

行政院國家科學委員會專題研究計劃成果報告

啟智教育教師離職傾向之研究

A study on the intention to quit of special education teachers for students with mental retardation

計劃編號：NSC 88-2614-H-018-004

執行期限：87 年 8 月 1 日至 88 年 10 月 31 日

主持人：林千惠（國立彰化師範大學特殊教育系）

摘 要

「特殊教育教師的異動率偏高」這是國內外文獻普遍反應的一項事實，此一現象卻正好與目前政府全力推展特殊教育，並迅速擴充特教資源的努力，大相逕庭。造成特教教師異動率偏高的原因何在？其影響因素究竟為何？能否在教師開始興起離職的念頭時就予以即時的輔導，以防止人才的流失？這些議題都是值得深入探究的。依目前國內對身心障礙兒童安置現況觀之，智能障礙學生是最主要的服務對象，啟智班自然成為各種特教安置措施中數量最多的一類，由此顯見啟智班教師是造成特教師資高異動率的主要族群。若能針對此一族群進行離職傾向之研究，實不失為解決目前啟智班專業師資大量流失的途徑之一。

為了瞭解啟智教師的離職傾向並探討不同背景變項、工作滿意、工作壓力、專業效能、工作信念、及對制度與現況認同程度等影響變項與離職傾向間的關係，本研究以兩階段進行：第一階段利用大規模問卷調查方式（N=306，有效回收率 81.4%），以自編之「啟智教師離職傾向調查表」進行國中小啟智班教師之調查。第二階段藉由問卷分析結果選取具特殊離職傾向之教師（高離職傾向者 7 名，低離職傾向者 6 名），以一對一晤談方式進一步蒐集其所遭遇之實際問題、考慮離職的主因、以及對啟智教育大環境改革的期許等。研究所得資料藉由一系列量化分析，並輔以質的探討方式，得到如下的結果：

一、啟智教師離職傾向分析

整體而言，國中小啟智教師的離職傾向屬於中等程度，且有 34.4% 的抽樣對象有較高的離職意念。調查對象在「啟智教師離職傾向調查表」中的反應情形，就工作滿意度而言，教師對於特教工作情境中的滿意度低於非特教工作情境中者；就工作壓力而言，教師在心理層面所感受到的壓力比其所承受因生理層面問題所導致之壓力為大；就專業效能而言，教師對其與學生及

家長互動的自評較高，卻對自身的專業能力評價較低；就工作信念而言，教師對「為人師表」有相當正向的看法，但對扮演『啟智』教師的角色有較多消極的看法；就制度現況的認同度而言，教師對於啟智教學環境中的硬體部分認同度高於軟體部分，其中尤以其對校內組織間溝通協調、組織氣氛、與行政支持度最不認同。

二、不同研究變項與離職傾向間的關係

不同服務單位、年齡、任教普通班年資、以及更換工作經驗的啟智教師，在離職傾向上有顯著的差異。國小教師之離職傾向較國中教師低，年齡越大之啟智教師離職傾向越低、從未有過轉業經驗者離職傾向較低、而具有普通班教學經驗者亦較從未執教於普通班者離職傾向為低。

三、啟智教師離職傾向之預測

啟智教師對制度與現況的認同度是預測力最大的變項，能有效解釋 22.0 % 的變異量，顯示教師對制度與現況的認同度越低則越有可能導致其興起離職異動的念頭。其餘尚有工作壓力、工作滿意、年齡、服務單位、工作信念、及專業效能等六個變項，亦能有效預測啟智教師的離職意念。

四、教師考慮離開啟智教學工作的可能原因

「學校不重視特教，行政人員支持度低」、「主管領導方式不佳」、「組織績效不佳，做事缺乏效率」是調查對象認為最有可能導致其離職的原因。

五、教師對啟智教學大環境的改革期許事項

「以在職進修方式鼓勵特教現職教師接受第二專長訓練」、「制定法令規範教育主管對特殊教育所需協助項目」、「合理改善額外活動帶給啟智教師的工作負擔」則是調查對象最樂於見到教學環境的改善事項。

關鍵字：啟智教育、離職傾向、調查研究

A study on the intention to quit of special education teachers for students with mental retardation

Abstract

Teacher turnover demands serious consideration! In Taiwan, the turnover rate among special education teachers (especially those who teach in self-contained classrooms for students with more severe handicapping conditions) is considerably high. Unfortunately, efforts to investigate this phenomenon have rarely been taken. The study was an intent to understand teachers for students with mental retardation regarding their intention to quit from job, and its relationships with job satisfaction, job stress, professional efficacy, job morale, as well as their recognition on current policy in our field.

The study was conducted both quantitatively and qualitatively. First of all, a self-developed questionnaire was used to collect data. A total of 306 teachers sent back the survey with a respondent rate of 81.4%. Soon after the analyses of the survey results, semi-structured personal interviews were then conducted to 7 respondents who are determined as “the most likely quitter” and 6 respondents who considered as “the least likely quitter”. The collected data were analyzed to portrait the qualitative and quantitative aspects concerning factors which influence special education teachers’ withdrawal cognition. The results showed that:

A. The overall turnover intention

The overall turnover intention of the respondents were moderate, the majority of teachers were willing to stay in job. However, there were 34.4% of the respondents who showed higher intention of finding another job.

B. Factors related to turnover intention

According to the questionnaires analyses, demographic data (i.e., school type, age, years of experiences in normal education, and transfer experience) show statistically significant influences of a teacher’s turnover intention. Teacher who taught in the elementary school level, in his/her older age, with several years of normal education experiences, and never have job transfer experience was considered having lower intention to quit.

C. The prediction of turnover intention

The degree of recognition regarding current special education system and policies was found to be the most influential factor in predicting teacher's turnover intention. The level of job stress, job satisfaction, age, school type, job morale, and professional efficacy were also found to be effective predictors.

D. The most likely reasons for quitting job

Based on the analyses of survey and interview results, the most likely reasons for teachers to quit their jobs including: 1) school showed less concern on special education, 2) the leadership style of the administrative staff were not acceptable, and 3) the climate of working environment is not pleasant.

E. The suggestions to improve special education working environment

The suggestions to improve special education working environment including: 1) to develop alternative program for in-service training, 2) clarify the requirement for supporting special education program from the administrative perspective, and 3) properly reduce the extra job loading of teachers for students with mental retardation.

Keywords: mental retardation, intention to quit, survey study

目 次

中文摘要.....	I
英文摘要.....	III
目次.....	V
附表/附圖目次.....	VII
第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究目的.....	4
第三節 名詞詮釋.....	5
第二章 文獻探討.....	7
第一節 離職與離職傾向.....	7
第二節 影響離職傾向之相關因素研究.....	8
第三節 特教教師離職異動原因之調查.....	12
第三章 研究方法.....	15
第一節 研究架構.....	15
第二節 研究設計.....	16
第三節 研究對象.....	16
第四節 研究工具.....	19
第五節 實施程序.....	25
第六節 資料分析.....	26

第四章 結果與討論.....	28
第一節 問卷調查樣本基本資料分析.....	28
第二節 啟智教師離職傾向分析.....	31
第三節 啟智教師在離職傾向中各影響變項得分分析.....	32
第四節 各研究變項和離職傾向間的關係.....	37
第五節 不同背景變項在離職傾向各分量表上之差異性分析.....	38
第六節 啟智教師離職傾向之預測.....	41
第七節 特殊離職傾向啟智教師問卷調查結果之訪談資料分析.....	42
第八節 啟智教師之離職異動原因分析.....	57
第九節 啟智教師對教學大環境的期許改革事項分析.....	63
 第五章 結論與建.....	 76
第一節 研究發現.....	76
第二節 綜合討論.....	80
第三節 建議.....	82
 參考文獻.....	 92
 附錄.....	 98

附表 / 附圖目次

【附表目次】

表 2-1	有關教師離職傾向之研究彙整.....	9
表 2-2	以特教教師「離職原因」為主要研究主題之文獻彙整	13
表 3-1	國中小啟智教育教師推估母群分配表.....	17
表 3-2	調查問卷寄出擊回收情形彙整.....	17
表 3-3	訪談調查對象基本資料一覽表.....	19
表 3-4	本研究正式問卷之內容及題數彙整.....	22
表 3-5	離職傾向全量表與各分量表之信度.....	22
表 3-6	離職傾向總分與各分量表間的相關.....	23
表 4-1	抽樣啟智教師特性分析.....	30
表 4-2	啟智教師離職傾向分布狀況.....	31
表 4-3	啟智教師在職職傾向調查「工作滿意」部分各題之平均數及標準差	32
表 4-4	啟智教師在職職傾向調查「工作壓力」部分各題之平均數及標準差	33
表 4-5	啟智教師在職職傾向調查「專業效能」部分各題之平均數及標準差	34
表 4-6	啟智教師在職職傾向調查「工作信念」部分各題之平均數及標準差	35
表 4-7	啟智教師在職職傾向調查「制度與現況」部分各題之平均數及標準差	36
表 4-8	研究變項相關矩陣.....	38
表 4-9	不同背景變項在離職傾向各分量表上之差異性考驗結果摘要...	40
表 4-10	國中小啟智教師離職傾向逐步迴歸分析摘要.....	42
表 4-11	受訪教師對離職傾向五大影響變項之重要性排序.....	43
表 4-12	受訪教師針對離職傾向相關議題之意見彙整.....	44
表 4-13	受訪教師自我評估離職傾向及趨勢彙整.....	55
表 4-14	啟智教師離職可能原因彙整.....	57

表 4-15 受訪教師選擇最有可能導致其離職異動原因一覽表.....	59
表 4-16 啟智教師對教學大環境期許改革事項彙整.....	63
表 4-17 受訪教師選擇最有可能降低其離職意念的改革事項一覽表.....	64

【附圖目次】

圖 3-1 研究架構圖.....	15
------------------	----

附 錄 次

附錄一	啟智教師離職傾向調查表整.....	88
附錄二	啟智教師離職傾向訪談題綱.....	90
附錄三	徵詢同意書.....	95
附錄四	簽名頁.....	96

第一章 緒論

第一節 研究動機

「我覺得教智障的孩子缺乏挑戰性，更談不上成就感……。」

「我沒有得到應得的尊重，不但校長不支持特教，同事以為教啟智班很輕鬆，甚至連家長都以為只有不適任教師才會來教啟智班。」

「我和同班的搭檔處不來，她似乎把所有的教學工作都推給我……。」

「我有一種快要被淹死的感覺，啟智班的孩子問題好多，卻好像沒有任何人真正關心我的需求，就像一個快要溺斃的人，卻沒有人肯丟一根木頭救他……。」

以上是幾位現已離開啟智教育工作崗位的教師們的心聲，從這些教師的剖析中，我們隱約可見影響啟智教師離職的內外因素，也不禁好奇這些導致啟智教師離職的因素是否有日漸消除的現象？亦或是數十年如一日地持續消耗著許多有心從事啟智教育者的工作熱忱？

教育的成敗繫於師資之良窳，一般教育如此，特殊教育亦不例外。在「八十六學年度全國身心障礙行政會議」中，主講人黃茂樹博士曾引述美國最新的教育改革研究結果，發現在所有影響學生學習的因素中，師生比例（即小班制）只佔 10%，家長素質佔 20%，單親家庭佔 20%，而教師的素質卻佔 44%，師資優劣對整體教育品質的影響可見一斑。

智能障礙兒童是國內特殊教育的主要服務對象之一，佔所有的特殊兒童的 41.61%（吳武典，民 81），啟智班更是所有特教安置措施中數量最多的一類。以國小每班兩位教師、國中每班三位教師的編制計算之，目前國內對於專業啟智師資需求之大，實不遑多論。

由於啟智班學生的異質性極大（值至今日仍是智障、多障、自閉症、行為異常等各類學生的“大熔爐”），其在認知學習及社會情緒發展上的需求遠甚於其他的學習者，因此啟智教師在專業知能與專業精神的

培育上，更需要受到重視。林千惠和盧台華（民 86）在探討身心障礙類特殊教育師資培育相關議題的研究中，曾深入訪談 25 位分別擔任輔導主任、特教組長，以及啟智班教師的受訪者，彙整這些訪談結果，發現異動率過高是造成今日啟智教育師資培育成效不彰的主因之一。

事實上，自蔡崇建（民 74）的特教教師異動狀況調查乃至於毛連塢（民 81）、張蓓莉（民 81）的特教師資需求推估研究，皆指出特教教師的平均異動率高達 25%以上，明顯高於普通教育教師之離職異動率。而根據八十四年教育部「全國身心障礙教育會議實錄」的報告，國小、國中、高中（職）特教教師異動率分別為 24.68%、19.43%、及 25.0%（教育部，民 84），綜觀上述研究結論，無論任教對象之年齡層為何，國內各級特教教師的離職異動率皆約在二成以上，其異動率之高頗值得重視。

特教教師離職異動率偏高的現象，在國外的研究中也有類似的發現。根據 Choy, Medrich, Henke 和 Bobbitt（1992）的研究報告指出，全美在 1988-1989 年度特教教師的異動率為 21%；Boe, Cook, Kauffman 和 Danielson（1995）的普查更發現特教教師的離職率遠大於普通教師。特教教師異動率偏高，無論從經濟效益、教育品質、教學成效等各方面分析之，皆有極為不力的影響。首先，從組織心理學的角度觀之，員工的離職異動過於頻仍，不但會造成經濟效益的損失，也會直接衝擊員工士氣。而對離職者而言，亦需要重新適應陌生的工作環境與工作性質，同樣帶來額外的工作壓力。上述的現象，延伸到啟智教學工作上，更有直接且負面的影響。從學生的角度分析之，由於智能障礙學生對環境中、人、事、物的適應能力遠較一般學生為差，過於頻繁的教師異動，無疑更加深了其對學習適應的挫折；從教師的角度分析之，過於頻繁的異動，不但影響到教學工作的穩定發展，使協同教學成效大打折扣，而新

進教師必須經歷一段時間的探索與教學適應，教學進度必然出現中斷的現象；從教育行政的角度分析之，教育當局必須不斷提供新進特教教師職前訓練活動，以符合教育專業的要求，如此不但增加教育人事成本的支出，在職進修內容的無法提升層次，更使整體特教教學品質的提昇，事倍功半（蕭朱亮、林素卿、陳美伶、張錦文，民 86）。

有鑑於在眾多類別的身心障礙學生中，智能障礙學生的比例偏高，依理推論之，則可知啟智教師是造成上述特教教師高異動率的主要族群。遺憾的是，教育主管當局面對特教師資不足的問題時，往往只從大量增加特教師資培育的管道與人數著手，如此「開源」的結果，徒增國家教育經費的支出，卻往往無法治標又治本，各縣市仍是年年面臨特教班開缺而專業師資難求的窘境。如果能透過實証研究，尋找現職啟智教師興起離職意念，甚至付諸行動的原因，實不失為防微杜漸之道，亦可對目前專業特教師資不足的問題，提供可行的建設性建議。

綜觀國內外以特教教師離職異動為主題的研究，不難發現如下特色：1）多數研究在探討特教工作人員的異動情形時，大都以實際異動行為為主要考量，從而分析其調校、職務調整、轉任普通班、尋求他職的人口比例（如：蔡崇建，民 74；Billingsley & Cross，1991；Boe et al.，1995），較少分析現職教師對離開本職的思考過程。2）大多數研究傾向使用大規模問卷調查進行量的分析，卻少有輔以質的探討者，國外雖有少數研究以大量電話訪談方式了解特教教師離職的原因（如：Brownell，Smith，& Miller，1995），唯類似研究仍屬少數，若想深入了解特教教師離職之相關問題及其想法，仍有所不足。3）國內在近五年來以特教教師為研究對象的類似研究較為罕見，僅有張文奇（民 87）針對國立彰化師大特教系畢業生進行過離職傾向的調查研究。

有鑑於此，本研究的重點便在於探討文獻中各主要影響職業異動的

因素與離職傾向間的關係，再藉由量化分析結果，以質的探討方式一窺具有特殊離職傾向教師所遭遇到的實際問題、其考慮離職的主因，及其對啟智教育環境改革的期許等。期盼透過本研究之發現，可以作為調整特教師資培育制度、改善啟智教學工作環境之參考。

第二節 研究目的

基於對前述問題背景的瞭解，本研究嘗試對於各種影響啟智教師離職傾向的可能因素作瞭解，並進一步分析具有特殊離職傾向者所遭遇的實際問題，其考慮離職的主要原因、及其對降低啟智教師異動率的想法等。茲將本研究的目的分述如下：

- 一、了解國中小啟智教師離職傾向的現況。
- 二、了解國中小啟智教師在影響離職傾向之五大主要變項（即：工作滿意、工作壓力、專業效能、工作信念、制度與現況）上的感受程度。
- 三、比較國中小啟智教師的不同背景變項（即：地區、服務單位、性別、年齡、任教年資、專業背景、學生特質等）影響離職傾向及上述五大主要變項的程度。
- 四、探討啟智教師的工作滿意、工作壓力、專業效能、工作信念、制度與現況等五大主要變項和離職傾向的關係
- 五、探討不同背景變項以及工作滿意、工作壓力、專業效能、工作信念、制度與現況等對國中小啟智教師離職傾向的預測功能。
- 六、分析啟智教師中具有特殊離職傾向者對影響其工作滿意度、工作壓力、專業效能、工作信念、對制度與現況認同度等的

具體原因。

七、分析啟智教師中具有特殊離職傾向者可能導致其離職異動的主要原因。

八、歸納啟智教師中具有特殊離職傾向者對改善啟智教學工作環境的期許與建議。

第三節 名詞詮釋

一、啟智教育教師

指八十七學年度任職於台灣地區之公立國民中小學附設啟智班編制內之特殊教育教師，而其主要任教對象為以智能障礙為主障礙的身心障礙學生而言。

二、離職傾向

「離職傾向」(intention to quit) 代表一個人思考離開現有工作的意念，以及尋求其他工作機會的心理傾向或行動 (Mobley, 1977)。換言之，離職傾向代表一個人因為種種因素的影響，已興起了離職或尋找新工作的念頭，這個意念常常直接導致此人真正付諸行動地辭職異動。

對於離職傾向的定義，多數文獻採取多元而非只考慮單一元素的定義方式。離職傾向可能包括工作者對原工作所感受到的滿意程度、承受壓力程度、表現的退縮行為、對環境知覺的評估、尋求新工作的意願等。本研究綜合文獻中對離職傾向的詮釋，而將其界定為教師對啟智教學工作的滿意程度、自承工作壓力的多寡、自我評估專業效能之高低、對啟智教育所懷抱的工作信念、及對啟智教育大環境之制度與現況的認同度等的綜合感受。

三、離職傾向特殊者

本研究所稱之具有特殊離職傾向者乃指在本研究自編之「啟智教師離職傾向調查表」中之得分與所有調查對象相較，具有特殊高離職傾向或低離職傾向者。在本研究中，「具高離職傾向」者係指在問卷所含之五大部分（即：工作滿意、工作壓力、專業效能、工作信念、制度與現況）所得總分之百分等級高於 90（ $PR>90$ ），或在問卷五大部份中之任二部分（含以上）得分之百分等級高於 90 者。在本研究中，「具低離職傾向」者係指在問卷所含之五大部分所得總分之百分等級低於 10（ $PR<10$ ），或在問卷五大部份中之任二部分（含以上）得分之百分等級低於 10 者。離職傾向越高者，其可能付諸行動尋找新工作的意念與行為便越高，反之則越低。

第二章 文獻探討

第一節 離職與離職傾向

離職 (turnover) 一詞，乃指某一工作人員離開或脫離某一項職業或組織而言。從正向的角度觀之，成員的流動對任何團體或組織而言，都可以得到不斷注入新血，延續團體生命與精神；然而，成員的流動率如果持續偏高，則無疑對成員培訓、工作傳承、工作效率上產生極為負面的影響。

從研究的觀點分析之，離職並不只是個人離開某一項職業或組織的行為，它還包含了個人在離職前與組織的整個互動過程，以及離開後對團體組織及社會的影響（張宏亮，民81）。因此，離職傾向的高低，便成為許多文獻中探討研究對象產生實際離職行為的一個重要預測指標。

關於離職傾向的研究，一般咸以Mobley的研究為代表。Mobley首先於1977年提出離職決策模式，企圖解釋決定個人離職行為的基本歷程（Mobley, 1977）。有鑑於該模式的過於複雜，Mobley又於隔年（1978）與Horner及Hollingsworth提出了一個更為簡明扼要的退縮決策模式。然若綜合上述兩個模式可發現，離職意願是離職行為的直接影響因素，換言之，工作者離職行為的表現，決定於離職意願的強弱。此外，一個人離職意願的強弱，與個人屬性（如：年齡、年資）、工作滿意程度、以及找到其他工作的可能性等有直接的相關。

Miller, Katerberg及Hulin（1979）、Arnold與Feldman（1982）也隨後提出類似的離職歷程模式。上述的離職模式在探討離職傾向時，皆同時兼顧工作者內在心理意念與外在行為表現的考量，更強調對其所屬工作環境各條件的評估。因此，吾人在探討整個離職歷程時，似應以多元思考方式進行之。

第二節 影響離職傾向之相關因素研究

歷來對離職傾向的研究，大都從心理學、社會學、經濟學等三個主要領域來探討各種影響因素，且早期的研究大都是以製造業或服務業的在職員工為主要研究對象，因為工商企業界通常把從業人員的異動狀況視為績效評估的指標之一。例如：Porter等人（1974），Rosse（1982），及Rotter和Mills（1982）的研究皆探討影響醫療體系中的醫護人員離開本職的原因；Kraut（1975）及Waters等人（1976）的研究則以大企業中的銷售人員為對象，分析不同工作信念與員工離職傾向間的關係；而Parasuraman（1982）的研究則鎖定食品製造業的員工分析其工作滿意度、對企業的向心力，以及工作績效程度對員工離職傾向所造成的影響，我國亦有樊景立（民67）、陳海鳴與辛秋菊（民80）以製造業及服務業的工作人員為對象之類似研究。

上述的研究論及影響員工離職意願的因素時，大致可歸納為下列三方面：（一）就個人因素而言--年齡、年資、性別、婚姻狀況等變項依其特性與離職意念間呈或正或負的相關，然而教育程度則較缺乏一致且明確的相關發現。（二）就組織因素而言--上司領導方式、薪資、升遷機會、同事關係、組織大小、角色地位等直接影響離職意念。（三）就工作因素而言--工作滿足與成就感、工作挑戰性、工作績效、工作壓力等與離職傾向大多呈負相關。（四）就社會因素而言--工作地理位置的遠近、就業市場景氣如何等亦會直接影響員工離職異動的念頭。

值至1980年代開始，學界才大量地出現以教師為主要對象，進行相類似的研究。表2-1將國內外以教師為對象的相關研究依研究年代、對象、研究方法、研究向度、研究結果等加以整理。

