

國立臺灣師範大學體育學系

博士學位論文

體育教師之自我概念、教學信念、教學效能歸
及其教學之自我效能線性結構關係之實證研究

研 究 生：蕭秋祺

指導教授：許義雄

協同指導：鄭志富

中華民國 九十九 年 十二 月

中華民國臺北市

國立臺灣師範大學體育學系博士論文通過簽名表

系所別：體育學系

姓名：蕭秋祺

學號：895300069

博士論文題目：國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因
及其教學自我效能線性結構關係之實徵研究

經審查合格，特予證明

論文口試委員

周宏室

周宏室 博士
國立體育大學體育研究所

林世華

林世華 博士
國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系

程瑞福

程瑞福 博士
國立臺灣師範大學體育學系

黃月嬋

黃月嬋 博士
國立臺中教育大學體育學系

許義雄

許義雄 博士
國立臺灣師範大學體育學系
論文指導教授

系主任簽章：

程紹周

中華民國99年12月21日

國立臺灣師範大學學位論文授權書

本授權書所授權之論文為授權人在國立臺灣師範大學運動與休閒學院

體育學系研究所99學年度第1學期取得博士學位之論文。

論文題目：國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因及其教學自我效能線性結構關係之實徵研究

指導教授：許義雄、鄭志富

授權事項：

一、授權人同意非專屬無償授權本校將上列論文全文資料以微縮、光碟、數位化或其他方式進行重製作為典藏之用。本校在上述範圍內得再授權第三人進行重製。

☒同意

二、授權人 ☐不同意 非專屬無償授權本校及國家圖書館將前條典藏之資料收錄於資料庫，並以電子形式透過單機、網際網路、無線網路或其他傳輸方式，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、瀏覽、下載、傳輸、列印等利用。本校得將上述權利再授權于第三者。

三、論文全文電子檔上載網路公開時間：【第二項勾選同意者，以下須擇一勾選】

☐即時公開

☒自2012年1月1日始公開

授權人姓名：

(請親筆正楷簽名)

學 號：895300069

註：1. 本授權書須列印並簽署兩份，一份裝訂於紙本論文書名頁，一份繳至圖書館辦理離校手續

2. 授權事項未勾選者，分別視同「同意」與「即時公開」

中 華 民 國 99 年 12 月 30 日

國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因及其教學自我效能線性結構關係之實徵研究

完成日期：2010 年 12 月

研究生：蕭秋祺

指導教授：許義雄

協同指導：鄭志富

摘 要

本研究旨在透過問卷調查方式，探討國中體育教師的自我概念、教學信念、教學成敗歸因及其教學自我效能的現況、差異與關係，並檢證其線性結構模式之適配性。為達成研究目的，本研究乃透過文獻探討，建立理論基礎，並據以編製「國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能關係之調查問卷」。問卷調查對象係自全國各縣市國民中學中，以分層隨機取樣方式，抽取 650 位任職體育教師進行問卷施測，合計回收問卷 592 份，回收率 91.01%，有效問卷 571 份，有效率 96.45%。問卷調查所得資料經次數分配、平均數、標準差、單變量變異數分析、多變量變異數分析、積差相關分析、典型相關分析、多元迴歸分析、結構方程模式分析等統計處理及分析後，得到許多重要結論，包括：

- (一) 國中體育教師的自我概念和教學信念均傾向於進步取向，且普遍認為教師全心投入教學是教學成敗的關鍵，運氣是最不重要的原因。此外，國中體育教師普遍具有高度的教學自我效能感
- (二) 國中體育教師的自我概念、教學信念及教學自我效能因教師特質與教學環境的不同而略有差異，而教學成敗歸因則不因教師特質與教學環境的不同而有差異。
- (三) 國中體育教師的自我概念與其教學信念、教學自我效能之相關性高，而與教學成敗歸因之相關性甚低。
- (四) 國中體育教師的教學信念與教學自我效能關係密切，而教學信念與教學成

敗歸因有關係，但相關性不高。

(五) 國中體育教師的教學成敗歸因之內在因素與教學自我效能較具相關性。

(六) 自我概念、教學信念與教學成敗歸因對整體教學自我效能、個人教學效能及一般教學效能均具有預測力

(七) 本研究所建立之國中體育教師自我概念、教學信念、教學成功歸因與教學自我效能之線性結構關係模式，適配度佳，變項間具線性結構關係。

針對上述結論，本研究對國中體育教師、教育行政機關及學校當局等提出如下具體建議：

(一) 教師應時時自省並修正自我概念和教學信念，以提升教學自我效能。

(二) 年輕教師和資淺教師宜向年長教師和資深教師請益。

(三) 舉辦各項在職進修與研習，提供體育教師專業支持體系。

(四) 建立偏遠和小型學校校際合作機制，平衡城鄉差距。

(五) 關注教師成敗歸因方式，並提供適宜輔導。

關鍵詞：國中體育教師、自我概念、教學信念、教學成敗歸因、教學自我效能、結構方程模式

An Empirical Study of the Linear Structure Relationships among Self-Concepts, Teaching Beliefs, Attribution of Success and Failure in Teaching, and Teaching Self-Efficacy of Physical Education Teachers at Junior High Schools

Date: December, 2010

Hsiao, Chiou-Chi

Advisor: Hsu, I-Hsiung

Cheng, Chin-Fu

Abstract

This study focused on the status quo, differences, and relationships among self-concepts, teaching beliefs, attribution of success and failure in teaching, and teaching self-efficacy of physical education teachers at junior high schools, and verifies the fit of their linear structural model. To serve the abovementioned purposes, this study compiled and produced the Questionnaire of the Relationships among Self-Concepts, Teaching Beliefs, Attributions of Success and Failure in Teaching, and Teaching Self-Efficacy of Physical Education Teachers at Junior High Schools by first conducting literature research and establishing a theoretic ground. The questionnaire survey was implemented with stratified random sampling among all junior high schools nationwide. 650 physical education teachers in active service were drawn and 592 questionnaire forms were retrieved at a response rate of 91.01%. A total of 571 questionnaire forms were valid, accounting for a valid response rate of 96.45%. The data extracted from the questionnaire were processed and analyzed with frequency distribution, mean calculation, standard deviation, ANOVA, MANOVA, product-moment correlation, canonical correlation analysis, multiple regression analysis, and structural equation modeling analysis. The important conclusions derived included:

(1) The self-concepts and teaching beliefs of physical education teachers at junior high

schools were prone to progress orientation; the majority believed that the commitment to teaching was the key element to the success of teaching and that luck was the least important factor. In addition, most of the physical education teachers at junior high schools were highly aware of teaching self-efficacy.

- (2) The self-concepts, teaching beliefs, and teaching self-efficacy of physical education teachers at junior high schools slightly varied with teacher characteristics and teaching environment, while the attributions of success and failure in teaching showed no influence from teacher characteristics and teaching environment.
- (3) The self-concepts, teaching beliefs, and teaching self-efficacy of physical education teachers at junior high schools exhibited a high correlation, while a minimal correlation was observed between the self-concepts and attributions of success and failure in teaching.
- (4) The teaching beliefs and teaching self-efficacy of physical education teachers at junior high schools were closely related, but teaching beliefs and attributions of success and failure in teaching were related at an insignificant level.
- (5) The internal factors of attributions of success and failure in teaching of physical education teachers at junior high schools were comparatively more related to teaching self-efficacy;
- (6) The self-concepts, teaching beliefs, and attributions of success and failure in teaching of physical education teachers at junior high schools had predictability on overall teaching self-efficacy, individual teaching efficacy, and general teaching efficacy.
- (7) The linear structural relation model for self-concepts, teaching beliefs, attributions of success and failure in teaching, and teaching self-efficacy of physical education teachers at junior high schools created by this study has a good fit; the variables showed a linear structural relationship.

Based on the above conclusions, this study provides the following practical suggestions for physical education teachers at junior high schools, education administration agencies, and schools authorities:

- (1) Teachers should constantly self-review and self-correct their concepts and teaching beliefs in order to enhance their teaching self-efficacy;
- (2) It would be better for young and novice teachers to ask for advice from older and senior teachers;
- (3) Sponsor all counts of on-the-job training and workshops and provide a professional support system for physical education teachers;
- (4) Establish an inter-school collaboration mechanism for remote and small schools to balance the urban-rural difference; and
- (5) Pay attention to the method used to determine the attributions of the teachers' success or failure and provide proper consultation.

Keywords: physical education teachers at junior high schools, self-concept, teaching belief, attribution of success and failure in teaching, teaching self-efficacy, structural equation modeling

謝 誌

終於畢業了，人生的第一個目標總算達成了。回首這一段漫長而艱辛的路程，實在只有一個字可以形容，那就是”累”。很高興自己熬過來了，也非常感謝周遭親人友朋與師長，每每在我心力交瘁的時候，總能適時地給我關懷、鼓勵，不斷刺激著我勇敢地站起來；在我需要幫助的時候，總能不加思索地伸出援手，做我最堅強的後盾。在此，秋祺向你們致上最誠摯的謝意，並將這份喜悅與你們一同分享。

這一路走來，感謝恩師許義雄博士，老師學識淵博、任事積極認真、待人親切真誠，始終是秋祺學習的榜樣；打從碩班開始，秋祺跟隨老師進入學術的殿堂，若非老師耐心指導，秋祺恐怕早已淹沒在浩瀚的學海中，師恩浩蕩，永銘於心。另外，感謝周宏室校長、林世華教授、阿福老師和月嬋學姐以豐富的專業學識，鉅細靡遺地斧正論文，並提供諸多寶貴意見，使本論文更趨於完整。在此敬致 最深切的謝意！

其次要感謝運動教育學研究室的伙伴們，勝雄學長、敏華學姐、靜萍學姐、玉枝學姐、春秀學姐和漢吾學長，感謝你們在百忙之中，仍撥冗協助問卷專家效度。同時也要感謝所有參與研究的體育老師，以及所有協助寄發問卷的田徑隊小朋友們，沒有你們的傾力協助，本論文就無法完成。

最後感謝內人小娟，在進修的這段歲月，總是給我最大的鼓勵與支持，讓我時時感受到一股充滿關懷且溫馨的暖流，讓我有堅持下去的勇氣，謝謝妳。

要感謝的人很多，在此一併致謝，並將本論文獻給所有關心及協助我的貴人，也獻給在天上的父親。

蕭秋祺 謹誌

于實踐大學高雄校區研究室

中華民國 100 年 1 月 5 日

目次

論文通過簽名表 -----	
i	x
論文授權書 -----	
i	x
中文摘要 -----	ix
英文摘要 -----	
i	x
謝誌 -----	ix
目次 -----	ix
表次 -----	ix
圖次 -----	ix

第壹章 緒論

第一節 研究背景 -----	02
第二節 研究目的與課題 -----	07
第三節 待答問題 -----	08
第四節 研究範圍與限制 -----	08
第五節 名詞操作性定義 -----	09

第貳章 文獻回顧與探討

第一節 自我概念的相關理論與研究 -----	12
壹、自我概念的意義及其相關概念 -----	12

貳、自我概念的相關理論	31
參、自我概念的研究典範與研究成果	36
肆、小結	43
第二節 教學信念的相關理論與研究	44
壹、教學信念的意義及其相關概念	44
貳、教學信念的相關理論	57
參、教學信念的研究典範與研究成果	61
肆、小結	71
第三節 教學成敗歸因的相關理論與研究	73
壹、教學成敗歸因的意義及其相關概念	73
貳、教學成敗歸因的相關理論	78
參、教學成敗歸因的研究典範與研究成果	81
肆、小結	85
第四節 教學自我效能的相關理論與研究	87
壹、自我效能的意義、來源及其特性	88
貳、教學自我效能的意義及其相關概念	92
參、教學自我效能的相關理論	99
肆、教學自我效能的研究典範與研究成果	103
伍、小結	111
第五節 潛在變項關係之相關研究	112
壹、自我概念與教學信念、教學成敗歸因、教學自我效能之關係	112
貳、教學信念與教學成敗歸因、教學自我效能之關係	114
參、教學成敗歸因與教學自我效能之關係	115
肆、小結	116

第參章 研究設計與實施

第一節	研究架構	118
第二節	研究方法與步驟	122
第三節	研究假設	123
第四節	研究對象	127
第五節	問卷編製與實施	129
壹、問卷編製		129
貳、問卷題目分析		134
參、正式施測		147
第六節	資料處理	149

第肆章 結果分析與討論

第一節	自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能之現況分析	152
壹、國中體育教師自我概念之現況分析		152
貳、國中體育教師教學信念之現況分析		153
參、國中體育教師教學成敗歸因之現況分析		154
肆、國中體育教師教學自我效能之現況分析		156
伍、綜合討論		157
第二節	自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能在教師特質和 教學環境上之差異分析	163
壹、自我概念在教師特質與教學環境上之差異分析		163
貳、教學信念在教師特質與教學環境上之差異分析		167
參、教學成敗歸因在教師特質與教學環境上之差異分析		173
肆、教學自我效能在教師特質與教學環境上之差異分析		178
第三節	自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能之相關分析	184
壹、自我概念與教學信念、教學成敗歸因、教學自我效能之相關分析		184

貳、教學信念與教學成敗歸因、教學自我效能之相關分析 -----	202
參、教學成敗歸因與教學自我效能之相關分析 -----	217
第四節 自我概念、教學信念、教學成敗歸因對教學自我效能之預測力分析 --	227
壹、自我概念、教學信念、教學成敗歸因對教學自我效能之預測力 -----	227
貳、自我概念、教學信念、教學成敗歸因對個人教學效能之預測力 -----	228
參、自我概念、教學信念與教學成敗歸因對一般教學效能之預測力 -----	230
肆、綜合討論 -----	231
第五節 自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能之結構方程	
模式分析 -----	234
壹、原始理論模式 -----	234
貳、修正理論模式 -----	238
參、綜合討論 -----	246

第伍章 結論與建議

第一節 結論 -----	250
第二節 建議 -----	258

參考書目及文獻

一、中文部分 -----	262
二、外文部分 -----	280

附錄

附錄一：國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因及其教學	
自我效能之線性結構模式研究（專家內容效度檢測問卷） -----	294

附錄二：專家內容效度檢測結果及處理情形 -----	305
附錄三：問卷各題項之共同性檢測結果 -----	311
附錄四：國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因及其教學自我 效能之線性結構模式研究（正式問卷） -----	315
附錄五：個別題項之平均數與標準差 -----	321
附錄六：不同背景國中體育教師在自我概念上之多變量變異數分析 -----	326
附錄七：不同背景國中體育教師在教學信念上之多變量變異數分析 -----	331
附錄八：不同背景國中體育教師在教學成功歸因上之多變量變異數分析 --	336
附錄九：不同背景國中體育教師在教學失敗歸因上之多變量變異數分析 --	340
附錄十：不同背景國中體育教師在教學自我效能上之多變量變異數分析 --	344

目次

表 2-1-1	國內外學者及研究者對於自我概念內涵的觀點	24
表 2-2-1	教學信念的定義	46
表 2-2-2	國內外研究所採用之教學信念取向一覽表	51
表 2-2-3	Tabachnick 與 Zeichner 的教學觀點研究內涵	55
表 2-3-1	Weiner 自我歸因理論之三個構面成敗歸因分類表	80
表 2-4-1	國內外有關教學自我效能內涵一覽表	96
表 3-4-1	抽測樣本數分配表	129
表 3-5-1	內容效度檢測之專家學者一覽表	132
表 3-5-2	專家效度檢測結果統計一覽表	133
表 3-5-3	自我概念分量表之項目分析結果	136
表 3-5-3	自我概念分量表之因素分析與 Cronbachs' α 分析結果	137
表 3-5-5	自我概念分量表因素相關矩陣	138
表 3-5-6	教學信念分量表之項目分析結果	139
表 3-5-7	教學信念分量表之因素分析與 Cronbachs' α 分析結果	140
表 3-5-8	教學信念分量表因素相關矩陣	140
表 3-5-9	教學成功歸因分量表之項目分析結果	141
表 3-5-10	教學成功歸因分量表之因素分析與 Cronbachs' α 分析結果	142
表 3-5-11	教學成功歸因分量表因素相關矩陣	143
表 3-5-12	教學失敗歸因分量表之項目分析結果	143
表 3-5-13	教學失敗歸因分量表之因素分析與 Cronbachs' α 分析結果	144
表 3-5-14	教學失敗歸因分量表因素相關矩陣	145
表 3-5-15	教學自我效能分量表之項目分析結果	146
表 3-5-16	教學自我效能分量表之因素分析與 Cronbachs' α 分析結果	147

表 3-5-17	受試對象個人背景變項資料統計表	148
表 4-1-1	國中體育教師自我概念之現況分析表	153
表 4-1-2	國中體育教師教學信念之現況分析表	154
表 4-1-3	國中體育教師教學成功歸因之現況分析表	155
表 4-1-4	國中體育教師教學失敗歸因之現況分析表	155
表 4-1-5	國中體育教師教學自我效能之現況分析表	156
表 4-2-1	自我概念在教師特質及教學環境上之變異數分析摘要表	164
表 4-2-2	假設一之考驗結果	165
表 4-2-3	教學信念在教師特質及教學環境上之變異數分析摘要表	168
表 4-2-4	假設二之考驗結果	169
表 4-2-5	教學成功歸因在教師特質及教學環境上之變異數分析摘要表	173
表 4-2-6	教學失敗歸因在教師特質及教學環境上之變異數分析摘要表	175
表 4-2-7	假設三之考驗結果	176
表 4-2-8	教學自我效能在教師特質及教學環境上之變異數分析摘要表	179
表 4-2-9	假設四之考驗結果	181
表 4-3-1	自我概念與教學信念之積差相關分析表	185
表 4-3-2	自我概念各構面與教學信念各構面之典型相關分析表	186
表 4-3-3	自我概念與教學成功歸因之積差相關分析結果	189
表 4-3-4	自我概念各構面與教學成功歸因各構面之典型相關分析表	190
表 4-3-5	自我概念與教學失敗歸因之積差相關分析表	193
表 4-3-6	自我概念與教學自我效能之積差相關分析表	194
表 4-3-7	自我概念各構面與教學自我效能各構面之典型相關分析表	196
表 4-3-8	假設五之考驗結果	197
表 4-3-9	教學信念與教學成功歸因之積差相關分析表	203
表 4-3-10	教學信念各構面與教學成功歸因各構面之典型相關分析表	204
表 4-3-11	教學信念與教學失敗歸因之積差相關分析表	207

表 4-3-12	教學信念各構面與教學失敗歸因各構面之典型相關分析表	208
表 4-3-13	教學信念與教學自我效能之積差相關分析表	212
表 4-3-14	教學信念各構面與教學自我效能各構面之典型相關分析表	213
表 4-3-15	假設六之考驗結果	214
表 4-3-16	教學成功歸因與教學自我效能之積差相關分析表	218
表 4-3-17	教學成功歸因各構面與教學自我效能各構面之典型相關分析表	220
表 4-3-18	教學失敗歸因與教學自我效能之積差相關分析表	221
表 4-3-19	教學失敗歸因各構面與教學自我效能各構面之典型相關分析表	223
表 4-3-20	假設七之考驗結果	224
表 4-4-1	自我概念、教學信念與教學成敗歸因對整體教學自我效能之 迴歸分析	228
表 4-4-2	自我概念、教學信念與教學成敗歸因對個人教學效能之迴歸分析	229
表 4-4-3	自我概念、教學信念與教學成敗歸因對一般教學效能之迴歸分析	230
表 4-4-4	假設八之考驗結果	231
表 4-5-1	原始理論模式資料分析之統計符號	236
表 4-5-2	原始理論模式之估計參數摘要表	237
表 4-5-3	原始理論模式之適配指標檢測摘要表	238
表 4-5-4	修正模式資料分析之統計符號	240
表 4-5-5	修正模式之估計參數摘要表	241
表 4-5-6	修正模式之適配指標檢測摘要表	242
表 4-5-7	原始模式與修正模式之估計參數比較摘要表	243
表 4-5-8	原始模式與修正模式之適配指標檢測比較摘要表	243
表 4-5-9	修正模式之直接影響效果分析摘要表	244
表 4-5-10	修正模式之間接影響效果分析摘要表	245
表 4-5-11	修正模式之全體影響效果分析摘要表	245
表 4-5-12	假設九之考驗結果	246

圖 次

圖 2-1-1	Fuller 自我的四部分	19
圖 2-1-2	Lawrence 的自我概念傘狀結構圖	21
圖 2-2-1	Fishbein 與 Ajzen 的思考與行動關係模式圖	58
圖 2-2-2	Shavelson 與 Stern 的教學判斷與決定模式圖	59
圖 2-2-3	Clark 與 Peterson 教師思考與教師行動模式圖	60
圖 2-4-1	效能預期與結果預期之區別	90
圖 2-5-1	國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能 之線性結構關係模式	117
圖 3-1-1	研究架構圖	118
圖 3-2-1	研究方法與步驟圖	122
圖 4-3-1	自我概念與教學信念之典型相關分析路徑圖	187
圖 4-3-2	自我概念與教學成功歸因之典型相關分析路徑圖	192
圖 4-3-3	自我概念與教學自我效能之典型相關分析路徑圖	197
圖 4-3-4	教學信念與教學成功歸因之典型相關分析路徑圖	206
圖 4-3-5	教學信念與教學失敗歸因之典型相關分析路徑圖	210
圖 4-3-6	教學信念與教學自我效能之典型相關分析路徑圖	214
圖 4-3-7	教學成功歸因與教學自我效能之典型相關分析路徑圖	220
圖 4-3-8	教學失敗歸因與教學自我效能之典型相關分析路徑圖	223
圖 4-5-1	原始假設理論模式	235
圖 4-5-2	修正假設理論模式	239
圖 4-5-3	修正模式之結構方程模式分析徑路圖	242
圖 4-5-4	國中體育教師自我概念、教學信念、教學成功歸因與教學自我效能 之線性結構關係模式	247

第壹章 緒論

隨著二十一世紀的到來，教育將是「希望的工程」、「寧靜的革命」、更是「典範的轉化」（馮朝霖，1999）。近年來，世界先進國家刻正為促進教育的進步與發展，莫不致力於推動教育改革，並將教育改革視為重要政策之一。我國亦不例外，民國八十三年修訂「師資培育法」並頒佈施行；民國八十四年公布「教師法」；民國八十五年政府機關、民間機構與社會專業人士組成「行政院教育改革審議委員會」，並提出「教育改革總諮議報告書」，促成了九年一貫教改方案之研議，及至民國九十年開始實施九年一貫新課程，在在顯示政府積極推動教育改革的決心。然而，在這波教育改革浪潮中，教師所受到的衝擊最大，影響也最深；因為教師是教育改革方案的執行者，是教育改革成敗的關鍵人物，在教育改革過程中扮演最關鍵的角色（歐用生，1996）。就九年一貫課程而言，從課程的統整，到基本學力的建立與培養，以及讓學生學會「真實的生活」，均是教師責無旁貸的重要任務（游家政，1999）。九年一貫課程推展過程中，教師的自我概念、內在信念與自我表現知覺等更是扮演著舉足輕重的重要角色。是以，在歷經近十年的教育變革後，有關教師思考與教學效能等議題，實為當前教育研究者關注的焦點。

在九年一貫新課程中，體育與健康教育歸屬為一個獨立學習領域，且規定一至三階段（一至九年級）均須修習，同時課程內容也更深入、範圍也更廣，足見體育科將扮演更重要的角色。是故，探究國中體育教師有關的課題，實有其刻不容緩的必要性。

本研究共分五章，第壹章是緒論，說明研究問題形成的背景，並闡述研究之目的與具體研究課題，並對研究範圍、限制和研究有關的重要名詞做清楚解釋與界定；第貳章是文獻探討，即回顧以往的研究者在教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因及教學自我效能等相關議題研究上努力的成果，並從中獲取有關專家

學者對本研究主題之看法，以作為建構問卷的重要基礎；第參章說明研究的方法與步驟；第肆章是呈現研究的結果，同時分析結果所傳達的意義；最後一章將整個研究成果做一結論，並提出具體建議，以資相關單位參考。

本章旨在說明研究問題的形成，包括問題背景、研究目的及課題、待答問題、研究範圍及研究的限制等，並將本研究重要名詞，提出解釋說明。

第一節 研究背景

教學是一種複合的概念(a complex concept)，而不是單一概念(simple concept)，它指涉及一組繁複的概念與活動歷程（歐陽教，1998）。近年來，隨著認知心理學蓬勃發展及廣泛應用，針對教師思考的相關研究慢慢形成一個重要的社群，甚而成爲現階段教育研究者最關注的焦點。

教師思考(teacher's thinking)，一般而言，泛指教師於教學活動之事前、事中、事後的心智歷程，如知覺、反省、問題解決、觀念運作、計畫、作決定、內隱理論、先前概念、信念等與有關教師教學之心理特質及認知歷程之總稱（林進材，1999；郭玉霞，1994；簡紅珠，1992；Calderhead, 1989; Clark & Peterson, 1986）。過去，社會科學研究完全由行爲主義所主導，教學研究經常忽視教師的心智生活，將教師思想視爲伴隨著行爲的附帶品，以致於教育研究者將研究重點集中在教師的外顯行爲，而忽略了教學內在思維與觀點的探討（林進材，1999）。然而，教學僅重視教師單方面所採用的教學指引或灌輸策略，忽略了教學情況的複雜性，將使研究結論相互矛盾且無適當的理論來分析研究結果(Gage, 1989)。換言之，僅以「過程—結果」爲導向，而忽略了中介變項的影響，將無法確實呈現教學情境的真實面貌。

早期，與教師教學有關的研究，泰半著眼於教師特質的探究及教師行爲的分析（林進材，1999），忽視了教師自我概念、判斷、作決定等內隱性的認知與信念

。直至「教師思考國際研究協會」(International Study Association on Teacher Thinking [ISATT])正式成立後，教師思考方面的研究方才受到普遍的重視。

教師思考的研究在教學上能提供教師探索自身教學的機會，並提示教師教學信念的重要性（林進材，1999）；教師思考是以教師的自我概念建構教學理論，突破傳統教學研究的窠臼，並強調教師教學歷程中的自我反省活動，重視教師的聲音、經驗及歷史與多元化的教學研究，進而強調專家與教師共同研究的專業關係，並建立專家教師的知識庫，以擬定有效的教學方案（王恭志，2003）。簡紅珠（1992）指出教師思考的研究對教學所作的描述可提供一個參考架構，供師資培育和研究者決定何種知識有益於教師，進而可得知教師所應具備的情境知識 (contextual knowledge)。是以，有關教師思考方面的研究，將有助了解教師所思所想，乃至所作所為，進而提供教師自我省思，以及改善教學之參考。

簡紅珠（1992）指出教師思考的研究領域主要有三：一是教師的教學計畫，主要在探討教師在教學時所思所想，藉以了解教師之專業認知為何；二是研究教師思考與決定的過程，探討教師的教學行為、影響教師決定的主要因素，以及彼此間的關聯；三是研究教師先前的教學概念與內在教學信念，研究重點在於探討教師對學生、學科、教師角色與責任所持的理念、教學詮釋及決定。由此可知，教師先前的概念、對教學所抱持的內在信念與教學行為三者均為研究教師思考的焦點。此外，根據 Clark 和 Peterson(1986)的教師思考與行為模式，以及 Shavelson 和 Stern(1981)所發展之教師判斷與決定的認知模式，教師的潛隱信念以及教師對於學生學習成效的歸因均是影響教師教學判斷與決定的重要因素。又如 Osborne (1998)所言，教學提供教師學習有關學科、學生和教師本身的機會，一方面，在教學過程中，教師會根據自己先前的認知與信念而採取行動，另一方面，教師行動會促使自己連結、比較先前的認知，發現前後的差異，而據以重新思考本身的認知、信念與價值觀。援此可知，在教師思考的中介歷程中，教師的潛隱理論與信念具有重要的核心價值，不僅影響教師的思考與決定，同時也會影響教師對於教學自我效能的評估以及實際的教學行為。

「追求卓越、提昇品質」向來是教育努力的方向，也是世界主要國家努力的目標，而提昇教師效能正是達成教育目標的重要途徑。而教學效能向來也是評估教師教學有效與否的重要指標，其測量方法有二：一是透過學生的學習成果來測量，二是藉由教師對自我教學行為有效性的符合程度來測量。對於前者的測量方式，曾有學者提出批評(Slaveson, Webb, & Burstein, 1986)，認為在此情形下，實際上是把教師教學內容與測驗內容視為一樣，而忽略了兩者實質上的差異，且如果所測量的結果只是一個總括性的分數，這樣的訊息並不能夠確定教學事件中有效與無效的構面與構成要素（黃儒傑，2002）。1970 年以後，教師教學自我效能逐漸受到重視，深信未來將成為教育研究的主流（吳清山，1998）。而教學自我效能(teaching self-efficacy)究何所指？係教師在從事教學工作時，主觀地評價本身能夠影響學生學習，以及抗衡外界環境對教學影響的一種知覺、判斷或信念，作為預期學習者可達到某些特定教育目標的結果。Lin(2002)指出教師教學自我效能是影響教師教學工作最顯著的心理因素，是教育改革的中心議題，也是提高教學與學校教育品質的關鍵。是以，探討教師教學自我效能除可避免以學生學習成就做為測量依據的缺失外，亦可提供教師改善教學之具體參照標準。

從實證研究的結果觀之，有關教師思考與教學效能的研究普遍證實兩者關係密切。如 Rowland(1986)研究指出自我概念較高者，較具有自信、較肯定自己的教學能力，並且較高的成就動機。林亨華（2003）研究則發現教師的自我概念越接近進步取向，其教學效能越高。方吉正（1998）歸納諸多有關教學信念與教學自我效能的研究指出，大多研究顯示兩者之間具有密切的關係。而 Denham 和 Michael(1981)研究發現教師對於自我表現的歸因是影響教師教學自我效能的一個重要變項。Cooper 和 Burger(1980)則發現教師的歸因不同，其教學自我效能也不同。研究指出，低教學自我效能教師通常將低成就學生的學習問題歸因於學生能力不好或其他外在環境問題，而不是本身的能力；相反的，高自我效能教師較傾向於內在歸因，較會承擔責任（劉威德，1994；Lee & Bobko, 1994; McKinney, Sexton, & Meyerson, 1999; Rose & Medway, 1981; Webb, 1982）。范姜巧儒（2007）研究也

進一步證實了教師的教學成功歸因和教學失敗歸因與其教學自我效能有顯著正相關。凡此種種可知，在教師思考的中介變項中，教師的自我概念、教學信念以及教學成敗歸因等均是影響教師教學自我效能的重要因素。然而，綜觀過往研究發現，教育研究者僅側重在教學信念與教學效能關係的探究，而忽略了教師自我概念以及教師教學成敗歸因與教學效能關係的研究，以致無法窺知教師思考與教學效能關係之全貌，甚或將教學信念視為教師思考的唯一標的，而有偏執一詞的傾向。是以，同時探討教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學效能的關係，確實有其必要性與急迫性。

自我概念(self-concept)非與生俱來，是個體透過與社會環境交互作用且和重要他人的回饋後，所形成的一種主觀對自己的看法、態度、情感與價值（伍至亮，2001；呂俊甫，1991；李惠加，1997；林家屏，2002；吳美玲，2001；洪聖陽，2002；賴鑫城，1992；張春興，1994、2001）；其在個體人格發展過程中佔有重要的地位，是個體人格形成的核心（李輝，1994；洪若和，1995），也是影響個體行為表現的重要因素，在心理健康上有其重要的角色。因此，自我概念的議題向來也是國內外教育研究者關注的焦點。然而，國內有關自我概念的研究泰半是以學生為對象，以教師為對象的研究僅五篇，且均針對國小教師，其它學級教師之研究尚付闕如，甚為可惜。此外，William James(1890)指出個體的自我概念會隨著身心發展與環境變遷，而更趨於穩定與加強，也就是說，自我概念會慢慢改善以適應環境。Lerner 與 Shea(1982)亦指出自我概念會根據對環境的反應而有穩定的修改（引自趙曉美，2000）。在不同環境下，他人對自己採取不同的反應，也會造成不同的自我概念(Burns, 1988)。援此可知，教師的自我概念與其個人特質及所處環境的關係相當密切。諸多實證研究亦顯示，教師因個人特質及所處環境不同，其自我概念有顯著差異存在；惟研究篇數太少，實不足以定論。

教學信念(teaching beliefs)係教師對教學過程中，對於教學目標、課程、教學策略與方法、教師角色或任務、學生角色或學習方式、評量方式等方面，所持有信以為真的想法或概念。時值實施九年一貫新課程之際，教學實務是一切教育改

革的第一線，教師因應九年一貫課程的衝擊，教師的教學信念成為落實課程精神的關鍵（陳金萍，2003），對其教學表現與效能亦具有決定性的關鍵作用（林進材，1999）。然而，在強調統整與協同教學等理念的九年一貫課程下，對於長期習慣分科教學型態的國中教師而言，其教學信念將面臨重大的改變（連安青，1995）。若未能徹底瞭解新課程的精神，並重新建構其教學信念，則教育改革終將徒勞無功。因此，深入探究教師的教學信念，將有助於瞭解教師教學時的思考模式，以及釐清自己在教學時的想法，使得教師能在實際的教學中達到最佳的成效。近來，隨著教學信念研究越來越受到重視，研究的廣度與深度日益增加，但總體而言，尚有不足且亟待加強之處：其一是偏重科學教師的科學教育信念的研究，有關藝術、體育和其他學科教學信念極為稀少；其二是缺少足量的各級學校教師教學信念研究，尚難以瞭解國內教師教學信念的全貌。是以，研究國中體育教師的教學信念確有其必要性。

教學成敗歸因(attributions of successful and failed teaching)係教師對於自己教學成功或失敗原因的主觀解釋或推論。根據 Emmer, Evertson 與 Anderson(1980)的觀點，教師對於教學所做出的成敗歸因常受到過去經驗所影響，容易流於特定的歸因方式。過去的成功教學經驗可能導致內在、積極的歸因，反之則可能導致外在、消極的歸因，而不同的歸因方式會影響教師對教學工作的看法，以及對於未來教學所抱持的信念與態度。又從 Shavelson 與 Stern(1981)發展一個有關教師判斷與決定的認知模式可知，教師的歸因是教師認知歷程中，影響教學判斷與決定的重要因素之一。此外，Weiner(1985)指出個人行為表現的動機會受先前類似事件成敗經驗及成敗歸因的影響，一旦個體將其工作經驗加以判斷，做出不同的成敗歸因時，將會影響日後的工作表現。Ybarra(2002)進一步指出個體對於正負向行為的歸因方式不僅影響日常生活中的認知活動，也會影響個體對未來行為的預測。據此可知，教師的教學成敗歸因會影響其教學表現（黃儒傑，2002），亦會左右其教學自我效能知覺(Forsterlong, 1985; Rose & Medway, 1981)。儘管如此，迄今有關此議題的研究報告甚少，亟待更多研究投入，以能窺知其真實面貌。

綜合上述可知，教師的自我概念、教學信念、教學成敗歸因及教學自我效能等均有其研究之必要性與迫切性，且相關理論與實證研究普遍說明及證實這些教師思考的潛在中介變項與教學自我效能有密切的關係，惟過去尚無研究將這些變項與教學自我效能的影響關係加以聯結。因此本研究將透過問卷調查方式，一則探究教師的自我概念、教學信念、教學成敗歸因及其教學自我效能的現況、差異性和彼此間之相關性；二則根據文獻建立「影響教學自我效能之假設模式」，並透過線性結構方程式來驗證其適配性。

第二節 研究目的與課題

本研究目的在探討國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能之現況與關係，並檢證其彼此間之線性結構關係模式。具體研究課題包括：

- （一）探討國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能之現況。
- （二）探討不同背景國中體育教師在自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能上之差異情形。
- （三）探討國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能彼此間之相關性。
- （四）探討國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因對其教學自我效能之預測力。
- （五）檢證國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能之線性結構關係模式的適配性。

第三節 待答問題

根據研究目的與課題，本研究所欲探討之問題包括：

- (一) 國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能之現況與內涵為何？
- (二) 不同背景國中體育教師在自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能上是否有差異？
- (三) 國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能彼此間之相關情形為何？
- (四) 國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因對教學自我效能之預測力為何？
- (五) 國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能之線性結構關係模式是否適配？

第四節 研究範圍與限制

一、研究範圍

在研究對象方面，係依照研究目的與課題，以全國各縣市國中專任教師，且體育科授課時數佔總授課時數二分之一以上者為對象，進行調查。在研究內容方面，則包括教師的自我概念、教學信念、教學成敗歸因及教學自我效能。其中，自我概念包含生理自我、心理自我、社會自我、理想自我及道德自我等五個構面；教學信念包含知識與課程、師生關係、教師角色、學生角色等四個構面；教學成敗歸因區分為教學成功歸因和教學失敗歸因兩部分，二者均包含內在因素、外在因素和學生因素等三個構面；教學自我效能則包含個人教學效能與一般教學效能兩個構面。

二、研究限制

本研究所使用之問卷，係研究者參考學者專家相關問卷及指標彙整、改編，屬自陳式量表，其優點可獲得大量的資料，但問卷所得結果受限於研究者所欲探究的範圍，且填答者心理難免會有社會期許之效應，以致研究結果可能與實際情形有誤差存在，因此在解釋研究結果時應更謹慎小心。

此外，由於本研究屬量化研究，因此針對研究結果的解釋，除非有理論文獻支持，否則將止於事實的呈現與描述，避免過度推論。

第五節 名詞操作性定義

一、國中體育教師

係指在全國各縣市國民中學中教授體育科之教師。本研究以九十八學年度在全國二十一縣市國民中學中，實際有教授健康與體育領域中之體育課程者稱之。

二、自我概念

自我概念係指「客體的自我」，它並非與生俱來，是個體透過與社會環境交互作用且和重要他人的回饋後，所形成的一種主觀對自己的看法、態度、情感與價值，是個人人格的核心，行為的原動力，也是影響個人所言、所思、所行的重要因素。本研究歸納江國樑（2000）和謝曉君（2009）的觀點，將自我概念區分包括生理自我、心理自我、社會自我、理想自我及道德自我等五個構面。本研究所指之自我概念，係填答者在「教師自我概念分量表」上的得分情形，得分愈高，表示教師自我概念趨於正向積極，反之則趨於負向消極。

三、教學信念

教師對教學過程中，對於教學目標、課程、教學策略與方法、教師角色或任務、學生角色或學習方式、評量方式等方面，所持有信以為真的想法或概念。本研究根據 Tabachnick 與 Zeichner(1985)的觀點，將教學信念區分為知識與課程、師生關係、教師角色、學生角色等四個構面。本研究所指之教學信念，即填答者在「教學信念分量表」上的得分情形，得分愈高，表示教師教學信念愈趨於進步取向，反之，則逾趨於傳統取向。

四、教學成敗歸因

係教師對於自己教學成功或失敗原因的主觀解釋或推論，包括教學成功歸因和教學失敗歸因。本研究根據范姜巧儒（2007）的觀點，將教學成敗歸因區分為內在構面、外在構面和學生構面；其中，內在構面包括教師的教學能力、教師努力教學以及教師的情緒、疲勞和健康等身心狀況；外在構面包括工作難度、他人協助、運氣以及場地、器材與設備等因素；學生構面則包括學生的學習能力、學生的努力程度、學生的先備知能等因素。本研究所指之教學成敗歸因係填答者在「教學成敗歸因分量表」上的得分情形，得分愈高，代表愈傾向於以該項因素來解釋教學成敗的原因。

五、教學自我效能

係教師在從事教學工作時，主觀地評價本身能夠影響學生學習，以及抗衡外界環境對教學影響的一種知覺、判斷或信念，作為預期學生可達到某些特定教育目標的結果。而本研究所指之國中體育教師教學自我效能，係指教師在從事體育教學工作時，對自己所具備的能力及其在外在環境的阻礙下對學生影響程度的一

種主觀評價。本研究根據 Bandura(1977)的觀點，將教學自我效能區分為個人教學效能和一般教學效能兩個構面；其中個人教學效能係指教師對自己的體育教學能力及技能的自信程度，是教師評估本身教學的能力，亦即教師對自己能否為學生帶來正面改變的能力知覺；一般教學效能則係指教師認為教學能對學生產生影響的信念，即教師預期教學工作在外在環境的影響下，仍能夠改變學生學習的程度。本研究係以填答者在「教學自我效能分量表」上的得分情形為依據，得分愈高，表示教師教學自我效能的知覺程度愈高。

第二章 文獻回顧與探討

本章旨在探討及回顧過去研究者在教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因和教學自我效能等方面的研究成果。共分五節，第一節教師自我概念的相關理論與研究；第二節教師教學信念的相關理論與研究；第三節教學成敗歸因的相關理論與研究；第四節教學自我效能的相關理論與研究；第五節教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能之關係。

第一節 自我概念的相關理論與研究

自我概念(self-concept)在個體人格發展過程中佔有重要的地位，是個體人格形成的核心，也是影響個體行為表現的重要因素，在心理健康上有其重要的角色。因此，自我概念的議題向來也是國內外教育研究者關注的焦點。二十世紀初，William James 提出「自我」的概念，開啓了自我概念實證研究的先河；其後，除心理學家持續投入研究外，教育研究者亦陸續著手有關教師與學童自我概念的探討，為此議題之研究奠定良好基礎。本節將就自我概念的意義與內涵、相關理論基礎，以及相關研究成果等，彙整學者及研究者的觀點與看法，逐一討論之。

壹、自我概念的意義及其相關概念

一、自我概念的意義

西元前四、五世紀，希臘哲學家蘇格拉底(Socrates)提出一句至理名言：「知汝自己」(know thyself)，這句話如以現在的話來詮釋，即是認識自己的人格特質（羅文基、朱湘吉、陳如山，1994）。古代中國，孫子云：「知己知彼」，意謂知曉他人，也要了解自己。由此可見，人類對於自我的概念甚早前即已存在。

近代最早提出「自我」一詞者，係美國心理學家 William James(1890)，其認為自我包括「客體我」(I)及「主體我」(Me)。前者稱為被覺知的客體(self-as-know)，又稱經驗的自我(empirical self)，係經驗與意識的客體；後者稱為認知的自我(self-as-knower)，又稱純粹的自我(pure ego)，係個體能經驗、知覺、想像、選擇和計畫的主體。因此，自我含括兩種意義，其一專指被認同、被感受、被知覺的客體；另一指個體所以能思考、能感受、並能認知客體的主體（郭為藩，1996）。其中，被知覺的客體即是「自我概念」。Makus 則認為自我為一組描述自我特性的知識結構與基模，個體將與自己有關經驗，以內在表徵方式組成自我基模，並以此自我基模對社會環境之有關刺激進行理解與解釋（李麗蘋，2002）。

Rogers 指出自我(self)和自我概念(self-concept)是相同意義的詞彙，而自我概念不僅是個人對自己能力及對自己的正、負面的評價，亦涵蓋自己與人、自己與事及自己與物等關係的看法（陳玉玟，2008）。整體而言，自我概念可以說是一種「假設性的構設」(hypothetical construct)，為個人所能覺知的，因此可由自我態度的測量加以了解。然而，不同學者對自我概念的定義不甚一致，且相當含混，因而造成理解上的困難（何英奇，1988）。因此，在探討教師的自我概念時，須先就其意義加以釐清並界定。

綜合過去學者對於自我概念所下的定義，大致可區分為主體與客體、人格結構、環境與他人互動、自我覺知的觀點等不同的觀點。分述如下：

（一）主體與客體的觀點

從主體與客體的觀點來定義者，首推 William James，其將自我定義為自己所知覺、感受和思想而成為一個人，將自我分為客體我與主體我，主體我為經驗的自我，客體我為經驗的內容，身體、情感、價值、信念等均是客體我的部分（Modell, 1993；引自郭為藩，1996）。而 Rosenberg(1979)認為自我概念是個體將自我當作客體之思想與情感的總和。此外，Rogers 指出自我概念是一有組織、協調一致的概念性完形(conceptual gestalt)，以一種客體結構存在，其內涵為知覺，包括對自己人

格特質的知覺、自己與外界關係的知覺、價值感的知覺等。總體而言，自我概念係指「客體的自我」，是個人對自己所知覺的影像，是個人對自己態度、情感的一種意象。

（二）人格結構的觀點

Freud(1948)從人格結構的觀點，認為個體具有「本我」、「自我」及「超我」三個構面。其中，本我是所有動力的來源，是快樂主義；自我是人格中有組織、理性的部分，是現實主義；超我則是人格中的傳統價值和道德觀念，是道德主義（陳玉玟，2007）。李輝（1994）則認為自我概念是人格結構的核心，也是個人對自己的看法、態度和評價，它支配著個人一切行為的表現。而洪若和（1995）認為自我概念是一種概念性的心理結構，係指個人對其自身及環境主觀的想法與態度，其主要受過去經驗和重要他人的影響，形成人格的核心，以顯現個人獨特的行為模式。由此觀點看來，自我概念是個人人格的核心，行為的原動力，也是影響個人所言、所思、所行的重要因素。

（三）個體與社會互動的觀點

社會學家 Cooley(1902)認為個人對自己的看法往往受制於他人對自己的評價，其提出「鏡中自我」(looking glass self)的概念，認為每個人對他人而言都是一面鏡子，反映出他人所表現過的事情，亦即自我概念的形成是透過與他人的交往，在彼此的互動中，想像自己在他人心目中的形象，進而站在他人的角度思考他人可能對此形象的看法，在此過程中漸漸地產生自我感（趙曉美，2000）。換言之，自我概念可以說是個體透過與他人互動，想像他人對自己的看法，投身於他人的角度而反觀自己的行為，並形成對自己的看法與評價。Mead(1934)根據 Cooley 的觀點提出「概括他人」(generalized other)的觀念，指出人們對自我的認知常來自於與他人的互動，從每個人扮演的角色中，經由他人對自己行為的期待來發現自我 (Newman & Newman, 1986)；因此一個人之所以能夠知道自己，對自己採取行動，

主要是根據別人對其反應的感情與決定，同時在不同環境下，他人對自己採取不同的反應，也會造成不同的自我概念(Burn, 1988)。Labenne 和 Greene(1969)認為自我概念是個體經由他人長期接觸的經驗中所逐漸形成的，人們是從經驗中去尋找他們的認同體（李麗香，2004）。Sullivan 則認為個人自我概念的發展主要來自他人對自己的期望與態度之評價反應，如果此種評價是負向失敗的，則個人的自我概念也將受到損害（余紫瑛，2000）。國內學者李明昌（1997）則認為自我概念乃是個人透過他人而間接對自身行為表現的一種主觀知覺與評估。陳慶福、鍾寶珠（1998）也認為自我概念是經由個人與他人互動而逐漸發展形成，其進一步指出，自我概念的構築過程中，生命中的重要他人與個體的互動影響十分深遠。

此外，Franken(1994)指出自我概念並非與生俱來，而是個體與外在環境接觸後，再經過複雜的內化歷程逐漸發展而成。在此之後，國內諸多學者（林家屏，2002；洪聖陽，2002；吳美玲，2001；姜韻梅，2003；侯雅齡，1998；黃淑玲，1995；陳美芬，1996；楊妙芬，1995；蔡明富，1994）所持觀點多與 Franke 相去不遠。其中，蔡明富（1994）也認為自我概念是個人透過與環境交互作用且和重要他人的回饋後，所形成的一種主觀對自己的看法、態度與情感，是個人行為參照的準則，也是人格組織或行為傾向最基本也最具決定性的主要力量。黃淑玲（1995）認為自我概念是個人透過環境與他人互動的過程中，逐漸對自己本身的外在形象、能力、行為、價值感等特質，所形成一種主觀的整體認知與評價。楊妙芬（1995）認為自我概念是指個人與環境交互關係中，形成對自己的知覺、態度和評價，從而塑造出對自己的一種概念，此概念是決定個人行為方式的重要因素。陳美芬（1996）認為自我概念是個體於社會環境交互作用後，形塑出對自己的一種概念，此概念將隨生活經驗或環境的不同而有所改變。吳美玲（2001）認為自我概念是個體在與他人或環境交互作用中逐漸形成與發展的，因此個體在生活環境中所表現的行為極易受重要他人評價的影響。林家屏（2002）認為自我概念是個人對自己的看法，是個體與社會環境互動後，如何看待自己的行為、能力、身體或態度等，個體可以知覺、認識及評價環境，從而決定反應的方式。洪聖陽

(2002)認為自我概念是個體透過與環境交互關係及他人回饋後，對自身外在形象、內在特質所產生統整的知覺、態度及評價。姜韻梅(2003)認為自我概念是個體成長過程中，藉由他人對自我互動的關係，個體對自我的覺知，以及生活中各種學習與經驗的累積，而形成對自我的看法與價值。

綜合上述觀點可知，自我概念非與生俱來，而是個體透過與社會環境交互作用且和重要他人的回饋後，所形成的一種主觀對自己的看法、態度、情感與價值，是個體行為的準則。然而，在不同環境下，由於他人對自己會採取不同的反應或產生不同的評價，因此會造成不同的自我概念。

(四) 自我覺知的觀點

Felker 認為自我概念是個體對自身觀點的總和，包含個體知覺、理想、態度的一套獨立系統(江國樑，2000)。Trehollm 與 Jenson 則認為自我概念是個體對自己做為一個人所持有的主觀觀點或自身形象(李燕、李浦群譯，1995)。Byrne (1984)認為自我概念是個人對其行為、身體、個人價值所抱持的態度，以及個人對自己知覺的評估。Rajabally(1987)認為自我概念是個人對自我價值的判斷，也是一個學習而得的概念系統。Dusek(1996)進一步闡釋，基本上，自我概念可界定成吾人看待自己的方法、形成自我的方式，其包含不同角色中的自己。

國內學者泰半也以此觀點來定義自我概念，楊國樞與張春興(1984)認為自我概念是個人心目中對自己的印象，包括對自身存在的覺知，以及對個人身體、能力、性格、態度、思想等方面的評認。溫世頌(1986)認為自我概念是對自己能力、性向、興趣、需求的自我評估或衡量。黃春枝(1988)認為自我概念是一種形象(image)，是個體對自我的覺知，是個人主觀的認定。莊懷義、劉焜輝、曾瑞真與張嚴鐸(1990)認為自我概念即對於自己的概念性認知架構，也就是對自己的認知方法或認知的內容。黃德祥(1994)認為自我概念是個人對自己的理念、情感與態度的總合，個體試圖解釋自己建立基模(scheme)，以便將對自己之印象、情感與態度組織起來。簡單地說，自我概念就是個人對自己的整體看法。張淑

美（1995）認為自我概念即是自己對自己的看法，是知覺、思考、行動的主體對自己的態度、看法和感情等之總和。郭為藩（1996）則認為自我概念是一個人對其自己的形象及有關人格特質所持有的整合知覺與態度。李惠加（1997）認為自我概念是個人思想情感所形成對自己一切的覺察和想法，簡單地說，就是一個人對自己的看法，包括自己的理念、情感與態度。張春興（2001）認為自我概念是指個人對自己多方面知覺的總合，包括個人對自己的性格、能力、興趣的了解，個人與他人和環境的關係，個人對處理事物的經驗，以及對生活目標的認識與評價等。伍至亮（2001）認為自我概念是指個人對自己的看法、情感、態度和價值判斷，即是個人對自己主觀的評價。

由此觀點看來，自我概念係指個人對自身形象各方面的概念、認識或看法（呂俊甫，1991；賴鑫城，1992；張春興，1994），簡單地說，就是個人對自己主觀的評價，它包括個人的知覺、理想、意見、態度、價值觀等。

綜合上述，自我概念係指「客體的自我」，它並非與生俱來，是個體透過與社會環境交互作用且和重要他人的回饋後，所形成的一種主觀對自己的看法、態度、情感與價值，是個人人格的核心，行為的原動力，也是影響個人所言、所思、所行的重要因素。

二、自我概念的內涵

關於自我概念的內涵，部分學者將其簡單區分為兩個構面，但多數學者認為自我概念應包含多個構面。持雙構面論者，以 Rogers 為首，其將自我概念分為真實的自我(the actual or real self)和理想的自我(ideal self)兩個構面，前者指個體真實看待自己的方式，後者則是指人們希望看待自己的方式（林世欣，2000）。William James(1980)則指出自我概念即是個體認為屬於自我的部分，包含實質自我(material self)和社會自我(social self)，實質的我是指個體的所有物，包含身體；而社會自我則是指個體認為別人如何看待自己(Dusek, 1996)。

主張自我概念屬多構面論者，首推 William James 的觀點，其將自我分為主體我與客體我，前者係主體單純的經驗，而後者為經驗的內容。其認為被知覺的客體即是自我概念，包含四部分（江國樑，2001；吳淑珠，1998）：

- （一）精神我：居自我的最高層，指一個人的內在與主觀部分，含括個人的思想、感受、心理傾向和行動的意識。
- （二）物質我：從個人所擁有的物質、財產或衣物等都含括在內。
- （三）社會我：建立在名聲、榮譽及團體的認可，包括同伴的認同、企求他人的尊重和注目。
- （四）軀體我：係個人對身體的知覺和意象。

Symonds(1951)認為一個人對自己整體的描述，即是自我概念，而其中包含四部分（賈馥茗，1999）：

- （一）知覺的自我：係個體對自己生物性和生理方面的意識。
- （二）概念的自我：係個體對自己善或惡的想法，屬於對自己的價值判斷。
- （三）價值與興趣的自我：係個體對自己善或惡之辨別而生的看重自己或厭惡自己的感情。
- （四）活動系統的自我：係根據自己對自己之價值判斷而生的為自己吹噓炫耀或辯護的行為。

Fitts(1965)將自我分爲「內在架構」和「外在架構」兩部分，前者包括自我認同(self identity)、自我滿意或接納(self satisfaction or self acceptance)、自我行動(self behavior)；後者包括生理自我(physical self)、道德倫理自我(moral-ethical self)、心理自我(personal self)、家庭自我(family self)以及社會自我(social self)等（余紫瑛，2000；林家屏，2002；黃玉蘋，2004）。其各構面之內涵分述如下：

- （一）自我認同：指個人對自我現況的認識與了解。
- （二）自我滿意或接納：指個人對自我現況的滿意或接納程度。
- （三）自我行動：指在個人接納或拒絕自己後，實際採取的因應行為。

- (四) 生理自我：指個人對自己身體、健康情形、外貌、技能等方面的看法。
- (五) 道德倫理自我：指個人對自己的道德、舉止、信仰的看法。
- (六) 心理自我：指個人對自己的價值評估、情緒與人格特質的看法。
- (七) 家庭自我：指個人對於自己身為家庭成員的價值及彼此的信任感。
- (八) 社會自我：指個人與他人交往中的價值感和勝任感。

Fuller(1967)認為自我概念是一種多重的本質，並不能完全被個人所全部了解，主要是由自己(self)與他人(other)的知(know)與不知(unknow)所建構出的四部分所組成（如圖 2-1-1）。其中「公開的自我」(public self)是指自己與別人所共知的自我，包括生理特徵、能力、資質以及其他；「隱密的自我」(private self)是指自己知道而不為人知的自我，屬於個人的秘密，假使個人願意也可能把隱密的自我表露出來；「不和諧的自我」(incongruent self)是指別人所知卻不被自己所知的自我，是別人所認為的他，而非自己所知道的自我；「潛意識的自我」(unconscious self)是指不被他人所知，也不被自己所知的自我（引自沈如瑩，2003）。

		自己 (Others)	
		知 (Know)	不知 (Unknow)
他人 (Others)	知 (Know)	公開的自我 (Public)	不和諧的自我 (Incongruent)
	不知 (Unknow)	隱密的自我 (Private)	潛意識的自我 (Unconscious)

圖 2-1-1 Fuller 自我的四部分

資料來源：沈如瑩（2003）。《國中小學生自尊與自我概念、生活適應關係之研究》，40 頁。

Arkoff(1968)將自我分成主觀自我(the subjective self)、客觀自我(the objective self)、社會自我(the social self)和理想自我(the ideal self)等四個部分(黃玉蘋, 2004):

- (一) 主觀自我：指個人對自己目前的狀況所產生的一種主觀的看法與印象。
- (二) 客觀自我：指他人對自己的看法。
- (三) 社會自我：指個人想像他人對自己的看法。
- (四) 理想自我：指個體希望達成的理想形象。

Hurlock(1974)指出自我概念包含知覺的、概念的與態度的三種成分，並以下列四種不同的形式表現出來：

- (一) 基本的自我概念(the basic self-concept)：指個人對自己的外貌、能力、價值和抱負的看法與態度。
- (二) 短暫的自我概念(the transitory self-concept)：指個人對自我認知所持的概念是短暫的、變動的。
- (三) 社會的自我概念(the social self-concept)：指鏡中的自我，係個人以他人對自己的看法。
- (四) 理想的自我概念(the ideal self-concept)：指個人欲成為理想自我的知覺。

Rosenberg(1979)將自我概念分為現在的我(the extant self)、理想的我(the desired self)以及公眾的我(the presenting self)等三大部分：

- (一) 現在的我：指個人希望看到的自我，包括自我概念的內容、結構、構面與界限。
- (二) 理想的我：指個人所希望看到的自我，包括理想化的自我意像、承諾的自我意像以及道德化的自我意像。
- (三) 公眾的我：指個人展現在他人面前的自我，其目的包括達到個人目標或呈現個人價值、維護自我的一致性與自尊，以及呈現符合社會規範的角色。

Burns(1979)認為自我概念是個人對自己所知覺的影像所進行自我評價的過程，即個人所感受到的自尊或自我的接納，包括「主觀我」、「投射我」和「理想我」三個構面。Maccoby(1980)同樣將自我概念分為三個構面，包括非公開的自我、社會自我和理想自我。Savin-Williams 與 Demo(1984)經由多元測量的縱貫性研究後，亦將自我概念分成三個構面，包括經驗性的自我(the experienced self)、現在的自我(the presented)和自我的感覺(self-feeling)。

Lawrence(1988)將自我概念視為一個傘狀的名詞，包含自我形象(self- image)、理想自我(ideal self)和自尊(self-esteem)等三個構面，如圖 2-1-2 所示。

- (一) 自我形象：即個人認為自己本身是什麼。
- (二) 理想自我：即個人認為自己本身應該是什麼。
- (三) 自尊：即個人對於他「是什麼」與「應該是什麼」之間差異的感覺。

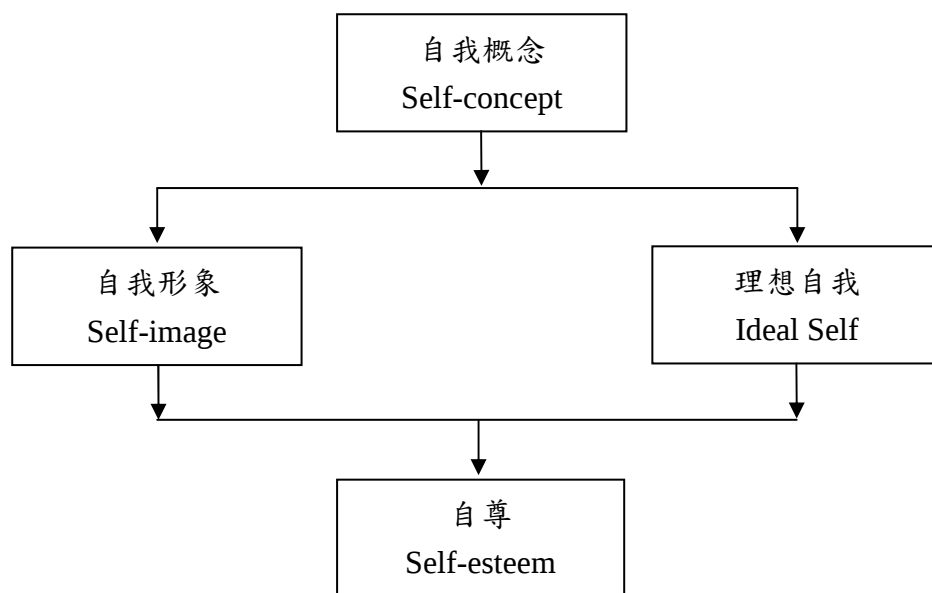


圖 2-1-2 Lawrence 的自我概念傘狀結構圖

資料來源：Lawrence(1988). *Enhancing self esteem in the classroom*, p.187.

Damon 與 Hart(1982)依循 James 的觀點，認為自我由主體我與客體我結合而成，其中客體我包含身體、主動、社會及心理等構面。Roid 與 Fitts(1988)編製之田納西自我概念量表則將自我概念分成五個構面，包括生理自我、心理自我、家庭自我、道德倫理自我及社會自我，每一個構面又包含自我認同、自我滿意及自我行動三個次構面。

國內部分，林邦傑（1980）修訂田納西自我概念量表，將自我概念分為生理自我、道德自我、心理自我、家庭自我、社會自我、自我認同、自我接納、自我行動、自我批評等九個構面。其內涵分述如下：

- （一）生理自我：最基本的一種自我概念，指個人對自己身體、健康狀況、外貌、動作技能及性方面的感受。
- （二）道德自我：指個人對自己的道德價值、宗教信仰以及對於好人、壞人的看法與認定。
- （三）心理自我：指對個人價值與能力的批評與評價。
- （四）家庭自我：指個人對自己的感受與做為家庭中一份子的價值感與責任感。
- （五）社會自我：指個人在與他人交往中對自我的能力、價值的看法，對多數人而言，社會自我是一種每天都會影響到自己的一種概念。
- （六）自我認同：指自我統整的能力。
- （七）自我接納：指自我接納的廣度。
- （八）自我行動：指對自己行動與行為知覺的廣度。
- （九）自我批評：指個人自我防衛的能力。

林靜芬（1995）則參酌並修訂田納西自我概念量表，將自我概念區分為自我滿意、能力、表現、親和力及自我意象等五個構面。其各構面之內涵如下：

- （一）自我滿意：指個人對自己的現況滿意或接納的程度。
- （二）能力：指個人綜合自己與他人對自己評價的看法，包括主觀自我和客觀自我。

- (三) 表現：指個人在接納自己或拒絕自己後，實際所採取的因應行為。
- (四) 親和力：指個人與他人交往時感受到的價值感與勝任感，相當於社會自我的概念。
- (五) 自我意象：指個人對自己身體、健康狀況、外貌、技能、情緒和人格等的看法，包括生理自我和心理自我。

楊中芳（1992）指出自我是文化所建構出的形而上概念，其內涵有三：其一是自我認定，係個體確認自己是一個怎麼樣的人；其二是自我意識，即個體對自己存在的感覺與注意；其三是自我評價，也就是個體評定自己的好壞；其中自我評價又可細分為自我接受、自我尊重及自我注重。自我接受是個體對現實真正自己的接受度與讚許程度；自我尊敬是個體對自己有正面的看法與評價；自我注重則是個體對自己關心與看重的程度，無論自己是好是壞。

郭為藩（1996）從自我的組成分析以及從動態、性質、形式的層次兩個角度來分析自我概念的內涵，分述如下：

- (一) 從自我的組成分析，自我包括軀體我(corporal self)、社會我(social self)和心理我(psychological self)三個構面。
 - 1. 軀體我：個體對自己的身體及其基本的生理需求的認同。
 - 2. 社會我：對個人在社會生活中所扮演各種角色的認同。
 - 3. 心理我：個體對某些信念、意願及價值體系的認同。
- (二) 從動態、性質、形式的層次分析，將自我區分為投射我(projective self)、現象我(phenomenal self)和理想我(ideal self)三個構面。
 - 1. 投射我：指個人投射於他人的自我概念。
 - 2. 現象我：指個體從自身的角度出發來解釋一切的現象。
 - 3. 理想我：指個體期望達成的圓滿形象。

迄今，國內有關自我概念的研究普遍是以兒童或青少年為對象，鮮少針對教師進行探討。其中，王藝蓉（1996）以國小教師為對象，並綜合 Fitts 的觀點，將自我概念區分為社交自我、道德自我、自我感受、生理自我、自我表現和自我評價等六個構面。謝曉君（2009）同樣以國小教師為對象，並將自我概念區分為生理自我、心理自我、社會自我和理想自我等構面。江國樑（2000）研究國小教師的自我概念中，將自我概念視為個人所認為的自己，即個體對自身的態度、認知和評價，包括生理自我、心理自我、社會自我、理想自我和道德自我等五個構面。其內涵分述如下：

- （一）生理自我：指教師對自己身體狀況、舉止動作、外貌的感覺。
- （二）心理自我：指教師與他人交往間產生的勝任感與價值感。
- （三）社會自我：指教師對自己與同事、朋友、家長、學生之間的感覺。
- （四）理想自我：指教師對自己處理生活、事務的能力。
- （五）道德自我：指教師對自我道德控制及對道德價值、事情對錯的看法。

此外，林亨華（2004）以國中教師為對象的研究中，將自我概念分成教學態度、角色覺知及團體認同感等三個構面。

茲臚列國內外學者及研究者對於自我概念內涵的看法及觀點，如表 2-1-1。

表 2-1-1 國內外學者及研究者對於自我概念內涵的觀點

研究者\年代	自我概念內涵
Rogers (1951)	（一）真實自我 （二）理想自我。
Symonds(1951)	（一）知覺的自我 （二）概念的自我； （三）價值與興趣的自我 （四）活動系統地自我。
Fitts (1965)	（一）內在架構 1.自我認同 2.自我滿意或接納 3.自我行動 （二）外在架構 1.生理自我 2.道德倫理自我 3.心理自我 4.家庭自我 5.社會自我

表 2-1-1 國內外學者及研究者對於自我概念內涵的觀點（續）

研究者\年代	自我概念內涵
Fuller(1967)	(一) 公開的自我 (二) 隱密的自我 (三) 不和諧的自我 (四) 潛意識的自我
Arkoff (1968)	(一) 主觀自我 (二) 客觀自我 (三) 社會自我 (四) 理想自我
Hurlock (1974)	(一) 基本的自我概念 (二) 短暫的自我概念 (三) 社會的自我概念 (四) 理想的自我概念
Burns (1979)	(一) 主觀我 (二) 投射我 (三) 理想我。
Rosenberg(1979)	(一) 現在的我 (二) 理想的我 (三) 公眾的我。
William James (1980)	(一) 精神我 (二) 物質我 (三) 社會我 (四) 軀體我
Maccoby (1980)	(一) 非公開自我 (二) 社會自我 (三) 理想自我
Damon & Hart (1982)	(一) 身體自我 (二) 主動自我 (三) 社會自我 (四) 心理自我
Savin-Williams & Demo (1984)	(一) 經驗性自我 (二) 現在的自我 (三) 自我的感覺
Lawrence (1988)	(一) 自我形象 (二) 理想自我 (三) 自尊
Roid & Fitts (1988, 1994)	(一) 生理自我 (二) 心理自我 (三) 家庭自我； (四) 道德倫理自我 (五) 社會自我 (六) 自我認同 (七) 自我滿意 (八) 自我行動。
林邦傑 (1980)	(一) 生理自我 (二) 道德自我 (三) 心理自我 (四) 家庭自我 (五) 社會自我 (六) 自我認同 (七) 自我滿意 (八) 自我行動 (九) 自我批評
楊中芳 (1992)	(一) 自我認定 (二) 自我意識 (三) 自我評價
林靜芬 (1995)	(一) 自我滿意 (二) 能力 (三) 表現 (四) 親和力 (五) 自我意象
王藝蓉 (1996)	(一) 社交自我 (二) 道德自我 (三) 自我感受 (四) 生理自我 (五) 自我表現 (六) 自我評價

表 2-1-1 國內外學者及研究者對於自我概念內涵的觀點（續）

研究者\年代	自我概念內涵
郭為藩（1996）	（一）從自我的組成分析 1.軀體我 2.社會我 3.心理我 （二）從動態、性質、形式的層次分析 1.投射我 2.現象我 3.理想我
江國樑（2000）	（一）生理自我 （二）心理自我 （三）社會自我 （四）理想自我 （五）道德倫理自我
伍世亮（2001）	（一）生理自我 （二）心理自我 （三）家庭自我 （四）社會自我 （五）能力自我
楊美蓉（2002）	（一）自我肯定 （二）自我價值
莊榮俊（2002）	（一）生理自我 （二）心理自我 （三）家庭自我 （四）學校自我 （五）道德自我
沈如瑩（2003）	（一）生理自我 （二）心理自我 （三）家庭自我 （四）同儕自我 （五）教師自我 （六）道德自我
林亨華（2004）	（一）教學態度 （二）角色覺知 （三）團體認同感
李雅芳（2004）	（一）內在主觀 （二）外在客觀 （三）個人理想
李麗香（2004）	（一）生理我 （二）能力我 （三）心理我 （四）社會我 （五）價值我
黃玉蘋（2004）	（一）生理自我 （二）心理自我 （三）家庭自我 （四）社會自我
郭怡汎（2004）	（一）家庭自我 （二）學校自我 （三）外貌自我 （四）身體自我 （五）情緒自我
廖松圳（2006）	（一）生理自我 （二）心理自我 （三）家庭自我 （四）社會自我 （五）能力自我
陳惠怡（2006）	（一）家庭自我 （二）道德自我 （三）社會自我 （四）自我認同 （五）自我滿意 （六）生理自我 （七）心理自我 （八）自我行動
洪秀梅（2008）	（一）主觀我 （二）客觀我 （三）理想我

表 2-1-1 國內外學者及研究者對於自我概念內涵的觀點（續）

研究者\年代	自我概念內涵
陳玉玟（2008）	（一）家庭自我 （二）學校自我 （三）外貌自我 （四）身體自我 （五）情緒自我
黃瑞如（2008）	（一）生理自我 （二）心理自我 （三）家庭自我 （四）社會自我 （五）學業自我 （六）道德倫理自我
鄭冠仁（2008）	（一）生理自我 （二）心理自我 （三）家庭自我 （四）社會自我
謝曉君（2009）	（一）生理自我 （二）心理自我 （三）社會自我 （四）理想自我

資料來源：本研究整理

綜合上述學者專家的觀點，自我概念的內涵是多構面的，各構面的功能與形成過程也極為複雜，且彼此間相互影響而成爲個體行爲的核心。再者，自我概念所包含的範圍相當廣泛，舉凡與個人有關的生理、心理、社會、家庭、道德倫理、理想、事物等都和自我概念息息相關。是以，本研究歸納上述自我概念的內涵，將國中體育教師的自我概念區分爲生理自我、心理自我、社會自我、理想自我及道德自我五個構面，並據以爲問卷設題的架構。各構面之內涵分述如下：

- （一）生理自我：係體育教師對自己外貌、舉止動作、身體健康狀況的知覺。
- （二）心理自我：係體育教師對自我能力、自我滿意、個人價值的評價和接受的程度。
- （三）社會自我：指體育教師對自己與他人交往時（如同事、朋友、家長、學生），對自我行爲所獲得的勝任感與價值感。
- （四）理想自我：指體育教師對自己的期許和抱負。
- （五）道德自我：指體育教師對自我道德控制及對道德價值、事情對錯的知覺。

三、自我概念的形成與發展

由於自我概念是使個體認識自己、瞭解自己，進而左右個體行為的重要因素，因此一個人在其生命的過程中是如何認識自己，以及如何形成與發展自我概念，是人發展任務中最重要的課題之一，亦是各領域學者關心的議題。

關於自我概念的形成與發展，國內外學者有許多不同的觀點與看法。心理學之父 William James(1890)指出當個體開始辨別我與非我，自我概念便開始形成及發展；當個體三歲左右時隨著行走和語言能力的發達，以及身體自主性的提高，自我意識開始萌芽並漸漸增強。此後，個體自我概念範圍會隨著身心發展與環境變遷，而更趨於穩定與加強，也就是說，自我概念會慢慢改善以適應環境（王清龍，1992；陳韻如，1994；鄭冠仁，2008）。Lerner 與 Shea(1982)也認為自我概念的發展始於嬰兒期，並貫穿整個人生，且根據對環境的反應而有穩定的修改。

Rogers(1959)提出自我的發展論點，其認為在孩童時，由於行為一直受到父母與他人的評價，而這些評價有時是正面的，有時則是負面的；孩童很快地學會分辨那些是有價值的，那些是沒有價值的，並且會隨時修正他的自我概念，使其經驗能符合個人的自我意象。Rogers 認為當個體逐漸成長，便會尋求充分發展自我潛能的方法，並積極地改變自己，自我概念亦隨之改變（陳韻如，1994）。Chen(1983)也認為自我概念是隨著年齡的增長而逐漸形成的，由於個體的成熟與經驗的累進，使其有更多能力與他人互動，並在互動中從自我的行為表現與他人的反應，形成自我形象。

陳皎眉（2004）則指出自我概念的形成與發展，主要透過自我評估、他人的反應和社會比較等管道。其中「自我評估」是個人對自己的印象，部分來自自己所看到的，有時個人則是透過觀察自己的情緒反應和外顯行為，推論自己到底是什麼樣的人；「他人的反應」指從別人對自己的反應，學習到自己的特質或能力，通常只有重要他人的看法，才會對個人的自我概念產生重大的影響；「社會比較」則是指個體透過與他人進行比較來修正其自我概念。自我評估是主觀性的，他人

的反應與社會比較則是比較客觀的，個體對自我較主觀的評估須輔以客觀性的他人反應與社會比較，以求得正確的自我概念，而自我概念的形成也在此三種的反覆組合影響下塑造出來。

總括來說，從生命的最初期，個體就開始累積有關自己和世界的資料，新的印象不斷湧至，而逐漸明確形成對自己的印象和態度(Canfield & Wells, 1994)。

此外，有許多學者將自我概念的形成與發展分若干階段加以說明。首先是 Mead 早在 1934 年即提出「概括他人」的觀點，將兒童自我的發展分成三個階段（引自陳美芬，1996）：

- （一）準備階段：兒童模仿環境中他人的行為，特別是父母親所做的事。
- （二）遊戲階段：此時兒童略具創造力，並採用社會角色做遊戲，他們會裝扮成父母或教師的角色。
- （三）自我發展階段：兒童能在一種社會情境中扮演角色，並真正知道他們自己對團體的重要與團體對他們的重要。

Stone 與 Lemanek(1990)將自我概念分成四個階段：

- （一）第一階段：出生到三歲
 - 1.視覺的自我覺察。
 - 2.自己身體和心理狀態的描述。
- （二）第二階段：四到六歲
 - 1.對身體外表、行為和活動做具體的自我描述。
 - 2.個人特徵的全有或全無概念化。
 - 3.自我觀點的焦點在身體部分。
- （三）第三階段：七到十一歲
 - 1.自我描述合併心理特徵和社會化比照點。
 - 2.知覺到以情境為基礎的自我不同面。
 - 3.能區分自我的心理面和身體面。

（四）第四階段：十二到十六歲

- 1.以心理邏輯架構、氣質特徵、信念和價值為基礎對自我做抽象描述。
- 2.統整自我的各個不同面，以形成一致性的自我認同。
- 3.以心理名詞概念化自我，如經驗的擁有、自我反射的能力和自我監視。

Berk(2000)認為自我概念的發展會受到認知發展、觀念取替以及他人的回饋所影響，其將自我概念分為童年時期、童年中期和青春期的特徵為：

- （一）童年早期：學齡前兒童開始建構自我概念，客觀我會逐漸擴大，形成對自己特徵的信念。
- （二）童年中期：兒童組織其內在狀況和行為，成為自己可以用語言表達的意向，自我概念從可觀察辨別的特徵和典型的信念、情緒，轉變為強調個人特質。
- （三）青春期的描述變得更抽象，並產生一個有組織的系統，更強調社會美德、個人和道德價值。

郭為藩與李安德（1979）、郭為藩（1996）認為自我概念並非天生俱有，而是後天經驗孕育而發展出來的，是一個不間斷的過程，區分成三個階段，包括：

- （一）惟我中心階段：約從出生後第八個月到三歲左右，是「生物我」和「軀體我」顯現的時期，是個人對自己軀體觀念的知覺。此時期，幼兒還分不清楚自己所扮演的角色，常常以自己的想法投射在外物之上，因而歪曲客觀的現實來迎合自我的需求。
- （二）客觀化階段：從三歲到青春期的時期，此時期個體受社會文化的影響最深，是「社會我」最重要的時期，兒童透過一連串的「角色認定」，使自我心理的內容變得比較客觀化，行為表現的模式逐漸與社會規準一致。在諸多角色之中，性別可能兒童最先意識到的，兒童會開始對自己的性別角色有所意識，扮演符合他人期望的性別角色。此時期，遊戲與學校生活是影響自我觀念的重要因素。

(三) 主觀化階段：從青春初期到成年約十年的時間，是個體發展、整合自我概念的主要階段。此時期，自我概念趨於成熟，特別是個人價值體系為主要內容之「心理我」的發展。個體透過學習吸取社會文化的客觀素材，加以組合消化，形成一種評量事物的尺度，並開始慢慢形成個人價值體系。

張春興（1997）將自我概念的形成分為自我認定、自我評價和自我理想三個階段，分述如下：

- (一) 自我認定：係個人認定自己是誰，通常一歲以後的幼兒會以自我為中心，並具有心理的自我概念。
- (二) 自我評價：隨著年齡的增長，個體逐漸有主觀我與客觀我的區別，個人對自己的評價判斷即是自我評價階段。
- (三) 自我理想：此階段是自我概念發展的最高階段，此階段的建立多半是經由認同的歷程而來。

綜合上述可知，自我概念的形成與發展始於個體一出生，並貫穿整個人生。當個體開始有自己思考與行為的能力時，自我概念的發展更為明顯，且隨著年齡的增長，以及透過與他人的互動和社會環境的薰陶，自我概念日趨穩定與成熟，並形成個人的價值體系。由此看來，自我概念的形成與發展是具有發展性與階段性的，自我概念經由學習而獲得，亦經由學習而改變，而年齡、重要他人以及社會環境等均是影響自我概念發展的重要因素。

貳、自我概念的相關理論

一、自我心理學

美國心理學家 William James(1980)所著之「心理學原理」一書，可以說是開啓研究自我心理學的先河，其認為自我包括「被認知的客體」(self-as-know)與「認知

的主體」(self-as-knower)兩部分。前者又稱「經驗的自我」(empirical self)，是經驗與意識的客體，含括所有屬於個體的東西；而後者又稱「純粹的自我」(pure ego)，是個體經驗、知覺、想像、選擇、記憶與計畫的主體，是決定行動與適應外界的心理歷程。其進一步指出，自我的客體是由物質我(the material me)、社會我(the social me)和精神我(the spirit me)三者所組成。其中，物質我包括生理、身體、家庭以及所擁有的物質財產；社會我是指個體透過他人對自己評價所形成的印象，如名聲、榮譽；精神我則代表個體內在的特質，如氣質、思想、價值等。James 認為這三個我有階層之分，精神我層次最高，社會我次之，物質我層次最低（郭為藩，1996；Harter, 1998）。

郭為藩（1996）和蔡文山（2001）將 James 的理論觀點進一步加以引申，提出自我概念亦是由三層結構所組成，包括：

- （一）最底層（物質、生理自我）：指個體對自己身體、健康狀況、外貌、衣物、財產、技能等方面的看法。
- （二）中間層（社會自我）：指個體與他人互動交往的過程中所感受到的價值感與勝任感。
- （三）最上層（人格、精神自我）：指個體對某些信念、價值、行為準則的認同。

二、精神分析學

Freud(1896)首創精神分析論(psychoanalytic theory)，用以解釋精神病形成的原因，其理論雖用於解釋精神病病因，但對於兒童發展過程提出一套完整且有系統的人格發展理論（引自張春興，1994）。其在解釋人格的結構中，將人格視為一不可分割的整體，此整體包括「本我」(id)、「自我」(ego)和「超我」(superego)三個部分，代表人格發展的三個層次，各有其功能、特質、動力(dynamisms)、轉機(mechanisms)和運作原則，且彼此間緊密地交互作用著。

- （一）本我：與生俱來，只尋求生存滿足的本能性衝動，包括飢、渴、性等生之

本能，活動是為享樂主義，以獲得快樂，避免痛苦為目的。

(二) 自我：後天學習而來，人格組織中理性的部分，是現實原則，個體經由知覺和學習去適應環境探求解決途徑。主要的任務是協調機體本能性的需求和四周環境的情況。

(三) 超我：由社會化過程塑造而成的，活動是根據道德原則，人格中傳統的價值和道德觀念，經由師長的增強和消弱逐漸內化進兒童的人格中，而超我又可分為良心和理想兩個部分。

精神分析論者認為人的行為與發展幾乎都是這三個部分交互作用的結果，任何一個「我」都無法獨立於另外兩個「我」的情境下，而能運作穩健且發揮其功能(Hall & Lindzey, 1978)。精神分析學派特別注重個體出生後前兩年的客體關係，並對自我重新加以詮釋，以試圖建立含有精神分析色彩的自我心理學（郭為藩，1996）。

三、心理社會學

Erikson(1963)以心理分析學派為理論依據，再加以批判修正，提出心理社會發展論(psychosocial developmental theory)，簡稱心理社會論(psychosocial theory)，其理論與 Freud 不同之處有三：(一) 人格發展理論非以人格異常者的心理特徵建構的，是以一般健康個體而建構的；(二) 人格發展理論不是早期決定論，而人格的發展是一生連續不斷的過程，不止認為個性發展對自我的影響，也強調文化和社會因素對人格的影響；(三) 人格發展理論不是本我的性衝動，而是發於自我成長的內在人格發展的動力，是具有社會性的，因此其人格發展被視為心理社會發展（引自張春興，1994）。

