

臺東縣國小融合班教師教學困擾 與教學效能之研究

蔡宜儒

臺東縣寶桑國小

王明泉

臺東大學特教系

摘要

本研究探討臺東縣國小融合班教師之教學困擾與教學效能情形，與在不同背景變項的差異情形，並分析背景變項與教學效能向度對教學困擾的預測力，以及了解背景變項在教學效能對教學困擾的調節作用情形。本研究採問卷調查，所得資料以平均數、標準差、t 考驗、單因子變異數分析及多元迴歸分析進行處理。結論歸納：

- 一、臺東縣國小融合班教師整體教學困擾是屬中度偏高程度。由高而低依序為：「支援系統」、「專業知能」、「評量方式」、「課程教學」、「教室管理」。
- 二、臺東縣國小融合班教師整體教學效能是屬中度偏低程度。由高而低依序為：「多元教學策略」、「專業學養」、「課程準備與教材」、「良好班級氣氛」、「多向度教學評量」。
- 三、不同背景變項的臺東縣國小融合班教師在教學困擾不具有差異性。
- 四、不同背景變項的臺東縣國小融合班教師在教學效能不具有差異性。
- 五、臺東縣國小融合班教師教學困擾與教學效能間呈現負相關。
- 六、不同背景變項之臺東縣國小融合班教師及教學效能向度可有效預測教學困擾。
- 七、不同背景變項之臺東縣國小融合班教師在教學效能對教學困擾具有調節作用。

關鍵詞：國小融合班教師、教學困擾、教學效能

緒論

一、研究動機

融合教育強調身心障礙學生得以進入普通班就讀，普通班教師須依學生的個別差異來激發每位學生的潛能，讓其適性發展。邱上真（2000）研究提到身心障礙學生具有干擾紀律之行為或學業學習上的困難，將對普通班教師

的教學造成較大的困擾。是故融合教育的潮流中，普通班教師在缺乏相關經驗之下，似乎為因應班上特殊教育學生的需求，相對地提升了教學壓力與負擔。因此，研究者想了解臺東縣國小融合教育困擾現況，並提出具體的建議與配套措施作為本研究動機之一。

近年來受到少子化趨勢之影響，家長及學生自我意識提升，相對影響到教師之教學效能，

教師不僅要精熟必備能力，而且也要適時地運用這些能力，來提高自己的教學成效。施志雄（2007）的研究發現教學效能愈好，教學困擾越低。因此，研究者欲由此探討台東地區國小融合班教師之教學效能程度為何，以及探討融合班教師教學困擾與教學效能間之相關作為本研究動機之二。

此外，本研究以融合教育班教師個人背景作為調節變項，探討教師們在性別、婚姻、學歷、養成型態、教學年資、學校規模、班級人數及學生障礙程度此八個變項，是否能緩解普通班級教師教學效能與教學困擾間的關係，作為本研究之主要動機之三。

基於上述的研究背景與動機及文獻的探討，本研究主要在探討臺東縣國小融合班教師之教學困擾與教學效能，透過實證的調查與分析台東縣國小融合班教師的背景因素、教學困擾與教學效能的關聯性，希望能將本研究之發現提供教育有關單位及教師們作為參考。

二、研究目的與待答問題

（一）研究目的

本研究主要在探討臺東縣國小融合班教師之教學困擾與教學效能，透過實證的調查與分析臺東縣國小融合班教師的背景因素、教學困擾與教學效能的關聯性，本研究之目的如下：

1. 了解臺東縣國小融合班教師之教學困擾情形。
2. 了解臺東縣國小融合班教師之教學效能情形。
4. 探討不同背景變項之臺東縣國小融合班教師各種教學困擾差異情形。
5. 探討不同背景變項之臺東縣國小融合班教師各種教學效能差異情形。
6. 探討臺東縣國小融合班教師不同背景變項能有效預測教學困擾之程度。

7. 探討臺東縣國小融合班教師之教學效能各個層面能有效預測教學困程度。
8. 探討臺東縣國小融合班教師不同背景變項在教學效能對教學困擾之影響。

（二）待答問題

根據本研究之目的，提出以待答問題：

1. 臺東縣國小融合班教師之教學困擾情形為何？
2. 臺東縣國小融合班教師之教學效能情形為何？
3. 不同背景變項之臺東縣國小融合班教師之教學困擾差異情形為何？
 - 3-1 不同「性別」國小融合班教師之教學困擾是否有顯著差異？
 - 3-2 不同「婚姻狀況」國小融合班教師之教學困擾是否有顯著差異？
 - 3-3 不同「學歷」國小融合班教師之教學困擾是否有顯著差異？
 - 3-4 不同「特殊教育專業背景」國小融合班教師之教學困擾是否有顯著差異？
 - 3-5 不同「教學年資」國小融合班教師之教學困擾是否有顯著差異？
 - 3-6 不同「學校規模」國小融合班教師之教學困擾是否有顯著差異？
 - 3-7 不同「班級人數」國小融合班教師之教學困擾是否有顯著差異？
 - 3-8 不同「學生障礙程度」國小融合班教師之教學困擾是否有顯著差異？
4. 不同背景變項之臺東縣國小融合班教師之教學效能差異情形為何？
 - 4-1 不同「性別」國小融合班教師之教學效能是否有顯著差異？
 - 4-2 不同「婚姻狀況」國小融合班教師之教學效能是否有顯著差異？
 - 4-3 不同「學歷」國小融合班教師之教學效能是否有顯著差異？

- 4-4不同「特殊教育專業背景」國小融合班教師之教學效能是否有顯著差異？
- 4-5不同「教學年資」國小融合班教師之教學效能是否有顯著差異？
- 4-6不同「學校規模」國小融合班教師之教學效能是否有顯著差異？
- 4-7不同「班級人數」國小融合班教師之教學效能是否有顯著差異？
- 4-8不同「學生障礙程度」國小融合班教師之教學效能是否有顯著差異？
- 5.臺東縣國小融合班教師不同背景變項能有效預測教學困擾之程度為何？
- 6.臺東縣國小融合班教師不同教學效能程度能有效預測教學困擾之程度為何？
- 7.臺東縣國小融合班教師不同背景變項在教學效能對教學困擾之影響為何？

三、名詞解釋

(一) 國小融合班教師

融合教育指的是將身心障礙學生和普通班學生放在同一間教室一起學習的方式（吳淑美，2004），根據「臺東縣學前及國民中小學身心障礙學生就讀普通班安置原則與輔導辦法」得知融合班級包括一般學生和不分障礙類別與程度之特殊需求學生。本研究所指之「國小融合班教師」是任教於臺東縣公立國小融合班之合格教師，包含級任導師及科任老師，但不包括代課老師及實習老師。

(二) 教學困擾

教學困擾是指教師在從事教學工作時，自覺遭遇困境且無法做適當有效的解決或調適，以滿足其內在標準與需求，而引起個人心理或情緒的不安狀態（鍾任善，2007）。本研究所指「教學困擾」，係依據研究者引用黃瑛綺（2002）所編製之「融合教育班教師教學困擾問卷」中所得分數為代表。教學困擾的層面分

為：課程教學、專業知能、支援系統、評量方式、教室管理，得分愈高者，代表教師的教學困擾情形愈多，反之表示教學困擾情形愈低。

(三) 教學效能

教學效能係指教師在特定的教學情境中，依據教學目標，權衡學生的差異與特質，運用各種教學策略與技巧，使學生在學習或行為具有優良表現，充分展現最佳教學成效（陳明謙，2008）。本研究稱「教學效能」係以研究者引用黃玉琴（2010）所編製之「國民小學實施融合教育之普通班教師教學量表」所得分數為代表。教學效能的層面分為：專業學養、多元教學策略、良好班級氣氛、課程準備與教材呈現、多向度教學評量，得分愈高者，代表教師的教學效能愈高，反之，得分愈低者，該教師的教學效能愈低。

四、研究範圍與限制本研究限制如下所述：

(一) 本研究結果僅能推論至臺東縣公立國民小學，若欲推論至其他地區則有待進一步驗證。

(二) 本研究以問卷進行研究，參與者主觀之填答，致使內容分析和結果解釋可能有所偏誤。

(三) 本研究主要以問卷調查方式進行，未進行質性資料研究，比較無法深入瞭解相關問題。

文獻探討

一、融合教育

融合教育的興起基於人權、學生的受教權、家長的教育選擇權以及多元文化教育理念，以正常化原則、主動關懷的角度去支持在普通班學習的特殊需求的學生，即將特殊學生安置於普通班，與一般生共同進行學習活動及社會互動。鈕文英（2008）提出融合教育根基於

「公平正義」的精神，是擁抱和欣賞「個別差異」，進行適性教育的過程。它不但主張應提供特殊需求學生公平的教育機會，更強調「差異」提供的教育價值。目前國內對於身心障礙兒童的安置大多以普通班為主，再依其不同的學習能力、進度將特殊兒童抽離或外加時段至資源班進行接受補救教學。只有在普通學校體系無法滿足身心障礙者的特殊需求時，才考慮提供特殊教育（邱上真，2001）。

Smith（1995）提出九項融合教育的指標，其認為能達到這些指標才能真正落實融合教育。（一）每個學生屬於班上。（二）為特殊學生提供個別化教育方案。（三）尊重每個學生。（四）普通班與特殊班教師充分合作。（五）足夠的行政支援。（六）學生完全的參與。（七）父母配合參與。（八）給特殊學生完整的課程，且盡可能改編課程內容以使其能和班上普通學生分享。（九）提供合適的評量方式，不因其能力而減少學習的機會。

融合教育是一種將特殊學生安置在普通班級中，且必須提供相關的教育服務措施或支持系統，其對普通教育和特殊教育都有很大的衝擊。因此，對融合班教師而言，除了普通教育的問題外，亦需同時肩負特殊教育的責任，其身心的負擔勢必更為加重。

二、教學困擾之意涵與相關研究

（一）教學困擾之意涵和來源

教學困擾即是教師從事專業工作時，面臨問題卻無法解決，導致心理壓力或產生許多情緒的影響。林振榮（2005）認為教學困境是指教師在教學相關工作上，感受到懷疑、恐懼、挫折、無助與困擾，而導致心理或情緒上出現不安、觀望或逃避的狀態。洪玉華（2006）認為教師在工作情境中，知覺到無法有效解決與教師職務有關的問題，導致工作無法達到自我、他人與工作情境之需求，會引起個人心理

或情緒的不安狀態。所以教學困擾即教師於教學的工作情境中，期間可能因為教學情境背景或個人認知的差異，包括專業知能、教學實務、教學資源、學校行政和客觀環境支持等不同情境，因而衍生各層面的困擾。使得教師引起個人心理或情緒與外在表現不平衡之狀態，心生焦慮、無力感、工作疲乏等現象，影響教學行為之進行。

