

直觀教學法在融合教育教師生氣控制 訓練之運用

張美華¹、簡瑞良²

¹ 國立嘉義大學特殊教育系助理教授

² 國立嘉義大學特殊教育系副教授

壹、前言

Bos 和 Vaughn (2002) 指出大多數有學習和行為問題的學生在普通班接受教育。從 Forlin (2001)、Williams 和 Gersch (2004) 及黃瑋苓 (2005) 的研究顯示，國內外的普通班教師認為面對其班級內的特殊學生行為問題是他們壓力的最大來源，同時，也覺得專業能力不足。筆者將這些在其普通班級中有特殊學生的普通班教師稱之為融合教育教師 (inclusive education teacher)，以下簡稱融合教師。

McLaughlin 和 Schofield (1999) 認為任何一位參與特殊教育工作者都同意，在與特殊學生接觸及互動的過程中，的確需要更高品質的專業能力。Brownell, Smith, McNollis 和 Miller (1997) 及 Engelbrecht, Oswald, Swart 和 Eloff (2003) 及 Forlin (2001) 的研究皆支持行政支援不足是融合教師壓力形成的重要因素之一。國內學者林貴美 (2001) 和鈕文英 (2002) 的研究也發現，行政支持及專業知識的不足，使許多融合教師深感挫折和壓力，而影響融合教育的成效。

許多融合教師在深感挫折和壓力的情境之下，同時又缺乏足夠的行政支持及專業知識，會產生許多情緒管理上的困難，導致變得緊張、易怒，同時也很難去同理和接納特殊學生的心理與困境。在普通教育也有相同情形，方紫薇 (1995) 指出許多國中教師因為壓力大而常不自覺的易怒，導致影響師生互動，且無心力去了解 and 指導學生情緒調適的問題。

報章媒體經常報導融合教師因一時太過於生氣而對特殊學生做出過當的處罰，導致特殊學生身心受到重創；許多新聞也報導融合教師因過當反應而激起特殊學生的憤怒，導致師生嚴重肢體衝突，融合教師因而受到重傷。顯示融

合教師如果不能合適地管理情緒，增進生氣控制能力，往往會將自己與學生置於可能被深深傷害的情境之中。

Kaufhold 和 Johnson (2005) 指出很多研究是教導教育人員如何評估或處理他們學生的情緒問題與需求，甚少研究去探討教師的情緒智慧技能 (emotional intelligence skills)。van Veen, Slegers 和 van de Ven (2005) 也指出教師的情緒深深地影響其工作和其對工作的承諾 (commitment) 與認同 (identify)。魏麗敏和洪福源 (2006) 也認為大多數的師生衝突源自於學生不當的行為反應及教師本身的情緒調適能力出現了問題。因此，教師人格的穩定性及合宜的情緒調節與師生關係及教學效果有很直接的關係。但是，卻少有研究能有系統地去探討教師情緒。

研究又顯示，有相當多教師有心理耗竭 (psychological burnout) 的問題，因此須找出一些解決方法。例如 Thornton, Peltier 和 Hill (2005) 的研究指出教師是項充滿壓力的工作，在美國約有 50% 新進教師在五年內會離開他們的第一份工作。Wisniewski 和 Gargiulo (1997) 認為壓力是造成教師倦怠離職的主要因素。Winograd (2000) 認為教學本身即是一種充滿情緒壓力的工作 (emotionally stressful work)。許多研究也明確指出教師壓力不僅影響教師本身健康，也會影響到他們的學生與教學效能 (Beck & Gargiulo, 1983; Engelbrecht, Oswald, Swart, & Eloff, 2003; Wisniewski & Gargiulo, 1997)。教師的工作壓力也常會導致教師的情緒壓力，以致於變得容忍度降低且易被學生激怒。林志成和童鳳嬌 (2006) 指出教師是一種很具有壓力及高度容易心力耗竭的專業，同時，也是一種容易情緒損耗的職業。教師的情緒智慧顯得相當重要，因為教師的情緒表現，不但是潛在課程的活教材，也是學生情緒反應的模範。

