

# 教師文化對教學效能影響之探究

許籐繼

臺灣近年來的教育改革，包括教師專業化與課程改革，其主要的目標都在於增進教師的教學效能。然而，在推動改革的過程，對原有教師文化的忽視，導致改革成效不彰。因此，探討教師文化對教學效能的影響成為重要的課題。本文透過教師文化與教學效能意涵，以及教師文化對教學效能影響的分析，提出教師文化對教學效能影響的展望，主要有三：(1) 以專業精神建構創生型教師文化並與教師教學自我效能感形成螺旋發展。(2) 以學生學習成效證據突破保守教師文化，支持教師教學行為的革新。(3) 以營造流動合作教師文化，增進教師互動的質量。最後，提出本文的結論。

關鍵字：教師文化、教育改革、教學效能

作者現職：國立臺灣海洋大學教育研究所／師資培育中心副教授

---

通訊作者：許籐繼，e-mail: [ternngjisheu@gmail.com](mailto:ternngjisheu@gmail.com)

## 壹、前言

近年來國內的教育改革，無論是課程改革或教師專業化的革新，無非都希望藉此增進教師的教學效能，以提升教育品質（丁一顧，2014；林彩岫，2018）。然而，各種改革的結果卻受到大眾的質疑和挑戰，究其原因固然複雜，但是不可否認的是在推動改革的過程，對原有教師文化的忽視，才是導致成效不彰的重要因素（方國榮，2002）。

事實上，教師文化雖然抽象但卻時刻影響著每一位教師的行為，尤其對教師的教學更有或隱或顯、或正或負的作用，而這些作用所產生的影響取決於當下的教師文化性質而定（王璐，2009；陳玲玫，2015）。不過，教師文化雖具有某種階段性的穩定但卻不是固定不變的現象，常因不同因素的影響，而產生不同的演進態勢。在眾多的影響因素中，以教育改革政策的影響最為深遠。國內外諸多教育改革政策的推動，皆造成了教師文化諸多的改變，如美國的學校重構運動，塑造了教師參與學校決策的文化。我國九年一貫課程的實施，也逐漸形成部分教師共同設計課程的合作文化（高又淑，2010；許籐繼，2001）。

弔詭的是，雖然教育改革政策是教師文化改變的重大影響因素，可是在推動教育改革政策的過程中，卻常常忽略對原有教師文化的衝擊及其所產生的失調和對改革所產生的反作用力，以致於教育改革最後常流於上有政策下有對策的結果（陳麗俐，2004；鄧濤、鮑傳友，2015）。實際上，教育革新落實的可能或阻礙，很大程度決定於原有教師文化所提供的改革生態基礎。如果沒有原教師文化轉變的深層次支持，確實很難達成改革的目標。因為任何層次的教育改革，最終必須依靠廣大教師群體的實踐，而其能否落實則依賴於原有教師文化的革新（張曉瑜，2005；謝美清、謝秀清，2007）。因此，Hargreaves（1997）就特別強調，在教育改革過程中需要更加重視教師文化的存在與價值，而不能僅僅針對制度或組織結構的改變。

可見，教師文化在支持教育改革以提高教育品質的面向上，扮演舉足輕重的角色。相關的研究（周于佩，2017；鄧濤、鮑傳友，2015；劉慧，2007；Littledyke, 1997; Williams, Prestage, & Bedward, 2001）亦顯示，革新與重建的教師文化有助於深層次教育改革的推動，也有助於教師專業成長和教學革新。因此，本文分別論述教師文化與教學效能的意涵，再者分析教師文化對教學效能的影響，接著提出教師文化對教學效能影響的展望，最後提出本文的結論。

## 貳、教師文化的意涵

從教師文化的相關研究（李安明，2004；林彩岫，2018；楊巧玲，2007；鄭世仁，1996；Hargreaves, 1992; Lortie, 1975）顯示，教師文化的定義相當多元，在不同領域中探討，即出現不同的意涵闡釋（古翠鳳，2005；劉慧，2007）。從文化研究領域而言，教師文化被視為整體社會文化的一部分，也是各種職業文化之一。故將其視為教師職業群體在長期教學工作中，所形成有別於其他職業群體的獨特價值觀念、行為方式、知識技能及語言等，如特定的理念、職業倫理道德、角色認同、價值取向和情緒反映等（謝美清、謝秀清，2007）。

從學校管理領域而言，教師文化是學校經營管理中重要課題之一。對於長期處於學校組織中的教師而言，學校不只是他們工作的地方，也是他們生活的場所。故教師會受到學校組織條件的影響，而產生特有的思想和行為等，即為教師文化。此教師文化雖然發生於學校場所，但其在一定程度上超越了學校制度框架，並且反過來影響學校制度的發展（古翠鳳，2005；張慶勳，2006；劉慧，2007）。可見，教師文化雖是學校組織文化中的一種次文化，但是對於校園文化的營造卻具有引導、示範、整合和預警的功能。因此，教師文化也被視為學校組織內教師群體在共同工作、學習與生活過程中，融合民族、地域和校園等其他文化，所形成具有校本精神的一種隱形教師行為準則，規範著教師在制度、教學、學術和師德方面的教育實踐活動，對教師行為產生制約和激勵作用（古翠鳳，2005；趙復查，2005；劉慧，2007）。

從課程革新領域而言，在新課程改革的時代背景之下，課程典範轉換的同時也改變了教師角色，由傳統技術熟練者轉變為反思實踐者（王璐，2009）。這樣的角色轉變，代表一種從適應型到反思型教師文化的學習與蛻變。因此，就課程革新的觀點而言，教師文化被視為是一種潛在課程（陳伯璋，1992；劉維哲，2015），此亦顯示教師文化在課程改革過程中的潛在作用，只有教師文化的成功轉變，深層次的課程改革才有成功的可能（王璐，2009；古翠鳳，2005；劉慧，2007）。從教師專業發展領域而言，教師個人專業知識與技巧的發展固然重要，但整個教師專業生態環境的發展更應受到重視（王璐，2009；陳麗俐，2004）。因為以價值觀為核心的教師專業生態文化，是支持與孕育良好教師專業發展的基石。因此，教師文化被視為以價值觀為核心的教師生態系統，對教師專業發展產生不容忽視的作用。

上述教師文化在不同領域的發展，雖然仍缺乏一致性的定義，但是從各自意涵分析的結果，可發現教師文化具有群體性、情境性、生長性與多樣性的特質，茲進一步論述如下：

## 主題文章

### 一、群體性

教師文化被視為教師群體所特有的職業文化，與教師工作性質密切相關，是特定教師群體或教師社群在共同的學校教育環境中一起工作，所形成和發展的共享信念、獨特職業價值、思想意識、態度傾向、習慣、行為方式、心智運用、人際間互動的型態和制度等（Acker, 1994; Hargreaves, 1994）。因此，教師文化係由教師群體在工作中交互作用所形成的一種獨特職業文化（陳奎熹，2001；周淑卿，2000）。此種文化作為一種群體符號性規則，對教師的意識和行為發揮制約作用，形成對教師群體的意義之網（webs of significance）（劉慧，2007）。因此，在教育革新中，倘若要求教師改變，就得衝破這種隱形意義之網的枷鎖，才能使教師產生真正的革新行動。近來教師群體強調自身的反思與實踐，並透過教師專業發展突破教師的教學實踐，即是具體的展現。

