

國立政治大學教育學系碩士論文

指導教授：胡悅倫 博士



國中英語教師班級經營效能量表之編製

研究生：林悅平

中華民國九十九年六月

國立政治大學
博碩士論文全文上網授權書

National ChengChi University

Letter of Authorization for Theses and Dissertations Full Text Upload

(提供授權人裝訂於紙本論文書名頁之次頁用)

(Bind with paper copy thesis/dissertation following the title page)

本授權書所授權之論文為授權人在國立政治大學教育研究所系所 _____ 組 98學年度第二學期取得 碩士學位之論文。

This form attests that the _____ Division of the Department of Graduate Institute of Education at National ChengChi University has received a Master degree thesis/dissertation by the undersigned in the second semester of 98 academic year.

論文題目 (Title)：國中英語教師班級經營效能量表之編製 (The measurement of classroom management efficacy for English teachers in junior high schools)

指導教授 (Supervisor)：胡悅倫

立書人同意非專屬、無償授權國立政治大學，將上列論文全文資料以數位化等各種方式重製後收錄於資料庫，透過單機、網際網路、無線網路或其他公開傳輸方式提供用戶進行線上檢索、瀏覽、下載、傳輸及列印。國立政治大學並得以再授權第三人進行上述之行爲。

The undersigned grants non-exclusive and gratis authorization to National ChengChi University, to re-produce the above thesis/dissertation full text material via digitalization or any other way, and to store it in the database for users to access online search, browse, download, transmit and print via single-machine, the Internet, wireless Internet or other public methods. National ChengChi University is entitled to reauthorize a third party to perform the above actions.

論文全文上載網路公開之時間 (Time of Thesis/Dissertation Full Text Uploading for Internet Access)：

網際網路 (The Internet) ■ 中華民國 100 年 8 月 3 日公開

● 立書人擔保本著作爲立書人所創作之著作，有權依本授權書內容進行各項授權，且未侵害任何第三人之智慧財產權。

The undersigned guarantees that this work is the original work of the undersigned, and is therefore eligible to grant various authorizations according to this letter of authorization, and does not infringe any intellectual property right of any third party.

● 依據96年9月22日96學年度第1學期第1次教務會議決議，畢業論文既經考試委員評定完成，並已繳交至圖書館，應視爲本校之檔案，不得再行抽換。關於授權事項亦採一經授權不得變更之原則辦理。

According to the resolution of the first Academic Affairs Meeting of the first semester on September 22nd, 2007, Once the thesis/dissertation is passed after the officiating examiner's evaluation and sent to the library, it will be considered as the library's record, thereby changing and replacing of the record is disallowed. For the matter of authorization, once the authorization is granted to the library, any further alteration is disallowed,

立書人：林悅平

簽名 (Signature)：林悅平

Date of signature：99 / 8 / 3 中華民國99年8月3日 (dd/mm/yyyy)

國立政治大學教育學系

林悅平

君所撰之碩士學位論文

國中英語教師班級經營效能量表之編製

業經本委員會審議通過

論文考試委員會主席

林邦傑

委員

胡悅倫

李仁豪

指導教授

胡悅倫

系主任

余民寧

謝 辭

耶！終於畢業了！

不知不覺，真的要畢業了！記得才開始寫入學研究計畫、記得才開始選課、記得一起準備資格考的「正向嬌娃」、記得研究計畫口試前一天的焦慮，這些情景還歷歷在目，如今，我已經真的畢業了呢！這段期間真的要感謝好多人，以前總覺得為什麼大家的謝辭都要寫那麼長，現在才真正能體會，原來每一本論文的完成，是有著這麼多人的支持、鼓勵、溫暖才能完成，而我也不例外。

感謝胡悅倫老師、林邦傑老師、李仁豪老師，這三位心地善良又有兩把刷子的老師。胡悅倫老師總是會在奇怪的時間接到我的來電，這本論文從無到有，老師都細心陪我討論、研究，幫我找出可行的方法和模式；還記得一開始二三章寫作時較為困難，老師也耐心與我一同努力，「頭過，身且過」，後面也就越寫越為順利了！在論文之外，胡老師也給我許多人生道路上的指引，讓我相信自己的更多可能性，不要被「教甄」的窄門限縮了我自己。林邦傑老師和李仁豪老師都好厲害，一下子就抓到我論文寫作中致命的缺點和盲點，給予我一整個當頭棒喝。兩次論文口試進行中，三位老師都非常和藹可親，為看似嚴肅的口試增添了些許的親切感，雖然論文有好些地方有粗心的錯誤，老師們除了嚴謹指正外，也不忘予以正面的鼓勵，謝謝三位老師！

同時也感謝大學及碩班修業期間，受到諸位老師的指導和照顧，包括邱美秀老師、馮朝霖老師、鄭同僚老師、陳木金老師、詹志禹老師、余民寧老師、葉玉珠老師等人，從老師們身上，我學習到很多事，不只培養我對於教育專業方面的議題思考和研究思維，也從老師們的人生歷練中，我學習到待人處事應有的態度和勇氣。尤其是詹志禹老師，他曾說過：「妳人生的意義在哪裡，妳就會往那個方向走去」，人生往往有太多需要做的「選擇」，儘管我有比較傾向的選擇，卻仍因貪心而放不下其他的選擇，而忘記思考對我而言，我在尋求怎樣的人生。因此，每當我又在人生道路的交叉路口時，腦海中又會浮現詹老師的這句話，至今仍受用。此外，也謝謝邱美秀老師，給予我擔任助理的機會，讓我工作期間學到很多關於研究、文書及待人處事的道理，真的受益良多喔！

感謝擔任量表之內容效度審查的各位老師，以自身專業和教學經驗，給予我很多實用的建議，謝謝你們！這些老師包括國北教育大學詹餘靜老師、政大外文中心崔正芳老師、彰化大同國中黃美端老師、新竹忠孝國中吳秉叡老師、北市北政國中溫靜儀老師與洪玉琳老師、北市靜心中學王柏雄老師、台中向上國中張婉玟老師、北縣淡水商工施韻文老師。

感謝所有曾經幫忙發放問卷的老師們，尤其最感謝江翠國中的培玲老師，不

但在發放問卷的階段幫了大忙，也給我很多鼓勵和信心，讓我在寫論文苦澀和挫折中，仍能感受到教育界的溫暖，真的非常謝謝她。也感謝在預試方面，協助發放的好友們，感謝阿亂、惠如、婉玟、千芸、金金（雅君）、王立人、阿靜、郁茜、秀秀、昱營、喻涵、韻文、秉叡學長、馬學姐、佳珊等人，謝謝你們的幫助。