Zembylas (2005) 認為教師的情緒在教師的專業和個人發展扮演很重要的角色，尤其是教師的自我情緒控制佔有相當重要的部份。Ahn (2005) 指出教師對於學生情緒社會化的發展有很關鍵性的角色。Chan (2006) 和 Noddings (1996) 皆建議在師資培育或教師訓練過程中應重視情意課程並提升教師的情緒智慧。融合教師對特殊學生的同理、接納、支持、關懷、協助和不生氣的態度即是一種教師情緒智慧的具體展現。吳永怡和楊麗香 (2002) 也指出普通班教師對特殊學生這種正向接納與支持的態度是融合教育的成敗關鍵。由此可見，教導融合教師一些生氣控制的策略，應是在融合教育的環境之中一個很基本及重要的情意訓練，因為唯有融合教師能控制自己面對特殊學生行為反應的生氣情緒，良好的師生關係、教學成效及學生學習成果的理想方能實現。

直觀教學法一向很重視融合教師情意能力的展現，同時也認為融合教師如

能展現自覺反思、同理接納、正向思考、正向關懷及身教示範等情意能力，自然而然能改善師生關係及提升教學效能。張美華和簡瑞良（2006a）的研究肯定直觀教學法的觀念與策略能夠減低融合教師的壓力感。在其研究過程中，從參與研究的融合教師成員回饋中，也同時發現教師生氣的次數變少了！因此，直觀教學法的一些觀念應該可以提供給融合教師在生氣控制訓練時的一些參考。本文嘗試先提出直觀教學法的意義內涵及與生氣控制的關係，再歸納出從直觀教學法的觀點探索融合教師生氣的原因，最後提出直觀教學法的一些重要觀念如何運用於融合教師的生氣控制訓練，期待能提供給融合教師及相關工作人員在情緒管理上的參考。

貳、直觀教學法的意義及與生氣控制的關係

一、直觀教學法的意義

張美華和簡瑞良（2005a）曾將直觀教學法定義為：

直觀教學法是教師能以直觀智慧去正向看待學生諸種情緒和行為現象及學業表現，和採不評價批判的態度去同理學生的心理感受和需求，發現學生的優勢能力和潛能。透過真誠關懷的互動，及教師的身教示範去營造積極溫暖的學習環境，協助學生學習成功及行為改善的一種教學法。此外，在教材方面，教師亦能用直觀觀點，看出教材內容的學習重點和關鍵，及教材對學生在認知、情意、技能學習的價值和生活上的幫助，並以合適學生能力和需求方式呈現。（頁 159-160）

二、直觀教學法與生氣控制的關係

如果融合教師真能採用直觀教學法的理念與精神，能同理學生的困境、示範自覺反省的態度、接納學生的限制、表現尊重與關懷的態度、看出學生的潛能、注重學生的興趣與需要，教師的生氣控制能力必然提升。以下擬分成六點做簡要說明：

（一）同理學生的困境

因了解而產生諒解，既然諒解就能減少生氣的態度。例如如果融合教師知道注意力缺陷過動症及學習障礙等特殊學生本來就有注意力缺陷的生理原因和限制；知道嚴重情緒障礙學生原本就有人際關係及情緒與行為自我控制的障礙，他們並不是故意的，他們是因為有障礙而導致種種的負向行為反應及自我控制的困難。融合教師如有此認知，面對這樣的特殊學生的不當行為就比較不會生氣。

(二)示範自覺反省的態度

自覺反省是控制生氣的有效策略。能先自覺，遏瞋心於初萌之時，就能避免瞋心大發。能事事反求諸己，就不會對人要求太多。如果融合教師能先自覺反省自己面對特殊學生的期待、要求、心態、信念是否合理？即能避免因為期待過高而導致失望、挫折及生氣的情形。另一方面，如果融合教師能常常自省反思，我的教材教法、評量方式和標準合適這些特殊學生嗎？這些特殊學生的學習困境有那些？要如何協助他們突破？即能逐漸調整其教學方式與內容，也較不會因為特殊學生的學習表現太過消極而產生生氣的情緒。

(三)接納學生的限制

能夠將心比心地同理特殊學生的心情及其障礙，就比較能感同身受地體諒他們的苦處及接受他們的限制。融合教師對特殊學生的接納是融合教育成功的關鍵。例如當融合教師能接納亞斯柏格症的學生有人際溝通與人際敏感度的障礙，就比較不會對其在課堂「口不擇言」的發言或「坦率的批判」產生生氣的情緒，因為了解他們有障礙及限制才會如此。

