

師自我效能量表」等的信度和效度都相當良好。本研究主要是基於 Bandura 的自我效能理論，因此擬採用 Gibson & Dembo (1984) 之「教師自我效能量表」做為主要的依據，再參考國內外學者所編製的量表，來編擬國中小身心障礙資源班教師使用的自我效能量表。

第三節 教師自我效能相關因素的研究

由前述的探討可知，教師自我效能並非一朝一夕所形成，它會受到許多因素的影響，而且其影響是一複雜的交互作用歷程。以下茲分別就教師自我效能與教師個人背景變項及學校氣氛等幾個方面來加以探究。

一. 教師個人背景變項

Ashton, Webb 和 Doda (1983) 及 Ross (1994) 指出教師個人變項經由效能感受的中介，可能是影響學生成就的重要因素。以下就教師任教階段、性別、年齡、任教資源班年資、學歷等分述如下：

(一) 教師自我效能與任教階段

Cavers (1988) 曾探討學校組織狀況及教師個人屬性與教師自我效能的關係發現，任教學校的性質與教師自我效能的形成有關。Ashton (1986) 亦曾採取俗民誌的研究方法，分別探究國中與高中教師自我效能的差異，結果發現國中教師的自我效能感受優於高中教師。這些發現顯示不同任教階段的教師對教學看法的感受有差異存在。至於國民中小學身心障礙資源班教師是否也有相同的情形，值得進一步研究。

(二) 教師自我效能與性別

有的研究發現女性教師的自我效能顯著高於男性教師 (Greenwood, Olejnik & Parkay, 1990)；Ross (1994) 曾經分析許多的文獻，發現女性教師通常比男性教師具有較高的個人教學效

能，此一發現對於小學教師（Anderson, Greene & Loewen, 1988; Lee, Buck & Midgley, 1992），特殊教育資源教師（Coladarci & Breton, 1991），以及高中教師（Raudenbush, Rowan & Cheong, 1992）。

有些研究則指出女性教師顯著低於男性教師（Ashton & Webb, 1986）；Riggs（1991）曾針對小學科學教師進行研究發現男性教師的自我效能高於女性教師。至於相關的大小是不可避免的，而且有幾個研究並未達到統計上的顯著水準。

此外，也有些研究指出國小男女教師之間並沒有顯著差異存在（孫志麟，民 80）。Showers（1980）就曾以國中教師為對象研究教師自我效能和參與行政決定的關係，發現男女教師的教師自我效能的知覺無顯著差異。

另外，Bettenhausen 和 Rogers（1992）曾探究情緒和行為異常職前教師發現國民中小學女性和男性教師之間沒有差異存在。

Ross（1994）則曾由綜合分析中發現，雖然性別與教師自我效能的關係不太，不過女性教師在其教學的影響上比男性教師表現出更大的信心。

綜上所述，教師自我效能與性別之間的關係仍然不是非常一致的。至於國民中小學身心障礙資源班的自我效能與性別間的研究並不多見，有待進一步的探究。

（三）教師自我效能與年齡

Bandura（1997）在其「自我效能」一書中，曾指出自我效能的發展會隨著年齡的增長而有差異。不過，Cavers（1988）和 Greenwood, Olejnik 和 Parkay（1990）等學者的研究則都發現年齡與教師自我效能無顯著差異。由上述分析可見，教師自我效能與年齡間的關係仍然不是非常一致的。至於國民中小學身心障礙資源班的自我效能與年齡間的研究則有待進一步的探究。

（四）教師自我效能與任教資源班年資

Fuller, Wood, Rapoport 和 Dornbusch（1969）的研究指出缺

乏教學經驗的教師會專注於自己的行為和教學準備上，然而隨著服務年資的累積，才會逐漸注意到學生的學習動機，思考方式及行為表現等方面。由此可見，任教年資乃是研究教師有效教學的主要變項之一。

有幾個研究已經發現一般教學效能會因教學經驗而下降。Beady 和 Hansell (1981) 的研究就發現職業上的經驗與教師期望的相關不高，不過若將經驗放入教師和學校變項中，則是教師期望的一項顯著的預測值 (Dembo & Gibson, 1985)。

