

國小資源班教師情緒勞務與教學效能關係之研究

彭慧婷

臺北市立大學教育學系博士候選人

孟瑛如

國立清華大學特殊教育學系教授

摘 要

情緒體驗是教學的核心，特教師群的情緒管理與表達對教學效能的影響漸受關注。本研究以桃竹苗四縣市公立國民小學資源班教師為對象，探討情緒勞務與教學效能之現況、比較不同背景變項之差異與探究二者之關聯性。情緒勞務分成表面表達、深層表達與真誠表達三構面；教學效能歸納為教學準備、教學輔導與班級經營三構面。研究方法採便利自願取樣，調查問卷為 Likert 5 點量表，以 Google 表單發放，扣除無效問卷 17 份，有效問卷為 133 份。資料處理採描述性統計、獨立樣本 t 檢定、單因子變異數分析、皮爾森積差相關與多元迴歸分析，結果顯示：一、國小資源班教師最常使用深層表達策略；二、教師在情緒勞務各構面屬中~中上感受度，在教學效能及各構面屬中上感受度；三、具研究所學歷以上之教師使用深層表達策略顯著高於大學畢業者；正式教師兼行政者使用真誠表達策略顯著高於正式教師兼導師、專任教師與代理教師；四、深層表達及真誠表達與教學效能皆呈中度正相關；五、深層表達與真誠表達皆能正向預測教學效能。根據分析結果，本研究提出相關建議，包括：一、強化橫向與縱向行政支援以降低教師執行資源班任務之阻礙；二、建置校內多元專業對話平台以協助教師共享資源與經驗交流；三、營造友善支持的教育環境以協助教師採取適合的情緒勞務策略。

關鍵詞：國小資源班教師、情緒勞務、教學效能

壹、緒論

一、研究動機

112 年特殊教育法(以下簡稱特教法)修正草案通過,與「十二年國民基本教育課程綱要總綱」(以下簡稱十二年國教課綱總綱)實施後,融合教育的落實更顯重要。這些教育改革措施的推動,皆以提供所有學生高品質的教育機會與促進學生學習成效為宗旨。教師的角色與任務即在貫徹教育政策,以確保學生能獲得最適切與最優質的教育服務。Brownell 等人(2012)提到教學效能是兒童學習成效的關鍵變項,對學習者的學業成績有正面影響。國小資源班教師是知識傳授者,亦是特殊教育相關服務的提供者,其教學效能的展現不僅發生於課堂教學,亦包括身心障礙學生(以下簡稱身障學生)的個案管理、輔導與轉銜、安置之適切性、諮詢與支援服務等任務。於全國博碩士論文資料庫搜尋近 10 年探討教學效能之研究非常多,但以國小特教師群為對象的研究僅有 8 篇,尤其在十二年國教課綱總綱實施後的相關研究更是缺乏。而搜尋國外 EBSCO 資料庫,近 5 年探究國小特教師群教學效能之學術期刊或論文計有 17 篇,其中,大多數研究在探討特教師群教學效能與融合教育之相關(Saloviita, 2020; Savolainen et al., 2020; Werner et al., 2021; Wilson et al., 2020),顯見,教學效能的探討有其必要性。然而先前探討特教師群教學效能之測量工具,大多數是以普教師群的教學觀點出發,其問卷題項較無法貼近資源班教師的任務範疇。因此,本研究欲以國小資源班教師為對象,藉由資源班教師任務的觀點來檢視教學效能的知覺程度,此乃研究動機一。

教師擔負著培育學生與提升國家競爭力的責任,社會大眾常常以高道德標準來檢視

教師的行為表現,期望他們能正確引導學生學習,並成為學生學習之楷模。尤其對於資源班教師而言,身障學生的異質性高,具有不同的學習需求與優弱勢能力,需要適性化與個別化的教育服務,對於教學輔導與問題行為亦需依據個別差異來處理。同時,與學生、家長、同事與行政主管互動過程中,亦應展現專業的關懷倫理,並致力於控制自身情緒表達,以符合組織的期望(Schutz & Zembylas, 2009),這意味著資源班教師承受著大量的情緒勞務。儘管「情緒勞務」一詞最初被用來描述服務業員工的工作,但有學者指出教學是情緒勞務呈現的另一種形式(Hargreaves, 2000; Yin, 2016),而且情緒勞務在教師教學、教師專業發展、工作認同與幸福感發揮關鍵作用(Day & Lee, 2011; Hargreaves, 2004; Schutz & Zembylas, 2009)。可見,情緒和情緒勞務是教學的核心(Day & Gu, 2009; Yin, 2016)。

此外,個別化教育計畫(Individualized Education Program, IEP)的擬定、心理評量鑑定的施測與撰寫,再加上特教行政業務的執行,對資源班教師都是一大挑戰,因而,資源班教師的心理狀態越來越受到關注。相較普教師群,特教師群普遍存在工作壓力與負面情緒的問題(Bhave & Glomb, 2016),心理健康狀態(如主觀幸福感)也較差(Sun et al., 2019; Zhang et al., 2020)。目前,搜尋近 5 年全國博碩士論文資料庫,缺乏以國小資源班教師為對象之情緒勞務研究,放寬搜尋標準,以國中小特教師群為對象之研究僅有 5 篇,顯示對於國小資源班教師執行資源班任務的情緒勞務瞭解有限。故,本研究欲探究國小資源班教師情緒勞務之現況,與不同背景下之差異,此為研究動機二。

Beltman 與 Poulton (2019)指出高素質的教師能夠有效調整自己的情緒,且其情緒



管理與教學效能有關(Burić, 2019)。Burić 和 Frenzel(2021)認為教師的情緒勞務策略與教學品質和學生學習成果有關。Brotheridge 與 Grandey(2002)研究發現自我效能與表面表達呈負相關，與深層表達呈正相關，顯示內在感受與外在表達一致時，能得到他人的正向回饋，此結果與學者 Näring 等人(2006)研究相符。Yin 等人(2017)採用 Tschannen-Moran 和 Hoy(2001)教學效能三構面(教學策略、班級管理及學生投入)衡量，發現表面表達與教學效能呈負相關，而深層表達與教學效能呈正相關。然而，較少研究檢視真誠表達與教學效能之相關，真誠表達指的是自動化的情緒調節(Zapf, 2002)，亦即，教師在教學中發自內心地真誠的情緒表達，即能符合教師專業形象、社會期待與學校規範。Humphrey 等人(2015)研究證實，自然、真誠和自發性的情緒勞務比深層表達更有效，此發現非常適用「關懷本質」的教師。因此，本研究欲瞭解國小資源班教師的表面表達、深層表達與真誠表達三種情緒勞務策略對教學效能的影響，此乃研究動機三。

二、基於上述的動機，本研究目的如下：

- (一) 瞭解國小資源班教師情緒勞務與教學效能之現況。
- (二) 比較不同背景變項在國小資源班教師情緒勞務與教學效能之差異。
- (三) 探討國小資源班教師情緒勞務與教學效能之相關。
- (四) 探究國小資源班教師情緒勞務對教學效能的預測力。

貳、文獻探討

一、情緒勞務之定義及相關研究

(一) 情緒勞務定義

情緒勞務起源於 Hochschild(1983)《情緒管理的探索》(The Managed Heart)一書，

認為員工為符合組織或顧客期望，採取「表面表達」與「深層表達」策略，前者意指不改變內在情緒而調整外在表達或抑制負向情緒，後者指調整內在感受以符合外在情緒表達。Ashforth 與 Humphrey(1993)指出員工透過表面表達、深層表達或「真誠表達」，以提升工作效率。其中，真誠表達亦稱被動的深層表達，是自然地表達真實感受，不需刻意努力、調整。Huang 等人(2019)指出情緒勞務具有交換價值，個人控制外顯的臉部與肢體表達以換取工資。Grandey(2000)以情緒調整(Emotional Regulation)整合模式詮釋情緒勞務乃個體因應組織目標而調整感受與表達的過程。Scherer 等人(2020)認為情緒勞務為個體控制自身的情緒，並有目的地運用語言和肢體動作讓顧客感受關懷、安全感和愉悅。以 Tucker 等人(2020)的觀點，特教師群的情緒勞務乃是為了符合大眾對工作角色的期待，有目的地隱藏或控制自己的情緒而產生的心理負荷。

國內相關研究因應不同目的，也有不同的定義。如張乃文(2005)認為教育人員於工作中為展現符合期待之印象工作，隱藏或控制個人情緒所造成的工作負荷。張素花(2012)指出教師與人互動時，為展現教育專業形象或符合互動對象的期望，刻意製造出足以讓對方感到備受關懷以及安全、心情愉快的一種工作表現，以達到個人或教育的目標。孫國華(2014)則指出個體在職場上受到組織及消費者的要求而表現出工作焦點及個人焦點的情緒調整，工作焦點的情緒調整包括情緒規範及情緒多樣性，個人焦點的情緒調整包括表層演出和深層演出。

