

國小教師自我效能與班級管理取向*

孫 志 麟**

摘 要

教師班級管理行為取決於教師對管理所持的信念與態度。而教師自我效能是否可能反映在班級秩序及學習動機的管理上？教師在處理學生學習及行為問題時，是否與其自我效能的高低有關？本研究係以「教師自我效能」為核心概念，探討其與班級管理取向的關係，藉以瞭解教師自我效能的本質及其影響作用。本研究以426位國小教師為對象進行實證研究，調查工具包括：「教學自我效能量表」、「學生控制意識量表」和「問題解決風格量表」。實證分析指出：1.高自我效能的教師具有人文取向的控制意識和自主取向的動機信念；低自我效能的教師則具有監控取向的控制意識和控制取向的動機信念。2.教師自我效能各構面中，「抗衡家長管教負面影響的效能」和「抗衡傳播媒體負面影響的效能」對教師的控制意識能作有效預測，共可解釋9.56%的總變異量。另外，「診斷學習及變通教法的效能」和「抗衡學生參照人物負面影響的效能」對教師的動機信念亦能作有效預測，二者可解釋5.43%的總變異量。3.教師自我效能六個構面與控制意識及動機信念之間，存有顯著的典型相關；惟教

* 本文依作者碩士論文「國民小學教師自我效能及其相關因素之研究」（1991）之部分內容改寫而成，如有疏漏，請閱原作，並請原諒。

**作者為本校教育研究所博士候選人。

師自我效能各構面對控制意識和動機信念的影響略有不同，但互有重疊。為提昇教師的自我效能，協助教師建立合理的管理信念與態度，本研究亦說明此項研究在師資培育上的含意。

壹、研究動機與目的

以往由於受到行為主義研究派典的影響，有關教師的研究大都偏重於教師教學行為的探討，缺乏對教師認知或信念作深層的理解與分析。一九七〇年代以後，在認知心理學盛行之際，教師思考（teacher thinking）逐漸成為教學研究者關注的焦點（林清財，1990；簡紅珠，1988；Clark & Peterson,1986;Kagan,1990）。其中，教師自我效能（teacher efficacy）乃是教師思考研究領域中相當重要的課題。本研究即以教師自我效能為核心概念，探討其特性及影響作用。

教師自我效能的研究是以Bandura提出的自我效能理論（self-efficacy theory）為基礎，從認知觀點探討「知識」與「行動」之間的關係，分析教學活動的歷程，以瞭解教師的心智活動及其行為形成原因。根據Bandura的觀點，自我效能會影響個體的認知、動機、情緒與選擇，為自我系統中的參考架構及認知機制，具有評鑑與調節行為的功能（Bandura, 1977,1982,1986）。據此，教師自我效能的高低可能影響到教師對教學活動的選擇，付出多少努力以及面對挫折的持續程度。許多實證研究結果即支持此一看法（Ashton et al.,1982a, 1982b,1983;Dembo & Gibson,1985;Trentham,Silvern,& Brogdon,1985）。顯然，教師自我效能不但會影響教師的認知組型、情緒反應及行為表現，且對學生的學習也會產生作用。因此，教師自我效能可視為有效教學的重要指標，它是教學成功的要件，更是指引學校改進及教育改革的動力（Ashton & Webb,1986）。

從班級管理的角度來看，教師經常面臨的管理問題有二：班級秩序的維持與學生學習動機的激發。在教學過程中，教師和學生的需求不同，師生之間自然有其社會距離存在，教師

在兼顧教學目標的達成與師生關係的維持之下，如何採取適當的管理策略，以進行有效的教學，至為重要。Woolfolk, Rosoff, & Hoy (1990) 在探討教師自我效能與其管理信念時，將管理分為對學生的控制意識 (pupil control ideology) 和解決學生學習問題的動機信念 (motivation belief)，其研究指出：教師在班級中採取的秩序管理和問題解決方式，均與教師自我效能的高低有關。高自我效能的教師通常會採取人文取向的控制意識，且具有自主取向的動機信念，能夠支持學生的自主行為；反之，低自我效能的教師則採取監控取向的控制意識，而持有控制取向的動機信念，視控制為達成教學的主要目的。同期間，Woolfolk & Hoy (1990) 的另一項研究亦大致支持 Woolfolk, Rosoff, & Hoy (1990) 的論點，但兩項研究結果並不完全一致。換言之，教師自我效能與班級管理取向的關係尚不明確，有待進一步檢視。相應於國外的現象，國內學校教師的領導方式，向來較傾向採取權威式的做法，視班級管理為教學效能的指標之一。此種看法是否意味著：教師的班級管理取向與其自我效能的高低有關？不同自我效能的教師對學生的控制意識，以及解決學生學習問題的動機信念，是否有差異呢？值得探討。

為增進教師的自我效能，俾使其建立合理的班級管理觀念與態度，進而提昇教學成效，本研究擬探討教師自我效能與班級管理取向的關係，並從實證研究中，說明其在師資培育上的含意。

貳、文獻探討

一、教師自我效能

自從Bandura於1977年發表「自我效能：邁向行為改變的統合理論」一文以來，對自我效能作了有系統的研究，使得其在各領域中的應用更具啓示作用。教師自我效能乃是自我效能在教學領域上的應用，意指教師對教學能力的預期與判斷。此種信念為一認知機制，具有動機作用，但不涉及行為的部分。教師自我效能為教學特定領域中的一種效能預期，不同於一般的自我概念及內外控，更非結果預期。教師自我效能的概念可從單一整體面和多元層面

進行分析，此兩種概念在探討教師自我效能的本質上並不衝突。整體概念的觀點，主要是對教師自我效能作概括性的描述；而多層面概念的看法，則是對教師自我效能的內涵再作進一步區分。本研究採多元的觀點，將教師自我效能界定為：教師從事教學工作時，對自己教學能力的信念。此信念包括教師對自己能夠正面影響學生學習（與『自我』有關的效能預期）及抗衡外在環境對教學產生負面影響的預期與判斷（與『環境』有關的效能預期）。

教師自我效能的研究是從認知觀點探討教師對教學所持的信念，分析知與行的關係，以瞭解教師自我效能的作用。以往有關教師效能（*teacher effectiveness*）的研究，由於「效能」概念過於紛歧，且不易評量，因而以教師自我效能作為替代指標的研究，便受到學者的重視與肯定。早期美國蘭德公司的兩項大型研究指出：教師自我效能的高低與學生的學習成就有關（Armon et al., 1976; Berman et al., 1977）。後來的研究亦發現：教師自我效能會影響教師的教學行為，甚至影響到教育改革的成敗（Ashton et al., 1983; Ashton & Webb, 1986; Dembo & Gibson, 1985; Guskey, 1988）。高自我效能的教師，對自己和學生的看法較為積極，能夠善用各種教學策略，採取民主式的管理，對學生的能力和表現持正面態度。低自我效能的教師，對自己較缺乏信心，常感到茫然而不知所措，且不相信學生的能力，對學生的學習和行為持負面態度，在教學上容易感到挫折、沮喪。另外，由於造成教師自我效能低落的原因不同，其在認知、動機及情意上的反應亦有差異。如果效能低落的原因來自「個人無助感」（*personal helplessness*）時，教師對自己的教學能力不但缺乏信心，且易造成工作壓力，甚至感到罪惡感。但是，如果效能低落的原因源於「普遍無助感」（*universal helplessness*）時，教師則會將教學的責任歸諸於外在因素，以致在情緒上的反應較不會產生衝突，但仍無法全心投入教學工作（Ashton, 1984; Ashton & Webb, 1986）。

