

學前特殊教育教師專業自我概念與職業倦怠之相關研究 A Study on the Relationship between Professional Self-Concept and Job Burnout of Early Childhood Special Educators

周俊良* 王明泉** 李新民***

*國立體育大學 適應體育學系暨研究所 副教授

**國立台東大學 特殊教育學系(所) 副教授

***樹德科技大學 兒童及家庭服務系(所) 教授

***Chun-Liang Chou, Associate Professor**

Adapted Physical Education & Institute, National Taiwan Sport University

****Ming-Chuan Wang, Associate Professor**

Department of Special Education, National Taitung University

*****Hsing-Ming Lee, Professor**

Department of Child Care and Family Studies, Shu-Te University

摘要

本研究旨在探討學前特教教師的專業自我概念、職業倦怠，以及兩者之間的關聯。本研究以 420 名學前特教教師為問卷調查的受試者，透過「學前特教教師專業自我概念量表」、「學前特教教師職業倦怠量表」來蒐集實證資料。資料處理採用變異數分析以及結構方程模式，以進行假設考驗與模式檢定。統計分析發現，學前特教教師專業自我概念與職業倦怠存有顯著的關聯。根據研究結果，本研究針對「學前特教教師專業自我概念量表」、「學前特教教師職業倦怠量表」的應用、學前特教教師人力資源管理，以及未來研究，提出相關建議。

Abstract

The main purpose of this study was to explore relationship between professional self-concept and job burnout of early childhood special educators. The data were collected through questionnaires from a sample of 420 early childhood special educators. The major instruments for this study were “Early Childhood Special Educator Professional Self-Concept Scale” and “Early Childhood Special Educator Job-Burnout Scale”. Statistically, the approaches of analysis of variance (ANOVA) and structural equation modeling (SEM) were applied to the quantitative procedures of parameter estimations and model test.

*本文係國科會專題研究報告改寫而成，作者在此感謝國科會的經費補助。

The results showed that there was significant correlation between professional self-concept and job-burnout of early childhood special educators. Based on those findings, the well application of “Early Childhood Special Educator Professional Self-Concept Scale” and “Early Childhood Special Educator Job-Burnout Scale” was provided. And those suggestions for early childhood special educator concerning human resource management and future study were included in this study.

關鍵詞：學前特殊教育教師、專業自我概念、職業倦怠

Key Words: early childhood special educator, professional self-concept, job burnout

壹、緒論

特殊教育教師的專業自我概念影響教育服務提供的良莠，而其與職業倦怠存有何種關係，更關係身心障礙學童的受教品質，爰為本研究的重點所在。

一、問題敘述

學前階段特殊教育學校或機構的特殊幼兒教育以及照顧工作，對於特殊幼兒終身學習與健全發展（lifelong and life-wide learning）有重大的影響；尤其，是站在第一線的學前特殊教育教師，往往為特殊幼兒健全成長的關鍵樞紐人物，其對特殊幼兒發展的影響既深且遠。當特殊教育教師自身有健全的專業自我概念（professional self-concept）時，不但可在「教」與「學」互動歷程中維持良好的品質，更可正面引導特殊幼兒的人格發展。若干實證研究已經指出，教師專業自我概念對於教學和學生自我概念發展影響甚鉅（Korn, 1998; Relich, 1996; Tonelson, 1981）；然而，國內有關學前特殊教育教師專業自我概念之研究與探討仍相當罕見，實有必要深入探討其專業自我概念之內涵，建構適切的學前特殊教育教師專業自我概念評量工具，以進行實證研究，徹底瞭解有關學前階段特殊教育專業層面的教師自我信念與態度。

另一方面，國內相關研究論述指出，教保人員或學前特殊教育教師離職與流動率高，自覺薪水偏低，抱怨工作壓力過大，對其工作不甚滿意（張弘勳、蔡淑苓，2009；安蘭桂，2004；江麗莉、鐘梅菁，1996；周俊良、李新民、安蘭桂，2005；李青松、陳若琳，1999；周俊良、李新民、許籃憶，2005；陳穗菁，2005；張美麗，1993；黃寶園，2009a；黃寶園，2009b；楊筱雲，1992；蔡春美，1980）。此種特殊教育教師職業倦怠之情勢不容忽視；畢竟，特殊教育教師是攸關特殊學校或機構，組織經營品質的關鍵要素，若是教師不安其位、不滿其職，則欲求特殊教育單位能夠發揮功能，無異是緣木求魚。國外相關研究更發現，教師專業自我概念可以有效預測教師職業倦怠（Friedman & Farber, 1992; Villa & Calvete,

2001)；惟，國內有關學前特殊教育教師專業自我概念與職業倦怠之相關研究仍付之闕如。有鑑於此，本研究以背景變項為前因變項，學前特殊教育教師專業自我概念為中介變項，學前特殊教育教師職業倦怠為後果變項，建構研究假設模式，進行問卷調查研究，並探討其徑路模式。

二、研究目的

循上所述，為了提昇學前特殊教育教師專業，健全特殊幼兒教保以及發展工作，實有必要瞭解學前特殊教育教師專業自我概念不同層面對職業倦怠的影響；是以，本研究目的臚列如後：

- (一) 調查學前特教教師專業自我概念，以及職業倦怠之概況。
- (二) 探討學前特教教師不同背景變項，對於專業自我概念與職業倦怠的影響。
- (三) 比較學前特教教師不同專業之自我概念族群，其職業倦怠的差異。
- (四) 解析學前特教教師之專業自我概念與職業倦怠的潛在影響關係。

三、名詞界定

以下將針對本研究中之相關的學術名詞或用語，釐清其概念與操作之具體意義，以為本文明晰闡釋之用。

(一) 學前特殊教育教師

學前特殊教育教師 (Early Childhood Special Educators) 乃是提供特殊幼兒教育與照顧的專業人員，其有協助特殊幼兒準備參與社會生活，以及妥善照顧特殊幼兒，促進身心健全發展的使命者 (Kamerman, 2000; Oberhuemer & Ulich, 1997)。而本研究所謂之學前特殊教育教師，係指我國各特殊幼稚園 (班)、特殊教育學校幼稚部、學前特殊教育機構 (含兒童發展中心) 的特教教師，且實際從事發展遲緩幼兒教育與照護工作者，稱之；其任教班別，包括集中式特殊幼稚班、學前融合班、巡迴輔導班與學前資源班或社會福利機構的早期療育班級。