依照心理社會學的觀點，自我概念始於自我與他人之別，經過後天養成和學習而來，個體有了自我思想與行為時，經由與環境和他人的互動，自我概念便日趨成熟穩定。

四、存在現象學

現象學派認為自我概念是一主觀的認知，個體是根據自己內在的參照架構來行動的。**Rogers** 是存在現象學理論最具影響力的人物，其主張以自我概念為中心，強調個人對現實的主觀感受，著重個人的意識。**Rogers(1951)**的自我概念理論包含了四個主張：

- （一）自我概念是一個人與環境互動的結果。
- （二）自我概念是可以合併別人的價值觀。
- （三）自我概念是具有穩定性。
- （四）自我概念的改變是成熟和學習的結果。

Purkey(1998)的論點與存在現象學派極為相近，認為自我概念的發展即是個體學習的過程，具有三個特徵：（一）自我概念是經由學習的；（二）自我概念是有組織的；（三）自我概念是動態的。

總體而言，現象學派強調個人行為的探究，認為應根據「個人的」、「知覺的」或「現象的」方法，從行動者本身的觀點去了解行為，而不能從旁觀者的立場濫加評鑑，因為個人不是依據他人所見的事實去行動，而是依照自己知覺的事實而行動（李麗香，2004）。

五、其他理論

Shavelson, Hubner 和 Stanton(1976)認為自我概念可由一個人對環境的反應加以推斷自己的知覺，其提出自我概念的建構具有七個重要的特質：

- （一）自我概念是有組織的(organized)。
- （二）自我概念是多面向的架構(multifaceted)。
- （三）自我概念是具層級的(hierarchical)。
- （四）自我概念的形塑是穩定的(stable)。

- (五) 自我概念是會隨著年齡而發展的(development)。
- (六) 自我概念是可評價的(evaluative)。
- (七) 自我概念是可區別的(differentiable)，不同於其他的建構。

郭為藩（1996）認為自我概念是知覺的主觀認定，而非客觀存在的事實；並認為自我概念是具有多面向結構的主觀性知覺客體，表示對自己和外在事物的態度。其提出自我概念具有以下的特質：

- (一) 自我概念是知覺的客體：即經驗的自我(empirical self)，個體對外界事物以及自身的知覺是主觀的，且個體對自我的知覺或態度（如看法、感情）是整合的，有其穩定性和一致性。
- (二) 自我概念的主觀性：即純粹的自我(pure ego)，指個人思考、感受與認知的主體。個體的行爲特徵和人格特質可以運用心理測驗或其他評量技術加以描述，但這些客體方法描繪出來的形象不一定為本人所接受，因為個人所認定的自我形象與客觀的自我形象不完全一致。
- (三) 自我概念顯示對自我和外物的態度：依照 Sherif(1968)的論點，自我是個人對自己的身體、能力、生活目標，以及對他人、家庭、團體、社會價值所獲得的有關態度所組成。自我態度又與自我評價有關，而自我評價是由四方面外在經歷為依據而形成，包括：1.過去經驗，尤其是成敗經驗；2.與他人比較的結果，特別是跟兄弟姊妹、同儕團體及其他競爭對象的比較；3.個體周遭的他人，尤其是個體所認同的重要他人，其所給予的稱讚或貶抑影響最大；4.受社會刻板印象或角色所涉及的社會身分與地位的影響。

綜合上述理論觀點可知，自我心理學派將自我概念視為被知覺的客體，並認為自我概念有層次之別；而精神分析學派將自我概念視為人格的一部分；心理社會學認為自我概念始於自我與他人之別，經過後天養成和學習而來；存在現象學派則認為自我概念是個體與環境互動的結果，其發展過程是動態的，且具有穩定性和組織性。

參、自我概念的研究典範與研究成果

一、自我概念的測量

自我概念是一種主觀的抽象概念，亦是人格形構的核心，並操控人類的行為反應模式；惟其建構的歷程受到多項因素影響而極具複雜性，在測量上甚為不易。此外，探究自我概念的最大難處在於自我概念是一種概念性的構念(*conceptual construct*) (郭為藩，1996)，是無法直接觀察的，必須先假定自我概念具有可被驗證的本質，是可被認知的客體，方能加以測量。

自我概念是個人內在對自己的一種態度，並沒有一種絕對的測量方式，於是各種不同方式應運而生，這些方法大致可分為兩種類型：一是自我影像的探討，目的在把握顯現於意識上的自我形象，致力於輪廓的描繪；另一是側重在自我概念的評量，即在了解個人自我接受及自尊自重的程度，著眼於生活適應的研究 (郭為藩，1987)。實際上，大部分的研究均參雜這兩類的內容，最常見的方法是先了解個人不同構面的自我影像，然後比較其重疊程度及彼此間的差距，來了解自我接受的情形。以下就較為常見的測量方法逐一說明之。

(一) 自陳法

自我陳述是一項值得採信且有參考價值的資料來源，透過這種方法可以迅速得到個體有意義的自我特質 (朱經明，1981)。在眾多測量自我概念的方法中，自陳法是國內外最普遍且最常被採用的測量方式，尤其以 *Liker* 所設計的「總加量表法」(*method of summated rating*)為代表，諸多廣為使用的自我概念量表亦多屬此形式。此種形式量表包括一個或多個系列且數目眾多的敘述語句，作答的項目通常在好惡的程度上區分為好幾個等級，並假設這些等級是等距的，受試者依其自身的狀況逐一作答，在計分上通常將不同的等級給予不同的分數，再將分數予以累加，得到一個代表整體自我概念的總數 (郭為藩，1996)。

（二）Q 排組法

係 Seepenson(1953)所創，用以評量個體的態度、興趣、自我概念和其他情感變項，尤其是在自我概念的應用上相當普遍（郭生玉，1973）。此法主要是由研究者將描述人格詞句分別印在卡片上，要求受試者依據個人的看法指出最適合或最不适合描述自己的語句，並進行分類與排列，以比較受試者不同構面自我概念的相關性及其變化（盧欽銘，1980），通常分為九級或十一級，一端為最贊同，即最符合自己，另一端為最不贊同，也就是最不像自己，每一級的卡片數依常態分配來安排（王文科，2001；李維，1995；郭為藩，1996）。使用 Q 排組法來評量個體自我概念的主要目的在於探索個體自我形象，分析個體自我概念所包含的因素及其因素結構的層次，亦即要把握凸顯於意識上的自我形象，致力於自我概念輪廓的描繪（郭為藩，1979）。

（三）自由反應

在各種自由反應法方法中，「語句完成法」是最常被用來了解自我概念的測量方法，近來則廣泛用於心理治療與輔導上（吳竺穎，1997）。此法是一系列的句根陳示給受試者，讓其完成語句。它的優點是可以讓受試者隨意表露任何關於個人生活情境的態度，不會受到測驗題目的約束，因此具備投射測驗的一部分效能（郭為藩，1979），但相較於其他投射測驗，其結構明確度較高（侯雅齡，1998）。不過，這類方法會有分析方式複雜、不易建立完備的評分標準、評量結果難以量化呈現以及較為耗時等限制，因此較適用於個案分析，較少用於大樣本的研究（郭為藩，1996）。

（四）形容詞檢核表

係由編製者根據相關理論，列出與自我概念主題相關的形容詞，再由受試者就所有形容詞卡做選擇，選取其中適用於自己或符合自己的項目(Hattie, 1992)。不過，此法於勾選時僅有選取與未選取兩種選擇，無法對受試者的反應進行程度上

的劃分，受試者對於該形容詞的意義解釋為何也無從得知，且缺乏信度、效度，並不是一種良好的測量方式（侯雅齡，1998）。

本研究評估上述各種自我概念的測量方法後，擬採最常被採用的自陳法來進行；同時由於本研究以國中體育教師為對象，因此自陳量表的設計將以江國樑「國小教師自我概念量表」、陳麗貞（2009）「高雄市國小教師自我概念與人際關係量表」以及謝曉君（2009）「國小教師自我概念與專業發展之關係量表」為基礎，並參酌林亨華（2003）「國中教師自我概念、教學信念與教學效能之相關研究量表」進一步編修成適用於本研究之「國中體育教師自我概念量表」。

二、自我概念的研究成果

自我概念向來是各領域學者及研究者關注的焦點，因為每個個體對於自我的探索始終是一個不間斷的人生課題，其重要性顯而易見，是不可忽視的重要議題。惟迄今有關教師自我概念的研究僅王藝蓉（1995）、江國樑（2000）、林亨華（2004）、陳麗貞（2009）以及謝曉君（2009）等人分別針對國小及國中教師的研究，篇數甚少，以單一學科教師為對象之研究，更是付之闕如。足見，教師的自我概念實為現階段亟待關注的重要課題。以下即就教師自我概念的現況以及教師自我概念與其背景變項的關係兩方面，分析目前有關教師自我概念的研究成果。

（一）教師自我概念的現況分析

Cross(1986)研究發現，自我概念較低者會限制學習新的嘗試，會覺得自己的學習能力不足以應付新的學習，傾向於保守的學習方式，不敢嘗試新的學習，缺乏追求成功的動機；Rowland(1986)研究則發現，自我概念較高者比較低者流露出比較有自信、肯定自己的學習能力，並且較高的成就動機。由此可知，教師自我概念的高低勢必影響其對自我的信心以及怯於新的學習，惟目前以教師為對象的研究甚少，其自我概念為何尚無從論斷。

在少數有關教師自我概念的研究中，江國樑（2000）的研究發現高屏澎地區國小教師呈現高程度的自我概念，且在道德自我構面的平均得分最高，顯示國小教師對於事物對錯的看法、道德的認知、價值判斷和道德控制方面有較高的自我概念。陳麗貞（2009）的研究指出高雄市國小教師整體自我概念呈現正向，其中以家庭自我構面的自我概念最高。而謝曉君（2009）研究發現彰化縣國小教師整體及各構面自我概念均在平均水準之上，其中以社會自我構面的自我概念最高。

總括而言，迄今有關研究普遍發現教師的整體自我概念呈現進步、正向的傾向，然而在個別構面上的表現，則各研究所得結果大相逕庭。

（二）教師背景變項與自我概念的差異性分析

William James(1890)指出個體自我概念會隨著身心發展與環境變遷，而更趨於穩定與加強，也就是說，自我概念會慢慢改善以適應環境（王清龍，1992；陳韻如，1994；鄭冠仁，2008）。Lerner 與 Shea(1982)亦指出自我概念會根據對環境的反應而有穩定的修改。在不同環境下，他人對自己採取不同的反應，也會造成不同的自我概念(Burns, 1988)。援此可知，教師的自我概念與其個人特質及所處環境的關係相當密切。爰此，本研究遂將教師背景變項區分為個人特質和教學環境兩部分，其中個人特質部分包含性別、年齡、任教年資、教育程度和擔任職務等變項，而教學環境部分則包括任職地區和學校規模兩變項。逐一討論如下：

1.性別變項與自我概念

林家屏（2002）指出男女生在生理或心理上本來就存有諸多差異，發展速度也有所不同，加上彼此性別角色上的差異而受到外在環境影響的程度亦不同，因此對自我會有不一樣的看法。許多以學生為對象的研究即發現，性別在自我概念上確實存有差異（白博仁，1999；侯雅齡，1998；Crain & Bracken, 1994; Marsh, Craven, & Debus 1991）。許多以教師為對象的研究亦證實此論點，如王藝蓉（1996

）研究發現男性國小教師在整體自我概念，以及生理自我、自我表現和自我評價等構面上的自我概念均明顯高於女性教師；林亨華（2003）與陳麗貞（2009）的研究也都發現男性國小教師的自我概念優於女性教師。不過，仍有許多國內外研究指出性別與自我概念之間沒有顯著差異（江國樑，2000；謝曉君，2009；Crano, 1986; Workman 等, 1986）；其中，江國樑（2000）和謝曉君（2009）的研究發現不同性別國小教師在整體及各構面自我概念上均無顯著差異。

整體而言，有研究發現教師性別變項與自我概念有顯著差異，也有研究指出兩者之間沒有顯著差異；值得注意的是，有顯著差異者均發現男性教師優於女性教師。惟研究篇數相當少，尚不足以論斷。

2.年齡變項與自我概念

Chen(1983)認為自我概念非與生俱來的，而是隨著年齡的增長而逐漸形成。由於個體的成熟與經驗的累進，使其有更多能力與他人互動，並在互動中從自我的行為表現與他人的反應，形成自我形象。國內諸多研究印證了此一論點，即自我概念會隨著年齡的增長而更加明確、穩定（洪若河，1995；陳美芬，1996；陳慶福、鍾寶珠，1998）。許多以教師為對象的研究亦發現，不同年齡教師的自我概念有顯著差異，且年長教師的自我概念普遍高於年輕教師（王藝蓉，1996；林亨華，2003；陳麗貞，2009；謝曉君，2009）。不過，國外也有少數研究指出不同年齡國小教師在自我概念上無顯著差異(Kamke, 1985; Workman 等, 1986)。

整體而言，不管是從理論的觀點，抑或是根據實證研究的結果，年齡確實是影響自我概念的重要因素，年齡越大，自我概念越確實而穩定。

3.任教年資變項與自我概念

國內外有關教師任教年資與自我概念關係的實證研究，一致發現二者之間有顯著差異存在（王藝蓉，1996；江國樑，2000；林亨華，2003；陳麗貞，2009；

謝曉君，2009；Workman 等, 1986)。其中，Workman 等 (1986)研究發現服務 9~12 年國小教師在道德自我上明顯高於其他教師。王藝蓉（1996）研究發現服務 15 年以上國小教師在道德自我、自我感受、自我表現及自我評價上高於服務 6 年以內教師。江國樑（2000）研究發現服務 26 年以上國小教師在理想自我和道德自我上顯著高於服務 5 年以內教師。陳麗貞（2009）研究發現任教年資 21 年以上國小教師的自我概念明顯優於年資 6~10 年教師。

整體看來，不同任教年資教師在自我概念上存有顯著差異，且任教年資較高者在自我道德控制、道德價值判斷以及自我行動表現上較資淺者更具自信。

4.教育程度變項與自我概念

Flood 研究發現教育程度與自我概念有相關存在（王藝蓉，1996），國內許多研究亦證實二者有顯著差異存在（江國樑，2000；林亨華，2003；陳麗貞，2009；謝曉君，2009）。江國樑（2000）研究指出師專畢業之國小教師在道德自我上明顯高於師大師院或大學教育系畢業教師。林亨華（2003）研究亦發現專科畢業之國中教師在整體以及角色覺知上的自我概念明顯高於師範大學及一般大學畢業教師。謝曉君（2009）研究發現具研究所學歷之國小教師，其整體自我概念明顯優於其他學歷教師；陳麗貞（2009）研究也發現具研究所學歷國小教師的自我概念明顯優於師範院校畢業教師。由此看來，教育程度愈高，自我概念也愈高，而師範院校畢業教師的自我概念則有明顯低於其他教育背景教師的趨勢，值得關注。

此外，尚有少數研究指出，不同教育程度在自我概念上無顯著差異（王藝蓉，1996；Sparks & Lipka, 1992）。整體而言，教師的教育程度不同可能導致其自我概念上的差異，並且呈現教育程度愈高，自我概念也愈高的情況。

5.擔任職務變項與自我概念

依照形成與發展的觀點，自我概念受他人及外在環境的影響甚鉅，教師擔任

不同職務接觸不同人事物，其自我概念必然有所差異。林亨華（2003）研究即發現兼任行政職務之國中教師在整體及團體認同感上的自我概念明顯高於導師和專任教師，而擔任導師者在教學態度和角色覺知上的自我概念則明顯高於其他教師。不過，更多研究發現擔任不同職務教師在自我概念上無顯著差異存在（江國樑，2000；陳麗貞，2009；謝曉君，2009）。由此看來，理論觀點與實徵研究結果顯然有落差，亟待更多研究投入加以釐清。

6.任教地區變項與自我概念

Lerner 與 Shea(1982)指出自我概念會根據對環境的反應而有穩定的修改。Burns(1988)也認為在不同環境下，他人對自己採取不同的反應，也會造成不同的自我概念。援此可知，教師任教於不同地區對其自我概念會有影響。王藝蓉（1996）研究即發現偏遠地區和鄉鎮地區國小教師分別在自我表現與自我評價上高於城市地區教師。林亨華（2003）研究也發現離島地區國中教師在整體及教學態度上的自我概念明顯高於其他地區教師。不過，也有研究指出不同任教地區國小教師在自我概念上沒有顯著差異（江國樑，2000）。

整體而言，教師的自我概念會受到任教地區不同影響，且離島和偏遠地區教師有明顯高於鄉鎮地區或城市地區教師的趨勢。

7.學校規模變項與自我概念

學校規模大小攸關學生及教師人數多寡，此對教師人際之間的互動有直接的影響，其自我概念或因此而改變。是以，不同學校規模教師在自我概念上是否有顯著差異，值得關注。迄今，鮮少研究針對此議題進行探討，僅林亨華（2003）以國中教師為對象的研究，且其研究發現學校規模與自我概念沒有顯著差異。總體而言，教師自我概念會否因學校規模大小影響而有差異，待進一步研究確知。

肆、小結

自我概念在個體人格發展過程中佔有重要的地位，是個體人格形成的核心，也是影響個體行為表現的重要因素。然而，它並非與生俱來，是個體透過與社會環境交互作用且和重要他人的回饋後，所形成的一種主觀對自己的看法、態度、情感與價值，在心理健康上有其重要的角色。因此，自我概念的議題向來是國內外教育研究者關注的焦點。

自我概念的內涵是多構面的，所包含的範圍也相當廣泛，舉凡與個人有關的生理、心理、社會、家庭、道德倫理、理想、事物等都和自我概念息息相關。此外，自我概念建構的歷程受到多項因素影響而極具複雜性，在測量上甚為不易，也沒有一種絕對的測量方式。不過，在眾多測量方法中，自陳法是一項值得採信且有參考價值的資料來源，透過這種方法可以迅速得到個體有意義的自我特質，是國內外最普遍且最常被採用的一種測量自我概念的方法。

在研究成果方面，迄今國內外以教師為對象的研究報告尚不多見，探討體育教師自我概念的研究更付之闕如，甚為可惜。將現有研究成果略加歸納，包括：

- 1.教師的整體自我概念呈現進步、正向的傾向，惟在個別構面上的表現，則各研究所得結果大相逕庭。

- 2.在教師特質變項與自我概念的差異性研究上，國內外研究結果異同互見，其中有顯著差異者發現男性教師的自我概念高於女性教師；年長教師的自我概念高於年輕教師；資深教師的自我概念高於資淺教師；教育程度越高教師，自我概念也越高；兼任行政職務教師的自我概念高於兼任導師及專任教師。

- 3.在學校環境變項與自我概念的差異性研究上，多數研究普遍發現教師的自我概念會受到任教地區不同影響，且離島和偏遠地區教師有明顯高於鄉鎮地區或城市地區教師的趨勢；至於學校規模大小是否影響教師的自我概念，則因相關研究甚少，不足論斷。

第二節 教學信念的概念與相關研究

壹、教學信念的意義及其相關概念

一、信念的意義

孟子云：「吾心信其可行，則移山填海之難，終有成功之日；吾心信其不可行，則反掌折枝之易，亦無收效之期。」這句話正足以說明個人的信念對其影響甚深且鉅。惟信念一詞究何所指？美國韋柏新國際英文辭典對信念(beliefs)的意義有如下的解釋：

- 1.信念是個體對人或對事物的信賴、信心或相信的意志陳述及習慣。
- 2.信念乃是對於信仰、真理持有的真實信服程度。
- 3.信念乃是對於真實的事物或現象的一種確信或認同。
- 4.信念乃是對於真實性所做出的立即性之確信或認同。
- 5.信念是對主義、觀點、學理、信條、意見、確信之事物或目標所相信的程度。

英國牛津辭典對於信念則有以下諸點的解釋：

- 1.信念是一種心理的作用、條件或習慣，是對人事物的一種信任、依賴、確信或信仰。
- 2.信念是指心理上對某一命題、陳述或事實，基於權威或證據，而視之為真實。
- 3.信念是指對某項敘述之事實完全肯定與接納，不必再作觀察、驗證。
- 4.信念是指吾所相信的事物，是吾視其為真的命題或一系列的命題。早期，信念一詞多指宗教上的種種教條或信條，近來則視為一種意見、主張或信仰。
- 5.信念是吾所相信之教條或規約的一種正式的陳述，簡言之，信念就是教條。
- 6.信念是一種完全相信或接納的預想、希望或期望

其他國內外學者或研究者對於信念的解釋略有差異。Bauch(1984)認為信念是一種心理傾向，是使個體對於周遭的刺激及事件所採取的一致知覺、感覺和反應。Sigel(1985)認為信念是經驗的心理構念，透過情境刺激引出既有的解釋模式，呈現隱含的信念；不論個體是否察覺，信念對行為有潛在的影響。Harvey(1986)認為信念是個人對真實世界的表徵，能有效地引導人們思考與行為。由此可知，信念是人們思考與行動的指引者。

Nespor(1987)綜合多位學者的觀點，認為信念具有五項特性，包括：1.信念是一種存在的假定(existential presumption)；2.信念具有可選擇性(alternativity)；3.信念具有情意和評價的成份；4.信念具有隨機儲存(episodic storage)的特質；5.信念具有不一致性(non-cinsensuality)且無界限(unboundedness)。

國內學者方面，高強華（1992）認為信念是一種對事物及命題確信不疑或完全接納的心理傾向或狀態，是對某種事物、對象或命題表示接納、贊成或肯定的態度。湯仁燕（1993）認為信念乃是個人所持有且信以為真的觀點，是個人經由經驗的建構，對某些人事物所視之為真的陳述，是對事物或情境的真假、好壞，以及行動的可欲與否，所做的一種評斷；不論個人對其信念是否有所覺知及意識，信念是人們解釋現實世界的依據，同時也顯示出個人行動的傾向。顏銘志（1996）認為信念是個人特質、成長經驗與現今所處環境交互作用後對某種事物或命題產生一種完全接納與認同的態度，此種態度可從個人有意無意的言行中推衍歸納而得。王恭志（2003）則認為信念是一種內心思想，此種思想受到先前經驗與當前環境的影響。其後有關信念定義的論述，如雨後春筍般出現，但普遍不離前述範疇。

綜合以上學者觀點，信念是個體對某一事物或命題信以為真或完全接納的一種心理傾向，能引導個體思考、評價而表現在行為與態度上，它會受到個人特質、先前經驗和當前所處環境的影響。

二、教學信念的意義

教學信念(teaching beliefs)隨著研究領域不同，以及研究者興趣迥異而產生不同的用詞與定義，例如：「教師觀點」(teacher perspectives)、「內隱理論」(implicit theories)等。如同國外研究社群，由於信念研究的多元與廣泛，國內在教學信念研究上的用詞也有所歧異，或稱教育信念、教師信念、教師知覺、教學取向、教師觀點、教學關注、教師思考、教學態度等，其中又以教育信念、教學信念和教師信念較常被採用。蘇冠榮（1999）曾針對國內常見研究詞彙加以解釋釐清，如「教育信念」是探討包括知識與學習、學生差異、教師角色、社區與社會等變項，著重教師對教學與教育觀點等相關信念探討；「教學信念」是探討教師對教學、教師角色、學生學習與班級管理等與教師直接相關的項目，故又稱「教師信念」。不過，仔細探究其分類精細度與區隔性，事實上差異並不顯著。由於教育信念的範圍過大（顏銘志，1996）且與本研究宗旨不符，因此本研究乃採用教學信念一詞代表之。

歸納諸多有關教學信念的定義發現，因研究者所著重不同，解釋也有所不同。有依據影響信念的因素定義之（如莊淑琴，1998）；有以信念的特徵作定義（如湯仁燕，1993；Tabachnick & Zeichner, 1984）；或從教師個人所持的想法定義（如黃良惠，1995；Clark, 1988）。茲臚列有關教學信念的定義如下表 2-2-1。

表 2-2-1 教學信念的定義

研究者\年代	教學信念的定義
Tabachnick & Zeichner (1984)	教師對教學工作（包括目標、對兒童的概念和課程）的一種信念，且此信念會從教師在教室中的教學行為中展現出來。
Porter & Freeman (1986)	教師對於學生學習過程、學校在社會中所扮演的角色、教師本身、課程及教學方法的信念。
McLinden (1988)	教師的教學方法、課程及行政交互行為等有關的信念。

表 2-2-1 教學信念的定義（續）

研究者\年代	教學信念的定義
Clark (1988)	主要是從教師個人的經驗、信念、價值態度、成見和偏見中，探討教師對學生學習結果的歸因。
O'Loughlin (1989)	教師對學科方面的知識和知覺，包含對知識本質、教學、教學理論、兒童發展理論、教育方法的歷史和社會基礎等的理解。
Pearson (1989)	教學是一種有意圖的活動，當教師從事教學時，必定抱持著使學生獲得某些事物的目標或意圖，而教師對教學所具有的意圖是來自於經驗和所知道或相信的事情。
林清財 (1990)	教師對知識與學習、教師角色、學生的多樣性、社區的角色、學校與社會等五個信念領域所賦予的意義。
湯仁燕 (1993)	教師在教學歷程中，對歷程中的相關因素所持有且信以為真的觀點。
黃敏 (1994)	教師對於教學相關因素的價值評量及判斷系統，其包括教師對教學、學生特質、師生關係、教室管理、教育目的、課程，甚至教師本身的角色與責任等有關教育的一切，所抱持的看法、觀點及主張。
李佳錦 (1994)	教師依據其本身具有的知識觀、邏輯觀、經驗觀、社會觀或是情緒等，對其教學相關的看法進行評鑑，形成對教學相關問題的基本看法。
黃良惠 (1995)	教師對教師、學生、課程、教材、方法、評量與學習環境等所持有的看法。
藍雪瑛 (1995)	教師對學科的知識和知覺，包括對知識的本質、教學、兒童發展理論、教育方法的歷史和社會基礎。
顏銘志 (1996)	教師在教學歷程中，因教師個人特質、專業背景、教導對象、教學能力和教學情境不同的影響，對歷程中的某些因素相信其為真，且能為學生帶來正面影響的一種個人獨特的內在想法。
林進材 (1997)	教師在教學歷程中，對歷程中所有的相關因素及變項所持有且信以為真的觀點。這些觀點是由個人所持有各種信念單位組織而成的系統。其內涵包括對自我概念、課程發展、教材教法、教學理論、教學方法、教師教學活動、學生學習活動等方面的信念。

表 2-2-1 教學信念的定義（續）

研究者\年代	教學信念的定義
林偉文 (1997)	教師對於教學歷程及其相關問題所持有之信念，即是教師對於教學應如何進行、課程、教室管理、學習評量等相關行動所相信的傾向，這些信念可能會影響教師如何行動已達成其內在所傾向的教育目標。
瞿仁美 (1997)	教師所秉持與教學歷程有關的想法或觀點，包括教育目的、學習者本質、教師應具備的能力與態度、教學內容與材料、教學方法、對學習者的要求與評量及師生關係等。
曾國鴻 (1999)	教師對於教學歷程中相關變項的思考，對教學相關問題的基本看法。
周淑惠 (1999)	教師所秉持和教學過程有關的觀點，是一種對某一命題完全肯定或接納的心理傾向，與先前經驗有關，可能會有所變動，但並不容易，而且是支持教學行為的指導方針。
黃天長 (1999)	教師在教學歷程中，對相關事物或命題確信不疑，或完全接納的心理傾向或狀態，並據以引導其教學行為。
曾清一 (1999)	教師在教學歷程中，因其個人特質、成長背景、教學經驗、教學情境的交互作用，以致其對歷程中的相關因素，持有信以為真的觀點，且此教學信念會從教師在教學行為中展現出來。
王恭志 (2000)	教師在教學過程中，對課程、教學、學生、教師角色、教學環境，以及評量等的因素所持的一種內心的思想。
方逸芸 (2000)	教師對授課課程的認識、教師如何進行課程目標，以及學生應如何學習課程等方面的信念；包括課程目標、教師角色、學生角色、教室活動、教學方法、教學重點與程序、學生的學習行為，以及教學結果等構面的想法。
廖居治 (2000)	教師對教學歷程中相關變項的思考、對教學相關問題的基本看法。包括教師對教育目標、課程、教師角色、學生角色、知識、學習等的信念。
鄭玟玟 (2001)	教師在教學過程中，對教學過程有關的因素信其為真，且影響其教學評估、計畫，甚至作決定的一種個人獨特的內在想法。

表 2-2-1 教學信念的定義（續）

研究者\年代	教學信念的定義
吳松樺 (2001)	教師根據以往個人學習及社會化的過程所習得的經驗，對其在教學歷程中的事物、對象或命題，所持有且信以為真的觀點。
劉曜源 (2001)	教師在教學歷程中，對一切有關教學的人、事、物，所持一種視以為真，表示接納和贊同的心理傾向或態度。
黃儒傑 (2002)	教師所持有關教師本身、學生、教學互動及教材之信以為真的心理傾向。
林亨華 (2003)	教師於教學過程中對於教學活動、學習者學習歷程，依個人主觀的經驗與價值觀、自我理念，所抒發的教育觀點，此種觀點包含對學生學習、教學、班級經營、教師角色扮演、學校角色參與、教師專業素養等。
劉雅鈞 (2003)	教師依據個人學習和社會化的經驗，使其對教師工作、教學歷程和學生互動等構面中，所信以為真的想法。
蘇益生 (2003)	在教學歷程中，教師在知識與課程、教師角色、師生關係、學生差異等所持的內心思想。
林正彬 (2004)	教師在教學歷程中所秉持和教學有關的種種觀點。
蔡鳳芝 (2004)	教師對有效教學是如何進行的看法，包括課程和規劃、教學、社會與情境因素、教室管理、專門技術。
張廣義 (2005)	教師對於教學歷程的認知表徵，其能有效引導教師的教學思考及教學行為表現。
邱雅蘭 (2006)	教師對自己角色定位和教育相關事項的態度和觀點，並直接影響教學活動。
曾沈連魁 (2007)	教師所持有且有關教師本身、學生、教學互動及教材之信以為真的心理傾向。
曾英傑 (2008)	教師受個人經驗與價值觀影響，在面對與教學相關的人、事、物，其心理所抱持認定為真的看法與觀點，能引導教師思考及決定教學行為與表現。
張量懿 (2009)	教師（或準教師）對於各種教學相關事務所持有且信以為真的觀點。

資料來源：本研究整理

綜合專家學者對於教學信念的看法，本研究認為教學信念係「教師對教學過程中，對於教學目標、課程、教學策略與方法、教師角色或任務、學生角色或學習方式、評量方式等方面，所持有信以為真的想法或概念」。

三、教學信念的取向

國外有關探討教師信念取向類型的研究起步很早。Wehling 與 Charters (1969) 率先將教師的教學信念區分為「教師中心」和「學生中心」兩種取向；其中，教師中心取向的教師較強調教材的熟練、情緒的放鬆、課堂的秩序與教師的指導，而學生中心取向的教師則較注重學生的個人適應、接納學生的觀點、激勵學生、統整學習及學生的自主學習。Bunting(1988)以此分類方法對國小教師進行研究，結果發現教學信念傾向學生中心的教師重視同理心，相信給予學生預測、推論、歸納和評量的機會，學生會更熱衷於學習；而教學信念傾向教師指導的教師則重視其在教育過程中所應負的責任，認為過程和決策的控制是教師必要的工作，這類教師強調秩序管理以及主導課程的學習。

Horak(1976)針對中學教師所進行的研究，將教師在教學上的信念分成三類；一類是學生中心型的教師，注重非指導性的教學行為；其次是偏好開放式的教室溝通、嚴格的訓練和小團體的活動；第三類則是喜愛結構性的課程、多樣化和變通性的教材內容與教學技巧。Bennet(1976)則從傳統主義及進步主義的觀點來看待教師的教學信念，其研究結果指出傳統型教師認為教材是各自分開獨立的，教師是教育經驗的分配者，學生是被動的角色，對於學生的學習強調記憶、練習與反覆，注重學生的學業成就且強調競爭等；而進步主義教師則認為教材是整合的，教師是教育經驗的引導者，學生是主動的角色，對學生的學習較採發現式學習法，較不強調學業成就，以及強調合作式的團體學習等。Willower(1978)以國小教師和學生為對象的研究發現，人文取向的教師被學生描述為較有活力，而且比較能引起學生學習動機，但是在班級中較容易失控，也較易引起師生衝突；相對地，

監管取向的教師較重視常規訓練和例行性的工作，教學也較單調。

國內有關的研究，蔣治邦（1996）以傳統取向和進步取向的國小教師為對象，發現當面對程度較差的學生時，進步取向的教師較常採用提示思考類型的教學處理，而傳統取向教師則較常採用示範觀察；進一步訪談發現，傳統取向教師較常採用講解策略，而進步取向教師則較常提供同儕討論的機會。莊淑琴（1998）將國小數學教師區分為傳統教學觀和建構教學觀兩者，研究發現，持建構教學觀教師主張教學就是讓學生主動去建構知識的過程，講求概念的理解及尊重學生的想法；而持傳統教學觀教師則主張教學是灌輸學生知識的過程，強調技能獲得及成績的表現。茲臚列國內外有關研究所採用之教學信念取向如下表 2-1-2。

表 2-2-2 國內外研究所採用之教學信念取向一覽表

研究者\年代	教學信念取向
Wehling and Charters (1969)	● 教師中心型 ● 學生中心型
Horak (1976)	● 學生中心型 ● 傾向開放式教學觀 ● 傾向建構式教學觀
Bennet (1976)	● 傳統主義取向 ● 進步主義取向
Willower (1978)	● 人文取向 ● 監管取向
Bauch (1982)	● 教師管理與控制 ● 學生參與
Thompson (1984)	● 工具取向觀點 ● 問題解決觀點
Tabachnick & Zeichner (1984)	● 傳統取向 ● 進步取向
Waxman & Zelman (1987)	● 建構教學觀 ● 傳統教學觀

表 2-2-2 國內外研究所採用之教學信念取向一覽表（續）

研究者\年代	教學信念取向
Bunting (1988)	● 教師中心型 ● 學生中心型
Raymond (1997)	● 傳統觀 ● 傾向傳統觀 ● 兼具傳統觀與非傳統觀 ● 傾向非傳統觀 ● 非傳統觀
林清財 (1980)	● 進步取向 ● 保守取向
顏銘志 (1996)	● 傳統取向 ● 進步取向
甄曉蘭、周立勳 (1999)	● 建構教學取向 ● 傳統教學取向
張碧玲、單文經 (2001)	● 溝通式教學觀 ● 傳統式教學觀
馮綉雯 (2002)	● 傳統取向 ● 進步取向
蘇素慧 (2002)	● 傳統取向 ● 進步取向
吳威廷 (2003)	● 學生中心 ● 教師中心 ● 互動式
溫世展、呂玉琴 (2004)	● 傳統觀 ● 非傳統觀
吳正成 (2005)	● 傳統取向 ● 開放取向
曾英傑 (2008)	● 傳統取向 ● 進步取向

資料來源：本研究整理

由表 2-2-2 可知，研究對教師所持信念的取向類型區分不甚一致，有些將之分為兩種類型，有些甚至分為三到五個類型，不過大致仍以傳統取向漸進至進步取向。傳統取向包括以教師為中心、教師指導或監管的教學型態，而進步取向則包括以學生為中心、傾向開放或知識建構的教學觀。

四、教學信念的內涵

截至目前為止，國內外學者或研究者對於教學信念的內涵屬於多構面概念的看法，顯然是一致，惟應包含哪些構面則看法相當分歧。Wehling 與 Charters(1969)認為教師的教學信念包括學科內容的強調、個人適應的意識型態、學生自主或教師指導、情緒的解脫、學生觀點的考慮、班級秩序、學生挑戰及統整學習等八個構面。Tabachnick, Zeichner, Densmore 與 Adlers(1982)研究教師教學觀點的發展，提出教師的學科教學信念包括知識和課程、班級控制與關係、教師角色、學生差異、社區在學校事務中所扮演的角色，以及學校在社會的角色等六個構面。其後，Tabachnick 與 Zeichner(1985)在經過一連串統合研究與分析教師觀點的改變情形及社會化對教師觀點發展的影響後，確認教師觀點有知識與課程、師生關係、教師角色、學生差異等四個構面十八項不同觀點。其後，有關教師教學信念的研究大多是以此觀點為基礎來進行探討與分析（湯仁燕，1993；黃良惠，1995；顏銘志，1996；蘇益生，2004），儘管有些研究因方法與對象上的不同，將此四個構面加以延伸或略做改變，但仍與之相去不遠。

再者，不同研究取徑所得之教學信念內涵亦有所差異。在質性研究取徑方面，Munby(1984)對中等學校教師進行晤談，並以凱利方格技術(Kelly repertory grid technique)加以分析，歸納出教師具有五項教學信念：1.目標：包括課程目標、個人目標、學科目標；2.管理：指時間管理、行為管理、評鑑、控制等；3.教師需求：人際關係、挫折和專業知識等；4.學生需求：個人需求、學業需求和差異；5.促進學習：自我尊重、問問題、學習動機、班級氣氛等。藍雪瑛（1995）同樣利用

凱利方格技術進行晤談，發現國中國文教師信念可分為教師對學生的要求、教師對個人的需求、班級的管理、教學的活動、學習的要求等五個構面。劉曜源（2000）以參與觀察、訪談等質性研究方法，歸納出國小美勞科教師信念的內涵，包括欣賞與接納、教育目標、教學方法、師生關係、教室常規管理及教學評量等。

在量化研究取徑方面，邱兆偉和卓佩玲（2000）以問卷調查法取得相關研究資料，再以因素分析統計方法歸納出國中實習教師信念的內涵，包括教學內容與方法、教學反省與改進、學生學習潛能及教學績效責任等。而陳昭曄（2000）歸納出國中實習教師的教學信念因素則包括對教學經營的觀點、對教師輔導角色的觀點、對課程內容的觀點、對學生學習的觀點、對教學技巧的觀點、以及對教學主導角色的觀點等。甄曉蘭和周立勳（2003）及甄曉蘭、周立勳和洪美齡（2003）以同樣研究方法分別歸納藝能科及社會科國小教師教學信念的內涵，藝能科教師部分反映出十三項具有相互關聯的信念構面，包括普遍能力、學習媒介、特殊能力、永恆概念、研發教學、培養創意、引導創作、傳授指導、學生參與、引發興趣、維持常規、多元表現及作品表現等；社會科教師信念則包括知識變易、知識永恆、主動探究、被動接受、鼓勵探究、傳授知識、聯結經驗、規範學習、正確教導、多元評量及紙筆測驗等十一個構面。蕭秋祺（2006）以問卷調查法取得體育相關科系師範生的教學信念資料，並經探索性因素分析，獲得師範生之教學信念內涵，包括自我反省與教學能力、教學策略與技巧、個別差異與學習潛力、課程內容、教學決定與責任以及體育專業等六個構面。此外，蕭秋祺（2009）以同樣研究方法探討國中體育科系教師的教學信念，因素分析的結果共計獲得六個教學信念構面，包括教學策略與方法、教師專業與能力、教師決定與責任、教學氣氛、學生差異與潛力及社區角色等六個構面。其他以體育教師為對象的研究，亦多採用因素分析的方法建構教學信念的內涵，如張量懿（2009）將大學體育教師的教學信念區分為教師能力、課程與目標、教學技巧、教材運用及師生關係等五個構面；曾英傑（2008）將國小體育教師的教學信念區分為課程內容、教學方

法、學生學習與師生互動等四個構面；呂坤岳（2010）則將國小體育教師的教學信念區分包括教師角色、課程內容、教學方法及師生互動等四個構面。

如上述可知，教師教學信念所包括的內涵相當廣泛，不同研究因所採之研究方法、對象的不同，其教學信念所含涉的構面亦有所不同。至於所採行的研究方法，早期多以訪談或觀察之類的質性研究取徑為主，近期則偏重問卷調查及因素分析等量化研究取徑及統計方法進行，惟不管是採用何種方法，所得之教學信念內涵均相當分歧。

本研究即綜合各方觀點，以 Tabachnick 與 Zeichner (1985)所提四個構面十八項信念，作為探討教師教學信念的架構。主要理由乃其所提之教學信念內涵係經過一連串統合研究與分析教師信念的改變情形以及社會化對教師信念發展的影響後所確立，且國內外諸多研究亦多以其觀點為基礎來進行探討與分析，儘管有些研究因方法與對象上的不同，或加以延伸、或略做改變，但仍與之相去不遠。其內涵如表 2-2-3 所示。

表 2-2-3 Tabachnick 與 Zeichner 的教學觀點研究內涵

構面	傳統觀點	進步觀點
知識與課程	1.公共的知識 學校知識是資訊、技能、事實的累積，是外在且獨立於學習者。	1.個人的知識 學校知識與個人經驗是相關且有用的。
	2.知識是結果 學校知識是資訊、技能、事實的組織，學生需要順從老師的教導。	2.知識是過程 知識是透過思考和推理而獲得的有效內容。
	3.知識是確定的 學生對學校所傳授的知識不能有任何的質疑。	3.知識是不確定的 學校知識是建構的、暫時的，會受到政治、社會、文化的影響。
	4.學習是片段的 學習是一片段一片段的累積。	4.學習是整體的 整體學習勝過部分學習結合。

表 2-2-3 Tabachnick 與 Zeichner 的教學觀點研究內涵（續）

構面	傳統觀點	進步觀點
知識與課程	5.學習是分化的 學習被區分成特定的訓練或內容。	5.學習是統整的 教師致力於使先前分立的課程能結合在一起。
	6.學習是個別的活動 學生在學習過程中，可能會和教材或教師產生衝突。	6.學習是共同合作的活動 學生在合作、支持的環境中與他人交換意見，並檢驗自己的看法。
	7.教師控制學習 教師對學習活動的選擇度。	7.學生控制學習 執行評量的控制程度。
師生關係	1.疏遠的師生關係 教師以專業臉孔與學生維持疏離、正式的關係。	1.個人的師生關係 教師與學生建立親密、非正式且真誠的關係。
	2.教師控制學生行為 教師制訂明確的規則管理學生行為。	2.學生為自己行為負責 教師認為學生有能力為自己的行為負責。
教師角色	1.教學內容由教育當局決定 教師一般都依照學校或地區決定的課程內容來從事教學。	1.教學內容由教師務自主決定 教師依照特殊情境選擇規定的課程內容從事教學。
	2.教學方法由教育當局決定	2.教學方法由教師自主決定
	3.學校規則由教育當局決定	3.學校規則由教師自主決定
學生差異	1.學生具有共同的特性 教師認為學生是相同的。	1.學生是獨特的 教師認為學生是獨特的。
	2.共同的學校課程 教師認為所有學生應該學習相同的課程。	2.特殊的學校課程 教師認為應該因材施教。
	3.共同的行為準則 教師認為同一規則適用於所有的學生。	3.特殊的行為準則 教師依學生年齡、能力、家庭背景等採不同規則，以適應個別差異。
	4.平等分配教學資源 教師認為所有學生應平等分配教學資源的質和量。	4.依需要給予教學資源 教師認為某些學生應受到較多的照顧。

表 2-2-3 Tabachnick 與 Zeichner 的教學觀點研究內涵（續）

構面	傳統觀點	進步觀點
學生差異	5.共同文化 教師認為應發展共同的價值體系和社會規範。	5.次級團體的差異 幫助學生了解不同種族、語言等。
	6.教導特定類型的學生 認為教師只教導特定類型的學生。	6.同時教導所有類型學生 認為教師應教導不同型的學生。

資料來源：修訂自顏銘志（1996）。國民小學教師教學信念、教學效能與教學行為之相關研究（18 頁）。未出版碩士論文，國立屏東師範學院國民教育研究所。

貳、教學信念的相關理論

早期「過程－結果」的研究模式受到行為主義的影響，僅著重於教師行為表現的分析，忽略了教師思考對教學行為及教學效果的影響。1970 年代後，有些教育研究者以認知心理學的觀點，開啓了教師思考、判斷與決策的研究，其後由於各領域教育學者專家相繼投入，使得教師思考研究在國際教育研究上蔚為風潮，其研究取向也逐漸朝向多元之途，成為教學研究的新趨勢(Kagan, 1990)。

對教師而言，思考是教師在教學過程中主動察覺外在訊息的心理活動，以迎合教學順利地進行（林進材，1997）。因此，教師思考可視為教師在教學歷程中主動察覺外在訊息、解決教學問題的一種心理歷程。就認知心理學的觀點，在教師思考的中介歷程中，教師的潛隱信念具有重要的核心價值，不僅影響教師的思考與決定，同時也會影響教師的教學行為（黃儒傑，2002）。

教師教學信念有關的理論模式，包括 Fishbein 與 Ajzen(1975)的「思考與行動關係模式」、Shavelson 與 Stern(1981)的「教學判斷與決定模式」，以及 Clark 與 Peterson(1986)所提出的「教師思考與教師行動模式」。分述如下：

一、Fishbein 與 Ajzen 的思考與行動關係模式

Fishbein 與 Ajzen(1975)所提出之「思考與行動關係模式」，對信念、態度、意圖、決定、行為與有用的訊息等六變項間的相互關係作一詳細描述，如圖 2-2-1 所示。

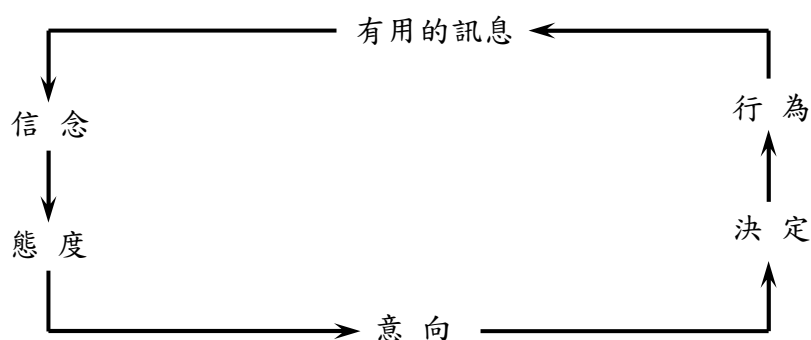


圖 2-2-1 Fishbein 與 Ajzen(1975)的思考與行動關係模式圖

資料來源：林清財（1990）。我國國民小學教師教育信念之相關研究（16 頁）。未出版之博士論文，國立政治大學教育研究所。

Fishbein 與 Ajzen 認為信念會影響個體態度的形成，個人在所持的信念下會表現出應有的態度，而不同的態度又會產生不同的意向，意向則會影響個體如何從事決定的歷程，決定後會將會進行實際的行動，而從行為的結果中可獲得新的有用訊息，最後個體可藉由將所獲取的新訊息重新修改其信念系統，進而產生新的信念系統，並再次影響到之後所持的態度。其認為個體就是經由如此不斷的循環歷程，形成新的信念系統，並產生新的行動與結果。由此可知，信念與行為之間的關係是相互影響的。依此論點，其指出轉變教師本身的教學與學生學習等內隱信念，將有助於教師做教學的自我反省工作，提供教師瞭解自身與學生交互作用中所提供的回饋，以作為調整教學的參考（王恭志，2000）。

二、Shavelson 與 Stern 的教學判斷與決定模式

Shavelson 與 Stern(1981)提出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，而使學生有較佳學習效果的歷程（黃儒傑，2002）。在判斷與決定的過程中，教師統整有關學生及教學任務性質的訊息，以達成教學判斷和教學決定，如圖 2-2-2 所示。

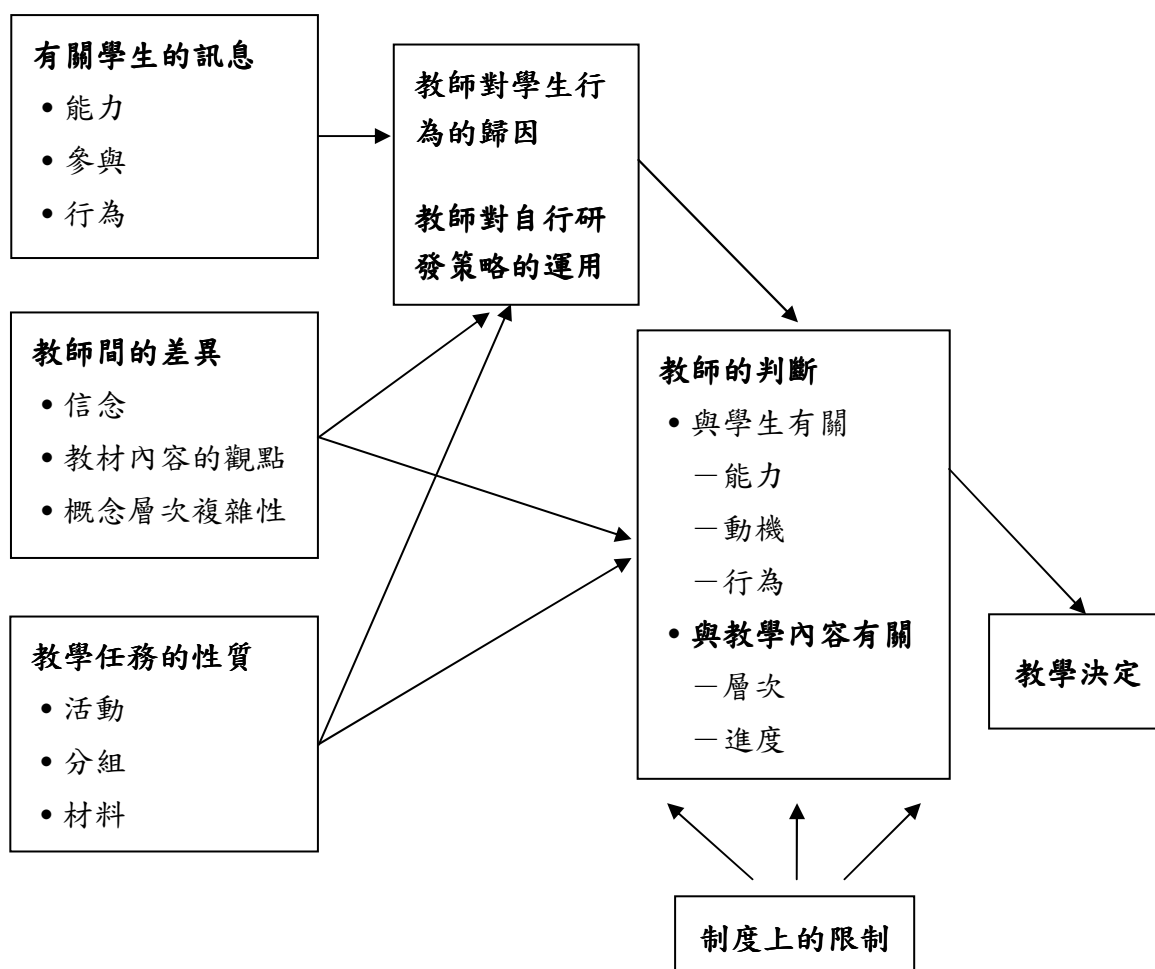


圖 2-2-2 Shavelson 與 Stern(1981)的教學判斷與決定模式圖

資料來源：黃儒傑（2002）。國小初任教師教學信念、教學成敗歸因及其有效教學表現之研究（23 頁）。未出版博士論文，國立高雄師範大學教育學系。

由此模式可知，教師的教學判斷與決定除受到有關學生的訊息及教師的任務性質影響外，另外還受到教師間的差異、教師對學生行為的歸因以及教師對自行研發策略的運用的影響，其中教師間的差異即包含了教師的信念。由此觀之，教師的教學信念是影響教師判斷與決定的重要因素。

三、Clark 與 Peterson 的教師思考與教師行動模式

Clark 與 Peterson(1986)認為決定是實現某一特定目的所做的有意識選擇，教學亦是一種做決定的歷程。在此歷程中，教師對情境中的線索進行判斷與詮釋，進而決定最適當的行為反應。其指出教師的思考與教師的行動兩個系統並非獨立形成的，兩者間應存有緊密而相依的關係，且彼此間是交互影響循環的。基此觀點，二人乃發展出「教師思考與教師行動模式」，如圖 2-2-3 所示。

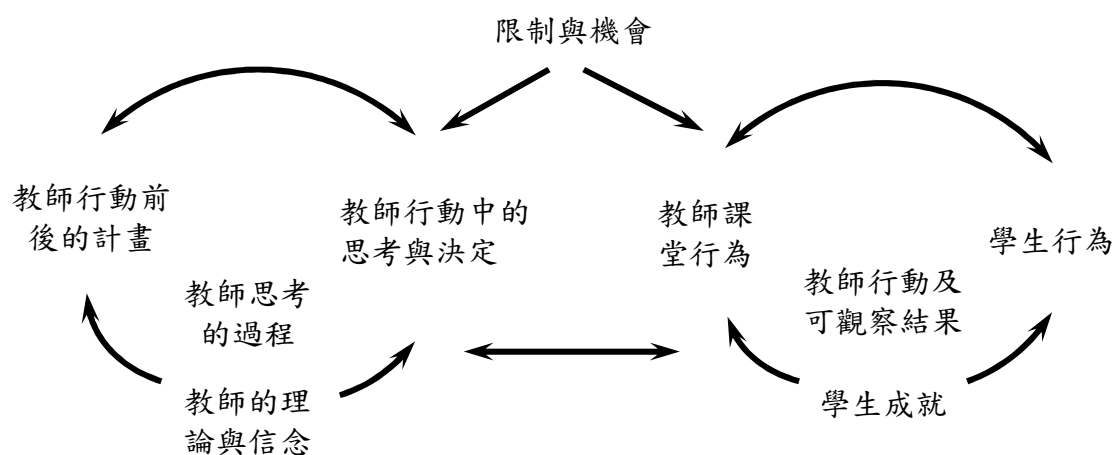


圖 2-2-3 Clark 和 Peterson (1986)教師思考與教師行動模式圖

資料來源：Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' Thought Process. In M. C. Witrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*(3rd ed)(pp.257). NY: Macmillan.

此模式探討主題包括教師的思考歷程與教師的行為及其可觀察的結果兩部分，前者包括教師對教學所持的潛隱理論與信念、教師教學前的思考內容與過程、以及教師教學時的思考與決策過程等，這三個因素彼此互相影響。教師的潛隱理論與信念不僅會影響教師教學前的思考內容與過程，也會影響教師的互動思考與決定；而教師教學前的思考與互動的思考及決定亦會影響教師的潛隱理論與信念。由此觀之，教師的潛隱理論與信念是教師思考歷程的核心（劉威德，1999；黃儒傑，2002）。

此外，Clark 與 Peterson(1986)在說明此模式時指出，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理念；就其意涵而言，教師所抱持之教與學的理念近似教師的教學信念（黃儒傑，2002），如是，則教師的教學信念為教師思考歷程中的重要因素，殆無疑義。再者，此模式顯示教師思考歷程與教師行為具有相互影響的關係，因此教師的教學信念亦是影響教師行為表現的重要因素。

參、教學信念的研究典範與研究成果

一、教學信念的研究取向

根據簡紅珠（1992）所提，教師思考的主要研究領域包括：一是教師的教學計畫，主要在探討教師在教學時所思所想，藉以了解教師之專業認知為何；二是研究教師思考與決定的過程，探討教師的教學行為、影響教師決定的主要因素，以及彼此間的關聯；三是研究教師先前的教學概念與內在教學信念，研究重點在於探討教師對學生、學科、教師角色與責任所持的理念、教學詮釋及決定。由此，教學信念乃教師思考研究之重要一環，應無庸置疑。甚者，國內外諸多研究結果均證實，教師的教學信念與其教學行為存有密切關係，因此在教師思考的研究領域中，教學信念已逐漸成為一個重要的研究課題（方吉正，1998）。

雖然信念研究已蔚為風尚，但是文獻仍以支持國外理論的實徵研究佔多數，

內容則多偏向單科教師的教學信念，尤以科學教育為大宗（黃淑苓，1997），而教育範疇中的信念研究仍屬小眾，並未在國內研究領域中深根並建構理論，故尚無明確的研究典範。

方吉正（1998）歸納近三十年來以教師教學信念為主題的研究，並將教學信念的研究取向概略分為六大類。此六大類研究取向，幾乎含括所有有關教學信念的研究。茲概略引述如下：

（一）研究教師教學信念的內涵與類型

此研究取向著重於探討教師在教學及教學有關構面上所具有的信念。部分研究僅探討教師在某個構面所具有的信念，部分探討教師在不同構面所具有的信念，另外有些研究則嘗試抽引出幾種信念類型，並試圖整合其間的關聯。此研究取向屬教學信念研究的基礎，可了解教師擁有的信念及彼此間的關聯。

（二）研究教學信念的影響因素

根據研究指出，教師的教學信念可能因內在或外在因素影響而產生變化。這些因素概略可歸納成三項：1.先備因素：如教師的性別、年齡、教學年資、教學能力、人格特質等；2.教師養成教育因素：如教育課程經驗、學科知識背景、實習經驗等；3.任職環境相關因素：如任職地區、學校規模、學校層級等。

（三）研究教師信念與教學行為的關係

在以教學信念為題的研究中，此種研究取向是最受到重視，主要是因為其結果可窺知教師的教學信念與其教學行為的關係。此種研究取向的研究成果大致可區分為三個部分：1.教師教學信念影響其教學行為；2.教師教學信念與其教學行為相互影響；3.外在因素影響教師教學信念及其教學行為的關係。

（四）研究教學信念與教師效能的關係

此類研究多數顯示教師教學信念與教師效能間具有密切關係。不過教師效能

本身是一個極複雜的概念，且具有多面向的特性，非單一面向可衡量其高低，因此要探討教學信念與教學效能間的關係時，須先將教學效能作明確的界定。

（五）研究教學信念與課程革新

課程革新通常來自一種理念上的改變，其成功的關鍵即在於教師所持有的信念。所以教師教學信念與課程革新之間的關係，近來也受到教育研究者關注。

（六）研究教學信念與師資培育

係以師資培育的觀點探討如何改變教師的信念。此研究取向的出現，顯示師資培育的方向已從行為的養成轉變至如何培育教師符合時代潮流的信念，透過信念的再塑造，進而影響其教學方式與行為，以培育出適合未來環境需要的教師。

二、教學信念的研究對象

首先，在學科領域方面。國內系統化研究教師教學信念約始於 1990 年，其後，方才陸續有以促進科學教育為主旨的數學、生物、物理和化學等學科教師教學信念的研究。在此期間，幾乎有關教師教學信念的研究大多以科學教育領域的教師為研究對象。直至 2000 年後方才開始有針對人文社會科的教師教學信念研究，其中與體育科有關的研究，如鍾佳穎（2003）和曾英傑（2008）針對國小體育教師的研究、沈連魁（2008）針對幼兒體能教師的研究、以及蕭秋祺（2006，2009）分別針對體育相關科系師範生和國中體育教師的研究等。九年一貫新課程施行後，許多研究著手針對不同學習領域教師進行研究，如蘇素慧（2002）針對數學領域教師的研究、孫露華（2004）、童帥薇（2004）、以及王秀惠與蔣佳玲（2004）針對自然與生活科技領域教師的研究、陳麗綾與葉國樑（2004）、以及王凱平（2006）針對健康與體育領域教師的研究、梁維倩（2005）針對藝術與人文領域教師的研究、以及溫昇勳（2007）等針對綜合活動領域教師的研究。

其次，在研究對象類別方面，主要包括師資培育階段的師範生（李麗君，2004；蕭秋祺，2006；Weinstein, 1989）、實習教師（王凱平，2006；李麗君，2002；邱兆偉、卓佩玲，2000；黃儒傑，2002）及在職教師（吳正成，2004；連主恩，2005；馮綉雯，2002；張雅筑，2005）等三類。其中，除針對單一類別進行研究外，尚有以其中兩類對象進行比較的研究（林清財，1990；劉威德，2002；蕭秋祺，2009），其目的在瞭解職前教師與在職教師、初任教師與資深教師、或生手教師與專家教師間所持教學信念的差異情形，以期提供作為師資培育單位改善課程之參考。

又次，在研究對象學級方面。早期探討教師教學信念的研究，多以國小及國中兩種學級教師為主，近年方才延伸至幼稚園學級教師（吳珮瓏，2004；李雯佩，2004；沈連魁，2008；陳淑敏、張玉倫，2004）。至於高中職及大專院校教師的教學信念研究，則屬少見。

隨著教學信念研究越來越受到重視，研究對象的廣度日益增加，但總體而言，尚有不足且亟待加強之處：其一、偏重科學教師的科學教育信念的研究，有關語文、人文社會學科、藝術、體育和其他學科教學信念極為稀少；其二、缺少足量的各級學校教師教學信念研究，目前雖然有幼稚園、國小及國中等學級教師的教學信念研究，數量上仍顯不足，尚難以瞭解國內教師教學信念的全貌。

三、教學信念的研究成果

信念構成個人單一行爲，如同傀儡跳舞一般，需要無數條操控線同時配合，因此信念研究絕非單一面向即可含括，而單一信念也絕非一朝一夕可孕育而成，信念研究的廣度與深度可想而知（李露芳，2003）。因此，回顧國內外有關教學信念實徵研究文獻卷帙浩繁，欲加詳細彙整，著實不易。以下僅針對與本研究有關之教學信念的取向、教學信念的現況以及教學信念與教師背景變項的關係等項，逐一討論。

（一）教學信念的取向分析

在教師教學信念取向之相關研究結果方面，廖居治（2000）和童帥薇（2004）探討國中教師教學信念發現，教師無論在整體教學信念構面及各構面教學信念上，都傾向進步取向。近年則有相當多針對國小教師的研究（王秀惠與蔣佳玲，2004；許潔萍，2009；連主恩，2005；陳火城，2005；孫露華，2004；黃錦桃，2007；溫昇勳，2007；張雅筑，2005；張廣義，2005；劉盛佑，2009）等探討國小教師以及吳宏茂（2006）探討高職教師的研究也都發現教師的教學信念多傾向於進步取向，僅少部分傾向於傳統取向或教師中心取向。儘管多數研究均認為教師的教學信念較傾向進步取向，但仍有研究持相反看法，如甄曉蘭與周立勳（2003）、甄曉蘭、周立勳與洪美齡（2003）以及吳正成（2004）等的研究均發現教師的教學信念趨向傳統與保守。就體育教師而言，曾英傑（2009）針對國小體育教師、簡鈺蓁（2008）針對國中體育教師以及張量懿（2009）針對大學體育教師等研究，一致指出體育教師的教學信念傾向於進步、積極的取向。此外，王凱平（2006）以中等學校健康與體育領域實習教師為對象的研究也得到同樣的結果。

（二）教學信念的現況評估

有關教師教學信念現況的研究方面，甄曉蘭等人（2003）研究國小社會科教師教學信念發現，當前國小教師持有較強的知識永恆觀，重視學生被動接受教科書的知識與教師的講授，教學歷程強調教師有效的教學，教導正確價值觀，使學生獲得系統知識，並較依賴紙筆測驗作為評量教學成效的依據。劉雅鈞（2003）研究國小級任教師的教學信念發現，國小教師在整體班級氣氛、教師專業角色、學生個別差異、親師生的互動關係、班級經營與管理等構面的教學信念均屬於進步程度，僅「知識與課程的本質」構面屬於普通程度。李玉馨等（2004）研究國中國文教師教學信念發現，國文教師對於學科專業知識、教育專業知識、對教學的價值與觀念、對教師角色的自我覺知等方面信念，均顯現出高程度的理解與覺

知；但是對於環境條件的得分偏低，顯示教師對目前的教育環境不具信心，亦或對目前的教育環境不甚瞭解。陳麗綾和葉國樑（2004）研究國中健康與體育領域教師信念發現，教師對於九年一貫課程的信念已有相當程度的瞭解，其中又以良好學習氣氛及多元教學策略兩方面信念有較高的知覺；進一步分析各構面內容得知，教師在教學計畫準備信念構面中，多認同應符合學生的發展及需要彈性選擇教材及教學。沈連魁（2008）的研究發現幼兒體能教師在器材運用上有較高的信念特徵，其次是師生關係構面，而在教師能力及課程目標上則呈現較弱的信念特徵。曾英傑（2009）的研究發現國小體育教師在教學方法上有較高的信念特徵，其次分別是學生學習、師生互動和課程內容。蕭秋祺（2009）的研究發現國中體育教師普遍認同體育是屬於專業科目，非一般科系老師可以勝任，且認為教師本身應具備高度的教學熱忱，以及具備專業的知識與技能和多管道蒐集教學資源的能力，同時要能時時反省自己；在體育課期間，教師有責任維持學生的上課常規，以及確保學生活動時的安全，但不因此破壞師生與同學間良好的互動關係，而能營造溫馨的學習氣氛。顯然教師們相當認同本身對於教學所肩負的責任，但對於應該為學生的學習結果負大部分責任方面，則認同程度最低。

總體看來，有關教師教學信念現況的研究普遍都得到一致且令人滿意的結果，儘管教師在部分構面呈現中度或低度的信念特徵，不過大體上教師對自我的教學，亦或對教學的理念，均具有積極而正面的信念特徵。

（三）教學信念與教師背景變項的關係

顏銘志（1996）指出信念是個人特質、成長經驗與現今所處環境交互作用後對某種事物或命題產生一種完全接納與認同的態度，此種態度可從個人有意無意的言行中推衍歸納而得。在教師社會化的歷程中，教師所持之教學信念同樣會受到環境因素和個人經驗背景的影響，但教師個人更扮演主動控制的角色，而形成不同的信念（張芬芬，1984）。簡言之，教師的教學信念會因教師個人特質與所處

環境的不同而有所差異。以下即就教師個人特質變項（包括性別、年齡、任教年資、教育程度、擔任職務等）和教學環境變項（包括任職地區、學校規模等）與教學信念有關的研究成果，逐一討論之。

1.性別變項與教學信念

在社會結構中，男女不同性別所要扮演的角色不同，擔負的職責及壓力也不盡相同；因此，兩者所持之教學信念是否存有差異，乃目前研究者關注的焦點。Frey(1987)研究發現男女教師的教學信念類型有差異，男教師傾向「權威型」，而女教師則以「民主型」居多。近年來，國內外大部分有關性別與教學信念的研究發現，男女教師在教學信念的部分構面上存有顯著差異，且多數呈現女性教師比男性教師傾向進步取向的教學信念（王秀惠、蔣佳玲，2004；王凱平，2006；李麗君，2002；吳正成，2004；Pohan & Aguilar, 2001）。另外，諸多研究亦顯示，女性教師在某些教學信念構面明顯高於男性教師（李玉馨等人，2004；陳麗綾、葉國樑，2004；甄曉蘭、周立勳、洪美齡，2003）。不過，也有部分研究得到相反的結果，即男教師在某構面教學信念明顯高於女教師（林亨華，2003；黃慶芳，2006；黃儒傑，2002；張廣義，2005；鍾佳穎，2003；蕭秋祺，2009）。另有研究發現男女教師在教學信念各構面上互有高低（沈連魁，2008）。此外，許多研究指出男女教師在教學信念各構面上並無顯著差異（孫露華，2004；陳火城，2005；馮綉雯，2002；張量懿，2009；楊鯉榕，2006；廖居治，2000；甄曉蘭、周立勳，2003；劉盛佑，2009；Onwuegbuzie, Witcher, Filer, & Downing, 2000）。整體而言，目前有關男女教師在教學信念上是否有顯著差異及其差異情形，均無一致的結論。

2.年齡變項與教學信念

個人的生命經驗隨著年齡的增長而更趨豐富，對事情的看法與人格的成熟度亦將有所差異。因此教師的教學信念是否會受到年齡因素的影響，值得關注。黃

錦桃（2007）和劉盛佑（2009）的研究均證實教師的教學信念會因年齡不同而有顯著差異存在。其中，前者研究結果發現 41 歲以上教師的教學信念普遍高於 40 歲以下教師；而後者研究則發現 40 歲以下的教師在整體教學信念及各構面上均顯著較 51 歲以上教師更趨於進步取向。由此看來，教師的教學信念並未完全隨著年齡增加而更趨於積極正向，相反地，教師年齡越長，其教學信念有可能更趨於傳統保守。

3.任教年資變項與教學信念

Brousseau, Book, 與 Byers(1988)和 Brousseau 與 Freeman(1988)的研究指出，教師的教學經驗是影響教師教學信念的重要因素之一；有經驗教師的教學信念會比較穩定的，而新手教師因受真實環境的衝擊，其教學信念可能較不穩定。江月姻（2002）進一步指出，任教年資一至三年的教師其教學信念尚在摸索流動的階段，任教年資三至五年是教師整理和塑造自己教學信念的最好時間，而任教年資十年以上的教師則其教學信念已較具體且堅固。其後多數有關任教年資與教學信念的研究均證實資深教師的教學信念較具進步取向或在某些構面明顯高於資淺教師（林亨華，2003；沈連魁，2008；馮綉雯，2002；陳火城，2005；黃儒傑，2002；黃錦桃，2007；張雅筑，2005；鍾佳穎，2003）；不過，另有部分研究發現資淺教師的教學信念較傾向進步取向或某些構面明顯優於資深教師（甄曉蘭、周立勳，2003；甄曉蘭、周立勳、洪美齡，2003；張廣義，2005）。另外，有些研究則發現不同任教年資教師之教學信念無顯著差異（王秀惠，2003；廖居治，2000；蕭秋祺，2009）。整體而言，有關教師任教年資與其教學信念關係的研究普遍發現兩者之間有顯著差異存在。

4.教育程度變項與教學信念

教師的教學信念係建構於其養成教育及生活經驗，而不同教育程度的教師有

著不同的養成教育與生活經驗背景，教學信念是否因教育程度不同而有所差異，亦是當前研究焦點之一。許多研究證實不同教育程度教師在整體教學信念或部分構面上有顯著差異（黃錦桃，2007；楊鯉榕，2006；鄭雅如，2007；劉盛佑，2009）。其中，黃錦桃（2007）的研究發現具研究所以上學歷教師在教師角色構面的信念顯著高於具大學學歷教師；張量懿（2009）研究指出具學士學歷之大學體育教師在課程與目標構面的教學信念明顯高於具碩士及博士學歷教師；而劉盛佑（2009）的研究則發現不同學歷教師在教學信念各構面上互有高低。但有更多研究指出兩者之間沒有顯著差異存在（王秀惠、蔣佳玲，2004；王凱平，2006；孫露華，2004；馮綉雯，2002；陳火城，2005；廖居治，2000；蘇益生，2004）。整體而言，教師的教育程度是否會影響其教學信念眾說紛紜，其影響情形亦未見一致。

5.擔任職務變項與教學信念

諸多研究指出，擔任不同職務教師在整體或某構面教學信念上有顯著差異（林亨華，2003；馮綉雯，2002；黃錦桃，2007；張量懿，2009；張廣義，2005；甄曉蘭、周立勳、洪美齡，2003；甄曉蘭、周立勳，2003；蕭秋祺，2009）。其中，馮綉雯（2002）的研究發現擔任主任職務教師在整體教學信念以及教材教法、社區參與、教師角色等構面上較擔任組長職務教師或一般教師傾向進步取向；黃錦桃（2007）的研究發現兼任行政職務教師在教學評量構面上的信念高於一般教師。張量懿（2009）和蕭秋祺（2009）以體育教師為對象的研究也得到類似的結果，前者發現擔任行政職務之大學體育教師在教學技巧構面的教學信念優於無行政職務教師、而後者發現兼任行政職務之國中體育教師在社區角色上的教學信念優於擔任導師職務教師。整體而言，研究普遍指向兼任行政職務教師具有較高的教學信念。至於兼任導師與專任教師以及級任教師與科任教師之間的差異情形，林亨華（2003）的研究發現擔任導師者在教學成效構面上明顯優於專任教師；甄曉蘭等人（2003）研究社會科國小教師發現，級任教師在被动接受、傳授知識及

紙筆測驗等構面的教學信念上均明顯高於科任教師；而甄曉蘭與周立勳（2003）研究藝能科國小教師則發現，科任教師在表達創意和引導創作兩構面上的信念明顯優於級任教師；張廣義（2005）的研究發現國小科任教師在整體教學信念及各構面教學信念上均顯著高於級任老師。

另有部分研究顯示，擔任不同職務教師的教學信念無顯著差異（王秀惠、蔣佳玲，2004；林亨華，2003；陳火城，2005；黃儒傑，2002；孫露華，2004；蘇益生，2004；廖居治，2000）。整體而言，多數研究指出教師擔任不同職務會影響其教學信念，惟其差異情形不甚一致。

6.任職地區變項與教學信念

藍雪瑛（1995）指出教師所處的學校縣市對教師信念的影響不大，反而是學校社區環境的特質可能使教師教學信念的推展產生困難，如注重升學、家長聯繫不易或家長與社區配合度高等，當這些因素與教師教學信念不相符時，教師勢必要做調整，若是相符者，反而可以成為助力。不過，也有研究指出學校所在地因交通、設備、資源、社區環境與社會風氣等因素的差異，對教師的教學信念會產生影響（吳松樺，2001）。根據林清財（1990）、湯仁燕（1993）和朱苑瑜（2001）的研究顯示，在城市服務的教師比在鄉鎮地區服務的教師更具有進步取向的信念特徵；而顏銘志（1996）、黃儒傑（2002）與吳正成（2004）則發現偏遠地區國小教師的教學信念較城市地區教師更趨於進步取向；此外，林亨華（2003）的研究指出離島地區國中教師的教學信念較其他地區教師趨於進步取向。由此看來，城鄉差異確實會影響教師的教學信念，而這種城鄉差異導致教學信念的不同，一般認為可能與城鄉文化差異有關（朱苑瑜，2001）。

儘管多數研究顯示，教師任職地區不同，其教學信念會有所差異；惟仍有少數研究發現不同任職地區教師在教學信念上沒有顯著差異（王凱平，2006；甄曉蘭、周立勳，2003；劉盛佑，2009；蕭秋祺，2009）。

7. 學校規模變項與教學信念

研究指出，學校規模的大小與教師的工作負擔、學校文化、同事互動與資源設備使用等方面均有密切關係，這些因素會直接或間接地影響教師的教學信念（吳松樺，2001）。許多有關學校規模與教學信念的研究亦發現，學校班級數與教學信念有差異存在（連主恩，2005；許潔萍，2009）。其中，部分研究顯示大型學校教師具有較高或較傾向進步取向的教學信念（陳火城，2005；張雅筑，2005；張廣義，2005；甄曉蘭、周立勳，2003）；部分研究則顯示，中小型學校教師具有較高或較傾向進步取向的教學信念（林亨華，2003；劉盛佑，2009）。不過，研究發現不同學校規模的教師與其教學信念並無顯著差異者，為數亦不少（王秀惠、蔣佳玲，2004；王凱平，2006；林亨華，2003；吳正成，2004；馮綉雯，2002；黃儒傑，2002；黃錦桃，2007；蘇益生，2004；陳麗綾、葉國樑，2004；孫露華，2004；廖居治，2000；甄曉蘭、周立勳和洪美齡，2003；鍾佳穎，2003；蕭秋祺，2009）。整體而言，有關學校規模大小與教學信念的實徵研究雖多，但結果相當分歧。

肆、小結

信念是個體對某一事物或命題信以為真或完全接納的一種心理傾向，能引導個體思考、評價而表現在行為與態度上，它會受到個人特質、先前經驗和當前所處環境的影響。而教學信念係教師對教學過程中，對於教學目標、課程、教學策略與方法、教師角色或任務、學生角色或學習方式、評量方式等方面，所持有信以為真的想法或概念。

國內外研究對教師教學信念的取向類型，大致區分為傳統取向與進步取向。傳統取向包括以教師為中心、教師指導或監管的教學型態，而進步取向則包括以學生為中心、傾向開放或知識建構的教學觀。至於教師教學信念所包括的內涵則

因研究方法、對象的不同，其所含涉的構面亦有所不同。其中，Tabachnick 與 Zeichner (1985)所提四個構面十八項信念之教師教學信念架構，乃經過一連串統合研究與分析教師信念的改變情形以及社會化對教師信念發展的影響後所確立，且國內外諸多研究亦多以其觀點為基礎來進行探討與分析。是以，本研究亦採用此教學信念架構作為探討國中體育教師教學信念之基礎。

早期有關教學信念的研究，多以科學教育教師為對象，直至 2000 年後才開始有針對人文社會科教師的研究，而探討體育教師教學信念的研究則始於 2003 年以後。在研究對象的學級方面，則多以國小和國中教師為主，近年方才延伸至幼稚園教師以及大學教師。

迄今，有關教學信念的研究成果，大致歸納包括：

- 1.大多數研究指出教師的教學信念傾向於進步取向。
- 2.多數研究發現男女教師在教學信念的部分構面上存有顯著差異，且多數呈現女性教師比男性教師傾向進步取向的教學信念。
- 3.教師的教學信念未完全隨著年齡增加而更趨於積極正向。
- 4.多數研究指出資深教師的教學信念較具進步取向或某些構面教學信念明顯高於資淺教師。
- 5.多數研究普遍指出兼任行政職務教師具有較高的教學信念。
- 6.其他包括教育程度、任教地區及學校規模等變項與教學信念關係之研究，結果相當分歧。

第三節 教學成敗歸因的概念與相關研究

Shavelson 與 Stern(1981)發展一個有關教師判斷與決定的認知模式，來分析教師的認知歷程；其假定教學是教師爲了增進學生最佳學習效果，而做各項判斷與決定的歷程，並指出各項影響教師教學判斷與決定的重要因素；其中，教師的歸因是教師認知歷程中，影響教學判斷與決定的重要因素之一（黃儒傑，2002）。此外，Weiner(1985)指出個人行爲表現的動機會受先前類似事件成敗經驗及成敗歸因的影響，一旦個體將其工作經驗加以判斷，做出不同的成敗歸因時，將會影響日後的工作表現。Ybarra(2002)進一步指出，個體對於正負向行爲的歸因方式不僅影響日常生活中的認知活動，也會影響個體對未來行爲的預測。據此可知，教師的教學成敗歸因會影響其教學表現（黃儒傑，2002），亦會左右其自我效能知覺(Forsterling, 1985; Rose & Medway, 1981)。這些研究指出，教學成敗歸因與教師自我效能有密切關係；高自我效能教師將教學的成功歸功於自己，認爲是自己教學能力佳、教學努力等內在因素造就成功的教學，對自己往後的教學也會有較佳的預期；相反的，低自我效能教師認爲自己無力改善教學，傾向在學生學習失敗時給予責備，將多數學習責任歸因於學生個人、外在環境或學校因素。

儘管研究指出教師的教學成敗歸因對其自我效能有影響，惟有關此議題的研究報告相當少，尚不足以定論，仍待更多研究加以驗證。以下將針對教學成敗歸因的意義、教學成敗歸因的理論、教學成敗歸因的內涵及教學成敗歸因的研究典範與相關研究成果等方面之相關文獻，進一步加以說明。

壹、教學成敗歸因的意義及其相關概念

一、歸因的定義

歸因一詞，最早由 Heider 在 1958 年提出，係指個體從環境中去覺察或推論事

件性質及原因的過程，其中包含對己或對人行爲成因的推論。其後國內外學者或以此論點爲基礎，或加以引申，來說明歸因的意義。

首先，國外學者的觀點，Kelley(1973)認爲歸因是指個人以環境中發生的事件去覺察或推論其性質及原因的過程。Weiner(1985)認爲歸因是指個體判斷某一特定事件發生的原因，也就是對行爲結果成敗的解釋。Mercer(1992)認爲歸因是個體對於事件發生原因所抱持的信念。Anderson, Krull, 與 Weiner(1996)認爲歸因是指個體對於事件結果所做出的潛在解釋方式。Jenkins(2000)認爲歸因是指個體整合個人背景知識和實際能力，對於事件的原因加以判斷與詮釋的過程。McKinney, Sexton 與 Meyerson(1998)認爲歸因是指個體對於過去事件結果成敗經驗的推論。

其次，國內學者的論點，游淑燕（1987）指出歸因是一般人在生活中對自己、他人行爲或事物現象推論其原因的過程。盧俊宏（1993）認爲歸因係一個人對一件事發生後，如何解釋其行爲結果產生原因的心理狀態。陳淑絹（1994）認爲歸因是個人對他人所表現的行爲，就其主觀的感受與經驗，對該行爲發生原因予以解釋的心理歷程。邱秀霞（2002）認爲歸因意指個人對一事件發生後，使用不同角度去詮釋其行爲結果的原因。潘如珮（2003）則認爲歸因是指人類面對生活中不確定事件，透過知覺與推論的過程了解事情的經過。

綜合上述觀點，本研究認爲歸因是指個體面對生活中所發生事件，整合個人背景知識、主觀經驗和實際能力，對於該事件結果或成因所做的判斷、推論與詮釋。換言之，當個體將事件的結果或成因做判斷、推論與詮釋時，會因其背景知識、主觀經驗和實際能力的差異而有不同的歸因。此外，由於影響成敗歸因的構面相當廣泛，不同個體在成敗歸因的結果上也存有差異。值得注意的是，個人歸因方式會影響其日後對事情所抱持的信念與態度，更影響其處理事情的方法。

二、教學成敗歸因的定義

Ross 與 Nisbett(1991)指出教學成敗歸因是教師依照自身的性格，對於教室情

境的特殊刺激和學生反應所做教學結果的推論。Higgins 與 Kruglanski(2000)明確指陳，教學成敗歸因係指教師個人對其教學工作結果的推論。國內研究者郭靜姿（1994）認為成敗歸因是指個體對於某一事件成功或失敗的原因加以分析，以得到一個合理的解釋；而教學成敗歸因則意指教師對於教學後的結果，判斷其成功失敗後，解釋其可能的原因。劉威德（1993）和黃儒傑（2002）的觀點與之大同小異，認為教學成敗歸因係教師對自己教學成功或失敗原因的解釋方式。大陸學者谷生華、申繼亮與辛濤（2000）則認為教學成敗歸因是教師對自己或他人已完成之教學活動的結果進行分析比較，以形成因果性解釋的過程。

綜合來看，本研究認為教學成敗歸因可視為是教師對於自己教學成功或失敗原因的主觀解釋或推論。而根據 Emmer, Evertson, 與 Anderson(1980)的觀點，教師對於教學所具備的信念是不易改變的，因此教師本身對於教學所做出的成敗歸因常受到過去經驗所影響，容易流於特定的歸因方式。范姜巧儒（2007）進一步指出，教學成敗歸因除是教師主觀對於教學事件的結果推論，也受到教師過去累積的教學經驗所影響，過去的成功教學經驗可能導致內在、積極的歸因，而失敗的教學經驗則可能導致外在、消極的歸因，而教師對於教學成敗的歸因方式會影響教師對教學工作的看法，以及對於未來教學所抱持的信念與態度。

三、教學成敗歸因的內涵

洪碧霞（1983）和梁茂森（1992）指出歸因構面的分析屬高階概念(second-order concept)，係心理學家將一般人的歸因模式，以高一層次的概念予以表達，並非一般人的語言，而是科學家的語言。從諸多歸因理論觀點可知，每個理論學家對於因果組織結構的看法不同，因此對於各項歸因因素在歸因構面上的歸類方式意見紛歧不一。其中，Weiner 所提自我歸因論是較常被實徵研究所引用之理論，因此本研究在探討教學成敗歸因的內涵時，將從有關研究中先行初步釐清，再參酌 Weiner 的自我歸因論觀點，以確認教學成敗歸因的重要因素內涵。

迄今有關教學成敗歸因的研究中，以學生的角度來對自己學習行為歸因的研究居多，而以教師的角度對自己的教學行為結果進行自我歸因的研究則較少見。茲針對後者有關的研究說明如后：

國外的研究，Keidlar(1981)在輔導教師對其實習教師教導學生的成敗結果歸因之研究，將教學成敗歸因區分為教師教學能力、教師的努力、工作難度、輔導老師的協助、學生的能力及學生的努力等因素。Clark 與 Artiles(2000)的教師歸因型式之跨國研究，將教學成敗歸因區分為學生能力、課堂努力以及學業表現或課程參與等因素。

國內的研究，梁茂森（1992）研究高級職業教師教學成敗歸因及其相關因素，將教學成敗歸因區分為教師個人、激勵教學、學生及外在環境等因素。劉威德（1994）以國中教師為對象，探討其教學成敗歸因、社會支持與教學自我效能的關係，其將教學成敗歸因區分為個人教學、制度社會及學生等因素。谷生華等人（2000）探討中學教師的教學歸因，將教學成敗歸因區分為能力、努力、身心狀況、學生教材、他人協助、運氣及學生教材等因素。黃儒傑（2002）在國小初任教師教學信念、教學成敗歸因及其有效教學表現的研究中，綜合諸多觀點，歸納出教學成敗歸因的重要因素包括教學能力、努力教學、身心狀況、教材難度、運氣、他人幫助及學生等，惟該研究經探索性因素分析結果，教學能力與努力教學聚斂為一個因素，並命名為教師教學因素。范姜巧儒（2007）與黃春龍（2008）對於教學成敗歸因的內涵均參照黃儒傑（2002）的觀點，惟前者將教學成敗歸因區分為內在、外在和學生等三個構面，其中內在構面包含教師的教學能力、教師投入教學的時間與心力、教師的身心狀況等因素；外在構面包括教材內容的難易度、其他教師的經驗分享與互助、運氣等因素；學生構面則包括學生的學習能力、學生的努力程度、學生的先備知識等因素，合計三個構面、九個因素。後者則融入 Rotter 制控信念理論觀點，將教學成敗歸因分成內控歸因和外控歸因，包括教學因素、教材難度、他人協助、運氣及學生等因素構面。

依照 Weiner 的自我歸因理論觀點，就因素來源區分，教學成敗歸因可分為內在構面和外在構面；其中，內在構面包括教師的教學能力、教師努力教學以及教師的情緒、疲勞和健康等身心狀況；外在構面則包括工作難度、他人協助、運氣等因素。此外，諸多研究將學生有關的因素單獨列為教師教學成敗歸因的一個重要構面，其包括學生的學習能力、學生的努力程度、學生的先備知能等因素。此外，由於本研究以體育教師為探討對象，基於體育學科的特殊性，在教學上對於場地、器材與設備的要求尤甚，且許多有關研究也都證實此為影響體育教學的主要因素之一（蕭秋祺，1997）。遂此，本研究將此因素列入考量，並歸入外在構面中。以下針對本研究所擬之教學成敗歸因構面及其因素內涵，說明如下：

（一）內在構面

- 1.教學能力：在 Weiner 的自我歸因論中，能力是指自己評估個人對該項工作是否勝任（張春興，1994）。本研究所指之教學能力，係體育教師對於自己各方面教學能力是否能勝任體育教學工作的評估。
- 2.努力教學：在 Weiner 的自我歸因論中，努力是指個人反省檢討在工作過程中是否盡力而為（張春興，1994）。本研究所指之努力教學，係體育教師對於自己投入教學的時間與心力的評估。
- 3.身心狀況：在 Weiner 的自我歸因論中，身心狀況是指工作過程中個人當時身體及心情狀況是否影響工作成效（張春興，1994）。本研究所指之身心狀況，係體育教師對於自己進行教學工作時，自身健康與情緒狀態是否影響教學成效的評估。

（二）外在構面

- 1.工作難度：在 Weiner 的自我歸因論中，工作難度是指憑個人經驗判定該項工作的困難程度（張春興，1994）。本研究所指之工作難度，係體育教師憑個人經驗對體育教學工作困難程度的評估。

- 2.他人協助：在 Weiner 的自我歸因論中，他人協助是指個人自覺此次成敗因素中，是否有別人幫助的影響因素（張春興，1994）。本研究所指之他人協助，係體育教師對於自己教學工作的成敗是否與其他教師或職員的幫助有關的評估。
- 3.運氣：在 Weiner 的自我歸因論中，運氣是指個人自認此次工作是否與運氣有關（張春興，1994）。本研究所指之運氣，係體育教師自己的教學工作成敗是否與運氣有關的評估。
- 4.場地、器材與設備：係體育教師對於學校場地、器材與設備是否影響教學成敗的評估。

（三）學生構面

- 1.學習能力：係體育教師對於學生學習新教材內容的能力是否影響教學成敗的評估。
- 2.努力程度：係體育教師對於學生學習新教材內容所付出的努力是否影響教學成敗的評估。
- 3.先備知能：係體育教師對於學生在學習新教材內容前所具備的知識與技能是否影響教學成敗的評估。

貳、教學成敗歸因的理論

歸因理論是教學成敗歸因研究的主要理論基礎，雖然各個歸因理論觀點有所不同，但是都對行為結果的原因解釋，提供了豐富的說明。因此，透過歸因理論的分析，有助於了解教學成敗歸因的結構（黃儒傑，2002）。較常被提及的歸因理論，包括 Heider 的歸因論、Rotter 的制控信念理論、Kelley 的共變認知模式及 Weiner 的自我歸因理論。分述如下：

一、歸因論

歸因論是 Heider 於 1958 年所提出，其將行為發生的原因分成個人因素與環境因素，前者係將行為發生的原因，解釋為由個人性格相關因素所造成，例如：能力、態度、人格特質和身體狀況等，這些都是較穩定、不能改變的個人內在因素，且可能影響行為的結果；而後者是指將行為發生的原因，解釋為由外在情境相關因素所造成，例如：工作難度、機會、運氣等，這些因素也都可能會影響行為的結果。Heider 指出行為的結果可以說是此兩因素共同影響而產生，當個人因素的影響較低時，行為的結果主要是由環境因素所造成；相反地，當環境因素的影響較少時，則行為的結果是由個人因素所導致。

二、制控信念理論

Rotter(1966)以制控信念來說明個人覺察本身行為與行為後果之間的關係，以及個人對生活事件之責任的歸屬。基此，其認為制控信念係指個人在日常生活中對自己與環境相對關係的看法，區分內在制控與外在制控兩類。內在制控信念者認為凡事操之在己，將成功歸因於自己的努力，將失敗歸因於自己的疏忽；而外在制控信念者相信凡事操之在人，將成功歸諸幸運，將失敗歸諸於外在原因。

三、共變認知模式

Kelley(1973)認為歸因是指個人如何做原因解釋。基此觀點，遂提出共變認知模式，來分析個人進行原因推論所使用的訊息，以及這些訊息形成原因解釋的歷程。他提出個人(person)、實體(entity)及時間三個構面的立方體結構，來解釋個人進行原因解釋的方式。這三個構面分別由特殊性(distinctiveness)、共同性(consensus)和一致性(consistency)三項效標，來分析個人進行歸因推論時所採用的訊息來源。其中，特殊性是指個人對於刺激的反應是否具有獨特性，也就是說此種反應僅存

在於某一特定情境，抑或是在很多其他情境中也很可能發生；共同性是指個人的反應與其他人的反應做比較，比較在同一情境下，其他人是否也有相同的行為反應，還是這樣的反應是個人的獨特反應；一致性則是指個體在過去類似情境中的行為表現，是否只有現在才有這樣的行為，還是從以前到現在都有類似的行為。

四、自我歸因理論

Weiner 的自我歸因理論是後期研究教學成敗歸因的主要理論基礎。該理論初期提出僅因素來源和穩定性兩個構面，以及能力、努力、工作難度與運氣四項因素；之後又增加控制性構面，並在原有的四項因素後加入情緒、教師的偏見及他人偶而協助，另外將努力因素再細分為經常性努力與臨時性努力，合計八項因素。這三個構面與八個因素的關係，如表 2-3-1 所示。

由表可知，因素來源構面係指歸因於內在控制或外在控制，如歸因於能力、努力、情緒及人格者屬於內在因素，如歸因於難度、運氣、教師偏見及他人協助者則屬於外在因素。穩定性構面是指行為的原因是較穩定不變，還是會隨情境而有所變動，如能力、工作難度等屬於穩定因素，而努力、情緒、運氣等則屬於不穩定因素。控制性構面則是指行為的原因是個人意志能否控制，分為可控制和不可控制兩類，如努力、教師偏見、他人協助等屬於可控制因素，而能力、情緒、難度、運氣等為不可控制因素。

表 2-3-1 Weiner 自我歸因理論之三個構面成敗歸因分類表

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	他人偶而協助

資料來源：Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences.

