

第二章 文獻探討

第一節 自我效能的涵義及其相關概念

一. 自我效能的涵義

研究者認為知識和行動之間的個人認知歷程，對其行為的影響深遠（Bandura, 1982；Weiner, 1979）。也就是說，知識和行動雖為成功表現的必要條件，但並非充分條件，有時人們即使完全瞭解要做什麼，其行動也未必貼切，這就是個人自我參照思維調節了知識和行動之間的關係（Bandura, 1982）。這種自我參照思維就是一種個人效能感受的根源。依此而論，自我效能可說是一種自我參照思維的產物，是一種自我效能的知覺，是一種自我效能的判斷。

許多學者對於自我效能提出各種看法（Fuller, Rapoport & Dornbusch, 1982；Lefcourt, 1976），這其中又以 Bandura（1997）對於自我效能的涵義分析最為深入，最受到廣泛的注意，對於日後有關教師自我效能研究的影響最為深遠。Bandura（1982）認為最能夠引發和改變個人認知的因素，莫過於因表現成功而體驗到的能力感受。任何方式的心理改變方法其目的都在於改變個人對於自我效能的預期。以下茲就其理論中有關自我效能的兩大主軸、四種歷程、四項來源、三個向度、四種效能訊息的認知處理及發展分析如下：

（一）兩大主軸

根據 Bandura（1982, 1997）的觀點，自我效能概念分為兩大主軸（圖 2-1 所示）：結果預期（outcome expectancy）和效能預期（efficacy expectancy）。結果預期係指個人對某一行為會導致某一結果的估計；而效能預期乃是一個人對本身能否成功地執行某一行為以產生某一結果的信念，這兩者之間是有所差別的。

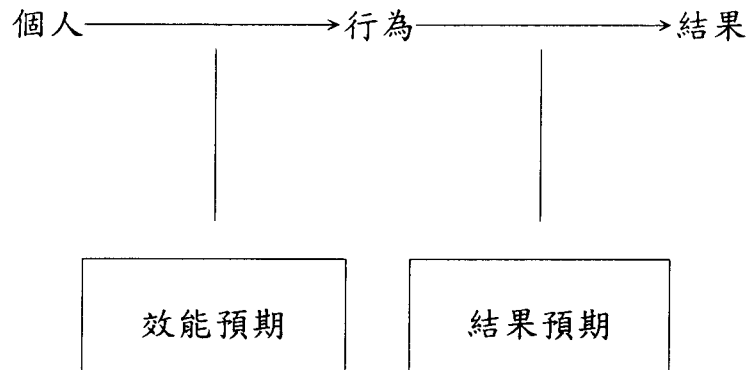


圖 2-1 效能預期與結果預期的差別（廖克玲，民 71，P. 163）

個人可能相信某一特定的行為過程，將會產生某種結果（屬結果預期），但是如果本身對能否執行該過程必要的活動心存嚴重疑慮（屬效能預期），就會影響到他是否採取對應行為及其行為結果。在此一概念系統中，個人會力求掌握事態的期望，影響其對應行為的發生與持續性；此外，個人對其本身效能的信念強度，可能會影響其是否會盡力設法面對困難的情境。Bandura（1977a）認為在不同的情境下，效能感會影響著個人的思想與情感，對活動的選擇，所投下的心力及面對困難時堅持的程度。如果個人自認為沒有能力去處理某項問題，他就會產生恐懼感和逃避的行為，如果他判斷自己有能力處理，就會毫不猶豫的勇往直前。知覺到自己具有高度的效能，不僅會減低恐懼感和自我抑制，還會透過對成功的預期，影響個人應付問題的努力程度，以及個人面對障礙和痛苦時的持久度。一般而言，個人對自我效能或成功的預期愈高，願意付出的努力也愈大，而且愈持久。如果個人遇到恐懼的情境時，過早放棄努力，很可能會使一個人一直停留在恐懼的感覺中，而且也會減低自我效能的預期。

（二）四種歷程

在 Bandura（1977b）的理論中，自我效能是一種自我調節機制。此種效能感受會經由認知、動機、情意、及選擇等四種主要歷程來影響人類的行為運作，而且這些歷程通常是一致地運作，不是單獨

行動的，茲整理說明如下：

表 2-1 自我效能的四種主要歷程

歷程	內 涵
1. 認知 歷程	<p>效能信念會影響到思考型式，進而提昇或降低成就的表現。擁有高度效能感受者在建構生活時，會採取未來取向觀。至於許多具有目的的人類行為往往會受到具體認知目標的影響。此外，個人的目標設定也會受到個人對於能力自我評價的影響。自我效能的感受愈強烈，個人會為自己設定愈高的目標，對於目標的專注也會愈加堅定，以及無視障礙，預期目標將會被達成，努力地達成這些目標，以及無視環境的困厄和初期的失敗而持續向前（Bandura & Wood, 1989）。</p> <p>大多數初期的行動過程是受到思想所塑造的，然後在精熟的發展上，認知建構就可做為行動的指南（Bandura, 1986）。Krueger 和 Dickson（1994）指出個人自我效能的感受往往會影響到建構情境的方法和期望型式等。凡是具有高度效能感受的人會視情境為可以實現的機會；至於判斷自己無法建構不確定情境的人會傾向於在心中想到失敗情節。另外，負面認知往往會加深個人的不足，而成為降低個人自我動機和成就表現的良方。許多的研究亦指出個人心中想像自己有能力執行活動的認知模擬可以提昇後續的成就表現（Feltz & Landers, 1983）。總之，自我效能感受和認知模擬會彼此產生影響，也就是高度的效能感受可以提高有效行動過程的認知建構；反之，有效行動的認知設定也可以強化效能信念（Bandura & Adams, 1977）。</p>
2. 動機 歷程	<p>這種動機歷程會連接自我效能至歸因理論（凡是把成功歸為個人能力，而失敗是由於努力不足者會從事困難的任務，並持續的努力，因為他們看到結果是可以影響的；相反地，凡是把失敗歸屬為能力不足，而成功是情境因素者會表現出努力不足，且在遭遇困難時會準備放棄。結果預期（相信所表現的行為會有所欲的效果），以及認識目標（個體會受到認知目標的激勵和引導而非不真實的未來狀況）。這些歷程指出高效能預期的教師將會更願意為學生的結果負責，而非將學生成就上的差異歸為教師無法控制的因素。他們更可能相信特定的教學策略可以導致學生的學習，而針對短期可以達到的目標。</p>
3. 情意 歷程	<p>在情意狀況的自我調節上，自我效能機轉也是扮演著重要的地位。這個過程是指藉由排除低成就表現的負面想法，使人們能夠抵抗負面的壓力效果。這些歷程指出期望會成功的教師更能夠愉悅地處理日常生活的壓力，將會使用降低壓力的機轉來提高其成就表現，而且更加滿意其職業。</p>
4. 選擇 歷程	<p>個人效能信念在塑造所採取的生活上扮演著關鍵的角色。也就是說，藉由影響活動和環境的選擇，自我效能感受可以塑造生活。個人會避開他們認為超越其能力的活動和環境，而從事他們認為自己有能力處理的活動和社會環境。亦即自我效能感受愈高，所選擇的活動愈具有挑戰性（Kavanagh, 1983）。</p> <p>高自我效能的人不僅喜愛困難的活動，而且會表現出高度的耐久力。任何選擇行為的影響因素都可能會深深地影響到個人發展的方向。個人受到社會環境的吸引愈多，個人生活的過程就會受到愈多的影響（Bandura, 1982）。</p> <p>在日常生活上，個人會一再地面對必須選擇的情境。許多選擇都是短暫的效果，而不是持久性的行為後果。更重要的是，效能本位選擇會留下更多的持久性的記錄，甚至會改正所過的生活。有關效能信念會由選擇歷程來影響生活徑路的力量已在生涯選擇和發展的研究中獲得充分證實（Betz & Hackett, 1986）。個人的效能信念愈強，他們考慮可能的生涯選擇就會愈多，顯現的興趣就會愈大，追求事物的耐久力也會愈大。</p>

(三) 四項來源

依據 Bandura (1982) 的社會學習論的觀點指出，自我效能的判斷不論正確與否，都是植基於下列四項不同的來源：(1)行為表現的結果；(2)替代性經驗；(3)口頭說服；(4)情緒激動。茲整理列述如下：

