

國中社會領域初任教師知覺組織支持、教師同僚共享氛圍和自我效能之關係

黃易文、湯家偉*

本研究旨在探討國中社會領域初任教師知覺組織支持、教師同僚共享氛圍與其自我效能之關係，並探究其職場之具體困境與因應策略。本研究先透過問卷調查法並以偏最小平方法分析變項關係，再以半結構式訪談去深入了解國中社會領域初任教師有別於其他教師面臨之具體困境與因應策略。在問卷調查部分，研究者取得初任社會領域正式教師共 120 位之有效問卷。半結構式訪談之對象，則為 12 位初任社會領域教師。研究主要發現歸納如下：(1) 國中社會領域初任教師知覺組織支持及教師同僚共享氛圍對於教師自我效能有正向影響，其中教師知覺之組織支持透過對教師同僚共享氛圍之部分中介，對其自我效能產生影響；(2) 國中社會領域初任教師面臨之困境與其他主科之教師會有不同，並需要學校行政端、教師同儕以及初任教師共同的投入並適時援引外部資源來克服。最後，研究者提出相關建議，供國中社會領域初任教師、學校行政單位、教育行政機關及未來相關研究之參考。

關鍵詞：知覺組織支持、國中社會領域初任教師、教師自我效能、教師同僚共享氛圍

黃易文：高雄市立陽明國中教師

* 湯家偉：國立中山大學師資培育中心副教授
(通訊作者：barrytang@mail.nsysu.edu.tw)

Perceived Organizational Support, Collegiality, and Teacher Efficacy of Novice Social Studies Junior High School Teachers: The Problems They Faced and Solutions

I-Wen Huang & Chia-Wei Tang*

This study aims to look into the relationship among novice social studies field teachers' perceived organizational support, collegiality, and teacher efficacy in Junior High School context and their perception of the workplace challenges and corresponding solutions. The data was collected using interview and survey methods. Valid survey data was collected from 120 social studies teachers, among which 12 teachers were interviewed. The main findings can be summarized as follows: 1) Collegiality partially mediates the relationship between teachers' perceived organizational support and teacher efficacy; 2) the challenges of novice social studies teachers are not the same as those of other subject areas teachers and it takes the school administration, novice teachers and their colleagues altogether to overcome the hurdles. Based on the findings, suggestions are provided for educational administration authority, school leaders, novice social studies teachers and for future studies.

Keywords: *collegiality, novice teachers of social studies, perceived organizational support, teacher efficacy*

I -Wen Huang: Teacher, Kaohsiung Municipal Yangming Junior High School

*Chia-Wei Tang: Associated Professor, Center for Teacher Education, National Sun Yat-sen University (corresponding author: barrytang@mail.nsysu.edu.tw)

國中社會領域初任教師知覺組織支持、教師同僚共享氛圍和自我效能之關係

黃易文、湯家偉

壹、緒論

本研究針對國中社會領域初任教師在自我效能部分所面臨之困境，以及組織支持、教師同僚共享氛圍或其他因素對其困境緩解之可能進行探究。以下謹就為何本研究聚焦於國中社會領域初任教師，以及知覺組織支持與教師同僚共享氛圍兩者對其自我效能關係之探討進行說明，以明確本研究之問題意識。

一、國中社會領域初任教師面臨之困境

教師效能可說是衡量學校教育品質的關鍵指標，更是提升學生學習成效的關鍵因素（吳清山，2002）。然而，隨著十二年國民基本教育課程的改革與實施，教師面臨的挑戰已經越來越劇烈，也需要更多來源的支持來協助他們的專業成長與適應。在前述教育政策與大環境的變革下，提升教師針對變革與挑戰的因應能力與自我效能對於國中的「初任」教師來說，可能會是更加嚴峻的考驗。初任教師初入職場，對於學校文化及教學現場種種情形皆不熟悉，沒有充足經驗應付的情形之下，又因教學現場的初任教師多需兼任導師或行政等其他業務，並獨自面對學生、家長、教師同仁多方面的角色期待與壓力，教師自我效能感可能遭受打擊或影響。初任教師教學前 1—2 年的成敗深深影響其往後 30—40 年的教學生涯，是故初任教師的專業發展是教師專業發展的重要一環，而瞭解初任教師的教學困境和需求是初任教師教學輔導的第一步（張德銳，2003）。國外研究也指出，通常教師最需要支持與協助的時期是在他們新任的前幾年（Voss, Wagner, Klusmann, Trautwein, & Kunter, 2017）。換言之，當我們在思索如何協助教師時，有經驗之教師與初任教師是應該分開討論的，因為他們的需求可能不盡相同。國內外針對初任教師困境與援助之文獻頗豐

(林明地, 1998; 高安妮, 2011; 張德銳; 黃品瑄, 2015; 蕭子辰、黃芳銘, 2016; 蘇澤宸, 2010; Burke, Aubusson, Schuck, Buchanan, & Prescott, 2015; Fantilli & McDougall, 2009; Fenwick, 2011; Gallant & Riley, 2014; Spencer, Harrop, Thomas, & Cain, 2018)。惟國外教育制度、學校文化等與臺灣不同，其發現未必能類推適用；而國內目前初任教師之相關研究，多半著重在教學信念或是教學省思與教學效能之關係。在研究對象部分，以國中社會領域初任教師為研究對象之研究，僅有高安妮描述初任教師進行國中社會學習領域教學時所面臨的教學問題，並較偏重歷史科教學。而國中社會領域，學校任教社會領域教師數量少，跨年級任教情形普遍，對初任教師而言備課及出題壓力大，又常被學生或家長質疑為不重要的「副科」，教學或帶班上容易產生學生或家長的質疑（黃品瑄）。雖然這兩個研究指出了社會科教師可能面臨困境之獨特性，但這兩篇研究，並未進一步探討教師同儕及校方支持能如何有效提升國中社會領域初任教師自我效能。此外，研究者之一任職國中公民科教師，對國中社會科之現況與問題之掌握度較高，並有利國中社會科教師調查與訪談資料之蒐集，故希望以國中社會科初任教師為研究對象，探討其困境與因應策略，此為本研究動機之一。

二、學校組織支持以及教師同僚共享氛圍有助初任教師之自我效能感提升

Bandura (2012) 指出影響自我效能的 4 項訊息來源為熟練的經驗、情緒和身體的狀態、替代經驗的學習或楷模、社會說服。其中前兩項為個體自我的部分，但後面兩項則揭示了要提升個人自我效能時，其所屬社會群體——學校之重要性。思考如何給予國中社會領域初任教師相關協助時，過去文獻指出至少有兩個部分是學校內部的可能力量來源。Spencer 等人 (2018) 針對英格蘭中小學初任教師的調查研究發現，初任教師的適應與發展主要體現在幾個部分：自我的教學成長、與其他教師的合作互動以及融入學校群體；而學校教師能夠獲得的協助來源，則主要來自教師的同儕以及校方行政的資源投入。與其結果相呼應，林明地 (1998) 亦指出，教學是教師的工作核心，也是在學校生活中花費最多時間的工作，而教師間的同僚共享氛圍可以建立持續改善、相互信任及相互學習的專業態度，進而提昇教與學的品質。另一方面，除了教師同儕之間的支持，蕭子辰與黃芳銘 (2016) 及蘇澤宸 (2010) 的研究也指出，教師知覺學校組織支持程度愈好，則教師有愈佳的教學效能與表

現。換言之，為協助國中社會領域初任教師教學效能與自我效能感之維持或提升，來自校方及教師同儕的支持應有其正面之影響，是了解初任教師適應與發展的重要切入點，而其是否也同樣適用於國中社會領域教師？此為本研究動機之二。

綜上所述，本研究希望以國中社會領域初任教師為研究對象，探討其知覺組織支持及教師同僚共享氛圍對其自我效能的影響關係。此外，為進一步深入了解研究變項間之具體運作，並探討社會領域初任教師自我效能感相關之困境及需求，相對過去以所有教師為對象之研究發現，是否有其獨特之處，本研究亦針對初任社會領域教師進行半結構式訪談，輔以質性探討，期藉此提供協助國中社會領域初任教師解決工作困境並進而提升其教師自我效能之相關具體建議。根據上述，本研究具體研究問題為：

- （一）國中社會領域初任教師知覺組織支持、教師同僚共享氛圍與其自我效能之關係為何？
- （二）國中社會領域初任教師在自我效能部分所面臨之具體困境為何？學校組織支持與教師同僚共享氛圍是否能協助前述困境之緩解？除了兩個研究變項外是否還有其他有益初任教師自我效能感提升之重要因素？

貳、文獻探討

接續前述研究動機與問題，研究者就初任教師面臨之困境與因應策略，以及 3 個主要研究變項之定義、理論與相關研究進行綜合評述，以掌握研究問題的重要觀點、範圍，並據以提出本研究之重要假設。

一、初任教師面臨之困境與因應策略

初任教師面對新的工作與環境，在心理與生理上面臨較高的壓力與挑戰。國內外針對初任教師面臨之困境有相當多的探討，綜合整理相關研究（高安妮，2011；張德銳，2003；黃品瑄，2015；Burke et al., 2015；Fantilli & McDougall, 2009；Fenwick, 2011；Gallant & Riley, 2014）後能發現，初任教師的困境可大致分為以下幾類：(1)行政業務難負荷：事項繁多、額外事務工作龐雜；(2)人際關係難經營：包含家長的不信任與行政人員或同事給予之壓力等；(3)環境特色難掌握：初任教師較不