至於教師自我效能探討的理念，主要是將教師自我效能視為中介概念，分析先前條件、中介概念與可評量的後果等諸多因素間的關係。尤其是以探討教師自我效能與教師行為及學生成就的關聯為其旨趣。基本上，此一理念是源於Bandura的自我效能理論及相互決定論，且與Clark & Peterson（1986）所提出的「教師思考與行動模式」相互呼應，其研究目的均在於檢視教師信念與教師行為之間的關係，以助於解釋教師教學行為的形成及其背後隱含的意義。本研究即以教師自我效能為核心概念，探討其與班級管理取向的關係，藉以瞭解教師

自我效能的影響與作用。

二、控制意識——秩序維持的管理

班級管理不僅是一門科學，同時也是實踐教育理論的藝術。教師除了具備班級管理知能外，更須建立合理的管理信念與態度。一般而言，班級常規與秩序的維持乃是教師（特別是初任教師）常感到困擾的教學問題之一。Willower, Eidell, & Hoy（1967）認為：學校是由教師與學生等主要成員組成的社會體系，而在這個社會體系中，教師和學生必須保持某種程度的社會距離，以適當的方式來解決師生衝突的問題；另由於學校也是一種非自願性組織，為激發學生的學習動機，使之能夠認同學校的價值規範，教師亦須採取合理的控制來達成教學目標。然而，教室的掌控似乎無法以單純的教學歷程來處理，因為教室裡充滿許多的不確定與矛盾性。Hoy & Woolfolk（1990）認為：「控制」不但是學校生活中重要的層面，且往往使教師感到兩難的棘手問題。事實上，秩序處理為班級管理歷程的一部分，而建立與維持良好的班級秩序乃是有效教學的指標之一。如果教師無法有效處理學生的行為問題，可能導致學生的迷惑、不滿及疏離，且不能把握時間完成學習任務，甚至會降低學習動機、興趣與抱負（Gulickman & Tamashiro, 1982）。因此，有效的教師不但能夠鼓勵學生參與活動，運用良好的溝通策略，同時也會顧及學生的個別差異而作適時有效的管理。

從上述的分析可知，控制乃是班級管理的一部分，且是教師經常面臨的教學問題。合理的控制不但有助於教學活動的進行，對學生的學習更具正面作用，為達成學校教育目標的關鍵。

就概念層次進一步加以分析，控制意識係指個體影響外在世界的一種觀念、價值體系或行動的綜合結果。至於教師對學生的控制意識，可說是教師管理學生的觀念或作風。此種觀念或作風，通常與教師對教學本質以及對學生的控制信念有關。Willower, Eidell, & Hoy（1967）將教師管理學生的方式，分為監控取向（custodialism）和人文取向（humanism）的控制意識。此種分類是為了研究分析上的方便。事實上，這兩種類型的控制意識可視為一連續直線上的兩端。當監控的意識減弱時，人文取向的控制意識就會提升；而當人文的意識減弱時，監控取向的控制意識便隨之增強。

監控取向的控制意識是以維持秩序為要務的控制方式，認為學生不負責任、散漫無紀律，必須施以嚴格的懲罰加以約束。教師無需瞭解學生的動機，任何錯誤的行為都是學生自己的過失。教師亦不必相信學生，只要嚴厲管束即可，強調由教師透過紀律訓練來維持班級秩序和對學生的控制。此外，學生外表、行動及其家長的社經地位，都是教師對學生形成刻板印象的主要來源。凡持監控取向控制意識的教師，認為師生之間的地位是有差別的，學生必須毫無懷疑地接受教師的決定；教師對學生的管理較無人情味，採取非個別化或一視同仁的態度，視控制為管理學生的目的。至於人文取向的控制意識，則重視師生間的雙向溝通與互動，教師是從心理學和社會學的觀點來瞭解學生的學習和行為。教師必須與學生保持和諧的關係，經由互相尊重的過程，讓學生學會自律、自主，且具有民主的素養。凡持人文取向控制意識的教師，認為學習並非是被動的驅使，而是積極的參與，教師必須營造民主的班級氣氛，保持地位與規則的彈性，採取雙向溝通，以增進學生自我決定的能力。教師對學生的管理態度，能夠注重個別差異的原則，對學生的自尊與自治持樂觀的看法，強調師生之間的和諧關係，鼓勵學生積極參與班級活動，並創造良好的學習環境，視控制為達成教學目標的一種手段。

在實際教學之中，有些教師可能主張嚴格地控制學生的各種行為；有些教師可能允許學生擁有自主的機會，不做強迫的管制；另有些教師則採取中庸的態度，視學生表現而決定其管理方式。因此，審視教師對學生的管理行為時，必須探討教師行為背後的控制意識。教師對學生的控制，乃是普遍存於師生交互過程之中，教師如何採取適當合理的控制，不但是一種教學技術，同時也反映出教師的教學哲學觀。本研究採用Willower, Eidell, & Hoy (1967) 的分析概念，將教師對學生的控制意識分為監控取向和人文取向兩類，作為探討教師自我效能與控制意識之關係的理論依據。

三、動機信念——學習動機的激勵

動機的激發與維持是有效學習的動力，其與學生的成就表現息息相關，為班級管理中不可忽略的一環。Deci (1971) 將個體的學習動機分為內在動機與外在動機，作為詮釋動機信念之用。根據Deci認知評鑑理論 (cognitive evaluation theory) 的觀點，內在動機是指內在

引發的行為活動，其活動的本身能帶給個體滿足其能力和自我決定的需求而產生的。Deci非常強調內在動機在學習上的重要性，而反對外在增強的使用，認為外在增強會降低學生的內在動機，進而損傷其自尊、成就動機與自我決定的能力。

在分析動機和行為的關係時，Deci（1975）進一步將動機系統中的內在、外在動機及非動機（amotivation）和行為之間作了巧妙的連結。Deci認為動機受個人和環境的影響而形成，它具有不同的層次，對行為的作用亦有差異。其中，以內在動機的層次最高，能監控和評鑑行為表現，且激發個體自我決定的能力，而此種自我決定的需求，會引發個體接受不同的挑戰，且盡其所能克服各種挫折與困難。其次為外在動機，其涉及的意志成份較少，個體行為的產生通常受外在環境和非意識動機的控制。至於非動機，其層次最低，無法引起個體的能力感和自我決定，以致形成無助的行為。由此可知，內在動機在行為表現上，確實扮演著重要的角色，尤其對個體能力及自我決定的引發，更具有某種程度的作用。

