



國立臺灣大學商學研究所

碩士論文

Graduate Institute of Business Administration

College of Management

National Taiwan University

Master Thesis

情緒勞務與工作倦怠之關係：

以教師自我效能與人格特質為調節變項

A Study on the Relationship between Emotional Labor and
Burnout: Using Teacher Self-efficacy and Personality as
Moderators

洪于涵

Hung, Yu-Han

指導老師：戚樹誠教授

Advisor : Dr. Chi, Shu-Cheng, Ph.D

中華民國 105 年 3 月

March, 2016



誌謝

終於走到這一步了。寫一份論文需要投注相當龐大的心力，從尋找適當的題目、收集資料，到最後一字一句的修改、整理，每一個步驟都需要全心全意的投入。在這過程中，發現自己其實擁有很多以前自己不知道自己有的能力，也學到了很多新的東西，感謝一路上有許多人的提攜與幫助，論文才得以順利產生。

首先感謝指導老師戚樹誠教授，由論文的發想到最後的口試，老師都適時的給予相當的支持以及寶貴的意見。感謝志傑學長，在問卷的統計部份給我莫大的幫助，耐心的一遍又一遍的陪著我處理繁瑣的統計問題。另外，感謝蜀陵阿姨、宜庭、淑梅、憲翰陪著我到各大高中去發放問卷，也感謝協助填寫問卷的所有老師，在寫作的過程當中，感謝同門好友庭歡與函恬一路的互相支持，互相督促與討論。若不是一路上有你們的慷慨，我不可能完成這份論文。

也想感謝在生命中不離不棄的朋友們。高中同學沛綺、惠伶、柔妘、亭暉、雅茹，大學同學君羽、宜庭、庭妤、凱偉，實習夥伴碩廷、何穎、宛諭、亮璇，研究所的摯友羽庭、盈琇、昆緯、憲翰、張寧、峻歲，和你們相處的過程總是歡樂，不管是一起玩樂吵鬧、談心買醉，還是互相打氣，有你們的這些日子我是真的快樂。這兩年我遭遇了生命中很大一部份的失去，感謝你們一直在我身邊，陪我站起來，寫論文的這段日子雖然辛苦，卻將是我人生中最美好的記憶之一。

最後感謝我的父母，我的家人，給我許多的支持和鼓勵，感謝每天都關心我吃飽了沒的媽媽，比我還擔心論文進度的爸爸，與雖然一句話都沒說，卻給我全心愛護的姊姊，我想將我的榮耀獻給你們，感謝你們對我的栽培和支持。

碩士論文完成，代表我即將離開待了六年的台大校園，面對未知的未來，有點徬徨，有點無助。但是，我會帶著所有人的真心祝福，勇敢地踏上旅程。

于涵 謹識

民國一零四年仲夏 於台北



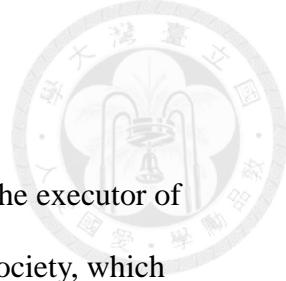
中文摘要

教育是國家進步的原動力，而教育的執行者為教師，社會對教師在情緒的表現上有一定的要求，使得教師被歸類為高情緒勞務的一種工作，而教師的情緒問題與其所導致的工作倦怠對教學品質與學子的學習狀況有相當大的影響，對於國家教育與未來發展影響甚深。有鑑於此，本研究首先探討情緒勞務對工作倦怠的影響，再以教師自我效能與人格特質為調節變項，探討其對情緒勞務與工作倦怠關係之調節現象。經由實證分析，本研究之主要發現如下：

1. 教師之情緒勞務對工作倦怠有正向影響。當教師被要求表現出符合社會期待的情緒表現時，其情緒勞務負荷越高，則所造成的工作倦怠程度越高。
2. 教師自我效能中，教學策略效能、班級經營效能、學生參與效能對情緒勞務與工作倦怠之關係皆有正向的調節現象。透過培養教師對教學策略、班級經營、學生參與等方面自信，能有效的降低教師工作倦怠的程度。然而，高教師自我效能者在情緒勞務上升時，工作倦怠攀升的程度會較低效能者更快。
3. 人格特質中，親和性對情緒勞務與工作倦怠之關係有正向的調節現象。教育單位或校方於甄選教職員時應以適當之衡量方式挑選最適合之人選。高親和性之教師工作倦怠程度較低，但於情緒勞務負荷攀升時，工作倦怠感上升的程度會較低親和性的教師高。
4. 人格特質中，神經質傾向對情緒勞務與工作倦怠之關係有負向的調節現象。低神經質傾向之教師工作倦怠程度較低，但於情緒勞務負荷上升時，其工作倦怠程度攀升的速度會較高神經質傾向的教師快。

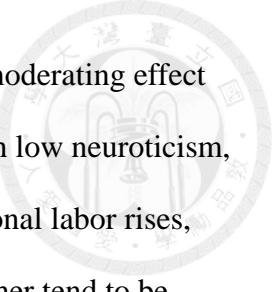
關鍵字：情緒勞務、工作倦怠、教師自我效能、五大人格特質。

ABSTRACT



Education is the source of motivation of the country. Teachers, the executor of education, are often requested to show appropriate emotions by the society, which makes teacher a high emotional labor job. Also, a teacher's emotional problems and the burnouts caused by these problems often have a great influence on teaching quality and the learning situation of students. For these purposes, this study examined the relationship between emotional labor and burnout firstly. Then use teacher self-efficacy and personality as moderators to discuss the moderating effect. The result indicated the following conclusions:

1. A teacher's emotional labor and burnout has a positive relationship. When teachers are asked to perform expected emotional expressions, the higher the burden of emotional labor, the higher the level of burnout.
2. Under teacher self-efficacy, efficacy of instructional strategies, classroom management and student engagement all have a positive moderating effect in the relationship between emotional labor and burnout. Through cultivating a teacher's confidence in these three aspects, the level of burnout of the teacher can be effectively decreased. However, when emotional labor rises, the increasing rate of burnout level of a high-efficacy teacher tend to be faster than that of a low-efficacy teacher.
3. Under the big five personalities, agreeableness has a positive moderating effect in the relationship between emotional labor and burnout. Authorities concerned should use a proper way to choose suitable teachers. With high agreeableness, the level of burnout tends to be lower. However, when emotional labor rises, the increasing rate of burnout level of a high-agreeableness teacher tend to be faster than that of a low-agreeableness teacher.

- 
4. Under the big five personalities, neuroticism has a negative moderating effect in the relationship between emotional labor and burnout. With low neuroticism, the level of burnout tends to be lower. However, when emotional labor rises, the increasing rate of burnout level of a low-neuroticism teacher tend to be faster than that of a high-neuroticism teacher.

Keywords: emotional labor; burnout; teacher self-efficacy; the big five personalities.

目錄



誌謝	i
中文摘要	ii
ABSTRACT	iii
目錄	v
表目錄	vii
圖目錄	viii
第一章 緒論	1
第一節 研究動機	1
第二節 研究目的	3
第三節 研究流程	4
第二章 文獻探討	5
第一節 情緒勞務	5
第二節 工作倦怠	10
第三節 教師自我效能	13
第四節 人格特質	18
第三章 研究設計與方法	21
第一節 研究架構	21
第二節 研究假設	22
第三節 研究變項操作型定義與衡量工具	28
第四節 資料收集方法與樣本特性分析	33
第五節 資料分析方法	36
第四章 研究結果	38
第一節 描述性統計分析	38
第二節 信度分析與因素分析	40

第三節	相關分析	42
第四節	研究假設之驗證	44
第五章	結論與建議	58
第一節	討論	58
第二節	實務意涵	65
第三節	研究限制	67
第四節	未來研究方向	68
參考文獻	69	
附錄：台北市高中教師現況調查問卷		75



表目錄

表 3-1 樣本回收情形	33
表 3-2 樣本特性分析	34
表 4-1 描述性統計分析	38
表 4-2 教師自我效能量表各題項之因素負荷量	40
表 4-3 教師自我效能量表之元件固有值與可解釋變異量	41
表 4-4 各變項之相關係數與信度分析	43
表 4-5 情緒勞務預測工作倦怠之迴歸分析結果	44
表 4-6 教學策略效能調節效果之迴歸分析	45
表 4-7 班級經營效能調節效果之迴歸分析	47
表 4-8 學生參與效能調節效果之迴歸分析	48
表 4-9 外向性調節效果之迴歸分析	50
表 4-10 親和性調節效果之迴歸分析	51
表 4-11 責任感調節效果之迴歸分析	53
表 4-12 神經質傾向調節效果之迴歸分析	54
表 4-13 對經驗的開放度調節效果之迴歸分析	56
表 4-14 假設結果之驗證	56

圖目錄



圖 1-1 研究流程	4
圖 3-1 研究架構	21
圖 4-1 教學策略效能之調節效果	46
圖 4-2 班級經營效能之調節效果	47
圖 4-3 學生參與效能之調節效果	49
圖 4-4 親和性之調節效果	52
圖 4-5 神經質傾向之調節效果	55

第一章 緒論



本研究旨在探討教師情緒勞務、工作倦怠、教師自我效能與人格特質之現況，並以台北市高級中學教師為樣本，進一步探討其相關性與調節現象，以提供給教師、學校、相關行政單位或研究單位參考。本章共分三節：第一節為研究動機，第二節為研究目的，第三節為研究流程。

第一節 研究動機

教育為立國之本。在這個網路無遠弗屆、資訊量迅速累積的年代，包含台灣在內的世界各國無不投入巨資於教育活動與教育改革，期望以良好的教育環境，豐沛的教育資源來培養未來國家人才，進而提升國家的競爭力。然而，要培育出一位身心均衡發展的學子，其過程中必須充分仰賴教育的執行者—教師。

教師是站在第一線的教育人員，除了傳統的「傳道、授業、解惑」之外，教師仍需負擔學生意涯輔導、心理輔導等工作，同時必須與家長或同事互動，複雜的工作內容使得教師的工作壓力十分龐大，再加上社會期許教師應表現出符合期待的情緒，不得任意展現出憤怒、失望等較為負面的感受，使得教師常必須隱藏、忽略或壓抑自己真實的情緒，而因此成為高情緒勞務的一種職業(Roulston,2004; Avis & Bathmaker,2004; Adelmann,1989)。

長久而言，龐大的情緒壓力累積將導致對工作的倦怠感(Brewer, E. W., & McMahan, J., 2003)。而一旦教師對工作產生倦怠感，後續的影響將接踵而至。黃寶園(1998)指出，常見的工作倦怠現象如緊張、易怒、工作無成就感，嚴重時甚至產生情緒上的耗竭，或萌生退出職場的意念。而除了對教師本身的影響，工作倦怠將會影響教師的教學品質。香港教育專業人員協會自 2001 年起針對教師進行一系列的「教師的工作與快樂感」調查，根據 2014 年最新的調查報告顯示，超過七成的教師認為工作壓力略大或過大，更有超過六成的教師認為過大的工作壓力對



教學品質有負面的影響。若是過度要求教師的情緒表現會使得學子受良好教育的權益遭受影響，則反而違反了教育傳遞知識的本質。因此，對於教師情緒問題的研究有其存在的必要性。

Betoret(2006)的研究顯示，個人在工作時是否產生倦怠感，與個人面對工作時的自我效能有關。教師自我效能是教師從事教學工作時，對自身能力抱持的一種信念。王受榮(1992)認為，教師自我效能是教師信念的核心，教師自我效能則來自於教師在教學時對於自我能力上的認知。高自我效能的教師在教學上對自己的能力充滿信心，會表現出較為積極的教學態度，相反地，低自我效能的教師則對個人的教學能力信心低落，容易感受到挫折而表現得較為消極(孫志麟，2001)。另外，吳清山(1992)指出，教師是教育的核心，教學的主體，教師在教學情境中表現出來的信念將會影響學生學習的意願以及學習表現。學生在課堂中能否吸收知識、快樂學習，受到教師的影響甚多，故教師實為教育成敗的關鍵(顏淑惠，1999)。由以上推論得知，教師自我效能對於教師的教學信心及表現有相當大的影響，故本研究將教師自我效能加入變數當中，探討其對工作倦怠是否有調節現象。

而受到個體個人特質的影響，即使是相同的工作，由不同的人來進行會產生不同的反應程度及成果。周惠莉(2003)提出，人格特質是個人以思考模式、感情表達、行為特性的不同來區辨出自己與他人的獨特性，使得人們以不同的方式形塑、適應、影響周遭的環境(李雯娣，1999)。在教師教學以及與他人互動的過程中，個人的情緒難免波動，當面臨外在的衝擊與挑戰時，教師對於壓力的適應與對刺激的調適取決於個人人格特質的展現。過去的實證研究也指出，人格特質對於情緒勞務負荷具有顯著的預測效果(謝光俊，2004)。本研究將以人格特質為調節變項，探討情緒勞務對工作倦怠的影響當中，人格特質所扮演之角色。

綜合以上所述，本研究擬以教師自我效能、人格特質為調節變項，探討情緒勞務與工作倦怠之關係及調節變項之效果，並根據研究結果提出結論與建議，期望能以本研究提供教師情緒問題與倦怠問題之有利指引。



第二節 研究目的

基於上述研究動機，本研究欲探討教師情緒勞務負荷與工作倦怠之間的關聯性。並進一步探討教師自我效能、人格特質等變項之調節效果。具體而言，本研究之研究目的如下：

- 一、探討教師情緒勞務與工作倦怠之關係。
- 二、探討教師自我效能對情緒勞務與工作倦怠關係之調節效果
- 三、探討教師人格特質對情緒勞務與工作倦怠關係之調節效果。

第三節 研究流程



本研究依照前述研究動機與研究目的進行相關讀文獻回顧與整理，進而發展出研究架構及假設，確定各變項操作型定義之後以國內外學者針對該變項所發展出之量表為衡量工具，集結彙整為問卷後針對目標研究對象發放進行資料收集，再依統計分析進行假設的驗證與推論，最後得出結論與建議。本研究之研究流程圖如圖 1-1。

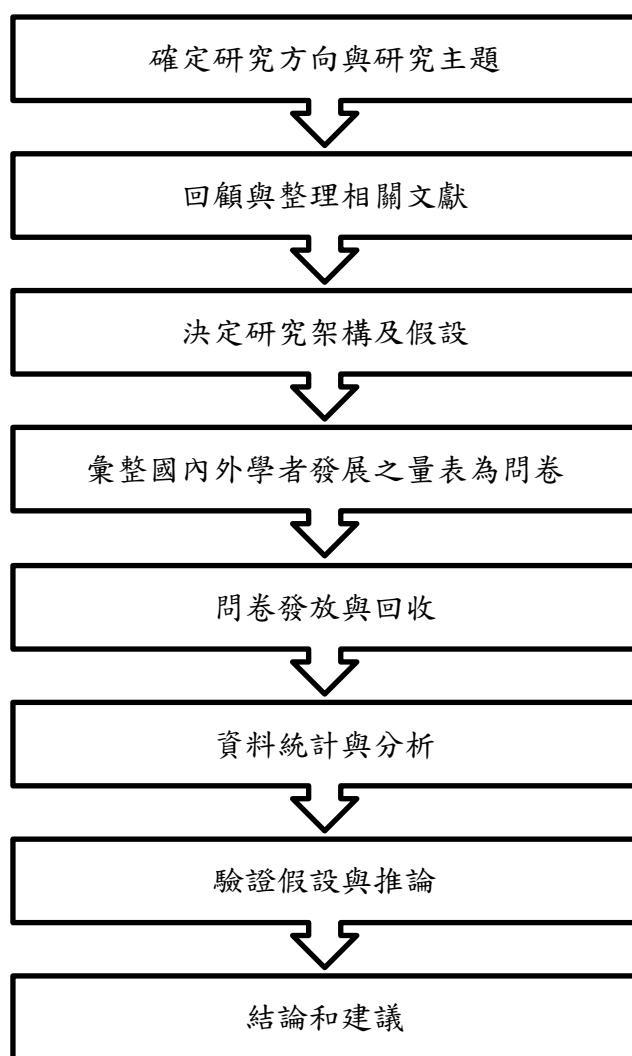


圖 1-1 研究流程



第二章 文獻探討

本章主要探討情緒勞務、工作倦怠、教師自我效能與人格特質之學理與相關研究，藉以形成本研究之理論基礎與研究架構。本章共分四節：第一節探討情緒勞務，第二節探討工作倦怠，第三節探討教師自我效能，第四節探討人格特質。

第一節 情緒勞務

一、情緒勞務的意涵

情緒勞務(Emotional labor)的概念最早在 1983 年由 Hochschild 在其著作「The Managed Heart」中提出，書中以航空業者為例，提出空服員為滿足乘客的需求或表現出合宜的工作態度，有時候必須隱藏自己真實的情緒。因此，Hochschild(1983)將情緒勞務定義為「工作者為了表現出符合大眾要求或適宜的態度，而管理、控制情緒以表現出適當的臉部表情與肢體語言」。Hochschild(1983)認為，服務就像是一場表演，演員最重要的就是要讓觀眾覺得愉快、賓至如歸。在服務的場合中，工作者扮演的就是演員，顧客就是觀眾，而工作場所就是表演的舞台。此外，Hochschild(1983)也認為，企業組織中員工所提供之三種勞務包括智能勞務(Cognitive labor)、體能勞務(Physical labor)與情緒勞務。其中，情緒勞務不同於另外兩種勞務，情緒表達是可以偽裝而來的，因為情緒勞務屬於工作的一部份，不一定相同於工作者內心的真實感受。

另外，Hochschild(1983)也在研究中提出有六種職業最需要偽裝真實情緒，包含專業性、技術性及同類職業、經營管理者、銷售人員、辦事員及同類職業、服務性工作、私人家庭工作者等。Adelmann(1989)則依據過去學者的研究結果更進一步將上述分類細部劃分，歸類各類工作者為高或低情緒勞務的工作者，並將教師分類於高情緒勞務工作者中。

在 Hochschild(1983)之後，許多與情緒勞務相關的研究快速出現。Ashforth &

Humphrey(1993)以第一線服務人員在接觸顧客時所扮演的角色來定義情緒勞務，認為情緒勞務是「遵守展演規則(display rule)下，展示適當的情緒以達到組織欲塑造成形像表現」，而只要透過觀察，就可以得知情緒勞務工作者是否有表現出適當的情緒。Hochschild(1983)的定義與 Ashforth & Humphrey(1993)的定義有所不同，兩者的差別在於，Ashforth & Humphrey(1993)的定義之下，情緒勞務更著重於形象及外在的表現，而 Hochschild(1983)的定義則關心工作者的感覺、情緒表達，以及與個人身心健康的關係(Grandey,2000)。

