

國小初任教師教學成敗歸因 及其教學表現之研究

黃 儒 傑

中華醫事學院幼兒保育系助理教授

摘 要

本研究透過問卷與訪談之實施，了解國小初任教師教學成敗歸因與教學表現的現況及關係。問卷調查對象從台北縣市回收 532 份問卷，回收率為 73.0%。問卷資料採多變量變異數分析、典型相關分析等方法，進行資料分析；而訪談對象則針對二十位教師，進行半結構式訪談。研究結果發現一些重要結論，首先，初任教師傾向於認為教師教學因素、學生因素及教材因素是教學成敗的關鍵。其次，初任教師在教學成功與失敗時的歸因情形，均會影響其教學表現。第三，教學成功歸因的教師教學因素，與教學表現的相關性最高。此外，本研究並提出一些相關建議，包括：了解初任教師的歸因方式，並提供適宜的專業協助；進行課程教材相關研習，減少教學不利因素；宜省思自己的教學成敗歸因，提昇教學效果等。

關鍵詞：教學成敗歸因、教學表現、初任教師

壹、緒 論

教師成敗歸因是教師教學判斷與決定的重要影響因素，與教師的教學行為有著密切的關係。Shavelson & Stern (1981)發展了一個教師教學的判斷、決定和行為之教學歷程模式，分析教師從意念(intention)到行為之間的內在心理歷程。教師需要先對有關學生、學科教材、教室和學校環境的訊息，加以統整，以形成教學判斷或決定，作為其教學行為的基礎。同時，並指出教師的歸因是教師認知歷程中，影響教學判斷與決定的重要因素之一。顯示教師成敗歸因是影響教師行為的重要因素，值得進一步加以分析。

有關教學與學習歸因的研究中，從學生的角度來對自己學習行為歸因的研究，以及從教師的角度來看學生學習行為的歸因之研究居多，但是從教師的角度對自己的教學行為結果進行自我歸因的研究則較為少見，顯示進行教師對自己教學成敗進行歸因分析的研究，有其重要的研究價值。從學生的角度來對自己學習行為歸因的研究，如：吳明隆(1998)的「國小學生數學焦慮、數學態度、歸因信念、學業成就與其電腦態度關係之研究」、郭生玉(1995)的「國中學生成敗歸因型態和學業冒險取向、學習失敗忍耐力關係之研究」、歐慧敏(2002)的「國小學生歸因方式、因應策略與行為困擾之調查與訪談研究」、以及 Strohkirch & Hargett(1998)的「歸因型式和自尊程度的性別差異之初步分析(A Preliminary Analysis of Sex Differences in Attributional Patterns and Self-Esteem Levels)」。從教師的角度來看學生學習行為的歸因之研究，如：王敏曄(1997)的「教師對學生創意表現、創造力之歸因及其相關因素之研究」、Rolison & Medway(1985)的「教師對於學生學業成就的期望與歸因：標籤的效果、行為表現型式及特殊教育的介入(teachers' expectations and attributions for student achievement: effects of label, performance pattern, and special education intervention)」、Juvonen(1988)的「學生與其教師之間對於學習結果與其歸因解釋的差異性(outcome and attributional disagreements between students and their teachers)」、以及 Clark & Artiles(2000)的「教師歸因型式的跨國研究(a cross-national study of teachers' attributional patterns)」。但是，從教師的角度對自己的教學行為結果進行自我歸因的研究則較為少見，主要有谷生華、申繼亮和辛濤(2000)的「中學教師教學歸因的初步探討」、梁茂森(1992)的「高級職業學校教師教學成敗歸因及其相關因素之研究」、劉威德(1994)的「國中教師教學成敗歸因、社會支持與教學自我

效能相關之研究」、以及 Keidler(1981)的「輔導教師對於其實習教師教導學生的成敗結果之歸因(attributions of supervising teachers for the success and failure of pupils taught by their student teachers)」等。據此觀之，此類研究有深入加以分析的重要價值，有助於擴充教學歸因研究的廣度與深度。

除此之外，從相關研究來看，教師的教學成敗歸因，可能對其教學情形有所影響。劉威德(1994)研究發現教學成功歸因的個人教學因素、以及教學失敗歸因的學生因素都是預測教學自我效能的重要變項。再者，梁茂森(1992)研究發現高職教師在教學成敗歸因上，發現教師個人因素歸因與個人教學效能信念相關較高，而激勵教學因素、外在環境因素歸因與一般教學效能信念有較高之相關。另外，Cooper & Burger(1980)研究發現，將學生學習失敗的原因歸因於教師相關因素的教師，其改變教學方式的意願最強；而將學生學習成功的原因歸因於教師相關因素的教師，最不想改變教學方式。此外，Kremer & Lifmann(1982)指出如果將教學失敗歸因於教師自己，可能會採取行為以改進其教學，如果歸因於學生，則不會有如此的行動；而且內在歸因的教師比外在歸因的教師，更能維持有組織的學習環境，更能運用新的學習技巧影響學生學習動機，也較偏愛使用內在動機，而外在歸因的教師則偏愛使用外在動機。由此來看，教師的教學成敗歸因之情形，可能會影響其教學表現，因此，有必要深入加以分析，以確認其實際的影響情形。

基於上述考量，本研究透過問卷調查與訪談之實施，了解國小初任教師教學成敗歸因與教學表現的現況及關係。其具體目的如下：

- 一、了解國小初任教師教學成敗歸因的現況。
- 二、分析國小初任教師教學成敗歸因在教師特質上的差異。
- 三、探討國小初任教師教學成敗歸因與教學表現的關係。
- 四、歸納前述研究結果，提供初任教師教學成敗歸因情形的相關建議，冀供學校與教育行政機關參考，藉以提供適切在職進修，提昇教師專業素養。

貳、文獻探討

歸因理論是教學成敗歸因研究的主要理論基礎，雖然各個歸因理論觀點有所不同，但是都對行為結果的原因解釋，提供了豐富的說明。較常為人所提及的歸因理

論，包括 Heider 歸因論、Kelley 的共變認知模式及 Weiner 的自我歸因論三個。其中，Heider (1958)的歸因論較傾向於單層面的解釋方式，將行為發生的原因分為個人因素與情境因素，前者是將行為發生的原因，解釋為由個人性格相關因素所造成，而後者則是將行為發生的原因，解釋為由情境相關因素所造成。另外，Kelley(1973)的共變認知模式中，認為歸因理論是指個人如何做原因解釋的理論，它分析個人用於進行原因推論的訊息，及這些訊息形成原因解釋的歷程。他提出個人(person)、實體(entity)及時間三個層面的立方體結構，來解釋個人進行原因解釋的方式。這三個層面分別由特殊性(distinctiveness)、共同性(consensus)及一致性(consistency)三項效標，來分析個人進行歸因推論時，所採用的訊息來源。除此之外，Weiner(1979)提出對應三層面歸因結構的八項歸因因素，分別是能力、情緒、工作難度、運氣、經常性努力、臨時性努力、教師的偏見及他人偶爾協助。從內在因素來看，能力是穩定但不可控制的因素，經常性努力是穩定而且可控制的因素，情緒、疲勞及疾病是不穩定又不可控制的因素，而臨時性努力是不穩定但可以控制的因素。從外在因素來看，工作難度是穩定但不能控制的因素，教師的偏見是穩定而且可以控制的因素，運氣是不穩定又不能控制的因素，而他人偶爾協助則是不穩定但可以控制的因素。

參、研究方法與設計

一、研究對象

本研究針對國小初任教師進行研究，研究中所稱的初任教師，係指實習期滿取得合格正式教師證書後，任教第一年的正式教師。本研究的對象包括問卷調查與訪談對象，首先，在問卷調查方面，其取樣與回收情形，如表 1 所示。本研究先針對台北縣市各校教務主任，寄發「初任教師調查表」，以了解各校初任教師的人數；再採分層取樣方式，從各鄉鎮市區中分別抽取二分之一的學校，針對該校全部初任教師寄發「初任教師教學成敗歸因及教學表現調查問卷」。例如：松山區有八所國小，即抽取四所國小，其初任教師分別為 5、9、6、3 名，則分別寄出 5、9、6、3 份問卷。共計抽取 171 所學校，寄出問卷 729 份，而回收 532 份問卷，回收率為 73.0%。