(二) 專業自我概念

專業自我概念 (professional self-concept) 乃是教師對專業活動中的自我之認知、評價與信念 (Korn, 1998; Sugawara, Harris, & O'Neill, 1988; Villa & Calvete, 2001)。而本研究所謂之專業自我概念係指，受試者在研究者自編「學前特殊教育教師專業自我概念量表」各題項之反應，包括「師生關係 (student-teacher relationships)」、「工作滿意 (job satisfaction)」、「自我接納 (self-acceptance)」、「人際知覺 (interpersonal perceptions)」、「創新突破 (taking initiatives)」與「專業能力 (professional competence)」等六個構面，得分愈高表示學前特教教師之專業自我概念，愈積極正向。

(三) 職業倦怠

職業倦怠 (job burnout) 乃是個體在身、心俱疲的情況下，對其工作服務產生厭倦、逃避、退縮、冷漠的現象 (Brouwers, Evers & Tomic, 1999; Maslach & Jackson, 1981)。而本研究所謂之職業倦怠係指，

受試者在研究者自編「學前特殊教育教師工作調查問卷」中的「學前特殊教育教師職業倦怠量表」各題項之反應，包括「情緒耗竭（emotional exhaustion）」、「去人性化（depersonalization）」與「低成就感（low personal accomplishment）」三個構面，得分愈高，表示學前特殊教育教師對教保工作的厭倦冷漠情緒，以及消極逃避行為愈頻繁。

貳、文獻探討

本部歸納相關文獻資料，以說明專業自我概念與職業倦怠的意義，與兩者間的關聯，作為進一步實證研究的依據。

一、教師專業自我概念的意義與測量

由相關文獻探討得知，多數學者乃從認知觀點出發，以界定自我概念，並將其視為一個多向度的概念（Thomson & Handley, 1990; Villa & Calvete, 2001）；從此視角觀之，則自我概念可謂是一套複雜而動態的自我基模（self-schemata），這些基模累積過去的社會經驗，組織成自我信念系統，並形成所謂的參照機制（reference mechanisms），提供個體知覺、評價以及規劃行動的基礎（Bandura, 1978; Brown & Taylor, 1986; Markus, 1977）。

然而，在這套複雜系統中的所有自我基模，並非全部同時運作，而是依據情境脈絡需要而啟動，並因時、因地制宜（Markus & Wurf, 1987）；換言之，一般我們所謂的自我概念，其實依據多元活動需要而呈現不同的面貌，在專業領域中與各項活動有關的自我基模，可以構成所謂的專業自我概念（Villa & Calvete, 2001）。而區分這種專業自我概念與一般性的自我概念，即如若干社會學及心理學構念，在各種領域的應用，往往也有不同的內涵（Speer & Peterson, 2000）。

就教師專業自我概念的內涵與評量而言，國內的相關研究（王藝蓉，1994；江國樑，2000）往往借用一般性的自我概念量表，如Fitts（1965）的「田納西自我概念量表（Tennessee Self-Concept Scale）」與Bracken（1992）的「多向度自我概念量表（Multidimensional Self Concept Scale）」，而將教師自我概念劃分為生理自我、心理自我、道德自我、社會自我、理想自我、自我感受、自我表現和自我評價等構面，並編製量表加以檢測；但是，如此借用一般性自我概念之內涵與測驗，將無法聚焦在教師專業活動中的教師自我知覺、評價與信念範疇。

而Korn（1998）、Sugawara、Harris 和O'Neill（1988）、Thomson 及Handley（1990）、Villa 與Calvete（2001）等人的相關研究則指出，教師的專業自我概念，牽涉到教師對其身為教師，在各種不同教師專業活動情境脈絡下的自我形象之認知與覺察；尤其，是Villa 和Calvete（2001）根據教師實際專業活動所編製設計的「教師自我概念評鑑量表（Teacher Self-Concept Evaluation Scale，簡稱TSCES）」，對教師自

我概念之評量，完全是針對教師工作性質以及專業活動環境實施，值得深入探究。TSCES 對於教師專業自我概念的評量包括以下幾個向度：

- (一) 「專業能力」：教師對其教學能力的自我評價。
- (二) 「人際知覺」：教師對個人與其他教學工作相關人員互動關係的認知與評價。
- (三) 「創新突破」：教師對於實踐創新教學的看法與信念。
- (四) 「師生關係」：教師對於自己在學生心目中的地位與形象之覺察與評價。
- (五) 「工作滿意」：教師對於留任現職，繼續奉獻教學工作的想法與意見。
- (六) 「自我接納」：教師對於自己身為一個教師的覺知與評價。

二、教師職業倦怠的意義與測量

職業倦怠乃是個體在身心俱疲的情況下，對其工作服務產生厭倦、逃避、退縮、冷漠的現象(Brouwers, Evers, & Tomic, 1999; Maslach & Jackson, 1981)。根據顏耀南(2001)有關教師職業倦怠的後設分析，目前國內對於教師職業倦怠的測量大多數是根據Maslach 與Jackson(1981)的「專業倦怠調查量表(Maslach Burnout Inventory, 簡稱MBI)」，此一倦怠調查評量工具。而Byrne(1991)的探索性因素分析以及驗證性因素分析結果顯示，MBI 的確適合用來評量教師的專業倦怠。

本研究也藉此根據MBI(1981)的內容構念，職業倦怠乃是一種情緒耗竭、去人性化與低成就感的心理症狀，將此概念應用到教師職業倦怠的測量，則教師職業倦怠包括以下三個層面：

- (一) 「情緒耗竭」：教師對教學專業工作出現身心俱疲的負面情緒。
- (二) 「去人性化」：教師對教學工作環境中的相關他人，呈現冷漠、拒絕等負面情緒與行為。
- (三) 「低成就感」：教師對於教學工作與事務興趣缺缺，出現消極逃避的行為。

以上這些心理退縮，缺乏工作熱情的現象，不但嚴重斲傷教師的專業能力，日積月累的結果，將造成教師憤世嫉俗的態度，對於學生冷漠拒絕，甚至產生身心不適應的疾病與藥物濫用、酗酒等不良行為(Jenkins & Calhoun, 1991)。

三、教師專業自我概念與專業倦怠之關聯

從所謂的自我建構角度來審視自我概念，那些構成專業自我概念的自我基模又稱之為「可能我(possible self)」，其影響教師決定什麼是重要的，需加以留意該如何解釋、又該如何推論(Markus & Nurius, 1986; Schwartz, 1990)；事實上，這種「可能我」在Bandura(1986)的社會認知理論(Social Cognitive Theory)中，居於樞紐的位置，當「可能我」引導教師對於專業的自我概念越是積極正向時，其強大的動能，將可幫助教師產生堅強的自我效能感(feelings of self-efficacy)。

而自我效能較強烈的教師，一方面可以避免專業自我概念中的失能自我基模（dysfunctional self-schemata）發酵，導致教師以各種負面偏見來解讀其專業活動；另一方面，這種對自我評價高、認知積極正面的教師，對於專業活動也比較能夠堅持到底地努力工作，從而減少教師出現職業倦怠的可能性（Park & Yager, 1981; Villa & Calvete, 2001）。

