

# 認知行為策略在融合教育教師 工作壓力調適的運用

張美華<sup>1</sup>、簡瑞良<sup>2</sup>

<sup>1</sup>國立嘉義大學特殊教育系助理教授、<sup>2</sup>國立嘉義大學特殊教育系副教授

## 壹、前言

Sands、Kozleski 和 French (2000)認為融合教育很重要的一個價值觀是支持所有受教育的孩子。並進一步說，不管孩子有否障礙或有何語言、種族、文化及社經水準的差異，都應該確定所有學生都能有屬於學校的歸屬感，都能有最大的可能機會去接近(access)相似的與寬廣的教育成果及去獲得最好的生活品質。

這份融合教育理想，大多數教育工作者都能贊同，但令人挑戰的是教師能否在所獲得行政或各方面資源與支持及本身專業能力皆不足的情形之下達到這個理想。國外學者 Conway 和 Gow (1988)與 Schamn 和 Vaughn (1992)和國內學者林貴美 (2001) 及鈕文英 (2002) 的研究發現，因為普通班融合教育教師的特教專業知識缺乏及行政資源與支持不足等現實情況的限制之下，讓許多融合教師深感挫折及排斥，導致影響融合教育成效。許多研究顯示融合教師覺得在面臨其班級中一些身心障礙學生的問題行為常是他們最大的壓力來源 (Forlin, 2001; Williams & Gersch, 2004)。李水源和陳琦蓉 (2003) 的研究也發現融合教師自覺對障礙學生的專業能力不足是他們感受壓力的最大原因。

許多研究指出教師壓力問題不僅影響到教師本身的健康，也會影響到他們教學的效能與學生的人格發展、心理情緒及學習表現 (郭峰偉, 2000; 黃宏建, 2002; 鄭媛文, 2005; Beck & Gargiulo, 1983; Engelbrecht, Oswald, Swart, & Eloff, 2003)。因此，教師壓力的問題是一項很值得關注的課題。

認知行為策略(Cognitive Behavior Strategies)在處理人類的情緒問題如焦慮、憤怒、憂鬱 (施顯焜, 1998; Kazdin, 2001; Kendall, 2000) 或壓力(Shapiro & Cole, 1994; Barkham&Shapiro, 1990)的問題已經獲得許多研究及學者的肯定。本文嘗試介紹認知行為策略的意義與重要特色及常用的認知行為策略在教師壓力的運用，同時也分享筆者在輔導實務和有關融合教師壓力調適訓練的實

證研究中所發展出來的一些實用的認知行為策略，期能提供面對融合教育中諸多壓力的融合教師一些減緩壓力的策略。

## 貳、認知行為策略的定義及重要特徵

### 一、認知行為策略的定義

認知行為策略即是認知行為改變技術(Cognitive Behavior Modification)。它的涵義很廣，包含許多來自於不同理論背景如認知治療、行為治療的技術(Kazdin, 2001; Kendall, 2000; 楊坤堂, 2000)，也涵括了部份屬於禪治療(Zen Therapy)(張美華、簡瑞良, 2006a)及人本治療(Humanistic Therapy)或人本心理學(Humanistic Psychology)(張美華、簡瑞良, 2006b)的技術。因此很難具體明確地為它下一個定義。

心理學辭典認為「認知行為改變術是由個體以認知歷程去自我調適，從而達到改變某種不當行為的目的」(張春興, 1989, 頁 123)。Kerr 和 Nelson (1998)主張認知行為改變技術是一套教導學生運用認知策略去解決人際間問題的方法。Miltenberger(2001)提出認知行為改變技術是協助人們改變他們自己的某些層面的認知行為(cognitive behavior)之一些程序(procedures)。這些程序包含去協助人們消除不良的認知行為(undesirable behaviors)，此即是認知重建(cognitive restructuring)；也包含去教導人們一些良好的認知行為(desirable behaviors)，此即是認知因應技巧訓練(cognitive coping skills training)。Swaggart (1998)認為認知行為改變技術即包含一些透過增加個體對其內在認知歷程的覺察來增進其自我控制的特別技術。Yell, Robinson,和 Drasgow (2001)提出憤怒控制(anger control)、交替反應(alternate response)、自我控制(self-control)、自我管理(self-management)、自我教導(self-instruction)、自我監控(self-monitoring)、自我評估(self-evaluation)皆屬於認知行為改變技術的領域。

