

臺中市國小教師面臨十二年國民基本教育課程綱要的教學困境與因應策略

洪智倫

中臺科技大學文教事業經營研究所副教授

彭冠瑋

臺中市神岡國民小學教師

中文摘要

本研究旨在探討臺中市國小教師面臨十二年國民基本教育課程綱要的教學困境與因應策略的現況與兩者之間的關聯性。研究採用問卷調查法，研究工具為「臺中市國小教師面臨十二年國民基本教育課程綱要的教學困境與因應策略調查問卷」，以 112 學年度任教於臺中市的國小教師為對象，並採分層抽樣方式選取 420 名教師作為樣本。所得資料透過描述性統計、獨立樣本 t 檢定、單因子變異數分析及 Pearson 積差相關等統計方法進行分析處理。研究結論如下：

（一）臺中市國小教師面臨十二年國民基本教育課程綱要的教學困境程度為「中等程度」。

（二）臺中市國小教師面對教學困境採取因應策略頻率為「中等程度」。

（三）臺中市國小教師面臨十二年國民基本教育課程綱要的教學困境程度會因「性別、年齡、教學年資、擔任職務、學校規模、學校區域」的不同而有顯著差異。

（四）臺中市國小教師面對教學困境時採取因應策略之頻率會因「性別、教學年資、擔任職務、學校規模、學校區域」的不同而有顯著差異。

（五）臺中市國小教師面臨十二年國民基本教育課程綱要的教學困境與因應策略之間呈現「低度負相關」。

關鍵詞：十二年國民基本教育、教學困境、因應策略

The Teaching Dilemma and Coping Strategies of the Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education on Taichung Elementary School Teachers

Chih-Lun Hung

Associate Professor, Graduate Institute of Educational Management and Cultural Business, Central Taiwan University of Science and Technology

Kuan-Wei Peng

Teacher, Shengang Elementary School, Taichung City

Abstract

This study aimed to explore the current situation and correlation between the teaching difficulties faced by elementary school teachers in Taichung City in response to the 12-Year Basic Education Curriculum Guidelines and their coping strategies. A questionnaire survey method was adopted, utilizing the Survey Questionnaire on Teaching Difficulties and Coping Strategies in Response to the 12-Year Basic Education Curriculum Guidelines for Elementary School Teachers in Taichung City as the research instrument. The participants were elementary school teachers in Taichung City during the 2023 academic year, and a stratified sampling method was used to select 420 teachers as the sample. The collected data were analyzed using descriptive statistics, independent sample t-tests, one-way ANOVA, and Pearson product-moment correlation. The conclusions of the study were as follows:

(1)The level of teaching difficulties faced by elementary school teachers in Taichung City regarding the 12-Year Basic Education Curriculum Guidelines was at a “moderate level.”

(2)The frequency of coping strategies adopted by these teachers in response to teaching difficulties was also at a “moderate level.”

(3)Significant differences in the degree of teaching difficulties were found based on teachers’ gender, age, years of teaching experience, position, school size, and school location.

(4)The frequency of coping strategies adopted by teachers varied significantly by gender, years of teaching experience, position, school size, and school location.

(5)A “low negative correlation” was found between the teaching difficulties and coping strategies of elementary school teachers in Taichung City in response to the 12-Year Basic Education Curriculum Guidelines.

Keywords : 12-Year Basic Education, Teaching Difficulties, Coping Strategies

一、緒論

隨著科技與社會的快速變遷，教育不再只是知識的灌輸，而應培養學生主動學習與解決問題的能力。Dewey（1938）即主張教育即生活，認為學生應是學習的主體；Robinson 與 Robinson（2022）則強調學校應發掘學生的創造力與多元潛能，臺灣歷經多次教改後，仍偏重學科導向，因此在國際教育趨勢與社會需求轉變下，十二年國民基本教育課程綱要應運而生，強調素養導向、生活連結與跨領域整合。

因應十二年國民教育課綱精神，教育部《國際教育白皮書 2.0》鼓勵課程與國際接軌，參考如芬蘭以能力導向為核心的跨學科教學實踐，培養學生面對全球化與複雜社會的應對能力（教育部，2020）。然而，教師在落實素養導向課程時，面臨教學內容與學生差異化需求的平衡、傳統評量與創新教學的衝突，以及資源限制與家長期待等多重困境。（吳清山，2018）因此，發展出因應策略如差異化教學、翻轉教學與教師專業社群，成為當前教育改革中的重要課題。

自 1929 年以來，我國課程規範歷經多次修訂，特別是 1968 年推行九年國民義務教育後，雖提升了國民素質與教育普及率，但課業壓力、城鄉差距與創造力不足等問題仍存在（王全興，2011）。隨著少子化、高齡化與數位化社會的到來，依據 1999 年公布之《教育基本法》及 2003 年全國教育發展會議決議，臺灣於 2014 年全面實施十二年國民基本教育，以回應國際上義務教育年限延長的趨勢（駱美霞，2010）。同時，工業 4.0 的出現加速了智慧化、客製化與跨領域創新的需求（陳易芬、廖昌珺，2021；吳清基，2021），並推動教育邁向教育 4.0，強調智慧校園、自主學習與跨域整合（謝念慈，2022），使臺灣教育改革與全球發展接軌。

