

教育科學研究期刊 第六十六卷第二期

2021年，66（2），207-239

[https://doi.org/10.6209/JORIES.202106_66\(2\).0007](https://doi.org/10.6209/JORIES.202106_66(2).0007)



以心理資本為中介角色：讀經志工教師 教學信念與班級經營效能之關係

陳柏霖

中國文化大學
心理輔導學系

沈妙珊

苗栗縣造橋鄉造橋國民中學

許雅涵

國立政治大學
教育學系

摘要

本研究旨在瞭解社區兒童讀經志工教師教學信念、心理資本與班級經營效能之關係。研究對象為北、中、南三區的社區兒童讀經志工教師，獲得有效樣本297份。研究者自編「讀經志工教師教學信念量表」、「讀經志工教師心理資本量表」及「讀經志工教師班級經營效能量表」為研究工具，並將調查所得資料進行描述統計與結構方程模型等統計方法分析。研究結果發現：一、教學信念與心理資本為正相關；二、教學信念對班級經營效能有間接正向效果；三、心理資本與班級經營效能有直接正向效果；四、心理資本在教學信念與班級經營效能間扮演完全中介角色。最後，根據資料分析結果進行討論，並對讀經教學與未來研究提出建議。

關鍵詞：心理資本、兒童讀經、班級經營效能、教學信念

通訊作者：許雅涵，E-mail: yahanhsu@nccu.edu.tw

收稿日期：2020/03/29；修正日期：2020/08/30；接受日期：2020/09/20。



壹、緒論

隨著現代科技化社會，學生藉由網路、電視等媒體，吸收快速多元的資訊，然而，色情、暴力、各種負面新聞等訊息也容易傳播渲染，使得世風日下，影響道德倫理觀念（沈六，2011；謝宗毅，2012），個體的道德價值判斷易受混淆（楊雅婷、龍盈江，2004）。過去30年裡，各式各樣的學校教育改革研究和實驗，如火如荼地在許多國家開展，從而演變成一種品德運動（陳瓊皙、陳慧珍，2007）。品德教育是國民基本教育的目標之一，其課程的實施亦列為各教育階段的重點項目（張志銘、周倩，2019）。翟本瑞（2000）曾指出，在教育改革的環境中，兒童讀經是最實在的改革。兒童讀經不僅可以陶冶人格，啟蒙孩子內心深處最真、最美及最善的性情，還可培養自我反省、自我負責的能力，以及增進語文能力。目前的兒童讀經班多為上課時間有家長陪讀的「親子讀經班」，研究者之一在擔任讀經志工教師時，常利用課前、課後或是期末成果發表的機會，和家長討論兒童的學習狀況。家長分享：兒童在家誦讀經典時，有不瞭解的字句，會問家長是什麼意思？家長於是許多機會和兒童進行討論，諸如：《論語》中為什麼不同學生提問孝順，孔子會有不同的解答？從孟子和君王的義利之辨，可思考究竟生命中有什麼事情比利益還要重要？家長也回饋自己和孩子都從經典的智慧內涵中受益良多，而且在讀經後發現，兒童的專注力和識字量都進步許多。過往研究發現（王財貴、張茵育，2001；高瑋謙、張淑玲，2011a，2011b），孩子在參與兒童讀經之後，不僅在識字量、閱讀及作文等語文能力方面有所提升，亦能增進記憶力及專注力，更可貴的是，還能促進親子關係，並在品德、氣質、人際互動、情緒智慧、行為等方面多所改善。陳憶萱與陳柏霖（2019）發現，曾參與讀經班兒童在真誠關懷、寬恕他人、感恩及服務與付出等四項品德表現上，優於未曾參與讀經班的兒童。

讀經教育推動至今仍有所爭議，贊同與反對的聲浪依然存在，讀經能使兒童在認字、閱讀、語文、課業、記憶力、專注力、學習力、情緒、品德、文化等方面有顯著的提升效果（高瑋謙、張淑玲，2011a，2011b）。但是，反對讀經教育者認為王財貴主張教育簡單論，與教育領域中的教育原理的論點不合，甚至是弱化兒童的思考力，違反均衡發展的原則（詹志禹，2016）。

雖然兒童讀經有正、反兩方的立場，但究竟是什麼樣的內在力量支持推廣讀經志工教師推廣讀經教育，頗令研究者好奇。在研究者與讀經志工教師的互動中，讀經志工教師們的處事態度積極且樂觀，即使在推廣過程中遭遇困難，他們也不會輕易放棄，仍秉持熱忱與感恩，想方設法地解決，時常將困難視為成就自己的挑戰，並且樂觀相信未來總有美好的成果，這些態度和Luthans與Youssef（2004）提出的心理資本內涵有許多相似之處。Avey等人（2011）的研究主要是探討心理資本與工作績效的關聯性，而國內研究顯示，心理資本除了可提升個



體的情緒幸福感，也可增加工作付出程度，促進良好的工作表現與效能（李新民，2009；陳柏霖等人，2014；黃麗鴻、黃芳銘，2012；鄭博真、吳禹鵠，2012）。因此，本研究想探討讀經志工教師的心理資本現況為何？以及心理資本在教師經營兒童讀經班時擔任的角色為何？亦即探討讀經志工教師的心理資本與班級經營效能之關係。

除了心理資本外，影響兒童讀經班之班級經營的重要因素又有哪些呢？鄭秀雪（2006）指出，兒童讀經教學的方法與態度是影響讀經成效的重要因素，而家長、教師的鼓勵與支持會激發學童讀經的意願。岩青燕（2012）也指出，影響兒童讀經教育實施成效之因素是兒童教師肯定讀經的價值，堅信讀經有許多正面的效益，且在遭遇困難、家長因不瞭解而質疑時，建議教師利用各種集會溝通讀經的理念，以減少家長的疑慮。國內研究發現，教師的教學信念是影響教師教學行為與成效的重要關鍵（沈連魁、劉從國，2007；梁鳳珠，2012），而班級經營效能可以反映教師的教學成效，更可藉此瞭解學生的學習狀況與家長的信任程度（何宗岳，2009）。綜上所述，社區兒童讀經班教師的教學信念與班級經營效能、教學成效具有相關，然而，在目前兒童讀經方面的研究中，多半是著重於兒童在讀經後，其專注力、記憶力及品格、行為方面的成效，對於兒童讀經班教師的教學信念與班級經營效能的研究甚少，值得做更進一步的探討。

目前研究已證實教學信念與班級經營效能具有正相關（邱錦堂、胡悅倫，2003），教學信念對班級經營效能具有預測力（彭翊榛、張美雲，2015）。另外，黃品璵（2013）指出，樂觀信念對於班級經營效能具有預測力。當學校教師擁有豐厚的心理資本時，他們就會為學校付出更多，不僅克盡教師的角色職責，也產生更多的利他行為，這種結果有助於教師及學校的各種效能，對學生的學習也有很大的助力（李新民，2009；黃麗鴻、黃芳銘，2012；Wang et al., 2014）。由此看來，教師之教學信念與心理資本皆可能是影響班級經營效能的重要因素。過往研究雖證實教師教學與班級經營效能間具有正相關，班級經營能力愈佳之學前教師，其教學效能也有較高的傾向（彭翊榛、張美雲，2015）。尤其，初任教師的工作困擾與教學效能可以預測其專業表現（羅寶鳳、陳麒，2020）。但是，教師的教學信念落實到實際班級經營層面時，仍有許多的變數，導致教師內心的信念無法全部在班級經營層面實行，而過往研究在教學信念與班級經營效能間的變數探討付之闕如，因此本研究欲進行深入探討。當教師的教學信念遇到教學現場的許多挑戰，例如學生個別差異大、學習動機低落等，教師該如何堅持目標，運用資源以面對挑戰，達到良好的班級經營效能，教師的正向心理素質可能扮演重要的角色。正如心理資本的定義強調，當個體擁有心理資本的能量，將有自信克服需面對的困難與具挑戰性的事物，對於現在及未來的結果做出正向歸因，必要時能夠再修正目標方向，且當面對逆境能維持或突破現狀而達到成功的概念（Luthans, Youssef et al., 2007）。所以，當教師具備良好的教學信念，又能善用自己的心理資本面對挑戰時，應能達成良好的班級經營效能。因此研究者好奇的是，心理資本是否在教學信念與班級經營效能之間擔任重要的角色，以協助



教師教學信念更能落實到班級經營效能層面？

本研究中之讀經志工教師，係臺灣各地的志工教師，此志工教師群來自各行各業，在己身工作、家庭繁忙之餘，主動付出心力投入無給職的志工行列，除了協助各所屬文教基金會辦理小學到大學階段學生的品德營隊、研習課程外，亦投入各基金會舉辦的捐血、賑災、掃街等的志工服務活動，溫暖親切，樂於助人。

目前讀經教育於現階段屬非正規教育之一環，因此擔任讀經志工教師的師資來源主要為來自各文教基金會的資深志工，另一部分為原兒童讀經班家長，在帶領孩子參與的過程中，受到感動並認同兒童讀經與志工服務的理念，在資深志工的帶領下，也慢慢投入社區兒童讀經班教師的行列。這些志工教師在正式授課前，皆必須參與過推廣中心舉辦之「讀經志工教師初階研習」與「讀經志工教師進階研習」，培訓內容包含讀經教育的教育理念與目的、教學方法，以及如何帶領讀經班級，取得時數之後也積極投入推廣、規劃社區兒童讀經班的設置。從上述可知，讀經志工教師雖然未曾接受正式師資培育的課程與實習，但欲成為師資者須接受讀經教學研習並學習滿時數才有授課的資格，以確保帶領的師資群之教學品質與內容符合教學目標。本研究以讀經志工教師為研究對象，根據讀經志工教師的特殊性編製相關問卷題項，以回應本研究待答問題。

一、讀經志工教師教學信念與心理資本之關係

(一) 讀經志工教師教學信念意涵

所謂教學信念，是指教師受到個人特質、過去經驗與外在環境等因素影響，形成在教學歷程中，對於教師教學、學生學習、師生互動與親師關係等各層面所持信以為真的觀點。這些觀點引導著教師的教學行為，以達成其教學目標（王俐文、邱淑惠，2013；沈連魁、劉從國，2007；梁鳳珠，2012；曾荐宏，2013）。綜合國內研究者對教學信念的內涵，研究者歸納讀經志工教師的教學信念分述如下（王財貴，1996；翁緣鴻，2008；高瑋謙、張淑玲，2011a，2011b；陳美雪，2008；楊旻芳、洪志成，2005；翟本瑞，1999；鄭秀雪，2006）：