Dembo 和 Gibson (1985) 也發現職前教師對於克服兒童家庭上的不利具有最高的信心，而且一般教學效能會因經驗而下降，其相關是低的 ($r=-.23$)；Saklofske, Michayluk 和 Randhwa (1988) 的研究亦發現有關教育力量可以克服家庭不利的高度期望會在一年後下降。

至於 Gibson 和 Brown (1982) 則曾採取社會化的角度來探討職前教師和在職教師的自我效能變化，其結果發現師範生和初任教師的自我效能有偏低的現象，同時教學經驗為五至十年教師，其教學自我效能隨之提高，然後則逐漸下降。至於 Hoy 和 Woolfolk (1993) 在檢試一群有經驗的教師 (平均年資是 14 年) 指出一般教學效能會因經驗而下降 ($r=-.23$)，Bandura (1993) 亦有相同的發現。

另外，Brousseau, Book 和 Byers (1988) 等人的研究也發現教師經驗對於一般教學效能具有負面的影響，但是僅限於最少經驗組；有些教學經驗的職前教師要比沒有教學經驗的職前教師得分來得低；有教學經驗的教師混合有過試教的職前教師也比從未有教學經驗的職前教師得分低，但是具有教學經驗十年和教學年資超過十年兩者之間並沒有顯著差異存在。上述這些發現指出教學經驗對於一般教學效能的影響是相當小的，而且僅限於最初的幾年。其原因可能是教師更加了解到學生的變異性，以及有些嚴重的學生無法經

由教學而改正。它也可能是將學校失敗歸因為家庭因素，而非教師所能控制的。

即使一般教學效能會因教學經驗而下降，惟有些事實顯示個人教學效能會增進(Hoy & Woolfolk, 1990; Rebeck & Enochs, 1991)。教師對於自己努力成效的信心會出現在職前期間(Cannon, 1992; Housego, 1990; Hoy & Woolfolk, 1990)和剛開始教學的前幾年齡(Dembo & Gibson, 1985)。而此種信心的增加可能是教師變得更具有能力的結果，或者是他們變得更能處理工作上的困難。同樣地，Ross (1994) 綜合分析亦發現教學經驗是一影響因素，尤其是剛開始教學的前幾年影響較大。

不過，也有些研究則發現教師自我效能和任教年資之間無顯著差異存在。Showers (1980) 在探討中學教師自我效能的研究中就發現任教年資與自我效能的知覺沒有顯著相關存在；Cavers (1988) 與 Greenwood, Olejnik 和 Parkay (1990) 等人的研究亦有相類似的發現；另外，Trentham, Silvern 和 Brogdon (1985) 的研究也指出任教年資與教師自我效能的高低無顯著相關存在。

綜合言之，教師自我效能與任教年資之間的關係雖仍不甚一致，惟似乎有隨著教學經驗的增加而下降的現象。至於國小一般智能優異班教師的自我效能與任教年資之間是否也有類似的情形，值得進一步探究。

(五) 教師自我效能與學歷

有關教師學歷和自我效能之間的研究已經是相當一致的。Hoover-Dempsey, Bassler 和 Brissie (1987) 曾經研究 1003 名所有的小學教師(K-4) 發現教師自我效能和最高學歷之間有稍微的正相關存在($r=.18$)；其它的研究者亦有相同的看法(李俊湖, 民 81; Gibson, 1985)。

Hoy 和 Woolfolk (1993) 亦發現教育水準(研究所訓練)是個人教學效能的預測值，而不是一般教學效能的預測值。至於 Rubeck

和 Enochs (1991) 則指出與未來教學有關的大學課程 (如科學課程和實驗) 可以預測特定科目的個人教學效能。

至於 Gibson 和 Brown (1982) 的研究則指出接受教育專業課程的多寡, 與其個人教學自我效能的知覺有著顯著的相關, 也就是說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。Gibson (1985) 後續的研究結果也支持了上述的說法, 亦即有接受專業教育訓練的教師要比其它教師擁有較高的教師自我效能。

而 Moore 和 Esselman (1992) 的研究也發現大學未畢業的教師具有較高的自我效能。

不過, 有些研究則持不同的看法, 認為不同的教育程度與教師自我效能間無顯著相關存在(周新富, 民 80; 孫志麟, 民 80; Greenwood, Olejnik, & Parkay, 1990)。