Morris & Feldman(1996)的觀點則和 Hochschild(1983)類似，認為情緒勞務是將私人的情緒表現轉變為市場中販賣的商品，而展現組織所要求的情緒表現。Morris & Feldman(1996)將情緒勞務定義為「在人際互動中，為了展現組織或工作場所以薪資制度或其他方式所要求的情緒而付出的努力與控制」，同時必須符合以下四個假設：

- (一) 情緒勞務必須以雙方情緒的交互模式來解釋。環境會決定個人應如何表達情緒，而個人也會針對環境做出情緒因應。
- (二) 即使員工內心感受到的情緒和被組織要求表達的情緒相同，員工在對顧客表達出自身的情緒時仍需一定程度的努力。
- (三) 以往情緒勞務屬於私人情緒的一部份，但現今已經成為一種商品或服務而可以被販賣。
- (四) 組織中存在一套展示規則，指引員工情緒應該何時被表達或如何被表達。

Grandey (2000)則認為，以上幾位學者對於情緒勞務的定義皆表現出工作者能夠為了達到特定目的而調整情緒表達，因此情緒勞務可以被定義為「工作者為了達到組織的要求而調節自己的情緒感受以及情緒表現的過程」。

- 綜觀上述學者對情緒勞務之定義，可以歸納出兩個共同點：
- (一) 情緒表達擁有商品的內涵，服務人員透過調整自身的情緒表達模式以配合組織的目標吸引顧客前來消費，並以此向組織索取工作報酬。



(二) 組織提供一套情緒的展現規則，並要求員工根據此套規則表達情緒。

相異之處在於，有些學者以情緒管理的角度出發(Hochschild,1983; Morris & Feldman,1996; Grandey,2000)，而有些學者則關注於最終表現出來的情緒(Ashforth & Humphrey,1993)，較少探討個人調節或控制情緒時所做的努力。

二、情緒勞務的構面

Hochschild(1983)提出，人們在表達感情的時候都會做一定程度的偽裝，而一位工作者在工作場合需特別注意自己的情緒表達模式。情緒勞務的展現方式包含以下兩個構面：

(一) 表層偽裝(surface acting)

工作者透過肢體語言或臉部表情來表達組織要求的情緒，但其實並未改變工作者內在的情緒感受，亦即工作者的內在真實感受和外在情緒表達不一致。例如：在飛機上遇到亂流時，空服員即使心中害怕或不知所措，也必須保持鎮定，以專業姿態安撫乘客情緒。

(二) 深層偽裝(deep acting)

工作者的意識、精神發生作用，而改變了內心的真實感受，產生與組織要求的情緒相同的情緒表現，亦即工作者調整後的内心感受和外在的表現一致。例如：護士對醫院的病患表現出感同身受的樣子，可能來自過去對該疾病的經驗或是視病如親的心理表現。

而 Kruml & Geddes(2000)則認為，除了原有的表層偽裝、深層偽裝兩個構面之外，有時組織要求工作者表現出的情緒和工作者原本內心的真實感受就相同，但這部分並未在 Hochschild(1983)的研究向度中被衡量。因此，Kruml & Geddes(2000)提出第三個向度：「自然情感表達」(Expression of naturally felt emotions)。自然情感表達屬於情緒勞務工作者真情流露的表現，和表層偽裝處於兩個極端。情緒勞務的演出策略當中是否應包含自然情感表達的向度仍有許多爭議，但在教育的場合中，教師必須建立關懷的氣氛與經營班級關係，因此真情流露的自然情感表達



顯得更為重要，有深入討論之必要性。Diefendorff et al.(2005)則擷取 Kruml &

Geddes(2000)與 Grandey(2003)的看法，整合而出情緒勞務量表，包含表層偽裝、深層偽裝、自然情感表達三個構面。

Morris & Feldman(1996)則對情緒勞務提出架構性的概念，認為情緒勞務應該包含四個向度：

(一) 情緒表達的頻率(Frequency of emotional display)

情緒表達頻率是情緒勞務負荷最重要的指標，也最常被用來衡量情緒勞務的強度。當一個工作者與顧客互動的頻率越高，且越需要適當的情緒表達時，該工作者的情緒勞務負擔越大。

(二) 對展演規則的留意度(Attentiveness to required display rules)

可分為情緒展現的持續性(Duration of emotional display)與情緒展現的強度(Intensity of emotional display)兩種。當工作者對展演規則的留意度越高，亦即持續時間越長，或是反應程度越高，則工作者的情緒勞務負荷越大。

(三) 情緒展現的多樣性(Variety of emotions required to be expressed)

組織要求工作者必須隨時注意周遭的情況來調整情緒。當工作者必須多次轉換情緒的內容，或者需要表現的情緒種類越多，皆會造成情緒勞務負擔升高。

(四) 情緒失調(Emotional dissonance)

當工作者內心真實情緒與被要求展現的情緒不同時，即稱為情緒失調。當此兩者不一致，工作者需要花更多的心力來調整，情緒勞務升高。

在後續的研究中，Brotheridge & Grandey(2002)則認為情緒勞務可以由兩個方面來解析：

(一) 工作導向情緒勞務(Job-focused emotional labor)

一項職業對情緒工作的要求程度可以用人際互動要求(與顧客互動的頻率、持續時間、強度、多樣性)與表達該工作的角色期待(呈現正向情緒、隱藏負面情緒)來衡量。



(二) 員工導向情緒勞務(Employee-focused emotional labor)

內容包含 Hochschild(1983)所提及之表層偽裝與深層偽裝，要求員工處理自身情緒以流露出適當表現。

Brotheridge & Lee(2003)則結合 Hochschild(1983)與 Morris & Feldman(1996)的研究提出情緒勞務的六個構面：

- (一) 情緒持續的時間：與顧客互動需要花費的時間長短。
- (二) 情緒的頻率：需要表現出特定情緒的頻率。
- (三) 情緒的強度：在工作是否需要高強度的情緒表現。
- (四) 情緒的種類：需表現出多種類別的情緒感受。
- (五) 表層偽裝：應付式的表現出和內心感受不同的情緒。
- (六) 深層偽裝：改變內心的想法而與被要求表現的感受相同。

綜合以上，各學者雖對情緒勞務有不同的觀點和想法而發展出不同的理論與構面，但大多因襲 Hochschild(1983)的看法，以表層偽裝和深層偽裝為出發點建構其對情緒勞務之相關研究，本研究則採用 Grandey(2000)對情緒勞務的定義，並使用 Diefendorff et al.(2005)研究之量表，以衡量教師之情緒勞務負荷。



第二節 工作倦怠

一、工作倦怠的意涵

Freudenberger 在 1974 年提出工作倦怠(Burnout)的概念，Freudenberger(1974)觀察醫護人員在十分密集的忙碌工作後表現出的身心症狀，而提出工作倦怠的定義：「工作倦怠是指工作者在工作時過度使用個人的體力、耐力與資源，而因此在工作後產生精疲力盡、情緒耗竭的現象」。Freudenberger(1974)認為，工作倦怠會影響助人專業工作者發揮專業能力以及個人身心的健康。

然而，Freudenberger(1974)的研究並未引起學界的重視。直到 1981 年，Maslach 以專業工作者(如：護士、教師、社工等)為對象進行一系列工作倦怠相關的實證研究，自此工作倦怠才成為較熱門的研究議題。Maslach & Jackson(1981)在研究中定義工作倦怠為「工作者對原本服務的顧客不再有積極、正面、同情或尊重的態度，反而以冷漠與疏離的態度取而代之」。兩人並在 1984 年將研究成果發展成為「工作倦怠量表」(Maslach Burnout Inventory, MBI)，Maslach & Jackson(1981)的研究以及所發展的量表對後代的研究影響甚大，許多學者的研究皆立基於兩位學者對工作倦怠所下的定義，並自行發展成針對不同種類工作者的工作倦怠量表。

Edelwich & Brodsky(1980)則站在工作理想、目標的角度來說明工作倦怠。定義工作倦怠為「工作者長久在工作環境中，逐漸感受到失去工作熱情、喪失理想、工作目標的一種狀態」。Cunningham(1983)則指工作倦怠為「工作者在工作或生活中無法應付壓力的現象」。到了 1993 年，Lee & Ashforth 更指出，工作倦怠多發生在服務人群的專業工作者中，是「被服務者對工作者在能力與資源上的過度要求，使得工作者的壓力負擔過重，因而對工作壓力產生的反應」。彙整學者對工作倦怠之定義，雖觀點略為不同，但本質上並不互相衝突。可整理出學者對工作倦怠定義有以下共通點：

- (一) 工作倦怠發生於工作壓力龐大的情境當中。
- (二) 工作倦怠會使工作者產生心理與生理的耗竭現象。



(三) 工作倦怠會影響工作者內在和外在的行為。

二、工作倦怠的構面

Maslach & Jackson(1981)所發展的工作倦怠量表主要衡量助人工作者工作倦怠的情況，研究發現幫助他人的工作者需要花費相當多的心力來幫助服務對象，壓力持續累積，久而久之容易產生生理與心理的耗竭而產生工作倦怠。Maslach & Jackson(1981)將工作倦怠的衡量構面劃分為以下三項：

(一) 情緒耗竭(Emotional exhaustion)

指工作者因工作的緣故而被過分的要求表現出適宜的情緒表現，但自身卻無法負荷，以至於最終喪失情緒資源，產生疲倦、空虛、沒有衝勁的現象。在 1986 年的研究中，Maslach & Jackson 則特別指出情緒耗竭有感情挫折、憤怒、抑鬱、不滿的特點。

(二) 降低個人成就感(Lack of personal accomplishment)

工作者開始懷疑自己的工作能力，對自己缺乏信心，對工作失去動力，無法從工作中獲得成就感或勝任感。

(三) 去人性化(Depersonalization)

工作者對服務對象或顧客開始喪失感覺而以消極、暴躁、冷漠的態度進行人際互動，甚至將人視為物品，缺乏耐心、尊重、同理心。

自 Maslach & Jackson(1981)建立工作倦怠的三個向度之後，這樣的分類方式成為學術上的主流看法，多數國內外研究皆認同並引用在研究當中。而在國內學者研究的部分，劉淑慧(1987)認為工作倦怠應由認知、情緒、行為、生理四個面向來評估，因認知和情緒的改變往往被視為職業倦怠的本質與核心，而行為與生理則是因應認知與情緒改變所展現出來的結果。因此，國內有部分學者如劉淑慧(1987)、孫寶蓮(2003)將工作倦怠分為以下四個構面：

(一) 工作情緒：對工作感到挫折、無力。

(二) 工作價值：對工作抱持著負面的態度。不認為工作有意義，也不認為自己能



在工作上有特殊的成就。

(三) 工作表現：在工作上沒有理想，也不會以適當的態度對待服務的顧客。

(四) 工作投入：心中覺得工作十分疲累，無意投入也無意振作。

而在其他向度的部分，陳怡如(2000)與林克泓(2008)皆在研究中提到，當工作者長期覺得無法在工作中獲得成就感，除了漸漸地對工作抱持消極態度之外，對工作環境中的同事、顧客皆無法再以一般的模式相處，而漸漸以孤僻、孤獨的形式來面對人群，這樣的現象稱為「人際疏離」。

依據上述研究整理，國內外學者對工作倦怠的定義及研究向度已有相當高的共識，多數皆以情緒耗竭、去人性化、降低個人成就感為研究基礎。而國內發展的量表及構面雖略有不同，但其內容大抵不脫離 Maslach & Jackson(1981)提出的基本核心概念，僅以其他構面作為補充。本研究採用 Maslach & Jackson(1981)對工作倦怠之定義與量表，以衡量教師工作倦怠程度。



第三節 教師自我效能

一、自我效能的意涵

自從 Bandura 於 1977 年提出自我效能(Self-efficacy)的概念後，個體工作者的信念與動機所扮演的角色就受到專家學者的高度重視，紛紛將其使用在不同的領域中，教師自我效能(Teacher self-efficacy)便是自我效能理論應用的一支。因此，要了解教師自我效能的意涵，則必須先了解自我效能的概念。

Bandura(1977)認為，個人的行為受到個人內心的認知機制(Cognitive mechanism)影響，而個人心理運作受到個人的思考所影響，這樣的機制就稱為自我效能感。個人是否相信自己擁有完成工作的能力取決於個人的自我效能，當自我效能強烈時，個體會對完成工作充滿信心。Bandura(1977)認為自我效能是「個體因應特殊情境時展現出的知覺，是個體判斷自己是否有能力完成工作的一種信念」。而這樣的知覺或信念會影響個體的思考方式、選擇、情緒和表現。另外，Bandura(1977)的社會學習理論也指出，自我效能會受到兩大主軸影響：

(一) 結果預期(Response-outcome expectancy)

個體會在事件中對某一行為將導致的結果擁有預期，亦即行為與結果的預期。

(二) 效能預期(Efficacy expectancy)

個體對自身能否完成特定工作的預期，亦即能力與行為的預期。

以上兩種預期的差異來自個體主觀判斷焦點的不同。舉例而言，個體可能認定某種行為會導致某個特定的結果，但該個體對於自己有沒有能力完成這個行為卻沒有信心或抱持著懷疑的態度。

二、自我效能的來源

Bandura(1977,1982)認為自我效能有四種來源：

(一) 表現結果(Performance attainment)

個人過去實際的經驗是最有影響力的資訊來源。當個人的過去的經驗為成功時，會增強對自我能力的肯定，反之，先前的失敗經驗則會使個體降低對自己能力的



評價。一旦個體長期累積成功的經驗而成為穩固的高度自我效能時，偶爾出現的失敗並不會影響個體的自信。若個體繼續嘗試而克服了失敗，則會更提升自我效能感。

(二) 他人表現的替代性經驗(Vicarious experience)

個體會藉由觀察他人從事自己即將面臨的工作而對自己的表現產生預期。若他人有相當成功的表現，則個體會預期自己也能有差不多的表現而有較高的效能。反之，若個體觀察到失敗的表現，則容易預期自己也有類似表現，並因此有較低的效能。這樣的預期現象在個體觀察到的情境和個體即將遇到的類似，或是個體與觀察對象能力相當時相當顯著。

(三) 言辭說服(Verbal persuasion)

利用他人的鼓勵或批評、正面回饋或負面迴響來達到改變個體對自己的想法是最常見於生活中的一種影響他人的方式，目的是使個體相信自己具有或不具有達到某個特定目標的能力。此項來源與個體經驗相輔相成，若個體達成了某項目標，再配合他人的言語高度評價，則能夠大力的提升個體的效能。相反地，若個體在某項目標中失敗，再加上他人的批評則會增加個體對自己能力的懷疑。

(四) 情緒激發(Emotional arouse)

個體對自己的預期有時來自個體的身心狀況。一般的情形下，多數人傾向對自己的能力給予正面評價而有較高的效能，但在壓力環伺、緊張或不愉快的氣氛之下，個體有可能因此而降低表現水準。

Bandura(1977,1982)認為以上四種來源之中，以第一種過去的成就經驗影響最大。自我效能主要來自個體內在的判斷，但也可能受到外界刺激的影響而調整心中的想法。此外，藉由調整自我效能感的高低，將能有效的改變個體的行為。

三、教師自我效能的意涵

教師自我效能的相關理論由 Bandura(1977)的自我效能理論延伸。Ashton(1984)根據 Bandura(1977)的研究定義教師自我效能為「教師對自己能夠完成所有教學的



信心」，並提出教師自我效能是教師對自己能夠在教學上對學生造成正面影響的能力之自信。Armor et al.(1976)則定義教師自我效能是「教師對自己有能力影響學生學習動機的信念」。Berman et al.(1977)則認為教師自我效能應有更明確的針對對象，而提出定義為「針對有學習困難或學習意願低落的學生，教師願意協助的信念」。

此外，教師自我效能不應只衡量教師本身對學生的影響，也應該考慮教師本身的能力。Woolfolk & Hoy(1990)提出教師自我效能是指「教師相信自己能在學校教育的力量、學生的學習成敗、學習作用、一般教育哲學、對學生的影響力等方面有正向且積極影響的信念」。換言之，Woolfolk & Hoy(1990)所提出的教師自我效能強調的面向是教師的教學行為對學生學習的影響，不只包含教師個人的影響力，也將教師的專業教學能力列入考量。

由以上文獻可得知，雖學者對教師自我效能暫無統一而完整的定義，但大抵不脫離幾個重要觀念：

- (一) 教師自我效能是教師內在的想法、主觀的判斷，是一種信念。
- (二) 透過這樣的信念，能影響教師在教學中的所有行為與結果。

四、教師自我效能的構面

有關教師自我效能的構面，目前也暫無統一的說法，各家學者眾說紛紜，自兩向度(Gibson & Dembo,1984、Ashton & Webb,1986)、三向度(Tschannen-Moran & Hoy,2001)至七向度(Bandura,1997)都有學者提出，以下整理學者對教師自我效能構面的看法。

將教師自我效能分為雙向度的研究中，以 Gibson & Dembo(1984)為最經典。Gibson & Dembo(1984)引用 Bandura(1977)自我效能理論，並將結果預期與效能預期的概念使用在研究之中，分為以下兩個構面：

- (一) 個人教學效能(Personal teaching efficacy, PTE)

個人教學效能是指教師擁有能影響學生學習意願、技巧與能力之信念。此構面採用效能預期的概念，教師認為自身的能力能夠影響學生學習的動機或意願。



(二) 一般教學效能(General teaching efficacy, GTE)

在受到校方運作、學生家庭狀況等外界環境的限制下，教師能夠改變學生學習的信念。使用結果預期的概念，教師預期在外界限制下，自己的教學行為會影響學生學習的信念。

而 Ashton & Webb(1986)針對 29 位高中教師與 20 位國中教師進行實證研究，得到的結果與 Gibson & Dembo(1984)的研究結果相去不遠。因此，Ashton & Webb(1986)也將教師自我效能分為個人教學效能與一般教學效能，兩研究的相同之處在於皆強調教師個人的知覺、信念與能力之間的相關性。Tschannen-Moran & Hoy(1998)則認為，應該將個人教學效能擴大為「教師自我教學工作的知覺能力」，亦即教師對於自身作為教育者對自己的教學能力所擁有的知覺。而一般教學效能則應該被放大為「教師對教學工作脈絡的難易分析」，以反映教師在受到外界環境影響的特殊情況下為達教學目標所作的能力評估。

Bandura(1997)認為，教師自我效能是個相當複雜的概念，因應不同的情況而有所不同，並非單一整體的概念，而應該使用多向度的衡量方式來剖析，因此將教師自我效能分為七個向度：

