

國立台東大學特殊教育學系碩士班
碩士論文

指導教授：魏俊華 博士
黃富廷 博士

國小特教班教師自我效能與教學效能關係之研究

研究生：林育賢 撰

中華民國九十七年六月

國立台東大學特殊教育學系碩士班
碩士論文

國小特教班教師自我效能與教學效能關
係之研究



研究生：林育賢 撰

指導教授：魏俊華 博士

黃富廷 博士

中華民國九十七年六月

國立台東大學

學位論文考試委員審定書

系所別：特殊教育學系碩士班

本班 林育賢 君

所提之論文 國小特教班教師自我效能與教學效能關係之研究

業經本委員會通過合於 碩士學位論文 條件
 博士學位論文

論文學位考試委員會：

劉錫鈺

(學位考試委員會主席)

黃富建

魏俊華

(指導教授)

論文學位考試日期：97年6月24日

國立台東大學

附註：1. 本表一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2. 本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 特殊教育 系(所)

組 96 學年度第 2 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：國小特教班教師自我效能與教學效能關係之研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

同意	不同意	單位
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	國家圖書館
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	本人畢業學校圖書館
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

同意 不同意 本人畢業學校圖書館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授權第三人進行資料重製。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：黃善廷 魏玲華 (親筆簽名)

研究生簽名：林育賢 (親筆正楷)

學 號：9500709 (務必填寫)

日 期：中華民國 97 年 7 月 21 日

1. 本授權書 (得自 <http://www.lib.nnu.edu.tw/bases/> 下載) 請以黑筆填寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2. 依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議: 研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲

於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本: 2008/05/29

博碩士論文電子檔案上網授權書

(提供授權人裝訂於紙本論文書名頁之次頁)

本授權書所授權之論文為授權人在 國立臺東大學 特殊教育學系碩士班 96 學年度第 二 學期取得 碩士 學位之論文。

論文題目： 國小特教班教師自我效能與教學效能關係之研究

指導教授： 魏俊華博士 黃富廷博士

茲同意將授權人擁有著作權之上列論文全文(含摘要)，非專屬、無償授權國家圖書館及本人畢業學校圖書館，不限地域、時間與次數，以微縮、光碟或其他各種數位化方式將上列論文重製，並得將數位化之上列論文及論文電子檔以上載網路方式，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

- 讀者基非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印上列論文，應依著作權法相關規定辦理。

授權人： 林育賢

簽名： 林育賢

中 華 民 國 9 7 年 0 7 月 2 1 日

誌 謝

佇立校門，回首台東大學的一草一木，一景一物，大學至研究所共六年求學歲月的回憶歷歷在目。由初來乍到的陌生不安，至畢業離開的熟悉不捨，此時心中更是滿懷感激之情。

本論文得以順利付梓，首先感謝指導教授魏俊華博士於教學行政工作百忙之餘，仍不斷鼓勵且耐心引導研究方向，提點文獻分析深度與廣度，使論文基本架構得以穩固；感謝指導教授黃富廷博士於撰寫過程中，視如己出地盡心指導，協助論文邏輯觀念釐清，使研究方向得以聚焦，進而使基本架構得以成型。同時感謝口試委員劉錫麒博士，對提供論文深入分析與精闢見解，使本論文更具價值。

論文撰寫過程中，首先感謝高雄市福東國小特教組長張馨尹老師。研究過程中，馨尹老師在精神上與實質上，持續給予最大的支持鼓勵；同時在問卷實施過程，馨尹老師即使身兼教學與行政工作，仍在繁忙之餘，盡所能地提供最大的協助，故得以在兩年內將論文付梓，順利畢業。同時，感謝福東國小特教班的伊均老師、晶瑩老師的熱心支持協助；感謝英語資源中心的同事們，玉鳳、又銘、季芳、佳穎、宛榆，對於因求學需要而請假皆能體諒並給予關懷鼓勵；感謝研究所的同學們，謙光、蕙菱、建宏、純慧、惠貞、黛華、美玉，在論文上提供寶貴建議，以及彼此間的相互勉勵，皆是在論文撰寫時的最佳動力；感謝曾經一起陪我努力的珂粹與名冠，假日一整天上連續 13 小時的課，所需要的耐力，實非外人所能想像，需要短暫嬉鬧令人忘卻辛勞，幸好有你們陪伴一起走過。

最後，謹將此論文獻給爸爸、媽媽、彥宏及女友宜婷。因為家人的全力支持，讓我在求學路上能無後顧之憂的全心投入；宜婷一路走來地用心陪伴、包容與協助，讓我在遭遇困難時，能無所畏懼的面對解決，不輕言放棄。沒有你們，就不會有今天的小小成就，由衷地感謝你們！

林育賢 謹識

九十六年七月十五日

國小特教班教師自我效能與教學效能關係 之研究

作者：林育賢

國立台東大學特殊教育學系碩士班

摘要

本研究旨在探討國小特教班教師自我效能與教學效能之關係，並且分析不同背景變項的國小特教班教師在教師自我效能、教師教學效能上的差異情形。

本研究以文獻分析法及問卷調查法為主。研究對象為高雄市公立國民小學特教班教師。研究工具為「國小特教班教師自我效能與教學效能調查問卷」，共計發出 318 份問卷，其中有效樣本為 261 份，回收率為 82%。調查所得資料以 SPSS 12.0 For Windows 電腦統計套裝軟體進行描述統計分析、積差相關分析、單因子變異數分析等統計方法處理。

本研究獲致以下結論：

- 一、國小特教班教師自我效能屬中上程度，其中以「個人教學自我效能」向度的得分最高。
- 二、國小特教班教師自我效能屬中上程度，其中以「營造良好班級氣氛」向度的得分最高。
- 三、國小特教班教師自我效能因「任教年資」不同而有顯著差異
- 四、國小特教班教師教學效能因「性別」、「任教年資」、「專業背景」不同而有顯著差異
- 五、國小特教班教師自我效能與教學效能間呈顯著的正相關。
- 六、低、中、高三組不同教師自我效能的教師在教師教學效能上具有顯著差異

根據上述研究結果，提出結論與建議，以供教育行政機關、師資培育機構、國小特教班教師及未來相關研究之參考。

關鍵詞：特教班、自我效能、教學效能

A Study on the Relationship between Teacher Efficacy and Teaching Effectiveness for Special Education Teachers in Elementary Schools

Yu-Hsien Lin

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between teacher efficacy and teaching effectiveness for Special Education Teachers in Elementary Schools. The investigation were based on literary analysis and questionnaire survey.

The research object are 318 special education teachers in Elementary Schools in Kaohsiung. Questionnaire were administered to the selected subjects among returned questionnaires, 261 were valid, with a 100% valid percentage. The data obtained by questionnaire was analyzed by descriptive statistics, Pearson correlation analysis, one-way ANOVA.

The study conclusions are as follows :

- (1) "Teacher Efficacy" rated high middle level. Among the sectional scores, "Personal teaching efficacy" is the highest.
- (2) "Teaching Effectiveness" rated high middle level. Among the sectional scores, "Construct the good class atmosphere" is the highest.
- (3) Whereof the teacher population variants and school background variants, only "seniority" is rated significant to the differences on awareness of teacher effectiveness
- (4) Whereof the teacher population variants and school background variants, "sex" and "seniority" and "professional background" are rated significant to the differences on awareness of teacher teaching effectiveness
- (5) Teacher Efficacy show affirmative relations to the Teacher Teaching Effectiveness ($r=.52$)
- (6) Teachers of low and medium and high three sets of different teacher efficacy have the obvious difference on the teaching effectiveness.

目次

第一章 緒論	1
第一節 研究問題背景與動機.....	1
第二節 研究目的與待答問題.....	5
第三節 研究假設.....	6
第四節 名詞詮釋.....	9
第五節 研究範圍與限制.....	11
第二章 文獻探討	13
第一節 教師自我效能之內涵與相關研究.....	13
第二節 教師教學效能之內涵與相關研究.....	45
第三節 教師自我效能與教學效能之關係.....	80
第三章 研究設計	89
第一節 研究架構.....	89
第二節 研究對象.....	91
第三節 研究工具.....	97
第四節 研究程序.....	101
第五節 資料處理與分析.....	103
第四章 結果與討論	104
第一節 國小特教班教師自我效能與教學效能之現況分析.....	104
第二節 不同背景變項於教師自我效能上之差異情形.....	107
第三節 不同背景變項於教師教學效能上之差異情形.....	120
第四節 國小特教班教師自我效能與教學效能之相關分析.....	142
第五節 低中高教師自我效能在教學效能上的差異情形.....	145
第六節 綜合討論.....	159

第五章 結論與建議.....	178
第一節 結論.....	178
第二節 建議.....	183
參考文獻.....	190
附錄一 問卷使用同意書.....	203
附錄二 國小特教班教師自我效能與教學效能調查問卷.....	205



表次

表 2-1	國內學者對教師自我效能意義之看法.....	15
表 2-2	國外學者對教師自我效能意義之看法.....	17
表 2-3	國內學者專家對教師自我效能內涵之多向度看法	20
表 2-4	教師自我效能向度歸納表.....	24
表 2-5	高低自我效能教師行為特徵表	28
表 2-6	性別與教師自我效能相關研究摘要表.....	30
表 2-7	最高學歷與教師自我效能相關研究摘要表	34
表 2-8	任教年資與教師自我效能相關研究摘要表	38
表 2-9	學校規模與教師自我效能相關研究摘要表	42
表 2-10	國內學者對教師教學效能意義之看法.....	47
表 2-11	國內學者對教師教學效能向度之看法.....	51
表 2-12	國外學者對教師教學效能向度之看法.....	55
表 2-13	教師教學效能向度歸納分析表	58
表 2-14	教師教學效能相關研究摘要表	60
表 2-15	性別與教師教學效能相關研究摘要表.....	67
表 2-16	最高學歷與教師教學效能相關研究摘要表	70
表 2-17	任教年資與教師教學效能相關研究摘要表	74
表 2-18	學校規模與教師教學效能相關研究摘要表	77
表 2-19	教師自我效能研究相關變項一覽表	81
表 2-20	教師教學效能研究相關變項一覽表	84
表 2-21	教師自我效能與教學效能相關文獻摘要表	87
表 3-1	樣本分佈暨問卷回收統計表	91

表 3-2	「教師自我效能量表」與「教學自我效能量表」效標關聯效度分析表...	99
表 4-1	國小特教班教師整體自我效能現況分析摘要表	105
表 4-2	國小特教班教師自我效能各向度現況分析摘要表	105
表 4-3	國小特教班教師整體自我效能現況分析摘要表	106
表 4-4	國小特教班教師自我效能各向度現況分析摘要表	106
表 4-5	不同性別教師在自我效能上的變異數差異摘要表	107
表 4-6	不同性別教師在自我效能上的描述統計摘要表	108
表 4-7	不同最高學歷教師在自我效能上的變異數差異摘要表	109
表 4-8	不同最高學歷教師在自我效能上的描述統計摘要表	110
表 4-9	不同任教年資教師在自我效能上的變異數差異摘要表	111
表 4-10	不同任教年資教師在自我效能上的描述統計摘要表	112
表 4-11	不同專業背景教師在自我效能上的變異數差異摘要表	113
表 4-12	不同專業背景教師在自我效能上的描述統計摘要表	114
表 4-13	不同學校規模教師在自我效能上的變異數差異摘要表	116
表 4-14	不同學校規模教師在自我效能上的描述統計摘要表	117
表 4-15	不同任教班別教師在自我效能上的變異數差異摘要表	118
表 4-16	不同任教班別教師在自我效能上的描述統計摘要表	119
表 4-17	不同性別教師在教學效能上的變異數差異摘要表	120
表 4-18	不同性別教師在教學效能上的描述統計摘要表	122
表 4-19	不同最高學歷教師在教學效能上的變異數差異摘要表	124
表 4-20	不同最高學歷教師在教學效能上的描述統計摘要表	125
表 4-21	不同任教年資教師在教學效能上的變異數差異摘要表	127
表 4-22	不同任教年資教師在教學效能上的描述統計摘要表	128
表 4-23	不同專業背景教師在教學效能上的變異數差異摘要表	130
表 4-24	不同專業背景教師在教學效能上的描述統計摘要表	132
表 4-25	不同學校規模教師在教學效能上的變異數差異摘要表	136
表 4-26	不同學校規模教師在教學效能上的描述統計摘要表	137

表 4-27	不同任教班別教師在教學效能上的變異數差異摘要表.....	139
表 4-28	不同任教班別教師在教學效能上的描述統計摘要表.....	140
表 4-29	國小特教班教師自我效能與教學效能量表相關摘要表.....	142
表 4-30	教師自我效能低、中、高三組與教師教學效能變異數摘要表	145
表 4-31	整體教師自我效能對教師教學效能描述性統計摘要表.....	147
表 4-32	個人教學自我效能低、中、高三組與教學效能變異數摘要表	150
表 4-33	個人教學自我效能對教學效能描述性統計摘要表	151
表 4-34	一般教學自我效能低、中、高三組與教學效能變異數摘要表	155
表 4-35	一般教學自我效能對教學效能描述性統計摘要表	156
表 4-36	國小特殊班教師自我效能與教學效能各向度平均得分一覽表	159
表 4-37	不同背景變項之國小特殊班教師自我效能差異分析比較表	163
表 4-38	不同背景變項之國小特殊班教師教學效能差異分析比較表	168
表 4-39	低中高教師自我效能在教學效能量表上的差異情形摘要表	176



圖次

圖 3-1 研究架構圖..... 90



第一章 緒論

本章共分五節：第一節為研究問題背景與動機，第二節為研究目的與待答問題，第三節為研究假設，第四節為名詞解釋，第五節為研究範圍與限制。

第一節 研究問題背景與動機

教育為國家之根本，教育發展，為國家發展之重要指標之一。回顧特殊教育的發展史，當正式的學校教育已有兩千年以上的歷史時，與之相較，特殊教育才走過短短約兩百年的歷史（簡明建、邱金滿，2004）。我國的最早特殊教育相關法條，始見於民國五十七年公布實施的「九年國民教育實施條例」，其第十條規定「對於體能殘缺、智能不足及天才兒童應施以特殊教育，或予以適當就學機會。」（國立教育資料館特殊教育相關法令，無日期）。而較詳細之相關規範，則始於民國五十九年「特殊教育推行辦法」之訂定，此為特殊教育於國內正式推行之起源。然而，法律為政府施政之根本基礎，若特殊教育政策之實施僅依據「特殊教育推行辦法」，其基礎實略顯薄弱，有鑑於此，政府於民國七十三年十二月十七日正式公布「特殊教育法」，此法全文共二十五條，經民國八十六年修正後，全文增至三十三條（教育部，2006）。其主要的特色為：(1)特殊教育行政專業化；(2)特殊教育工作人員專業化、廣義化；(3)保障特殊教育經費預算；(4)免費身心障礙教育向下延伸至三歲；(5)家長參與權法制化；(6)個別化教育計畫強制化；(7)強調相關服務的提供；(8)維持學制、課程及教學的彈性；(9)強調專業團隊的服務方式；(10)規劃在普通班的特殊教育服務，朝向融合教育（國立教育資料館特殊教育相關法令，無日期）。自此，特殊教育法成為政府教育單位推行特殊教育時最有力之法源依據。

所謂特殊教育，就定義而言，爲了滿足特殊兒童的特殊學習需要而設計的教育即爲特殊教育（special education）。特殊教育之所以異於普通教育，乃其注意到兒童個別間與個別內在差異的存在（何華國，2004）。正由於特殊兒童在身心特質上與普通兒童有相異之處，故在教育上的原則，即爲注重特殊兒童個別差異。也因此，特教教師於師資培育階段，除接受普通教育的訓練之外，更著重於特殊教育的專業訓練，目的正是使教師能具備各種更爲多元的教學方法，以面對特殊兒童在學習特質上的複雜性。

目前國內持續推動教育改革工作，其目的即爲提高教育成效，縱使影響教育成效的因素錯綜複雜，但不可否認地，教師本身的素質是最重要的因素之一。在國家的教育體系中，教育部官員爲高層的決策者，爲整體教育規劃大方向。教師爲基層的執行者，於第一線教學現場實際執行國家教育政策。良好的教育政策是否能有成效，學生的學習成果是否能有效提升，教師本身素質扮演舉足輕重之角色。而所謂教師自我效能，係指教師在從事教學工作時，對於本身教學能力與技巧以及在外環境限制下能夠影響學生學習程度的知覺信念（朱陳翰思，2002）。簡單地說，即是教師對本身素質的認知。因此，想瞭解國小特教班教師自我效能之內涵，及探討目前教師在自我能力檢核方面之現況，爲本研究的研究動機之一。

教學，是教師最重要的工作之一，教學過程亦是一個與學生互動的關係。過程中，教師是一個知識提供者、學習引導者的角色，學生的學習成效高低，與教師有最爲密切之關聯。故在民間與教育界中，越來越強調教師教學能力的評鑑，畢竟，教師是學生學習過程中最直接的影響人物。教師本身之效能，對學生在學習過程，扮演一個極爲重要之角色。因此，如何有效提升教師的教學效能，以保障學生的學習成效，提供良好的教學品質，是目前教育工作者最需重視的課題。尤其是面對弱勢族群，先天條件使他們在生活上較正常人更爲艱難，教育更是他們擺脫弱勢的最佳管道，因此政府應賦予更多關注，確保其接受教育之權力與教育品質。往後，當這些學生邁入社會，始能運用於學校體系中所獲得之技能，爲社會貢獻一份心力，同時也確保自身之生活無虞。

特殊班旨在於提供身心障礙學生就學之機會，使其能在正常的學制與校園環境中，與一般學生一起生活與學習，藉以培養其健全的人格，提升個人、家庭、社會的適應能力。因此，特殊教育除了在教學課程上重視功能性與生活化，教材教法上也必須力求生動活潑及適性引導，以促進學生各方面的發展。特教教師身處特殊教育之第一線，所設計之課程、教材教法及其專業能力會影響身心障礙學生對課程之學習，由此可見特殊教育專業師資之重要性（陳怡君，2003）。特殊班中，基於班上學生特殊身心狀況與學習特質，特教教師所面臨的挑戰與普通班教師有所不同且更為艱鉅，例如：學生的嚴重情緒困擾、行為問題或是學習能力遲緩、認知功能低落等等，都是特教班教師在教學上所需面對的問題。此外，由於班上學生的個別差異極大、障礙類型不一，教師必須為每位學生訂定不同的教學目標、自編設計適性之教材，以及運用各種不同的教學策略幫助學生有效學習。當特教教師面臨此種複雜的教學情境時，其對本身教學效能的檢核結果究竟如何？是否能維持一定程度的教學品質？此為本研究的研究動機之二。

教師的自我效能會影響教師對教學行為與課程的詮釋、思考和社會情境的抉擇，也會影響其個人工作的擴展與面對情境的耐力，更會影響教師個人對他人及環境的思考與情緒的反應（朱陳翰思，2002）。目前國內兩篇關於自我效能與教學效能的研究，分別以國中體育教師與國小普通班教師為研究對象，其結果皆顯示自我效能與教學效能兩者間具有一定程度的關係。根據林三維（2006）在「桃園縣國民中學體育教師自我效能與教學效能之相關研究」中指出，國民中學體育教師整體自我效能與整體教學效能呈顯著正相關，且教師自我效能各因素對整體教師教學效能之聯合預測力達 52.4%。簡玉琴（2002）在「桃園縣國民小學教師自我效能與教學效能關係之研究」中，以普通班教師為研究對象，所得的研究結果顯示國民小學教師自我效能與教學效能間呈顯著的正相關，教師自我效能各因素對整體教師教學效能之聯合預測力達 60.9%。基於上述，研究者欲瞭解目前國小特教班教師自我效能與教學效能兩者間的情形，此為本研究的研究動機之三。

目前國內外關於教師自我效能與教學效能的研究，其研究對象多數皆為普通班教師，前述提到特教班教師所處之教學環境及班級學生特質，與普通班教師相較可謂天壤之別。依據目前國內「身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準」對智能障礙學生之鑑定標準，其中一項即為：「心智功能明顯低下別智力測驗結果未達平均數負二個標準差」(教育部，2006)，符合此標準之學生須就讀特教班，可見特教班教師與普通班教師的所面對之教學對象，於先天上已有極大差異，兩者工作內容與面臨困境也不盡相同。故可知，以普通班教師為對象之相關研究，其結論在推論上必然受到限制，無法推論至國內特教班教師。而針對國小特教班教師所做之自我效能與教學效能研究亦付之闕如，故研究者即以特教班教師為研究對象，來瞭解目前國小特教班教師自我效能與教學效能之現況與關係。此為本研究之研究動機四。



第二節 研究目的與待答問題

一、研究目的

- (一) 探討國小特教班教師自我效能內涵及現況
- (二) 探討國小特教班教師教學效能內涵及現況
- (三) 探討教師個人變項對教師自我效能之差異
- (四) 探討學校背景變項對教師自我效能之差異
- (五) 探討教師個人變項對教師教學效能之差異
- (六) 探討學校背景變項對教師教學效能之差異
- (七) 探討國小特教班教師自我效能與教學效能之相關情形。
- (八) 探討低中高三組教師自我效能不同的教師，其教學效能之差異情形。

二、待答問題

- (一) 國小特教班教師自我效能的內涵與現況如何？
- (二) 國小特教班教師教學效能的內涵與現況如何？
- (三) 不同教師個人變項的國小特教班教師在教師自我效能上是否有所差異？
- (四) 不同學校背景變項的國小特教班教師在教師自我效能上是否有所差異？
- (五) 不同教師個人變項的國小特教班教師在教師教學效能上是否有所差異？
- (六) 不同學校背景變項的國小特教班教師在教師教學效能上是否有所差異？
- (七) 國小特教班教師自我效能與教學效能之間的關係如何？
- (八) 低中高三組教師自我效能不同之國小特教班教師，在教師教學效能上是否有所差異？

第三節 研究假設

根據前述之研究目的，本研究提出以下的研究假設：

一、依據本研究目的三，提出研究假設 1：

假設 1：不同教師個人變項（性別、最高學歷、任教年資、專業背景）之國小特教班教師，在整體及各向度（個人教學自我效能、一般教學自我效能）教師自我效能上具有顯著差異。

假設 1-1：不同「性別」之國小特教班教師，在整體及各向度（個人教學自我效能、一般教學自我效能）教師自我效能上具有顯著差異。

假設 1-2：不同「最高學歷」之國小特教班教師，在整體及各向度（個人教學自我效能、一般教學自我效能）教師自我效能上具有顯著差異。

假設 1-3：不同「任教年資」之國小特教班教師，在整體及各向度（個人教學自我效能、一般教學自我效能）教師自我效能上具有顯著差異。

假設 1-4：不同「專業背景」之國小特教班教師，在整體及各向度（個人教學自我效能、一般教學自我效能）教師自我效能上具有顯著差異。

二、依據本研究目的四，提出研究假設 2：

假設 2：不同學校背景變項（學校規模、任教班別）之國小特教班教師，在整體及各向度（個人教學自我效能、一般教學自我效能）教師自我效能上具有顯著差異。

假設 2-1：不同「學校規模」之國小特教班教師，在整體及各向度（個人教學自我效能、一般教學自我效能）教師自我效能上具有顯著差異。

假設 2-2：不同「任教班別」之國小特教班教師，在整體及各向度（個人教學自我效能、一般教學自我效能）教師自我效能上具有顯著差異。

三、依據本研究目的五，提出研究假設 3：

假設 3：不同教師個人變項（性別、最高學歷、任教年資、專業背景）之國小特教班教師，在整體及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）教師教學效能上具有顯著差異。

假設 3-1：不同「性別」之國小特教班教師，在整體及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）教師教學效能上具有顯著差異。

假設 3-2：不同「最高學歷」之國小特教班教師，在整體及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）教師教學效能上具有顯著差異。

假設 3-3：不同「任教年資」之國小特教班教師，在整體及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）教師教學效能上具有顯著差異。

假設 3-4：不同「專業背景」之國小特教班教師，在整體及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）教師教學效能上具有顯著差異。

四、依據本研究目的六，提出研究假設 4：

假設 4：不同學校背景變項（學校規模、任教班別）的國小特教班教師，在整體及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）教師教學效能上具有顯著差異

假設 4-1：不同「學校規模」之國小特教班教師，在整體及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）教師教學效能上具有顯著差異。

假設 4-2：不同「任教班別」之國小特教班教師，在整體及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）教師教學效能上具有顯著差異。

五、依據本研究目的七，提出研究假設 5

假設 5：國小特教班教師之整體及各向度（個人教學自我效能、一般教學自我效能）教師自我效能與整體及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）教師教學效能間具有顯著相關。

假設 5-1：國小特教班教師之整體教師自我效能與整體及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）教師教學效能間具有顯著相關。

假設 5-2：國小特教班教師之教師自我效能分向度（個人教學自我效能）與整體及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）教師教學效能間具有顯著相關。

假設 5-3：國小特教班教師之教師自我效能分向度（一般教學自我效能）與整體及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）教師教學效能間具有顯著相關。

六、依據本研究目的八，提出研究假設 6

假設 6：低中高三組教師自我效能不同之國小特教班教師，在教師教學效能上具有顯著差異

第四節 名詞詮釋

一、國小特教班教師

本研究所指之「特教班教師」，係指目前服務於公立國民小學之特教班教師，不包括校長、職員、工友、幼稚園教師、實習教師。其中所謂「特教班」包含：集中式特教班、不分類資源班。

二、教師自我效能

「教師自我效能」係指教師在從事教學工作時，對於自己本身所具備之能力，以及本身對學生所產生的影響程度的一種預期性且主觀性的自我評估與價值斷。本研究之「教師自我效能」的向度係根據 Gibson 與 Dembo 的分類，將教師自我效能分成兩成個人教學自我效能與一般教學自我效能兩個向度（引自簡玉琴，2002）：

（一）個人教學自我效能

「個人教學自我效能」是指教師自己本身所具備的教育專業能力與技巧，可使其在專業角色扮演稱職的自信程度，也就是教師對個人教學能力的評估。

本研究所指的個人教學自我效能，是指教師在「國民小學教師自我效能量表」（簡玉琴，2002）上「個人教學自我效能」向度之填答得分情形，得分愈高代表效能愈好。

（二）一般教學自我效能

「一般教學自我效能」是指教師受限於家庭、學校、社會等外在不利因素，仍肯定教學能對學童的學習與行為產生助益的程度。也就是教師預期自己的教學工作所能影響學生的學習之程度。

本研究所指的一般教學自我效能，是指教師在「國民小學教師自我效能

量表」(簡玉琴, 2002) 上「一般教學自我效能」向度之填答得分情形, 得分愈高代表效能愈好。

三、教師教學效能

「教師教學效能」是指教師為達成教育目標, 使學生能順利且有效率地進行學習, 所表現出的有效教學行為。包括教學前的計畫與準備、教學中的多元教學策略與有系統呈現教材、教學後的多向度評量, 以及良好教學氣氛的營造。

本研究所指的「教師教學效能」, 係根據受試者在李玉玲(2004)所編製之「特殊班教師教學效能量表」上之得分。量表題目包括教學計畫準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、以及營造良好班級共五個層面。其得分越高者, 表示教師教學效能越高。



第五節 研究範圍與限制

一、研究範圍

(一) 研究「對象」方面

本研究係以任職於高雄市之公立國民小學特教班教師為研究樣本，不包括校長、職員、工友、幼稚園教師、實習教師。

(二) 研究「內容」方面

本研究是以國民小學教師個人變項、教師自我效能為自變項，以探究國民小學教師的教學效能及其關係，其內容包括：

- 1.國民小學特教班教師自我效能的內涵與現況。
- 2.國民小學特教班教師教學效能的內涵與現況。
- 3.國民小學特教班教師自我效能與教學效能的關係。

二、研究限制

(一) 研究「範圍」方面

本研究的取樣範圍僅限於高雄市的公立國民小學特教班，並無擴及全國各縣市地區之國民小學特教班，故在解釋及推論上可能會有誤差存在。

(二) 研究「變項」方面

本研究中僅以教師個人變項（性別、任教年資、最高學歷、專業背景）、學校背景變項（學校規模、任教班別）來探討其對特教班教師的自我效能及教學效能的影響，其他有關教師自我效能與教學效能之變項，研究者並未納入探討的範圍，但並非否定其影響，因此在推論上須謹慎且有所限制。

(三) 研究「方法」方面

本研究之結果係採用填答者所填寫之資料，運用相關的統計方法加以解釋而得。但因問卷調查研究法所採用之問卷係由填答者採自陳方式填寫，填寫期間可能限於對問卷中題目描述語氣解讀不同或填寫時所處環境之影響，而所填答案與填答者真實情形不符。其次，填答者作答時之情緒、認知、壓力等因素，亦會造成問卷作答不完整或作答有所偏頗，導致所得資料產生誤差之情形。最後，雖問卷上已強調填答資料之保密性，但受試者亦可能受社會期許因素而隱瞞或填答不實，導致無法反映真實情形，進而造成研究結果產生誤差。



第二章 文獻探討

本章共分三節，第一節探討教師自我效能內涵與相關研究，第二節探討教師教學效能內涵與相關研究，第三節探討教師自我效能與教學效能之關係。

第一節 教師自我效能之內涵與相關研究

一、教師自我效能之內涵

(一)教師自我效能理論源起

在探討「教師自我效能」之前，需先瞭解「自我效能」之意義。目前關於自我效能理論之探討，首推心理學家 Bandura 的學說。依據 Bandura 的觀點，認為自我效能係指一個人在某種情境中，執行某種任務，對自己完成此任務的能力判斷。關於自我效能之理論，Bandura 於 1977 年時指出一個人自我效能知覺的來源有下列四方面：(引自鄭及宏，2004)

1.成就經歷 (enactive attainment)

所謂成就經歷指的是一個人過去實際參與某種活動成功或失敗的經驗，它是自我效能知覺四個來源中，最具影響力者。如果過去參與活動的親身經歷，一再被知覺為失敗，那麼一個人對自我效能的預期必降低，如知覺為成功，則自我效能預期自然提高。

2.言語上的說服 (verbal persuasion)

利用言語上的說服技巧，來影響對方對自我效能的知覺，是老師、教練、選手間經常使用的方法。口頭說服，應注意要在實際可做到的範圍內，說服者的專業性、信賴感、過去的信用等因素，將對被說服者及效用產生一定程度的影響。

3.替代性經驗 (vicarious experience)

替代性經驗指的是藉由觀察他人活動行為的結果，所學習到的經驗或行為，亦會影響一個人的自我效能。譬如說，籃球課時，同學們看到某位同學輕易的將籃球投進籃框，這種經驗會提高其他學生在投籃時對自我效能的預期。

4.生理狀況(physiological state)

人們常依據自己的生理狀況，來判斷自己的能力，這種判斷的過程和結果，會因當事人對自我效能的知覺之不同而相異。例如，在競爭激烈的比賽中，心跳加速的生理反應，可能被某些人解釋為精力充沛，但被另一些人解釋為害怕。

故由上述可知，自我效能主要源自一個人內心自我的價值判斷，而價值判斷係來自其成就經歷，自每一次經歷中，來對自己本身的能力做出自我評估。其次，自我效能亦受到外界多重影響，如藉由觀察學習而來之經驗或與他人溝通對話後所得之想法，透過內心一種調適的過程，對自我效能做出評斷。

而教師自我效能的理論乃是將 Bandura 的自我效能理論應用在教師教學上，進而逐漸發展普及。目前關於教師自我效能之研究，其研究範圍包含探討教師自我效能的影響因素以及教師自我效能與學生行為、成就等變項間的關係。

(二)教師自我效能之意義

關於教師自我效能的意義，可綜觀國內外曾經從事「教師自我效能」相關研究的學者對其所下之定義。首先，在名詞使用上，可發現學者使用的名詞不盡相同。在國內的部分，有「教師效能感」、「教師效能感信念」或「教師自我效能感」，至於在國外學者的部分，有人使用「teacher efficacy」、亦有人使用「teachers' sense of efficacy」或是「teacher self-efficacy」等等，但即使名詞略有差異，其意義卻是大同小異。

至於在定義上，大部分學者皆以 Bandura 對自我效能之看法為主軸來作出定義：亦即某人（教師）在某個情境中（教學情境），執行某種任務（教學），對自

已完成任務（有效完成教學）的能力判斷。亦有學者考量外界影響因素，將其納入定義中。研究者將國內外學者對於「教師自我效能」所作之定義分述如下，詳見表 2-1 與表 2-2：

表 2-1 國內學者對教師自我效能意義之看法（續下表）

學者	年代	教師自我效能意義之看法
王受榮	1992	教師自我效能係指教師在教育情境中，對教導學生學習所持的效能信念與預期。
朱陳翰思	2002	教師自我效能係指教師在從事教學工作時，對於本身教學能力與技巧以及在外界環境限制下能夠影響學生學習程度的知覺信念。
周新富	1991	教師自我效能係指教師知覺到的效能信念，亦即教師從事教學工作時，對其本身所具有的教學能力能對學生產生影響的主觀評價
林三維	2006	教師自我效能係指教師於教學歷程中，對於自身是否具備教學領域專業知識從事教學活動，及外在環境因素抗衡限制下，自身是否能有效導正學生，以利學生學習的主觀性自我評價
孫志麟	1991	教師自我效能係指教師從事教學工作時，對自己教學能力的信念，此信念包括教師對自己能夠影響學生學習及抗衡外在環境對教學影響的能力判斷。
陳美娟	2004	教師自我效能係指教師在教學過程中，具備足夠的能力與信念，充實專業知能，妥善經營管理班級，協助學生在學習上達成目標，並參與學校校務工作，以增進學校效能。

表 2-1 國內學者對教師自我效能意義之看法（接上表）

學者	年代	教師自我效能意義之看法
陳慧敏	2003	教師自我效能係指教師對自己能夠影響學生學習的教學能力信念。
黃惠玲	2004	教師自我效能係指教師對自己本身與其教育工作能夠影響學生學習的信念。
劉威德	1994	教師自我效能是教師對於自己教學能力的認知，包含積極上的正面教導學生，和消極上的抗衡外界社會環境因素對學生的不良影響。
鄭宏財	1998	教師效能是種信念，此信念是教師從事教學工作時，所產生得一種結果預期，其在進行整體教學活動時，能有效的使學生在學習或行為上，有效達成教育目標之能力與知覺。
鄭英耀	1992	教師自我效能係指教師從事教學工作時，對自己有效教學能力所持有的一種信念，此一信念包括教師從專業角色去影響其學生之學習和抗衡外界環境對教學影響之專業堅持。
簡玉琴	2002	教師自我效能係指教師在從事教學工作時，對自己所具備的能力，及其對學生所產生的影響程度的一種主觀上的評價。
魏方亭	2001	教師自我效能係指教師對於自己所能有效實施某種行為的自我能力評估，及其所產生的影響程度的預期心態。

表 2-2 國外學者對教師自我效能意義之看法

學者	年代	教師自我效能意義之看法
Ashton	1984	教師自我效能係指教師對本身能夠有效完成教學任務的信念。
Cavers	1988	教師自我效能是指教師對於他們能影響學生表現的兩個層面：(1)一般教學效能：是指教師能夠影響學生學習結果的信念；(2)個人教學效能：是指教師對於個人所具備教學技巧或能力的知覺。
Gibson 和 Dembo	1984	教師自我效能係指教師影響學生學習差異的能力信念。
Guskey 和 Passaro	1994	教師自我效能係指教師認為能影響學生學習的一種能力信念，即使是面對那些動機低落的學生亦能有所改善。
Howard	2003	教師自我效能係指教師對本身所具有的教學能力能對學生學習產生影響的一種主觀的評價。
Newman, Rutter, 和 Smith	1989	教師自我效能係指教師對於自己的教學是否能夠引導學生成功學習的一種知覺。
Tschannen-Moran, Hoy 和 Hoy	1998	教師自我效能係指教師對本身在教學環境之下能成功完成教學工作的一種知覺信念。
Woolfolk 和 Hoy	1990	教師自我效能指一種教師認為自己所具備的教學能力能對學生學習產生影響程度的主觀評價。

