

教師工作心厭與背景因素關係之研究*

郭 生 玉

本研究旨在探討教師工作心厭與其背景因素之間的關係。研究對象為將近五百名國中教師，他們透過自己的知覺填寫教師工作心厭量表及背景資料調查表。資料採用積差相關、多元逐步迴歸和多變項變異數分析後，得到以下的結果：(1)教師工作心厭量表在我國使用，也具有理想的構念效度和信度。(2)在五項背景因素中，僅學校地區、年齡和任教年資三個變項和教師工作心厭有顯著相關，但屬於低相關。(3)五項教師背景因素對工作心厭，具有預測效力，但預測力並不高。(4)就教師工作心厭整體而言，因其性別、年齡、學校地區、擔任職務和任教年資不同而有顯著差異。(5)一般而言，年齡愈輕的教師，其工作心厭比年齡愈大的教師更高，而任教年資愈短的教師，其工作心厭比年資長的教師更為明顯。(6)在城市服務的教師其工作心厭比郊區或鄉村的教師為低；擔任教務處行政工作的教師，其工作成就感高於科任教師。

任何工作或多或少都有其工作壓力存在，教師工作也不例外。教育工作是樹人的工作，每天面對一羣資質不同的學生，擔任傳道、授業、解惑的工作，教師所感受的壓力，較之其他職業，恐怕有過之而無不及。Wahlund & Nerell 在1976年的研究中指出：白領的職業羣體中，教師是最有壓力的行業（蔡先口，民74）。Kyriacou & Sutcliffe (1978) 研究英國綜合中學的教師，結果發現：約有三分之一至五分之一的教師，感受到很大的職業壓力。

教師工作壓力的來源 (stressors)，錯綜複雜，不是單純的因素。根據 Kyriacou & Sutcliffe (1978) 的發現，導致教師壓力的因素有四：(1)學生不良的行為；(2)不良的工作條件；(3)時間的壓力；(4)不良的學校風氣。一些學者調查 691 名中小學普通教師和特殊班教師，認為壓力來源的因素有下列五項：(1)行政的支持；(2)教導學生；(3)經濟安全感；(4)教師間的關係；(5)工作負荷太重 (Moracco, Danbord & D'Arienzo, 1982)。國內蔡先口(民74)研究國中教師工作壓力和專業態度的關係中，發現國中教師的工作壓力主要有六個因素：(1)與學校和行政人員的關係；(2)學生的學習方面；(3)角色方面；(4)工作負荷；(5)學生的不良行為；(6)教師的專業發展。王秋斌 (民70) 探討國民中學組織環境對於教師角色壓力的影響，曾將教師的工作壓力分成角色不明確、角色的過度負荷和角色衝突三個因素。師大學生輔導中心 (民73) 對 282 名臺北市國中教師的調查研究中，也發現類似上述研究所得到的因素，其主要的壓力因素是：人際關係、學生行為、教學要求和工作負荷等四個因素。

教學情境有如此多的壓力來源，教師如果無法克服這些壓力，長期飽受壓力影響的累積結果，就容易造成工作心厭 (burnout) 的現象。美國全國教育學會 (National Education Association, NEA) 於1979年調查全國教師發現：有三分之一的教師認為如果讓他們重新選擇職業，他們不願意成為教師，只有60%的教師表示計畫留到退休為止 (Farber, 1984)。DuBim 等學者 (1979)

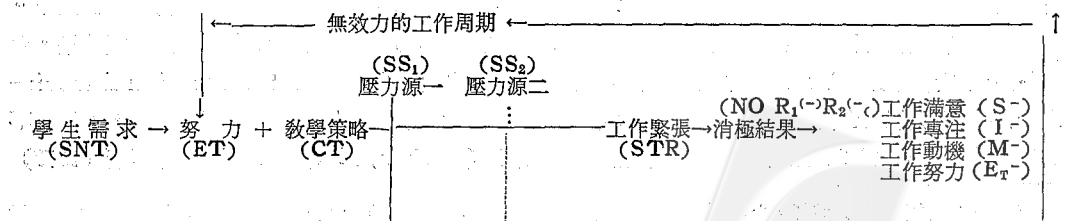
* 本文資料之收集與整理，要感謝在師大進修之教師與同學，全力協助。資料之分析工作，由師大教心系林世華先生與輔研所王振世小姐幫忙，謹此致謝。

的研究曾指出：在1961年時，28%的教師有二十年的教學經驗，但在1976年時，只剩下14%。全國教育學會在1981年又調查一次，結果發現：36%的美國教師表示不願意再選擇教師當職業，僅有22%確定會再選擇教書工作 (Wangberg, 1984)。Fiske 以紐約州的公立學校教師為對象，結果發現：有47%的教師表示要選擇其他行業；另一項研究則發現：有40%的小學教師不願意再選擇教師這項工作 (Wangberg, Metzger, & Levitov, 1982)。Farber (1984) 在最近的一篇研究中，曾以市郊的公立學校教師為對象，研究其工作壓力與心厭，結果指出：20%~25%的教師有工作心厭的傾向，而有10%~15%的教師已有工作的心厭現象。這些有工作心厭傾向者，年齡約在34~44歲之間，均在初級中學任教。從上述統計資料可以看出，有不少的教師不滿意於自己的工作，對教學工作有挫折感，而想離開教職。在這方面的研究，國內雖然尚付闕如，但相信此種現象仍然會存在於我國各級學校教師中，值得教育當局重視，並加以有系統的研究。

雖然教師工作壓力的研究有助於瞭解教師工作心厭的問題，但是，這兩個概念不能混為一談，或相提並論。當個人的能力和環境的要求不平衡時，就會產生壓力，它對個人具有積極和消極的影響。在積極影響方面，某種程度的壓力是行為動機所必需的，而在消極影響方面，長時期的過度工作壓力，會導致工作的心厭現象。Blase (1982) 認為工作心厭是指情緒上、態度上和身體上的耗竭 (exhaustion)，這些均是由和工作有關聯的壓力 (job-related stress) 所造成，所以，工作有關的壓力是工作心厭的主因。Pines & Aronson (1981) 對工作心厭的界定，類似 Blase 的觀點，他們主張工作心厭具有下列的特徵：身體的倦怠 (physical depletion)、無助感 (helplessness)、無望感 (hopelessness)、消極的自我概念、以及對工作、生活和其他人的消極態度。Maslach (1976) 則認為工作心厭是指對自己的工作對象，失去所有的關心和情感，以冷淡，甚至喪失人性的方式對待他們。

