

國立臺灣師範大學特殊教育學系  
特殊教育行政碩士論文

國民中學特殊教育教師  
專業承諾與教師效能之研究

指導教授：杞昭安 教授

研究生：詹雅帆 撰

中華民國一〇〇年八月

# 國立臺灣師範大學學位論文授權書

本授權書所授權之論文為授權人在國立臺灣師範大學教育學院  
特殊教育研究所一〇〇學年度第〇學期取得碩士學位之論文。

論文題目：國民中學特殊教育教師專業承諾與教師效能之研究

指導教授：杞昭安教授

授權事項：

一、授權人同意非專屬無償授權本校將上列論文全文資料以微縮、光碟、數位化或其他方式進行重製作為典藏之用。本校在上述範圍內得再授權第三人進行重製。

二、授權人 同意 不同意 非專屬無償授權本校及國家圖書館將前條典藏之資料收錄於資料庫，並以電子形式透過單機、網際網路、無線網路或其他傳輸方式，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、瀏覽、下載、傳輸、列印等利用。本校得將上述權利再授權于第三者。

三、論文全文電子檔上載網路公開時間：【第二項勾選同意者，以下須擇一勾選】

即時公開

自\_\_\_\_\_年\_\_\_\_\_月\_\_\_\_\_日始公開

授權人姓名：詹雅帆

(請親筆正楷簽名)

學號：598091311

註：1. 本授權書須列印並簽署兩份，一份裝訂於紙本論文書名頁，一份繳至圖書館辦理離校手續

2. 授權事項未勾選者，分別視同「同意」與「即時公開」

中華民國一〇〇年八月十二日

國立臺灣師範大學特殊教育學系 碩士論文通過簽名表

系所別：特殊教育學系

特殊教育行政碩士班

姓名：詹雅帆

學號：598091311

經審查合格，特予證明

論文口試委員

錡寶香

錡寶香 委員

國立臺北教育大學特殊教育學系教授

潘裕豐

潘裕豐 委員

國立臺灣師範大學特殊教育學系副教授

杞昭安

杞昭安 委員

國立臺灣師範大學特殊教育學系教授

論文指導教授

系主任（所長）簽章：

郭靜安

中華民國一〇〇年八月八日

## 誌謝

百年夏夜，於師大撰寫此篇誌謝文，心中滿滿不捨、喜悅及感謝。

時光荏苒，轉眼間兩年多的研究所生涯即將邁入尾聲。對我來說，修讀研究所的這段過程，就像毛毛蟲蛻變成蝴蝶一般充滿艱辛與困難，承蒙許多人的支持以及鼓勵，才能讓我順利的完成這蛻變、成長的過程。

回想這一路走來，最要感謝恩師杞昭安教授，幸而有老師悉心的指導，才能有這分論文的完成付梓。難忘記老師嚴謹認真的教學態度，總是諄諄叮囑、不厭其煩地指導學生研究方向及關切論文撰寫的進度，為研究提出許多宏觀之建議，使我在撰寫論文的過程中獲益匪淺。感謝口試委員錡寶香老師、潘裕豐老師，於百忙之中抽空閱讀並提出寶貴的建議，指出論文修正之處，使論文更臻完善。感謝師大特教系的師長們，在修課期間開啟一扇扇不同的窗，引領我看見更遼闊的視野。

在求學期間內，一路相伴、彼此互相勉勵的特教行政班同窗及室友，彼此的情誼是最值得回憶的歷程。因為有你們，我的研究生涯無比開心；因為有你們，密集而充實的修課時光，也在互相扶持下一起走過。你們在我研究所生涯中添增了豐富的色彩，在我低潮喪失動力之時，帶給我無窮盡的鼓勵，給予我心靈上的滋潤並且洗滌疲憊的身心。

感謝臺北市所有協助填寫問卷的學校、特教組長及特教教師們，因為你們的鼎力相助，才有此篇論文的誕生。感謝所有默默支持與關心我的親人、好友及同事們，有你們的全力支持與包容，才讓我能無後顧之憂的完成學業，給予我美好的生活及求學時光。

最後，謹以此文，獻給我摯愛的父母。

雅帆 謹誌

2011年8月於師大

## 摘要

本研究旨在瞭解國中特教教師專業承諾與教師效能感受之現況，分析國中特教教師在專業承諾及教師效能上的差異情形，探討國中特教教師專業承諾與教師效能之間的關係。

本研究採問卷調查法，以自編之「國中特教教師專業承諾與教師效能問卷」為研究工具進行普查，研究對象為臺北市國中 360 名正式特教教師。施測所得資料以描述性統計、效果值檢定及皮爾森積差相關進行統計分析。

研究結果歸納如下：

- 一、 國中特教教師之專業承諾屬於中高程度，並以「專業認同」為最高，「留業傾向」為最低。
- 二、 國中特教教師之教師效能屬於中高程度，並以「建立親師關係的能力」為最高，「與同仁合作協調能力」為最低。
- 三、 國中特教教師因不同年齡、任教班別與特教教師年資，在專業承諾上有顯著差異。
- 四、 國中特教教師因不同年齡與特教教師年資，在教師效能上有顯著差異。
- 五、 國中特教教師專業承諾與教師效能之間有顯著正相關。

最後，根據上述之研究結果，提出相關建議提供實務工作者及後續研究之參考。

**關鍵詞：特教教師、專業承諾、教師效能**

# **The Study of Special Education Teachers' Professional Commitment and Teacher Efficacy in Junior High School**

Ya-Fan Chan

## **Abstract**

The purpose of the study is to understand the situation of special education teachers' professional commitment and teacher efficacy in junior high school. Analyze the differences in professional commitment and teacher efficacy of special education teachers with different backgrounds in junior high school, and investigate the relationship between professional commitment and teacher efficacy of special education teachers in junior high school.

Method of the study is general questionnaire survey. "Special education teachers' professional commitment and teacher efficacy in junior high school questionnaire" was designed by the researcher as the research tool. The research objects are 360 special education teachers in junior high school of Taipei City. Received data are analyzed by descriptive statistics, effects size, and Pearson product-moment correlation.

Summarized results are the followings:

1. The special education teachers' professional commitment belongs to high

level, and “professional recognition” as the highest, “tend to stay in business” as a minimum.

2. The special education teachers’ teacher efficacy belongs to high level, and “building the capacity of parent-teacher relations” as the highest, “coordination in cooperation with colleagues” as a minimum.
3. The professional commitment from special education teachers in junior high school are significantly different, based on differences of their ages, the types of special classes, and years of teaching in special education.
4. The teacher efficacy from special education teachers in junior high school are significantly different, based on differences of their ages, and years of teaching in special education.
5. There are significant correlation between teachers’ professional commitment and teacher efficacy of the special education teachers in junior high school.

Finally, based on the above findings, provide relevant recommendations for practical workers and reference of follow-up studies.

**Keywords: Special Education Teachers, Professional Commitment, Teacher Efficacy**

# 目錄

中文摘要	I
英文摘要	II
第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的與待答問題	4
第三節 名詞釋義	5
第二章 文獻探討	7
第一節 教師專業承諾的涵義與相關研究	7
第二節 教師效能的涵義與相關研究	20
第三節 教師專業承諾與教師效能之相關研究	30
第三章 研究方法	33
第一節 研究架構	33
第二節 研究對象	35
第三節 研究工具	39
第四節 研究程序	45
第五章 資料處理與分析	46
第四章 結果與討論	49
第一節 國中特教教師專業承諾與教師效能現況分析與討論	49
第二節 不同背景國中特教教師專業承諾差異之分析與討論	57
第三節 不同背景國中特教教師教師效能差異之分析與討論	68
第四節 國中特教教師專業承諾與教師效能相關分析與討論	80
第五章 結論與建議	83
第一節 結論	83
第二節 建議	86



參考文獻	89
中文部分	89
外文部分	96
附錄	
附錄一 問卷引用同意書	100
附錄二 國中特教教師專業承諾問卷(專家效度審查)	101
附錄三 國中特教教師專業承諾問卷(專家效度審查結果)	107
附錄四 國中特教教師專業承諾問卷(預試問卷)	110
附錄五 國中特教教師專業承諾與教師效能問卷	112

## 圖目錄

圖 2-1	Aranya, Pollock 和 Amernic 的專業承諾模式-----	11
圖 2-2	Taylor 的專業承諾模式-----	12
圖 2-3	Maehr 的教師專業承諾發展模式-----	13
圖 2-4	李新鄉的教師專業承諾模式-----	13
圖 2-5	劉春榮教師專業承諾的模式-----	14
圖 3-1	研究架構-----	33

## 表目錄

表 2-1	教師專業承諾之定義	9
表 2-2	教師專業承諾之內涵	15
表 2-3	教師效能之定義	21
表 3-1	預試樣本各校人數分配表	35
表 3-2	正式樣本各校人數分配表	36
表 3-3	研究對象背景變項次數分配表	38
表 3-4	協助問卷編製之專家學者與資深特教教師名單	41
表 3-5	國中特教教師專業承諾問卷項目分析摘要表	42
表 3-6	教師效能問卷信度分析表	44
表 4-1	國中特教教師專業承諾各向度現況分析表	50
表 4-2	國中特教教師專業承諾各題項現況分析表	52
表 4-3	國中特教教師教師效能各向度現況分析表	54
表 4-4	國中特教教師教師效能各題項現況分析表	56
表 4-5	不同性別國中特教教師專業承諾現況與差異分析表	57
表 4-6	不同性別國中特教教師專業承諾效果值	58
表 4-7	不同年齡國中特教教師專業承諾現況與差異分析表	59
表 4-8	不同年齡國中特教教師專業承諾效果值	60
表 4-9	不同任教班別國中特教教師專業承諾現況與差異分析表	61
表 4-10	不同任教班別國中特教教師專業承諾效果值	61
表 4-11	不同職務國中特教教師專業承諾現況與差異分析表	62
表 4-12	不同職務國中特教教師專業承諾效果值	63
表 4-13	不同特教年資國中特教教師專業承諾現況與差異分析表	64
表 4-14	不同特教年資國中特教教師專業承諾效果值	65
表 4-15	不同專業背景國中特教教師專業承諾現況與差異分析表	66
表 4-16	不同專業背景國中特教教師專業承諾效果值	67
表 4-17	不同性別國中特教教師教師效能現況與差異分析表	68

表 4-18	不同性別國中特教教師教師效能效果值-----	69
表 4-19	不同年齡國中特教教師教師效能現況與差異分析表-----	70
表 4-20	不同年齡國中特教教師教師效能效果值-----	71
表 4-21	不同任教班別國中特教教師教師效能現況與差異分析表----	72
表 4-22	不同任教班別國中特教教師教師效能效果值-----	73
表 4-23	不同職務國中特教教師教師效能現況與差異分析表-----	73
表 4-24	不同職務國中特教教師教師效能效果值-----	74
表 4-25	不同特教年資國中特教教師教師效能現況與差異分析表----	75
表 4-26	不同特教年資國中特教教師教師效能效果值-----	77
表 4-27	不同特教專業背景國中特教教師教師效能現況與差異分析表	78
表 4-28	不同特教專業背景國中特教教師教師效能效果值-----	79
表 4-29	國中特教教師專業承諾與教師效能間相關矩陣表-----	80
表 4-30	國中特教教師專業承諾與教師效能各向度之相關情形-----	82

# 第一章 緒論

本研究主要目的在瞭解國民中學特教教師專業承諾與教師效能之現況，以臺北市國中特教教師為研究對象，探討國中特教教師專業承諾與教師效能之間的關係，再根據研究結果提出建議及未來研究的方向。

本章共分四節，第一節為研究背景與動機，第二節為研究目的與待答問題，第三節為名詞釋義，以下分別加以說明。

## 第一節 研究背景與動機

近年來教育的變革與進步，特殊教育領域亦隨之受到重視，世界各國視特殊教育成效為國家進步的指標。美國於西元 1975 年通過 94-142 公法(Education for All Handicapped Children, EHA , P.L.94-142)，即身心障礙兒童教育法案，提出 FAPE(Free Appropriate Public Education)之精神，保障美國三至二十一歲的身心障礙兒童能接受免費且合適的公立教育；同時提出最少限制環境(Least Restrictive Environment)之理念，身心障礙學生以就讀普通班為原則，並適時給予輔具的協助，以確保在最少限制的融合環境下，障礙兒童能接受適當教育。西元 1997 年修正通過之殘障教育法案 (IDEA)，提出每個兒童應獲得免費和適當的教育權利，障礙兒童應與同儕於融合的環境下接受教育。

我國於民國 98 年頒佈之特殊教育法中，明訂特殊教育與相關服務措施之提供及設施之設置，應符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合之精神。身心障礙學生不再是被隔離分化，而是以適性融合的安置方式，依學生的身心特質，給予個別化的特殊教育服務，使學生能在最少限制環境中學習。至聖先師孔子的「有教無類」與「因材施教」精神，正是特殊教育的真諦，尊重每位學生的個別差異，設計適性的特殊教育方案與提供服務。

安置身心障礙學生於最少限制環境及融合教育的原則，立意良善，

惟在實際的執行面上，尚未能展現良好效果（吳武典，2011）。特殊教育教師是校園內深具專業的特殊角色，在辦理特殊教育工作及教學上，需要整合相關專業團隊的資源，與普通教師共同協調合作，提供特殊教育諮詢及學生輔導，是特教工作的重要推手。特教教師對特教專業的使命感及積極投入的精神與態度，實關係其在各項特教工作執行上的表現與特教工作推動的成效。特教教師所需具備之專業知能、專業精神與專業態度是發展學校特教工作之根本，更是牽繫學校特教工作的重要關鍵。

學校特殊教育運作之良窳，以第一線之特教教師至為攸關。而特殊教育教師與學校一般教師的工作本質有極大差異存在，相較於一般教師，特教教師所扮演的角色更為多元且複雜，同時需要面對來自學生、家長、一般教師與學校行政人員的期許與壓力，比一般教師有較高的壓力及職業倦怠感（Beck & Gargiulo, 1983; Murphy, 1986）。與同事關係不和諧、學生行為表現不如預期、缺乏自主權、行政干預且效能不彰、不受重視、缺乏自我實現的感受等都是特殊教育教師感受工作壓力的原因（Kyriacou, 1987）。張英鵬（2002）指出，特殊教育教師比一般教師需要付出更多的心力，但未必有良好的工作環境及支持系統，亦須負擔更多面向的聯繫協調與工作責任，工作負荷更形沉重。

教師應本著專業素養，發揮專業精神，秉持對教育的承諾，堅持自己的教學理念，認同教師的專業工作，為教育奉獻畢生心力。影響教育成效的變數是錯綜複雜的，而其中教師對本身教育工作的認同與投入，當是最重要的因素之一（李新鄉，1994）。面臨極具挑戰性的特教工作，特教教師如對特教工作具有承諾感，有足以完成專業特教工作的專業素養與精神，願意積極投入，便能達成特教工作的專業目的，證明特教教師的專業價值所在。特教教師之專業承諾與教師效能，值得深入加以了解及探索。

Bandura(1977)曾指出，教師所覺知之效能，會因時、地、物而有所不同。特教教師所需面對的學生與一般學生相較，個別差異大，學習能力普遍不佳，學習動機薄弱，且伴隨行為問題（林惠芬，2003）。在這樣

的工作環境下，特教教師所感知之專業承諾與教師效能值得加以深入探討。國內目前對於教師效能之研究甚多，唯其研究對象皆以普通教育教師為主，在特殊教育領域內，針對特殊教育教師效能部分仍有待探索。特殊教育教師工作性質較為特殊，其教師效能是影響教育的重要因素，而有關特殊教育領域之教師效能的研究仍缺乏。

我國逐步實施許多教育改革相關措施，社會環境的急遽變化，使得教育生態與學校環境受到新的變革與挑戰，而教師的良窳會直接影響到學生的學習表現。教師的投入程度與教學策略的運用非常重要，不論是要運作良好的制度或實踐完善的理念，推行符應時代的課程，皆須仰賴教師來實施，所以教師效能可說是衡量學生學習成效的關鍵指標（吳清山，1992）。在整體教育環境的改變之下，特教教師需面臨更多壓力與挑戰，且工作量繁多且較不易獲得成就感，特教教師對於自身特教專業的認同，工作投入之信念是否有所改變，進而影響其教師效能，為本研究所欲探討的主題。

因此，本研究以特教教師之背景、專業承諾與教師效能三方面加以深入探討，了解特教教師所感知之現況，分析其中差異並關注專業承諾與教師效能之關係。研究所獲致之結果，提供特殊教育行政單位、各國民中學、特教教師以及未來研究者參考。

## 第二節 研究目的與待答問題

基於上述的研究背景與研究動機，研究者認為特教教師之「專業承諾」與「教師效能」間似乎存在某種關連性，思考兩者之間的關係，延伸出本研究之研究目的。本研究之目的旨在探討國中特教教師專業承諾與教師效能的現況，並進而分析兩者之間的關係。

### 壹、研究目的

茲將本研究之主要目的分述如下：

- 一、瞭解國中特教教師專業承諾與教師效能感受之現況。
- 二、探討國中特教教師在專業承諾上的差異情形。
- 三、探討國中特教教師在教師效能上的差異情形。
- 四、探討國中特教教師專業承諾與教師效能之間的關係。

### 貳、待答問題

根據以上研究目的，本研究提出下列待答問題加以探討：

- 一、國中特教教師專業承諾與教師效能之現況為何？
- 二、不同背景變項之國中特教教師，在專業承諾上是否有所差異？
  - 2-1 不同性別之國中特教教師，在專業承諾上是否有所差異？
  - 2-2 不同年齡的國中特教教師，在專業承諾上是否有所差異？
  - 2-3 不同任教班別之國中特教教師，在專業承諾上是否有所差異？
  - 2-4 不同職務之國中特教教師，在專業承諾上是否有所差異？
  - 2-5 不同特教教師年資之國中特教教師，在專業承諾上是否有所差異？
  - 2-6 不同特教專業背景之國中特教教師，在專業承諾上是否有所差異？



三、不同背景變項之國中特教教師，在教師效能上是否有所差異？

3-1 不同性別之國中特教教師，在教師效能上是否有所差異？

3-2 不同年齡的國中特教教師，在教師效能上是否有所差異？

3-3 不同任教班別之國中特教教師，在教師效能上是否有所差異？

3-4 不同職務之國中特教教師，在教師效能上是否有所差異？

3-5 不同特教教師年資之國中特教教師，在教師效能上是否有所差異？

3-6 不同特教專業背景之國中特教教師，在教師效能是否有所差異？

四、國中特教教師專業承諾與教師效能之間的關係為何？

### 第三節 名詞釋義

為使本研究所探討之重要變項定義更臻明確，並避免混淆，茲將本研究相關名詞定義如下：

#### 壹、特殊教育教師 (Special Education Teachers)

特教教師係指持有教育部核發之合格特殊教育教師證書之教師。

本研究所稱之特殊教育教師，係指 99 學年度服務於臺北市公立國民中學，並任教於特殊教育班級（分散式資源班與集中式特教班）之合格正式特殊教育教師，含兼任行政教師、導師、專任教師，不含實習教師及代理教師。

#### 貳、專業承諾 (Professional Commitment)

「專業承諾」係指教師認同於教育專業的價值與教育專業規範和信條，願意為教育專業努力，全心投入的一種態度或傾向(劉春榮,1996)。

本研究所指之專業承諾分為專業認同、工作投入、專業倫理、研究進修、留業傾向等五個範疇，以研究者自編之「國中特教教師專業承諾問卷」之專業承諾部分的得分為指標。問卷填答部分依序為從未如此、很少如此、有時如此、經常如此、總是如此，依序給予 1、2、3、4、5 之分數。依教師之填答計分，得分越高，表示教師專業承諾愈高。

### 參、教師效能 (Teacher Efficacy)

「教師效能」是教師在教學工作中，能使學生在學習上或行為上具有優良的表現，以達到特定的教育目標（吳清山，1998）。

本研究所指之教師效能分為六個向度，分別為：個人教學能力、問題解決能力、自我調適與要求能力、建立良好親師關係的能力、與同仁合作協調的能力、取得學校行政配合與支援能力。使用蔡毓玲（2009）編製的「特殊教育學校組織氣氛與教師效能問卷」，以教師效能問卷部分的得分為指標，問卷填答部分依序為從未如此、很少如此、有時如此、經常如此、總是如此，依序給予 1、2、3、4、5 之分數。依教師之填答計分，得分越高，表示教師效能愈高。

## 第二章 文獻探討

本章主要探討國中特殊教育教師專業承諾與教師效能之相關文獻與研究。透過文獻探討深入認識研究主題，分析歸納過去相關研究，據以建立本研究之理論基礎與研究架構。本章共分三節，依序對專業承諾與教師效能之理論與文獻進行探討，再對相關研究進行整理分析：第一節為教師專業承諾的涵義與相關研究，第二節為教師效能的涵義與相關研究，第三節為教師專業承諾與教師效能之相關研究。

### 第一節 教師專業承諾的涵義與相關研究

教師是影響學校教育與學生學習的核心角色，教師的良窳與教育品質的提升有決定性的關係。聯合國教科文組織（1953）曾提及教師為一種專業，教育工作需要嚴謹與不斷地研究，以獲得專門知識與特殊技能而提供服務。特教教師尤其需要針對學生殊異性及特殊學習需求提供專業之特教服務，特教教師如何秉持專業承諾投入工作之中，乃為本研究所探究的主題。

本節探討專業承諾的內涵及理論，首先討論專業承諾的意義，再探討教師專業承諾的模式、教師專業承諾的內涵，最後就教師專業承諾的相關研究進行整理分析。

#### 壹、專業承諾的意義

承諾（Commitment）的概念最早是由 Becker 在 1960 年正式提出，Beker 認為承諾是由於投資成本（如金錢、心血等）的累積投入，而產生一種持續且一致性的活動的傾向，是一種促使人類持續職業行為的機制（張志毓，1997）。「承諾」一詞在文獻中是一個通用的詞彙，國內有些學者譯之為「職志」，但在職業心理學與教育學領域研究中，多將譯之為

「承諾」(梁瑞安, 1996)。

專業承諾是個體對自身專業所做的承諾, 並對專業產生認同與積極投入的狀態, 由於專業的領域各異, 對專業承諾的定義亦各不相同。劉春榮(1997)認為專業承諾的意義大致可分為二種, 一是由組織承諾延伸而得的定義, 二是自創專業承諾面貌的定義。

Mowday、Porter與Steers(1979)從組織承諾中引申出專業承諾的意義, 其認為專業承諾是個人對某特定對象專業認同與投入的程度, 表現在以下三方面: 對專業目標與價值能堅定的信仰與接受、願意為專業付出更多的心力、渴望繼續成為專業的一份子。

Aranay 和 Ferris(1984)認為專業承諾應包含態度和行為意向兩個層面。態度部分表示對專業工作的認同、專業工作角色的投入與對專業的忠誠與關心; 行為部分表示願為所從事的專業付出更多的心力且渴望繼續維持專業成員的身份。而後Aranay和Ferris即根據此兩個層面之結構, 從專業認同、留職意願、接受專業的規範及目標等三個向度來測量專業承諾。

Taylor(1988)跳出既定的組織承諾模式, 建立新的專業承諾面貌, 認為專業承諾應包含三個層面: 專業角色、專業關係、專業規章或規範。並依據上述三個層面提出六項專業承諾內容, 包含認同、積極投入、歸屬、專業規範、專業角色內化、專業關係。

專業承諾為個體對其所從事的專業工作之專業規範、信條、倫理和價值的認同和投入的心理作用, 具有導向性、目標性及一致性的心理特質(李新鄉, 1993)。黃國彥與吳靜吉兩位學者共同發展出符合我國社會文化背景的「教師教育專業承諾量表」, 以供評量我國教師教育專業承諾現況之需, 其構面包括有: 教育專業認同、樂業投入、研究進修、教育專業關係、教育專業信念、教育專業倫理等六項。

綜合上述, 可見專業承諾定義之改變, 是自組織承諾延伸, 漸往自創不同專業承諾定義之風貌。研究者探討國內教師專業承諾相關文獻, 教師專業承諾因各學者的研究目的與研究工具不同, 其所定義之專業承

諾意義也會不同，研究者參考整理國內外學者對教師專業承諾的定義，彙整如下表 2-1。

表 2-1

### 教師專業承諾之定義

研究者	對專業承諾的定義
林 玲 (2005)	教師對其教育專業工作產生認同感，願意為此專業負責、奉獻心力、遵守教育規範與倫理，並將教育工作視為終身事業而不移
吳明珠 (2005)	教師能認同教育目標、樂業投入、努力研究進修專業知能、建立教育專業關係、擁有教育專業信念、恪守教育專業倫理，以完成自我實現的一種態度或行為
洪碧霜 (2005)	接受與認同其所從事的教育工作之目標與價值，願意付出更多的努力，願意繼續從事教育工作的態度傾向，也為追求卓越教育品質，願意不斷研究進修的學習傾向
陳勝福 (2005)	教師對特定的教育專業，秉持著犧牲奉獻的精神，完全的認同與付出，並全心投入的態度與行為傾向
謝紫菱 (2005)	教師對於教育工作與專業的認同與承諾，其表現於外則教師樂於投入奉獻，並在各方面有良好的表現，且希望能留在原校
蘇寶珠 (2005)	教師認同專業的教育理念，以提升學生學習成就為目標，不斷參與專業成長，促進課程改革與教學改進，在教學工作上擁有專業自主權，且能恪守專業倫理，承諾願意無條件為學校教育犧牲奉獻，以期能自我實現的自我承諾
陳怡臻 (2006)	教師認同教育專業的價值，重視專業成長與其自主，樂於研究進修，敬業樂群與有教無類的精神，發揮其專業能力，積極地投入教育工作，以教育作為終身職志
姜建年 (2006)	教師接受並信仰其所從事教學工作目標與價值，願意為目前所從事的教學工作付出更多的努力，並且願意繼續留在同一教學工作的態度傾向
劉福鎔 (2006)	認同專業的價值與規範，願意為專業積極努力，並在行為上表現積極投入、參與研究進修、遵守專業倫理，因此在工作上能感到愉快，而願意繼續為輔導專業盡力的態度或行動傾向
黃姿蓉 (2007)	教師對其教育專業、教育目標及教育品質產生認同，進而奉行教育倫理，並信守教育規範與信條；對教育工作能積極投入，願意無償地投注更多的時間和精力在與其專業相關之工作，且從中得到心理的滿足與成就感，並有高度留任此專業工作之意願
江 澈 (2007)	指私立高級中學教師成為專業人員的心智發展過程；會因為需求滿足而繼續任教；會經由專業訓練而成長發展；會因為工作環境、權責義務影響態度改變；更會因為積極投入、自我實現而產生志業的承諾
曾智盟 (2007)	教師願意發揮專業知能及教育精神，並對教育專業認同，而在所從事的教育工作投入相當的心力，期能產生卓越的專業績效，以完成自我理想
孫美珠 (2007)	對於所從事的教育專業工作具有認同的信念、投入的行動、忠誠的堅持意志力與積極的行為表現