同時，與 1988 年九年一貫課程改革著重之「帶得走的能力」相比較，2014 年十二年國民基本教育課程綱要強調之「全人或全方位的核心素養」，更能使學習者貼近生活有效的學習（蔡清田，2017）。願景與理念固然設想得很好，可是課綱始終離不開課程，而課程操作也離不開教師，十二年國民基本教育課程綱要是從「能力取向」轉變為「素養取向」，學校的課程設計與教學活動應盡可能與學生的需求或生活經驗相結合，並且在親師溝通中也成為非常關鍵的話題，此時教師對於課綱內涵是否真的的理解至關重要，不同的教師又會有不同的解讀，造成「課程轉化」的落差（吳清山、方慶林，2018）。故，教師在面對課程設計、撰寫時，容易造產生諸多不確定性，因而有教學困境的問題。

研究者任教於臺中市小學多年，歷經九年一貫至十二年國教的轉變，深刻體會課程設計與教學執行的壓力與挑戰。尤其在疫情影響下，學生學習力低落、家長期待與課程創新成效不一，使教師面臨更多教學困境。研究者常透過同儕協助與自我進修來應對，進而關注教師在課綱實施過程中的實際經驗與因應策

略。過去研究指出，教師的教學困境與因應策略會因性別、年資、職務、學校規模與地區等背景變項而有差異，其研究結果略有差異。

再者，教師在課程改革與教學實踐中常面臨多重挑戰與困境，國內外多項研究指出，教師的背景因素對教學困境具有顯著影響。綜合臺灣近十年相關研究發現，教師性別、年齡、教學年資、擔任職務、學校規模與區域等六大背景變項，均可能對其教學經驗產生不同層面的影響。

如在性別方面，鄭桂能（2007）發現女性國小教師在教學困擾整體感受上顯著高於男性，尤以面對學生偏差行為及身心障礙學生時更為明顯。而在教學年資部分，謝芳蓮（2020）研究指出，年資 1 至 10 年之國小非藝術專長教師在面對教學任務時所感受的困境高於年資較深者，反映新進教師於專業能力與教學支持系統方面可能仍有不足。至於年齡層，黃怡蓉（2022）研究指出，40 至 49 歲之中年教師於班級經營與教學適應層面所面臨之困境顯著高於其他年齡層，推測與其對教育改革調適能力較低有關。此外，國外學者亦強調背景因素在教師面對教育變革中的關鍵性。Fullan（2007）認為課程改革本質上充滿不確定性，教師若缺乏專業支持或對改革缺乏認同，將難以有效適應。Day 與 Gu（2007）則指出，中高年齡教師若未持續投入專業發展，易出現職業倦怠與改革抗拒。

教師在面對教學壓力與困境時，會依其個人特質與情境背景選擇不同的因應策略。以性別而言，黃柔瑜（2017）研究指出，國中女性教師在面對家長不合理行為時，較常使用「向人求助」、「解決問題」等建設性策略，而男性教師則傾向「情緒壓抑」與「堅持己見」。此結果顯示性別差異可能影響教師處理壓力事件的方式。在年齡與教學年資方面，鍾佳容（2024）針對國小教師在面對十二年國教實施壓力時的因應策略進行調查，發現年輕教師（30 歲以下）與年資 5 年以下之教師，使用「情緒調節」與「延宕逃避」等策略的頻率高於年長與資深教師，反映出其在面對新課綱與教學轉變壓力時的調適困難。此外，國外研究亦指出背景因素對教師因應策略的影響。Skaalvik 與 Skaalvik（2021）透過訪談挪威中小學教師發現，教師的教學年資、職務與學校規模等變項會顯著影響其因應策略選擇，進而關聯其壓力感受與職業倦怠程度。

近十年國小教師教學困境與因應策略的研究多聚焦於疫情線上教學、學習扶助或九年一貫課程，對於十二年國民基本教育課綱實施下實際教學現場之困境與因應策略關聯的實證探討相對缺乏。雖有余雅蓉（2024）與鍾佳容（2024）針對課綱變革與教師壓力提出探討，但多偏向單一區域或著重心理層面，未能呈現教學困境與因應策略間的系統性關聯。故本研究以臺中市國小教師為對象，針對十二年國民基本教育課程綱要實施後的教學困境與因應策略使用進行整合性分析，兼顧地區差異與實務脈絡，補足現有文獻不足。結果可為教育現場教師增能、行政支援規劃及課程政策調整提供具體參考，具實證與政策雙重貢獻。

因此，本研究目的聚焦於：

1. 探討臺中市教師在十二年國民教育新課綱下的教學困境
2. 了解教師因應十二年國民教育新課綱下教學困境採取的有效因應策略
3. 分析不同背景變項與教學困境、因應策略的差異性，及兩者之相關

