

教師教學效能之探討與量表之編制

郭明德

摘要

本文旨在探討教師教學效能與其量表的編製，期能拓展教師教學效能領域知識。本文以文獻分析，首先介紹教師教學效能研究的源起與發展，其次探討教師教學效能的涵義及其研究模式；最後根據學理及實務，符合一般測驗標準化的程序，編製完成教師教學效能量表，以提供教師教學及教育研究的參考與應用。

關鍵詞：教學效能量表

The Exploration of Teacher Teaching-Efficacy and the Development of Teaching-Efficacy Inventory.

Ming-Der Kuo

ABSTRACT

The purpose of the study was to explore the teacher teaching-efficacy and develop the teacher teaching-efficacy inventory, for expanding the teacher teaching-efficacy domain knowledge. Literature analysis was used. First, to introduce the origin and development of teacher teaching-efficacy. Second, to analyze its meaning and research model. Finally, according to theory and practice, to finish the teacher teaching-efficacy inventory in a standard procedure. The developed teacher teaching-efficacy inventory was offered the teacher for the reference of teaching and research .

Key words: teaching-efficacy inventory .

壹、前言

Ashton & Webb (1986) 指出教師教學效能信念的建構，將對研究者在有關教育改革之研究，提供一個有力的組織重心，且是學校創新與教室改進的一個非常有用的指標。「自我效能」是個人知識或技能與行為間的重要中介 (important mediator)，亦是個人對於自己行為能獲得成功所具有的信念，而此信念乃是對自己完成某種行動的一種能力判斷；而 Multon, Brown, & Lent 等 (1991) 認為自我效能是被假設會影響努力的付出、面對困境的堅持及工作表現的選擇，高自我效能者較可能有成功的工作表現。

回顧教師有效教學的研究，大致可分成三個階段：第一階段為「教師特質的研究」，是探討所謂優秀教師所必須具備的「特質」；第二階段為「過程 - 結果模式」，是探討教師行為與學生學習結果間的關係 (Brophy & Good, 1991)；第三階段為「教師思維研究」，主要是探究教師在設計教學與進行教學時的思考與決定過程，以及教師內在的信仰及理念 (陳憲喜，民 82；簡紅珠，民 83；Medley, 1979)。

在教師教學效能研究領域裡，過去的研究都侷限於 Ashton 和 Webb (1986)；Gibson & Dembo (1984) 等提出之幾個教師教學效能信念向度上，如此在增進教師班級經營知識上有所缺憾！有需要拓展教師教學效能構念知識，尤其是應把實證探究焦點集中於教師自我效能知覺與班級經營間之關係上 (Emmer, 1995)。因此 Emmer (1995) 拓展了教師教學效能研究領域，其定義了第三個向度：「教師教室紀律管理效能」。故本研究教師教學效能信念量表的編製是在 Gibson & Dembo (1984)、Ashton & Webb (1986) 之教學效能向度上，再加上 Emmer (1995) 之教室紀律管理向度，形成一較完整的教師教學效能信念架構，以擴充教師自我效能理論於班級經營領域中；因此探究教師教學效能信念、教學效能信念量表的編制及拓展教師教學效能知識為本研究之動機。

貳、教師教學效能研究的緣起

教師教學效能研究的緣起，要以 Bandura (1977, 1982)「自我效能」理

論的提出為最突出；自此之後受到研究者的日益重視，許多後續的研究都把此概念，應用在教育研究領域中，如 Ames 和 Ames (1985)；Ashton & Webb (1986) 等研究。茲先就「自我效能」之源由與意義介紹如下：

一、「自我效能」之源由

「效能」(efficacy) 之概念，直到 Bandura (1977) 之「自我效能」(self-efficacy) 強度水準的探究及 Berman & Adams (1977) 之「效能感」(sense of efficacy) 研究後，才成為心理學上重要的研究主題；但是比 Bandura、Berman (1977) 還要更早的是 Rotter (1966) 社會學習論 (social learning theory) 之主張，Rotter 認為傳統行為主義對於個體行為的增強與抑制，只受酬賞與懲罰兩因素所影響，此種方式並不能充分說明人類複雜的行為，因為人類行為的發生，還有其他重要影響因素如：由經驗所得到的知識、對情境中因果關係的知覺等。因此 Rotter 認為要預測行為，除外在環境因素外，個人內在的認知過程變項亦要加以考慮。

社會學習論主張個人行為是個人與外界情境間交互作用後的產物；此即強調個人內在的認知活動 (對個體及外界情境的知覺)，實是決定個人行為的重要因素。Bandura (1982) 認為知識與行動雖是成功的必要條件，但並不是具備了知識與行動即能保證成功；有時即使個人完全了解要做什麼事，但其行動可能未必妥當，此是因個人的自我參照思維 (self-referent thought) 調適了知識與行動間的關係。「自我效能」導引著行為與改變，而 Bandura (1977,1982,1986) 發展了一說明自我參照思維的理論架構，遵照此模式，行為的改變是經由各種不同的途徑，如受人的指引、觀摩、說服等而產生的 (Multon, Brown, & Lent, 1991)。

Bandura 排斥了行為完全是受「內在力量」所推動及完全受「外在情境」刺激所影響等兩種極端觀點，而提出行為是「人」與「情境」互動的「相互決定論」(reciprocal determinism)；Bandura 強調人是主動的、會應用認知歷程來表徵事物、預期未來、能從許多行動方案中選擇，所以人們一方面被動地對情境作反應；另一方面亦能主動地建構與影響情境，亦即人可自由選擇情境，但亦被情境所塑造。

二、自我效能之意義

晚近自我參照思維之理論研究，有日益增加趨勢，如 DeCharm(1968)、Garber & Seligman (1980)、Lefcourt (1976)、Perlumter & Mouty (1979)、Rotter 等 (1972)、White (1959)；雖然以不同的名稱，用不同的角度來加以研究，但其所強調的基本觀點大多著眼於在生活事件中，個人自我效能的產生及其對事件之影響。一般而言，各學者把自我效能、效能感及自我效能知覺 (self-efficacy perception) 三者之意義視為相同，只不過在使用名稱上不同而已 (王受榮，民 81)。

有關自我效能的意義，各學者觀點互有差異，茲舉例如下：

Schunk (1984) 認為自我效能係指個人在特定的情境中，對於自己統合行為能力及實踐行為能力之判斷。

Lefcourt (1976)；Rotter 等 (1972) 則認為效能感是由兩個部份所組成：一是個人對行為後所得到酬賞之評價 (增強值，reinforcement value)；一是對行為後所獲得酬賞可能性的個人主觀評估。

Rosenholtz & Simpson (1990) 認為效能感係指個人做事的能力感受，亦即個人對自己實踐某種行動或產生預期結果能力的特有信念。

Multon, Brown, & Lent (1991) 認為自我效能是被假設會影響行動、努力的付出、面對困境的堅持及工作表現的選擇。

Bandura (1977,1982,1986,1988) 認為自我效能是個人自認有因應特殊情境能力的知覺，它是個人知識或技能與行為間的重要中介；是個人對於自己行為能獲得成功所具有的信念，而此信念乃是對自己完成某種行動的一種能力判斷；自我效能判斷會影響個人所選擇的活動，亦即自我效能的知覺會影響個人的思考方式、動機、行為表現及情緒狀態。依 Bandura (1986) 自我效能理論的觀點，自我效能不但是一個多向度的概念，而且深受個人因素及環境條件之影響，因此自我效能有特殊的結構，可更準確的預測個人的行為。