了解學校政策及工作程序等正式與非正式規範；(4)課程教學難準備：教學經驗能力不足，卻要承擔高能力、高經驗之工作；(5)學生狀況難顧及：難以顧及學生的個別差異、學生表現未達教師期望、難以診斷學生學習困難等；(6)個人身心難調適：工作繁重、責任重大，導致身體與心理不堪負荷等。綜合言之，國內外針對這部分的研究發現，主要集中在初任教師對於新環境（學校）、新關係（同事、學生與家長等）以及新工作（教學以及行政）等知覺與互動之陌生與困難，而這些困難主要是因為教師本身經驗尚淺、師資培育與教學現場落差等原因所致。

就解決初任教師困境之可能協助與因應策略來說，綜合文獻來看，對初任教師重要的因應與協助大致有以下幾類：學校行政端給予教學環境、資源的支援與自由、教師同儕的支持以及教學上之互助合作與成長（特別是來自有經驗的教師導師）、教學專業社群提供之專業成長、親師生關係（來自家長與學生的支持）等等（林明地，1998；黃品瑄，2015；蕭子辰、黃芳銘，2016；蘇澤宸，2010；Burke et al., 2015；Darling-Hammond, 2003；Fantilli & McDougall, 2009；Ford & Youngs, 2017；Johnson et al., 2014；Spencer et al., 2018；Zembytska, 2016）。然而，國內外的教育制度與學校環境差異極大，學科之間也存在著一定之差異，故前述之研究發現未必能完全適用於臺灣的國中社會科教師身上，例如，黃品瑄研究指出由於社會領域教師數量少，常常需要跨年級任教，卻往往被視為次要之副科，學生或家長也比較會對其教學質疑，這些對初任教師來說壓力極大。惟國內目前初任教師之相關研究，多半著重在教學信念或是教學省思與教學效能之關係。在研究對象部分，以國中社會領域初任教師為研究對象之研究，僅有高安妮（2011）描述初任教師進行國中社會學習領域教學時所面臨的教學問題，並較偏重歷史科教學；另外一篇研究也是偏向探討國中社會領域教師的教學成長歷程，但未針對他們如何針對所面臨困境以及可能之相應之道進行探究，故此議題應有其探究之重要性。

二、國中社會領域初任教師知覺組織支持、教師同僚共享氛圍與自我效能關係

「教師自我效能」概念的詮釋角度有數種。其相關理論較著名者有控制信念（locus of control）理論、Bandura（1977, 2012）的自我效能（self-efficacy）理論以及孫志麟（2003）的「三元模式」。其中，孫志麟認為教師自我效能必須以統整的方式進行探究，並提出教師自我效能「三元模式」即教師特質、行為、思考等 3 大領

域。其認為完整的教師自我效能定義應為「在學校內、外在情境交互影響下，教師以自身的特徵，從事教學時所產生的預期結果，其教學活動能符合教學的有效性，且對學生的認知、情意及行為產生作用，以達成教學目標」。由於孫志麟所提出之理論模式更貼近於本研究之對象（教師），故本研究採用其定義觀點進行後續之探究，以下進一步針對本研究其他變項以及理論架構進行文獻之探討與假設之推導。

（一）教師知覺組織支持與教師自我效能之關係

Eisenberger、Huntington、Hutchison 與 Sowa（1986）發現員工會期望組織善待自己，也期待組織願意支付公平的薪資、賦予工作有意義及趣味。換言之，Eisenberger 等人認為「知覺組織支持」（perceived organizational support）就是員工對組織所給予的情感支持形成一種整體性知覺，並藉以衡量組織重視員工貢獻及對關懷員工福祉的程度。依據 Riggle、Edmondson 與 Hansen（2009）的後設分析研究，知覺組織支持影響的工作結果變項項當多，包括角色內工作表現、同事間之互助、及提供改進組織運作之建議（Eisenberger, Fasolo, & Davis-LaMastro, 1990；Liu, 2009）等。就初任教師之相關研究來看，文獻亦指出學校行政端能否針對初任教師設計相關之輔導制度並提供相關專業成長資源，都是初任教師能否良好適應的重要因素（陳麗英，2017；蘇澤宸，2010；Darling-Hammond, 2003；De Neve, Devos, & Tuytens, 2015；Fantilli & McDougall, 2009；Harju & Niemi, 2018）。綜合上述相關研究結果可以發現知覺組織支持會影響很多面向，包括組織公民行為、組織承諾、組織信任與分享、工作滿意與工作績效等都呈現正相關，而這些變項其實都與教師的自我效能感息息相關。

（二）教師同僚共享氛圍與教師自我效能之關係

Ford 與 Youngs（2017）認為學校的孤立文化和教師的個人主義使得教師的行為趨於保守和封閉，而這也是阻礙教師專業發展的因素。進一步從學校的組織結構來看，Ford 與 Youngs 認為學校以班級為架構的組織方式會讓教師形成孤立，而這也會影響教師的專業交流，並阻礙教師專業發展。

針對前述的狀況與問題，Riveros、Newton 與 Burgess（2012）認為學校有必要建立教師同僚共享的氣氛。Riveros 等人定義教師同僚共享氛圍即教師在教學所有面向與同僚互動連結的程度，其與教師之間關係的品質，包括尊重、信任、批判改進規範、與正向關懷的關係有關。根據林明地（1998）、陳龍彬（2000）、Barth

(1990)、Ford 與 Youngs (2017)、Owen (2005)、Riveros 等人等相關研究，教師同僚共享氛圍大致可以歸納為 4 大面向，分別是「教學實務與活動」、「教學觀摩與互助」、「分享教學資源」、「教學合作」、「教學實務與活動」，意指教師同僚會共同的計畫、設計、研究和評估與教學相關的教材及資源，這種共同工作的方式是為了達到彼此教學工作的目的；「教學觀摩與互助」則強調教師同僚會在教學的實務工作上彼此的互相幫助以及專業上的相互學習；「分享教學資源」則謂教師同僚間能夠彼此交換教學所需的資源；「教學合作」則強調教師同僚對於學校的活動能共同合作，以達成任務。學校內的文化與氣氛深深影響教育的成效，它們可以助長，亦可以抵銷革新的努力 (Barth)，例如 Deal 與 Peterson (1994) 就曾指出，學校若呈現持續改善、高度表現與同僚專業互享規範等價值與信念，就有利於學校革新。在相關實證研究部分，Jarzabkowski (2003) 以北澳洲偏遠的 1 所國小為個案，探討教師之間的專業同僚共享氛圍，發現學校的教師在工作中不僅會相互協助，而且在情感上也會相互的支持鼓勵，學校教師間的專業同僚共享氛圍也提升了教師的工作信心、滿意度和對彼此的互相關心。部分研究亦指出，來自同儕的幫助，可能是初任教師認為最重要的專業成長或自我效能的催化劑 (Burke et al., 2015)。

(三) 教師同僚共享氛圍對於知覺組織支持與教師自我效能間之中介作用

Ford 與 Youngs (2017) 認為校長的領導作為對於教師間的專業同僚共享是一重要影響因素，並對於教師間的互享學習、改進教師教學行為、促進學校組織學習等能有所幫助。校長的領導對於教師的合作與學習能產生催化與鼓勵的作用，並在無形中影響了教師間專業同僚共享的組織氣候，亦即校長的領導對於教師同僚共享氛圍及教師自我效能有著一定的影響。從組織文化之角度論，Zoller、Normore 與 Harrison (2013) 認為組織的法規、道德、財務責任等常透過不同層級管理者傳達給員工，因此管理者常成為員工對組織知覺的代表人物，以及員工知覺組織對待好壞的指標。然 Stoll 與 Louis (2007) 認為專業成長，更大的一部分係直接來自學校內教師社群的形成，並透過社群的參與而提升其在教學面的精進。Ford 與 Youngs 以及 Harju 與 Niemi (2018) 的發現更指出，新進教師能否獲得教師同儕的有效協助，其實也有賴學校行政端作出整體性的輔導機制性的設置，例如具體規範其他教師應該如何協助新進教師，甚至直接分派輔導導師。換言之，校長對教師個人之自我效能

之影響，可能以透過學校組織支持去促進教師同仁之間的良好互動、溝通以及相互合作、學習，而教師個人則會因著教師同僚共享氛圍的提升而受益，協助解決其面臨之問題，並進而提升其自我效能。