### 二、情境性

教師文化既源自於教師集體與情境的交互作用，本身也被視為影響教師工作與生活的一種生態環境（王璐，2009；古翠鳳，2005；劉慧，2007）。換言之，教師文化既受情境影響也反過來型塑新的情境。影響教師文化的情境要素，首先是環境脈絡，如社會不同的思潮或傳統、教育法令與政策、學校歷史與措施等，教師在其中生活與工作，分別發展出不同的教師文化（林志成，2004）。其次為物質設施，如開放式教室環境較之於封閉式環境，更能促進不同班級教師間協同教學文化的開展。再者為主體條件，如小學、中學、大學的師生情境條件差異，特別是小學教師以女性居多，在傳統父權社會價值規範及戒嚴時期政治體制彼此交互作用下，逐漸形成較為順服與保守傾向的女性教師文化（李曉蓉，2003；黃彥超，2013；Razak, Darmawan, & Keeves, 2010）。最後則為工作氛圍，如教師在學校或課堂社會環境中，由於師生互動所產生不同的人際關係期望與情感氣氛，會發展出相異的教師文化樣態，也影響教師群體的專業實踐表現（劉慧，2007）。

### 三、生長性

教師文化係教師群體與情境互動所產生的結果，因此教師群體即為文化創建的主體。教師作為有機體，對外在人事物充滿好奇，會不斷的進行探索與學習。再者，教師的教學工作具有不確定特性，教師需要經常因應課堂教學的各種情況，做出一連串的判断、選擇和行動。換言之，教學本質不在於技術的精熟，而在於為孩子作出不懈的嘗試與努力。如此一來，教師就必須冒險轉換原有文化信念、態度及思維等以調整教學行為，過程中可能獲得成就也可能遭遇挫折（劉慧，2007；Nias, Southworth, & Yeomans, 1989）。在這種冒險性的教學體驗中，無論教師面對的是成功或挫折，都會對所倚賴的文化進行不斷的反思。

從而衍生出一種新的教師文化，以支持教師持續的冒險。教師文化在教師群體不斷探索中，從原有的狀態轉換到另一種狀態的變化，即為教師文化生長之涵義。

#### 四、多樣性

教師文化被視為文化系統時，具有多樣性的特質。系統自外而內，可區分為物質、制度和精神等三個不同的層面，分別相應於具體、半具體與抽象文化。具體文化包括教師的行為或產物等，半具體文化則包括教師集體的規範或制度等，抽象文化包括思想信念、價值體系與知識理念等（周于佩，2017；陳麗俐，2004；蕭蒂雯，2013）。相關學者（林志成，2004；鄧濤、鮑傳友，2015）將前述各層面視之為教師文化的內容，主張教師文化是一個多面向的複合概念。不過，如果僅以列舉內容來定義教師文化，雖能獲得較為具體的重點，但是很難週延揭示其本質屬性（李曉蓉，2003；林彩岫，2018）。Hargreaves（1994）從內容（content）和形式（form）兩方面詮釋教師文化，其特別重視文化的形式。所謂文化形式係指成員之間的關係或連結的特有模式，如敵對、孤立或分享等。當教師同儕間有不同的連結或關係時，其文化內容便可能產生改變，二者可說是構成教師文化的重要成分。以「合作/孤立」的不同形式而言，可能會影響教師彼此對於合作的態度與措施的內容，隨之顯現出不同合作程度的教師文化光譜（劉維哲，2015）。從個人主義（individualism）、巴爾幹化（balkanization）、合作（collaboration）、人為的共治（contrived collegiality）到流動的馬賽克（moving mosaic）（Hargreaves, 1994），顯示出教師從獨立工作到與教師同儕合作的動態交疊，也顯示出教師文化的多樣性特質。

#### 參、教學效能的意涵

「教學效能」一詞有不同英文名稱，如 teaching effectiveness、teaching efficacy 等，本文皆以「教學效能」為中文名稱，以求用詞一致。有關教學效能意涵，隨著不同研究觀點的差異而出現不同的詮釋，以下綜合相關文獻（林進材，2001；孫志麟，2002；陳木金，1999；馮莉雅，2001；葉佳文，2007；Evertson & Green, 1986；Lowyck, 1994；Medley, 1982；Seidel & Shavelson, 2007），整理如表 1，茲進一步論述如下。

表 1 教學效能意涵的綜合分析表

觀點	研究模式	教學效能定義	特色
特質論	「先備（師）—結果（生）」 （precondition-product）	即教師個人特質或經驗素質的反應	強調教師的良好特質
自我效能	「信念（師）—歷程（師）—結果（生）」 （belief-process-product）	即是教師對其勝任影響學生學習表現的能力知覺或信念。	強調教師正向的自我教學信念。
有效能教學行為	「過程（師）—表現結果（生）」 （process-performance）	即藉由教師有效教學行為的表現，來達成預期的學生學習成就。	強調教師的有效能教學行為。
互動論	「歷程（師）—歷程（生）—結果（生）」 （process-process-product）	即是師生持續互動與反饋的磋商歷程與結果。	強調師生的良好互動與回饋

### 一、特質論觀點的教學效能概念

教學效能即教師個人特質或經驗素質的反應，包含先天的秉性與後天的陶冶。在「先備（師）—結果（生）」（precondition-product）的研究模式，其探究觀點強調良師的先備特質與經驗，足以決定良好的學生學習效果（孫志麟，2002；Medley, 1982）。據此觀點，許籐繼（2003）在教學效能的概念分析中指出，教師的教學本質即為教師人格的表現，故教學效能的高低端視教師人格特質展現的結果。李咏吟與單文經（1995）在教學原理一書中指出，教師擁有熱心、愛心和溫暖等良好人格特質時，有助於提升其教學效能。Jackson 和 Richard（2007）也提出許多有助於教師教學效能的良好教師特質，包括幽默感、創意、正向、激勵、熱情、善於溝通、專業和反思等。Malikow（2006）在有效能教師的研究中發現，優良教師的最重要特質就是對學生有合理的期望，其次是幽默感，第三是關懷和創意。然而，Borich（2016）卻指出，人格特質對教師教學表現的實際預測力偏低。不過，從教學實務的觀察中發現，雖然教師的個人特質與經驗無法完全決定教學成效，但是其對教學效能仍有一定的影響力。

### 二、自我效能觀點的教學效能概念

自我效能（self-efficacy）係由美國心理學家 Albert Bandura 所創，主要是指個人相信自己擁有組織與執行的能力，以成功完成任務的信念或感受（Tsai, Chang, & Hsieh, 2016）。據此而言，教學效能即是教師對自身影響學生學習的能力知覺或信念。以此觀點進行教學效能研究時，所採取的是「信念（師）—歷程（師）—結果（生）」（belief-process-product）的研究模式。將教師視同醫

師等專業人員，憑藉其專業信念在複雜多變環境中執行業務，在歷程中不斷進行判斷與修正，最終達到影響學生學習的結果（林進材，2001；孫志麟，2002；陳木金，1999；黃永和，2015；Evertson & Green, 1986; Seidel & Shavelson, 2007; Lowyck, 1994）。