由上述定義可知，Bandura 將自我效能視為一種特殊的情境構念 (situation-specific construct)，就其實質內容而言，其主要涵義有三 (孫志

麟，民 80)：

- 1.特殊的情境構念：從 Bandura 的社會學習論之觀點而言，自我效能並非整體 (global) 的構念，而是特殊的社會行為。
- 2.能力的信念：信念是指個人接受何者為真的一些觀念 (Koballa & Crawley,1985)，而自我效能是指對自己能力事實上的信念。
- 3.動力的作用：自我效能涉及個人如何成功地完成某種行動的判斷，因此它具有引導行為產生的作用，是行為的原動力。

參、教師教學效能研究的發展

有關教師教學效能的研究，最早是起源於 Rotter (1966) 之社會學習論，經由 Bandura (1977) 探究「自我效能」及 Berman 等 (1977) 之「效能感」研究後，才逐漸被引用到教育研究領域裡。1970 年代中期，美國藍德公司 (Rand Corporation) 的兩項研究報告均與教師自我效能有關：一為該公司為加州洛杉磯學區董事會 (The Board of Education of The Los Angeles United School District)，所作的學生閱讀成就研究；另一為美國聯邦教育總署 (U.S.Office of Education) 教育改革支持方案的追蹤研究報告；在此兩項研究報告中，是以兩題李克特 (Likert) 量表問題，來測量教師的教學效能。Rand 1 是測量教師對教學能力與外界環境影響的知覺程度；Rand 2 是測量教師對激發學生能力之知覺 (如表一) (Berman,et al.,1977; Fulton,1990)。此二題目的理論基礎是源於 Rotter (1966) 社會學習論中的制握信念 (Locus of Control)，Rand 1 是屬於外在制握信念，而 Rand 2 是屬於內在制握信念。

表一 Rand Corporation 測量教師教學自我效能之量表

Rand1:教師是否對於學生的動機與表現無能為力，因為家庭環境因素的影響比教師力量大。

Rand2:是否教師認為"若我嘗試努力去做，我可以使最困難或無動機的學生表現更好。

(資料引自 Berman, et al.,1977,p137)

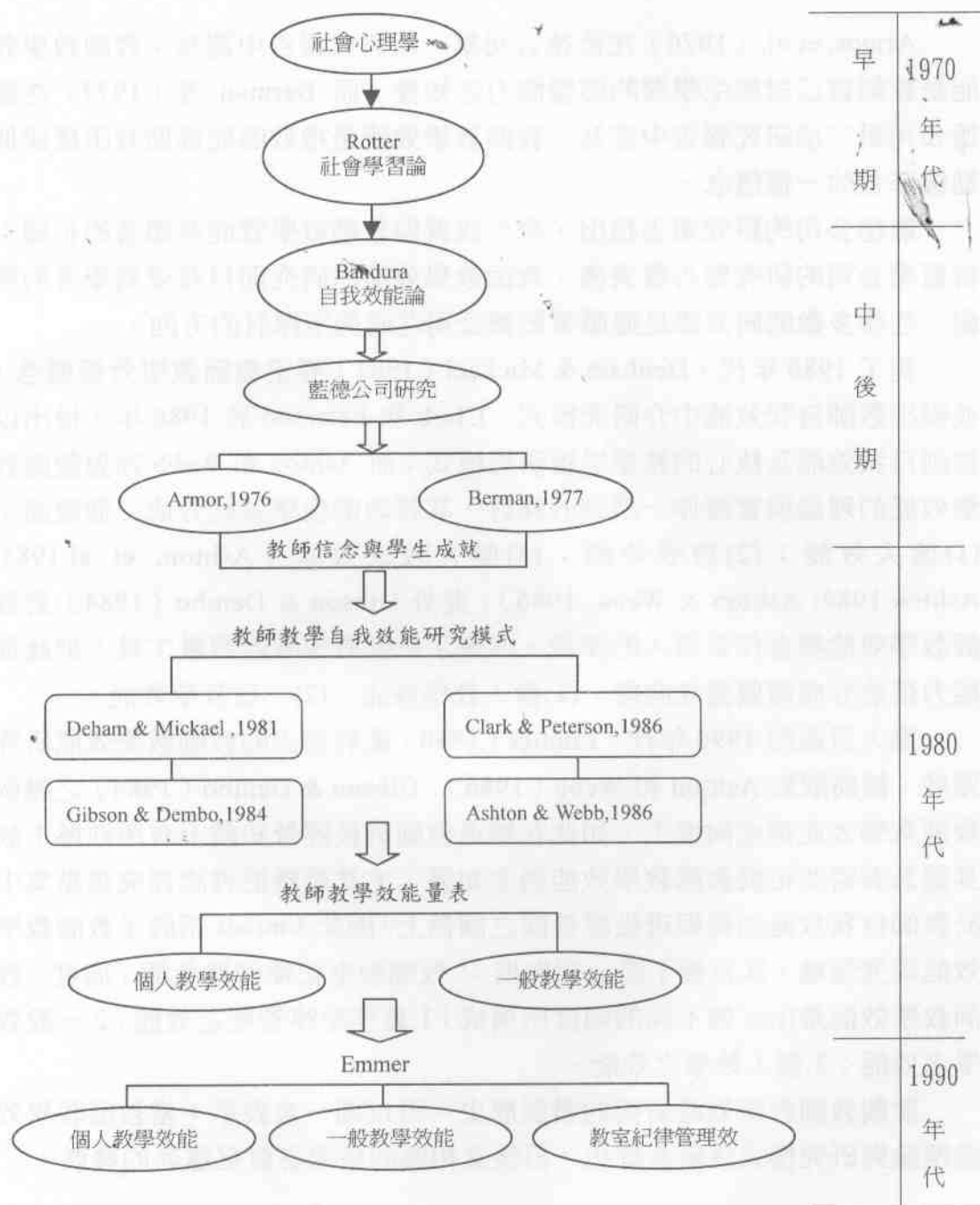
Armor, et al. (1976) 在藍德公司第一項研究報告中認為：教師教學效能是教師自己對學生學習的影響能力之知覺；而 Berman 等 (1977) 在藍德公司第二項研究報告中認為：教師教學效能是指教師能協助有困擾或低動機學生的一種信念。

藍德公司的研究報告指出，學生成就與教師教學效能有顯著的相關；自藍德公司的研究報告發表後，教師教學效能的研究即日益受到學者的重視，往後多數的研究都是遵循著藍德公司之研究所探討的方向。

到了 1980 年代，Denham & Mickael (1981) 界定教師教學效能概念，並提出教師自我效能中介研究模式；Clark 和 Peterson 於 1986 年，提出以教師自我效能為核心的教學思維研究模式；而 Ashton 和 Webb 亦對教師教學效能的理論與實證作一系列的探討，其將教師教學效能分成三個層面：(1)個人效能；(2)教學效能；(3)個人教學效能 (Ashton, et al.1983; Ashton,1986; Ashton & Webb, 1986)；此外 Gibson & Dembo (1984) 對教師教學效能概念作更深入的探究，改進了教師教學效能測量工具，把此種能力信念分成兩個獨立向度：(1)個人教學效能；(2)一般教學效能。

進入目前的 1990 年代，Emmer (1990) 鑑於過去的教師教學效能研究領域，都局限於 Ashton 和 Webb (1986)；Gibson & Dembo (1984) 之幾個教師教學效能信念向度上，如此在增進教師班級經營知識上有所缺憾！故其認為有需要拓展教師教學效能構念知識，尤其是應把實證探究焦點集中於教師自我效能知覺與班級經營間之關係上。因此 Emmer 拓展了教師教學效能研究領域，其定義了第三個向度：「教師教室紀律管理效能」向度，教師教學效能是由三個不同的向度所構成：1.教室紀律管理之效能；2.一般教學之效能；3.個人教學之效能。