綜合上述定義，本研究著重個人焦點的情緒調整，包含表面表達、深層表達與真誠表達。將國小資源班教師情緒勞務定義為：教師在執行資源班任務的過程中，與學生、

家長、同事及學校行政主管互動交涉時，致力於管理情緒、言語與肢體動作的歷程，以符合教師專業形象、社會期待及學校規範。

（二）情緒勞務之相關研究

利用臺灣博碩士論文加值系統，以情緒勞務、國中小特教教師或資源班教師為關鍵詞，搜尋近 5 年之相關研究，並依姓氏筆畫排序整理如表 1。

表 1

近 5 年情緒勞務之相關研究

研究者（年代）	背景變項對情緒勞務有無顯著差異						研究對象
	性別	年齡	服務年資	擔任職務	教育程度	學校規模	
池柏勳（2020）	無	無	無	無		無	新北市國中小特教教師
李佳樺（2019）	有	有	有	無			臺北市國中特教教師
邢堂萱（2021）	無	有	無	無	無	無	桃園市國中資源班教師與普通班教師
姜秀芬（2017）	無	無	無	無	有		桃園市國中特教教師
黃韋雯（2023）	無	無	無	無	無	無	新竹縣國小特教教師

資料來源：研究者自行整理

綜上，得知在不同背景變項下，情緒勞務的差異情形並不一致。其中，僅黃韋雯（2023）以國小特教師群為對象，其研究結果發現國小特教師群之情緒勞務屬於中高程度，且不因性別、年齡、服務年資、最高學歷與學校規模等背景變項不同而有差異，其餘研究則皆以國中特教師群為主。顯見，聚焦於國小資源班教師之研究非常缺乏。故，有需要進一步探究國小資源班教師情緒勞務之知覺情形。

二、教學效能之定義及相關研究

（一）教學效能定義

教學效能的探究，最早可溯及德國心理學家 Heider 與美國心理學家 White 的研究（引自陳淑卿，2022）。Baliyan 與 Moorad

（2018）提到，教學效能包含許多概念，如教師效能或教學品質。柯麗卿（2009）則指出國內外教學效能相關的研究大概分成二類，分別為教師的自我效能及有效教學，前者認為是教師對自己能改變學生學習的主觀認知或評價；後者則指教師經由教學現場的實際教學行為提高學生學習成效，以臻教學目標的歷程。

以教師自我效能的立場觀之，Guskey 與 Passaro（1994）指出教師能提供學習困難或低學習動機學生的學習能力之信念。Yin 等人（2017）認為教師對其教學能力產生的信念，即使對於無動機的學生，也能引導學生參與學習活動並提升學習成果。王受榮（1992）提到教師本身擁有的教學能力能對學生學習產



生影響的主觀評價。

從教師有效教學的角度著眼，張素花（2012）指出教師在教學前能擬訂計畫，做好教學準備，在教學過程能靈活運用各種教學策略與技巧、營造良好學習氣氛，使學生能有效學習，在學習上有優良的表現，以達到教學目標。Money（1992）指出良好的教學效能具有六項要素：有效地教導教材知識、有效地師生溝通、良好的教材組織能力、有效激勵學習動機的能力、和藹可親的態度與良好的教室管理技巧。

兼具教師自我效能與有效教學的內涵，Kalhotra（2014）提到教師能透過教師個人特質，並運用有效的教學方法引導學生有效學習。Reynolds 與 Muijs Treharne（2003）認為教學效能具有三種主要因素，包含教師專業特質、教室學習氣氛良好及教師教學技巧純熟。陳木金（1997）則認為教師藉由教學自我效能訓練、多元有效教學技術、系統呈現教

材內容、有效運用教學時間、建立和諧師生關係與營造良好班級氣氛等六大層面，促使學生產生有效與成功的學習。

綜上，有關教學效能之定義大致分為「教師個人效能」、「教師教學效能」及「教師個人教學效能」三類（Ashton et al., 1982）。本研究採「教師有效教學」觀點，意指國小資源班教師做好教學前的前置作業與個案管理工作、教學過程中提供適性之教學與輔導、整合校內外教育及相關資源、辦理轉介前輔導與評量鑑定工作，並提供普教師群、相關人員及家長特殊教育諮詢與支援服務，以激發學生學習潛能。

（二）教學效能之相關研究

利用臺灣博碩士論文加值系統，以教學效能、特教教師或資源班教師為關鍵詞，搜尋近 5 年之相關研究，並依姓氏筆畫排序整理如表 2。

表 2

近 5 年教學效能之相關研究

研究者（年代）	背景變項對教學效能有無顯著差異						研究對象
	性別	年齡	服務年資	擔任職務	教育程度	學校規模	
李佳樺（2019）	有	有	有	無	有		臺北市國中特教教師
邱瑜淇（2021）		有	有	有	有		臺北市國中不分類資源班教師
姚怡如（2021）	無	無	有	無	無		嘉義市國小體育教師與特教教師
徐億恩（2019）	無		無		無		桃園市國小資源班教師
陳冠華（2018）	有	無	無	無	無		屏東縣國中體育教師與特教教師
陳怡珊（2020）	無	無	無		無		臺中市國中特教教師

（續下頁）

曾達君（2018）	無	有	無	無	臺北市國小合格特教教師
黃韋雯（2023）	無	有	無	無	新竹縣國小特教教師
葉宗鑫（2018）	有	有	無		雙北市國小合格特教教師
蔡政憲（2021）	無	無	無	有	桃園市國小特教教師

資料來源：研究者自行整理

綜上，得知在不同背景變項下，教學效能的差異情形並不一致，且研究對象僅徐億恩（2019）以國小資源班教師為對象，其結果顯示教師的社會技巧教學效能屬於中上程度，且不因性別、最高學歷與服務年資等背景變項有所差異。其他研究對象則以國中、小特教師群為主。可見，以國小資源班教師為對象之研究闕如。故，有需要進一步探究國小

資源班教師教學效能之知覺情形。

三、情緒勞務與教學效能之關係

針對國中或國小教師為研究主體，以情緒勞務與教學效能為關鍵詞，於臺灣博碩士論文加值系統與國外 EBSCO 資料庫進行搜尋，相關期刊論文共計 14 篇，茲依英文字母與中文姓氏筆畫排序整理如表 3。

表 3

情緒勞務與教學效能相關之研究

研究者（年代）	研究結果	測量構面
Burić, I.與 Mornar, M.,（2022）	隱藏情緒、偽裝情緒與教師效能呈負相關 深層表達與教師效能呈正相關	表面表達（隱藏情緒、偽裝情緒）與深層表達
Lee 與 Stephen van Vlack（2018）	表面表達與班級管理呈負相關 深層表達與班級管理呈正相關	表面表達與深層表達
Yin 等人（2017）	表面表達與教學策略、班級管理及學生投入呈負相關 深層表達及真誠表達與教學策略、班級管理及學生投入呈正相關	表面表達、深層表達與真誠表達
Zheng 等人（2018）	表面表達與教學效能呈顯著負相關 深層表達、自然流露與教學效能呈顯著正相關	表面表達、深層表達與自然流露

（續下頁）



李佳樺 (2019)	情緒勞務與教學效能呈中度正相關，情緒勞務規範對教學效能最具預測力	表層演出、深層演出、真情流露、情緒勞務規範與情緒勞務多樣性
邵雅慧 (2015)	情緒勞務與教學效能有顯著正相關	表層演出、深層演出、真情流露、情緒勞務規範與情緒勞務多樣性
林芳品 (2017)	情緒勞務與教學效能具高度正相關，並有顯著預測力	基本的情緒表達、表層的情緒控制、深層的情緒偽裝與情緒多樣性程度
孫國華 (2014)	情緒勞務間接影響教學效能	表層演出、深層演出、工作規範與情緒多樣性
張素花 (2012)	情緒勞務對教學效能有顯著直接影響效果	基本情緒表達、表層情緒控制、深層情緒偽裝、情緒之多樣性與情緒互動感受
張鈞評 (2022)	情緒勞務與教學效能呈高度正相關，並具有預測力，內在情緒調節最具預測力	內在情緒的調節、情緒表現真誠性、情緒表現的規範與外在情緒的演出
黃乃文 (2018)	情緒勞務與教學效能有顯著正相關	表層演出、深層演出、真情流露、情緒勞務規範與情緒勞務多樣性
黃韋雯 (2023)	情緒勞務和教學效能有正相關，並具有預測力	表層演出、深層演出、真情流露、情緒勞務規範與情緒勞務多樣性
賓玉華 (2019)	情緒勞務與教學效能有正相關，並具有正向預測力	情緒勞務規範、真誠演出與情緒勞務多樣性
廖意稜 (2019)	情緒勞務對教學效能有預測作用，真誠情緒流露最具預測力	情緒演出、真誠情緒流露、情緒調整規範與情緒多樣性
蘇郁文 (2018)	情緒勞務與教學效能有顯著正相關，並具有預測力	情緒演出、真誠情緒流露、情緒調整的規範與情緒調整的多樣性

資料來源：研究者自行整理

由上表可知，大多數的研究發現教師情緒勞務與教學效能有中高度的相關 (Burić, I. & Mornar, M., 2022; Lee & Stephen van Vlack, 2017; Yin et al., 2017; Zheng et al., 2018; 李佳樺, 2019; 邵雅慧, 2015; 林芳品, 2017;