綜合上述學者觀點，筆者嘗試為認知行為策略下一個暫時性定義：

認知行為策略即是認知行為改變技術，有時與自我管理策略的名詞互用，因兩者都強調個體對自己本身的社會情緒行為的管理或控制的能力。認知行為策略是一個統稱，它包含許多不相同的策略。這些策略都基於一個假設即是透過個體對其認知活動的自覺與改變，可以導致個體在社會情緒行為方面問題的改變。同時強調個體的內在語言(inner speech)或內在的自我陳述(self-statement)在導致個體社會情緒行為的改變居關鍵地位。

## 二、認知行為策略的重要特徵

雖然認知行為策略包含許多來自不同理論背景的技術，但它們大都具有一些共同特徵。筆者嘗試從相關文獻及學者觀點歸納整理下列五項重要特徵，這五項特徵並非截然畫分，它們各有關連，只不過各特徵強調的重點不同，絕大部分的認知行為策略皆具有其中的某些項特徵。筆者認為這五項特徵，也是禪治療、人本治療及認知行為治療(Cognitive Behavior Therapy)的共同之處。

### (一)重視認知歷程的改變

Kazdin (2001)強調以認知為基礎的治療技術有一個共同的特徵即是認為認知歷程(cognitive processes)如知覺(perceptions)、自我陳述、歸因(attributions)、期待(expectations)、信念(beliefs)及想像(images)與行為有相當顯著的連結，並認為改變這些認知歷程即能導致行為的轉變。由本文在認知行為策略的定義中所引述的學者觀點如張春興(1989)、Miltnerberger (2001)、Swaggart (1998)等也都強調認知歷程的改變是認知行為策略的一個重要要素。

### (二)強調自我覺察的重要

許多認知行為學派學者認為自我覺察(self-awareness)在行為改變上扮演很重要的角色，自我覺察提升學生去了解他們的感覺、想法及行為如何影響他們的學業表現與社會性問題的能力(Mathes & Bender, 1997; Swaggart, 1998)。Webber, Scheuermann, McCall, 和 Coleman (1993)及 Snider (1987)都認為個體自我覺察能夠導致行為的改變。筆者認為自我覺察亦包含自我監控的過程。Loera 和 Meichenbaum (1993)強調教導個體如何去監控(monitor)他們自己的想法和行動，此一心理歷程會增強他們自己，導致行為的改變。

### (三)注重內在語言的運用

Vygotsky (1986)強調語言調停(verbal mediation)是認知行為治療的一個很重要的運用，並認為可教導個體運用內隱的語言(covert language)去控制或改變他外顯的反應(overt response)。認知行為策略強調運用內在自我陳述去指導或增強個體的行為，並增進自我控制的能力(Wood, Rosenberg, & Carran, 1993)。國內學者楊坤堂(2000)也引述 Coleman 的話，認為認知行為改變技術的精華在運用個體自我談話(self-talk)或內在語言來引導其行為。

### (四)肯定自我控制的方向

Yell 等人(2001)提出認知行為訓練的目標在於教導學生成為他們自我

改變的顧問(agent)並進而去自我控制自己的行為與學習。Alberto 和 Troutman (1999)認為學生本身是改變其自身行為最好的人選。不管是典型或有障礙的學生都可以被教導去監控及改變他們自己的行為。上述學者觀點雖然所針對的訓練對象是指學生，但是如把對象改成教師本身亦能夠適用。從認知行為學派的觀點，教師有能力去自我控制及改變自己的行為，當然亦有能力去管理自己的壓力和情緒。絕大多數的認知行為學派學者皆肯定以個體本身當成自我控制及自我改變顧問的方向。