國內外研究者從自我效能的觀點，提出下列有關教學效能的看法。陳木金（1999）認為教學效能是一套「思考→行動」的組合。孫志麟（1991）認為教學效能是指教師從事教學工作時，對自己影響學生學習及抗衡外在環境干擾能力的判斷與信念。葉佳文（2007）將教學效能界定為教師自我教學和正向影響學生學習的知覺與信念。黃永和（2015）指出教學效能即是教師自我效能感，意指教師成功讓學生參與學習並獲得期望學習結果的自我評價或判斷。Guskey和Passaro（1994）將教學效能定義為教師知覺自身可以影響學生學習的信念。Tschannen-Morana與Hoy（2001）認為教學效能就是教師對自己具有多少影響力的信念程度。Woolfolk（2004）認為教學效能是指教師對於自己有多少能力，可以影響學生參與學習的判斷。前述學者從自我效能觀點所提出的教學效能定義，涵括教師勝任或成功教學能力的知覺、判斷與信念。不過，Hribar（2016）指出教學效能的焦點在於教師對自我教學成就的信念。教師擁有愈正向的信念，顯示其對自我教學能力愈肯定，對影響學生學習愈有把握，愈能表現出主動積極的教學行動。反之，則教師愈容易在教學上感到挫折，出現畏縮不前或消極的教學表現。

### 三、有效能教學行為觀點的教學效能概念

有效能教學研究假設特定教學行為，會影響學生的學習成效（Seidel & Shavelson, 2007）。換言之，教師在教學歷程中運用各種有效教學技巧與策略，可以達成預期的學生學習結果（張德銳、李俊達、王淑珍，2014）。可見，有效教學研究的重點，包含教師的有效教學行為以及學生學習成就，而學生學習成就的高低，是教學效能判斷的重要依據。換言之，教學效能即是藉由教師有效教學行為的表現，來達成預期的學生學習成就。以此觀點進行教學效能研究時，所採取的是「過程（師）—表現結果（生）」（process-performance）的研究模式，主要在探討教師教學行為表現的良窳，以及其與學生學習成就高低的符應關係（林進材，2001；Evertson & Green, 1986; Horner, 1997; Tang, 1994）。

國內外研究者從有效能教學行為觀點，針對教學效能提出不同的看法。簡玉琴（2002）在其實徵研究中指出，教學效能係指教師從事教學工作時，能夠依據教學計畫，展現有效的教與學行為以達成教育目標。Money（1992）則將教學效能定義為教師精熟學科知識、有效師生溝通、友善開放態度、組織教材能力以及教室管理的技巧等。Borich（2016）指出，教學效能即教師教學行為

## 主題文章

必須具備明確性、多樣性、任務取向及全心投入等標準，以提高學生學習成效。根據前述研究者的定義，可以發現此觀點的教學效能核心概念，即強調教師教學行為對學生學習成就的影響。具體而言，教師要能考慮脈絡進行良好的教學計畫，掌握學習者特質，熟悉學科知識，營造有利於學生學習的環境，善用教學時間，實施有效溝通，善用教學策略，掌握教學目標以及進行適性評量等有效教學行為，以達到預期的教學目標（張碧娟，1999；張德銳等，2014；郭小蘋，2011；馮莉雅，2001）。

不過，Lowyck（1994）指出學生的學習成就，除受到教師教學行為的直接影響之外，也會受到中介變項的間接影響，如學習時間等，故主張研究模式應調整為「過程（師）—中介（變項）—表現（生）」（process-intervention-performance）。再者，有效能教學研究過於側重教師對學生的單向影響，易傾向於以教師為中心的教學，而忽略了學生差異化的個別需求，以及師生間多向互動的歷程與結果（黃永和，2015）。不過，即便如此，教師的有效教學行為仍被視為影響教學效能的核心要素，也對教師教學技巧的精進提供了具體的指引。

## 四、互動論觀點的教學效能概念

互動理論學者如米德（G. H. Mead）與湯姆士（W. I. Thomas）等認為，社會是由一群互動的個體所組成（轉引自陳奎熹，2007），而個體之間的互動主要透過符號（symbol），如語言、文字、身體手勢等。當個體接受到符號時，會進行社會脈絡下的意義解碼與分析，然後採取適當的行動加以回應，以此方式持續互動並不斷更新彼此觀念（陳奎熹，2001）。教學便是師生在社會脈絡下，進行教與學的持續社會互動歷程，不但教師會影響學生，學生的反應也會影響教師。因此，師生互動過程是一種意義詮釋與不斷重組的社會建構過程（陳奎熹，2007）。

根據上述，教學效能即是師生持續互動與反饋的磋商歷程與達成教育目的之結果。以此觀點進行教學效能研究時，所採取的是「歷程（師）—歷程（生）—結果（生）」（process-process-product）的研究模式，主要在探究師生之間教與學互動歷程的社會影響因素與持續更新學生的自我觀念（馮莉雅，2001；Hribar, 2016）。換言之，師生互動歷程藉由教師的教學行動，以及學生對學習評量行為與結果的反應等，提供教師回饋以調整自我角色，並重新界定其教學情境調整教學，以提升學生學習結果（Hribar, 2016）。反觀學生，在教師期望下進行互動時，會主動瞭解或詮釋教師的期望，以決定遵守或拒絕教師期望，進而產生其認知與行為的變化。師生在持續詮釋、反應與修正的互動中，直到獲得磋商的結果。可見，從互動觀點來定義教學效能應有兩個重點：其一在歷程上應是



師生多向度且持續意義詮釋與磋商的過程，其二在結果上應達到師生彼此在教學互動歷程中所形成的共識，包括師生彼此學習的改變和微型社會情境的再創建。

從上述之分析，可以發現教學效能概念的複雜性。正如陳木金（1999）所言，教學效能是一種多向度的建構概念。因此，會產生不同觀點組合的教學效能定義。有結合信念與有效教學行為者，如馮莉雅（2001）將教學效能定義為教師對個人教學表現的信念與教師在個別情境中的教學行為。有結合自我效能感、有效教學行為與互動觀點者，如謝百亮（2006）所指出的教學效能，即是教師抱持影響學生學習的自我教學能力知覺或信念，並在其教學歷程中，運用各種有效的方法與策略，以及師生良好的互動關係，促使學生在學習上有優良的表現。

事實上，教師特質的反應是教學效能的先決條件，而教學信念則是教學效能的內在動力，教師有效教學行為和師生互動反應則屬於教學的外在體現（孫志麟，2002），藉由彼此交互作用的結果而界定教學效能。正如 Aitken（2018）所指出，教學效能兼含教學風格、互動探究與學習結果等三個面向。不過，如果從先天與後天改變的可能性而言，教師人格特質屬於先天決定，改變實屬不易。然而其他諸如教師教學信念、教學行為、互動磋商表現等，皆可由後天的學習來培養。基於本文主要探討教師文化對教學效能的影響與改變，因此將教學自我效能感、教學行為及師生互動表現三者，作為論述教學效能的意義範疇。

## 肆、教師文化對教學效能的影響

文化被認為是影響人類生活工作等不同面向的重要因素，包括思考、知覺、態度、承諾和行為（Razak et al., 2010），而教師文化對教師教學實踐的影響也發揮著相似的功能（謝美清、謝秀清，2007）。以下就教師文化對於教師教學自我效能感、教學行為與師生互動的影響，進一步探討如下。

### 一、教師文化對教師教學自我效能感影響的分析

在不同教師文化的影響下，教師會設定不同的自我教學目標與教學投入，因而會產生不同的學生學習成果。此一結果也會反過來形成教師教學成功的歸因，進而發展出不同的教師教學自我效能感。另外，相關實徵研究（黃永和，2015；葉佳文，2007；蕭帝雯，2013；Razak et al., 2010；Tschannen-Morana & Hoy, 2001）結果顯示，教師教學自我效能感愈高，愈能正向影響學生。因此，不同教師文化會影響教師形成不同的教學自我效能感，也就是教師對於勝任影響學生學習的不同信念，進而產生不同的教師教學投入與學生學習成就。反之，教