相關文獻指出教師教學困擾之來源（白青平，2000；許喆函，2009；楊清雄，2004）如下：1.教師本身的因素：工作負擔、研究與進修問題、專業成長與發展、教學媒體運用，健康體力負荷、生活適應等。2.教學內容與方法：教學方法、教材教具的運用、教材內容相關知識與資源、教學設備問題、教學計劃學生能力差異、評量、引發學生動機及教學方法等。3.班級經營：學生常規管理與輔導及維持上課秩序等。4.學校行政措施：工作環境不佳、學校行政措施、學校教學資源設備不足等。5.人際關係：師生相處、與家長關係、同事關係、與行政人員的關係等。由此可知，教學困擾的來源包括學生、教學資源、教材、家長的期望等。畢竟教師在學校不單單只是負責教學上課而已，舉凡輔導、行政、班級事務、研習進修活動等皆須教師參與與協助。

（二）融合教育教學困擾之相關研究探討

分析有關教學困擾之調查研究（林碧珠，2006；洪啟芳，2007；許俊銘，2004；郭訓呈，2010；潘祈涵，2011），發現影響國小教師教學困擾的相關因素，可分為1.教師個人因素，包括性別、婚姻、學歷、養成型態、教學年資等五項。2.教師工作環境因素，包括學校規模、班級人數、學生障礙程度等三項。黃瑛綺（2002）調查高雄縣市288位國小融合教育班教師，結果顯示1.教學困擾比中度稍低程度。2.教師最感困擾的面向依序為「課程與教學」、「教室管理」、「專業知能」、「評量方

式」、「支援系統」。郭訓呈（2010）研究證實台南市國小普通班教師在融合教育實施下確實有教學困擾存在，教學困擾程度比中度稍高，由高而低依序為：「支援系統」、「專業知能」、「評量方式」、「課程教學」及「教室管理」。潘祈涵（2011）研究得知臺東縣國小融合班教師確實有教學困擾存在，困擾程度由高而低依序為：「課程教學」、「教室管理」、「專業知能」、「評量方式」、「支援系統」。Forlin（2001）調查571位曾經教學中、重度智能障礙學生在融合班級之國小教師，結果顯示教師缺乏專業能力和智能障礙學生的行為問題是讓融合班教師感到最大的困擾。MacCarthy（2010）研究融合班教師教學困擾結果發現1.教師教學技能層次之不足。2.教師缺少足夠的時間於教學計劃。3.教師感覺準備度不足，無法為教室的每個特殊需求學生執行IEP。

由上述國內外相關研究得知，普通班教師在實施融合教育時會遭遇到相當的困擾，整理如下：1.教師本身缺乏特教專業知能，無法設計特殊學生合宜適用之教材。2.當班級學生人數過多時，教師無法兼顧學生個別差異，以致無法順利進行課程教學。3.學校行政支援不足需再提升。4.班級經營困難，特殊學生的不當行為問題難以監控。5.評量是否公正公平。6.親師溝通需再強化與連結。因此，對普通班教師而言，面對特殊教育趨勢採取適當的因應方式，除了發展出多元支持系統外，教師本身也必須增加本身特教專業知能，積極發展出教學策略及技巧，才能減低普通班融合教育教師之困擾，並且提升融合教育之成效。

三、教學效能之理論與相關研究

（一）教學效能的意義和特徵

Money在《什麼是教學效能？》（What is teaching effectiveness?）中指出，優秀的教師

教學效能應包含：1.有效的激勵學生學習的動機；2.有效的師生溝通；3.優秀的教材課程研發能力；4.有效的提供與教導教材知識；5.溫和適當的教學態度；6.良好的教室管理技巧（引自張銘峰，2005）。Lin（2001）認為教師教學效能是一種賦權（empowerment），知覺到自己有更多機會去決策，有多元管道去獲得新知，進而對學生的學習有更大的影響力。Newman和Rutter（1989）認為：教學自我效能是指教師對於教學是否能增進學生成就的一種知覺（perception）。此種知覺乃是對於自己的教學是否能夠引導學生成功學習的判斷。

陳靜婷（2010）認為教師效能係指教師對自己專業能力的認知，以及在教學過程中，建立並維持良好的師生關係、有效地執行教學工作、激勵學生上進意志，促使學生獲得學習的成功，並樹立完美的身教榜樣，影響學生在行為上有良好表現，以達成學校教育目標的信念。因此，教師教學效能乃是教師對自己教學能力的肯定，並能在教學過程中，依照學生差異，在教學的前、中、後歷程裡，安排適當且有效之教學活動與提升自我教學技巧，達成教育目標與學生有效成就。

當教師有效的教學時，教學活動通常能夠順利地進行，並且容易達成教育目標。呂淑惠（2005）歸納出教學效能的七個特性：1.規範性：教師能使整個教學活動與程序合乎各種規準，提高學生的學習成果。2.清晰性：整個教學活動必須有系統、循序漸進及符合邏輯性，且講述內容和目標清楚清晰，以引導學生獲得有效的學習。3.關注性：教師能夠全心投入，關注學生的學習情形，使學生可以真正進行有效的學習。4.任務性：教師努力認真的學習，並且關心及協助學生達成學習的目標。5.多樣性：教學活動、教學方法和教學內容應該豐富且有變化。6.成功性：教師高度的投入教學，運用各種技術以達成預定的教學目標，提高

學生對課程內容學習的成就。7.溝通性：有效的溝通能確保師生之間得到正確的訊息，增進相互的瞭解，協助教學或活動的進行，使能成功的完成教學目標。塗淑君（2007）指出，具有高教學效能的教師可以讓學生得到更充分的學習，亦即教師的教學會直接影響學生的學習成效，唯有提升教師的教學效能，促進有效教學，才能讓學生得到良好的教育品質與學習成就。

（二）教師教學效能相關之研究

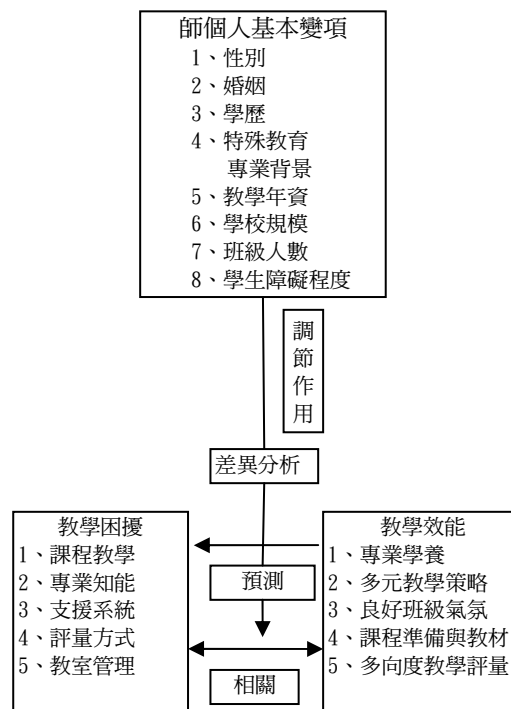
國內有關教師教學效能研究頗多，廖鈞如（2007）國小特殊教育教師教學效能現況具有中上水準表現。國小特殊教育教師之教師知識管理愈佳，其教師教學效能愈佳。林忻慧（2008）1.「教師教學效能」方面，其得分程度中上。2.「專業成長壓力」在整體教師教學效能、教學效能各向度上有顯著差異。李純慧（2009）1.花東地區資源班教師教學效能屬於「高」的程度等級。2.花東地區資源班教師專業角色知覺及教學效能具有顯著正相關。3.花東地區資源班教師專業角色知覺中專業成長與專業倫理規費對教師教學效能整體與各向度具有預測力。黃玉琴（2010）1.普通班教師教學效能屬於「高」等級。2.性別、年齡、服務年資、擔任職務、學校規模等變項在教學效能上有顯著差異，教育背景與學校所在地無顯著差異。3.「親職教育」、「學校行政運作」等兩個變項對教學效能具有預測力。黃國益（2010）國小導師的整體教學效能屬於良好，包括教學計畫準備、系統呈現教材、多元教學策略、善用教學評量及有效運用時間五個層面，以善用教學評量層面最佳。

本研究在彙整所蒐集之文獻後，參酌黃玉琴（2010）所編製之「教師教學效能量表」再加上本研究對教師教學效能（teaching efficiency）的定義，擬將本研究教師教學效能內涵歸納為以下五個取向來探討：1.專業學養

：是指教師在從事教學工作時，對任教課程具備足夠專門知能並且充實自己。2.多元教學策略：是指教師在從事教學工作時，能運用各種策略與評量並且尋求相關支援協助。3.良好班級氣氛：是指教師在從事教學工作時，會建構良好的學習環境，並幫學生解決學習困難並維持良好的師生溝通。4.課程準備與教材：是指教師在從事教學工作時，能投入時間準備並且掌握課程教材內容，引發學生學習興趣，以達成教學目標。5.多向度教學評量：是指教師在從事教學工作時，能依據學生能力進行評量並依評量結果調整教學方法與難易度。

研究方法

本研究以「臺東縣國小融合班教師教學困擾及教學效能調查問卷」進行量化資料的蒐集來進行實徵性研究。共分成四部分：研究架構、研究對象、研究工具、資料處理與統計分析。



一、研究架構

本研究之架構，詳如圖1所示，分為個人基本變項、教學困擾、教學效能三個變項，藉以了解各個不同背景變項之國小融合班教師之教學困擾及教學效能情況和與教學困擾及教學效能之差異情形，並進一步分析國小融合班教師「教學困擾」及「教學效能」的相關及預測情形，以及了解各個不同背景變項在教學效能對教學困擾之調節作用。

二、研究對象

本研究對象以100學年度任教於臺東地區公立國民小學融合教育班教師為對象，使用問卷調查以蒐集資料。本研究是以台東縣地區公立國民小學有實施融合教育服務的普通班，且實際擔任融合教育班的教師作為研究樣本。臺東縣公立國民小學融合班教師計有343人，以此為本調查研究之母群體。本研究採分層立意抽樣，研究者以融合班級「身心障礙學生人數」為標準加以分類，其中班級內有一位身心障礙學生的有221班；班級內有二位身心障礙學生的有85班；班級內有三位（含）以上身心障礙學生的有37班，每一分層依75%抽樣標準與比例抽取，有效問卷為203份，有效率為86%。

三、研究工具

本研究為瞭解臺東縣國小融合教育班級教師的教學困擾與教學效能情形，採用黃瑛綺於2002年以高雄縣市的國小融合教育班教師為研究對象所編製之「國小融合教育班教師教學困擾問卷」以及黃玉琴於2010以台中縣市、彰化縣、南投縣的國小融合班教師為研究對象所編製之「國民小學實施融合教育之普通班教師教學效能量表」作為研究工具，並視研究參與者差異進行部分編修。本研究工具經黃瑛綺（2002）、黃玉琴（2010）授權同意使用其設計發展問卷並進行施測。