表 1

初任教師取樣與回收情形

縣市	取樣校數	取樣份數	回收份數	回收率
台北市	71	215	130	60.5%
台北縣	100	514	402	78.2%
合計	171	729	532	73.0%

另外，在訪談方面，進行集群分析(cluster analysis)，對問卷調查的初任教師樣本做分類。依據教學信念、教學成功歸因、教學失敗歸因及有效教學表現各項指標的資料分析結果，將初任教師樣本區分為四個集群。每個集群再分別從有意願接受訪談的教師中，在台北市抽取二位初任教師，而在台北縣抽取三位初任教師。共從四個集群分別抽取五位初任教師，合計二十位初任教師。

二、研究工具

本研究編製「初任教師教學成敗歸因及教學表現調查問卷」，進行資料的蒐集。以下從編製的過程、內容的說明及題目的分析三方面，進一步加以說明：

(一)問卷編製的過程

本問卷的編製包括問卷初稿、預試問卷及正式問卷等過程。首先，在形成問卷初稿過程中，本研究係依據研究目的，參考相關文獻，並進行五位初任教師的訪談，以構思問卷題目的內容，編製問卷的初稿。其次，在形成預試問卷過程中，包括專家審閱與初任教師試填二部分。專家審閱係請學者專家張酒雄、李富言、吳裕益、鄭英耀、謝季宏、林進材、陳惠萍、簡紅珠、黃永和，及二位國小行政人員與五位國小資深教師，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，再請二位國小初任教師試填問卷，並針對填答情形及所提意見，進行修改，形成預試問卷。最後，在形成正式問卷過程中，係進行小樣本的預試。預試樣本共回收 206 份，進行問卷題目的因素分析與信度分析，再依據分析結果，刪改問卷，形成正式問卷。

(二)問卷內容的說明

本問卷除了有關教師特質的基本資料之外，其他還包含教學成功歸因、教學失敗歸因及教學表現三部分題目。教學成功歸因與教學失敗歸因二部分均包括教師教學、身心狀況、教材難度、他人協助、運氣及學生六個層面，各層面的題數從五題

到十二題不等，合計教學成功歸因部分有四十四題，而教學失敗歸因部分則有四十六題。教師教學因素涵蓋了教學能力與教學努力，係指教師在教學成功及失敗時，歸因於自己教學能力與教學努力的情形。由於因素分析時發現教學能力與教學努力二者聚斂在同一因素上，而且在相關研究中亦有類似情形，因此，將教學能力與教學努力合併為教師教學因素。另外，身心狀況係指教師評估自己進行教學工作時，身體及心情狀況是否影響教學成效；教材難度係指教師憑個人經驗判定教材內容的困難程度；他人協助係指教師評估自己教學工作的成敗，是否與其他教師與行政人員等人的幫助有關；運氣係指教師評估自己教學工作的成敗，是否與運氣有關；而學生因素係指教師評估自己教學工作的成敗，是否與學生的能力與努力等因素有關。

此外，教學表現包括教學計畫、教學互動及教學氣氛三個層面，除了教學計畫八題外，其他二層面均有十一題，合計三十題。教學計畫指教學前的有效教學行為表現，例如：計畫準備和課程教材安排等；教學互動指教學互動過程中的有效教學行為表現，例如：明確教導、前導組體、直導教學、課業學習時間、回饋及監控和教學步調等；而教學氣氛則是指營造良好教學氣氛的有效教學行為表現，例如：教師熱忱、教室氣氛、教師管理及避免負面批評等。

(三)問卷內容的分析

本研究採主軸法且進行 Promax 法斜交轉軸，進行問卷题目的探索性因素分析。首先，在教學成功歸因方面，題目分析的結果與各因素間的相關情形，如表 2 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，因素負荷量介於.913 到.380 之間，顯示各因素間具有尚佳的區辨效果。就各分量表的信度來看，六個因素個別的 Cronbach α 值，介於.93 到.79 之間，顯示各分量的題目間具有良好的信度。總括而言，教學成敗歸因各個題目具有良好的效度與信度。

表 2

教學成功歸因題目因素分析與 Cronbach α 值分析結果

題號	因素項目						Cronbach α 值
	教師教學因素	學生因素	運氣	他人協助	身心狀況	教材	
2-1	.842	-.077	.061	.055	.100	-.164	.91
6-1	.776	.043	.012	-.086	-.086	-.020	
2-2	.741	-.020	.022	.080	-.152	-.018	
6-2	.723	-.014	-.021	.025	.080	.074	

(續後頁)

3-1	.690	.033	.037	-.060	.025	.052	
4-1	.615	-.080	.059	.186	-.060	-.095	
4-2	.594	-.064	-.079	.145	.018	.036	
1-1	.580	.017	.124	-.028	-.057	-.011	
3-2	.550	.021	-.078	.091	-.017	.169	
5-1	.534	.028	-.081	.062	.297	-.090	
5-2	.527	.025	-.076	-.011	.104	.151	
5-7	-.155	.806	.007	-.159	.134	-.041	
3-7	-.117	.727	.087	.045	.043	-.056	
4-7	-.030	.638	.037	.058	-.074	.126	
3-8	.107	.637	-.064	.129	-.012	-.047	
6-7	-.158	.612	.020	.141	.097	-.074	.87
1-7	.027	.610	.104	-.061	-.012	-.068	
1-8	.109	.540	.020	.070	-.118	.096	
5-8	.258	.535	-.026	-.239	-.091	.116	
4-8	.185	.532	-.150	-.026	0.15	.013	
6-8	.094	.529	-.072	.125	-.042	.057	
2-6	.105	.045	.913	-.097	.053	-.088	
6-6	.023	-.034	.909	.029	-.060	.053	
3-6	.038	-.054	.869	-.054	.044	.051	.93
4-6	-.101	.037	.830	.054	-.023	.076	
1-6	.110	.110	.757	-.098	.092	-.158	
5-6	-.084	.054	.731	.037	.076	.052	
2-5	.030	.232	-.019	.840	-.012	-.226	
6-5	.021	-.067	-.076	.835	-.046	.073	
1-5	.030	.119	-.026	.789	.013	-.181	.91
3-5	.018	-.036	-.026	.776	.082	.066	
5-5	.094	-.118	-.029	.749	.054	.089	
4-5	.059	-.149	.081	.646	-.035	.252	

(續後頁)

國小初任教師教學成敗歸因及其教學表現之研究

(接前頁)

題號	因素項目						Cronbach α 值
	教師教學因素	學生	運氣	他人協助	身心狀況	教材	
6-3	-.024	.066	.038	-.119	.909	-.056	.89
3-3	-.046	-.060	-.016	.010	.837	.139	
5-3	-.142	.024	-.032	.055	.772	.106	
1-3	0.79	-.075	.017	.079	.717	-.034	
2-3	.228	.017	-.041	-.034	.659	-.107	
4-3	-.029	.012	.071	.124	.568	.053	
4-4	.029	-.071	.033	-.024	.021	.817	.79
6-4	-.105	.097	-.054	.092	.024	.703	
5-4	.252	.087	-.114	-.230	.133	.463	
2-4	-.102	.193	.078	.274	.020	.392	
3-4	.161	.197	.161	.022	-.043	.380	

註：表內數字為組型負荷量。

其次，在教學失敗歸因方面，題目分析的結果與各因素間的相關情形，如表 3 所示。從因素分析的結果來看，各題目聚斂在所屬因素的情形尚佳，因素負荷量介於.930 到.485 之間，顯示各因素間具有尚佳的區辨效果。從各分量表的信度來看，六個因素個別的 α 值，介於.94 到.86 之間，顯示各分量的題目間具有頗佳的信度。概括而言，教學失敗歸因各個題目具有良好的效度與信度。