縱觀教師教學效能研究的發展歷史，可以圖一來表示；當教師教學效能理論與研究模式逐漸系統化，日後其相關的研究必會更蓬勃的發展。



圖一 教師教學效能研究的發展歷史
(改編自 Weeditz,1993,p37a)

肆、教師教學效能信念之涵義

Ashton & Webb (1986) 之研究指出：教師對教學行動與結果效應關係的信念，與其自我效能知覺二者的相互統合，直接影響了教師對其本身所能影響學生學習的知覺；而且教師效能信念的建構，將給研究者在改進教育之有關研究上，提供一個有力的組織重心，且是學校創新與教室改進的一個非常有用的指標。

一、教師教學效能信念的意義及內涵

從文獻中發現，教師教學效能的意義及內涵，因各學者理論架構及研究方法的差異，而有不同的敘述，今將各學者的觀點敘述如下：

1. Armor 等 (1976)；Berman 等 (1977) 認為教師教學效能信念是指教師自己對影響學生表現的能力之評估。
2. Denham 和 Mickael (1981) 認為教師教學效能信念是引導教師對行為結果之知覺，實際行為表現及學生行為表現等諸多因素相互關係間的一中介構念，亦即教師對其潛在效能的信念，被認為是教學生產力的一項基礎。
3. Ashton (1984) 認為教師教學自我效能是教師相信自己能影響學生表現的程度。其教師教學效能信念包含三個層面：(1)個人效能(personal efficacy)：教師對自己成為一個有效能教師的知覺；(2)教學效能(teaching efficacy)：教師對教學與學習之間關係的信念；(3)個人教學效能(personal teaching efficacy)：此一向度是統整個人效能及教學效能之概念而形成的，亦即教師對自己成為有效能教師及對教學與學習間關係之信念。
4. Gibson & Dembo (1984) 認為教師教學效能係指教師對於自己影響學生學習的能力信念。此種能力信念包含兩個層面：(1)個人教學效能(personal teaching efficacy)：是指教師對自己所具有的教學能力與技巧的信念；(2)一般教學效能(general teaching efficacy)：是指教師在外界環境因素限制下，所能改變學生的能力信念。
5. Hoover-Dempsey, Basser, & Brissie (1987) 認為教師教學效能信念包含三方面的信念：

- (1) 教師認為自己能有效教學的信念。
- (2) 教師認為自己所教導的學生具有學習能力的信念。
- (3) 當有教學需要時，教師認為自己的專業智能能夠充分發揮作用的信念。

6. Newman, Rutter, & Smith (1989) 認為教師教學效能信念是指教師對於自己教學以增進學生成就的一種知覺，亦是教師對於自己教導學生成功的判斷。

7. Rosenholtz (1989) 認為教師教學效能是指教師對自己所擁有的教學能力及技巧的信念。

8. Woolfolk 和 Hoy (1990) 認為教師教學效能是指教師對於教育的力量、學生學習成敗的責任，學習的功用、教育哲學及對學生影響力的程度之信念。

綜合各學者專家對教師教學效能信念的涵義，可歸為兩類加以說明：

(一) 整體性概念

此說重點在於對教師教學效能信念作概括性的描述，持整體性概念的學者，均主張教師教學效能是教師自己對學生所能產生影響的能力信念如 Armor, et al (1976)；Berman, et al (1976)、Newman, Rutter, & Smith (1989)、Woolfolk & Hoy (1990) 等。

(二) 多層面概念

此說重點在於研究者認為教師教學效能信念是由兩個獨立不同層面所構成的，例如 Gibson & Dembo (1984) 將教師自我效能分成教學效能與一般教學效能兩個向度；Ashton (1984) 則分成個人效能、教學效能、個人教學效能三個向度加以探討。

在外界大環境急遽變遷之下，使原本即受到多種因素影響的教師之班級經營，變得更趨於複雜，因此凡是與教師班級經營有關的效能預期，皆可能形成教師教學效能的一個向度。本研究將教師教學效能界定為「教師在班級經營歷程中，一種教師對自己的班級經營效能之知覺，而且不僅是效能的預期，亦是自我能力的評估」。教師個人具有不同的效能預期，就會

產生不同的班級經營態度與行為策略表現；本研究把教師教學效能信念定義成三個不同的向度，其內涵如下：

- (一)個人教學之效能：係指教師知道利用合適的教學技巧，幫助學生學習，以獲得更好的學習成就、技能及持續力之信念，亦即教師對自己教學能力的評估。
- (二)一般教學之效能：係指教師對於自己是否有能力，克服外在環境（如家庭背景因素……等）之不利影響，而能夠改變學生的能力知覺；亦即在外界環境因素限制下，教師對教育力量引導學生向善的效能信念。
- (三)教室紀律管理之效能：係指教師對自己的教室紀律管理能力與技巧之信念。

二、教師教學效能信念的特性

綜合歸納上述教師教學效能的意義及內涵分析，可得到教師教學效能之性質有（孫志麟，民 80；Ashton & Webb,1986）：

1. 教師教學效能信念是一種個人主觀的教學自我判斷

教師教學效能是個人對自己教學能力的判斷，實際上是個人的主觀知覺。此種自我知覺影響個人對教師角色的定義，而表現出積極或消極情意態度，進而影響其教學行為。

2. 教師教學效能信念是一種理性的自我評估

教師教學效能係指教師對於自己影響學生學習的能力信念。此種能力信念是參酌內外情境因素所作的自我評估，因此教師自我效能可謂是一項理性的自我評估過程。

3. 教師教學效能信念具有動機作用

教師教學效能信念是教師個人知識或技能與行為間的重要中介；因此教師教學效能信念的高低，足以激發教師不同的教學行為，因此教師的教學行為足以反映出教師教學效能動機作用的性質。

4. 教師教學效能具有情境複雜性

教師教學效能信念為一多向度的構念，且會因內外情境的不同而改

變，而且教師的教學情境本身即是相當複雜的過程，當教師在教學過程中，遭遇困擾問題時，教師會試圖去解決問題，如此便涉及到個人能力之判斷；有些教師對自己的能力有信心，他會更積極去面對問題；而那些缺乏自信的教師，可能轉趨消極。因此教師教學效能具有情境複雜性。

三、教師教學效能信念的重要

以自我效能理論應用在教師研究領域上，藉以探究教師之教學效能是非常重要的；有許多實證研究指出，教師對自己教導學生能力的信念，可以用來說明教師在效能（effectiveness）上的個別差異（Gibson & Dembo 1985）。因此教師教學效能的高低，不但會對學生的學習成就及班級經營成效有很大的影響，且會直接影響教師的班級經營行為、教學的用心程度及面對挫折的容忍力與持續力。Ashton（1984）以主題統覺測驗（TAT）對教師測試，以探討高低自我效能教師的不同行為特徵，結果如下表二所示：