Journal of Educational Psychology. 71(1), 7.

總體來看，Heider 的歸因論和 Rotter 的制控信念理論均較傾向單一構面的解釋，將行為發生的原因依因素來源分為內在因素與外在因素；而 Kelley 的共變認知模式與 Weiner 的自我歸因論雖然構面名稱上不同，但均將之區分為三個構面來探討。雖然各理論對於歸因分析的角度與構面有所不同，但是歸因對個體產生的影響是無庸置疑的。

在有關歸因的實徵研究中，Weiner 的自我歸因論是較常被引用為研究的理論基礎，且 Ahn, Kalish, Medin, 與 Gelman(1995)指出 Kelley 的共變認知模式並不能明確指出歸因因素與行為結果間的關聯狀態。因此，本研究進行教學成敗歸因因素的探討時，乃以 Weiner 的自我歸因論觀點為基礎，並就各歸因因素進行分析。

參、教學成敗歸因的研究典範與相關研究成果

迄今，國內外有關探討教師教學成敗歸因的研究並不多見，而研究取向主要有三，包括教學成敗歸因的現況分析、教學成敗歸因與教師背景變項的差異性分析、以及教學成敗歸因與教學效能的關聯性分析等。以下先針對前二取向進行相關研究文獻的分析與討論，至於教學成敗歸因與教學效能的關聯性分析將於第二章第五節再行詳細討論之。

一、教學成敗歸因的現況分析

教學成敗歸因分為教學成功歸因和教學失敗歸因兩部分，一般有關教學成敗歸因的現況分析亦分別討論之。

首先，在教學成功歸因方面，黃儒傑（2002）研究指出初任國小教師大都傾向於認為學生因素及教師教學因素是影響教學成功的重要原因，而運氣是最不重要的因素。范姜巧儒（2007）和黃春龍（2008）針對國小教師的研究也都得到同樣的結果。大陸學者谷生華等人（2000）的研究結果則異同互見，同者，中學教

師認為能力、努力、身體心境、學生教材及他人幫助等均為教學成功的重要因素；異者，運氣因素亦是教學成功的重要原因之一。

其次，在教學失敗歸因方面，黃儒傑（2002）、范姜巧儒（2007）和黃春龍（2008）等人研究得到一致結果，國小教師大都傾向於認為教材難度及學生因素是導致教學失敗較重要的原因，而運氣是最不重要的因素。

大體而言，教師的教學成敗歸因情形，隨著構面的不同而有所差異。將教學成功的主要原因歸於個人教學因素及學生因素，而將教學失敗的主要原因歸於教材難度及學生因素，且一致認為運氣並非教學成敗的關鍵。研究指出，當教學成功時，教師將原因歸於自己，而失敗時歸諸於外在環境及學生因素，此種現象乃教師為維護其自尊所致（梁茂森，1992）。另有研究指出，教師傾向於對教學失敗負責，而獎勵學生的成功，此種情形乃是教師策略性的選擇歸因，以符應社會規範，而建立其正面的公共形象，稱為「反自我防衛歸因」（黃儒傑，2001）。由此看來，教師傾向將教學成功歸因於個人教學因素及學生因素，而將教材難度及學生因素視為導致教學失敗的主要原因，此種情形顯示教師可能存有自我防衛心理，且為維護其自尊，較不傾向對教學失敗負責，而將責任歸諸於教材難度及學生因素上。此外，多數研究一致發現，教師認為運氣不是教學成敗的重要因素。

二、教學成敗歸因與教師背景變項的差異性分析

從有關教學成敗歸因的研究結果看來，教學成敗歸因與教師特質、教學環境都可能具有密切的關係。教師特質部分包括性別、任教年資、教育程度、擔任職務等項，而教學環境則包括學校規模和學校地區等項。逐一討論如下：

（一）教師特質與教學成敗歸因

1. 性別變項與教學成敗歸因

就教師性別而言，不同性別教師在教學成敗歸因上是否有差異存在，尚無一致的結果。梁茂森（1992）以高職教師為對象的研究指出，在教學成功與教學失敗歸因上，女性教師較男性教師傾向於教師個人因素歸因，而男性教師則較女性教師偏於激勵教學因素的歸因。劉威德（1994）的研究指出男性教師在教學失敗的歸因上較女性教師傾向於內在、穩定、可控制的歸因。范姜巧儒（2007）針對國小教師的研究則發現女性教師較男性教師傾向成功歸因，但在教學失敗歸因上則無顯著差異。黃春龍（2008）同樣以國小教師為對象的研究，結果也發現教師性別在教學失敗歸因上沒有顯著差異，但在教學成功歸因上，男性教師明顯較傾向運氣的歸因。而谷生華等人（2000）與黃儒傑（2002）的研究則一致指出，男女教師的教學成敗歸因並無顯著差異。

2.任教年資變項與教學成敗歸因

梁茂森（1991）的研究指出高職教師教學年資愈長者，愈傾向將教學失敗歸諸個人因素，而年資愈短者則趨向激勵教學因素歸因。劉威德（1993）則指出在教學成功歸因的個人教學因素構面，以任教年資 11 至 15 年的教師較傾向內在、穩定、可控制的歸因，而在學生因素構面則以任教年資 5 年以下者較傾向於內在、穩定、可控制的歸因。黃儒傑（2002）的研究指出國小初任教師在教師教學構面和教材難度構面的教學成功歸因，均顯著低於資深教師。范姜巧儒（2007）和黃春龍（2008）的研究則一致發現教師任教年資與其教學成敗歸因沒有顯著差異。總體來看，國內早期研究證實任教年資對教學成敗歸因有影響，而近期的研究則發現二者之間無顯著差異，不過針對此議題的研究甚少，尚不足論定，待進一步研究加以釐清。

3.教育程度變項與教學成敗歸因

劉威德（1993）研究指出具碩士學歷教師在整體教學失敗歸因上，較具一般

大學和師範校院學歷教師傾向於做出內在、穩定、可控制的歸因。黃春龍（2008）研究發現不同教育程度的國小教師在教材難度和他人協助構面的教學成功歸因上有顯著差異，且具一般大學學歷教師高於具研究所學歷教師。其他有關研究則均指出不同教育程度教師之間的教學成敗歸因，並無顯著差異（谷生華等，2000；范姜巧儒，2007；梁茂森，1992；黃儒傑，2002）。具體而言，迄今僅少數研究指出教師教育程度高低對其教學成敗歸因有影響，而多數研究發現不同教育程度教師在教學成敗歸因上沒有差異。

4.擔任職務變項與教學成敗歸因

劉威德（1993）研究發現在整體教學失敗歸因上，兼任行政工作教師更傾向於內在、穩定、可控制性的歸因，而在個人教學因素構面的教學失敗歸因上，則專任教師較導師更傾向於內在、穩定、可控制的歸因。黃儒傑（2002）研究則發現擔任不同職務教師在教學成敗歸因上，並無顯著差異。迄今，有關此議題的研究報告相當少，不同職務教師之間的教學成敗歸因是否存有差異，實無法論定，有必要投入更多研究加以探究。

（二）教學環境與教學成敗歸因

1.任教地區變項與教學成敗歸因

梁茂森（1993）指出任職不同地區高職教師在教學成功歸因與教學失敗歸因上均有差異，其中院轄市及省轄市教師在個人因素上的歸因，均高於縣鄉鎮教師；縣鄉鎮高職教師在激勵教學因素及學生因素上的歸因，則高於院轄市教師；而縣鄉鎮高職教師在外在環境因素上的歸因，亦高於省轄市教師。范姜巧儒（2007）的研究得到近似的結果，其發現台中縣和彰化縣的國小教師在教學成功歸因與教學失敗歸因上均明顯高於南投縣，且在教學失敗歸因上亦顯著高於台中市。黃

儒傑（2002）的研究則指出不同學校地區教師的教學成敗歸因無顯著差異。總體而言，教師任職學校所在地對其教學成敗歸因是否造成影響，尚有疑義，且迄今有關研究成果甚少，亟待更多研究加以關注。

2. 學校規模變項與教學成敗歸因

劉威德（1993）研究指出影響教師教學成敗歸因的眾多因素中，僅教師社會支持構面有顯著差異，且以學校規模 50 班以下教師所受影響最大。范姜巧儒（2007）研究發現學校規模 36 班以下和 54 班以上的國小教師較學校規模 37~53 班教師傾向教學成功歸因。黃儒傑（2002）研究發現不同學校規模教師與其教學成敗歸因之間無顯著差異。迄今針對此議題的實徵研究甚少，且研究結果大不相同，實無法斷定教師的教學成敗歸因會受到學校規模大小影響，以及影響情形為何，需待更多研究投入，加以探究。

肆、小結

歸因係指個體面對生活中所發生事件，整合個人背景知識、主觀經驗和實際能力，對於該事件結果或成因所做的判斷、推論與詮釋。換言之，當個體將事件的結果或成因做判斷、推論與詮釋時，會因其背景知識、主觀經驗和實際能力的差異而有不同的歸因。教學成敗歸因則可視為教師對於自己教學成功或失敗原因的主觀解釋或推論，教師常受到過去經驗所影響，容易流於特定的歸因方式。研究指出，過去的成功教學經驗可能導致內在、積極的歸因，而失敗的教學經驗則可能導致外在、消極的歸因，而教師對於教學成敗的歸因方式會影響教師對教學工作的看法，以及對於未來教學所抱持的信念與態度。

從諸多歸因理論觀點可知，每個理論學家對於因果組織結構的看法不同，因此對於各項歸因因素在歸因構面上的歸類方式意見紛歧不一。其中，Weiner 所提

自我歸因論是較常被實徵研究所引用之理論。依照 Weiner 的自我歸因理論觀點，教學成敗歸因可分為內在構面和外在構面；其中，內在構面包括教師的教學能力、教師努力教學以及教師的情緒、疲勞和健康等身心狀況；外在構面則包括工作難度、他人協助、運氣等因素。本研究係以 Weiner 所提之理論架構作為探討體育教師教學成敗歸因之基礎，另增加包括學生的學習能力、學生的努力程度、學生的先備知能等學生因素構面；同時基於體育學科的特殊性，並於外在構面中加入運動場地、器材與設備因素。

迄今有關教學成敗歸因的研究普遍發現教師傾向將教學成功歸因於個人教學因素及學生因素，而傾向將教學失敗歸因於教材難度及學生因素，並且普遍認為運氣並非教學成敗的關鍵；至於教師背景變項與教學成敗歸因的關係方面，研究結果相當分歧，且研究文獻甚少，無法論定。

第四節 教學自我效能的概念、理論與相關研究

「追求卓越、提昇品質」向來是教育努力的方向，也是世界主要國家努力的目標，而提昇教師效能正是達成教育目標的重要途徑。1970 年以後，教師效能逐漸受到重視，深信不久將成為教育研究的主流（吳清山，1998）。

國內外有關文獻中，因研究者的研究目的與觀點的不同，對於教師效能相關名詞的使用並不一致。國外用詞包括：「teacher efficacy」、「teachers` sense of efficacy」、「teacher self-efficacy」或「teacher effectiveness」等；而國內用詞除「教師效能」外，尚包括：「教師效能感」、「教師效能」、「教學自我效能」、「教師效能信念」、「教師教學效能」及「教師自我效能信念」等。這些用語的差異主要在於英文「efficacy」一詞的中文譯名不同所致，其中之一，將其譯為「效能感」或「效能信念」，另一則單純譯為「效能」。

教師效能的研究，最早源自 1970 年代的蘭德公司(Rand Corporation)的兩篇有關教育改革評鑑方案報告，其結果指出教師效能是影響學生閱讀成就及教育改革的成敗關鍵。其後，許多研究者陸續引用該方法進行研究，其中屬 Bandura (1977) 的研究最引人矚目，它提出自我效能理論，將教師效能予以概念化（孫志麟，1992）。近來，研究者嘗試從教學領域出發，結合自我效能理論，提出更完整的概念模式與研究架構，以作為研究教師效能時的參考（林蘭櫻，2004）。

教學自我效能與教師效能同屬理論上的一種構念，但二者所指涉的角度不同，其表現方式及範圍亦有所不同。教學自我效能意指教師對教學能力的一種知覺或信念，它是一種認知機制，並不涉及行為部分，一般被視為教師效能的內部標準（孫志麟，1995）。根據研究指出，教學自我效能與學生成就及行為改變具有正面的作用，在評量上也較為容易，適合做為解釋及分析之用，是本研究採用此一用詞的主要原因。以下本研究將就教學自我效能的意涵、相關理論以及相關研究典範與成果，逐一深入探討，俾能初步建立本研究之架構概念及理論基礎。

壹、自我效能的意義、來源及其特性

一、效能的意義

有關「效能」的定義，在英文上有兩個名詞被廣泛使用，就是 *efficacy* 與 *effectiveness*，前者是出自 Bandura(1977)的社會學習理論，其假設「每個人對成功的期望決定了他們面對困難時是否會堅持原來的信念來完成」；而後者的概念來自企業界，是組織理論的核心，用以評定組織績效。

「*efficacy*」的英文字義是：「Power to product effects」，中文的譯義是：「效力」；「*effectiveness*」的英文字義是：「The quality of being effective」，中文譯義是：「效用」。兩者在中文的字義上近乎同義，但是在英文的解釋上，是有所差別的。「*efficacy*」是獲致效果的力量，是一種能力，可以產生成果，但成果不一定顯現；而「*effectiveness*」是產生效果的品質，言下之意，效果已經產出。可見兩者是有時序上的差異。本研究目的在探討教師對教學自我效能的知覺，屬於認知構面的效果，因此在用語的使用上以「*efficacy*」為宜。

二、自我效能的意義

Rotter(1966)的社會學習理論認為要預測人的行為，除了外在環境因素外，個人內在思維的認知過程也要加以考慮，反對傳統行為主義對於個體行為的增強或抑制是受到外在獎懲因素控制的說法。Bandura(1977)進一步在其建立之社會學習理論中，提出「自我效能」一詞，並將之視為一種特殊情境的構念(situation-specific construct)，是指個人對於自己能夠獲致成功所具有的信念，而此信念乃是對自己完成某種行動的一種能力判斷（引自孫志麟，1992）。換言之，當個人擁有強烈的效能知覺，便會相信自己有能力去完成重要的工作；而個人是否有信心能成功完成某一件事或達成某一種預期的成果，即稱為自我效能。Schunk (1984)看法一致，認為自我效能是個人在特定的情境中，對其本身統合行為能力與表現行為能力的

判斷，也就是說，是對自我能力有效達成預期目標程度的信念。Rosenholtz 與 Simpson(1990)更明確地指出，自我效能是個人對本身做事能力的感受，亦即個人對自己實踐某種行為或產生預期結果能力的特有信念。Weiner(1992)認為自我效能是一種未來導向而非過去導向的信念，即是個人是否自信能夠成功地完成某一項交付的任務或創造某一種預期的結果。Pajares(1997)認為自我效能會影響個體的選擇、努力及遇到困難時的持續力和情緒。

國內學者對於自我效能的觀點，同樣延伸自 Bandura 的社會學習理論。張春興（1991）指出自我效能是指個人對自己從事某種工作所具有的能力，以及該工作可能做到的地步的一種主觀評價，也是個人對其某方面工作能力的自我評估。孫志麟（1991）則認為自我效能意指在特殊情境中，個人從事工作時，對自己工作能力上的信念，而此種信念乃是個人對自己能否完成某種工作或行動所持有的效能知覺與判斷。王湘栗（1997）結合國內外學者的觀點，提出一較具綜合性的解釋，自我效能係一種特殊情境的概念，具有未來導向性質，對自己行為和表現的水準能否成功達成預期目標的信念，這種信念是個人主觀的評價，也是一種衍生性的能力，將認知、社會與行為等各方面統合成實際行為的內在歷程。

綜合以上國內外學者對自我效能的觀點與定義，本研究將自我效能界定為「個人在特定情境中，對於自己在某項任務或行為上能夠成功達成預期目標所具備的信念，也就是對預期自身行為結果的主觀知覺」。

三、自我效能的來源

根據 Bandura 的社會學習理論觀點，所知不一定等於所行，個體自我效能受到兩大因素交互作用的影響，即效能預期(efficacy expectancy)與結果預期(response-outcome expectancy)。其認為，效能預期是指個人衡量自己應付情境的能力，以表現出適當的行為，也就是個體對本身表現能力的預估；而結果預期則是指個人對於行為所導致結果的判斷，也就是個體對本身表現能力的預估。簡單地

說，效果預期是能力與行為的判斷，結果預期是行為與結果的判斷。

Bandura 以下圖 2-4-1 清楚地說明了效能預期與結果預期之間的關係與差異，並進一步強調，個體在認知上完全了解應該做什麼，但實際行為表現上卻不一定符合所認知的，其認為這是因為個人的自我參考思維(self-reference thought)調節了認知與行為兩者的關係，而此自我參照知覺就是自我效能的來源，會影響自我能力的判斷，進而影響個體的動機與行為。

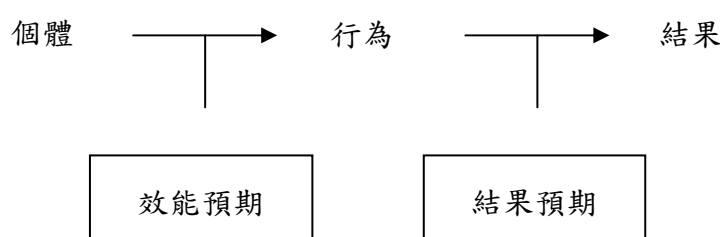


圖 2-4-1 效能預期與結果預期之區別

資料來源：Bandura (1977). Self-efficacy : toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, pp193.

依照 Bandura 所指，個體對於自我效能的判斷奠基於四種訊息來源，包括成就經驗(mastery experiences)、替代經驗(vicarious experiences)、語言說服(verbal persuasion)及生理與情緒反應(physiological and emotional status)。分述如下：

- (一) 成就經驗：個人實際的表現結果經驗是最具影響力的訊息來源。成功的經驗會使個人對往後遇此特殊情境時，對自我效能的預估提高，反之，先前的失敗經驗一再重覆，則會降低自我效能。
- (二) 替代經驗：Bandura 認為當個人看見他人從事類似自己將面臨的工作時，若他人的經驗訊息是成功的，會讓個人因此受到鼓舞與激勵，因而有助於增強自我效能；反之，若他人的經驗訊息是失敗的，則會讓個人的自我效能降低。

- (三) 語言說服：係透過他人鼓舞性的談話或正面的回饋，使個人相信其具有完成任務的能力，藉以提昇自我效能。語言說服因是最常使用、最易提供且較易獲得，因此是最普遍的自我效能來源（許永熹，2002）。
- (四) 生理與情緒反應：係個人在面臨事務或情境的挑戰時，個人反映出壓力大、焦慮、煩惱或興奮、期待、愉悅的反應來判斷自己的行為表現，若產生有利反應時，個人傾向產生對成功的預期，反之則會降低表現結果。

四、自我效能的特性

Bandura(1977, 1982)指出自我效能是與外在環境、其他自我調適機制和個人能力、經驗、成就表現產生交互作用後的結果。其認為，自我效能不是一種消極被動的人格特質，也不是固定不變的，它屬於自我系統中的動態構面，且包含認知、社會及行為的次技巧之衍生性能力，具有統整行為來達成目標的作用。孫志麟（1992）歸納自我效能的特性包括：

- (一) 自我效能是動態的，並非固定不變或被動消極的。
- (二) 自我效能具有特殊性，同一個人在不同情境裡有不同的效能。
- (三) 自我效能具有多向度，並非單一整體的概念。
- (四) 自我效能是一種衍生性的能力，具有統整行為的力量。
- (五) 自我效能是認知機制之一，是影響行為改變的要素。
- (六) 自我效能具有個別性，不同的人有不同的自我效能。
- (七) 自我效能具有發展性，不同階段有不同的自我效能，其作用亦有差異。
- (八) 自我效能是可以訓練的，藉由效能訊息的提供，可增進個人的自我效能。

由上述可知，自我效能具有動態性、特殊性、個別性、多向度和發展性的特性，是一種衍生性的能力，並因人與情境的不同而有不同的自我效能。

貳、教學自我效能的意義及其相關概念

一、教學自我效能的意義

Ashton(1982)指出教學自我效能是教師認為自己有能力對學生的學習與成就有正面影響的信念。Newman, Rotter, 與 Smith(1989)也持類似的看法，認為教學自我效能是教師運用教學增進學生成就的一種知覺，此種知覺乃是教師對於自己教學引導學生成功的判斷。而 Hoover-Dempsey, Bassler, 與 Brissie(1987)則提出足以綜合前二者且更為詳細的見解，其認為教學自我效能是教師自認本身教學能力與專業知識能影響並幫助學生學習的信念，包含三方面：1.教師自認能更有效的從事教學；2.教師認為自己所教的學生具有學習能力；3.當教學需要時，教師自認所具有的專業知能能夠充分發揮作用。簡言之，教學自我效能顯示一位教師對本身教學能力的自信程度，這種信念與教育結果有正面的相關。

周新富（1991）認為教學自我效能是教師在從事教學工作時，對本身所具有的教學能力對學生產生影響的主觀評價。孫志麟（1991，1995）、鄭英耀（1992）、劉威德（1994）和陳武雄（1995）等人進一步融入環境因素，認為教學自我效能係指教師在從事教學工作時，對自己有效教學能力所持有的一種信念，此一信念包含教師對於自己能夠影響學生學習，以及抗衡外界環境對教學影響的專業判斷。林進材（1999）則認為教學自我效能是指教師主觀地評價自己能夠影響學習者成敗的一種知覺、判斷或信念，作為預期學習者可達到一些特定教育目標或有進步的結果。孫志麟（2001）分析教學自我效能的特質，認為教學自我效能是一種動態的發展歷程，是個體與外在環境及其他自我調適機制交互作用產生的結果；其亦屬一種認知動機機制，是控制意識的一部分，強調教師對教學能力的信念，而不是實際表現，它是自我效能的類型之一。

從上述國內外有關的論述可知，教學自我效能是動態的、多向度的、個別性的；它是個體主觀判斷及理性思考的作用，因此具有動機的認知效果，且是行為

改變的主要機制。茲歸納其具有如下性質（孫志麟，1992；吳璧如，2004）：

1.教學自我效能是個人主觀的判斷：教學自我效能是反映個人對自我教學能力的判斷，是個人內在主觀的知覺。個人的自我知覺通常具有評鑑的性質，致使其對教師角色的定義，表現出積極和消極的情意作用。

2.教學自我效能是理性的作用：教學自我效能的判斷可能發生於教師教學前、中、後的過程中，在做判斷之際，當事者不受外力的控制與干涉，全憑自己主觀的判斷。因此，教學自我效能是一種理性的過程。

3.教學自我效能具有動機作用：教學自我效能是一套「思考—行動」的組合。教師效能的高低是源自於教師對自我教學能力的知覺。高效能者，對自己的教學能力充滿肯定與信心，在教學行動上的表現較為積極；而低效能者，在教學上往往較易感到挫折，其行動也較為消極。由此，足以反映出教學自我效能具有動機作用的性質。

4.教學自我效能具有複雜性：教學自我效能為一多向度所構成的複雜構念，且會因不同的情境而有所差異。簡言之，同一教師在面對不同教學情境時，所產生的自我效能亦不同；同樣地，在面臨相同的教學情境時，不同教師的自我效能可能也有所差別。

5.教學自我效能具有綜合性：教學自我效能並非由單一因素所成，它涉及教師本身內在與外在環境因素，而這兩種因素經由交互作用過程統整為教學自我效能，故其本質上具有綜合性。

綜合上述國內外學者的觀點，本研究將教學自我效能定義為：「教師在從事教學工作時，主觀地評價本身能夠影響學生學習，以及抗衡外界環境對教學影響的一種知覺、判斷或信念，作為預期學習者可達到某些特定教育目標的結果」。

二、教學自我效能的內涵

Bandura(1977)將自己所提出之自我效能理論應用到教師自我效能上，並將之

分爲個人教學效能(personal teaching efficacy, PTE)與一般教學效能(general teaching efficacy, GTE)兩個構面；其中，個人教學效能是指教師對自己所具有幫助學生學習的教學能力和技巧之信念，而一般教學效能則是指教師對自己能夠克服環境（如家庭背景）以改變學生的能力之信念。Bandura 所提觀點對後來的研究影響甚大，甚至被諸多國內外探討教師教學自我效能的研究奉爲圭臬。Gibson 與 Dembo(1984)、Cavers(1988)、王受榮(1992)、黃順利(2000)、林明烜(2001)、彭玉珍(2001)、簡玉琴(2002)、簡佳珍(2002)等人即是採用 Bandura 的觀點來進行教學自我效能的研究。而 Ashton 與 Webb(1986)的研究則將 Bandura 的觀點略做修改，認爲教學自我效能的內涵包括一般教學自我效能和個人教學自我效能。其雖強化自我的概念，然實質內涵仍不離 Bandura 本來的觀點。Woolfolk, Rosoff, 與 Hoy(1990)在探討教學自我效能與控制意識的關係時，也測得這兩個構面，並正式將之定名爲一般教學自我效能和個人教學自我效能。自此，這兩個構面便成爲密不可分的配對概念（孫志麟、江文慈，2001）。

除上述外，顏銘志（1996）也認爲教學自我效能的內涵是雙構面概念，包括內控性教學效能和抗衡性教學效能。前者包含教師盡心教學的能力、教師善用教學方法的能力、教學診斷與補救教學的能力；後者包含抗衡家庭環境負面影響的能力、抗衡教學環境負面影響的能力、抗衡社會環境負面影響的能力、抗衡學生差異的能力。林國瑞（2001）在針對國小體育教師教學效能的研究中，亦認同教學自我效能內涵屬雙構面概念，並將區分爲教學績效效能和教學組織效能。其內涵分述如下：

- （一）教學績效效能：係教師對於教學專業所保有的主觀自我評價，亦即指教師的個人教學效能或內控性教學效能。
- （二）教學組織效能：係教師能夠克服外在環境的不利影響而改變學生學習的信念，亦即教師的一般教學效能或抗衡性教學效能。

不管是顏銘志所提之內控性教學效能和抗衡性教學效能，抑或是林國瑞所提之教學績效效能和教學組織效能，二者實質意涵與前述相去不遠，惟名稱上的差別。其中，內控性教學效能和教學績效效能等同於個人教學效能，而抗衡性教學效能和教學組織效能則與一般教學效能無異。綜此觀之，國內外多數研究者認同教師自我效能為雙構面的概念，並區分為個人教學效能與一般教學效能。

除上述之雙構面概念外，另有若干位研究者主張教學自我效能是由三構面或多構面所構成的。Ashton, Webb, 與 Doda(1983)以及 Ashton(1986)、Emmer 與 Hickman(1991)等研究即將教學自我效能區分為個人效能、教學效能和個人教學效能三個構面；其中，個人效能是指教師對於個人成為一位有效能教師的一般意識；教學效能是指教師對於教學與學習間關係的一般知覺；而個人教學效能是統整個人效能與教學效能二者概念而成，是指教師個人對於成為有效能教師及對教學與學習間關係的一般知覺。Soodak 與 Podell(1996)同樣認為教學自我效能是三個構面的概念，包括個人教學效能、結果效能和教學效能；其中個人教學效能係指教師對於自己教學行為能力所具有的信念；結果效能係指將學生的成就歸功於教師的教學行為；教學效能係指教師認為外在的因素會對學生的學習產生影響的信念。國內研究者陳蘭櫻（1998）指出教學自我效能應包含個人效能、一般教學效能和班級人際效能等三個構面。郭明德（1999）則認為教學自我效能應包含個人教學效能、一般教學效能和教室紀律管理效能等構面。

主張多構面者，周新富（1991）指出教學自我效能內涵包括處理問題效能、教師教學效能、增進學習效能和一般教學效能等四個構面。孫志麟（1991）認為教學自我效能是強調教師對教學能力的信念，而不是實際的教學表現，其包括環境轉化、教學革新、班級管理、親師溝通、教學執行、學習評量等六個構面。馮莉雅（1997）指出教學自我效能包含教學技巧的效能、學生常規管理的效能、教與學互動的效能、應對非教師因素的效能、教育非功用極限的效能等五個構面。茲彙整國內外研究者對於教師教學自我效能內涵之觀點如表 2-4-1。

表 2-4-1 國內外有關教師教學自我效能內涵一覽表

研究者（年代）	教學自我效能內涵
Bandura (1977)	(一) 個人教學效能 (二) 一般教學效能
Ashton, Webb, & Doda (1983)	(一) 個人效能 (二) 教學效能 (三) 個人教學效能
Gibson & Dembo (1984)	(一) 個人教學效能 (二) 一般教學效能
Ashton & Webb (1986)	(一) 一般教學自我效能 (二) 個人教學自我效能
Ashton (1986)	(一) 個人效能 (二) 教學效能 (三) 個人教學效能
Cavers (1988)	(一) 個人教學效能 (二) 一般教學效能
Woolfolk, Rosoff, & Hoy (1990)	(一) 一般教學自我效能 (二) 個人教學自我效能
Emmer & Hickman (1991)	(一) 個人效能 (二) 教學效能 (三) 個人教學效能
Soodak & Podell (1996)	(一) 個人教學效能 (二) 結果效能 (三) 教學效能
周新富 (1991)	(一) 處理問題效能 (二) 教師教學效能 (三) 增進學習效能 (四) 一般教學效能
王受榮 (1992)	(一) 個人教學效能 (二) 一般教學效能

表 2-4-1 國內外有關教師教學自我效能內涵一覽表（續）

研究者（年代）	教學自我效能內涵
王湘栗 (1992)	(一) 個人教學效能 (二) 一般教學效能
顏銘志 (1996)	(一) 內控性教學效能 (二) 抗衡性教學效能
陳美言 (1998)	(一) 個人教學效能 (二) 一般教學效能
陳蘭櫻 (1998)	(一) 個人效能 (二) 一般教學效能 (三) 班級人際效能
顏淑惠 (1999)	(一) 個人教學效能 (二) 一般教學效能
郭明德 (1999)	(一) 個人教學效能 (二) 一般教學效能 (三) 教室紀律管理效能
黃順利 (2000)	(一) 個人教學效能 (二) 一般教學效能
劉月娥 (2000)	(一) 個人教學效能 (二) 一般教學效能
林國瑞 (2001)	(一) 教學績效效能 (二) 教學組織效能
林明烜 (2001)	(一) 個人教學效能 (二) 一般教學效能
彭玉珍 (2001)	(一) 個人教學效能 (二) 一般教學效能
簡毓玲 (2000)	(一) 個人教學效能 (二) 一般教學效能
簡玉琴 (2002)	(一) 個人教學效能 (二) 一般教學效能

表 2-4-1 國內外有關教師教學自我效能內涵一覽表（續）

研究者（年代）	教學自我效能內涵
簡佳珍 (2002)	(一) 個人教學效能 (二) 一般教學效能
朱陳翰思 (2002)	(一) 個人教學效能 (二) 一般教學效能
陳火城 (2003)	(一) 一般教學效能 (二) 自我教學效能 (三) 班級經營
黃健麟 (2004)	(一) 個人教學效能 (二) 教學效能
黃錦桃 (2006)	(一) 有效教學策略 (二) 自我教學效能 (三) 班級氣氛營造

資料來源：本研究整理

綜合前述及上表可知，國內外有關教學自我效能的研究普遍以雙構面為主，並區分為個人教學效能和一般教學效能，雖有研究者提出內控性教學效能和抗衡性教學效能（顏銘志，1996）或教學績效效能和教學組織效能（林國瑞，2001），其所探究之內容與前述分類大致相同，僅名稱上的差別而已。近年來，由於研究者對於教學自我效能的著重觀點不同，而造成多構面的產生（簡玉琴，2002），但仍以雙構面為主軸。

又者，國內研究在探討教學自我效能的構面時，大部分採探索性因素分析方式進行，故較易聚斂成多構面概念，然其實質內容仍不脫個人教學效能和一般教學效能的範疇。是以，本研究乃採雙構面概念，並將教學自我效能區分為個人教學效能和一般教學效能。其中，個人教學效能是指教師自己的教學能力及技能的自信程度，是教師評估個人教學的能力，亦即教師對自己能否影響學生正面改變的能力知覺，其意涵同 Bandura 的效能預期；而一般教學效能是指教師認為教學能

對學生產生影響的信念，即教師預期教學工作在外在環境的影響下仍能夠改變學生學習的程度，其意涵同 Bandura 的結果預期。

參、教學自我效能的相關理論

按照動機需求理論學者的看法，人類具有有效地與世界互動的心理需求，亦即使可欲事件發生及避免不可欲事件發生的動機，此種涉及能力制控的信念稱為「知覺制控」(perceived control) (Skinner, 1992；引自吳璧如，2004)。而教學自我效能可視為教師對於自我教學的知覺制控，因此與知覺制控有關的理論均可以作為教學自我效能的理論基礎，包括制控信念理論(Locus Control Theory)、歸因理論(Attribution Theory)、自我效能理論(Self-Efficacy Theory)，以及學得的無助感理論(Learned Helplessness Theory)等。茲分述如下：

一、制控信念理論(Locus Control Theory)

Rotter(1966, 1982)的社會學習理論主張，增強物具有強化對於將導致獲得該增強物的某一特定行為或事件之預期；此種對於行為增強物的預期一旦建立，如果增強物沒有出現，則該預期將會減低或消失。當個體知覺到增強物並不完全附隨其行動，通常就被認為是由於運氣、機會、命運等由有權力者所控制，或由於環境複雜性所帶來的不可預測所造成，當個體以此種方式來解釋事件時，稱為外在制控信念(a belief in external control)；相對地，如果個體知覺事件伴隨其行為或個人特質，稱為內在制控信念(a belief in internal control)。由此可知，制控信念係用以說明個人如何覺察自己的行為與行為結果的關係，以及個人對生活事件之責任的歸屬。抱持外在制控觀者，相信凡事操之在人或其他原因，將成功歸諸幸運，將失敗歸諸外在原因；而抱持內在制控觀者，相信凡事操之在己，將成功歸因於自己的努力，將失敗歸因於自己的疏忽（張春興，1994）。

依照制控信念論的觀點，凡抱持著教學結果非自身所能掌控之信念，而認為外在環境對於學生學習的影響大於自身教學影響力者，即屬外在信念類型教師；而自認有信心能教導學習困難或動機低落的學生，並展現自己能夠掌控教學結果者，係屬內控信念類型教師（吳璧如，2004）。

二、歸因理論(Attribution Theory)

與制控信念理論相似，歸因理論所關心的是個體知覺某一特定事件發生的原因或理由，因為此一知覺將影響個體未來的行動與行為。Weiner(1982, 1992)認為 Rotter 的制控信念理論僅提供事件原因單一向度的分類，而且應將「控制」(control)與「所在」(locus)兩個概念作一區分。他將歸因的解釋分為三個不同的向度：（一）因素所在：指個體解釋影響其成敗因素的來源是繫於個人條件或來自外在環境；與個人條件有關的因素如能力、努力、情緒、成熟、健康等；而來自外在環境有關的因素如他人、工作、家庭等。（二）穩定性：指個體認為影響其成敗的因素在「穩定—不穩定」連續體的位置；較穩定的因素如能力、慣常的努力及家庭等；而屬於比較不穩定的因素如偶發的努力、注意、情緒等。（三）可控制性：指個體解釋其成敗的因素是否可由個人意願所決定；個體可控制的因素如努力，而不可控制的因素如能力、工作難度、情緒等。

由前述可知，Rotter 以內外信念解釋個體行動與結果間的聯結關係，但 Weiner 認為因素的所在與可控制性兩者應分開，因為儘管外在因素均屬於不可控制，但內在因素有屬可控制者如努力，亦有屬不可控制者如能力，若個體對於成敗之歸因不同，則對其未來行為的預測亦有所不同。依此觀點可知，教師對於自身教學成敗的歸因不同，其教學自我效能也不同。

此外，Weiner(1992)認為個體對於未來預期的轉變決定於因素的穩定性而非因素的所在。因此，凡認為環境對於學生學習的影響大於本身教學影響力的教師，如果認為未來此種情況將持續者，其低效能感將持續；相反地，如果教師認為未

來此種情況可能改變者，則其低效能感有變化的可能。另一方面，有信心能教導學習困難或動機低落之學生的教師，如果認為未來此種情況將持續者，其高效能感將持續；如果教師認為未來此種情況可能改變者，則其高效能感亦有產生變化的可能（吳璧如，2004）。

三、自我效能理論(Self-Efficacy Theory)

在 Bandura(1986)的社會認知理論中，行為、認知及其他個人因素、與環境事件等三者間存在著交互影響的關係，形成一個三元交互的因果關係；三者間雖然相互影響但並不代表其強度相同，隨著不同的活動、個人及情況，這些影響力將有所變動；此外，由於三者間相互影響所產生的結果所需時間並不相同，因此這些影響力並不具同時性。個人的行動不僅受到行為結果及環境事件的控制，也受到個人認知歷程的影響，因此自我效能知覺被認為是影響行動最主要的心理機制之一（吳璧如，2004）。

Bandura(1977, 1986)將個人自我效能的知覺界定為個人對於自己能夠組織並執行一連串行動以產生某種成果的信念，此種信念乃是個人對於自己從事某項任務或表現某種行為所具備的能力，以及對於工作或行為可獲致何種結果的一種主觀評價。因此，自我效能包括「效能預期」和「結果預期」兩部分，前者係指個人衡量自己應付情境的能力，以表現出適當的行為，也就是個體對本身表現能力的預估；而結果預期則是指個人對於行為所導致結果的判斷，也就是個體對本身表現能力的預估。簡單地說，效果預期是能力與行為的判斷，結果預期是行為與結果的判斷。此兩者是有所區別的，因為個人可能相信某種行為會導致某種結果，不過一旦其質疑自己執行此種行為的能力，則其行為將不受結果預期的影響。

依照 Bandura 的自我效能理論觀點，教師教學自我效能亦包含兩個構面，其一類似「結果預期」，意指教師相信教學行為能夠產生學生學習結果的程度，係教師的「一般教學效能」；其二則類似「效能預期」，代表教師為自己引導學生正向改

變之能力的信念，係教師的「個人教學效能」。

近年來，Bandura(1997)提出「集體效能」(collective efficacy)的概念，其認為自我效能不僅存在個人層次，亦存在群體的層次。據此可知，學校內存在集體的教師自我效能感，也就是說，教師對於全校教師的教學效能存在著共同的知覺(Goddard, 1999; Goddard, Hoy, & Woolfolk, 2000；引自吳璧如，2004)。

四、學得的無助感理論(Learned Helplessness Theory)

學得的無助感論是由 Seligman 及其同僚在 1967 年從有關動物的實驗中所發展出來的。當個體的反應與其所產生的結果間並無關聯，亦即結果的發生獨立於個體的行為（即「不可控制性(uncontrollability)」）時，就導致無助感的產生。Seligman(1975)所提出的學得無助感形成歷程包含三個基本成分：（一）反應與結果間聯結的訊息；（二）反應與結果間聯結的認知表徵；（三）行為。其中第二個成分所指之認知表徵，係個體對於反應與結果間聯結的預期與信念，這是導致無助感的決定關鍵（吳璧如，2004）。

學得的無助感理論認為「不可控制性」是導致無助感發生的重要因素，但卻無法解釋為何在不可控制性的情形下，有些個體卻未顯現無助行為，甚至出現更積極主動的行為。Abramson, Seligman, 與 Teasdale(1978)遂著手修正學得的無助感理論，認為形成無助感徵兆的歷程有三個步驟：其一，個體學得其反應與結果間的關係；其二，個體對於此一結果進行歸因；其三，個體發展出未來對於反應與結果關係的預期。Abramson 等人並提出解釋學得的無助感需考慮下列三個向度（引自吳璧如，2004）：

- （一）內在一外在向度：當無助感是由內在歸因（係個體有關的因素）所引起，則被稱為「個人的無助感」(personally helpless)，它將導致低自尊；當無助感是由外在歸因（係環境有關的因素）所引起，則被稱為「普遍的無助感」(universally helpless)，其將不影響其自尊。

(二) 穩定－不穩定向度：具有學得無助感的個體將失敗歸諸穩定的因素（如能力不夠），而將成功歸諸能力以外的因素。

(三) 概括－特定向度：將結果的不可控制性歸諸概括性因素較易導致無助感的徵兆。

如上述可知，修正的學得無助感理論加入歸因的成分，因此在探討教師教學自我效能時，除了重視效能知覺的穩定性及情境特性外，亦需注意「個人」與「普遍」的區分；前者係教師對自己教學能力的評估，即教師對於本身教學能力所能影響學生程度的信念與預期；而後者係教師相信教學對學生的影響能夠超越外在因素影響的程度，即教師對於教育具有引導學生向善及學習的力量之信念與預期。

肆、教學自我效能的研究典範與研究成果

綜觀過去有關教師教學自我效能的研究，其研究對象多以國小或國中教師為主，在研究方法上普遍採問卷調查研究法，並多以 Ashton 與 Webb 或 Gibson 與 Dembo 所提之教學自我效能向度作為問卷設計基礎，即將教學自我效能分為一般教學效能和個人教學效能兩構面。至於教學自我效能的研究取向，大致有二：一是將教學自我效能視為自變項，透過描述統計方法，探討教師教學自我效能的現況；二是將教學自我效能視為依變項，透過推論統計方法，探討各種變項與教學自我效能之間的關係。

一、教學自我效能的現況分析

在教學自我效能的現況的研究方面，本研究針對不同研究對象進行探討，其一是研究對象的任教階段，其二是研究對象的任教學科。分述如下：

（一）任教階段

迄今有關教學自我效能現況的研究，其研究對象以國小教師最多，以國、高中教師為對象的研究尚不多見，而針對大專校院教師的研究更是付之闕如。

首先，在國小教師部分。潘義祥（2004）以台、澎、金、馬地區國小教師為對象，其研究指出國小教師教學自我效能的平均得分介於大致符合與有點符合之間，屬中等程度，且個人教學效能比一般教學效能高。朱陳翰思（2002）以中部六縣市國小教師為對象，研究指出國小教師的整體教學自我效能接近中度效能標準，且個人教學效能高於一般教學效能。林漢政（2002）以雲嘉南地區五縣市國小教師為對象，研究發現國小教師的整體教學自我效能為中度效能，而個人教學效能同樣屬中度效能，一般教學效能則為中低度效能。陳惠萍（2003）以高雄市國小教師為對象的研究，其結果指出國小教師的整體教學自我效能呈現中上程度，且一般教學效能明顯低於個人教學效能。張嘉珮（2007）同樣以高雄市國小教師為對象，其研究結果亦相去不遠，即國小教師的整體教學自我效能良好，且個人教學效能高於一般教學效能。陳勝福（2005）針對台北市國小教師的研究發現國小教師普遍具有高度的教學自我效能，且個人教學效能略高於一般教學效能。簡玉琴（2002）針對桃園縣國小教師的研究發現，國小教師的整體教學自我效能屬中上程度，且個人教學效能高出一般教學效能甚多。沈敏慧（2007）和潘惠瑜（2008）分別以台東縣和彰化縣國小教師為對象的研究，二者得到一致的結果，國小教師的整體教學自我效能以及個人教學效能和一般教學效能均屬中上程度，且個人教學效能高於一般教學效能。

其次，在國、高中教師部分，林三維（2006）針對國中教師的研究，其結果發現，國中教師的整體教學自我效能得分屬中等程度，而內控性自我效能屬中上程度，抗衡性自我效能則屬中等程度。林明烜（2002）以台灣地區中等學校教師為對象，其研究結果指出，整體中等學校教師的教學自我效能非常良好，且個人教學效能高於一般教學效能。鍾文琳（2004）以綜合高中教師為對象的研究，教

師整體教學自我效能得分屬中等程度，且個人教學效能高於一般教學效能。彭玉珍（2001）以高職教師為對象，結果發現教師整體教學自我效能得分屬中等程度，且個人教學效能高於一般教學效能。

綜合上述研究結果發現，不管是國小教師，抑或是國、高中教師，其整體教學自我效能知覺至少達中等程度，其中達中上程度者更不在少數，達非常良好者亦有之。此外，所有研究一致發現，教師的個人教學效能知覺高於一般教學效能知覺，顯示教師對個人教學能力較具信心，而在外在環境阻擾影響之下，一般教學效能有趨弱的現象。另有研究指出，教師對於個人教學效能構面的知覺較趨於集中，而一般教學效能知覺則較顯分散（鍾文琳，2004）。

（二）任教學科

Bandura(1997)指出教師必須執行各種教學活動及學科課程，因此教師的教學自我效能未必是一致的。由此，針對不同學科教師的研究確屬必要，惟迄今以單一學科教師為對象的研究仍屬少數。這些研究當中，以體育科教師為對象的研究占最大宗，其他尚有針對健康與體育領域教師、餐飲管理科教師和資訊管理科教師等的研究。本研究係以體育教師為研究對象，故以下僅針對有關體育教師的研究結果進行探討。

林明烜（2002）研究指出中等學校體育教師教學自我效能知覺非常良好，且個人教學效能優於一般教學效能；其認為體育教師大都是體育專業科系出身，多數具有運動員特質，有優於一般人的自信心，因此對於個人教學能力的自信程度較高。簡鈺蓁（2008）的研究也得到一致的結果，亦即國中體育教師具有高度教學自我效能感，且個人教學效能高於一般教學效能。林三維（2006）的研究則發現國中體育教師的教學自我效能屬中等程度，且內控性自我效能明顯高於抗衡性自我效能；其觀點與林明烜不盡相同，認為體育教師多經過體育專業科系洗禮，對於體育教學多擁有豐富教學技巧及專業能力，因而在內控性自我效能上的知覺

表現較佳；相對的，體育教師對於外在環境所產生的相關因素較無法有效掌握與控制，因此在抗衡性自我效能上的知覺表現較低。張嘉珮（2007）的研究指出國小體育教師的教學自我效能大體上屬良好程度，其中個人教學效能高於一般教學效能；其認為提供給體育教師的進修管道越來越多，使體育教師得以透過多元的接觸與學習，增強本身的專業能力及素養，進而提升個人教學的自信心，但在面對較無法掌控的外在環境因素（如家長、同儕、學生、大眾媒體等）則易顯露出心有餘而力不足。林國瑞、李一聖與楊靜芳（2000）以國小職前體育教師為對象的研究，其所得結果與前述相去不遠，即職前體育教師的教學自我效能知覺良好，教師的教學績效效能優於組織效能，其教學績效效能係個人教學效能，而組織效能係一般教學效能。

綜合來看，體育教師的整體教學自我效能和各構面效能大致呈現良好程度，而或因出身體育專業科系，或因進修與資訊接收管道增加，體育教師對自己教學能力的主觀評價較趨於正面，而對於外在環境因素的干擾，較無法掌控或缺乏有效的因應策略，導致其對於一般教學效能的知覺有趨弱的現象。

二、教學自我效能與教師背景變項的差異性分析

依照 Bandura(1977, 1982)所言，自我效能是與外在環境、其他自我調適機制和個人能力、經驗、成就表現產生交互作用後的結果；它不是一種消極被動的人格特質，也不是固定不變的。又根據孫志麟（1992）所歸納之自我效能的特性可知，自我效能具有個別性與發展性，不同的人有不同的自我效能，不同階段有不同的自我效能，其作用亦有差異。由此可知，教師教學自我效能會受到教師個人背景不同和所處環境的差異而影響。本研究將教師背景變項區分為兩大類，其一是教師個人特質變項，包括性別、年齡、任教年資、教育程度、擔任職務等五項；其二是教學環境變項，包括任教地區與學校規模兩項。以下即就過去有關研究成果逐一分析之。

（一）教師個人背景變項與教學自我效能

1.性別變項與教學自我效能

綜觀國內外有關教學自我效能的研究，普遍發現教學自我效能在性別方面有差異存在。其中，有研究指出男性教師在整體教學自我效能上較女性教師為高（彭玉珍，2001；潘義祥，2004；Ashton & Webb, 1986），男性教師在一般教學效能上較女性教師高（朱陳翰思，2002；陳政偉，2002；鍾文琳，2004）；另有研究指出女性教師的教學自我效能優於男性教師（林勇輝，2004；張俊紳，1997；Cavers, 1988; Coladarci & Breton, 1997; Franklin, 1989; Greenwood, Olejnik, & Parkey, 1990; Wittmann, 1992）。

整體而言，大部分研究證實教師教學自我效能會受到性別的影響，根據 Ashton 與 Webb(1986)的說法，女性教師將失敗歸因於能力不足，男性教師則歸因於投入不夠、努力不足等原因，因而導致其教學自我效能知覺有顯著差異存在，此結果亦符合 Evans 與 Tribble 的觀察。至於是男性教師高於女性教師，抑或是女性教師優於男性教師，則因對象不同而有差異。依照 Evans 與 Tribble 的說法，一般而言，學校教學被認為是女性的工作，女教師被賦予應將工作做好的高度期望，因此通常女性教師的教學自我效能較男性教師高（陳美言，1998）；不過就體育教學而言，男性教師的動作能力、運動能力普遍較女性教師為佳，這種體育專業技能會影響到教師的教學實踐與成效，同時也會造成男女教師在教學自我效能上的顯著差異（潘義祥，1998）。

2.年齡變項與教學自我效能

諸多國內實證研究指出，不同年齡教師所知覺的教學自我效能具有顯著差異，且年齡較高者其教學自我效能亦較高（林漢政，2003；林勇輝，2004；孫志麟，1991；陳勝福，2005）。據陳勝福（2005）的說法，年齡較大的教師其社會歷練

較豐富，人際關係較為圓融，面對教學有關的問題較能運用有效策略加以解決；林漢政（2003）則認為年紀較長教師的教學經驗豐富，對自我教學能力較具信心，因此不管是整體教學自我效能或個人教學效能均較年輕教師高。不過，仍有少數研究指出教師年齡與其教學自我效能無差異（周新富，1991；Cavers, 1988）。

3.任教年資變項與教學自我效能

陳美玉（2000）指出教師隨著年資的發展，發生新手適應期、成長、茁壯、停滯等各階段，不同階段教師的效能也會因經驗累積產生差異；潘義祥（2004）進一步認為，普遍而言，教師任教一段時間之後，專業能力應有所提昇，因此較資深者的教學自我效能知覺會較佳。大多數實證研究即證實不同教學年資教師的教學自我效能有差異存在，且發現年資較高者其教學自我效能知覺亦較高（朱陳翰思，2002；林勇輝，2004；彭玉珍，2001；張俊紳，1997；陳美言，1998；陳勝福，2005；簡玉琴，2002；魏方亭，2001；潘義祥，2004）。Hoy 與 Woolfolk(1993)以及 Soodak 與 Podell (1997)的研究也發現，教學經驗較豐富的教師其自我效能較高。另外，也有少數研究指出任教年資與教師自我效能無關（劉威德，1994；Cavers, 1988; Emrick, 1999; Greenwood, Olejink, & Parkey, 1990; Sarabun, 1995）。

4.教育程度變項與教學自我效能

從教師專業的角度來看，教師的教育程度越高，其專業能力應會越強，對教學自我效能亦會產生影響。國內外諸多研究即顯示教師的教育程度越高或接受教育時間越長，所知覺的教學自我效能具有顯著差異（江展塏，1995；林三維，2006；林明烜，2002；陳美言，1998；郭淑珍，2002；簡玉琴，2002；魏方亭，2001；Campbell, 1996; Hoy & Woolfolk, 1993）。不過，尚有少數研究指出教師的教育程度與其教學自我效能無顯著差異存在（林金蘭，2001；余季容，2002；沈敏慧，2007；廖居治，2000；Gibson & Dembo, 1984; Greenwood, Olejink, & Parkey, 1990

)。總體看來，國內外多數研究指出教師的教育程度不同，其教學自我效能感有差異，且教育程度越高，教學自我效能感越佳。

5.擔任職務變項與教學自我效能

國內諸多研究指出，擔任不同職務教師其教學自我效能有顯著差異存在，且兼任行政教師高於級任導師、科任（朱陳翰思，2002；林三維，2006；林漢政，2003；郭淑珍，2002）。此外，有研究發現兼任行政教師在一般教學效能上的知覺顯著優於級任和科任教師，但在個人教學效能上卻無顯著差異（陳勝福，2005）。林漢政（2003）指出兼任行政教師較有機會與外部環境、家長等交流溝通，因此在抗衡外在負面影響上的知覺較高；陳勝福（2005）也認為兼任行政教師參與校務機會較多，且較能掌握社會脈動，對於學校、家庭與社會三方的互動也較能妥適因應，因而增進自我肯定。

從上述結果可知，教學自我效能會受到教師擔任職務不同的影響，且一般而言，兼任行政教師的教學自我效能知覺會優於級任導師或科任教師。惟仍有許多研究指出教師教學自我效能不因其所擔任職務不同而有顯著差異（林明烜，2002；林勇輝，2004；沈敏慧，2007；簡玉琴，2002；劉月娥，2000）。

（二）環境背景變項與教學自我效能

1.任教地區變項與教學自我效能

朱陳翰思（2002）指出學校所在地區因其各有不同的文化與特色，對學校與教師會產生不同的影響。Ashton 與 Webb(1986)明確指出，學校所在地會影響教師教學自我效能。Cavers(1988)則認為都會地區教師接受教育資訊及進修研習的機會較多，鄉鎮及偏遠地區則較少，因此不同學校教師的教學自我效能會有差異存在。迄今已有許多研究結果印證了不同學校地區教師的教學自我效能有差異存在（

林明烜，2002；李復惠，2002；范姜巧儒，2007；郭淑珍，2002；魏方亭，2001），惟都市地區與鄉鎮地區的差異情形則未見一致。Newman 等人(1989)和 Franklin (1989)的研究發現，市郊學校教師的教學自我效能知覺高於都市學校教師；孫志麟（1991）的研究也發現，鄉村和縣轄市學校教師的教學自我效能知覺高於直轄市學校教師。然而，林漢政（2003）、郭明固（2004）、劉玉珍（2005）等人的研究則發現，都市地區教師的教學自我效能知覺高於鄉鎮地區教師；林明烜（2002）針對中等學校體育教師的研究也得到相同的結果。此外，魏方亭（2001）的研究指出，一般地區教師的教學自我效能較偏遠地區教師來得高。

此外，尚有少數研究發現教師教學自我效能不因學校地區不同而有差異（王受榮，1992；顏銘志，1996）。整體而言，大多數學者的觀點及實證研究的結果均傾向教師教學自我效能會受到學校地區不同的影響，惟其間差異情形尚待釐清。

2.學校規模變項與教學自我效能

Fink(1988)研究發現小型學校教師表現出較正向的教學自我效能。Newman, Rutter 與 Smith(1989)的研究亦發現不同學校規模之間，大型學校教師的教學自我效能較低。國內部分，王受榮（1992）、洪嘉鴻（2003）以及范姜巧儒（2007）等研究也得到同樣的結果。而林漢政（2003）則發現學校規模與整體教學自我效能沒有顯著差異，但是在個人教學效能上，小型學校教師的教學自我效能明顯較佳。不過也有研究指出，任教於大型學校教師的教學自我效能感較高（陳木金，1997）。此外，發現學校規模與教學自我效能無顯著差異存在者亦不在少數（朱陳翰思，2002；余季容，2002；洪瑞峰，2000；李慧碧，1998；陳惠萍，2003；劉月娥，2000）。整體而言，迄今有關此議題的研究甚多，但所得結果歧異甚大。

伍、小結

綜合國內外學者的觀點，自我效能可定義為個人在特定情境中，對於自己在某項任務或行為上能夠成功達成預期目標所具備的信念，也就是對預期自身行為結果的主觀知覺。至於教學自我效能則可定義為教師在從事教學工作時，主觀地評價本身能夠影響學生學習，以及抗衡外界環境對教學影響的一種知覺、判斷或信念，作為預期學習者可達到某些特定教育目標的結果。

關於教學自我效能的內涵，國內外有關研究普遍以雙構面為主，並區分為個人教學效能和一般教學效能；雖然有少數研究提出不同構面構念，惟所探究之內容與前述分類大致相同，僅名稱上的差別。近年來，由於研究者對於教學自我效能的著重觀點不同，或採探索性因素分析之故，而造成多構面的產生，不過實質內容仍不脫個人教學效能和一般教學效能的範疇。

個人教學效能係指教師自己的教學能力及技能的自信程度，是教師評估個人教學的能力，亦即教師對自己能否影響學生正面改變的能力知覺，其意涵同 Bandura 的效能預期；而一般教學效能係指教師認為教學能對學生產生影響的信念，即教師預期教學工作在外在環境的影響下仍能夠改變學生學習的程度，其意涵同 Bandura 的結果預期。

迄今有關教學自我效能的研究，以國小教師為研究對象者佔大宗，以國、高中教師為對象者居次，而針對幼兒教師或大專校院教師的研究則尚不多見。歸納許多以體育教師為對象的研究發現，體育教師的整體教學自我效能大致呈現良好程度，且個人教學效能普遍高於一般教學效能。此外，多數研究發現性別、年齡、任教年資、教育程度、擔任職務、任教地區、以及學校規模等教師背景變項在教學自我效能上有顯著差異。

第五節 潛在變項關係之相關研究

壹、自我概念與教學信念、教學成敗歸因及教學自我效能之關係

一、教師自我概念與教學信念的關係

林亨華（2003）研究指出國小教師的整體自我概念及各構面自我概念，與其整體教學信念及各構面教學信念均呈現顯著正相關，教師的自我概念越接近進步取向，其教學信念越高；此外，該研究亦發現高自我概念的教師在整體或各構面的教學信念上均顯著優於低自我概念教師，且教師自我概念與其所持之教學信念具有典型相關存在。由此可知，教師的自我概念與教學信念可能存有密切的關係，惟限於實徵研究相當少，尚無法加以論斷。

二、教師自我概念與教學成敗歸因的關係

Shavelson, Hubner, 與 Stanton(1976)指出自我概念是經由個體在環境中之經驗，以及本身對此種經驗所做的解釋而來，特別受增強物、重要他人及對自己行為的歸因所影響。Hersch 與 Scheibe(1967)曾針對自我概念與成敗歸因之關係進行研究，結果發現具內在歸因者在支配慾、社會能力、責任感、容忍、心智活動、效率、自制、自我接受以及經由服從、獨立而獲得成就等方面的表現均較具外在歸因者高。Ryckman 與 Sherman(1973)研究發現，持內在歸因者具有較高的自尊心，並且形容自己是自信、獨立、果斷、堅忍、有洞察力的，而持外在歸因者形容自己是自憐、焦慮與不適的。Heaton 與 Duerfelt(1973)研究亦發現無論男性或女性，較為自我尊重者有較高的內在歸因傾向。Harty 與 Salama(1985)以 80 位中學教師為對象的研究，結果發現自我概念較高者，較傾向於內在歸因。Keith, Rottebaum, 與 Eberhart(1985)研究指出自我概念對成敗歸因具有影響力，高自我概念會導致個體

傾向內在歸因。Thompson 與 Handley (1990)以 220 位國小職前教師為對象，研究結果發現自我概念與成敗歸因有顯著正相關。國內何秋蘭（1992）、王藝蓉（1996）及江國樑（2000）等研究也都發現教師的自我概念與其成敗歸因、內外控信念有顯著相關。

綜合上述可知，自我概念與成敗歸因有密切的關係，且自我概念對成敗歸因具有影響力，高自我概念會導致個體傾向內在歸因。國內外以教師為對象的研究也都證實這樣的論點與結果，也就是說，教師的自我概念會影響其對教學成敗的歸因，高自我概念教師有內在歸因的傾向，低自我概念教師則傾向於外在歸因。

三、教師自我概念與教學自我效能的關係

Cross(1986)研究發現自我概念較低者會限制學習新的嘗試，會覺得自己的學習能力不足以應付新的學習，傾向於保守的學習方式，不敢嘗試新的學習，缺乏追求成功的動機。Rowland(1986)研究則發現自我概念較高者比較低者流露出比較有自信、肯定自己的學習能力，並且較高的成就動機。國內張惠玉（2010）的研究亦發現國小教師的自我概念與工作投入具有顯著正相關，教師自我概念越高，其工作投入相對越高。林亨華（2003）針對國小教師自我概念與其教學自我效能關係的研究指出，無論是整體或各構面自我概念均與其教學自我效能具有顯著正相關，換言之，教師的自我概念越接近進步取向，其教學自我效能也越高；同時該研究發現高自我概念教師在整體和各構面教學自我效能上均顯著高於低自我概念教師；此外亦發現教師的自我概念可以有效預測其教學自我效能。

大體而言，教師的自我概念與教學自我效能彼此之間具有密切的關係，教師自我概念高低會影響其對自我教學工作表現的信心，以及是否具有較高的成就動機。

貳、教學信念與教學成敗歸因、教學自我效能之關係

一、教師教學信念與教學成敗歸因的關係

Clark 與 Peterson(1986)在其教師思考與行為模式中，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以及教與學的潛隱信念二者；從概念意涵來看，前者等同於教學成敗歸因，而後者近似於教師的教學信念，二者均是教師思考歷程中的重要因素。再就 Shavelson 與 Stern(1981)所發展之教師判斷與決定的認知模式來看，教師的教學信念以及教師對於學生行為的歸因均是影響教師教學判斷與決定的重要因素，且兩者息息相關，教師的教學信念會影響教師對於教學成敗的歸因。黃儒傑（2002）的研究亦證實教師的教學信念對其教學成敗歸因有直接影響效果。

二、教師教學信念與教學自我效能的關係

教學本身即是一種有意向的活動，因此教師的教學信念不但會影響教師對教學理論及經驗的詮釋，也會影響教師的教學計畫，更會決定教師的教學行為(Clark & Peterson, 1986; Nespor, 1987; Stuart & Thurlow, 2000)。林進材（1999）認為教師在教學歷程中，本身的教學信念決定其在教學中的角色、教學歷程中要項的掌握等，對教師的教學與效能具有決定性的關鍵作用。王恭志（2000）也認為教師的教學信念導引著教師實際的教學行為，教師在實際的教學活動中，從學生的學習成果所得到的教學回饋也會修改其先前的教學信念，如此交互影響過程不斷循環著。由此可知，教師的教學信念是決定及導引其教學行為的關鍵因素，會直接影響教師的教學效能。

方吉正（1998）指出有關教師教學信念與教學自我效能的研究，大多顯示二者之間具有密切的關係。廖居治（2000）研究發現國中生活科技領域教師的整體教學信念與整體教學自我效能有顯著正相關，且教學信念對教學自我效能有預測

力。其後，包括馮綉雯（2002）、蘇益生（2004）、李玉玲（2005）、侯睿章（2005）、陳火城（2005）、劉秋金（2005）、周麗華（2006）、楊鯉榕（2006）、溫昇勳（2007）、黃錦桃（2007）、塗淑君（2007）等以國小教師為對象的研究，結果一致發現國小教師的教學信念與教學自我效能有顯著正相關，教師的教學信念越傾向於積極取向，其教學自我效能越佳；此外，研究亦多發現教學信念可有效預測其教學自我效能。

參、教師教學成敗歸因與教學自我效能之關係

依照 Weiner(1966)的歸因理論，教師對自己教學成敗的歸因不同，則對其未來行為表現的預測亦有所不同。Denham 與 Michael(1981)亦指出教師對於自我表現的歸因是影響教師教學自我效能的一個重要變項。Dweck (1976)研究發現當個人把成功歸因於能力與努力時，其動機就會增強，當個人將失敗歸因於能力時，其動機就會下降（引自劉威德，1994）。Kremer 與 Lifmann(1982)指出教師如果將教學失敗歸因於自己，教師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。Ashton, Webb, 與 Doda(1983)指出教師將教學成敗歸因於外在因素或學生問題，而不承認自己能力不足，不負起教學應有的責任，就不會去發現更有效的教學策略，對教學就難以激發出強烈的自我效能感。

此外，Cooper 與 Burger(1980)研究發現教師的歸因不同，其教學自我效能也不同。Webb(1982)研究發現低教學自我效能教師通常將低成就學生的學習問題歸因於學生能力不好或家庭背景不好，而不是本身的能力。而 Rose 與 Medway(1981)則發現高自我效能教師較傾向於內在歸因，較會承擔責任，反之，教學自我效能較低者傾向於外在、環境、學生因素的歸因。Lee 與 Bobko(1994)研究也發現自我效能高的人，面對特殊情境時會專注於情境的需求，面對困難的情境時會更有毅力和耐力，並認為工作失敗歸因於自身的努力不夠。國內王受榮（1991）根據研究結果指出，教師若把學習成敗因素歸於學生天賦，將教學成敗責任歸諸學生本

身，則其所強調的便是能力而非努力，是外控而非內控，如此對教學自我效能有不利影響。McKinney, Sexton, 與 Meyerson(1998)研究發現教師傾向於將教學成功歸因於內在個人因素，並且會因此導致較高的教學效能。劉威德（1994）研究發現教師持內在、穩定、可控制的成敗歸因，其教學自我效能越高，且教學成功歸因與教學失敗歸因可有效預測教師的教學自我效能。范姜巧儒（2007）研究發現教師的教學成功歸因和教學失敗歸因與其教學自我效能呈顯著正相關，顯示教師越傾向在教學中採取成敗歸因，其教學自我效能感越高。

綜合上述可知，教師的教學自我效能與教學成敗歸因二者有密切的關係，教師對於教學成敗的歸因會影響其教學自我效能，且教師傾向內在歸因者，其教學自我效能較高，反之，教師傾向外在或學生歸因者，其教學自我效能則較低。

肆、小結

自我效能程度已被視為有效預期人類行為表現的重要指標，學習者在學習某一技巧或學科上，自我效能程度與個人表現有密切關係（黃聖惠，2000）。過去有關教師教學效能的研究多倚重「過程－結果」的研究方式，近來則轉移至透過教師思考、認知等歷程來加以探討。從認知心理學的觀點來看，在教師思考的中介歷程中，教師的潛隱理論與信念具有重要的核心價值，不僅影響教師的思考與決定，同時也會影響教師對於自我教學表現及教學行為（黃儒傑，2002）。其中，自我概念即是一種教師對於自己的認知、態度與評價，是一種概念性的構念，並操控人類的行為反應模式（郭為藩，1996），實徵研究亦證實教師的自我概念與其教學自我效能關係密切，自我概念的高低會影響其對於自己教學表現的信心（林亨華，2003）；此外，諸多研究也指出，教師的自我概念與其教學信念（林亨華，2003）以及教學成敗歸因有顯著相關（王藝蓉，1996；江國樑，2001；何秋蘭，1992；Harty & Salama, 1985; Thompson & Handley, 1990），且對於教學信念（林亨華，

2003) 和教學成敗歸因(Keith, Rottebaum, & Eberhart, 1985)亦分別具有影響力。

再者，從 Clark 與 Peterson(1986)的教師思考與行為模式（如圖 2-2-1）以及 Shavelson 與 Stern(1981)所發展之教師判斷與決定的認知模式（如圖 2-2-2）可知，教師的教學成敗歸因與教學信念均是重要的潛隱理論與信念，亦是教師思考歷程中的重要因素；有關的實徵研究均顯示，兩者與教學效能關係密切，且教師教學信念高低會影響教學自我效能，教師對於教學成敗的歸因也會影響教學自我效能。此外，黃儒傑（2002）透過結構方程模式分析，進一步證實國小初任教師的教學信念、教學成敗歸因與有效教學表現之間具有線性結構關係。

綜合上述文獻分析結果，本研究提出之「國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能之線性結構關係模式」，如圖 2-5-1 所示。其中，由於相關研究發現教師對於教學成功與教學失敗的歸因各有不同，且不同的歸因傾向對於教學自我效能的影響亦不盡相同，遂將教學成敗歸因分為教學成功歸因與教學失敗歸因兩個變項。是以，本研究所提之假設模式，包括自我概念、教學信念、教學成功歸因、教學失敗歸因及教學自我效能等五個變項。

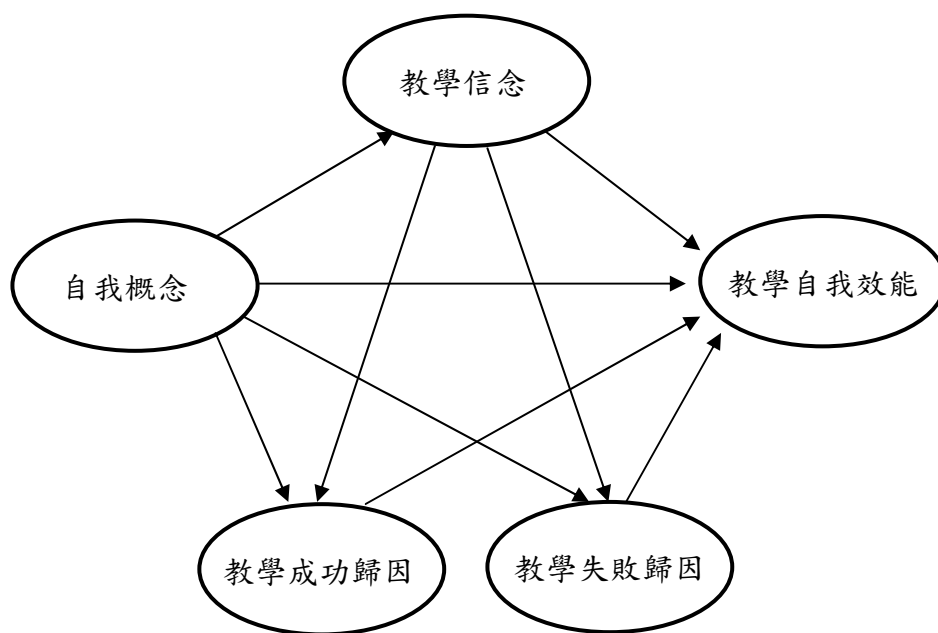


圖 2-5-1 國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因
與教學自我效能之線性結構關係模式

第三章 研究設計與實施

本研究爲了解國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能的現況及其因果關係，除透過相關文獻探討、分析，形成研究的理論基礎外，並據此建立研究架構與方法，同時透過問卷調查進行資料的蒐集。

