

跨越科層： 學校組織對教師自我效能的影響*

孫志麟**

摘 要

由於社會的快速變遷，教學專業受到極大的挑戰，許多的教育改革對於教師素質的要求相當殷切，認為教師必須採取創新的教學方式，以培養學生問題解決、批判思考、公民責任及終身學習的能力。然而，如果沒有提供教師有意義且有效的專業發展機會，這些教學上的變革都是不可能發生的。本研究從社會學的觀點出發，探討學校組織對教師自我效能的影響，希冀藉由學校結構的轉變，賦予教師專業自主與權能，以提升教學品質與效能。為達成研究目的，本研究採取實徵取向的研究方法，以 27 所國民小學的 398 位教師為對象，進行「教師自我效能量表」和「學校組織型態量表」的施測。調查所得的資料，以相關分析、多元迴歸分析、t 考驗、變異數分析等統計方法進行分析。研究結果指出：學校組織會影響教師自我效能的發展。其中，學校組織愈傾向科層化，恐將不利於教師自我效能的形成；反之，學校組織愈重視專業化，則有助於教師自我效能的提升。再者，學校組織中強調專業規範和專職分工，或是減少權威階層體系，對教師自我效能亦有正面的影響。據此，為增進教師自我效能，必須跨越科層體制，改變學校組織結構及運作，並建立以教師為中心的教育改革模式，同時營造教師個人與學校組織的新關係，以發展教學新專業主義。

關鍵詞：科層體制、學校組織、教師自我效能

* 本文曾發表於國立臺中師範學院主辦之「第九屆教育社會學論壇國際學術研討會一九九一年一貫課程中的教學變革：社會學的觀點」（2003 年 10 月 3-4 日）

** 孫志麟：國立臺北師範學院國民教育學系副教授

投稿收件日：93 年 09 月 30 日；修正日：93 年 12 月 08 日；接受日：93 年 12 月 28 日

跨越科層： 學校組織對教師自我效能的影響

孫志麟*

壹、研究動機與目的

過去二十五年裡，教師自我效能（teacher efficacy）在教學研究領域中一直占有重要的地位。教師自我效能的概念之所以引起學者廣泛的興趣與討論，主要是因為許多的研究發現：教師自我效能與教師的教學態度、意向、行為及選擇有關，甚至可能影響學生的學習成就和表現（孫志麟，2001；Ashton & Webb, 1986；Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998；Shahid & Thompson, 2001）。此外，教師自我效能亦是影響教育及學校改革之啟動、接受、推展與成效的關鍵因素（McKinney, Sexton, & Meyerson, 1999；Wheatley, 2000, 2002；Woodbury & Gess-Newsome, 2002）。然而，過去有關教師自我效能的研究大多採取心理學的觀點，而忽略社會學的角度。亦即以往的研究偏重於教師自我效能的作用分析，將教師自我效能視為「自變項」，探討其與教師教學行為及學生學習成就的關係，而較少將教師自我效能視為「依變項」，探討學校組織、生態結構及實際運作等因素對教師自我效能的影響。

就台灣的研究來看，教師自我效能的研究雖然自 1990 年代才陸續開展，但在短短十五年的期間，從國家圖書館全國博碩士論文摘要檢索系統中得知，有關這方面的博碩士論文出產量，從 1991 年的 2 篇累計至 2003 年的 46 篇，成長速度頗為可觀。不過，連結學校組織與教師自我效能的研究仍不多見，僅有李慧碧（1997）、李幸（2001）分別從學校情境及學習型組織的角度來探討，但這兩篇研究均未涉及正式組織的分析。問題是：學校組織真的有用嗎？在學校組織不斷進行再造與重構之際，教師自我效能是否也跟著提升？還是原地踏步？或是向下

* 孫志麟：國立臺北師範學院國民教育學系副教授

沉淪？又，面對一陣去科層體制（de-bureaucratization）、後科層體制（post-bureaucracy）及跨越科層體制（beyond bureaucracy）的聲浪中（Hoy & Sweetland, 2000, 2001），學校組織該如何建構及如何作為，方有助於教師自我效能的發展？

基於以上的說明，本研究擬從社會學的觀點切入，探討學校組織對教師自我效能的影響，期能從組織角度進行反省與思考，以促進教師自我效能的發展。本研究的中心論點是：「個人」無法脫離「組織」而單獨存在；教師在學校中的存在，必然和一定的意義結構緊密地結合在一起，透過某種形式的溝通對話，有形及無形的影響其思維和行動。本研究的旨趣，就是要瞭解這些結構運作如何影響教師自我效能，形塑教師的思考及信念方式，並從實徵研究發現中說明其意涵。

貳、文獻探討

本研究的重點在於探討學校組織對教師自我效能的影響，涉及「學校組織」和「教師自我效能」兩個概念，以下先說明教師自我效能和學校組織的主要意涵，接著再探討二者的關聯，以作為實徵分析之立論基礎。

一、教師自我效能：有效教學的關鍵

教師自我效能的研究，是以 Bandura（1977, 1997）提出的自我效能理論（self-efficacy theory）為基礎，其目的在於瞭解教師面對教學工作時，如何知覺和判斷自己的能力，以及此種能力的知覺和判斷如何影響教師的動機、行為及表現之歷程。依 Bandura 的觀點，自我效能乃是個體對自己執行某項工作之能力的判斷，這項判斷會影響個體的認知、動機、情緒與選擇。自我效能為自我系統中的參考架構及認知機制，具有評鑑與調節行為的功能。Madux（1995）認為自我效能同時亦具有動機和自尊的性質。同樣地，教師自我效能的高低，亦可能會影響到教師對教學活動的選擇、付出多少努力與面對挫折的持續程度，甚至也會對學生的學習成就產生影響（Ashton & Webb, 1986）。另據 Ashton（1984）的研究指出：不同自我效能教師的教學表現是有差異的。高自我效能教師對學生成就的看法較為樂觀，能夠善用教學策略指導學生，採取民主式的管理，且對學生的表現與能力持正面的看法；而低自我效能的教師則較缺乏自信心，對學生持有負面的期望與態度，且在教學活動過程經常感到不知所措而充滿挫折、沮喪。由此可

知，教師自我效能的高低，不但會影響教師思考組型、教學活動的選擇、教學努力的多寡及挫折容忍的程度，更會影響學生學習結果與教學成敗。亦即教師自我效能對教師的教學及學生的學習，均有其重要性的影響。顯然，教師自我效能可視為有效教學的指標，它是教學成功的要件，也是指引教學改進的動力，更是教學革新實施成敗的關鍵。

（一）教師自我效能的概念

教師自我效能為教學特定領域中的一種效能預期，不同於一般的自我概念及內外控，更非結果預期，也不是實際的教學行為。有關教師自我效能的概念分析，大致可分為三種取向：一種是將教師自我效能視為整體的概念；另一種是將教師自我效能視為雙向度的概念；第三種是將教師自我效能視為多向度的概念（孫志麟，2003）。

整體概念的觀點，只對教師自我效能作概括性的描述，將教師自我效能界定為：教師知覺到自己的教學影響學生學習表現的程度。雙向度的觀點，認為教師自我效能是由兩個不同向度所構成的，最典型的代表莫過於 Gibson and Dembo（1984）的研究，提出「個人教學自我效能」（personal teaching efficacy, PTE）和「教學自我效能」（teaching efficacy）。Woolfolk, Rosoff, and Hoy（1990）的研究也測得這兩個向度，但將其中的「教學自我效能」重新命名為「一般教學自我效能」（general teaching efficacy, GTE）。自此，個人教學自我效能和一般教學自我效能便成為密不可分的配對概念。至於多向度的概念，則認為教師自我效能不能化約為單一整體概念或兩個向度的概念，因為教學涉及的範疇相當廣泛，凡是與教學有關的效能預期，皆可能形成教師自我效能的一個向度。就此而言，教師自我效能的結構可能包括三個或三個以上的向度，向度的分類則依研究者不同的考量而有所差異。其中，孫志麟（2003）在〈教師自我效能的概念與測量〉一文中，特別強調教師在教育改革不斷推展之下，如何重新看待自己的教學，其對教師教學能力的分析與詮釋，已超越了傳統的班級教學，並將教師於學校組織中所扮演的角色一併納入。此種觀點呼應了 Friedman and Kass（2002）從班級及組織的角度重新概念化教師自我效能的主張。亦即教師對於自己教學能力的判斷，一方面要考量在班級體系中的教學任務，另一方面也必須衡酌與學校組織有關的教學工作。

基於自我效能多元動態的考量，本研究採取多向度的觀點，並以圖 1 的概念架構為主軸，將教師自我效能的內涵界定在教師對自己從事教學執行、班級管理、學習評量、親師溝通、教學革新和環境轉化等方面的效能信念。其中，「教

學執行」涉及教師對於運用教學方法、輔助媒體及設計教材等能力的信念；「班級管理」意指教師處理班級常規及學生秩序等能力的信念；「學習評量」指涉教師評量學生學習成就及其解釋評量結果等能力的信念；「親師溝通」在於評估教師與學生家長互動、溝通教學理念等能力的信念；「教學革新」指向教師參與教學改進活動及從事教學改革等能力的信念；「環境轉化」則為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。