(續下表)

丁鳳珠 (2008)	教師認同教育專業的理念，不斷參與專業成長，充實教育知能，以提升教育成效為目標，建立專業自主的形象，並將教育工作視為終身志業，願意為教育犧牲奉獻，全心投入，以期能自我實現的價值觀與行為
楊豪森 (2008)	認同教育之價值、願景與目標，擁有教育專業自主權，對於教育工作積極投入，並能融入教育組織與團體，主動參與專業進修與成長學習，以提升教學效能為己任，能接受教育場域之回饋，願以教育為終身職志之態度或行為傾向
蔡韻瓊 (2008)	教師認同並信仰目前所從事教學工作的目標與價值，願意為了把學生教好而付出更多的心力，不斷進修以追求卓越教學品質，並且願意將教育專業工作視為其終身志業而不移的態度傾向
鄭鈺靜 (2008)	教師能認同自己的教育理念，遵守專業信念，發揮專業知能，並積極投入且不斷進修，繼續留職工作，為教育奉獻心力，進而達到自我實現
黃瓊儀 (2008)	將教育專業工作視為終身職志，認同教育專業的目標、價值、規範與信條，積極投入各項教學活動，並透過專業的訓練、研究進修，發展教育專業，以完成自我實現的一種態度或行為
Mowday, Stret & Poter(1979)	表現在以下三方面：對專業目標與價值能堅定的信仰與接受、願意為專業付出更多的心力、渴望繼續成為專業的一份子
Aranay & Ferris(1984)	包含態度和行為意向兩個層面，前者表示對專業工作的認同、專業工作角色的投入與專業的忠誠與關心；後者表示願為所從事的專業付出更多的心力與渴望繼續維持專業成員的身分
Grady(1988)	包括認同教學目標、行為投入與留業意願
Taylor(1988)	包括專業角色、專業關係及專業規範等三個層面及認同、積極投入、歸屬、專業規範、專業角色內化、專業關係等六項專業承諾內容
Rosenholtz(1989)	教師專業承諾包含工作投入、工作表現滿意感、出席率與渴望留在專業的程度
Reyes(1990)	對學校認同的目標與價值，強烈的投入與留任學校的信念與傾向
Kushman(1992)	個人將學校的價值和目標內化，並表現出對學校的投入與留任
Alexander(1996)	教師能對學校認同、投入即具有忠誠感
Wang(2004)	是指對學校的情感性、積極性、順從性、規範性與價值性等方面的承諾

綜合國內外學者對於教師專業承諾之意義及內涵加以歸納，可以發現雖然學者對於專業承諾之定義各不相同，但其間仍具有某些共同性，包括教師對自身專業價值的認同感、工作的積極投入程度、願意於此專業貢獻自己的心力並具有不斷進修及長期留任之傾向。因此，研究者認為專業承諾是教師對於自身教育專業的認同，願意發揮專業知能及精神，積極投入貢獻自己的心力，願意不斷進修及固守專業倫理，具有長期經營深耕以完成自我實現的承諾或態度。

## 貳、專業承諾的模式

關於專業承諾的模式，將分為二個部分探討，一是專業承諾的理論模式，二是有關教師專業承諾的理論模式，分別討論如下。

### 一、專業承諾的模式

劉春榮（1997）認為專業承諾的模式可以分為兩類，分別是 Aranya, Pollock 和 Amernic 模式及 Taylor 模式，茲分述如下：

Aranya, Pollock 和 Amernic(1981)從態度與結構兩方面著手探討專業承諾，將影響專業承諾的重要因素歸納為組織承諾、專業組織衝突與酬賞的滿足三者，干擾因素為組織階層，其中組織承諾對專業承諾預測性最高，專業組織的衝突對專業承諾具有反面影響，酬賞的滿足對專業承諾具有正面的影響（圖 2-1）。

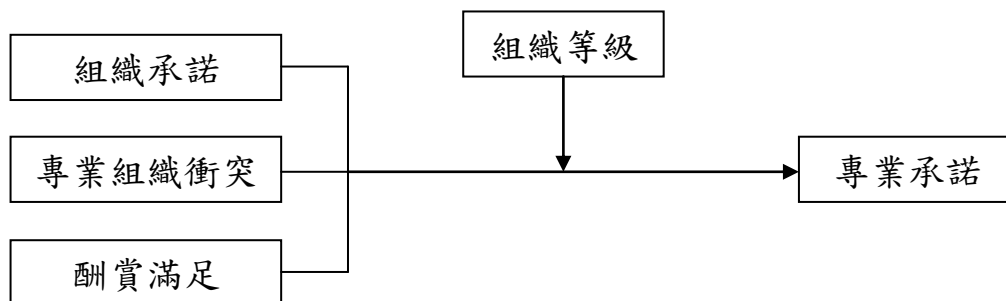


圖 2-1

Aranya, Pollock 和 Amernic 的專業承諾模式

資料來源：“An examination of professional commitment in public accounting” by N. Aranya, J. Pollock, & J. Amernic, 1981, *Accounting Organization and Society*, 6, p. 272.

Taylor(1988)認為社會人口變項與人格變項因素會影響社會化與專業化的歷程以及專業承諾的發展。社會化歷程受到專業化歷程的影響，而專業承諾即是被社會化的歷程所影響之預期結果（圖 2-2）。

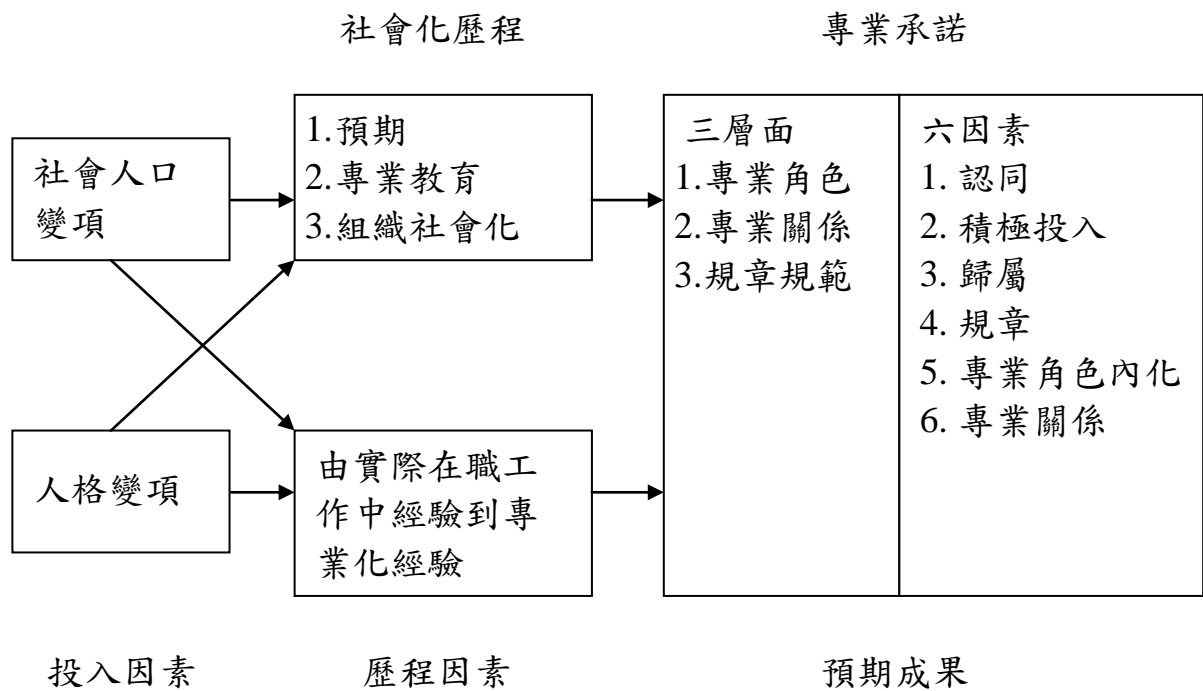


圖 2-2

Taylor 的專業承諾模式

資料來源：李新鄉（1993）。國小教師專業承諾及其相關因素之研究（頁 44）。國立政治大學教育研究所博士論文。

如圖 2-2，影響專業承諾發展的變項，共有專業角色、專業關係和規章或規範等三層面，以及認同、積極投入、歸屬、規章、專業角色內化和專業關係等六因素在內。個體因自身社會人口變項及人格變項之不同，在經過實際的工作經驗之後，便面臨社會化及專業化的歷程。專業化的歷程是指個人在實際工作的經驗中，習得的角色行為、價值觀念等經內化與認同而成；而社會化歷程則是受所屬專業的影響，包含專業文化、專業規範、專業角色認同與內化以及專業工作經驗，於是表現出預期之專業承諾。

## 二、教師專業承諾的模式

教師專業承諾的發展模式有 Maehr 的教師專業承諾發展模式、李新鄉的教師專業承諾模式與劉春榮的教師專業承諾模式，茲說明如下：



Maehr(1990)認為教師專業承諾的模式中，領導行為會影響教師的工作動機及學校文化，學校文化包括三部分，分別是：強調成就與認可、強調關係與同事情誼、權力。在其教師專業承諾發展模式中，影響教師專業承諾與教師本身的知覺判斷、學校文化、工作滿足感有關(圖 2-3)。

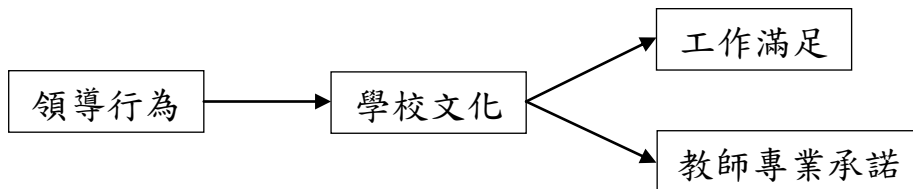


圖 2-3

Maehr 的教師專業承諾發展模式

資料來源：“Teachers commitment and job satisfaction : the role of school culture and principal leadership” by M. L. Maehr, 1990, Unpublished dissertation, Illinois State University at Champaign, p.19.

李新鄉（1993）認為學校文化一致性、學校文化差距和教師對專業工作的知覺受教師的自尊及教師對角色的認同所影響，學校文化一致性、學校文化差距和教師對專業工作的知覺再影響到教師的留業歸因，最後形成教師專業承諾（圖 2-4）。

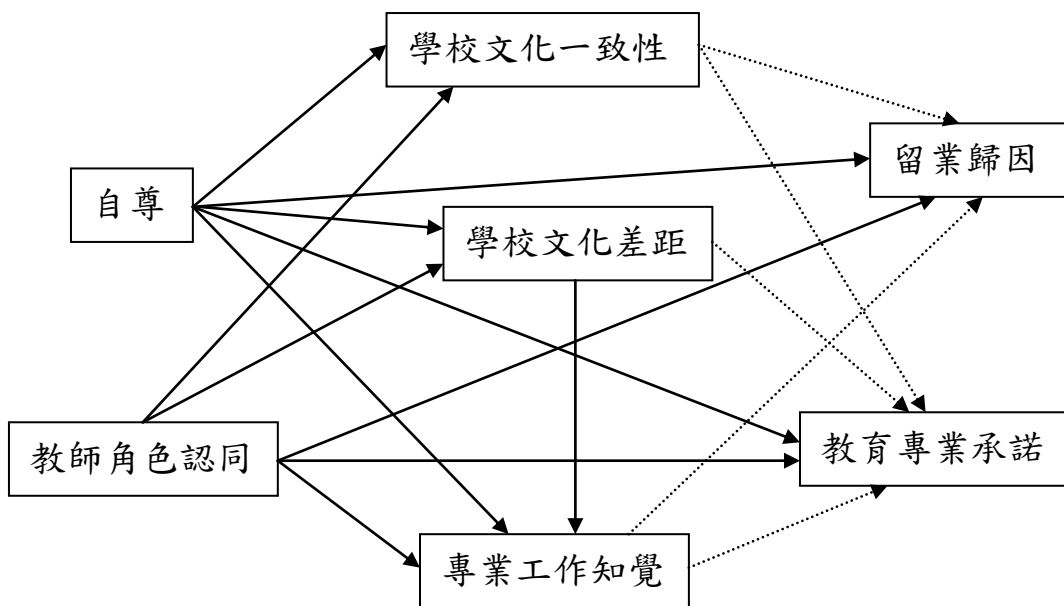


圖 2-4

李新鄉的教師專業承諾模式

資料來源：李新鄉（1993）。國小教師專業承諾及其相關因素之研究（頁 221）。國立政治大學教育研究所博士論文。

劉春榮（1996）認為教師專業承諾同時受到教師背景因素、教師專業自主及教師組織需求的影響，而表現在教師專業承諾層面上，涵蓋教育專業認同、樂業投入、研究進修、教育專業關係、教育專業信念及教育專業倫理等六方面。劉春榮的教師專業承諾模式以教師的背景因素出發，認教師本身的特質及環境會影響其在教師專業自主的知覺，再配合著教師對教師組織的期待，形成教師專業承諾（圖 2-5）。

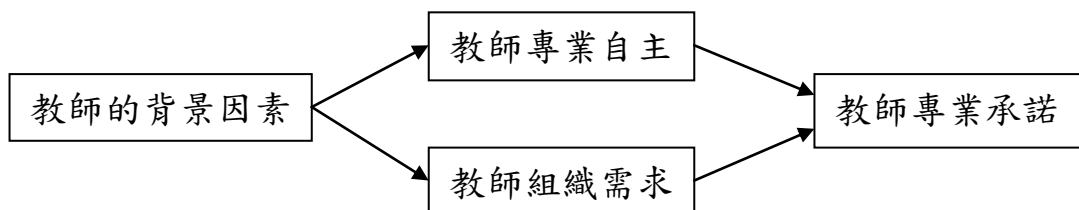


圖 2-5

劉春榮教師專業承諾的模式

資料來源：劉春榮（2006）。國民小學教師專業自主知覺、教師組織功能需求與教師專業承諾研究（頁 57）。高雄：復文。

專業承諾之模式開展迄今，綜合學者觀點與自身經驗，研究者認為教師專業承諾的發展兼受個人背景因素及學校環境因素之影響。因此，教師專業承諾為一複雜的個體知覺現象，須採其內涵各向度分別測量，再透過綜合分析方式了解教師專業承諾之情形，以下將針對教師專業承諾之內涵進行深入分析。

### 參、教師專業承諾的內涵

教師專業承諾的內涵因學者們之定義與研究方向不盡相同，各有其不同思考面向與內涵，研究者參考參考鄭鈺靜（2008）之研究及其他相關研究，就各研究對於專業承諾的內涵加以探討，整理而成表 2-2。

表 2-2

## 教師專業承諾內涵

研究者	專業承諾的內涵
許清勇 (2001)	教育專業承諾、樂業投入、研究進修、教育專業關係、教育專業信念、教育專業倫理
黃榮貴 (2001)	專業認同、工作投入、留業意願、研究進修
王 閩 (2003)	專業素養、專業自主、專業倫理、專業意願、專業績效
江佳茹 (2003)	專業認同、工作投入、研究進修、留業傾向
何柔慧 (2003)	專業認同、專業倫理、工作投入、研究進修
蕭惟聰 (2003)	專業認同、工作投入、留業意願、進修研究
林勇輝 (2004)	專業認同、樂業投入、專業倫理、研究進修、專業關係、留業傾向
沈儀方 (2004)	專業認同、工作投入、留業意願、研究進修
林 玲 (2005)	專業素養、專業自主、樂業投入、研究進修、教育專業倫理、教育專業認同、教育專業績效
吳明珠 (2005)	教育專業認同、樂業投入、研究進修、教育專業關係、教育專業信念、教育專業倫理
洪碧霜 (2005)	專業認同、工作投入、留業意願、研究進修
陳勝福 (2005)	專業認同、專業素養、敬業投入、研究進修、專業倫理
謝紫菱 (2005)	專業認同、專業進修、工作投入、留業傾向
蘇寶珠 (2005)	專業認同、教學承諾、工作投入、專業成長
姜建年 (2006)	專業認同、工作投入、留業意願、研究進修
劉福鎔 (2006)	專業認同、專業投入、工作愉悅、研究進修、留業傾向、專業倫理
黃姿蓉 (2007)	專業認同、專業進修、敬業投入、留業傾向
江 澈 (2007)	繼續任教、積極投入、專業發展、組織承諾
曾智盟 (2007)	專業認同、教學素養、事業投入、工作成長、專業倫理
孫美珠 (2007)	專業認同、工作投入、留業意願、研究進修、專業關係
丁鳳珠 (2008)	專業認同、專業成長、工作投入、留任意願
楊豪森 (2008)	樂業投入、專業倫理、留業傾向、專業認同
蔡韻瓊 (2008)	專業成長、教學奉獻、任教意願、專業認同
蔡英方 (2008)	專業認同、專業倫理、樂業投入、專業成長
鄭鈺靜 (2008)	專業認同、留業傾向、專業進修
黃瓊儀 (2008)	繼續任教、積極投入、專業發展、組織承諾
Alutto, Hrebiniak, & Alonso (1973)	專業認同、留業意願
Aranay & Ferris(1984)	專業認同、留業意願、接受專業規範與目標
Sheldon(1985)	教學專業的認同、教學的內在滿足、教學工作的投入
Grady(1988)	相信並內化組織的價值觀與目標、願意成為組織中的好成員、發展出在心理與行為上對群體的忠誠
Firestone & Rosenblum(1988)	對學生的承諾、對教學的承諾、對學校組織的承諾
Taylor(1988)	專業認同、積極投入、歸屬、專業規範、專業角色內化、專業關係
Morrow & Writh(1989)	認同接受教育目標的價值與理念、願意為教育工作長期付出
Rosenholtz(1989)	工作投入程度、工作滿意度、出席率、渴望留在專業的程度
Tyree(1990)	學科準備度、對學生活動的參與之教學投入承諾、對學術、學生個人特質及學校目標之認同
Baker & Andrew(1993)	工作之意願、留任之意願、課程發展、同事合作

由表 2-2 中可見，國內外多數學者普遍認為專業認同、工作投入、留任意願為專業承諾所應涵蓋之內涵。依我國國情，目前社會大眾普遍認為教師為穩定職業，教師成為熱門職種的選擇之一，師資培育法修正後廣設職前師資培育課程，致使具有教師資格的人員倍增，教育單位的教師缺額因少子化而減少，此供需不平衡之現況使教師之留任意願增加。在此情況下，特殊教育教師為一需要高度專業之教師類科，教師之留任傾向為何？是本研究所關注並加以探討的。而社會風氣及教育環境的快速變遷，各項教育法規、特殊教育法規逐步修正更新，促使特教教師必須重視相關規範及專業倫理之遵守與執行；特殊教育的與時俱進，特教教師是否亦重視自身專業素養的成長，以成為具高效能之特教教師？以上皆為本研究以特教教師為對象，所欲了解之專業承諾情形。

因此，本研究乃綜合上述學者之觀點，考量我國社會情境現況，將專業承諾之內涵定為：「專業認同」、「工作投入」、「專業倫理」、「研究進修」、「留業傾向」等五個層面。茲分述如下：

- 一、專業認同：特教教師對於自身特教專業的價值抱持肯定態度。
- 二、工作投入：特教教師對於特教工作抱持熱情，願意付出奉獻自己的心力。
- 三、專業倫理：特教教師對於特教工作所需之專業倫理信守及維護
- 四、研究進修：特教教師為提昇自身專業素養，參與研究進修的意願及態度。
- 五、留業傾向：特教教師對於自身職業的喜愛及留任意願的高低程度。

#### 肆、教師專業承諾的相關研究

許多學者針對不同的研究對象進行專業承諾的相關實徵性研究，從這些研究發現，多數研究者由性別、年齡、教育背景、服務年資、擔任職務等變項著手進行專業承諾的探討，以下茲就這些研究的研究結果進

行討論。

### 一、性別與教師專業承諾

在教師「性別」與「專業承諾」的研究中，部分的研究結果顯示，女性教師的專業承諾高於男性教師（江佳茹，2003；林勇輝，2004；孫美珠，2007；黃榮貴，2001；Singh,1998）。另一方面的研究結果則顯示，男、女性教師在專業承諾的表現上並無顯著差異（王閩，2003；江澈，2007；吳明珠，2005；沈儀方，2004；林玲，2005；姜建年，2006；洪碧霜，2005；孫美珠，2007；許坤真，2003；許清勇，2001；陳勝福，2005；黃瓊儀，2008；楊豪森，2008；蔡韻瓊，2008；鄭鈺靜，2008；蕭惟聰，2003；謝紫菱，2005；蘇寶珠，2005）。有的研究由專業承諾的各層面切入，進行深入的分析，例如：郭慧龍（1996）以國小啟智班教師及普通班教師為研究對象，研究發現男性教師在留業意願層面上較女性教師為低，其他層面則兩性無顯著差異。

### 二、年齡與教師專業承諾

在教師「年齡」與「專業承諾」的研究中，多數研究的研究結果顯示年齡與教師專業承諾具有相關性，年齡較高的教師在專業承諾上，高於年紀較輕的教師（江佳茹，2003；江澈，2007；吳明珠，2005；李冠儀，2000；沈儀方，2004；林勇輝，2004；林玲，2005；孫美珠，2007；陳勝福，2005；黃瓊儀，2008；蔡韻瓊，2008；謝紫菱，2005）；但也有另一方面的研究結果則指出，教師年齡與專業承諾並無顯著差異，年齡並不是影響專業承諾的因素（王閩，2003；姜建年，2006；洪碧霜，2005；鄭鈺靜，2008；蕭惟聰，2003）。

### 三、教育專業背景與教師專業承諾

我國師資培育管道逐步擴展，自早期主要培育師資的師專、師範體系，逐漸延伸至各類多元培育管道，因多元的師資培育管道，教師

的教育專業背景亦各有不同。學者們便以「教育專業背景」作為背景變項進行與專業承諾的相關研究。

在以教師教育專業背景為變項的專業承諾研究中，研究結果尚未趨於一致。研究者發現部分研究主張教師教育專業背景與專業承諾之間有顯著差異存在：教師專業承諾研究中發現師範體系畢業者高於非師範體系畢業者（王閩，2003；李冠儀，2000；許清勇，2000）；部分研究發現普通大學畢業者高於師範院校畢業者（林玲，2005；孫美珠，2007）；張志毓（1997）的研究指出師專與研究所畢業者專業承諾高於師院、師大畢業之教師。也有研究結果顯示出研究所以學歷較高者之專業承諾亦較高（王閩，2003；江澈，2007；何柔慧，2003；沈儀方，2004；黃瓊儀，2008；蔡韻瓊，2008）。

其他研究結果則呈現教師之教育背景對專業承諾並無顯著差異（江佳茹 2003；林勇輝，2004；姜建年，2006；洪碧霜，2005；陳勝福，2005；鄭鈺靜，2008；蕭惟聰，2003）。

#### 四、服務年資與教師專業承諾

教師的服務年資與其專業承諾的關係亦為許多相關研究所關注的焦點。在相關的研究之中，大部分的研究說明教師服務年資與專業承諾有關，且年資較高者之專業承諾高於年資淺者（江佳茹，2003；江澈，2007；何柔慧，2003；李冠儀，2000；林勇輝，2004；洪碧霜，2005；孫美珠，2007；許清勇，2001；陳勝福，2005；蔡韻瓊，2008；鄭鈺靜，2008；謝紫菱，2005；蘇寶珠，2005）。而部分研究的結果呈現教師年資與專業承諾之間無顯著差異，教師並不會因服務的年資多寡影響其專業承諾（王閩，2003；吳明珠，2005；林玲，2005；姜建年，2006；黃瓊儀，2008；楊豪森，2008；蕭惟聰，2003）。特別的是，黃榮貴（2001）的研究發現服務年資 5 年以內之教師高於其他年資之教師。

## 五、擔任職務與教師專業承諾

教師在學校中可能擔任專任教師、導師、兼任行政等不同職務，教師所擔任的職務不同對其專業承諾是否有所影響？以下針對教師擔任職務與專業承諾相關之研究結果進行歸納分析。

從教師擔任職務與教師專業承諾相關的研究結果中，可以發現大部分的研究結果顯示兼任行政職務的教師之專業承諾高於未兼任行政職務的教師（王閩，2003；江澈，2007；何柔慧，2003；林玲，2005；洪碧霜，2005；孫美珠，2007；許清勇，2001；蔡韻瓊，2008；謝紫菱，2005；蘇寶珠，2005）；楊豪森（2008）的研究結果則顯示兼任行政職務教師及專任教師高於導師。但在部分研究中卻顯示，兼行政職務教師專業承諾顯著低於一般教師（黃國隆，1986；黃榮貴，2001）。此外，部分研究結果則呈現擔任不同職務的教師，其專業承諾沒有顯著差異（江佳茹，2003；沈儀方，2004；林勇輝，2004；姜建年，2006；陳勝福，2005；鄭鈺靜，2008；蕭惟聰，2003）。

以上諸多關於專業承諾的相關研究結果，揭示了影響專業承諾的可能有關因素，同時也呈現出許多教師背景變項與其專業承諾之間的關係，然而相關研究的結果目前仍未趨於一致，提供本研究深入探索的思考方向。

## 第二節 教師效能的涵義與相關研究

學校績效之展現，源於教師效能，顯於學生表現（路婉林，2010）。有效能的教師對學生產生之影響至為關鍵，亦是學校績效的幕後推手。本節探討教師效能的相關理論，首先討論教師效能的意義，再探討教師效能的理論、教師效能的內涵，最後討論教師效能的相關研究。