正式問卷部分，感謝汐止國中王秀燕校長、中正國中呂秋萍校長、南港高中徐月娥校長、中山國中許忠棠主任、溪崑國中謝介源主任、雙園國中徐美慧主任、萬華國中蔣美倫主任、江翠國中王培玲老師、三民國中徐雅鐘老師、天母國中林美雲校長、實踐國中張力娜主任、鶯歌國中池勝源校長、二重國中趙靜菀校長、新埔國中王春生主任、中山國中周婉玲主任、建成國中薛仲平主任、樟樹國中鄒慶德校長、明德高中簡財源老師、五股國中蔡秀香校長、信義國中王天才校長、螢橋國中李素珍校長、忠孝國中陳政翊主任、景美國中朱廣中校長、三峽國中劉台光校長、永和國中陳玉芬主任、福和國中李燦龍主任、錦和國中黃麗蓉主任、文山國中王綠琳主任、中和國中余啟榮主任、五峰國中陳貞秀主任等，你們的幫助，無疑是給予後輩一次成長與學習的機會，謝謝你們！

感謝育瑋、珮晴、玉樺學姐、柏霖學長、若瑜、余民寧老師，這些在研究方法上給予許多建議的伙伴。超有義氣的育瑋，遠自新竹來到台北教我SEM的流程，講解非常清楚，在兩個多小時的時間內，就讓一知半解的我對於SEM更佳清晰。珮晴雖然是學妹，但是「聞道有先後、術業有專攻」這句話一點兒也不假，她常常成為我問問題的對象，也從未感到厭倦或不悅，總是有耐心地解答我的疑惑，甚為感激。玉樺、學長和若瑜，也是給我許多研究方法的建議，讓我的思緒越來越有條理而清晰。余民寧老師為本系的統計天王，他教授的統計課深入淺出，使我收穫良多，課後敲他辦公室的門，他也總給學生歡迎的微笑、精闢的解惑，令人倍感溫馨。

感謝系辦闕助教、莊姐、秀真姐、小貓、宛軒，在我碩班修課及論文寫作過程中給予很多幫助。謝謝闕助教，這個一直照顧碩班學生的大家長，有時候她好似我們的媽媽，細心叮嚀我們在修課、資格考、計畫口試、論文口試等各階段該注意的事項，有時候她又好似我們的姊妹，和我們聊天、討論生活的趣事，謝謝妳囉，助教！謝謝莊姐跟秀真姐，雖然很難和遠在三樓的他們碰面，但每次需要幫忙時，她們也都不吝於伸出援手喔～就甘心呢！若想要找胡老師meeting、打聽老師的動態，就要找熱心的小貓啦！謝謝小貓總是幫忙我大大小小的雜事們，有時候都還很不好意思一直麻煩她，但她似乎一點也不在意，也希望小貓美女能在明年順利畢業喔。當然也少不了感謝一起口試、一起畢業的宛軒囉，有妳一起抱怨寫論文的苦悶、一起緊張焦慮、一起為對方加油，真的很開心我們一起走過這段！

感謝身邊的摯友們的加油打氣，包括優秀團體的郁茜、阿靜、小婕、秀秀、

小鑣、比目，室友思帆、怡帆和其他大學同學們。優秀團體是進入碩班才成立的友誼恆久不減團體，之所以命名為優秀團體，是因為在這團體內的每個人都有自己擅長的優點，雖然團體內異質性很高，但共同的特質為—「秀外慧中、勇於逐夢、詼諧幽默」。美麗與智慧兼具的我們，不但能在逐夢的過程中持續認真不懈的態度，也保有詼諧的人生態度和赤子之心。因此，優秀團體是念碩班的重大收穫之一，從她們身上我學習到很多我所缺乏的，也使苦澀的求學過程中增添許多歡樂。此外，也感謝秀秀擔任我論文口試的小幫手，讓我無後顧之憂。

認識思帆短短的一學期內，她就歷經了我的計畫口試和論文口試兩門關卡，在兩次口試前一晚，她都不厭其煩地聽我演練，感謝她。感謝大學同學們所有曾經鼓勵過我的人，尤其是怡帆，雖然自己都水深火熱自身難保了，卻還是願意聽我訴苦、與我討論、陪我運動。

感謝羊羊，這個每天都在督促我寫論文的人。沒有他的耳提面命，我恐怕到現在都還不知道什麼時候才能口試呢！他以豐富的學術寫作經驗，幫我潤飾第二章文獻的用字遣詞，叮嚀我論文寫作該注意的事項；在量表背景變項的部分，也提供我很多建議和修正；問卷發放不順利之時，他也給我安慰和鼓勵，讓我知道做研究總是會遇到許多困難，勇敢面對、排除阻礙，終究會嚐到成功的果實。最重要的是，他每天邀請我到研究室或圖書館一起努力用功，激發我的潛力，才能讓我快速地趕在今年夏天，終於畢業了！

最後感謝我的家人：我的爸爸、媽媽、哥哥、姊姊姊夫、還有可愛的兩位小姪子。家，永遠是最溫暖的避風港，也是因為有家人的支持，總使我無後顧之憂，勇往直前。無論遇到怎樣的困難，我的家人總是力挺相持，尤其是爸爸、媽媽，二十幾年來無條件地撫育我、栽培我，謝謝您們。在求學期間，我常感嘆自己忙碌的生活，使我陪伴家人的時間有限；希望在畢業之後，我除了能作為家人的支柱，在情感、經濟和生活各方面都能予以最大的支持之外，也期許自己能多花一點時間和心力，讓我的家人也能感受我誠摯的奉獻和愛。謹以此論文，獻給我的家人，我愛你們！

哇，真的感謝好多人呢！感謝上天、感謝所有幫助過我的每個人、感謝忘了感謝的人、感謝自己。在政治大學的求學階段，已經佔滿了我超過四分之一的人生回憶；然此時此刻，六年半的政大生涯正式劃下了句點，代表著我的人生即將展開新的扉頁，希望未來能將在政大所學，盡一己微薄之力，幫助身邊的人、貢獻社會。