表 3

教學失敗歸因題目因素分析與 Cronbach α 值分析結果

題號	因素項目						Cronbach α 值
	學生因素	教師教學因素	運氣	他人協助	身心狀況	教材	
11-7	.866	.019	-.017	-.062	-.047	-.190	.92
7-7	.765	.018	.071	-.142	.080	.013	
12-7	.694	.003	.058	.164	-.028	-.188	
11-8	.682	.124	-.062	-.052	-.052	-.055	
12-8	.677	-.007	-.059	.002	.040	.018	

(續後頁)

(接前頁)

題號	因素項目						Cronbach α 值
	學生因素	教師教學因素	運氣	他人協助	身心狀況	教材	
10-7	.658	.068	.017	.069	.008	.049	.94
8-8	.625	.051	.030	-.035	-.032	.167	
8-7	.621	-.045	.074	.095	-.016	.084	
10-8	.614	.130	-.087	-.040	-.128	.137	
7-8	.596	-.099	-.002	-.024	.173	.099	
9-7	.545	-.174	.015	.077	.028	.272	
9-8	.532	-.012	-.039	-.026	-.025	.384	
8-1	.002	.862	.133	-.061	-.080	-.052	
7-1	.100	.772	-.016	-.063	-.008	-.051	
8-2	-.184	.766	.051	-.019	-.079	.237	
7-2	-.064	.743	.008	-.024	-.062	.199	
12-2	.048	.733	-.117	.168	.039	-.210	
11-2	-.013	.676	-.065	.029	.155	.032	
11-1	.041	.632	-.025	.095	.100	.054	
9-2	-.050	.598	-.007	.019	.078	.210	
9-1	.058	.590	-.003	.077	.032	.046	
12-1	.105	.588	-.029	.238	.082	-.279	
10-6	-.041	.037	.930	.012	-.074	.002	
12-6	.004	-.062	.887	-.028	.017	.033	
8-6	.017	.012	.878	.080	-.037	-.028	
9-6	.131	.040	.856	.028	.039	-.196	
11-6	-.066	.009	.837	-.095	.096	.104	
7-6	-.042	-.013	.763	.115	.005	.000	
12-5	-.026	-.054	-.014	.864	.022	.063	
11-5	.020	-.079	.022	.838	.103	-.013	
9-5	-.065	.124	-.008	.784	-.017	.040	
10-5	-.042	.013	.010	.738	.086	.156	
8-5	.058	.060	.049	.715	-.061	-.042	
7-5	.002	.134	.060	.682	-.163	.103	

(續後頁)

國小初任教師教學成敗歸因及其教學表現之研究

(接前頁)

7-3	-.022	-.015	.053	-.143	.913	.008	.90
11-3	.094	-.042	.006	.051	.810	-.051	
8-3	-.090	.197	.013	-.189	.736	.114	
9-3	-.020	.062	.007	.069	.723	.012	
12-3	.029	-.009	-.078	.192	.677	-.106	
10-3	-.014	.032	.028	.069	.606	.063	.86
9-4	.052	-.045	-.033	.126	.023	.722	
8-4	.059	.035	-.061	-.005	.013	.697	
12-4	.019	-.150	-.006	.349	.002	.597	
11-4	.071	.190	.014	-.111	.014	.562	
10-4	.033	.113	-.018	.130	-.050	.544	
7-4	.130	.302	.091	-.206	.012	.485	

註：表內數字為組型負荷量。

第三，在教學表現方面，題目分析的結果與各因素間的相關情形，如表 4 所示。就因素分析的結果而言，各因素所屬題目的聚斂情形尚佳，因素負荷量介於 .894 到 .301 之間，顯示各因素間具有尚佳的區辨效果。就各分量表的信度而言，三個因素個別的 α 值，介於 .86 到 .81 之間，顯示各分量的題目間具有良好的信度。綜上所述，教學表現各個題目具有良好的效度與信度。

表 4

教學表現題目因素分析與 Cronbach α 值分析結果

題號	因素項目			Cronbach α 值
	教學氣氛	教學互動	教學計畫	
29	.894	-.180	.025	.86
27	.696	-.122	.174	
30	.654	.020	.148	
26	.644	.061	-.033	
28	.637	-.034	.150	
24	.571	.321	-.235	

(續後頁)

(接前頁)

25	.553	.109	.052	
23	.550	.103	-.068	
32	.369	.061	.085	
21	.343	.196	.027	
22	.302	.227	-.264	
17	-.009	.798	-.097	
18	.084	.695	-.075	
9	-.040	.667	.082	
10	-.013	.567	.139	
11	-.067	.541	.235	
16	.177	.438	.091	.85
15	.208	.385	-.016	
14	.166	.343	.051	
19	-.057	.332	.165	
20	.075	.325	.142	
12	.113	.301	.242	
4	-.052	.058	.758	
2	-.035	-.027	.723	
3	-.031	-.037	.597	
6	.005	.120	.597	.81
1	.038	.031	.591	
5	.270	-.019	.463	
8	.078	.030	.429	
7	-.085	.245	.309	

註：表內數字為組型負荷量。

三、資料處理

問卷調查資料利用 SPSS 統計軟體的因素分析、信度分析、多變量變異數分析、積差相關分析、典型相關分析等統計方法，進行資料的描述、分析及考驗。

肆、研究結果與討論

茲將研究結果分為教學成敗歸因的現況、教學成敗歸因在教師特質上的差異、以及教學成敗歸因與教學表現的關係三部分，加以說明與討論。

一、教學成敗歸因的現況

(一)教學成功歸因的現況

初任教師填答教學成功歸因各層面的描述統計分析，如表 5 所示。由表中資料可以發現，各層面的平均數中，除了運氣低於 3 分之外，其他五個層面均高於 3 分，並以學生因素與教師教學因素最高(4.33 和 4.30)。顯示初任教師大都傾向於認為教師教學因素、身心狀況、教材難度、他人協助及學生因素，均為教學成功的重要原因，並以學生因素與教師教學因素最高，而運氣因素則為不重要的因素。

表 5

教學成功歸因各層面的描述統計摘要表

層面名稱	題數	平均數	標準差
教師教學因素	11	4.30	.51
身心狀況	6	3.97	.71
教材難度	5	4.21	.61
他人協助	6	3.78	.82
運氣	6	2.28	.89
學生因素	10	4.33	.51

在訪談資料方面，也有類似的研究發現。多數初任教師傾向於認為教師上課的教學引導方式及教材的難度與生活相關性，是教學成功的重要原因。例如：

「第一個可能是之前的老師先備知識教的很好，所以他可以馬上銜接，第二個就是老師的上課方式，就是淺顯易懂，學生可以很快的接受。還有這個單元可能跟他們生活經驗很有關係，所以他很可能一碰到那個教材內容，他很有興趣，他就會覺得容易注意力集中。」(D: 90.6.23)

「依我的經驗，可能我設計的比較成功吧！就是說結合他們的舊經驗，大概比較，在他們的程度範圍之內，給他們發揮的空間也夠，然後主題也很清楚。我覺得主要在設計啦！教材設計。」(F: 90.7.21)

「大概是跟生活比較接近的，如果這個主題跟他平常的生活接觸很多的時候，他們很容易就進入狀況，如果這個主題跟他們距離很遙遠，他們就不能去體會。」(J: 90.6.27)

(二)教學失敗歸因的現況

初任教師填答情形的描述統計分析，如表 6 所示。由表中資料可知，各層面的平均數中，除了運氣低於 3 分之外，其他五個層面均高於 3 分，並以教材難度和學生因素最高(4.33 和 4.22)。顯示初任教師大都較為傾向於認為教師教學因素、身心狀況、教材難度、他人協助及學生因素，均為教學失敗的重要原因，並以教材難度和學生因素最高，而運氣因素則為不重要的因素。