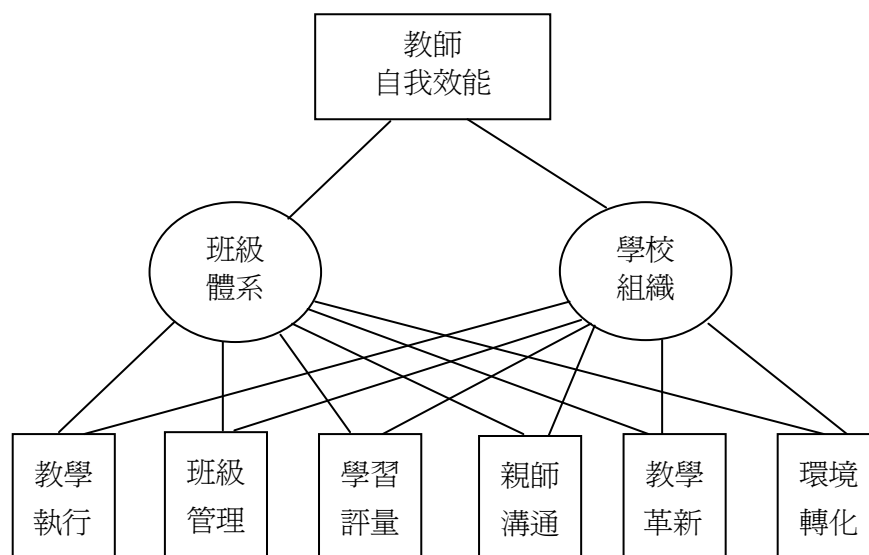


圖 1 教師自我效能內涵的示意圖

（二）教師自我效能的影響因素

整個社會結構為一相互關聯的生態系統，其對教育的作用可以是互補或對立的，也可以是一致或不一致的。學校組織內部之間的關聯，以及學校組織內部與外部的關聯，都是多向且互動的，彼此不可分割。因此，在探討教師自我效能的影響因素時，必須考慮所有的生態要素都可能產生作用。

從生態學觀點來看，影響教師自我效能的因素係一綜合性的組合，涉及微系統（microsystem）、中間系統（mesosystem）、外在系統（exosystem）和大系統（macrosystem）中各種可能的因素，這些因素彼此之間息息相關，交織構成教師自我效能的形貌。Ashton and Webb（1986）曾進行教師自我效能的生態學分析，指出影響教師自我效能的生態因素如下：

1.微系統：指教師直接面對、接觸的情境，例如：學生特徵、教師特徵、教

師觀念、角色定義、班級大小、活動結構等。

2.中間系統：指教師直接參與的兩個或兩個以上微系統之間的關係，例如：學校規模和人口特徵、學校規範、同事關係、校長與教師的關係、作決定的結構、學校與家庭的關係等。

3.外在系統：指間接影響教師參與的微系統，但教師本身並未直接參與的系統，例如：學區狀況、立法和司法的規定等。

4.大系統：指社會、文化或價值觀等較高層次的系統，它同時影響著外部系統、中間系統及微系統，例如：社會對學習者的知覺、社會對教育角色的看法等。

有關上述各項因素如何影響教師自我效能，以及彼此之間的關係為何，仍然有待繼續探究，才能得到更明確、更完整的理解，尤其是進一步發現其他潛在的因素，尚有再努力的空間。本研究強調個人與組織之間的連結，研究焦點放在中間系統中的學校組織對教師自我效能之影響，特別是以科層體制為主的正式組織，至於其他影響因素則暫未探討。

二、學校組織：教育運作的核心

學校是被建構出來的組織，其主要成員包括教師、行政人員和學生，甚至還有家長和社區人士等，共同致力於教育目標的達成。那麼，學校究竟是怎樣的一種組織？具有那些特性？對於這個問題，可從行政學和社會學的角度進行考察。

行政學對於學校組織的界定有五種見解：第一、靜態觀：認為學校組織是有關學校職務配置及權責分配的體系或結構。第二、動態觀：視學校組織為學校成員基於共同完成目標所進行的交互作用。第三、心理觀：學校組織是學校成員的需求、意願、思想及情感等心理因素所交織而成的。第四、生態觀：認為學校組織是一種不斷適應環境及生長發展的有機體，以完成某些特定目標，並謀求永續發展。第五、統合觀：認為學校組織是學校成員為達成教育目標時，經由層級結構以及權責分配所構成的一個有機體，並隨著社會環境的改變而不斷調適，以促進個人發展和組織發展（吳清山，1996；黃昆輝，1988）。上述五種見解，以統合觀較能周延描述組織的內涵及全貌，不但能兼顧靜態和動態，而且亦融合了心理與生態。

就社會學分析，學校組織因為其結構的類型和互動的方式不同，而有不同的分類。一般將學校組織區分為正式組織和非正式組織：正式組織是指為了完成某一目標而設計的集體機構，具有非人格性、工具性、僵化、分工互賴、且非以情

感的依賴相結合；非正式組織係以其缺乏正式的組織目的、正式的組織規程，一定程序的運作規則、正式的溝通管道、正式的權力分配，故稱為非正式組織（鄭世仁，1999）。不過，在學校實際運作中，正式組織和非正式組織通常是相互影響，彼此交互作用，構成一個動態複雜的系統。就此而言，學校組織具備下列三個要件：第一、學校目標：為了達成某種特殊的教育目的，滿足個人和社會的需要，必須統合個人目標與組織目標；第二、組織結構及權責分配：科層化及專業化的組織體制，並賦予不同的權力及職責；第三、溝通與協調：從連結的角度來看，學校組織各單位、各成員之間要加強溝通、協調，以增進彼此的瞭解、互動與合作（陳奎熹，1997）。

（一）學校組織的結構：科層體制

對於學校組織結構的探討，一般是以德國社會學家韋伯（Max Weber）的科層體制（bureaucracy）為理論依據，將學校視為一種科層體制，認為學校組織的結構是經由職位（position）、單位（unit）、階層（hierarchy）、任務（task）、權威（authority）及責任（responsibility）的適當配置，以分工合作的方式，期能獲致更高的效能與效率。

科層體制為組織正式結構的典型，藉由社會統理的問題，探討權力的基礎來源，特別是法理權威的運作，其目的在於追求組織的效率與合理性。亦即科層體制是一種植基於法理基礎之上，以實現效率和合理性目標的組織。韋伯透過不同時代與不同文化的歷史發展分析，指出科層體制具有下列的特徵（Weber, 1947, 引自黃昆輝，1988；秦夢群，1997；Hoy & Miskel, 2001）：

1.權威階層（hierarchy of authority）：組織係由各種不同的職位編配而成，其權威結構是一種垂直的階層體系，具有清楚的主從關係，權力集中在頂端，低職位者為高職位者所監督控制，組織中的每一個職位都具有明確的權限、責任與職務，由各部門專門技能的人員分層負責。

2.專職分工（division of labor and specialization）：組織中依職位分類分層分工，讓所有的工作均職有專司，每個人按其專門的訓練，負責特定的事項，使其精熟自己負責的工作，維持組織內部的互動與合作。

3.法令規章（rules & regulations）：為維持正式職位權威階層的運作，規範組織成員的權利與義務，科層體制必須建立一致性的法規和行為規範，以供組織成員共同遵行，並有助於組織運作的持續進行。

4.不講人情（impersonality）：科層體制的工作氣氛應該提供一種統理運作的精神，亦即正式化而不講人情。組織內部各職位人員的互動，或對外界服務對

象有關事務的處理，都要有統一的方式，不因人而異，以避免因私害公，並達到公正客觀的要求。

5.記錄檔案(records & files)：組織內、外部的一切活動事項，無論是決策、規則、程序或人事資料，都經由一定的程序予以記錄並建立檔案，以作為日後有關政策或活動之參考依據。員工的紀錄，則作為人事升遷、獎懲與支薪的標準。

6.資源控制(control of resources)：組織自外界環境取得資源，以支持組織的運作。對於所獲得的資源，將受到組織行政與管理人員的控制，同時按組織需要進行分配。為達成組織的目的，組織提供各種設施、設備、物品及經費，以使各項工作能夠有效推展開來。所以，科層體制的另一項特徵，就是控制並分配資源。

7.支薪用人(salaried personnel)：組織編制內人員領有一定的薪資，而組織也常利用薪資的調降來評鑑個人表現的優劣，對於表現優異者予以進級加薪，鼓勵成員貢獻所學。

8.生涯取向(career orientation)：科層體制相當重視技術、文憑，組織員工將其工作視為一種生涯發展，透過專門知識、技術與能力的精進，達到職位的升遷，從而對組織產生忠誠。

9.重視效率(efficiency)：科層體制旨在確保作決定的合理性，以及提升行政效率。從純技術觀點而言，上述各主要特徵的相互併用，應可將效率提高至最大程度，產生預期的效果。

10.理念類型(ideal type)：基本上，韋伯的科層體制是一種理念類型，在現實世界中或許根本沒有這種組織結構，但它卻也相當重視實際組織的基本趨向。作為一種理念類型，科層體制在分析社會組織的複雜現象和問題上，是相當有用的。從這個角度來看，科層體制實質上是一種方法論，也是一種概念的分析架構。