悅平 謹誌於政治大學井塘樓
中華民國九十九年七月

國中英語教師班級經營效能量表之編製

指導教授：胡悅倫 博士

研究生：林悅平

摘要

「班級經營」為教師專業知能中的主要項目之一，既有研究指出了許多班級經營的指標或向度，大多以少數人理論、教學經驗或教室觀察為研究依據，而未有一致性的量化指標，本研究以實務界的角度出發，分析胡悅倫（2007）在教師甄試口試現場所蒐集的 853 道「班級經營」相關試題，以重新建構班級經營的專業能力指標，藉此編製一份國中英語教師班級經營效能量表，作為教師專業評量之輔助工具。

研究顯示，班級經營包括五大主要項目：(1)班級實務、(2)和諧的人際互動、(3)課堂管理、(4)多元化班級經營、(5)英語教學品質。根據分析結果，本研究提出以下七點結論：

- 一、 本研究自編量表教師效能之效標關聯效度達 0.797，英語教學成果之效標關聯效度達 0.605，雙尾檢定達 .01 的顯著水準，表示本研究自編量表可測得所欲測之特質。
- 二、 本研究自編量表各分量表與總量表的相關介於 0.86~0.95 之間，顯示本研究自編量表具有良好的內在一致性。
- 三、 研究各分量表之 Cronbach's α 係數介於 0.686~0.929 之間，且在內部一致性團體對照法之 t 考驗中，各題高低分組之差異皆達顯著水準，顯示本研究具有可接受的合理信度。
- 四、 驗證性因素分析顯示，本量表之模式為合理適配，五個分量表「班級實務、和諧的人際互動、課堂管理、多元化班級經營、英語教學品質」彼此顯著相關，且背後可萃取一個更高階的潛在因素—班級經營效能。
- 五、 判別分析 Hit Ratio 值為 0.86，代表本研究自編班級經營效能量表能有效區別出高效能與低效能之英語教師。

- 六、 不同性別、年齡、學歷背景、特教背景、英語教學研習時數、服務年資、導師年資、導師態度之英語教師，其班級經營效能有顯著差異，包括以下數點：
- (一) 女性之英語教學品質顯著優於男性；
 - (二) 年紀較長、服務年資、導師年資較資深者之班級經營效能各量表皆顯著優於年紀輕、服務與導師年資較資淺者；
 - (三) 一般大學畢業之教師，其班級實務優於師範大學畢業者；
 - (四) 有基礎特教背景之教師，其班級人際互動顯著優於無特教背景者；
 - (五) 參加較多次英語研習之教師，其班級經營各量表皆顯著優於參加較少次者；
 - (六) 越喜歡當導師之英語教師，其班級經營各量表表現越優異，且導師態度可預測 11.5% 的班級經營效能。
- 七、 不同學校地區、班級人數、每週授課節數之班級，其英語教師之班級經營效能有顯著差異，包括以下數點：
- (一) 台北縣之英語教師，其班級經營各量表皆顯著優於台北市英語教師；
 - (二) 人數在 21~35 人之班級，其教師之人際互動、課堂管理皆顯著優於人數 35 人以上之班級；
 - (三) 每週授課節數在 3~4 節最佳，其教師之人際互動、課堂管理、多元化班級經營皆顯著高於 7 節以上之班級；而每週授課 5~6 節之班級，其教師之人際互動、課堂管理亦顯著優於 7 節以上之班級，但多元化班級經營則顯著低於 3~4 節者。

根據上述結論，本研究提供五點建議：(1) 班級教師應正視班級內學生的多樣性、(2) 班級經營的各影響面向皆應受到重視、(3) 本量表可作為英語教師增進班級經營效能之參考、(4) 教師應不斷自我精進、(5) 學校班級應控制班級人數與每週上課節數。

關鍵詞：班級經營、英語教師、教師甄試口試

The measurement of classroom management efficacy for English teachers in junior high schools

Yueh Ping, Lin

Abstract

“Classroom management” is a main dimension of teacher’s professional knowledge. Most dimensions that former researches demonstrated are based on educational theories, teaching experience and classroom observation from few researchers. Therefore, this study goes from a practical perspective. By analyzing 853 classroom management related items, which were collected from junior high school teacher selection interviews, a measurement of classroom management of English teachers in junior high school can be made as an effective tool for evaluating teacher’s professional knowledge.

Classroom management can be organized into five dimensions, including classroom practice, harmonious relationship among students, parents and teachers, classroom discipline, diversified classroom management, English teaching quality. According to the study, there are seven findings as follows:

- (1) The criterion-related validity of this research for teacher efficacy is up to 0.797, and for English learning achievement up to 0.605. It reaches .01 level of significance under 2-tailed test, which shows the self-establishment classroom management efficacy measurement can examine the attributes that we want to find out.
- (2) The correlative coefficient of the sub-scales and the scale from 0.86 to 0.95 shows very good coefficient value and good internal consistency of the self-establishment classroom management efficacy measurement.
- (3) The subscale of internal consistency Cronbach's Alpha coefficient of the self-establishment classroom management efficacy measurement ranges from 0.686 to 0.929. According to the t-test of internal consistency group comparison, the high score group and low score group reaches a significant difference. The two result shows reasonable reliability of the measurement.
- (4) The model confirmatory factory analysis shows that the model of this study is reasonably fit, with five dimensions including classroom practice, harmonious relationship among students, parents and teachers, classroom discipline, diversified classroom management and English teaching quality. We can even extract one latent variable from the five dimensions—classroom management efficacy.
- (5) The hit ratio value of discriminant analysis is 0.86, which shows that using this self-establishment classroom management efficacy measurement, we can distinguish

high efficacy English teachers from low efficacy English teachers.

- (6) The junior high school English teachers' background demography including gender, age, educational background, special education background, English teaching improvement courses, teaching age, class teacher age, and class teacher attitude reach a significant difference, which shows as the following:
- (a) Females' teaching quality is better than males'
 - (b) Those with older age, longer teaching age, longer class age are better in all subscales than others.
 - (c) Those graduated from normal university are better in class practice than others.
 - (d) Those with basic special education are better in harmonious relationship among students, parents and teachers than others.
 - (e) Those who attend more English teaching improvement courses are better in all subscales than others.
 - (f) Those who are more willing to be class teachers are better in all subscales than others. The class teacher attitude can expect classroom management efficacy by 11.5%.
- (7) The junior high school background demography including school location, class scale, course number within one week reach a significant difference, which shows as the following:
- (a) English teachers in Taipei County are better in all subscales than English teachers in Taipei City.
 - (b) English teachers with classes of 21~35 students are better in harmonious relationship and classroom discipline, than English teachers with classes of more than 21~35 students.
 - (c) English teachers with 3~4 courses for one class within one week are better in harmonious relationship, classroom discipline, diversified classroom management than others.