表 6

教學失敗歸因各層面的描述統計摘要表

層面名稱	題數	平均數	標準差
教師教學因素	10	4.13	.62
身心狀況	6	3.76	.79
教材難度	6	4.33	.59
他人協助	6	3.50	.90
運氣	6	2.19	.93
學生因素	12	4.22	.59

在訪談資料方面，也有類似的發現。多數初任教師傾向於認為課程教材的連結性或複雜性、以及教師的教學方式，都可能是教學失敗的重要原因。例如：

「第一個原因是老師的方式，他們不大清楚吧！第二個是他們跟以前的舊經驗,沒辦法連貫起來。以數學科來講，他們為什麼會聽不懂現在講的內容，可能是因為之前的連貫性，不是很好。」(T: 90.6.22)

「有可能是步驟太多，因為電腦裡按鍵實在太多了，有時候步驟太多，小

朋友可能一時記不太清楚，我覺得他們那時候就可能聽不懂。要不然，一般的話，都還好。」(O: 90.6.20)

「有時候教的時候，也有很多不成功啊！那自己檢討起來，都是自己的準備方面不太夠，考慮的不夠周詳。」(F: 90.7.21)

(三)教學成敗歸因現況的綜合討論

在相關研究方面，前述研究結果與大陸學者谷生華等人(2000)的研究結果類似，但也有部分有所差異。他們的研究也發現中學教師認為能力、努力、身體心境、學生教材及他人幫助，均為教學成敗的重要因素，但是卻發現運氣因素也是教學成敗的重要原因之一。此種情形顯示出我們的初任教師與大陸的中學教師，在教師教學因素、身心狀況、教材難度、他人協助及學生因素等方面的教學成敗歸因上具有類似傾向，但在運氣因素上，我們的初任教師則較認為此因素不具有影響教學成敗的作用。就歸因理論而言，歸因於外在、不穩定且不能控制的運氣因素，並不利於教師教學的表現，因此，就此點來看，我們的初任教師較具有積極正向的教學成敗歸因觀點。

此外，在教學成功歸因與教學失敗歸因的差異方面，梁茂森(1992)歸納有關教學成敗歸因的文獻，發現有些研究指出當教學成功時，教師將其原因歸之於自己，而失敗時歸諸於外在環境及學生因素，此種現象乃導因於教師為維持其自尊所致；但也有研究指出教師傾向於對教學失敗負責，而獎勵學生的成功，此種現象乃由於教師策略性的選擇歸因，以符應社會規範，而建立正面的公共形象，稱為「反自我防衛歸因」。由此觀之，本研究問卷調查資料中，初任教師傾向於將教學成功的原因歸諸於教師教學因素及學生因素，而將教材難度及學生因素視為教學失敗的主要原因之情形，可能是由於教師存有自我防衛心理，較少傾向於對教學失敗負責，而是將教材難度此項外在因素視為教學失敗的重要原因，以維持其自尊。

另一方面，在訪談資料上，初任教師在教學成功歸因與教學失敗歸因的差異情形，並不明顯。從其原因來看，可能是因為受訪的初任教師屬於有願意接受訪談者，而較不具梁茂森(1992)所指出的防衛心理，並沒有明顯避談教師教學因素的情形。多數初任教師仍傾向於把教師教學因素及教材因素，均視為教學成敗歸因的重要因素。而問卷調查的對象，則可能由於較多初任教師為維持其自尊，存有自我防衛心理，而將教材難度此項外在因素視為教學失敗的主要原因。因此，訪談資料與問卷資料的分析結果有些差異。

除此之外，由訪談資料亦可看出，教材難度也是教師所認為教學失敗時的重要原因之一。顯示對於初任教師而言，教材的複雜性、連貫性，也是目前重要的教學不利因素之一。

二、教學成敗歸因在教師特質上的差異

在教學成功歸因方面，不同教師特質的多變量變異數分析結果，如表 7 所示。不同專業背景的初任教師之間，在六個層面的教學成功歸因上不具有顯著差異($\Lambda = .962$, $P > .05$)；但是男女初任教師間，在六個層面的教學成功歸因上則具有顯著的差異存在($\Lambda = .975$, $P < .05$)。在進一步進行單變量變異數分析後，並沒有發現任何一層面達 .0083 的顯著水準($.05/6 = .0083$)。此種多變量變異數分析達顯著差異水準，而單變量變異數未達顯著差異的情形，是由於二者統計方法的不同。多變量變異數分析是找出多個自變項間最大化的線性組合加權，再進行與依變項的差異性考驗，而單變量變異數分析則是指單一自變項與單一依變項的差異性考驗。再者，為避免因進行多次單變量變異數分析而加大犯第一類型錯誤的機率，所採用的分割 α 值，也是另一項原因。因此，就統計觀點而言，係以單變量變異數分析的結果為取決標準，故男女初任教師在六個層面的教學成功歸因上，並不具有實質上的差異。綜上所述，男女初任教師之間、以及各類專業背景的初任教師之間，在各層面的教學成功歸因上，均無顯著不同。

表 7

不同教師特質在六層面教學成功歸因上之多變量變異數分析

背景變項層面	Λ 值	(單變量)F					
		教師教學	身心狀況	教材	他人協助	運氣	學生
性別	.975*	2.01	.04	4.61	4.90	2.61	3.13
專業背景	.962						

註：多變量 Λ 值 * $P < .05$ 。單變量 α 值採 $.05/6 = .0083$ ，* $P < .0083$ 。

在失敗歸因方面，不同教師特質在各層面教學成功歸因上之多變量變異數分析結果，如表 8 所示。不同專業背景的初任教師，在六個層面的教學失敗歸因上並不具有顯著差異($\Lambda = .976$, $P > .05$)；但是男女初任教師之間，在六個層面的教學失敗歸

因上則具有顯著的差異存在($\Lambda = .955, P < .001$)。在進一步進行單變量變異數分析後，並沒有發現任何一層面達.0083的顯著水準。就統計觀點而言，係以單變量變異數分析的結果為取決標準，故男女初任教師之間，在六個層面的教學失敗歸因上不具有實質上的差異。綜上所述，男女初任教師之間、以及各類專業背景的初任教師之間，均無實質上的差異。

表 8

不同教師特質在六層面教學失敗歸因上之多變量變異數分析

背景變項層面	Λ 值	(單變量) F^a					
		教師教學	身心狀況	教材	他人協助	運氣	學生
性別	.955***	1.13	3.66	4.13	1.30	3.32	6.73
專業背景	.976						

註：多變量 Λ 值*** $P < .001$ 。單變量 α 值採.05/6=.0083。

前述研究結果，顯示教學成敗歸因在教師特質上的並無實質差異。此種情形，可能是由於差異的效果較屬於臨界值附近，差異效果較不明顯。另一方面，在教學成敗歸因與教師特質的相關研究中並沒有一致的研究結果，也可能顯現另一項原因。以男女教師的差異情形為例，有的研究發現女性教師有較高的教學失敗歸因，有的研究發現男性教師有較高的教學失敗歸因，而有的研究則發現二者並無顯著差異。例如：梁茂森(1992)指出在教學失敗歸因上，女性高職教師較男性高職教師傾向於教師個人因素歸因；劉威德(1994)指出男性教師在教學失敗歸因整體及教學失敗歸因的學生因素層面上，較女性教師傾向於內在、穩定、可控制的歸因；而谷生華等人(2000)指出男女教師之教學失敗歸因，並無顯著差異。顯示教學成敗歸因在教師特質上的差異，較屬於臨界值附近，差異的效果並不那麼明顯，有待未來做深入的研究，確認其差異情形及原因。