孫國華, 2014; 張鈞評, 2022; 黃乃文, 2018; 黃韋雯, 2023; 賓玉華, 2019; 蘇郁文, 2018)。有研究指出教師情緒勞務表現會直接影響教師教學效能 (張素花, 2012)，且最具預測力 (李佳樺, 2019; 林芳品, 2017; 張鈞評,

2022;黃韋雯,2023;賓玉華,2019;廖翊稜,2019;蘇郁文,2018)。另外,孫國華(2014)研究指出情緒勞務間接影響教學效能。

綜上,情緒勞務與教學效能有相關,惟,上開研究除李佳樺(2019)和黃韋雯(2023)研究對象為特教師群,其餘皆以普教師群為主,缺乏以國小資源班教師為研究對象之研究。此外,國內研究測量情緒勞務構面大多為個人焦點策略兼工作焦點策略,國外研究則以個人焦點策略(表面表達與深層表達)為主。本研究之情緒勞務測量構面乃依據學者 Diefendorff 等人(2005)與 Lee 和 Brotheridge(2011)理論,採個人焦點策略(表面表達、深層表達與真誠表達)為主,進一步探討國小資源班教師之情緒勞務與教學效能之關係。

參、研究方法

一、研究假設

(一)不同背景變項的國小資源班教師在情緒勞務各構面具有顯著差異。

(二)不同背景變項的國小資源班教師在教學效能與各構面具有顯著差異。

(三)國小資源班教師情緒勞務與教學效能具有顯著相關。

(四)國小資源班教師情緒勞務對教學效能有預測力。

二、研究對象

本研究以桃園市、新竹市、新竹縣與苗栗縣之公立國民小學資源班教師為研究對象,採便利自願取樣,以 Google 表單發放問卷,透過四縣市之縣市特教輔導團成員協助轉發該縣市自願填答之資源班教師。在樣本數的考量上,參考吳明隆與張毓仁(2011)建議,至少達 100 人以上。本研究依前述規則,以收回樣本數 150 份為期限。扣除填答內容幾乎為同一個選項之問卷 17 份,有效問卷共計 133 份。其中,女性教師佔 85.71%、年齡 41 歲以下佔 64.66%、研究所以以上學歷者佔 51.88%、資源班正式教師兼導師佔 55.64%、服務年資 11 年以下者佔 57.14%、學校規模 25 班以上者佔 61.66%。相關數據如表 4。

表 4

研究樣本資料分佈

背景變項	樣本特性	樣本數	百分比(%)
生理性別	男	19	14.29
	女	114	85.71
年齡	30 歲以下	39	29.32
	31 - 40 歲	47	35.34
	41 - 50 歲	39	29.32
	51 歲以上	8	6.02
教育程度	學士	64	48.12
	研究所以以上	69	51.88
目前擔任職務	資源班正式教師兼行政	20	15.04
	資源班正式教師兼導師	74	55.64
	資源班專任教師	22	16.54

(續下頁)



	資源班代理教師	17	12.78
服務年資	5 年以下	44	33.08
	6 - 10 年	32	24.06
	11 - 20 年	35	26.32
	21 年以上	22	16.54
學校規模	12 班（含）以下	23	17.29
	13 - 24 班	28	21.05
	25 - 48 班	41	30.83
	49 班（含）以上	41	30.83

三、研究工具

（一）情緒勞務

本量表乃參酌 Diefendorff 等人 (2005)、Lee 與 Brotheridge (2011) 情緒勞務問卷內容，再依本研究需要自行編製成「國小資源班教師情緒勞務量表」，分表面表達、深層表

達與真誠表達三個構面，共計 14 題，如表 5。 α 值分別為 .91、.89 與 .86，總量表 α 值為 .89，總解釋量為 71.89%，顯示量表內部一致性良好。經 KMO (.88) 與 Bartlett 球形檢定 (P 小於 .001)，且所有題項因素負荷量皆大於 .40，顯示量表具有良好之建構效度。

表 5

國小資源班教師情緒勞務量表

構面	題項內容
表面表達	1. 在建立與管理身障學生個案資料的過程中，我總是會掩飾或隱藏內在真實感受，並調整外在情緒表達，以符合教師專業形象、社會期待與學校規範。
	2. 與團隊合作擬定 IEP 時，我會掩飾或隱藏內心真實的感受，以符合教師專業形象、社會期待與學校規範。
	3. 我會掩飾或隱藏內心真實的感受，以利校內外教育與相關資源的整合。
	4. 我會掩飾或隱藏內心真實的感受，假裝和顏悅色，以協助辦理疑似身障學生轉介前輔導與鑑定評量工作。
深層表達	1. 我會試著理解身障學生學習弱勢，並以積極的態度來建立管理個案資料。
	2. 提供身障學生適性課程、教學、評量、輔導與轉銜服務，如遇情緒不佳時，我會設法調適心情，以展現合宜的情緒。
	3. 協助整合校內外教育與相關資源的過程中，我努力呈現符合教師專業形象、社會期待與學校規範的情緒。

(續下頁)

4. 即使疑似身障學生轉介前輔導與鑑定評量工作讓我備感壓力，我還是會以學生權益為考量，戮力完成。
5. 只要對學生學習有幫助，我會說服自己做好特殊教育諮詢與支援服務工作。
6. 身為資源班教師，我總是努力調整內在的感受，以使自己的情緒表達能符合教師專業形象、社會期待與學校規範。

-
1. 與團隊合作擬定 IEP、提供適性課程、教學、評量、輔導與轉銜時，我的內心感受與外在表達是一致的。
 2. 我總是自然地考量學生需求，整合校內外教育與相關資源。

真誠表達

3. 我樂於為疑似身障學生轉介前輔導與評量鑑定工作付出時間與心力。
 4. 為了改善學生的學習情況，我發自內心真誠地提供特教諮詢與支援服務。
-

(二) 教學效能

本量表乃參酌陳忠明(2022)教學效能問卷，再依本研究需要自行編製成「國小資源班教師教學效能量表」，分妥善的教學準備、適性的教學輔導與接納的班級經營三個構面，共計 15 題，如表 6。 α 值分別為 .83、.91

與 .90，總量表 α 值為 .94，總解釋量為 71.99%，顯示量表內部一致性良好。經 KMO(.91) 與 Bartlett 球形檢定 (P 小於 .001)，且所有題項因素負荷量皆大於 .40，顯示量表具有良好之建構效度。

表 6

國小資源班教師教學效能量表

構面	題項內容
妥善的 教學準備	1. 我能依據轉銜資料及專家建議，建立學生 IEP 個案資料。
	2. 我能於法規規定期限內召開 IEP 會議。
	3. 我能針對學生整體優弱勢能力與學習需求，撰寫完整的 IEP 與特教課程計畫。
適性的 教學輔導	1. 我能彈性運用差異化教學與多元化媒材，提升學生學習成效。
	2. 我能運用各種教學平台的資源，提供學生多樣化的學習資源。
	3. 我能依據學生的優弱勢，設計不同的教學與輔導方案。
	4. 我能依據學生個別需求，提供個別化輔導，以協助學生克服學業與生活適應問題。
	5. 我能依據學生評量結果，作為課程調整之依據。

(續下頁)



6. 我能每學年重新評估學生安置之適切性。
7. 我能觀察到學生的差異性，以發掘其潛能。

接納的
班級經營

1. 我公平的對待每位學生，並能為其申請校內外的教育與相關資源服務。
2. 我尊重、支持每位不同學習進度的學生，並能適時提供協助。
3. 我的學生多數能主動回應我的提問，並投入學習活動。
4. 我會表揚學習進步的學生，並適時鼓勵學習落後的學生。
5. 我能以學生為中心，接納他們的各種問題與感受。

四、資料處理

本研究以 SPSS 25.0 統計套裝軟體進行描述性統計分析，以單題平均數與標準差分析國小資源班教師情緒勞務與教學效能之現況；其次，以獨立樣本 t 檢定與單因子變異數分析探究不同背景之國小資源班教師在情緒勞務與教學效能之差異情形；再來，以皮爾森積差相關探討國小資源班教師情緒勞務與教學效能間之相關；最後，以多元迴歸分析探究國小資源班教師情緒勞務各構面對教學效能之預測情形。

肆、研究結果與討論

一、國民小學資源班教師情緒勞務與教學效能現況

本研究採 5 點量表，1.80 以下為低等程度，1.81~2.60 為中下程度，2.61~3.40 為中等程度，3.41~4.20 為中上程度，4.21 以上

為高等程度（吳明隆，2022）。

（一）國小資源班教師情緒勞務表現

由表 7 可知，情緒勞務各構面表現屬於中至中上程度。其中，深層表達平均最高（平均數為 3.93），依次為真誠表達（平均數為 3.52）與表面表達（平均數為 3.38），顯示國小資源班教師最常使用深層表達策略，此與姜秀芬（2017）與黃韋雯（2023）以特教師群為對象之研究結果相符。究其原因，國小資源班教師歷經師資培育之專業養成，且特教法（教育部，2023）第 7 條與第 18 條規定，藉由特教相關專業研習、進修或培訓、案例研討與專家指導，瞭解不同障礙類別學生之身心特質、學習特性與獨特需求。因此，在教學過程中，能改變認知或轉移注意力，試著同理學生，並調整外在表達以符合教師專業形象、社會期待與學校規範。