二、研究方法

（一）研究架構

本研究以獨立樣本 t 檢定、單因子變異數分析及 Pearson 積差相關等統計方法，探討臺中市國小教師背景變項（性別、年齡、教學年資、擔任職務、學校規模、學校區域）對教學困境與因應策略的影響，並進一步分析教學困境與因應策略之間的相關性。其中教學困境有 4 個變項，分別是親師溝通、班級經營、課程適應、外部支援；而因應策略則有 5 個變項，分別是內在調適、尋求幫忙、消極逃避、專業提升、理性思維。研究架構圖如下（如圖 1）：

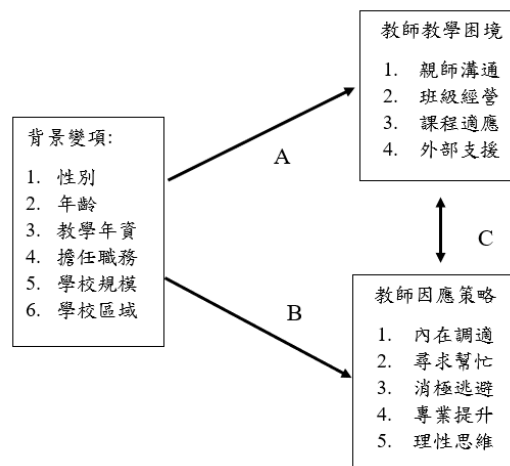


圖 1 研究架構圖

（二）研究樣本

本研究以臺中市 112 學年度 13775 位編制內合格在職教師為母群體，依 Krejcie 與 Morgan（1970）及 Lodico 等人（2010）建議，樣本數設為 375 人，考量問卷回收率設定 90%，故實際抽樣人數為 420 人。採分層抽樣，依學校區域分為原市區、山線、海線及屯區，並依學校規模分為小型、中型、中大型、大型，以 1:2:1:2 比例進行抽樣。預計抽取 30 所學校，小型與中大型各抽 10 人，中型與大型各抽 20 人，共 420 人。有效樣本背景資料分析如下（如表 1）：

表 1 有效樣本背景資料分析

背景變項	組別	人數	百分比(%)
(一) 性別	男	115	27.4
	女	305	72.6
(二) 年齡	30 歲(含)以下	69	16.4
	31-40 歲	119	28.3
	41-50 歲	153	36.4
	51 歲(含)以上	79	18.8
(三) 教學年資	5 年(含)以下	64	15.2
	6-10 年	88	21.0
	11-15 年	67	16.0
	16-20 年	74	17.6
	21-25 年	73	17.4
	26-30 年	33	7.9
(四) 擔任職務	31 年(含)以上	21	5.0
	教師兼主任	20	4.8
	教師兼組長	104	24.8
	級任導師	254	60.5
	科任老師	42	10.0
(五) 學校規模	12 班(含)以下	90	21.4
	13-24 班	120	28.6
	25-48 班	90	21.4
	49 班(含)以上	120	28.6
(六) 學校區域	原市區	90	21.4
	山線	150	35.7
	海線	100	23.8
	屯區	80	19.0

(三) 研究工具

本研究以問卷調查為主要研究工具，問卷有「教學困境量表」四個層面，包含「親師溝通」、「班級經營」、「課程適應」、「外部支援」共 20 題（如表 2）；以及「因應策略量表」五個層面，包含「內在調適」、「尋求幫忙」、「消極逃避」、「專業提升」、「理性思維」共 17 題（如表 3）。並且兩量表的 Cronbach' s α 係數分別為 .91 與 .81，表示具有良好的信度。研究樣本計分方式採李克特氏五點量表來計分，每一題皆有「從未如此」、「很少如此」、「有時如此」、「經常如此」、「總是如此」五個選項，根據最符合自身現在的狀況作勾選，會給予由低到高 1 分、2 分、3 分、4 分、5 分。

表 2 教學困境量表內容

構面	題目敘述
(一) 親師溝通	1. 與家長太頻繁地溝通與聯繫，令我有困擾的感覺。
	2. 與家長溝通知能不足，令我有困擾的感覺。
	3. 家長對於教學提出意見評價，令我有困擾的感覺。
	4. 我需要經常去澄清或回應家長的疑問，令我有困擾的感覺。
	5. 家長對於教師專業角色的尊重與信任不足，令我有困擾的感覺。
	6. 家長有時會將私人情緒帶入日常溝通中，令我有困擾的感覺。