Building on the above results, this study made the following four suggestions: (1) class teachers should pay more attention to the diversity within students; (2) all dimensions of classroom management should be taken seriously; (3) this measurement is an effective reference and tool for English teachers; (4) teachers should always keep learning and improving; (5) student number within one class and course number within one week should be moderately limited to a proper one.

Key words: classroom management, English teachers, teacher selection interview

目次

第一章 緒論.....	9
第一節 研究動機、目的與假設.....	9
第二節 重要名詞釋義.....	13
第三節 研究限制.....	14
第二章 文獻探討.....	15
第一節 班級經營效能之理論基礎.....	15
第二節 班級經營研究方法之評析與比較.....	31
第三節 英語教師之班級經營.....	40
第三章 研究方法.....	49
第一節 研究架構.....	49
第二節 研究對象.....	50
第三節 研究工具.....	54
第四節 研究流程.....	73
第五節 資料處理.....	74
第四章 研究結果.....	77
第一節 量表的發展過程.....	77
第二節 量表的描述統計.....	80
第三節 背景變項分析.....	82
第四節 信度與效度的考驗.....	91
第五章 討論、結論與建議.....	104
第一節 討論.....	104
第二節 結論.....	110
第三節 研究建議.....	112
參考文獻.....	115
附錄一 英語教師班級經營效能量表專家與實務工作者意見調查名單	124
附錄二 國中英語教師之班級經營現況預試問卷.....	125
附錄三 國中英語教師之班級經營現況正式問卷.....	129

表目次

表 2-1 班級經營效能量表之編制研究摘要表	31
表 3-1 預試問卷樣本—教師個人基本資料分析表	50
表 3-2 預試問卷樣本—導師班級基本資料分析表	51
表 3-3 正式問卷樣本—教師個人基本資料分析表	52
表 3-4 正式問卷樣本—導師班級基本資料分析表	53
表 3-5 「國中英語教師班級經營效能量表」向度及內容一：班級實務	56
表 3-6 「國中英語教師班級經營效能量表」向度及內容二：和諧的人際互動	57
表 3-7 「國中英語教師班級經營效能量表」向度及內容三：多元化班級經營	58
表 3-8 「國中英語教師班級經營效能量表」向度及內容四：課堂管理	59
表 3-9 「國中英語教師班級經營效能量表」向度及內容五：英語教學品質	60
表 3-10 「國中英語教師班級經營效能量表」之效標試題	61
表 3-11 「國中英語教師班級經營效能量表」專家意見彙整範例	62
表 3-12 「國中英語教師班級經營效能量表」各題 t 值分析摘要表	63
表 3-13 「國中英語教師班級經營效能量表」之「向度一」信度分析摘要表	66
表 3-14 「國中英語教師班級經營效能量表」之「向度二」信度分析摘要表	66
表 3-15 「國中英語教師班級經營效能量表」之「向度三」信度分析摘要表	67
表 3-16 「國中英語教師班級經營效能量表」之「向度四」信度分析摘要表	67
表 3-17 「國中英語教師班級經營效能量表」之「向度五」信度分析摘要表	68
表 3-18 「國中英語教師班級經營效能量表」之「班級實務」因素分析摘要表	69
表 3-19 「國中英語教師班級經營效能量表」之「和諧的人際互動」因素分析摘要表	69
表 3-20 「國中英語教師班級經營效能量表」之「課堂管理」因素分析摘要表	70
表 3-21 「國中英語教師班級經營效能量表」之「多元化班級經營」因素分析摘要表	70
表 3-22 「國中英語教師班級經營效能量表」之「英語教學品質」因素分析摘要表	70
表 3-23 「國中英語教師班級經營效能量表」統計分析後題目篩選情形	71
表 3-24 分量表與總量表之相關摘要表	71
表 3-25 效標關聯效度摘要表	72
表 4-1 保留試題與重新排序題號表	78
表 4-2 觀察變項描述統計摘要表	80
表 4-3 性別對班級經營量各分量表之 t 考驗分析摘要表	82
表 4-4 年齡對班級經營量各分量表之單變量變異數分析摘要表	83
表 4-5 學歷背景對班級經營量各分量表之單變量變異數分析摘要表	83
表 4-6 出國留學對班級經營量各分量表之 t 考驗分析摘要表	84
表 4-7 畢業科系對班級經營量各分量表之單變量變異數分析摘要表	84
表 4-8 修習特教學分對班級經營量各分量表之單變量變異數分析摘要表	85
表 4-9 英語教學研習時數對班級經營量各分量表之單變量變異數分析摘要表	85
表 4-10 教學服務年資對班級經營量各分量表之單變量變異數分析摘要表	86

表 4-11 導師服務年資對班級經營量各分量表之單變量變異數分析摘要表...	87
表 4-12 學校地區對班級經營量各分量表之 t 考驗分析摘要表.....	87
表 4-13 學校性質對班級經營量各分量表之 t 考驗分析摘要表.....	88
表 4-14 班級人數對班級經營量各分量表之單變量變異數分析摘要表.....	88
表 4-15 每週實際英語上課節數對班級經營量各分量表之單變量變異數分析摘要表	89
表 4-16 導師服務年資對班級經營量各分量表之單變量變異數分析摘要表.	90
表 4-17 驗證性因素分析模式之參數估計、完全標準化參數估計及顯著性考驗摘要表.	93
表 4-18 二階 CFA 整體模式適配度各項考驗指標摘要表.....	96
表 4-19 二階 CFA 比較、精簡模式適配度各項考驗指標摘要表.....	96
表 4-20 CFA 路徑模式之個別指標信度、組合信度、變異數平均解釋量摘要表	98
表 4-21 效標關聯效度—教師效能量表摘要表.....	99
表 4-22 效標關聯效度—英語教學成果摘要表.....	99
表 4-23 CFA 五個潛在變項間的相關摘要表（一階 CFA）.....	100
表 4-24 CFA 五個潛在變項間的相關摘要表（二階 CFA）.....	100
表 4-25 判別分析結果摘要表.....	100
表 4-26 內部一致性分析之團體對照法摘要表.....	102
表 4-27 分量表 Cronbach's α 係數、刪除該題後之分量表 Cronbach's α 係數、校正 後項目與分量表之相關摘要表.....	103
表 5-1 研究假設之主要研究結果.....	104
表 5-2 「國中英語教師班級經營效能量表」模式適配度考驗結果.....	106
表 5-3 「國中英語教師班級經營效能量表」背景變項考驗結果.....	108