科層體制具有上述多項特徵，但在實際運作上，亦有其反功能的可能性存在。黃昆輝（1988）提出下列三方面的批評：科層體制本身也會產生負面功能、忽視非正式組織的存在、部分科層原理具有雙軌性質而自相矛盾及衝突。吳清山（1992）則認為科層體制具有專門、合理性、服從/協調、一貫/統一、激勵等功能，但也可能產生一些反功能的問題，例如：厭煩、士氣低落、溝通障礙，僵化、目標置換、成就與年資衝突等。Hoy and Miskel（2001）對科層體制的批評，除了從科層體制本身和非正式組織的角度進行分析外，亦引用女性主義的批判觀點，認為科層體制是由男性所支配的一種制度，相當不利於女性員工，因此科層體制不是一種關懷的制度，只是再製了支配階級的價值、信念與型態。此外，科層體制基本上是現代社會中強調技術、理性與效率下的產物，在後現代社會中，

科層體制是否能夠以一種新的思維、新的技術進行調整或轉化，顯然將對組織產生更大的挑戰與衝擊。

學校組織結構具有科層體制的特質，其主要的論證在於科層體制能提供法規條例，明確劃分權責，使校長、教師和學生之間，形成階層體系的關係，從而使學校成員的行動易於遵循，並擬定確切的教育目標，提供學校發展的指導。然而，這些假設性的理由，又有多少是經過實際執行及研究的證實？

其實，科層體制並不完全適用於學校組織，其理由如下：第一、學校組織不像一般的營利組織或行政組織，具有明確一致的目標，因而難以客觀的進行評鑑；第二、學校組織中的主要角色是教師，而非科層體制中的行政人員；第三、學校教育目標是以人的改變為標誌，涉及知、情、意、行等各方面，此與科層體制所要求的非人格的特徵迥然相異；第四、小規模學校較沒有出現科層體制的主要特徵，非正式的溝通與互動反而較為明顯；第五、過度的科層化必然會增加教師的困擾、抗拒與不滿，降低學校組織的教育效果（林生傳，1996；吳康寧，1998）。此外，學校組織雖具有正式組織所顯現的科層體制特徵，但仍不可能解決組織中的所有問題，有許多事情反而不如非正式組織來得有效，雖然非正式組織在學校組織結構上找不到它們的位置，但卻是普遍存在，而且也能產生某種程度的作用。因此，學校組織並非完全屬於科層體制，充其量只是半科層化組織；在學校組織結構中，亦具有「鬆散聯結」（loosely coupling）的特性，尤其在教學活動上的差異特別明顯，這是學校組織結構的一大特色。換言之，學校組織雖具有科層化的特徵，但也有別於科層體制，教師專業自主的強調與重視，展現專業化的樣貌，可能是學校組織的另一個面向。

（二）學校組織結構的類型

對於學校組織類型的劃分，常見的分類方式有二：一種是按規模大小將學校分為大型、中型及小型學校，另一種是以學校所在地區為劃分標準，分為城市、鄉鎮及偏遠地區等三種類型的學校。另外，考察學校組織的特性：發現科層體制實含有兩種相對差異的組織型態，一種是科層，另一種是專業，前者是以行政運作為主，後者則強調教學的專業特性。換句話說，科層化和專業化乃成為學校組織結構上兩個平行且交錯發展的顯著趨勢，構成了行政人員領域、教師領域以及二者交集領域的互動球形模式（the interacting spheres model），使得學校決策、人事、安排、管理、教學等活動更為複雜（Hanson, 1996）。因此，如果只用單一的概念，將科層和專業兩種型態視為同一概念，則會使學校之間的重要差異變得模糊不清。再者，由於每個學校在組織結構運作上並不全然相同，自然也會呈

現不同程度的科層化與專業化，因而產生不同組織結構內涵的學校。由此分析，學校組織可根據科層化和專業化兩個層面，來建構不同的學校組織類型。例如：潘文忠（1992）、Hoy and Miskel（2001）在探討學校組織結構時，均以「科層化」與「專業化」作為分類基礎，建構出四種不同的組織類型，如圖 2 所示。

		專業化	
		高	低
科層化	高	類型一：韋伯型	類型二：權威型
	低	類型三：專業型	類型四：混亂型

圖 2 學校組織結構類型

資料來源：*Educational administration: Theory, research, and practice* (6th ed.) (p.101), by W. K. Hoy & C. G. Miskel, 2001, New York: McGraw-Hill.

1.類型一：韋伯型（Weberian Type）學校是一種高科層、高專業的組織，一方面強調科層體制的維持，另一方面亦尊重教師的專業地位，因此又稱為「統合型」的學校。此類型的學校是韋伯所稱的「理念類型」的組織，不但具有權威的階層體系，明確的專職分工，講求正式與標準化的行政運作，同時也重視學校成員的專門知識與技能，賦予參與決定的機會，激勵教師信守專業倫理規範，並願意為教育終身奉獻的職志。

2.類型二：權威型（Authoritarian Type）的學校為一高科層、低專業的組織，主要是以行政領導者為核心，著重於科層體制的建構與維護，確立層級分明的權威階層體系，一切依法辦事，不講求私人情面，順從法令規章及指揮系統是組織運作的基本原則，權力集中並且系統地由上往下傳達，整個學校的行政事務由校長和行政人員作決定，教師少有表達意見和參與決定的機會，其專業知識較不受到重視，專業自主權亦相當有限。

3.類型三：專業型（Professional Type）的學校具有低科層、高專業的組織，組織成員具有高度的專業地位，講究專門知識及技能的運用，教師擁有較多的專業自主權，在組織決策過程中擁有較大的權力，並能夠為自己的專業作決定。在這種類型的學校中，教師被視為是具備專門知能且能信守專業規範的專業人員，

不但能夠自律自主，也能為教學績效負責。至於教師法規與程序的明確性，只是當作參考，而不是統一運用的呆板條文。此外，非正式組織及非正式溝通，在此類型的學校也頗受到重視，以打破組織過度科層化所帶來的負面影響。

4.類型四：混亂型（Chaotic Type）的學校係指低科層、低專業的組織，既未建立階層體系，也無明確的權責劃分，教師的專業地位不被重視，更無從參與專業決定的機會。此類型的學校為一鬆散混亂的組織，一切的行政事務隨個人之喜惡而有不同的處理方式。教師的專業知能未能受到強調、重視，亦欠缺作決定的能力及權力，自然對於教育工作也沒有很高的熱忱。學校每天的運作可能都在紛擾、衝突之中，並呈現出不一致、矛盾及缺乏效率的混亂結構。

有關統合型/權威型/專業型/混亂型四種組織類型的差異，歸納整理如表 1 所示。本研究在探討不同組織類型學校下教師自我效能的差異時，除分別以「高、低科層化」和「高、低專業化」進行兩兩比較外，亦進一步探討「統合型/權威型/專業型/混亂型」等四種不同組織類型的作用。

表 1 學校組織結構的類型及其特徵

特徵	混亂型	權威型	統合型	專業型
統整原則	無	科層權威	科層權威 專業權威	專業權威
目標	偏離目標	單一組明確且正式的目標	單一組明確且共享的目標	多重組合的目標
權力來源	政治的	科層的	科層的 專業的	專業的
決策過程	非理性 個人的	理性的 由上而下	共享和理性的 解決問題	平行、理性、 漸進的
教學協調	無	規則和 行政安排	教學的 專業標準化	培訓的標準化
衝突的 預期程度	高	中	有限的	低
連結作用	鬆散	高度緊密	中度緊密	鬆散
預期效能	低	中	高	高
預期環境	動態、整全	簡單、穩定	簡單、穩定	複雜、穩定

資料來源：*Educational administration: Theory, research, and practice* (6th ed.) (p.105), by W. K. Hoy & C. G. Miskel, 2001, New York: McGraw-Hill.

三、學校組織與教師自我效能

學校組織對教師自我效能是否會產生影響？二者之間有何關係？從個人與組織連結的角度來看，學校是個人賴以生存、工作及發展的主要場所，由此所構成的生態環境，是教師專業成長不可或缺的一環。另一方面，組織是由個體所組合而成，教師是學校的主要主體之一，也是執行教學的靈魂人物，教師自我效能的高低，對學校改革亦可能產生作用。因此，從理論觀點看，學校組織對教師自我效能的形成，似有其影響性。此一論點與 Bandura（1977）交互決定理論的觀點是一致的，也與 Mowday, Porter, and Steers（1982）主張個人與組織連結理論相吻合。只不過，這樣的說法在實徵上究竟獲得多少支持？以下列舉數篇有關學校組織與教師自我效能的研究加以說明：