表 7

國小資源班教師情緒勞務之表現

構念	構面	題數	樣本數 = 133	
			平均數	標準差
情緒勞務	表面表達	4	3.38	0.94
	深層表達	6	3.93	0.64
	真誠表達	4	3.52	0.79

由各題項平均數結果得知，得分最高為「深層表達」構面之「我會試著理解身障學生學習弱勢，並以積極的態度來建立管理個案資料」，顯示國小資源班教師在執行個管資料時，能從內心理解學生家庭狀況、優弱勢能力表現、學習需求與支援服務，並為其規劃個別的、適性的教育計畫，以提高學生的學習成效；而得分最低為「真誠表達」構面之「我樂於為疑似身障學生轉介前輔導與評量鑑定工作付出時間與心力」，對於學生鑑定評量工作，國小資源班教師較無法發自內心地去因應處理，究其原因，該工作包含行政流程的申請、評量工具的精熟、評量結果的綜合研判與撰寫，導致國小資源班教師身心負荷量大，自然難以對該工作打從內心真誠地表達。

（二）國小資源班教師教學效能之表現

由表 8 可知，整體教學效能平均得分為 3.90，可見國小資源班教師之教學效能屬於中上程度，此與邱瑜淇（2021）、徐億恩（2019）、陳怡珊（2020）、黃韋雯（2023）與葉宗鑫（2018）以特教師群為對象之研究結果一致。究其原因，特教法修正與「十二年國民基本教育身心障礙相關之特殊需求領域課程綱要」實施後，國小資源班教師藉由普特融合機制，能關注學生個別需求，輔以多元的教學策略與適性的教學評量，以呼應教育改革提升教師教學效能之核心目標。

教學效能各構面表現屬於中上程度，其中，接納的班級經營平均最高（平均數為 4.07），其次為妥善的教學準備（平均數為 3.84）與適性的教學輔導（平均數為 3.80）。本研究之「班級經營」構面內涵包括和諧的師生關係與接納的學習氛圍，顯示國小資源班教師認為教學效能的展現，應先立基良好的師生互動、無障礙且友善的學習氛圍上，此與許多以特教師群為對象之研究結果（邱

瑜淇，2021；徐億恩，2019；陳冠華，2018；陳怡珊，2020；黃韋雯，2023；葉宗鑫，2018）相符。因此，接納的班級經營應為特教教師提升教學效能之根本。

由各題項平均數結果得知，得分最高為「班級經營」構面之「我會表揚學習進步的學生，並適時鼓勵學習落後的學生」，顯示國小資源班教師深知身障學生於普通班因學習弱勢可能造成自信心低落，或因本身情緒行為、過動或專注力困擾導致學習落後與人際互動欠佳，因而能於課堂中透過正向的語言或態度，激勵學生學習動機以提升學習表現。而得分最低為「教學輔導」構面之「我能每學年重新評估學生安置之適切性」，依特殊教育學生及幼兒鑑定辦法第 25 條，遇學生障礙類型改變、優弱勢能力改變、適應不良或其他特殊需求時，得由教師、法定代理人、實際照顧者或學生本人向學校、幼兒園或主管機關提出重新評估之申請。為落實適性教育，避免錯誤安置造成學生身心傷害，教師應對學生每學年學習成效進行重新評估。然，資源班教師任務之面向、內容與評鑑指標本就相當繁重，加上重新評估，勢必另有行政作業流程，無形中加重教師壓力，致此題項在教學效能的表現最差。



表 8

國小資源班教師教學效能之表現

構念	構面	題數	樣本數 = 133	
			平均數	標準差
教學效能	教學準備	3	3.84	0.77
	教學輔導	7	3.80	0.63
	班級經營	5	4.07	0.62
	整體量表	15	3.90	0.58

二、不同背景變項國民小學資源班教師在情緒勞務策略之差異分析

(一) 性別與教育程度

本研究以獨立樣本 t 檢定探討性別與教育程度在不同情緒勞務策略之差異情形，如表 9。

性別在情緒勞務構面的知覺程度未達顯著差異，此與許多以特教師群為對象之研究（池柏勳，2020；邢堂萱，2021；姜秀芬，2017；黃韋雯，2023）結果一致。本研究男女抽樣比例極為懸殊，仍未達顯著差異，推測資源班教師因其專業素養與教學技巧，使其在執行資源班任務時，普遍都能因應情境採用情緒勞務策略。

教育程度在深層表達的知覺程度達顯著差異，進一步檢視，研究所學歷以上之教師使用深層表達策略顯著高於大學畢業者，此與姜秀芬（2017）以特教師群為對象之研究結果相符。推論國小資源班教師於研究所課程中，除了特教專業相關知識的提升，亦能對特殊教育實務問題有更深入的討論與剖析，並從中習得解決策略。因此在執行資源班任務期間，較能理解與應對其工作流程與運作模式的困境，在與他人團隊合作過程中，調整內在認知，從學習經驗推論可能的障礙並提早因應，使個人的情緒表達能符合教師專業形象、社會期待與學校規範。

表 9

性別與教育程度在情緒勞務各構面之差異性分析表

構面	背景變項	組別	個數	平均值	標準差	顯著性
表面表達	性別	男	19	3.66	0.85	.170
		女	114	3.34	0.95	
	教育程度	大學	64	3.32	1.00	.430
		研究所以上	69	3.45	0.88	
深層表達	性別	男	19	3.84	0.85	.538
		女	114	3.94	0.60	
	教育程度	大學	64	3.77	0.65	.008**
		研究所以上	69	4.07	0.60	

(續下頁)

真誠表達	性別	男	19	3.63	0.85	.495
		女	114	3.50	0.78	
	教育程度	大學	64	3.39	0.72	.075
		研究所以上	69	3.63	0.83	

註：* $P < .05$, ** $P < .01$, *** $P < .001$

(二) 年齡、擔任職務、服務年資與學校規模

本研究以單因子變異數分析探討年齡、擔任職務、服務年資與學校規模在情緒勞務構面之差異情形，如表 10。

年齡在情緒勞務構面上無顯著差異，此與池柏勳（2020）、姜秀芬（2017）和黃韋雯（2023）皆以特教師群為主之研究結果相符。推論原因，特教師群在學校場域或課堂情境中，常常體驗正、負向情緒，情緒議題與教學過程密切相關（Schutz & Lanehart, 2002）。

擔任職務在真誠表達的知覺程度達顯著差異，進行事後比較 LSD 檢定，可知資源班正式教師兼行政顯著高於資源班正式教師兼導師、專任教師與代理教師。推論資源班正式教師兼行政除具備特教專業知能外，每學年度亦會參與特教業務承辦人研習或工作坊，因此，於執行資源班任務期間，不僅熟稔行政流程與運作模式，在與他人團隊合作過程中，亦能扮演好承上啟下之溝通角色，對於可能出現的困難能妥善規劃解決之道。為達成任務目標，能由內而外地發展出一套圓融的處事風格，遂在真誠表達的使用程度顯

著高於其它組別。

服務年資在情緒勞務構面上無顯著差異，此與許多以特教師群為對象之研究結果（池柏勳，2020；邢堂萱，2021；姜秀芬，2017；黃韋雯，2023）相符。究其原因，面對身障學生，教師除了展現高度專業知能，還需致力於呈現符合社會大眾賦予「愛心、耐心和包容」的角色期待。教學本就是一個致力於情緒管理的歷程（Yin et al., 2019），因此，服務年資不論深淺，皆會經歷情緒勞務。

學校規模在情緒勞務構面上無顯著差異，此與許多以特教師群為對象之研究結果（池柏勳，2020；邢堂萱，2021；黃韋雯，2023）一致。推論原因，國民教育階段身心障礙資源班實施原則（教育部，2011）明定資源班教師教學內容與執行任務，且各縣市政府亦對特殊教育推動程度與執行品質訂有督導機制。因此，不同學校規模之資源班教師在情緒勞務的表現上沒有差異。

綜上，研究假設（一）「不同背景變項的國小資源班教師在情緒勞務各構面具有顯著差異」，獲部分支持。

表 10

年齡、擔任職務、服務年資與學校規模在情緒勞務各構面之差異性分析表

構面	背景變項	組別	個數	平均值	標準差	F	顯著性
表面表	年齡	30 歲以下	39	3.63	0.97	1.52	.213
		31 - 40 歲	47	3.35	0.89		
		41 - 50 歲	39	3.24	0.87		

(續下頁)



