

國小教師效能信念與成敗歸因對 教學表現之關係

黃儒傑

摘 要

本研究歸納統整相關文獻，建構「教師效能信念與成敗歸因對教學表現之關係」的理論假設模式，並蒐集問卷調查資料檢驗模式的適配度，以及分析模式中各變項間的關係。研究對象包括初任教師與資深教師二類樣本，係從台北縣市抽取 86 所學校，分別回收 258 份及 262 份問卷，回收率為 70.1% 與 71.2%。資料處理上係利用 AMOS 統計軟體的結構方程模式分析，進行模式的適配度考驗與各變項間相關程度的分析。研究結果發現一些重要結論，首先，效能信念與成敗歸因對教學表現的關係之模式，與二類實徵資料之間，均具有良好的適配度；再者，效能信念與成敗歸因都對教學計畫表現與教學互動表現，有中度的相關。第三，初任教師較會因為成敗歸因的差異，而有不同的教學計畫表現；而資深教師較會因為效能信念的差異，呈現不同的教學計畫表現。此外，並依據結論提出一些相關建議。

關鍵詞：效能信念、成敗歸因、教學表現

A Study of the Relationships between Elementary School Teachers' Feelings of Effectiveness and Attributions of Success and Failure to their Teaching Performance

By

Huang, Ju-Chieh

Abstract

This study reviewed the literature to construct a model of the relationships between teachers' feelings of effectiveness and attributions of success and failure to their teaching performance. The study collected questionnaire data to test for goodness of fit of the model, and analyzed the effect among the variables of the model. The subjects included novice teachers and experienced teachers. The return rates of these two questionnaires were 70.1% and 71.2% respectively. Structural equation models of AMOS were used for data analysis. This study found some important conclusions. First, the model of "the teachers' effectiveness belief and attributions of success and failure affecting their performances of teaching" had a high goodness of fit for two items of questionnaire data. Second, the teachers' effectiveness belief and attributions of success and failure had a medium effect on their performance expectations. Third, the attributions of success and failure had more effect on performance expectations among novice teachers, but the teachers' effectiveness belief had more effect on performance expectations among experienced teachers. Furthermore, base on above conclusions, the research provides several suggestions.

Key words: effectiveness belief, attributions of success and failure, performance in teaching

壹、緒論

近來，隨著認知取向之教學研究的發展，促使教師的內在心理歷程，逐漸成為教學研究的重要焦點。在相關文獻中，發現教學效能信念與教學成敗歸因二者均會影響教學表現，藉此理論基礎，本研究提出「教師效能信念與成敗歸因對教學表現的關係」之理論假設模式，以進行實徵資料的分析。

首先，從認知心理學的觀點來看，在教師思考的歷程中，教師的潛隱理論與信念，具有影響教師教學行為的重要核心價值。從 Clark 和 Peterson (1986) 的教師思考與行為模式（見圖 1）來看，教師思考歷程中的教師潛隱理論與信念，不僅會影響教師計畫與教師的互動思考及決定，而且也會影響到教室行為、學生的教室行為、以及學生成就等三項教師的行為及其可觀察的結果。顯示教師理論與信念，是教師思考歷程中的重要內在因素，而且是影響教師教學行為的重要因素。再者，張俊紳（1996）與劉威德（1999）在進行教師思考的研究時，均指出教師的潛隱理論與信念是教師思考歷程的核心，同樣地，Fang (1996) 在進行教師信念與實際的文獻分析時，亦指出教師的信念或哲學觀點、以及對知識學習的潛隱理論觀點，會影響教師的教學行為，間接影響學生的學習情形。由此觀之，教師的潛隱理論與信念，不僅影響教師在教學計畫及教學互動上的思考與決定，同時也會影響教師的教學行為與教學效果。

再進一步來說，在教師的潛隱理論與信念中，教學信念與成敗歸因均為重要的潛隱理論與信念。Clark 和 Peterson (1986) 在說明其教師思考與行為模式時，指出教師的潛隱理論與信念包括教師對於學生表現的歸因及教與學的潛隱理論二類重要的潛隱理論與信念。從概念意涵來看，前者類似於成敗歸因，而後者則類似於教學信念，因此顯示成敗歸因與教學信念二項教師潛隱理論與信念，是教師思考歷程中的重要因素。

