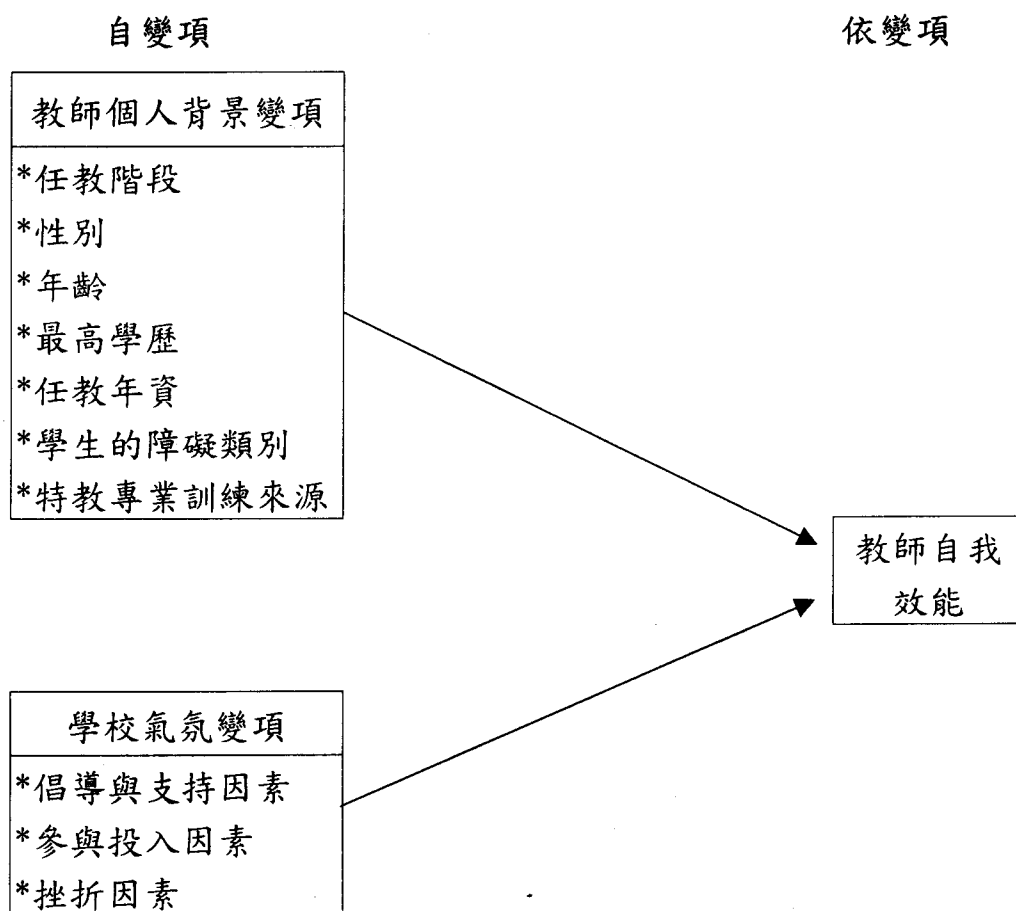


第四章 研究結果與討論

本研究經資料處理和分析後，其研究建構如下所示，並得到下列各項結果，茲列述如下：



第一節 國民中學身心障礙資源班教師自我效能與其相關因素之研究

由於不同階段別之身心障礙資源班教師的自我效能並無顯著差異存在 ($t=1.88, P>.05$)。因此，本研究將不探討國中與國小之間的差異，而採國中與國小分開處理的原則。是故，本節旨在探討

國民中學身心障礙資源班教師之「任教階段」、「性別」、「年齡」、「最高學歷」、「任教資源班年資」、「學生的障礙類別」及「特教專業訓練來源」與「教師自我效能」的關係。所提出的研究假設經電腦統計分析，部分獲得支持，部分則未獲得支持，全部研究結果如下所示：

一. 國民中學身心障礙資源班教師個人背景變項與教師自我效能之現況分析

(一) 個人背景變項的人數、平均數、標準差及每題平均得分

本小節旨在依據國民中學身心障礙資源班教師「個人背景變項」（包括性別、年齡、最高學歷、任教資源班年資、學生的障礙類別及專業訓練來源），分析各個變項的人數、平均數、標準差及每題平均得分（詳見表 4-1）。

表 4-1 國民中學身心障礙資源班教師個人背景變項的人數、平均數及標準差

項	目	人數	平均數/每題平均得分	標準差
性別	男	27	73.04/ (4.30)	8.75
	女	186	75.08/ (4.42)	8.65
年齡	20-29	55	72.47/ (4.26)	7.98
	30-39	60	75.82/ (4.46)	8.52
	40-49	69	75.68/ (4.45)	8.82
	50 以上	28	74.71/ (4.39)	9.53
最高學歷	師範三年/師專五年	6	71.67/ (4.21)	13.91
	大學教育院系	79	74.35/ (4.37)	7.88
	普通大學	52	74.10/ (4.35)	8.07
	研究所	73	76.59/ (4.50)	8.70
任教資源班年資	0-4 年	36	74.47/ (4.38)	8.48
	5-9 年	32	74.84/ (4.40)	8.27
	10 年以上	45	74.71/ (4.39)	9.56
學生的障礙類別	僅有一種	61	72.57/ (4.27)	8.77
	兩種	71	74.84/ (4.40)	8.96
	三種	40	75.80/ (4.46)	7.42

專業訓練 來源	三種以上	40	77.25/ (4.54)	8.62
	特研所	6	76.50/ (4.50)	7.82
	特教系	30	73.50/ (4.32)	8.02
	研究所 40 學分班	25	79.24/ (4.66)	9.81
	較新特教組	9	74.67/ (4.39)	9.97
	在職進修 20 學分班	41	74.37/ (4.37)	7.77
	學士後特教師資班	11	72.45/ (4.26)	6.76
	研習	69	75.25/ (4.43)	8.42
其他	22	71.59/ (4.21)	9.95	

(二) 不同個人背景變項之國民中學身心障礙資源班教師自我效能
上之差異比較

表 4-2 不同個人背景變項之國民中學身心障礙資源班教師自我效能
量表上之變異數分析摘要表

項 目	變 異 來 源	SS	Df	MS	F 值
性別	組間 (男女)	94.91	1	94.91	1.26
	組內 (誤差)	15755.63	210	75.03	
	全體	15850.54	211		
年齡	組間 (不同年齡別)	413.34	3	137.78	1.85
	組內 (誤差)	15459.391	208	74.32	
	全體	872.73	211		
最高學歷	組間 (不同學歷別)	326.38	3	108.79	1.54
	組內 (誤差)	14583.60	208	70.79	
	全體	14909.98	211		
任教資源 班年資	組間 (不同年資別)	52.15	2	26.07	0.35
	組內 (誤差)	15859.34	210	75.52	
	全體	15911.49	212		
學生的障礙類別	組間 (不同障礙別)	582.43	3	194.14	1.64
	組內 (誤差)	15268.11	208	73.40	
	全體	15850.54	211		
專業訓練來源	組間 (不同專業訓練別)	869.56	7	124.22	1.69
	組內 (誤差)	15041.93	205	73.38	
	全體	15911.49	212		