有的學者從一般適應症候羣 (the general adaptation syndrome) 的論點，說明工作心厭的涵義 (Selye, 1976)。在適應各種消極壓力情境過程中，連續努力嘗試，未成功的最後一個階段，就是工作心厭。第一階段是警覺反應階段 (alarm reaction)，個人動員所有的力量，以防衛壓力；第二個階段是抵抗階段 (resistance)，個人能在正常的方式下抵抗壓力；第三個階段是耗竭 (exhaustion) 階段，此階段的症候類似於工作心厭的症候。消極壓力累積的影響變成相當嚴重，以致個人無法加以適應。總而言之，教師對工作壓力的短期反應，尚不致於導致工作心厭現象，但是，長期的反應結果就會腐蝕教師學術上、心理上及社會上的重要智巧，最後產生工作心厭情形。

教師工作動機理論 (teacher performance-motivation)，可用來做為研究教師工作心厭的理論基礎，也可用以瞭解壓力與工作心厭兩者之間的關係。教師工作動機理論的觀點，主要在於教師依據對學生需求 (student need, SNT) 的知覺，應用其努力 (effort, ET) 和教學策略 (coping resources, CT) 從事教學，以求達到有價值的結果或教學目標。但是，教師的努力和教學策略有時無法克服工作有關的壓力來源 (stressor, SS)，長期累積結果，就產生了所謂的工作心厭。以下是一個工作心厭周期周 (burnout cycle)；



在這個周期表中，教師的努力與教學策略時常無法有效克服不同的工作壓力來源（ SS_1 , SS_2 ），因而導致某些程度的工作緊張（STR）和消極的結果（NO）。一旦教師的努力，長期下來只得到消極的結果，教師的工作滿意（satisfaction, S）、工作專注（involvement, I）、工作動機（motivation, M）與工作努力（effort, ET），就會顯著的降低。簡言之，教師工作心厭的歷程，是無效工作結果的函數，它可由教師工作滿意、專注、動機及努力等的明顯減低而顯示出來。無效工作結果的程度係指教師努力與所獲結果之間的差距大小有關，而且，也和差距持續的時間有關。

教師工作心厭的程度，因人而異，其強度、持續時間、症候的頻率，也因人而異。一般而言，工作心厭的明顯症候有三大類：情緒的耗竭（emotional exhaustion）、心理的耗竭（mental exhaustion）和身體的耗竭（physical exhaustion）（Kalkar, 1984）。在情緒的耗竭方面，主要有無助感、無望感和陷入困境。依據 Pines 等氏（1981）的研究指出：工作心厭者時常經驗到神經質、暴躁、孤寂感、失望和沮喪；在心理的耗竭方面，有消極的自我觀念、低自尊心、缺乏信心與價值感，對自己或他人常易生氣和產生挫折感；在身體的耗竭方面，感到疲勞、虛弱、厭倦，同時會有頭痛、胃痛、睡眠失常、高血壓、身體發疹和體重減輕等現象。

上述症候的結果，除了影響教師自己身心健康外，也影響教師教學的效能，進而影響學生的學習效果和人格的發展。有工作心厭的教師，不但常缺席遲到，且服務士氣低落，他們很少認真準備教學，對學生缺乏同情心，在教室中缺乏挫折的忍耐力，常計畫離開教職。因此，一般來說，他們較少獻身於自己的工作（Farber, 1981; Kalkar, 1984）。基於此，教師工作心厭成為近年來研究的新課題，美國全國教育學會（NEA）於 1979 年會議時，曾以此為開會的主題。由於這個問題是一個新的研究領域，不但研究的理論基礎尚待建立，而且，有關的研究文獻，亦相當有限，亟待加強研究，以便對教師工作心厭能有更清楚而正確的瞭解，進而提出一些預防與補救的措施。國內在這方面的研究，尚屬少見。本研究依據 Maslach & Jackson (1981) 所編製的工作心厭量表，探討我國國中教師的工作心厭與其個人背景因素之關係。下列幾個假設是本研究擬加以驗證的：

- 一、教師工作心厭的三項分數與個人背景因素（如性別、年齡、服務學校地區、專業訓練、任教年資）有相關存在。
- 二、教師的五項背景因素（如假設一），可以有效預測教師工作心厭的三項分數。
- 三、教師工作心厭的三項分數，因教師的性別、年齡、服務學校地區、擔任職務、專業訓練、任教科目和任教年資等背景因素的不同，而有顯著的差異。

方 法

一、研究對象

鑑於國中教師所受到的教學壓力，遠超過各級學校教師，諸如訓導問題、升學壓力、課業負擔、超量作業及考試次數等，本研究因而以國中教師為主要研究對象。取樣對象一部分取自師範大學教育研究所進修班教師，包括週末班與夜間班，他們均來自全省各國中，分佈於全省各縣市；另一部分則從週末班與夜間班的進修教師中，抽取 20 所學校，每學校各抽取 15 人至 20 人。全部樣本人數接近 500 名，其性別、年齡、服務學校地區、擔任職務、專業訓練、任教科目和任教年資等背景資料的分佈情形，如表一所示。

二、研究工具

本研究的測量工具，主要以 Maslach 和 Jackson (1981) 所編製的工作心厭量表（Maslach Burnout Inventory）為主，另外設計一份國中教師背景資料調查表。茲分別說明如下：

1. 教師背景資料調查表

此調查表旨在收集教師個人的背景資料，包括性別、年齡、服務地區、擔任職務、專業訓練、任

表一 研究樣本背景資料人數分佈情形

背景因素		人數	合計	背景因素		人數	合計
性別	男	197	490	專業訓練	師範院校教育相關系	218	492
	女	293			師範院校一般學系	169	
學校地區	城市	282	487	任教科目	一般大學	85	
	郊區	152			專科、檢定	20	
	鄉村	53			國文	122	
年齡	30歲以下	141	494	任教科目	英文	61	488
	31~36歲	95			數理	121	
	37~40歲	106			社會	69	
	41~44歲	66			藝能	82	
	45歲以上	86			其他	33	
職務	教務主任、組長	47	489	任教年資	5年內	88	488
	訓導處主任、組長	42			6~10年	79	
	總務處主任、組長	9			11~15年	154	
	輔導室主任、組長	33			16年以上	167	
	導師	223					
科任	135						