(二) 班級經營	7. 班級學生程度差異大，影響教學流暢度，令我有困擾的感覺。
	8. 班級學生缺乏積極主動的學習態度，令我有困擾的感覺。
	9. 花費過多時間建立班級常規，影響教學活動時間，令我有困擾的感覺。
	10. 學生依賴安親班教學，在課堂中不夠專注，令我有困擾的感覺。
(三) 課程適應	11. 如何營造正向和諧的班級氛圍，令我有困擾的感覺。
	12. 十二年國民基本教育課程綱要的彈性課程增加課程規劃時間，令我有困擾的感覺。
	13. 對於十二年國民基本教育課程綱要核心素養的理解是否充分，令我有困擾的感覺。
	14. 需額外進修或研習去了解十二年國民基本教育課程綱要，令我有困擾的感覺。
	15. 九年一貫課程綱要與十二年國民基本教育課程綱要的轉換，令我有困擾的感覺。
	16. 學生對於十二年國民基本教育課程綱要能否快速習慣，令我有困擾的感覺。
(四) 外部支援	17. 十二年國民基本教育課程綱要可能影響教師教學效率，令我有困擾的感覺。
	18. 我需要配合學校許多活動，影響教學進度，令我有困擾的感覺。
	19. 學校要求我參與各種會議，令我有困擾的感覺。
	20. 我在設計課程時，學校軟硬體設備量能不足，令我有困擾的感覺。

表 3 因應策略量表內容

構面	題目敘述
(一) 內在調適	1. 面對教學困境時，我會相信自己的想法與做法是正確的。
	2. 面對教學困境時，我會參照過往成功的經驗來解決困境。
	3. 面對教學困境時，我會做好個人的情緒控管。
	4. 面對教學困境時，我會做簡單的舒壓活動來放鬆。
(二) 尋求幫忙	5. 當我在課綱上遇到問題時（如不了解課綱指標、如何實踐在課室），我會徵詢同事的想法。
	6. 當我在課綱上遇到問題時（如不了解課綱指標、如何實踐在課室），我會與有經驗的教師規劃與討論。
	7. 我會參加相關進修活動或研習，依照課綱規劃合適的課程。
(三) 消極逃避	8. 面對教學困境時，我會先把問題擱置一旁，等問題自動消失。
	9. 面對教學困境時，我會將問題視而不見，不予理會。
	10. 面對教學困境時，我會拜託別人處理，以減輕負擔。
(四) 專業提升	11. 面對教學困境時，我會根據實際情況調整教學策略，以提升整體學習與教學效果。
	12. 面對教學困境時，我會參與教學觀摩來精進自我能力。
	13. 面對教學困境時，我會參與教學有關的教師專業社群來提升自己的教學能力。
	14. 面對教學困境時，我會閱讀教育相關的書籍提升自身的教學專業。
(五) 理性思維	15. 面對教學困境時，我會系統性地分析問題原因並設想方法解決。
	16. 面對教學困境時，我會抱持樂觀態度，告訴自己這是一個很好的學習機會。
	17. 面對教學困境時，我會自我反思並找解決方法加以改善。

三、結果與分析

（一）不同背景變項臺中市國小教師教學困境之差異情形

本研究採獨立樣本 t 檢定與單因子變異數分析，針對教師教學困境進行統計檢定。進行變異數分析前，先進行變異數同質性檢定，確認符合同質性後，若 F 值達顯著水準 ($p < .05$)，則進一步採用 Scheffé 事後比較法進行差異分析。研究中針對「性別」、「年齡」、「教學年資」、「擔任職務」、「學校規模」及「學校區域」等背景變項進行探討，以瞭解其對教師教學困境之影響。綜合分析如表 4。

由表 4 可以發現，整體而言，教師背景因素確實影響其對教學困境的敏感程度與經驗，尤以性別、教學年資、職務、學校規模與區域等變項的影響較為明顯，顯示各類型教師在面對教學現場挑戰時所處位置與所需資源不盡相同，應予以差異化支持。

首先，在性別差異方面，研究顯示女性教師於「班級經營」與「課程適應」層面的困境感受顯著高於男性教師，顯示女性教師在處理班級秩序與課程安排方面可能承受更多壓力。此結果與鄭桂能（2007）研究相似，反映女性教師在面對學生行為與教學調適問題上之高敏感度，亦突顯性別角色期望對教學壓力感受的潛在影響。

在年齡與教學年資方面，31 至 40 歲與教學年資 6 至 10 年教師，在「親師溝通」與「課程適應」層面之困境感受顯著高於其他年齡層或年資組別。此群教師可能正處於專業轉型期與家庭責任高峰期，亦需承擔學校多元任務，導致壓力感受提升。該結果呼應黃怡蓉（2022）與謝芳蓮（2020）所述，中生代教師在教育改革與職涯發展交錯下，確實較易感受教學挑戰，需進一步強化其支持系統與專業成長資源。

在職務差異方面，級任導師在「班級經營」、「課程適應」與「外部支援」三層面均呈顯著高於其他職務類別，反映其面對第一線教學與親師互動的複合壓力，特別是需同時承擔教學與班級經營責任的挑戰。顯示級任教師為教學困境的高風險群，應優先納入學校內部支持計畫之設計重點。