### 壹、教師效能的意義

效能的定義是功能、效用，即是組織既定目標的達成，成員在努力達成目標的過程與結果中的差異程度。個人對於自己本身效能的信念會影響自己所做的選擇、自己的抱負、下多少心力在特定任務上，以及面對困難即挫折時能夠堅持多久的結果的行為（高景志，2004）。

在探討教師效能之前，首先需要對教師效能的意義進行討論與界定。許多學者針對教師之效能進行研究，國外的學者對於教師效能之研究，大多以 Bandura(1977)的自我效能論做為基礎的理論，再加以延伸應用。因研究目的及觀點不同，有人用「Teacher Effectiveness」、「Teacher Sense of Efficacy」、「Teaching Self-Efficacy」來表示（黃瓊儀，2008）。國內學者亦持不同說法，有人以「教師效能」來表示，也有以「教師效能感」、「教師效能信念」、「教師自我效能」、「教師教學自我效能」來表示（陳美言，1998）。國內外有關教師效能的研究有很多，研究者參考黃瓊儀（2008）之研究及其他有關研究，針對教師效能之意義加以探討，並將國內、外學者研究中，對於教師效能意義之界定彙整如表 2-3。



表 2-3

## 教師效能之定義

研究者	對教師效能的定義
李莉莉 (2002)	教師對自己本身能夠有效完成教學任務的信念與預期能影響學生學習的能力，並從事有效教學活動
簡佳珍 (2002)	教師從事教育工作，對學校教育的功能效與自身教學能力影響學生學習程度的整體性知覺與信念
簡玉琴 (2002)	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之一種主觀上的評價
吳璧如 (2002)	教師效能是教師個人對教學的控制感，在不被外力干預或控制的情況下所產生的能力知覺或主觀判斷，是教師的內在主觀知覺
馮綉雯 (2002)	教師對自己教學能力的肯定，並能在教學情境中依學生差異，安排適當且有效之教學活動，達成教育目標的主觀知覺評價
林勇輝 (2003)	教師對自己本身「教學專業能力」及預期能「影響學生學習」的信念，並進行有效的教學活動
陳慧敏 (2003)	教師對自己能夠影響學生學習的教學能力信念。
陳勝福 (2005)	教師在教育情境中，知覺自身教學能力與學校整體教育功效，能影響學生學習程度，以達到特定教學目標之自我信念與預期。
江明洲 (2006)	教師對於自己是否能夠引導學生做正向及有效的學習並對於抗衡外在環境因素對教學產生影響的一種能力知覺或信念。
張嘉珮 (2007)	教師在教學中，對教導學生學習，以促使學生達到特定教育目標所持的信念。
孫美珠 (2007)	教師在所從事的的教育情境中，能夠堅定本身的信念足以影響學生正向的學習，並且具備改變學生學習效果的實際教學行動，使學生能夠成功的學習以達成教育目標。
李慧芬 (2008)	充分專業信心、善用教學策略、掌握教學互動與堅持教化信念。
黃瓊儀 (2008)	教師從事教育工作時，對於自己專業能力的主觀知覺，期許自己透過教育的力量，對學生的學習產生正向影響，並達成教育目標的一種統合性的信念。
蔡毓玲 (2009)	教師對自己本身能夠有效完成教學任務的信念與預期能影響學生學習的能力，並從事有效的教學活動。
路婉林 (2010)	教師在教學情境脈絡中，對本身具有專業技能，能有效完成教學任務的信念，與預期能影響學生學習以從事有效教學活動的能力。
Bandura (1977)	由個人的過去表現所得的成就、學習到的經驗、個人對自我的說服能力與情緒的穩定性等而來。由其是個體自年幼時的家庭成長經驗是個人自我效能形成的起點，再經由重要他人和個體對所處環境的探索而形成的能力。
Denham & Michael (1981)	是形成教師表現知覺、實際表現及其學生表現等諸多變項的中介概念。
Ashton et al. (1983)	教師對於個人成為一位有效能教師的一般性意識、教學與學習之關係的一般信念、整個人效能和教學效能兩種概念而形成，指教師個人對自己成為有效能教師及對教學、學習之關係的一種統合性信念。

(續下表)

Gibson & Dembo(1984)	教師相信能夠影響學生學習的程度，即教師本身對於自己本身能夠正面影響學生學習的一種信念。
Hoover,Bassler & Brissie (1987)	教師效能是教師對於本身從事教學的自信程度，而教師本身的教學能力和專業知識亦會影響教師效能。
Cavers (1988)	教師相信自己有能力去影響學生表現的一種信念。
Newman & Rutter (1989)	教師效能是指教師對於教學是否增進學生成就的一種知覺信念；此種知覺的判斷來源是學生學習的成功與否。
Woolfolk & Hoy(1990)	教師自我效能是教師對學校教育力量、學生學習成敗責任、學生學習作用、一般教育哲學以及對學生影響力的程度等各方面的信念。
Rosenholtz & Simpson(1990)	包括教師對宿命論的排斥，相信學生成果不完全受制於其智商及其家庭；肯定自己的能力，認為在一特定情境中，身為教師者，自己有能力去影響學生的學習。
Moneys(1992)	良好的教師教學效能包括：有效的教導教材的知識有效的師生溝通、良好的教材組織能力、激勵學習動機的能力、和藹可親的態度、教室管理的技巧。
Guskey & Passaro(1994)	教師他們認為可以影響學生學習的一種能力信念，即使是對那些最無動機的學生亦能加以改善。
Soodak & Podell(1996)	教師效能感包含個人效能感、結果效能感以及教學效能感。
Tschannen-Moran & Hoy(1998)	教師對自己在特定環境之下能成功完成特定的教育工作信念。

綜觀國內外有關教師效能的研究，由於研究者切入角度與關注面向的歧異，而有許多不同的論點出現。但大致可以分為三個主要分支：一是將教師效能關注於教師自我效能；一是聚焦於教學之上，著重於教師教學效能之展現；最後則是採整體的概念，以各個面向之綜合，透過全方位的角度去詮釋教師效能之意義。

教師自我效能與教師效能皆為理論上的一種構念，但二者涉及的角度不同，涵蓋範圍與表現方式亦有所差異。教師自我效能牽涉到教師本身的認知機制，與其行為的部分較無關聯（林勇輝，2003）。另一系的觀點認為教師主要工作在於教學，而教師效能的程度端視其對於學生的教學歷程中能否達到教育目標，增進學生的學習效果而定。因此所謂教師教學效能是指教師必須自課程規劃設計、系統化呈現教材，透過運用各種教學方法與有效的班級經營，增進學生學習的效果，促使學生於行為

上表現良好(孫美珠,2007)。教師效能是指教師從事教學時所產生的預期結果,其教學活動符合教學的有效性,且對學生認知、情意及行為方面的影響,所以涵蓋了人格特質、教師行為及教師信念層面(李隆旻,2002)。由此可見,採整體概念之教師效能定義,涵蓋範圍較廣,概念層次較高且具有統合性,此一取向較能忠實呈現教師效能之展現。

綜合上述,國內外學者對「教師效能」的觀點不盡相同,依本研究之目的,擬採整體的概念作為本研究特教教師之教師效能探尋的主軸,將教師效能視為教師能夠有效辦理教育工作,具備問題解決及取得支援的能力,結合各項資源進行適性教學活動、建立良好親師關係並對學生產生正面影響。

## 貳、教師效能的理論

綜觀國內外之研究,教師效能所引述的理論基礎很多,整體觀之,大致可以分為 Bandura 的自我效能理論與 Rotter 的控制信念理論為教師效能理論的兩大主軸。以下將 Bandura 的自我效能理論與 Rotter 的控制信念理論分述如下:

### 一、Bandura 自我效能理論 (Self-Efficacy Theory)

Bandura(1977)將個人知覺的自我效能界定為個體對自我的一種感知,個人對於自己能夠組織並執行一連串行動以產生某種成果的信念。此種信念是個人對於自己從事某項任務或表現某種行為、可達到何種結果所具備的能力及主觀評價。其自我效能理論有幾項重點,分述如下:

- (一) 自我效能是認知、行為、環境三者交互作用之結果。Bandura 提出交互決定論,指出人類受到認知、行為與環境交互作用的影響,而自我效能是認知、行為、環境三因素互相作用下的結果。認知因素是影響學習的信念和態度,特別是反應行為和環境的刺激;行為因素指個人對於情境的反應;環境因素則是家長、教師和同儕所扮演的角色,三者交互作用後形成自我效能。

(二) Bandura 認為個人對於自我效能的預期，主要建立於四種訊息來源：成功經驗、替代經驗、社會說服、生理與情緒狀況等四項。成功經驗 (Mastery Experience) 是為個人的表現結果，成功經驗可提高個人對自我能力的預期，提供了最具影響力的效能資訊來源。替代經驗 (Vicarious Experience)：透過觀看他人類似表現，亦能提昇旁觀者的效能期望；因為旁觀者可藉觀看他人的表現，判斷自身掌握活動的能力。社會說服 (Verbal Persuasion)：是指他人對特定表現的回饋或鼓舞性談話，可使個人相信他們具有達成目標的能力，導引個人盡力獲致成功，助長個人自我效能。生理與情緒狀況 (Physiological Arousal)：個人會部分仰賴於其生理狀況或情緒起伏而影響其表現水準，進而影響自我效能。

(三) Bandura 的自我效能理論主要包含效能預期、結果預期兩部分。效能預期 (Efficacy Expectations) 是個人能否成功執行行為的信念，是個體對自我的能力之評斷。應用於教師效能的探討上，效能預期就是「個人教學效能」(PTE)，指教師對其自身的教學能力評估。而結果預期 (Outcome Expectations) 則是指行為導致某種結果的評估，亦即個人對特定行為導致預定後果的估測。應用於教師效能的探討中，結果預期就是「一般教學效能」(GTE)，指教師對其教學的預期效果的評估 (路婉林，2010)。

## 二、Rotter 的控制信念理論 (Locus of Control Theory)

Julian B. Rotter 主張，個體會將自己之成敗與環境間產生歸因推斷。控制信念便是個人對自己與環境之間相對關係的看法，控制信念分為兩種：當個體將事件的原因歸諸於其行為或個人本身特質時，即是內在控制信念；另一類型則是將事件的發生解釋為由外在不可預測之因素所造成，如環境、命運、機會等，此即為外在控制信念。內控者相信凡事操之在己，將成功的原因歸諸於自己的努力，失敗的原因則歸諸於自己的疏漏；外控者相信凡事操之在人，成功歸因於幸運，而失敗歸因於外在不可預測之因素 (張春興，2005)。

將控制信念的概念推論到教師效能上，抱持內在控制信念的教師，有信心能教導動機低落或學習困難的學生，並掌握教學後果，認為自己的影響力足夠大過於環境的影響，克服環境的困難，發揮教育的功效；抱持外在控制信念的教師，認為環境的影響力遠大於自身教學的影響力，教學最終仍受外在環境因素之限制，無法掌握教學後果(吳璧如，2002)。

### 參、教師效能的內涵

大多數的學者對教師效能的基本理念相去不遠，但因研究目的與角度不盡相同，故其所持的觀點與陳述的內涵亦不盡一致。茲將學者的研究中有關教師效能之內涵，分述如下：

Gibson 與 Dembo(1984)認為教師自我效能的能力信念是包含了兩個層面：一為個人教學效能，即教師對自身具有的教學能力與技巧的信念；另一層面則是一般教學效能，指教師在外界環境因素限制之下，認為自己能改變學生能力的信念。

Ashton(1984)認為教師自我效能是教師相信個人能影響學生的表現。其中，教師自我效能包含了三個層面：個人效能、教學效能與個人教學效能。個人效能是教師對自己成為一個有效能教師的知覺；教學效能是對教學與學習間關係的信念；個人教學效能則是教師對成為有效能教師及對教學與學習間關係之信念。Ashton 和 Web(1986)對教師自我效能作有系統的探討，認為教師自我效能是包含：教師行為與結果間效應的一般性信念、教學效能信念與個人效能信念。一般性信念是教師對行動與結果兩者間的效應所持的效能預期；教學效能信念乃是教師對教學工作所能影響學生學習的效能預期；個人效能信念則是教師對自己的行為所產生的預期結果之信念。結合了 Bandura 自我效能中的「結果預期」和「效能預期」。

周新富(1991)在研究中指出教師效能信念是指教師從事教學工作時，對其本身具有的教學能力和對學生影響程度的一種主觀評價，其內

涵包含處理問題效能信念、教師教學信念、增進學習效能信念和一般教學效能信念等四個層面。

黃政傑（1993）認為一位有效能的優良教師是應用所學所知於教學實務上，更重要的是能夠依照自己的教學情境，調整創新，進行行動研究，考驗教學原理和教學有效性，使自己成為教學知識的開發者，而不單是使用者而已。

陳木金（1997）認為教師效能是教師透過教學自我效能的信念、系統的呈現教材內容、多元有效的教學技術、有效的運用教學時間、建立和諧的師生關係、營造良好的班級氣氛等六個向度來創造一個有效的學習環境，營造良好的學習氣氛，促進有效的教學與成功的學習。

林進材（2002）認為高效能教師通常具備溫暖、同理心、負責任、有效率和激勵士氣的能力，同時富想像力、創造力等特質。高效率教師所表現出來的教學行為，是將專業知能有效的發揮，面對複雜的教學情境能採取審慎的行動，並能批判的檢視行動後果。他將教師效能分成下列六個層面：教師自我效能信念、教師教學技術、教材組織與運用、學習時間的運用、師生關係的建立和班級氣氛的營造等。

孫志麟（2003）在其發展之教學自我效能量表中，認為教師自我效能是教師於教學工作時，對自己教學能力的信念。包含盡心教學及善用方法、診斷學習及變通教法、抗衡家庭及社會負面影響、抗衡家長管教負面影響、抗衡傳播媒體負面影響和抗衡學生參照人物負面影響等六個層面的效能信念。

孫美珠（2007）將教師效能區分為「教師自我效能」與「教師教學效能」兩大層面，而「教師自我效能」為信念效能，強調的是教師具有教學能力的信念；「教師教學效能」則為行動效能，強調的是教師對外在環境的教學能力與技巧。

由上述可知，相關研究顯示出教師效能的內涵，有的研究是以教師自我效能強調的自我信念也就是以效能感為主要研究主題；有的則是以教學效能為研究重心，其兩者之間的內涵則有不同的差異性。

然而，我國許多學者進行教師效能相關研究，主要都是以普通教師為研究對象，有關特殊教育教師效能部分的研究相對而言較少。林惠芬（2003）曾針對啟智教育教師效能進行研究，以臺灣中部八縣市國中小以及高職啟智學校（班）教師為對象，透過問卷調查研究法進行啟智教育教師效能及相關因素之研究，發現啟智教育教師之教師效能普遍不低。其關於特殊教育教師效能的內涵包括：教師教學能力、與家長建立良好的親師關係的能力、與同仁的合作協調能力、取得學校行政配合及支援的能力、問題解決能力、自我調適與要求的能力。其中效能最高的是在「自我要求與調適能力」上，最低的則是「取得學校行政支援與配合」向度。本研究乃參考上述六層面之教師效能內涵，作為本研究教師效能內涵之界定。

#### 肆、教師效能的相關研究

有關教師效能的研究甚多，因學者研究目的、方向不同，產生的研究結果也會不相同。許多學者針對教師的不同背景變項進行研究，統整相關研究後，歸納出多數研究者由性別、年齡、服務年資等變項著手進行教師效能的探討，以下茲就這些研究的研究結果進行討論，探討其與教師效能之關係。

##### 一、性別與教師效能

經蒐集文獻發現，在教師「性別」與「教師效能」的研究中，大部分的研究結果顯示性別在教師效能上無顯著差異（姜建年，2006；孫郁荃，2006；莊智揚，2007；陳慕賢，2003；馮益宏，2008；馮綉雯，2002；葉又慈，2006；劉秋珍，2005；簡木全，2003；Emrick, 1999；Enon, 1995）。

但仍有部分研究結果顯示性別對教師效能有顯著差異（Celep & Cevat, 2000；Shahid & Thompson, 2001），有些研究結果呈現女性教師之專業承諾大於男性教師（江佳茹，2003；林勇輝，2004；林國禎，

2008；徐進文，2007；謝麗貞，2006；Coladarci & Breton, 1997；Franklin, 1989；Greenwood, Olejnik & Parkay, 1990)；而林真鳳(2007)研究結果卻顯示男性的教學效能比女性高，可見性別與教師效能間的關係尚無一致性之結果。

## 二、年齡與教師效能

經蒐集文獻發現，在教師「年齡」與「教師效能」的研究中，部分研究結果顯示，年齡愈大之教師則教師效能愈高(江佳茹，2003；林惠芬，2003；孫郁荃，2006；徐進文，2007；莊智揚，2007；陳慕賢，2003；黃錦桃，2006；劉秋珍，2005)。部分的研究結果則顯示，年齡對教師效能沒有顯著差異(林真鳳，2007；姜建年，2006；葉又慈，2006；簡木全，2003；Cavers, 1988)。

綜合上述研究結果，大多數研究發現年齡對教師效能有影響，普遍研究指出年紀較長者之教師效能較年輕者高，但也有研究指出兩者之間無顯著關係。

## 三、教育專業背景與教師效能

因學者研究目的、方向不同，產生的研究結果也不盡相同。在教師「教育專業背景」與「教師效能」的研究中，Hoy 和 Woolfolk(1993)與 Tamashiro 和 Glickman(1982)的研究結果發現，教育程度較高的教師，其教師效能較高。此結果與國內部分研究結果相同，學歷對教師效能有顯著差異(林真鳳，2007；馮綉雯，2002；葉又慈，2006；謝麗貞，2006；簡木全，2003；簡玉琴，2001)。但另有些研究則未發現教育程度與教師效能有關(Gibson & Dembo, 1984；Greenwood, Olejnik & Parkay, 1990)，學歷之於教師效能無顯著差異(江佳茹，2003；林勇輝，2004；林國禎，2008；姜建年，2006；孫郁荃，2006；徐進文，2007；莊智揚，2007；陳慕賢，2003；馮益宏，2008；劉秋珍，2005)。

綜合上述研究結果，大部分研究指出較高學歷教師會產生較高的



效能，但也有研究指出學歷與教師效能間並無顯著差異，教育專業背景與教師效能上未必存在著必然的關係。

#### 四、服務年資與教師效能

Ross(1994)的研究結果呈現有經驗教師的教師效能較穩定。Hoy and Woolfolk(1993)與 Soodak and Podell(1997)研究也指出，教學經驗較豐富的教師，其教師效能較高。但另一方面也有研究發現，任教經驗與教師效能無顯著差異(Cavers, 1988; Emrick, 1999; Sarabun, 1995)。

在國內教師「服務年資」與「教師效能」的研究中，呈現服務年資愈資深者之教師效能愈高(江佳茹，2003；徐進文，2007；莊智揚，2007；陳慕賢，2003；馮綉雯，2002；葉又慈，2006；謝麗貞，2006)。

另外，部分的研究結果顯示，服務年資對教師效能沒有顯著差異(林勇輝，2004；林真鳳，2007；林國禎，2008；姜建年，2006；孫郁荃，2006；馮益宏，2008；劉秋珍，2005；簡木全，2003)。

綜合上述研究結果，部分研究顯示服務年資與教師效能有顯著差異，普遍研究指出服務年資較資深者之教師效能較服務年資資淺者高，但仍有其他研究顯示未必盡然如此。

#### 五、擔任職務與教師效能

教師在學校擔任的職務可能各不相同，部分研究亦關注教師擔任職務與其教師效能間的關係。在教師「擔任職務」與「教師效能」的研究中，大多研究結果呈現教師擔任職務與教師效能間有關係存在，有些研究結果顯示兼行政職務者的教師效能大於未兼行政者(林勇輝，2004；林國禎，2008；姜建年，2006；孫郁荃，2006；陳慕賢，2003；馮綉雯，2002；葉又慈，2006；劉秋珍，2005)。而簡玉琴(2001)之研究則顯示導師教師效能大於兼行政工作及科任者。另外，部分研究之結果呈現擔任職務對教師效能沒有顯著差異(江佳茹，2003；林真鳳，2007；徐進文，2007；馮益宏，2008；謝麗貞，2006；簡木全，2003)。

由上述研究可見，目前教師擔任職務與教師效能間的關係仍未趨一致。

綜上所述，教師專業承諾與教師效能有可能會因教師個人的背景因素，如：性別、年齡、教育背景、服務年資、擔任職務等不同而有所差異。目前實證研究結果，上述教師背景變項與教師專業承諾、教師效能間的關係，尚無一致性的看法，其原因可能是由於各研究之樣本、研究工具、方法與研究對象等相關因素之差異，產生不同的研究結果。因此，本研究擬針對教師個人背景因素的性別、年齡、教育背景、服務年資、擔任職務等再進一步探討。

### 第三節 教師專業承諾與教師效能之相關研究

本節主要針對專業承諾與教師效能等文獻加以整理探討，探討教師專業承諾與教師效能關係。在學校中，特教教師對於特教教學與推展等工作扮演重要角色，而其專業承諾與特教工作辦理成效有密切關係。

姜建年（2005）認為一位優秀之教師，除了應具備豐富專業知能與專門知識外，在服務生涯中更要能認同教育目標與價值，為學校組織貢獻心力。劉春榮（1996）則指出教師專業承諾能夠引導教師對專業的認同及教師任教意願。對教育工作的認同度會展現在教學工作表現上，教師專業承諾越高則教師效能感也會相對的提高；而教師效能高時，教師必定也具有高度的專業承諾。Pang 和 David（2000）指出教師專業承諾代表教師對自身工作的喜愛程度，及其所表現出來的承諾之程度。當教師對工作具有高度承諾，願意付出努力以提升學生的學習成果；而學生的學習成果受到教師效能的影響，因此教師專業承諾和教師效能是息息相關的。

目前國內針對教師專業承諾與教師效能之研究主要以一般教師為主，探討特教教師之研究仍甚缺乏，故本節以目前現有之實徵性研究進行探討，以下茲就專業承諾與教師效能間的相關研究結果進行歸納整理，探

討兩者之關係：

江秋玫（1998）以雲嘉地區國小教師為研究對象，採問卷調查為研究方法，進行國小教師專業承諾、自我效能感與專業踐行關係之研究。其研究結果指出：國小教師專業承諾大部分趨向高度承諾；國小教師自我效能大部分趨向中等以上程度。國小教師專業承諾越高，其專業踐行程度亦越佳；國小教師自我效能感越高，其專業踐行程度亦越佳。

江佳茹（2003）以中部四縣市之公立國小教師為研究對象，採問卷調查研究方法進行國小教師專業承諾和教學效能相關之研究。其研究結果發現國小教師專業承諾和教學效能現況趨向高承諾和高效能；國小教師專業承諾大部分趨向高承諾，但不同背景變項之間仍有差異存在；國小教師教學效能大部分趨向高效能，但不同背景變項之間亦有差異存在；教師專業承諾與教學效能間有典型相關。

林勇輝（2004）以台北縣國民小學教師為研究對象，採問卷調查方式進行研究。將教師專業承諾區分為高分組、中分組與低分組進行研究，研究結果發現教師專業承諾程度越高的國民小學教師，在教師效能各向度的表現也越好；教師專業承諾各向度對教師效能的多元迴歸預測結果中，教師專業承諾對於教師效能具有正向預測作用；教師專業承諾各向度可以有效預測教師效能，但對教師留業傾向則呈現負向預測作用。

陳勝福（2005）以臺北市國民小學教師為對象，採調查研究法進行研究。將專業承諾分成專業認同、專業素養、敬業投入、研究進修、專業倫理等五個向度；在教師效能層面上以個人教學效能感、一般教學效能感為範疇，探討教師專業承諾與教師效能的差異情形及教師專業承諾對教師效能的預測力。研究結果發現不同教師專業承諾在整體教師效能量表上的得分有顯著差異；而在專業承諾向度中專業認同、專業素養、敬業投入、研究進修、專業倫理等各層面越高，教師效能感也越好。在教師專業承諾對教師效能感的預測上，經多元逐步迴歸分析的結果，顯示有三個預測變項達到顯著水準：專業素養、專業認同、研究進修之三個變項對教師效能感具有正向的預測力，其中以「專業素養」對教師效

能最具預測力。

林勇輝（2004）以臺北縣國小教師為研究對象，採問卷調查法進行研究。其研究結果指出臺北縣國小教師專業承諾及教師效能均為中等以上程度；性別、年齡、教學年資、教師種類、學校種類及學校規模，對專業承諾及教師效能皆有差異存在；專業承諾程度越高的教師，則教師效能的表現也越好；專業承諾可以有效預測教師效能。

姜建年（2005）以臺灣地區國民小學一般智能優異班級之資優教師為研究對象，採問卷調查為研究方法。其研究結果發現國民小學資優班教師之專業承諾的展現屬中高程度；國民小學資優班教師在教學效能的表現屬中高程度；國民小學資優班教師專業承諾與教學效能具有典型相關。

蕭琇月（2005）以高職會計教師及學生為研究對象，採問卷調查為研究方法。其研究指出高職會計教師之不同教育改革接受度在專業承諾上呈顯著正相關；不同組織承諾在教學效能上呈顯著正相關；不同專業承諾在教學效能上呈顯著正相關；高職會計教師組織承諾與專業承諾呈顯著正相關。

由上述相關研究可知，以普通教師而言，不同背景變項在專業承諾及教師效能上大都有顯著差異，教師專業承諾與教師效能之間的研究呈現正相關的情形，顯示出兩者間確實是有相關存在。然而，特教教師之專業承諾與教師效能之情形與關係仍待釐清，因此本研究將參考以上的研究結果，進行國中特教教師專業承諾與教師效能之間的探討。

### 第三章 研究方法

本研究透過文獻探討建立研究之理論基礎，採用問卷調查法進行研究，以臺北市國中特教教師為研究對象，欲瞭解國中特教教師於「專業承諾」與「教師效能」之現況及探討兩者之間的關係。

本章共分五節，分別為研究架構、研究對象、研究工具、研究程序、資料處理分析等，以下將分別詳述之。

#### 第一節 研究架構

本研究架構如圖 3-1 所示，分別關注特教教師個人背景變項與專業承諾之關係、特教教師個人背景變項與其教師效能感受之關係，再探討特教教師專業承諾與教師效能之間的關係。