綜合以上國內外學者專家對於教師自我效能所作出之定義，可歸納出以下幾個重點：

1. 教師自我效能為一種以教師為主體的信念。

- 2.教師自我效能為一種教師對自身教學能力評估。
- 3.教師自我效能為一種教師本身抗衡外在影響力的能力評估。
- 4.教師自我效能為一種教師對學生學習成果的預期信念
- 5.教師自我效能為一種教師對自我能力有效達成預期目標程度的信念

故本研究將教師自我效能作出的定義為：「教師自我效能係指教師在從事教學工作時，對於自己本身所具備之能力，以及本身對學生所產生的影響程度的一種預期性且主觀性的自我評估與價值判斷。」

(三)教師自我效能概念之向度

在教師自我效能的內涵方面，由於國內外學者考慮因素與層面不盡相同，故在建構教師自我效能概念時，自然產生許多相異之類別。針對教師自我效能內涵分析，綜合各學者之看法，大致可分為兩種取向：其一是將教師自我效能視為一整體性之概念；其二是將教師自我效能視為多向度之概念，以下分別敘述兩種取向：

1.整體性之概念

在國外學者方面，Newmann、Rutter 和 Smith 於 1989 年時指出，教學自我效能是指教師從事教學工作時，能否使學生的學習成就有所提升的知覺，此種知覺為一種對於自己教學是否能夠引導學生成功學習的判斷。

Woolfolk 和 Hoy (1990) 則是認為教師自我效能是一種教師本身知覺自己具備之教學能力所能對學生學習產生影響的主觀評價。

Ross、Cousins 和 Gadalla (1996) 認為教師效能感係指一種教師對於自己能讓學生產生學習的信心。

Warren 和 Payne 於 1997 年則指出教師效能感係指教師認為本身所具備的能力所能影響學生表現的程度。

至於在國內學者方面，曾榮祥 (2000) 的研究中指出，教師自我效能是個體

對自我教學能力的判斷，會影響其教學執行；教師自我效能的高低，是源自於他對自我教學能力的知覺。

2.多向度之概念

有別於前述之整體性概念之觀點，國內外許多學者以多向度概念之觀點來看教師自我效能。關於多向度概念，可再分為「雙向度概念」與「三向度以上之概念」來探討：

(1)在「雙向度概念」方面

Gibson 和 Dembo (1984) 指出教師效能感是指教師本身對於自己能夠影響學生學習的一種信念，此信念分為兩個層面：

①個人教學效能 (personal teaching efficacy)：

係指教師對個人本身影響學生學習所具有的技巧與能力的一種信念。

②一般教學效能 (general teaching efficacy)：

係指教師面對學生的家庭、學校、社會等環境因素時，在教學活動過程中，仍認為本身教學能改變學生受環境因素影響的一種信念。亦即教師預期本身的教學能夠影響學生學習之程度。

Rosenholtz 和 Simpson (1990) 將教師效能感分為兩部分，一為教師對宿命論的排斥，相信學生的學習成果不完全受制於其智商及其家庭環境；另一為肯定自己的能力，認為在一定的情況下，教師有能力去影響學生學習。

國內學者吳璧如 (2002) 則是將教師自我效能分為：

①結果預期：指教師相信教學行為能夠產生學生學習結果的程度。

②效能預期：指教師對自己引導學生正向改變之能力的信念。

(2)在「三向度以上之概念」方面

Ashton (1984) 認為教師自我效能感應包括以下三個層面：

①個人效能感 (personal efficacy)：

指教師對於自己能否成為一位有效能教師的意識覺察。

②教學效能感 (teaching efficacy)：

教師對於教學與學習兩者關係的一般信念。

③個人教學效能感 (personal teaching efficacy)：

教師個人對於自己成為有效能教師以及對教學與學習之間關係的統合信念。

Tschannen-Moran、Hoy 和 Hoy (1998) 認為教師效能感是在「教學任務與脈絡分析」及「個人教學能力評估」的作用下產生，包括教學策略效能感、班級經營效能感及學生參與效能感三層面。

Soodak 和 Podell (1996) 則認為教師效能感應包括：

①個人效能 (Personal Efficacy)

②教學效能 (Teaching Efficacy)

③結果效能 (Outcome Efficacy)

基於研究的面向觀點與考慮的影響因素不盡相同，學者專家對於教師自我效能內涵所包含的向度之看法亦有差異。而國內從事相關研究之學者大多將教師自我效能視為多向度之概念來進行探討，研究者整理國內各學者的看法摘要分述如下，詳見表 2-3：

表 2-3 國內學者專家對教師自我效能內涵之多向度看法 (續下表)

概念分類	學者	年代	教師自我效能內涵
多 向 度 概 念	王受榮	1992	個人教學效能
			一般教學效能
	王湘栗	1997	個人教學自我效能
			一般教學自我效能
	朱陳翰思	2002	個人教學效能
			一般教學效能
江秋玫	1997	個人教學自我效能	
		一般教學自我效能	

表 2-3 國內學者專家對教師自我效能內涵之多向度看法（接上表）

概念分類	學者	年代	教師自我效能內涵
多 向 度 概 念	雙向度概念	周惠民	1999 個人教學自我效能 一般教學自我效能
		林三維	2006 內控性自我效能 抗衡性自我效能
		洪靖惠	2000 個人教學自我效能 一般教學自我效能
		孫志麟	1991 個人教學效能感 一般教學效能感
		許芳懿	1997 內控性教學效能 外控性教學效能
		陳美言	1998 個人教學自我效能 一般教學自我效能
		廖吳勇	1998 個人教學自我效能 一般教學自我效能
		劉月娥	2000 個人教學自我效能 一般教學自我效能
		簡玉琴	2002 個人教學自我效能 一般教學自我效能
		顏銘志	1996 內控性教學效能 外控性教學效能

表 2-3 國內學者專家對教師自我效能內涵之多向度看法（接上表）

概念分類	學者	年代	教師自我效能內涵
多 向 度 概 念	方祥州	2005	善用教學方法
			協助學生學習
			抗衡負面影響
			班級氣氛經營
	柯安南	2003	個人教學效能感
			一般教學效能感
			工作脈絡效能感
	陳慧敏	2003	教學自我效能信念
			協助學生學習適應
			靈活有效教學技術
黃惠玲	2004	經營和諧師生關係	
		教學自我效能信念	
		協助學生學習適應	
劉威德	1994	靈活有效教學技術	
		經營和諧師生關係	
		導正家庭及社會影響的效能	
魏方亭	2001	學科教學及善用方法的效能	
		學生常規管理的效能	
		工作脈絡效能知覺	
三向度以上 概念	魏方亭	2001	個人正向效能知覺
			個人負向效能知覺
			抗衡環境效能知覺

綜合國內外學者對教師自我效能提出的向度類型，由其中可以發現，部分學者以個人教學效能、一般教學效能來對教師自我效能內涵作探討（Gibson 和 Dembo，1984；王受榮，1992；朱陳翰思，2002；孫志麟，1991；簡玉琴，2002），部分以內控性與外控性兩方面來討論（許芳懿，1997；顏銘志，1996）；亦有學者以教學自我效能信念、協助學生學習適應、靈活有效教學技術與經營和諧師生關係四項指標來分類（陳慧敏，2003；黃惠玲，2004）；也有學者將教師自我效能分為工作脈絡效能知覺、個人正向效能知覺、個人負向效能知覺與抗衡環境效能知覺四個面向來探討（魏方亭，2001）。

經上述可知，目前國內外學者專家的相關研究中，由於研究時切入點不同，且教師自我效能的範疇涵蓋面甚廣，故持單向度、雙向度或三向度以上觀點的學者，對於教師自我效能概念的建構究竟應分為幾個向度來探討，至今並無一致的結論。但由相關研究中可發現，單向度觀點的學者是以整體的概念來探討教師自我效能，而持雙向度或多向度觀點的學者，則是將教師自我效能的內涵分細項來討論。因此，實際上單向度、雙向度或多向度觀點相互間並無衝突。

本研究主要探討教師自我效能與教學效能之間的關係。由表 2-3 可知，目前國內學者對於教師自我效能研究最廣泛採用的向度分類，便是採雙向度的觀點。而本研究對於教師自我效能亦採用雙向度觀點，將以「個人教學自我效能」與「一般教學自我效能」兩個向度來探討目前國小特殊班教師的自我效能。

為使本研究的向度分類來源有所依據，研究者由國內研究教師自我效能的相關文獻中，整合出教師自我效能向度歸納表。詳見表 2-4。

表 2-4 教師自我效能向度歸納表（續下表）

	個人教學效能	一般教學效能	內控性	抗衡性	外控性	導正家庭及社會影響效能	學科教學及善用方法效能	學生常規管理效能	教學自我效能信念	協助學生學習效能	靈活有效教學技術	經營和諧師生關係	善用教學方法	班級氣氛經營	抗衡負面影響	工作脈絡效能	個人正向效能	個人負向效能	抗衡環境效能
方祥州(2005)									●			●	●	●					
王受榮(1992)	●	●																	
王湘栗(1997)	●	●																	
朱陳翰思(2002)	●	●																	
江秋玫(1997)	●	●																	
周惠民(1999)	●	●																	
林三維(2006)			●	●															
柯安南(2003)	●	●																	●
洪靖惠(2000)	●	●																	
孫志麟(1991)	●	●																	
許芳懿(1997)			●	●															
陳美言(1998)	●	●																	
陳慧敏(2003)									●	●	●	●							
黃惠玲(2004)									●	●	●	●							
廖吳勇(1998)	●	●																	
劉月娥(2000)	●	●																	

表 2-4 教師自我效能向度歸納表（接上表）

	個 人 教 學 自 我 效 能	一 般 教 學 自 我 效 能	內 控 性 自 我 效 能	抗 衡 性 自 我 效 能	外 控 性 教 學 及 社 會 影 響 效 能	導 正 家 庭 及 善 用 方 法 效 能	學 科 教 學 規 管 理 的 信 念 效 能	學 生 常 規 管 理 的 信 念 效 能	教 師 自 我 效 能	協 助 學 生 學 習 適 應 術 術	靈 活 有 效 教 學 技 術	經 營 和 諧 學 生 關 係	善 用 教 學 方 法	班 級 氣 氛 經 營	抗 衡 負 面 影 響	工 作 脈 絡 效 能	個 人 正 向 效 能	個 人 負 向 效 能	抗 衡 環 境 效 能
劉威德(1994)						●	●	●											
顏銘志(1996)			●	●															
簡玉琴(2002)	●	●																	
魏方亭(2001)															●	●	●	●	

由表 2-4 可知，目前國內相關研究學者對教師自我效能分類大多採用雙向度觀點（王受榮，1992；王湘栗，1997；江秋玫，1997；朱陳翰思，2002；周惠民，1999；洪靖惠，2000；孫志麟，1991；陳美言，1998；廖吳勇，1998；劉月娥，2000；簡玉琴，2002），將教師自我效能分為「個人教學自我效能」與「一般教學自我效能」兩方面探討。此外，國外 Gibson 和 Dembo（1984）採用 Bandura 的自我效能理論，將教師自我效能分為兩部分，分別是「個人教學自我效能」與「一般教學自我效能」。此結果使本研究對教師自我效能的分類向度獲得更為有力的支持。

二、教師自我效能之特性

有關自我效能之性質，孫志麟（1991）歸納自我效能的性質，共有以下八項：

- (一)自我效能是動態的，並非固定不變或被動消極的。
- (二)自我效能具有特殊性，不同的情境有不同的效能。

- (三)自我效能具有多向度，並非單一整體的概念。
- (四)自我效能是一種衍生性的能力，具有統整行爲的力量。
- (五)自我效能是認知機制之一，是影響行爲改變的要素。
- (六)自我效能具個別性，不同的人有不同的自我效能。
- (七)自我效能具發展性，不同階段有不同自我效能。
- (八)自我效能是可以訓練的，藉由效能訊息的提供，可增進個人的自我效能。

至於關於教師自我效能之特性，孫志麟（1995）認為其特性有以下五項，分別爲：

(一)教師自我效能是多層面的概念

教師自我效能基本上包括個人教學自我效能和一般教學自我效能兩層面，若深入探討，可再區分出若干效能預期層面。此代表教師自我效能爲一種多層面的概念，而各層面的信念對教師的教學行爲，均會產生影響。

(二)教師自我效能具有複雜性

教師自我效能爲一多層面的概念，且會因不同情境而有所差異。教師從事教學時，可能會面臨許多問題並試圖去解決。部分教師相信自己有能力可以解決問題，而有些教師則缺乏此能力信念。然而，當教師面臨另一種教學情境時，不同教師的反應也可能有所差別，其教學效能的預期自然也不相同。

教師自我效能的形成，通常與教師對能力本質的信念有關。某些教師視教師自我效能爲一種固定不變的特質，而某些教師則認爲教師自我效能是一種變動的特殊狀態。故可知教師自我效能具有相當程度的複雜性。

(三)教師自我效能是個人主觀的判斷

教師自我效能可反映個人對教學能力的判斷，它是個人內在主觀的知覺。個人的自我知覺通常具有評鑑性質，致使其對教師角色的定義，表現出積極與消極的情意作用。

(四)教師自我效能是理性的過程

教師自我效能的判斷可能發生於教師教學前、中、後。在作判斷之際，當事者不受外力的控制與干涉，全憑自己主觀的判斷。因之，教師自我效能的形成是一種理性的過程。

(五)教師自我效能具有動機作用

教師自我效能的高低是源自於對自己教學能力的預期與知覺。高自我效能的教師，其對自己的教學充滿信心，且在教學行動上的表現較為積極；而低自我效能的教師，其在教學上較易感到挫折，也較常出現消極的教學行為。故可知教師的教學行為足以反映出教師自我效能動機作用的性質。

基於上述可知，自我效能具有個別性，是一種教師對自己的能力的個人主觀判斷，亦為一種主觀的知覺。因此每個人的自我效能必定皆有差異，且當面對不同情境時，會有不同程度的自我效能。而自我效能是一種多向度之概念，亦為認知機制之一，是一種能影響行為的因素。每個人於人生的不同階段，其自我效能會有差異，同時，自我效能是能藉由訓練而有所提升，故由上述可知，自我效能是動態的，且是可透過人為而有所變動的。

而自我效能高低不同之教師，其於教學情境之表現亦有差別。高效能之教師，由於對自己能力充滿信心，故反映在教學上的是：教師有能力隨時掌握學生的學習狀況，面對挑戰亦較為積極，挫折容忍度較高，且有自信能控制其所接觸之人、事、物與環境，是屬一種內控性的教學信念。反之，低效能之教師，由於對本身能力無信心，反映在教學上的是：教師面對挫折時，較容易出現消極的因應方式，將失敗歸因於外在的人、事、物或環境，是為一種外控性的教學信念。學者 Ashton 於 1984 年研究中曾探討高低自我效能教師的不同行為特徵如下，詳見表 2-5。

表 2-5 高低自我效能教師行為特徵表

項目	高效能教師	低效能教師
對個人工作價值的看法	認為與學生在一起活動是有意義且重要的。 認為自己對學生有正向的影響力。	在工作上會感到挫折、沮喪。
對學生行為及期望	期望學生能進步，且認為學生能達到他的期望。	預期學生會失敗且有不良行為。
個人對學生的責任	認為了解學生是教師的責任，學生學習失敗時，會檢討自己的教學。	認為學習是學生個人的責任，將其失敗歸因於學生的能力、動機或家庭背景因素造成的。
達成教學目標的策略	會先做規劃、設定目標及確立教學策略。	無規劃、無教學策略、無明確目標，充滿不確定感
正向態度	對教學、學生及自己感到勝任。	在教學上多挫折、常感沮喪，對學生有負面的情意態度。
制握信念	相信自己是影響學生的學習。	學生學習是無法控制的，因此指導學生是無用的。
師生對預期目標的看法	師生共同參與而達成目標	認為學生的目標及關注是與教師相對立的。
民主式的參與	允許學生參與有關學習策略及達成目標的決定。	學生無法參與有關學習策略及達成目標的決定。

資料來源：郭明德，1999，國小教師自我效能、班級經營策略與班級經營成效關係之研究，頁 32。

綜合以上特徵，可瞭解高效能教師與低效能教師在教學上的差異，且教師自我效能對整個教學過程有深遠影響。

一個高效能的教師對本身能力具有高度自信，在教學前就對學生有正面的期望，且也認為學生會達到該期望，在過程中全心全意投入教學情境，認為學生的學習成果是教師責任。由成果高的學生獲得教學成就感，而由成果低的學生反省自己教學過程缺失之處。此外，高效能教師在教學過程中使自己獲得成就感的同時，又進一步增加其對於教學的自信心，如此反覆成爲一種正向循環。

而一個低效能教師，在教學時缺乏信心與積極度，導致面對挑戰時，選擇逃避或漠視。同時，對教學方法的使用無信心，將學生學習失敗之原因歸咎於學生本身的能力、動機或家庭背景因素。且低效能教師對於本身對學生的影響力不具自信，認為指導學生是無用的，同時也容易常有挫折感，不易藉由學生的學習成果來肯定自己。

三、教師自我效能影響因素與相關研究

目前教師自我效能的相關研究中，在研究方法上主要採用調查研究法；研究對象多以國中小教師及學校行政人員爲主；在研究工具上，則多以自編或改編符合其研究目的之教師自我效能量表或問卷。

一般而言，自我效能研究可分爲兩大方向：部分學者將教師自我效能視爲自變項，探討不同自我效能之教師，其依變項之變化情形，亦有學者將教師自我效能視爲依變項，探討各種變項與教師自我效能之間的關係。本研究中第一部份是將「教師自我效能」視爲依變項，包含個人教學自我效能與一般教學自我效能兩個向度。而自變項則有教師背景變項（性別、最高學歷、任教年資、專業背景）與學校背景變項（學校規模、任教班別）兩項。第二部分則是將教師自我效能視爲自變項，教師教學效能視爲依變項，探討不同程度自我效能之教師其教學效能的情形。

根據 Bandura 的自我效能理論可知，教師自我效能受到兩方面之影響。其一是教師個人背景因素，其二為教師本身所處情境及外界環境。故若要探討教師自我效能之影響因素，則須從教師個人背景因素（亦即教師個人變項）及其所處的整體情境（亦即學校背景變項）去考量。

在教師個人變項方面包括，性別、服務年資、學歷、專業背景、婚姻狀況等等，而學校背景變項則包括：學校規模、學校地區、任教班別等等，研究者由性別、最高學歷、任教年資與學校規模四個層面來歸納國內外學者之教師自我效能相關研究，包括研究名稱、研究對象與研究結果如下：

(一)性別與教師自我效能

有關性別與教師自我效能的關係，國外學者 Ashton 和 Webb 指出男教師高於女教師（引自簡玉琴，2002）。而 Greenwood, Olejnik 和 Parkey（1990）的研究指出女教師的教師自我效能感較男教師為高。國內學者於教師自我效能相關研究中，以性別為教師個人變項進行探討者甚多，茲將性別與教師自我效能相關研究結果彙整如下，詳見表 2-6。

表 2-6 性別與教師自我效能相關研究摘要表（續下表）

研究者	年代	研究名稱	研究對象	研究結果
王湘栗	1997	國民小學教師關注與教師效能感之研究	台灣地區 國小教師 1157 位	女性教師
周新富	1991	國民小學教師專業承諾、教師效能信念與學生學業成就關係之研究	高雄市 國小教師 109 位 國小學生 4845 位	自我效能 高於男性 教師

表 2-6 性別與教師自我效能相關研究摘要表（接上表）

研究者	年代	研究名稱	研究對象	研究結果
劉月娥	2000	國民小學教師專業決定與教師效能感之研究	台灣地區 國小教師 793 位	女性教師 自我效能
顏淑惠	2000	國小教師情緒管理與教師效能之研究	台北縣市 國小教師 904 位	高於男性 教師
林明烜	2002	臺灣地區中等學校體育教師自我效能之研究	臺灣地區 中學體育教師 917 位	
林三維	2006	桃園縣國民中學體育教師自我效能與教學效能相關研究	桃園縣 國中體育教師 275 位	
廖吳勇	1998	國民小學教師工作動機，參與決定與自我效能關係之研究	台北市 國小教師 922 位	男性教師 自我效能 高於女性
劉威德	1994	國中教師教學成敗歸因、社會支持與教學自我效能相關之研究	台灣省 國中教師 723 位	教師
鄭及宏	2004	花、東地區國小體育教師自我效能與工作壓力之研究	花蓮、台東縣 國小體育教師 362 位	

表 2-6 性別與教師自我效能相關研究摘要表（接上表）

研究者	年代	研究名稱	研究對象	研究結果
簡佳珍	2003	桃園縣國民小學教師	桃園縣	
		組織承諾與教師效能感關係之研究	國小教師 560 位	男性教師 自我效能
顏銘志	1996	國民小學教師教學信念、教師效能與教學行為之相關研究	高屏地區 國小教師 1045 位	高於女性 教師
		國小初任教師工作期望、工作適應與自我效能之研究	台灣東部三縣 國小教師 388 位	
王受榮	1992	我國國民中小學教師效能感及其影響因素之研究	台灣地區 國中教師 912 位 國小教師 767 位	不同性別
朱陳翰思	2002	國民小學教師自我效能感與專業知能關係之研究	中部地區 國小教師 1095 位	教師在自我效能上 並無顯著
洪嘉鴻	2003	國民小學教師增權與教師自我效能關係之研究	彰化縣 國小教師 366 位	差異
孫志麟	1991	國民小學教師自我效能及其相關因素之研究	台灣地區 國小教師 426 位	

表 2-6 性別與教師自我效能相關研究摘要表（接上表）

研究者	年代	研究名稱	研究對象	研究結果
陳美言	1998	國民小學校長教學領導與教師教學自我效能關係之研究	台灣地區 國小教師 1300 位	
陳惠萍	2003	高雄市國小教師閩南語教學態度與教師自我效能感之研究	高雄市 國小教師 433 位	
陳馨蘭	1998	教師人格特質、自我效能、學生行為信念與班級經營風格之相關研究	中部地區 國小教師 394 位	不同性別 教師在自我效能上 並無顯著 差異
鄭宏財	1998	國民小學教師全面品質管理信念與教師效能關係之研究	南部五縣市 國小教師 722 位	
魏方亭	2001	嘉南地區國中教師工作價值觀、自我效能感及工作壓力與任教承諾關係之研究	嘉南地區 國中教師 800 位	

由以上性別與教師自我效能的相關研究中，可歸納出以下幾點結論：

1.不同性別教師在自我效能上具有顯著差異之研究

相關研究方面，有些研究顯示女性教師的自我效能高於男性教師（王湘粟，1997；周新富，1991；劉月娥，2000；顏淑惠，2000）。而有研究則顯示男性教師的自我效能感高於女性教師（林三維，2006；林明烜，2002；廖吳勇，1998；劉

威德，1994；鄭及宏，2004；簡佳珍，2003；顏銘志，1996；鄭詩釧，1998）。

2. 不同性別教師在自我效能上並無顯著差異之研究

部份學者的研究結果顯示男性與女性教師的教師自我效能並無顯著差異(方祥州，2005；王受榮，1992；朱陳翰思，2002；洪嘉鴻，2003；孫志麟，1991；陳美言，1998；陳馨蘭，1998；鄭宏財，1998；謝寶梅，1995；魏方亭，2001)。

綜合上述結果可發現，各學者對於不同性別教師在自我效能上是否具有顯著差異，目前研究結果並未一致。故本研究將對此背景因素作進一步研究。

(二)最高學歷與教師自我效能

國內教師自我效能相關研究中，許多學者將最高學歷視為重要的教師個人變項來進行探討，茲將最高學歷與教師自我效能相關研究結果彙整如下，詳見表 2-7。

表 2-7 最高學歷與教師自我效能相關研究摘要表（續下表）

研究者	年代	研究名稱	研究對象	研究結果
江秋玫	1997	國小教師專業承諾自我效能感與專業踐行關係之研究	雲嘉地區 國小教師 460 位	不同最高學歷教師在自我效能上具有顯著差異
朱陳翰思	2002	國民小學教師自我效能感與專業知能關係之研究	中部地區 國小教師 1095 位	

表 2-7 最高學歷與教師自我效能相關研究摘要表（接上表）

研究者	年代	研究名稱	研究對象	研究結果
何郁玲	1999	中小學教師職業倦怠、教師效能感與生命意義感關係之研究	台灣地區 中小學教師 892 位	
李幸	2001	國民中學學習型組織、教師自我效能與學校效能關係之研究	台南、高雄縣市、屏東縣 國中教師 895 位	
周惠民	1999	原住民地區教師自我效能感與工作投入之研究	台灣原住民地區 國小教師 452 位	不同最高學歷教師在自我效能上具有顯著差異
林三維	2006	桃園縣國民中學體育教師自我效能與教學效能之相關研究	桃園縣 國中體育教師 229 位	
林明烜	2002	臺灣地區中等學校體育教師自我效能之研究	臺灣地區 中學體育教師 917 位	
柯安南	2003	國小教師專業能力知覺與自我效能感之研究--教師資格檢定觀點	嘉義縣市 國小教師 655 位	

表 2-7 最高學歷與教師自我效能相關研究摘要表（接上表）

研究者	年代	研究名稱	研究對象	研究結果
洪瑞峰	2000	台北縣市國小教師效能感與家長參與班級教育活動關係之研究	台北縣市 國小教師 636 位	
張世慧	1998	國小一般智能優異班教師自我效能模式之驗證暨相關因素之研究	台灣地區 智能優異班教師 310 位	
許芳懿	1997	國民小學教師溝通型態、自我角色知覺與教師自我效能關係之研究	高雄縣市 國小教師 605 位	不同最高學歷教師在自我效能上具有顯著差異
陳美言	1998	國民小學校長教學領導與教師教學自我效能關係之研究	台灣地區 國小教師 1300 位	
鄭及宏	2004	花、東地區國小體育教師自我效能與工作壓力之研究	花蓮、台東縣 國小體育教師 362 位	
簡玉琴	2001	桃園縣國民小學教師自我效能與教師效能關係之研究	桃園地區 國小教師 500 位	

表 2-7 最高學歷與教師自我效能相關研究摘要表（接上表）

研究者	年代	研究名稱	研究對象	研究結果
王受榮	1992	我國國民小學教師效能感及其影響因素之研究	台灣地區 國中小教師 1679 位	
洪嘉鴻	2003	國民小學教師增權與教師自我效能關係之研究	彰化縣 國小教師 366 位	不同最高學歷教師
孫志麟	1991	國民小學教師自我效能及其相關因素之研究	台灣地區 國小教師 426 位	在自我效能上並無顯著差異
陳馨蘭	1998	教師人格特質、自我效能、學生行為信念與班級經營風格之相關研究	中部地區 國中小教師 394 位	

由上述可知，在最高學歷與教師自我效能方面，國內學者相關的研究結果並不一致。有學者指出不同最高學歷的國小教師在教師自我效能上具有顯著差異（江秋玫，1997；朱陳翰思，2002；何郁玲，1999；李幸，2001；周惠民，1999；林三維，2006；林明烜，2002；柯安南，2003；洪瑞峰，2000；張世慧，1998；許芳懿，1997；簡玉琴，2001；鄭及宏，2004），同樣亦有學者（王受榮，1992；洪嘉鴻，2003；孫志麟，1991；陳馨蘭，1998）的研究結果指出，不同最高學歷的國小教師在教師自我效能上並無顯著差異。

(三)任教年資與教師自我效能

教師自我效能相關研究中，國外學者 Greenwood、Olejnik 和 Parkey (1990) 的研究認為不同任教年資教師在自我效能上並無顯著差異。

然而在國內許多學者將任教年資視為重要變項來探討，茲將任教年資與教師自我效能相關研究結果彙整如下，詳見表 2-8。

表 2-8 任教年資與教師自我效能相關研究摘要表 (續下表)

研究者	年代	研究名稱	研究對象	研究結果
王受榮	1992	我國國民小學教師效能感及其影響因素之研究	台灣地區 國中小教師 1679 位	
江秋玫	1997	國小教師專業承諾、自我效能感與專業踐行關係之研究	雲嘉地區 國小教師 460 位	
朱陳翰思	2002	國民小學教師自我效能感與專業知能關係之研究	中部地區 國小教師 1095 位	不同任教年資教師在自我效能上具有
何郁玲	1999	中小學教師職業倦怠、教師效能感與生命意義感關係之研究	台灣地區 中小學教師 892 位	顯著差異
李幸	2001	國民中學學習型組織、教師自我效能與學校效能關係之研究	台南、高雄縣市 屏東縣 國中教師 895 位	

表 2-8 任教年資與教師自我效能相關研究摘要表（接上表）

研究者	年代	研究名稱	研究對象	研究結果
周惠民	1999	原住民地區教師自我效能感與工作投入之研究	台灣原住民地區 國小教師 452 位	
陳美言	1998	國民小學校長教學領導與教師教學自我效能關係之研究	台灣地區 國小教師 1300 位	
林三維	2006	桃園縣國民中學體育教師自我效能與教學效能之相關研究	桃園縣 國中體育教師 229 位	不同任教年資教師
林明烜	2002	臺灣地區中等學校體育教師自我效能之研究	臺灣地區 中學體育教師 917 位	在自我效能上具有顯著差異
洪瑞峰	2000	台北縣市國小教師效能感與家長參與班級教育活動關係之研究	台北縣市 國小教師 636 位	
張世慧	1998	國小一般智能優異班教師自我效能模式之驗證暨相關因素之研究	台灣地區 智能優異班教師 310 位	

表 2-8 任教年資與教師自我效能相關研究摘要表（接上表）

研究者	年代	研究名稱	研究對象	研究結果
許芳懿	1997	國民小學教師溝通型態、自我角色知覺與教師自我效能關係之研究	高雄縣市 國小教師 605 位	
廖吳勇	1998	國民小學教師工作動機，參與決定與自我效能關係之研究	台北市 國小教師 922 位	
鄭宏財	1998	國民小學教師全面品質管理信念與教師效能關係之研究	南部五縣市 國小教師 722 位	不同任教年資教師在自我效能上具有顯著差異
簡玉琴	2002	桃園縣國民小學教師自我效能與教師效能關係之研究	桃園地區 國小教師 500 位	
魏方亭	2001	嘉南地區國中教師工作價值觀、自我效能感及工作壓力與任教承諾關係之研究	嘉南地區 國中教師 800 位	
陳昭銘	2003	國民小學特殊教育全面品質管理與資源班教師教學自我效能之研究	大台北地區 資源班教師 129 位	不同任教年資教師在自我效能上並無顯著差異
方祥州	2005	國小初任教師工作期望、工作適應與自我效能之研究	台灣東部三縣 國小教師 388 位	

由上述可知，國內許多研究結果皆顯示不同任教年資與教師自我效能之間具有顯著差異，且教師自我效能隨任教年資增加而提高（王受榮，1992；江秋玫，1997；朱陳翰思，2002；何郁玲，1999；李幸，2001；周惠民，1999；林三維，2006；林明烜，2002；洪瑞峰，2000；張世慧，1998；許芳懿，1997；廖吳勇，1998；鄭宏財，1998；簡玉琴，2001；魏方亭，2001），亦即服務年資越長，教師自我效能越高。

而相較於上述研究結果，方祥州（2005）的「國小初任教師工作期望、工作適應與自我效能之研究」卻指出不同任教年資的國小教師在教師自我效能上並無顯著差異。經分析後，推測其原因在於該研究中將任教年資區分為一學年、二學年與三學年共三個層次，由於時間間距過短，教師教學經驗與能力差別不大，以致出現任教年資與教師自我效能間無顯著差異的結果。

另陳昭銘於 2003 年以大台北地區的身心障礙資源班教師為研究對象，使用「特殊教育全面品質管理暨資源班教師教學自我效能問卷」進行進行資料收集，並以「特殊教育全面品質管理與資源班教師教學自我效能訪談記錄表」對十位教師進行訪談，所完成之「國民小學特殊教育全面品質管理與資源班教師教學自我效能之研究」中亦顯示，資源班教師的特教工作年資，在整體的教學自我效能及各向度教學自我效能上均無顯著差異。

(四)學校規模與教師自我效能

學校規模與教師自我效能相關研究中，國外學者 Newman、Rutter 和 Smith (1989) 的研究說明學校規模是與教師的自我效能有關的。

國內亦有學者將學校規模視為背景變項來探討教師自我效能，相關研究如下，詳見表 2-9

表 2-9 學校規模與教師自我效能相關研究摘要表 (續下表)

研究者	年代	研究名稱	研究對象	研究結果
王受榮	1992	我國國民小學教師效能感及其影響因素之研究	台灣地區 國中小教師 1679 位	
陳惠萍	2003	高雄市國小教師閩南語教學態度與教師自我效能感之研究	高雄市 閩南語教師 433 位	不同學校 規模教師
廖吳勇	1998	國民小學教師工作動機，參與決定與自我效能關係之研究	台北市 國小教師 922 位	在自我效能上具有 顯著差異
魏方亭	2001	嘉南地區國中教師工作價值觀、自我效能感及工作壓力與任教承諾關係之研究	嘉南地區 國中教師 800 位	

表 2-9 學校規模與教師自我效能相關研究摘要表（接上表）

研究者	年代	研究名稱	研究對象	研究結果
方祥州	2005	國小初任教師工作期望、工作適應與自我效能之研究	台灣東部三縣 國小教師 388 位	
江秋玫	1997	國小教師專業承諾、自我效能感與專業踐行關係之研究	雲嘉地區 國小教師 460 位	
朱陳翰思	2002	國民小學教師自我效能感與專業知能關係之研究	中部地區 國小教師 1095 位	
林三維	2006	桃園縣國民中學體育教師自我效能與教學效能之相關研究	桃園縣 國中體育教師 229 位	不同學校規模教師在自我效能上並無顯著差異
孫志麟	1991	國民小學教師自我效能及其相關因素之研究	台灣地區 國小教師 426 位	
陳馨蘭	1998	教師人格特質、自我效能、學生行為信念與班級經營風格之相關研究	中部地區 國中小教師 394 位	
鄭宏財	1998	國民小學教師全面品質管理信念與教師效能關係之研究	南部五縣市 國小教師 722 位	

由上述可知，國內學者（王受榮，1992；陳惠萍，2003；廖吳勇，1998；魏方亭，2001）之研究指出：學校規模與教師自我效能具有顯著差異。而亦有學者（江秋玫，1997；朱陳翰思，2002；林三維，2006；孫志麟，1991；陳馨蘭，1998；鄭宏財，1998）研究發現學校規模與教師自我效能並無顯著差異。

歸納以上文獻分析可發現，各背景變項與情境變項對於教師自我效能影響的相關研究並無一致結果。學者針對不同的背景變項，如教師性別、任教年資等方面，皆曾進行深入探討。根據研究結果顯示，當某一變項與教師自我效能呈現顯著差異時，亦有學者之研究認為該變項與教師自我效能呈現不相關。

由此可知，於不同情境、不同時間，不同對象之前提下，研究結果亦會出現差異情形。而本研究之對象為國小特教班教師，特教班學生特質與普通班差異極大，教師所需使用教學方法也異於普通班，可知特教班教師於教學時所面對之挑戰與困難，實非普通班教師之理解範圍。故研究者認為特教班的教師面對此種特殊之教學環境與教學對象時，其教師自我效能情形如何，值得深入探討。