## 參、常用的認知行為策略在融合教育教師壓力的運用

### 一、自我教導策略(Self-instruction strategy)

自我教導策略的主要特色即是運用個體的內在自我陳述去引導或改變個體的行為或情緒(Hughes & Korinek, 1991; Loera & Meichenbaum, 1993; Mathes & Bender, 1997)。當融合教師面臨工作壓力之時可以運用自我教導策略來鬆弛自己的壓力緊繃狀態。例如，當自覺來自於學生的行為管理所產生的壓力過大時，可以運用下列一些內在的自我陳述來減緩壓力。如告訴自己“我盡力就好了，學生能否接受就看他們自己！”；“放輕鬆一點，我目前做得不錯，只要學生有持續到校上課，並沒有一些過度激烈的偏差行為或情緒問題，一些小問題或小挫敗並沒有什麼大不了的！”；“學生因為年輕及不成熟，導致一些衝動的行為及語言反應，我不要太與他們計較！”；“改變是需要時間的，我要給學生及自己一點時間，不能太求好心切。”總之，當融合教師自覺壓力或覺得將要面對某種壓力情境或覺得負向情緒快要升起之時，均可用自我教導策略來自我提醒或自我安慰自己，讓自己能更放鬆並增加自己的情緒控制力。

### 二、自我監控策略(Self-monitoring strategy)

自我監控即是個體去評估(assessing)和記錄(recording)本身的行為(Kazdin, 2001)。研究上發現只要自我觀察(self-observing)和自我記錄(self-recording)自己的行為，即能改善其行為(Stecker, Whinnery, & Fuchs, 1996; Yell et al., 2001)。自我監控並不只是運用於外顯的行為(Graham, Harris, & Reid, 1992)。Korotitsch 和 Nelson-Gray (1999)更進一步建議個體可以運用自我監控策略去監控自己的行動(actions)、思想(thoughts)或感覺(feelings)。許多認知行為學派學者認為提昇個體自我覺察能力，可以增進個體自我控制能力及導致行為的改變，而自我監控策略正可以提升個體自我覺察能力(Chien, 2002)。

融合教師在平時可以自我觀察及記錄評估自己感受到壓力的事件，或覺受壓力的程度或感受到壓力發生的次數。透過此種過程，可以幫助融合教師對壓力感的形成有自我覺察的能力，同時再配合其他認知行為策略如自我教導的運用，可以有效降低壓力感，提升對壓力的自我控制能力。

### 三、自我評估策略(Self-evaluation strategy)

從認知治療的觀點，教導病人去確認、評估和回應他們不良功能的思想、信念或自動化思考(automatic thoughts)是治療過程中很重要的部份(Beck, 1995/2003)。現實治療(reality therapy)很重視自我評估的策略，其創始者 Glasser (1986)認為現實治療的核心是教導當事人(client)去評估他目前的行為有否得到他原先想要的事物？這些行為對他生活有幫助嗎？他自己究竟想要什麼？同時也教導當事人評估行為的後果及評估思想、感受以及生理成分。由上述學者觀點可知，自我評估策略不僅可以評估外顯行為，也包含內隱的信念、想法、感受及自動化思考等。

融合教師可以練習自我評估策略，去評估自己壓力的程度及導致壓力的一些不良功能的信念、想法或自動化思考。同時也評估因壓力導致的後果及思考有否另外更有效的對應壓力反應方式或調適策略。另外，融合教師如果能評估導致其沉重壓力的外在事物是什麼？能評估如果最差的情況發生了，自己應該如何處理。透過此一心理自我評估過程，可能會發現，原本十分恐懼會發生的事情，縱使發生了，情形也不致於會如自己原先設想的那麼糟，也因此減輕壓力感。

### 四、自我增強策略(Self-reinforcement strategy)

Alberto 和 Troutman (1999)認為大多數的自我管理步驟都會強調自我增強策略。Kerr 和 Nelson (1998)主張自我調整(self-regulation)包含了自我監控、自我評估及自我增強三個程序。Hughes 和 Korinek (1991)回顧 19 篇使用自我管理技術的研究發現，自我增強策略經常結合自我監控或自我教導策略實施，很少單獨使用。