教科目和任教年資等七項。

年齡方面分成五個層次：(1)30歲以下；(2)31歲~36歲；(3)37~40歲；(4)41歲~44歲；(5)45歲以上。服務地區則分為城市、郊區和鄉村三大類。擔任職務方面分為六類：(1)教務處主任、組長；(2)訓導處主任、組長；(3)總務處主任、組長；(4)輔導室主任、組長；(5)導師；(6)科任教師。專業訓練方面：(1)師大、師院、教育學院等教育相關科系（包含研究所）；(2)師大、師院及教育學院一般科系（包含研究所）；(3)一般大學（包含研究所）；(4)專科、檢定或其他。任教科目分成：(1)國文科；(2)英文科；(3)數理科；(4)社會科；(5)藝能科；(6)其他。任教年資則分為四個層次：(1)5年以內；(2)6~10年；(3)11~15年；(4)16年以上。

2. 教師工作心厭量表

此量表係筆者依據 Maslach 和 Jackson (1981) 所編的工作心厭量表修訂而成。原量表共有 22 題，測量三項工作心厭的分數，一是情緒耗竭 (emotional exhaustion)，共有 9 題；二是缺乏人性 (depersonalization)，共有 5 題；三是個人成就感 (personal accomplishment)，共有 8 題。每題均評定兩次，一次是依據所知覺到的頻率，在七點量表上評定，從「從未有」到「每天有」，另一次是依所知覺到的強度，在八點量表上評定，從「從未有」到「非常強」。因此，三個量表均各有頻率和強度兩個向度的得分。依照 Maslach 與 Jackson 觀點，在「情緒耗竭」和「缺乏人性」兩項得分高，而在「個人成就感」得分低者，表示知覺到自己有工作心厭現象。不過，此量表係一種連續量尺，將受試分為工作心厭與非工作心厭，並不妥當，宜視之為有較多的工作心厭或較少的工作心厭。



表二 教師工作心厭量表項目分析及內致一致性分析

分量表	題目	CR 值	與分量表總分之相關	α 係數
情緒耗竭	1.從我的工作中，我覺得耗盡了工作的情緒。	11.82	.70	.85
	2.工作一整天後，我感到精疲力竭。	10.67	.68	
	3.當早上起床而必須再面對另一天的工作時，我感到疲倦。	7.75	.59	
	8.從我的工作中，我感到身心交瘁。	9.71	.72	
	13.對我的工作，我有挫折感。	7.82	.61	
	20.我感到智窮力盡。	7.32	.54	
缺乏人性	6.整天與學生或同事工作在一起，的確使我緊張。	7.17	.58	.76
	10.自我從事這份工作以來，我覺得對人變得更為冷淡。	6.33	.55	
	11.我擔心這份工作使我逐漸失去感情。	5.83	.57	
	15.我不太在乎某些學生發生了什麼事。	6.75	.34	
	16.直接和同事一起工作，帶給我很大壓力。	8.23	.65	
個人成就感	4.我能容易了解我的學生對事情的感受。	4.17	.55	.83
	7.我可以很有效的處理學生的問題。	4.40	.54	
	9.從我的工作中，我感到正積極的影響學生的生活。	4.10	.62	
	17.我能容易和學生共同創造一個輕鬆的氣氛。	4.25	.63	
	18.在和我的學生專心工作之後，我感到很快活。	4.45	.67	
	19.在這個工作中，我已完成許多有價值的事情。	5.27	.64	

情緒耗竭係在測量個人感受到工作情緒已用盡，不再像以前那樣有活力；缺乏人性則在測量個人對學生的冷漠與消極的態度；個人成就感是在測量個人從工作中所得到的成就感，缺乏成就感將使個人對自己或自己的工作感到不快樂，而產生消極的自我觀。

量表的修訂過程，首先將原量表譯成中文，原量表有關 recipient 的用字，均改為學生，或視情形使用同事取代，以便適用於學校情境。其次，將修訂好的量表進行預試工作，對象為 203 名國中與國小教師。預試資料經過鑑別力分析後，僅淘汰第12題，其餘21題的 CR 值均在3.0以上。再分析各題目與其分量表總分的相關後，又淘汰第14、第22兩題，因其相關係數均不及 .30 以上。因素分析結果，又淘汰第5 和第21兩題，因為因素結構不很清楚。因此，全量表總共保留下來十七題，測量「情緒耗竭」方面有 6 題，「缺乏人性」方面有 5 題，「個人成就感」方面有 6 題。除了第 6 題「整天和學生或同事工作在一起，的確使我緊張」，和第16題「直接和同事一起工作，帶給我很大壓力」的因素結構，由原量表測量「情緒耗竭」變為「缺乏人性」因素外，其餘各題的因素結構，均與原量表相同。有關此量表「強度」向度的項目分析與內部一致性分析結果，以及因素分析結果，如表二及表三所載。

從表二的分析結果來看，各題目與其分量表總分之相關，介於 .72~.34 之間，可見三個分量表的題目，均在測量該量表的同一特質。三個分量表的 α 係數分別為 .85, .76, .83，這表示各分量表的內部一致性頗高，做為研究之用，尚稱理想。從表三的因素分析來看，1, 2, 3, 8, 13, 20 等六題，

表三 教師工作心厭量表的因素分析結果

題號	因素一	因素二	因素三	h ²
1	.811	.138	-.004	.678
2	.734	.172	.080	.650
3	.668	.233	-.095	.509
8	.804	.197	-.031	.686
13	.718	.167	-.016	.543
20	.514	.443	-.059	.464
6	.395	.622	-.033	.544
10	.381	.598	-.085	.510
11	.230	.700	-.068	.547
15	-.016	.645	.001	.417
16	.338	.725	.015	.640
4	.110	-.206	.678	.513
7	-.019	.020	.684	.469
9	-.032	-.079	.749	.568
17	-.036	-.025	.752	.568
18	-.031	.029	.792	.630
19	-.083	.058	.767	.598

在因素一「情緒耗竭」的因素負荷量較高；6, 10, 11, 15, 16等五題，則在因素二「缺乏人性」的因素負荷量較高；4, 7, 9, 17, 18, 19等六題，則在因素三「個人成就感」的因素負荷量較高。三個因素的固有值 (eigenvalue)，分別為 5.01, 3.24 和 1.28。一般而言，此量表的因素結構和 Maslach 及 Jackson (1981) 所編製者，大致相符合，可見此量表在我國使用，亦具有同樣的效度。