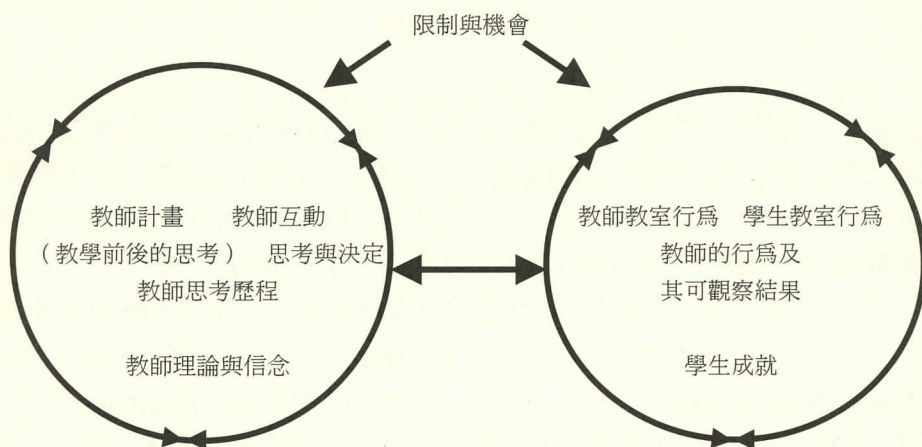


圖 1 Clark 和 Peterson (1986) 的教師思考與行為模式

再者，教師教學的內在心理歷程中，包含許多教學判斷與教學決定的歷程，而且教師的教學信念與歸因，都是教師在進行教學判斷與教學決定歷程中的重要影響因素。Shavelson 和 Stern (1981) 發展了教師判斷與決定的認知模式，假定教學是教師合理的判斷與決定，以使學生有最佳學習效果的歷程。在這個判斷與決定歷程中，教師如何統整有關學生及教學工作的性質等訊息，以達成教學判斷或決定的歷程，如圖 2 所示。教師的教學判斷與決定除了有關學生的訊息及教學工作的性質二項影響因素外，還受到教師間的個別差異及教師的歸因與自行研發 (heuristics) 的策略所影響，其中教師間的個別差異包含了信念、教材內容的觀點、概念層次的複雜性 (conceptual complexity)。由此模式來看，教師的信念以及教師對於學生行為的歸因，都是影響教師教學判斷與決定的重要因素。此外，就教師信念與教師歸因的關係來看，可以發現教師信念會影響教師的歸因，而且教師的信念對於教師教學判斷與決定的影響除了直接的影響外，還包括透過教師歸因的間接影響。據此而言，教師的教學信念對於教學表現的影響，除了直接影響外，還可能透過成敗歸因，對教學表現產生間接影響。

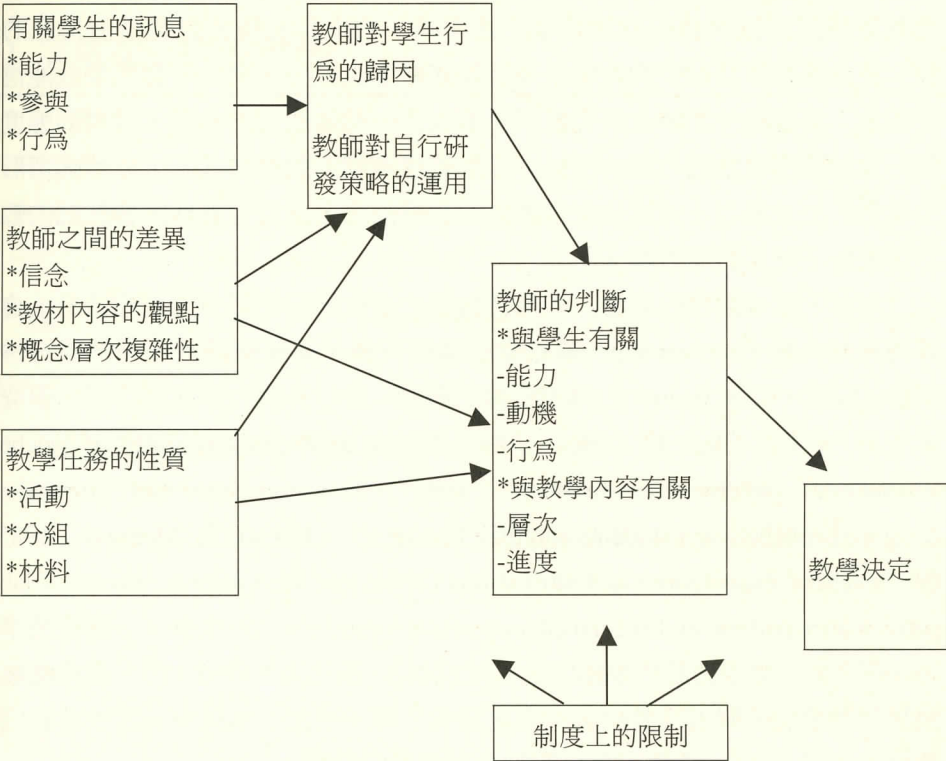


圖 2 Shavelson 和 Stern（1981）的教學判斷與決定模式

就效能信念來看，許多學者均指出效能信念是教師教學信念的重要指標（張俊紳，1996；Brousseau, Book, & Byers, 1988; Midgoey, Feldlaufer, & Eccles, 1988），而且在 Midgoey 等人（1988）的研究中，指出效能信念與教師信念的其他因素之間，都僅有低度的相關性，此顯示出效能信念為教師信念體系中一項獨特的重要向度。另一方面，許多研究亦指出，效能信念對教學表現或教學效果具有重要的影響。王秀惠（2003）研究國小自然與生活科技領域教師，發現的教學行為取向強度因教學效能（信念）之不同而有所差異，教學效能（信念）愈高者，其教學行為愈趨向進步取向，反之，教學效能（信念）的強度愈降低，其教學行為趨向進步取向的強度也愈降低；王敏曄（1997）研究發現在診斷學習及變通教法上，具有較高效能信念的教師，愈常有創新教學行為；周新富（1991）研究發現教師效能信念對學生的數學成就有顯著的影響，教師效能信念越高，學生的數學成就也就越高；張俊紳（1996）探討不同教學效能信

念類型教師的教學表現及其教學生產力時，發現具有積極教學效能信念的教師，在主要教學活動中的教學表現及認知教學生產力，高於一般教學效能信念的教師；黃順利（2000）研究發現，個人及一般效能信念愈高，其體罰態度愈低，他並認為高效能教師由於較少採取威權專制的教育方式，因而體罰情形較少發生。由此推之，效能信念是重要的教學信念，而且可能會影響教師的教學行為表現，增進教學效果。

另外，就成敗歸因來看，教師將教學的成敗歸因於努力因素的情形，會影響到教師自尊（self-esteem）或自責的情緒反應，甚至影響其改善教學行為的意願。同時，引用 Weiner 的歸因理論的觀點，進行有關教學成敗歸因的研究相當廣泛，例如：Clark 和 Artiles（2000）的〈a cross-national study of teachers' attributional patterns〉、Juvonen（1988）的〈outcome and attributional disagreements between students and their teachers〉、Rolison 和 Medway（1985）的〈teachers' expectations and attributions for student achievement: effects of label, performance pattern, and special education intervention〉、谷生華、申繼亮及辛濤（2000）的「中學教師教學歸因的初步探討」、梁茂森（1992）的「高級職業學校教師教學成敗歸因及其相關因素之研究」等。因此，本研究有關成敗歸因的部分，係以 Weiner 的歸因理論觀點為基礎進行分析。