- (一) 影響學校決策
- (二) 影響學校資源
- (三) 班級教學
- (四) 常規管理
- (五) 引導家長參與教育
- (六) 促進社區投入教育
- (七) 營造正向的學校氣氛

此種分類方式雖未獲得學界青睞，但 Bandura(1997)提出教師自我效能應屬於多向度的概念卻影響了接下來學者們的研究方向，例如後續研究中較受到重視的 Tschannen-Moran & Hoy(2001)即將教師自我效能分為三個面向。

Tschannen-Moran & Hoy(1998)針對自我效能的量化研究工具提出挑戰，認為 Gibson & Dembo(1984)研究所發展的個人教學效能與一般教學效能無法完全反映 Bandura(1977)提出的效能預期與結果預期，而評估教師自我效能時應該衡量「個人教學能力的評估」與「教學任務與脈絡分析」兩個方向，亦即必須在原本的向度上加入教師工作被忽略的部分，例如：教師對學生想法的支持、對有能力的學生給予有效的幫助、特殊的教學創意、多元的教學策略等等。而教師自我效能應該由教學生活與良好教學的標準來分別，可分為三個向度：

(一) 教學策略效能(Efficacy for instructional strategies)

教師對於自身於教學中有多能採取多元的教學策略或評量工具，或能使用對學生有良好幫助之教學方式的信念。

(二) 班級經營效能(Efficacy for classroom management)

教師對於自身有能力對班級有良好的控管，使得學生遵守課堂規範，或能因應班級差異而調整管理方式之信念。

(三) 學生參與效能(Efficacy for student engagement)

教師對於自身有能力提升學生學習之興趣或幫助課業較落後的學生建立信心之信念。

雖然目前在學術界有關教師自我效能尚未得到一完整或通用的構面分類，但多數國內外研究對自我效能的理解與定義皆根據 Bandura(1977)之研究，而量表的發展則是由 Gibson & Dembo(1984)或 Tschannen-Moran & Hoy(1998)之原版量表略修改而得，雖其構面的分類標準不同，但其內涵大抵不脫離自我效能之原始概念。



第四節 人格特質

一、人格特質的意涵

「人格」(Personality)一詞源自於拉丁文「Persona」，意指古希臘時代演員在戲劇表演中所戴的面具，以不同的臉譜來表現不同角色的特性。如同其字源所代表的意義，心理學家認為，人格特質(Personality traits)有其複雜性存在，所代表的意涵不僅包含表面的外貌，更應該包含個人最真實的內在，是個人過去、現在、未來的綜合表現(余昭，1989)。

人格特質的相關研究與理論約緣起於 40 年代的美國。由於人格特質理論涵蓋哲學、心理學、社會學等等學科，範圍較廣，因此各學者對人格特質的定義有所不同。Allport(1937)認為人格特質是由個體心理系統內的動態組織以及個體的生理反應所組成，由人格特質出發，個體將會因應環境而做出思想與行為上的調整，而不同個體的人格特質也會不同，有其獨特性存在。Hilgard & Atkinson(1969)提出人格特質應至少包括整體與生理特徵、氣質、能力、動機、興趣、價值觀、社會態度、品格、病理上的傾向，而個體的行為則會反映在這些因人而異的獨特的人格特質之上，若在個體遇到的不同環境當中，這些特徵重複出現，則被稱為人格特質。Costa & McCrae(1992)定義人格特質為「一個獨立個體內部的特質、性格或特徵，而這樣的特質、性格或特徵相當持久，會使得個體的行為表現出相當高的一致性」。特質論學派學者 Johnson(1997)指人格特質為「個體在思想、情感、行為上所呈現出具有高度一致性的行為」。

歸納學者文獻可以發現，雖學者因由不同學科出發而對人格特質並未有相同的定義，但能發現多數定義中皆提到人格特質具有獨特性、持久性及一致性，說明不同的個體因不同的成長背景或教育養成而擁有不同的人格特質，導致面對相同狀況時卻有不同的反應產生。而相同個體的反應雖可能因應事件的不同而以相異的形態出現，但其基本的特徵卻相當類似，並且能夠在個體身上被長時間的觀察到。



二、人格特質的構面

五大人格特質(Big Five)也是目前世界最著名的人格特質測試方式之一。五大人格特質最早是由 Norman(1963)根據其他學者的研究所歸納出的五項人格特質，後來的學者如 Costa & McCrae(1992)、Goldberg(1990)皆據此提出類似的分類方式，以下敘述 Goldberg(1990)之分類：

(一) 外向性(Extraversion)

指個體與他人相處時對於與他人之間的關係感到舒適的程度。外向性高者通常較為自信、主動、活潑、喜歡表現，由於做事積極、愛參與活動、喜歡交朋友且和同事相處融洽，因此通常是團體中的領導人物。同時，外向性高的人也較能傳遞親切、活躍的正面情緒概念，通常在團體中較受歡迎。

(二) 親和性(Agreeableness)

指個體對於他人或團體所訂下之規範的遵循程度。此面向的個體通常給人正面的感覺，習慣以利他的角度出發，總是替他人著想並會幫助或體諒他人。特徵如謙虛、友善、心腸軟、有禮貌，易於溝通且容易信任他人，願意傾聽、溫暖，適合扮演人際協調的角色。

(三) 責任感(Conscientiousness)

指個體對追求的目標專心、集中的程度。責任感越高的個體做事通常比較有條理，且會堅持最初的原則並盡力達到組織或團體設定的目標。個人十分有毅力，有始有終，不屈不撓，按部就班，守紀律，細心。通常也較為理性，工作時有效率、盡責，務必將手上的工作以最快的速度做到最好。

(四) 神經質傾向(Neuroticism)

與情緒穩定性相反，為個體容易產生憂鬱或其他負面情緒的傾向。神經質傾向較高者容易產生不理性的念頭，無法控制自己的情緒，也不善於處理自己的壓力。諸如恐懼、憂鬱、悲觀、心情不定等負面情緒較常出現，過於敏感，容易緊張，缺乏安全感，情緒穩定度低。面對巨大壓力時，容易崩潰或不知道該如何調適。



(五) 對經驗的開放度(Openness to experience)

指個體的興趣、喜好多寡之程度。此面向的個體具有相當高的好奇心，生活豐富不單調，經常有新的創意或新的想法，心胸開闊，富有想像力和創造力，喜歡思考，求新求變。通常注重美感、多樣性，不會執著在同一個事物上，也注重內在的情感，並且對正面與負面的情緒都十分敏感。

自人格特質的議題被研究以來，學者提出的分類方式繁多，皆站在不同的面向考慮人格特質的不同構面。雖分類方式有所不同，但可以肯定人格特質對於個體或工作者面臨環境變遷或其他挑戰時，扮演十分重要的角色。而即使呈現的方式不同，人格特質的影響卻是相當一致而長久。



第三章 研究設計與方法

本章說明本研究之研究架構欲使用之研究方法。本章共分五節，第一節為研究架構，第二節為研究假設，第三節為研究變項操作型定義與衡量工具，第四節為資料收集方法與樣本特性分析，第五節則為本研究之資料分析方法。

第一節 研究架構

本研究首先探討教師情緒勞務與工作倦怠之關聯性，再以教師自我效能以及人格特質為調節變項，探討其對情緒勞務與工作倦怠之關聯性是否有調節現象。

根據本研究之研究動機、研究目的與文獻探討，繪出研究架構如圖 3-1。

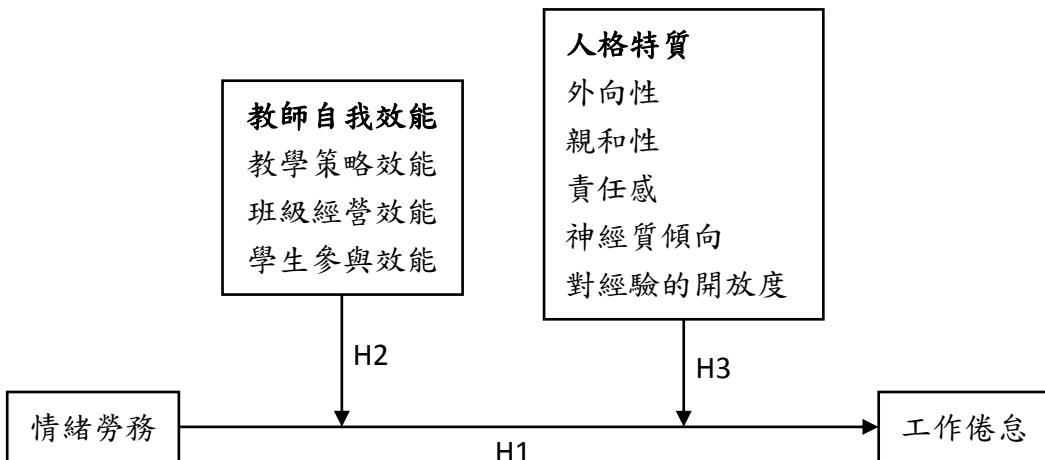


圖 3-1 研究架構



第二節 研究假設

本研究根據過去的相關文獻探討及研究者的邏輯推導，推論教師情緒勞務與工作倦怠之間的相關性，進一步探討教師自我效能、人格特質之調節效果。因此，本研究提出若干研究假設，茲分述如下：

一、情緒勞務對工作倦怠之影響

由前述整理之文獻可知，過去有關情緒勞務與工作倦怠之研究(Morris & Feldman,1996; Brotheridge & Grandey,2002; Grandey,2003)皆顯示情緒勞務對工作倦怠具有顯著的影響，且上述研究皆認為情緒勞務與工作倦怠為正向相關，亦即當工作者的情緒勞務負荷越重，其工作倦怠的程度越高。

細究其可能原因，社會或校方要求教師須展現出適當的之情緒表現，導致教師必須控制自己內在的情緒，即使內心感受到悲傷、憤怒或不悅，皆不可於外在的表情或行為上表現，而必須改以笑容、冷靜、莊重等合乎一般價值觀的聲音、表情來面對學生，使得教師的內在感受和外在表現產生衝突。長期而言，這樣的衝突會讓教師產生龐大的情緒壓力，在壓力無法適當紓解的情況下，將造成教師對工作感到彈性疲乏，而有精疲力盡、情緒耗竭等工作倦怠的現象產生(Brewer, E. W., & McMahan, J., 2003)。依此推論，本研究提出以下假設：

假設1：教師之情緒勞務對工作倦怠有正向影響。

二、教師自我效能之調節現象

(一) 教學策略效能之調節現象

Bandura(1977,1982)認為自我效能有四種來源：表現結果、他人表現的替代性經驗、言辭說服、情緒激發。其中「情緒激發」代表個體會依據自己的身心狀況來對表現做出預期。在一般輕鬆的環境之下，個體傾向於有較高的效能而給自己較為正面的評價，但若四周的氣氛不愉快，或在壓力環伺的狀況下，個體可能會因



此降低效能與表現水準。

依據上述理論，一般情形之下，教師會認為自己擁有較高的教學策略效能，對於自己以多元的方式教導學生的能力十分有信心，並預期自己不需以過多的情緒表現來督促學生，就能引起學生對學習的渴望。而一旦教師的情緒勞務升高，教師發現自己仍需在外在的情緒表現上付出許多與內心想法不甚相同的努力，高效能的教師此時遇到龐大的情緒壓力，開始認為自己的教學策略的能力並沒有想像中高，預期與現實的差異將使教師對自己的能力產生失望感。而這樣失望的感覺將導致教師在後續的工作當中煩躁、提不起勁，反而造成工作倦怠程度升高的更快。依據此推論，教學策略效能所造成之調節效果會強化情緒勞務對工作倦怠的影響。故本研究提出以下假設：

假設 2-1：教師之教學策略效能對情緒勞務與工作倦怠之關係有正向的調節現象。

(二) 班級經營效能之調節現象

依據 Bandura(1977,1982)所提出的自我效能理論，個體會依據自己過去行為的經驗，形成對自己未來的預期，稱之為「表現結果」。個體也會參考他人行為的經驗來形成對某行為之結果的預期，稱為「他人表現的替代性經驗」。「言辭說服」則是指他人的言語讚賞或批評對個體預估自己下一次行為表現的影響，特別是在個體有了過去表現的經驗之後，再搭配他人的評價，兩者合併將會大力地影響個體對自己的預期。「情緒激發」則是個體評估四周環境友善的程度而給予自己接下來表現的評估。以上四者為 Bandura(1977,1982)定義的自我效能之來源。

依據自我效能來源中「表現結果」與「情緒激發」的說法，一般的情形之下，教師預期自己擁有較高的班級經營效能，認定自己不需要花力氣假裝表現出不是内心真正感受的情緒，就能對班級作最好的管控，使得學生遵守班級規範。因此，一旦擁有較高的班級經營效能的教師情緒勞務升高，需以相當的力氣維持自身的



情緒以應對班級事物時，教師在情緒上感受到的壓力會快速攀升，使教師對自己的班級經營能力產生懷疑，懷疑的感覺與內在和外在的差距將會加速耗盡教師的心理資源，加強情緒勞務所造成的工作倦怠，使教師在工作上的倦怠感上升程度更快速。依據以上推論，班級經營效能所造成之調節效果會強化情緒勞務對工作倦怠的影響。故本研究提出以下假設：

假設 2-2：教師之班級經營效能對情緒勞務與工作倦怠之關係有正向的調節現象。

(三) 學生參與效能之調節現象

Bandura(1977,1982)提出的自我效能有四種來源：表現結果、他人表現的替代性經驗、言辭說服、情緒激發。其中「表現結果」最有影響力，過去累積的經驗將會影響個體對未來行為成敗的預期。如果個體一直處於成功的狀態，則將會預期接下來的結果也會成功，偶一為之的失敗並不會影響效能。然而，若個體在長期的成功之後面臨多次的失敗，則信心崩毀的情形將會相當嚴重，信心與效能的重建也更不容易。相反地，若個體一開始面臨多次失敗，而後又接著長期的成功，則信心的上升將會十分快速。

依據上述理論，一般狀況之下教師認為自己擁有較高的學生參與效能，教師認定自身有能力促使學生參與班級活動與提升課堂參與度，並能督促課業落後的學生加緊學習，而教師則不須以假裝的方式來展現出這些合宜的情緒與自信。然而，一旦在面對學生時，帶著高效能、高自信的教師發現自己需負擔之情緒勞務升高，甚至與低效能、低自信的教師差異不大，將會造成教師促使學生認真學習的信心毀損，對預期的失望、對能力的懷疑，都會使情緒勞務造成的工作倦怠程度上升得更快。依據此推論，學生參與效能所造成之調節效果會強化情緒勞務對工作倦怠的影響。故本研究提出以下假設：



假設 2-3：教師之學生參與效能對情緒勞務與工作倦怠之關係有正向的調節現象。

三、人格特質之調節現象

(一) 外向性之調節現象

依據 Goldberg(1990)對五大人格特質之分類方式，外向性指的是個體與他人相處時對於與他人之間的關係感到舒適的程度。外向性高者通常會傳遞較為正面、活躍的情緒概念，對於自己於他人的關係感到舒適，和他人的相處自在、自然，相較於單打獨鬥，更喜歡團隊合作的工作方式。由於喜歡參與各項活動，做事積極，個性爽朗，因此通常在團體中十分受歡迎，是團體中的靈魂人物。

若一位教師的外向性較高，則通常和學生的相處氣氛融洽，是相當受到學生喜愛的教師。而外向性較高的教師為達成與他人自然相處的目標，會傾向於將心中的感覺表達出來與他人分享，藉此達到紓發，並在關係中更自在。因此，即使教師遇到情緒勞務升高導致工作倦怠感加重情形，也會藉由與他人的交流達到紓解情緒，放鬆心情，對於未來的工作仍會加緊努力。故本研究提出以下假設：

假設 3-1：教師之外向性對情緒勞務與工作倦怠之關係有負向的調節現象。

(二) 親和性之調節現象

Goldberg(1990)定義親和性為個體對於他人或團體所訂下之規範的遵循程度。親和性高的個體給他人較為正面的感受，以真心體諒他人，為他人著想，因此對他人工上或生活上的不順利較能認同。對於組織所訂下的規範會努力的遵守，易於溝通、願意傾聽。由於與他人相處十分謙遜有禮，對於他人的話語、行為總是表達信任，給予溫暖，因此通常扮演人際協調的角色。

親和性較高的教師對他人真正的體諒，能夠理解組織訂下任何規範的理由，並加以遵守，由於是真心體認，因此情緒勞務較不容易上升。然而，若在教師的親



和性已較高的情形下，仍遇到情緒勞務負荷上升的情形，顯示教師已無法真心的認同目前的情形，而必須隱藏真實的情緒，違反真實的自己，改以偽裝的方式展現被要求的情緒，將導致工作倦怠程度大幅提升。故本研究提出以下假設：

假設 3-2：教師之親和性對情緒勞務與工作倦怠之關係有正向的調節現象。

(三) 責任感之調節現象

五大人格特質的定義中，Goldberg(1990)認為責任感為個體對追求目標時專心、集中的程度。責任感高的個體通常十分有毅力，對於自己或組織訂下的目標全力以赴，要求自己按部就班，盡力的達成目標。另外，高責任感的個體工作時較為專心，將工作以及相關的事務認為是份內之事，且需細信、有耐心、有紀律、有效率的完成工作，通常是團體中較為理性的人物。

高責任感的教師會將工作本身以及其連帶的事物都視為工作的一部份，因此除了教學以及學生事務外，也將面對學生需要的情緒表現視為工作內容，堅持以適當的情緒狀態完成。然而，在教師已將情緒勞務認定為工作內容之一而盡力達成之下，若情緒勞務超出教師的責任感所能負荷，將會使教師的倦怠感快速升高，加強情緒勞務對工作倦怠的影響。故本研究提出以下假設：

假設 3-3：教師之責任感對情緒勞務與工作倦怠之關係有正向的調節現象。

(四) 神經質傾向之調節現象

神經質傾向是個體容易產生憂鬱或其他負面情緒的傾向。Goldberg(1990)在文獻中提出，神經質傾向和情緒穩定性相反，神經質傾向高的個體想法通常較為負面，且沒有能力控制自己的情緒，也不知道該如何處理壓力，經常感到恐懼、憂傷，時常須以發脾氣、流淚等行為來宣洩心中的感受。相對地，神經質傾向低的個體較容易把情緒累積在心中，而不以上述的方式發洩。