表二 高、低教學效能教師之特徵

項 目	高教學效能教師	低教學效能教師
對個人工作價值的看法	<ul style="list-style-type: none"> 認為與學生在一起活動是有意義且重要的 認為自己對學生有正向的影響力 	<ul style="list-style-type: none"> 在工作上感到挫折、沮喪
對學生行為及期望	<ul style="list-style-type: none"> 期望學生能進步，且認為學生能達到他的期望 	<ul style="list-style-type: none"> 預期學生會失敗，且有不良行為
個人對學生的責任	<ul style="list-style-type: none"> 認為了解學生是教師的責任，學生學習失敗時，會檢討自己的教學 	<ul style="list-style-type: none"> 認為學習是學生個人的責任，把學生的失敗歸因於學生的能力、動機或家庭背景因素造成的
達成教學目標的策略	<ul style="list-style-type: none"> 會先做規劃、設定目標及確立教學策略 	<ul style="list-style-type: none"> 無規劃、無教學策略、無明確目標，充滿不確定感
正向態度	<ul style="list-style-type: none"> 對教學、學生及自己感到勝任 	<ul style="list-style-type: none"> 在教學上多挫折、常感沮喪，對學生有負面的情意態度
制握信念	<ul style="list-style-type: none"> 相信自己可以影響學生的學習 	<ul style="list-style-type: none"> 學生學習是無法控制的，因此指導學生是無用的
師生對預期目標的看法	<ul style="list-style-type: none"> 師生共同參與而達成目標 	<ul style="list-style-type: none"> 認為學生的目標及關注是與教師相對立的
民主式的參與	<ul style="list-style-type: none"> 允許學生參與有關學習策略及達成目標的決定 	<ul style="list-style-type: none"> 學生無法參與有關學習策略及達成目標的決定

（資料來源：引自 Ashton,1984,p29）

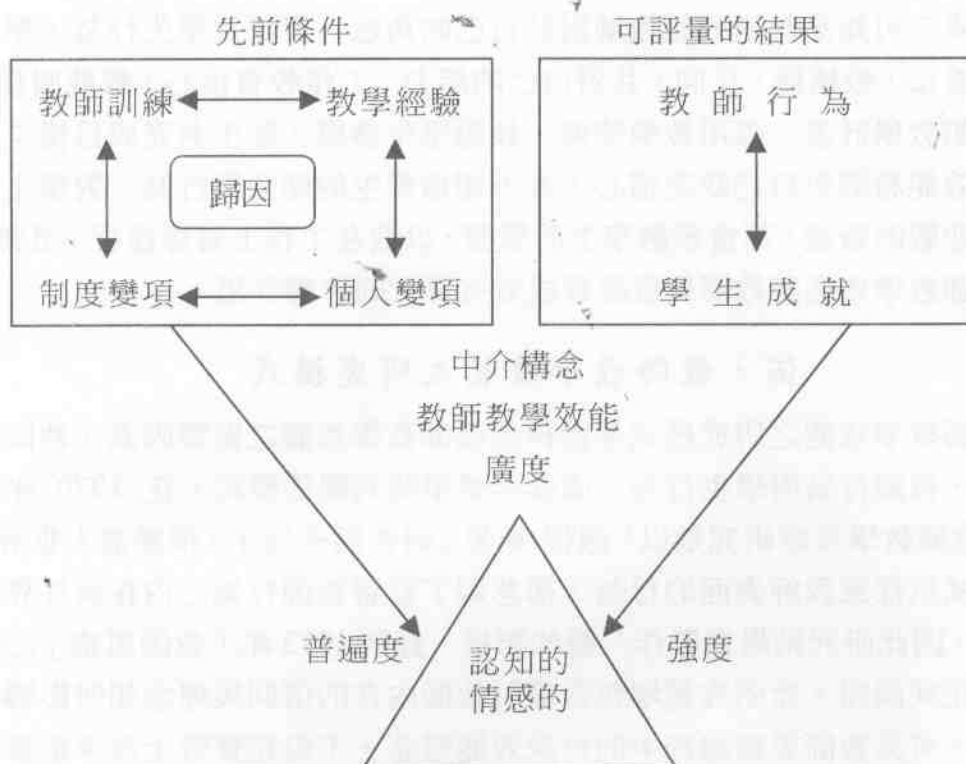
由表二可知高教學效能教師對於自己的角色、責任及學生行為、學習成就的看法，較積極、正向，且對自己的能力、工作較有信心，較能勝任，能夠規劃教學計畫、善用教學策略、鼓勵學生參與，師生共完成目標；而低教學效能教師對自己缺乏信心，亦不相信學生的能力與行為，對學生的學習持悲觀的看法，不會規劃學生的學習，以致在工作上常感挫折、沮喪。因此教師教學效能對教師班級經營成效有莫大的影響作用。

伍、教師教學效能之研究模式

教師教學效能之研究模式係指探究教師教學效能之影響因素、教師教學效能、教師行為與學生行為、成就諸變項間的關係模式。在 1970 年代以前，教師教學效能研究是以「過程-結果」研究模式為主，但屢遭人批評，即此模式只注意教師表面的行為，卻忽視了影響教師行為之內在與外界情境因素，因此研究結果很難作一般的類推，直到 1973 年「教師思維」之研究，才正式展開，此研究領域包含探討教師內在的信仰與理念如何影響教師行為。可見教師思維過程中的自我效能信念，不但在實質上深深影響著教師的行為，而且亦決定了教師的行為，進而影響著教師班級經營的成效。今將有關的教師教學效能研究模式介紹如下：

一、Denham 和 Mickael 之教師自我效能中介模式

Denham & Mickael (1981) 認為教師自我效能是引導教師對行為結果之知覺，實際行為表現及學生行為表現等諸多因素相互關係間的一中介概念 (intervening construct)。Denham & Mickael 先由文獻探討結果，再諮詢相關的心理與社會學專家，並經實驗研究後，而提出了此教師自我效能研究模式如圖二：



圖二 教師教學效能研究模式

(引自 Denham & Mickael,1981,p40)

此模式有三個主要成分：教師教學效能、先前條件（antecedent condition）及可評量的結果（measurable consequence），茲說明如下：

（一）教師教學效能

在此模式中，教學效能信念是介於先前條件變項及結果變項間的中介構念，由認知及情感兩部份所組成的，而此兩部份均含有廣度、普遍度及強度三個向度。認知部份係教師對兩個不同現象的評估：

- 1.相信理想的教師，在特定情境中對特定學生所能引起的積極改變之程度。
- 2.相信教師自己，在特定情境中對特定學生所能引起的積極改變程度。

第一種現象的評估，實際上是反映出教師對外界環境影響學生學習的認知，例如學生個人因素（遺傳、家長社經背景）、社會情境因素等對學生

學習的影響程度。第二種現象的評估，實際上是指教師對自己教學能力的評估。

(二) 先前條件

先前條件包含五個範圍：

1. 教師的訓練：是指教師的學歷或受過的研習訓練。
2. 教學經驗：是指教師的教學經驗與教學的成敗經驗。
3. 制度變項：是指教師工作的生涯階段、待遇、學校人際關係及相關的社會情境因素。
4. 個人變項：是指教師的性別、年齡……等個人背景因素。
5. 歸因：是指教師對上述各種先前變項間的因果之歸因。

(三) 可評量的結果

可評量的結果包含有：

1. 教師的行為：是指教師的教室行為、對教育革新的支持、專業活動及是否願意繼續擔任教學工作等。
2. 學生成就：是指學生的學業成就、情意方面成就及行為成就。

分析 Denham & Mickael 之教師教學效能研究模式，可知 Denham & Mickael 之教師教學效能研究模式，採用了 Bandura 的自我效能理論及相互決定論，而提出了教育情境因素、教師行為及學生成就之間的中介構念；因為教學自我效能本身是是一種效能的信念與預期，只有在許多行為表現出來時，才能被察覺，因此中介構念是看不見的，但其確實是存在的。可見 Denham 和 Mickael 模式對教師教學自我效能概念的釐清有相當大的貢獻。