第二節 教師教學效能之內涵與相關研究

教師為整個國家教育體系中的第一線人員，同時亦為政府推動各項教育政策之根基。當政府大方向之教育政策公布實行後，其是否能落實至全國每一所學校、每一個班級中的每一位學生，使全國學生皆能受惠，其最關鍵之人物即為基層教師。教師為教育政策執行者，其教學效能在學生學習過程中，扮演十分重要之角色。

美國於 1986 年成立非營利、無黨派、獨立運作的「全國專業教學標準委員會」(National Board for Professional Teaching Standards)，其主要目的在解決學生表現低落的嚴重教育問題。而此委員會的目標是為未曾訂定專業標準的教育專業，訂立嚴格的高標準。希望從培養一流的老師、建立一流的學校做起，達成提升學生學習表現的教育改革目標。委員會根據訂定的標準，發展評量系統，自願接受且通過評量的老師，可以獲得認證。委員會現在已經發展出二十一個教學領域的認證。而所有的標準與認證都是根據委員會五大核心信念 (five core propositions) 訂定 (蔡俊傑，無日期)。而關於五大核心信念則包括：(1) 老師必須關注學生，帶領學習。(2) 老師要負責管理與督導學生的學習。(3) 老師要負責管理與督導學生的學習。(4) 老師能夠有系統的思考自己的教學，並從經驗中學習。(5) 老師要結合家長、專業人士及社區的力量 (吳韻儀，1998)。

由美國「全國專業教學標準委員會」為評鑑優良教師所訂定的五大信念，可一窺美國教育單位對教師教學效能之向度之看法，同時亦瞭解到教育品質高低，與教師本身專業能力關係甚鉅。而國內外學者在相關研究中，對於教師教學效能的探討，又由於研究的切入點相異，可再區分為整體層面或分向度層面。本節欲由教師教學效能的國內外研究文獻中，透過歸納整理的方式，來探討教師教學效能之意義、內涵與向度分析。

一、教師教學效能之意義

教師教學效能係指教師在教學活動中，為達成教學目標，所表現出一種有效教學行為，然而，教學本身即為一種複雜性的活動歷程，且在此歷程中，存在許多的內在或外在因素，如教師專業能力、教學熱忱、工作投入、學生學習狀態以及教學環境等等，皆會對教師教學與學生學習產生影響。因此，教師的教學效能，在定義與內涵上，即顯得相當複雜且多元。

在相關的研究中，部分學者認為教師教學效能指的是在教學各方面的表現績效，以及達成學校教育目標的程度。其內容包括：教學準備與計畫、教師專業知能與教學技巧、班級經營管理、教學成果與評量（蔡麗華，2001）。但亦有學者由教師兩方面的能力作為導向來為教學效能下定義，如：王淑怡（2002）認為可由兩個方面來討論教師的教學效能，分別為：（一）教學能力：包括教學準備、教材呈現、教學評、教學技術與教學溝通；（二）經營能力：包括班級經營、時間管理與師生關係。

由上述學者在其研究中對於教師的教學效能所持之看法可發現，有學者純粹由教室內的教學過程以及教學績效來做為教師教學效能之指標。但亦有學者認為，教師教學效能不僅包括教室內的教師教學能力、問題解決能力，亦應包含教室外的親師關係。由此可見，不同研究者會基於本身所持之相異觀點及向度，來為教師教學效能做出定義。前述提到基本上教學活動即為一個綜合且複雜之過程，因此國內外從事關於教學效能研究之學者，對於教學效能之看法自然也具有相當的複雜性。而至目前為止，國內外的研究文獻中，對於「教學效能」並無一公認標準之定義，端看學者從何種角度來為其作出解釋。研究者將各學者對教師教學效能所作出之定義整理如下表，詳見表 2-10。

表 2-10 國內學者對教師教學效能意義之看法（續下表）

學者	年代	對教師教學效能意義之看法
吳俐錦	2006	教師教學效能係指教師的教學信念及行為達到績效，包括教師效能與有效教學。即教師對於自己所從事的教學活動能夠影響學生學習的信念，以及教師為完成教學目標，在教學時所表現的有效教學行為，是教師對於自己教學能力的一種知覺、判斷及信念，在教學過程中展現具體優異的教學行為。
吳清山	1995	教師教學效能係指教師在教學工作中，能使學生在學習或行為上具有優良表現，以達到特定之教育目標。
李俊湖	1992	教師教學效能係指教師在教室中透過師生互動之歷程，運用一連串多樣化複雜的策略，來改變學生的行為，達成教育的目標，此一活動能符合教學有效性，即為教學效能。
李航申	2004	教師教學效能係指教師在教學活動中，透過有計畫蒐集教材、組織教材並擬定完善教學計畫，運用多元的教學策略行動，並可透過評鑑來檢視，一連串完成教學目標的活動，此活動可促成學生有效學習並達成教育目標。
林海清	1994	教師教學效能係指教師在教學活動中透師生互動歷程，運用多樣複雜邏輯的策略行動來完成教學目標的活動。
林進材	1996	教師教學效能係指教師在教室中，透過師生互動的歷程，運用一連串多樣複雜的策略行動，達到教育的預期目標。
林維哲	2005	教師教學效能係指教師在教學過程中所表現出之適當教學行為，以有助於增進教師的教學及學生的學習，並有利於教育目標之達成，並可歸納為多元規劃、系統實施、適性評量及專業成長等四個層面呈現。

表 2-10 國內學者對教師教學效能意義之看法（接上表）

學者	年代	對教師教學效能意義之看法
施承宏	2000	教師教學效能係指教師對學校教育的力量、學生學習成敗的責任、學習的作用、對學生影響力的程度等方面的信念，及有效溝通學習目標，有系統的呈現教材，避免模糊不清，並考查學生了解情形，提供練習與回饋，營造良好的教室氣氛，以及促進有效教學與學習，提高教學品質，以達成教育目標為目的。
高禎檀	2005	教師教學效能係指教師對教學、自我教學信念的肯定，能系統的呈現教材內容，並能運用良好的教學策略與技巧，透過師生互動的歷程，讓學生有效的學習，以達成教學目標，增進教學效果。
張碧娟	1999	教師教學效能係指教師為完成教學目標，在教學時所表現出的有效教學行為，這些行為能夠增進學生的學習成效。
張俊紳	1997	教師教學效能係指一位教師在教學過程中不但肯定自己的教學能力，且能表現出適當的教學行為，促使學生有優秀的表現，以達成教學目標。
郭明堂	1995	教師教學效能係指教師在教室中透過師生的互動歷程，依照學生不同特性與學習經驗，運用一連串多樣複雜邏輯的策略，來改變學生的行為，達成教育目的，此活動能符合教學有效性，即為教學效能。
陳木金	1997	教師教學效能係指教師對學生學習成敗的責任、學習的作用、對學生影響力的程度，有系統呈現教材，提供練習和回饋，營造良好教室氣氛，促進有效教學與學習，提高教育品質，達成教育目標。

表 2-10 國內學者對教師教學效能意義之看法（接上表）

學者	年代	對教師教學效能意義之看法
陳火城	2005	教師教學效能係指教師在教學中，運用自己的專業能力、有效的教學技巧和班級經營的策略，從事教學活動及克服外界負面的影響力，進而協助學生學習並達成教學目標。
馮綉雯	2002	教師教學效能係指教師對自己教學能力的肯定，並能在教學過程中，依照學生差異，安排適當且有效之教學活動，達成教育目標的主觀知覺及評價。
蔡麗華	2001	教師教學效能係指教師在教學各方面表現的績效，以及達成學校教育目標的程度。其內容包括：教學準備與計畫、教師專業知能與教學技巧、班級經營管理、教學成果與評量。
簡玉琴	2002	教師教學效能係指教師從事教學工作時，能夠依據教學計畫教學，以達成教育目標，促進有效教與學。
顏銘志	1996	教師教學效能係指教師在從事教學工作時，對其能有效達成教學工作的一種能力知覺與信念。
Hill	1992	教師教學效能應包括準備計畫、教室行為管理、學習環境與促進學習因素
Moneys	1992	教師教學效能應包括能有效地教導教材知識、教師與學生能有效地溝通、優秀地教材組織能力、激發學習動機的能力、親切與友善的態度、班級管理經營的能力

歸納上表可知，每位學者所考量層面相異，因此對於教學效能之定義也不盡相同，但由上述定義可歸納出以下幾個關於教師教學效能的重點：

(一)目前學者所認為的教學效能係指教師於教學過程，本身有能力可表現有效且合宜的教學行為，進而影響學生學習成效，達成當初設定之教學目標。

(二)多數學者皆由「教師有效教學」的觀點來為教師教學效能作出定義，主要強調教學內容與過程的效能，以及能否達成教學目標，屬於一種績效導向。

(三)大部分學者均將教師教學效能視為一種多向度之概念，且由綜合各家學者對教學效能的定義可發現，當在評估教師的教學效能時，多由以下的兩個方面來進行討論：

1.教學活動方面

在教學活動方面，教師的教學效能可由教學前、中、後三的歷程來討論。包含教學前的計畫與教材教具準備、教學中的教學策略運用與教材組織能力與呈現方式，以及教學後的多向度評量方式與回饋。

2.教學環境方面

在教學環境上，教師的教學效能可由班級經營、常規管理，以及整體教學氣氛的營造等方面來探討。

(四)教學效能越高之教師，在教學各方面考量越完善，越能促進學生有效學習與達成有效教學目標。

綜合上述學者的看法與歸納整理重點，本研究將教學效能之意義界定為：「教師為達成教育目標，使學生能順利且有效率地進行學習，所表現出的有效教學行為。包括教學前的計畫與準備、教學中的多元教學策略與有系統呈現教材、教學後的多向度評量，以及良好教學氣氛的營造。」

二、教師教學效能之內涵與向度

教學效能的內涵，基於各學者對教學效能之定義不同，其在教學效能之向度亦有考量層面不同之處。瞭解關於教學效能的內涵與向度，將有助於教師明白影響教學效能之因素，使教師於教學現場時，能隨時檢視本身之教學效能是否有所提升，進而確保教師教學品質，同時亦維護學生有效學習之權利。

關於教師教學效能之向度，由於研究切入點相異，故各學者對於向度分類亦有不同之看法，研究者歸納整理國內學者對教師教學效能向度之分類如下，詳見表 2-11 和表 2-12。

表 2-11 國內學者對教師教學效能向度之看法（續下表）

學者	年代	教師教學效能之向度
王淑怡	2002	一、教學能力
		（一）教學準備
		（二）教材呈現
		（三）教學評量
		（四）教學技術
		（五）教學溝通
		二、經營能力
		（一）班級經營
		（二）時間管理
白慧如	2004	（三）師生關係
		一、教學規劃
		二、教學策略
		三、教學氣氛
		四、教學評鑑
		五、教學研究

表 2-11 國內學者對教師教學效能向度之看法（接上表）

學者	年代	教師教學效能之向度
吳清山	1998	<ul style="list-style-type: none"> 一、班級經營 二、教師期望 三、教學型態 四、教學策略
李玉玲	2004	<ul style="list-style-type: none"> 一、教學計畫與準備 二、系統呈現教學內容 三、多元有效教學策略 四、多向度教學評量 五、營造良好班級氣氛
汪成琳	2002	<ul style="list-style-type: none"> 一、充分的教學計畫與準備 二、有系統的呈現教學內容 三、教學策略的多元化 四、善用多向度的教學評量 五、營造優質的學習氣氛
林秀湖	2006	<ul style="list-style-type: none"> 一、教學計畫 二、教學實施 三、教學評量 四、教學研究和師生關係。
林維哲	2005	<ul style="list-style-type: none"> 一、多元規劃 二、系統實施 三、適性評量 四、專業成長

表 2-11 國內學者對教師教學效能向度之看法（接上表）

學者	年代	教師教學效能之向度
林進材	1996	一、確立教學目標 二、熟悉教學內容 三、善用教學策略 四、澄清迷思概念 五、掌握學生特質 六、教導反省策略 七、指導有效學習 八、重視學習表現 九、定期追蹤回饋 十、反省思考教學
徐麗慧	2007	一、教學清晰 二、活潑多樣 三、有效溝通 四、班級經營 五、掌握目標
馬蕙慈	2004	一、教學計畫與準備 二、學生學習表現 三、善用教學評量 四、多元教學技巧 五、良好學習氣氛 六、班級經營管理

表 2-11 國內學者對教師教學效能向度之看法（接上表）

學者	年代	教師教學效能之向度
張碧娟	1999	<ul style="list-style-type: none"> 一、教學計劃準備 二、系統呈現教材 三、多元教學策略 四、善用教學評量 五、良好學習氣氛
張賢坤	2004	<ul style="list-style-type: none"> 一、教學計畫 二、教材呈現 三、教學策略 四、教學評量 五、教學氣氛
楊鯉榕	2006	<ul style="list-style-type: none"> 一、教學自我效能 二、教學計畫與準備 三、教學技巧與評量 四、班級氣氛的維持
葉又慈	2006	<ul style="list-style-type: none"> 一、教師自我效能 二、教學計畫與準備 三、教師專業知能及多元教學策略方法 四、教學成果與評量 五、班級經營與師生關係 六、教學熱誠與適當期望

表 2-12 國外學者對教師教學效能向度之看法

年代	學者	教師教學效能之向度
		一、學習價值
		二、教師熱忱
		三、組織清晰
Marsh		四、團體互動
和	1991	五、和諧關係
Bailey		六、課程範圍廣度
		七、評量方式
		八、指定閱讀
		九、作業難度
		一、設計與發展課程
		二、教學概念的替代選擇策略
McHaney		三、教學統整的替代選擇策略
和	1991	四、問題解決的替代選擇策略
Impey		五、透過課程發表分析和評估教學成效
		六、以發展性成就評量鑑定學習成果
		七、現場教學經驗的分析評估
		一、能有效地教導教材知識。
		二、教師與學生能有效地溝通。
		三、優秀地教材組織能力。
Money	1992	四、激發學習動機的能力。
		五、親切與友善的態度。
		六、班級管理經營的能力。

由表 2-11 與表 2-12 中 顯示，國內外學者對教師教學效能的向度分類並不一致，且向度範圍相當的廣泛多元。這是由於各學者皆以不同的角度為著眼點，來對教師教學效能進行分析探討。研究者歸納整理各學者對教學效能的向度分類後，認為教師教學效能可由下列五個向度來進行探討：

(一)向度一：教學計畫

教師於教學前應瞭解學生間之個別差異，依據其能力擬定教學計畫，激發學生學習動機，給予適性之學習，以有效達成教學目標。教學計畫可包含以下五點：

- 1.教師於教學前應掌握學生的起點行爲
- 2.教師於教學前應瞭解並依據學生間的個別差異來訂定教學計畫
- 3.教師於教學前應投入足夠時間準備教學內容
- 4.教師於教學前應備齊各項教材、教學設備與教具
- 5.教師於教學前應掌握各項教學活動時間安排

(二)向度二：教學內容

教師教學時應有系統地向學生呈現教學內容，首先必須說明單元目標，進而將教材層次分明地逐步呈現，使學生瞭解學習重點，獲得完整的知識架構，而非零碎的知識片段。教學內容可包含以下五點：

- 1.教師教學時所選用之教材應符合學生的個別差異
- 2.教師教學時應掌握學生程度來呈現教材內容
- 3.教師教學時應由淺入深、有組織結構地呈現教學內容
- 4.教師教學時應隨時掌握學生學習情況來彈性調整教學內容
- 5.教師教學時應將教學主題與其他科目作有系統地連結

(三)向度三：教學策略

教學策略之運用是教學歷程中重要關鍵之一，多元化的教學策略，不僅能提高學習意願、激起學習興趣，更可適應學生間之個別差異，促進有效學習。教學策略可包含以下五點：

- 1.教師教學時應注重如何引起學生的學習動機
- 2.教師教學時應提供多樣化的教學活動以增加學生的學習興趣
- 3.教師教學時應採用多元的教學方式以適應學生的個別差異
- 4.教師教學時應視學生學習狀況彈性調整教學方式
- 5.教師教學時應選用適當的教學媒體或教具以幫助學生有效學習

(四)向度四：教學評量

多向度教學評量之實施，對教師及學生皆有重要意義。透過評量結果，教師可由各個向度來審視與評估教學成效，從而進行檢討與改進。學生則能由評量之過程與結果中獲得學習回饋，瞭解自身學習成效。教學評量可包含以下五點：

- 1.教師所選用之教學評量內容應符合教學目標
- 2.教師所選用之教學評量應符合學生的個別差異
- 3.教師應以多元評量的方式來評量學生的學習成果
- 4.教師應針對評量結果來評估教學成效，並在下次教學中改善。
- 5.教師應針對評量結果與學生共同討論改進，並給予鼓勵或安慰。

(五)向度五：教學氣氛

教學活動是師生間雙向之溝通關係。故教師與學生之間需保持良好之互動，由教師引導學生共同營造和諧的班級氣氛，以利學習能在優質學習氣氛中順利進行。教學氣氛可包含以下五點：

- 1.教師應建立班級常規並使學生遵守
- 2.教師應與學生共同營造班級中和諧的學習氣氛
- 3.教師應與學生共同建立良好的溝通管道
- 4.教師對於特殊班學生應採多鼓勵支持的教學態度
- 5.教師應考慮特殊學生學習特質，避免使用負向評語來否定學生的學習狀況

研究者將各學者對教師教學效能內涵的向度分類，與研究者上述歸納的教學效能的五個向度作一交叉分析後，整理如表 2-13。

表 2-13 教師教學效能向度歸納分析表

	教學 計畫	教學 內容	教學 策略	教學 評量	教學 氣氛
王淑怡 (2002)	●	●	●	●	●
白慧如 (2004)	●	●	●	●	●
吳耀明 (2004)		●		●	●
吳雪華 (2006)	●	●	●	●	●
李俊湖 (1992)	●		●	●	
汪成琳 (2002)	●	●	●	●	●
林勇輝 (2004)	●	●		●	●
林秀湖 (2006)	●		●	●	
林進材 (1996)		●	●		
孫郁荃 (2006)	●		●	●	●
馬蕙慈 (2004)	●		●	●	●
張碧娟 (1999)	●	●	●	●	
張賢坤 (2004)	●	●	●	●	●
楊鯉榕 (2006)	●		●	●	●
葉又慈 (2006)	●	●	●	●	●
蔡麗華 (2001)	●		●	●	●
簡玉琴 (2002)	●	●	●	●	●

從上表中可知，相關學者均認為「教學計畫」、「教學內容」、「教學策略」、「教學評量」與「教學氣氛」為教師教學效能中之重要因素。此與本研究所採用李玉玲（2004）所編製之「特殊班教師教學效能量表」中的「教學計畫準備」、「系統呈現教學內容」、「多元有效教學策略」、「多向度教學評量」、「營造良好班級氣氛」五個向度相當契合，故可視為本研究採用學者李玉玲的問卷的有力依據。

三、教師教學效能相關研究

在有關教師教學效能的研究中，多數學者將「教師教學效能」視為依變項，探討自變項（教師背景變項、專業承諾、工作投入、教學信念等等…）對教師教學效能之影響。相關研究多以調查研究法為主要研究方法，而從事研究之學者多使用自編或改編符合其研究目的之教師教學效能量表或問卷為研究工具，研究對象多以國中小各學習領域教師及學校行政人員為主。

在本研究中，將「教師教學效能」視為依變項，包含以下五個向度：

- (一)教學計畫與準備
- (二)系統呈現教學內容
- (三)多元有效教學策略
- (四)多向度教學評量
- (五)營造良好班級氣氛

而自變項則有以下三方面：

- (一)教師背景變項：包含性別、最高學歷、任教年資、專業背景。
- (二)學校背景變項：包含學校規模、任教班別。
- (三)教師自我效能：探討不同程度自我效能之教師，其教學效能之變化情形。

研究者由歸納各學者之教師教學效能相關研究，包括年代、研究名稱、研究對象與研究結果如下表，詳見表 2-14。

表 2-14 教師教學效能相關研究摘要表（續下表）

學者	年代	研究名稱	研究對象	研究結果
王秀惠	2003	國小自然與生活科技領域教師教學信念、教學效能與教學行為之相關研究	高雄縣 國小自然與生活科技領域教師 168 位	一、不同性別、最高學歷、班級大小之國小教師在國小自然與生活科技領域教師教學效能上並無顯著差異 二、不同擔任職務、教學年資、學校規模在國小自然與生活科技領域教師教學效能上具有顯著差異
白慧如	2004	國民小學教師資訊素養與教學效能關係之研究	中部四縣市 國小教師 700 人	一、不同性別、學歷、職務、學校規模、學校所在地之國小教師在教學效能上具有顯著差異 二、不同年齡、服務年資國小教師在教學效能上具並無顯著差異
吳俐錦	2006	國民小學教師生命價值觀與工作投入、教學效能關係之研究	高雄市 國小教師 645 人	不同年齡、婚姻狀況、專業資格、教學年資及職務之國小教師，在教學效能之部份層面上有顯著差異

表 2-14 教師教學效能相關研究摘要表（接上表）

學者	年代	研究名稱	研究對象	研究結果
呂淑惠	2005	國民小學英語教師專業成長與教學效能之研究 — 以屏東縣為例	屏東縣 英語教師 96 人 一般教師 233 人	一、國小英語教師在整體教學效能的情形尚佳 二、不同性別國小英語教師教學效能有顯著差異 三、國民小學英語教師專業成長愈佳，其教學效能愈佳
洪瑛璘	2001	高雄地區國小教師教學效能感與教育變革關注相關之研究 — 以「九年一貫新課程」為例	高雄縣、市 國小教師 739 位	一、現階段高雄地區國小教師具有中上程度之教師教學效能感 二、「職務」、「教育程度」、「任教年資」及「學校區位」是影響教師教學效能感的重要因素
孫郁荃	2006	國民中學教師生命價值觀與工作投入、教學效能關係之研究	高雄縣市 屏東縣 國中教師 773 人	一、國中教師的教學效能尚佳 二、不同性別、年齡、教育程度、擔任職務、宗教信仰、學校所在地國中教師在教學效能上有顯著差異。 三、國中教師生命價值觀與工作投入、教學效能有顯著相關。 四、國中教師生命價值觀對教學效能具有預測作用。

表 2-14 教師教學效能相關研究摘要表（接上表）

學者	年代	研究名稱	研究對象	研究結果
徐麗慧	2007	臺北市國民小學閩南語教師教學效能之研究	臺北市 閩南語教師 514 人	一、國小閩南語教師教學效能良好。 二、不同教學年資、閩南語教學年資、專業背景、個人使用母語的國小閩南語教師在教學效能上影響有顯著差異。
陳火城	2005	高雄市國小教師數學教學信念與教學效能關係之研究	高雄市 國小教師 556 人	一、國小教師數學教學效能的現況傾向中高效能。 二、不同教學年資國小教師在數學教學效能上有顯著差異。 三、國小教師的數學教學信念能有效預測教學效能
陳嘉芬	2003	國民小學教師教學效能與親師溝通相關之研究	桃園縣 國小教師 71 位	一、不同性別、就讀系所的教師，在教學效能具有顯著差異 二、不同婚姻狀況、教學年資的教師則未達顯著差異。
馮綉雯	2002	國民小學教師教學信念與教學效能之研究	高雄市 國小教師 630 人	一、不同性別、任教類別、學校規模之國小教師在教學效能上並無顯著差異 二、不同最高學歷、任教年資、職務之國小教師在教學效能上具有顯著差異

表 2-14 教師教學效能相關研究摘要表（接上表）

學者	年代	研究名稱	研究對象	研究結果
塗淑君	2007	教學資訊素 養、教學信念 與教學效能 關係之研究 —以臺北市 國民小學教 師為例	臺北市 國小教師 566 人	一、臺北市國小教師在教學資 訊素養、教學信念與教學效能 整體來看皆屬於中上程度的 表現。 二、不同年齡、任教年資的國 小教師在教學效能上有顯著 差異
葉又慈	2006	高雄市國民 小學教師自 我評鑑與教 學效能關係 之研究	高雄市 國小教師 576 人	一、國小教師在整體教學效能 上尚佳 二、不同背景變項的國小教師 教學效能有顯著差異 三、國小教師的自我評鑑能有 效預測教學效能
廖居治	2000	國中生活科 技科教師教 學信念與教 學效能之研 究	高屏縣市 國中生活科 技科教師 151 位	一、擔任不同職務的教師教學 效能，在「常規管理」層面效 能部分具有顯著差異 二、不同性別、服務年資、畢 業學歷、服務地區及學校規模 的高屏縣市的國中生活科技 教師教學效能在整體及各分 層面上都無顯著差異情形。

表 2-14 教師教學效能相關研究摘要表（接上表）

學者	年代	研究名稱	研究對象	研究結果
蔡春綢	2004	台北縣國民小學社會科教師在職進修動機與教學效能之相關性研究	台北縣國小社會科教師 1111 人	國民小學社會科教師之教學效能因不同性別、年齡、婚姻狀況、現職、今年有否擔任社會領域教學、社會領域教學年資、服務年資、學歷、進修社會科種類、學校所在地、學校規模之不同而有所差異。
蔡麗華	2001	台北縣國民小學教師工作投入與教學效能關係之研究	台北縣國小教師 1014 人	一、國小教師教學效能因教師背景變項不同而有差異。 二、國小教師教學效能不因學校環境變項不同而有差異。
蔡家廷	2004	國民小學學校本位管理、組織氣氛與教師教學效能關係之研究	台中縣市國小教師 826 人	一、國小教師教學效能現況尚佳。 二、教師教學效能的優劣受年齡、任教年資、擔任職務、學校地區等教師背景變項影響，而有顯著差異存在。 三、學校本位管理與學校組織氣氛對教師教學效能具有預測力。

表 2-14 教師教學效能相關研究摘要表（接上表）

學者	年代	研究名稱	研究對象	研究結果
鄭詩釧	1998	國民小學班級經營氣氛、教室衝突管理與教師教學效能關係之研究	台灣省 國小教師 596 位	一、不同性別、年齡、服務年資、學歷背景的國民小學教師對於教學效能有差異存在 二、國民小學教師的班級經營氣氛、教室衝突管理和教師教學效能各層面與整體層面三者之間均呈現顯著的正相關
簡木全	2003	國小教師教學資訊素養與教學效能關係之研究	高雄市 國小教師 394 人	一、不同背景變項國小教師教學效能並無顯著差異 二、教師教學資訊素養愈高，其教學效能愈佳。 三、國小教師教學資訊素養對教學效能整體與各層面具有低度的解釋力。
簡玉琴	2002	桃園縣國民小學教師自我效能與教學效能關係之研究	桃園縣 國小教師 443 人	一、國小教師整體教學效能在中上程度 二、國小教師自我效能與教學效能間，呈顯著的正相關。 三、低、中、高三組不同教師自我效能的教師在教師教學效能上具有顯著差異。 四、任教年資在教師教學效能上達顯著差異。

綜合以上所述，由教師教學效能的相關研究中，可歸納幾個要點如下：

(一)就研究樣本而言

目前國內相關研究中多以中小學教師為研究對象，其中又以國小普通班教師居多，其次則為國中教師，以國小特教班教師為研究對象者甚少。

(二)就研究變項而言

近年來國內相關研究所使用之研究變項，由早期的以教師專業成長、班級經營來探討教學效能，至 2002 年左右，多以教學信念與教師進修動機為研究變項探討與教師教學效能的關係，直到最近則多以生命或工作價值觀為主要變項來進行研究，而以教師自我效能為研究變項來探討與教師教學效能關係的研究甚少。故研究者以教師自我效能為自變項，教師教學效能為依變項，期能透過此研究以瞭解目前國內的國小特教班教師的自我效能與教學效能現況與關係，亦希望研究結果能提供有助益之具體建議。

(三)就背景變項而言

歸納上述教師教學效能相關研究中採用的背景變項，大致可分為兩方面，分別為教師個人變項與學校情境變項。在教師個人變項方面，包括有教師性別、教師年齡、婚姻狀況、任教年資、最高學歷、畢業系所、專業資格、師資培育背景、進修狀況、擔任職務。在學校背景變項方面，則有學校地區、學校規模。在本研究中，研究者在教師個人變項方面，採用性別、任教年資、最高學歷、專業背景共四項；在學校背景變項方面，採用學校規模與任教班別共兩項。

由以上結果可知，影響教師教學效能的因素眾多，即使採用同樣的背景變項，但在不同研究方法與研究對象的影響下，其結果也不盡相同。在此研究者以「性別」、「最高學歷」、「任教年資」與「學校規模」四個層面來歸納各學者對教師教學效能相關研究結果如下：

(一)性別與教學效能

國內學者於教師教學效能相關研究中，以性別為教師個人變項進行探討者甚多，茲將性別與教師教學效能相關研究結果彙整如下，詳見表 2-15。

表 2-15 性別與教師教學效能相關研究摘要表（續下表）

學者	年代	研究名稱	研究對象	研究成果
白慧如	2004	國民小學教師資訊素	中部四縣市	
		養與教學效能關係之研究	國小教師 700 位	
呂淑惠	2005	國民小學英語教師專	屏東縣	
		業成長與教學效能之研究 — 以屏東縣為例	英語教師 96 位 一般教師 233 位	不同性別
張淳惠	2002	國中教師角色知覺差	高雄縣市	教師在教
		距、教學效能信念與專業成長需求之研究	國中教師 302 位	學效能上 具有顯著
陳怡君	2003	國中啓智班教師教學	桃竹苗地區	差異
		效能之研究	國中啓智班教師 115 位	
黃儒傑	2002	國小初任教師教信	台北縣	
		念、教學成敗歸因及有效教學表現之研究	國小教師 532 位	

表 2-15 性別與教師教學效能相關研究摘要表（接上表）

學者	年代	研究名稱	研究對象	研究成果
吳俐錦	2006	國民小學教師生命價值觀與工作投入、教學效能關係之研究	高雄市 國小教師 645 位	
郭蘭	2003	國民中學教師參與在職進修動機與教學效能關係之研究--以臺灣中部四縣市為例	中部四縣市 國中教師 1000 位	
陳慕賢	2003	國民小學校長課程領導與教師教學效能關係研究--以臺北縣為例	臺北縣 國小校長 90 位 國小教師 810 位	不同性別 教師在教學效能上 並無顯著 差異
馮莉雅	1997	國中教師教學效能評鑑之研究	南部五縣市 國中教師 395 位	
馮綉雯	2002	國民小學教師教學信念與教學效能之研究	高雄市 國小教師 630 位	
廖居治	2000	國中生活科技科教師教學信念與教學效能之研究	高屏縣市 國中教師 151 位	
蔡家廷	2004	國民小學學校本位管理、組織氣氛與教師教學效能關係之研究	台中縣市 國小教師 826 位	

由上述性別與教師效能相關研究結果中，歸納以下幾點結論：

1.性別與教師教學效能間具有顯著差異之研究

目前相關研究中，白慧如（2004）、呂淑惠（2005）、張淳惠（2002）、陳怡君（2003）、黃儒傑（2002）等人研究指出，不同性別之教師其教學效能具有顯著差異。

2.性別與教師教學效能間並無顯著差異之研究

吳俐錦（2006）、郭蘭（2004）、陳慕賢（2003）、馮莉雅（1997）、馮綉雯（2002）、廖居治（2000）、蔡家廷（2004）等人研究指出，不同性別之教師其教學效能並無顯著差異。

另張俊紳（1997）發現在一般教學效能信念的各項分測驗及在個人教學效能信念的各項分測驗上，男女教師有顯著差異；劉威德（1999）指出，在「內控性教學效能」層面上不同性別之教師其教學效能間具有顯著差異；蔡政明（2003）指出，在「教學效能自我信念」層面上不同性別之教師其教學效能間具有顯著差異；簡木全（2002）研究指出，不同性別之教師在教學效能各層面上，除了在「教學技巧的展現」層面有顯著差異外，在其餘各個層面上，皆無顯著差異。

綜合上述結果可發現，各學者對於不同性別教師在整體教學效能或各向度教學效能上是否具有顯著差異，其目前研究結果並未一致。故本研究將對此背景因素作進一步研究。

(二)最高學歷與教學效能

在教師教學效能相關研究中，亦有學者許多將最高學歷視為教師個人變項來進行探討，茲將最高學歷與教師教學效能相關研究結果彙整如下，詳見表 2-16。

表 2-16 最高學歷與教師教學效能相關研究摘要表（續下表）

學者	年代	研究名稱	研究對象	研究成果
王受榮	1992	我國國民小學教師效能感及其影響因素之研究	台灣地區 國中教師 912 位 國小教師 767 位	
白慧如	2004	國民小學教師資訊素養與教學效能關係之研究	中部四縣市 國小教師 700 位	
李俊湖	1992	國小教師專業成長與教學效能關係之研究	台灣地區 國小教師 1011 位	不同最高學歷教師在教學效能上具有顯著差異
林真鳳	2007	高雄市國小教師生命倫理認知與教學效能關係之研究	高雄市 國小教師 615 位	
林維哲	2005	國民中學教師工作價值觀與課程參與、教學效能關係之研究	高雄縣市 國小教師 1153 位	
孫志麟	1991	國民小學教師自我效能及相關因素之研究	台灣地區 國小教師 426 位	

表 2-16 最高學歷與教師教學效能相關研究摘要表（接上表）

學者	年代	研究名稱	研究對象	研究成果
陳慕賢	2003	國民小學校長課程領導與教師教學效能關係之研究--以臺北縣為例	臺北縣 國小校長 90 位 國小教師 810 位	
馮莉雅	1997	國中教師教學效能評鑑之研究	南部五縣市 國中教師 395 位	不同最高學歷之教師在教師教學效能上具有顯著差異
馮綉雯	2002	國民小學教師教學信念與教學效能之研究	高雄市 國小教師 630 位	
葉又慈	2006	高雄市國民小學教師自我評鑑與教學效能關係之研究	高雄市 國小教師 576 位	
顏銘志	1996	國民小學教師教學信念、教師效能與教學行為之相關研究	高屏地區 國小教師 1045 位	
王秀惠	2003	國小自然與生活科技領域教師教學信念、教學效能與教學行為之相關研究	高雄縣 國小自然與生活科技領域教師 168 位	不同最高學歷之教師在教師教學效能上並無顯著差異
孫郁荃	2006	國民中學教師生命價值觀與工作投入、教學效能關係之研究	高雄縣市、屏東縣 國中教師 773 位	

表 2-16 最高學歷與教師教學效能相關研究摘要表（接上表）

學者	年代	研究名稱	研究對象	研究成果
張淳惠	2002	國中教師角色知覺差距、教學效能信念與專業成長需求之研究	高雄縣市 國小教師 302 位	
郭蘭	2004	國民中學教師參與在職進修動機與教學效能關係之研究--以臺灣中部四縣市為例	中部四縣市 國中教師 1000 位	不同最高學歷之教師在教師教學效能上並無顯著差異
廖居治	2000	國中生活科技科教師教學信念與教學效能之研究	高屏縣市 國中教師 151 位	
謝明俸	2004	國民小學教師文化與教師教學效能關係之研究	雲、嘉、南五縣市 國小教師 555 位	
簡玉琴	2002	桃園縣國民小學教師自我效能與教師效能關係之研究	桃園地區 國小教師 500 位	

由上述以最高學歷為教師個人變項的相關研究結果中，歸納以下幾點結論：

1.最高學歷與教師教學效能間具有顯著差異之研究

根據王受榮（1992）、白慧如（2004）、李俊湖（1992）、林真鳳（2007）、孫志麟（1991）、陳慕賢(2003)、馮莉雅（1997）、馮綉雯（2002）、顏銘志（1996）等人研究指出，不同最高學歷之教師在教學效能方面具有顯著差異。