依認知評鑑理論的觀點，外在事件通常具有「控制」和「資訊」兩種層面。控制的作用在於產生某種特定的行為，而資訊的功能旨在傳遞相關的訊息。當外在事件的控制層面大於資訊層面，可能導致個體內在動機的降低；反之，當外在事件的資訊層面大於控制層面，則會維持或增進個體的内在此動機（Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981; Deci, et al., 1981）。認知評鑑理論主要在探討獎賞、控制及回饋對個體內在動機的影響。Deci等人（1981）為驗證此一理論觀點，編製了「學校問題問卷」（The Problems in School Questionnaire），用來評量教師的問題解決風格，以進一步瞭解教師對學生學習所持的動機信念。從認知評鑑的角度分析，動機信念意指個體對學習動機所持的一種觀念或心理傾向。Deci等人將教師處理學生學習問題的方式，依控制層面和資訊層面的差異，分為控制取向（control）和自主取向（autonomous）等兩種不同的動機信念。當教師持有自主取向的動機信念時，通常會提供資訊或支持學生自行解決問題的動機策略，以助於學生內在動機的培養與提昇。此種問題解決的風格是基於認知論的觀點，而採取內在導向的策略。反之，當教師採取控制取向的動機信念時，則使用控制或以教師為中心的動機策略，以確保解決學生的學習問題。然而，此種處理方式可能會損害學生的內在動機，無法滿足學生自我決定的需求。像這樣的問題解決方式，通常是基於行為主義的觀點，而採取外在導向的策略。

在教學歷程中，教師必須瞭解學生的動機，以及動機在學習上所扮演的角色，從而引發學生的學習動機，促使其主動學習，以增進學生的學習效果。教師所持的動機信念與學生內在動機的培養及學習成就的表現，均有密切的關聯。在探討教師自我效能與動機信念之關係，本研究亦採取Deci等人（1981）對動機的分析概念，將教師解決學生學習問題的方式，分為控制取向和自主取向等兩種不同的動機信念。

四、教師自我效能與控制意識及動機信念

基於前述的理論分析，有關教師自我效能與班級管理的關係，可進一步再由教師自我效能與控制意識及動機信念之實證研究加以說明。

關於教師自我效能與控制意識之研究，Ashion（1984）在「教師自我效能：有效的師資教育之動機典範」一文中指出：低自我效能教師較不信任學生的自治能力，傾向採取控制取向的控制意識；高自我效能教師則較具人文取向的控制意識。Simandle（1985）探討教師控制意識與其對學生學業成敗之責任的關係，其研究發現：教師自我效能與其對學生的控制意識有關。教師監控取向的控制意識與其對學生學業「失敗」的責任，呈中度的負相關，但與其對學生學業「成功」的責任，則無顯著相關。由此可知，教師在不同教學層面上的效能預期，對學生的控制意識會產生不同的影響，其因應策略亦有差異。

至於教師自我效能與動機信念之關係，根據Prawat & Anderson（1988）探討教師控制取向與學生問題解決能力的研究指出：高自我效能的教師，能夠提供學生自我控制和自我調整的機會，且創造適宜的學習環境，鼓勵學生自行解決學習問題。亦即教師的自我效能愈高，愈傾向自主取向的動機信念。

除了上述的實證研究之外，尚有些研究在探討教師自我效能與控制意識及動機信念的綜合關係。Hoy & Woolfolk（1990）從社會化觀點探討師範生控制信念與自我效能的改變，研究顯示：師範生教育實習前後的控制意識、動機信念與自我效能均有顯著的改變。在教育實習之後，師範生逐漸傾向採取監控取向的控制意識，且持有控制取向的動機信念，而自我效能亦有下降之勢。此項研究更發現：師範生在指導困難學生進行學習的能力知覺上，仍具相當樂觀的信念。因為只要一般教學自我效能（與『環境』有關的效能預期）的阻礙因素逐

漸減少或消失，其個人教學自我效能（與『自我』有關的效能預期）便會有所改善的。同期間，Woolfolk & Hoy（1990）另一項研究亦指出：以簡單相關來看，一般教學自我效能和個人教學自我效能皆與控制意識呈負相關，而與動機信念無顯著相關。但若進行典型相關分析，一般教學自我效能及個人教學自我效能與控制意識或動機信念皆有相關存在。此外，Woolfolk, Rosoff, & Hoy（1990）以國小六、七年級教師為對象，探討教師自我效能與管理信念的關係，其主要發現有三：（一）個人教學自我效能與控制意識呈負相關，而一般教學自我效能與控制意識亦呈負相關。（二）一般教學自我效能愈高，愈具有自主取向的動機信念；但個人教學自我效能與動機信念則無顯著相關。（三）進行迴歸分析時，一般教學自我效能可以有效的預測控制意識，但個人教學自我效能卻未具預測效果。

綜合以上的理論探討與實證分析，教師自我效能與控制意識及動機信念的關係，可簡要歸納說明如下：

一從理論分析的角度來看：不同自我效能的教師，其對學生的控制意識及處理學習問題的動機信念，可能存有差異。高自我效能的教師，傾向採取人文取向的控制意識和自主取向的動機信念；低自我效能的教師，則傾向採取監控取向的控制意識和控制取向的動機信念。

一從實證研究的結果推敲：教師自我效能與控制意識的關係似乎較為顯著，而與動機信念的關係較不明顯。大致而言，教師自我效能與控制意識呈負相關，而與動機信念的關係則尚未有定論。其次，將教師自我效能概念化為多向度，且採用典型相關之統計方法進行分析時，將更能瞭解教師自我效能與控制意識及動機信念的複雜關係。

參、研究設計

一、研究架構

本實證研究旨在探討國小教師自我效能與班級管理取向之關係，藉以瞭解教師自我效能的影響與作用，以尋繹教師行為背後的原因，進而提出協助教師建立合理的班級管理態度之建議。

在本研究中，班級管理的內涵主要是以秩序維持及動機激勵為重點；前者係指教師對班級秩序及學生常規的管理方式，可分為監控取向或人文取向的控制意識；後者係指教師處理學生學習問題的理念與做法，可分為控制取向或自主取向的動機信念。有關本研究的實證分析架構，如圖 1 所示。

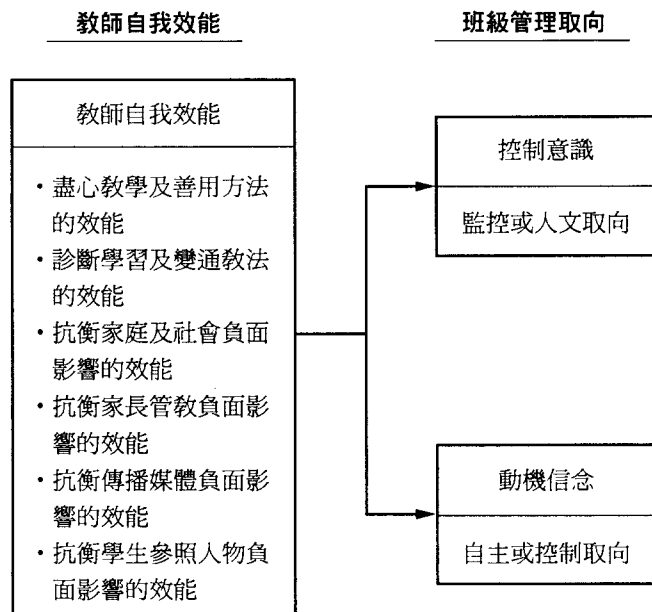


圖 1 本研究實證分析之架構

二、研究假設

依前述的文獻探討與研究架構，本研究提出下列的假設，作為實證分析之驗證依據。

- 1-1 不同自我效能的教師對學生的控制意識有顯著差異。
- 1-2 教師自我效能六個構面對學生的控制意識具有預測作用。
- 2-1 不同自我效能的教師對學生學習問題解決的動機信念有顯著差異。
- 2-2 教師自我效能六個構面對學生學習問題解決的動機信念具有預測作用。