二、Clark & Peterson 之研究模式

Clark & Peterson 於 1986 年提出以教師教學效能為核心的教學思維研究模式，此模式說明了教學過程包含了兩個重要層面：一是教師思維歷程；一是教師行動及可觀察的結果。茲將此模式（如圖三）有關的重要概念說明如下：



圖三 教師思維與行動模式 (引自 Clark & Peterson, 1986, p257)

(一) 教師思維歷程

教師思維過程有三個主要範疇：1. 教師的理論與信念；2. 教師的計畫（行動前及行動後的思維）；3. 教師的互動思維與決定。教師的理論與信念，是代表著教師自己對教學及學生的看法，在基本上是以教師教學自我效能為核心影響著教師的計畫及互動思維與決定；但教師的計畫、教師互動思維與決定、教師的理論與信念三者亦可能相互影響著對方。

(二) 教師行動及可觀察的結果

此模式認為教師教室行為、學生行為與學生成就三者間的關係，不是只有單向直線式的，而是彼此相互影響成循環式，即教師行為會影響學生行為，學生行為亦會影響著教師的行為最後就影響著學生的成就；同理學生的成就亦可能使教師行為改變，因而影響學生行為及學生的成就。

(三) 限制與機會

在教師的教學歷程中，經常受限於各種自然或外在情境因素的影響，如學校、家長、社區及課程等；此外教師的某些作為亦會受到機會

的影響，如教師可能知覺到教師教學的自主性受到行政上決定的影響，而有些教師可能因行政主管會給較多的自主性與機會去從事教學計畫與決定。

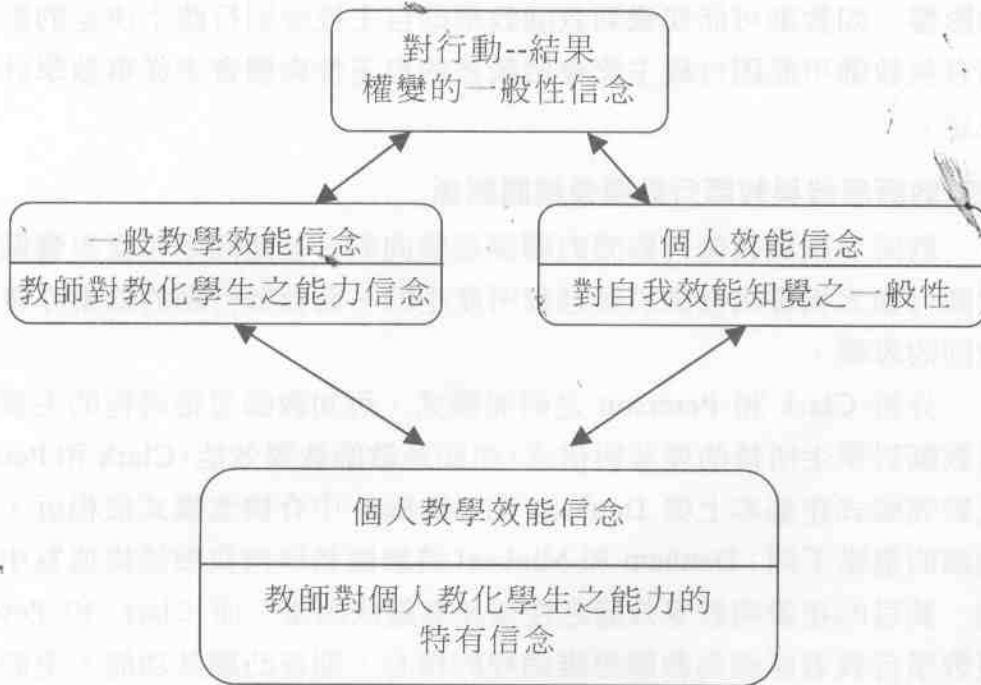
(四) 教師思維與教師行動兩領域間關係

教師思維與教師行動間的關係是雙向的，彼此間是相互影響關係。教師行動大抵經由教師思維過程所產生的，而教師行動的結果亦會影響教師的思維。

分析 Clark 和 Peterson 之研究模式，可知教師思維過程的主要動因是教師對學生所持的理論與信念，亦即為教師教學效能。Clark 和 Peterson 之研究模式在基本上與 Denham 和 Mickael 中介構念模式很相近，僅在強調的重點不同；Denham 和 Mickael 將教師教學自我效能描述為中介構念，其目的在說明教學效能之性質及其組成因素；而 Clark 和 Peterson 將教學自我效能視為教師思維過程的核心，則在凸顯其功能。至於後者的「限制與機會」、「教師行動及其可觀察的結果」，與前者的「先前條件」、可評量的結果，兩者的內涵是相當一致的（王受榮，民 81）。

三、Ashton & Webb 之研究模式

最先對教師教學效能信念作有系統的理論探討者，當屬 Ashton 和 Webb 兩人，而其理論是建構於 Bandura 的社會認知論：「教師自我效能是個人行為的認知中介」。Ashton & Webb 主張：「教師教學效能信念」是一個具有階層組織，且相互影響的多向度構念（Multidimensional construct），他們於 1986 年提出多向度構念的教師教學效能模式，如圖四所示：



圖四 多向度構念的教師教學效能模式

(引自 Ashton & Webb,1986,p5)

Ashton & Webb (1986) 認為教師教學效能的主要向度包含有：

1. 對行動與結果間效應的一般性信念。
2. 對自我效能知覺的一般性信念。
3. 對教師教化學生之效能所持的信念 (即一般教學效能信念)。
4. 對自己教化學生之效能所持的信念 (即個人教學效能信念)。

根據圖四所示，教師教學效能信念具有階層組織關係，在最上層的是「教師對行為與結果間效應的一般性信念」，此信念意指教師在教學專業情境下，對行動與結果兩者間的效應關係所持的效能預期。中間左邊的「一般教學效能信念」，意指教師對一般教師教學工作所能影響學生學習的效能預期，此種效能信念有部份是源於教師對行動與結果間之效應關係所持的效能預期；因此在「教師對行為與結果間效應的一般性信念」之下層呈現。而右邊的「教師對自我效能知覺的一般性信念」，意指教師對自己的行為所

產生預期結果的一般性信念；此種信念亦是源於教師對行動與結果間之效應關係所持的效能預期；因此也在「教師對行為與結果間效應的一般性信念」之下層呈現。最下層的「個人教學效能」，是由「教師對教學行為與結果間效應的一般性信念」與其「自我效能知覺」兩者相互統合而成。

分析 Ashton 和 Webb 之研究模式，可知此模式中的「對行動與結果間效應的一般性信念」與「對自我效能知覺的一般性信念」，即為 Bandura (1977) 自我效能理論中的兩個觀點「結果預期」與「效能預期」；「結果預期」意指當個體面對外界情境刺激而必須採取因應行動時，個體會判斷此項行為是否能夠獲得良好的結果；而「效能預期」係指個體面對外界情境刺激而必須採取因應行動時，個體會先衡量自己應付情境的能力有多少，再表現出適當的行為。這「結果預期」不但影響了「效能預期」，也會影響「一般教學效能」；同理，「效能預期」再與「一般教學效能」聯合影響了「個人教學效能」。

Ashton & Webb (1986) 之多向度構念的教師教學自我效能研究模式，結合了 Bandura 自我效能理論中的「結果預期」與「效能預期」，而進一步應用在教育情境中，對於教師教學效能概念的釐清及理論的探究有莫大的貢獻。