（一）問卷設計內容：本問卷主要分為三大部分，第一部分為基本資料，包含教師性別、婚姻、學歷、特殊教育專業背景、教學年資、學校規模、班級人數、班級中特殊教育學生障礙程度。第二部分為「國小融合教育班教師教學困擾問卷」，問卷內容共計54題，分為以下五個層面，依序為：1.課程教學方面15題。2.專業知能方面11題。3.支援系統方面9題。4.評量方式方面11題。5.教室管理方面8題。第三部分為「國小融合教育班教師教學效能問卷」，是普通班教師對班上身障學生的教學因應效能問卷，內容共計37題，分為以下五個層面，依序為：1.專業學養方面6題。2.多元教學策略方面8題。3.良好班級氣氛方面8題。4.課程準備與教材方面10題。5.多向度教學評量方面5題。

（二）問卷填答與計分方式

問卷第二部分採李克特氏（Likert）五點量表填答，受試者根據每一題目之敘述，在五個選項中勾選最符合個人看法，記分原則如下：「完全不同意」給5分、「大部分不同意」給4分、「同意」給3分、「大部分同意」給2分、「完全同意」給1分，反向題則依五個選項，給予1分、2分、3分、4分、5分，教學困擾程度是累加每題得分，因此分數越高表示國小融合教育班級教師教學困擾程度愈高。問卷第三部分採李克特氏（Likert）五點量表填答，受試者根據每一題目之敘述，在五個選項中勾選最符合個人看法，記分原則如下：「完全不同意」給1分、「大部分不同意」給2分、「同意」給3分、「大部分同意」給4分、「完全同意」給5分，教學效能程度是累加每題得分，因此分數越高表示國小融合教育班級教師教學程度愈高。

（三）信度分析

1.國小融合教育班教師教學困擾問卷：該問卷於預試及選題階段時，曾求取Cronbach α

係數以進行試題分析，問卷內五個教學困擾因素所得 α 係介.811~.859之間，全量表的 α 係數為.9192，足見本問卷之信度良好。2.國民小學實施融合教育之普通班教師教學效能量表：該問卷依據預試分析結果，曾求取Cronbach α 係數以進行試題分析，問卷內五個教學困擾因素所得 α 係數介於.852~.917之間，全量表的 α 係數為.938，顯示本預試問卷各向度所對應的題目具有一致性，亦即本量表題目的信度甚佳。

(四) 效度考驗

1.國小融合教育班教師教學困擾問卷：本問卷邀集六位學者專家評鑑建構問卷之內容效度外，並輔以主成分分析與直交均等變異方式進行轉軸，求取各量表因素，來建立本問卷之效度。經統計結果顯示，因素一「課程教學」之變異量為10.67%；因素二「專業知能」之解釋變異量為10.05%；因素三「支援系統」之解釋變異量為9.59%；因素四「評量方式」之解釋變異量為9.14%；因素五「教室管理」之解釋變異量為6.46%；五個因素的總解釋變異量為49.69%。2.國民小學實施融合教育之普通班教師教學效能量表：本問卷邀集十三位學者專家評鑑建構問卷之內容效度外，並輔以主成分分析與直交均等變異方式進行轉軸，求取各量表因素，來建立本問卷之效度。經統計結果顯示，因素一「課程準備與教材呈現」之變異量為16.407%；因素二「良好班級氣氛」之解釋變異量為13.327%；因素三「多元教學策略」之解釋變異量為12.410%；因素四「多向度教學評量」之解釋變異量10.818%；因素五「專業學養」之解釋變異量為10.070%；五個因素的總解釋變異量為63.031%。

四、資料處理與統計分析

本研究問卷之有效內容資料以電腦統計套裝軟體SPSS for Windows 19.0版進行資料處

理與統計分析。本研究主要使用的統計方法分述如下：(一)以平均數(mean)與標準差(standard deviation)分析臺東縣國小融合班教師之教學困擾與教學效能情形。(二)以獨立樣本t檢定(t-test)來考驗背景變項中，教師因性別、婚姻狀況、學歷不同其融合教育教學困擾與教學效能之差異情形。(三)以單因子變異數分析(one-way ANOVA)考驗背景變項中，教師因養成型態、年資、學校規模、班級人數、學生障礙程度的不同，在融合教育教學困擾與教學效能是否有差異情形。若達顯著水準，再進一步以Scheffe法事後比較，以瞭解差異所在。(四)以多元迴歸分析(multiple regression analysis)方法，探討教師各背景變項以及教學效能各層面對融合教育實施下普通班教師教學困擾所得之總量表預測情形，以及各背景變項對教學效能與教學困擾之調節作用。

研究結果與討論

以下分為七部分說明：教學困擾現況調查分析、教學效能現況調查分析、不同背景變項的國小融合班教師教學困擾差異情形分析、不同背景變項的國小融合班教師教學效能差異情形分析、教學效能程度與教學困擾的相關分析、不同背景變項的國小融合班教師在教學困擾與教學效能預測力之分析、探討臺東縣國小融合教育班教師之個人背景變項在教學效能對教學困擾之影響是否具有調節作用。

一、國小融合班教師教學困擾現況調查

表1可以得知，總分平均數為190.96，準差為18.27，單題平均得分為3.54，依照陳清溪(2000)的得分等級，3.5-4.2是中度偏高等級，可見臺東縣國小融合班教師的教學困擾感受約為「中度偏高」，與許俊銘(2004)、洪

啟芳（2007）、郭訓呈（2010）研究融合班教師教學

困擾程度是中度的結果較相似，但相較於黃瑛綺（2002）、林碧珠（2006）、潘祈涵（2011）的研究結果發現融合班教師的教學困擾為中度稍低的結果，本研究之教師整體教學困擾有稍高之傾向。而各層面的平均數介於

表1

國小普通班教師在融合教育實施下各類別教學困擾程度表

教學困擾面向	個數	平均數	標準差	單題平均得分	排序
課程教學	203	51.52	7.25	3.43	4
專業知能	203	40.62	4.60	3.69	2
支援系統	203	34.69	4.19	3.85	1
評量方式	203	38.88	4.12	3.53	3
教室管理	203	25.25	3.20	3.16	5
困擾總分	203	190.96	18.27	3.54	

3.16至3.85之間，得分高低依序為「支援系統」、「專業知能」、「評量方式」、「課程教學」、「教室管理」。由此可見，「支援系統」之教學困擾感受程度最大，國小融合班教師最感到困擾的是教師對於教學時能熟悉上課內容感到困擾，其次是教師經常鼓勵普通學生與特殊學生互動感到比較大的困擾。

二、國小融合班教師教學效能現況調查分析

由表2可以得知，總分平均數為77.01，標準差為19.97，單題平均得分2.08，依照陳清溪（2000）的得分等級，1.8-2.5是中度偏低等級，可見臺東縣國小融合班教師教學效能程度是為中度偏低，相較於黃玉琴（2010）的研究發現融合班教師的教學效能程度為高的結果，本研究之教師整體教學效能有稍低之傾向。而各層面的平均數介於1.98至2.19之間，得分高

表2

國小普通班教師在融合教育實施下各類別教學效能程度表

教學效能面向	個數	平均數	標準差	單題平均得分	排序
專業學養	203	12.98	3.26	2.16	2
多元教學策略	203	17.49	4.78	2.19	1
良好班級氣氛	203	16.24	5.15	2.03	4
課程準備與教材	203	20.45	5.61	2.05	3
多向度教學評量	203	9.9	3.15	1.98	5
效能總分	203	77.01	19.97	2.08	

低依序為「多元教學策略」、「專業學養」、「課程準備與教材」、「良好班級氣氛」、「多向度教學評量」，由此可見，在五個向度中「多元教學策略」平均數最高，代表研究對象對於此層面的教學效能程度最高，而對「良好班級氣氛」、「多向度教學評量」的教學效能評價較低，分析其原因，可能是因為教師平時忙於教學無暇進行班級經營，或是特教專業知能不足因此對於評量概念仍不熟悉。

三、不同背景變項融合班教師在教學困擾程度上的差異情形

本部分探討不同背景變項融合班教師在

教學困擾程度上的差異情形，並進行比較分析。背景變項包含：性別、婚姻、學歷、特殊教育專業背景、教學年資、學校規模、班級人數

、學生障礙程度。

(一) 不同性別之差異比較

由表3知不同性別教師整體的教學困擾差異情形，所得之t值為-.97未達.05顯著水準，且組別在教學困擾的各向度間亦均無顯著差異存在，可知在整體教學困擾上不會因為性別上

的不同而有所差異。此研究結果與洪啟芳（2007）、郭訓呈（2010）的結果相同，但與林碧珠（2006）、潘祈涵（2011）男性教學困擾高於女性及許俊銘（2004）、卓怡君（2006）女性教學困擾高於男性的研究結果不同。

表3

不同「性別」「婚姻狀況」「學歷」對教學困擾五個面向之t考驗分析摘要表

	男 (n=58)		女 (n=145)		t值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
課程教學	51.57	7.79	51.50	7.05	0.58
專業知能	39.95	4.80	40.89	4.50	-1.32
支援系統	33.90	4.39	35.00	4.09	-1.71
評量方式	37.90	4.31	39.27	3.99	-2.16
教室管理	25.69	3.27	25.08	3.17	1.24
困擾總分	135.00	20.86	132.26	17.14	

教學困擾面向	已婚 (n=130)		未婚 (n=73)		t值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
課程教學	51.62	7.11	51.36	7.54	-0.24
專業知能	40.38	4.67	41.04	4.46	0.98
支援系統	35.05	4.34	34.05	3.88	1.62
評量方式	38.87	3.90	38.89	4.51	-0.04
教室管理	24.48	3.08	24.85	3.39	1.34
困擾總分	190.39	18.18	190.19	18.54	0.45

教學困擾面向	已婚 (n=130)		未婚 (n=73)		t值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
課程教學	51.62	7.11	51.36	7.54	-0.24
專業知能	40.38	4.67	41.04	4.46	0.98
支援系統	35.05	4.34	34.05	3.88	1.62
評量方式	38.87	3.90	38.89	4.51	-0.04
教室管理	24.48	3.08	24.85	3.39	1.34
困擾總分	190.39	18.18	190.19	18.54	0.45

