

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

黃儒傑*

摘 要

本研究旨在瞭解新手教師在教學效能信念及教學承諾的現況，並分析新手與資深教師在此二方面的差異，以及探討教學效能信念與教學承諾的關係。研究方法主要採用問卷調查蒐集資料，並輔以訪談，做為問卷分析結果的討論。研究對象包括問卷調查及訪談對象，問卷共回收新手教師325份及資深教師475份，回收率分別為68.4%及67.8%，並採多變量變異數分析、典型相關分析及因素分析等方法進行分析。而訪談對象則是針對新手與資深教師各5名，進行半結構訪談。

研究發現一些重要結論，首先，新手教師整體上具有良好的教學效能信念與教學承諾，惟仍較資深教師為低，有待提昇為更佳的優質教師。其次，公幼、大學幼教（保）系畢業、及兼任行政人員和主教的新手教師，具有較佳的教學承諾。第三，新手教師的教學效能信念與其教學承諾具有中度正相關，整體上具有四成多解釋量。

關鍵詞：新手教師、教學效能信念、教學承諾、幼稚園教師

責任編輯：方紫薇

投稿日期：2010年6月23日，2010年9月20日修改完畢，2010年12月2日通過採用

*黃儒傑，淡江大學課程與教學研究所副教授，E-mail: ruchieh@mail.tku.edu.tw

壹、緒 論

優質的教師需要不斷累積教學經驗，並經由教學實務與教學理論的反思中，促進其專業成長。在教師的專業發展歷程中，新手教師階段就是處於職業生涯發展的關鍵期，此階段的教學狀況，是影響其長期留任意願的重要因素（Waldsorf & Lynn, 2002），而且新手教師處於『求生存』的階段，常常要面對專業工作、價值觀、認同感、以及教學上的種種問題而奮鬥（Ryan, 1986），容易在課程與教學、班級經營與管理、以及人際關係上遭遇問題（陳珮蓉，1998）。再者，新手教師由於教學經驗不足，在教學實務運作上偏向理論性，較沒有彈性（Berliner, 1988），而且需要努力獲取有關學生學習的實務知識，藉以再建構教師的自我意象，並統整教室管理與教學活動（Kagan, 1992）。在此種情勢下，有可能會影響新手教師的教學狀況。因此，進行新手教師教學狀況的分析，實有重要意義，有助於提供適切的專業支持與在職進修之建議，以增進其教學效果。

再者，幼稚園教育是教育體系中最基礎的教育階段，對幼兒未來發展有著深遠影響，而且幼稚園教師工作繁重，容易顯現出過重的工作負荷、產生倦怠感，因此，幼稚園教師的教學承諾值得加以探討。首先，林佳蓉（2002）指出幼兒時期的發展是個人智力、語言、人格、情緒及社會行為發展的基礎，幼兒期生理、心理的保育方法，也直接影響幼兒的一生，因此，幼稚園教師的良窳，對於幼兒學習基礎具有重要影響，甚至可能影響其未來發展。另外，就工作負荷來看，Alison和Berthesen（1995）指出幼教老師同時扮演教育與保育工作，還要做許多與教學無關的工作，造成極大的體力負荷與工作壓力。孫立葳（2000）也指出教師工作時間太長、太多清掃工作、過多大型活動、教材與資源供給不足等因素，都造成了教師工作壓力。據此而言，教師的良窳對於幼兒學習基礎具有重要影響，而且幼稚園工作繁重，容易造成新手教師過重的工作負荷，而減損其教學承諾。故進行幼稚園新手教師教學承諾的分析，具有重要的實用價值。

另外，認知心理學家常進行經驗豐富與較無經驗教師的差異比較（岳修平譯，1998），或是專家與新手教師的比較（游淑燕，1993；Westerman, 1991），從二者差異性比較，提供新手教師教學建議。例如：Gagné等人（岳修平譯，1998）研究指出經驗豐富的教師，較會事先規劃可能發生的後

續事件、建立規則與動機、以及評量學生表現並給予回饋，而且較會根據學生學習表現的觀察，改變教學活動；反之，較無經驗的教師，容易根據學生的口語表達與要求而改變教學方式，顯得好像是學生在控制教師。據此而言，此種差異狀況的比較方式，不僅具有實證的研究價值，而且較能針對新手教師提供具體建議。不過，由於在短時間認定出大樣本專家教師有其限制，因此，本研究參考Gagné等人（岳修平譯，1998）進行經驗豐富與較無經驗教師比較的方式，針對十年以上教學經驗的資深教師，進行與新手教師的差異比較，藉以針對新手教師較為不足之處提供建議。

另一方面，隨著認知取向教學研究的發展，一些研究（吳佩瓏，2003；林沐恩，2002；張俊紳，1996；Clark & Peterson, 1986; Fang, 1996）都針對教師內在思考歷程進行研究，並指出教學信念在教師內在思考歷程中，具有重要的核心價值，不僅會影響教師的思考與決定，同時也會影響教師的教學行為，而間接影響學生的學習情形。顯示教師的教學信念，具有重要的研究價值，值得加以探究。進一步就各類教學信念來看，研究（張俊紳，1996；Brousseau, Book, & Byers, 1988; Midgoey, Feldlaufer, & Eccles, 1988）指出教學效能信念是教學信念的重要指標，而且Midgoey等人（1988）指出，教學效能信念與教學信念所屬的其他因素之間，都僅有低度相關性，顯示教學效能信念為教師教學信念體系中一項獨特的重要指標，值得深入探究。故本研究從教學信念的研究觀點，探究教師的教學效能信念，並參考相關學者（吳璧如，2004；郭彩虹，2001；Bandura, 1997; Dembo & Gibson, 1984; Guskey & Passaro, 1994; Soodak & Podell, 1996; Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998）的看法，將教學效能信念界定為教師對於自己的教學，能夠影響學生學習效果之程度的信念。

此外，教師的教學承諾是影響教學過程的重要因素（Graham, 1996），教師對於教學工作的依附、認同、以及樂於付出的情形，常常是影響教學品質良窳的重要指標，而且由Steers（1977）及Mowday、Porter和Steers（1982）的組織承諾前因與後果模式之經典理論觀點中，可推知教師效能信念可能是影響教學承諾的重要因素，因此，教師的教學效能信念與其教學承諾的關係，具有重要的探討價值。故本研究針對幼稚園新手教師的教學效能信念與其教學承諾，加以探究，並輔以資深教師的分析，做為新手教師的差

異比較參照，以確認出新手教師較為不足之處，據此提供相關建議。

綜括前述考量，本研究實施問卷調查及訪談，以瞭解新手教師在教學效能信念及教學承諾上的現況及關係。其具體目的如下：

- 一、瞭解新手教師在教學效能信念及教學承諾上的現況。
- 二、分析新手教師教學承諾在各類教師背景因素（包括任教園所公私立別、教師專業背景及擔任職務）上的差異。
- 三、分析新手與資深教師在教學效能信念及教學承諾上的差異。
- 四、探討新手教師的教學效能信念對其教學承諾的關係。
- 五、歸納上述研究結果，提出相關建議，冀供學校當局與教育行政機關參考。

貳、文獻探討

一、教學效能信念的理論觀點

就教學效能信念的相關研究來看，學者們因為其所強調的重點不同，而所採用的變項名稱不盡相同，例如：教師效能感、教師效能信念、教學效能信念、教師自我效能（teacher efficacy）、教學效能（teaching effectiveness）等，但是大體上可概分為信念觀點及效果評估二大類，前者信念觀點包括：教師效能感、教師效能信念、教學效能信念、教師自我效能等，意指教師對於自己的教學，能夠影響學生學習效果之程度的信念觀點或主觀評價（吳璧如，2004；郭彩虹，2001；簡玉琴，2002；Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998），而後者效果評估則包括教學效能等，強調教師對於自己教學行為的效果、或在有效教學行為上符合程度之評估（丁一顧與張德銳，2006；蔡麗華，2001；Borich, 1994）。本研究著重於新手教師教學效能信念觀點的分析，故從信念觀點（亦即「efficacy」的意涵）來進行分析。

就前者信念觀點來看，無論是教師效能感、教師效能信念或教師自我效能等，Bandura（1977, 1997）的自我效能感理論觀點，常常是這些相關研究參考的重要理論基礎之一。然而，大多數研究探究的層面著重於「效能預期」範疇的分析，而較少涉及「結果預期」範疇的分析。因此，本研究亦應用其理論觀點及相關學者的論述，兼顧「結果預期」範疇的分析，融入教學

