

## 幼兒保育系學生之教師效能與個人背景因素之探討

陳英進\*

### 摘要

爲了滿足學前教育中所有兒童的學習需要，並提昇其學習表現，處於第一線的學前教育老師是否具備適當的教學態度與行爲，是值得加以探討的。本研究的主要目的旨在了解幼兒保育系學生之教師效能，並探討與幼兒保育系學生之教師效能有關的個人背景經驗，以提供師資培育機構甄選學生之參考，並建議師資培育機構可提供的指導與支持，以協助幼兒保育系學生發展教師效能。本研究發現不同年齡的幼兒保育系學生在教學效能上，尤其是個人效能，呈現顯著的差異性。年齡越大的幼兒保育系學生，教學效能也越高，其中介於二十六到三十歲與三十一歲到三十五歲的幼兒保育系學生在個人效能的表現又明顯高於二十歲到二十五歲的幼兒保育系學生。另外不同服務年資的幼兒保育系學生在個人效能的表現上，也存在明顯的差異性。

關鍵詞:教師效能、個人背景因素、幼兒保育系學生

---

\*大仁科技大學幼兒保育系助理教授

## 壹、緒論

爲了滿足學前教育中所有兒童的學習需要，並提昇其學習表現，處於第一線的學前教育老師是否具備適當的教學態度與行爲，是值得加以探討的。有效的教學行爲可視爲教師效能的一種表現，具有高教師效能的老師比低教師效能的老師較常表現出有助於學生學習的教學行爲（Ross, 1992；Nussbaum, 1992）。

由於教師效能與教師教學行爲表現具有高度的正相關，而其對學生的學習表現又具有直接的影響，因此許多研究乃致力於探討與教師效能有關的因素，以期能提昇教師的教學效能（Ames, 1983；Ashton & Webb, 1986；Cole, 1995；Fortman & Pontius, 2000；Gibson & Brown, 1982；Greenwood, Olejnik, & Parkay, 1990；Greenwood, Olejnik, & Parkay, 1990；Lee, Dedrick, & Smith, 1991；Li & Zhang, 2000；Newmann, Rutter, & Smith, 1989；Rosenholtz, 1989a, 1989b；Stanovich & Jordan, 1998；Lee, Dedrick, & Smith, 1991；梁茂森，民82；柯志恩、高熏方，民87；吳璧如，民90）。許多研究也發現教師效能會隨著個人教學經驗的增加而有所變化，而且在師資養成階段時就開始發展並改變（Alderman & Benz, 1985；Cole, 1995；Dembo & Gibson, 1985；Denham & Michael, 1981；Gibson & Brown, 1982；Hoy & Woolfolk, 1990；Rosenholtz, 1989b）。尤其實習經驗影響著實習教師對未來從事教育工作的意願與教學效能（Roberts, Henson, Tharp, & Moreno, 2000）。因此值得進一步探討在師資養成階段中，一些影響教師效能發展的相關因素。有鑑於此，本研究的目的旨在了解幼兒保育系學生之教師效能，並探討與教師效能有關的個人背景因素，以提供師資培育機構甄選學生之參考，並建議師資培育機構可提供的指導與支持，以協助幼兒保育系學生發展教師效能。

## 貳、文獻探討

### 一、教學效能

教師效能是一種信念，是老師相信他們有能力幫助學生學習。高教師效能的老師相信他們有能力影響學生的學習成就。他們會選擇具有挑戰性的活動，並且遇到困難時，會勇於嘗試。反之，低教師效能的老師懷疑自己的能力，避免嘗試超出他們能力範圍的活動，及遇到阻礙時會放棄努力。

教師效能的概念原於 Bandura 的自我效能理論（1978）。它表示著老師相信學生可受教的程度與教師對自己協助學生的表現作正向改變的能力之評價（Gibson & Dembo, 1984）。Bandura（1977）表示經由生活經驗，人會發展出行動-結果的預期與自我效能之信念。此信念控制一個人的行爲。一個人若同時具有結果預期與自我效能感，則能表現積極、承擔責任和遇到困難情境時也不輕易放棄。

Bandura（1977）強調區別結果預期與自我效能是重要的，因爲一個人可能相信有些行爲可以引導出預期的效果，但可能不相信他自己有能力執行行爲。如同 Bandura 的建議，Ashton 和其同事（Ashton, Olejnik, Crocker, & McAuliffe, 1982；Ashton & Webb, 1982）發現教師效能的建構包括二個獨立的領域：一般教學效能與個人教學效能。一般教學效能是指教師相信教學可能改變學生的學習；而個人教學效能是指個人對其教學能力的評價。Gibson 和 Dembo（1984）與 Guskey 和 Passaro（1994）的研究也證實 Bandura 的觀點並支持 Ashton 和 Webb（1982）所提出的教師效能二元論。

在教育的過程當中，教師的教學對學生學習的表現具有關鍵的影響性。許多研究指出教師效能與學生的成就具有顯著的正相關（Allinder, 1995；Ashton & Webb, 1986；Rose, 1992；Smith & Necessary, 1994；Tomic, 1992）。Ashton 和 Webb（1986）發現教師效能和學生的數學成就與語言成績有正相關。