由表 4-1 與表 4-2 可知，在性別方面，男性和女性教師在自我
效能量表上之每題平均得分，分別為 4.30 和 4.42，都超過六點量表

的一半 (3.5) 顯示，不同性別之國民中學身心障礙資源班教師都傾向於擁有尚可的自我效能感受。至於男女國民中學身心障礙資源班教師在教師自我效能的整體層面上，F 值為 1.26，並未達 .05 顯著水準，也就是說男女國民中學身心障礙資源班教師在教師自我效能量表上沒有顯著的不同。

其次，在年齡方面，不同年齡之國民中學身心障礙資源班教師在教師自我效能量表上之每題平均得分，分別為 4.26、4.46、4.45、4.39，都超過六點量表的一半 (3.5) 顯示，不同年齡之國民中學身心障礙資源班教師都傾向於具有自我效能。另外，由表 4-2 可知，不同年齡之國民中學身心障礙資源班教師在教師自我效能量表上的 F 值為 1.39，未達 .05 顯著水準，亦即國民中學身心障礙資源班教師的自我效能並不因年齡之不同而有顯著差異。

在最高學歷方面，不同學歷別之國民中學身心障礙資源班教師在教師自我效能量表上之每題平均得分，最低是師範三年/師專五年組 (4.21)，最高為研究所組 (4.50)。至於四組在變異數分析考驗上，F 值為 1.85，未達 0.05 顯著水準，顯示不同學歷別之國民中學身心障礙資源班教師在教師自我效能量表上並沒有顯著差異存在。

至於任教資源班年資方面，不同年資別之國民中學身心障礙資源班教師在教師自我效能量表上之每題平均得分，任教 30 年以上的教師最高 (5.04)，25-29 年的教師最低 (3.97)，惟各組都超過六點量表的一半 (3.5) 顯示，不同年資別之國民中學身心障礙資源班教師都傾向於具有尚可的自我效能感受。此外，在平均數差異的變異數分析考驗上，F 值為 0.35，未達到顯著水準。此一結果顯示，國民中學身心障礙資源班教師的自我效能不會因任教資源班年資不同而有顯著差異。

從學生障礙類別的層面來看，不同學生障礙類別之國民中學身心障礙資源班教師在教師自我效能量表上之每題平均得分，最高為

擁有三種以上障礙類別的教師（4.54），最低是擁有一種障礙類別的教師（4.27），惟各組都超過六點量表的一半（3.5）顯示，四組之國民中學身心障礙資源班教師都傾向於具有尚可的自我效能感受。至於不同學生障礙類別之國民中學身心障礙資源班教師在教師自我效能的整體層面上，F 值為 2.64，未達.05 顯著水準，也就是說四組教師在教師自我效能量表上無顯著差異。

最後就專業訓練來源言，不同特教專業組之國民中學身心障礙資源班教師在教師自我效能量表上之每題平均得分，分別為 4.50、4.32、4.66、4.39、4.37、4.26、4.43、4.21，都超過六點量表的一半（3.5）顯示，八組之國民中學身心障礙資源班教師都傾向於擁有良好的自我效能感受。至於不同特教專業組之國民中學身心障礙資源班教師在教師自我效能量表上的 F 值為 1.69，未達.05 顯著水準，亦即國民中學身心障礙資源班教師的自我效能感受並不會因特教專業訓練來源之不同而有顯著不同。

二.不同學校氣氛變項對於國民中學身心障礙資源班教師自我效能上之預測力分析

表 4-3 不同學校氣氛變項對於國民中學身心障礙資源班教師自我效能上之逐步迴歸分析摘要表

投入順序	變異來源	SS	Df	MS	淨 F 值	R2	R2 增加量	β
1	教師	2354.80	1	2354.80	36.41***	14.84%		.39
	參與	13516.03	209	64.67				
	投入							
因素	全體	15870.82	210					

註：***表示 $P < .001$

由表 4-3 可知，採用學校氣氛變項中的三個因素（倡導與支持、教師參與投入及阻礙）來進行逐步迴歸預測教師的自我效能，結果

發現僅有「教師參與投入」這個因素進入，且達到.001 的顯著水準（淨 F 值=36.41），R-square 為 14.84%， β 為.39。此一結果顯示，學校氣氛變項中的「教師參與投入因素」對於國民中學身心障礙資源班教師的自我效能感受，有 14.84% 的顯著預測力。簡言之，國民中學身心障礙資源班教師愈參與投入，其自我效能感受似會愈佳；教師參與投入愈少，自我效能感受似會愈差。

第二節 國民小學身心障礙資源班教師自我效能與其相關因素之研究

本節旨在探討國民小學身心障礙資源班教師之「任教階段」、「性別」、「年齡」、「最高學歷」、「任教資源班年資」、「學生的障礙類別」及「特教專業訓練來源」與「教師自我效能」的關係。所提出的研究假設經電腦統計分析，部分獲得支持，部分則未獲得支持，全部研究結果如下所示：

一. 國民小學身心障礙資源班教師個人背景變項與教師自我效能之現況分析

（一）個人背景變項的人數、平均數、標準差及每題平均得分

本小節旨在依據國民小學身心障礙資源班教師「個人背景變項」（包括性別、年齡、最高學歷、任教資源班年資、學生的障礙類別及專業訓練來源），分析各個變項的人數、平均數、標準差及每題平均得分（詳見表 4-4）。