## 主題文章

師教學自我效能感所產生的不同教學思維、價值觀和行動承諾等，也會因教師的集體效應而衍生出不同的教師文化（李麗君，2006）。因此，教師文化對教師教學自我效能感並非只是單向的影響，而是一種相互發展的關係。

Razak、Darmawan與Keeves（2010）的實徵研究發現，教師文化對於教師承諾具有直接效果，也就是教師文化會直接影響教師承諾，而教師承諾是基於信念而表現於外的行為，被認為和教學品質密切相關。Tschannen-Morana、Hoy與Hoy（1998）的研究也顯示，教師的教學自我信念會影響教師對教學目標的設定與達到教學水平的渴望，進而努力投入以提升教學效能。教學自我信念愈正向的教師，會展現愈高的教學熱忱，呈現更好的教學計畫，也更願意嘗試新的教學策略與方法，來滿足學生的需要。當學生犯錯時也會給予較少的批評，對學習困難的學生會給予較多的指導，且比較不會有教學倦怠或離職的情形。李曉紅（2011）的研究結果顯示，有74%的教師抱持學生是教學活動主體的信念，即「以學生為主體」的理念，因而改變以教師為主的講授方式，轉而採取學生體驗與操作活動。不過，葉淑花（1998）指出，當教師文化停留在權威管理的氛圍時，教師的教學自我信念會傾向以教師為中心，其教學也會以教師講授取向為主。可見，在教師文化影響下形塑的教師教學信念，確實對於教師的教學影響甚大（李麗君，2006；蕭帝雯，2013；Raths, 2001；Richardson, 1996；Stuart & Thurlow, 2000）。

此外，教師文化的生長特性，在不同時期出現從傳統保守到革新開放的文化類型。當教師群體在較為封閉的社會情境中，容易基於固守過去的成功經驗，而形成保守主義的教師文化。尤其資深教師因多年經驗的強化，受此文化的影響尤為明顯，此時其教學自我效能感明顯高於資淺教師（Razak et al., 2010）。雖然保守主義教師文化對於當下教師的教學自我效能感的提升，是一種明顯的助力。但是，當社會朝開放的方向變遷，而產生教育改革的要求時，教師會面臨重新檢視甚至改變過去成功經驗的壓力。此時改革對教師而言是全新的經驗，也充滿了不確定性。此時保守主義教師文化反而成為教師抗拒改變的力量來源。教師在教育革新要求與保守主義文化之間的衝突，也將引發其對教學自我效能感的疑慮（謝美清、謝秀清，2007）。

當保守主義教師文化對教師的影響力高於教育革新的要求時，會出現教師透過集體行動的協調，以進行改革要求的形式應對，或者更為激烈的集體抗拒，以力求維持自我教學信念。如此一來，教師雖然可以維持原有的教學自我效能感，但是其可能已經與外在期望脫節，淪為教師集體的自我欣賞與保護，而教育改革政策也將因此而遭遇失敗與挫折（李麗君，2006）。不過，由於教師文化具有生長與情境特性，教師既是文化的產物也是文化的締造者，藉由教師群體內部的反省、學習與信念改變，亦將促使教師文化的轉變、成長與發展（李

麗君，2006；謝美清、謝秀清，2007；Brown & Cooney, 1982)。因此，既有的教師文化面對改革的要求時，仍會受到教師個體與群體反思的衝擊，在教師教學自我效能感的轉換中，衍生出新的教師文化。

## 二、教師文化對教師教學行為影響的分析

教師的教學行為受到教師職前培育和在職經驗學習的影響，特別是教師文化中的潛在學習，不但影響教師的思維與習慣，更在無形中決定了教師的教學行為（李麗君，2006；黃彥超，2013；謝美清、謝秀清，2007；Razak et al., 2010）。然而，教師行為是否有效與能否存續，學生學習成就的高低成為重要的關鍵（李曉紅，2011）。不過，影響學生學習成就的因素複雜，雖然教師教學行為是學生學習成就的直接影響因素，但其他因素也可能造成間接影響。雖然如此，Razak、Darmawan和Keeves（2010）仍指出，教師有效的教學行為對教育成果的影響程度遠高於其他因素，如學生背景、班級大小及經費等，而教師文化則在潛移默化中塑造了教師的教學行為。

Koh與Shin（2014）在進行小學教師班級管理行為的跨文化比較研究中發現，南韓教師比起美國教師更相信教師導向（teacher-directed）的學生管理風格。因此，大部分南韓教師以懲罰作為班級管理的策略性行為，學生普遍傾向表現比較順服。反觀美國教師使用更多預防性（preventative）和預矯正式（pre-corrective）的輔導行為，學生則傾向表現出主動說理的行為。可見，當教師群體擁有什麼樣的教師文化，通常多數教師也會在日常工作與生活中，表現出符應其文化期待的教學作為。所以，當教師文化有所轉變時，教師教學行為和學生學習表現也會隨之而改變。

Seidel與Shavelson（2007）指出，當教師文化從封閉疏離轉變為開放協作時，便會出現更多的教師協同教學行為與學生合作學習的表現。另外，如果教師文化轉變為一種「以學生為主體」的價值理念，教師無形中便會受其影響而將自己定位在引導者角色，師生的關係會傾向建立民主平等的人際關係，設計學生參與課程並引導學生積極投入，提供學生協同學習小組，進行適性化的多元學習評量，進而提升個別學生的學習成就，縮小不同種族或社經地位者的學習落差（陳文亮、杜麗娟，2012；Moller, Stearns, Mickelson, Bottia, & Banerjee, 2014）。不過，如果教師文化仍是一種保守型價值取向，往往也會影響教師的教學行為朝向效率取向與控制中心的技術方向發展。李曉紅（2011）的研究調查結果顯示，有85%的教師承認「平常的教學活動還是以教師講授為主」。換言之，在保守型教師文化的影響下，教師教學實踐中仍瀰漫著技術主義與個人主義。如果教師深陷在此種教師文化氛圍中，沒有自覺的專業發展意識，也無法突破文化限制追求專業發展時，教師教學行為只能是保守而無法產生教學的

## 主題文章

創新（王璐，2009）。

### 三、教師文化對師生互動影響的分析

互動論的觀點將教學效能視為師生持續互動與反饋的磋商歷程與結果，此種教學效能涵義也反映了教師文化的互動性特徵。教師文化之所以能夠存在，便是因為教師在工作場域中與其他教師的互動，而保證了教師文化的動態發展，使教師文化得以生成和持續。教師文化對師生互動的影響，主要涵蓋師師和生生層面。