1. 教師教學

教學目標首重人格的陶冶與文化的涵養，教材選擇以最有價值的「經典」為主，教學之帶讀方式多樣化，輔以多元正向的獎勵制度，並強調多元動態的評量方式。

2. 學生學習

瞭解兒童個別差異，給予不同的通過標準，重點是讓學生由願意接觸經典，進而喜歡讀經、樂於讀經。

3. 師生互動

師生關係宜富有情感、溫暖親近，師生溝通要以鼓勵、正向的方式引導學生，營造輕鬆支持性的班級氣氛，讓孩子快樂讀經。



4. 親師關係

讀經志工教師與家長密切配合，擁有家長的熱忱、投入、鼓勵與支持，孩童的讀經意願、持續程度與讀經成效皆會大大提升。

(二) 讀經志工教師教學信念與心理資本之關係

教師信念是教師在教學中形塑教學目標以及定義教學活動的方式 (Nespor, 1985)，在教學過程中扮演重要角色。教學信念會受到教師個人特質、過去經驗與外在環境等因素影響，而心理資本是一種可發展的心理狀態，也會受到過去重大生命經驗的影響，若是加以外在的培訓與學習，會隨著時間而進展變化。由此可見，兩者相同的部分是：皆會受到過去經驗及與外在環境互動的影響；相異的部分則是：教學信念傳達了教師在教學場域裡對教學工作、學生學習以及教師角色的心理認同，而心理資本除了想法外，還具備對挑戰的自信心、如何去行動以達成目標的思考，以及不斷嘗試各種方法的意志力。教學信念相較於知識包含更多情感與評價，教師經常根據課程本身的價值觀來教授課程內容，影響了教師如何教學以及實踐於課堂中 (Nespor, 1987; Pajares, 1992)，諸多研究顯示教師信念對於教學成效的影響：教師的自我效能感信念與學生學術行為的強度及程度（如興趣、毅力與成就）有關聯 (Multon et al., 1991)，且教師信念與教師自我效能有顯著正相關 (吳佳潔, 2010)。讀經志工教師的教學信念與心理資本間應具有一定程度的相關性。

二、教學信念與班級經營效能之關係

(一) 讀經志工教師班級經營效能意涵

Brophy (1988) 指出「班級經營」是教師為創造並維持學習環境，以達成教學目標所採取的一切行動。林雪惠與潘靖瑛 (2012) 將班級經營效能歸納成五個面向：教學經營、班級常規、班級氣氛、班級環境以及親師關係。因此，班級經營效能可以說是教師為了維持學習環境，所做的一切行動達成其教育目標的程度，達成目標的程度愈高，則效能愈佳。研究者綜合班級經營的文獻，認為班級經營效能是指教師為了達成教學目標，所做的種種努力的成效，成效可以由班級內不同層次展現出來，從教師個人的教學經營、學生的學習效果，至班級中生活常規的表現，例如準時到校或不亂丟垃圾等、班級氣氛的營造，進一步到經營親師關係等許多層面。故研究者將讀經志工教師班級經營效能的內涵係定義為：

1. 教學品質

讀經志工教師能根據對「教師教學」層面的信念，實際實行在班級經營當中，例如：我能根據兒童讀經的教育目標進行教學課程與活動；我能以多元的帶讀方式進行讀經教學；我能視學生需求進行口頭驗收、過關評量或讀經會考等多元化的評量方式等。



2. 學習效果

學生擁有良好的學習效果，是指學生學習動機佳、能積極投入教師的教學活動、學習態度主動專注、樂於參加校內外活動、課業及待人處事的表現愈來愈進步等（謝傳崇等人，2015）。讀經志工教師能根據對「學生學習」層面的信念，落實在班級經營當中，讓學生能夠展現其學習效果，例如：我的學生大部分都能喜歡讀經、樂於讀經；我的學生上課都能積極投入學習或驗收活動等。

3. 班級氣氛

班級氣氛為師生間互動作用所營造出的獨特氛圍。班級氣氛一方面影響教師的教學，另一方面也影響學生的學習成效，為教師做好班級經營的重要任務（施怡僑、賴志峰，2013；張德銳、吳明芳，2000；劉素倫、林清文，2007）。班級氣氛著重的是讀經志工教師能將「師生互動」層面的信念，實行在班級經營當中，並能採用多種方式營造溫暖親近的師生關係與班級氣氛，例如：我會鼓勵學生好的表現，以激勵其他學生效法學習；我會設計一些溫馨的活動，來增進學生間的感情；我會適時鼓勵與關懷讀經班學生等。

4. 班級常規

班級常規是為了讓學生感到安全、受到尊重及學習負責任的態度而訂立的，可以發展學生自我管理的能力，加上教師關懷輔導學生不恰當行為，輔以適當的獎懲制度，能營造出和諧的班級氣氛，進而提升班級經營效能（施怡僑、賴志峰，2013；劉素倫、林清文，2007）。讀經志工教師能建立適合讀經班中混齡學童的簡明班規，並適時調整之，教師並能輔導、處理學生的不當行為，例如：我能與學生共同討論出明確可行的班規；我能依班級的情形，適時調整班規；我能適時處理課堂中學生的不當行為等。

5. 親師溝通

要使家長協助、支持學校最好的方式是讓家長瞭解教師對其子女的關心（張德銳、吳明芳，2000；劉素倫、林清文，2007）。親師溝通著重的是讀經志工教師能將「親師關係」層面的信念，實際實行在班級經營當中，例如：我會主動邀請家長親子共學，一同來參與讀經；我能與家長適時溝通讀經理念，增強其信心等。

（二）讀經志工教師教學信念與班級經營效能之關係

何宗岳（2009）研究結果顯示，教師信念對班級經營效能有正向直接效果，代表當教師具備良好的教師信念時，對於班級經營也會投入更多的心力，表現出優異的班級經營策略，以達成更佳的班級經營效能；其中，教師信念會分別透過領導行為與班級經營策略之中介對班級經營效能產生間接之影響。過往研究證實（彭翊榛、張美雲，2015），教師教學與班級經營效能間具有正相關，且教學信念對於班級經營效能具有預測力。



三、心理資本與班級經營效能之關係

(一) 心理資本意涵

心理資本 (Psychological Capital, 或縮寫為Psy Cap) 為Luthans與研究團隊提出 (Luthans & Youssef, 2004; Luthans, Youssef et al., 2007), 由自我效能 (self-efficacy)、希望 (hope)、復原力 (resilience) 及樂觀 (optimism) 四項因素組合而成, 是一種可測量且可訓練個體發展的心理狀態 (Luthans, 2002; Luthans, Youssef et al., 2007), 且四種因素能夠合併為一個更高階的概念進行測量 (Avey et al., 2011; Luthans & Youssef, 2007)。

故此, Luthans、Youssef等人 (2007) 合併上述四種理論, 將其統稱為「心理資本」。心理資本是個體一種正向心理特質的發展狀態, 包含自我效能、希望、復原力及樂觀, 其說明如下: 1.自我效能: 能自我激勵、善用資源並採取行動, 以完成特定任務的自信心與能力; 2.希望: 堅持目標, 擁有意志力與方法來達成目標; 3.復原力: 遭遇逆境、挫折時, 從中迅速恢復、適應良好的能力; 4.樂觀: 對於現在與未來的成功, 抱持正向積極的歸因方式 (余民寧等人, 2012; 陳柏霖等人, 2014)。

(二) 心理資本與班級經營效能之關係

在每個教學現場中, 教師因著不同的課程類型轉換不同的角色, 有時需要擔任領導者、有時擔任教練從旁協助, 或有時需當旁觀者觀察學生學習, 其中最關鍵的是班級經營者的角色 (陳奎熹等人, 1996)。

班級經營成效的良好與否, 會明顯影響教學品質及學生的學習表現 (林雪惠、潘靖瑛, 2012; Wang et al., 2014)。評閱過往文獻發現, 教師個人特質與正向心理素質的程度和班級經營效能息息相關: 陳木金 (2006) 指出, 班級經營策略與教師教學自我效能有正向關係; 黃品璉 (2013) 研究指出, 教師的樂觀信念對於班級經營效能的各個層面具有顯著的影響。從國內統合分析結果顯示, 教師人格特質中, 除了「神經質」與班級經營效能為負相關且達低效果量之外, 嚴謹自律性、和善性、開放性及外向性皆與班級經營效能有顯著正相關及中至高效果量 (林雪惠、潘靖瑛, 2012)。不僅如此, 教師的心理健康也是影響班級經營的重要因素, 研究顯示承受高壓力的教師與心理疾病、情緒崩潰、離職、憂鬱及焦慮有顯著相關 (Fu, 2015; Hansen et al., 2015), 若教師產生上述心理症狀, 對於班級與學校則容易產生負向影響 (Hanushek et al., 2016; Ronfeldt et al., 2013)。然值得注意的是, 大量的研究指出教師的心理資本與幸福感及良好的工作表現有所關聯 (Coleman, 2016; Ganotice et al., 2016; Wang et al., 2014; Williams et al., 2015; Yalcin, 2016), 當教師具備豐富的心理資本, 有助於緩解情緒勞務與壓力 (Fu, 2015)。因此, 當教師本身面對高壓情境是否能具有抗壓能力, 適時調解自己的情緒, 又或者具備正向心理素質的程度, 這些議題值得多加關注, 也反映了心理資本在教師職業的重要性。



教師肩負班級經營者的角色且又如此重要，當教師具備良好的心理資本時，則工作表現愈佳，除了反映在良好的班級經營中，也可以達成良好的工作效能。綜合上述，過往文獻中大多研究的是自我效能、樂觀等單一構念對班級經營效能的影響，且發現自我效能、樂觀兩個因素，皆與班級經營效能呈現正相關（黃品璵，2013）；在教師情緒勞動與工作投入之間，心理資本中的樂觀與自我效能感扮演中介角色，增加教師的工作投入（Fu, 2015）。本研究擬探討教師的心理資本與其班級經營效能之間的關係，研究者推論，教師心理資本與班級經營效能間應具有正相關，且心理資本對於班級經營效能應具有預測力。

四、心理資本在教學信念與班級經營效能可能扮演中介角色

如前述，心理資本被視為是個體所擁有的資源（如自我效能、希望、復原力、樂觀），每個概念皆為類狀態（state-like）且可發展的正向心理力量（Luthans, Avolio et al., 2007）。在商管領域已累積多篇的研究成果，顯示心理資本具有能提高組織承諾與工作滿意度（Larson & Luthans, 2006; Luthans et al., 2008）、降低轉職機會（Avey et al., 2008）、緩解壓力（Roberts et al., 2011）等正向作用。其次，心理資本在企業不論是個人及團體層次具有間接的正向作用：在個人層次方面，心理資本在支持性組織氣氛與員工作表現扮演中介角色（Luthans et al., 2008）、心理資本在轉換型領導與員工創新行為之間扮演中介角色（Gupta & Singh, 2014）、在真誠領導與員工工作表現及組織公民行為之間具有中介效果（Gooty et al., 2009）；團體層次方面，心理資本在真誠領導以及團體的組織公民行為之間也具有中介效果（Walumbwa et al., 2011）。