表 2-2 自我效能的來源

來源	內涵
1. 表現的結果	個人的行為表現結果，提供了最具影響力的效能資訊來源，因為它是根據個人的親身經驗獲得的。個人的成功表現有利於提高其自我效能；反之，則會降低其自我效能知覺。尤其是在事情剛開始不久，即遭遇失敗時，如果個人已重覆經驗到成功，並建立起穩固的效能預期，即使偶遇挫折也不致於覺得太痛苦。因此，失敗經驗對於個人效能的影響部份決定於發生的時機和整個成敗的歷程。此外，效能預期可以產生類化作用。
2. 替代性經驗	個人並不會以親自執行的經驗做為其能力的唯一資訊來源，尚會受到替代性經驗的影響，亦即透過觀看他人的類似表現，也可以成功地提昇其自我效能預期。因為藉著他人的表現，可判斷本身掌握相對活動的能力。相對地，觀察他人在高度努力下的失敗，也會降低個人自我能力的判斷 (Brown & Inouye, 1978)。例如，看到原先患有恐懼症的示範者逐漸克服障礙，比看到一個正常的示範者輕易的克服恐懼，效果要好得多。此外，讓觀察者看不同示範者表現相同的行為，效果也比單看同一位示範者反覆操作好得多。因為既然具不同特性的示範者均能成功，觀察者更易相信自己也能克服障礙，因而提高其自我效能。
3. 口頭說服	口頭說服的目的在於使人相信自己可以成功的克服過去曾經失敗的事物。不過，靠這種方法引發的效能預期，往往相當脆弱而短暫，一旦面對長期失敗或令人恐懼的事物，又會消失無蹤。惟 Chambliss 和 Murray (1979) 指出對於有理由相信經由其行動而產生影響的人，口頭說服確實有很大的影響。因此，在某種限度下，口頭說服對於自我效能的助長，可以導引個人盡力地追求成功，進而促成個人效能感的發展。
4. 情緒激動	面對恐懼事物而引起的激動情緒，通常會降低個人的表現水準，而影響自我的效能預期。人們會依靠自己當時的生理狀態，來判斷自己焦慮的程度和受傷害的可能性。當個人緊張得滿頭大汗，渾身發抖或翻腸倒胃時，工作表現總是比若無其事的時候差。不幸地，恐懼的反應通常會導致嚴重的恐懼感。歸因論者認為只要讓恐懼症患者相信，他們所恐懼的事物不會再影響他們的情緒，就可以減低逃避行為。歸因論者用來修正恐懼行為的另一個方法，是將激動的情緒故意作錯誤的歸因或解釋，使患者相信激動的情緒是由與情緒無關的事物引起的，因而敢於從事一些本來畏懼事物。但是這種方法只能消除輕微的恐懼，若是較嚴重的恐懼，就沒有什麼效果。

除上述各項決定因素之外，當時的情境也會影響效能預期的高低。某些情境確實比一般的情境難以應付，需要較多的勇氣去克服

障礙。例如在公開場所中演講，極易令人感到緊張，而個人效能預期的高低，則會因演講的主題，形式和聽眾的類型而有所不同。通常在不明確的情境中，個人對於成功的預期，往往與其實際表現之間，有較大的差距。

圖 2-2 顯示了人們經常用來消除防衛行為的不同方法，以及各種可能用來引發征服預期的來源。每種訊息來源因使用方式不同，都可以帶來一種或一種以上的效能預期。這個概念架構綜合了各派改變行為的方法，其目的在解釋這些方法如何改變人類的行為（廖克玲，民 71）。

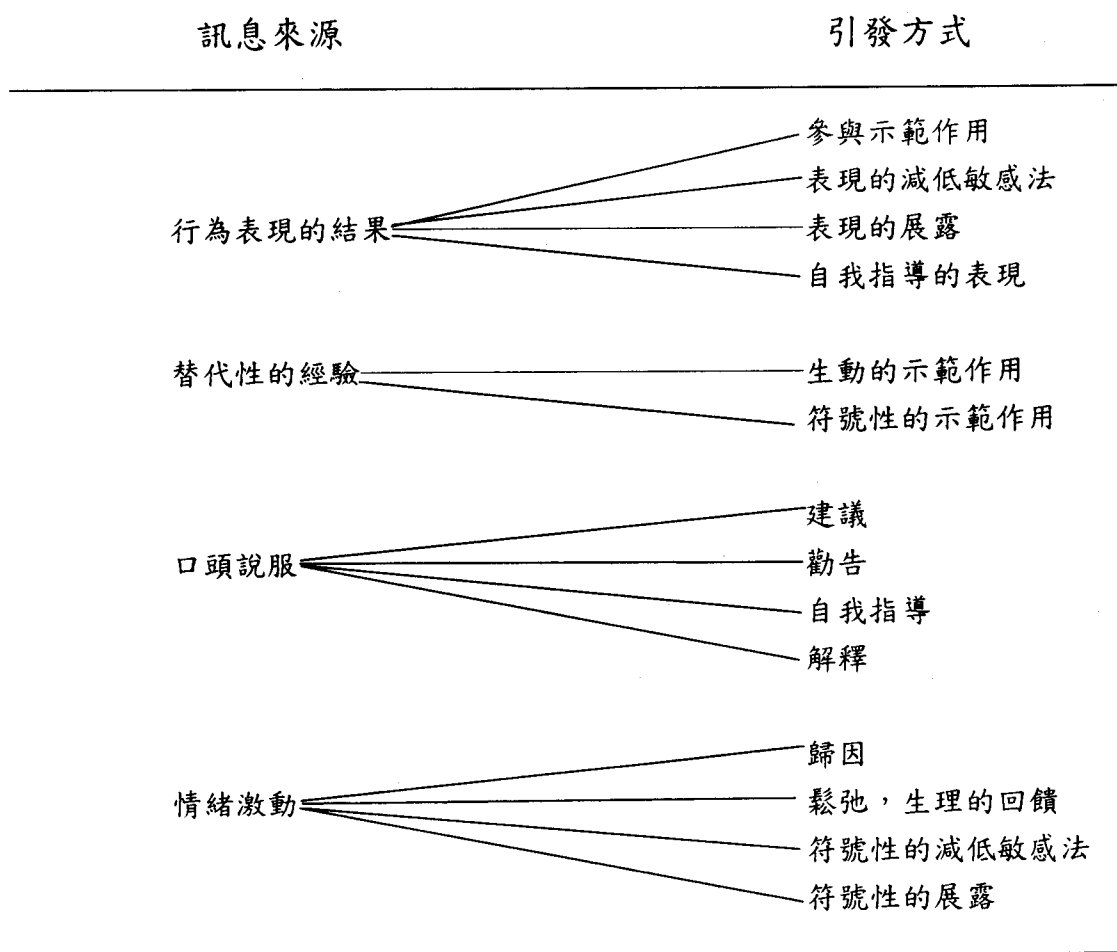


圖 2-2 效能預期的主要來源及其引發方式（廖克玲，民 71，P. 165）

(四) 三個向度

依照 Bandura (1982) 的觀點，效能預期中包含下列幾個向度，也和行為表現有密切的關係：

表 2-3 效能預期的向度

效能預期向度	內 涵
1. 效能預期有不同的水準	個人的效能預期會因所面對情境的難易程度而有所差異。有些人的效能預期只限於比較簡單的工作；有的可能延伸到比較困難的工作，有些甚至涵蓋了最難以執行的工作。
2. 效能預期有不同程度的類化作用	由於個人生活中所要面對的情境千變萬化，因此個人效能感的高低也會隨其面對情境的普遍度而有所不同。有些經驗只能產生有限的成功預期，有些則具有高度的類化作用，可以延伸至相當不同的情境或事物中。
3. 效能預期有不同的強度	在面對不同的情境時，個人若僅有強度較脆弱的效能預期，則其效能感就很容易因失敗經驗而消失；反之，具有強烈成功預期的人，即使稍遇挫折，仍會堅持努力，以期發揮個人的效能。

因此，要有意義的分析效能預期與行為改變之間的關係，就必須精確的測量出效能預期的等級，類化程度及其強度以及行為改變的情形。根據 Bandura (1977a) 的研究發現以行為表現為基礎的治療方法，例如參與式示範作用，效果比單用替代性經驗來得好，可以產生較強的效能預期。同時，行為改變和效能預期的改變也有極密切的關係，亦即效能預期愈強，應付困難情境時，成功機會也愈大。

(五) 四種效能訊息的認知處理

Bandura (1982) 認為效能預期的訊息來源，經過處理，加權和整合，再被人們用來判斷個人效能的過程，必須和訊息的獲得加以區分。由不同經驗中知覺到的個人效能，到底會造成多大的衝擊力，必須視認知如何加以評價而定。認知歷程對效能的評價，包括兩個不同的層面：(1)是決定個人用什麼類型的線索做為指標；(2)是決定用什麼推理規則來整合不同來源的效能訊息，以評斷自我效能的高低。

1. 實作的訊息 (enactive information)：許多與個人能力無關

的因素，都可能影響到個人工作表現的好壞。個人在評價自我效能時，必須同時權衡能力與非能力因素對於成功和失敗的影響。成功可以提昇一個人的效能知覺，而失敗則會降低其效能知覺，其程度會受工作的難度，自己努力的程度，接受外界協助的多寡，當時情境的優劣，以及個人的成敗經驗而定。Bandura (1997) 發現一個輕視自己的人，較容易以偏差的方式來評斷自己，亦即將自己的成就歸功於外界，而非本身的能力。另外，有些人特別在意自己失敗的經驗，而忽略成功的經驗，這種知覺上的偏差，也會影響自我效能的評價。

