

新手教師成就目標導向、自我調整策略及其 教學承諾之研究：以台中縣市幼稚園為例

黃 儒 傑

淡江大學課程與教學研究所助理教授

摘 要

本研究針對台中縣市幼稚園的新手與資深教師，實問卷調查，以瞭解新手教師在成就目標導向、自我調整策略及教學承諾上的現況，及新手與資深教師在此三方面上的差異情形，並探討成就目標導向與自我調整策略對教學承諾的關係。本研究從台中縣市抽取 151 所幼稚園，分別回收新手教師樣本 304 份與資深教師樣本 336 份問卷。問卷資料採多變量變異數分析、結構方程模式等統計方法，進行資料分析。研究結果發現一些重要結論，首先，新手教師整體上具有良好的成就目標導向動機、自我調整策略與教學承諾。其次，新手教師的成就目標導向、自我調整策略及教學承諾，均低於資深教師。最後，新手教師的成就目標導向與自我調整策略，對其教學承諾具有高度影響效果。此外，並依據前述研究結論，提出一些相關建議。

關鍵詞：新手教師、成就目標導向、自我調整策略、教學承諾、幼稚園教師

壹、緒論

新手教師剛踏入職場，不僅要適應學校文化，也需要在實務經驗不足的情況下，面對實際教學的各種挑戰，因而屬於離職率較高的危險群。因此，這個時期可以說是教師生涯發展的關鍵期，具有重要的研究價值。許多學者指出各種的實際教學問題，以及繁重的教學與行政工作，容易讓新手教師產生困擾與挫折，減低對教學工作的認同感，甚至產生離職的情形。首先，就教學問題來看，陳珮蓉（1998）的研究發現課程與教學、班級的經營與管理、以及人際關係三方面，是新手教師常遇到的問題。在課程與教學方面，新手教師常常不知如何充分利用資源及運用時間，需要不斷的摸索；在班級經營與管理方面，新手教師往往由於經驗與技巧的不足，產生許多層出不窮的班級經營問題，而感到不知所措；在人際關係方面，有的新手教師因為搭檔教師之間的不和諧，造成適應上的困難。其次，就教學與行政工作的負荷來看，Alison 與 Berthesen（1995）的研究指出幼教老師要同時扮演教育與保育的工作，長時間與幼兒接觸，幾乎沒有什麼休息時間，造成極大的體力負荷與工作壓力；孫立葳（2000）的研究也指出教師工作時間太長、教學內容太多造成趕課、園方政策多變教師無所適從、太多清掃工作、過多大型活動、教材與資源供給不足等等因素，都造成了教師工作上的壓力。除此之外，還有許多其他因素造成幼稚園教師高流失的情形，例如：劉妙真（2004）指出幼稚園教師工作待遇低、沒有保障、社會地位差、教學與行政工作繁重、人際關係複雜、班級的經營、學生的學習態度…等，使幼稚園教師窮於應付，使得幼稚園教師流動率高，各師資培育機構的師資年年流失；陳亭方（2002）指出私立幼稚園待遇低、工時長，工作內容繁雜，無成長機會，招生壓力，扭曲教學…等因素，影響幼稚園教師的服務士氣。據此觀之，新手教師缺乏實務經驗，但一踏入職場，便要面臨到各種教學與行政工作現實上的挑戰，容易造成教師過重的工作壓力與倦怠感，而可能影響其教學承諾。因此，進行幼稚園新手教師之教學承諾與其相關因素的分析，實有重要的意義，有助於了解其對教學工作的認同與願意努力投入的程度，藉以提供適切的專業支持與在職進修，提昇其工作價值感與教學動力，進而提昇教學品質。

從教學承諾的意涵來看，許多學者（呂佳玲，2003；李宜穎，2006；沈翠蓮，1994；梁玟燁，2003；陳聖謨，1995；Cevat, 2000; Chung, 2001; Composto, 2002; Rikard, 1999; Tyree Jr., 1991, 1996）從多層面的觀點進行相關研究，而且在 Tyree Jr.（1991）的因素模式比較中，提供了多因素模式的適配度優於單一因素模式的實證資料。顯示教學承諾具有多層面的觀點，獲得支持。另外，各學者（呂佳玲，2003；李宜穎，2006；沈

翠蓮, 1994; 梁玟燁, 2003; 陳聖謨, 1995; Abler, 2002; Cevat, 2000; Chung, 2001; Coladarci, 1992; Composto, 2002; Marshall, 2001; Rikard, 1999; Tyree Jr., 1991, 1996) 所區分的層面, 如表 1 所示。綜括前述學者們的觀點來看, 教學承諾大體上可概分為認同、額外投入及依附三個層面。首先, 就認同層面而言, 包含對學生、對教學工作、以及對學校的認同。在對學生的認同上, 是指教師認同「視學生為人」(identification with student as person) 的觀點, 關心個別學生的需要與問題, 而不是視學生為一群教育接受者 (instructional recipients), 而且願意將指導者或評鑑者的角色轉換為顧問、兄弟姐妹或諮商者的角色。在對教學工作的認同上, 是指教師對於教學工作的高度評價, 關心重要的知識與技能。而在對學校的認同上, 則是指對於學校目標、教育方式的認同、以所隸屬的學校為榮。其次, 就額外投入層面而言, 包含對學生、對教學工作、以及對學校的額外投入。在對學生的額外投入上, 是指利用額外的時間與機會, 了解學生個別差異的情形及其發展上的需求。在對教學工作的額外投入上, 是指教師額外投入時間、精力於教學相關工作的情形, 包括: 蒐集教學相關資訊、準備教學內容、規劃教學活動、選編教材、以及對學習遲緩學生施予補救教學等。而在對學校的額外投入, 則是指額外投入於學校各項活動的籌畫、參與和配合辦理。第三, 在依附層面上, 包含對教學工作及對學校的依附。在對教學工作的依附上, 是指願意親近教學工作, 樂在工作, 表達願意擔任教師, 而沒有放棄從事教學工作的傾向。另外, 在對學校的依附上, 是指願意親近學校, 繼續留在學校工作, 而沒有調校或換職業的傾向。綜上所述, 教學承諾具有多層面的結構, 包括認同、額外投入及依附三個層面, 在認同層面上, 包含對學生、對教學工作、以及對學校的認同; 在額外投入層面上, 包含對學生、對教學工作、以及對學校的額外投入; 而在依附層面上, 則包含對教學工作及對學校的依附。

表 1

各研究中教學承諾的層面

研究者	認同層面	額外投入層面	依附層面 ^b
Abler (2002)			正向隸屬感 與同事合作的承諾
Cevat (2000)		對每天教學工作的承諾	對學校的承諾 對教師職業的承諾 與同事合作的承諾
Chung (2001)	情意承諾(對組織的認同)	規範承諾(職責上的責任義務)	留職承諾
Coladarci (1992)			心理依附
Composto (2002)	對學校目標與價值有強烈接受度	願意為學校利益努力	渴望繼續成為學校成員
Marshall (2001)		教學投入	
Rikard (1999)	對學生學習目標的認同 對教學的認同 對教師效能的認同		對學校忠誠
Tyree Jr. (1991)	認同視學生為人的觀點 認同追求卓越的教育 認同學校目標	投入學生活動 投入教學準備	
Tyree Jr. (1996)	對學生認同 對教學工作認同 對學校認同	對學生投入 對教學工作投入 對學校投入	對教學工作忠誠 對學校忠誠
呂佳玲 (2003)	工作認同	教學投入	留職傾向
梁玟燁 (2003)	工作認同	教學投入	留職傾向
李宜穎 (2006)	工作認同	教學投入	留職傾向
沈翠蓮 (1994)	認同學校教學目標	師生互動承諾 教學規劃承諾 ^a	
陳聖謨 (1995)	工作認同 學校認同	關愛學生 教學投入	生活興趣