表 4-4 國民小學身心障礙資源班教師個人背景變項的人數、平均數、標準差及每題平均得分

項	目	人數	平均數/每題平均數	標準差
性別	男	81	76.01/ (4.47)	9.94
	女	383	76.20/ (4.48)	8.54
年齡	20-29	109	73.44/ (4.32)	8.08
	30-39	186	76.56/ (4.50)	8.99
	40-49	115	76.40/ (4.49)	8.88
	50 以上	55	79.56/ (4.68)	7.83
最高學歷	師範三年/師專五年	66	78.39/ (4.61)	7.41
	大學教育院系	226	75.50/ (4.44)	8.75
	普通大學	122	75.40/ (4.43)	9.11
	研究所	39	77.03/ (4.55)	9.53
任教資源 班年資	0-4 年	305	75.74/ (4.46)	8.22
	5-9 年	85	75.61/ (4.45)	11.09
	10-14 年	30	76.67/ (4.51)	8.73
	15-19 年	13	78.15/ (4.60)	7.50
	20-24 年	13	80.31/ (4.72)	7.02
	25-29 年	13	80.54/ (4.74)	7.43
	30 年以上	6	79.16/ (4.66)	4.71
學生的障 礙類別	僅有一種	84	76.06/ (4.47)	7.77
	兩種	121	77.07/ (4.53)	7.82
	三種	100	74.80/ (4.40)	10.52
	三種以上	159	76.36/ (4.49)	8.78
專業訓練 來源	特研所	8	76.25/ (4.49)	9.25
	特教系	100	75.59/ (4.45)	8.40
	研究所 40 學分班	13	79.46/ (4.67)	11.70
	較新特教組	9	81.56/ (4.80)	7.50
	在職進修 20 學分班	91	76.69/ (4.51)	8.69
	學士後特教師資班	63	75.19/ (4.42)	7.71
	研習	111	76.18/ (4.48)	9.50
其他	68	75.71/ (4.45)	8.79	

(二) 不同個人背景變項之國民小學身心障礙資源班教師自我效能
上之差異比較

表 4-5 不同個人背景變項之國民小學身心障礙資源班教師自我效能
量表上之變異數分析摘要表

項 目	變異來源	SS	Df	MS	F 值
性別	組間 (男女)	2.38	1	2.38	0.03
	組內 (誤差)	35738.51	462	77.36	
	全體	35740.88	463		
年齡	組間 (不同年齡別)	1481.69	3	493.89	6.63**
	組內 (誤差)	34325.77	461	74.46	
	全體	35807.46	464		
最高學歷	組間 (不同學歷別)	520.19	3	173.40	2.25
	組內 (誤差)	34592.55	449	77.04	
	全體	35112.73	452		
任教資源 班年資	組間 (不同年資別)	665.54	6	110.92	1.45
	組內 (誤差)	35141.92	458	76.73	
	全體	35807.46	464		
學生的障礙類別	組間 (不同障礙別)	293.23	3	97.74	1.27
	組內 (誤差)	35509.60	460	77.19	
	全體	35802.83	463		
專業訓練來源	組間 (不同專業訓練別)	535.26	7	76.47	0.99
	組內 (誤差)	35262.76	455	77.50	
	全體	35798.01	462		

註：**表示 $P < .01$

由表 4-4 與表 4-5 可知，在性別方面，不同性別之教師在自我效能量表上之每題平均得分，分別為 4.47 和 4.48，都超過六點量表的一半 (3.5) 顯示，不同性別之國民小學身心障礙資源班教師都傾向於擁有尚可的自我效能感受。至於男女國民小學身心障礙資源班教師在教師自我效能的整體層面上，F 值為.03，並未達.05 統計上的顯著水準，亦即國民小學身心障礙資源班教師在教師自我效能量表上，並不會因性別不同而有顯著差異。

就年齡方面來看，不同年齡之國民中學身心障礙資源班教師在教師自我效能量表上之每題平均得分，最高為 50 歲以上組 (4.68)，最低是 20-24 歲組 (4.32)，惟四組都超過六點量表的一半 (3.5) 顯示，不同年齡之國民小學身心障礙資源班教師都傾向於具有尚可的自我效能感受。另由表 4-5 可知，不同年齡之國民小學身心障礙資源班教師在教師自我效能量表上的 F 值為 6.63，達到 .01 顯著水準，也就是說亦即國民小學身心障礙資源班教師的自我效能會因年齡之不同而有顯著差異。然後，經過 Scheff'e 法進行事後比較，結果發現 30-39 歲組與 20-29 歲組之間有顯著差異，也就是說 30-39 歲組的國民小學身心障礙資源班教師要比 20-29 歲組教師有更高的自我效能；而 20-29 歲與 50 歲以上組之間有顯著差異，亦即 50 歲以上組的國民小學身心障礙資源班教師要比 20-29 歲組教師有更高的自我效能；其餘各組之間則沒有顯著不同。

表 4-6 不同年齡之國民小學身心障礙資源班教師自我效能之事後比較表

	20-29 歲	30-39 歲	40-49 歲	50 歲以上
20-29 歲	—	-3.13*	-2.97	-6.12*
30-39 歲	—	—	0.16	-2.99
40-49 歲	—	—	—	-3.15
50 歲以上	—	—	—	—

註：*表示 $P < .05$

從最高學歷方面來看，四組之國民小學身心障礙資源班教師在教師自我效能量表上之每題平均得分，分別為 4.61、4.44、4.43、4.55。惟四組都超過六點量表的一半 (3.5) 顯示，不同學歷之國民小學身心障礙資源班教師都傾向於擁有尚可的自我效能感受。至於四組在變異數分析考驗上，F 值為 2.25，未達 0.05 顯著水準，顯示

不同學歷別之教師在自我效能量表上並沒有顯著差異存在。

在任教資源班年資方面，不同年資別之國民小學身心障礙資源班教師在教師自我效能量表上之每題平均得分，分別為 4.46、4.45、4.51、4.60、4.72、4.74、4.66，惟七組都超過六點量表的一半（3.5）顯示，不同年資別之國民中學身心障礙資源班教師都傾向於擁有良好的自我效能感受。此外，在七組平均數差異的變異數分析考驗上，F 值為 1.45，未達到.05 的顯著水準。此一結果顯示，國民小學身心障礙資源班教師的自我效能不會因任教資源班年資不同而有顯著差異。

就學生障礙類別方面來說，由表 4-4 與表 4-5 可知，四組之國民小學身心障礙資源班教師在教師自我效能量表上之每題平均得分，最高是擁有二種障礙類別學生的教師（4.53），最低則是擁有三種障礙類別學生的教師（4.40），惟各組都超過六點量表的一半（3.5）顯示，四組之國民中學身心障礙資源班教師都傾向於具有尚可的自我效能感受。至於四組之國民小學身心障礙資源班教師在教師自我效能的整體層面上，F 值為 1.27，未達.05 顯著水準，也就是說不同學生障礙類別教師在教師自我效能量表上無顯著差異。

最後從特教專業訓練來源的層面來看，八組之國民小學身心障礙資源班教師在教師自我效能量表上之每題平均得分，分別為 4.49、4.45、4.67、4.80、4.51、4.42、4.48、4.45，都超過六點量表的一半（3.5）顯示，不同特教專業組之國民中學身心障礙資源班教師都傾向於擁有尚可的自我效能感受。至於這八組之國民小學身心障礙資源班教師在教師自我效能量表上的 F 值為 0.99，未達.05 顯著水準。換言之，國民小學身心障礙資源班教師的自我效能感受並不會因特教專業訓練來源之不同而有顯著差異。