#### （一）對師師互動的影響

有關教師文化對於教師與教師之間互動的影響，主要可以從學校教室空間的隔離性看見端倪。教師群體長期在彼此隔離的教室空間工作，每一位教師在教室王國中，都是獨當一面的權威者與自主工作者（王璐，2009）。這樣的工作與生活環境，逐漸使教師群體形成孤立/自主而非合作的教師文化，對教師工作產生雙面性的影響（Hargreaves, 2010）。正向的影響是教師因此而擁有高度的自主性，同時也承擔高度的責任。但是，高度的自主性不一定顯示教師具備專業自主的意識。真正專業自主的教師是具有明顯的專業意識與主張，希望貫徹其專業理想而免受干擾，也不喜干涉其他同事的教學（周淑卿，1999；黃彥超，2013）。負向的影響是教師的自我中心主義和孤立主義，教師在工作上習慣於單打獨鬥，缺乏與其他教師交流合作的意識，也缺乏與同儕相互理解與協同合作的行動（Hargreaves, 2010）。李曉紅（2011）的研究結果顯示，69%的教師承認很少與相關專業同事交流專業知識，80.2%的教師不願意同事到自己班上進行觀課。此種現象，正如Lortie（1975）所指出，學校內具有個人主義（individualism）的教師文化，所以教師與同儕之間傾向保持距離，教師工作、學習或專業發展被視為一種教師個體的行為，是孤立化而非群體化的行動。不但容易忽略組織與社群的各種力量，亦難以兼顧教師個人和學校組織的共同發展（Hargreaves, 2010）。此種個人主義如果走向極端，甚至會滋生出彼此的惡性競爭、相互猜忌與貶損。如此，顯然不利於教師與其他同儕的善意互動、合作與支持（王璐，2009；張嘉容，2018）。

#### （二）對生生互動的影響

有關教師文化對於教師促進學生之間互動學習的影響，可以從互動教學的現況進行觀察。在教育改革潮流中，師生互動的教學型態被視為培育新世紀國民溝通互動素養的重要策略（黃永和，2015；Weaver, 2004）。然而，教師在實際運用互動式教學策略的情況並不理想，張杏如（2013）在有關小學教師實施合作學習的調查結果發現，有60.4%教師表示「有在使用」小組合作學習，

不過其中有約近四成六使用的頻率是「很少使用」，僅有4.5%教師屬於高頻率的「總是使用」。另外，黃永和（2015）的研究結果發現，教師對自己有效指導學生互動學習，非常有把握的教師只有5%至8%左右。換言之，絕大多數的教師對於指導學生互動學習嚴重缺乏信心，顯示教師在指導學生合作互動學習能力的不足。有些教師以為學生自然會與同儕合作或參與小組討論，也誤認學生會自動自發的提問和討論（Hollander, 2002）。然而，陳芳如與段曉林（2007）的研究發現，學生在小組互動學習中產生許多的問題，如小組學習活動常會受到高成就學生的主導，而使其他學生成為旁觀者等。這些問題實際上是需要老師的指導協助加以解決，尤其大部分學生也需要培訓合作學習的互動能力，如相互尊重的合作學習態度、聆聽與表達能力等（Hollander, 2002）。

綜合而言，從教師文化對於教師教學自我效能感、教學行為、與師生互動影響的分析，可以發現教師文化對教師教學自我效能感的影響是一種相互發展的共振關係；其次不同生長階段的教師文化形成不同的教師教學信念，在潛移默化中塑造了不同的教師教學行為，唯學生學習結果將引發教師對教學行為的反思，促使其教學革新的行動，舊有的教師文化因而得以突破；第三，在孤立教師文化脈絡下，教師之間缺乏協同合作與促進學生的互動學習能力，而合作教師文化的發展將有助於突破師師與生生互動的困境。

## 伍、教師文化對教學效能影響的展望

依據上述有關教師文化與教學效能意涵與影響的分析結果，提出以下展望。

### 一、以專業精神建構創生型教師文化，並與教師教學自我效能感形成螺旋發展

從教師文化對教師教學效能影響的分析顯示，教師文化確實是影響教師教學自我效能感的重要來源。當教師在保守主義和即時主義（presentism）的教師文化薰陶之下，容易傾向抱持教師中心的教學信念，且重視即時的成就感滿足（Lortie, 1975）。換言之，教師重視由教師主導的教學方式，並以技術熟練者的角色，努力在最短時間內訓練學生考出好成績，使其成為家長與學生所肯定的名師，教師也因此而獲得即時的成就感。至於學生是否在教師指導下具有正常人格的發展，或者教師現在的教導對學生未來的影響等，並不在教師的考量之內（謝美清、謝秀清，2007；Razak et al., 2010）。

不過，由於教師是一個具有自主性和專業批判意識的個體，因此教師教學自我效能感雖然受到教師文化的影響，但是對於教育改革政策與既有教師文化

## 主題文章

之間的衝突，會激發教師群體的反思、批判或修正，而教師群體的此種內省，也將衝擊既有的保守和即時主義教師文化（李麗君，2006）。尤其近年來教師專業主義思潮與教育改革的推動，特別強調教師專業化與專業自主的理念。剛開始由個別教師主動積極投入專業的反思、進修與學習，之後逐步擴大至教師群體。在量變到質變的過程中，保守主義教師文化也逐步轉型為創生型教師文化（王璐，2009）。

所謂創生型教師文化，是指反思創新與生長導向的教師文化。在此種教師文化的影響之下，教師會透過實際教學體驗、案例及討論等活動，對自我教學信念進行省思與瞭解，從而改變自己的教師角色定位。諸如教師在參與新課程推動的前導學校方案中，重新省思自我在課程發展過程的角色，從而改變自己原有課程忠實執行者的角色，轉為課程設計者與發展者的角色（張穎，2008）。在省思自己教學的過程中，改變過去被動適應情境技術熟練者的角色，轉為反思探究實踐者的角色。在省思自己教學價值觀中，改變傳遞知識的教學目標，轉變為陶冶受教育者人格的教學目標。在省思對學生智能發展的觀點中，改變單一智能理論，轉變為多元智能理論。在省思知識觀點上，改變固定知識觀，轉為建構主義知識觀。在省思學習氣氛上，改變封閉學習氣氛，轉變為開放的學習氣氛。在省思學生學習成果上，改變紙筆評量結果的一元化判斷，轉變為多元評量結果的觀點（謝美清、謝秀清，2007）。前述創生型教師文化所改變的教師教學信念與自我角色實踐，也將透過經驗的回饋省思過程，持續修正教師教學信念，促進創生型教師文化的發展，如圖 1 所示。

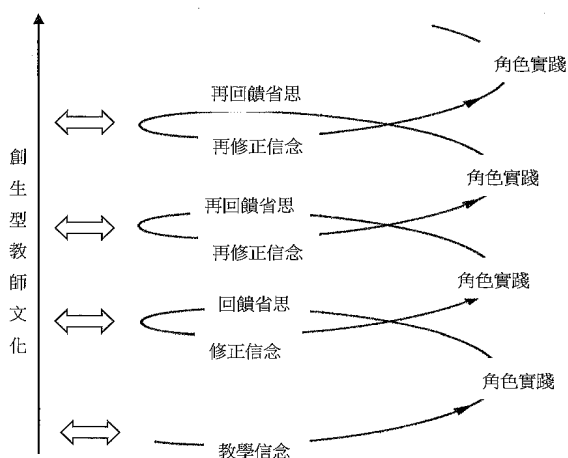


圖 1 創生型教師文化發展的螺旋圖

## 二、以學生學習成效證據突破保守教師文化，並支持教師教學行為的革新

從教師文化對教師教學效能影響的分析結果顯示，教師教學行為是教師在長期的職業生涯中，對職業價值及實踐經驗學習的表現。如果教師在保守主義的文化之下，其教學行為會瀰漫著技術主義與個人主義，而表現出對行為改變的抗拒（李曉紅，2011）。事實上，教師的教學行為確實是影響學生學習成就的核心要素（Lowyck, 1994），在相關實徵研究（陳曦，2018）結果也顯示，教師文化隱形控制下的教師教學行為，與學生學習表現呈現明顯的正相關。換言之，有什麼樣的教師文化就會產生什麼樣的教師教學行為。不過，當教學行為的後果未達預期，或遭遇教育改革的外在壓力時，會激發教師內在反思，從而形成一種內發的教學革新行動，因而轉型既有的教師文化。