註 1：本研究主要參考各層面的內涵加以歸類。例如：沈翠蓮 (1994) 的「師生互動承諾」與「教學規劃承諾」層面，與教學投入有關，因此，放入「額外投入」層面。

註 2：因忠誠、留職傾向等意涵與依附意涵類似，因此，均放入依附層面。

另一方面，隨著認知取向教學研究的發展，促使教師內在心理歷程成為重要研究焦點，而動機理論觀點也逐漸受到關注。從動機理論的觀點來看，成就動機是趨使個人朝向目標行為，獲得成就行為的重要內在心理力量，個體願意努力展現良好行為，

與其內在的成就動機有著密切的關係，顯示教師的成就目標導向動機，可能是影響其願意努力展現具有高度教學承諾之教學行為的重要內在動機，因此，值得進一步加以分析其可能的關係。再者，學者們（王俊民，1989；王慧敏，1988；徐鶯娟，1994；廖相如，2002；蔡宜貞，2004；Ofoegbu, 2004）指出，成就動機對工作倦怠感、工作滿意度、工作投入及教學效能，具有密切的關係。成就動機愈高的教師，其工作倦怠感愈低，工作滿意度、工作投入及教學效能愈高，顯示成就動機可能是影響教師教學熱誠、專業承諾的重要因素。故在分析新手教師之教學承諾的相關因素時，成就動機是一項不可忽視的重要變項。另外，透過成就動機與教學承諾關係之確認，也能藉此思考提高教師成就動機的可行策略，藉以間接提昇新手教師的教學承諾，增進其教學熱誠與教學效果。

再者，許多學者（程炳林，2003；Barron & Harackiewicz, 2001; Elliot & McGregor, 2001; Pintrich, 2000a）指出成就目標（achievement goal）或稱目標導向（goal orientation）理論是個體成就行為與動機最重要的理論架構，因為它更能解釋個體「為什麼」願意或不願意從事某項行為背後的原因。因此，透過目標導向觀點，可以提供了解教師成就動機的有力方式，故本研究主要採目標導向動機的觀點，來了解新手教師的成就動機。然而，目前許多有關成就目標導向動機理論的實徵研究，大都進行學生學習動機的研究，而有關幼稚園教師之成就動機的實徵研究不僅較為不足，而且採取目標導向觀點進行研究者更加少見。在學生學習動機的研究方面，包括：柯嘉甄（2002）、候玫如（2002）、陳碩琳（2002）、以及程炳林（2002a）的研究，主要採用成就目標導向的觀點，探討其對學習效果、自我調整策略、學習行為、或是自我效能的關係，藉以提供學生學習上的建議。另外，有關教師之成就動機較少，而且多數進行國中小教師的研究，包括：王俊民（1989）、邱奕光（2001）、徐鶯娟（1994）、廖相如（2002）等研究，主要探討教師的成就動機，對其職業倦怠與工作投入的關係，而且大多發現成就動機愈高的教師，其職業倦怠愈低，而且工作投入的情形愈佳。除此之外，有關幼稚園教師成就動機的實徵研究更少，主要僅有王慧敏（1988）與熊淑蘭（2006）的研究，前者發現幼稚園教師的成就動機與其工作滿意度具有密切的關係，成就動機愈高的教師，其工作滿意度愈高。而後者發現目標導向可以直接影響工作表現，也可以透過自我效能影響工作表現。前述有關教師成就動機之研究，僅有熊淑蘭（2006）採取成就目標導向觀點進行研究，因此，有關幼稚園教師之成就目標導向動機的研究，具有重要研究價值，有助於充實教師成就動機研究的內涵。

由於針對教師進行成就目標導向的研究較為不足，但是透過學生成就目標導向的

新手教師成就目標導向、自我調整策略及其教學承諾之研究：以台中縣市幼稚園為例

研究，可以提供我們研究上的一些啟示。大體上，成就目標導向主要包括典型的目標理論及修正的目標理論二種觀點，前者主要以單層面二分法的分類架構進行研究，大部分研究者都遵循 Dweck (1986) 與 Nicholls (1984) 的研究模式，Dweck (1986) 根據從事學習工作的理由，將目標導向分為學習目標與表現目標二種，而 Nicholls (1984) 則是依據能力的評價，將目標導向分為工作投入與自我投入二種。另一方面，修正的目標理論主張從多層面的角度來分析目標導向。例如：Pintrich (2000a, 2000b) 依據成就動機的趨向與逃避焦點，將目標導向研究的精熟與表現二個層面，區分為趨向精熟目標、逃避精熟目標、趨向表現目標及逃避表現目標等四種目標導向；Elliot 與 McGregor (2001) 從「能力如何被定義」及「能力如何被評價」二個層面，交叉區分出精熟趨向目標、精熟逃避目標、表現趨向目標及表現逃避目標四種目標導向類型。Pintrich (2000a, 2000b) 及 Elliot 與 McGregor (2001) 雖然在目標導向類型的區分重點略有不同，但是對於目標導向類型的特性，卻有相似的描述。持趨向精熟目標者把焦點集中於精熟、學習、理解工作之上，以自我改善、進步及深度理解工作為標準；持逃避精熟目標者把焦點集中在避免不理解、不學習、不精熟或是避免失去能力之上，以不可以犯錯、不能不精熟或不能不正確做為從事工作的標準；持趨向表現目標者把焦點集中於超越他人、勝過同儕之上，以做得比別人好為從事工作的標準；持逃避表現目標者把焦點集中在避免被歸類為劣等者，以不要被認為比別人差為從事工作的標準。此外，學者 (Bouffard, Vezeau & Bordeleau, 1998; Riveiro, Cabanach & Arias, 2001) 指出個體會同時具有多種目標在運作，具有精熟導向的學生，也可能同時喜歡展現比別人更好的行為。顯示各層面目標導向之間，仍具有相關性。由此觀之，彼此相關之多層面的目標導向觀點，從成就動機的趨向與逃避焦點，將目標導向研究的精熟與表現二個層面，區分為四種目標導向，較能周延考慮到目標導向的實質內涵。惟由於個體目標導向的情形，多屬於程度上的差別，如果僅區分為四種目標導向，可能會忽略了個體目標導向在程度上的差異情形，換言之，可能會簡化趨向精熟或逃避精熟之程度上的差別，或是趨向表現或逃避表現之程度上的差別。因此，本研究主要參考前述觀點，考量教師成就動機的層面名稱，形容教學工作專精比教學工作精熟較為適切，故從專精與表現二個層面，採連續性變項的觀點，來分析新手教師的成就目標導向動機情形，並不刻意以人為的方式，區分為四種類型。

此外，影響教學承諾的相關因素，除了動機之外，意志的堅持也是另一項重要因素，缺乏意志的堅持，就可能像是缺乏挫折容忍性一般，稍遇一點挫折就放棄，即使剛開始有很高的動機，沒多久也會缺乏對教學工作的熱誠。在意志的堅持方面，自我

調整策略就是一項重要的策略，陳玟伶（2001）歸納文獻指出動機發生在決策之前，可以促使個人設定合適的行動目標；而意志發生在決策之後，對個人行動上產生控制的作用，以追求目標的達成。再者，Corno（2001）也指出自我調整歷程即是個人意志的作用，排除其他競爭意向，保護該意向完成的過程。據此觀之，自我調整策略的運用是個人堅持意志的重要方式，不僅與成就目標導向有著密切的關係，可能也是讓教師願意持續努力，維持良好的教學承諾與教學表現之另一項重要因素，值得進一步加以研究檢視。此外，就自我調整策略的實徵研究來看，如同前述成就目標導向的研究，自我調整策略在教師上的研究也較為不足，主要僅有呂祝義（1997）與張簡俊彥（2004）的研究，前者探討輔導人員的自我調整模式，而後者則進行實習教師之自我調整學習狀況的分析。而在學生自我調整策略的研究則較為豐富，包括：林文正（2001）、林桑瑜（2002）、陳嘉成（1998）、程炳林（1994, 2002a）、以及劉佩雲（1998）等人的研究，主要探討學生的自我調整策略情形，以及自我調整策略對學習表現、學習效果及學習動機的關係。由此觀之，進行有關教師自我調整策略的研究，有其重要的研究需求與價值，有助於了解教師運用自我調整策略，以堅持教學工作意向的情形，並可以藉以分析檢視教師自我調整策略對其教學承諾的關係，以提供適當的自我調整策略之建議，維持其高度教學動力。

