

行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告

計畫名稱: 啟智教育教師教師效能之研究(I)

計畫編號: NSC89-2413-H-018-028

執行期限: 89年8月1日至91年1月31日

主持人: 林惠芬 國立彰化師範大學特殊教育學系

E-Mail: splinhf@cc.ncue.edu.tw

一、中文摘要

本研究係以三次焦點團體訪談方式訪談 15 位從事啟智教育工作之教師，以探討其所謂之教師效能。根據質性資料分析顯示，教師效能可包括：教師的教學能力、教師的問題解決能力、教師的自我調適/要求、與家長的親師關係、與同仁關係以及與學校行政的關係等六個向度。與國外文獻相比較，國內啟智教育教師所覺知之教師效能與國外的教師效能有其相似之處，但也有其特殊之處。

關鍵字：教師效能，啟智教育教師

Abstract

The purposes of this study were to investigate the constructs of teacher efficacy for teachers of students with mental retardation. Through 3 focus group interviews, 15 teachers were interviewed about teacher efficacy that they perceived. The results indicated that teacher efficacy included: personal teaching competency, problem-solving abilities, abilities of self-adjustment, cooperative abilities with parents, cooperative abilities with colleges, cooperative abilities with school administrators. Some of the constructs of teacher efficacy in this study are similar to the research findings, but some are different.

Keywords: teacher efficacy, teachers of

students with mental retardation

二、緣由與目的

教育品質的提昇與教師的教學有決定性的關係，因此近年來不論是在國外或國內的教育研究領域裡，與教師有關的研究相當多，**教師效能** (teacher efficacy) 便是其中一項經常為學者們所探討的重點 (Pajares, 1992)。根據 Woolfolk、Rosoff 和 Hoy (1990) 的研究，教師效能高的教師，其班上學生的學習成就較高，同時對於學校或所學之科目有較正向的態度。Ashton 和 Webb (1986) 也指出，教師效能是學生學習成就的重要預測變項之一。另外，教師效能也與教師的教學態度有關。根據 Gibson 和 Dembo (1984) 的研究，當學生的回答不正確時，教學效能高的教師較不會批評學生，較能忍受學生的失敗學習並且較願意進行小組教學。Allinder (1994) 也指出，教師效能高的教師較願意在教學方法、教材上求新求變。Meijer 和 Foster (1988) 曾進行教師效能與轉介學生至特殊班之關係研究，其結果指出效能高的教師較不會將學習有困難的學生轉介至特殊班。

Parkay、Greenwood、Olejnik 和 Proller (1988) 曾探討教師壓力和效能之間的關係，其結果指出，當教師的效能提高時，在工作上、學生行為的管理上、與學校行政人員的關係上以及

師親之間的關係上所感受之壓力會明顯地降低。Glickman 和 Tamashiro (1982)就教師留任意願和效能的關係進行研究，其結果發現，離開教職的教師，教師效能明顯低於仍繼續留任的教師。Emmer 和 Hickman (1990)從班級經營的層面探討與教師效能的關係，其結果指出高效能的教師在班級經營上較常使用正增強而較少使用處罰。此外當教學上面臨困難時，也較願意尋求外人協助和支援 (Emmer, 1990; Emmer & Hickman 1990)。

在國內也有多位學者進行教師效能之研究。根據孫志麟 (民 80) 的研究，教師效能高的老師較相信學生會為自己的行為負責，因此較會以人文取向的方式來處理學生行為。周新富 (民 80) 指出教師效能和專業承諾有關，效能高的老師對教學工作較滿意且在工作上也較投入。另外吳清山 (民 78) 也指出教師效能與教學品質、學生的紀律表現、學業表現以及師生間的關係有顯著的關係。顏銘志 (民 85) 探討教師效能和教學行為的關係，其結果指出教師效能在師生關係、課程設計和教學上是一個重要的變項。