自我增強策略並不一定要用外在或物質的增強物來增強自己的行為，也可以採用自我鼓勵或用正向的自我陳述來增強自己(張美華，簡瑞良，2006c)。舉例來說，融合教師可以經常告訴自己“我進步了”；“我做到了”；“現在的情況比以前好”；“比下有餘，我做得還不錯，我的學生表現也不錯”；“目前學生比剛開學的時候進步了，我的努力有看到成果”；“大多數的家長和學

生都能夠肯定我、支持我，我覺得很安慰”；“不要擔心太多，我目前做得不錯”；“從學生的回饋反應，我知道學生有進步，一切往好的方面發展”等，融合教師利用自我增強策略，可以不斷地激勵自己，也可以有效地減緩一些壓力。

## 肆、自行發展的認知行為策略在融合教育教師壓力的運用

### 一、直觀訓練策略(Intuition training strategy)

薩雍米龐仁波切指出直觀是直接超越二元對立分別(周和君，2004)，人類的許多壓力、痛苦及煩惱，常來自於內心充滿許多二元對立分別的價值判斷，我認為何者是好的！何者是不好的！何者是值得追求的！或何者是令人厭惡的！直觀練習的要義即是放下這些二元對立的判斷。融合教師如能經常提醒自己放下成見，放下對學生的分別判斷或批判責備，去直觀學生美好的本質，即會減輕許多工作壓力。

### 二、自我價值策略(Self-worth strategy)

當一個人失去自我價值感時，常會導致許多情緒與行為問題，甚至嚴重者會促發精神疾病的發作如憂鬱症或演變成已觸犯法律的偏差行為。在實務工作上，接觸到許多憂鬱症學生，其中一個共同特徵即是對自己的價值感喪失。自我價值感可以提升一個人的心理功能，當然也可能協助減輕煩惱壓力。當融合教師能在教學工作獲得成就感，看到學生學業及行為有改變，即會產生自我價值感。這份自我價值感，也可以成為對抗壓力的重要資源。

此策略如何運用於融合教師壓力調適？例如教師能看出自己及學生微小的進步、經常嘗試鼓勵及協助學生、鼓勵支持家長、提供家長合適的資訊及適度的運用社會資源或一些社福單位或基金會去協助貧困家庭渡過難關，此時教師會發現「幫助學生及家長即是幫助自己」，因為在幫助過程中，不僅是「為善最樂及助人為快樂之本」的感受，教師亦會體會到他的工作是有意義的，他自己本身是有價值的，如此可以減輕工作壓力感！

### 三、自我承諾策略(Self-commitment strategy)

Derlega 和 Janda (1986/1994) 在其書中曾引述認知心理學家 Suzanne Kobasa 的研究，認為一些人具有對壓力免疫的人格特質，其中之一即是獻身投入(commitment)，具有此性格的人，對其工作都很主動用心，且能在工作及人際關係中發現意義。此獻身投入的意義即同於自我承諾(self-commitment)，

當融合教師對自己及對自己的工作有一份自我期許與承諾，即會更用心投注於工作，因此，即使工作辛苦也不再覺得辛苦，相對地亦能減輕其壓力。

Center 和 Steventon (2001)在許多有關於教師壓力的研究文獻發現不管在特殊教育或普通教育教師，工作壓力(occupational stress)和專業承諾(professional commitment)是有關係存在的。Gersten, Keating, Yovanoff,和 Harniss (2001)的研究發現特教教師決定離開或仍維持特教教學工作，與承諾(commitment)有很大的關聯。基於上述學者的研究，可以歸納一個重點，如果教師能夠對工作有一份專業的承諾，有決心要去做好此份工作及追求專業的成長，這份承諾能夠協助教師克服一些工作壓力及繼續在工作崗位上奮鬥。因此，建議教師應有追求專業成長的動機及在實務工作中努力用自己的教育專業知識及技能協助學生進步。當教師能見到專業上的努力有成效，學生有進步，自然即能增加工作滿足感(job satisfaction)進而增進壓力的調適能力。