達	擔任職務	51 歲以上	8	3.06	1.28	0.18	.911
		資源班正式教師兼行政	20	3.46	1.17		
		資源班正式教師兼導師	74	3.40	0.92		
		資源班專任教師	22	3.26	0.83		
	服務年資	資源班代理教師	17	3.37	0.94	0.67	.571
		5 年以下	44	3.45	1.02		
		6 - 10 年	32	3.52	0.85		
		11 - 20 年	35	3.23	0.88		
	學校規模	21 年以上	22	3.30	1.00	0.48	.698
		12 班（含）以下	23	3.45	0.98		
		13 - 24 班	28	3.21	0.86		
		25 - 48 班	41	3.38	1.03		
	年齡	49 班（含）以上	41	3.47	0.89	0.06	.980
		30 歲以下	39	3.93	0.65		
		31 - 40 歲	47	3.95	0.66		
		41 - 50 歲	39	3.90	0.61		
深層表達	擔任職務	51 歲以上	8	3.90	0.72	0.74	.529
		資源班正式教師兼行政	20	4.00	0.65		
		資源班正式教師兼導師	74	3.94	0.59		
		資源班專任教師	22	3.96	0.69		
	服務年資	資源班代理教師	17	3.71	0.78	0.93	.429
		5 年以下	44	3.89	0.64		
		6 - 10 年	32	4.00	0.72		
		11 - 20 年	35	3.81	0.61		
	學校規模	21 年以上	22	4.07	0.55	0.23	.874
		12 班（含）以下	23	3.99	0.53		
		13 - 24 班	28	3.92	0.57		
		25 - 48 班	41	3.87	0.60		
	年齡	49 班（含）以上	41	3.96	0.78	0.16	.924
		30 歲以下	39	3.48	0.77		
		31 - 40 歲	47	3.49	0.77		
		41 - 50 歲	39	3.59	0.80		
真誠表達	擔任職務	51 歲以上	8	3.47	1.05	2.78	.044*
		資源班正式教師兼行政	20	3.98	0.76		
	擔任職務	資源班正式教師兼導師	74	3.44	0.71		

(續下頁)

	資源班專任教師	22	3.44	1.00		
	資源班代理教師	17	3.40	0.75		
服務年資	5 年以下	44	3.54	0.70		
	6 - 10 年	32	3.44	0.87	1.74	.161
	11 - 20 年	35	3.36	0.75		
	21 年以上	22	3.83	0.86		
學校規模	12 班（含）以下	23	3.51	0.73		
	13 - 24 班	28	3.61	0.75	0.32	.812
	25 - 48 班	41	3.43	0.76		
	49 班（含）以上	41	3.55	0.88		

註：* $P < .05$, ** $P < .01$, *** $P < .001$

三、不同背景變項國民小學資源班教師在教學效能之差異分析

（一）性別與教育程度

本研究以獨立樣本 t 檢定探討性別與教育程度在整體教學效能與各構面之差異情形，如表 11。

性別在教學效能與各構面的知覺程度無顯著差異，此與許多以特教師群為對象之研

究結果（姚怡如，2021；徐億恩，2019；陳怡珊，2020；曾達君，2018；黃韋雯，2023；蔡政憲，2021）一致。

教育程度在教學效能與各構面的知覺程度無顯著差異，此與許多以特教師群為對象之研究結果（姚怡如，2021；徐億恩，2019；陳冠華，2018；陳怡珊，2020；曾達君，2018；黃韋雯 2023）相符。

表 11

性別與教育程度在教學效能及其各構面之差異性分析表

構面	背景變項	組別	個數	平均值	標準差	顯著性
教學準備	性別	男	19	3.75	0.69	.583
		女	114	3.86	0.78	
	教育程度	大學	64	3.78	0.66	.362
		研究所以上	69	3.90	0.86	
教學輔導	性別	男	19	3.89	0.56	.514
		女	114	3.78	0.64	
	教育程度	大學	64	3.75	0.63	.369
		研究所以上	69	3.85	0.64	
班級經營	性別	男	19	4.09	0.64	.873
		女	114	4.07	0.62	
	教育程度	大學	64	4.03	0.59	.414
		研究所以上	69	4.12	0.64	

(續下頁)



整體教學效能量表	性別	男	19	3.93	0.55	.809
		女	114	3.89	0.59	
	教育程度	大學	64	3.85	0.55	.324
		研究所以上	69	3.95	0.61	

(二)年齡、擔任職務、服務年資與學校規模
本研究以單因子變異數分析探討年齡、擔任職務、服務年資與學校規模在教學效能與各構面之差異情形，如表 12。

年齡在教學效能與各構面的知覺程度無顯著差異，此與許多以特教師群為對象之研究發現(姚怡如，2021；陳冠華，2018；陳怡珊，2020；蔡政憲，2021)一致。

擔任職務在教學效能與各構面的知覺程度無顯著差異，此與許多以特教師群為對象之研究結果(李佳樺，2019；姚怡如，2021；陳冠華，2018)一致。

服務年資在教學效能與各構面的知覺程度無顯著差異，此與許多以特教師群為對象之研究結果(徐億恩，2019；陳冠華，2018；

陳怡珊，2020；曾達君，2018；黃韋雯，2023；葉宗鑫，2018；蔡政憲，2021)相符。

學校規模在教學效能與各構面的知覺程度無顯著差異，此與黃韋雯(2023)以特教師群為對象之研究結果相符。

綜上，研究假設(二)「不同背景變項的國小資源班教師在教學效能與各構面具有顯著差異」，未獲支持。顯示，特教領域之教學效能展現於法規明定之教師任務與課堂教學，教師必需依據特教法規，針對身障學生的特殊學習需求與優弱勢能力進行分析，於期限內擬妥 IEP 並召開相關會議，且各縣市政府對於身障學生的特教課程實施計畫亦有審查、追蹤與輔導機制。故，資源班教師的教學效能並不因其背景變項不同而有差異。

表 12

年齡、擔任職務、服務年資與學校規模在教學效能及其各構面之差異性分析表

構面	背景變項	組別	個數	平均值	標準差	F	顯著性
妥善的教學準備	年齡	30 歲以下	39	3.88	0.72	0.61	.607
		31 - 40 歲	47	3.93	0.69		
		41 - 50 歲	39	3.71	0.92		
		51 歲以上	8	3.83	0.71		
	擔任職務	資源班正式教師兼行政	20	3.58	1.09	1.37	.256
		資源班正式教師兼導師	74	3.86	0.65		
		資源班專任教師	22	4.06	0.77		
		資源班代理教師	17	3.82	0.79		
	服務年資	5 年以下	44	3.86	0.68	0.29	.835
		6 - 10 年	32	3.94	0.77		
		11 - 20 年	35	3.80	0.74		
		21 年以上	22	3.76	0.99		

(續下頁)

適性的教學輔導	學校規模	12 班（含）以下	23	3.75	0.82	0.60	.614
		13 - 24 班	28	3.71	0.66		
		25 - 48 班	41	3.90	0.69		
		49 班（含）以上	41	3.93	0.89		
	年齡	30 歲以下	39	3.96	0.52	1.40	.245
		31 - 40 歲	47	3.78	0.70		
		41 - 50 歲	39	3.67	0.63		
		51 歲以上	8	3.73	0.66		
	擔任職務	資源班正式教師兼行政	20	3.87	0.61	1.25	.295
		資源班正式教師兼導師	74	3.80	0.60		
		資源班專任教師	22	3.93	0.66		
		資源班代理教師	17	3.55	0.74		
	服務年資	5 年以下	44	3.89	0.53	1.23	.300
		6 - 10 年	32	3.83	0.73		
		11 - 20 年	35	3.63	0.62		
		21 年以上	22	3.84	0.68		
	學校規模	12 班（含）以下	23	3.83	0.62	0.74	.529
		13 - 24 班	28	3.77	0.55		
		25 - 48 班	41	3.70	0.65		
		49 班（含）以上	41	3.90	0.69		
接納的班級經營	年齡	30 歲以下	39	4.18	0.59	0.78	.508
		31 - 40 歲	47	4.08	0.62		
		41 - 50 歲	39	3.99	0.61		
		51 歲以上	8	3.92	0.76		
	擔任職務	資源班正式教師兼行政	20	4.17	0.64	0.82	.487
		資源班正式教師兼導師	74	4.08	0.56		
		資源班專任教師	22	4.12	0.73		
		資源班代理教師	17	3.87	0.68		
	服務年資	5 年以下	44	4.10	0.58	0.59	.625
		6 - 10 年	32	4.15	0.67		
		11 - 20 年	35	3.96	0.60		
		21 年以上	22	4.10	0.64		
	學校規模	12 班（含）以下	23	4.04	0.68	0.74	.529
		13 - 24 班	28	3.97	0.63		
		25 - 48 班	41	4.05	0.58		
		49 班（含）以上	41	4.19	0.61		
整體教	年齡	30 歲以下	39	4.02	0.52	1.09	.358
		31 - 40 歲	47	3.91	0.57		
		41 - 50 歲	39	3.79	0.63		

(續下頁)



學 效 能	擔任職務	51 歲以上	8	3.82	0.66	0.89	.450
		資源班正式教師兼行政	20	3.91	0.63		
		資源班正式教師兼導師	74	3.90	0.52		
		資源班專任教師	22	4.02	0.66		
		資源班代理教師	17	3.71	0.69		
	服務年資	5 年以下	44	3.95	0.51	0.77	.511
		6 - 10 年	32	3.96	0.66		
		11 - 20 年	35	3.77	0.55		
		21 年以上	22	3.91	0.66		
	學校規模	12 班 (含) 以下	23	3.89	0.62	0.65	.584
		13 - 24 班	28	3.82	0.52		
		25 - 48 班	41	3.86	0.55		
		49 班 (含) 以上	41	4.0	0.64		