Weiner（1979; 1982; 1985; 1994）提出了包括因素來源、穩定性及控制性三個層面的歸因結構理論，並且指出對應三層面歸因結構的八項歸因因素，分別是能力、情緒、工作難度、運氣、經常性努力、臨時性努力、教師的偏見及他人偶爾協助。這八項因素與三個層面的關係，如表 1 所示。此外，Weiner（1982）還認為個體會隨著歸因情形的不同，而引發自豪（pride）和自尊（self-esteem）、氣憤和感激、自責及同情等各種情緒反應。各項情緒反應與歸因情形的關聯，如表 2 所示。對照表 1 和表 2 來看，可知努力因素是屬於自己內在、可控制的因素，而將教學成敗歸諸於自己內在、可控制的 effort 因素時，可能會引起自豪和自尊、或是自責的情緒反應。

表 1 三層面成敗歸因分類表

控制性	內在		外在	
	穩定	不穩定	穩定	不穩定
不可控制	能力	情緒	工作難度	運氣
可控制	經常性努力	臨時性努力	教師的偏見	他人偶爾協助

資料來源：引自 Weiner (1979: 7)。

表 2 各項情緒反應與歸因情形的關聯

情緒	情緒對象		因素來源			可控制性		
	自己	他人	自己	他人	環境	自己	他人	不可控制
自豪和自尊	√		√			√		√
憤怒和感激		√		√			√	
自責	√		√			√		
同情		√		√	√			√

資料來源：引自 Weiner (1982: 191)。

另一方面，從相關研究來看，教師將教學的成敗歸因於自己教學努力的情形，可能與其教學情形有密切的關係。劉威德（1994）研究發現教學成功歸因的個人教學因素，是預測教學自我效能的重要變項。再者，Cooper 和 Burger（1980）研究發現，將學生學習失敗的原因歸因於教師相關因素的教師，其改變教學方式的意願最強；而將學生學習成功的原因歸因於教師相關因素的教師，最不想改變教學方式。另外，Kremer 和 Lifmann（1982）指出如果將教學失敗歸因於教師自己，可能會採取行為以改進其教學，如果歸因於學生，則不會有如此的行動；而且內在歸因的教師比外在歸因的教師，更能維持有組織的學習環境，更能運用新的學習技巧影響學生學習動機，也較偏愛使用內在動機，而外在歸因的教師則偏愛使用外在動機。Goyette、Dore 與 Dion（2000）研究發現準教師多數傾向歸諸於學生本身人格特質，而很少歸諸於教學活動、教學

方法、或是教師本身的因素。此種歸因情形，並不利於其教學表現。據此觀之，努力歸因是教學成敗歸因的重要因素，而且是影響教師教學表現的重要變項。

綜括前述相關文獻的歸納分析，可知效能信念是重要的教學信念，不僅會直接影響教學計畫與教學互動表現，而且也會經由教學成敗歸因的努力歸因，間接影響教學計畫與教學互動表現。同時，成敗歸因的努力歸因也會直接影響教學計畫與教學互動表現。據此，本研究提出「教師效能信念與成敗歸因對教學表現的關係」之理論假設模式（見圖3），並進行實徵資料的適配度考驗。

基於上述考量，本研究實施問卷調查以蒐集實徵資料，檢驗前述模式的適配度，並分析各變項的關係。其具體目的如下：

- 一、檢驗「教師效能信念與成敗歸因對教學表現的關係」之理論假設模式的適配度。
- 二、分析效能信念與成敗歸因，對教學表現的關係。
- 三、分析初任教師與資深教師二類樣本，相關程度的差異情形。
- 四、歸納前述研究結果，提出有關教師效能信念與成敗歸因的相關建議，希冀供學校與教育行政機關提供適切的在職進修之參考。

貳、研究方法與設計

一、理論假設模式說明

由前述相關文獻的分析得知，教學效能信念與教學成敗歸因二者均與教學表現有密切的關係，而且教學表現大體上分為教學計畫與教學互動二個重要歷程。藉此理論基礎，本研究提出「教師效能信念與成敗歸因對教學表現的關係」之理論假設模式（見圖3），以進行實徵資料的適配度考驗與各變項間相關程度的分析。從圖中各變項間的關係來看，在教學計畫表現方面，效能信念與成敗歸因均會直接影響教學計畫表現，而且效能信念也會經由成敗歸因對教學計畫表現有間接影響。在教學互動方面，效能信念與成敗歸因除了有經由教學計畫表現，對教學互動表現有間接影響外，也對教學互動表現有直接影響。