3-1 教師自我效能六個構面與控制意識及動機信念之間，存有顯著的典型相關。

三、研究對象

本研究係以台灣地區公立國民小學教師為對象。取樣的原則採分層隨機取樣和簡單隨機抽樣兩種方式。首先，以「地區」作為分層標準，將台灣地區分為直轄市、北部、中部、南部及東部等五個地區，從中抽取26所國民小學為樣本學校；其次，再以簡單隨機取樣方式，每校抽取10~30位教師，作為施測對象。本研究共寄出530份問卷，收回了433份，剔除填答不全者，計得有效問卷426份，可用率為80.4%。問卷調查時間為80年3月15日至80年4月20日。本研究受試者中，約有八成五以上的教師接受過師資培育教育，其教育程度以專科和大學居多。男、女教師各占46.7%及53.3%，其年齡介於25歲至39歲者約占61.0%，25歲以下的初任教師及49歲以上的資深教師各占11.1%及12.9%，年齡40歲至49歲者占15.0%。此一年齡結構與其服務年資的分佈頗為一致。至於受試者的任教地區，以縣轄市學校居多，約占五成五，直轄市、省轄市及鄉村學校各占一、二成左右。

四、研究工具

本研究使用的工具包括：教學自我效能量表（Teacher Efficacy Scale, TES）、學生控制意識量表（Pupil Control Ideology, PCI）以及問題解決風格量表（Problem-solving Style Scale, PSSS）等。茲分別說明如下：

(一)教學自我效能量表（TES）：其目的在於測量教師對自己教學能力的信念。此量表係參考Gibson & Dembo（1984）所發展的「教學自我效能量表」，並考慮中、美兩國教育情境與文化背景的差異，加以修訂完成。本量表可測得教師自我效能的六個構面：盡心教學及善用方法的效能、診斷學習及變通教法的效能、抗衡家庭及社會負面影響的效能、抗衡家長管教負面影響的效能、抗衡傳播媒體負面影響的效能與抗衡學生參照人物負面影響的效能。前兩個構面與教師在「自我」層面的效能預期有關，其餘四個構面則與教師抗衡外在「環境」對教學負面影響的效能預期有關。教師的總體自我效能係統合此六個構面的效能預期。

- 1.盡心教學及善用方法的效能：指教師對自己能夠努力教學，且善用各種方法來指導學生學習的能力信念與判斷。此種效能與教師對一般教學知能的知覺有關。
- 2.診斷學習及變通教法的效能：指教師處理特殊學習事件所具有診斷能力和變通技巧的能力信念與判斷。此種效能與教師對處理學生特殊問題之能力的知覺有關。
- 3.抗衡家庭及社會負面影響的效能：指教師抗衡學生家庭背景和社會環境對教學影響的能力信念與判斷。此種效能與教師對學生家庭社經地位及社會整體環境的負面影響的知覺有關。
- 4.抗衡家長管教負面影響的效能：指教師抗衡家長不當管教對教學可能產生負面影響的能力信念與判斷。此種效能與教師對家長管理態度和方式的知覺有關。
- 5.抗衡傳播媒體負面影響的效能：指教師抗衡大眾傳播媒體對教學所形成負面影響的能力信念與判斷。此種效能與教師對傳播媒體影響程度的知覺有關。
- 6.抗衡學生參照人物負面影響的效能：指教師抗衡學生仰慕人物或團體對教學形成負面影響的能力信念與判斷。此種效能與教師對學生「重要他人」或「參照團體」影響程度的知覺有關。

TES共有23題，採Likert六點計分方式，最低得分為23，最高得分為138。在信度方面，TES總量表的Cronbach α 係數為.79 (N=273)，而分量表的Cronbach α 係數在.51~.80之間。在效度方面，TES除了具有良好的建構效度外，與內外控的同時效度為-.34 (N=209)，而與成就動機的同时效度為.20 (N=209)。

本研究以受試者在TES總量表及各分量表上的得分，代表教師自我效能整體及各構面的表現高低。得分愈高，表示教師自我效能愈高；得分愈低，表示教師自我效能愈低。

(二)學生控制意識量表 (PCI)：其目的在於測量教師或學校對學生的管理態度，反映其班級管理的觀念與作風。PCI可測得監控或人文取向的控制意識。PCI原為Willower, Eidell, & Hoy (1967) 所發展的，由吳靜吉和孫志麟修訂完成。

- 1.監控取向的控制意識：強調由教師透過紀律或常規訓練來維持班級秩序和管理學生。教師對學生的管理較無人情味，採取非個別化或一視同仁的態度，視「控制」

為班級管理的主要目的。

2.人文取向的控制意識：強調師生間的雙向溝通與互動，經由互相尊重的過程，讓學生學會自律與自主。教師對學生的管理態度，較合乎民主的作風，視「控制」為達成教學目標的一種手段。

PCI共有20題，採Likert五點計分方式，最低得分為20，最高得分為100。原PCI的折半信度和再測信度係數均在.68~.93之間，且具有良好的建構效度，與專斷量表的同時效度亦高（Willower, Eidell, & Hoy, 1967）。修訂後PCI的Cronbach α 係數為.67（N=126），而與教學自我效能的同時效度為-.33（N=126）。

本研究以受試者在PCI上的得分，代表其對學生的控制意識。得分愈高，表示受試者對學生管理採取監控取向的控制意識；得分愈低，則為人文取向的控制意識。

(三)問題解決風格量表（PSSS）：其目的在於測量成人（家長或教師）對兒童學習方面的控制方式，反映其問題解決的風格。PSSS可測得自主取向或控制取向的動機信念。原量表為Deci等人（1981）所發展的，由吳靜吉和孫志麟修訂完成。

1.自主取向的動機信念：教師基於認知論的觀點，採取內在導向的策略，提供資訊或支持學生自行解決問題，以助於學生內在動機的培養與提昇。

2.控制取向的動機信念：教師基於行為論的觀點，採取外在導向的策略，使用控制或由教師提供答案，以確保解決學生的學習問題。此種處理方式可能會損害學生的內在動機，無法滿足學生自我決定的需求。

原PSSS稱為「學校問題問卷」（Problems in School Inventory, PSI），由八大題目組合而成，每個題目均在描述一個不同的事件，並附有對該事件的四種反應。此四種反應分別代表該問題的四種不同處理問題的風格。因此，原量表共有32題。其中，由於第五大題與國內學校生活略有不同，因而加以修改但仍維持原量表設計方式。

PSSS可獲得量表總分及四個分量表的分數。各分量表是以問題處理的風格來界定其動機信念：高控制（highly controlling, HC）、中控制（moderately controlling, MC）、中自主（moderately autonomous, MA）和高自主（highly autonomous, HA）。原PSSS各分量表的內部一致性係數Cronbach α 係數在.53~.64之間，折半信

度在.63以上；總量表的Cronbach α 係數為.70 (Deci, et al., 1981)。至於效度方面，原PSSS具有良好的表面效度，且與學生內在動機和能力知覺之測驗，均建立良好的外在效度。修訂後的PSSS四個分量表的Cronbach α 係數在.62~.84之間，而總量表的Cronbach α 係數為.81 (N=102)。此外，PSSS與學生控制意識量表的同時效度為-.31 (N=102)，而與教育信念量表的同時效度為.31 (N=102)。