當教師的神經質傾向較低時，教師時常保持理性，情緒較穩定，不會輕易露出



負面情緒。當教師的情緒勞務升高，由於過去工作中所累積的壓力皆不得表現出來，積累之下又被組織要求表現出得宜的情緒而不得表露出真正感受，反倒較平日有宣洩情緒之習慣的高神經質傾向教師工作倦怠程度上升的速度更快。故本研究提出以下假設：

假設 3-4：教師之神經質傾向對情緒勞務與工作倦怠之關係有負向的調節現象。

(五) 對經驗的開放度之調節現象

Goldberg(1990)指出對經驗的開放度為個體的興趣、喜好多寡之程度。高經驗開放度的個體好奇心旺盛，凡事都會想多嘗試，對於各項事物涉獵的程度相當廣泛，但深度皆不足。此類個體經常有特殊的創意出現，對於單一的事物不會太過執著，心胸開放、求新求變，面對學生調皮搗蛋或任性創意時，其較能理解和接受，通常對正面情緒和負面情緒都十分敏感。

當教師對經驗的開放度較高，對於各種學生生活中可能發生的事情其接受和認同的程度會較高，當學生有出乎意料的表現時仍能以合乎組織要求的情緒表現應對。因此，當擁有高經驗開放度之教師情緒勞務升高，說明目前的事件已超出可接受範圍，使得教師必須花費額外的力氣接受和忍受，其倦怠感上升的速度會較經驗開放度低的教師快速。故本研究提出以下假設：

假設 3-5：教師之對經驗的開放度對情緒勞務與工作倦怠之關係有正向的調節現象。



第三節 研究變項操作型定義與衡量工具

本研究以問卷調查之方式探討教師情緒勞務、工作倦怠、教師自我效能、人格特質之間的關係。本節將就各變項之定義、量表來源、衡量構面及計分方式進行說明。

一、情緒勞務

(一) 操作型定義

本研究採用 Grandey(2000)對情緒勞務之定義，認為個體能夠為了達到工作或公司所要求的表現而調整自己的情緒，因此情緒勞務的定義為「工作者為了達到組織的要求而調節自己的情緒感受以及情緒表現的過程」。

(二) 量表來源

考量 Kruml & Geddes(2000)認為教師於面對學生、經營班級時，真情流露的自然情感表達十分重要，因此情緒勞務之衡量採用 Diefendorff et al.(2005)所發展之量表，共 14 題。其中 8 題參考 Grandey(2003)之表層偽裝與深層偽裝量表，4 題則引用自 Kruml & Geddes(2000)的情緒失調量表，剩餘 2 題則由 Diefendorff et al.(2005)自行發展。量表中衡量三個構面，包含表層偽裝題項 7 題、深層偽裝題項 4 題、自然情感表達題項 3 題。中文部分前 11 題參考林少龍，李文廷，陳曉天(2012)於研究中使用之翻譯，並將原翻譯中的「顧客」改為「學生」，以反映教師在與學生互動的過程中對於情緒的控制所必須付出的努力。後 3 題則由研究者自行翻譯。

(三) 計分方式

本量表各題目之衡量方式皆以李克特(Likert)五點順序尺度衡量，受試之教師以平日工作時真實的情緒感受來填答對該題項敘述的同意程度，選項分為「非常不同意」、「不同意」、「普通」、「同意」、「非常同意」，分別給予一分至五分的評分，所有題項皆為正向題。分數加總計算，分數低者代表情緒勞務負荷較低，分數高者代表情緒勞務負荷較高。

二、工作倦怠



(一) 操作型定義

參考 Maslach & Jackson(1981)對工作倦怠之定義，將工作倦怠定義為「工作者逐漸失去工作熱情與理想而不再對顧客保持組織所要求之正面、積極的態度，反而以冷漠與疏離取而代之」。

(二) 量表來源

使用之量表原版為 Maslach & Jackson (1981)提出之 MBI(Maslach Burnout Inventory)量表，而在後續的研究中，Maslach & Jackson & Leiter (1996)修改原版量表，將量表依受試者工作性質的不同分為 MBI-GS(General survey)與 MBI-HSS(Human service survey)兩種。MBI-GS 主要供非人際工作的工作者使用，共 16 題，而本研究則採用給人際工作者使用的 MBI-HSS 工作倦怠量表，共 22 題。量表中衡量三個構面，包含情緒耗竭題項 9 題，降低個人成就感題項 8 題，去人性化題項 5 題。中文翻譯部分採用蘇守謙(2000)之翻譯，並將原翻譯中之「顧客」改為「學生」，以此反映教師倦怠之來源為工作時面對的壓力。

(三) 計分方式

本量表各題目之衡量方式皆以李克特(Likert)五點順序尺度衡量，受試者以平日工作時的狀態進行填答，針對題目的敘述勾選最符合的選項。選項分為「非常不同意」、「不同意」、「普通」、「同意」、「非常同意」，第一構面情緒耗竭與第三構面去人性化為正向題，由非常不同意至非常同意分別給予一分至五分的評分。而第二構面降低個人成就感則為反向題，由非常不同意至非常同意分別給予五分至一分的評分。將各題分數加總計算，得分越高者表示工作倦怠情形越嚴重，得分越低者表示工作倦怠程度較低。

三、教師自我效能

(一) 操作型定義

使用 Bandura(1977)對於自我效能中的結果預期與效能預期之概念，將教師自我效能定義為「教師為因應教學環境所展現出的知覺，是教師判斷自己是否擁有完

成教學、經營班級等教師工作之能力的一種信念」。並基於 Tschannen-Moran & Hoy(1998)之研究結果將教師自我效能分為三個向度，定義如下：

1. 教學策略效能：教師對於自身擁有的教學策略能力之信念。教師能以多種的教學方式或評量工具，以給予學生最適當、最有幫助的教學。
2. 班級經營效能：教師對於自身擁有的班級良好管控能力之信念。教師能使因應學生或班級之間的差異而調整管理的方式，並能促使學生遵守課堂規範。
3. 學生參與效能：教師對於自身擁有促使學生提升課業參與度的能力之信念。教師能幫助學習成果不佳的學生建立信心，並能提升學生學習之興趣。

(二) 量表來源

教師自我效能之衡量採用 Tschannen-Moran & Hoy(2001)編製之俄亥俄州教師效能感量表(Ohio state teacher sense of efficacy scale, OSTES)，共有 24 題與 12 題兩個版本，因 12 題版本之信度十分良好，故本研究採取該版本作為衡量的基礎。量表中衡量三個構面，包含教學策略效能、班級經營效能、學生參與效能，每個構面各 4 題。中文部分參考謝梅君(2012)之翻譯，其翻譯將英文原文中第二人稱疑問句之敘述方式改以第一人稱直述句的方式出現。例如：「你對於自己能採用多種評量策略有多大信心？」改為「我能採用多種不同的評量策略」。

(三) 計分方式

本量表各題目之衡量方式皆以李克特(Likert)五點順序尺度衡量，受試之教師以平日教學時的真正情形來填答對該題項敘述的同意程度，選項分為「非常不同意」、「不同意」、「普通」、「同意」、「非常同意」，分別給予一分至五分的評分，所有題項皆為正向題。總分以加總來計算，總分較高者說明有較高的教師自我效能，而總分較低者則有較低的教師效能感。

四、人格特質

(一) 操作型定義

本研究中人格特質的內涵參考 Costa & McCrae(1992)的定義，認為人格特質是



「獨立個體內部的特質、性格或特徵，其持久性會使得個體在面對不同狀況時，表現出一致性相當高的行為」。而依照 Costa & McCrae(1992)所提出的五大人格特質構面，可分為以下五種：

1. 外向性：個體與他人相處時讓對於與他人之間的關係感到舒適的程度。典型特徵為自信、主動、活潑、做事積極，通常是團體中的領導人物。
2. 親和性：個體對於他人或團體所訂下之規範的遵循程度。典型特徵為謙虛、友善、心腸軟、有禮貌、易於溝通，總是替他人著想。
3. 責任感：個體對追求的目標專心、集中的程度。典型特徵為守紀律、細心、有效率、盡責、有條理，會堅持原則並盡力達到設定的目標。
4. 神經質傾向：個體產生消極、憤怒或憂鬱等負面情緒的傾向。典型特徵為過於敏感、容易緊張、缺乏安全感、情緒穩定度低，不善於處理自己的壓力。
5. 對經驗的開放度：指個體的興趣、喜好多寡之程度。典型特徵為好奇、有創意、心胸開闊、求新求變，富有想像力和創造力。

(二) 量表來源

人格特質之衡量採用 Goldberg(1990)版本之五大人格特質量表，共 50 題。量表中衡量五個構面，包含外向性、親和性、責任感、神經質傾向、對經驗的開放度，每個構面各 10 題。中文翻譯部分，本研究採用此量表之中文版本，其信度與效度接受過許多研究之考驗，得以用於衡量受試者之人格特質對其他變數之影響。

(三) 計分方式

本量表各題目之衡量方式皆以李克特(Likert)五點順序尺度衡量，受試者以個人的狀況來填答對該題項敘述的同意程度。此量表以五大人格為衡量面向，每五題為一單位，每一單位的第一題衡量「外向性」、第二題衡量「親和性」、第三題衡量「責任感」、第四題衡量「神經質傾向」、第五題衡量「對經驗的開放度」，第二單位也是如此循環，以此類推。選項分為「非常不同意」、「不同意」、「普通」、「同意」、「非常同意」，正向題分別依序給予一分至五分的分數，而反向題則依序給予



五分至一分。其中，第 2、6、8、9、10、12、16、18、19、20、22、26、28、30、32、36、38、46 題為反向題。分數計算方式為將五個構面的所有題項分數分別加總，得到每個構面分別的分數。當該構面的得分越高，代表受試者此構面的特質程度較高，得分越低則代表受試者於此構面之特質較不明顯。

五、控制變項

- (一) 性別：男性或女性。男性為「0」，女性為「1」。
- (二) 年齡：指個人的實際歲數。進行統計分析時，將年齡分為五個等級，分別為「30 歲(含)以下」、「31~40 歲」、「41~50 歲」、「51~60 歲」、「61 歲(含)以上」等五個等級。
- (三) 任教職務：指個人目前除教學外是否兼任導師或其他行政職位，劃分為「專任教師」、「教師兼任班級導師」、「教師兼任行政職務」、「其他」等四種。其中，勾選專任教師意指該教師並未兼任班級導師或任何行政工作，教師兼任行政職務或班級導師則指教師除一般教學工作之外，仍負責額外的學生事務或校務。而為加強區別教師除教學外是否有其他工作，於統計分析時，本研究將「教師兼任班級導師」與「教師兼任行政職務」合併為「教師兼任行政職務或班級導師」。另外，由於並未有填答者勾選「其他」，故於分析時將「其他」刪除，定專任教師為「0」，教師兼任行政職務或班級導師為「1」。
- (四) 學歷：指個人所受正式教育的學歷。以三個等級進行劃分，分別為「一般大專院校」、「師範學院或師範大學」、「研究所」、「其他」。而為加強區別教師所受教學訓練之來源，本研究將「一般大專院校」與「研究所」合併為「一般大專院校或研究所」。另外，由於並未有填答者勾選「其他」，故於分析時將「其他」刪除，定一般大專院校或研究所為「0」，師範學院或師範大學為「1」。



第四節 資料收集方法與樣本特性分析

一、研究對象與抽樣方法

本研究採取問卷調查的實證研究方式。以台北市公私立高級中學教師為研究對象，希望藉此了解教師情緒勞務、工作倦怠、自我效能、人格特質等變項之間的相關性。就抽樣方法而言，本研究採取便利抽樣以及網路問卷的方式。紙本問卷的部分由研究者到各個高級中學尋找願意配合填寫問卷之教師，並在問卷發放當日回收。基於時間、金錢、個人能力之考量，紙本問卷樣本包括台北市立建國高級中學、台北市立第一女子高級中學、台北市立中山女子高級中學、國立台灣師範大學附屬高級中學等四間學校，共得有效問卷 78 份。網路問卷的部分由研究者於各個高級中學網頁搜尋教師電子郵件後寄出，由於校方對教師個人資料公開有限，網路問卷樣本包括台北市立永春高級中學、台北市立內湖高級中學、台北市立萬芳高級中學、台北市私立再興中學、台北市立中正高級中學等五間學校，共得有效問卷 74 份。問卷發放期間自 102 年 12 月 29 日至 103 年 2 月 17 日止，共計發出問卷 165 份，回收 154 份，其中兩份因填答不完整而列入無效問卷，共得有效問卷數 152 份，回收率達 92.121%。本研究樣本回收情形如表 3-1 所示。

表 3-1 樣本回收情形

項目	共發出問卷 165 份		總和
	有效樣本	無效樣本	
回收樣本	152	2	154
回收樣本比率	92.121%	1.212%	93.333%

二、樣本特性分析

在有效回收的問卷當中，教師個人基本資料特性分布情形，以描述性統計分析彙整如表 3-2，並簡述如下：

(一) 性別

在 152 份問卷當中，63 份為男性(佔 41.447%)，89 份為女性(佔 58.553%)。顯



示女性在本次問卷樣本中佔較多數。

(二) 年齡

年齡在 30 歲及其以下者有 16 份(佔 10.526%)，31~40 歲共 41 份(佔 26.974%)，41~50 歲有 69 份(佔 45.395%)，51~60 歲共 26 份(佔 17.105%)，60 歲及其以上共 0 份(佔 0%)。顯示樣本中之教師年齡層偏向以中年為主。

(三) 任教職務

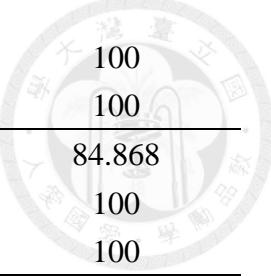
依照問卷之分類，樣本中教師為班級之導師者有 77 份(佔 50.658%)，單純擔任教學工作之專任教師有 61 份(40.132%)，而除教學工作之外也兼任行政工作之教師則有 14 份(佔 9.211%)，其他工作則有 0 份(佔 0%)。而為統計分析的需要，本研究進行重新編碼，合併「教師兼任班級導師」與「教師兼任行政職務」為「教師兼任行政職務或班級導師」，共 91 份(佔 59.868%)，詳細分布情形如表 3-2 所示。

(四) 學歷

依照問卷之分類，接受調查的教師中最高學歷為一般大專院校者有 20 份(佔 13.16%)，師範學院或師範大學者有 23 份(佔 15.13%)，最高學歷為研究所的佔最多數，共 109 份(佔 71.71%)，其他學歷共 0 份(佔 0%)。而為統計分析的需要，本研究進行重新編碼，合併「一般大專院校」與「研究所」為「一般大專院校或研究所」，共 129 份(佔 84.868%)，詳細分布情形如表 3-2 所示。

表 3-2 樣本特性分析

樣本數=152				
個人屬性	分類標準	樣本數	百分比(%)	累計百分比(%)
性別	男	63	41.447	41.447
	女	89	58.553	100
年齡	30 歲(含)以下	16	10.526	10.526
	31~40 歲	41	26.974	37.500
	41~50 歲	69	45.395	82.895
	51~60 歲	26	17.105	100
	61 歲(含)以上	0	0	100
任教職務	專任教師	61	40.132	40.132



	教師兼行政或班級導師	91	59.868	100
	其他	0	0	100
學歷	一般大專院校或研究所	129	84.868	84.868
	師範學院或師範大學	23	15.132	100
	其他	0	0	100



第五節 資料分析方法

本研究將所得 152 份有效問卷資料建檔，再利用 SPSS 19.0 統計套裝軟體進行資料分析。為驗證本研究假設，採用以下五項分析方式。

一、描述性統計分析

針對樣本資料的性別、年齡、任教職務、學歷等背景資料進行描述性統計分析，以計算樣本的平均數與標準差來說明樣本實際分布情形與樣本結構特性。另外，於本部分進行問卷中個變數之平均數與標準差等描述性統計資料分析，以了解樣本在各變數之填答狀況。

二、信度分析

為進一步了解問卷的可靠性與有效性，必須進行信度分析。研究的信度越高，則說明該研究越穩定而有一致性，並代表量表中的各個題項是在測試相同的特質。本研究採用 L.J.Cronbach 創立之 α 係數，即內部一致性係數(Cronbach's α)，並以學者 Nunnally(1978)建議之 α 大於 0.70 來做為問卷信度的標準。

三、因素分析

本研究針對問卷中的教師自我效能量表進行因素分析，因素分析之目的在於確認量表之結構，使之形成彼此之間相關性較高的一組變項。分析方法採用主成分分析法(Principal components)作為因素抽取方法，以特徵值(eigenvalue)大於 1 作為準則，決定抽取之因素數目(Kaiser,1960)。最後，使用最大變異量法(Varimax method)進行轉軸處理，以確認各量表之題項皆衡量同一變數。

四、相關分析

本研究使用皮爾森(K.Pearson)所發展之積差相關(Product-moment correlation)統計方法來探究教師情緒勞務、工作倦怠、教師自我效能與人格特質等變數兩兩之間是否存在顯著相關。

五、迴歸分析(Regression analysis)

首先以性別、年齡、任教職務、學歷等人口變數為控制變項，做為迴歸分析



時的基本模式。步驟二加入自變數，利用迴歸分析探討樣本的情緒勞務與工作倦怠之間是否具有關聯性，步驟三加入教師自我效能與人格特質，檢視各構面與工作倦怠之間的關聯程度。最後一步驟則放入自變數情緒勞務與調節變數教師自我效能或人格特質之兩兩相乘項，探討其各構面對於情緒勞務與工作倦怠間的相關性是否有顯著的調節效果。



第四章 研究結果

本章欲說明本研究之研究結果。第一節為描述性統計分析，說明問卷中各量表之平均數、標準差、樣本數，以了解樣本在各個變數之填答情形。第二節為信度分析與因素分析，檢視測驗工具之有效性以及樣本填答之一致性，同時確認量表之結構。第三節為相關分析，以各變數之間的相關係數簡單的檢驗變數之間是否有相關性。第四節為研究假設之驗證，分別驗證本研究提出之假設並整理本研究之研究結果。

第一節 描述性統計分析

本研究將填答者在問卷中各個量表的衡量變數之樣本數、平均數、標準差整理如表 4-1。

表 4-1 描述性統計分析

變數	樣本數	平均數	標準差
1. 情緒勞務	152	3.082	.928
2. 工作倦怠	152	2.255	.430
教師自我效能			
3. 教學策略效能	152	3.993	.165
4. 班級經營效能	152	3.816	.044
5. 學生參與效能	152	3.637	.228
人格特質			
6. 外向性	152	3.076	.370
7. 親和性	152	3.901	.179
8. 責任感	152	3.780	.225
9. 神經質傾向	152	2.514	.360
10. 對經驗的開放度	152	3.448	.526