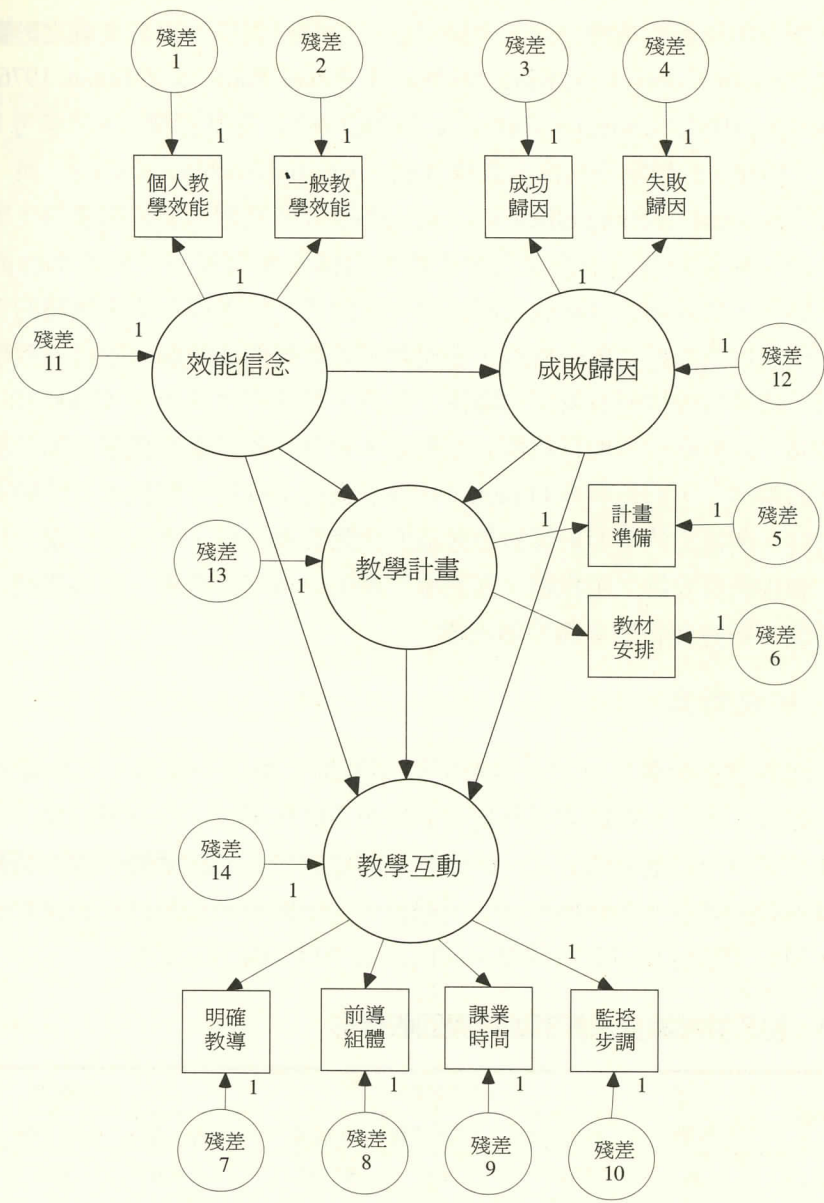


圖 3 效能信念與成敗歸因影響教學表現理論假設模式

在各變項所涵蓋的指標方面，效能信念是指教師對學生學習成就之影響程度的信念 (Armor, Conry, Cox, King, McDonell, Pascal, Pauly, & Zellman, 1976; Gibson & Dembo, 1984; Newmann, Rutter, & Smith, 1989)。在其指標上，係參考 Midgoey 等人 (1988) 的觀點分為個人教學效能 (personal teaching efficacy) 與一般教學效能 (general teaching efficacy)，個人教學效能是個人能夠影響學生學習的信念，而一般教學效能信念是指學生的學習情形能夠被有效能的教師影響的信念。另外，成敗歸因包括成功歸因與失敗歸因，係指成功或失敗時的努力歸因情形。因為由前述文獻分析時，發現教師將教學的成敗歸因於自己教學努力的情形，與其教學情形有密切的關係。此外，教學表現係參考 Clark 和 Peterson (1986) 的教師思考與行為模式之觀點，分為教學計畫與教學互動二部分。在涵蓋的指標上，則是參考 O’neill (1988) 進行 150 篇有關教學效能研究的文獻探討時，所提出的重要影響教學效能的教師教學行為，將教學計畫分為計畫準備、課程教材安排二項指標，而教學互動則分為明確教導、前導組體、課業學習時間、監控與教學步調四項指標。

二、研究對象

問卷調查對象包括初任教師與資深教師二類研究樣本，其取樣與回收情形，如表 3 所示。本研究係針對台北縣市 342 所學校，採分層取樣方式，從各鄉鎮市區中分別抽取四分之一的學校，對應該校初任教師的人數，寄發同份數的資深教師問卷。共計抽取 86 所學校，寄出問卷初任教師與資深教師各 368 份，回收 258 份及 262 份問卷，回收率為 70.1%與 71.2%。

表 3 初任教師與資深教師取樣與回收情形

縣市	取樣 校數	初任教師			資深教師		
		取樣份數	回收份數	回收率	取樣份數	回收份數	回收率
台北市	36	109	64	58.7%	109	66	60.6%
台北縣	50	259	194	74.9%	259	196	75.7%
合計	86	368	258	70.1%	368	262	71.2%

三、研究工具

本研究編製「教師效能信念、成敗歸因與教學表現調查問卷」，進行資料的蒐集。在問卷編製過程方面，係經過訪談、專家審閱及試填問卷等過程。首先，本研究係依據研究目的，參考相關文獻，並進行五位教師的訪談，以構思問卷題目的內容，編製問卷的初稿。其次，請九位學者專家、二位國小行政人員與五位國小教師，針對問卷題目的內容提供修正意見。經參考專家意見修改後，再請二位國小初任教師試填問卷，並針對填答情形及所提意見，進行修改。

在問卷內容方面，效能信念包括個人教學效能與一般教學效能二部分，各六題；成敗歸因包括成功歸因與失敗歸因二部分，也是各六題。此外，教學表現分為教學計畫與教學互動二部分，將教學計畫分為計畫準備、課程教材安排二項指標，各六題；而教學互動則分為明確教導、前導組體、課業學習時間、監控與教學步調四項指標，各六題。合計教學計畫十二題，教學互動二十四題。各題經項目分析後，其決斷值（CR）均達顯著差異水準，而且皆在 3 以上，介於 8.75 與 22.73 之間，符合周文欽、歐滄和、許擇基、盧欽銘、金樹人和范德鑫（1999）所提出決斷值大於 3 即可被接受的標準。顯示各題目均有良好的高低分區辨效果。另外，從各分量表的信度來看，各個層面的信度分析結果，如表 4 所示。各個層面的 Cronbach α 值，介於.76 到.89 之間，顯示各個層面均有良好的信度。