近年來，由於少子女化與教育改革的趨勢，使得教師積極探索教學革新，特別在十二年國民基本教育課程政策的推動之下，以學習者為中心結合個別化與差異化的教學行為嘗試越來越多（林彩岫，2018；邱錦屏，2018）。然而，此種課程改革理念，是否能全面而有效的落實到課堂的教師教學行為，其中的關鍵在於教師是否願意改變，教師是否獲得正向的學生學習成效（陳文亮、杜麗娟，2012）。學生的學習成效涉及學生學習表現的評量，此為重要的教學效能指標，亦是教師教學行為是否有效的判斷依據。因此，學生學習成效需要從教學的歷程與結果，來加以客觀的檢視。目前世界各國在推動教育改革的過程中，也都強調以學生學習結果作為教育成效的指標。各項的學生學習結果評量，如 PISA 閱讀素養等的評比，可以顯示各國對於學生學習成效的重視（張錫富，2006）。但是，在評估學生學習成效時，如果只考慮當下即時性結果的滿足，可能造成教師更加保守的教學行為。更何況教師的教學行為是否能導致學生有效的學習，不應是短期片段或主觀的臆測，而是需要透過客觀證據為基礎（evidence-based）以及專業的同儕檢視（peer-reviewed）來加以確認（Bio CEED, 2019）。因此，善用學生學習成效的客觀證據，有助教師改變教學行為的決定。此種決定亦會促進保守主義教師文化的轉型，進而持續支持教師對有效教學行為的追求與嘗試。

## 三、以營造流動合作教師文化，增進教師互動的質量

從教師文化對師生互動教學影響的分析結果顯示，由於隔離的教室空間所形成孤立與個人主義教師文化，不僅使教師與教師之間很少進行互動，也造成教師孤立或保守型態的講授教學，致使其指導學生小組互動學習的頻率與能力皆明顯不足。是以，如何改善孤立教師文化，以消除其對教師和教師、教師指導學生與學生之間互動的不良影響，成為重要的課題。從文化的觀點而言，只

## 主題文章

有文化的根本改變才能有效地促進教師實踐的革新。但是文化無法在真空中運作，只能透過特定的群體或組織結合適當情境才能達成。因此，建構一個良好的組織與情境以轉型教師文化乃是重要的策略（劉維哲，2015）。學校可以營造相互連結與彼此信任的流動合作教師文化（吳俊憲，2013；周于佩，2017；孫志麟，2010），此種教師文化即類似於Hargreaves所提出的最佳的教師合作模式，也就是流動的馬賽克（moving mosaic），是指基於相同的理念、興趣或任務需求的教師，彈性且機動的成立各種校內跨領域團隊或專業社群，透過各種團隊的合作完成任務，以實現學校整體的教育拼圖（李美娟，2016；劉維哲，2015；Hargreaves, 1994）。另外，Boucher、Smyth與Johnstone（2004）也指出，教師以相似的理念為基礎自發性組成的教學團隊，是教師之間最佳的合作型態。此種教師團隊容易展現出平等、尊重、專業與樂於分享等特質，有助於事務的推動。可見，在此種流動合作教師文化影響下，可以消除教師的孤立，有助於組成具有組織彈性、人員開放流動及共享知能的教師專業合作團隊，不但能快速因應變革，也能有效的滿足學生的學習需求。

學校在營造流動性合作教師文化上，可以採行的具體作法，包括提供教師群體合作的資源與情境結構，以建立教師互動學習的機制，諸如實施教師同儕觀課與專業回饋制度，透過同儕備課、說課、授/觀課及議課等活動，削弱教師的孤立/個人主義文化。尤其在108學年度第1學期開始，學校根據2014年教育部所頒布《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，推動素養導向的課程設計與教學、公開觀課與協同教學等。使得教師在面對課程革新時，能從獨自面對轉變為共同備課與學習。如此，不僅可以降低個人的工作壓力，也可以讓教師同儕一起閱讀、討論、澄清、實踐與反思修正，使教師同儕之間的工作與學習效果因此而得以加乘（周于佩，2017；邱錦屏，2018）。其次，根據教師需求和政策資源，支持教師成立各類型的教師團隊或社群。近年來我國教育部推動精進教學計畫政策，鼓勵各個學校和教師主動申請並自主選擇志同道合的同儕，組成不同類型的教師專業學習社群（professional learning community, PLC）。此政策的推動提供教師彈性運用社群，融入其日常工作與學習生活之中，藉此以增進教師教學效能並轉型原有較為孤立的教師文化（吳俊憲，2013；孫志麟，2010）。許多相關實徵研究（丁一顧，2011；吳婉甄，2011；李國璋，2014；張嘉容、張媛甯，2018；陳秀蘭，2015；劉倚禔、吳勁甫，2017；McLaughlin & Talbert, 2006）也顯示，此種教師專業學習社群的運作，不但能增進教師之間的互動，也有助於教師教學效能的提升，彼此呈現顯著的正相關。第三，支持教師協同教學，尤其目前新課綱的實施，強調以學習者為核心，促進教師彼此間流動性的教學合作等（邢思珍，2009；邱錦屏，2018）。第四，培育教師領導人才，提供教師領導機會，如透過輔導新進教師的措施，提供教學輔導教師帶領新進教師的機會，或者透過行動研究，使研究教師和夥伴教師能共同進行教學革新的



嘗試等 (Moller, Mickelson, Stearns, Banerjee, & Bottia, 2013)。前述策略，如果能將教師任務和學校榮譽、學習導向、歸屬感和專業主義相連結，不但能提供教師流動合作的彈性互動機會，也會改善孤立與個人主義教師文化，最終藉由各個教師團隊的成就拼圖，合力完成學校整體的教育目標。

## 陸、結論

本文在探討教師文化與教學效能意涵的基礎上，進一步分析教師文化對教學效能的影響。就教師文化的意涵而言，其具有多重的特性，包括群體性、情境性、多樣性與生長性；就教學效能研究的演進歷程，則發現其具有多元觀點的意義，包括特質論、自我效能、有效教學行為與互動論。分析教師文化對教學效能影響的結果顯示，二者存在動態的連動性。教師文化確實會影響教師教學自我效能感，在潛移默化中影響教師的教學行為與師生的互動。唯學生學習結果與外界對教育改革的期待，也激發教師對教學的反思，促使教師嘗試教學革新的可能，既有的教師文化也將因此而有轉型的機會。據此，進一步提出教師文化對教學效能影響的展望，其一以專業精神建構創生型教師文化，並與教師教學自我效能感形成螺旋發展；其二以學生學習成效證據突破保守教師文化，並支持教師教學行為的革新；其三以營造流動合作教師文化，增進師生互動的質量。前述的分析結果與展望，希冀有助於未來教師文化的正向發展與教學效能的持續提升。

## 致謝

感謝兩位委員對本文嚴謹的審查，提供許多寶貴的卓見與悉心斧正，在此致上衷心的敬意與謝意。

## 參考文獻

- 丁一顧 (2011)。教師專業學習社群與教師集體效能感關係模式驗證之研究。屏東教育大學學報，37，1-26。
- 丁一顧 (2014)。教師專業學習社群之調查研究：「關注學生學習成效」為焦點。課程與教學季刊，17 (1)，209-232。