從概念意涵來看，自我調整策略是指個體主動調整自己的思考與行為，以完成既定的目標。在這個歷程中，個體依據自己對特定工作的覺察、動機或情感設定學習目標，並藉此目標來監督、控制、調整自己的認知、行動及情境，而這些自我調整活動可以調節個人、情境及整體表現。能自我調節者，能依據不同的情境特性使用各種調整策略，努力堅持於工作，而有較佳的表現（程炳林，2002a）。另外，從自我調整的概念結構來看，許多學者（林桑瑜，2002；陳玟伶，2001；程炳林，2002a, 2002b；Boekaert, 1997；Bouffard, Boisvert, Vezeau & Larouche, 1995；Corno, 2001；Wolters, 1998）都從多層面的結構觀點來分析自我調整策略。大體而言，自我調整策略主要包含認知調整策略、後設認知策略、動機調整策略、以及行動控制策略四個層面。首先，就認知調整策略來看，主要包含認知策略與尋求協助，前者是指透過幫助訊息處理的各項策略之運用，調節個體表現；而後者則是尋求同儕、專家等人的協助，以蒐集相關訊息解決問題（陳玟伶，2001；程炳林，2002a；Boekaert, 1997；Corno, 2001；Pintrich, 1999a；Wolters, 1998；Zimmerman & Martines-Pons, 1986, 1988）。其次，後設認知策略主要包括計畫、監控及修正，計畫是指設定目標、規劃步驟及擬定進度；監控是指透過自我提問、檢查步驟與方法、找出困難之處、查核目標等策略，來確認是否合宜；而修正則是指隨著教

新手教師成就目標導向、自我調整策略及其教學承諾之研究：以台中縣市幼稚園為例

材性質與學習狀況，而改變方法、改變進度、以及重新理解疑惑的地方（林桑瑜，2002；程炳林，2002a；Pintrich, 1999a）。再者，動機調整策略是指透過動機的調整，來維持動力以達成目標，主要包含內在動機與外在動機的調整。內在動機包括自我效能的提升、興趣的提升、實用性或重要性的提升、提供自我獎賞等，而外在動機則包含外在酬賞與自我誘發的表現目標等（林桑瑜，2002；程炳林，2002a；Pintrich, 1999b；Wolters, 1998）。此外，行動控制策略是指個人為了確保意向或目標的達成，避免其他行動意向干擾，所採取維護該意向或目標的策略，主要包含注意力控制、情緒或情感控制、堅持努力的意志力控制及環境控制等策略（林桑瑜，2002；程炳林，2002a；Kuhl, 1994, 2000）。據此而言，自我調整策略是指個體主動透過認知調整策略、後設認知策略、動機調整策略、以及行動控制策略，來調整自己的思考與行為，使其能努力堅持於工作，而有較佳的表現。而且可以透過上述幾個層面，來了解個體自我調整策略的情形，因此，本研究係從認知調整策略、後設認知策略、動機調整策略、以及行動控制策略四個層面，來了解新手教師的自我調整策略情形，並分析其與教學承諾的關係。

除此之外，就新手教師與資深教師的比較來看，認知心理學家常使用有經驗與無經驗的教師進行差異比較（Gagne, Yekovich & Yekovich, 1993/1998），或是針對專家與生手教師進行比較（游淑燕，1993；Westerman, 1991），從二者的差異性比較，提供增進新手教師教學知能的建議。舉例來說，Gagne、Yekovich 與 Yekovich（1993/1998）研究指出有經驗與無經驗的教師，二者在教學規劃與互動式決策歷程二方面，均有所差異。在教學規劃方面，有經驗的教師在適應改變（adaptation）、管理、評量／回饋三方面做了較多的決策，較會去事先規劃可能發生的後續事件、建立規則與動機、以及評量學生表現並給予他們回饋；反之，無經驗的教師，較多有關口語教學的決策，較注意口語方面的教學活動。另外，在互動式決策歷程方面，無經驗的教師容易根據學生的口語表達與要求而改變教學方式，顯得好像是學生在控制那些無經驗的教師，而不是教師控制學生；但有經驗的教師則較常會根據由觀察學生學習表現的線索，來做改變。由此來看，此種差異比較方式不僅具有實證的研究價值，而且較能針對新手教師提供具體的建議。不過，由於專家教師的認定上有其限制，標準上難以客觀，因此，本研究主要針對十年以上教學經驗的資深教師，來與新手教師進行差異分析比較，以了解新手教師較為不足之處，藉以提供適宜的建議，增進其教學承諾。

綜括前述考量，本研究針對台中縣市幼稚園的新手與資深教師，實訪問卷調查，以瞭解新手教師在成就目標導向、自我調整策略及教學承諾上的現況，及新手與資深教師在此三方面上的差異情形，並探討成就目標導向與自我調整策略對教學承諾的關

係。其具體目的如下：

- 一、瞭解新手教師的成就目標導向、自我調整策略與教學承諾之現況。
- 二、分析新手教師與資深教師在成就目標導向、自我調整策略與教學承諾三方面上的差異情形。
- 三、探討成就目標導向與自我調整策略對教學承諾的關係。
- 四、歸納上述研究結果，提供有關新手教師在教學上與專業成長上的建議，冀供園所與教育行政機關參考，藉以提供適切的專業支持與在職進修，提昇其對教學工作的認同與願意努力投入的程度。

貳、研究方法與設計

一、本研究假設模式說明

本研究主要根據前述有關成就目標導向、自我調整策略及教學承諾之文獻歸納整理的結果，建構「新手教師成就目標導向、自我調整策略及教學承諾之假設模式」，如圖 1 所示。從圖中可知，此模式包括成就目標導向、自我調整策略及教學承諾三個潛在變項。其中，成就目標導向包含專精與表現二個觀察變項，自我調整策略包含認知調整策略、後設認知策略、動機調整策略、以及行動控制策略四個觀察變項，而教學承諾則包含認同、額外投入及依附三個觀察變項。另外，就變項間的關係來看，成就目標導向與自我調整策略均對教學承諾分別具有直接影響效果，而成就目標導向對教學承諾還具有經由自我調整策略的間接影響效果，此外，成就目標導向也對自我調整策略具有直接影響關係。換言之，成就動機高的教師，可能會尋求較好的自我調整策略，維持高度熱忱，進而具有較高的教學承諾；反之，成就動機較低的教師，可能不太會積極採用自我調整策略，而顯得教學承諾較低。