表2-1 有關教師離職傾向之研究彙整

作者/年代	研究對象	研究方法	自變項	依變項	研究結果
Lawrenson & McKinnon (1981)	情緒障礙教師 (N=33)	問卷調查 電話訪談	專業背景 學歷	工作滿意 離職原因	離職傾向偏高 組織因素是最主要的離職導因 與學生的良性互動是教師最感滿意的項目 學歷與專業背景皆與離職傾向的高低有關
蔡宗建(民74)	各類特教教師 (N=436)	問卷調查	性別 年齡 學校類型 教育程度 教育程度 專業資格 任教年資 任教種別	工作滿意 工作壓力 專業效能	整體滿意率在32.5%左右 各社會人口變項與離職行為有顯著差異存在 各類特教教師在工作滿意度上有明顯差異，其中以現職不考慮離職者最高 特教教師離職原因有待遇不佳、無成就感等
Hanis & Wittkamper (1986)	男性職業教育教師 (N=35)	個案訪談	服務單位 年齡 個人動機 經濟狀況	工作滿意	離職傾向之高低與個人需求最為相關 工作滿意度之高低亦會影響教師教學意願
Fimian & Blanton (1986)	特教實習教師及新進教師 (N=415)	問卷調查	年齡 性別 學校類型 任教年資 學生人數	工作壓力 離職原因 工作信念	各背景變項與離職行為皆具顯著相關 不同階級教師之工作壓力、工作信念、與離職原因皆有所不同
Wright (1986)	現職資深職業教育教師 (N=45)	電話訪談	學區 學生人數 年齡 教學年資	工作滿意 自我肯定 工作負荷	職業教育教師之自我肯定感極高 對於工作性質的滿意度高於其對薪資及福利的滿意程度 工作滿意度與離職傾向呈低相關
何東輝(民78)	國中啟智教師 (N=534)	問卷調查	性別 年齡 任教年資 任教理由 學區	工作滿意 工作壓力 工作倦怠	啟智教師的工作滿意度在「尚可」和「滿意」之間；工作壓力則介於「輕微壓力」與「有壓力」之間；工作倦怠感則在「輕微」以下 依變項三者間呈負相關；工作壓力和工作倦怠則呈顯著正相關
Banks & Necco (1990)	各類特教教師 (N=181)	問卷調查	年資 年齡 任教年資 專業背景	工作壓力	各社會人口變項中除年資外皆與工作壓力顯著相關 工作壓力最大的特教教師為具有大學學歷之新進情緒障礙教師
陳青溪(民80)	國小啟智教師 (N=378)	問卷調查	性別 年齡 任教年資 任教理由 專業背景 學區	工作滿意 工作士氣	國小啟智教師之工作滿意度屬「中等」，其中以對「學業環境」滿意度最高；對「工作報酬」或「行政督導」滿意度最低 國小啟智教師之工作士氣屬「高」程度，其中以「團體凝聚力」最高；以「組織認同」最低

表 2-1 (續) 有關教師離職傾向之研究彙整

作者/年代	研究對象	研究方法	自變項	依變項	研究結果
Billingsley & Cross (1991)	合併學校教師 (N=286)	問卷調查 個案訪談	任教對象 任教科目	離職原因 工作滿意 留職意願	「行政督導不佳」是導致教師離職的主要原因，其次為因任教對象的特質所產生之過大工作壓力
Graham, West, & Schaller (1992)	大專院校教師 (N=211)	問卷調查	教學風格 任教資格 年資 地區	工作滿意 工作信念 專業效能	工作滿意與教學風格有顯著相關，具幽默感以及人際關係良好者工作滿意度越高
Keiper & Buselle (1993)	偏遠地區中等教育教師 (N=120)	問卷調查	地區 學教職 年齡 性別 婚姻狀況 年資	離職原因 留職意願 工作壓力 減壓策略	「行政督導不佳」是導致教師離職的主要原因 「時間管理不善」是導致工作壓力的主要原因
Ruhl-Smith & Smith (1993)	K-12偏遠地區教師 (N=156)	問卷調查	年齡 性別 專業資格 教學對象	工作滿意 專業效能 工作壓力	調查對象擁有頗高的工作滿意度 同事互助以及學生學習態度是工作壓力產生的最大來源
Lam, Foong, & Moo (1995)	實習教師 (N=350)	問卷調查	專業背景 性別 教學對象	工作滿意 工作信念 組織環境	工作滿意度與工作信念能有效預測教師離職行為 組織環境的支持對教師呈顯著影響教師工作滿意
Brownell, Smith, & Miller (1995)	已離職之特教教師 (N=103)	電話訪談	轉業型態 離職時間	離職原因 工作士氣 工作壓力 人格特質 工作成就感	教師離職是由多個原因所導致，極少數教師是因單一原因而離職 「工作環境」通常是導致教師離職的主因
Clake & Keating (1995)	進修研究所學分之現職教師 (N=114)	問卷調查	薪資 教學對象 任教年資 性別	工作滿意	「薪資」的多少與工作滿意程度 絕大多數調查對象會囑咐子女擔任教職
Marlow (1996)	現職普通教師 (N=212)	問卷調查	專業背景 教學年資 自我肯定度	工作滿意 工作負荷 工作信念 離職原因	44%的調查對象曾考慮離職 工作信念與工作滿意呈高相關 學生因素、情緒因素、工作本身因素、及薪資是主要離職導因
Boe, Bobbitt, & Cook (1997)	K-12公立學校教師 (含特教教師) (N=4798)	問卷調查	教學對象 居住地區 學區 轉業型態	離職原因 工作壓力 工作成就感 工作士氣 留職意願	特教教師離職率高於一般教師 特教教師之離職原因與一般教師略有不同，其中尤以工作壓力過大以及士氣低落最值重視
蕭朱亮、林翊鳳、陳美伶、張錦文 (民86)	國小特教教師 (N=329)	問卷調查	性別 年齡 學歷 特教年資 專業資格 任教類別 任教種別	工作滿意 工作壓力 專業效能	工作滿意度在「尚可」與「滿意」之間，對「教學工作」最為滿意；對「行政督導」滿意度最低 工作壓力在「輕微壓力」與「有壓力」之間，以「學生行為」的壓力最大 專業效能以「中等效能」與「高效能」之間，其中以「教學活動」之效能最高；「教學評量」最低

表 2-1 (續) 有關教師離職傾向之研究彙整

作者/年代	研究對象	研究方法	自變項	依變項	研究結果
張文奇(民87)	彰化師大特教系 歷屆畢業生 (N=222)	問卷調查 電話訪談	修業年限 性別 年齡 婚姻狀況 特教年資 就學前特教經 驗 任教樣象 學校類型	工作滿意 離職原因 留職意願	雖有59.1%的畢業生曾經考慮離職,但實際離職者人數不多 對工作定位、行政督導之滿意度 最低;任教於國中者滿意度亦最 低 「行政督導」是導致離職的最主 要原因

綜合表2-1的內容，可以得到下列的發現：

（一）就研究年代而言--國外從1980年代中旬迄今皆有持續性的研究發現，我國則近五年來較缺乏相類似的研究，僅張文奇（民87）一篇而已。

（二）就研究對象而言--絕大多數的研究皆以在職教師為主，且大都為普通教育教師。而以特教教師，特別是啟智教師，為主要訴求的相關研究較不多見。何東墀（民78）與陳清溪（民80）的研究雖以啟智教師為對象，但對其離職傾向的探討較為間接。

（三）就研究方法而言--絕大多數的研究是藉由大規模的問卷調查再進行量化資料分析，至於利用晤談或電話訪談以進行質的探討者較為少見。更值得一提的是，表2-1中的絕大多數研究皆是以單一的研究方法加以進行，結合兩種以上方法（如：問卷調查加上晤談）以進行研究者，誠屬罕見。

（四）就自變項而言--最常被提及與教師離職傾向有關的個人變項包括：性別、年齡、任教年資、專業背景、學區型態等。亦有部分研究將婚姻狀況、家人因素、甚至人格特質等納入探討。而以特教教師為對象的研究，大多會再納入學生人數、學生障礙類別等變項加以討論。

（五）就依變項而言--對於教師離職傾向相關因素的探討，大致可歸納為下列五項：

1. 工作滿意度（如：教學工作性質、學校環境、行政督導、工作報酬、教師角色、工作多樣性、學生學習情況等）。

2. 工作壓力（如：學生行為、工作條件、工作負荷、時間壓力、學校氣氛等）。

3. 專業效能（如：專業發展、教學績效、行為管理、校內溝通、親師活動等）。

4. 工作信念（如：組織認同、工作投入程度、團體凝聚力、工作執著度、工作熱忱、同事關係等）。

（六）就研究結果而言—整理上述研究，不難發現下列事實：（1）教師興起離職的意念通常非導因於單一因素，而是由多重因素互相影響而成；（2）工作滿意度與離職傾向間的關係，是最常受研究者探討的一個向度，幾乎在表2-1中的所有研究皆觸及此一變項，只不過各研究對工作滿意的界定似都有或多或少的不同；（3）對於特教教師離職傾向的相關研究，除工作滿意度之分析外，工作壓力以及工作信念亦常成為研究所欲探討的重要向度；（4）對於異質性極大的啟智班而言，教師專業效能的優劣亦直接影響其工作滿意度與工作士氣之高低，也與其形成工作壓力的多寡密切相關。

第三節 特教教師離職異動原因之調查

對於一般工作者的離職行為，絕大多數的學者皆認為健全機構內的升遷制度、調整工作特性、建立公平的工作分配及薪資制度等，可以提高工作滿意度，降低員工離職傾向，進而減少可能的離職現象（許士軍，民66；陳海鳴、辛秋菊，民80；陳潭，民84；郭生玉，民84；Kraut，1975；Parasuman，1982；Hill，1995）。

至於以特殊教育教師為研究對象的類似研究，在探討導致教師離職的可能原因時，除了檢討工作本身因素以及心理環境因素之外，對於個人特質及學生因素的檢討，也有許多的發現。茲將特教教師離職原因調查之相關研究彙整如表2-2。

表2-2 以特教教師「離職原因」為主要研究主題之文獻彙整

研究向度	個人因素	工作本身因素	學生因素	心理環境因素	物理環境因素
------	------	--------	------	--------	--------

離職原因	不 符 興 趣 理 想	家 庭 特 殊 考 量	缺 乏 升 遷 機 會	無 成 就 感 不 足	專 業 知 能 不 足	身 心 倦 怠 工 作	轉 任 行 政 工 作	工 作 壓 力 重 式 不 會 佳	主 管 領 導 方 式 不 佳	無 參 與 決 策 機 佳	組 織 績 效 不 佳	待 遇 福 利 低	進 修 道 不 合 理	工 作 負 擔 不 合 理	學 生 突 發 狀 況 過 多	學 生 個 別 差 異 過 大	學 步 問 題 行 為 無 力	進 步 緩 慢 教 學 特 望 落 諸 持	學 校 不 重 視 教 師 聲 氣 不 長 和 諧	工 作 環 境 或 家 源 支 乏	未 獲 同 事 或 家 長 支 持	工 作 地 點 資 源 太 遠
研究者(年代)																						
ZebeI & ZebeI (1982)		*																*		*		
McKnab (1983)		*	*			*	*	*		*								*		*		
蔡崇建 (民74)		*	*	*	*			*				*						*				
Platt & Olson (1990)			*	*				*	*					*				*		*	*	
何東燦 張昇鵬 (民81)	*		*					*				*	*					*				
Frank & McKenzie (1993)								*						*	*	*		*	*			
Brownell et al. (1995)		*		*	*	*			*	*	*			*	*	*		*		*	*	*
McKnab (1995)		*	*	*	*			*		*		*	*	*	*	*		*	*	*		
Marlow (1996)				*	*	*	*	*	*		*	*		*	*	*	*	*	*	*		
Sultana (1996)					*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*		
張文奇 (民87)	*		*					*		*		*					*	*				

從表2-2可知，文獻在分析導致特教教師離職的可能原因時，決不會單從某一種因素或層面上去探討，反而是藉由多種因素、多個層面中將各種可能的原因進行統整與歸納。從上述文獻的整理，導致特殊教育教師離職異動的原因：

(一)就個人因素而言--無成就感、家庭特殊考量(如：家人反對、因結婚或生育而需要一棟等)、升遷機會的考量、以及因生理或心理產生倦怠等是最有可能導致離職的原因，其他因素尚包括特教工作不符合個人人格特質或興趣、自覺專業知能不足、以及轉任行政工作等亦是可能原因。

(二)就工作本身因素而言—自覺工作壓力過重，或認為行政主管領導方式不佳是最常被提及的離職原因。此外，待遇福利偏低、工作負

擔不合理（如：兼任過多教學以外之校務、書面作業過多、因為IEP的撰寫而導致工作負荷加重等）也是可能導致特教教師離職的原因，其他原因尚包括無參與決策機會、抱怨組織績效不佳，缺乏效率、以及進修管道不足等。

（三）就學生因素而言——特殊學生突發狀況與問題行為過多是最常被提及的原因，此外尚包括學生個別差異過大、因學生學習緩慢而導致教學無力感等。

（四）就心理環境因素而言——所有文獻皆提及因校方不重視特殊教育而有不受尊重的感受，是主要的離職原因。教學工作無法獲得同事或家長的支持與協助亦是常被提及者。除此之外，工作氣氛不和諧，與同事相處不睦、以及因特教教師未獲社會大眾應有的肯定而自覺低人一等亦是原因之一。

（五）就物理環境因素而言——認為工作環境中教學設備不佳或資源缺乏是最常被提及者，其次則是工作地點過於偏遠或離家太遠。

第三章 研究方法

根據研究動機、目的及文獻探討的結果，本研究採調查研究法的問卷方式及訪談方式進行。在問卷方面，利用「啟智教師離職傾向調查表」（參見附錄一）進行量化資料的蒐集，並將所得之資料予以分析處理。在訪談方面，則由前一階段之分析結果，選取符合本研究所稱「具高離職傾向」者以及「具低離職傾向」者為訪談對象，並以「啟智教師離職傾向訪談題綱」（參見附錄二）進行訪談。謹就本研究之執行依研究架構、研究設計、研究對象、研究工具、實施程序、與資料分析等加以說明。

第一節 研究架構

茲將本研究中所欲探討與離職傾向有關之各變項間的關係，以圖3-1表示之。

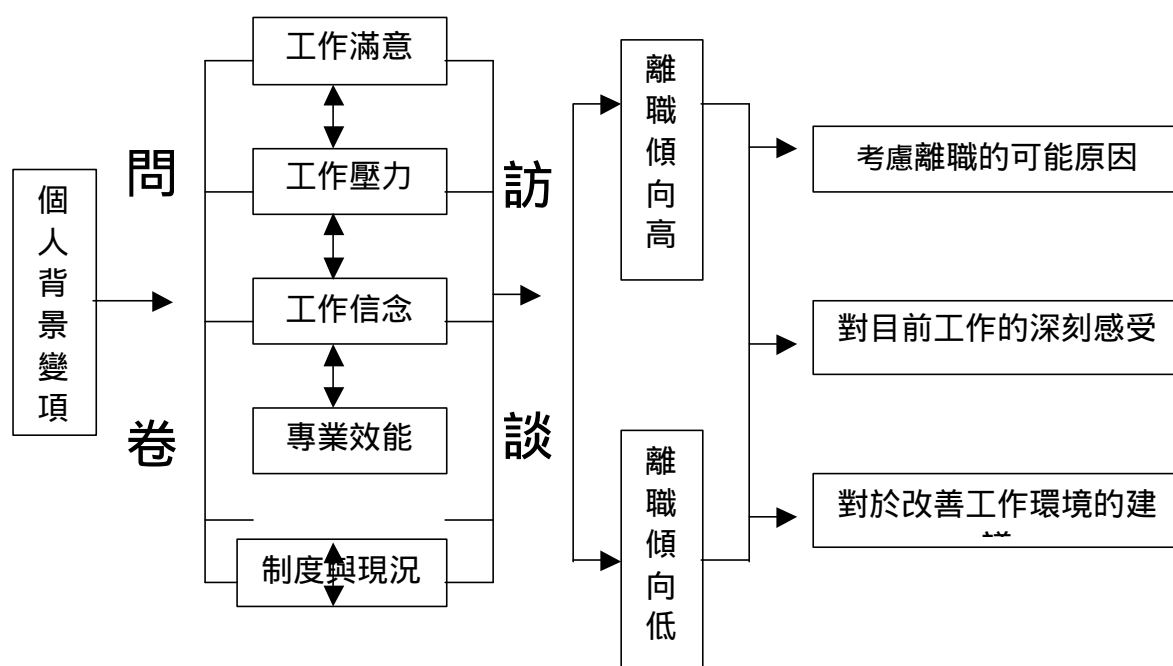


圖3-1 研究架構圖

由圖3-1所示，研究者以自編問卷為工具，由各背景變項來探討啟智教師在工作滿意、工作壓力、專業效能、工作信念、制度與現況等研究向度上之感受程度；再藉由問卷分析結果選取具高離職傾向者與具低離

職傾向者，以訪談方式澄清部份問卷分析結果、並了解受訪教師對目前從事啟智教學工作的感受、最有可能導致其離開啟智教學崗位的原因，以及其對改善啟智教學工作環境的期許與建議等。

第二節 研究設計

一、問卷調查法

藉由閉鎖式問題的呈現，針對研究對象進行個人基本資料之蒐集，進而了解其在各影響離職傾向之主要變項（即：工作滿意、工作壓力、專業效能、工作信念、制度與現況）上的感受。並徵詢研究對象對可能導致其離開啟智教育工作崗位的原因，以及對啟智教育大環境改革的期許等。

二、訪談調查法

採半結構性訪談方式，藉由事先擬定之問題，針對問卷調查中所選出之具特殊離職傾向教師，分別發問一系列結構性的問題，再發問開放性問題以深入探究。

第三節 研究對象

一、母群體

本研究以台灣地區國民中小學附設有啟智班之啟智教師為主要取樣對象。表3-1將研究者依據「台灣地區特殊教育暨殘障福利機構簡介」（台灣師大特教中心，民87）所得之啟智班級數，再依照「特殊教育設施設置標準」之規定（教育部，民76），以國小每班教師員額編制為2人；國中為3人之規定，加以彙整呈現。由表3-1可知，截至八十七學年度為止共計有1,710位教師擔任國小階段之啟智教師；而目前負責教導國中階段智能障礙學生之教師則共計有1,415位。是以本研究可得推估母群體人數為3,125人。

表3-1 國中小啟智教育教師推估母群分配表

	北區	中區	南區	東區	合計
國小部分	587	497	491	135	1710
國中部分	370	543	368	134	1415

註：北區包括基隆市、台北縣（市）、桃園縣、新竹縣（市）等六個縣市；中區包括苗栗縣、台中縣（市）、彰化縣、雲林縣、嘉義縣（市）、南投縣等八個縣市；南區包括台南縣（市）、高雄縣（市）、屏東縣等五個縣市；東區及離島則包括台東縣、花蓮縣、宜蘭縣、澎湖縣、金門縣等五個縣市。

二、研究樣本

（一）問卷調查對象

本研究於母群資料建立後，即逐一編號，再以亂數表進行隨機抽樣，抽取部份的啟智教師為預試與正式調查樣本。表3-2呈現預試及正式問卷寄出與回收之情形。

表3-2 調查問卷寄出及回收情形彙整

地區	服務單位	母群教師數	預試		正式調查	
			寄出	有效回收（%）	寄出	有效回收（%）
北區	國小	587	18	13(72.2)	60	52(86.7)
	國中	370	12	8(66.7)	40	28(70.0)
中區	國小	497	15	13(86.7)	48	39(81.3)
	國中	543	17	11(64.7)	56	45(80.4)
南區	國小	491	15	12(80.0)	49	41(83.7)
	國中	368	12	8(66.7)	40	35(87.5)
東區	國小	135	8	4(50.0)	41	35(85.4)
	國中	134	7	6(85.7)	42	31(73.8)
合計		3125	104	75(72.1)	376	306(81.4)

註：在本研究中無效問卷的認定標準為在問卷中任一向度漏答題數在三題以上者。

由表3-2可知，預試共寄出104份問卷，回收75份有效問卷，有效回收率為72.1%；正式調查共寄出376份問卷，回收308份問卷，其中2份為廢卷，故有效回收率為81.4%。

（二）訪談調查對象

研究者根據第一階段問卷調查結果，以下列之標準，選取符合本研究所謂「具高離職傾向」者。

1. 凡在本研究第一階段問卷所含之五大部份（即：工作滿意、工作壓力、專業效能、工作信念、制度與現況）所得總分之百分等級高於90者（PR>90）。

2. 凡在本研究中第一階段問卷所含之五大部份中之任二部份(含以上) 得分之百分等級高於 90 者。

換言之，本研究所稱之「具高離職傾向者」，符合下列情況中之任一種：(1) 某位老師在問卷調查結果中呈現極低的工作滿意與工作信念、極高的工作壓力，自覺專業效能極為不彰，並對當前啟智教育制度與現況極為不滿者，且此人與所有調查對象相比較，此種綜合感受程度遠較 90% 以上的調查對象為高者。(2) 某位老師在問卷中任兩項或兩項以上的感受明顯高於 90% 的調查對象(例如：某人自承專業效能頗佳、工作滿意度尚可，但卻自覺承受極大的工作壓力且工作信念嚴重低落)。

研究者也同時利用第一階段問卷調查結果，以下列之標準選取符合本研究所稱「具低離職傾向」者。

1. 凡在本研究第一階段問卷所含之五大部份(即：工作滿意、工作壓力、專業效能、工作信念、制度與現況) 所得總分之百分等級低於 10 者 ($PR < 10$) 。
2. 凡在本研究中第一階段問卷所含之五大部份中之任二部份(含以上) 得分之百分等級低於 10 者。

換言之，本研究所稱之「具低離職傾向者」，符合下列情況中之任一種：(1) 某位老師在問卷調查結果中呈現極高的工作滿意與工作信念、極低的工作壓力，自覺專業效能極佳，並對當前啟智教育制度與現況極為滿意者，且此人與所有調查對象相比較，此種綜合感受程度遠較 10% 以下的調查對象為低者。(2) 某位老師在問卷中任兩項或兩項以上的感受明顯低於 10% 的調查對象(例如：某人自承工作壓力普通、工作滿意度尚可，但卻有極佳的工作信念並對啟智教育當前之制度與現況極為認同)。

根據上述的選取原則，本研究共選取訪談調查對象 13 位，其中具高離職傾向的國小教師 3 位，國中教師 4 位；具低離職傾向的國中小教師各 3 位。上述教師在徵得其同意後(同意函參見附錄三)，全數成為本研究之訪談調查對象，表 3-3 將上述 13 位訪談調查對象之基本資料及其在問卷調查階段各向度得分之百分等級加以呈現。

表 3-3 訪談調查對象基本資料一覽表

編號	1154	1243	1313	2125	2425	2441	2226	2243	2252	2311	1226	1428	1499
性別	女	女	女	女	女	男	男	女	男	男	女	女	男
年齡	49	25	30	25	25	51	27	50	37	55	56	26	59
特教年資	14	2	1	2	2	13	2	1	10	13	13	1	28
普教年資	14	0	9	0	0	10	0	27	1	16	15	2	13
婚姻狀況	是	否	是	否	否	是	否	是	是	是	是	是	是
專業背景	特教學分班	特教系	特教學分班	特教系	輔導系	特研所學分班	特教系	特研所學分班	特教系	特教學分班	特教學分班	特教系	特教系
離職傾向 (PR)	99	96	95	99	96	99	98	1	5	3	8	4	5
工作滿意 (PR)	91	80	21	99	87	93	96	3	18	8	4	11	7
工作壓力 (PR)	98	96	83	99	92	95	35	2	23	10	50	3	5
專業效能 (PR)	35	42	97	62	83	97	91	1	6	3	29	8	3
工作信念 (PR)	60	98	45	75	75	94	99	40	1	8	8	19	4
制度現況 (PR)	99	94	97	99	98	97	99	2	12	17	10	4	18
選取標準	PR > 90						PR < 10						

註：

1. 編號左手邊第一位「1」代表國小教師，「2」代表國中教師；編號左手邊第二位「1」代表北區，「2」代表中區，「3」代表南區，「4」代表東區及離島。
2. PR < 10 代表離職傾向整體百分等級排名小於 10；PR > 90 代表離職傾向整體百分等級排名大於 90。

第四節 研究工具

一、「啟智教師離職傾向調查表」（參見附錄一）

（一）內容來源

本問卷由研究者參考國內外相關文獻中所使用的類似問卷（如：蔡崇建，民 74；陳清溪，民 80；何東墀，民 78；McKnab, 1995；Billinsley

& Cross, 1991; Platt & Olson, 1990) 為基礎, 自行設計而成。為了提昇本問卷之內容效度, 研究者並於編製問卷前先行訪問十位已離職的啟智教師, 藉由訪談結果整理出受訪者在面臨離職抉擇時在各研究向度上所遭受的挫折或實際面對的困境, 據此作為編製問卷題項之參考依據。

(二) 問卷內容

本問卷共分成三大部分: 第一部份為個人基本資料, 包含性別、年齡、婚姻狀況、特教服務年資、普教服務年資、特教專業背景、任教資格、目前擔任職務、更換工作經驗等教師基本資料, 亦即背景變項。第二部分為離職傾向調查, 共有五個向度(即: 工作滿意、工作壓力、專業效能、工作信念、制度與現況), 由教師依據自身感受加以填答。第三部分的問卷內容則分別徵詢填答者最有可能導致其離職的原因, 以及對啟智教育大環境改革的期許等。因第二部分的離職傾向調查為全份問卷中題項最多且最主要者, 茲將其各主要向度之內容說明如下:

1. 工作滿意: 調查研究對象對工作情境所產生的主觀反應, 意即工作者在特教工作情境與非特教情境中對工作的感受。此種感受係取決於一個人在實際工作中所獲得的收穫與其預期應得之報償間的落差, 落差越小, 滿意度越高; 反之, 則滿意度越低。本部分之題項包含填答者在特教工作情境與非特教情境的工作滿意程度, 例如: 在特教工作情境中, 題項為「啟智教學工作性質不佳, 不易吸引人」等; 在非特教情境中, 題項為「每當我圓滿完成任務時, 都能獲得精神上的激勵與肯定」等。
2. 工作壓力: 探討研究對象對工作的負向感受、程度, 及導致個人在生理上與心理上的特殊反應。工作壓力越小, 則工作阻力亦相對減低, 反之則越覺得事事受阻、身心俱疲。本部分的題項包含填答者在心理層面與生理層面所感受之工作壓力, 例如: 在生理層面中, 題項為「過去一年內我不曾因為生病而請假」等; 在心理層面中, 題項為「啟智教學工作條件不佳, 有不受尊重的感受」等。
3. 專業效能: 探討研究對象在其專業工作上所展現的工作效率, 專

業效能越高，則工作績效越佳，反之則越覺事倍功半。本部分包括針對個人自覺在專業工作所展現的工作效率，以及在與學生和家長互動時所展現的工作效能。例如：在個人自覺部分，題項為「目前工作所需的知能，與當初在校學的大不相同」；在與學生互動部分，題項為「我能有效處理學生的偏差行為」；在與家長互動部分，題項為「家長不是過度依賴就是過度要求，溝通困難」等。

4. 工作信念：探討研究對象本身對教學工作有持有的想法，題項包含填答者對特教和非特教工作所持有之信念。例如：在特教方面，題項為「啟智教師比一般教師需更具愛心耐心」，在非特教方面，題項為「社會大眾對教師的角色期待過高」等。
5. 制度與現況：探討研究對象對啟智教育制度與現況的感受，制度面包含填答者對啟智教學環境中軟體與硬體兩大部分的認同程度。例如：在硬體方面，題項為「啟智班教師位置侷促一隅，不受重視」；在軟體方面又區分為校內與校外兩部分，校內部分探討組織間的溝通協調、組織氣氛及支持度，題項分別為「校內行政與教學溝通管道暢通，下情充分上達」、「特教組內同事關係冷淡，無法彼此增強與支持」和「校長支持特殊教育，讓我對學校產生歸屬感」等；校外部分則分從經濟面、教師地位的期待和法規等方面著手，題項分別為「教師的待遇足夠讓我過著充實的生活」、「與普通班教師相較，啟智教師的地位較低」和「新修訂特殊教育法增加了許多對特教教師的工作負擔」等。

（三）填答與計分方式

本問卷第一部份之「基本資料」，採閉鎖式勾選方式作答。第二部份離職傾向調查則採李克特氏量表法，以四點量表方式填答，調查對象依據題項之描述，從「完全同意（符合）」到「極不同意（符合）」中勾選一個最符合自己情況者，分別給予 1 分到 4 分，研究者將分數累加，得分越高者，表示其離職傾向越高。因所設計題項採正向與負向題併呈的方式，故在計分時先將負向題之計分予以轉換，再計算總分。

（四）題項篩選方式

根據預試的結果，採用斜交轉軸方式進行因素分析，在工作滿意度量表、工作壓力量表、專業效能量表、工作信念量表和制度與現況量表中，依據研究者事先對各分量表設定的因素個數，刪除因素負荷量小於.50的題項，所剩題目共計有 61 題，並且依據問卷編製前訪談十位已離職啟智教師所得資料擬定導致離職可能原因佔 10 題，及對啟智教學工作大環境改革的期許佔 10 題。故共計有 81 題為本研究之正式問卷題項，表 3-4 將正式問卷之內容及題數加以整理呈現。

表 3-4 本研究正式問卷之內容及題數彙整

部分	名稱	主要內容	題數
一	個人基本資料	包括性別、年齡、學歷等背景變項	9
二	離職傾向調查	2-1 工作滿意度（含特教、非特教等方面）	8
		2-2 工作壓力（含生理、心理等）	10
		2-3 專業效能（含個人自覺、與學生及家長互動等）	14
		2-4 工作信念（含特教、非特教等方面）	11
		2-5 制度與現況（含硬體、軟體等方面）	18
三	離職可能原因及期許	3-1 導致離職可能原因	10
		3-2 對啟智教育之改革與期許	10

1. 信度：本問卷所建立之信度為內部一致性 α 係數。從表 3-5 結果得知，全量表的內部一致性信度為.92，工作滿意度分量表為.77，工作壓力分量表為.71，專業效能分量表為.88，工作信念分量表為.89，制度與現況分量表為.82。

表 3-5 離職傾向全量表與各分量表之信度

量表內容	α 係數
全量表	.92
工作滿意度	.77
工作壓力	.71
專業效能	.88
工作信念	.89
制度與現況	.82

2. 效度：

（1）本問卷係根據文獻探討的結果而得，自有其理論架構與依據。

研究者並邀請台灣師大特教系蔡崇建教授、彰化師大特教系何

東墀教授、嘉義師院特教系何素華教授針對問卷內容進行專家審核，據以增刪修訂內容與文句。

(2) 以 Pearson 積差相關計算研究對象在調查表總分與五個分量表所得分數的相關（見表 3-6）。由表 3-6 可知，「啟智教師離職傾向調查表」中的各分量表和總分間的相關均達 .01 的顯著水準。從各分量表間的相關以及總分與各分量表間的相關顯示，量表之各部分間皆有其共同性，但彼此仍有差異存在。

表 3-6 離職傾向總分與各分量表間的相關

	工作滿意	工作壓力	專業效能	工作信念	制度與現況	量表總分
工作滿意	---	.34**	.39**	.25**	.27**	.72**
工作壓力		---	.49**	.28**	.33**	.64**
專業效能			---	.43**	.34**	.67**
工作信念				---	.26**	.77**
制度與現況					---	.62**
量表總分						---

註：**表示 $P < .01$

二、「啟智教師離職傾向訪談題綱」（參見附錄二）

（一）內容來源

本份訪談題綱係由研究者參考相關文獻、已離職教師之陳述，並配合第一階段回收之統計結果，選取其中差異較大或爭議性較高之反應題項，加以統整編製而成。題綱之編製以半結構性訪談設計為主，採開放式與閉鎖式問題併陳方式呈現。本份題綱從初擬到完成，經過二次修改。首先，由研究者自己擔任受訪者的角色，試著依訪談架構來回答，接著並依回答時的感受修改訪談題綱初稿；其次，分別請三位特教教師針對題綱提出意見，並據此加以增刪修訂文句後而成。

本份訪談題綱旨在提供訪談員蒐集資料時之基本架構與方向，目的在於確保訪談資料與研究主題之契合，而非一般的聊天或漫談。因此，訪談題綱僅為訪談員與受訪者對話時之參考，而非絕對的指引，訪

談員仍可根據訪談當天的實際情況，在不偏離整個架構的前提下，依循受訪者談話的脈絡而調整順序以進行訪談。

（二）訪談題綱內容

1. 基本資料：包含訪談地點、訪談時間、訪談編號等之敘述。
2. 訪談記錄：此部份又分成離職傾向之綜合陳述、問卷調查結果之深入訪談（含工作滿意、工作壓力、專業效能、工作信念、制度與現況等分量表中差異較大或爭議性較高之題項）、離職異動原因說明、對啟智教學大環境的期許改革事項說明等四大部分，研究者逐一提出詢問受訪者之意見，並鼓勵受訪者以平日教學之實例，具體陳述之。最後並附有開放式問題讓受訪者分享此次訪談的心得與補充意見等。
3. 訪談後記：此部分由訪談員在訪談結束後描述訪談情境，並摘要記錄訪談過程實況。

三、訪談員

為避免因不同訪談員間對研究的深入程度及訪談技術純熟度之差異，而產生訪談資料蒐集信、效度上的缺失，本研究之訪談員由研究者本身擔任。透過三位特教教師的預訪，訪談員練習將個人主觀意念盡可能地排除，並隨時提醒自己在訪談過程中僅扮演意見澄清、摘述、發問的角色。此外，在執行每次訪談時，訪談員皆會於訪談前半小時及抵達訪談地點，讓訪談有一緩衝與就緒的空檔，以免影響訪談氣氛與品質。

第五節 實施程序

一、準備階段

- （一）蒐集文獻資料：將經由 ERIC 資料檢索等方式蒐集國內外有關離職傾向之相關書籍與研究資料。

- (二) 確定母群：將向台灣省政府教育廳及台北市、高雄市政府教育局洽詢 87 學年度之國民中、小學附設啟智班與啟智學校國中部、國小部開班狀況，以掌握實際母群人數。
- (三) 抽取樣本：以隨機取樣方式，抽取 1% 為預試樣本，再按一定比例抽取正式施測樣本。
- (四) 訪談已離職教師：擬訪問十位已離開啟智教育工作崗位的教師，藉由其回溯興起離職意念到付諸行動過程之陳述，作為編製問卷題項之參考依據。

二、問卷編製階段

- (五) 編擬問卷：依據文獻資料及已離職教師訪談結果，彙整歸納成問卷各部份之題項，以製成「啟智教師離職傾向調查表」之初稿。
- (六) 預試問卷：寄出問卷初稿給預試樣本填寫，並依填答者之回饋，採用斜交轉軸方式進行因素分析，並以內部一致性係數(Cronbach's)考驗方式建立問卷之信度，接著商請專家學者審閱以強化問卷之內容效度。
- (七) 修訂問卷：依據專家審閱及問卷預試結果，增刪修訂問卷題項與文句，以切合適用性，並確定正式問卷內容。

三、問卷調查階段

- (八) 寄發問卷：以郵寄方式函請調查對象協助問卷填寫。
- (九) 催收問卷：以明信片及電話催收方式提昇回收率，凡有問卷遺失者，立即補寄。
- (十) 分析回收問卷：以 SPSS 統計套裝軟體進行量化資料分析。

四、訪談題綱編製階段

- (十一) 編製訪談題綱：配合問卷分析結果，以及預先擬定之訪談題項，編製「啟智教師離職傾向訪談題綱」初稿。
- (十二) 修訂訪談題綱：依據預訪結果增刪修訂訪談題綱題項與文句，

並確定正式題綱內容。

五、訪談調查階段

(十三) 訓練訪談員：以角色扮演方式練習訪談。

(十四) 選取訪談對象：依問卷調查結果，選取具高離職傾向者，以電話徵詢其接受訪談之意願，最後決定訪談對象名單。

(十五) 進行訪談：由訪談員正式進行訪談及資料記錄。

(十六) 分析訪談資料：以恆常比較法將訪談資料加以歸納分析。

六、報告撰寫階段

(十七) 討論結果：依據問卷調查與訪談調查結果之資料，加以解釋討論。

(十八) 結論建議：將討論結果歸納成結論，並提出建議，以完成結案報告。

第六節 資料分析

一、在量的分析方面

依資料性質採適合之資料分析法，並利用 SPSS 套裝程式進行統計分析，為兼顧犯第一類型錯誤與第二類型錯誤的可能性，統計上的顯著水準一律定為 .05。

(一) 以平均數、標準差、百分比統計等方法求得調查對象在工作滿意、工作壓力、專業效能、工作信念、制度與現況和離職傾向總分及各分量表上的得分，以完成研究目的一、二。

(二) 以 t 考驗或單因子變異數分析等方法比較不同背景變項與調查對象在上述各向度上的差異，並以 Scheff'e 法進行可能的事後比較，以完成研究目的三。

(三) 以皮爾遜相關分析及多元逐步迴歸分析調查對象之背景變項、工作滿意、工作壓力、專業效能、工作信念、制度與現況間之

關係，以完成研究目的四。

- (四) 以多元逐步迴歸分析調查對象之背景變項、工作滿意、工作壓力、專業效能、工作信念、制度與現況對離職傾向的預測力，以完成研究目的五。

二、在質的分析方面

以錄音方式將受訪者之反應逐一記錄，於訪問完之後，將各大綱之回答謄寫整理成訪談逐字稿。並以郵寄方式將逐字稿寄回給受訪者審閱，以進行效度檢驗。俟所有受訪者審畢逐字稿後，研究者以不預設立場之開放式編碼處理資料，在進行後續的歸類與統整工作，以完成研究目的六、七、八。

第四章 結果與討論

第一節 問卷調查樣本基本資料分析

本節就研究中問卷回收對象之基本資料加以整理，如表 4-1 所示。

（一）就分布地區而言，以中區最多（27.5 %），北區次之（26.1 %），南區佔 24.8 %，而東區及離島最少（21.6 %）。

（二）就服務單位而言，回收樣本中國小教師佔 54.6 %，國中教師佔 45.4 %。

（三）就男女比例而言，女性佔 77.5 %，男性佔 22.5 %，男女比例為 1：3.44。

（四）就年齡等級而言，回收樣本中以年齡在 50 歲以上者最多，佔 25.6 %；而年齡在 22-29 歲者，與年齡在 40-49 歲者所佔比例相同，各為 25.2 %。年齡在 30-39 歲者最少僅佔 23.9 %。

（五）就婚姻狀況而言，已婚者佔 67.3 %，遠較未婚者為多。

（六）就特殊教育專業背景而言，以特教學分班結業者所佔比例最高（43.1 %），而由特教系畢業者僅佔 17.0 %。在 99 份填答「其他」的問卷中，有 27 人為大學非特教系畢業（包括：幼教系、音樂系、語教系、輔導系、中文系等）；有 7 人為大專畢業；有 4 人為非特教研究所畢業；有 4 人為教育學分班或師資班結業；以學士後特教學分及修習特教輔系者各佔一人，其餘則未說明。

（七）就任教資格而言，絕大多數的問卷回收對象為合格特教教師（68.6 %），有 19.6 % 屬於試用教師（合格普通教育教師），而代理/代課教師亦佔 11.8 %。

（八）就擔任職務而言，以專任教師兼任導師者所佔比例最高（40.6 %），其次為專任教師（33.0 %），而兼任行政者則佔 16.7 %，其中以擔任特教組長者最多（共 21 人次），擔任其他處室組長者有 11 人。

次（包括：訓育組長、資料組長、註冊組長、設備組長、輔導組長等）；有 3 人次分別擔任輔導主任或總務主任，另有 7 人次填寫兼辦其他行政業務（如：出納、午餐秘書、主計、人事等），其餘則未說明。

（九）就特教年資而言，以任職未滿 2 年者最多（33.6 %），任職達 3-5 年者次之（28.6 %），任職達 6-9 年者再次之（19.1 %），任職長達十年以上者最少僅佔 18.8 %。

（十）就普教年資而言，有十年以上普通班級教學經驗者所佔比率最高（37.6 %），其次是未滿十年者（33.3 %），而從未有普通班教學經驗者亦佔 29.1 %。

（十一）就更換工作的經驗而言，絕大多數的問卷回收對象（74.8 %）是一直擔任教職的，僅有 25.2 %（77 人次）的教師有過更換工作的經驗，其中只更換過一次工作者有 39 人，更換過二次工作者有 15 人，有過三次以上更換工作經驗者有 11 人，其餘未說明。

（十二）就任教班級學生潛能而言，絕大多數教師（68.4 %）認為班級中以高功能及中功能學生較多，有 24.2 % 的教師認為該班學生以低功能者較多。

（十三）就任教班級學生障礙類別而言，有近五成（48.6 %）的教師目前任教班級中有 2-3 類不同障礙類別的學生，33.4 % 的教師任教於有 4 類以上不同障礙類別的班級中，僅有 17.9 % 的教師反應該班學生障礙類別為單純的智能障礙。任教班級中除智能障礙學生外，最常被教師勾選的障礙類別依序為：多重障礙（168 次）、自閉症（132 次）、嚴重情緒障礙（111 次）、腦性麻痺（107 次）。

表 4-1 抽樣啟智教師特性分析

項目別	整體統計量	
	人數	百分比
地區		
北	80	26.1
中	84	27.5
南	76	24.8
東及離島	66	21.6
服務單位		
國小	167	54.6
國中	139	45.4
性別		
男	69	22.5
女	237	77.5
年齡等級		
29 歲以下	77	25.2
30-39 歲	73	23.9
40-49 歲	77	25.2
50 歲以上	78	25.6
婚姻狀況		
已婚	204	67.3
未婚	99	32.7
特教專業背景		
特研所畢業	6	2.0
特教系畢業	52	17.0
師院(專)特教組	17	5.6
特教學分班結業	132	43.1
其他	99	32.4
任教資格		
合格特教教師	210	68.6
合格普教教師	60	19.6
代理/代課教師	36	11.8
擔任職務		
專任教師	101	33.0
專任教師兼導師	151	49.3
兼任行政	51	16.7
特教年資		
未滿 2 年	102	33.6
3-5 年	87	28.6
6-9 年	58	19.1
10 年以上	57	18.8
普教年資		
無	89	29.1
1-10 (不含) 年	102	33.3
10 年以上	115	37.6
更換工作經驗		
從未	228	74.8
有	77	25.2
學生潛能		
中高功能群較多	186	68.4
低功能群較多	72	24.2
其他	12	4.4
學生障礙類別		
單一類別	52	17.9
2-3 類	141	48.6
4 類以上	97	33.4

(有效樣本 306 份)

第二節 啟智教師離職傾向分析

本節就問卷回收對象在「啟智教師離職傾向調查表」中第二部分離職傾向調查上的回答，以了解其在離職傾向上分布的情形。如表 4-2 所示，受試者在離職傾向調查部分的總分平均為 142.22，各項目平均為 2.33，而在量表的五個主要影響變項上的平均得分分別為：工作滿意 19.76，工作壓力 23.31，專業效能 32.44，工作信念 23.54，制度與現況 43.17。而各影響變項之項目平均分別為：工作滿意 2.47，工作壓力 2.33，專業效能 2.32，工作信念 2.14，制度與現況 2.40，五者的項目平均數皆頗為接近，且皆略低於中間值（2.50），顯示我國國中小啟智教師一般的離職傾向不高，大都傾向於繼續在原工作崗位服務，也表示他們的工作穩定性尚可。在離職傾向調查的 61 個項目中，項目平均數大於中間值者共計有 21 個，項目平均數大於中間值的比例為 34.4%，顯示約有三分之一的國中小啟智教師有較為偏高的離職傾向。

表 4-2 啟智教師離職傾向分佈狀況

	工作滿意	工作壓力	專業效能	工作信念	制度現況	離職傾向
總分	19.76	23.31	32.44	23.54	43.17	142.22
各項目平均	2.47	2.33	2.32	2.14	2.40	2.33
（標準差）	（.77）	（.70）	（.67）	（.81）	（.79）	（.75）
項目平均數大於 中間值的個數及比例	4（50%）	4（40%）	4（29%）	2（18%）	7（39%）	21（34%）

註：本量表的計分方式為 Likert 式四點量表

本研究發現調查對象的離職傾向屬於中等程度，且有 34.4% 的調查對象有較高的離職意念。此項結果與 Marlow（1996），以及 Boe 等人（1997）對包含特教教師在內的現職教師所做的調查，結果相似。換言之，本研究與上述二個相關研究皆發現，或有部分特教教師之離職傾向有偏高的現象，然而絕大多數的特教教師之工作穩定度皆頗高，亦無另尋工作的打算。然而，本研究結果卻與 Lawrenson 與 McKinnon（1981）對情緒

障礙類特教教師所做的調查，以及張文奇（民 87）對國立彰化師大特教系歷屆畢業生所做的調查結果有所不同。在上述兩個研究中，特教教師皆有極高的離職傾向，可能是因為本研究的對象為啟智教育教師，而與上述兩個研究的對象略有不同所致。

第三節 啟智教師在離職傾向中 各影響變項得分分析

本節就問卷回收對象在離職傾向調查五大部分的填答情形加以描述，以了解啟智教師對工作滿意、工作壓力、專業效能、工作信念、制度與現況的感受程度。

一、「工作滿意」部分之填答情形

本分量表係採四等量表方式選答，即（1）完全符合，（2）大致符合，（3）不甚符合，（4）極不符合，填答者每一選項即代表該題項的得分，故本部分的得分愈高，即表示其工作滿意程度越低，反之，則越高。表 4-3 將啟智教師在工作滿意部分各題項的平均選答情形，加以整理。其中項目平均高於中間值（2.50）的項目依次為：

- 6. 啟智教學工作與我的興趣不合。（2.95）
- 8. 我對目前的工作覺得十分厭煩，開始有轉換工作的打算。（2.91）
- 1. 目前的工作既呆板又缺乏變化。（2.90）
- 7. 學生學習進步有限，教學挫折感頗大。（2.62）

表 4-3 啟智教師在離職傾向調查「工作滿意」部分各題之平均數及標準差

題 目	平均數	標準差	項目平均值大於中間值者
1. 目前的工作極富挑戰性，每天都是一個全新的開始	2.08	.71	
2. 目前的工作讓我有許多機會接觸新知，充實自我	2.14	.78	
3. 目前的工作既呆板又缺乏變化。	2.90	.74	✓
4. 我從目前的工作中得到了成就感	2.24	.73	
5. 每當我圓滿完成任務時，都能獲得精神上的激勵與肯定	1.92	.72	✓
6. 啟智教學工作與我的興趣不合	2.95	.82	✓
7. 學生學習進步有限，教學挫折感頗大	2.62	.82	✓
8. 我對目前的工作覺得十分厭煩，開始有轉換工作的打算	1.91	.87	

（有效樣本 306 份）

二、「工作壓力」部分之填答情形

本分量表係採四等量表方式選答，即（1）完全符合，（2）大致符合，（3）不甚符合，（4）極不符合，填答者每一選項即代表該題項的得分，故本部分的得分愈高，即表示其工作壓力越大，反之，則越低。表 4-4 將啟智教師在工作壓力部分各題項的平均選答情形，加以整理。其中項目平均高於中間值（2.50）的項目依次為：

4. 啟智教學工作條件很好，有受到尊重的感覺。（2.79）
2. 目前的工作似已遇到瓶頸，無法突破。（2.55）
7. 每當我想嘗試教學改革時，總可以得到同事和學校的支持。（2.55）
6. 啟智教學工作負荷量大，常感心力交瘁。（2.54）

表 4-4 啟智教師在離職傾向調查「工作壓力」部分各題之平均數及標準差

題 目	平均數	標準差	項目平均值大於中間值者
1. 自己對工作求好心切，無形中造成不必要的內在壓力	2.38	.74	
2. 目前的工作似已遇到瓶頸，無法突破	2.55	.69	✓
3. 在教學工作中，我常能平靜地處理情緒上的問題	2.01	.30	
4. 啟智教學工作條件很好，有受到尊重的感覺	2.79	.77	✓
5. 缺乏足夠的時間去完成每件學校要求的事情	2.46	.71	
6. 啟智教學工作負荷量大，常感心力交瘁	2.54	.70	✓
7. 每當我想嘗試教學改革時，總可以得到同事和學校的支持	2.55	.71	✓
8. 我很容易和同事打成一片，總覺辦公室氣氛熱絡	2.01	.66	
9. 過去一年內我從不曾因為生病而請假	1.84	.95	
10. IEP 的設計與執行佔用我太多時間與精力	2.18	.79	

（有效樣本 306 份）

三、「專業效能」部分之填答情形

本分量表係採四等量表方式選答，即（1）完全符合，（2）大致符合，（3）不甚符合，（4）極不符合，填答者每一選項即代表該題項的得分，故本部分的得分愈高，即表示其自覺專業效能越低，反之，則越高。表 4-5 將啟智教師在專業效能部分各題項的平均選答情形，加以整理。其中項目平均高於中間值（2.50）的項目依次為：

9.我覺得一直從事啟智教學，會妨礙自己專業的發展空間。(2.87)

6.我常運用電腦科技設計輔助教具。(2.75)

4.我所設計的 IEP 常無法與實際教學互相配合。(2.62)