表 4 各層面信度分析結果

變項／層面	題號	α 值
效能信念		
個人教學效能	1,2,3,4,5,6	.76
一般教學效能	7,8,9,10,11,12	.82
成敗歸因		
成功歸因	1,2,3,4,5,6	.88
失敗歸因	7,8,9,10,11,12	.89
教學計畫		
計畫準備	1,2,3,4,5,6	.85
課程教材安排	7,8,9,10,11,12	.82
教學互動		
明確教導	13,14,15,16,17,18	.85
前導組體	19,20,21,22,23,24	.87
課業學習時間	25,26,27,28,29,30	.81
監控與教學步調	31,32,33,34,35,36	.88

註：題目例題與說明見附錄一。

四、資料處理

本研究係利用 SPSS 統計軟體將問卷填答資料登錄於電腦檔案中，並採用 AMOS 統計軟體的結構方程模式，檢驗「效能信念與成敗歸因對教學表現的關係之理論假設模式」的適配度，並分析各變項間的相關程度。

參、研究結果與討論

茲將研究結果分為理論假設模式的適配度分析、各變項間相關程度的分析、以及綜合討論三方面，加以說明與討論。

一、理論假設模式的適配度分析

理論假設模式在二類樣本上的適配度分析結果，如表 5 所示。由表中資料可知，在初任教師與資深教師二類樣本的適配度分析上，理論假設模式均有良好的適配度。就模式的適配度指標來看，一般而言，除了 χ^2 值具有會隨著樣本人數而波動的缺點，判斷標準受到質疑外，各項指標都以.9 以上做為模式適合的理想值（陳正昌、程炳林，1998），大於.9 就表示適合度極佳。因此，在初任教師樣本方面，就 GFI、AGFI、NFI、IFI 及 NNFI 指標來看，各項指標均大於.9 的理想值，介於.941 到.990 之間，顯示理論模式與初任教師樣本的實徵資料之間，具有極佳的適配度。另一方面，在資深教師樣本方面，除了在 AGFI 指標上，稍低於極佳適配度的理想標準外（AGFI=.883），其餘指標均達大於.9 的理想值，介於.945 與.971 之間，顯示理論模式與資深教師樣本的實徵資料之間，具有尚佳的適配度。據此而言，理論假設模式在二類樣本的實徵資料上，均有良好的適配度。

表 5 理論假設模式在二類樣本上的適配度分析結果

模式項目	χ^2	df	p 值	GFI	AGFI	NFI	IFI	NNFI
初任教師樣本	41.050	29	.068	.969	.941	.967	.990	.984
資深教師樣本	163.316	29	.000	.945	.883	.958	.971	.949

二、各變項間相關程度的分析

以下從初任教師與資深教師二類樣本，說明各變項間相關程度的分析：

(一) 初任教師樣本

各變項間的影響徑路，如圖 4 所示。由圖中標準化徑路係數可知，效能信念與成敗歸因對教學計畫表現與教學互動表現，均具有影響效果。從教學計畫表現來看，成敗歸因具有中度直接影響效果 (.47)，而效能信念亦具有中度的全體影響效果 (.34)，包含.14 的直接影響效果與.20 ($.42 \times .47$) 的間接影響效果。另外，從教學互動表現來看，效能信念與成敗歸因均具有中度的全體影響效果 (.45 和.46)，前者包含.17 的直接影響效果與.28 ($.42 \times .15 + .14 \times .65 + .42 \times .47 \times .65$) 的間接影響效果，而後者則包括.15 的直接影響效果與.31 ($.47 \times .65$) 的間接影響效果。總括而言，效能信念與成敗歸因二者，均對教學計畫表現與教學互動表現，具有中度的影響效果。

(二) 資深教師樣本

資深教師樣本之各變項間的影響徑路，如圖 5 所示。由圖中的標準化徑路係數來看，效能信念與成敗歸因二個變項，對教學計畫與教學互動表現皆有影響效果。在教學計畫表現方面，成敗歸因具有中度直接影響效果 (.30)，而效能信念具有中度直接影響效果 (.38) 與.10 的低度間接影響效果，總計具有全體效果達.48 的中度影響力。此外，在教學互動方面，效能信念與成敗歸因均具有中度的全體影響效果 (.48 和.43)，前者包含.14 的直接影響效果與.34 ($.35 \times .28 + .38 \times .51 + .35 \times .30 \times .51$) 的間接影響效果，而後者則包括.28 的直接影響效果與.15 ($.30 \times .51$) 的間接影響效果。綜上所述，效能信念與成敗歸因均對教學計畫表現與教學互動表現，具有中度的影響效果。