二. 不同學校氣氛變項對於國民小學身心障礙資源班教師自我效能上之預測力分析

表 4-7 不同學校氣氛變項對於國民小學身心障礙資源班教師自我效能上之逐步迴歸分析摘要表

投入順序	變異來源	SS	Df	MS	淨 F 值	R2	R2 增加量	β	
1	教師參與投入因素	迴歸係數	1	2999.1	42.10***	8.43%		.18	
	誤差	2999.1	457	71.2					
	全體	32557.1	458						
2	倡導與支持因素	變異來源	SS	Df	MS	淨 F 值	R2	R2 增加量	β
	迴歸係數	2	1766.3	7.59**	9.93%	1.5%	.23		
	誤差	3532.5	456	70.2					
3	阻礙因素	變異來源	SS	Df	MS	淨 F 值	R2	R2 增加量	β
	迴歸係數	3	1286.8	4.70*	10.86%	.93%	-.11		
	誤差	3860.5	455	69.7					
		35556.2	458						

註：***表示 $P < .001$ ；**表示 $P < .01$ ；*表示 $P < .05$

由表 4-7 可知，將學校氣氛變項中的「倡導與支持」、「教師參與投入」及「阻礙」等三個因素，進行教師自我效能變項的逐步迴歸預測，結果顯示「教師參與投入因素」最先進入，且達到.001的顯著水準(淨 F 值=42.10)，R-square 為 8.43%， β 為正向(.18)。此一結果發現，學校氣氛變項中的「教師參與投入因素」對於國民小學身心障礙資源班教師的自我效能感受具有顯著的預測力，解釋量為 8.43%。換言之，國民小學身心障礙資源班教師愈參與投入，其自我效能感受似會愈好；教師參與投入愈少，自我效能感受似會愈差。

其次，第二個進入的是「倡導與支持」因素，其淨 F 值為 7.59，達到.001 的顯著水準，R-square 增加量為 1.5%， β 為正向 (.23)。此項結果顯示，學校氣氛變項中的「倡導與支持」因素對於國民小學身心障礙資源班教師的自我效能感受具有顯著預測力。也就是說，行政人員愈多倡導及支持，國民小學身心障礙資源班教師的自我效能感受似會愈佳；反之，教師的自我效能感受似會愈不好。

此外，從表 4-7 亦可知，最後進入的是學校氣氛變項中的「阻礙」素，其淨 F 值為 4.70，亦達到.05 的顯著水準，R-square 增加量為.93%， β 為負向 (-.11)。這項結果顯示，學校氣氛變項中的「阻礙」因素也會對於國民小學身心障礙資源班教師的自我效能感受具有顯著預測力，不過方向正好相反。亦即國民小學身心障礙資源班教師若受到愈多行政上的阻礙，其自我效能感受似會愈差；反之，來自行政上的阻礙因素愈少，國民小學身心障礙資源班教師的自我效能感受似會愈佳。

第三節 國民中小學身心障礙資源班教師自我效能訪談結果分析

本節旨在透過訪談內容，探究國民中小學身心障礙資源班教師的自我效能感受，以及目前任教學校氣氛與自我效能感受之間的關係。經訪談人員訪談 100 名國民中小學身心障礙資源班教師之後，歸納整理得到下列的結果：

一. 第一部份

表 4-8 第一部份問題 1 訪談結果分析表

問題 1：	訪談結果	人次
1-1	<p>「如果我很努力地去嘗試，我相信我可以處理那些對於學習沒有興趣或者是感到困難的資源班學生。」對於這段敘述，您的看法如何？</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 我相信它是正確的，只要能善用教學技巧、教材多元化並適合學生程度，定能克服學生學習的困難。 2. 同意。但需要家長、導師等相關人員的配合。 3. 每個學生都有適合他的教育，資源班學生也不例外，瞭解他的困難原因，再予以補救、協助，學生會喜歡有成就感的學習的。原則上同意，惟需考量所遇學生之起點行為如何，其家庭背景、父母管教方式及班級教師長久的對待，畢竟以分散式資源班進行教學，恐存力有未逮之虞。 4. 學習沒興趣的學生，大部份都是基本學識沒有學好或智力上較差，學習就陷入困難。資源班老師應該就學生的缺點予以學業上的補救，努力嘗試各種教學法，使他們了解領悟，學業成績進步，提升在班上的地位。 5. 若能引起學生學習動機是一個好途徑。 6. 這些學生在普通班中較少受到鼓勵，挫折多，成功感覺少。在資源班則可以完全改觀，不但受到重視，教材教法可以活潑生動，學習興趣定會提昇。 	54
1-2	<ol style="list-style-type: none"> 1. 我覺得這是一個信心的問題，如果我很\有自信，我可以處理更多缺乏學習動機的學生，但除了教師本身的自信以外，大環境的配合也很重要，例如家長及級任老師的特教訓練，這些都是教學成功的因素。 2. 努力與結果並不一定成正相關，如障礙源於生理、神經性之缺損或環境、家庭等因素也會影響其成果。 3. 有一部份是正確的，有一部份仍有問題。若自給所努力的方法，對學生很有幫助，學生有興趣，有成就感，老師相對也感到高興，但對於自己所試的方法，某些學生仍無法獲益，或短時間看不到成效時，老師就會有挫折感。 4. 原則上同意，惟需考量所遇學生之起點行為如何，其家庭背景、父母管教方式及班級教師長久的對待，畢竟以分散式資源班進行教學，恐存力有未逮之虞。 5. 如果教師用心於學習方法或教材的改進與創新，學生的學習興趣可獲解決；但記憶力非常差（有生理機能限制者），雖然教師很努力，學生的學習困難仍無法突破，難有進步。 6. 為盡力，處理應改為幫助。嘗試各種教學方法、課程與教材是否適當、了解其能力、興趣、需要、家庭背景、診斷與評量，去盡力幫助學生。 7. 中度智障以上程度較難掌控，其餘尚可。 8. 不同障礙類型有不同的成效，如過動兒不論用強制的手段去強迫其學習或者用變化教材的方式誘導其學習仍不易收到好效果；如是學習有困難的學生，因其本身因素，雖然有進步，但是很有限且不大。 9. 這些類型的學生還是可以進步，但效果會較差。 	23

由表 4-8 可知，身心障礙資源班教師有 44% 人次認為只要能善用教學技巧、教材多元化並適合學生程度，自己可以處理那些對於學習沒有興趣或是感到困難的資源班學生。有些身心障礙資源班教師則認為除了自信之外，尚需要家長、普通班老師等相關人員的配合。