新手教師成就目標導向、自我調整策略及其教學承諾之研究：以台中縣市幼稚園為例

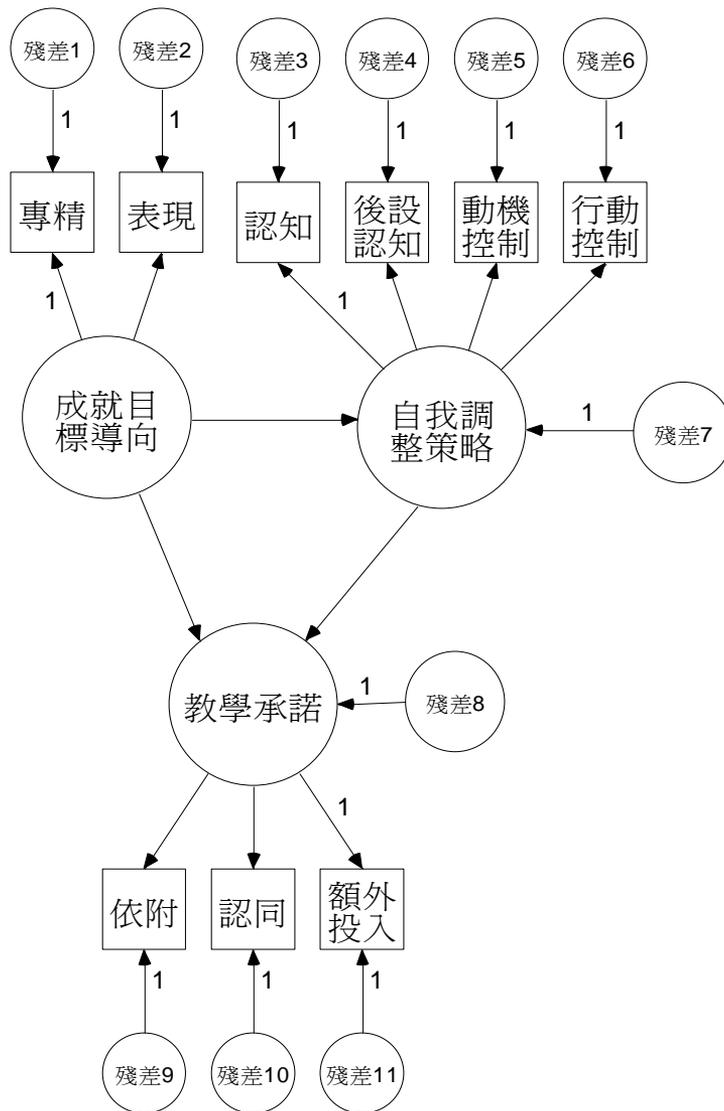


圖 1. 新手教師成就目標導向與自我調整策略對教學承諾關係的假設模式

二、研究對象

本研究針對台中縣市幼稚園的新手與資深教師，實問卷調查。新手教師係參考白青平（2000）的觀點，界定在任教三年之內，而資深教師則是針對任教十年以上的教師進行調查，做為新手教師的比較對照。本研究先依鄉鎮市區採分層取樣方式，分別抽取該鄉鎮市區幼稚園總數的 1/2，寄發新手與資深教師人數調查表，以了解該園新手與資深教師全部人數。再採叢集取樣方式，針對該園全部新手與資深教師，寄發「教師成就目標導向、自我調整策略與教學承諾調查問卷」。問卷調查的取樣與回收情形，如表 2 所示。新手教師問卷寄發 556 份，回收 304 份問卷，回收率為 54.7%；而資深教師問卷寄發 568 份，回收 336 份問卷，回收率為 59.2%。

表 2

台中縣市樣本取樣與回收情形

縣市別	幼稚園		新手教師			資深教師		
	總數	取樣數	取樣數	回收數	回收率	取樣數	回收數	回收率
台中縣	137	69	225	115	51.1%	240	128	53.3%
台中市	143	72	331	189	57.1%	328	208	63.4%
合計	280	141	556	304	54.7%	568	336	59.2%

三、研究工具

本研究編製「教師成就目標導向、自我調整策略與教學承諾調查問卷」，進行資料的蒐集。以下針對問卷編製的過程、問卷內容的說明、以及問卷題目的分析，進一步加以說明：

（一）問卷編製的過程

本問卷的編製包括初稿、專家審閱、新手教師試填問卷、以及預試等過程。首先，本研究依據研究目的，參考相關文獻，並進行五位新手教師的訪談，以構思問卷題目的內容，編製問卷的初稿。其次，請鄭博真、潘世尊及魏宗明三位學者專家與五位幼稚園教師，針對問卷題目的內容提供修正意見。經參考專家意見修改後，再請二位幼稚園新手教師試填問卷，並針對填答情形及所提意見，進行修改。最後，再針對一般的幼稚園教師進行小樣本的預試，共回收 203 份問卷。並參考因素分析及信度分析的結果，刪改題目，形成正式問卷。

(二) 問卷內容的說明

本問卷包括教師成就目標導向、自我調整策略與教學承諾三個部分，在成就目標導向方面，包括專精與表現二個層面，各層面均有六題，合計十二題。另外，在自我調整策略方面，分為認知調整策略、後設認知策略、動機調整策略、以及行動控制策略四個層面，各層面均有六題，合計二十四題。此外，在教學承諾方面，包含認同、額外投入及依附三個層面，各層面均有六題，合計十八題。

(三) 問卷題目的分析

本研究採主軸法且進行 Promax 法斜交轉軸，進行問卷題目的因素分析。首先，在成就目標導向方面，各題目分析的結果如表 3 所示。就因素分析的結果來看，各題目聚斂在所屬因素的情形頗佳，而且因素負荷量介於.98 到.54 之間，顯示此二個因素間具有頗佳的區辨效果。就 Cronbach α 值來看，二個因素個別的 α 值，分別為.91 與.94，顯示各分量表的題目之間具有頗佳的信度。綜括來看，成就目標導向各層面具有頗佳的效度與信度。

表3

成就目標導向題目的因素分析與Cronbach α 值分析結果

題號	因素項目		Cronbach α 值
	表現	專精	
12	.98	-.10	.91
11	.97	-.10	
7	.87	.01	
8	.84	-.01	
9	.72	.24	
10	.54	.31	
2	-.13	.96	.94
3	-.04	.87	
1	-.06	.82	
4	.13	.70	
5	.21	.60	
6	.36	.54	
特徵值	7.69	1.40	
解釋變異量	64.08%	11.64%	
累積變異量	64.08%	75.72%	

其次，在自我調整策略方面，在刪除聚斂在所屬因素之情形不佳的第 5 題及第 6 題後，各題目分析的結果如表 4 所示。就因素分析的結果來看，各題目聚斂在所屬因素的情形尚佳，其因素負荷量介於.96 到.31 之間，顯示各個因素間具有良好的區辨效果。就 Cronbach α 值來看，各個因素個別的 α 值，介於.94 到.82 之間，顯示各分量表的題目之間具有頗佳的信度。綜括來看，自我調整策略各層面具有良好的效度與信度。

表4

自我調整策略題目的因素分析與Cronbach α 值分析結果

題號	因素項目				Cronbach α 值
	後設認知	動機調整	行動控制	認知調整	
12	.96	-.12	-.04	.03	.94
11	.93	-.15	.01	.05	
10	.89	-.13	-.03	.06	
9	.84	.07	-.14	.14	
8	.80	.13	.09	-.12	
7	.69	.21	.06	-.07	
16	-.18	.92	-.06	.15	
17	-.12	.91	-.13	.10	
14	-.02	.71	.07	-.09	
15	.01	.64	.02	.07	
13	.24	.57	.09	-.10	
18	.13	.49	.39	-.20	
21	-.12	-.01	.95	-.13	.89
22	-.07	-.14	.79	.23	
23	.20	-.06	.64	.14	
24	-.01	-.01	.61	.25	
20	-.02	.13	.61	-.02	
19	.12	.14	.59	-.04	
4	.06	.07	.10	.73	
1	-.01	-.02	.03	.66	
3	.21	.08	-.06	.66	
2	.21	.24	.01	.31	
特徵值	10.30	2.48	1.42	1.20	
解釋變異量	46.80%	11.28%	6.44%	5.46%	
累積變異量	46.80%	58.08%	64.52%	69.98%	

新手教師成就目標導向、自我調整策略及其教學承諾之研究：以台中縣市幼稚園為例

此外，在教學承諾方面，在刪除聚斂在所屬因素之情形不佳的第 12 題後，各題目分析的結果如表 5 所示。就因素分析的結果來看，各題目聚斂在所屬因素的情形尚佳，其因素負荷量介於.94 到.49 之間，顯示各個因素間具有良好的區辨效果。就 Cronbach α 值來看，各個因素個別的 α 值，介於.93 到.84 之間，顯示各分量表的題目之間具有頗佳的信度。綜括來看，自我調整策略各層面具有很好的效度與信度。

表5

教學承諾題目的因素分析與Cronbach α 值分析結果

題號	因素項目			Cronbach α 值
	依附	認同	額外投入	
2	.89	-.02	.04	.93
4	.88	.02	.01	
3	.85	.05	.01	
5	.83	-.01	-.01	
1	.82	.09	-.02	
6	.75	-.10	-.04	
8	.01	.94	-.03	.93
10	-.10	.90	.06	
9	.01	.88	.05	
11	.01	.88	-.03	
7	.08	.71	-.04	
16	-.10	-.09	.78	.84
14	.10	-.03	.73	
13	-.01	.07	.73	
17	.03	-.01	.70	
18	-.10	.08	.59	
15	.23	-.01	.49	
特徵值	6.59	3.46	1.91	
解釋變異量	38.78%	20.34%	11.26%	
累積變異量	38.78%	59.12%	70.37%	