(二) 不同「婚姻狀況」之差異比較

由表3知不同婚姻狀況教師整體的教學困

擾差異情形，所得之t值為未達.05顯著水準，且各向度間均沒有顯著差異存在。因此可知在

整體教學困擾上不會因為婚姻狀況上的不同而有所差異。此研究結果與郭訓呈（2010）、的結果相同，但與洪啟芳（2007）已婚教師教學困擾高於未婚教師的研究結果不同。

（三）不同「學歷」之差異比較

由表3知不同學歷教師整體的教學困擾差異情形，所得之t值為未達.05顯著水準，且各向度間均沒有顯著差異存在。因此可知在整體教學困擾上不會因為學歷的不同而有所差異。此研究結果與許俊銘（2004）、郭訓呈（2010）的研究結果相同，但與黃瑛綺（2002）、洪啟芳（2007）的研究結果學歷為專科及大學的

教師困擾高於研究所畢業之教師不同。

（四）不同「特殊教育專業背景」之差異比較

由表4知不同養成型態教師的教學困擾差異情形，所得F值為.803未達.05顯著水準，且由變異數分析結果發現，各向度均沒有顯著差異存在。因此可以得知不同特殊教育專業背景之國小普通班教師在融合教育實施下的整體教學困擾並無顯著差異。此研究結果與黃瑛綺（2002）、洪啟芳（2007）、郭訓呈（2010）的研究結果相同。

表4
不同「特殊教育專業背景」對教學困擾五個面向之變異數分析摘要

教學困擾面向	人數	M	SD	變異數分析				
				變異來源	SS	df	ms	F 檢定
課程教學	203	51.45	7.33					
專業知能	203	40.65	4.60					1.04
支援系統	203	34.80	4.21					0.92
評量方式	203	38.95	4.09					0.34
教室管理	103	25.35	3.27					1.68
【總量表】								
1. 研究所	32	190.85	21.06	組間	811.32	3	270.44	
2. 師專院普通科系	104	190.85	17.97	組內	61626.96	183	336.76	
3. 特教系（組）	18	186.22	16.44	總和	62438.29	186		
4. 國小師資班	49	193.88	18.35					
5. 總和	203	191.20	18.32					0.80

（五）不同「年資」之差異比較

由表5知不同年資教師的教學困擾差異情形，所得F值為2.78未達.05顯著水準，因此可知不同年資之國小融合班教師在融合教育實施下的整體教學困擾並無顯著差異。而不同年資之國小融合班教師對五個面向教學困擾差異情形，在「支援系統」、「評量方式」方面達.05顯著水準，其餘面向皆未達.05之顯著水準

，進一步進行事後比較，發現國小融合班教師在五個面向的教學困擾上均不因年資之不同而有顯著差異。此研究結果與許俊銘（2004）、林碧珠（2006）、郭訓呈（2010）的結果相同，但與Forlin（2001）、黃瑛綺（2002）年資愈高教學困擾愈低、洪啟芳（2007）年資愈高教學困擾愈高的研究結果不同。

表5
不同「年資」對教學困擾五個面向之變異數分析摘要表

教學困擾面向	人數	M	SD	變異數分析				
				變異來源	SS	df	ms	F 檢定
課程教學	203	51.52	7.26					1.1
專業知能	203	40.65	4.56					1.6
支援系統	203	34.75	4.16					4.25*
評量方式	203	38.90	4.10					2.94*
教室管理	203	25.25	3.20					2.3
【總量表】								
1. 5年以下	33	194.39	16.73	組間	2663.95	3	887.98	
2. 6-10年	63	189.51	19.88	組內	62297.07	193	319.47	
3. 11-15年	54	186.46	17.49	總和	64961.02	196		
4. 16-25年	53	195.43	16.52					
5. 總和	203	191.07	18.11					2.7

(六) 不同「學校規模」之差異比較

由表6知不同學校規模之國小融合班教師的教學困擾差異情形，所得F值為1.34未達.05顯著水準，且由變異數分析結果發現，不同學校規模在教學困擾各向度均沒有顯著差異存在，因此可知不同學校規模之國小融合班教師在

融合教育實施下的整體教學困擾並無顯著差異。此研究結果與洪啟芳（2007）及郭訓呈（2010）研究結果相同，但與許俊銘（2004）學校規模小的教師教學困擾較大的研究結果不同。

表6
不同「學校規模」對教學困擾五個面向之變異數分析摘要表

教學困擾面向	人數	M	SD	變異數分析				
				變異來源	SS	df	ms	F 檢定
課程教學	203	51.51	7.28					1.31
專業知能	203	40.62	4.55					1.06
支援系統	203	19.30	4.11					2.30
評量方式	203	34.70	4.08					0.66
教室管理	203	25.25	3.22					0.28
【總量表】								
1. 6班(含)以下	78	190.32	16.36	組間	1733.46	4	433.37	
2. 7-12班	29	192.31	19.12	組內	62643.29	193	324.58	
3. 13-24班	52	192.35	20.08	總和	64376.75	197		
4. 25-30班	26	184.73	18.41					
5. 31-36班	18	196.44	15.51					
6. 總和	203	190.96	18.08					1.34

(七) 不同「班級人數」之差異比較

由表7可得知不同班級人數之教師的教學困擾差異情形，所得F值為1.25未達.05顯著水

準，因此可知不同班級人數之國小融合班教師在融合教育實施下的整體教學困擾並無顯著差異。此研究結果與黃瑛綺（2002）、郭訓呈（

2010)及潘祈涵(2011)的研究結果相同,但與洪啟芳(2007)班級人數36人以上之教師教學困擾高於班級人數11-20人之教師的研究結果不同。由變異數分析結果發現,不同班級人數在教學困擾各向度均沒有顯著差異存在。

表7
不同「班級人數」對教學困擾五個面向之變異數分析摘要表

教學困擾面向	人數	M	SD	變異數分析					
				變異來源	SS	df	ms	F 檢定	
課程教學	203	51.66	7.31					2.91	
專業知能	203	40.67	4.56					1.21	
支援系統	203	34.81	4.12					1.19	
評量方式	203	38.99	4.00					0.28	
教室管理	203	25.33	3.17					0.45	
【總量表】									
1. 10人(含)以下	28	196.83	13.11	組間	793.64	2	396.82		
2. 11-20人	74	191.31	16.62	組內	58410.81	184	317.45		
3. 21-35人	101	190.32	19.39	總和	69204.45	186			
4. 總和	203	191.46	17.84					1.25	

(八)不同「學生障礙程度」之差異比較
由表8知不同學生障礙程度之教師的教學困擾差異情形,所得F值為0.12未達.05顯著水準,且由變異數分析結果發現,不同學生障礙程度在教學困擾各向度均沒有顯著差異存在,因此可知不同障礙程度之國小融合班教師在融合教育實施下的整體教學困擾並無顯著差異。

此研究結果與黃瑛綺(2002)、許俊銘(2004)、林碧珠(2006)、洪啟芳(2007)的結果相同,但與郭訓呈(2010)學生障礙程度為中度之國小普通班教師教學困擾大於學生障礙程度為輕度之國小普通班教師的研究結果不同。

表8
不同「學生障礙程度」對教學困擾五個面向之變異數分析摘要表

教學困擾面向	人數	M	SD	變異數分析					
				變異來源	SS	df	ms	F 檢定	
課程教學	203	51.49	7.36					0.22	
專業知能	203	40.80	4.57					0.12	
支援系統	203	34.86	4.00					0.26	
評量方式	203	39.95	3.74					0.44	
教室管理	203	25.35	3.35					0.11	
【總量表】									
1. 輕度	135	192.85	13.11	組間	1347.47	2	673.73		
2. 中度	33	183.35	16.62	組內	47582.11	184	313.04		
3. 重度以上	35	191.05	19.39	總和	48929.57	186			
4. 總和	203	191.59	17.84					0.12	

四、不同背景變項融合班教師在教學效能程度上的差異情形

本部分探討不同背景變項融合班教師在教學效能程度上的差異情形，並進行比較分析。背景變項包含：性別、婚姻、學歷、養成型態、教學年資、學校規模、班級人數、學生障礙程度。

(一) 不同「性別」之差異比較

由表9得知不同性別教師整體的教學效能情形，所得之t值為1.88未達.05顯著水準，且各向度間均沒有顯著差異存在，因此在整體教學效能上不會因為性別上的不同而有所差異。

此研究結果與李純慧（2009）、黃國益（2010）、黃惇惠（2010）等研究發現相同，即男女教師在教學效能無明顯差異。但與黃玉琴（2010）的研究顯示女性教師的教學效能優

於男性教師的研究結果不同。

(二) 不同「婚姻狀況」之差異比較

由表9得知不同婚姻狀況教師整體的教學效能情形，所得之t值為-0.31未達.05顯著水準，各向度間均沒有顯著差異存在。因此在整體教學效能上不會因為婚姻狀況上的不同而有所差異。此研究結果與林忻慧（2008）的研究已婚的國中小特教班教師在「整體教師教學效能」得分情形，高於未婚教師的研究結果不同。

(三) 不同「學歷」之差異比較

由表9得知不同學歷教師整體的教學效能情形，所得之t值為-0.74未達.05顯著水準，各向度間均沒有顯著差異存在。因此在整體教學效能上不會因為學歷的不同而有所差異。此研究結果與李純慧（2009）、黃國益（2010）、黃惇惠（2010）的研究結果相同。

表9
不同「性別」「婚姻狀況」「學歷」對教學效能五個面向之t考驗分析摘要表

性別	男 (n=58)		女 (n=145)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
專業學養	13.41	3.66	12.80	3.08	1.21
多元教學策略	18.71	5.61	17.01	4.33	2.31
良好班級氣氛	17.24	5.00	15.84	5.17	1.76
課程準備與教材	21.24	6.06	20.14	5.41	1.27
多向度教學評量	10.55	3.28	9.57	3.06	2.02
效能總分	81.16	21.83	75.36	19.01	1.88
性別	已婚 (n=130)		未婚 (n=73)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
專業學養	12.95	3.16	13.03	3.44	-0.17
多元教學策略	17.58	4.39	17.33	5.43	0.37
良好班級氣氛	16.16	4.66	16.38	5.96	-0.29
課程準備與教材	20.20	5.11	20.90	6.40	-0.86
多向度教學評量	9.79	3.13	9.96	3.19	-0.36
效能總分	76.68	18.34	77.60	22.71	-0.31

(續下頁)

性別	研究所 (n=79)		大專 (n=124)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
專業學養	12.62	3.33	13.20	3.20	-1.24
多元教學策略	17.14	4.84	17.72	4.75	-0.84
良好班級氣氛	16.23	5.57	16.25	4.89	-0.30
課程準備與教材	19.97	5.40	20.76	5.74	-0.97
多向度教學評量	9.74	3.14	9.92	3.17	-0.38
效能總分	75.71	19.98	77.85	20.00	-0.74