2.最高學歷與教師教學效能間並無顯著差異之研究

根據王秀惠（2003）、孫郁荃（2006）、張淳惠（2002）、郭蘭（2004）、廖居治（2000）、謝明俸（2004）、簡玉琴（2002）等人研究結果發現，不同最高學歷的教師在教學效能方面並無顯著差異。

此外，有多數的研究結果指出，學歷較高之教師，其教學效能亦較高。王受榮（1992）研究指出：不同教育程度的國中教師在教學效能上具顯著差異。白慧如（2004）結果可以得知，不同學歷之國民小學教師在「教學研究」上的差異達顯著水準，且在「教學研究」向度量表上，學歷是師專或師範的國小教師的得分最高；學歷是一般專科、大學的得分最低。林維哲（2005）研究結果中發現，研究所畢業（含四十學分班）的教師在「系統實施」層面的教學效能上顯著高於師範院校畢業的教師。楊鯉榕（2006）的研究結果顯示，研究所以上學歷的教師，其教學效能顯著優於師大、師院生者。葉又慈（2006）研究發現，研究所以上學歷的教師其整體教學效能高於大學(含)以下學歷的教師。林真鳳（2007）研究結果發現，研究所（含四十學分班以上）學歷之教師的得分在「教師自我效能」層面、「學科教學效能」層面均高於大學畢業之教師。

綜合上述可知，即使最高學歷變項對教學效能之影響學者間並無一致的結論，然而就具有顯著差異的相關研究來比較，似乎學歷較高的教師比學歷程度低的教師具有較高的教學效能，且大多數的研究仍支持教師之最高學歷是教學效能的重要變項之一，因此，本研究中以教師自我效能來探討不同學歷的教師教學效能，其結果是否有差異情形，則有待進一步的研究。

(三)任教年資與教學效能

教師教學效能相關研究中，任教年資亦常被視為一重要教師個人變項來進行探討，茲將任教年資與教師教學效能相關研究結果彙整如下，詳見表 2-17。

表 2-17 任教年資與教師教學效能相關研究摘要表（續下表）

學者	年代	研究名稱	研究對象	研究成果
王秀惠	2003	國小自然與生活科技	高雄縣	
		領域教師教學信念、教學效能與教學行為之相關研究	國小自然與生活科技領域教師 168 位	
林炯炘	2005	國民小學啓智班教師	中部地區	
		組織承諾與教學效能之研究	國小啓智班教師 180 位	不同任教年資教師
馮莉雅	1997	國中教師教學效能評鑑之研究	南部五縣市 國中教師 395 位	在教學效能上具有顯著差異
馮綉雯	2002	國民小學教師教學信念與教學效能之研究	高雄市 國小教師 630 位	
黃儒傑	2002	國小初任教師教學信念、教學成敗歸因及其有效教學表現之研究	台北縣 國小教師 532 位	

表 2-17 任教年資與教師教學效能相關研究摘要表（接上表）

學者	年代	研究名稱	研究對象	研究成果
葉又慈	2006	高雄市國民小學教師	高雄市	不同任教 年資教師 在教學效 能上具有 顯著差異
		自我評鑑與教學效能 關係之研究	國小教師 576 位	
簡玉琴	2002	桃園縣國民小學教師	桃園地區	在教學效 能上具有 顯著差異
		自我效能與教師效能 關係之研究	國小教師 500 位	
白慧如	2004	國民小學教師資訊素 養與教學效能關係之 研究	中部四縣市 國小教師 700 位	
		特殊教育學校校長教 學領導與教師教學效 能關係之研究	特殊教育學校 校長 4 位 教師 311 位	不同任教 年資教師 在教學效 能上並無 顯著差異
汪成琳	2002	高雄市國小教師生命 倫理認知與教學效能 關係之研究	高雄市 國小教師 615 位	不同任教 年資教師 在教學效 能上並無 顯著差異
		國中教師角色知覺差 距、教學效能信念與專 業成長需求之研究	高雄縣市 國中教師 302 位	
林真鳳	2007	國中教師工作壓力與 教師效能關係之研究	台南、高雄縣市 國中教師 289 位	

表 2-17 任教年資與教師教學效能相關研究摘要表（接上表）

學者	年代	研究名稱	研究對象	研究成果
廖居治	2000	國中生活科技科教師	高屏縣市	不同任教年資教師在教學效能上並無顯著差異
		教學信念與教學效能之研究	國中生活科技科教師 151 位	
謝明俸	2004	國民小學教師文化與教師教學效能關係之研究	雲、嘉、南五縣市國小教師 555 位	

由上述以任教年資為教師個人變項來探討教師教學效能的相關研究結果中，歸納以下幾點結論：

1.任教年資與教師教學效能間具有顯著差異之研究

依據王秀惠（2003）；林炯炘（2005）；馮莉雅（1997）；馮綉雯（2002）；黃儒傑（2002）；葉又慈（2006）；簡玉琴（2002）所從事之相關研究，研究結果均顯示教師個人變項中的「任教年資」與教師教學效能間具有顯著差異

2.任教年資與教師教學效能間並無顯著差異之研究

白慧如（2004）；汪成琳（2002）；林真鳳（2007）；張碧娟（1999）；張淳惠（2002）；郭峰偉（2000）；廖居治；（2000）；謝明俸（2004）的研究結果均顯示教師個人變項中的「任教年資」與教師教學效能間並無顯著差異

此外，馮莉雅（1997）研究顯示，在「教學技巧」、「教與學互動」與「整體教學效能」三層面與簡木全（2003）研究顯示，在「教學時間運用」層面，以及林真鳳（2007）研究顯示在「教師自我效能」、「學科教學效能」兩層面，其研究結果皆為：任教年資較高之教師教學效能高於任教年資較低之教師。而郭蘭

（2003）的研究結果顯示，在「教學計劃與準備」層面上，任教年資較低的教師教學效能高於任教年資較高之教師。

(四)學校規模與教學效能的研究

國內教師教學效能相關研究中，學校規模常被視為一重要學校情境變項來進行探討，茲將學校規模與教師教學效能相關研究結果彙整如下，詳見表 2-18。

表 2-18 學校規模與教師教學效能相關研究摘要表（續下表）

學者	年代	研究名稱	研究對象	研究成果
林真鳳	2007	高雄市國小教師生命	高雄市	
		倫理認知與教學效能 關係之研究	國小教師 615 位	
郭蘭	2003	國民中學教師參與在 職進修動機與教學效 能關係之研究--以臺灣 中部四縣市為例	中部四縣市 國中教師 1000 位	
馮莉雅	1997	國中教師教學效能評 鑑之研究	南部五縣市 國中教師 395 位	不同學校 規模國小 教師在教 學效能上
馮綉雯	2002	國民小學教師教學信 念與教學效能之研究	高雄市 國小教師 630 位	具有顯著 差異
黃儒傑	2002	國小初任教師教學信 念、教學成敗歸因及其 有效教學表現之研究	台北縣 國小教師 532 位	
葉又慈	2006	高雄市國民小學教師 自我評鑑與教學效能 關係之研究	高雄市 國小教師 576 位	

表 2-18 學校規模與教師教學效能相關研究摘要表（接上表）

學者	年代	研究名稱	研究對象	研究成果
林炯炘	2005	國民小學啓智班教師	中部地區	
		組織承諾與教學效能之研究	國小啓智班教師 180 人	
廖居治	2000	國中生活科技科教師	高屏縣市	
		教學信念與教學效能之研究	國中教師 151 位	
蔡政明	2003	國民小學校長課程領導與教師教學效能之研究	台中市 國小教師 695 位	不同學校 規模國小 教師在教
				學效能上
蔡麗華	2001	台北縣國民小學教師工作投入與教學效能關係之研究	台北縣 國小教師 1014 位	並無顯著 差異
簡玉琴	2002	桃園縣國民小學教師自我效能與教師效能關係之研究	桃園地區 國小教師 500 人	
顏銘志	1996	國民小學教師教學信念、教師效能與教學行為之相關研究	高屏地區 國小教師 1045 位	

由上述以學校規模為學校情境變項來探討教師教學效能的相關研究結果中，歸納出以下幾點結論：

1. 學校規模與教師教學效能間具有顯著差異之研究

依據林真鳳（2007）；郭蘭（2003）；馮莉雅（1997）；馮綉雯（2002）；黃儒

傑（2002）；葉又慈（2006）所從事之相關研究，研究結果均顯示教師個人變項中的「學校規模」與教師教學效能間具有顯著差異。

2. 學校規模與教師教學效能間並無顯著差異之研究

依據林炯炘（2005）；廖居治（2000）；蔡政明（2003）；蔡麗華（2001）；簡玉琴（2002）；顏銘志（1996）所從事之相關研究，研究結果均顯示教師個人變項中的「學校規模」與教師教學效能間並無顯著差異。

此外，郭蘭（2003）研究結果顯示，在「學生學習表現」與「良好學習氣氛」層面上，大型學校教師教學效能高於小型學校教師教學效能。陳慕賢（2003）研究指出，在「系統呈現教材內容」層面，大型學校教師教學效能高於小型學校教師教學效能。葉又慈（2006）研究結果顯示，在「教學策略管理」、「教學熱忱」、「教學計畫準備」、「教學調整」、「整體教學效能」層面上，中型學校教師教學效能皆顯著高於大型學校與小型學校。林真鳳（2007）在「教師自我效能」層面、「學科教學效能」與「班級經營效能」層面上，「大型學校」教師教學效能高於「小型學校」教師教學效能。

根據上述相關研究可知，「學校規模」是否影響教師教學效能，目前而言尚未有統一定論，基於研究對象與研究方法不同，其研究結果並無一致。但從文獻中可發現，在學校規模與教師教學效能間具有顯著差異之相關研究中，部分學者認為「大型學校」教師教學效能高於「小型學校」教師教學效能，但亦有學者認為「中型學校」教師之教學效能高於「小型學校」與「大型學校」之教師。而本研究中，將「學校規模」此變項分為三種類別來進行探討。

綜合研究者蒐集相關之文獻得知，國內外學者對於各種研究變項對教師自我效能及教師教學效能之影響情形皆有不同之看法與結論。本研究中，研究者考量特教班教師之工作性質與參酌各學者之相關文獻中的研究變項後，在教師個人方面變項，採性別、最高學歷、任教年資、專業背景四個變項；在學校背景變項方面，採學校規模與任教班別兩個變項，來對高雄市各國小特教班教師的教學效能作進一步研究，以供未來研究者與實務工作者參考。

第三節 教師自我效能與教學效能之關係

目前國內學者所從事之教師自我效能與教學效能研究中，在自我效能方面，學者多採用不同變項來探討其與自我效能的關係。在教學效能方面，學者亦採其他變項來與教學效能進行研究。而針對教師自我效能與教學效能兩者間關係的研究相當有限。本節首先探討國內自我效能相關研究中之不同變項，其次，再針對教學效能相關研究中不同變項進行討論，最後歸納整理教學自我效能與教學效能之相關研究，進行分析討論。

一、教師自我效能研究相關變項

關於教師自我效能之眾多研究中，有相當多的學者均認為教師的自我效能會影響教師在教育工作上的行為，同時自我效能也會影響工作成果表現（吳璧如，2002；孫志麟，1999）。亦即教師的自我效能在整個教學歷程中扮演極為重要之角色，而其效能之高低，決定著教師教學品質之優劣，同時亦影響學生學習成果之成敗。所謂教師自我效能是以教師主觀地評價自身能夠影響學生學習成敗的一種知覺、判斷或信念，來預期教學可達到一些特定教育目標或結果（林三維，2006）。

由於自我效能在個人的工作表現上佔有舉足輕重的地位，因此國內許多學者以不同的變項來探討其與自我效能的關係，期能對自我效能有更深入的瞭解，同時亦希望藉由研究結果，能提出更多有助於提升個人自我效能的具體方式。研究者透過自我效能的相關文獻，整理國內學者從事教師自我效能研究中，所採用之各種不同的研究變項如下，詳見表 2-19。

表 2-19 教師自我效能研究相關變項一覽表（續下表）

學者	年代	相關變項
方祥州	2005	1.工作期望 2.工作適應
王湘栗	1997	教師關注
朱陳翰思	2002	專業知能
江秋玫	1997	1.專業承諾 2.專業踐行
江展塏	1995	校長領導型式
何郁玲	1999	1.職業倦怠 2.生命意義感
吳志柔	2004	課程設計能力
周惠民	1999	教師工作投入
林三維	2006	教學效能
林海清	1994	1.激勵模式 2.工作滿意 3.服務士氣
邱佳慧	2007	教學行動研究
邱和仁	2005	1.教學態度 2.社會支持
柯安南	2003	教師專業能力知覺
洪瑞峰	2000	家長參與班級教育活動
洪靖惠	2000	生涯規劃
洪嘉鴻	2003	教師增權
翁子雯	2006	教師工作壓力

表 2-19 教師自我效能研究相關變項一覽表（接上表）

學者	年代	相關變項
張俊紳	1997	1.教學效能信念類型 2.教師的教學表現 3.教學生產力
張裕程	2005	1.校長轉型領導 2.互易領導
許芳懿	1997	1.溝通型態 2.自我角色知覺
郭明堂	1995	1.任教專長 2.教學經驗 3.養成型態
郭明德	1999	1.班級策略 2.班級經營成效
郭峰偉	2000	工作壓力
陳昭銘	2003	特殊教育全面品質管理
陳美娟	2005	教師評鑑
陳清溪	2000	教學支援需求
陳惠萍	2003	閩南語教學態度
陳慧敏	2002	校長領導
馮莉雅	1997	1.教師角色衝突 2.專業成長
劉月娥	2000	教師專業決定
劉威德	1994	1.教師教學成敗歸因 2.社會支持

表 2-19 教師自我效能研究相關變項一覽表（接上表）

學者	年代	相關變項
蔡東呈	2004	全面品質管理
鄭及宏	2004	工作壓力
簡玉琴	2004	教學效能
顏淑惠	2000	教師情緒管理
顏銘志	1996	教師教學信念

綜合上表可知，在國內學者相關研究中，採用之變項以早期教學經驗、教學專業、工作滿意、專業承諾，至近幾年的教學態度、教師增權、情緒管理 …等，甚至亦有學者將民間企業所重視之全面品質管理概念運用於教師自我效能研究中，然而鮮少學者從事探討教師自我效能和教師教學效能間之關係，故研究者將以此作為進一步之研究。

二、教師教學效能研究相關變項

國內學者有關教師自我效能的研究數量頗多，各學者以各種不同變項來研究其與教師教學效能之關係。部分學者將教師教學效能視為自變項，探討教學效能高低對依變項之影響。亦有學者將其視為依變項來進行研究。林三維（2006）認為，教師「教學效能」的角度是探討教師有效教學，主要論點以有效教學為中心，指出教師在教學過程中，會講求教學方法、熟悉教材內容、激勵關懷學生，使學生在學習上或行為上有優良的表現，以追求良好的績效，達到特定的教育目標。研究者整理國內與教師教學效能之相關研究如下，詳見表 2-20。

表 2-20 教師教學效能研究相關變項一覽表（續下表）

學者	年代	相關變項
王秀惠	2003	1.教學信念 2.教學行爲
王湘栗	1996	教師關注
王建智	2003	教師知識管理
白慧如	2004	教師資訊素養
江秋玫	1997	1.教師專業承諾 2.專業踐行
吳俐錦	2006	1.教師生命價值觀 2.工作投入
吳雪華	2006	創新教學能力
呂淑惠	2005	教師專業成長
林威年	2005	教務主任課程領導
林炯炘	2005	教師組織承諾
林美惠	2005	教師工作壓力
林真鳳	2007	教師生命倫理認知
林國賢	2004	教師知識管理
林惠煌	2003	校長教學領導
林順智	2005	教師參與學校本位專業發展情形
徐麗慧	2007	臺北市國民小學閩南語教師教學效能之研究
馬蕙慈	2004	教師在職進修
張維倩	2004	教學領導行爲
張賢坤	2004	校長轉型領導
梁玟燁	2004	教師專業權能教學承諾

表 2-20 教師教學效能研究相關變項一覽表（接上表）

學者	年代	相關變項
郭吉模	2004	教師對資訊融入教學變革關注
郭朝涓	2006	教學研究會運作
郭萱之	1998	教育學程之課程與教學
郭蘭	2003	參與在職進修動機
陳美言	1998	校長教學領導
陳慕賢	2003	校長課程領導
陳馨蘭	1998	1.教師人格特質
		2.學生行為信念
		3.班級經營風格
馮莉雅	1997	1.教師角色衝突
		2.專業成長
塗淑君	2007	1.教學資訊素養
		2.教學信念
楊瑞麟	2005	組織學習
葉又慈	2006	教師自我評鑑
廖吳勇	1998	1.教師工作動機
		2.參與決定
蔡春綢	2004	教師在職進修動機
謝百亮	2005	校長課程領導
謝明俸	2004	教師文化
顏銘志	1996	教師教學信念
羅旭倫	2003	自然科教師科學素養
羅建忠	2004	教師對實施九年一貫課程的滿意度

綜合上表可知，目前各學者所從事之教師教學效能研究中，其相關變項範圍廣泛且複雜，自早期 1996 年起，相關變項有校長教學視導方式、教師工作動機、參與決定等等，至近幾年來的相關變項則多為教師素養、知識管理、在職進修動機、教師文化、創新教學能力…等等。學者孫郁荃（2005）、吳俐錦（2006）、林真鳳（2007）更自哲學角度將生命價值觀、生命倫理認知納入研究中進行探討。

上述相關研究中，部分研究以外部影響教師教學效能變項為主，亦有部分研究者以教師內在因素影響為主。本研究將以教師主觀知覺評估之自我效能，來探討其與教師教學效能之關係。

三、教師自我效能與教學效能關係之相關研究

由前述之研究中可發現，目前國內相關研究中，對於教師自我效能與教學效能相關的實徵研究甚少。目前僅有簡玉琴（2002）在「桃園縣國民小學教師自我效能與教學效能關係之研究」中，以桃園縣國小教師為對象，探討教師自我效能與教學效能之關係。邱詩娟（2005）在「生物科實習教師自我效能、教學效能的相關性研究」中，以生物科實習教師為對象，探討教師自我效能與教學效能之關係，並比較生物科實習教師之不同個人因素、培育機構、實習前期與後期，在教師自我效能與教學效能上的差異情形。至於林三維（2006）在「桃園縣國民中學體育教師自我效能與教學效能之相關研究」中，則以桃園縣國民中學體育教師為研究對象，探討教師自我效能與教學效能間之關係，並比較國中體育教師之不同個人背景變項中對教師自我效能及教學效能上之差異情形，進而深入了解教師自我效能各向度對教學效能各向度的預測力。研究者歸納整理國內探討教師自我效能與教師教學效能關係之相關研究如下，詳見表 2-21。

表 2-21 教師自我效能與教學效能相關文獻摘要表（續下表）

研究者	年代	研究名稱	研究目的	研究結果摘要
林三維	2006	桃園縣國民中學體育教師自我效能與教學效能之相關研究	研究目的旨在探討現階段桃園縣國民中學體育教師自我效能與教學效能之現況及相互關係,並探討國中體育教師之不同個人背景變項中對教師自我效能及教學效能上之差異情形,進而深入了解教師自我效能各向度對教學效能各向度的預測力	<p>一、國中體育教師整體自我效能與整體教學效能呈顯著正相關。</p> <p>二、不同低、中、高三組自我效能體育教師在教學效能及各向度上具顯著差異。</p> <p>三、教師自我效能各因素對整體教師教學效能之聯合預測力達52.4%。</p>
邱詩娟	2005	生物科實習教師自我效能、教學效能的相關性研究	研究目的旨在探討生物科實習教師「教師自我效能」與「教學效能」之關係,並比較生物科實習教師之不同個人因素、培育機構、實習前期與後期,在「教師自我效能」、「教學效能」上的差異情形。	<p>一、生物科實習教師之「教師自我效能」、「教學效能」在中上程度。</p> <p>二、生物科實習教師之「教師自我效能」與「教學效能」呈顯著的正相關。</p> <p>三、「教師自我效能」、「教學效能」的後測,男性顯著優於女性生物科實習教師。</p>

表 2-21 教師自我效能與教學效能相關文獻摘要表（接上表）

研究者	年代	研究名稱	研究目的	研究結果摘要
簡玉琴	2002	桃園縣國民小學教師自我效能與教學效能關係之研究	研究目的旨在探討國民小學教師自我效能與教學效能之關係，並比較不同背景變項的國小教師在教師自我效能、教師教學效能上的差異情形，進而分析教師自我效能各因素對教師教學效能的預測力。	<p>一、國民小學教師自我效能與教學效能間呈顯著的正相關。</p> <p>二、低、中、高三組不同教師自我效能的教師在教師教學效能上具有顯著差異。</p> <p>三、教師自我效能各因素對整體教師教學效能之聯合預測力達 60.9%。</p>

由上述文獻中可知，教師自我效能與教學效能兩者之間呈顯著正相關，教師自我效能對於教學效能具預測力，且的確對於教師教學效能之表現具有影響力。但由上述研究亦可發現，其研究對象皆為普通班教師。由於特教班教師工作性質、教學方法、教學內容與學生特質等方面皆異於普通班教師。當特教班教師面對異質性如此高之學生時，其自我效能與教學效能之程度為何？兩者間關係將會呈現何種情形？教師自我效能對於教學效能是否仍具預測力？皆為研究者欲探討之重點。由於目前尚未有相關研究以國小特教教師為對象，來探討其教師自我效能與教學效能間的關係，故本研究將以其為研究對象，瞭解目前國小特教班教師自我效能與教學效能之現況，並比較不同教師個人變項、教學情境變項的國小教師在教師自我效能、教師教學效能上的差異情形，進而分析教師自我效能各因素對教師教學效能的預測力。且以教師主觀知覺評估的自我效能為主要變項，探討自我效能程度不同之國小特教班教師，其教學效能表現差異情形。

第三章 研究設計

本章說明研究變項、研究架構、研究對象、實施方法與資料處理方式等。本章共分五節，第一節為研究架構，第二節為研究對象，第三節為研究工具，第四節為研究程序，第五節為資料處理與分析。

第一節 研究架構

本研究之研究目的旨在瞭解國小特教班教師之自我效能與教學效能現況；不同教師背景變項對教師自我效能產生的影響及差異；不同教師背景變項對教師教學效能所產生的差異情形；教師自我效能與教師教學效能之相關情形，以及教師教學效能對教師自我效能的預測情形。研究者依據前述研究目的、待答問題與相關文獻，提出本研究之研究變項與研究架構如下：

一、自變項

(一) 教師個人變項

- 1.性別
- 2.學歷
- 3.任教年資
- 4.專業背景

(二) 學校背景變項

- 1.學校規模
- 2.任教班別

二、依變項

(一) 教師自我效能

- 1.個人教學自我效能
- 2.一般教學自我效能

(二) 教師教學效能

- 1.教學計畫與準備
- 2.系統呈現教學內容
- 3.多元有效教學策略
- 4.多向度教學評量
- 5.營造良好班級氣氛

三、研究架構圖

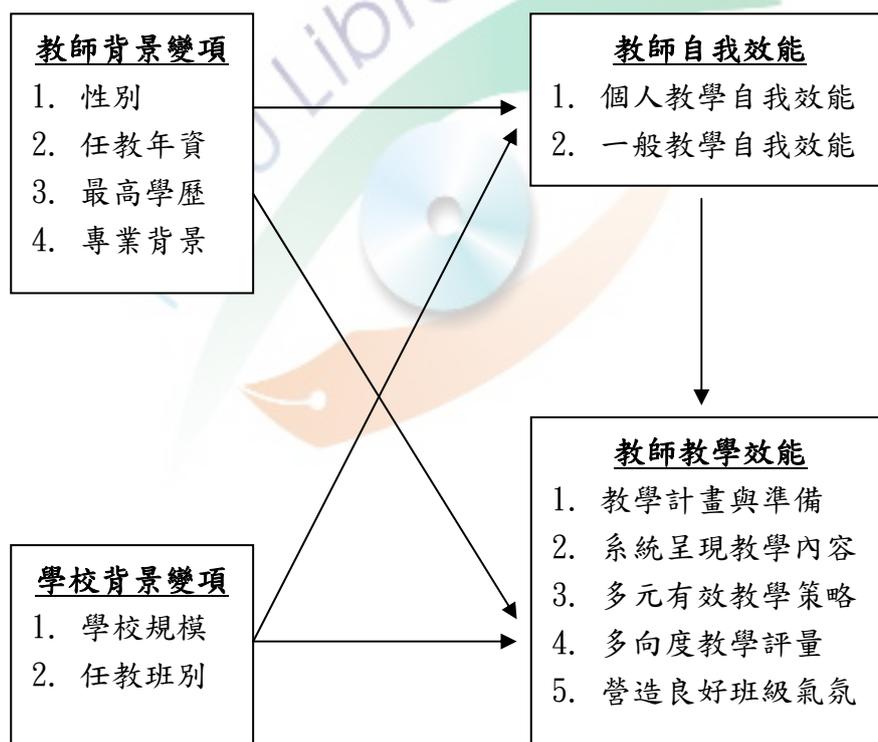


圖 3-1 研究架構圖

第二節 研究對象

一、樣本取樣原則

本研究問卷調查的對象，係以高雄市公立國民小學各種身心障礙特教班現任且領有合格證書之教師作為研究對象。根據高雄市特殊教育資訊網線上統計資料庫所登記之高雄市國小教育階段各校各種班別班級數（高雄市特殊教育資訊網，無日期）與教師人數（高雄市特殊教育資訊網，無日期）顯示，目前高雄市國小不分類身心障礙資源班共 115 班，教師共計 230 人，集中式特教班共 44 班，教師共計 88 人。故本研究之研究對象共計 318 人。

二、樣本分佈情形

本研究共發出 318 份問卷，問卷回收 261 份，回收率 82%，剔除回收樣本資料填答不全者，合計有效樣本為 261 份，可用率為 100%。有關調查樣本分佈及回收統計情形，如表 3-1 所示：

表 3-1 樣本分佈暨問卷回收統計表（續下表）

類別	學校名稱	發出數	回收數	回收率	可用數	可用率
集中式 特教班	內惟國小	4	0	0%	0	0%
	龍華國小	4	3	75%	3	100%
	左營國小	4	4	100%	4	100%
	屏山國小	4	4	100%	4	100%
	永清國小	6	2	33%	2	100%
	楠梓國小	2	2	100%	2	100%
	鼎金國小	2	2	100%	2	100%
	正興國小	6	6	100%	6	100%
	民族國小	4	0	0%	0	0%

表 3-1 樣本分佈暨問卷回收統計表（接上表）

類別	學校名稱	發出數	回收數	回收率	可用數	可用率
集中式 特教班	河濱國小	2	2	100%	2	100%
	新興國小	8	7	100%	7	100%
	前金國小	6	5	83%	5	100%
	成功國小	2	0	0%	0	100%
	五權國小	2	2	100%	2	100%
	福東國小	4	4	100%	4	100%
	獅甲國小	4	4	100%	4	100%
	仁愛國小	2	2	100%	2	100%
	樂群國小	6	5	83%	5	100%
	瑞豐國小	6	4	67%	4	100%
	中洲國小	4	4	100%	4	100%
	小港國小	4	4	100%	4	100%
	鳳林國小	2	2	100%	2	100%
不分類 資源班	鹽埕國小	2	2	100%	2	100%
	忠孝國小	2	2	100%	2	100%
	光榮國小	2	2	100%	2	100%
	鼓山國小	2	2	100%	2	100%
	鼓岩國小	2	2	100%	2	100%
	內惟國小	2	2	100%	2	100%
	中山國小	4	4	100%	4	100%
	壽山國小	2	2	100%	2	100%
	龍華國小	4	3	75%	3	100%
九如國小	2	2	100%	2	100%	

表 3-1 樣本分佈暨問卷回收統計表（接上表）

類別	學校名稱	發出數	回收數	回收率	可用數	可用率
不分類 資源班	左營國小	4	2	50%	2	100%
	舊城國小	4	4	100%	4	100%
	新莊國小	2	2	100%	2	100%
	新民國小	2	0	0%	0	0%
	明德國小	2	1	50%	1	100%
	勝利國小	2	2	100%	2	100%
	屏山國小	2	2	100%	2	100%
	永清國小	2	2	100%	2	100%
	新上國小	2	0	0%	0	0%
	福山國小	4	4	100%	4	100%
	文府國小	2	2	100%	2	100%
	新光國小	2	2	100%	2	100%
	楠梓國小	4	4	100%	4	100%
	後勁國小	2	2	100%	2	100%
	援中國小	2	0	0%	0	0%
	右昌國小	4	0	0%	0	0%
	莒光國小	4	0	0%	0	0%
	加昌國小	4	0	0%	0	0%
	楠陽國小	4	4	100%	4	100%
	翠屏國(中)小	2	0	0%	0	0%
	三民國小	2	2	100%	2	100%
	鼎金國小	2	2	100%	2	100%
	愛國國小	2	2	100%	2	100%

表 3-1 樣本分佈暨問卷回收統計表（接上表）

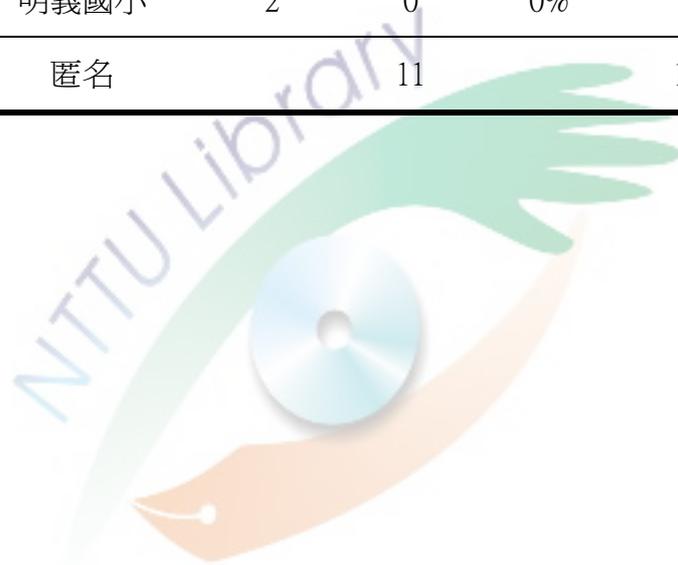
類別	學校名稱	發出數	回收數	回收率	可用數	可用率
不分類 資源班	十全國小	2	2	100%	2	100%
	正興國小	4	4	100%	4	100%
	博愛國小	2	2	100%	2	100%
	獅湖國小	4	4	100%	4	100%
	民族國小	4	4	100%	4	100%
	莊敬國小	4	4	100%	4	100%
	光武國小	4	4	100%	4	100%
	東光國小	4	0	0%	0	0%
	河濱國小	2	2	100%	2	100%
	陽明國小	4	3	75%	3	100%
	新興國小	2	2	100%	2	100%
	大同國小	2	1	50%	1	100%
	信義國小	2	1	50%	1	100%
	七賢國小	4	4	100%	4	100%
	前金國小	2	2	100%	2	100%
	建國國小	2	2	100%	2	100%
	苓洲國小	2	2	100%	2	100%
	成功國小	2	2	100%	2	100%
	五權國小	2	2	100%	2	100%
	凱旋國小	2	2	100%	2	100%
	四維國小	4	0	0%	0	0%
	福東國小	2	2	100%	2	100%
	中正國小	4	4	100%	4	100%

表 3-1 樣本分佈暨問卷回收統計表（接上表）

類別	學校名稱	發出數	回收數	回收率	可用數	可用率
不分類 資源班	福康國小	4	4	100%	4	100%
	前鎮國小	2	2	100%	2	100%
	獅甲國小	2	2	100%	2	100%
	仁愛國小	2	2	100%	2	100%
	樂群國小	2	2	100%	2	100%
	愛群國小	2	1	50%	1	100%
	復興國小	2	2	100%	2	100%
	瑞豐國小	6	6	100%	6	100%
	明正國小	2	2	100%	2	100%
	光華國小	4	4	100%	4	100%
	瑞祥國小	4	4	100%	4	100%
	鎮昌國小	2	2	100%	2	100%
	佛公國小	2	2	100%	2	100%
	民權國小	2	2	100%	2	100%
	旗津國小	4	0	0%	0	0%
	大汕國小	2	2	100%	2	100%
	中洲國小	2	2	100%	2	100%
	小港國小	4	4	100%	4	100%
	鳳林國小	2	2	100%	2	100%
	青山國小	2	2	100%	2	100%
	太平國小	2	2	100%	2	100%
	鳳鳴國小	2	2	100%	2	100%
	坪頂國小	2	2	100%	2	100%

表 3-1 樣本分佈暨問卷回收統計表（接上表）

類別	學校名稱	發出數	回收數	回收率	可用數	可用率
	二苓國小	2	0	0%	0	0%
	桂林國小	4	4	100%	4	100%
	漢民國小	4	0	0%	0	0%
不分類	華山國小	2	2	100%	2	100%
資源班	港和國小	2	2	100%	2	100%
	鳳陽國小	2	2	100%	2	100%
	明義國小	2	0	0%	0	0%
	匿名		11		11	100%



第三節 研究工具

本研究採用兩種研究工具，分別為簡玉琴（2002）所編製之「國民小學教師自我效能量表」與李玉玲（2004）所編製之「特殊班教師教學效能量表」。本研究調查問卷中包括三部分：1.基本資料、2.教師自我效能部分、3.教師教學效能部分。用以測量國小特教班教師自我效能，及其教師教學效能的情形。以下分別敘述問卷的內容與架構以及問卷信度與效度。

一、個人基本資料

個人基本資料調查表包括性別、最高學歷、任教年資、專業背景、學校規模、任教班別等六項，茲分述如下：

（一）性別

- 1.男
- 2.女

（二）最高學歷

- 1.研究所
- 2.大學院校
- 3.專科
- 4.其他。

（三）任教年資

- 1.未滿5年
- 2.5年以上，未滿20年
- 3.20年以上

（四）專業背景

- 1.特殊教育系（所）（組）
- 2.學士後特教師資班（含特殊教育學分班）

- 3.普通班合格教師轉任（未修特教學分）
4. 普通班合格教師轉任（已修特教學分）

（五）學校規模

- 1.24 班以下
- 2.25-48 班
- 3.49 班以上

（六）任教班別：

- 1.集中式特教班
- 2.不分類資源班

二、教師自我效能部分

本研究於獲得簡玉琴同意後，採用簡玉琴（2002）所編製的「國民小學教師自我效能量表」來測量國小特教班教師的自我效能，歸納此量表內容向度包含以下兩個方面：

（一）個人教學自我效能

係指教師自己本身所具備之教育專業能力與教學技巧，得以使其在專業層面表現稱職的自信程度，亦即教師對個人教學能力的自我評估。

（二）一般教學自我效能

係指教師受限於家庭、學校、社會等外在不利因素，仍肯定認為本身之教學確實能對學生之學習與行為產生正面影響與幫助。亦即教師對其教學工作所能帶給學生在學習上的影響程度之預期結果。

本量表係採李克特式（Likert-type）的四點式量表，填答方式為根據受試者的實際感受情形與符合程度填答，量表將每一項目分為四種程度，分別為：「非常符合 - 4」、「符合 - 3」、「不符合 - 2」、「非常不符合 - 1」。由受試者在 4 - 3 - 2 - 1 中，在相對應的數字上打“○”，計分方式係按 4 分、3 分、2 分、1 分，

各項分別計分；反向題則給予 1 分、2 分、3 分、4 分，其中第 8、第 15、第 16 題為反向題。最後計算各向度教師自我效能及總量表的得分，得分愈高代表教師自我效能愈好。

在此量表的信度方面，量表中兩個向度的內部一致性 Cronbach α 值分別為.7809 與.6755，而「總量表」之 Cronbach α 係數為.8034。以兩個向度來看，向度二的信度稍低，向度一的 Cronbach α 係數在.70 以上，此外，總量表的 Cronbach α 係數在.80 以上，屬中上程度，代表本量表之總量表及各向度內部一致性中上，信度尚可接受（簡玉琴，2002）。