信念理論觀點，來探討新手教師的教學效能信念。

就Bandura（1977, 1997）的自我效能感理論（如圖1所示）來看，自我效能感分為「效能預期」與「結果預期」兩部分。效能預期是指個人相信自己能否成功採取必要行為以達成任務的信念，隨著層級（level）、強度及類化程度三個不同的向度而有不同的表現程度。層級是指個人完成任務的能力信念程度，不同個體在面對困難任務或情境時，因其效能預期的不同，而產生處理能力的差異；強度是指個人在面對不同任務或情境時，其效能信念的強弱程度；而類化程度則是指個人判斷自己能否有效克服或處理其他類似的任務或情境。

另一方面，結果預期係指個人相信某項行為會導致某種結果的評估，其期待的結果可能是生理的、社會的及自我評價的三種主要類型。生理的預期是指評估該行為導致某種結果時，所產生的生理愉悅或痛苦；社會的預期是指評估該行為導致某種結果時，所期待得到社會的回饋，如：社會認同、稱讚等；而自我評價的預期是指透過正、負面的自我評價以反映自我的行為，如：自我滿足、自信與自我價值的肯定等。

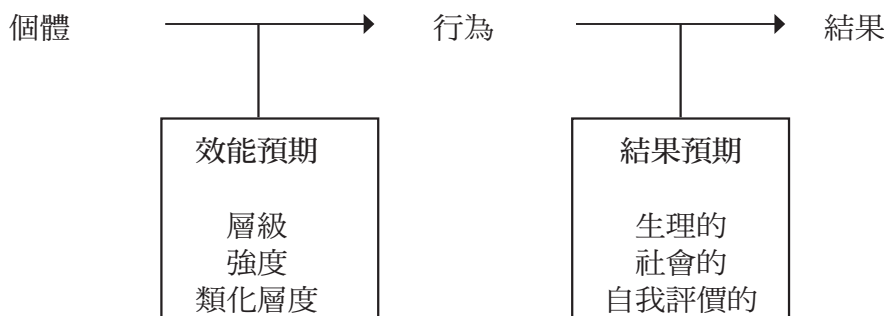


圖1 Bandura的效能預期與結果預期差異圖

資料來源：Bandura（1997, p. 22）

然而，就前述效能預期與結果預期的意涵來看，多數研究僅從「效能預期」的概念範疇，從教師相信自己能否達成任務的信念，建構教師效能信念的分析層面（吳璧如，2004；李清華，2002；郭彩虹，2001；蘇馨容，2005；Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998），例如：吳璧如（2004）和蘇馨容（2005）將教師效能感，分為有效教學、專業知能、克服家庭因素、以及

克服外在環境和學生因素四個層面；Tschannen-Moran等人（1998）分為教學策略效能感、班級經營效能感及學生參與效能感三個層面。前述研究，係從教師能否有效進行教學、班級經營、或是克服不利教學的因素，分析教師的效能信念，較少涉及到「結果預期」中有關教師對於好的教學行為，能夠導致生理的、社會的及自我評價的評估（例如：生理的愉悅或痛苦、社會的認同與稱讚、以及自我滿足、自我肯定等）。

另外，還有一些研究（朱陳翰思，2002；黃順利，2000；簡玉琴，2002）應用Bandura的自我效能感理論，雖將教學效能信念分為個人教學效能及一般教師效能，究其層面定義來看，亦是僅從「效能預期」範疇，來探討教師對自己專業能力的評估及對教學效能的一般性看法。例如：朱陳翰思（2002）將教師自我效能感分為個人教學效能及一般教師效能，前者指教師對自己專業能力的評估，而後者則是指教師對教育效能的一般性看法，即教師在環境的限制下，能夠影響學生學習的程度。由此觀之，這些研究亦著重於「效能預期」範疇的分析架構，並未探討「結果預期」所指涉之個人相信某項行為會導致某些效果與回饋之評估。

由於每種取向與觀點的研究皆有其重要貢獻與著重點，本研究希望再從理論的原始概念，重新思考效能信念的分析架構，亦即希望從「結果預期」的範疇，擴展至「效能預期」範疇的探討，再透過實徵資料的分析，檢視教師效能信念另一層實質的內涵。故參考Bandura自我效能感理論及相關學者的觀點，針對「效能預期」與「結果預期」二個範疇，來分析探討教學效能信念。前者探討教師自覺能否成功採取必要教學行為以達成教學目標的信念，而後者則是分析教師對於好的教學行為能否導致某些好的『生理的、社會的、及自我評價的』效果與回饋之評估。

二、教學承諾的理論觀點

就Steers（1977）及Mowday、Porter和Steers（1982）所提出模式來看，其理論觀點是近年來許多有關教學承諾的實徵研究（李宜穎，2006；吳慧君，2004；林炯忻，2005；劉建男，2004；鄭彩鳳和吳慧君，2006），所參考的重要理論基礎。在其研究模式中，都指出工作經驗層面的個人重要性，是影響教學承諾的重要因素。

以Steers（1977）的組織承諾前因與後果模式來看（如圖2所示），他將前因變項分為個人特質、工作特性及工作經驗三大類。其中，工作經驗層面包括了在工作中所感受到之個人的態度、個人的重要性、組織重視度、組織信賴度等。再就工作經驗層面的個人重要性來說，以教師身份而言，個人重要性可說是教師在教學工作中所感受到的個人重要性，而教學效能信念的意涵是指教師所知覺在教學工作中的影響力，能否發揮教學效果。自覺教學效能較高者，表示其自覺在教學工作上具有重要的影響力與價值，相對地，自覺在教學工作上的重要性也會較高。據此觀之，教學效能信念也是屬於在教學工作中所感受到的個人重要性，可能是前述理論觀點中影響教學承諾的重要因素之一。

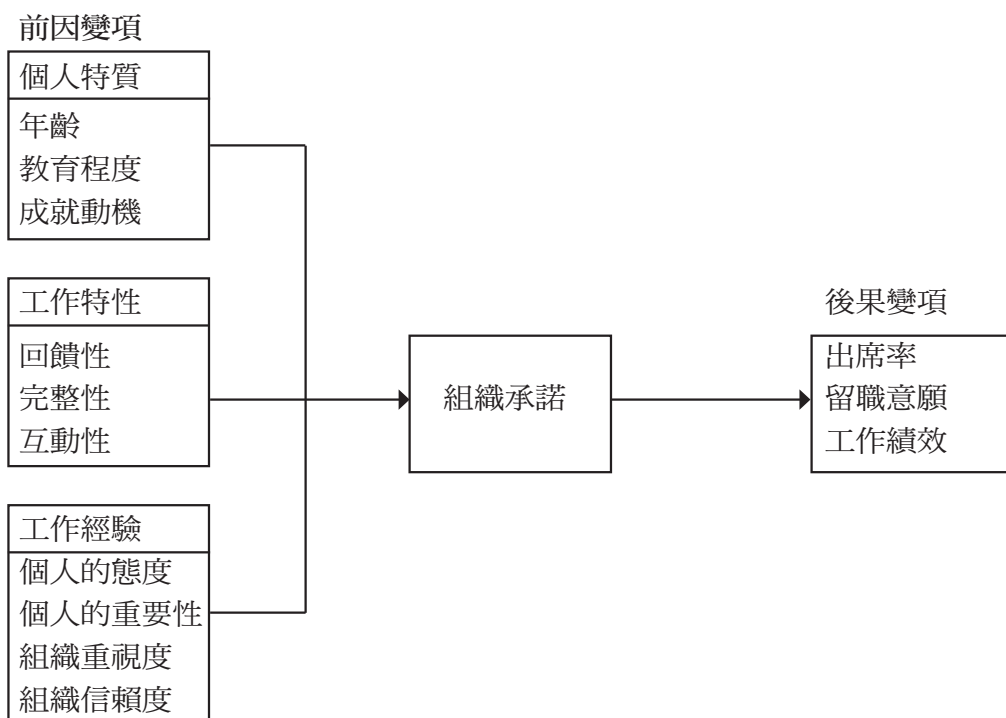


圖2 Steers的組織承諾前因與後果模式

資料來源：Steers（1977, p. 46）

三、教學承諾的重要層面

就教學承諾的結構來看，許多學者（呂佳玲，2003；李宜穎，2006；沈翠蓮，1994；梁玟燁，2003；Cevat, 2000; Chung, 2001; Composto, 2002; Rikard, 1999; Tyree Jr., 1991, 1996）採多層面觀點進行相關研究，而且Tyree Jr.（1991）進行教學承諾的因素模式比較分析，指出多因素模式的適配度，優於單一因素模式，顯示教學承諾具有多層面的觀點獲得支持。