參、研究設計與實施

一、研究架構

本研究旨在探討國中社會領域初任教師知覺組織支持、教師同僚共享氛圍對其自我效能之關係，依據前述文獻探討，本研究主要提出 3 項假設，其關係架構如下圖 1 所示：

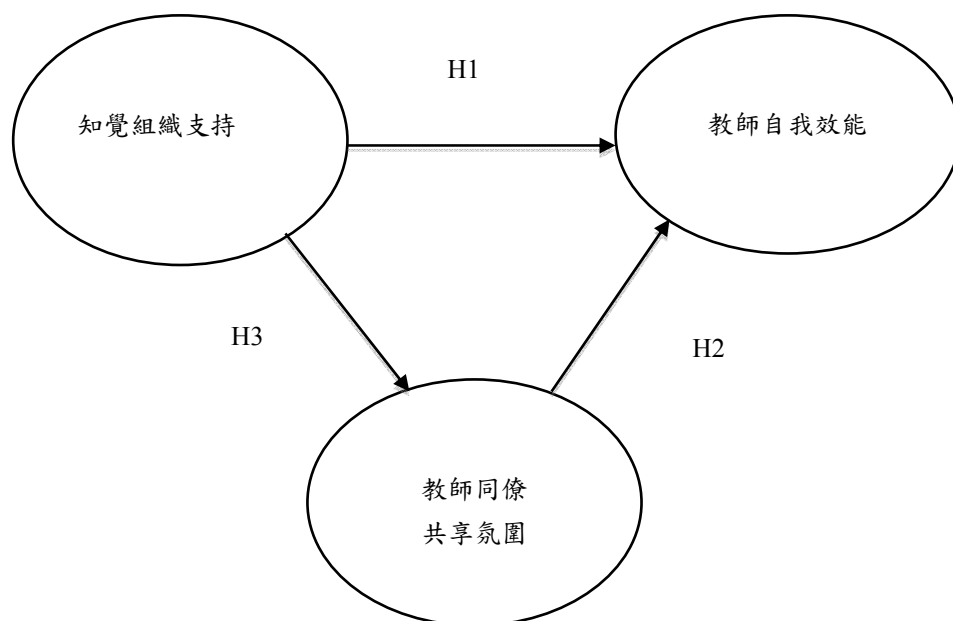


圖 1 研究架構圖

假設一：當國中社會領域初任教師知覺組織支持程度越高時，其教師自我效能也越高。

假設二：當國中社會領域初任教師知覺之教師同僚共享氛圍越高時，其教師自我效能也越高。

假設三：國中社會領域初任教師知覺組織支持會透過教師同僚共享氛圍之中介效果，進而影響教師自我效能。

二、研究對象

本研究以任教於公立國中之社會領域初任教師為研究對象。社會領域依據教育部之界定，國中階段總共分為 3 個學科：歷史、地理和公民（教育部，2018）。本研究將初任教師定義為：依據「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法」所培育之合格教師，受聘於公立國民中學學校編制內，且其教學年資在 3 年（含）以下的正式教師。在訪談過程中，也聚焦於教師分享其初任教職頭一兩年之面臨之困境以及後續如何克服與適應之經驗，以避免有的訪談者在成為正式教師前已有數年代課年資的狀況。

（一）問卷調查部分

本研究之母群體為任職未滿 3 年之正式社會領域國中教師，對照 103~105 年各縣市公立國中教師甄試簡章統計，任教於臺灣公立國中之社會領域初任教師數為 187 位（歷史 51 位，地理 58 位，公民 78 位）。研究者透過國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系教授與其已任職國中之畢業生推薦與聯繫之方式，與 187 位教師連繫，並透過網路與實體紙本並用進行問卷發放，最後合計回收 120 份有效問卷。參考 Hair、Hult、Ringle 與 Sarstedt（2017）的建議，由於本研究測量與結構模式中獨立變項最大數量為 6（教師自我效能），研究者會需要至少 75 個樣本數來達到 80% 的統計檢驗力（假設在 R^2 最小值為 .25、5% 的顯著水準的情況）。由於本研究有 120 個有效樣本，符合偏最小平方法的最低樣本數要求。

（二）半結構式訪談部分

在初步完成量化資料分析之後，研究者就回收調查問卷之 120 位臺灣公立國中之社會領域初任教師作隨機的抽選，依性別及任教科別各抽樣 2 位（歷史 38 位，地理 37 位，公民 45 位，各科 4 位；男女各半），共計 12 位進行半結構式訪談（詳細資

料請見表 6)，希望就不同性別以及科別之教師就量化資料結果作進一步的解釋以及補充，質性的訪談由於受限於研究者的時間等因素，無法進行普遍性的訪談，故雖然研究者就性別以及科別作訪談對象取樣之依據，其代表性可能仍尚有不足，其發現意在探討不同的可能性，而不在通則性、普效性之結論，這也是本研究質性部分之限制。

三、研究工具

本研究以問卷為主，訪談為輔進行研究，茲分述如下：

（一）調查問卷

本研究共計使用 3 份量表，問卷採用 Likert 五點尺度評量，由受測者自「非常同意」、「同意」、「普通」、「不同意」、「非常不同意」擇一勾選，並分別予以 1、2、3、4、5 的分數，分數愈高表示教師該題之符合程度愈高。信效度部分主要以量表之 Cronbach's α 、組合信度以及構念效度進行評估。Hair 等人（2017）認為 Cronbach's α 值大於.70 時，即表示該變數具有良好的信度。Fornell 與 Larcker（1981）建議潛在變項的組合信度（CR）值須達到.60 以上。在構念效度（construct validity）分析上，本研究以平均變異抽取量（AVE）測量模型是否具收斂效度，另依 Fornell 與 Larcker 及 Bagozzi 與 Yi（1988）建議，各構面的 AVE 值最好能超過.50，而各構面之 AVE 值平方根需大於構面間的相關係數，才具區別效度。最後，我們也報告 3 個潛在變項的異質－同質相關比以進一步確認其區別效度。以下分述 3 個量表之出處、內容以及信效度評估之結果。

1. 知覺組織支持量表

本問卷參考蘇澤宸（2010）所編製的「高雄市國中教師知覺組織支持調查問卷」，編制本研究問卷初稿。本問卷分成 3 個層面，各層面有 5 題，合計 15 題，分別是(1)「行政支持」：教師能感受到學校願意提供的物質性與政策性的協助；(2)「教學支持」：教師能感受到學校尊重教師的教學自主權，提供教學資源；(3)「主管支持」：教師能感受到學校主管關心與重視教師的付出，並且會協助教師解決問題。在量表的信效度部分，本研究以偏最小平方法（PLS）進行測量模式的檢定，其結果如表 1 所示，其分量表以及整體量表之 Cronbach's α 值皆大於.70、潛在變項的組合信度值皆達到.60 以上、各構面的平均變異抽取量值皆超過.50，所有題項皆予以保留，

該結果表示本研究之知覺組織支持量表具有良好的信效度。

表 1 知覺組織支持測量模型信效度分析結果

構面	<i>CR</i>	<i>AVE</i>	Cronbach's α
行政支持	.78	.55	.71
教學支持	.83	.51	.75
主管支持	.95	.75	.94
知覺組織支持整體	.94	.54	.93

$N=120$

2. 教師同僚共享氛圍量表

本問卷乃採用陳龍彬（2000）所編製的「教師同僚專業互享學習量表」，其包括四個面向，分別為：(1)「教學實務與活動」：教師談論與教學專業相關的事務是經常性和持續性的行為，並能透過這種交談的方式來改進教學與接受他人的回饋；(2)「教學觀摩與互助」：教師間會透過正式與非正式的方式進行教室教學的觀察，藉此能相互學習，增進相互間的專業成長；(3)「分享教學資源」：教師同僚間能夠彼此交換教學所需的教材、資訊與用具，藉此交換與分享教學所需的資源；(4)「教學合作」：教師教學方面與課程教材的計畫、評鑑與研究，教師均會一起工作，共同完成等。4 個面向各有 6 題，合計 24 個題項。在量表的信效度部分，本研究以偏最小平方方法檢定之結果摘要如表 2 所示，其分量表以及整體量表之 Cronbach's α 值皆大於 .70、潛在變項的組合信度值皆達到 .60 以上、各構面的平均變異抽取量值皆超過 .50，所有題項皆予以保留，該結果顯示本研究之教師同僚共享氛圍量表具有良好的信效度。

表 2 教師同僚共享氛圍測量模型信效度分析結果

構面	<i>CR</i>	<i>AVE</i>	Cronbach's α
教學實務與活動	.93	.67	.90
教學觀摩與互助	.92	.65	.89
分享教學資源	.93	.70	.91
教學合作	.94	.72	.92
教師同僚共享氛圍整體	.96	.53	.96

$N=120$

3. 教師自我效能量表

本問卷採用孫志麟（2003）所編製的「教師自我效能量表」，其中包括：(1)「環境轉化」：教師改變社會環境及學生家庭背景對教學不利影響等能力的信念；(2)「教學革新」：教師參與教學改進活動及從事教學變革等能力；(3)「班級經營」：處理班級常規及學生秩序等能力；(4)「親師溝通」：教師與學生家長互動、溝通教學理念等能力；(5)「教學執行」：教師對於運用教學方法、輔助媒體及設計新教材等能力；(6)「學習評量」：教師評量學生學習成就及解釋評量結果等能力等 6 個層面，各層面有 3 題，合計 18 題。在量表的信效度部分，本研究以偏最小平方法檢定之結果摘要如表 3 所示，其分量表以及整體量表之 Cronbach's α 值皆大於.70、潛在變項的組合信度值皆達到.60 以上、各構面的平均變異抽取量值皆超過.50，所有題項皆予以保留，該結果顯示本研究之教師自我效能量表具有良好的信效度。

表 3 教師自我效測量模型信效度分析結果

構面	<i>CR</i>	<i>AVE</i>	Cronbach's α
教學執行	.79	.57	.73
學習評量	.88	.71	.80
班級管理	.91	.77	.85
親師溝通	.88	.71	.80
教學革新	.89	.73	.81
環境轉化	.90	.76	.73
教師自我效能整體	.93	.65	.75

$N=120$

4. 潛在變項之區別效度：異質－同質相關比

Hair 等人（2017）認為異質－同質相關比（HTMT）是 PLS 中評估區別效度方法中較為新進，也較嚴格者，表 4 摘要了本研究 3 個潛在變項的 HTMT 值，由於表中的值皆小於.90 或.85，是以本研究變項之間應具達標準之區別效度（Henseler, Ringle, & Sarstedt, 2015）。