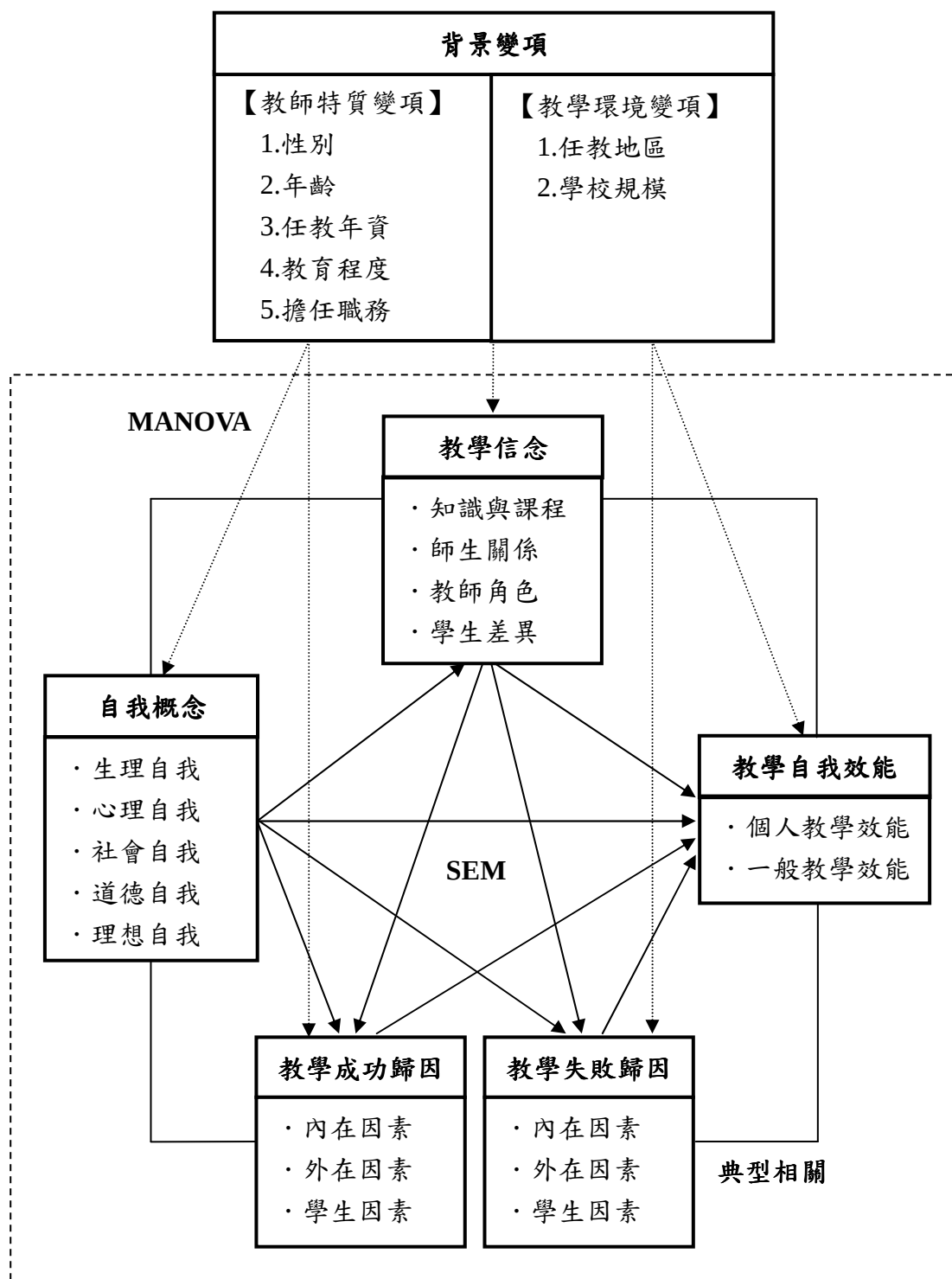
本章旨在說明本研究在研究方法上的設計與實施步驟，共分六節。第一節研究架構，第二節研究方法與流程，第三節研究假設，第四節研究對象，第五節問卷編製與實施，以及第六節資料處理等。

第一節 研究架構

本研究依據研究目的與課題，以及前述之相關文獻分析結果，建立研究架構，如圖 3-1-1 所示。爲具體回答研究問題，區分五部分進行研究，主要包括「國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能的現況」、「國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能的線性結構關係」等。各部分進一步詳細說明如下：

一、國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能的現況

在自我概念的現況部分，係從生理自我、心理自我、社會自我、道德自我和理想自我五個構面，來瞭解國中體育教師自我概念的一般情形。其次，在教學信念的現況部分，係從知識與課程、師生關係、教師角色及學生角色等四個構面，



-➤ 差異分析：多變項變異數分析(MANOVA)統計處理路徑
- 因果分析：結構方程模式(SEM)統計處理路徑
- 相關分析：積差相關、典型相關及多元迴歸分析統計處理路徑

圖 3-1-1 研究架構圖

來瞭解國中體育教師教學信念的一般情形。第三、在教學成敗歸因的現況部分，區分為教學成功歸因和教學失敗歸因，二者分別包括內在、外在和學生三個構面；其中，內在構面包括教師的教學能力、教師努力教學以及教師的情緒、疲勞和健康等身心狀況；外在構面包括工作難度、他人協助、運氣以及場地、器材與設備等因素；學生構面則包括學生的學習能力、學生的努力程度、學生的先備知能等因素。本研究係從此三個構面及其所含因素來探討國中體育教師教學成敗歸因的一般情形。第四、在教師教學自我效能的現況部分，係從個人教學效能與一般教學效能兩構面來探討國中體育教師教學自我效能的一般情形。

二、國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能在教師特質與教學環境上的差異

本研究從教師特質與教學環境兩方面，來瞭解不同背景變項的國中體育教師在自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能上的差異情形。其中，教師個人特質變項包括性別、年齡、任教年資、教育程度與擔任職務等，而教學環境則包括任教地區和學校規模等。

三、國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能的關係

首先，了解國中體育教師各構面自我概念分別與各構面教學信念、各構面教學成敗歸因以及各構面教學自我效能彼此間的積差相關情形，並探討其整體的相關情形，考驗各構面之間是否具有顯著的典型相關。其次，了解國中體育教師各構面教學信念分別與各構面教學成敗歸因、以及各構面教學自我效能彼此間的積差相關情形，並探討其整體的相關情形，考驗各構面之間是否具有顯著的典型相關。第三，了解國中體育教師各構面教學成敗歸因與各構面教學自我效能彼此間的積差相關情形，並探討其整體的相關情形，考驗是否具有顯著的典型相關。

四、國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因對教學自我效能的預測力

係探討國中體育教師各構面自我概念、各構面教學信念、各構面教學成功歸因及各構面教學失敗歸因等分別對其整體教學自我效能、個人教學效能以及一般教學效能的預測力。

五、國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能的線性結構關係分析

本研究所提出之「國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能之線性結構關係模式」，如圖 2-5-1 所示。此模式乃是根據文獻探討結果所提出之假設模式，並將透過結構方程模式(structural equation modeling, SEM)統計分析，檢證此模式的適配度。

此模式中，包括國中體育教師的自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能四類，其中教學成敗歸因又區分為教學成功歸因與教學失敗歸因兩變項，而教學自我效能又分為個人教學效能與一般教學效能兩變項。各變項之內涵方面，自我概念包含生理自我、心理自我、社會自我、道德自我和理想自我；教學信念包含知識與課程、師生關係、教師角色與學生角色；教學成功歸因與教學失敗歸因分別包含外在歸因、內在歸因與學生歸因；教學自我效能則區分為個人教學效能與一般教學效能兩類。在影響徑路方面，包括直接影響與間接影響兩類徑路，如圖 2-5-1 所示。首先，教師自我概念對教學自我效能有直接影響效果，以及經由教學信念、教學成功歸因與教學失敗歸因的間接影響效果；其次，教師教學信念對教學自我效能有直接影響效果，以及經由教學成功歸因與教學失敗歸因的間接影響效果；第三，教師教學成功歸因與教學失敗歸因對教學自我效能均僅有直接影響效果；第四，教師自我概念對教學信念、教學成功歸因與教學失敗歸因均有直接影響效果，且經由教學信念對教學成功歸因與教學失敗歸因亦有間接影響效果；第五，教學信念對教學成功歸因與教學失敗歸因具有直接影響效果。

第二節 研究方法與步驟

本研究依據前述研究架構，擬定研究方法與步驟，如圖 3-2-1 所示。本研究首先依照研究主題蒐集相關文獻與資料，並透過文獻分析建構本研究適用之問卷初稿，其後再依序以專家審閱、預試、項目分析及信效度檢驗等方式，建立正式問卷。俟問卷編製完成，遂透過問卷調查法取得相關資料，再依照研究目的與課題進行必要之統計處理，並就各研究課題逐一分析之。

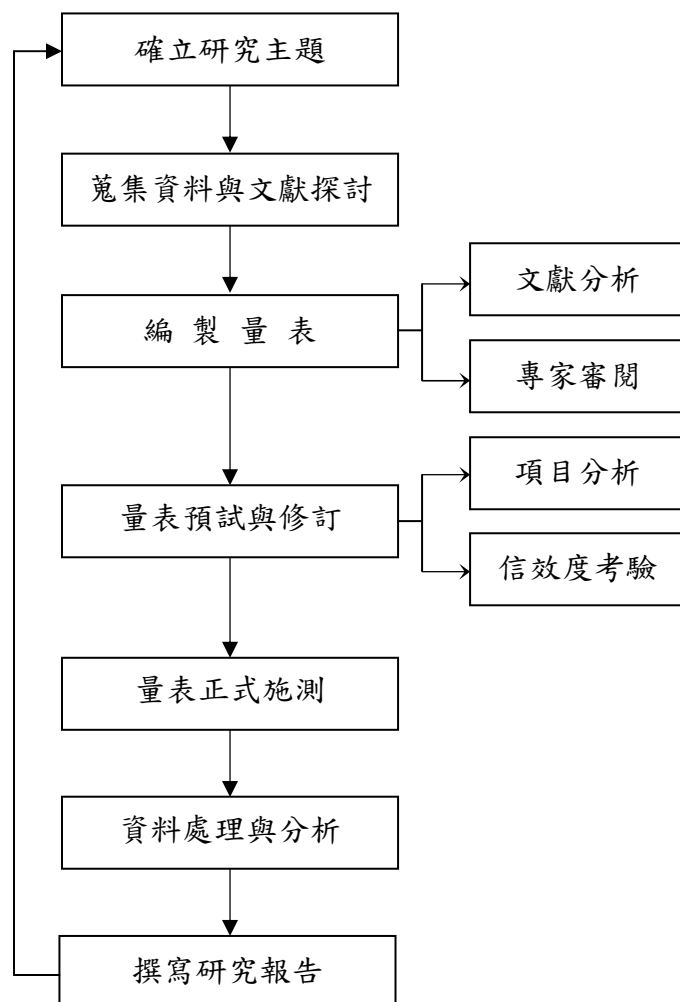


圖 3-2-1 研究方法與步驟圖

第三節 研究假設

本研究根據研究目的與課題、待答問題、文獻分析結果及研究架構，提出如下之研究假設：

假設一：國中體育教師的自我概念會因教師個人特質與教學環境的不同而有顯著差異。

1-1：國中體育教師的自我概念會因性別的不同而有顯著差異。

1-2：國中體育教師的自我概念會因年齡的不同而有顯著差異。

1-3：國中體育教師的自我概念會因任教年資的不同而有顯著差異。

1-4：國中體育教師的自我概念會因教育程度的不同而有顯著差異。

1-5：國中體育教師的自我概念會因擔任職務的不同而有顯著差異。

1-6：國中體育教師的自我概念會因任教地區的不同而有顯著差異。

1-7：國中體育教師的自我概念會因學校規模的不同而有顯著差異。

假設二：國中體育教師的教學信念會因教師個人特質與教學環境的不同而有顯著差異。

2-1：國中體育教師的教學信念會因性別的不同而有顯著差異。

2-2：國中體育教師的教學信念會因年齡的不同而有顯著差異。

2-3：國中體育教師的教學信念會因任教年資的不同而有顯著差異。

2-4：國中體育教師的教學信念會因教育程度的不同而有顯著差異。

2-5：國中體育教師的教學信念會因擔任職務的不同而有顯著差異。

2-6：國中體育教師的教學信念會因任教地區的不同而有顯著差異。

2-7：國中體育教師的教學信念會因學校規模的不同而有顯著差異。

假設三：國中體育教師的教學成敗歸因會因教師個人特質與教學環境的不同而有顯著差異。

- 3-1：國中體育教師的教學成功歸因會因性別的不同而有顯著差異。
- 3-2：國中體育教師的教學失敗歸因會因性別的不同而有顯著差異。
- 3-3：國中體育教師的教學成功歸因會因年齡的不同而有顯著差異。
- 3-4：國中體育教師的教學失敗歸因會因年齡的不同而有顯著差異。
- 3-5：國中體育教師的教學成功歸因會因任教年資的不同而有顯著差異。
- 3-6：國中體育教師的教學成敗歸因會因任教年資的不同而有顯著差異。
- 3-7：國中體育教師的教學成敗歸因會因教育程度的不同而有顯著差異。
- 3-8：國中體育教師的教學成敗歸因會因教育程度的不同而有顯著差異。
- 3-9：國中體育教師的教學成敗歸因會因擔任職務的不同而有顯著差異。
- 3-10：國中體育教師的教學成敗歸因會因擔任職務的不同而有顯著差異。
- 3-11：國中體育教師的教學成敗歸因會因任教地區的不同而有顯著差異。
- 3-12：國中體育教師的教學成敗歸因會因任教地區的不同而有顯著差異。
- 3-13：國中體育教師的教學成敗歸因會因學校規模的不同而有顯著差異。
- 3-14：國中體育教師的教學成敗歸因會因學校規模的不同而有顯著差異。

假設四：國中體育教師的教學自我效能知覺會因教師個人特質與教學環境的不同而有顯著差異。

- 4-1：國中體育教師的教學自我效能會因性別的不同而有顯著差異。
- 4-2：國中體育教師的教學自我效能會因年齡的不同而有顯著差異。
- 4-3：國中體育教師的教學自我效能會因任教年資的不同而有顯著差異。
- 4-4：國中體育教師的教學自我效能會因教育程度的不同而有顯著差異。
- 4-5：國中體育教師的教學自我效能會因擔任職務的不同而有顯著差異。
- 4-6：國中體育教師的教學自我效能會因任教地區的不同而有顯著差異。
- 4-7：國中體育教師的教學效能知覺會因學校規模的不同而有顯著差異。

假設五：國中體育教師的自我概念與教學信念、教學成敗歸因、教學自我效能有顯著相關。

- 5-1：國中體育教師的整體自我概念及其各構面與整體教學信念及其各構面有顯著積差相關。
- 5-2：國中體育教師的自我概念各構面與教學信念各構面有顯著典型相關。
- 5-3：國中體育教師的整體自我概念及其各構面與整體教學成功歸因及其各構面有顯著積差相關。
- 5-4：國中體育教師的自我概念各構面與教學成功歸因各構面有顯著典型相關。
- 5-5：國中體育教師的整體自我概念及其各構面與整體教學失敗歸因及其各構面有顯著積差相關。
- 5-6：國中體育教師的自我概念各構面與教學失敗歸因各構面有顯著典型相關。
- 5-7：國中體育教師的整體自我概念及其各構面與整體教學自我效能及其各構面有顯著積差相關。
- 5-8：國中體育教師的自我概念各構面與教學自我效能各構面有顯著典型相關。

假設六：國中體育教師的教學信念與教學成敗歸因、教學自我效能有顯著相關。

- 6-1：國中體育教師的整體教學信念及其各構面與整體教學成功歸因及其各構面有顯著積差相關。
- 6-2：國中體育教師的教學信念各構面與教學成功歸因各構面有顯著典型相關。
- 6-3：國中體育教師的整體教學信念及其各構面與整體教學失敗歸因及其各構面有顯著積差相關。
- 6-4：國中體育教師的教學信念各構面與教學失敗歸因各構面有顯著典型相關。
- 6-5：國中體育教師的整體教學信念及其各構面與整體教學自我效能及其各

構面有顯著積差相關。

6-6：國中體育教師的教學信念各構面與教學自我效能各構面有顯著典型相關。

假設七：國中體育教師的教學成敗歸因與教學自我效能有顯著相關。

7-1：國中體育教師的整體教學成功歸因及其各構面與整體教學自我效能及其各構面有顯著積差相關。

7-2：國中體育教師的教學成功歸因各構面與教學自我效能各構面有顯著典型相關。

7-3：國中體育教師的整體教學失敗歸因及其各構面與整體教學自我效能及其各構面有顯著積差相關。

7-4：國中體育教師的教學失敗歸因各構面與教學自我效能各構面有顯著典型相關。

假設八：國中體育教師的自我概念、教學信念、教學成敗歸因對其教學自我效能具有顯著預測力。

8-1：國中體育教師的自我概念各構面、教學信念各構面及教學成敗歸因各構面對其整體教學自我效能具有顯著預測力。

8-2：國中體育教師的自我概念各構面、教學信念各構面及教學成敗歸因各構面對其個人教學效能具有顯著預測力。

8-3：國中體育教師的自我概念各構面、教學信念各構面及教學成敗歸因各構面對其一般教學效能具有顯著預測力。

假設九：國中體育教師的自我概念、教學信念、教學成敗歸因對其教學自我效能具有顯著影響效果。

9-1：國中體育教師自我概念對教學信念具有直接影響效果。

9-2：國中體育教師自我概念對教學成功歸因具有直接影響效果

- 9-3：國中體育教師自我概念對教學失敗歸因具有直接影響效果。
- 9-4：國中體育教師自我概念對教學自我效能具有直接影響效果。
- 9-5：國中體育教師教學信念對教學成功歸因具有直接影響力。
- 9-6：國中體育教師教學信念對教學失敗歸因具有直接影響力。
- 9-7：國中體育教師教學信念對教學自我效能具有直接影響力。
- 9-8：國中體育教師教學成功歸因對教學自我效能具有直接影響效果。
- 9-9：國中體育教師教學失敗歸因對教學自我效能具有直接影響效果。
- 9-10：國中體育教師自我概念、教學信念、教學成功歸因、教學失敗歸因與教學自我效能的結構關係模式具適配性。

第四節 研究對象

本研究係以問卷調查方式，蒐集全國各縣市國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能的資料，作為分析的參照標準。以下即針對問卷調查對象詳細說明之。

一、樣本標準及其來源

本研究依照研究目的與課題，以國中體育科教師為研究對象。樣本標準係全國各縣市國中專任教師，且體育科授課時數佔總授課時數二分之一以上者。而樣本來源，則根據教育部教育統計資料，取得全國各縣市公私立國中（不包括完全中學國中部及附設國中者）學校數、學校規模及體育科教師人數，作為取樣之參考基礎。

二、樣本特性

本研究依照研究目的與課題，以及相關文獻探討結果，將受試樣本之背景特性區分教師個人特質與教學環境等兩部分。分述如下：

（一）教師特質部分

- 1.性別：分爲男性和女性兩類。
- 2.年齡：分爲 30 歲以下、31-40 歲、41-50 歲、51 歲以上等四類。
- 3.任教年資：分爲 5 年以下、6-10 年、11-15 年、16-20 年、21 年以上等五類。
- 4.教育程度：分爲大（專）學和研究所以上等兩類。
- 5.擔任職務：依照現行國民中學行政職務類別，區分專任教師、兼任導師職務、兼任行政職務及兼任運動教練等四類。

（二）教學環境部分

- 1.任職地區：根據相關研究文獻之分類方式，區分爲城市地區、鄉鎮地區及偏遠地區等三類。
- 2.學校規模：依民國九十三年七月修訂之「國民教育法施行細則」第 2 條國民小學與國民中學之設置規定，學校規模以不超過 48 班爲原則；同時參酌相關研究文獻，本研究將學校規模區分爲 12 班（含）以下、13-24 班、25-48 班及 49 班以上等四類。

三、取樣方法

根據 Gay(1992)的說法，以及 Gay, Mills, 與 Airasian (2006)的觀點，描述性研究之樣本數至少應佔母群體百分之十以上；若母群體少於 500 人，則樣本至少須佔分之二十以上。根據教育部九十七學年度最新教育統計資料顯示，全國各縣市國中體育科教師計 3236 人；如依前述取樣標準，則本研究僅須抽取 324 人爲問卷調查對象。然而，本研究爲求慎重，擬採較嚴格之標準，自母群體總數中抽取五

分之一的樣本數為調查對象，計抽取 650 位。

取樣方法則依學校規模大小，採分層隨機取樣方式進行；凡學校規模為 12 班（含）以下及 13-24 班之學校，將依該校實際符合樣本標準之體育教師人數，隨機選取 1 位為受試對象；25-48 班及 49 班以上學校，則隨機選取 2 位為受試對象。抽取之樣本數分配如表 3-4-1。

表 3-4-1 抽測樣本數分配表

學校規模	12 班(含)以下	13-24 班	25-48 班	49 班以上	合計
校數(比率)	191(26.9%)	142(20.0%)	223(31.4%)	154(21.7%)	710
抽取校數	174	130	102	71	477
取樣人數	174	130	204	142	650

第五節 問卷編製與實施

本研究依照研究目的與課題，編製「國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能關係之研究量表」，以進行資料蒐集。以下即針對問卷編製、問卷題目分析及實施過程三方面，詳細說明之。

壹、問卷編製

一、問卷編製依據及其內容

本研究工具「國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能關係之研究量表」（如附錄一），係由研究者針對研究目的與待答問題，經由相關文獻的探討與分析所編製而成。本量表包括五個部分，茲分述如下：

第一部分教師背景變項，區分個人特質變項與教學環境變項，前者包括性別

、年齡、任教年資、教育程度與擔任職務等，後者包括任教地區與學校規模等。

第二部分國中體育教師自我概念分量表，係依照文獻探討所歸納之國中體育教師自我概念內涵，包括：（一）生理自我：指教師對自己身體狀況、舉止動作、外貌的感覺；（二）心理自我：指教師與他人交往間產生的勝任感與價值感；（三）社會自我：指教師對自己與同事、朋友、家長、學生之間的感覺；（四）理想自我：指教師對自己處理生活、事務的能力；（五）道德自我：指教師對自我道德控制及對道德價值、事情對錯的看法等五個構面。本分量表所含題項係參酌王藝蓉（1996）所撰寫之《國小教師自我概念、制握信念與其對教學論題道德推理的關係》、江國樑（2000）所撰寫之《高屏澎地區國小教師自我概念、內外控信念與工作滿足感關係之研究》、謝曉君（2009）所撰寫之《國小教師自我概念與專業發展關係之研究》以及陳麗貞（2009）所撰寫之《高雄市國小教師自我概念與人際關係之研究》等針對教師自我概念研究所擬之相關問項，從中挑選各構面適宜之題項，進而彙編成「國中體育教師自我概念分量表」，共計 25 題。

第三部分國中體育教師教學信念分量表，係以 Tabachnick 與 Zeichner(1985)所提包括知識與課程、師生關係、教師角色、學生差異等四個構面十八項不同觀點為基礎；各構面所含題項則參酌湯仁燕（1993）《國民小學教師教學信念與教學行為關係之研究》、黃良惠（1995）《參與開放教育國小教師的教學信念與教學行為之研究》、顏銘志（1996）《國民小學教師教學信念、教師效能與教學行為之相關研究》以及蘇益生（2004）《高雄市國小教師 e-learning 教學信念與教學效能之研究》等針對教師教學信念研究所擬之相關問項，從中遴選各構面適宜之題項，進而彙編成「國中體育教師教學信念分量表」，共計 34 題。

第四部分國中體育教師教學成敗歸因分量表，係以 Weiner 的自我歸因理論觀點為基礎，並參酌相關文獻，將教學成敗歸因區分為：（一）內在構面：包括教師的教學能力、教師努力教學以及教師的情緒、疲勞和健康等身心狀況；（二）外在構面：包括工作難度、他人協助、運氣以及場地、器材與設備等因素；（三）學生構面：包括學生的學習能力、學生的努力程度、學生的先備知能等三個構面。各

構面所含題項，係參酌劉威德（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》以及黃儒傑（2002）《國小初任教師教學信念、教學成敗歸因及其有效教學表現之研究》等針對教師教學成敗歸因研究所擬之相關問項，從中挑選適宜之題項，進而彙編成「國中體育教師教學成敗歸因分量表」。本分量表又分為教學成功歸因和教學失敗歸因二者，其中，教學成功歸因和教學失敗歸因各有 15 題，二者共計 30 題。

第五部分國中體育教師教學自我效能知覺分量表，係以 Gibson 與 Dembo 的理論觀點為基礎，並參酌相關文獻，將國中體育教師教學自我效能分為（一）個人教學效能：指教師自己本身具備的教育專業能力與技巧，可使其在專業角色扮演稱職的自信程度，也就是教師對個人教學能力的評估；（二）一般教學效能：指教師受限於家庭、學校、社會等外在不利因素，仍肯定教學能對學童的學習與行為產生助益，也就是教師預期自己的教學工作所能影響學生學習的程度等兩個構面。各構面所含題項則參酌陳美言（1998）《國民小學校長教學領導與教師教學自我效能關係之研究》、顏淑惠（1999）《國民小學教師情緒管理與教師效能之研究》、林明烜（2001）《台灣地區中等學校體育教師自我效能之研究》、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》以及潘義祥（2004）《國民小學健康與體育學習領域教師自我效能、教學承諾與教學實踐及其線性結構關係模式之研究》等針對教師教學自我效能研究所擬之相關問項，從中挑選適宜之題項，進而彙編成「國中體育教師教學自我效能分量表」，共計 24 題。

二、填答與計分方式

本問卷除第一部分教師背景變項外，餘均採李克特(Liker)五點量表評量，依序為「非常同意」、「同意」、「中立」、「不同意」、「非常不同意」，所代表分數分別為 5、4、3、2、1；其作答方式是請受試者依個人的知覺情形，評估問卷上每一問項的陳述句(statement)，比較其同意程度。分數越高，表示受試者在該題項上之知

覺程度越高，反之則越低。

三、專家內容效度檢測

為瞭解本研究所編製之問卷題項是否有代表性及合適性，乃委請專家學者分別就問卷初稿各問項內容、架構及用語等加以審視，並提供修正意見。本研究邀請進行內容效度之專家學者，包括長期從事體育教學研究之學者、師範大學以及教育大學教授體育科教材教法之教師等，共計九位專家學者，名單如表 3-5-1。

表 3-5-1 內容效度檢測之專家學者一覽表

姓名	服務單位	職稱	最高學歷
許義雄	國立台灣師範大學體育學系	名譽教授	博士
程瑞福	國立台灣師範大學體育學系	教授	博士
林靜萍	國立台灣師範大學體育學系	教授	博士
鄭漢吾	國立高雄師範大學體育學系	副教授	博士
鐘敏華	國立台北教育大學體育學系	教授	博士
張春秀	國立新竹教育大學體育學系	副教授	博士
黃月嬋	國立台中教育大學體育學系	副教授	博士
陳玉枝	國立台東教育大學體育學系	教授	博士
李勝雄	國立屏東教育大學體育學系	教授	博士

專家內容效度問卷每一題項均設計三個選項，依序為「合適」、「修改後合適」和「不合適」。專家效度問卷回收後，旋即根據所有專家學者所提意見進行統計分析，若該題項之「修改後合適」之百分比超過 50%以上或任何一位專家學者選填「不合適」者，即予以刪除。專家效度檢測結果如下表 3-5-2，各題項處理情形如附錄二。

本研究專家內容效度檢測結果，在基本資料部分，合適者計 6 個題項，修正後採用 1 個題項，計得 7 個正式題項；在自我概念分量表部分，合適者計 19 題，修正後採用 5 題，刪除不合適題項 1 題，並增列 1 題，計得 25 個正式題項；在教學信念分量表部分，合適題項 18 題，修正後採用 9 題，刪除不合適者 8 題，並增列 1 題，計得正式題項 28 題；在教學成敗歸因分量表部分，合適題項各 12 題，修正後採用題項各 3 題，二者各得正式題項 15 題；在教學自我效能分量表部分，合適者 12 題，修正後採用者 10 題，刪除不適用者 2 題，計得正式題項 22 題。總計七部分共有 112 個題項。

表 3-5-2 專家效度檢測結果統計一覽表

主題	處理情形摘要				正式題數
	合適	修正後採用	增列	刪除	
基本資料	6	1	0	0	7
自我概念	19	5	1	1	25
教學信念	18	9	1	8	28
教學成功歸因	12	3	0	0	15
教學失敗歸因	12	3	0	0	15
教學自我效能	12	10	0	2	22
合計	79	31	2	11	112

四、預試

經由專家內容效度檢測，保留合適的題目，刪除不合適的題目後，為進一步了解受試者在填答、閱讀等方面是否有困難或疑惑，乃隨機遴選台南縣市、高雄縣市及屏東縣等地區符合樣本標準之國中體育科教師 200 名，進行問卷預試。問卷預試於民國九十九年五月二十日至三十日實施，合計發出預試問卷 200 份，回收 191 份，回收率 95.5%。預試所得資料，除作為問卷設題修訂之參考外，另外提供作為項目分析及信效度檢測之用。

貳、問卷題目分析

預試問卷回收後，隨即將有效問卷編碼並輸入電腦中，再以 SPSS15.0 版套裝軟體依序進行項目分析、效度分析及信度分析。

項目分析部分，據吳明隆（2004）的說法，問卷的鑑別度會影響量表的信度與效度。爲了確定預試問卷之題目是否有鑑別度，乃利用統計學中的項目分析適切性評估。本研究以遺漏值檢驗、決斷值（又稱臨界比 critical ratio, CR），以及同質性檢驗（即校正後量表與總分之相關係數）等三方面，分別進行討論。

俟項目分析後，旋即進行因素分析，以考驗量表的建構效度(construct validity)，而因素分析的主要目的是要找出量表潛在的概念結構（吳明隆，2004）。因素分析前，先求得各分量表之取樣適切性量數(Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy, KMO)及 Bartlett 球形檢定，以確定所採用之量表適合進行因素分析。KMO 值越大，表示變項間的共同因素越多，愈適合進行因素分析。依照 Kaiser(1974)的觀點，KMO 值在.60~.90 之間者是可以進行因素分析（引自吳明隆，2004）。俟 KMO 的檢測後，凡 KMO 達.80 以上且 Bartlett 球形檢定達 $p < .001$ 顯著水準時，則進一步以主成份分析(principal component analysis)抽取共同因素，並依照原定之構面數設計個分量表欲抽取之因子個數，再以最大斜交法(promax)進行斜交轉軸，以求取轉軸後因素成分矩陣的因素負荷量與可解釋變異量。因素分析結果，若題項之共同性低於.50 或因素負荷量低於.40 者，均予以刪除；若個別因素所含題項低於 3 個或題意與所屬因素差距甚大之題項，亦全數予以刪除。

俟遺漏值檢驗、項目分析與因素分析後，刪除不適合題項，確定正式問卷之新題項後，隨即進行信度分析，以考驗量表各構面與总量表的可靠性與穩定性。本研究之信度分析係以 Cronbach 所創之 α 係數來表示。依照 Devellis(1991)建議， α 係數在.60~.65 之間者最好不要，在.65~.70 之間者尚可接受，在.70~.80 之間者屬佳，.80 以上者屬極佳。

以下就預試問卷中教師自我概念、教學信念、教學成功歸因、教學失敗歸因及教學自我效能等五部分題目的項目分析、效度分析及信度分析，詳細說明之。

一、自我概念分量表

（一）項目分析

首先，為檢測受試者對於本研究量表題目是否抗拒或難以回答，遂利用遺漏值檢驗評估是否出現過多的遺漏值。本研究採取如果題目超過 3 個遺漏值者，表示該題目對受試者而言不適合回答，不適宜採用該題目，因此予以刪除。檢測結果，本分量表未見遺漏值超過 3 者，故所有題項均予以保留。

進一步求取本分量表個別題目的決斷值（CR 值），以決斷值作為問卷題目採用的依據（吳明隆，2004）。依照周文欽、歐滄和、許擇基、盧欽銘、金樹人和范德鑫（1999）建議，決斷值大於 3 即可被接受；此外，李金泉（1993）所提當決斷值愈大且達顯著水準（ $p < .05$ ）時，表示該題項能鑑別不同受試者的反應程度；是以，本研究即以此諸觀點為檢驗各題項採用與否之基礎。其作法，係將問卷量表的每一題項依照得分高低排序後，取得分前 27% 為高分組，得分後 27% 為低分組，再將兩組的得分進行平均數差異顯著性考驗（ t 考驗），若高分組之平均數顯著高低分組（ $p < .05$ ），即表示該題目具有鑑別度（吳明隆，2004），應予保留，否則應予刪除。本分量表檢測結果，各題項決斷值（CR 值）介於 12.84 至 21.07 之間，均高於 3 且達 $p < .05$ 顯著水準，表示所有題項均符合標準，應予保留。

除了以決斷值來挑選題項外，另外求出題項與總分之間的積差相關，從兩者相關係數作為另一判別依據（吳明隆，2004）。凡題項與總分的相關係數大於 .30 且達 $p < .05$ 的顯著水準者，即表示該題項佳（吳明隆、涂金堂，2006），應予保留。本分量表檢測結果，各題項與總分之相關值皆大於 .30，無刪除必要。項目分析結果如表 3-5-3 所示。

表 3-5-3 自我概念分量表之項目分析結果

題號	決斷值 (CR)	與分量表 相關值	處理 結果	題號	決斷值 (CR)	與分量表 相關值	處理 結果
1	14.34*	.58*	保留	14	15.98*	.64*	保留
2	13.63*	.51*	保留	15	16.25*	.70*	保留
3	17.20*	.61*	保留	16	17.16*	.66*	保留
4	17.21*	.66*	保留	17	18.60*	.71*	保留
5	15.31*	.57*	保留	18	16.17*	.68*	保留
6	13.20*	.60*	保留	19	18.65*	.74*	保留
7	16.06*	.64*	保留	20	17.75*	.72*	保留
8	14.05*	.64*	保留	21	18.80*	.72*	保留
9	15.58*	.65*	保留	22	20.54*	.73*	保留
10	12.84*	.54*	保留	23	16.07*	.65*	保留
11	16.73*	.69*	保留	24	19.59*	.75*	保留
12	17.82*	.68*	保留	25	21.07*	.76*	保留
13	17.75*	.69*	保留				

註：* $p < .05$

（二）信效度分析

首先，以因素分析來考驗量表的建構效度。本分量表在未刪除任一題項時之取樣適切性量數(KMO)為.95 且 Bartlett 球形檢定達 $p < .001$ 顯著水準，表示本分量表有共同因素存在且適合進行因素分析，其總解釋變異量為 64.81%。進一步檢視各題項共同性，由於本研究使用主成份法進行因素分析，所以初始共同性設定為 1，而萃取後的共同性最好大於.50，否則將予以刪除。結果發現，「A10 我勇於對朋友說出心中的話（共同性為.463）」之共同性低於.50，故予以刪除。刪除該題項後之 KMO 為.95，Bartlett 球形檢定仍達 $p < .001$ 顯著水準，且各題項之共同性均高於.50（詳見附錄三之一），刪題後之總解釋變異量為 66.13%。合計抽取五個因素，各題項所屬因素均與其題意相符，無刪除必要，依序命名為「道德自我」、「社

會自我」、「理想自我」、「生理自我」及「心理自我」，其因素負荷量如表 3-5-4 所示。在因素間相關情形方面，各因素間的相關值介於.31~.62 之間，顯示自我概念的五個因素彼此間具有中度相關，如表 3-5-5 所示。此外，在信度方面，本分量表刪除部分題項後之整體 Cronbachs' α 值為.95，五個因素個別的 Cronbachs' α 值介於.76~.90 之間，各因素所含題項間普遍具有極佳的信度。整體而言，自我概念分量表在刪除部分題項後，具有良好的效度與可接受之信度水準。

表 3-5-4 自我概念分量表之因素分析與 Cronbachs' α 分析結果

原 題號	新 題號	題項內容	道德 自我	社會 自我	理想 自我	生理 自我	心理 自我	α 值
A17	A15	我為人誠實，光明正大	.747					
A19	A16	我是個信守承諾的人	.739					
A20	A17	我是個言行一致的人	.728					.86
A16	A18	我奉公守法且遵守社會規範	.702					
A18	A19	我能公平、公正對待每一位學生	.698					
A13	A10	我覺得自己待人親切		.869				
A14	A11	我覺得學生很喜歡我		.771				
A11	A12	我能和同事相處融洽		.767				.76
A15	A13	我能和他人雙向溝通		.702				
A12	A14	我樂於幫朋友解決難題		.616				
A24	A20	我遇到困難時能積極設法解決			.744			
A23	A21	我對於決定的事很少後悔			.691			
A25	A22	我始終保持積極、認真的做事態度			.677			.88
A21	A23	我勇於接受挑戰			.592			
A22	A24	我有信心能扮演好體育老師的角色			.497			
A2	A1	我對自己的身材感到滿意				.902		
A1	A2	我對自己的容貌感到滿意				.827		
A3	A3	我覺得自己的身體是健康的				.666		.90
A4	A4	我能保持儀容端莊得體				.620		
A5	A5	我覺得自己的體能狀況良好				.577		
A6	A6	我能坦然接受別人對我的批評					.883	
A8	A7	我知道自己的優點與缺點					.624	.86
A7	A8	我總是保持心情愉快且面帶微笑					.459	
A9	A9	我能和比我優秀的人共事					.436	

表 3-5-5 自我概念分量表因素相關矩陣

因素項目	生理自我	心理自我	社會自我	道德自我	理想自我
生理自我	--	.62	.32	.50	.44
心理自我		--	.44	.59	.56
社會自我			--	.52	.39
道德自我				--	.51
理想自我					--

二、教學信念分量表

（一）項目分析

首先，遺漏值檢驗結果，未見遺漏值超過 3 者，顯示所有題項對受試者而言無填答困難疑慮，均暫予保留。其次，進行決斷值檢驗，結果發現，包括「B14 我覺得處罰不是促使學習活動正常進行的好方法(CR=1.41)」、「B24 我覺得教師應隨時進修，以提升專業知能(CR=1.57)」以及「B28 我覺得教師的行為會影響學生的學習(CR=1.76)」等三題項之決斷值(CR 值)低於 3，且均未達 $p < .05$ 的顯著水準，故予以刪除；其餘題項之 CR 值均超過 3 且達顯著水準，予以保留。最後，就各題項與分量表之相關而言，各題與排除該題項後分量表總分之間均具有 $p < .05$ 的顯著相關，且相關值皆達.30 以上，因此，保留二十四個題項進行後續之信效度分析。本分量表之項目分析結果如表 3-5-6。

（二）信效度分析

在效度部分，本分量表在未刪除任一題項時之取樣適切性量數(KMO)為.94 且 Bartlett 球形檢定達 $p < .001$ 顯著水準，表示本分量表有共同因素存在且適合進行因素分析，其總解釋變異量為 55.57%。

表 3-5-6 教學信念分量表之項目分析結果

題號	決斷值 (CR)	與分量表 相關值	處理 結果	題號	決斷值 (CR)	與分量表 相關值	處理 結果
1	9.55*	.45*	保留	15	16.55*	.42*	保留
2	7.57*	.34*	保留	16	14.32*	.65*	保留
3	11.61*	.55*	保留	17	20.54*	.59*	保留
4	11.48*	.47*	保留	18	18.41*	.68*	保留
5	15.31*	.57*	保留	19	14.17*	.67*	保留
6	14.15*	.56*	保留	20	20.60*	.61*	保留
7	21.64*	.68*	保留	21	20.73*	.72*	保留
8	19.29*	.66*	保留	22	21.05*	.71*	保留
9	22.38*	.70*	保留	23	23.11*	.73*	保留
10	11.38*	.51*	保留	24	1.57	—	刪除
11	7.77*	.32*	保留	25	9.30*	.73*	保留
12	18.01*	.69*	保留	26	檢查題	—	保留
13	8.85*	.40*	保留	27	17.15*	.65*	保留
14	1.41	—	刪除	28	1.76	—	刪除

* $p < .05$

進一步檢視各題項共同性，結果發現，「B11 學生有自我管理能力，不必完全依賴老師來維持秩序」、「B12 體育教師應關心學生並提供必要的協助」、「B15 教師需能克服環境與設施設備的困難，進行有效教學」以及「B20 體育教師應具備運用資訊的能力」等題項之共同性均低於.50，故逐一予以刪除。刪除此四個題項後之 KMO 為.92，Bartlett 球形檢定仍達 $p < .001$ 顯著水準，可抽取出共同因素，且各題項之共同性均高於.50（詳見附錄三之二），刪題後之總解釋變異量提高為 59.32%。計抽取四個因素，各題項所屬因素均與其題意相符，無刪除必要，依序命名為「學生差異」、「師生互動」、「知識與課程」和「教師角色」等，其因素負荷量如表 3-5-7 所示。此外，各因素間的相關值介於.35~.64 之間，顯示各因素彼此間具有中度相關，如表 3-5-8 所示。在信度方面，本分量表刪除部分題項後之整體

Cronbachs' α 值為.89，四個因素個別的 Cronbachs' α 值均高於.70。整體而言，教學信念分量表在刪除部分題項後，具有良好的效度與可接受之信度水準。

表 3-5-7 教學信念分量表之因素分析與 Cronbachs' α 分析結果

原 題號	新 題號	題項內容	學生 差異	師生 互動	知識 課程	教師 角色	α 值
B23	B16	教師應該提供學生均等的學習機會	.934				
B22	B17	教師應有能力教導不同類型的學生	.916				
B25	B18	教師應該有意願教導各種類型的學生	.881				.70
B21	B19	教師應該了解學生的個別差異，並能因材施教	.797				
B27	B20	學校教育應幫助學生瞭解不同種族、語言和文化	.780				
B7	B6	體育教師應和學生建立真誠、信賴的親近關係		.761			
B8	B7	體育教師應具有幽默感，使學生樂於親近		.758			
B6	B8	學生在合作支持環境中學習比各自學習更有效		.750			.78
B10	B9	課室常規應由師生共同制定		.696			
B9	B10	師生之間應能互相討論，營造良好的學習氣氛		.678			
B2	B1	學生對教師所傳授的知識應持質疑與批判態度			.816		
B5	B2	體育教師應將各學習領域的概念統整在一起			.590		
B1	B3	教學內容應與學生的個人經驗和興趣有關			.576		.74
B4	B4	對學生而言，整體的學習勝過片段學習的累積			.574		
B3	B5	知識是透過思考與推理而獲得的有效內容			.436		
B13	B11	教學內容應由教師依專業自主決定				.913	
B16	B12	教學方法應由教師自主決定				.893	
B17	B13	教學過程中，學生是主體，教師只是引導與協助				.612	.91
B19	B14	體育教師需具備以身作則、服務奉獻的精神				.477	
B18	B15	教師除了是教學者外，也是最佳的輔導者				.415	

表 3-5-8 教學信念分量表因素相關矩陣

因素項目	知識與課程	師生互動	教師角色	學生差異
知識與課程	--	.45	.37	.35
師生互動		--	.57	.64
教師角色			--	.62
學生差異				--

三、教學成功歸因分量表

(一) 項目分析

首先，遺漏值檢驗結果，未見遺漏值超過 3 者，顯示所有題項對受試者而言無填答困難疑慮，均予保留。其次，決斷值檢驗結果，各題項 CR 值介於 5.50~17.16 之間，均超過 3 且達顯著水準，顯示各題項具極佳之鑑別力。最後，就各題項與分量表之相關而言，各題項與排除該題項後分量表總分之間均具有 $p < .05$ 的顯著相關，且相關值皆達 .30 以上，故保留原十五個題項進行後續之信效度分析。教學成功歸因分量表之項目分析結果，如表 3-5-9 所示。

表 3-5-9 教學成功歸因分量表之項目分析結果

題號	決斷值 (CR)	與分量表 相關值	處理 結果	題號	決斷值 (CR)	與分量表 相關值	處理 結果
1	12.17*	.61*	保留	9	17.16*	.69*	保留
2	14.86*	.63*	保留	10	15.43*	.62*	保留
3	14.38*	.62*	保留	11	16.34*	.63*	保留
4	13.68*	.58*	保留	12	5.50*	.31*	保留
5	15.32*	.58*	保留	13	8.26*	.41*	保留
6	14.70*	.58*	保留	14	11.39*	.50*	保留
7	13.62*	.63*	保留	15	10.80*	.56*	保留
8	16.33*	.68*	保留				

* $p < .05$

(二) 信效度分析

首先，在效度部分，本分量表在未刪除任一題項時之取樣適切性量數(KMO)為 .86 且 Bartlett 球形檢定達 $p < .001$ 顯著水準，表示本分量表有共同因素存在且適合進行因素分析，其總解釋變異量為 58.09%。進一步檢視各題項共同性，結果發

現，「C5 體育教師具備術科專長」題項之共同性為.431，不及.50，故予以刪除。刪除該題項後之 KMO 為.84，Bartlett 球形檢定仍達 $p < .001$ 顯著水準，且各題項之共同性均高於.50（詳見附錄三之三），刪題後之總解釋變異量提高為 59.65%。合計抽取三個因素，各題項所屬因素大致與其題意相符，惟「C12 教師的運氣好」一項與本研究原設定構面不符，經考量教師運氣好壞與學生多有關連，故認同其歸為「學生因素」。是以，所有題項無刪除必要，並依序命名為「外在因素」、「內在因素」和「學生因素」等，其因素負荷量如表 3-5-10 所示。在因素間相關情形方面，除內在因素與學生因素具低度相關($r=.18$)外，其他包括內在因素與外在因素($r=.50$)，以及外在因素與學生因素($r=.42$)之間均具有中度相關，如表 3-5-11 所示。此外，在信度方面，本分量表刪除部分題項後之整體 Cronbachs' α 值為.84，三個因素個別的 Cronbachs' α 值分別為.86、.82 和.77，各因素所含題項間之信度佳。整體而言，教學成功歸因分量表在刪除部分題項後，具有良好的效度與可接受之信度水準。

表 3-5-10 教學成功歸因分量表之因素分析與 Cronbachs' α 分析結果

原 題號	新 題號	題項內容	外在 因素	內在 因素	學生 因素	α 值
C9	C6	學校運動器材數量充足	.778			.86
C10	C7	學校主管支持且重視體育教學	.759			
C11	C8	其他老師的經驗交流與協助	.755			
C8	C9	學校運動設施設備完善	.731			
C7	C10	教材內容難度適中	.432			
C3	C1	教師的教學能力佳		.891		.82
C1	C2	教師的教學方法有效		.872		
C2	C3	教師的教學經驗豐富		.856		
C4	C4	教師的身心狀況佳		.749		
C6	C5	教師全心全力投入教學工作		.459		
C12	C11	教師的運氣好			.883	.77
C13	C12	學生的素質好			.766	
C14	C13	學生努力學習			.720	
C15	C14	學生具備學習新教材內容的知識與技能			.536	

表 3-5-11 教學成功歸因分量表因素相關矩陣

因素項目	內在因素	外在因素	學生因素
內在因素	--	.50	.18
外在因素		--	.42
學生因素			--

四、教學失敗歸因分量表

(一) 項目分析

首先，遺漏值檢驗結果，未見遺漏值超過 3 者，顯示所有題項對受試者而言無填答困難疑慮，均予保留。其次，決斷值檢驗結果，各題項 CR 值介於 10.50~20.69 之間，均超過 3 且達顯著水準，顯示各題項具極佳之鑑別力。再就各題項與分量表之相關觀之，各題項與排除該題項後分量表總分之間均具有 $p < .05$ 的顯著相關，且相關值皆達 .30 以上，故保留原十五個題項進行後續之信效度分析。項目分析結果如表 3-5-12。

表 3-5-12 教學失敗歸因分量表之項目分析結果

題號	決斷值 (CR)	與分量表 相關值	處理 結果	題號	決斷值 (CR)	與分量表 相關值	處理 結果
1	12.15*	.61*	保留	9	20.69*	.72*	保留
2	15.29*	.70*	保留	10	15.22*	.60*	保留
3	16.29*	.69*	保留	11	14.79*	.64*	保留
4	15.68*	.68*	保留	12	10.50*	.46*	保留
5	14.05*	.64*	保留	13	12.78*	.55*	保留
6	14.69*	.62*	保留	14	14.60*	.61*	保留
7	13.95*	.67*	保留	15	14.99*	.66*	保留
8	20.14*	.72*	保留				

註：* $p < .05$

（二）信效度分析

在效度分析部分，本分量表在未刪除任一題項時之取樣適切性量數(KMO)為.88 且 Bartlett 球形檢定達 $p < .001$ 顯著水準，其總解釋變異量為 62.60%。進一步檢視各題項共同性，結果發現，「D5 體育教師不具備術科教學能力」題項之共同性為.474，不及.50，故予以刪除。刪除該題項後之 KMO 為.87，Bartlett 球形檢定仍達 $p < .001$ 顯著水準，且各題項之共同性均高於.50（詳見附錄三之四），刪題後之總解釋變異量提高為 64.09%。合計抽取三個因素，除「D12 教師的運氣差」一項與原設定構面不符外，餘各題項所屬因素大致與其題意相符，基於教師運氣好壞與學生多有關連，故認可其歸屬該因素，不予刪除；依序命名為「內在因素」、「外在因素」和「學生因素」等，其因素負荷量如表 3-5-13。

表 3-5-13 教學失敗歸因分量表之因素分析與 Cronbachs' α 分析結果

原 題號	新 題號	題項內容	內在 因素	外在 因素	學生 因素	α 值
D3	D1	教師的教學能力差	.913			
D1	D2	教師的教學方法不當	.911			
D2	D3	教師的教學經驗不足	.836			.87
D4	D4	教師的身心狀況不佳	.779			
D6	D5	教師未全心全力投入教學工作	.626			
D9	D6	學校運動器材數量不足		.931		
D8	D7	學校運動設施設備不完善		.920		
D10	D8	學校主管不重視體育教學		.878		.84
D11	D9	缺少其他老師的經驗交流與協助		.550		
D7	D10	教材內容難度太高		.449		
D13	D11	學生的素質差			.935	
D12	D12	教師的運氣差			.867	.78
D15	D13	學生學習新教材內容所需的知識與技能不足			.510	
D14	D14	學生不努力學習			.504	

在因素間相關情形方面，各因素兩兩之間均具有中度相關，如表 3-5-14 所示。此外，在信度方面，本分量表刪除部分題項後之整體 Cronbachs' α 值為 .89，三個因素個別的 Cronbachs' α 值分別為 .87、.84 和 .78，各因素所含題項間之內部一致性佳。整體而言，教學失敗歸因分量表在刪除部分題項後，具有良好的效度及可接受之信度水準。

表 3-5-14 教學失敗歸因分量表因素相關矩陣

因素項目	內在因素	外在因素	學生因素
內在因素	--	.53	.38
外在因素		--	.55
學生因素			--

五、教學自我效能分量表

（一）項目分析

首先，遺漏值檢驗結果，未見遺漏值超過 3 者，顯示所有題項對受試者而言無填答困難疑慮，均予保留。其次，決斷值檢驗結果，各題項 CR 值介於 9.86~17.49 之間，均超過 3 且達顯著水準，顯示各題項具極佳之鑑別力。再就各題項與分量表之相關觀之，各題項與排除該題項後分量表總分之間均具有 $p < .05$ 的顯著相關，且相關值皆達 .30 以上，故保留原所有題項進行後續之信效度分析。項目分析結果如表 3-5-15。

（二）信效度分析

在效度分析部分，本分量表在未刪除任一題項時之取樣適切性量數(KMO)為 .95 且 Bartlett 球形檢定達 $p < .001$ 顯著水準，其總解釋變異量為 47.58%。進一步檢視各題項共同性，結果發現，「E10 我擅於實施多元評量（如觀察、紙筆、口頭

、表演等)」、「E13 學校中的不當措施無損於我的教學成效」、「E14 我的教學能改變社會不良價值觀對學生的影響」、「E15 無論學生素質如何，我的教學均可適性地發揮效力」以及「E22 我認爲我對學生的影響遠勝於運動明星」等題項之共同性均不及.50，故逐一刪除之。刪除此五個題項後之 KMO 爲.94，Bartlett 球形檢定仍達 $p < .001$ 顯著水準，各題項之共同性均高於.50（詳見附錄三之五），刪題後之總解釋變異量提高爲 53.17%。合計抽取兩個因素，且各題項所屬因素與其題意相符，無刪題必要，分別命名爲「個人教學效能」和「一般教學效能」，其因素負荷量如表 3-5-16 所示。在因素間相關情形方面，個人教學效能和一般教學效能兩因素間具有高度相關($r=.78$)。在信度方面，刪除部分題項後之整體 Cronbachs' α 值爲.93，兩個因素 Cronbachs' α 值爲.90 和.87。整體而言，教學自我效能分量表在刪除部分題項後，具有良好的效度和極佳之信度水準。

表 3-5-15 教學自我效能分量表之項目分析結果

題號	決斷值 (CR)	與分量表 相關值	處理 結果	題號	決斷值 (CR)	與分量表 相關值	處理 結果
1	13.12*	.65*	保留	12	15.54*	.66*	保留
2	15.79*	.71*	保留	13	9.86*	.50*	保留
3	14.83*	.63*	保留	14	13.05*	.59*	保留
4	15.54*	.67*	保留	15	17.01*	.69*	保留
5	13.95*	.63*	保留	16	14.94*	.66*	保留
6	14.73*	.68*	保留	17	11.97*	.54*	保留
7	16.68*	.67*	保留	18	10.35*	.53*	保留
8	17.49*	.72*	保留	19	11.69*	.53*	保留
9	16.58*	.70*	保留	20	14.74*	.68*	保留
10	14.34*	.58*	保留	21	13.91*	.64*	保留
11	17.30*	.72*	保留	22	11.81*	.52*	保留

註：* $p < .05$

表 3-5-16 教學自我效能分量表之因素分析與 Cronbachs' α 分析結果

原 題號	新 題號	題項內容	個人教 學效能	一般教 學效能	α 值
E3	E1	我能勝任各項運動技能的指導與教學工作	.829		.90
E5	E2	我能有效執行課室管理	.760		
E11	E3	我擅於運用各種不同教學方法激發學生學習興趣	.746		
E6	E4	我能營造和諧愉快的學習氣氛	.716		
E8	E5	我能了解學生個別差異並因材施教	.709		
E9	E6	我擅於運用各種教具、器材、設備來實施體育教學	.702		
E1	E7	我能充分了解並掌握學生的學習特性	.682		
E7	E8	我能和學生分享彼此的經驗，以促進師生感情交流	.576		
E2	E9	我的教學法能夠提高學生的學習效果		.829	
E19	E10	只要我認真教學，學生都能有所進步		.806	.87
E17	E11	只要學生努力學習，體育教學就能事半功倍		.792	
E4	E12	我對學生的學習成就有正面的影響力		.768	
E18	E13	學習較緩慢學生經補救教學後仍能趕上教學進度		.745	
E16	E14	只要教材教法適合學生的能力，教學就能發揮成效		.662	
E12	E15	我的教學能有效導正學生錯誤的運動觀念		.589	
E20	E16	我的教學可以讓學生在快樂中學習		.495	
E21	E17	我的教學有助於學生具備正確的運動知能		.432	

參、正式施測

本研究之預試問卷業經項目方析和信效度考驗，刪除不合適題項後，重新編製成正式問卷（如附錄四）。而正式問卷施測於民國九十九年六月一日至十五日進行，施測方式係依選定之受試對象寄發問卷，並附上回郵信封，請其填寫完畢後儘速寄回。合計發出問卷 650 份，截至六月三十日止，計回收 490 份，回收率未達 80%；遂由研究者針對未將問卷寄回之受試對象，於民國九十九年七月一至五日再次寄發問卷，並以電話方式直接聯繫及請託；計再回收 102 份，總計回收 592 份，回收率達 91.08%。

回收之問卷，經過初步整理後，凡問卷中有任一題項未作答、填答結果模糊、錯誤或順序規律者，以及檢查題填答錯誤者，一律視為廢卷。最後得有效問卷 571 份，廢卷 21 份，有效率為 96.45%。經統計有效問卷之教師個人背景變項資料如表 3-5-17。

在問卷內部一致性方面，各分量表之整體 cronbach's α 依序為：自我概念分量表.94、教學信念分量表.89、教學成功歸因分量表.83、教學失敗歸因分量表.89、教學自我效能分量表.92，均達極佳之信度水準。

表 3-5-17 受試對象個人背景變項資料統計表

變項	組別	人數	百分比 (%)
教師特質			
性別	男	335	58.7%
	女	236	41.3%
年齡	30 歲以下	153	26.8%
	31~40 年	276	48.3%
	41~50 年	95	16.6%
	51 歲以上	47	8.2%
任教年資	5 年以內	189	33.1%
	6~10 年	175	30.6%
	11~15 年	81	14.2%
	16~20 年	64	11.2%
	21 年以上	62	10.9%
教育程度	大學(專)	393	68.8%
	研究所以上	178	31.2%
擔任職務	專任教師	143	25.0%
	兼任導師職務	78	13.7%
	兼任行政職務	292	51.1%
	兼任運動教練	58	10.2%

表 3-5-17 受試對象個人背景變項資料統計表（續）

變項	組別	人數	百分比（%）
教學環境			
任教地區	城市地區	211	37.0%
	鄉鎮地區	229	40.1%
	偏遠地區	131	22.9%
學校規模	12 班(含)以下	142	24.9%
	13~24 班	122	21.4%
	25~48 班	170	29.8%
	49 班以上	137	24.0%

第六節 資料處理

本研究係以問卷調查方式，進行資料蒐集。俟問卷回收後，隨即將所有資料逐一檢視、編碼，並登錄於電腦檔案中，再透過 SPSS15.0 和 LISREL8.80 之統計軟體進行資料的描述、分析與考驗，並以 $\alpha = .05$ 為顯著水準。本研究依照各研究目的與課題，所使用的統計方法詳述如下：

（一）描述統計

利用次數分配、平均數與標準差等描述統計方法，來了解各題目的填答情形，做為題目分析的參考，並藉以分析國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因及教學自我效能等方面之現況。

（二）項目分析、因素分析與信度分析

利用項目分析、因素分析與信度分析，進行問卷題目的分析，做為題目刪改的參考。其中，項目分析目的在考驗各題目之鑑別度，因素分析目的在檢視各分

量表之建構效度，信度分析目的在檢測各分量表及各構面之可靠性與穩定性。

（三）多變量變異數分析

以多變項變異數分析(MANOVA)，考驗不同背景變項國中體育教師在教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因及教學自我效能各構面上之差異情形。若達顯著水準($p < .05$)，則以薛費法(Scheffe' Method)進行事後比較，以釐清各組間之差異情形。

（四）相關分析

分別以教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因及教學自我效能各構面為變項，先透過皮爾遜(Pearson)積差相關分析法，了解教師自我概念各構面與教學信念各構面、教學成敗歸因各構面、教學自我效能各構面之相關程度、教師各構面教學信念與教學成敗歸因各構面、教學自我效能各構面之相關程度、以及教師教學成敗歸因各構面與教學自我效能各構面之相關程度；其後，再採典型相關分析法(Canonical Correlation Analysis)，進一步探究前述各變項間之影響關係。

（五）多元迴歸分析

目的在探討教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因對教學自我效能的預測力，乃以教師自我概念各構面、教學信念各構面、教學成敗歸因各構面為自變項，教師整體教學自我效能以及個人教學效能、一般教學效能兩構面為依變項，進行多元迴歸分析。在進行迴歸分析前，先確認容忍度(Tolerance)均未小於 0.1，以及變異數膨脹係數(Variance inflation factor [VIF])均未大於 10，顯示變項間無多元共線性的現象存在。

（六）結構方程模式

結構方程模式(Structural equation modeling, SEM) 是一種用來處理因果關係模式的統計方法(陳正昌、程炳林、陳新豐、劉子鍵, 2009)，它涉及結構化(Structural)

、假設等式(Equation) 與模型分析(Modeling)。基本上，結構方程模式主要在測量兩種類型之模式，一為測量模式(measurement modeling)，此模式旨在說明觀察變數與潛在變數之測量；另一為結構模式(structural modeling)，此模式旨在辨認潛在變數之間的因果關係。本研究所使用之模式為結構模式，旨在檢證本研究所提出之潛在變項（自我概念、教學信念、教學成敗歸因、教學自我效能）結構關係模式之適配性。

第四章 結果分析與討論

本章將依照研究目的與課題，以及研究待答問題，就所得之研究結果逐一進行分析與討論，共分五節。第一節自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能之現況分析，第二節自我概念、教學信念、教學成敗歸因及教學自我效能在教師特質與教學環境上之差異分析，第三節自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能之相關分析，第四節自我概念、教學信念、教學成敗歸因對教學自我效能之預測力分析，以及第五節自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能之影響路徑分析。

第一節 國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因 及其教學自我效能之現況分析

本研究所設計之調查問卷採五點量表，各題項以五分至一分表示符合程度。得分越高，表示在自我概念或教學信念上越具該項特徵，或表示在教學成敗歸因中越傾向於以該項因素來解釋教學成功與失敗的原因，或表示在教學自我效能中越具有該項教學效能特徵；反之，則表示其越不具有該項自我概念、教學信念或教學效能的特徵，或是越不傾向以該項因素來解釋教學成敗的原因。以下即分別就國中體育教師之自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能四部分，說明其現況，並針對結果進行綜合討論。

壹、國中體育教師自我概念之現況分析

國中體育教師在整體自我概念及其各構面上所呈現之描述性結果，如表 4-1-1 所示。由表中數據資料可知，除「生理自我」構面的每題平均得分低於 4 分外（M

=3.87)，其餘構面均超過 4 分，且均高於整體自我概念的平均得分（ $M=4.09$ ），其中又以「道德自我」構面的平均得分最高（ $M=4.23$ ）。

進一步就個別題項分析發現（如附錄五之一），國中體育教師普遍自認為人誠實，光明正大（ $M=4.31$ ），能和比自己優秀的人共事，並向他學習（ $M=4.30$ ），而且有信心能扮演好體育教師的角色（ $M=4.30$ ），惟對於自己的身材不甚滿意（ $M=3.64$ ）。

表 4-1-1 國中體育教師自我概念之現況分析表

構面	人數	題數	總分平均數	標準差	題項平均數	排序
生理自我	571	5	19.35	3.03	3.87	5
心理自我	571	4	16.38	2.00	4.10	4
社會自我	571	5	20.56	2.48	4.11	3
道德自我	571	5	21.16	2.61	4.23	1
理想自我	571	5	20.63	2.72	4.13	2
整體自我概念	571	24	98.09	10.60	4.09	

貳、國中體育教師教學信念之現況分析

國中體育教師在整體教學信念及其各構面上所呈現之描述性結果，如表 4-1-2 所示。由表中數據資料可知，除「知識與課程」構面的每題平均得分低於 4 分外（ $M=3.83$ ），其餘構面均超過 4 分，其中又以「學生差異」構面的平均得分最高（ $M=4.31$ ），「師生互動」構面次之（ $M=4.29$ ），整體而言，國中體育教師普遍具有高度的教學信念特徵（ $M=4.15$ ）。

進一步就個別題項分析發現（如附錄五之二），國中體育教師普遍傾向認同體育教師應具有幽默感（ $M=4.41$ ），應和學生建立真誠、信賴的親近關係（ $M=4.39$ ），能與學生互相討論，營造良好的學習氣氛（ $M=4.39$ ），是教學者，也是最佳輔

導者 ($M=4.36$)，能了解學生的個別差異，並因材施教 ($M=4.36$)，也能提供學生均等的學習機會 ($M=4.35$)；惟較不認同學生對教師所傳授的知識抱持質疑與批判的態度 ($M=3.29$)，不過此題項標準差甚大 ($SD=.97$)，顯見教師們對此看法相當紛歧。

表 4-1-2 國中體育教師教學信念之現況分析表

構面	人數	題數	總分平均數	標準差	題項平均數	排序
知識與課程	571	5	19.14	2.50	3.83	4
師生互動	571	5	21.44	2.38	4.29	2
教師角色	571	5	20.92	2.22	4.18	3
學生差異	571	5	21.53	2.54	4.31	1
整體教學信念	571	20	83.03	7.62	4.15	

參、國中體育教師教學成敗歸因之現況分析

教學成敗歸因包括教學成功歸因與教學失敗歸因兩部分，以下分別就此二部分說明其現況：

一、教學成功歸因之現況分析

國中體育教師在整體教學成功歸因及其各構面上所呈現之描述性結果，如表 4-1-3 所示。由表中數據資料可知，「內在因素」構面的每題平均得分最高 ($M=4.07$)，「外在構面」次之 ($M=3.98$)，「學生因素」構面最低 ($M=3.37$)。由此可知，國中體育教師傾向將教學成功歸因於內在因素，較不傾向歸因於學生因素。

進一步就個別題項分析發現（如附錄五之三），國中體育教師大都傾向於認為教學成功是因為教師全心全力投入教學工作 ($M=4.35$)，以及學生努力學習 (M

=4.13)；但是非常不認同教學成功是因為教師的運氣好 ($M=2.32$)，也不認為是學生素質好 ($M=3.13$) 的關係，不過這兩個題項標準差均高出其他題項甚多 ($SD=1.04$ ， $SD=.95$)，顯然教師們在這兩個題項上的看法相當歧異。

表 4-1-3 國中體育教師教學成功歸因之現況分析表

構面	人數	題數	總分平均數	標準差	題項平均數	排序
內在因素	571	5	20.33	2.57	4.07	1
外在因素	571	5	19.93	2.75	3.98	2
學生因素	571	4	13.46	2.24	3.37	3
整體成功歸因	571	14	53.72	5.79	3.84	

二、教學失敗歸因之現況分析

國中體育教師在整體教學成功歸因及其各構面上所呈現之描述性結果，如表 4-1-4 所示。由表中數據資料可知，「內在因素」構面的每題平均得分最高 ($M=3.48$)，「外在構面」次之 ($M=3.39$)，「學生因素」構面最低 ($M=2.81$)。由此可知，國中體育教師傾向將教學失敗歸因於內在因素，較不傾向歸因於學生因素。

表 4-1-4 國中體育教師教學失敗歸因之現況分析表

構面	人數	題數	總分平均數	標準差	題項平均數	排序
內在因素	571	5	17.39	3.59	3.48	1
外在因素	571	5	16.96	3.55	3.39	2
學生因素	571	4	11.25	2.85	2.81	3
整體失敗歸因	571	14	45.61	8.13	3.26	

進一步就個別題項分析發現（如附錄五之四），國中體育教師大都傾向於認為教學失敗是因為教師未全心全力投入教學工作（ $M=3.70$ ），以及教師的教學方法不當（ $M=3.54$ ）和學校主管不重視體育教學（ $M=3.51$ ）；但是非常不認同教學失敗是因為教師的運氣差（ $M=2.15$ ），也不認為是因為學生素質差（ $M=2.53$ ）。值得注意的，教學失敗歸因所有題項的標準差普遍偏高，顯然教師們在教學失敗歸因上的看法歧異。

肆、國中體育教師教學自我效能之現況分析

國中體育教師在整體教學自我效能及其各構面上所呈現之描述性結果，如表 4-1-5 所示。由表中數據資料可知，整體教學自我效能及其「個人教學效能」與「一般教學效能」兩構面的平均得分均高於 4 分，且二者差距甚微。顯示國中體育教師普遍具有高度的效能感，且對自己的體育教學能力和技能頗具自信，對於自己的教學能正面改變或影響學生也充滿信心。

進一步就個別題項分析發現（如附錄五之五），國中體育教師普遍自認能和學生分享彼此的經驗，促進師生感情交流（ $M=4.17$ ），教學有助於學生具備正確的運動知能（ $M=4.36$ ），並認為只要學生努力學習，教學就能事半功倍（ $M=4.16$ ）；但對於學習較緩慢學生經補救教學後仍能趕上教學進度（ $M=3.89$ ），以及能勝任各項運動技能的指導與教學工作（ $M=3.93$ ）等，比較沒有信心。

表 4-1-5 國中體育教師教學自我效能之現況分析表

構面	人數	題數	總分平均數	標準差	題項平均數	排序
個人教學效能	571	8	32.46	3.42	4.05	2
一般教學效能	571	9	36.57	3.65	4.06	1
整體教學效能	571	17	69.03	6.67	4.06	

伍、綜合討論

本節旨在分析目前國中體育教師在自我概念、教學信念、教學成敗歸因及其教學自我效能上的整體情形。以下分別針對前述國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能等部分之現況分析結果，進行綜合討論：

一、國中體育教師自我概念的現況

由前述研究結果得知，國中體育教師的整體自我概念呈現正面而積極的取向，其中又以道德自我構面的平均得分最高，其後依序是理想自我、社會自我和心理自我等構面，生理自我構面平均得分最低。顯示國中體育教師對於自我道德控制、以及對自我道德價值、事情對錯的判斷有較高的自我概念，但是對於自己外貌、舉止動作、身體健康狀況及體能狀況等方面則略感不滿意；其他包括教師對自我能力、價值評價有關的心理自我概念、與他人交往時的勝任感與價值感有關的社會自我概念、以及對自己期許和抱負有關的理想自我概念等方面之平均得分雖略低於道德自我概念，仍高於整體自我概念之平均得分，顯示國中體育教師在心理自我、社會自我和理想自我等構面亦呈現正向、進步的傾向。進一步分析發現，教師們普遍自認為人誠實，光明正大，是個奉公守法且信守承諾的人；能和自己優秀的人共事，並向他學習，也樂於幫助他人解決難題；而且有信心能扮演好體育教師的角色；但是，對於自己的身材和體能狀況不甚滿意。

在相關研究方面，本研究發現國中體育教師自我概念普遍呈現正面而積極的取向，且以道德自我構面的自我概念較高，此結果與江國樑（2000）針對高屏澎地區國小教師的研究完全一致，其研究指出，國小教師呈現高度的自我概念，且教師們對於事物對錯的看法、道德的認知、價值的判斷和道德控制等方面有較高的自我概念。其他如林亨華（2003）、陳麗貞（2009）和謝曉君（2009）等人的研究發現與本研究結果異同互見，同者，諸研究一致發現國中、小教師的整體自我

概念均呈進步、正向的傾向；異者，林亨華（2003）研究發現國中教師在教學態度構面的自我概念較高，陳麗貞（2009）研究發現高雄市國小教師在家庭自我構面的自我概念最高，而謝曉君（2009）研究則發現彰化縣國小教師在社會自我構面的自我概念最高。

在研究意涵方面，Cross(1986)指出自我概念較低者會限制學習新的嘗試，會覺得自己的學習能力不足以應付新的學習，而傾向於保守的學習方式，不敢嘗試新的學習，缺乏追求成功的動機；Rowland(1986)則發現自我概念較高者比較低者流露出比較有自信、肯定自己的學習能力，並且有較高的成就動機。由此可知，教師自我概念的高低勢必影響其對自我的信心以及怯於新的學習。而國中體育教師顯現出高度的自我概念，表示教師們對自我各方面極具信心，並勇於面對新的挑戰與嘗試新事物的學習。這對推動九年一貫新課程無非是一大利多，亦為體育課程改革注入一劑強心針。此外，國中體育教師對於道德方面有較高的自我概念，此正符合社會各界對為人師表者高道德標準的要求與期待。不過，由於體育教師在正式踏入教職工作後，因心繫教學、行政或代表隊訓練而疏於持續運動，使得身材、體能與健康狀況不如此往的情況。甚者，許多體育教師有喝酒、抽煙等不良習慣，亦是導致身材走樣、體能下降以及健康亮紅燈的現象，值得關注。

二、國中體育教師教學信念的現況

由前述研究結果得知，國中體育教師在整體教學信念及其各構面上均具有高度的信念特徵，其中又以學生差異構面的平均得分最高，師生互動構面次之，知識與課程構面最低。整體而言，國中體育教師的教學信念普遍具進步取向。進一步分析發現，教師們大都傾向認同體育教師應具有幽默感，應和學生建立真誠、信賴的親近關係；能與學生互相討論，營造良好的學習氣氛；能了解學生的個別差異，並因材施教，也能提供學生均等的學習機會；是教學者，也是最佳輔導者；惟較不認同學生對教師所傳授的知識抱持質疑與批判的態度，不過教師們對此

看法相當紛歧。

在相關研究方面，本研究發現國中體育教師傾向於進步的教學信念特徵，此結果與王郁華（1996）、廖居治（2000）、童帥薇（2004）以及陳麗綾和葉國樑（2004）等人針對國中教師的研究結果一致，其發現國中教師對教學工作的信念傾向堅定而滿意，且無論在整體教學信念及各構面上均傾向進步取向。此外，本研究發現國中體育教師在學生差異和師生互動兩構面具較高的信念特徵，而在知識與課程構面具較低的信念特徵。此結果與劉雅鈞（2004）的研究結果頗為相似，其研究指出國小教師在班級氣氛、學生個別差異、親師生互動關係等構面的教學信念均屬進步程度，惟知識與課程的本質構面屬普通程度。進一步就體育教師而言，陳麗綾和葉國樑（2004）研究發現國中健康與體育領域教師在營造良好學習氣氛具較高的信念特徵；沈連魁（2008）研究指出幼兒體能教師在師生關係構面上有較高的信念特徵；蕭秋祺（2009）研究則發現國中體育教師在教學氣氛和學生差異與潛力兩構面的信念特徵頗高。

在研究意涵方面，Cronin (1986)指出在教育改革過程中，新的教育措施或教育方法是否順利達成預期效果，與教師的教學信念有關。時值實施九年一貫新課程之際，教學實務是一切教育改革的第一線，教師因應九年一貫課程的衝擊，教師的教學信念成為落實課程精神的關鍵（陳金萍，2003）；如果教師仍持有保守、傳統的信念系統而扭曲或抗拒新做法，則新課程的實施自然無法達成預期效果。而體育與健康合併為一個共同學習領域，始為新課程變革的一環，殆無疑義，國中體育教師為新課程的第一線執行者，更無庸置疑。是以，國中體育教師無論是整體教學信念或各構面教學信念均呈現進步而積極的取向，著實讓新課程的變革與實施更添信心，也更具效益。此外，國中體育教師在營造良好氣氛以及了解並重視學生個別差異等方面呈現較高的信念特徵，此正反映了體育科的兩個主要獨特性；其一，體育課以活動為主，師生及同學間的互動較為頻繁，因而體育教師必須與學生建立親近關係，並營造良好的學習氣氛，使得教學活動得以順利推展；其二，體育課側重運動的指導技術，它強調的是重視學生的個別差異，整個體育

教學的終極目標則是在達到每位學習者都能的境界（教育部，2000）。

三、國中體育教師教學成敗歸因的現況

由前述研究結果得知，國中體育教師對於教學成功與教學失敗的歸因一致較傾向於認為教師的教學能力、努力教學、經驗與身心狀況等內在因素，以及教材難度、他人協助和器材設備等外在因素，均為教學成敗的重要因素，其中又以內在因素較為重要，而學生素質、能力及運氣等是較不重要的因素。進一步分析發現，教師們大都傾向以教師全心全力投入教學工作，以及學生努力學習，來解釋教學成功的原因；又傾向以教師未全心全力投入教學工作、教師的教學方法不當和學校主管不重視體育教學等，來解釋教學失敗的原因。值得注意的是，教師的運氣好壞被認為是教學成敗最不重要的因素，其次是學生的素質好壞，不過教師們在這兩個因素上的看法相當歧異。

在相關研究方面，前述研究結果與大陸學者谷生華等人（2000）的研究結果近似，但某部分尚有所差異。其研究亦發現中學教師認為能力、努力、身體心境、教材及他人幫助等因素均為教學成敗的重要因素，但是卻發現中學教師將運氣好壞也視為是教學成敗的重要因素之一。此外，國內黃儒傑（2002）、范姜巧儒（2007）和黃春龍（2008）針對國小教師的研究發現與本研究結果則是異同互見，其研究指出國小教師大都傾向於認為學生因素和教師教學因素是影響教學成功的重要原因，而傾向認為教材難度及學生因素是導致教學失敗較重要的原因。其中，國小教師把教學成就歸功教師本身，也歸功學生，此結果與本研究國中體育教師將教學成功主要歸因於「教師全心全力投入教學工作，以及學生努力學習」的結果相仿；不過，國小教師傾向將教學失敗歸咎於外在環境與學生因素，而本研究則發現國中體育教師傾向將教學失敗的主要原因歸於教師本身，其次是學校主管不重視體育教學等外在因素，最不認同將教學失敗歸咎於學生因素。又者，國小教師認為運氣是教學成敗最不重要的因素，這也與本研究結果完全相同。

在研究意涵方面，有研究指出，當教學成功時，教師將原因歸於自己，而失敗時歸諸於外在環境及學生因素，此種現象乃教師為維護其自尊所致（梁茂森，1992）。但也有研究指出，教師傾向於對教學失敗負責，而獎勵學生的成功，此種情形乃是教師策略性的選擇歸因，以符應社會規範，而建立其正面的公共形象，稱為「反自我防衛歸因」（黃儒傑，2001）。由此看來，國中體育教師傾向以教師全心全力投入教學工作，以及學生努力學習，來解釋教學成功的原因；且傾向以教師未全心全力投入教學工作，以及教師的教學方法不當等，來解釋教學失敗的原因。此種情形顯示，國中體育教師可能存在反自我防衛心理，願意為教學成敗負責，也樂於將教學成就歸於學生。此外，就 Weiner 的自我歸因理論而言，將教學成敗歸因於外在、不穩定且不可控制的運氣因素上，並不利於教師的教學表現，而國中體育教師大都認為運氣不是影響教學成敗的主要原因，就此看來，教師們在此觀點上是積極而正向的。

四、國中體育教師教學自我效能的現況

由前述研究結果得知，國中體育教師整體上大都具有高度的教學自我效能感，且對自己的體育教學能力和技能頗具自信，對於自己的教學能正面改變或影響學生也充滿信心。進一步分析發現，教師們最認同自己能和學生分享彼此的經驗，以促進師生感情交流，並且較傾向認同本身的教學有助於學生具備正確的運動知能；但是對於學習較緩慢學生經補救教學後仍能趕上教學進度，以及能勝任各項運動技能的指導與教學工作等，比較沒有信心。

在相關研究方面，本研究發現國中體育教師普遍具有高度的教學自我效能感，此結果大致印證其他以體育教師為對象的研究結果，如林明烜（2002）以中等學校體育教師為對象的研究、張嘉珮（2007）以國小體育教師為對象的研究，以及林國瑞等人（2000）以國小職前體育教師為對象的研究等；不過，也有部分研究發現體育教師的教學自我效能感僅呈中等程度，包括林三維（2006）針對國中

體育教師的研究以及潘義祥（2004）針對國小健康與體育領域教師的研究等。整體看來，儘管相關研究結果未見一致，但體育教師的教學自我效能感大致呈現良好程度，應是可以接受的結論。此外，本研究發現國中體育教師在個人教學效能與一般教學效能兩構面上均呈現高度的知覺程度，且後者略高於前者，兩者相差甚微。此結果與前述其他研究結果大相逕庭，這些研究一致發現體育教師在個人教學效能上的知覺高於一般教學效能。

在研究意涵方面，Lin(2002)指出教師教學自我效能是影響教師教學工作最顯著的心理因素，是教育改革的核心議題，也是提高教學與學校教育品質的關鍵。在國內，九年一貫新課程改革刻正如火如荼展開，當此之時，本研究發現國中體育教師大都具有高度的教學自我效能感，確實讓體育教育改革更具信心，也對體育教學品質提出最佳保證。此外，教師們最認同自己能和學生分享彼此的經驗，以促進師生間的感情交流；顯示體育教師重視與學生之間的關係，但是與學生之間的互動不是上而下的威權式互動，而是強調雙向交流的關懷式互動。另外，或許是因為體育教師較少實施補救教學，因此對於學習較緩慢學生經補救教學後仍能趕上教學進度，比較沒有信心。

第二節 自我概念、教學信念、教學成敗歸因及教學自我效能 在教師特質和教學環境上之差異分析

本研究爲了解不同背景特性國中體育教師在自我概念、教學信念、教學成敗歸因及其教學自我效能上之差異情形，乃根據研究目的與課題，以及相關文獻探討結果，設定教師背景變項包括教師特質與教學環境兩大類，其中教師特質包括性別、年齡、任教年資、教育程度、擔任職務等五個變項，教學環境則包括任教地區及學校規模兩個變項，共計七個背景變項。

本研究係以多變項變異數(MANOVA)分析分別考驗不同背景變項國中體育教師在自我概念、教學信念、教學成敗歸因及教學自我效能各構面上之差異情形，若 Wilk's Λ 達統計顯著水準時($p < .05$)，則進一步以薛費法進行事後比較，藉以獲知各組間之差異情形。茲逐一分析如下：