2. 替代性訊息 (vicarious information)：經由替代性經驗獲得的訊息，在認知處理歷程中，同樣與事件本身的特性有關。一個人在評斷自己的能力時，會利用社會比較的方式，參考他人的表現來評估自己。

3. 說服性訊息 (persuading information)：人們對於別人所說的話或意見，並不一定會全盤相信，必須視說服者的身分地位和可信度而定。人們經常未進入狀況前，就已被灌輸許多說服性的意見，因此即使說服者可信度極高，產生的說服效果卻可能不大。

4. 激動性訊息 (affective information)：情緒及生理激動產生的訊息也會影響自我效能的判斷，其中包括對激動來源的評價，激動的程度，在何種情況下引起激動，過去引起激動時對行為表現的影響程度等。這些因素往往非常複雜且含義模糊，因此產生的影響往往與當事人的選擇性知覺有很大的關係。

(六) 自我效能的發展

Bandura (1997) 認為自我參照思維最初是由本身的行動和對外界事物的觀察學習而獲得。兒童和環境接觸之後，個人的自我效能感受也會逐漸的萌芽。他進一步地指出在成長歷程中，個人自我效能的發展與家庭，學校，朋友，社會都有密切的關係，而且在每一發展時期都有不同的挑戰，使個人不斷修正自己的效能知覺 (見表 2-4)。

表 2-4 不同發展時期對個人自我效能之挑戰

發展時期	特 色
1. 自我效能的家庭來源	個人在幼兒階段幾乎將所有的時間都花在遊戲和發掘新鮮的事物中。透過這些活動幼兒得以發展各方面的技巧，包括動作，社會，語言，及認知技巧等各方面，並逐漸擴大生活領域。
2. 同儕和學校的影響	隨著生活圈的擴大，同儕團體就逐漸成為不可或缺的重要角色。兒童在此一階段對於自我效能的判斷開始產生變化，逐漸以自己的人際關係來評估自己，並常以能力強的同儕為楷模。此外，學校也開始對兒童的認知能力和解決問題的技巧發生影響。
3. 青少年的轉銜經驗	個人一生的每個階段中都會有新的挑戰來考驗個人的自我效能。青少年必須為成年期作轉銜的準備，學習各種技巧以便適應日後的成人生活。
4. 成年期的挑戰	個人在成年的初期需要應付變動不居環境中的新要求，例如發展個人事業，建立婚姻關係等等。在此一階段，若是信心或能力不夠的人往往特別容易感受到挫折。因此，個人必須不斷追求進步才能適應良好。
5. 老年期的重估	老年人的自我效能感往往與社會對他們的態度有關。如果社會強調的是自我發展，而非身心年齡，那麼老年人可能會有更多的貢獻，並能實現自我。

綜上所述，在各發展階段歷程中都會影響到自我效能的成長。至於個人應同時注意廣泛的效能訊息，區別其優先順序，並由不同的工作，時間和情境中來搜集回饋，正確地判斷自己的能力和限制，以建立穩定的自我效能感受。

二. 自我效能與其他相關概念之區別

自我參照思維對心理——社會功能的影響，是許多研究人類行為為學者所感興趣的主題。由於他們所採取的理論觀點不同，因此對於自我知覺的本質和來源及其對於行為影響的中介過程之看法也有所不同。以下茲說明自我效能與控制信念，習得無助，效能動機，自尊及自我概念等之區別。

(一) 自我效能和控制信念

控制信念 (belief in control) 係指個人對自身及外力影響行為與結果之關係所持有的信念 (Rotter, 1966)。其理論基礎是源自於 Rotter (1954) 所提出的社會學習論。他們提出四項用來描述人類行為的假設：(1)個人對於環境的反應是依其過去的經驗而定，因此考慮環境因素時，除考慮環境的客觀屬性外，尚須顧及個人對

環境的主觀解釋；(2)強調在社會行為領域中，學習所得的態度，價值和期望較非學習的或生物性的因素來得重要；(3)個人經驗係得自與環境交互作用的結果，而形成人格。雖然藉著選擇適當的新經驗，人格是有其可能性，但一般來說，隨著個人不斷成長，其行為和人格愈趨於一致；(4)人類行為具有目標導向，個體藉著表現某種行為來獲取或避免環境中的某些事物。

基於上述的假設，Rotter (1954) 認為個人類行為的發生不僅決定於增強的強度和次數，還有其它因素如別人給予的資訊，因經驗類化而得的知識及在該情境中因果關係的知覺等都會影響個人對報酬的期待。Rotter 進一步提出了「期望—增強理論」，認為行為的可能性是期望和增強值的函數，也就是說人類行為不是受客觀事件的影響，而是受個體本身對事件的看法或期望所左右的，所以 Rotter 在 1966 年提出了「制握信念」的概念來說明此種期望的向度。他認為個人對於每個情境的預期，不僅由該情境的特殊預期所決定，而且亦受到其他情境的預期所影響。因此，控制信念是屬於結果預期理論的一種。

Bandura (1986) 則認為此種結果預期仍屬於托爾曼式的期望—價值理論 (expectancy-value theory)，它忽略了自我能力的判斷。然而，人類不同於其他動物，能夠透過自我反省來肯定自己的能力，並全力以赴去解決所遭遇到的困難。自我效能和控制信念不同，因為一個人可以相信某種行為可能導致某種結果 (內外控)，但是如果他們認為自己沒有能力採取必要的行動 (自我效能)，那麼就不會產生相關的行為。Bandura (1997) 曾進一步的指出自我效能感受和制握信念事實上分別代表著完全不同的現象。有關個人是否能夠某種行為 (自我效能感受) 與有關行動是否影響結果的信念 (制握信念) 是不一樣的。

許多研究者也指出自我效能的知覺要比結果預期更能預測個體的不同型式的行為表現，而制握信念對於同一行為的預測通常是微

弱或不一致的 (Bandura, 1986, 1997)。此外，一般的結果預期往往沒有考慮行為真正的原因，而自我效能卻能反映出其中的理由何在。

(二) 自我效能和習得無助

習得無助 (learned helplessness) 是 Seligman 與其同事在研究狗的學習行為時所提出來的概念。因此，習得無助感一開始是由動物學習的實驗情境所開始的 (Maier & Seligman, 1976)。

雖然已有許多不同的假定來描述體驗到無法控制事件的效果，不過僅有習得無助的假設提供了動物 (如狗，貓及老鼠) 和人類資料的理論架構 (Maier, Seligman, & Solomon, 1969)。Seligman (1975) 認為當一個人以為自己的反應與所得的結果無關時，會形成一種無助感。這種無助感表現在個人行為方面的主要特性是：(1) 動機方面，個體不會主動地學習達成目標的有效行為，即使他偶而作反應，其學習持續度也相當短暫；(2) 認知方面，個體對將來的成就不抱任何成功的希望；(3) 情緒方面，個體的自尊心很低，心情也相當抑鬱；(4) 作業表現方面，由於個體在動機和認知方面的匱乏，其作業表現也相當差。但後來 Seligman (1978) 則認為一個人在主觀上預期自己的反應與所得的結果毫無關聯，並不一定就會使他形成無助感。唯有當個人將行為與所得結果的毫無關聯歸諸於即內在又穩定的因素 (特別是能力不足)，才會產生無助感的症狀。將失敗結果歸諸於外在因素或可以操之在我的因素則不會造成無助感。雖然將失敗事件歸諸於外在因素而不歸於內在因素的人格傾向，也會促成無助感的形成。

Abramson 等人 (1978) 認為習得無助是建立在「無助感」和「歸因」的觀念上 (引自孫志麟，民 84)。有些研究指出如果個體對於自己正在進行的工作，覺得沒有能力影響它，那麼他在追求這些事時，就會表現的較不熱衷，而且顯得意志消沉，甚至會選擇與自己希冀目標不同的路。這種不按心向而行，將會產生更多的困難，加

深個人的無助感。反之，如果個體自覺有能力控制自己的行為，在追求目標的過程中，不管艱難挫折有多大，他都會持續不斷的追求目標。

事實上，一個人對失敗的知覺，除了考慮失敗的因果知覺外，個人的內在標準亦扮演著重要的角色，而自我效能感受與其內在標準的形成關係密切（孫志麟，民 84）。當個體產生嚴重的習得無助感時，到底是行動反應與結果不一致所造成的？抑或是由於自我效能的知覺有偏差所致？有待進一步的探討。