綜括學者們（呂佳玲，2003；梁玟燁，2003；李宜穎，2006；沈翠蓮，1994；Abler, 2002; Cevat, 2000; Chung, 2001; Coladarci, 1992; Composto, 2002; Marshall, 2001; Rikard, 1999; Tyree Jr., 1991, 1996）的觀點來看（見表1），教學承諾大體上可概分為依附、認同及額外投入三個層面。首先，依附層面包含對教學工作及對學校的依附，前者指願意親近教學工作、不放棄教學工作的傾向；而後者則是指願意親近學校，沒有調校或換職業的傾向。其次，認同層面包含對學生、對教學工作、以及對學校的認同。對學生的認同是指教師「視學生為人」，關心個別學生的需要和問題；對教學工作的認同是指教師對於教學工作的高度評價，關心重要知識與技能；而對學校的認同則是指對於學校目標、教育方式的認同，並以所屬學校為榮。第三，額外投入層面包括對學生、對教學工作、以及對學校的額外投入。對學生的額外投入是指利用額外時間與機會，了解學生個別差異情形及其發展上的需求；對教學工作的額外投入是指教師額外投入時間、精力於教學相關工作的情形，包括：蒐集教學相關資訊、準備教學內容及補救教學等；而對學校的額外投入則是指額外投入於學校各項活動的籌畫、參與配合辦理。

表1 各研究中教學承諾的層面

研究者	認同層面	額外投入層面	依附層面 ^a
Abler (2002)			正向隸屬感 與同事合作的承諾
Cevat (2000)		對每天教學工作的承諾	對學校的承諾 對教職的承諾 與同事合作的承諾
Chung (2001)	情意承諾（對組織認同）	規範承諾（職責上的責任義務）	留職承諾
Coladarci (1992)			心理依附
Composto (2002)	高度接受學校目標與價值	願意為學校利益效力 教學投入	渴望繼續成為學校成員
Marshall (2001)			
Rikard (1999)	對學生學習目標的認同 對教學的認同 對教師效能的認同		對學校忠誠
Tyree Jr. (1991)	認同視學生為人的觀點 認同追求卓越的教育 認同學校目標 投入教學準備	投入學生活動 投入教學準備	
Tyree Jr. (1996)	對學生認同 對教學工作認同 對學校認同	對學生投入 對教學工作投入 對學校投入	對教學工作忠誠 對學校忠誠
沈翠蓮 (1994)	認同學校教學目標	師生互動承諾 教學規劃承諾	
呂佳玲 (2003)、 梁玟燁 (2003)、 李宜穎 (2006)	工作認同	教學投入	留職傾向
陳聖謨 (1995)	工作認同、學校認同	關愛學生、教學投入	生活興趣

資料來源：研究者整理

^a忠誠、留職傾向等意涵類似於依附，故均歸於此層面

參、研究方法

一、研究對象

本研究調查對象包括中部四縣市幼稚園新手與資深教師，前者指任教三年內教師，而後者則是指任教十年以上教師。問卷取樣與回收情形，如表2所示，係先針對中部四縣市493所幼稚園，以分層取樣從各鄉鎮市區及公私立屬性分別抽取該區域總數二分之一的幼稚園，並電話詢問各取樣幼稚園的新手與資深教師總人數。再針對該園全部新手與資深教師，寄發「教師教學效能信念及教學承諾調查問卷」。共計寄發新手教師475份問卷，回收325份問卷，回收率為68.4%；而資深教師寄發問卷701份，回收475份問卷，回收率為67.8%。在訪談對象方面，則是擇取有意願接受訪談的新手與資深教師各5名，進行半結構訪談。

表2 初任教師與資深教師取樣與回收情形

縣市	幼稚園 總數	幼稚園 取樣數	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
臺中市	136	69 ^a	225	152	67.6%	232	153	65.9%
臺中縣	126	63	83	57	68.7%	185	124	67.0%
彰化縣	124	63 ^b	104	71	68.3%	196	135	68.9%
南投縣	107	54	63	45	71.4%	88	63	71.6%
合計	493	249 ^c	475	325	68.4%	701	475	67.8%

^a 因公幼取樣37/2四捨五入為19，而私幼取樣99/2四捨五入為50，故總取樣為69

^{bc}同上

二、研究工具

本研究參考前述相關文獻，並訪談5名新手教師，以構思題目內容，編製問卷初稿。再委請三位學者及五位幼稚園教師審閱題目，針對其所提意見加以修改，並請二位新手教師試填問卷。最後，再針對一般幼稚園教師進行

小樣本預試，共回收207份問卷。本研究主要透過上述問卷編製過程、專家效度、以及預試題目的因素分析與信度分析，以確保良好的信度與效度。以下分別說明問卷內容及題目的信效度分析：

（一）問卷內容的說明

本問卷包括教學效能信念與教學承諾二部分，前者包括效能預期與結果預期二個層面各6題，合計12題；而後者分為依附、認同及額外投入三個層面，認同層面有5題（因素分析後刪1題），其他二個層面各6題，合計17題。問卷形式採五點量表，依填答者在「完全符合」到「極不符合」的連續選項（5 4 3 2 1）中，圈選的選項數字，給予分數。分數越高，表示符合程度愈高。

（二）問卷題目的信效度分析

本研究採主軸法且進行Promax法斜交轉軸，進行題目的因素分析。首先，在教學效能信念方面，各題目分析的結果如表3所示。就因素分析的結果來看，各題目聚斂在所屬因素的情形頗佳，而在非所屬因素上亦具有區辨效果，亦即第1至6題在效能預期因素上具有中、高度的因素負荷量（介於.91到.65之間），而在結果預期因素上則具有極低的因素負荷量（介於.06到-.01之間）。同樣的，第7至12題亦具此種良好的聚斂與區辨效果。再者，二個因素間的相關為.41，顯示此二個因素間具有良好的區辨效果，屬於概念獨立且又具有相關的二個層面。就Cronbach α 值來看，二個因素個別的 α 值，分別為.91和.85，均高於良好信度.8的標準（吳明隆，2006），顯示各分量表的題目之間具有良好的信度。綜括來看，教學效能信念各層面具有良好的效度與信度。

表3 教學效能信念題目的因素分析與Cronbach α 值分析結果

題號	因素項目		Cronbach α 值
	結果預期	效能預期	
9	.91	-.01	.91
10	.86	-.01	
11	.85	-.03	
12	.83	-.03	
8	.68	.06	
7	.65	.06	
4	.03	.78	.85
5	-.04	.77	
3	.06	.74	
2	-.06	.72	
1	-.01	.60	
6	.06	.55	

在教學承諾方面，經刪除聚斂在所屬因素之情形不佳的第12題後，各題目分析的結果如表4所示。就因素分析結果來看，各題目聚斂在所屬因素的情形頗佳，而在非所屬因素上亦具有區辨效果，亦即第1至6題在依附因素上具有中、高度的因素負荷量（介於.92到.69之間），而在認同與額外投入因素上則具有極低的因素負荷量（介於.13到-.15之間）。同樣的，第7至11題及第13至18題，第7至12題亦具此種良好的聚斂與區辨效果。再者，兩兩因素間的相關分別為.50（依附與認同）、.46（依附與額外投入）及.45（認同與額外投入），顯示此各因素間具有良好的區辨效果，屬於概念獨立且又具有相關的三個層面。就Cronbach α 值來看，各因素個別的 α 值，分別為.91、.93及.88，皆高於良好信度.8的標準（吳明隆，2006），顯示各分量表的題目之間具有良好的信度。綜括來看，教學承諾各層面具有良好的效度與信度。

表4 教學承諾題目的因素分析與Cronbach α 值分析結果

題號	因素項目			Cronbach α 值
	認同	依附	額外投入	
10	.97	-.01	-.03	.91
9	.94	-.01	.00	
7	.93	-.03	.02	
8	.90	-.03	.03	
11	.87	.03	.01	
2	.01	.92	-.02	.93
4	.05	.86	.01	
1	.07	.84	-.02	
3	.13	.83	.01	
5	-.15	.79	.04	
6	-.08	.69	-.03	.88
14	-.01	-.03	.87	
13	.00	-.03	.86	
15	-.03	-.08	.84	
16	.07	-.09	.78	
18	-.01	.17	.67	.88
17	.00	.20	.62	