11.我常就教學中所發現的問題進行實驗研究。(2.54)

表 4-5 啟智教師在離職傾向調查「專業效能」部分各題之平均數及標準差

題 目	平均數	標準差	項目平均值大於中間值者
1.我能有效處理學生的偏差行為	2.12	.54	
2.學生的個別差異太大，常無法兼顧每位學生的需求	2.11	.73	
3.我常根據學生的需要，自行改編教材或設計教學活動	1.87	.55	
4.我所設計的 IEP 常無法與實際教學互相配合	2.62	.66	✓
5.學生進步緩慢，教學評量無法落實	2.39	.72	
6.我常運用電腦科技設計輔助教具	2.75	.87	✓
7.目前工作所需的知能，與當初在校學的大不相同	2.28	.73	
8.我常閱讀有關特殊教育的雜誌、期刊及書籍	2.10	.65	
9.我覺得一直從事啟智教學，會妨礙自己專業的發展空間	2.87	.73	✓
10.我常主動尋求專家或有經驗教師的協助	2.21	.63	
11.我常就教學中所發現的問題進行實驗研究	2.54	.69	✓
12.家長不是過度依賴就是過度要求，溝通困難	2.47	.73	
13.我能使家長樂於配合學校的親師活動	2.22	.70	
14.在我的教導下，學生能快樂學習有進步	1.89	.48	

(有效樣本 306 份)

四、「工作信念」部分之填答情形

本分量表係採四等量表方式選答，即 (1) 完全同意，(2) 大致同意，(3) 不甚同意，(4) 極不同意，填答者每一選項即代表該題項的得分，故本部分的得分愈高，即表示其工作信念越低，反之，則越高。表 4-6 將啟智教師在工作信念部分各題項的平均選答情形，加以整理。其中項目平均高於中間值 (2.50) 的項目依次為：

9.啟智教師人人可為。(2.97)

3.啟智教育即使再成功，學生將來的社會適應仍頗悲觀。(2.80)

表 4-6 啟智教師在離職傾向調查「工作信念」部分各題之平均數及標準差

題 目	平均數	標準差	項目平均值大於中間值者
1. 啟智教師比一般教師需更具愛心耐心	1.39	.54	
2. 啟智教育工作有服務社會、造福人群的意義	1.49	.54	
3. 啟智教育即使再成功，學生將來的社會適應仍頗悲觀	2.80	.80	✓
4. 如果能重新選擇，我不想再擔任啟智教師	2.40	.83	
5. 社會大眾對教師的角色期待過高	2.14	.78	
6. 即使有較好的工作機會，我也不會放棄教職	1.91	.83	
7. 教書是鐵飯碗，不必擔心受景氣影響而被迫轉業	2.38	.86	
8. 我相信天下沒有不能教的學生	1.94	.76	
9. 啟智教師人人可為	2.97	.88	✓
10. 逐漸發現自己在其他領域有更多的興趣與志向	2.27	.68	
11. 大多數人把特殊兒童看作是一種社會負擔	1.85	.73	

(有效樣本 306 份)

五、「制度與現況」部分之填答情形

本分量表係採四等量表方式選答，即（1）完全同意，（2）大致同意，（3）不甚同意，（4）極不同意，填答者每一選項即代表該題項的得分，故本部分的得分愈高，即表示其對啟智教育制度與現況之認同度越低，反之，則越高。表 4-7 將啟智教師在制度與現況部分各題項的平均選答情形，加以整理。其中項目平均高於中間值（2.50）的項目依次為：

- 5. 特教組內同事關係冷淡，無法彼此增強與支持。（2.82）
- 14. 我的學校積極鼓勵特殊學生與普通學生的融合。（2.61）
- 9. 與普通班教師相較，啟智教師的地位相當。（2.59）
- 6. 啟智教師角色與工作定位模糊，令人無所適從。（2.58）
- 15. 新修訂特殊教育法增加了許多對特教教師的工作負擔。（2.58）
- 13. 啟智班協同教學的運作缺少效率及彈性。（2.57）
- 12. 在職進修的管道暢通。（2.53）

表 4-7 啟智教師在離職傾向調查「制度與現況」部分各題之平均數及標準差

題 目	平均數	標準差	項目平均值大於中間值者
1. 校長支持特殊教育，讓我對學校產生歸屬感	2.11	.83	
2. 校內溝通管道暢通，下情充分上達	2.30	.84	
3. 學校同事對啟智教育工作認識不夠，態度消極	2.30	.76	
4. 學校主管常鼓勵教師參與校務之運作與決策	2.49	.75	
5. 特教組內同事關係冷淡，無法彼此增強與支持	2.82	.84	✓
6. 啟智教師角色與工作定位模糊，令人無所適從	2.58	.84	✓
7. 決定教師的升遷，人為的考量往往勝過能力與工作表現的評量	2.27	.79	
8. 教師的待遇足夠讓我過著充實的生活	2.06	.66	
9. 與普通班教師相較，啟智教師的地位相當	2.59	.80	✓
10. 教師福利並沒有包括許多應有的項目	2.32	.69	
11. 代課或試用教師過多，影響整體啟智教學品質	2.37	.91	
12. 在職進修的管道暢通	2.53	.79	✓
13. 啟智班協同教學的運作缺少效率及彈性	2.57	.72	✓
14. 我的學校積極鼓勵特殊學生與普通學生的融合	2.61	.85	✓
15. 新修訂特殊教育法增加了許多對特教教師的工作負擔	2.58	.76	✓
16. 啟智班教室位置侷促一隅，不受重視	2.12	.83	
17. 校內教學相關資源充足	2.10	.72	
18. 啟智教學工作特殊，但保護和安全措施不足，常易引發工作傷害	2.45	.76	

(有效樣本 306 份)

概言之，本研究中調查對象在「啟智教師離職傾向調查表」中的反應情形，就工作滿意部分而言，填答問卷教師對於其在特教工作情境中之題項滿意度較低，而對非特教情境的題項滿意度較高。由此顯示，啟智教師之工作滿意程度較受平日在特教工作情境中（或是特教組內）之人、事、物所影響；就工作壓力部分而言，填答問卷教師在心理層面所感受到的工作壓力，較之其在生理層面所感受者為大，顯見教師認為教導智能障礙學生是一件勞心更勝於勞力的工作；就專業效能部分而言，填答問卷教師對於其與學生或家長的互動自評較高，卻對個人自覺之啟智教學專業效能評價較低；在工作信念部分，填答問卷教師對「為人師表」有相當正向的看法，但對於扮演啟智教師的角色則有較多消極的看法；在制度與現況部分，填答問卷教師對於啟智教學環境中的硬體部分認同度較高，但對於軟體部分，無論是屬於校內或校外者之認同度皆較低，其中尤以其對校內組織間溝通協調、組織氣氛與支持度最不認同。

Lawrenson 與 McKinnon (1981) 的研究發現，組織因素常是特教教

師最主要的離職導因，特教教師普遍對於與學生的良性互動最感到滿意；Wright（1986）發現教師大都對於扮演一位傳道、授業、解惑者的角色持極高的自我肯定；何東墀（民 78）發現啟智教師有輕微的工作倦怠，且大多屬於心理層面的負向感受；陳清溪（民 80）發現啟智教師對於行政督導以及組織認同度都不高；Billingsley 和 Cross（1991）、Keiper 與 Bussele（1993）、以及張文奇（民 87）的研究也都分別指出行政督導不佳勢將直接衝擊特教教師的工作滿意度與留任意願，上述的研究結果或可與本研究之發現互相呼應。

第四節 各研究變項和離職傾向間的關係

表 4-8 利用皮爾森積差相關法分析本研究中自變項與依變項間的相關情形。從表 4-8 之相關矩陣可知：

（一）就各背景變項而言，除了工作滿意與服務單位呈正相關；工作壓力與普通教育年資呈負相關；專業效能與服務單位呈正相關、與學生障礙類別呈負相關；工作信念與服務單位呈正相關、與年齡呈負相關；制度現況與婚姻狀況及更換工作經驗呈正相關、與普通教育年資呈負相關；整體離職傾向則與服務單位及更換工作經驗呈正相關，和年齡及普通教育年資呈負相關外，其餘各背景變項與離職傾向間之關係未達統計上之顯著水準。

（二）就各分量表與整體離職傾向間之關係而言，工作滿意、工作壓力、專業效能、工作信念、制度與現況等五大影響變項間，不但彼此皆呈現顯著正相關，且各影響變項與整體離職傾向之間，亦呈顯著正相關。

表 4-8 研究變項相關矩陣

地區	服務單位	性別	年齡	婚姻狀況	普教年資	特教年資	專業背景	任教資格	擔任職務	更換工作	學習潛能	障礙類別	工作滿意	工作壓力	專業效能	工作信念	制度現況	離職傾向
----	------	----	----	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

教師為高。

(二) 就工作壓力而言，曾否執教於普通班，對啟智教師之工作壓力具有顯著的影響，由事後比較結果可知，於普通班有十年以上任教經驗者在工作壓力上明顯地低於從未教過普通班之啟智教師。

(三) 就專業效能而言，不同服務單位的啟智教師在自評專業效能上有顯著差異，國小教師明顯較國中教師自覺在啟智教學工作上之效能為高。此外，任教班級中學生障礙類別的多寡，亦對專業效能造成顯著影響，由事後比較結果可知，班上學生障礙類別在四類以上之教師，明顯較班上僅有智能障礙學生（單一類別）或有 2-3 類以智能障礙為主障礙之各類身心障礙兒童的教師，在專業效能部分的自評為低。

(四) 就工作信念而言，不同服務單位的教師在工作信念上具顯著差異，國小階段啟智教師對啟智教學工作所抱持的理念較國中啟智教師為佳；而不同年齡之啟智教師在工作信念上則無顯著差異。

(五) 就制度與現況而言，曾否執教於普通班、婚姻狀況、以及更換工作的經驗皆明顯影響啟智教師對特殊教育制度與現況的認同程度。越是具有普通班教學經驗的老師，對於制度及現況的認同度便越高；已婚者以及從未有過轉換工作經驗者對特殊教育之制度與現況亦較表認同。

(六) 就整體離職傾向而言，不同服務單位、年齡、任教普通班年資、以及更換工作經驗的啟智教師，在離職傾向上有顯著的差異。國小教師之離職傾向較國中教師低、年齡越大之啟智教師離職傾向越低、從未有過轉業經驗者離職傾向較低、而具有十年以上普通班級任教經驗者亦較從未執教於普通班者離職傾向為低。

表 4-9 不同背景變項在離職傾向各分量表上之差異性考驗結果摘要

分量表	背景變項	平均數	標準差	t/F 值	事後比較
工作	服務單位				
	1. 國小	19.4	2.8	-2.4*	2 > 1
	2. 國中	20.3	2.6		

滿意					
工作壓力	普教年資				
	1. 無	23.8	2.5	3.5*	1 > 3
	2. 1-10 (不含)年	23.4	2.8		
	3. 10年以上	22.8	2.7		
專業效能	服務單位				
	1. 國小	32.1	3.7	-2.1*	2 > 1
	2. 國中	33.0	3.3		
	障礙類別				
	1. 單一類別	31.6	3.4	4.8**	1, 2 > 3
	2. 2-3類	32.8	3.3		
	3. 4類以上	33.3	3.7		
工作信念	服務單位				
	1. 國小	23.0	2.9	-3.0**	2 > 1
	2. 國中	24.1	2.9		
	年齡				
	1. 29歲以下	23.9	2.9	2.0	
	2. 30-39歲	23.7	2.9		
	3. 40-49歲	23.6	2.8		
	4. 50歲以上	22.8	3.2		
制度與現況	普教年資				
	1. 無	33.1	5.5	9.4**	2, 3 > 1
	2. 1-10 (不含)年	31.2	4.0		
	3. 10年以上	30.4	3.9		
	婚姻狀況				
	1. 已婚	30.8	3.8	-3.4**	2 > 1
	2. 未婚	32.4	4.1		
	更換工作				
	1. 無	31.0	4.1	-2.8**	2 > 1
	2. 有	32.7	5.5		
離職傾向	服務單位				
	1. 國小	128.8	11.6	-.28**	2 > 1
	2. 國中	132.7	11.0		
	年齡				
	1. 29歲以下	132.9	8.9	6.0**	4 > 3 > 2 > 1
	2. 30-39歲	132.5	9.9		
	3. 40-49歲	131.2	12.8		
	4. 50歲以上	125.6	12.8		
	普教年資				
	1. 無	133.7	10.4	4.4*	1 > 3
	2. 1-10 (不含)年	129.7	11.0		
	3. 10年以上	128.8	12.3		
	更換工作				
	1. 無	129.7	11.5	-.03*	2 > 1
	2. 有	133.1	11.1		

註：

1. *P<.05 **<.01

2. 本研究中各分量表之分數越高，表示其離職傾向越高。

綜合第五節與第六節的結果，本研究的所有背景變項中，不同地區、性別、特教年資、專業背景、任教資格、擔任職務、學生學習潛能等七個背景變項，對於啟智教師之工作滿意度、工作壓力、專業效能、

工作信念、對制度與現況的認同、乃至於整體離職傾向的影響，並不顯著。蔡崇建（民 74）的研究亦發現，性別與專業資格對特殊教育教師之異動傾向並不會造成顯著差異，似與本研究結果相似。事實上，在許多影響離職傾向的相關因素研究中，性別、年資、甚至教育程度的不同，都呈現極不一致的研究發現，未來研究似可針對上述背景變項對特教教師離職異動行為的影響，做更深入的探討。

值得一提的是，本研究發現服務單位、年齡、婚姻狀況、普通教育年資、更換工作經驗、以及任教班級學生障礙類別的多寡，確會對啟智教師的工作滿意度、工作壓力、專業效能、工作信念、對制度與現況的認同度、乃至於整體離職傾向造成影響。其中尤以服務單位、年齡、普通教育年資、以及更換工作經驗對教師離職異動的行為，更有直接且顯著的影響。從本研究的結果可知，任教於國小啟智班、已婚、有過普通班級教學經驗、且一直從事教職未曾有轉業經驗的調查對象，其離職傾向遠較執教於國中啟智班、未婚、從未在普通班教過、或具有轉業經驗者為低。此項結果，對於如何提昇啟智教師工作穩定度頗具啟發性。

第六節 啟智教師離職傾向之預測

綜觀第四節與第五節的研究結果可對本研究中之不同背景變項、工作滿意、工作壓力、專業效能、工作信念、制度現況與離職傾向間的關係，做一客觀的了解。為進一步說明其影響程度，本研究以上述各研究變項為預測變項，偵測國中小啟智教師之離職傾向，以完成研究目的五。表 4-10 即是以多元逐步迴歸方式所進行的分析。

表 4-10 國中小啟智教師離職傾向逐步迴歸分析摘要

投入變項		R	R ²	增加量	b係數	F值
離 職	1. 制度與現況	.469	.220	.220	-.335	204.82***
	2. 工作壓力	.520	.270	.050	.137	134.29***
	3. 工作滿意	.549	.301	.031	-.185	104.22***

4. 年齡	.558	.311	.010	.100	81.62**
5. 服務單位	.563	.317	.006	.109	67.13*
6. 工作信念	.567	.321	.004	-.078	56.99*
7. 專業效能	.571	.326	.004	-.066	49.72*

註：* $P < .05$ ** $< .01$ *** $< .001$

由表 4-10 可知，預測變項投入順序分別是制度與現況、工作壓力、工作滿意、年齡、服務單位、工作信念、及專業效能，此七個變項的多元相關係數為 .571，可以解釋離職傾向總變異量的 32.6%。在七個變項中，以制度與現況之預測力最大，能有效解釋 22.0%，顯示對制度與現況的認同度越低，則離職傾向越高；其次是工作壓力、工作滿意、年齡、服務單位、工作信念、及專業效能皆達統計上之顯著水準（ $P < .05$ ）。

整體觀之，國中小啟智教師對制度與現況的認同度越低、工作壓力越大、工作滿意度越低、年齡越小、任教於國中階段、及專業效能自評越低者之離職傾向便越高。

第七節 特殊離職傾向啟智教師問卷調查結果之訪談資料分析

一、離職傾向之綜合陳述

在進行訪談調查時，訪談員首先請受訪教師將本研究中離職傾向的五大影響變項（即：工作滿意、工作壓力、專業效能、工作信念、制度與現況），依其對個人決定離職異動時之影響力排列先後順序，並做補充說明。表 4-11 呈現十三位受訪教師對上述五大影響變項之排序，並配合呈現代表性之意見陳述。

表 4-11 受訪教師對離職傾向五大影響變項之重要性排序

	編 號	工作滿意	工作壓力	專業效能	工作信念	制度現況
高 離 職 傾 向	1154	3	4	5	1	2
	1243	3	2	4	5	1
	1313	3	3	3	2	1
	2125	4	2	3	5	1
	2226	3	2	5	1	2

群	2425	5	4	2	3	1
	2441	2	3	5	4	1
分組排序		3	2	5	4	1
低	1226	4	2	5	3	1
離	1428	3	1	5	4	2
職	1499	2	1	4	5	3
傾	2243	4	1	2	3	5
向	2252	1	5	4	3	2
群	2311	5	2	4	3	1
分組排序		3	1	5	4	2
整體排序		3	1	5	4	1

由表 4-11 可知，雖然低離職傾向教師與高離職傾向教師在各影響變項的排序上略有不同，然而，幾乎所有受訪教師都認為個人對特殊教育「制度與現況」的認同度以及自覺承受「工作壓力」的多寡是最足以牽動其離職異動念頭的向度；相反的，「專業效能」的具備程度以及對啟智教學工作所抱持的「工作信念」則通常不會直接衝受訪教師的離職意願，此項結果可與前述問卷分析結果中，制度與現況、工作壓力、以及工作滿意等三個向度為有效偵測啟智教師離職傾向之各預

測變項的前三項（參見表 4-10），可以互相呼應。茲以三位受訪教師的意見加以說明：

「我們學校啟智班那麼大，啟智班有自己的行政工作要做，學校有學校的行政工作要做，還要帶自己的班，工作壓力之大，讓我很怕開學，所以我常常會覺得如果不要讓我接那些行政工作，我可以上課上的很快樂。」(1243)

「對我最有影響力的應該是制度和現況吧，現代的年輕人都很注重這個。我舉一個例子，去年我們班小朋友，只剩下七個，來了張公文，說我們一定要人數夠，要不然就要裁員，我的夥伴就說，哪有這樣的道理，我們現在都是中重度，假如人數不夠，就要把我們調出去，我們心理就沒有安全感，沒有保障，這樣教我們如何工作下去....」(1226)

「我覺得一個學校環境的配合度和整個大環境的政策有關，所以我把制度和現況擺第一位，如果是純粹由我身上來看，這是因為學校不是很重視這個【註：這個是指特殊教育】，但是它又不能不要，因為這是一種潮流，因此我會有一種無形的壓力，想做什麼事又不能做，但如果有些事情，你又要去扛。至於我把工作信念

放在第四，是因為其實這種東西跟人的興趣很像，我當初填特教系也不知道這工作是什麼，進去才知道它的特性與細節我覺得大學四年的訓練已經讓它變成一種當老師的責任而已，就算我今天當普通班老師也是一樣，如果說前面三個條件【註：制度與現況、工作壓力、工作滿意】都符合我的要求的話，那我的信念相對就會提高」(2226)

二、問卷調查結果之深入訪談

依據研究設計，研究者針對「啟智教師離職傾向調查表」各分量表中填答結果高於中間值（2.50）的各題項（參見表 4-3 至表 4-7），分就教學、行政、輔導等各層面選取部分題項進行深入訪談，以為量化資料做加深加廣之補充。表 4-12 將 13 位受訪教師針對各訪談題目所做的回應，加以彙整，再輔以逐字稿的摘要說明，以完成研究目的六。

表 4-12 受訪教師針對離職傾向相關議題之意見彙整

訪談議題	工作滿意	工作壓力		專業效能		工作信念		制度現況	
	學生學習進步有限	啟智教學受到尊重	啟智教學心力交瘁	IEP 與教學配合	常運用電腦輔助教學	學生未來適應悲觀	特教組內同事冷淡	協同教學缺乏效率	新修法令增加負擔
編號	同 意	不 同 意	同 意	不 同 意	同 意	不 同 意	同 意	不 同 意	同 意
高離職傾向群	1154	*	*	*	*	*	*	*	*
	1243	*	*	*	*	*	*	*	*
	1313	*	*	*	*	*	*	*	*
	2125	*	*	*	*	*	*	*	*
	2226	*	*	*	*	*	*	*	*
	2425	*	*	*	*	*	*	*	*
低離職	2441	*	*	*	*	*	*	*	*
	1226	*	*	*	*	*	*	*	*
	1428	*	*	*	*	*	*	*	*
	1499	*	*	*	*	*	*	*	*

傾向群	2243	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	2252	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	2311	*	*	*	*	*	*	*	*	*

(一) 在工作滿意度方面

依據問卷分析結果，題項 3、6、7、8 等四項之平均分數高於中間值（參見表 4-3），研究者以其中之第 7 題「學生學習進步有限，教學挫折感頗大」進一步徵詢受訪教師之意見。深入訪談後，發現 13 位受訪教師中有 9 位（69.2%）不認為學生學習進步情況，會帶來太大的教學挫折感，進而影響其工作滿意度。值得一提的是，4 位認為其工作滿意度確會受到學生學習進步情況影響者，皆為本研究中之高離職傾向教師。高離職傾向教師之工作滿意度，似乎較受學生學習情況影響，低離職傾向教師則否。茲分別列舉代表性陳述如下：

「我不會覺得學生沒有進步就有挫折，我覺得學生如果還是沒有進步或怎樣的話，我會檢討是不是我的目標設定錯誤或方向錯誤，然後改過之後他就會有進步，這就是有趣的地方。」（1154）

「其實我的小朋友就是這樣子，因為他們常常也是不會進步，可是你不會覺得很挫折，其實我覺得只要他們肯學，我就很高興了，至於進不進步，是其次....」（1243）

「我會覺得學特教的成就感沒有了，我自己覺得蠻沒有成就感的，因為我覺得國中這個階段好像有一些事情，他們有一些就是你再怎麼教還是沒有辦法突破，好像有一個瓶頸在那邊，沒有辦法去突破那個瓶頸，我就覺得很累、不滿意。」（2125）

當訪談員繼續詢問什麼樣的教學問題會令其產生最大的教學挫折感時，13 位受訪教師大都認為啟智班中學生人數的多寡、或學生學習潛能的高低都不是主要的原因，反而是班級中如果學生障礙類別過多，特別是如果學生中有一位以上的嚴重情緒障礙兒童時，便會對其工作滿意度造成極負面的挑戰：

「有那種小孩子【註：嚴重情緒障礙】在班上，上課真的是很辛苦。

因為你想想看，就為了他，比如說，一班有十個小孩子，只要有一個這樣的小朋友，就變成說，一個老師要照顧其他九個，一個老師就要照顧這一個，大家都累。」(1243)

(二) 在工作壓力方面

依據問卷分析結果，題項 2、4、6、7 等四項之平均分數高於中間值（參見表 4-4），經研究者以其中之第 4 題「啟智教學工作條件很好，有受到尊重的感覺」進一步徵詢受訪教師之意見，深入訪談後，發現 13 位受訪教師中有 8 位（61.5%）不認為自己得到應有的尊重，且 8 位中有 7 位屬於高離職傾向者。高離職傾向教師似較容易因專業的不受尊重，而感受較多的工作壓力，低離職傾向教師則普遍無類似的感受。茲分別列舉代表性陳述如下：

「我就講我們學校啟智班的成立就可以感受到，啟智班的成立是我們主任極力支持下，全校所有人反對下成立的，你這樣就知道原因了吧！每個主任、組長都說不要！」(2226)

「以我現在的學校來講，雖然我們教育局那邊蠻注重的，但是在學校校長來說，並不是很注重，他常常把特教班給忘記了..通常都是他們知道要開導師會議，然後輔導主任，或是特教組長，知道沒有寫上我們的名字，他就會去跟訓導處講為什麼又把我們忘了。每次開行政會報的時候，他們都會講說不管是校長還是各處室，都會忘記有特教班，譬如說教務處做學生證就不會做我們小朋友的。而週會雖然他們有參加，但是都要跟他們講說位置排在什麼地方...特教辦公室也跟學校其他老師的辦公室不在一起...學校其他的老師就會覺得教這種特教班很輕鬆，常常就會看到我們沒事，就會覺得這種班很好教，他們算算一個老師只要教三個小朋友就好了。」(2425)