## 主題文章

- 方國榮(2002)。教師文化氛圍下國、中小教師評鑑制度的省思。**學校行政**，**21**，103-116。
- 王璐(2009)。專業化視野下的教師文化重構。**四川教育學院學報**，**25**(3)，8-11。
- 古翠鳳(2005)。文化四維理論視覺下的教師文化研究。**教育探索**，**8**，112-113。
- 刑思珍(2009)。論流動合作的教師文化。**信陽師範學院學報**，**29**(6)，97-100。
- 吳俊憲(2013)。**教師專業發展：評鑑、社群與議題**。臺北市：五南。
- 吳婉甄(2011)。**新北市、臺北市國民小學教師專業學習社群與教師教學效能關係之研究**(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所學校行政碩士學位班，臺北市。
- 李安明(2004)。**我國國小校長教學領導、教師文化與教組織承諾之研究(1)**。新竹市：國立新竹教育大學。
- 李咏吟、單文經(1995)。**教學原理**。臺北市：遠流。
- 李美娟(2016)。**高雄市國民小學教師文化與教師專業學習社群關係之研究**(未出版之碩士論文)。國立屏東大學教育行政研究所，屏東市。
- 李國璋(2014)。**高雄市高中職教師專業社群參與、知識管理與教學效能關係研究**(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學人力與知識管理研究所，高雄市。
- 李曉紅(2011)。地方師範院校教師文化的現狀調查--以甘肅省某地方師範院校為例。**淮陰師範學院學報(教育科學)**，**10**(1)，82-86。
- 李曉蓉(2003)。女性教師文化之探討：女性主義的觀點。**幼兒保育學刊**，**1**，39-64。
- 李麗君(2006)。檢視師資生教學信念與其實踐之方案實施與成效。**國立臺北教育大學學報**，**19**(1)，39-62。
- 周于佩(2017)。**幼兒園「教師文化」初探**。**國教新知**，**64**(4)，74-84。
- 周淑卿(1999)。**國小教師次級文化對初任教師專業理論實踐的影響**。行政院國家科學委員會專題研究成果報告(NSC 88-2413-H-134-008)，未出版。
- 周淑卿(2000)。面對統整課程與教學的教師文化。載於中華民國課程與教學

- 學會主編，**課程統整與教學**（頁231-251）。臺北市：揚智。
- 林志成（2004）。建構國小教師專業文化圖像的策略。**國教世紀**，**211**，5-12。
- 林彩岫（2018）。教學文化之研究：以兩所國民小學的教學觀察為例。**教育理論與實踐學刊**，**37**，53-78。
- 林進材（2001）。**國小教師教學效能的理論與實際**。高雄市：復文。
- 邱錦屏（2018）。論中小學教師落實十二年國教「以學生為主體」的教學實踐策略。**臺灣教育評論月刊**，**7**（7），39-46。
- 孫志麟（1991）。**國民小學教師自我效能及其相關因素之研究**（未出版之碩士論文）。國立政治大學教育研究所，臺北市。
- 孫志麟（2002）。教師效能：三元模式的建構與應用。**教育研究月刊**，**104**，44-54。
- 孫志麟（2010）。專業學習社群：促進教師專業發展的平台。**教育行政雙月刊**，**69**，138-158。
- 高又淑（2010）。教師於營造學校合作文化中的領導角色。**教育科學期刊**，**9**（1），143-161。
- 張杏如（2013）。**國小教師對小組合作學習的瞭解與實施現況之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺東大學教育學系，臺東縣。
- 張鈿富（2006）。**學校行政理念與創新**。臺北市：高等教育。
- 張嘉容（2018）。**國小教師文化與專業學習社群發展之個案研究**（未出版之碩士論文）。南臺科技大學教育領導與評鑑研究所，臺南市。
- 張嘉容、張媛甯（2018）。國小教師文化與教師專業學習社群發展之個案研究。**學校行政**，**114**，253-282。
- 張碧娟（1999）。**國民中學校長教學領導、學校教學氣氛與教師教學效能之研究**（未出版之博士論文）。國立政治大學教育學系，臺北市。
- 張德銳、李俊達、王淑珍（2014）。認知教練對中小學教師教學省思及教學效能影響之研究：以參與教師專業發展評鑑方案之教師為例。**臺北市立大學學報**，**45**（1），61-80。
- 張慶勳（2006）。**學校組織文化與領導**。臺北市：五南。

## 主題文章

- 張曉瑜（2005）。課程改革與教師文化重建。**教育理論與實踐**，25（1），6-8。
- 張穎（2008）。中小學校園教師文化現狀初探。**教育實踐與研究**，10，22-23。
- 許籐繼（2001）。**學校組織權力重建**。臺北市：五南。
- 許籐繼（2003）。教學創新乎？有效乎？新世紀有效能教學之分析。載於國立臺灣海洋大學主編，**創新教學理論與實務**（頁81-116）。臺北市：師大書苑。
- 郭小蘋（2011）。**校長教學領導與教師教學效能關係之後設分析**（未出版之碩士論文）。國立中興大學教師專業發展研究所，臺中市。
- 陳文亮、杜麗娟（2012）。新課程背景下教師文化衝突的分析與超越。**淮海工學院（人文社會科學版）**，10（14），126-128。
- 陳木金（1999）。**班級經營**。臺北市：揚智。
- 陳伯璋（1992）。**潛在課程研究**。臺北市：五南。
- 陳秀蘭（2015）。**雲林縣國民小學教師專業學習社群、組織承諾與教學效能之關係研究**（未出版之碩士論文）。國立中正大學教學專業發展數位學習碩士在職專班，嘉義縣。
- 陳芳如、段曉林（2007）。課室試行合作學習之行動研究。**科學教育**，13，91-108。
- 陳奎熹（2001）。**教育社會學導論**。臺北市：師大書苑。
- 陳奎熹（2007）。**教育社會學**。臺北市：三民。
- 陳玲玫（2015）。**國小教師文化回應教學實踐之個案研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學課程與教學研究所，臺北市。
- 陳麗俐（2004）。批判理論對教師文化轉化的省思。**學校行政**，31，81-96
- 陳曦（2018）。**一位國小視覺藝術教師教學信念形成歷程之探究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣藝術大學藝術與人文教學研究所，新北市。
- 馮莉雅（2001）。**國中教師教學效能評鑑之研究**（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學教育學系，高雄市。
- 黃永和（2015）。國小教師社會互動學習能力的教學效能感研究。**教師專業研究期刊**，9，1-29。