肆、結果與討論

一、新手教師在教學效能信念及教學承諾上的現況

教學效能信念與教學承諾各層面描述統計結果，如表5所示。就教學效能信念來看，效能預期與結果預期二層面的平均數均大於3，分別為3.85與4.06。顯示新手教師整體上具有良好的教學效能信念，大都認為自己偏向於有效能的老師，自己的教學對於幼兒學習效果能夠發揮良好的影響力；同時，也傾向於相信一般有效能教師所展現的教學行為，能夠導致良好的教

學效果與回饋。另外，就訪談資料來看，也發現新手教師有三位具有中度的教學效能信念（NT2、NT3、NT4），而有二位具有良好的教學效能信念（NT1、NT5），例如：

我覺得如果我的教學專業夠豐富，課室經營方面也夠成熟的話，那對孩子的影響程度就很高，但相反的可能影響就不大了。目前我對孩子的影響應該是屬於中度。（NT4: 97/6/23）

我會變換各種不同的方式問問題，刺激孩子的想法，而孩子的反應也都還不錯。（NT5: 97/6/23）

其次，就教學承諾來看，各層面平均數均大於3，並以認同層面的得分最高，達4.54，而依附與額外投入層面則相對稍微不如認同層面般理想，分別為4.03與3.76。顯示新手教師大都頗為認同幼教工作的重要性，而且樂於親近教學工作與所屬幼稚園，同時，也願意額外投入時間與精力在教學工作上。惟在額外投入教學工作與從事幼教工作的意願上，仍稍微不如教育理念認同般理想。此種情形，在相關研究中也有類似發現。李宜穎（2006）指出私立幼兒園教師在各層面學承諾，大都屬於中上程度，惟在留職傾向上顯得較低；簡琳恩（1998）也發現幼教系學生對從事幼教工作的態度尚可，唯在終身奉獻的態度上基於福利不佳、父母期望、體力考驗等因素考量下，則呈現稍弱的情形。顯示幼教工作的現實環境因素，可能會造成教師在理念與現實上呈現略有差異的情形。

另外，在訪談資料則發現雖有部分新手教師具有較高的教學承諾（NT1；NT3）、或是中度的教學承諾（NT5），但是仍有新手教師呈現較低的教學承諾，甚至想過要離職（NT2；NT4），顯示新手教師的教學承諾呈現出個別差異較大的情形，雖然整體上具有良好的教學承諾，但是仍有部分教師是呈現較不佳的情形，例如：

因為經常面臨招生的壓力（因為招生不足可能就需裁班裁員），所以對於目前的幼教大環境並不是很滿意。（NT4: 97/6/23）

此外，就新手與資深教師的比較來看，新手教師各層面教學效能信念與教學承諾，仍顯得比資深教師為低。將在本節第三部分進一步分析二者的差

表5 新手與資深教師教學效能信念與教學承諾各層面描述統計摘要表

變項／層面名稱	題數	新手教師		資深教師	
		平均數	標準差	平均數	標準差
教學效能信念					
效能預期	6	3.84	0.50	4.18	0.58
結果預期	6	4.07	0.66	4.28	0.68
教學承諾					
依附	6	4.05	0.65	4.39	0.66
認同	5	4.56	0.58	4.81	0.43
額外投入	6	3.76	0.58	4.08	0.61

異情形，是否達顯著差異。

二、新手教師的教學承諾在教師背景因素上的差異

（一）園所性質（公私立別）

由表6的多變量變異數分析結果可知，公幼與私幼教師之間，在教學承諾各層面中至少有一層面具有顯著差異（ $\Lambda=.97, p<.05$ ）。經採單變量變異數分析，其 α 值依陳正昌與程炳林（1998）的觀點，除以變項數， α 值 $.05/3=.0167$ ，故以 $p<.01$ 為顯著水準。結果發現在額外投入層面上，具有顯著差異，F值分別為7.97（ $p<.01$ ）。從平均值來看，公幼新手教師高於私幼者（3.95>3.72）。再從其效果值（effect size）來看，以A. Aron和E. N. Aron（黃瓊蓉編譯，2005）所提出的實驗效果指標之一的變異數被解釋比例 R^2 而言，其 R^2 為.024，具有顯著但較弱的效果（僅高於.01）。據此觀之，公幼新

表6 公私立新手教師教學承諾各層面的多變量變異數分析摘要表

變異來源	SSCP矩陣			df	Λ	單變量F值 ^a		
						依附	認同	額外投入
組間	0.20	0.10	0.73	1	.97*	0.48		
	0.10	0.05	0.37				0.15	
	0.73	0.37	2.63					7.97*
								(1>2)
組內	136.46	53.38	53.05	320				
	53.38	109.39	25.39					
	53.05	25.39	106.53					

^a括號內數字為事後比較結果。「1」為公幼，「2」為私幼
多變量 Λ 值* $p<.05$ 。單變量F值採* $p<.01$

手教師的額外投入情形，具有顯著且稍高於私幼者。

前述情形，在相關研究中亦有類似發現，張淑貞（2007）研究指出私幼教師在身心耗竭、缺乏成就感、人際關係冷漠及離職意願層面上的職業倦怠感，都顯著高於公幼者；劉妙真（2004）也發現私幼教師留在幼稚園工作的意願，比公幼者為低。由此觀之，公幼與私幼教師之間的教學承諾確有差異。究其原因，可能是由於公幼薪資與福利制度較佳，所以顯現出公幼新手教師具有顯著且稍微較樂於額外投入時間與精力在教學工作上。

（二）教師專業背景

由表7中得知，各類專業背景的新手教師之間，在教學承諾各層面中至少有一層面具有顯著差異， Λ 值為.83（ $p<.001$ ）。經採單變量變異數分析，發現在依附、認同及額外投入層面上，各類專業背景的新手教師之間具有顯著差異，F值分別為4.68（ $p<.01$ ），15.95（ $p<.01$ ），5.60（ $p<.01$ ）。再進行事後比較後發現，在依附層面上，專科幼保科畢業的新手教師，低於大學幼教（保）系畢業者（3.48<4.10）；在認同層面上，專科幼保科畢業者都低於其他各類專業背景者（3.76<4.38, 4.68, 4.40），而且僅修畢大學幼教學程者也低於大學幼教（保）系畢業者（4.40<4.68）；在額外投入層面上，修畢大

學幼教學程者，也低於大學幼教（保）系畢業者（3.56<3.81）。再者，從其效果值來看，其 R^2 分別為.043、.134及.052，顯示認同層面具有顯著且中度的效果（高於.06），而依附與額外投入層面則具有顯著但較弱的效果（高於.01）。由此觀之，專科幼保科畢業的新手教師，具有較低的教學承諾，其差異主要顯現在認同層面上，均低於其他各類專業背景者。而大學幼教（保）系畢業的新手教師則具有較高的教學承諾，不僅在認同層面上高於僅修畢大學幼教學程者，也在額外投入層面上稍高於僅修畢大學幼教學程者，而且亦在依附層面上稍高於專科幼保科畢業者。

表7 各類專業背景新手教師教學承諾各層面的多變量變異數分析摘要表

變異 來源	SSCP矩陣			df	Λ	單變量F值 ^a		
						依附	認同	額外投入
組間	5.68	8.82	3.95			4.68*		
	8.82	14.27	6.10	3	.83***		15.95*	
							(1,2,3>4; 2>3)	
	3.95	6.10	5.46					5.60*
								(2>3)
組內	125.03	41.42	46.31	306				
	41.42	92.14	18.72					
	46.31	18.72	100.32					

^a括號內數字為事後比較結果。「1」為幼教（保）研究所畢業，「2」為大學幼教（保）系畢業，「3」為僅修畢大學幼教學程，「4」為專科幼保科畢業多變量 Λ 值*** $p<.001$ 。單變量F值採* $p<.01$