(四) 不同「特殊教育專業背景」之差異比較

由表10得知不同特殊教育專業背景之教師的教學效能差異情形，整理所得F值為0.83

未達.05顯著水準，各向度均沒有顯著差異存在。因此可以得知不同特殊教育專業背景之國小普通班教師在融合教育實施下的整體教學困擾並無顯著差異。

表10
不同「特殊教育專業背景」對教學效能五個面向之變異數分析摘要表

教學效能面向	人數	M	SD	變異數分析				
				變異來源	SS	df	ms	F 檢定
專業學養	203	12.94	3.19					0.91
多元教學策略	203	17.41	4.77					0.91
良好班級氣氛	203	16.19	5.09					1.45
課程準備與教材	203	20.40	5.58					0.48
多向度教學評量	203	9.83	3.14				17.71	0.90
【總量表】								
1. 研究所	32	79.92	23.74	組間	967.72	3	322.57	
2. 師專院普通系	104	77.81	19.91	組內	71515.39	183	390.79	
3. 特教系(組)	18	71.56	14.38	總和	72483.11	186		
4. 國小師資班	49	75.10	19.02					
5. 總和	203	78.77	19.74					

(五) 不同「年資」之差異比較

由表11得知不同年資之教師的教學效能差異情形，整體所得F值為2.24未達.05顯著水準，各向度均沒有顯著差異存在。因此不同年

資之國小融合班教師在融合教育實施下的整體教學效能並無顯著差異。此研究結果與黃樟惠(2010)、黃國益(2010)的研究結果相同。但與黃玉琴(2010)的研究結果不同。

表11
不同「年資」對教學效能五個面向之變異數分析摘要表

教學效能面向	人數	M	SD	變異數分析					
				變異來源	SS	df	ms	F 檢定	
專業學養	203	12.94	3.24						
多元教學策略	203	17.43	4.78						
良好班級氣氛	203	16.18	5.14						
課程準備與教材	203	20.37	5.58						
多向度教學評量	203	9.81	3.14					2.42	
【總量表】									
1. 5年以下	33	129.61	16.73	組間	2608.39	3	869.46		
2. 6-10年	64	134.49	19.88	組內	75538.96	193	387.38		
3. 11-15年	54	137.54	17.49	總和	78147.35	196			
4. 16-25年	53	128.57	16.52						
5. 總和	203	132.93	18.11						2.24

(六) 不同「學校規模」之差異比較

由表12可得知不同學校規模之教師的教學效能差異情形，整體所得F值為0.78未達.05顯著水準，各向度均沒有顯著差異存在。因此不同學校規模之國小融合班教師在融合教育實

施下的整體教學效能並無顯著差異。此研究結果與張信堯(2007)、黃玉琴(2010)的研究結果相同，但與楊蕙雯(2004)指出12班以下之教師，其教學效能得分顯著高於25-48班之教師研究結果不同。

表12
不同「學校規模」對教學效能五個面向之變異數分析摘要表

教學效能面向	人數	M	SD	變異數分析					
				變異來源	SS	df	ms	F 檢定	
專業學養	203	12.96	3.24					1.32	
多元教學策略	203	17.49	4.76					0.84	
良好班級氣氛	203	16.24	5.12					0.62	
課程準備與教材	203	20.40	5.58					1.01	
多向度教學評量	203	9.84	3.12					0.31	
【總量表】									
1. 6班(含)以下	78	77.59	21.57	組間	1224.10	4	306.03		
2. 7-12班	29	76.72	19.29	組內	76056.91	193	394.08		
3. 13-24班	52	78.63	20.03	總和	77281.01	197			
4. 25-30班	26	77.15	17.18						
5. 31-36班	18	69.33	15.93						
6. 總和	203	76.93	19.81						

(七) 不同「班級人數」之差異比較 水準，且各向度均沒有顯著差異存在。因此不同班級人數之國小融合班教師在融合教育實施下的整體教學效能並無顯著差異。

由表13得知不同班級人數之教師的教學效能差異情形整體所得F值為0.71未達.05顯著

表13
不同「班級人數」對教學效能五個面向之變異數分析摘要表

教學效能面向	人數	M	SD	變異數分析			
				變異來源	SS	df	ms
專業學養	203	12.84					1.35
多元教學策略	203	17.25					0.87
良好班級氣氛	203	16.02	4.97				0.25
課程準備與教材	203	20.08	5.20				0.56
多向度教學評量	203	9.66	2.91				0.26
【總量表】							
1. 10人(含)以下	28	77.17	21.71	組間	482.83	2	241.42
2. 11-20人	74	77.72	16.32	組內	62837.55	184	341.51
3. 21-35人	101	74.37	18.98	總和	63320.39	186	
4. 總和	203	75.86	18.45				0.71

(八) 不同「學生障礙程度」之差異比較 .05顯著水準，各向度均沒有顯著差異存在。因此不同學生障礙程度之國小融合班教師在融合教育實施下的整體教學效能並無顯著差異。

由表14得知不同學生障礙程度之教師的教學效能差異情形，整體所得F值為1.78未達

表14
不同「班級人數」對教學效能五個面向之變異數分析摘要表

教學效能面向	人數	M	SD	變異數分析			
				變異來源	SS	df	ms
專業學養	203	12.76	3.16				0.98
多元教學策略	203	17.25	4.60				1.83
良好班級氣氛	203	16.13	5.11				1.63
課程準備與教材	203	20.28	5.42				2.19
多向度教學評量	203	9.68	3.03				0.99
【總量表】							
1. 輕度	135	77.43	19.08	組間	1288.97	2	644.48
2. 中度	33	68.24	22.09	組內	55154.58	152	362.86
3. 重度以上	35	74.84	15.66	總和	56443.55	154	
4. 總和	203	76.10	19.14				1.78

五、國小融合班教師之教學效能程度與教學困擾的相關分析

以下說明研究樣本在教學效能量表中，其總量表及五個向度（專業學養、多元教學策略、良好班級氣氛、課程準備與教材、多向度

教學評量），與教學困擾總量表及五個向度（課程教學、專業知能、支援系統、評量方式、教室管理）之間的得分相關情形，如表15所示，分述如下：

表15
融合班教師教學效能與教學困擾各向度相關情形

向度別	專業學養	多元教學策略	良好班級氣氛	課程準備與教材	多向度教學評量	效能總量表
課程教學	-.27**	-.36**	-.23**	-.25**	-.22**	-.29**
專業知能	-.40**	-.49**	-.39**	-.36**	-.35**	-.44**
支援系統	-.38**	-.45**	-.42**	-.40**	-.39**	-.45**
評量方式	-.29**	-.37**	-.22**	-.24**	-.30**	-.30**
教室管理	-.18**	-.79**	-.10**	-.13**	-.12**	-.17**
困擾總表	-.33**	-.45**	-.32**	-.32**	-.31**	-.38**

** $p < .01$

（一）教學效能總量表與教學困擾總量表的相關整體而言，融合班教師教學效能程度與教學困擾之間，呈現負相關，並且達統計顯著水準（ $r = -.38, p < .01$ ），表示融合班教師在教學效能上獲得較高的分數，其教學困擾得分較低，換言之，其教學困擾也較低。

（二）教學效能總量表與教學困擾各向度的相關整體教師教學效能總分與教學困擾的四個向度「課程教學（ $r = -.29$ ）」、「專業知能（ $r = -.44$ ）」、「支援系統（ $r = -.45$ ）」、「評量方式（ $r = -.30$ ）」呈現負相關（ $p < .01$ ），即國小融合班教師教學效能愈高，其在四個教學困擾的向度（課程教學、專業知能、支援系統、評量方式）愈低。而國小融合班教師教學效能愈高，其教學困擾之「教室管理（ $r = -.17, p < .01$ ）」也愈低，呈現負相關。

（三）教學效能各向度與教學困擾各向度的相關

1. 「專業學養」之程度與教學困擾四個向度皆達統計顯著水準的負相關（ $p < .01$ ），其對應向度的相關係數分別為「課程教學（ $r = -.27$ ）」、「專業知能（ $r = -.40$ ）」、「支援系統（ $r = -.38$ ）」、「評

量方式（ $r = -.29$ ）」，即國小融合班教師教學效能之「專業學養」程度愈高，其在四個向度（課程教學、專業知能、支援系統、評量方式）的教學困擾程度愈低。國小融合班教師教學效能程度之「專業學養」愈高，其教學困擾之「教室管理（ $r = -.18, p < .01$ ）」程度也較低，呈現負相關。

2. 「多元教學策略」之程度與教學困擾四個向度皆達統計顯著水準的負相關（ $p < .01$ ），其對應向度的相關係數分別為「課程教學（ $r = -.36$ ）」、「專業知能（ $r = -.49$ ）」、「支援系統（ $r = -.45$ ）」、「評量方式（ $r = -.37$ ）」，即國小融合班教師教學效能之「多元教學策略」程度愈高，其在四個向度（課程教學、專業知能、支援系統、評量方式）的教學困擾程度較低。國小融合班教師教學效能程度之「多元教學策略」愈高，其教學困擾之「教室管理（ $r = -.79, p < .01$ ）」程度也較低，呈現負相關。
3. 「良好班級氣氛」之程度與教學困擾四個向度皆達統計顯著水準的負相關（

- $p < .01$)，其對應向度的相關係數分別為「課程教學 ($r = -.23$)」、「專業知能 ($r = -.39$)」、「支援系統 ($r = -.42$)」、「評量方式 ($r = -.22$)」，即國小融合班教師教學效能之「多元教學策略」程度愈高，其在四個向度(課程教學、專業知能、支援系統、評量方式)的教學困擾程度愈低。國小融合班教師教學效能程度之「良好班級氣氛」愈高，其教學困擾之「教室管理 ($r = -.10, p < .01$)」程度也較低，呈現負相關。
4. 「課程準備與教材」之程度與教學困擾四個向度皆達統計顯著水準的負相關 ($p < .01$)，其對應向度的相關係數分別為「課程教學 ($r = -.25$)」、「專業知能 ($r = -.36$)」、「支援系統 ($r = -.40$)」、「評量方式 ($r = -.24$)」，即國小融合班教師教學效能之「課程準備與教材」程度愈高，其在四個向度(課程教學、專業知能、支援系統、評量方式)的教學困擾程度也愈低。國小融合班教師教學效能程度之「課程準備與教材」愈高，其教學困擾之「教室管理 ($r = -.13, p < .01$)」程度也較低，呈現負相關。
5. 「多向度教學評量」之程度與教學困擾四個向度皆達統計顯著水準的負相關 ($p < .01$)，其對應向度的相關係數分別為「課程教學 ($r = -.22$)」、「專業知能 ($r = -.35$)」、「支援系統 ($r = -.39$)」、「評量方式 ($r = -.30$)」，即國小融合班教師教學效能之「多向度教學評量」程度愈高，其在四個向度(課程教學、專業知能、支援系統、評量方式)的教學困擾程度愈低。國小融合班教師教學效能程度之「多向度教學評量」愈高，其教學困擾之「