運用PSSS時，通常以總量表的得分計算，其計算方式為：量表總分=2*HA-2*HC+MA-MC。由於PSSS並未進行因素分析，其四個分量表的穩定性仍待檢證，故本研究僅以受試者在PSSS總量表的得分，代表其整體的動機信念。得分愈高，表示受試者愈具自主取向的動機信念；得分愈低，則愈具控制取向的動機信念。

五、統計分析

- (一)考驗假設1-1、2-1：以教師自我效能為自變項，並分為低、中、高三組，分別以控制意識及動機信念為依變項，進行單變項變異數分析。若達顯著，則繼續進行事後比較。
- (二)考驗假設1-2、2-2：分別以控制意識及動機信念為效標變項，教師自我效能六個構面為預測變項，進行多元迴歸分析。
- (三)考驗假設3-1：以教師自我效能六個構面為「自我效能」變項群，控制意識及動機信念為「管理取向」變項群，進行典型相關分析。

肆、研究結果

一、不同自我效能的教師在班級管理取向上之差異

為瞭解不同自我效能的國小教師在班級管理取向上的差異，以受試者在「教學自我效能量表」得分的平均數上下各0.5個標準差為分組標準，區分低、中、高自我效能組作為自變項，並分別以控制意識及動機信念為依變項，進行單變項變異數分析。

(一)不同自我效能的教師在控制意識上的差異

由表 1 的結果得知：以教師總體自我效能而言，三組受試者的控制意識有顯著差異。低自我效能組在控制意識上的得分，高於中自我效能組和高自我效能組，而中、高自我效能組之間則無顯著差異（即 $1>2$ ， $1>3$ ）。另就教師自我效能各構面分析，除「盡心教學及善用方法的效能」和「診斷學習及變通教法的效能」外，其餘四個構面的三組受試者之控制意識皆有顯著差異。在「抗衡家庭及社會負面影響的效能」和「抗衡傳播媒體負面影響的效能」方面，這兩個構面的低自我效能組及中自我效能組在控制意識上的得分，均高於高自我效能組（即 $1>3$ ， $2>3$ ）。另以「抗衡家長管教負面影響的效能」分析，低自我效能組在控制意識上的得分，顯高於中、高自我效能組，而中自我效能組亦高於高自我效能組（即 $1>2>3$ ）。至於「抗衡學生參照人物負面影響的效能」，低自我效能組在控制意識上的得分，則高於高自我效能組（即 $1>3$ ）。

上述的分析顯示：整體而言，國小教師的自我效能愈高，對學生的管理態度，愈傾向人文取向的控制意識；反之，則愈傾向監控取向的控制意識。另外，教師在「抗衡家庭及社會負面影響的效能」、「抗衡家長管教負面影響的效能」、「抗衡傳播媒體負面影響的效能」以及「抗衡學生參照人物負面影響的效能」等方面的預期愈樂觀，愈採取人文取向的控制意識；反之，則愈採取監控取向的控制意識。但此項差異並不反應在「盡心教學及善用方法的效能」和「診斷學習及變通教法的效能」的高低之上。

表 1 不同自我效能各組受試者在「學生控制意識量表」上得分之單變項變異數分析摘要表

組別	統計量數	控 制 意 識			單變項 F 值	事後多重 比 較 (P<.05)
		N	X	S D		
盡心教學 及善用方法 的效能	1. 低分組	120	58.44	6.53	n. s. .63	未有 差異
	2. 中間組	129	57.74	6.85		
	3. 高分組	149	57.48	7.73		
診斷學習 及變通教法 的效能	1. 低分組	101	58.17	6.47	n. s. 1.31	未有 差異
	2. 中間組	145	58.34	7.33		
	3. 高分組	150	57.09	7.33		
抗衡家庭 及社會負 面影響的 效能	1. 低分組	126	58.85	7.26	** 5.71	1 > 3 2 > 3
	2. 中間組	114	58.67	7.16		
	3. 高分組	151	56.30	6.75		
抗衡家長 管教負 面影響的 效能	1. 低分組	110	60.78	7.14	** 18.78	1 > 3 1 > 3 2 > 3 (1>2>3)
	2. 中間組	154	57.68	6.48		
	3. 高分組	135	55.53	6.89		
抗衡傳播 媒體負 面影響的 效能	1. 低分組	138	59.05	7.40	** 6.54	1 > 3 2 > 3
	2. 中間組	159	58.08	6.98		
	3. 高分組	102	55.78	6.48		
抗衡學生 參照人 物負 面影響 的效能	1. 低分組	140	58.75	7.49	** 2.96	1 > 3
	2. 中間組	117	58.01	7.22		
	3. 高分組	139	55.80	6.60		
總體教學 自我效能	1. 低分組	124	59.80	6.72	** 7.64	1 > 2 1 > 3
	2. 中間組	128	59.80	6.85		
	3. 高分組	127	56.54	7.37		

* P<.05 ** P<.01

(二)不同自我效能的教師在動機信念上的差異

同理，由表 2 的結果可知：以教師總體自我效能觀察，三組受試者的動機信念有顯著差異。高自我效能組在動機信念上的得分，分別高於中、低自我效能組。但此差異並不出現在中低自我效能組之間（即 $3>1$ ， $3>2$ ）。進一步以教師自我效能各構面進行分析，除「抗衡家庭及社會負面影響的效能」、「抗衡家長管教負面影響的效能」及「抗衡傳播媒體負面影響的效能」外，其餘三個構面的三組受試者之動機信念都有差異存在。再以「盡心教學及善用方法的效能」分析，教師在動機信念上的差異，主要是顯現於高、低自我效能組之間（即 $3>1$ ）。至於其餘三個構面，各組受試者在動機信念上的差異，均是高自我效能組高於中、低、自我效能組，而中、低自我效能組間則無差異（即 $3>1$ ， $3>2$ ）。

前述的分析顯示：大致而言，國小教師的總體自我效能愈高，對激發學生的學習動機，愈採取自主取向的動機信念；反之，則愈採取控制取向的動機信念。此外，教師對「盡心教學及善用方法的效能」及「診斷學習及變通教法的效能」的預期愈樂觀，愈具有自主取向的動機信念；反之，則愈具有控制取向的動機信念。同樣地，教師「抗衡學生參照人物負面影響的效能」愈高，愈具自主取向的動機信念。但此種現象，似乎並不因教師「抗衡家庭及社會負面影響的效能」、「抗衡家長管教負面影響的效能」以及「抗衡傳播媒體負面影響的效能」之高低而有差異。

綜上所述，此項研究結果大致支持假設 1-1、假設 1-2。整體來看，不同自我效能的教師，其班級管理取向有顯著差異。高自我效能的教師傾向採取人文取向的控制意識和自主取向的動機信念，而低自我效能的教師則傾向採取監控取向的控制意識和控制取向的動機信念。亦即國小教師的班級管理取向與其自我效能的知覺有關。但就教師自我效能各構面觀察，其在控制意識或動機信念上的差異，僅存於部分構面，而未獲得完全一致的結果。此項發現支持了教師自我效能的理論觀點——不同構面的自我效能有其個別的影響與作用。惟為何如此，仍值得進一步再探究。