前述情形，在相關研究亦有類似發現。李宜穎（2006）發現大學幼教相關科系畢業之私幼教師，其留職傾向較高職畢業者為高；劉妙真（2004）研究指出大學畢業的幼稚園教師，其留職意願顯著高於高中職畢業者。究其原因，大學幼教（保）系畢業者具有稍高教學承諾的情形，可能是由於其歷經四年幼教專業課程的薰陶，較能從理論與實務的融合中，體認到幼兒教育的價值與意義，而較願意投注心力在幼教工作上。另一方面，專科畢業者認同承諾較低的情形，可能是由於其他類別的教師，不僅專業背景經歷較高，而且屬於大學以上階段、年齡較大時，才對職業生涯進行抉擇，而決定投入幼

教工作，因而整體上較能深刻體認到幼兒教育對幼兒所具有的深遠影響，而更加認同幼教工作的重要性。惟其可能原因仍有待深入研究加以確認。

（三）擔任職務

由表8的資料得知，各類職務的新手教師之間，在教學承諾各層面中至少有一層面具有顯著差異，其 Λ 值為.91（ $p<.001$ ）。經採單變量變異數分析後，發現在額外投入層面上，各類職務的新手教師之間具有顯著差異，F值為12.21（ $p<.01$ ）。再進行事後比較後，發現兼任行政人員及主教（帶班老師）的新手教師，高於擔任助理教師者（4.25>3.45；3.82>3.45）。從其效果值來看，其 R^2 為.074，具有顯著且中度效果（高於.06）。由此觀之，兼任行政人員及主教（帶班老師）的新手教師，願意額外投入時間與心力在教學工作的情形，明顯高於擔任助理教師者。此種情形，可能是由於助理教師只是協助主教進行教學活動，而且工作的薪資與被尊重感，都比主教與兼任行政人員為弱，因而願意額外投入教學的情形，就可能顯得較弱。惟其可能原因，仍有待進一步研究。

表8 各類職務的新手教師教學承諾各層面的多變量變異數分析摘要表

變異來源	SSCP矩陣			df	Λ	單變量F值 ^a		
						依附	認同	額外投入
組間	2.53	0.53	2.67	2	.91***	2.93		
	0.53	0.20	1.25				0.29	
	2.67	1.25	8.02					12.21* (1,2>3)
組內	131.54	54.08	51.21	301				
	54.08	105.56	24.52					
	51.21	24.52	99.84					

^a括號內數字為事後比較結果。「1」為兼任行政人員，「2」為主教／帶班老師，「3」為助理教師

多變量 Λ 值*** $p<.001$ 。單變量F值採* $p<.01$

三、新手教師與資深教師的差異

(一) 教學效能信念

由表9的多變量變異數分析結果可知，新手與資深教師之間，在教學效能信念各層面中至少有一層面具有顯著差異，其 Λ 值為.91 ($p<.001$)。經採單變量變異數分析， α 值 $.05/2=.025$ ，故以 $p<.01$ 為顯著水準。結果發現在效能預期及結果預期層面上，新手與資深教師均具有顯著差異，F值分別為74.38和18.10 ($p<.01$)。而且事後比較發現，新手教師均低於資深教師 ($3.84> 4.18$ ； $4.07> 4.28$)。再者，從其效果值來看，其 R^2 分別為.085與.022，前者具有顯著且中度效果（高於.06），而後者則具有顯著且較弱小的效果（高於.01）。顯示新手教師在效能預期上，明顯低於資深教師；而在結果預期上，則具有顯著且稍微低於資深教師。另外，在訪談資料中，也發現新手教師教學效能信念顯得較為不足，覺得需要再累積經驗（NT3）；而且發現資深教師因為教學經驗較為豐富，懂得事先規劃適當的教學計畫，較能充分發揮對幼兒學習的影響力（ET5）。二者的訪談資料如下：

我的教學對孩子影響屬於中度，因為我現在只任教二年而已，有時候在忙或分身乏術，但孩子卻需要我為他做個別指導時，我會因為急而無法給於他足夠的協助，因此我覺得我需要再累積更多的經驗，才有足夠的能力來提昇自己的教學效果。（NT3: 97/6/16）

只要事先規劃完善，幼兒的學習效果就會較佳，如果我們事先的備課還有教材的準備都夠的話，那學習效果就會比較好。所以老師準備好了，那其實孩子的學習效果也會出來。由此也可以看出，教師對於幼兒的學習影響是很大的。（ET5： 97/6/12）

表9 新手與資深教師在教學效能信念各層面的多變量變異數分析摘要表

變異來源	SSCP矩陣		df	Λ	單變量F值 ^a	
					效能預期	結果預期
組間	22.45	13.49	1	.91***	74.38*	
					(2>1)	
	13.49	8.11				18.10*
						(2>1)
組內	240.84	98.38	796			
	98.38	357.58				

^a括號內數字為事後比較結果。「1」為新手教師，「2」為資深教師
多變量 Λ 值*** $p<.001$ 。單變量F值採* $p<.01$

在相關研究中，亦發現新手教師的教學效能信念，低於資深教師的情形。郭彩虹（2001）發現年資未滿1年的幼稚園教師，其個人教學效能感低於年資11年以上者；蘇馨容（2005）發現年資未滿5年的幼稚園教師，其教師效能感顯著低於年資20年以上者。另外，其他研究亦發現年資5年以下的國小教師，其個人教學效能感，低於任教16年以上者（朱陳翰思，2002；黃順利，2000），或是低於任教20年以上者（柯安南，2004）；而其一般教學效能感，亦低於任教16年以上者（朱陳翰思，2002），或是低於任教20年以上者（柯安南，2004）。究其原因，可能是由於資深教師具有豐富教學經驗，較能夠展現有效教學行為，引導幼兒學習，因而對自己教學的影響力較具信心，而呈現較高的效能預期；同樣地，也會傾向於認為一般有效能教師所展現的教學行為，能夠導致良好的教學效果與回饋。

（二）教學承諾

由表10的資料可知，新手與資深教師之間，在教學效能信念各層面中至少有一層面具有顯著差異，其 Λ 值為.89（ $p<.001$ ）。經採單變量變異數分析， α 值.05/3=.0167，故以 $p<.01$ 為顯著水準。結果發現在效能預期及結果預期層面上，新手與資深教師之間，均具有顯著差異，F值分別為53.46、50.96和55.40（ $p<.01$ ）。而且事後比較發現，新手教師均低於資深教師（4.05< 4.39；4.56< 4.81；3.76< 4.08）。再者，從其效果值來看，其 R^2 分別為.063、

.060與.065，皆具有顯著且中度效果（高於.06）。顯示新手教師在依附、認同及額外投入各層面上的教學承諾，均明顯低於資深教師。在訪談資料，亦可看出新手與資深教師教學承諾具有差異的情形。新手教師的教學承諾個別差異較大，有的具有較高的教學承諾（NT1；NT3），有的具有中度的教學承諾（NT5），而有的則有較低的教學承諾，甚至想過要離職（NT2；NT4）；而資深教師較多具有較高的教學承諾（ET1；ET2；ET4；ET5），僅有一位具有中度的教學承諾（ET3）。茲以中度教學承諾的新手教師及較高教學承諾的資深教師之訪談資料為例，說明於下：

普通，想過（要離職），因為跟搭班老師對教育的理念很多不同的地方，而園所行政的部分很常調動老師離開教室去協助，讓我缺乏歸屬感。（NT3：970621）

滿意啊！OK啊！我不會想要離職，因為同事和家長都不錯，而且上班也蠻愉快的。（ET1：97/6/5）

表10 新手與資深教師教學承諾各層面的多變量變異數分析摘要表

變異來源	SSCP矩陣			df	Λ	單變量F值 ^a		
						依附	認同	額外投入
組間	23.17	17.15	21.52	1	.89***	53.46*		
						(2>1)		
	17.15	12.70	15.93				50.96*	
							(2>1)	
	21.52	15.93	19.98					55.40*
								(2>1)
組內	345.82	114.13	111.23	795				
	114.13	198.85	58.95					
	111.23	58.95	287.79					

^a括號內數字為事後比較結果。「1」為新手教師，「2」為資深教師
多變量 Λ 值*** $p<.001$ 。單變量F值採* $p<.01$

上述情形，在相關研究中亦有類似發現，劉妙真（2004）發現年資未滿3年的幼稚園教師，其工作成就感與留職意願，低於年資20年以上者；李宜穎（2006）也指出年資3年以下的幼兒園教師，其留職傾向顯著低於年資7年以上者。究其原因，研究（林保豐，2002；郭志純，2003；陳榮茂，2002；劉妙真，2004）指出初任教師一方面要適應新環境，一方面還要應付種種教學難題，再加上空有熱忱、精力，卻較不能把握要領，而使得其精疲力盡，對教學感到厭倦。由此觀之，新手教師可能由於教學經驗較為不足，還要面對各種教學上的困難挑戰，因而其教學承諾顯得較弱。