由表 2 得知：在研究主題方面，這些研究雖然都在探討學校組織對教師自我效能的影響，但對於學校組織的分析角度並不相同，有的是以組織氣氛為重點，如 Hoy and Woolfolk（1993）、Sofford（1995）、李慧碧（1997）的研究；有的是以學校文化為主軸，如 Hartman（1996）、Reames and Spencer（1998）的研究；王受榮（1992）的研究在探討教師個人、班級情境、學校情境和社會情境等因素對教師自我效能的影響，已具有生態學的研究觀點；其餘的研究，則涉及組織的運作、工作品質、組織學習和基本特徵等層面。在研究對象方面，這些研究各自選擇了高中、國中或國小教師為其樣本，有的還涉及實習教師、行政人員和學生。在研究方法上，多數研究是採取問卷調查法，或是兼採觀察法和訪談法，有的還利用大型資料庫的調查資料進行分析，如 Newmann, Rutter, and Simth（1989）、Lee, Dedrick, and Smith（1991）等研究；另外，亦有研究採取縱貫研究方法，進行更深入的分析，如 Moore and Esselman（1994）、Khmelkov（2000）的研究。至於研究結果，這些研究大致指出學校組織會影響教師自我效能，惟影響的層面及強弱稍有不同。另有部分研究發現：學校組織中的文化因素與教師自我效能沒有明顯的相關（Reames & Spencer, 1998）。

整體看來，國內有關這方面的研究，遠較國外來得少些，且未從科層體制的角度，探討學校組織與教師自我效能的關係，本研究恰可填補此一缺漏，希望能夠打開教師自我效能研究的另一扇窗。

表 2 學校組織與教師自我效能的相關研究

研究者/年代	研究主題	研究對象	研究方法	主要發現
Ashton & Webb (1986)	學校組織與教師自我效能	29 位高中教師、20 位國中教師	問卷調查法 俗民誌方法	1.高中教師的自我效能高於教師 2.學校組織、領導及倫理會影響教師自我效能的建立及維持。 3.賦權增能的學校文化有助於教師自我效能的發展，而獨裁的學校文化可能降低教師自我效能。
Newmann, Rutter, & Simth (1989)	組織因素對教師自我效能、社群意識及期望的影響	353 所公立高中	大型調查資料庫(High School and Beyond Administrator/Teacher Survey)	1.學校組織會影響教師自我效能。 2.對教師自我效能最具有影響力的組織因素是：學生有序的行為、革新的激勵、教師跨學科的知識、行政人員對問題的回應。
Lee,Dedrick, & Smith (1991)	學校組織對教師自我效能及工作滿足感的影響	354 所教會高中及一般高中 8,488 位教師	大型調查資料庫 (High School and Beyond Administrator/Teacher Survey)	1.教會高中的教師自我效能高於一般高中的教師。 2.學校組織中的校長領導、共同意識、有序環境及教師補助津貼等因素，會影響教師自我效能。
Raudenbush, Rowan, & Cheong (1992)	學校脈絡對教師自我效能的影響	16 所高中 315 位教師	問卷調查法	1.不同學校類型的教師、其自我效能存有差異。 2.教師間的因素和協作的環境會影響教師自我效能。
Hoy & Woolfolk (1993)	教師自我效能與學校組織健康	179 位國小教師	問卷調查法	1.健康的學校氣氛會影響教師自我效能的發展。 2.學校維護教師免於外界不合理要求的完整性和教師士氣的氣氛等因素，可以預測教師一般自我效能。
Moore & Esselman (1994)	探究教師自我效能的脈絡：成就和氣氛的角色	1,500 位國小教師	縱貫調查法	1.學校脈絡是影響教師自我效能的因素。正面的學校氣氛、減少有效教學的阻礙，重視班級本位決定等脈絡因素，有助於教師自我效能的發展。反之，學校低成就及負面的學校形象，則不利於教師自我效能。 2.師生比、在學率、閱讀及數學成就、正面的學校氣氛、減少有效教學的阻礙，重視班級本位決定、個人自我效能和教學自我效能之間存有因果關係。

續表 2 學校組織與教師自我效能的相關研究

研究者/年代	研究主題	研究對象	研究方法	主要發現
Sofford (1995)	教師自我效能與學校氣氛	550 位學校教師	問卷調查法	1.背景和校長行為等環境因素會影響教師一般自我效能。 2.校長行為會影響教師個人自我效能，也是預測教師自我效能的重要指標。
Hartman (1996)	學校文化與教師自我效能：兩所專業發展學校的檢視	16 位實習輔導教師、14 位實習教師	結構式訪談 班級觀察 問卷調查法	1.學校文化有助於實習輔導教師及實習教師的自我效能。 2.校長的支配行為會導致實習輔導教師及實習教師的孤立感及缺乏同事友誼，從而降低自我效能。
Louis (1998)	教師工作生活品質對其任教承諾及自我效能的影響	觀察：120 個班級 訪談：180 位教師、行政人員及學生 問卷調查：528 位教師	觀察法 訪談法 問卷調查法	1.學校組織中的工作品質會影響教師自我效能。 2.學校組織中強調尊重、影響力、同事關係、運用技巧、足夠資源及調合目標等因素，可以有效預測教師自我效能。
Reames & Spencer (1998)	學校文化和教師自我效能及任教承諾的關係	275 位高中教師	調查問卷法	1.學校文化中的組織規劃、人員發展、方案發展和學校評量等四個因素，與教師自我效能及任教承諾的存有典型關係，且各因素的影響力相當。 2.學校文化和教師一般自我效能沒有明顯的相關。
Khmelkov (2000)	發展專業主義：學校組織對新手教師自我效能及責任感的影響	兩所參與師資教育學程的生手教師	縱貫調查法	1.高自我效能的教師感到較多班級決定的自主性、獲得行政人員在管理常規及非教學需求上較多的支持，以及參與同事的關係。 2.專業自主的學校組織有助於教師自我效能的提升，從而發展教學專業主義。
王受榮 (1992)	國民中小學教師自我效能及其影響因素	912 位國中教師及 767 位國小教師	問卷調查法	1.教師個人、班級情境、學校情境和社會情境等因素會影響教師自我效能，且具有預測力。 2.教師個人和班級情境因素對教師自我效能的預測力，高於學校情境和社會情境因素。

續表 2 學校組織與教師自我效能的相關研究

研究者/年代	研究主題	研究對象	研究方法	主要發現
李慧碧 (1997)	學校情境與 教師自我效 能的關係	394 位國中 教師	問卷調查法	1.小型與中型學校的教師內控性效能高於大型學校的教師，惟抗衡性效能並無顯著差異。 2.學校組織氣氛開放程度與教師內控性效能有顯著的正相關，但與抗衡性效能沒有相關。 3.學校位置、規模與組織氣氛對教師內控性效能具有顯著的預測力，且以組織氣氛的預測力較高。 4.對抗衡性效能而言，學校情境因素中，只有學校位置有顯著的預測力。
李幸 (2001)	學習型組織 與教師自我 效能及學校 效能的關係	895 位國中 教師	問卷調查法	1.學校歷史及其所在區域等組織特性，會影響教師自我效能。 2.學習型組織與教師自我效能呈正向相關

註：按年代先後順序排列，國外研究在前，國內研究在後。

參、研究方法

基於研究目的與問題性質的考量，本研究採取實徵取向的研究方法，以下將分別說明研究架構、研究假設、研究對象、研究工具和資料處理等項。

一、研究架構

依據文獻探討，提出本研究的分析架構如圖 3。由圖 3 可知：探討學校組織與教師自我效能的關係，為本研究實徵分析的主軸。在學校組織方面，探討內容從科層化和專業化兩個層面切入，以權威階層體系、專職分工、法制化、專業知能、專業自主和專業規範等六個向度為指標，將學校組織分為統合型、權威型、專業型和混亂型等四種類型；在教師自我效能方面，探討內容是以教師在教學執

行、班級管理、學習評量、親師溝通、教學革新和環境轉化等六個向度的效能信念為主。

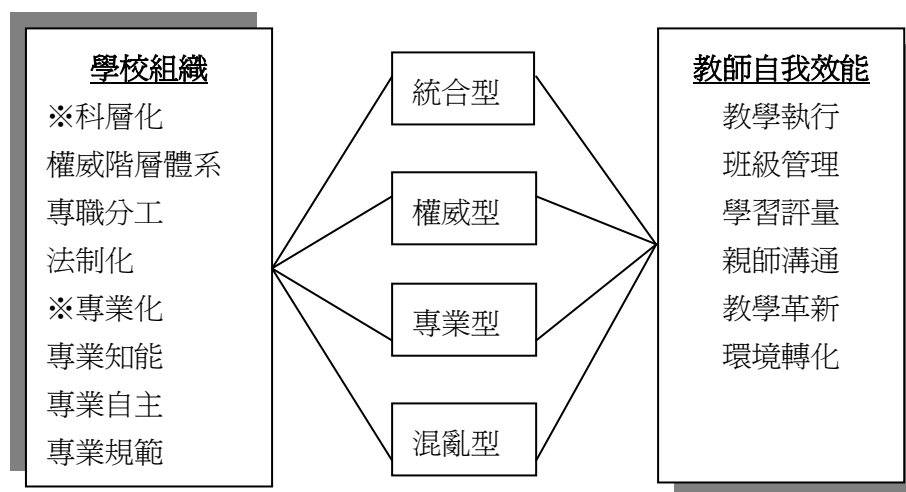


圖 3 學校組織與教師自我效能關係之分析架構

二、研究假設

從理論觀點來看，教師自我效能會受到學校組織的影響，且科層化不利於教師自我效能的發展，而專業化則可產生正面的效應。此外，統合型和專業型學校的教師自我效能，也比混亂型和權威型學校來得高。然而，在以往的相關研究中，雖有多項研究指出：學校組織會影響教師的自我效能，但迄今尚無研究直接針對學校組織的四種類型和教師自我效能作深入的分析。本研究屬於試探性研究，且將研究脈絡置於本土的教育情境下來加以審視。根據研究問題及架構，本研究提出下列的假設：