表 2 不同自我效能各組受試者在「問題解決風格量表」上得分之單變項變異數分析摘要表

統計量數 組別		控 制 意 識			單變項 F 值	事後多重 比 較 (P<.05)
		N	\bar{X}	S D		
盡心教學 及善用方法 的效能	1. 低分組	127	4.90	2.50	5.57 [*]	3 > 1
	2. 中間組	132	5.26	1.95		
	3. 高分組	152	5.80	2.33		
診斷學習 及變通教法 的效能	1. 低分組	103	4.65	2.52	7.46 ^{**}	3 > 1 3 > 2
	2. 中間組	155	5.40	1.98		
	3. 高分組	152	5.75	2.31		
抗衡家庭 及社會負 面影響的 效能	1. 低分組	128	5.12	2.43	n. s. 1.59	未有 差異
	2. 中間組	117	5.26	2.43		
	3. 高分組	158	5.58	2.33		
抗衡家長 管教負 面影響的 效能	1. 低分組	116	5.31	2.17	n. s. .03	未有 差異
	2. 中間組	156	5.37	2.21		
	3. 高分組	139	5.35	2.50		
抗衡傳播 媒體負 面影響的 效能	1. 低分組	155	5.03	2.24	n. s. 2.23	未有 差異
	2. 中間組	90	5.48	2.09		
	3. 高分組	165	5.54	2.45		
抗衡學生 參照人物 負面影 響的效能	1. 低分組	138	4.97	2.04	6.84 ^{**}	3 > 1 3 > 2
	2. 中間組	90	4.99	2.46		
	3. 高分組	181	5.81	2.33		
總體教學 自我效能	1. 低分組	130	5.02	2.36	7.91 ^{**}	3 > 1 3 > 2
	2. 中間組	127	5.07	2.36		
	3. 高分組	134	5.99	2.25		

* P<.05 ** P<.01

二、教師自我效能對班級管理取向之預測效果

為進一步探討教師自我效能對班級管理取向之預測效果，乃以教師自我效能六個構面為預測變項，分別以控制意識及動機信念為效標變項，進行多元迴歸分析。

(一)教師自我效能各構面對控制意識的預測

由表 3 得知：教師自我效能六個構面中，「抗衡家長管教負面影響的效能」和「抗衡傳播媒體負面影響的效能」為預測控制意識的主要因素，經調整後，兩個預測變項共可解釋控制意識 9.56% 的總變異量。

依標準化迴歸係數大小來看，以「抗衡家長管教負面影響的效能」對控制意識的預測效果較大，其預測值達 8.58%，而「抗衡傳播媒體負面影響的效能」亦可預測 .98% 的總變異量。再由迴歸係數的正負值判斷其預測方向，顯示「抗衡家長管教負面影響的效能」（ $\beta = -.25$ ）和「抗衡傳播媒體負面影響的效能」（ $\beta = -.12$ ）愈低的教師，愈傾向監控取向的控制意識。此項研究結果部分支持假設 1-2。

表 3 教師自我效能各構面對控制意識之預測的多元迴歸分析摘要表

進入迴歸方程式變項的順序	多元相關 R	決定係數 R^2	調整後決定係數 \bar{R}^2	原始迴歸係數 B	標準化的迴歸係數 β	淨 F 值
1. 抗衡家長管教負面影響的效能	.2971	.0882	.0858	-.61	-.25	** -4.72
2. 抗衡傳播媒體負面影響的效能	.3167	.1003	.0956	-.45	-.12	* 2.26
常數	66.82					

* $P < .05$ ** $P < .01$

(二)教師自我效能各構面對動機信念的預測

由表 4 得知：教師自我效能六個構面中，以「診斷學習及變通教法的效能」和「抗衡學生參照人物負面影響的效能」是預測動機信念的主要因素，經調整後，兩個預測變項共可解釋動機信念5.43%的總變異量。

依標準化迴歸係數大小來看，「診斷學習及變通教法的效能」對動機信念的預測力較大，其預測值為2.89%，而「抗衡學生參照人物負面影響的效能」亦可預測2.46%的總變異量。再由迴歸係數正負值判斷其預測方向，顯示「診斷學習及變通教法的效能」（ $\beta = .18$ ）和「抗衡學生參照人物負面影響的效能」（ $\beta = .17$ ）愈高的教師，愈採取自主取向的動機信念。此項研究結果亦部分支持假設2-2。

表 4 教師自我效能各構面對動機信念之預測的多元迴歸分析摘要表

進入迴歸方程式變項的順序	多元相關 R	決定係數 R^2	調整後決定係數 \bar{R}^2	原始迴歸係數 B	標準化的迴歸係數 β	淨 F 值
1. 診斷學習及變通教法的效能	.1772	.0314	.0289	1.52	.18	** 3.57
2. 抗衡學生參照人物負面影響的效能	.2431	.0591	.0543	1.59	.17	** 3.38
常 數	66.82					

** P<. 01

三、教師自我效能與班級管理取向之綜合分析

由前述的分析得知：教師自我效能的影響及其作用，因其構面的不同而有所差異，且對控制意識和動機信念的預測，亦產生不同的效果。為深入探討教師自我效能與班級管理取向的綜合關係，再以「教師自我效能六個構面」（自我效能變項群）與「控制意識及動機信念」（管理取向變項群）進行典型相關分析，以驗證假設3-1。

從表 5 和表 6 的典型相關分析結果得知：兩個典型變項的相關係數均達顯著水準。第一個典型變項可解釋60.17%的總變異量，其典型相關係數為.34；第二個典型變項可解釋其餘39.83%的總變異量，其典型相關係數為.28。

就第一個典型變項觀察， χ_1 可解釋 η_1 總變異量之11.48%，而 η_1 可解釋「管理取向變項群」的42.50%。因此，「自我效能變項群」透過 χ_1 、 η_1 ，可解釋4.88%（即重疊部分）的「管理取向變項群」。在自我效能變項群中，以「抗衡家長管教負面影響的效能」和「抗衡傳播媒體負面影響的效能」的相關係數較大，其負荷量分別為-.91、-.51；而在管理取向變項群中，以「控制意識」的相關係數.89較大。由此可知，「抗衡家長管教負面影響的效能」和「抗衡傳播媒體負面影響的效能」主要是透過第一個典型變項，影響到教師的控制意識。換言之，教師在這兩個構面的效能預期愈低，愈採取監控取向的控制意識。

另以第二個典型變項來看， χ_2 可解釋 η_2 總變異量之7.91%，而 η_2 可解釋「管理取向變項群」57.50%的總變異量。因此，「自我效能變項群」透過 χ_2 、 η_2 ，可解釋4.55%（即重疊部分）的「管理取向變項群」。在自我效能變項群中，以「盡心教學及善用方法的效能」、「診斷學習及變通教法的效能」、「抗衡家庭及社會負面影響的效能」及「抗衡學生參照人物負面影響的效能」之相關係數較大，其負荷量介於.37~.70之間；在管理取向變項群中，以「動機信念」的相關係數.97最大，但「控制意識」的相關係數亦達到-.46。顯示「盡心教學及善用方法的效能」、「診斷學習及變通教法的效能」、「抗衡家庭及社會負面影響的效能」及「抗衡學生參照人物負面影響的效能」主要是透過第二個典型變項，分別影響到教師的動機信念和控制意識。亦即教師在這四個構面的效能預期愈高，不但愈持自主取向的動機信念，更愈具人文取向的控制意識。