從上述研究結果得知，在企業組織中，主管可透過其豐厚的心理資本結合，使員工不僅在工作中增強信心與激發思考，也強化員工的工作滿意度與組織承諾，帶給整體團隊創造正向的工作價值與成果。因此，研究者進一步思考教師的心理資本是否也能在教育環境中發揮正向作用，也就是心理資本是否在教學信念與班級經營效能之間擔任重要的角色，以協助教師教學信念更能落實到班級經營效能層面。

國內外相關研究發現，當教師的心理資本愈佳，其工作表現與效能也愈好（李新民，2009；黃麗鴻、黃芳銘，2012；鄭博真、吳禹鵠，2012；Ganotice et al., 2016; Wang et al., 2014）。良好的班級經營，需有教師的多方堅持與努力；教師的教學信念可能很理想、很美好，但要實際教學時，從事前的教學計畫、教室的安排、課程的進度，到教學過程中，因應混齡學童的程度不一，須兼顧其專注力與學習能力的個別差異。

擁有自我效能及希望的教師會將面對班級經營時所遇到的困難，像是學生不遵守班級常規、學習動機低落等狀況，視為是成就自己的挑戰，善於激勵自己，並尋求多種方法解決困難，例如請教資深教師的成功帶班經驗與祕訣、運用多元教學方法提升孩童學習動機等，不斷地嘗試、努力來達成設定的教學目標。



教師復原力是探討教師留任 (retention)、倦怠 (burnout) 及耗損 (attrition) 的關鍵因素 (Ainsworth & Oldfield, 2019; Aloe et al., 2014; Beltman et al., 2011)，儘管對於從事教學工作有相同的興趣，與容易離職的教師相比，留任率較高的教師具備較高的復原力與問題應變能力，較不易產生工作倦怠 (Hong, 2010)、較能有效克服逆境 (Bowles & Arnup, 2016)，以及較能保持對此專業的承諾 (Brunetti, 2006)。因此，具備復原力的教師擁有高度挫折容忍力，遇到一再出現的挫折狀況，總是能迅速跳脫負面情緒，積極因應問題，正向迎擊困境。

而樂觀的教師，指的是一種彈性的樂觀，對現實狀況有清楚的判斷能力，針對問題可能發生的各種狀況做好準備，回顧自己過去克服困難的成功經驗，樂觀努力前進。研究結果得知，心理資本中的自我效能、樂觀分別與班級經營效能呈現正相關，並且具備相當的預測力 (陳木金，2006；黃品璵，2013)，同時有助於教師工作的投入 (Fu, 2015)。

綜合上述，當教師具備理想的教學信念，又擁心理資本的資源時，應該更能樂觀面對困難挫折，可迅速從中恢復。有強烈的意志力達成教學信念的目標，並努力找出各種方法以達到良好的班級經營效能。研究者推論，心理資本可能在教學信念與班級經營效能之間扮演中介角色。然評閱過往文獻中，在教育界多為探討心理資本對教師效能、工作表現、工作倦怠等心理健康層面的影響 (Cheung et al., 2011; Ganotice et al., 2016; Hansen et al., 2015; Wang et al., 2014; Williams et al., 2015)，針對班級經營的實證研究較少，目前僅有徐明珠 (2017) 以得勝教育教師為研究對象，研究結果顯示教師心理資本在教師信念與班級經營上具有中介效果。故本研究嘗試以潛在變項方法探討讀經志工教師的教學信念、心理資本與班級經營效能之關係。本研究待答問題如下：

- (一) 讀經志工教師的教學信念、心理資本與班級經營效能之關係為何？
- (二) 讀經志工教師的心理資本在教學信念與班級經營效能之間是否扮演中介角色？

貳、研究方法

一、研究對象與抽樣方法

本研究以讀經教育推廣中心之讀經志工教師為對象。研究者分別從臺灣的北、中、南三個區域，採滾雪球抽樣方式，請各讀經教育推廣中心的講師群協助發放問卷給熟識的讀經志工教師。本研究共回收367份問卷，扣除無效問卷後，得有效問卷297份，問卷可用率80.9%。

二、研究工具

(一) 讀經志工教師教學信念量表

本研究自編讀經志工教師教學信念量表作為測量工具，可分為「教師教學」、「學生學習」、「師生互動」及「親師關係」四個層面。「教師教學」共5題，例如：「兒童讀經的教學法應以誦讀為主，以多元的帶讀方式進行」。「學生學習」共2題，例如：「讀經志工教師要瞭解



兒童個別差異，若起初兒童未進入情況，須有耐心去等待」。「師生互動」共4題，例如：「讀經志工教師與學生間的關係宜富有情感、親近溫暖的」。「親師關係」共3題，例如：「讀經志工教師能運用各種方法（如聯絡簿、電訪、舉辦班聚或家長成長班等），與家長保持聯繫，是很重要的事」。量表共計14題，採李克特四點量表方式計分，選項由極不同意（1分）、不同意（2分）、同意（3分）、非常同意（4分），得分愈高代表讀經志工教師教學信念愈佳。各分量表及總量表Cronbach's α 值分別為教師教學（.75）、學生學習（.52）、師生互動（.81）、親師關係（.82）、總量表（.88）。不過，「學生學習」層面信度偏低，研究者推論如「教導兒童讀經不可求好心切，要求程度整齊劃一」，其因素負荷量僅.44，整體信度僅.52，此層面的題目除了增加測量題數，在題目編製上要再修訂。從模型適配度來看，在未經任何模式修正下，卡方值（即197.56， $p < .01$ ）達顯著，RMSEA = .076為合理適配，CFI = .92、NNFI = .90，顯示此模型達適配水準。

（二）讀經志工教師心理資本量表

本研究自編讀經志工教師心理資本量表作為測量工具，可分為「自我效能」、「希望」、「復原力」及「樂觀」四個層面。「自我效能」共6題，例如：「我有信心針對讀經班發展的策略提供建言」。「希望」共5題，例如：「當我在讀經班工作上陷入困境時，我能想出很多方法來解決」。「復原力」共5題，例如：「通常我對讀經班工作中的壓力都能泰然處之」。「樂觀」共4題，例如：「面對讀經班工作上的不確定性，我總是往最好的地方想」。量表內容乃參照Luthans、Youssef等人（2007）所建構的心理資本內涵，作為測量層面。量表共計20題，採李克特四點量表，選項從極不同意（1分）、不同意（2分）、同意（3分）、非常同意（4分），得分愈高代表個體擁有的心理資本程度愈高。各分量表及總量表Cronbach's α 值分別為自我效能（.90）、希望（.85）、復原力（.82）、樂觀（.81）、總量表（.93），代表本工具具有良好的信度，可作為待答問題的測量工具。從模型適配度來看，在未經任何模式修正下，雖卡方值（即356.88， $p < .01$ ）達顯著外，RMSEA = .062為合理適配，CFI = .94、NNFI = .93，顯示此模型具有適配水準。

（三）讀經志工教師班級經營效能量表

本研究自編讀經志工教師班級經營效能量表作為測量工具，可分為「教學品質」、「學習效果」、「班級氣氛」、「班級常規」及「親師溝通」五個層面。「教學品質」共5題，例如：「我能以多元的帶讀方式進行讀經教學，並輔以適時講解」。「學習效果」共5題，例如：「我的學生上課都能專心跟著讀誦經典內容」。「班級氣氛」共5題，例如：「我會適時鼓勵與關懷讀經班學生」。「班級常規」共5題，例如：「我能依班規引導學生自我管理、約束」。「親師溝通」共5題，例如：「我能與家長適時溝通讀經理念，增強其信心」。量表共計25題。受試者依自身經驗，針對各指標內容，從極不符合（1分）、不符合（2分）、符合（3分）、非常符合（4分），得分愈高者，即代表受試者的班級經營效能愈佳。各分量表及總量表Cronbach's α 值分別為教



學品質 (.85)、學習效果 (.83)、班級氣氛 (.85)、班級常規 (.84)、親師溝通 (.89)、總量表 (.95)，顯示受試者在整體作答上，具有高度作答一致性的表現。從模型適配度來看，在未經任何模式修正下，雖卡方值（即689.90， $p < .01$ ）達顯著外，RMSEA = .070為合理適配，CFI = .90、NNFI = .90，顯示此模型達適配水準。

三、資料處理與分析

本研究以SPSS 21版進行描述統計與相關分析，進階分析則採AMOS 21版進行結構方程模型（Structure Equation Modeling, SEM）分析，以檢驗各測量工具之組合信度與平均變異抽取量，並用路徑模式檢驗各個潛在變數之間的理論關係與中介效果。結構方程模型之參數以最大似估計法（Maximum Likelihood Estimation, MLE）進行估計，採拔靴法（bootstrap method）檢定中介效果，以GFI、CFI、NFI（ $> .90$ ）及RMSEA（ $< .08$ ），作為模型適配度之判斷標準（Byrne, 1994; Hu & Bentler, 1999）。

參、研究結果

一、讀經志工教師教學信念、心理資本與班級經營效能之現況

關於讀經志工教師在教學信念、心理資本與班級經營效能的狀況，見表1。由於各因素題目不等，研究者先將各因素的平均數總分分別除以題數，以進行後續分析。讀經志工教師在教學信念之「親師關係」因素的平均得分較高（ $M = 3.77$ ），在心理資本之「樂觀」因素的平均得分較高（ $M = 3.23$ ），在班級經營效能之「班級氣氛」因素的平均得分較高（ $M = 3.28$ ）。

表1

受試者在各變項層面與整體上得分之描述統計分析摘要（ $N = 297$ ）

變項名稱	<i>M</i>	<i>SD</i>	偏態	峰度
教學信念	3.62	4.34	-0.69	-0.63
教師教學	3.58	0.38	-0.48	-0.10
學生學習	3.43	0.45	-0.19	-0.99
師生互動	3.70	0.37	-0.88	-0.70
親師關係	3.77	0.37	-1.40	0.67
心理資本	3.13	7.35	0.52	-0.12
自我效能	3.16	0.44	0.30	0.15
希望	3.00	0.45	0.18	0.91
復原力	3.11	0.42	0.48	0.13
樂觀	3.23	0.42	0.27	0.06