四、教學效能信念與教學承諾的關係

首先，在積差相關方面，由表11中可知，新手教師教學效能信念各層面對教學承諾各層面兩兩層面之間，皆具有顯著相關（ $p<.05$ ），相關值介於.12到.51之間。其中，效能預期層面對依附及認同層面具有顯著且中度相關（.40、.39），而對額外投入層面具有顯著且較弱的相關（.29）；而結果預期層面，則對認同層面具有顯著且中度相關（.51），而對其他兩層面具有顯著且較弱的相關（.12、.20）。

表11 教學效能信念各層面對教學承諾各層面的相關分析摘要表

	依附	認同	額外投入
效能預期	.40***	.39***	.29***
結果預期	.12*	.51***	.20***

*** $p<.001$ ，* $p<.05$

其次，在典型相關方面，由表12中可知，新手教師的教學效能信念與教學承諾，有二組典型相關因素具有顯著且中度的典型相關（ $\rho_1=.58, p<.001$ ； $\rho_2=.34, p<.001$ ）。顯示教學效能信念二個層面，主要透過此二組典型因素（ χ_1 與 η_1 及 χ_2 與 η_2 ），影響教學承諾各層面。在第一組典型因素上，教學效能信念的典型因素 χ_1 係從教學效能信念各層面總變異量的46.4 %中抽取出來所形成，可以解釋教學承諾的典型因素 η_1 總變異量的33%。由於典型因素 η_1 可以解釋教學承諾各層面總變異量的66.09%，故典型因素 χ_1 可以解釋教學承諾各層面總變異量的22.38%。在第二組典型因素上，教學效能信念的典

型因素 χ_2 係從教學效能信念各層面總變異量的29.86 %中抽取出來所形成，可以解釋教學承諾的典型因素 η_2 總變異量的11%。由於典型因素 η_2 可以解釋教學承諾各層面總變異量的33.91%，故典型因素 χ_2 可以解釋教學承諾各層面總變異量的3.67%。整體上經由抽取76.26%教學效能信念各層面總變異量形成的二個典型因素（ χ_1 與 χ_2 ），透過教學承諾的二個典型因素（ η_1 與 η_2 ），共可以解釋教學承諾各層面的26.05%。

表12 教學效能信念各層面與教學承諾各層面典型相關分析摘要表

控制變項 (X變項)	典型因素		效標變項 (Y變項)	典型因素	
	χ_1	χ_2		η_1	η_2
效能預期	-.72	.69	依附	-.48	.87
結果預期	-.89	-.45	認同	-.96	-.07
			額外投入	-.50	.37
抽出變異量百分比	46.40	29.86	抽出變異量百分比	66.09	33.91
重疊	15.72	3.23	重疊	22.38	3.67
			ρ^2	.33	.11
			ρ	.57	.34

*** $p < .001$

此外，在徑路關係方面，由圖3的徑路圖可知，教學效能信念各層面會經由二組典型因素，影響教學承諾各層面。其中，在第一組典型因素方面，可知教學效能信念各層面與典型因素 χ_1 具有負向影響，典型因素 χ_1 與 η_1 具有正向影響，而典型因素 χ_1 對教學承諾各層面亦具有負向影響，並以對認同層面的影響關係較高（-.96）。顯示在效能預期及結果預期較低的新手教師，會經由此組典型因素（ χ_1 與 η_1 ），影響其教學承諾，而呈現較低的依附、認同及額外投入情形，反之亦然。而且由徑路係數可以發現，教學效能信念二層面對認同層面具有較高的影響關係。

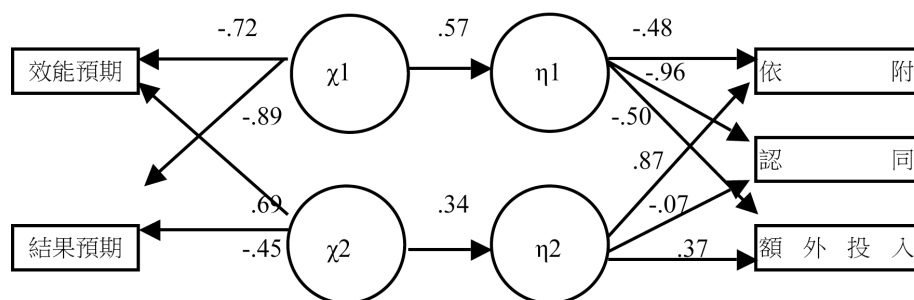


圖3 教學效能信念各層面與教學承諾各層面典型相關分析徑路圖

另外，在第二組典型因素方面，可知效能預期層面與典型因素 χ_2 具有正向影響，典型因素 χ_2 與 η_2 具有正向影響，而且典型因素 χ_2 對依附和額外投入層面亦具有正向影響，並以對依附層面的影響關係較高（.87）。顯示在效能預期較高的新手教師，會經由此組典型因素（ χ_2 與 η_2 ），影響其教學承諾，而呈現較高的依附態度。綜括來看，教學效能信念各層面對教學承諾各層面具有正向影響關係，其中，效能預期及結果預期二層面，均對認同層面具有較高的影響關係，而且效能預期亦對依附層面具有較高的影響關係。

前述教學效能信念與教學承諾具密切相關的情形，在訪談資料中，亦有類似發現。一位偏向中等教學效能信念觀點的新手教師（NT2），亦指出其對幼教的教學承諾亦不高，而且具有離職傾向：

我覺得老師的教學須要有家長的配合，方能達到較好的學習效果。……例如，幼兒可能在學習雖然老師已教過了，但轉身可能就忘記了，所以我個人認為家長及老師對孩子的影響，應該是佔一半一半。
（教學效能信念，NT2：97/6/13）

我對目前的幼教工作並不滿意，因為工作時間長、薪資低、回家後又經常需要花時間來準備教學活動及教材（會干擾我自己的家居生活）、家長愈來愈刁難不好溝通（或是不負責任，經常以工作忙碌來唐塞自己的不盡責）、孩子的問題愈來愈多很有自己的個性等，而且幼教老師的社會地位並不高，很多家長都認為只是在騙小孩而已，沒有所謂的專業可言。所以會有想要離職的想法存在。（教學承諾，NT2：97/6/13）

另有一位具有良好教學效能信念觀點的新手教師（NT1），亦指出其具有很好的成就感，很喜歡幼教工作，顯得具有很高的教學承諾：

我認為孩子的學習能力會因為我的教學而提昇，語言能力人際關係等方面也都有不錯的學習效果。（教學效能信念，NT1：97/6/8）

目前還蠻滿意不會離職，因為每次看到孩子在教學後的成長及進步，就有掩不住的喜悅上心頭，我想這種成就感是，不是其他事物可以替換的，所以我還是很喜歡目前的幼教工作。（教學承諾，NT1：97/6/8）

前述效能預期及結果預期均對認同層面具有較高相關，而效能預期亦對依附層面具有較高相關之情形，在相關研究中亦有類似發現。就前者來看，Tang（2002）發現教師的教學效能信念，對其教學承諾具有正相關；而且梁玟燁（2003）也發現教師自我效能信念對工作認同層面的教學承諾，具有中度正相關。究其原因，可能是這些新手教師，除了看到幼兒在自己的教學過程中有良好的進步與成長外，也可能看到自己或其他有效能的教師，曾獲得良好的教學回饋（如：感到愉悅、有成就感、家長稱讚、肯定自我等），因而更加認同於幼教工作的重要性。

另一方面，就後者來看，Allinder（1994）、Coladarci（1992）及Vartuli（2005）也指出高效能信念的教師，也具有較高的熱誠、較高的教學承諾，而且較會運用有效的教室管理技巧、營造溫暖和支持的教室氣氛。究其原因，可能是由於效能預期信念較高的新手教師，深信自己的教學對於幼兒學習具有較大的影響，也具有較高的教學熱誠，並且可能看到自己實際努力的效果，因而更樂於從事幼教工作，故在依附層面上呈現較高的教學承諾。惟實際情形，仍有待進一步研究。