圖目次

圖 2-1 班級經營效能向度圖.....	39
圖 2-2 英語教師專業圖.....	44
圖 3-1 教師班級經營量表架構圖.....	49
圖 3-2 研究架構修訂圖.....	55
圖 4-1 自編之國中英語教師班級經營效能量表構念圖.....	78
圖 4-2 一階 CFA 模式圖（標準化）.....	94
圖 4-3 二階 CFA 模式圖（標準化）.....	95

第一章 緒論

英語是國際交流的重要溝通工具，期能讓學生藉由學習英語，奠定基本溝通能力、增進多元文化的瞭解與尊重、更有能力處理國際事務、增強國家競爭力（國民教育社群網，2009），故英語教育在國中學習階段已行之有年。至於英語課程的安排，必須能讓學生持續專注在當下的學習任務中，才能發揮學習成效，此便屬於「班級經營」的範疇（Wragg, 1993）。然而，英語學習相對於其他領域的科目而言，面臨了文化接受與適應問題（陳淑惠，2004）、語言結構差異等問題，使得隨之而來的英語教學，便有著班級內程度差異過大、單一枯燥的教學法等問題（羅美蘭，2005），以上問題又可能導致更多瑣碎事件或問題，降低教學的效率，故教師如何能引領學生對英語學習有持續的專注，以提升學生的學習成效，即為英語教學的班級經營討論的重點。

以往的班級經營相關研究，雖產出了班級經營效能量表，提供一些班級經營的評鑑指標，但大抵僅提出一般性的班級經營概念，鮮少關注某種領域，尤其是英語學科；而以英語學科班級經營為研究焦點的研究，則都以質性方法學為主（邱志明，2005；邱淑貞，2005；黃玲惠，2005；薛婉綺，2001；Wei, 2005 等）。

因此，本研究關注英語教學的班級經營，旨在於編制一個國中英語教師的班級經營效能量表，作為教師專業評量輔助工具，為能達到本研究之目的，本章將針對研究主題，說明本研究之動機與目的，和所發展出的研究問題與假設，最後再分別闡述重要的名詞定義與研究限制。

第一節 研究動機、目的與假設

一、研究動機

上課的鐘聲一響，多如牛毛的瑣碎事件，就開始不斷在班級中重複上演，總是阻礙著正常課程的進行，一旦處理失當，很容易就秩序大亂、預定進度也無法完成、持續拖延致使學生根本無法有完善的學習。

於是，在班級經營時，教師往往陷入兩難。使用軍事化的紀律和控制與齊一的口令和動作，是班級經營最簡便的方式，但卻也同時抑制了學生成為一個獨立個體的活力及創造力；另一則為民主自由空間的適度釋放，倘若尺度拿捏不好，卻又容易影響教學，反而弄巧成拙。可見，教師為學生所做出的每個決定，對學生而言都是一種教育、一種態度、一種改變，因為每個回應都將組織成一種班級氛圍，每種處理則構成了班級經營模式。

而班級經營所產生的困擾，不僅使懷抱理想的初任教師深感挫折，甚至許多教學經驗較為豐富的教師，也會因此感到無力（Britt, 1997; Brock & Grady, 1996; Evertson & Weinstein, 2006; Wragg, 1993）。而班級經營對一位教師而言，卻又是不可輕忽或推卸的要務，故國內不乏有班級經營效能的相關研究，期能藉由班級經營效能之提升，締造出較佳的教學品質，達到教育目標。英語教學的班級經營亦然，英語教學的現場中，如何讓學生感覺趣味、願意投入又學習有成，與班級經營有重大相關。有鑑於此，本研究之發展將著重在英語教學的班級經營效能上，茲將研究動機敘述如下：

（一）瞭解國中英語教師班級經營效能之內涵與現況

在台灣身為英語為 EFL（English as Foreign Language）而非 ESL（English as Second Language）的國家，學生的外語學習原因普遍而言都是「工具型取向」（instrumental orientation），外語學習的慾望、學習興趣或動機實踐的強度，相較之下都較 ESL 國家學生還低（黃淑真，2007；詹餘靜，2000；Gardner & Lambert, 1972），其原因在於學生在 EFL 的學習環境中，學習資源並不是自然而充沛的，台灣地區的學習情形亦然。對英語教師而言，台灣學生英語的學習往往需要教師刻意的安排，才能夠被賦予學習機會。而所謂「刻意的安排」，除了一般英語教材、教學法的設計之外，班級經營也往往是重要的推手。不善於班級經營的教師，即便有好的教學技巧，也無法防範所有可能發生的班級問題，因此教學工作將大打折扣；反之，英語教師，尤其是兼任導師的英語教師，當其營造有利英語學習的班級環境，對學生英語興趣和能力的培養是無庸置疑的。

雖然英語教師的班級經營效能是影響學生學習的重要因素，但未有研究以較大規模針對英語教師班級經營現況來蒐集資料並分析。本研究將藉由瞭解國中英語教師班級經營效能的現況，並針對教師與學校的不同背景變項加以分析，期能提供教師作為改善班級經營問題的參考。

（二）發展國中英語教師班級經營效能量表作為教師專業評量輔助工具

已發展的班級經營效能量表，有依研究對象教學階段之不同，有分為小學（如陳木金，2005）、國中（如朱華華，2006）、高職（如王金樑，2004）等的教師班級經營效能量表；也有依研究方法之不同，分別以教師（如陳木金，2005，葉明哲，2007 等）、實習教師（如 Emmer & Hickman, 1991）或學生（如林坤燕，2007；邱錦堂，2002；楊士賢，1997 等）為受試者的班級經營效能量表。

然而，教師的學科教學，尚未成為分類之依據。以英語教學為例，許多英語教學的班級經營研究，都以質性的觀察法（如 Wei, 2005）和行動研究法（如邱志明，2005），也未有一致性的量化指標可供參考。故本研究欲以國中英語教師為研究對象，尤其強調英語教學的教學效能，發展適用於國中英語教師的班級經營效能量表，