綜觀以上三種教師教學效能研究模式，可知在教師教學效能研究的發展過程中，因各學者所依據的理論及觀點的不同，且各人對於教師班級經營歷程之認知亦不一，因此採用的研究方法及選定的研究變項皆有所差異。

陸、教師教學效能信念量表之編製

教師教學效能信念量表係研究者依據文獻探討結果，並參酌相關量表編製而成。

一、問卷來源：

自我效能概念的提出，要以 Bandura (1977,1982) 最突出；許多後續研究都把此概念應用在教育研究中，如 Ames & Ames (1985)；Ashton & Webb (1986) ...等。Bandura 認為自我效能是個人知識或技能與行為間的

重要中介，因此自我效能有明確的結構，可更準確的預測個人的行為。以教師而言，教師教學效能信念深深影響著教師的思維、決定及行為；且許多實證研究指出，教師教學效能信念可預測學生的學習成就 (Ashton & Webb, 1986; Berman et al, 1977)。

有關教師教學效能信念的評量工具，當以 Gibson 和 Dembo (1984) 所編的「教師自我效能量表」(Teacher Efficacy Scale) (又稱 GD 量表) 較為人所使用。此量表把教師教學效能信念分成兩個向度：個人教學效能信念及一般教學效能信念。Gibson & Dembo 以實證指出此量表有良好的聚斂及區別效度 (convergent and discriminant validity)，且與班級經營歷程的測量有相關，亦即低效能信念的教師，對於學生錯誤的回答，會較不耐煩且較可能指責、批評學生；而高效能信念的教師較會讚美答對的學生 (Emmer & Hickman, 1991)。Woolfolk & Hoy (1990) 亦指出教師教學效能信念與學生控制意識 (pupil control ideology)、官僚取向 (bureaucratic orientation) 有相關。又教師的教室行為，往往需花費相當數量的注意力於教室秩序與學生的合作上。因此欲對教師的決定與行為有更進一步的了解，則需要充實有關教室管理與紀律的效能之知識，基於上述理由，Emmer & Hickman 依據文獻分析結果 (如 Doyle, 1986)，在 GD 量表中加上第三個向度：教室紀律管理效能 (classroom management and discipline)，使教師教學效能信念量表更充實，能真正測得教師更廣泛的教學效能信念，以適用於真實的教室生活情境中。

本研究採用 Emmer & Hickman 的教室紀律管理效能量表及參考 Gibson & Dembo 的「教師自我效能量表」編製成「教師教學效能信念問卷」，問卷內容包括三方面，茲說明如下：

1. 個人教學效能：旨在了解教師對自己所具有的教學能力與技巧之信念。
2. 一般教學效能：旨在了解教師對自己能夠改變學生的能力之信念。
3. 教室紀律管理效能：旨在了解教師對自己的教室紀律管理能力與技巧之信念。

二、預試問卷的編訂

本研究為了配合研究目的，因此除了參考國內外有關研究文獻及研究者多年的國中、小教師實務經驗外，在問卷完成初稿時，就教於多位富有經驗之學者、國中、小校長、主任、組長、教師及研究所的師長、同學，經過多次的修改潤飾之後，最後編訂了 36 個題目的預試問卷（見附錄）。

（一）填答方式

「教師教學效能信念問卷」的填答方式，採六點量表，請教師就每題之敘述中，依個人自己的看法，就「非常同意」、「很同意」、「同意」、「不同意」、「很不同意」、「極不同意」等六個選項，選出一個與自己實際感受最接近的答案。

（二）計分方法

量表儘量力求正反兩面題目並列，其計分方法，選「非常同意」者給六分；「很同意」者給五分；「同意」者給四分；「不同意」者給三分；「很不同意」者給兩分；「極不同意」者給一分，反向題計分則相反。各分量表中各題分數相加，即為填答者在分量表中的教師效能信念總分。（本量表的正向題有第 1、2、4、5、7、8、9、11、13、16、18、22、24、26、28、29、35、36 題；反向題為第 3、6、10、12、14、15、17、19、20、21、23、25、27、30、31、32、33、34 題）。

三、預試的實施與項目分析

預試問卷編製完成後，以臺南縣市、高雄縣市等 15 所國民中、小學教師共 200 位，作為預試樣本進行預試；預試實施日期從 89 年 6 月中旬至 89 年 6 月底完成。

（一）項目分析

預試問卷回收後，開始進行項目分析；題目分析軟體是利用 SPSS/PC+ 中的題目分析、量表信度分析及因素分析。先分別求得受試者在各題得分與總量表分數之 Pearson 相關係數與決斷值，作為篩選題目依據（吳裕益，民 81；李金泉，民 83）其結果如表三 所示。

表三 教師教學效能量表題目分析摘要表

題號	決斷值	與量表總分之相關	題號	決斷值	與量表總分之相關
1	3.01**	0.3161**	19	5.79**	0.5822**
2	4.55**	0.4428**	20	3.88**	0.4413**
× 3	1.34	0.1490	21	6.09**	0.5927**
4	4.21**	0.4164**	22	2.28*	0.2628**
5	5.34**	0.4724**	23	7.52**	0.5703**
6	7.18**	0.6419**	24	2.59*	0.2808**
7	5.25**	0.4502**	25	2.56*	0.2895**
8	4.88**	0.4631**	26	6.85**	0.5349**
9	7.10**	0.5949**	× 27	0.86	0.0942
× 10	2.58*	0.2222*	28	4.95**	0.4271**
11	5.13**	0.4310**	29	3.93**	0.3933**
12	4.28**	0.4667**	× 30	1.46	0.1316
13	3.22**	0.2943**	31	4.86**	0.4730**
14	4.53**	0.3687**	32	3.13**	0.3633**
× 15	1.81	0.2220*	33	3.17**	0.3678**
16	3.10**	0.3503**	34	5.20**	0.4928**
17	6.62**	0.5605**	35	5.31**	0.4438**
18	2.46*	0.2330**	36	6.81**	0.5311**

*P<.05 **P<.01

*題號上打「×」者，表示經由項目分析後所刪除的題目

此一量表在內部一致性效標分析結果，發現第 3、15、27、30 題的 CR 值未達.05 顯著水準，亦即此四題未能區分受試者反應的程度；經相關分析結果，發現第 10 題與量表總分之相關未達.01 之顯著水準，因此綜合上述二種方法，項目分析結果共刪除第 3、10、15、27、30 等五題。

(二)建構效度 (主成分因素抽取法,PC; Varimax 直交轉軸)

經由上述項目分析結果共刪除五題後，再對剩餘的 31 個題目進行因素分析，以建構量表的效度。

表四 教師教學效能量表因素結構摘要表

題目	因素 1	因素 2	因素 3
A29	.73946		
A9	.71537		
A5	.69329		
A8	.68111		
A28	.66964		
A7	.65475		
A16	.63540		
A4	.62527		
A24	.62225		
A13	.54952		
A2	.52863		
A22	.52627		
A18	.50876		
A32		.75650	
A31		.72658	
A33		.71047	
A21		.62724	
A20		.61355	
A34		.51565	
A25		.50337	
A17			-.80170
A6			-.67585
A19			-.62356
A14			-.61336
A12			-.60206
A26			-.42320
A11			-.36372
A36			-.34520
A35			-.30376
特徵值	7.61741	4.55026	1.93916
佔總變異之%	25.4	15.2	6.5
佔總變異之累積%	25.4	40.6	47.0

量表的因素建構結果如表四因素結構摘要表所示：第 29、9、5、8、28、7、16、4、24、13、2、22、18 等十三題是屬於因素一；第 32、31、33、21、20、34、25 等七題是屬於因素二；第 17、6、19、14、12、26、11、36、35 題等九題屬於因素三；其餘題目在三個因素的負荷量過低，故予以刪除。