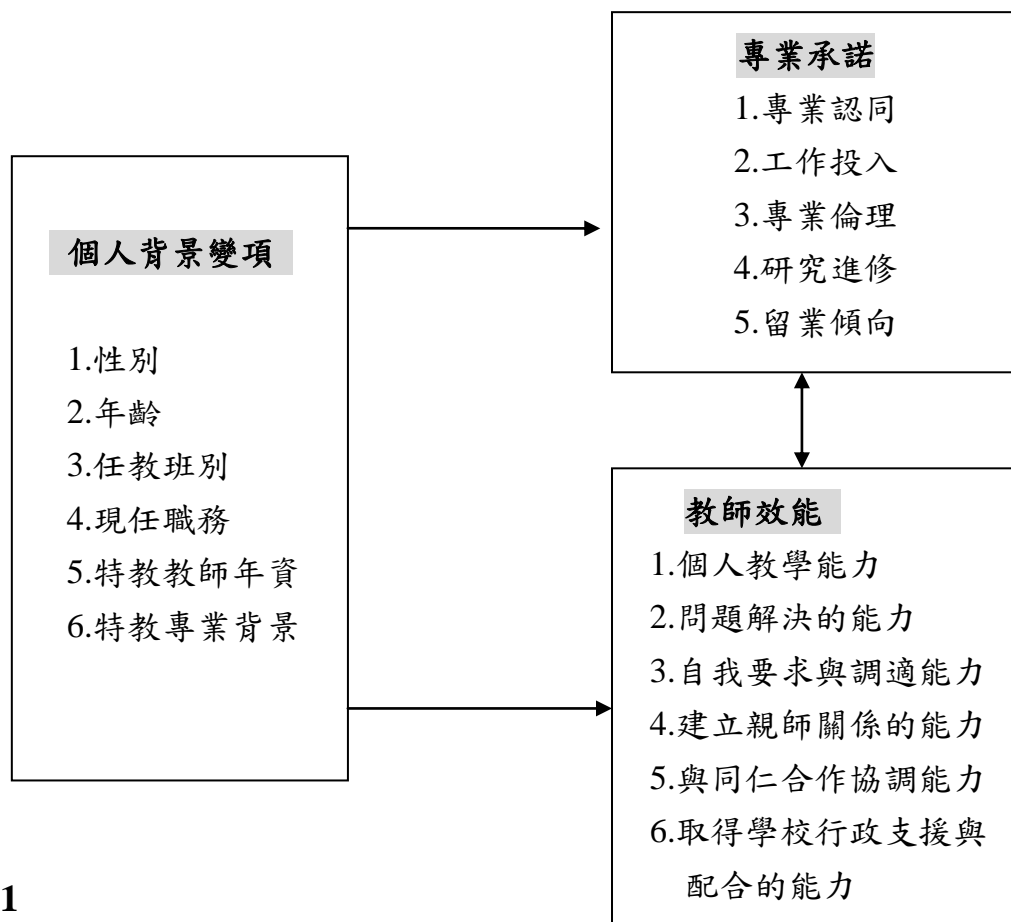


圖 3-1  
研究架構

如圖 3-1 研究架構所示，本研究之架構主要包括個人背景變項與專業承諾、教師效能，分別說明如下：

### 壹、個人背景變項

以特教教師的性別、年齡、任教班別、現任職務、特教教師年資、特教專業背景作為探討的變項。

一、性別：男、女。

二、年齡：30 歲以下、31-40 歲、41-50 歲、51 歲以上。

三、任教班別：身心障礙資源班、集中式特教班、二者兼具。

四、現任職務：兼任行政、導師、專任教師。

五、特教教師年資：5 年以下、6-10 年、11-15 年、16-20 年、21 年以上。

六、特教專業背景：特教系所畢業(含四十學分班)、學士後特教學分班結業、特教輔系或雙主修、一般大學特教學程及其他。

### 貳、專業承諾

分為五個向度，分別為：

一、專業認同

二、工作投入

三、專業倫理

四、研究進修

五、留業傾向

### 參、教師效能

分為六個向度，分別為：

一、個人教學能力

二、問題解決的能力

三、自我要求與調適能力

四、建立親師關係的能力

五、與同仁合作協調能力

六、取得學校行政支援與配合的能力

## 第二節 研究對象

本研究以臺北市國民中學現任正式特教教師為研究對象，含集中式特教班及身心障礙資源班教師。以問卷調查法進行資料蒐集，以瞭解國中特教教師專業承諾與教師效能之現況，並探討兩者之間的關聯。

### 壹、預試樣本

本研究採普查方式發放問卷，為維持正式施測時樣本之完整性，預試樣本以立意取樣方式，抽取臺北市以外縣市之國中特教教師 50 名進行預試（表 3-1），回收預試問卷後進行樣本資料分析。

表 3-1  
預試樣本各校人數分配表

縣市別	學校名稱	樣本數
桃園縣	同德國民中學	3
桃園縣	會稽國民中學	3
桃園縣	慈文國民中學	3
桃園縣	南崁高中國中部	1
桃園縣	青溪國民中學	1
桃園縣	內壢國民中學	2
台中市	黎明國民中學	12
台中市	育英國民中學	11
高雄市	民族國民中學	11
高雄市	路竹高中國中部	3

### 貳、正式施測樣本

依據教育部特殊教育通報網（2011）統計資料所示，臺北市一般國中任教之正式特教教師共有 376 名。經電話聯繫各校特教業務承辦人員確認在職正式教師人數，採普查方式發放正式問卷 360 份，蒐集特教教師在專業承諾與教師效能之資料，俟回收後進行資料分析。本研究之正式施測樣本為臺北市國中在職正式特教教師，以普查方式發放問卷，發

放問卷 360 份（表 3-2）。

表 3-2

正式樣本各校人數分配表

行政區	校名	教師數	校名	教師數	校名	教師數
松山區	介壽國中	13	敦化國中	4	中崙高中國中部	2
	民生國中	3	中山國中	3	西松高中國中部	2
信義區	興雅國中	12	永吉國中	5	瑠公國中	3
	信義國中	5				
大安區	仁愛國中	5	大安國中	3	金華國中	8
	懷生國中	3	芳和國中	13	和平高中國中部	2
	龍門國中	3	民族國中	3		
中正區	螢橋國中	6	古亭國中	3	南門國中	6
	中正國中	9	弘道國中	3		
萬華區	萬華國中	15	雙園國中	7	大理高中國中部	3
	龍山國中	3				
大同區	建成國中	3	忠孝國中	2	成淵高中國中部	2
	民權國中	8	蘭州國中	3	重慶國中	3
中山區	長安國中	8	北安國中	3	大同高中國中部	3
	新興國中	5	五常國中	8	大直高中國中部	2
	濱江國中	1				
文山區	木柵國中	3	實踐國中	13	北政國中	2
	景美國中	6	興福國中	3	萬芳高中國中部	2
	景興國中	4				
士林區	至善國中	0	格致國中	3	陽明高中國中部	2
	蘭雅國中	8	士林國中	4	百齡高中國中部	10
	福安國中	5	天母國中	6		
北投區	北投國中	5	新民國中	5	明德國中	6
	桃源國中	8	石牌國中	9	關渡國中	3
南港區	誠正國中	5	成德國中	6	南港高中國中部	8
內湖區	內湖國中	11	麗山國中	4	三民國中	4
	西湖國中	2	東湖國中	6	明湖國中	9

本研究共發出 360 份問卷，回收 323 份問卷，回收率達 89.72%；經



資料編碼與檢核之後，篩選出 13 份無效問卷，因此共得 310 份有效問卷，問卷回收可用率為 95.97%。本研究背景變項計有性別、年齡、任教班別、現任職務、特教教師年資、專業背景等六項。茲將有效問卷之背景變項統計資料表列於表 3-3，並分別說明如下：

#### 一、性別

本研究調查結果發現國中特教教師男性佔 11.6%，女性佔 88.4%，男女比例有懸殊的差距，此現象顯示目前國中特教教師以女性居多。

#### 二、年齡

在年齡方面，國中特教教師 30 歲以下佔全體 22.6%，31-40 歲佔全體 44.2%，40-50 歲佔全體 21.9%，而 50 歲以上佔 11.3%。顯示特教教師以 31-40 歲最多，30 歲以下次之，50 歲以上最少，國中特教教師年齡層趨於年輕。

#### 三、任教班別

在任教班別方面，國中特教教師任教身心障礙資源班者佔 63.5%，任教集中式特教班者佔 24.8%，兩者兼任者佔 11.6%。因融合教育普設資源班，任教身心障礙資源班教師較集中式特教班為多。

#### 四、現任職務

特教教師以專任教師為多，佔 67.7%。兼任行政者次之，佔 20%，兼任導師者則佔 12.3%。

#### 五、特教教師年資

特教教師年資以 6-10 年者最多，佔 36.5%，其次為 11-15 年及 5 年以下者，分別佔 25.8%、21%，然後依序為 16-20 年者，佔 10.6%，而服務滿 21 年以上者僅佔 6.1%。

#### 六、特教專業背景

在特教專業背景方面，以特教系（組）、所畢業（含四十學分班）者最多，佔 61%，而學士後特教學分班結業教師次之，佔 26.8%，特教輔系、雙主修者佔 8.1%，一般大學特教學程佔 3.2%，其他（無任何特教背景者），僅佔 1%。結果顯示，國中特教教師多為具特教專業背景之合

格特教教師。

表 3-3

研究對象背景變項次數分配表 (N=360)

背景變項	項目	人數	百分比
性別	男	36	11.6
	女	274	88.4
年齡	30 歲以下	70	22.6
	31-40 歲	137	44.2
	41-50 歲	68	21.9
	51 歲以上	35	11.3
任教班別	身心障礙資源班	197	63.5
	集中式特教班	77	24.8
	兩者兼具	36	11.6
現任職務	兼任行政	62	20.0
	導師	38	12.3
	專任教師	210	67.7
特教教師年資	5 年 (含) 以下	65	21.0
	6-10 年	113	36.5
	11-15 年	80	25.8
	16-20 年	33	10.6
	21 年 (含) 以上	19	6.1
特教專業背景	特教系(組)所畢業	189	61.0
	學士後特教學分班結業	83	26.8
	特教輔系、雙主修	25	8.1
	一般大學特教學程	10	3.2
	其他	3	1.0

歸納而言，臺北市國中特教教師以女性為多，其比例遠超過男性；年齡層趨於年輕，以 30 歲以下至 40 歲佔大部分；任教班別與身心障礙資源班較集中式特教班為多；大多以專任教師為主，年資則符應年齡遞減，多為具特教專業背景之合格教師。

### 第三節 研究工具

本研究採用問卷調查法，使用的調查工具為「國中特教教師專業承諾與教師效能問卷」。以下茲就問卷內容初稿擬定、問卷預試及信效度分析、問卷型式與計分及正式問卷加以說明。

#### 壹、問卷初稿擬定

本問卷初稿主要內容分為三個部分，第一部分為基本資料，第二部分為專業承諾問卷，第三部分為蔡毓玲(2009)所編製的教師效能問卷，茲分述如下：

##### 一、基本資料

本問卷的個人基本資料部分，共有六題，包括性別、年齡、任教班別、現任職務、特教教師年資、特教專業背景等。

(一) 性別：分為男性及女性二組。

(二) 年齡：分為 30 歲以下、31-40 歲、41-50 歲、51 歲以上等四組。

(三) 任教班別：分為身心障礙資源班、集中式特教班、二者兼具等三組。

(四) 現任職務：分為兼任行政、導師、專任教師等三組。

(五) 特教教師年資：分為 5 年以下、6-10 年、11-15 年、16-20 年、21 年以上等五組。

(六) 特教專業背景：分為特教系所畢業(含四十學分班)、學士後特教學分班結業、特教輔系或雙主修、一般大學特教學程及其他等五組。

##### 二、專業承諾問卷

「專業承諾問卷」部分，係研究者參考林勇輝(2003)、蕭惟聰(2003)、姜建年(2005)、陳勝福(2005)的研究問卷，再參酌文獻及研究者自身經驗編製而成。本問卷的主要目的，在於了解國中特教教師專業承諾之現況。問卷初稿共 30 題，分為五個向度：

- (一) 專業認同：自第 1 題至第 6 題，共 6 題。
- (二) 工作投入：自第 7 題至第 12 題，共 6 題。
- (三) 專業倫理：自第 13 題至第 18 題，共 6 題。
- (四) 研究進修：自第 19 題至第 24 題，共 6 題。
- (五) 留業傾向：自第 25 題至第 30 題，共 6 題。

### 三、教師效能問卷

「教師效能問卷」部分，使用蔡毓玲（2009）所編製之「特殊教育學校組織氣氛與教師效能問卷」之教師效能問卷（問卷使用同意書如附錄一）。問卷共 31 題，分為六個向度：

- (一) 個人教學能力：自第 1 題至第 7 題，共 7 題。
- (二) 問題解決的能力：自第 8 題至第 13 題，共 6 題。
- (三) 自我要求與調適能力：自第 14 題至第 17 題，共 4 題。
- (四) 建立親師關係的能力：自第 18 題至第 22 題，共 5 題。
- (五) 與同仁合作協調能力：自第 23 題至第 27 題，共 5 題。
- (六) 取得學校行政支援與配合的能力：自第 27 題至第 31 題，共 4 題。

## 貳、問卷預試及信效度分析

### 一、專業承諾問卷

#### (一) 內容效度

本研究問卷初稿完成後，考量本研究係與特殊教育教師緊密相關，故敦請特殊教育學系相關領域專家學者與資深特教教師（表 3-4），針對問卷內容評估問卷題目適宜性、重要性與文句流暢清晰度。專家意見調查回收後，彙整統計專家學者之意見，再根據專家學者所提供之意見，修改問卷內容、題目呈現，並通順語意表達，編製成預試問卷。

表 3-4

協助問卷編製之專家學者與資深特教教師名單（按姓氏排列）

序號	姓名	現職
1	林千惠	國立彰化師範大學特殊教育學系教授兼系主任
2	林芝紅	臺北市立石牌國中特教教師
3	林惠芬	國立彰化師範大學特殊教育學系教授兼圖書館館長
4	吳武典	國立臺灣師範大學特殊教育學系名譽教授
5	胡心慈	國立臺灣師範大學特殊教育學系副教授
6	郭叡昌	臺北市立陽明高中特教教師
7	蔡婉琦	臺北市立大同高中特教教師

### （二）預試

研究問卷經過與指導教授共同討論及專家審題後，擬定本研究預試問卷題目，即著手發放問卷進行預試。預試對象以立意取樣方式抽取臺北市以外 50 名國中特教教師進行，共回收 50 份問卷，回收率 100%。有效問卷共 50 份。問卷回收後立即進行編碼，並使用統計軟體 SPSS for Windows 19.0 進行預試結果分析。

### （三）項目分析

為瞭解本研究問卷內容的可信度和正確性，回收預試問卷後，進行項目分析。本研究項目分析採用同質性檢驗法，經統計分析求得整份問卷的 Cronbach  $\alpha$  值為.930，再逐一檢視問卷各題目，若刪除該題可以提高整體問卷的 Cronbach  $\alpha$  值，且修正的項目總相關係數偏低者，則該題予以刪除。經項目分析後，刪除第 10 題、第 13 題、第 14 題、第 15 題、第 24 題、第 26 題、第 27 題等 7 題。項目分析摘要表如表 3-5 所示。

表 3-5

國中特教教師專業承諾問卷項目分析摘要表

題目內容及題號	刪除此題後 Cronbach $\alpha$	修正的項目 總相關	結果
1. 在適當場合，我願意介紹自己是特教教師	.929	.436	保留
2. 我覺得特殊教育工作甚具挑戰性	.929	.433	保留
3. 我認同特殊教育的重要性，並以此為職志	.925	.796	保留
4. 我認為特殊教育教師須經過專業的培育及訓練	.927	.634	保留
5. 我認為特教教師是一項專業性的工作	.927	.646	保留
6. 我認為從事特教工作符合我的能力和價值觀	.925	.737	保留
7. 我願意為特教工作付出時間和心血	.927	.640	保留
8. 我將特教工作當成自己生活的重心之一	.927	.626	保留
9. 我對特教工作有濃厚興趣，並樂此不疲	.925	.750	保留
10. 每天一想到要上班就讓我感到十分疲倦	.932	.259	刪除
11. 我喜歡且勇於接受擔任特教教師所面對的工作挑戰	.926	.725	保留
12. 我會竭盡所能做好特教教師這份工作	.928	.576	保留
13. 我對於學生的個人資料能嚴加保密	.931	.269	刪除
14. 我能公平無私的對待每位學生及家長	.931	.286	刪除
15. 我不會利用職務謀取不當利益	.931	.312	刪除
16. 我會以身作則，反省自己的言行，作學生的表率	.928	.530	保留
17. 我會尊重家長的意見，共同商討學生問題的解決方法	.929	.402	保留
18. 我了解並遵守特殊教育相關法規	.929	.461	保留
19. 我對特殊教育相關的研習活動很感興趣並積極參與	.928	.555	保留
20. 我認為特殊教育需要不斷的研究創新	.929	.392	保留
21. 我願意利用課餘時間充實自己，提昇專業知能	.927	.600	保留
22. 我喜歡閱讀特教相關的文章及研究發現	.927	.589	保留
23. 參加各類研習進修對我的工作有幫助	.927	.606	保留
24. 我會與同仁互相切磋討論，以幫助我工作勝任愉快	.930	.374	刪除
25. 我慶幸當初選擇特教教師為職	.927	.613	保留
26. 如果有機會，我想轉任到普通班任教	.931	.334	刪除
27. 我覺得目前的工作很好，我不想更換工作	.930	.386	刪除
28. 我越來越喜愛特教教師這個工作	.925	.741	保留
29. 擔任特教教師可以使我充分發揮潛能、自我實現	.924	.812	保留
30. 我認為特殊教育教師是一份穩定且值得深耕的工作	.925	.753	保留

經項目分析同質性檢驗後，本研究問卷之專業承諾問卷部分共計 23 題，分為 5 個向度。

(一) 專業認同：自第 1 題至第 6 題，共 6 題。

(二) 工作投入：自第 7 題至第 11 題，共 5 題。

(三) 專業倫理：自第 12 題至第 14 題，共 3 題。

(四) 研究進修：自第 15 題至第 19 題，共 5 題。

(五) 留業傾向：自第 20 題至第 23 題，共 4 題。

## 二、教師效能問卷

本研究採用蔡毓玲（2009）所編製的教師效能問卷，其問卷內容適合本研究使用，徵得蔡毓玲同意後，採用其教師效能問卷作為本研究問卷（問卷引用同意書如附錄一）。

### (一) 專家內容效度

本問卷效度以專家評鑑建構問卷的內容效度，敦請 14 位教授及特教實務工作者協助指導。專家學者勾選「適合」與「修正後適合」兩項合計百分比在 90% 以上者予以保留，其餘刪除之。因此此問卷內容具有令人滿意之專家內容效度。

### (二) 項目分析

將回收之預試問卷進行項目分析，選取得分最高前 27% 為高分組，最低 27% 為低分組，分別求得各題之決斷值、顯著性及各題總分相關係數，並據以篩選題目。根據項目分析之結果，教師效能問卷各題目皆達顯著差異。

### (三) 因素分析

教師效能問卷經三次因素分析，篩選合適試題之後，Kaiser-Meyer-Olkin 值提升為 .868，總解釋變異量為 75.705%，顯示本問卷具有高效度。

### (四) 信度分析

此問卷採用 Cronbach  $\alpha$  係數檢定問卷之各因素內部一致性，當

Cronbach  $\alpha$  係數越高，則其內部一致性越高。教師效能問卷總問卷 Cronbach  $\alpha$  係數為.971，各分向度的  $\alpha$  係數如表 3-6。

3-6

**教師效能問卷信度分析表**

向度	Cronbach $\alpha$ 係數	題數
個人教學能力	.887	7
問題解決能力	.888	6
自我調適與要求能力	.760	4
建立良好親師關係的能力	.914	5
與同仁的合作協調能力	.864	5
取得學校行政配合與支援的能力	.887	4
教師效能整體問卷	.971	31

由表 3-6 可見，教師效能問卷在各向度及總問卷之 Cronbach  $\alpha$  係數皆佳。從上可知，本問卷具有良好的信效度，適宜做為本研究之研究問卷。

### 參、問卷型式與計分

#### 一、基本資料部分

特教教師基本資料現況，問卷所列問題皆以事實題呈現，填答者依其自身狀況勾選適合選項，以了解研究對象之背景資料。

#### 二、專業承諾與教師效能問卷部分

採取李克特式(Likert Type)五點量表型式編製而成。其計分方式，依填寫者勾選的答案來決定該題的得分。各題目選項分為「總是如此」、「經常如此」、「有時如此」、「很少如此」及「從未如此」，依填答者在□內勾選之結果，依序給予 5 分、4 分、3 分、2 分、1 分等分數；如遇反向題則反向記分。



## 肆、正式問卷

根據文獻探討之理論建立初稿，經過專家效度及信度分析後進行預試，透過預試之實施及結果分析，編製成本研究正式問卷「國中特教教師專業承諾與教師效能問卷」：含基本資料 6 題，專業承諾問卷 23 題，教師效能問卷 31 題，共計 60 題。2011 年 5 月 1 日寄發問卷至臺北市各公立國民中學，於 2011 年 6 月 10 日回收完畢。

## 第四節 研究程序

本研究之主要採文獻探討及問卷調查兩種方式，實施程序主要分為文獻閱讀及題目擬定、文獻蒐集與探討、撰寫研究計畫、編製問卷及修訂、實施正式問卷、資料整理及統計分析、研究報告撰寫階段等七個階段，茲分述如下：

### 壹、文獻閱讀及題目擬定

在研究初期，研究者先廣泛閱讀相關文獻，蒐集感興趣研究主題，並藉由研究者本身於國中擔任特教教師之經驗及參考他人意見，與指導教授討論後訂定研究主題。

### 貳、文獻蒐集與閱讀

確立研究主題後，即針對本研究主題開始蒐集、整理相關文獻，並進行深入閱讀及探討，以撰寫研究計畫。

### 參、撰寫研究計畫

閱讀及整理相關文獻的同時，確立本研究之目的與待答問題，並思考研究方法及設計，著手撰寫研究計畫。

#### 肆、編製問卷及修訂

參考相關文獻、自身經驗及專家意見，編製「國中特教教師專業承諾與教師效能問卷」，邀請 50 位國中特教教師進行預試及提供修改意見，建立本研究工具之信效度，據以發展成正式問卷。

#### 伍、實施正式問卷

將「國中特教教師專業承諾與教師效能問卷」、填答說明、回郵信封，寄發臺北市境內一般國民中學特教教師，並以電話聯絡各校特教組長協助發給特教教師填答及回收。

#### 陸、資料整理及統計分析

正式問卷回收之後，研究者檢視問卷填答情形，刪除無效問卷，繼之以 SPSS for Windows 19.0 統計軟體進行資料統計及分析。

#### 柒、撰寫研究報告

根據相關文獻及資料統計分析之結果，針對所呈現的結果加以解釋及分析，撰寫研究報告，並提出討論與建議。

### 第五節 資料處理與分析

本研究正式調查問卷回收之後，研究者將確認問卷填答情形，刪除資料不全及無效問卷後，將有效問卷之資料加以編碼及輸入電腦建檔處理，採用統計套裝軟體 SPSS for Windows 19.0 進行統計資料分析。

本研究以問卷的施測結果進行統計分析，先求取樣本結構之描述性統計分析及各變項之平均數、標準差，以瞭解個人背景資料變項之次數分配，及各分量表、全量表之集中或分散的情形；以效果值分析個人背景變項對於專業承諾與教師效能的差異情形，再以皮爾遜積差相關分析本研究國中特教教師專業承諾及教師效能調查問卷中之「專業承諾問卷」與「教師效能問卷」間的相關情形。

## 壹、資料處理

本研究的正式問卷回收後，依下列程序進行處理，以確保資料輸入與登錄時的正確性。

- 一、資料檢核：問卷回收後，逐一檢查問卷填答狀況。
- 二、篩選有效問卷：將回收所得之問卷予以檢核，刪除無效問卷，保留有效問卷。以下兩種情形將判定為無效問卷：
  - (一) 問卷中有遺漏填答部分，採取個案剔除法(Listwise Deletion)，只要任何一個題目有遺漏作答情形，即將該筆問卷資料整筆刪除，視為無效問卷。
  - (二) 問卷資料都是特定數值，都勾選同一個選項或答題有固定規律模式之資料，視為無效問卷。
- 三、資料編碼及核對：刪去無效問卷後，將每份有效問卷進行編碼輸入電腦，仔細核對確保輸入資料正確。

## 貳、統計分析

以次數分配 (Frequency Distribution) 及百分比分析 (Percentile Analysis) 說明國中特教教師「個人背景資料」之分配情形。

- 一、以平均數 (Mean)、標準差 (Standard Deviation) 及排序瞭解國中特教教師在「專業承諾」的得分情形，據以回答待答問題一。
- 二、以平均數 (Mean)、標準差 (Standard Deviation)、排序瞭解國中特教教師在「教師效能」的得分情形，據以回答待答問題一。
- 三、以平均數 (Mean)、標準差 (Standard Deviation)、排序與效果值 (Effect Size) 分析不同背景變項 (性別、年齡、任教班別、現任職務、特教年資、特教背景) 之國中特教教師「教師效能」是否有顯著差異，據以回答待答問題二。
- 四、以平均數 (Mean)、標準差 (Standard Deviation)、排序與效果值

(Effect Size) 分析不同背景變項 (性別、年齡、任教班別、現任職務、特教年資、特教背景) 之國中特教教師「教師效能」是否有顯著差異，據以回答待答問題三。

五、以皮爾遜積差相關 (Pearson Product-Moment Correlation) 分析國中特教教師「專業承諾」與「教師效能」相關情形，據以回答待答問題四。

## 第四章 結果與討論

本研究使用「國民中學特教教師專業承諾與教師效能問卷」了解國中特教教師之專業承諾與教師效能現況，並探討兩者之間的關係。研究者將問卷收集後所得相關資料，根據研究目的與待答問題進行統計分析，對研究結果進行解釋及討論。

本章分為四節：第一節為國中特教教師專業承諾與教師效能現況分析與討論；第二節為不同背景國中特教教師專業承諾差異之分析與討論；第三節為不同背景國中特教教師教師效能差異之分析與討論；第四節為國中特教教師專業承諾與教師效能之相關分析與討論。