在學校規模方面，13 至 24 班的中型學校教師，在「班級經營」、「課程適應」與「外部支援」三層面困境感受顯著高於大型學校教師，可能與人力配置未如大型學校完善、但業務量不亞於大型學校有關，導致壓力負荷更為集中。顯示中型學校教師為行政與教學兼具負荷的高壓力族群。

最後，學校區域變項在四個困境層面皆達顯著差異，顯示教師所在地區對其教學感受具高度影響力。其中，屯區教師於「親師溝通」與「外部支援」層

面感受困難，可能與家長參與度高但期望落差大、資源分配不均等因素有關；而海線教師在「班級經營」與「課程適應」方面之困難顯著高於其他區域，可能反映教育資源相對不足及學生學習落差問題。此區域差異凸顯縮減教育不平等之迫切性，教育主管機關應針對高困境地區教師設計在地化支持方案。

綜合而言，本研究指出背景因素確實影響教師在教學歷程中的困境感受，尤其是中生代教師、級任導師、中型學校與偏區學校教師為高風險群。建議學校行政與教育政策應採取「差異化支持」與「情境化策略」，針對不同群體教師設計彈性支持資源與專業發展機制，以降低其教學負荷、提升專業效能，進而穩定教育現場。

表 4 不同背景變項教師教學困境之差異彙整

背景變項	組別	親師溝通	班級經營	課程適應	外部支援
性別	(1) 男		(2) > (1)	(2) > (1)	
	(2) 女				
年齡	(1) 30 歲 (含) 以下	(2) > (4)		(2) > (1)	
	(2) 31-40 歲				
	(3) 41-50 歲				
	(4) 51 歲 (含) 以上				
教學年資	(1) 5 年 (含) 以下	(2) > (7)		(2) > (1)	
	(2) 6-10 年				
	(3) 11-15 年				
	(4) 16-20 年				
	(5) 21-25 年				
	(6) 26-30 年				
	(7) 31 年 (含) 以上				
擔任職務	(1) 教師兼主任		(3) > (2)	(3) > (4)	(3) > (4)
	(2) 教師兼組長				
	(3) 級任導師				
	(4) 科任老師				
學校規模	(1) 12 班 (含) 以下		(2) > (3)	(2) > (3)	(2) > (4)
	(2) 13-24 班		(2) > (4)	(2) > (4)	
	(3) 25-48 班				
	(4) 49 班 (含) 以上				
學校區域	(1) 原市區	(4) > (2)	(3) > (1)	(3) > (1)	(4) > (2)
	(2) 山線		(3) > (2)		
	(3) 海線				
	(4) 屯區				

(二) 不同背景變項臺中市國小教師因應策略之差異情形

本研究採獨立樣本 t 檢定與單因子變異數分析，針對教師因應策略進行統計檢定。進行變異數分析前，先進行變異數同質性檢定，確認符合同質性後，若 F 值達顯著水準 ($p < .05$)，則進一步採用 Scheffé 事後比較法進行差異分析。研究中針對「性別」、「年齡」、「教學年資」、「擔任職務」、「學校規模」及「學校區域」等背景變項進行探討，以瞭解其對教師因應策略之影響。綜合

分析如表 5。

由表 5 可以發現，整體而言，多數背景變項對教師使用「內在調適」、「尋求幫忙」、「專業提升」與「理性思維」等正向因應策略之影響有限，然在「消極逃避」策略使用上，部分變項呈現顯著差異，具體反映出不同群體教師在壓力因應歷程中之傾向與限制，具有教育實務與政策面之重要啟示。

首先，在性別差異方面，儘管男女教師於多數因應策略使用頻率上無顯著差異，唯有「消極逃避」策略顯示「男性教師顯著高於女性教師」。此結果與黃柔瑜（2017）研究相似，指出男性教師在處理工作壓力時較傾向採取壓抑與迴避的因應方式，顯示性別社會化對教師壓力處理的潛在影響。教育主管機關應特別關注男性教師於心理調適與壓力管理上的需求，並設計具性別敏感度的輔導與支持方案。

其次，在學校規模方面，研究顯示「消極逃避」策略之使用與學校規模間呈現顯著差異，其中「小型學校（12 班以下與 13-24 班）教師比大型學校教師更傾向使用消極逃避策略」。推測原因可能與小校人力資源有限、角色負擔集中、缺乏專業支援有關。此一發現凸顯教育現場中結構性條件對教師心理因應的影響，建議未來政策應強化小型學校的行政支援與教學協作機制，以減輕教師個體承擔之壓力。

第三，在學校區域差異方面，研究發現「原市區教師在內在調適、尋求幫忙與理性思維三項正向策略之使用頻率顯著高於山線與海線教師」，顯示地區資源差異可能影響教師因應策略的多元性與積極性。突顯城鄉教育環境落差對教師專業支持與壓力管理能力之影響，建議加強對偏遠地區教師的專業成長資源投入與心理健康關懷。