#### 四、自我冥想策略(Self-meditation strategy)

傳統的認知行為策略在自我冥想的運用大都偏向去想像一些能令人鬆弛的畫面或景象，如平靜的森林或海洋等，或只強調呼吸的觀察及調節。在此自我想像的策略，不只使用到上述傳統自我冥想的方法，同時也加入引導個體去觀察及冥想自己的念頭起伏，但僅是觀察而已，用內心去看自己念頭的產生及消逝，或來來回回、起起落落而已，儘可能提醒自己放下主觀的情緒或判斷，或提醒自我別被這些念頭牽動著情緒或注意，簡而言之，只是“看著念頭起落即可，不加任何情緒或判斷”。透過此種練習，個體逐漸能夠去敏覺自己的念頭對情緒的影響，也能增進對自我情緒的控制力。

另一個自我冥想的方法，是教導個體如何用內心去“看”自己的呼吸，只是單純地觀察自己呼吸的起伏，如能用腹式呼吸則觀察自己丹田或肚子的漲縮，如不能用腹式呼吸只能用胸式呼吸，就觀察自己胸部的起伏。同時，也可以採用另一種觀察呼吸的方式，把注意力放在鼻尖，觀察氣息的進入，鼻子呼吸的感受。經過此種練習，個體會逐漸體會鬆弛平靜的感受。

#### 五、自我擁有策略(“My own” strategy)

認識你自己(know thyself)是克服壓力感的很重要的第一步(Kaplan & Stein, 1984)。在實務的輔導工作上，常可以發現情緒極度低落或患有憂鬱症的個體常常有“一無所有”的孤單感及絕望感，而忽視他仍擁有許多美好的事物。許多壓力感極大的個體也常可以發現是因太過專注於引起其極大壓力感的

人、事、物，而忽略了他尚且擁有許多值得珍惜的人、事、物之資源。

因此，當融合教師太過在意於其教學的成效、學生家長的回饋、學生的學業與行為表現、校長或其他行政人員的評價及同事之間的反應時，就會感到極大的壓力感。尤其當來自於學生、家長、同事、校長或其他行政人員的評價是負向的或不如自己原先預期的好，此時教師會感到極大壓力感並伴隨挫折與沮喪感。

如果融合教師能在此時常常想到自己仍擁有許多，如可愛的兒女、美滿的家庭、家人的支持、穩定的工作、身體的健康及知心的好友等，即能夠減輕因工作不順所帶來的壓力及挫折感。

## 六、悠閒從容策略(Deliberate practice strategy)

許多壓力來自於時間的緊迫及事情的繁瑣。如果融合教師在面對許多行政工作、教學工作及學生問題等諸種壓力來源時，能在匆忙的日常生活腳步中，時時提醒自己要有顆悠閒的心情，放慢腳步，放下或減少或停止一些可以不做，或做了也沒有什麼效果的瑣事，如對學生的嘮嘮叨叨及提醒他們的生活常規等，而去佇足觀賞天空雲彩的變化、身旁花叢盛開的花朵、輕踩如茵的草地或欣賞樹葉的綠意與繽紛，都有助於壓力的減輕。

## 七、空觀訓練策略(Emptiness training strategy)

李元松（1994a）認為佛教空觀的思想對於人類諸種煩惱的解除有很大的幫助。佛教著名經典般若波羅密多心經的第一句經文「觀自在菩薩，行深般若波羅密多時，照見五蘊皆空，度一切苦厄」即是強調般若空觀的思想。以禪學觀點，生活中一切的壓力皆來自於「我執」，因為執著於「我見」，如我想如何如何、我的看法如何、我覺得應該如何…或如李元松（1994b）執著於想「保護我」或「利樂我」的心理，造成人類許多痛苦不安。空觀訓練策略即是要訓練個體能看出世間一切皆如夢如幻，包含「我」也是短暫無常的，生命可能隨時隨地就有結束的可能，因此有何好與人計較或有何可以執著的呢？藉由空觀的訓練，讓個體能逐漸了解五蘊(即是指色、受、想、行、識)皆空，換句話說，人類的身體(色)、感受(受)、想(想法)、行(行為)、識(意識)都是虛幻無常，隨時可能消逝或變化的，因此不要太執著五蘊，以免產生許多無謂的痛苦煩惱。