在心理和教育領域裡，教師效能最早是 RAND 機構根據 Rotter 的社會學習理論所發展之兩題測量教師效能的題目 (Armor, Conry-Oseguera, Cox, King, McDonnell, Pascal Paul, & Zellman, 1976)。第一題的內容是「當學生表現低落時，教師通常無法使學生有很大的改變，因為學生的家庭環境對學生的動機與行為影響很大。」第二題的內容是「只要我 (教師) 全力以赴，我相信我可以教導那些對學業最感困難、最沒有學習動機的學

生」。Ashton 和 Webb 於 1986 年再進一步使用此兩題，配合晤談以及觀察方式來研究教師效能。依據 Bandura 的社會學習理論--結果預期 (outcome expectation) 和效能預期 (efficacy expectation)--建構此兩個題目，Ashton 和 Webb 認為教師對於教學結果的預期可以從第一題測量出來，並將第一題命名為「一般教學效能」(general teaching efficacy)；認為第二題可以測量出教師對自己教學能力的判斷，所以將第二題命名為「個人教學效能」(personal teaching efficacy)。

除了 RAND 量表外，另一個常為學者們討論的量表是 Gibson 和 Dembo(1984)所發展之教師效能量表 (Teacher Efficacy Scale)。此量表有 30 題，在以 208 位國小教師為對象進行研究，經因素分析結果有兩個因素，計可解釋 30% 的變異量。Gibson 和 Dembo 認為此兩因素分別也能反應出 Bandura 的效能預期和結果預期。雖然 Ashton 和 Webb 以及 Gibson 和 Dembo 都表示他們所發展出來的測量工具和 Bandura 的結果預期以及效能預期論點相似，但 Woolfolk 和 Hoy (1990)指出，若仔細閱讀 Bandura 的文章，便可發現這樣的說法並非完全恰當，因為在 Bandura 的觀點裡，結果預期是指對於行動可能之結果的判斷，而非判斷是否教學對學生的影響，可以勝過學生家庭背景對學生的影響。

Coladarci (1992)、Coladarci 和 Breton (1997)、Guskey 和 Passaro (1994)等學者曾分別用不同的資料來探討此兩份量表的建構效度。依據 Coladarci (1992)的研究發現，「一般教學效能」反而比「個人教學效能」對於教

師的教學承諾更具有預測力。Coladarci (1992)認為這樣的結果和一般所瞭解的不一樣。另外，根據 Coladarci 和 Breton (1997)的研究發現，有部份題目原是屬於教學效能向度，現卻落在個人效能向度裡。至於 Guskey 和 Passaro (1994)的研究雖然是得到兩個因素，但此兩因素的構念較接近於內外控的因果歸因而非個人效能和教學效能。由於所得到之研究結果與文獻上所記載的有出入，所以這些學者認為有必要再進一步探討所謂的教師效能到底是指什麼。此外，有鑑於質性研究能對研究的問題作深入且充分的說明和描述，同時現有的研究大都是以量的方式進行，所以這些學者建議可用放聲思考、晤談的質性研究來瞭解教師們所覺知的教師效能。

國外的教學生態環境與國內並不完全相同，所以國外的教師效能量表並不十分適合用於國內。另外，同樣是從事教職的工作，但特殊教育教師在教學上所面臨的問題與一般教師並不全然相同，尤其是從事啟智教育之教師，其學生的個別差異大、學習能力普遍遲緩，學習動機不佳，同時又常伴有行為問題。除此之外，還需自編教材、為每位學生設計及執行個別化教學計畫。在這樣一個學生差異性大、工作量繁多、教材資源不足的教學環境裡，到底啟智教育教師所覺知的“教師效能”是什麼？他們又是如何來界定“教師效能”？實有必要深入去瞭解。