參、研究結果與討論

以下分別從新手教師之成就目標導向、自我調整策略與教學承諾的現況，新手教師在教師專業背景上的差異情形，新手與資深教師的差異比較，以及成就目標導向與自我調整策略對教學承諾的關係四個部分，加以說明與討論：

一、新手教師之成就目標導向、自我調整策略與教學承諾的現況

首先，就成就目標導向來看，由表 6 的資料可知，新手教師在專精與表現二層面的平均數均大於 4，分別為 4.32 與 4.34。顯示新手教師整體而言具有良好的成就動機，大都認為自己趨向專精目標導向與趨向表現目標導向。換言之，許多新手教師傾向於自我要求，期許自己能將教學工作做到盡善盡美，而不斷改善教學活動，力求完善；同樣地，也有許多教師傾向於把焦點集中於超越他人、勝過同儕之上，以做得比別人好為從事工作的標準。

表 6

新手教師成就目標導向各層面的描述統計摘要表

層面名稱	題數	平均數	標準差
專精	6	4.32	.50
表現	6	4.34	.59

其次，就自我調整策略來看，由表 7 的資料得知，新手教師在自我調整策略各層面的平均數均大於 3，介於 4.17 與 3.97 之間，並以後設認知層面的自我調整策略較高。顯示就一般情形來看，新手教師在遇到教學上的困擾、挫折或不如預期時，大都會透過認知調整策略、後設認知調整策略、動機調整策略、以及行動控制調整策略等方式，主動調整自己的思考與行為，使自己繼續努力堅持於教學工作。其中，以運用後設認知的調整策略，進行自我調整的情況較多。此種情形，邱奕光（2001）也有類似的研究發現，他發現國小實習教師會從自我反思中獲得一些新理念，進行自我調整，而且會快速地回饋到下一階段的教學中。

表 7

新手教師自我調整策略各層面的描述統計摘要表

層面名稱	題數	平均數	標準差
認知調整	4	3.97	.57
後設認知	6	4.17	.61
動機控制	6	4.01	.62
行動控制	6	3.97	.57

第三，就教學承諾來看，由表 8 的資料可知，新手教師在教學承諾各層面的平均數都大於 3，並以認同層面的得分最高，達 4.72，而依附與額外投入層面則相對不如認同層面般理想，分別為 3.92 與 3.80。由此可知，新手教師整體而言，大都對於教學工作具有高度的認同感，樂於從事幼教工作，並願意額外投入心力於各項教學工作。惟在現實教學意願與投入上，仍不如理念認同般理想。相關研究亦有類似情形，簡琳恩（1998）發現幼教系學生對從事幼教工作的態度尚可，唯在終身奉獻的態度上則嫌稍弱，其原因包括：福利不佳、父母期望、體力考驗。顯示幼教的現實環境因素，可能會造成理念與現實略有差異的情形。

表 8

新手教師教學承諾各層面的描述統計摘要表

層面名稱	題數	平均數	標準差
依附	6	3.92	.75
認同	5	4.72	.49
額外投入	6	3.80	.55

二、新手教師與資深教師的差異比較

首先，就成就目標導向來看，從表 9 的多變量變異數分析結果可知，新手與資深教師在成就目標導向各層面上具有顯著差異，其 Λ 值為.93 ($p < .001$)。進一步進行單變量變異數分析，發現在專精與表現二個層面上，新手教師與資深教師之間都具有顯著差異 ($F=49.42, p < .025$; $F=24.61, p < .025$)，而且資深教師均高於新手教師（平均值分別為 $4.61 > 4.33$; $4.57 > 4.34$ ）。此外，從其效果值來看，其變異數被解釋比例 R^2 分別為.073 與.038，Arthur 與 Elaine N. (2005) 所提出的標準而言，前者高於中效果.06 的標準，

而後者則高於.01 小效果的標準，但未達到中效果的標準。顯示資深教師在專精層面上的成就目標導向，明顯高於新手教師；而在表現層面上的成就目標導向，則僅稍微高於新手教師。此種情形，可能是由於資深教師具有豐富的與幼兒互動的實務經驗，更能體會到幼兒教育的重要性，而具有更強烈的成就動機，期許自己將教學工作做到盡善盡美，幫助幼兒有更好的成長。惟實際的原因，仍有待未來研究加以確認。

表 9

新手與資深教師在成就目標導向各層面的多變量變異數分析摘要表

變異來源	SSCP 矩陣		df	Λ	單變量F值 ^a 專精	表現
組間	12.42	9.98	1	.93***	49.42* (2>1)	24.61* (2>1)
	9.98	8.02				
組內	158.38	126.43	628			
	126.43	205.26				

註：括號內數字為事後比較結果。「1」為新手教師，「2」為資深教師。

多變量 Λ 值*** $p < .001$ 。單變量 F 值的 α 值採.05/2=.025，* $p < .025$ 。

其次，就自我調整策略來看，從表 10 的多變量變異數分析結果可知，新手與資深教師在自我調整策略各層面上具有顯著差異，其 Λ 值為.85 ($p < .001$)。進一步進行單變量變異數分析，發現在認知調整策略、後設認知調整策略、動機調整策略、以及行動控制調整策略四個層面上，新手與資深教師之間均具有顯著差異 ($F=104.50, p < .0125$; $F=57.79, p < .0125$; $F=27.72, p < .0125$); $F=42.87, p < .0125$)，而且資深教師均高於新手教師 (平均值分別為 $4.42 > 3.96$; $4.50 > 4.16$; $4.26 > 4.01$; $4.27 > 3.97$)。此外，從變異數被解釋的比例來看，其 R^2 分別為.143、.085、.042 及.064，就 Arthur 與 Elaine N. (2005) 所提出的標準而言，認知調整策略層面高於大效果.14 的標準，後設認知調整策略及行動控制調整策略二個層面，均高於中效果.06 的標準，而在動機調整策略上，則僅高於.01 小效果的標準。顯示資深教師在認知調整策略、後設認知調整策略及行動控制調整策略三個層面的自我調整策略，明顯高於新手教師；而在動機調整策略層面上的自我調整策略，則僅有稍微高於新手教師。此種情形，可能是由於資深教師具有較多的實務經驗，也面臨過許多工作壓力、挑戰，有可能曾經嘗試透過各種的自我調整策略，調適自己。因而，較會尋找各種可行而有效的自我調整策略，來舒緩工作上的壓力與挫

折。

表 10

新手與資深教師在自我調整策略各層面的多變量變異數分析摘要表

變異來源	SSCP 矩陣				df	Λ	單變量F值 ^a			
	認知	後設	動機	行動			認知	後設	動機	行動
組間	33.57	24.63	18.07	21.41	1	.85***	104.502*			
							(2>1)			
	24.63	18.07	13.26	15.71			57.79* (2>1)			
	18.07	13.26	9.72	11.52			27.72* (2>1)			
	21.41	15.71	11.52	13.66	42.87*					
							(2>1)			
組內	201.08	146.91	114.23	110.86	622					
	146.91	195.77	110.98	118.26						
	114.23	110.98	219.56	141.08						
	110.86	118.26	141.08	199.40						