## 八、自我支持策略(Self-support strategy)

許多研究皆肯定社會支持能夠抒解教師壓力(黃志雄，2005；黃智慧，

2003；黃瑋苓，2005；鄭媛文，2005；韓玉芬，2004；Gersten et al., 2001；Williams & Gersch, 2004)。筆者同意上述學者觀點，但在這忙碌、有時又顯得有點冷漠的社會，有時要獲得社會支持，對有些教師而言，並非是一件隨時可以容易取得的資源。因此，特別提出自我支持策略，期待融合教師能以正向與理性思考的觀點看出自我的優點或自我之價值如同前述之自我價值策略，同時也能接納自己的缺點及時間、精力與專業能力等方面的限制。並且藉著從事一些自己喜歡或擅長的活動例如閱讀、音樂、畫畫、運動及讀經等，讓自己能獲得一種自我成就感及放鬆感。

筆者認為當融合教師能夠覺得自我有價值感、工作有價值感，即能減緩壓力。教師自我價值感或工作價值感的建立，其中一個有效的途徑即是去幫助學生成長，協助他們渡過學習或學校生活的困境，教師如能在教學過程中或師生互動中，能經常去肯定、讚美、鼓勵、協助及耐心教導學生，或在親師溝通中能去鼓勵家長，提供家長一些正向及有用的訊息，在這些過程中，教師的自我價值感或工作價值感即會產生，看出自我價值即能產生自我支持的力量。

另一方面，融合教師也應知道學生的改變並非一蹴可幾，尚需許多因素的配合，如家庭、學校、個人動機意願及能力等，因此教師只能求盡心即可，盡到自己該努力的部分即可，如果學生表現不理想，教師要接納自己和學生及家長的限制，如此方不致於給自己產生過大的壓力及挫敗感。接納自我的限制，亦能產生自我支持的力量。從事自己喜歡及專長的活動，也能產生自我支持的力量。總而言之，自我支持策略重點在於訓練教師能看出自我價值及工作價值，並且能夠學會接納自己及學生、家長的限制，並且能利用課餘培養興趣或其他專長，從事適當的休閒活動。

## 伍、結語

融合教育是一個整體大環境的趨勢，它代表對人權的尊重及社會正義的提升，任何人都很難去阻止這個潮流（林貴美，2001）。不容否認，在融合教育政策的衝擊下，的確形成許多普通班的融合教育教師很大的挑戰和壓力。吳永怡和楊麗香（2002）指出普通班教師對特殊學生的接納與支持的態度，永遠是融合教育成效的關鍵因素。鈕文英（2003）認為教師的信念、態度、期望和能力會深深地影響融合教育的課程與教學規劃。筆者更進一步認為教師的信念、態度、期望和能力不僅影響融合教育的成敗關鍵，也深深影響融合教育教師壓力調適的能力。

禪宗六祖惠能大師云：「天堂地獄，一念之間」，融合教師對工作壓力的感受亦在一念之間。這一念之間從認知行為學派的觀點來看，即是指“認知歷程”。因此，融合教師可以透過一些認知行為策略去改變自己面對障礙學生的信念、態度和期望。如果融合教師愈來愈能夠去同理(empathy)他們長期學業及人際挫敗的心情，或來自於障礙本身的諸多限制，同時也能敏覺他們的“微小”進步，看到他們的優勢能力及對班上其他同學的“貢獻”，教師即能興起一種接納、支持、肯定與賞識的心，透過如此“認知歷程”的轉變，心就會跟著改變，心改變，態度就會跟著改變，教師的態度改變，面對學生的溝通行為即會改變，透過這些教師的轉變，即會帶動學生在學習行為、動機及態度的轉變，在此教師與學生信念、態度互相正向轉變的過程中，教師會逐漸發現師生互動變好了！融合教育的壓力也同時減少了！