(四)表現尊重與關懷的態度

能夠正向尊重與關懷特殊學生，正向解讀特殊學生的行為與表現，就較能改變上課學習及師生互動的氣氛。每一個人都有被尊重和關懷的心理需求，縱使是重度障礙的學生也有此需求，也能感受到別人的尊重和關懷。當融合教師能採取正向的觀點去發現特殊學生的微小進步、優勢能力及其對班級或別人的貢獻，即能展現出一種想去關懷鼓勵及尊重他們的心情。當這種尊重和關懷的心情越強烈，生氣的心情也會隨之減少。

(五)看出學生的潛能

能看到特殊學生的潛能，就比較不會輕易放棄學生，特殊學生也能由此看到自己的希望與價值，師生的良性互動機會增加，教師的生氣次數自然減少。融合教師要培養一隻「心靈慧眼」，從這隻慧眼看到每一個特殊學生都有他的善良本性及無限潛力。當融合教師用正向的心態去看學生的優點與潛能、自然負向的生氣情緒即能獲得改善。

(六)注重學生的興趣與需要

注重學生的學習興趣與需求，課程就能吸引學生學習，學生學習動機增加，偏差行為就會改善，造成教師生氣的機會自然也就會降低。目前學生學習意願低落的情形，最主要源自於三個重要因素。首先是自覺學這些課程內容，沒有價值，因為它們與實際生活脫節。其次是自覺對這些課程沒有興趣，也覺得它們並不符合自己的需求。第三是因為長期的學業挫敗感，特殊學生上課聽

不懂、跟不上教師的進度，久而久之，自然失去學習興趣。因此融合教師如能經常反思，我目前教導的內容是否符合學生特殊的學習需求？是否能讓他們感覺到所學的內容對生活能力提升有所助益？是否讓他們能更聽得懂及學得會？能夠經歷成功的學習經驗？特殊學生經歷學習成功的經驗越多，則負向的行為也越能改善。如此，融合教師面對特殊學生負向行為而導致生氣的情形即能獲得改善。

參、從直觀教學法之觀點探討融合教師生氣之原因

可能引發融合教師產生生氣情緒的因素相當多元，一般約可歸納為教師因素、學生因素、情境因素及事件因素等。在教師因素方面如融合教師之人格特質、專業能力等，學生因素方面如特殊學生說話的口氣與態度、特殊學生的行為表現等，情境因素方面如當時師生的溝通情境、班級的氣氛等，事件因素方面如事件的性質及嚴重程度等。從直觀教學法的觀點探討引發融合教師生氣的因素，有不同的著重層面。直觀教學法是基於禪學、人本心理學（張美華、簡瑞良，2005b）及認知行為治療（張美華、簡瑞良，2006b）的理論基礎，因此可以從禪學、人本心理學、認知行為治療及直觀教學法的角度來探討引發融合教師生氣的因素。

一、禪學的角度

現代禪創始者李元松（1994a）認為人類一切的煩惱痛苦皆來自於我執我見，人類執著於「我存在」的錯覺及想要「保護我、保護我的、利樂我的」的諸種動機而產生。釋依日（1987）認為般若空慧須廣觀一切法空，離我所見，外不拘於物，內不蔽於我，以無所得為方便，忘我以為眾，行六度廣行。妙境長老（2004）認為修無我觀才能消除煩惱及我執。德寶禪師強調藉由對無我的覺知與智慧方能克服因為我概念所衍生出來的無知煩惱（賴隆彥，2003）。鄭石岩（2006）指出一個人的我執，產生許多不安；因為我執，處處在意，才有許多無明煩惱。基於上述觀念，筆者認為讓融合教師生氣的主要因素，是融合教師本身的「我見」。我見包含教師的想法、期待、價值觀、判斷、知覺、歸因、信念、心態等各種我執。換句話說，是融合教師面對特殊學生的各種行為表現太執著於自己所堅持的看法、想法、判斷等，才會讓自己生氣。如果融合教師能修正或不再堅持自己原先看事情或判斷事情的角度，很有可能就會發現，其實事情並不如自己原先認為地那般嚴重，因此，也沒有必要生氣。融合教師有時對特殊學生會產生一種先入為主的觀念，這些看法有時是誤解，有時