註：括號內數字為事後比較結果。「1」為新手教師，「2」為資深教師。

多變量 Λ 值*** $p < .001$ 。單變量 F 值的 α 值採 $.05/4 = .0125$ ，* $p < .0125$ 。

第三，就教學承諾來看，由表 11 的多變量變異數分析結果可知，新手與資深教師在自我調整策略各層面上具有顯著差異，其 Λ 值為.86 ($p < .001$)。經進行單變量變異數分析後，發現在依附、認同及額外投入三個層面上，新手與資深教師之間均具有顯著差異 ($F = 47.23, p < .0125$ ； $F = 8.04, p < .0125$ ； $F = 87.60, p < .025$)，而且資深教師均高於新手教師 (平均值分別為 $4.31 > 3.91$ ； $4.81 > 4.72$ ； $4.22 > 3.80$)。此外，從變異數被解釋的比例來看，其 R^2 分別為.071、.013 及.124，Arthur 與 Elaine N. (2005) 所提出的標準而言，在依附及額外投入層面上，均具有中度效果 (高於.06)，而在認同層面上則僅具有小的效果 (高於.01)。顯示資深教師在依附及額外投入層面上的教學承諾，明顯高於新手教師；而在認同層面上，則僅有稍微高於新手教師。此種情形，可能是由於新手與資深教師對教學工作均具有頗高的認同感 (平均值分別為 4.72 與 4.81)，因而差異性並不如其他二層面來的明顯。綜括而言，資深教師的教學承諾情形，大體上仍高於新手教師。此種情形，在相關研究中亦有類似發現，劉妙真 (2004) 研究發現，年資 20 年以上的幼稚園教師，其工作成就感與留職意願，高於未滿 3 年的教師。究其原因，學者 (何郁玲, 1999；郭志純, 2003；陳榮茂, 2002；劉妙真, 2004) 指出新手教師一方面要適應新環境，一方面還要應付教學上的種種困難，往往精疲力盡，而對教學感到厭倦；但是隨著年資增長，教學經驗的累積，就能輕鬆面對教學上的困難，相對

的職業倦怠感也會降低。由此觀之，由於資深教師具有豐富的教學經驗，對教學工作較能得心應手，因而顯得比新手教師具有較好的教學承諾。

表 11

新手與資深教師在教學承諾各層面的多變量變異數分析摘要表

變異來源	SSCP 矩陣			df	Λ	單變量F值 ^a		
	依附	認同	額外投入			依附	認同	額外投入
組間	24.10	5.99	25.75	1	.86***	47.23* (2>1)		
	5.99	1.49	6.41			8.04* (2>1)		
	25.75	6.41	27.52			87.60* (2>1)		
組內	316.35	63.06	104.56	617				
	63.06	114.93	50.87					
	104.56	50.87	194.80					

註：括號內數字為事後比較結果。「1」為新手教師，「2」為資深教師。

多變量 Λ 值*** $p < .001$ 。單變量 F 值的 α 值採.05/3=.0167，* $p < .0167$ 。

三、成就目標導向與自我調整策略對教學承諾的關係

(一) 積差相關分析結果

成就目標導向各層面與自我調整策略各層面，對教學承諾各層面的積差相關分析結果，如表 12 所示。首先，就成就目標導向來看，專精與表現層面均對教學承諾各層面具有顯著相關 ($p < .001$)，相關值介於.27 到.49 之間，而且大體上以專精層面對教學承諾各層面的相關程度較高。其次，就自我調整策略而言，各層面也都對教學承諾各層面具有顯著相關 ($p < .001$)，相關值介於.27 到.53 之間。其中，在依附層面的教學承諾上，以動機控制與行動控制層面的相關程度較高；在認同與額外投入層面上，則均以後設認知層面的相關程度較高。綜括而言，成就目標導向各層面與自我調整策略各層面，均對教學承諾各層面具有具有中度或低度的相關。

表 12

成就目標導向與自我調整策略對教學承諾的積差相關分析摘要表

教學承諾層面	成就目標導向		自我調整策略			
	專精	表現	認知	後設認知	動機控制	行動控制
依附	.34***	.27***	.35***	.27***	.41***	.42***
認同	.49***	.49***	.39***	.42***	.31***	.30***
額外投入	.35***	.27***	.49***	.53***	.40***	.50***

註：*** $p < .001$

(二) 理論假設模式的適配度分析

理論假設模式的適配度分析結果，如表 13 所示。由表中資料可知，理論假設模式具有尚佳的適配度。就適配度指標來看，除了 χ^2 值具有會隨著樣本人數而波動的缺點，判斷標準受到質疑外，陳正昌與程炳林（1998）指出GFI、AGFI、NFI、IFI及NNFI等各項指標大都以.9 以上做為模式適合的理想值，大於.9 就表示適合度極佳。從表中的資料來看，各項指標數值都接近於.9 極佳適合度的理想標準，介於.852 到.889 之間。因此，大體而言，此模式的適配度尚佳。

表 13

理論假設模式的適配度分析結果

模式項目	χ^2	df	p 值	GFI	AGFI	NFI	IFI	NNFI
新手教師樣本	188.270	24	.000	.889	.852	.860	.875	.874

(三) 各變項間影響效果的分析

就新手教師來看，由圖 1 的標準化徑路係數可知，成就目標導向與自我調整策略，均對其教學承諾具有影響效果。首先，成就目標導向對教學承諾具有高度的全體影響效果（.21+.51=.72），包含低度的直接影響效果（.21, $p < .05$ ），以及中度的間接影響效果（.65 \times .79=.51）。其次，自我調整策略也對教學承諾具有高度的直接影響效果（.79, $p < .001$ ）。再者，成就目標導向對自我調整策略也具有中度影響效果（.65, $p < .001$ ）。綜括而言，新手教師的成就目標導向與自我調整策略，均對其教學承諾具有高度的影響效果。

前述結果在相關研究中，亦有類似發現成就動機會影響工作滿意度、工作倦怠感

與工作投入之情形。例如：Ofoegbu（2004）研究指出教師的動機是影響教學效能的重要因素，高動機的教師能確保產生有效的教室教學活動，而且使學校裡產生愈多協同合作的情形；王慧敏（1988）研究發現幼稚園教師成就動機愈高，其工作滿意度也就越高；廖相如（2002）發現國小教師成就動機愈高者，其教師工作倦怠程度將愈低；徐鶯娟（1994）發現成就動機較高的國小教師，其投入工作的程度較高，而成就動機較低者，其投入工作的程度也較低；蔡宜貞（2004）研究發現綜效性外在動機能間接提昇內在動機，進而促發創意教學行為，也能直接正向影響創意教學行為；熊淑蘭（2006）也發現成就目標導向會影響工作表現。據此來看，成就動機較高的教師，其對教學工作的承諾也較高；反之，成就動機較低的教師，其對教學工作的承諾也顯得較弱。另外，從本研究中還發現自我調整策略也是影響新手教師教學承諾的重要因素，而且具有高度的直接影響效果。因此，若能善用適當的自我調整策略，來因應教學困擾或壓力，將有益於新手教師維持高度的教學承諾。

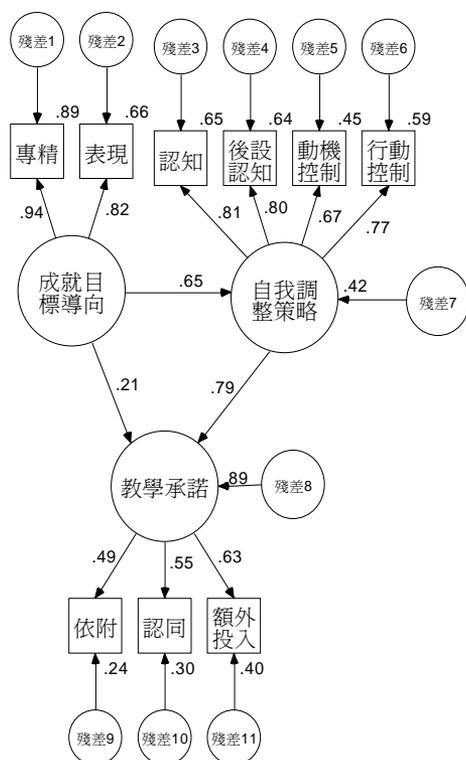


圖2. 新手教師之教學承諾的模式分析結果

肆、結論與建議

一、結論

（一）新手教師整體上具有良好的成就目標導向動機與自我調整策略

由前述研究結果得知，在成就目標導向方面，新手教師整體上對教學工作的成就動機，大都趨向專精目標導向與趨向表現目標導向；另外，在自我調整策略方面，新手教師在遇到教學上的困擾、挫折或不如預期時，大都會透過認知調整策略、後設認知調整策略、動機調整策略、以及行動控制調整策略等方式，調整自己的思考與行為。據此而言，新手教師整體而言具有良好的成就目標導向動機，而且大都會採用適當的自我調整策略，來因應教學上的困擾與挫折。