在此量表的效標關聯效度方面，為探討「國民小學教師自我效能量表」的效標關聯效度，問卷設計者以孫志麟（2001）之「教學自我效能量表」為效標問卷，在正式施測時，同時蒐集六個效標資料，分別為：1.教學執行、2.學習評量、3.班級管理、4.親師溝通、5.教學革新與 6.環境轉化。問卷設計者在取得效標分數後，進行教師自我效能各向度及整體與效標之間的相關分析，以求得測驗分數與效標分數的相關係數。經由效標關聯效度考驗發現各向度皆與效標分數達顯著相關，顯示量表的效標關聯效度佳，詳見表 3-2。

表 3-2 「教師自我效能量表」與「教學自我效能量表」之效標關聯效度分析表

向度別	教學 執行	學習 評量	班級 管理	親師 溝通	教學 革新	環境 轉化	教學自 我效能 總量表
個人教學自我效能	.535**	.524**	.576**	.453**	.498**	.255**	.626**
一般教學自我效能	.360**	.284**	.379**	.233**	.453**	.388**	.477**
教師自我效能總量表	.520**	.469**	.555**	.398**	.554**	.375**	.641**

**p<.01

資料來源：簡玉琴，2002，桃園縣國民小學教師自我效能與教學效能關係之研究，頁 69。

三、教師教學效能部分

本研究於獲得李玉玲同意後，採用李玉玲（2004）所編製的「特殊班教師教學效能量表」來測量國小特教班教師的教學效能。此量表內容包含以下五個向度：「教學計畫與準備」、「系統呈現教學內容」、「多元有效教學策略」、「多向度教學評量」與「營造良好班級氣氛」。量表共 42 題，主要目的在瞭解特殊班教師對實際教學狀況之感受。

本量表係採李克特式（Likert-type）的五點式量表，填答方式係根據受試者的所感受之實際情況與符合程度作答。量表中將每個題目分為五個程度，分別為：「總是如此」、「時常如此」、「有時如此」、「很少如此」、「從不如此」，受試者於最接近實際情形之選項填答。計分方式為：填答「總是如此」得 5 分；填答「時常如此」得 4 分；填答「有時如此」得 3 分；填答「很少如此」得 2 分；填答「從不如此」得 1 分，量表中題目皆為正向題。受試者在量表中得分越高，表示其教學效能越高。

在此量表的信度方面，量表中五個向度之 Cronbach α 係數分別為：「教學計畫與準備」之 α 係數為.8963；「系統呈現教學內容」之 α 係數為.8902；「多元有效教學策略」之 α 係數為.9000；「多向度教學評量」之 α 係數為.9043；「營造良好班級氣氛」之 α 係數為.8859。而總量表之 α 係數為.9674，具有很高的內部一致性，亦代表本量表信度佳（李玉玲，2004）。

第四節 研究程序

本研究之研究程序，共可分為「準備階段」、「正式實行階段」及「完成階段」。

一、準備階段

研究者自九十六年八月首先確定研究方向後，由於研究者本身即為特殊教育學系畢業，經一年於特教班的教育實習後，目前在高雄市國小服務，擔任代課教師的教學工作，也參與特教班學生的教學，所以決定以高雄市國民小學特教班的教師為研究對象，期能了解國小特教班教師自我效能與教學效能現況。

之後再利用全國博碩士論文摘要檢索系統蒐集資料，並至國立台東大學圖書館及國家圖書館蒐集相關文獻研究。九十六年十月與教授討論確定研究主題、研究範圍以及研究對象，正式將本研究定名為「國小特教班教師自我效能與教學效能關係之研究」。

二、正式實施階段

(一) 相關文獻分析

於確定研究主題後，研究者即開始蒐集閱讀國內外相關研究，統整歸納後，界定出研究問題性質與範圍。而後針對教師自我效能與教學效能的文獻進行分析探討，以建構本研究理論之基本架構，並進一步擬定研究計畫大綱。

(二) 研究工具

在閱讀與研究相關文獻後，於十一月找出與研究主題相關之問卷，該問卷通過信效度考驗。研究者與指導教授討論後，詢問該問卷設計者，經同意後，取得問卷設計者的授權同意書，正式作為本研究之施測工具。

(三) 問卷施測

以九十六學年度高雄市之國民小學特教班教師為研究對象，經確立研究樣本與分佈範圍，同時並詢問且獲得高雄市各國小行政主管同意後，即開始發送本研究之調查問卷。所有問卷於九十六年三月一日起寄發至各學校，並

附回郵回收問卷。問卷寄發二週後，研究者陸續以電話催覆，於三月底完成問卷回收，再作資料處理與分析。

三、完成階段

九十七年六月論文完成。



第五節 資料處理與分析

本研究問卷回收，經刪除無效樣本後，將有效問卷資料編碼、建檔，並以 SPSS 10.0 For Windows 電腦統計套裝軟體進行統計分析，並對各研究假設進行考驗，茲將本研究資料處理與統計分析方法說明如下：

一、描述統計分析

將問卷所得資料使用次數分配、百分比、平均數、標準差進行描述分析，分析受試者各項背景資料，探討國小特教班教師自我效能與教學效能之一般現況。以瞭解本研究之研究目的之一、二。

二、單因子變異數分析 (One-Way ANOVA) 與雪費法事後比較

將教師在「國民小學教師自我效能量表」的得分取上、下 27% 作為分界點分為三組，以自我效能為自變項，將自我效能區分為低中高三組，以「特殊班教師教學效能量表」為依變項，進行變異數分析，若達顯著水準，則進行雪費法事後比較，以瞭解本研究之研究目的八。

探討不同教師背景變項（性別、任教年資、最高學歷、專業背景）與不同學校背景變項（學校規模、任教班別）之國小特殊班教師其自我效能與教學效能之差異情形，以瞭解本研究之研究目的三、四、五、六。

三、皮爾森積差相關

以「國民小學教師自我效能量表」之得分為自變項，「特教班教師教學效能量表」之得分為依變項，進行皮爾森積差相關，以探討國小特教班教師自我效能與教學效能間是否有顯著相關存在，以瞭解本研究之研究目的七。

第四章 結果與討論

本章旨在探討國小特教班教師自我效能與教學效能的現況與關係。其次，亦探討不同教師個人變項與學校背景變項的教師在自我效能與教學效能上的差異情形。

本章共分五節，第一節為國小特教班教師自我效能與教學效能的現況分析。第二節為分析不同背景變項（教師個人變項、學校背景變項）在教師自我效能上的差異情形。第三節為分析不同背景變項（教師個人變項、學校背景變項）在教師教學效能上的差異情形。第四節為探討教師自我效能總量表及各向度（個人教學自我效能、一般教學自我效能）與教師教學效能總量表及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）之間的關係。第五節為探討低中高三組自我效能不同的教師，在教學效能上的差異情形。第六節為綜合討論。

第一節 國小特教班教師自我效能與教學效能之現況分析

本節旨在分析國民小學教師自我效能與教學效能的現況。本研究將教師自我效能量表分為「個人教學自我效能」與「一般教學自我效能」兩個向度，將教師教學效能量表則分為「教學計畫準備」、「系統呈現教學內容」、「多元有效教學策略」、「多向度教學評量」、「營造良好班級氣氛」五個向度。分析結果如下：

一、國小特教班教師自我效能之現況分析

（一）國小特教班教師自我效能整體現況分析

由表 4-1 可知，就整體而言，其平均數為.09，標準差為.30，每題平均得分為 2.79，在四點量表中，教師自我效能量表的得分接近 3，得分程度在中上。

表 4-1 國小特教班教師整體自我效能現況分析摘要表

教師自我效能向度	人數	變異數	標準差	每題 平均得分
整體教師自我效能	261	.09	.30	2.79

(二) 國小特教班教師自我效能各向度現況分析

由表 4-2 可知，就各向度而言，教師自我效能量表中，「個人教學自我效能」變異數為.12，標準差為.35，每題平均得分為 2.9；「一般教學自我效能」變異數為.11，標準差為.34，每題平均得為 2.66。國民小學教師在教師自我效能量表各向度的得分，依序為「個人教學自我效能」、「一般教學自我效能」。

表 4-2 國小特教班教師自我效能各向度現況分析摘要表

教師自我效能向度	樣本數	變異數	標準差	每題 平均得分	順 序
個人教學自我效能	261	.12	.35	2.92	1
一般教學自我效能	261	.11	.34	2.65	2

二、國民小學教師教學效能的現況分析

(一) 國小特教班教師教學效能整體現況

由表 4-3 可知，就整體而言，其變異數為.26，標準差為.51，每題平均得分為 4.13，顯示在五點量表中，教師教學效能量表的得分接近 5，得分的程度在中上。

表 4-3 國小特教班教師整體自我效能現況分析摘要表

教師教學效能向度	人數	變異數	標準差	每題 平均得分
整體教師教學效能	261	.26	.51	4.13

(二) 國小特教班教師教學效能各向度現況

由表 4-4 可知，就各向度而言，教師教學效能量表中，「教學計畫與準備」變異數為.30，標準差為.55，每題平均得分為 4.06；「系統呈現教學內容」變異數為.30，標準差為.55，每題平均得分為 4.18；「多元有效教學策略」變異數為.31，標準差為.56，每題平均得分為 4.00；「多向度教學評量」變異數為.27，標準差為.52，每題平均得分為 4.13；「營造良好班級氣氛」變異數為.35，標準差為.60，每題平均得分為 4.27。

國民小學教師在教師教學效能量表各向度的得分高低順序，依序為「營造良好班級氣氛」、「系統呈現教學內容」、「多向度教學評量」、「教學計畫與準備」、「多元有效教學策略」。

表 4-4 國小特教班教師自我效能各向度現況分析摘要表

教師教學效能向度	人數	變異數	標準差	每題平均 得分	順 序
教學計畫與準備	261	.30	.55	4.06	4
系統呈現教學內容	261	.30	.55	4.18	2
多元有效教學策略	261	.31	.56	4.01	5
多向度教學評量	261	.27	.52	4.13	3
營造良好班級氣氛	261	.35	.60	4.27	1

第二節 不同背景變項於教師自我效能上之差異情形

本節旨在探討教師個人變項、學校背景變項在教師自我效能上的差異情形。教師個人變項包括性別、任教年資、最高學歷、專業背景。學校背景變項則為學校規模、任教班別。分析說明如下：

一、教師個人變項在整體與各向度教師自我效能之差異分析

(一)「性別」在整體與各向度教師自我效能上之差異分析

不同性別的國小特教班教師在整體與各向度教師自我效能的變異數差異摘要如表 4-5 所示，不同性別的國小特教班教師在整體與各向度教師自我效能描述統計如表 4-6 所示。

表 4-5 不同性別教師在自我效能上的變異數差異摘要表

		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
整體教師自我效能	組間	.01	1	.01	.07	.80
	組內	23.60	259	.10		
	總和	23.61	260			
個人教學自我效能	組間	.03	1	.03	.26	.61
	組內	31.70	259	.12		
	總和	31.73	260			
一般教學自我效能	組間	.00	1	.00	.01	.95
	組內	29.72	259	.12		
	總和	29.72	260			

根據表 4-5 可知，整體教師自我效能方面， $F=.07$ ， $p=.80$ ，未達顯著水準；個人教學自我效能方面， $F=.26$ ， $p=.61$ ，未達顯著水準；一般教學自我效能方面， $F=.06$ ， $p=.95$ ，未達顯著水準。故本研究假設 1-1 未獲得觀察資料的支持，不宜過度推論。

表 4-6 不同性別教師在自我效能上描述統計摘要表

	性別	個數	平均數	標準差
整體教師自我效能	男	41	2.78	.26
	女	220	2.78	.31
	總和	261	2.79	.30
個人教學自我效能	男	41	2.90	.29
	女	220	2.93	.36
	總和	261	2.92	.35
一般教學自我效能	男	41	2.66	.32
	女	220	2.65	.34
	總和	261	2.66	.34

根據上表，整體教師自我效能方面，男性平均數為 2.78，標準差為.26；女性平均數為 2.79，標準差為.31。

個人教學自我效能方面，男性平均數為 2.90，標準差為.29；女性平均數為 2.93，標準差為.36。

一般教學自我效能方面，男性平均數為 2.66，標準差為.32；女性平均數為 2.65，標準差為.34。

考驗結果，性別與整體及各向度教師自我效能均未達顯著水準。

(二)「最高學歷」在整體與各向度教師自我效能上之差異分析

不同最高學歷的國小特教班教師在整體與各向度教師自我效能的變異數差異摘要如表 4-7 所示，不同最高學歷的國小特教班教師在整體與各向度教師自我效能描述統計如表 4-8 所示。

表 4-7 不同最高學歷教師在自我效能上的變異數差異摘要表

		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
整體教師 自我效能	組間	.12	2	.06	.66	.52
	組內	23.48	258	.09		
	總和	23.60	260			
個人教學 自我效能	組間	.09	2	.05	.39	.68
	組內	31.63	258	.12		
	總和	31.73	260			
一般教學 自我效能	組間	.38	2	.19	1.67	.19
	組內	29.34	258	.11		
	總和	29.72	260			

根據表 4-7，在整體教師自我效能方面， $F=.66$ ， $p=.52$ ，未達顯著水準；在個人教學自我效能方面， $F=.39$ ， $p=.68$ ，未達顯著水準；在一般教學自我效能方面， $F=1.67$ ， $p=.19$ ，未達顯著水準。

表 4-8 不同最高學歷教師在自我效能上的描述統計摘要表

	最高學歷	個數	平均數	標準差
整體教師 自我效能	研究所	63	2.79	.37
	大專院校	192	2.78	.28
	專科	6	2.93	.18
	總和	261	2.79	.30
個人教學 自我效能	研究所	63	2.96	.43
	大專院校	192	2.91	.32
	專科	6	2.96	.19
	總和	261	2.92	.35
一般教學 自我效能	研究所	63	2.63	.37
	大專院校	192	2.65	.33
	專科	6	2.90	.29
	總和	261	2.66	.34

根據上表，整體教師自我效能方面，研究所平均數為 2.79，標準差為.37；大專院校平均數為 2.78，標準差為.28；專科平均數為 2.93，標準差為.18。

個人教學自我效能方面，研究所平均數為 2.96，標準差為.43；大專院校平均數為 2.91，標準差為.32；專科平均數為 2.96，標準差為.19。

一般教學自我效能方面，研究所平均數為 2.63，標準差為.37；大專院校平均數為 2.65，標準差為.33；專科平均數為 2.90，標準差為.29。

考驗結果，最高學歷與整體及各向度教師自我效能均未達顯著水準。

(三)「任教年資」在整體與各向度教師自我效能上之差異分析

不同任教年資的國小特教班教師在整體與各向度教師自我效能的變異數差異摘要如表 4-9 所示，不同任教年資的國小特教班教師在整體與各向度教師自我效能描述統計如表 4-10 所示。

表 4-9 不同任教年資教師在自我效能上的變異數差異摘要表

		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
整體教師 自我效能	組間	.65	2	.32	3.65*	.03
	組內	22.95	258	.09		
	總和	23.60	260			
個人教學 自我效能	組間	1.58	2	.79	6.77**	.00
	組內	30.15	258	.12		
	總和	31.73	260			
一般教學 自我效能	組間	.14	2	.07	.59	.56
	組內	29.58	258	.12		
	總和	29.72	260			

**p<.01 *p<.05

根據表 4-9，整體教師自我效能方面， $F=3.65$ ， $p=.03$ ，達顯著水準；個人教學自我效能方面， $F=6.77$ ， $p=.00$ ，達顯著水準；一般教學自我效能方面， $F=.59$ ， $p=.56$ ，未達顯著水準。

表 4-10 不同任教年資教師在自我效能上的描述統計摘要表

	任教年資	個數	平均數	標準差	事後比較
整體教師 自我效能	未滿5年	64	2.73	.29	
	5年以上，未滿20年	136	2.78	.32	20 年以上>未
	20年以上	61	2.87	.25	滿 5 年
	總和	261	2.79	.30	
個人教學 自我效能	未滿5年	64	2.84	.31	20 年以上>未
	5年以上，未滿20年	136	2.91	.37	滿 5 年
	20年以上	61	3.06	.32	20 年以上>5 年
	總和	261	2.92	.35	以上，未滿 20 年
一般教學 自我效能	未滿5年	64	2.62	.34	
	5年以上，未滿20年	136	2.66	.35	
	20年以上	61	2.69	.31	
	總和	261	2.66	.34	

根據上表，在整體教師自我效能方面，未滿 5 年平均數為 2.73，標準差為.29；5 年以上，未滿 20 年平均數為 2.78，標準差為.32；20 年以上平均數為 2.87，標準差為.25，經事後比較發現：20 年以上>未滿 5 年。

個人教學自我效能方面，未滿 5 年平均數為 2.84，標準差為.31；5 年以上，未滿 20 年平均數為 2.90，標準差為.37；20 年以上平均數為 3.06，標準差為.32，經事後比較發現：20 年以上>未滿 5 年、20 年以上>5 年以上，未滿 20 年。

一般教學自我效能方面，未滿 5 年平均數為 2.62，標準差為.34；5 年以上，未滿 20 年平均數為 2.66，標準差為.35；20 年以上平均數為 2.69，標準差為.31。考驗結果，任教年資與一般教學教師自我效能未達顯著水準。

(四)「專業背景」在整體與各向度教師自我效能上之差異分析

不同專業背景的國小特教班教師在整體與各向度教師自我效能的變異數差異摘要如表 4-11 所示，不同專業背景的國小特教班教師在整體與各向度教師自我效能描述統計如表 4-12 所示。

表 4-11 不同專業背景教師在自我效能上的變異數差異摘要表

		平方和	自由度	平均 平方和	F 檢定	顯著性
整體教師 自我效能	組間	.56	3	.19	2.07	.11
	組內	23.05	257	.09		
	總和	23.60	260			
個人教學 自我效能	組間	.88	3	.29	2.45	.06
	組內	30.85	257	.12		
	總和	31.73	260			
一般教學 自我效能	組間	.51	3	.17	1.50	.22
	組內	29.21	257	.11		
	總和	29.72	260			

根據表 4-11 可知，整體教師自我效能方面， $F=2.07$ ， $p=.11$ ，未達顯著水準；個人教學自我效能方面， $F=2.45$ ， $p=.06$ ，未達顯著水準；一般教學自我效能方面， $F=1.50$ ， $p=.22$ ，未達顯著水準。

表4-12 不同專業背景教師在自我效能上描述統計摘要表

	專業背景	個數	平均數	標準差
整體教師 自我效能	特殊教育系(所)(組)	168	2.76	.31
	學士後特教師資班 (含特殊教育學分班)	76	2.84	.26
	普通班合格教師轉任 (未修特教學分)	3	2.60	.63
	普通班合格教師轉任 (已修特教學分)	14	2.88	.33
	總和	261	2.79	.30
個人教學 自我效能	特殊教育系(所)(組)	168	2.90	.37
	學士後特教師資班 (含特殊教育學分班)	76	2.97	.28
	普通班合格教師轉任 (未修特教學分)	3	2.67	.56
	普通班合格教師轉任 (已修特教學分)	14	3.10	.38
	總和	261	2.92	.35
一般教學 自我效能	特殊教育系(所)(組)	168	2.63	.32
	學士後特教師資班 (含特殊教育學分班)	76	2.72	.34
	普通班合格教師轉任 (未修特教學分)	3	2.54	.69
	普通班合格教師轉任 (已修特教學分)	14	2.65	.37

根據上表可知，整體教師自我效能方面，特殊教育系（所）（組）平均數為 2.76，標準差為.31；學士後特教師資班（含特殊教育學分班）平均數為 2.84，標準差為.26；普通班合格教師轉任（未修特教學分）平均數為 2.60，標準差為.63；普通班合格教師轉任（已修特教學分）平均數為 2.88，標準差為.33。

個人教學自我效能方面，特殊教育系（所）（組）平均數為 2.90，標準差為.37；學士後特教師資班（含特殊教育學分班）平均數為 2.97，標準差為.28；普通班合格教師轉任（未修特教學分）平均數為 2.67，標準差為.56；普通班合格教師轉任（已修特教學分）平均數為 3.10，標準差為.38。

一般教學自我效能方面，特殊教育系（所）（組）平均數為 2.63，標準差為.32；學士後特教師資班（含特殊教育學分班）平均數為 2.72，標準差為.34；普通班合格教師轉任（未修特教學分）平均數為 2.54，標準差為.69；普通班合格教師轉任（已修特教學分）平均數為 2.65，標準差為.37。

考驗結果，專業背景與整體及各向度教師自我效能均未達顯著水準。

二、學校背景變項在整體與各向度教師自我效能之差異分析

(一) 「學校規模」在整體與各向度教師自我效能的差異分析

不同學校規模的國小特教班教師在整體與各向度教師自我效能的變異數差異摘要如表 4-13 所示，不同學校規模的國小特教班教師在整體與各向度教師自我效能描述統計如表 4-14 所示。

表 4-13 不同學校規模教師在自我效能上的變異數差異摘要表

		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
整體教師自我效能	組間	.20	2	.10	1.09	.34
	組內	23.41	258	.09		
	總和	23.60	260			
個人教學自我效能	組間	.33	2	.17	1.37	.26
	組內	31.40	258	.12		
	總和	31.73	260			
一般教學自我效能	組間	.11	2	.05	.46	.64
	組內	29.61	258	.12		
	總和	29.72	260			

根據表 4-13 可知，整體教師自我效能方面， $F=1.09$ ， $p=.34$ ，未達顯著水準；個人教學自我效能方面， $F=1.37$ ， $p=.26$ ，未達顯著水準；一般教學自我效能方面， $F=.46$ ， $p=.64$ ，未達顯著水準。

表 4-14 不同學校規模的教師在自我效能上的描述統計摘要表

	學校規模	個數	平均數	標準差
整體教師 自我效能	24班以下	70	2.80	.27
	25-48班	85	2.75	.35
	49班以上	106	2.81	.28
	總和	261	2.79	.30
個人教學 自我效能	24班以下	70	2.94	.31
	25-48班	85	2.88	.42
	49班以上	106	2.96	.31
	總和	261	2.92	.35
一般教學 自我效能	24班以下	70	2.67	.31
	25-48班	85	2.63	.38
	49班以上	106	2.67	.32
	總和	261	2.66	.34

根據上表可知，整體教師自我效能方面，24 班以下平均數為 2.80，標準差為.27；25-48 班平均數為 2.75，標準差為.35；49 班以上平均數為 2.81，標準差為.28。

個人教學自我效能方面，24 班以下平均數為 2.94，標準差為.31；25-48 班平均數為 2.88，標準差為.42；49 班以上平均數為 2.96，標準差為.31。

一般教學自我效能方面，24 班以下平均數為 2.67，標準差為.31；25-48 班平均數為 2.62，標準差為.38；49 班以上平均數為 2.67，標準差為.32。

考驗結果，學校規模與整體及各向度教師自我效能均未達顯著水準。

(二) 「任教班別」在整體與各向度教師自我效能的差異分析

不同任教班別的國小特教班教師在整體與各向度教師自我效能的變異數差異摘要如表 4-15 所示，不同任教班別的國小特教班教師在整體與各向度教師自我效能描述統計如表 4-16 所示。

表 4-15 不同任教班別教師在自我效能上的變異數差異摘要表

		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
整體教師 自我效能	組間	.31	1	.31	3.40	.07
	組內	23.30	259	.09		
	總和	23.60	260			
個人教學 自我效能	組間	.28	1	.28	2.27	.13
	組內	31.45	259	.12		
	總和	31.73	260			
一般教學 自我效能	組間	.34	1	.34	2.99	.09
	組內	29.38	259	.11		
	總和	29.72	260			

根據表 4-15 可知，教師自我效能方面， $F=3.40$ ， $p=.07$ ，未達顯著水準；個人教學自我效能方面， $F=2.27$ ， $p=.13$ ，未達顯著水準；一般教學自我效能方面， $F=2.99$ ， $p=.09$ ，未達顯著水準。

表4-16 不同任教班別教師在自我效能上的描述統計摘要表

	任教班別	個數	平均數	標準差
整體教師自我效能	集中式特教班	72	2.85	.28
	分散式資源班	189	2.77	.31
	總和	261	2.79	.30
個人教學自我效能	集中式特教班	72	2.98	.35
	分散式資源班	189	2.90	.35
	總和	261	2.92	.35
一般教學自我效能	集中式特教班	72	2.71	.28
	分散式資源班	189	2.63	.35
	總和	261	2.66	.34

根據上表，整體教師自我效能方面，集中式特教班平均數為 2.85，標準差為.28；分散式資源班平均數為 2.77，標準差為.31。

個人教學自我效能方面，集中式特教班平均數為 2.98，標準差為.35；分散式資源班平均數為 2.90，標準差為.35。

一般教學自我效能方面，集中式特教班平均數為 2.71，標準差為.28；分散式資源班平均數為 2.63，標準差為.35。

考驗結果，任教班別與整體及各向度教師自我效能未達顯著水準。

第三節 不同背景變項於教師教學效能上之 差異情形

本節旨在探討教師個人變項、學校背景變項在教師教學效能上的差異情形。教師個人變項包括性別、任教年資、最高學歷、專業背景。教學情境變項則為學校規模、任教班別。分析說明如下：

一、教師個人變項在整體與各向度教師教學效能之差異分析

(一) 「性別」在整體與各向度教師教學效能的差異分析

不同性別的國小特教班教師在整體與各向度教師教學效能的變異數差異摘要如表 4-17 所示，不同性別的國小特教班教師在整體與各向度教師教學效能描述統計如表 4-18 所示。

表 4-17 不同性別的教師在教學效能上的變異數差異摘要表（續下表）

		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
整體教師 教學效能	組間	1.40	1	1.40	5.54*	.02
	組內	65.51	259	.25		
	總和	66.91	260			
教學計畫 與準備	組間	1.85	1	1.85	6.36*	.01
	組內	75.46	259	.29		
	總和	77.31	260			
系統呈現 教學內容	組間	1.67	1	1.67	5.71*	.02
	組內	75.84	259	.29		
	總和	77.51	260			

*p<.05

表 4-17 不同性別教師在教學效能上的變異數差異摘要表（接上表）

		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
多元有效 教學策略	組間	.95	1	.95	3.09	.08
	組內	79.69	259	.31		
	總和	80.64	260			
多向度 教學評量	組間	1.31	1	1.31	4.95*	.03
	組內	68.70	259	.27		
	總和	70.02	260			
營造良好 班級氣氛	組間	1.31	1	1.31	3.73	.06
	組內	90.79	259	.35		
	總和	92.09	260			

* $p < .05$

根據表 4-17 可知，整體教師教學效能方面， $F=5.54$ ， $p=.02$ ，達顯著水準；教學計畫與準備方面， $F=6.36$ ， $p=.01$ ，達顯著水準；系統呈現教學內容方面， $F=5.71$ ， $p=.02$ ，達顯著水準；多元有效教學策略方面， $F=3.09$ ， $p=.08$ ，未達顯著水準；多向度教學評量方面， $F=4.95$ ， $p=.03$ ，達顯著水準；營造良好班級氣氛方面， $F=3.73$ ， $p=.06$ ，未達顯著水準。

表 4-18 不同性別教師在教師教學效能上的描述統計摘要表

	性別	個數	平均數	標準差	事後比較
整體教師 教學效能	男	41	3.96	.53	女>男
	女	220	4.17	.50	
	總和	261	4.13	.51	
教學計畫 與準備	男	41	3.86	.51	女>男
	女	220	4.09	.55	
	總和	261	4.06	.55	
系統呈現 教學內容	男	41	4.00	.58	女>男
	女	220	4.22	.53	
	總和	261	4.18	.55	
多元有效 教學策略	男	41	3.87	.63	
	女	220	4.03	.54	
	總和	261	4.01	.56	
多向度 教學評量	男	41	3.97	.54	女>男
	女	220	4.17	.51	
	總和	261	4.13	.52	
營造良好 班級氣氛	男	41	4.11	.63	
	女	220	4.30	.58	
	總和	261	4.27	.60	

根據上表可知，在整體教師教學效能方面，男性平均數為 3.96，標準差為.53；女性平均數為 4.17，標準差為.50，以平均數檢定考驗事後比較，我們可以發現女性大於男性。

教學計畫與準備方面，男性平均數為 3.86，標準差為.51；女性平均數為 4.09，標準差為.55，以平均數檢定考驗事後比較，我們可以發現女性大於男性。

系統呈現教學內容方面，男性平均數為 4.00，標準差為.58；女性平均數為 4.22，標準差為.53，以平均數檢定考驗事後比較，我們可以發現女性大於男性。

多元有效教學策略方面，男性平均數為 3.87，標準差為.63；女性平均數為 4.03，標準差為.54，未達顯著水準。

多向度教學評量方面，男性平均數為 3.97，標準差為.54；女性平均數為 4.17，標準差為.51，以平均數檢定考驗事後比較，我們可以發現女性大於男性。

營造良好班級氣氛方面，男性平均數為 4.11，標準差為.63；女性平均數為 4.30，標準差為.58，未達顯著水準。

(二) 「最高學歷」在整體與各向度教師教學效能的差異分析

不同最高學歷的國小特教班教師在整體與各向度教師教學效能的變異數差異摘要如表 4-19 所示，不同最高學歷的國小特教班教師在整體與各向度教師教學效能描述統計如表 4-20 所示。

表 4-19 不同最高學歷教師在教學效能上的變異數差異摘要表

		平方和	自由度	平均 平方和	F 檢定	顯著性
整體教師 教學效能	組間	.89	2	.45	1.75	.18
	組內	66.02	258	.26		
	總和	66.91	260			
教學計畫 與準備	組間	.93	2	.47	1.58	.21
	組內	76.38	258	.30		
	總和	77.31	260			
系統呈現 教學內容	組間	1.22	2	.61	2.07	.13
	組內	76.29	258	.30		
	總和	77.51	260			
多元有效 教學策略	組間	.99	2	.49	1.60	.20
	組內	79.65	258	.31		
	總和	80.64	260			
多向度 教學評量	組間	1.09	2	.54	2.03	.13
	組內	68.93	258	.27		
	總和	70.02	260			
營造良好 班級氣氛	組間	1.17	2	.59	1.66	.19
	組內	90.92	258	.35		
	總和	92.09	260			

根據表 4-19 可知，整體教師教學效能方面， $F=1.75$ ， $p=.18$ ，未達顯著水準；教學計畫與準備方面， $F=1.58$ ， $p=.21$ ，未達顯著水準；系統呈現教學內容方面， $F=2.07$ ， $p=.13$ ，未達顯著水準；多元有效教學策略方面， $F=1.60$ ， $p=.20$ ，未達顯

著水準；多向度教學評量方面， $F=2.03$ ， $p=.13$ ，未達顯著水準，營造良好班級氣氛方面， $F=1.66$ ， $p=.19$ ，未達顯著水準。

表 4-20 不同最高學歷教師在教學效能上的描述統計摘要表（續下表）

	最高學歷	個數	平均數	標準差
整體教師 教學效能	研究所	63	4.23	.58
	大專院校	192	4.10	.48
	專科	6	4.26	.20
	總和	261	4.13	.50
教學計畫 與準備	研究所	63	4.16	.63
	大專院校	192	4.02	.52
	專科	6	4.07	.41
	總和	261	4.06	.55
系統呈現 教學內容	研究所	63	4.30	.59
	大專院校	192	4.14	.53
	專科	6	4.12	.38
	總和	261	4.18	.55
多元有效 教學策略	研究所	63	4.12	.62
	大專院校	192	3.97	.54
	專科	6	4.06	.33
	總和	261	4.01	.56
多向度 教學評量	研究所	63	4.21	.61
	大專院校	192	4.10	.49
	專科	6	4.43	.26
	總和	261	4.13	.52

表 4-20 不同最高學歷教師在教學效能上的描述統計摘要表（接上表）

	最高學歷	個數	平均數	標準差
營造良好	研究所	63	4.33	.68
	大專院校	192	4.24	.57
班級氣氛	專科	6	4.63	.35
	總和	261	4.27	.60

根據上表可知，在整體教師教學效能方面，研究所平均數為 4.23，標準差為.58；大專院校平均數為 4.10，標準差為.48；專科平均數為 4.26，標準差為.20。

教學計畫與準備方面，研究所平均數為 4.16，標準差為.63；大專院校平均數為 4.02，標準差為.52；專科平均數為 4.07，標準差為.41。

系統呈現教學內容方面，研究所平均數為 4.30，標準差為.59；大專院校平均數為 4.14，標準差為.53；專科平均數為 4.12，標準差為.38。

多元有效教學策略方面，研究所平均數為 4.12，標準差為.62；大專院校平均數為 3.97，標準差為.54；專科平均數為 4.06，標準差為.33。

多向度教學評量方面，研究所平均數為 4.21，標準差為.61；大專院校平均數為 4.10，標準差為.49；專科平均數為 4.43，標準差為.26。

營造良好班級氣氛方面，研究所平均數為 4.33，標準差為.68；大專院校平均數為 4.24，標準差為.57；專科平均數為 4.63，標準差為.35。

考驗結果，最高學歷與整體及各向度教學效能均未達顯著水準。

（三）「任教年資」在整體與各向度教師教學效能的差異分析

不同任教年資的國小特教班教師在整體與各向度教師教學效能的變異數差異摘要如表 4-21 所示，不同任教年資的國小特教班教師在整體與各向度教師教學效能描述統計如表 4-22 所示。

表 4-21 不同任教年資教師在教學效能上的變異數差異摘要表

		平方和	自由度	平均 平方和	F 檢定	顯著性
整體教師 教學效能	組間	2.01	2	1.01	4.00*	.02
	組內	64.90	258	.25		
	總和	66.91	260			
教學計畫 與準備	組間	1.26	2	.63	2.13	.11
	組內	76.05	258	.30		
	總和	77.31	260			
系統呈現 教學內容	組間	1.79	2	.90	3.05*	.04
	組內	75.72	258	.29		
	總和	77.51	260			
多元有效 教學策略	組間	1.61	2	.81	2.63	.07
	組內	79.03	258	.31		
	總和	80.64	260			
多向度 教學評量	組間	1.88	2	.94	3.57*	.03
	組內	68.13	258	.26		
	總和	70.02	260			
營造良好 班級氣氛	組間	4.23	2	2.11	6.20**	.00
	組內	87.87	258	.34		
	總和	92.09	260			

**p<.01 *p<.05

根據表 4-21 可知，整體教師教學效能方面， $F=4.00$ ， $p=.02$ ，達顯著水準；教學計畫與準備方面， $F=2.13$ ， $p=.11$ ，未達顯著水準；系統呈現教學內容方面， $F=3.05$ ， $p=.04$ ，達顯著水準；多元有效教學策略方面， $F=2.63$ ， $p=.07$ ，未達顯著

水準；多向度教學評量方面， $F=3.57$ ， $p=.03$ ，達顯著水準；營造良好班級氣氛方面， $F=6.20$ ， $p=.00$ ，達顯著水準。

表 4-22 不同任教年資教師在教學效能上的描述統計摘要表（續下表）

	任教年資	個數	平均數	標準差	事後比較
整體教師 教學效能	未滿 5 年	64	4.03	.47	20 年以上>未滿 5 年
	5 年以上	136	4.12	.54	
	未滿 20 年				
	20 年以上	61	4.28	.44	
	總和	261	4.13	.51	
教學計畫 與準備	未滿 5 年	64	3.98	.52	
	5 年以上	136	4.04	.58	
	未滿 20 年				
	20 年以上	61	4.18	.49	
	總和	261	4.06	.55	
系統呈現 教學內容	未滿 5 年	64	4.09	.53	
	5 年以上	136	4.16	.57	
	未滿 20 年				
	20 年以上	61	4.32	.48	
	總和	261	4.18	.55	
多元有效 教學策略	未滿 5 年	64	3.89	.52	
	5 年以上	136	4.02	.61	
	未滿 20 年				
	20 年以上	61	4.12	.45	
	總和	261	4.01	.56	