「...我在普通班時，也是很賣力地教。但是外界總是多多少少會說你怎麼去教那種班，我說我學問較差，就是有時候會這樣，那你常常會聽到，就想為什麼不回普通班去教就好了。」(2441)

「反正我覺得我們特教老師的地位好像都沒有人去把他強調出來啦！也許我們在電視上，像超級星期天或什麼節目的，大家歌頌的都是那些普通班的老師，像特教領域的，大家都會說當媽媽的很辛苦，可是我們特教老師好像都沒有被人家尊重的感覺....當然混日子的也是很多，可是我至少是很盡心去做，可是因為這一些混的人影響我們的形象，其實我們是被早期的一些老師的形象貼了標籤，好像啟智班老師都姓『涼』，啟智班都是不適任的老師一樣....」(1313)

綜合上述受訪教師的說法，大致可發現啟智教師所感受不受尊重的感覺的來源，可能是教育行政主管的不重視、學校同事對其工作性質的質疑、未受到社會大眾應有的肯定、甚至是一種自我專業素質的否定等。當然，亦有教師持完全相反的意見：

「投入這份工作起，一直都很受到尊重，不管是老師、行政人員、或校長、甚至家長，我從沒有受到排斥的感覺。」(1226)

研究者隨後以第 6 題「啟智教學工作負荷量大，常感心力交瘁」徵詢受訪教師之意見，深入訪談後，發現 13 位受訪教師中有 7 位(53.8%)認同這樣的說法，且 7 位中有 5 位屬於高離職傾向者。高離職傾向教師似較容易因工作負荷量過大，而感受較多的工作壓力，低離職傾向教師則較少反應有類似的感受。茲分別列舉代表性陳述如下：

「國中學生已經有那種青春期的特質，問題行為可能會比較多 ... 有些學生就是好像會跳樓什麼的，你下課時間一定要看著他，就是等於你整個時間的精神都是緊繃的那種狀況。」(2125)

「像我們班上有一個小孩子情緒障礙比較嚴重，會欺負人，可是我們跟她媽媽談這個問題的時候，她媽媽覺得她女兒會情緒上這樣子的發飆，是因為別人對她不好，所以覺得她女兒並沒有錯。」(1313)

「...反正他們交到你手上，你就會覺得要把他們教好這樣子，然後你就會想盡各種辦法怎樣才能讓他們很好 ... 所以我就會覺得自己壓力很大，因為我從以前就是那種追求完美的人 ...,, 只要是我的小朋友做錯什麼事情，我會覺得說那是我的錯，我沒有教好他們，所以我會給自己很大的壓力。」(1243)

「我的工作確實很雜很多，行政業務如果屬於有津貼的那沒話講，但是以一個人的兼職，像以資源中心來講，又不能領任何津貼所以變成是義務職 ... 實在很不合道理 ...」(1499)

「我以前剛開始教特教的時候，就只有一班，就是你只負責你這幾個學生，所以跟其他老師比較沒有什麼瓜葛，就做你自己的事情，現在感受不一樣，因為有時候需要協同教學，碰到那幾個不配合的老師，做起來就很累 ...」(2252)

「啟智班八個學生，裡面又分組，程度都不一樣，所以教起來可能老師比較費心。同一節課，分組，比如說數學有兩個程度比較差，譬如說小學四年級的程度，另外有兩個國一程度可以接受，另外兩個連那個計算加減乘除都不會....」(2243)

綜合上述受訪教師的說法，大致可發現啟智教師所感受心力交瘁的來源，可能是學生個別差異過大或行為問題過多、行政兼職負荷過重、家長配合度不高、甚至是一種過度追求完美的人格特質使然。

(三) 在專業效能方面

依據問卷分析結果，題項 4、6、9、11 等四項之平均分數高於中間值（參見表 4-5），經研究者以其中之第 4 題「我所設計的 IEP 常無法與實際教學互相配合」進一步徵詢受訪教師之意見，深入訪談後，發現 13 位受訪教師中有 5 位（38.5%）表示認同，確有 8 為不認為 IEP 的設計與實際教學有脫節的現象，其中高低離職傾向教師各佔 4 位，顯示大多數教師皆能重視個別化教學設計與日常教學間的銜接。茲分別列舉代表性陳述如下：

「IEP 我認為很不實際，學生是什麼程度，我們只要上過兩個禮拜就知道了，那你寫得內容冠冕堂皇，比方說有六七位學生，有兩個已經不能進步了，每個學期都要寫要應付大家都可以應付，但要有實用性。」(2441)

「因為我沒有學過什麼是 IEP，我是看別人怎麼寫才參考別人的內容，等到自己要寫的時候才發現不知怎麼下手我們班九個人，一下子就要寫九份，在設計時就要想這個對他們有沒有幫助、有沒有需要學這個，寫這個又不知道說什麼長程、短程的，短程要從哪裡開始教，長程要讓他們學到什麼方面寫一個剛開始的時候要花 2,3 天」(2425)

「你一直覺得 IEP 必須在開學以後一個月裡面完成，那你這個月有太多事情，還要去編教材再加上我們換這個組長，覺得他太吹毛求疵了，同樣的意思，你一看也就了解這是什麼意思，可是他就是這邊要多加兩個字、那邊要多加三個字，又叫老師回去改，IEP 又是手寫所以我很討厭寫，設計 IEP 真的是佔了我很多時間。」(1243)

「大家也是不太贊成來寫，但是基於特教法規定，所以我們是盡

量想能簡化，不要把它寫得那麼詳細，你詳細到底有多少人確確實實跟緊 IEP 來做、來輔導呢？所以這 IEP 有時候是流向於一種形式IEP 就一個人一本，每天填那些，那是不實際的。我個人的看法 IEP 和實際教學並無密切相關，是有需要，但要簡化。」(1499)

「我覺得 IEP 沒有一個很有系統的東西出來，我覺得我在寫的時候，好像每一個人寫的版本都不一樣，我們每換一個學校，版本就完全不同我是覺得寫 IEP 花很多時間，講一個比較簡單的例子，像我在寫學生期末評量的時候，IEP 上要寫一份，然後我們的成績表上還要寫一份，他們的輔導 AB 表上面又要再寫一次，同樣的東西變成我要寫三次。」(2252)

綜合上述受訪教師的說法，大致可發現啟智教師並不排斥寫 IEP，也頗在乎 IEP 與實際教學之間的連結，特別是在新修訂特殊教育法中已有明確規定之後。然而，教育行政人員的外行領導內行、各校（甚至各班）IEP 格式的缺乏統整、IEP 內容的過於繁瑣、甚至 IEP 與學校內其他學習紀錄表格的疊床架屋等現象，都一點一滴地侵蝕教師對啟智教育的熱忱，更對有效教學產生了事倍功半的反效果，實在值得重視。

研究者隨後以第 6 題「我常用電腦科技設計輔助教具」徵詢受訪教師之意見，深入訪談後，發現 13 位受訪教師中有 10 位（76.9%）表示未能常常使用電腦科技輔助教學，且無論是高離職傾向之教師或是低離職傾向者，皆有類似的意見表達。可見，運用電腦科技輔助教學以提昇整體教學成效，對啟智教師而言，仍是亟待加強的專業能力之一。茲分別列舉代表性陳述如下：

「我們前兩年有曾經嘗試過，但是學校覺得他們的破壞率很高，所以就不再讓我們使用了。」(2252)

「主要是設備的問題，我們只有一台電腦，我們有放一些比如說青蛙的種類啊，動物的光碟啊，卡通光碟啊可是我認為我們就是沒有辦法讓孩子自己去操作電腦，我會覺得比較可惜啦！」(1428)

「因為我們沒有電腦，怎麼進行？」(1313)

「我本身沒有學過電腦，最近學校有壓力，好像上面又來檢查什麼的，我認為其實電腦只是比較給人一種科技的感覺，但是效

果學校一定要讓學生學電腦，多懂電腦，而不是每一科都冠上一個電腦，如果這樣教育也會失敗，幾十年前有一個學校，就已經電腦教學了，結果學校學生程度會不會比較好？不會！」(2441)

「我正在朝這個努力，電腦是我們現在還在學習的東西。」(1154)

綜合上述受訪教師的說法，大致可發現啟智教師對於使用電腦科技輔助教學大都持肯定的態度，但可能因為本身對電腦科技的陌生、學校設備的缺乏、或校方禁止啟智班學生使用電腦教室等原因而效果不彰。當然，也有幾位受訪教師對於電腦輔助教學十分上手：

「我都用電腦設計學生的作業單，或去上特教網站，它會有一些讓學生玩的遊戲啊、或是讓學生做測驗的，就弄下來讓學生玩，不然就是用電腦的遊戲軟體讓學生親手去做國語、英語、數學及電腦課都會用到。」(2425)

「原先的理念是說認為電腦是好像很珍貴的東西，一直怕學生弄壞要花錢去修理，難免會有這種心態，所以很少開放給學生使用。現在比較普遍，以我的學校來講，現在普遍都可以讓學生來玩，那不管是最起碼你要按哪個鍵、可以出現什麼狀況、或是其他電視遊樂器那些作為他們的手眼協調的教具，也比較普遍可以應用。」(1499)

(四) 在工作信念方面

依據問卷分析結果，題項 3、9 等兩項之平均分數高於中間值（參見表 4-6），經研究者以其中之第 3 題「啟智教育即使成功，學生將來的社會適應仍頗悲觀」進一步徵詢受訪教師之意見，深入訪談後，發現 13 位受訪教師中有 9 位（69.2%）表示認同，7 位高離職傾向教師中有 6 位皆對智能障礙學生的將來抱持悲觀的態度；低離職傾向教師中則有半數持相同的看法。可見，高離職傾向教師似較低離職傾向教師更質疑學生未來的社會適應能力。茲分別列舉代表性陳述如下：

「我覺得啟智教育是還在學校裡面，他們以後出去是出了這個學校，在學校裡面導師會維護他們、家長可以保護他們，可是他們出去以後接觸是完全不一樣老實說外面的人對這個的認識還是很少，同情憐憫居多。等到這些小孩真的要去面對這些人，他們還是會怕，外面的人看他們的眼神就是不一樣，有時候帶他們

出去校外參觀的時候，路人看他們的眼神就是覺得這個學校怎麼會有這種學生，這種學生怎麼還帶出來。」(2425)

「他的媽媽就是不想讓他去技藝中心，而且很近，他媽媽就跟我說『唉呀，那看他有沒有興趣啊，隨便他啊！』她就是不願意。他姊姊是我們學校畢業，就是帶他整天在家中無所事事，然後我有時候去菜市，都還可以看得到他們，就這樣在街上晃啊晃啊」(2425)

「其實教育成功主要在校內的成功小社會可以，可是大社會不行，這是我覺得比較悲觀的地方我們的孩子回到家裡頭，家長會對他蠻冷淡的，因為一個孩子十來年了，就是這樣子，那我們今天基於我們是老師，我們有義務去教他一些生活自理吧，我們沒有去遺棄他，我們願意去幫他，可是說真的，他回到家裡頭，他所得到的可能是有一頓沒一頓的，來我們這反而還吃的飽欸，就變成這種情況」(1428)

綜合上述受訪教師的說法，大致可發現教師其實是肯定現今啟智教育的功能的。然而，學生在畢業後的轉銜與社會適應配套措施的欠缺、以及學生家長的消極與不配合等，都使得這些受訪教師對於智能障礙學生的將來無法抱持樂觀的態度，令人深感惋惜。當然，仍有受訪教師對智障學生的將來持審慎樂觀的態度：

「我自己的學生，像我本身學校裡頭的工友就是我啟智班畢業的，那只要我們有一個工友快退休了，我就想辦法讓他領殘障手冊，到學校裡頭來，那有一個也是一樣，他就到了南農【註：台南高農】，南農也是有一個工友缺，他也是殘障的進去的。有很多，像有的畢業沒有再繼續升學，或升學畢業了，我也是輔導他們到工廠裡面去做，大部分都做得蠻好的，個個都很適應。」(2311)

(五) 在制度與現況方面

依據問卷分析結果，題項 5、6、9、12、13、14、15 等七項之平均分數高於中間值（參見表 4-7），經研究者以其中之第 5 題「特教組內同事關係冷淡，無法彼此增強與支持」進一步徵詢受訪教師之意見，深入訪談後，發現 13 位受訪教師中僅有 3 位（23.1%）表示認同，換言之，絕大多數的受訪教師認為特教組內同事間之關係並無冷淡疏離之虞。值得一提的是，3 位認為特教組內同事關係冷淡者皆屬高離職傾向教師，

看來高離職傾向教師似較低離職傾向教師更在乎同事與同事間互動的品質。茲分別列舉代表性陳述如下：

「我們寫 IEP 時，我跟我學妹，還有我們組長，大家都是比較接近的話，那還可以討論說要教什麼，大家互相討論，互相配合；可是跟另外那些專任老師，就是那其他的老師就沒有辦法我不曉得，我們之間好像沒有共通的，沒有辦法共通討論我們之前就是開學的時候會有教學討論，有教學研究會，然後大概這一學期要教些什麼，就把大目標寫出來，可是大家還是各做各的」(2125)

研究者隨後以第 14 題「啟智班協同教學的運作缺少效率及彈性」徵詢受訪教師之意見。深入訪談後，發現 13 位受訪教師中有 6 位(46.2%)表示認同，但有 7 位教師認為啟智班協同教學的運作沒有問題，而在 6 位認為協同教學沒有發揮真正效果的受訪教師中，有 4 位為高離職傾向教師，2 位為低離職傾向教師。此點似可從上一段的陳述中高離職傾向教師對於工作環境中人與人的互動品質較為敏感，也較為在乎的發現，互相呼應。茲分別列舉代表性陳述如下：

「我覺得是人，我會把人放在第一位，我當時想要離開也是因為人這很難去控制，因為這是一個很普遍性的問題，只是沒有一個正式的調查跟統計，性質很像婚姻的關係，但又比婚姻不幸一點，因為婚姻是你經過選擇，可是我們是沒辦法經過選擇、同意說我要跟誰搭檔的，這種組合等於是亂數湊合的，合得來就是天造地設，就是福氣；那不合的話就是可能有一個人想法不一樣，或有一個人計較一點，那就很麻煩。」(1154)

「我們班比較嚴重的問題就是之前接的同事，那兩個同事，他們就是這個導師費的問題沒有共識，所以就變成我有領導師費的我就是導師，我沒有領導師費的我就是科任老師，然後他的課上完就走掉了！」(1313)

「本來我們是想說，因為我們學校其實都是合格的特教專業老師，可是，我原本想說讓大家時數增加，然後分組，這樣會比較好。可是就是沒有共識啊，所以教起來就很累呀」(2125)

「我們班上九個孩子，嚴格來分，大概分 4 或 5 組，我們想協同，國文、數學、體育協同我的做法是先個別教，然後發作業單給他做，然後教下一個，然後再教另外一個如果發作業單給他做的時候，他還是呆在那邊，但是你不可能說整節課都給他，

而忽略其他人，就可能要很久以後他才會自己做那些練習分組教學其實沒辦法解決所有的問題，學生個別差異實在太大了！」(2425)

「我不曉得要跟誰協調，我不是說過了，我們四年換了十二個老師，我要跟誰協調？」(2226)

「我去的時候就這樣子分了，我這組就是能夠有點學習能力的，他那邊就是生活能力的培養，我這邊就是我這邊、他那邊就是他那邊，體育課、看錄影帶的時候、然後量身高體重的時候，就會在一起，吃飯的時候進度是一樣的，其他時間都分開」(1428)

綜合上述受訪教師的說法，大致可發現啟智教師對於協同教學的正確認知與共識猶待加強。最典型的啟智班協同教學就是分組，且通常是各帶各的分工，而非以教學目標為導向的時而分、時而合。此外，離職異動率的居高不下，也讓受訪教師對協同教學產生困惑。最重要的是，協同教學搭檔間的人和問題，是許多失敗案例的主要癥結所在。由此可知，特殊教育師資培育在職前教育階段，便應思考如何強化未來教師人際溝通、與人合作的能力。當然，也有幾位受訪教師對於協同教學的運作深具信心的：

「我跟我的搭檔分工寫 IEP，譬如說他寫四個、我寫五個，就是這個樣子。但是主科是個人寫個人的，像語文與數的認識，我們是個人寫個人的，像生活與休閒我們是共同設計，共同參與，共同教學，不分彼此我和任何人都合得來，目前我們合作得很愉快他的工作能力強，所以搭檔也是一個很重要的問題，就如一個和尚有水喝，兩個和尚沒水喝的故事一樣。」(1226)

「我曉得說老師哪一個跟哪一個人要好，那排課的時候就把他們丟在一起在這裡頭沒有什麼派系沒有什麼特別的那個，每一個老師大家都相處得很好有時候我們難免說工作上怎樣，但是我們不會埋怨說跟哪一個人說跟她怎樣合不來一定要把他們的專長排給他們，那跟他們能夠合作的、協助的、好的在一起。」(1499)【註：此位受訪教師擔任特教組長多年】

研究者隨後又以第 16 題「新修訂特殊教育法增加了許多對特教教師的工作負擔」徵詢受訪教師之意見。深入訪談後，發現 13 位受訪教師中有 9 位 (69.2%) 表示認同，但也有 4 位教師認為新修訂特教法

並未帶給他們額外的工作負擔，而在 9 位認為新法通過後工作負擔加重的受訪教師中，有 5 位為高離職傾向教師，4 位為低離職傾向教師。可見，無論離職傾向的高低，大多數的受訪教師仍對新修訂的特殊教育法與其工作份量的增減有關。茲分別列舉代表性陳述如下：

「我覺得像 IEP，它還規定要給家長看過，我不知道欸，就我的經驗來講，像我們現在三十幾個學生裡頭，真正會去看我們 IEP 的只有一個家長，其他的家長都是連看都不看就蓋章，但是我們就為了這個 IEP 要找家長來開這個會，而且晚上七點開會開到九點，我們六點在那邊耗耗到七點開會，我又不能回來再去」
(2252)

「像 IEP 是一定要做的，但我們本來就在做，沒差。那本縣上學期基本上最花人力在做的就是篩選資源班的學生，一年級跟六年級學生全面普查，這全是特教老師一定要做，特教老師是必定的成員，老師會覺得這負擔很重。像我們學校還好，有很

多特殊班的，特教老師比較多；但有的學校只有兩個特殊班的特教老師就很累了！」(1154)

「我覺得那其實不是什麼負擔，根本是在為難老師而不是為難學校。因為它說的那些要做的事情，我看看的確有些是應該做的，但是像我說的如融合教育，如果學校不想幹，你也不能做有些事情是需要整個環境的配合的」(2226)

綜合上述受訪教師的說法，大致可發現受訪教師認為新修訂的特教法中對他們所產生的額外工作負擔來源主要在於 IEP 的撰寫、IEP 會議的召開、以及從普通班級中篩選特殊學生等。也有受訪教師語重心長地反應，新修訂特教法規中有許多符合現代特教理念與務實的規定，但是如果教育行政人員不能加以落實並盡到督導協助的義務，則許多規定恐怕都會流於形式或成為「為難特教老師」的規定，值得教育主管當局深思。

三、高離職傾向教師與低離職傾向教師之比較

(一) 受訪教師離職傾向的自評結果

在訪談的結論部分，訪談員請受訪教師為自己的離職傾向打一個從 1 分至 10 分的分數，1 分代表極低的離職傾向；10 分代表極高的離職傾向，並說明從教學至今離職傾向是否有持續偏高或逐漸降低的趨勢。表 4-13 將十三位受訪教師的離職傾向自評分數，以及自我評估離職傾向趨勢加以彙整呈現。

由表 4-13 中可知，七位高離職傾向教師中有三位認為自己應屬於低離職傾向者；而六位低離職傾向教師中，則只有一位認為自己的離職傾向偏高，低離職傾向教師對於自身離職傾向之評估似較準確些。至於離職傾向的趨勢方面，七位高離職傾向教師中有五位認為其離職意念有逐漸增強或持續偏高的現象；而低離職傾向教師中亦有兩位有相同的趨勢。

表 4-13 受訪教師自我評估離職傾向及趨勢彙整

編號	離職傾向 自評分數	離職傾向 趨勢	受訪教師補充說明
高離職傾向群	1154	1-2	
	1243	10	
	1313	5	
	2125	7-8	
	2226	8	雖然越來越低，但仍偏高
	2425	2	
	2441	6	
低離職傾向群	1226	0-1	
	1499	4	快退休了，也無所謂了
	1428	3-4	
	2243	1	從教書到現在，一直都很低
	2252	8	
	2311	1	從教書到現在，一直都很低

（二）高離職傾向 vs. 低離職傾向

訪談員最後詢問受訪教師究竟高離職傾向教師與低離職傾向教師的差別為何，茲將代表性的意見加以呈現：

「我想低離職傾向的老師對很多東西的包容比較大一點，比較耐壓吧！」(2252)

「我也不太確定，可能是高離職傾向的老師比較在乎別人給他的眼光吧！」(2226)

「高離職傾向教師有些是屬於那種恨鐵不成鋼的，低離職傾向教師有的是懶得走，也有可能是走不了啊。他也有可能想反正我就是很輕鬆，沒有教什麼，我幹嘛要走！真的是姓涼啊有些老師是教得很有成就感，所以他不走；有些老師是他混的很有成就感，所以他也不走，也許他知道普通班有一些事情他都不能混啊！那特教班反正沒人管他就混得很兇啊，所以他就不離開了。」(1313)

「像我今年進去我不曉得，可能是一直壓力那麼大，我最近就是只要一有壓力，我的胃就會痛我是今年才開始的，我之前都不會，都沒有這種傾向像今年開始我是每天早上一起床就覺得說『唉，要上班了...』很不想，就是一直會賴在床上很不想起來我之前就是起來就起來了，可是最近很明顯的就會賴床」(2125)

概言之，吾人絕不能以離職傾向之高低來評斷啟智教師的教學績效或教學熱忱。從上述逐字稿的摘要陳述可知，在高離職傾向群的受訪教師中雖不乏對現況極度不滿、甚至全盤否定者，但是仍可見到多位認真投入，時時刻刻以智能障礙學生的福祉為最大考量者。反觀低離職傾向群的受訪教師中，具備專業特教知能者有之，但對啟智教學已燃不起熱忱，就等著退休告老者亦有之。若再將上述訪談資料作一整理，本研究似可勾勒出一位具有高離職傾向教師的若干特質：

- (一) 較容易因學生的學習狀況的優劣，而牽動自己的教學情緒，
- (二) 較在乎「旁人的眼光」，亦對於自己專業能力的是否受到肯定，頗為在意，
- (三) 較可能因工作性質或工作份量的變動，而帶動帶給自己額外的壓力，
- (四) 對於學生日後的轉銜適應，抱持較為悲觀的態度，而這種消極的看法，通常會導致其開始懷疑啟智教育的終極目標為何，甚至對於自己所扮演的角色產生質疑，
- (五) 較容易因工作環境氣氛良好與否、以及同事之間的互動品質的好壞，而影響工作士氣。

第八節 啟智教師之離職異動原因分析

一、問卷調查結果分析

表 4-14 將問卷調查對象針對各種可能導致其離開啟智教育工作崗位的原因加以彙整。由表 4-14 可知，國中小啟智教師填選最有可能成為導致其離職異動的原因的前五項分別是：

1. 學校不重視特教，行政人員支持度低（1.95）
2. 主管（行政人員）的領導方式不佳（1.97）
3. 組織績效不佳，做事缺乏效率（2.10）
4. 學生個別差異過大（2.16）
5. 工作環境氣氛不和諧，與上司及同事關係不好（2.16）