而從所謂的認知結構角度來審視自我概念，根據認知治療模式（cognitive therapy model）的理論假說，一個思考扭曲的教師往往因為錯誤的認知、不切實際的評價，造成心理失調，而失能的心理又繼續強化扭曲的認知，在此遭扭曲的負面認知與心理交互作用之下，教師自然會身心俱疲，產生職業倦怠（Rosenbaum & Carty, 1994; Villa & Calvete, 2001）；易言之，健全的專業自我概念之認知結構，有助於教師正面的心理狀態和行為模式之建立，以避免厭倦冷漠情緒與消極逃避之職業倦怠行為出現。

相關實證研究也發現，而符應上述理論假說；例如，Bernard（1989）的研究結果顯示，教師自我概念影響其職業倦怠感；另外，Friedman和Farber（1992）的研究也證實，教師自我概念可以有效預測其職業倦怠；而Villa與Calvete（2001）的研究結果則認為，一個對自我抱持正面評價的老師，將比較不容易出現職業倦怠的症狀。

無論如何，國內目前缺乏有關學前特殊教育教師專業自我概念的實證研究，而探討教師職業倦怠的實證研究又偏重在小學教師階段，針對學前階段特殊教育教師職業倦怠的論述研討仍極為稀少。而學前特殊教育教師所處的工作環境，以及其所肩負的特殊幼兒教保工作，又有其特殊性，更加需要探究健全的專業自我概念，是否能避免職業倦怠？從而積極參與投入特殊幼兒教保工作（周俊良、李新民、許籃憶，2005）。

叁、研究設計與實施

本部為本研究之研究方法（methodology），包含研究架構、抽樣、工具，以及資料分析處理等項目：

一、研究架構

根據研究目的以及上述文獻探討，本研究概念架構，如圖 1 所示。就測量模式而言，學前特殊教育教師專業自我概念包括「師生關係」、「工作滿意」和「自我接納」、「人際知覺」、「創新突破」和「專業能力」六個構面；學前特殊教育教師職業倦怠，則包含「情緒耗竭」、「去人性化」與「低成就感」三個構面。就結構模式而言，學前特殊教育教師的專業自我概念與職業倦怠之間，具有潛在影響路徑關聯，不同背景變項可能造成學前特教教師專業自我概念與職業倦怠之差異。

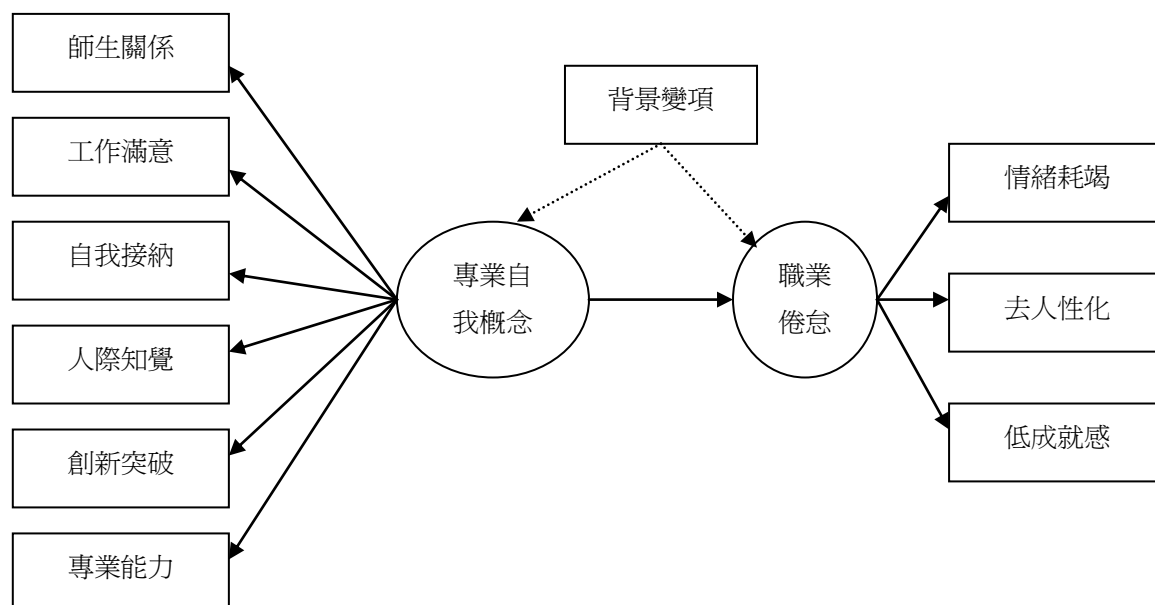


圖 1 本研究概念架構圖

二、研究樣本與抽樣程序

本研究以提供學前特殊教育服務的教師為研究對象，本研究採取兩階段抽樣策略，首先立意抽樣（purposeful sampling）175 所提供學前特殊教育服務的學校或機構，再按照機構配置學前特殊教育人員數，以配額抽樣（quota sampling），抽取 50% 的學前特殊教育工作人員，成為本研究的受試者。扣除拒絕接受施測與無效資料，實際樣本數為 420，樣本結構，如表 1 所示。

表 1 有效樣本背景資料摘要表

背景變項	比率%	人數
年齡		
(1)25 歲以下	28.6	120
(2)26 至 35 歲	41.9	176
(3)36 歲以上	29.5	124
機構服務年資(年)		
(1)2 年以下	31.4	132
(2) 3-9 年	45.5	191
(3) 10 年以上	23.1	97
學前特殊教育總服務年資(年)		
(1) 2 年以下	26.7	112
(2) 3-9 年	41.4	174

(3) 10 年以上	31.9	134
------------	------	-----

續表 1 有效樣本背景資料摘要表

背景變項	比率%	人數
教育程度		
(1) 高中職	10.2	43
(2) 專科	25.7	108
(3) 大學以上	64.1	269
婚姻		
(1) 未婚	47.9	201
(2) 已婚	52.1	219
薪資		
(1) 15000 元以下	4.3	18
(2) 15001 元至 30000 元	74.5	313
(3) 30001 元以上	21.2	89

三、研究工具

本研究透過「基本資料表」、「學前特殊教育教師專業自我概念量表」、「學前特殊教育教師職業倦怠量表」來蒐集資料。基本資料包括：年齡、機構服務年資、服務總年資、教育程度、學前特殊教育專業訓練類型、婚姻狀況、服務機構性質、學生障礙類別、學生障礙程度、教師是否兼任行政職務、薪資水準等項，爰因研究重點不在作大小次序之比較，係以標示事物與事物間不同特質或類別而指定之量化數字的名義量尺（nominal scale）來編擬，由受試者依實際情況勾選。