### 第一節 國中特教教師專業承諾與教師效能現況分析與討論

本節根據研究問卷填答結果，進行國中特教教師專業承諾與教師效能之現況分析，以平均數、標準差與排序呈現結果，依問卷得分情形逐項討論說明，以回答本研究待答問題一。

#### 壹、國中特教教師專業承諾現況分析

專業承諾問卷係採李克特(Likert)五點量表，受試者以勾選方式填答「總是如此」、「經常如此」、「偶爾如此」、「很少如此」、「從未如此」，並分別給予 5、4、3、2、1 等分數。勾選分數越高，表示專業承諾越高；分數越低，表示專業承諾越低。

計算出每一題項的平均得分後，以平均數 3 分為比較值，若各題項平均分數越高於比較值 3 分，則表示專業承諾越高；反之若題項的平均分數越低於比較值，則表示專業承諾越低。檢視特教教師於專業承諾的得分平均數，以高於 4.5 分者為「高度」專業承諾；低於 4.5 分至 3.5 分

者為「中高」專業承諾；低於 3.5 分至 2.5 分者為「中度」專業承諾；低於 2.5 分至 1.5 分者為「中低」專業承諾；低於 1.5 分以下為「低度」專業承諾。

#### 一、整體專業承諾現況分析

整體專業承諾平均得分及各向度平均得分整理如表 4-1，由表 4-1 可見，國中特教教師整體專業承諾得分平均數為 4.12，較五點量表平均值 3 高出 1.12，表示臺北市國中特教教師在整體專業承諾上，具有「中高」度專業承諾。各專業承諾向度平均得分介於 4.41 至 3.83 之間，皆為「中高」程度；在專業承諾五項層面中，得分最高者為「專業認同」(M=4.41)，其次依序為「專業倫理」(M=4.34)、「工作投入」(M=4.04)、「研究進修」(M=3.94)、「留業傾向」(M=3.83)。

4-1

國中特教教師專業承諾各向度現況分析表

專業承諾向度	題數	平均數	標準差	排序
專業認同	6	4.41	.50	1
工作投入	5	4.04	.61	3
專業倫理	3	4.34	.46	2
研究進修	5	3.94	.59	4
留業傾向	4	3.83	.77	5
整體專業承諾	23	4.12	.47	

#### 二、各層面專業承諾現況分析

國中特教教師在各層面的專業承諾程度，如表 4-2 所示，並且在表中將各題項依平均數作排序，以瞭解國中特教教師在不同層面之專業承諾程度。

在「專業認同」層面中，國中特教教師在專業認同層面各題目內容之專業承諾，平均值介於 4.70 至 4.17 之間，專業認同程度多為中高度以

上；其中以「我認為特殊教育教師須經過專業的培育及訓練」( $M=4.70$ )專業認同程度最高，其次為「我認為特教教師是一項專業性的工作」( $M=4.68$ )、「我覺得特殊教育工作甚具挑戰性」( $M=4.46$ )、「在適當場合，我願意介紹自己是特教教師」( $M=4.23$ )、「我認為從事特教工作符合我的能力和價值觀」( $M=4.20$ )、「我認同特殊教育的重要性，並以此為職志」( $M=4.20$ )。

在「工作投入」層面中，國中特教教師在工作投入層面各題目內容之專業承諾，平均值介於 4.28 至 3.78 之間，多為中高程度；其中以「我願意為特教工作付出時間和心血」( $M=4.28$ )專業認同程度最高，其次為「我會竭盡所能做好特教教師這份工作」( $M=4.27$ )、「我將特教工作當成自己生活的重心之一」( $M=4.00$ )、「我喜歡且勇於接受擔任特教教師所面對的工作挑戰」( $M=3.85$ )、「我對特教工作有濃厚興趣，並樂此不疲」( $M=3.78$ )。

在「專業倫理」層面中，國中特教教師在專業倫理層面各題目內容之專業承諾，平均值介於 4.37 至 4.27 之間，為中高程度；其中以「我會尊重家長的意見，共同商討學生問題的解決方法」( $M=4.37$ )與「我會以身作則，反省自己的言行，作學生的表率」( $M=4.37$ )專業認同程度較高，「我了解並遵守特殊教育相關法規」( $M=4.27$ )次之。

在「研究進修」層面中，國中特教教師在研究進修層面各題目內容之專業承諾，平均值介於 4.25 至 3.71 之間，程度中高為以上；其中以「我認為特殊教育需要不斷的研究創新」( $M=4.25$ )專業認同程度最高，其次為「參加各類研習進修對我的工作有幫助」( $M=4.02$ )、「我願意利用課餘時間充實自己，提昇專業知能」( $M=3.95$ )、「我對特殊教育相關的研習活動很感興趣並積極參與」( $M=3.79$ )、「我喜歡閱讀特教相關的文章及研究發現」( $M=3.71$ )。

在「留業傾向」層面中，國中特教教師在留業傾向層面各題目內容之專業承諾，平均值介於 4.00 至 3.67 之間，程度皆為中高；其中以「我慶幸當初選擇特教教師為職」( $M=4.00$ )專業認同程度最高，其次為「我

認為特殊教育教師是一份穩定且值得深耕的工作」( $M=3.88$ )、「擔任特教教師可以使我充分發揮潛能、自我實現」( $M=3.77$ )、「我越來越喜愛特教教師這個工作」( $M=3.67$ )。

#### 4-2

國中特教教師專業承諾各題項現況分析表

層面	題號與題目	平均數	標準差	排序
專業認同	4.我認為特殊教育教師須經過專業的培育及訓練。	4.70	.51	1
	5.我認為特教教師是一項專業性的工作。	4.68	.55	2
	2.我覺得特殊教育工作甚具挑戰性。	4.46	.63	3
	1.在適當場合，我願意介紹自己是特教教師。	4.23	.82	4
	6.我認為從事特教工作符合我的能力和價值觀。	4.20	.73	5
	3.我認同特殊教育的重要性，並以此為職志。	4.17	.79	6
工作投入	7.我願意為特教工作付出時間和心血。	4.28	.67	1
	11.我會竭盡所能做好特教教師這份工作。	4.27	.64	2
	8.我將特教工作當成自己生活的重心之一。	4.00	.80	3
	10.我喜歡且勇於接受擔任特教教師所面對的工作挑戰	3.85	.75	4
	9.我對特教工作有濃厚興趣，並樂此不疲。	3.78	.84	5
專業倫理	13.我會尊重家長的意見，共同商討學生問題的解決方法	4.37	.55	1
	12.我會以身作則，反省自己的言行，作學生的表率。	4.37	.58	2
	14.我了解並遵守特殊教育相關法規。	4.27	.59	3
研究進修	16.我認為特殊教育需要不斷的研究創新。	4.25	.70	1
	19.參加各類研習進修對我的工作有幫助。	4.02	.74	2
	17.我願意利用課餘時間充實自己，提昇專業知能。	3.95	.74	3
	15.我對特殊教育相關的研習活動很感興趣並積極參與。	3.79	.75	4
	18.我喜歡閱讀特教相關的文章及研究發現。	3.71	.76	5
留業傾向	20.我慶幸當初選擇特教教師為職。	4.00	.88	1
	23.我認為特殊教育教師是一份穩定且值得深耕的工作	3.88	.86	2
	22.擔任特教教師可以使我充分發揮潛能、自我實現	3.77	.85	3
	21.我越來越喜愛特教教師這個工作。	3.67	.89	4



## 貳、國中特教教師教師效能現況分析

教師效能問卷係採李克特(Likert)五點量表，受試者以勾選方式填答「總是如此」、「經常如此」、「偶爾如此」、「很少如此」、「從未如此」，並分別給予 5、4、3、2、1 等分數。勾選分數越高，表示教師效能越高；分數越低，表示教師效能越低。

計算出每一題項的平均得分後，以平均數 3 分為比較值，若各題項平均分數越高於比較值 3 分，則表示教師效能越高；反之若題項的平均分數越低於比較值，則表示教師效能越低。檢視特教教師於教師效能的得分平均數，以高於 4.5 分者為「高度」教師效能；低於 4.5 分~3.5 分者為「中高」教師效能；低於 3.5 分~2.5 分者為「中度」教師效能；低於 2.5 分~1.5 分者為「中低」教師效能；低於 1.5 分以下為「低度」教師效能。

### 一、整體教師效能現況分析

整體教師效能平均得分及各向度平均得分整理如表 4-3，由表 4-3 可知，國中特教教師整體教師效能得分平均數為 3.93，較五點量表平均值 3 高出 0.93，表示臺北市國中特教教師在整體教師效能上，具有「中高」度教師效能。各教師效能向度平均得分介於 4.02 至 3.86 之間，皆為「中高」程度；在教師效能六項層面中，得分最高者為「建立親師關係的能力」( $M=4.02$ )，其次依序為「自我要求與調適能力」( $M=3.95$ )、「問題解決的能力」( $M=3.94$ )、「個人教學能力」( $M=3.92$ )、「取得學校行政支援與配合的能力」( $M=3.90$ )、「與同仁合作協調能力」( $M=3.86$ )。

表 4-3

國中特教教師教師效能各向度現況分析表

教師效能向度	題數	平均數	標準差	排序
個人教學能力	7	3.92	.45	4
問題解決的能力	6	3.94	.46	3
自我要求與調適能力	4	3.95	.52	2
建立親師關係的能力	5	4.02	.55	1
與同仁合作協調能力	5	3.86	.56	6
取得學校行政支援與配合的能力	4	3.90	.56	5
整體教師效能	31	3.93	.42	

## 二、各層面教師效能現況分析

國中特教教師在各層面的專業承諾程度，如表 4-4 所示，在表中將各題項依平均數作排序，以瞭解國中特教教師在不同層面之教師效能狀況。以下茲就本研究教師效能六項層面各題得分之現況分別加以分析。

在「個人教學」層面中，國中特教教師在個人教學層面各題目內容之教師效能，平均值介於 4.14 至 3.55 之間，教師效能程度為中高程度；其中以「我會依學生個別學習狀況，調整教學策略」( $M=4.14$ )教師效能程度最高，其次為「我能運用特教專業知能，區辨學生的優弱勢能力」( $M=4.12$ )、「我能應用不同評量方式，瞭解教學成效」( $M=4.01$ )、「對於學生干擾教學的行為，我能立即有效處理」( $M=3.96$ )、「我能依學生需求擬定 IEP 並確實執行與檢核」( $M=3.88$ )、「我善於應用教材教法，活潑教學歷程」( $M=3.79$ )，最低為「我會運用科技輔具輔助學生學習」( $M=3.55$ )。

在「問題解決」層面中，國中特教教師在問題解決層面各題目內容之教師效能，平均值介於 4.20 至 3.38 之間，教師效能程度多為中等程度以上；其中以「我會與他人討論困擾問題，聆聽不同意見、想法」( $M=4.20$ )教師效能程度最高，其次為「平時建立良好人際關係，以便遇事相互扶持」( $M=4.15$ )、「遇到問題時，我會尋求資源介入，積極處理」( $M=4.05$ )、「公事上的衝突，我會嘗試溝通協調，達成共識」( $M=4.00$ )、「我會隨時進修、參與研習，提升自我能力」( $M=3.89$ )，最低為「我平時會積極蒐

集相關資料（如法令），瞭解教育趨勢脈動」(M=3.38)。

在「自我要求與調適」層面中，國中特教教師在自我要求與調適層面各題目內容之教師效能，平均值介於 4.11 至 3.78 之間，教師效能程度為中高程度；其中以「當感到壓力、無力感時，我會想辦法釋壓（如：休假、找人抒發）」(M=4.11)教師效能程度最高，其次為「我會察覺或省思工作表現，修正自己的工作策略與教學想法」(M=4.05)、「我總能保持心情愉快」(M=3.84)，最低為「就算障礙程度重之學生，我仍可以找到他的優勢，不感挫敗」(M=3.78)。

在「建立親師關係」層面中，國中特教教師在建立親師關係層面各題目內容之教師效能，平均值介於 4.24 至 3.70 之間，教師效能程度皆為中高程度；其中以「當遇到家長時，我會主動寒暄」(M=4.24)教師效能程度最高，其次為「當家長遇到與校方有關之問題求助時，我會主動協助」(M=4.16)、「在學生的教育上，我能和家長取得共識」(M=4.05)、「對於事情的處理或批判，我會站在家長角度思考，多一分體諒」(M=3.98)，最低為「我常藉由各種會議或活動，與家長接觸，增進情誼」(M=3.70)。

在「與同仁合作協調」層面中，國中特教教師在與同仁合作協調層面各題目內容之教師效能，平均值介於 4.07 至 3.50 之間，教師效能程度為中高程度；其中以「我總以和為貴，與人合作就算吃虧一點也無所謂」(M=4.07)及「我總是以積極負責投入的態度，努力達成團體目標」(M=4.07)教師效能程度最高，其次為「我總能主動支援他人」(M=3.97)、「我能與他人共同設計課程，協同教學或分組教學」(M=3.68)，最低為「我能偕同教師助理員之人力，提升教學效能」(M=3.50)。

在「取得學校行政支援與配合」層面中，國中特教教師在取得學校行政支援與配合層面各題目內容之教師效能，平均值介於 4.09 至 3.79 之間，教師效能程度皆為中高程度；其中以「不論職位，如遇困難我會尋求協助或支援」(M=4.09)教師效能程度最高，其次為「我善用相關專業人員，協助教學目標達成」(M=3.88)、「我會善用輔導資源，解決學生問題行為或班級經營問題」(M=3.83)，最低為「我知曉學校行政資源的運

作，以備不時之需」(M=3.79)。

表 4-4

國中特教教師教師效能各題項現況分析表

層面	題號與題目	平均數	標準差	排序
個人教學	2.我會依學生個別學習狀況，調整教學策略	4.14	.57	1
	5.我能運用特教專業知能，區辨學生的優弱勢能力	4.12	.56	2
	4.我能應用不同評量方式，瞭解教學成效	4.01	.59	3
	3.對於學生干擾教學的行為，我能立即有效處理	3.96	.62	4
	6.我能依學生需求擬定 IEP 並確實執行與檢核	3.88	.63	5
	1.我善於應用教材教法，活潑教學歷程	3.79	.63	6
	7.我會運用科技輔具輔助學生學習	3.55	.77	7
問題解決	13.我會與他人討論困擾問題，聆聽不同意見、想法	4.20	.60	1
	12.平時建立良好人際關係，以便遇事相互扶持	4.15	.60	2
	10.遇到問題時，我會尋求資源介入，積極處理	4.05	.64	3
	9.公事上的衝突，我會嘗試溝通協調，達成共識	4.00	.65	4
	11.我會隨時進修、參與研習，提升自我能力	3.89	.73	5
	8.我平時會積極蒐集相關資料（如法令），瞭解教育趨勢脈動	3.38	.77	6
自我要求與調適	16.當感到壓力、無力感時，我會想辦法釋壓（如：休假、找人抒發）	4.11	.71	1
	15.我會察覺或省思工作表現，修正自己的工作策略與教學想法	4.05	.60	2
	14.我總能保持心情愉快	3.84	.69	3
	17.就算障礙程度重之學生，我仍可以找到他的優勢，不感挫敗	3.78	.72	4
建立親師關係	18.當遇到家長時，我會主動寒暄	4.24	.67	1
	19.當家長遇到與校方有關之問題求助時，我會主動協助	4.16	.65	2
	20.在學生的教育上，我能和家長取得共識	4.05	.57	3
	22.對於事情的處理或批判，我會站在家長角度思考，多一分體諒	3.98	.68	4
	21.我常藉由各種會議或活動，與家長接觸，增進情誼	3.70	.84	5
與同仁合作協調	26.我總以和為貴，與人合作就算吃虧一點也無所謂	4.07	.66	1
	25.我總是以積極負責投入的態度，努力達成團體目標	4.07	.62	2
	27.我總能主動支援他人	3.97	.68	3
	23.我能與他人共同設計課程，協同教學或分組教學	3.68	.84	4
	24.我能偕同教師助理員之人力，提升教學效能	3.50	1.12	5
行政支援與配合	28.不論職位，如遇困難我會尋求協助或支援	4.09	.65	1
	29.我善用相關專業人員，協助教學目標達成	3.88	.68	2
	31.我會善用輔導資源，解決學生問題行為或班級經營問題	3.83	.70	3
	30.我知曉學校行政資源的運作，以備不時之需	3.79	.74	4

## 第二節 不同背景國中特教教師專業承諾差異之分析與討論

本節透過國中特教教師在專業承諾問卷得分之平均數、標準差、排序與效果值(effect size)進行分析比較，探討不同背景變項國中特教教師在專業承諾問卷各向度及整體得分的現況及差異情形，以回答本研究待答問題二。依據 Cohen(1988)經驗法則所提出的標準，使用平均數考驗時效果值若為 0.2 左右，為微弱效果值；當效果值為 0.5 左右時，屬於中度效果值；當效果值為 0.8 以上，屬於較強的效果值。

本研究之國中特教教師不同背景變項分別為性別、年齡、任教班別、現任職務、特教教師年資及特教專業背景等六項，以下將分別加以分析。

### 壹、不同性別國中特教教師專業承諾現況與差異分析

就不同性別而言，國中特教教師專業承諾的現況和差異比較之分析，如表 4-5 所示。由表 4-5 可知，不同性別的國中特教教師，在整體專業承諾及五個不同向度的現況上，男性教師皆較女性教師為高。

表 4-5

不同性別國中特教教師專業承諾現況與差異分析表

專業承諾向度	不同性別	個數	平均數	標準差	排序
專業認同	男	36	4.44	.50	1
	女	274	4.40	.50	2
工作投入	男	36	4.06	.68	1
	女	274	4.03	.59	2
專業倫理	男	36	4.46	.49	1
	女	274	4.32	.45	2
研究進修	男	36	4.02	.61	1
	女	274	3.93	.58	2
留業傾向	男	36	3.87	.88	1
	女	274	3.82	.75	2
整體專業承諾	男	36	4.17	.49	1
	女	274	4.11	.47	2

不同性別國中特教教師專業承諾效果值分析，如表 4-6 所示。由表 4-6 可知，不同性別的國中特教教師之專業承諾效果值為 0.12，以 Cohen 所訂定之效果值判定標準，屬於微弱效果值，表示不同性別國中特教教師在專業承諾上趨於一致。此研究結果與姜建年（2006）、江澈（2007）、孫美珠（2007）、楊豪森（2008）、蔡韻瓊（2008）、鄭鈺靜（2008）、黃瓊儀（2008）等人的研究結果相同，顯示男、女性教師在專業承諾的表現上並無顯著差異。

表 4-6

不同性別國中特教教師專業承諾效果值

不同性別	男	女
男	--	-0.12
女	0.12	--

## 貳、不同年齡國中特教教師專業承諾現況與差異分析

就不同年齡而言，國中特教教師專業承諾的現況和差異比較之分析，如表 4-7 所示。由表 4-7 可知，不同年齡的國中特教教師，在整體專業承諾的現況上，以 51 歲以上的特教教師專業承諾最高，其次為 41 以 50 歲，再其次為 30 歲以下，最後為 31-40 歲。

在「工作投入」、「專業倫理」及「留業傾向」等三向度上，以 51 歲以上特教教師得分最高，其次為 41 至 50 歲，再其次為 30 歲以下，最後為 31 至 40 歲。在「專業認同」向度上，51 歲以上的特教教師專業承諾最高，其次為 30 歲以下，再其次為 41 至 50 歲，最後為 31 至 40 歲。在「研究進修」向度上，51 歲以上的特教教師專業承諾最高，其次為 41 至 50 歲，再其次為 31 至 40 歲，最後為 30 歲以下。為了解不同年齡國中特教教師專業承諾現況是否有差異，再使用效果值進行檢測。

表 4-7

不同年齡國中特教教師專業承諾現況與差異分析表

專業承諾向度	不同年齡	個數	平均數	標準差	排序
專業認同	30 歲以下	70	4.49	.45	2
	31-40 歲	137	4.32	.55	4
	41-50 歲	68	4.39	.46	3
	51 歲以上	35	4.63	.41	1
工作投入	30 歲以下	70	3.93	.55	3
	31-40 歲	137	3.92	.63	4
	41-50 歲	68	4.13	.51	2
	51 歲以上	35	4.50	.56	1
專業倫理	30 歲以下	70	4.26	.44	3
	31-40 歲	137	4.25	.46	4
	41-50 歲	68	4.41	.42	2
	51 歲以上	35	4.67	.37	1
研究進修	30 歲以下	70	3.83	.60	4
	31-40 歲	137	3.88	.59	3
	41-50 歲	68	3.99	.53	2
	51 歲以上	35	4.29	.54	1
留業傾向	30 歲以下	70	3.77	.75	3
	31-40 歲	137	3.67	.76	4
	41-50 歲	68	3.96	.67	2
	51 歲以上	35	4.34	.76	1
整體專業承諾	30 歲以下	70	4.07	.45	3
	31-40 歲	137	4.02	.48	4
	41-50 歲	68	4.17	.42	2
	51 歲以上	35	4.49	.41	1

不同年齡國中特教教師專業承諾效果值分析，如表 4-8 所示。由表 4-8 可知，51 歲以上特教教師對其他年齡組效果值介於 0.77 至 1.05 之間，以 Cohen 所訂定之效果值判定標準，屬於較強的效果值，表示 51 歲以上特教教師與其他年齡組在專業承諾上有明顯差異存在。其餘各年齡組間效果值介於 0.11 至 0.33 之間，屬於弱效果值，表示其餘各年齡組在專業承諾上無明顯差異。此結果與江澈(2007)、孫美珠(2007)、蔡韻瓊(2008)、

黃瓊儀（2008）的研究結果相似，年齡較大的教師在專業承諾上高於年紀較輕的教師。

表 4-8

不同年齡國中特教教師專業承諾效果值

不同年齡	30 歲以下	31-40 歲	41-50 歲	51 歲以上
30 歲以下	--	-0.11	0.23	0.98
31-40 歲	0.11	--	0.33	1.05
41-50 歲	-0.23	-0.33	--	0.77
51 歲以上	-0.98	-1.05	-0.77	--

### 參、不同任教班別國中特教教師專業承諾現況與差異分析

就不同任教班別而言，國中特教教師專業承諾的現況和差異比較之分析，如表 4-9 所示。由表 4-9 可知，不同任教班別的國中特教教師，在整體專業承諾的現況上，以兼任兩類班別的特教教師專業承諾最高，其次為集中式特教班教師，最後則是為身障資源班教師。

在「專業認同」、「工作投入」、「專業倫理」及「留業傾向」等四向度上，皆以兼任兩類班別的特教教師得分最高，其次為集中式特教班教師，再其次為身障資源班教師。在「研究進修」向度上，則以兼任兩類班別的特教教師最高，其次為身障資源班教師，再其次為集中式特教班教師。為了解不同任教班別國中特教教師專業承諾現況是否有差異，再使用效果值進行檢測。不同任教班別國中特教教師專業承諾效果值分析，如表 4-10 所示。



表 4-9

不同任教班別國中特教教師專業承諾現況與差異分析表

專業承諾向度	任教班別	個數	平均數	標準差	排序
專業認同	身障資源班	197	4.37	.50	3
	集中特教班	77	4.45	.51	2
	兩者兼具	36	4.49	.51	1
工作投入	身障資源班	197	3.98	.61	3
	集中特教班	77	4.11	.60	2
	兩者兼具	36	4.20	.57	1
專業倫理	身障資源班	197	4.32	.45	3
	集中特教班	77	4.34	.44	2
	兩者兼具	36	4.40	.50	1
研究進修	身障資源班	197	3.98	.58	2
	集中特教班	77	3.81	.59	3
	兩者兼具	36	4.04	.62	1
留業傾向	身障資源班	197	3.80	.75	3
	集中特教班	77	3.85	.82	2
	兩者兼具	36	3.99	.72	1
整體專業承諾	身障資源班	197	4.09	.46	3
	集中特教班	77	4.12	.50	2
	兩者兼具	36	4.23	.47	1

由表 4-10 可知，集中式特教班教師對身障資源班教師效果值為 0.62，以 Cohen 所訂定之效果值判定標準，屬於中等程度的效果值，表示集中式特教班教師與身障資源班教師在專業承諾上有差異存在。其餘各組間效果值介於 0.23 至 0.30，屬於弱度效果值，表示其餘任教班別間在專業承諾上無明顯差異。

表 4-10

不同任教班別國中特教教師專業承諾效果值

向度	任教班別	身障資源班	集中特教班	兩者兼具
專業承諾	身障資源班	--	0.62	0.30
	集中特教班	-0.62	--	0.23
	兩者兼具	-0.30	-0.23	--

#### 肆、不同職務國中特教教師專業承諾現況與差異分析

就不同職務班別而言，國中特教教師專業承諾的現況和差異比較之分析，如表 4-11 所示。由表 4-11 可知，不同職務的國中特教教師，在整體專業承諾的現況上，以擔任導師的特教教師最高，其次為專任教師，再其次為兼任行政教師。

在「專業認同」、「工作投入」、「專業倫理」及「留業傾向」等四向度上，以擔任導師的特教教師得分為最高，其次為專任教師，再其次為兼任行政教師。在「研究進修」向度上，則以專任特教教師專業承諾最高，其次為兼任行政教師，擔任導師之特教教師最低。

表 4-11

不同職務國中特教教師專業承諾現況與差異分析表

專業承諾向度	現任職務	個數	平均數	標準差	排序
專業認同	兼任行政	62	4.37	.44	3
	導師	38	4.47	.57	1
	專任教師	210	4.41	.51	2
工作投入	兼任行政	62	3.94	.55	3
	導師	38	4.21	.57	1
	專任教師	210	4.04	.62	2
專業倫理	兼任行政	62	4.23	.45	3
	導師	38	4.41	.43	1
	專任教師	210	4.36	.46	2
研究進修	兼任行政	62	3.92	.56	2
	導師	38	3.84	.56	3
	專任教師	210	3.97	.60	1
留業傾向	兼任行政	62	3.70	.76	3
	導師	38	3.92	.75	1
	專任教師	210	3.85	.77	2
整體專業承諾	兼任行政	62	4.04	.40	3
	導師	38	4.17	.50	1
	專任教師	210	4.13	.49	2