Tracz 和 Gibson (1986) 更發現教師效能除了與學生的數學、語言成就有關外，也和閱讀表現有正相關。Ross (1992) 也發現具有高教師效能的老師較能提昇學生的學習成就。Allinder (1995) 發現具有高教師效能的老師較常提昇其學生的學習總目標，他們為學生設定較高的學習期望協助學生達到更高的目標。因此，要提高學生的學習成就，必須提升教師效能。由於不同學者所持的觀點有所不同，有關教師效能的定義也有所差異。Good (1979) 認為教師效能是指教師在學生的標準化成就測驗得分能夠產生比預期還高的能力；Ashton (1984) 認為教師效能是教師相信其能影響學生表現能力的程度。Gibson 和 Dembo (1984) 認為教師效能是教師影響學生學習差異的能力信念；Ryan (1986) 將教師效能解釋為教師協助學生達到一些特定的教育目標；Newman 等人 (1989) 是教師效能為教師對於教學增進學生成就的一種知覺；Woolfolk 和 Hoy (1990) 將教師效能解釋為教師對於學校教育的力量、學生學習成敗的責任、學習的作用、一般教育哲學和對學生影響力的程度等信念。綜合以上的觀點，吳清山 (1998) 將教師效能定義為「一位教師在教學工作中，能使學生在學習上或行為上具有優良的表現，以達到特定的教育目標」。因此，教師效能是一種信念，也是一種能力，而且和學生的學習有密切的關係。

有關教師效能的研究歷史發展相當緩慢，因為研究者對教師效能認知架構與評量的的差異性導致不相關或不一致的研究發現，而減低了研究者對辨識和學生成就有相關性的有效教學的研究興趣 (Brophy & Good, 1986)。Medley (1979) 嘗試分野出在教育研究的早期歷史中，一些主要有關教師效能研究的重點與改變。在 1930 年代，教學的有效性被視為教師的個人特質結果。這使得研究者企圖辨識有效教師的特質，例如知識、外表、熱誠、合作、和吸引力。之後，教學的有效性被視為教學的方法。研究的焦點也轉移至探討不同教學方法對學業成就的差異性比較。1950 和 1960 年代則投入於教師所營造的教室氣氛和有效能教師的能力。例如技巧、能力、和知識。1970 年代的研究著重於辨識教師的教學行為與學生學習的相關性，如稱讚學生、提供回饋、問問題等。1980 年代至目前嘗試探討教師行為與學生成就的因果關係 (Borich, 1989; 吳清山, 1998)。

有關教師效能的研究常透過問卷、量表、觀察等方法，以了解教師特質、行為、能力、信念等與學生學習成就的相關性 (Allinder, 1995; Ashton & Webb, 1986; Rose, 1992; Sikorski, 1996; Smith & Necessary, 1994)。例如，Sikorski 在 1996 年的研究當中，以教師自評的方式探討教師的教學效能，結果發現在單元的介紹與說明、鼓勵學生參與、提供正確性的回饋等教學行為對學生的學習有明顯持續性的影響力。Allinder 在 1995 年也以教師效能量表探討教師效能與學生學習進步的相關性。研究結果發現高效能的老師會為學生設定較高標準的學習目標並協助學生達到預期的學習成果。

## 二、教師效能與教學行為

教師效能與學生的學習息息相關，很多學者便致力於探討有效能教師的特徵，做為師資培育與教師進修的參考。Medley (1979) 指出有效能教師的特徵包括 (1) 具備令人滿意的人格特質；(2) 能有效利用方法；(3) 能創造良好的教室氣氛；(4) 精熟並適當使用專業能力。

另外，Rosenshine 於 1983 年也嘗試列出有效教學的特徵：(1) 複習以前所學；(2) 適當呈現新教材；(3) 引導團體練習；(4) 適當回饋和矯正；(5) 引導獨立練習；(6) 定期複習。Emmer 等人 (1984) 亦曾分析教師的有效教學行為，包括 (1) 溝通單元目標：有效能的老師在單元教學開始時，即向學生說明目標與強調所要學習的重要觀念，並於單元結束時複習主要重點。(2) 有系統的呈現訊息：有效能的老師能有次序性地呈現單元主題，逐步地指示、維持主題轉移的流暢性。(3) 避免模糊不清：有效能的老師會提供學生具體的例子、使用學生可理解的詞彙進行明確而直接的表達。(4)

檢查學生的了解情形：有效能的老師會適時地發問問題，以了解學生的理解程度，並重新講授學生不清楚的部分。(5) 提供練習和回饋：有效能的老師提供學生足夠的練習，以精熟所學，並經常檢討作業。

Ashton (1984) 從個人的成就感、對學生行為和成就的正向期望等項目分析高、低效能教師不同的特徵：(1) 個人的成就感：高效能的老師認為自己對學生學習有正向的影響，並認為和學生一起活動是重要的。(2) 對學生行為和成就的正向期望：高效能的老師期望學生進步，而學生也常能達到教師的期望。(3) 對學生學習的個人責任：高效能的老師認為教師應負起學生學習的責任。因此當學生經驗失敗時，會檢視自己的教學行為。(4) 達成目標的策略：高效能的老師會計畫學生的學習，設立目標和教學策略。(5) 正向效果：高效能的老師不論對教學、學生、或自己都感到勝任愉快。(6) 控制感：高效能的老師深信其能夠影響學生的學習。(7) 師生對目標的共同感：在高效能的老師的教室中，學生與老師共同參與，達成目標。(8) 民主式決定：高效能的老師允許學生參與有關達成目標和學習策略的決定。