「學前特殊教育教師專業自我概念量表」的編製，採取下列流程：1. 根據文獻探討編製初稿，進一步訪談基層園所幼兒教師，根據實際狀況稍作修正；2. 邀請相關專家評估問卷設計以建立內容效度；3. 選取 150 名受試，進行項目分析（item-total correlation）；4. 透過因素分析，發展量表，建構效度；5. 計算 Cronbach's α 係數，建立信度。正式「學前特殊教育教師專業自我概念量表」包括「師生關係」（4 題）、「工作滿意」（4 題）、「自我接納」（4 題）、「人際知覺」（4 題）、「創新突破」（4 題）、「專業能力」（4 題），填答方式採 Likert 氏五點量表，反應程度則採用「非常同意」（100%）、「有點同意」（75%）、「沒意見」（50%）、「有點不同意」（25%）及「非常不同意」（0%）五等。「學前特殊教育教師專業自我概念量表」之項目分析、因素分析，以及內部一致性（internal consistency）分析結果，如表 2 所示。

表 2 「學前特殊教育教師專業自我概念量表」項目分析與信效度考驗表

構面	題目	item-total correlation	因素負荷 量	特徵值	解釋變異 量	Cronbach's α
師生 關係	我自信可以與發展遲緩幼兒打成一片。	.484	.732	2.296	57.399%	.724
	我在發展遲緩幼兒心目中地位崇高。	.364	.576			
	我有信心掌握我的班級。	.680	.872			
	我有能力公平對待班上每一位發展遲緩幼兒。	.589	.818			

續表 2 「學前特殊教育教師專業自我概念量表」項目分析與信效度考驗表

構面	題目	item-total correlation	因素負荷 量	特徵值	解釋變異 量	Cronbach's α
工作 滿意	我對目前的工作環境感到滿意。	.748	.863	2.749	68.736%	.845
	我可以從學前特殊教育工作中找尋快樂。	.627	.792			
	我可以接受學校(機構)給我的福利待遇。	.693	.828			
	我以身為本校(機構)的一分子為榮。	.682	.832			
自我 接納	我很清楚知道在學前特殊教育工作上自己要的是什麼。	.788	.889	2.921	73.037%	.876
	我很清楚自己在學前特殊教育工作的未來發展方向。	.738	.858			
	我可以從學前特殊教育工作的錯誤中學到教訓。	.713	.840			
	我自認為自己是一個有能力的學前特殊教育老師	.700	.831			
人際 知覺	我與學校(機構)上司相處愉快。	.698	.844	2.632	65.804%	.826
	我與同事相處愉快。	.668	.821			
	我贏得家長對我信賴與敬重。	.596	.766			
	我能與學校(機構)的同事分享想法與合作。	.652	.811			
創新 突破	我有能力嘗試創新學前特殊教育服務工作。	.820	.902	3.173	79.319%	.913
	我可以接受服務學校(機構)的各種改革與變遷。	.795	.886			
	我有能力研究怎樣超越現在的表現。	.796	.887			
	我勇於挑戰學前特殊教育工作的難題。	.795	.886			

我相信我的學前特殊教育工作技巧很好。	.779	.878			
我對我的學前特殊教育工作信念充滿信心。	.774	.882			
專業能力快。 我對我的學前特殊教育工作感到勝任愉快。	.775	.883	3.032	75.793%	.890
我在學前特殊教育工作的專業能力獲得各方肯定。	.724	.839			

另「學前特殊教育教師職業倦怠量表」初編流程，同上揭「學前特殊教育教師專業自我概念量表」般進行，而正式量表則包括「情緒耗竭」(6題)、「去人性化」(7題)、「低成就感」(8題)。填答方式採Likert氏五點量表，反應程度依然採用「非常同意」(100%)、「有點同意」(75%)、「沒意見」(50%)、「有點不同意」(25%)及「非常不同意」(0%)五等。「學前特殊教育教師職業倦怠量表」項目分析、因素分析以及內部一致性分析結果，如表3所示。

表3 「學前特殊教育教師職業倦怠量表」項目分析與信效度考驗表

構面	題目	item-total correlation	因素負荷量	特徵值	解釋變異量	Cronbach's α	
情緒耗竭	1.在工作一天之後，我覺得精疲力竭。	.560	.666	4.00	66.70	.8859	
	2.我對特教工作有挫折與無力感。	.693	.790				
	3.每天晨起，想到又要面對工作，就讓人感到厭倦。	.716	.815				
	4.整日工作使我神經緊繃、心力交瘁。	.819	.894				
	5.在學前特殊教育工作上，我感到身心俱疲。	.843	.908				
	6.我覺得自己過度努力工作，快被工作給吞噬了。	.711	.804				
	人性化	7.我對目前工作熱忱逐漸消失。	.453	.547	4.40	62.95	.874
		8.跟家長互動令我厭煩。	.728	.824			
		9.我只想要把自己的工作完成，同仁們的問題我不感興趣。	.678	.793			
		10.學校(機構)上司講的話，對我而言沒什麼意義。	.746	.849			
		11.工作讓我的情緒變的容易暴躁。	.779	.861			
		12.自從接下目前的職務以來，我對工作的興趣漸感降低。	.759	.841			
		13.只要有機會，我會毫不猶豫地轉換工作環境或其他性質工作。	.700	.794			

	14.工作對我而言，越來越沒有意義。	.4448	.833			
	15.下班後第一件事就是把學校(機構)發生的事忘掉。	.6756	.743			
	16.我無力完成目前工作中許多值得做的事。	.739	.822			
低	17.在我的工作上，我不敢把握有效地將事情做好。	.666	.798			
成	18.我的工作對特殊幼兒是否有所助益，我感到懷疑。	.708	.760	4.76	59.53	.857
就	19.我覺得學校(機構)即使沒有我的付出，仍然運作如常。	.709	.623			
感	20.我經常考慮自己是否該轉任其他職務。	.610	.754			
	21.在怎麼努力也不會受到肯定，實在沒有成就感。	.502	.818			

四、資料處理

在量化資料處理分析方面，以 SPSS for Window 以及 LISREL 進行下列之統計分析：

(一) 偏誤資料排除及輸入

去除錯誤的資料(如固定式反應)，以及填答資料不全的問卷之後，一一將資料輸入 SPSS 的資料檔中。

(二) 探索性因素分析

針對「學前特殊教育教師專業自我概念量表」、「學前特殊教育教師職業倦怠量表」進行探索性因素分析(exploratory factor analysis)，以主成分分析法來粹取主要次級因素，形成專業自我概念以及職業倦怠的構面。為了確保分析無誤，研究者事先估計 KMO 值，進行 Bartlett's 球型考驗確定資料適合進行因素分析。