三、教學成敗歸因與教學表現的關係

本研究先以積差相關分析，初步了解教學成敗歸因各層面與教學表現各層面兩個個別相關情形。再刪減前述未具顯著相關的層面，以典型相關分析，深入探討教

學成敗歸因各層面與教學表現各層面整體的相關情形。以下分別就教學成功歸因與教學表現的關係、教學失敗歸因與教學表現的關係、以及綜合討論三部分，進一步加以說明：

(一)教學成功歸因與教學表現的關係

在積差相關分析方面，教學成功歸因與教學表現各層面的相關分析結果，如表 9 所示。教師教學因素、身心狀況、教材難度、他人協助及學生因素五個層面與教學表現的三個層面均達.01 顯著相關水準，相關值介於.281 到.490 之間。若以四分法相關標準來看，除了教師教學因素與教學表現各層面均有中度相關之外，其他層面均僅與教學表現各層面有低度相關。從解釋量來看，教師教學因素對教學表現各層面的解釋量約為二成左右，分別為 24.0%、22.9%及 19.2%，而其他層面對教學表現各層面的解釋量則分別約為一成左右，介於 7.9%到 12.9%之間。此外，在運氣層面上，運氣因素與教學互動及教學氣氛二層面，均無顯著相關存在，惟在教學計畫層面上具有顯著相關($r=.098, P<.05$)，但是其解釋量不到 1%，故僅具統計意義，而不具實用價值。由此觀之，教學成功歸因各層面中，除了運氣因素幾乎無相關性之外，其他各層面均具中、低度的相關，並以教師教學因素的相關性最高。

表 9

教學成功歸因各層面與教學表現各層面的積差相關分析

教學表現層面	教學成功歸因					
	教師教學	身心狀況	教材難度	他人協助	運氣	學生
教學計畫	.490**	.331**	.299**	.356**	.098*	.306**
教學互動	.479**	.351**	.353**	.321**	.054	.359**
教學氣氛	.438**	.323**	.281**	.291**	-.012	.320**

* $P<.05$ ，** $P<.01$

在典型相關分析方面，在前述積差相關分析後，發現運氣因素與教學表現各層面幾乎毫無相關，因此，將運氣因素排除再進行典型相關分析。典型相關分析的結果如表 10 所示，有一組典型相關因素具有中度的典型相關($\rho=.575, P<.001$)。顯示教學成功歸因的五個層面，主要透過此組典型因素($\chi 1$ 與 $\eta 1$)，影響教學表現的三個層面。就解釋量來看，教學成功歸因的典型因素 $\chi 1$ 係從教學成功歸因各層面總變量的 51.974%中抽取出來形成，而且可以解釋教學表現的典型因素 $\eta 1$ 總變異量

國小初任教師教學成敗歸因及其教學表現之研究

的 33.0%。由於典型因素 $\eta 1$ 可以解釋教學表現各層面總變異量的 76.305%，因此，典型因素 $\chi 1$ 可以解釋教學表現各層面總變異量的 25.199%。此外，從典型因素結構來看，典型因素 $\chi 1$ 與教師教學因素、身心狀況、教材難度、他人協助及學生因素均有負相關，其中，以典型因素 $\chi 1$ 與教師教學因素層面的相關程度最高，達 .940 的高度相關，其餘均為中度相關。而典型因素 $\eta 1$ 亦與教學計畫、教學互動及教學氣氛三個層面具有高度負相關。

此外，在典型相關因素的徑路關係方面，教學成功歸因各層面與教學表現各層面典型相關分析徑路圖，如圖 1 所示。從典型相關分析徑路圖來看，在教師教學因素、身心狀況、教材難度、他人協助及學生因素五個層面上之教學成功歸因情形較低者，經由此組典型因素，會影響其教學表現，而出現較差的教學計畫、教學互動及教學氣氛的教學表現。此外，由徑路係數中，可以發現教師教學因素、身心狀況、教材難度、他人協助及學生因素五個層面，均對教學表現具有頗佳的影響力，而且以教師教學因素最具影響力。

表 10

教學成功歸因各層面與教學表現各層面典型相關分析摘要表

控制變項 (X 變項)	典型因素 $\chi 1$	效標變項 (Y 變項)	典型因素 $\eta 1$
教師教學因素	-.940	教學計畫	-.892
身心狀況	-.679	教學互動	-.905
教材難度	-.634	教學氣氛	-.821
他人協助	-.650		
學生因素	-.655		
抽出變異量百分比	51.947	抽出變異量百分比	76.305
重疊	17.155	重疊	25.199
		ρ^2	.330
		ρ	.575***

*** $p < .001$

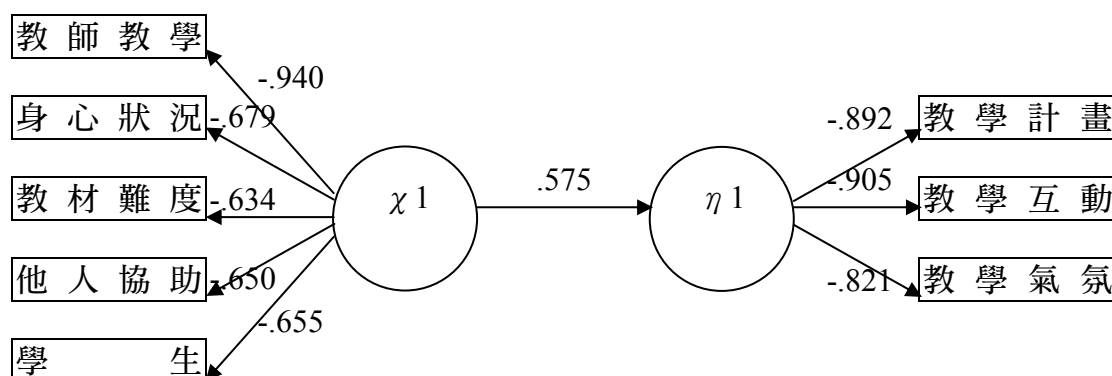


圖1 教學成功歸因各層面與教學表現各層面典型相關分析徑路圖

另一方面，在訪談資料上亦有類似研究發現。在訪談資料中，發現傾向將教學成功歸因於教師教學因素與教材因素的 L 教師及傾向歸因於此二因素以外原因的 S 教師，二者在教學表現上具有部分差異性。首先，在教學成功歸因方面，L 教師傾向歸因於學生的舊經驗、教師教學方式、教材難度與生活化：

「第一個可能重複性較大，再來就是他們的舊經驗非常的足夠。然後老師在教這些觀念時，教得非常清楚。也有可能是這個單元比較淺顯，很容易，跟生活上常常接觸到。」(L: 90.6.22)；

而 S 教師則傾向歸因於安親班已經教過：

「安親班已經教過，或是他真的體驗過，所以他真的聽的懂。那我比較喜歡後者，但是我們班大部分安親班都已經說過了。」(S: 90.6.20)

其次，教學計畫表現方面，L 教師會事先規劃有趣或挑戰性的教材內容：

「會，因為我很喜歡看小朋友參與感很夠，喜歡去學習，而不是懶懶散散坐在那邊，好像感覺上課是老師的事情。比如說，社會習俗這個單元，我們就採分組的方式，總共有六個題目，由小朋友抽籤，比如說宜蘭的搶孤活動、燒王船。」(L: 90.6.22)；

而 S 教師則較會視科目而定，並很在意安親班對於教學的干擾：

「我會看科目，比如說自然，我會先讓他們玩玩遊戲啦，他們覺得這個單元蠻有趣的，可是我覺得都會被破壞，都被安親班老師破壞，本來很有趣的東西，然後他們會先跟其他小朋友講，我知道這個單元要做什麼，我不喜歡這樣。」(S: 90.6.20)

在教學互動表現方面，L 教師會考量學生先備知識，循序漸進引導學生學習：

「通常新的單元，我會先介紹以前學過的相關的經驗。循序漸進這一定會，慢慢的引導他們。我們隨時會做形成性評量，我們班有個籤筒，就會抽小朋友上來做做看或回答。」(L: 90.6.22)；

而 S 教師則指出很想做，但有其困難：

「我很想，可是我做不到，像數學我就會，因為我知道前面的單元，可能會影響到後面，所以一定要讓他們懂。像自然，我就不大能確定能不能運用他們的先備知識吧！」(S: 90.6.20)