表 4-9 第一部份問題 2 訪談結果分析表

問題 2：	「資源班學生的動機和表現低落時，老師通常不能改變學生很多，因為大部份學生的動機和表現會身受其家庭背景的影響。」對於這段敘述，您的看法如何？	
	訪 談 結 果	人次
2-1	<ol style="list-style-type: none"> 1. 同意。 2. 雖然家庭背景大，但教師若有充分時間去瞭解，建立關係加以輔導，學生還是能有相當程度的改變。 3. 學生不僅受家庭背景影響很大，受學校、老師或其他因素的影響亦大。 4. 的確如此。但如何做為一個啟動者，如何運用自己的專業及熱誠去影響學生，一方面是時間，一方面是團隊的精神發揮，所以做為一個資源班老師，要把自己的角色扮演得成功，自然也可以發揮最大的影響力。 5. 家長如果不配合、不關心，學生的學習態度就更加被動，學習成果必然低落，連帶的學習意願、動機就更低了。 6. 會有這樣力不從心的感覺，的確認為家庭背景影響孩子的學習動機深遠且鉅。 7. 同意，但並非全部學生皆如此， 8. 同意。但若學生資質較佳或本性善良者，仍可改變。 9. 基本上贊成，不過有時多做親師溝通，再輔以巡迴職能治療師的參與建議，加上平常課堂裡所實施的正增強，應有一定程度的改善。 10. 很贊同，但是當不能改變別人時，只好改變自己，改變自己對學生的期待，改變教學方式、教學方法、甚至溝通方式，使學生喜歡來資源班學習。 	44
2-2	<ol style="list-style-type: none"> 1. 不同意，資源班老師可事先和家長溝通，了解學生的家庭生活環境等，將有利教學者找出提升學生學習動機的方式。 2. 不同意。學校老師如能對他多關心，讓孩子感受到被愛的感覺，對提升其學習動機及表現是有幫助的。 3. 不同意。教師可用心設計吸引學生的學習活動，激起學習動機。 4. 要做好親職教育，時常和家庭做聯繫工作，利用開親師座談會、聯誼茶會、打電話、函件聯絡等方式，讓家長在不知不覺中成長，老師其實可以改變學生不少問題。 5. 資源班學生的學習動機和表現低落，其原因不僅是因為受家庭背景的影響，有時是受標記或同儕嘲笑的因素，造成自卑或自我價值扁損，而使學習的興趣減弱，甚至有拒絕學習的情況，此時若能從心理輔導著手，加強情意教學，改變呆板的上課方式，絕對可使學生重拾學習的興趣。 	20

	<p>6.不以為然，雖然學生大部份是學習被動者，資源班老師可透過各種有效的獎勵方式引導他們培養學習興趣，當學生從學習評量中看見自己的進步，自然信心大增，即使回歸原班有能維持相當的水平，除非級任老師歧視他們。</p> <p>7.資源教師的介入教學，對學生將有不同等級的影響，而不是齊頭式的影響。若不介入則學生會有更不利的表現。</p> <p>8.不容否認，一個小孩子會受遺傳、環境和成熟等因素的影響很大，可能也因此顯現不同的特質，但學校也是很重要的環境，甚至因為它的『結構化』對學習影響更大。因此個人並不同意上述說法，而是認為『重要他人』如能透過好的方法，必能改變一個人。</p> <p>9.不贊同。老師們必須找出輔導學生的各種策略，對學生一定會有潛移默化的改變。</p>	
2-3	資源班學生上資源班的時間不多，非常需要家長也能在家教育，否則只有學習能力尚可的學生有進步，對於學習非常遲緩者，無法因資源班的有限支援而有多大的改善；『學生的學習動機』絕對能因教師的努力而改善，但學習成就則涉有太多因素，非單獨教師的努力即可解決。	1
2-4	親職教育是班級經營重要的一環，改變孩子容易，改變大人難，有時甚至需要『家族治療』才能有效處理學生的學習行為，這對資源班老師來說是很大的考驗。	1
2-5	家庭背景是教育環節中最難改變的一環，對於學生的影響又非常大，的確令老師困擾與挫折；但老師並非全無影響力，有時老師學生之間的『默契』可發揮相當的影響。	1
2-6	學生的動機和表現雖深受其家庭背景影響，但個性溫和、智商較高者，老師通常可以改變他們較多，有些學生甚至可以由考十幾分進步到七、八十分。	1

從表 4-9 來看，訪談的結果相當的多元。有 26% 人次以上的身心障礙資源班教師同意「資源班學生的動機和表現低落時，老師通常不能改變學生很多，因為大部份學生的動機和表現會身受其家庭背景的影響。」這段敘述。不過，也有許多身心障礙資源班教師不同意這段敘述，認為教師如能有充分時間去了解，建立關係加以輔導，學生還是能有相當程度的改變。

二. 第二部份

表 4-10 第二部份問題 1 訪談結果分析表

問題 1：	您個人覺得目前「任教學校的氣氛」為何？	人次
	訪 談 結 果	
1-1	1. 都很融洽，相處愉快。 2. 目前：由兩位老師合作經營，兩人的性格特質、素養及默契影響資源班的成就較大；只要導師肯讓學生出來上資源班，「任教學校的氣氛」影響不大；目前任教學校氣氛融洽。 3. 學校行政方面相當支持特教班的活動。 4. 行政尚可，教師方面，資源班老師多主動出擊與普通班老師做最完善的溝通。	58
1-2	1. 行政：不特別支持或重視特殊班；普通班老師：不瞭解何種學生應到資源班上課。 2. 行政：支持；普通班老師：特教老師應多和普通教師溝通互動，因為有些普通班老師對特教理念及接納特殊學生方面缺乏正確觀念。 3. 行政：配合度不佳；普通班老師：配合度不佳。 4. 行政：支持；普通班老師：部份老師支持，部份不支持；資源班老師：相互配合度佳。 5. 行政：支持，但各處室間的統合、協調度不佳；普通班老師：特教觀念不足；資源班老師：合作度良好。 6. 行政：對於資源班申購之物品常有意見；普通班老師：部份認為資源班教師工作輕鬆，不願讓學生抽離上課；資源班老師：同心協力解決問題。 7. 行政配合，但許多普通班教師不太瞭解特教班的活動，彼此交流的機會不多。資源班老師專業能力能靠不斷的進修加強並落實到教學上。 8. 行政：還好；普通班老師：還好；資源班老師：員額不足，學生人數多，負擔較重。 9. 因資源班成立才兩年，普通班教師仍不甚瞭解資源班性質與功能，而相關理念的推行和宣導和直屬的特教組長、主任關係很大，資源教師間理念可溝通，而因組長為初任且非特教班老師，所以在工作推動上較為辛苦。 10. 對於特殊學生，特別是過動兒，都仍處於探索，適應階段 11. 普通班老師要能與資源班老師密切聯繫，為學生找到學習切入點。行政沒有任何支持。 12. 學校已是老學校了，且位於社會地位較差的地區，個人覺得沒什麼活力。 13. 主任很配合，唯獨不能專款專用；普通班老師很自我，很有權力，特教觀念缺乏；資源班伙伴合作愉快。 14. 特教組長：很配合；輔導主任：無法配合資源班所要求的輔導業務，會打太極拳；普通班老師：普遍上來說對於學生問題頗為關心，但是因為對於特教的認知不夠，所以有時會對資源班老師的工作存疑。	24