## 參考文獻

- 吳永怡、楊麗香(2002)。融合教育的發展與實施。載於國立台東大學特殊教育中心主編，**特殊教育叢書(16)：融合教育**，1-18。台東：國立台東大學特殊教育中心。
- 李元松(1994a)。禪的修行與禪的生活。台北：現代禪。
- 李元松(1994b)。從自我實現到禪定解脫：與現代人論現代禪。台北：現代禪。
- 李水源、陳琦蓉(2003)。普通班教師面對身心障礙學生之工作壓力與因應策略之研究。**臺北市立師範學院學報**，34，1-20。
- 周和君譯(2004)。心的導引。台北：橡樹林文化。
- 林貴美(2001)。融合教育與學校再造。載於國立嘉義大學特殊教育中心主編，**融合教育論文集**，1-20。嘉義：國立嘉義大學特殊教育中心。
- 施顯焜(1998)。情緒與行為問題—兒童與青少年所面臨與呈現的挑戰。台北：五南。
- 張春興(1989)。張氏心理學辭典。台北：東華。
- 張美華、簡瑞良(2006a)。禪治療在融合教育教師壓力調適之運用。載於國立台中教育大學特殊教育中心主編，**特殊教育叢書(9501輯)**(頁53-65)。台中：國立台中教育大學。
- 張美華、簡瑞良(2006b)。直觀教學法在教師壓力調適訓練之運用。國小特殊教育第42期出版中。
- 張美華、簡瑞良(2006c)。直觀教學法在特殊教育運用的認知行為理論基礎。

- 雲嘉特教，4，76-85。
- 郭峰偉 (2000)。國中教師工作壓力與教師效能關係之研究。未出版之碩士論文，國立成功大學，台南。
- 鈕文英 (2002)。國小階段融合教育實施模式與策略初探。特教園丁，18(2)，1-20。
- 鈕文英 (2003)。融合教育的理念與作法：課程與教學規畫篇。高雄：國立高雄師範大學特教中心。
- 黃宏建 (2002)。台中縣國中教師工作壓力之研究。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學，彰化。
- 黃志雄 (2005)。特殊教育教師的壓力調適與成長團體之研究。特殊教育與復建學報，13，121-148。
- 黃智慧 (2003)。減緩教師工作壓力之行動研究。未出版之碩士論文，國立台中師範學院，台中。
- 黃瑋苓 (2005)。國小融合教育班教師工作壓力與其因應策略之研究。身心障礙研究，3，201-215。
- 楊坤堂 (2000)。情緒障礙與行為異常。台北：五南。
- 鄭媛文 (2005)。桃園縣國小資源班教師工作壓力與工作滿意度相關之研究。未出版之碩士論文，私立中原大學，桃園。
- 韓玉芬 (2004)。初任教師工作壓力因應歷程之質的研究。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學，台北。
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1999). *Applied behavior analysis for teachers* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Barkham, M., & Shapiro, D. A. (1990). Brief psychotherapeutic interventions for job-related distress: A pilot study of prescriptive and exploratory therapy. *Counselling Psychology Quarterly*, 3(2), 133-147.
- Beck, C. L., & Gargiulo, R. M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *Journal of Educational Research*, 76(3), 169-173.
- Beck, J. S. (2003)。認知治療—基礎與進階 (梁雅舒、張育嘉、羅振豐、趙文煜譯)。台北：揚智文化。(原著出版於1995)。
- Center, D. B., & Steventon, C. (2001). The EBD teacher stressors questionnaire. *Education and Treatment of Children*, 24(3), 323-335.
- Chien, J. L. (2002). The effect of a cognitive behavior modification strategy on on-task behavior. *Dissertation Abstracts International*, 63(12), 4202. (UMI No.