整體而言，研究結果顯示教師在因應教學困境時，除個人特質外，仍深受學校結構與教育環境等背景因素影響，特別是性別、學校規模與學校區域三項變項，更顯著左右其因應策略之選擇方向。未來應持續深化對不同群體教師壓力因應歷程之理解，並據以制定差異化支持機制，促進教師教學韌性與職業幸福感。

表 5 不同背景變項教師因應策略之差異彙整

背景變項	組別	內在調適	尋求幫忙	消極逃避	專業提升	理性思維
性別	(1) 男			(1) > (2)		
	(2) 女					
年齡	(1) 30 歲 (含) 以下					
	(2) 31-40 歲					
	(3) 41-50 歲					
	(4) 51 歲 (含) 以上					

教學年資	(1)5年(含)以下	(2) > (7)			n.s.	
	(2)6-10年					
	(3)11-15年					
	(4)16-20年					
	(5)21-25年					
	(6)26-30年					
	(7)31年(含)以上					
擔任職務	(1)教師兼主任	n.s.			(1) > (3)	
	(2)教師兼組長					
	(3)級任導師					
	(4)科任老師					
學校規模	(1)12班(含)以下			(1) > (3)		
	(2)13-24班			(1) > (4)		
	(3)25-48班			(2) > (3)		
	(4)49班(含)以上			(2) > (3)		
學校區域	(1)原市區	(1) > (2)	(1) > (2)			(1) > (3)
	(2)山線					
	(3)海線	(1) > (3)				
	(4)屯區					

n.s. 代表未顯著

（三）教師教學困境與因應策略之相關情形

本研究採用 Pearson 積差相關進行統計分析，探究「教師教學困境」與「教師因應策略」的整體狀況與各層面之關係。根據 Dancey 與 Reidy（2007）的建議，「相關係數大於或等於 .70 屬於高度相關」，「相關係數 .40 ~ .70 屬於中度相關」，「相關係數 .40 以下屬於低度相關」，本研究依照此區間作分析，如表 6。

表 6 臺中市國小教師教學困境與因應策略之相關分析

相關層面	親師溝通	班級經營	課程適應	外部支援
內在調適	-.02	-.13**	-.05	.01
尋求幫忙	.16**	.06	-.16**	-.00
消極逃避	.14**	.12*	.13*	.11*
專業提升	.18**	.00	-.29**	-.09
理性思維	.07	-.21**	-.19**	-.08

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

本研究進一步探討教師在面對不同教學困境時所採用之因應策略，結果發現，不同困境與特定因應策略間呈現具有意義的關聯性，顯示教師在情境脈絡中會傾向採取特定的應對方式，亦反映出策略選擇受到困境特質的影響。

首先，在親師溝通困境方面，教師傾向採取「尋求幫忙」、「消極逃避」與「專業提升」等策略，三者皆與困境感受呈低度正相關並達顯著水準，顯示教師面對溝通壓力時，會嘗試依賴外部支持或進修以提升溝通能力，惟部分教師亦可能選擇迴避對抗性情境。相對而言，「內在調適」與「理性思維」策略則無顯著相關，顯示教師較不傾向以情緒調整或邏輯分析方式處理此類關係型

困境。

在班級經營困境方面，教師主要採取「消極逃避」策略，與困境感受呈低度正相關，顯示在學生行為管理與班級氛圍營造上，部分教師可能因資源不足或心理壓力而選擇逃避處理；反之，與「內在調適」及「理性思維」策略呈現低度負相關，表示教師較少以正向情緒調整或理性策略因應困境。此一傾向反映教師面對高即時性與情緒張力的班級管理問題時，較難使用積極或思辨性策略。

針對課程適應困境，結果顯示，教師使用「尋求幫忙」、「專業提升」與「理性思維」策略之頻率與困境感受呈低度負相關，可能反映部分教師在課程壓力下選擇獨立應對，較少主動尋求外部協助或進行課程相關進修。另有部分教師傾向採取「消極逃避」策略，呈現低度正相關，顯示在面對教學內容轉變或課綱實施壓力時，部分教師可能缺乏有效因應機制，轉而消極應對。

最後，外部支援困境僅與「消極逃避」策略呈現低度正相關，推測當學校行政或專業支持不足時，教師較易產生無力感而選擇逃避；其餘策略與外部支援困境無顯著關聯，顯示教師在實務中對外部資源之依賴程度不高，可能與資源可及性、支援品質或制度運作效率有關。

整體而言，研究發現「消極逃避」策略在四種教學困境中皆呈現正向關聯，為教師普遍使用但成效有限的因應方式。相對地，「理性思維」、「內在調適」等正向策略使用頻率則普遍偏低，顯示提升教師正向應對能力與策略多樣性，是未來教師專業支持與培訓設計的重要方向。

四、結論與建議

（一）結論

臺中市國小教師在面對十二年國民基本教育課程綱要實施過程中，整體教學困境感受屬於中等程度，顯示教師普遍面臨一定的挑戰與適應壓力。進一步分析發現，各層面的教學困境程度亦皆為中等，其中以「班級經營」層面所遭遇的困境最為顯著，顯示教師在課程推動同時，需同時處理學生管理與學習適應等問題，壓力相對較大；相對而言，「外部支援」層面的困境程度則最低，可能反映出在教學資源或行政支援方面，教師較能獲得協助與配合。