(三) 描述性統計

進行描述性統計(descriptive statistics)，包括平均數、次數分配等，探討有效樣本的背景因素，以及學前特殊教育教師專業自我概念、職業倦怠概況。

(四) 集群分析

根據上述「學前特殊教育教師專業自我概念量表」因素分析結果所得，透過非階層式集群分析(cluster analysis)的 K-Means 法進行集群分析，以將幼兒教師區分成不同的族群集合，並參照因素分析不同構面，以為族群命名依據。在進行集群分析之前，為了避免距離相異性結果值計算的差異，先將原始分數轉換為 z 分數；而決定分成幾個集群的主要依據，乃是樣本數及群內平均距離、群間平均距離，力求每一群

集內同質性高、每個群集間異質性大且人數分布均勻。

（五）區別分析

就上述集群分析結果，進行區別分析（discriminant analysis），以確定集群分析是否得當，並瞭解分類正確程度。

（六）多變量變異數分析

先以不同背景變項為自變項，專業自我概念、職業倦怠為依變項，進行多變量變異數分析（multivariate analysis of variance），比較不同背景幼兒教師其專業自我概念與職業倦怠的差異；邇後，再以不同族群為自變項，職業倦怠為依變項，比較不同專業自我概念幼兒教師族群其職業倦怠的差異。為了確保分析無誤，本研究事先進行變異數同質性考驗，確定原始分數不需轉換為倒數之後，再進行變異數分析。

（七）路徑分析

路徑分析是以結構方程模式（structural equation modeling），採用最大概似法（maximum likelihood estimation），進行參數估計，統合考驗學前特殊教育教師專業自我概念對職業倦怠的影響之路徑關係，並估算其影響之效果量（effect size），進行模式適配度評鑑（the fit measures）。

肆、研究結果

一、學前特殊教育教師專業自我概念以及職業倦怠之概況

（一）學前特殊教育教師專業自我概念概況

學前特殊教育教師專業自我概念概況，如表 4 所示。學前特殊教育教師對於自我專業認知之評價，以 3.5 中間值衡視六項構面，「師生關係」平均數 4.0，「工作滿意」平均數 4.03，「自我接納」平均數 4.16，「人際知覺」平均數 4.11，「創新突破」平均數 3.92，以及「專業能力」平均數 3.82，均高於 3.5；亦即，六項構面均在中間值以上（50%以上同意程度）。而「師生關係」、「工作滿意」、「自我接納」與「人際知覺」四項均高於 4 分，顯示高於 75%以上同意程度。而在各題項分析中，所有題項均高於中間值 3.5；亦即，高於 50%以上同意程度。另外，題 1、3、4、6、8、9、10、11、12、13、14、15、16，平均數均高於 4，顯示其高於 75%以上同意程度。

表 4 學前特殊教育教師專業自我概念之概況表

構面	題目	單題平均數	構面平均數
師	1.我自信可以與發展遲緩幼兒打成一片。	4.18	4.00

生 關 係	2.我在發展遲緩幼兒心目中地位崇高。	3.65	
	3.我有信心掌握我的班級。	4.10	
	4.我有能力公平對待班上每一位發展遲緩幼兒。	4.12	
工 作 滿 意	5.我對目前的工作環境感到滿意。	3.89	4.03
	6.我可以從學前特殊教育工作中找尋快樂。	4.20	
	7.我可以接受學校(機構)給我的福利待遇。	3.88	
	8.我以身為本校(機構)的一分子為榮。	4.15	
自 我 接 納	9.我很清楚知道在學前特殊教育工作上自己要的是什麼。	4.27	4.16
	10.我很清楚自己在學前特殊教育工作的未來發展方向。	4.11	
	11.我可以從學前特殊教育工作的錯誤中學到教訓。	4.31	
	12.我自認為自己是一個有能力的學前特殊教育老師	4.05	
人 際 知 覺	13.我與學校(機構)上司相處愉快。	4.07	4.11
	14.我與同事相處愉快。	4.21	
	15.我贏得家長對我信賴與敬重。	4.08	
	16.我能與學校(機構)的同事分享想法與合作。	4.11	
創 新 突 破	17.我有能力嘗試創新學前特殊教育服務工作。	3.98	3.92
	18.我可以接受服務學校(機構)的各種改革與變遷。	3.92	
	19.我有能力研究怎樣超越現在的表現。	3.87	
	20.我勇於挑戰學前特殊教育工作的難題。	3.99	
專 業 能 力	21.我相信我的學前特殊教育技巧很好。	3.74	3.82
	22.我對我的學前特殊教育信念充滿信心。	3.96	
	23.我對我目前的學前特殊教育感到勝任愉快。	3.99	
	24.我在學前特殊教育工作的專業能力獲得各方肯定。	3.66	

(二) 學前特殊教育教師職業倦怠概況

學前特殊教育教師職業倦怠概況，如表 5 所示。學前特殊教育教師職業倦怠之評價，以 3.5 中間值衡視三項構面，「情緒耗竭」平均數 2.78，「去人性化」平均數 2.29，以及「低成就感」平均數 2.64，均低於中間值，顯示三項構面均低於 50%同意程度，高於 25%同意程度。在各題項分析中，所有題項均低於中間值 3.5，顯示均低於 50%同意程度。另外，題 3、4、5、6、7、8、10、11、12 平均數均低於 2，顯示上述題項反應均低於 25%同意程度。

表 5 學前特殊教育教師職業倦怠之概況表

構面	題目	單題平均數	構面平均數
情緒耗竭	1.在工作一天之後，我覺得精疲力竭。	2.32	2.78
	2.我對教保工作有挫折與無力感。	2.13	
	3.每天晨起，想到又要面對園所工作，就讓人感到厭倦。	1.98	
	4.在教學工作上，我感到身心俱疲。	1.92	
去人性化	5.跟家長互動令我厭煩。	1.83	2.29
	6.我不想理會那些頑劣的學生。	1.73	
	7.我不願意和同事打交道。	1.58	
	8.上司講的話，對我而言沒什麼意義。	1.72	
低成就感	9.我覺得幼教老師越來越難當。	2.27	2.64
	10.有機會的話，我想早日離開教保工作。	1.94	
	11.工作對我而言，越來越沒有意義。	1.84	
	12.下班後第一件事就是把園所發生的事忘掉。	1.87	

二、不同背景學前特殊教育教師專業自我概念以及職業倦怠之差異

不同背景學前特殊教育教師專業自我概念以及職業倦怠之多變量變異數分析，如表 6 與表 7 所示可知。造成學前特教教師專業自我概念差異的主要背景變項為：機構服務年資，多變項 Λ 為.864，關聯強度 η^2 為.049。結果呈現：機構服務年資愈久，學前特教教師專業自我概念愈佳。