假設一：學校組織六個向度與教師自我效能六個向度之間有顯著的相關。

假設二：學校組織六個向度可以預測教師自我效能。

假設三：高科層化學校的教師自我效能低於低科層化學校的教師。

假設四：高專業化學校的教師自我效能高於低專業化學校的教師。

假設五：不同組織類型學校的教師自我效能會有顯著的差異，且統合型及專業型學校比權威型及混亂型學校具有較高的教師自我效能。

三、研究對象

本研究採取分層隨機取樣和簡單隨機抽樣兩種方式，首先，以「地區」作為分層標準，依據行政院經濟建設委員會的標準，將台灣地區分為北、中、南、東等四大區域，從中抽取 27 所國民小學為樣本學校；其次，再以簡單隨機取樣方式，按學校規模大小，每校抽取 5 至 20 位教師，作為施測對象。本研究共發出 600 份問卷，問卷回收整理後，剔除明顯無效問卷，最後的有效問卷為 398 份，作為本研究實徵分析之對象。

四、研究工具

本研究使用的調查工具包括：「教學自我效能量表」和「學校組織型態量表」，分別就其測量目的、內容、編製過程、計分方式及其信效度等說明如下：

（一）教學自我效能量表

本量表旨在測量教師個人對於自己的教學能力之信念，反映教師從事教學工作時所具備的專業能力之判斷，其編製的理論基礎為 Bandura (1977) 的自我效能理論和 Tschannen-Moran, Hoy, and Hoy (1998) 教師自我效能統整理論，並根據國內教育情境、教師角色及教學任務等實務經驗，同時參酌相關的研究工具，由研究者自行編製而成。本量表的適用對象以國民中、小學教師為主，可測得教師在教學執行、班級管理、學習評量、親師溝通、教學革新和環境轉化等六個向度的效能信念。本量表係採李克特式 (Likert type) 四點量尺的方式作答，反向題則轉為反向計分。得分愈高者，表示填答者的教學自我效能愈高；反之，得分愈低者，其教學自我效能愈低。在信度方面，六個分量表及總量表的 Cronbach α 係數介於 .61~.84 (N=415) 之間，相隔三週再測之穩定係數，落在 .52~.78 範圍 (N=120)。在效度方面，本量表除具有良好的建構效度外，六個分量表及總量表與內外控、樂觀信念的同時效度介於 .15~.40 (N=415)；而與教學行為的同時效度介於 .14~.48 (N=415) (孫志麟，2003)。顯示：本量表的信度和效度尚佳。

（二）學校組織型態量表

本量表旨在測量學校組織結構的運作情形，並作為學校組織類型分類之依據。本量表由潘文忠 (1992) 根據學校組織結構的相關理論及研究，自行編製而成，其適用對象為國民中、小學，可測得學校組織的六個向度：權威階層體系、專職分工、法制化、專業知能、專業自主和專業規範。本量表採李克特式四點量

尺的方式作答，反向題則轉為反向計分。在科層化三個向度（權威階層體系、專職分工、法制化）的得分愈高者，表示填答者認為學校組織愈傾向科層化的運作；在專業化三個向度（專業知能、專業自主、專業規範）的得分愈高者，表示填答者認為學校組織愈傾向專業化的運作。在信度方面，本量表各層面的 Cronbach α 係數介於.71~.78 (N=105) 之間，總量表的 Cronbach α 係數為.93 (N=105)。在效度方面，本量表具有良好的建構效度。

五、資料處理

本研究所得的調查資料，參照圖 3 的分析架構，分別進行相關分析、多元迴歸分析、t 檢定和變異數分析，以檢驗相關的理論與研究假設。首先，以相關分析考驗研究假設一，以初步瞭解學校組織與教師自我效能之間的關係。其次，為分析學校組織各向度對教師自我效能的預測作用，以多元迴歸分析考驗研究假設二；接著，以 t 檢定來考驗研究假設三及四，以瞭解科層化及專業化對教師自我效能的影響；最後，以變異數分析來檢定不同組織類型學校的教師自我效能的差異情形。

肆、結果與討論

本研究所欲探討的主要問題有三：其一、學校組織與教師自我效能的關係為何？其二、學校組織各向度可以對教師自我效能進行有效的預測嗎？其三、不同組織類型學校的教師自我效能是否有所差異？

一、學校組織與教師自我效能的相關

在探討學校組織與教師自我效能的相關時，本研究將學校組織分為「科層化」、「專業化」兩個層面，以及這兩個層面所屬的六個向度－權威階層體系、專職分工、法制化、專業知能、專業自主和專業規範，分別與教師自我效能的六個向度－教學執行、班級管理、學習評量、親師溝通、教學革新和環境轉化，進行相關分析。

表 3 為學校組織與教師自我效能的相關矩陣，可以看出二者之間的相關大小和方向。由表 3 的結果得知：就教師整體自我效能而言，學校整體組織、專業化、專業自主、專業規範和專職分工均與教師整體自我效能呈正相關，其相關係

數介於.133~.143 之間。相較之下，學校組織的專業化程度與教師整體自我效能的相關較大。從教師自我效能各向度來看，大致可以發現學校組織中多數專業化指標及專職分工與教師在「班級管理」、「學習評量」、「親師溝通」、「教學革新」和「環境轉化」等方面的效能信念呈正相關，而權威階層體系和法制化則與教師在「教學執行」方面的效能信念呈負相關。由此可見，學校組織的專業化，對於教師自我效能而言，是一種「資產」，而科層化則是一種「負債」，特別是指教學執行方面的效能信念。不過，學校組織各層面各向度與教師自我效能各向度的相關亦不完全相同。其中，在「親師溝通」方面，除了專職分工外，專業化中的專業自主、專業知能和專業規範，均與教師在這方面的效能信念呈正相關。然而，教師在「環境轉化」方面的效能信念，僅與專業規範有關，而與學校組織其他向度並沒有顯著的相關。顯然：本研究提出的假設一大致獲得支持，僅有部分分析結果未能如預期之假設。

綜言之，學校組織各層面各向度中，除科層化及科層化中的權威階層體系與教學執行呈負相關外，其餘大致與教師自我效能呈正相關，惟相關程度並不完全一致。由此可見，學校組織與教師自我效能之間的關係頗為複雜、多元，很難完全以線性思考的角度來理解。

表 3 學校組織與教師自我效能的相關矩陣

變 項	教學執行	班級管理	學習評量	親師溝通	教學革新	環境轉化	整體效能
權威階層體系	-.123 *	.029	.034	.018	-.043	-.029	-.030
專職分工	-.051	.100 *	.117 *	.175 *	.133 **	.060	.133*
法制化	-.143 *	.042	.104 *	.081	.018	-.003	.021
專業知能	-.098 *	.043	.082	.172 **	.096	.051	.088
專業自主	-.046	.117 *	.147*	.163 **	.126 *	.063	.140 **
專業規範	-.048	.145 **	.056	.188 **	.101 *	.118 *	.150 **
科層化	-.117 *	.066	.098	.107 *	.045	.013	.051

專業化	.072	.116 *	.108 *	.197 **	.122 *	.088	.143 **
整體組織	-.101 *	.096	.109 *	.161 *	.088	0.52	.102 *

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

二、學校組織對教師自我效能的預測

有關學校組織對教師自我效能的預測，本研究分別以教學執行、班級管理、學習評量、親師溝通、教學革新、環境轉化和整體效能為效標變項，以權威階層體系、專職分工、法制化、專業知能、專業自主和專業規範為預測變項，建立了七個模型。至於本研究之所以列舉這七個模型，採逐步投入變項的方式進行迴歸分析，並不是想藉由多次的統計嘗試來尋找最佳模型，而是希望藉由這樣的分析、比較，探討不同學校組織變項對教師自我效能各向度的影響力，從而看出其中的差異，以進一步瞭解學校組織與教師自我效能的關係。

由表 4 所列模型一至模型七的迴歸分析結果得知：

模型一： Y_1 （教學執行） $= -.101X_1$ （法制化） $+ 9.347$

模型二： Y_2 （班級管理） $= .123X_1$ （專業規範） $+ 6.057$

模型三： Y_3 （學習評量） $= .075X_1$ （專業自主） $+ 8.346$

模型四： Y_4 （親師溝通） $= .158X_1$ （專業規範） $- .174X_2$ （權威階層體系）
 $+ .143X_3$ （專職分工） $+ 9.347$

模型五： Y_5 （教學革新） $= .170X_1$ （專職分工） $- .151X_2$ （權威階層體系）
 $+ 8.026$

模型六： Y_6 （環境轉化） $= .196X_1$ （專業規範） $- .140X_2$ （權威階層體系）
 $+ 9.162$

模型七： Y_7 （整體效能） $= .555X_1$ （專業規範） $- .746X_2$ （權威階層體系）
 $+ .486X_3$ （專職分工） $+ 47.099$

在模型一中，學校組織中的「法制化」，可以有效預測教師在「教學執行」方面的效能信念，其解釋量約為 2.0%。亦即當學校組織愈強調法令制度時，反而愈不利於教師教學執行效能信念的發展。