臺中市國小教師在面對十二年國民基本教育課程綱要所帶來的教學困境時，整體傾向採取「偏高程度」的因應策略，顯示教師多能主動應對挑戰、調整教學作為。其中，在「內在調適」、「尋求幫助」、「專業提升」以及「理性思維」等層面，教師採取因應策略的頻率較高，反映出教師具備正向解決問題的態度，並能透過自我調整、尋求協助與專業成長等方式，有效面對教學壓

力。然而，在「消極逃避」層面則呈現「偏低程度」，顯示教師較少以逃避或忽視問題的方式來因應困境，整體展現出積極與建設性的應對態度。

臺中市國小教師在面臨十二年國民基本教育課程綱要的教學困境上，因其背景變項的不同而呈現顯著差異。女性教師在「班級經營」與「課程適應」層面的困境高於男性教師；年齡介於 31 至 40 歲的教師在「親師溝通」與「課程適應」方面的困境程度，則高於年齡較高或較低之教師。教學年資 6 至 10 年的教師在「親師溝通」與「課程適應」上亦感受較大困境，顯著高於年資較長或較短的教師。此外，級任導師在「課程適應」、「外部支援」及「班級經營」方面的困境，皆高於科任老師與兼行政職教師。學校規模方面，任教於中型學校（13-24 班）的教師在多數層面所面對的教學困境，顯著高於大規模學校教師。地區差異上，屯區教師在「親師溝通」與「外部支援」困境高於山線教師；而海線教師在「班級經營」與「課程適應」層面則明顯高於原市區與山線教師。

臺中市國小教師在面對教學困境時所採取的因應策略，亦因背景變項不同而呈現顯著差異。男性教師在「消極逃避」層面的使用頻率明顯高於女性教師，顯示性別在因應行為上存在差異。教學年資 6 至 10 年的教師在「內在調適」策略的運用上，顯著高於教學年資 31 年（含）以上的教師，反映中生代教師較具彈性與自我調整能力。在職務別方面，教師兼主任在「專業提升」策略的使用頻率上高於級任導師，顯示其對專業進修的重視程度較高。學校規模也影響教師的因應策略選擇，12 班（含）以下及 13-24 班的教師在「消極逃避」策略的使用上，顯著高於較大規模學校的教師，可能與資源壓力及人力支援有關。區域差異方面，原市區教師在「內在調適」、「尋求幫忙」與「理性思維」等積極策略的使用頻率，皆顯著高於山線或海線教師，反映出市區教師在資源可近性與心理調適方面較具優勢。

臺中市國小教師在教學困境與因應策略之間整體呈現低度相關，顯示困境程度與所採策略間關聯性不高，教師多以個人化方式因應挑戰。具體而言，「親師溝通」、「班級經營」與「課程適應」等層面的困境，與積極策略如「專業提升」、「理性思維」等多呈現低度負相關，反映教師在困境加劇時較少使用積極因應方式，反而「消極逃避」策略與多數困境呈現低度正相關，顯示部分教師在壓力下傾向採取被動因應。整體來看，教師因應方式受個人特質與情境影響較大。

（二）建議

1. 對國小教師：

本研究顯示，臺中市國小教師在面對課綱實施所帶來的教學困境時，於「課程適應」與「親師溝通」層面感受較為明顯，建議可從專業調適、溝通技巧與

積極因應三方面加以強化。首先，教師可參與課程設計相關進修或社群活動，如「課程與教學社群」或「學習共同體」，並善用教育部與市府提供的素養導向教案與課程模組，以提升課程規劃能力。其次，為改善親師互動，教師可培養正向溝通技巧，善用數位工具進行資訊傳遞，並結合行政資源介入高風險個案，降低溝通壓力。此外，教師應持續運用「內在調適」、「理性思維」、「尋求幫忙」等積極策略，透過教學反思、同儕合作、諮詢管道與正念練習等方式，提升心理韌性與應對能力。透過上述作法，教師可更有效因應十二年國教課綱下的挑戰，提升教學品質與專業自信。

2. 對學校行政單位：

本研究指出，臺中市國小教師在「班級經營」、「親師溝通」與「課程適應」方面普遍感受較高困境，且與「專業提升」、「內在調適」等積極策略呈現負相關。建議學校可透過召開教學支持會議與辦理增能工作坊，促進教師交流與經驗分享，並於學期中後期實施彈性課務調整機制，如減少行政會議或提供班級支援，以降低壓力與倦怠感。此外，應鼓勵教師參與課程發展社群與專業研習，提供研習時數與代課支援，提升參與意願，並推動校內專業學習社群與同儕觀課制度，強化教師專業成長與教學適應能力。

