

壹、緒論

創造力 (creativity) 是創意經濟時代國家競爭力的關鍵，為提升國家競爭力，創造力教育遂成為國家教育之重點工作。有鑑於高級中等學校教育為連接國民教育與高等教育的橋樑，教育部於 2006 年啟動「高中職創意學校建構計畫」，鼓勵高中職以學校為本位，持續擴散並落實創意思維與價值 (教育部，2008)。然而，創造力教育建構的內容，無論是教師能力、課程與教學或是創意學子培育，皆須由教師著手，換言之，教師為創造力教育成敗之關鍵人物，如此更凸顯教師創造力的重要性。

創造力是個體在工作歷程中，為了解決問題而發展出來之新奇 (novel) 且有用 (useful) 的點子 (Amabile, 1996; Oldham & Cummings, 1996)，而創意教學表現 (creative teaching performance) 是教師將自身的創意具體地展現於教學活動上的一種外顯教學行為 (陳玉樹、胡夢鯨，2008)。回顧創造力的相關研究，動機無疑是影響創造力之重要因素 (洪久賢、洪榮昭、林麗娟、蔡長艷，2007；蕭佳純，2012；Amabile, 1993, 1996; Amabile, Hill, Hennessey, & Tighe, 1994; Collins & Amabile, 1999; Csikszentmihalyi, 1988; Oldham & Cummings, 1996)。其中，成就目標理論 (achievement goal theory) 主張個體在成就目標上的差異會反映出不同的目標導向 (goal orientations)，這個觀點在教育、心理及管理領域逐漸受到重視 (陳玉樹、周志偉，2009；程炳林，2002，2003；彭淑玲、程炳林，2005；Bobko & Colella, 1994; Brett & VandeWalle, 1999; Farr, Hofmann, & Ringenbach, 1993; VandeWalle, 1997)。Janssen 與 Van Yperen (2004) 認為不同的成就目標能夠預測個體在創意表現上的差異，相較於個體是否具有產生創意的動機，成就目標理論所關注的焦點並非動機的有無，而是動機之所以產生的原因為何 (程炳林，2003；Ames, 1992; Dweck, 1986; Elliot & Church, 1997; Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001)。因此，成就目標理論更適宜用來解釋教師在面對教學工作時，是否願意投入自身的創造力來體現創意教學行為。

成就目標最初被應用在瞭解目標導向對學生學業表現的影響 (VandeWalle, Cron, & Slocum, 2001)。然而，自 1990 年代起，許多研究成就目標理論的學者 (參見 Farr et al., 1993; Kanfer, 1990; VandeWalle, 1993)，紛紛將成就目標用在探討任務表現 (task performance)。換句話說，過去的成就目標理論側重在探討學生的學習成效，現今，成就目標理論也被用來探討教師的工作表現。此外，在成就目標理論的研究之中，領域特殊性 (domain specificity) 的議題一直困擾著成就目標理論的研究者 (VandeWalle et al., 2001)。Button、Mathieu 及 Zajac (1996) 指出傳統在測量成就目標上，缺乏針對情境脈絡的參照標準，成就目標應該在測量的內容上加入適當的情境基準，例如：學業 (academics) 或工作 (work)。Koestner 與 McClelland (1990) 亦認為，個人的成就目標可能會隨著個體面臨不同的情境或領域而有著不同的呈現。

最重要的是，Dweck（1999）明確地指出每個人在面臨不同的情境時，個體的人格特質都會反映出一組具有領域特殊性的人格組型（*personality patterns*），也就是說，同一個人在面臨學業領域（*academic domain*）所採取的成就目標，並不一定會與面臨工作領域（*work domain*）所採取的一樣。換句話說，傳統上用來探討學生學習成效的成就目標，並不一定適合用來探討教師教學表現的成就目標，而應該採用針對教學工作的成就目標，才能對教師從事創意教學表現的成就動機做一個完整的釐清。

另一方面，根據 Bandura（1977）的社會認知理論（*social cognitive theory*），自我效能（*self-efficacy*）可能是調控動機與行為的一個重要機制。自我效能所指的並非是個體對於某一工作任務具有多少能力，而是個體對於自身是否有能力去執行這份工作的信念，以及對自身能力與表現的自我評估。Bandura（1997）認為自我效能可區分為一般性自我效能（*general self-efficacy*）與特殊性自我效能（*specific self-efficacy*），特殊性自我效能必須在特定的情境或領域之下才會發生效果，其對於個體在特定領域的成就表現具有相當的預測力。是以，Tierney 與 Farmer（2002）便依據社會認知理論對於自我效能的定義及特殊性自我效能的觀點，延伸出創意自我效能（*creative self-efficacy*）的概念。創意自我效能被定義為一種個體在面對創造性任務時，認為自身具有足以產出創意產品或表現的能力之信念，屬於創造性任務情境中的特殊性自我效能（Tierney & Farmer, 2002, 2004）。諸多有關創造力的研究發現，創意自我效能會對創意表現或創造性產品產生正向的預測效果（Gong, Huang, & Farh, 2009; Jaussi, Randel, & Dionne, 2007; Tierney & Farmer, 2002, 2004）。

綜合 Bandura（1977, 1988, 1997）的觀點，成就目標會對自我效能有所影響，甚至進一步影響個體工作表現，其理由有二：首先，在社會認知理論的自我調控機制作用下，個體自我效能會受到對工作任務的過去認知與先備經驗所影響，連帶地影響到往後的工作表現（Bandura, 1997）。第二，從成就目標的文獻來看，成就目標所反映的就是個體在面對工作任務時，依據對任務所預期的目標與自身過去經驗的回饋，決定所要採取的行為動機取向，這樣的動機取向是視任務與個人經驗而有所差異的（VandeWalle et al., 2001）。簡單地說，不同任務情境會產生不同的成就目標，不同的成就目標就會使個體產生不同程度的自我效能，成就目標是影響個體自我效能的重要因子。Kanfer（1990）根據這樣的觀點，將成就目標假定為一種個人特質，進而驗證出成就目標確實是自我效能的重要預測因子。在諸多的實徵性研究結果發現，當個體採取不同的成就目標時，自我效能的確會受到程度不一的影響（黃家齊、黃荷婷，2006；Bell & Kozlowski, 2002; Gong et al., 2009; Phillips & Gully, 1997; Potosky & Ramakrishna, 2002; Steele-Johnson, Beauregard, Hoover, & Schmidt, 2000; VandeWalle et al., 2001; Wood & Bandura, 1989）。由此推知，創意自我效能可能會在教師成就目標與創意教學行為間扮演重要的中介機制。然而，回顧創造力文獻，有關創意自我效能對教學任務之成就目標與創意教學表現的中介機制尚未可知，這是本研究所欲探究的知識缺口一。