在教學氣氛表現方面，L 教師與學生的互動氣氛良好，學生願意與教師分享心事：

「目前來說，我覺得還不錯，就是像聯絡簿就會寫一些心理的話，或是問我一些問題，或是他們家什麼事，都會寫在聯絡簿上面。」(L: 90.6.22)；

而 S 教師的班上學生則顯得有些好動、浮躁：「我們班是很好動的，都會互相影響，然後就會很浮躁。」(S: 90.6.20)

綜上所述，在教學成功歸因情形有所不同的 L 教師與 S 教師，其教學表現存有部分差異性。傾向將教學成功歸因於教師教學因素與教材因素的 L 教師，在教學計畫上，會事先規劃有趣或挑戰性的教材內容；在教學互動時，會考量學生先備知識，循序漸進引導學生學習；在教學氣氛上，教師與學生的互動氣氛良好，學生願意與教師分享心事。反之，傾向將教學成功歸因於安親班教過的 S 教師，在教學計畫上，較會視教學科目而決定是否規劃有趣或挑戰性的教材內容，並很在意安親班對於教學的干擾；在教學互動時，雖然很想做考量學生先備知識，循序漸進引導學生學習，但是遇到實施上的困難，而沒有在實際教學中落實；在教學氣氛上，其任教班級的學生顯得有些好動、浮躁。

(二)教學失敗歸因與教學表現的關係

在積差相關分析方面，從表 11 內容來看，除了運氣因素與教學表現的三個層面均無顯著相關之外，其他五個層面與教學表現的三個層面均達.01 顯著相關水準，相關值介於.185 到.344 之間。除了身心狀況層面與教學計畫表現層面僅具極低的相關性，解釋量僅 3.4%之外，其他部分的相關情形均為低相關，解釋量介於 4.0%到 11.8%之間。由此來看，教學失敗歸因各層面中，除了運氣因素並無顯著相關之外，

其他各層面均有低度相關。

表 11

教學失敗歸因各層面與教學表現各層面的積差相關分析

教學表現層面	教學失敗歸因					
	教師教學	身心狀況	教材難度	他人協助	運氣	學生
教學計畫	.288**	.185**	.211**	.275**	.081	.275**
教學互動	.281**	.233**	.324**	.227**	.066	.344**
教學氣氛	.218**	.200**	.277**	.201**	-.036	.239**

**P<.01

在典型相關分析方面，在排除並無顯著相關的運氣因素後，典型相關分析的結果如表 12 所示，有二組典型相關因素達顯著水準，具有中度及低度的典型相關($\rho = .421$, $P < .001$; $\rho = .218$, $P < .001$)。顯示教學失敗歸因的五個層面，主要透過此二組典型因素($\chi 1$ 與 $\eta 1$ 及 $\chi 2$ 與 $\eta 2$)，影響教學表現各層面。在第一組典型因素方面，就解釋量來看，教學失敗歸因的典型因素 $\chi 1$ 係從教學成功歸因各層面總變量的 49.011% 中抽取出來形成，可以解釋教學表現的典型因素 $\eta 1$ 總變異量的 17.7%。由於典型因素 $\eta 1$ 可以解釋教學表現各層面總變異量的 73.449%，因此，典型因素 $\chi 1$ 可以解釋教學表現各層面總變異量的 13.035%。從典型因素結構來看，典型因素 $\chi 1$ 與教師教學因素、身心狀況、教材難度、他人協助及學生因素均有正相關，其中，教師教學因素、教材難度及學生因素三個層面與典型因素 $\chi 1$ 具有高度正相關，分別為 .739、.721 及 .814，而其他層面則與典型因素 $\chi 1$ 具有中度正相關。此外，典型因素 $\eta 1$ 亦與教學計畫、教學互動及教學氣氛三個層面具有高度正相關，分別為 .886、.940 及 .732。

在第二組典型因素方面，就解釋量來看，教學失敗歸因的典型因素 $\chi 2$ 係從教學成功歸因各層面總變量的 11.878% 中抽取出來形成，而且可以解釋教學表現的典型因素 $\eta 2$ 總變異量的 4.7%。由於典型因素 $\eta 2$ 可以解釋教學表現各層面總變異量的 14.125%，因此，典型因素 $\chi 1$ 僅能解釋教學表現各層面總變異量的 0.669%。從典型因素結構來看，典型因素 $\chi 2$ 主要與教材難度層面具有中度負相關，與他人協助層面具有低度正相關，並與身心狀況層面有低度負相關。而典型因素 $\eta 2$ 則與教學計畫層面具有中度正相關，與教學氣氛層面具有中度負相關，並與教學互動層面

具有低度負相關。

整體而言，經由抽取教學失敗歸因各層面總變異量之 60.889%而形成之二個典型因素 $\chi 1$ 與 $\chi 2$ ，透過教學表現之二個典型因素 $\eta 1$ 與 $\eta 2$ ，共可以解釋教學表現各層面總變異量的 13.704%。

此外，在徑路關係方面，教學失敗歸因各層面與教學表現各層面典型相關分析徑路圖，如圖 2 所示。在第一組典型因素方面，在教師教學因素、身心狀況、教材難度、他人協助及學生因素層面上之教學失敗歸因情形較高者，會經由第一組典型因素，影響其教學表現，而表現出較佳的教學計畫、教學互動及教學氣氛的有效教學行為。從徑路係數中，可以發現在第一組典型因素中，學生因素層面的教學失敗歸因情形，對教學表現具有較高的預測力。

在第二組典型因素方面，在教材難度的教學失敗歸因情形較低，而在他人協助的教學失敗歸因情形較高者，會經由第二組典型因素，影響其教學表現，而表現出較佳的教學計畫行為，及表現出較差的教學互動行為與教學氣氛行為。從徑路係數來看，可以發現在第二組典型因素中，教材難度的教學失敗歸因情形，對教學計畫及教學氣氛二層面之教學表現較具預測力。

表 12

教學失敗歸因各層面與教學表現各層面典型相關分析摘要表

控制變項 (X 變項)	典型因素		效標變項 (Y 變項)	典型因素	
	$\chi 1$	$\chi 2$		$\eta 1$	$\eta 2$
教師教學因素	.739	.152	教學計畫	.886	.419
身心狀況	.559	-.212	教學互動	.940	-.271
教材難度	.721	-.627	教學氣氛	.732	-.418
他人協助	.640	.307			
學生因素	.814	-.197			
抽出變異量%	49.011	11.878	抽出變異量%	73.449	14.125
重疊	8.698	.563	重疊	13.035	.669
			ρ^2	.177	.047
			ρ	.421***	.218***