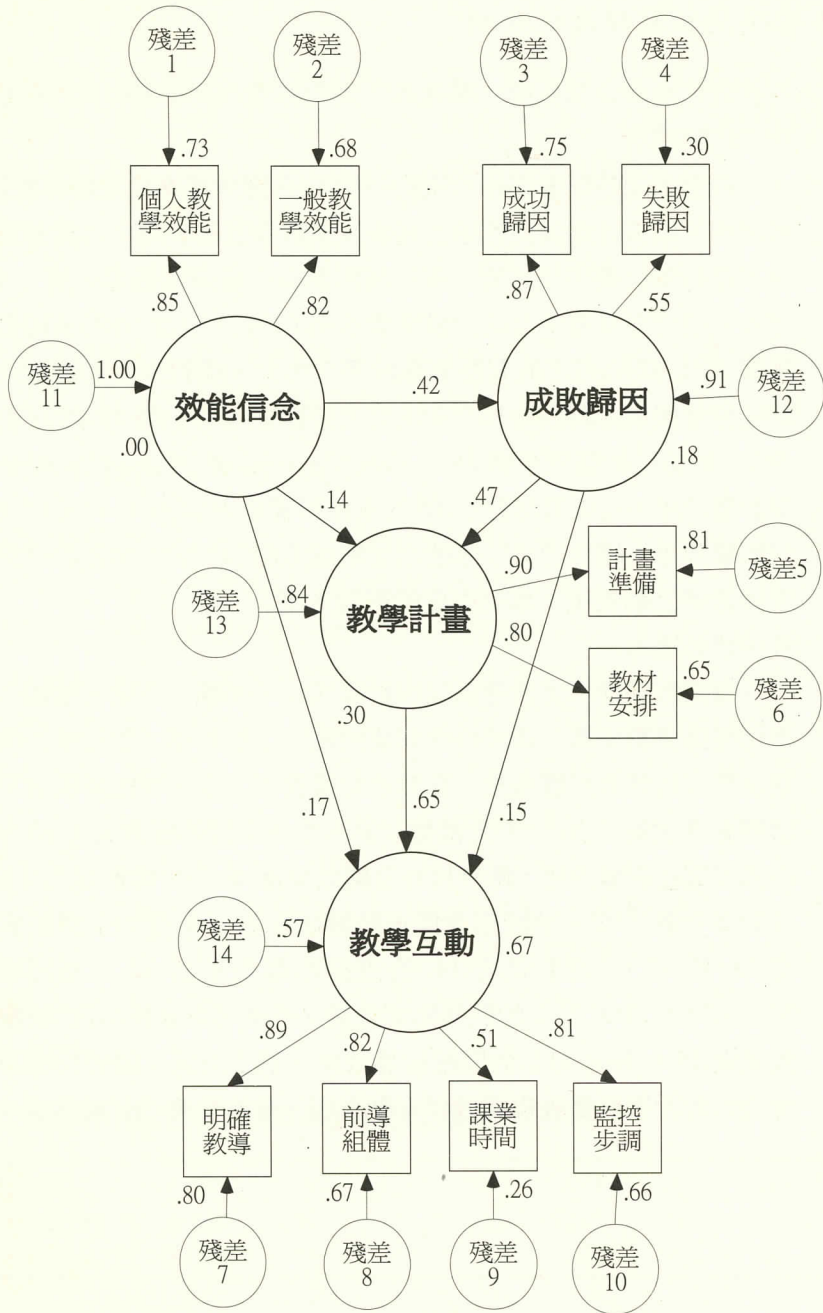


圖 4 初任教師樣本的模式分析結果

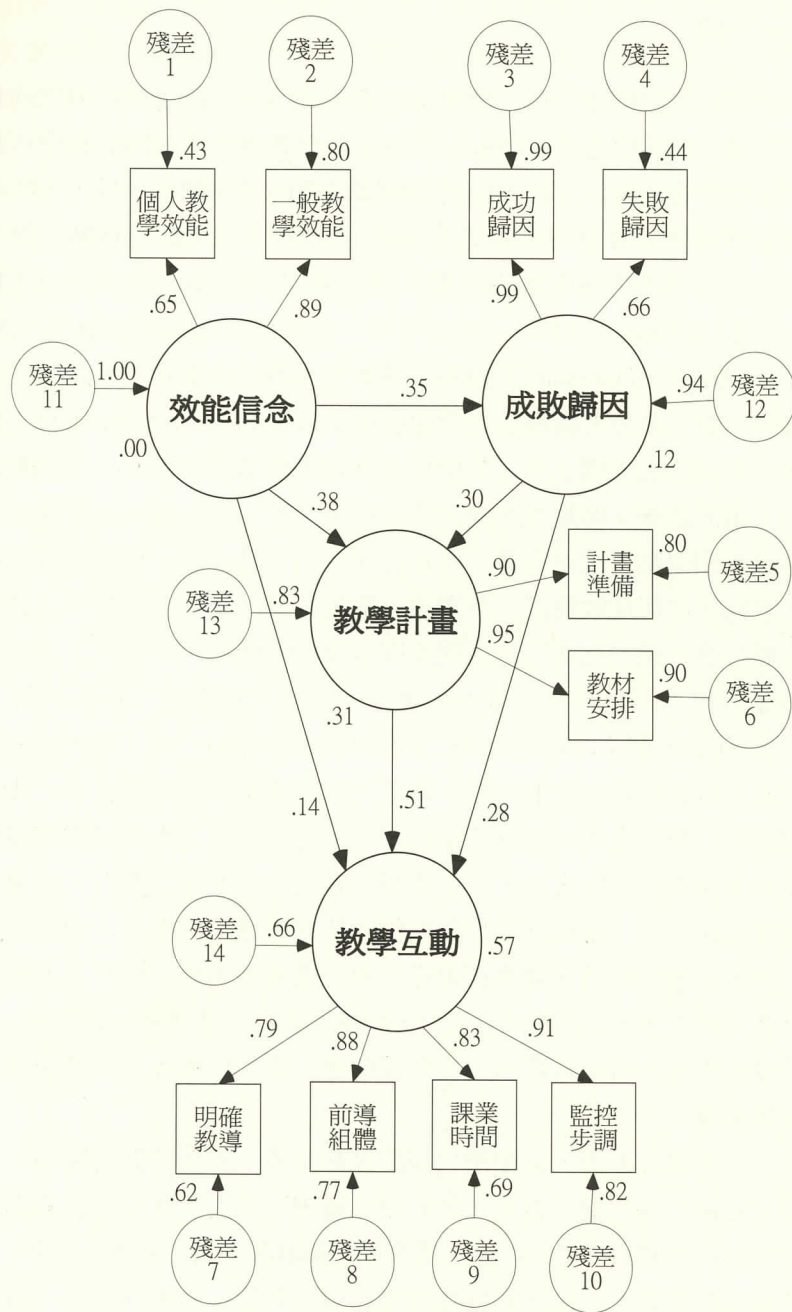


圖 5 資深教師樣本的模式分析結果

三、綜合討論

由前述研究結果得知，在二類樣本的實徵資料上，理論假設模式均有良好的適配度，而且效能信念與成敗歸因二者，都對教學計畫表現與教學互動表現有中度的全體影響效果。此結果與前述相關研究的發現頗為一致，包括發現效能信念會影響其教學表現的研究：王秀惠（2003）、張俊紳（1996）與王敏曄（1997），發現成敗歸因會影響其教學表現的研究；Cooper 和 Burger（1980）及 Kremer 和 Lifmann（1982）。另一方面，也提供了相關理論觀點的實徵證據，包括：Clark 和 Peterson（1986）教師思考與行為模式中，教師信念影響教學計畫與教學互動思考與決定之理論觀點；以及 Shavelson 和 Stern（1981）教師判斷與決定的認知模式中，教師信念與歸因影響教師行為之理論觀點。