AAT 3074276).

- Conway, R. N. F., & Gow, L. (1988). Mainstreaming special class students with mild handicaps through group instruction. *Remedial and Special Education, 9*, 34-40.
- Derlega, V. J., & Janda, L. H. (1994)。心理衛生：現代生活的心理適應(林彥好、郭利百加等譯)。台北：桂冠。(原著出版於1986)。
- Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E., & Eloff, I. (2003). Including learners with intellectual disabilities: Stressful for teachers? *International Journal of Disability, Development and Education, 50*(3), 293-308.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research, 43*(3), 235-245.
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children, 67*(4), 549-567.
- Glasser, W. (1986). *The basic concepts of reality therapy (chart)*. Canoga Park, CA: Institute for Reality Therapy.
- Graham, S., Harris, K. R., & Reid, R. (1992). Developing self-regulated learners. *Focus on Exceptional Children, 24*(6), 1-16.
- Hughes, C. A., & Korinek, L. (1991). Self-management for students with mental retardation in public school settings: A research review. *Education and Training in Mental Retardation, 26*(3), 271-291.
- Kaplan, P. S., & Stein, J. (1984). *Psychology of adjustment*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Kazdin, A. E. (2001). *Behavior modification: In applied settings* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Kendall, P. C. (2000). *Child & adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures*. London, New York: the Guilford Press.
- Kerr, M. M., & Nelson, C. M. (1998). *Strategies for managing behavior problems in the classroom* (3rd ed.). New York: Merrill.
- Korotitsch, W. J., & Nelson-Gray, R. O. (1999). An overview of self-monitoring research in assessment and treatment. *Psychological Assessment, 11*(4), 415-425.
- Loera, P. A., & Meichenbaum, D. (1993). The “potential” contributions of

- cognitive behavior modification to literacy training for deaf students. *American Annals of the Deaf*, 138(2), 87-95.
- Mathes, M. Y., & Bender, W. N. (1997). The effects of self-monitoring on children with attention-deficit/hyperactivity disorder who are receiving pharmacological interventions. *Remedial and Special Education*, 18(2), 121-128.
- Miltenberger, R. G. (2001). *Behavior modification: Principles and procedures* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Sands, D. J., Kozleski, E. B., & French, N. K. (2000). *Inclusive education for the 21st century—A new introduction to special education*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1992). Planning for mainstreamed special education students: Perceptions of general classroom teachers. *Exceptionality*, 3, 81-89.
- Shapiro, E. S., & Cole, C. L. (1994). *Behavior change in the classroom: Self-management interventions*. London, New York: Guilford Press.
- Snider, V. (1987). Use of self-monitoring of attention with LD students: Research and application. *Learning Disability Quarterly*, 10, 139-151.
- Stecker, P. M., Whinnery, K. W., & Fuchs, L. S. (1996). Self-recording during unsupervised academic activity: Effects on time spent out of class. *Exceptionality*, 6(3), 133-147.
- Swaggart, B. L. (1998). Implementing a cognitive behavior management program. *Intervention in School and Clinic*, 33(4), 235-238.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). Cambridge, MA: MIT (Massachusetts Institute of Technology) Press.
- Webber, J., Scheuermann, B., McCall, C., & Coleman, M. (1993). Research on self-monitoring as a behavior management technique in special education classrooms: A descriptive review. *Remedial and Special Education*, 14, 38-56.
- Williams, M., & Gersch, I. (2004). Teaching in mainstream and special schools: Are the stresses similar or different? *British Journal of Special Education*, 31(3), 157-162.
- Wood, D. A., Rosenberg, M. S., & Carran, D. T. (1993). The effects of tape-recorded self-instruction cues on the mathematics performance of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4),

250-258, 269.

Yell, M. L., Robinson, T. R., & Drasgow, E. (2001). Cognitive behavior modification. In T. J. Zirpoli & K. J. Melloy (Eds.), *Behavior management: Applications for teachers* (pp. 200-246). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.