伍、結論與建議

一、結論

（一）新手教師整體上具有良好的教學效能信念與教學承諾，惟仍較資深教師為低，有待提昇為更佳的優質教師

由前述研究結果可知，新手教師在各層面教學效能信念與教學承諾之平均數均大於3，教學效能信念二層面分別為3.85與4.06，而教學承諾各層面介於3.76到4.54之間。顯示新手教師整體上傾向於認為自己具有良好的教學效能信念與教學承諾。另外，就新手與資深教師比較來看，在教學效能信念方面，新手教師的在效能預期明顯低於資深教師，而其結果預期則具有顯著且稍微低於資深教師；在教學承諾方面，新手教師在依附、認同及額外投入各層面的教學承諾，亦都明顯低於資深教師。由此來看，新手教師的教學效能信念與教學承諾整體上雖屬良好，但仍顯得較資深教師不足的情形。顯示新手教師仍有待提昇其教學效能信念與教學承諾，以成為更好的優質教師。

（二）公幼、大學幼教（保）系畢業、及兼任行政人員和主教的新手教師，具有較佳的教學承諾

概括前述研究結果可知，公幼、大學幼教（保）系畢業、及兼任行政人員和主教的新手教師，具有較佳的教學承諾。在園所性質方面，公幼新手教師的額外投入情形，呈現顯著且稍高於私幼者。在專業背景方面，大學幼教（保）系畢業之新手教師，其認同情形明顯高於僅修畢大學幼教學程及專科畢業者，而且其額外投入情形呈現顯著且稍高於僅修畢大學幼教學程者，同時，其依附情形亦呈現顯著且稍高於專科畢業者。在擔任職務方面，兼任行政人員及主教的新手教師，其額外投入情形，明顯高於擔任助理教師者。綜括來看，可知公幼、大學幼教（保）系畢業、及兼任行政人員和主教的新手教師，顯得具有較佳的教學承諾。

（三）教學效能信念對其教學承諾具有中度正相關，整體上具有四成多解釋量

由前述研究結果可知，新手教師的教學效能信念各層面對教學承諾各層面都具有正向顯著相關，而且有二組典型相關因素具有顯著且中度的典型相關（ $\rho_1=.58$ ， $p<.001$ ； $\rho_2=.34$ ， $p<.001$ ）。顯示教學效能信念各層面，主要透過此二組典型因素（ χ_1 與 η_1 及 χ_2 與 η_2 ），影響教學承諾各層面，而且 χ_1 與 χ_2 二個典型因素可以解釋 η_1 與 η_2 二個典型因素44%的總變異量。據此觀之，新手教師的教學效能信念對其教學承諾具有中度的正相關，整體上具有四成多的解釋量。

（四）結果預期與效能預期與認同層面具有較高的正向關係，且效能預期亦與依附層面具有較高的正向關係

從前述典型相關分析徑路圖（圖3）的結果可知，在第一組典型因素（ χ_1 與 η_1 ）中，可發現不同效能預期及結果預期的新手教師，曾經由此組典型因素（ χ_1 與 η_1 ），與教學承諾有正相關，而呈現不同的依附、認同及額外投入情形，尤以認同層面之相關較高。在第二組典型因素（ χ_2 與 η_2 ）中，亦發現不同效能預期的新手教師，曾經由此組典型因素（ χ_2 與 η_2 ），影響其依附態度。同時，在積差相關分析中亦有類似發現。綜括來看，新手教師的結果預期與效能預期，均與認同情形具有較高的正向關係，而且效能預期亦與依附態度具有較高的正向關係。

二、建議

（一）新手教師宜多向高教學效能信念的資深優良教師請益，並觀察學習其教學方式與工作態度，以提昇其教學效能信念與教學承諾

本研究發現新手教師的教學效能信念與教學承諾整體上雖屬良好，惟仍較資深教師不足。顯示新手教師仍有待提昇其教學效能信念與教學承諾，而且亦可看出資深優良教師確有值得新手教師學習之處。同時，本研究亦發現教學效能信念對教學承諾具有顯著且中度的正相關，顯示提昇新手教師的

教學效能信念時，亦有助於其教學承諾的提昇。因此，新手教師宜針對自己的教學效能信念，尋求提昇之道。再者，就提昇方法來看，學者（Gemmell, 2003; Mitchell & Barbara, 1996; Salladino, 2004）指出教師同儕間的對話、教學觀察、輔導及合作，有助於提昇教學動力、改善教學技巧、增進教學效能。故新手教師可以多和高教學效能信念的資深優良教師對話交流、請益學習，以克服自己在教學上的困擾，並觀察學習其教學方式及工作態度，以提昇教學效能信念與教學承諾。

（二）園所宜深入觀察並瞭解教學效能信念較弱之新手教師的原因，適時提供專業支持與協助

本研究發現新手教師的教學效能信念，對其教學承諾具有中度的正相關。顯示效能預期及結果預期較低的新手教師，其對幼教工作的留職意願、認同感及額外投入情形也較低。再者，學者（Robertson, 2006）指出缺乏行政支持，是造成新手教師離職的重要因素。因此，園所行政人員宜積極瞭解新手教師的教學效能信念觀點是否呈現較弱的情形，並深入瞭解其可能的原因，例如：教學困擾、適應不良、專業知識不足、教學經驗不足、工作壓力等等。同時，並針對教學效能信念觀點較弱的新手教師，提供適當的專業支持體系及協助，改善其教學效能信念觀點，進而提昇其教學承諾。

（三）表揚教學優良教師，並鼓勵其對新手教師進行教學實務的對話交流

本研究發現教學效能信念各層面對教學承諾各層面都具有正向顯著相關，而且結果預期對認同層面具有較高的正向影響關係。顯示認為好的教學行為會受到好的肯定與回饋之教師，其對學校的認同感也愈高，因此，學校宜多表揚教學優良教師，讓具有好的教學行為之教師，獲得好的肯定與回饋，藉以增進教師們的結果預期，進而提昇其對學校的認同與承諾。同時，本研究亦發現新手教師的教學效能信念及教學承諾，仍顯得較資深教師不足，而且學者（Gemmell, 2003; Mitchell & Barbara, 1996; Salladino, 2004）指出教師同儕間的對話、教學觀察、輔導及合作，有助於提昇教學動力、改善教學技巧、增進教學效能。因此，若能鼓勵教學優良教師，對新手教師進行

教學實務經驗的交流與對話，更有利於增進其教學技巧與教學效能，進而提昇其教學效能信念，而能更熱衷於從事幼教工作。

（四）針對專家與新手教師在教學效能信念及教學承諾上的差異情形及其可能影響原因，進行長期的深層比較研究

本研究發現新手與資深教師在教學效能信念及教學承諾上，均具有顯著差異，同時，也發現教學效能信念與教學承諾具有顯著相關。因此，未來研究可針對小樣本的專家教師與新手教師在前述二方面的差異情形，進行長期的深層比較研究。一方面可以透過長期觀察，從生活史或文化觀點，深入瞭解新手與專家教師，在教學效能信念與教學承諾的變化情形及可能的影響原因，以獲得具深層意義的資料。另一方面，也可以透過專家教師與新手教師的差異比較，針對新手教師在教學效能信念及教學承諾不足之處及改善策略，提供更具體的建議。

參考文獻

- 丁一顧與張德銳（2006）。臨床視導對國小實習教師教學效能影響之研究。師大學報：教育類，51（2），219-236。
- 朱陳瀚思（2002）。國民小學教師自我效能感與專業之能關係之研究。國立臺中師範學院國民教師研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 李宜穎（2006）。親師衝突對幼兒園教師教學情緒及教學承諾之影響。銘傳大學教育研究所碩士在職專班碩士論文，未出版，臺北市。
- 李清華（2002）。國民小學教師之校長教學領導知覺、教師效能感與統整課程實施態度之關係研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 呂佳玲（2003）。臺北縣市國民小學教師教學信念與教學承諾關係之研究。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳明隆（2006）。SPSS統計應用學習實務：問卷分析與應用統計。臺北市：知城數位。
- 吳佩瓏（2003）。幼稚園教師教學信念及其轉變因素之研究。國立嘉義大學