綜合言之, 教師自我效能與不同的教育程度之間的關係雖仍不甚一致, 惟教師自我效能似乎與最高學歷之間有著正相關存在。因此, 有關國小一般智能優異班教師的自我效能與學歷之間的關係則實有探究的必要。

二. 教師自我效能與學校氣氛

根據王受榮 (民 81), Ashton, Webb 和 Doda (1983), Fuller 等人 (1982), 及 Ross (1994) 發現學校氣氛會影響到教師自我效能, 茲說明如后:

有效的學校很明顯地需要更多技術熟練的教師, 適當的課程和設備。近年來針對學校改進的研究也指出了組織特性的重要性 (Carnegie Forum, 1986; Chubb, 1988; Cohen, 1988; Maeroff, 1988; Mcneil, 1986; Rosenholtz, 1989)。Beady 與 Hansell (1981) 及 Smylie (1988) 的研究就發現在高成就性的學校其教師自我效能較高。

此外, 教師認為學校壓力較低 (Greenwood, Olejnik & Parkay,

1990；Hall, Burley, Villeme & Brockmeier, 1992），擁有對於教學肯付出，滿意目前角色，以及願意再選擇以教學做為生涯的同事，其教師自我效能也較高（Brissie, Hoover-Dempsey & Bassler, 1988；Coladarci & Breton, 1991；Evans & Tribble, 1986；Guskey, 1988）。

Newamnn, Ruttter 和 Smith（1989）等學者則曾探究組織改進的效果，研究發現組織特性，例如守規律的學生行為，激勵革新，以及教師在作決定上的影響要比背景特性，例如鄉村/城市，學校大小等，對於教師自我效能的影響要來得更大。另外，在某些情況下，如果它們接受到來自於同事對其表現的負面回饋，可能會降低有些教師的信心（Smylie, 1988）。

Rosenholtz（1989）則曾針對小學教師進行徑路分析的研究，發現在學校的控制下有四個變項會直接影響到教師自我效能：提供教師正面的回饋，同事間的協同合作，家長的參與，及學生行為的整合。

Ross（1992）亦發現與同事（來自本校或他校的專業教師）有產生互動的教師，其一般教學效能較高。Miskel, McDonald 和 Bloom（1983）也有相類似的看法，認為能與其它教師或學習障礙專家分享重要的教學決定者具有較高的教師自我效能。

Hoy 和 Woolfolk（1993）的研究則發現健康的學校氣氛，例如強調學術和校長的領導行為會對於教師的信念具有正面的影響。至於 Lee, Dedick 和 Smith（1991）則指出學校內的共通感受是教師自我效能最大的預測指標。

Moore 和 Esselman（1994）曾探究 1500 位小學教師的背景變項，發現正面的學校氣氛對教師的教學效能有所助益。至於 Brookover 和 Lezotte（1979）也曾透過訪談教師發現有效能學校之教師要比無效能學校之教師有著更為強烈的自我效能，而且這些教師感覺對於學生的學習負更多的責任。

Hipp 和 Bredeson (1995) 的研究也發現校長領導行為，例如示範行為，提供酬賞及激發團體目標與一般教學效能有著強烈的相關；而 示範行為和提供酬賞也顯著與個人教學效能有相關。

Ross (1994) 的綜合文獻分析則發現，組織行為對於教師的自我效能會有影響，尤其是協同的學校文化和校長對於教師需求的回應。它可能是因為較高的協同合作促進了個別教師肯定其工作品質與提高其對於未來表現的期望。

Lortie (1975) 則指出校長要比父母和同事更直接與教師的工作情境有關；Rosenholtz, Bassler 和 Hoover-Dempsey (1986) 亦認為校長能以許多方法來塑造教師的工作條件。

綜上所述，各研究對於教師自我效能與學校氣氛之間的關係是相當一致的。亦即學校氣氛會影響到教師的自我效能感受。

總括而言，本研究亦想要了解國民中小學身心障礙資源班教師在上述這些個人變項與學校氣氛上有何關係存在，是否與前述的文獻一樣，抑或不一樣。