從表 4-10 可知，大多數身心障礙資源班教師均認為目前任教學

校氣氛很融洽，大家相處愉快（67%人次）。然而，也有部份人次認為行政的支持或配合度不佳、資源班學生人數多，負擔較重、以及普通班教師對於特教理念和接納特殊學生方面缺乏正確觀念。

表 4-11 第二部份問題 2 訪談結果分析表

問題 2：	您覺得目前「任教學校的氣氛」會不會影響到您「對於學習沒有興趣或者是感到困難之資源班學生的處理」為何？	
	訪 談 結 果	人次
2-1	<ol style="list-style-type: none"> 1.會，普通班老師和資源班老師之間相互配合，對特殊孩子的問題處理較具關鍵性的影響。 2.會，環境會影響心情，心情會影響態度。在任教氣氛好的環境，教學會更賣力，無後顧之憂。而若有輔導是和任教班級導師的共同協助，對學生更是有幫助。 3.會，因為團隊精神是決定資源班教學成功的最大因素之一。 4.會，學校如能給予老師包容，老師的教學將因此更活潑，並勇於嘗試各種方法去激發學生的學習動機。 5.會，老師如能在和諧的氣氛中，本身的情緒就能保持穩定，有助於全力處理資源班學生的學習問題。 6.會，但應儘量收起情緒，因為教學不可和非理性想法混為一談。 7.會，因為教師是學校之一員，團隊精神是團員支柱。 8.普通班教師對於資源班學生的上課時間配合度，有時會因重要集會或普通班教師的調課因素而有所改變。 9.會激勵自己更用心力。 10.會，因為有彈性的教學環境與氣氛，就有多元化的教學方式與內容，教師的自主權亦較高。 11.雖或多或少有所影響，但主要看資源班教師的調適能力。 	38
2-2	<ol style="list-style-type: none"> 1.不會，因為大致上行政、普通班老師對資源班都是較正面的。 2.不會，對學生的喜愛及教導不會因為外在環境而有所消滅，盡我所能。 12.不會影響。 12.不會，學生與學校氣氛沒有直接關係。 5.教育是良心的工作，不會因為任教學校的氣氛不佳，而影響到我對學生的處理。 6.不會，因為特教老師的主要目標在輔導學習上有困難的孩子，不會把任教學校的氣氛帶到教學中。 7.沒有特別相關。 8.不會，會影響的是個人的情緒或認同感。 9.影響不大，因為資源班老師有一定程度的自主權，是行政或其他因素無法改變或干涉的。 10.不會，因為大部份學生的問題來自家庭因素多。 11.由於本校對特殊教育及身障學生的重視，總能協助教師取得相關資源以解決教學上的困難。 12.完全沒有影響，我們可以放手依循自己和學生在教學的互動中做不同、有效的處理。 	43

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 13.不會影響，只要對學生熱誠，用「愛心」經營，家長及級任老師和行政人員都能感受到，並樂於幫忙處理。 14.不會，反而能增進彼此的了解，做雙向良性的溝通。 15.不會，教師應主動去關懷學生在班上是否會造成級任或科任的困擾，資源教師應協助級任（科任）解決困難。 16.彼此溝通良好，因此不會有影響。 17.學校很配合特教班的輔導，也會主動關心。 |
|---|

由表 4-11 可知，約有 52% 人次的身心障礙資源班教師覺得目前「任教學校的氣氛」不會影響到他們「對於學習沒有興趣或者是感到困難之資源班學生的處理」；但是也有將近一半的人次認為學校氣氛有其影響力，例如環境會影響心情，心情會影響態度，在任教氣氛好的環境教學會更賣力，無後顧之憂。

表 4-12 第二部份問題 3 訪談結果分析表

<p>問題 3：</p>	<p>您覺得目前「任教學校的氣氛」會不會影響到您「資源班學生的動機和表現低落時，老師通常不能改變學生很多，因為大部份學生的動機和表現會身受其家庭背景的影響。」這段敘述的看法？</p>	
	<p>訪 談 結 果</p>	<p>人次</p>
<p>3-1</p>	<ul style="list-style-type: none"> 1.不會。對於學生的改變與否，多半是根據老師們的信念及熱誠，透過與家長、導師的溝通也能化阻力為助力。 2.不會 3.不會，學生的成長背景與家庭，在學習上是有影響的。 4.不會，資源老師不但要多與家長聯繫，也應與其級任老師做交流。 5.不會，學校目前氣氛良好，資源教師可盡自己的能力發揮。 6.影響不大，但教師可從旁支持，給予學生關懷與協助。 7.不會，教師具有專業知能，可做嘗試與努力。 8.不會，老師的職責是好好的上課，只要對學生有幫助的，都應盡力去做，學校的氣氛對老師應該沒有影響。 9.不會，我們會和輔導室配合，結合愛心家長來加強輔導。 10.不會，因為目前學生的家長都很配合。 11.不會，資源班教師應善用機會，建立學校老師對特殊學生的正確看法。 12.不會，會影響的是個人的情緒或認同感。 13.不會，學校的氣氛和班級經營不可混為一談。 14.不會，若不能得到認同，應讓自己的教學狀況、信心盡量呈現最佳的狀態，才是自己想要的。 	<p>48</p>