表 4 潛在變項之 HTMT 值

	同僚共享氛圍	知覺組織支持	教師自我效能
同僚共享氛圍	--		
知覺組織支持	.537	--	
教師自我效能	.411	.271	--

(二) 訪談大綱

本研究在透過量化研究確認變項關係是否顯著之後，為探究各變項的具體內涵（例如更細一步追問教師在學校組織支持具體感受到的支持方式與做法等），研究者進一步針對 12 位公立國中之社會領域初任教師進行訪談，我們亦希望透過質性資料補充除了研究變項外，還有什麼因素是有助教師克服工作困境。本研究之訪談大綱如下表 5，訪談過程主要是先問左列之問題，瞭解教師在每個自我效能面向面臨之問題後，再追問學校與同儕如何給予協助（如右欄），反覆這樣的程序直至完成所有自我效能面向之問題與因應管道之了解。

表 5 訪談大綱

自我效能面向（面臨之困境／問題為何？）		知覺組織支持、教師同僚共享氛圍或其他因應（提供援助）之管道
環境轉化	您認為現在的教育政策、整體社會／學校教育氛圍對您的教學有何影響？有遇到什麼困難嗎？	
教學革新	當面對教育政策上、理念上、或方法上的創新時，您覺得有能力勝任嗎？有遇到什麼困難嗎？	針對您（左邊）提及之問題或困境，學校行政或教師同儕間是否提供有效之支持與協助？例如？
班級經營	您認為您的班級經營能力是否充足？有遇到什麼困難嗎？	
親師溝通	您認為您的親師溝通能力是否充足？有遇到什麼困難嗎？	除了學校行政端與教師同儕外，您還會尋求什麼樣的管道去尋求問題的解決與幫助？
教學執行	您認為您學科內容知識及教學能力是否充足？有遇到什麼困難嗎？	
學習評量	您認為您對學習成效的評量能力是否充足？有遇到什麼困難嗎？	

四、資料處理與分析

本研究採質量混合研究，以下分別敘述量化資料及質性資料之處理方式：

（一）量化資料處理

本研究量化資料部分主要運用偏最小平方法進行路徑分析考驗本研究之主要假設關係路徑。選擇該方法之主要理由為，該方法相較於以共變數為基礎之結構方程模式，相對較不受到樣本大小之限制（Hair et al., 2017），且本研究之樣本數亦符合該方法之最小樣本數需求（如研究對象部分所述），最後本研究量化部分之主要目的，乃在了解過去文獻所指的重要影響因素，是否對國中社會領域教師也同樣適用，其解釋力為何，故選擇以 PLS-SEM 進行分析。基於前述取向之分析，本研究採取 Hair 等人建議之分析步驟以及模式評估之品質指標來衡量本研究模式之測量模式、整體模式之品質以及本研究中介假設之檢驗。就測量模式之信效度之評估，包含 *AVE*、*CR*、Cronbach's Alpha、HTMT（如前面研究工具部分說明，這邊不再贅述），確認 3 個潛在變項之測量品質。

其次，研究者檢驗結構模式之品質，首先，研究者就共線性問題做初步分析，若 VIF 大於 5.00 則共線性問題。接續對整體模式之「品質指標」（Quality Criteria）進行評估。其中，在「模式預測力檢定」部分，主要標準包含路徑係數的顯著性、 R^2 值大小（.75、.50 或 .25 的 R^2 值分別代表顯著的、中度、較小的解釋力）（Henseler, Ringle, & Sinkovics, 2009）、重疊性（.125、.25、.375 的 redundancy 值分別代表小、中、高程度）、評估效應量 f^2 （.02、.15 與 .35 的 f^2 值分別代表外因潛在變項的小、中、大效果）（Cohen, 1988）、以及 q^2 效應量（.02、.15 與 .35 的 q^2 值代表一外因構念對特定內因構念分別具有小、中、大的預測相關性）（Chin, 1998）。最後，本研究也針對模式「適配度指標」SRMR（其值 $\leq .08$ 則為合理之適配）（Hu & Bentler, 1999）進行報告。透過上述指標，確認本研究模式之預測力以及整體模式適配度之品質。

（二）質性資料處理

1. 資料代號

研究者每次訪談皆確認個案教師之知情同意後，才進行錄音。訪談結束後，研究者將錄音檔轉譯為逐字稿，其內容包含「訪談主題」、「對象」、「時間與地點」，且由左至右分為 3 個欄位：「資料編號欄位」、「訪談錄音內容逐字稿」以及「評註欄

位」。資料採用「日期」、「訪談紀錄」、「對象代號」的命名方式進行管理，訪談對象代號 H 為任教歷史，G 為任教地理，C 為任教公民；H1 代表男性教師，H2 代表女性教師。

表 6 質化資料編號表

代號	代號意涵
H1-1;H1-2	任教歷史之男性國中初任教師一號及二號
H2-1;H2-2	任教歷史之女性國中初任教師一號及二號
G1-1;G1-2	任教地理之男性國中初任教師一號及二號
G2-1;G2-2	任教地理之女性國中初任教師一號及二號
C1-1;C1-2	任教公民之男性國中初任教師一號及二號
C2-1;C2-2	任教公民之女性國中初任教師一號及二號
20170412，訪，H1-1	於 2017 年 4 月 12 日對任教歷史之男性國中初任教師一號進行之訪談資料。

2. 資料分析

研究者每次訪談皆確認個案教師之知情同意後，才進行錄音。訪談結束後，研究者將錄音檔轉譯為逐字稿。資料分析包含資料化約、資料呈現與結論 3 個程序。

- (1) 資料化約 (data reducing)：研究者將所收集的資料，根據一明確之概念架構加以簡化、摘要之過程，稱為資料化約。
- (2) 資料展現 (data displaying)：研究者將化約後的資料，透過系統性組織，賦予各種資料新的意義，並以適切的方式將之呈現。
- (3) 結論：研究者在分析的過程中，注意資料間的規律、因果與相關性，並加以推論與解釋，然而研究者在過程中的推論必須抱持開放且懷疑之態度，直到最後的結論呈現為止。

五、研究倫理

本研究涉及研究倫理之部分主要有二：問卷調查部分，受試者需針對研究者提供之問卷進行填答；訪談部分，則由研究者就訪談大綱，詢問受試者問題，並透過

錄音，攜回資料分析。在接觸受試者時，研究者提供知情同意書以及相關研究說明文件，讓參與者了解研究目的，研究資料之用途以及他們的權利。蒐集之研究資料均存放於研究者個人研究室，且僅由研究者接觸使用。本研究在呈現研究結果時，所有質性受訪者資料與身分均將予以保密，若有需要做個別呈現者，將採取匿名化處理。

肆、研究結果

一、調查資料之分析與結果

本研究採取 Hair 等人（2017）建議之分析步驟以及模式評估之品質指標來衡量本研究模式之品質。為瞭解模式與資料適配程度，是否讓內因潛在變項可被解釋變異最大化。首先，研究者就共線性問題做初步分析（VIF），接續對整體模式之「品質指標」（Quality Criteria）進行評估。其中，在「模式預測力檢定」部分，主要標準包含路徑係數的顯著性、 R^2 值大小、重疊性（redundancy）、評估效應量 f^2 、以及 q^2 效應量。最後，本研究也針對模式「適配度指標」SRMR 進行報告，以下就分析結果進行說明。

表 7 為本研究變項各構面之平均數、標準差以及相關係數摘要，從表中可知，各面向間知相關性除隸屬同變項者之間相關稍高外，均呈中低度相關。就共線性之診斷，知覺組織支持的容忍度為.751、變異數膨脹因素（VIF）為 1.34；教師同僚共享氛圍則分別為.74、1.33，故應無顯著之共線性問題。

表 7 各面向之間的相關係數矩陣、平均數與標準差

變數	M	S.D.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.行政支持	10.65	2.34	1												
2.教學支持	18.10	3.50	.73**	1											
3.主管支持	29.77	5.34	.72**	.73**	1										
4.教學實務活動	24.30	4.15	.33**	.43**	.40**	1									
5.教學觀摩互動	23.72	4.46	.27**	.40**	.36**	.83**	1								
6.分享教學資源	22.27	4.77	.35**	.49**	.48**	.72**	.68**	1							
7.教學合作	18.70	5.69	.22*	.35**	.46**	.54**	.59**	.76**	1						
8.教學執行	11.75	1.70	.19*	.32**	.23**	.35**	.28**	.36**	.33**	1					
9.學習評量	10.74	1.98	.01	.18*	.14	.14	.08	.19*	.31**	.59**	1				
10.班級經營	10.96	2.10	.00	.11	-.01	.13	.05	.20*	.22*	.51**	.65**	1			
11.親師溝通	10.75	2.24	.12	.27**	.12	.23*	.24**	.30**	.28**	.45**	.44**	.44**	1		
12.教學革新	10.74	2.07	.11	.24**	.29**	.19*	.14	.35**	.43**	.56**	.72**	.67**	.45**	1	
13.環境轉化	9.50	2.42	.24**	.16	.24**	.15	.14	.37**	.45**	.45**	.53**	.56**	.36**	.61**	1

N=120

* $p < .05$; ** $p < .01$

(一) 國中社會領域初任教師知覺組織支持、教師同僚共享氛圍與教師自我效能之關係分析

本研究之路徑係數檢定使用 SmartPLS 3.0 軟體中的 Bootstrap 法來檢定，將樣本反覆經過 5000 次抽樣後，計算出每條路徑係數 (β) 值及 t 值。本研究將模型之路徑係數、 t 值檢定和檢測結果彙整如表 8。其中，知覺組織支持對教師同僚共享氛圍會有正向的影響，亦即本研究假設 H2 獲得實證資料支持。H1 以及 H3，則併於下一部分之中介分析一起探討。

表 8 路徑分析結果

路徑	路徑係數 (β)	t 值檢定	p 值
知覺組織支持→教師自我效能	.10	.72	.37
教師同僚共享氛圍→教師自我效能	.35	3.56***	.00
知覺組織支持→教師同僚共享氛圍	.50	6.50***	.00