綜合言之，Bandura（1986）認為習得無助基本上是一種對結果的預期，由於加入了歸因的修正，可說是介於結果預期和自我效能的概念之間。

（三）自我效能和效能動機

White（1959）曾在其「動機再思考—能力的概念」之著作中主張：「個體天生就具有想要有效處理環境的動機」，此種動機乃是個人與生俱有有效處理環境的內在驅力。但是這個理論並不周延，因為它只注重成功經驗對於效能動機（effectance motivation）的影響，而忽略了失敗經驗也可能會對效能動機發生影響（Harter, 1978）。此外，效能動機的存在並不易被證明，Bandura（1997）也提出了相同的看法，並認為 White 僅僅提出了一個一般性的概念架構，而非經過演譯測試的特定化理論。此外，一個人實在很難辨別人類在有效處理環境中的事件時，效能動機到底是如何產生的（Bandura, 1997）。

多年來，理論學家一直在爭論是否厭煩的推力或者是新奇性的拉力激勵有機體去探究行動（Berlyne, 1960; Brown, 1953）。有關探究驅力的批判已經能夠解釋和修正某種型式的探究性行為（Fowler, 1971）。無論如何，當立即的情境誘發是微弱、不足、甚至是負面的時候，這些僅僅關心行動的外在激勵和立即酬賞很難解釋行為持續一段時間所顯現出的毅力。此種持續參與活動的型式

往往需要預期的自我調節能力，而效能信念在動機的自我調節上即扮演著決定性的角色。

此外，Bandura (1997) 也指出效能動機的理论仍然不足以進行廣泛的理论性比較。不過，效能動機理论和社會認知理论仍有所差異。在社會認知的觀點上，選擇行為、努力、及毅力是廣泛性地受到個人效能信念所調節，而不是效能動機。因為效能信念可以由成就獨自來加以界定和測量，可以做為預測行為發生、類化、及持續的基礎。相反地，我們很難根據整體的內在動機來解釋人類行為的變異性 (Bandura, 1991)。個人通常會探究和嘗試管理能力範圍內的情境，除非是來自於外在的脅迫，否則他們會避開處理超越其因應能力的環境事件。

上述效能動機理论和社會認知理论的觀點在解釋個人效能的來源上也是不同的 (Bandura, 1997)。在效能理论上，效能動機是經由與環境的互動，而逐漸發展出來的。因此，此一理论幾乎是以探究行為做為效能的來源。在社會認知理论上，效能信念不僅可經由直接經驗中發展和修正，也可以經由替代性經驗、重要他人的評鑑、及生理狀況的改變來加以發展和修正。而這些理论取向上的差異對於個人如何產生強烈的效能感受具有重要的涵義存在。有些情境要比其它情境需要更大的自我調節能力、以及更多費力的成就表現。也就是說，效能信念是有變異的，例如個人效能水準和強度在公眾演說上是有所不同。因此，有關效能信念如何影響行動的分析是依據微觀分析的測量，而不是效能動機或整體的人格特質。

總之，Bandura 的自我效能理论認為能力並非自然產生或來自效能動機，它需要適當的學習才能形成的，所以自我效能的概念較效能動機更為周延。

(四) 自我效能和自尊

自尊和自我效能的感受經常被交替使用。事實上，他們是指完全不同的事情。自我效能的感受所關注的是個人能力的判斷，而自

尊則是關心自我價值的判斷。有關個人能力的信念和個人是否喜愛自己之間並沒有固定的關係存在 (Bandura, 1997)。在某項的活動中，個人可能會沮喪地判斷自己沒有效能，卻無損於個人的自尊，因為他們並沒有將自尊投入活動中。相反地，個人也可能認為自己在活動中具有高度的效能，但是並不認為表現良好是很榮耀的。

在持續性的追求成就中，高度的自尊是無法滿足人們的需要的。許多有成就的人會設定不易達到的目標來挑戰自己，然而有些人則可能喜愛較高的自尊，因為他們不太要求自己。總之，自我喜歡並不全然會產生成就的達成，它們卻是辛苦自我訓練的產物。事實上，個人需要在其效能上堅定信心以維持其達到成功所需要的努力。因此，在持續性的追求努力上，個人效能的感受可以預測人們為自己所設定的目標及所能達到的成就，不過自尊對於個人目標與成就的影響是不明顯的 (Mone, Baker & Jeffries, 1995)。

(五) 自我效能和自我概念

自我概念是心理學與社會學探討的主要領域之一。詹姆斯 (民 79) 認為自我包括兩個部份，一為「被認知的客體」(self as known)，又稱「經驗的自我」，是經驗與意識的客體；二為「認知的主體」(self as knower)，是個體能經驗、知覺、想像、選擇、記憶和計劃的主體。所謂自我概念乃是指自我的客體而言，是個人對自己所知覺的影像，它也包含了自我評價的過程，而感受到自尊或自我接納。另一方面，自我概念也包括了(1)主觀我—自己所認知的我；(2)投射我—個人想像他人對自己的看法；(3)理想我—個人想達成的圓滿影像。自我概念是一種「假設性的建構」，為個人所覺知，並加認定成為自己，表現於行為系統，成為一種客體的模式而存在，因有其內在的結構，故可由自我態度的測量加以瞭解。不過，何英奇 (民 77) 卻指出自我概念所下的定義迄今尚乏一致，而且意義相當含混，容易造成理解上的困難。此外，Thomson & Handley (1990) 的研究則指出教師自我效能和自我概念的相關很低。

一般來說，自我概念涉及整體性的自我印象，這種組合不同屬性成為單一指標往往造成測量上的混淆。即使整體自我概念與某一功能領域相連，它卻無法確實解釋不同活動範圍，及在不同環境下不同困難層次之相同活動範圍複雜自我效能的知覺（Bandura, 1997）。也就是說，對自我整體的判斷（自我概念）與對自我能力的判斷（自我效能）是有所差異的。因為個體可能認為他在某種活動上具有很多的效能，但卻不認為這項活動具有任何價值或意義。同樣地，個體也可能認為某項活動非常有意義，卻感到自己沒有能力去完成它。

這些自我概念的理論根本無法說明相同的自我概念如何產生不同型式的行為。在有關預測力的比較性測試上，自我效能知覺對行為具有高度的預測力；而自我概念的預測效果是薄弱的（Pajares & Kranzler, 1995）。因此，自我概念和自我效能是有所區別的。

總而言之，自我效能與自我概念，效能動機，制握信念、習得無助及自尊等五者之間是有所不同的。

第二節 教師自我效能的理論

教師自我效能是自我效能理論在教學領域上的應用，藉以探討教師對於教學能力的知覺信念，其研究價值已受到相當的肯定（孫志麟，民 84；Gibson & Dembo, 1984；Ross, 1994）。以下茲就教師自我效能術語的解析、起源和發展、涵義、特性、評量、以及高低自我效能教師的特徵分析說明如下：

一. 教師自我效能術語的解析

依據 Bandura (1982) 的觀點，自我效能感可說是一種自我參照思維的產物，一種自我效能的知覺，或是一種自我效能的判斷。而

「教師自我效能」係指教師本身對學生學習所能產生影響的能力知覺和信念（孫志麟，民 84）。而與「教師自我效能」的涵義相關的術語，例如「教學效能」、「教師效能」、「教學自我效能」、「教師效能感」等用法，極易與「教師自我效能」相混淆，實有區別的必要。

張春興（民 86）認為「教師效能」（teacher effectiveness）係指在教學歷程中教師所表現的一切有助於學生學習的行為。教師所表現的行為方式是否對學生學習有所助益，則決定於教師行為與學生學習成就的關係。教師的行為能使學生成就提升者，即顯示出具有教師效能，此一詞的意涵與「教育品質」相同。然而另一教師效能（teacher efficacy）則常用來表示教師本身對學生學習所能產生影響的主觀知覺和信念，“teacher effectiveness”和“teacher efficacy”很容易因中文譯名都為「教師效能」而產生混淆。

至於林海清（民 85）曾將「教學效能」歸納為教師透過師生互動的歷程，運用一連串多而複雜的邏輯與心理策略行為，以達到教育目標的活動，且在此一活動的過程中，教師對其本身所具有的教學能力對學生所產生影響的主觀知覺稱為「教學效能」；而王受榮（民 81）所謂的「教師效能感」（teacher's sense of efficacy）是指教師本身對學生學習所能產生影響的能力信念；劉威德（民 83）的「教學自我效能」（teaching self-efficacy）則是指教師從事教學工作時，對自己教學能力的信念。

由前述的分析可知「教師自我效能」、「教學效能」、「教師效能感」、以及「教學自我效能」雖然術語有所差異，實質的內涵卻是相同的，而與張春興所謂的「教師效能」（teacher effectiveness）是不同的。同時為避免「teacher effectiveness」和「teacher efficacy」的問題，本研究擬以「教師自我效能」來代表相同概念的「教師效能」（teacher efficacy）、「教師效能

感」、「教學效能」及「教學自我效能」等術語。

二. 教師自我效能的起源與發展

在教育的文獻中，有關教師自我效能的研究最早見諸於 Barfield 和 Burlingmae (1974) 和美國藍德公司 (Rand Corporation) 的兩篇研究報告 (Armor et al., 1976)，為了對於教師自我效能的研究發展有一個深入的認識，茲就這些研究報告的內涵說明如下：