***P<.001

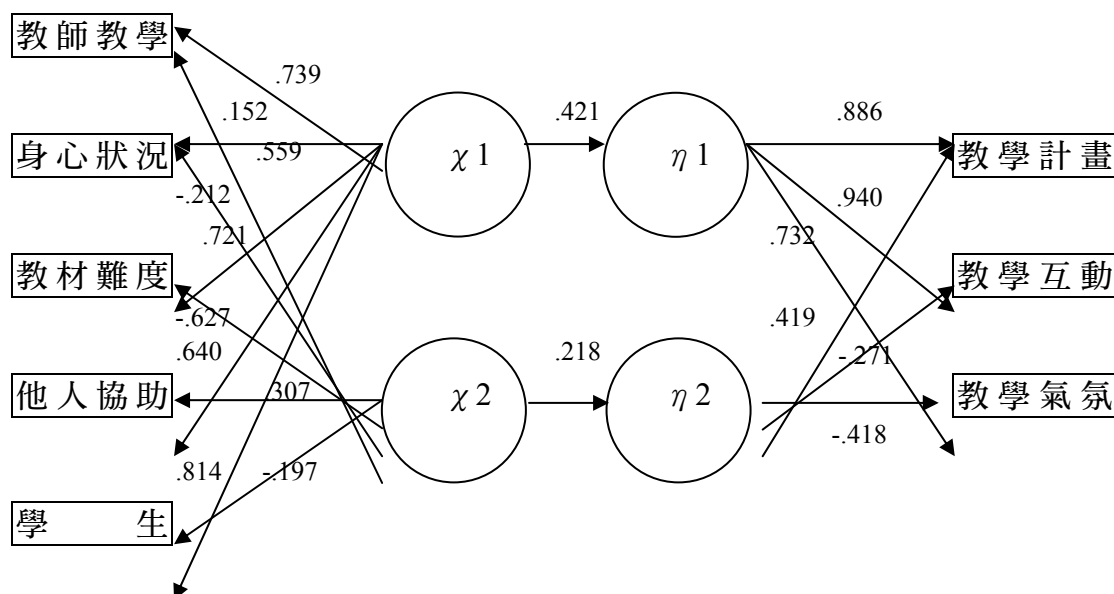


圖2 教學失敗歸因各層面與教學表現各層面典型相關分析徑路圖

(三)綜合討論

前述教學成功歸因與教學失敗歸因二者對教學表現的相關分析結果中，有許多部分有相似的研究發現，但仍有部分有所差異。首先，就相似的部分來看，教學成功歸因與教學失敗歸因二者，均發現教師教學因素、身心狀況、教材難度、他人協助及學生因素五個層面，皆對三個層面的教學表現具有影響力。從其可能原因而言，先就教師教學因素、身心狀況、教材難度及學生因素四個層面來看，這些因素較與教師的教學行為息息相關，因而影響其教學表現。劉威德(1994)認為教師個人教學因素與學生因素，對其教學自我效能達顯著相關的原因，可能是教師教學能力和學生皆與教師的教學行為、信念息息相關所致。由此推之，可能是由於這些因素均與教師的教學行為、信念息息相關，因而影響其教學表現。教師的教學能力與努力，直接影響教學行為表現的品質；教師的身心狀況，間接影響教師進行教學的投入情形；教材的難易程度、以及學生的教學能力與努力，則直接影響到教學過程與教學效果的良窳。因此，前述因素會影響到教師的教學表現。

另外，再就他人協助層面來看，可能是初任教師經驗較為不足，需要其他教師提供教學上的相關協助，而且透過專家教師所提供教學專業上的鷹架學習，有助於

其專業成長。因此，其他教師的經驗交流是初任教師教學成功歸因的重要因素之一，而且會影響其教學表現。

另一方面，就相異的部分來看，在教學成功歸因上，其教師教學因素較具影響力，但在教學失敗歸因上，則是學生因素較具影響力。這種情形可能與其自我防衛的心理有關，梁茂森(1992)歸納有關教學成敗歸因的文獻，發現有些研究指出當教學成功時，教師將其原因歸之於自己，而失敗時歸諸於外在環境及學生因素，此種現象乃導因於教師為維持其自尊所致。而且從 Weiner 歸因論的觀點來看，個體將自己成功的經驗歸功於自己能夠掌控的自身相關因素時，容易引發自豪與自尊的情緒反應；而個體將自己失敗的經驗歸咎於自己並沒有善盡責任時，則容易引發自責與自貶的情緒反應(Weiner, 1982)。據此觀之，前述將成功歸因於教師教學因素的情形，可能是因為將教學成功歸因於教師教學因素，屬於內控觀點(internal locus of control)，這是對自己教學行為負責的看法，而且會提升其自我價值，更願意從事該項工作。因此，就會持續不斷的進行教學專業的成長，維持良好的教學表現，故教師教學因素對教學表現具有頗深的影響力。反之，將失敗歸因於學生因素的情形，則可能是因為初任教師為避免自尊受損，而傾向於減低將教學失敗歸因於教師教學因素的情形，因而學生因素對於教學表現的影響就較為明顯。

伍、結論與建議

一、結論

(一)教師教學因素、學生因素及教材因素是教學成敗的關鍵

由問卷資料得知，目前初任教師大體上傾向於認為教師教學因素及學生因素，為教學成功的最重要原因，而且認為教材難度及學生因素為教學失敗的較重要原因。再者，由訪談資料得知，受訪教師將教師上課的教學引導方式及教材的難度與生活相關性，視為教學成功的重要原因，而且亦認為課程教材的連結性或複雜性及教師的教學方式，為教學失敗的重要原因。由此來看，教師教學因素、學生因素及教材因素，均是初任教師教學成敗的重要關鍵。教師的專業知能與教學努力、學生的能力與努力、以及教材的難易度，都會影響到學生學習的效果。

(二)初任教師教學成功與失敗時的歸因情形存有差異

由前述研究結果得知，初任教師對於教學成功與失敗時的歸因情形，大部分頗為相近，但仍有些許差異性存在。就相似點來看，教學成功與教學失敗時的歸因情形，均把教師教學因素、身心狀況、教材難度、他人協助及學生因素，均視為重要原因。但就差異性來看，在教學成功時，初任教師大體上傾向於把教師教學因素及學生因素視為最重要的因素；而在教學失敗時，則認為教材難度及學生因素為教學失敗的最重要原因。顯示初任教師在教學成功與失敗時的歸因情形，存有差異。這種差異顯現出初任教師在填答時，可能具有防衛心理，在教學失敗時，避談教師教學因素，而將原因歸諸於教材難度。

(三)各類教師特質的教師，其教學成敗歸因差異不大

由前述研究結果可知，不同專業背景的初任教師之間，在各層面教學成功歸因與各層面教學失敗歸因上，均不具有顯著差異。而且男女初任教師之間，在各層面教學成功歸因與各層面教學失敗歸因之多變量變異數分析上，雖具有顯著的差異存在，但並沒有任何一層面在單變量變異數分析上，達到顯著差異水準。顯示男女初任教師在各層面的教學成功歸因與教學失敗歸因上，均不具有實質上的差異。據此而言，各類專業背景的初任教師之間、以及男女初任教師之間，其教學成敗歸因情形頗為類似，並無實質的差異。

(四)教學成功歸因與教學表現具相關性，約具有三成多的解釋量

依據本研究問卷資料可知，教學成功歸因的教師教學因素、身心狀況、教材難度、他人協助及學生因素五個層面，均與教學表現各層面有中度或低度的積差相關。而且此五個層面之線性組合關係，所形成之教學成功歸因的典型因素 χ_1 ，會經由典型因素 η_1 ，影響三個層面之教學表現，其典型相關 ρ 值為 .575，可解釋量 ρ^2 為 .33。據此來看，教學成功歸因前述五個層面與教學表現各層面，具有中度或低度的相關性，而且整體來看，約具有三成多的可解釋量。

(五)教學成功歸因的教師教學因素，與教學表現的相關性最高

從前述教學成功歸因各層面與教學表現各層面的積差相關分析中可知，以教師教學因素的相關性最高，其與各層面教學表現的相關值分別為 .490、.479 及 .438，解釋量約成二成左右，分別為 24.0%、22.9% 及 19.2%。再者，就典型相關分析徑路圖來看，由徑路係數中，亦可以發現教學成功歸因各層面中，以教師教學因素對教學表現最具影響力。此外，由訪談資料得知，在教學成功歸因情形有所不同的 L 教師

與 S 教師，其教學表現存有部分差異性。傾向將教學成功的原因歸諸於教師教學因素與教材因素的 L 教師，其教學表現較佳；而傾向將教學成功的原因歸諸於安親班教過的 S 教師，其教學表現較弱。據此推知，教學成功歸因各層面中，以教師教學因素與教學表現的關係最為密切。

(六)歸咎教學失敗原因的情形，會影響其教學表現

依據本研究之研究結果可知，教學失敗歸因的教師教學因素、身心狀況、教材難度、他人協助及學生因素五個層面均與教學表現各層面有低度的積差相關；而且由此五個層面所形成之教學失敗歸因的典型因素 χ_1 與 χ_2 ，會分別經由典型因素 η_1 與 η_2 ，影響三個層面之教學表現，其典型相關 ρ_1 和 ρ_2 值為.421 和.218，可解釋量 ρ_1^2 和 ρ_2^2 為.177 和.047，合計.227。據此推知，教學失敗歸因與教學表現具有相關性，而且整體來看，約具有二成多的可解釋量。顯示教師歸咎教學失敗原因的情形，會影響其教學表現。