作為教師專業評量的輔助工具。

(三) 從教師甄試口試題目重新建構班級經營的專業能力指標

班級經營之目的在於提供學習者一個有利學習的環境，教師專業能力便展現在班級經營效能之高低，而「班級經營效能」的內涵看似眾說紛紜（如何宗岳，2009；李國勝，2005；林坤燕，2007；范熾文、莊千慧，2009；陳木金，2003；陳志勇，2005；陳虹君，2006；楊士賢，1997；廖淵豪，2007；蘇芳燁，2006；Emmer & Hickman, 1991 等），實則大同小異，大致包含班級常規、班級氣氛營造、班級環境規劃、親師溝通情形、學生學習效果、教師教學品質、學生偏差行為處理等，這些內涵的組織，大抵由國內外教育工作者自身工作經驗而得的體悟（如陳木金，2003；楊士賢，1997；Emmer & Hickman, 1991 等）、或根據前人的理論加以發展（如 Emmer & Hickman, 1991；呂孟真，2005 等），所歸納而成，再由此建構班級經營效能的指標，後人便採用之。

由上可知，這些已發展的指標，係源自於部分教育學者的個人觀點，這些論點往往是依據個案質性觀察法（如邱淑貞，2005；Wei, 2005 等）或某些學者的理論依據所衍生而成的（如呂孟真，2005；Emmer & Hickman, 1991 等）。本研究試圖從另一個實務的角度出發，以胡悅倫（2005）在教師甄試口試現場所蒐集有關口試題目，甄試委員們詢問到準教師們有關「班級經營」的題目，作出分析歸納，企圖了解在實務運作層面，口試委員們對於一位教師在班級經營策略上的期待。從這些題目當中，不難發現甄試委員們關注的班級經營焦點，較傳統理論多出了四個不同的面向，包括班級特色之建立、互為主體性的師生關係、學生多樣性的班級經營、特殊學生融入普通班級。

隨著時代的更迭，教育現場已經呈現了嶄新的面貌，「課室管理」（classroom discipline）由「班級經營」（classroom management），甚至班級領導（classroom leadership）所取代（Belvel & Jordan, 2003）。班級經營不再只是用對的方法將事情完成，也注重班級氛圍展現的教育藝術，猶如班級特色之建立，互為主體性的師生關係，讓學生和老師都喜歡這個班級，也同時能對班級有歸屬感、認同感（賈馥茗，2009）。

其次，台灣人口結構呈現多元的面貌，包括日益增多的獨生子女、隔代教養子女、單（失）親家庭子女、新移民女性子女等問題（楊忠斌、曾雅瑛，2007），加以「融合教育」一期能以最少的限制環境讓特殊學生同樣獲得支持性的求學環境的新趨勢，可以想見的，目前國中教師面對班級內的多樣化學生時，這樣的多元異質性使得班級內可能面臨的問題瑣事更多、挑戰更大，老師卻不再能以傳統軍事化的教育置之，而要以教育美學的眼光正視每位學生的各種需求。

上述教育的新趨勢，這四個趨勢雖是時代下的產物，未見於目前班級經營效能

指標當中，可見班級經營效能量表有重新編擬之必要，故本研究嘗試以教師甄試口試題目作為研究架構，並掌握上述四點，編制班級經營效能量表。

二、研究目的

根據上述研究動機，本研究的主要目的為以下三點：

- (一) 重新建構班級經營的專業能力指標(班級實務、和諧的人際互動、課堂管理、多元化班級經營、英語教學品質)。
- (二) 編制國中英語教師班級經營效能量表。
- (三) 瞭解國中英語教師班級經營效能之現況。

三、研究假設

- (一) 本研究自編的班級經營效能五向度(班級實務、和諧的人際互動、課堂管理、多元化班級經營、英語教學品質)，其模式適配良好。
- (二) 本研究自編量表，能有效區別國中英語教師之班級經營效能高低。
- (三) 不同背景因素的教師(性別、年齡、學歷背景、畢業科系、特教背景、英語教學研習時數、服務年資、導師年資、導師態度)或學校班級(地區、學校性質、班級年段、班級人數、每週授課節數)，其班級經營效能有顯著差異。

第二節 重要名詞釋義

本研究的主要名詞為英語教師、班級經營、班級經營效能

一、英語教師 (English teacher)

英語教師之專業知識包含英語學科知識、英語教學知識和一般教育專業知識，學科知識是教師教學的基礎，英語教學知識是影響學生學習成效的重要因素，而班級經營效能的影響性更是在英語教學之上。兼任班級導師之英語教師，因其班級經營的空間較大，也較能培養學生的英語學習能力和興趣。

本研究之英語教師，係指「目前為班級導師」或「曾任三年以上班級導師」之英語教師。有些新手教師僅為專任科任教師，或兼任行政教師，缺乏足夠班級經營經驗，則非本研究對象。

二、班級經營 (classroom management)

班級經營是透過教室內的常規維持、師生互動、提供學習機會者，以達成教育目標的過程性目標，隨著時代的更迭，班級經營不再僅止於行為管理，新趨勢的發展更包含了發展班級特色、師生互為主體、特殊學生融入普通班級、學生多樣性的班級經營等面向。

另外，以胡悅倫(2005)所蒐集的教師甄試口試題目歸類而形成架構，編擬「國中英語教師之班級經營效能量表」，試題內容分為：班級實務、和諧的人際互動、課堂管理、多元化班級經營、英語教學品質五個向度。

三、班級經營效能 (classroom management efficacy)

班級經營之目的為提供有利學習的環境以達成教育目標。教育目標之達成程度，即為該教師之班級經營效能高低程度。本研究所指之班級經營效能，係指學生英語學科表現和教師管理成效而言，這兩項的表現越好、得分越高，則教師班級經營效能越高。

- (一) 學生英語學科表現：此為學生在英語科之學習興趣和學科能力，學生之英語學習興趣和英語學科能力越佳，代表英語教師班級經營效能越好；
- (二) 英語教師管理成效：包括使班級活動順暢、照顧到班上每一位學生、親師生關係和諧、有效管理學生行為等，管理成效越佳，代表教師班級經營效能越好。

第三節 研究限制

一、研究對象而言

受限於研究者的人際網絡、時間與經費之不足，本研究的抽樣方法採便利取樣，探索性研究樣本以全省的國中英語教師為研究對象，驗證性研究樣本則以台北縣、台北市之國中英語教師為研究對象，因此本研究成果恐無法推論至其他縣市、其他教育階段、或其他科別之教師。

二、研究方法而言

本研究之量表在進行施測時，所謂的「班級經營效能」僅根據教師主觀式的「自我效能感」來評斷，並未同時測量學生對於教師班級經營效能的「感知」、同時也未確實探查受試者所帶的班級，其學生英語興趣和英語學科能力的實際進步情形。