壹、自我概念在教師特質與教學環境上之差異分析

一、差異性分析結果

不同教師特質及不同教學環境之國中體育教師，在五個自我概念構面上之多變量變異數分析結果，如表 4-2-1 所示。在教師特質方面，性別、年齡、任教年資、教育程度及擔任職務等特質變項在五個構面的自我概念上均沒有顯著差異存在。在教學環境方面，不同任教地區的國中體育教師在五個構面的自我概念上沒有顯著差異，但是不同學校規模的國中體育教師則具有顯著差異($\Lambda = .96, p < .05$)，進一步進行單變量變異數分析，依陳正昌和程炳林（1998）的觀點，此時 α 值應除以依變項個數，即 α 值調整爲 $.05/5 = .01$ ，結果發現，社會自我及理想自我兩個構面均達顯著水準($F_{(3,567)} = 3.80, p < .01$; $F_{(3,567)} = 4.24, p < .01$)；進一步就關聯強度觀之，這兩個構面的關聯強度 η^2 均爲 .02，僅達 Kirk(1995)所提之低度關聯強度($.01 \leq \eta^2$)。

<.059)的標準；再經 Scheffe 法事後比較發現，服務於 49 班以上之國中體育教師在社會自我及理想自我兩個構面的自我概念均高於 12 班以下之國中體育教師。

表 4-2-1 自我概念在教師特質與教學環境上之變異數分析摘要表

多變量				單變量 F 值				
變項類別	變異來源	df	Wilks' Λ	生理自我	心理自我	社會自我	道德自我	理想自我
性別	組間(性別)	1	.99	3.21	.29	3.21	4.64	3.81
1.男	組內(誤差)	569						
2.女	全體	570						
事後比較								
年齡	組間(性別)	3	.97	1.09	.44	1.90	2.52	1.94
1.30 歲以下	組內(誤差)	567						
2.31~40 歲	全體	570						
3.41~50 歲								
4.50 歲以上	事後比較							
任教年資	組間(性別)	4	.96	2.52	.52	.50	1.15	1.82
1.5 年以下	組內(誤差)	566						
2.6~10 年	全體	570						
3.11~15 年								
4.16~20 年								
5.21 年以上	事後比較							
教育程度	組間(性別)	2	.98	.95	2.61	.05	.00	.96
1.專科	組內(誤差)	568						
2.大學	全體	570						
3.研究所	事後比較							
擔任職務	組間(性別)	3	.98	.25	1.33	1.42	.23	.26
1.專任教師	組內(誤差)	567						
2.兼任導師	全體	570						
3.兼任行政								
4.兼任教練	事後比較							
任教地區	組間(性別)	2	.98	.87	.31	2.04	1.46	1.23
1.城市地區	組內(誤差)	568						
2.鄉鎮地區	全體	570						
3.偏遠地區	事後比較							
學校規模	組間(性別)	3	.96*	2.88	1.61	3.80*	1.88	4.24*

1.12 班以下	組內(誤差)	567		
2.13~24 班	全體	570		
3.25~48 班				
4.49 班以上	事後比較		4 > 1	4 > 1

註：* $p < .05$ ；單變量 α 值調整為 $.05/5 = .01$ ，* $p < .01$

二、綜合討論

關於國中體育教師的各構面自我概念在教師特質與教學環境變項上之差異性考驗，研究結果如前述說明，各項假設考驗結果摘錄於表 4-2-2。由表中可知，多數假設並未獲得支持，僅少數假設獲得部分支持。以下即針對前述國中體育教師的自我概念在教師特質與教學環境變項上的差異情形，進行綜合討論：

表 4-2-2 假設一之考驗結果

假設項目	考驗結果
1-1：各構面自我概念因性別的不同而有顯著差異。	不支持
1-2：各構面自我概念因年齡的不同而有顯著差異。	不支持
1-3：各構面自我概念因任教年資的不同而有顯著差異。	不支持
1-4：各構面自我概念因教育程度的不同而有顯著差異。	不支持
1-5：各構面自我概念因擔任職務的不同而有顯著差異。	不支持
1-6：各構面自我概念因任教地區的不同而有顯著差異。	不支持
1-7：各構面自我概念因學校規模的不同而有顯著差異。	部分支持

由前述研究結果得知，在教師特質方面，性別、年齡、任教年資、教育程度及擔任職務等教師特質變項在五個構面的自我概念上均無顯著差異存在。在教學環境方面，不同學校規模的國中體育教師在五個自我概念構面上具有顯著差異，進一步分析發現，服務於 49 班以上之國中體育教師的社會自我和理想自我兩個構

面的自我概念，均高於 12 班以下之國中體育教師；而不同任教地區的國中體育教師在整體自我概念及五個自我概念構面上均無顯著差異。

在相關研究方面，本研究發現服務於 49 班以上之國中體育教師，其社會自我和理想自我兩個構面的自我概念均高於 12 班以下之國中體育教師，顯示學校規模大的國中體育教師對自己的看法、態度、情感和價值等均優於小規模學校教師，特別是在自己與他人交往時所獲得的勝任感、價值感，以及對自己的期許與抱負等方面的自我概念，均顯著高於小學校的國中體育教師。不過，也有研究指出學校規模大小與教師的自我概念並無顯著差異存在（林亨華，2003）；惟該研究以國小教師為對象，是否因研究對象的不同而導致研究結果上的歧異，因無其他相關研究佐證，故無從推知，尚待未來深入研究加以釐清。

在其他未達到顯著差異水準的背景變項方面，本研究發現國中體育教師的自我概念不會因年齡、任教年資、教育程度、擔任職務及任教地區等的不同而有顯著差異，此結果與其他研究異同互見。在年齡與任教年資部分，根據 Chen(1983)的觀點，自我概念非與生俱來的，而是隨著年齡的增長而逐漸形成；由於個體的成熟與經驗的累進，使其有更多能力與他人互動，並在互動中從自我的行為表現與他人的反應，形成自我形象。簡言之，自我概念會隨著年齡的增長而更加明確、穩定（洪若河，1995；陳美芬，1996；陳慶福、鍾寶珠，1998）；許多研究也證實教師年齡越長，自我概念越高（王藝蓉，1996；林亨華，2003；陳麗貞，2009；謝曉君，2009），且任教年資越高，其自我概念也隨之越高（王藝蓉，1996；江國樑，2003；林亨華，2003；陳麗貞，2009；謝曉君，2009；Workman et al., 1986），惟本研究結果卻發現教師的年齡以及任教年資與自我概念均無顯著差異存在，此情形顯然與相關理論觀點及諸多實證研究結果大相逕庭，由此可以窺知，國中體育教師在擔任教職之前，自我概念已趨於穩定，即使隨著年齡增長與執教經驗的累進，修正幅度也不至於出現顯著差異。在教育程度部分，國內多數研究指出教師的教育程度與自我概念有顯著差異存在，其中陳麗貞（2009）與謝曉君（2009）的研究發現具研究所學歷教師的自我概念高於其他學歷教師，而林亨華（2003）

）的研究發現專科畢業教師的自我概念高於大學畢業教師，儘管如此，亦有若干研究呼應本研究結果，即不同教育程度的教師在自我概念上無顯著差異（王藝蓉，1996；Sparks & Lipka, 1992）；由此可知，國中體育教師的自我概念並不會因為教育程度的高低而有顯著的不同。在擔任職務部分，依照自我概念形成與發展的觀點，自我概念受他人及外在環境影響甚鉅，教師因擔任不同職務而接觸不同人事物，其自我概念勢必有所差異，林亨華（2003）的研究即發現擔任不同職務教師在某些構面的自我概念會有顯著差異；不過本研究則發現擔任不同職務的國中體育教師，其自我概念並無顯著差異；此結果也與江國樑（2003）、陳麗貞（2009）以及謝曉君（2009）等人的研究結果一致，顯示國中體育教師的自我概念並不會因為擔任不同職務而有明顯的不同。在任教地區部分，Lerner 和 Shea(1982)指出自我概念會根據對環境的反應而有穩定的修改；Burns(1988)也認為在不同環境下，他人對自己採取不同的反應，也會造成不同的自我概念；許多研究即證實了教師所處地區環境不同，也會形成不同的自我概念（王藝蓉，1996；林亨華，2003）；惟本研究與江國樑（2003）的研究則均發現不同任教地區教師的自我概念沒有顯著差異，表示國中體育教師的自我概念並不會因為任教地區的不同而有差異。總體而言，不管是從理論的觀點，抑或是根據實證研究的結果，年齡、任教年資、教育程度、擔任職務與任教地區等確實是影響自我概念的重要因素，然而本研究的結果卻未與之呼應，甚或相悖，其因為何，唯待未來進一步研究始能獲知。

貳、教學信念在教師特質與教學環境上之差異分析

一、差異性分析結果

不同教師特質及不同教學環境之國中體育教師，在四個教學信念構面上之多變量變異數分析結果，如表 4-2-3 所示。在教師特質方面，僅不同性別之國中體育教師在四個構面的教學信念上有顯著差異($\Lambda=.94$, $p<.05$)，其餘包括年齡、任教

年資、教育程度及擔任職務等特質變項則均沒有顯著差異存在；進一步進行單變量變異數分析，此時 α 值調整為 $.05/4=.0125$ ，結果僅知識與課程構面達顯著水準($F_{(1,569)}=24.29$ ， $p<.0125$)； η^2 為.04，達低度關聯強度標準；再從男、女性教師在此構面上的平均得分來看，男性國中體育教師在知識與課程構面的教學信念高於女性國中體育教師($3.91>3.71$)。

在教學環境方面，不同任教地區的國中體育教師在四個構面的教學信念上沒有顯著差異($p>.05$)，但是不同學校規模的國中體育教師在四個構面的教學信念上則具有顯著差異($\Lambda=.95$ ， $p<.05$)，進一步進行單變量變異數分析，結果發現僅師生互動構面達顯著水準($F_{(3,567)}=5.58$ ， $p<.0125$)；關聯強度 η^2 為.03，僅達低度關聯強度標準；再經 Scheffe 法事後比較發現，服務於 25~48 班以及服務於 49 班以上之國中體育教師在師生互動構面的教學信念均高於 12 班以下之國中體育教師。

表 4-2-3 教學信念在教師特質與教學環境上之變異數分析摘要表

多變量				單變量 F 值			
變項類別	變異來源	df	Wilks' Λ	知識與課程	師生互動	教師角色	學生差異
性別	組間(性別)	1	.94*	24.29*	.11	.54	.16
1.男	組內(誤差)	569					
2.女	全體	570					
	事後比較			1>2			
年齡	組間(性別)	3	.98	.09	1.44	.64	.53
1.30 歲以下	組內(誤差)	567					
2.31~40 歲	全體	570					
3.41~50 歲							
4.50 歲以上	事後比較						
任教年資	組間(性別)	4	.97	.19	1.32	.28	.17
1.5 年以下	組內(誤差)	566					
2.6~10 年	全體	570					
3.11~15 年							
4.16~20 年							
5.21 年以上	事後比較						
教育程度	組間(性別)	2	.99	.47	.15	.13	1.03
1.專科	組內(誤差)	568					

2.大學	全體	570					
3.研究所	事後比較						
擔任職務	組間(性別)	3	.97	2.02	.79	.23	1.77
1.專任教師	組內(誤差)	567					
2.兼任導師	全體	570					
3.兼任行政							
4.兼任教練	事後比較						
任教地區	組間(性別)	2	.98	.71	3.24	1.80	1.60
1.城市地區	組內(誤差)	568					
2.鄉鎮地區	全體	570					
3.偏遠地區	事後比較						
學校規模	組間(性別)	3	.95*	.07	5.58*	3.10	2.50
1.12 班以下	組內(誤差)	567					
2.13~24 班	全體	570					
3.25~48 班							
4.49 班以上	事後比較				3,4 > 1		

註：* $p < .05$ ；單變量 α 值調整為 $.05/4 = .0125$ ，* $p < .0125$ 。

二、綜合討論

關於國中體育教師的各構面教學信念在教師特質與教學環境變項上之差異性考驗，研究結果如前述說明，各項假設考驗結果摘錄於表 4-2-4。由表中可知，多數假設並未獲得支持，僅少數假設獲得部分支持。以下即針對前述國中體育教師的教學信念在教師特質與教學環境變項上的差異情形，進行綜合討論：

表 4-2-4 假設二之考驗結果

假設項目	考驗結果
2-1：各構面教學信念因性別的不同而有顯著差異。	部分支持
2-2：各構面教學信念因年齡的不同而有顯著差異。	不支持
2-3：各構面教學信念因任教年資的不同而有顯著差異。	不支持
2-4：各構面教學信念因教育程度的不同而有顯著差異。	不支持

2-5：各構面教學信念因擔任職務的不同而有顯著差異。	不支持
2-6：各構面教學信念因任教地區的不同而有顯著差異。	不支持
2-7：各構面教學信念因學校規模的不同而有顯著差異。	部分支持

由前述研究結果得知，在教師特質方面，僅男女國中體育教師在四個構面的教學信念上有顯著差異，且男性國中體育教師在知識與課程構面的教學信念較女性國中體育教師更趨於進步取向，其餘包括年齡、任教年資、教育程度及擔任職務等特質變項在整體教學信念及四個構面的教學信念上均沒有顯著差異存在。在教學環境方面，不同學校規模的國中體育教師在四個構面的教學信念上具有顯著差異，結果發現服務於 25~48 班以及服務於 49 班以上之國中體育教師在師生互動構面的教學信念明顯均較服務於 12 班以下之國中體育教師更趨於進步取向。

在相關研究方面，如前述研究結果，男性國中體育教師在知識與課程構面上的教學信念，明顯較女性國中體育教師趨於進步取向，也就是說，男性國中體育教師比女性國中體育教師更強調知識的個人性、過程性、不確定性、統整性，更傾向於認為知識是思考與推理的過程而不是結果、整體學習勝過片段學習，以及教師應致力於統整各領域知識等。此研究發現與其他相關研究大相逕庭，Reighart(1985)研究發現女準教師在知識與課程構面的教學信念，較男準教師更趨於進步取向；林清財（1990）的研究亦發現女準教師在知識與學習領域上的教育信念，明顯較男準教師更趨於進步取向；黃儒傑（2002）的研究發現女性初任教師比男性初任教師更傾向於認為統整學科主題知識或生活經驗有關知識的重要性，優於有系統、有組織的學科領域知識。其他如湯仁燕（1993）研究發現女性教師在教師角色構面上的教學信念，較男性教師更趨於進步取向；Pohan 與 Aguilar (2001)研究發現女性教師在學生差異構面上的教學信念，明顯高於男性教師。整體而言，有關研究一致指出女性教師在某構面上之教學信念，明顯較男性教師趨於進步取向，然而，本研究則發現男性國中體育教師在知識與課程構面的教學信念

，較女性國中體育教師更趨於進步取向。

此外，本研究發現中型學校國中體育教師的教學信念比小型學校教師更趨於進步取向，而中、大型學校國中體育教師在師生互動構面上的教學信念較小型學校趨於進步取向。許多研究也得到類似的結果（陳火城，2005；張雅筑，2005；張廣義，2005；甄曉蘭、周立勳，2003），亦即大型學校教師具有較高或較趨於進步取向的教學信念。但也有若干研究與本研究結果大異其趣（林亨華，2003；劉盛佑，2009），發現中小型學校教師具有較高或較傾向進步取向的教學信念；此外顏銘志（1995）研究發現小型學校教師在學生差異構面上的教學信念，比大型學校教師更趨於進步取向。值得注意的是，本研究發現學校規模較大的國中體育教師在師生互動構面上的教學信念較小規模學校更趨於進步取向。顯然是大學校班級多、學生多，體育教師平時與學生的互動少，師生關係較淡漠，因此對於與學生建立親近關係、展現幽默感使學生樂於親近，以及營造良好學習氣氛等較為重視；反觀小學校體育教師，班級數與學生數都少，體育教師平時與學生的互動相對較多，易與學生建立親近關係，因此對於師生互動有關事項的重視程度相對較低，做此解釋或可理解。

在其他未達到顯著差異水準的背景變項方面，首先在年齡部分，本研究發現國中體育教師的教學信念不因年齡不同而有顯著差異，此結果黃錦桃（2007）和劉盛佑（2009）的研究相悖，惟二者研究結果亦不一致，前者發現 41 歲以上教師的教學信念普遍高於 40 歲以下教師；而後者發現 40 歲以下的教師在整體教學信念及各構面上均顯著較 51 歲以上教師更趨於進步取向。整體而言，包括本研究在內，有關教師年齡與教學信念之差異分析的研究結果相當歧異。

在任教年資部分，Brousseau, Book, 與 Byers (1988)以及 Brousseau 與 Freeman (1988)的研究指出教師的教學經驗是影響教師教學信念的重要因素之一，資深教師的教學信念會是比較穩定，而新手教師因受真實環境的衝擊，教學信念可能較不穩定。為數甚多的研究即發現教師任教年資與教學信念有顯著差異，且普遍證實了資深教師的教學信念比資淺教師更趨於進步取向（林亨華，2003；沈連魁，2008

；馮綉雯，2002；陳火城，2005；黃儒傑，2002；黃錦桃，2007；張雅筑，2005；鍾佳穎，2003）。儘管本研究結果與甚多研究不一致，但也呼應了若干研究（廖居治，2000；蕭秋祺，2009）；其中蕭秋祺（2009）同樣以國中體育教師為對象，其結果與本研究完全相符，顯示國中體育教師的教學信念在從事教職工作前已然穩定，並不會隨著教學經驗的累進，而有較大的變動。

在教育程度部分，本研究發現國中體育教師的教學信念不因教育程度不同而有顯著差異，以往諸多研究也有類似的結果（王秀惠、蔣佳玲，2004；孫露華，2004；馮綉雯，2002；陳火城，2005；廖居治，2000；蘇益生，2004），但也與許多研究不一致（黃錦桃，2007；楊鯉榕，2006；鄭雅如，2007；劉盛佑，2009），顯然有關此議題之研究結果未見一致。不過，從本研究結果可知，國中體育教師無論是具大學或專科學歷，或具研究所以上學歷，其教學信念取向大體上頗為近似，差異不大。

在擔任職務部分，本研究發現國中體育教師的教學信念不因擔任的職務不同而有顯著差異，此結果與許多研究結果一致（王秀惠、蔣佳玲，2004；林亨華，2003；陳火城，2005；黃儒傑，2002；孫露華，2004；蘇益生，2004；廖居治，2000）；但也與諸多研究結果相左（林亨華，2003；馮綉雯，2002；黃錦桃，2007；張廣義，2005；甄曉蘭、周立勳、洪美齡，2003；甄曉蘭、周立勳，2003；蕭秋祺，2009）。整體而言，國中體育教師不管擔任何種職務，其彼此間的教學信念取向頗為類似。

在任教地區部分，藍雪瑛（1995）指出教師所處的學校縣市對教師信念的影響不大，反而是學校社區環境的特質可能使教師教學信念的推展產生困難，如注重升學、家長聯繫不易或家長與社區配合度高等。吳松樺（2001）也指出學校所在地因交通、設備、資源、社區環境與社會風氣等因素的差異，對教師的教學信念會產生影響。由此看來，教師任教地區的差異確實會對其教學信念產生影響，許多研究也證實了這樣的觀點，發現任教地區與教學信念有顯著差異存在（林清財，1990；湯仁燕，1993；顏銘志，1996；朱苑瑜，2001；黃儒傑，2002；吳正

成，2004)。不過，本研究結果並未印證此觀點，也未呼應這些實徵研究結果，而是發現國中體育教師的任教地區與其教學信念沒有顯著差異，值得一提的，蕭秋祺（2009）同樣針對國中體育教師的研究也得到一致的結果，顯然國中體育教師的教學信念並不因所處學校社區環境特質的差異而有不同。

參、教學成敗歸因在教師特質與教學環境上之差異分析

一、教學成功歸因在教師特質與教學環境上之差異分析結果

不同教師特質及不同教學環境之國中體育教師，在三個構面的教學成功歸因上之差異情形，結果如表 4-2-5 所示。由表可知，性別、年齡、任教年資、教育程度及擔任職務等教師特質變項，以及任教地區和學校規模兩個教學環境變項，在三個構面的教學成功歸因上之多變量變異數分析均沒有顯著差異存在($p > .05$)。綜括而言，國中體育教師對於教學成功的歸因不會因為教師特質或教學環境的不同而有所差異。

表 4-2-5 教學成功歸因在教師特質與教學環境上之變異數分析摘要表

多變量		單變量 F 值				
變項類別	變異來源	df	Wilks' Λ	內在因素	外在因素	學生因素
性別	組間(性別)	1	.99	1.54	.00	1.25
1.男	組內(誤差)	569				
2.女	全體	570				
	事後比較					
年齡	組間(性別)	3	.97	.79	2.38	1.23
1.30 歲以下	組內(誤差)	567				
2.31~40 歲	全體	570				
3.41~50 歲						
4.50 歲以上	事後比較					
任教年資	組間(性別)	4	.98	.06	1.53	.60
1.5 年以下	組內(誤差)	566				

2.6~10 年	全體	570				
3.11~15 年						
4.16~20 年						
5.21 年以上	事後比較					
教育程度	組間(性別)	2	.99	.20	.01	.40
1.專科	組內(誤差)	568				
2.大學	全體	570				
3.研究所	事後比較					
擔任職務	組間(性別)	3	.98	.75	1.29	1.88
1.專任教師	組內(誤差)	567				
2.兼任導師	全體	570				
3.兼任行政						
4.兼任教練	事後比較					
任教地區	組間(性別)	2	.98	1.25	3.62	.41
1.城市地區	組內(誤差)	568				
2.鄉鎮地區	全體	570				
3.偏遠地區	事後比較					
學校規模	組間(性別)	3	.99	.64	1.66	.61
1.12 班以下	組內(誤差)	567				
2.13~24 班	全體	570				
3.25~48 班						
4.49 班以上	事後比較					

註：* $p < .05$ ；單變量 α 值調整為 $.05/3 = .0167$ ，* $p < .0167$ 。

二、教學失敗歸因在教師特質與教學環境上之差異分析

教學失敗歸因各構面在教師特質及教學環境上之差異情形，結果如表 4-2-6 所示。由表可知，性別、年齡、任教年資、教育程度及擔任職務等教師特質變項，以及任教地區和學校規模兩個教學環境變項，在三個構面的教學成功歸因上之多變量變異數分析均沒有顯著差異存在($p > .05$)。總括而言，國中體育教師對於教學失敗的歸因不會因為教師特質或教學環境的不同而有所差異。

表 4-2-6 教學失敗歸因在教師特質與教學環境上之變異數分析摘要表

多變量			單變量 F 值			
變項類別	變異來源	df	Wilks' Λ	內在因素	外在因素	學生因素
性別	組間(性別)	1	.99	.07	.53	.55
1.男	組內(誤差)	569				
2.女	全體	570				
	事後比較					
年齡	組間(性別)	3	.97	.12	1.55	1.58
1.30 歲以下	組內(誤差)	567				
2.31~40 歲	全體	570				
3.41~50 歲						
4.50 歲以上	事後比較					
任教年資	組間(性別)	4	.98	.21	.86	.54
1.5 年以下	組內(誤差)	566				
2.6~10 年	全體	570				
3.11~15 年						
4.16~20 年						
5.21 年以上	事後比較					
教育程度	組間(性別)	2	.99	3.70	.00	.32
1.專科	組內(誤差)	568				
2.大學	全體	570				
3.研究所	事後比較					
擔任職務	組間(性別)	3	.98	.64	1.77	1.28
1.專任教師	組內(誤差)	567				
2.兼任導師	全體	570				
3.兼任行政						
4.兼任教練	事後比較					
任教地區	組間(性別)	2	.99	1.34	.66	.42
1.城市地區	組內(誤差)	568				
2.鄉鎮地區	全體	570				
3.偏遠地區	事後比較					
學校規模	組間(性別)	3	.99	.48	.76	.33
1.12 班以下	組內(誤差)	567				
2.13~24 班	全體	570				
3.25~48 班						
4.49 班以上	事後比較					

註：* $p < .05$ ；單變量 α 值調整為 $.05/3 = .0167$ ，* $p < .0167$ 。

三、綜合討論

關於國中體育教師的教學成敗歸因各構面在教師特質與教學環境變項上之差異性考驗，其各項假設考驗的結果如前述說明，並摘錄於表 4-2-7。由表中可知，所有假設均未獲得支持。以下針對前述國中體育教師的教學成功歸因及教學失敗歸因在教師特質與教學環境變項上的差異情形，進行綜合討論：

表 4-2-7 教學成敗歸因在教師特質與教學環境上之假設考驗結果

假設項目	考驗結果
3-1：各構面教學成功歸因因性別不同而有顯著差異。	不支持
3-2：各構面教學失敗歸因因性別不同而有顯著差異。	不支持
3-3：各構面教學成功歸因因年齡不同而有顯著差異。	不支持
3-4：各構面教學失敗歸因因年齡不同而有顯著差異。	不支持
3-5：各構面教學成功歸因因任教年資不同而有顯著差異。	不支持
3-6：各構面教學失敗歸因因任教年資不同而有顯著差異。	不支持
3-7：各構面教學成功歸因因教育程度不同而有顯著差異。	不支持
3-8：各構面教學失敗歸因因教育程度不同而有顯著差異。	不支持
3-9：各構面教學成功歸因因擔任職務不同而有顯著差異。	不支持
3-10：各構面教學失敗歸因因擔任職務不同而有顯著差異。	不支持
3-11：各構面教學成功歸因因任教地區不同而有顯著差異。	不支持
3-12：各構面教學失敗歸因因任教地區不同而有顯著差異。	不支持
3-13：各構面教學成功歸因因學校規模不同而有顯著差異。	不支持
3-14：各構面教學失敗歸因因學校規模不同而有顯著差異。	不支持

由前述研究結果得知，教學成功歸因方面，性別、年齡、任教年資、教育程度及擔任職務等五個教師特質變項，以及任教地區和學校規模兩個教學環境變項，在三個構面教學成功歸因上均無顯著差異存在；顯示國中體育教師對於教學成

功的歸因，不會因為教師特質或教學環境的不同而有所差異。教學失敗歸因方面，性別、年齡、任教年資、教育程度、擔任職務、任教地區和學校規模等變項，在整體教學失敗歸因以及三個構面的教學失敗歸因上均不具有顯著差異；顯示國中體育教師對於教學失敗的歸因，不會因為教師特質或教學環境的不同而有所差異。

在相關研究方面，首先在性別部分，本研究結果與大陸學者谷生華等人（2000）及國內黃儒傑（2002）的研究一致，而與范姜巧儒（2007）和黃春龍（2008）兩人的研究異同互見，兩人研究同樣發現男女國小教師在教學失敗歸因上無顯著差異，但是在教學成功歸因上有顯著差異，前者發現國小教師女性教師較男性教師傾向成功歸因，後者則發現在教學成功歸因上，男性教師明顯較傾向於運氣的歸因。綜括而言，男女國中體育教師對於教學成敗歸因的傾向大體上是相似的。在年齡及任教年資部分，根據 Emmer, Evertson, 與 Anderson(1980)的觀點，教師本身對於教學所做出的成敗歸因常受到過去經驗所影響，容易流於特定的歸因方式。范姜巧儒（2007）亦指出教學成敗歸因除是教師主觀對於教學事件的結果推論，會受到教師過去累積的教學經驗所影響，過去的成功教學經驗可能導致內在、積極的歸因，而失敗的教學經驗則可能導致外在、消極的歸因。基此可知，隨著年齡增長以及教學經驗的累積，不同年齡教師和不同任教年資教師對於教學成敗的歸因會有所不同，不過，本研究發現年齡、任教年資與教學成敗歸因並無顯著差異。顯然國中體育教師對於教學成敗歸因的傾向受到年齡與教學經驗影響的程度甚微，此結果亦呼應了范姜巧儒（2007）和黃春龍（2008）的研究。在教育程度部分，本研究發現具大學或專科學歷之國中體育教師，與具研究所以上學歷之國中體育教師，其教學成敗歸因大體上是相似的，此結果與諸多研究一致（谷生華等，2000；范姜巧儒，2007；梁茂森，1992；黃儒傑，2002），但也與劉威德（1993）和黃春龍（2008）二人的研究結果相左，前者研究指出具碩士學歷教師在整體教學失敗歸因上，較具一般大學和師範校院學歷教師傾向於做出內在、穩定、可控制的歸因；而後者研究發現具一般大學學歷的國小教師在教材難度和他人

協助構面的教學成功歸因上明顯高於具研究所學歷教師。在擔任職務部分，本研究發現無論是兼任行政、導師或運動教練等職務之國中體育教師，或未兼其他職務之國中體育教師，其教學成敗歸因沒有顯著的差異，此結果與黃儒傑（2002）的研究一致，但與劉威德（1993）的研究相左。如此看來，國中體育教師是否兼任其他職務，抑或兼任何種職務，均不致影響其對於教學成敗的歸因。在任教地區部分，本研究發現城市地區、鄉鎮地區和偏遠地區之國中體育教師，其教學成敗歸因沒有顯著差異；顯示國中體育教師對於教學成敗的歸因不因城鄉差距而有所不同，此結果與黃儒傑（2002）的研究一致，但與梁茂森（1993）和范姜巧儒（2007）的研究相左。在學校規模部分，本研究發現服務於不同學校規模之國中體育教師，其教學成敗歸因沒有顯著差異。黃儒傑（2002）針對國小教師的研究也得到一致的結果，然而，劉威德（1993）和范姜巧儒（2007）的研究則發現學校規模與教學成敗歸因具有顯著差異。

肆、教學自我效能在教師特質與教學環境上之差異分析

一、差異性分析結果

不同教師特質及不同教學環境之國中體育教師，在兩個教學自我效能構面上之多變量變異數分析結果，如表 4-2-8 所示。在教師特質方面，僅不同年齡及不同任教年資之國中體育教師在兩個構面的教學自我效能上具有顯著差異($\Lambda=.94, p<.05$ ； $\Lambda=.95, p<.05$)，其餘包括性別、教育程度和擔任職務等變項則無顯著差異存在。其中，在年齡方面，進一步進行單變量變異數分析，此時 α 值調整為 $.05/2=.025$ ，結果發現個人教學效能構面達顯著水準($F_{(3,567)}=7.17, p<.025$)， η^2 為 .04，達低度關聯強度標準；再經 Scheffe 法事後比較發現，31~40 歲和 41~50 歲之國中體育教師的個人教學效能感高於 30 歲以下之國中體育教師。在任教年資方面，單變量變異數分析結果同樣僅個人教學效能構面達顯著水準($F_{(4,566)}=3.54, p<.025$)， η^2 為 .02

，屬低度關聯強度；再經 Scheffe 法事後比較發現，任教年資 11~15 年之國中體育教師的個人教學效能感高於任教年資 5 年以下之國中體育教師。綜括看來，男女教師以及各類教育程度、職務的國中體育教師在個人教學效能與一般教學效能上無顯著差異；不過，31~50 歲和任教年資 11~15 年的國中體育教師，其個人教學效能感分別高於 30 歲以下與任教年資 5 年以下之國中體育教師。

表 4-2-8 教學自我效能各構面在教師特質與教學環境上之多變量變異數分析表

多變量			單變量 F 值		
變項類別	變異來源	df	Wilks' Λ	內在因素	外在因素
性別	組間(性別)	1	.99	3.82	1.97
1.男	組內(誤差)	569			
2.女	全體	570			
	事後比較				
年齡	組間(性別)	3	.94*	7.17*	2.72
1.30 歲以下	組內(誤差)	567			
2.31~40 歲	全體	570			
3.41~50 歲					
4.50 歲以上	事後比較			2,3>1	
任教年資	組間(性別)	4	.95*	3.54*	1.56
1.5 年以下	組內(誤差)	566			
2.6~10 年	全體	570			
3.11~15 年					
4.16~20 年					
5.21 年以上	事後比較			3>1	
教育程度	組間(性別)	2	.99	3.70	.00
1.專科	組內(誤差)	568			
2.大學	全體	570			
3.研究所	事後比較				
擔任職務	組間(性別)	3	.99	.40	.27
1.專任教師	組內(誤差)	567			
2.兼任導師	全體	570			
3.兼任行政					
4.兼任教練	事後比較				
任教地區	組間(性別)	2	.97*	.41	4.48*
1.城市地區	組內(誤差)	568			

2.鄉鎮地區	全體	570			
3.偏遠地區	事後比較				1>3
學校規模	組間(性別)	3	.96*	2.90	6.77*
1.12 班以下	組內(誤差)	567			
2.13~24 班	全體	570			
3.25~48 班					
4.49 班以上	事後比較				2,3,4>1

註：* $p < .05$ ；單變量 α 值調整為 $.05/2 = .025$ ，* $p < .025$ 。

在教學環境方面，不同任教地區及不同學校規模之國中體育教師在兩個構面的教學自我效能上均具有顯著差異($\Lambda = .97$ ， $p < .05$ ； $\Lambda = .96$ ， $p > .05$)。其中，在任教地區方面，進一步進行單變量變異數分析，結果發現一般教學效能構面達顯著水準($F_{(3,567)} = 4.48$ ， $p < .025$)， η^2 為 .02，達低度關聯強度標準；再經 Scheffe 法事後比較發現，任教於城市地區之國中體育教師的一般教學效能感高於任教於偏遠地區之國中體育教師。在學校規模方面，單變量變異數分析的結果，同樣僅個人教學效能構面達顯著水準($F_{(3,567)} = 6.77$ ， $p < .025$)， η^2 為 .02，為低度關聯強度；再經 Scheffe 法事後比較發現，服務於 13~24 班、25~48 班以及服務於 49 班以上之國中體育教師的一般教學效能均高於服務於 12 班以下之國中體育教師。綜括看來，任教於城市地區和服務於 13 班以上的國中體育教師，其一般教學效能感分別高於偏遠地區與服務於 12 班以下之國中體育教師。

二、綜合討論

關於國中體育教師的各構面教學自我效能在教師特質與教學環境變項上之差異性考驗，結果如前述說明，各項假設考驗結果摘錄於表 4-2-9。由表中可知，各構面教學自我效能在年齡、任教年資、任教地區及學校規模等變項上的假設考驗獲得部分支持，其他假設則未獲得支持。以下針對前述國中體育教師的教學自我效能在教師特質與教學環境變項上的差異情形，進行綜合討論：

表 4-2-9 假設四之考驗結果

假設項目	考驗結果
4-1：各構面教學自我效能因性別不同而有顯著差異。	不支持
4-2：各構面教學自我效能因年齡不同而有顯著差異。	部分支持
4-3：各構面教學自我效能因任教年資不同而有顯著差異。	部分支持
4-4：各構面教學自我效能因教育程度不同而有顯著差異。	不支持
4-5：各構面教學自我效能因擔任職務不同而有顯著差異。	不支持
4-6：各構面教學自我效能因任教地區不同而有顯著差異。	部分支持
4-7：各構面教學自我效能因學校規模不同而有顯著差異。	部分支持

由前述研究結果得知，在教師特質方面，僅年齡和任教年資兩變項在兩個構面的教學自我效能上有顯著差異，結果發現，31~40 歲和 41~50 歲國中體育教師的個人教學效能感均高於 30 歲以下教師；值得注意的是，50 歲以上與 30 歲以下之國中體育教師在個人教學效能構面上雖未達顯著水準，但非常接近臨界值；綜括來看，年紀較長教師的教學自我效能有高於年輕教師的趨勢。此外，任教年資 11~15 年之國中體育教師的個人教學效能感高於任教年資 5 年以下之國中體育教師。在教學環境方面，城市國中體育教師的一般教學效能感顯著高於偏遠地區之國中體育教師，學校規模 13~24 班、25~48 班及 49 班以上之國中體育教師，其一般教學效能均明顯高於 12 班以下之國中體育教師。

在相關研究方面，首先在年齡部分，本研究發現年長國中體育教師的教學自我效能感高於年輕教師，此結果與國內諸多實證研究一致（林勇輝，2004；孫志麟，1991；陳勝福，2005），也呼應了林漢政（2003）的觀點，年紀較長教師的教學經驗豐富，對自我教學能力較具信心，因此不管是整體教學自我效能或個人教學效能均較年輕教師高。在任教年資部分，本研究發現年資 11~15 年的國中體育教師其個人教學效能高於年資 5 年以內教師。陳美玉（2000）指出教師隨著年資的發展，發生新手適應期、成長、茁壯、停滯等階段，不同階段教師的效能也會

因經驗累積產生差異；潘義祥（2004）進一步認為教師任教一段時間後，專業能力應有所提昇，因此較資深者的教學自我效能感會較佳。以本研究結果而言，年資 5 年以內的國中體育教師尚處於新手適應期，對自我的教學能力較沒有信心，而年資 11~15 年教師則逐漸從成長期邁向茁壯期，專業能力已有大幅度提升，教學經驗的累積也相當豐富，因此對自我教學能力較有信心。在任教地區部分，本研究發現不同任教地區國中體育教師的教學自我效能感有顯著差異，此結果印證了 Ashton 與 Webb(1986)：「學校所在地會影響教師教學自我效能」的觀點，也符合 Cavers(1988)的說法，都會地區教師接受教育資訊及進修研習的機會較多，鄉鎮及偏遠地區則較少，因此學校所在地區不同，教師的教學自我效能也會有差異存在；其他諸多實徵研究也得到一致結果（林明烜，2002；李復惠，2002；孫志麟，1991；郭淑珍，2002；顏銘志，1996；魏方亭，2001）。值得注意的是，本研究發現城市國中體育教師的一般教學效能感顯著高於偏遠地區之國中體育教師，林明烜（2002）以中等學校體育教師為對象的研究也得到類似的結果，其發現都市地區的中等學校體育教師，其教學自我效能感高於鄉鎮地區的中等學校體育教師。由此可知，都會地區的國中體育教師在教育資訊、進修研習的機會以及其他教育資源較多的情況之下，對自我的教學較有信心，且比較肯定自己的教學能正面影響學生的學習；而偏遠學校資源匱乏，教學活動推展不易，使得體育教師對自我的教學較沒信心，對教學能正面影響學生學習也較傾向保留的態度。

在其他未達顯著差異水準的背景變項方面，首先在性別部分，體育教學而言，男性教師的動作能力、運動能力普遍較女性教師為佳，這種體育專業技能會造成男女教師在教學自我效能上的顯著差異（潘義祥，1998）。潘義祥（1998）的研究即發現男性國小健康與體育領域教師的整體教學自我效能感高於女性教師；林明烜（2002）的研究也發現男性中等學校體育教師的一般教學效能感優於女性教師；然而，本研究則發現男女國中體育教師在教學自我效能上沒有顯著差異，不過本研究發現男女國中體育教師在個人教學效能上的差異非常接近臨界值。在教育程度部分，本研究發現具大學或專科學歷的國中體育教師，和具研究所以上學

歷的國中體育教師，二者在教學自我效能上沒有顯著差異，此結果與國內外許多研究一致（林金蘭，2001；余季容，2002；沈敏慧，2007；廖居治，2000；Gibson & Dembo, 1984; Greenwood, Olejnik, & Parkey, 1990），顯示研究所的進修並未明顯提升國中體育教師對自我教學能力，以及對自我教學能正面影響學生學習的自信心。在擔任職務部分，本研究發現國中體育教師無論有無兼任其他職務，其教學自我效能均無顯著差異，此結果與林明烜（2002）針對中等學校體育教師的研究結果一致，但是與林三維（2006）針對國中體育教師的研究結果相悖，其發現兼任行政職務教師的教學自我效能感優於導師和專任教師。一般而言，兼任行政職務教師參與校務機會較多，較能掌握社會脈動，因此對自我較能產生肯定感；而擔任導師或運動教練者與學校、家長和學生三方的互動頻繁，且多能妥適因應，對增進自我信心助益甚大。然而，本研究發現擔任不同職務的國中體育教師，其教學自我效能感大體上是相似的，且均具有高度的教學自我效能感。

第三節 自我概念、教學信念、教學成敗歸因及其教學自我效能之相關分析

本研究在探討潛在變項間之相關性時，先以皮爾遜積差相關分析，初步了解自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能彼此間的相關程度；進一步採典型相關分析，深入探討自我概念各構面、教學信念各構面、教學成敗歸因各構面與教學自我效能各構面之整體相關情形。以下即分別就積差相關分析與典型相關分析的結果加以說明與討論：

壹、自我概念與教學信念、教學成敗歸因、教學自我效能之相關分析

一、自我概念與教學信念之相關分析

自我概念各構面與教學信念各構面的積差相關分析結果，如表 4-3-1 所示。由表可知，整體自我概念與整體教學信念具有顯著相關($p < .05$)，相關值為.61，解釋量為 37.21%。依「 $|r| \geq .70$ 為高度相關， $.40 \leq |r| \leq .69$ 為中度相關， $.10 \leq |r| \leq .39$ 為低度相關， $|r| < .10$ 為極低相關」之相關標準（邱皓政，2005），二者達中度相關。其次，就整體自我概念與教學信念各構面之相關而言，除與教學信念之知識與課程構面屬低度相關外($r = .39$)，與師生互動($r = .54$)、教師角色($r = .50$)及學生差異($r = .51$)等構面則皆達中度相關，其解釋量依序為 29.16%、25.0%、26.01%。再就自我概念的五個構面與整體教學信念之相關來看，除自我概念之生理自我構面與整體教學信念二者為低度相關($r = .38$)外，其餘包括心理自我、社會自我、道德自我以及理想自我等構面與整體教學信念彼此之間皆為中度相關，其相關值依序為.51、.54、.55、.57，解釋量分別為 26.01%、29.16%、30.25%、32.49%。

進一步就各構面之間關係觀之，自我概念各構面與教學信念各構面彼此間均有顯著相關($p < .05$)，相關值介於.26 到.51 之間。其中自我概念之生理自我構面與

教學信念的四個構面彼此間($r=.26\sim.32$)，以及自我概念的五個構面與教學信念之知識與課程構面彼此間($r=.26\sim.36$)均為低度相關；其餘各構面彼此間均屬中度相關，又以自我概念之社會自我構面與教學信念之師生互動構面的相關性($r=.51$)最高，解釋量為 26.01%，而自我概念之道德自我、理想自我兩構面與教學信念之師生互動構面，以及自我概念之理想自我構面與教師角色構面等相關性皆居次($r=.49$)，解釋量為 24.01%。

綜合上述可知，國中體育教師的整體自我概念與其整體教學信念具有顯著相關，且自我概念各構面與教學信念各構面彼此之間亦均具有顯著相關。整體而言，國中體育教師的自我概念與教學信念關係密切。

表 4-3-1 自我概念與教學信念之積差相關分析表

教學信念 構面	自我概念構面					
	生理自我	心理自我	社會自我	道德自我	理想自我	整體概念
知識與課程	.26*	.32*	.35*	.32*	.36*	.39*
師生互動	.30*	.46*	.51*	.49*	.49*	.54*
教師角色	.32*	.40*	.40*	.46*	.49*	.50*
學生差異	.31*	.44*	.44*	.47*	.47*	.51*
整體信念	.38*	.51*	.54*	.55*	.57*	.61*

註：* $p < .05$

由積差相關分析得知，國中體育教師的自我概念各構面與教學信念各構面彼此間均有顯著相關，遂進一步透過典型相關分析，探討自我概念各構面對教學信念各構面之影響情形。在進行典型相關時，係以自我概念之生理自我、心理自我、社會自我、道德自我、理想自我五個構面為自變項組（X 變項組），教學信念之知識與課程、師生互動、教師角色、學生差異四個構面為依變項組（Y 變項組）。

典型相關分析結果，有一組線性組合（典型變量 I）達到顯著水準($p < .05$)，

如表 4-3-2 所示。由表可知，X 變項組抽出的典型因素 χ_1 ，Y 變項組抽出的典型因素 η_1 ，兩者的典型相關係數(ρ)為.63， ρ^2 為.392，表示 X 變項組的典型因素 χ_1 可以解釋 Y 變項組之典型因素 η_1 總變異量的 39.2%。此外，由於 Y 變項組的典型因素 η_1 可以解釋 Y 變項組總變異量的 62.73%，因此 X 變項組透過典型因素 χ_1 可以解釋 Y 變項組總變異量的 24.59%（即重疊係數 62.73% × 39.2% = 24.59%）。易言之，國中體育教師自我概念五個構面的典型因素 χ_1 可以解釋其教學信念四個構面之典型因素 η_1 總變異量的 39.2%，而自我概念五個構面透過典型因素 χ_1 可以解釋教學信念四個構面總變異量的 24.59%。

表 4-3-2 自我概念各構面與教學信念各構面之典型相關分析表

自我概念 (自變項組)	典型變量 I		教學信念 (依變項組)
	χ_1	η_1	
生理自我	-.59	-.62	知識與課程
心理自我	-.82	-.89	師生互動
社會自我	-.87	-.81	教師角色
道德自我	-.89	-.83	學生差異
理想自我	-.91		
抽出變異數 (%)	67.92	62.73	
重疊指數 (%)	26.65	24.59	
ρ	.63*		
ρ^2	.39		

註：* $p < .05$

進一步以典型負荷量(canonical loadings)解釋原始變項與典型變量之間的關係，當原始變項的典型負荷量越大時，說明該組的典型變量具有越高的影響力。依據經驗法則，典型負荷量之絕對值 $\geq .30$ 可以視為有意義的相關(Pedhazur, 1997)，過去研究亦多採用此標準來說明典型變量的意義（吳瑋倫，2004）。

由表 4-3-2 可知，自我概念各構面在典型因素 χ_1 之典型負荷量均 $\geq .30$ ，且自我概念各構面與典型因素 χ_1 均有負相關，其中以典型因素 χ_1 與理想自我構面的相關程度最高，達.91 的高度相關，其後依序是道德自我、社會自我、心理自我、生理自我等構面；而教學信念各構面在典型因素 η_1 之典型負荷量亦均 $\geq .30$ ，且典型因素 η_1 與教學信念各構面亦均有負相關，其中以典型因素 η_1 與師生互動構面的相關性最高，達.89 的高度相關，其後依序是學生差異、教師角色、知識與課程等構面。整體而言，國中體育教師的自我概念五構面透過此典型變量組，與其教學信念四個構面關係密切。

就典型相關因素的路徑關係分析，如圖 4-3-1 所示。由圖可知，生理自我、心理自我、社會自我、道德自我、理想自我五個構面的自我概念較低之國中體育教師，經由此組典型因素，其在知識與課程、師生互動、教師角色以及學生差異等構面上有較低的教學信念特徵。由此可知，國中體育教師的自我概念各構面對其教學信念各構面均具有正向關係；換言之，國中體育教師在自我概念五個構面越高者，其教學信念四個構面亦越高，反之則較差。

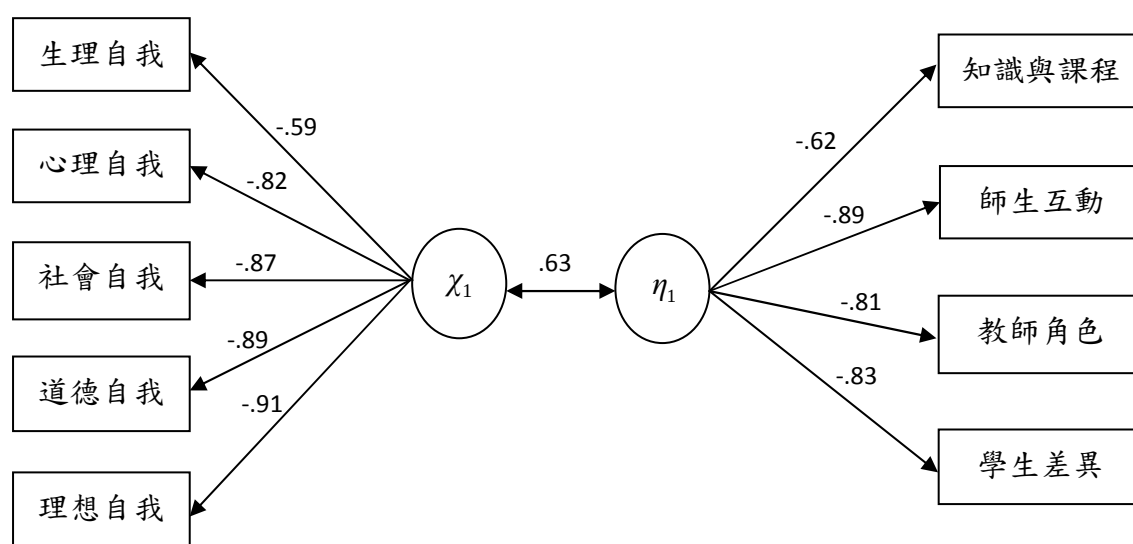


圖 4-3-1 自我概念與教學信念之典型相關分析路徑圖

此外，從典型負荷量可以發現，理想自我、道德自我、社會自我和心理自我等構面的自我概念對教學信念具有較高相關性，而生理自我構面的自我概念對教學信念的相關性最低，至於教學信念的四個構面中，則以師生互動、學生差異與教師角色三個構面與自我概念的相關性較高，知識與課程構面與自我概念的相關性最低。

二、自我概念與教學成敗歸因之相關分析

（一）自我概念與教學成功歸因之相關分析

自我概念各構面與教學成功歸因各構面的積差相關分析結果，如表 4-3-3 所示。由表中可知，整體自我概念與整體教學成功歸因具有中度的顯著相關($r=.40$ ， $p<.05$)，解釋量為 16.0%。就整體自我概念與教學成功歸因各構面之相關而言，除與學生因素構面無顯著相關外，與內在因素構面($r=.46$)及外在因素($r=.34$)構面則分別具有中度和低度的顯著相關，其解釋量依序為 21.16%、11.56%；再就自我概念的五個構面與整體教學成功歸因之相關來看，自我概念各構面與整體教學成功歸因皆具有低度相關($r=.30\sim.35$)，解釋量介於 8.82~12.53%之間。

進一步就各構面之間關係而言，自我概念各構面與教學成功歸因之內在因素及外在因素兩構面彼此間均有顯著相關($p<.05$)，相關值介於.24 到.43 之間。若依照四分法之相關標準，除自我概念之社會自我和理想自我兩構面與教學成功歸因之內在因素構面具有中度相關外，其餘構面與教學成功歸因之內在因素構面及外在因素構面均具有低度相關。就解釋量而言，自我概念各構面對教學成功歸因之內在因素構面的解釋量均高於一成，但不及二成，而自我概念各構面對教學成功歸因之外在因素構面的解釋量則均不及一成。至於教學成功歸因之學生因素構面部分，自我概念之心理自我、道德自我和理想自我三個構面與教學成功歸因之學生因素構面均無顯著相關存在，惟生理自我和社會自我兩構面與之具有顯著極低相關，但是二者解釋量均不及 1%，故僅具有統計意義，而不具實用價值。

整體而言，除自我概念各構面與教學成功歸因之學生因素構面幾乎無相關性外，國中體育教師的自我概念各構面與其教學成功歸因之內在因素構面以及外在因素構面彼此之間均具有中、低度的顯著相關，其中自我概念各構面與教學成功歸因之內在因素的相關性較高。

表 4-3-3 自我概念與教學成功歸因之積差相關分析表

教學成功 歸因構面	自我概念構面					
	生理自我	心理自我	社會自我	道德自我	理想自我	整體概念
內在因素	.34*	.37*	.40*	.38*	.43*	.46*
外在因素	.24*	.31*	.29*	.31*	.27*	.34*
學生因素	.09*	.06	.10*	.05	.04	.08
整體成功歸因	.30*	.33*	.35*	.33*	.33*	.40*

註：* $p < .05$

由前述積差相關分析結果可知，自我概念各構面與教學成功歸因之學生因素構面幾無相關存在，因此進一步以典型相關分析，探討自我概念各構面對教學成功各構面之影響情形時，係自我概念之生理自我、心理自我、社會自我、道德自我、理想自我五個構面為自變項組（X 變項組），而僅以教學成功歸因之內在因素和外在因素兩個構面為依變項組（Y 變項組），進行整體相關性分析。典型相關分析結果，共計有兩組線性組合（「典型變量 I」和「典型變量 II」）達到顯著水準（ $p < .05$ ），如表 4-3-4 所示。

由表可知，在典型變量 I 部分，X 變項組抽出的典型因素 χ_1 ，Y 變項組抽出的典型因素 η_1 ，兩者的典型相關係數（ ρ_1 ）為 .48， ρ_1^2 為 .229，表示 X 變項組的典型因素 χ_1 可以解釋 Y 變項組之典型因素 η_1 總變異量的 22.9%。此外，由於 Y 變項組的典型因素 η_1 可以解釋 Y 變項組總變異量的 71.43%，因此 X 變項組透過典型因素 χ_1 可以解釋 Y 變項組總變異量的 16.43%（即重疊係數 $71.43\% \times 22.9\% = 16.43\%$ ）。

)。此即表示國中體育教師自我概念五個構面的典型因素 χ_1 可以解釋其教學成功歸因兩個構面之典型因素 η_1 總變異量的 22.9%，而自我概念五個構面透過典型因素 χ_1 可以解釋教學成功歸因兩個構面總變異量的 16.43%。

表 4-3-4 自我概念各構面與教學成功歸因各構面之典型相關分析表

自我概念 (自變項組)	典型變量 I		典型變量 II		教學成功歸因 (依變項組)
	χ_1	η_1	χ_2	η_2	
生理自我	.72	.97	-.03	-.28	內在因素
心理自我	.82	.70	.32	.71	外在因素
社會自我	.86		.03		
道德自我	.84		.25		
理想自我	.90		-.35		
抽出變異數 (%)	69.05	71.43	5.70	28.57	
重疊指數 (%)	15.84	16.43	.10	.51	
ρ		.48*		.14*	
ρ^2		.23		.02	

註：* $p < .05$

在典型變量 II 部分，X 變項組抽出的典型因素 χ_2 ，Y 變項組抽出的典型因素 η_2 ，兩者的典型相關係數(ρ_2)為.14， ρ_2^2 為.018，表示 X 變項組的典型因素 χ_2 可以解釋 Y 變項組之典型因素 η_2 總變異量的 1.8%。此外，由於 Y 變項組的典型因素 η_1 可以解釋 Y 變項組總變異量的 28.57%，因此 X 變項組透過典型因素 χ_2 可以解釋 Y 變項組總變異量的 16.43%（即重疊係數 28.57% × 1.8% = 0.51%）。易言之，國中體育教師自我概念五個構面的典型因素 χ_2 可以解釋其教學成功歸因兩個構面之典型因素 η_2 總變異量的 1.8%，而自我概念五個構面透過典型因素 χ_2 可以解釋教學成功歸因兩個構面總變異量的 0.51%。

綜合上述結果可知，國中體育教師的自我概念五個構面透過兩組典型變量共可解釋教學成功歸因之內在因素和外在因素兩個構面 16.94%的變異量(16.43% + 0.51%)，其中絕大部分的解釋力來自第一個典型變量組，而第二個典型變量組的解釋量極低。

進一步以典型負荷量(canonical loadings)解釋原始變項與典型變量之間的關係，首先，在典型變量 I 部分，典型因素 χ_1 與自我概念各構面均有正相關，且典型負荷量皆 $\geq .30$ ，其中以典型因素 χ_1 與理想自我構面的相關性最高，達.90 的高度相關，其後依序是社會自我、道德自我、心理自我、生理自我等構面；而典型因素 η_1 與教學成功歸因之內在因素和外在因素兩個構面亦均有正相關，且典型負荷量皆 $\geq .30$ ，其中以典型因素 η_1 與內在因素構面的相關性最高，達.97 的高度相關，典型因素 η_1 與外在因素構面亦達.70 的高度相關；整體而言，國中體育教師的自我概念五構面透過典型變量 I，與其教學成功歸因之內在因素和外在因素兩個構面有相關。其次，在典型變量 II 部分，自我概念各構面在典型因素 χ_2 之典型負荷量 $\geq .30$ 者，僅心理自我和理想自我兩個構面，表示典型因素 χ_2 僅與這兩個構面具有解釋意義的相關性，其中典型因素 χ_2 與心理自我構面為正相關，與理想自我構面則為負相關；而典型因素 η_2 僅與教學成功歸因之外在因素構面具有解釋意義的相關性，且達.71 的高度正相關；由此可知，國中體育教師的心理自我概念和理想自我概念透過典型變量 II，與其教學成功歸因之外在因素構面有相關。

就典型相關因素的路徑關係分析，如圖 4-3-2 所示。從典型相關分析路徑圖可知，在典型變量 I 部分，生理自我、心理自我、社會自我、道德自我、理想自我五個構面的自我概念較高者，經由第一組典型因素，會出現較傾向於內在因素及外在因素的成功歸因；顯示自我概念各構面對教學成功歸因之內在因素與外在因素兩個構面均具有正向關係；換言之，國中體育教師在自我概念五個構面越高，其越傾向將教學成功歸因於內在因素與外在因素。從典型負荷量可以發現，理想自我構面的自我概念與教學成功歸因具有較高的相關性，其中又以教學成功歸因

之內在因素構面的相關性最高。

在典型變量Ⅱ部分，心理自我構面的自我概念較高，而在理想自我構面的自我概念較低者，經由第二組典型因素，會出現較傾向於外在因素的成功歸因；由此顯示自我概念之心理自我構面與教學成功歸因之外在因素構面具有正向關係，而自我概念之理想自我構面與教學成功歸因之外在因素構面則具有負向關係，亦即國中體育教師在心理自我構面的自我概念越高，而在理想自我構面的自我概念越低者，較傾向將教學成功歸因於外在因素。就典型負荷量而言，理想自我構面的自我概念對教學成功歸因的相關性，略大於心理自我構面的自我概念對教學成功歸因的相關性，二者差距甚微。

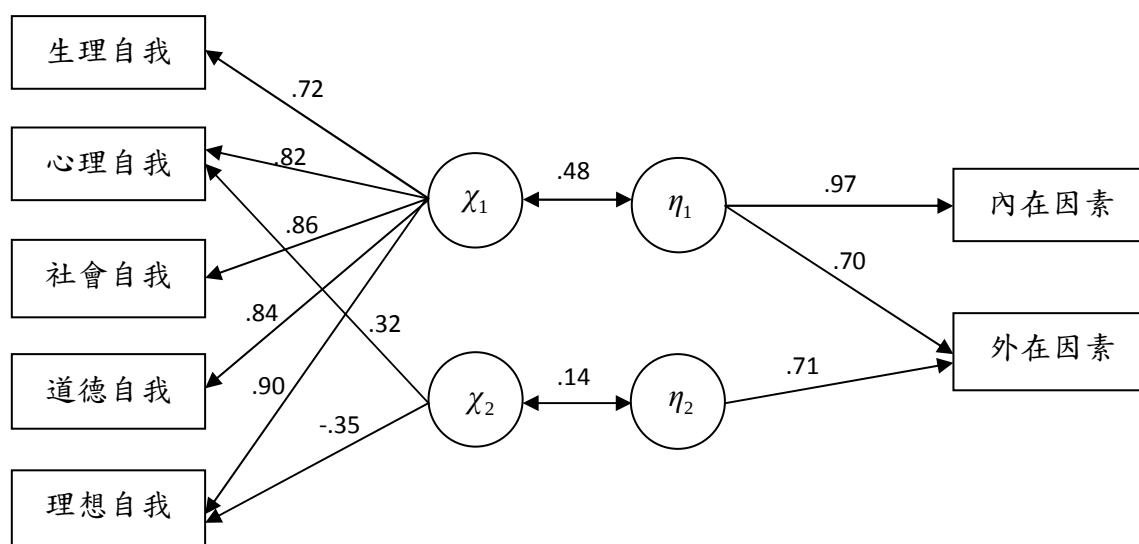


圖 4-3-2 自我概念與教學成功歸因之典型相關分析路徑圖

(二) 自我概念與教學失敗歸因之相關分析

自我概念各構面與教學失敗歸因各構面的積差相關分析結果，如表 4-3-5 所示。由表中可知，整體自我概念與整體教學成功歸因無顯著相關存在($r=.04$, $p>.05$)。就整體自我概念與教學失敗歸因各構面之相關而言，與外在因素、學生因素兩個構面均無顯著相關，而與內在因素構面有顯著相關($r=.11$, $p<.05$)，不過解釋量

僅 1.21%，雖然具有統計意義，但是不具實用價值。就自我概念的五個構面與整體教學失敗歸因之相關來看，自我概念各構面與整體教學失敗歸因皆無顯著相關($r = .02 \sim .07, p > .05$)。

就各構面之間關係而言，自我概念之社會自我、道德自我、理想自我三個構面與教學失敗歸因之內在因素構面，以及自我概念之理想自我構面與教學失敗歸因之學生因素構面等，彼此間有顯著相關存在($p < .05$)，相關值介於.09 到.13 之間，依照四分法之相關標準，均屬極低度相關，解釋量均不及 2%，故僅具有統計意義，而不具實用價值。

整體而言，自我概念與教學失敗歸因整體上並無相關，雖然部分構面之間有顯著相關，但由於相關程度和解釋量極低，並不具有實用價值。因此，嚴格說來，國中體育教師的自我概念與其教學失敗歸因幾無相關。

表 4-3-5 自我概念與教學失敗歸因之積差相關分析表

教學失敗 歸因構面	自我概念構面					
	生理自我	心理自我	社會自我	道德自我	理想自我	整體概念
內在因素	.05	.07	.13*	.12*	.09*	.11*
外在因素	.02	.03	.05	.03	.02	.04
學生因素	-.01	-.05	-.05	-.06	-.09*	-.06
整體失敗歸因	.03	.03	.07	.05	.02	.04

註： $p < .05$

由前述積差相關分析結果可知，自我概念與教學失敗歸因幾無相關存在，且進一步透過典型相關分析，探討自我概念各構面對教學失敗歸因各構面之影響情形時，沒有任何一組線性組合達到顯著水準，表示自我概念各構面與教學失敗歸因各構面彼此間沒有典型相關。

三、自我概念與教學自我效能之相關分析

自我概念各構面與教學自我效能各構面的積差相關分析結果，如表 4-3-6 所示。由表可知，整體自我概念與整體教學自我效能具有顯著的中度相關($r=.69$ ， $p<.05$)，解釋量 47.33%。就整體自我概念與教學自我效能各構面之相關而言，整體自我概念與個人教學效能構面具有顯著的高度相關($r=.70$ ， $p<.05$)，解釋量 49%，與一般教學效能具有顯著的中度相關($r=.60$)，解釋量 36%。就自我概念的五個構面與整體教學自我效能之相關觀之，自我概念之生理自我、心理自我、社會自我、道德自我以及理想自我等構面與整體教學自我效能彼此之間皆具有顯著的中度相關，其相關值介於.49 至.65 之間，解釋量則介於 24.11%至 42.77%之間。

表 4-3-6 自我概念與教學自我效能之積差相關分析表

教學自我 效能構面	自我概念構面					整體概念
	生理自我	心理自我	社會自我	道德自我	理想自我	
個人教學效能	.50*	.56*	.62*	.56*	.67*	.70*
一般教學效能	.43*	.48*	.54*	.47*	.57*	.60*
整體自我效能	.49*	.55*	.61*	.54*	.65*	.69*

註：* $p<.05$

進一步就各構面之間的關係來看，自我概念各構面與教學自我效能各構面彼此間均具有顯著的中度相關($p<.05$)，相關值介於.43 到.67 之間。其中，以理想自我構面與個人教學效能的相關性最高，相關值為.67，解釋量為 45.02%；社會自我構面與個人教學效能的相關性次之，相關值為.62，解釋量為 38.07%；而生理自我構面與一般教學效能的相關性最低，相關值為.43，解釋量為 18.40%。整體而言，自我概念各構面與個人教學效能的相關性，普遍高於自我概念各構面與一般教學效能的相關性。

綜合上述可知，國中體育教師的整體自我概念與其整體教學自我效能具有顯著相關，且自我概念各構面與教學自我效能各構面彼此之間亦均具有顯著相關。整體而言，國中體育教師的自我概念與教學自我效能二者關係密切。

經前述積差相關分析得知，國中體育教師的自我概念各構面與教學自我效能各構面彼此間均有顯著相關，遂進一步以典型相關分析探討自我概念各構面對教學自我效能各構面之影響情形。在進行典型相關時，係以自我概念之生理自我、心理自我、社會自我、道德自我、理想自我五個構面為自變項組（X 變項組），教學自我效能之個人教學效能和一般教學效能兩個構面為依變項組（Y 變項組）。

典型相關分析結果，有一組線性組合（典型變量 I）達到顯著水準($p < .05$)，如表 4-3-7 所示。由表可知，X 變項組抽出的典型因素 χ_1 ，Y 變項組抽出的典型因素 η_1 ，兩者的典型相關係數(ρ)為.72， ρ^2 為.516，表示 X 變項組的典型因素 χ_1 可以解釋 Y 變項組之典型因素 η_1 總變異量的 51.6%。此外，由於 Y 變項組的典型因素 η_1 可以解釋 Y 變項組總變異量的 85.49%，因此 X 變項組透過典型因素 χ_1 可以解釋 Y 變項組總變異量的 44.10%（即重疊係數 $85.47\% \times 51.6\% = 44.10\%$ ）。此即表示國中體育教師自我概念五個構面的典型因素 χ_1 可以解釋其教學信念四個構面之典型因素 η_1 總變異量的 51.6%，而自我概念五個構面透過典型因素 χ_1 可以解釋教學信念四個構面總變異量的 44.10%。

進一步以典型負荷量(canonical loadings)解釋原始變項與典型變量之間的關係，由表 4-3-2 可知，自我概念各構面在典型因素 χ_1 之典型負荷量均 $\geq .30$ ，且自我概念各構面與典型因素 χ_1 均有高度正相關，其中以典型因素 χ_1 與理想自我構面的相關程度最高，達.94 的高度相關，其後依序是社會自我、心理自我、道德自我、生理自我等構面；而教學自我效能各構面在典型因素 η_1 之典型負荷量亦均 $\geq .30$ ，且典型因素 η_1 與教學自我效能各構面亦均有高度正相關，其中以典型因素 η_1 與個人教學效能構面構面的相關性最高，達.99 的高度相關。整體而言，國中體育教師的自我概念五構面透過此典型變量組，與其教學自我效能兩個構面有高度相關。

表 4-3-7 自我概念各構面與教學自我效能各構面之典型相關分析表

自我概念 (自變項組)	典型變量 I		教學自我效能 (依變項組)
	λ_1	η_1	
生理自我	.70	.99	個人教學效能
心理自我	.79	.85	一般教學效能
社會自我	.87		
道德自我	.78		
理想自我	.94		
抽出變異數 (%)	67.09	85.49	
重疊指數 (%)	34.64	44.10	
ρ	.72*		
ρ^2	.52		

註：* $p < .05$

就典型相關因素的路徑關係分析，如圖 4-3-3 所示。由圖可知，生理自我、心理自我、社會自我、道德自我、理想自我五個構面的自我概念較高者，經由此典型變量組會出現較高的個人教學效能和一般教學效能。換言之，國中體育教師的自我概念各構面對其個人教學效能與一般教學效能均具有正向關係，亦即國中體育教師的自我概念五個構面越高，其個人教學效能與一般教學效能也越高，反之，則較差。此外，從典型負荷量可知，理想自我構面的自我概念對教學自我效能的相關性最高；而教學自我效能中，則以個人教學效能的相關性最高。

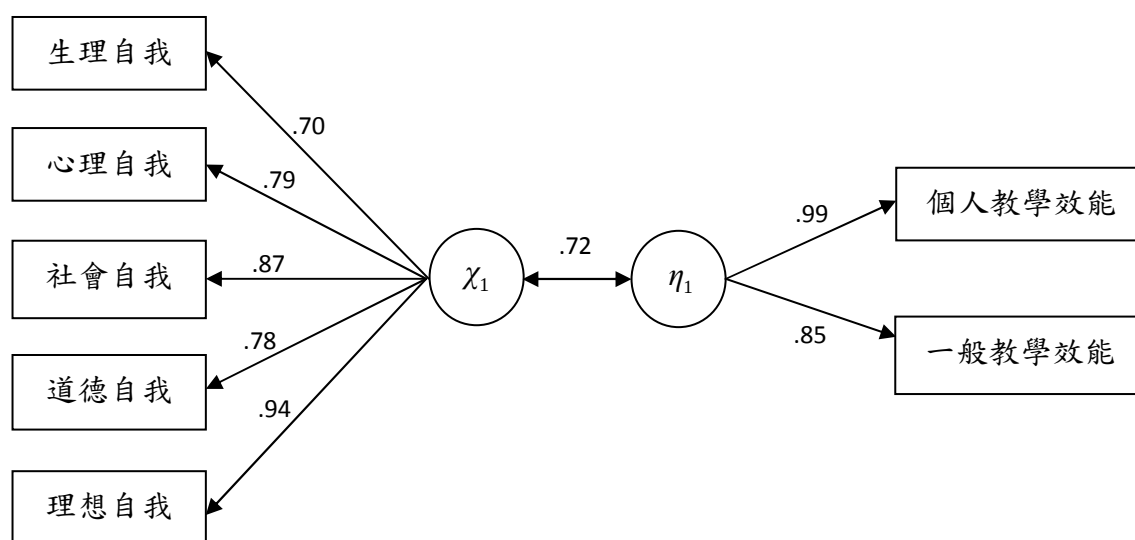


圖 4-3-3 自我概念與教學自我效能之典型相關分析路徑圖

四、綜合討論

關於國中體育教師的自我概念與其教學信念、教學成敗歸因、教學自我效能之相關性分析，各研究結果如前述說明，各項假設考驗結果摘錄於表 4-3-8。由表中可知，大體上各項假設均獲得支持或部分支持，惟「自我概念各構面與教學失敗歸因各構面有顯著典型相關」一項未獲支持。以下分別針對前述國中體育教師的自我概念與教學信念、教學成敗歸因、教學自我效能之相關情形，進行綜合討論：

表 4-3-8 假設五之考驗結果

假設項目	考驗結果
5-1：自我概念各構面及整體上與教學信念各構面及整體上有顯著積差相關。	支持
5-2：自我概念各構面與教學信念各構面有顯著典型相關。	支持
5-3：自我概念各構面及整體上與教學成功歸因各構面及整體上有顯著積差相關。	部分支持

5-4：自我概念各構面與其教學成功歸因各構面有顯著典型相關。	部分支持
5-5：自我概念各構面及整體上與教學失敗歸因各構面及整體上有顯著積差相關。	部分支持
5-6：自我概念各構面與其教學失敗歸因各構面有顯著典型相關。	不支持
5-7：自我概念各構面及整體上與教學自我效能各構面及整體上有顯著積差相關。	支持
5-8：自我概念各構面與教學自我效能各構面有顯著典型相關。	支持

（一）自我概念與教學信念之相關分析

從積差相關分析的結果可知，國中體育教師的整體自我概念與其整體教學信念具有顯著正相關，且自我概念各構面與教學信念各構面彼此之間亦具有顯著正相關。整體而言，國中體育教師的自我概念越高，其教學信念越高，二者息息相關。此結果與林亨華（2003）的研究頗為一致，其研究發現國小教師之整體自我概念及各構面自我概念，與其整體教學信念及各構面教學信念均呈現顯著正相關，且高自我概念教師的教學信念顯著優於低自我概念教師。就各構面之相關而言，本研究發現自我概念之社會自我構面與教學信念之師生互動構面的相關性最高，顯示國中體育教師在與他人交往時的勝任感與價值感有關的自我概念越高，則其越傾向於認同體育教師應具有幽默感，應和學生建立真誠、信賴的親近關係，並能與學生互相討論，以營造良好的學習氣氛。此外，本研究亦發現生理自我構面與教學信念各構面均僅具有低度相關，顯然國中體育教師對於自我容貌、儀態、身材和體能狀況等方面的概念與其教學信念的關係較低。

再者，從典型相關分析的結果來看，自我概念五個構面透過典型變量 I，與四個構面的教學信念關係密切；其中，理想自我、道德自我、社會自我和心理自我等構面對教學信念的相關性較高，而生理自我構面對教學信念的相關性最低，至於教學信念各構面中，以師生互動、學生差異及教師角色等構面的相關性較高，知識與課程構面的相關性較低。由此可知，國中體育教師在個人體態、自我能

力、人際互動、道德價值、以及個人期許和抱負等方面的概念越高，則其知識與課程、師生互動、教師角色和學生差異等方面的教學信念會越傾向於進步取向。

綜括來說，國中體育教師的自我概念與其教學信念具有密切的關係，因此透過適當方式協助教師增進自我概念，將有助於提升其教學信念。值得注意的是，自我容貌、儀態、身材和體能狀況等方面的自我概念，與教學信念的相關性較低，對教學信念的影響也較小；因此，有關單位未來在此議題上，或可將焦點關注在協助國中體育教師增進對自我的期許、自我能力的肯定、人際互動的勝任感以及對道德價值的判斷等。

（二）自我概念與教學成敗歸因之相關分析

首先，在教學成功歸因方面，由積差相關分析結果可知，自我概念各構面與其教學成功歸因之內在因素構面和外在因素構面彼此之間均具有顯著正相關，其中自我概念各構面與教學成功歸因之內在因素構面的相關性較高；至於學生因素構面，僅生理自我與社會自我兩個構面與之具有顯著極低相關，解釋量極低，雖具統計解釋意義，但不具實用價值。整體而言，國中體育教師的自我概念與內在因素之成功歸因的關係較密切，而與學生因素之成功歸因則幾乎沒有關連。進一步典型相關分析的結果，國中體育教師的自我概念五個構面透過典型變量Ⅰ與其教學成功歸因之內在因素及外在因素兩個構面有相關，其中又以內在因素的相關性較高；換言之，國中體育教師的自我概念越高，則內在成功歸因與外在成功歸因也越高，且以內在成功歸因的傾向較高。此外，國中體育教師的心理自我和理想自我兩個自我概念構面透過典型變量Ⅱ與其教學成功歸因之外在因素有相關；易言之，國中體育教師在心理自我構面的自我概念越高，而在理想自我構面的自我概念越低者，越傾向將教學成功歸因於外在因素；由此可知，對自我能力、自我滿意和個人價值等概念越高，而對自己的期許和抱負越低之國中體育教師，傾向於將教學成功歸因於工作難度、他人協助和場地設備等外在因素上。

其次，在教學失敗歸因方面，積差相關分析結果發現，僅自我概念之社會自我、道德自我和理想自我三個構面與教學失敗歸因之內在因素構面彼此之間具有顯著正相關，以及自我概念之理想自我構面與教學失敗歸因之學生因素構面之間有顯著負相關。顯示國中體育教師在社會自我、道德自我和理想自我的自我概念越高，其內在失敗歸因的傾向越高；而理想自我的概念越低，則教學失敗歸因於學生因素的傾向越高；不過，依照四分法之相關標準，這些均屬極低度相關，解釋量極低，僅具有統計上的解釋意義，沒有實用價值。進一步透過典型相關分析探討自我概念各構面對教學失敗歸因各構面的影響情形時，亦無任何一組線性組合達到顯著水準。由此可知，國中體育教師的自我概念與其教學失敗歸因僅部分構面具有極低度的相關外，其他多數構面彼此之間並無顯著相關；值得注意的是，國中體育教師的自我概念各構面對其教學失敗歸因各構面完全沒有影響力。

綜括來說，國中體育教師的自我概念與其內在成敗歸因關係較為密切，換言之，教師的自我概念逾高，其教學成功與教學失敗均逾傾向於內在歸因。過去國外有關的研究也都得到類似的結果，Harty 與 Salama(1985)以 80 位中學教師為對象的研究，結果發現自我概念較高者，較傾向於內在歸因；Keith, Rottebaum, 與 Eberhart(1985)研究指出高自我概念會導致個體傾向內在歸因。由此結果可知，高自我概念之國中體育教師對於教學成敗較傾向歸因於個人的教學能力、個人努力教學的程度，以及自己的身體狀況等內在因素上，此即表示高自我概念教師比較願意對教學成敗負起責任。不過，根據 Weiner 歸因理論的觀點，個體將自己成功的經驗歸功於自己能夠掌控的自身相關因素時，容易引發自豪與自尊的情緒反應；但是將個人失敗經驗歸咎於自己能力不佳或未善盡責任時，則容易引發自責與自貶的情緒反應(Weiner, 1982)。是以，未來有關單位致力於提升國中體育教師的自我概念時，亦應關注過度傾向內在失敗歸因所導致的負面情緒反應。

（三）自我概念與教學自我效能之相關分析

由積差相關分析結果得知，國中體育教師的整體自我概念與其整體教學自我效能具有顯著正相關，且自我概念各構面與教學自我效能各構面彼此之間亦具有顯著正相關。整體而言，國中體育教師的自我概念越高，其教學自我效能感越高，二者關係密切。林亨華（2003）的研究也得到一致的結果，其發現國小教師的整體自我概念及其各構面均與其教學自我效能具有顯著正相關。此外，本研究發現自我概念各構面與個人教學效能的相關性普遍高於一般教學效能。

再者，從典型相關分析的結果觀之，由生理自我、心理自我、社會自我、道德自我和理想自我五個構面線性組合關係所形成之自我概念典型因素 χ_1 經由典型因素 η_1 ，與兩個構面的教學自我效能有相關；其中自我概念部分，以理想自我構面的相關性最高，而教學自我效能部分，則以個人教學效能的相關性較高。顯示國中體育教師在生理自我、心理自我、社會自我、道德自我和理想自我五個構面的自我概念逾高，其個人教學效能感與一般教學效能感亦逾佳。具體而言，國中體育教師對於自我期許和抱負的概念越高，其教學自我效能感也越高，特別是對自己教學能力及技能的自信程度。此結果大致符應了 Rowland(1986)和 Cross(1986)的研究結果，前者研究發現自我概念較高者，較能流露出有自信、肯定自己的學習能力，並且有較高的成就動機；後者研究發現自我概念較低者會限制學習新的嘗試，會覺得自己的學習能力不足以應付新的學習，傾向於保守的學習方式，不敢嘗試新的學習，缺乏追求成功的動機。

綜括來說，國中體育教師的自我概念越高，對於自己的教學能力越有自信，對於自己的教學能正面影響學生也越有信心。因此，透過適當方式協助國中體育教師提升自我概念，有助於增進國中體育教師的教學自我效能感。此外，由於理想自我、社會自我兩構面的自我概念，與教學自我效能具有較高的正向關係。是以，未來有關單位致力於提升國中體育教師的自我概念時，當優先關注在教師對於自我的期許與抱負，以及教師對於人際交往時的勝任感與價值感等概念上。

貳、教學信念與教學成敗歸因、教學自我效能之相關分析

一、教學信念與教學成敗歸因之相關分析

(一) 教學信念與教學成功歸因之相關分析

教學信念各構面與教學成功歸因各構面的積差相關分析結果，如表 4-3-9 所示。整體教學信念與整體教學成功歸因具有顯著的中度相關($r = .53$, $p < .05$)，解釋量為 27.98%。在整體教學信念與教學成功歸因各構面之相關方面，整體教學信念與教學成功歸因之內在因素及外在因素兩個構面均具有顯著的中度相關($r = .53$ 、 $r = .46$, $p < .05$)，解釋量分別為 28.52%和 20.88%；而整體教學信念與教學成功歸因之學生因素構面則僅具有顯著的低度相關($r = .19$)，解釋量 3.76%。此外，在教學信念的四個構面與整體教學成功歸因之相關方面，教學信念之知識與課程、師生互動、教師角色及學生差異等構面與整體教學成功歸因彼此之間皆具有顯著的中度相關，其相關值介於.41 至.43 之間，解釋量則介於 16.56%至 18.66%之間。

進一步分析各構面間之關係，教學信念各構面與教學成功歸因各構面彼此間均有顯著相關存在($p < .05$)，相關值介於.10 到.45 之間。其中，教學信念之師生互動、教師角色及學生差異等構面與教學成功歸因之內在因素構面，以及教學信念之師生互動構面與教學成功歸因之外在因素構面等，彼此之間均達中度相關外，其他構面之間均屬低度相關。就解釋量而言，教學信念各構面對教學成功歸因之內在因素構面與外在因素構面的解釋量約一至二成左右，介於 10.89%至 20.07%之間；而教學信念各構面對教學成功歸因之學生因素構面的解釋量則均低於一成，介於 1.08%至 5.15%之間。

總體而言，國中體育教師的整體教學信念與其整體教學成功歸因具有顯著相關，且教學信念各構面與教學成功歸因各構面彼此之間亦均具有顯著相關；惟教學信念各構面與教學成功歸因之學生因素構面之相關性較低。

表 4-3-9 教學信念與教學成功歸因之積差相關分析表

教學成功 歸因構面	教學信念構面				
	知識與課程	師生互動	教師角色	學生差異	整體信念
內在因素	.36*	.43*	.45*	.45*	.53*
外在因素	.33*	.40*	.36*	.35*	.46*
學生因素	.23*	.13*	.15*	.10*	.19*
整體成功歸因	.41*	.43*	.43*	.41*	.53*

註：* $p < .05$

由前述積差相關分析結果可知，自我概念各構面與教學成功歸因各構面均具有顯著相關，因此進一步以典型相關分析，探討教學信念各構面對教學成功歸因各構面之影響情形時，係以自我概念之教學信念之知識與課程、師生互動、教師角色、學生差異四個構面為自變項組（X 變項組），以教學成功歸因之內在因素、外在因素、學生因素三個構面為依變項組（Y 變項組），進行整體相關性分析。

