

第一章 緒論

第一節 研究動機和目的

身心障礙教育的實際運作雖然包括鑑定安置，課程與教材，行政和法規，社區資源的運用及家長的參與等，惟以教師為身心障礙教育成敗的關鍵。

回顧有效教學的研究，Medley (1979) 曾分析 1979 年以前有關教師效能的研究，這些研究分別是(1)教師特質的研究：主要是研究有效與無效教師的特質；(2)教學法的研究：主要是探討使用不同教學法的班級是否在學業成就上會有差異；(3)教師行為的研究：主要在測量教師教學時的行為或表現對學生學習的影響。隨後由於學者專家所做的建議與批評 (Shulman, 1986)，使得教學研究範圍擴大，研究焦點開始放在學生的思考過程，通常這些研究是先研究教師行為與學生思考的關係，再探究學生認知思考與學習成果的關係。至於教師思考的研究則是新興的研究領域之一，主要是研究教師在設計教學和教學進行時的思考與決定過程，以及探討教師的內在信仰與理念。教師思考的研究不但能夠深入瞭解教師外顯行為的意義，同時有助於解釋教師行為形成的歷程。而教師思考的內容主要是包括教師對一般教育的信念，教師對自己教學能力的信念，以及教師教學知識的成長等三部份，亦即教師思考的研究是以教師信念 (teacher belief)，教師自我效能 (teacher self-efficacy) 和教師專業成長 (teacher growth) 等三者為範疇 (孫志麟，民 84)。

有關教師自我效能的探究，是源自於美國藍德公司 (Rand Corporation) 的兩項教育改革評鑑報告 (孫志麟，民 84; Benz, Bradley, Alderman, Flowers, 1992)。研究者認為教師自我效能是學生成就分數的增進最佳的預測值之一。爾後，歷經許多研究者的擴充應用，

並以社會心理學中的自我效能理論為基礎，將教師對於教學能力的信念與判斷，概念化為教師自我效能，並提出更為完整的理論模式與概念，例如 Ashton 和 Webb (1986) 之「教師自我效能：多層面概念模式」等。自此以後，教師自我效能便成為教學研究中關注的焦點。

教師自我效能的研究旨在探究教師對於能否有效達成教學目標的能力看法，可以作為瞭解和解釋教師教學行為的形成原因。在今日強調教育改革的社會裡，師資培育教育不應只是訓練教師被動地對環境作反應，更應培養教師主動地覺察和監控自己的認知歷程（陳麗華，民 79；孫志麟，民 84）。Fenstermacher (1979) 也認為有效教師的研究，應該注意教師的主觀知覺。因為教師的主觀知覺會影響到教師行為，進而影響到學生的學習。

此外，學者們對於教師自我效能重要性的看法有五：

1. 教師自我效能是衡量有效能教師的指標：Gibson 和 Dembo (1984) 就指出教師自我效能與有效能教師的概念呈正相關，也就是說高自我效能可以視為有效能教師的特徵。此一研究發現正說明了教師自我效能為有效能教師的衡量指標之一。

2. 教師自我效能有助於瞭解教師的工作態度：Maier (1975) 曾以自我效能理論作為教師工作倦怠感來源的理論依據（引自孫志麟，民 84）。他認為低自我效能是造成教師工作倦怠的主要原因。教師在班級教學時，若認為本身缺乏能力來指導學生，因而產生低效能的知覺，形成工作倦怠感。是故，教師自我效能可視為教師工作態度的先前因素來加以探究。

3. 教師自我效能是教學成功的要件：在教學過程中，教師有效地影響學生學習是必要的。一位有效能的教師不但在教學上能夠善用方法，變通教學，而且能夠注重學生的個別差異，同時對於學生有較高的期望和責任感。因此，教師自我效能可說是教學成功的重要條件。

4. 教師自我效能是促進學校革新或班級改進的主要的動力：Fuller, Wood, Rapoport 和 Dornbusch (1982) 的研究就指出教師自我效能是確保學校組織穩定發展或改變的因素之一，高自我效能的教師有助於改進個人及組織的表現；而低自我效能的教師通常是形成個人或組織進步的主要阻力來源。