3. 對教育行政機關：

本研究顯示，臺中市國小教師在「課程適應」與「班級經營」方面面臨較大困境，特別是級任導師、教學年資 6-10 年及位於海線、屯區與小型學校的教師。建議教育行政機關加強課綱在地化培訓，辦理教案工作坊與課程實作，並建置整合性數位資源平台與教師交流社群，提升教學支持與專業增能。另可設立「教師效能支持樞紐」（TEACHub），提供教學、行政與情緒壓力的諮詢與資源轉介。同時，應優化人力與資源配置，增派行政助理與支援教師，並推動職務輪調與區域合作，減輕偏遠地區教師負擔。

4. 對未來研究者：

本研究以臺中市國小教師為研究對象，聚焦於十二年國民基本教育課綱下的教學困境與因應策略。由於研究範圍限於單一地區，樣本規模與多元性有限，研究結果未必能全面反映全國教師的經驗，因此在外部效度上有所限制。建議未來研究可擴大樣本來源，涵蓋不同縣市乃至全國性調查，以提升研究代表性。此外，本研究主要採用量化問卷方式，雖能呈現整體趨勢，但難以捕捉教師在面對困境時的細緻感受與實務脈絡。建議未來可結合質性研究或混合研究方法，透過深度訪談、觀察與文件分析等方式補充量化資料，進一步揭示教師專業適應與實務運作的多面向。

在文獻層面，由於本研究主要聚焦於國內教育情境，對國際文獻的引用略顯不足，難以凸顯臺灣教師經驗與國際教育趨勢的對話與比較。未來研究者可嘗試納入不同國家的教育改革與教師專業發展研究成果，建構跨國比較的視角，藉此提升研究的廣度與深度，並有助於檢視臺灣教育政策在全球趨勢下的獨特性與可行性。研究變項方面，未來可考量納入教師教育背景、心理特質、生活狀況及專業發展歷程等，並結合學生學習成效與親師互動品質，以豐富研究內涵並增進解釋力。如此不僅能深化對教師教學困境的理解，也能提供更具體的建議，促進有效的教學支持系統建構，協助教師在十二年國教課綱下的專業成長與適應。

參考文獻

- 王全興（2011）。九年一貫課程落差層面及其因應之道。**教育資料與研究院**，104，149-179。
- 吳清山（2018）。素養導向教師教育內涵建構及實踐之研究。**教育科學研究期刊**，63(4)，261-293。
- 吳清山、方慶林（2018）。國民小學新課綱實施的挑戰與因應作為。**台灣教育**，711，79-86。
- 吳清基（2021）。AI時代的科技教育政策。載於吳清基主編，**教育政策與議題趨勢**（3-16頁）。五南。
- 余雅蓉（2024）。**教育部 108 課綱對台灣國小教師的教學挑戰與教師的因應策略—以台中海線地區為例兼論南韓經驗**（未出版之碩士論文）。南華大學。
- 教育部（2020）。**中小學國際教育白皮書 2.0**。取自 <https://teric.naer.edu.tw/wSite/PDFReader?xmlId=&fileName=1609818736832&format=pdf>
- 陳易芬、廖昌珺（2021）。教育領導更新、創新與轉型的新思維：教育 4.0 的觀點。**台灣教育研究期刊**，2(5)，219-236。
- 黃柔瑜（2017）。不同區域之國中教師知覺家長不合理行為與教師因應策略之差異分析（未出版之碩士論文）。國立臺東大學。
- 黃怡蓉（2022）。國民小學教師教學困境及教學實踐對教師工作滿意度之影響—以 TIMSS 2019 臺灣為例（未出版之碩士論文）。南臺科技大學。

- 鄭桂能（2007）。中部地區國民小學教師教學困擾與專業成長需求之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學。
- 蔡清田（2017）。課程發展與設計的關鍵 DNA：核心素養。五南。
- 駱美霞（2010）。十二年國民基本教育之國際比較與本土實施策略。教育政策論壇，13(1)，25-52。
- 鍾佳容（2024）。臺中市國小教師面對十二年國教課綱實施的工作壓力與因應策略之研究（未出版之碩士論文）。國立清華大學。
- 謝芳蓮（2020）。國小非藝術專長教師教學困境、因應策略與教學效能關係之研究（未出版之碩士論文）。大葉大學。
- 謝念慈（2022）。教育 4.0 時代跨域教學的必要性與因應。臺灣教育評論月刊，11(4)，21-27。
- Robinson, K., & Robinson, K.（2022）。重新想像教育的未來：世界教育部長肯·羅賓森最後演講，對教育、環保、文化的深刻洞見（廖建容譯）。遠見天下文化。
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. The Macmillan Company.
- Dancey, C.P., & Reidy, J. (2007). *Statistics Without Maths for Psychology*. Prentice Hall.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Lodico, M.G., Spaulding, D.T. & Voegtler, K.H. (2010) *Methods in Educational Research: from theory to practice* (2th ed) Jossey-Bass.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). Teacher stress and coping strategies—The struggle to stay in control. *Creative Education*, 12(6), 1273-1295.