- 幼兒教育學系碩士班碩士論文，未出版，嘉義市。
- 吳慧君（2004）。主管家長式領導與行政人員自我效能、組織承諾及工作滿意度關係之研究---以某私立醫學大學為例。國立高雄師範大學成人教育研究所文教行政人員碩士學位班在職進修專班論文，未出版，高雄市。
- 吳璧如（2004）。幼稚園職前教師的教師效能感與任教承諾之關係。教育學刊，**23**，207-230。
- 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。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 林沐恩（2002）。臺中市幼兒園三歲以下班級教師背景因素、適性教學信念與影響課程決定因素之相關研究。靜宜大學青少年兒童福利研究所碩士論文，未出版，臺中縣。
- 林佳蓉（2002）。幼兒教師任教職志、工作壓力及社會支持之質性研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 林保豐（2002）。國民小學教師工作壓力、工作價值與組織承諾關係之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 林炯忻（2005）。國民小學啟智班教師組織承諾與教學效能之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所行政碩士班碩士論文，未出版，彰化縣。
- 岳修平（譯）（1998）。E. D. Gagne, C. W. Yekovich, & F. R. Yekovich著。教學心理學---學習的認知基礎。臺北縣：遠流。
- 柯安南（2004）。國小教師專業能力知覺與自我效能感之研究－教師資格檢定觀點。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 孫立葳（2000）。幼兒教師工作壓力之研究。新竹師範學院學報，**13**，265-279。
- 郭志純（2003）。國民小學教師工作壓力、社會支持與職業倦怠之研究。國立嘉義大學教育學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 郭彩虹（2001）。公立幼稚園教師效能感及其相關因素之研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳正昌與程炳林（1998）。SPSS、SAS、BMDP統計軟體在多變量統計上的應用。臺北市：五南。
- 陳淑琴（1993）。師院幼二專與幼教系學生任教意願比較研究。行政院國家科學委員會專題研究報告（NO. NSC83-0301-H142-001-T）。

- 陳珮蓉（1998）。初任幼教老師專業成長歷程研究。國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳聖謨（1995）。高級中學組織文化與教師教學承諾關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳榮茂（2002）。國民小學教師工作壓力與工作倦怠關係之研究。國立臺中師範學院國民教育研究所學校教學碩士班碩士論文，未出版，臺中市。
- 梁玟燁（2003）。臺北縣市國民中學教師專業權能教學承諾與教學效能關係之研究。國立臺北師範學院教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 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。
- 張淑貞（2007）。臺中市幼兒園教師工作壓力與職業倦怠感之研究。朝陽科技大學幼兒保育系碩士論文，未出版，臺中縣。
- 黃順利（2000）。國小教師權威性格、自我效能、學生行為信念與體罰態度及行為之相關研究。國立臺東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺東縣。
- 黃瓊蓉（譯）（2005）。A. Aron & E. N. Aron著。心理與教育統計學。臺北市：學富。
- 游淑燕（1993）。專家與生手教學表現之比較研究及其對師範教育課程與教學的啟示。嘉義師院學報，7，207-242。
- 蔡麗華（2001）。臺北縣國民小學教師工作投入與教師效能關係之研究。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 劉妙真（2004）。幼稚園教師工作壓力、社會支持與職業倦怠之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 劉建男（2004）。臺北市國民小學教師賦權增能與組織承諾關係之研究。淡江大學教育政策與領導研究所碩士論文，未出版，臺北縣。
- 鄭彩鳳與吳慧君（2006）。主管家長式領導與行政人員自我效能、組織承諾及工作滿意度關係之研究。結構方程模式之應用。教育與心理研究，29（1），47-75。
- 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，臺北市。
- 簡琳恩（1998）。師院幼教系學生之任教職志調查研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 蘇馨容（2005）。幼稚園組織學習、教師效能感與家長參與之研究。國立政治大學幼兒教育所碩士論文，未出版，臺北市。
- Abler, D. A. (2002). *Relationships of teacher organizational commitment and teacher efficacy to school academic standing and teaching experience*. (ProQuest digital dissertations No. AAT 3073147)
- Alison, L. K., & Berthesen, D. C. (1995). Preschool teachers' experiences of stress. *Teaching & Teacher Education*, 11(4), 343-357.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 68-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Berliner, D. C. (1988). *The development of expertise in pedagogy*. (ERIC Document Reproduction service No. ED 298122)
- Borich, G. D. (1994). *Observation skill for effective teaching*. New York: Macmillan.
- Brousseau, B. A., Book, C., & Byers, J. L. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39(6), 33-39.
- Cevat, C. (2000). *Teachers' organizational commitment in educational organizations*. (ERIC Document Reproduction service No. ED 452179)
- Chung, R. L. (2001). *Job satisfaction and organizational commitment among junior high school counselors in Taipei, Taiwan*. (ProQuest digital dissertations No. AAT 3004518)
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan.

- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Composto, P. A. (2002). *Collegial leadership and teacher commitment to the school*. (ProQuest digital dissertations No. AAT 3049705)
- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1984). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86, 174-184.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Gemmell, J. C. (2003). *Building a professional learning community in preservice teacher education: Peer coaching and video analysis*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts Amherst, Massachusetts.
- Graham, K. (1996). Running ahead: Enhancing teacher commitment. *Joperd*, 67(1), 45-47.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginner teacher. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Marshall, J. M. (2001). *A Study exploring the relationship between teacher attitude and commitment and participation in technology-based communities of practice*. Unpublished doctoral dissertation, University of San Diego, California.
- 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.
- Mitchell, D. C., & Barbara, Q. B. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33(1), 233-257.
- Mowday, R. T., Porter, R. M., & Steers, L. W. (1982). *Employee organization linkage-The psychology of commitment absenteeism and turnover*. New York: Academic Press.
- Rikard, G. L. (1999). Promoting teacher commitment in preservice teachers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 70(9), 53-56.

- Robertson, M. (2006). Why Novice Teachers Leave. *Principal Leadership*, 6(8), 33-37.
- Ryan, K. (1986). *The induction of new teachers*. (ERIC Document Reproduction service No. ED 268117)
- Salladino, R. Jr. (2004). *A study of colleague consultation: An alternative to traditional methods of teacher supervision*. Unpublished doctoral dissertation, College of Immaculata, Pennsylvania.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching & Teacher Education*, 12(4), 401-411.
- Steers, R. M. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22, 46-56.
- Tang, M. T. (2002). *Learning from beginning science teachers: Conceptions of teaching, teaching efficacy, and commitment to teaching*. (ProQuest Digital Dissertations NO. AAT 3034713)
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Education Research*, 68, 202-248.
- Tyree Jr., A. K. (1991). *Analyzing teaching commitment: Theoretical and empirical dimensions* (ERIC Document Reproduction service No. ED 336356).
- Tyree Jr., A. K. (1996). Conceptualizing and measuring commitment to high school teaching. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 295-304.
- Vartuli, S. (2005). Beliefs: The heart of teaching. *Young Children*, 60(5), 76-85.
- Waldsorf, K. L. & Lynn, S. K. (2002). The early years: Mediating the organizational environment. *The Clearing House*, 75(4), 190-194.
- Westerman, D. A. (1991). Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292-305.



附錄：問卷題目舉例

【教學效能信念題目】

1. 我覺得我能夠藉由各種教學方法的運用，有力提昇幼兒
學習效果..... 5 4 3 2 1

【教學承諾題目】

2. 我很喜歡從事幼教工作..... 5 4 3 2 1

The Beliefs of Novice and Experienced Kindergarten Teachers Regarding Efficacy of Teaching and Teaching Commitment

*Ju-Chieh Huang**

Abstract

This study used questionnaires and interviews to gain an understanding of the efficacy of teaching and its relationship with teacher commitment, as perceived by novice and experienced teachers in central Taiwan. A total of 325 questionnaires were returned from novice teachers and 475 questionnaires from experienced teachers. MANOVA, canonical correlations, and factor analysis were used for data analysis. We derived a number of important conclusions. First, the beliefs of experienced teachers regarding the efficacy of teaching and one's commitment to teaching is better than novice teachers are. Second, a number of differences related to teacher commitment were found among novice teachers with various attributes. Finally, the beliefs of novice teachers regarding the efficacy of teaching were positive correlated to their level of commitment to teaching, explaining 40% of the variation in teaching commitment. Furthermore, on the basis of the above conclusions, this study provides several suggestions concerning the development of novice teachers.

Key words: novice teacher, efficacy beliefs about teaching, teaching commitment, kindergarten teacher

Section editor: Tzu-Wei Fang

Received: June 23, 2010; Modified: September 20, 2010; Accepted: December 2, 2010

* Ju-Chieh Huang, Associate Professor, Graduate Institute of Curriculum and Instruction, Tamkang University, E-mail: ruchieh@mail.tku.edu.tw