是故本研究乃透過質性研究，以深度訪談方式來瞭解啟智教育教師的教師效能。之所以會選擇啟智教育教師為對象，主要是因啟智教育教師是所有

從事特殊教育工作中，人數最多的教師；所面對的學生，其個別差異很大，問題行為也很多。具體而言，本研究所探討的問題如下：

- 1、對啟智教育教師而言，所謂的“教師效能”是指什麼？其內涵為何？
- 2、與國外的教師效能構念是否有不同？

研究限制

- (一)、本研究係以訪談方式蒐集資料，所蒐集到的資料可能會受到受訪者的開放程度及表達能力而有所限制。
- (二)、本研究限於人力與時間的考量，並未實際觀察受訪者的教學情形，也未對受訪者工作中的同仁、學校的主管或學生家長進行資料的蒐集，以作交叉比對，因此在結果解釋上須考量此方面的限制。

三、研究方法

(一)、訪談方式

本研究原本計畫以一對一個別訪談方式進行資料的蒐集，但國科會研究計畫審查委員認為採用焦點團體訪談方式，經由團體的集思廣益和腦力激盪，更可以瞭解國內啟智教育教師的教師效能。是故，本研究乃採取審查委員的建議，以焦點團體訪談方式進行。

為實際瞭解如何進行焦點團體訪談以及進行時應注意之事項，研究者在實際進行訪談之前，先就國內學者王文科和王智弘(民 87)和胡幼慧(民 85)等人所著之焦點團體訪談書籍加以閱讀，以掌握實施焦點團體訪談的要旨。

(二)、研究對象

在瞭解如何進行焦點團體訪談之後，便開始著手研究樣本的尋找工作。本

研究總計訪問 18 人，其中三位為試驗性訪談，不列入分析。研究對象的選取是先上網公告有關研究事項，讓有意願參加之啟智教育教師參與。結果有 7 教師報名。但由於訪談地點係設於本研究服務之學校，有 3 位教師在考量方便性後，決定退出，因此後來只有 4 位老師實際參與。扣除 4 位從網路報名參加者外，其餘的 14 位中，有 11 位是畢業之校友，另 3 位是由校友所推薦的。

(三)、實施程序

1、試驗性訪談

在正式訪談之前，研究者根據初擬訪談題綱(如下所示)，以方便性取樣方式邀請 3 位擔任啟智班教學之教師進行試驗性焦點團體訪談，由訪談中來練習訪談流程、訪談技巧，並檢討試驗性訪談題綱。

- 1)、就你的看法，教師效能是指什麼？
- 2)、就你自己個人的教學能力，你覺得你的效能是什麼？
- 3)、就你平日的教學工作內容，你覺得你的效能是什麼？
- 4)、你覺得有那些因素會影響你的效能？

2、正式訪談

在進行試驗性焦點團體訪談結束後，本研究就訪談題綱內容做適度的修正，之後便進行正式的訪談。為使焦點團體訪談能順利進行，本研究係將訪談時間訂於週休二日的星期六。一般在進行焦點團體訪談時，大都以 6-8 人為原則，本研究原訂分 8 人和 7 人，二次進行訪談，但由於是利用假日，訪談教師有其個人家庭的需求，無法依預定時間前來，因此乃分三次進行。第一次有 3 位教師參加，其中 2

位任教於啟智學校，1 位任教於高職特教班。第二次有 5 位教師參加，其中 4 位是國中特殊班老師，1 位是特殊學校老師。第三次有 7 位，其中國小特殊教師 4 位，國中 2 位，高職特教班老師 1 位。每次訪談時間約為 2 小時又 30 分。正式訪談主要的題綱如下。

- 1)、當我們說「這位老師是位很有效能的啟智班老師」，對你而言，這是指什麼？
- 2)、就你自己而言，你覺得你個人在那些教學能力方面是個有效能的老師？
- 3)、你覺得有那些因素會影響你這方面的效能表現？
- 4)、就你自己而言，你覺得在那些教學工作內容上，是個有效能的老師？
- 5)、你覺得有那些因素會影響你這方面的效能表現？