另外，由前述圖 4 與圖 5 的模式分析結果來看，初任教師與資深教師二類樣本之間具有相似點，也存在著一些差異。在相似點方面，概括來說，在二類樣本中，效能信念與成敗歸因二個變項，都對教學計畫表現與教學互動表現有中度的全體影響效果，此情形符合理論假設模式的觀點，效能信念與成敗歸因會影響教學表現，而且具有中度的影響力。此結果與前述 Cooper 和 Burger（1980）及 Kremer 和 Lifmann（1982）的研究發現頗為一致，歸因於教師相關因素的教師，會採取行為改進教學。再者，二類樣本中亦同樣發現，效能信念與成敗歸因對教學計畫表現較具直接影響力，而對教學互動表現的直接影響較弱，主要是透過教學計畫表現，而對教學互動表現有間接影響力。此種情形與教學實際情形相符合，當教師受到效能信念與成敗歸因的影響，而想改進教學方法，以提昇教學效果時，通常都會從教學計畫著手，事先做好良善的教學準備與教材教具的安排，而在教學互動時，較難即興找出改善教學的方法，因此，在教學計畫表現會呈現出較高的直接影響效果，而對於教學互動表現的影響則較屬於間接影響。

此外，在差異性方面，由標準化徑路係數來看，各變項間的關係，在二類樣本之間存在著一些差異。首先，就教學計畫表現來看，效能信念的影響力，資深教師高於初任教師，差異性達一成多的可解釋變異量（ $12.5\% = .38^2 - .14^2$ ）；但是成敗歸因的影響力，則是初任教師高於資深教師，差異性亦達一成多的可解釋變異量（ $13.1\% = .47^2 - .30^2$ ）。由此觀之，初任教師較會因為成敗歸因情形的差異，而有不同的教學計畫表現；而資深教師較會因為效能信念的強弱，而

在教學計畫上呈現出不同的教學行為表現。此種情形，可能是由於初任教師由於專業知識與教學經驗較為不足，對自己教學的影響力較不具信心，因而受到效能信念影響，而改善教學計畫表現的情形較多；相反的，初任教師對自己的效能信念較低，就比較容易會因為將教學成敗歸因於努力情形，而想改變對教學計畫工作，多努力準備，以增進教學效果。另一方面，資深教師由於教學經驗與專業知能豐富，較能精確評估自己的教學效能與影響學生成就的程度，因而較會因為效能信念的差異，而有不同的教學計畫表現。

肆、結論與建議

一、結論

(一) 效能信念與成敗歸因對教學表現的關係之模式，具有良好適配度

由前述研究結果可知，教師效能信念與成敗歸因對教學表現的關係之理論假設模式，在初任教師與資深教師二類樣本之實徵資料的適配度分析上，從 GFI、AGFI、NFI、IFI 及 NNFI 等各項適配度指標來看，均具有良好的適配度。據此而言，此理論模式與實徵資料之間，具有良好的適配度。

(二) 效能信念與成敗歸因對教學表現有中度的影響效果

從前述研究結果得知，在初任教師方面，成敗歸因對教學計畫表現具有中度直接影響效果 (.47)，而效能信念亦對教學計畫表現具有中度的全體影響效果 (.34)，而且效能信念與成敗歸因均對教學互動表現有中度的全體影響效果 (.45 和 .46)。另外，在資深教師方面，成敗歸因對教學計畫表現具有中度直接影響效果 (.30)，而效能信念對教學計畫表現具有中度的全體影響效果 (.48)，而且效能信念與成敗歸因亦對教學互動表現有中度的全體影響效果 (.48 和 .43)。由此觀之，無論是在初任教師或是資深教師樣本中，效能信念與成敗歸因均對教學計畫表現與教學互動表現，有中度影響效果。

(三) 效能信念與成敗歸因對教學計畫較具直接影響

從前述結果得知，在初任教師與資深教師二類樣本中，均發現效能信念與成敗歸因對教學計畫表現，較具直接影響力，而對教學互動

表現的直接影響較弱，主要是透過教學計畫表現，對教學互動表現有間接影響力。由此觀之，在教學表現上，教師的效能信念與成敗歸因較會直接影響其教學計畫行為，而透過教學計畫行為，間接影響教學互動的品質。

（四）初任教師與資深教師在各變項的相關程度上有差異

由研究結果可知，效能信念對於教學計畫的影響力，資深教師高於初任教師，差異性達一成多的可解釋變異量；但是成敗歸因對於教學計畫的影響力，則是初任教師高於資深教師，差異性亦達一成多的可解釋變異量。由此觀之，初任教師較會因為成敗歸因的差異情形，而有不同的教學計畫表現，而資深教師較會因為效能信念的強弱，而在教學計畫上呈現出不同的教學行為表現。

二、建議

（一）以本模式為基礎，逐步檢驗教師思考理論的適配性

本研究所提出的「教師效能信念與成敗歸因對教學表現的關係」之理論假設模式，在初任教師與資深教師二類樣本之實徵資料上，均具有良好的適配度。而在教師思考歷程的研究中，具有很好的理論論述，如：Clark 和 Peterson（1986）的教師思考與行為模式、以及 Shavelson 和 Stern（1981）的教師判斷與決定的認知模式，但是較少研究進行模式適配度的檢驗。因此，在從事教師思考歷程的相關研究時，可將前人研究結果與此模式做為基礎，進一步研究相關問題，擴展潛隱理論與信念等教師內在心理歷程的研究，建立更完善的巨型理論。