表 4-22 不同任教年資教師在教學效能上的描述統計摘要表（接上表）

	任教年資	個數	平均數	標準差	事後比較
多向度 教學評量	未滿 5 年	64	4.05	.49	
	5 年以上	136	4.11	.55	20 年以上>未滿 5
	未滿 20 年				
	20 年以上	61	4.28	.44	年
	總和	261	4.13	.52	
營造良好 班級氣氛	未滿 5 年	64	4.12	.58	
	5 年以上	136	4.25	.62	20 年以上>5 年以
	未滿 20 年				
	20 年以上	61	4.48	.50	上，未滿 20 年
	總和	261	4.27	.60	20 年以上>未滿 5

根據上表可知，整體教師教學效能方面，未滿 5 年平均數為 4.03，標準差為.47；5 年以上，未滿 20 年平均數為 4.12，標準差為.54；20 年以上平均數為 4.28，標準差為.44，經事後比較發現：20 年以上>未滿 5 年。

教學計畫與準備方面，未滿 5 年平均數為 3.98，標準差為.52；5 年以上，未滿 20 年平均數為 4.04，標準差為.58；20 年以上平均數為 4.18，標準差為.49，未達顯著水準。

系統呈現教學內容方面，未滿 5 年平均數為 4.09，標準差為.53；5 年以上，未滿 20 年平均數為 4.16，標準差為.57；20 年以上平均數為 4.32，標準差為.48，經事後比較發現，均無顯著差異。

多元有效教學策略方面，未滿 5 年平均數為 3.89，標準差為.52；5 年以上，未滿 20 年平均數為 4.02，標準差為.61；20 年以上平均數為 4.12，標準差為.56，未達顯著水準。

多向度教學評量方面，未滿 5 年平均數為 4.05，標準差為.49；5 年以上，未滿 20 年平均數為 4.11，標準差為.55；20 年以上平均數為 4.28，標準差為.44，經事後比較發現：20 年以上>未滿 5 年。

營造良好班級氣氛方面，未滿 5 年平均數為 4.12，標準差為.58；5 年以上，未滿 20 年平均數為 4.25，標準差為.62；20 年以上平均數為 4.48，標準差為.50，經事後比較發現：20 年以上>5 年以上，未滿 20 年、20 年以上>未滿 5 年。

(四)「專業背景」在整體與各向度教師教學效能的差異分析

不同專業背景的國小特教班教師在整體與各向度教師教學效能的變異數差異摘要如表 4-23 所示，不同專業背景的國小特教班教師在整體與各向度教師教學效能描述統計如表 4-24 所示。

表 4-23 不同專業背景教師在教學效能上的變異數差異摘要表（續下表）

		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
整體教師 教學效能	組間	2.49	3	.83	3.31*	.02
	組內	64.43	257	.25		
	總和	66.91	260			
教學計畫 與準備	組間	2.09	3	.70	2.38	.07
	組內	75.22	257	.29		
	總和	77.31	260			

*p<.05

表 4-23 不同專業背景教師在教學效能上的變異數差異摘要表（接上表）

		平方和	自由度	平均 平方和	F 檢定	顯著性
系統呈現 教學內容	組間	2.51	3	.84	2.86*	.04
	組內	75.00	257	.29		
	總和	77.51	260			
多元有效 教學策略	組間	2.96	3	.99	3.26*	.02
	組內	77.68	257	.30		
	總和	80.64	260			
多向度 教學評量	組間	2.23	3	.74	2.82*	.04
	組內	67.79	257	.26		
	總和	70.02	260			
營造良好 班級氣氛	組間	3.40	3	1.13	3.28*	.02
	組內	88.69	257	.35		
	總和	92.09	260			

* $p < .05$

根據表 4-23 可知，在整體教師教學效能方面， $F=3.31$ ， $p=.02$ ，達顯著水準；教學計畫與準備方面， $F=2.38$ ， $p=.07$ ，未達顯著水準；系統呈現教學內容方面， $F=2.86$ ， $p=.04$ ，達顯著水準；多元有效教學策略方面， $F=3.26$ ， $p=.02$ ，達顯著水準；多向度教學評量方面， $F=2.82$ ， $p=.04$ ，達顯著水準；營造良好班級氣氛方面， $F=3.28$ ， $p=.02$ ，達顯著水準。

表 4-24 不同專業背景教師在教學效能上描述統計摘要表（續下表）

	專業背景	個數	平均數	標準差	事後比較
整體教師 教學效能	特殊教育系（所）（組）	168	4.08	.54	
	學士後特教師資班 （含特殊教育學分班）	76	4.20	.45	普通班合格 教師轉任
	普通班合格教師轉任 （未修特教學分）	3	4.22	.39	（已修特教 學分）>特殊
	普通班合格教師轉任 （已修特教學分）	14	4.47	.29	教育系（所） （組）
	總和	261	4.13	.51	
教學計畫 與準備	特殊教育系（所）（組）	168	4.01	.57	
	學士後特教師資班 （含特殊教育學分班）	76	4.08	.50	
	普通班合格教師轉任 （未修特教學分）	3	4.14	.29	
	普通班合格教師轉任 （已修特教學分）	14	4.41	.46	
	總和	261	4.06	.55	
系統呈現 教學內容	特殊教育系（所）（組）	168	4.13	.57	普通班合格 教師轉任
	學士後特教師資班 （含特殊教育學分班）	76	4.21	.49	（已修特教 學分）>特殊
	普通班合格教師轉任 （未修特教學分）	3	4.33	.49	教育系（所） （組）

表 4-24 不同專業背景教師在教學效能上描述統計摘要表（接上表）

	專業背景	個數	平均數	標準差	事後比較
系統呈現 教學內容	普通班合格教師轉任 (已修特教學分)	14	4.56	.33	
	總和	261	4.18	.55	
多元有效 教學策略	特殊教育系(所)(組)	168	3.94	.58	
	學士後特教師資班 (含特殊教育學分班)	76	4.12	.49	
	普通班合格教師轉任 (未修特教學分)	3	3.96	.56	
	普通班合格教師轉任 (已修特教學分)	14	4.29	.44	
	總和	261	4.01	.56	
	特殊教育系(所)(組)	168	4.07	.54	
多向度 教學評量	學士後特教師資班 (含特殊教育學分班)	76	4.21	.48	
	普通班合格教師轉任 (未修特教學分)	3	4.26	.28	
	普通班合格教師轉任 (已修特教學分)	14	4.41	.26	
	總和	261	4.13	.52	
	特殊教育系(所)(組)	168	4.21	.63	
	學士後特教師資班 (含特殊教育學分班)	76	4.34	.51	
營造良好 班級氣氛					

表 4-24 不同專業背景教師在教學效能上描述統計摘要表（接上表）

	專業背景	個數	平均數	標準差	事後比較
營造良好 班級氣氛	普通班合格教師轉任 (未修特教學分)	3	4.38	.45	普通班合格 教師轉任
	普通班合格教師轉任 (已修特教學分)	14	4.68	.33	(已修特教 學分)>特殊 教育系(所)
	總和	261	4.27	.60	(組)

根據上表可知，整體教師教學效能方面，特殊教育系（所）（組）平均數為 4.08，標準差為.54；學士後特教師資班（含特殊教育學分班）平均數為 4.20，標準差為.45；普通班合格教師轉任（未修特教學分）平均數為 4.22，標準差為.39；普通班合格教師轉任（已修特教學分）平均數為 4.47，標準差為.29，經事後比較發現：普通班合格教師轉任（已修特教學分）>特殊教育系（所）（組）

教學計畫與準備方面，特殊教育系（所）（組）平均數為 4.01，標準差為.57；學士後特教師資班（含特殊教育學分班）平均數為 4.08，標準差為.50；普通班合格教師轉任（未修特教學分）平均數為 4.14，標準差為.29；普通班合格教師轉任（已修特教學分）平均數為 4.41，標準差為.46，未達顯著水準。

系統呈現教學內容方面，特殊教育系（所）（組）平均數為 4.13，標準差為.57；學士後特教師資班（含特殊教育學分班）平均數為 4.21，標準差為.49；普通班合格教師轉任（未修特教學分）平均數為 4.33，標準差為.49；普通班合格教師轉任（已修特教學分）平均數為 4.56，標準差為.33，經事後比較發現：普通班合格教師轉任（已修特教學分）>特殊教育系（所）（組）

多元有效教學策略方面，特殊教育系（所）（組）平均數為 3.94，標準差為.58；學士後特教師資班（含特殊教育學分班）平均數為 4.12，標準差為.49；普通班合

格教師轉任（未修特教學分）平均數為 3.96，標準差為.56；普通班合格教師轉任（已修特教學分）平均數為 4.29，標準差為.44，經事後比較發現，各組均無顯著差異。

多向度教學評量方面，特殊教育系（所）（組）平均數為 4.07，標準差為.54；學士後特教師資班（含特殊教育學分班）平均數為 4.21，標準差為.48；普通班合格教師轉任（未修特教學分）平均數為 4.26，標準差為.28；普通班合格教師轉任（已修特教學分）平均數為 4.41，標準差為.26，經事後比較發現，各組均無顯著差異。

營造良好班級氣氛方面，特殊教育系（所）（組）平均數為 4.21，標準差為.63；學士後特教師資班（含特殊教育學分班）平均數為 4.34，標準差為.51；普通班合格教師轉任（未修特教學分）平均數為 4.38，標準差為.45；普通班合格教師轉任（已修特教學分）平均數為 4.68，標準差為.33，經事後比較發現：普通班合格教師轉任（已修特教學分）>特殊教育系（所）（組）。

二、學校背景變項在整體與各向度教師教學效能之差異分析

(一)「學校規模」在整體與各向度教師教學效能的差異分析

不同學校規模的國小特教班教師在教學效能上的變異數差異摘要如表 4-25 所示，不同學校規模的國小特教班教師在教學效能描述統計如表 4-26 所示。

表 4-25 不同學校規模教師在教學效能上的變異數差異摘要表

		平方和	自由度	平均 平方和	F 檢定	顯著性
整體教師 教學效能	組間	1.16	2	.58	2.28	.11
	組內	65.75	258	.26		
	總和	66.91	260			
教學計畫 與準備	組間	1.48	2	.74	2.52	.08
	組內	75.83	258	.29		
	總和	77.31	260			
系統呈現 教學內容	組間	1.46	2	.73	2.47	.09
	組內	76.05	258	.30		
	總和	77.51	260			
多元有效 教學策略	組間	.87	2	.43	1.41	.25
	組內	79.77	258	.31		
	總和	80.64	260			
多向度 教學評量	組間	.81	2	.40	1.50	.22
	組內	69.21	258	.27		
	總和	70.02	260			
營造良好 班級氣氛	組間	1.43	2	.71	2.03	.13
	組內	90.67	258	.35		
	總和	92.09	260			

根據表 4-25 可知，整體教師教學效能方面， $F=2.28$ ， $p=.11$ ，未達顯著水準；教學計畫與準備方面， $F=2.52$ ， $p=.08$ ，未達顯著水準；系統呈現教學內容方面， $F=2.47$ ， $p=.09$ ，未達顯著水準；多元有效教學策略方面， $F=1.41$ ， $p=.25$ ，未達顯著水準；多向度教學評量方面， $F=1.50$ ， $p=.22$ ，未達顯著水準；營造良好班級氣氛方面， $F=2.03$ ， $p=.13$ ，未達顯著水準。

表 4-26 不同學校規模教師在教學效能上描述統計摘要表（續下表）

	學校規模	人數	平均數	標準差
整體教師 教學效能	24班以下	70	4.12	.44
	25-48班	85	4.06	.62
	49班以上	106	4.21	.44
	總和	261	4.13	.51
教學計畫 與準備	24班以下	70	4.06	.50
	25-48班	85	3.96	.62
	49班以上	106	4.13	.50
	總和	261	4.06	.55
系統呈現 教學內容	24班以下	70	4.16	.48
	25-48班	85	4.09	.65
	49班以上	106	4.27	.49
	總和	261	4.18	.55
多元有效 教學策略	24班以下	70	4.00	.48
	25-48班	85	3.94	.67
	49班以上	106	4.07	.51
	總和	261	4.01	.56

表 4-26 不同學校規模教師在教學效能上描述統計摘要表（接上表）

	學校規模	人數	平均數	標準差
多向度 教學評量	24班以下	70	4.10	.48
	25-48班	85	4.08	.63
	49班以上	106	4.20	.44
	總和	261	4.13	.52
營造良好 班級氣氛	24班以下	70	4.24	.52
	25-48班	85	4.19	.71
	49班以上	106	4.36	.54
	總和	261	4.27	.60

根據上表可知，整體教師教學效能方面，24 班以下平均數為 4.12，標準差為.44；25-48 班平均數為 4.06，標準差為.62；49 班以上平均數為 4.21，標準差為.44。

教學計畫與準備方面，24 班以下平均數為 4.06，標準差為.50；25-48 班平均數為 3.96，標準差為.62；49 班以上平均數為 4.13，標準差為.50。

系統呈現教學內容方面，24 班以下平均數為 4.16，標準差為.48；25-48 班平均數為 4.09，標準差為.65；49 班以上平均數為 4.27，標準差為.49。

多元有效教學策略方面，24 班以下平均數為 4.00，標準差為.48；25-48 班平均數為 3.94，標準差為.67；49 班以上平均數為 4.07，標準差為.51。

多向度教學評量方面，24 班以下平均數為 4.10，標準差為.48；25-48 班平均數為 4.08，標準差為.63；49 班以上平均數為 4.20，標準差為.44。

營造良好班級氣氛方面，24 班以下平均數為 4.24，標準差為.52；25-48 班平均數為 4.19，標準差為.71；49 班以上平均數為 4.36，標準差為.54。

考驗結果，學校規模與整體及各向度教師教學效能均未達顯著水準。

(二) 「任教班別」在整體與各向度教師教學效能的差異分析

不同任教班別的國小特教班教師在整體與各向度教師教學效能的變異數差異摘要如表 4-27 所示，不同任教班別的國小特教班教師在整體與各向度教師教學效能描述統計如表 4-28 所示。

表 4-27 不同任教班別教師在教學效能上的變異數差異摘要表

		平方和	自由度	平均 平方和	F 檢定	顯著性
整體教師教學效能	組間	.29	1	.29	1.14	.29
	組內	66.62	259	.26		
	總和	66.91	260			
教學計畫與準備	組間	.02	1	.02	.08	.78
	組內	77.29	259	.30		
	總和	77.31	260			
系統呈現教學內容	組間	.02	1	.02	.05	.82
	組內	77.50	259	.30		
	總和	77.51	260			
多元有效教學策略	組間	.46	1	.46	1.47	.23
	組內	80.18	259	.31		
	總和	80.64	260			
多向度教學評量	組間	.77	1	.77	2.90	.09
	組內	69.24	259	.27		
	總和	70.02	260			
營造良好班級氣氛	組間	1.34	1	1.34	3.82	.05
	組內	90.75	259	.35		
	總和	92.09	260			

由上表可知，在整體教師教學效能方面， $F=1.14$ ， $p=.29$ ，未達顯著水準；教學計畫與準備方面， $F=.08$ ， $p=.78$ ，未達顯著水準；系統呈現教學內容方面， $F=.05$ ， $p=.82$ ，未達顯著水準；多元有效教學策略方面， $F=1.47$ ， $p=.23$ ，未達顯著水準；多向度教學評量方面， $F=2.90$ ， $p=.09$ ，未達顯著水準；營造良好班級氣氛方面， $F=3.82$ ， $p=.05$ ，未達顯著水準。

表 4-28 不同任教班別教師在教學效能上描述統計摘要表

	任教班別	個數	平均數	標準差
整體教師教學效能	集中式特教班	72	4.08	.53
	分散式資源班	189	4.16	.50
	總和	261	4.13	.51
教學計畫與準備	集中式特教班	72	4.07	.54
	分散式資源班	189	4.05	.55
	總和	261	4.06	.55
系統呈現教學內容	集中式特教班	72	4.17	.57
	分散式資源班	189	4.19	.54
	總和	261	4.18	.55
多元有效教學策略	集中式特教班	72	3.94	.58
	分散式資源班	189	4.03	.55
	總和	261	4.01	.56
多向度教學評量	集中式特教班	72	4.05	.55
	分散式資源班	189	4.17	.50
	總和	261	4.13	.52
營造良好班級氣氛	集中式特教班	72	4.15	.60
	分散式資源班	189	4.31	.59
	總和	261	4.27	.60

根據上表，整體教師教學效能方面，集中式特教班平均數為 4.08，標準差為.53；分散式資源班平均數為 4.16，標準差為.50。

教學計畫與準備方面，集中式特教班平均數為 4.07，標準差為.54；分散式資源班平均數為 4.05，標準差為.55。

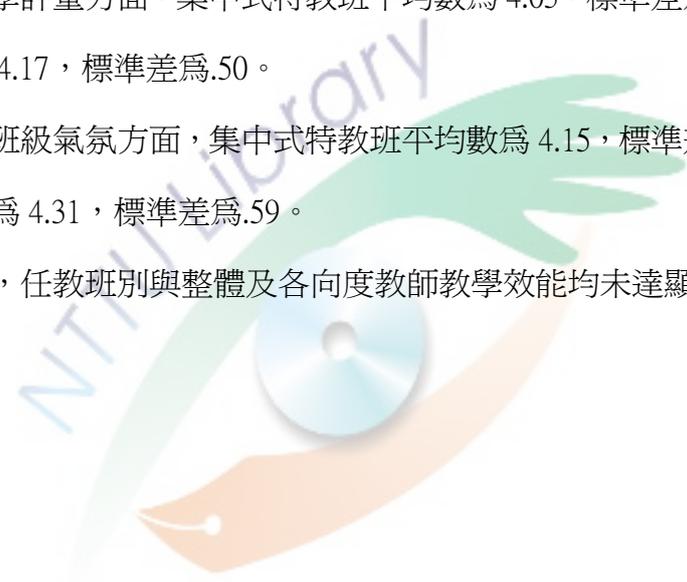
系統呈現教學內容方面，集中式特教班平均數為 4.17，標準差為.57；分散式資源班平均數為 4.19，標準差為.54。

多元有效教學策略方面，集中式特教班平均數為 3.94，標準差為.58；分散式資源班平均數為 4.03，標準差為.55。

多向度教學評量方面，集中式特教班平均數為 4.05，標準差為.55；分散式資源班平均數為 4.17，標準差為.50。

營造良好班級氣氛方面，集中式特教班平均數為 4.15，標準差為.60；分散式資源班平均數為 4.31，標準差為.59。

考驗結果，任教班別與整體及各向度教師教學效能均未達顯著水準。



第四節 國小特教班教師自我效能與教學效能之相關分析

本節旨在探討國小特教班教師在教師自我效能總量表及兩個向度(個人教學自我效能、一般教學自我效能)與教師教學效能總量表及五個向度(教學計畫準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛)得分的相關情形。國小特教班教師之自我效能與教學效能關係如表 4-29 所示。

表 4-29 國小特教班教師自我效能與教學效能量表相關摘要表

向度別	整體教師 教學效能	教學計畫 與準備	系統呈現 教學內容	多元有效 教學策略	多向度教 學評量	營造良好 班級氣氛
整體教師 自我效能	.52***	.45***	.47***	.56***	.46***	.46***
個人教學 自我效能	.62***	.56***	.59***	.62***	.55***	.53***
一般教學 自我效能	.29***	.23***	.24***	.35***	.25***	.26***

***p<.001

一、整體教師自我效能與教師教學效能的關係

(一)就整體教師自我效能與整體教師教學效能而言

教師自我效能與教師教學效能間具有顯著正相關($r=.52$)，即整體教師自我效能得分較高的國小特教班教師，於教師教學效能總量表的得分也較高，亦即其教師教學效能整體上之實際情形較佳。

(二)就整體教師自我效能與各向度教師教學效能而言

整體教師自我效能與教師教學效能的五個向度「教學計畫準備」、「系統呈現教學內容」、「多元有效教學策略」、「多向度教學評量」、「營造良好班級氣氛」皆呈顯著正相關，相關係數 r 分別為「.45」、「.47」、「.56」、「.46」、「.46」。

亦即整體教師自我效能得分較高的國小特教班教師，於教師教學效能各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）的得分也較高，亦即其教師教學效能各向度之實際情形較佳。

二、各向度教師自我效能與教師教學效能的關係

(一)就整體而言

教師自我效能的兩個向度「個人教學自我效能」、「一般教學自我效能」與教師教學效能總量表間皆呈現顯著正相關，相關係數 r 分別為「.62」、「.29」，即教師自我效能各向度得分較高的國小特教班教師，在教師教學效能總量表的得分也較高，亦即其教學效能整體上的實際情形較佳。

(二)就各向度教師自我效能與各向度教師教學效能而言

1.個人教學自我效能與各向度教師教學效能的關係

個人教學自我效能與教師教學效能的五個向度「教學計畫與準備」、「系統呈現教學內容」、「多元有效教學策略」、「多向度教學評量」、「營造良好班級氣氛」皆呈現顯著正相關，相關係數 r 分別為「.56」、「.59」、「.62」、「.55」、「.53」，即個人教學自我效能較高的國小特教班教師，在教師教學效能各向度的得分亦較高，亦即其各向度教學效能的實際情形較佳。

2.一般教學自我效能與各向度教師教學效能的關係

一般教學自我效能與教師教學效能的五個向度「教學計畫與準備」、「系統呈現教學內容」、「多元有效教學策略」、「多向度教學評量」、「營造良好班級氣氛」皆呈現顯著正相關，相關係數 r 分別為「.23」、「.24」、「.35」、「.25」、「.26」，即一般教學自我效能較高的國小特教班教師，在教師教學效能各向度的得分亦較高，亦即其各向度教學效能的實際情形較佳。



第五節 低中高教師自我效能在教學效能上的差異情形

一、教師自我效能總量表在教師教學效能上之差異

爲進一步了解教師自我效能得分情形與教師教學效能的關係情形，研究者以受試樣本在教師自我效能量表之得分上、下 27% 爲分界點，按照其得分結果分爲低、中、高三組，進行變異數分析。若各組差異達顯著水準，則再進行事後比較，以了解低、中、高三組教師自我效能不同的教師，在教學效能上的差異情形，其變異數摘要表以及描述性統計摘要表，詳見表 4-30、表 4-31。

表 4-30 自我效能低、中、高三組與教學效能變異數摘要表（續下表）

		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
整體教師教學效能	組間	8.33	2	4.16	18.33***	.00
	組內	58.59	258	.23		
	總和	66.91	260			
教學計畫與準備	組間	8.08	2	4.04	15.05***	.00
	組內	69.23	258	.27		
	總和	77.31	260			
系統呈現教學內容	組間	7.08	2	3.54	12.97***	.00
	組內	70.43	258	.27		
	總和	77.51	260			

***p<.001

表 4-30 自我效能低、中、高三組與教學效能變異數摘要表（接上表）

	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性	
多元有效教學策略	組間	12.24	2	6.12	23.09***	.00
	組內	68.39	258	.27		
	總和	80.64	260			
多向度教學評量	組間	6.49	2	3.25	13.18***	.00
	組內	63.53	258	.25		
	總和	70.02	260			
營造良好班級氣氛	組間	8.92	2	4.46	13.84***	.00
	組內	83.17	258	.32		
	總和	92.09	260			

*** $p < .001$

由表 4-30 可以得知，整體教師教學效能方面， $F=18.31$ ， $p=.00$ ，達顯著水準；教學計畫與準備方面， $F=15.05$ ， $p=.00$ ，達顯著水準；系統呈現教學內容方面， $F=12.97$ ， $p=.00$ ，達顯著水準；多元有效教學策略方面， $F=23.09$ ， $p=.00$ ，達顯著水準；多向度教學評量方面， $F=13.18$ ， $p=.00$ ，達顯著水準；營造良好班級氣氛方面， $F=13.84$ ， $p=.00$ ，達顯著水準。

表 4-31 整體自我效能對教學效能描述性統計摘要表

		個數	平均數	標準差	事後比較
整體教師教學效能	低分組	79	3.92	.60	中分組>低分組
	中分組	108	4.12	.39	
	高分組	74	4.38	.45	高分組>中分組
	總和	261	4.13	.51	高分組>低分組
教學計畫與準備	低分組	79	3.83	.59	中分組>低分組
	中分組	108	4.06	.48	
	高分組	74	4.29	.48	高分組>中分組
	總和	261	4.06	.55	高分組>低分組
系統呈現教學內容	低分組	79	3.97	.63	中分組>低分組
	中分組	108	4.18	.46	
	高分組	74	4.40	.48	高分組>中分組
	總和	261	4.18	.55	高分組>低分組
多元有效教學策略	低分組	79	3.74	.63	中分組>低分組
	中分組	108	4.00	.43	
	高分組	74	4.31	.49	高分組>中分組
	總和	261	4.01	.56	高分組>低分組
多向度教學評量	低分組	79	3.96	.62	中分組>低分組
	中分組	108	4.11	.40	
	高分組	74	4.36	.48	高分組>中分組
	總和	261	4.13	.52	高分組>低分組
營造良好班級氣氛	低分組	79	4.04	.75	中分組>低分組
	中分組	108	4.26	.45	高分組>中分組
	高分組	74	4.53	.49	高分組>低分組

根據上表，分析比較各組差異情形如下：

(一) 整體教師教學效能方面

1. 低分組得分平均數為 3.92、標準差為.60。

2. 中分組得分平均數 4.12、標準差.39。

3. 高分組得分平均數 4.38、標準差.45。

經事後比較發現：高分組教師得分的平均數高於低分組、中分組教師；中分組教師的得分平均數高於低分組教師。

(二) 各向度教師教學效能方面

1. 教學計畫與準備

(1) 低分組得分平均數 3.83、標準差.59；(2) 中分組得分平均數 4.06、標準差.48；
(3) 高分組得分平均數 4.29、標準差.48。

經事後比較發現：高分組教師得分的平均數高於低分組、中分組教師；中分組教師的得分平均數高於低分組教師。

2. 系統呈現教學內容

(1) 低分組得分平均數 3.97、標準差.63；(2) 中分組得分平均數 4.18、標準差.46；
(3) 高分組得分平均數 4.40、標準差.48。

經事後比較發現：高分組教師得分的平均數高於低分組、中分組教師；中分組教師的得分平均數高於低分組教師。

3. 多元有效教學策略

(1) 低分組得分平均數 3.74、標準差.63；(2) 中分組得分平均數 4.00、標準差.43；
(3) 高分組得分平均數 4.31、標準差.49。

經事後比較發現：高分組教師得分的平均數高於低分組、中分組教師；中分組教師的得分平均數高於低分組教師。

4.多向度教學評量

- (1)低分組得分平均數 3.96、標準差.62;(2)中分組得分平均數 4.11、標準差.40;
(3)高分組得分平均數 4.36、標準差.48。

經事後比較發現：高分組教師得分的平均數高於低分組、中分組教師；中分組教師的得分平均數高於低分組教師。

5.營造良好班級氣氛

- (1)低分組得分平均數 4.04、標準差.75;(2)中分組得分平均數 4.26、標準差.45;
(3)高分組得分平均數 4.53、標準差.49。

經事後比較發現：高分組教師得分的平均數高於低分組、中分組教師；中分組教師的得分平均數高於低分組教師。



二、個人教學自我效能分量表在教師教學效能上之差異

研究者以受試樣本在教師個人教學自我效能量表之得分上、下 27% 為分界點，按照其得分結果分為低、中、高三組，進行變異數分析；若各組差異達顯著水準，則再進行事後比較，以了解低、中、高三組不同個人教學自我效能的教師，在教學效能上的差異情形，其變異數摘要表以及描述性統計摘要表，詳見表 4-32、表 4-33。

表 4-32 個人教學自我效能低、中、高三組與教學效能變異數摘要表（續下表）

		平方和	自由 度	平均 平方和	F 檢定	顯著性
整體教師教學效能	組間	11.49	2	5.75	26.75***	.00
	組內	55.42	258	.22		
	總和	66.91	260			
教學計畫與準備	組間	14.07	2	7.04	28.70***	.00
	組內	63.24	258	.25		
	總和	77.31	260			
系統呈現教學內容	組間	12.31	2	6.16	24.36***	.00
	組內	65.20	258	.25		
	總和	77.51	260			
多元有效教學策略	組間	13.61	2	6.80	26.19***	.00
	組內	67.03	258	.26		
	總和	80.64	260			

***p<.001

表 4-32 個人教學自我效能低、中、高三組與教學效能變異數摘要表（接上表）

		平方和	自由 度	平均 平方和	F 檢定	顯著性
多向度教學評量	組間	9.10	2	4.55	19.27***	.00
	組內	60.92	258	.24		
	總和	70.02	260			
營造良好班級氣氛	組間	9.54	2	4.77	14.90***	.00
	組內	82.56	258	.32		
	總和	92.09	260			

***p<.001

由表 4-32 可以得知，整體教師教學效能方面， $F=26.75$ ， $p=.00$ ，達顯著水準；教學計畫與準備方面， $F=28.70$ ， $p=.00$ ，達顯著水準；系統呈現教學內容方面， $F=24.36$ ， $p=.00$ ，達顯著水準；多元有效教學策略方面， $F=26.19$ ， $p=.00$ ，達顯著水準；多向度教學評量方面， $F=19.27$ ， $p=.00$ ，達顯著水準；營造良好班級氣氛方面， $F=14.90$ ， $p=.00$ ，達顯著水準。

表 4-33 個人教學自我效能對教學效能描述性統計摘要表（續下表）

	個數	平均數	標準差	事後比較
整體教師教學效能	低分組	92	3.90	.57
	中分組	61	4.07	.29
	高分組	108	4.37	.44
	總和	261	4.13	.51
				中分組>低分組
				高分組>中分組
				高分組>低分組

表 4-33 個人教學自我效能對教學效能描述性統計摘要表（接上表）

		個數	平均數	標準差	事後比較
教學計畫與準備	低分組	92	3.78	.55	中分組>低分組
	中分組	61	4.01	.40	
	高分組	108	4.31	.49	高分組>中分組
	總和	261	4.06	.55	高分組>低分組
系統呈現教學內容	低分組	92	3.93	.61	中分組>低分組
	中分組	61	4.12	.33	
	高分組	108	4.43	.48	高分組>中分組
	總和	261	4.18	.55	高分組>低分組
多元有效教學策略	低分組	92	3.76	.61	中分組>低分組
	中分組	61	3.93	.33	
	高分組	108	4.27	.50	高分組>中分組
	總和	261	4.01	.56	高分組>低分組
多向度教學評量	低分組	92	3.94	.60	中分組>低分組
	中分組	61	4.04	.32	
	高分組	108	4.35	.46	高分組>中分組
	總和	261	4.13	.52	高分組>低分組
營造良好班級氣氛	低分組	92	4.04	.71	中分組>低分組
	中分組	61	4.25	.43	
	高分組	108	4.48	.49	高分組>中分組
	總和	261	4.27	.60	高分組>低分組

根據上表，分析比較其差異情形如下：

(一) 整體教師教學效能方面

1. 低分組得分平均數為 3.90、標準差為.567。

2. 中分組得分平均數 4.07、標準差.29。

3. 高分組得分平均數 4.37、標準差.44。

經事後比較發現：高分組教師得分的平均數高於低分組、中分組教師；中分組教師的得分平均數高於低分組教師。

(二) 各向度教師教學效能方面

1. 教學計畫與準備

(1) 低分組得分平均數 3.78、標準差.55；(2) 中分組得分平均數 4.01、標準差.40；
(3) 高分組得分平均數 4.31、標準差.49。

經事後比較發現：高分組教師得分的平均數高於低分組、中分組教師；中分組教師的得分平均數高於低分組教師。

2. 系統呈現教學內容

(1) 低分組得分平均數 3.93、標準差.61；(2) 中分組得分平均數 4.12、標準差.33；
(3) 高分組得分平均數 4.43、標準差.48。

經事後比較發現：高分組教師得分的平均數高於低分組、中分組教師；中分組教師的得分平均數高於低分組教師。

3. 多元有效教學策略

(1) 低分組得分平均數 3.76、標準差.61；(2) 中分組得分平均數 3.92、標準差.33；
(3) 高分組得分平均數 4.27、標準差.50。

經事後比較發現：高分組教師得分的平均數高於低分組、中分組教師；中分組教師的得分平均數高於低分組教師。

4.多向度教學評量

- (1)低分組得分平均數 3.94、標準差.60；(2)中分組得分平均數 4.04、標準差.32；
(3)高分組得分平均數 4.35、標準差.46。

經事後比較發現：高分組教師得分的平均數高於低分組、中分組教師；中分組教師的得分平均數高於低分組教師。

5.營造良好班級氣氛

- (1)低分組得分平均數 4.04、標準差.71；(2)中分組得分平均數 4.25、標準差.43；
(3)高分組得分平均數 4.48、標準差.49。

經事後比較發現：高分組教師得分的平均數高於低分組、中分組教師；中分組教師的得分平均數高於低分組教師。



三、一般教學自我效能分量表在教師教學效能上之差異

研究者以受試樣本在教師一般教學自我效能量表之得分上、下 27% 為分界點，按照其得分結果分為低、中、高三組，進行變異數分析；若各組差異達顯著水準，則再進行事後比較，以了解低、中、高三組一般教學自我效能不同的教師，在教學效能上的差異情形，其變異數摘要表以及描述性統計摘要表詳見表 4-34、表 4-35。

表 4-34 一般教學自我效能低、中、高三組與教學效能變異數摘要表（續下表）

		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
整體教師教學效能	組間	2.78	2	1.39	5.60**	.00
	組內	64.13	258	.25		
	總和	66.91	260			
教學計畫與準備	組間	1.76	2	.88	3.01	.05
	組內	75.55	258	.29		
	總和	77.31	260			
系統呈現教學內容	組間	2.16	2	1.08	3.70*	.03
	組內	75.35	258	.29		
	總和	77.51	260			
多元有效教學策略	組間	5.39	2	2.70	9.25***	.00
	組內	75.24	258	.29		
	總和	80.64	260			

***p<.001 **p<.01 *p<.05

表 4-34 一般教學自我效能低、中、高三組與教學效能變異數摘要表（接上表）

		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
多向度教學評量	組間	2.50	2	1.25	4.77**	.00
	組內	67.52	258	.26		
	總和	70.02	260			
營造良好班級氣氛	組間	3.00	2	1.50	4.35*	.01
	組內	89.09	258	.35		
	總和	92.09	260			

**p<.01 *p<.05

由表 4-34 可以得知，整體教師教學效能方面， $F=5.60$ ， $p=.00$ ，達顯著水準；教學計畫與準備方面， $F=3.01$ ， $p=.05$ ，未達顯著水準；系統呈現教學內容方面， $F=3.70$ ， $p=.03$ ，達顯著水準；多元有效教學策略方面， $F=9.25$ ， $p=.00$ ，達顯著水準；多向度教學評量方面， $F=4.77$ ， $p=.00$ ，達顯著水準；營造良好班級氣氛方面， $F=4.35$ ， $p=.01$ ，達顯著水準。

表 4-35 一般教學自我效能對教學效能描述性統計摘要表（續下表）

		個數	平均數	標準差	事後比較
整體教師教學效能	低分組	102	4.02	.57	高分組>低分組
	中分組	82	4.14	.40	
	高分組	77	4.28	.49	
	總和	261	4.13	.51	
教學計畫與準備	低分組	102	3.97	.56	
	中分組	82	4.05	.52	
	高分組	77	4.17	.53	
	總和	261	4.06	.55	