教室管理 ($r = -.12, p < .01$)」程度也較低，呈現負相關。

(四) 教學困擾總量表與教學效能各向度的相關整體教師教學困擾總分與教學效能的五個向度「專業學養 ($r = -.33$)」、「多元教學策略 ($r = -.45$)」、「良好班級氣氛 ($r = -.32$)」、「課程準備與教材 ($r = -.32$)」、「多向度教學評量 ($r = -.31$)」呈現負相關，且皆達顯著統計水準 ($p < .01$)。即國小融合班教師教學困擾愈高，其在五個教學效能(專業學養、多元教學策略、良好班級氣氛、課程準備與教材、多向度教學評量)程度愈低。

六、不同背景變項的國小融合班教師與教學效能各向度對教學困擾預測力分析

本研究為了解臺東縣融合班教師在不同背景變項之下與教學效能各層面對於教學困擾的預測作用，以不同背景變項各向度與教學困擾各向度為預測變項，以教學困擾為效標變項，進行迴歸分析，其結果分述如下：國小普通班教師個人背景變項各向度與教學效能各向度對整體教學困擾的預測情形，根據逐步多元迴歸分析結果，如表16所示，有二個變項達到 $.01$ 顯水準，其投入的順序為「多元教學策略」、「班級人數」，決定係數為 $.107$ ，亦即表示二個變項共可解釋整體教學困擾的總變異量為 11.4% ，其中「多元教學策略」的解釋變異量為 8.8% ，「班級人數」的解釋增加量為 2.6% ，可見「多元教學策略」對整體教學困擾的影響程度較大。在迴歸係數方面，「多元教學策略」為 $.296$ ，可知多元教學策略對整體教學困擾的預測力為 9.6 ，而「班級人數」為 $.161$ ，表示班級人數對整體教學困擾的預測力為 16.1 。

表16
融合班教師背景變項與教學效能各層面對教學困擾之逐步迴歸分析摘要

選出的變項順序	多元相關係數 R	決定係數 R ²	R ² 改變量	β 係數	F 值
多元教學策略	.296	.088	.088	-.296	13.07***
班級人數	.337	.114	.026	.161	8.66***

***p<.001

七、不同背景變項之國小融合班教師在教學效能對教學困擾調節作用之分析

以下以多元迴歸分析的方式，探討國小融合班教師不同背景變項對教學效能與教學困擾之影響，當二個不同群體有相同的迴歸係數估計值時，此時，間斷變數便不具調節作用；相對地，若是二個不同群體的迴歸係數估計值顯著不相等，表示間斷變數具有調節迴歸分析的功能（引自吳明隆、張毓仁，2011）。本節以個人背景變項之各層面進行迴歸分析，以瞭解背景變項各分層面在教學效能對教學困擾之調節效果情形，分述如下：

（一）「性別」之調節效果

如表17及圖2所示，調節變項的交互作用未具有顯著差異，表示男性與女性此群體的迴歸係數估計值顯著不相等，此時，性別不具調節作用。亦即男女生在二條回歸線似為重疊之現象。

（二）「婚姻狀況」之調節效果

如表18及圖3所示，調節變項的交互作用有顯著差異，表示當已婚與未婚此群體在迴歸係數估計值上，具有顯著差異，此時，婚姻狀況便具調節作用。亦即未婚之標準化回歸係數明顯高於已婚。

表17
性別在教學效能對教學困擾之調節作用摘要表

性別	效標變項	多元相關係數 R	決定係數 R ²	R ² 改變量	β 係數	F 值	事後比較
1. 男	教學	.377	.142	.127	.377	9.28	無差異
2. 女	困擾	.376	.141	.135	.376	23.50***	

表18
婚姻狀況在教學效能對教學困擾之調節作用摘要表

婚姻狀況	效標變項	多元相關係數 R	決定係數 R ²	R ² 改變量	β 係數	F 值	事後比較
1. 已婚	教學	.309	.095	.088	.309	13.49***	2>1
2. 未婚	困擾	.486	.236	.226	.486	21.98***	

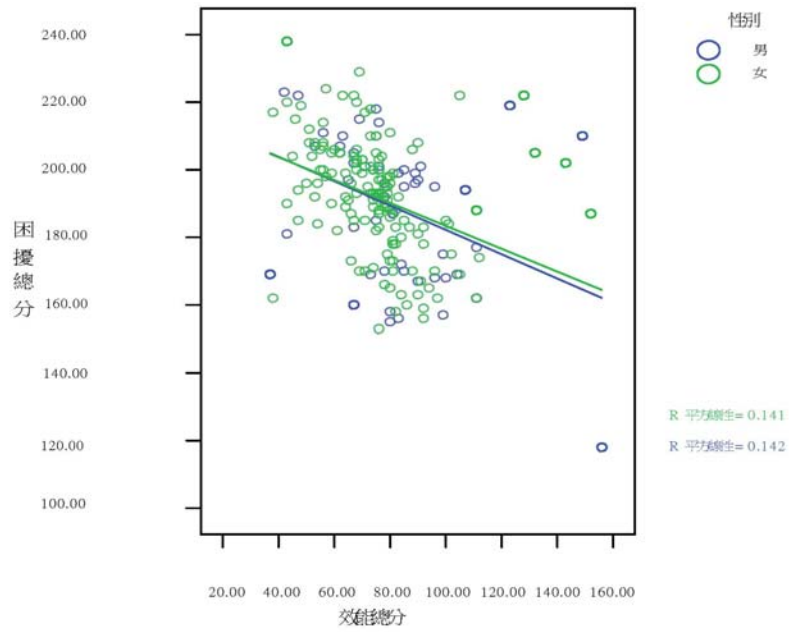


圖2 性別之調節作用

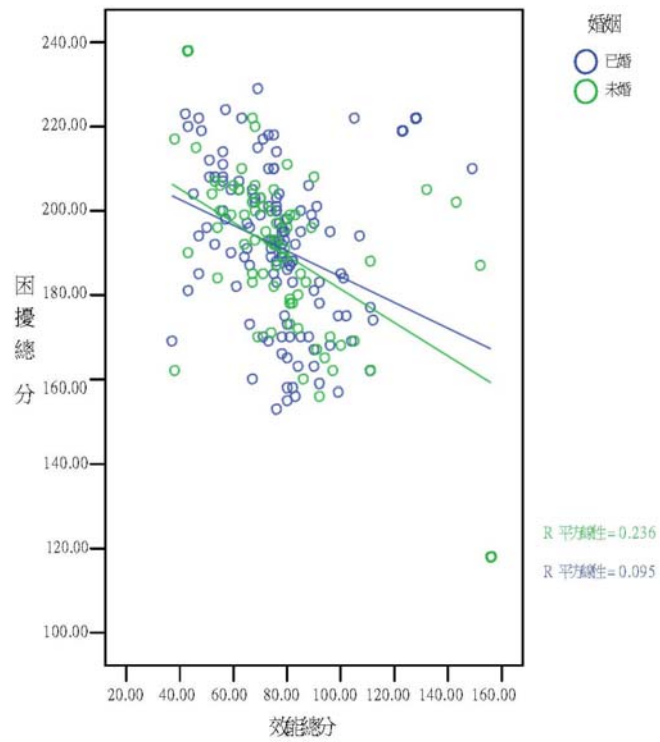


圖3 婚姻狀況之調節作用

(三) 「學歷」之調節效果

如表19及圖4所示，調節變項的交互作用有顯著差異，表示當研究所與大專此兩個群體的迴歸係數估計值顯著不相等時，此時，學歷便具調節作用。

(四) 「特殊教育專業背景」之調節效果

如表20及圖5所示，調節變項的交互作用有顯著差異，表示當研究所與師專(院)普通科系、研究所與國小師資班以及師專(院)特

表19

學歷在教學效能對教學困擾之調節作用摘要表

學歷	效標變項	多元相關係數R	決定係數R ²	R ² 改變量	β係數	F值	事後比較
1. 研究所	教學	.189	.036	.023	.189	2.86*	2>1
2. 大專	困擾	.496	.246	.240	.496	39.77***	

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

表20

特殊教育專業背景在教學效能對教學困擾之調節作用摘要表

養成型態	效標變項	多元相關係數R	決定係數R ²	R ² 改變量	β係數	F值	事後比較
1. 研究所	教學	.022	.000	-.045	.022	.011*	2>1
2. 師專(院) 普通科系	困擾	.486	.236	.228	.486	29.03***	3>1 4>3
3. 師專(院) 特教系(組)		.731	.534	.505	.731	18.34**	
4. 國小師資班		.278	.077	.058	.278	3.93*	

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

表21

教學年資在教學效能對教學困擾之調節作用摘要表

教學年資	效標變項	多元相關係數R	決定係數R ²	R ² 改變量	β係數	F值	事後比較
1.5年以下	教學	.093	.009	-.023	.093	.27	2>1
2.6-10年	困擾	.450	.203	.189	.450	14.49***	
3.11-15年		.389	.152	.135	.389	9.30**	
4.16-25年		.411	.169	.153	.411	10.36**	