典型相關分析結果，計有兩組線性組合（「典型變量 I」和「典型變量 II」）達到顯著水準（ $p < .05$ ），如表 4-3-10 所示。由表可知，在典型變量 I 部分，X 變項組抽出的典型因素 χ_1 ，Y 變項組抽出的典型因素 η_1 ，兩者的典型相關係數（ ρ_1 ）為 .58， ρ_1^2 為 .335，表示 X 變項組的典型因素 χ_1 可解釋 Y 變項組之典型因素 η_1 總變異量的 33.5%。此外，由於 Y 變項組的典型因素 η_1 可解釋 Y 變項組總變異量的 53.16%，因此 X 變項組透過典型因素 χ_1 可解釋 Y 變項組總變異量的 17.80%（即重疊係數 $53.16\% \times 33.5\% = 17.80\%$ ）。此即表示國中體育教師教學信念各構面的典型因素 χ_1 可以解釋其教學成功歸因三個構面之典型因素 η_1 總變異量的 33.5%，而自我概念各構面透過典型因素 χ_1 可以解釋教學成功歸因兩個構面總變異量的 17.80%。

在典型變量 II 部分，X 變項組抽出的典型因素 χ_2 ，Y 變項組抽出的典型因素 η_2 ，兩者的典型相關係數（ ρ_2 ）為 .14， ρ_2^2 為 .02，表示 X 變項組的典型因素 χ_2 可以解釋 Y 變項組之典型因素 η_2 總變異量的 2.0%。此外，由於 Y 變項組的典型因素 η_1 可

以解釋 Y 變項組總變異量的 29.08%，因此 X 變項組透過典型因素 χ_2 可以解釋 Y 變項組總變異量的 0.58%（即重疊係數 29.08% $\times$ 2.0% = 0.58%）。換言之，國中體育教師教學信念各構面的典型因素 χ_2 可以解釋其教學成功歸因三個構面之典型因素 η_2 總變異量的 2.0%，而教學信念各構面透過典型因素 χ_2 可以解釋教學成功歸因三個構面總變異量的 0.58%。

綜合上述結果可知，國中體育教師的教學信念各構面透過兩組典型變量共可解釋教學成功歸因三個構面 18.38% 的變異量 (17.80% + 0.58%)，其中絕大部分的解釋力來自第一個典型變量組，而第二個典型變量組的解釋量極低。

表 4-3-10 教學信念各構面與教學成功歸因各構面之典型相關分析表

教學信念 (自變項組)	典型變量 I		典型變量 II		教學成功歸因 (依變項組)
	χ_1	η_1	χ_2	η_2	
知識與課程	.70	.92	.66	-.09	內在因素
師生互動	.83	.79	-.27	.07	外在因素
教師角色	.82	.34	-.09	.93	學生因素
學生差異	.81		-.40		
抽出變異數 (%)	62.68	53.16	16.87	29.08	
重疊指數 (%)	20.99	17.80	.35	.58	
ρ		.58*		.14*	
ρ^2		.34		.02	

註：* $p < .05$

進一步以典型負荷量(canonical loadings)解釋原始變項與典型變量之間的關係，首先，在典型變量 I 部分，教學信念各構面在典型因素 χ_1 之典型負荷量皆 $\geq .30$ ，且均為高度正相關，其中以以典型因素 χ_1 與師生互動、教師角色及學生差異等構面的相關度較高，與知識與課程構面的相關度最低；教學成功歸因各構面在典

型因素 η_1 之典型負荷量亦皆 $\geq .30$ ，且亦均為正相關，其中典型因素 η_1 與內在因素構面的相關程度最高，達.92的高度相關，與外在因素構面的相關程度次之，與學生因素構面的相關程度最低，僅達.34的低度相關；整體而言，國中體育教師的教學信念四個構面透過典型變量 I，與其三個構面的教學成功歸因有相關。其次，在典型變量 II 部分，教學信念各構面在典型因素 χ_2 之典型負荷量 $\geq .30$ 者，僅知識與課程及學生差異兩個構面，表示典型因素 χ_2 僅與這兩個構面具有解釋意義的相關性，其中典型因素 χ_2 與知識與課程構面為正相關，與學生差異構面則為負相關；而典型因素 η_2 僅與教學成功歸因之學生因素構面具有解釋意義的相關性，且達.93的高度正相關；由此可知，國中體育教師的教學信念兩個構面（知識與課程及學生差異）透過此典型變量 II，與其教學成功歸因之學生因素構面有相關。

就典型相關因素的路徑關係分析，如圖 4-3-4。從典型相關分析路徑圖可知，在典型變量 I 部分，知識與課程、師生互動、教師角色、學生差異四個構面的教學信念較高者，經由第一組典型因素，會出現較高的內在因素、外在因素以及學生因素的教學成功歸因傾向。也就是說，國中體育教師的教學信念各構面與其教學成功歸因各構面均具有正向關係，亦即國中體育教師在自我概念四個構面越高，其對於各構面教學成功歸因的傾向越高。就典型負荷量而言，師生互動、教師角色、學生差異等構面的教學信念與教學成功歸因具有較高相關性，其中又以內在因素構面相關性最高，其次是外在因素構面，學生因素構面的相關性最低。

在典型變量 II 部分，知識與課程構面的教學信念較高，而學生差異構面的教學信念較低者，經由第二組典型因素，會出現較傾向於學生因素的教學成功歸因。易言之，知識與課程構面的教學信念與學生因素之教學成功歸因具有正向關係，而學生差異構面的教學信念與學生因素之教學成功歸因則具有負向關係，此即表示國中體育教師在知識與課程構面的教學信念越高，而在學生差異構面的教學信念越低之，則其越傾向將教學成功歸因於學生因素。就典型負荷量而言，知識與課程構面的教學信念與教學成功歸因的相關性，大於學生差異構面的教學信念與教學成功歸因的相關性。

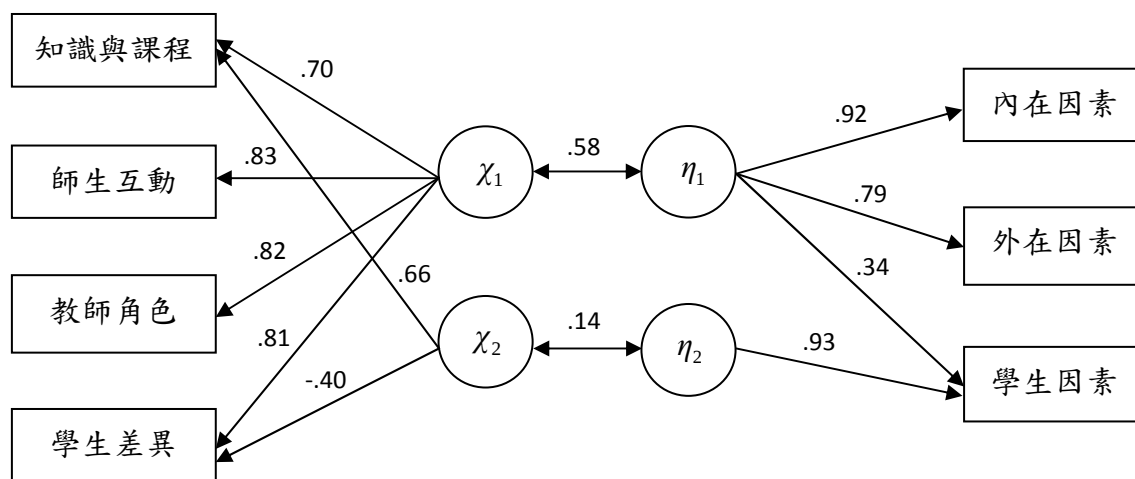


圖 4-3-4 教學信念與教學成功歸因之典型相關分析路徑圖

(二) 教學信念與教學失敗歸因之相關分析

教學信念各構面與教學失敗歸因各構面的積差相關分析結果，如表 4-3-11 所示。首先，由表可知，整體教學信念與整體教學失敗歸因具有顯著的低度相關($r = .13$, $p < .05$)，解釋量僅 1.77%，顯示國中體育教師的教學信念與其教學失敗歸因有顯著相關，但相關程度並不高。其次，就整體教學信念與教學成功歸因各構面之相關而言，整體教學信念與教學失敗歸因之內在因素及外在因素兩個構面均具有顯著的低度相關($r = .21$ 、 $r = .14$, $p < .05$)，解釋量分別為 4.33%和 1.82%；而整體教學信念與教學失敗歸因之學生因素構面則無顯著相關存在。此外，就教學信念的四個構面與整體教學失敗歸因之相關來看，除教學信念之教師角色構面與整體教學失敗歸因之間無顯著相關外，其它包括知識與課程、師生互動及學生差異等構面則與整體教學失敗歸因皆具有顯著相關，其中又僅知識與課程構面與整體教學失敗歸因具有顯著低相關($r = .19$, $p < .05$)，不過解釋量亦僅 3.69%，而師生互動及學生差異兩個構面與整體教學失敗歸因均僅具有顯著極低相關，相關值同為.09，解釋量均不及 1%，雖具統計意義，但並不具有實用價值。

進一步分析各構面間之關係，如表所示，除教學信念之師生互動構面與教學失敗歸因之學生因素構面，以及教學信念之教師角色構面與教學失敗歸因之外在因素構面，二者彼此間無顯著相關存在外，其餘構面彼此之間則皆具有顯著的低度相關，相關值介於.11 至.18 之間；其中，教學信念之教師角色及學生差異兩個構面與教學失敗歸因之學生因素構面為負相關，其他構面均為正相關。就解釋量而言，教學信念各構面對教學失敗歸因各構面的解釋量均不及 5%。

總體而言，國中體育教師的整體教學信念與其整體教學失敗歸因具有顯著相關，但相關程度並不高；而教學信念各構面與教學失敗歸因各構面彼此之間，除少數構面無顯著相關外，普遍多具有顯著相關，惟相關程度均低。值得注意的是，教學信念之教師角色及學生差異兩個構面與教學失敗歸因之學生因素構面為負相關，表示國中體育教師在教師角色構面或學生差異構面的教學信念越低，其將教學失敗歸因於學生因素的傾向越高。

表 4-3-11 教學信念與教學失敗歸因之積差相關分析表

教學失敗 歸因構面	教學信念構面				
	知識與課程	師生互動	教師角色	學生差異	整體信念
內在因素	.18*	.16*	.14*	.18*	.21*
外在因素	.15*	.12*	.04	.11*	.14*
學生因素	.13*	-.08	-.10*	-.11*	-.05
整體失敗歸因	.19*	.09*	.04	.09*	.13*

註：* $p < .05$

由積差相關分析結果可知，教學信念各構面與教學失敗歸因各構面彼此間多有顯著相關，因此進一步以典型相關分析，探討教學信念各構面對教學失敗歸因各構面之影響情形時，遂以自我概念之教學信念之知識與課程、師生互動、教師角色、學生差異四個構面為自變項組（X 變項組），以教學失敗歸因之內在因素、

外在因素、學生因素三個構面為依變項組（Y 變項組），進行整體相關性分析。

典型相關分析結果，計有兩組線性組合（「典型變量 I」和「典型變量 II」）達顯著水準($p < .05$)，如表 4-3-10 所示。

表 4-3-12 教學信念各構面與教學失敗歸因各構面之典型相關分析表

教學信念 (自變項組)	典型變量 I		典型變量 II		教學失敗歸因 (依變項組)
	χ_1	η_1	χ_2	η_2	
知識與課程	-.17	-.48	.95	.80	內在因素
師生互動	-.79	-.27	.28	.77	外在因素
教師角色	-.68	.53	.08	.84	學生因素
學生差異	-.93		.25		
抽出變異數 (%)	49.09	19.71	26.24	64.52	
重疊指數 (%)	4.69	1.88	1.05	2.58	
ρ		.31*		.20*	
ρ^2		.10		.04	

註：* $p < .05$

由表可知，在典型變量 I 部分，X 變項組抽出的典型因素 χ_1 ，Y 變項組抽出的典型因素 η_1 ，兩者的典型相關係數(ρ_1)為.31， ρ_1^2 為.095，表示 X 變項組的典型因素 χ_1 可解釋 Y 變項組之典型因素 η_1 總變異量的 9.50%。此外，由於 Y 變項組的典型因素 η_1 可解釋 Y 變項組總變異量的 19.71%，因此 X 變項組透過典型因素 χ_1 可解釋 Y 變項組總變異量的 1.88%（即重疊係數 $19.71\% \times 9.50\% = 1.88\%$ ）。換言之，國中體育教師教學信念四個構面的典型因素 χ_1 可解釋其教學失敗歸因三個構面之典型因素 η_1 總變異量的 19.71%，而教學信念四個構面透過典型因素 χ_1 可解釋教學失敗歸因三個構面總變異量的 1.88%。

在典型變量 II 部分，X 變項組抽出的典型因素 χ_2 ，Y 變項組抽出的典型因素 η_2 ，兩者的典型相關係數(ρ_2)為.20， ρ_2^2 為.04，表示 X 變項組的典型因素 χ_2 可以解釋 Y 變項組之典型因素 η_2 總變異量的 4.0%。此外，由於 Y 變項組的典型因素 η_1 可以解釋 Y 變項組總變異量的 64.52%，因此 X 變項組透過典型因素 χ_2 可以解釋 Y 變項組總變異量的 2.58%（即重疊係數 $64.52\% \times 4.0\% = 2.58\%$ ）。易言之，國中體育教師教學信念四個構面的典型因素 χ_2 可以解釋其教學失敗歸因三個構面之典型因素 η_2 總變異量的 4.0%，而教學信念四個構面透過典型因素 χ_2 可以解釋教學失敗歸因三個構面總變異量的 2.58%。

綜合上述結果可知，國中體育教師的教學信念四個構面透過兩組典型變量共可解釋教學失敗歸因三個構面 4.46% 的變異量($1.88\% + 2.58\%$)，其中來自第一個典型變量組的解釋力，略大於來自第二個典型變量組的解釋力。

進一步以典型負荷量(canonical loadings)解釋原始變項與典型變量之間的關係，首先，在典型變量 I 部分，教學信念各構面在典型因素 χ_1 之典型負荷量絕對值 $\geq .30$ 者，包括師生互動、教師角色和學生差異等構面，且均為高度負相關，其中以典型因素 χ_1 與學生差異構面的相關度最高，而知識與課程構面在典型因素 χ_1 之典型負荷量不及.30，故不具有解釋意義的相關性，顯示其影響力甚微；而教學失敗歸因各構面在典型因素 η_1 之典型負荷量絕對值 $\geq .30$ 者，包括內在因素和學生因素兩個構面，且正負相關互見，其中典型因素 η_1 與學生因素構面為正相關且相關程度最高，典型因素 η_1 與內在因素構面為負相關且相關程度次之，至於外在因素構面在典型因素 η_1 之典型負荷量低於.30，不具有解釋意義的相關性。整體而言，國中體育教師的教學信念三個構面（師生互動、教師角色和學生差異）透過典型變量 I，與其教學失敗歸因之內在因素構面與學生因素構面有相關。

其次，在典型變量 II 部分，教學信念各構面中，僅知識與課程構面在典型因素 χ_2 之典型負荷量絕對值 $\geq .30$ ，且達.95 的高度正相關，其他教學信念構面在典型因素 χ_2 之典型負荷量絕對值均不及.30，不具有解釋意義的相關性，顯示其影響

力不大；而教學失敗歸因各構面在典型因素 η_2 之典型負荷量絕對值皆 $\geq .30$ ，且均為高度正相關，其中以典型因素 η_2 與學生因素構面的相關程度最高，其後依序是內在因素、外在因素。整體而言，國中體育教師的知識與課程構面之教學信念透過典型變量Ⅱ，與其三個構面的教學失敗歸因有相關。

就典型相關因素的路徑關係分析，如圖 4-3-5 所示。由圖可知，在典型變量Ⅰ部分，師生互動、教師角色、學生差異三個構面的教學信念較低者，經由第一組典型因素，會出現教學失敗歸因較傾向於學生因素，而較不傾向於內在因素。由此可知，國中體育教師在師生互動、教師角色、學生差異三個構面的教學信念越低，其越傾向於將教學失敗歸因於學生因素，而越不傾向歸因於內在因素。就典型負荷量而言，學生差異構面的教學信念對教學失敗歸因具有較高的相關性，其中又以學生因素構面的相關程度最高，其次是內在因素構面。

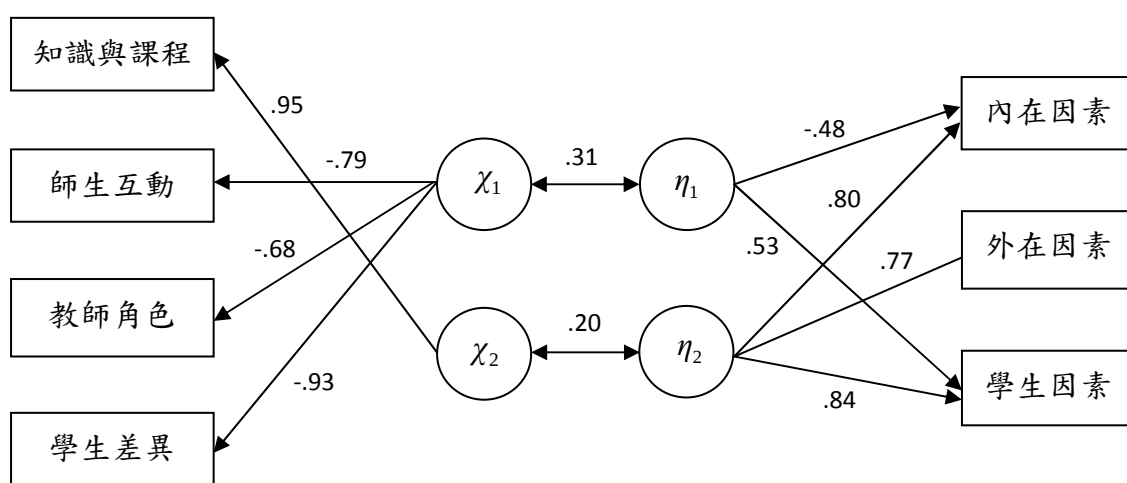


圖 4-3-5 教學信念與教學失敗歸因之典型相關分析路徑圖

在典型變量Ⅱ部分，知識與課程構面的教學信念較高者，經由第二組典型因素，其教學失敗歸因各構面均出現較高的傾向。由此看來，知識與課程構面的教學信念與教學失敗歸因各構面均具有正向關係，也就是說，國中體育教師在知識

與課程構面的教學信念越高者，其各構面教學失敗歸因也越高。就典型負荷量而言，知識與課程構面的教學信念與教學失敗歸因具有極高的相關性，而教學失敗歸因各構面中，則以學生因素的相關程度略大於其他構面。

二、教學信念與教學自我效能之相關分析

教學信念各構面與教學自我效能各構面的積差相關分析結果，如表 4-3-13 所示。由表可知，整體教學信念與整體教學自我效能具有顯著的中度相關($r=.63$ ， $p<.05$)，解釋量為 39.94%。在整體教學信念與教學自我效能各構面之相關方面，整體教學信念與個人教學效能及一般教學效能均有顯著的中度相關($r=.57$ 、 $r=.63$ ， $p<.05$)，解釋量分別為 32.04%和 39.06%。在教學信念的四個構面與整體教學自我效能之相關方面，僅知識與課程構面與整體教學自我效能具顯著的低度相關($r=.39$ ， $p<.05$)，解釋量為 15.03%，其他包括師生互動、教師角色和學生差異等構面與整體教學自我效能均具有顯著的中度相關($r=.53$ 、 $r=.51$ 、 $r=.57$ ， $p<.05$)，解釋量分別為 27.77%、26.01%及 32.72%。

進一步就各構面之間關係觀之，教學信念各構面與教學自我效能各構面彼此間均具有顯著相關($p<.05$)，其中知識與課程構面之教學信念與個人教學效能及一般教學效能為低度相關，相關值為.35 和.39，解釋量為 11.90%和 14.90%；而師生互動、教師角色和學生差異等構面之教學信念與個人教學效能及一般教學效能則均為中度相關，相關值介於.46 至.57 之間，解釋量則介於 21.53%至 32.38%之間。

綜合上述結果可知，國中體育教師的整體教學信念與其整體教學自我效能具有顯著相關，且教學信念各構面與教學自我效能各構面彼此之間亦均具有顯著相關。整體而言，國中體育教師的教學信念越高，其教學自我效能越高，兩者可謂息息相關。

表 4-3-13 教學信念與教學自我效能之積差相關分析表

教學自我 效能構面	教學信念構面				
	知識與課程	師生互動	教師角色	學生差異	整體信念
個人教學效能	.35*	.47*	.46*	.51*	.57*
一般教學效能	.39*	.52*	.50*	.57*	.63*
整體自我效能	.39*	.53*	.51*	.57*	.63*

註：* $p < .05$

經前述積差相關分析得知，教學信念各構面與教學自我效能各構面彼此間均有顯著相關，遂進一步透過典型相關分析，探討教學信念各構面對教學自我效能各構面之影響情形。在進行典型相關時，係以教學信念之知識與課程、師生互動、教師角色和學生差異四個構面為自變項組（X 變項組），以教學自我效能之個人教學效能及一般教學效能兩個構面為依變項組（Y 變項組），進行整體相關性分析。典型相關分析結果，計有一組線性組合（典型變量 I）達到顯著水準($p < .05$)，如表 4-3-14 所示。

由表可知，X 變項組抽出的典型因素 χ_1 ，Y 變項組抽出的典型因素 η_1 ，兩者的典型相關係數(ρ)為.64， ρ^2 為.414，表示 X 變項組的典型因素 χ_1 可以解釋 Y 變項組之典型因素 η_1 總變異量的 41.4%。此外，由於 Y 變項組的典型因素 η_1 可以解釋 Y 變項組總變異量的 87.53%，因此 X 變項組透過典型因素 χ_1 可以解釋 Y 變項組總變異量的 36.24%（即重疊係數 $87.53\% \times 41.4\% = 36.24\%$ ）。換言之，國中體育教師教學信念各構面的典型因素 χ_1 可以解釋其教學自我效能兩個構面之典型因素 η_1 總變異量的 41.4%，而教學信念各構面透過典型因素 χ_1 可以解釋教學自我效能兩個構面總變異量的 36.24%。

進一步以典型負荷量(canonical loadings)解釋原始變項與典型變量之間的關係，由表 4-3-14 可知，教學信念各構面在典型因素 χ_1 之典型負荷量均 $\geq .30$ ，且皆為

高度正相關，其中以典型因素 χ_1 與學生差異構面的相關程度最高，達.90 的高度相關，其後依序是師生互動、教師角色、知識與課程等構面；而教學自我效能各構面在典型因素 η_1 之典型負荷量亦均 $\geq .30$ ，且皆為高度正相關，並以典型因素 η_1 與一般教學效能構面的相關性較高。

表 4-3-14 教學信念各構面與教學自我效能各構面之典型相關分析表

教學信念 (自變項組)	典型變量 I		教學自我效能 (依變項組)
	χ_1	η_1	
知識與課程	.61	.89	個人教學效能
師生互動	.83	.98	一般教學效能
教師角色	.80		
學生差異	.90		
抽出變異數 (%)	62.29	87.53	
重疊指數 (%)	25.81	36.24	
ρ	.64*		
ρ^2	.41		

註：* $p < .05$

就典型相關因素的路徑關係分析，如圖 4-3-6 所示。由圖可知，知識與課程、師生互動、教師角色、學生差異構面的教學信念較高者，經由此組典型因素，會出現較高的個人教學效能和一般教學效能。由此可知，教學信念各構面對個人教學效能與一般教學效能均具有正向關係，也就是說，國中體育教師在四個構面的教學信念越高，其個人教學效能與一般教學效能越高，反之則越差。此外，從典型負荷量可以發現，學生差異構面的教學信念與教學自我效能的相關性最高，其次分別是師生互動構面和教師角色構面，知識與課程構面的相關性最低；而教學自我效能中，又以一般教學效能與教學信念的相關程度略高於個人教學效能。

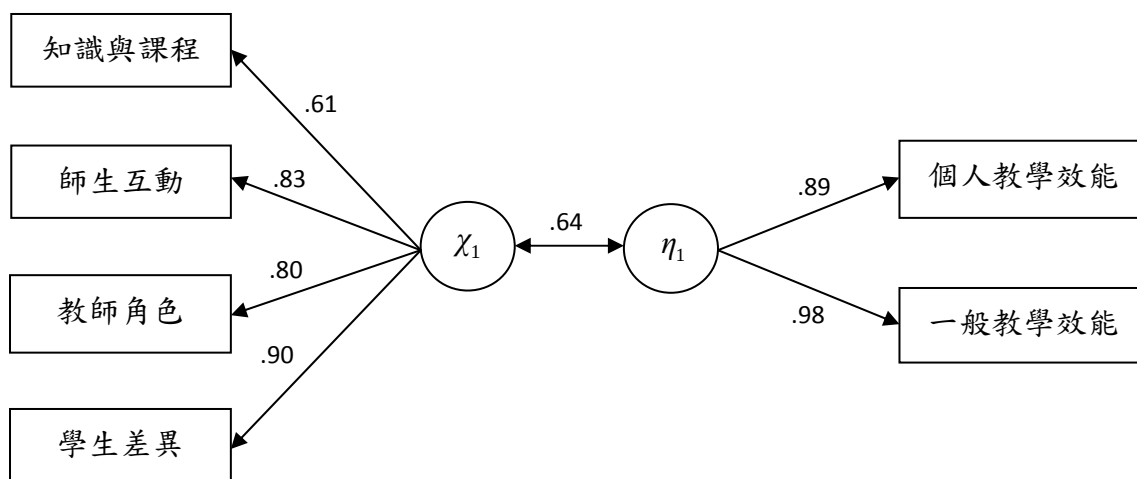


圖 4-3-6 教學信念與教學自我效能之典型相關分析路徑圖

三、綜合討論

關於國中體育教師的教學信念與其教學成敗歸因、教學自我效能之相關性分析，各研究結果如前述說明，各項假設考驗結果摘錄於表 4-3-15。如表所示，大體上各項假設均獲得支持，僅一項假設獲部分支持。以下分別針對前述國中體育教師的教學信念與教學成敗歸因、教學自我效能之相關情形，進行綜合討論：

表 4-3-15 假設六之考驗結果

假設項目	考驗結果
6-1：整體教學信念及其各構面與整體教學成功歸因及其各構面有顯著積差相關。	支持
6-2：教學信念各構面與教學成功歸因各構面有顯著典型相關。	支持
6-3：整體教學信念及其各構面與整體教學失敗歸因及其各構面有顯著積差相關。	部分支持
6-4：教學信念各構面與教學失敗歸因各構面有顯著典型相關。	支持
6-5：整體教學信念及其各構面與整體教學自我效能及其各構面有顯著積差相關。	支持
6-6：教學信念各構面與教學自我效能各構面有顯著典型相關。	支持

（一）教學信念與教學成敗歸因之相關分析

首先，在教學成功歸因方面，由積差相關分析結果可知，國中體育教師的教學信念各構面與其教學成功歸因各構面彼此之間均具有顯著相關，其中教學信念各構面與教學成功歸因之內在因素構面與外在因素構面的相關性較高，解釋量約一至二成左右，而教學信念各構面與教學成功歸因之學生因素構面的相關性較低，解釋量均不及一成。進一步典型相關分析的結果，國中體育教師的教學信念四個構面透過典型變量 I，與其教學成功歸因三個構面有相關，其中師生互動、教師角色和學生差異三個構面與教學成功歸因具有較高的相關性，而教學成功歸因中，又以內在因素與教學信念的相關性較高。具體而言，國中體育教師在知識與課程、師生互動、教師角色和學生差異四個構面的教學信念越傾向進步觀點，其內在因素、外在因素和學生因素之教學成功歸因傾向越高，其中以內在成功歸因的傾向較高。此外，國中體育教師的知識與課程和學生差異兩個構面教學信念透過典型變量 II，與其教學成功歸因之學生因素構面有相關；其相關情形，係知識與課程構面教學信念傾向於進步觀點，而學生差異構面教學信念傾向於傳統觀點之國中體育教師，較傾向將教學成功歸因於學生因素上。易言之，傾向於認為知識是思考和推理的過程、學習是整體和統整，以及傾向認為學生具有共同特性、學生應該學習相同課程和平等分配教學資源之國中體育教師，較傾向將教學成功歸因於學生素質、努力學習及運氣等學生因素上。

其次，在教學失敗歸因方面，積差相關分析發現，國中體育教師的教學信念各構面與教學失敗歸因各構面彼此之間，除少數構面無顯著相關外，普遍多具有顯著相關，惟相關程度及解釋量均低。值得注意的是，教學信念之教師角色及學生差異兩個構面與教學失敗歸因之學生因素構面為負相關，表示國中體育教師在教師角色構面或學生差異構面的教學信念越傾向傳統觀點，其學生因素的教學失敗歸因傾向越高。進一步典型相關分析的結果，國中體育教師的師生互動、教師角色和學生差異三個構面教學信念透過典型變量 I，與其教學失敗歸因之內在因

素構面與學生因素構面有相關，其中以學生差異構面的相關程度最高；而相關情形，係國中體育教師在師生互動、教師角色、學生差異三個構面的教學信念越傾向傳統觀點，其越傾向於將教學失敗歸因於學生因素，而越不傾向歸因於內在因素。此外，國中體育教師的知識與課程構面教學信念透過典型變量Ⅱ，與其三個構面的教學失敗歸因有相關；而相關情形，係國中體育教師在知識與課程構面的教學信念越傾向進步觀點，其內在因素、外在因素和學生因素之教學失敗歸因傾向越高。

綜括來看，國中體育教師的教學信念與其教學成敗歸因，大體上有關連，其中教學信念各構面與內在成敗歸因的相關性較高，而與學生成敗歸因的相關性較不明顯，且教學信念各構面與學生失敗歸因之間正、負相關互見。值得注意的是，課程與知識信念越傾向進步觀點，而學生差異信念越傾向傳統觀點之國中體育教師，越傾向於學生成功歸因；而師生互動、教師角色、學生差異等構面信念越傾向傳統觀點之國中體育教師，越傾向於學生失敗歸因，而越不傾向於內在失敗歸因。

（二）教學信念與教學自我效能之相關分析

由積差相關分析結果可知，國中體育教師的整體教學信念與其整體教學自我效能具有顯著相關，且教學信念各構面與教學自我效能各構面彼此之間亦均具有顯著相關；其中，學生差異信念與一般教學效能的相關性最高，而知識與課程信念與個人教學效能的相關性最低。整體而言，國中體育教師的教學信念與教學自我效能二者關係密切，亦即國中體育教師的教學信念越傾向進步觀點，其教學自我效能感越高。國內諸多有關教學信念與教學自我效能的研究，亦顯示二者之間具有密切的關係（方吉正，1998）。以廖居治（2000）研究為例，其發現國中生活科技領域教師的教學信念與其教學自我效能有顯著正相關；其後，以國小教師為對象的研究，結果亦一致發現國小教師的教學信念與教學自我效能有顯著正相關。

，即教師的教學信念越傾向於積極取向，其教學自我效能感越佳（馮綉雯，2002；蘇益生，2004；李玉玲，2005；陳火城，2005；周麗華，2006；楊鯉榕，2006；溫昇勳，2007；黃錦桃，2007；塗淑君，2007）。

再者，從典型相關分析的結果來看，由知識與課程、師生互動、教師角色和學生差異四個構面線性組合關係所形成之教學信念典型因素 χ_1 ，經由典型因素 η_1 與兩個構面的教學自我效能有相關，且以學生差異構面的相關性最高，而教學自我效能中，又以一般教學效能與教學信念的相關程度較高。其相關情形，係國中體育教師在知識與課程、師生互動、教師角色和學生差異四個構面的教學信念越傾向於進步觀點，其在個人教學效能與一般教學效能上的自我效能感均越趨於良好。周麗華（2006）的研究也曾得到類似的結果，其研究指出國小初任教師的教學信念與其教學自我效能具有正相關。值得注意的是，國中體育教師在學生差異構面所持之教學信念，與其教學自我效能的相關性最高；換言之，越傾向認同學生是獨特的、教師應因材施教、並依照不同學生需要給予教學資源之國中體育教師，其在個人教學能力以及對於自己教學能正面影響學生學習上均比較有信心。

綜括來說，國中體育教師在知識與課程、師生互動、教師角色和學生差異四個構面上的教學信念觀點，與其教學自我效能具有密切的關係。因此，協助國中體育教師建立進步觀點的教學信念，有助於提升國中體育教師的教學自我效能感。未來有關單位或可參酌 Raths(2001)的建議，透過學徒經驗 (apprenticeship experiences)、促進專業發展及價值澄清等方式，來改變教師的信念觀點。

參、教學成敗歸因與教學自我效能之相關分析

一、教學成功歸因與教學自我效能之相關分析

教學成功歸因各構面與教學自我效能各構面的積差相關分析結果，如表 4-3-16 所示。由表可知，整體教學成功歸因與整體教學自我效能具有顯著的中度相關(r

$=.47, p<.05$), 解釋量為 22.37%。其次, 在整體教學成功歸因與教學自我效能各構面之相關方面, 整體教學成功歸因與個人教學效能以及一般教學效能均具有顯著的中度相關($r=.41$ 、 $r=.48, p<.05$), 解釋量為 17.14%和 22.85%。此外, 在教學成功歸因的三個構面與整體教學自我效能之相關方面, 僅內在因素構面與整體教學自我效能具有顯著的中度相關($r=.55, p<.05$), 解釋量為 30.36%; 而外在因素構面和學生因素構面與整體教學自我效能則均有顯著的低度相關($r=.38$ 、 $r=.13, p<.05$), 解釋量分別為 14.21%及 1.66%。

表 4-3-16 教學成功歸因與教學自我效能之積差相關分析表

教學自我效能 構面	教學成功歸因構面			
	內在因素	外在因素	學生因素	整體成功歸因
個人教學效能	.50*	.32*	.10*	.41*
一般教學效能	.54*	.39*	.14*	.48*
整體自我效能	.55*	.38*	.13*	.47*

註：* $p<.05$

進一步就各構面彼此間關係觀之, 教學成功歸因各構面與個人教學效能以及一般教學效能彼此間均具有顯著相關($p<.05$), 其中內在因素、外在因素兩個構面之教學成功歸因與個人教學效能及一般教學效能均具有中度相關, 相關值介於.32到.54之間, 解釋量為 10.50%和 29.05%; 整體而言, 內在因素構面的教學成功歸因與教學自我效能兩個構面的相關程度, 均高於外在因素構面的教學成功歸因與教學自我效能兩個構面的相關程度; 此外, 學生因素構面之教學成功歸因與個人教學效能及一般教學效能均僅具有低度相關, 相關值為.10和.14, 解釋量為 0.98%至 2.02%。

綜合上述結果可知, 國中體育教師的整體教學成功歸因與其整體教學自我效能具有顯著相關, 且教學成功歸因各構面與個人教學效能及一般教學效能亦均具

有顯著相關，其中內在因素構面與教學自我效能之相關程度較高，外在因素構面與教學自我效能之相關程度次之，而學生因素構面與教學自我效能之相關程度甚低。整體而言，國中體育教師的教學成功歸因越傾向於內在因素或外在因素，其教學自我效能越高。

由積差相關分析可知，教學成功歸因各構面與教學自我效能各構面彼此間均有顯著相關，遂進一步透過典型相關分析，探討教學成功歸因各構面對教學自我效能各構面之影響情形。在進行典型相關時，係以教學成功歸因之內在因素、外在因素和學生因素三個構面為自變項組（X 變項組），以教學自我效能之個人教學效能及一般教學效能兩個構面為依變項組（Y 變項組），進行整體相關性分析。

典型相關分析結果，計有一組線性組合（典型變量 I）達到顯著水準（ $p < .05$ ），如表 4-3-17 所示。由表可知，X 變項組抽出的典型因素 χ_1 ，Y 變項組抽出的典型因素 η_1 ，兩者的典型相關係數（ ρ ）為 .57， ρ^2 為 .323，表示 X 變項組的典型因素 χ_1 可以解釋 Y 變項組之典型因素 η_1 總變異量的 32.3%。此外，由於 Y 變項組的典型因素 η_1 可以解釋 Y 變項組總變異量的 87.73%，因此 X 變項組透過典型因素 χ_1 可以解釋 Y 變項組總變異量的 36.34%（即重疊係數 $87.73\% \times 32.3\% = 36.34\%$ ）。換言之，國中體育教師教學成功歸因三個構面的典型因素 χ_1 可以解釋其教學自我效能兩個構面之典型因素 η_1 總變異量的 32.3%，而教學成功歸因四個構面透過典型因素 χ_1 可以解釋教學自我效能兩個構面總變異量的 36.34%。

進一步以典型負荷量（canonical loadings）解釋原始變項與典型變量之間的關係，由表 4-3-17 可知，教學成功歸因各構面在典型因素 χ_1 之典型負荷量絕對值 $\geq .30$ 者，包括內在因素構面與外在因素構面，且均為高度正相關，其中以典型因素 χ_1 與內在因素構面的相關程度最高，達 .98 的高度相關，而學生因素構面在典型因素 χ_1 之典型負荷量絕對值不及 .30，不具解釋意義的相關性，顯示其影響力不高；而教學自我效能各構面在典型因素 η_1 之典型負荷量絕對值皆 $\geq .30$ ，且均為高度正相關，其中典型因素 η_1 與一般教學效能的相關程度較高。

表 4-3-17 教學成功歸因各構面與教學自我效能各構面之典型相關分析表

教學成功歸因 (自變項組)	典型變量 I		教學自我效能 (依變項組)
	χ_1	η_1	
內在因素	.98	.89	個人教學效能
外在因素	.68	.98	一般教學效能
學生因素	.24		
抽出變異數 (%)	48.88	87.73	
重疊指數 (%)	15.75	28.34	
ρ	.57*		
ρ^2	.32		

註：* $p < .05$

就典型相關因素的路徑關係分析，如圖 4-3-7 所示。由圖可知，教學成功歸因較傾向於內在因素和外在因素者，經由此組典型因素，會出現較高的個人教學效能感和一般教學效能感。換言之，教學成功歸因之內在因素構面與外在因素構面對個人教學效能以及一般教學效能均具有正向關係，此即表示國中體育教師越傾向將教學成功歸因於內在因素和外在因素者，其個人教學效能與一般教學效能越高。此外，從典型負荷量發現，教學成功歸因的內在因素構面與教學自我效能的相關性較高，且與一般教學效能的相關程度略大於個人教學效能。

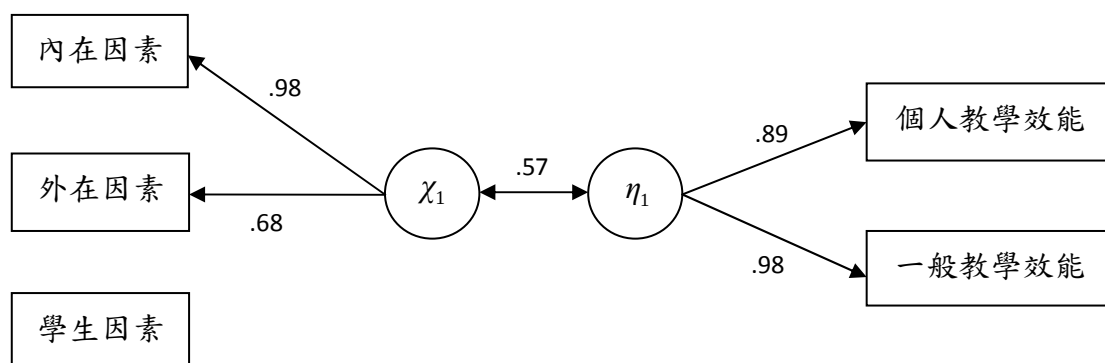


圖 4-3-7 教學成功歸因與教學自我效能之典型相關分析路徑圖

二、教學教學失敗歸因與教學自我效能之相關分析

教學失敗歸因各構面與教學自我效能各構面的積差相關分析結果，如表 4-3-18 所示。由表中數據可知，整體失敗歸因與整體教學自我效能具有顯著相關($p < .05$)，但僅呈現低度相關($r = .12$)，解釋量僅 1.44%。其次，整體教學失敗歸因與個人教學效能有顯著之極低度相關($r = .08$, $p < .05$)，解釋量僅 0.71%；而整體教學失敗歸因與一般教學效能有顯著低度相關($r = .14$, $p < .05$)，解釋量為 1.99%。此外，就教學失敗歸因的三個構面與整體教學自我效能之相關而言，教學失敗歸因之內在因素和外在因素兩構面與整體教學自我效能皆具有顯著低度相關($r = .19$ 、 $r = .10$, $p < .05$)，解釋量為 3.42%和 1.0%；教學失敗歸因之學生因素構面與整體教學自我效能則無顯著相關($p > .05$)。

表 4-3-18 教學失敗歸因與教學自我效能之積差相關分析表

教學自我效能 構面	教學失敗歸因構面			
	內在因素	外在因素	學生因素	整體失敗歸因
個人教學效能	.13*	.07	-.01	.08*
一般教學效能	.21*	.12*	-.02	.14*
整體自我效能	.19*	.10*	-.02	.12*

註：* $p < .05$

進一步就各構面之間關係而言，首先，教學失敗歸因之內在因素構面與個人教學效能及一般教學效能彼此間均具有顯著低相關($r = .13$ 、 $r = .21$, $p < .05$)，解釋量為 1.80%和 4.54%。其次，教學失敗歸因之外在因素構面與個人教學效能無顯著相關($p > .05$)，但與一般教學效能具有顯著低相關($r = .12$, $p < .05$)，解釋量為 1.44%。然而，教學失敗歸因之內在因素構面與個人教學效能以及一般教學效能彼此間均無顯著相關($p > .05$)。

整體而言，除整體教學失敗歸因與教學自我效能有顯著相關，惟相關性不高；而教學失敗歸因之內在因素構面與個人教學效能和一般教學效能，以及教學失敗歸因之外在因素構面與一般教學效能等，彼此間皆有顯著相關，但是相關程度均偏低；其他構面彼此間均無顯著相關。

由積差相關分析結果可知，教學失敗歸因之學生因素構面與教學自我效能無顯著相關存在，因此進一步透過典型相關分析，探討教學失敗歸因各構面對教學自我效能各構面之影響情形時，係僅以教學失敗歸因之內在因素、外在因素兩個構面為自變項組（X 變項組），而以教學自我效能之個人教學效能和一般教學效能兩個構面為依變項組（Y 變項組），進行整體相關性分析。典型相關分析結果，計有一組線性組合（典型變量 I）達到顯著水準($p < .05$)，如表 4-3-19 所示。

由表可知，X 變項組抽出的典型因素 χ_1 ，Y 變項組抽出的典型因素 η_1 ，兩者的典型相關係數(ρ)為.22， ρ^2 為.048，表示 X 變項組的典型因素 χ_1 可以解釋 Y 變項組之典型因素 η_1 總變異量的 4.8%。此外，由於 Y 變項組的典型因素 η_1 可以解釋 Y 變項組總變異量的 65.56%，因此 X 變項組透過典型因素 χ_1 可以解釋 Y 變項組總變異量的 3.15%（即重疊係數 $65.56\% \times 4.8\% = 3.15\%$ ）。換言之，國中體育教師教學成功歸因三個構面的典型因素 χ_1 可以解釋其教學自我效能兩個構面之典型因素 η_1 總變異量的 4.8%，而教學成功歸因四個構面透過典型因素 χ_1 可以解釋教學自我效能兩個構面總變異量的 3.15%。

進一步以典型負荷量(canonical loadings)解釋原始變項與典型變量之間的關係，由表 4-3-19 可知，教學失敗歸因兩個構面在典型因素 χ_1 之典型負荷量絕對值均 $\geq .30$ ，且皆為高度正相關，其中以典型因素 χ_1 與內在因素構面的相關程度最高，達.99 的高度相關；而教學自我效能各構面在典型因素 η_1 之典型負荷量絕對值亦皆 $\geq .30$ ，且均為高度正相關，其中典型因素 η_1 與一般教學效能的相關程度最高。

表 4-3-19 教學失敗歸因各構面與教學自我效能各構面之典型相關分析表

教學失敗歸因 (自變項組)	典型變量 I		教學自我效能 (依變項組)
	χ_1	η_1	
內在因素	.99	.61	個人教學效能
外在因素	.58	.97	一般教學效能
抽出變異數 (%)	66.50	65.56	
重疊指數 (%)	3.20	3.15	
ρ	.22*		
ρ^2	.05		

註：* $p < .05$

就典型相關因素的路徑關係分析，如圖 4-3-8 所示。由圖可知，教學失敗歸因較傾向於內在因素和外在因素者，經由此組典型因素，會出現較高的個人教學效能感和一般教學效能感。由此可知，教學失敗歸因之內在因素構面與外在因素構面對個人教學效能與一般教學效能均具有正向關係，也就是說，國中體育教師越傾向將教學失敗歸因於內在因素和外在因素歸因者，其個人教學效能感與一般教學效能感越高。就典型負荷量來看，教學失敗歸因的內在因素構面與教學自我效能的相關性較高，其中與一般教學效能的相關程度較高。

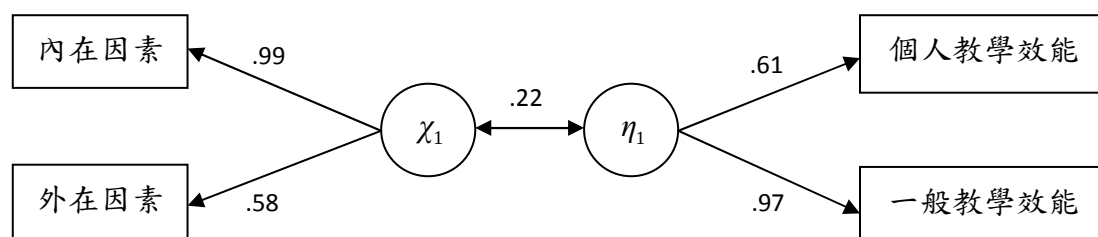


圖 4-3-8 教學失敗歸因與教學自我效能之典型相關分析路徑圖

三、綜合討論

關於國中體育教師的教學成敗歸因與教學自我效能之相關性分析，其各項假設考驗結果如前述說明，並摘錄於表 4-3-20。如表所示，大體上各項假設均獲得支持或部分支持。以下分別針對前述國中體育教師的教學成敗歸因與教學自我效能之相關情形，進行綜合討論：

表 4-3-20 假設七之考驗結果

假設項目	考驗結果
7-1：教學成功歸因各構面及整體上與教學自我效能各構面及整體上有顯著積差相關。	支持
7-2：教學成功歸因各構面與教學自我效能各構面有顯著典型相關。	支持
7-3：教學失敗歸因各構面及整體上與教學自我效能各構面及整體上有顯著積差相關。	部分支持
7-4：教學失敗歸因各構面與教學自我效能各構面有顯著典型相關。	部分支持

首先，在教學成功歸因方面，由積差相關分析結果可知，國中體育教師的教學成功歸因各構面與個人教學效能及一般教學效能均具有顯著正相關，其中內在因素構面與教學自我效能的相關性較高，外在因素構面次之，而學生因素構面與教學自我效能之相關性及解釋量均低。進一步典型相關分析的結果，由內在因素、外在因素和學生因素三個構面線性組合關係所形成之教學成功歸因典型因素 χ_1 ，經由典型因素 η_1 ，與兩個構面的教學自我效能有相關；其中，學生因素構面在典型因素 χ_1 之典型負荷量未達解釋意義的相關性，顯示其影響力不高。整體而言，國中體育教師越傾向內在成功歸因和外在成功歸因者，其個人教學效能感與一般教學效能感越高，其中以內在因素構面的相關性最高。易言之，傾向將成功教學歸因於教師教學能力、教師努力教學、教師身心狀況等內在因素，以及傾向歸因於教材難度、他人協助、場地設備等外在因素之國中體育教師，其對於自己的

教學能力及教學能正面改變學生學習均比較有信心；其中，國中體育教師傾向內在成功歸因的高低，與其教學自我效能感高低的相關性最高。國內外相關研究也曾得到類似的結果，McKinney, Sexton, 與 Meyerson(1999)研究發現教師傾向將教學成功歸因於內在個人因素，會導致較高的教學自我效能。劉威德（1994）的研究發現國中教師的教學成功歸因之教師個人教學因素與教學自我效能的相關性較高。黃儒傑（2002）的研究亦發現初任國小教師教學成功歸因之教師教學因素與其有效教學表現的關聯性最強，且將教學成功原因歸諸於教師的教學能力與教學努力之程度高低，對各項教學表現的影響力最大。

其次，在教學失敗歸因方面，由積差相關分析結果可知，教學失敗歸因之內在因素構面與個人教學效能和一般教學效能，以及教學失敗歸因之外在因素構面與一般教學效能等，彼此間有顯著相關，惟相關程度及解釋量均低；而教學失敗歸因之學生因素構面與個人教學效能和一般教學效能均無顯著相關。進一步典型相關分析結果，由內在因素和外在因素兩個構面線性組合關係所形成之教學失敗歸因典型因素 χ_1 ，經由典型因素 η_1 ，與兩個構面的教學自我效能有相關；其相關情形，係國中體育教師越傾向於內在失敗歸因和外在失敗歸因者，其個人教學效能感與一般教學效能感越高；其中以內在失敗歸因與教學自我效能具有較高的相關性，而一般教學效能與教學失敗歸因的相關性較高。換言之，傾向將教學失敗的原因歸諸於教師教學能力、教學努力、身心狀況等內在因素，以及傾向歸因於教材難度、他人協助、場地設備等外在因素之國中體育教師，其較能肯定自己的教學能力，且對於自己的教學能正面改變學生學習也比較有信心；其中，國中體育教師傾向內在失敗歸因的高低，與其教學自我效能感的相關程度最高。此結果與黃儒傑（2002）的研究結果異同互見，其研究指出，除運氣因素外，初任國小教師的教學失敗歸因其它構面與其有效教學表現各構面均有低度的相關，且教師教學因素、身心狀況、教材難度、他人協助及學生因素等會影響其有效教學表現；與本研究最大差異處，其研究發現學生因素與有效教學表現的關係最高，而本研究發現教師教學能力、教學努力和身心狀況等內在因素，與教學自我效能的關

係較密切。

綜括來看，國中體育教師的教學成敗歸因與其教學自我效能有關係，且教師教學成敗歸因會影響其教學自我效能感。此結果印證了 Weiner 的歸因理論觀點，其認為成敗歸因的外在因素均屬於不可控制，但內在因素有屬可控制者如努力，亦有屬不可控制者如能力，若個體對於成敗之歸因不同，則對其未來行為的預測亦有所不同。此外，國中體育教師教學自我效能與教學成敗歸因的內在因素構面相關性較高，而與外在因素構面及學生因素構面的相關性較低，甚或毫無關連；典型相關分析結果亦發現，內在成敗歸因與其教學自我效能的相關性較高。顯示國中體育教師將教學成敗歸因於自己的能力、努力和身心狀況時，其教學自我效能感較高。此結果與諸多研究相呼應，Kremer 與 Lifmann(1982)指出教師如果將教學失敗歸因於自己，教師可能會採取行為以改進其教學。Ashton, Webb, 與 Doda (1983)指出教師將教學成敗歸因於外在因素或學生問題，而不承認自己能力不足，不負起教學應有的責任，就不會去發現更有效的教學策略，對教學就難以激發出強烈的自我效能感。而 Rose 與 Medway(1981)則發現高自我效能教師較傾向於內在歸因，較會承擔責任，反之，教學自我效能較低者傾向於外在、環境、學生因素的歸因。Lee 與 Bobko(1994)研究也發現自我效能較高者，面對特殊情境時會專注於情境的需求，面對困難的情境時會更有毅力和耐力，並認為工作失敗歸因於自身的努力不夠。整體而言，國中體育教師將教學成功與教學失敗均歸諸於自己，顯示其對於自己的能力、努力及身心狀況均非常有信心，也較願意承擔教學成敗責任。

第四節 自我概念、教學信念、教學成敗歸因對教學自我效能之預測力分析

本研究爲了解國中體育教師的自我概念、教學信念與教學成敗歸因對其教學自我效能的預測情形，首先以國中體育教師的自我概念各構面、教學信念各構面、教學成功歸因各構面及教學失敗歸因各構面爲預測變項，以其整體教學自我效能爲效標變項，進行多元逐步迴歸分析；其後，再以自我概念各構面、教學信念各構面、教學成功歸因各構面及教學失敗歸因各構面爲預測變項，而分別以個人教學效能與一般教學效能爲效標變項，進行多元逐步迴歸分析，以了解各預測變項對於效標變項的聯合預測情形。

此外，由於前述第三節之積差相關分析時，發現教學失敗歸因之學生因素構面與整體教學自我效能以及個人教學效能及一般教學效能兩個構面均無顯著相關，因此，在進行多元逐步迴歸分析時，並不將此構面納入預測變項中。是以，本研究進行多元逐步迴歸分析時，係以自我概念之生理自我、心理自我、社會自我、道德自我和理想自我五個構面、教學信念之知識與課程、師生互動、教師角色及學生差異四個構面、教學成功歸因之內在因素、外在因素及學生因素三個構面，以及教學失敗歸因之內在因素和外在因素兩個構面爲預測變項，並以整體教學自我效能及個人教學效能和一般教學效能兩個構面分別爲預測變項。迴歸分析結果分述如下：

壹、自我概念、教學信念、教學成敗歸因對教學自我效能之預測力

國中體育教師的整體自我概念、整體教學信念、整體教學成功歸因及整體失敗歸因對其整體教學自我效能的多元迴歸分析結果，如表 4-4-1 所示。由表可知，自我概念之理想自我構面、教學信念之學生差異構面、教學成功歸因之內在因素

、自我概念之社會自我構面及自我概念之生理自我概念等五個變項，可以有效預測其整體教學自我效能($F_{(5,565)}=164.94$ ， $p<.05$)。從解釋量來看，此五個變項與整體教學自我效能的多元相關係數 R 為.77，決定係數 R^2 為.59，調整過後的 R^2 仍達.59。顯示這三個預測變項共可解釋整體教學自我效能 59%的變異量，其中以自我概念之理想自我構面的解釋力最高，達 43.0%。從預測力來看，自我概念之理想自我構面對整體教學自我效能的預測力最高($\beta=.26$)，其後依序是教學信念之學生差異構面($\beta=.24$)、教學成功歸因之內在因素($\beta=.22$)、自我概念之社會自我構面($\beta=.19$)及生理自我概念($\beta=.10$)。所建立之預測方程式臚列如下，利用此方程式，可以進行國中體育教師自我教學效能的實際預測，估計標準誤為 4.27。

$$\begin{aligned} \text{教學自我效能} = & .63 \times \text{理想自我概念} + .62 \times \text{學生差異信念} + .58 \times \text{內在成功歸因} \\ & + .51 \times \text{社會自我概念} + .23 \times \text{生理自我概念} + 15.89 \end{aligned}$$

表 4-4-1 自我概念、教學信念與教學成敗歸因對整體教學自我效能之迴歸分析表

變項選出順序	R	R^2	R^2 增加量	F 值	B 之估 計值	標準化 β 值	t 值	VIF
(常數)					15.89		8.35*	
理想自我概念	.65	.43	.43	425.81*	.63	.26	6.17*	2.38
學生差異信念	.72	.52	.09	305.40*	.62	.24	7.36*	1.45
內在成功歸因	.75	.57	.05	245.33*	.58	.22	7.10*	1.38
社會自我概念	.77	.59	.02	200.72*	.51	.19	4.92*	2.08
生理自我概念	.77	.59	.01	164.94*	.23	.10	3.10*	1.54

註：* $p<.05$

貳、自我概念、教學信念、教學成敗歸因對個人教學效能之預測力

國中體育教師的自我概念各構面、教學信念各構面、教學成功歸因各構面及

教學失敗歸因之內在因素構面與外在因素構面對其個人教學效能的多元迴歸分析結果，如表 4-4-2 所示。

表 4-4-2 自我概念、教學信念與教學成敗歸因對個人教學效能之迴歸分析表

變項選出順序	R	R ²	R ² 增加量	F 改變	B 之估 計值	標準化 β 值	t 值	VIF
(常數)					6.70		6.62*	
理想自我概念	.67	.45	.45	466.03*	.40	.32	7.39*	2.38
內在成功歸因	.71	.51	.05	289.20*	.23	.17	5.26*	1.28
社會自我概念	.73	.54	.03	217.75*	.28	.20	4.99*	2.08
學生差異信念	.74	.55	.02	175.17*	.22	.16	4.81*	1.45
生理自我概念	.75	.56	.01	144.65*	.13	.11	3.26*	1.54

註：* $p < .05$

由表可知，自我概念之理想自我構面、教學成功歸因之內在因素構面、自我概念之社會自我構面、教學信念之學生差異構面和自我概念之生理自我構面，可以有效預測個人教學效能($F_{(5,565)}=144.65$, $p < .05$)。從解釋量來看，此五個變項與個人教學效能的多元相關係數 R 為.75，決定係數 R^2 為.56，調整過後的 R^2 仍達.56，顯示這五個預測變項共可解釋個人教學效能 56%的變異量，其中以自我概念之理想自我構面的解釋力最高，達 45.0%。就預測力觀之，自我概念之理想自我構面的預測力最高($\beta = .32$)，其後依序是，自我概念之社會自我構面($\beta = .20$)、教學成功歸因之內在因素構面($\beta = .17$)、教學信念之學生差異構面($\beta = .16$)，自我概念之生理自我構面對個人教學效能的預測力最低($\beta = .11$)。建立之預測方程式臚列如下，利用此方程式，可進行國中體育教師個人教學效能的實際預測，估計標準誤為 2.28。

$$\begin{aligned} \text{個人教學效能} = & .40 \times \text{理想自我概念} + .23 \times \text{內在成功歸因} + .28 \times \text{社會自我概念} \\ & + .22 \times \text{學生差異信念} + .13 \times \text{生理自我概念} + 6.70 \end{aligned}$$

參、自我概念、教學信念與教學成敗歸因對一般教學效能之預測力

國中體育教師的自我概念各構面、教學信念各構面、教學成功歸因各構面及教學失敗歸因之內在因素構面與外在因素構面對其一般教學效能的多元迴歸分析結果，如表 4-4-3 所示。

表 4-4-3 自我概念、教學信念與教學成敗歸因對一般教學效能之迴歸分析表

變項選出順序	R	R ²	R ² 增加量	F 值	B 之估 計值	標準化 β 值	t 值	VIF
(常數)					8.43		7.11*	
學生差異信念	.57	.32	.32	272.33*	.39	.27	7.64*	1.48
理想自我概念	.66	.44	.12	222.51*	.22	.16	3.55*	2.40
內在成功歸因	.70	.49	.05	184.04*	.33	.23	6.69*	1.43
社會自我概念	.71	.51	.02	146.41*	.22	.15	3.59*	2.09
生理自我概念	.72	.51	.00	119.04*	.10	.08	2.24*	1.54
知識與課程信念	.72	.52	.00	100.68*	.11	.07	2.20*	1.27

註：* $p < .05$

由表可知，教學信念之學生差異構面、自我概念之理想自我構面、教學成功歸因之內在因素構面、自我概念之社會自我構面、自我概念之生理自我構面和教學信念之知識與課程構面，可以有效預測一般教學效能($F_{(6,564)}=100.68$, $p < .05$)。從解釋量來看，此六個變項與一般教學效能的多元相關係數 R 為.72，決定係數 R^2 為.52，調整過後的 R^2 為.51，顯示這六個預測變項共可解釋一般教學效能 51%的變異量，其中以教學信念之學生差異構面的解釋力最高，達 32.0%。從預測力來看，以教學信念之學生差異構面對一般教學效能的預測力最高($\beta = .27$)，其次是教學成功歸因之內在因素構面($\beta = .23$)，其後依序是自我概念之理想自我構面($\beta = .16$)、自我概念之社會自我構面($\beta = .15$)、自我概念之生理自我構面($\beta = .08$)、教學信念之

知識與課程構面($\beta = .07$)。所建立之預測方程式臚列如下，利用此方程式，可以進行國中體育教師一般教學效能的實際預測，估計標準誤為 2.55。

$$\begin{aligned} \text{一般教學效能} = & .39 \times \text{學生差異信念} + .22 \times \text{理想自我概念} + .33 \times \text{內在成功歸因} \\ & + .22 \times \text{社會自我概念} + .10 \times \text{生理自我概念} + .11 \times \text{知識與課程信念} \\ & + 8.43 \end{aligned}$$

肆、綜合討論

關於國中體育教師的自我概念、教學信念、教學成敗歸因對其教學自我效能之預測力分析，其各研究結果如前述說明，各項假設考驗結果摘錄於表 4-4-4。由表可知，各項假設均獲得部分支持，即國中體育教師的自我概念部分構面、教學信念部分構面與教學成敗歸因部分構面，能夠有效預測其整體教學自我效能，以及能夠有效預測其個人教學效能和一般教學效能。以下針對前述多元迴歸分析結果，進行綜合討論：

表 4-4-4 假設八之考驗結果

假設項目	考驗結果
8-1：自我概念各構面、教學信念各構面及教學成敗歸因各構面 對其整體教學自我效能具有顯著預測力。	部分支持
8-2：自我概念各構面、教學信念各構面及教學成敗歸因各構面 對其個人教學效能具有顯著預測力。	部分支持
8-3：自我概念各構面、教學信念各構面及教學成敗歸因各構面 對其一般教學效能具有顯著預測力。	部分支持

由前述研究結果可知，整體而言，國中體育教師的自我概念、教學信念及教學成敗歸因部分構面，可以有效預測其整體教學自我效能及個人教學效能和一般

教學效能兩個構面，且均具有五成以上的解釋變異量。首先，在整體教學自我效能方面，主要由自我概念之理想自我構面、教學信念之學生差異構面、教學成功歸因之內在因素、自我概念之社會自我構面及自我概念之生理自我構面等五個變項，可以有效預測其整體教學自我效能，並以自我概念之理想自我構面的預測力最大。在個人教學效能方面，主要由自我概念之理想自我構面、教學成功歸因之內在因素構面、自我概念之社會自我構面、教學信念之學生差異構面和自我概念之生理自我構面等五個變項，可以有效預測個人教學效能，並以自我概念之理想自我構面的預測力最大。在一般教學效能方面，主要由教學信念之學生差異構面、自我概念之理想自我構面、教學成功歸因之內在因素構面、自我概念之社會自我構面、自我概念之生理自我構面和教學信念之知識與課程構面等六個變項，可以有效預測一般教學效能，並以教學信念之學生差異構面的預測力最大。

綜括來看，國中體育教師的自我概念之理想自我構面和教學信念之學生差異構面，均為其教學自我效能的重要預測變項。其中，理想自我概念對個人教學效能的預測力最大，顯示國中體育教師對自我的期許與抱負越高，越能肯定自己的教學能力，並且對於自己能夠正面改變學生的能力更具信心；而學生差異信念對一般教學效能的預測力最大，顯示越能認同學生具有獨特性、教師應因材施教並依照個別需要給予教學資源之國中體育教師，則其越傾向認為自己的教學能夠正面影響學生。陳火城（2004）針對國小數學教師的研究也曾得到類似的結果，其研究發現國小數學教師在學生差異構面的教學信念是預測其一般教學效能的重要變項之一。

此外，教學成功歸因之內在因素、自我概念之社會自我構面以及自我概念之生理自我概念等三者，亦是其教學自我效能的重要預測變項，顯示越傾向於將教學成功的原因歸諸於教師教學能力、教學努力和身心狀況，並對人際交往的勝任感與價值感較高，以及對自我的容貌、儀態和體能狀況感到滿意之國中體育教師，則其對於自己的體育教學能力和教學能夠正面影響學生均較具有信心。在相關研究方面，劉威德（1994）研究亦發現國中教師教學成功歸因中之個人教學因素

，是教師教學自我效能的重要預測變項之一；黃儒傑（2002）針對國小初任教師的研究則發現，教學成功歸因的教師教學因素是有效教學表現的重要預測變項，且其對有效教學表現的預測力最大。

值得注意的是，教學信念的知識與課程構面亦是一般教學效能的重要預測變項之一，顯示知識與課程構面的教學信念越傾向於進步觀點者，也就是較傾向認同知識是整體、統整之國中體育教師，對於教學能夠正面影響學生比較具有信心。此或許是九年一貫課程改革的成效，因為新課程的精神即是打破學科之間的藩籬，強調跨學科及跨領域的課程統整（教育部，1998）；因此，國中體育教師在經過多年新課程洗禮後，逐漸傾向認同知識的整體性與統整性，其教學也更能符合新課程的精神，對於自己的教學能夠正面影響學生也更有信心。

第五節 自我概念、教學信念、教學成敗歸因影響教學自我效能之結構方程模式分析

本節旨在探討國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能的因果關係，本研究係以線性結構關係(Linear Structure Relation, LISREL)來驗證本研究所假設之理論模式，並考驗整個理論模式與觀察資料的適配程度。

壹、原始理論模式

一、原始理論模式之架構

本研究所建構之原始假設理論模式，係以自我概念的五個構面構成一個潛在自變項，以教學信念的四個構面、教學成功歸因的三個構面、教學失敗歸因的三個構面以及教學自我效能的兩個構面等，構成四個潛在依變項，見第三章圖 3-1-2。由前述相關分析得知，自我概念與教學失敗歸因僅少部分構面之間有顯著相關，且解釋量極低，典型相關分析結果亦顯示，自我概念各構面對教學失敗歸因各構面並無影響力；因此，原始理論模式乃排除自我概念對教學失敗歸因的直接影響關係。此外，由於教學成功歸因之學生因素構面與教學自我效能各構面的相關性皆低，且典型相關分析結果發現，該構面對教學自我效能影響力甚微；又者，教學失敗歸因之學生因素構面與教學自我效能各構面均無顯著相關。因此，原始理論模式乃排除教學成功歸因之學生因素構面和教學失敗歸因之學生因素構面。

經上述初步修正後，本研究假設之國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能之原始理論模式，如圖 4-5-1 所示。

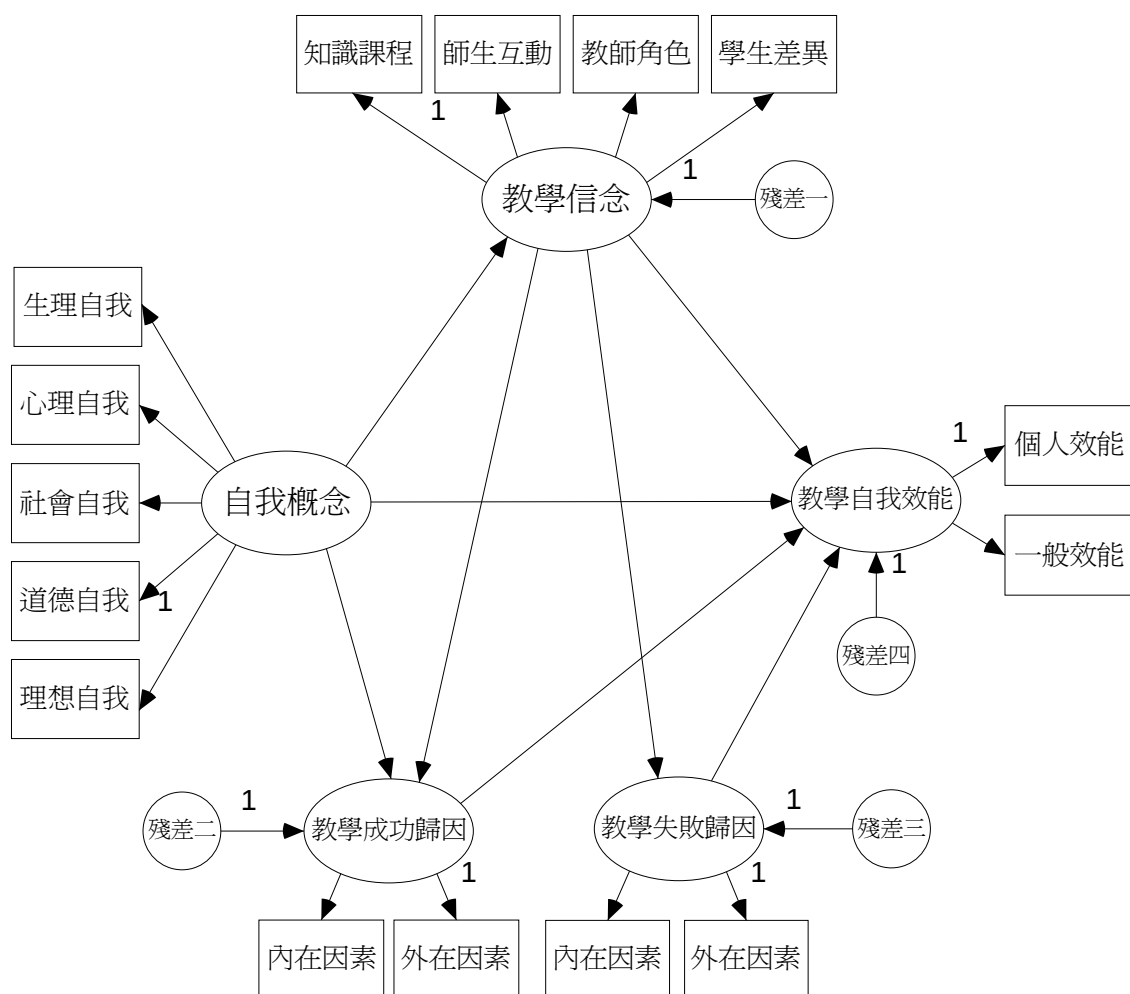


圖 4-5-1 國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能之原始理論模式

二、原始理論模式之結構方程模式分析

本研究所假設之原始理論模式經初步修正後，係以自我概念的五個構面構成一個潛在自變項，以教學信念的四個構面、教學成功歸因的兩個構面、教學失敗歸因的兩個構面以及教學自我效能的兩個構面等，構成四個潛在依變項，進行線性結構模式分析，其統計符號如表 4-5-1 所示。

表 4-5-1 原始理論模式資料分析之統計符號

變項名稱	統計符號
自我概念	$K\varsigma_1(\zeta_1)$
生理自我	X1
心理自我	X2
社會自我	X3
道德自我	X4
理想自我	X5
教學信念	$E\eta_1(\eta_1)$
知識與課程	Y1
師生互動	Y2
教師角色	Y3
學生差異	Y4
教學成功歸因	$E\eta_2(\eta_2)$
內在因素	Y5
外在因素	Y6
教學失敗歸因	$E\eta_3(\eta_3)$
內在歸因	Y7
外在歸因	Y8
教學自我效能	$E\eta_4(\eta_4)$
個人教學效能	Y9
一般教學效能	Y10

原始假設理論模式，以 LISREL 統計程式進行結構方程模式分析。首先，模式內各觀察變項之估計參數及顯著水準檢測結果，如表 4-5-2 所示。其中， $\lambda_{(x1)11}$ 、 $\lambda_{(y1)11}$ 、 $\lambda_{(y5)52}$ 、 $\lambda_{(y7)73}$ 和 $\lambda_{(y9)94}$ 為參照指標，故無法估算其標準誤，也無法檢定其是否達顯著水準。

由表 4-5-2 可知，模式內之估計參數，僅 γ_{21} 和 β_{43} 未達顯著水準。由於模式內每個估計參數是否都達到顯著水準是檢測模式內在品質的一項重要指標（陳正昌等，2007），因此本模式的內在品質似乎不理想。

表 4-5-2 原始理論模式之估計參數摘要表

參數	標準化參數	t-value	參數	標準化參數	t-value
$\lambda_{(x1)11}$	.61	--	β_{31}	.25	4.87*
$\lambda_{(x2)21}$	.79	15.18*	β_{41}	.17	2.31*
$\lambda_{(x3)31}$	.83	15.60*	β_{42}	.27	3.84*
$\lambda_{(x4)41}$	.81	15.37*	β_{43}	.02	0.57
$\lambda_{(x5)51}$	.88	16.16*	δ_1	.62	15.96*
$\lambda_{(y1)11}$	.53	--	δ_2	.37	14.23*
$\lambda_{(y2)21}$	.79	12.25*	δ_3	.31	13.50*
$\lambda_{(y3)31}$	.74	11.94*	δ_4	.34	13.94*
$\lambda_{(y4)41}$	.79	12.30*	δ_5	.23	11.79*
$\lambda_{(y5)52}$	.80	--	ε_1	.73	15.88*
$\lambda_{(y6)62}$	.62	12.04*	ε_2	.38	12.58*
$\lambda_{(y7)73}$	.93	--	ε_3	.45	13.61*
$\lambda_{(y8)83}$	.57	3.74*	ε_4	.37	12.37*
$\lambda_{(y9)94}$	.90	--	ε_5	.35	7.22*
$\lambda_{(y10)104}$	.87	25.86*	ε_6	.62	13.74*
γ_{11}	.71	9.66*	ε_7	.14	0.60
γ_{21}	.13	1.80	ε_8	.67	7.09*
γ_{41}	.49	8.64*	ε_9	.19	8.00*
β_{21}	.65	7.57*	ε_{10}	.25	10.28*

註：* $p < .05$

進一步檢視模式適配度的評鑑結果，如表 4-5-3 所示。首先，由表可知， $\chi^2_{(82)} = 351.79$ ($p < .05$)，表示模式不適配；然而， χ^2 值常因樣本數大而無法達到適配水準（陳正昌等，2007），故以 χ^2 值比率（及 χ^2/df ）為整體適配度指標，一般建議此比率小於 5（最好是小於 3）的數值作為判斷模式是否可以接受的參考值（葉美玲、高美玲，1998），本模式 χ^2 值比率為 4.29，表示整體適配度尚可接受。其次，CFI、NFI、IFI 和 NNFI 等指標是考驗理論模式的增值適配度，即理論模式與獨立模式兩者相較，理論模式適配的程度，一般而言，這些指標數值若達 .90 以

上，即表示模式的適配度極佳（吳裕益，2000；陳正昌等，2007），而本模式這些指標數值均大於.90，符合極佳適配度的理想標準，顯示本模式適合度相當理想。

第三、RMR 值，它是反映殘差的大小，其值越小表示模式的適合度越好，一般建議小於.08（最好是.05）時可以表示模式適合度佳（葉美玲、高美玲，1998），本研究 RMR 值為.047，故此部分顯示本模式適合度極佳；此外 RMSEA 值是指每個自由度差距量數，其值低於.05 時屬「適配度良好」，.05~.08 時屬「適配度尚佳」，.08~.10 時屬「適配度普通」，若大於.10 則屬「適配度不佳」（Bagozzi & Yi, 1988），本模式之 RMSEA 值為.076，表示此部分適配度普通。第四、PGFI 和 PNFI 指數是檢驗理論模式是否精簡的指標，其值最好大於.50，本模式 PGFI 值為.631，PNFI 值為.754，二者皆符合標準，表示此部分模式屬理想。

總體而言，本研究假設之原始理論模式，其模式適配度的評鑑結果尚稱理想。不過，模式內仍有兩個重要估計參數(γ_{21} 、 β_{43})未達顯著水準，顯示模式的內在品質未臻理想，有進一步修正必要。

表 4-5-3 原始假設理論模式之適配指標檢測摘要表

指標	χ^2/df	CFI	NFI	IFI	NNFI	RMSEA	RMR	PGFI	PNFI
數值	4.29	.973	.966	.973	.966	.076	.047	.631	.754

貳、修正理論模式

一、修正理論模式之架構

本研究乃根據前述原始假設理論模式之結構方程模式分析結果，進行模式之修正。首先，由於自我概念對教學成功歸因的直接影響效果未達顯著水準($\gamma_{21}=.18$ ， $p>.05$)，故排除兩者之直接影響關係。其次，由於本模式旨在建構潛在變項對

教學自我效能的影響關係，然而前述研究結果發現，教學失敗歸因對教學自我效能的直接影響效果未達顯著水準($\beta_{43}=.02, p>.05$)，因此排除教學失敗歸因此潛在依變項。修正後之假設理論模式，如圖 4-5-2 所示。

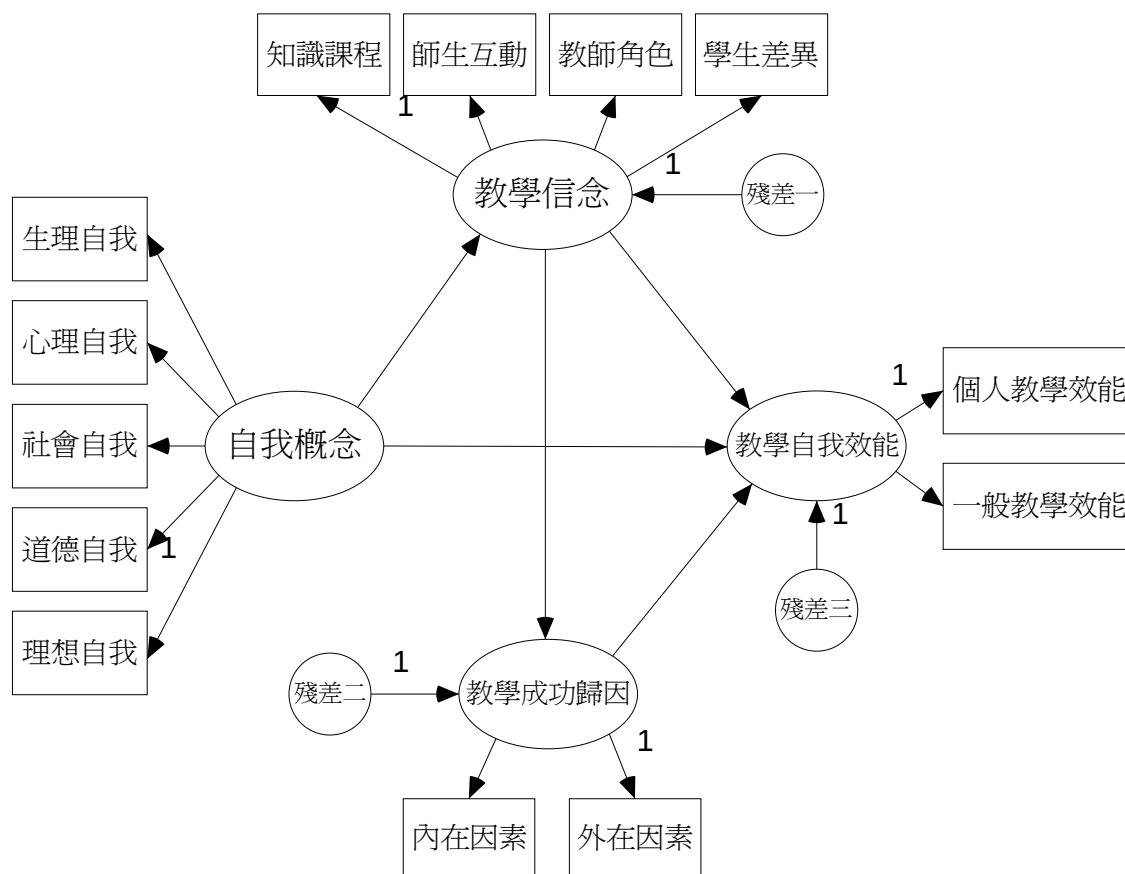


圖 4-5-2 修正理論模式

如圖 4-5-2 所示，修正模式中，各變項間之影響關係：其一，自我概念對教學信念及教學自我效能有直接影響效果，且經由教學信念和教學成功歸因對教學自我效能有間接影響關係；其二，教學信念對於教學成功歸因及教學自我效能有直接影響效果，且經由教學成功歸因對教學自我效能有間接影響關係；其三，教學成功歸因對教學自我效能有直接影響關係。

二、修正理論模式之結構方程模式分析

原始理論模式經修正後，係以自我概念的五個構面構成一個潛在自變項，以教學信念的四個構面、教學成功歸因的兩個構面以及教學自我效能的兩個構面等，構成三個潛在依變項，進行線性結構模式分析，其統計符號如表 4-5-4 所示。

表 4-5-4 修正模式資料分析之統計符號

變項名稱	統計符號
自我概念	$K\varsigma_1(\xi_1)$
生理自我	X1
心理自我	X2
社會自我	X3
道德自我	X4
理想自我	X5
教學信念	$E\eta_1(\eta_1)$
知識與課程	Y1
師生互動	Y2
教師角色	Y3
學生差異	Y4
教學成功歸因	$E\eta_2(\eta_2)$
內在因素	Y5
外在因素	Y6
教學自我效能	$E\eta_3(\eta_3)$
個人教學效能	Y7
一般教學效能	Y8

修正模式經結構方程模式分析，模式內各觀察變項之估計參數及顯著水準檢測結果，如表 4-5-2 所示。其中， $\lambda_{(x1)11}$ 、 $\lambda_{(y1)11}$ 、 $\lambda_{(y5)52}$ 和 $\lambda_{(y7)73}$ 為參照指標。由表可知，模式內之估計參數均達到顯著水準，顯示本模式的內在品質已臻理想。