是教師個人的偏見，並不是事實。有時，也常因這些誤解、偏見導致師生衝突，讓融合教師經歷生氣的情緒。總而言之，融合教師面對特殊學生時其內心所產生的種種判斷、評價、期望、想法、看法、成見等有時都是「我見」，這些「我見」也是讓融合教師處於挫折和生氣情緒的主要因素。

二、人本心理學的角度

人本心理學的代表人物之一 Carl Rogers，他強調輔導者只要對受輔者或當事人（Client）具有三種態度，其輔導應該有正向效果。一是真誠一致的態度，二是正確的同理心，三是無條件的積極關懷和接納（張蕊苓，1991）。筆者認為這三種態度的具備與否，也會影響到融合教師是否容易生氣，面對特殊學生越具有這三種態度，則越不容易生氣。換句話說，從人本心理學的角度來看，融合教師為何會生氣，是因為面對特殊學生的諸種行為表現一時失去了這三種關鍵的態度。例如，一位融合教師如能真正同理和接納特殊學生的障礙及同時了解因其障礙而造成其家庭、學業、人際等各方面的困境與限制，他比較能夠去原諒或體諒這些特殊學生，同時也比較不會被這些特殊學生的表相行為反應所激怒。一位真正具有真誠、耐心及願意對特殊學生表達積極關懷的融合教師，也比較不會被一些特殊學生的問題行為所激怒，因為，他有一顆真切想幫助及關懷這些弱勢學生的心，他能夠包容他們的不成熟或種種防衛性的舉止。

三、認知行為治療的角度

Kendall (2000) 強調從認知行為理論的觀點來看，憤怒是一種對挫折或挑撥（provocation）情境所產生強烈情緒的回應。Snyder 和 Kymissis (1999) 認為生氣具有情緒起動（emotional arousal）和認知（cognition）二個要素。Novaco (1985) 也指出憤怒的起動（anger arousal）受了二項認知歷程（cognitive process）的影響，一是評估（appraisal），另一項是預期（expectation）。賴銘次（2000）強調從認知治療的觀點，當事人的情緒困擾常起因於對於實際事件或情境有了扭曲（distortion）或錯誤的看法或解釋。Kendall (2000) 認為衝動爆發（impulsive acting-out）和攻擊行為有可能包含認知扭曲（cognitive distortion）及認知缺陷（cognitive deficiency）如缺乏自我控制，無法運用語言調停技巧（Verbal meditation skills）及採行社會觀點（social perspective taking）。

基於上述認知行為治療學者的觀點可知，融合教師生氣的起因與其認知歷程有密切的關係。融合教師對特殊學生行為表現透過內在認知歷程形成一種評估或解釋，同時也由此種過程形成情緒的反應。但值得注意的是，任何一位教師的認知歷程有時亦有可能有扭曲或錯誤解釋的情形。實務上，經常可以發現

許多教師常有因誤解學生而生氣的經驗。尤其許多融合教師缺乏特殊教育的專業背景，不容易真正去了解和判斷許多特殊學生行為的真正因素，甚至忽略了這些學生因本身的障礙因素對其行為表現所形成的影響，導致許多融合教師相當容易因為不了解學生的障礙影響，而在面對特殊學生的行為時產生生氣的情緒。

四、直觀教學法的角度

因為直觀教學法的理論深受禪學、人本心理學及認知行為治療理論的影響，因此，上述三種理論的觀點，亦屬於直觀教學法觀點的範疇！在此，特別再提出一個觀點來代表直觀教學法對融合教師生氣起因最直接核心的看法，即如何去「觀」特殊學生的行為是融合教師控制生氣的關鍵。如果融合教師缺乏直觀的能力，未能直觀特殊學生行為而生起批判評價之心，未能直觀或看出特殊學生的優勢能力或良善本質，未能直觀或看出特殊學生的微小進步及價值，只看到特殊學生的負向行為或缺點，便因而容易產生生氣的機會。總而言之，融合教師缺乏面對特殊學生的直觀能力，是導致融合教師生氣的一個主要因素。