（二）新手教師整體上對教學工作具有良好的教學承諾

由前述結果可知，新手教師大體上對於教學工作具有高度的認同感，樂於從事幼教工作，並願意額外投入心力於各項教學工作。顯示新手教師整體而言，對於教學工作具有良好的教學承諾。

（三）新手教師具有良好的成就目標導向、自我調整策略及教學承諾，但仍低於資深教師

從前述結果得知，在成就目標導向方面，新手教師在專精層面上明顯低於資深教師，而且在表現層面上也稍微低於資深教師；在自我調整策略方面，新手教師在認知調整策略、後設認知調整策略及行動控制調整策略三個層面上，明顯低於資深教師，而且在動機調整策略層面上也稍微低於資深教師；同樣地，在教學承諾方面，新手教師在依附及額外投入層面上明顯低於資深教師，而且在認同層面上亦稍微低於資深教師。

（四）成就目標導向與自我調整策略對教學承諾關係之假設模式，具有尚佳的適配度

由前述研究結果可知，新手教師成就目標導向與自我調整策略對教學承諾關係之假設模式，其 GFI、AGFI、NFI、IFI 及 NNFI 等各項適配度指標，都接近.9 之極佳適配度的理想標準，介於.852 到.889 之間。由此來看，此模式的適配度尚佳。

（五）新手教師的成就目標導向與自我調整策略，對其教學承諾具有高度影響效果

由研究結果獲知，就積差相關分析的結果來看，成就目標導向各層面與自我調整策略各層面，均對教學承諾各層面具有具有中度或低度的相關。再者，就結構方程模式的分析結果而言，新手教師的成就目標導向對其教學承諾具有高度的全體影響效果

(.21+.51=.72)，包含低度的直接影響效果，以及中度的間接影響效果。另外，其自我調整策略也對教學承諾具有高度的直接影響效果 (.79, $p<.001$)。據此而言，新手教師的成就目標導向與自我調整策略，均對其教學承諾具有高度的影響效果。

二、建議

(一) 新手教師宜觀察高成就動機之資深優良教師的特質，並學習其自我調整策略，以增進教學承諾

本研究發現資深教師的成就目標導向動機及自我調整策略，均優於新手教師，而且也發現成就目標導向與自我調整策略，均對教學承諾具有重要的影響。再者，學者（林進材，2005）指出學習高成就動機者的行為特徵、以及透過自我調整策略，有助於提昇成就動機。顯示資深優良教師是可供新手教師學習的楷模，而且透過成就目標導向動機的提昇，以及自我調整策略的適當運用，將有利於增進教學承諾或降低教學承諾的耗損。因此，新手教師一方面可以藉由觀察學習高成就動機之資深優良教師的行為特徵，來提昇自己的成就動機，增進教學承諾與教學品質。另一方面，則可以向資深優良教師請益學習其自我調整策略，來因應教學困擾與壓力，減少教學承諾的耗損。

(二) 園所宜了解新手教師的成就動機，提供適當的支持與協助

本研究發現，新手教師的成就目標導向動機，對其教學承諾具有高度的影響效果。顯示具有較高成就動機的新手教師，其對於教學工作也具有較高的留職意願、認同感及額外投入情形。因此，了解新手教師的成就動機，有其重要的價值。對於高成就動機者可提供適當的支持與肯定，充分讓其發揮所長；而對於低成就動機者，則需要了解其原因，並提供適當的協助，以提高其成就動機，進而增進其教學承諾。

(三) 針對自我調整策略，提供新手教師適當的支持體系

本研究發現新手教師自我調整策略，對其教學承諾具有重要的影響。顯示較會運用適當自我調整策略的新手教師，其對於教學工作也具有較高的教學承諾。

由於幼稚園的教學工作繁重、壓力大、挑戰多，容易造成幼教老師高離職率的情形，而且新手教師階段常是選擇是否離職的關鍵時期。再者，Robertson（2006）研究發現行政支持的缺乏，是造成新手教師離職的重要因素。因此，若能針對較不懂得善用自我調整策略的新手教師，提供適當的支持體系，包括各項在職進修、講座、研討會、同儕間的關心與學習、行政人員的關心與引導……等等，幫助其了解與善用適切的

新手教師成就目標導向、自我調整策略及其教學承諾之研究：以台中縣市幼稚園為例

自我調整策略，調節自己的思考與行為，增進專業成長與舒緩工作壓力，將有益於減少耗損教學承諾的情形，而能進一步降低離職情形。

（四）針對專家教師與新手教師，進行小樣本長時間的深層比較研究

本研究發現新手教師與資深教師，在成就目標導向、自我調整策略及教學承諾上，均有所差異存在。而且也發現成就目標導向與自我調整策略，對教學承諾具有重要的影響。因此，未來的研究可以針對專家教師與新手教師在此三方面的差異情形，進行小樣本長時間的深層比較研究。一方面可以透過長期的觀察研究，從文化或生活史的觀點，深入了解新手教師與資深教師，其成就目標導向、自我調整策略與教學承諾的變化情形，以及可能的影響原因，以獲得具深層意義的資料。另一方面，也可以從專家教師與新手教師的差異比較中，提供新手教師有關自我調整策略的運用、以及成就動機與教學承諾的提昇，更具體的建議。

參考文獻

中文部份

- 王俊民（1989）。國民中學教師成就動機與職業倦怠之關係研究。未出版之碩士論文，國立政治大學教育研究所，台北。
- 王慧敏（1988）。教師成就動機、園長領導方式對臺北市幼稚園老師工作滿意影響之調查研究。未出版之碩士論文，國立政治大學教育研究所，台北。
- 白青平（2000）。台北縣市國民小學新手教師工作困擾與解決途徑之研究。未出版之碩士論文，國立台北師範學院國民教育研究，台北。
- 何郁玲（1999）。中小學教師職業倦怠、教師效能感與生命意義關係之研究。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學教育研究所，彰化。
- 呂佳玲（2003）。臺北縣市國民小學教師教學信念與教學承諾關係之研究。未出版之碩士論文，國立台北師範學院國民教育研究所，台北。
- 呂祝義（1997）。國民中學輔導人員自我調整模式之建構與驗證研究。未出版之博士論文，國立高雄師範大學教育學系，高雄。
- 李宜穎（2006）。親師衝突對私立幼兒園教師教學情緒及教學承諾之影響。未出版之碩士論文，銘傳大學教育研究所碩士在職專班，台北。
- 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。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學教育研究所，高雄。
- 林文正（2001）。國小學生自我調整學習能力、對教師自我調整教學之知覺、動機信念與數學課業表現之相關研究。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院教育心理與輔導研究所，屏東。
- 林桑瑜（2002）。高中生自我調整學習策略之研究。未出版之碩士論文，國立成功大學教育研究所，台南。
- 林進材（2005）。教學原理。台北：五南。
- 邱奕光（2001）。國民小學啟智班教師成就動機、學校組織氣氛知覺與其工作投入關係之研究。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學特殊教育學系，高雄。
- 柯嘉甄（2002）。國小學生家長對多元評量的覺知與學生的目標導向、學習自我效能之相關研究。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東。