表 4-35 一般教學自我效能對教學效能描述性統計摘要表（接上表）

		個數	平均數	標準差	事後比較
系統呈現 教學內容	低分組	102	4.07	.62	高分組>低分 組
	中分組	82	4.21	.45	
	高分組	77	4.29	.52	
	總和	261	4.18	.55	
多元有效 教學策略	低分組	102	3.87	.62	高分組>中分 組
	中分組	82	3.99	.45	
	高分組	77	4.22	.54	
	總和	261	4.01	.56	
多向度 教學評量	低分組	102	4.03	.58	高分組>低分 組
	中分組	82	4.13	.42	
	高分組	77	4.27	.50	
	總和	261	4.13	.52	
營造良好 班級氣氛	低分組	102	4.15	.69	高分組>低分 組
	中分組	82	4.29	.48	
	高分組	77	4.41	.54	
	總和	261	4.27	.60	

根據上表，分析比較其差異情形如下：

(一) 整體教師教學效能方面

1. 低分組得分平均數為 4.02、標準差為.57。
2. 中分組得分平均數 4.14、標準差.40。
3. 高分組得分平均數 4.28、標準差.49。

經事後比較發現：高分組教師得分的平均數高於低分組。

(二) 各向度教師教學效能方面

1. 教學計畫與準備

- (1) 低分組得分平均數 3.97、標準差.56；(2) 中分組得分平均數 4.05、標準差.52；
(3) 高分組得分平均數 4.17、標準差.53。

考驗結果，一般教學自我效能與教學計畫與準備未達顯著水準。

2. 系統呈現教學內容

- (1) 低分組得分平均數 4.07、標準差.62；(2) 中分組得分平均數 4.21、標準差.45；(3) 高分組得分平均數 4.29、標準差.52。

經事後比較發現：高分組教師得分的平均數高於低分組。

3. 多元有效教學策略

- (1) 低分組得分平均數 3.87、標準差.62；(2) 中分組得分平均數 3.99、標準差.42；
(3) 高分組得分平均數 4.22、標準差.54。

經事後比較發現：高分組教師得分的平均數高於低分組、中分組教師。

4. 多向度教學評量

- (1) 低分組得分平均數 4.03、標準差.58；(2) 中分組得分平均數 4.13、標準差.42；
(3) 高分組得分平均數 4.27、標準差.50。

經事後比較發現：高分組教師得分的平均數高於低分組。

5. 營造良好班級氣氛

- (1) 低分組得分平均數 4.15、標準差.69；(2) 中分組得分平均數 4.29、標準差.48；
(3) 高分組得分平均數 4.41、標準差.54。

經事後比較發現：高分組教師得分的平均數高於低分組。

第六節 綜合討論

一、國小特教班教師自我效能與教學效能之現況分析

在本章的第一節主要是分析目前國小特教班教師自我效能與教學效能之現況，得到以下結果：

表 4-36 國小特殊班教師自我效能與教學效能各向度平均得分一覽表

	向度	人數	標準差	每題 平均得分	排序
教師 自我效能	整體教師自我效能	261	.30	2.79	
	個人教學自我效能	261	.35	2.92	1
	一般教學自我效能	261	.34	2.66	2
教師 教學效能	整體教師教學效能	261	.51	4.13	
	教學計畫與準備	261	.55	4.06	4
	系統呈現教學內容	261	.55	4.18	2
	多元有效教學策略	261	.56	4.01	5
	多向度教學評量	261	.52	4.13	3
	營造良好班級氣氛	261	.60	4.27	1

由表 4-36 可歸納出以下幾點結論：

(一)教師自我效能方面

國小特殊班教師整體自我效能上每題平均得分為 2.79，而各向度上每題平均得分高低依序為「個人教學自我效能」2.92 分、「一般教學自我效能」2.66 分。本量表為四點量表，其中間值為 2.5 分，受試者於本量表得分高於 2.5 分越多，表示其教師自我效能越高。

若以百分制方式換算得分，則知教師在整體自我效能上，每題平均得分為 69.75 分，在「個人教學自我效能」上，每題平均得分為 73 分，在「一般教學自我效能」上，每題平均得分為 66.5 分。由上述可知，國小特殊班教師自我效能呈現中高程度。

若再進一步檢視資料可看出：目前國小特教班教師的自我效能中，「個人教學自我效能」得分高於「一般教學自我效能」的得分。此資訊代表著目前國小特教班教師對於自己本身所具備的教育專業能力與技巧，可使其在專業角色扮演稱職的自信程度較高，也就是教師對於本身教學能力有相當的自信。而當國小特教班教師在受限於家庭、學校、社會等外在不利因素時，仍肯定教學能對學生的學習與行為產生助益的程度略低於教師對本身教育專業能力的自信程度。

推測此種情況可能是由於教師認為本身的專業能力與教學技巧屬於內在因素，教師自覺較容易掌控，也容易透過進修來增加本身的專業度。而當教師面對家庭、學校或社會等對於教學容易產生負面影響的因素時，由於此屬不可預測的外在因素，教師自覺較難掌控與改善。因此造成教師的一般教學自我效能略低個人教學自我效能。

(二)教師教學效能方面

國小特殊班教師整體教學效能平均得分為 4.13，而各向度得分高低依序為「營造良好班級氣氛」4.27 分、「系統呈現教學內容」4.18 分、「多向度教學評量」4.13 分、「教學計畫與準備」4.06 分、「多元有效教學策略」4.00 分，本量表為五點量表，其中間值為 3 分，受試者於本量表得分高於 3 分越多，表示其教師教學效能越高。

若以百分制方式換算得分，則知教師在整體教學效能上，每題平均得分為 82.6 分，在「營造良好班級氣氛」上，每題平均得分為 85.4 分，在「系統呈現教學內容」上，每題平均得分為 83.6 分。在「多向度教學評量」上，每題平均得

分爲 82.6 分。在「教學計畫與準備」上，每題平均得分爲 81.2 分在。「多元有效教學策略」上，每題平均得分爲 80 分。故由上述可知，國小特殊班教師教學效能呈現中高程度。

若再進一步檢視資料可看出：目前國小特教班教師的教學效能中，「營造良好班級氣氛」的得分最高，表示教師認爲在班級良好學習氣氛的營造上達成度最高。教師有能力使學生處於一個和諧、融洽與具有安全感的學習氣氛中進行學習。至於教師在「多元有效教學策略」得分較其他向度低，代表目前教師在教學策略的運用上，較難有多元化的表現。推測其原因可能是由於特教班學生間的個別差異較大、異質性高，使得教師在教學策略使用上的限制也相對提高。因此當教師歷經多次嘗試後，發現某一種教學策略適用度最高，便會長期採用此種策略，這可能會使得教師在此向度的得分會較其他向度爲低。



二、不同背景變項於自我效能上之差異情形

在本章第二節主要是分析在不同背景變項（教師個人變項、學校背景變項）的國小特教班教師，在自我效能上的差異情形。

本研究之研究假設 1 為：不同教師個人變項（性別、任教年資、最高學歷、專業背景）之國小特教班教師，在整體及各向度（個人教學自我效能、一般教學自我效能）教師自我效能上具有顯著差異。

本研究之研究假設 2 為：不同學校背景變項（任教班別、學校規模）之國小特教班教師，在整體及各向度（個人教學自我效能、一般教學自我效能）教師自我效能上具有顯著差異。

不同背景之國小特殊班教師在整體與各向度教師自我效能的差異比較詳見表 4-37。



表 4-37 不同背景變項之國小特殊班教師自我效能差異分析比較表

背景變項		整體教師 自我效能	個人教學 自我效能	一般教學 自我效能
性別	1.男	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
	2.女			
最高學歷	1.研究所	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
	2.大專院校			
	3.專科			
任教年資	1.未滿5年	3>1 3>2	3>1 3>2	無顯著差異
	2.5年以上，未滿20年			
	3.20年以上			
專業背景	1.特殊教育系（所）（組）	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
	2.學士後特教師資班 （含特殊教育學分班）			
	3.普通班合格教師轉任 （未修特教學分）			
	4.普通班合格教師轉任 （已修特教學分）			
學校規模	1.24班以下	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
	2.25-48班			
	3.49班以上			
任教班別	1.集中式特教班	無顯著差異	無顯著差異	無顯著差異
	2.分散式資源班			

由表 4-37 可歸納出以下幾點結論：

(一)性別方面

根據研究結果顯示：不同性別的國小特殊班教師在整體教師自我效能與各向度教師自我效能上皆無顯著差異。

故本研究假設 1-1：「不同性別之國小特教班教師，在整體及各向度（個人教學自我效能、一般教學自我效能）教師自我效能上具有顯著差異」未獲得實證資料支持，不宜予以過度推論。

(二)最高學歷方面

根據研究結果顯示：不同最高學歷的國小特殊班教師在整體教師自我效能與各向度教師自我效能上皆無顯著差異。

故本研究假設 1-2：「不同最高學歷之國小特教班教師，在整體及各向度（個人教學自我效能、一般教學自我效能）教師自我效能上具有顯著差異」未獲得實證資料支持，不宜予以過度推論。

(三)任教年資方面

根據研究結果顯示：不同任教年資的國小特殊班教師在「整體教師自我效能」上具有顯著差異，經事後比較得知，任教年資 20 年以上的教師「整體教師自我效能」上之得分高於任教年資未滿 5 年的教師；不同任教年資的國小特殊班教師在「個人教學自我效能」分向度具有顯著差異，經事後比較得知，在此分向度上，任教年資 20 年以上教師之得分高於任教年資未滿 5 年的教師。任教年資 20 年以上的教師之得分高於任教年資 5 年以上，未滿 20 年的教師；不同任教年資的國小特殊班教師在「一般教學自我效能」分向度並無顯著差異

故本研究假設 1-3：「不同任教年資之國小特教班教師，在整體及各向度（個人教學自我效能、一般教學自我效能）教師自我效能上具有顯著差異」獲得部分

支持。顯示國小特教班教師自我效能會因任教年資不同而有所差異。

此結果與近年來國內學者朱陳翰思(2002)、林三維(2006)、洪瑞峰(2000)、魏方亭(2001)、簡玉琴(2002)的研究結果相符。上述學者的相關研究結果皆顯示不同任教年資教師在自我效能上具有顯著差異，且教師自我效能隨任教年資增加而提高。

分析其原因可能由於任教年資未滿5年的教師，於教學現場上缺乏實務經驗累積，以致於對本身教學能力較無信心，同時亦低估了其本身所能對學生產生影響的程度；相對地，任教年資20年以上的資深教師，長期身處教學現場，長久經驗累積之下，對本身教學能力擁有高度自信，故其在教師自我效能量表之得分明顯優於較為資淺的教師。

(四)專業背景方面

根據研究結果顯示：不同專業背景的國小特殊班教師在整體教師自我效能與各向度教師自我效能上皆無顯著差異。

故本研究假設 1-4：「不同專業背景之國小特教班教師，在整體及各向度（個人教學自我效能、一般教學自我效能）教師自我效能上具有顯著差異」未獲得實證資料支持，不宜予以過度推論。

(五)學校規模方面

根據研究結果顯示：不同學校規模的國小特殊班教師在整體教師自我效能與各向度教師自我效能上皆無顯著差異。

故本研究假設 2-1：「不同學校規模之國小特教班教師，在整體及各向度（個人教學自我效能、一般教學自我效能）教師自我效能上具有顯著差異」未獲得實證資料支持，不宜予以過度推論。

(六)任教班別方面

根據研究結果顯示：不同任教班別的國小特殊班教師在整體教師自我效能與各向度教師自我效能上皆無顯著差異。

故本研究假設 2-2：「不同任教班別之國小特教班教師，在整體及各向度（個人教學自我效能、一般教學自我效能）教師自我效能上具有顯著差異」未獲得實證資料支持，不宜予以過度推論。

(七) 綜合以上結果可知

1.本研究之研究假設 1：「不同教師個人變項（性別、任教年資、最高學歷、專業背景）之國小特教班教師，在整體及各向度（個人教學自我效能、一般教學自我效能）教師自我效能上具有顯著差異」部分獲得支持。

2.本研究之研究假設 2：「不同學校背景變項（任教班別、學校規模）之國小特教班教師，在整體及各向度（個人教學自我效能、一般教學自我效能）教師自我效能上具有顯著差異」未獲得實證資料支持。

三、不同背景變項於教學效能上之差異情形

在本章第三節主要是分析在不同背景變項（教師個人變項、學校背景變項）的國小特教班教師，在教學效能上的差異情形。

本研究之研究假設 3 為：不同教師個人變項（性別、最高學歷、任教年資、專業背景）之國小特教班教師，在整體及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）教師教學效能上具有顯著差異。

本研究之研究假設 4 為：不同學校背景變項（學校規模、任教班別）的國小特教班教師，在整體及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）教師教學效能上具有顯著差異。

不同背景之國小特殊班教師在整體與各向度教師教學效能的差異比較詳見表 4-38。



表 4-38 不同背景變項之國小特殊班教師教學效能差異分析比較表

背景變項		整體 教師教 學效能	教學計 畫與準 備	系統呈 現教學 內容	多元有 效教學 策略	多向度 教學評 量	營造良 好班級 氣氛
性別	1.男				無顯著		無顯著
	2.女	2>1	2>1	2>1	差異	2>1	差異
最高 學歷	1.研究所	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著
	2.大專院校	差異	差異	差異	差異	差異	差異
	3.專科						
任教 年資	1.未滿5年		無顯著	無顯著	無顯著		3>2
	2.5年以上，未滿20年	3>1	差異	差異	差異	3>1	3>1
	3.20年以上						
專業 背景	1.特殊教育系(所)(組)						
	2.學士後特教師資班 (含特殊教育學分班)		無顯著		無顯著	無顯著	無顯著
	3.普通班合格教師轉任 (未修特教學分)	4>1	差異	4>1	差異	差異	差異
	4.普通班合格教師轉任 (已修特教學分)						
學校 規模	1.24班以下	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著
	2.25-48班	差異	差異	差異	差異	差異	差異
	3.49班以上						
任教 班別	1.集中式特教班	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著	無顯著
	2.分散式資源班	差異	差異	差異	差異	差異	差異

由表 4-38 可歸納出以下幾點結論：

(一)性別方面

根據研究結果顯示：不同性別的國小特殊班教師在「整體教師教學效能」具有顯著差異，經事後比較得知，女性教師在「整體教師教學效能」之得分高於男性教師。不同性別的國小特殊班教師在「教學計畫與準備」具有顯著差異，經事後比較得知，女性教師在此分向度之得分高於男性教師。不同性別的國小特殊班教師在「系統呈現教學內容」具有顯著差異，經事後比較得知，女性教師在此分向度之得分高於男性教師。不同性別的國小特殊班教師在「多向度教學評量」具有顯著差異，經事後比較得知，女性教師在此分向度之得分高於男性教師。

不同性別的國小特殊班教師在「多元有效教學策略」、「營造良好班級氣氛」並無顯著差異。

故本研究假設 3-1：「不同性別之國小特教班教師，在整體及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）教師教學效能上具有顯著差異。」獲得部分支持，顯示國小特教班教師教學效能會因性別不同而有所差異。

此結果與白慧如（2004）、李新寶（2001）與陳木金（1997）研究結果相近，陳木金（1997）研究結果顯示，不同性別國小教師在教學效能上具有顯著差異，女性教師的教學效能顯著高於男性教師。在「多元教學有效教學技術」、「有效運用教學時間」、「建立和諧師生關係」三個層面的教學效能上，女性教師的得分顯著高於男性教師。白慧如（2004）研究結果顯示，不同性別國小教師在教學效能上具有顯著差異，在「教學規劃」、「教學評鑑」、「教學氣氛」三個層面的教學效能上，女性教師明顯高於男性教師。

由以上的研究結果可發現，教師性別是影響教學效能的重要因素之一。其原因可能在於女性教師親和力普遍高於男性教師，且在對於學生柔性關懷的展現上，女性教師亦較具優勢。因此在與國小學生相處過程中，較容易獲得學生的信

賴感，相對地也提高了學生對於女性教師的配合度。而教學本身即為一種教師與學生互動的過程，較高的信賴感與配合度，不僅有助於教師在教學實施上較為順暢，同時亦使學生在學習過程中有較高的安定感與學習動機。故使女性教師在教學效能上顯著高於男性教師。

(二)最高學歷方面

根據研究結果顯示：不同最高學歷的國小特殊班教師在整體教師教學效能與各向度教師教學效能上皆無顯著差異。

故本研究假設 3-2：「不同最高學歷之國小特教班教師，在整體及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）教師教學效能上具有顯著差異。」未獲得實證資料支持，不宜予以過度推論。

(三)任教年資方面

根據研究結果顯示：不同任教年資的國小特殊班教師在「整體教師教學效能」上具有顯著差異，經事後比較得知，任教年資 20 年以上的教師在「整體教師教學效能」之得分高於任教年資未滿 5 年的教師。不同任教年資的國小特殊班教師在「多向度教學評量」具有顯著差異，經事後比較得知，任教年資 20 年以上的教師在此分向度之得分高於任教年資未滿 5 年的教師。不同任教年資的國小特殊班教師在「營造良好班級氣氛」具有顯著差異，經事後比較得知，在此分向度上，任教年資 20 年以上教師之得分高於任教年資未滿 5 年的教師；任教年資 20 年以上的教師之得分高於任教年資 5 年以上，未滿 20 年的教師。

不同任教年資的國小特殊班教師在「教學計畫與準備」、「系統呈現教學內容」、「多元有效教學策略」並無顯著差異。

故本研究假設 3-3：「不同任教年資之國小特教班教師，在整體及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）教師教學效能上具有顯著差異。」獲得部分支持，顯示國小特教班教師教學效能會因任教年資不同而有所差異。

此結果與王秀惠、林炯炘（2005）（2003）、馮綉雯（2002）、葉又慈（2006）、郭蘭（2004）、簡玉琴（2002）的研究結果相近。推測其原因可能是任教年資未滿 5 年的教師雖有教學理論基礎，在教學上較無實務經驗，在教學策略、教學內容的呈現方式或是學習氣氛的營造上不夠純熟；相對地，任教年資 20 年以上的資深教師，由於長期教學經驗的累積，致使其對於教學實務各層面掌握度極佳，面對教學上各種狀況，皆有其應對之道，故其對於教學效能上表現會明顯優於資淺教師。

（四）專業背景方面

根據研究結果顯示：不同專業背景的國小特殊班教師在「整體教師教學效能」具有顯著差異，經事後比較得知，專業背景為普通班合格教師轉任（已修特教學分）的教師在「整體教師教學效能」之得分高於專業背景為特殊教育系（所）（組）的教師。不同專業背景的國小特殊班教師在「系統呈現教學內容」具有顯著差異，經事後比較得知，專業背景為普通班合格教師轉任（已修特教學分）的教師在此分向度之得分高於專業背景為特殊教育系（所）（組）的教師。

不同專業背景的國小特殊班教師在「多元有效教學策略」、「多向度教學評量」、「營造良好班級氣氛」並無顯著差異。

故本研究假設 3-4：「不同專業背景之國小特教班教師，在整體及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）教師教學效能上具有顯著差異。」獲得部分支持，顯示國小特教班教師教學效能會因專業背景不同而有所差異。

此結果與林炯炘（2005）與賴奇俊（2003）的研究結果相近。賴奇俊的研究結果顯示：不同特教背景的國小啟智班教師在教學效能上具有顯著差異。林炯炘的研究結果顯示：不同教育背景的國小啟智班教師在教學效能上具有顯著差異，其中在「教學技巧」層面，「修畢特殊教育學程」之國小啟智班教師其教學效能顯著高於「特殊教育系組畢業」之教師。

分析此結果之原因可能是由普通班轉任之特教班教師，當其任教於普通班時，由於普通班學生人數眾多，教師承受眾多來自家長關注其教學成效的壓力，使其投注於教學之心力與時間較特教班教師多，進而使其能獲得更多與教學相關的豐富想法與經驗。

其次，學生人數多代表著教師所面臨來自各方面突發狀況的挑戰也越多，使教師能由多次處理突發狀況的經驗中累積學習。最後，學校中普通班教師人數較多，也增加許多教學經驗彼此分享交流的機會，透過經驗交流亦能提升教師教學的能力。綜合以上所述，由普通班轉任之特教班教師修畢特教學分，對特殊教育有基本認識，重要的是，其具備之前任教普通班所累積的豐富教學經驗，故其教學效能明顯高於專業背景為特殊教育系（所）（組）的教師。

（五）學校規模方面

根據研究結果顯示：不同學校規模的國小特殊班教師在整體教師教學效能與各向度教師教學效能上皆無顯著差異。

故本研究假設 4-1：「不同學校規模之國小特教班教師，在整體及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）教師教學效能上具有顯著差異。」未獲得實證資料支持，不宜予以過度推論。

(六) 任教班別方面

根據研究結果顯示：不同任教班別的國小特殊班教師在整體教師教學效能與各向度教師教學效能上皆無顯著差異。

故本研究假設 4-2：「不同任教班別之國小特教班教師，在整體及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）教師教學效能上具有顯著差異。」未獲得實證資料支持，不宜予以過度推論。

(七) 綜合以上結果可知

1. 本研究之研究假設 3：「不同教師個人變項（性別、最高學歷、任教年資、專業背景）之國小特教班教師，在整體及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）教師教學效能上具有顯著差異。」部分獲得支持。

2. 本研究之研究假設 4：「不同學校背景變項（學校規模、任教班別）的國小特教班教師，在整體及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）教師教學效能上具有顯著差異。」未獲得實證資料支持。

四、國小特教班教師自我效能與教學效能的相關分析

在本章第四節主要是藉由積差相關分析，探討教師自我效能與教師教學效能二者間變項之關係。

本研究之研究假設 5 為：國小特教班教師之整體及各向度（個人教學自我效能、一般教學自我效能）教師自我效能與整體及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）教師教學效能間具有顯著相關。

（一）整體教師自我效能與整體及各向度教師教學效能

根據研究結果顯示：就整體而言，國小特殊班教師在教師自我效能總量表的得分與教師教學效能總量表間具有顯著正相關（ $r=.52$ ）。由此可見，在教師自我效能總量表得分較高的國小教師，其教師教學效能總量表的得分也較高，換言之，整體自我效能較高的國小特教班教師，其整體教學效能也較好。

根據研究結果顯示：教師自我效能總量表與教師教學效能各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）間，皆具有顯著正相關。亦即在教師自我效能總量表得分較高的國小教師，在教師教學效能量表各向度的得分也較高，整體自我效能較高的國小特教班教師，其教學效能各向度之表現也較好。

由上述結果可知，本研究之研究假設 5-1：「國小特教班教師之整體教師自我效能與整體及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）教師教學效能間具有顯著相關。」獲得實證資料的支持。

（二）教師自我效能分向度（個人教學自我效能）與教學效能

根據研究結果顯示：教師自我效能量表分向度（個人教學自我效能）與教師教學效能總量表間具有顯著的正相關（ $r=.62$ ），即個人教學自我效能較高的國小

特教班教師，其在教師教學效能總量表的得分也較高。

根據研究結果顯示：教師自我效能量表分向度（個人教學自我效能）與教師教學效能量表各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）皆具有顯著正相關。即個人教學自我效能較高的國小特教班教師，其在教師教學效能量表各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）的得分亦較高

由上述結果可知，本研究之研究假設 5-2：「國小特教班教師之教師自我效能分向度（個人教學自我效能）與整體及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）教師教學效能間具有顯著相關。」獲得實證資料的支持。

（三）教師自我效能各向度（一般教學自我效能）與教學效能

根據研究結果顯示：教師自我效能量表分向度（一般教學自我效能）與教師教學效能總量表間具有顯著的正相關（ $r=.29$ ），即一般教學自我效能較高的國小特教班教師，其在教師教學效能總量表的得分也較高。

根據研究結果顯示：教師自我效能量表分向度（一般教學自我效能）與教師教學效能量表各向度皆具有顯著正相關，即一般教學自我效能較高的國小特教班教師，其在教師教學效能量表各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）的得分亦較高。

由上述結果可知，本研究之研究假設 5-3：「國小特教班教師之教師自我效能分向度（一般教學自我效能）與整體及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）教師教學效能間具有顯著相關。」獲得實證資料的支持。

五、低中高教師自我效能在教學效能上的差異情形

在本章第五節主要是為進一步了解教師自我效能得分情形與教師教學效能的關係情形，故以受試樣本在教師自我效能量表之得分上、下 27% 為分界點，按照得分結果分為低、中、高三組，進行變異數分析；若各組差異達顯著水準，則再進行事後比較，以了解低、中、高三組教師自我效能不同的教師，在教學效能上的差異情形，研究結果詳見表 4-39：

表 4-39 低中高教師自我效能在教學效能量表上的差異情形摘要表

向度別	整體教師 教學效能	教學計畫 與準備	系統呈現 教學內容	多元有效 教學策略	多向度教 學評量	營造良好 班級氣氛
整體教師 自我效能	中>低	中>低	中>低	中>低	中>低	中>低
	高>中	高>中	高>中	高>中	高>中	高>中
	高>低	高>低	高>低	高>低	高>低	高>低
個人教學 自我效能	中>低	中>低	中>低	中>低	中>低	中>低
	高>中	高>中	高>中	高>中	高>中	高>中
	高>低	高>低	高>低	高>低	高>低	高>低
一般教學 自我效能	高>低		高>低	高>中 高>低	高>低	高>低

由表 4-39 可歸納出以下幾點結論：

(一)就整體教師自我效能而言

此向度中的低、中、高分組之國小特教班教師，其在「整體教師教學效能」、「教學計畫與準備」、「系統呈現教學內容」、「多元有效教學策略」、「多向度教學評量」、「營造良好班級氣氛」方面，均是高分組教師得分的平均數高於低分組、中分組教師；中分組教師的得分平均數高於低分組教師。

由上述結果得知：教師在整體教師自我效能上的得分愈高，其在整體及各向度教師教學效能的得分也愈高。

(二)就個人教學自我效能而言

此向度中的低、中、高分組之國小特教班教師，其在「整體教師教學效能」、「教學計畫與準備」、「系統呈現教學內容」、「多元有效教學策略」、「多向度教學評量」、「營造良好班級氣氛」方面，均是高分組教師得分的平均數高於低分組與中分組教師；中分組教師的得分平均數高於低分組教師。

由上述結果得知：教師在個人教學自我效能上的得分愈高，其在整體及各向度教師教學效能的得分也愈高。

(三)就一般教學自我效能而言

此向度中的低、中、高分組之國小特教班教師，其在「整體教師教學效能」、「系統呈現教學內容」、「多向度教學評量」、「營造良好班級氣氛」方面，均是高分組教師得分的平均數高於低分組。此外，在「多元有效教學策略」方面，則是高分組教師得分的平均數高於低分組與中分組教師。而在「教學計畫與準備」方面，低、中、高三組教師無顯著差異。

由上述結果得知：教師在一般教學自我效能上的得分愈高，其在整體及「多元有效教學策略」方面的得分也愈高。

(四)綜合以上可知

本研究之研究假設 6：「低中高三組教師自我效能不同之國小特教班教師，在教師教學效能上具有顯著差異」獲得實證資料支持。

第五章 結論與建議

本研究主要目的在探討國小特教班教師自我效能與教學效能的關係。首先瞭解目前國小特教班教師其自我效能與教學效能的現況，其次探討不同背景變項對國小特教班教師自我效能與教學效能的影響。而後進行國小特教班教師自我效能與教學效能的相關分析，最後分析探討低中高教師自我效能程度不同的國小特教班教師在教師教學效能上的差異情形。

本研究透過蒐集國內外關於教師自我效能與教學效能研究文獻，加以歸納分析，以對研究主題進行探討。此外，研究者藉由正式問卷調查，以獲得相關資料並進行統計分析，歸納結果進行討論，進而形成結論並提出建議，以供教育行政機關、師資培育機構、國小特教班教師與未來相關研究作為參考。

第一節 結論

本研究依據研究目的，透過文獻探討與調查研究結果討論分析，歸納出結論如下：

一、整體而言，國小特教班教師的自我效能良好，其中以「個人教學自我效能」向度表現較好。

整體而言，國小特教班教師的教師自我效能表現良好。就各向度而言，其在教師自我效能各向度的表現上，「個人教學自我效能」較好，其次為「一般教學自我效能」。

二、整體而言，國小特教班教師的教學效能良好，其中以「營造良好班級氣氛」向度表現最好。

整體而言，國小特教班教師的教師教學效能表現良好。就各向度而言，其在教師教學效能各向度的表現上，「營造良好班級氣氛」表現最好，其次依序為「系統呈現教學內容」、「多向度教學評量」、「教學計畫與準備」、「多元有效教學策略」。

三、國小特教班教師自我效能因「任教年資」不同而有差別

(一)任教年資 20 年以上之國小特教班教師的教師自我效能高於任教年資未滿 5 年的教師

不同任教年資的國小特殊班教師在「整體教師自我效能」上有差別，其中任教年資 20 年以上教師的自我效能高於任教年資未滿 5 年的教師。此外，不同任教年資的國小特殊班教師在「個人教學自我效能」上有差別，其中，任教年資 20 年以上教師的個人自我效能高於任教年資未滿 5 年的教師；任教年資 20 年以上的教師的個人自我效能高於任教年資 5 年以上，未滿 20 年的教師。

(二)不同性別的教師，其自我效能並無不同

不同性別的國小特教班教師在整體及各向度（個人教學自我效能、一般教學自我效能）教師自我效能上均無差別。表示男性與女性教師的教師自我效能並無不同。

(三)不同最高學歷的教師，其自我效能並無不同

不同最高學歷的國小特教班教師在整體及各向度（個人教學自我效能、一般教學自我效能）教師自我效能上均無差別。表示最高學歷為研究所、大專院校、專科的教師，自我效能並無不同。

(四) 不同專業背景的教師，其自我效能並無不同

不同專業背景的國小特教班教師在整體及各向度（個人教學自我效能、一般教學自我效能）教師自我效能上均無差別。表示專業背景為特殊教育系（所）（組）、學士後特教師資班（含特殊教育學分班）、普通班合格教師轉任（未修特教學分）、普通班合格教師轉任（已修特教學分）的教師，自我效能並無不同。

(五) 不同學校規模的教師，其自我效能並無不同

不同學校規模的國小特教班教師在整體及各向度（個人教學自我效能、一般教學自我效能）教師自我效能上均無差別。表示學校規模為 24 班以下、25-48 班、49 班以上的教師，自我效能並無不同。

(六) 不同任教班別的教師，其自我效能並無不同

不同任教班別的國小特教班教師在整體及各向度（個人教學自我效能、一般教學自我效能）教師自我效能上均無差別。表示任教班別為分散式資源班、集中式特教班的教師，自我效能並無不同。

四、國小特教班教師教學效能因「性別」、「任教年資」、「專業背景」不同而有差別

(一) 女性教師的教學效能高於男性教師

不同性別的國小特殊班教師在「整體教師教學效能」、「教學計畫與準備」、「系統呈現教學內容」、「多向度教學評量」上有差別。其中女性教師的教學效能高於男性教師。

(二) 任教年資 20 年以上的教師的教學效能高於任教年資未滿 5 年的教師

不同任教年資的國小特殊班教師在「整體教師教學效能」與「多向度教學評量」分向度上有差別，其中任教年資 20 年以上教師表現均優於任教年資未滿 5 年的教師。此外，不同任教年資的國小特殊班教師在「營造良好班級氣氛」分向度上有差別，其中任教年資 20 年以上教師表現優於任教年資未滿 5 年的教師；任教年資 20 年以上的教師表現優於任教年資 5 年以上，未滿 20 年的教師。

(三) 專業背景為「普通班合格教師轉任（已修特教學分）」的教師

其教學效能高於專業背景為「特殊教育系（所）（組）」的教師

不同專業背景的國小特殊班教師在「整體教師教學效能」、「系統呈現教學內容」分向度上有差別，其中專業背景為普通班合格教師轉任（已修特教學分）的教師表現優於專業背景為特殊教育系（所）（組）的教師。

(四) 不同最高學歷的教師，其教學效能並無不同

不同最高學歷的國小特教班教師在整體及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）教師教學效能上均無差別。表示最高學歷為研究所、大專院校、專科的教師，其教師教學效能並無不同。

(五) 不同學校規模的教師，其教學效能並無不同

不同學校規模的國小特教班教師在整體及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）教師教學效能上均無差別。表示學校規模為 24 班以下、25-48 班、49 班以上的教師，其教師教學效能並無不同。

(六) 不同任教班別的教師，其教學效能並無不同

不同任教班別的國小特教班教師在整體及各向度（教學計畫與準備、系統呈現教學內容、多元有效教學策略、多向度教學評量、營造良好班級氣氛）教師教學效能上均無差別。表示任教班別為分散式資源班、集中式特教班的教師，其教師教學效能並無不同。

五、整體及各向度自我效能較高的教師，其整體及各向度教學效能亦較高

國小特教班教師整體及各向度教師自我效能，與整體及各向度教師教學效能間呈現出顯著的正相關，亦即教師自我效能之「個人教學自我效能」、「一般教學自我效能」較高，則教師教學效能之「教學計畫與準備」、「系統呈現教學內容」、「多元有效教學策略」、「多向度教學評量」、「營造良好班級氣氛」也較高。

六、低、中、高三組不同教師自我效能的教師，其教師教學效能有差別

本研究將國小特教班教師之自我效能得分分為低、中、高三組，此三組教師自我效能程度不同之教師，其整體及各向度教師教學效能均有不同。換言之，整體教師自我效能越好的教師，則其教學效能越高。

第二節 建議

在本節中，研究者依據研究結果與討論，僅提出幾點建議以供教育行政機關、師資培育機構、國小特教班教師及未來研究者參考。

一、對教育行政機關的建議

為提升國小特教班教師之自我效能與教學效能，依據研究結果，在此對教育行政機關提出幾點建議：

(一)鼓勵學校為資淺教師成立教學研究團體，促進教師專業成長

基本上在學校裡，不僅學生是學習者，教師同樣需不斷成長學習。資淺教師自我效能較低，主要原因在於缺乏教學實務經驗，以致對本身能力缺乏自信。學校若能為資淺教師成立一個教學研究的團體，將使這些教師有彼此分享交流的機會。在團體中透過主題式的探討，或是教學上困難的分享討論，不僅使資淺教師所遭遇的困難得以解決，同時在彼此討論歷程中，也使得教師專業能力能有所成長，增加其在教學方面的自信心，進而提高其自我效能與教學效能。

(二)輔導學校建立教師間「認輔制度」，提升資淺教師的自我效能

任教未滿 5 年的資淺教師自我效能較低，其原因可能在於畢業後踏出學習理論的師資培育機構，步入應用所學理論的教學現場，赫然發現理論與實務並無如預期中的相互結合，面臨特教班中多重的困難與挑戰，不斷嘗試錯誤，在挫折中學習，往往可能造成資淺教師的自信心被逐漸削弱。

故在此建議教育行政機關能輔導學校為資深教師與資淺教師之間建立「認輔制度」。在此項制度中，資淺教師可透過資深教師的經驗傳承，減少嘗試錯誤的

機會，降低其在教學上的挫折感，提高其自我效能。而資深教師也能經由資淺教師了解最新的教學理論與獲得不同的思考方式，雙方彼此互惠互利，共同為教育作出更多貢獻。

(三)舉辦教學實務相關的研習或進修課程

教育行政機關在舉辦教師研習內容的規劃上，可考慮為任教年資較資淺之教師舉辦教學實務相關之研習活動或進修課程，透過資深教師的教學經驗分享傳承或教學相關議題的討論，以期能幫助資淺教師在最短時間內，獲得最多教學相關經驗，相對地，能大幅縮短資淺教師初入教學現場的摸索期，使其能盡快步上軌道，有助其教師自我效能與教學效能的提升。