為了解不同任教班別國中特教教師專業承諾現況是否有差異，再使用效果值進行檢測。不同職務國中特教教師專業承諾效果值分析，如表

4-12 所示。由表 4-12 可知，不同職務國中特教教師各組間效果值介於 0.29 至 0.08，屬於弱度效果值，表示不同職務國中特教教師在專業承諾上無明顯差異。此研究結果與陳勝福（2005）、姜建年（2006）、鄭鈺靜（2008）等人的研究結果相似；但與何柔慧（2003）、林玲（2005）、洪碧霜（2005）、謝紫菱（2005）、蘇寶珠（2005）、江澈（2007）、孫美珠（2007）、蔡韻瓊（2008）、楊豪森（2008）的研究結果不同，其中楊豪森的研究指出兼任行政職務教師及專任教師之專業承諾高於導師，推測其原因，可能因其研究對象為高中階段，研究對象的不同而使結果有所不同。

表 4-12

不同職務國中特教教師專業承諾效果值

不同職務	兼任行政	導師	專任教師
兼任行政	--	0.29	0.20
導師	-0.29	--	-0.08
專任教師	-0.20	0.08	--

#### 伍、不同特教教師年資國中特教教師專業承諾現況與差異分析

就不同特教教師年資而言，國中特教教師專業承諾的現況和差異比較之分析，如表 4-13 所示。由表 4-13 可知，不同特教教師年資的國中特教教師，在整體專業承諾的現況上，以年資 21 年以上的特教教師專業承諾最高，其次為年資 16 至 20 年之特教教師，再其次依序為年資 5 年以下、11 至 15 年之特教教師，最後則是年資 6 至 10 年之特教教師。

在「工作投入」及「留業傾向」等二向度上，以年資 21 年以上的特教教師專業承諾最高，其次依序為年資 16 至 20 年、年資 5 年以下、11 至 15 年之特教教師，最後則是年資 6 至 10 年之特教教師。在「專業認同」向度上，則以年資 21 年以上的特教教師最高，其次依序為年資 16 至 20 年、5 年以下、6 至 10 年之特教教師，最後則是年資 11 至 15 年之特教教師。在「專業倫理」向度上，則以年資 16 至 20 年的特教教師最高，其次依序為年資 21 年以上之特教教師、年資 11-15 年、5 年以下之

特教教師，最後則是年資 6-10 年之特教教師。在「研究進修」向度上，則以年資 16-20 年的特教教師最高，其次依序為年資 21 年（含）以上之特教教師、年資 5 年（含）以下、6 至 10 年之特教教師，最後則是年資 11 至 15 年之特教教師。為了解不同任教班別國中特教教師專業承諾現況是否有差異，再使用效果值進行檢測。

表 4-13

不同特教年資國中特教教師專業承諾現況與差異分析表

專業承諾向度	特教教師年資	個數	平均數	標準差	排序
專業認同	5 年(含)以下	65	4.49	.48	3
	6-10 年	113	4.35	.52	4
	11-15 年	80	4.32	.55	5
	16-20 年	33	4.50	.39	2
	21 年(含)以上	19	4.67	.34	1
工作投入	5 年(含)以下	65	4.05	.56	3
	6-10 年	113	3.94	.64	5
	11-15 年	80	3.98	.60	4
	16-20 年	33	4.23	.58	2
	21 年(含)以上	19	4.44	.51	1
專業倫理	5 年(含)以下	65	4.28	.48	4
	6-10 年	113	4.27	.45	5
	11-15 年	80	4.34	.44	3
	16-20 年	33	4.56	.42	1
	21 年(含)以上	19	4.53	.42	2
研究進修	5 年(含)以下	65	3.94	.63	3
	6-10 年	113	3.92	.60	4
	11-15 年	80	3.89	.58	5
	16-20 年	33	4.10	.54	1
	21 年(含)以上	19	4.06	.50	2
留業傾向	5 年(含)以下	65	3.93	.74	3
	6-10 年	113	3.68	.78	5
	11-15 年	80	3.76	.73	4
	16-20 年	33	4.12	.76	2
	21 年(含)以上	19	4.14	.76	1
整體專業承諾	5 年(含)以下	65	4.15	.46	3
	6-10 年	113	4.04	.48	5
	11-15 年	80	4.06	.47	4
	16-20 年	33	4.30	.44	2
	21 年(含)以上	19	4.38	.35	1

不同特教教師年資之國中特教教師專業承諾效果值分析，如表 4-14 所示。由表 4-14 可知，不同特教教師年資之國中特教教師各組間效果值介於 0.04 至 0.81。其中年資 21 年以上之特教教師與年資 15 年以下三組之特教教師，對專業承諾的效果值為 0.56 至 0.81 間，屬於中強度之效果值，達明顯的差異。年資 16 至 20 年之特教教師，與年資 15 年以下兩組之教師，對專業承諾的效果值為 0.53 至 0.56 間，屬於中度效果值，表示不同年資對專業承諾有中等程度的差異存在。

本研究結果與江澈（2007）、孫美珠（2007）、蔡韻瓊（2008）、鄭鈺靜（2008）的研究結果相似，證實年資較高的教師之專業承諾較年資較少教師為高。

表 4-14

不同特教年資國中特教教師專業承諾效果值

不同年資	5 年以下	6-10 年	11-15 年	16-20 年	21 年以上
5 年以下	--	-0.23	-0.19	0.33	0.56
6-10 年	0.23	--	0.04	0.56	0.81
11-15 年	0.19	-0.04	--	0.53	0.77
16-20 年	-0.33	-0.56	-0.53	--	0.20
21 年以上	-0.56	-0.81	-0.77	-0.20	--

#### 陸、不同特教專業背景國中特教教師專業承諾現況與差異分析

就不同特教專業背景而言，國中特教教師專業承諾的現況和差異比較之分析，如表 4-15 所示。由表 4-15 可知，不同特教專業背景的國中特教教師，在整體專業承諾的現況上，以一般大學特教學程專業承諾最高，其次為學士後特教學分班，再其次依序為特教輔系雙主修、特教系（組）所，最後則是其他背景之特教教師。

在「專業認同」、「工作投入」及「留業傾向」等三向度上，以一般大學特教學程背景之特教教師專業承諾最高，其次依序為學士後特教學分班、特教系所、特教輔系雙主修，最後則是其他背景之特教教師。在「專業倫理」向度上，則以一般大學特教學程的特教教師專業承諾最高，其次為學士後特教學分班，再其次依序為其他、特教輔系雙主修，最後

則是特教系所。在「研究進修」向度上，則以一般大學特教學程的特教教師專業承諾最高，其次為特教輔系雙主修、學士後特教學分班及特教系所，最後則是其他。為了解不同任教班別國中特教教師專業承諾現況是否有差異，再使用效果值進行檢測。惟因具「其他」專業背景之特教教師僅有三人，為免統計上之偏誤，不納入效果值檢測差異之範圍。

表 4-15

不同專業背景國中特教教師專業承諾現況與差異分析表

向度	專業背景	個數	平均數	標準差	排序
專業認同	特教系(組)、所	189	4.41	.49	3
	學士後特教學分班	83	4.42	.46	2
	特教輔系、雙主修	25	4.33	.64	4
	一般大學特教學程	10	4.57	.56	1
	其他	3	3.78	.86	5
工作投入	特教系(組)、所	189	3.99	.59	3
	學士後特教學分班	83	4.14	.60	2
	特教輔系、雙主修	25	3.96	.70	4
	一般大學特教學程	10	4.26	.71	1
	其他	3	3.67	.70	5
專業倫理	特教系(組)、所	189	4.26	.45	5
	學士後特教學分班	83	4.47	.43	2
	特教輔系、雙主修	25	4.37	.52	4
	一般大學特教學程	10	4.50	.42	1
	其他	3	4.44	.38	3
研究進修	特教系(組)、所	189	3.89	.58	4
	學士後特教學分班	83	4.01	.59	3
	特教輔系、雙主修	25	4.05	.60	2
	一般大學特教學程	10	4.20	.72	1
	其他	3	3.53	.50	5
留業傾向	特教系(組)、所	189	3.76	.73	3
	學士後特教學分班	83	4.00	.75	2
	特教輔系、雙主修	25	3.75	.97	4
	一般大學特教學程	10	4.03	.90	1
	其他	3	3.25	.66	5
整體專業承諾	特教系(組)、所	189	4.08	.45	4
	學士後特教學分班	83	4.21	.67	2
	特教輔系、雙主修	25	4.10	.59	3
	一般大學特教學程	10	4.32	.49	1
	其他	3	3.70	.64	5

不同特教專業背景之國中特教教師專業承諾效果值分析，如表 4-16 所示。由表 4-16 可知，不同特教專業背景之國中特教教師各組間效果值介於 0.04 至 0.51 之間，屬於微弱至中等之效果值，表示不同特教專業背景的特教教師在專業承諾上並無明顯的差異。此結果與蕭惟聰（2003）、林勇輝（2004）、洪碧霜（2005）、陳勝福（2005）、姜建年（2006）、鄭鈺靜（2008）等人的研究結果相似，教師之教育背景對專業承諾並無顯著差異；但與劉春榮（1996）、李冠儀（2000）、許清勇（2000）、王閩（2003）的研究結果相異，上述研究呈現受專業師資教育者高於未受過專業師資培育者，探究其原因，可能因研究對象不盡相同，導致研究結果有所差異。

表 4-16

不同專業背景國中特教教師專業承諾效果值

專業背景	特教系 (組)、所	學士後特 教學分班	特教輔系 雙主修	一般大學 特教學程
特教系(組)、所	--	0.23	0.04	0.51
學士後特教學分班	-0.23	--	-0.17	0.18
特教輔系、雙主修	-0.04	0.17	--	0.41
一般大學特教學程	-0.51	-0.18	-0.41	--

### 第三節 不同背景國中特教教師教師效能差異之分析與討論

本節透過國中特教教師在教師效能問卷得分之平均數、標準差、排序與效果值(effect size)進行分析比較，探討不同背景變項國中特教教師在教師效能問卷各向度及整體得分的現況及差異情形，以回答本研究待答問題三。依據 Cohen(1988)經驗法則所提出的標準，使用平均數考驗時效果值若為 0.2 左右，為微弱效果值；當效果值為 0.5 左右時，屬於中度效果值；當效果值為 0.8 以上，則屬於較強的效果值。

本研究之國中特教教師不同背景變項分別為性別、年齡、任教班別、現任職務、特教教師年資及特教專業背景等六項，以下將分別就不同背景變項對教師效能之現況與差異加以分析。

#### 壹、不同性別國中特教教師教師效能現況與差異分析

就不同性別而言，國中特教教師教師效能的現況和差異比較之分析，如表 4-17 所示。由表 4-17 可知，不同性別的國中特教教師，在整體教師效能的現況上，男性教師較女性教師為高。而在「個人教學」、「問題解決」、「自我要求與調適」、「與同仁合作協調」及「取得學校行政支援與配合」向度上，男性教師皆較女性教師為高；在「建立親師關係」向度上，則以女性教師較男性教師為高。為了解不同性別國中特教教師教師效能現況是否有差異，再使用效果值進行檢測。

表 4-17

不同性別國中特教教師教師效能現況與差異分析表

教師效能向度	不同性別	個數	平均數	標準差	排序
個人教學	男	36	4.00	.49	1
	女	274	3.91	.44	2
問題解決	男	36	4.04	.47	1
	女	274	3.93	.46	2
自我要求與調適	男	36	4.01	.53	1
	女	274	3.94	.52	2

(續下表)



建立親師關係	男	36	4.02	.59	2
	女	274	4.03	.55	1
與同仁合作協調	男	36	3.98	.60	1
	女	274	3.84	.55	2
取得學校行政支援 與配合	男	36	4.07	.57	1
	女	274	3.88	.55	2
整體教師效能	男	36	4.02	.44	1
	女	274	3.92	.42	2

不同性別國中特教教師教師效能效果值分析，如表 4-18 所示。由表 4-18 可知，不同性別的國中特教教師之教師效能效果值為 0.23，以 Cohen 所訂定之效果值判定標準，屬於弱度效果值，表示不同性別國中特教教師在教師效能上無顯著差異。本研究結果與劉秋珍（2005）、姜建年（2006）、孫郁荃（2006）、葉又慈（2006）、莊智揚（2007）、馮益宏（2008）等人研究結果相似，性別對教師效能沒有顯著差異。

表 4-18

#### 不同性別國中特教教師教師效能效果值

不同性別	男	女
男	--	-0.23
女	0.23	--

#### 貳、不同年齡國中特教教師教師效能現況與差異分析

就不同年齡而言，國中特教教師教師效能的現況和差異比較之分析，如表 4-19 所示。由表 4-19 可知，不同年齡的國中特教教師，在整體教師效能的現況上，以 51 歲以上的特教教師效能為最高，其次為 41 至 50 歲，再其次為 31 至 40 歲，最後為 30 歲以下。

在「個人教學」、「問題解決」及「建立親師關係」等三向度上，以 51 歲以上的特教教師效能為最高，其次依序為 41 至 50 歲、31 至 40 歲，最後為 30 歲以下。而在「自我要求與調適」、「與同仁合作協調」與「取

得學校行政支援與配合」等三向度上，以 51 歲以上的特教教師效能為最高，其次依序為 41 至 50 歲、30 歲以下、31 至 40 歲。

表 4-19

不同年齡國中特教教師教師效能現況與差異分析表

教師效能向度	不同年齡	個數	平均數	標準差	排序
個人教學	30 歲以下	70	3.84	.39	4
	31-40 歲	137	3.88	.42	3
	41-50 歲	68	3.93	.46	2
	51 歲以上	35	4.23	.51	1
問題解決	30 歲以下	70	3.88	.47	4
	31-40 歲	137	3.89	.42	3
	41-50 歲	68	3.98	.43	2
	51 歲以上	35	4.23	.53	1
自我要求與調適	30 歲以下	70	3.89	.50	3
	31-40 歲	137	3.85	.49	4
	41-50 歲	68	3.98	.50	2
	51 歲以上	35	4.35	.53	1
建立親師關係	30 歲以下	70	3.84	.51	4
	31-40 歲	137	3.94	.52	3
	41-50 歲	68	4.14	.51	2
	51 歲以上	35	4.53	.49	1
與同仁合作協調	30 歲以下	70	3.79	.54	3
	31-40 歲	137	3.78	.52	4
	41-50 歲	68	3.91	.56	2
	51 歲以上	35	4.21	.60	1
取得學校行政支援與配合	30 歲以下	70	3.82	.42	3
	31-40 歲	137	3.81	.60	4
	41-50 歲	68	3.94	.46	2
	51 歲以上	35	4.30	.62	1
整體教師效能	30 歲以下	70	3.84	.37	4
	31-40 歲	137	3.86	.40	3
	41-50 歲	68	3.98	.39	2
	51 歲以上	35	4.30	.47	1

為了解不同年齡國中特教教師教師效能現況是否有差異，再使用效果值進行檢測。不同年齡國中特教教師教師效能效果值分析，如表 4-20 所示。由表 4-20 可知，不同年齡對國中特教教師效能效果值介於 0.05 至 1.09 之間。其中 51 歲以上特教教師對其他年齡組效果值介於 0.74 至 1.09 之間，以 Cohen 所訂定之效果值判定標準，屬於較強的效果值，表示 51 歲以上特教教師與其他年齡組在教師效能上有明顯差異存在。此研究結果與江佳茹(2003)、陳慕賢(2003)、劉秋珍(2005)、孫郁荃(2006)、黃錦桃(2006)、徐進文(2007)、莊智揚(2007) 等人研究結果相同，年齡愈大，其教師效能愈高。

表 4-20

不同年齡國中特教教師教師效能效果值

不同年齡	30 歲以下	31-40 歲	41-50 歲	51 歲以上
30 歲以下	--	0.05	0.37	1.09
31-40 歲	-0.05	--	0.30	1.01
41-50 歲	-0.37	-0.30	--	0.74
51 歲以上	-1.09	-1.01	-0.74	--

### 參、不同任教班別國中特教教師教師效能現況與差異分析

就不同任教班別而言，國中特教教師教師效能的現況和差異比較之分析，如表 4-21 所示。由表 4-21 可知，不同任教班別的國中特教教師，在整體教師效能的現況上，以兼任兩類班別的特教教師教師效能最高，其次為集中式特教班教師，再其次為身障資源班教師。

在「個人教學」、「問題解決」、「自我要求與調適」、「建立親師關係」、與「取得學校行政支援與配合」等五向度上，以兼任兩類班別的特教教師教師效能得分最高，其次為集中式特教班教師，身障資源班教師最低。在「與同仁合作協調」向度上，則以集中式特教班教師教師最高，其次為兼任兩類班別的特教教師，再其次為身障資源班教師。為了解不同任

教班別國中特教教師教師效能現況是否有差異，再使用效果值進行檢測。

表 4-21

不同任教班別國中特教教師教師效能現況與差異分析表

教師效能向度	任教班別	個數	平均數	標準差	排序
個人教學	身障資源班	197	3.85	.44	3
	集中特教班	77	4.02	.43	2
	兩者兼具	36	4.08	.46	1
問題解決	身障資源班	197	3.91	.45	3
	集中特教班	77	3.98	.44	2
	兩者兼具	36	4.05	.53	1
自我要求與調適	身障資源班	197	3.91	.50	3
	集中特教班	77	3.96	.53	2
	兩者兼具	36	4.09	.58	1
建立親師關係	身障資源班	197	4.00	.55	3
	集中特教班	77	4.04	.51	2
	兩者兼具	36	4.12	.62	1
與同仁合作協調	身障資源班	197	3.72	.55	3
	集中特教班	77	4.11	.46	1
	兩者兼具	36	4.08	.52	2
取得學校行政支援與配合	身障資源班	197	3.89	.56	3
	集中特教班	77	3.90	.55	2
	兩者兼具	36	3.94	.55	1
整體教師效能	身障資源班	197	3.88	.42	3
	集中特教班	77	4.01	.39	2
	兩者兼具	36	4.06	.45	1

不同任教班別之國中特教教師教師效能效果值分析，如表 4-22 所示。由表 4-22 可知，不同任教班別對國中特教教師效能效果值介於 0.12 至 0.41 之間。以 Cohen 所訂定之效果值判定標準，屬於低度效果值，不同任教班別對特教教師效能未有明顯差異存在。

表 4-22

不同任教班別國中特教教師教師效能效果值

任教班別	身障資源班	集中特教班	兩者兼具
身障資源班	--	0.32	0.41
集中特教班	-0.32	--	0.12
兩者兼具	-0.41	-0.12	--

## 肆、不同職務國中特教教師教師效能現況與差異分析

就不同職務而言，國中特教教師教師效能的現況和差異比較之分析，如表 4-23 所示。由表 4-23 可知，不同職務的國中特教教師，在整體教師效能的現況上，以擔任導師的特教教師教師效能最高，其次為專任教師，再其次為兼任行政教師。

在「個人教學」、「自我要求與調適」、「建立親師關係」及「與同仁合作協調」等四向度上，以擔任導師的特教教師為最高，其次為專任教師，兼任行政教師最低。在「問題解決」及「取得學校行政支援與配合」向度上，則以擔任導師之特教教師最高，其次為兼任行政教師，最後為專任特教教師。

表 4-23

不同職務國中特教教師教師效能現況與差異分析表

教師效能向度	不同職務	個數	平均數	標準差	排序
個人教學	兼任行政	62	3.83	.34	3
	導師	38	4.03	.43	1
	專任教師	210	3.93	.48	2
問題解決	兼任行政	62	3.94	.39	2
	導師	38	3.99	.38	1
	專任教師	210	3.93	.49	3
自我要求與調適	兼任行政	62	3.92	.45	3
	導師	38	3.97	.57	1
	專任教師	210	3.95	.53	2

(續下表)

建立親師關係	兼任行政	62	3.90	.49	3
	導師	38	4.10	.50	1
	專任教師	210	4.05	.57	2
與同仁合作協調	兼任行政	62	3.77	.52	3
	導師	38	4.15	.45	1
	專任教師	210	3.83	.57	2
取得學校行政支援與配合	兼任行政	62	3.91	.45	2
	導師	38	3.93	.53	1
	專任教師	210	3.89	.59	3
整體教師效能	兼任行政	62	3.88	.32	3
	導師	38	4.03	.37	1
	專任教師	210	3.93	.45	2

不同職務之國中特教教師教師效能效果值分析，如表 4-24 所示。由表 4-24 可知，不同職務對國中特教教師效能效果值介於 0.13 至 0.43 之間。以 Cohen 所訂定之效果值判定標準，屬於低度效果值，不同職務對特教教師效能未有明顯差異存在。此研究結果與江佳茹(2003)、簡木全(2003)、謝麗貞(2006)、林真鳳(2007)、徐進文(2007)、馮益宏(2008)等人研究之結果相似，呈現擔任職務對教師效能沒有顯著差異。

表 4-24

不同職務國中特教教師教師效能效果值

不同職務	兼任行政	導師	專任教師
兼任行政	--	0.43	0.13
導師	-0.43	--	-0.24
專任教師	-0.13	0.24	--

#### 伍、不同特教教師年資國中特教教師教師效能現況與差異分析

就不同特教教師年資而言，國中特教教師教師效能的現況和差異比較之分析，如表 4-25 所示。由表 4-25 可知，不同特教教師年資的國中

特教教師，在整體教師效能的現況上，以年資 21 年以上的特教教師得分最高，其次依序為年資 16 至 20 年、11 至 15 年、5 年以下，最後則是年資 6 至 10 年之特教教師。

在「問題解決」及「自我要求與調適」等二向度上，以年資 16 至 20 年的特教教師最高，其次依序為年資 21 年以上、5 年以下、11 至 15 年，最後則是 6 至 10 年之特教教師。在「個人教學」向度上，以年資 16 至 20 年的特教教師最高，其次依序為年資 21 年以上、11 至 15 年、5 年以下，最後則是年資 6 至 10 年之特教教師。在「建立親師關係」向度上，以年資 21 年以上的得分最高，其次依序為年資 16 至 20 年、11 至 15 年、6 至 10 年，最後則是年資 5 年以下之特教教師。在「與同仁合作協調」向度上，則以年資 21 年以上的特教教師最高，其次依序為年資 16 至 20 年之特教教師、年資 5 年以下、6 至 10 年，最後則是年資 11 至 15 年之特教教師。在「取得學校行政支援與配合」向度上，則以年資 16 至 20 年的特教教師最高，其次依序為年資 21 年以上、11 至 15 年、6 至 10 年，最後則是年資 5 年以下之特教教師。為了解不同任教班別國中特教教師教師效能現況是否有差異，再使用效果值進行檢測。

表 4-25

不同特教年資國中特教教師教師效能現況與差異分析表

向度	特教教師年資	個數	平均數	標準差	排序
個人教學	5 年(含)以下	65	3.87	.42	4
	6-10 年	113	3.85	.43	5
	11-15 年	80	3.93	.44	3
	16-20 年	33	4.15	.48	1
	21 年(含)以上	19	4.07	.50	2
問題解決	5 年(含)以下	65	3.96	.44	3
	6-10 年	113	3.88	.45	5
	11-15 年	80	3.90	.42	4
	16-20 年	33	4.15	.49	1
	21 年(含)以上	19	4.13	.50	2

(續下表)

自我要求與調適	5年(含)以下	65	3.97	.50	3
	6-10年	113	3.87	.51	5
	11-15年	80	3.88	.48	4
	16-20年	33	4.20	.51	1
	21年(含)以上	19	4.18	.62	2
建立親師關係	5年(含)以下	65	3.92	.53	5
	6-10年	113	3.95	.53	4
	11-15年	80	3.98	.54	3
	16-20年	33	4.36	.51	2
	21年(含)以上	19	4.42	.46	1
與同仁合作協調	5年(含)以下	65	3.82	.58	3
	6-10年	113	3.81	.52	4
	11-15年	80	3.80	.56	5
	16-20年	33	4.00	.61	2
	21年(含)以上	19	4.23	.51	1
取得學校行政支援與配合	5年(含)以下	65	3.79	.49	5
	6-10年	113	3.85	.55	4
	11-15年	80	3.88	.57	3
	16-20年	33	4.18	.55	1
	21年(含)以上	19	4.17	.59	2
整體教師效能	5年(含)以下	65	3.89	.38	4
	6-10年	113	3.87	.41	5
	11-15年	80	3.90	.42	3
	16-20年	33	4.17	.44	2
	21年(含)以上	19	4.19	.42	1

不同特教年資之國中特教教師教師效能效果值分析，如表 4-26 所示。由表 4-26 可知，不同特教教師年資對國中特教教師效能效果值介於 0.05 至 0.77 之間。其中年資 21 年以上及年資 16 至 20 年兩組教師對 15 年以下各組教師之效果值介於 0.63 至 0.77 間，屬於中度效果值，表示有中等程度的差異存在。此研究結果與馮綉雯（2002）、江佳茹（2003）、陳慕賢（2003）、葉又慈（2006）、謝麗貞（2006）、徐進文（2007）、莊智揚（2007）等人的研究結果相似，呈現服務年資愈資深者之教師效能愈高。



表 4-26

不同特教年資國中特教教師教師效能效果值

特師年資	5 年以下	6-10 年	11-15 年	16-20 年	21 年以上
5 年(含)以下	--	-0.05	0.02	0.68	0.75
6-10 年	0.05	--	0.07	0.71	0.77
11-15 年	-0.02	-0.07	--	0.63	0.69
16-20 年	-0.68	-0.71	-0.63	--	0.05
21 年(含)以上	-0.75	-0.77	-0.69	-0.05	--

#### 陸、不同特教專業背景國中特教教師教師效能現況與差異分析

就不同特教專業背景而言，國中特教教師教師效能的現況和差異比較之分析，如表 4-27 所示。由表 4-27 可知，不同特教專業背景的國中特教教師，在整體教師效能的現況上，以特教輔系雙主修教師效能得分最高，其次依序為學士後特教學分班、一般大學特教學程、特教系所，最後則是其他背景之特教教師。

在「個人教學」向度上，以學士後特教學分班背景之特教教師教師效能最高，其次依序為一般大學特教學程、特教輔系雙主修、特教系所，最後則是其他背景之特教教師。在「問題解決」向度上，則以一般大學特教學程的特教教師教師效能最高，其次依序為特教輔系雙主修、學士後特教學分班、特教系所，最後為其他背景之特教教師。在「自我要求與調適」向度上，以特教輔系雙主修教師效能最高，其次依序為學士後特教學分班、一般大學特教學程、特教系所，最後則是其他背景之特教教師。在「建立親師關係」向度上，學士後特教學分班的特教教師最高，其次依序為特教輔系雙主修、特教系所、一般大學特教學程及其他。在「與同仁合作協調」向度上，以一般大學特教學程教師效能最高，其次依序為學士後特教學分班、特教輔系雙主修、特教系所及其他。在「取得學校行政支援與配合」向度上，以特教輔系雙主修教師效能最高，其次依序為其他、一般大學特教學程、學士後特教學分班及特教系所。