$N=120$

*** $p<.001$

接續，本研究就「模式預測力檢定」部分的進行報告。本研究將模型解釋能力及結構模式估計之結果彙整如圖 2，其中「教師同僚共享氛圍」之 R^2 為 .25，亦即「知覺組織支持」可以解釋「教師同僚共享氛圍」25%的變異量；同理，「知覺組織支持」與「教師同僚共享氛圍」可以解釋「教師自我效能」17%的變異量。此外，模式之重疊性 redundancy 經計算為 .119，亦屬於偏向稍低的結果，顯示可能還有其他更重要之因素未被納入研究模式中。

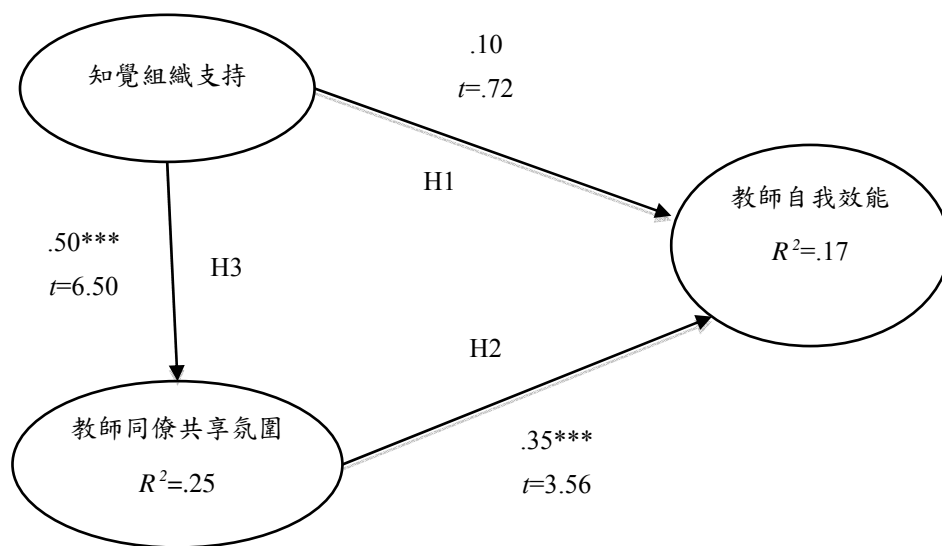


圖 2 結構模式驗證之結果

若進一步就兩個外因變項之 f^2 效應量來看，「教師同僚共享氛圍」 f^2 效應量為.013，「知覺組織支持」則為.009，表示前者對教師自我效能具中效果，而後者則為小效果，結果顯示兩者就模式預測均有其保留之重要性。 q^2 效應量部分也有類似的結果，經計算「教師同僚共享氛圍」 q^2 效應量為.715，「知覺組織支持」為.645，顯示兩個變項對「教師自我效能」具不錯之預測相關性，應保留於模式之中，但後者之效果（相對預測力重要性）相對較低。

最後，本研究模式之 SRMR 為.076，顯示該模式具備合理的適配度，且綜合前面之其他評估指標，本研究納入之預測變項應具預測之相關性，都應保留在研究模式中。本研究整體模式評估之結果摘要如表 9 所示，誠如 Bandura（2012）理論所言，教師自我效能感的確部分受到其所屬社會情境與重要團體互動的影響；但本研究 R^2 並不大也意味著可能還有其他影響國中社會領域教師效能感的重要因素未納入研究中，而這部分也是本研究質性部分之重點之一。

（二）中介效果分析

本研究假設之中介效果檢驗部分，由於拔靴法（Bootstrap）對變項或樣本分配或是統計的樣本分配並不作特定假設，另相較於 Sobel 檢驗，也具較高的統計檢定力（Hair et al., 2017），故本研究採用 Hair 等人建議之步驟進行檢驗。由表 9 可以得知，在置入教師同僚共享氛圍（中介變數）前，知覺組織支持對教師自我效能的關係路徑係數為 $\beta=.23$ ， $t\text{-value}=2.6$ ($p<.001$)，其路徑係數達顯著；而在置入教師同僚共享氛圍當中介變數後，知覺組織支持對教師自我效能的關係路徑係數變為 $\beta=.10$ ， $t\text{-value}=.72$ ($p>.05$)，變為不顯著；但中介效果兩條路徑皆達顯著：知覺組織支持對教師同僚共享氛圍（中介變數）的關係路徑係數為 $\beta=.50$ ， $t\text{-value}=6.50$ ($p<.001$)、教師同僚共享氛圍（中介變數）對教師自我效能的關係路徑係數為 $\beta=.35$ ， $t\text{-value}=3.56$ ($p<.001$)，亦即中介效果成立。最後，依據解釋變異量比例（VAF）指標，本研究間接效果與總效果之比值為.175/.255=.69，亦即 VAF 介於 20% 和 80% 之間，故本研究判定教師同僚共享氛圍在知覺組織支持與教師自我效能間具部分中介之效果。換言之，知覺學校組織支持係部分透過先提升教師同僚共享氛圍，再進而間接地對教師自我效能感發揮影響力。這部分和 Zoller 等人（2013）描述的組織層級性（教師歸屬於教師社群，社群再鑲嵌於學校組織），以及 Stoll 與 Louis（2007）、Ford 與 Youngs（2017）以及 Harju 與 Niemi（2018）的發現是彼此呼應的，亦即初任

教師感受更直接（也更為直接受用）的是來自教師同儕的協助，也提醒著學校行政團隊若要提升教師專業成長，也需仰賴學校內部學校內教師社群的形成，並透過社群的參與而提升其在教學面的精進，單靠學校層級去提供初任教師協助或資源可能會較鞭長莫及或較無法貼合各別教師之需求。

表 9 知覺組織支持→教師自我效能之影響之中介效果分析表

路徑	路徑係數 (β)	t 值檢定
知覺組織支持→教師自我效能 (模型中未放入教師同僚共享氛圍)	.23	2.6***
知覺組織支持→教師自我效能 (模型中放入教師同僚共享氛圍)	.10	.72

$N=120$

*** $p<.001$

二、質性資料研究結果

本研究依據過去研究所提出之理論架構初步獲得調查資料支持，但也顯示可能還有其他重要因素未被納入模式。為了更深入與具體瞭解國中社會領域初任教師知覺組織支持、教師同僚共享氛圍對於教師自我效能的具體影響機制為何，以及是否還有其他重要的影響因素是過去研究發現較未觸及的，研究者就調查初任教師樣本中，抽取 12 位初任教師進行半結構式訪談，其基本資料如表 10 所示。

表 10 半結構式訪談對象基本資料表

代號	科別	性別	年齡	年資	超鐘點
H1-1	歷史	男	30	3	3 節
H1-2	歷史	男	36	3	2 節
H2-1	歷史	女	28	2	0 節
H2-2	歷史	女	28	3	4 節
G1-1	地理	男	29	1	4 節以上
G1-2	地理	男	28	3	2 節
G2-1	地理	女	29	2	4 節以上
G2-2	地理	女	28	3	4 節以上
C1-1	公民	男	27	3	1 節
C1-2	公民	男	32	3	2 節
C2-1	公民	女	26	2	2 節
C2-2	公民	女	26	1	4 節

依據研究問題，研究者將訪談資料進行編碼並對照文獻，依照 2 個程序完成資料之分析。第一部分為「國中社會領域初任教師的困境」，探究國中社會領域初任教師初入職場接觸到的考驗；第二部分為「因應之道」，呼應本研究量化部分，進一步具體探討同仁及校方的支持對於初任教師困境有何助益與影響並將質性訪談結果與以統整，將國中社會領域初任教師困境與相對之可能因應之道加以圖表化統整呈現。以下分別詳述之。

（一）國中社會領域初任教師困境

本研究發現，國中社會領域初任教師實際遭遇的困境，可分為「潛在困境」與「實質困境」：所謂「潛在困境」係指教師可隱約感覺影響因素所帶來的不便利性，但無法說明其教學是否因此面臨困境者；「實質困境」則指教師能實際說明對其教學影響的困境，茲分述其具體內涵如下：

1. 潛在困境

（1）教室自主文化盛行與教師的孤立

在訪談的 12 位初任教師中，有超過半數曾感受到教師之間的教室自主文化可能會對教師教學工作的交流造成影響。H2-2 教師曾提到：

「有時候有些問題不太敢去找同事討論，怕他們會覺得『怎麼連這個都不懂』。」(20170409，訪，H2-2)

此部分呼應黃品瑄（2015）的研究，其認為「專業的孤立」是初任教師的教學困境之一，對初任教師來說，此種工作物理環境與社會環境之孤立，可能導致其情緒上的孤獨感，遇到教學專業的問題時，可能就不敢向其他前輩主動發問。類似的發現也見於國外的研究，如 Spencer 等人（2018）與 Zembytska（2016）指出，初任教師進入新的環境，會需要新群體提供教師融入的情境與機會，特別是社會性的支持。但這部分可能會因為社會科而更嚴重，因為部分學校某些科目（公民、歷史）可能教師只有 1~2 位，造成其孤立感的可能性更高。

(2) 政策與環境之變革

黃品瑄（2015）曾提及，初任教師對於學校的環境特色難以掌握，尚不了解學校的正式／非正式規範。相反地，本研究發現初任教師其實對政策與環境之變革其實是相當重視，也提出了憂心與問題，並質疑學校行政端所能提供之協助：

A. 超額問題

因少子化衝擊造成的教師超額議題對近年的學校教育發展造成很大的影響，本研究受訪者提到因教師超額問題，學校行政需控管員額避免超額，導致某些科目的教師需超鐘點，增加授課壓力。G2-1、G2-2 教師曾提到：