四、國民小學資源班教師情緒勞務與教學效能間之相關分析

研究結果如表 13，二變項相關係數達顯著時， $r < .40$ 為低相關； $.40 \leq r \leq .70$ 為中相關； $r > .70$ 為高相關（吳明隆，2022）。表面表達與教學效能各構面 r 值介於 .20 ~ .26， $P < .05$ ，呈顯著低度正相關。深層表達、真誠表達與教學效能及各構面之 r 值介於 .54 ~ .71， $P < .01$ ，呈顯著中至高度正相關，此與許多研究結果（Burić, I. & Mornar, M., 2022；Lee & Stephen van Vlack, 2017；Yin et al., 2017；Zheng et al., 2018；李佳樺，2019；邵雅慧，2015；林芳品，2017；張鈞評，2022；黃乃文，2018；黃韋雯，2023；賓玉華，2019；蘇郁文，2018）相符。上開研究，除李佳樺（2019）與黃韋雯（2023）研究對象以特教師群為主，其餘皆為普教師群。可見，教學過程中的情緒勞務現象是複雜的（Hargreaves, 2000），普教師群與特教師群不僅需要在教學中關注自身情緒勞務對學生的影響，還要在課堂上發展有效的且適性化的教學策略，以提升學生學習成效。而資源班教師具備專業知能，熟稔身障學生學習特質與問題行為成因，因此，更能使用注意力的轉移與情境的

改變，調整內在感受以做出最適切的表達。研究假設（三）「國小資源班教師在情緒勞務與教學效能二者間具有顯著相關」，獲得支持。

此外，本研究發現表面表達與教學效能呈正相關，此與許多國內研究結果（李佳樺，2019；邵雅慧，2015；林芳品，2017；張鈞評，2022；黃乃文，2018；黃韋雯，2023；賓玉華，2019；蘇郁文，2018）相符。而國外學者 Burić, I. 和 Mornar, M. (2022)、Lee 和 Stephen van Vlack (2017)、Yin 等人 (2017) 與 Zheng 等人 (2018) 以橫跨國小到大學教育階段之普教師群為研究對象，證實表面表達與教學效能呈負相關。研究者以 Grandey 與 Melloy (2017) 情緒調整理論「東西文化之集體主義/個體主義會影響情緒勞務策略的使用」觀點來說明此差異，東方集體主義重視群性和諧與彼此相互依賴，為達到社會期待與組織目標，往往會壓抑情感；西方個體主義則強調個人獨立與自我表達，認為不真誠的情感表達會耗損心理能量。因此，在「和諧為美」的傳統文化下，使資源班教師藉由表面表達來提升教學效果。

表 13

情緒勞務與教學效能之積差相關 (r) 摘要表

構面	教學準備	教學輔導	班級經營	整體教學效能
表面表達	.20*	.22*	.26**	.25**
深層表達	.56**	.58**	.71**	.69**
真誠表達	.54**	.63**	.58**	.67**

註：* $P < .05$, ** $P < .01$, *** $P < .001$

五、國民小學資源班教師情緒勞務對教學效能之預測情形

(一) 以「妥善的教學準備」為依變項

結果如表 14，調整後 $R^2 = .35$ ，表示所有自變項可以解釋教學準備 35% 的變異量。 F 值為 24.79， P 小於 .05，達顯著水準。所

有 VIF 皆小於 5，顯示自變數之間的共線性並不嚴重。進一步檢視，發現深層表達與真誠表達具有最佳解釋力， β 係數分別為 .34、.30，顯示深層表達與真誠表達能正向預測教學準備。

表 14

教學準備迴歸模型

模型	非標準化係數		標準化係數	T	顯著性	共線性統計量	
	B	標準誤	β			允差	VIF
(常數)	1.03	0.35		2.94	.004		
表面表達	0.05	0.06	.06	0.79	.430	.87	1.15
深層表達	0.41**	0.12	.34**	3.38	.001	.48	2.07
真誠表達	0.30**	0.09	.30**	3.14	.002	.53	1.88

$R^2 = .37$ 調整後 $R^2 = .35$ $F = 24.79^*$ $N = 133$

註：1. * $P < .05$, ** $P < .01$, *** $P < .001$

2. 允差：0~1 之間，數值愈大，共線性問題愈小；VIF：允差的倒數，數值愈大，共線性愈明顯

(二) 以「適性的教學輔導」為依變項

結果如表 15，調整後 $R^2 = .45$ ，表示所有自變項可以解釋教學輔導 45% 的變異量。 F 值為 35.04， P 小於 .05，達顯著水準。所有 VIF 皆小於 5，顯示自變數之間的共線性並不嚴重。進一步檢視，深層表達與真誠表達之 β 值分別為 .23、.47，顯示深層表達與

真誠表達能正向預測教學輔導。



表 15

教學輔導迴歸模型

模型	非標準化係數		標準化係數	T	顯著性	共線性統計量	
	B	標準誤	β			允差	VIF
(常數)	1.36	0.27		5.05	.000		
表面表達	0.07	0.05	.10	1.44	.153	.87	1.15
深層表達	0.23*	0.09	.23*	2.45	.016	.48	2.07
真誠表達	0.38***	0.07	.47***	5.21	.000	.53	1.88

$R^2 = .67$ 調整後 $R^2 = .45$ $F = 35.04^*$ $N = 133$

註：1. $*P < .05$, $**P < .01$, $***P < .001$

2. 允差：0~1 之間，數值愈大，共線性問題愈小；VIF：允差的倒數，數值愈大，共線性愈明顯

(三) 以「接納的班級經營」為依變項
結果如表 16，調整後 $R^2 = .52$ ，表示所有自變項可以解釋班級經營 52% 的變異量。 F 值為 48.40， P 小於 .05，達顯著水準。所

有 VIF 皆小於 5，顯示自變數之間的共線性並不嚴重。進一步檢視，深層表達與真誠表達之 β 值分別為 .56、.20，顯示深層表達與真誠表達能正向預測班級經營。

表 16

班級經營迴歸模型

模型	非標準化係數		標準化係數	T	顯著性	共線性統計量	
	B	標準誤	β			允差	VIF
(常數)	1.28	0.24		5.27	.000		
表面表達	0.04	0.04	.06	0.92	.361	.87	1.15
深層表達	0.54***	0.08	.56***	6.44	.000	.48	2.07
真誠表達	0.16**	0.07	.20**	2.41	.017	.53	1.88

$R^2 = .53$ 調整後 $R^2 = .52$ $F = 48.40^*$ $N = 133$

註：1. $*P < .05$, $**P < .01$, $***P < .001$

2. 允差：0~1 之間，數值愈大，共線性問題愈小；VIF：允差的倒數，數值愈大，共線性愈明顯

(四) 以「整體教學效能」為依變項
結果如表 17，調整後 $R^2 = .55$ ，表示所有自變項可以解釋整體教學效能 55% 的變異量。 F 值為 54.83， P 小於 .05，達顯著水準。

所有 VIF 皆小於 5，顯示自變數之間的共線性並不嚴重。進一步檢視，深層表達與真誠表達之 β 值分別為 .40、.39，顯示深層表達與真誠表達能正向預測教學效能。

表 17

整體教學效能迴歸模型

模型	非標準化係數		標準化係數	T	顯著性	共線性統計量	
	B	標準誤	β			允差	VIF
(常數)	1.27	0.22		5.73	.000		
表面表達	0.05	0.04	.09	1.40	.163	.87	1.15
深層表達	0.37***	0.08	.40***	4.82	.000	.48	2.07
真誠表達	0.29***	0.06	.39***	4.84	.000	.53	1.88
$R^2 = .56$ 調整後 $R^2 = .55$ $F = 54.83^*$ $N = 133$							

註：1.* $P < .05$, ** $P < .01$, *** $P < .001$

2. 允差：0~1 之間，數值愈大，共線性問題愈小；VIF：允差的倒數，數值愈大，共線性愈明顯

綜上，資源班教師的深層表達與真誠表達能夠正向預測教學效能及各構面，研究假設（四）「國小資源班教師情緒勞務對教學效能有預測力」，獲得支持。進一步分析，深層表達與真誠表達正向預測教學輔導、班級經營與整體教學效能，此與邵雅慧（2015）以國小普教師群為對象的研究結果相符。而真誠表達能正向預測教學輔導與班級經營，則與許多以國小普教師群為對象的研究發現（黃乃文，2018；賓玉華，2019；廖意稜，2019）一致。可見，不論資源班教師或普教師群，皆重視深層表達與真誠表達策略的使用。推論其因，教師不同於一般服務業，強調專業自主性，且重視學生能從教師的情緒表達中受益，因而在教學過程中，能同理、關懷學生，並採用深層表達與真誠表達策略，進而強化教師的心理適應（Yin et al., 2017）

伍、結論與建議

一、結論

- （一）國小資源班教師最常使用「深層表達」策略。
- （二）國小資源班教師的教學效能屬中上程

度，且首重接納的、溫馨的與無障礙的班級經營。

- （三）研究所學歷以上之國小資源班教師在「深層表達」的知覺程度顯著高於大學學歷者。
- （四）國小資源班正式教師兼行政者在「真誠表達」的知覺程度顯著高於資源班正式教師兼導師、專任教師與代理教師。
- （五）國小資源班教師「深層表達」、「真誠表達」與教學效能間呈現中至高度顯著正相關。
- （六）國小資源班教師「深層表達」與「真誠表達」對教學效能具有顯著正向預測力。