表 6 不同背景學前特殊教育教師專業自我概念多變量變異數分析摘要表

背景變項	Wilks' Λ	η^2	構面名稱	單變項 F	事後比較
年資	.950	.026			
機構服務年資(年)	.864*	.049	師生關係	7.832***	10 年以上 > 3-9 年 3-9 年 > 2 年以下
			工作滿意	4.994**	10 年以上 > 3-9 年 3-9 年 > 2 年以下
			自我接納	5.257**	10 年以上 > 3-9 年 3-9 年 > 2 年以下
			人際知覺	4.137**	10 年以上 > 3-9 年 3-9 年 > 2 年以下

			創新突破	3.391**	10 年以上 > 3-9 年 3-9 年 > 2 年以下
			專業能力	5.862**	10 年以上 > 3-9 年 3-9 年 > 2 年以下
學前特殊教育總 服務年資(年)	.939	.031			
教育程度	.898	.035			
婚姻	.927	.037			
薪資	.867	.047			

*p<.05 **p<.01 ***p<.00

表 7 不同背景學前特殊教育教師職業倦怠差異多變量變異數分析摘要表

背景變項	Wilks' Λ	η^2	構面名稱	單變項 F	事後比較
年齡	.974	.013			
機構服務年資 (年)	.981	.006			
學前特殊教育總服務年資 (年)	.979	.011			
教育程度	.962	.013			
			情緒耗竭	2.236	
婚姻	.974*	.026	去人性化	3.457*	已婚 < 未婚
			低成就感	5.678**	已婚 < 未婚
薪資	.983	.006			

*p<.05

根據上表，造成學前特殊教育教師職業倦怠差異的主要背景變項為婚姻，多變項 Λ 為.974，關聯強度 η^2 為.026。結果顯示，未婚之學前特殊教育教師比已婚之學前特殊教育教師，更容易得到職業倦怠。

三、不同專業自我概念學前特殊教育教師族群分析

根據先前所述因素分析的結果（如表 2），就受試者在上述各因素的得分，透過集群分析法將受試樣本分成三個族群，並根據各族群因素構面得分較高者來命名，結果如表 8 所示。學前特殊教育教師可分成低度專業自我概念、高度專業自我概念和中度專業自我概念等三個族群。

表 8 不同幼兒教師族群專業自我概念因素得分表

專業自我概念構面	族群一	族群二	族群三
	平均數	平均數	平均數
師生關係	-4.68274	.68447	-.30115
工作滿意	-3.97719	.69102	-.31988
自我接納	-4.82313	.82025	-.37755
人際知覺	-5.12563	.64098	-.26637
創新突破	-4.21187	.78397	-.36925
專業能力	-3.93318	.77357	-.36906
族群命名	低度專業自我概念	高度專業自我概念	中度專業自我概念

註：進行集群分析前已經將原始分數轉換成 z 分數。

本研究進一步進行區別分析，結果顯示：第一區別函數 $\lambda=3.143$ ，Wilks' $\Lambda=.226$ ($p=.000$)；第二區別函數 $\lambda=.067$ ，Wilks' $\Lambda=.937$ ($p=.013$)。可知專業自我概念六個構面，可以有效區別學前特殊教育教師。而又根據預測正確率，三個族群分別是 100%、94.3%、99.3%，足見集群分析的結果區別力甚佳。

四、不同學前特殊教育教師族群職業倦怠差異分析

不同專業自我概念學前特殊教育教師族群其職業倦怠的差異，如表 9 所示。根據表 9，多變項 Λ 為 .899，達顯著水準，單變項分析所有 F 值，亦達顯著水準，平均數比較顯示，高度專業自我概念族群的學前特殊教育教師，其情緒耗竭、去人性化、低成就感最低，中度專業自我概念族群得分居中，低度專業自我概念族群得分最高；申言之，高度專業自我概念族群職業倦怠感最低，中度專業自我概念族群次之，低度專業自我概念族群職業倦怠感最高。

表 9 不同程度專業自我概念族群之學前特殊教育教師多變量變異數分析摘要表

背景變項	Wilks' Λ	η^2	構面名稱	單變項 F	事後比較
高、中、低度專業自我概念族群	.899**	.052	情緒耗竭	7.813**	低>中 中>高
			去人性化	7.905***	低>中 中>高
			低成就感	10.947***	低>中 中>高

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

五、學前特殊教育教師專業自我概念與職業倦怠的路徑關係

學前特殊教育教師專業自我概念對職業倦怠的影響之路徑關係，如圖 2 所示，模式適配度評鑑，如表 10 所示。依整體模式適配度， χ^2 之 p 值需在.05 以上，爰因 χ^2 值易受樣本數影響，容易達到顯著水準，而本研究模式未達.05 統計顯著水準，顯示本統計分析資料與所提之假設模式，是具良佳之適配態樣；且其他評鑑指標，如 RMSEA 值為.001 小於.08，GFI 值為.989 高於.9，AGFI 值為.98 高於.9，CFI 值 1.00 高於.9，IFI 值 1.047 高於.9，皆已達理想門檻，顯示整體模式已達良佳之適配。質言之，學前特殊教育教師專業自我概念對幼兒教師職業倦怠之路徑關係假設模式，尚且契合觀察資料。而根據圖 2 的模式內部估計參數，學前特殊教育教師專業自我概念可顯著預測其職業倦怠，路徑係數 $\gamma = -0.42$ ，達.05 顯著水準，可謂學前特殊教育教師專業自我概念越強，則職業倦怠越低。