研究者也致力於區分不同教師效能老師的教學行為。因為教師效能關乎學生的成就，因此找出具有不同教師效能的老師在教室中的行為表現差異是相當重要的。研究發現高低教師效能的老師在教學行為的表現上不盡相同 (Ashton & Webb, 1986; Henson, 2001; Gibson & Dembo, 1984; Sparks, 1988)。例如，Ashton 等人 (1983) 發現高教師效能的老師對學生表達清楚的行為期望與設定較高的學習標準、集中時間於課堂教學、維持學生專注的行為、時常掌握學生的學習行為狀況、並和低學習成就學生建立友誼的關係。

反之，低教師效能的老師喜好用魯莽的方法控制學生的行為，而且在教室管理上顯得無秩序。他們進一步表示高教師效能的老師較具支持性、願意和學生公開溝通、建立安全、接受的氣氛以支持學生發言，並關心符合所有學生的需要。總之，Ashton 等人 (1983) 總結高教師效能的老師是接受學生的、忍受學生的挑戰、佈置良好的學習環境、給予個別學生需求，並鼓勵學生的學習熱誠。

Ashton 和 Webb (1986) 也發現不同教師效能的老師在態度與行為上的差異性。高教師效能的老師假設所有的學生是可教育的、覺得有責任協助學生、較不魯莽與情緒化、和學生建立友善和溫暖的關係、佈置一個放鬆和支持性的教室氣氛、較少的負向評語、有效地利用課堂時間、較少的班級經營問題、期望學生遵守規範、在教室門口和學生寒暄、和學生進行非正式的交談、強調學校學習的重要性、掌握學生的學習狀況、使學生專注於學習活動、檢視學生的行為、較常並適當地稱讚學生、花較多的時間在大團體與個別性教學、有效與愉悅的教室管理氣氛、檢查學生的作業與進步。另一方面，低教師效能的老師傾向把教室問題歸因於學生、不願分擔學生失敗的責任、視學生的不適當行為為對其專業的威脅、依賴職務上的權威、強調行為的訓練以控制學生、將困難的學生分離、擁有無秩序的教室、公開地讓行為不適當的學生感到困窘、依能力將學生分類、花較少的時間協助低成就的學生、很少鼓勵學生、給予學生不相關的練習或作業讓學生處於忙碌狀態、不願和學生建立關係或從事非正式交談關係、不重視學生的努力、給予低成就學生很少的注意力。

### 三、影響教師效能的相關因素

由於教師效能和學生的學習成就具有密切的關係，因此研究者也逐漸重視如何提升或維持教師效能的問題。許多研究已嚐試找出與教師效能有關的變項。一些對教師效能有影響的相關變項包括學生特質、班級大小、學校大小和地點、教師在決定性政策的影響力、教學經驗、教師背景特質、同事關係、和家長的關係、教師從教的意願、壓力、工作自主性、教學年級、學制與主修、和實習

督導分享經驗、教師領導角色、能力感、師生關係、和同儕分享經驗、校長的領導行爲、工作環境。  
四、師範生之教師效能

研究者發現教師效能會隨著教學經驗的改變而改變，而且在師資養成階段就已經發展並變化（Dembo & Gibson, 1985；Rosenholtz, 1989b）。Gibson 和 Brown（1982）發現最無教學經驗的師範院校學生有最高的一般教學效能，但隨著經驗的增加，一般教學效能卻降低；反之，最無經驗的學生顯現最低的個人教學效能，但隨著經驗的增加，個人教學效能會漸漸提昇。個人教學效能能在學生完成實習後會降低，在剛開始從事教學與少於十年的經驗期間，個人教學效能會提昇，然後再經過十年的教學經驗後，個人教學效能又再次下降。Alderman 和 Benz（1985）發現師範院校實習生比有經驗的老師具有較高的個人教學效能。Hoy 和 Woolfolk（1990）調查實習經驗對實習學生教師效能的影響，他們發現在實習過後，實習學生的個人教學效能增加、而一般的教學效能卻降低。

## 參、研究方法

### 一、研究架構

本研究之架構包括個人背景經驗變項與教師效能變項二部分。個人背景經驗變項包括：性別、年齡、就讀學制、服務年資、服務(實習)學校規模、服務(實習)班級大小、服務(實習)學校所在地、任教(實習)年齡層、職務等九個項目。教師效能變項包括：一般教學效能和個人教學效能二個項目。

### 二、研究問題

幼兒保育系學生的個人背景在教師效能變項上是否存在顯著差異性？

### 三、研究方法與對象

本研究採用問卷調查法，以高屏地區六所大專院校的幼兒保育系學生為研究對象。受試者是幼兒保育系的600位應屆畢業學生，分別就讀日間部二技、日間部四技、日間部二專、夜間部二專等不同的學制，都曾經有參與幼兒園實習或工作的經驗。每位受試者需填寫一份基本資料與一份教師效能問卷。在學期結束前三週，由導師在課堂上分發問卷，包括一份基本資料與一份教師效能問卷給受試者，並請受試者填答問卷。受試者完成填答後，由導師收齊，裝入信封內，交回給研究者。由於有學生缺席或其他因素而沒有交回問卷，在發出的600份問卷中收回538份，回收率90%。