本研究中使用的量表皆為五點量表，由受試者根據自身真實感受填寫符合題目敘述之程度以計算得分，程度分為非常不同意、不同意、普通、同意、非常同意。其中，五個程度當中的中間值「普通」的得分為 3 分，以此標準而言，填答



問卷之教師情緒勞務負荷程度(3.082)約相當於中間值，而工作倦怠之程度(2.255)則較中間值為低。教師自我效能方面，教學策略效能(3.993)、班級經營效能(3.816)、學生參與效能(3.637)皆高於中間值，但整體而言以教學策略效能的分數為最高，顯示教師多數認為自己在使用多元的教學方式上有良好的能力。人格特質的部分，教師於外向性(3.076)、親和性(3.901)、責任感(3.780)、對經驗的開放度(3.448)等四個方面表現皆高於中間值，其中又以親和性為最高，顯示教師通常傾向於遵守團體的規範，並會為他人著想。而神經質傾向(2.514)的表現則低於中間值，表示教師負面情緒的忍受程度高，抗壓性較好。



第二節 信度分析與因素分析

一、情緒勞務量表

對於問卷中情緒勞務量表之數值進行內部一致性檢定，測得之信度係數為 0.743，顯示此一量表之內部一致性高。而本研究於設定研究架構時，僅欲衡量教師之整體情緒勞務負荷，並未衡量其內部各向度，故本研究未於情緒勞務量表進行因素分析。綜合以上，本研究於進行後續的資料分析時，將所有的題項包含在內，以調整負向題後加總 14 題得分之方式作為情緒勞務之衡量數值。

二、工作倦怠量表

整理問卷中使用之工作倦怠量表之得分數進行內部一致性檢定，測得之信度係數為 0.907，顯示本量表之內部一致性相當高。而本研究於設定研究架構時，僅欲衡量教師之整體工作倦怠程度，並未衡量其內部各構面，故本研究未於工作倦怠量表進行因素分析。綜合以上，本研究於後續資料分析時，將所有的題項包含在內，以加總 22 題得分之方式作為工作倦怠的衡量數值。

三、教師自我效能量表

將教師自我效能量表所得之樣本數值進行內部一致性檢定，測得其「教學策略效能」、「班級經營效能」、「學生參與效能」分別為 0.827、0.878、0.843，顯示量表之內部一致性高。另外，進行本量表之驗證性主成分因素分析，並以特徵值大於 1 決定因素數目。以最大變異量法進行轉軸，可萃取出 3 個有意義的因素，總可解釋變異量為 71.11%。本量表各題之因素負荷量如表 4-2，因素分析所萃取之 3 個元件之固有值與可解釋變異量如表 4-3。

表 4-2 教師自我效能量表各題項之因素負荷量

構面	題目	因素負荷量
教學策略效能	我能夠使用多元的教學評量策略	.542
	當學生沒聽懂時，我能換種方式解說或舉例	.706
	我能夠在課堂中對學生提出有幫助的問題	.672
	我能採用多元的教學策略	.763

班級經營 效能	我能掌控課堂中學生干擾教學的行為	.758
	我能讓學生遵循課堂規範	.799
	我能使吵鬧或干擾上課的學生安靜下來	.775
	我能針對不同性質的班級，建立不同的班級管理方式	.622
學生參與 效能	我能協助學生建立信心，完成學校作業	.633
	我能幫助學生了解學習的重要	.715
	我能協助學習興趣低落的學生，提高他的學習動機	.754
	我能協助家長，幫助他們讓孩子學習地更好	.795

表 4-3 教師自我效能量表之元件固有值與可解釋變異量

元件	固有值	可解釋變異量(%)	累積可解釋變異量(%)
1	5.797	48.306	48.306
2	1.539	12.825	61.131
3	1.198	9.983	71.114

綜合以上，本研究於進行後續的資料分析時，將所有的題項包含在內，以分別加總各構面各 4 題之得分作為教師自我效能各構面之衡量數值。

四、人格特質量表

將問卷中人格特質量表之數值進行內部一致性檢定，測得其「外向性」、「親和性」、「責任感」、「神經質傾向」、「對經驗的開放度」之信度係數分別為 0.823、0.772、0.821、0.892、0.804，顯示本量表之內部一致性之相當高。另外，本研究使用之五大人格特質量表，本身已經以因素分析萃取出五個因素，因此本研究未再進行因素分析。綜合以上，本研究於進行後續的資料分析時，將所有的題項包含在內，以調整負向題後分別加總各構面各 10 題之得分作為人格特質各構面之衡量數值。



第三節 相關分析

本節衡量各變項間的相關分析，並於表 4-4 中列出相關係數。在本研究中，性別與教學策略效能呈現負相關。年齡與教學策略效能及班級經營效能呈正相關。情緒勞務與神經質傾向呈現正相關。工作倦怠與教學策略效能、班級經營效能、學生參與效能皆呈現負相關，而與人格特質中的外向性、親和性、責任感、對經驗的開放度皆呈現負相關，與神經質傾向呈現正相關。情緒勞務則與教學策略效能、學生參與效能、神經質傾向則呈現正相關。

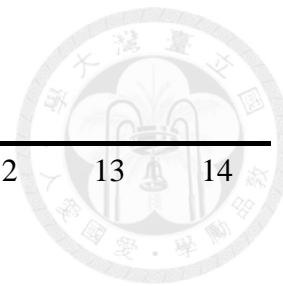


表 4-4 各變項之相關係數與信度分析

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.性別														
2.年齡		-.007												
3.職務			-.117	.002										
4.學歷				.057	.107	.046								
5.情緒勞務					.045	-.079	.148	.040	.743					
6.教學策略效能						-.240**	.175*	.124	.032	.195*	.827			
7.班級經營效能							-.074	.184*	.139	.075	.101	.533**	.878	
8.學生參與效能								-.144	.042	.155	-.013	.169*	.561**	.486**
9.外向性									.395**	.301**	.351**	.843		
10.親和性										.395**	.301**	.351**	.823	
11.責任感										.459**	.406**	.417**	.442**	.772
12.神經質傾向											.459**	.406**	.417**	.821
13.經驗開放度											.258**	-.179*	-.344**	.234**
14.工作倦怠												-.452**	-.307**	-.366**
													.892	
														.804
														.907

註 1. 對角線為信度。

註 2. *表 $p<0.05$ ，**表 $p<0.01$ ，***表 $p<0.001$ 。

註 3. 性別項中，0 表男性，1 表女性。

註 4. 年齡項中，1 表 30 歲(含)以下，2 表 31~40 歲，3 表 41~50 歲，4 表 51~60 歲，5 表 61 歲(含)以上。

註 5. 職務項中，0 表專任教師，1 表教師兼任班級導師或其他行政職務。

註 6. 學歷項中，0 表教師為一般大專院校或研究所畢業，1 表教師為師範學院或師範大學畢業。



第四節 研究假設之驗證

五、情緒勞務與工作倦怠之關聯性

本研究假設 1 探討教師情緒勞務與工作倦怠之關係，故以迴歸分析法檢視假設 1。首先，以教師的性別、年齡、任教職務、學歷作為控制變項，以情緒勞務負荷作為自變項，並分別依序以控制變項、自變項分階段加入迴歸模式進行分析，分析結果如表 4-5。

由表 4-5 可知，在模式一當中($F=2.734$, $p<0.05$)人口統計變數中僅性別對於工作倦怠有顯著的影響。檢驗假設 1 的模式二當中($F=3.114$, $p<0.05$)情緒勞務對於工作倦怠有顯著正相關，支持假設 1，同時也表示教師之情緒勞務對工作倦怠有一定之預測能力。

表 4-5 情緒勞務預測工作倦怠之迴歸分析結果

	依變數：工作倦怠	
	模式一	模式二
步驟一：		
性別	.187*	.177*
年齡	-.154	-.140
任教職務	.020	-.006
學歷	.107	.101
步驟二：		
情緒勞務		.167*
R^2	.069	.096
ΔR^2	.069*	.027*
調整後 R^2	.044	.065
F	2.734*	3.114*

註 1：*表 $p<0.05$ ，**表 $p<0.01$ ，***表 $p<0.001$

六、教師自我效能之調節現象

(一) 教學策略效能之調節現象

本研究假設 2-1 欲探討教學策略效能對情緒勞務預測工作倦怠之調節效果，故採用迴歸分析法以檢視假設 2-1。為剔除自變項與調節變項影響依變項之重複效果，

採取將調節變項平均中心(mean-center)的方式，以消除迴歸式中交互作用的高共線性。首先，以教師之人口統計變數作為控制變項，以情緒勞務負荷作為自變項，教學策略效能為調節變項，並分別依序以控制變項、自變項、調節變項、自變項與調節變項之相乘項分階段加入迴歸模式進行分析，分析結果如表 4-6。

由表 4-6 可知，在模式三中($F=7.172$ ， $p<0.001$)，教師的教學策略效能對於工作倦怠感有顯著的負向影響($\beta=-0.393$ ， $p<0.001$)，表示教學策略效能越高，工作倦怠感會越低。另外，檢驗假設 2-1 的模式四中($F=7.076$ ， $p<0.001$)，教學策略效能對於情緒勞務預測工作倦怠有顯著的調節效果($\beta=0.181$ ， $p<0.05$)。而在圖 4-1 中，高教學策略效能與低教學策略效能之圖形線段並未平行，顯示教學策略效能有調節情緒勞務對工作倦怠的影響之作用，且於教學策略效能較高時，情緒勞務預測工作倦怠之作用更加明顯，顯示教學策略效能有正向的調節效果，支持假設 2-1。

表 4-6 教學策略效能調節效果之迴歸分析

	依變數：工作倦怠			
	模式一	模式二	模式三	模式四
步驟一：				
性別	.187*	.177*	.082	.071
年齡	-.154	-.140	-.066	-.031
任教職務	.020	-.006	.019	.022
學歷	.107	.101	.106	.096
步驟二：				
情緒勞務		.167*	.250***	.300***
步驟三：				
教學策略效能			-.393***	-.360***
步驟四：				
情緒勞務*教學策略效能				.181*
R ²	.069	.096	.229	.256
ΔR ²	.069*	.027*	.132***	.027*
調整後 R ²	.044	.065	.197	.220
F	2.734*	3.114*	7.172***	7.076***

註 1：*表 $p<0.05$ ，**表 $p<0.01$ ，***表 $p<0.001$

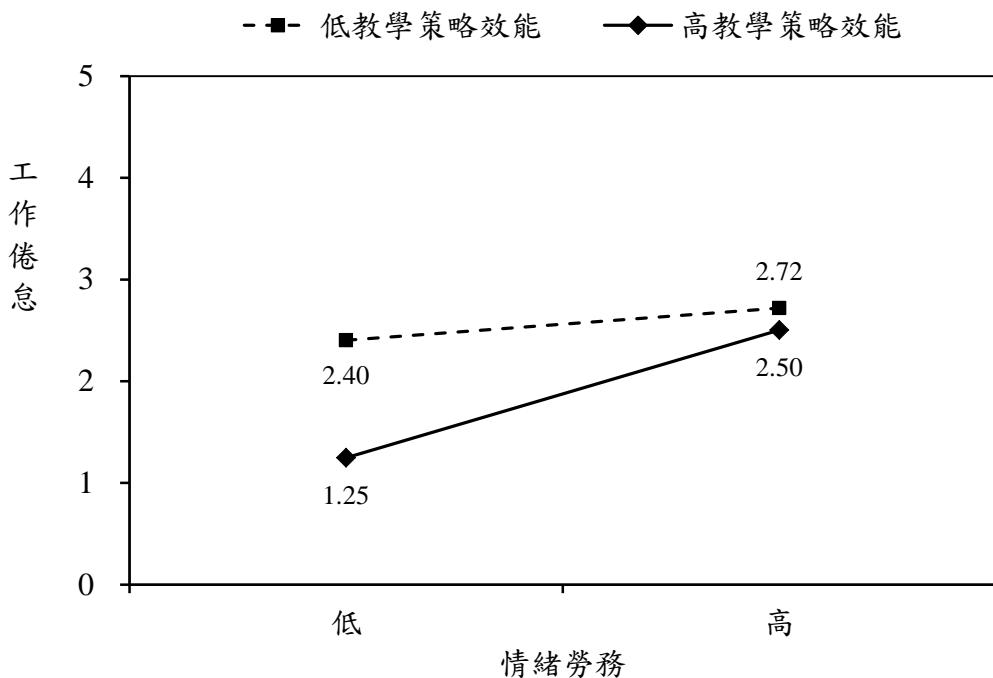


圖 4-1 教學策略效能之調節效果

(二) 班級經營效能之調節現象

本研究假設 2-2 欲探討班級經營效能對情緒勞務預測工作倦怠之調節效果，故採用迴歸分析法以檢視假設 2-2。為剔除自變項與調節變項影響依變項之重複效果，採取將調節變項平均中心(mean-center)的方式，以消除迴歸式中交互作用的高共線性。首先，以教師之人口統計變數作為控制變項，以情緒勞務負荷作為自變項，班級經營效能為調節變項，並分別依序以控制變項、自變項、調節變項、自變項與調節變項之相乘項分階段加入迴歸模式進行分析，分析結果如表 4-7。

由表 4-7 可知，在模式三中($F=9.391$ ， $p<0.001$)，教師的班級經營效能對於工作倦怠感有顯著的負向影響($\beta=-0.444$ ， $p<0.001$)，表示班級經營效能越高，工作倦怠感會越低。另外，檢驗假設 2-2 的模式四中($F=9.454$ ， $p<0.001$)，班級經營效能對於情緒勞務預測工作倦怠有顯著的調節效果($\beta=0.205$ ， $p<0.01$)。而在圖 4-2 中，高班級經營效能與低班級經營效能之圖形線段並未平行，顯示班級經營效能有調節情緒勞務對工作倦怠的影響之作用，且於班級經營效能較高時，情緒勞務預測工作倦怠之作用更加明顯，顯示班級經營效能有正向的調節效果，支持假設 2-2。

表 4-7 班級經營效能調節效果之迴歸分析

	依變數：工作倦怠			
	模式一	模式二	模式三	模式四
步驟一：				
性別	.187*	.177*	.148*	.128
年齡	-.154	-.140	-.058	-.031
任教職務	.020	-.006	.044	.041
學歷	.107	.101	.123	.108
步驟二：				
情緒勞務		.167*	.212**	.273***
步驟三：				
班級經營效能			-.444***	-.405***
步驟四：				
情緒勞務*班級經營效能				.205**
R ²	.069	.096	.280	.315
ΔR ²	.069*	.027*	.183***	.035**
調整後 R ²	.044	.065	.250	.282
F	2.734*	3.114*	9.391***	9.454***

註 1：*表 p<0.05，**表 p<0.01，***表 p<0.001

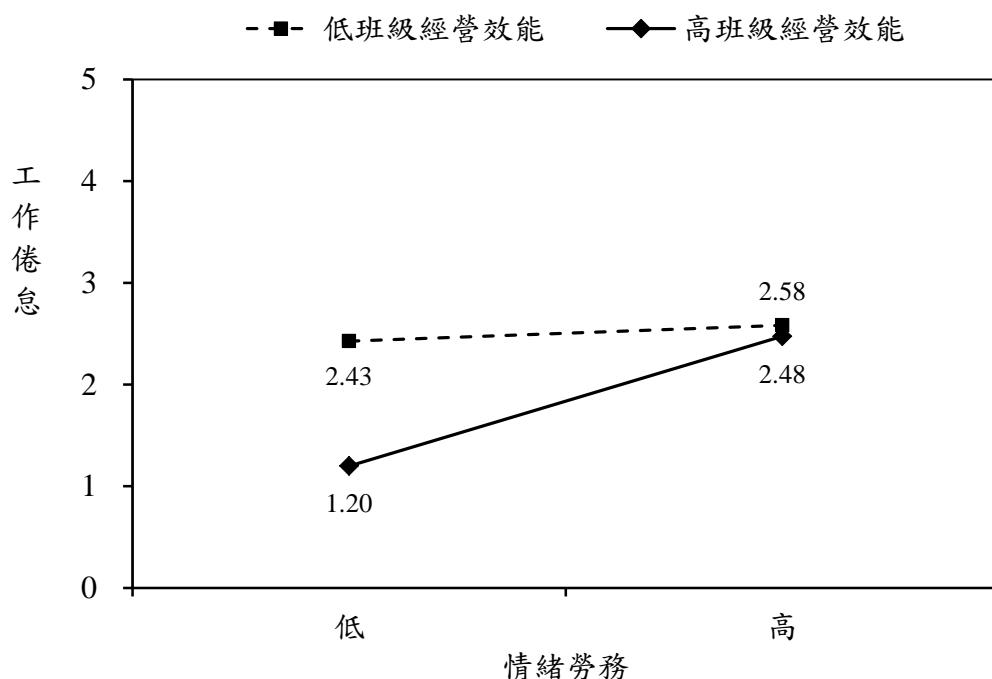


圖 4-2 班級經營效能之調節效果



(三) 學生參與效能之調節現象

本研究假設 2-3 欲探討學生參與效能對情緒勞務預測工作倦怠之調節效果，故採用迴歸分析法以檢視假設 2-3。為剔除自變項與調節變項影響依變項之重複效果，採取將調節變項平均中心(mean-center)的方式，以消除迴歸式中交互作用的高共線性。首先，以教師的人口統計變數作為控制變項，以情緒勞務負荷作為自變項，學生參與效能為調節變項，並分別依序以控制變項、自變項、調節變項、自變項與調節變項之相乘項分階段加入迴歸模式進行分析，分析結果如表 4-8。

由表 4-8 可知，在模式三中($F=11.070$, $p<0.001$)，教師的學生參與效能對於工作倦怠感有顯著的負向影響($\beta=-0.483$, $p<0.001$)，表示學生參與效能越高，工作倦怠感會越低。另外，檢驗假設 2-3 的模式四中($F=10.772$, $p<0.001$)，學生參與效能對於情緒勞務預測工作倦怠有顯著的調節效果($\beta=0.181$, $p<0.05$)。而在圖 4-3 中，高學生參與效能與低學生參與效能之圖形線段並未平行，顯示學生參與效能有調節情緒勞務對工作倦怠的影響之作用，且於學生參與效能較高時，情緒勞務預測工作倦怠之作用更加明顯，顯示學生參與效能有正向的調節效果，支持假設 2-3。