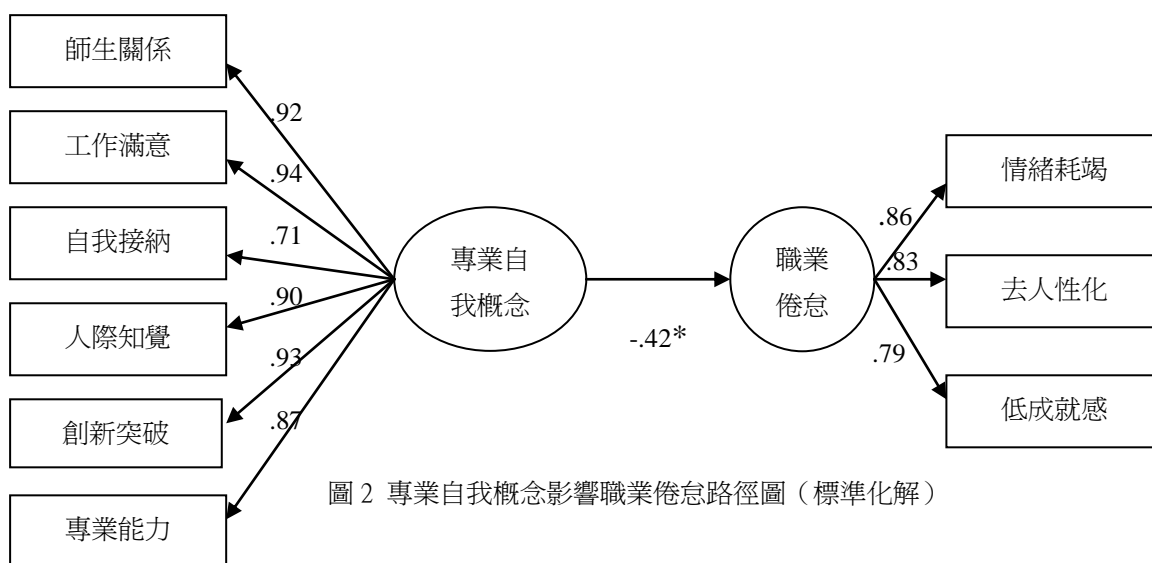


表 10 結構方程模式適配度評鑑表

χ^2	p	df	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	IFI
21.559	.713	26	.001	.989	.980	1.000	1.047

伍、結論與建議

本研究根據研究結果，賦予意義並評價，歸演臚列幾項結論及建議於後：

一、結論

(一) 學前特殊教育教師專業自我概念以及職業倦怠呈現高低之層級

就學前特殊教育教師的專業自我概念而言，其自我專業認知評價由高至低分別是「自我接納」、「人際知覺」、「工作滿意」、「師生關係」、「創新突破」及「專業能力」。就學前特殊教育教師的職業倦怠而言，由高至低排列依序是「情緒耗竭」，其次是「低成就感」，最後是「去人性化」。

（二）不同背景學前特殊教育教師專業自我概念以及職業倦怠存有差異

根據變異數分析，造成學前特殊教育教師專業自我概念差異的背景變項為機構服務年資，機構服務年資越久，學前特殊教育教師專業自我概念越佳。而導致學前特殊教育教師職業倦怠差異的主要背景變項為婚姻，未婚之學前特殊教育教師比已婚之學前特殊教育教師，更容易患得職業倦怠。

（三）不同專業自我概念學前特殊教育教師之群聚顯有差異

根據集群分析以及區別分析，學前特殊教育教師可以有效區分成低度專業自我概念、高度專業自我概念及中度專業自我概念等三個族群。

（四）不同學前特殊教育教師族群職業倦怠顯有族群差異

根據變異數分析，高度專業自我概念族群的學前特殊教育教師，其情緒耗竭、去人性化和低成就感最低，中度專業自我概念族群居中，低度專業自我概念族群最高。

（五）學前特殊教育教師專業自我概念與職業倦怠之逆攝路徑關係

根據結構方程模式分析結果，學前特殊教育教師專業自我概念可顯著預測其職業倦怠；亦即，學前特殊教育教師專業自我概念愈強，則職業倦怠愈低。

二、建議

本研究從工具研發、資料蒐集到統計詮釋歷經一年，進行期間力求嚴謹，對於統計分析結果避免過度推論，茲根據主要研究發現提出下列建議，以供實務界和學術界參酌：

（一）善用「學前特殊教育教師專業自我概念量表」評估學前特教教師的專業自我概念

本研究使用「學前特殊教育教師專業自我概念量表」信、效度尚稱良好，而結構方程模式分析發現，學前特殊教育教師專業自我概念與職業倦怠有顯著負向關聯，強韌的專業自我概念可以舒緩學前特殊教育教師的職業倦怠；因此，學前特殊教育服務機構可以考量使用「學前特殊教育教師專業自我概念量表」評估學前特殊教育教師的專業自我概念。

（二）應用「學前特殊教育教師職業倦怠量表」評估學前特教教師的職業倦怠

學前特殊教育教師是一個高度勞力付出與情緒勞務（emotional labor）支應的工作，學前特殊教育教師的職業倦怠攸關學前特殊教育工作的扎根；因此，學前特殊教育服務機構可以考量應用「學前特殊教育教師職業倦怠量表」評估學前特殊教育教師的職業倦怠，以作為進一步輔導學前特殊教育教師或是提供各種協助支持系統的依據。

（三）強化學前特教教師專業自我概念

集群分析明確分類了低度專業自我概念、高度專業自我概念與中度專業自我概念等三個族群。而高度

專業自我概念族群的學前特殊教育教師職業倦怠最低，中度專業自我概念族群居中，低度專業自我概念族群職業倦怠最為嚴重。如何強化學前特殊教育教師專業自我概念，讓學前特殊教育教師「入列」高度專業自我概念族群？仍有待學前特殊教育服務機構與政府相關部門一同努力，設計有助於學前特殊教育教師強化的社會支持系統（social support system），提供有建設性意義的實體資源。

（四）未來研究建議

1. 精進評量工具

本研究所採用的「學前特殊教育教師專業自我概念量表」、「學前特殊教育教師職業倦怠量表」係為一種自陳量表，測量是否受到社會期許影響？有待未來研究發展其他形式的測量工具；例如，採用情境判斷量表以增強真實感（fidelity）與脈絡性，淡化社會期許效應所可能造成的偏誤。

2. 進行測量不變性

雖然，背景變項差異分析，分別只有年資以及婚姻狀況達顯著，而關聯強度轉化的臨床顯著性之效果量不高，「學前特殊教育教師專業自我概念量表」、「學前特殊教育教師職業倦怠量表」仍似乎可以通用於學前特殊教育教師族群；惟，此二量表是否適用於社工師、治療師等「廣義」的學前特殊教育教師，仍有待未來研究進行所謂的測量不變性（measurement invariance）分析，來進行確認。

3. 嘗試其他測量設計與統計分析方法

「學前特殊教育教師專業自我概念量表」、「學前特殊教育教師職業倦怠量表」皆採用自評方式，固然方便解釋，卻也可能造成共同方法變異（common method variance）的膨脹相關。未來研究可以考慮進行「自評」與「他評」的多項特質多項方法分析（multitrait and multimethod analysis）來釐清。

4. 進行複核效度檢驗

本研究主要研究為專業自我概念潛在影響職業倦怠的結構方程模式徑路分析，出現假設模式與觀察資料契合良好的結果，而統計數據呈現顯著負相關，也與研究假設預期一致；然，此一研究發現是否由於特異（idiosyncratic）樣本造成？仍需未來研究進行複核效度（cross validation）考驗，從反覆驗證中，提供更多效度證據。

5. 進行模式比較分析

為了真正釐清專業自我概念六構面及職業倦怠三構面之統合關聯架構，是否有其他的可能模式存在？未來可以比較多個競爭模式（competitive models）的各種參數之差異，來選取最佳模式進行分析解釋。