### 四、研究工具

本研究的工具有基本資料和教師效能問卷等二部份，茲分別說明如下：

1、基本資料：為實習生個人背景資料，包含性別、就讀學制、工作年資、職務、實習任教年齡層、實習任教班級大小、年齡、實習任教學校規模、實習任教學校所在地區等。

2、教師效能問卷：本問卷係參考Gibson 和Dembo（1984）的教師效能量表所編製而成，其主要包括一般教學效能與個人教學效能兩個向度，個人教學效能向度包含九題，一般教學效能向度包含七個題目，總共有十六題。本問卷採李克特氏(Likert)六點量表法，依照受試者勾選的答案而計分，由「完全同意」、「大部份同意」、「部份同意」、「部份不同意」、「大部份不同意」、「完全不同意」分別給6分、5分、4分、3分、2分、1分。本量表之效度考驗，個人效能部分  $\alpha$  值為.8740，一般效能部分  $\alpha$  值為.6115。

## 五、資料處理與分析

本研究資料以SPSS套裝軟體作系統分析。根據研究問題將進行變異數分析以測試以下的研究假設：

- 1、不同性別的學生在教學效能上有差異存在。
- 2、不同年齡的學生在教學效能上有差異存在。
- 3、不同學制的學生在教學效能上有差異存在。
- 4、不同服務年資的學生在教學效能上有差異存在。
- 5、不同工作職務的學生在教學效能上有差異存在。
- 6、不同實習任教學校規模的學生在教學效能上有差異存在。
- 7、不同實習任教班級大小的學生在教學效能上有差異存在。
- 8、不同實習任教學校所在地區的學生在教學效能上有差異存在。
- 9、不同實習任教年齡層的學生在教學效能上有差異存在。

## 肆、研究結果與討論

以下將進行不同背景變項在教學效能上的差異性分析，分別測試九個研究假設。

一、研究假設1：不同性別的學生在教學效能上存在顯著的差異性。

由表4-1結果發現，不同性別學生在教學效能整體及各層面上無顯著差異存在。可見，就教學效能整體及各層面而言，不會因為性別之不同而有所差異，本研究假設未獲支持。

表4-1 不同性別的學生在教學效能整體及各層面上的變異數分析摘要表

		SS	DF	MS	F	顯著性
個人效能	組間	41.178	1	41.178	1.591	.208
	組內	14340.786	554	25.886		
	總合	14381.964	555			
一般效能	組間	1.785	1	1.785	.118	.732
	組內	8680.921	573	15.150		
	總合	8682.706	574			
總量表	組間	28.001	1	28.001	1.318	.251
	組內	11404.930	537	21.238		
	總合	11432.931	538			

二、研究假設2：不同年齡的學生在教學效能上存在顯著的差異性。

由表4-2結果發現，不同年齡學生在教學效能整體上以及「個人效能」、等教學效能項目上有顯著差異存在( $p < .05$ )；在「一般效能」上無顯著差異存在( $p > .05$ )。可見，就教學效能整體而言，教學

效能會隨著年齡而改變，「26-30歲」、「31-35歲」的學生明顯低於「20-25歲」的學生，因此本研究假設獲得部分支持，年齡愈大教學效能愈大。

表4-2 不同年齡學生在教學效能整體及各層面上的變異數分析摘要表

		SS	DF	MS	F	顯著性	事後比較
個人效能	組間	378.605	4	94.651	3.727	.005	3>2
	組內	13966.880	550	25.394			
	總合	14345.485	554				
一般效能	組間	83.818	4	20.954	1.386	.237	
	組內	8602.593	569	15.119			
	總合	8686.411	573				
總量表	組間	424.412	4	106.103	5.147	.000	3>2
	組內	10987.233	533	20.614			
	總合	11411.645	537				

三、研究假設3：不同學制的學生在教學效能上存在顯著的差異性。

由表 4-3 結果發現，不同學制學生在教學效能整體上以及「個人效能」、等教學效能項目上有顯著差異存在( $p<.05$ )；在「一般效能」上無顯著差異存在( $p>.05$ )。可見，就教學效能整體而言，教學效能會隨著學制而改變，因此本研究假設獲得部分支持。爲了進一步瞭解其差異主要來源，故進行事後比較，很明顯得知，「夜二專學制」的學生在教學效能上的知覺明顯高於「日二專」、「日二技」的學生。

表 4-3 不同學制學生在教學效能整體及各層面上的變異數分析摘要表

		SS	DF	MS	F	顯著性	事後比較
個人效能	組間	561.691	6	93.615	3.724	.001	2>1
	組內	13799.899	549	25.136			
	總合	14361.590	555				
一般效能	組間	126.359	6	21.060	1.398	.213	
	組內	8555.877	568	15.063			
	總合	8682.237	574				
總量表	組間	528.511	6	88.085	4.316	.000	2>4
	組內	10858.469	532	20.411			
	總合	11386.980	538				