訪談時除事先說明本研究的研究目的、實施過程和方法外，並向受談者保證所談之內容僅供研究之用，絕不會外洩。另外亦提醒受訪者一些需配合之處。訪談時全程以兩部錄音機同時進行錄音工作。在訪談過程中，若有必要進一步探索或澄清之處，研究者會於適當時機，當場就有關問題請教受訪者，同時並就重要內容進行摘要記載。

(四)、資料整理與分析

每次訪談一結束，便開始請研究助理以電腦進行逐字稿鍵入的工作。在進行資料謄錄之前，研究者先向研究助理詳細說明注意事項，待逐字稿輸入完後，除由另一位研究助理進行校對工作外，研究者並抽取部份訪談內容加以檢核，以確保謄錄資料的正確性。

根據逐字稿內容，研究者先從頭至尾

將內容閱讀過一次，然後再從頭開始，依一句話或一個段落方式，摘錄其重要意義，同時並按發言順序將所做之摘要加以編號，例如「1020218」中的1是指第一次訪談；02是指第二位受訪者；02是指逐字稿的第二頁；18是指該頁的行數。

在完成開放性編碼工作後，再就編碼的資料加以分類、比較和歸納，把屬性相近的編碼歸為同一類，發展出核心類別。

1、研究的信度

本研究為求訪談的一致性，由研究者親自進行焦點團體訪談。在正式進行訪談之前，研究者先對受訪者說明研究的目的及訪談內容，以減少受訪者心理的防衛與疑慮。訪談地點是設在研究者服務學校的教授休息室，室內空間寬敞且舒適。訪談過程中皆錄音並對較特殊之處做簡單的記錄；訪談結束後，並將內容謄為逐字稿，以增加資料的可靠性

在剛開始編碼時，由研究者和研究助理分別進行編碼的工作，並就編碼結果加以比較，對於雙方編碼差異之處則進行討論，以求對編碼的共識。在雙方編碼的一致性達.80之後，其餘的資料由研究者自行編碼。一致性係數之計算公式為： $a/(a+b)$ ，其中a代表雙方相同之編碼數；b代表雙方相異之編碼數(Miles & Huberman, 1998)。

2、研究的效度

就質性研究而言，研究者本身是資料蒐集的工具。在進行此研究之前，研究者曾就教師效能之文獻進行深入的探討。對於質性研究方面，除參考國內外質性研究書籍，如胡幼慧

(民 85)、徐宗國(民 86)、黃瑞琴(民 80)、Glesne (1999)、Miles 和 Huberman(1998)等資料，以掌握質性資料分析的要點外，研究者至今已連續教授三年的質性個案研究，同時於1998年在美国華盛頓大學擔任訪問學者時，亦曾旁聽質性研究課程長達兩學期。

四、研究結果與討論

根據三次焦點團體訪談結果，根據數位老師的看法，所謂的啟智教育教師教師效能可以以下從六個方面分別說明之。

(一)、教師的個人教學能力

就教師教學能力而言，啟智教育教師的教師效能可包括以下十一個項目：

- 1、能培養學生基本的生活自理和社會適應能力
- 2、能培養學生的基本就業能力
- 3、能找出學生問題行為發生的原因
- 4、能使學生的問題行為減少
- 5、能依學生個別情況來處理問題
- 6、能針對學生的個別差異來調整教學內容和策略
- 7、能使教學內容具有功能性和實用性
- 8、能建立好班級常規並使學會學生遵守
- 9、能善用行為改變技術來管理學生的行為
- 10、能掌握學生的個別學習現況和能力
- 11、能使教學內容符合學生的學習需求

(二)、教師的問題解決能力

就問題解決能力而言，啟智教育教師的教師效能包括以下六項：

- 1、能主動提供特教相關資料供行政人

員參考

- 2、能主動瞭解行政運作情形
- 3、能主動和學校各室處做好協調溝通
- 4、能主動參與學校的各項活動
- 5、能運用校內外資料來提昇教學成效
- 6、能協助家長瞭解特教相關法規及福利措施