三、實施程序

本研究的對象係國中教師，在資料的收集上較為困難費事。不過，為了便於收集到資料，筆者以在師大教育研究所週末班及夜間班進修的國中教師為一部分對象，實施「教師工作心厭量表」及「教師背景資料調查表」。因這些教師背景的同質性較高，乃再委託20所學校的教師，代為從其學校教師中，隨機抽取 15~20 位教師回答上述兩個量表。實施這個兩量表時，為避免有些題目的敏感性而不願誠實回答，所有的填答均採不記名方式，使教師可放心作答。由於兩個量表可在20分鐘內答妥，故以同時實施方式施測之。

四、資料分析

本研究資料收集齊全後，乃請師大教心系三年級十位同學做初步整理工作，並將所有資料分別登錄在換碼紙上，再請電腦公司將資料輸入儲存在磁帶。為考驗上述三個假設，採用國立師範大學電算中心的 SPSS (Statistical Package for the Social Science) 程式輯和教育心理系電腦室的設備，從事簡單相關、多元逐步迴歸及單因子多變項變異數分析，在前兩項分析中，因顧及變項的性質，僅以五項背景因素做為預測變項。茲將所要考慮的三個假設之分析方法，分別說明如下：

1. 假設一是在探討教師工作心厭三項分數與個人背景因素的關係，故採用「皮爾遜積差相關法」

的統計分析。

2. 假設二是在探討五項教師背景因素對教師工作心厭的預測效力，故採用「多元逐步迴歸分析」方法統計分析。
3. 假設三是在探討教師工作心厭三項分數是否因個人背景不同而異，故採用「單因子多變項變異數分析」方法統計分析。如果多變項變異數分析結果達到顯著水準，分別就有顯著差異的單變項（三個分量表分數），採用 Scheffe' 事後考驗法比較組間的差異情形。

結 果

一、教師工作心厭與背景因素的多元逐步迴歸分析

教師工作心厭與五項背景因素有否相關存在？為瞭解此一問題，以皮爾遜積差相關法分析的結果，如表四所示。

表四 五項背景因素與三項教師工作心厭分數之相關矩陣

	性 別	地 區	年 齡	專 業	任教年資
情 緒 耗 竭	.065	.092	-.195	.054	-.193**
缺 乏 人 性	-.050	.148**	-.111**	-.053	-.131**
個 人 成 就 感	-.065	.011	.135**	-.038	.096

* $P < .05$ ** $P < .01$

從表四來看，教師工作心厭之「情緒耗竭」與教師的年齡 ($r = .195$)、任教年資 ($r = .193$) 等兩項背景因素有相關存在；「缺乏人性」與教師服務地區 ($r = .148$)、年齡 ($r = -.111$)、任教年資 ($r = -.131$) 等三項背景因素有相關存在；「個人成就感」僅與教師的年齡 ($r = .135$) 一項因素有顯著的相關。

為瞭解這五項教師背景因素是否能有效預測教師的工作心厭，本研究以教師的性別、服務地區、年齡、專業訓練和任教年資為預測變項，而以三項教師工作心厭分數為效標變項，進行多元逐步迴歸分析。表五、表六和表七是分析的結果。

表五 五項背景因素預測「情緒耗竭」之逐步迴歸分析

步 驟	投入變項順序	R	R ²	R ² 增加量	β 係數	F
1.	年 齡	.1910	.0365	.0365	-.1910	18.17**
2.	專 業 訓 練	.2058	.0424	.0059	.0770	10.59**
3.	任 教 年 資	.2207	.0487	.0063	-.1164	8.16**
4.	學 校 地 區	.2222	.0494	.0007	.0274	6.20**
5.	性 別	.2229	.0497	.0003	.0181	4.98**

* $P < .01$

就整體而言，五項教師背景因素可有效預測教師工作心厭的「情緒耗竭」，其預測的總變異量為4.97%。其中以教師年齡的β值最大(-.1919)，表示其預測力最高，但因β為負值，故顯示教師年齡愈小，其「情緒耗竭」情況愈高。教師任教年資的預測力次之，但也是負值。

表六 五項背景因素預測「缺乏人性」之逐步迴歸分析

步驟	投入變項順序	R	R ²	R ² 增加量	β 係數	F
1.	學校地區	.1418	.0201	.0201	.1418	9.89**
2.	任教年資	.1741	.0303	.0102	-.1037	7.52**
3.	性別	.1948	.0380	.0076	-.0886	6.31**
4.	專業訓練	.2002	.0401	.0021	-.0468	5.00**
5.	年齡	.2028	.0411	.0010	-.0493	4.10**

** P < .01

表六的逐步迴歸分析結果顯示：就整體而言，五項教師背景因素可有效預測教師工作心厭的「缺乏人性」，其預測的總變異量為4.11%。其中以教師的服務學校地區的預測力最大，β值為.1418，其次為教師的任教年資，β值為-.1037。

表七 五項背景因素預測「個人成就感」之逐步迴歸分析

步驟	投入變項順序	R	R ²	R ² 增加量	β 係數	F
1.	年齡	.1182	.0140	.0140	.1182	6.87**
2.	專業訓練	.1319	.0174	.0034	-.0588	4.28**
3.	學校地區	.1407	.0198	.0024	.0506	3.25*
4.	性別	.1439	.0207	.0009	-.0314	2.55*
5.	任教年資	.1442	.0208	.0001	.0150	2.04

** P < .01 * P < .05

表七的逐步迴歸分析結果顯示：就整體而言，五項教師背景因素可有效預測教師工作心厭的「個人成就感」，其預測的總變異量為2.08%。其中以教師年齡的預測力為最大，β值為.1182；其次是教師的專業訓練，β值為-.0588。

二、教師工作心厭的多變項變異數分析

教師工作心厭是否因個人背景因素不同而有顯著差異？為探討此問題，以單因子多變項變異數分析方法，分別分析七項背景因素在三個教師工作心厭量表上的差異。多變項變異數分析的結果如表九所載，表八則是教師工作心厭的平均數與標準差。

表九 教師工作心厭多變項變異數分析

Source	Multivariate F	Λ	df	P
性別	3.18	.98	3,483	.024
年齡	2.90	.93	12,1280.84	.001
學校地區	4.03	.95	6,958	.001
職務	1.97	.94	15,1319.95	.015
專業訓練	1.57	.97	9,1175.65	.121
任教科目	1.15	.96	15,1317.19	.309
任教年資	4.11	.93	9,1165.91	.000