在模型二和模型三中，學校組織中的專業規範和專業自主，分別可以有效預

測教師在「班級管理」和「學習評量」方面的效能信念，其解釋量各約為 2.1% 和 2.2%。顯示：學校愈重視專業規範，教師的班級管理效能信念愈高；同樣地，學校愈強調專業自主，教師的學習評量效能信念也愈高。從這個角度來看，學校組織的專業化，對教師自我效能亦有顯著的影響，特別反映在班級管理和學習評量等兩項工作上。

在模型五中，學校組織中的專職分工和權威階層體系，皆可以有效預測教師在「教學革新」方面的效能信念，其解釋量合計約為 4.4%。比較這兩個同屬於科層化層面的變項之預測力大小，發現專職分工對教師教學革新效能信念的預測力高於權威階層體系，且預測方向有所不同，前者為正，後者為負。顯示：學校愈強調專業分工，對教師從事教學革新的效能信念愈有正面影響；而學校愈傾向權威階層體系的結構運作，則會對教師從事教學革新的效能信念產生負面影響。

在模型六中，學校組織中的專業規範和權威階層體系，皆可以有效預測教師在「環境轉化」方面的效能信念，其解釋量合計約為 2.7%。比較這兩個分屬於專業化和科層化層面的變項之預測力大小，發現專業規範 ($\beta = .193$) 對教師環境轉化效能信念的預測力高於權威階層體系 ($\beta = -.136$)，且預測方向有所不同，前者為正，後者為負。顯示：學校愈信守專業規範，對教師轉化教學環境的效能信念愈有正面的影響；而學校愈具有權威階層體系的結構運作，則不利於教師轉化教學環境效能信念的形成與發展。

在模型四和模型七中，學校組織中的專業規範、權威階層體系和專職分工等三個變項，分別可以有效預測教師的親師溝通效能信念和整體效能信念，其解釋量合計各約為 6.5% 和 5.7%，遠高於上述各模型中的解釋力。就模型四而言，在迴歸方程式中的三個變項，其影響力大小依序為：權威階層體系 ($\beta = -.204$)、專職分工 ($\beta = .190$)、專業規範 ($\beta = .188$)。顯示：學校組織的權威階層體系愈弱、專職分工愈明顯、專業規範愈高者，教師在「親師溝通」方面的效能信念愈高。再以模型七來看，在迴歸方程式中的三個變項，其影響力大小依序為：權威階層體系 ($\beta = -.235$)、專業規範 ($\beta = .177$)、專職分工 ($\beta = .174$)。可見：學校組織的權威階層體系愈弱、專業規範愈高、專職分工愈明顯者，教師的整體效能信念也愈高。

比較學校組織各向度在模型一至模型七中的作用，以專業規範、權威階層體系和專職分工等三個預測變項在模型四和模型七的預測力較佳，影響力較大。而法制化和專業自主僅在模型一和模型三的作用較為突出。至於專業知能，在各模型中均沒有顯著的影響。由此可知，本研究提出的假設二僅獲得部分支持。

由以上的分析可知：學校組織中的權威階層體系、專職分工、法制化、專業自主和專業規範等特性，分別對於教師自我效能的各向度有所影響，但影響力的大小及方向略有不同。其中，權威階層體系和法制化對教師自我效能有負面的影響，尤其是前者所造成的負面影響更為明顯。另外，學校愈重視教師的專業自主和專業規範，教師自我效能也就愈高。顯然，專業化有助於教師自我效能的提升，而科層化反而抑制了教師自我效能成長的空間。然而，學校組織中重視專業知能的特性，為何未能對教師自我效能產生比較明顯的作用？其中的原委，是否因為科層化層面的若干指標占據較大的影響，而淹沒了它的作用？還是因為專業知能在目前的課程改革過程中產生了極大變化，以致未能凸顯其影響力呢？此一問題仍有待進一步釐清與探討。

表 4 學校組織六個向度預測教師自我效能的多元迴歸分析摘要

模型	投入變項	R	R ²	R ² 變化量	B	β	F
一	法制化 (常數)	.143	.020	.020	-.101 9.347	-.143	-2.872** 26.178**
二	專業規範 (常數)	.147	.021	.021	.123 6.057	.145	2.908** 13.908**
三	專業自主 (常數)	.147	.022	.022	.075 8.346	.147	2.952** 31.589**
四	專業規範 權威階層體系 專職分工 (常數)	.188 .215 .255	.035 .046 .065	.035 .011 .019	.158 -.174 .143 6.126	.188 -.204 .190	2.976** -3.143** 2.828** 12.678**
五	專職分工 權威階層體系 (常數)	.133 .209	.018 .044	.018 .026	.170 -.151 8.026	.261 -.205	4.153** -3.266** 20.328**
六	專業規範 權威階層體系 (常數)	.118 .163	.014 .027	.014 .013	.196 -.140 9.162	.193 -.136	3.238** -2.278 * 15.560**
七	專業規範 權威階層體系 專職分工 (常數)	.150 .202 .238	.023 .041 .057	.023 .018 .016	.555 -.746 .486 47.099	.177 -.235 .174	2.790** -3.640** 2.570 * 26.056**

註：1.N=398

2.模型一至模型七的效標變項，依序分別是教學執行、班級管理、學習評量、親師溝通、教學革新、環境轉化和整體效能。各模型之預測變項均為權威階層體系、專職分工、法制化、專業知能、專業自主和專業規範。

3. * $p < .05$ ** $p < .01$

三、不同組織類型學校的教師自我效能之差異

為進一步瞭解不同組織類型學校的教師自我效能之差異，本研究依科層化及專業化程度，將學校組織分為「高科層化/低科層化」、「高專業化/低專業化」、「統合型/權威型/專業型/混亂型」等三種情形，進行教師自我效能的差異分析及比較。

（一）高科層化 vs. 低科層化

在探討高科層化和低科層化學校的教師自我效能之差異情形，本研究係以受試教師在「權威階層體系」、「專職分工」和「法制化」上得分總和的平均數加減一個標準差，作為劃分「高科層化/低科層化」學校組織之依據，得分總和在平均數一個標準差以上者，稱為「高科層化組」，得分總和在平均數一個標準差以下者，稱為「低科層化組」。

有關高、低科層化組教師在教學自我效能各向度的得分情形及其差異考驗結果，如表 5 所示。

表 5 不同科層化程度學校的教師自我效能之差異比較

科層化程度 自我效能	高科層化組(N=64)		低科層化組(N=58)		t 值
	M	SD	M	SD	
教學執行	8.02	1.93	9.17	1.93	-3.30 **
班級管理	7.63	2.10	7.33	2.11	.78
學習評量	9.36	1.25	8.93	1.35	1.82
親師溝通	8.13	2.18	7.41	2.30	1.76
教學革新	8.22	1.63	8.16	2.06	.19
環境轉化	9.84	2.21	9.81	3.14	.07
整體效能	51.19	8.17	50.81	8.50	.25

** $p < .01$

由表 5 的結果得知：除「教學執行」外，高、低科層化組在總體效能和其他

向度上的得分，均無顯著的差異。此項結果顯示：教師在「教學執行」方面的效能信念，會因學校組織科層化程度的高低而有不同。科層化程度愈高，教師的教學執行效能信念愈低；反之，科層化程度愈低，教師的教學執行效能信念則愈高。亦即教師自我效能的發展，只有「教學執行」的效能信念會因學校科層化的程度而有差異。此項發現僅部分支持研究假設三，究其原因可能是：此部分的差異分析，對於高科層化和低科層化的劃分，主要是以「權威階層體系」、「專職分工」和「法制化」等三項指標為依據，但此三項指標對教師自我效能的影響並不相等，且作用方向亦不同，在正負影響相互消長之下，可能縮小其差異。此外，學校組織結構的運作，除科層化的性質外，亦具有專業化的特徵，而這部分的作用在此項分析中並未同時考慮，可能導致其差異不明顯的另一種原因。

（二）高專業化 vs. 低專業化

同樣地，在探討高專業化和低專業化學校的教師自我效能之差異情形，本研究以受試教師在「專業知能」、「專業自主」和「專業規範」上得分總和的平均數加減一個標準差，作為「高專業化/低專業化」的劃分依據，得分總和在平均數一個標準差以上者，稱為「高專業化組」，得分總和在平均數一個標準差以下者，稱為「低專業化組」。

有關高、低專業化組教師在教學自我效能各向度的得分情形及其差異考驗結果，如表 6 所示。由表 6 的結果得知：除「教學執行」外，高、低專業化組的教師，不論在「班級管理」、「學習評量」、「親師溝通」、「教學革新」、「環境轉化」或「整體效能」，均出現顯著的差異，且高專業化組高於低專業化組。此項發現大致支持研究假設四，凸顯出專業化對教師自我效能具有正面的影響。由此可見：專業化程度愈高的學校，教師自我效能也愈高；反之，專業化程度愈低的學校，教師自我效能則愈低。此項結果再度印證了學校組織對專業化的強調與重視，將有助於教師自我效能的提升。