(一) Barfield & Burlingmae 的教師自我效能研究

Barfield 和 Burlingmae (1974) 的研究旨在探究教師自我效能與學生管理的關係，這項研究用以評量教師自我效能的教師效能量表主要是源於美國密西根大學調查中心的政治行為研究小組所編製的效能量表（用以評量個人對於政治行動的態度）。

基本上，Barfield 和 Burlingmae (1974) 係依照政治學和人格理論的觀點來探討教師自我效能。在人格理論上，Combs (1965) 認為個人對環境控制感是一項很重要的因素。缺乏控制感的人要不對自己生活感到焦慮，就是感到週遭事物深受命運所決定。個人的自我效能通常表現在自我實現，真實的行動及適切的人格，他進一步的指出自我必須具有一種滿意而自主的程度，才會盡力投入所面臨的問題。

Barfield 和 Burlingmae (1974) 的研究結果似乎支持教師的人格特質可以用來說明不同管理知覺的看法，也就是說自我效能較低的教師對於學生管理較採監督取向；而小學教師要比中學教師更傾向於採取人文取向的管理。

(二) 藍德公司 (Rand Corporation) 的兩篇研究報告

藍德公司的兩篇研究報告，都與教師自我效能有關。第一篇研究報告 (Rand 1) 是該公司為美國加州洛杉磯聯合學區教育委員會 (The Board of Education of the Los Angeles United School District) 所進行的少數民族學生閱讀成就報告，用以探究有助於

提高少數民族學生閱讀成就之學校和班級經營策略及其因素。

其研究結果 Armor et al., (1976) 發現教師個人特性與班級氣氛對於學生閱讀能力的提高尤為重要，而教師態度又比教師個人背景特徵來得重要；Mclaughlin 和 Marsh (1978) 的研究亦證實教師自我效能是 Rand 分析上最強而有力的教師屬性。此外，研究報告進一步的指出，在少數民族學生的教導中，最有效率的教師通常具有一股強烈的個人自我效能。這些教師對於學生之所以持有信心，並不是他們忽視了這些學生的不利條件，而是他們了解學生的社經背景後，設法改善學生的自我觀念，並且相信經由他們的教導可以對學生產生積極的效果。

第二篇研究報告 (Rand 2) 是美國教育總署在 1973 年至 1977 年期間，透過聯邦基金贊助藍德公司所進行的「變遷動因」研究計畫。此項研究計畫旨在分析聯邦政策對於地方革新過程的影響，其結果指出地方革新過程的影響因素主要有四：(1)機構動機；(2)機構領導；(3)執行計畫的策略；(4)教師特性。此項研究搜羅了許多影響學生表現及革新成果的教師特性，例如年齡、服務年資、學歷及教師自我效能等。在這些分析中，研究者發現教師自我效能是最為有力的教師屬性，也就是教師能夠協助即使是最為困難或最沒有動機學生的一種主觀知覺。同時亦指出教師自我效能與完成計畫目標，及學生和教師改變的總量有著顯著的關係。

前述這兩項藍德公司研究的教師自我效能主要是由兩題五等量表的題目所決定的，Rand 1 是：「學生的動機和表現低落時，老師通常不能改變很多，因為大部份學生的動機和表現，受他們的家庭背景影響很大」。Rand 2 是：「如果我很努力地去嘗試，我相信我可以處理那些對學業沒有興趣或感到困難的學生」。

自從 Barfield 和 Burlingmae (1974) 和美國藍德公司提出研究報告之後，教師自我效能的研究在教育研究中已愈來愈受到重視，而且大都是依循著藍德公司的探討方向。此後，Denham 和 Michael

(1981)，Ashton 和 Webb (1986) 等研究人員都進一步對教師自我效能探討，並為教師自我效能的評量工具做相當的改進，使得教師自我效能的研究逐漸系統化和理論化。其後對教師自我效能與其它問題做相關研究者，更有日漸增加的趨勢。

三. 教師自我效能的涵義

自從 Barfield 和 Burlingmae (1974) 和美國藍德公司提出有關教師自我效能的概念以來，有關這方面的研究雖然日益增加，但是對於此一概念的內涵，卻有著不同的看法 (Newman, Rutter & Smith, 1989; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990)。歸納各研究者的觀點 (Morin & Welsh, 1991; Woolfolk & Hoy, 1990)，教師自我效能的涵義大致上可以分為二種：一種是將教師自我效能視為是一整體性的概念；另一種則認為教師自我效能是一多層面的概念，茲分別敘述如下：

(一) 教師自我效能是一整體性的概念

藍德公司的兩項研究報告，基本上將教師自我效能看成是一項心理構念，而教師自我效能的理念乃是 Bandura 自我效能理論的延伸。以下乃是一些學者對於教師自我效能所提出的看法 (如表 2-5 所示)：

表 2-5 不同學者對於教師自我效能所持的看法

年代	學者	對教師自我效能的看法
民 80	周新富	教師自我效能 (教師效能) 係指教師知覺到的效能信念，亦即教師從事教學工作時，對其本身所具有的教學能力能對學生產生影響的主觀評價。
民 81	王受榮	教師自我效能 (教師效能感) 係指教師本身對學生學習所能產生影響的能力信念。
民 81	梁茂森	教師自我效能乃是教師在教學工作上，認為自己能影響學生的程度及對學生學習成敗的責任之信念。
民 81	鄭英耀	教師自我效能是指教師從事教學工作時，對自己有效教學能力所持有的一種信念，此一信念包括教師從專業角色去影響其學生之學習和抗衡外界環境對教學影響之專業堅持。

民 83	劉威德	教師自我效能（教學自我效能）是指教師對於自己教學能力的認知，此教學能力包含積極上的正面教導學生和消極上的抗衡外界社會環境因素對學生的不良影響。
民 84	孫志麟	教師自我效能係指教師從事教學工作時，對自己教學能力的信念，此一信念包括教師對於自己能夠影響學生學習及抗衡外在環境對教學影響等方面的能力判斷。
民 85	林海清	教師自我效能（教學效能）係指教師透過師生互動的歷程，運用一連串多而複雜的邏輯與心理等策略行為，以達成教育目標的活動，且在此一活動的過程中，教師對其本身所具有的教學能力對學生所產生影響的主觀知覺。
民 85	顏銘志	教師自我效能（教師效能）是指教師在從事教學工作時，對其能有效達成教學工作的一種能力知覺與信念。
民 88	張世慧	教師自我效能是指教師對於自己能否有效達成教學目標的能力知覺與信念。
1976	Armor, et al.	教師自我效能是指教師本身對學生學習所產生影響的一種能力信念。
1977	Berman, et al.	教師自我效能係指教師能處理甚至對學業沒有興趣或感到困難學生的能力信念。
1982	Ashton	教師自我效能係指教師對自己能夠完成所有教學責任的信心。
1984	Webb	教師自我效能係指教師對自己能夠影響學生學習的信念與預期。
1987	Hoover, Bassler, & Brissie	教師自我效能是教師自認本身的教學能力和專業知識能影響和幫助學生學習的信念。
1989	Newman, Rutter, & Smith	教師自我效能是指教師對於自己的教學是否能夠引起學生成功學習和個人滿足的一種知覺。
1990	Woolfolk & Hoy	教師自我效能是指教師對學校的教育力量，學生成敗的責任，學習的功用，一般教育哲學及教師對學生的影響程度等各方面的信念。
1994	Guskey & Passaro	教師能夠影響即使是困難或缺乏動機之學生學習多好的信念

綜合上述的看法可知，雖然各研究者敘述方式略有不同，但其內涵卻頗為相近，都是將「教師自我效能」看成為一整體性的概念，認為「教師自我效能」是教師對自己能否有效達成教學目標的能力知覺與信念。

（二）教師自我效能為一多層面的概念

將教師自我效能視為是一多層面的概念，也是 Bandura 自我效能理論的延伸（孫志麟，民 84）。Ashton, Webb 和 Doda (1983) 曾擴充藍德公司的方法，並以 Bandura 的社會認知學習理論對教師進行訪談和教室觀察，而將教師自我效能分成「教學效能」（teaching efficacy）—即教師對於自己能否為學生帶來正面改變的能力知覺，

及「個人教學效能」(personal teaching efficacy) —是指教師即使受到外在環境的限制下，仍有能力改變學生的知覺和信念等二個層面。

至於 Gibson 和 Dembo (1984) 在其「教師自我效能：建構效度 (A Construct Validation)」的研究則指出「教師自我效能」可以分為兩種成分：「個人教學效能」(personal teaching efficacy) 和「一般教學效能」(general teaching efficacy)。「個人教學效能」是指教師對於自己教學能力與技巧的知覺信念；至於「一般教學效能」則為教師即使在顯著受到外在環境的限制下，對自己能夠改變學生學習的能力知覺信念 (P. 569-582)。不過，此一研究亦指出教師自我效能至少包括兩個清晰可區別的因素，也有必要進一步探究其它的因素。