表 4-14 啟智教師離職可能原因彙整

導致離職可能原因	平均數	標準差	排序
1. 啟智教學不符合興趣理想	2.36	.68	9
2. 啟智教學日復一日，無成就感	2.32	.70	8
3. 主管（行政人員）的領導方式不佳	1.97	.69	2
4. 無參與決策的機會	2.21	.68	7
5. 組織績效不佳，做事缺乏效率	2.10	.68	3
6. 學生個別差異過大，教學困難	2.16	.75	4
7. 學校不重視特教，行政人員支持度低	1.95	.73	1
8. 工作環境氣氛不和諧，與上司及同事關係不好	2.16	.74	4
9. 進修管道不足	2.19	.71	6
10. 家人反對從事啟智教學	2.67	.59	10

註：

1. 有效樣本 306 份
2. 本部分之計分係採三等量表分式，「最有可能」計一分；「有可能」計兩分；「不可能」計三分。因此，分數越高的項目代表越不可能成為導致填答者離職異動的原因。

上述離職可能原因的調查似與文獻中所述，如出一轍（如：Lawrenson & McKinnon，1981；Billinsley & Cross，1993；Brownell et al.，1995；張文奇，民 87 等）。由此可知，類似的離職原因調查，從 1980 年代迄今，無論是國外或國內，原因相似，問題仍呈膠著狀態。而表 4-14 中的這些最有可能令啟智教師對教學工作灰心，甚至萌生去意的原因

中，絕大多數是屬於工作本身的因素，或是心理環境的因素（參見表 2-2），特別是因「行政督導不佳」所引發的工作挫折感，更是一再重複地出現在相關文獻中，本研究的結果自然也不例外！看來，教育主管當局在積極尋思教育改革或提昇特教教學效能良策的同時，應認真檢討教育行政力量在「上行」與「下效」間的衝突及癥結所在，這樣的自我批判，有時反而比大量編制經費調整師生比例、規劃課程與教材、辦理大規模評鑑等更顯務實。

二、特殊離職傾向教師訪談結果分析

為了進一步了解特殊離職傾向教師之離職異動原因是否會因高低離職傾向之不同而有所區別，表 4-15 將十三位受訪教師認為最有可能導致其離職異動的原因，依個人因素、工作本身因素、學生因素、心理環境因素等加以彙整，並配合排序較高或差異較大題項逐字稿之摘要內容加以說明，以完成研究目的七。

表 4-15 受訪教師選擇最有可能導致其離職異動原因一覽表

原因 編號	個人因素			工作本身因素				心理環境因素		學生因素
	興趣不合	無成就感	家人反對	未能參與決策	組織績效不佳	領導方式不佳	進修管道不足	工作氣氛不和諧	學校不重視特教	學生個別差異大
高離職傾向群										
1154				✓	✓	✓		✓	✓	
1243							✓			
1313			✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
2125					✓	✓		✓	✓	
2226						✓			✓	✓
2425							✓		✓	
2441	✓	✓	✓							
分組小計	1	1	2	2	2	4	3	3	5	2
低離職傾向群										
1226		✓				✓		✓	✓	✓
1428			✓					✓		
1499				✓	✓	✓				
2243						✓		✓		
2252	✓			✓		✓		✓	✓	
2311						✓	✓			

分組 小計	1	1	1	2	1	5	1	4	2	1
總計	2	2	3	4	3	9	4	7	7	3

（一）主管（行政人員）的領導方式不佳

在十三位受訪教師中，有九位（69.2%）勾選此項原因，其中低離職傾向教師所佔比例較高。茲呈現代表性陳述：

「我們的地方，我們的校長他是一個老實的一個作為啦，就是也不去主動管也不去就是，反正你怎麼做怎麼樣子就好。那當然這個當中就沒有造成老師跟其他人的壓力，尤其他很多工作就是授權，那你各處室，各部門自己去做，做好就好，做不好他也不管，他也不會給你支持說你學校裡頭要怎麼把他弄好」（2311）

「我們校長走過去啊，有一些我們障礙程度比較輕的小朋友，他很熱情怎樣的，就大叫校長好，那校長就會好像很害怕的樣子，就是你不要靠近哦！那你會覺得說很失望啊！到了期末大家當然都會很忙啊，對不對？那有一些工作，他自然而然就會去想到我們啟智班的老師，你們的課不要上沒有關係啦！」（1243）

「我覺得我們這個特教組長，他並沒有那個能力能夠勝任這樣子的工作，因為他對特教完全不懂【註：這位特教組長已連續擔任五年了】我就說他並沒有那個能力，他也沒有那個熱忱，他對特教也一點興趣都沒有他覺得這個職務輕鬆啊，然後他課又可以減少很多，如果以他普通班的專長，一個禮拜大概 22 節課以上，可是他當了組長以後，一個禮拜只有 10 節課很多普通班老師對他也非常不滿意，對他的教學也非常不滿意，根據了解但是他們給我的訊息是說因為他先生現在是校長」（2252）

從受訪教師的陳述中，我們不難發現舉凡放牛吃草式、敷衍塞責式、或外行領導內行式的教育行政主管，不但無法受到啟智教師的接納，更直接消弱教師之教學熱忱，實不可取。然而從多位受訪教師不約而同的反應教育行政主管可議的領導風格，類似的行政人員應不在少數。

（二）學校不重視特教，行政人員支持度低

在十三位受訪教師中，有七位（53.8%）勾選此項原因，其中高離職

傾向教師所佔比例較高。茲呈現代表性陳述：

「因為學校的那些行政措施，像校長他們或是主任他們做了一些決定，會讓我們覺得就是和特教領域背道而馳的東西資源班照理講應該是針對那些學習能力比較差的學生，對他們應該有很好的幫助，那在我們學校來講的話，說實在我們資源班真正的運作是從今年才開始，以前都只有資源班的名稱，但並沒有實際的運作。」(2252)

「學校基本上完全不配合我們，像上次我們要帶小朋友參加成長營，要在外面過兩天一夜，那我們就拜託學校的特教班專車，能夠載我們去，再載我們回來，但是我們申請的時候就是有一些限制，譬如說限制時間什麼時候不行、下班時間超過也不行，我要配合那個司機的時間，然後那個司機因為又跟校長有關係，所以他也不願意多挪一些時間出來載那些小朋友，到最後我們參加活動只好自己開車載小孩子出去其實學校是根本一點都不支持我們，包括我們的環境、我們的教室，學校是根本就不管我們，給我們的都是別人挑剩的」(1313)

「行政人員他們好像也是嘴巴說說，不務實、不重視」(2441)

從受訪教師的陳述中，我們可以了解啟智教師長期以來有不受重視的感受，主要在於學校行政人員以敷衍方式辦理特殊教育業務。有些行政人員說一套、做一套；有些人則以各種理由阻撓啟智班的教學運作，無怪乎有多位受訪教師有不如歸去的感嘆。

(三) 進修管道不足

在十三位受訪教師中，雖僅有四位 (30.8%) 勾選此項原因，然因其屢見於國內外文獻中對特教教師離職異動的成因探討中，研究者便將之納為訪談議題之一。值得注意的是，在四位勾選此項原因的受訪教師中，高離職傾向教師便佔了三位，比例極高。茲呈現代表性陳述：

「我們特教組裡，五個有拿到合格教師，其他就是還有三個，年紀比較大一點，他們就是很希望去修那個特教學分，但是每次去申請的時候，像到彰師大、北師大都好，都說年紀比較大要留給年輕的，第一個考量的因素就是以他們的年齡來做標準，所以他們從進來已經七、八年想要去進修，卻確都不能修。」(2311)

「進修的機會，大概要分為兩種類別來講，一種是屬於自費的，一種是屬於公費的。那麼假如是自費的，一些本島到澎湖去服務的老師，他們藉這個機會回家，也許能夠接受；那假如他們是原先在地的老教師來講，要叫他們自費去進修，連公費進修都不大願意，因為離鄉背井總是不太方便在離島的學校裡頭，很多都是新進的，新進的人員的話一有機會就馬上調動，都沒有合格的特教老師在那邊任職。有的只有那個心」(1499)

「短期的研習我認為沒有多大的效用，每一個研習都是五萬塊委託哪一個學校承辦一項活動，你是上半天的就補助你三萬塊，你是一天的就補助你五萬塊，每次很多面孔都很熟，很多學校派出來研習都是固定面孔，有些是準備退休的長時間的研習，一個禮拜，延續下來或是兩個禮拜，對某一方面的深入探討，同時屬於半強迫性的，你一定要用徵調的方式來，甚至可以利用寒暑假的時間來做，你不參加這個研習的話，就必須要請假。用強迫的方式，同時有連貫性的一個研習營，效果會比較好。」(1499)

「我覺得特教老師的進修管道是最多的，因為普通班的老師真的很缺乏進修機會，因為人多，噌多粥少；那特教老師有的甚至一年，他有一半的時間在研習，如果說班級數少，公文一來，不是你去就是他去。」(1154)

「我一直覺得在職進修是很重要的，像我現在會想要再去讀書，因為老師現在講課的時候你才會感同身受因為我自己去教以後，覺得自己有很多東西是要加強的，那現在對於我們來說，有哪些進修管道我真的實在不清楚最長的研習有過那種分階段的，每個階段都幾天這樣子，最長的有一個禮拜，我覺得至少要這樣子，對我們來說才有一些幫助。」(1243)

「我們所需要的就好像都沒有研習到，每年都辦 IEP 啦，去聽的結果還是都一樣像本縣研習的量很多，下年度的研習計劃，都有七、八項。但是研習公文很少接到，有時候是主任、組長去的。我們在普通班時，一個學期研習一次，應該就不錯了。」(1313)

「特教辦研習活動，這些人每次都要參加，每次研習一個下午，坐了一個下午，像我曾經去修過【註：特教學分】，老是聽到自己熟悉的就會覺得倦怠研習內容應該要務實一點，比如說，今天我已經聽兩次，同樣的我還要聽五、六次，會覺得煩。」(2441)

「特教每一年都有辦特教學分班，可是就沒有給金門保留幾個它那不是用考的，這裡沒有名額給你登記，你不是屬於台灣省，你要到哪裡登記？你不是屬於台北市，你要到哪裡登記？我同事做了三四年，一直要進修一直沒有機會，她先生也是三四年，一直到去年才去花蓮進修，花蓮又很不方便」(2441)

從受訪教師的陳述中，我們可以了解啟智教師所關心的在職進修包括長期進修與短期研習兩種。對於有學分的長期進修，兩位住在離島的受訪教師都表示進修研習的機會必須多為離島的教師保留，或另案辦理；對於短期的研習，多位教師皆表示重點不應在「量多」，而需強調「質精」。短期研習的辦理必須重新思考所辦理的模式、時間、以及對參與研習者的規範等。受訪教師認為未來的短期研習若能朝主題工作坊模式、在寒暑假舉行、並以半強迫方式鼓勵教師參與，則更能發揮提供教師在職成長的功效。

第九節 啟智教師對教學大環境的期許改革事項分析

一、問卷調查結果分析

表 4-16 將問卷調查對象針對啟智教學大環境期許改革的事項加以彙整。

表 4-16 啟智教師對教學大環境期許改革事項彙整

期許改革事項	平均數	標準差	排序
1.教育主管當局做好篩選把關工作，減少不適任教師留任啟智班	1.63	.59	4
2.教育主管當局與學界重新檢討啟智班「零拒絕」的招生與安置政策	1.69	.65	8
3.增列對啟智學校（班）教育行政人員聘任條件中需具備特教專業素養的規定	1.66	.63	5
4.以在職進修方式鼓勵特教現職教師接受第二專長訓練	1.52	.60	1
5.增加辦理學校行政主管的特教研習	1.67	.32	6
6.制定法令規範教育主管對特殊教育所需協助的項目	1.56	.58	2
7.合理改善額外活動帶給啟智教師的工作負擔	1.58	.32	3
8.持續辦理特教教師的心理成長團體	1.70	.63	9
9.教育主管單位增加走訪視察特教班的頻率	2.19	.67	10
10.訂定制度積極鼓勵特教資深優良教師	1.68	.68	7

註：

3. 有效樣本 306 份

4. 本部分之計分係採三等量表分式，「最有可能」計一分；「有可能」計兩分；「不可能」計三分。因此，分數越高的項目代表越可能成為填答者期許改革的事項。

由表 4-16 可知，國中小啟智教師填選最有可能成為他們所期待的改革事項的前五項分別是：

1. 以在職進修方式鼓勵特教現職教師接受第二專長訓練（1.52）
2. 制度法令規範教育主管對特殊教育所需協助的項目（1.56）
3. 合理改善額外活動帶給啟智教師的工作負擔（1.58）
4. 教育主管單局做好篩選把關工作，減少不適任教師留任啟智班（1.63）
5. 增列對啟智學校（班）教育行政人員聘任條件中需具備特教專業素養的規定（1.66）

上述對啟智教育大環境改革的期許，其實與第七節的離職可能原因調查可做一體兩面的印證，這些調查結果亦與楊宏仁與于瑞珍（民 80）、以及 Boe 等人（1997）針對全美教師所做的問卷調查的結論極為符合。有趣的是，表 4-16 中雖是依平均數的高低將各個改革事項加以排序，然而從排序第一至第五的平均分數差距甚小，倒是第九項「教育主管單位增加走訪視察特教班的頻率」一項，平均數明顯高出其他項目甚多。換言之，在啟智教師的心目中，對於特教環境的改革絕非是走馬看花式、或蜻蜓點水式的關懷，而是如何從政策層面著手，積極規劃真正能讓啟智教學工作更吸引人的方案，並有效監督行政人員的貫徹與落實，才能避免劣幣驅逐良幣的現象，一再出現。

二、特殊離職傾向教師訪談結果分析

為了進一步了解特殊離職傾向教師對各種改革事項的期許是否會因高低離職傾向之不同而有所分別，表 4-17 將十三位受訪教師認為最有可能因為改進而降低其離職意念，並樂意繼續留任的事項加以彙整，並配合排序較高或較具爭議性之題項以逐字稿之摘要內容加以說明，以完成研究目的八。

表 4-17 受訪教師選擇最有可能降低其離職意念的改革事項一覽表

事 項 編 號	減 少 不 適 任 教 師	檢 討 零 拒 絕 政 策	增 進 行 政 人 員 特 素 養	鼓 勵 教 師 接 受 第 二 專 長 訓 練	辦 理 行 政 主 管 特 教 研 習	規 範 主 管 協 助 特 教 項 目	合 理 改 善 額 外 工 作 負 擔	辦 理 心 理 成 長 團 體	增 加 走 訪 視 察 頻 率	鼓 勵 資 深 優 良 特 教 教 師
高 離 職 傾 向 群	1154 1243 1313 2125 2226 2425 2441	✓ ✓ 	✓ 	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓ 	✓ ✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓ ✓ 	 ✓ 	 	 ✓
分 組 小 計	2	1	1	6	3	3	5	1	0	1
低 離 職 傾 向 群	1226 1428 1499 2243 2252 2311	✓ ✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓ ✓	 ✓ ✓	✓ ✓ ✓ ✓
分 組 小 計	4	1	3	5	4	4	3	4	1	4
總 計	6	2	4	11	7	7	8	5	1	5

(一) 以在職進修方式鼓勵教師接受第二專長訓練

在十三位受訪教師中，有 11 位（84.6%）勾選此項原因，且無論離職傾向的高低，接受第二專長訓練幾乎是所有受訪教師所期盼的，特別是離職異動意念甚高的高離職傾向群教師。茲呈現代表性陳述：

「我認為國中老師才比較有這個問題，因為他們是分科的，所以他們才有那個所謂第二專長，但是國小是包班的。」
(1154)

「.....我的想法就不是學一些能直接教學生什麼的，譬如說職業訓練方面；如果是我的話，我是覺得電腦方面的專長，我可以用電腦教他們資源班的孩子很多的東西，可是這一方面的知識真的很缺乏，就像電腦設計可以設計一些美工、美勞方面的東西。」(1243)

「我想去選語言治療，因為我的孩子裡面有一個語障的，就是有一點構音障礙他講你聽得懂，就是講的不是很標準我就跟我老公講說我應該學一點那種東西，我老公說『那個是語言治療師，那是專門，那是醫科的人在學，你們老師應該不學那種東西啊？』可是我覺得蠻重要的」

(1428)

「一個啟智班的老師或其他特教老師的話，必須具普通班的師資能力，因為他可轉換跑道，雖然我是特教老師但必須先具普通老師資格，以目前師資的培育是這樣子，那麼你還要再具備其他的專長，啟智類、啟仁類、啟聰類，甚至其他類別，都必須要學習....」(1499)

「縣政府可以開那種一、兩個禮拜的，短期的，單一的職種，那我們就可以去修烘焙啦、修烤漆啦、修清潔工啦，用這樣子的方式做第二專長的訓練，甚至幫助老師也去拿丙級證照或什麼的。」(2243)

「去學一些比較像職業、美術、音樂、還有體育科方面，就是休閒生活方面的，然後還有一些什麼手工啊，我覺得我大學四年就是唸那些理論的東西，我其實也不知道說畢業後出去就是要這些東西，我真的自己不知道，不然我覺得我大學四年自己會利用時間出去外面去學，可是我是出來以後才發現說自己什麼都不懂....」(2125)

從受訪教師的陳述中，我們可以了解國中小之受訪教師對於接受第二專長訓練的動機不同，國小教師比較傾向選擇能充實自我，或讓教學更得心應手者（例如：電腦美編、語言治療等）；國中教師則因分科教學的需要，較希望接受如職業教育或休閒教育等專長的訓練。多位受訪教師建議，第二專長訓練可以分別藉由短程與長程目標加以實施，在短程目標方面，可責陳各縣市政府以辦理短期進修方式進行，甚至可以協調勞政單位讓教師也能透過技能檢定取得證照；在長程目標方面，師資培育單位必須審慎規劃職前教育課程，鼓勵特教系學生以選修輔系或雙主修方式獲得第二專長，以避免讓未來特教教師有學非所用之憾。

（二）合理改善額外工作負擔

在十三位受訪教師中，有 8 位（61.5%）勾選此項原因，且高離職傾向教師所佔比例較高。茲呈現代表性陳述：

「因為我是兩邊跑的人【註：家住台南，教書地點在宜蘭】，所以那種假日的活動，對我來說是一個很大的負擔禮拜六、日我是不希望排任何活動，因為我需要回來週末的

活動都是我的額外負擔」(1428)

「我覺得行政主管單位給啟智班太多的額外活動，還有各是各樣的表格、簿冊，太多了，有些應該是可以精簡的。」(1154)

「我們啟智班那麼大，我們自己有自己的行政工作，就是啟智班有啟智班的行政工作要做，學校有學校的行政工作要做，還要帶自己的班 ... 有時候常常會變得自己的班級會變成說這三項裡面是第三等的。」(1243)

「我們學校的專任老師，他們都不用請假，他們只要沒課就可以走了，所以他們不用請假。更誇張的是，我們導師要請假，然後請他們幫我們代導師，他還要跟我們拿導師費，而且導師費才 80 幾塊 導師費沒有多少，一天不到 100 塊錢，卻要早上 7:30 之前一定要到校，然後學生發生什麼事情都要導師處理」(2125)

「啟智班授課時數很多，像我們是排 35 節課，然後因為我們班人數多，所以我們根本沒有時間休息啊！而且不含吃午餐及午睡時間，連這些算進去，要算是 40 幾節課 還有就是我們上次帶小朋友參加成長營兩天一夜的活動，隔天就是回到學校，希望有一天可以休息，類似這一種，譬如說，你要求我們老師帶學生去參加活動，又過夜對不對，這是我們老師多付出的，那是不是學校或者長官，可以體諒我們的辛勞，我們不要求加班費，只是需要隔天讓我們休息一下，因為這兩天活動排得很滿，回來的話也晚上了，那隔天又要上班，這是很辛苦的事情！」(1313)

從受訪教師的陳述中，我們可以了解啟智教師所謂的「額外工作負擔」包括：犧牲假日辦理活動、過多的書面作業、兼辦學校行政之比重過高、以及導師與科任老師教學負擔的不成比例等，實可作為教育主管當局改善特教工作環境的參考。

(三) 制定法令規範教育主管對特殊教育所需協助的項目

在十三位受訪教師中，有 7 位 (53.8%) 勾選此項原因，且低離職傾向教師所佔比例較高。茲呈現代表性陳述：

「對於這項我的質疑是，對於行政主管而言，他們對特教的了解十分有限，我懷疑他們即使制定了，會有效的執行嗎？」
(1154)

「我覺得有些主管對於需要協助的是都會推來推去，那如果沒有明確規定誰要負責，就會推來推去。譬如說以我們學校來講，要辦一個特殊教育的活動，要聘一個生活輔導員，而我們特教組長就認為既然是『聘』，而且他算是助理教師，既然是教師的話，就應該由人事來聘，那人事那邊就覺得這是特教的工作，就應該由特教組自己來聘，那因為公文並沒有寫應該由誰來聘，結果大家推來推去，推到時間都超過了，然後人就沒著落了！」(2425)

從受訪教師的陳述中，我們又一次感受到教師對於行政監督力量的質疑與無奈，可見長期以來困擾教師的除了行政監督不佳的問題外，行政人員的推託、無擔當可能更加速折損教師對特教環境的信心與向心力。

(四) 減少不適任教師留任啟智班

在十三位受訪教師中，有 6 位 (46.2%) 勾選此項原因，且低離職傾向教師所佔比例較高。茲呈現代表性陳述：

「如果校長是升學導向的，勢必要把那些沒辦法提高升學率的老師調到啟智班，讓原本有心的特教老師感覺上就沒有配合的搭檔，這種現象在本縣是普遍都有的，尤其在國中，因為在國小很多都是自願，然後甄選受訓回來擔任這項工作，那在國中裡很多擔任工作後再逼著他去受訓，所以他們的意願不大相同....所以心態問題會影響整個工作。」(1499)

「我們學校特教組裡面，有一些普通班轉過來的老師，雖然是合格的特教老師，可是很多都是不適任的老師....我們的學校是只要不適任老師就會把他們踢到特殊班，一開始都是這樣，當然還是有一些老師還蠻不錯的，就是可能他們年紀比較大，比較沒有那個體力，可是他還是很用心在教，但是有幾個就是那種連人格都已經有一點點問題的....」(2125)

從受訪教師的陳述中，我們可以了解，在這群啟智教師的眼中，所謂「不適任」教師可能是一位在校長（尤其是國中校長）過度重視升學率下的普通班淘汰者、在心態上已自我放棄者、因精神問題而導致人

格違常者等。事實上，不適任教師並非是啟智教育界的特有現象，普通班級中亦不乏其人，只不過在特教界中不適任教師的比例可能較高罷了！不適任教師的問題，輕則影響教師本身的專業形象，重則直接衝擊協同教學成效、打擊工作士氣，特別是在本研究中，選擇此項為期待改革事項者，以低離職傾向教師佔大多數，更足以顯示不適任教師問題一日無法解決，恐將對這群原本有極高工作穩定性的啟智教師，造成不必要的困擾，甚至影響其留任意願。

（五）訂定制度積極鼓勵特教資深優良教師

在十三位受訪教師中，有 5 位（38.5%）勾選此項原因，且低離職傾向教師所佔比例較高。茲呈現代表性陳述：

「其實這是做與不做的問題，記得在台南師院裡頭，當時我們剛畢業從事這份工作，他是五年以後輔導區的單位就發給好像一個紀念或文憑，說來褒揚這些從事特教的老師的工作，後來就一直到現在，斷斷續續。那麼主管教育行政單位的縣市政府、或者輔導區，甚至在高層次的部，你都可以憑他的工作績效或工作的年資都可以來做一個這方面的鼓勵，所以說是可能做，而且是做與不做的問題。」（1499）

「有一件事情我覺得很可笑，前幾年教育單位來調查說，從事特教多少年要給你一個獎勵，結果調查老半天，很多人教了十幾年，不接受獎勵，去獎勵到一個輔導主任身上，他是這幾年才跟特殊教育有關係這個獎勵對我沒用，但是那些教十幾年的，你隨便獎勵一個，也不會說去獎勵一個跟特教工作只有沾上邊，而且不是直接投入的輔導主任身上，你會覺得上級都是亂搞，對不對？」（2441）

「一個老師他可以來到學校，他什麼都不教，但是他每天來報到，他還是可以得獎，因為他沒有請假嘛！有老師提到一種榮譽制度的建立，比方說，有老師提到仿效美國跟日本的做法，教師分級制，每年從特教老師裡面找一些值得表揚的老師，然後給他們加薪水我們直接的鼓勵那一些好人出頭。」（1313）