表八 教師工作心厭三項分數的平均數與標準差

背 景 因 素		情 緒 耗 竭		缺 乏 人 性		個 人 成 就 感	
		M	S	M	S	M	S
性 別	男	14.83	8.52	6.41	5.64	28.74	6.15
	女	16.05	8.70	5.66	5.17	28.08	6.04
學 校 地 區	城 市	14.69	8.29	5.34	5.17	28.52	6.41
	郊 區	17.24	9.17	6.64	5.22	27.38	5.76
	鄉 村	15.45	8.48	7.30	6.35	30.02	5.13
年 齡	30 歲 以 下	17.48	8.91	7.00	5.83	27.62	6.08
	31 ~ 36 歲	16.14	7.82	6.43	5.43	27.56	5.96
	37 ~ 40 歲	14.48	8.65	4.84	4.44	28.66	6.43
	41 ~ 44 歲	15.53	8.64	5.03	5.15	29.37	5.74
	45 歲 以 上	12.84	8.37	5.88	5.48	29.21	6.29
職 務	教務處主任、組長	13.68	9.15	5.64	5.42	30.79	5.21
	訓導處主任、組長	15.00	6.71	6.28	5.02	28.21	5.95
	總務處主任、組長	16.44	6.13	6.56	5.48	30.78	5.04
	輔導室主任、組長	15.15	8.27	5.73	4.19	30.59	5.35
	導 師	16.26	8.94	5.70	5.27	28.26	5.49
	科 任	14.98	8.78	6.19	5.79	26.88	7.26
專 業 訓 練	師範院校教育相關系	14.76	8.59	6.25	5.34	28.83	6.10
	師範院校一般學系	16.39	8.45	5.79	5.15	27.67	5.87
	一般大學	15.68	8.97	5.80	6.22	28.33	6.72
	專科、檢定	16.05	9.53	6.95	3.85	28.35	6.25
任 教 科 目	國 文 科	15.61	9.57	6.18	5.26	28.28	5.75
	英 文 科	16.69	8.91	6.57	5.92	29.16	5.89
	數 理 科	15.79	8.89	5.00	4.80	28.19	5.89
	社 會 科	15.51	7.62	6.64	5.66	27.29	6.12
	藝 能 科	15.10	7.59	6.40	5.73	28.54	7.47
	其 他	13.55	8.45	5.48	5.20	28.97	5.76
任 教 年 資	5 年 以 內	18.54	8.64	6.77	4.98	28.33	5.48
	6 ~ 10 年	16.75	9.21	7.51	6.70	27.05	5.91
	11 ~ 15 年	14.56	8.19	5.48	4.93	27.58	6.20
	16 年 以 上	14.23	8.48	5.24	5.14	29.62	6.30

表九的多變項變異數分析結果顯示：就教師工作心厭三項分數整體而言，在七個教師背景因素中，只有性別、年齡、學校地區、擔任職務和任教年資等五項的主要效果達到顯著水準，其 Δ 分別為 .98, .93, .95, .94和.93。然而，這五項背景因素在三個教師工作心厭上的顯著差異性，未盡相同，此情形可從單變項分析中看出來，表十至表十四是分析的結果。

表十 男女教師工作心厭的單變項變異數分析

Source	組 間 MS	組 內 MS	F	P
情緒耗竭	152.97	74.57	2.05	.153
缺乏人性	43.18	28.40	1.52	.218
個人成就感	48.88	36.64	1.33	.249
df (1,485)				

表十一 不同年齡教師工作心厭的單變項變異數分析

Source	組 間 MS	組 內 MS	F	P
情緒耗竭	331.63	72.63	4.57	.001
缺乏人性	83.58	28.07	2.98	.019
個人成就感	88.56	36.24	2.44	.046
df (4,486)				

表十二 不同地區教師工作心厭的單變項變異數分析

Source	組 間 MS	組 內 MS	F	P
情緒耗竭	336.81	73.81	4.56	.011
缺乏人性	148.75	27.88	5.33	.005
個人成就感	143.13	35.99	3.98	.019
df (2,481)				

表十三 不同職務教師工作心厭的單變項變異數分析

Source	組 間 MS	組 內 MS	F	P
情緒耗竭	65.47	75.14	.87	.500
缺乏人性	4.87	28.28	.17	.973
個人成就感	155.16	35.36	4.39	.001
df (5,480)				



表十四 不同任教年資教師工作心厭的單變項變異數分析

Source	組 間 MS	組 內 MS	F	P
情 緒 耗 竭	490.09	71.66	6.84	.000
缺 乏 人 性	111.88	28.13	3.98	.008
個 人 成 就 感	163.04	35.64	4.57	.004

df (3,481)

就性別而言，雖然整體來看，男女教師在教師工作心厭上的三個分數，有顯著的差異，但是，表十單變項變異數分析結果顯示，男女教師在「情緒耗竭」、「缺乏人性」和「個人成就感」三方面的工作心厭，並沒有顯著的差異存在，F值分別為2.05，1.52，1.33，均未達顯著水準。

就年齡而言，從表十一可看出：不同年齡教師只有在「情緒耗竭」和「缺乏人性」兩方面的工作心厭，達到顯著差異的水準（ $F=4.57$ ， $P<.001$ ； $F=2.98$ ， $P<.019$ ）。唯究竟那些組別之間有差異，採用事後考驗後，所得結果如表十五、表十六所示。

表十五 不同年齡教師在「情緒耗竭」方面之事後比較

		1	2	3	4	5
M		17.48	16.14	14.48	15.53	12.84
1	30 歲 以 下	—	1.4	7.46	2.34	15.81*
2	31 ~ 36 歲		—	1.89	.20	6.76
3	37 ~ 40 歲			—	.62	1.77
4	41 ~ 44 歲					3.73
5	45 歲 以 上					—

* $P<.05$

表十六 不同年齡教師在「缺乏人性」方面之事後比較

		1	2	3	4	5
M=		7.00	6.43	4.84	5.03	5.88
1	30 歲 以 下	—	.65	9.92*	6.15	2.42
2	31 ~ 36 歲		—	4.45	2.65	.50
3	37 ~ 40 歲			—	.05	1.81
4	41 ~ 44 歲				—	.95
5	45 歲 以 上					—

* $P<.05$

不同年齡教師在「情緒耗竭」方面，只有「30歲以下」和「45歲以上」兩組之間的差異，達到顯著水準（ $F=15.81$ ， $P<.05$ ），其餘各組之間的差異，均未達顯著水準。從表八或表十五的平均數來看，30歲以下這一組的平均數（ $M=17.48$ ）顯著的高於45歲以上（ $M=12.84$ ）這一組，易言之，30歲以下的教師比45歲以上的教師較有情緒耗竭的工作心厭。