「我們地理科不敢開缺也沒有代理可以給我們了，所以我們科大家就只好超鐘點了。」(201704011，訪，G2-1)

「我是我們科最資淺的，如果超額一定是超到我啊，雖然很累但也只好乖乖超鐘點。」(201704007，訪，G2-2)

B. 108 課綱彈性時數

受訪者 G1-1 提到 108 課綱的實施會影響學校彈性課程的重新分配，社會領域科目節數已嚴重不足，若將來 108 課綱實施，社會領域科目的彈性課程若減少，進度壓力及教師超額壓力將更大。

前述困境是過往相關文獻較未提及的，這些很大程度跟台灣近年的教師超額以及新課綱推動有關。但就初任教師之知覺，目前學校行政單位似乎還難以具體作出改善及幫助，甚至這些可能不是單靠學校行政端可以解決。換言之，這些議題亟待政策制定者思考與及早因應。

2. 實質困境

(1) 教學時數不足

12 位教師在訪談當中，若談起教學時數不足的問題，總是表達其無可奈何的無力感。C2-1 老師相當清楚的說明了教學時數何以不足：

「其實我們想要補充或者是想要說的東西非常多，特別是當今天社會上發生的時事可能是敘利亞內戰、可能是 ISIS、或者是有趣的時事……但時間真的非常來不及。」(20170408，訪，C2-1)

這是社會科普遍存在的問題，但因涉及課程綱要規劃的政策層面，難從學校行政或是教師角度加以解決。該議題值得政策制定者深入思考，而其影響也與下面討論的考試領導教學互有交乘的作用。

(2) 考試領導教學

C2-2 教師提及：「說實話很多同學他作答的時候寫的是一套，但他其實是心裡的想法或是他實際的作為又是另一套。比如說大家都知道不能霸凌別人啊……但是我覺得這個講大家都會講……有沒有實際去做到，他其實又是另一個層次。」(20170408，訪，C2-2)

是以，情意層面的教學或是課外的知識，學生也較容易忽略或覺得不重要。這部分反映國內長久以來「學生徒有知識與價值，卻不一定導致實際行動」的困境，亦是多數國中社會領域初任教師了解卻難以解決的困境（高安妮，2011）。

(3) 備課及出題負擔重

受訪的 12 位教師中僅有兩位教師不需跨年級任教。因社會科無論年級，單週授課時數都只有 1 節或 2 節，故社會領域教師通常任教班級數非常多且常跨 2 至 3 個年級。H1-2 教師提及：

「全校只有我 1 個歷史老師，第 1 年教書的時候同時要準備 3 個年級的課程那時覺得壓力超大。」(20170409，訪，H1-2)

此外，受訪的 12 位教師中有 3 位任教於中小型規模學校，其表示每次段考都要出題感到有壓力。因校內同科老師少（甚至沒有其他同科老師），無人分擔出題工作份量或合作。至此，這 3 項困境都是國外研究較未見的，也是相較於其他科目，社會科教師比較會面臨到問題。

(4) 兼任職務的困難

受訪的 12 位教師中有兩位擔任行政工作，皆提及初任教師擔任行政工作的難處，例如資深教師前輩的施壓以及備課與行政工作間拉扯的巨大壓力等。H1-2 教師提及初任教師擔任行政工作的難處：「我進學校開教評會（教師評審委員會）的時候，他們（教評會委員）就直接問我能不能當組長，我怎麼好意思拒絕。」(20170409，訪，H1-2)。另一方面，訪談者中有 8 位擔任導師職務，他們多有較高的班級經營壓力，如親師生溝通的問題。此部分呼應黃品瑄（2015）的觀察，初任教師常被賦予較難的工作任務，資深教師往往會運用自己的年資優勢，選擇較輕鬆之工作，將較難教的學生、較大的班級、較重的工作責任交給初任教師。

(5) 角色間衝突

本研究的 12 位受訪者中，有 7 位提及關於教師生活中角色衝突的問題，初任教師除了在教育現場扮演教育者的角色之外，同時還得兼顧步入社會的問題（諸如存錢，結婚成家等等）。例如 G2-2 受訪中提及：「我之前當輔導組長的時候，我老公都說兒子都要沒有媽媽了。」(20170407，訪，G2-2)。此時，若初任教師的配偶非教育從業人員，通常無法瞭解其為何須於學校職場投入如此龐大之時間與心力，因此產生相處上的衝突，或是造成初任教師對家庭的罪惡感。這部分之發現大抵呼應過去相關之研究（Burke et al., 2013; Fantilli & McDougall, 2009; Fenwick, 2011; Voss et al., 2017）。

綜合上述分析，教師在自我效能部分所面臨之困境與挑戰可分為潛在與實質兩個部分，並可歸納為 7 大類目，其從屬關係如下圖 3 所示。

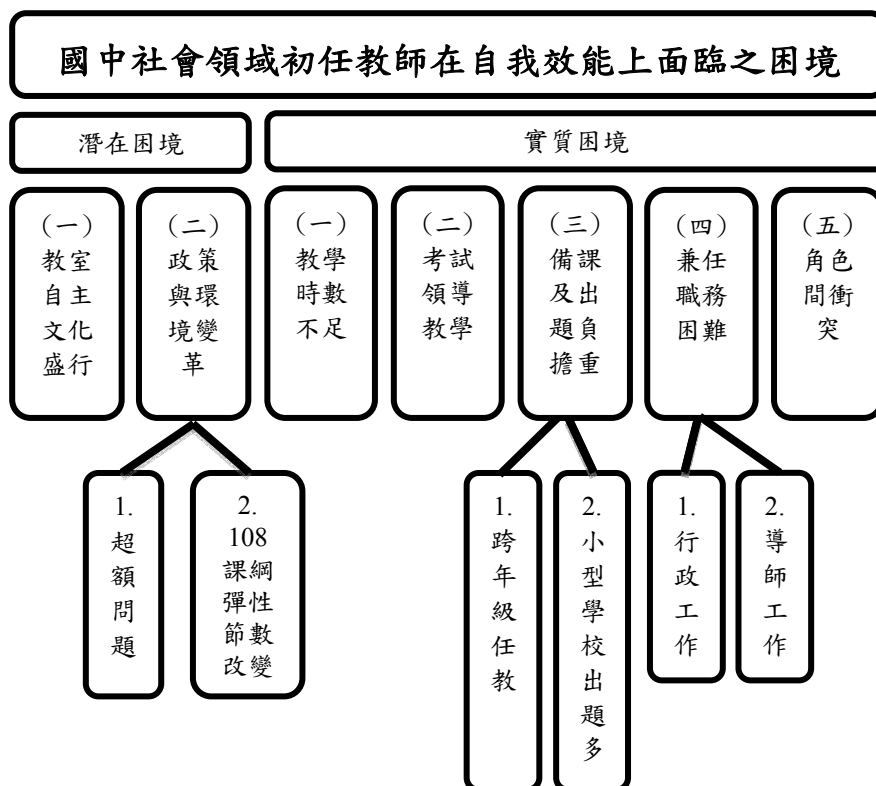


圖 3 國中社會領域初任教師知覺之困境

(二) 因應之道

經本研究訪談整理後發現，國中社會領域初任教師遭遇困境時，他們知覺到「學校行政支持」、「同仁的關懷與協助」與「外部資源」為主要的 3 大助力，研究者整理其架構如下圖 4 所示，並分述如後。

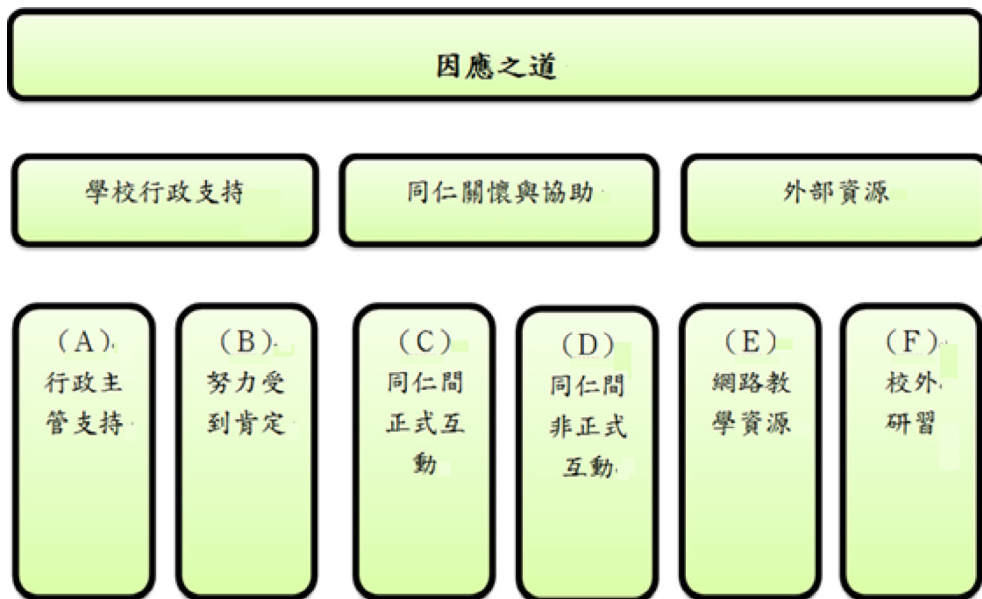


圖 4 國中社會領域初任教師知覺之困境因應之道

1. 學校行政支持

受訪教師認為學校若願意提供物質性與政策性的協助並協助教師解決問題等，這些都是能夠有效增益教師自我效能感與信心的來源，這部分呼應蘇澤宸（2010）的說法。唯一比較不同的是，訪談教師指出，這是一種整體性的感覺，他們感受到的比較不是校長或學校行政對個別教師的支持，而是學校行政與校長和教師團隊兩者之間的互相支持與信任，這一點呼應本研究量化部分的發現，學校組織支持並非直接對個別教師自我效能產生影響，而是透過對教師同儕共享氛圍的提升，進而增益教師的自我效能。