四、研究假設4：不同服務年資的學生在教學效能上存在顯著的差異性。

由表4-4結果發現，不同服務年資學生在「個人效能」教學效能項目上有顯著差異存在( $p<.05$ )；在教學效能整體上以及「一般效能」上無顯著差異存在( $p>.05$ )。可見，就教學效能整體而言，教學效能會隨著年資而改變，因此本研究假設獲得少部分部分支持。

表4-4 不同服務年資學生在教學效能整體及各層面上的變異數分析摘要表

		SS	DF	MS	F	顯著性	事後比較
個人效能	組間	387.391	4	96.848	3.838	.004	
	組內	13905.257	551	25.236			
	總合	14292.647	555				
一般效能	組間	37.806	4	9.452	.624	.645	
	組內	8630.218	570	15.141			
	總合	8668.024	574				
總量表	組間	80.190	4	20.048	.945	.438	
	組內	11331.992	534	21.221			
	總合	11412.182	538				

五、研究假設 5：不同職務的學生在教學效能上存在顯著的差異性。

由表 4-5 結果發現，不同職務學生在教學效能整體上以及「個人效能」、等教學效能項目上有顯著差異存在( $p < .05$ )；在教學效能整體上以及「一般效能」上無顯著差異存在( $p > .05$ )。可見，就教學效能整體而言，教學效能會隨著教學職務之而改變，因此本研究假設獲得支持。爲了進一步瞭解其差異主要來源，故進行事後比較，很明顯得知，擔任「主教老師」的學生在教學效能上的知覺明顯高於擔任「助理老師」與「教師兼行政」的學生。

表4-5 不同職務學生在教學效能整體及各層面上的變異數分析摘要表

		SS	DF	MS	F	顯著性	事後比較
個人效能	組間	479.692	3	159.897	6.416	.000	2>1,3
	組內	12261.082	492	24.921			
	總合	12740.774	495				
一般效能	組間	25.995	3	8.665	.580	.628	
	組內	7542.076	505	14.935			
	總合	7568.071	508				
總量表	組間	386.264	3	128.755	6.206	.000	2>1,3
	組內	9896.684	477	20.748			
	總合	10282.948	480				

六、研究假設6：不同任教實習學校規模的學生在教學效能上存在顯著的差異性。

由表4-6結果發現，不同任教實習學校規模大小學生在教學效能整體以及其他層面「個人效能」、「一般效能」等教學效能項目上均未達顯著差異存在( $p < .05$ )。可見，就教學效能整體而言，教學效能不會因學校規模大小而改變，因此本研究假設未獲得支持。

表4-6 不同任教實習學校規模學生在教學效能整體及各層面上的變異數分析摘要表

		SS	DF	MS	F	顯著性
個人效能	組間	209.032	4	52.258	2.028	.089



	組內	14069.955	546	25.769		
	總合	14278.987	550			
一般效能	組間	100.146	4	25.036	1.651	.160
	組內	8565.344	565	15.160		
	總合	8665.489	569			
總量表	組間	61.156	4	15.289	.715	.582
	組內	11333.767	530	21.384		
	總合	11394.923	534			

七、研究假設7：不同任教實習班級大小的學生在教學效能上存在顯著的差異性。

由表 4-7 結果發現，不同任教實習班級大小學生在教學效能整體以及其他層面「個人效能」、「一般效能」等教學效能項目上均未達顯著差異存在( $p < .05$ )。可見，就教學效能整體而言，教學效能不會因班級大小而改變，因此本研究假設未獲得支持。

表 4-7 不同任教實習班級大小學生在教學效能整體及各層面上的變異數分析摘要表

		SS	DF	MS	F	顯著性
個人效能	組間	209.032	4	52.258	2.028	.089
	組內	14069.955	546	25.769		
	總合	14278.987	550			
一般效能	組間	100.146	4	25.036	1.651	.160
	組內	8565.344	565	15.160		
	總合	8665.489	569			
總量表	組間	61.156	4	15.289	.715	.582
	組內	11333.767	530	21.384		
	總合	11394.923	534			

八、研究假設8：不同任教實習學校區域的學生在教學效能上存在顯著的差異性。

由表 4-8 結果發現，不同任教實習學校區域學生在「個人效能」項目上達顯著差異存在( $p < .05$ )外，其餘教學效能整體以及其他層面「一般效能」等教學效能項目上均未達顯著差異存在( $p < .05$ )。可見，就教學效能而言，教學效能除了在「個人效能」項目外，「直轄市」的學生在「個人效能」教學效能上的知覺明顯高於「鄉鎮」的學生。

表4-8 不同任教實習學校區域學生在教學效能整體及各層面上的變異數分析摘要表

		SS	DF	MS	F	顯著性
個人效能	組間	224.517	2	112.259	4.167	.016
	組內	12339.309	458	26.942		
	總合	12563.826	460			
一般效能	組間	24.614	2	12.307	.775	.462
	組內	7595.461	478	15.890		

	總合	7620.075	480			
總量表	組間	79.778	2	39.889	1.776	.171
	組內	9974.898	444	22.466		
	總合	10054.676	446			