表 4-8 學生參與效能調節效果之迴歸分析

	依變數：工作倦怠			
	模式一	模式二	模式三	模式四
步驟一：				
性別	.187*	.177*	.111	.107
年齡	-.154	-.140	-.113	-.081
任教職務	.020	-.006	.050	.053
學歷	.107	.101	.090	.072
步驟二：				
情緒勞務		.167*	.247***	.283***
步驟三：				
學生參與效能			-.483***	-.465***
步驟四：				
情緒勞務*學生參與效能				.181*
R ²	.069	.096	.314	.344
ΔR ²	.069*	.027*	.218***	.030*

調整後 R ²	.044	.065	.286	.312
F	2.734*	3.114*	11.070***	10.772***

註 1：*表 $p<0.05$ ，**表 $p<0.01$ ，***表 $p<0.001$

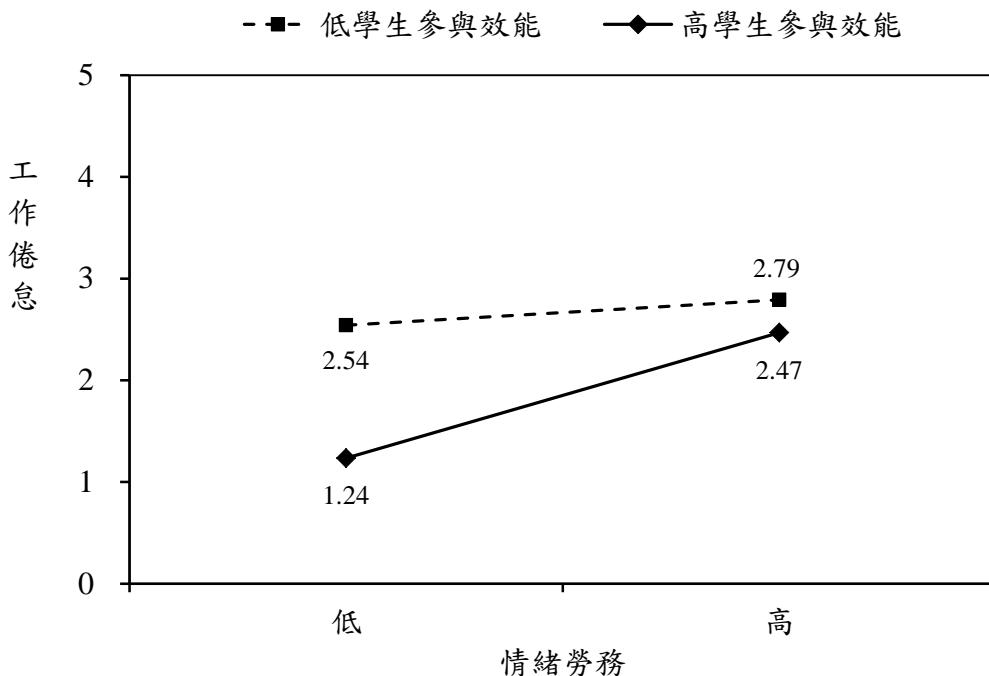


圖 4-3 學生參與效能之調節效果

七、人格特質之調節現象

(一) 外向性之調節現象

本研究假設 3-1 欲探討外向性對情緒勞務預測工作倦怠之調節效果，故採用迴歸分析法以檢視假設 3-1。為剔除自變項與調節變項影響依變項之重複效果，採取將調節變項平均中心(mean-center)的方式，以消除迴歸式中交互作用的高共線性。首先，以教師之人口統計變數作為控制變項，以情緒勞務負荷作為自變項，外向性為調節變項，並分別依序以控制變項、自變項、調節變項、自變項與調節變項之相乘項分階段加入迴歸模式進行分析，分析結果如表 4-9。

由表 4-9 可知，在模式三中($F=9.187$ ， $p<0.001$)，教師的外向性對於工作倦怠感有顯著的負向影響($\beta=-0.427$ ， $p<0.001$)，表示外向性越高，工作倦怠感會越低。另外，檢驗假設 3-1 的模式四中($F=8.346$ ， $p<0.001$)，外向性對於情緒勞務預測工作倦怠並未有顯著的調節效果($\beta=-0.124$ ， $p=0.105$)，顯示外向性未有調節情緒勞務



對工作倦怠的影響之作用，即於外向性較高時，情緒勞務預測工作倦怠之作用並未顯著改變，不支持假設 3-1。

表 4-9 外向性調節效果之迴歸分析

	依變數：工作倦怠			
	模式一	模式二	模式三	模式四
步驟一：				
性別	.187*	.177*	.185*	.190**
年齡	-.154	-.140	-.116	-.137
任教職務	.020	-.006	-.028	-.007
學歷	.107	.101	.053	.055
步驟二：				
情緒勞務		.167*	.184*	.145
步驟三：				
外向性			-.427***	-.433
步驟四：				
情緒勞務*外向性				-.124
R ²	.069	.096	.275	.289
ΔR ²	.069*	.027*	.179***	.013
調整後 R ²	.044	.065	.245	.254
F	2.734*	3.114*	9.187***	8.346***

註 1：*表 p<0.05，**表 p<0.01，***表 p<0.001

(二) 親和性之調節現象

本研究假設 3-2 欲探討親和性對情緒勞務預測工作倦怠之調節效果，故採用迴歸分析法以檢視假設 3-2。為剔除自變項與調節變項影響依變項之重複效果，採取將調節變項平均中心(mean-center)的方式，以消除迴歸式中交互作用的高共線性。首先，以教師之人口統計變數作為控制變項，以情緒勞務負荷作為自變項，親和性為調節變項，並分別依序以控制變項、自變項、調節變項、自變項與調節變項之相乘項分階段加入迴歸模式進行分析，分析結果如表 4-10。

由表 4-10 可知，在模式三中($F=16.202$ ， $p<0.001$)，教師的親和性對於工作倦怠感有顯著的負向影響($\beta=-0.559$ ， $p<0.001$)，表示親和性越高，工作倦怠感會越低。

另外，檢驗假設 3-2 的模式四中($F=14.938$ ， $p<0.001$)，親和性對於情緒勞務預測工作倦怠有顯著的調節效果($\beta=0.143$ ， $p<0.05$)。而在圖 4-4 中，高親和性與低親和性之圖形線段並未平行，顯示親和性有調節情緒勞務對工作倦怠的影響之作用，且於親和性較高時，情緒勞務預測工作倦怠之作用更加明顯，顯示親和性有正向的調節效果，支持假設 3-2。

表 4-10 親和性調節效果之迴歸分析

	依變數：工作倦怠			
	模式一	模式二	模式三	模式四
步驟一：				
性別	.187*	.177*	.160*	.167**
年齡	-.154	-.140	-.058	-.038
任教職務	.020	-.006	-.020	-.017
學歷	.107	.101	.091	.091
步驟二：				
情緒勞務		.167*	.206**	.227***
步驟三：				
親和性			-.559***	-.551***
步驟四：				
情緒勞務*親和性				.143*
R ²	.069	.096	.401	.421
ΔR ²	.069*	.027*	.305***	.019*
調整後 R ²	.044	.065	.377	.393
F	2.734*	3.114*	16.202***	14.938***

註 1：*表 $p<0.05$ ，**表 $p<0.01$ ，***表 $p<0.001$

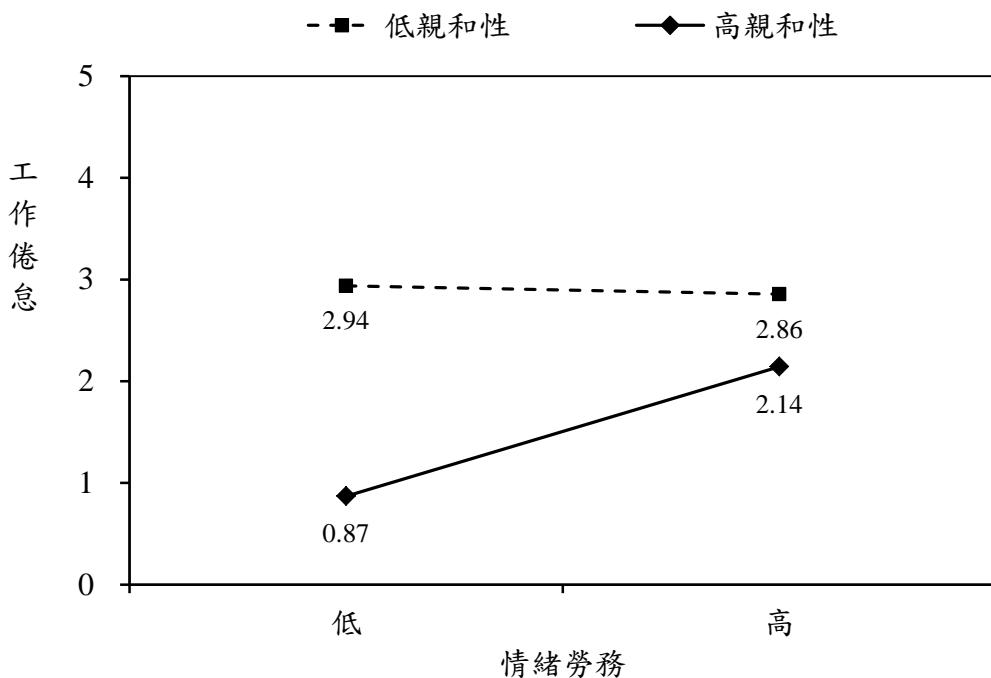


圖 4-4 親和性之調節效果

(三) 責任感之調節現象

本研究假設 3-3 欲探討責任感對情緒勞務預測工作倦怠之調節效果，故採用迴歸分析法以檢視假設 3-3。為剔除自變項與調節變項影響依變項之重複效果，採取將調節變項平均中心(mean-center)的方式，以消除迴歸式中交互作用的高共線性。首先，以教師之人口統計變數作為控制變項，以情緒勞務負荷作為自變項，責任感為調節變項，並分別依序以控制變項、自變項、調節變項、自變項與調節變項之相乘項分階段加入迴歸模式進行分析，分析結果如表 4-11。

由表 4-11 可知，在模式三中($F=7.013$, $p<0.001$)，教師的責任感對於工作倦怠感有顯著的負向影響($\beta=-0.366$, $p<0.001$)，表示責任感越高，工作倦怠感會越低。另外，檢驗假設 3-3 的模式四中($F=6.534$, $p<0.001$)，責任感對於情緒勞務預測工作倦怠並未有顯著的調節效果($\beta=0.131$, $p=0.082$)，顯示責任感未有調節情緒勞務對工作倦怠的影響之作用，即於責任感較高時，情緒勞務預測工作倦怠之作用並未顯著改變，不支持假設 3-3。

表 4-11 責任感調節效果之迴歸分析

	依變數：工作倦怠			
	模式一	模式二	模式三	模式四
步驟一：				
性別	.187*	.177*	.135	.139
年齡	-.154	-.140	-.080	-.056
任教職務	.020	-.006	-.014	-.015
學歷	.107	.101	.111	.093
步驟二：				
情緒勞務		.167*	.161*	.171*
步驟三：				
責任感			-.366***	-.354*
步驟四：				
情緒勞務*責任感				.131
R ²	.069	.096	.225	.241
ΔR ²	.069*	.027*	.129***	.016
調整後 R ²	.044	.065	.193	.204
F	2.734*	3.114*	7.013***	6.534***

註 1：*表 $p<0.05$ ，**表 $p<0.01$ ，***表 $p<0.001$

(四) 神經質傾向之調節現象

本研究假設 3-4 欲探討神經質傾向對情緒勞務預測工作倦怠之調節效果，故採用迴歸分析法以檢視假設 3-4。為剔除自變項與調節變項影響依變項之重複效果，採取將調節變項平均中心(mean-center)的方式，以消除迴歸式中交互作用的高共線性。首先，以教師之人口統計變數作為控制變項，以情緒勞務負荷作為自變項，神經質傾向為調節變項，並分別依序以控制變項、自變項、調節變項、自變項與調節變項之相乘項分階段加入迴歸模式進行分析，分析結果如表 4-12。

由表 4-12 可知，在模式三中($F=14.116$ ， $p<0.001$)，教師的神經質傾向對於工作倦怠感有顯著的正向影響($\beta=0.549$ ， $p<0.001$)，表示神經質傾向越高，工作倦怠感會越高。另外，檢驗假設 3-4 的模式四中($F=13.136$ ， $p<0.001$)，神經質傾向對於情緒勞務預測工作倦怠有顯著的調節效果($\beta=-0.163$ ， $p<0.05$)。而在圖 4-5 中，高



神經質傾向與低神經質傾向之圖形線段並未平行，顯示神經質傾向有調節情緒勞務對工作倦怠的影響之作用，且於神經質傾向較高時，情緒勞務預測工作倦怠之作用更加不明顯，顯示神經質傾向有負向的調節效果，支持假設 3-4。

表 4-12 神經質傾向調節效果之迴歸分析

	依變數：工作倦怠			
	模式一	模式二	模式三	模式四
步驟一：				
性別	.187*	.177*	.129	.113
年齡	-.154	-.140	-.067	-.074
任教職務	.020	-.006	.003	-.005
學歷	.107	.101	.066	.071
步驟二：				
情緒勞務		.167*	.034	.104
步驟三：				
神經質傾向			.549***	.558***
步驟四：				
情緒勞務*神經質傾向				-.163*
R ²	.069	.096	.369	.390
ΔR ²	.069*	.027*	.272***	.021*
調整後 R ²	.044	.065	.343	.360
F	2.734*	3.114*	14.116***	13.136***

註 1：*表 p<0.05，**表 p<0.01，***表 p<0.001

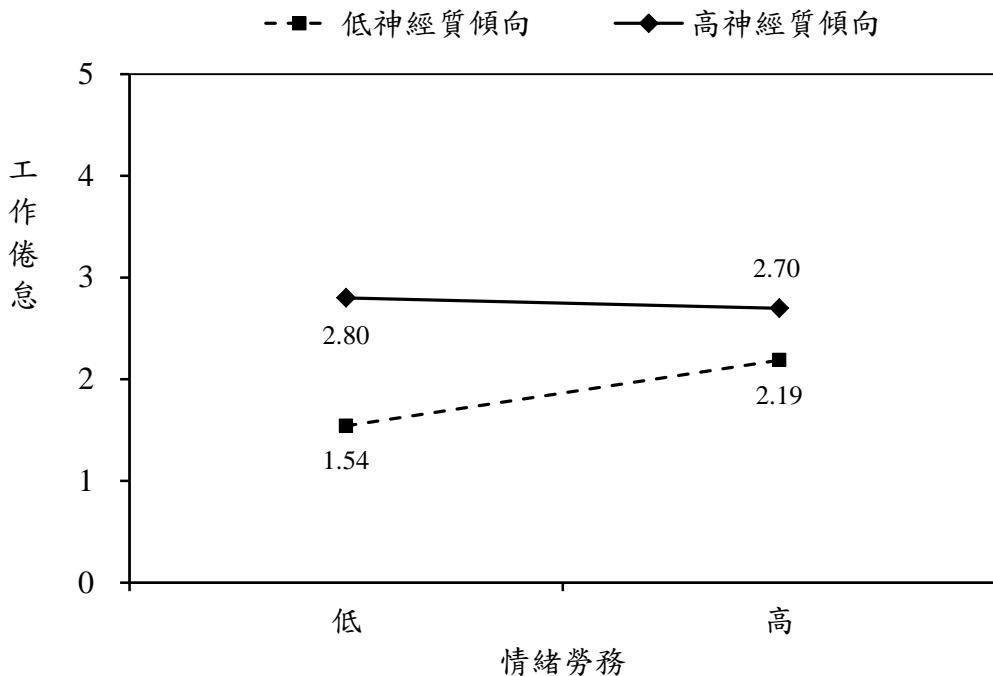


圖 4-5 神經質傾向之調節效果

(五) 對經驗的開放度之調節現象

本研究假設 3-5 欲探討對經驗的開放度對情緒勞務預測工作倦怠之調節效果，故採用迴歸分析法以檢視假設 3-5。為剔除自變項與調節變項影響依變項之重複效果，採取將調節變項平均中心(mean-center)的方式，以消除迴歸式中交互作用的高共線性。首先，以教師之人口統計變數作為控制變項，以情緒勞務負荷作為自變項，對經驗的開放度為調節變項，並分別依序以控制變項、自變項、調節變項、自變項與調節變項之相乘項分階段加入迴歸模式進行分析，分析結果如表 4-13。

由表 4-13 可知，在模式三中($F=6.355$, $p<0.001$)，教師的經驗開放度對於工作倦怠感有顯著的負向影響($\beta=-0.782$, $p<0.001$)，表示經驗開放度越高，工作倦怠感會越低。另外，檢驗假設 3-5 的模式四中($F=5.481$, $p<0.001$)，對經驗的開放度對於情緒勞務預測工作倦怠並未有顯著的調節效果($\beta=0.048$, $p=0.529$)，顯示對經驗的開放度未有調節情緒勞務對工作倦怠的影響之作用，即於對經驗的開放度較高時，情緒勞務預測工作倦怠之作用並未顯著改變，不支持假設 3-5。

表 4-13 對經驗的開放度調節效果之迴歸分析

	依變數：工作倦怠			
	模式一	模式二	模式三	模式四
步驟一：				
性別	.187*	.177*	.120	.122
年齡	-.154	-.140	-.166*	-.157*
任教職務	.020	-.006	-.023	-.024
學歷	.107	.101	.075	.069
步驟二：				
情緒勞務		.167*	.235**	.240**
步驟三：				
對經驗的開放度			-.348***	-.350
步驟四：				
情緒勞務*對經驗的開放度				.048
R ²	.069	.096	.208	.210
ΔR ²	.069*	.027*	.112***	.002
調整後 R ²	.044	.065	.175	.172
F	2.734*	3.114*	6.355***	5.481***

註 1：*表 p<0.05，**表 p<0.01，***表 p<0.001

綜合以上，將本研究之假設驗證結果整理如表 4-14：

表 4-14 假設結果之驗證

假設	假設內容	驗證結果
1	教師之情緒勞務對工作倦怠有正向影響。	成立
2-1	教師之教學策略效能對情緒勞務與工作倦怠之關係有正向的調節效果。	成立
2-2	教師之班級經營效能對情緒勞務與工作倦怠之關係有正向的調節效果。	成立
2-3	教師之學生參與效能對情緒勞務與工作倦怠之關係有正向的調節效果。	成立
3-1	教師之外向性對情緒勞務與工作倦怠之關係有負向的調節效果。	不成立
3-2	教師之親和性對情緒勞務與工作倦怠之關係有正向的調節效果。	成立
3-3	教師之責任感對情緒勞務與工作倦怠之關係有正向的調節效	不成立