2. 同仁的關懷與協助

歸納訪談者看法，教師間的關懷與協助又可分學校正式活動中的「正式互動」與教師間私下的「非正式互動」，而後者是提供教師歸屬感以及心理支持的主要來源。此呼應 Bandura（2012）所指的社會說服，亦即經由重要他人透過言語符號的鼓勵與說服，使個體相信自己的能力與表現的說法。陳龍彬（2000）的研究亦提出教

師同僚共享氛圍，與教師之間關係的品質、正向關懷的關係有關，對於教師間的合作學習與發展是相當關鍵的，且來自資深教師或教師導師的關心與幫忙是本研究社會科初任教師特別珍惜與需要的部分（Zembytska, 2016）。然研究者發現，「非正式互動」過去文獻較未有提及，社會科初任教師其實很需要的是同儕的關心與體諒，讓他們感覺到他們是被團體接受、支持的，這部分是本研究相對過去文獻一個比較不同的面向，值得關注。

3. 外部資源

大多數的訪談者表示會從網路上找尋教學資源或搜集資料。初任教師工作忙碌，因此上網找資料是最方便且快速的管道，且不受時空限制，也比較不會有徵詢意見對象為同校教師時的隱私或敏感話題等疑慮，這部分發現與 Kelly、Reushle、Chakrabarty 與 Kinnane（2014）之發現相呼應。此外，每位受訪教師皆認為參與校外研習對提升教學專業及自我效能是有幫助的，特別是近幾年教育革新頻繁，選擇適當的研習，可以幫助快速了解相關政策作法新知。而跟過去研究比較不同的發現是，一個學校內的社會科老師人數較少，有時候其實根本沒有太多可以徵詢的對象，社會科教師可以透過這個管道與其他學校教師交流，擴展其所屬學校的同儕人數以及視野侷限性，從其他學校的教師學習到不同的觀點。

伍、結論與建議

依據分析結果，本研究之假設均獲得支持，並透過質性之訪談獲得更具體、完整之補充資訊。整體而言，本研究發現國中社會領域教師在自我效能知覺之困境部分以及相關之因應策略，雖然部分與過去研究發現有相似之處，但仍有其值得探討與重視之差異。以下歸納本研究之主要發現，並據以提出相關實務或未來研究之建議。

一、結論

（一）國中社會領域初任教師知覺組織支持及教師同僚共享氛圍對於教師自我效能有正向影響

本研究發現不管是來自學校行政端的支持或是教師同儕的援助，都是提升初任教師自我效能的重要途徑。其中，國中社會領域初任教師知覺之同僚共享氛圍對其知覺組織支持與教師自我效能之關係具部分中介效果。換言之，針對國中社會領域初任教師提供之組織支持，並非完全直接對教師整體的自我效能產生作用，其影響部分仍須透過先提升學校內部教師同僚共享氛圍後，再進一步影響到在教師群體中的教師個體自我效能。其中，組織支持對教師同僚共享氛圍之相關程度頗高，學校行政端應重視其對教師專業社群組織與互動之角色與功用。

（二）國中社會領域初任教師面臨之困境及其因應之道與其他主科之教師不盡相同

本研究量化部分發現，相較於過去以所有科目老師為對象之類似研究，組織支持及教師同僚共享氛圍雖然對國中社會領域初任教師仍有幫助，但其影響力卻不若先前研究那樣的突顯，此結果除了與社會科領域教師數量本來就比較少有關，可能與教師面臨困境之不同有關係。透過質性訪談，本研究歸納國中社會領域初任教師實際遭遇的困境，可分為「潛在困境」與「實質困境」，並進一步對照因應策略整理如表 11。其中，相較於量化部分，質性資料指出外部資源對提升初任教師自我效能的效果，以及超額與因應新課綱的教學時數調整壓力等，也會是學校行政端在思考如何協助社會領域初任教師適應可以去思考的面向。相較於過去研究，「潛在困境」中的「政策與環境之變革」以及「實質困境」中的「初任教師跨年級任教或在小校教學所面臨的備課及出題負擔」是過去研究比較少觸及到的面向，卻可能是現實中社會領域初任教師相較於其他主科教師，感受更為深切的問題，值得學校以及教育主管機關進一步去關注與因應。

表 11 國中社會領域初任教師的困境及相對的可能因應之道

國中社會領域初任教師的困境		可能的因應策略	
潛在困境	(一)教室自主盛行	(D)同仁間非正式互動	促進教師同儕關係，降低公事隔閡
	1. 超額問題	(A)行政主管支持	安排合理員額編制並適當安排彈性課程時數給社會領域，而非升學考量偏重主科
	(二)行政單位中立	2. 108 課綱彈性節數改變	
	(一)教學時數不足	(A)行政主管支持	
	(二)考試領導教學	(A)行政主管支持	營造五育並重學習環境，勿一味追求升學績效
實質困境		(E)網路教學資源	援引課外多元資源，引發學生學習動機
		(C)同仁間正式互動	透過學科領域正式交流活動，分享教學資源與經驗
	1. 跨年級任教	(E)網路教學資源	透過「網路教學資源」及「校外研習」增加教學實力
	(三) 備課及出題負擔重	(F)校外研習	降低備課壓力
		(C)同仁間正式互動	透過學科領域正式交流活動，分享出題資源與經驗
	2. 小型學校出題多	(E)網路教學資源	強化教學實力與交流資訊資源
		(F)校外研習	
	1. 行政工作	(A)行政主管支持	提供教師擔任導師及行政職務之人力物力資源與協助／避免在初期給予新進教師行政或導師工作
	(四) 兼任職務的困難	(B)努力受到肯定	對教師之付出給予實質及精深面之肯定
		(A)行政主管支持	提供教師擔任導師及行政職務之人力物力資源與協助
	2. 導師工作	(B)努力受到肯定	對教師之付出給予實質及精深面之肯定
	(五)角色衝突	(D)同仁間非正式互動	教師同仁間互相經驗分享及情感上的支持

因應之道與過去研究不同之處如在「同仁的關懷與協助」部分，過往文獻及量化資料多關注教師間正式互動的作用，但本研究訪談者認為教師間私下的非正式互動，如教師運動社團、週末出遊……等，其實是促進教師間關係建立與自我效能感的很重要（對部分教師來說甚至比正式互動重要）來源；「其他資源」的部分，訪談教師提及網路教學資源及校外研習可以豐富教學知識、提升教學格局，對教師自我效能具正向影響並能幫助解決教學困擾，這是本研究量化研究架構外的部分，但在現今資訊科技越趨普及的社會中，卻是國中社會領域初任教師不受時空因素限制，尋求多元支持與資源的重要管道，這對於教師數相對偏少的社會科教師來說，更是一個重要的選項。

二、建議

（一）對國中社會領域初任教師的建議

除了來自學校組織以及同儕之協助，本研究在訪談過程中發現國中社會領域初任教師相當依賴網路作為教學準備的資訊管道，無論是課程、教學方法、學科內容知識，教師都能從網路上找到解答。現今的確已有教學相關的網路社群，可供教師討論教學方法、教學內容與分享教學資源；也有部分教師熱心舉辦演講或研習活動，提供教師專業發展之機會與選擇。建議初任教師應主動蒐集、利用各類網路資源、積極參與校內外、官方或非官方各式專業成長活動，教師間的交流與切磋，既能改善教師的專業孤立感，更能在提升教學能力尚有一加一大於二的效果，可謂一舉數得。

（二）對學校行政單位的建議

1. 透過學校行政之力量營造良好教師同僚共享氛圍與文化

本研究發現教師同僚共享氛圍會部分中介知覺組織支持。是以，若學校組織支持能針對教師同儕之間的「教學專業相關的事務之交流對談」、「正式與非正式的教學觀摩與互助」、「教學教材、資訊與用具等資源之分享」、「合作進行教學與課程的計畫、評鑑與研究」等面向去給予學校政策面以及行政資源的導入，則能有助形塑學校教師全體之間的同僚共享氛圍，並進而增益個別教師的自我效能感。舉例來說，在教師正式互動部分，校方可透過確實落實領域會議的運作，運用領域時間共同備課或進行專業研習，加強同仁之間互相交流分享教學資源的管道，打破教室自

主封閉的教師同仁文化。在教師非正式互動部分，校方可考慮協助舉辦多元的教師聯誼活動，或支持教師社團，增進教師同仁間的情感，不僅可提升教師感受到的組織支持感，並也得以促進教師同儕之間的感情連結，這些都有助於營造良好教師同僚共享氛圍與文化。

2. 理解國中社會領域初任教師之困境，並提供相應的組織支持或引入外部資源

社會領域初任教師初入職場，對於教材內容尚未熟悉，且常需兼任導師或行政，面對繁重的職務及課務的壓力。本研究發現良好的校方支持對於國中社會領域初任教師的自我效能有明顯的助益：

(1) 避免給予初任教師額外之行政工作負擔

初任教師初入職場面對現實震撼，特別是社會科領域初任教師通常授課年級廣，備課負擔可能更高。建議避免給予初任教師行政工作，甚至在頭幾年能夠讓初任社會領域教師專心擔任科任教師，讓他們能夠免於繁瑣之行政、導師工作。