也許師生雙方對於該教師的班級經營知覺是有落差的；或者教師在填答問卷時，受到時間、認知、情緒、反應心向等主客觀之影響，其填答內容與實際情形可能不相符；再者，教師基於自我保護立場而勾選社會期望相符，卻不符實際的答案的情況，也無法排除。

以上種種都可能導致研究結果分析的誤差，本研究囿於時間和人力之不足，尚無法避免這些誤差情形，也未針對研究結果進行質性訪談，以對量表有更嚴謹的修正。

第二章 文獻探討

本研究之主旨，在於編制一份國中英語教師的班級經營效能量表，期能作為教師專業評量之輔助工具，為達到研究目的，本章架構包括：(1) 班級經營效能之理論基礎、(2) 從教師甄試口試看班級經營、(3) 英語教師之班級經營、(4) 研究方法論之評析與比較。茲分述如下：

第一節 班級經營效能之理論基礎

本節首先說明班級經營之內涵和模式，分析目前台灣班級經營新趨勢，其次闡述班級經營效能並分析其指標，以作為本研究班級經營效能之理論基礎。

一、班級經營

(一) 班級經營的目的、內涵和模式

1. 班級經營的目的

班級經營 (classroom management) 一般而言，即班級教師以「教育目標之達成」為前提，所推展的各項措施與策略。Brophy (1988)、黃德祥 (1995)、吳清山 (1998)、嚴火龍、李新民與蔡明富 (1998)、張民杰 (2007) 等人的看法如下：

- (1) Brophy (1988) 即將班級經營指為一個創造並維持學習環境，以達到教學目標所採取的各種活動。
- (2) 黃德祥 (1995) 指出，班級經營係指教師於班級情境中，以有效的策略，對學生施以適宜的處置、指示、指導、處理、協助、監督、控制或管理，藉此激發學生有效的學習、表現良好行為、提升學習成就與開發學生潛能，達成教育目標的一種教育措施。
- (3) 吳清山 (1998) 認為班級經營是教師遵循一定準則，有效地處理班級中人、事、物等各項事物，以發揮教學效果，達成教育目標的歷程。
- (4) 嚴火龍、李新民與蔡明富 (1998) 將班級經營定義為師生共同建構班級生活意義，完成教務、訓導、總務、輔導有關班級事務與教學活動，達成教育目標。
- (5) 張民杰 (2007) 視班級經營為對影響班級運作的人、事、時、地、物等各項因素作有效管理，以達既有之教育目的。

也許表面上看來，班級經營似乎與達成教育目的並無絕對或直接的關係。然而，就如同 Seeman (2007) 所言：「No matter how well a teacher knows the subject matter

or how well he or she can teach, a teacher who cannot manage a class is finished.」他一語中的地指出，儘管教學內容或教學方法直接影響到學生學習，但「班級經營」卻是有效教學歷程中的最關鍵要素，因此沒有良好的班級經營，學生的學習品質將大打折扣，更遑論教育目標之達成。

是故，班級經營的主要目的，就是要達成現行的教育目標。身為一名專業教師，即便有豐富多元的教材、多變有趣的教學法，若欲達成預期的教學成效，仍須輔以專業的班級經營知能，才能夠達成教育目標的理想。

2. 班級經營的內涵

至於教育工作者要如何透過班級經營達成教育目標，這就攸關班級經營的內涵，雖然廣義的班級經營將舉凡班級導師所進行的一切活動通稱為班級經營(李園會，1989)，但班級經營仍有一些主要關注的焦點。

一般而言，班級經營通常包含了班級教學經營和教室經營(鄭耀男，2006)兩者。亦有學者將班級經營指向安排教室環境、維持學生對學業活動的專注(Brophy，1988)、建立常規與秩序、使學生學習、誘發合作所採取的活動(Emmer & Stough，2001)。而Wright(2005)則將班級經營所應關注的三個焦點放在：秩序(order)、機會(opportunity)、關懷(care)三者之上，意指教師在控制學生和使之遵從之外，也應關懷班級生活中的各種人際和情緒問題，更應不時創造學生新的學習機會。

李佳琪(2009)統整文獻後指出班級經營應該要使學生有較多學習時間與較好的學習內容、提供學習和師生互動的機會、培養自我管理的能力。而Wong和Wong(1998)則認為班級經營的兩個直接目的，即為(1)提高學生在班級的合作度和融入度(invovement)，(2)建立正向學習環境。亦即設法讓學生積極投入具挑戰性而多樣化的學習活動，搭配有利的學習環境，學生整體而言會較專注在學習上，所產生的問題行為便會相對地減少，教師也不會為了維持秩序，而浪費太多時間抑制瑣碎卻持續不斷出現的無謂干擾，學習活動便能順利進行，教育整體目標之達成才成為可能。

由此可知，班級經營所關注的這些焦點，即為其達成教育目標的過程性目標或手段，包括常規維持、師生互動、提供學習機會等，這些過程性目標看似分歧，事實上都指向同一件事—提供學生一個有利的學習環境。

3. 班級經營的模式

為了提供學生有利的學習環境，以達成教育的目標和理想，眾多學者以上述班級經營目的和內涵為基礎，針對班級經營所應採行的模式，提出自己的主張，較經

典的班級經營模式如下：

- (1)行為改變模式 (Behavior Modification) 中，Skinner (1968) 強調以增強控制並塑造學生正確的行為；
- (2)果斷訓練模式 (Assertive Modification) 中，Canter (2001) 主張教師訂定明確的班規，並果斷、嚴格地要求學生遵守教室規則；
- (3)有效動力經營模式 (Effective Momentum Management) 由 Kounin (1970) 所創，強調教師同時處理進行多樣活動(overlapping)、掌握全局(withitness)，並注意漣漪效應 (Ripple effect) 的產生，以維持順暢的教學活動；
- (4)正向班級經營模式 (Positive Classroom Discipline) 中，Jones (1987) 強調正向且經濟的課堂管理，以尊重的態度對待與教導學生；
- (5)現實治療模式 (Reality Therapy) 為 Glasser (2001) 所創，強調自我負責、滿足學生需求、和諧共融關係 (involvement)、協助學生選擇好的行為以獲致成功；
- (6)邏輯順序模式 (Logical Consequences) 中，Dreikurs (1968) 主張以民主式教導、鼓勵和合理的處分，讓學生找出錯誤目標，並能理解能自我約束的邏輯順序，以民主式教導；
- (7)和諧溝通模式的 Ginott (1972) 主張適當引導並建立自尊，接納並認可學生感受與其行為、針對情境而非學生個人人格傳送理性訊息，並使用我-訊息 (I-messages)。