	果。	
3-4	教師之神經質傾向對情緒勞務與工作倦怠之關係有負向的調節效果。	成立
3-5	教師之對經驗的開放度對情緒勞務與工作倦怠之關係有正向的調節效果。	不成立

第五章 結論與建議



本研究探討教師之情緒勞務與工作倦怠之關係，並加入教師自我效能與人格特質等調節變項。儘管資料無法呈現所有教師現況之全貌，但卻對教師情緒問題提供一初步的探討，並藉由本研究之研究結果提供給教育界參考。本章共分為四節，第一節為討論，第二節為實務意涵，第三節為研究限制，第四節則為未來研究方向。

第一節 討論

一、情緒勞務對工作倦怠之影響

由資料分析的結果得知，教師之情緒勞務對工作倦怠有正向的影響，符合本研究之文獻探討結果。亦即，教師之情緒勞務負荷能預測教師之工作倦怠程度。當教師之情緒勞務負荷越高，工作倦怠程度也會越高。反之，當教師之情緒勞務負荷越低時，工作倦怠程度也會越低。

本研究認為，造成此現象的原因為教師的工作繁雜，且社會大眾期許教師面對學生時表現出合宜的態度，不得展現出較為負面的情緒。另外，教師面對處於生涯發展重要時期的學生，時常需以並非內心真正感受或想法的情緒示人，以保護學生的自尊心，實為情緒勞務相當高的職業。久而久之，相當高的情緒勞務會成為教師的壓力來源，累積的壓力則會使教師對工作感到厭煩或不耐，而產生倦怠感。

二、教師自我效能

(一) 教學策略效能

根據前述分析結果，教學策略效能較高的教師工作倦怠程度大幅低於教學策略效能較低的教師，而教學策略效能所造成之調節效果則會加強情緒勞務對工作倦怠的影響，也就是當教師情緒勞務升高時，高教學策略效能之教師的工作倦怠感會攀升的較快。反之，教師的教學策略效能較低時，當教師的情緒勞務升高，工



作倦怠感的上升速度較為緩慢。

本研究認為，當教師的教學策略效能較高，代表教師對自己在使用多元的教學方式以及多種的評量工具的能力上是相當有信心的，一旦有信心，教師對工作會經常保持熱情，在教學的過程當中較能盡情的展現自己，面對難題或挫折時也較有意願去努力克服，其多元教學策略的成果自然也就較低教學策略效能之教師為更好，也更不會有工作上疏離的倦怠感。

而造成調節效果的原因為教師之預期與現實落差所造成的失落感。當教師的教學策略效能較強時，認為自己理應不必付出很高情緒勞務就能達到較低教學策略效能之教師提出更多元的教學方式以提升學生學習的動機。然而，一旦教師的情緒勞務升高，教師心中的預期與現實的狀況相悖，兩者的差異會帶給教師更大的倦怠感。另一方面，低教學策略效能之教師對於使用多種教學策略的信心較低落，然而為展現合宜的情緒，本身就會預期自己會需要負擔部分情緒壓力。因此，當情緒勞務真的升高時，所造成的工作倦怠感上升速度會較為緩慢。

研究者在發放問卷時曾與受試教師討論此一議題，一名受試教師表示：

我對於我自己的教學能力是很有信心的，所以平常我從來都不認為自己有什麼倦怠的問題。但有的時候真的覺得面對學生很累很累的時候，又會覺得對這份工作好像失去熱情了，倦怠感出現的好快，一下就整個籠罩在倦怠的感覺裡面。

由受試教師對此議題的想法，能夠支持本研究之結果。

(二) 班級經營效能

由圖表以及前述分析可知，班級經營效能較高之教師，其工作倦怠程度無論在情緒勞務高或低的時候皆低於班級經營效能較低之教師，但效能高的教師在情緒勞務負荷上升時，工作倦怠感的提升速度卻顯著高於效能低的教師。亦即，較高的班級經營效能所造成的調節效果會加強情緒勞務對工作倦怠的影響。



本研究認為，當教師的班級經營效能較高，教師對於自己促使學生遵守班級規範或參與班級活動的能力有較高的信心，帶著這樣的自信，教師對工作保持正向且積極的態度，在經營班級、面對學生時能以較正向的方式對待，因此比起低班級經營效能的教師更有機會將班級經營的更好，也因此較不會有作了許多努力卻徒勞無功而產生的工作倦怠感。

而造成調節效果的原因為教師對自身能力產生的懷疑。當教師的班級經營效能較強，會對自己使學生遵守規範之能力感到自信，而認為在情緒上不必有太多努力就能達成目標。然而，當教師需偽裝自己的真實情感以表現合宜情緒使得情緒勞務的程度升高時，教師開始懷疑自己是否真的擁有經營班級所需要的能力，不確定的感受將造成教師的工作倦怠感快速上升。另一方面，低班級經營效能之教師認為自己需要花較大的心力督促學生遵守規定，當情緒勞務的程度上升時，教師較不會對自己的能力產生懷疑，因此工作倦怠感上升的程度較低。

而受試教師針對此一議題則表示：

班級經營能力也是一樣，一般來說都很有信心的，帶過這麼多年了班上會遇到什麼問題大概都知道，所以不會因為這樣倦怠。只是有的時候面對小孩子，會突然覺得很無力，就是不知道自己有沒有在用對的方法帶他們。

由受試教師對此議題的想法，能夠支持本研究之結果。

(三) 學生參與效能

根據前述分析，無論教師的情緒勞務程度高或低，高學生參與效能的教師之工作倦怠程度皆低於低學生參與效能之教師，但高學生參與效能之教師在情緒勞務負荷提升時，其工作倦怠感攀升的程度卻會高於低學生參與效能之教師。也就是說，學生參與效能之調節效果會加強情緒勞務對工作倦怠的影響。

本研究認為，擁有高學生參與效能的教師對於自己督促學生跟上課業的能力相當有自信，有自信的教師傾向於使用較多的方法找出同學學業落後的原因，並給



予適當的幫助，而因教師會較積極的鼓勵學生，成功使得學生跟上進度的可能性也較大，成功的經驗將使教師的學生參與效能維持在高點，並且對工作成果感到滿意，而比起低學生參與效能之教師更不會有倦怠的狀況發生。

而在調節效果中，當教師的學生參與效能較高，則是認為自己能以相當平常的情緒接觸同學，即能促使課業落後的學生加緊學習。然而，當教師產生情緒勞務升高的現象時，發現自己於面對學生時需要付出的情緒努力升高，將導致工作上的挫折感。當心中的挫折感升高時，就會造成工作倦怠感的提升的速度加快。另一方面，本身認為自己沒有上述能力的低學生參與效能之教師，在情緒勞務負荷上升時，由於心中未有挫折感的產生，較不會使得工作倦怠快速攀升。

而受試教師針對此一議題則表示：

我們帶太多學生了，怎麼樣幫助落後的學生我們都很清楚，不太會影響情緒。可是有些時候啊，好聲好氣的跟學生說，他們又不聽，就會覺得是不是用錯方法。其實你說的這三個效能很類似，影響都是平常倦怠不太會有，但某些時候會突然覺得好嚴重。

由受試教師對此議題的想法，能夠支持本研究之結果。

三、 人格特質

(一) 外向性

由前述分析可知，教師之外向性若較高，其無論於情緒勞務高或低時，工作倦怠程度皆低於外向性低的教師。但教師之外向性高低在情緒勞務上升時對工作倦怠程度並沒有影響。也就是說，外向性對情緒勞務對工作倦怠的影響沒有調節現象。

本研究認為，外向性高的教師喜歡與他人互動，在教學時或處理學生事務時遇到問題，或有情緒勞務負荷升高的狀況時，傾向於和其他教師討論解決方法，獲取他人的經驗來解決自己的問題，或向他人傾訴心中情緒獲得抒發。而低外向性



之教師傾向於將問題埋在心中，自行解決，而不向外界求援，故在情緒勞務程度相同時，外向性高的教師工作倦怠的程度會較外向性低的教師低。

在調節效果方面，高外向性之教師喜歡和他人討論、分享，因此情緒勞務上升時有抒發的管道。低外向性的教師雖較少以傾訴的方式輸出情緒，但仍有其他方式，例如透過休閒活動等方式排解。不論外向性高或低，在情緒勞務上升教師皆有其獨有的調適方式，故外向性不會調節情緒勞務所導致的工作倦怠程度。

(二) 親和性

由研究結果得知，高親和性之教師其工作倦怠程度大幅低於低親和性之教師。然而，高親和性之教師在情緒勞務負荷上升時，工作倦怠程度會上升的較低親和性的教師快。亦即，親和性所造成的調節效果會加強情緒勞務對工作倦怠的影響。

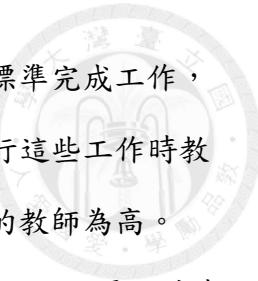
探究其原因，親和性高之教師因會努力認同並遵守組織的要求，會努力以真心認同工作上所必須遵守的情緒規範，較不會有對規則感到不耐或不願意遵守，或是需要假裝表現出適當情緒的情形發生。因此在情緒勞務程度相當時，高親和性的教師其倦怠程度會低於低親和性的教師。

調節效果方面，親和性高者願意傾聽，總是帶給別人溫暖，是發自內心的關懷他人，對於他人的困難或困境較容易體諒和接受。因此，當高親和性的教師情緒勞務上升時，代表目前的情境已超出教師所能接受的範圍，而使教師改表現出假裝出來的情緒，因和內心真正想表達的方式不同，在情緒勞務負荷上升時會加強工作倦怠的程度。

(三) 責任感

根據前述分析，高責任感的教師之情緒勞務負荷，無論於低情緒勞務或高情緒勞務時皆低於低責任感的教師。然而，在情緒勞務上升時，教師之責任感的高或低皆不影響工作倦怠之上升速度。也就是說，責任感對情緒勞務對工作倦怠的影響未有調節效果。

本研究認為，高責任感的教師認為自己工作的使命是將工作內容以最高的效率



完成，並且達到最好的成果。而低責任感的教師則力求以最低的標準完成工作，對於其他能讓教學成果更臻完美的工作皆不願意嘗試，被要求進行這些工作時教師只覺得十分煩躁，工作沒有樂趣，因此倦怠程度會較高責任感的教師為高。

調節效果方面，高責任感的教師將情緒勞務是為工作內容的一部份，展現適當的情緒是盡責的表現之一，在情緒勞務升高時，會主動將情緒控管作好，因此不會調節工作倦怠的程度。而低責任感的教師則對工作中的課程及教學相關事宜與情緒議題認真程度較低，認為不是自己該做的事情，因此當情緒勞務升高時，即使表現出適當情緒，但心中卻完全不在乎表現得如何，故也不會加重情緒勞務對工作倦怠的影響。因此，不論教師為高責任感或低責任感的，其對情緒勞務對工作倦怠之影響皆沒有調節的現象。

(四) 神經質傾向

由前述研究結果得知，無論在高情緒勞務或低情緒勞務的狀況下，低神經質傾向的教師其工作倦怠程度皆低於高神經質傾向的教師。然而，於教師的情緒勞務程度上升時，神經質傾向較低的教師之工作倦怠程度攀升的較神經質傾向較高之教師快。亦即，教師之神經質傾向所造成的調節效果會降低情緒勞務對工作倦怠的影響。

細探其原因，低神經質傾向的教師情緒較為穩定，對於校園中學生發生的事件，或在教學上遇到的挫折等較能以理性來處理，擁有自行分析歸納出良好解決方式的能力，或是能尋求他人幫忙解決，讓問題獲得圓滿結果，而非只能負面的以哭泣、憤怒等情緒爆發的方式來處理問題。而情緒的不穩定將使倦怠的情形更嚴重，故低神經質傾向的教師倦怠程度會比高神經質傾向的教師低。

調節效果方面，神經質傾向低的教師對於自己情緒的控制能力較強，平日裡較不會有緊張、崩潰等宣洩的狀況發生，情緒容易持續累積。因此，當情緒勞務負荷升高時，平日裡累積的情緒壓力會加速工作倦怠感的升高，使得低神經質傾向的教師之情緒勞務所導致的工作倦怠程度攀升較快。



(五) 對經驗的開放度

由研究結果得知，經驗開放度高之教師其工作倦怠現象低於經驗開放度低之教師。但就調節效果而言，於情緒勞務上升時，教師之經驗開放度高或低並不影響工作倦怠上升的速度。也就是說，經驗開放度不會調節情緒勞務對工作倦怠的影響。

推測其可能原因，經驗開放度高的教師對學生的行為或發生的事件接受度較高，認為學生應有許許多多的創意，而在可容許的範圍之內不需多加干涉。而經驗開放度低的教師則容易認為學生應循規蹈矩，因此將許多事件都看得很重，會疲於處理各項學生問題，然而，學生若沒有因此調整為教師想像中的樣子，將會造成教師感覺處理無效，努力白費，因而工作倦怠感較高。

調節效果部分，本研究認為一般而言教師之工作環境較為單純，且校方對教師的教學方式多數尊重，不會多作干涉。另外，在本研究獲得的樣本當中，30(含)歲以下教師僅占 1.56%，顯現教師多半都有豐富的教學經驗，閱學生無數，多數學生的作為不會使教師太過驚訝或難以接受，在情緒上需要調整的範圍不大。因此本研究認為高或低的經驗開放度在教師當中並未有太大的差異，故經驗開放度於調節情緒勞務對工作倦怠的影響時，呈現不顯著之結果。



第二節 實務意涵

四、組織、校方及有關單位應了解教師之自我效能

根據本研究之結果，教師自我效能之三個構面對工作倦怠皆有顯著的負向影響，且對情緒勞務與工作倦怠之關係有顯著的正向調節效果。

對校方及教育單位而言，針對低效能的教師，應開設相關課程教授教師教學方法，致力於培養教師教學策略、班級經營、學生參與等三方面的信心，以有效的降低教師倦怠的情形。而針對高效能的教師，則應於日常生活中多加觀察教師的心理狀態，可由學校輔導室定期與教師會談，了解教師工作的情形以及面對學生時是否有情緒表達之困難，以利避免高效能教師之倦怠感突然快速上升，自身卻無法處理的情形。

而對教師本身，在情緒上經常出現不適，或是經常在面對工作時感到不耐、被耗盡時，應即刻尋求外界的協助，透過專業的輔導找到解決問題的方式，對於長期的教學與班級經營工作更有幫助。

五、組織、校方及有關單位應了解教師之人格特質

研究結果顯示教師之人格特質對工作倦怠有相當顯著的影響，其中外向性、親和性、責任感、經驗開放度對工作倦怠皆為負向影響，神經質傾向對工作倦怠則是正向影響。而在調節效果方面，親和性對情緒勞務與工作倦怠的關係有正向調節效果，神經質傾向則有負向的調節效果。

校方及有關育單位在培育或徵選教師時，應先以訪談或量表了解教師之人格特質，選擇在特質上適合教育工作的人選，而未來在工作中較不會引起倦怠的現象。針對現任教師，平日應多加注意教師內在的情緒反應，特別是高親和性及低神經質傾向的教師，由於兩者皆表現出情緒穩定、體貼他人的樣子，內在的情緒不容易被其他人看出來，校方應定期訪談，多關心此二類教師，以避免教師工作倦怠快速攀升，卻未表現出來。

教師在投身教育工作之前，應先多方面了解自己的人格特質是否適合教育的



職務。教育百年樹人，對國家未來的發展情形有相當大的影響，而教師為帶領未來國家棟樑之推手，因此教師應對自己的狀況多方認識，藉以評估是否適合投入教育事業。

六、 教師應能自我監控與調節，維持正面情緒

周世娟(2004)認為，教師如果能隨時正確地察覺自己和學生的情緒狀態，即能適時的反應以調整認知和行為上的差距，進而使雙方都擁有較為穩定而平緩的情緒，以維持雙方和諧。另外，當教師內在的真正感受和外在情緒表現都相當正面時，此時的情緒能幫助教師與學生以更適當的方式處理問題。因此，教師發現自己壓抑情緒的能量正不斷高漲時，應先離開現場，調整想法，保持正面看法，接著再回到現場以較理性客觀的狀態處理問題。

七、 從根本做起培育師資情緒管理能力

相關研究指出，教師的情緒勞務與其情緒管理能力有重要的關聯性(吳淑蓉、王秀紅，2005)。若教師能做好情緒管理，則更能有良好並合宜的情緒表現，即能有效地降低情緒勞務對工作倦怠的影響，對教師本身的人際關係也有助益。

因此，師範大學或各大專院校之教育學程等師資培育機構應將「情緒管理」、「壓力調適」等課程列入課綱當中，讓準教師提早學習到處理自身情緒之方法，並且能有效的管理壓力，尋求正常釋放的管道而不會讓壓力累積。未來在工作中被組織要求表現出適當情緒而有情緒勞務升高的狀況出現時，能夠更迅速的調適，而不會導致工作倦怠的產生，將有助於工作品質、教學品質的提升，對教師、學生、校方、家長等都有正向的影響。



第三節 研究限制

八、研究對象

本研究之目標樣本為教師。然而由於受到人力、時間與成本的限制，無法大規模地針對所有教師發放問卷。因此本研究採取便利抽樣，由研究者自行至各高級中學邀請教師協助填寫紙本問卷。網路問卷部分則由研究者寄信給教師要求協助填寫並回收問卷。且研究者在收得一定數量的有效問卷之後，即停止發放問卷，故樣本的數量稍嫌不足。另外，研究者挑選之地區為台北市，但並未考量台北身為都會區與情緒勞務之可能關係，故本研究是否足以代表教師之現況，仍需進一步探討。

九、量表衡量之面向

本次問卷使用之量表當中，詢問教師情緒勞務及工作倦怠之現況時，皆針對教師所面對的學生以及教學狀況。然而，教師情緒問題之來源或倦怠感之產生，或許來自其他外部因素，諸如對現行教育體制之不滿，或同事之間的相處不融洽等等。教師在面對同事或遵守體制規範時，也必須表現出合乎一般認同的情緒表現，故也會有情緒勞務負荷並產生相應的產生工作倦怠感。但這些因素無法在本研究使用的量表當中被衡量出來，故對教師情緒問題的剖析不夠完整，仍需以其他方式，如深度訪談等質性分析方式來補足。

十、受試者之填答態度

本研究中部分問卷由研究者自行至各高級中學委請教師填寫，但部分教師由於工作忙碌，或正在處理學生課務事宜，而不願意幫助填寫，或雖幫忙填寫但卻十分勉強。另外，某些教師認為本研究之研究方法將導致教師個人資料洩漏，雖研究者於發放問卷時再次強調每份問卷僅以編號註記，並未記錄填寫教師的任何私密資料，然部分教師仍然不願意填寫，可能導致本研究可能錯漏某些重要的樣本，以至於可能有抽樣偏誤出現。