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

教系(特教組)與國小師資班此群體的迴歸係數估計值顯著不相等時，此時，養成型態便具調節作用。

(五) 「教學年資」之調節效果

如表21及圖6所示，調節變項的交互作用有顯著差異，表示當6-10年與5年以下此群體的迴歸係數估計值顯著不相等時，此時，年資便具調節作用。

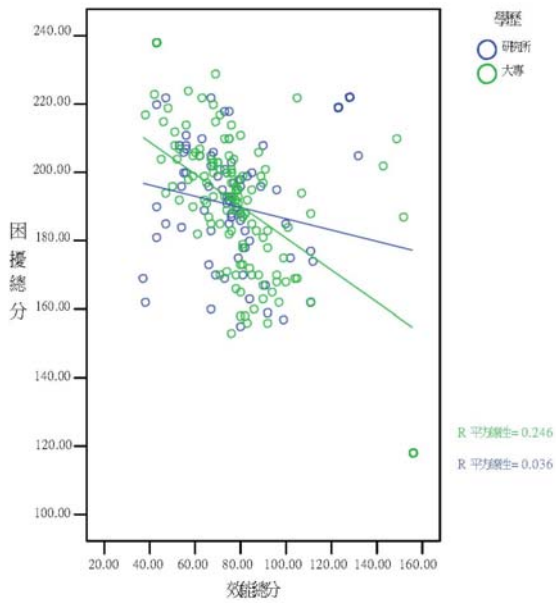


圖4 學歷之調節作用

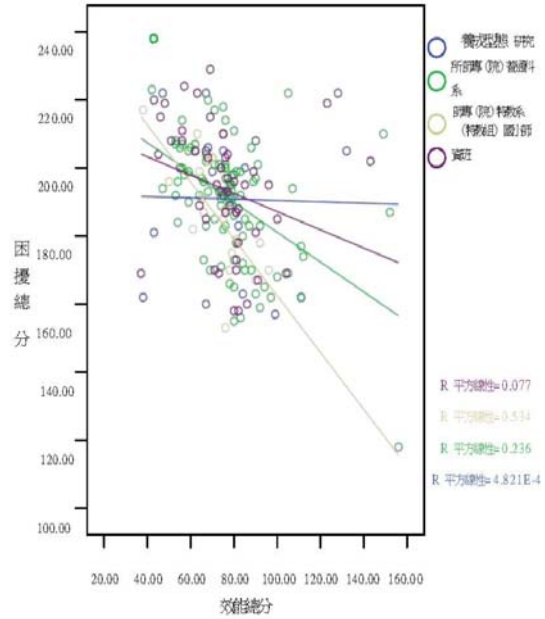


圖5 養成型態之調節作用

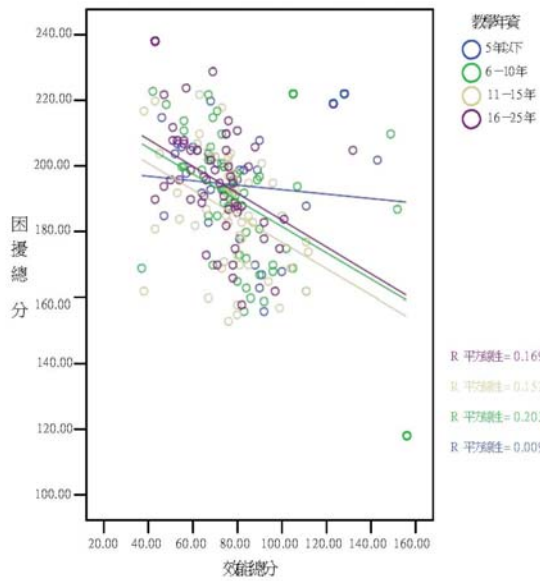


圖6 教學年資之調節作用

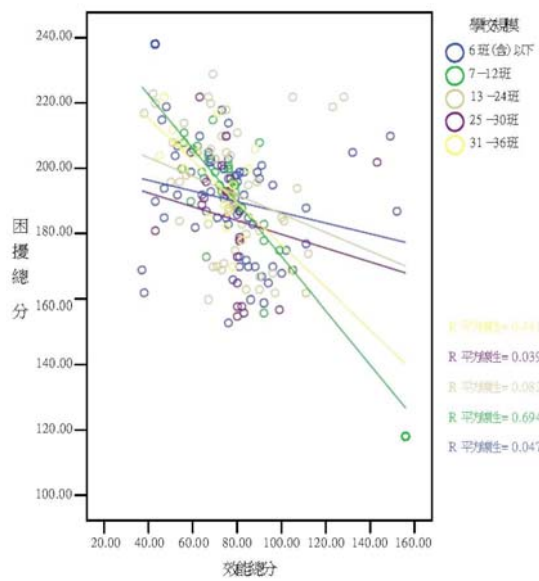


圖7 學校規模之調節作用

(六) 「學校規模」之調節效果

如表22及圖7所示，調節變項的交互作用有顯著差異，表示當6班（含）以下與7-12班

、6班（含）以下與31-36班、7-12班與13-24班及7-12班與25-30班此群體的迴歸係數估計值顯著不相等時，此時，學校規模便具調節作

用。

(七)「班級人數」之調節效果

如表23及圖8所示，調節變項的交互作用有顯著差異，表示當10人(含)以下與11-20人及11-20人與21-35人此群體的迴歸係數估計值顯著不相等時，此時，班級人數便具調節作用。

表22

學校規模在教學效能對教學困擾之調節作用摘要表

教學年資	效標變項	多元相關係數R	決定係數R ²	R ² 改變量	β係數	F值	事後比較
1.6班 (含)以下	教學	.216	.047	.033	.216	3.48*	2>1
	困擾						2>3
2.7-12班		.833	.694	.683	.833	61.30***	2>4 5>1
3.13-24班		.287	.082	.064	.287	4.47*	
4.25-30班		.197	.039	-.001	.197	0.97*	
5.31-36班		.664	.441	.406	.664	12.64**	

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

表23

班級人數在教學效能對教學困擾之調節作用摘要表

教學年資	效標變項	多元相關係數R	決定係數R ²	R ² 改變量	β係數	F值	事後比較
1.10人 (含)以下	教學	.200	.040	-.006	.200	0.88*	2>1
	困擾						
2.11-20人		.541	.293	.281	.541	25.67***	3>2
3.21-35人		.245	.060	.050	.245	6.24*	

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

表24

學生障礙程度在教學效能對教學困擾之調節作用摘要表

教學年資	效標變項	多元相關係數R	決定係數R ²	R ² 改變量	β係數	F值	事後比較
1.輕度	教學	.206	.043	.034	.206	5.19*	3>1
2.中度	困擾	.289	.084	.022	.289	1.37*	
3.重度以上		.581	.337	.298	.581	8.66**	

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

用。

(八)「學生障礙程度」之調節效果

如表24及圖9所示，調節變項的交互作用有顯著差異，表示輕度與重度以上此群體的迴歸係數估計值顯著不相等時，此時，學生障礙程度便具調節作用。

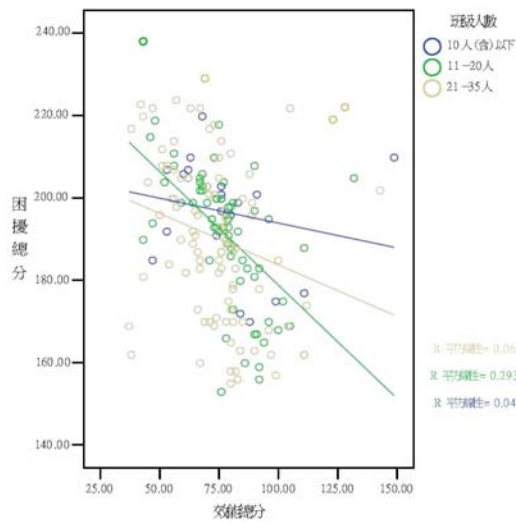


圖8 班級人數之調節作用

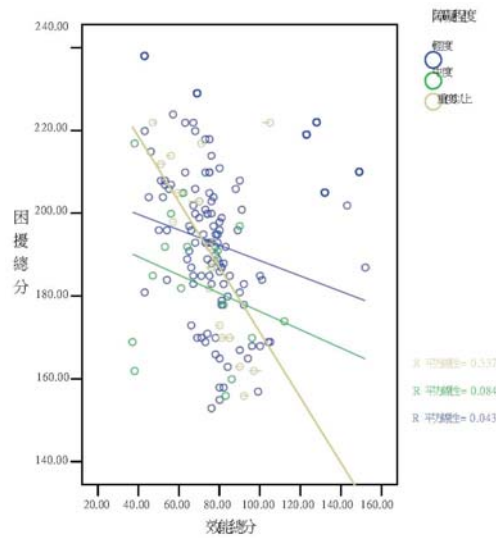


圖9 學生障礙程度之調節作用

結論與建議

依據問卷調查分析結果，研究者歸納如下的結論，並提出相關建議，以供教育行政單位、各學校機關、師資培與機構及教師們作為改善融合教育之參考。

一、結論

綜合研究分析結果，獲得如下結論：

(一) 臺東縣國小融合班教師，在整體及各類別具有不同之教學困擾程度。

1. 臺東縣國小融合班教師在整體教學的困擾是屬「中度」偏高的困擾程度。
2. 在教學困擾五個類別中，困擾程度由高而低依序為：「支援系統」、「專業知能」、「評量方式」、「課程教學」、「教室管理」。

(二) 臺東縣國小融合班教師，在整體及各類別具有不同之教學效能程度。

1. 臺東縣國小融合班教師在整體教學效能程度是屬「中度」偏低的程度。

2. 在教學效能五個類別中，程度由高而低依序為：「多元教學策略」、「專業學養」、「課程準備與教材」、「良好班級氣氛」、「多向度教學評量」。

(三) 不同背景變項的臺東縣國小融合班教師在教學困擾不具有差異性。

(四) 不同背景變項的臺東縣國小融合班教師在教學效能不具有差異性。

(五) 臺東縣國小融合班教師教學困擾與教學效能間呈現負相關。

(六) 不同背景變項之臺東縣國小融合班教師及教學效能向度可有效預測教學困擾，各類別變項中，以「多元教學策略」、「班級人數」兩個變項最有預測力。

(七) 不同背景變項之臺東縣國小融合班教師在教學效能對教學困擾具有調節作用。

1. 臺東縣國小融合班教師之「學歷」在教學效能對教學困擾具有調節作用。
2. 臺東縣國小融合班教師之「婚姻」在教學效能對教學困擾具有調節作用。
3. 臺東縣國小融合班教師之「特殊教育專業背景」在教學效能對教學困擾具有調

節作用。

4. 臺東縣國小融合班教師之「教學年資」在教學效能對教學困擾具有調節作用。
5. 臺東縣國小融合班教師之「學校規模」在教學效能對教學困擾具有調節作用。
6. 臺東縣國小融合班教師之「班級人數」在教學效能對教學困擾具有調節作用。
7. 臺東縣國小融合班教師之「學生障礙程度」在教學效能對教學困擾具有調節作用。

二、建議

研究者依據本研究所得知結果，提出以下建議：

(一) 對教育行政單位之建議

1. 提供相關專業知能研習：由本研究結果得知，融合班教師之整體教學效能中度偏低，且在教學困擾之「專業知能」方面，教師普遍並不認為其贊成特殊學生部分時段抽離或外加至資源班的教育模式，以及教師對瞭解學生的個別差異情形感受到較大的困擾，可見教師仍缺乏相關特教知能，對於專為特殊學生設計之個別化課程內容亦不夠熟悉。因此，建議研習能多加強融合班教師之能力，包括：課程設計與教學策略、親職教育以及身心障礙學生輔導與管理方面的專業能力，以提升教師教學效能並減低教學困擾。
2. 提供專業且便利的教材、教具借用管道：由本研究結果得知，教學效能量表之「課程準備與教材」程度愈高，融合班教師之教學困擾程度愈低。因此，在融合班教師對於特殊教育教材、教具之專業瞭解有限的情況下，研究者建議教育行政機關如特教資源中心能設置特殊生需要的教材、教具借用管道，或是提供

相關網路資源，例如廣泛蒐集各個開放性教學網絡讓各校教師便於運用，減輕教師準備課程教材之壓力與教學困擾。

3. 頒訂普通班教師實質的獎勵措施：由本研究結果得知，臺東縣國小融合班教師之教學困擾程度普遍偏高。研究者認為教育當局應訂定獎勵措施給予融合班教師鼓勵，並激勵士氣，體恤融合班教師之辛勞，例如可依教學成效給予記功嘉獎，或以公開表揚之方式提升教師之教學信心。