5. 教師自我效能會影響到學生的成就：Ross (1994) 認為教師自我效能可以透過下列幾種方法來影響學生的成就：(1)較高自我效能的教師會更加願意學習和實行新的教學技巧，這些教師可能因使用更多強而有力的教學策略而更加成功，而專業效能的感受則可能產生一種生產能力，使得教師能夠建構新的教學策略 (Raudenbush, Rowen & Cheong, 1992)。(2)較高自我效能的教師會使用班級管理方法來激勵學生自主和降低控制，由於這些管理策略在使學生專心作業上更為有效，學生的成就可能會更高。(Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990)。(3)較高自我效能的教師可能更為成功，因為他們會符合低能力學生的需求，Ashton, Webb 和 Doda (1983) 發現低自我效能教師會集中心力於高能力組，較少關心低能力的學生。相反地，較高自我效能的教師對於低成就者會有正面的態度，與他們建立友善的關係，並設定較高的學業標準。(4)教師自我效能可能導致教師行為上的改變，導致學生對其學業能力知覺上的改變。當學生的效能變得更強時，學生可能會變得對學校工作更具有熱誠，更願意與教師接觸，進而直接影響到成就 (Ashton, Webb & Doda, 1983; Ashton & Web, 1986)。(5)較高自我效能的教師有信心表現不同的教學功能，更可能認為其教學的理由在於提高學生的發展。Czerniak 和 Schriver-Waldon (1991) 即發現高個人效能的職前教師會基於其增進學生學習能力來選擇教學策略，然而低個人效能的職前教師則會依據其降低噪音和混亂的潛能來選擇方法。(6)教師自我效能可能會經由教師的毅力而影響到學生的成就。高自我效能教師可能會視學生的失敗為教師努力的一項誘因，而不是把失敗原因認為是超出教

師能力，是無法經由教師行為加以降低的。由此可見，教師自我效能對於教師行為和學生的學習有著深遠的影響。

由上述分析可知，教師自我效能為有效教學的重要指標之一。近期由中央研究院院長李遠哲所主導的「教育改革總諮議報告書」揭槩了五大改革重點之一：提昇教育品質（好還要更好），文中也提到了應該提昇教師的素質（行政院教育改革審議委員會，民85）。上述觀點均充分的顯示，除了外在條件的配合和教師教學知識的成長之外，教師對於教學能力的信念與工作責任的建立，實應是重要的努力方向。

國外有關教師自我效能的研究相當豐富，主題內容亦相當多元，大致可以歸納為五大類別，分別是：

1. 教師自我效能結構層面的探究：例如教師自我效能—有效師範教育的動機典範（Ashton, 1984）、教師自我效能—結構定義及未來研究模式（Gibson & Dembo, 1984）、教師自我效能—多層面結構的瞭解（Soodak & Podell, 1996）。

2. 提昇教師自我效能的方法：例如提高特殊教育教師的自我效能（McDaniel & McCarthy, 1989）、提高職前與在職教師的自我效能（Fritz, 1995）、提高教師自我效能的模式（O'Conner & Korr, 1996; Schaller & Dewine, 1993）、藉由學生成就的診斷來提昇特殊教育教師的效能（Miller & McDaniel, 1989），以及認知訓練對於教師自我效能的效果（Edwards & Newton, 1995）。

3. 教師自我效能與其它因素的關係：例如教師自我效能與校長領導的關係（Hipp & Bredeson, 1995）、教師自我效能，父母自我效能及父母參與的關係（Hoover-Dempsey, 1992）、科學教師自我效能與其相關因素的研究（Burton, 1996）、教師自我效能學校及教師特性的關係（Edwards, 1996）、教師自我效能的影響和起源（Weber & Omotami, 1994）、教師自我效能與特殊教育（Bettenhausen & Rogers, 1992）；教師自我效能和學校氣氛的關係（Fletcher, 1990; Moore &

Esselman, 1994)、教師自我效能和學生成就的關係(Moore & Esselman, 1992)、以及教師自我效能與自我概念的關係(Thomson & Handley, 1990)。

4. 不同發展階段的教師自我效能：例如生涯發展階段的教師自我效能 (Pigge & Marso, 1993)。

5. 不同類別教師的自我效能：例如初任教師的自我效能 (Cole, 1995; Walker, 1992)、以及情緒和行為異常之職前教師自我效能和成就評定 (Bettenhausen & Rogers, 1992) 等。

至於國內研究則僅有幾篇有關教師自我效能的研究 (王受榮, 民 81; 李俊湖, 民 81; 周新富, 民 80; 林海清, 民 85; 邵俊德, 民 84; 孫志麟, 民 80, 民 84; 張世慧, 民 88; 鄭詩釗, 民 87; 劉威德, 民 83; 顏銘志, 民 85), 而且研究對象主要是針對國民中學或小學的普通班教師, 有關國民中小學身心障礙資源班教師自我效能的研究則付之闕如。值此學習障礙資源班轉型為身心障礙資源班, 招收對象由單一類別擴大為多種類別, 包括輕度智能障礙、自閉症 (Autism)、注意力缺陷過動異常 (ADHD) 等, 對於原有生態勢必會有所衝擊, 而影響到身心障礙資源班教師的自我效能感受, 進而擴及到學生的學習成就與學校革新, 實有研究的迫切需要。是故, 本研究的動機就在於根據國內外的文獻, 編擬適合國內身心障礙教育教師使用的自我效能量表, 用以研究國民中小學身心障礙資源班教師的自我效能感受, 以做為師資培育、行政領導及決策之參考。基於上述的研究背景及動機, 本研究的主要目的有二:

1. 根據國內外的文獻, 研擬設計適合國民中小學身心障礙資源班教師使用的自我效能量表。
2. 依研究者所編制之量表, 據以探究國民中小學身心障礙資源班教師的自我效能與其個人背景變項及學校氣氛變項的關係。

第二節 研究問題與研究假設

一. 研究問題

針對上述之研究動機與目的，本研究擬探討下列問題：

- (一) 國民中小學身心障礙資源班教師自我效能與「教師個人背景變項」之關係為何？
- (二) 國民中小學身心障礙資源班教師自我效能與「學校氣氛」變項」之關係為何？

二. 研究假設

1-1 國民中學身心障礙資源班教師自我效能在背景變項的差異比較方面

- 1-1-1 國民中學身心障礙資源班教師自我效能因性別之不同而有差異。
- 1-1-2 國民中學身心障礙資源班教師自我效能因年齡之不同而有差異。
- 1-1-3 國民中學身心障礙資源班教師自我效能因學歷之不同而有差異。
- 1-1-4 國民中學身心障礙資源班教師自我效能因任教資源班年資之不同而有差異。
- 1-1-5 國民中學身心障礙資源班教師自我效能因學生障礙類別之不同而有差異。
- 1-1-6 國民中學身心障礙資源班教師自我效能因特教專業訓練來源之不同而有差異。

1-2 國民小學身心障礙資源班教師自我效能在背景變項的差異比較方面

- 1-2-1 國民小學身心障礙資源班教師自我效能因性別之不同而有差異。

- 1-2-2 國民小學身心障礙資源班教師自我效能因年齡之不同而有差異。
- 1-2-3 國民小學身心障礙資源班教師自我效能因學歷之不同而有差異。
- 1-2-4 國民小學身心障礙資源班教師自我效能因任教資源班年資之不同而有差異。
- 1-2-5 國民小學身心障礙資源班教師自我效能因學生障礙類別之不同而有差異。
- 1-2-6 國民小學身心障礙資源班教師自我效能因特教專業訓練來源之不同而有差異。
- 1-3 同學校氣氛變項對國民中學身心障礙資源班教師具有顯著的預測力
 - 1-3-1 「倡導與支持」因素對國民中學身心障礙資源班教師具有顯著的預測力。
 - 1-3-2 「教師參與投入」因素對國民中學身心障礙資源班教師具有顯著的預測力。
 - 1-3-3 「阻礙」因素對國民中學身心障礙資源班教師具有顯著的預測力。
- 1-4 不同學校氣氛變項對國民小學身心障礙資源班教師具有顯著的預測力
 - 1-4-1 「倡導與支持」因素對國民中學身心障礙資源班教師具有顯著的預測力。
 - 1-4-2 「教師參與投入」因素對國民中學身心障礙資源班教師具有顯著的預測力。
 - 1-4-3 「阻礙」因素對國民中學身心障礙資源班教師具有顯著的預測力。

第三節 名詞釋義

一. 身心障礙資源班教師

依據特殊教育法（民 86）之規定：「身心障礙者係指音生理或心理之顯著障礙，致需特殊教育和相關特殊教育服務措施之協助者」。本研究所要調查的對象是指國民中小學身心障礙的資源班教師而言。

二. 教師自我效能

依據 Bandura (1982) 的觀點，自我效能可說是一種自我參照思維的產物，一種自我效能的知覺，或是一種自我效能的判斷。本研究主要是參考 Gibson 和 Dembo (1984) 與 Hoover-Dempsey, Bassler 和 Brissie (1987) 的觀點將「教師自我效能」界定為「教師對於自己能否有效達成教學目標的能力知覺與信念」，並以受試者在「國民中小學身心障礙資源班教師自我效能量表」上的得分來表示。

三. 相關因素

在本研究中，相關因素係指「教師個人背景變項」包括任教階段、性別、年齡、任教資源班年資、學歷、學生的障礙類別、特教專業訓練來源等七個變項及「學校氣氛」變項。其中前七個變項是已受試者在研究者自編「國民中小學身心障礙資源班教師教學知覺量表」上基本資料的填答來表示。至於「學校氣氛」變項係指國民中小學身心障礙資源班教師對其學校內部環境特質或獨特風格的知覺信念，並以受試者在「學校氣氛量表」上的得分來加以表示。