- 黃彥超（2013）。國民小學教師文化之理論模式建構（未出版之博士論文）。國立暨南國際大學教育政策與行政學系，南投縣。
- 楊巧玲（2007）。學校中的性別政權：學生校園生活與教師工作文化之性別分析。臺北市：高等教育。
- 葉佳文（2007）。臺灣地區公立高中校長教學領導、教師組織承諾與教師教學效能關係之研究（未出版之博士論文）。國立政治大學教育研究所，臺北市。
- 葉淑花（1998）。國民小學教師文化之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。
- 趙復查（2005）。現代教師文化：理念、特徵與建構。武漢大學學報，58（4），570-574
- 劉倚禎、吳勁甫（2017）。教師專業學習社群與教師教學效能關係之後設分析。教育科學期刊，16（1），157-169。
- 劉維哲（2015）。從 Hargreaves 教師文化觀點探究資優班教師的合作。資優教育季刊，135，17-28。
- 劉慧（2007）。教師文化：一種不可忽視的資源。山西高等學校社會科學學報，19（3），29-32。
- 鄧濤、鮑傳友（2015）。教師文化的重新理解與建構--哈格里夫斯的教師文化觀評。外國教育研究，8，49-56。
- 鄭世仁（1996）。我國國民小學教師次級文化之研究。行政院國科會專題研究成果報告（NSC85-2418-H-134-001），未出版。
- 蕭蒂雯（2013）。國民小學教師文化與教師集體效能感關係之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學教育學系，嘉義市。
- 謝百亮（2006）。後現代脈絡下國民中學校長課程領導與教師教學效能關係之研究（未出版之博士論文）。國立臺中教育大學國民教育研究所，臺中市。
- 謝美清、謝秀清（2007）。教師文化的成因及變動態勢。江西教育科學“十一五”規劃課題，157。
- 簡玉琴（2002）。桃園縣國民小學教師自我效能與教學效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院，臺北市。

## 主題文章

- Acker, S. (1994). *Gendered education*. Buckingham, VA: Open University Press.
- Aitken, G. (2018). *The inquiring teacher: Clarifying the concept of teaching effectiveness*. Retrieved from C:/Users/Administrator/Downloads/background-paper-the-inquiring-teacher%20(5).pdf
- Bio CEED (2019). *Teacher culture*. Retrieved from <https://bioceed.w.uib.no/>
- Boucher, C., Smyth, A., & Johnstone, M. (2004). Creating collaborative spaces: The pleasures and perils of doing multi-disciplinary, multi-partner qualitative research. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(3), 419-428.
- Borich, G. D. (2016). *Observation skills for effective teaching*. New York, NY: Macmillan.
- Brown, C. A., & Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), 13-18.
- Evertson, C. M., & Green, J. L. (1986). Observation as inquiry and method. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 162-213). New York, NY: Macmillan.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Hargreaves, A. (1992). *Understanding teacher development*. New York, NY: Teachers College.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1997). Cultures of teaching and educational change. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 1297-1319). New York, NY: Springer.
- Hargreaves, A. (2010). Presentism, individualism, and conservatism: The legacy of Dan Lortie's schoolteacher: A sociological study. *Curriculum Inquiry*, 40(1), 143-154.

- Hollander, J. A. (2002). Learning to discuss: Strategies for improving the quality of class discussion. *Teaching Sociology*, 30, 317-327.
- Horner, M. (1997). Leadership theory: Past, present and future. *Team Performance Management*, 3(4), 270-287.
- Hribar, D. C. (2016). *Instructional effectiveness through assessment of student performance*. Retrieved from <https://commons.erau.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1018&context=bollinger-rosado>
- Jackson, S. R., & Richard, M. M. (2007). Teacher's Myers-Briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 432-441.
- Koh, M., & Shin, S. (2014). A comparative study of elementary teachers' beliefs and strategies on classroom and behavior management in the USA and Korean school systems. *International Journal of Progressive Education*, 10(3), 18-33.
- Littledyke, M. (1997). Managerial style, the National Curriculum and teachers' culture: Responses to educational change in a primary school. *Educational Research*, 39(3), 243-262.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lowyck, J. (1994). Teaching effectiveness: An overview of studies. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 19(1), 17-25.
- Malikow, M. (2006). Effective teacher study. *National Forum of Teacher Education Journal*, 16(3), 1-9.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York, NY: Teachers College Press.
- Medley, D. M. (1982). Teacher effectiveness. In H. E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (5th ed.) (pp. 1841-1851). New York, NY: The Free.
- Moller, S., Stearns, E., Mickelson, R. A., Bottia, M. C., & Banerjee, N. (2014). Is academic engagement the panacea for achievement in mathematics across racial/ethnic groups? Assessing the role of teacher culture. *Social Forces*, 92(4),

## 主題文章

1-32.

- Moller, S., Mickelson, R. A., Stearns, E., Banerjee, N., & Bottia, M. C. (2013). Collective pedagogical teacher culture and mathematics achievement: Differences by race, ethnicity, and socioeconomic status. *Sociology of Education, 86*, 174-194.
- Money, S. M. (1992). *What is teaching effectiveness? A survey of student and teacher perceptions of teacher effectiveness*. Retrieved from ERIC Database. (ED351056)
- Nias, J., Southworth, G., & Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in the primary school: A study of organizational cultures*. London, England: Cassell.
- Raths, J. (2001, November). *Teachers' beliefs and teaching beliefs*. Paper presented at a symposium honoring ECRP, Champaign, IL. Retrieved from ERIC Database. (ED452999)
- Razak, N. A., Darmawan, G. N., & Keeves, J. P. (2010). The influence of culture on teacher commitment. *Soc Psychol Educ, 13*, 185-205.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. P. Sikula, T. J. Butteru, & E. Guton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.) (pp. 102-119). New York, NY: Macmillan.
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research, 77*(4), 454-499.
- Stuart, C., & Thurlow, D. (2000). Making it their own: Preservice teachers' experiences, beliefs and classroom practices. *Journal of Teacher Education, 51*(2), 113-121.
- Tang, L. P. (1994). *Teaching evaluation in the college of business: Factors related to the overall teaching effectiveness*. Somerville, TN: Geographic scre/country publication.
- Tsai, M. H., Chang, S. H., & Hsieh, M. (2016). The impact of Taiwan elementary principal's distributed leadership and teacher's emotional labor on teaching effectiveness. *International Journal of Intelligent Technologies and Applied*



*Statistics*, 9(1), 67-88.

Tschannen-Morana, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: It's meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.

Tschannen-Morana, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Psychology*, 5(1), 1-36.

Williams, A., Prestage, S., & Bedward, J. (2001). Individualism to collaboration: The significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, 27(3), 253-267.

Weaver, P. E. (2004). The culture of teaching and mentoring for compliance. *Childhood Education*, 80(5), 258-260.

Woolfolk, H. A. (2004). *Self-efficacy in college teaching*. Retrieved from <http://www.asa.mnscu.edu/facultydevelopment/resources/pod/Package4/selfefficacyincollegeteaching.htm>

# **Inquiry of the Influences of Teacher Culture on Teaching Effectiveness**

**Terng-Ji Sheu**

The major objective of educational reform including teachers' professionalization and curriculum innovation in Taiwan recently is to enhance teaching effectiveness. However, the original teacher culture has been ignored during promoting the reform process and which results in ineffective reform. Therefore, exploring the influence of teacher culture on teaching effectiveness becomes an important issue. This article analyzed the meanings of teacher culture and teaching effectiveness, and the influence of teacher culture on teaching effectiveness through literature review. Three influential perspectives of teacher culture on teaching effectiveness were identified. Firstly, constructing creative teacher culture with professional spirit enhance the development of teaching self-efficacy. Secondly, evidence of students' learning outcomes broke through the culture of conservative teachers and supported the innovation of teachers' teaching behavior; Thirdly, promoting the quality of teacher interaction by creating the culture of cooperation. Finally, the conclusion of this paper was presented

Keywords: teacher culture, educational reform, teaching effectiveness

Terng-Ji Sheu, Associate Professor, Educational Institute/ Teacher Education Center,  
National Taiwan Ocean University

---

Corresponding Author: Terng-Ji Sheu, e-mail: terngjisheu@gmail.com