不同年齡教師在「缺乏人性」方面，也只有兩組之間的差異達到顯著水準（ $F=9.92$ ， $P<.05$ ），那就是「30歲以下」和「37~40歲」兩組的教師。從表八或表十六的平均數來看，30歲以下的教

師，其平均數 ($M=7.00$) 顯著的高於37~40歲組的教師 ($M=4.84$)，這顯示30歲以下的教師，比37~40歲的教師較有缺乏人性的工作心厭。

就學校地區而言，從表十二可看出：不同服務地區的教師，在「情緒耗竭」、「缺乏人性」和「個人成就感」三方面的工作心厭，均達到顯著水準的差異 ($F=4.56, P<.011$ ； $F=5.33, P<.005$ ； $P=3.98, P<.019$)。唯究竟那些服務地區之間有差異，經事後比較考驗後，結果如表十七、十八和十九所載。

表十七 不同地區教師在「情緒耗竭」方面之事後比較

			1	2	3
M			14.69	17.24	15.45
1	城	市	—	8.68*	.35
2	郊	區		—	1.71
3	鄉	村			—

* $P < .05$

表十八 不同地區教師在「缺乏人性」方面之事後比較

			1	2	3
M			5.34	6.64	7.30
1	城	市	—	5.93	6.06*
2	郊	區		—	.61
3	鄉	村			—

* $P < .05$

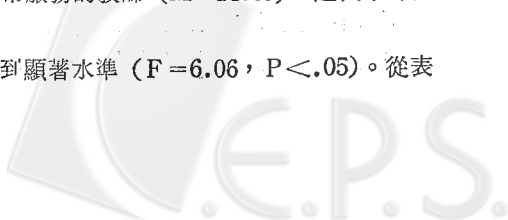
表十九 不同地區教師在「個人成就感」方面之事後比較

			1	2	3
M			28.52	27.38	30.02
1	城	市	—	3.47	2.65
2	郊	區		—	7.24*
3	鄉	村			—

* $P < .05$

不同服務地區教師在「情緒耗竭」方面，城市組和郊區組之間的差異，達到顯著水準 ($F=8.68, P<.05$)，其餘各組間的差異，均未達顯著水準。從表八和表十七的平均數觀之，郊區服務的教師，其在「情緒耗竭」的平均數 ($M=17.24$)，顯著的高於城市服務的教師 ($M=14.69$)，這表示郊區的教師比城市的教師，較有情緒耗竭的工作心厭。

在「缺乏人性」方面，城市組與鄉村組之間的差異，達到顯著水準 ($F=6.06, P<.05$)。從表



八或表十八的平均數來看，鄉村服務的教師，其在「缺乏人性」的平均數 ($M=7.30$)，顯著高於城市服務的教師 ($M=5.34$)。易言之，鄉村的教師比城市的教師，較有「缺乏人性」的工作心厭。

在「個人成就感」方面，郊區組和鄉村組之間的差異，達到顯著水準 ($F=7.24, P<.05$)。從表八或表十九的平均數觀之，鄉村組的教師，其在「個人成就感」的平均數 ($M=30.02$)，顯著高於郊區組的教師 ($M=27.38$)，這顯示鄉村的教師比郊區的教師，較有「個人成就感」傾向。

就擔任職務而言，從表十三可看出：不同職務的教師只有在「個人成就感」方面，達到顯著的差異水準 ($F=4.39, P<.001$)。唯究竟那些組別之間的差異有意義，經事後比較考驗後，其結果如表二十所示。

表二十 不同職務教師在「個人成就感」方面之事後比較

		1	2	3	4	5	6
	M	30.79	28.21	30.78	30.59	28.26	26.88
1	教務處主任、組長	—	4.09	0	.02	6.77	14.65*
2	訓導處主任、組長		—	1.35	2.95	0	1.58
3	總務處主任、組長			—	.01	1.5	3.51
4	輔導室主任、組長				—	4.37	10.26
5	導 師					—	4.46
6	科 任						—

* $P < .05$

從表二十可知，教務處主任、組長和科任教師兩組之間的差異，達到顯著水準 ($F=14.65, P<.05$)。從表八或表二十的平均數來看，教務處主任、組長，其在「個人成就感」的平均數 ($M=30.79$)，顯著高於科任教師 ($M=26.88$)，這表示擔任教務主任、組長的教師比科任教師更有個人的成就感。

表二十一 不同任教年資教師在「情緒耗竭」方面之事後比較

		1	2	3	4
	M	18.54	16.75	14.56	14.23
1	5 年 以 內	—	2.17	13.22*	15.93*
2	6 ~ 10 年		—	3.46	4.74
3	11 ~ 15 年			—	.13
4	16 年 以 上				—

* $P < .05$

就任教年資而言，從表十四可看出：擔任職務不同的教師，在「情緒耗竭」、「缺乏人性」和「個人成就感」三方面的工作心厭，均達到顯著水準的差異 ($F=6.84, P<.000; F=3.98, P<.008; F=4.57, P<.004$)。唯究竟那些組之間有顯著差異，經事後比較考驗後，其結果如表二十一，表二十二和表二十三所載。

表二十二 不同任教年資教師在「缺乏人性」方面之事後比較

		1	2	3	4
M		6.77	7.51	5.48	5.24
1	5 年 以 內	—	.81	3.26	4.76
2	6 ~ 10 年		—	7.59	9.82*
3	11 ~ 15 年			—	.16
4	16 年 以 上				—

* $P < .05$

表二十三 不同任教年資教師在「個人成就感」方面之事後比較

		1	2	3	4
M		28.33	27.05	27.58	29.62
1	5 年 以 內	—	1.85	.85	2.62
2	6 ~ 10 年		—	.40	9.67*
3	11 ~ 15 年			—	9.16*
4	16 年 以 上				—

* $P < .05$

從表二十一可知，在「情緒耗竭」方面，任教年資 5 年以內組和 11~15 年組之間的差異，達到顯著水準 ($F = 13.22, P < .05$)；5 年以內組和 16 年以上組之間的差異，也達到顯著水準 ($F = 15.93, P < .05$)。若從平均數觀之，任教 5 年以內的教師，其在「情緒耗竭」的平均數 ($M = 18.54$)，顯著高於任教 16 年以上的教師 ($M = 14.23$)，同時，也顯著的高於任教 11~15 年的教師 ($M = 14.56$)，這說明了任教年資愈少，愈有「情緒耗竭」的工作心厭現象。