(三)、教師的自我調適/要求能力

就教師的自我調適/要求而言，啟智教育教師的教師效能包括以下五項：

- 1、能瞭解自己的能力和極限
- 2、能隨時充實自己的專業知能，來應付學生的需求
- 3、能隨時修正自己對學生的要求和期許
- 4、能隨時修正自己的教學方法和觀念
- 5、能要求自己時時保有熱誠的教學動力

(四)、與家長的溝通協調能力

就與家長的親師關係而言，啟智教育教師的教師效能包括以下四項：

- 1、能和家長保持良好的溝通
- 2、能提供家長正確的教養態度和觀念
- 3、能瞭解家長的教養態度和期望
- 4、能得到家長的肯定與配合

(五)、與同仁的溝通協調能力

就同仁間的關係而言，啟智教育教師的教師效能包括以下四項：

- 1、能讓未擔任啟智班教學的同仁對智障學生有正確的認識
- 2、能讓未擔任啟智班教學的同仁知道如何輔導智障學生
- 3、能與特教班同仁相互協調、合作
- 4、能和啟智班同仁充分溝通教學事項

(六)、與學校行政的溝通協調能力

就學校行政方面而言，啟智教育教師的教師效能包括以下五項：

- 1、能讓行政單位配合特殊班的需求

- 2、能讓行政人員對智障學生有正確的認識

- 3、能使學校聘用合格特殊教育教師擔任特教班的教學

- 4、能使學校在特教經費的使用上，可以配合啟智班的需求

- 5、能使學校在教學設備的擴充上，可以配合啟智班的需求

(七)、討論

茲就本研究上述的結果，就有關事項討論如下：

(一)、啟智教育教師的教師效能

Bandura(1977)指出，教師效能所感受到的自我效能會隨著身旁不同的工作內容、工作需求、因時因地而有不同。Tschannen-moran 等人(1998)也有相同的看法，他們認為教師效能在脈絡上有其特殊性(context specific)，即在不同的教學情境和教學對象下，所須的教學工作會有不同，同一個老師對其應具備之效能的覺知也會有所不同。根據本研究的結果，啟智教育教師的教師效能如上述國外學者所言，是相當程度的反應出工作上的特性，以下就有關內容分別說明之：

- 1、生活適應能力不佳、伴隨問題行為以及學習能力遲緩是智障學生的普遍特徵。所以啟智教育的教學目標主要是以培養學生的基本生活自理能力、使教學內容具有功能性和實務性、以及能針對學生個別差異進行教學等為重點。本研究所得到的「教師的個人教學能力」即反應出這方面的看法和需求。
- 2、由於學生的學習能力遲緩，教師不易在短時間內看出教學成效，容易影響教師對教學的信心，是故教師

要能對自己做適度的心理調適，同時為了提昇教學成效，也須隨時充實專業知能，所以自我調適和要求其實也是啟智教育教師須具有之能力之一。本研究所得到的「自我調適和要求」也反應出這方面的看法及需求。

- 3、在國內，不論是啟智學校或是一般的國中小啟智班，啟智班的教師編制是採包班的方式，由二位或三位老師負責該班的教學。在此情形下，教師間在理念的溝通、工作的協調與合作便相當重要。另外也由於採包班的方式，在一般國中小裡，啟智班教師與普通班教師間的教學互動機會也相對減少，是故若要提昇教學的品質和效能，啟智教育教師也須具有主動和普通班教學同仁們的溝通、協調以及合作能力。除了與教學的工作同仁建立良好的關係之外，學校行政單位對啟智教育是否重視也會影響教師的效能，因此能與學校行政單位充分溝通，以便在經費和設備上得到配合與支援，也是啟智教育教師應具有之能力之一。本研究所得到的「問題解決能力」、「與同仁的溝通協調能力」和「與學校行政的溝通協調能力」也反應這方面的看法和需求。
- 4、在教學過程中，家長的配合與合作是相當重要，對於智能障礙學生更是如此。有的家長雖很關心自己孩子的教育問題，但卻不知道要如何教導或是對於相關的法令或福利措施不清楚，另外無可諱言的，也有部分家長對於孩子的教養態度或觀念不正確。在此情形下，啟智