(四)定期舉辦教學觀摩活動，使特教教師得以從中汲取經驗

本研究結果發現，由普通班轉任且修畢特教學分的特教教師，教學效能高於特殊教育系所畢業之教師，推測原因可能為普通班的任教經驗對於其教學效能具有加分作用。此外，研究結果亦發現，資深教師的教學效能高於資淺教師。

故在此建議教育行政機關可考慮定期舉辦普通班及特教班的教學觀摩活動。此舉可望使特教教師由普通班教師的教學觀摩中，獲取更多教學方式與經驗，拓展教學視野，且可經調整後，運用在特教班的教學上。此外，教學觀摩亦可使資深優良教師的有效教學策略、教學技巧與班級經營方式得以傳承至資淺教師。同時資淺教師可透過教學觀摩的現場，學習資深教師對於教學上問題的處理方式，再進一步來思考當自己面對此種突發狀況時，會如何處置？會採取相同方式因應？或是以不同策略因應？而其中的優缺點為何？教師於思考過程的同時，亦將所得之寶貴經驗內化於心中。因此真實情境的教學觀摩活動，所給予資淺教師的深刻體會，必定勝於口頭上的經驗傳授。透過此方式，相信能有效提升教師的自我效能與教學效能。

(五) 規劃實施國小教師分級評鑑制度，以提高教師進修的動機

教師職務在台灣社會就業結構中，一向是被視為與公務員同樣受到保障的穩定工作。相較於民間企業有裁員與薪資壓力，教師則較無此方面的壓力。而教師本身在終身受保障的穩定心態下，往往容易逐漸失去追求進步的動機。一般而言，適度壓力使人有危機意識，進而不斷進修以求專業成長，故適度壓力可視為一種人類追求進步的動力。

教育部於 2005 年時曾經提出國小教師分級評鑑制度的構想，在當時引起各界輿論的高度關注。制度主要目的在於確保國民教育階段的教育品質，而從另一層面上來看，此舉會對教師造成某種程度上的壓力。上述曾提到教師工作穩定性高，薪資本俸每年調增，不因工作表現優劣而有所增減，容易因安逸而缺乏進修動機。若欲改善前述情形，提高教師的專業成長動機，建議可藉由實施國小教師分級評鑑制度對於教師所帶來的適度壓力，轉換為教師持續進修、終身學習的最佳動力。

故在此建議教育行政機關可考慮規劃實施國小教師分級評鑑制度。此制度不僅能確保學生受教品質，同時會給予教師適度壓力，促使教師利用課餘時間參與進修活動，累積教學專業上的能力，進而能有效提升其自我效能與教學效能。

二、對師資培育機構的建議

為提升國小特教班教師之自我效能與教學效能，依據研究結果，在此對師資培育機構提出以下幾點建議：

(一) 教導師資培育階段學生如何處理外在不利因素對教學的影響

資淺教師自我效能低於資深教師的原因之一，可能在於其從事教學時，發現許多外在環境（家庭或社會）的不利因素，對於教學產生極大干預作用。如家長對於教學措施的質疑或排斥等等，皆會使資淺教師在教學上遭遇許多阻礙，使其

自我效能降低。而這些複雜且無法預測的外在不利因素，通常在教育實習課程中極少出現，故學生較缺乏此方面的處理能力。因此若能在師資培育階段開設相關課程，培養學生具備處理各類型外在不利因素對教學影響的能力，將使學生未來成為正式教師時，有充分的能力對抗種種會對教學產生負面影響的因素，增進其自我效能，同時亦有助於提升整體教學效能。

(二)提高現行師資培育課程結構中教育實習相關課程的比例

師資培育機構可考慮於師資培育階段時，加強學生的教學實務經驗，使理論學科與實務經驗並重。具體方式建議可自師資培育課程結構中著手，考慮增加教育實習課程學分數，以提高此類課程學分在師資培育階段總修習學分中的比例，使學生成為正式教師前，獲得更多進入教學現場的機會，進而有更多時間與空間讓學生將其所學之理論與實際教學現場做結合，從中獲取更多實務經驗。相信如此將有助學生在成為正式教師前，累積更多教學的實務經驗，縮短初入職場的適應期，減少實習教師階段與正式教師階段兩者之間的實際落差，使其對於教學上所需具備的各方面專業能力更具自信，有效增進其教師自我效能，進一步有助於其整體教學效能的提升。

(三)開設自我成長與規劃的課程，幫助學生思考未來努力的方向

通常由高中畢業進入大學的新鮮人，在多元開放的校園環境中，容易因擺脫升學壓力後沈溺玩樂，失去自我成長的動力，迷失未來學習方向。因此建議師資培育機構可為學生開設自我成長與規劃的相關課程，透過經驗分享與討論，教導學生如何規劃成長的方向，幫助學生及早訂定未來努力的目標。人生有目標，才有繼續追求成長的動機。學生完成人生規劃並有成長目標後，始能充分把握師資培育階段所提供的各種學習機會，從中獲取寶貴的教學經驗，儲備未來成為正式教師的專業能力，增強在教學方面的自信程度，期能在成為正式教師後，減少因經驗不足產生的挫折感，進而有助於自我效能與教學效能之提升。

(四)培養學生主動學習心態，養成自我進修的習慣

資淺教師的自我效能低於資深教師，可能是因教學經驗或專業能力不足。在此情況下，若資淺教師本身的學習心態過於被動，對於教育行政機關提供的研習機會不願主動參與學習，且針對本身專業能力亦無持續進修之規劃，則其自我效能恐將難以提升。

故在此建議師資培育機構，可為學生規劃學習講座，教導學生培養一種主動的學習心態，把握每一個機會進行學習，為自身累積豐富教學經驗與能力，增強自信心，而不再是處於一種應付考試的被動學習狀態。如此將使學生對學習有正確心態。一旦學生具備主動學習心態，便能隨時檢視自身能力，主動針對較為弱勢的部份找尋相關資源來進行加強，以補足成為正式教師所需具備的各方面專業能力。而當學生成為正式教師後，亦能繼續以此種心態來面對教育工作，養成不斷自我進修的習慣，持續提高在教學方面的專業程度，同時亦能提升其自我效能與教學效能。

三、對教師個人的建議

為提升國小特教班教師之自我效能與教學效能，依據研究結果，在此對教師提出以下幾點建議：

(一)珍惜並重視教育工作，持續充實專業能力

多年前的教育部開始實施多元師資培育政策，開放一般大學生修畢教育學程即可取得教師資格，於是國內的準教師人數逐年增加。而近年來，台灣社會逐漸走向少子化的趨勢，迫使各級學校開始減班，師資需求員額逐年下滑，教師甄試錄取率極低，造成目前有數萬名流浪教師，每年不辭辛勞踏遍全台應考，只為爭取極少數的正式教師職缺。故現今已在從事教育工作的正式教師，體認上述情形後，更應加倍珍惜這份職務，加強對教育工作的使命感，在教學上應投入更多心

力，充分運用每一個教育行政機關提供的研習或進修機會，持續充實本身專業能力，以提升自我效能與教學效能，期能對教育做出更大的貢獻。

(二)培養主動積極心態，勇於接受挑戰，從中獲取豐富經驗

資淺教師自我效能較低，原因在於教育工作經驗不足，面臨挑戰時無法找出最佳的解決方式，導致對本身能力較無信心。現代化的社會中，科技發展日新月異，為人類生活的各方面帶來許多重大的影響與改變。此種現代化結果亦反映在教育方面。網路科技與媒體的發達，使家長獲取教育資訊的管道增加，尤其是高社經地位的家長，對教育理念有更為深層的瞭解，內心有其奉行的教育觀。當家長的教育觀與教師教學方式相互衝突時，便可能對教師的教育方式產生質疑。因此教師平時即應培養主動積極的心態，把握生活中任何可獲取教學經驗與教育新知的機會，逐漸累積在教學方面的實力。當遭遇挑戰時勇於接受，運用平時一點一滴所累積的豐富教學經驗，為問題找出最佳的解決途徑，同時從每一次的問題解決中獲取經驗，進而能逐漸提高教師的自我效能。

(三)適時展現親和力與柔性關懷，與學生之間建立信賴感

本研究發現教師性別是影響教學效能的重要因素之一。不同性別的國小特教班教師，在教學效能上具有顯著差異，且女性教師教學效能明顯高於男性教師。推論其原因可能在於女性教師親和力普遍高於男性教師，故在此建議男性教師可在適當時機，展現親和力，與學生建立良好的信賴關係。此外，對於學生異常的情緒反應，盡量以柔性角度為出發點，從情感的層面進入學生的內心，給予學生溫暖的關懷，使學生能知覺到教師不僅是高高在上的知識傳授者，更是一位願意放低姿態，與學生站在平等地位的關懷聆聽者。一旦學生對教師具有高度信賴感，則其對於教師的配合度亦會提高，如此不僅對學生的學習有正面影響，同時也有助於教師在教學上能更加得心應手，提升教師的教學效能。

四、對未來研究的建議

(一)研究對象方面

本研究以高雄市的國小特教班教師為對象，並無擴及全國各縣市地區之國民小學特教班。因高雄市為直轄市，其都會化程度與其他縣市有明顯差異，可能造成研究結果推論上的限制，故建議未來從事相關研究的研究者，可以將研究對象擴展至其他縣市地區的國小特教班教師，研究其他縣市地區的教師自我效能與教學效能的關係，並且將研究結果與本研究進行分析比較，以期能使研究結果更具價值性。

(二)研究變項方面

本研究於國小特教班教師的背景變項方面，列出性別、最高學歷、任教年資、專業背景、學校規模與任教班別共六項。然而教學現場影響因素十分複雜，基於人力、物力與時間考量下，無法一一列舉進行探討，故建議未來從事相關研究的研究者，可將本研究六個背景變項以外的眾多變項納入研究中，來對教師自我效能與教學效能進行深入地探討。

(三)研究方法方面

本研究採用問卷調查法進行相關資料收集，而後進行統計分析，以獲致結果並進行討論，最後獲得結論。資料收集過程中，許多內外在因素如：社會期許、教學壓力等因素均會對填答的教師造成影響。故此種量化分析研究，未必能百分之百反映真實情況，故建議未來從事相關研究的研究者，除以問卷調查收集資料之外，可於徵詢教師意願後，親自於教學現場進行觀察或對受試教師進行深度訪談，透過三角檢定方式讓量化與質性結果相互印證，使研究更具客觀性。

參考文獻

一、中文部分

- 方祥州（2005）。**國小初任教師工作期望、工作適應與自我效能之研究**。國立花蓮教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 王秀惠（2003）。**國小自然與生活科技領域教師教學信念、教學效能與教學行為之相關研究**。國立台南教育大學教師在職進修自然碩士學位班碩士論文，未出版，台南市。
- 王受榮（1992）。**我國國民小學教師效能感及其影響因素之研究**。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 王建智（2003）。**國民小學教師知識管理與教學效能關係之研究**。國立台中教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 王淑怡（2002）。**國民小學教師教學效能指標之建構**。台北市立教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 王湘栗（1997）。**國民小學教師關注與教師效能感之研究**。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 白慧如（2004）。**國民小學教師資訊素養與教學效能關係之研究**。國立台中教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 朱陳翰思（2002）。**國民小學教師自我效能感與專業知能關係之研究**。國立台中教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 江秋玫（1997）。**國小教師專業承諾自我效能感與專業踐行關係之研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 江展塏（1995）。**國民小學校長領導型式與教師教學自我效能關係之研究**。台北市立教育大學初等教育學系碩士班碩士論文，台北市。

- 何郁玲（1999）。中小學教師職業倦怠、教師效能感與生命意義感關係之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 何華國（2004）。特殊兒童心理與教育。台北：五南。
- 吳志柔（2004）。國民小學教師課程設計能力與其自我效能關係之研究。台北市立師範學院課程與教學研究所碩士論文，台北市。
- 吳俐錦（2006）。國民小學教師生命價值觀與工作投入、教學效能關係之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士班碩士論文，未出版，高雄市。
- 吳清山（1995）。學校效能研究。台北：五南。
- 吳雪華（2006）。台北縣市國民小學教師創新教學能力與教學效能關係之研究。台北市立教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 吳璧如（2002）。教師效能感之理論分析。教育研究資訊，10(2)，45-64。
- 吳韻儀（1998）。傑出教師五大信念。天下雜誌，特刊 23 期。
- 吳耀明（2004）。國小教師教學效能之研究：教師自評和學生評鑑比較。屏東教育大學學報，21，189-216。
- 呂淑惠（2005）。國民小學英語教師專業成長與教學效能之研究——以屏東縣為例。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 李玉玲（2004）。國小特殊班教師教學信念與教學效能之研究。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 李幸（2001）。國民中學學習型組織、教師自我效能與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士班碩士論文，未出版，高雄市。
- 李俊湖（1992）。國小教師專業成長及教學效能關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 李航申（2004）。國小教師資訊素養與教學效能關係之研究。國立台中教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 汪成琳（2002）。特殊教育學校校長教學領導與教師教學效能關係之研究。國立彰

- 化師範大學特殊教育在職進修專班碩士論文，未出版，彰化縣。
- 周惠民（1999）。原住民地區國小教師自我效能感與工作投入之研究。國立新竹教育大學教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 周新富（1991）。國民小學教師專業承諾、教師效能信念與學生學業成就關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 林三維（2006）。桃園縣國民中學體育教師自我效能與教學效能之相關研究。國立體育學院體育研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 林秀湖（2006）。國小校長教學領導行為與教師工作投入、教學效能關係之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士班碩士論文，未出版，高雄市。
- 林明烜（2002）。台灣地區中等學校體育教師自我效能之研究。國立台灣體育學院體育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 林勇輝（2004）。臺北縣國民小學教師專業承諾和教師效能關係之研究。臺北市立教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 林威年（2005）。國小教務主任課程領導與教師教學效能關係之研究—以苗栗縣為例。國立新竹教育大學教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 林炯忻（2005）。國民小學啓智班教師組織承諾與教學效能之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 林美惠（2005）。高職家事類科教師工作壓力與教學效能之研究。國立屏東科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 林海清（1994）。高中教師激勵模式與其工作滿意、服務士氣、教學效能之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 林真鳳（2007）。高雄市國小教師生命倫理認知與教學效能關係之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士班碩士論文，未出版，高雄市。
- 林國賢（2004）。桃竹苗四縣市國民小學知識管理與教師教學效能關係之調查研究。國立新竹師範學院進修部學校行政碩士班，未出版，新竹市。

- 林惠煌（2003）。台北縣國民小學校長教學領導與教師教學效能關係之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 林進材（1996）。國民小學教師教學之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 林順智（2005）。國民小學教師參與學校本位專業發展情形與教學效能相關之研究。國立台中教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 林維哲（2005）。國民中學教師工作價值觀與課程參與、教學效能關係之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士班碩士論文，未出版，高雄市。
- 邱佳慧（2007）。中學教師教學行動研究對教學自我效能影響之研究。台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 邱和仁（2005）。高雄縣國小鄉土語言教師教學態度、社會支持與教師自我效能感之相關研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 邱詩娟（2005）。生物科實習教師自我效能、教學效能的相關性研究。國立彰化師範大學生物學系碩士研究所，未出版，彰化縣。
- 施承宏（2000）。學校效能研究對國小教師教學效能的啓示。教育資料與研究，36，25-33。
- 柯安南（2003）。國小教師專業能力知覺與自我效能感之研究--教師資格檢定觀點。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 洪瑞峰（2000）。台北縣市國小教師效能感與家長參與班級教育活動關係之研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 洪瑛璘（2001）。高雄地區國小教師教學效能感與教育變革關注相關之研究--以「九年一貫新課程」為例。國立高雄師範大學教育系碩士論文，未出版，高雄市。
- 洪靖惠（2000）。國中音樂教師「自我效能」與「生涯規劃」之研究。國立台灣師範大學音樂研究所碩士論文，未出版，台北市。

- 洪嘉鴻（2003）。**國民小學教師增權與教師自我效能關係之研究**。國立台中教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 高雄市特殊教育資訊網（無日期）。檢索日期：2008年2月7日。取自高雄市特殊教育資訊網 <http://kserc.spec.kh.edu.tw/modules/statics/index.php>
- 高雄市特殊教育資訊網（無日期）。檢索日期：2008年2月7日。取自高雄市特殊教育資訊網 <http://kserc.spec.kh.edu.tw/modules/statics/index.php>
- 孫志麟（1991）。**國民小學教師自我效能及其相關因素之研究**。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 孫志麟（1995）。國民小學教師自我效能之研究。**教育與心理研究**，18，165-192。
- 孫志麟（2001）。教師自我效能的概念與測量。台北：**第五屆華人社會心理與教育測驗學術研討會**。
- 孫郁荃（2006）。**國民中學教師生命價值觀與工作投入、教學效能關係之研究**。國立高雄師範大學教育學系碩士班碩士論文，未出版，高雄市。
- 徐麗慧（2007）。**台北市國民小學閩南語教師教學效能之研究**。台北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 翁子雯（2006）。**高中職實習教師工作壓力與教師自我效能關係之研究**。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 馬蕙慈（2004）。**國民小學教師在職進修對教學效能關聯性之研究**。元智大學管理研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 高禎檀（2005）。**國民中學教師創造力特質與工作投入、教學效能關係之研究**。國立高雄師範大學教育學系碩士班碩士論文，未出版，高雄市。
- 國立教育資料館特殊教育相關法令（無日期）。檢索日期：2007年10月23日。取自國立教育資料館網頁：http://3d.nioerar.edu.tw/2d/special/law/law_0101.asp
- 張世慧（1998）。**國小一般智能優異班教師自我效能模式之驗證暨相關因素之研究**。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

- 張志鵬（2001）。**國小教師在職進修動機取向與教師效能感之研究**。未出版之碩士論文，國立屏東教育大學國民教育研究所，未出版，屏東縣。
- 張俊紳（1997）。**國民小學教師教學效能之研究**。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄市。
- 張淳惠（2002）。**國中教師角色知覺差、教學效能信念與專業成長需求之研究**。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 張裕程（2005）。**中部四縣市國民小學校長轉型領導、互易領導與教師自我效能關係之研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 張碧娟（1999）。**國民中學校長領導、學校教學氣氛與教師教學效能關係之研究**。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 張維倩（2004）。**幼托園所主管教學領導行為與教師教學效能關係之研究**。國立政治大學幼兒教育所碩士論文，未出版，台北市。
- 張賢坤（2004）。**桃園縣國民小學校長轉型領導與教師教學效能關係之研究**。國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 教育部（2006）。**特殊教育法選輯**。教育部。
- 梁玟燁（2004）。**台北縣市國民中學教師專業權能教學承諾與教學效能關係之研究**。國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 許芳懿（1997）。**國民小學教師溝通型態、自我角色知覺教師自我效能關係之研究**。國立台南大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 郭吉模（2004）。**國民小學教師對資訊融入教學變革關注與教學效能關係之研究**。國立台東大學教育研究所，未出版，台東縣。
- 郭明堂（1995）。**國小教師任教專長、教學經驗、養成型態與其教學效能之研究**。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄市。
- 郭明德（1999）。**國小教師自我效能、班級經營策略與班級經營成效關係之研究**。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄市。

- 郭峰偉（2000）。國中教師工作壓力與教師效能關係之研究。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 郭朝渭（2006）。桃園縣國中領域教學研究會運作與提升教學效能之研究。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 郭萱之(1998)。中等學校教育學程之課程與教學和職前教師教師效能關係之研究。淡江大學教育資料科學學系研究所碩士論文，未出版，台北縣。
- 郭蘭（2003）。國民中學教師參與在職進修動機與教學效能關係之研究--以台灣中部四縣市為例。國立台北教育大學國民教育研究所，未出版，台北市。
- 陳木金（1997）。國民小學教師領導技巧、班級經營策略與教學效能關係之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 陳火城（2005）。高雄市國小教師數學教學信念與教學效能關係之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士班碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳怡君（2003）。國中啓智班教師教學效能之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文，未出版，彰化縣。
- 陳昭銘（2003）。國民小學特殊教育全面品質管理與資源班教師教學自我效能之研究。彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，彰化縣。
- 陳美言（1998）。國民小學校長教學領導與教師教學自我效能關係之研究。台北市立教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳美娟（2004）。國民小學教師評鑑與教師自我效能之研究。國立台中教育大學國民教育學系學校行政碩士班碩士論文，未出版，台中市。
- 陳清溪（2000）。啓智班教師教學支援需求與教學自我效能之研究。彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 陳惠萍（2003）。高雄市國小教師閩南語教學態度與教師自我效能感之研究。國立屏東教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。

- 陳嘉芬（2003）。國民小學教師教學效能與親師溝通相關之研究。慈濟大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 陳慧敏（2003）。民小學教師之校長教學領導知覺與自我效能關係之研究。國立屏東教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 陳慕賢（2003）。國民小學校長課程領導與教師教學效能關係之研究--以台北縣為例。國立政治大學教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 陳馨蘭（1998）。教師人格特質、自我效能、學生行為信念與班級經營風格之相關研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 曾榮祥（2000）。國民小學教師轉化、互易領導與教學效能之關係及其應用研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 馮莉雅（1997）。國中教師教學效能評鑑之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 馮綉雯（2002）。國民小學教師教學信念與教學效能之研究。國立屏東教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 黃惠玲（2004）。彰化縣國民小學教師在職進修動機取向與自我效能之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 黃儒傑（2002）。國小初任教師教信念、教學成敗歸因及其有效教學表現之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士班碩士論文，未出版，高雄市。
- 塗淑君(2007)。教學資訊素養、教學信念與教學效能關係之研究—以台北市國民小學教師為例。台北市立教育大學數學資訊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 楊瑞麟（2005）。國小教師組織學習與教學效能之相關研究。國立花蓮教育大學國民教育研究所碩士論文，花蓮縣。
- 楊鯉榕（2006）。新舊制國小實習教師教學信念與教學效能之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士班碩士論文，未出版，高雄市。

- 葉又慈（2006）。**高雄市國民小學教師自我評鑑與教學效能關係之研究**。國立高雄師範大學教育學系碩士班碩士論文，未出版，高雄市。
- 廖吳勇（1998）。**國民小學教師工作動機，參與決定與自我效能關係之研究**。台北市立教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 廖居治（2000）。**國中生活科技教師教學信念與教學效能之研究**。國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 劉月娥（2000）。**國民小學教師專業決定與教師效能感之研究**。國立台北教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 劉威德（1994）。**國中教師教學成敗歸因、社會支持與教學自我效能相關之研究**。國立高雄師範大學教育研究所未出版碩士論文，未出版，高雄市。
- 蔡東呈（2004）。**全面品質管理與教師自我效能相關之研究--以國民中學為例**。國立台灣科技大學工業管理系碩士論文，台北市。
- 蔡俊傑（無日期）。**提升教師專業知能因應九年一貫教育改革**。檢索日期：2007年12月22日，取自：<http://bsd.hdps.tp.edu.tw/weekly/2004/11/>
- 蔡政明（2003）。**國民小學校長課程領導與教師教學效能之研究**。國立台中教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 蔡春綢（2004）。**台北縣國民小學社會科教師在職進修動機與教學效能之相關研究**。國立花蓮教育大學社會科教學碩士班碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 蔡家廷（2004）。**國民小學學校本位管理、組織氣氛與教師教學效能關係之研究**。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 蔡麗華（2001）。**台北縣國民小學教師工作投入與教師效能關係之研究**。國立台北教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 鄭及宏（2004）。**花、東地區國小體育教師自我效能與工作壓力之研究**。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 鄭宏財（1998）。**國民小學教師全面品質管理信念與教師效能關係之研究**。國立台

- 南教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 鄭英耀（2005）。**國小教師創造思考、批判思考及其相關因素之研究**。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 鄭詩釧（1998）。**國民小學班級經營氣氛，教室衝突管理與教師教學效能感關係之研究**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 賴奇俊（2003）。**國民小學啓智班教師工作價值觀與教學效能之研究**。國立彰化師範大學特殊教育教學碩士論文，未出版，彰化縣。
- 謝百亮（2005）。**後現代脈絡下國民中學校長課程領導與教師教學效能關係之研究**。國立台中教育大學國民教育研究所碩士論文，台中市。
- 謝明俸（2004）。**國民小學教師文化與教師教學效能關係之研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 謝寶梅（1995）。國小教師自我效能感之調查研究。**初等教育研究集刊**，3，79-84。
- 簡木全（2003）。**國小教師教學資訊素養與教學效能關係之研究**。國立屏東教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 簡玉琴（2002）。**桃園縣國民小學教師自我效能與教學效能關係之研究**。國立台北教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 簡佳珍（2003）。**桃園縣國民小學教師組織承諾與教師效能感關係之研究**。台北市立教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 簡明建、邱金滿（2004）。**特殊教育課程與教學，特殊教育的理論與實務**。林寶貴主編。台北：心理。
- 顏淑惠（2000）。**國小教師情緒管理與教師效能之研究**。台北市立教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 顏銘志（1996）。**國民小學教師教學信念、教師效能與教學行為之相關研究**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。未出版，屏東縣。

- 魏方亭（2001）。**嘉南地區國中教師工作價值觀、自我效能感及工作壓力與任教承諾關係之研究**。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 羅旭倫（2003）。**中部四縣市國民小學二年級自然科教師科學素養與教學效能之關係研究**。國立台中教育大學自然科學教育學系碩士班，碩士論文，未出版，台中市。
- 羅建忠（2004）。**國民小學教師對實施九年一貫課程的滿意度與教學效能之研究**。國立新竹教育大學進修部數理教育碩士班(數學組)碩士論文，未出版，新竹市。

二、英文部分

- Ashton,P.T. (1984).Teacher efficacy : A motivational paradigm for effective teacher education .*Journal of Teacher Education*,35(5) , 28-32.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582
- Greenwood, G. F., Olejnik, S. F., & Parkay, F. W. (1990) . Relationship between four teacher efficacy patterns and selected teacher characteristic. *Journal of Research and Development in Education* ,23(2),102-106.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal* , 31(3) , 627-643.
- Howard, E. (2003). How supervision influences teacher efficacy and commitment: An investigation of a path model. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(2), 110-141.
- Hill, F.H.(1991) . **Assessing the relationship between reflective practice, content knowledge and teaching effectiveness of student Teachers**. (ERIC Document Reproduction Service No.338565) .

- Moneys, S. M. (1992). **What is teaching effectiveness? A survey of student and teacher perceptions of teacher effectiveness.** (ERIC Document Reproduction Service NO. ED351 056).
- Marsh, H. W., & Bailey, M.(1991). **Multidimensional students' evaluations of teaching effectiveness: A profiles analysis.** (ERIC Document Reproduction Service No. ED 350310)
- McHaney, J.H., & Impey, W.D. (1992) .**Strategies for analyzing and evaluating teaching effectiveness using a clinical supervision model.** (ERIC Document Reproduction Service No.ED 354268) .
- Newmann, F. M., Rutter, R. A., & Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations. **Sociology of education, 62** (4), 221-238.
- Rosenholtz , S. J., & Simpson (1990) . Workplace Conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. **The Elementary School Journal, 89**(4), 420-429.
- Ross, J. A., Cousins, J. B., & Gadalla, T. (1996) . Within-teacher predictors of teacher efficacy. **Teaching and Teacher Education, 12**(4), 385-400.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996) . Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. **Teaching and Teacher Education, 12**(4), 401-411.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. H. & Hoy, W. K. (1998) . **Teacher efficacy: Its meaning and measure.** **Review of educational research, 68**(2), 202-248.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. **Journal of Educational Psychology, 82**(1), 81-91.
- Warren, L. L., & Payne, B. D. (1997) . Impact of middle grades' organization on teacher efficacy and environmental perceptions. **Journal of Education Research, 90**(5), 301-309.



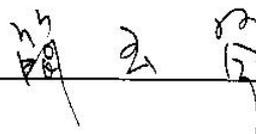
附錄一

使用問卷同意書

同意書（一）

同意書

茲同意國立台東大學特殊教育學系碩士班學生林育賢，為撰寫碩士論文「國小特教班教師自我效能與教學效能之研究」使用本人（2002）所編製之「國民小學教師自我效能與教學效能調查問卷」作為施測工具。

立書人：  _____

中華民國九十六年十二月十六日

同意書 (二)

同意書

茲同意國立台東大學特殊教育學系碩士班學生林育賢，為撰寫碩士論文「國小特教班教師自我效能與教學效能之研究」使用本人(2004)所編製之「國小特殊班教師教學現況調查問卷」作為施測工具。

立書人： 李云玲

中華民國九十六年十二月十六日

附錄二

國小特教班教師自我效能與教學效能調查問卷

親愛的老師：

您好！非常感謝您撥冗填答本問卷。此問卷主要目的在於了解您於特殊班中教學的感受。答案沒有對錯之分，請依自己的感受與看法填答，問卷調查只作綜合分析，不做個別探究。您寶貴的意見，將是本研究成功的關鍵，再次感謝您的協助。

敬祝

教安

國立台東大學特殊教育學系碩士班

研究生 林育賢 敬啟

指導教授 魏俊華 博士

黃富廷 博士

中華民國九十七年四月

【第一部分】基本資料

請您在適當選項號碼前的中打“√”。

一、性別：1. 男 2. 女

二、最高學歷：1. 研究所

2. 大學院校

3. 專科

4. 其他_____

三、任教年資：1. 未滿5年

2. 5年以上，未滿20年

3. 20年以上

四、專業背景：1. 特殊教育系（所）（組）

2. 學士後特教師資班（含特殊教育學分班）

3. 普通班合格教師轉任（未修特教學分）

4. 普通班合格教師轉任（已修特教學分）

五、學校規模：1. 24班以下

2. 25-48班

3. 49班以上

六、任教班別：1. 集中式特教班 2. 不分類資源班

【第二部分】

說明：

下列的敘述是為了瞭解您在班級教學的狀況，請根據您在從事教學工作時的實際情況的符合程度，在 4-3-2-1 的適當數字上“○”起來。

	非 常 符 合	符 合	不 符 合	非 常 不 符 合
1. 只要我盡力而為，不同能力的學生均能有所進步	4	3	2	1
2. 對於任教科目，我自信了解深入，並能有效教導學生	4	3	2	1
3. 我能掌握教學步驟，讓學生很快熟悉教學內容	4	3	2	1
4. 我能確切知道無法完成指定作業學生的困難	4	3	2	1
5. 我有能力透過生動的教學方式讓學生提高學習動機	4	3	2	1
6. 在學生吵鬧的情形下，我有辦法使他們很快安靜下來	4	3	2	1
7. 我所受的專業訓練，足以讓我處理學生學習上的任何問題	4	3	2	1
8. 不論我如何調整教材內容，大部分學生依然毫無進步	4	3	2	1
9. 如果教師對學生鼓勵與支持，可以輔導學生學習上的任何問題	4	3	2	1
10. 學生得自社會的不當觀念，我有把握加以導正	4	3	2	1
11. 教師教學能力的差異，是導致學生學習結果差異的主因	4	3	2	1
12. 我能改變家長不當的管教態度，以利學生學習	4	3	2	1
13. 教師的教學可避免大眾傳播媒體對學生的負面影響	4	3	2	1
14. 我有能力克服學校中的不當措施對教學的影響	4	3	2	1
15. 儘管教師的專業技巧再好，也很難顧及每個學生的需要	4	3	2	1
16. 班級教學要達到適應個別差異是不太可能的事	4	3	2	1

【第三部分】

說明：這部分主要目的是在瞭解您對實際教學工作的感覺，每一題均從「總是如此」到「從未如此」，依程度分為五個等級。請您詳細閱讀每一題的內容，再依照您的實際狀況，選出符合您的看法，在下列各題後的□中做適當的√選，每一題只能√選一個選擇，請每題均作答。

- | | 總 | 時 | 有 | 很 | 從 |
|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 是 | 常 | 時 | 少 | 未 |
| | 如 | 如 | 如 | 如 | 如 |
| | 此 | 此 | 此 | 此 | 此 |
| 1. 上課前，我會投入足夠的時間妥善地準備教學內容 | <input type="checkbox"/> |
| 2. 準備教學內容時，我會安排好教學活動的程序和時間 | <input type="checkbox"/> |
| 3. 上課前，我會將教材、設備、教具等準備齊全 | <input type="checkbox"/> |
| 4. 教學前，我會精熟教材內容及相關知識 | <input type="checkbox"/> |
| 5. 我會根據學生的個別差異，設計不同的教學方案 | <input type="checkbox"/> |
| 6. 教學前，我會做好教學計畫，並保持適度彈性 | <input type="checkbox"/> |
| 7. 我會依照學生的個別差異，為學生量身設計個別化教育計畫 | <input type="checkbox"/> |
| 8. 我會和學生共同地檢討評量的結果，並更正錯誤 | <input type="checkbox"/> |
| 9. 在教學的過程，我會掌握學生的學習反應，調整教學進度 | <input type="checkbox"/> |
| 10. 我會視學生的反應，適度地調整教材的難易度 | <input type="checkbox"/> |
| 11. 教學時，我會運用學生的舊經驗與新教材相連結 | <input type="checkbox"/> |
| 12. 我會依照學生的程度由淺入深、條理分明地呈現教材內容 | <input type="checkbox"/> |
| 13. 我會依據評量的結果，調整教學的進度、難度或方式 | <input type="checkbox"/> |
| 14. 我會依照學生的個別差異編選教材，以適應不同需求的學生 | <input type="checkbox"/> |
| 15. 我會依教學內容，運用適當的教學媒體以輔助教學 | <input type="checkbox"/> |
| 16. 在教學過程中，我能掌握教學主題做課程間有效的統整 | <input type="checkbox"/> |
| 17. 教學時，我會以生動的表達方式，引起學生學習興趣 | <input type="checkbox"/> |
| 18. 我會掌握教材的內容、重點且不偏離主題有系統的呈現 | <input type="checkbox"/> |

總時有從
是常時少未
如如如如如
此此此此此

19. 進入新單元時，我會以學生感興趣的問題引起動機
20. 我會變化教學活動提供多樣教學刺激
21. 對有特別需求的學生，我會提供額外的補救教學
22. 我會鼓勵學生針對問題主動提出想法或意見
23. 我會以鼓勵、包容、不厭其煩的態度，去接納學生所提出的想法與意見
24. 我會明確告知對學生的期望，並鼓勵其達成
25. 我會以問題形式，由淺入深地詢問學生是否了解教學的內容
26. 我會使用多元評量方式，來評量學生的學習成效
27. 我會依學生個別差異設計適當的教學評量
28. 我所選用評量的內容能符合教學目標
29. 我會用不同的教學方式（講述法、發表法、協同教學法等）進行教學活動，以引起學生的學習興趣
30. 我會教導學生學習策略、學習技巧，幫助學生有效地學習
31. 在教學過程中，我會提供合宜的例證和示範
32. 我會提供學生作業練習的機會，以精熟教材內容
33. 我會避免以諷刺、否定的負向評語批評學生
34. 我會安慰或激勵在評量中挫敗的學生
35. 我會避免以學生的學習成就將學生分類或標記
36. 我會營造特殊班教室裡良好和諧的學習氣氛
37. 我會對學習進步的學生給予讚美和鼓勵
38. 我會以親切的態度與學生進行良性的溝通

總時有很從
是常時少未
如如如如如
此此此此此

39. 對於特殊學習需求的學生，我會應用教學策略耐心教導他
40. 我會與學生分享彼此的學習經驗，增進良好的師生關係
41. 對於學生優秀表現，我會公開地給予讚美與鼓勵
42. 我能建立良好的班級常規並使學生學會遵守

(本問卷到此結束，非常謝謝您的協助)