肆、直觀教學法觀念在融合教師生氣控制訓練的運用

基於上述直觀教學法的意義及與生氣控制的關係和從直觀教學法觀點探討教師生氣之原因的文獻內容，筆者綜合上述觀點，整理出四個直觀教學法的重要觀念如放下我見、深度同理、認知訓練及直觀智慧，並嘗試說明此四種觀念如何運用於融合教師的生氣控制訓練。

一、放下我見練習

人際間的衝突常是因為彼此的觀念、看法不一樣，人們生氣的起因常常是因「我覺得我對！」「他不對！」或「他怎麼可以如此！」，我的看法、想法、判斷、知覺、體會、理想、抱負、希望、期待等這些都是「我見」。如果融合教師有番自覺反思的心理過程，常會發現自己面對特殊學生的看法、觀念、判斷有時並不見得正確；自己對特殊學生的希望、期待、理想有時也不見得很合理或合乎現實；但融合教師卻常因為這個「我見」而生氣或覺得挫折、沮喪。

李元松（1990）曾言慾望並非輪迴的根本，「我見」才是解脫的主要障礙。同時也提到，凡有所見都是妄見，只要我們有所肯定和執取，一切的痛苦和矛盾就從這地方開始產生。由此可見，融合教師如想增進自己面對特殊學生控制生氣的能力需學習放下我見的技巧，首先要時時自我覺察我見的產生，並常常

提醒自己，自己的我見即是偏見、執著，常造成自己生氣和別人痛苦。其次是經常告訴自己「放下自己的見解、看法、判斷等我見吧！」因為我見即是自我想法、自我偏見，常常不見得正確，同時，這些「我見」也可能形成我們去認識和了解特殊學生的一個阻礙。總而言之，放下我見的練習關鍵在於融合教師能夠經常自覺反思並放下我見，如此，也較能開始去注意到特殊學生的興趣和需求及了解他們的困境和挫折，並以特殊學生為學習的主體。

二、深度同理練習

深度同理的技巧在於融合教師是否願意養成一種時時將心比心及設身處地去體會特殊學生及其家長心情的思考習慣。Rogers 強調同理心 (empathy) 是每個教育工作者及輔導人員不可缺少的能力。任何一個人都有期待被了解和不被誤解的心理需求。當融合教師能夠真正地將心比心，同理體會特殊學生的心情、想法、經驗、煩惱和困境，融合教師將會對特殊學生產生體諒的心情，因為由真正的了解能產生真正的諒解和慈悲。體諒別人是李元松 (1990) 所強調的成熟人格的特徵之一。因為成熟的人能接納自己，體諒自己的缺點，一個真正體諒自己的人，才能真正體諒別人的困難與苦衷。然而可惜的是，根據張美華和簡瑞良 (2006a) 的研究發現，許多教師因為在師資培育過程中，情意課程訓練的缺乏，竟然失去了同理學生和體諒學生的能力與胸懷。

當融合教師對特殊學生的行為反應產生生氣的感覺，常是因為不能「諒解」學生，而不能諒解學生常因為不能深度地同理學生及了解特殊學生的行為背後的各种因素。反之，當融合教師能夠深度地同理特殊學生，就會產生真正的慈悲心情，因此，面對特殊學生問題行為時，其生氣的情形即會減少許多。

三、認知訓練練習

Kazdin (2001) 和 Stallard (2002/2005) 認為改變認知歷程即會帶來行為和情緒的轉變。Beck (1995/2003) 認為認知治療師努力於找尋不同方法去造成病患在認知上的改變，以帶來情緒及行為的持續性改變。Swaggart (1998) 認為認知行為策略即是藉由增加個體對認知過程的覺察來提升自我控制。

融合教師如要增進對其認知過程的了解，並進而提升認知訓練技巧，改變自己的認知歷程，可以從事下列的練習，例如經常提醒自我是否正向看待及解釋特殊學生行為；經常面質自己的想法和期待要求是否合理和合乎現實？改變一些經常令自己生氣的負向自我陳述 (negative self-statement)？練習中斷自己的一些負向想法和思考；經常反省自己有否對特殊學生行為產生認知偏誤或扭曲 (cognitive bias or distortions) 或錯誤的歸因 (error attribution)，透過這些認知訓練練習，即會減低融合教師生氣的機率。