3-2	<ol style="list-style-type: none"> 1.會，因為個人的力量有限，結合學校老師，共同輔導學生，成效會較大。 2.先給普通班老師心理建設，光憑家長配合是不夠的，唯有由資源班老師結合普通班老師的策略，增進學生主動學習的意願，才是提起學生動機和表現的最大動力。 3.會，只要學校氣氛良好，老師對於學生的學習將更有影響力。 4.有一些，但影響不大。 5.會，家庭背景是很難靠老師去改變的。 6.會。學校亦是學生的『重要他人』。 7.這句話多少有它的真實性，但學生本身亦想有所表現，只要找出學生的教育方法，使他自己感受到進步與成功，就可以有動機表現得更好。 8.不僅對資源教育、對普通教育、學校或老師、對學生的影響力都很大。 9.贊成，但對家庭的影響，有正向善意的回應，是需要資源班老師和級任聯手引領家長，讓它的影響力，尤其在負面的影響減到最低。 10.因學校教育氣氛良好，輔導室團對齊心努力，家長也能夠配合，做起事來一切順心如意。 11.的確如此。但資源班老師要有更好的人際關係能力，可能要介入家庭，或有轉介的機構或諮詢單位，才能有助於事情改善。 12.會。教學數十年的經驗這樣告訴我。 13.會。因為資源班老師與普通班老師的聯繫多，就會有意見交流，因此對學生的表現及情形更能掌握。 14.若任教學校的老師對於此類學生抱持著放棄、忽略、冷淡的態度（尤其是級任老師）一定會影響其改變學生動機和表現低落的成效。 	47
3-3	學校的氣氛影響不大，家庭教育的影響還是較大。	4
3-4	如果是家庭背景的因素影響就不若學校氣氛來得大，因為如果家長不支持、不配合，你可以在學校在課堂上多做一點。	1
3-5	教學所受影響較少，只是工作更為艱辛。	1

就表 4-12 來看，有 65% 人次的身心障礙資源班教師覺得目前「任教學校的氣氛」不會影響到自己對「資源班學生的動機和表現低落時，老師通常不能改變學生很多，因為大部份學生的動機和表現會身受其家庭背景的影響。」這段敘述的看法。不過，也有身心障礙資源班教師認為會有影響，例如學校亦是學生的重要他人。

表 4-13 第二部份問題 4 訪談結果分析表

問題 4：	您覺得目前「任教學校的氣氛」會不會影響到您「您對自己能否有效達成教學目標的能力知覺和信念」的看法？	
	訪 談 結 果	人次
4-1	1.不會 2.不會（即使學校氣氛不佳，教師的專業能力及信念仍會貫徹堅持），主要還是要靠教師自己的努力。 3.不會，對自己有信心。 4.不會，因為學校的氣氛還好 5.不會，不會放棄每一個讓學生成長的機會 6.不會，激勵自己更用心力去做，常有令人欣喜的達成教學目標的成果出現。 7.不會，因教師應有一定的獨立性，與外界的關係不是很大 8.資源班教師彼此之協調、溝通與合作上的信念有時難一致 9.我時時都以當老師為榮，一年比一年用心，凡事用心投入，不管對人對事，努力耕耘必有收穫。	47
4-2	1.會 2.會，如有學校環境（行政、級任老師）合作，則效果大增。 3.會。適當的鼓勵與支持較能有達到教學目標，也讓教學者有信心，事在人為。 4.目前學校任教氣氛很好，也很尊重我們的專業能力，所以我們都很有信心去做教學的工作。 5.會，會影響到教師教學的熱忱 6.會有無力感，但是秉持著對教育的熱誠，仍會克盡自己的一份心力。 7.會，人是環境下的產物。 8.有一定程度的影響，特教概念應加速落實於各中小學甚至高中職專科學校的普通教育中，以期達成共識，互相尊重，迎造正向的教學成效。	28
4-3	影響不大	4

從表 4-13 來看，身心障礙資源班教師中約有 59% 人次認為目前「任教學校的氣氛」不會影響到自己有效達成教學目標的能力知覺和信念，例如即使學校氣氛不佳，教師的專業能力及信念仍會貫徹堅持，主要還是要靠教師自己的努力。惟仍有 36% 人次的身心障礙資源班教師。

第四節 國民中小學身心障礙資源班教師自我效能與其相關因素研究之討論

綜上所述，我們可以將國民中小學身心障礙資源班教師自我效能與其相關因素研究發現，歸納如下表 4-14 所示：

表 4-14 國民中小學身心障礙資源班教師自我效能與其相關因素研究結果一覽表

變項	項目	教師自我效能	
		國中	國小
1.性別		n.s.	n.s.
2.年齡		n.s.	30-39 歲組 > 20-29 歲組 50 歲以上組 > 20-29 歲組
3.最高學歷		n.s.	n.s.
4.任教資源班年資		n.s.	n.s.
5.學生的障礙類別		n.s.	n.s.
6.特教專業訓練來源		n.s.	n.s.
學校氣氛變項	教師參與投入因素	正向的預測力	正向的預測力
	倡導與支持因素	n.s.	正向的預測力
	阻礙因素	n.s.	負向的預測力

註：n.s.表示沒有顯著差異

以下茲就國民中小學身心障礙資源班教師個人背景變項分別與教師自我效能之差異分析暨學校氣氛變項與教師自我效能間的迴歸預測關係進行討論。

一. 性別變項之討論分析

根據表 4-1、4-2、4-4、4-5 及 4-14 結果顯示，不同性別在國民中小學身心障礙資源班教師自我效能的整體層面上都沒有顯著差異存在，也就是說本研究假設 1-1-1 和 1-2-1 並未獲得支持。這項發現與某些研究結果並不一致，例如 Ross (1994) 發現女性教師通

常比男性教師具有較高的個人教學效能；不過，孫志麟（民 80）、Showers（1980）及 Bdettenhausen & Rosers（1992）等人的研究則發現教師的自我效能感受並不會因性別而有所差異。另外，張世慧（民 88）的研究亦發現男性和女性之國小一般智能優異班教師的自我效能感受無顯著差異。由上述分析可見，性別並不是影響國民中小學身心障礙資源班教師的重要變項。因此國民中小學身心障礙資源班教師的選擇上，似乎不必太在意性別的問題。

此外，由表 4-1 及表又可發現，男性和女性教師在自我效能量表上之每題平均得分，分別為 4.30 和 4.42（國中）/4.47 和 4.48（國小），都超過六點量表的四點，而在五點以下顯示，不同性別之國民中小學身心障礙資源班教師都傾向僅有比中點（3.5）略高的自我效能感受。顯然，目前國民中小學身心障礙資源班教師的自我效能感受仍有提昇的可能與空間。至於其他變項（如學歷、任教資源班年資、學生的障礙類別及特教專業訓練來源等），也是類似性別變項的情形，就不在後面多作贅述。