教育教師能否與家長溝通，進而取得其合作便會影響其教學上的效能，是故與家長溝通和協調的能力也是啟智教育教師應具備的能力之一，本研究所得到的「與家長的溝通協調能力」也反應出這方面的看法和需求。

(二)、和國外文獻相比較：

目前國外有關之教師效能是以一般教師為主，並非專指啟智教育教師，另外國情的不同，教師效能的內容也會有其差異之處。所以此處主要是從教師效能的向度來比較：

- 1、根據 Ashton 和 Webb(1986)以及 Gibson 和 Dembo(1984)等人的看法，教師效能有二個因素，即個人教學效能和一般教學效能。本研究的教師效能有六項，除了教師的個人教學能力外，尚包括如教師的問題解決能力、自我調適能力、與同仁、家長和學校行政的溝通協調能力等。所以不但在向度上是較多且在內容上也較廣。
- 2、根據 Bandura (1977) 的看法，教師的效能表現於行政決策、學校資源、教學效能、班級經營、家長參與、社區參與和學校學習氣氛等七個方面。本研究與之比較，相仿的向度計有：教學效能、行政決策、家長參與。另外在本研究裡雖也沒有「學校資源」、「社區參與」和「班級經營」向度，但本研究的「與學校行政溝通與協調」、「教師問題解決能力」和「教師個人教學能力」等向度裡，有部分內容包括這方面的能力。至於「學校學習氣氛」一項，本研究並無此項，此或許是因

為對啟智教育教師而言，班上學生在上課時能否專心學習、有無問題行為發生會比對學校的學習氣氛有無影響來的更重要。

五、結論與建議

茲就上述的研究結果，提出以下的結論與建議：

(一)、結論

1、根據研究結果，啟智教育教師的教師效能包括：1)教師個人的教學能力、2)教師的問題解決能力、3)教師的自我調適/要求、4)與家長的溝通協調能力、5)與同仁的溝通協調能力、6)與學校行政的溝通協調能力等六個方面。如同 Bandura(1977)和

Tschannen-moran(1998)的看法，教師效能在脈絡上有其特殊性，本研究得到的六項能力也相當程度地反應出啟智教育的特性，即在教師的教學能力上，強調培養學生的基本生活能力、注重學生個別差異、改善學生問題行為以及著重功能性和實用性的教學；在學校事務方面，強調和啟智班同仁、學生家長以及學校行政的溝通協調能力，俾使教學工作能順利進行。另外由於智障學生學習能力遲緩，短時間內不易看出學生的進步情形，因此啟智教師須有相當程度的自我調適的能力及問題解決能力，以避免造成職業疲乏。

2、與國外文獻相較，本研究所得之教師效能的向度和內容較 Ashton 和 Webb(1986)以及 Gibson 和 Dembo(1984)的結果多，同時範圍也較廣。至於和 Bandura(1977)的教師效能向度相比較，本研究雖有部分向度和

其相似，但如「學校學習氣氛」向度則是本研究所沒有的。

(二)、建議

1、在提昇啟智教育教師的教師效能方面

從本研究的結果得知，啟智教育教師的教師效能可包括 1)教師的個人教學能力、2)教師的問題解決能力、3)教師的自我調適/要求能力、4)與家長的溝通協調能力、5)與同仁溝通協調能力、6)與學校行政的溝通協調能力等六個方面。因此在談及提昇教師效能時，啟智教育教師可從以下幾個方面著手：