表 6 不同專業化程度學校的教師自我效能之差異比較

專業化程度 自我效能	高專業化組(N=73)		低專業化組(N=79)		t 值
	M	SD	M	SD	
教學執行	8.30	1.85	8.37	2.01	-2.09
班級管理	7.73	1.90	6.97	2.28	2.21 *
學習評量	9.34	1.17	8.76	1.36	2.82 **
親師溝通	8.02	1.89	6.85	2.29	3.42 **
教學革新	8.59	1.69	7.89	1.97	2.42 *

環境轉化	9.88	2.33	9.03	2.59	2.13 *
整體效能	51.86	7.78	47.86	8.24	3.07 **

* $p < .05$, ** $p < .01$

(三) 統合型 vs. 權威型 vs. 專業型 vs. 混亂型

至於不同組織型態學校的教師自我效能之差異分析，本研究係按受試教師在「科層化」和「專業化」兩大層面的得分高低，交叉配對重新分組。其中，高科層化/高專業化者稱為「統合型」，高科層化/低專業化者稱為「權威型」，高專業化/低科層化者稱為「專業型」，低專業化/低科層化者稱為「混亂型」。不過，由於原先透過『高科層化組』、『低科層化組』、『高專業化組』和『低專業化組』兩兩交叉配對的結果，權威型和專業型的受試教師人數過少，因此對這兩個類型的分類重新加以調整，將高科層化/非高專業化者亦併入「權威型」，而高專業化/非高科層化者亦併入「專業型」。

有關統合型/權威型/專業型/混亂型學校的教師自我效能各向度的得分情形及其差異考驗結果，如表 7 所示。表 7 的資料顯示：四個分組的教師在「教學執行」、「班級管理」、「學習評量」、「親師溝通」、「教學革新」、「環境轉化」和「整體效能」的得分雖有高低之別，但均沒有達到顯著差異的水準。本研究提出的假設五未獲得支持。因此，從調查資料中，我們無法明確判別統合型或專業型教師的自我效能，是否顯著高於權威型或混亂型的教師。究其原因可能有三：其一、專業化和科層化對教師自我效能各有其影響的層面，優劣勢並不相同，二者合併同時進行分析，可能沖淡其對教師自我效能的作用；其二、在調整後的分組方式，權威型和專業型的成份已稍為不同於理論上的定義，且各分組的人數均未超過 50 人，亦可能導致各分組在教師自我效能上的差異不明顯。其三、由於統合型/權威型/專業型/混亂型的內涵不同，且包含多元成份，其中有無中介因素可能對教師自我效能產生影響，值得加以思考，並有待進一步檢視。

表 7 不同組織類型學校的教師自我效能之差異比較

組織類型 自我效能	統合型 (N=43)		權威型 (N=21)		專業型 (N=31)		混亂型 (N=34)		F 值
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
教學執行	8.02	2.01	8.05	1.86	8.68	1.54	7.94	2.07	1.94
班級管理	7.91	2.09	7.10	2.10	7.48	1.57	7.32	2.48	0.88
學習評量	9.42	1.16	9.29	1.45	9.23	1.18	8.79	1.37	1.61

親師溝通	8.08	2.00	8.24	2.55	7.94	1.71	7.21	2.47	1.40
教學革新	8.63	1.46	7.48	1.75	8.52	1.77	8.00	2.03	2.52
環境轉化	9.79	2.23	10.05	2.16	9.94	2.48	8.94	2.80	1.33
整體效能	51.84	8.24	50.19	8.14	51.77	7.10	48.21	8.79	0.86

在這種情況之下，我們認為仍然不應該忽略學校組織對教師自我效能的影響，況且前述的分析結果亦指出二者存有複雜、多元的關係。只不過，究竟教師自我效能在那一種類型的組織較容易發展？統合型或專業型？還是其他類型的組織？本研究並沒有提供一個具體肯定的答案，也無法對理論加以驗證或修正，有待後續研究來解答這個問題的疑惑。

四、綜合討論

從以上的分析和討論得知：大體而言，學校組織對教師自我效能具有某種程度的影響，惟其影響的過程頗為複雜。此項發現大致支持了王受榮（1992）、Newmann, Rutter, and Simth（1989）、Raudenbush, Rowan, and Cheong（1992）的研究結果，亦證明了個人與組織連結理論的存在關係。亦即學校組織是影響教師自我效能形成與發展的機制。然而，學校組織對教師自我效能的預測力究竟有多大呢？這是在確立學校組織與教師自我效能的關係之後，接著要追問的問題。從資料分析的結果得知：在本研究中，學校組織對教師自我效能的預測力大約在2%至7%之間，其預測力不算太高，仍有許多影響教師自我效能的可能因素未能完全捕捉。不過，誠如 Ashton and Webb（1986）所言，對於教師自我效能的探討，若從生態學的角度來分析，當能從微系統、中間系統、外在系統和大系統中，找到更多的影響因素。因此，從這個角度來看，學校組織對教師自我效能的預測作用，仍然值得寄予關注。特別是科層化的組織運作對教師自我效能恐有不利的影響，這是必須加以重視的。弔詭的是，追求教學專業的教師卻在一種科層體制下的組織中工作，而此種行政規範與控制則抑制了教師專業化的展現。因此，如何解構科層體制的組織結構，使之趨向自主、開放、彈性、使能的環境，將是活化教師自我效能發展的關鍵。

事實上，學校組織在結構運作上，呈現科層化與專業化的兩種特性，而這兩種特性彼此相互衝突，但卻同時存在，需要適時協調、溝通與轉化。Golding and

Ogwa (2002) 指出學校教師往往處在專業主義與科層控制的矛盾之中，造成了一種緊張與困境，而必須加以正視，方有助於教師專業的展現。本研究的發現亦指出此一現象的存在。從自我效能的發展過程來看，教師本身的專業能力與學習固然重要，但學校組織所形成的有利或不利的氛圍，亦是一股關鍵性的力量。這股力量無論是有形或無形的，直接或間接的，都是不容忽視的。然而，令人遺憾的是，儘管教師專業化的趨勢愈來愈明顯，甚至主張創生一種新專業主義，但是，學校組織科層化並不因此而減弱。值此教育行政機關推動學校組織再造之際，學校宜因應社會變遷與教育革新，重新再設計組織結構，轉變組織運作方式，期能建立有助於教師專業發展的組織文化。在後現代社會中，學校組織必須跨越科層體制，揚棄高壓強制的手段，走向賦權增能的境界。

綜上所述，本研究的特色在於強調個人與組織的連結，審視了學校組織對教師自我效能的影響，特別是科層體制的反思。不過，本研究亦有其限制。除了探討學校組織對教師自我效能的作用外，也應考慮其他可能的影響因素，例如：教師角色、專業學習、學校文化、同事關係、教育政策變革、社會價值體系等等，這些因素對教師自我效能的影響究竟有多大，以及彼此之間的關聯為何，均有待後續研究進行更深入的分析，以建立影響教師自我效能的因果機制。在研究設計上，可兼採質與量的方法，或進行個案學校的探討，以更深入瞭解學校組織與教師自我效能的關係。此外，在學校組織方面，Crowson and Boyd (1996) 採取新制度論 (new institutionalism) 的觀點，對學校組織進行批判及反思，認為學校組織結構與行為並不全是基於「理性」與「效率」的考量，事實上，也深受生存壓力的驅使，必須努力去適應組織場域中各種政治、經濟、文化環境要求，以便獲得支持和正當性。此種觀點與本研究對於學校組織的詮釋並不相同，未來亦可嘗試從新制度論的角度切入，探討學校組織與教師自我效能的連結問題。

伍、結論與啓示

一、結論

從社會學觀點探討學校組織對教師自我效能的影響，以釐清個人與組織的關係，進而從組織視角思考如何提升教師自我效能的問題，乃是本研究的重點所在。為達成研究目的，本研究採實徵取向的研究方法，以 27 所國民小學的 398 位教師為對象，進行「教師自我效能量表」和「學校組織型態量表」的施測，並

以相關分析、多元迴歸分析、t 考驗、變異數分析等統計方法，考驗各項研究假設。根據上述研究結果與討論，本研究所得的結論如下：

（一）學校組織中，除科層化及權威階層體系與教學執行效能信念呈負相關外，其餘大致與教師自我效能呈正相關，惟相關程度並不完全一致。

（二）學校組織中的權威階層體系、專職分工、法制化、專業自主和專業規範等特性，分別可以預測教師的自我效能，但預測力的大小及方向略有不同。其中，權威階層體系和法制化對教師自我效能有負面的影響，尤其是前者所造成的負面影響更為明顯。另外，學校組織愈重視教師的專業自主和專業規範，教師自我效能也就愈高。

（三）教師在「教學執行」方面的效能信念，會因學校組織科層化的高低而有不同。科層化程度愈高，教師的教學執行效能信念愈低；反之，科層化程度愈低，教師的教學執行效能信念則愈高。

（四）教師在「班級管理」、「學習評量」、「親師溝通」、「教學革新」、「環境轉化」等方面的效能信念，以及整體教學效能信念，會因學校組織專業化的高低而有不同。學校組織的專業化程度愈高，其教師自我效能愈高；反之，學校組織的專業化程度愈低，教師自我效能則愈低。