（二）教師宜常省思效能信念與成敗歸因，充實專業知能

本研究發現教師的教學效能信念與教學成敗歸因，均與其教學計畫表現與教學互動表現有密切的關係。因此，教師宜常常省思自己的教學效能信念與教學成敗歸因，避免因不當的評價，而影響自己的過度自褒或自貶的情緒反應與教學行為。同時，也要不斷地充實自己的專業知能，提昇自己對於學生學習成效的影響力，進而改善教學行為，增進教學效果。

（三）提供教師專業協助，釐清教學問題，促進正向教學成敗歸因

本研究發現無論是初任教師與資深教師，教學成敗歸因都與其教

學表現有密切的關係。從歸因論的觀點來看，歸因取向將影響其工作動機。將教學成敗歸因於教師自己的責任，在心態上是較為積極，有助於其改善教學行為；但是將教學成敗歸因於外在因素，在心態上是較為消極，較不會改進教學行為。因此，學校與教育行政機關宜了解教師的教學成敗歸因方式，提供適宜的教學輔導，協助其釐清實際教學上的問題癥結，以建立正向積極的教學成敗歸因觀點，努力致力於改善教學問題，提昇學生學習效果。

(四) 擴展研究範圍與研究對象

本研究基於人力與經費的考量，僅針對台北縣市國小教師進行研究。今後的研究，可考慮擴展研究範圍與研究對象。在研究範圍方面，可擴及台北縣市以外地區進行抽樣研究。在研究對象方面，可向上擴展到國中與高中教師，或向下擴展到幼教老師，進行相關研究。

(五) 進行質化的教育民族誌研究

量化的調查研究與質化的教育民族誌研究各有其優點與限制，若能在量化的研究結果後，再深入進行小樣本教育民族誌研究，將更能達到相輔相成的研究成效。本研究透過問卷調查資料的分析，提供理論模式之良好適配度的證據，因此，再透過長時間教室教學的參與觀察研究，將有助從學校文化或生活史的觀點，闡釋教師內在心理歷程與教學行為表現的關係。

參考文獻

- 王秀惠 (2003)。國小自然與生活科技領域教師教學信念、教學效能與教學行為之相關研究。國立台南師範學院自然碩士學位班碩士論文，未出版，台南市。
- 王敏曄 (1997)。教師對學生創意表現、創造力之歸因及其相關因素之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 谷生華、申繼亮、辛濤 (2000)。中學教師教學歸因的初步探討。中小學教育，2000 (4)，73-77。
- 周文欽、歐滄和、許擇基、盧欽銘、金樹人、范德鑫 (1999)。心理與教育測驗。台北市：心理。
- 周新富 (1991)。國民中學教師專業承諾、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。
- 陳正昌、程炳林（1998）。SPSS、SAS、BMDP 統計軟體在多變量統計上的應用。台北市：五南。
- 張俊紳（1996）。國民小學教師教學效能之研究——不同教學效能信念類型教師的教學表現及其教學生產力。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄市。
- 黃順利（2000）。國小教師權威性格、自我效能信念、學生行為信念與體罰態度及行為之相關研究。國立台東師範學院教育研究所研碩士論文，未出版，台東市。
- 梁茂森（1992）。高級職業學校教師教學成敗歸因及其相關因素之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 劉威德（1994）。國中教師教學成敗歸因、社會支持與教學自我效能相關之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 劉威德（1999）。教師教學信念系統之分析及其與教學行為關係之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文，未出版，台北市。
- Armor, D., Conry, O. P., Cox, M., King, N., McDonell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minor school*. Los Angeles, CA: Los Angeles Unified School District. (ERIC Document Reproductions service No. ED 130243)
- Brousseau, B. A., Book, C., & Byers, J. L. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39(6), 33-39.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock, (Ed.). *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Clark, M. D., & Artiles, A. J. (2000). A cross-national study of teachers' attributional patterns. *The Journal of Special Education*, 34(2), 77-89.
- Cooper, H. M., & Burger, J. M. (1980). How teachers explain students' academic performance: A categorization of free response academic attributions. *American Educational Research Journal*, 17(1), 95-109.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.

- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-581.
- Goyette, R., Dore', R., & Dion, E'. (2000). Pupils' misbehaviors and the reactions and causal attributions of physical education student teachers: A sequential analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 3-14.
- Juvonen, J. (1988). Outcome and attributional disagreements between students and their teachers. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 330-336.
- Kremer, L., & Lifmann, M. (1982). Locus of control and its reflection in teachers' professional attributions. *College Student Journal*, 16(3), 209-215.
- Midgoey, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1988). The transition to junior high school: Beliefs of pre- and posttransition teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, 17(6), 543-562.
- 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.
- O'Neill, G. P. (1988). Teaching effectiveness: A review of the review. *Canadian Journal of Education*, 13(1), 162-185.
- Rolison, M. A., & Medway, F. J. (1985). Teachers' expectations and attributions for student achievement: Effects of label, performance pattern, and special education intervention. *American Educational Research Journal*, 22(4), 561-573.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455-498.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
- Weiner, B. (1982). The emotional consequences of causal attributions. In M. S. Clark & S. T. Fiske (Eds.), *Affect and cognition* (pp. 185-209). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64(4), 557-573.

附錄一 問卷題目例題與說明

茲舉成敗歸因的成功歸因層面第一題為例，成功歸因層面包括一至六題，第一題題目如下：

【題目】	極					極				
	爲					不				
	重					重				
	要					要				
1.如果您發現某一單元學生大都很容易就聽懂教材內容時，您覺得形成這種情形的原因中，「教師投入教學的時間與心力」這項因素的重要性如何？	5	4	3	2	1					