

## 壹、前言

受到大環境影響，技職教育與產業銜接出現嚴重落差，特別是身處技職領域、教授專業及實用技能學科為主的技術型高中專業教師，為了因應新課綱的推行及貼近實務所需，除須調整原有的教學內容，還需不斷精進自身的技術，甚至到業界的現場實習，種種變化都帶給技職體系師資偌大的衝擊與挑戰。加上包括12年國民基本教育、校務評鑑、教師專業評鑑、家長及社區參與學校教育事務等一系列的教改方案，都讓參與執行工作的學校教師感受到前所未有的壓力（戴文雄與許焯楨，2014）。此外，不同於一般科目教師，在《技職教育法》第26條的規範下，專業科目或技術科目教師每任教滿六年，應至與技職校院合作機構或與任教領域有關之產業，進行至少半年以上與專業或技術有關之研習或研究。新課綱及新法實施後是否會對技術型高中專業教師產生額外的負荷及壓力，為本研究之首要動機。

技術型高中過去為產業培育大量的基礎技術人力，但現今絕大部分的學生卻以升學為目標，連帶影響了教師的教學理念與方針，在實務面及升學面的考量亦時常受到家長及學校的關切。然而，技職教育不僅需要理論面的知識，更應重視務實致用的技能傳授。此外，學生生涯輔導、課業輔導以及行政工作等業務皆須由教師來負擔，面對如此沉重的工作壓力，不僅要控制自我的情緒，更需要調整情緒，以產生符合多重面向需求的情緒（賴英娟、巫博瀚與張盈霏，2008），也因此產生情緒的勞務。目前臺灣情緒勞務之研究主要集中於國小教師或幼教教師（陳信憲與許銘珊，2011），部分對象為中等教育之教師，然尚未有僅針對技術型高中專業教師進行研究之文獻可參酌，顯示技術型高中專業教師方面之文獻仍待充實，因此，探討技術型高中專業教師之情緒勞務，為本研究之動機二。

在少子女化所產生的招生壓力下，許多私立技術型高中教師必須到上游學校招生，未達應有之招生額度甚至還須扣薪，除了模糊教學本業，也對其身心造成龐大負擔，加上新課綱及新法等政策初行的陣痛期，預料將提高教師的壓力，進而致生工作上的倦怠。而12年國民基本教育等政策實施後，不管在學校經營管理、教材教法與課程或班級經營等各方面，均讓基層教師的工作壓力日益增加，身心長期承受壓力與情緒之耗竭，教師容易感到挫折而產生工作倦怠感（羅志成與賴東榮，2011）。因此，對於技術型高中專業教師工作倦怠之成因進行瞭解並預防，為本研究之動機三。

國內外雖已有許多教師角色壓力與其工作倦怠關係之研究，然而，針對在其關係間是否存在與個人情緒相關調節因子之研究卻相對缺乏。12年國民基本教育及《技職教育法》等重大政策實施後，特別是在技術型高中課綱部分產生劇烈變動，像是技能領域的劃分以及對於教師實務技能及業界研習的要求，皆可能對教師產生衝擊與壓力，若技術型高中專業教師無法調適而對其工作產生倦怠時，除了會衍生病情緒問題，還可能影響課堂教學的表現，對學生的學習產生絕對的負面效果。因此，本研究將針對技術型高中專業教師在適應教育改革期間是否對其角色上產生壓力，甚至工作倦怠，進而影響其工作表現，進行探討。此外，技術型高中專業教師情緒勞務的負荷情形及其在角色壓力與工作倦怠關係間之調節效果，亦為本研究所欲探討之重點議題。

## 貳、文獻探討與假設推論

### 一、角色壓力之意涵

角色包含個人在團體中因其地位或身分而表現的特定行為模式（Biddle & Thomas, 1966; Hoy & Miskel, 1987），以及他人對特定身分地位者之期望或評估的標準（Reitman, 1971; Ritzer, 1977; Sarbin, 1968）等兩種意涵。身分地位不同，所接受之行為規範亦不相同（郭為藩，1971），當個人扮演的角色較多時，便承受較多的壓力及角色特定的壓力源，而工作壓力過重對個人所產生的首要影響，就是產生工作倦怠（黃寶園，2009）。Travers與Cooper（1996）認為教師的角色壓力源自於對教育目標的不確定性。Beehr與Glazer（2005）亦提到角色壓力會出現在當外在環境影響個體達成角色期望能力的同時。Sutton（1984）則指出，當教師的角色與期望不明確時，為了應付所有的期望，將使其負擔過重而造成壓力。但不論是諮商人員、教師或是警察，同樣都面臨著各種壓力，且都影響著個人的生活，甚至產生工作倦怠的感受（Brewer & McMahan, 2003）。Nwimo與Onwunaka（2015）認為，教師的角色壓力是其工作倦怠的重要指標。在技職教育環境劇烈變動之際，技術型高中專業教師可能會對工作情境中之角色期望訊息感到不明確，或對其扮演的多重角色產生衝突，或因能力不足以負荷沉重的工作量，致使自身心理不平衡而產生壓力，甚至對於工作產生倦怠。

Pithers（1995）研究指出，教師工作壓力來源眾多，包括工作負荷、人際關係互動、不良班級規則、資源缺乏、班級經營、教師角色模糊、角色衝突以及專業認