表 4-5-5 修正模式之估計參數摘要表

參數	標準化參數	t-value	參數	標準化參數	t-value
$\lambda_{(x1)11}$	.61	--	β_{31}	.19	2.89*
$\lambda_{(x2)21}$	.79	15.15*	β_{32}	.29	3.92*
$\lambda_{(x3)31}$	.83	15.57*	δ_1	.62	15.96*
$\lambda_{(x4)41}$	.81	15.35*	δ_2	.37	14.23*
$\lambda_{(x5)51}$	.88	16.13*	δ_3	.31	13.50*
$\lambda_{(y1)11}$	.53	--	δ_4	.34	13.93*
$\lambda_{(y2)21}$	.79	12.24*	δ_5	.23	11.78*
$\lambda_{(y3)31}$	.74	11.93*	ε_1	.72	15.90*
$\lambda_{(y4)41}$	.79	12.27*	ε_2	.38	12.70*
$\lambda_{(y5)52}$	.80	--	ε_3	.45	13.67*
$\lambda_{(y6)62}$	.62	11.99*	ε_4	.38	12.58*
$\lambda_{(y7)73}$	.90	--	ε_5	.36	7.31*
$\lambda_{(y8)83}$	.87	25.72*	ε_6	.61	13.63*
γ_{11}	.73	9.73*	ε_7	.19	7.88*
γ_{31}	.51	8.62*	ε_8	.25	10.35*
β_{21}	.75	10.61*			

註：* $p < .05$

進一步檢視模式適配度的評鑑結果，如表 4-5-6 所示。首先，由表可知， $\chi^2_{(60)} = 201.16$ ($p < .05$)，而 χ^2 值比率為 3.35，表示整體適配度接近理想標準。其次，CFI、NFI、IFI 和 NNFI 等指標均大於.90，符合極佳適配度的理想標準，顯示本模式適合度相當理想。第三、RMR 值為.033，小於.05，此部分顯示本模式適合度極佳；此外，RMSEA 值為.064，達適配度尚佳的標準(介於.05~.08 之間)。第四、PGFI 為.625，PNFI 為.754，皆大於.50，符合標準，表示此部分模式屬理想。總體而言，修正後之假設理論模式，其模式適配度的評鑑結果相當理想。修正模式之結構方程模式分析徑路圖，如圖 4-5-3 所示。

表 4-5-6 修正模式之適配指標檢測摘要表

指標	χ^2/df	CFI	NFI	IFI	NNFI	RMSEA	RMR	PGFI	PNFI
數值	3.35	.986	.980	.986	.982	.064	.033	.625	.754

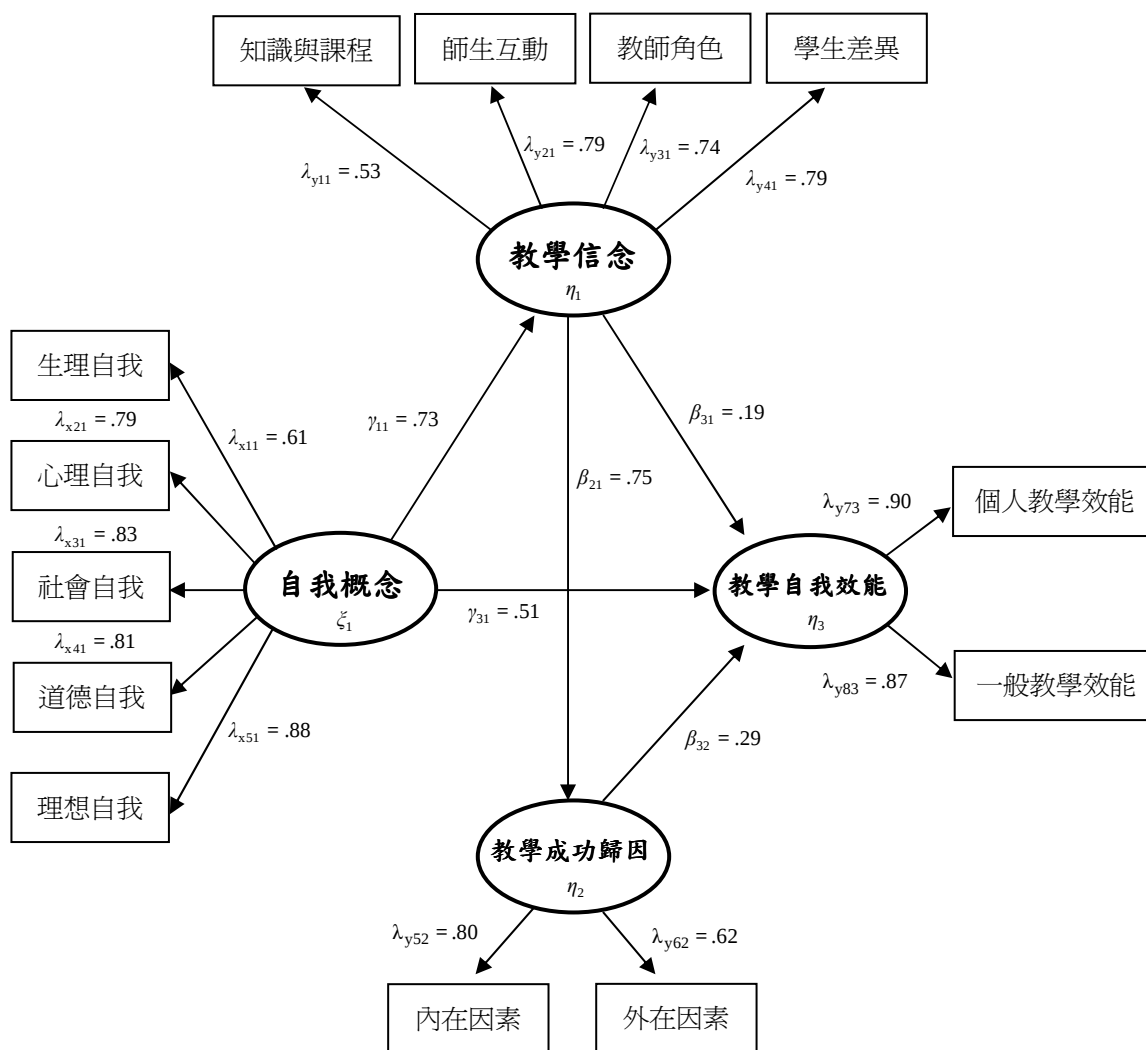


圖 4-5-3 修正模式之結構方程模式分析徑路圖

三、原始假設模式與修正模式之比較

首先，在估計參數方面，原始假設模式內出現三個估計參數未達顯著水準，

表示該模式的內在品質不理想（參見表 4-5-2）；而修正模式內，所有估計參數均達顯著水準，顯示修正模式的內在品質已臻理想（參見表 4-5-5）。此外，幾個重要估計參數之數值，修正模式亦較原始模式提高許多，如表 4-5-7 所示。

表 4-5-7 原始模式與修正模式之估計參數比較摘要表

原始模式				修正模式		
參數	標準化參數	t-value		參數	標準化參數	t-value
γ_{11}	.71	9.66*	= >	γ_{11}	.73	9.73*
γ_{41}	.49	8.64*	= >	γ_{31}	.51	8.62*
β_{21}	.65	7.57*	= >	β_{21}	.75	10.61*
β_{41}	.17	2.31*	= >	β_{31}	.19	2.89*
β_{42}	.27	3.84*	= >	β_{32}	.29	3.92*

註：* $p < .05$

在模式適配度的評鑑結果方面，如表 4-5-8 所示。由表可知，修正模式的 χ^2 值比率明顯較原始模式小，且已接近小於 3 的理想標準，CFI、NFI、IFI 和 NNFI 等各項適配指標亦均有明顯地增大；此外，RMR 值從 .047 降為 .033，RMSEA 值由 .076 降為 .064，換言之，此部分適配度從接近普通提升至尚佳的標準；其他包括 PGFI 和 PNFI 指標數值變化不大，維持符合大於 .50 的理想標準。總體而言，修正模式較原始模式的適配度更臻理想。

表 4-5-8 原始模式與修正模式之適配指標檢測比較摘要表

模式	χ^2/df	CFI	NFI	IFI	NNFI	RMSEA	RMR	PGFI	PNFI
原始	4.29	.973	.966	.973	.966	.076	.047	.631	.754
修正	3.35	.986	.980	.986	.982	.064	.033	.625	.754

四、影響效果

修正後之假設理論模式經結構方程模式分析，其各項適配度指標評鑑結果均符合理想標準，表示本修正模式適配度甚佳。以下進一步分析模式內各潛在變項之影響效果，包括全體效果、直接效果和間接效果，其中全體效果是直接效果與間接效果的總合。茲逐一說明：

首先，在直接影響效果方面，如表 4-5-9 所示。由圖 4-5-3 可知，自我概念、教學信念與教學成功歸因均對教學自我效能有直接影響效果；其中，以自我概念的直接影響效果較高，效果值為.506；其次是教學成功歸因的直接影響效果，效果值為.290；教學信念對教學自我效能的直接影響效果最低，其效果值為.157。此外，自我概念對教學信念以及教學信念對教學成功歸因亦均具有直接影響效果，效果值分別為.726 和.752。

表 4-5-9 修正模式之直接效果分析摘要表

潛在自變項		潛在依變項	直接效果（標準化）
自我概念	—>	教學信念	.726
自我概念	—>	教學自我效能	.506
教學信念	—>	教學成功歸因	.752
教學信念	—>	教學自我效能	.157
教學成功歸因	—>	教學自我效能	.290

在間接影響效果方面，如表 4-5-10 所示。由圖 4-5-3 可知，自我概念具有經由教學信念，對教學成功歸因的間接影響效果，效果值為.546 ($.726 \times .752$)；自我概念亦具有經由教學信念與教學成功歸因，對教學自我效能的間接影響效果，其效果值為.272 ($.726 \times .157 + .726 \times .752 \times .290$)。此外，教學信念具有經由教學成功歸因，對教學自我效能的間接影響效果，效果值為.218 ($.752 \times .290$)。

表 4-5-10 修正模式之間接效果分析摘要表

潛在自變項		潛在依變項	間接效果（標準化）
自我概念	—>	教學成功歸因	.546
自我概念	—>	教學自我效能	.272
教學信念	—>	教學自我效能	.218

在全體影響效果方面，係直接效果與間接效果的總合，本修正模式有四個潛在變項，合計有六個全體效果，如表 4-5-11 所示。首先，自我概念對教學信念、教學信念對教學成功歸因以及教學成功歸因對教學自我效能等，因無間接影響效果，故全體效果即等於直接效果，效果值分別為.726、.752 和.290。其次，自我概念對教學成功歸因無直接影響效果，僅有經教學信念的間接影響效果，因此其全體效果等於該間接效果，效果值為.546。此外，自我概念對教學自我效能具有直接影響效果，以及經由教學信念與教學成功歸因的間接影響效果，故全體效果等於一個直接效果與兩個間接效果的總合，效果值為.778 (.506+.272)。教學信念對教學自我效能具有直接影響效果和經教學成功歸因的間接影響效果，其全體效果值為.375 (.157+.218)。總體而言，自我概念對教學自我效能的影響力最大，教學信念的影響力次之，教學成功歸因的影響力較小。

表 4-5-11 修正模式之全體效果分析摘要表

潛在自變項		潛在依變項	全體效果（標準化）
自我概念	—>	教學信念	.726
自我概念	—>	教學成功歸因	.546
自我概念	—>	教學自我效能	.778
教學信念	—>	教學成功歸因	.752
教學信念	—>	教學自我效能	.375
教學成功歸因	—>	教學自我效能	.290

參、綜合討論

關於國中體育教師的自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能之結構方程模式分析，其研究結果如前述說明，各項假設考驗結果摘錄於表 4-5-12。由表中可知，計有五項研究假設獲得支持，四項假設未獲支持，而假設理論模式之適配性考驗，經模式修正後亦獲得支持。以下即針對前述國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能之結構方程模式分析結果，進行綜合討論：

表 4-5-12 假設九之考驗結果

假設項目	考驗結果
9-1：國中體育教師自我概念對教學信念有直接影響效果。	支持
9-2：國中體育教師自我概念對教學成功歸因有直接影響效果。	不支持
9-3：國中體育教師自我概念對教學失敗歸因有直接影響效果。	不支持
9-4：國中體育教師自我概念對教學自我效能有直接影響效果。	支持
9-5：國中體育教師教學信念對教學成功歸因有直接影響效果。	支持
9-6：國中體育教師教學信念對教學失敗歸因有直接影響效果。	不支持
9-7：國中體育教師教學信念對教學自我效能有直接影響效果。	支持
9-8：國中體育教師教學成功歸因對教學自我效能有直接影響效果。	支持
9-9：國中體育教師教學失敗歸因對教學自我效能有直接影響效果。	不支持
9-10：自我概念、教學信念、教學成功歸因、教學失敗歸因與教學自我效能的結構關係模式具適配性。	模式修正 後獲支持

一、理論模式之修正

本研究根據第三節積差相關與典型相關分析結果，將原始之假設理論模式做初步修正。其一，排除自我概念對教學失敗歸因的直接影響關係；其二，教學成

功歸因和教學失敗歸因兩個潛在變項，均排除學生因素構面。初步修正後之原始假設理論模式，經結構方程模式分析發現，其適配度尚佳，惟有部分估計參數未達顯著水準，遂進一步加以修正。其一，由於教學失敗歸因對教學自我效能的直接影響路徑未達顯著水準，表示教學失敗歸因對教學自我效能無直接影響效果，且使得自我概念和教學信念亦無經由教學失敗歸因，對教學自我效能的間接影響效果；因此，在此模式中，教學失敗歸因對教學自我效能不具有任何貢獻，故予以排除。其二，自我概念對教學成功歸因的直接影響路徑亦未達顯著水準，故排除自我概念對教學成功歸因的直接影響關係。

修正模式經結構方程模式分析，模式內所有估計參數均達顯著水準，且模式適配度極佳，各項適配指標明顯優於原始假設模式。是以，本研究所建構之國中體育教師自我概念、教學信念、教學成功歸因與教學自我效能之線性結構關係模式，如圖 4-5-4 所示。

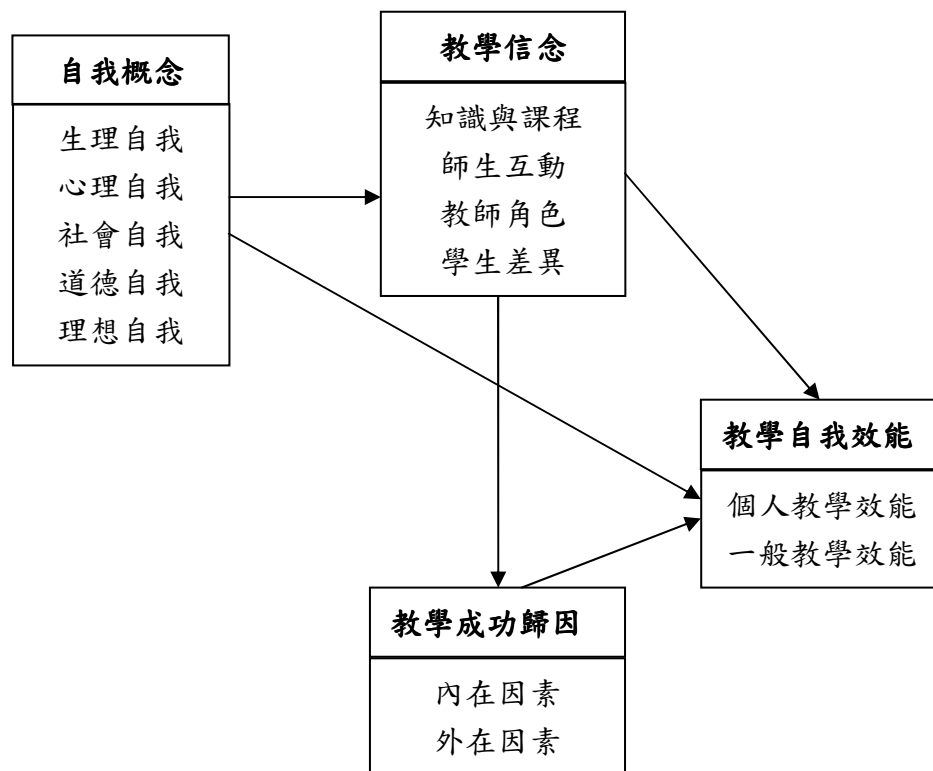


圖 4-5-4 潛在變項之線性結構關係模式

二、潛在變項之影響效果

由圖 4-5-4 可知，自我概念和教學信念對教學自我效能具有直接與間接的影響效果，教學成功歸因對教學自我效能亦具有直接影響效果；自我概念對教學信念及教學成功歸因分別具有直接與間接的影響效果；教學信念對教學成功歸因亦具有直接影響效果。以下分別針對各潛在變項的影響效果，進一步討論之。

首先，在自我概念方面，由前述研究結果可知，在各項潛在變項中，自我概念對教學自我效能的直接影響效果明顯大於其他潛在變項。顯示國中體育教師對自我主觀的看法、態度、情感與價值，對其自己的教學能力以及對教學能正面改變學生的信心，會有很大的影響。換言之，自我概念越高之國中體育教師，越能肯定自己的教學能力，並且對教學能夠改變學生的信心也越高。owland(1986)的研究也得到類似的結果，自我概念較高者，較能流露出有自信、肯定自己的學習能力，並且有較高的成就動機。此外，自我概念對教學信念亦具有高度的直接影響效果，從前述相關分析亦可發現，自我概念與教學信念關係相當密切，且自我概念對教學信念具有正向影響關係，換言之，國中體育教師的自我概念越高，其教學信念越傾向於進步觀點。林亨華（2003）的研究也發現國小教師的自我概念與教學信念具高度相關，且高自我概念教師的教學信念顯著優於低自我概念教師。整體而言，自我概念對教學信念及教學自我效能均具有極大的影響力，教師的自我概念越高，會使得教學信念越傾向於進步觀點，也會使得教學自我效能感也越高。再者，自我概念對教學成功歸因不具有直接影響效果，但經由教學信念，對教學成功歸因具有間接影響效果；顯示教師自我概念越高，教學信念會越傾向於進步觀點，而使其越傾向將教學成功的原因歸諸於教師能力、努力與身心狀況等內在因素，以及工作難度、他人協助與場地設備等外在因素上。

其次，在教學信念方面，由前述研究結果可知，教學信念對教學成功歸因和教學自我效能均具有直接影響效果。此結果與黃儒傑（2002）的研究大致相符，其發現初任教師的能力可塑性、學生差異和效能等信念對教學成功歸因之教師教

學因素有直接影響效果，而效能信念對教學計畫表現及教學氣氛表現具有直接影響效果，信任構面的教學信念對教學互動表現及教學氣氛表現也具有直接影響效果。另外，周麗華（2006）的研究發現國小初任教師的教學信念會影響其教學自我效能。綜括而言，教師的教學信念越傾向於進步觀點，其會越傾向將教學成功的原因歸諸於內在因素與外在因素，且教學自我效能感也越高。再者，教學信念經由教學成功歸因，對教學自我效能具有間接影響效果。黃儒傑（2002）的研究也有類似的結果，其發現初任教師的能力可塑性、學生差異和效能等信念經由教學成功歸因之教師教學因素，對有效教學表現各構面均具有間接影響效果。由此看來，國中體育教師的教學信念越傾向於進步觀點，教學成功歸因會越傾向於內在因素與外在因素，進而提高其教學自我效能感。

在教學成功歸因方面，由前述研究結果可知，教學成功歸因對教學自我效能具有直接影響效果。顯示國中體育教師越傾向將教學成功的原因歸諸於教師能力、努力與身心狀況等內在因素，以及工作難度、他人協助與場地設備等外在因素上，其越肯定自己的教學能力，且對教學能夠影響學生也有信心。劉威德（1994）的研究也有類似的結果，其發現教師教學成功歸因在的教學自我效能上的主要效果達顯著水準，高教學成功歸因教師的教學自我效能高於低教學成功歸因教師。

第五章 結論與建議

本研究透過問卷調查，有系統地蒐集全國各縣市國中體育科教師教學情形的資料，以了解國中體育教師的自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能的現況及其關係。有關問卷調查資料分析的結果，詳述如前。以下進一步歸納主要研究發現與結論，並據以提出具體建議。

第一節 結論

一、國中體育教師的自我概念、教學信念、教學成敗歸因及教學自我效能之現況

（一）國中體育教師的自我概念和教學信念均傾向進步取向

目前國中體育教師在生理自我、心理自我、社會自我、道德自我和理想自我五個自我概念構面上，均呈現進步的取向；其中，以自我道德構面的自我概念最高，生理自我構面最低。顯示國中體育教師對於自我道德控制、以及對自我道德價值、事情對錯的判斷有較高的自我概念，但是對於自己外貌、舉止動作、身體健康狀況及體能狀況等方面的滿意度略低。

此外，國中體育教師在師生互動、教師角色和學生差異三個構面的教學信念上，均具有高度的信念特徵，並以學生差異構面的特徵最高，師生互動和教師角色構面依序次之，而知識與課程構面的教學信念特徵最低，但仍具有中度的信念特徵。整體而言，國中體育教師的教學信念普遍具進步取向。

（二）教師全心投入教學是教學成敗的關鍵，運氣是最不重要的原因

國中體育教師普遍較傾向將教學成敗的原因歸諸於教學能力、努力教學、經

驗與身心狀況等與教師本身有關的內在因素，其次是教材難度、他人協助和器材設備等外在因素，而較不傾向歸因於學生素質、能力及運氣等學生因素。其中，教師全心全力投入教學工作被認為是教學成敗最重要的因素，而運氣好壞是最不重要的因素。

（三）國中體育教師普遍具有高度的教學自我效能感

大體而言，國中體育教師普遍具有高度的教學自我效能感，且對自己的體育教學能力和技能頗具自信，對於自己的教學能正面改變或影響學生也充滿信心。其中，教師們最認同自己能和學生分享彼此的經驗，以促進師生感情交流，並認為自己的教學有助於學生具備正確的運動知能，惟對於學習較緩慢學生經補救教學後仍能趕上教學進度，以及能勝任各項運動技能的指導與教學工作等，比較沒有信心。

二、國中體育教師的自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能在教師特質與教學環境的上的差異情形

（一）國中體育教師的自我概念因教師特質與教學環境的不同而略有差異

在教師特質方面，男性國中體育教師的整體自我概念顯著高於女性教師。在教學環境方面，服務於 49 班以上學校之國中體育教師，其整體自我概念以及社會自我和理想自我兩個構面的自我概念，均顯著高於 12 班以下學校之國中體育教師。整體而言，國中體育教師的自我概念因其性別和學校規模的不同而稍有差異。

（二）國中體育教師的教學信念因教師特質與教學環境的不同而略有差異

在教師特質方面，男性國中體育教師在知識與課程構面的教學信念明顯較女性國中體育教師更趨於進步取向。在教學環境方面，服務於 25~48 班學校之國中

體育教師，其整體教學信念明顯較 12 班以下學校之國中體育教師趨於進步取向；且服務於 25~48 班學校以及服務於 49 班以上學校之國中體育教師，在師生互動構面的教學信念均顯著較 12 班以下學校之國中體育教師更趨於進步取向。整體而言，國中體育教師的教學信念因其性別和學校規模的不同而稍有差異。

（三）國中體育教師的教學成敗歸因不因教師特質與教學環境的不同而有差異

國中體育教師的性別、年齡、任教年資、教育程度及擔任職務等教師特質變項，以及任教地區和學校規模兩個教學環境變項，在整體教學成敗歸因及其各構面上亦均無顯著差異存在。整體而言，國中體育教師對於教學成敗的歸因，不會因為教師特質或教學環境的不同而有所差異。

（四）國中體育教師的教學自我效能因教師特質與教學環境的不同而略有差異

在教師特質方面，31~40 歲國中體育教師的整體教學自我效能感與個人教學效能感均顯著高於 30 歲以下教師，41~50 歲國中體育教師的個人教學效能感亦顯著高於 30 歲以下之國中體育教師。此外，任教年資 11~15 年之國中體育教師，其個人教學效能感顯著高於任教年資 5 年以下之國中體育教師。在教學環境方面，服務於城市的區地國中體育教師，其一般教學效能感顯著高於偏遠地區之國中體育教師；學校規模 13~24 班、25~48 班及 49 班以上之國中體育教師，其整體教學自我效能和一般教學效能均明顯高於 12 班以下之國中體育教師。整體而言，國中體育教師的教學自我效能因其年齡、任教年資、任教地區以及學校規模的不同而略有差異。

三、國中體育教師的自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能的關係

（一）國中體育教師的自我概念與其教學信念、教學自我效能關係密切，並以理想自我概念的相關性最高

國中體育教師的整體自我概念與其整體教學信念具有顯著正相關，且自我概念各構面與教學信念各構面彼此之間亦具有顯著正相關。其中，自我概念之社會自我構面與教學信念之師生互動構面的相關性最高，而自我概念之生理自我構面與教學信念各構面的相關較低。典型相關分析的結果，自我概念五個構面透過典型變量 I 與四個構面的教學信念有相關，並以理想自我構面相關性較高。

此外，國中體育教師的整體自我概念與其整體教學自我效能具有顯著正相關，且自我概念各構面與教學自我效能各構面彼此之間亦具有顯著正相關，其中自我概念各構面與個人教學效能的相關性普遍高於一般教學效能。典型相關分析的結果，五個構面自我概念透過典型變量 I 與兩個構面的教學自我效能有相關，並以理想自我構面的相關性最高。

綜括而言，國中體育教師的自我概念越傾向於正向積極，其教學信念越趨於進步觀點，且教學自我效能感也越高，顯示國中體育教師的自我概念與其教學信念、教學自我效能關係密切，其中，並以理想自我構面的自我概念對教學信念和教學自我效能的相關性最高。

（二）國中體育教師的自我概念與教學成功歸因有關係，而與教學失敗歸因幾無關連，並以自我概念與內在成敗歸因的關係較密切

國中體育教師的自我概念各構面與教學成功歸因之內在因素構面和外在因素構面彼此之間有顯著正相關，其中自我概念各構面與教學成功歸因之內在因素構面的相關性較高，而與教學成功歸因之學生因素構面幾乎沒有關連。典型相關分析的結果，自我概念五個構面透過典型變量 I、II，與其教學成功歸因之內在因素及外在因素兩個構面有相關。由於典型變量 II 的解釋量非常薄弱，因此自我概念各構面主要經由典型變量 I 與教學成功歸因之內在因素及外在因素兩個構面有相關。從路徑來看，自我概念與內在成功歸因的相關性較高。

此外，在自我概念與教學失敗歸因的關係方面，僅自我概念之社會自我、道

德自我和理想自我三個構面與教學失敗歸因之內在因素構面彼此之間具有顯著正相關，以及自我概念之理想自我構面與教學失敗歸因之學生因素構面之間有顯著負相關，惟相關性及解釋量極低。典型相關分析結果，自我概念各構面與教學失敗歸因各構面並無典型相關存在，即國中體育教師的自我概念各構面與其教學失敗歸因各構面無相關性。

綜括而言，國中體育教師的自我概念與教學成功歸因具有相關性，其中與內在因素的關係較為密切，與學生因素的關係較低；而自我概念與教學失敗歸因雖然在部分構面有相關，但相關性微不足道，嚴格來說，二者幾無關連。

（三）國中體育教師的教學信念與教學成敗歸因有關係，教學信念越傾向進步觀點，其教學成敗歸因均越傾向於內在因素

國中體育教師的教學信念各構面與教學成功歸因各構面彼此之間均具有顯著相關，其中教學信念各構面與教學成功歸因之內在因素構面與外在因素構面的相關性較高，解釋量約一至二成左右，而教學信念各構面與教學成功歸因之學生因素構面的相關性較低，解釋量均不及一成。典型相關分析結果，四個構面教學信念透過典型變量 I、II，與教學成功歸因三個構面有相關。由於典型變量 II 的解釋量非常小，因此教學信念各構面主要經由典型變量 I，與教學成功歸因三個構面有相關。從路徑來看，以師生互動、教師角色和學生差異三個構面的教學信念與教學成功歸因的相關性較高，而教學成功歸因則以內在因素構面與教學信念的相關性較高。

此外，國中體育教師的教學信念各構面與教學失敗歸因各構面除少數構面無顯著相關外，普遍具有顯著相關，惟相關程度及解釋量均低。典型相關分析結果，四個構面教學信念透過典型變量 I、II，與三個構面教學失敗歸因有相關。由於典型變量 II 的解釋量非常小，因此教學信念各構面主要經由典型變量 I 與教學失敗歸因三個構面有相關，並以學生差異構面的教學信念之相關性較高。從路徑

來看，國中體育教師在師生互動、教師角色、學生差異三個構面的教學信念越傾向進步觀點，其教學失敗歸因越傾向於內在因素，而越不傾向歸因於學生因素。

綜括而言，國中體育教師的教學信念與教學成功歸因的相關性較高，而與教學失敗歸因的關係較低；其中，師生互動、教師角色、學生差異三個構面的教學信念對教學成敗歸因的相關性較高，而教學成敗歸因的內在因素與教學信念的相關性較高，亦即國中體育教師在師生互動、教師角色、學生差異三個構面的教學信念越傾向進步觀點，其教學成敗歸因越傾向於教師教學能力、努力教學與身心狀況等內在因素。

（四）國中體育教師的教學信念與教學自我效能關係密切，並以學生差異構面的教學信念相關性最高

國中體育教師的整體教學信念與其整體教學自我效能具有顯著相關，且教學信念各構面與教學自我效能各構面彼此之間亦均具有顯著相關；其中，以教學信念之學生差異構面與一般教學效能的相關性最高。整體而言，國中體育教師的教學信念與教學自我效能二者關係密切，亦即教學信念越傾向進步觀點，其教學自我效能感越高。典型相關分析的結果，四個構面教學信念透過典型變量 I 與教學自我效能兩個構面有相關，並以學生差異構面的教學信念相關性最高。

（五）國中體育教師的內在成敗歸因與教學自我效能較具相關性

國中體育教師的教學成功歸因各構面與個人教學效能及一般教學效能均具有顯著正相關，其中內在因素構面與教學自我效能的相關性較高，而學生因素構面與教學自我效能之相關性及解釋量均低。典型相關分析結果，三個構面的教學成功歸因透過典型變量 I，與兩個構面的教學自我效能有相關，並以內在因素構面相關程度最高。

此外，僅教學失敗歸因之內在因素構面與個人教學效能和一般教學效能，以及教學失敗歸因之外在因素構面與一般教學效能等，彼此間有顯著相關，且相關程度及解釋量均低；而教學失敗歸因之學生因素構面與個人教學效能和一般教學效能均無顯著相關。整體而言，國中體育教師的教學失敗歸因與其教學自我效能有關係，但相關性並不高。典型相關分析結果，教學失敗歸因之內在因素和外在因素兩個構面透過典型變量 I，與兩個構面的教學自我效能有相關，並以內在因素構面的相關程度最高。

綜括而言，國中體育教師的教學成敗歸因之內在因素構面與其教學自我效能的相關性較高，而教學成敗歸因之學生因素構面與教學自我效能幾無關連；典型相關分析結果亦發現，教學成敗歸因之內在因素與教學自我效能的關係較密切。

四、國中體育教師自我概念、教學信念與教學成敗歸因對教學自我效能的預測力

（一）自我概念、教學信念與教學成敗歸因對整體教學自我效能具有預測力

自我概念之理想自我構面、教學信念之學生差異構面、教學成功歸因之內在因素、自我概念之社會自我構面及自我概念之生理自我構面等五個變項，可以有效預測整體教學自我效能，共可解釋整體教學自我效能近六成的總變異量，並以自我概念之理想自我構面的預測力最大。

（二）自我概念、教學信念與教學成敗歸因對個人教學效能具有預測力

自我概念之理想自我構面、教學成功歸因之內在因素構面、自我概念之社會自我構面、教學信念之學生差異構面和自我概念之生理自我構面等五個變項，可以有效預測個人教學效能，共可解釋個人教學效能超過五成的總變異量，並以自我概念之理想自我構面的預測力最大。

（三）自我概念、教學信念與教學成敗歸因對一般教學效能具有預測力

教學信念之學生差異構面、自我概念之理想自我構面、教學成功歸因之內在因素構面、自我概念之社會自我構面、自我概念之生理自我構面和教學信念之知識與課程構面等六個變項，可以有效預測一般教學效能，共可解釋一般教學效能約五成的總變異量，並以教學信念之學生差異構面的預測力最大。

綜括而言，國中體育教師的自我概念、教學信念與教學成敗歸因可以有預測其教學自我效能，且可解釋之總變異均超過五成以上，而自我概念之理想自我構面、教學信念之學生差異構面、教學成功歸因之內在因素、自我概念之社會自我構面及自我概念之生理自我構面等五個變項，均為教學自我效能的重要預測變項。其中，自我概念之理想自我構面對整體教學自我效能和個人教學效能的預測力最大，而教學信念之學生差異構面對一般教學效能的預測力最大。教學失敗歸因各構面對整體教學自我效能以及個人教學效能和一般教學效能均無預測力。

五、國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能的線性結構關係模式

國中體育教師的自我概念、教學信念及教學成功歸因對教學自我效能，均具直接影響效果，且自我概念經由教學信念與教學成功歸因對教學自我效能亦具有間接影響效果，教學信念經由教學成功歸因對教學自我效能也亦具有間接影響效果。整體而言，國中體育教師的自我概念與教學信念對教學自我效能均具有直接與間接影響效果。此外，教學信念對教學成功歸因具有直接影響效果。本研究所建立之國中體育教師自我概念、教學信念、教學成功歸因與教學自我效能之線性結構關係模式，適配度極佳，變項間具線性結構關係。

第二節 建議

依據前述研究結論，本研究針對國中體育教師、教育行政機關、學校當局及未來研究等，提出如下具體建議：

一、對國中體育教師的建議

（一）時時自省並修正自我概念和教學信念，以提升教學自我效能

由前述研究發現與結論得知，國中體育教師的自我概念、教學信念與其教學自我效能關係密切，且自我概念和教學信念亦均會影響其教學自我效能，換言之，國中體育教師的自我概念越傾向積極正向、教學信念越傾向於進步觀點，則其教學自我效能感越高。從本研究結果可知，目前國中體育教師的自我概念與教學信念均呈現出正向、進步的取向，惟教育及外在影響因素甚多，隨著時代潮流不斷演進，教學情境瞬息萬變，教育問題亦是層出不窮。遂此，為提升教學自我效能感，教師們應時常省思自我概念與教學信念，不斷地成長與修正，以能形成並維持積極而正向的自我概念以及進步的教學信念觀點。然而，由於現階段國中體育教師在身材、容貌、儀態和體能狀況等方面的自我概念，以及在知識的整體性、統整性等方面的教學信念，均呈現相對較低的程度，教師們或可將焦點關注在這些構面上，以更有效地提升自我概念和教學信念。

（二）年輕教師和資淺教師宜向年長教師和資深教師請益，以提升教學自我效能

本研究結果發現，31 歲以上國中體育教師的整體教學自我效能感與個人教學效能感均顯著高於 30 歲以下國中體育教師，且任教年資 11~15 年國中體育教師的個人教學效能感亦顯著高於任教年資 5 年以下國中體育教師。由此顯示，年輕教師和資淺教師對自己的教學能力、以及能夠正面影響學生的能力，其自信心均明

顯不如年長教師和資深教師。據林國瑞（2001）所言，教學工作是經驗的累積，教師在教學過程中獲得回饋與修正，教學日趨成熟。是以，資深教師隨著年齡的累進以及教學經驗的累積，教學能力已臻成熟。資淺教師宜多向其請益，透過經驗的交流與傳承，縮短教學摸索的時間，有效提升教學能力，進而建立對自我教學能力的信心。

二、對教育行政機關和學校的建議

（一）舉辦各項在職進修與研習，提供體育教師專業支持體系

從本研究結論可知，國中體育教師的教學信念與其教學自我效能具有密切的正向關係，教學信念越趨於進步觀點，教學自我效能感越佳。因此，如何提升並維持教師進步的教學信念觀點，即為當前教育機關的重要課題。據研究調查發現（蕭秋祺，2007），教師的教學信念非一成不變，有超過四成的國中體育教師，在成為正式教師後，其教學信念會受外在種種因素影響而改變。又參酌 Raths(2001)的建議，可以透過促進專業發展及價值澄清等方式，來改變教師的信念觀點。是以，教育行政當局和學校應廣泛提供教師在職進修管道，或者舉辦各類專業研習和學術研討，充分提供教師專業發展上的支持體系，以培養教師進步的教學信念觀點，進而提升教師的教學自我效能感。

（二）建立偏遠和小型學校校際合作機制，平衡城鄉差距

由本研究結論得知，小型學校國中體育教師的自我概念、教學信念及教學自我效能均明顯低於中、大型學校國中體育教師，而偏遠地區國中體育教師的一般教學效能亦明顯低於城市地區國中體育教師。其中，小型學校教師在人際互動的勝任感與價值感的社會自我概念，以及師生關係、師生互動的教學信念觀點，均明顯不及中、大型學校教師。顯然小型學校教師限於師生數較少之故，人際交往

及師生互動自然不若中、大型學校教師頻繁，導致其對於人際互動的勝任感較低，以及對於與學生建立親近關係和營造良好學習氣氛等方面的信念特徵亦較低，從而使得教師對於教學能正面影響學生的自信程度亦不如其他教師。是以，建議教育行政當局和學校可透過建立校際合作機制的方式，加強小型學校或偏遠地區學校師生的交流，以增加教師人際交往的管道與機會，俾能有效提升小型和偏遠地區學校教師的自我概念和教學信念，並進一步提升教師對一般教學效能的信心，縮短城鄉差距。

（三）關注教師成敗歸因方式，並提供適宜輔導

前述結果發現，國中體育教師的自我概念與教學信念越傾向於進步取向者，其越傾向將教學成敗歸因於教師本身有關的內在因素上。換言之，國中體育教師的自我概念和教學信念越趨於進步取向，越願意對教學成敗付起責任。不過，依照 Weiner 歸因理論的觀點，個體將自己成功的經驗歸功於自己能夠掌控的自身相關因素時，容易引發自豪與自尊的情緒反應；但是將個人失敗經驗歸咎於自己能力不佳或未善盡責任時，則容易引發自責與自貶的情緒反應(Weiner, 1982)。因此，有關單位致力於提升教師自我概念與教學信念時，宜同時關注教師負面的情緒反應，提供教師適宜的輔導，以避免教師的負面情緒影響其教學表現。

三、對未來研究的建議

（一）研究主題上的建議

本研究發現自我概念、教學信念、教學成敗歸因會影響其教學自我效能，但並未進一步探討教學自我效能對其教學行為或教學表現的影響，畢竟教學自我效能只是教師對於自己教學能力及教學能影響學生的自信程度，並非其實際教學行為或教學表現的結果，因此將此研究課題加以延伸，確屬必要。儘管已有許多研

究指出，教師的教學自我效能感會影響其教學行為或教學表現。不過，在加入自我概念、教學信念、教學成敗歸因等變項時，其影響情形為何，則尚未可知。因此，未來研究可考慮增加此課題之探討，以更進一步了解教師自我概念、教學信念及教學成敗歸因對其教學效能、教學行為的影響。

（二）研究方法上的建議

本研究採問卷調查進行資料的蒐集，並透過各種統計分析方法，探討國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能的現況及其相關性。在方法上，係屬量化的研究方式，具有研究廣度，能夠蒐集到大範圍樣本的資料；但是，研究深度不足，無法有效說明自我概念、教學信念、教學成敗歸因與教學自我效能的因果關係。因此，未來研究宜透過深度訪談、參與觀察等質性研究方法，針對國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因對教學自我效能的影響歷程，做更深入的探討與詮釋，以窺其全貌。

（三）研究對象上的建議

本研究係以國中體育教師為對象進行研究，因此，未來在研究對象上，仍有擴展與延伸的可能性與必要性，向下可擴展至國小及幼稚園，向上可延伸至高中及大專校院，亦可直接針對所有體育教師進行整體性的研究。如此，方能對此課題有較全面性的了解。

參考書目及文獻

一、中文部分

- 王文科（2001）。*教育研究法*（六版）。台北：五南。
- 王受榮（1992）。*我國國民中小學教師效能感及其影響因素之研究*。未出版博士論文，國立台灣師範大學教育研究所，台北市。
- 王秀惠、蔣佳玲（2004）。高雄縣國小自然與生活科技領域教學信念與教學行為之相關研究。*科學教育研究與發展季刊*，37，67-79。
- 王清龍（1992）。*自我概念與其相關因素對國中生違規行為的預測之研究*。未出版碩士論文，國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。
- 王恭志（2000）。教師教學信念與教學實務之探析。*教育研究資訊*，8（2），84-98。
- 王恭志（2003）。教師思考歷程之班級教學評估策略。*國教之友*，54（3），83-92。
- 王凱平（2006）。*中等學校健康與體育領域實習教師教學信念之研究*。未出版碩士論文，國立台灣師範大學體育學系，台北市。
- 王敏曄（1997）。*教師對學生創意表現、創造力之歸因及相關因素之研究*。未出版碩士論文，國立政治大學教育研究所，台北市。
- 王藝蓉（1996）。國小教師自我概念，制握信念與其對教學論題之道德推理的關係。*國民教育研究*，1，103-137。
- 方吉正（1998）。教師信念研究之回顧與整合-六種研究取向。*教育資料與研究*，20，36-44。
- 白博仁（1999）。*國小學生的性別角色及其自我概念的關係之研究*。未出版碩士論文，國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東縣。
- 朱經明（1981）。*國中學生自我觀念、友伴關係及其影響因素之研究*。未出版碩士

論文，國立台灣師範大學教育研究所，台北市。

江月嫻（2002）。*國民小學教師教學信念之研究*。未出版碩士論文，國立台中師範學院國民教育研究所，台中市。

江國梁（2000）。*高屏澎地區國小教師自我概念、內外控信念與工作滿足感關係之研究*。未出版碩士論文，國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東縣。

江展塏（1995）。*國民小學校長領導形式與教師教學自我效能感關係之研究*。未出版碩士論文，台北市立師範學院初等教育研究所，台北市。

余季容（2002）。*國中一般智能優異班教師教學效能之研究*。未出版碩士論文，國立彰化師範大學特殊教育研究所，彰化縣。

余紫瑛（2002）。*探索教育活動影響國中學生自我概念與人際關係之實驗研究*。未出版碩士論文，國立台灣師範大學公民訓育研究所，台北市。

何英奇（1981）。大學生性別角色與自我概念的發展。*教育心理學報*，14，221-230。

何秋蘭（1992）。暑期進修國小教師之自我概念、制握信念與生涯發展的關係。*初等教育研究*，4，1-28。

朱苑瑜（2001）。*國中實習教師之教師信念改變與其影響因素之關係*。未出版碩士論文，國立中山大學教育研究所，高雄市。

朱陳翰思（2002）。*國民小學教師自我效能感與專業知能關係之研究*。未出版之國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，台中市。

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*，4，73-77。

伍至亮（2001）。*國小高年級學生自我概念與電視收視行為、偶像崇拜之研究*。未出版碩士論文，國立屏東師範學院國民教育學系，屏東縣。

呂坤岳（2010）。*國民小學體育教師教學信念與有效教學表現之研究*。未出版碩士論文，國立中山大學運動與休閒教育研究所，嘉義縣。

李一聖、蒲逸俐、林曉怡、林國瑞、陳堅錐（2002）。臺北市國民小學體育教師效

- 能信念之研究。*北體學報*，10，159-171。
- 李文仰（1996）。提昇「教師專業」增進教學效能之我見。*教育資料與研究*，10，77。
- 李玉玲（2005）。國小特殊班教師教學信念與教學效能之研究。未出版碩士論文，國立台東大學教育研究所，台東縣。
- 李玉馨、潘麗珠、王秀玲、康瀚文、許力仁、連育仁（2004）。國民中學國文教師教學信念與教學實踐之調查研究。*國立編譯館館刊*，32（3），26-43。
- 李金泉（1993）。SPSS/PC 實務與應用統計分析。台北：松崗圖書。
- 李明昌（1997）。國民小學學生家長參與、學習態度及自我概念關係之研究。未出版碩士論文，國立台中師範學院國民教育研究所，台中市。
- 李俊湖（1992）。國小教師專業成長與學校效能關係之研究。未出版碩士論文，國立台灣師範大學教育研究所，台北市。
- 李維（1985）。自我的發展：概念與理論。台北：桂冠圖書有限公司。
- 李燕、李浦群譯（1995）。人際溝通（Trenholm S. & Jenson A.著）。台北：揚智圖書公司。
- 李復惠（2002）。台中市國小教師對九年一貫課程「健康與體育領域」健康教學範疇之認知與關注程度研究。未出版博士論文，國立台灣師範大學衛生教育研究所，台北市。
- 李慧碧（1998）。學校情境因素與教師效能感關係之研究--以國中教師為例。未出版碩士論文，國立成功大學教育學類碩士班，台南市。
- 李惠加（1997）。青少年發展理論。台北：心理出版社。
- 李輝（1994）。影響國小而童自我觀念發展之重要因素。*國民教育*，34，6-9
- 李雯佩（2005）。幼稚園教師教學信念之研究。未出版碩士論文，國立花蓮師範學院幼兒教育學系碩士班，花蓮縣。
- 李麗君（2002）。職前教師教學信念及其改變之研究。*中學教育學報*，9，1-26。
- 李麗君（2004）。師資培育在改變師資生教學信念上之意義及其困難與挑戰。*教育*

資料與研究，62，134-144。

李麗香（2004）。國小教師創意教學與學生自我概念、學習動機、學習策略及學習成效之相關研究。未出版碩士論文，國立高雄師範大學教育學系，高雄市。

李麗蘋（2002）。壓縮的童年—提早入學兒童自我概念之探究。未出版碩士論文，國立台北師範學院教育心理與輔導學系碩士班，台北市。

李露芳（2003）。教師信念研究回顧。景女學報，3，213-223。

林三維（2006）。桃園縣國民中學體育教師自我效能與教學效能之相關研究。未出版碩士論文，國立體育學院體育研究所，台中市。

林生傳（1990）。國中教師專業行為之主要參照團體研究。教育學刊，9，263-292。

林生傳（1993）。教育社會學。高雄市：復文書局。

林正彬（2004）。國小教師教學信念在生涯歷程中的轉變分析研究。未出版碩士論文，國立雲林科技大學技術及職業教育研究所碩士班，雲林縣。

林世欣（2000）。國中學生自我概念與同儕關係之相關研究。未出版碩士論文，國立屏東師範學院教育心理與輔導研究所，屏東縣。

林亨華（2003）。國中教師自我概念、教學信念與教學效能之相關研究—以澎湖縣為例。未出版碩士論文，國立台南師範學院在職進修課程與教學碩士班，台南市。

林金蘭（2001）。國中英語教師教學效能評鑑之研究。未出版碩士論文，國立高雄師範大學教育學系，高雄市。

林明烜（2002）。台灣地區中等學校體育教師自我效能之研究。未出版碩士論文，國立體育學院體育研究所，台中市。

林國瑞、李一聖、楊靜芳（2000）。臺北市立體育學院國小職前教師教師效能研究。北體學報，8，118-128。

林進材（1999）。從教師教學信念與決定談教學實施與效能。中等教育，55（3），9-21。

- 林進材（1999）。促進教師教學效能的途徑。*教育實習輔導季刊*，4（4），45-50。
- 林家屏（2002）。青少年自我概念與行為困擾之相關研究。未出版碩士論文，國立成功大學教育研究所，台南市。
- 林邦傑（1980）。田納西自我概念量表之修訂。*測驗年刊*，27，71-78。
- 林清財（1990）。我國國民小學教師教育信念之相關研究。未出版之博士論文，國立政治大學教育研究所，台北市。
- 林勇輝（2004）。台北縣國民小學教師專業承諾和教師效能關係之研究。未出版碩士論文，台北市立師範學院國民教育研究所，台北市。
- 林清江（1989）。*教育社會學*。台北：台灣書局。
- 林靜芬（1995）。國小兒童內外控信念與其相關因素暨團體輔導效果之研究。未出版碩士論文，國立屏東師範學院初等教育學系。
- 林漢政（2003）。國民小學校長轉型領導行為與教師效能感關係之研究。未出版碩士論文，國立中正大學教育研究所，嘉義縣。
- 林順智（2006）。國民小學教師參與學校本位專業發展情形與教學效能相關之研究。未出版碩士論文，國立台中教育大學國民教育研究所，台中市。
- 林蘭櫻（2004）。國民小學教師專業成長策略與教師效能之研究。未出版碩士論文，台北市立師範學院國民教育研究所，台北市。
- 吳正成（2005）。台東縣國民小學教師教學信念與實踐之探究。未出版碩士論文，國立台東大學教育研究所，台東縣。
- 吳竺穎（1997）。家庭因素、父母管教方式與內外控信念對國小學童自我概念影響之研究。未出版碩士論文，國立嘉義師範學院國民教育研究所，嘉義市。
- 吳宏茂（2006）。高職綜合職能科教師教學信念、教學行為與教學效能之研究。未出版碩士論文，國立彰化師範大學工業教育與技術學系，彰化縣。
- 吳知賢（1990）。學習動機的研究－成就動機、制握信念、習得無助、歸因理論的文獻探討。*初等教育學報*，3，277-326
- 吳明隆（2004）。SPSS 統計應用實務。台北：松崗圖書。

- 吳明隆、涂金堂（2006）。*SPSS 與統計應用分析*（2版）。台北：五南圖書。
- 吳美玲（2001）。國中補校學生自我觀念、對教師教學行為的知覺與數學學習態度關係之研究。未出版碩士論文，國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。
- 吳松樺（2001）。教師教學信念之個案研究：以國小一年級教師為例。未出版碩士論文，國立台中師範學院國民教育研究所，台中市。
- 吳威廷（2003）。國民中學教師信念、教學行為與其學生學習結果之關係探討—以雲林縣為例。未出版碩士論文，國立成功大學教育研究所，台南市。
- 吳淑玲（1999）。台南市國小學生家庭因素、性別角色與其自我概念、生活適應之相關研究。未出版碩士論文，國立台南師範學院國民教育研究所，台南市。
- 吳淑珠（1998）。國小學童自我概念、數學學習動機與數學成就的關係。未出版碩士論文，國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東縣。
- 吳清山（1998）。學校效能研究。台北：五南。
- 吳清山（2006）。台灣教育改革的檢討與策進：1994-2006 年。*教育資料集刊*，32，1-21。
- 吳清基（1989）。教育與行政。台北：師大書苑。
- 吳珮瓏（2004）。幼稚園教師教學信念及其轉變因素之研究。未出版碩士論文，國立嘉義大學幼兒教育學系碩士班，嘉義縣。
- 吳璧如（2002）。教師效能感之理論分析。*教育研究資訊*，10（2），45-64。
- 吳敏綺（2001）。國民小學女性主任自我概念、角色壓力與生涯發展關係之研究。未出版碩士論文，國立台中師範學院國民教育研究所，台中市。
- 吳麗卿（2004）。國小高年級學童自我概念、家庭系統與生活適應之研究。未出版碩士論文，國立嘉義大學家庭教育與諮商研究所，嘉義縣。
- 沈如瑩（2003）。國中小學生自尊與自我概念、生活適應關係之研究。未出版碩士論文，國立成功大學教育研究所，台南市。
- 沈連魁（2008）。幼兒體能教師教學信念及其有效教學表現之研究。未出版博士論文，國立體育學院體育研究所，桃園縣。

- 沈敏慧（2007）。國小教師資訊融入教學之教師自我效能感、學校行政支援與創新接受度相關研究。未出版碩士論文，國立台東大學教育研究所，台東縣。
- 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。未出版碩士論文，國立高雄師範大學教育學系，高雄市。
- 周文定、歐滄和、許擇基、盧欽銘、金樹人、范德鑫（1999）。心理教育測驗。台北：心理出版社。
- 周麗華（2006）。國民小學初任教師教學信念與教學效能之研究。未出版碩士論文，國立屏東教育大學教育行政研究所，屏東縣。
- 呂秀桂（2008）。教師專業成長對教師效能之影響－以教師工作投入為干擾變項。未出版碩士論文，國立台南大學教管所教育行政碩士班，台南市。
- 呂俊甫（1991）。教育心理學。台北：大中國圖書公司。
- 卓明仙（2008）。彰化縣國民小學教師專業成長與教學自我效能關係之研究。未出版碩士論文，國立中正大學教育研究所，嘉義縣。
- 洪若和（1995）。國小兒童自我概念之相關研究。台東師院學報，6，91-134。
- 洪聖陽（2002）。不同性別之國小高年級學童父母教養方式、自我概念、依附關係與生涯成熟之關係研究。未出版碩士論文，國立台南師範學院在職進修輔導教學碩士學位班，台南市。
- 洪碧霞（1983）。國中學生歸因方式及其相關因素之探討。新竹師專學報，9，95-132。
- 洪嘉鴻（2003）。國民小學教師增權與教師自我效能關係之研究。未出版碩士論文，國立台中師範學校國民教育研究所，台中市。
- 邱兆偉、卓佩玲（2000）。師範大學畢業國中實習教師的教師思考與教學行為之研究。教育學刊，16，33-71。
- 邱秀霞（2002）。運動員性別類型目標取向對其成敗歸因與情緒影響之研究。未出版碩士論文，國立台灣體育學院研究所，桃園縣。
- 邱雅蘭（2006）。宗教團體重建教師信念之研究－以財團法人福智寺為例。未出版碩

士論文，南華大學，嘉義縣。

侯睿章（2005）。國小教師對生命教育教學信念與教學效能之探討。未出版碩士論文，國立彰化師範大學商業教育學系，彰化縣。

侯雅齡（1998）。國小兒童自我概念量表編製及其相關因素研究。未出版碩士論文，國立高雄師範大學輔導學系。

許永熹（2002）。教師效能感的機制及其強化策略。初等教育學刊，12，273-287。

許潔萍（2009）。台中縣國民中學國文科教師教學信念、教師效能與教學行為之研究。未出版碩士論文，東海大學教育研究所，台中縣。

彭玉珍（2001）。高職餐飲管理科教師專業與教師效能之研究—以台灣北區為例。未出版碩士論文，中國文化大學生活應用科學研究所，台北市。

范姜巧儒（2007）。國小教師教學成敗歸因、教學自我效能與工作滿意度之相關研究。未出版碩士論文，國立台中教育大學諮商與應用心理學系碩士班，台中市縣。

姜韻梅（2003）。國小高年級學生偶像崇拜與自我概念之研究。未出版碩士論文，國立台中師範學院國民教育研究所，台中市。

馬琇容（2009）。國民中學教師專業成長與教師效能之研究。未出版碩士論文，國立彰化師範大學教育研究所，彰化縣。

游淑燕（1987）。年級、性別、自我統整與成敗歸因關係之研究。未出版碩士論文，國立政治大學教育研究所，台北市。

莊懷義、劉焜輝、曾端真、張嚴鐸（1990）。青少年問題與輔導。台北縣：空中大學。

教育部（1998）。九年一貫課程綱要。

<http://teach.eje.edu.tw/A-board/news-main-frame.htm>

教育部（2000）。國民教育九年一貫課程總綱綱要。台北：教育部。

曾英傑（2008）。國小體育教師教學信念與師生行為之分析研究。未出版碩士論文

，國立新竹教育大學人資處體育教學碩士班，新竹市。

曾沈連魁（2007）。*幼兒體能教師教學信念及有效教學表現之研究*。未出版博士論文，國立體育學院，桃園縣。

連主恩（2005）。*高雄市國民小學教師教學信念、教師效能與教學行為之研究*。未出版碩士論文，國立中山大學教育研究所，高雄市。

孫志麟（1991）。*國民小學教師自我效能及其相關因素之研究*。未出版碩士論文，國立政治大學教育研究所，台北市。

孫志麟（1992）。教師自我效能的基本概念及其研究取向。*現代教育*，7，103-113。

孫志麟（1995）。教師效能的研究途徑與評量理念。*教育資料與研究*，5，67-75。

孫露華（2004）。*國小自然與生活科技領域教師教學信念與教學效能之研究*。未出版碩士論文，國立高雄師範大學工業科技教育學系，高雄市。

陳木金、邱馨儀、陳宏彰（2006）。高中職以下學校教師生涯發展進階之研究。*教育資料與研究*，72，17-32。

陳火城（2005）。*高雄市國小教師數學教學信念與教學效能關係之研究*。未出版碩士論文，國立高雄師範大學教學研究所，高雄市。

陳玉玟（2006）。*國小高年級學生自我概念與行為困擾相關性之研究—以臺北市信義區國小高年級學生為例*。未出版碩士論文，中國文化大學青少年兒童福利研究所，臺北市。

陳正昌、程炳林、陳新豐、劉子鍵（2009）。*多變量分析方法—統計軟體應用*（五版）。台北：五南圖書。

陳金萍（2003）。*九年一貫生活課程教學與教師信念關係之探討*。未出版碩士論文，國立新竹師範學院美勞教學研究所，新竹市。

陳怡廷（2008）。*高中職認輔老師之投射性繪畫與自我概念及憂鬱傾向之相關研究*。未出版碩士論文，南華大學生死學研究所，台南縣。

陳美玉（2000）。生活史分析在師資生專業發展上運用之研究。*中等教育*，51（1

），112-131。

陳美言（1998）。國民小學校長教學領導與教師教學自我效能關係之研究。未出版碩士論文，台北市立師範學院國民教育研究所，台北市。

陳美芬（1996）。學童認同對象與自我觀念之關係研究。未出版碩士論文，國立台東師範學院國民教育研究所，台東縣。

陳武雄（1995）。教師建設性思考與其教學自我效能、衝突解決方式之研究。未出版碩士論文，國立政治大學教育研究所，台北市。

陳昭曄（2000）。國民中學實習教師思考之研究－師範大學與教育學程畢業生之比較。未出版碩士論文，國立高雄師範大學教育學系，高雄市。

陳淑敏、張玉倫（2004）。幼兒教師教學信念與教學行為之探討。屏東師院學報，21，1-36。

陳淑娟（1994）。國小男女生與成就高低學生成敗歸因之比較研究。台中師院學報，8，127-162。

陳皎眉（2004）。人際關係。台北：空大。

陳韻如（1994）。理情團體諮商對國中人際孤立學生理性思考、自我概念及人際關係效果之研究。未出版碩士論文，國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。

陳勝福（2005）。台北市國民小學教師專業承諾與教師效能感之研究。未出版碩士論文，台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所，台北市。

陳靜婉（2001）。國民小學教師在職進修與專業成長知覺之研究--以彰化縣為例。未出版碩士論文，國立台北師範學校國民教育研究所，台北市。

陳慶福、鍾寶珠（1998）。單親與雙親兒童在自我概念、行為困擾與學業成就表現之研究。國民教育研究，2，1-136。

陳麗貞（2009）。高雄市國小教師自我概念與人際關係之研究。未出版碩士論文，國立屏東教育大學社會發展學系，屏東縣。

陳麗綾、葉國樑（2004）。台北市國中健康與體育領域教師對九年一貫課程之角色知覺、教學信念及教學效能研究。衛生教育學報，22，87-114。

- 陳馨蘭（1998）。教師人格特質、自我效能、學生行為信念與班級經營風格之相關研究。未出版碩士論文，國立彰化師範大學教育研究所，彰化市。
- 歐用生（1996）。支持教師參與教育改革。國民教育，36（6），2-6。
- 歐陽教（1988）。教學的觀念分析。載於黃光雄主編：教學原理。臺北市：師大書苑有限公司。
- 馮莉雅（1997）。國中教師角色衝突、專業成長與其教師效能感關係之研究。未出版碩士論文，國立高雄師範大學教育學系，高雄市。
- 馮朝霖（1999）。「新世紀的新課程」淺見。教育資料與研究，26，43-45。
- 馮綉雯（2002）。國民小學教師教學信念與教學效能之研究。未出版碩士論文，國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東市。
- 游家政（1999）。九年一貫課程－學校課程銜接與統整的推動與落實。臺灣教育，581，37-42。
- 溫世展、呂玉琴（2004）。影響國小數學教師教學相關信念與教學是否一致之原因探討。國立臺北師範學院學報，17，23-51。
- 溫昇勳（2007）。台東縣國小綜合活動領域教師教學信念與教學效能之研究。未出版碩士論文，國立台東大學教育研究所，台東縣。
- 黃玉蘋（2004）。國小學童網路素養與網路使用現況之研究。未出版碩士論文，國立台南師範學院國民教育研究所，台南市。
- 黃良惠（1995）。參與開放教育國小教師的教學信念與教學行為之研究。未出版碩士論文，國立台灣師範大學家政教育學系，台北市。
- 黃淑苓（1997）。國內教師信念研究的現況與未來展望。興大人文社會學報，6，135-152。
- 黃淑玲（1995）。國民小學學生人際關係、學業成就與自我觀念相關之研究。未出版碩士論文，國立高雄師範大學教育學系，高雄市。
- 黃春枝（1988）。青少年親子溝通與自我概念發展。現代教育，3（4），70-76。
- 黃春龍（2008）。國小教師的非理性信念、教學成敗歸因與因應策略之研究。未出

- 版碩士論文，國立屏東教育大學心理輔導研究所，屏東縣。
- 黃健麟（2004）。國小一般智能優異班教師教學效能之研究。未出版碩士論文，國立彰化師範大學特殊教育學系，彰化市。
- 黃聖惠（2000）。外語學習自我效力量表之研究。行政院國家科學委員會專題研究報告。
- 黃錦桃（2005）。高雄市國小國語教師教學信念與教學效能之研究。未出版碩士論文，國立高雄師範大學人力與知識管理研究所，高雄市。
- 黃德祥（1994）。青少年發展與輔導。台北：五南圖書公司。
- 黃儒傑（2002）。國小初任教師教學信念、教學成敗歸因及其有效教學表現之研究。未出版博士論文，國立高雄師範大學教育學系，高雄市。
- 黃儒傑（2003）。國小初任教師教學信念及其有效教學表現之研究。教育研究集刊，41（1），171-197。
- 連安青（1995）。我國小學數學實驗課程實施之研究。未出版碩士論文，國立臺灣師範大學教育學系，台北市。
- 郭玉霞（1994）。準教師的思考與師資教育。教育研究，38，37-43。
- 郭生玉（1973）。國中低成就學生心理特質之分析研究。國立臺灣師範大學教育研究所集刊，15，451-534。
- 郭怡汎（2004）。屏東縣市國小普通班學童自我概念與利社會行為之相關研究。未出版碩士論文，國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東縣。
- 郭民固（2004）。國民小學語文科教師教學效能之相關研究。未出版碩士論文，國立中山大學教育研究所，高雄市。
- 郭淑珍（2002）。國民小學教師專業自主與教師效能之相關研究－桃竹苗地區為例。未出版碩士論文，國立新竹師範學院學校行政碩士班，新竹市。
- 郭為藩（1979）。自我心理學。台南：開山書局。
- 郭為藩、李安德（1979）。自我心理學的理論架構。國立台灣師範大學教育研究所集刊，21，51-146

- 郭爲藩（1987）。*自我態度量表*。台北：中國行為科學社。
- 郭爲藩（1996）。*自我心理學*。台北：師大書苑。
- 郭隆興（1997）。*攻擊替代訓練對減少國小學童攻擊行為與增進生活適應輔導效果之研究*。未出版博士論文，國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。
- 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*。未出版博士論文，國立政治大學教育研究所，台北市。
- 梁茂森（2001）。高職教師教學成敗歸因之研究。*教育學刊*，17，107-124
- 梁維倩（2005）。*高雄縣國民中學藝術與人文領域教師教學信念之探究*。未出版碩士論文，國立屏東師範學院音樂教育學系，屏東市。
- 童帥薇（2004）。*國中教師對九年一貫課程教學信念之研究*。未出版碩士論文，國立彰化師範大學生物學系，彰化市。
- 潘惠瑜（2008）。*彰化縣國民小學美勞課程教師自我效能調查研究*。未出版碩士論文，大葉大學造形藝術學系碩士在職專班，彰化縣。
- 湯仁燕（1993）。*國民小學教師教學信念與教學行為關係之研究*。未出版碩士論文，國立台灣師範大學教育研究所，台北市。
- 楊中芳（1992）。回顧港台自我研究：反省與展望。載於高尚仁、楊中芳編：*中國人中國心—人格與社會篇*。台北：遠流
- 楊美蓉（2002）。*高齡學習者自我概念、對教師教學行為知覺與學習適應之研究*。未出版碩士論文，國立中正大學成人及繼續教育研究所，嘉義縣。
- 楊妙芬（1995）。單親兒童非理性信念、父母管教態度、自我概念與人際關係之研究。*屏東師院學報*，8，71-110。
- 楊國樞、張春興（1984）。*中國兒童行為的發展*。台北：環宇書局。
- 楊鯉榕（2006）。*新舊制國小實習教師教學信念與教學效能之研究*。未出版碩士論文，國立高雄師範大學教育學系，高雄市。
- 賈馥茗（1979）。*教育概論*。台北：五南書局。
- 塗淑君（2007）。*教學資訊素養、教學信念與教學效能關係之研究*。未出版碩士論

- 文，國立台北市立教育大學數學資訊教育研究所，台北市。
- 謝文全（1991）。*教育行政－理論與實務*。台北：景文書局。
- 張世慧（1999）。*國小一般智能優異班教師自我效能模式之驗證暨相關因素之研究*。未出版碩士論文，國立台灣師範大學教育研究所，台北市。
- 張芬芬（1984）。*師大結業生與分發實習前後教學態度與任教意願之比較研究*。未出版碩士論文，國立台灣師範大學教育研究所，台北市。
- 張俊紳（1997）。*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*。未出版博士論文，國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。
- 張春興（1991）。*現代心理學*。台北：東華書局。
- 張春興（1994）。*教育心理學－三化取向的理論與實際*。台北：東華書局。
- 張春興（1994）。*教育心理學*。台北：東華書局。
- 張春興（1997）。*現代心理學*。台北：東華書局。
- 張春興（2001）。*現代心理學*。台北：東華書局。
- 張惠玉（2010）。*國小教師自我概念、工作壓力對工作投入之影響研究*。未出版碩士論文，大葉大學管理學院碩士在職專班，彰化縣。
- 張酒雄、陳枝烈、簡慶哲、張淑美（1996）。國中學生偶像崇拜與自我概念、學業成就關係之研究。*國立高雄師範大學教育學系及教育研究所教育學刊*，10，261-322。
- 張淑美（1995）。從自我概念談青少年的自我追尋與其輔導。*學生輔導通訊*，36，88-95。
- 張碧玲、單文經（2001）。國中英語教師對溝通式教學觀之教學信念研究。*教育研究月刊*，84，37-48。
- 張量懿（2009）。*大學體育教師教學信念及有效教學行為之研究*。未出版碩士論文，國立中正大學運動與休閒研究所，嘉義縣。
- 張廣義（2005）。*國民小學教師教學關聯資本、教學信念、班級經營策略與教學行*

- 為表現之研究。未出版博士論文，國立屏東教育大學教育行政研究所，屏東縣。
- 張雅筑（2005）。桃園縣國民小學教師教學信念與教學行為之關係研究。未出版碩士論文，國立台北師範學院課程與教學研究所，台北市。
- 張嘉珮（2007）。高雄市國民小學體育教師效能研究。未出版碩士論文，國立花蓮教育大學體育教學碩士學位班，花蓮縣。
- 廖居治（2000）。國中生活科技科教師教學信念與教學效能之研究。未出版碩士論文，國立高雄師範大學工業科技教育學系，高雄市。
- 鄭英耀（1992）。國小教師創造思考、批判思考及其相關因素之研究。未出版博士論文，國立政治大學教育研究所，台北市。
- 鄭雅如（2007）。國小教師教學信念、專業成長與專業知能關係之研究。未出版碩士論文，國立屏東教育大學教育行政研究所，屏東市。
- 甄曉蘭、周立勳、洪美齡（2003）。國小教師社會科教學信念及其相關因素之探討。教育研究資訊，11（4），25-56。
- 甄曉蘭、周立勳（2003）。國小教師藝能科教學信念之調查研究-以美勞科教師為例。教育研究集刊，49（4），219-249。
- 潘如珮（2003）。高中生成就目標、成敗歸因、內隱理論、學生知覺教學態度、學業成就與自我滿足之關係。未出版碩士論文，國立政治大學教育研究所，台北市。
- 潘惠瑜（2008）。彰化縣國民小學美勞課程教師自我效能調查研究。未出版碩士論文，大葉大學造形藝術學系碩士在職專班，彰化縣。
- 盧俊宏（1993）。運動心理學。台北：師大書苑。
- 賴清標（1993）。魏納的歸因理論及其教育含意。國立台中師範學院初等教育研究所初等教育研究集刊，1，77-90。
- 賴朝暉（1998）。國中學生自我概念、行為困擾與校園暴力行為之相關研究。未出版碩士論文，國立台中師範學院國民教育研究所，台中市。

- 賴鑫城（1992）。國中學生自我概念、學業成就、師生關係對學校態度之研究。未出版碩士論文，國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。
- 葉美玲、高美玲（1998）。結構方程模式與線性結構關係之簡介。《護理研究》，7（5），490-497。
- 葉憲清（2000）。廿一世紀理想的學校體育教師形象。《國民體育季刊》，29（1），4-11。
- 蔡文山（2001）。兩性平等教育課程對國小學生性別角色態度、自我概念與成就動機之影響。未出版碩士論文，國立台中師範學院國民教育研究所，台中市。
- 蔡明富（1994）。書法治療對國小過動兒童問題行為與自我概念輔導效果之研究。未出版碩士論文，國立台南師範學院初等教育學系，台南市。
- 蔡佳臻（2005）。台東縣國小教師健康與體育學習領域教學困擾與專業能力之研究。未出版碩士論文，國立台東大學教育學系，台東市。
- 蔡鳳芝（2004）。職前教師在教學實習課程中教學信念與教學反省之研究。未出版碩士論文，國立中山大學教育研究所，高雄市。
- 趙曉美（2001）。自我概念多層面階層結構之驗證暨增進自我概念課程之實驗效果。未出版碩士論文，國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所，台北市。
- 羅文基、朱湘吉、陳如山（1994）。生涯規劃與發展。台北：空中大學。
- 盧欽銘（1980）。我國國小及國中學生自我觀念發展之研究。《教育心理學報》，13，74-84。
- 鄭英耀（1985）。系統減敏感法與認知行為治療法對國中學生的焦慮、自我觀念與生活適應的效應研究。未出版碩士論文，國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。
- 鄭冠仁（2008）。國小高年級學童自我概念、人際知覺與人際關係之相關研究。未出版碩士論文，國立嘉義大學家庭教育與諮商研究所，嘉義縣。
- 劉玉珍（2005）。國民中學組織學習與教師效能感關係之研究。未出版碩士論文

，國立中正大學成人及繼續教育研究所，嘉義縣。

劉月娥（2000）。國民小學教師專業決定與教師效能感之研究。未出版碩士論文，台北市立師範學院國民教育研究所，台北市。

劉雅鈞（2003）。國小級任老師教師信念與學生知覺班級氣氛之關係研究。未出版碩士論文，國立台東大學教育研究所，台東縣。

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。未出版碩士論文，國立高雄師範大學教育學系，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。未出版博士論文，國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所，台北。

劉威德（2002）。教師教學信念系統與教學行為關係之研究。中州學報，15，171-186。

劉盛佑（2009）。台北縣國民小學教師教學信念取向與教育政策執行效能認知之研究。未出版碩士論文，國立台灣師範大學社會教育學系在職進修碩士班，台北市。

劉曜源（2001）。國小美勞科教師教學信念之個案研究。未出版碩士論文，國立高雄師範大學工業科技教育研究所，高雄市。

顏淑惠（2000）。國民小學教師情緒管理與教師效能之研究。未出版碩士論文，台北市立師範學院國民教育研究所，台北市。

顏銘志（1996）。國民小學教師教學信念、教師效能與教學行為之相關研究。未出版碩士論文，國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東縣。

鍾文琳（2004）。我國綜合高中教師效能感之研究。未出版碩士論文，國立台北科技大學技術與職業教育研究所，台北市。

鍾任琴（1994）。國小實習教師教育專業信念發展之研究。未出版博士論文，國立政治大學教育研究所，台北市。

鍾佳穎（2003）。台北縣國民小學體育教師效能信念與教學行為之相關研究。未出版碩士論文，台北市立體育學院運動科學研究所，台北市。

- 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。未出版碩士論文，國立台北師範學院國民教育研究所，台北市。
- 簡佳珍（2002）。桃園縣國民小學教師組織承諾與教師效能感關係之研究。未出版碩士論文，國立台北師範學院國民教育研究所，台北市。
- 簡宏光（1998）。台北市國小生家庭型態和自我概念關係之研究－以中山國小為例。未出版碩士論文，中國文化大學兒童福利研究所，台北市。
- 簡紅珠（1988）。教師思考之研究與師範教育。國教世紀，23（3），22-25。
- 簡紅珠（1992）。教學研究的主要派典及啓示之探析。高雄：復文書局出版社。
- 簡鈺蓁（2008）。台中縣市國中體育教師自我效能、教學信念與教學行為相關之研究。未出版碩士論文，國立台灣師範大學體育研究所，台北市。
- 簡婉娟（2003）。教師專業成長、進修需求與教學效能感之研究－以台北市公立國民中學綜合活動學習領域教師為對象。未出版碩士論文，國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系在職進修碩士班，台北市。
- 謝曉君（2009）。國小教師自我概念與專業發展關係之研究－以彰化縣為例。未出版碩士論文，國立中正大學成人及繼續教育研究所，嘉義縣。
- 魏方亭（2001）。嘉南地區國中教師工作價值觀、自我效能感及工作壓力與任教承諾關係之研究。未出版碩士論文，國立中正大學教育研究所，嘉義縣。
- 蕭秀玉（2004）。雲嘉地區國民小學教師專業成長與學校效能關係之研究。未出版碩士論文，國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義縣。
- 蕭秋祺（1999）。淺談提昇體育教學效能的技巧與策略。台灣省學校體育，9（4），13-23。
- 蕭秋祺（2006）。師範院校體育相關科系學生教學信念及其教學表現之研究。身體文化學報，2，57-82。
- 蕭秋祺（2009）。國中體育教師教學信念及其有效教學表現。體育學報，42（2），49-66。
- 藍雪瑛（1995）。我國國民中學國文教師教學信念及形成因素之研究。未出版碩士

論文，國立台灣師範大學教育研究所，台北市。

蘇益生（2004）。*高雄市國小教師 e-learning 教學信念與教學效能之研究*。未出版

碩士論文，國立高雄師範大學成人教育研究所，高雄市。

蘇素慧（2002）。*國小教師對九年一貫課程數學領域教學信念與教學行為及相關問*

題之研究。未出版碩士論文，國立屏東師範學院數理教育研究所，屏東市。

蘇冠榮（1999）。*從教師信念與理論閱讀心得檢視 Rogers 人本教育理論與教育實務*

的連結。未出版碩士論文，國立中正大學教育研究所，嘉義縣。

二、外文部分

Abramson, L. Y. Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74.

Ahn, W., Kalish, C. W., Medin, D. L., & Gelman, S. A. (1995). The role of covariation versus mechanism information in causal attribution. *Cognition*, 54, 299-352.

Allen, D.B. & Pucel, D. J. (1979). *Handbook for workshop on assessing the professional growth needs of individual vocational staff members*. (ERIC Document Reproduction Service DE179813)

Anderson, C. A., Krull, D. S., & Weiner, B. (1996). Explanations: Processes and consequences. In E. T. Higgins, & Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp.271-296). New York: Guilford Press.

Ashton, P. T., Webb, R. B., & Doda, N. (1983). *A study of teachers sense of efficacy*. Final Report, Executive summary. Gainesville, FL: University of Florida.

Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(9), 28-32.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy : toward a unifying theory of behavioral change.

- Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bauch, P. A. (1982). *Predication of elementary classroom teaching practices from teachers' educational beliefs*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 226 437).
- Bennet, N. (1976). *Teaching styles and pupil progress*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Benveniste, G., (1987). *Professionalizing the organizations*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Bunting, C. (1988). Cooperation teachers and the changing views of teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 42-46.
- Burns, R. B. (1979). *The self-concept: Theory, measurement, development, and behavior*. New York: Longman Inc.
- Burns, R. B. (1988). *The Self-Concept: theory, measurement, development and behavior*. New York: Longman Inc.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Calderhead, J. (1988). *Teachers' professional learning*. London: The Flamer.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- Camerson, J. S. (1986). *Assessing School based factors that facilitate teacher professional growth*. University of Illinois at Urbana-Champaign. (Ed. D. DAOAAC8623269).
- Campbell, J. (1996). A comparison of teacher efficacy for pre and in-service teachers in Scotland and America. *Journal of Education Research*, 117(1), 2-11.

- Carver, D. (1988). *Appropriate methodology for INSET in ELF*. Paper presented at the international conference of IATFEL/TESOL. University of Edinburg, Scotland. Apr, 11-14, 1998.
- Caver, L. (1988). *Teacher efficacy: Its relationship to school level organizational conditions and teacher demographic characteristics*. EDD., The University of British Columbia. DAI, 49/12A.
- Chen, M. C. (1983). *The Self-concept of junior students enrolled in a public high school and a proposed program for concept enhancement and the effects of an enhancement programs 60 enhance self-concept of male juvenile delinquents under going rehabilitation*. Unpublished master's thesis, De la Salle University, New York: Brunner.
- Clark, M. D., & Artiles, A. J. (2000). A cross-national study of teachers' attributional patterns. *The Journal of Special Education*, 34(2), 77-89.
- Clark, C. M. & Pertson, P. L. (1986). Teachers' Thought Process. In M. C. Witrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*(3rd ed). NY: Macmillan.
- Coladarci, T. & Berton, W. A. (1997). Teacher Efficacy, Supervision, and the Special Resource-Room Teacher. *Journal of Educational Research*, 190, 230-239.
- Cooper, B. M., & Burger, J. M. (1980). How teachers explain students' academic performance: A categorization of free response academic attributions. *American Educational Researcher Journal*, 17 (1), 95-109.
- Crano, S. L. (1986). *Self-concept and adjustment in international exchange students*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED283745)
- Cronin, L.L. (1986). *Intended versus implemented curricula: ainterpretive study*. Unpublished Doctor Dissertation, University of Utah.
- Cross, K. P. (1986). *Adult as Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Denham, C., & Michael, J. (1981). Teacher sense of efficacy: A definition of construct

- and a model for further research. *Educational Research Quarterly*, 5, 39-63.
- Devellis, R. F. (1991). *Scale Development Theory and Applications*. London: Sage.
- Duke, D.L. (1990). *Teaching An Introduction*. New York : McGraw-Hill. Publishing Company.
- Dusek, J. B. (1996). *Adolescent development and behavior*. A Simon & Schuster Company.
- Edwards, L. E. (1983). *A cross-sectional comparison of the perceived importance of predetermined characteristics of successful physical educator*. Unpublished Doctor Dissertation, University of Utah.
- Ellis, N. E. (1984). *The work-life experience of teachers and orientation toward professional growth and development*. Paper presented at Annual Meeting of the American Education Research Association.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Anderson, L. M. (1980). Effective Classroom management at the beginning of the school year. *The Elementary School Journal*, 80(5), 219-231.
- Emrick, B. J. (1999). Teacher efficacy as related to satisfaction with school decision making. *Dissertation Abstracts International*, 60 (7), 2301A
- Erffmeyer, E.S. & Martay, C.R. (1990). A quantified approach to evaluation of teacher professional growth and development professional leadership through a goal-setting process. *Journal of Personnel Evaluation in Educational*, 3, 275- 300.
- Fessler, R. (1985). A model for teacher professional growth and development. In P.J. Burke & R.G. Heideman (Eds.), *Career-long teacher education* (pp.181-193). Illinois: Charles C Thomas.
- Fishbein, M., & Ajzen, J. (1975). *Belief, attitude, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Fitts, W. H. (1965). *Tennessee Self-concept Scale: Manual*. Los Angeles: Western

Psychological Services.

Forsterling, F. (1985). Attributional retraining: A review. *Psychological Bulletin*, 98, 495-512.

Franken, R. (1994). *Human motivation* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Co.

Franklin, V. L. (1989). *Teacher efficacy and selected organization climate variables in urban and suburban school setting* (urban school setting) (EDD., University of Bridgeport.) Dissertation Abstracts International, 50/06A.

Freeston, K.R. (1987). Leader substitutes in educational organizations. *Educational Administration Quarterly*, 23 (2), 45-59.

Frey, K. M. (1987). *Administrative implications of self-report instructional beliefs and practices of secondary school teachers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Arizona.

Fullan, M.G., & Hargreaves, A. (1992). *Understanding teacher development*. London: Villiers House.

Gage, N. L., & Needels, M. C. (1989). Process-product research on teaching: A review of criticisms. *The elementary school journal*, 83 (3), 253-300.

Gay, L. R., (1992). *Educational Research Competencies for Analysis and Application*. Macmillan, New York.

Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (9th ed.). Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall.