（續）



表1

受試者在各變項層面與整體上得分之描述統計分析摘要 ($N = 297$) (續)

變項名稱	<i>M</i>	<i>SD</i>	偏態	峰度
班級經營效能	3.17	9.22	0.44	-0.58
教學品質	3.20	0.44	0.32	-0.42
學習效果	3.09	0.40	0.57	0.41
班級氣氛	3.28	0.41	0.48	-0.90
班級常規	3.07	0.42	0.27	0.43
親師溝通	3.21	0.50	0.07	-0.32

二、測量模式

Anderson與Gerbing (1988) 建議，檢驗結構模式之前需先檢驗測量模式，確定其具有可接受的適配程度後，方可進行結構模式之驗證（各變項相關係數見表2）。本研究各潛在變數之平均變異抽取量介於.51~.68，組合信度介於.80~.91，皆符合余民寧（2006）、Fornell與Larcker（1981）及Hair等人（2010）建議之標準，測量模式結果顯示本研究採用之工具具備良好的信度與效度。且潛在預測變數、潛在中介變數以及潛在效標變數之間的相關係數皆達顯著水準 ($p < .001$)，測量模式詳細數據見表3。

表2

讀經志工教師教學信念、心理資本與班級經營效能之相關摘要 ($N = 297$)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. 教師教學	—												
2. 學生學習	.53**	—											
3. 師生互動	.56**	.50**	—										
4. 親師關係	.46**	.38**	.62**	—									
5. 自我效能	.36**	.23**	.34**	.62**	—								
6. 希望	.26**	.14**	.23**	.14**	.70**	—							
7. 復原力	.34**	.23**	.26**	.20**	.61**	.61**	—						
8. 樂觀	.36**	.24**	.33**	.28**	.55**	.49**	.58**	—					
9. 教學品質	.35**	.25**	.30**	.27**	.66**	.57**	.52**	.53**	—				
10. 學習效果	.30**	.23**	.24**	.22**	.50**	.48**	.46**	.54**	.55**	—			
11. 班級氣氛	.31**	.29**	.35**	.29**	.52**	.45**	.42**	.59**	.60**	.59**	—		
12. 班級常規	.32**	.23**	.24**	.19**	.54**	.49**	.43**	.47**	.58**	.60**	.58**	—	
13. 親師溝通	.25**	.28**	.34**	.31**	.64**	.58**	.52**	.59**	.70**	.59**	.67**	.64**	—

註：所有相關係數皆達顯著。

** $p < .01$.



表3

測量模式之個別項目指標信度、潛在變項的組合信度及潛在變項的平均變異抽取量

變項	個別項目指標信度	潛在變項的組合信度	潛在變項的平均變異抽取量
教學信念		.80	.51
教師教學	.75		
學生學習	.65		
師生互動	.81		
親師關係	.63		
心理資本		.89	.68
自我效能	.85		
希望	.79		
復原力	.83		
樂觀	.82		
班級經營效能		.91	.68
教學品質	.84		
學習效果	.78		
班級氣氛	.82		
班級常規	.78		
親師溝通	.89		

三、結構模式與中介效果檢驗

本研究教學信念、心理資本與班級經營效能的模式，首先，整體適配度檢定的結果顯示，結構模式的 $\chi^2 = 91.269$ ， $df = 63$ ， $RMSEA = .040$ ， $p < .05$ ，達到顯著水準，表示理論模型與觀察資料不適配，但由於卡方值容易因樣本過大與樣本分配之影響，所以參酌RMSEA指標結果，該值小於.050即表示模式為良好適配，且整體適配度指標GFI為.95、比較適配度指標CFI為.99、正規化適配度指標NFI為.96，從上述指標顯示此模式與觀察資料有良好的適配程度；其他適配度指標檢定見表4。整體而言，本研究依理論假設之結構模式可被研究資料支持，本研究以此結構模式作為「教學信念、心理資本對班級經營效能影響」之最終結構模式。

圖1為教學信念、心理資本與班級經營效能之標準化結構模式圖，在路徑係數方面，首先，教學信念與心理資本之間的路徑係數為.58， t 值為7.76，已達.001顯著水準；其次，教學信念與班級經營效能之間的路徑係數為.07， t 值為1.38， p 值.17，未達.001顯著水準；最後，心理資本與班級經營效能之間的路徑係數為.86， t 值為13.03，已達.001顯著水準。見表5。



表4
結構模式之整體、比較及精簡適配度指標檢定

指標項目	適配標準	檢定結果	適配度檢定
一、整體適配度指標			
χ^2	愈小愈好	91.269, $p = .01$	否
GFI	> .90	.95	是
AGFI	> .90	.93	是
RMR	< .05	.02	是
SRMR	< .05	.04	是
RMSEA	< .05良好	.04	是
二、比較適配度指標			
NFI	> .90	.96	是
NNFI	> .90	.98	是
CFI	> .90	.99	是
IFI	> .90	.99	是
RFI	> .90	.95	是
三、精簡適配度指標			
PGFI	一般> .50	.66	是
PNFI	一般> .50	.78	是
Independence AIC		2315.47	
Model AIC	愈小愈好	147.27	是
Saturated AIC	<獨立模式	182.00	
Independence CAIC		2375.68	
Model CAIC	愈小愈好	276.94	是
Saturated CAIC	<獨立模式	603.44	

過去在檢驗中介效果的實證研究中發現，Sobel test納入路徑係數與標準誤的算法，在不確定樣本常態及小樣本中可能違反常態分配；且多數研究使用的BK法（Baron & Kenny, 1986）其顯著性推論策略的檢定力最低（MacKinnon et al., 2002）。因此學者Shrout與Bolger（2002）建議採用拔靴法來提高估計值的正確性，拔靴法是一種藉由重複取樣（resampling）的程序，以獲得中介效果之平均數及95%信賴區間（95% CI）的方法。故本研究採Shrout與Bolger的建議，若5,000次抽樣所得到的中介效果之95% CI不包含0，代表中介效果達到顯著水準（ $p < .05$ ）時，可表示中介效果存在。



圖1

教學信念、心理資本與班級經營效能之結構模式

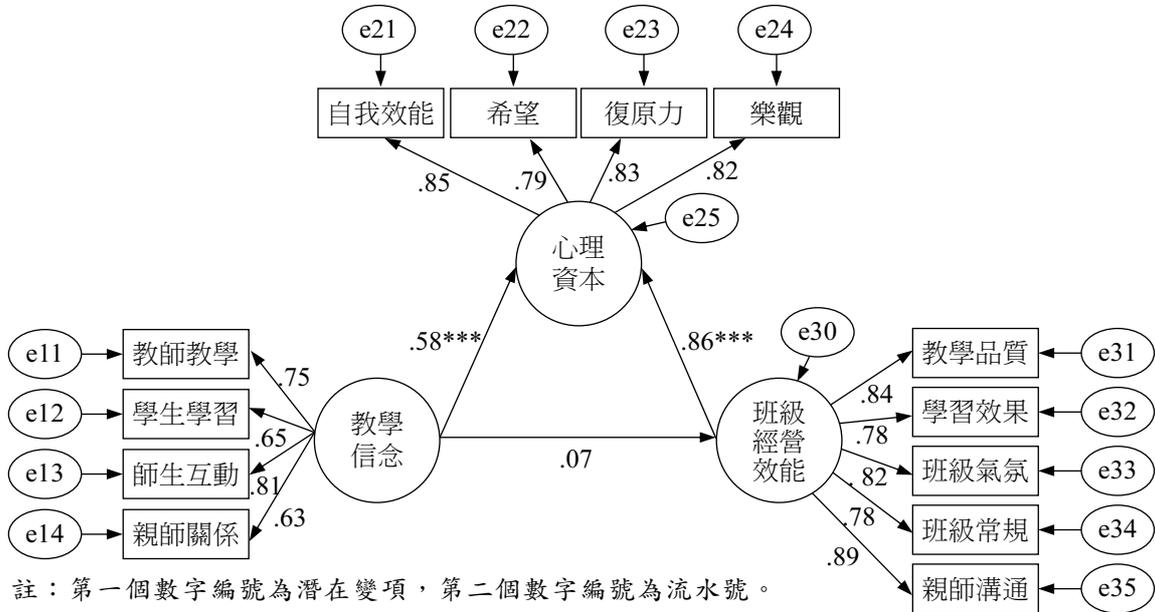


表5

最終模式之完全標準化估計參數、顯著性考驗及標準誤

參數	完全標準化估計值	t	參數	完全標準化估計值	t
λ_{11}^x	.75	10.71***	δ_1	.45	9.06
λ_{21}^x	.65	9.48***	δ_2	.58	10.33
λ_{31}^x	.81	11.75***	δ_3	.34	7.32
λ_{41}^x	.63	—	δ_4	.55	10.13
λ_{11}^y	.85	—	ϵ_1	.34	9.88
λ_{21}^y	.79	15.94***	ϵ_2	.40	10.34
λ_{31}^y	.83	16.79***	ϵ_3	.31	9.50
λ_{41}^y	.82	16.53***	ϵ_4	.33	9.70
λ_{51}^y	.84	—	ϵ_5	.31	10.05
λ_{61}^y	.78	15.00***	ϵ_6	.40	10.78
λ_{71}^y	.82	16.32***	ϵ_7	.33	10.31
λ_{81}^y	.78	14.89***	ϵ_8	.41	10.82
λ_{91}^y	.89	18.54***	ϵ_9	.42	8.75
γ_{11}	.58	7.76***	ξ_1	.73	7.69
γ_{21}	.07	1.38	ξ_2	.21	5.72
β_{21}	.86	13.03***			

註：—為參照指標，因此未進行估計。

*** $p < .001$.



從本研究的最終模式來看，教學信念對心理資本的直接效果為.58，兩者為正相關；再者，心理資本對班級經營效能的直接效果為.86，呈現正相關；最後，教學信念透過心理資本對班級經營效能的間接效果為.50，對班級經營效能的直接效果為.07，間接效果大於直接效果，顯示教學信念主要透過教師具有的心理資本而影響其班級經營效能的程度。換言之，教學信念透過心理資本作為中介對班級經營效能產生的效果為.50，其95% CI介於.34~.54並未包含0，表示中介效果達顯著水準 ($p < .001$)。綜上所述，心理資本在教學信念與班級經營效能之間扮演完全中介的角色，見表6。

表6

教學信念與班級經營效能結構模式之標準化效果量及以心理資本為中介檢定摘要

直接效果			間接效果	
γ_{11}	γ_{21}	β_{21}	$\gamma_{11} * \beta_{21}$	95% CI
.58***	.07	.86***	.50***	.34~.54