二、建議

(一)了解初任教師的歸因方式，並提供適宜的專業協助

前述研究發現，教學成功歸因與教學表現具有相關性，而且以教師教學因素的關係較密切。顯示教學成功歸因的教師教學因素具有重要的價值，教師將教學成功的原因歸諸於教師教學因素的情形，會影響到其教學行為表現。從歸因論的觀點來看，歸因取向將影響其工作動機。將教學成敗歸因於教師自己的責任，在心態上是較為積極，有助於其改善教學行為；但是將教學成敗歸因於外在因素，在心態上是較為消極，較不會改進教學行為。因此，教學行政機關與學校宜針對初任教師，透過在職進修及教學研討，協助其釐清實際教學上的問題癥結，以建立適切的教學成敗歸因觀點，適度歸因於自己教學因素，而增進改善教學方式的動機，進而提昇教學品質。

(二)進行課程教材相關研習，減少教學不利因素

由前述研究結果得知，目前初任教師傾向於將教材難度，視為教學失敗的最重要原因之一。顯示可能是初任教師在課程教材相關知能較為不足，而使得初任教師覺得教材難度是其教學效果不佳的最重要因素之一。因此，宜針對初任教師舉辦各項課程教材相關研習，強化其課程教材相關專業知能，使其能夠透過有效的教學方

法，循序漸進引導學生學習各項教材內容，增進學習效果，進而減少初任教師在教學時的不利因素。

(三)初任教師宜省思自己的教學成敗歸因，提昇教學效果

由前述研究結果可知，教學成功歸因與教學表現具相關性，約具有三成多的解釋量；而且初任教師歸咎教學失敗原因的情形，也會影響其教學表現。顯示初任教師對於自己在教學成功與教學失敗時的歸因情形，會影響其教學表現。因此，初任教師宜省思自己的教學成敗實際原因，適度的歸因於自己教學的情形，並積極正向的提昇專業知能，以改善教學品質，提昇學生學習效果。

(四)進行長時間的教育民俗誌研究

本研究係採問卷調查與訪談進行資料的蒐集，前者具有研究廣度，能夠蒐集到大範圍樣本的資料，而後者可以提問較複雜的問題，蒐集較深入的資料，但是較難從文化或生活史的觀點，解釋行動者的意義。因此，建議未來的研究可以針對小樣本採取教育民俗誌研究，進行長時間教室教學的參與觀察，從文化或生活史的觀點，解釋初任教師的教學成敗歸因與教學表現。

(五)擴展研究對象與研究範圍

本研究係針對台北縣市國小初任教師進行研究，今後的研究，可考慮擴展研究對象與研究範圍。在研究對象方面，一方面可向上擴展到國中、高中，或向下擴展到幼稚園，進行初任教師的研究；另一方面，可以向前擴展到職前階段，進行師範生或實習教師的相關研究，或職前實習教師與初任教師比較研究。此外，亦可進行初任教師專業成長的追蹤研究。在研究範圍方面，可擴及台北縣及台北市以外的其他地區，進行初任教師的研究。

參考文獻

中文部份

- 王敏曄(1997)。教師對學生創意表現、創造力之歸因及其相關因素之研究。台北市：國立政治大學碩士論文(未出版)。
- 谷生華、申繼亮和辛濤(2000)。中學教師教學歸因的初步探討。《中小學教育》，2000(4)，73-77。
- 吳知賢(1990)。學習動機的研究---成就動機、制握信念、習得無助、歸因理論的文獻探討。《初等教育學報》，3，277-326。
- 吳明隆(1998)。國小學生數學焦慮、數學態度、歸因信念、學業成就與其電腦態度關係之研究。《教育部電子計算機中心簡訊》，8703，22-33。
- 高義展(1997)。歸因理論在教育上的應用與啟示。《教育研究》，5，345-361。
- 郭生玉(1995)。國中生生成敗歸因型態和學業冒險取向、學習失敗忍受力關係之研究。《教育心理學報》，28，59-76。
- 張春興(1994)。《教育心理學》。台北：東華。
- 梁茂森(1992)。高級職業學校教師教學成敗歸因及其相關因素之研究。台北市：國立政治大學博士論文(未出版)。
- 劉威德(1994)。國中教師教學成敗歸因、社會支持與教學自我效能相關之研究。高雄市：國立高雄師範大學碩士論文(未出版)。
- 歐慧敏(2002)。國小學生歸因方式、因應策略與行為困擾之調查與訪談研究。《國立臺北師範學院學報》，15，283-312。

英文部份

- Ahn, W., Kalish, C. W., Medin, D. L., & Gelman, S. A. (1995). The role of covariation versus mechanism information in causal attribution. *Cognition*, 54, 299-352.
- Clark, M. D., & Artiles, A. J. (2000). A cross-national study of teachers' attributional patterns. *The Journal of Special Education*, 34(2), 77-89.
- Cooper, H. M., & Burger, J. M. (1980). How teachers explain students' academic

- performance: a categorization of free response academic attributions. *American Educational Research Journal*, 17(1), 95-109.
- Goyette, R., Dore', R., & Dion, E'. (2000). Pupils' misbehaviors and the reactions and causal attributions of physical education student teachers: a sequential analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 3-14.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Juvonen, J. (1988). Outcome and attributional disagreements between students and their teachers. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 330-336.
- Keidlar, E. R. (1981). *Attributions of supervising teachers for the success and failure of pupils taught by their student teachers*. (ERIC Document Reproductions service No. ED 199255)
- Karasawa, K. (1995). An attributional analysis of reactions to negative emotions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(5), 456-467.
- Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. *American Psychologist*, 28(2), 107-128.
- Kremer, L., & Lifmann, M. (1982). Locus of control and its reflection in teachers' professional attributions. *College Student Journal*, 16(3), 209-215.
- Prawat, R. S., Byers, J. L., & Anderson, A. H. (1983). An attributional analysis of teachers' affective reactions to student success and failure. *American Educational Research Journal*, 20(1), 137-152.
- Rolison, M. A., & Medway, F. J. (1985). Teachers' expectations and attributions for student achievement: effects of label, performance pattern, and special education intervention. *American Educational Research Journal*, 22(4), 561-573.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455-498.
- Strohkirch, C. S., & Hargett, J. G. (1998). *A Preliminary Analysis of Sex Differences in Attributional Patterns and Self-Esteem Levels*. (ERIC Document Reproductions service No. ED 418454)
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.

國小初任教師教學成敗歸因及其教學表現之研究

- Weiner, B. (1982). The emotional consequences of causal attributions. In Clark, M. S., & Fiske, S. T. (Eds.), *Affect and cognition* (pp.185-209). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64(4), 557-573.

文稿收件：92.11.28

接受刊登：93.07.30

黃 儒 傑

A study of novice elementary school teachers' attributions of successful and failed teaching and their performances in teaching

Ju – Chieh Huang

Assistant Professor

**Department of Early Childhood Caring and Education
Chung Hwa College of Medical Technology**

Abstract

Using questionnaire and interview, this study aimed to understand current novice elementary teachers' attributions of successful and failed teaching and their performances in teaching, and to investigate the relations between teachers' attributions of successful and failed teaching and their performances in teaching. Novice elementary teachers in Taipei City and Taipei County were administered questionnaires in this study. Five hundred and thirty two questionnaires were returned. MANOVA and canonical correlations were used for data analysis. Furthermore, this study implemented semi-structured interview for twenty novice teachers. This study found some important conclusions. First, teachers' teaching, students' ability and effort, and difficulty of material are the important factors of successful teaching. Second, both attributions of successful teaching and attributions of failed teaching affect performances of teaching. Third, the factor of teachers' teaching of attributions of successful teaching is most closely related to performances of teaching. Furthermore, the research provides several suggestions. First, investigate the attributions of successful and failed teaching of novice teachers to provide professional assistance. Second, initiate workshops of curriculum and material to reduce disadvantageous factors of novice teachers'