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

Goddard, R. D. (1999). The effects of collective teacher efficacy on student achievement in urban public elementary schools. *Dissertation Abstract International*, 59(10), 3702A. (University Microfilms No. AAC 9911194)

- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479-507.
- Greenwood, G. F., Olejink, S. F., & Parkay, F. W. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development in Education*, 23(2), 102-106.
- Hahn, S. C. (2000). Professional development school (PDS) training: Impact on selected teacher variables in one North Carolina country. *Dissertation Abstracts International*, 61(6), 22-61. (University Microfilms No. AAT 9976362)
- Hall, C. S., & Lindzey, G. (1978). *Theories of personality* (3rd ed.). New York : John Wiley & Sons.
- Halpin, D., Croll, P. & Redman, K. (1990). Teachers Perceptions of the Effects of Inservice Education. *British Educational Research Journal*, 16(2), 163-176.
- Harris, D. G. (1985). Faculty and administrative perceptions of post-secondary occupational staff development. *Dissertation Abstracts International*, 47(02), 506A. (University Microfilms No.AAC85-27871).
- Harter, S. (1998). *The development of self-representations*. Handbook of child psychology- Volume3: social, emotion, and personality development, 553-617. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harty, H., & Salama, G. (1985). Egyptian middle school science teachers' attitudes toward a lecture method, self-concept, and locus of control. *Science Education*, 69(2), 265-271.
- Heaton, R. C., & Duerfeldt, P. H. (1973). The relationship between self-esteem, self-reinforcement, and the internal-external personality dimension. *Journal of Genetic psychology*, 123, 3-13.

- Hersch, P. D., & Scheibe, K. E. (1967). On the reliability and validity of internal-external controls as a personality dimension. *Journal of Consulting Psychology*, 31, 609-614.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1987). Parent involvement: Contribution of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24, 417-435.
- Horak, W. J. (1976). *An analysis of science teachers' beliefs about teacher classroom behaviors*. (ERIC Document Reproduction Service NO. 124 424).
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355-372.
- Hurlock, E. B. (1974). *Personality, development*. New York: McGraw-Hill.
- Jenkins, S. (2000). *Cultural and linguistic miscues: a case study of international teaching assistant and academic faculty miscommunication*. Division of Teacher Education, University of Cincinnati.
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle. *Review of educational research*, 60 (3), 419-469.
- Kamke, R. (1985). A study of the relationship between stages of moral development and the constructs of self concept and dogmatism in teachers of a Selected School System. *Dissertation Abstracts International*, 46 (2), 303A.
- Kau, Ching- Ven. (1981). *Growth of a teacher in a communication project*. University of Illinois at Urbana- Champaign. PH. D. 1981.
- Keidlar, E.R. (1981). *Attributions of supervision teachers for the success and failure of pupils taught by their student teachers*. (ERIC Document Reproductions service No. ED 199255)
- Keith, T. Z., Rottebaum, S. M., & Eberhart, S. (1985). *Effect of self-concept and locus of Control on achievement*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 260

- 327).
- Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. *American Psychologist*, 28(2), 107-128.
- Kremer, L., & Lifmann, M. (1982). Locus of control and its reflection in teachers' professional attributions. *College Student Journal*, 16 (3), 209-215.
- Lawrence, D. (1988). *Enhancing self-esteem in the classroom*. London: St. Edmunds bury Press.
- Lee, C., & Bobko, P. (1994). Self-efficacy beliefs: Comparison of five measures. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 364-369.
- Lerner, R., & Shea, J. (1982). Social behavior in adolescence. In B. Wolman(Ed), *Handbook of Developmental Psychology* (pp. 1-79). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Levin, B. (1986). *Renewing the Canadian teaching force*. NJ: Prentice Hall.
- Lin, Q. (2002). An evaluation of charter school effectiveness. *Education*, 122(1), 166-176.
- Lofgeen, L. B. (1988). A qualitative study of elementary teacher efficacy. Doctoral dissertation, Brigham Young University. *Dissertation Abstracts International*, 50, 03A.
- Loucks-Horsley, S., & Matsumoto, C. (1999). Research on professional development or teachers of mathematics and science: The state of scene. *School Science and Mathematics*, 99 (5), 254-271.
- Maccoby, E. E. (1980). *Social development*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Marsh, H. W., Craven R. G., & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83, 377-392.
- McKinney, M., & Sexton, T., & Meyerson, M. J. (1998). Validating the Efficacy-Based

- Change Model. *Teaching and Teacher Education*, 15, 471-485.
- Mercer, C. D. (1992). *Students with learning disabilities* (4th ed.). New York : Macmillan.
- Minix, N. et al. (1987). *Development and use of a goal setting/attainment process designed to measure a teacher's ability to engage in professional growth and leadership initiatives*. Paper presented at the Annual Meeting of the Midsouth Education Research Association. (Mobile, AL. Nov. 11-13, 1987).
- Modell, A. H. (1993). *Private self*. Cambridge: Harvard University Press.
- Munby, H. (1984). A qualitative approach to the study of a teacher's beliefs. *Journal of Research in Science Teaching*, 21 (1), 27-38.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Newman B. M. & Newman P. R. (1986). *Adolescence Development*. Merrill Publishing Company.
- Newman, F. M., Rutter, R. A., & Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations. *Sociology of Education*, 62 (4), 221-238.
- Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Filer, J., & Downing, J. (2000). *Factors Associated with Teachers' Beliefs on Discipline*. (ERIC Document Reproductions service No. ED 450080)
- Orlich, D.C. (1989). *Staff development: Enhancing human Potential*. Boston: Allyn and Bacon.
- Osborn, M. D. (1998). Teacher as knower and learner: Reflections on situated knowledge in science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 35, 427-439.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Education*

- Research*, 66(4), 543-578.
- Pedhazur, E. J. (1997). *Multiple regression in behavioral research: Explanation and prediction* (3rd ed.). Orlando, FL: Harcourt Brace College Publishers.
- Pohan, C. A., & Aguilar, T. A. (2001). Measuring educators' beliefs about diversity in personal and professional context. *American Educational Research Journal*, 38 (1), 159-182.
- Purkey, W. (1998). *An overview of self-concept theory for counselors*. Ann Arbor, MI: Clearinghouse on Counseling and Personnel Services. (Eric No. ED 304 630)
- Raths, J. (2001). *Teachers' Beliefs and Teaching Beliefs*. (ERIC Document Reproductions service No. ED 452999)
- Rajabally, M.H. (1987). Instruction in developmental psychology and its influence on self-concept. *Adolescence*, 87, 545-553.
- Reighart, P. R. (1985). *A Question to assess preservice teacher beliefs about teaching*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Ohio.
- Reynolds, D. & Cuttance, P. (1993). *School effectiveness: Research, Policy and Practice*. London: Cassell.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Roid, G. H., & Fitts, W. H. (1988). *Tennessee Self-Concept Scale: revised manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Rose, J. S., & Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Personality*, 46 (2), 224-259.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books, Inc.
- Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology of Education*, 63, 241-257.
- Rowland, E. J. (1986). Self-concept and the educational orientations of older adult

- learning participants. *Psychological Review*, 108 (3), 593-623
- Ryckman, R. M., & Sherman, M. F. (1973). Relationship between self-esteem and internal-external control for men and women. *Psychological Reports*, 32, 1116.
- Sarabun, C. A. (1995). *The relation between perceived efficacy for teaching and number of years teaching: an elementary school study*. (EDD., Columbia University Teachers College) Dissertation Abstracts International, 53/06A, 1736. (DAO. No AAC 9226636)
- Savin-Williams R. C. & Demo A. H. (1984). Developmental change and stability in adolescent self-concept. *Development Psychology*, 20, 1100-1110.
- Schunk, D. H. (1983). Reward contingencies and development of children's skill and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 75, 511-518.
- Scriven, M. T. (1991). Duties of the teacher In TEMP Memos-The teacher evaluation models projects. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15 (2), 180-192.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression development, and death*. San Francisco: Freeman.
- Shanker, A. (1985). In support of teachers: the Making of a Profession. *NASSP Bulletin*, 69 (482).
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-411.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, behavior. *Review of Educational Research*, 51 (4), 455-498.
- Skinner, E. A. (1992). Perceived control: Motivation, coping, and development. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action*. (pp.91-106). Washington, DC: Hemisphere.
- Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (3), 549-570.

- Slaveson, R. J., Webb, N. M., & Burstein, L. (1986). Measurement of teaching. In Wittrock, M. C. (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (pp50-91). New York: Macmillan Publishing Company.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1997). Efficacy and experience: Perceptions of efficacy among preservice and practicing teacher. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 214-221.
- Spark, R., & Lipka, R. P. (1992). Characteristics of master teacher: personality factors, self-concept, locus of control, and pupil Control ideology. *Journal of personnel Evaluation in Education*, 5 (3), 303-311.
- Stone, W., & Lemanek, K. L. (1990). Developmental issues in children's self reports. In A. M. LaGreca (Ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 18-56). New York: Allyn and Bacon.
- Stuart, C., & Thurlow, D. (2000). Making it their own: Preservice teachers' experiences, beliefs and classroom practices. *Journal of Teacher Education*, 51 (2), 113-121.
- Sykes, G. (1989). Teaching and Professionalism: A Cautionary Perspective. In L. Weis, P. G. Altback, G. P. Kelly, H. G. Petrie, & S. Slaughter (Eds.). *Crisis in Teaching*. Albany, N. Y.: State University of New York Press.
- Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1982). *The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 218 251)
- Tabachnick, B. R. & Zeichner, K. M. (1984). *The development of teacher perspectives: Final report*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 266099)
- Tabachnick, B. R., Zeichner, K. M., Densmore, K., & Adlers, E. K. (1982). *The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 218 251)
- Thompson, L. V., & Robinson, S. E. (1986). Differences in self-concept and locus of

- control among women who seek abortions. *American Mental Health Counselors Association Journal*, 8 (1), 4-10.
- Tindill, A.S., & Coplin, L. (1989). A rationale evaluating staff development activities. *Education Canada*, 29 (1), 16-23.
- Tschannen- Moran, M., Woolfolk H. A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Waxman, B. & Zelman, S. (1987). Children's and Teacher's : Helping Make the Connections. *Proceeding of PME XI*, 2, 142-148.
- Webb, R. (1982). *Teaching and the domains of efficacy*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Wehling, L. J., & Charters, W. W. (1969). Dimensions of teacher beliefs and the teaching process. *American Educational Research Journal*. 6 (1), 7-29.
- Weiner, B. (1982). An attributionally based theory of motivation and emotion: Focus, range, and issues. In N. T. Feather (Ed.), *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology* (pp.163-204). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, theory, and research*. New Park, CA: Sage.
- Weistein, C. S. (1989). Teacher Education Students' Preconception of Teaching. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 53-60.
- Williams, J.M. (1985). *A Study of Professional Development Practices of part-time Instructors at Selected Leagues for Innovation Community College*. Laguna Hills, CA: League for innovation in the Community Coll. ERIC ED 269093.
- Willower, D. J., et al. (1978). *Teacher pupil control ideology and behavior and classroom environmental robustness*. (ERIC Document Reproduction Service No.

ED153 982).

- Wittmann, C. L. (1992). Comparison of teacher efficacy of graduates from an alternative teacher education program and traditional programs. *Dissertation Abstracts International*, 54 (1), 151A.
- Woolfolk, Hoy, A. (2000). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Workman, J. F. et al. (1986). Changes in self-concept, locus of control, and anxiety among female college students as related to assertion training. *Educational Research Quarterly*, 11 (2), 21-27.
- Ybarra, O. (2002). Naive causal understanding of valence behaviors and its implications for social information processing. *Psychological Bulletin*, 128, 421-441.
- Zounar, E. D. (1989). *Professional growth and development: Systems of employee for teachers*. Unpublished doctoral dissertation. University of Tennessee, Knoxville.

附錄一 國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因及其教學自我效能之
線性結構關係研究（專家內容效度檢測問卷）

國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因及其教學自我效能線性結構關係之實徵研究（專家內容效度檢測問卷）

敬愛的教育先進：

時值春末夏初，謹向您問候致意！

本問卷旨在探討國中體育教師的自我概念、教學信念、教學成敗歸因，以及對教學自我效能的知覺。所得資料均僅供學術研究用途，不另做他用，所填答資料絕對保密，請您安心填答。非常感謝您的熱心協助，謝謝您！

實踐大學博雅學部助理教授

蕭秋祺 敬啟

（台師大體育博士班研究生）

【說明】本問卷包括基本資料、自我概念、教學信念、教學成敗歸因及教學自我效能等部分，請您詳細閱讀並評估實際狀況後，在適當空欄中打「✓」。

第一部分 基本資料

（一）您的性別：☐男 ☐女

（二）您的年齡：☐30 歲（含）以下 ☐31~40 歲 ☐41~50 歲 ☐51 歲以上

（三）任教年資：☐5 年（含）以下 ☐6~10 年 ☐11~15 年 ☐16~20 年

☐21 年以上

（四）教育程度：☐專科 ☐大學 ☐研究所以上

（五）擔任職務：☐專任教師 ☐兼任導師職務 ☐兼任行政職務

（六）任教地區：☐城市地區 ☐鄉鎮地區 ☐偏遠地區

（七）學校規模：☐12 班（含）以下 ☐13~24 班 ☐25~48 班 ☐49 班以上

～請翻頁，繼續填答～

第二部分 自我概念

【說明】以下是關於教師自我概念方面的問項，請您詳細閱讀後，評估個人在各問項上之主觀概念，並在適當的空欄中打「✓」。

	適 合	修 改 後 適 合	不 適 合
1.我對自己的容貌感到滿意	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
2.我對自己的身材感到滿意	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
3.我覺得自己的身體是健康的	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
4.我經常保持儀容端莊得體	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
5.我覺得自己的外表吸引人	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
6.我能坦然接受別人對我的批評	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
7.我經常保持心情愉快且面帶微笑	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
8.我知道自己的優點與缺點	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
9.我可以和比我優秀的人共事，並向他學習	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
10.我勇於對朋友說出心中的話	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
11.我能和同事相處融洽	☐	☐	☐
〈修改意見〉			

～請翻頁，繼續填答～

適 合	修 改 後	不 適 合
--------	-------------	-------------

適合

- 12.我樂於幫朋友解決難題 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 13.我覺得自己待人親切 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 14.我覺得學生很喜歡我 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 15.我能和他人雙向溝通 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 16.我奉公守法，遵守社會規範 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 17.我為人誠實，光明正大 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 18.我能公平、公正對待每一位學生 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 19.我是個信守承諾的人 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 20.我是個言行一致的人 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 21.我勇於接受挑戰 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 22.我有信心能扮演好老師的角色 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 23.我對於決定的事很少後悔 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 24.我遇到困難時能輕易解決 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 25.我始終保持積極、認真的做事態度 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____

～請翻頁，繼續填答～

第三部分 教學信念

【說明】以下是關於教師教學信念方面的問項，請您詳細閱讀後，評估個人在各問項上之主觀知覺，並在適當的空欄中打「✓」。

	適 合	修 改 後 適 合	不 適 合
1.我覺得學校的教學內容應與學生的個人經驗和興趣有關	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
2.我覺得知識是透過思考和推理而獲得的有效內容	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
3.我覺得學生對學校所傳授的知識應抱持質疑與批判的態度	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
4.我覺得對學生而言，整體的學習勝過片段學習的累積	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
5.我覺得教師應將各學習領域的概念統整在一起	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
6.我覺得學生在合作支持的環境中學習比各自研讀學習更有效	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
7.我覺得學生對教學內容、過程與評量標準應有主導權和選擇權	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
8.我覺得在教學過程中，學生是主體，教師只是給予引導與協助	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
9.我覺得教師應善用設備器材，幫助學生學習	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
10.我覺得教師在教學時應適時融入品格教育，提升情意學習	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
11.我覺得教師應和學生建立真誠、信賴的親近關係	☐	☐	☐
〈修改意見〉			

～請翻頁，繼續填答～

適 修 不
合 改 適
後 合

適合

- 12.我覺得師生之間應能互相討論，營造良好的學習氣氛 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 13.我覺得課室常規應由師生共同制定 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 14.我覺得處罰不是促使學習活動正常進行的好方法 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 15.我覺得國中生有自我管理的能力，不必完全依賴老師來維持秩序 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 16.我覺得教師應關心學生並提供必要的協助 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 17.我覺得教師對於學生的偏差行為應該盡力輔導 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 18.我覺得教師應該與學生保持距離，才能維持教師的權威 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 19.我覺得教師應具有心與幽默感，使學生樂於親近 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 20.我覺得教師需具備以身作則、服務奉獻的精神 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 21.我覺得教學內容與方法應由教師依專業自主決定 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 22.我覺得教師需能克服環境與設施設備的困難，進行有效教學 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 23.我覺得教師應運用資訊的能力 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 24.我覺得教師應隨時進修，以提升專業知能 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 25.我覺得教師除了是教學者外，也是最佳的輔導者 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____

～請翻頁，繼續填答～

適修不適
改適

- | | 合 | 後 | 合 |
|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 適 | 適 | 適 |
| | 合 | 合 | 合 |
| 26.我覺得教師的行為會影響學生的學習 | ☐ | ☐ | ☐ |
| 〈修改意見〉 | | | |
| 27.我覺得當學校行政影響教學時，應以學生權益為主 | ☐ | ☐ | ☐ |
| 〈修改意見〉 | | | |
| 28.我覺得教師應該了解學生的個別差異，並能因材施教 | ☐ | ☐ | ☐ |
| 〈修改意見〉 | | | |
| 29.我覺得教師應依學生的能力、背景等差異採不同的行為準則 | ☐ | ☐ | ☐ |
| 〈修改意見〉 | | | |
| 30.我覺得教師應有能力教導不同類型的學生 | ☐ | ☐ | ☐ |
| 〈修改意見〉 | | | |
| 31.我覺得教學評量應視學生差異而有不同的標準 | ☐ | ☐ | ☐ |
| 〈修改意見〉 | | | |
| 32.我覺得教師應該提供學生均等的學習機會 | ☐ | ☐ | ☐ |
| 〈修改意見〉 | | | |
| 33.我覺得教師應該有意願教導各種類型的學生 | ☐ | ☐ | ☐ |
| 〈修改意見〉 | | | |
| 34.我覺得學校教育應幫助學生瞭解不同的種族、語言和文化 | ☐ | ☐ | ☐ |
| 〈修改意見〉 | | | |

～請翻頁，繼續填答～

第四部分 教學成敗歸因

一、教學成功歸因

【說明】就您個人的看法，評估教學成功與下列各因素的符合程度如何？請您詳細評估後，在適當的空欄中打「✓」。

	適 合	修 改 後 適 合	不 適 合
1.教師的教學方法有效	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
2.教師的教學經驗豐富	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
3.教師的教學能力佳	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
4.教師的身心狀況佳	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
5.體育是專長的學科	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
6.教師全心全力投入教學工作	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
7.教材內容難度適中	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
8.學校運動設施設備完善	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
9.學校運動器材充足	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
10.學校主管支持且重視體育教學	☐	☐	☐
〈修改意見〉			

～請翻頁，繼續填答～

	適 合	修 改 後 適 合	不 適 合
11.其他老師的經驗交流與協助	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
12.運氣好	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
13.學生的素質好	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
14.學生努力學習	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
15.學生具備學習新教材內容的知識與技能	☐	☐	☐
〈修改意見〉			

二、教學失敗歸因

【說明】就您個人的看法，評估教學失敗與下列各因素的符合程度如何？請您詳細評估後，在適當的空欄中打「✓」。

	適 合	修 改 後 適 合	不 適 合
1.教師的教學方法不當	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
2.教師的教學經驗不足	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
3.教師的教學能力差	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
4.教師的身心狀況不佳	☐	☐	☐
〈修改意見〉			

～請翻頁，繼續填答～

	適 合	修 改 後 適 合	不 適 合
5.體育非專長的學科	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
6.教師未全心全力投入教學工作	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
7.教材內容難度太高	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
8.學校運動設施設備不完善	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
9.學校運動器材不足	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
10.學校主管不重視體育教學	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
11.缺少其他老師的經驗交流與協助	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
12.運氣差	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
13.學生的素質差	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
14.學生不努力學習	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
15.學生學習新教材內容所需的知識與技能不足	☐	☐	☐
〈修改意見〉			

～請翻頁，繼續填答～

第五部分 教學自我效能

【說明】以下是關於教師個人教學效能與一般教學效能方面的問項，請您詳細閱讀後，評估個人在各問項上之主觀知覺，並在適當的空欄中打「✓」。

	適 合	修 改 後 適 合	不 適 合
1.我能以生動的教學方式提高學生的學習動機	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
2.我能充分了解並掌握學生的學習特性	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
3.我的教學法能夠提高學生的學習效果	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
4.我能勝任國中各項運動技能的指導與教學工作	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
5.我覺得我對學生的學習成就有正面的影響力	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
6.我認為課室管理對我而言並非難題	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
7.我能營造課堂上和諧愉快的學習氣氛	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
8.我能和學生分享彼此的經驗，以促進師生感情交流	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
9.我能適應學生個別差異並因材施教，提高教學成效	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
10.我擅於運用各種教具、器材、設備來實施體育教學	☐	☐	☐
〈修改意見〉			
11.我擅於實施多元評量（如觀察、紙筆、口頭、表演等）	☐	☐	☐
〈修改意見〉			

～請翻頁，繼續填答～

修改
適合
適合
適合

- 12.我擅於運用各種不同的教學方法激發學生學習興趣 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 13.我認為我的教學可以有效導正學生錯誤的運動觀念 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 14.我認為天底下沒有不可受教的學生 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 15.學校中的不當措施無損於我的教學成效 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 16.我認為我的教學能改變社會不良價值觀對學生的影響 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 17.我認為無論學生素質如何，我的教學均可適性地發揮效力 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 18.我認為只要教材教法適合學生的能力，教學就能發揮成效 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 19.我認為只要學生努力學習，體育教學就能事半功倍..... ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 20.我認為學習較緩慢學生經補救教學後仍能趕上教學進度 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 21.我認為只要我認真教學，學生都得有所進步 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 22.我認為我的教學可以讓學生在快樂中學習 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 23.我認為我的教學有助於學生對大眾傳播的訊息內容做正確判斷 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____
- 24.我覺得我對學生的影響遠勝於運動明星 ☐ ☐ ☐
 〈修改意見〉 _____

填答完畢，請您查核是否有漏（誤）答

再次感謝您的協助！

附錄二 專家內容效度檢測結果及處理情形

第一部分 基本資料

題號	題項內容	專家意見比例			處理情形
		合適	修正	不合適	
01	您的性別： ☐ 男 ☐ 女	100%	0%	0%	採用
02	您的年齡： ☐ 30 歲(含)以下 ☐ 31~40 歲 ☐ 41~50 歲 ☐ 51 歲以上	100%	0%	0%	採用
03	任教年資： ☐ 5 年(含)以下 ☐ 6~10 年 ☐ 11~15 年 ☐ 16~20 年 ☐ 21 年以上	100%	0%	0%	採用
04	教育程度： ☐ 專科 ☐ 大學 ☐ 研究所以上	100%	0%	0%	採用
05	擔任職務： ☐ 專任教師 ☐ 兼任導師職務 ☐ 兼任行政職務 ☐ 兼任教練職務（增列）	80%	20%	0%	修正
06	任教地區： ☐ 城市地區 ☐ 鄉鎮地區 ☐ 偏遠地區	100%	0%	0%	採用
07	學校規模： ☐ 12 班(含)以下 ☐ 13~24 班 ☐ 25~48 班 ☐ 49 班以上	100%	0%	0%	採用

第二部分 自我概念

題號	題項內容	專家意見比例			處理情形
		合適	修正	不合適	
01	我對自己的容貌感到滿意	100%	0%	0%	採用
02	我對自己的身材感到滿意	100%	0%	0%	採用
03	我覺得自己的身體是健康的	100%	0%	0%	採用
04	我 能 保持儀容端莊得體（經常→能）	90%	10%	0%	修正
05	我覺得自己的外表吸引人（其他題項已含括）	60%	0%	40%	刪除
06	我能坦然接受別人對我的批評	100%	0%	0%	採用
07	我經常保持心情愉快且面帶微笑	100%	0%	0%	採用
08	我知道自己的優點與缺點	100%	0%	0%	採用
09	我 能 和比我優秀的人共事，並向他學習（可以→能）	90%	10%	0%	修正
10	我勇於對朋友說出心中的話	100%	0%	0%	採用
11	我能和同事相處融洽	100%	0%	0%	採用
12	我樂於幫朋友解決難題	100%	0%	0%	採用
13	我覺得自己待人親切	100%	0%	0%	採用
14	我覺得學生很喜歡我	100%	0%	0%	採用
15	我能和他人雙向溝通	100%	0%	0%	採用

16	我奉公守法且遵守社會規範（，→且）	90%	10%	0%	修正
17	我為人誠實，光明正大	100%	0%	0%	採用
18	我能公平、公正對待每一位學生	100%	0%	0%	採用
19	我是個信守承諾的人	100%	0%	0%	採用
20	我是個言行一致的人	100%	0%	0%	採用
21	我勇於接受挑戰	100%	0%	0%	採用
22	我有信心能扮演好體育老師的角色（老師→體育老師）	90%	10%	0%	修正
23	我對於決定的事很少後悔	100%	0%	0%	採用
24	我遇到困難時能積極設法解決（輕易→積極設法）	80%	20%	0%	修正
25	我始終保持積極、認真的做事態度	100%	0%	0%	採用
增列	我覺得自己的體能狀況良好	三位專家建議增列			採用

第三部分 教學信念

題號	題項內容	專家意見比例			處理情形
		合適	修正	不合適	
01	我覺得體育教師的教學內容應與學生的個人經驗和興趣有關（學校→體育教師）	80%	20%	0%	修正
02	我覺得知識是透過思考和推理而獲得的有效內容	100%	0%	0%	採用
03	我覺得學生對教師所傳授的知識應抱持質疑與批判的態度（學校→教師）	90%	10%	0%	修正
04	我覺得對學生而言，整體的學習勝過片段學習的累積	100%	0%	0%	採用
05	我覺得教師應將各學習領域的概念統整在一起	100%	0%	0%	採用
06	我覺得學生在合作支持的環境中學習比各自學習更有效（刪除研讀二字）	80%	20%	0%	修正
07	我覺得學生對教學內容、過程與評量標準應有主導權和選擇權（與 08 題近似）	60%	20%	20%	刪除
08	我覺得在教學過程中，學生是主體，教師只是給予引導與協助	100%	0%	0%	採用
09	我覺得教師應善用設備器材，幫助學生學習（與 22 題近似）	70%	10%	20%	刪除
10	我覺得教師在教學時應適時融入品格教育，提升情意學習（偏離體育教師的專業性）	70%	0%	30%	刪除
11	我覺得體育教師應和學生建立真誠、信賴的親近關係（教師→體育教師）	90%	10%	0%	修正
12	我覺得師生之間應能互相討論，營造良好的學習氣	100%	0%	0%	採用

	氛				
13	我覺得課室常規應由師生共同制定	100%	0%	0%	採用
14	我覺得處罰不是促使學習活動正常進行的好方法	100%	0%	0%	採用
15	我覺得學生有自我管理的能力，不必完全依賴老師來維持秩序	100%	0%	0%	採用
16	我覺得體育教師應關心學生並提供必要的協助（教師→體育教師）	90%	10%	0%	修正
17	我覺得教師對於學生的偏差行為應該盡力輔導（與 25 題近似）	70%	10%	20%	刪除
18	我覺得教師應該與學生保持距離，才能維持教師的權威（負向設題且 11 題近似）	80%	0%	20%	刪除
19	我覺得教師應具有幽默感，使學生樂於親近（刪除“愛心”二字）	80%	20%	0%	修正
20	我覺得體育教師需具備以身作則、服務奉獻的精神（教師→體育教師）	90%	10%	0%	修正
21	我覺得教學內容應由教師依專業自主決定（“教學方法應由教師自主決定”另外設題）	80%	20%	0%	修正
22	我覺得教師需能克服環境與設施設備的困難，進行有效教學	100%	0%	0%	採用
23	我覺得體育教師應具備運用資訊的能力（教師→體育教師）	90%	10%	0%	修正
24	我覺得教師應隨時進修，以提升專業知能	100%	0%	0%	採用
25	我覺得教師除了是教學者外，也是最佳的輔導者	100%	0%	0%	採用
26	我覺得教師的行為會影響學生的學習	100%	0%	0%	採用
27	我覺得當學校行政影響教學時，應以學生權益為主（語意不連貫；行政、教學與學生權益不必然有直接影響）	60%	10%	30%	刪除
28	我覺得教師應該了解學生的個別差異，並能因材施教	100%	0%	0%	採用
29	我覺得教師應依學生的能力、背景等差異採不同的行為準則（與 28 題近似）	70%	0%	30%	刪除
30	本題請圈選 2	100%	0%	0%	採用
31	我覺得教師應有能力教導不同類型的學生	100%	0%	0%	採用
32	我覺得教學評量應視學生差異而有不同的標準（與 28 題近似）	70%	0%	30%	刪除
33	我覺得教師應該提供學生均等的學習機會	100%	0%	0%	採用
34	我覺得教師應該有意願教導各種類型的學生	100%	0%	0%	採用
35	我覺得學校教育應幫助學生瞭解不同的種族、語言	100%	0%	0%	採用

	和文化				
增列	我覺得教學方法應由教師自主決定	兩位專家建議增列			採用

第四部分 教學成敗歸因

一、教學成功歸因

題號	題項內容	專家意見比例			處理情形
		合適	修正	不合適	
01	我認為教學成功是因為教師的教學方法有效	100%	0%	0%	採用
02	我認為教學成功是因為教師的教學經驗豐富	100%	0%	0%	採用
03	我認為教學成功是因為教師的教學能力佳	100%	0%	0%	採用
04	我認為教學成功是因為教師的身心狀況佳	100%	0%	0%	採用
05	我認為教學成功是因為體育教師具備術科專長（體育是教師的專長學科→體育教師具備術科專長）	90%	10%	0%	修正
06	我認為教學成功是因為教師全心全力投入教學工作	100%	0%	0%	採用
07	我認為教學成功是因為教材內容難度適中	100%	0%	0%	採用
08	我認為教學成功是因為學校運動設施設備完善	100%	0%	0%	採用
09	我認為教學成功是因為學校運動器材數量充足（增加“數量”二字）	90%	10%	0%	修正
10	我認為教學成功是因為學校主管支持且重視體育教學	100%	0%	0%	採用
11	我認為教學成功是因為其他老師的經驗交流與協助	100%	0%	0%	採用
12	我認為教學成功是因為教師的運氣好	100%	0%	0%	採用
13	我認為教學成功是因為學生的素質好	100%	0%	0%	採用
14	我認為教學成功是因為學生努力學習	100%	0%	0%	採用
15	我認為教學成功是因為學生具備學習教材內容的知識與技能（刪除“新”字）	80%	20%	0%	修正

二、教學失敗歸因

題號	題項內容	專家意見比例			處理情形
		合適	修正	不合適	
01	我認為教學失敗是因為教師的教學方法不當	100%	0%	0%	採用
02	我認為教學失敗是因為教師的教學經驗不足	100%	0%	0%	採用
03	我認為教學失敗是因為教師的教學能力差	100%	0%	0%	採用
04	我認為教學失敗是因為教師的身心狀況不佳	100%	0%	0%	採用
05	我認為教學失敗是因為體育教師不具備術科教學能	90%	10%	0%	修正

	力（體育非教師的專長學科→體育教師不具備術科教學能力）				
06	我認為教學失敗是因為教師未全心全力投入教學工作	100%	0%	0%	採用
07	我認為教學失敗是因為教材內容難度太高	100%	0%	0%	採用
08	我認為教學失敗是因為學校運動設施設備不完善	100%	0%	0%	採用
09	我認為教學失敗是因為學校運動器材數量不足（增加“數量”二字）	90%	10%	0%	修正
10	我認為教學失敗是因為學校主管不重視體育教學	100%	0%	0%	採用
11	我認為教學失敗是因為缺少其他老師的經驗交流與協助	100%	0%	0%	採用
12	我認為教學失敗是因為教師的運氣差	100%	0%	0%	採用
13	我認為教學失敗是因為學生的素質差	100%	0%	0%	採用
14	我認為教學失敗是因為學生不努力學習	100%	0%	0%	採用
15	我認為教學失敗是因為學生具備學習教材內容的知識與技能（刪除“新”字）	80%	20%	0%	修正

第五部分 教學自我效能

題號	題項內容	專家意見比例			處理情形
		合適	修正	不合適	
01	我能以生動的教學方式提高學生的學習動機（與 12 題近似）	70%	0%	30%	刪除
02	我能充分了解並掌握學生的學習特性	100%	0%	0%	採用
03	我的教學法能夠提高學生的學習效果	100%	0%	0%	採用
04	我能勝任各項運動技能的指導與教學工作（刪除“國中”二字）	90%	10%	0%	修正
05	我對學生的學習成就有正面的影響力（刪除“我覺得”）	90%	10%	0%	修正
06	我能有效執行課室管理（我認為課室管理對我而言並非難題→我能有效執行課室管理）	90%	10%	0%	修正
07	我能營造和諧愉快的學習氣氛（刪除“課堂上”）	90%	10%	0%	修正
08	我能和學生分享彼此的經驗，以促進師生感情交流	100%	0%	0%	採用
09	我能了解學生個別差異並因材施教（適應→了解；刪除“提高教學成效”等字）	80%	20%	0%	修正
10	我擅於運用各種教具、器材、設備來實施體育教學	100%	0%	0%	採用
11	我擅於實施多元評量（如觀察、紙筆、口頭、表演等）	100%	0%	0%	採用

12	我擅於運用不同的教學方法激發學生學習興趣（刪除“各種”二字）	90%	10%	0%	修正
13	我的教學能有效導正學生錯誤的運動觀念（刪除“我認為”；可以→能）	90%	10%	0%	修正
14	我認為天底下沒有不可受教的學生（與主題不符）	70%	0%	30%	刪除
15	學校中的不當措施無損於我的教學成效	100%	0%	0%	採用
16	我的教學能改變社會不良價值觀對學生的影響（刪除“我認為”）	90%	10%	0%	修正
17	無論學生素質如何，我的教學均可適性地發揮效力（刪除“我認為”）	90%	10%	0%	修正
18	我認為只要教材教法適合學生的能力，教學就能發揮成效	100%	0%	0%	採用
19	我認為只要學生努力學習，體育教學就能事半功倍	100%	0%	0%	採用
20	我認為學習較緩慢學生經補救教學後仍能趕上教學進度	100%	0%	0%	採用
21	我認為只要我認真教學，學生都能有所進步	100%	0%	0%	採用
22	我認為我的教學可以讓學生在快樂中學習	100%	0%	0%	採用
23	我認為我的教學有助於學生具備正確的運動知能（對大眾傳播的訊息內容做正確判斷→具備正確的運動知能）	90%	10%	0%	修正
24	我認為我對學生的影響遠勝於運動明星	90%	10%	0%	採用

附錄三 問卷各題項之共同性檢測結果

(一) 自我概念分量表

題號	題項內容	刪題前	刪題後
A1	我對自己的容貌感到滿意	.669	.692
A2	我對自己的身材感到滿意	.709	.717
A3	我覺得自己的身體是健康的	.666	.670
A4	我能保持儀容端莊得體	.638	.626
A5	我覺得自己的體能狀況良好	.649	.647
A6	我能坦然接受別人對我的批評	.735	.736
A7	我總是保持心情愉快且面帶微笑	.615	.642
A8	我知道自己的優點與缺點	.603	.606
A9	我能和比我優秀的人共事，並向他學習	.604	.602
A10	我勇於對朋友說出心中的話	.463	刪除
A11	我能和同事相處融洽	.663	.671
A12	我樂於幫朋友解決難題	.596	.605
A13	我覺得自己待人親切	.743	.744
A14	我覺得學生很喜歡我	.609	.609
A15	我能和他人雙向溝通	.653	.658
A16	我奉公守法且遵守社會規範	.655	.647
A17	我為人誠實，光明正大	.711	.714
A18	我能公平、公正對待每一位學生	.618	.629
A19	我是個信守承諾的人	.748	.755
A20	我是個言行一致的人	.734	.737
A21	我勇於接受挑戰	.592	.598
A22	我有信心能扮演好體育老師的角色	.589	.595
A23	我對於決定的事很少後悔	.545	.552
A24	我遇到困難時能積極設法解決	.713	.722
A25	我始終保持積極、認真的做事態度	.681	.695

(二) 教學信念分量表

題號	題項內容	刪題前	刪題後
B1	體育教師的教學內容應與學生的個人經驗和興趣有關	.501	.517
B2	學生對教師所傳授的知識應抱持質疑與批判的態度	.531	.568
B3	知識是透過思考與推理而獲得的有效內容	.500	.508
B4	對學生而言，整體的學習勝過片段學習的累積	.535	.565
B5	體育教師應將各學習領域的概念統整在一起	.506	.501
B6	學生在合作支持的環境中學習比各自學習更有效	.564	.597
B7	體育教師應和學生建立真誠、信賴的親近關係	.652	.647
B8	體育教師應具有幽默感，使學生樂於親近	.634	.626
B9	師生之間應能互相討論，營造良好的學習氣氛	.659	.660
B10	課室常規應由師生共同制定	.510	.529
B11	學生有自我管理能力，不必完全依賴老師來維持秩序	.194	刪除
B12	體育教師應關心學生並提供必要的協助	.525	.525
B13	教學內容應由教師依專業自主決定	.799	.807
B14	教學方法應由教師自主決定	.775	.776
B15	教師需能克服環境與設施設備的困難，進行有效教學	.473	刪除
B16	教學過程中，學生是主體，教師只給予引導與協助	.516	.517
B17	教師除了是教學者外，也是最佳的輔導者	.544	.546
B18	體育教師需具備以身作則、服務奉獻的精神	.534	.534
B20	體育教師應具備運用資訊的能力	.417	刪除
B21	教師應該了解學生的個別差異，並能因材施教	.670	.681
B22	教師應有能力教導不同類型的學生	.734	.753
B23	教師應該提供學生均等的學習機會	.769	.795
B24	教師應該有意願教導各種類型的學生	.733	.751
B25	學校教育應幫助學生瞭解不同的種族、語言和文化	.555	.576

(三) 教學成功歸因分量表

題號	題項內容	刪題前	刪題後
C1	因為教師的教學方法有效	.688	.698
C2	教師的教學經驗豐富	.686	.685
C3	教師的教學能力佳	.728	.758
C4	教師的身心狀況佳	.550	.573
C5	體育教師具備術科專長	.431	刪除
C6	教師全心全力投入教學工作	.519	.514
C7	教材內容難度適中	.551	.563
C8	學校運動設施設備完善	.611	.612
C9	學校運動器材數量充足	.660	.661
C10	學校主管支持且重視體育教學	.537	.540
C11	其他老師的經驗交流與協助	.588	.588
C12	教師的運氣好	.758	.757
C13	學生的素質好	.668	.672
C14	學生努力學習	.560	.553
C15	學生具備學習新教材內容的知識與技能	.577	.578

(四) 教學失敗歸因分量表

題號	題項內容	刪題前	刪題後
D1	教師的教學方法不當	.670	.702
D2	教師的教學經驗不足	.687	.697
D3	教師的教學能力差	.742	.756
D4	教師的身心狀況不佳	.631	.625
D5	體育教師不具備術科教學能力	.474	刪除
D6	教師未全心全力投入教學工作	.531	.526
D7	教材內容難度太高	.507	.504
D8	學校運動設施設備不完善	.817	.817
D9	學校運動器材數量不足	.824	.823
D10	學校主管不重視體育教學	.635	.635

D11	缺少其他老師的經驗交流與協助	.501	.503
D12	教師的運氣差	.637	.638
D13	學生的素質差	.792	.792
D14	學生不努力學習	.511	.506
D15	學生學習新教材內容所需的知識與技能不足	.534	.533

(五) 教學自我效能分量表

題號	題項內容	刪題前	刪題後
E1	我能充分了解並掌握學生的學習特性	.477	.509
E2	我的教學法能夠提高學生的學習效果	.609	.620
E3	我能勝任各項運動技能的指導與教學工作	.478	.517
E4	我對學生的學習成就有正面的影響力	.519	.540
E5	我能有效執行課室管理	.479	.512
E6	我能營造和諧愉快的學習氣氛	.534	.547
E7	我能和學生分享彼此的經驗，以促進師生感情交流	.486	.537
E8	我能了解學生個別差異並因材施教	.577	.578
E9	我擅於運用各種教具、器材、設備來實施體育教學	.557	.546
E10	我擅於實施多元評量（如觀察、紙筆、口頭、表演）	.345	刪除
E11	我擅於運用各種不同的教學方法激發學生學習興趣	.600	.585
E12	我的教學能有效導正學生錯誤的運動觀念	.477	.502
E13	學校中的不當措施無損於我的教學成效	.246	刪除
E14	我的教學能改變社會不良價值觀對學生的影響	.411	刪除
E15	無論學生素質如何，我的教學均可適性地發揮效力	.493	刪除
E16	只要教材教法適合學生的能力，教學就能發揮成效	.517	.567
E17	只要學生努力學習，體育教學就能事半功倍	.436	.544
E18	學習較緩慢學生經補救教學後仍能趕上教學進度	.488	.506
E19	只要我認真教學，學生都能有所進步	.479	.532
E20	我的教學可以讓學生在快樂中學習	.495	.549
E21	我的教學有助於學生具備正確的運動知能	.430	.515
E22	我對學生的影響遠勝於運動明星	.334	刪除

附錄四 國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因及其教學自我效能之
線性結構關係研究（正式問卷）

國中體育教師自我概念、教學信念、教學成敗歸因及其教學自我效能線性結構關係之實證研究

敬愛的教育先進：

時值春末夏初，謹向您問候致意！

本問卷旨在探討國中體育教師的自我概念、教學信念、教學成敗歸因，以及對自我教學效能的知覺。所得資料均僅供學術研究用途，不另做他用，所填答資料絕對保密，請您安心填答。非常感謝您的熱心協助，謝謝您！

實踐大學博雅學部助理教授

蕭秋祺 敬啟

（台師大體育博士班研究生）

【說明】本問卷區分五部份，包括基本資料、自我概念、教學信念、教學成敗歸因及教學自我效能等，請您逐題詳細閱讀後，評估實際狀況，在空欄中填入適當的數字或在適當的數字上畫圈。

第一部分 基本資料

_____ 您的性別：①男 ②女

_____ 您的年齡：①30 歲（含）以下 ②31~40 歲 ③41~50 歲 ④51 歲以上

_____ 任教年資：①5 年以下 ②6~10 年 ③11~15 年 ④16~20 年 ⑤21 年以上

_____ 教育程度：①大學（含專科）②研究所以上

_____ 擔任職務：①專任教師 ②兼任導師 ③兼任行政 ④兼任運動教練

_____ 任教地區：①城市地區 ②鄉鎮地區 ③偏遠地區

_____ 學校規模：①12 班（含）以下 ②13~24 班 ③25~48 班 ④49 班以上

～請翻頁續答～

第二部分 自我概念

※以下問項，請您詳細閱讀並評估符合程度後，在適當數字上畫圈。

	非 常 不 同 意	不 同 意	中 立	同 意	非 常 同 意
1.我對自己的身材感到滿意 -----	1	2	3	4	5
2.我對自己的容貌感到滿意 -----	1	2	3	4	5
3.我覺得自己的身體是健康的 -----	1	2	3	4	5
4.我能保持儀容端莊得體 -----	1	2	3	4	5
5.我覺得自己的體能狀況良好 -----	1	2	3	4	5
6.我能坦然接受別人對我的批評 -----	1	2	3	4	5
7.我知道自己的優點與缺點 -----	1	2	3	4	5
8.我總是保持心情愉快且面帶微笑 -----	1	2	3	4	5
9.我能和比我優秀的人共事，並向他學習 -----	1	2	3	4	5
10.我覺得自己待人親切 -----	1	2	3	4	5
11.我覺得學生很喜歡我 -----	1	2	3	4	5
12.我能和同事相處融洽 -----	1	2	3	4	5
13.我能和他人雙向溝通 -----	1	2	3	4	5
14.我樂於幫朋友解決難題 -----	1	2	3	4	5
15.我為人誠實，光明正大 -----	1	2	3	4	5
16.我是個信守承諾的人 -----	1	2	3	4	5
17.我是個言行一致的人 -----	1	2	3	4	5
18.我奉公守法且遵守社會規範 -----	1	2	3	4	5
19.我能公平、公正對待每一位學生 -----	1	2	3	4	5
20.我遇到困難時能積極設法解決 -----	1	2	3	4	5
21.我對於決定的事很少後悔 -----	1	2	3	4	5
22.我始終保持積極、認真的做事態度 -----	1	2	3	4	5
23.我勇於接受挑戰 -----	1	2	3	4	5
24.我有信心能扮演好體育老師的角色 -----	1	2	3	4	5

～請翻頁續答～

第三部分 教學信念

※以下問項，請您詳細閱讀並評估同意程度後，在適當數字上畫圈。

	非 常 不 同 意	不 同 意	中 立	同 意	非 常 同 意
1.我覺得學生對教師所傳授的知識應抱持質疑與批判的態度 -----	1	2	3	4	5
2.我覺得體育教師應將各學習領域的概念統整在一起 -----	1	2	3	4	5
3.我覺得體育教師的教學內容應與學生的個人經驗和興趣有關 -----	1	2	3	4	5
4.我覺得對學生而言，整體的學習勝過片段學習的累積 -----	1	2	3	4	5
5.我覺得知識是透過思考與推理而獲得的有效內容 -----	1	2	3	4	5
6.我覺得體育教師應和學生建立真誠、信賴的親近關係 -----	1	2	3	4	5
7.我覺得體育教師應具有幽默感，使學生樂於親近 -----	1	2	3	4	5
8.我覺得學生在合作支持的環境中學習比各自學習更有效 -----	1	2	3	4	5
9.我覺得課室常規應由師生共同制定 -----	1	2	3	4	5
10.我覺得師生之間應能互相討論，營造良好的學習氣氛 -----	1	2	3	4	5
11.我覺得教學內容應由教師依專業自主決定 -----	1	2	3	4	5
12.我覺得教學方法由教師自主決定 -----	1	2	3	4	5
13.我覺得在教學過程中，學生是主體，教師只是給予引導與協助 -----	1	2	3	4	5
14.我覺得體育教師需具備以身作則、服務奉獻的精神 -----	1	2	3	4	5
15.我覺得教師除了是教學者外，也是最佳的輔導者 -----	1	2	3	4	5
16.我覺得教師應該提供學生均等的學習機會 -----	1	2	3	4	5
17.我覺得教師應有能力教導不同類型的學生 -----	1	2	3	4	5
18.我覺得教師應該有意願教導各種類型的學生 -----	1	2	3	4	5
19.我覺得教師應該了解學生的個別差異，並能因材施教 -----	1	2	3	4	5
20.我覺得學校教育應幫助學生瞭解不同的種族、語言和文化 -----	1	2	3	4	5
21.本題請圈選 2 -----	1	2	3	4	5

～請翻頁續答～

第四部分 教學成敗歸因

一、教學成功歸因

※以下是教學成功歸因有關的問項，請您評估教學成功與下列各因素的符合程度，並在適當數字上畫圈。

	非 常 不 同 意	不 同 意	中 立	同 意	非 常 同 意
1.我認為教學成功是因為教師的教學能力佳 -----	1	2	3	4	5
2.我認為教學成功是因為教師的教學方法有效 -----	1	2	3	4	5
3.我認為教學成功是因為教師的教學經驗豐富 -----	1	2	3	4	5
4.我認為教學成功是因為教師的身心狀況佳 -----	1	2	3	4	5
5.我認為教學成功是因為教師全心全力投入教學工作 -----	1	2	3	4	5
6.我認為教學成功是因為學校運動器材數量充足 -----	1	2	3	4	5
7.我認為教學成功是因為學校主管支持且重視體育教學 -----	1	2	3	4	5
8.我認為教學成功是因為其他老師的經驗交流與協助 -----	1	2	3	4	5
9.我認為教學成功是因為學校運動設施設備完善 -----	1	2	3	4	5
10.我認為教學成功是因為教材內容難度適中 -----	1	2	3	4	5
11.我認為教學成功是因為教師的運氣好 -----	1	2	3	4	5
12.我認為教學成功是因為學生的素質好 -----	1	2	3	4	5
13.我認為教學成功是因為學生努力學習 -----	1	2	3	4	5
14.我認為教學成功是因為學生具備學習新教材內容的知識 與技能 -----	1	2	3	4	5

～請翻頁續答～

二、教學失敗歸因

※以下是教學失敗歸因有關的問項，請您評估教學失敗與下列各因素的符合程度，並在適當數字上畫圈。

	非 常 不 同 意	不 同 意	中 立	同 意	非 常 同 意
1.我認為教學失敗是因為教師的教學能力差 -----	1	2	3	4	5
2.我認為教學失敗是因為教師的教學方法不當 -----	1	2	3	4	5
3.我認為教學失敗是因為教師的教學經驗不足 -----	1	2	3	4	5
4.我認為教學失敗是因為教師的身心狀況不佳 -----	1	2	3	4	5
5.我認為教學失敗是因為教師未全心全力投入教學工作 -----	1	2	3	4	5
6.我認為教學失敗是因為學校運動器材數量不足 -----	1	2	3	4	5
7.我認為教學失敗是因為學校運動設施設備不完善 -----	1	2	3	4	5
8.我認為教學失敗是因為學校主管不重視體育教學 -----	1	2	3	4	5
9.我認為教學失敗是因為缺少其他老師的經驗交流與協助 -----	1	2	3	4	5
10.我認為教學失敗是因為教材內容難度太高 -----	1	2	3	4	5
11.我認為教學失敗是因為學生的素質差 -----	1	2	3	4	5
12.我認為教學失敗是因為教師的運氣差 -----	1	2	3	4	5
13.我認為教學失敗是因為學生學習新教材內容所需的知識與 技能不足 -----	1	2	3	4	5
14.我認為教學失敗是因為學生不努力學習 -----	1	2	3	4	5

～請翻頁續答～

第五部分 教學自我效能

※以下問項，請您詳細閱讀後，在適當數字上畫圈。

	非 常 不 同 意	不 同 意	中 立	同 意	非 常 同 意
1.我能勝任各項運動技能的指導與教學工作 -----	1	2	3	4	5
2.我能有效執行課室管理 -----	1	2	3	4	5
3.我擅於運用各種不同的教學方法激發學生學習興趣 -----	1	2	3	4	5
4.我能營造和諧愉快的學習氣氛 -----	1	2	3	4	5
5.我能了解學生個別差異並因材施教 -----	1	2	3	4	5
6.我擅於運用各種教具、器材、設備來實施體育教學 -----	1	2	3	4	5
7.我能充分了解並掌握學生的學習特性 -----	1	2	3	4	5
8.我能和學生分享彼此的經驗，以促進師生感情交流 -----	1	2	3	4	5
9.我的教學法能夠提高學生的學習效果 -----	1	2	3	4	5
10.我認為只要我認真教學，學生都能有所進步 -----	1	2	3	4	5
11.我認為只要學生努力學習，體育教學就能事半功倍 -----	1	2	3	4	5
12.我對學生的學習成就有正面的影響力 -----	1	2	3	4	5
13.我認為學習較緩慢學生經補救教學後仍能趕上教學進度 -----	1	2	3	4	5
14.我認為只要教材教法適合學生的能力，教學就能發揮成效 -----	1	2	3	4	5
15.我的教學能有效導正學生錯誤的運動觀念 -----	1	2	3	4	5
16.我認為我的教學可以讓學生在快樂中學習 -----	1	2	3	4	5
17.我認為我的教學有助於學生具備正確的運動知能 -----	1	2	3	4	5

填答完畢，請您查核是否有漏（誤）答

再次感謝您的傾力協助！

附錄五 個別題項之平均數與標準差

(一) 自我概念

題號	題目內容	平均數	標準差
A1	我對自己的身材感到滿意	3.64	.893
A2	我對自己的容貌感到滿意	3.94	.722
A3	我覺得自己的身體是健康的	3.85	.829
A4	我能保持儀容端莊得體	4.11	.632
A5	我覺得自己的體能狀況良好	3.81	.792
A6	我能坦然接受別人對我的批評	3.99	.674
A7	我知道自己的優點與缺點	4.09	.600
A8	我總是保持心情愉快且面帶微笑	3.99	.705
A9	我能和比我優秀的人共事，並向他學習	4.30	.622
A10	我覺得自己待人親切	4.14	.620
A11	我覺得學生很喜歡我	3.88	.706
A12	我能和同事相處融洽	4.23	.612
A13	我能和他人雙向溝通	4.09	.582
A14	我樂於幫朋友解決難題	4.23	.608
A15	我為人誠實，光明正大	4.31	.615
A16	我是個信守承諾的人	4.26	.581
A17	我是個言行一致的人	4.18	.624
A18	我奉公守法且遵守社會規範	4.28	.609
A19	我能公平、公正對待每一位學生	4.14	.656
A20	我遇到困難時能積極設法解決	4.18	.617
A21	我對於決定的事很少後悔	3.85	.743
A22	我始終保持積極、認真的做事態度	4.21	.635
A23	我勇於接受挑戰	4.10	.686
A24	我有信心能扮演好體育老師的角色	4.30	.670

(二) 教學信念

題號	題目內容	平均數	標準差
B1	學生對教師所傳授的知識應抱持質疑與批判的態度	3.29	.971
B2	體育教師應將各學習領域的概念統整在一起	3.94	.715
B3	體育教師的教學內容應與學生的個人經驗和興趣有關	3.95	.724
B4	對學生而言，整體學習勝過片段學習的累積	3.86	.806
B5	知識是透過思考與推理而獲得的有效內容	4.11	.615
B6	體育教師應和學生建立真誠、信賴的親近關係	4.39	.594
B7	體育教師應具有幽默感，使學生樂於親近	4.41	.624
B8	學生在合作支持環境中學習比各自學習更有效	4.20	.629
B9	課室常規應由師生共同制定	4.06	.793
B10	師生之間應能互相討論，營造良好的學習氣氛	4.39	.558
B11	教學內容應由教師依專業自主決定	4.05	.687
B12	教學方法應由教師自主決定	4.02	.696
B13	在教學過程中，學生是主體，教師只是給予引導與協助	4.18	.660
B14	體育教師需具備以身作則、服務奉獻的精神	4.31	.617
B15	教師除了是教學者外，也是最佳的輔導者	4.36	.560
B16	教師應該提供學生均等的學習機會	4.35	.576
B17	教師應有能力教導不同類型的學生	4.31	.601
B18	教師應該有意願教導各種類型的學生	4.32	.577
B19	教師應該了解學生個別差異，並能因材施教	4.36	.600
B20	學校教育應幫助學生瞭解不同種族、語言和文化	4.20	.648

(三) 教學成功歸因

題號	題目內容	平均數	標準差
C1	教師的教學能力佳	4.00	.670
C2	因為教師的教學方法有效	3.99	.639
C3	教師的教學經驗豐富	3.99	.667
C4	教師的身心狀況佳	4.00	.682
C5	教師全心全力投入教學工作	4.35	.607
C6	學校運動器材數量充足	3.91	.761
C7	學校主管支持且重視體育教學	4.05	.801
C8	其他老師的經驗交流與協助	4.10	.651
C9	學校運動設施設備完善	3.86	.759
C10	教材內容難度適中	4.00	.654
C11	教師的運氣好	2.32	1.038
C12	學生的素質好	3.13	.954
C13	學生努力學習	4.13	.669
C14	學生具備學習新教材內容的知識與技能	3.89	.703

(四) 教學失敗歸因

題號	題目內容	平均數	標準差
D1	教師的教學能力差	3.36	.927
D2	教師的教學方法不當	3.54	.860
D3	教師的教學經驗不足	3.46	.850
D4	教師的身心狀況不佳	3.32	.894
D5	教師未全心全力投入教學工作	3.70	.929
D6	學校運動器材數量不足	3.38	.945
D7	學校運動設施設備不完善	3.33	.913
D8	學校主管不重視體育教學	3.51	.970
D9	缺少其他老師的經驗交流與協助	3.38	.843
D10	教材內容難度太高	3.36	.867
D11	學生的素質差	2.53	.924
D12	教師的運氣差	2.15	.950
D13	學生不努力學習	3.34	1.007
D14	學生學習新教材內容所需的知識與技能不足	3.25	.863

(五) 教學自我效能

題號	題目內容	平均數	標準差
E1	我能勝任各項運動技能的指導與教學工作	3.93	.645
E2	我能有效執行課室管理	4.12	.601
E3	我擅於運用各種不同的教學方法激發學生學習興趣	3.98	.598
E4	我能營造和諧愉快的學習氣氛	4.12	.548
E5	我能了解學生個別差異並因材施教	4.10	.573
E6	我擅於運用各種教具、器材、設備來實施體育教學	4.06	.624
E7	我能充分了解並掌握學生的學習特性	3.97	.500
E8	我能和學生分享彼此的經驗，以促進師生感情交流	4.17	.549
E9	我的教學法能夠提高學生的學習效果	3.96	.548
E10	只要我認真教學，學生都能有所進步	4.02	.693
E11	只要學生努力學習，體育教學就能事半功倍	4.16	.629
E12	我對學生的學習成就有正面的影響力	4.07	.544
E13	我認為學習較緩慢學生經補救教學後仍能趕上教學進度	3.89	.662
E14	只要教材教法適合學生的能力，我的教學就能發揮成效	4.06	.595
E15	我的教學能有效導正學生錯誤的運動觀念	4.12	.566
E16	我的教學可以讓學生在快樂中學習	4.12	.586
E17	我的教學有助於學生具備正確的運動知能	4.16	.560

附錄六 不同背景國中體育教師在五個構面自我概念之多變量變異數分析

(一) 性別

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP					Λ
組間	1	29.271	5.834	23.949	30.278	28.601	.985
		5.834	1.163	4.773	6.035	5.700	
		23.949	4.773	19.594	24.772	23.400	
		30.278	6.035	24.772	31.319	29.585	
		28.601	5.700	23.400	29.585	27.947	
組內	569	5196.676	1708.159	2116.267	1898.798	2637.954	
		1708.159	2267.370	1951.856	1889.242	2090.107	
		2116.267	1951.856	3472.823	2470.219	2642.023	
		1898.798	1889.242	2470.219	3837.207	2922.986	
		2637.954	2090.107	2642.023	2922.986	4174.821	

註：臨界值 $U_{.05(5,1,569)} = .981$

2. 各組平均數

性別	生理自我	心理自我	社會自我	道德自我	理想自我
男	19.54	16.42	20.72	21.36	20.82
女	19.08	16.32	20.34	20.89	20.37

(二) 年齡

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP					Λ
組間	3	30.036	12.523	25.659	36.245	22.174	.969
		12.523	5.258	11.108	15.464	9.821	
		25.659	11.108	34.751	40.473	37.352	
		36.245	15.464	40.473	50.887	40.376	
		22.174	9.821	37.352	40.376	42.790	
組內	567	5195.911	1701.470	2114.557	1892.831	2644.381	
		1701.470	2263.274	1945.521	1879.812	2085.987	
		2114.557	1945.521	3457.666	2454.518	2628.072	
		1892.831	1879.812	2454.518	3817.638	2912.195	
		2644.381	2085.987	2628.072	2912.195	4159.977	

註：臨界值 $U_{.05(5,3,567)} = .959$

2.各組平均數

性別	生理自我	心理自我	社會自我	道德自我	理想自我
30歲以下	19.01	16.24	20.16	20.67	20.22
31~40歲	19.39	16.40	20.74	21.32	20.87
41~50歲	19.61	16.47	20.68	21.38	20.68
51歲以上	19.70	16.53	20.57	21.40	20.47

(三) 任教年資

1.多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP					Λ
組間	3	91.560	20.174	30.850	51.190	54.607	.957
		20.174	8.222	8.684	12.038	5.168	
		30.850	8.684	12.224	18.384	16.544	
		51.190	12.038	18.384	31.273	33.721	
		54.607	5.168	16.544	33.721	53.449	
組內	567	5134.388	1693.819	2109.365	1877.885	2611.948	
		1693.819	2260.310	1947.944	1883.239	2090.640	
		2109.365	1947.944	3480.193	2476.607	2648.880	
		1877.885	1883.239	2476.607	3837.252	2918.850	
		2611.948	2090.640	2648.880	2918.850	4149.318	

註：臨界值 $U_{.05(5,4,566)} = .949$

2.各組平均數

性別	生理自我	心理自我	社會自我	道德自我	理想自我
5年以下	18.85	16.31	20.43	20.89	20.26
6~10年	19.47	16.34	20.58	21.29	20.96
11~15年	19.69	16.36	20.64	21.23	20.84
16~20年	19.39	16.42	20.48	21.09	20.39
21年以上	20.06	16.71	20.92	21.63	20.81

(四) 教育程度

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP					Λ
組間	1	8.703	-9.501	-1.700	.452	7.853	.957*
		-9.501	10.372	1.856	-.494	-8.573	
		-1.700	1.856	.332	-.088	-1.534	
		.452	-.494	-.088	.024	.408	
		7.853	-8.573	-1.534	.408	7.086	
組內	569	5217.244	1723.494	2141.915	1928.623	2658.702	
		1723.494	2258.161	1954.773	1895.770	2104.380	
		2141.915	1954.773	3492.085	2495.080	2666.958	
		1928.623	1895.770	2495.080	3868.502	2952.163	
		2658.702	2104.380	2666.958	2952.163	4195.681	

註：臨界值 $U_{.05(5,1,569)} = .981$, * $p < .05$

2. 各組平均數

性別	生理自我	心理自我	社會自我	道德自我	理想自我
大學（專）	19.27	16.47	20.58	21.16	20.56
研究所以上	19.53	16.18	20.53	21.17	20.80

(五) 擔任職務

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP					Λ
組間	3	6.765	-5.204	-3.462	-3.987	-5.147	.977
		-5.204	15.860	18.548	7.386	8.356	
		-3.462	18.548	26.022	6.371	7.881	
		-3.987	7.386	6.371	4.636	4.950	
		-5.147	8.356	7.881	4.950	5.686	
組內	567	5219.182	1719.197	2143.678	1933.062	2671.702	
		1719.197	2252.672	1938.081	1887.891	2087.451	
		2143.678	1938.081	3466.395	2488.620	2657.543	
		1933.062	1887.891	2488.620	3863.890	2947.621	
		2671.702	2087.451	2657.543	2947.621	4197.081	

註：臨界值 $U_{.05(5,3,567)} = .959$

2.各組平均數

性別	生理自我	心理自我	社會自我	道德自我	理想自我
專任教師	19.47	16.16	20.26	21.09	20.51
兼任導師	19.19	16.24	20.37	21.13	20.64
兼任行政	19.38	16.46	20.73	21.16	20.64
兼任運動教練	19.14	16.69	20.72	21.41	20.88

(六) 任教地區

1.多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP					Λ
組間	2	15.957	-.532	10.298	7.052	12.819	.984
		-.532	2.446	6.306	6.135	3.940	
		10.298	6.306	24.860	21.999	20.236	
		7.052	6.135	21.999	19.830	17.125	
		12.819	3.940	20.236	17.125	18.156	
組內	568	5209.991	1714.525	2129.917	1922.023	2653.736	
		1714.525	2266.087	1950.322	1889.142	2091.867	
		2129.917	1950.322	3467.557	2472.992	2645.188	
		1922.023	1889.142	2472.992	3848.695	2935.446	
		2653.736	2091.867	2645.188	2935.446	4184.611	

註：臨界值 $U_{.05(5,2,568)} = .965$

2.各組平均數

性別	生理自我	心理自我	社會自我	道德自我	理想自我
城市地區	19.56	16.36	20.65	21.21	20.77
鄉鎮地區	19.26	16.45	20.70	21.31	20.69
偏遠地區	19.17	16.29	20.18	20.83	20.31

(七) 學校規模

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP					Λ
組間	2	78.333	37.785	70.032	38.376	83.350	.957*
		37.785	19.152	34.329	16.492	39.073	
		70.032	34.329	68.763	42.460	77.335	
		38.376	16.492	42.460	38.191	48.896	
		83.350	39.073	77.335	48.896	92.158	
組內	568	5147.614	1676.208	2070.184	1890.699	2583.206	
		1676.208	2249.380	1922.299	1878.784	2056.734	
		2070.184	1922.299	3423.654	2452.531	2588.089	
		1890.699	1878.784	2452.531	3830.334	2903.675	
		2583.206	2056.734	2588.089	2903.675	4110.609	

註：臨界值 $U_{.05(5,3,567)} = .959$ ，* $p < .05$

2. 各組平均數

性別	生理自我	心理自我	社會自我	道德自我	理想自我
12班以下	18.87	16.13	20.02	20.82	20.09
13~24班	19.30	16.43	20.58	20.98	20.49
25~48班	19.32	16.34	20.66	21.43	20.71
49班以上	19.93	16.64	20.99	21.36	21.22

附錄七 不同背景國中體育教師在四個構面教學信念之多變量變異數分析

(一) 性別

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP				Λ
組間	1	145.765	-9.500	19.660	-12.074	.943*
		-9.500	.619	-1.281	.787	
		19.660	-1.281	2.652	-1.628	
		-12.074	.787	-1.628	1.000	
組內	569	3415.027	1545.334	1152.065	1290.622	
		1545.334	3222.046	1709.381	2194.020	
		1152.065	1709.381	2815.313	2000.100	
		1290.622	2194.020	2000.100	3679.214	

註：臨界值 $U_{.05(4,1,569)} = .984$, * $p < .05$

2. 各組平均數

性別	知識與課程	師生互動	教師角色	學生差異
男	19.56	21.42	20.97	21.50
女	18.54	21.48	20.84	21.58

(二) 年齡

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP				Λ
組間	3	1.711	6.307	-2.978	1.110	.976
		6.307	24.296	-9.574	5.308	
		-2.978	-9.574	9.563	4.192	
		1.110	5.308	4.192	10.223	
組內	567	3559.081	1529.527	1174.703	1277.438	
		1529.527	3198.369	1717.674	2189.499	
		1174.703	1717.674	2808.402	1994.279	
		1277.438	2189.499	1994.279	3669.990	

註：臨界值 $U_{.05(4,3,567)} = .965$

2.各組平均數

性別	知識與課程	師生互動	教師角色	學生差異
30歲以下	19.18	21.54	20.77	21.51
31~40歲	19.15	21.52	20.98	21.64
41~50歲	19.02	20.98	21.08	21.41
51歲以上	19.17	21.58	20.68	21.19

(三) 任教年資

1.多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP				Λ
組間	4	4.734	1.646	-3.054	-2.399	.973
		1.646	29.835	-10.779	3.253	
		-3.054	-10.779	5.533	.677	
		-2.399	3.253	.677	4.340	
組內	566	3556.058	1534.187	1174.779	1280.947	
		1534.187	3192.830	1718.878	2191.555	
		1174.779	1718.878	2812.432	1997.794	
		1280.947	2191.555	1997.794	3675.874	

註：臨界值 $U_{.05(4, 4, 566)} = .957$

2.各組平均數

性別	知識與課程	師生互動	教師角色	學生差異
5年以下	19.22	21.62	20.83	21.57
6~10年	19.03	21.35	20.99	21.61
11~15年	19.19	21.65	20.78	21.40
16~20年	19.25	20.91	21.03	21.38
21年以上	19.03	21.39	21.03	21.53

(四) 教育程度

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP				Λ
組間	1	2.928	1.584	-1.386	-4.413	.994
		1.584	.857	-.750	-2.387	
		-1.386	-.750	.656	2.088	
		-4.413	-2.387	2.088	6.651	
組內	569	3557.864	1534.250	1173.111	1282.961	
		1534.250	3221.809	1708.849	2197.194	
		1173.111	1708.849	2817.309	1996.383	
		1282.961	2197.194	1996.383	3673.563	

註：臨界值 $U_{.05(4,1,569)} = .984$

2. 各組平均數

性別	知識與課程	師生互動	教師角色	學生差異
大學（專）	19.19	21.47	20.89	21.46
研究所以上	19.03	21.38	20.97	21.69

(五) 擔任職務

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP				Λ
組間	3	37.636	4.368	10.586	18.134	.974
		4.368	13.377	3.068	19.569	
		10.586	3.068	3.417	7.056	
		18.134	19.569	7.056	34.093	
組內	567	3523.156	1531.466	1161.139	1260.414	
		1531.466	3209.288	1705.032	2175.239	
		1161.139	1705.032	2814.548	1991.415	
		1260.414	2175.239	1991.415	3646.121	

註：臨界值 $U_{.05(4,3,567)} = .965$

2.各組平均數

性別	知識與課程	師生互動	教師角色	學生差異
專任教師	19.20	21.63	20.98	21.74
兼任導師	18.72	21.15	20.78	20.95
兼任行政	19.32	21.39	20.95	21.56
兼任運動教練	18.66	21.59	20.78	21.67

(六) 任教地區

1.多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP				Λ
組間	2	8.839	-4.320	.321	-2.224	.980
		-4.320	36.374	24.481	27.286	
		.321	24.481	17.728	18.758	
		-2.224	27.286	18.758	20.593	
組內	568	3551.952	1540.153	1171.404	1280.772	
		1540.153	3186.291	1683.619	2167.521	
		1171.404	1683.619	2800.237	1979.713	
		1280.772	2167.521	1979.713	3659.621	

註：臨界值 $U_{.05(4,2,568)} = .974$

2.各組平均數

性別	知識與課程	師生互動	教師角色	學生差異
城市地區	18.98	21.58	20.96	21.62
鄉鎮地區	19.26	21.57	21.06	21.65
偏遠地區	19.19	20.98	20.60	21.18

(七) 學校規模

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP				Λ
組間	3	1.311	5.818	4.790	3.604	.952
		5.818	92.366	45.264	65.474	
		4.790	45.264	45.443	36.264	
		3.604	65.474	36.264	48.126	
組內	567	3559.481	1530.015	1166.935	1274.944	
		1530.015	3130.300	1662.836	2129.333	
		1166.935	1662.836	2772.522	1962.208	
		1274.944	2129.333	1962.208	3632.087	

註：臨界值 $U_{.05(4,3,567)} = .965$ ，* $p < .05$

2. 各組平均數

性別	知識與課程	師生互動	教師角色	學生差異
12班以下	19.1056	20.7465	20.5986	21.0352
13~24班	19.0820	21.5820	20.6803	21.6230
25~48班	19.1529	21.6765	21.2882	21.7706
49班以上	19.2117	21.7372	20.9927	21.6642

附錄八 不同背景國中體育教師在三個構面教學成功歸因之多變量變異數分析

(一) 性別

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP			Λ
組間	1	10.172	-.097	8.003	.993
		-.097	.001	-.077	
		8.003	-.077	6.297	
組內	569	3750.605	2007.073	581.818	
		2007.073	4324.910	1486.569	
		581.818	1486.569	2857.717	

註：臨界值 $U_{.05(3,1,569)} = .987$

2. 各組平均數

性別	內在因素	外在因素	學生因素
男	20.45	19.93	13.55
女	20.18	19.93	13.34

(二) 年齡

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP			Λ
組間	3	15.574	-.876	-13.465	.969*
		-.876	53.676	4.462	
		-13.465	4.462	18.538	
組內	567	3745.204	2007.852	603.286	
		2007.852	4271.234	1482.030	
		603.286	1482.030	2845.476	

註：臨界值 $U_{.05(3,3,567)} = .972$, * $p < .05$

2. 各組平均數

性別	內在因素	外在因素	學生因素
30歲以下	20.13	20.16	13.56
31~40歲	20.47	20.07	13.40
41~50歲	20.17	19.50	13.73
51歲以上	20.51	19.23	13.02

(三) 任教年資

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP			Λ
組間	4	1.549	-6.822	-2.224	.977
		-6.822	46.389	3.779	
		-2.224	3.779	12.055	
組內	566	3759.228	2013.797	592.046	
		2013.797	4278.522	1482.713	
		592.046	1482.713	2851.959	

註：臨界值 $U_{.05(3,4,566)} = .957$

2. 各組平均數

性別	內在因素	外在因素	學生因素
5年以下	20.28	20.18	13.58
6~10年	20.33	19.98	13.32
11~15年	20.40	19.95	13.38
16~20年	20.44	19.25	13.36
21年以上	20.32	19.66	13.74

(四) 教育程度

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP			Λ
組間	1	1.331	-.303	-1.627	.999
		-.303	.069	.370	
		-1.627	.370	1.989	
組內	569	3759.446	2007.279	591.448	
		2007.279	4324.842	1486.122	
		591.448	1486.122	2862.025	

註：臨界值 $U_{.05(3,1,569)} = .987$

2. 各組平均數

性別	內在因素	外在因素	學生因素
大學（專）	20.30	19.93	13.50
研究所以上	20.40	19.91	13.38

（五）擔任職務

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP			Λ
組間	3	14.811	1.363	-5.642	.980
		1.363	29.300	22.244	
		-5.642	22.244	28.164	
組內	567	3745.966	2005.612	595.463	
		2005.612	4295.610	1464.248	
		595.463	1464.248	2835.850	

註：臨界值 $U_{.05(3,3,567)} = .972$

2. 各組平均數

性別	內在因素	外在因素	學生因素
專任教師	20.18	20.22	13.83
兼任導師	20.14	19.46	13.31
兼任行政	20.49	19.93	13.39
兼任運動教練	20.17	19.85	13.14

（六）任教地區

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP			Λ
組間	2	16.528	21.410	7.643	.982
		21.410	54.405	6.076	
		7.643	6.076	4.083	
組內	568	3744.249	1985.565	582.179	
		1985.565	4270.505	1480.416	
		582.179	1480.416	2859.931	

註：臨界值 $U_{.05(3,2,568)} = .974$

2. 各組平均數

性別	內在因素	外在因素	學生因素
城市地區	20.56	20.23	13.56
鄉鎮地區	20.19	19.94	13.37
偏遠地區	20.22	19.41	13.47

(七) 學校規模

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP			Λ
組間	3	12.728	16.656	-1.295	.987
		16.656	37.679	10.348	
		-1.295	10.348	9.265	
組內	567	3748.049	1990.319	591.117	
		1990.319	4287.232	1476.144	
		591.117	1476.144	2854.749	

註：臨界值 $U_{.05(3,3,567)} = .972$

2. 各組平均數

性別	內在因素	外在因素	學生因素
12班以下	20.10	19.72	13.56
13~24班	20.37	19.69	13.25
25~48班	20.35	19.93	13.44
49班以上	20.52	20.35	13.58

附錄九 不同背景國中體育教師在三個構面教學失敗歸因之多變量變異數分析

(一) 性別

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP			Λ
組間	1	.942	2.516	-2.056	.996
		2.516	6.721	-5.493	
		-2.056	-5.493	4.489	
組內	569	7327.184	3867.507	2226.173	
		3867.507	7185.352	3191.333	
		2226.173	3191.333	4627.690	

註：臨界值 $U_{.05(3,1,569)} = .987$

2. 各組平均數

性別	內在因素	外在因素	學生因素
男	17.36	16.87	11.33
女	17.44	17.09	11.15

(二) 年齡

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP			Λ
組間	3	4.752	-9.322	-6.942	.972
		-9.322	58.509	5.391	
		-6.942	5.391	38.455	
組內	567	7323.375	3879.345	2231.059	
		3879.345	7133.564	3180.450	
		2231.059	3180.450	4593.723	

註：臨界值 $U_{.05(3,3,567)} = .972$

2. 各組平均數

性別	內在因素	外在因素	學生因素
30歲以下	17.25	17.37	11.44
31~40歲	17.46	16.91	10.99
41~50歲	17.39	16.39	11.50
51歲以上	17.49	17.09	11.68

(三) 任教年資

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP			Λ
組間	4	11.029	-9.311	-8.538	.979
		-9.311	43.496	-3.978	
		-8.538	-3.978	17.723	
組內	566	7317.098	3879.334	2232.655	
		3879.334	7148.577	3189.819	
		2232.655	3189.819	4614.455	

註：臨界值 $U_{.05(3,4,566)} = .957$

2. 各組平均數

性別	內在因素	外在因素	學生因素
5年以下	17.24	17.31	11.32
6~10年	17.59	16.95	11.07
11~15年	17.40	16.67	11.15
16~20年	17.34	16.73	11.30
21年以上	17.37	16.55	11.66

(四) 教育程度

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP			Λ
組間	1	47.360	1.349	11.066	.991
		1.349	.038	.315	
		11.066	.315	2.586	
組內	569	7280.766	3868.674	2213.051	
		3868.674	7192.035	3185.525	
		2213.051	3185.525	4629.593	

註：臨界值 $U_{.05(3,1,569)} = .987$

2. 各組平均數

性別	內在因素	外在因素	學生因素
大學（專）	17.20	16.95	11.21
研究所以上	17.82	16.97	11.35

（五）擔任職務

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP			Λ
組間	3	24.859	20.305	26.992	.982
		20.305	66.682	28.036	
		26.992	28.036	31.233	
組內	567	7303.267	3849.718	2197.125	
		3849.718	7125.392	3157.805	
		2197.125	3157.805	4600.946	

註：臨界值 $U_{.05(3,3,567)} = .972$

2. 各組平均數

性別	內在因素	外在因素	學生因素
專任教師	17.59	17.54	11.53
兼任導師	17.64	16.86	11.40
兼任行政	17.33	16.71	11.19
兼任運動教練	16.91	16.91	10.71

（六）任教地區

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP			Λ
組間	2	34.468	23.577	8.710	.994
		23.577	16.570	7.380	
		8.710	7.380	6.770	
組內	568	7293.658	3846.446	2215.407	
		3846.446	7175.504	3178.460	
		2215.407	3178.460	4625.409	

註：臨界值 $U_{.05(3,2,568)} = .974$

2. 各組平均數

性別	內在因素	外在因素	學生因素
城市地區	17.70	17.16	11.29
鄉鎮地區	17.14	16.77	11.13
偏遠地區	17.34	16.98	11.41

(七) 學校規模

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP			Λ
組間	3	18.663	5.560	-9.547	.989
		5.560	28.669	6.357	
		-9.547	6.357	8.082	
組內	567	7309.463	3864.463	2233.664	
		3864.463	7163.405	3179.483	
		2233.664	3179.483	4624.097	

註：臨界值 $U_{.05(3,3,567)} = .972$

2. 各組平均數

性別	內在因素	外在因素	學生因素
12班以下	17.20	17.20	11.45
13~24班	17.21	16.60	11.25
25~48班	17.49	16.89	11.15
49班以上	17.63	17.12	11.18

附錄十 不同背景國中體育教師在兩個構面教學自我效能之多變量變異數分析

(一) 性別

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP		Λ
組間	1	44.461	34.087	.993
		34.087	26.133	
組內	569	6625.150	5527.017	
		5527.017	7561.601	

註：臨界值 $U_{.05(2,1,569)} = .990$

2. 各組平均數

性別	個人教學效能	一般教學效能
男	32.69	36.75
女	32.12	36.32

(二) 年齡

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP		Λ
組間	3	243.856	120.471	.938*
		120.471	107.727	
組內	567	6425.755	5440.632	
		5440.632	7480.007	

註：臨界值 $U_{.05(2,3,567)} = .979$, $*p < .05$

2. 各組平均數

性別	個人教學效能	一般教學效能
30歲以下	31.39	36.09
31~40歲	32.91	37.02
41~50歲	32.65	36.26
51歲以上	32.87	36.15

(三) 任教年資

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP		Λ
組間	4	162.916	76.828	.953*
		76.828	82.859	
組內	566	6506.696	5484.276	
		5484.276	7504.875	

註：臨界值 $U_{.05(2,4,566)} = .974$ ， $*p < .05$

2. 各組平均數

性別	個人教學效能	一般教學效能
5年以下	31.73	36.21
6~10年	32.63	36.89
11~15年	33.09	37.17
16~20年	32.77	36.22
21年以上	33.02	36.37

(四) 教育程度

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP		Λ
組間	1	4.682	4.118	.999
		4.118	3.621	
組內	569	6664.929	5556.986	
		5556.986	7584.112	

註：臨界值 $U_{.05(2,1,569)} = .990$

2. 各組平均數

性別	個人教學效能	一般教學效能
5年以下	32.39	36.52
21年以上	32.59	36.69

（五）擔任職務

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP		Λ
組間	3	29.370	4.108	.987
		4.108	11.812	
組內	567	6640.241	5556.995	
		5556.995	7575.922	

註：臨界值 $U_{.05(2,3,567)} = .979$

2. 各組平均數

性別	個人教學效能	一般教學效能
專任教師	32.10	36.59
兼任導師	32.35	36.32
兼任行政	32.62	36.56
兼任運動教練	32.64	36.91

（六）任教地區

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP		Λ
組間	2	9.699	31.283	.974*
		31.283	117.901	
組內	568	6659.912	5529.820	
		5529.820	7469.833	

註：臨界值 $U_{.05(2,2,568)} = .984$ ， $*p < .05$

2. 各組平均數

性別	個人教學效能	一般教學效能
城市地區	32.61	36.96
鄉鎮地區	32.42	36.68
偏遠地區	32.27	35.78

(七) 學校規模

1. 多變量變異數分析結果

變異來源	df	SSCP		Λ
組間	3	100.683	156.282	.961*
		156.282	262.284	
組內	567	6568.929	5404.821	
		5404.821	7325.450	

註：臨界值 $U_{.05(2,3,567)} = .979$, $*p < .05$

2. 各組平均數

性別	個人教學效能	一般教學效能
12班以下	31.74	35.42
13~24班	32.76	36.73
25~48班	32.75	37.14
49班以上	32.56	36.92