4. 落實減少班級人數：由本研究結果得知，當10人（含）以下與11-20人及11-20人與21-35人之群體的迴歸係數估計值顯著不相等，因此教師對於班級人數過多難以兼顧特殊學生感到較大困擾。因此，教育行政機關應明確訂定減少班級人數相關規定，落實當班級內有安置特殊學生時，就應減少普通生人數，調整普通生與特殊生安置比例，提升服務品質。如此一來，較能讓教師顧及班上每位學生需求，尤其因應特殊生之個別差異提供更多教學服務。

(二) 對學校行政單位之建議

1. 提供專業支援系統聯繫方式：由本研究結果得知，融合班教師對於「支援系統」的困擾程度最高，且教師對於學校行政體系是否能提供教學與行政上的協助感受到較大的困擾。學校行政單位應提供特教諮詢團體之聯繫方式，或主動關懷融合班教師是否需要專業諮詢，例如可透過座談會或個案研討的方式來減輕教師的教學負擔。
2. 辦理特教宣導活動：由本研究結果得知，教師對於會利用同儕或小老師的力量來協助特殊學生與教師對於部分普通班學生與特殊學生相處融洽感到較大的困

擾，表示班上同儕互助觀念仍須加強。學校行政方面應加強特教宣導，例如透過特教體驗活動讓一般生實際體驗身心障礙學生不便之處，設計小天使小主人等活動計畫，培養學生主動關懷與協助之心態，與融合班教師共同負起照顧班上特殊生之責任，讓融合班教師不再有單打獨鬥的無助感。

3. 提供人力資源：由本研究結果得知，教師雖認為會運用某些家長的專業能力成為班上的人力資源方面較不感到困擾，但教師對於班級人數過多難以兼顧特殊學生仍感到相當大之困擾，表示教師或許認為人力資源部分需再加強。因此，行政人員應主動不定期前往融合班與教師討論身心障礙學生情況，並培訓義工媽媽或特教志工進駐班級協助教師教學及班級經營，讓老師減輕尋求人力資源之壓力與負擔，相對能提升教師之教學成效。

(三) 對國小融合班教師之建議

1. 提升自我特殊教育專業能力：由本研究結果得知，教學效能之「專業學養」面向中，教師為了滿足學生的需求而充實自己的專業知能的效能程度較低，且在教學困擾之「專業知能」面向中，教師對於瞭解學生的個別差異情形感受到較大的困擾。研究者建議融合教育班教師可以積極的參與相關特教研習，以提升自我專業能力與教學效能，減少教學困擾。
2. 適時紓解教學壓力：由研究結果得知，融合班教師確實存在著或多或少的教學困擾，包含了課程教學、專業知能、支援系統、評量方式、教室管理多種層面，而且臺東縣國小融合班教師整體教學困擾程度偏高。研究者認為融合班教師

應試圖瞭解特教工作內容，透過校內特教專業管道，找人訴說心中的困難點，適時的紓解自我壓力，減緩教學困境。

(四) 對未來研究之建議

1. 研究對象方面：本研究對象僅以臺東縣公立國小融合班級教師為調查對象，在推論上有其限制，因此建議未來的研究者可擴大至學前、國中、高中職教師，範圍也可擴及其他的縣市，並比較之間的差異，增加資料的多元與完整性，以能使推論的結果更客觀，助於未來融合教育的延續與銜接性。
2. 研究方法方面：本研究以問卷調查法為主，探討臺東縣國小融合班級教師的教學困擾與教學效能，建議未來的研究可輔以質性研究方式，如焦點團體訪談法、現場參與觀察、個案研究及文件分析等方式，以增加研究的深度和完整性，瞭解國小融合班級教師的教學困擾與教學效能情形。
3. 研究內容方面：本研究僅以個人背景變項為自變項，但造成國小融合班級教師教學困擾與教學效能程度尚有許多層面，如：親師溝通之方式。此外，本研究對於教學效能變項中只對「障礙程度」並未對「障礙類別」作探討，建議未來研究可對上述之變項繼續探究，使研究結果更具完整性和價值。

參考文獻

一、中文部分

- 白青平（2000）。台北縣市國小初任教師工作困擾與解決途徑之研究（未出版之碩士論文）。國立台北師範學院，台北市。
- 吳明隆、張毓仁（2011）。SPSS（PASW）與統計

- 應用分析Ⅱ。台北：五南。吳淑美（2004）。融合班的理念與實務。台北市：心理。
- 呂淑惠（2005）。國民小學英語教師專業成長與教學效能之研究—以屏東縣為例（未出版的碩士論文）。國立屏東師範學院，屏東市。
- 李純慧（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（未出版之碩士論文）。國立台東大學，臺東縣。
- 卓怡君（2006）。國中普通班教師面對班上身心障礙學生之教學困擾、因應策略及所需支持系統之研究—以高雄地區為例（未出版之碩士論文）。國立屏東師範學院，屏東市。
- 林忻慧（2008）。國中小學特教班教師工作壓力與教學效能之研究（未出版之碩士論文）。國立台東大學，臺東縣。
- 林振榮（2005）。實行九年一貫課程後國中「自然與生活科技」領域教師的教學困境與因應策略之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 林碧珠（2006）。國民小學融合教育班級教師教學困擾之調查研究（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學，台中縣。
- 邱上真（2000）。普通班教師對特殊需求學生之因應措施—帶好每位學生：理論實務與調查研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。
- 邱上真（2001）。普通班教師對特殊需求學生之因應措施、所面對之困境以及所需之支援系統。特殊教育研究月刊，21，2-3。
- 施志雄（2007）。台中縣國民小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（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 洪玉華（2006）。臺北市高級中等學校初任教師工作困擾及導入需求之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北科技大學，台北市。
- 洪啟芳（2007）。桃園縣國小融合教育班教師教學困擾調查研究（未出版之碩士論文）。國立台東大學，臺東縣。
- 張信堯（2007）。國民小學特殊教育教師專業角色知覺與教學效能之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 張銘峰（2005）。國中英語教師專業成長與教學效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立台中師範學院，台中市。
- 許俊銘（2004）。國小融合教育班教師教學困擾調查研究（未出版之碩士論文）。國立台東大學，
- 臺東縣。許喆函（2009）。國民小學實習教師工作困擾與因應策略之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 郭訓呈（2010）。台南市國小普通班教師在融合教育實施下的教學困擾之研究（未出版之碩士論文）。國立台東大學，臺東縣。
- 陳明謙（2008）。基隆市國民小學教師專業角色知覺與教學效能之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，台北市。
- 陳靜婷（2010）。屏東縣城郊地區國小教師教學效能之比較研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東市。
- 鈕文英（2008）。擁抱個別差異的新典範—融合教育。台北：心理。
- 黃玉琴（2010）。中部地區實施融合教育之普通班教師教學支援需求與教學效能之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 黃國益（2010）。不同教學效能國小導師班級經營策略之比較研究（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。
- 黃惇惠（2010）。國民小學低年級教師資訊素養、資訊進修需求與教學效能之研究：以台中縣為例（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學，台中縣。

- 黃瑛綺 (2002)。國小融合教育班及教師教學困擾之研究 (未出版之碩士論文)。國立台東師範學院，臺東縣。
- 塗淑君 (2007)。教學資訊素養、教學信念與教學效能關係之研究—以台北市國民小學教師為例 (未出版之碩士論文)。台北市立教育大學，台北市。
- 楊清雄 (2004)。國民小學教師教學困擾之研究—以澎湖地區國小為例 (未出版之碩士論文)。國立台南師範學院，台南市。
- 楊蕙雯 (2004)。南投縣國小教師環境教育教學效能與教學狀況之研究 (未出版之碩士論文)。國立台中師範學院，台中市。
- 廖釗如 (2007)。國小特殊教育教師知識管理與教學效能相關之研究 (未出版之碩士論文)。國立台中教育大學，台中市。
- 潘祈涵 (2011)。臺東縣國小融合教育班級教師之教學困擾研究 (未出版之碩士論文)。國立台東大學，臺東縣。
- 鍾任善 (2007)。高雄市特殊學校教師教學困擾調查研究 (未出版之碩士論文)。國立台東大學，臺東縣。

二、英文部分

- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class. *Educational Research*, 43(2), 235-245.
- Lin, Q. (2001). An Evaluation of Charter School Effectiveness. *Education*, 122(1), 166-176.
- MacCarthy, N. P. (2010). Attitudes towards Inclusion of General Education Teachers Who Have and Have Not Taught in an Inclusive Classroom. (Retrieved from ERIC database No. ED518303).
- Newmann, F. M., Rutter, R. A. & Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations. *Sociology of Education*, 62, 221-238.
- Smith, D. D., & Luckasson, R. (1995). *Introduction to special education: Teaching in an age of challenge*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

A Study of the Teaching Problems and Teaching Efficacy for Inclusive Education in Taitung County Elementary Schools

Yi-Ru, Tsai

Ming-Chuan, Wang

Abstract

This study aimed at discussing the differences of teachers' teaching problems and teaching efficacy at inclusive class in Taitung county elementary schools undervariables of different backgrounds. In addition, this study further analyzed the prediction of teaching problems of variables like teachers' backgrounds and their dimension of teaching efficacy, so as to understand the moderation effects on teaching problems and teaching efficacy. To reach the above goal, this study based on 257 questionnaires to survey teachers at inclusive class in Taitung elementary schools, with 203 valid questionnaires. The data was analyzed by statistical methods as mean, standard deviation, t-test, one-way ANOVA and multiple regression. Results were summarized as follows:

1. The whole teaching problem of teachers at inclusive class in Taitung elementary schools is higher than moderate degree. The five degrees of teaching problems ranked from high to low: supporting system, profession knowledge, assessment, curriculum teaching, and classroom management.
2. The whole teaching problem of teachers at inclusive class in Taitung elementary schools is lower than moderate degree. The five degrees of teaching efficacy ranked from high to low: multi-teaching strategy, professional knowledge, curriculum preparation and teaching material, positive classroom atmosphere, and multidimensional assessment.
3. The teaching problems of teachers at inclusive class in Taitung elementary schools from different backgrounds have no significant difference.
4. The teaching efficacy of teachers at inclusive class in Taitung elementary schools from different backgrounds has no significant difference.
5. The teaching problems and teaching efficacy of teachers at inclusive class in Taitung elementary schools are negative relevant.
6. Teachers at inclusive class in Taitung elementary schools from different backgrounds and teaching efficacy can predict teaching problems effectively. The variables of multidimensional assessment and classroom size are the two easiest predictable ones among the others.
7. Teachers at inclusive class in Taitung elementary schools from different backgrounds have moderation effects on teaching problems and teaching efficacy.

Keywords: Teacher at Inclusive Class in Elementary School, Teaching Problem, Teaching Efficacy.