第四節 未來研究方向

十一、將本研究之結果一般化

由於本研究人力、時間、成本的限制，無法針對整體教師作全面性的研究。故未來對此議題有興趣的研究者，可擴大範圍對教師進行大規模的研究，再度檢驗教師情緒勞務與工作倦怠的關聯性，將本研究之結果一般化。

十二、進行質化分析

本研究之研究方法為問卷，由受試者評估自身工作時的真實感受並依同意程度勾選。然而，本研究使用之量表雖為過去學者所發展，仍有可能無法完全包含受試者工作時情緒勞務或工作倦怠等的所有構面。因此，建議未來的研究者可加入質化分析的部分，深度訪談教師在工作中面對的情緒以及倦怠問題，以窺得變數間之真正相關並得知量表無法衡量的部分。

十三、其他研究對象

本研究之研究對象為教師，教師的工作環境一般較為單純，且學校多數也以禮遇、尊重教師個人教學方式作為學校營運之方針，因此相較起其他被認定為高情緒勞務之職業，如客服人員，教師的情緒勞務來源相當單純。後續的研究者可考慮以其他的職業作為研究對象，因其他直接面對客戶的職業中，組織多半對員工有要求的儀態與表現，甚或有標準處理程序以應對客戶，使得員工不能表達真正情緒而負荷沉重。因此，欲了解情緒勞務與工作倦怠之真正關係，並考慮效能與人格特質之調節現象，未來研究者可往其他職業別發展。

十四、教師工作倦怠對教學品質的影響

過去的研究中，關於工作倦怠對教學品質的影響僅有質化研究，並無量化研究支持兩者的相關性，主因為教學品質難以被量化，且個人對品質之認定有所不同。後續學者可發展量化教學品質之量表，以確認兩者是否呈現負相關，並能以此喚起教育對教師情緒問題更加重視。



參考文獻

- 王受榮(1992)。我國國民中小學教師效能感及其影響因素之研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版。
- 余昭(1989)。人格心理學（及人格之培育）。台北：三民。吳振能、傅世良、陳營生(譯)(1994)。
- 吳宗祐(2003)。工作中的情緒勞動：概念發展、相關變項分析、心理歷程議題探討。國立臺灣大學心理學研究所博士論文，未出版，臺北。
- 吳淑蓉、王秀紅(2005)。護理人員情緒勞務及其相關因素探討。實證護理，1(4)，243-252。
- 吳清山(1992)。教師效能感研究之探討。國立政治大學教育研究所主編，教育研究與發展，185-206。臺北：臺灣書局。
- 李雯婷(1999)。國小兒童性格特質之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 周世娟(2004)。屏東縣國小教師情緒管理與班級氣氛之研究。國立屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版。
- 周惠莉(2003)。五大人格特質、性別角色與轉換型領導關聯性之研究。中原大學企業管理研究所碩士論文。
- 林少龍、李文廷、陳曉天(2012)。情緒表達性、情緒勞務與員工正面情感傳遞之關連性研究。中卅管理與人文科學學刊，第二卷第一期，頁 1-12。
- 林克泓(2008)。臺北市國民小學兼任行政工作教師工作壓力與工作倦怠之研究。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教育行政碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 香港教育工作者聯會-2014「香港教師的工作與快樂感」問卷調查。
<http://www.hkfew.org.hk/upload/article/20140604/survey.pdf>

孫志麟(2001)。教師自我效能與教學行為的關係：實徵取向的分析。國立臺北師範



- 學院學報，14，109-140。
- 孫寶蓮(2003)。初任期國中教師工作激勵、角色相對重要性與職業倦怠之研究。彰化師範大學碩士論文，未出版，彰化縣。
- 陳怡如(2000)。教育專業新衝擊—英國教改「依教師表現敘薪」的反思。輯錄於邁向新世紀：比較教育理論與實際，155- 174。台北：台灣書店。
- 黃寶園(1998)。教師工作壓力與職業倦怠。諮詢與輔導，154期，42頁。
- 劉淑慧(1987)。助人工作者職業倦怠量表之編制與調查研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 賴英娟、巫博翰、張盈霏(2008)。教師情緒勞務的概念分析與理論應用。研究資訊，25(4)，123-130。
- 謝光俊(2004)。人格特質、工作特性與情緒勞務負荷、工作滿意及顧客服務品質感受之關聯性研究—以中華電信為例。臺灣海洋大學航運管理系碩士論文。
- 謝梅君(2012)。桃園縣國中教師情緒智力、自我效能與工作壓力關係之研究。中原大學教育研究所碩士論文。
- 顏淑惠(1999)。國民小學教師情緒管理與教師效能之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 蘇守謙(2000)。資訊人員職業焦崩與離職決策研究。中央大學資管研究所碩士論文。
- Adelmann, P. K.(1989). Emotional labor and employee well-being. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Michigan, Ann Arbor.
- Allport, G. W. (1937). Personality: A psychological interpretation. New York: Holt.
- and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 339-357.
- Armor, D., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L. Pascal, A., Pauly, E. & Zellman, G.(1976). Analysis of the schools preferred reading program in

- Selected Los Angeles Minority Schools. Santa Monica, C.A. *The Rand Corporation*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED130243).
- Ashforth, B. , & Humphrey, R. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18, 88-115.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35 (5), 28-32.
- Ashton, P. , & Webb, R. B. (1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. NJ : Longman.
- Avis, J., & Bathmaker, A. M. (2004). The politics of care: Emotional labour and trainee further education lecturers. *Journal of Vocational Education & Training*, 56(1),5-2.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York : W. H. Freeman and Company.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E. & Zellman, G. (1977). Federal programs supporting educational change.Vol.7: Factors affecting implementation and continuation. Santa Monica, C.A. *The Rand Corporation*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED140432).
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- Brewer, E. W., & McMahan, J. (2003). Job Stress and Burnout among Industrial and Technical Teacher Educators. *Journal of Vocational Education Research*, 28 (2), 125-14.

- Brotheridge, C. M., Grandey, A. A.(2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work." *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.
- Brotheridge, C. M., Lee, R. T.(2003). Development and validation of the Emotional Labour Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 365-379.
- Chesney, M.A., and Roseman, R.H. (1980). Type A Behavior in the Work-Setting. In Cooper, C.L. & Payne, R.(Eds), *Current Concerns in Occupational Stress*, London : John Wiley & Sons.
- Costa, P.T. Jr., & McCrae, R.R. (1992). Revised NEO personality professional Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual. Odessa FL.: *Psychological Assessment Resources*.
- Cunningham, W. J. (1983). Teacher burnout – solutions for the 1980's: A review of the literature. *The Urban Review*, 15(1), 37- 49.
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., & Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 339-357.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). Burn-Out. Stages of Disillusionment in the Helping Professions. *Human Sciences Press*.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout, *Journal of Social Issues*, Vol. 30, pp.159-65.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4) , 569-582.
- Goldberg, L. R.(1990). An alternative description of personality: The Big Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the workplace: a new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1),

- Grandey, A. A.(2003). When "the show must go on:" Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal*, 46, 86-96.
- Hilgard, E. R., & Atkinson, R. C.(1969). Introduction to psychology. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Hochschild, A.R. (1983). The managed heart. Berkeley: University of California Press.
- Johnson, J. A. (1997). Units of analysis for the description and explanation of personality. In R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 73-93). San Diego, CA: Academic Press.
- Jung, C. G., & Baynes, H. G. (1921). Psychological Types, or, The Psychology of Individuation. London: Kegan Paul Trench Trubner.
- Kaiser, H.F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- Kruml,S.M., & Geddes,D. (2000). Exploring the dimensions of emotional labor. *Management Communication Quarterly*, 14(1), 8-49.
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1993). A longitudinal study of burnout among supervisors and managers: Comparisons between the Leiter and Maslach (1988) and Golembiewski et al. (1986) models. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 54(3), 369–398.
- Maslach, C. (1981). Burnout: A social psychological analysis. In J. W. Jones (Ed.), The burnout syndrome (30-53). Park Ridge, IL: London House.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). Maslach Burnout Inventory manual (2nd ed.).



Palo Alto, CA: *Consulting Psychologists Press*.

Maslach, C., Jackson, S.E., & Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory. Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: *Consulting Psychologists Press*.

Morris, J. , & Feldman, D. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21, 986-101.

Norman, W. T. (1963) . Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 574-583.

Nunnally, J.C., (1978). *Psychometric Theory*, New York: McGraw-Hill.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80. (Whole No. 609).

Roulston, K. (2004). An investigation of music teacher's work in changing times. *Journal of Educational Chang*, 5(1) ,31-56.

Tschannen-Moran,M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2) , 202-248.

Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6 (2) , 137-148.

附錄：台北市高中教師現況調查問卷



親愛的老師您好！

首先感謝您百忙之中撥空填寫此問卷。此問卷的目的在於了解台北市高中教師情緒勞務及工作倦怠的情況。本問卷分為五個部分，答案沒有對錯，請依照您心中的想法填答。本問卷所得之資料僅做為學術研究之用，不會做為任何其他用途，請您放心填答。

再次感謝您的合作，祝您一切順利，平安！

國立臺灣大學商學研究所
指導教授 戚樹誠 博士
研究生 洪于涵 敬上

【第一部分：工作倦怠量表】

下列題項是關於您個人工作狀態的描述，請依照您實際的感受填答，勾選您對該敘述的同意程度。

	非常不同意	不 同	普通	同意	非常同意
1. 我的工作把我的意志力耗盡了.....	<input type="checkbox"/>				
2. 工作一天下來讓我感到精疲力盡.....	<input type="checkbox"/>				
3. 一大早起來，想到又要面對一天的工作，使我感到很疲倦.....	<input type="checkbox"/>				
4. 在工作中整天和人來往，使我感到精神緊繃.....	<input type="checkbox"/>				
5. 這份工作讓我感到精疲力盡.....	<input type="checkbox"/>				
6. 我的工作給我很大的挫折.....	<input type="checkbox"/>				
7. 我覺得我工作太賣力了.....	<input type="checkbox"/>				
8. 直接面對學生的工作帶給我很大的壓力.....	<input type="checkbox"/>				
9. 我覺得我快要撐不下去了.....	<input type="checkbox"/>				
10. 我可以很容易了解學生的感受.....	<input type="checkbox"/>				
11. 我可以很有效的解決學生的問題.....	<input type="checkbox"/>				
12. 我覺得我的工作可以使其他人過得更好.....	<input type="checkbox"/>				
13. 我覺得精力充沛.....	<input type="checkbox"/>				
14. 跟學生在一起的時候，我很容易營造一個輕鬆的氣氛.....	<input type="checkbox"/>				
15. 每當和學生密切合作之後，我感到精神愉悅.....	<input type="checkbox"/>				



非常 不同	不 同	普 通	非 常 同
同意	意	通	意
意	意	意	意

- | | | | | | |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 16. 我在這個工作當中，完成了許多有意義的事情… | <input type="checkbox"/> |
| 17. 在我的工作中，我能夠很冷靜的處理情緒問題… | <input type="checkbox"/> |
| 18. 我會把某些學生當成沒有生命的木頭一般……… | <input type="checkbox"/> |
| 19. 從事這個工作以來，我對學生越來越不帶感情… | <input type="checkbox"/> |
| 20. 我擔心這個工作會使我變得越來越冷漠……… | <input type="checkbox"/> |
| 21. 我並不是真的關心學生究竟發生了什麼事……… | <input type="checkbox"/> |
| 22. 我覺得學生會將他們遭遇的一些問題怪罪於我… | <input type="checkbox"/> |

【第二部分：情緒勞務量表】

下列題項是關於您個人工作時情緒狀態的描述，請依照您實際的感受填答，勾選您對該敘述的同意程度。

非常 不同	不 同	普 通	非 常 同
同意	意	通	意
意	意	意	意

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. 對待學生時，我會虛偽的呈現出社會期許的對待方式……… | <input type="checkbox"/> |
| 2. 我會假裝表現出好心情……… | <input type="checkbox"/> |
| 3. 我會以如同演戲的方式對待學生……… | <input type="checkbox"/> |
| 4. 我只是假裝表現出符合工作要求的情緒……… | <input type="checkbox"/> |
| 5. 我為表現出符合工作要求的情緒，我會像戴面具一樣，掩飾內心真正的感受……… | <input type="checkbox"/> |
| 6. 我對學生表達的情緒和我內心的感受不一致……… | <input type="checkbox"/> |
| 7. 我會偽裝表達出來的情緒……… | <input type="checkbox"/> |
| 8. 我會試著真實地體會面對學生時所必須表達的情緒……… | <input type="checkbox"/> |
| 9. 我努力由衷地去感受與他人應對時應該表現的情緒……… | <input type="checkbox"/> |
| 10. 我盡力感受需要對學生表達的情緒……… | <input type="checkbox"/> |
| 11. 我盡力培養同理心來面對學生……… | <input type="checkbox"/> |
| 12. 我對學生表達的情緒是非常真誠的……… | <input type="checkbox"/> |



非 常 不 同	不 同	普 通	同	非 常 同
意 意	意	通	意	意

13. 我對學生表現的情緒是非常自然的.....
14. 我對學生表達的情緒和我內心的感覺相同.....

【第三部分：教師自我效能量表】

下列題項是關於您個人教學情形的描述，請依照您實際的教學狀況填答，勾選您對該敘述的同意程度。

非 常 不 同	不 同	普 通	同	非 常 同
意 意	意	通	意	意

1. 我能夠使用多元的教學評量策略.....
2. 當學生沒聽懂時，我能換種方式解說或舉例.....
3. 我能夠在課堂中對學生提出有幫助的問題.....
4. 我能採用多元的教學策略.....
5. 我能掌控課堂中學生干擾教學的行為.....
6. 我能讓學生遵循課堂規範.....
7. 我能使吵鬧或干擾上課的學生安靜下來.....
8. 我能針對不同性質的班級，建立不同的班級管理方式.....
9. 我能協助學生建立信心，完成學校作業.....
10. 我能幫助學生了解學習的重要.....
11. 我能協助學習興趣低落的學生，提高他的學習動機.....
12. 我能協助家長，幫助他們讓孩子學習地更好.....

【第四部份：人格特質量表】

下列題項是關於您個人人格特質的描述，請依照您個人的狀況填答，勾選您對該敘述的同意程度。



	非常 不同	不 同	同 意	通 意	非 常 同
1. 我是團體中的靈魂人物.....	<input type="checkbox"/>				
2. 我對別人不太關心.....	<input type="checkbox"/>				
3. 我總是做好萬全的準備.....	<input type="checkbox"/>				
4. 我容易受不了壓力.....	<input type="checkbox"/>				
5. 我能言善道.....	<input type="checkbox"/>				
6. 我不太愛講話.....	<input type="checkbox"/>				
7. 我對人感興趣.....	<input type="checkbox"/>				
8. 我亂丟我的東西.....	<input type="checkbox"/>				
9. 我大部分時間是自我放鬆的.....	<input type="checkbox"/>				
10. 我難以了解抽象的概念.....	<input type="checkbox"/>				
11. 我和別人相處感到自在.....	<input type="checkbox"/>				
12. 我有時會羞辱別人.....	<input type="checkbox"/>				
13. 我會注意小細節.....	<input type="checkbox"/>				
14. 我擔心很多事情.....	<input type="checkbox"/>				
15. 我想像力豐富.....	<input type="checkbox"/>				
16. 我喜歡躲在人群背後保持低調.....	<input type="checkbox"/>				
17. 我對別人感同身受.....	<input type="checkbox"/>				
18. 我常把事情弄的一團糟.....	<input type="checkbox"/>				
19. 我不常憂鬱.....	<input type="checkbox"/>				
20. 我對抽象的議題不感興趣.....	<input type="checkbox"/>				
21. 我會主動與人交談.....	<input type="checkbox"/>				
22. 我對別人的問題漠不關心.....	<input type="checkbox"/>				
23. 我一下子就處理好雜事.....	<input type="checkbox"/>				
24. 我容易被干擾.....	<input type="checkbox"/>				
25. 我常有很棒的點子.....	<input type="checkbox"/>				
26. 我常不知道要說些什麼.....	<input type="checkbox"/>				
27. 我心地善良.....	<input type="checkbox"/>				
28. 我常忘記要物歸原處.....	<input type="checkbox"/>				
29. 我容易感到不高興.....	<input type="checkbox"/>				
30. 我沒什麼想像力.....	<input type="checkbox"/>				
31. 聚會時我會找很多不同的人閒聊.....	<input type="checkbox"/>				
32. 我對別人不太感興趣.....	<input type="checkbox"/>				



	非常不 同	不同 意	同 意	通 意	非 常同 意
33. 我喜歡井然有序.....	<input type="checkbox"/>				
34. 我情緒多變.....	<input type="checkbox"/>				
35. 我很快就能理解事情.....	<input type="checkbox"/>				
36. 我不喜歡引起注意.....	<input type="checkbox"/>				
37. 我會撥出時間幫助別人.....	<input type="checkbox"/>				
38. 我會逃避份內工作.....	<input type="checkbox"/>				
39. 我心情忽好忽壞.....	<input type="checkbox"/>				
40. 我有時用刺耳的字眼.....	<input type="checkbox"/>				
41. 我不介意成為目光焦點.....	<input type="checkbox"/>				
42. 我能感受別人的心情.....	<input type="checkbox"/>				
43. 我會按照進度行事.....	<input type="checkbox"/>				
44. 我容易被激怒.....	<input type="checkbox"/>				
45. 我會花時間反省.....	<input type="checkbox"/>				
46. 我在陌生人面前表現的很安靜.....	<input type="checkbox"/>				
47. 我讓別人覺得自在.....	<input type="checkbox"/>				
48. 我做事講求精確.....	<input type="checkbox"/>				
49. 我常感到憂鬱.....	<input type="checkbox"/>				
50. 我有很多點子.....	<input type="checkbox"/>				

【第五部分：基本資料】

1. 性別： 男 女
2. 年齡： 30 歲(含)以下 31~40 歲 41~50 歲
 51~60 歲 61 歲(含)以上
3. 年資： 5 年(含)以下 6~10 年 11~15 年
 16~20 年 21 年(含)以上
4. 任教職務： 導師 專任教師 教師兼行政
 其他
5. 最高學歷： 一般大專院校 師範學院或師範大學
 研究所 其他
6. 婚姻狀況： 已婚 未婚

本問卷到此結束，感謝您的填答！