6. 增加研究變項

著眼相關實證研究文獻支撐，避免毫無依據的考驗，本研究所探討的專業自我概念與職業倦怠相關分析，未能涉及潛在影響的工作特性、工作壓力、工作價值重要變項。凡此種種，皆可以在未來研究增加研究變項，廣續蒐集更多的實證資料加以釐清。

7. 蒐集質性資料深度解析

為何學前特殊教育教師的「自我接納」、「人際知覺」表現最佳？「情緒耗竭」構成職業倦怠的主要因

素構面，專業自我概念為何與職業倦怠有顯著負向關聯？對於這些量化分析結果之詮釋，未來研究可以考慮納入質性（qualitative）資料的蒐集與梳理，以便進一步深層理解與詮析，進而提供更具建設性的建議。

參考文獻

- 王藝蓉（1994）：國小教師自我概念、制握信念與其對教學論題道德推理的關係。碩士論文（未出版），國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東縣。
- 江國樑（2000）：高屏澎地區國小教師自我概念、內外控信念與工作滿足感關係之研究。碩士論文（未出版），國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東縣。
- 江麗莉、鐘梅菁（1997）：幼稚園初任教師困擾問題之研究。新竹師院學報，10，頁1-20。
- 安蘭桂（2004）：早期療育機構中輔具需求之現況調查研究。碩士論文（未出版），私立樹德科技大學幼兒保育所，高雄縣。
- 陳穗菁（2005）：高高屏地區學前教師對於托育機構收托自閉症幼兒態度之調查研究。碩士論文（未出版），私立樹德科技大學幼兒保育所，高雄縣。
- 張弘勳、蔡淑苓（2009）：台南縣市幼托園所教師工作倦怠之研究。學校行政雙月刊，64，頁36-65。
- 張美雲、林佩蓉（1998）：工作價值觀對幼兒幼兒教師離職或異動之影響—以大台北地區為例。中台醫專學報，10，頁89-103。
- 李青松、陳若琳（1999）：幼兒保育人員工作壓力之探討。醫護科技學刊，1(2)，頁146-161。
- 周俊良、李新民、許籃憶（2005）：學前特殊教育教師因應策略與工作壓力之相關研究。特殊教育學報，21，頁79-102。
- 周俊良、李新民、安蘭桂（2005）：南部地區早期療育機構人員提供輔具服務之調查研究。特殊教育學報，21，頁55-78。
- 黃寶園（2009a）：工作壓力對工作滿足、職業倦怠影響之研究：統合分析取向。教育心理學報，40(3)，頁439-462。
- 黃寶園（2009b）：不同職業類別人員職業倦怠之研究。教育研究學報，43(1)，頁23-49。
- 楊筱雲（1992）：影響台北市托兒所教保人員工作倦怠之相關因素研究。碩士論文（未出版），國立台灣師範大學家政教育研究所，台北市。
- 蔡春美（1990）：台灣地區幼稚園教師離職狀況調查研究。載於台北師範學院主編：台灣省第一屆教育學術論文發表會論文集，頁517-550。
- 顏耀南（2001）：教師職業倦怠相關變項之後設分析研究。碩士論文（未出版），國立中正大學教育研究所，嘉義縣。
- Bandura, A. (1978). The Self System in Reciprocal Determinism. *American Psychologist*, 33, p. 344-358.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood

- Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bernard, M. E. (1989). Classroom Discipline and the effective self-management of teacher stress. *Primary Education*, 20, p. 8-11.
- Bracken, B. A. (1992). *Multidimensional Self Concept Scale*. Austin, TX : Pro Ed.
- Brouwers, A., Evers, W., & Tomic, W. (1999). *Teacher Burnout and Self-Efficacy in Eliciting Social Support*. (ERIC Document Reproduction Service NO ED 437342)
- Brown, J. D., & Taylor, S. E. (1986). Affect and the Processing of Personal Information: Evidence for Mood-Activated Self-Schemata. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, p. 436-452.
- Byrne, B. M. (1991). *Reexamining the Factorial Structure of the Maslach Burnout Inventory for Elementary, Intermediate, and Secondary Teachers: A Cross-Validated Confirmatory Factor Analytic Study*. (ERIC Document Reproduction Service NO ED 329589)
- Fitts, W. H. (1965). *Manual: Tennessee Self-concept Scale*. Nashville, Tenn: Counselor Recordings and Tests.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional Self-Concept as a Predictor of Teacher Burnout. *Journal of Educational Research*, 86(1), p. 28-35.
- Jenkins, S., & Calhoun, J. F. (1991). Teacher Stress: Issues and Intervention. *Psychology in Schools*, 28, p. 56-66.
- Kamerman, S. B. (2000). Early Childhood Education and Care: an Overview of Developments in the OECD Countries. *International Journal of Educational Research*, 33(1), p. 7-29.
- Korn, C. (1998). How Young Children Make Sense of Their Life Stories. *Early Childhood Education Journal*, 25(4), p. 223-228.
- Markus, H. (1977). Self-Schemata and Processing Information about the Self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, p. 63-78.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, p. 299-337.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory: Manual*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Oberhuemer, P., & Ulich, M. (1997). *Working with Young Children in Europe*. London: Paul Chapman.
- Park, W. D., & Yager, G. G. (1981). *Self-Supervision for Elementary School Counselors*. (ERIC Document Reproduction Service NO ED 208331)
- Relich, J. (1996). *Gender, Self-Concept and Teachers of Mathematics: Effects on Attitudes to Teaching and Learning*. (ERIC Document Reproduction Service NO EJ 522101)
- Rosenbaum, J. N., & Carty, L. (1994). *Healthy Thinking: A Group Approach*. (ERIC Document Reproduction Service NO EJ 497367)

- Schwartz, T. J. (1990). *Methodological Advances in the Study of Self-Concept*. (ERIC Document Reproduction Service NO ED322206)
- Speer, P. W., & Peterson, N. A. (2000). Psychometric Properties of an Empowerment Scale: Testing Cognitive, Emotional, Behavioral Domains. *Social Work Research, 24*(2), p. 109-119.
- Sugawara, A. I., Harris, J. J., & O'Neill, J. P. (1988). Self-concept and Teacher Competency among Early Childhood Student Teachers. *Early Child Development and Care, 39*, p. 177-185.
- Thomson, J. R., & Handley, H. M. (1990). *Relationship between Teacher Self-Concept and Teacher Efficacy*. (ERIC Document Reproduction Service NO ED 327508)
- Tonelson, S. W. (1981). *The Importance of Teacher Self Concept to Create a Healthy Psychological Environment for Learning*. (ERIC Document Reproduction Service NO EJ 256851)
- Villa, A., & Calvete, E. (2001). Development of the Teacher Self-Concept Evaluation Scale and Its Relation to Burnout. *Studies in Educational Evaluation, 27*(3), p. 239-255.