從本研究前一階段的問卷調查分析中得知，有許多啟智教師認為他們的特教專業未受到應有的重視，也從未感受到那份應得的尊重。因

此，訂定制度積極鼓勵優良教師，應是使「好人出頭」的積極作法。然而，從訪談過程中，可了解優良教師表揚制度，不能只將重點放在「如何表揚」，而應強調「憑什麼受表揚」。受訪教師有許多擔心即使建立優良教師表揚制度，仍可能淪為形式，且過分強調以行政配合度、積分、甚至出缺席紀錄等作為遴選的依據，如此便可能出現接受表揚者是被公認最不應受表揚者的荒謬現象，值得深思。

（六）重新檢討啟智班「零拒絕」的招生與安置政策

在十三位受訪教師中，雖僅有 2 位（15.4%）勾選此項原因，然因其為現行特教鑑安輔制度中對啟智班造成最大衝擊者之一，因此將之列入訪談議題。茲呈現代表性陳述：

「以目前來講，整個啟智班逐漸走向綜合性特教班綜合在一起就形成老師在工作方面負荷的壓力，像啟聰的來講，現在只有馬小【註：馬公國小】一個班級，其他的學校有啟聰類的學生，他在普通班級裡，家長不願送到啟聰班，必然就送到啟智班裡，那他就掛一個名稱，卻是啟智班不是啟聰班啊但以目前的法律來講是零拒絕，不能夠拒絕，那只好把他寄放在啟智班，他的老師在工作適應上就會有偏差，就我而言，對於啟聰部門又不懂，所以就常這學生好像另眼看待，放在那邊讓他自生自滅，這應該是不自何我們啟智教育、特教精神。」(1499)

「如果零拒絕以後學生的程度比較重，也比較難去管教的話，應該就是想辦法把學生人數壓低，那樣子的話我會比較容易去控制他否則像情緒障礙、還有我們班有過動和情緒失控的小孩子，而且蠻多的，常常就是為了這些小孩子影響到其他可學習學生的學習」(1313)

由本研究前一階段的問卷調查分析中得知，啟智教師並不會因學生的學習潛能欠佳，而導致教學受挫、嚴重影響教學士氣。然而，如果一個啟智班中的學生障礙類別過多，尤其是有嚴重情緒困擾兒童被安置於其中，則將對教師的工作滿意度、專業效能、甚至整體離職傾向造成顯著的影響。特殊教育「零拒絕」的政策，已對啟智班的教學生態，帶來前所未有的衝擊。首先，啟智班已由招收單一智障類別學生轉而成為

各類障礙學生的「綜合性特教班」。其次，因為零拒絕與回歸主流等的政策推動下，啟智班學生的殘障程度明顯地加重了，以往不太可能就學的重度或多重障礙兒童，如今已陸續近入啟智班就讀。因此，「零拒絕」政策不但造成啟智班的轉型，對於教師工作負擔的加重，也是必然的。更重要的是，「零拒絕」政策勢將直接衝擊目前以單一障礙類別方式所進行的特教師資培育以及教師登記制度，頗值當局重視。

三、其他補充意見彙整

本研究無論是第一階段的問卷調查或是第二階段的訪談調查中皆有熱心教師以書面方式或口頭陳述方式，提供研究議題以外的意見或建議事項，茲將這些寶貴的意見彙整成有關教學品質、教師福利、家長親職教育、學生適應、及行政督導等五部分，提供讀者參考。每段逐字稿摘錄後所附的阿拉伯數字，極為該份問卷的編號。

（一）有關「提昇教學品質」意見的彙整

1. 「零拒絕」政策的省思

「若啟智班無法做到“零拒絕”那些孩子要往哪裡去？但是有可能的是收的越重，則學生越少才對，而不是一律都得收滿 12 個。」(1159)

「可以比照特教法令中安置特殊兒童於普通班級時的規定，如果是輕度的話可以減掉一個人頭的學生數、中度的話減掉二個學生數、重度就減掉三個，普通班老師有的優惠，特教班老師也應該有。」(2427)

「班上人數多（12 人），重度 6 人、嚴重情緒困擾會傷人的有 4 人、過動生 2 人，負荷沉重，為何沒有規定收重度障礙學生即可少收輕度或中度學生？一定要我們收足 12 人，而學校又不許我們增班，只有逼我們無法教，選擇離開！建議重度生以 3X、中度生以 2X、輕度生以 1X、沒有殘障手冊者不收，且全部學生數以不超過 12X 的和為基準的方式計算班級學生數，應是較為合理的。」(1313)

2. 「代理/代課教師」權益的爭取

「特教學分班（代理代課教師）招生資格中的代課年資限制應予放寬，因為能在特殊班，如啟智班待一、二年已是不簡單，若是待上三年以上，而且有意願一直投入者，應予鼓勵才是。此外，代理代課教師特教學分班中的啟智類代課老師，不該限制階段別，實際上國中、小（即國民教育階段）啟智學校或啟智班的課程綱要內容是完全相同的。」（2054）

「代課老師常具特教教學課程和職業專業知識與技能，能使學校課程設計多元。最重要是教學熱誠和恆久的愛心及特質，此一特質並非每個人天生具有。」（2022）

「請重視代理代課老師的進修管道，極想成為老師一員的我們，不因為我們是代理代課老師而失職，反而在選擇之初就更確定，我們可以做得很好，若能多一份成為正式老師的安全感，我相信，我們有機會做得更好！」（2006）

「在特教界代課老師很多，而這些老師中，有許多是有心從事，但卻不容易修到學分，成為合格老師。有些開放給合格老師修的特教學分，那些老師也不見得會好好地修，甚至在混！事實上，有些代課老師比正式老師更認真、用心，我想倒不是“身份”的問題，而是心態的問題。在實際教學中，有些老師比較會做表面的人際，但在對學生卻是沒用心（但是主管又看不到），所以雖說教育是良心事業，但又有多少人有心來對這些孩子？我想有人會認為代理、試用教師會影響教學品質，事實上每年缺額不一，又無法取得正式資格，每年都得找學校，當然課程無法連貫個 2,3 年，再加上下學期期末又得準備另找出路，如何教老師安心？教學品質多少會受影響。其實，不只特教科，每一科都是一樣，有如此的困擾。」（2123）

3. 「在職進修」制度的調整

「在職進修研習雖多，但多於學期中辦理，調課補課都頗困難，實無法安心參加特教會議或研習，若能改在寒暑假辦理，有興趣的普通班老師才能參加。」（2410）

「國中/高職階段的研習內容應多加強特教以外的第二專長能力的培養，其他科系與特教無關或用不上的不必開，學生用得上的就必須開辦，第二專長刻不容緩！」（2020）

「由於害怕特教教師轉行、轉業，因此限制越來越多，許多進修亦限制不准特教教師修習。我想，如此做法只會讓更多特教教師想要轉行，況且，如果沒得進修（非只有特教相關課程），對要教國文、英文、職教、生教、甚至音樂、美術、體育等科的老師來說，是一大負擔，且不專業。」（2123）

(二) 有關「改善教師福利」意見的彙整

1. 「教師角色」的明確定位

「班上有無法生活自理的學生 2 人，看見水會玩水的學生佔半數，教室離廁所有 30 公尺遠，單是帶學生上廁所便疲於奔命，像這種生活輔導員即可做的，卻因學校裡沒有，而使我們影響了教學的設計及進度，更影響了教學士氣！」(1313)

「對於有設置助理教師的一些縣市，我們很羨慕，以澎湖縣來講，一直到現在，以我們學校有中、重度班、也有學前啟智班，但是一直到現在都沒有爭取到，每一次爭取，財主單位都不贊成、不配合 ...合格老師無形中就被當成保母，又要求我們照顧學生生活自理、又要求我們把學生教好，特教真不是人幹的！」(1499)

2. 「合理工作負擔」的重新調整

「縣府怕參加教材教具比賽的件數不夠，故每年發文各校參加，不了解特教教師工作負擔的校長，便要求特教老師每年送件，在無好點子的情形下，本校兩位特教老師（第三位以交換時數方式請普通班教師支援，另一位老師年事已高）不但苦不堪言，教學上更是不正常至極，建議隔年辦理。」(2410)

「特教老師常會被派接任行政，因而許多雜事要處理，多少會影響教學品質。」(2123 ; 1499)

3. 「工作傷害」的防範

「本人於 87 年懷孕，正值七個月孕期，班上有一位情緒不穩，且具攻擊性的學生，當時就曾被該生用力拉扯頭髮，且壓在地上用腳踢肚子，所幸本人幸運，沒發生流產事件，且事後學校並未採取任何保護老師的措施，而是過了五天，該生再次想攻擊本人，才請該生於本人孕期內休學，直到本人產後再復學（該生之前也曾攻擊過其他懷孕老師）。事後也曾建議過本校教師會長，是否可以增加特教教師的保險項目，以防不幸事件發生時，能對教師有所保障，但本校會長對此建議卻不了了之....」(2004)

「我曾被班上情緒化及中度智障學生攻擊過，頭髮被抓、被吐口水、被飽以老拳、還被扭傷手腕，特教學生是該被保護，但是誰來保護老師的安全？」(1318)

4. 「導師費」的公平分發

「在台北實習的班級及本班前任的兩位老師，均是為了『導師費』的爭執，而離開任教的班級，聽說別的學校，也常為了此因素，而導致同班兩位老師無法合作，甚而怒目相向。就本班而言，『前任』沒領導師費的人，就好像啟智班科任老師，除了上自己課的時間，其他均不管，放牛吃草，讓導師疲於奔命，最後只好選擇離開。為何不能兩人均領『導師費』？唯有起點的平等，才能談合作啊！」(1313)

5. 「績優獎勵」制度的落實

「特教老師應與一般教師一樣滿五年或十年或十五年等獎勵，一般教師滿十年、二十年、三十年都有獎勵性質的獎金、獎章，並於教師節表揚，特教教師也應不例外。」(1226)

「資深不見得優良，優良不見得資深，獎勵制度應真正落實，讓好人出頭。」(2123)

(三) 有關「強化親職教育」意見的彙整

1. 「正確教養態度」的建立

「家長不是過度依賴，就是過度要求。依賴之因乃因無法深入了解孩子的需求；要求之因乃由於對學校的期望不合理、期望過高，所以與家長溝通，便顯得頗為困難，不過還好很難溝通的僅少數一、二位。」(2020)

「我相信天下沒有不能教的學生，但大多數家長非常不受教，令人氣憤！」(1313)

2. 「家長修讀特殊教育」的必要性

「特殊兒童的父母具大專以上程度的已不少，應予免試或加分方式鼓勵其進修特殊教育學分，因為他們感同身受，相信會是投入特教工作最賣力的族群之一。」(2021)

(四) 有關「注重學生社會適應」意見的彙整

1. 「融合教育」有待落實

「我校一些學生回歸至普通班，但家長（普通孩子）不太能接受，老師是對啟智班學生照顧得不錯。為什麼學歷高的家長們不能體會這些可憐孩子的心呢？更不能了解啟智班老師的辛苦。」(1159)

「融合教育到現在還是有名無實，我們的孩子被普通班欺負的現象，幾乎可以用家常便飯來形容，如果真的把我們的孩子放到普通班，不被打死才怪！」(2318)

2. 「轉銜教育」刻不容緩

「通常學生被老師照顧、保護得太周到，所以面對未來的社會，仍可能有許多挫折。這可能是啟智班老師始料未及的。」(2123)

「對於特殊孩子的工作，我有一個不知可行與否的想法。現在的社會很認同品牌，可否替這些孩子設計一種商標，用於他們生產的一系列商品上，如：麵包、西點、食品像是某種品牌的商品，由他們製造，經過品管而上市。我想有愛心的消費者會藉由買產品而來銜接給予他們的幫助，非關同情，因為消費的同時他們也獲得物品。藉由產品直接打入大眾的生活，變成一種不可忽視的存在，而且大家都獲利，不是頂好的嗎？」(1428)

(五) 有關「行政支援特殊教育」意見的彙整

1. 行政人員「特教知能」的加強

「辦理學校行政主管的特教研習，我覺得效果有限。因為即使一再研習，也對無心的校長與主任毫無助益，反正又不被列入考核。」(1154)

「特教研習雖多，但多於學期中辦理，調補課都有困難，且行政人員另有課務及行政工作，實不可能撥冗參加特教會議或研習，建議活動於寒暑假辦理。」(2410)

2. 「走訪視察特教業務」功能的發揮

「光讓教育主管單位增加走訪視察特教班的頻率是不切實際的做法，若只是形式上的訪視，不能真正解決平日教學上的困擾，則無形中不但對教學工作製造干擾，也帶給教師不必要的額外負擔，反而得到反效果。」(2123)

「特教老師常會被派接任行政，因而許多雜事要處理，多少會影響教學品質。」(2123 ; 1499)

3. 「給長官的一句話」

「特教教學如果用心的話，其實不輸給一般教師的疲累。」
(2123)

「對特教教師限制愈多，就會讓特教教師愈想跳脫這個環境！」(2346)

「每位老師和學校職員都應有特教的基本通識，特教老師更應有其他專長，來豐富教學。」(1127)

「教育部應成立特教司，各縣市政府應設立特殊教育局以專職辦理特殊教育事宜。」(1499、1226、2201)

「國家考試中的教育行政類科應有『特殊教育導論』、『特殊兒童教育診斷』....等科目，即專業科目中與特殊教育有關的至少該有兩科才是。」(2201)

「多元社會、多元文化及多元智慧的今天，特殊教育工作人才的來源不該以大學入學考試進去的特教系為主軸，實際上應開放更多種管道予有意願獻身特教界第一線的人士，如此做法比較有希望解決『啟智教師難求』的問題。」(2201)

綜合上述的補充意見，可以發現許多具建設性，且積極可行的寶貴建議。例如：

- (一) 檢討啟智班招生人數上下限的規定，或可依招收學生障礙程度為依據，訂定公式，合理改善啟智教師日漸加重的工作負擔。
- (二) 檢討代理/代課教師任用問題，以更彈性的做法協助有心從事啟智教學工作者獲得任教資格。
- (三) 重視啟智教師因學生行為問題所引發的工作傷害，或可為有嚴重攻擊傾向學生的班級教師投保意外險，以增加對教師工作權益的保障。
- (四) 積極鼓勵具有大專程度以上的特殊兒童家長經由特殊教育

的修讀而成為專業特教工作者，以強化親師教育品質。

（五）增加對學校行政人員支援特殊教育業務的評鑑工作，讓各項特教業務得以順利開展，並落實執行。

（六）爭取在教育行政類科的國家考試中加考特殊教育相關知能，以普遍喚起教育行政人員對特殊教育的正確認知與重視。

第五章 結論與建議

本研究旨在瞭解啟智教師的離職傾向並探討不同背景變項、工作滿意、工作壓力、專業效能、工作信念、及對制度與現況認同程度等影響變項與離職傾向間的關係，本研究以兩階段進行：第一階段利用大規模問卷調查方式，以自編之「啟智教師離職傾向調查表」進行國中小啟智班教師之調查。第二階段藉由問卷分析結果選取具特殊離職傾向之教師，以一對一晤談方式進一步蒐集其所遭遇之實際問題、考慮離職的主因、以及對啟智教育大環境改革的期許等。茲將研究結果所得之結論及建議分節陳述。

第一節 研究發現

本研究經由問卷分析及訪談資料彙整後，有下列幾點發現：

一、 啟智教師離職傾向分析

整體而言，國中小啟智教師的離職傾向屬於中等程度，且有 34.4% 的抽樣對象有較高的離職意念。調查對象在「啟智教師離職傾向調查表」中的反應情形，就工作滿意度而言，教師對於特教工作情境中的滿意度低於非特教工作情境中者；就工作壓力而言，教師在心理層面所感受到的壓力比其所承受因生理層面問題所導致之壓力為大；就專業效能而言，教師對其與學生及家長互動的自評較高，卻對自身的專業能力評價較低；就工作信念而言，教師對「為人師表」有相當正向的看法，但對扮演『啟智』教師的角色有較多消極的看法；就制度現況的認同度而言，教師對於啟智教學環境中的硬體部分認同度高於軟體部分，其中尤以其對校內組織間溝通協調、組織氣氛、與行政支持度最不認同。

二、 不同研究變項與離職傾向間的關係

（一）就背景變項而言

從各背景變項與離職傾向主要影響變項間之相關分析顯示：工作滿意度與服務單位呈正相關；工作壓力與普通教育年資呈負相關；專業效能與服務單位呈正相關、與學生障礙類別呈負相關；工作信念與服務單位呈正相關、與普通教育年資呈負相關；制度現況則與婚姻狀況及更換工作經驗呈正相關、與普通教育年資呈負相關。至於整體離職傾向則與服務單位及更換工作經驗呈正相關，和年齡及普通教育年資呈負相關。差異分析結果亦顯示，不同服務單位、年齡、任教普通班年資、以及更換工作經驗的啟智教師，在離職傾向上有顯著的差異。換言之，國小教師之離職傾向較國中教師低，年齡越大之啟智教師離職傾向越低、從未有過轉業經驗者離職傾向較低、而具有普通班教學經驗者亦較從未執教於普通班者離職傾向為低。

（二）就各影響變項而言

在「啟智教育教師離職傾向調查表」中工作滿意、工作壓力、專業效能、工作信念、制度與現況等五大影響變項與離職傾向間的相關分析發現，上述五大影響變項間不彼此呈顯著正相關，其與整體離職傾向之間，亦呈顯著正相關。由此可知，啟智教師之離職傾向乃由其自身所感受之工作滿意程度、承受工作壓力程度、專業稱職程度、啟智教學理念正向程度、以及對特教制度與現況的認同程度等多元因素所影響。

三、 啟智教師離職傾向之預測

以整體離職傾向而言，啟智教師對制度與現況的認同度是預測力最大的變項，能有效解釋 22.0 %的變異量，顯示教師對制度與現況的認同度越低則越有可能導致其興起離職異動的念頭。若將教師對特教制度與現況的認同

度再配合其餘預測變項（包括：工作壓力、工作滿意、年齡、服務單位、工作信念、及專業效能等），則可解釋啟智教師離職傾向總變異量的 32.6%。整體觀之，國中小啟智教師對制度與現況的認同度越低、工作壓力越大、工作滿意度越低、年齡越小、任教於國中階段、及對自我專業效能的評價越低者，則其離職傾向越高。

四、 特殊離職傾向教師特質分析

在本研究第二階段的訪談調查中，研究者以一系列的訪談議題，一方面補強量化資料之不足，另一方面分析特殊離職傾向教師之特質，結果發現，無論離職傾向之高低，幾乎所有受訪教師都認為個人對特殊教育「制度與現況」的認同度，以及自覺承受「工作壓力」的多寡，是最足以牽動其離職異動念頭的影響因素。若與低離職傾向教師相比較，則高離職傾向教師的特質如下：

- （一）較容易因學生學習潛能欠佳，教學成效不彰，而心生挫折，並導致工作滿意度的下降。
- （二）較容易因為啟智教學工作的未受到尊重，而影響情緒，並導致工作壓力的增加。
- （三）對於學生未來的社會適應持較悲觀的態度，並進而導致其對啟智教師的定位與功能產生質疑。
- （四）較容易因工作環境氣氛的良好與否，以及同事之間互動品質的優劣，而影響其工作士氣。
- （五）較無法準確評估自己的離職傾向，且其離職傾向的趨勢大都有逐漸增強或持續偏高的現象。

五、 教師考慮離開啟智教學工作的可能原因

「學校不重視特教，行政人員支持度低」、「主管領導方式不佳」、「組織績效不佳，做事缺乏效率」、「學生個別差異過大」、以及「工作環境氣氛不和諧，與上司及同事關係不好」等，是調查對象認為最有可能導致其離職的原因。上述原因，大多數是屬於工作本身的因素，或是心理環境的因素，特別是因「行政督導不佳」所引發的工作挫折感，最受研究對象所詬病。

六、教師對啟智教學大環境的改革期許事項

「以在職進修方式鼓勵特教現職教師接受第二專長訓練」、「制定法令規範教育主管對特殊教育所需協助項目」、「合理改善額外活動帶給啟智教師的工作負擔」、「教育主管當局做好篩選把關工作，減少不適任教師留任啟智班」、以及「增列對啟智學校（班）教育行政人員聘任條件中需具備特教專業素養的規定」等事項，是調查對象最樂於見到教學環境的改善。然而「教育主管單位增加走訪視察特教班的頻率」則是最少調查對象選擇改善的事項。

除了問卷中所提及的改革事項外，部分調查對象尚藉由問卷或晤談時以書面或口頭陳述方式，提供建設性的改革意見，包括：檢討啟智班招生人數尚下限的規定、檢討代理/代課教師的任用問題、重視啟智教師因學生問題行為而引發的工作傷害、積極鼓勵特殊兒童家長修讀特教專業、增加教育行政支援特殊教育的評鑑工作，以及在教育行政類科的國家考試中加考特教知能等。

第二節 綜合討論

根據上述研究發現可知，就絕大多數的國中小啟智教師而言，有頗

高的就業穩定性，但仍有超過三成的啟智教師具有偏高的離職意念，雖說離職意念的高低與實際離職轉業的行動間並不能直接畫上等號，然離職傾向愈高，其離職異動率亦相對提高，是國內外文獻一致的結論。因是之故，這群已然興起離職異動念頭的教師，實需進一步的關懷與追蹤輔導。

現階段，國家正不遺餘力地從質與量雙管齊下地推動各項特殊教育政策，研究者認為，若無法傾聽這群高離職傾向教師的心聲，恐將對政府在落實各項特教政策時，造成傷害。首先，國家培訓專業特教教師的成本，必然居高不下。如果政府一批又一批地培訓國中小各類特殊教育教師，卻發現還來不及驗收成果前，便已有三分之一以上的教師業已離職或在職位卻人心惶惶，則多年來高喊特殊教育品質的提昇，無疑只是畫餅充飢罷了。此外，一個學校的特教組內，成員流動率如果居高不下，自然會影響整個組織的團隊運作，對於組內特教夥伴的工作情緒、工作士氣、甚至工作績效，必然造成負面的影響。

本研究便在此動機下，深入了解造成啟智教師離職的各種可能因素究竟為何？為何留不住人才？為什麼有超過三分之一的現職啟智教師對前途感到無力與困惑？

要回答上述的問題，可以先從各背景變項中尋找可能的答案。本研究發現，除了服務單位、年齡、普通教育年資、更換工作經驗等四個變項，對啟智教師的離職傾向造成顯著的影響之外，地區、性別、婚姻狀況、特教年資、專業背景、任教資格、擔任職務、甚至學生學習潛能的高低、啟智班中學生障礙類別的多寡等，均不影響離職傾向。這些在國外針對特教教師離職異動的研究中皆是重要的變項，卻無法在本研究中得到一致的結果，可見影響國內啟智教師離職傾向的因素，與國外的情況相當不同。然而，從本研究中發現國中啟智教師離職傾向高過國小教

師、年齡越輕的教師離職意念越強、從未教過普通班者比有多年執教經驗者越想離開、在擔任啟智教師之前曾有過其他工作經驗者離職傾向亦高於未有轉業經驗者，教育主管當局在思考降低特教教師高離職異動率的對策時，似乎需先從具有上述特質的教師著手。

本研究的問卷調查與訪談調查結果，也一致地指出「學校不重視特教，行政人員支持度低」、「主管（行政人員）的領導方式不佳」、「組織績效不佳，做事缺乏效率」是所有離職異動可能原因中的前三名。如何詮釋這樣的研究發現？一言以蔽之，真正造成啟智教師高離職意念的原因是組織出了問題，亦即制度不夠完備，上行無法下效、下情無法上達，自然會折損許多原本熱愛啟智教學工作者的士氣與信心。因此，教育主管當局，在試圖提高啟智教師的留職意願時，如何痛定思痛地強化行政支援特殊教育的管道、如何增進行政人員對特殊教育的正確認知與認同，實為釜底抽薪之計。