Hoover-Dempsey, Bassler 和 Brissie (1987) 則認為「教師自我效能」的內涵包括下列三方面：(1) 教師從事有效教學的信念；(2) 教師對學生學習能力信念；(3) 教師對自己專業知識在教學需要時所能充分發揮作用的信念。

Soodak 和 Podell (1996) 兩位學者曾分析「教師自我效能」而提出了三個因素：「個人教學效能」(personal efficacy)，「結果效能」(outcome efficacy) 和「教學效能」(teaching efficacy)。

國內研究者孫志麟(民 80)則曾將「教學(教師)自我效能」分為六個層面，分別是：(1)「抗衡家庭及社會影響之效能」—是指教師抗衡學生家庭環境及社會風氣對教學影響的能力信念；(2)「努力教學及善用方法之效能」—係指教師對自己能夠盡心教學，並且善用各種方法來指導學生學習的能力信念；(3)「抗衡家長管教負面影響的效能」—係指教師抗衡家長不當管教所產生對教學負面影響的能力信念；(4)「診斷學習及變通教法之效能」—是指教師對自己處理特殊的教學事件，所具有診斷學習及變通做法的能力信念；(5)「抗衡傳播媒體影響的效能」—是指教師抗衡傳播媒體對於教學所形成

負面影響的能力信念；(6)「抗衡學生參照人物影響的效能」—係指教師對於抗衡學生仰慕人物對於教學形成不良影響的能力信念等。

梁茂森(民 81)則將「教學效能信念」(教師自我效能)分為二個層面,即「個人教學效能」及「一般教學效能」。王受榮(民 81)也是將教師自我效能分為「個人教學效能」—教師對自己教學能力與技巧的信念及「一般教學效能」—教師即使在顯著受到外在環境的限制下,對自己能夠改變學生學習的能力信念等二個層面。

劉威德(民 83)在其研究中,則將「教學(教師)自我效能」分成三個層面,分別是:(1)「導正社會大眾影響的效能」—係指大眾媒體、家庭、社會環境對於學生的影響中,教師認為自己或教育工作能產生導正效果的能力信念;(2)「個人從事學科教學的效能」—指教師對於自己或教育工作在教材、學科教學上能產生效果能力信念;(3)「對於學生常規管理的效能」—是指教師對於自己或教育工作在學生常規管理上能產生效果的能力信念等。

顏銘志(民 84)則是將「教師自我效能」分成兩個層面,分別是:(1)「一般教學效能」(命名為內控性教學效能):是指教師對自己能否為學生帶來正面改變的能力知覺;(2)「個人教學效能」(命名為抗衡性教學效能):是指即使受到外在環境的限制下,教師仍有能力改變學生的信念。

至於張世慧(民 88)則將「教師自我效能」分為三個層面,包括「個人教學效能」是指教師對於自己教學能力與技巧的知覺信念;「一般教學效能」則為教師即使在顯著外在環境的限制下,對自己能夠改變學生學習的能力知覺信念;以及「專業訓練教學效能」是指教師對自己專業知識在教學需要時所能充分發揮作用的信念。

綜合上述不同的觀點可知,各研究者對於「教師自我效能」所下的涵義,主要可分為二種:一是將教師自我效能視為整體性的概念;另一是將教師自我效能視為多向度的概念,且各向度之總合可以形成一整體的概念。由於教學是一複雜而多變的過程,因而凡是

與教學有關的效能預期，皆有可能形成教師自我效能的一個向度。在多層面的概念上，Bandura、Gibson 和 Dembo (1984)、王受榮 (民 81)、梁茂森 (民 81)、以及顏銘志 (民 84) 等研究者都是將「教師自我效能」分為兩個層面，分別是「一般教學效能」（教師即使在顯著受到外在環境的限制下，對自己能夠改變學生學習的能力知覺信念）和「個人教學效能」（教師對於自己教學能力與技巧的知覺信念）。

此外，Hoover-Dempsey, Bassler 和 Brissie、Soodak 和 Podell (1987)、孫志麟 (民 84)、劉威德 (民 83) 及張世慧 (民 88) 等研究者，雖然將「教師自我效能」分為三至六個層面，惟就其各層面的涵義，仍與前述兩個層面有相當的重疊之處。至於本研究則基於因素分析的兩項標準：(1)特徵值大於 1 的共同因素；(2)陡坡考驗法，決定抽取一個層面的因素，並將其命名為「教師自我效能」。

四.高低自我效能教師的特徵

教師自我效能的高低，不但對於學生的學習表現及教育革新有著很大的影響，而且對於教育活動的選擇及教學態度也會有影響 (Glickman & Tamashiro, 1982)。Gibson & Dembo (1984) 曾對高低自我效能教師如何管理其班級活動進行微觀分析指出，高教學效能感受的教師會在學業性班級活動上付出更多的時間，提供面臨困難學生的輔導及讚美學生的學業成就。相反地，低教學效能感受的教師會花費更多的時間在非學業性的消遣，如果學生未能夠快速的獲得結果會準備放棄學生，以及批評學生的失敗。

另外，在學生教師的研究上，高自我效能的教師在呈現課程計畫，班級經營上表現佳 (Saklofske, Michayluk & Randhawa, 1988)。Melby (1995) 則指出低自我效能教師在班級問題方面通常會束手無策，他們不相信自己管理教室的能力；對於學生不良的行為會感受到壓力和生氣；對於學生的改進感到悲觀，而且會大大地依賴脅迫

式的方式來做好事情，往往會造成貶損他人及他們的能力水準，進而降低學生的學業興趣與動機。至於高教學自我效能教師則傾向於依賴說服式的方法，而非權威式的控制，並且支持發展學生的內在興趣和學業性的自我指導。以下乃是高低自我效能教師在教學態度與行為表現上之差異分析：

由表 2-6 可知，高自我效能教師對於本身和學生行為及成就的看法較為積極，能夠事先設定目標及確立各種教學策略，採取民主決定的方式，而且對於學生的表現及能力，持有正面的看法。至於低自我效能教師則對自己缺乏信心，而且不相信學生的能力和行為，經常感到茫然而不確定，對於學生的學習和行為，持有負面的態度和看法，因而在教學上常常感到挫折和沮喪。

表 2-6 高低自我效能教師的特徵

項目	高自我效能教師	低自我效能教師
1.對個人教學成就的看法	*認為和學生一起是重要的且有意義的 *認為自己對學生的確有積極的影響，對教學感到有信心和價值	*對教學感到挫折和沮喪 *覺得對學生生活無明顯改變，並對工作價值感到懷疑
2.學生行為和成就的期望	*積極期望學生的行為與成就有進步，而且認為學生能夠達到他的期望	*對學生的行為和成就不懷積極期望且預期他們的學習會失敗 *對其努力會採取負面反且行為表現不佳
3.對學生學習的責任	*認為學生的學習是教師的責任，當學生學習失敗時，會檢討自己的教學行為以尋求更好的方法	*認為學習是學生的責任，學生學習失敗時，是因為學生的能力，動機，態度或家庭背景等因素所造成的，以擺脫責任
4.達到目標的教學策略	*會規畫學生的學習，設定目標，並尋求達到目標的教學策略	*對學生缺乏特定的目標，也沒有計畫達到設定目標的教學策略
5.對教學工作的感受	*對所從事的教學工作感受良好且熱心於激勵學生的進步	*對所從事的教學工作感到挫折，並常表現出沮喪及負面情感
6.控制感	*相信自己能夠影響學生的學習	*認為自己無論多努力，都無法影響或激勵學生的學習
7.師生具有共同目標	*認為與學生共同參與來完成他們的目標	*認為學生的目標及關注焦點與教師是相對立的 *覺得學生志在逃避，且抗拒教師在激勵動機上的努力
8.民主式的決定	*讓學生參與教學目標及達成策略上的決定	*沒有讓學生參與教學目標及達成策略上的決定

(孫志麟，民 84，P. 44；Ashton, 1984, P. 29)

綜上所述，教師對於個人教學能力及學生學習表現的看法不同，會影響到其行為的表現。高自我效能教師要比低自我效能教師有著積極的教學態度和行為。

五. 教師自我效能的評量

Guskey (1986) 認為對於教師自我效能的定義不同，以及採用的測量工具不同時，教師自我效能的向度也就會有所不同。David 和 Fink (1988) 曾分析五種教師自我效能量表及兩種非教師自我效能量表的聚合和區別效度亦有類似的發現。因此，若想要瞭解教師自我效能的本質，就必須對其測量的方式及內容有所瞭解。

茲依據 David 和 Fink (1988) 及 Guskey (1988) 的研究分析及國內的研究，將有關教師自我效能測量的工具分別介紹如后 (見表 2-7)：