九、研究假設9：不同任教實習年齡層的學生在教學效能上存在顯著的差異性。

由表4-9結果發現，不同任教實習年齡層學生在教學效能整體以及其他層面「個人效能」、「一般效能」等教學效能項目上均未達顯著差異存在( $p < .05$ )。可見，就教學效能整體而言，教學效能不會因任教年齡層而改變，因此本研究假設未獲得支持。

表 4-2-9 不同任教實習年齡層學生在教學效能整體及各層面上的變異數分析摘要表

		SS	DF	MS	F	顯著性
個人效能	組間	71.883	3	23.961	.894	.444
	組內	11901.394	444	26.805		
	總合	11973.277	447			
一般效能	組間	12.692	3	4.231	.268	.848
	組內	7321.827	464	15.780		
	總合	7334.519	467			
總量表	組間	70.425	3	23.475	1.108	.346
	組內	9154.722	432	21.191		
	總合	9225.147	435			

研究結果顯示不同年齡的幼兒保育系學生在教學效能上，尤其是個人效能，呈現顯著的差異性。年齡越大的學生，教學效能也越高，其中介於二十六到三十歲與三十一歲到三十五歲的學生在個人效能的表現又明顯高於二十歲至二十五歲的學生。另外不同服務年資的學生在個人效能的表現上，也存在明顯的差異性。若以年紀越長者，服務年資也相對地越久為前提的話，本研究結果支持先前研究的結論(Edward, 1996；Yeung & Watkins, 1998)，亦即教學效能會因為服務年資的不同而有差異性。Gibson 和 Brown(1982)發現最沒有經驗的師範院校學生表現出最低的個人效能，但隨著經驗的增加，個人效能也會逐漸提升。反之，最沒有經驗的師範院校學生在一般效能上遠高於經驗豐富者。隨著教學經驗的增加，一般效能又會隨之降低。他們進一步發現個人效能在學生完成實習後會降低，但在開始從事教學和少於十年的工作期間，個人效能會提高，然後再經過十年的教學經驗後，個人效能又會在一次地下降。本研究資料雖然沒直接驗證 Gibson 和 Brown(1982)的發現，但從年齡介於二十六歲到三十五歲的學生在個人效能的表現明顯高於二十歲到二十五歲者的資料顯示，似乎呈現出十年一週期的現象。至於不同年齡與服務年資的學生在一般效能的表現上，並沒有發現存在顯著的差異性。由於本研究的受試者只限於在學的學生，因此再年齡與服務年資上較集中於某一年次範圍，未來的研究可以背景經驗異質性較高的對象為受試者。此外，先前研究的受試對象是師範院校的學生，而本研究的受試對象為非師範院校的幼兒保育科系學生，此差異性是否影響研究結果的發現是值得繼續探討的。未來研究可進一步比較師範院校的學生與非師範院校的學生在教學效能表現上的差異性。

本研究結果發現不同學制的學生在教學效能的表現有顯著的差異，夜間部二專學制的學生比日間部二專和日間部二技的學生有較高的個人效能。此研究結果和 Lin 等人的研究有雷同之處，他們發現不同的學制和主修是影響不同教學效能的相關因素(Lin et al., 1999)。一般而言，夜間部二專學制的學生再工作上的經驗比日間部二專和二技的學生還多，因此可能表現出較高的教學效能。未來研究可繼續深入探討夜間部二專學制的學生與日間部二專和二技的學生在個人背景經驗上的差異性和確定此背景經驗與教學效能的相關性，以期能在甄選入學時，挑選出具有利於教學效能發展的背景之學生。

擔任主教老師的教學效能，尤其是在個人效能的表現，明顯高於助理教師與教師兼行政者。主教老師是教室活動的主導者，負責計畫學生的學習活動和內容，因此認為自己對學生有相當大的影響力；相對地，助理教師主要是扮演協助主教老師教學的角色，並沒有規劃學習活動德主導權，因此在自認為對學生的影響力上遠不如主教老師。由於擔任主教老師的個人效能遠高於助理教師，因此若能在學生實習期間給予更多比例的教學主導任務，可能有助於其個人效能的提升與發展。

教師兼行政工作者在教學效能上也明顯低於主教老師，有可能兼任行政職務的老師因行政事務的處理而分散其教師的角色，因此在評定自己對學生的影響力上也不如主教老師。由於教師兼行政職者在個人效能上不如主教老師，就教學品質與學生的權益考量，可考慮將行政職務列為專職，而非由教師兼任。

在直轄市實習或工作的學生比在鄉鎮實習或工作的學生表現較高的個人效能，此結果驗證 Lin 和 Zhang(2000)的研究發現學校的地點是影響教學效能的相關因素。城鄉教育不論在學生的背景特質與教育資源的分配上均有極大的差異性，未來的研究可進一步討論學生的背景特質或教育資源的可應用性是否影響教學效能的相關因素。

本研究並沒有發現教學效能會因為學校的規模大小而改變，因此並沒有驗證 Lin 和 Zhang(2000)的研究結果。同樣地，教學效能也沒有因班級大小的不同而有所差異，此結果也未能驗證 Ashton 和 Webb(1986)的研究結論。此外教學效能也不會因為任教的年齡層差異而有所不同，此結果也未能驗證 Edwards(1996)、Fortman 和 Pontins(2000)、與 Ross 等人(1999)的發現。

