

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。