新手教師成就目標導向、自我調整策略及其教學承諾之研究：以台中縣市幼稚園為例

- 候玫如（2002）。多重目標導向對國中生認知、動機、情感與學習行為之影響。*教育心理學報*，26，85-106。
- 孫立葳（2000）。幼兒教師工作壓力之研究。*新竹師範學院學報*，13，265-279。
- 徐鶯娟（1994）。國民小學教師成就動機、參與決定與其工作投入關係之研究。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學教育學系，高雄。
- 張簡俊彥（2004）。國小實習教師於教育實習中自我調整學習之分析。未出版之碩士論文，國立台中師範學院諮商與教育心理研究所，台中。
- 梁玟燁（2003）。台北縣市國民中學教師專業權能教學承諾與教學效能關係之研究。未出版之碩士論文，國立台北師範學院教育政策與管理研究所，台北。
- 郭志純（2003）。國民小學教師工作壓力、社會支持與職業倦怠之研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義。
- 陳正昌、程炳琳（1998）。SPSS、SAS、BMDP 統計軟體在多變量統計上的應用。台北：五南。
- 陳玟伶（2001）。國小高年級兒童自我調整歷程之個案研究。未出版之碩士論文，國立台中師範學院國民教育研究所，台中。
- 陳亭方（2002）。談合格幼稚園教師流失問題。*幼教資訊*，145，2-4。
- 陳珮蓉（1998）。初任幼教老師專業成長歷程研究。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學家政教育研究所，台北。
- 陳聖謨（1995）。高級中學組織文化與教師教學承諾關係之研究。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學教育研究所，高雄。
- 陳嘉成（1998）。成就目標、動機氣候、自我歷程與自我調整策略、持續學習動機和數學成就之關係。未出版之碩士論文，國立政治大學教育學系研究所，台北。
- 陳榮茂（2002）。國民小學教師工作壓力與工作倦怠關係之研究。未出版之碩士論文，國立台中師範學院國民教育研究所學校教學碩士班，台中。
- 陳碩琳（2002）。目標導向、學習滿意度與學習績效關係之研究～以國立空中大學高雄學習指導中心為例。未出版之碩士論文，國立中山大學人力資源管理研究所，高雄。
- 游淑燕（1993）。專家與生手教學表現之比較研究及其對師範教育課程與教學的啓示。*嘉義師院學報*，7，207-242。
- 程炳林（1994）。自我調整學習的模式驗證及其教學效果之研究。未出版之博士論文，國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所，台北。

- 程炳林 (2002a)。大學生學習工作、動機問題與自我調整學習策略之關係。《教育心理學報》，33 (2)，79-102。
- 程炳林 (2002b)。多重目標導向、動機問題與調整策略之交互作用。《教育心理學報》，25，15-58。
- 程炳林 (2003)。四向度目標導向模式之研究。《師大學報》，48 (1)，15-40。
- 廖相如 (2002)。桃竹苗四縣市國民小學教師成就動機、制握信念與工作倦怠關係之研究。未出版之碩士論文，國立新竹師範學院國民教育研究所，新竹。
- 熊淑蘭 (2006)。幼兒教師目標導向自我效能與工作表現之相關研究。未出版之碩士論文，樹德科技大學幼兒保育系碩士班，高雄。
- 劉妙真 (2004)。幼稚園教師工作壓力、社會支持與職業倦怠之研究。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東。
- 劉佩雲 (1998)。兒童自我調整學習之研究。未出版之博士論文，國立政治大學教育學系研究所，台北。
- 蔡宜貞 (2004)。組織創新氛圍、教師工作內外動機對國小教師創意教學行為影響之結構方程模式檢驗。未出版之碩士論文，國立交通大學教育研究所，新竹。
- 簡琳恩 (1998)。師院幼教系學生之任教職志調查研究。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學教育學系，高雄。

外文部份

- Abler, D. A. (2002). *Relationships of teacher organizational commitment and teacher efficacy to school academic standing and teaching experience*. (ProQuest digital dissertations No. AAT 3073147)
- Alison, L. K., & Berthesen, D. C. (1995). Preschool teachers' experiences of stress. *Teaching & Teacher Education, 11*(4), 343-357.
- Arthur Aron, & Elaine N. Aron (2005)。《心理與教育統計學》(黃瓊蓉編譯)。台北：學富。(原著出版於 2000)。
- Barron, B. K., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of personality and social psychology, 80*(5), 706-722.
- Boekaert, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers,

新手教師成就目標導向、自我調整策略及其教學承諾之研究：以台中縣市幼稚園為例

policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.

Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.

Bouffard, T., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 309-319.

Cevat, C. (2000). *Teachers' Organizational Commitment in Educational Organizations*. (ERIC Document Reproductions Service No. ED452 179).

Chung, R. L. (2001). *Job satisfaction and organizational commitment among junior high school counselors in Taipei, Taiwan*. (ProQuest digital dissertations No. AAT 3004518)

Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.

Composto, P. A. (2002). *Collegial leadership and teacher commitment to the school*. (Pro Quest digital dissertations No. AAT 3049705)

Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In Zimmerman, B. J., & Schunk, D. K. (Eds.), *Self-regulated learning and Academic Achievement: Theoretical perspectives* (pp. 191-287). Mahwah, NJ: Elbaum.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41, 1040-1048.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501-519.

Gagne', E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. (1998)。 *教學心理學－學習的認知基礎* (岳修平譯)。台北：遠流。(原著出版於 1993)。

Hair Jr., J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W.C. (1995). *Multivariate data analysis with reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kuhl, J. (1994). Action versus state orientation: Psychometric properties of the Action Control Scale (ACS-90). In Kuhl, J., & Beckmann, J. (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (pp. 47-60). Seattle: Hogrefe & Huber.

Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The

- dynamics of personality systems and interactions. In Boekaerts, M., & Pintrich, P. R. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). San Diego, CA: Academic Press.
- Marshall, J. M. (2001). *A Study exploring the relationship between teacher attitude and commitment and participation in technology-based communities of practice*.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, *91*, 328-346.
- Ofoegbu, F. I. (2004). Teacher motivation: a factor for classroom effectiveness and school improvement in Nigeria. *College Student Journal*, *38*(1), 81-89.
- Pintrich, P. R. (1999a). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, *31*, 459-470.
- Pintrich, P. R. (1999b). Taking control of research on volitional control: Challenges for future theory and research. *Learning and Individual Differences*, *1*, 335-355.
- Pintrich, P. R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekaerts, M., & Pintrich, P.R. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2000b). An achievement goal theory perspective on issues on motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 92-104.
- Rikard, G. L. (1999). Promoting teacher commitment in preservice teachers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *70*(9), 53-56.
- Riveiro, J. M., Cabanach, R.G., & Arias, A.V. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, *71*, 561-572.
- Robertson, M. (2006). Why Novice Teachers Leave. *Principal Leadership*, *6*(8), 33-37.
- Tyree Jr., A. K. (1991). *Analyzing teaching commitment: Theoretical and empirical dimensions* (ERIC Document Reproductions service No. ED 336356).
- Tyree Jr., A. K. (1996). Conceptualizing and measuring commitment to high school teaching. *The Journal of Educational Research*, *89*(5), 295-304.
- Westerman, D. A. (1991). Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*, *42*(4), 292-305.
- Wolters, C. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, *25*, 68-81.

新手教師成就目標導向、自我調整策略及其教學承諾之研究：以台中縣市幼稚園為例

Zimmerman, B. J., & Martines-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.

Zimmerman, B. J., & Martines-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.

文稿收件：2007年11月22日

文稿修改：2007年12月17日

接受刊登：2008年07月15日

附錄：問卷舉例

【成就目標導向題目】

1.我會期許自己盡力把各項幼兒學習環境或教學情境布置做到滿意.....	5	4	3	2	1
2.我會期許自己盡力達成教學上所設定的目標.....	5	4	3	2	1

A study of novice teachers' achievement goal orientation, self-regulated strategies, and teaching commitment: a survey for kindergarten in Taichuang

Ju-Chieh Huang

**Assistant Professor,
Graduate Institute of Curriculum and Instruction
Tamkang University**

Abstract

This study using questionnaire to understand current novice teachers' achievement goal orientation, self-regulated strategies, and teaching commitment, to analyze the difference between novice teachers and experienced teachers in these three variables, and to investigate the relations among novice teachers' achievement goal orientation, self-regulated strategies, and teaching commitment. Novice and experienced teachers in Taichuang area were the objects of questionnaires in this study. 304 questionnaires of novice teachers and 336 questionnaires of experienced teachers were returned. MANOVA and structural equation models were used for data analysis. This study found some important conclusion. First, in general, the novice teachers hold positively achievement goal orientation, self-regulated strategies, and teaching commitment. Second, experienced teachers' achievement goal orientation, self-regulated strategies, and teaching commitment are better than novice teachers. Finally, novice teachers' achievement goal orientation and self-regulated strategies have important effect on teaching commitment. Furthermore, base on above conclusions, this study provides several suggestions for novice teacher, in-service workshop, and further studies.

Key words: novice teachers, achievement goal orientation, self-regulated strategies, teaching commitment, kindergarten teacher.