(2) 提供適當的教學人力與資源與支持

本研究發現若校方能提供充足的校內外教學資源或成長管道，合理規劃教師員額及分配彈性課程，重視社會領域教師之權益，提供通暢的溝通管道協助解決初任教師遭遇的帶班或投訴等問題，學校行政將成為教師們有力的後盾支援。另教育常被視為只求付出不求回報的事業，但若學校行政單位能給予努力付出的教師肯定或支持，亦有助大幅增加初任教師在教學上的信心與動機。

（三）對教育主管機關之建議

本研究 12 位教師在訪談過程中，均談及教學時數不足，教學常常在趕課中結束，並表達無可奈何的無力感。但因該問題涉及課程綱要規劃的政策層面，難單從學校行政端或教師同儕角度可予以解決。108 課綱刻正如火如荼改革，就未來學校需要增加選修課程的趨勢下，非主科的授課時數空間可能會受到更多的壓縮。建議這部分值得教育主管機關在後續社會領域課程內容是否精簡以及教學時數如何調整等議題予以審慎考量，並做出相對應之作法修正。

（四）對後續研究的建議

由於國內針對國中社會領域初任教師的相關研究較少，故本研究對象鎖定國中任教歷史、地理及公民的初任教師，未來在研究樣本的選取可擴大至其他科別的初任教師或是一般教師。另本研究發現超鐘點、教師超額以及未來 108 課綱的授課內

容與時數規定等，都是初任教師感覺到的嚴重問題，但這些問題可能已超乎學校行政與教師同儕能處理的範圍，建議後續研究能就整體政策面去做進一步的探討，並做出更具體之相關建議。此外，Bandura（2012）認為自我效能感知提升有 4 大基礎，建議未來研究也能就其他面向進行研究。最後，本研究透過質性訪談了解社會科教師有其他提升自我效能之可能因素與管道，未來研究可再透過量化之取向來驗證這部分之發現。

誌 謝

本研究感謝審查委員與編輯委員會之意見，以及貴刊編輯之協助，得以讓本文在修改過程中進行順利，並讓內容更臻完善。

參考文獻

- 吳清山（2002）。**學校效能研究**。台北：五南。
- [Wu, C. -S. (2002). *Study of school effectiveness*. Taipei: Wunang.]
- 林明地（1998）。從同僚專業互享氣氛的建立談教師會功能的發揮。**教師天地**，94，17-22。
- [Lin, M. -D. (1998). Talking about the function of teachers' association from the establishment of the teacher's collegiality. *New Horizon Bimonthly for Teachers in Taipei*, 94, 17-22.]
- 高安妮（2011）。**國中社會學習領域初任教師教學適應之敘說研究**（未出版碩士論文）。國立東華大學課程設計與潛能開發學系，花蓮。
- [Kao, A. -N. (2011). *The narrative studies of the instructional adaptation for the beginning teacher in the social studies in junior high school* (Unpublished master's thesis). National Dong Hwa University, Hualien.]
- 孫志麟（2003）。教師自我效能的概念與評量。**教育心理學報**，34（2），139-156。
- [Sun, C. -L. (2003). Teacher efficacy: Its concept and measurement. *Bulletin of Educational Psychology*, 34(2), 139-156.]
- 教育部（2018）。**十二年國民基本教育課程綱要**。取自 <https://is.gd/FKAXE3>

- [Ministry of Education (2018). *Curriculum guideline for 12-year compulsory education*. Retrieved from Ministry of Education Web site: <https://is.gd/FKAXE3>]
- 張德銳（2003）。中小學初任教師的教學困境與專業發展策略。《教育資料集刊》，28，129-144。
- [Chang, D. -R. (2003). Teaching problems and professional development strategies of novice primary and junior teachers. *Bulletin of Educational Resources and Research*, 28, 129-144.]
- 陳龍彬（2000）。臺灣中區國小校長轉型領導、互易領導與教師同僚專業互享學習之研究（未出版碩士論文）。國立中正大學教育研究所，嘉義。
- [Chen, L. -P. (2000). *Research on the relationship among principal transformational leadership, transactional leadership and teachers' collegiality of elementary schools in the middle areas of Taiwan* (Unpublished master's thesis). National Chung Cheng University, Chiayi.]
- 陳麗英（2017）。知覺組織支持、組織承諾與教師的工作表現：「家庭對工作衝突」的調節效果。《學校行政》，107，83-104。
- [Chen, L. -Y. (2017). Perceived organizational support, affective organizational commitment and teachers' job performance: the moderating effect of family-to-work conflict. *School Administration*, 107, 83-104.]
- 黃品瑄（2015）。國中公民科初任教師學科教學知識發展之研究（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學課程與教學研究所，台北。
- [Huang, P. -H. (2015). *The PCK development of junior high school beginning teacher in civic education* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei.]
- 蕭子辰、黃芳銘（2016）。組織支持、心理資本和健康影響國中教師工作倦怠之研究。《嘉大體育健康休閒期刊》，15（1），121-135。
- [Shao, Z. -C., & Hwang, F. -M. (2016). The influences of organization support, psychological capital and health on job burnout of junior high school teachers. *NCYU Physical Education, Health & Recreation Journal*, 15(1), 121-135.]
- 蘇澤宸（2010）。高雄市國中教師知覺組織支持、專業承諾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育學系，高雄。

- [Su, T. -C. (2010). *A research on the relationship among the perceived organizational support, professional commitment and teaching effectiveness of the teachers in the junior high school in Kaohsiung City* (Unpublished master's thesis). National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.]
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academic of Marketing Science*, 16(1), 74-94.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. San Francisco, LA: Jossey-Bass Publishers.
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P., & Louviere, J. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 112-129.
- Burke, P. F., Aubusson, P. J., Schuck, S. R., Buchanan, J. D., & Prescott, A. E. (2015). How do early career teachers value different types of support? A scale-adjusted latent class choice model. *Teaching and Teacher Education*, 47, 241-253.
- Burke, P. F., Schuck, S. R., Aubusson, P. J., Buchanan, J. D., Louviere, J. J., & Prescott, A. E. (2013). Why do early career teachers choose to remain in the profession? The use of best-worst scaling to quantify key factors. *International Journal of Educational Research*, 62, 259-268.
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. In G. A. Marcoulides (Ed.), *Modern methods for business research* (pp. 295-336). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational leadership*, 60(8), 6-13.
- De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 47, 30-41.

- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1994). *The leadership paradox: Balancing logic and artistry in schools*. San Francisco, LA: Jossey-Bass Publishers.
- Eisenberger, R., Fasolo, P., & Davis-LaMastro, V. (1990). Perceived organizational support and employee diligence, commitment, and innovation. *Journal of Applied Psychology*, 75(1), 51-59.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500-507.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25 (6), 814-825.
- Fenwick, A. (2011). The first three years: Experiences of early career teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17 (3), 325-343.
- Ford, T. G., & Youngs, P. A. (2017). Creating organizational structures to facilitate collegial interaction among teachers: Evidence from a high-performing urban Midwestern US district. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 424-440.
- Fornell, C. R., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Gallant, A., & Riley, P. (2014). Early career teacher attrition: New thoughts on an intractable problem. *Teacher Development*, 18 (4), 562-580.
- Hair, J., Hult, T., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Harju, V., & Niemi, H. (2018). Teachers' changing work and support needs from the perspectives of school leaders and newly qualified teachers in the Finnish context. *European Journal of Teacher Education*, 41(5), 670-687.
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135.
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sinkovics, R. R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international marketing. In S. Zou (Ed.), *Advances in International Marketing* (pp. 277-319). Bradford, UK: Emerald Group Publishing Ltd.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.

- Jarzabkowski, P. (2003). Strategic practices: An activity theory perspective on continuity and change. *Journal of Management Studies*, 40(1), 23-55.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 530-546.
- Kelly, N., Reushle, S., Chakrabarty, S., & Kinnane, A. (2014). Beginning teacher support in Australia: Towards an online community to augment current support. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4), 68-82.
- Liu, Y. (2009). Perceived organizational support and expatriate organizational citizenship behavior: The mediating role of affective commitment towards the parent company. *Personnel Review*, 38(3), 307-319.
- Owen, S. (2005). The power of collegiality in school-based professional development. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(1), 1-14.
- Riggle, R. J., Edmondson, D. R., & Hansen, J. D. (2009). A meta-analysis of the relationship between perceived organizational support and job outcomes: 20 years of research. *Journal of Business Research*, 62(10), 1027-1030.
- Riveros, A., Newton, P., & Burgess, D. (2012). A situated account of teacher agency and learning: Critical reflections on professional learning communities. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 202-216.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological methodology*, 13, 290-312.
- Spencer, P., Harrop, S., Thomas, J., & Cain, T. (2018). The professional development needs of early career teachers, and the extent to which they are met: A survey of teachers in England. *Professional Development in Education*, 44(1), 33-46.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. In L. Stoll, & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 1-13). Berkshire, UK: Open University Press.
- Voss, T., Wagner, W., Klusmann, U., Trautwein, U., & Kunter, M. (2017). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 170-184.
- Zembytska, M. (2016). Mentoring as the core element of new teacher induction in the USA: Policies and practices. *Comparative Professional Pedagogy*, 6(2), 67-73.

Zoller, K., Normore, A. H., & Harrison, B. (2013). Leadership thinking: A discipline of the mind for the effective law enforcement supervisor. *Journal of Authentic Leadership in Education*, 2(4), 1-11.

投稿收件日：2018 年 8 月 21 日

接受日：2019 年 6 月 12 日