表 2-7 各種教師自我效能評量工具介紹與分析

編製者	工具名稱	介紹與評析
藍德公司	Rand Items	藍德公司評量教師自我效能的工具，主要包括兩個題目—Rand 1：「當學生的動機和表現低落時，教師通常不能改變很多，因為大部分學生的動機和表現，深受他們的家庭背景的影響；Rand 2：假如我很努力地去嘗試，我相信我可以處理那些對於學業沒有興趣或者是感到困難的學生。此一測量工具是建立在 Rotter (1966) 的期望理論與 Bandura (1977) 的自我效能理論基礎之上。不過，由於題目很少，大都與其它測量題目組合使用。
Ashton & Webb (1986)	Webb 效能量表	Ashton 和 Webb (1986) 曾擴充藍德公司的測量工具，發展出一套包含七題的量表，採取強迫選項的方式編製而成。不過，David & Fink (1988) 的研究分析指出 Webb 效能量表的信度和效度都令人難以信任。
Gibson & Dembo (1984)	教師自我效能量表 (Teacher Efficacy Scale)	Gibson 和 Dembo (1984) 係依據 Bandura 的自我效能理論發展出包含 30 題的教師自我效能量表。此一量表可以測得兩個假設性的教師自我效能層面：個人教學效能和一般教學效能。根據 David & Fink (1988) 的研究分析指出該教師自我效能量表兼具有聚合與區別效度，也就是說此一量表的內在一致性相當不錯。因此，Gibson 和 Dembo 所編製的教師自我效能量表最常被研究者所採用。
Rose & Medway (1981)	教師控制信念量表 (Teacher Locus of	Rose 和 Medway (1981) 曾基於 Rotter 的期望理論編製「教師控制信念量表」，用來評量教師在教室上的控制知覺。此一量表包括 28 題強迫選擇的項目，其中一半是呈現班級成功的情境；另一半則是呈現班級失敗的情境，可以測量出內控信念和外控信念等兩個向度。

	Control Scale)	David 和 Fink (1988) 的研究分析發現其內在一致性相當不錯。
Guskey (1981)	學生成就責任量表 (Responsibility for Student Achievement Scale)	Guskey (1981) 曾基於 Rotter 的期望理論發展出包含 30 題的「學生成就責任量表」，主要用來評量教師對於自己影響學生成就的效能感受。Guskey 將教師自我效能視為自我責任感，而此種責任感是自我投入教學工作的主動心理作用。孫志麟 (民 84) 認為此種說法與 Bandura 自我效能理論的觀點實有異曲同工之妙。惟此一測量工具主要是以評量教師的教學責任為主，與教師自我效能的概念稍有不同。
孫志麟 (民 80)	教學自我效能量表	國內研究者孫志麟曾依據 Gibson 和 Dembo (1984) 的「教師效能量表」加以修正補充，而發展出所謂的「教學自我效能量表」。該量表共有 23 題，其中 16 題是採用 Gibson 和 Dembo 的題目，另 7 題則是研究者自編。這個量表將「教師自我效能」分為六個層面，即「抗衡家庭及社會影響之效能」，「努力教學及善用方法之效能」，「抗衡家長管教負面影響的效能」，「診斷學習及變通教法之效能」，「抗衡傳播媒體影響的效能」，「抗衡學生參照人物影響的效能」等六個層面，採李克特式六點量表計分。此一量表之信度和效度皆佳。
梁茂森 (民 81)	教學效能信念量表	梁茂森曾編定「教學效能量表」用來測量我國高職教師的教學自我效能，此量表共計有 16 題，經由因素分析結果，可分為二個層面，即「個人教學效能」及「一般教學效能」，這個量表的信度和效度良好。
王受榮 (民 81)	教師效能感量表	王受榮曾參考 Ashton 及 Gibson 和 Dembo 的量表，編成 40 道題目的「教師效能感量表」，亦可為「個人教學效能」及「一般教學效能」二個層面。這個量表的信度和效度良好。
劉威德 (民 83)	教學自我效能量表	劉威德曾參考 Gibson 和 Dembo (1984) 「教師效能量表」、王受榮的「教師效能感量表」，以及孫志麟的國小教師「教學自我效能量表」、王受榮之「教師效能感量表」，再針對國中教師教學工作的特性加以編製而成的。此一量表共有 26 題，採四點量表，可分為「教學自我效能」，「個人從事學科教學的效能」，及「對於學生常規管理的效能」等三個層面，具有良好的信度和效度。
張世慧 (民 88)	國小一般智能優異班教師自我效能量表	張世慧曾參考 Gibson 和 Dembo (1984) 「教師效能量表」、王受榮的「教師效能感量表」，以及孫志麟的國小教師「教學自我效能量表」、王受榮之「教師效能感量表」，再針對國小一般智能優異班教師教學工作的特性加以編製而成的。此一量表共有 28 題，採六點量表，可分為「個人教學效能」，「一般教學效能」，及「專業訓練教學效能」等三個層面，具有良好的信度和效度。

如上所述，Gibson 和 Dembo (1984) 的「教師自我效能量表」、Rose 和 Medway (1981) 的「教師控制信念量表」、孫志麟 (民 84) 之「教學自我效能量表」、梁茂森 (民 81) 之「教學效能信念量表」、王受榮 (民 81) 之「教師效能感量表」、劉威德 (民 83) 之「教學自我效能量表」、以及張世慧 (民 88) 之「國小一般智能優異班教

師自我效能量表」等的信度和效度都相當良好。本研究主要是基於 Bandura 的自我效能理論，因此擬採用 Gibson & Dembo (1984) 之「教師自我效能量表」做為主要的依據，再參考國內外學者所編製的量表，來編擬國中小身心障礙資源班教師使用的自我效能量表。

第三節 教師自我效能相關因素的研究

由前述的探討可知，教師自我效能並非一朝一夕所形成，它會受到許多因素的影響，而且其影響是一複雜的交互作用歷程。以下茲分別就教師自我效能與教師個人背景變項及學校氣氛等幾個方面來加以探究。

一. 教師個人背景變項

Ashton, Webb 和 Doda (1983) 及 Ross (1994) 指出教師個人變項經由效能感受的中介，可能是影響學生成就的重要因素。以下就教師任教階段、性別、年齡、任教資源班年資、學歷等分述如下：

(一) 教師自我效能與任教階段

Cavers (1988) 曾探討學校組織狀況及教師個人屬性與教師自我效能的關係發現，任教學校的性質與教師自我效能的形成有關。Ashton (1986) 亦曾採取俗民誌的研究方法，分別探究國中與高中教師自我效能的差異，結果發現國中教師的自我效能感受優於高中教師。這些發現顯示不同任教階段的教師對教學看法的感受有差異存在。至於國民中小學身心障礙資源班教師是否也有相同的情形，值得進一步研究。

(二) 教師自我效能與性別

有的研究發現女性教師的自我效能顯著高於男性教師 (Greenwood, Olejnik & Parkay, 1990)；Ross (1994) 曾經分析許多的文獻，發現女性教師通常比男性教師具有較高的個人教學效

能，此一發現對於小學教師（Anderson, Greene & Loewen, 1988; Lee, Buck & Midgley, 1992），特殊教育資源教師（Coladarci & Breton, 1991），以及高中教師（Raudenbush, Rowan & Cheong, 1992）。

有些研究則指出女性教師顯著低於男性教師（Ashton & Webb, 1986）；Riggs（1991）曾針對小學科學教師進行研究發現男性教師的自我效能高於女性教師。至於相關的大小是不可避免的，而且有幾個研究並未達到統計上的顯著水準。

此外，也有些研究指出國小男女教師之間並沒有顯著差異存在（孫志麟，民 80）。Showers（1980）就曾以國中教師為對象研究教師自我效能和參與行政決定的關係，發現男女教師的教師自我效能的知覺無顯著差異。

另外，Bettenhausen 和 Rogers（1992）曾探究情緒和行為異常職前教師發現國民中小學女性和男性教師之間沒有差異存在。

Ross（1994）則曾由綜合分析中發現，雖然性別與教師自我效能的關係不太，不過女性教師在其教學的影響上比男性教師表現出更大的信心。

綜上所述，教師自我效能與性別之間的關係仍然不是非常一致的。至於國民中小學身心障礙資源班的自我效能與性別間的研究並不多見，有待進一步的探究。

（三）教師自我效能與年齡

Bandura（1997）在其「自我效能」一書中，曾指出自我效能的發展會隨著年齡的增長而有差異。不過，Cavers（1988）和 Greenwood, Olejnik 和 Parkay（1990）等學者的研究則都發現年齡與教師自我效能無顯著差異。由上述分析可見，教師自我效能與年齡間的關係仍然不是非常一致的。至於國民中小學身心障礙資源班的自我效能與年齡間的研究則有待進一步的探究。