*** $p < .001$.

四、以心理資本為中介，讀經志工教師教學信念與班級經營效能之關係討論

本研究旨在建構教學信念、心理資本與班級經營效能之結構模式，以讀經志工教師為對象，資料與模式適配。從表3各項指標顯示，整體結構模式結構具有良好的測量品質。進一步檢視細部分析結果，在信度方面，13個觀察變項的信度皆達到.60以上，且因素負荷量皆達到顯著，表示對潛在變項的預測有意義。其次，關於潛在變項的組合信度，三個潛在變項皆達.80的標準。最後，三個潛在變項的變異抽取量皆達.50以上之標準，顯示各潛在變項所抽取變異量具有良好的效度。

綜合上述，整體路徑係數均符合研究假設，其中，教學信念對心理資本與心理資本對班級經營效能的直接影響效果皆達顯著，以及教學信念透過心理資本對班級經營效能的間接效果皆達顯著。從效果量分析結果發現，教學信念對心理資本的直接影響效果為.58，兩者為正相關，此結果支持心理資本受到教學信念的影響，教學信念愈正向良好者，其心理資本愈豐厚。過往研究中，教學信念與心理資本的研究付之闕如，僅有吳佳潔（2010）指出，教師教學信念與教師自我效能有正相關。本研究聚焦於讀經志工教師的特殊領域，評析過往文獻歸納而出的讀經志工教師教學信念是正向且樂觀的，例如：以正向、鼓勵的方式引導學生，增進學生榮譽感與自信心；教師具備教學熱忱，運用多樣化的教學方法、多元的獎勵制度激勵學生成功；營造輕鬆無壓力、支持性的班級氣氛，讓孩子快樂讀經；尊重個別差異，視學生需求進行口頭驗收、過關評量等彈性多樣化評量，耐心等待孩子的成功等。而心理資本中的樂觀—對於現在與未來的成功，抱持正向積極的歸因方式；復原力—積極因應問題；希望—



尋求多種方法達成目標，與教學信念的運用多元教學法、正向鼓勵、營造支持氣氛使孩子快樂讀經、樂觀看待孩子成功的概念有許多相互呼應之處。

本研究結果發現，教學信念之各層面與班級經營效能之各層面之間的相關在.19~.35之間，皆達顯著，為低度正相關。讀經志工教師之教學信念愈佳，則其班級經營效能的表現也愈佳，此一結果與過往研究類似（林易萱、龔心怡，2017；彭翊榛、張美雲，2015）。教學信念與班級經營效能間具有低度正相關，且教學信念可解釋及預測班級經營效能，但解釋力偏低。教師內隱的教學信念，雖然引領著外在教學歷程的種種行為，但因其解釋力偏低，顯示仍有其他因素影響教師的班級經營效能。

再則，心理資本對班級經營效能的直接影響效果為.86，呈現正相關，此研究結果支持個體具有心理資本愈高，其班級經營效能程度愈高的假設。本研究結果支持模型假設與過往研究發現一致，也就是心理資本是個體所擁有的資源（如自我效能、希望、復原力、樂觀）（Avolio & Luthans, 2006; Luthans, Avolio et al., 2007），當教師心理資本愈佳，其工作表現與效能也愈佳（李新民，2009；黃麗鴻、黃芳銘，2012；鄭博真、吳禹鵠，2012；Ganotice et al., 2016）。由此可知，過往文獻中，研究的是自我效能、樂觀等單一構念對班級經營效能的影響，且發現自我效能、樂觀兩個因素皆與班級經營效能呈現正相關（陳木金，2006；黃品璿，2013；Wang et al., 2014），並且具備相當的預測力。而本研究與過去研究一致，強調整體心理資本的影響而非單一構面（Ganotice et al., 2016）。本研究結果發現，心理資本的四個層面結合起來，與班級經營效能的關係為正相關，也就是除了自我效能與樂觀層面外，希望的意志力與實踐力，可以促使個體堅持班級經營的目標，尋求多種管道實踐良好的班級經營效能；而復原力讓個體迅速從負面情緒中恢復，積極找方法因應教學現場、學生表現或親師溝通的種種挑戰，提升班級經營效能。亦即當教師具有正向心理能力（如自我效能、希望、復原力、樂觀）時，則可幫助其面對挫折與困境，完成班級經營的種種目標。

從本研究模式來看，教學信念透過心理資本對班級經營效能的間接影響效果為.50，對班級經營效能為無效果（.07），間接效果大於直接效果，顯示教學信念主要透過教師具有的心理資本而影響其班級經營效能的程度。如同過往的研究發現，心理資本在領導與工作表現及組織公民行為之間扮演中介角色（Gooty et al., 2009; Walumbwa et al., 2011），意味著能產生對組織有益的行為，包含角色內職責以及自發性做出對助於組織的行為。若在教育環境脈絡中，此結果則與徐明珠（2017）反映相同現象，心理資本教師信念與班級經營效能間扮演中介角色，但不同的是，本研究以潛在變項模型驗證因素之間的路徑關係。有別於過去研究主要探討商管領域脈絡下心理資本扮演的角色，本研究以潛在變項模型驗證因素之間的路徑關係，證實對教師而言，心理資本對於班級經營效能的正向影響，反映教師的正向心理素質在教學現場的重要性。心理資本讓個體具備正向的心理能量，可以提升工作效能。在教學現場中，當教師具備理想的教學信念時，可以透過教師本身擁有的心理資本，將心中理想的教學信念



落實到實際的班級經營效能，亦即在遇到學生學習困難、動機低落或是親師溝通有障礙等困境時，會視為是成就自己的挑戰，善於激勵自己（自我效能），可以積極因應問題，快速地從負面情緒中跳脫出來（復原力），並尋求多種方法解決困難，堅持意志力朝著目標前進（希望）。回顧過往正向經驗，樂觀認為自己的努力可以獲致成功，以達到良好的班級經營效能，如同過去研究強調心理資本為狀態而非特質（Luthans, Avolio et al., 2007），代表心理資本是可以訓練與強化的，給予適當的方案介入來提升教師的正向想法，教師也會投入於其職責角色，這對於學校組織經營以及學生學習都是一大福音。綜上所述，教師之教學信念透過心理資本的管道，深切地影響教師的班級經營效能，心理資本在教學信念與班級經營效能之間扮演完全中介的角色，見表6。心理資本透過教學信念作為中介對班級經營效能之效果為.50，其95% CI介於.34~.54，並未包含0，表示中介效果達顯著水準（ $p < .001$ ）。因此，在提升讀經志工教師班級經營效能方面，只有培養良好的教學信念，不一定能達成提升班級經營效能的最佳效果；而是透過培養、訓練其正向的心理資本，如正向解釋生活事件（樂觀）、腦力激盪班級經營問題解決的各種方法（增強希望的意志力與實踐力）等，對其班級經營效能的提升，方能具備良好的效果。因此，根據過往文獻資料與本研究模式結果證實「心理資本」在「教學信念」與「班級經營效能」間扮演中介角色。

肆、結論與建議

一、結論

（一）讀經志工教師教學信念、心理資本與班級經營效能之關係

本研究支持，教學信念會對心理資本產生正向且直接的影響，而心理資本會對班級經營效能產生直接的影響。基於此一結論，對於社區兒童讀經班教師而言，教師教學信念受到個人特質、過去經驗與外在環境等因素的影響，形成在教學歷程中，對於教師教學、學生學習、師生互動與親師關係等各層面引導著教師的教學行為，而這些教學行為會影響讀經志工教師所持的心理資本狀態。

（二）讀經志工教師的心理資本在教學信念與班級經營效能間扮演完全中介角色

教學信念能直接影響心理資本的豐厚程度，亦能透過心理資本影響班級經營效能程度。亦即讀經志工教師之教學信念愈正向樂觀，則其心理資本表現愈佳。而心理資本與教師班級經營效能為中度正相關，也就是教師之心理資本愈佳，則其班級經營效能表現愈良好。此外，經由效果量考驗可知，教學信念主要是透過讀經志工教師具有的心理資本，影響其班級經營效能程度，心理資本扮演完全中介的角色。

由本研究結果可知，教學信念與班級經營效能間雖然具有相關性，但是其相關度不高，



為低度正相關，且預測力偏低，顯示仍有其他因素影響教師的班級經營效能。而當心理資本加入教學信念與班級經營效能之間時，教師正向樂觀的教學信念，可以藉由心理資本的能量，落實在班級經營效能層面；亦即教師樂觀理想的教學信念，面臨諸如學生行為問題、非理性家長等困境時，若擁有豐厚的心理資本，便可以迅速從挫折中復原，樂觀正向、勇於面對挑戰，堅持達成目標的意志力，並找尋多種解決辦法，以達成良好的班級經營效能，因此心理資本是教學信念與班級經營效能之間的重要因素，扮演完全中介的角色。

建議在培訓師資的過程中，可帶領讀經志工教師對自己教學信念內涵的深入探索，或與同儕討論激盪，或是請資深教師成功經驗分享，以培養其正向樂觀的教學信念，進而提升心理資本，可有效促進班級經營效能。

二、建議

本研究主要建立讀經班志工教師的教學信念、心理資本與班級經營效能的結構模式，尚未進行「模式穩定」(model stability)的驗證，可能有外在效度(external validity)推論的限制。建議未來研究依此結構模式應用到不同母群體(如幼兒園教師、國中小教師、特教教師、實習教師等)其他樣本，進行「模式延展」(validity extension)等的考驗，進一步驗證此模式在不同樣本族群上是否也能達到良好適配，如果此驗證達適配，才能說明本研究所建立的路徑模式亦可推論到其他不同的族群上。

其次，心理資本被視為一種可抵抗壓力的正向心理素質，相較於主觀幸福感測量當下的心理狀態，心理資本的內涵強調包含個體當下(present)以及未來導向的(future-oriented)心理功能(Avolio & Luthans, 2006)，瞭解個體為因應環境所具備的心理韌性。國內研究顯示，24%教師為憂鬱傾向的高危險群(游森期、余民寧, 2006)，且下班後仍繼續從事教學相關工作愈長者，其憂鬱程度的傾向愈強(余民寧等人, 2010)，過度的工作壓力與教學品質降低、教師個人與心理疾病息息相關(Kyriacou, 2001)，而這些壓力來自於工作負荷、同儕關係、家長與社會關注等(Chan, 2006)，因此教師的心理健康議題影響層面極廣，是不容忽視的課題。然而，心理資本作為個體內在信念系統，在人力資源領域常作為探討職業倦怠與工作效能的中介變項(Avolio & Luthans, 2006; Luthans, Avolio et al., 2007)，在教育領域多以探討教師職業倦怠以及壓力因應面向，鮮少探討心理資本在教師職業中的影響性，因此建議未來研究可延展心理資本的應用層面，探討教師心理資本與工作滿意度、工作壓力以及離職的關係，不論是從教師或其他職場以正向或負向效標切入(Avey et al., 2011)，心理資本都是值得探討的議題。