四、直觀智慧練習

李元松(1994d)認為禪是一種直觀的智慧，能看到萬事萬物的本來面目，但卻不加上自己太多的預設和價值判斷。張美華和簡瑞良(2006c)曾指出許多融合教師對自己、對學生或對教學工作存有太多好壞預設立場及二元對立的價值判斷，同時亦有許多隱而未覺的偏見和不合理期待。因此，讓融合教師失去了直觀的智慧，也無法看到特殊學生美好良善的本性、可資運用的優勢能力及個性與能力上的優點，另一方面也無法察覺特殊學生點點滴滴的努力與微小的進步及看出特殊學生未來的生命價值與希望。

因此，融合教師如要增長直觀智慧，可以經由下列的自我練習，例如自我覺察自己的想法和念頭；練習專注於呼吸；練習不起念頭；經常提醒自己盡量對特殊學生的行為能夠直觀行為本身的功能性，而不要起批判之心；直觀特殊學生善良的本性；直觀行為的前因後果；直觀學生行為背後的動機，透過這些直觀練習會讓融合教師比較不會生氣。例如看到特殊學生的作業沒寫，就只看到作業沒寫一事，只是趕快給學生時間機會或提供協助讓學生把作業完成，不要再起一些分別判斷，內心想這位學生太不用功和不負責，或認為他太投機取巧或太懶惰了，這些念頭判斷不見得是正確及符合現實情形，但卻可能會讓融合教師產生很大的生氣反應。

因此，直觀的智慧即是融合教師一種不起念頭、分別判斷的智慧及思考的習慣。這種不起念頭、分別、價值判斷的思考習慣，不僅讓融合教師比較不會生氣，也讓融合教師能更貼近特殊孩子的心靈，看到他們許多常被大人忽略的美好特質。

伍、結語

目前許多研究皆支持國內教師面臨著相當大的壓力（吳宗立、林保豐，2003；林金生，2003；林純文，1997；郭峰偉，2000；黃宏建，2005；黃志雄，2005；黃智慧，2003；黃瑋苓，2005；鄭媛文，2005；韓玉芬，2004），也正因為教改、融合教育、學生問題行為、升學競爭、行政工作等各式各樣的壓力，再加上師資培育過程中忽略情意課程（高強華，1998），讓許多融合教師變得比較易怒，這也是目前報章媒體經常報導教師情緒失控、採用不當懲罰，導致學生身心受創新聞的原因之一。由此可見，如何教導融合教師生氣控制、壓力調適或情緒管理的策略顯得相當重要，同時，這也是促進融合教育成功的一個重要關鍵。

直觀教學法很強調融合教師要先放下自己的成見或價值判斷，採用正向的心態與態度去同理、接納、尊重及關懷學生，也強調要用正向的思考去看出學生的潛能或發現一些負向行為中的正向意義。如果融合教師真能用正向的態度和正向的思考方式去面對特殊學生，師生衝突的機會必定會減少許多。

禪宗六祖慧能大師在其六祖壇經曾言：「一念天堂，一念地獄，天堂地獄一念之間。」可見，融合教師生氣或不生氣也在一念之間，端看融合教師當時的心念及看待特殊學生行為反應的角度。心若改變，態度就改變，當融合教師看待特殊學生的心態改變了，「觀」學生行為反應的角度不一樣了，融合教師願意放下執著已久的「我見」及採用將心比心的同理心去體會特殊學生及其家長的心情，相信原本生氣易怒的心情即會轉變為生氣勃勃的教育熱情。

參考文獻

- 方紫薇（1995）。教師氣憤情緒管理訓練之成效。*中華輔導學報*，**3**，127-174。
- 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。
- 吳宗立、林保豐（2003）。國民小學教師工作壓力與組織承諾關係之研究。*國教學報*，**15**，193-229。
- 李元松（1990）。21世紀的禪。台北：現代禪。
- 李元松（1994a）。從自我實現到禪定解脫：與現代人論現代禪。台北：現代禪。
- 李元松（1994d）。入禪之門：從如何學禪到如何做一個禪師。台北：現代禪。
- 林志成、童鳳嬌（2006）。教師情緒智慧的涵養。*教育研究月刊*，**150**，38-51。
- 林金生（2003）。國民中學輔導教師工作壓力、因應策略與負向情緒經驗之研究。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學，高雄。
- 林純文（1997）。國民小學組織氣候、教師工作壓力及其因應方式之研究。屏東師院國民教育研究所論文集，**1**，59-102。
- 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。
- 玅境長老（2004）。*瑜伽師地論講記—修所成地*。Vadito, NM:法雲禪寺。
- 高強華（1998）。師資培育課程中的情意學習。*中等教育*，**49(1)**，59-68。