表 4-27

不同特教專業背景國中特教教師教師效能現況與差異分析表

向度	特教專業背景	個數	平均數	標準差	排序
個人教學	特教系(組)、所	189	3.90	.41	4
	學士後特教學分班	83	3.99	.47	1
	特教輔系、雙主修	25	3.92	.55	3
	一般大學特教學程	10	3.98	.59	2
	其他	3	3.48	.46	5
問題解決	特教系(組)、所	189	3.89	.43	4
	學士後特教學分班	83	4.00	.47	3
	特教輔系、雙主修	25	4.09	.59	2
	一般大學特教學程	10	4.15	.56	1
	其他	3	3.83	.33	5
自我要求 與調適	特教系(組)、所	189	3.89	.50	4
	學士後特教學分班	83	4.03	.49	2
	特教輔系、雙主修	25	4.04	.67	1
	一般大學特教學程	10	3.90	.59	3
	其他	3	3.83	.52	5
建立親師 關係	特教系(組)、所	189	3.95	.51	3
	學士後特教學分班	83	4.20	.54	1
	特教輔系、雙主修	25	4.14	.67	2
	一般大學特教學程	10	3.90	.76	4
	其他	3	3.87	.76	5
與同仁合 作協調	特教系(組)、所	189	3.82	.52	4
	學士後特教學分班	83	3.92	.59	2
	特教輔系、雙主修	25	3.91	.66	3
	一般大學特教學程	10	3.98	.75	1
	其他	3	3.60	.87	5
取得學校 行政支援 與配合	特教系(組)、所	189	3.84	.52	5
	學士後特教學分班	83	3.97	.58	4
	特教輔系、雙主修	25	4.08	.69	1
	一般大學特教學程	10	3.98	.68	3
	其他	3	4.00	.25	2
整體教師 效能	特教系(組)、所	189	3.88	.38	4
	學士後特教學分班	83	4.01	.43	2
	特教輔系、雙主修	25	4.02	.57	1
	一般大學特教學程	10	3.99	.54	3
	其他	3	3.74	.48	5

為了解不同任教班別國中特教教師教師效能現況是否有差異，再使用效果值進行檢測。惟因具「其他」專業背景之特教教師僅有三人，為免統計上之偏誤，不納入效果值檢測差異之範圍。不同特教背景之國中特教教師教師效能效果值分析，如表 4-28 所示。

由表 4-28 可知，不同特教背景對國中特教教師效能效果值介於 0.02 至 0.32 之間，屬於微弱至中等之效果值，表示不同特教專業背景的特教教師在教師效能上並無明顯的差異。此研究與江佳茹（2003）、陳慕賢（2003）、林勇輝（2004）、劉秋珍（2005）、姜建年（2006）、孫郁荃（2006）、徐進文（2007）、莊智揚（2007）、馮益宏（2008）、林國禎（2008）等人研究結果相似，不同教育專業背景的特教教師在教師效能上並無明顯的差異。

表 4-28

不同特教專業背景國中特教教師教師效能效果值

特教專業背景	特教系 (組)、所	學士後特 教學分班	特教輔系 雙主修	一般大學 特教學程
特教系(組)、所	--	0.32	0.29	0.24
學士後特教學分班	-0.32	--	0.02	-0.04
特教輔系、雙主修	-0.29	-0.02	--	-0.05
一般大學特教學程	-0.24	0.04	0.05	--

## 第四節 國中特教教師專業承諾與教師效能之相關分析與討論

本節旨在探究國中特教教師在專業承諾與教師效能之間的關係，並進一步分析整體及各向度間的相關情形。本研究採用皮爾遜積差相關法檢視國中特教教師專業承諾與教師效能彼此間的關聯，以回答本研究待答問題四。

### 壹、整體專業承諾與教師效能之相關情形

國中特教教師整體專業承諾與教師效能之間的相關情形，如表 4-29 所示。由表 4-29 可知，國中特教教師整體專業承諾與教師效能全量表之間的相關係數為 .675 ( $p < .01$ )，表示國中特教教師專業承諾與教師效能之間的關係為正相關，特教教師之專業承諾愈高，則教師效能愈高，且為顯著正相關。

表 4-29

國中特教教師專業承諾與教師效能間相關矩陣表

項目	整體專業承諾	整體教師效能
整體專業承諾	---	.675**
整體教師效能	.675**	---

\*\* $p < .01$

### 貳、專業承諾與教師效能各向度之間的相關情形

國中特教教師專業承諾與教師效能各向度之間的相關情形，如表 4-30 所示。由表 4-30 可知，國中特教教師專業承諾與教師效能各向度之間的相關情形，茲說明如下。

以專業承諾中「專業認同」向度而言，與教師效能之「個人教學」向度之相關係數為 .443 ( $p < .01$ )，與「問題解決」向度之相關係數為 .433 ( $p < .01$ )，與「自我要求與調適」向度之相關係數為 .516 ( $p < .01$ )，與

「建立親師關係」向度之相關係數為.462( $p<.01$ )，與「與同仁合作協調」向度之相關係數為.387( $p<.01$ )，與「學校行政支援與配合」向度之相關係數為.396( $p<.01$ )。國中特教教師專業承諾中之專業認同向度與教師效能各向度之間的關係皆為正相關。

以專業承諾中「工作投入」向度而言，與教師效能之「個人教學」向度之相關係數為.515( $p<.01$ )，與「問題解決」向度之相關係數為.523( $p<.01$ )，與「自我要求與調適」向度之相關係數為.561( $p<.01$ )，與「建立親師關係」向度之相關係數為.539( $p<.01$ )，與「與同仁合作協調」向度之相關係數為.484( $p<.01$ )，與「學校行政支援與配合」向度之相關係數為.462( $p<.01$ )。國中特教教師專業承諾中之工作投入向度與教師效能各向度之間的關係皆為正相關。

以專業承諾中「專業倫理」向度而言，與教師效能之「個人教學」向度之相關係數為.470( $p<.01$ )，與「問題解決」向度之相關係數為.467( $p<.01$ )，與「自我要求與調適」向度之相關係數為.443( $p<.01$ )，與「建立親師關係」向度之相關係數為.562( $p<.01$ )，與「與同仁合作協調」向度之相關係數為.399( $p<.01$ )，與「學校行政支援與配合」向度之相關係數為.391( $p<.01$ )。國中特教教師專業承諾中之專業倫理向度與教師效能各向度之間的關係皆為正相關。

以專業承諾中「研究進修」向度而言，與教師效能之「個人教學」向度之相關係數為.467( $p<.01$ )，與「問題解決」向度之相關係數為.541( $p<.01$ )，與「自我要求與調適」向度之相關係數為.435( $p<.01$ )，與「建立親師關係」向度之相關係數為.443( $p<.01$ )，與「與同仁合作協調」向度之相關係數為.383( $p<.01$ )，與「學校行政支援與配合」向度之相關係數為.443( $p<.01$ )。國中特教教師專業承諾中之研究進修向度與教師效能各向度之間的關係皆為正相關。

以專業承諾中「留業傾向」向度而言，與教師效能之「個人教學」向度之相關係數為.419( $p<.01$ )，與「問題解決」向度之相關係數為.488( $p<.01$ )，與「自我要求與調適」向度之相關係數為.590( $p<.01$ )，與

「建立親師關係」向度之相關係數為.499( $p<.01$ )，與「與同仁合作協調」向度之相關係數為.371( $p<.01$ )，與「學校行政支援與配合」向度之相關係數為.431( $p<.01$ )。國中特教教師專業承諾中之留業傾向向度與教師效能各向度之間的關係皆為正相關。

表 4-30

國中特教教師專業承諾與教師效能各向度之相關情形

向度	專業認同	工作投入	專業倫理	研究進修	留業傾向
個人教學	.443**	.515**	.470**	.467**	.419**
問題解決	.433**	.523**	.467**	.541**	.488**
自我要求與調適	.516**	.561**	.443**	.435**	.590**
建立親師關係	.462**	.539**	.562**	.443**	.499**
與同仁合作協調	.387**	.484**	.399**	.383**	.371**
學校行政支援配合	.396**	.462**	.391**	.443**	.431**

\*\* $p<.01$

綜合上述，專業承諾與教師效能各向度彼此之間皆有正相關存在，表示若特教教師專業承諾提高，則教師效能亦會提高；反之若專業承諾低，則其教師效能亦會隨之降低。本研究結果與江秋玫(1998)、江佳茹(2003)、林勇輝(2004)、陳勝福(2005)、姜建年(2005)、蕭琇月(2005)等人的研究結果相同，教師之專業承諾及教師效能上大都有顯著差異，教師專業承諾與教師效能之間的研究呈現正相關的情形，兩者彼此間確實有相關存在。

## 第五章 結論與建議

本研究旨在了解國中特教教師在專業承諾與教師效能的現況，分析不同背景特教教師在專業承諾與教師效能的差異，並進一步探討專業承諾與教師效能的關係。研究者進行文獻的蒐集與探討，奠定本研究的理論基礎，並據以提出研究目的及待答問題。本研究採用問卷調查法，以臺北市國中特教教師為研究對象，使用「國中特教教師專業承諾與教師效能問卷」進行普查，收集問卷後再加以統計分析，歸納研究結果。

本章就研究之結果加以歸納，提出研究結論與建議。

### 第一節 結論

本研究欲瞭解國中特教教師在專業承諾及教師效能之現況，分析不同背景變項之教師在專業承諾及教師效能上的差異，並進一步探討專業承諾與教師效能間的關係。經過問卷調查及統計分析後，獲致研究結果，並歸納出研究結論。

#### 壹、國中特教教師之專業承諾屬於中高程度

根據本研究結果顯示，臺北市國中特教教師在整體專業承諾上，具有中高度專業承諾，表示教師對其自身專業抱有認同感，秉持專業倫理，重視研究進修，且願意持續投入心力於特教工作。在整體專業承諾的向度中，以「專業認同」層面得分最高，其次依序為「專業倫理」、「工作投入」、「研究進修」，以「留業傾向」層面得分最低。

#### 貳、國中特教教師之教師效能屬於中高程度

在整體教師效能的表現上，臺北市國中特教教師具有中高度教師效

能；在教師效能六項層面中，得分最高層面為「建立親師關係的能力」，其次依序為「自我要求與調適能力」、「問題解決能力」、「個人教學能力」、「取得學校行政支援與配合的能力」，得分最低者則為「與同仁合作協調能力」。

### 參、國中特教教師因不同年齡、任教班別與特教教師年資，在專業承諾上有顯著差異

- 一、在「年齡」方面，51歲以上特教教師與其他年齡組在專業承諾上有明顯差異存在，年齡較高的教師專業承諾高於較年輕的教師。
- 二、在「任教班別」方面，集中式特教班教師與不分類資源班教師之專業承諾有差異存在，且以集中式特教班教師為高。
- 三、在「特教教師年資」方面，不同年資對專業承諾有差異存在，以年資21年以上之特教教師專業承諾最高，年資16至20年之特教教師次之。
- 四、不同「性別」、「職務」及「特教專業背景」之特教教師在專業承諾上則無顯著差異情形。

### 肆、國中特教教師因不同年齡與特教教師年資，在教師效能上有顯著差異

- 一、在年齡方面，51歲以上特教教師與其他年齡組在教師效能上有明顯差異存在，顯示年齡較高的教師教師效能高於較年輕的教師。
- 二、在特教教師年資方面，不同年資對教師效能有差異存在，以年資21年以上之特教教師教師效能最高，年資16至20年之特教教師次之。
- 三、不同「性別」、「任教班別」、「職務」及「特教專業背景」在教師效能上則無顯著差異情形。



## 伍、專業承諾與教師效能間存在顯著正相關

- 一、以整體量表而言，國中特教教師專業承諾與教師效能之間的關係為正相關，特教教師之專業承諾愈高，則教師效能愈高，且為顯著正相關。
- 二、國中特教教師專業承諾中「專業認同」、「工作投入」、「專業倫理」、「研究進修」及「留業傾向」等五向度與教師效能六向度「個人教學能力」、「問題解決的能力」、「自我要求與調適能力」、「建立親師關係的能力」、「與同仁合作協調能力」、「取得學校行政支援與配合的能力」彼此之間皆為正相關的情形，且具有顯著關係。
- 三、研究結果表示表示專業承諾與教師效能間關係緊密，特教教師之專業承諾越高，教師效能亦會提升。

綜上所述，可知臺北市國中特教教師在整體專業承諾及教師效能的表現上，皆屬於中高程度；部分不同背景變項會造成教師之專業承諾與教師效能有其差異存在，且專業承諾與教師效能間的關係為正相關。

## 第二節 建議

研究者參酌本研究結論及相關文獻，提出下列建議，以作為教育行政機關、學校相關人員、特教教師及未來研究之參考。

### 壹、對教育行政機關之建議

#### 一、增加多元師資培育課程，培育適任且具效能之教師

特教教師之專業承諾與教師效能間有密切關係，建議教育行政機關可於特殊教育師資培育課程之中，規劃特教教師專業認同與專業倫理相關課程，提升教師對自身特教專業之肯定及認同感，並培養遵守專業倫理的精神，投入於特教工作之中。規劃設計具體有效的理論及實務課程，使教師能透過職前課程的修習，提高教師整體專業承諾，進而培育出適任且具效能的教師。

#### 二、提供各項資源與支援服務，強化特教教師留業意願

本研究探討之專業承諾向度中，以「留業傾向」之得分最低，顯示特教教師之留業意向偏低，生涯規劃存在其他可能。特教教師因工作內容與一般教師有所差異，需要投注更多心力與承受壓力，為強化教師之留業意願，教育行政機關可結合各項資源，例如：辦理相關專業進修研習、提供特教諮詢服務、特教輔導團的視導、巡迴輔導教師入校參訪等，提供教師各項支援與支持，協助教師解決教育現場所遭遇之困境，並給予研究進修之機會，使教師能從中獲得專業成長，有助於教師專業承諾及教師效能的增長。

### 貳、對學校相關人員之建議

#### 一、建立教師任教班別輪調制度

在教師背景變項對專業承諾的研究中，發現任教班別對教師之專

業承諾有所影響，集中式特教班教師與不分類資源班教師之專業承諾有差異存在。因特教班教師與資源班教師之工作內容之性質不盡相同，資源班教師亦較集中式特教班教師需要與更多不同對象協調合作，造成教師專業承諾有所差異，學校可適時提供教師任教班別輪調之機會，使特教教師能接觸不同任教班別之型態，亦可從中獲得更多的教學經驗及專業成長。

## 二、提供充分支持與相關支援

本研究指出國中特教教師在「與同仁合作協調」及「取得學校行政支援與配合」兩層面上得分較低，顯示在工作上遇到需與學校同仁互相支援配合時屢遇困境。在一般學校中，特殊教育常常有不受重視之情形，學校相關人員應具備正確特教理念，建立支持與互相支援特教之學校環境，方有利特教工作之推行。建議學校可透過辦理相關宣導活動、特教知能研習等，促進校內同仁對特教的正確認知，方能提供充分支持與相關支援，提升融合教育之品質。

## 參、對特教教師之建議

### 一、發展教師專業關係，資深教師經驗傳承

根據本研究發現，年資較多的特教教師專業承諾及教師效能也越高，顯示教師會隨著年資的增長而累積許多寶貴的教學經驗。特教教師間應發展專業關係，資淺教師可向資深教師請益，彼此互相討論切磋，透過經驗的傳承與彼此激盪，對特教整體教師效能的提升有正面幫助。

### 二、建立校園特教團隊運作模式，協力辦理特教工作

在融合教育的環境中，校園特教工作的辦理需要行政團隊、普通班教師及特教教師的通力合作方能完成，故建立完整之特教團隊運作模式實為重要且必要。本研究顯示教師效能得分較低之兩個層面分別為「取得學校行政支援與配合的能力」與「與同仁合作協調能力」，特

教教師可透過各式教師組織與社團集會等，與同仁建立良好關係，適時進行特教理念之宣導，建立校園特教團隊運作模式，使學校每位成員皆成為特教團隊的一份子，共同協力辦理特教工作。

#### 肆、對未來研究之建議

本研究採問卷調查法，透過量化統計分析了解現況，在未來的研究上，提出以下建議。

##### 一、研究對象方面

本研究以臺北市特教教師為研究對象，探討並分析教師專業承諾與教師效能之情形。在未來的研究上，可以將研究對象擴至臺灣其他地區或其他教育階段特教教師，藉此瞭解其他地區之情況並比較其差異。

##### 二、研究方法方面

本研究採問卷調查法，透過問卷收集及量化統計分析現況，在未來的研究上，建議可採用深入訪談方式或加入開放式填答題項，以更深入了解教師現況及感受，釐清相關影響因素，使研究結果更為周延。

##### 三、研究變項方面

除了本研究所探討之背景變項外，未來研究可再深入了解其他不同相關變項對專業承諾及教師效能之影響，未來可考慮納入更多的變項，例如工作壓力、學校文化、組織氣氛等，以在後續的研究中獲致更深入的結果與發現，瞭解影響專業承諾及教師效能之可能原因。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 丁鳳珠(2008): 國小校長魅力領導與教師專業承諾關係之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文, 未出版, 屏東。
- 王 閏(2003): 國民小學組織文化與教師專業承諾關係之研究—以雲嘉地區為例。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文, 未出版, 臺中市。
- 王文科、王智弘(2009): 教育研究法。臺北市: 五南。
- 田議中、鄭耀男、陳怡靖(2009): 屏東縣國小教師組織公平知覺與組織公民行為之關係: 以專業承諾為中介之衡量。華醫學報, 31, 43-64。
- 江 澈(2006): 私立高級中學校長競值領導、教師專業承諾、組織創新與組織效能關係之研究—私立高中有效經營模式之建構。國立高雄師範大學成人教育研究所博士論文, 未出版, 高雄。
- 江佳茹(2003): 國民小學教師專業承諾和教學效能相關之研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文, 未出版, 臺中市。
- 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。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文, 未出版, 嘉義市。
- 何柔慧(2003): 臺北縣國民小學教師教育改革壓力知覺與專業承諾之相關研究。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文, 未出版, 臺北。
- 吳明珠(2005): 桃竹苗四縣市國民小學校長教學領導與教師專業承諾之研究。國立新竹教育大學教育研究所碩士論文, 未出版, 新竹。
- 吳武典(2011): 臺灣特殊教育百年史話。國立新竹教育大學特殊教育系編印, 167-180。
- 吳清山(1992): 教師效能研究之探討。國立政治大學教育研究所主編: 教育研究與發展。臺北: 臺灣書局。
- 吳清山(1992): 學校效能研究。臺北: 五南。
- 吳璧如(2002): 教師效能感之理論分析。教育研究資訊, 10(2), 45-64。

- 吳璧如 (2005)：教師效能感的縱貫性研究：以幼教職前教師為例。教育與心理研究，28 (3)，383-408。
- 李冠儀 (2000)：國小教師對學校組織氣氛知覺、工作價值觀與專業承諾之相關。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 李純慧、程鈺雄 (2009)：花東地區身心障礙資源班教師專業角色知覺及教學效能之研究。東臺灣特殊教育學報，11，53-78。
- 李隆暉 (2002)：綜合高中教師效能指標建構之研究。國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 李新鄉 (1993)：國小教師教育專業承諾及其相關因素之研究。國立政治大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 李新鄉 (1994)：談教師專業承諾。教師之友，35 (3)，18-21。
- 沈翠蓮 (1994)：國民小學教師專業成長、教學承諾與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 沈儀方 (1993)：國小身心障礙資源班教師工作壓力、工作價值觀與專業承諾關係之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 周崇儒 (1998)：國民小學教師專業成長、組織承諾與學校效能關係之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 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。
- 林勇輝 (2003)：臺北縣國民小學教師專業承諾和教師效能關係之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 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生命教育碩士班碩士論文，未出版，高雄。
- 林國禎 (2008)：臺中縣國民中學兼職行政教師領導風格、教學效能與教

- 學困擾之相關研究。國立彰化師範大學教育學系碩士論文，未出版，彰化。
- 林惠芬（2002）：啟智教育教師效能之研究。《特殊教育學報》，16，141-157。
- 林惠芬（2003）：啟智教育教師效能及其相關因素之研究。《特殊教育學報》，17，39-61。
- 林進材（2002）：教學效能研究的取向、典範及趨勢之探析。《國立臺南師範學院初等教育學報》，14，105-135。
- 林玲（2005）：國民小學教師工作價值觀與專業承諾之相關研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 姜建年（2005）：國民小學資優班教師專業承諾與教學效能之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系所碩士論文，未出版，彰化。
- 柯澍馨、林亭如（2008）：臺灣地區高職餐飲科教師效能信念與有效教學行為之研究。《學校行政》，51，72-92。
- 柯寶鵬（2008）：影響教師效能感因素探討。《師說》，205，4-9。
- 洪碧霜（2005）：教師知識信念與教育專業承諾之關係。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 孫志麟（2002）：教師效能三元模式的建構與運用。《教育研究月刊》，104，44-54。
- 孫美珠（2008）：國民小學組織公平、專業承諾與教師效能關係之研究。國立臺東大學教育學系碩士論文，未出版，臺東。
- 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生命教育碩士班碩士論文，未出版，高雄。
- 徐進文（2007）：國民小學校長服務領導與教師教學效能之相關研究。屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 高景志（2004）：國民小學訓導人員角色壓力、人格特質與工作效能之相關研究-以高高屏地區為例。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。
- 張志毓（1997）：**國民小學教師組織承諾與專業承諾研究**。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 張春興（2005）：**教育心理學**。臺北：東華。
- 張英鵬（2002）：**個別化教育方案的設計與撰寫**。載於**個別化教育方案成果彙編**，屏東師院特教叢書，30。
- 張順發（2004）：**社會支持性與專業承諾關係之研究—以高雄市社會教育工作者為例**。**國民教育研究**，8，164-192。
- 梁瑞安（1996）：**國民中小學教師生涯承諾及其相關因素之研究**。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄。
- 莊智揚（2007）：**教育改革下國民小學教師人際溝通行為與教學效能之關係研究**。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄。
- 許育齡（2006）：**教師效能感研究的取向及限制—邁向變動教師效能感的探究**。**慈濟大學教育研究學刊**，2，109-137。
- 許坤真（2003）：**中南部地區國小校長專業承諾與學校效能關係之研究**。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 許清勇（2001）：**學校組織文化與教師專業承諾之相關研究—以桃竹苗四縣市國民小學為例**。**新竹師院學報**，17，1-22。
- 郭慧龍（1996）：**國小啟智班與普通班教師教育專業承諾差異比較及其相關因素之研究**。**特殊教育研究學刊**，14，87-102。
- 郭慧龍、胡雅各（2001）：**國中啟智班與普通班教師教育專業承諾差異比較及相關因素之研究**。**新竹縣教育研究集刊**，1，23-48。
- 陳木金（1997）：**國民小學教師教室領導技巧、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，臺北。
- 陳木金（2006）：**從教師效能來塑造良師典範的師道精神**。**師友月刊**，463，8-16。
- 陳俊瑋（2009）：**臺灣地區教師自我效能感研究之統合分析**。**彰化師大教育學報**，15，41-64。



- 陳俊瑋 (2010): 國中教師集體效能感、教師自我效能感及教師組織公民行為關聯之研究: 多層次中介效果之分析。當代教育研究, 18 (2), 29-69。
- 陳俊瑋、吳璧如 (2010): 國中教師自我效能感與集體效能感的關係。教育政策論壇, 13 (3), 127-154。
- 陳勝福 (2005): 臺北市國民小學教師專業承諾與教師效能感之研究。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文, 未出版, 臺北。
- 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。國立政治大學教育學系碩士論文, 未出版, 臺北。
- 曾智盟 (2007): 屏東縣國民小學校長教學領導與教師專業承諾關係之研究。國立屏東師範學院教育行政研究所碩士論文, 未出版, 屏東。
- 馮益宏 (2008): 學校創新策略與教師教學效能關係之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文, 未出版, 高雄。
- 馮綉雯 (2002): 國民小學教師教學信念與教學效能之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文, 未出版, 屏東。
- 黃政傑 (1993): 課程教學之變革。臺北: 師大書苑。
- 黃祈銘 (1999): 我國高職(中)工業類科學校教師教育專業承諾與學校效能關係之研究。彰化師範大學工業教育學系碩士論文, 未出版, 彰化市。
- 黃國隆 (1986): 中學教師的組織承諾與專業承諾。政治大學學報, 53, 55-84。
- 黃榮貴 (2001): 國民小學組織結構與教師專業承諾之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文, 未出版, 屏東。
- 黃儒傑 (2010): 新手與資深幼稚園教師教學效能信念及其教學承諾之研究。新竹教育大學教育學報, 27 (2), 1-36。
- 黃錦桃 (2006): 高雄市國小國語文教師教學信念與教學效能之研究。國立高雄師範大學人力資源管理學系碩士論文, 未出版, 高雄。
- 黃瓊儀 (2008): 高中職餐旅群教師人格特質、專業承諾與教師效能關係

- 之研究。國立澎湖科技大學觀光休閒事業管理研究所碩士論文，未出版，澎湖。
- 楊豪森(2007)：**綜合高中校長課程領導、教師專業承諾與教師教學效能關係之研究**。國立彰化師範大學工業教育與技術學系博士論文，未出版，彰化。
- 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課程與教學碩士班碩士論文，未出版，高雄。
- 路婉林(2010)：**國小教師人格特質與教師效能之相關研究-以臺南市教師為例**。國立臺中教育大學教育測驗統計研究所碩士論文，未出版，臺中。
- 劉春榮(1996)：**國民小學專業自主知覺、教師組織功能需求與教師專業承諾研究**。高雄市：復文。
- 劉春榮(1997)：**師資培育與教師專業承諾研究**。教育資料集刊，22，85-95。
- 劉秋珍(2005)：**國小校長課程領導、組織創新氣氛與教師效能關係之研究**。國立高雄師範大學成人教育研究所組織發展與領導碩士班碩士論文，未出版，高雄。
- 劉福鎔、林清文(2007)：**高中職輔導教師「專業承諾」量表編製報告**。諮商輔導學報，17，65-96。
- 劉福鎔、林清文(2008)：**高中職輔導教師知覺角色壓力、工作滿意度和專業承諾之關係研究**。中華輔導與諮商學報，23，213-248。
- 劉福鎔、林清文(2008)：**高中職輔導教師專業承諾影響因素模式驗證之研究**。輔導與諮商學報，30(1)，17-40。
- 劉福鎔、林清文(2008)：**教師專業承諾**。教育研究月刊，169，112-114。
- 蔡秋竹、陳耀焜(1995)：**從教育改革談教師專業承諾**。沙鹿高工學報，13，16-21。
- 蔡英芳(2008)：**教師專業承諾與教師變革關注關係之研究：以教師專業**

- 發展評鑑為例。逢甲大學公共政策所碩士論文，未出版，臺中。
- 蔡進雄（1998）：組織人？或專業人？—談教師的組織承諾與專業承諾。  
**教育實習輔導**，3（4），78-80。
- 蔡毓玲（2005）：臺灣地區特殊教育學校組織氣氛與教師效能之研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 蔡韻瓊（2008）：國民中學校長家長式領導、教師心理契約與專業承諾關係之研究。高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 鄭友超、黃祈銘（2001）：我國高職（中）工業類科學校教師教育專業承諾與學校效能關係之研究。**教育研究資訊**，9（2），15-43。
- 鄭鈺靜（2008）：高雄市國民小學教師專業承諾、教學創新與教學效能關係之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 蕭惟聰（2003）：國民小學資優班教師專業承諾之研究。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。
- 蕭琇月（2005）：組織承諾、專業承諾與教學效能關係之研究：以高職會計教師為例。淡江大學會計學系碩士在職專班論文，未出版，臺北。
- 謝紫菱（2006）：國民小學學校學習文化與教師專業承諾關係之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 謝麗貞（2007）：國小教師參與教師評鑑態度與教學效能關係之研究。屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 鍾文琳（2005）：我國綜合高中教師效能感之研究。**南港高工學報**，23，1-36。
- 簡木全（2003）：國小教師教學資訊素養與教學效能關係之研究：以高雄市為例。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 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。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 簡佳珍（2002）：桃園縣國民小學教師組織承諾與教師效能感關係之研究。

臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北。

蘇寶珠（2005）：國民小學校長課程領導與教師專業承諾關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。

## 二、西文部分

- Aranya, N., & Ferris, K. R. (1984). A reexamination of accountants' organizational –professional conflict. *The Accounting Review*, 54(1),1–15.
- Aranya, N., Pollock, J., & Amernic, J.(1981). An examination of professional commitment in public accounting. *Accounting.OrganiZation and Society*, 6(4), 271–280.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy : A motivational paradigm for the effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28–32.
- Ashton, P. T. , & Web, R. B.(1986). *Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement*. New York:Longman.
- Bandura, A. (1977). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Beck, C. L. & Gargiulo, R. M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretared children. *Jounral of Education Research*, 76(3), 169–173.
- Cavers, L. (1988). Teacher efficacy: Its relationship to school level organizational conditions and teacher demographic characteristics. *Dissertation Abstracts International*, 49(12), 3536A.
- Cavers, L. (1988). Teacher efficacy: Its relationship to school level organizational conditions and teacher demographic characteristics. *Dissertation Abstracts International*, 49(12), 3536A.
- Celep, & Cevat(2000). *The correlation of the factors: the prospective teachers' sense of efficacy and belief, and attitudes about student control*.