二、建議

本研究依據上述結論，提供教學現場及後續研究下列建議，分述如下：

（一）教學現場

1. 強化橫向與縱向行政支援，確實推動普特合作之融合教育，降低教師執行資源班任務之阻礙



根據研究結果，國小資源班教師於「轉介前輔導與評量鑑定工作」上，真誠表達策略的使用低於其他題項。此外，「每學年重新評估學生安置之適切性」的表現亦低於其他題項。顯見，身障學生的評量鑑定與重新評估安置適切性，涉及行政流程、表單申請、心評報告撰寫與專業團隊評估，造成教師工作量大，建議學校能進行跨單位的橫向聯繫與縱向支持，共同參與特教工作，以有效減低教師壓力。

2. 建置校內多元專業對話平台，協助教師共享資源與經驗交流

根據研究結果，研究所學歷以上教師在「深層表達」策略的表現顯著高於大學學歷者；兼任行政之教師者在「真誠表達」的知覺程度亦顯著高於其他組別。可見，研究所專業知能與特教行政資歷有助於教師使用深層表達與真誠表達，建議學校成立相關專業學習社群、領域專題研討會或規劃輔導教師薪傳制度，藉由專業支持以協助教師妥善管理情緒表達。

3. 營造友善支持的教育環境，協助教師靈活地採取適合的情緒勞務策略

根據研究結果，「深層表達」與「真誠表達」顯著提高教學效能。因此，建議學校能營造具有信任感的氛圍，當教師在人際互動中感到高度信任時，則更可能展現真實的自我（Gardner et al., 2009），進而提升教學表現。建議如下：

- (1) 依教育部主管之高級中等以下學校特殊教育推行委員會設置辦法（教育部，2023）召集相關人員，確實召開特殊教育推行委員會，強調特教推展與課程調整之重要性，藉由後續課發會之普特合作課程調整以提升整體教學效能。
- (2) 落實校內 IEP 會議的召開，並避免流於形式，使相關參與者瞭解教育服務之內

容安排與規劃原則，減輕資源班教師往返說明及整合資源之情緒負荷。

- (3) 定期讓資源班教師辦理鑑定評量及特教相關知能宣導，使全校教師皆能對身障學生鑑定流程及特教專業知能有基本的認知，促進普特雙方合作，建立彼此信任感與合作模式。

- (4) 在校內資源許可下，指派具有特教專業背景之正式教師接任特教組長，避免因專業認知的不同，致業務溝通有礙，加重特教師群工作負擔。

（二）後續研究

1. 擴大研究範圍

本研究乃以桃竹苗四縣市公立國民小學資源班教師為研究對象，結論無法推論至全國資源班教師。至目前為止，以國小資源班教師為研究主體，探究情緒勞務與教學效能之研究甚少，建議後續研究能納入其他縣市之國小資源班教師，期對此議題有更深入的了解。

2. 輔以質性訪談

本研究採問卷調查，屬於量化研究，然而，問卷調查較無法瞭解變項間潛在的變化情形，建議後續研究能設計開放性問答，蒐集填答者內心的感受與想法，以探討研究結果不一致之可能原因，並作為未來修訂問卷之依據。

陸、參考文獻

中文部分

- 王受榮 (1992)。我國國民中小學教師效能感及其影響因素之研究 (系統編號: 080NTNU2331016) [博士論文。國立臺灣師範大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 池柏勳 (2020)。新北市國民中小學特殊教育教師情緒勞務、工作滿意度與組織承諾相關之研究 (系統編號: 108NCCU5626011) [碩士論文。國立政治大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 吳明隆、張毓仁 (2011)。SPSS (PASW) 與統計應用分析 II。五南。
- 吳明隆 (2022)。SPSS 統計應用學習實務: 問卷分析與應用統計 (第三版)。五南。
- 李佳樺 (2019)。臺北市國民中學特教教師情緒勞務與教學效能相關之研究 (系統編號: 107NTHU5149007) [碩士論文。國立清華大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 邢堂萱 (2021)。桃園市國中資源班教師情緒勞務與工作倦怠關係之研究 (系統編號: 109NCUE5284016) [碩士論文。國立彰化師範大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 林芳品 (2017)。高雄市國民中學教師情緒勞務、挫折容忍力與教學效能關係之研究 (系統編號: 105NKNU0332017) [碩士論文。國立高雄師範大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 邱瑜淇 (2021)。臺北市國中特教資源班教師職家衝突與教師教學效能之研究 (系統編號: 109TIT00677012) [碩士論文。國立臺北科技大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 邵雅慧 (2015)。臺南市國民小學教師情緒勞務與教學效能關係之研究 (系統編號: 103NTNT1149007) [碩士論文。國立臺南大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 姚怡如 (2021)。嘉義市國小體育及特教教師適應體育專業能力與教學效能之差異研究 (系統編號: 110NCYU5284003) [碩士論文。國立嘉義大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 柯麗卿 (2009)。獨立研究指導教師教學效能量表之發展及其相關因素之研究 (系統編號: 098NKNU5284001) [博士論文。國立高雄師範大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 姜秀芬 (2017)。特教教師情緒勞務與角色實踐之研究—以桃園市國中為例 (系統編號: 105YZU05210020) [碩士論文。元智大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 孫國華 (2014)。國小教師心理資本、情緒勞務、實用智能與教學效能徑路模式之建構及驗證 (系統編號: 102NKNU5332018) [博士論文。國立高雄師範大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 徐億恩 (2019)。桃園市國小資源班教師教學策略與教學效能關係之研究: 以社會技巧課程為例 (系統編號: 107CCU01395006) [碩士論文。國立中正大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 教育部 (2011)。國民教育階段身心障礙資源班實施原則。
- 教育部 (2023)。特殊教育法。
- 教育部 (2023)。教育部主管之高級中等以下

- 學校特殊教育推行委員會設置辦法。
教育部 (2024)。特殊教育學生及幼兒鑑定辦法。
- 張乃文 (2005)。臺北縣國小教育人員情緒勞務負荷與工作倦怠關係之研究 (系統編號：093FJU00717009) [碩士論文。輔仁大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 張素花 (2012)。國民小學校長分布式領導、教師情緒勞務對教師教學效能影響之研究 (系統編號：100NTPTC576047) [博士論文。國立臺北教育大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 張鈞評 (2022)。臺中市國小教師情緒勞務與教學效能之關係研究 (系統編號：110NTCT1205003) [碩士論文。國立臺中教育大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 陳木金 (1997)。國民小學教師領導技巧、班級經營策略與教學效能關係之研究 (系統編號：085NCCU6331103) [博士論文。國立政治大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 陳忠明 (2022)。新北市國民中學校長教學領導、教師教學效能與學生學習成效關係之研究 (系統編號：110NTPT0576007) [博士論文。國立臺北教育大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 陳怡珊 (2020)。臺中市國中特教教師教學效能與幸福感之研究 (系統編號：109FCU00055001) [碩士論文。逢甲大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 陳冠華 (2018)。屏東縣國民中學體育及特教教師其適應體育專業能力與教學效能之研究 (系統編號：106NKNU0567024) [碩士論文。國立高雄師範大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 陳淑卿 (2022)。國民小學校長正念領導、教師專業素養 與創新教學效能關係之研究 (系統編號：110NTPT0576019) [博士論文。國立臺北教育大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 曾達君 (2018)。臺北市國小特教教師適應體育專業能力與教學效能之研究 (系統編號：106UT005567008) [碩士論文。臺北市立大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 黃乃文 (2018)。新竹市國民小學教師情緒勞務與教學效能相關之研究 (系統編號：106NTHU5149007) [碩士論文。國立清華大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 黃韋雯 (2023)。新竹縣國小特教教師情緒勞務、工作倦怠與教學效能關係之研究 (系統編號：111NTPT0576014) [碩士論文。國立臺北教育大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 葉宗鑫 (2018)。雙北地區國小特教教師適應體育的教學專業能力與教學效能之研究 (系統編號：106UT005567012) [碩士論文。臺北市立大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 廖意稜 (2019)。高雄市國民小學教師幽默感、情緒勞務與教學效能關係之研究 (系統編號：108NKNU0332001) [碩士論文。國立高雄師範大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 賓玉華 (2019)。公辦公營實驗學校教師情緒勞務與教學效能關係之研究 (系統編號：107NTCT1611017) [碩士論文。國立臺中教育大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 蔡政憲 (2021)。國小特殊教育教師人格特質與教學效能之研究 (系統編號：

109UT005284003)〔碩士論文。臺北市立大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。

蘇郁文(2018)。**高雄市國民中學語文領域教師情緒勞務、挫折容忍力與教學效能關係之研究**(系統編號:106NKN0332044)〔碩士論文。國立高雄師範大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。

西文部分

Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of management review*, 18(1), 88-115. <https://doi.org/10.2307/258824>

Ashton, P. T., Webb, R. B., & Doda, N. (1982). *A study of teachers' sense of efficacy*. Foundations of Education, University of Florida.