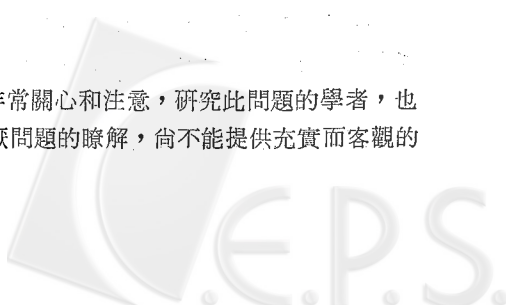
在「缺乏人性」方面，6~10 年組和 16 年以上兩組之間的差異，達到顯著水準 ($F = 9.82, P < .05$)。若從表八或表二十二的平均數來看，任教 6~10 年的教師，其在「缺乏人性」的平均數 ($M = 7.51$)，顯著高於任教 16 年以上的教師 ($M = 5.24$)。易言之，任教 6~10 年的教師比 16 年以上的教師，較有「缺乏人性」的工作心厭。

在「個人成就感」方面，6~10 年組和 16 年以上兩組之間，有顯著的差異 ($F = 9.67, P < .05$)，且 11~15 年組和 16 年以上兩組之間的差異，也達到顯著的水準 ($F = 9.16, P < .05$)。從表八或表二十三的平均觀之，任教 6~10 年的教師，其在「個人成就感」的平均數 ($M = 27.05$)，顯著的低於任教 16 年以上的教師 ($M = 29.62$)，而任教 11~15 年的教師，其平均數 ($M = 27.58$)，也顯著的低於任教 16 年以上的教師，這顯示任教年資較長的教師，比年資較短的教師更有工作的成就感。

討 論

一、教師工作心厭量表在我國的適用性

教師工作心厭方面的有關問題，近年來，國外教育學者非常關心和注意，研究此問題的學者，也愈來愈多。不過，由於研究文獻還相當有限，對整個工作心厭問題的瞭解，尚不能提供充實而客觀的



資料。我國在這方面的研究，似乎尚付闕如。基於此，筆者乃設計此研究，以探討國中教師背景因素與其工作心厭的關係。

教師工作心厭量表係研究此問題的唯一主要工具，由 Maslach & Jackson (1981) 所編製。原來用以測量助人職業人員 (helping professionals)，但經 Iwanicki & Schwab (1981) 兩位學者修訂為教師使用，結果發現其所測量的基本構念 (construct) 和原來量表一樣，這表示此量表亦可適用於教師。因為中、美兩國文化背景殊異，筆者為了研究需要，乃以我國教師為對象，加以修訂。從所獲得的結果來看，除了題目原為22題減少為17題，且有兩題原屬測量「情緒耗竭」因素，變為測量「缺乏人性」外，其餘題目所測量的因素，均和原量表相符合一致，亦即同樣測量「情緒耗竭」、「缺乏人性」和「個人成就感」三個因素。可見此量表在我國使用，也具有理想的構念效度 (construct validity)。

各題目與其分量表總分的相關，介於.72~.84之間，三個分量表的 α 係數分別為.85，.76和.83，這些結果足以支持各量表的內部一致性，相當理想，也表示頗具測量的信度。

因為本研究發現，以「頻率」向度評定的分數，其因素結構和原來量表不符合情形較大，本研究乃以「強度」向度評定的分數為此研究的教師工作心厭變項。根據 Iwanicki 與 Schwab (1981) 的研究指出：在以教師為對象的修訂中，「頻率」和「強度」兩個向度中的三個因素之相關，介於.75~.94，平均相關為.87，全部共同的變異量達到76%。因此，此量表給教師使用時，是否需要採用兩個向度，頗值得商榷。基於減少作答時間之方便，似乎以使用一個向度為宜。

為了瞭解同時效度 (concurrent validity)，此量表可進一步和校長或同事依據量表的相同行為所評定的分數，求取相關。或者，亦可採用對照團體方法 (contrasted group)，選取不適任教師與一般教師在量表上的分數，加以比較是否有顯著的差異。總之，此量表欲在我國正式使用，需要進一步以國小、國中、高中教師為對象，進行因素分析和信度、效度的研究。而且，也能建立解釋分數的標準。

二、教師的背景因素對工作心厭的預測力

依據本研究的簡單相關發現：教師的年齡和教師的「情緒耗竭」、「缺乏人性」及「個人成就感」三個工作心厭分數，有顯著的相關存在，但只有和「個人成就感」一項的相關是正的，其餘兩項均為負的相關；教師的任教年資，則與「情緒耗竭」、「缺乏人性」有顯著的相關，但是相關是負的，教師的任教地區和「缺乏人性」則有正的顯著相關。

再從逐步迴歸分析結果來看，教師五項背景因素可以有效預測「情緒耗竭」、「缺乏人性」和「個人成就感」工作心厭，預測的總變異量分別為4.97%、4.11%和2.08%。在五項背景因素中，預測「情緒耗竭」，最有預測力的是教師的年齡，其次是教師的任教年資；預測「缺乏人性」，最有預測力的是服務的地區，其次是教師的任教年資；預測「個人成就感」，最有預測力的是年齡，其次是教師的專業訓練。

綜合上述資料，可以發現兩個事實：第一、教師五項背景因素只有若干項和教師工作心厭有顯著相關存在，但相關均屬於低相關，而且預測效力也僅在5%左右而已。因此可見，這些相關或迴歸預測，僅具有統計上的意義，而沒有實質的應用意義。第二、預測三項教師工作心厭最具預測效力的因素，並不一致。Gold (1985) 以性別、年齡、任教年級、在同一校服務年資、婚姻狀況和對學生控制難度的知覺等六項因素和教師工作心厭求相關，也發現相關低，但具有統計的意義。Schwab & Iwanicki (1982) 使用性別、年齡、任教年級、教學年資、學歷、婚姻與學校所在地等變項做多元迴歸分析，發現只有性別、年齡和任教年資可以有效預測教師工作心厭中的某些分數，但是，預測的總變異量也很低。顯而易見，本研究的結果，大致與有關的研究接近一致。