此外，本研究中所列影響一位啟智教師的離職意念包括其對制度與現況之認同、所承受工作壓力之多寡、自覺工作滿意程度、對啟智教學工作的正向信念程度、以及對自身專業效能的評價等因素，上述五大因素雖皆能有效預測離職傾向總變異量達 32.6%，解釋力尚可，且已初步透過質的訪談，對啟智教師的離職意念有了更客觀且深入的解析，但欲全盤了解啟智教師離職異動的意念或行為，則尚需考慮介入其他變項，以提高其解釋力。

最後，本研究論及對啟智教學大環境改革的期許，「第二專長的培訓」、「規範行政主管協助特教項目」、「合理改善額外工作負擔」、「減少不適任教師」、「增進行政人員的特教素養」等，都是啟智教育第一線工作者語重心長的呼籲，望請教育主管當局，在積極傾聽之餘，也能對這些建議事項做出善意的改革回應。

第三節 建議

啟智教師是我國各類特殊教育工作者中為數最多的族群，其對國內特殊教育的發展與進步有可觀的影響力。啟智教師的工作態度不僅影響其教學成效，更會影響個人的情緒，甚至對其生活及社會適應造成干擾。離職對個人而言，不只是生涯發展上的一項重大決定，更會對個體帶來極大的心理壓力與適應上的困難。因是之故，如何降低啟智教師的離職傾向，或是提供協助使之進行適當的評估與抉擇，實乃當務之急。根據本研究的問卷調查與訪談調查結果，分別針對教育主管當局、學校行政人員、師資培育單位、啟智教師本身、以及未來研究方向等提出下列建議事項，期盼能對提高啟智教師留職意願有所助益。

一、在教育主管單位方面

- (一) 暢通行政溝通管道：在本研究中，「行政督導不佳」是導致啟智教師興起離職意念的最主要原因之一，類似的教學挫折來自於教師、學校行政、和教育主管單位三者間溝通協調管道的不夠暢通。教育主管當局應加強行政支援與溝通順暢的管理，對於問題的解決有直接的助益。
- (二) 提昇特教教師的角色與地位：研究中亦發現，特教教師對於「為人師表」一事，大都持正向且肯定的態度，然對自己身為『啟智』教師，卻抱持較為消極的態度。啟智教師對自身角色與定位的困惑與質疑，一方面來自於學校行政主管的不重視特教，一方面來自於學校同事對於啟智教育的認同度不足，另一方面也來自於家長的配合度不佳。這些現象皆可能導致有心從事啟智教學工作者感到委屈與不平。因此，如何

提昇特教教師的角色與地位，是值得教育主管當局重視的議題。在本研究中，給予資深優良特教教師的表揚、建立教師分級制度等皆為大多數調查對象所期盼的改革，或可作為提昇啟智教師角色與地位的參考。

（三）明確界定啟智教師的工作內容：研究中有比例頗高的啟智教師對於自己是「教師」抑或是「保母」感到困惑與不滿。由於重度障礙學生日漸成為啟智班中的主要成員，啟智教師工作內容的模稜兩可，更使其面對教學與生活輔導工作必須同時兼顧而感到心力交瘁。教育主管當局可以藉由座談或公聽會的方式，妥善區辨啟智教師與教學助理（即生活輔導員）的工作性質與具體任務，藉以為啟智教師的專業形象做明確的定位。

（四）辦理新進人員研習：就本研究結果看來，越年輕、工作資歷越淺者的離職傾向越高、工作信念亦較薄弱。事實上，本研究第二階段中所訪談的高離職傾向教師群中，不乏特教系剛畢業，服務未滿二年，卻對啟智教學大環境灰心失望至極者。由此可知，年輕的啟智教師因應教學工作壓力的策略與抗壓性皆有待加強。教育主管當局應重視這群新進教師的輔導，以避免其在對教育制度與現況了解不夠的情況下，必須自己盲目摸索，而導致上述的結果。因此，教育行政主管機關應加強辦理啟智教育新進教師的工作講習，使其在工作前先了解啟智教學的使命、重要性、具體工作內容、方法，以及面臨困擾和阻礙時的求助管道等。有系統的說明和溝通，將使新進啟智教師在事前做好心理準備，除可增強其工作應變能力外，更可提供其對啟智教育的清楚認知，增強其對啟

智教學工作的承諾與投入。

(五) 重視啟智教師的專業遴選：本研究發現，抽樣對象中由特教系(所)畢業者僅佔 19.0%，若再加上由師院特教組畢業者，亦僅佔全體調查對象的四分之一左右(參見表 4-1)。然而，卻有 43.1%的教師是藉由特教學分班進修方式取得合格任教資格，更尚有 32.4%的填答對象目前尚未具備特教專業背景。若再加上啟智教師中離職傾向偏高者達三成以上、以及若干學校將不適任教師安置於啟智班的情況觀之，則劣幣驅逐良幣的現象，實可能成為今後啟智教育界的一大隱憂，值得教育主管當局重視。

(六) 重新檢討「零拒絕」教育政策：由本研究的發現可知，啟智教師雖不會因學生的學習潛能欠佳，而導致教學受挫，或影響教學士氣。然而，若班級中學生障礙類別過多，尤其是其中有嚴重情緒障礙者，則對教師的工作滿意、專業效能、甚至整體離職傾向將造成負面的影響。特殊教育「零拒絕」的政策，已對啟智班的生態，帶來前所未有的衝擊。今日的啟智班，已由招收單一智能障礙類別的特殊班級，轉而成為以智能障礙為主障礙的各類身心障礙兒童為主的重度障礙班級，再加上招收人數上下限的規定，啟智教師所面臨的不只是學生障礙程度加重的問題，人數的不減反增、學生需求的日漸多元，更使啟智教師感受更多的工作負荷與壓力。如果「零拒絕」是國家既定的特殊教育政策，則教育主管單位當思如何合理改善因學生障礙程度加重，與障礙類別增加所造成的教學困擾與挫折，還給啟智教師一個適宜的工作環境。

(七) 加強學校辦理特教行政績效的考評：從研究中得知，許多啟

智教師對於行政支援特教最不滿意的，便是學校行政人員的放牛吃草、敷衍塞責、陽奉陰違、甚至外行領導內行。這些可議的領導風格，無疑是啟智教師教學熱忱最大的挑戰。教育主管當局似可考慮將學校辦理特教行政績效，列入常態考評的重點項目之一，並且讓此評量結果，直接關係到行政人員（特別是校長）的考核，使熱心辦理特教業務的行政人員得以受到肯定與增強，使存心敷衍者心生警惕。

（八）改進進修研習辦理方式：在本研究的訪談調查中，受訪教師分別針對長期的學分進修，與短期的在職研習提出改革的建議。長期學分進修機會的公平性，以及遴選進修對象的標準等都有必要再做檢討，特別是偏遠或離島地區特教教師進修機會的提供，更需加以重視。對於短期研習的模式、辦理時間、以及對參與研習者的規範等，亦需重新加以調整，未來應努力朝主題工作坊、在寒暑假辦理、以三至五天為一研習單位、並以半強迫參加方式代替自由報名等改善目前短期研習制度的諸多弊端，不但能使國家資源不致浪費，更能強化教師在職成長的功效。

（九）加強宣導，給予啟智教學工作關懷與肯定：本研究發現，高離職傾向教師對於「旁人的眼光」特別在意，較常會因啟智教學專業的未獲認同與肯定，而心生挫折。教育主管當局宜主動關懷，除肯定其工作價值外，亦應透過大眾媒體廣泛宣導啟智教師「有教無類、因材施教」的專業形象，讓社會大眾對於特殊教育抱持正確的認識與支持。

二、在學校行政人員方面

- (一) 提供行政支援，暢通溝通管道：「行政督導不佳」是國內外文獻中特教教師對於工作環境最不滿意的項目之一，在本研究中更是高居最主要原因。學校行政主管對於特教工作應主動了解，積極支援，並給予有形或無形的工作肯定，以具體行動掃除啟智教師自嘲是「次等教師」的感受。更重要的是，開放校內溝通管道，讓下情真正能上達，且以身作則地帶動全校師生對特殊教育工作的肯定與接納，充分做到上行下效，提供啟智教師一個受肯定、受激勵的工作環境。
- (二) 加強特教教師甄試時的人才篩選：學校在招募與甄選特教教師時，應將工作特性、內容、與所需具備的資格及條件，做清楚的說明。學校行政人員更應盡量避免以學歷或資歷為單一遴選標準，而改以同時考量申請者過去的經驗、優缺點、專業背景、工作信念、對特殊教育制度與現況的認知程度、甚至價值觀等，以錄取適用的教師。
- (三) 對校內宣導並肯定特殊教育工作：啟智教師普遍反應學校同事對啟智教育工作認識不夠，態度消極；普通班學生對啟智班學生非善意的態度甚至攻擊事件亦時有所聞。凡此種種皆導因於對特殊教育的認知不足，缺少接納。學校或可藉由例行的活動（如：週會時間、輔導活動、班際比賽、校慶活動等）或是定期出版的校刊、輔導月刊等循序漸進地宣導特教理念，並表彰特教教師的辛勞。
- (四) 建立普通教育與特殊教育教師的交流：在本研究中發現，具有越多年普通教育任教經驗者其離職傾向遠低於未具有普通班教學經驗者；且研究對象普遍反應未能獲得普通班同事對特殊教育的認同與支持。學校行政人員似可嘗試讓普通班

級教師與特教教師達到某種程度的交流，讓雙方從做中學學習了解彼此的工作性質與工作負荷，進而增進普通班級教師對於特殊教育的認同與支持。事實上，從訪談調查中可知，已有若干學校正進行類似的教師交流活動（如：編號 2243 與 2311 兩位教師所任教的學校），且效果極佳，實值得進一步推廣。

（五）輔導新進特教教師：就本研究結果可知，年輕且教學年資較淺的啟智教師因應工作壓力的策略與抗壓性皆較資深教師為差。因此，學校行政人員可以比照實習教師輔導方式建立類似的新進教師輔導措施，讓校內工作穩定性高、人格特質與專業效能俱佳的資深教師，對新進教師進行一對一的個別輔導，如此當可避免新進人員因對學校制度與規定的陌生，而產生不必要的誤解或徒增盲目摸索的時間。

（六）提昇啟智教師工作士氣：教師工作士氣與教學效能有著極為密切的關係，學校行政人員應扮演教師工作士氣的「加油站」。透過訪談調查可知，學校行政人員至少應做到以下幾點，以避免影響啟智教師工作士氣：1)減少啟智教師非教學相關工作的負擔，2)避免將不適任教師安排任教啟智班，3)重視啟智教師教學決定的自主權，4)建立合理且公平的啟智班導師制度，5)督促協同教學績效，6)防範學生行為問題所可能帶給教師之工作傷害等。

三、在師資培育單位方面

（一）加強特殊教育師資培育職前教育階段「工作人格」的訓練：由於啟智教學工作的獨特性，以及教學對象的特殊性，工作

人格的陶冶，對於啟智教師而言其重要性遠超過專業的知能。在本研究中，無論是問卷調查或訪談調查結果皆顯示，高離職傾向教師在工作人格上的涵養，實有加強輔導的必要。以下提出數項有助於強化未來特教教師工作人格陶冶的方向：1)訓練良好的溝通能力及圓融的人際互動，2)建立健康正確的特教基本信念，3)培養負責敬業的工作態度，4)養成主動求知，實事求是的積極態度。上述的幾項，均非特教系專業科目中所能涵蓋，各特教師資培育機構當把握大學四年的時間，或透過系上師長的身教言教、或透過有系統地安排潛在課程活動，以協助未來特教教師建構正確且正向的特教價值觀，如此才能為國家培育「肯教」、「能教」、且「樂於教」的好老師。

- (二) 建立專家支援系統：本研究中發現啟智教師對於特教制度與現況的認同程度、自覺承受工作壓力的多寡、以及自我評估工作的滿意程度，是最能偵測離職傾向的三個變項。國內外探討教師離職異動的文獻亦指出，學生偏差行為、不良的工作條件、時間的壓力、以及不良的學校風氣都足以令教師產生工作倦怠與壓力，進而萌生去意。師資培育單位擁有龐大的特殊資源，似可根據各專業領域的需求，將校內教授做任務的編組，從而建立一個專家支援系統，藉由學有專精的專家學者，定期且持續地提供輔導區內臨床教學教師解決實務工作問題，降低特教教師的工作無力感。

- (三) 由問卷調查及訪談調查結果可知，啟智教師最期待的教育改革事項為接受第二專長訓練。各師資培育機構若能於職前教育階段，就透過校

內或校際間的協調，使特教系學生修習第二專長的管道得以普遍化、制度化，則國家未來特教教師便能在師資培育階段擁有特教專業以外的其他知能，對於提昇整體特殊教育品質，實有積極正面的效果。

- (四) 重視特教系學生適性人才的甄選：隨著大專聯考制度的改變，未來透過甄試方式進入特教系就讀者將逐年增加，各師資培育機構，因在推薦甄試階段確實將特教系的特質與未來實際工作內容，透過大學博覽會、甄試簡介、特教網頁等方式詳加說明，才能吸引真正「志同道合」者成為國家未來的教師，為特殊教育共襄盛舉。

四、在啟智教師方面

- (一) 增強工作情緒的管理：在學校中，教師隨時必須面臨來自學生、學校各處室、家長、甚至社會輿論的衝擊，如果無法有效且適時的處理工作壓力，排遣工作情緒，則長久以往除了增高自身的離職率外，甚至可能造成身心健康的損傷。啟智教師宜在平時多閱讀有關工作壓力處理或情緒管理的專書、專欄，並參加相關研習活動，以增強自身對工作壓力的處理能力。
- (二) 提昇對特殊教育制度與現況的認知：從訪談調查過程，研究者發現許多啟智教師教學挫折感的來源在於對於特殊教育新近制度與規定的認知不清，啟智教師宜藉由平時多吸收特教新知，或透過在職研習及學分進修方式，充實特教知能，使自己不但了解特殊兒童的特質、熟悉教學內容、具備特教行政能力、了解特殊教育與殘障福利的相關法規，使自己成

為博學多聞的特教人。

- (三) 加強心理建設：本研究顯示，許多啟智教師對自己所扮演的角色感到質疑與困惑，對於學生的未來亦感消極悲觀，顯見啟智教師心理建設有再增強的必要。一位快樂稱職的啟智教師至少應具備以下的心理特質：1)能自我肯定從事特教工作的價值，2)能肯定每個學生的學習潛能，3)具有幽默感及抗壓性，4)具有同理心，以及 5)能自我追尋生命的意義與價值。啟智教學工作一路走來，必須要有一顆不受外力影響，視工作為神聖使命，以從事特殊教育為榮的心，如果無法具備上述特質，則即使工作環境得到改善、工作條件更形優渥，仍無法有效減低啟智教師的離職意念。

五、在未來研究方面

- (一) 就研究對象而言：本研究以國中小啟智教師為選擇樣本，未能將目前任職於啟智學校者涵蓋其中，因此在研究推論上有所限制，未來的研究宜擴大調查對象的範圍，以做更廣泛的了解。此外，本研究的有效回收率雖高達 81.4%，但仍有 70 位啟智教師未回寄問卷（參見表 4-2）。這群未能針對研究議題表達意見者，究竟是因問卷無法有效投遞，或因工作忙碌無時間回寄，甚或因其已對特教心灰意冷而缺少回饋動機，頗值得深入探討，未來的研究可對未回饋者進行全面的了解，將可使整體研究發現更為客觀周延。
- (二) 就研究變項而言：本研究中以 13 個背景變項以及 5 個依變項來探討對離職傾向的預測力，而其中只有 7 個為有效預測變項（參見表 4-10），變異量的解釋力為 32.6%。換言之，

仍有近三分之二的變異來自其他變項，因此未來研究可探討學校文化、經濟景氣、人格特質、成就動機、生涯規劃等與教師離職傾向的關係，以更深入了解形成或影響離職的各種因素。

- (三) 就後續研究方向而言：後續研究可以嘗試以實際的「離職行為」代替本研究之「離職傾向」，衡量工作滿意、工作壓力、專業效能、工作信念、及制度與現況等五個影響變項與實際離職行為間的關係。後續研究亦可針對本研究中離職傾向偏高之教師群，進行持續的追蹤觀察，已深入了解離職傾向與離職行為間的關係。

參考文獻

一、中文部份

毛連塏（民 81）。【台灣地區未來六年（八十至八十五學年度）國小特殊教育師資供需情形之推估研究】。台北：教育部教育研究委員會。

何東墀（民 78）。國民中學益智班教師工作滿意工作壓力與工作倦怠之調查研究。【特殊教育學報】，4 期，1-67 頁。

何東墀、張昇鵬（民 81）。我國特殊教育師資培育與進修途徑之研究。【特殊教育學報】，7 期，85-126 頁。

吳武典（民 81）。第二次全國特殊兒童普查報告。輯於國立台灣師範大學特殊教育研究所主編【第三屆中美特殊教育科技研討會：科技在特殊教育的角色應用與評估】（123 頁）。台北：國立台灣師範大學。

林千惠盧台華（民 86）。【我國國中身心障礙類特殊教育師資培育課程之現況與問題調查研究】。（行政院國科會計畫編號：NSC 86-2417-H-018-001）

張蓓莉（民 81）。【台灣地區未來六年（八十至八十五學年度）國中特殊教育師資供需情形之推估研究】。台北：教育部教育研究委員會。

張文奇（民 87）。【國立彰化師範大學特殊教育學系畢業生離職傾向之調查研究】。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。

郭生玉（民 84）。教師的工作壓力對工作心厭的影響。【測驗與輔導】，130 卷，2664-2666 頁。

張宏亮（民 81）。學校專任運動教練離職因素之研究。【中華民國體育學會體育學報】，14 輯，123-143 頁。

許士軍（民 66）。工作滿意、個人特徵與組織氣候—文獻探討及實證研究。【國立政治大學學報】，35 期，63-67 頁。

陳清溪（民 80）。【國民小學啟智班教師工作滿意及工作士氣之調查研究】。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。

陳潭（民 84）。工具機業員工工作滿足與離職傾向之相關研究。【技術學刊】，10 卷 2 期，217-223 頁。

陳海鳴、辛秋菊（民 80）。生涯發展、離職傾向及其關係之研究—以製造業及服務業為研究對象。【淡江學報】，34 期，213-238 頁。

蔡崇建（民 74）。【特殊教育教師異動狀況及其相關因素之探討】。國立台灣師範大學輔導研究所碩士論文。

蕭朱亮、林素卿、陳美伶、張錦文（民 86）。【高雄市國小特殊教育教師工作滿意工作壓力及專業之調查研究】。高雄市旗津區中洲國民小學。

樊景立（民 67）。【紡織廠女作業員離職行為之研究】。國立政治大學企業管理研究所論文。

二、英文部份

Arnold, H.J., & Feldman, D.C. (1982). A multivariate analysis of the determinants of job turnover. Journal of Applied Psychology, 67, 350-360.

Banks, S.R., & Necco, E.G. (1990). The effects of special education category and type of training on job burnout in special education teachers. Teacher Education and Special Education, 13, 187-191.

Betancourt, S.M. and others. (1994). Professional attrition: An examination of minority and nonminority teachers at-risk. (ERIC Document Reproductive No. ED388 639)

Billingsley, B.S. (1993). Teacher retention and attrition in special and general education: A critical review of the literature. The Journal of

Special Education, 27, 137-174.

Billingsley, B.S., & Cross, L.H. (1991). Teachers' decisions to transfer from special to general education. The Journal of Special Education, 24, 496-511.

Boe, E.E., Bobbitt, S.A., & Cook, L.H. (1997). Whither didst thou go? Retention, reassignment, migration, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. The Journal of Special Education, 30(4), 371-389.

Brownell, M.T., & Smith, S.W. (1993). Understanding special education teacher attrition: A conceptual model and implications for teacher educators. Teacher Education and Special Education, 16, 270-282.

Brownell, M.T., Smith, S., & Miller, D. (1995). Attrition of special educators: Why they leave and where they go. (ERIC Document Reproductive No. ED389 156)

Choy, S.P., Medrich, E.A., Henke, R.R., & Bobbitt, S.A. (1992). Schools and staffing in the United States: A statistical profile, 1987-88. Washington DC: National Center for Education Statistics.

Clarke, R., & Keating, W.F. (1995). A fresh look at teacher job satisfaction. (ERIC Document Reproductive No. ED391 795)

Frank, A.R., & McKenzie, R. (1993). The development of burnout among special educators. Teacher Education and Special Education, 16, 161-170.

Fimian, M.J., & Blanton, L.P. (1986). Variables related to stress and burnout in special education teacher trainees and first-year teachers. Teacher Education and Special Education, 9, 9-21.

Graham, E.E., West, R., & Schaller, K.A. (1992). The association between the relational teaching approach and teacher job satisfaction. Communication Reports, 5, 11-22.

Harris, R.C., & Wittkamper, J.R. (1986). T & I teachers: Factors influencing their decision to teach. (ERIC Document Reproductive No. ED275 885)

Hill, L.T. (1995). Helping teachers love their work. Child Care Information Exchange, 104, 32-34.

Keiper, R.W., & Busselle, K. (1993). The rural educator and stress. Rural Educator, 17, 18-21.

Kraut, A.I. (1975). Predicting turnover of employees from measured job attitudes. Personnel Psychology, 28, 233-243.

Lam, P., Foong, Y.Y., & Moo, S.N. (1995). Work life, career commitment, and job satisfaction as antecedents of career withdrawal cognition among teacher interns. Journal of Research and Development in Education, 28(4), 231-236.

Lawrenson, G.M., & McKinnon, A.J. (1981). A survey of classroom teachers of the emotionally disturbed: Attrition and burnout factors. Behavioral Disorders, 8, 41-49.

Marlow, L. (1996). Teacher job satisfaction. (ERIC Document Reproductive No. ED393 802)

McKnab, P. (1983). Special education personnel attrition in Kansas. (ERIC Document Reproductive No. ED413 731)

McKnab, P. (1995). Special education personnel attrition in Kansas, 1976 to 1982 : A summary of attrition rates and an analysis of reasons for

quitting. (ERIC Document Reproductive No. ED238 231)

Miller, H.E., Katerberg, R., & Hulin, C.L. (1979). Evaluation of the Mobley, Horner and Hollingsworth model of employee turnover. Journal of Applied Psychology, 64, 509-517.

Mobley, W.H. (1977). Intermediate linkages in relationship between job satisfaction and employee turnover. Journal of Applied Psychology, 62(2), 237-240.

Mobley, W.H., Horner, S.O., & Hollingsworth, A.T. (1978). An evaluation of precursors hospital employee turnover. Journal of Applied Psychology, 63, 408-414.

Parasuraman, S. (1982). Predicting turnover intentions and turnover behavior: A multivariate analysis. Journal of Vocational Behavior, 21, 111-121.

Platt, J.M., & Olson, J. (1990). Why teachers are leaving special education: Implications for preservice and inservice educators. Teacher Education and Special Education, 13, 192-196.

Porter, L.W., Steers, R.M., Mowday, R.T., & Boulian, P.V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. Journal of Applied Psychology, 59(5), 603-609.

Rosse, J.G. (1982). Adaptation to work: An analysis of employee health, withdrawal and change. (ERIC Document Reproductive No. ED237 899)

Rotter, N.G., Mills, M.K. (1982). The relationship between organizational commitment, intention to remain and attitude towards. (ERIC Document Reproductive No. ED222 817)

Ruhl-Smith, C., & Smith, J.M. (1993). Teacher job satisfaction in rural schools: A view from the Texas Panhandle. (ERIC Document Reproductive No. ED362 371)

Sultana, Q. (1996). Special education teachers' attrition in Kentucky and its reasons. (ERIC Document Reproductive No. ED405 681)

Waters, L.K., Roach, D., & Waters, C.W. (1976). Estimates of future tenure, satisfaction, and biographical variables as predictors of termination. Personnel Psychology, 29, 57-60.

Wright, M.D. (1986). Relationships among esteem, autonomy, job satisfaction, and the intention to quit teaching of experienced industrial education teachers. (ERIC Document Reproductive No. ED276 865)

Zebel, R.H., & Zebel, M.K. (1982). Factors in burnour among teachers of exceptional children. Exceptional Children, 49, 261-263.