綜合上述的分析可知，教師自我效能六個構面與控制意識及動機信念之間，有典型相關存在。顯示教師自我效能與班級管理取向的關係頗為複雜。故研究假設3-1獲得支持。

表 5 教師自我效能與控制意識及動機信念之典型相關係數的顯著性考驗摘要表

典型變項	特徵值	解釋總變異百分比	累積解釋總變異百分比	典型相關 (ρ)	決定係數 (ρ^2)	自由度 (df)	F 值
1	.13	60.17	60.17	.3388	.1148	12	6.49**
2	.09	39.83	100.11	.2821	.0791	5	6.23**

**P<.01

表 6 教師自我效能與控制意識及動機信念之典型相關分析摘要表

X 變項群 (自我效能)	典型變項		Y 變項群 (管理取向)	典型變項	
	χ_1	χ_2		η_1	η_2
X1 盡心教學及善用方法的效能	-.08	.37	Y1 控制意識	.89	-.46
X2 診斷學習及變通教法的效能	.19	.62	Y2 動機信念	.24	.97
X3 抗衡家庭及社會負面影響的效能	-.35	.44			
X4 抗衡家長管教負面影響的效能	-.91	.12			
X5 抗衡傳播媒體負面影響的效能	-.51	.49			
X6 抗衡學生參照人物負面影響的效能	-.03	.70			
抽出變異百分比	20.99	24.28	抽出變異百分比	42.50	57.50
重疊 (%)	2.41	1.92	重疊 (%)	4.88	4.55
典型相關 (ρ)		.3388	.2821		
決定係數 ρ^2		.1148	.0791		

伍、綜合討論

針對以上的研究結果，本研究將繼續進行下列的綜合討論。討論的重點有二：在「高、低自我效能教師的班級管理取向之比較」與「教師自我效能各構面對班級管理取向的影響與作用之分析」。

一、高、低自我效能教師在班級管理取向上的差異

從本研究的初步分析得知：一般而言，國小教師的自我效能愈高，對學生愈採取人文取向的控制意識，而其問題解決風格亦傾向自主取向的動機信念。究其原因，可能由於高自我效能的教師對自己教學的能力和技巧較為樂觀且充滿信心，而對學生的自治能力和學習表現亦較持肯定的態度，因而在管理班級秩序時，傾向人文取向的作風，且較能支持學生的自主行為。反之，低自我效能的教師不但缺乏教學信心，且往往覺得外在阻力遠大於教育力量，認為學生沒有自我決定的能力，因而採取監控方式來管理學生，掌控學生的學習動機，以確保自己在班級體系中的地位。

再從教師自我效能六個構面來看，國小教師的控制意識與其「抗衡家庭及社會負面影響的效能」、「抗衡家長管教負面影響的效能」、「抗衡傳播媒體負面影響的效能」以及「抗衡學生參照人物負面影響的效能」有關。當教師在這四方面的效能預期較高，則較具有人文素養，能夠鼓勵學生自治自律，較不採取監控取向的控制意識。至於教師的動機信念，可能與其「盡心教學及善用方法的效能」、「診斷學習及變通教法的效能」以及「抗衡學生參照人物負面影響的效能」有關。同樣地，當教師在這三方面的效能預期愈高，較能提供學習資訊給學生自行解決學習問題，以培養學生的內在動機，因而採取自主取向的動機信念。由此可見，教師的控制意識與抗衡外在「環境」有關的效能預期較為密切，而教師的動機信念則與「自我」有關的效能預期更具關聯。此項研究與 Woolfolk & Hoy (1990)、Woolfolk, Rosoff, & Hoy (1990) 的研究結果略有差異。此種差異一方面說明教師自我效能本質的複雜性與個殊性，另一方面亦顯示中、外教師對控制信念的判斷並不完全一致。然而，為何不

同構面的教師自我效能會產生不同的影響？這個問題可從兩方面加以說明：其一、由於教師對教學功能及作用的知覺不同。有些教師在處理班級秩序時，具有較佳的管理策略，因之留給學生更多的自由空間，且能適時激發學生的學習動機。但有些教師則認為外在環境的影響力遠大於教學力量或自己的能力，而為了順利執行教學任務，他們不得不採取控制的手段來管理學生，以繼續維持教學活動的進行。其二、由於教師個人對控制意識和動機信念的看法不同。有些教師將處理常規和學習問題視為同一件事，其反應在控制意識與動機信念的觀念與態度，通常是一致的。另有些教師在處理這兩件事時，因具有不同的認知而採取個別的管理策略，以致形成不同的結果。由此可知，教師對學生的控制意識與動機信念，可能與其自我效能的高低有關。

二、教師自我效能各構面對班級管理取向的影響與作用

在預測效果方面，本研究發現：教師自我效能六個構面中，「抗衡家長管教負面影響的效能」和「抗衡傳播媒體負面影響的效能」對教師的控制意識能作有效的預測，可解釋9.56%的總變異量。此項發現顯示：教師對家長教育方式和管教態度的看法，可能會影響他們對學生控制意識的觀念與做法。此外，大眾傳播媒體對學校教育的影響，亦可能造成教師不同的控制信念。當教師相信自己能夠抗衡家長管教和傳播媒體的負面影響時，他們對學生的管理較傾向人文取向；而當教師缺乏與家長及傳播媒體溝通的能力時，則可能採取監控取向的控制意識，以全盤控制學生的行為。換言之，監控取向的控制意識可視為低自我效能教師的特徵之一，而人文取向的控制意識則是高自我效能教師的表現指標。另外，在教師自我效能六個構面中，「診斷學習及變通教法的效能」和「抗衡學生參照人物負面影響的效能」對教師的動機信念也能作有效的預測，可解釋5.43%的總變異量。此項發現亦指出：教師本身對特殊教學事件的診斷能力和變通技巧之信念，可能與教師解決學生學習問題的策略有關。至於學生的參照團體或重要他人，對教師的動機信念亦可能形成潛在影響。Deci等人（1981）認為一位有效能的教師通常能夠提供學生自行解決問題的資訊，以培養學生自治的能力。本研究此項發現即支持了此一說法。特別是當教師愈具有「診斷學習及變通教法的效能」時，不但能夠發揮自己的教學能力，同時亦較能支持學生自主的行為。

比較上述兩項預測效果之差異，一方面可能由於不同構面的自我效能各有其影響層面；另一方面則是控制意識和動機信念原分屬於兩個不同領域的概念，其影響來源可能有所不同。所以，六個構面的自我效能對教師的控制意識和動機信念之預測便存有差異。至於教師自我效能六個構面對控制意識及動機信念的預測效果低微，其原因可從兩方面來說明：一、由於教師自我效能的作用並不完全反應在班級管理層面，而相對反應在其他教學層面（例如：情緒激起或生涯選擇等）；二、影響教師控制意識及動機信念的因素相當複雜，自我效能只是其中之一，尚有其他重要因素必須加以考量的。