（四）教師自我效能與任教資源班年資

Fuller, Wood, Rapoport 和 Dornbusch（1969）的研究指出缺

乏教學經驗的教師會專注於自己的行為和教學準備上，然而隨著服務年資的累積，才會逐漸注意到學生的學習動機，思考方式及行為表現等方面。由此可見，任教年資乃是研究教師有效教學的主要變項之一。

有幾個研究已經發現一般教學效能會因教學經驗而下降。Beady 和 Hansell (1981) 的研究就發現職業上的經驗與教師期望的相關不高，不過若將經驗放入教師和學校變項中，則是教師期望的一項顯著的預測值 (Dembo & Gibson, 1985)。

Dembo 和 Gibson (1985) 也發現職前教師對於克服兒童家庭上的不利具有最高的信心，而且一般教學效能會因經驗而下降，其相關是低的 ($r=-.23$)；Saklofske, Michayluk 和 Randhwa (1988) 的研究亦發現有關教育力量可以克服家庭不利的高度期望會在一年後下降。

至於 Gibson 和 Brown (1982) 則曾採取社會化的角度來探討職前教師和在職教師的自我效能變化，其結果發現師範生和初任教師的自我效能有偏低的現象，同時教學經驗為五至十年教師，其教學自我效能隨之提高，然後則逐漸下降。至於 Hoy 和 Woolfolk (1993) 在檢試一群有經驗的教師 (平均年資是 14 年) 指出一般教學效能會因經驗而下降 ($r=-.23$)，Bandura (1993) 亦有相同的發現。

另外，Brousseau, Book 和 Byers (1988) 等人的研究也發現教師經驗對於一般教學效能具有負面的影響，但是僅限於最少經驗組；有些教學經驗的職前教師要比沒有教學經驗的職前教師得分來得低；有教學經驗的教師混合有過試教的職前教師也比從未有教學經驗的職前教師得分低，但是具有教學經驗十年和教學年資超過十年兩者之間並沒有顯著差異存在。上述這些發現指出教學經驗對於一般教學效能的影響是相當小的，而且僅限於最初的幾年。其原因可能是教師更加了解到學生的變異性，以及有些嚴重的學生無法經

由教學而改正。它也可能是將學校失敗歸因為家庭因素，而非教師所能控制的。

即使一般教學效能會因教學經驗而下降，惟有些事實顯示個人教學效能會增進(Hoy & Woolfolk, 1990; Rebeck & Enochs, 1991)。教師對於自己努力成效的信心會出現在職前期間(Cannon, 1992; Housego, 1990; Hoy & Woolfolk, 1990)和剛開始教學的前幾年齡(Dembo & Gibson, 1985)。而此種信心的增加可能是教師變得更具有能力的結果，或者是他們變得更能處理工作上的困難。同樣地，Ross (1994)綜合分析亦發現教學經驗是一影響因素，尤其是剛開始教學的前幾年影響較大。

不過，也有些研究則發現教師自我效能和任教年資之間無顯著差異存在。Showers (1980)在探討中學教師自我效能的研究中就發現任教年資與自我效能的知覺沒有顯著相關存在；Cavers (1988)與Greenwood, Olejnik 和 Parkay (1990)等人的研究亦有相類似的發現；另外，Trentham, Silvern 和 Brogdon (1985)的研究也指出任教年資與教師自我效能的高低無顯著相關存在。

綜合言之，教師自我效能與任教年資之間的關係雖仍不甚一致，惟似乎有隨著教學經驗的增加而下降的現象。至於國小一般智能優異班教師的自我效能與任教年資之間是否也有類似的情形，值得進一步探究。

(五) 教師自我效能與學歷

有關教師學歷和自我效能之間的研究已經是相當一致的。Hoover-Dempsey, Bassler 和 Brissie (1987)曾經研究 1003 名所有的小學教師(K-4)發現教師自我效能和最高學歷之間有稍微的正相關存在($r=.18$)；其它的研究者亦有相同的看法(李俊湖, 民 81; Gibson, 1985)。

Hoy 和 Woolfolk (1993)亦發現教育水準(研究所訓練)是個人教學效能的預測值，而不是一般教學效能的預測值。至於 Rubeck

和 Enochs (1991) 則指出與未來教學有關的大學課程 (如科學課程和實驗) 可以預測特定科目的個人教學效能。

至於 Gibson 和 Brown (1982) 的研究則指出接受教育專業課程的多寡, 與其個人教學自我效能的知覺有著顯著的相關, 也就是說接受專業教育訓練愈多者, 其個人教學自我效能也會隨之增加。Gibson (1985) 後續的研究結果也支持了上述的說法, 亦即有接受專業教育訓練的教師要比其它教師擁有較高的教師自我效能。

而 Moore 和 Esselman (1992) 的研究也發現大學未畢業的教師具有較高的自我效能。

不過, 有些研究則持不同的看法, 認為不同的教育程度與教師自我效能間無顯著相關存在(周新富, 民 80; 孫志麟, 民 80; Greenwood, Olejnik, & Parkay, 1990)。

綜合言之, 教師自我效能與不同的教育程度之間的關係雖仍不甚一致, 惟教師自我效能似乎與最高學歷之間有著正相關存在。因此, 有關國小一般智能優異班教師的自我效能與學歷之間的關係則實有探究的必要。

二. 教師自我效能與學校氣氛

根據王受榮 (民 81), Ashton, Webb 和 Doda (1983), Fuller 等人 (1982), 及 Ross (1994) 發現學校氣氛會影響到教師自我效能, 茲說明如后:

有效的學校很明顯地需要更多技術熟練的教師, 適當的課程和設備。近年來針對學校改進的研究也指出了組織特性的重要性 (Carnegie Forum, 1986; Chubb, 1988; Cohen, 1988; Maeroff, 1988; Mcneil, 1986; Rosenholtz, 1989)。Beady 與 Hansell (1981) 及 Smylie (1988) 的研究就發現在高成就性的學校其教師自我效能較高。

此外, 教師認為學校壓力較低 (Greenwood, Olejnik & Parkay,

1990；Hall, Burley, Villeme & Brockmeier, 1992），擁有對於教學肯付出，滿意目前角色，以及願意再選擇以教學做為生涯的同事，其教師自我效能也較高（Brissie, Hoover-Dempsey & Bassler, 1988；Coladarci & Breton, 1991；Evans & Tribble, 1986；Guskey, 1988）。

Newamnn, Ruttter 和 Smith（1989）等學者則曾探究組織改進的效果，研究發現組織特性，例如守規律的學生行為，激勵革新，以及教師在作決定上的影響要比背景特性，例如鄉村/城市，學校大小等，對於教師自我效能的影響要來得更大。另外，在某些情況下，如果它們接受到來自於同事對其表現的負面回饋，可能會降低有些教師的信心（Smylie, 1988）。

Rosenholtz（1989）則曾針對小學教師進行徑路分析的研究，發現在學校的控制下有四個變項會直接影響到教師自我效能：提供教師正面的回饋，同事間的協同合作，家長的參與，及學生行為的整合。

Ross（1992）亦發現與同事（來自本校或他校的專業教師）有產生互動的教師，其一般教學效能較高。Miskel, McDonald 和 Bloom（1983）也有相類似的看法，認為能與其它教師或學習障礙專家分享重要的教學決定者具有較高的教師自我效能。

Hoy 和 Woolfolk（1993）的研究則發現健康的學校氣氛，例如強調學術和校長的領導行為會對於教師的信念具有正面的影響。至於 Lee, Dedick 和 Smith（1991）則指出學校內的共通感受是教師自我效能最大的預測指標。

Moore 和 Esselman（1994）曾探究 1500 位小學教師的背景變項，發現正面的學校氣氛對教師的教學效能有所助益。至於 Brookover 和 Lezotte（1979）也曾透過訪談教師發現有效能學校之教師要比無效能學校之教師有著更為強烈的自我效能，而且這些教師感覺對於學生的學習負更多的責任。

Hipp 和 Bredeson (1995) 的研究也發現校長領導行為，例如示範行為，提供酬賞及激發團體目標與一般教學效能有著強烈的相關；而 示範行為和提供酬賞也顯著與個人教學效能有相關。

Ross (1994) 的綜合文獻分析則發現，組織行為對於教師的自我效能會有影響，尤其是協同的學校文化和校長對於教師需求的回應。它可能是因為較高的協同合作促進了個別教師肯定其工作品質與提高其對於未來表現的期望。

Lortie (1975) 則指出校長要比父母和同事更直接與教師的工作情境有關；Rosenholtz, Bassler 和 Hoover-Dempsey (1986) 亦認為校長能以許多方法來塑造教師的工作條件。

綜上所述，各研究對於教師自我效能與學校氣氛之間的關係是相當一致的。亦即學校氣氛會影響到教師的自我效能感受。

總括而言，本研究亦想要了解國民中小學身心障礙資源班教師在上述這些個人變項與學校氣氛上有何關係存在，是否與前述的文獻一樣，抑或不一樣。