Baliyan, S. P., & Moorad, F. R. (2018). Teaching Effectiveness in Private Higher Education Institutions in Botswana: Analysis of Students' Perceptions. *International Journal of Higher Education*, 7(3), 143-155. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n3p143>.

Beltman, S., & Poulton, E. (2019). 'Take a step back': Teacher strategies for managing heightened emotions. *The Australian Educational Researcher*, 46(4), 661-679. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00339-x>.

Bhave, D. P., & Glomb, T. M. (2016). The role of occupational emotional labor requirements on the surface acting-job satisfaction relationship. *Journal of Management*, 42(3), 722-741.

<https://doi.org/10.1177/0149206313498900>.

Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work". *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 17-39. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1815>.

Brownell, M. T., Billingsley, B. S., McLeskey, J., & Sindelar, P. T. (2012). Teacher Quality and Effectiveness in an Era of Accountability: Challenges and Solutions in Special Education? In *Handbook of leadership and administration for special education* (pp. 269-289). Routledge. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203837313.ch15>

Burić, I. (2019). The role of emotional labor in explaining teachers' enthusiasm and students' outcomes: A multilevel mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 70, 12-20. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.01.002>

Burić, I., & Frenzel, A. C. (2021). Teacher emotional labour, instructional strategies and students' academic engagement: A multilevel analysis. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 27(5), 335-352. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740194>

Burić, I., & Mornar, M. (2022). Teacher dispositional affectivity, emotional labor, and self-efficacy: a longitudinal analysis. *Current psychology*, 42(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s12144-022->

- 03029-7
- Day, C., & Lee, J. (2011). *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change*. Dordrecht: Springer.
- Day, C., & Gu, Q. (2009). Teacher emotions: Well being and effectiveness. *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*, 15-31. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_2
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., & Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 339-357. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.02.001>
- Gardner, W. L., Fischer, D., & Hunt, J. G. J. (2009). Emotional labor and leadership: A threat to authenticity? *The Leadership Quarterly*, 20(3), 466-482. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.03.011>
- Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.95>
- Grandey, A. A., & Melloy, R. C. (2017). The state of the heart: Emotional labor as emotion regulation reviewed and revised. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 407-422. <https://doi.org/10.1037/ocp0000067>
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American educational research journal*, 31(3), 627-643. <https://doi.org/10.3102/00028312031003627>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24(3), 287-309. <https://doi.org/10.1080/1363243042000266936>
- Hochschild Arlie, R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California press.
- Huang, S., Yin, H., & Han, J. (2019). Do Chinese teachers perform emotional labor equally? Multi-group comparisons across genders, grade levels and regions. *Frontiers in Psychology*, 10, 190. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00190>
- Humphrey, R. H., Ashforth, B. E., & Diefendorff, J. M. (2015). The bright side of emotional labor. *Journal of organizational behavior*, 36(6), 749-769. <https://doi.org/10.1002/job.2019>
- Kalhotra, S. K. (2014). A study of teacher effectiveness in relation to attitude towards teaching profession. *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)*, 3(4), 9-13.
- Lee, M., & Van Vlack, S. (2018). Teachers' emotional labour, discrete emotions, and classroom management self-

- efficacy. *Educational Psychology*, 38(5), 669-686.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1399199>
- Lee, R. T., & Brotheridge, C. M. (2011). Words from the heart speak to the heart: A study of deep acting, faking, and hiding among child care workers. *Career Development International*, 16(4), 401-420.
<https://doi.org/10.1108/13620431111158805>
- Money, S. M. (1992). *What is teaching effectiveness? A survey of student and teacher perceptions of teacher effectiveness*. Humber College of Applied Arts and Technology Etobicoke.
- Näring, G., Briët, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demand-control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress*, 20(4), 303-315.
<https://doi.org/10.1080/02678370601065182>
- Reynolds, D., Muijs, D., & Treharne, D. (2003). Teacher evaluation and teacher effectiveness in the United Kingdom. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17, 83-100.
<https://doi.org/10.1023/A:1025031130552>
- Saloviita, T. (2020). *Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. Scandinavian journal of educational research*, 64(2), 270-282.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Savolainen, H., Malinen, O. P., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion—a longitudinal cross-lagged analysis. *International journal of inclusive education*, 26(9), 958-972.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Scherer, S., Zapf, D., Beitler, L. A., & Trumpold, K. (2020). Testing a multidimensional model of emotional labor, emotional abilities, and exhaustion: A multilevel, multimethod approach. *Journal of Occupational Health Psychology*, 25(1), 46-67.
<https://doi.org/10.1037/ocp0000166>
- Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002). Introduction: Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67-68.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_1
- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009). *Introduction to advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 3-11). Springer US.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2>
- Sun, J., Wang, Y., Wan, Q., & Huang, Z. (2019). Mindfulness and special education teachers' burnout: The serial multiple mediation effects of self-acceptance and perceived stress. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 47(11), 1-8.
<https://doi.org/10.2224/sbp.8656>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
<https://doi.org/10.1016/S0742->

051X(01)00036-1

- Tucker, M. K., Jimmieson, N. L., & Bordia, P. (2020). Employees' perceptions of their own and their supervisor's emotion recognition skills moderate emotional demands on psychological strain. *Stress and Health*, 36(2), 191-202. <https://doi.org/10.1002/smi.2919>
- Werner, S., Gumpel, T. P., Koller, J., Wiesenthal, V., & Weintraub, N. (2021). Can self-efficacy mediate between knowledge of policy, school support and teacher attitudes towards inclusive education? *PloS one*, 16(9), e0257657. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257657>
- Wilson, C., Marks Woolfson, L., & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International journal of inclusive education*, 24(2), 218-234. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1455901>
- Yin, H. (2016). Knife-like mouth and tofu-like heart: Emotion regulation by Chinese teachers in classroom teaching. *Social Psychology of Education*, 19(1), 1-22. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9319-5>
- Yin, H., Huang, S., & Chen, G. (2019). The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, 28, 100283. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100283>
- Yin, H., Huang, S., & Lee, J. C. K. (2017). Choose your strategy wisely: Examining the relationships between emotional labor in teaching and teacher efficacy in Hong Kong primary schools. *Teaching and Teacher Education*, 66(1), 127-136. <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.006>
- Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review*, 12(2), 237-268. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00048-7)
- Zhang, M., Bai, Y., & Li, Z. (2020). Effect of resilience on the mental health of special education teachers: Moderating effect of teaching barriers. *Psychology Research and Behavior Management*, 13, 537-544. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S257842>
- Zheng, X., Yin, H., & Wang, M. (2018). Leading with teachers' emotional labour: Relationships between leadership practices, emotional labour strategies and efficacy in China. *Teachers and Teaching*, 24(8), 965-979. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1508432>

Study on the Relationship Between Emotional Labor and Teaching Effectiveness of Resource Class Teachers in Public Primary School

Hui-Ting Peng

Department of Education, University of Taipei
Candidate for Ph.D.

Ying-Ru Meng

National Tsing Hua University
Department of Special Education
Professor

Abstract

Emotional experience is the core of teaching. The impact of emotional management and expression of special education teachers on Teaching Effectiveness has gradually attracted attention. This study takes resource classes teachers in public elementary schools in four counties and cities in Taoyuan, Hsinchu, and Miaoli as the subjects to explore and discuss the current situation of Emotional Labor and Teaching Effectiveness, compare the differences in variables from different backgrounds, and probe the correlation between the two. Emotional Labor is divided into three aspects, “Surface Acting,” “Deep Acting,” and “Genuinely Expressing Emotions.” Teaching Effectiveness is divided into “Proper Preparation for Teaching,” “Appropriate Teaching Strategies,” and “Inclusive Class Management.” The research method applies Convenient Voluntary Sampling and Likert 5-point scale questionnaires is adopted for this study. The questionnaire is distributed by Google Form. After excluding invalid samples, there are 133 valid ones remained. Data processing was carried out by descriptive statistics, independent sample t-test, single-factor analysis of variance, Pearson product-difference correlation and multiple regression. The results showed that: (1)The strategy used by resource class teachers in primary schools the most frequently is deep acting.(2)The level of perception of each aspect of emotional labor is medium to upper-middle. The level of perception of the overall and that of each aspect of teaching effectiveness are upper-middle levels.(3)Teachers with a graduate degree or above use deep acting significantly more than those who have bachelor’ s degree. Formal teachers and administrators use genuinely expressing emotions significantly more than formal teachers and tutors, full-time teachers and substitute teachers.(4)Both deep acting and genuinely expressing emotions to teaching effectiveness have moderate positive correlations with teaching effectiveness.(5)Both deep acting strategy and genuinely expressing emotions strategy of emotional labor can positively predict teaching effectiveness. Based on the results of this research,

this paper provides corresponding suggestions for teachers and schools.(1)Schools should strengthen horizontal and vertical administrative support to reduce obstacles for teachers to perform tasks related to resource classes.(2)Schools should establish diversified and professional communication platforms within the school to assist teachers in sharing resources and exchanging experiences.(3)Schools should create a friendly and supportive educational environment to assist teachers in adopting appropriate emotional labor strategies.

Keywords: Resource Classes Teachers in Public Primary School, Emotional Labor, Teaching Effectiveness