由各因素所包含的題目特色，因素一即為「個人教學效能」因素；因素二為「一般教學效能」因素；因素三為「教室紀律管理效能」因素。因此此一問卷可建構成以上三個分量表，其所含三個因素可解釋的總變異為 47.0%，顯示仍有其他因素存在。

(三) 信度分析

本量表以 Cronbach α 進行內部一致性的信度考驗，各層面信度係數分別為個人教學效能：0.8775；一般教學效能：0.7623；教室紀律管理效能：0.8217；而總量表為 0.8699；如表五所示。由此顯示其內部一致性不錯，足見本問卷具有相當的可靠性。

表五 教師教學效能量表各層面信度係數

統計數	層 面			
	個人教學效能	一般教學效能	教室紀律管理效能	總量表
Alpha 值	0.8775	0.7623	0.8217	0.8699

四、正式量表的編訂

依據上述預試問卷項目分析、因素分析之後，共刪除七題，剩下二十九題，將題號調整之後編成正式量表，內容分成三個層面，各層面題號如下：

個人教學效能：1、4、7、10、13、16、19、21、23、25、27、28、29。

一般教學效能：2、5、8、11、14、17、20。

教室紀律管理效能：3、6、9、12、15、18、22、24、26。

(本量表的正向題為第 1、4、6、7、10、13、16、19、21、22、23、24、25、26、27、28、29 題；反向題為第 2、3、5、8、9、11、12、14、15、17、18、20 題)。

表六 教師教學效能量表之預試問卷與正式問卷題號對照表

因素	預試問卷 題	經項目分析及因素 目分析調整後的題目	正式問卷 題
個人教學 效能	1,4,6,8,9	2,4,5,7,8,9,13,16,18	1,4,7,10,13
	13,16,18,22	22,24,28,29	23,16,19,21
	24,28,29		25,27,28,29
一般教學 效能	3,10,12,15,20	20,25,31	2,5,8,11
	21,25,27,30,	32,33,34	14,17,20
	31,32,33,34		
教室紀律 管理效能	2,5,7,11,14	6,11,12,14	3,6,9,12
	17,19,23,	17,19,21,	15,18,20
	26,35,36	26,35,36	22,24,26

項目分析刪除第 3,10,15,27,30 等五題；因素負荷量過低刪除第 1,23 等二題

柒、結語

由相關的文獻及實證研究證實，教師教學效能信念是影響教師效能、學生的行為及學生學習成就的關鍵因素，亦即教師教學效能信念是有效能教師特質之一；因高教學效能的教師，對學生滿懷信心，儘管是家庭背景不好的或學習動機不佳的學生，他們都能時時激勵這些需要關懷的學生，引導學生建立正確的自我概念，而提昇學習的效果。所以探究教師教學效能是一個非常重要的研究課題。

本文「教師教學效能信念量表」的編制，先經由文獻探討、理論與實務上的結合，以符合測驗「標準化」程序，從欲測良心理特質的確定、草擬試題、實施預試、作項目分析、檢核試題、選取試題、編組試題、作信度、效度考驗（因素分析）等步驟，可知本量表是一份優良且適用的量表，

對於日後教師教學效能研究及拓展教師教學效能研究領域知識必會有一番貢獻。

參考書目

- 王受榮 (民 81): 我國國民中小學教師效能感及其影響因素之研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文。
- 李金泉 (民 83): SPSS/PC+ 實務與應用統計分析。臺北市: 松崗電腦圖書資料股份有限公司。
- 吳裕益 (民 81): 題目分析軟體介紹。載於臺灣省政府教育廳主辦, 國立臺南師範學院承辦 - 八十一年度教學評量研習會參考資料。
- 孫志麟 (民 80): 國民小學教師自我效能及其相關因素之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文。
- 陳奎喜 (民 82): 教育社會學研究。臺北市: 師大書苑。
- 簡紅珠 (民 83): 教學研究的趨勢。載於黃光雄主編: 教學原理。臺北市: 師大書苑。
- Ames, C., & Ames, R. (1985). Research on motivation in education. Vol. II: The classroom milieu. Orlando, FL: Academic Press.
- Armor, D., Conroy, O.P., Cox, M., King, N., McDonald, I., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools. (Report No. R-2007-LAUDS). Santa Monica: Rand Corporation.
- Ashton, P.T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for the effective teacher education. Journal of Teacher Education, 35(5), 28-32.
- Ashton, P.T., & Webb, R.B. (1986). Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 37, 122-147.

- Bandura,A. (1986) .Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.Englewood Cliffs,NJ: Prentice-Hall.
- Bandura,A. (1989) .Human agency in social cognitive theory. American Psychologist,44,1175-1184.
- Bandura,A.,& Adams,C. (1977) .A analysis of self-efficacy theory of behavior chang.Cognitive Therapy and Research,1,287-308.
- Berman,P.,McLaughlin,M.,Bass,G.,Pauly,c.,& Zellman,G. (1977) . Federal programs supporting educational change.Santa Monica,CA:Rand Corporation (ERIC Document NO. ED159 289) .
- Brophy,J.E.,& Good,T.L.(1991) .Teacher behavior and student achievement.In M.C.Wittrock,(ed.),Handbook of research on teaching (3rd ed). N. Y.:Macmillan,pp328-375.
- Dembo,M.,& Gibson,S. (1984) .Teachers' sense of self efficacy: An important factor in school improvement. The Elementary School Journal, 86, 173-184.
- Dembo,M.,& Gibson,S. (1984) .Teacher efficacy: A construct validation. Journal of Educationl Psychology,76,569-582.
- Denham,C.,& Michael,J.(1981) .Teacher sense of efficacy:A defination of the construct and a model for further research.Educational Research Quarterly,5,39-63.
- Doyle,W. (1986) .Classroom organization and management.In M.Wittrock, (Ed.),Handbook of Research on Teaching.(3rd edition),pp392-431.New York:Macmillan.
- Emmer,E.T. (1987) . Classroom Management.In M.J. Dunkin (Ed.) The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. (p436-437). Oxford:Pergamon Press.
- Emmer,E.T.(1995) .Teacher managerial behaviors.In Anderson,L.W. (Ed.) The International Encyclopedia of Teaching Education. (2nd ed. p219-221),

- New York:Elsevier Science Inc.
- Gibson,S.,& Dembo,M.H. (1985) .Teachers'sense of efficacy: An important factor in school improvement. The Elementary School Journal, 86(2), 173-182.
- Hoover-Dempsey,K.V.,Bassler,O.C.,& Brissie,J.S.(1987).Parent involvement: Contribution of teacher efficacy,school socioeconomic status,and other school characteristics. American Educational Research Journal, 24(3), 417-435.
- Lefcourt,H.M. (1976) .Locus of control:Current trend in theory and research.Hillsdale,NJ:Eribaum.
- Medley,D.M. (1979) .The effectiveness of teachers.In P.L.Peterson & H. J. Walberg (Ed.), Research on teaching:Concept,findings and implication. Berkeley, Calif:McCutchan.
- Multon,K.D.,Brown,S.D.,& Lent,R.W. (1991) .Relation of self-efficacy belief to academic outcomes:A meta-analytic investigation. Journal of Counseling Psychology,38(1),30-38.
- Newman,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.
- Rosenholtz,S.J. (1989) .Teacher's workplace:The social organization of schools.New York:Longman.
- Schunk,D. (1984) .Self-efficacy perspective on achievement behavior. Educational Psychologist,19,48-58.
- Woolfolk,A.E.,& Hoy,W.K. (1990) Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control.Journal of Educational Psychology,82,81-91.
- Woolfolk,A.E.,Rosoff,B.,& Hoy,W.K.(1990) .Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students.Teaching and Teacher Education,6 (2) ,137-148.