- (1)、提昇專業知能：應把握進修機會，隨時充實智障方面的新知，以強化自己的教學能力以及面對問題時的應變能力。
- (2)、加強溝通協調能力：應和家長保持良好的溝通並建立合作的關係，使家長能在家裡延續教師的教學，以增加智障學生的練習和應用機會。
- (3)、加強學校同仁的合作與支持：在一般的學校裡，應努力宣導特殊教育理念，以增加普通班師生以及行政人員對智障學生的瞭解和接納。至於對啟智班的工作同仁，則應取得教學上的共識以便在教學上相互合作與支援。

2、在未來研究方面

本研究是透過質性訪談方式進行，根據研究結果，將啟智教育教師的教師效能歸納為六個向度。就量的方面，此六個向度是否能代表啟智教育教師的教師效能構念?因素構念上

所能解釋的程度有多少？實有待進一步以量化方式加以驗證及探究。

參考文獻

一、中文部份：

王文科(民83)。質的教育研究法。臺北：師大書苑。

吳青山(民78)。學校效能研究。臺北：五南圖書公司。

周新富(民80)。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。未出版碩士論文，國立高雄師範大學，高雄。

孫志麟(民80)。國民小學教師自我效能及其相關因素之研究。未出版之碩士論文，國立政治大學，臺北。

顏銘志(民85)。國民小學教師教學信念·教師效能與教學行為之相關研究。國立屏東師範學院教育研究碩士論文。

二、英文部份：

Allinder,R.M.(1994). The relationship between efficacy and the instructional practices

of special education teachers and consultants. Teacher Education and Special

Education,17(2),86- 95.

Armor,D.,Conroy-Oseguera,P.,Cox,M., King,N.,Mcdonnel,L.,Pascal,A.,Pauly,E.,& Zellman,G.(1976) Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools.(Rep.No R2007-LAUSD). Santa Monica, CA:RAND.(ERIC Document Reproduction Service No.130 243).

Ashton,P.T.,& Webb,R.B(1986) Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. New York: Longman.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: The exercise of control. New York:W. H. Freeman.

Coladarci,T. (1992) .Teacher's sense of efficacy and commitment to teaching. Journal of Experimental Education,60(4),323-337.

Coladarci,T.&Breton,W.A.(1997) Teacher efficacy, Supervision, and the special education resource-room teacher. The Journal of Educational Research,90(4),230-239.

Emmer, E. (1990, April). A scale for measuring teacher efficacy in classroom management and discipline. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.

Emmer,E.,& Hickman,J.(1990,April).Teacher decision making as a function of efficacy, attribution, and reasoned action. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.

Gibson,S.,& Dembo,M.(1984).Teacher efficacy: A construct validation. Journal of Educational Psychology,76(4),569-582.

Glickman,C.,& Tamashiro,,R.(1982). A comparison of first-year ,fifth-year,

- and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. Psychology in Schools,19,558-562.
- Guskey,T.R.,& Passaro,P.D. (1994) Teacher efficacy: A study of construct dimensions. American Educational Research Journal,31(3),627-643
- Meijer,C.J.W.& Foster,S.F.(1988).The effect of teacher self-efficacy on referral chance. The Journal of Special Education.22(3),378-385.
- Pajares,F.(1992).Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a Messy construct. Review of Educational Research,62,307-332.
- Parkey,F.W.,
Greenwood,G.,Olejnik,S.,& Proller,N.(1988). A study of the relationship among teacher efficacy, locus of control ,and stress. Journal of Research and Development in Education,21(4),13-22.
- Tschannen-Moran,M.,
Hoy,A. W.& ,Hoy,W.K.(1998).Teacher efficacy: Its meaning and measure. Review of Educational Research,68(2),202-248.
- Woolfolk,A.E.,Rosoff,B. & Hoy,W.K.(1990) Teachers' sense of efficacy and their belief about managing students. Teaching in Teacher Education,6(2),137-148.