第三，本研究對象為讀經班志工教師，由於這群志工教師遍布全臺，研究上採取滾雪球抽樣，可能會產生正面偏誤的問題，未來研究可針對有擔任過讀經班志工教師，透過網路社群平臺等方式，邀請這群教師填寫問卷，將更能進行母群的類推；並以一般正規教育(幼稚



園、國小、國中)的教師作為比較樣本，才能確認這個因果關係是否為讀經班志工教師的特色。

最後，本研究自編的教師教學信念之測量工具，在學生學習層面的信度偏低，建議未來研究除了擴充題目數量，亦須修改題目，並加入反向題目，以測得參與者的真實反應。此外，建議未來研究在調查中，同時加入社會期許量表的檢測，以減少社會期許的效應。

誌謝

本文改編自第二作者之碩士論文，感謝匿名評審提供審查意見與建議。



參考文獻

一、中文文獻

- 王俐文、邱淑惠（2013）。教學信念之變與不變—以教育大學幼教系畢業生為例。《幼兒教育年刊》，24，25-47。
- 【Wang, L.-W., & Chiu, S.-H. (2013). A longitudinal study of teachers' beliefs: Examining graduates majored in early childhood education. *Journal of Early Childhood Education*, 24, 25-47.】
- 王財貴（1996）。《兒童讀經教育說明手冊》。國立臺中師範學院語文教學研究中心。
- 【Wang, T.-K. (1996). *The handbook of children's classics-reading education*. Language Teaching & Research Center of National Taichung Teachers College.】
- 王財貴、張菡育（2001）。台灣兒童讀經教育實施現況及效益之相關研究（NSC 89-2411-H-142-001）。行政院國家科學委員會。
- 【Wang, T.-K., & Chang, H.-Y. (2001). Research report on the status quo and benefits of children's classics-reading education in Taiwan. (Report No. NSC 89-2411-H-142-001). National Science Council.】
- 何宗岳（2009）。國小教師之教師信念、領導行為、班級經營策略與班級經營效能之結構關係研究。《臺中教育大學學報：教育類》，23（1），99-127。https://doi.org/10.7037/JNTUE.200906.0099
- 【Her, Z.-Y. (2009). A study on the structural relationships among teacher's beliefs, leadership behavior, classroom management strategy and classroom management effectiveness in elementary school teachers. *Journal of National Taichung University: Education*, 23(1), 99-127. https://doi.org/10.7037/JNTUE.200906.0099】
- 余民寧（2006）。《潛在變項模式：SIMPLIS的應用》。高等教育。
- 【Yu, M.-N. (2006). *Latent variable models: The application of SIMPLIS*. Higher Education.】
- 余民寧、許嘉家、陳柏霖（2010）。中小學教師工作時數與憂鬱的關係—主觀幸福感的觀點。《教育心理學報》，42（2），229-251。https://doi.org/10.6251/BEP.20090604
- 【Yu, M.-N., Syu, J.-J., & Chen, P.-L. (2010). The relationship between working hours and depression of elementary and secondary school teachers: Perspective of subjective well-being. *Bulletin of Educational Psychology*, 42(2), 229-251. https://doi.org/10.6251/BEP.20090604】
- 余民寧、陳柏霖、湯雅芬（2012）。大學生心理資本量表編製及其相關因素之研究。《教育研究與發展期刊》，8（4），19-52。https://doi.org/10.6925/SCJ.201212_8(4).0002
- 【Yu, M.-N., Chen, P.-L., & Tang, Y.-F. (2012). The construction and application of psychological capital scale for college students. *Journal of Educational Research and Development*, 8(4), 19-52. https://doi.org/10.6925/SCJ.201212_8(4).0002】
- 吳佳潔（2010）。《國小教師特殊教育內隱理論、教學信念與自我效能之研究》（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學。
- 【Wu, C.-C. (2010). *The study of teachers' implicit theory of special education concepts, teaching beliefs and teachers' self-efficacy in elementary schools* [Unpublished master's thesis]. National Taipei University of Education.】
- 李新民（2009）。幼兒教師的心理資本及其與工作表現的潛在關聯。《幼兒保育學刊》，7，1-23。



<https://doi.org/10.6433/JCC.200908.0001>

【Lee, H.-M. (2009). Preschool teachers' psychological capital and its potential association between job performance. *Journal of Child Care*, 7, 1-23. <https://doi.org/10.6433/JCC.200908.0001>】

沈六 (2011)。道德與品格教育的發展趨向。 *台灣教育*，671，6-10。 <https://doi.org/10.6395/TER.201110.0006>

【Shen, L. (2011). Development of moral and character education. *Taiwan Education Review*, 671, 6-10. <https://doi.org/10.6395/TER.201110.0006>】

沈連魁、劉從國 (2007)。教師教學信念意涵之探討。 *中正體育學刊*，1，1-11。 <https://doi.org/10.30093/CCPEJ.200706.0003>

【Shen, L.-K., & Liu, C.-G. (2007). A study of the concepts of teacher's teaching beliefs. *Chung Cheng Physical Education Journal*, 1, 1-11. <https://doi.org/10.30093/CCPEJ.200706.0003>】

岩青燕 (2012)。臺中市正典國小實施兒童讀經教育之個案研究 (未出版碩士論文)。國立臺中教育大學。

【Yen, C.-Y. (2012). *A case study of child classics-reciting education implemented in Zheng Dian Elementary School in Taichung* [Unpublished master's thesis]. National Taichung University of Education.】

林易萱、龔心怡 (2017)。教師信念、專業承諾與班級經營效能比較之研究—以國高中新手與資深教師為例。 *師資培育與教師專業發展期刊*，10 (2)，111-138。 <https://doi.org/10.3966/207136492017081002005>

【Lin, Y.-H., & Kung, H.-Y. (2017). Teacher's belief, professional commitment and classroom management effectiveness: A comparison of novice and senior teachers in junior and senior high schools in Taiwan. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 10(2), 111-138. <https://doi.org/10.3966/207136492017081002005>】

林雪惠、潘靖瑛 (2012)。教師人格特質、情緒管理、領導行為與班級經營效能相關性之統合分析。 *教育與多元文化研究*，6，23-59。

【Lin, X.-H., & Pan, C.-Y. (2012). A meta-analysis on the correlation of a teacher's personality traits, emotional management and leadership behavior with their classroom management effectiveness. *Journal of Educational and Multicultural Research*, 6, 23-59.】

邱錦堂、胡悅倫 (2003)。國中導師班級經營信念、策略與效能關係之探討。 *教育與心理研究*，26 (3)，407-432。

【Chiou, C.-T., & Hu, Y.-L. (2003). The investigation into homeroom teachers classroom management beliefs, strategies, and efficiency in junior high schools. *Journal of Education & Psychology*, 26(3), 407-432.】

施怡僑、賴志峰 (2013)。國民小學級任教師時間管理與班級經營效能關係之研究。 *學校行政*，87，73-97。 <https://doi.org/10.3966/160683002013090087004>

【Shi, Y.-C., & Lai, C.-F. (2013). A study on the relationship between time management and class management effectiveness of homeroom teachers in elementary schools. *School Administrators*, 87, 73-97. <https://doi.org/10.3966/160683002013090087004>】

徐明珠 (2017)。教師教學信念、心理資本、主觀幸福感與班級經營效能之關聯性探討—以得勝者品格教育為例 (未出版碩士論文)。國立臺中科技大學。

【Hsu, M.-C. (2017). *A study of the relationship among teaching belief, psychological capital, subjective well-being and classroom management effectiveness—A case of champions character education* [Unpublished master's



- thesis]. National Taichung University of Science and Technology.】
- 翁緣鴻 (2008)。兒童讀經教師教學信念之研究 (未出版碩士論文)。國立臺南大學。
- 【Weng, Y. (2008). *The research of teacher's teaching beliefs in the children's classics-memorizing programs* [Unpublished master's thesis]. National University of Tainan.】
- 高瑋謙、張淑玲 (2011a)。1986-2010年海峽兩岸讀經教育碩博士論文綜合分析研究 (上)。鵝湖月刊, 437, 36-46。https://doi.org/10.29652/LM.201111.0007
- 【Kao, W.-Q., & Chang, S.-L. (2011a). Analysis of submitted theses and dissertations from 1986-2010 that review the education of classics recitation in Taiwan and China (I). *Legein Monthly*, 437, 36-46. https://doi.org/10.29652/LM.201111.0007】
- 高瑋謙、張淑玲 (2011b)。1986-2010年海峽兩岸讀經教育碩博士論文綜合分析研究 (下)。鵝湖月刊, 438, 30-49。
- 【Kao, W.-Q., & Chang, S.-L. (2011b). Analysis of submitted theses and dissertations from 1986-2010 that review the education of classics recitation in Taiwan and China (II). *Legein Monthly*, 438, 30-49.】
- 張志銘、周倩 (2019)。網路品德教育行為準則建置之研究。教育科學研究期刊, 64 (4), 61-86。https://doi.org/10.6209/JORIES.201912_64(4).0003
- 【Chang, C.-M., & Chou, C. (2019). Development of E-character behavioral standards. *Journal of Research in Education Sciences*, 64(4), 61-86. https://doi.org/10.6209/JORIES.201912_64(4).0003】
- 張德銳、吳明芳 (2000)。營造親師生三贏局面的班級經營策略。課程與教學季刊, 3 (2), 33-45+152。https://doi.org/10.6384/CIQ.200004.0033
- 【Chang, D.-R., & Wu, M.-F. (2000). Classroom management strategies of establishing a win-win result for teachers, students, and parents. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 3(2), 33-45+152. https://doi.org/10.6384/CIQ.200004.0033】
- 梁鳳珠 (2012)。教師教學信念之影響因素分析。教育研究論壇, 3 (2), 157-172。
- https://doi.org/10.6480/FER.201206.0157
- 【Liang, F.-C. (2012). A study of teacher's teaching belief. *Forum of Education Research*, 3(2), 157-172. https://doi.org/10.6480/FER.201206.0157】
- 陳木金 (2006)。從班級經營策略對教學效能影響看師資培育的實務取向。教育研究與發展期刊, 2 (1), 33-62。
- 【Chen, M.-J. (2006). The practical approach of teacher education from the influence of classroom management strategies to teaching effectiveness. *Journal of Educational Research and Development*, 2(1), 33-62.】
- 陳奎熹、王淑俐、單文經、黃德祥 (1996)。師生關係與班級經營。三民。
- 【Chen, K.-H., Wang, S.-L., Shan, W.-J., & Huang, D.-H., (1996). *Teacher-student relationship and classroom management*. Sanmin.】
- 陳柏霖、洪兆祥、余民寧 (2014)。大學生心理資本與憂鬱之關係：以情緒幸福感為中介變項。教育研究與發展期刊, 10 (4), 23-45。https://doi.org/10.3966/181665042014121004002
- 【Chen, P.-L., Hung, C.-H., & Yu, M.-N. (2014). Emotional well-being as a mediator between the relationship of psychological capital and depression in Taiwan college students. *Journal of Educational Research and Development*, 10(4), 23-45. https://doi.org/10.3966/181665042014121004002】
- 陳美雪 (2008)。澎湖縣國小實施兒童讀經現況、困境及因應對策之研究 (未出版碩士論文)。