附錄

一、【教師教學效能量表】--預試問卷

《填答說明》

作答時請先閱讀每一題的敘述內容，依您的教育理念，選擇適合您看法的號碼，填寫在題前的括弧裡（單選），每題均作答。

非 很 同 不 很 極
常 不
同 同 同 同 同
意 意 意 意 意

- () 1. 假若我發更多的努力在學生身上，則學生的表現會更好.....1 2 3 4 5 6
- () 2. 我確認有方法能指導，使干擾班上的同學變安靜.....1 2 3 4 5 6
- () 3. 家庭環境對學生的影響力，比班級的影響力大.....1 2 3 4 5 6
- () 4. 我能很容易的給學生，明確的期望.....1 2 3 4 5 6
- () 5. 我能使班級活動，保持有效進行.....1 2 3 4 5 6
- () 6. 有些學生不管我如何做，都不聽我指導.....1 2 3 4 5 6
- () 7. 對於學生該有的適當行為，我都能與學生溝通清楚.....1 2 3 4 5 6
- () 8. 我能準確的評估出學生學習的困難.....1 2 3 4 5 6
- () 9. 我能激勵同學，使其積極參與.....1 2 3 4 5 6
- () 10. 假使學生在家裡沒教養好，那在學校也多半不守規矩.....1 2 3 4 5 6
- () 11. 我不知道如何處理的學生，是非常少的.....1 2 3 4 5 6
- () 12. 學生不喜歡做的事，則老師很難使他去做.....1 2 3 4 5 6
- () 13. 我經常能考慮學生的程度，對作業做適當的調整.....1 2 3 4 5 6
- () 14. 教室常規確實是教學上一項頭痛問題.....1 2 3 4 5 6
- () 15. 學生的教室行為，受到同儕的影響往往比老師的影響大.....1 2 3 4 5 6
- () 16. 學生得到更好的成績，是因為我使用更好的教學方法.....1 2 3 4 5 6
- () 17. 我總是不知道 "如何使班級活動馬上上軌道".....1 2 3 4 5 6
- () 18. 只要我真的想嘗試，即使是最困難的學生我都能克服.....1 2 3 4 5 6
- () 19. 對於反抗的學生，我沒信心處理.....1 2 3 4 5 6
- () 20. 家庭環境對於學生成就的影響很大，老師對於學生的影響極有限....1 2 3 4 5 6
- () 21. 無論我多麼努力，有些頑石依然不點頭.....1 2 3 4 5 6

- ()22. 學生成績進步，要歸功於我發現了更有效的教學方法.....1 2 3 4 5 6
- ()23. 有時我不能確定“哪些規律對學生是適當的”.....1 2 3 4 5 6
- ()24. 學生能很快精通新的概念，是因為我熟悉教導此概念的方法.....1 2 3 4 5 6
- ()25. 學生所能學到的數量，最主要的關鍵在於家庭背景.....1 2 3 4 5 6
- ()26. 對於班上的問題學生，我能處理得當，不致於影響到全班.....1 2 3 4 5 6
- ()27. 假使家長在家能為孩子做得更多，則我對學生也將會付出更多.....1 2 3 4 5 6
- ()28. 假使學生在班上中止學習，我有方法使他繼續學習.....1 2 3 4 5 6
- ()29. 假使學生忘記已教過的課業，我知道如何在下一課增加他的記憶....1 2 3 4 5 6
- ()30. 家庭與同儕的影響，要對學生的行為負最大的責任.....1 2 3 4 5 6
- ()31. 當家長不合作時，老師對於學生的不當行為無能為力.....1 2 3 4 5 6
- ()32. 家庭經驗對學生的影響，比一個好老師的影響還大.....1 2 3 4 5 6
- ()33. 即使是教學優異的老師，也可能無法打動一些學生的心.....1 2 3 4 5 6
- ()34. 對於學生行為的影響因素做比較，老師的影響力非常小.....1 2 3 4 5 6
- ()35. 在開學初，我有信心能使學生行為表現良好.....1 2 3 4 5 6
- ()36. 我擁有非常有效的班級經營技能.....1 2 3 4 5 6

二、【教師教學效能量表】--正式問卷

《填答說明》

作答時請先閱讀每一題的敘述內容，依您的教育理念，選擇適合您看法的號碼，填寫在題前的括弧裡（單選），每題均作答。

非 很 同 不 很 極
常 不 不
同 同 同 同 同
意 意 意 意 意

- () 1. 我確認有方法能指導，使干擾班上的同學變安靜.....1 2 3 4 5 6
- () 2. 家庭環境對於學生成就的影響很大，老師對於學生的影響極有限....1 2 3 4 5 6
- () 3. 有些學生不管我如何做，都不聽我指導.....1 2 3 4 5 6
- () 4. 我能很容易的給學生明確的期望.....1 2 3 4 5 6
- () 5. 學生所能學到的數量，最主要的關鍵在於家庭背景.....1 2 3 4 5 6
- () 6. 大部分的學生問題，我都知道如何處理.....1 2 3 4 5 6
- () 7. 我能使班級活動，保持有效的進行.....1 2 3 4 5 6

- () 8. 當家長不合作時，老師對於學生的不當行為無能為力.....1 2 3 4 5 6
- () 9. 學生不喜歡做的事，老師很難使他去.....1 2 3 4 5 6
- () 10. 對於學生該有的適當行為，我都能與學生溝通清楚.....1 2 3 4 5 6
- () 11. 家庭經驗對學生的影響，比一個好老師的影響還大.....1 2 3 4 5 6
- () 12. 教室常規確實是教學上的一項頭痛問題.....1 2 3 4 5 6
- () 13. 我能準確的評估出學生學習的困難.....1 2 3 4 5 6
- () 14. 即使是教學優異的老師，也可能無法打動一些學生的心.....1 2 3 4 5 6
- () 15. 我總是不知道“如何使班級活動很快上軌道”.....1 2 3 4 5 6
- () 16. 我能激勵同學，使其積極參與班級活動.....1 2 3 4 5 6
- () 17. 對於學生行為的影響因素做比較，老師的影響力非常小.....1 2 3 4 5 6
- () 18. 對於反抗的學生，我沒信心處理.....1 2 3 4 5 6
- () 19. 我經常能考慮學生的程度，對作業做適當的調整.....1 2 3 4 5 6
- () 20. 無論我多麼努力，有些頑石依然不點頭.....1 2 3 4 5 6
- () 21. 學生得到更好的成績，是因為我使用更好的教學方法.....1 2 3 4 5 6
- () 22. 對於班上的問題學生，我能處理得當，不致於影響到全班.....1 2 3 4 5 6
- () 23. 只要我真的想嘗試，即使是最困難的學生我都能克服.....1 2 3 4 5 6
- () 24. 在開學初，我有信心能使學生行為表現良好.....1 2 3 4 5 6
- () 25. 學生成績進步，要歸功於我發現了更有效的教學方法.....1 2 3 4 5 6
- () 26. 我擁有非常有效的班級經營技能.....1 2 3 4 5 6
- () 27. 學生能很快精通新的概念，是因為我熟悉教導此概念的方法.....1 2 3 4 5 6
- () 28. 假使學生在班上中止學習，我有方法使他繼續學習.....1 2 3 4 5 6