至於典型相關分析結果，本研究發現：教師自我效能各構面與控制意識及動機信念之間，存有顯著的典型相關。教師自我效能各構面透過兩個典型變項，對控制意識和動機信念的影響略有不同，但互有重疊之處。一般而言，與「自我」有關的效能預期，對動機信念的影響較大，而與抗衡外在「環境」有關的效能判斷，則對控制意識和動機信念均產生相當的作用。控制意識和動機信念雖為班級管理的重要範疇，二者皆強調控制的概念，但所指涉的內涵卻有不同。前者是以「秩序控制」為焦點，後者則以「學習控制」為核心。因此，不同自我效能的教師對這兩項管理問題所採取的處理方式，則存有某種程度的差異。此項結果更說明了：不同構面的自我效能對教師班級管理的取向是有差別的。這也支持了Woolfolk, Rosoff, & Hoy (1990)的觀點：進行典型相關分析，更能深入瞭解教師自我效能與控制意識及動機信念的關係。若僅採簡單相關分析，則無法找出各因素間的交互關係。從此項研究結果，更能清楚地瞭解教師自我效能與班級管理取向的複雜關係。

陸、結論與建議

一、結 論

本研究的目的是在於探討教師自我效能與班級管理取向之關係。研究中，首先探討「教師自我效能」、「控制意識」和「動機信念」的理論基礎，其次編製「教學自我效能量表」、「學生控制意識量表」和「問題解決風格量表」為研究工具，並以426位國小教師為對象進

行實證研究。以下是本研究的主要發現：

(一)教師對學生秩序和學習的管理，因其自我效能的高低而有差異。整體而言，高自我效能的教師愈具有人文取向的控制意識和自主取向的動機信念；低自我效能的教師愈具有人文取向的控制意識和自主取向的動機信念；低自我效能的教師則具有監控取向的控制意識和控制取向的動機信念。但此一現象可能因自我效能各構面的不同而有差異。一般而言，教師的動機信念與「自我」層面的效能預期較為有關，而其控制意識則與抗衡「環境」層面的效能預期較具關聯。

(二)教師自我效能六個構面對控制意識及動機信念各有其預測作用。「抗衡家長管教負面影響的效能」和「抗衡傳播媒體負面影響的效能」對教師的控制意識能作有效預測，可解釋9.56%的總變異量。另外，「診斷學習及變通教法的效能」和「抗衡學生參照人物負面影響的效能」對教師的動機信念亦能作有效預測，其解釋量為5.43%。顯然，教師自我效能對班級管理取向的影響與作用仍相當有限，有待進一步檢視。

(三)教師自我效能六個構面（自我效能變項群）與控制意識及動機信念（管理取向變項群）之間，存有顯著的典型相關。教師自我效能各構面對控制意識和動機信念的影響雖略有不同，但互有重疊。大致而言，「抗衡家長管教負面影響的效能」和「抗衡傳播媒體負面影響的效能」對教師的控制意識之影響較為顯著，而「盡心教學及善用方法的效能」、「診斷學習及變通教法的效能」、「抗衡家庭及社會負面影響的效能」及「抗衡學生參照人物負面影響的效能」則分別對教師的動機信念和控制意識均產生作用。

總之，無論就理論觀點或實證分析，教師自我效能與班級管理取向確有關聯。高自我效能的教師比低自我效能的教師更具有人文取向的控制意識，且持自主取向的動機信念。此外，透過多元迴歸分析和典型分析所進行的研究結果，更顯示教師自我效能與控制意識及動機信念具有複雜的交互關係。

二、建 議

班級管理對教學既是如此重要，但許多的研究卻偏重於教師行為的探討，認為班級管理僅是負責班級秩序的維持，只要具備常規訓練的技巧即可，而忽略教師管理信念的探究。本

研究從教師思考的角度所進行的研究指出：教師班級管理取向與其自我效能高低有關，且不同構面的自我效能對教師的控制意識和動機信念之預測效果，各有其不同的影響作用。可見，提昇教師的自我效能，有助於教師建立合理的班級管理信念與態度。依前述各項分析及討論，本研究提出下列的建議，作為師資培育之參考。

(一)正視教師自我效能的重要性，提供策略或方案，協助教師分析各種教學問題，發展教師的專業知能，使其能為自己的教學開拓更具分析性的途徑，進以提昇教學效能。

(二)加強教師對教學實踐的反省與思考，提供有關教師自我效能的訊息來源，培養教師主動覺察與監控認知歷程的能力，使之成為高效能的專家教師。

(三)分析教師自我效能的本質及作用，作為檢視教師教學行為的參考，並進而改善教學的整體影響因素，建立無障礙的教學環境，期能更有助於教師自我效能的發展與提昇。

(四)協助教師建立適合教學情境的實用智慧，將「教師自我效能」和「班級管理」的概念納入教師進修課程之中，實施「效能本位」(efficacy-based)的師資培育教育，加強教師效能的訓練與促進。

最後，另須說明的是：本研究雖探討教師自我效能與其班級管理取向的關係，但這只是一項相關研究，並未分析各因素彼此之間的因果關係，因而無法推論何者為因，何者為果。未來可進一步探討教師自我效能與班級管理的因果關係。再則，本研究初步發現教師自我效能對控制意識的預測效果較大，而對動機信念的預測效果較小，且其預測變項亦有差異。未來的研究除了繼續檢視教師自我效能與控制意識及動機信念的關係外，亦可探討控制意識與動機信念的關聯，以深入探究教師信念與教師行為的複雜關係。

參 考 書 目

- 林清財（1990）。我國國民小學教師教育信念之相關研究。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 簡紅珠（1988）。教學研究的趨勢。載於黃光雄主編，教學原理（423-449頁）。台北：師大書苑。
- Armor, D. et al. (1976) . Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools. Santa Monica, CA: The Rand Corporation.
(ERIC Document Reproduction Service No.ED130243).
- Ashton, P.(1984). Teacher efficacy : A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Ashton, P. et al.(1982a). A study of teachers' sense of efficacy.(Final report, Volume I). Gainesville:University of Florida.
(ERIC Document Reproduction Service No.ED231834).
- Ashton, P. et al. (1982b). A study of teachers' sense of efficacy. (Final report, Volume II). Gainesville: University of Florida.
(ERIC Document Reproduction Service No.ED231835).
- Ashton, P. et al. (1983). A study of teachers' sense of efficacy. (Final report, Executive summary). Gainesville: University of Florida.
(ERIC Document Reproduction Service No.ED231835).
- Ashton, P. & Webb, R. (1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. NJ: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Berman, P. et al.(1977). Federal programs supporting educational Change: Factors effecting implementation and continuation. Santa Monica, CA: The Rand Corporation.
(ERIC Document Reproduction Service No.ED140432).
- Clark, C. M. & Peterson P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock(Ed.). *Handbook of research on teaching* (255-296) . New York: Macmillan Publishing Company.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of*

- Personality and Social Psychology, 18, 105-115.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1), 1-10.
- Deci, E. L., et al. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642-650.
- Dembo, M. H. & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.
- Fuller, B., et al. (1982). The organizational context of individual efficacy. *Review of Educational Research*, 52(1), 7-30.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gulickman, C. D. & Tamashiro, R. T. (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in the Schools*, 19, 558-561.
- Guskey, T. R. (1985). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching & Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27(2), 279-300.
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60(3), 419-469.
- Prawat, R. S. & Andersson, A. H. (1988). Eight teachers' control orientations and their students' problem-solving ability. *The Elementary School Journal*, 89(1), 99-111.
- Trentham, L., Silvern, S., & Brogdon, R. (1985). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Psychology in the School*, 22, 343-352.
- Willower, D. J., Eidell, T. L. & Hoy, W. K. (1967). The school pupil control ideology. *The Pennsylvania State University Studies*.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching & Teacher Education*, 6(2), 137-148.