- 張美華、簡瑞良 (2006a)。直觀教學法在融合教育教師工作壓力調適訓練效果之研究。載於嘉義大學特殊教育學系主編，**國立嘉義大學 2006 年特殊教育國際學術研討會論文集**(頁 47-72)。嘉義：國立嘉義大學。
- 張美華、簡瑞良 (2005a)。直觀教學法在特殊教育的運用。**特殊教育文集**，7，155-184。
- 張美華、簡瑞良 (2005b)。直觀教學法在特殊教育運用的理論基礎與教學原則。載於國立台中教育大學特殊教育中心主編，**特殊教育叢書 (9402 輯) 特殊教育現在與未來** (頁 39-52)。台中：國立台中教育大學。
- 張美華、簡瑞良 (2006b)。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。
- 張美華、簡瑞良 (2006c)。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) 特殊教育現在與未來** (頁 53-65)。台中：國立台中教育大學。
- 張蕊苓 (1991)。個人中心治療法。載於王麗斐等譯，**諮商與心理治療的理論與實施** (頁 287-322)。台北：心理。
- 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。
- 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。
- 鄭石岩 (2006)。參禪·改造心情：參透二十八則，法喜八萬四千。台北：遠流。
- 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。
- 賴隆彥譯 (2003)。平靜的第一堂課—觀呼吸。台北：橡樹林文化。

- 賴銘次 (2000)。特殊兒童異常行為之診斷與治療。台北：心理。
- 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。
- 魏麗敏、洪福源 (2006)。師生衝突與教師情緒管理。教育研究月刊，150，14-24。
- 釋依日 (1987)。六波羅蜜的研究。高雄：佛光。
- Ahn, H. J. (2005). Teachers' discussions of emotion in child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 32(4), 237-242.
- 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）。
- Bos, C. S., & Vaughn, S. (2002). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Brownell, M. T., Smith, S. W., McNellis, J. R., & Miller, M. D. (1997). Attrition in special education: Why teachers leave the classroom and where they go. *Exceptionality*, 7(3), 143-155.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042-1054.
- 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.
- 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.
- Kaufhold, J. A., & Johnson, L. R. (2005). The analysis of the emotional intelligence skills and potential problem areas of elementary educators. *Education*, 125(4), 615-626.
- 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.
- McLaughlin, M. J., & Schofield, P. F. (1999). Educational reform: Issues for the inclusion of students with disabilities. In M. J. Coutinho & A. C. Repp (Eds.), *Inclusion: The integration of students with disabilities* (pp.37-58). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Noddings, N. (1996). Stories and affect in teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 435-447.
- Novaco, R. W. (1985). Anger and its therapeutic regulation. In M. Chesney & R. Rosenman (Eds.), *Anger and hostility in cardiovascular disorders* (pp. 203-226). Washington, DC: Hemisphere Publishing Co.
- Snyder, K. V., & Kymissis, P. (1999). Anger management for adolescents: Efficacy of brief group therapy. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(11), 1409-1416.
- Stallard, P. (2005)。想得好，感覺棒—兒童青少年認知行為治療學習手冊（陳坤虎、徐儷瑜譯）。台北：揚智文化。（原著出版於2002）。
- Swaggart, B. L. (1998). Implementing a cognitive behavior management program. *Intervention in School and Clinic*, 33(4), 235-238.
- Thornton, B., Peltier, G., & Hill, G. (2005). Do future teachers choose wisely? A study of pre-service teachers' personality preference profiles. *College Student Journal*, 39(3), 489-496.
- van Veen, K., Slegers, P., & van de Ven, P. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21, 917-934.
- 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.
- Winograd, K. (2000). *The emotional uncertainties of teaching: A missing link in teacher education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 446 049).
- Wisniewski, L., & Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among

special educators: A review of the literature. *The Journal of Special Education*, 31(3), 325-346.

Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 935-948.