國立臺南大學。

【Chen, M.-H. (2008). *Study on current situation, obstacles, and solutions of reading classics in childhood in primary schools in Penghu County* [Unpublished master's thesis]. National University of Tainan.】

陳憶萱、陳柏霖 (2019)。兒童讀經學習投入與品德體驗之關係。《教育科學期刊》，18 (2)，83-105。

【Chen, Y.-S., & Chen, P.-L. (2019). The correlation between the children's classical reading programs learning engagements and experiential of virtue. *The Journal of Educational Science*, 18(2), 83-105.】

陳瓊哲、陳慧珍 (2007)。教育之核心本質：品德培養與發展。《研習資訊》，24 (4)，141-150。

【Chen, Y.-S., & Chen, H.-J. (2007). The core of education: Cultivation and development of character and moral education. *Inservice Education Bulletin*, 24(4), 141-150.】

彭翊榛、張美雲 (2015)。新竹縣學前教師融合教育班級經營與教學效能之研究。《幼兒教保研究期刊》，14，41-64。

【Peng, Y.-C., & Chang, M.-Y. (2015). Classroom management and teaching efficiency of preschool teachers implementing inclusive education in Hsinchu County. *Journal of Early Childhood Education & Care*, 14, 41-64.】

曾荐宏 (2013)。嘉義市國中社會領域地理教師教學信念、教學效能及相關因素之研究。《教育研究論壇》，4 (2)，63-82。

【Tseng, C.-H. (2013). A study of teaching beliefs, teaching effectiveness, and related factors among junior high school geography teachers in Chiayi City. *Forum of Education Research*, 4(2), 63-82.】

游森期、余民寧 (2006)。網路問卷與傳統問卷之比較：多樣本均等性方法學之應用。《測驗學刊》，53 (1)，103-127。https://doi.org/10.7108/PT.200606.0103

【Yu, S.-C., & Yu, M.-N. (2006). Comparison of internet and paper-and-pencil questionnaires in Taiwan using multi-sample invariance approach. *Psychological Testing*, 53(1), 103-127. https://doi.org/10.7108/PT.200606.0103】

黃品聰 (2013)。臺南市國民小學級任教師樂觀信念、情緒管理與班級經營效能關係之研究。《教育研究論壇》，4 (2)，133-158。

【Huang, P.-T. (2013). A study on the relationship among positive belief, emotional management of elementary school regular grade teachers and the classroom management effectiveness in Tainan County. *Forum of Education Research*, 4(2), 133-158.】

黃麗鴻、黃芳銘 (2012)。國小教師心理資本、工作滿意度與組織公民行為關係之研究。《αβγ 量化研究學刊》，4 (1)，29-53。

【Huang, L.-H., & Hwang, F.-M. (2012). The study on the relationships among psychological capital, job satisfaction, and organizational citizenship behavior. *αβγ of the Journal for Quantitative Research*, 4(1), 29-53.】

楊旻芳、洪志成 (2005)。兒童讀經教師之教學信念—多元與分歧。《國立臺北教育大學學報》，18 (2)，175-196。

【Yang, M., & Hung, C. (2005). Teacher beliefs in five Chinese-classics-poetry-memorizing programs. *Journal of National Taipei University of Education*, 18(2), 175-196.】

楊雅婷、龍盈江 (2004)。後現代主義的品格與道德教育—專訪中正大學教育學院院長楊深坑教授。《教育研究月刊》，120，15-21。



- 【Yang, Y.-T., & Long, Y.-J. (2004). Moral and character education in postmodernism – Interview with Professor Shen-Keng Yang, Dean of College of Education at National Chung Cheng University. *Journal of Education Research, 120*, 15-21.】
- 詹志禹 (2016)。讀經教育，符合教育原理嗎？*親子天下*，85，90-91。
- 【Chan, C.-Y. (2016). Do the reading classics education meet education principles? *Education · Parenting, Family Lifestyle, 85*, 90-91.】
- 翟本瑞 (1999)。兒童讀經運動的教育學反省意義 (I) (NSC 88-2413-H-343-001)。行政院國家科學委員會。
- 【Jai, B.-R. (1999). *The educational reflexive meaning on the movement of memorization of traditional classics in childhood (I)* (Report No. NSC 88-2413-H-343-001). National Science Council.】
- 翟本瑞 (2000)。正式教育與非正式教育：兒童讀經運動的教育社會學反省。載於翟本瑞 (主編)，*教育與社會—迎接資訊時代的教育社會學反省* (頁51-81)。揚智。
- 【Jai, B.-R. (2000). Formal and non-formal education: The educational reflexive meaning on the movement of memorization of traditional classics in childhood. In B.-R. Jai (Ed.), *Education and society – Reviewing educational sociology in the information age* (pp. 51-81). Yang-Chih.】
- 劉素倫、林清文 (2007)。國中教師班級經營與學生學習動機之研究。*輔導與諮商學報*，29 (1)，1-24。https://doi.org/10.7040/JGC.200705.0001
- 【Liu, S.-L., & Lin, C.-W. (2007). The study of teachers' classroom management and students' learning motivation in junior high schools. *The Journal of Guidance & Counseling, 29*(1), 1-24. https://doi.org/10.7040/JGC.200705.0001】
- 鄭秀雪 (2006)。兒童讀經對國小四年級學童情緒智慧影響之研究 (未出版碩士論文)。國立臺中教育大學。
- 【Hsueh, C.-H. (2006). *The effect of emotional intelligence through children Chinese classics reading in elementary school pupils* [Unpublished master's thesis]. National Taichung University of Education.】
- 鄭博真、吳禹鴻 (2012)。國小特殊教育教師的心理資本：量表發展與工作表現之相關。*高雄師大學報：教育與社會科學類*，33，1-22。https://doi.org/10.7060/KNUIJ-ES.201212.0001
- 【Jeng, B.-J., & Wu, Y.-L. (2012). The psychology capital of special education teachers at the elementary school: The scale developing and relationship with job performance. *Kaohsiung Normal University Journal: Education and Social Sciences, 33*, 1-22. https://doi.org/10.7060/KNUIJ-ES.201212.0001】
- 謝宗叡 (2012)。臺南市國小高年級學童網路遊戲涉入與道德價值觀之研究。*教育研究論壇*，4 (1)，197-218。
- 【Hsieh, T.-J. (2012). The relationship between on-line games and morality for 5th and 6th graders in Tainan City. *Forum of Education Research, 4*(1), 197-218.】
- 謝傳崇、蕭文智、王玉美 (2015)。國民小學教師正向領導與學生學習表現關係之研究。*學校行政*，95，81-101。https://doi.org/10.3966/160683002015010095005
- 【Hsieh, C.-C., Hsiao, W.-C., & Wang, Y.-M. (2015). A study on the relationships between teacher positive leadership and student learning achievement in elementary schools. *School Administrators, 95*, 81-101. https://doi.org/10.3966/160683002015010095005】
- 羅寶鳳、陳麒 (2020)。初任教師工作困擾、教學效能與專業表現之研究。*教育科學研究期刊*，65 (2)，37-71。https://doi.org/10.6209/JORIES.202006_65(2).0002



- 【Lo, P.-F., & Chen, Q. (2020). Beginning teachers' job problems, teaching effectiveness, and professional performance. *Journal of Research in Education Sciences*, 65(2), 37-71. [https://doi.org/10.6209/JORIES.202006_65\(2\).0002](https://doi.org/10.6209/JORIES.202006_65(2).0002)】

二、外文文獻

- Ainsworth, S., & Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: Context matters. *Teaching and Teacher Education*, 82, 117-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.012>
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26, 101-126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>
- Avey, J. B., Hughes, L. W., Norman, S. M., & Luthans, K. W. (2008). Using positivity, transformational leadership and empowerment to combat employee negativity. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(2), 110-126. <https://doi.org/10.1108/01437730810852470>
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127-152. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20070>
- Avolio, B. J., & Luthans, F. (2006). *The high impact leader: Moments matter in accelerating authentic leadership development*. McGraw-Hill.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.51.6.1173>
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Bowles, T., & Arup, J. L. (2016). Early career teachers' resilience and positive adaptive change capabilities. *The Australian Educational Researcher*, 43, 147-164. <https://doi.org/10.1007/s13384-015-0192-1>
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1-18. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90020-0](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90020-0)
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 812-825.