三、教師背景不同在工作心厭方面的差異情形

依本研究的多變項變異數分析結果發現：就教師工作心厭整體而言，只有教師的性別、年齡、服務學校地區、擔任職務與任教年資等五項的主要效果，達到顯著的差異水準。再從單變項變異數分析結果來看，男女教師在「情緒耗竭」、「缺乏人性」與「個人成就感」三個單變項的主要效果，均未達差異的顯著水準；不同年齡教師則在「情緒耗竭」與「缺乏人性」兩個單變項的主要效果，達到差異的顯著水準；不同地區與不同任教年資教師，在教師工作心厭的三個量表上的單變項主要效果，均達到差異的顯著水準；不同職務教師則只有在「個人成就感」方面的主要效果，達到顯著的差異水準。

依據事後比較分析發現：30歲以下的教師比45歲以上的教師，較有「情緒耗竭」的工作心厭，而30歲以下的教師比37~40歲的教師，也較有「缺乏人性」的工作心厭；就學校地區而言，郊區的教師比城市的教師，較有「情緒耗竭」的傾向；鄉村的教師比城市的教師，較有「缺乏人性」的傾向；鄉村的教師比郊區的教師，較有「個人成就感」的傾向。

就不同任教年資而言，任教5年以內的教師，其「情緒耗竭」的傾向高於任教6~10年的教師，也高於任教16年以上的教師；在「缺乏人性」方面，任教6~10年的教師，也高於任教16年以上的教師；在「個人成就感」方面，任教6~10年的教師，低於任教16年以上的教師，且任教11~15年的教師，也低於任教16年以上的教師。

就不同職務而言，擔任教務處主任、組長的教師，其「個人成就感」方面，比科任教師為高。

綜合上述結果可發現下列重要事實：第一、年紀愈輕的教師，其在「情緒耗竭」和「缺乏人性」方面，愈比年紀長的教師高；第二、在城市地區服務的教師，其工作心厭低於在郊區或鄉村服務的教師；第三、任教年資愈少的教師，其工作心厭的傾向愈為明顯；第四、擔任教務處主任、組長的教師，個人成就感高於科任教師。

年輕的教師經驗到工作心厭愈明顯，在 Maslach & Jackson (1981) 的研究中，也有相同的結果發現。Gold (1985) 的研究結果，也是如此。何以年紀愈輕的教師，愈有工作心厭的傾向？依筆者的推想，可能和下列因素有關：(1)應付壓力來源的經驗不足，容易有挫折感；(2)教學能力與技巧較差，較難從工作中獲得成就感；(3)懷有較高的理想，但事實上達不到；(4)對於角色的責任，概念較不清楚。任教年資愈少的教師，其工作心厭傾向也愈高，其可能的解釋，大致上與年輕的教師相類似。

影響教師工作心厭的因素，主要是來自於環境的各種壓力，但是否對個人產生影響，則端視個人對壓力的反應而定。因此，教師的能力、人格和知覺等個人因素，和教師工作心厭會有密切關係，今後的研究，除了背景因素之外，宜從教師的人格、能力或其他因素，加以進一步研究。並且，可以採用晤談的方法分析導致教師工作心厭的重要壓力來源。

參 考 文 獻

- 蔡先口 (民74) 國民中學教師工作壓力和專業態度的關係及其相關因素之研究。師範大學輔導研究所碩士論文。
- 師大學生輔導中心 (民73) 臺北市國民中學教師學校壓力狀況調查研究。臺北市：師範大學輔導中心。
- 王秋絨 (民70) 國民中學組織環境對於教師角色壓力的影響。師範大學教育研究所碩士論文。
- Blase, J. J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 93-113.
- Dubrin, A. Fowler, J., Hoiberg, L., Mathiott, J., Morrison, F., Paulus, P., Prince, E., Stein, S., & Youngs, B. (1979). Teacher burnout: How to cope with

- when your world goes black. *Instructor*, 6, 56-62.
- Farber, B. A. (1981). Teacher burnout: A psycho-educational perspective. *Teacher College Record*, 88(2), 235-243.
- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77(6), 325-331.
- Gold, Y. (1985). The relationship of six personal and life history variables to standing on three dimensions of the Maslach burnout inventory in a sample of elementary and junior high school teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 377-387.
- Iwanicki, E. F., & Schwab, R. L. (1981). A cross validation study of the Maslach burnout inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1167-1174.
- Kalker, P. (1984). Teacher stress and burnout: Causes and coping strategies. *Contemporary Education*, 56(1), 16-19.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory: Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. (1976). Burned out. *Human Behavior*, 5, 1622.
- Moracco, J., Danford, D., & D'Arienzo, R. V. (1982). The factorial validity of the teacher occupational stress factor questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 42, 275-283.
- Pines, A. M., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. New York: Macmillan Publishing Company, Inc.
- Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1982). Who are our burnout teachers? *Educational Research Quarterly*, 7(2), 5-16.
- Selye, H. (1976). *The stress of life* (rev. ed.). New York: McGraw-Hill.
- Wangberg, E., Metzger, D., & Levitov, J. (1982). Working conditions and career options lead to elementary teacher job dissatisfaction. *Journal of Teacher Education*, 33(5), 37-40.
- Wangberg, E. G. (1984). The complex issue of teacher stress and job dissatisfaction. *Contemporary Education*, 56(1), 11-15.



THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER BURNOUT AND TEACHER BACKGROUND VARIABLES

SHENG-YU KUO

ABSTRACT

The purpose of this research was to investigate the relationship between teacher burnout and teacher background variables. The sample for the study included approximately five hundred junior high school classroom teachers. They were administered a Teacher Burnout Inventory and a questionnaire of teacher background variables. The data was analyzed by Pearson product-moment correlation, the stepwise multiple regression, and multivariate analysis of variance.

The major findings of the study were: (1) The teacher burnout inventory was found to have appropriate construct validity and reliability in the Chinese cultural setting. (2) Among the teacher background variables, only three variables, type of school area, age, teaching experiences, have yield statistically significant but low relationships with teacher burnout. (3) Five teacher background variables could predict effectively the teacher burnout, but not powerful predictors. (4) The multivariate analysis of variance indicated that there were significant differences in sex, age, type of school area, teacher duty, and teaching experiences on the scale of teacher burnout. (5) Younger teachers in comparison with older teachers were inclined to express perceptions of burnout; teachers who have shorter teaching experiences tended to demonstrate perceptions of greater burnout than those teachers who have longer teaching experiences. (6) Teachers in rural area were inclined to express greater burnout than teachers in urban area; teachers with school administration were inclined to feel greater sense of personal accomplishment than those teachers with no school administration.