- Turkey.( ERIC Document NO.ED451157)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coladarci, T., & Breton, W. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource–room teacher. *Journal of Educational Research, 90*, 230–239.
- Emrick, B. J. (1999). Teacher efficacy as related to satisfaction with school decision making. *Dissertation Abstracts International, 60*(7), 2301A. (University Microfilms No. AAT99–39262)
- Franklin, V. L. (1989). Teacher efficacy and selected organization climate variables in urban and suburban school setting. *Dissertation Abstracts International, 50*(06), 1558A. (University Microfilms No. AAT89–21857)
- 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). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher 193 characteristics. *Journal of Research and Development in Education, 23*(2), 102–106.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal, 93*, 356–372.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research, 29*(2), 146–152.
- Maehr, M. L. (1990). *Teachers commitment and job satisfaction : the role of school culture and principal leadership*. Unpublished dissertation, Illinois State University at Champaign.
- Mowday, R. T., Streets, R. M. & Poter, L. W. (1979). The measurement of

- organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224–247.
- Murphy, M. (1986). Comparison of burnout in special education teacher and teachers of regular education in Anchorage, Alaska. (Doctoral Dissertation, University of Southern California, 1986). *Dissertation Abstracts International*, 47(034).
- Pang, I. W., & David, W. (2000). Towards a psychological model of teacher–parent communication in Hong Kong primary schools. *Educational Studies*, 26 (2), 141–163.
- Ross, J. A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 381–394.
- Sarabun, C. A. (1995). The relationship between perceived efficacy for teaching and number of years teaching: An elementary school study. *Dissertation Abstracts International*, 56(7), 2549A. (University Microfilms No. AAT95–39861)
- Shahid, J., & Thompson, D. (2001). *Teacher efficacy: a research synthesis. U.S., Texas. 17p., Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Seattle, WA, April 10–14, 2001). (ERIC Document No. ED453170)
- Singh, K. (1998). Professional support and its effects on teachers' commitment (Electronic Version). *The Journal of Educational Research*, 91, 229–239.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1997). Efficacy and experience: Perceptions of efficacy among preservice and practicing teacher. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 214–221.
- Tamashiro, R. T., & Glickman, C. D. (1982). A comparison of first-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving.

*Psychology in the Schools, 19, 528–561.*

Taylor, L. E. (1988). *Professional Commitment: The Influence of the process socialization and professionalization and selected socio-demographic factors in Canadian Social Work*. Unpublished dissertation, University of Toronto.

## 問卷使用同意書

茲同意國立臺灣師範大學特殊教育研究所特殊教育行政碩士班研究生詹雅帆，在其論文題目「臺北市國中特殊教育教師專業承諾與教師效能之研究」中，引用本人所編「特殊教育學校組織氣氛與教師效能問卷」，作為其進行研究之工具。

同意人：蔡毓玲  (簽章)

中華民國 99 年 11 月 30 日



## 附錄二

敬愛的專家學者：

您好！本人是國立臺灣師範大學特殊教育研究所特教行政暑期碩士班學生詹雅帆，目前正進行碩士論文「國中特教教師專業承諾與教師效能之研究」。素仰 您學識豐富，懇請您提供卓見，協助審察本人所編之問卷內容。

本問卷分成三個部分：第一部分為「基本資料」、第二部分為「專業承諾問卷」，僅將本問卷編製內容臚列如下，請您就每一小題對該向度適用程度作一評定，並在適當的□內打「√」。若有修正卓見，亦懇請您不吝賜教，書寫於該題下方的空格，以供研究者修正之用。

請您依所附之研究目的與問卷內容，協助審查研究工具的正确性與合適性，並將審查意見於 100 年 1 月 25 日前回傳。承蒙指導，不勝感激。

敬祝  
教安

國立臺灣師範大學特殊教育研究所  
指導教授：杞昭安 博士  
研究生：詹雅帆 敬上

論文題目：國中特教教師專業承諾與教師效能之研究

說明：

本研究將教師「專業承諾」定義為：教師對自身教育專業的認同，願意發揮專業知能及精神，對所從事之教育工作之認同與付出，以完成自我實現的承諾或態度。

本研究將「教師專業承諾」分為五個向度，分別為：

- (一) 專業認同（自第1題至第6題，共6題）：  
特教教師對於自身特教專業的價值抱持肯定態度。
- (二) 工作投入（自第7題至第12題，共6題）：  
特教教師對於特教工作抱持熱情，願意付出奉獻自己的心力。
- (三) 專業倫理（自第13題至第18題，共6題）：  
特教教師對於特教工作所需之專業倫理信守及維護。
- (四) 研究進修（自第19題至第24題，共6題）：  
特教教師為提昇自身專業素養，參與研究進修的意願及態度。
- (五) 留業傾向（自第25題至第30題，共6題）：  
特教教師對於自身職業的喜愛及留任意願的高低程度。

\* 第 10 題及第 26 題為反向題。

# 國中特教教師專業承諾調查問卷

## 【專家效度審查】

各位敬愛的特教夥伴：

您好！非常感謝您撥冗填答問卷，在此向您致上萬分謝忱。研究者目前正進行特教教師專業承諾與教師效能相關之研究，希望了解您的寶貴意見，作為教育研究上的參考。

茲將本問卷題目臚列如下，請您依次填答並在□內打✓。本問卷採不記名方式填答，填答內容僅作為學術研究使用，資料絕對保密，敬請放心填答。感謝您的協助與參與！

敬祝

教安

國立臺灣師範大學特殊教育研究所

指導教授：杞昭安 博士

研究生：詹雅帆 敬上

### ※填答說明：

本問卷每一題目依符合程度分為五個等級，請依據實際狀況在適切的□打✓。

「總是如此」表示符合程度 80% 以上。

「經常如此」表示符合程度 80%～60% 間。

「偶爾如此」表示符合程度 59%～40% 間。

「很少如此」表示符合程度 39%～20% 間。

「從未如此」表示符合程度 19% 以下。

## 【第一部份：基本資料】

《說明》：本部分主要在瞭解國中特教教師的背景資料

1.性別：男 女

專家意見：適合 不適合 修正後適合

修正意見：\_\_\_\_\_

2.年齡： 30歲以下  31-40歲  41-50歲  51歲以上

專家意見：適合 不適合 修正後適合

修正意見：\_\_\_\_\_

3.任教班別：身心障礙資源班 集中式特教班 兩者兼具

專家意見：適合 不適合 修正後適合

修正意見：\_\_\_\_\_

4.現任職務：兼任行政 導師 專任教師

專家意見：適合 不適合 修正後適合

修正意見：\_\_\_\_\_

5.特教教師年資： 5年以下  6-10年  11-15年

16-20年  21年以上

專家意見：適合 不適合 修正後適合

修正意見：\_\_\_\_\_

6.特教專業背景：特教系(組)、所畢業(含四十學分班)

學士後特教學分班結業

特教輔系、雙主修

一般大學特教學程

其他，\_\_\_\_\_

專家意見：適合 不適合 修正後適合

修正意見：\_\_\_\_\_

第一部分整體建議：

【第二部份：教師專業承諾問卷】

總是如此  
經常如此  
有時如此  
很少如此  
從未如此

1. 在適當場合，我願意介紹自己是特教教師。  
專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：

---
2. 我覺得特殊教育工作者甚具挑戰性。  
專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：

---
3. 我認同特殊教育的重要性，並以此為職志。  
專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：

---
4. 我認為特殊教育教師須經過專業的培育及訓練。  
專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：

---
5. 我認為特教教師是一項專業性的工作。  
專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：

---
6. 我認為從事特教工作符合我的能力和價值觀。  
專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：

---
7. 我願意為特教工作付出時間和心血。  
專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：

---
8. 我將特教工作當成自己生活的重心之一。  
專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：

---
9. 我對特教工作有濃厚興趣，並樂此不疲。  
專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：

---
- \*10. 每天一想到要上班就讓我感到十分疲倦。  
專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：

---
11. 我喜歡且勇於接受擔任特教教師所面對的工作挑戰。  
專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：

---

12. 我會竭盡所能做好特教教師這份工作。
- 專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：\_\_\_\_\_
13. 我對於學生的個人資料能嚴加保密。
- 專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：\_\_\_\_\_
14. 我能公平無私的對待每位學生及家長。
- 專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：\_\_\_\_\_
15. 我不會利用職務謀取不當利益。
- 專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：\_\_\_\_\_
16. 我會以身作則來帶動學生，反省自己的言行當學生的表率。
- 專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：\_\_\_\_\_
17. 我會尊重家長的意見，共同商討學生問題的解決方式。
- 專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：\_\_\_\_\_
18. 我願意遵守特殊教育法的相關規範。
- 專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：\_\_\_\_\_
19. 我對特殊教育相關的研習活動很感興趣並積極參與。
- 專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：\_\_\_\_\_
20. 我認為特殊教育需要不斷的研究創新。
- 專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：\_\_\_\_\_
21. 我願意利用課餘時間充實自己，提昇專業知能。
- 專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：\_\_\_\_\_
22. 我喜歡閱讀特教相關的文章及研究發現。
- 專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：\_\_\_\_\_

23. 參加各類研習進修對我的工作有正面幫助。
- 專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：\_\_\_\_\_
24. 我會與同仁互相切磋討論，以幫助我工作勝任愉快。
- 專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：\_\_\_\_\_
25. 我慶幸當初選擇特教教師為職。
- 專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：\_\_\_\_\_
- \*26. 如果有機會，我想轉任到普通班任教。
- 專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：\_\_\_\_\_
27. 我覺得目前的工作很好，我不想更換工作。
- 專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：\_\_\_\_\_
28. 我越來越喜愛特教教師這個工作。
- 專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：\_\_\_\_\_
29. 擔任特教教師可以使我充分發揮潛能、自我實現。
- 專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：\_\_\_\_\_
30. 我認為特殊教育教師是一份穩定且值得深耕的工作。
- 專家意見：適合 不適合 修正後適合  
修正意見：\_\_\_\_\_
- 第二部份整體建議：

附錄三

國中特教教師專業承諾調查問卷  
【專家效度審查結果】

【第一部份：基本資料】

1.性別：男 女

專家意見彙整決定：保留

2.年齡： 30歲以下  31-40歲  41-50歲  51歲以上

專家意見彙整決定：保留

3.任教班別：身心障礙資源班 集中式特教班 兩者兼具

專家意見彙整決定：保留，但增加巡迴輔導教師及其他欄

4.現任職務：兼任行政 導師 專任教師

專家意見彙整決定：保留

5.特教教師年資： 5年以下  6-10年  11-15年

16-20年  21年以上

專家意見彙整決定：保留，但題項修正為5年（含）以下及21年（含）以上

6.特教專業背景：特教系（組）、所畢業（含四十學分班）

學士後特教學分班結業

特教輔系、雙主修

一般大學特教學程

其他，\_\_\_\_\_

專家意見彙整決定：保留

## 【第二部份：教師專業承諾問卷】

1. 在適當場合，我願意介紹自己是特教教師。  
專家意見彙整決定：保留
2. 我覺得特殊教育工作者甚具挑戰性。  
專家意見彙整決定：保留
3. 我認同特殊教育的重要性，並以此為職志。  
專家意見彙整決定：保留
4. 我認為特殊教育教師須經過專業的培育及訓練。  
專家意見彙整決定：保留
5. 我認為特教教師是一項專業性的工作。  
專家意見彙整決定：保留
6. 我認為從事特教工作符合我的能力和價值觀。  
專家意見彙整決定：保留
7. 我願意為特教工作付出時間和心血。  
專家意見彙整決定：修正後保留，修正為：我願意為特教工作付出時間和心力
8. 我將特教工作當成自己生活的重心之一。  
專家意見彙整決定：保留
9. 我對特教工作有濃厚興趣，並樂此不疲。  
專家意見彙整決定：保留
- \*10 每天一想到要上班就讓我感到十分疲倦。  
專家意見彙整決定：保留
11. 我喜歡且勇於接受擔任特教教師所面對的工作挑戰。  
專家意見彙整決定：保留
12. 我會竭盡所能做好特教教師這份工作。  
專家意見彙整決定：保留
13. 我對於學生的個人資料能嚴加保密。  
專家意見彙整決定：保留
14. 我能公平無私的對待每位學生及家長。  
專家意見彙整決定：保留
15. 我不會利用職務謀取不當利益。  
專家意見彙整決定：保留
16. 我會以身作則來帶動學生，反省自己的言行當學生的表率。  
專家意見彙整決定：修正後保留，修正為：我會以身作則，反省自己的言行，作學生的表率



17. 我會尊重家長的意見，共同商討學生問題的解決方式。  
專家意見彙整決定：修正後保留，修正為：我會尊重家長的意見，共同商討學生問題的解決方法
18. 我願意遵守特殊教育法的相關規範。  
專家意見彙整決定：修正後保留，修正為：我了解並遵守特殊教育相關法規
19. 我對特殊教育相關的研習活動很感興趣並積極參與。  
專家意見彙整決定：保留
20. 我認為特殊教育需要不斷的研究創新。  
專家意見彙整決定：保留
21. 我願意利用課餘時間充實自己，提昇專業知能。  
專家意見彙整決定：保留
22. 我喜歡閱讀特教相關的文章及研究發現。  
專家意見彙整決定：保留
23. 參加各類研習進修對我的工作有正面幫助。  
專家意見彙整決定：修正後保留，修正為：參加各類研習進修對我的工作有幫助
24. 我會與同仁互相切磋討論，以幫助我工作勝任愉快。  
專家意見彙整決定：保留
25. 我慶幸當初選擇特教教師為職。  
專家意見彙整決定：保留
- \*26. 如果有機會，我想轉任到普通班任教。  
專家意見彙整決定：保留
27. 我覺得目前的工作很好，我不想更換工作。  
專家意見彙整決定：保留
28. 我越來越喜愛特教教師這個工作。  
專家意見彙整決定：保留
29. 擔任特教教師可以使我充分發揮潛能、自我實現。  
專家意見彙整決定：保留
30. 我認為特殊教育教師是一份穩定且值得深耕的工作。  
專家意見彙整決定：保留

## 附錄四

# 國中特教教師專業承諾調查問卷

## 【預試問卷】

各位敬愛的特教夥伴：

您好！非常感謝您撥冗填答問卷，在此向您致上萬分謝忱。研究者目前正在進行特教教師專業承諾與教師效能相關之研究，希望了解您的寶貴意見，作為教育研究上的參考。

本問卷共分成三個部分：第一部分為「基本資料」、第二部分為「專業承諾」、第三部份為「教師效能」。茲將本問卷題目臚列如下，請您依次填答並在□內打√。本問卷採不記名方式填答，填答內容僅作為學術研究使用，資料絕對保密，敬請放心填答。感謝您的協助與參與！

敬祝

教安

國立臺灣師範大學特殊教育研究所

指導教授：杞昭安 博士

研究生：詹雅帆 敬上

### ※填答說明：

本問卷每一題目依符合程度分為五個等級，請依據實際狀況在適切的□打√

「總是如此」表示符合程度 80% 以上

「經常如此」表示符合程度 80%～60% 間

「偶爾如此」表示符合程度 59%～40% 間

「很少如此」表示符合程度 39%～20% 間

「從未如此」表示符合程度 19% 以下

### 【第一部分：基本資料】

《說明》：主要瞭解國中特教教師的背景資料，請在合適的□內打√。

1. 性別：男 女
2. 年齡： 30 歲以下  31-40 歲  41-50 歲  51 歲以上
3. 任教班別：身心障礙資源班 集中式特教班 兩者兼具
4. 現任職務：兼任行政 導師 專任教師
5. 特教教師年資： 5 年(含)以下  6-10 年  11-15 年  16-20 年  21 年(含)以上
6. 特教專業背景：特教系(組)、所畢業(含四十學分班) 學士後特教學分班結業  
特教輔系、雙主修 一般大學特教學程 其他，\_\_\_\_\_

【第二部份：教師專業承諾問卷】

	總是如此	經常如此	有時如此	很少如此	從未如此
1. 在適當場合，我願意介紹自己是特教教師。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 我覺得特殊教育工作甚具挑戰性。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 我認同特殊教育的重要性，並以此為職志。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 我認為特殊教育教師須經過專業的培育及訓練。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 我認為特教教師是一項專業性的工作。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 我認為從事特教工作符合我的能力和價值觀。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 我願意為特教工作付出時間和心血。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 我將特教工作當成自己生活的重心之一。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 我對特教工作有濃厚興趣，並樂此不疲。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. 每天一想到要上班就讓我感到十分疲倦。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. 我喜歡且勇於接受擔任特教教師所面對的工作挑戰。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. 我會竭盡所能做好特教教師這份工作。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. 我對於學生的個人資料能嚴加保密。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. 我能公平無私的對待每位學生及家長。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. 我不會利用職務謀取不當利益。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. 我會以身作則，反省自己的言行，作學生的表率。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. 我會尊重家長的意見，共同商討學生問題的解決方法	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. 我了解並遵守特殊教育相關法規。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. 我對特殊教育相關的研習活動很感興趣並積極參與。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. 我認為特殊教育需要不斷的研究創新。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. 我願意利用課餘時間充實自己，提昇專業知能。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. 我喜歡閱讀特教相關的文章及研究發現。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. 參加各類研習進修對我的工作有幫助。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. 我會與同仁互相切磋討論，以幫助我工作勝任愉快	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. 我慶幸當初選擇特教教師為職。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. 如果有機會，我想轉任到普通班任教。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. 我覺得目前的工作很好，我不想更換工作。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. 我越來越喜愛特教教師這個工作。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. 擔任特教教師可以使我充分發揮潛能、自我實現。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. 我認為特殊教育教師是一份穩定且值得深耕的工作	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 附錄五

# 國中特教教師專業承諾與教師效能調查問卷

## 【正式問卷】

各位敬愛的特教夥伴：

您好！非常感謝您撥冗填答問卷，在此向您致上萬分謝忱。研究者目前正進行特教教師專業承諾與教師效能相關之研究，希望了解您的寶貴意見，作為教育研究上的參考。

本問卷共分成三個部分：第一部分為「基本資料」、第二部分為「專業承諾」、第三部份為「教師效能」。茲將本問卷題目臚列如下，請您依次填答並在□內打✓。本問卷採不記名方式填答，填答內容僅作為學術研究使用，資料絕對保密，敬請放心填答。感謝您的協助與參與！

敬祝

教安

國立臺灣師範大學特殊教育研究所

指導教授：杞昭安 博士

研究生：詹雅帆 敬上

### ※填答說明：

本問卷每一題目依符合程度分為五個等級，請依據實際狀況在適切的□打✓

「總是如此」表示符合程度 80% 以上

「經常如此」表示符合程度 80%～60% 間

「偶爾如此」表示符合程度 59%～40% 間

「很少如此」表示符合程度 39%～20% 間

「從未如此」表示符合程度 19% 以下

### 【第一部分：基本資料】

《說明》：主要瞭解國中特教教師的背景資料，請在合適的□內打✓。

1. 性別：男 女
2. 年齡：30 歲以下 31—40 歲 41—50 歲 51 歲以上
3. 任教班別：身心障礙資源班 集中式特教班 兩者兼具
4. 現任職務：兼任行政 導師 專任教師
5. 特教教師年資：5 年(含)以下 6—10 年 11—15 年 16—20 年 21 年(含)以上
6. 特教專業背景：特教系(組)、所畢業(含四十學分班) 學士後特教學分班結業  
特教輔系、雙主修 一般大學特教學程 其他，\_\_\_\_\_

【第二部份：教師專業承諾問卷】

	總是如此	經常如此	有時如此	很少如此	從未如此
1. 在適當場合，我願意介紹自己是特教教師。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 我覺得特殊教育工作甚具挑戰性。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 我認同特殊教育的重要性，並以此為職志。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 我認為特殊教育教師須經過專業的培育及訓練。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 我認為特教教師是一項專業性的工作。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 我認為從事特教工作符合我的能力和價值觀。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 我願意為特教工作付出時間和心血。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 我將特教工作當成自己生活的重心之一。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 我對特教工作有濃厚興趣，並樂此不疲。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. 我喜歡且勇於接受擔任特教教師所面對的工作挑戰。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. 我會竭盡所能做好特教教師這份工作。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. 我會以身作則，反省自己的言行，作學生的表率。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. 我會尊重家長的意見，共同商討學生問題的解決方法	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. 我了解並遵守特殊教育相關法規。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. 我對特殊教育相關的研習活動很感興趣並積極參與。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. 我認為特殊教育需要不斷的研究創新。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. 我願意利用課餘時間充實自己，提昇專業知能。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. 我喜歡閱讀特教相關的文章及研究發現。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. 參加各類研習進修對我的工作有幫助。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. 我慶幸當初選擇特教教師為職。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. 我越來越喜愛特教教師這個工作。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. 擔任特教教師可以使我充分發揮潛能、自我實現。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. 我認為特殊教育教師是一份穩定且值得深耕的工作。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

【第三部份：教師效能問卷】

總是如此  
經常如此  
有時如此  
很少如此  
從未如此

1. 我善於應用教材教法，活潑教學歷程。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 我會依學生個別學習狀況，調整教學策略。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 對於學生干擾教學的行為，我能立即有效處理。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 我能應用不同評量方式，瞭解教學成效。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 我能運用特教專業知能，區辨學生的優弱勢能力。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 我能依學生需求擬定 IEP 並確實執行與檢核。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 我會運用科技輔具輔助學生學習。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 我平時會積極蒐集相關資料(如法令)，瞭解教育趨勢脈動。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 公事上的衝突，我會嘗試溝通協調，達成共識。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. 遇到問題時，我會尋求資源介入，積極處理。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. 我會隨時進修、參與研習，提升自我能力。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. 平時建立良好人際關係，以便遇事相互扶持。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. 我會與他人討論困擾問題，聆聽不同意見、想法。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. 我總能保持心情愉快。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. 我會察覺或省思工作表現，修正自己的工作策略與教學想法。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. 當感到壓力、無力感時，我會想辦法釋壓(如：休假、找人抒發)。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. 就算障礙程度重之學生，我仍可以找到他的優勢，不感挫敗。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. 當遇到家長時，我會主動寒暄。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. 當家長遇到與校方有關之問題求助時，我會主動協助。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. 在學生的教育上，我能和家長取得共識。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. 我常藉由各種會議或活動，與家長接觸，增進情誼。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. 對於事情的處理或批判，我會站在家長角度思考，多一分體諒。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. 我能與他人共同設計課程，協同教學或分組教學。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. 我能偕同教師助理員之人力，提升教學效能。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. 我總是以積極負責投入的態度，努力達成團體目標。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. 我總以和為貴，與人合作就算吃虧一點也無所謂。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. 我總能主動支援他人。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. 不論職位，如遇困難我會尋求協助或支援。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. 我善用相關專業人員，協助教學目標達成。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. 我知曉學校行政資源的運作，以備不時之需。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. 我會善用輔導資源，解決學生問題行為或班級經營問題。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>