- <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027>
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows: Basic concepts, applications, and programming*. Sage.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 22*(8), 1042-1054. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.005>
- Cheung, F., Tang, C. S.-K., & Tang, S. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labor, burnout, and job satisfaction among school teachers in China. *International Journal of Stress Management, 18*(4), 348-371. <https://doi.org/10.1037/a0025787>
- Coleman, S. (2016). *Teachers as leaders: The role of psychological capital on the work engagement* [Unpublished doctoral dissertation]. Chicago School of Professional Psychology.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Fu, C.-S. (2015). The effect of emotional labor on job involvement in preschool teachers: Verifying the mediating effect of psychological capital. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 14*(3), 145-156.
- Ganotice, F. A., Yeung, S. S., Beguina, L. A., & Villarosa, J. B. (2016). In search for H.E.R.O among Filipino teachers: The relationship of positive psychological capital and work-related outcomes. *The Asia-Pacific Education Researcher, 25*(3), 407-414. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0267-9>
- Gooty, J., Gavin, M., Johnson, P. D., Frazier, M. L., & Snow, D. B. (2009). In the eyes of the beholder: Transformational leadership, positive psychological capital, and performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 15*(4), 353-367. <https://doi.org/10.1177/1548051809332021>
- Gupta, V., & Singh, S. (2014). Psychological capital as a mediator of the relationship between leadership and creative performance behaviors: Empirical evidence from the Indian R&D sector. *The International Journal of Human Resource Management, 25*(10), 1373-1394. <https://doi.org/10.1080/09585192.2013.870311>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Prentice Hall.
- Hansen, A., Buitendach, J. H., & Kanengoni, H. (2015). Psychological capital, subjective well-being, burnout and job satisfaction amongst educators in the Umlazi region in South Africa. *SA*



- Journal of Human Resource Management*, 13(1), 1-9. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v13i1.621>
- Hanushek, E. A., Rivkin, S. G., & Schiman, J. C. (2016). Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction. *Economics of Education Review*, 55, 132-148. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.08.004>
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Larson, M., & Luthans, F. (2006). Potential added value of psychological capital in predicting work attitudes. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(2), 75-92. <https://doi.org/10.1177/10717919070130020601>
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706. <https://doi.org/10.1002/job.165>
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.01.003>
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33(3), 321-349. <https://doi.org/10.1177/0149206307300814>
- Luthans, F., Avey, J. B., Clapp-Smith, R., & Li, W. (2008). More evidence on the value of Chinese workers' psychological capital: A potentially unlimited competitive resource? *The International Journal of Human Resource Management*, 19(5), 818-827. <https://doi.org/10.1080/09585190801991194>
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001>
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., & Sheets, V. (2002). A



- comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods*, 7(1), 83-104. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.1.83>
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Nespor, J. K. (1985). *The role of beliefs in the practice of teaching: Final report of the teacher beliefs study*. University of Texas at Austin, R&D Center for Teacher Education.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Roberts, S. J., Scherer, L. L., & Bowyer, C. J. (2011). Job stress and incivility: What role does psychological capital play? *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 18(4), 449-458. <https://doi.org/10.1177/1548051811409044>
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4-36. <https://doi.org/10.3102/0002831212463813>
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422-445. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.4.422>
- Walumbwa, F. O., Luthans, F., Avey, J. B., & Oke, A. (2011). Authentically leading groups: The mediating role of collective psychological capital and trust. *Journal of Organizational Behavior*, 32(1), 4-24. <https://doi.org/10.1002/job.653>
- Wang, J. H., Chen, Y. T., & Hsu, M. H. (2014). A case study on psychological capital and teaching effectiveness in elementary schools. *International Journal of Engineering and Technology*, 6(4), 331-337. <https://doi.org/10.7763/IJET.2014.V6.722>
- Williams, P., Kern, M. L., & Waters, L. (2015). A longitudinal examination of the association between psychological capital, perception of organizational virtues and work happiness in school staff. *Psychology of Well-Being*, 5(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s13612-015-0032-0>
- Yalcin, S. (2016). Analyzing the relationship between positive psychological capital and organizational commitment of the teachers. *International Education Studies*, 9(8), 75-83. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n8p75>



Journal of Research in Education Sciences
2021, 66(2), 207-239
[https://doi.org/10.6209/JORIES.202106_66\(2\).0007](https://doi.org/10.6209/JORIES.202106_66(2).0007)

Psychological Capital as a Mediator: Effect of the Teaching Beliefs of Classical Reading Program Teachers on Classroom Management Effectiveness

Po-Lin Chen

Department of Counseling Psychology,
Chinese Culture University

Mao-Shan Shen

Tsao Chiao Junior High School,
Zaoqiao, Miaoli County

Ya-Han Hsu

Department of Education,
National Chengchi University

Abstract

Background: Community Classical Reading Program (CCRP) is a nonmainstream educational approach in Taiwan. The promotion of CCRP has attracted controversy. Some educators have suggested that CCRP results in significant improvements in children's word recognition, reading, and school work (Kao & Chang, 2011a, 2011b), whereas others are opposed to this approach because its paradigm is inconsistent with common educational principles and may weaken children's thinking abilities, which violates the principle of balanced development (Chan, 2016).

Although opinions differ regarding classical reading programs, numerous volunteers wish to become CCRP teachers and strive to promote CCRP among the public. This raises the question: What are the benefits of CCRP that lead teachers to support and continually promote the program? According to the researcher's personal experience, CCRP teachers have a positive and optimistic attitude. Even if they encounter objection from the public and scholars, they do not give up easily. They often perceive difficulties as challenges and maintain an optimistic attitude toward the future. The attitudes and traits of such teachers are similar to the psychological capital resources proposed by Luthans & Youssef (2004).

Many studies have primarily explored the correlation between psychological capital and job performance (Avey et al., 2011). In Taiwan, studies have demonstrated that psychological capital not

Corresponding Author: Ya-Han Hsu, E-mail: yahanhsu@nccu.edu.tw

Manuscript received: Mar. 29, 2020; Revised: Aug. 30, 2020; Accepted: Sep. 20, 2020.



only improves individual emotional well-being but also enables teachers to increase their work commitments and achieve higher performance (Chen et al., 2014; Huang & Hwang, 2012; Jeng & Wu, 2012; Lee, 2009). Furthermore, Hsueh (2006) highlighted that the process and method underlying children's classical reading are major factors that influence the effectiveness of classical reading. Encouragement and support of parents and teachers also stimulate children's willingness to read. Yen (2012) indicated that teachers who value what they do tend to believe that CCRP has a favorable effect on children. Furthermore, teachers' teaching beliefs critically influence their teaching behavior and teaching effectiveness (Liang, 2012; Shen & Liu, 2007). Classroom management effectiveness can reflect the teaching effectiveness of teachers and is indicative of student learning; it also affects the trust parents place in teachers (Her, 2009).

In brief, the teaching beliefs of CCRP teachers are related to classroom management effectiveness and teaching effectiveness. However, most research on CCRP has focused on the changes in children's concentration, memory, character, and behavior after the program rather than on the teaching beliefs and classroom management effectiveness of CCRP teachers, which warrants further discussion.

Relevant research has confirmed that teaching beliefs are positively related to classroom management effectiveness (Chiou & Hu, 2003), and these beliefs have predictive value (Peng & Chang, 2015). Teachers with rich psychological capital pay more attention to their work at school. They not only perform their duties but also exhibit altruistic behaviors. Thus, promoting the job performance of teachers can also benefit the school and student learning (Huang & Hwang, 2012; Lee, 2009; Wang et al., 2014). From this perspective, teachers' teaching beliefs and psychological capital may affect classroom management effectiveness. Studies have rarely examined the relationship between teaching beliefs and classroom management effectiveness. Therefore, this study investigated the relationships among teaching beliefs, psychological capital, and the classroom management effectiveness of teachers in CCRP for children.

Guiding questions & assumptions: 1. What are the relationships among the teaching beliefs of CCRP teachers, their psychological capital, and classroom management effectiveness? 2. Does psychological capital serve as a mediator between the teaching beliefs of CCRP teachers and classroom management effectiveness?

Significance of study: Research conducted in Taiwan has revealed that 24% of teachers are at high risk of depression (Yu & Yu, 2006), and the more time teachers spend performing teaching duties, the more likely they are to develop depression (Yu et al., 2010). Excessive work pressure is related to deterioration of teaching quality and mental illness in teachers (Kyriacou, 2001). Hence,



teachers' mental health problems have a wide range of impacts that merit attention.

Psychological capital is regarded as a positive psychological trait that can be a deterrent to stress. People with psychological capital face challenges confidently and have a positive outlook toward the present and future. Given that teachers work in a high-pressure environment, exploring the impact of psychological capital on teachers is crucial. However, psychological capital is rarely discussed in the field of education. Therefore, this study focused on CCRP teachers to examine whether psychological capital serves as a mediator between teaching beliefs and classroom management effectiveness.

Theoretical framework: We investigated the effect of psychological capital use on CCRP teachers. We hypothesize that teaching beliefs have a positive relationship with classroom management effectiveness, and psychological capital is a mediator between teaching beliefs and classroom management effectiveness.

Method: A total of 297 valid questionnaires were collected through snowball sampling. The assessment tools comprised the CCRP Teachers' Teaching Beliefs Scale, the CCRP Teachers' Psychological Capital Scale, and the CCRP Teachers' Management Effectiveness Scale. Data were analyzed using descriptive statistics and structural equation modeling.

Findings: The general findings are summarized as follows: (1) Teaching beliefs were positively related to psychological capital. (2) Teaching beliefs exerted a significant indirect effect on classroom management effectiveness. (3) Psychological capital exerted a significant direct effect on classroom management effectiveness. (4) Psychological capital was a full mediator in the prediction of teaching beliefs and classroom management effectiveness.

Discussion and implication: Our results revealed that teaching beliefs and classroom management effectiveness have a weak relationship. Hence, other factors also influence the effectiveness of classroom management. However, upon introducing psychological capital as a mediator, the association between teaching beliefs and classroom management effectiveness was stronger than before. Teachers can address problems concerning student behavior and irrational parents by using abundant psychological capital that helps them recover from setbacks, maintain optimism and positivity, and accept the challenge. Therefore, psychological capital serves as a full mediator between teachers' beliefs and classroom management.

In terms of implications, teachers should carefully consider their teaching beliefs, hold discussions with their peers, and share their experience with their superiors in order to strengthen these influential people's positive attitude regarding the CCRP training process. Subsequently, they can increase their psychological capital and improve their classroom management.



Future study: First, this model can be applied to other teacher groups, for example elementary and junior high school and special education teachers, to test the validity of this model in diverse contexts. If the model is good fit for other sample groups then it can be considered to have favorable external validity.

Second, psychological capital is regarded as a positive psychological trait that can help mitigate stress. In contrast to the subjective well-being measure of an individual's current psychological state, psychological capital emphasizes the present and future-oriented psychological functions that highlight the resilience of individuals in response to circumstances (Avolio & Luthans, 2006). Psychological capital is often utilized as a mediator to explore job burnout and work efficiency in the human resources field (Avolio & Luthans, 2006; Luthans, Avolio, et al., 2007) but has rarely been discussed in the field of education. Therefore, researchers have called for greater attention to the relationships among psychological capital and job satisfaction, work pressure, and turnover (Avey et al., 2011).

Third, we focused on a group of CCRP teachers in this study who were recruited using snowball sampling. Therefore, some sampling bias may exist because of the sampling method. In future studies, participants can be recruited from online communities to increase the diversity of CCRP teachers and compare different groups to test the causal relationship.

Finally, this study employed a self-administered questionnaire as the assessment tool. It has low reliability in the student's learning of the teaching beliefs scale. In addition to expanding the number of questions, future research can modify and add reverse questions to measure the participants' true reactions. Furthermore, future research can add the social expectation scale to reduce the effect of social expectations.

Keywords: psychological capital, classical reading programs, classroom management effectiveness, teaching beliefs