（五）統合型/權威型/專業型/混亂型學校的教師自我效能沒有明顯的差異。

綜上，學校組織與教師自我效能之間存在著複雜、多元的關係。整體而言，科層體制的學校組織，似乎並不利於教師自我效能的發展。換句話說，學校組織偏向科層化的結果，教師自我效能則有下降的可能。反之，重視專業化的學校組織，將有助於教師自我效能的提升。

二、啓示

本研究在強調個人與組織連結的理論框架下，以教師自我效能和學校組織的關係作為分析主軸，研究結果指出：學校組織會影響教師自我效能的發展。此項發現，除了瞭解個人與組織的連結關係，提供教學社會學理論建構之基礎外，亦可從組織的角度提出增進教師自我效能的策略思考，作為發展教學專業之參考。

成功的學校教育，教學和課程的技術性改革是必要的，但是，如果沒有正面的組織氣氛以及行政支持，仍然無法產生有效果的作用，對學生的學習也不全然有益。平心而論，「學校組織」一方面被認為是教育改革失敗的代罪羔羊，另一方面卻被拿來作為促動教師專業發展的重要機制，這是一刀兩刀的問題，

沒有什麼好爭論的。但是，推動教育改革真正的動力在於「教師」，而「學校組織」則是影響教師自我效能的結構因素。從這個角度來看，學校組織究竟要如何架構及運作，才能增進教師自我效能呢？從本研究的發現中，至少可獲得下列三項啓示：

（一）重新思考學校組織存在的意義：學校組織結構的設計與運作，其目的在於促進個人與組織的雙重發展。然而，在科層體制的學校組織之下，往往因為結構運作上的缺失，過度偏重科層化，忽略專業化的追求，以致降低了教師自我效能，甚至造成一種無力感、疏離及異化的現象。許多教育改革的努力遭致失敗或未有良好的成效，主要仍是由於學校組織結構的改革未能充分發揮效果所致。為此，在後現代社會中，學校組織結構及運作的改革，必須跨越科層體制，重新反思學校組織存在的基本問題，包括學校組織的目的、功能、結構、文化、政治、人力、課程與教學等，並以一種全新的角度來關照這些問題，建構專業自主與專業社群的文化，以為學校組織結構及運作的改革尋求另一條出路。

（二）建立教師本位的教育改革模式：教師是推動教育改革的靈魂人物，而教師自我效能則是教師信念、動機和態度中的核心議題。因此，在強調學校組織必須跨越科層體制的主張之下，重視專業、民主、對話及差異，以品質和卓越取代效能和效率，以彈性、協作取代替管控、孤立，發展一種創新的組織文化，才是學校組織再造真正的意義與價值。換句話說，在以課程及教學為技術核心的教育改革中，本研究雖然主張「組織」的重要性，但組織中的「人」仍然居於教育改革的關鍵地位。未來如何建立以教師為中心的改革模式，落實賦權增能的理念，喚起教師的主體意識，產生行動實踐，重建新專業主義，以創生教育改革的力量，將成為學校革新與改進的重要趨勢。

（三）營造教師個人與學校組織的新關係：學校是否能夠建立專業社群組織，以增進教師自我效能的發展，乃由教師社會關係、校長領導方式與組織結構所共同決定。營造專業化的願景或前景，其關鍵在於重新界定個人與組織的關係。學校領導者或管理者必須經常檢視組織規範與個人自治、專業自主與行政科層之間的平衡關係，而此種關係正如「跳蚤」與「大象」的互動，需要協調、溝通與對話，才能促使學校組織的永續發展。換句話說，教師個人與學校組織新關係的營造，其過程在於尋找教師專業自主及其相對責任所建立的新動態平衡，而學校如何架構起這樣的平台或橋樑，則是學校組織再造及重構的意義所在。

參考文獻

- 王受榮（1992）。我國國民中小學教師效能感及其影響因素之研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文（未出版）。
- 李幸（2001）。國民中學學習型組織、教師自我效能與學校效能關係之研究。國立高雄師範大學教育系碩士論文（未出版）。
- 李慧碧（1997）。學校情境因素與教師效能感關係之研究—以國中教師為例。國立成功大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 吳清山（1992）。學校效能研究。台北：五南圖書出版公司。
- 吳清山（1996）。學校行政。台北：心理出版社。
- 吳康寧（1998）。教育社會學。高雄：復文圖書出版社。
- 林生傳（1996）。教育社會學。高雄：復文圖書出版社。
- 孫志麟（2001）。教師自我效能與教學行為的關係：實徵取向的分析。國立台北師範學院學報，14，109-140。
- 孫志麟（2003）。教師自我效能的概念與測量。教育心理學報，34（2），139-156。
- 秦夢群（1997）。教育行政：理論部分。台北：五南圖書出版公司。
- 黃昆輝（1988）。教育行政學。台北：東華書局。
- 陳奎熹（1997）。現代教育社會學。台北：師大書苑。
- 潘文忠（1992）。國民中學組織結構類型與教師士氣關係之研究。台灣師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 鄭世仁（1999）。教育社會學導論。台北：五南圖書出版公司。
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Ashton, P., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. NJ: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Crowson, R. L. & Boyd, W. L. (1996). *The politics of education and the new institutionalism: Reinventing the American school*. London: The Falmer Press.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Goldring, E. B., & Ogwa, R. (2002). *Private practice teachers in public schools: Reexamining*

- tensions between professionalism and bureaucratic control.* (ERIC Document Reproduction Service No.ED467035).
- Hanson, E. M. (1996). *The school as a Bureaucratic Organization. Educational Administration and organizational behavior (4th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hartman, K. J. (1996). *Middle school culture and teacher efficacy: An examination of relationships in two professional development schools* (UMI ProQuest Digital Dissertation, AAT9705291) .
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal*, 93(4), 355-372.
- Hoy, W. K. & Sweetland, S. R.(2000). Schools bureaucracies that Work: Enabling, not coercive. *Journal of School Leadership*, 10, 525-541.
- Hoy, W. K. & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration : Theory, research and practice (6th ed.)*. New York : McGraw-Hill.
- Khmelnkov, V. T. (2000). *Developing professionalism: Effects of school workplace organization on novice teachers' sense of responsibility and efficacy.* (UMI ProQuest Digital Dissertation, AAT9967316) .
- Lee, V. E., Dedrick, R. F., & Smith, J. B. (1991). The effect of the scoial organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64, 190-208.
- Louis, K. S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(1), 1-27.
- Maddux, J. E. (1995). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. New York: Plenum Press.
- McKinney, M., Sexton, T., & Meyerson, M. J. (1999). Validating the efficacy-based change model. *Teaching and Teacher Education*, 15(2), 471-485.
- Moore, W. P. & Esselman, M. E. (1994). *Exploring the context of teacher efficacy: The role of achievement and climate.* (ERIC Document Reproduction Service No.ED370919) .
- Mowday, R.T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York: Academic Press.
- 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.
- Raudenbush, S., Rowan, B., & Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150-167.
- Reames, E. H., & Spencer, W. A. (1998). *The relationship between middle school culture and teacher efficacy and commitments.* (ERIC Document Reproduction Service No.ED428441) .

- Shahid, J., & Thompson, D. (2001). *Teacher efficacy: A research synthesis*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED453170) .
- Sofford, S. A. (1995). *Teachers' sense of efficacy and social systems dimensions of school climates*. (UMI ProQuest Digital Dissertation, AAT9717090) .
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Wheatley, K. F. (2000). Positive teacher efficacy as an obstacle to educational reform. *Journal of Research and Development in Education*, 34(1), 14-27.
- Wheatley, K. F. (2002).The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18, 5-22.
- Woodbury, S., & Gess-Newsome, J. (2002).Overcoming the paradox of change without difference: A model of change in the Arena of Fundamental School Reform. *Educational Policy*, 16(5), 763-782.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137-148.

Beyond Bureaucracy: The Effects of School Organization on Teachers' Sense of Efficacy

Chih-lin Sun*

ABSTRACT

With rapid societal changes, the teaching profession has been facing serious challenges. Many educational reform efforts have emphasized the need for high qualified teachers. Teachers are being called upon to teach in new ways to promote students' ability of problem-solving and critical thinking and help them become responsible citizens and lifelong learners. However, these changes in teaching will not happen without meaningful and effective professional development opportunities for teachers. This study examined the effects of school organization on teachers' sense of efficacy. The sample was composed of 398 teachers, randomly selected from 27 primary schools in Taiwan. Teacher Efficacy Scale and School Organization Inventory were administered to the teachers in these schools. Data collected were analyzed by Pearson product-moment correlation, stepwise and multiple regression, t-test, and analysis of variance. Results showed that school organization influenced the development of teachers' self-efficacy. The bureaucratic structure greatly restricted teacher efficacy. Less bureaucratic schools were crucial to enable teachers to be confident professionals. A regression model using organizational variables to predict teacher efficacy was significant. Among all the organizational variables, professional code had stronger predictive power. Further, the professional type school teachers had a higher sense of efficacy than did the bureaucratic type counterparts. To develop the new professionalism, reform efforts must be devoted to enhancing and maintaining positive teacher efficacy within the context of the school.

Key words: bureaucracy, school organization, teacher efficacy

* Chih-lin Sun: Associate Professor, Department of Elementary Education, National Taipei Teachers College