二. 年齡變項之討論分析

根據表 4-14 結果顯示，四組在國民中學身心障礙資源班教師自我效能的整體層面上無顯著差異，即本研究假設 1-1-2 未能獲得支持。惟不同年齡在國民小學身心障礙資源班教師自我效能的整體層面上則有顯著不同，即本研究假設 1-2-2 獲得支持。在國小方面，從表 4-4 可知，不同年齡之教師在自我效能量表上之每題平均得分，分別為 4.32、4.50、4.49 和 4.68，都超過六點量表的四點顯示，不同年齡之國民中小學身心障礙資源班教師都傾向僅有比中點（3.5）略高的自我效能感受。此外，表 4-6 和表 4-15 則顯示，20-29 歲的身心障礙資源班教師的自我效能感受顯著地較低，而且這個年齡組的國民小學身心障礙資源班教師的任教年資大都在 4 年以下（佔 94.5%），屬於所謂初任教師。由上述討論分析可見，除了目前國民中

小學身心障礙資源班教師的自我效能感受仍有待進一步提昇外，初任國小身心障礙資源班教師的自我效能感受何以較低，似應繼續進行探究，藉以了解原因，以謀有效的對策因應。

表 4-15 本研究基本資料中年齡和任教資源班年資之交叉分析表

	0-4 年	5-9 年	10-14 年	15-19 年	20-24 年	25-29 年	30 年以上
20-29 歲 (109)	103 (94.5%)	6 (5.5%)					
30-39 歲 (187)	123 (65.8%)	41 (21.9%)	13 (7.0%)	10 (5.3%)			
40-49 歲 (114)	52 (45.6%)	28 (24.6%)	13 (11.4%)	2 (1.8%)	12 (10.5%)	7 (6.1%)	
50 歲以上 (55)	28 (50.9%)	10 (18.2%)	4 (7.3%)		1 (1.8%)	6 (10.9%)	6 (10.9%)

三. 學歷變項之討論分析

根據表 4-1、4-2、4-4、4-5 及 4-14 結果顯示，不同學歷之國民中小學身心障礙資源班教師在教師自我效能量表的整體層面上都沒有顯著差異。換言之，本研究假設 1-1-3 和 1-2-3 均未獲得支持。這項發現與最近張世慧（民 88）的研究認為國小一般智能優異班教師的自我效能感受會因學歷不同而有差異並不一致。不過，這項研究則支持了孫志麟（民 80）及周新富（民 80）的研究發現。由上述分析可知，學歷在國民中小學身心障礙資源班教師的自我效能感受上並不特別的重要。

四. 任教資源班年資變項之討論分析

從表 4-14 中可知，國民中學身心障礙資源班教師的自我效能不會因任教資源班年資的不同而有顯著差異，也就是說本研究假設 1-1-4 未獲得支持。而且，不同任教資源班年資的各組在國民小學身心障礙資源班教師自我效能的整體層面上亦無顯著不同，即本研究假設 1-2-4 未能獲得支持。此一發現與若干研究結果相一致（Fuller,

Wood, Rapoport & Dornbusch, 1982；張世慧，民 88）；而與某些研究不相一致（Dembo & Gibon, 1985；Hoy & Woolfolk, 1993；Caver, 1989）。

五. 學生障礙類別變項之討論分析

從表 4-1、4-2、4-4、4-5 及 4-14 結果顯示，不同學生障礙類別之國民中小學身心障礙資源班教師在教師自我效能量表的整體層面上無顯著差異。換言之，本研究假設 1-1-5 和 1-2-5 均未獲得支持。有關這方面的研究結果並不多，此項發現可充實文獻資料。由上述分析可見，國民中小學身心障礙資源班教師的自我效能感受與教師教授學生的障礙類別數沒有太大的關係。

六. 特教專業訓練來源變項之討論分析

依表 4-14 的結果可知，不同特教專業訓練來源之國民中小學身心障礙資源班教師在自我效能量表的整體層面上都沒有顯著差異存在，也就是說本研究假設 1-1-6 和 1-2-6 並未獲得支持。這項發現支持張世慧（民 88）的研究發現：「國小一般智能優異班教師的整體自我效能並不會因有無專業訓練而有顯著差異」，但是與 Gibson & Brown（1979）的研究結果：「接受專業教育訓練愈多者，其個人教學自我效能也會隨之增加」並不相一致。

上述現象非常值得檢討，何以特殊教育的專業訓練，未能發揮提昇國民中小學身心障礙資源班教師的自我效能感受。究其原因可能有二：(1)過去祇要特殊教育學系畢業就可以擔任國小各類別特殊教育班教師，學生修習特殊教育課程大都是沒有特定計劃的，可謂東選一個，西選一個；換言之，特殊教育學系畢業的學生在校並未選修足夠的身心障礙教育組的學分，以符合國小身心障礙資源班教學需求所致；(2)師範院校所設計的課程與教學有問題，未能符合國民中小學身心障礙資源班實際教學情境的需求。

七. 學校氣氛變項對教師自我效能變項逐步迴歸預測之討論分析

從表 4-14 的研究結果一覽表中可知，學校氣氛變項對於國民中小學身心障礙資源班教師的自我效能感受都有顯著的預測力。換句話說，本研究假設 1-3 和 1-4 均獲得支持。細言之，國中部份僅有研究假設 1-3-1 獲得支持，而研究假設 1-3-2 和 1-3-3 則未獲得支持；惟國小部份的研究假設 1-4-1、1-4-2 及 1-4-3 都獲得支持。這項研究發現支持了張世慧（民 88）對於「國小一般智能優異班教師」的研究結果：「教師自我效能與教師主觀知覺變項（包括學校氣氛）的關係較為密切」；Moore & Esselman（1994）與 Hoy & Woolfolk（1993）的研究發現：「教師對於學校氣氛的主觀知覺對於教師的教學效能是有影響的」；以及 Chapman & Lowther（1982）和 Hipp & Bredeson（1995）的觀點：「教師對於校長領導行為的主觀信念會直接影響到教師的自我效能」。由上述許多研究者的發現可知，學校氣氛變項與教師自我效能的關係是毋庸置疑的。

就本研究的國中部份來看，學校氣氛變項中「教師參與投入因素」最能顯著的預測國中身心障礙資源班教師的自我效能感受。也就是說，教師的自我效能感受與教師參與投入的多寡有密切關係。因此，本研究「學校氣氛量表」中有關教師參與投入的相關題項似可視為未來做法的參考。至於「倡導與支持因素」和「阻礙因素」則對國中身心障礙資源班教師的自我效能感受無顯著的預測力。

另外，從本研究的國小部份來說，不同的學校氣氛變項——「教師參與投入因素」、「倡導與支持因素」和「阻礙因素」均對於國小身心障礙資源班教師的自我效能感受有顯著的預測能力。顯然，我們若要有效地提昇國小身心障礙資源班教師的自我效能感受，就必慎重的考慮「教師參與投入因素」、「倡導與支持因素」和「阻礙因素」，方能減少抑制教師自我效能的因素，積極地提高教師的自我效能感受。