本研究的受試者都曾經在學前教育實習或工作，在任教的年齡層上從幼幼班、小班、中班、大班，其差異性不若小學低年級、中年級、高年級、國中、高中等，因此可能使得本研究結果與其他的研究發現有所不同。此外在學校規模和班級大小的變項上，可能因為學生實習或工作所在的學校和班級的同質性太大所致。學生實習或工作的幼兒園規模大部分介於六至十班居多。在班級大小上，每班大約平均二十五到三十位小朋友，各園所在班級大小上並無太大差異。所以同性質背景可能是造成以上背景因素在教學效能上沒有存在顯著差異的原因。

本研究也發現學生的各項背景因素在一般效能上並無存在顯著的差異性，這和先前學者發現的最無經驗的師範院校學生有最高的一般效能，隨著經驗的增多，一般效能會降低的現象不同。未來研究可繼續進行幼兒保育系學生在教學實習前後教學效能改變的情形，以了解實習經驗對其教學效能的影響的情形，並探討實習的相關內容與教學效能變化的關係。

## 伍、結論與建議

研究結果顯示不同年齡的幼兒保育系學生在教學效能上，尤其是個人效能，呈現顯著的差異性。至於不同年齡與服務年資的學生在一般效能的表現上，並沒有發現存在顯著的差異性。由於本

研究的受試者只限於在學的學生，因此再年齡與服務年資上較集中於某一年次範圍，未來的研究可以背景經驗異質性較高的對象為受試者。此外，先前研究的受試對象是師範院校的學生，而本研究的受試對象為非師範院校的幼兒保育科系學生，此差異性是否影響研究結果的發現是值得繼續探討的。未來研究可進一步比較師範院校的學生與非師範院校的學生在教學效能表現上的差異性。

本研究結果發現不同學制的學生在教學效能的表現有顯著的差異，未來研究可繼續深入探討夜間部二專學制的學生與日間部二專和二技的學生在個人背景經驗上的差異性和確定此背景經驗與教學效能的相關性，以期能在甄選入學時，挑選出具有利於教學效能發展的背景之學生。

擔任主教老師的教學效能，尤其是在個人效能的表現，明顯高於助理教師與教師兼行政者。由於擔任主教老師的個人效能遠高於助理教師，因此若能在學生實習期間給予更多比例的教學主導任務，可能有助於其個人效能的提升與發展。教師兼行政職者在個人效能上也不如主教老師，就教學品質與學生的權益考量，可考慮將行政職務列為專職，而非由教師兼任。

在直轄市實習或工作的學生比在鄉鎮實習或工作的學生表現較高的個人效能，城鄉教育不論在學生的背景特質與教育資源的分配上均有極大的差異性，未來的研究可進一步討論學生的背景特質或教育資源的可應用性是否影響教學效能的相關因素。

#### 參考文獻

- 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。
- 吳清山（1998）學校效能研究。台北：五南。
- 吳璧如（1999）學校氣氛與幼稚園、國小低年級教師效能感之關係。國立台東師範學院幼兒教育研究發展學術研究論文集，93-114
- 吳璧如（2001）幼稚園職前教師效能感之縱貫研究II。行政院國家科學委員會科學技術資料中心。NSC89-2413-15018-025。
- 吳璧如（2004）幼稚園職前教師的教師效能感與任教承諾之關係。教育學刊，23，207-229。
- 柯志恩、高熏芳（1998）後設認知導向之實習教師效能訓練。行政院國家科學委員會科學技術資料中心。NSC87-2413-H032-005。
- 徐昊杲、饒達欽（1998）影響專科學校技職教師效能感成因及其因應策略之研究。行政院國家科學委員會科學技術資料中心。NSC88-2516-S003-009。
- 孫志麟（1991）國民小學教師自我效能及其相關因素之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 郭建志（2001）學校文化、校長領導行為與學校教師效能之研究。行政院國家科學委員會科學技術資料中心。NSC89-2413-H033-012。
- 梁茂森(1993)高職教師教學效能信念的研究。高雄師大學報，4，411-452。
- Alderman, M. K., & Benz, C. (1985). Personal teaching efficacy: Developmental relationships in teacher education. Unpublished manuscript. University of Akron, Akron, OH.
- Allinder, R. M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based

- measurement and student achievement. *Remedial and Special Education*, 16, 247-254.
- Ames, R. (1983). Teachers' attributions for their own teaching. In J. Levine & M. Wang (Eds.) *Teacher and student perceptions: Implications for learning* (pp. 105-124). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 19(5), 28-32.
- Ashton, P., & Webb, R. (1982, March). Teacher's sense of efficacy: Toward an ecological model. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Ashton, P., & Webb, R. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Ashton, P., Webb, R., & Doda, C. (1983). A study of teachers' sense of efficacy (Final Report, Contract No. 400-79-0075). Gansville: University of Florida. National Institute of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 231 834)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behavioral Research and Theory*, 84, 237-269.
- Borich, G. D. (1989). Paradigms of teacher effectiveness research: Their relationship to the concept of effective teaching. *Education and Urban Society*, 18(2), 143-167.
- Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In m. Wittrock(ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.328-375). New York: Macmillan.
- Cahen, L., Filby, N., McCutcheon, G., & Kyle, D. (1983). *Class size and instruction*. White Plains, NY: Longman.
- Cole, K. M. (1995, November). Novice Teacher Efficacy and Field Placements. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Biloxi, MS. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 393 849)
- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86, 173-184.
- Denham, C. H., & Michael, J. J. (1981). Teacher sense of efficacy: A definition of the construct and a model for further research. *Educational Research Quarterly*, 6, 39-63.
- Edwards, J. L. (1996, April). Teacher Efficacy and School and Teacher Characteristics. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 397 055)
- Edwards, J. L., Greem, K. E., & Lyons, C. A. (1998, April). Personal Empowerment, Efficacy, and Environmental Characteristics. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational

- Research Association, San Diego, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 439 112)
- Fortman, C. K., & Pontius, R. (2000, October). Self-Efficacy during Student Teaching. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 447 103)
- Gibson, S., & Brown, R. (1982, November). Teachers' sense of efficacy: Changes due to experience. Paper presented at the annual meeting of the CERA, Sacramento, CA.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Good, T. L. (1979). Teacher effectiveness in the elementary school: What we know about it now. *Journal of teacher Education*, 30(2), 52-64.
- Greenwood, G., Olejnik, S., & Parkay, F. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development in Education*, 23, 102-106.
- Guskey, R. T., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of constructive dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. Presentation at the annual meeting of the Educational Research Exchange, College Station, TX.
- Hipp, K. A. (1997, March). Documenting the Effects of Transformational Leadership Behavior on Teacher Efficacy. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 407 734)
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27(2), 279-300.
- Kronberg, R. M. (1999). Teacher Efficacy in Heterogeneous Fifth and Sixth Grade Classroom: Weaving Teachers' Practices and Perspectives. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 429 385)
- Li, X., & Zhang, M. (2000, April). Effects of Early Field Experiences on Preservice Teachers' Efficacy Beliefs—A Pilot Study. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, L.A. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 444 973)
- Lin, H. L., Gorrell, J., & Taylor, J. (1998, May). Culture and Educational Experiences Influence American and Taiwan Pre-Service teachers' Efficacy Beliefs. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Society, Washington, D.C. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 429 732)
- Lin, H. L., Taylor, J., Gorrell, J., Hazareesingh, N., Carlson, H. L., & Asche, M. (1999, April). Early Childhood and Elementary Preservice Teachers' Beliefs. Paper presented at the Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 430 677)

- Medley, D. (1979). The effectiveness of teachers. In P. Peterson and H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings, and implications*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Newmann, F. M., Rutter, R. A., & Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations. *Sociology of Education*, 62, 221-238.
- Reames, E. H., & Spencer, W. A. (1998). The Relationship between Middle School culture and Teacher Efficacy and Commitment. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 428 441)
- Roberts, J. K., Henson, R. K., Tharp, B. Z., & Moreno, N. (2000, January). An Examination of Change in Teacher Self-Efficacy Beliefs in Science Education Based on the Duration of Inservice Activities. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Dallas, TX. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 438 259)
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51-65.
- Rosenholtz, S. J. (1989a). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Rosenholtz, S. J. (1989b). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *Elementary School Journal*, 89, 421-439.
- Rosenshine, B. V. (1983). Teaching functions and instructional programs. *Elementary School Journal*, 83, 335-351.
- Ryan, D. W. (1986). *Developing a new model of teacher effectiveness*. Ontario: Ministry of Education.
- Safran, S. P. (1985). Correlates of special educators' self-efficacy beliefs. *B.D. Journal of Special Education*, 9, 61-67.
- Sikorski, M. F. (1996). A classroom checkup: Best teaching practices in special education. *Teaching Exceptional Children*, 29(1), 27-29.
- Sparks, G. M. (1988). Teachers' attitudes toward change and subsequent improvements in classroom teaching. *Journal of Educational Psychology*, 80, 111-117.
- Tracz, S. M., & Gibson, S. (1986, November). Effects of efficacy on academic achievement. Paper presented at the annual meeting of the California Educational Research Association, Marina del Rey, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 281 853)
- Trentham, L., Silvern, S., & Brogdon, R. (1985). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Psychology in the Schools*, 22, 343-352.
- Volkman, B. K. (1992, November). Enhancing Preservice Teachers' Self-Efficacy through a Field-Based Program of Reflective Practice. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Education Research Association, Knoxville, TN. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 354 232)
- Yeung, K. W., & Watkins, D. (1998). Hong Kong Students Teachers' Personal Construction of Teacher Efficacy. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 439 111)

# The relationship between teacher efficacy and background experience among preservice teachers in early childhood care and education program

Ying-Chin Chen

## Abstract

Teachers in early childhood education not only teach children in general education, but also need to accomplish the needs of children with special needs. Some publications emphasize that teachers play a key role in implicating early childhood education. Teachers must improve their teaching attitude and social interaction in order to take the challenge. The purpose of this study is to investigate teacher efficacy of preservice teachers in early childhood care and education program and explore background experiences that might relate to teacher efficacy. This might provide information for administration of education in teacher training program, and suggest what teacher training program can do to help preservice teachers developing teacher efficacy. It is found that different age groups of preservice teachers have different teacher efficacy. Preservice teachers with different teaching experience have different teacher efficacy.

Keywords: teacher efficacy, background experiences, preservice teacher