其餘如 Albert 的合作式管理模式、Curwin 和 Mendler 的尊嚴管理理論、Freiberg 的一致性班級經營理論、Gathercoal 的深思型紀律理論 (單文經等, 2003/2006) 等等，亦為值得參考的經營模式，在此不逐一闡述。

儘管班級經營模式眾多，但並無一定的好壞基準，教師也往往慣於採用某種模式而不自覺 (Belvel & Jordan, 2003)，事實上有效能的班級經營，應由教師根據情境搭配適切的班級經營模式，而非受到某一種模式所侷限，「發展教師個人的班級經營模式」也一直受到推崇和推廣，如此一來，教師才能建立屬於自己特色的班級。

4. 小結：

良好的班級經營既是為了達成教育目標和理想，教師則必須致力於提供學生一個有利的學習環境，於是由此衍生出許多短期的、暫時性、目的性的過程目標，例如在班級經營的一開始，教師就必須建構並組織其班級，建立該有的程序和例行事務 (Wong, 2006)，其他如維持秩序、塑造行為、營造教室環境與氣氛等，便使許多班級經營模式於此油然而生，可知班級經營的各種模式都只是為達成教育目的所歷經的過程、手段和策略。

然而，班級經營是教師與學生互動的過程，也是人際之間持續不斷的對話和溝通，此種動態歷程必因內在、外在環境、師生價值觀而異，故隨著時代的演變，不同的學習環境生態會衍生出截然不同的班級經營觀，教師必然要以謙虛的學習態度、創新的教學方式，來面對不同於往昔的班級型態，以有效引領學生學習。

（二）班級經營新趨勢

隨著教育思潮、教育政策、人口結構等的演變，創新的班級經營觀亦油然而生，教師帶領班級的方式無法再依循傳統，突破和創新是必然的趨勢，也是現任教師在班級經營中必須持續努力的方向。例如後現代思潮的演進，使得發展個人班級特色、融合教育的觀點，逐漸成為目前教育發展的趨勢；加以台灣人口結構根本性之變化，影響到班級學生組成結構相對改變，使得班級經營不得不因而有新的策略和形式；且九年一貫課程之推動強調學校本位課程、學生中心與教師專業自主（教育部，2003）。綜合而言，班級經營帶來創新面貌可從四點切入，即發展班級特色、師生互為主體、特殊生融入普通班、學生多樣性之班級經營，以下分述之。

1. 發展班級特色之班級經營

（1）班級特色概述

所謂「特色」即為與眾不同之處，能彰顯個人獨到的型態、樣貌或特徵。班級特色之經營，為展現班級之特異性，往往以班級為本位，結合「學校環境、教師專長、學生特性」為訴求發展而成（李佳琪，2009；廖志崑，2007）。於此，班級特色和組織文化有略同之處，因為組織文化是組織成員共同抱持的意義體系，使得組織不同於其他組織（Robbins, 2001），優質的組織文化能促進組織目標之達成，班級特色亦能有助提升班級經營之效能，故就組織文化之四大特性：獨特性、持久性、共有性、動態性（謝文全，2007），來推論班級特色之發展，班級特色亦具有：

- A. 獨特性—基於不同歷史、環境因素和成員特質所孕育出的不同風格；
- B. 規範性—班級特色影響班級成員的思考、決定與行為表現；
- C. 共有性—班級特色由班級成員共同創造和持有；
- D. 動態性—班級特色會適應內外環境之變化而有所改變

班級特色的重要性如陳木金（2005）的研究顯示，「以個人長才來推動班級特色」在教師班級經營內容知識觀上具有相當的代表性，此一試題在該分量表上之因素負荷量高達 0.657。亦有研究將塑造有班級特色之班風，列為導師班級經營效能所須具備之原則之一（許翠華，2006），強調教師能創新教學、創新管理。

可惜的是，許多理論上的文獻僅是約略提及班級特色的重要性，卻沒有詳細說明。唯一將班級經營特色編制成量表內容的，屬陳木金（2003）在混沌現象敏銳度

量表所編制的題目，其中「奇異吸子敏銳度」，即當教師要建立班級特色以吸引學生的向心力時，通常教師會如何進行？其量表內容為以下述六個策略來建立班級特色：個人教學風格、生動活潑的教室佈置、名正言順的家庭作業、特殊意義的室外聯誼、共襄盛舉的榮譽制度、開發潛能的課外教學。

總之，班級特色雖然是相關文獻中認為對班級經營而言重要且必須發展的元素，但詳細具體說明者少；在班級經營相關量表中，也鮮少出現有關班級特色的向度或題目，為一缺憾。

(2) 班級特色實例

至於實務上，大部分的班級特色展現在可見的教室佈置上，教室佈置除能展現該班的班級特色與風格，也能提升班級認同感，讓班級有「家」一樣的溫暖（李佳琪，2009；邱淑宜，2004）。課室評量（classroom assessment）之發展亦為一種具有班級特色的評量，讓教師根據學生的真實知識來評量，以作為教學參考（吳昭容，2005）。

根據胡智翔（2007）以小朋友為研究對象所作的研究，他們認為能展現班級特色的途徑依序有：班服、聯絡簿製作、班級圖書室、教室佈置、每日報報、消過會議、班級網頁；其中除了班級網頁以外，其他策略皆獲得半數以上學生的支持，並認為班級成員合作設計獨一無二的活動或實品，最能展現班級特色。嚴格雙語中小學（2009）某班所發展班級特色如：聯絡簿「心情小語、塗鴉區」；以不同的方式呈現孩子學習成果；將英語、靜思語、鄉土語言、成語...等融入日常的學習活動中；配合學校活動舉辦才藝表演；製作班級網頁、部落格。

以基隆特殊教育學校為例（2009），班級特色課程之成立依據教學需要、教師之專長、場地使用、技能培養、休閒需要來辦理。其方式將以原班級老師專長優先，採原班級或跨班級、年級，進行多層次分組教學，活動主題以展現班級特色為原則，可由教師依主題彈性設計多元活動，展現特色多樣性之活動課程。希望藉由班級特色的發展，能培養學生興趣及專長、對班級的認同感、與合作學習的能力。

然而，以上發展班級特色的例子，除了基隆特殊學校以外，皆未考慮教師專業的部分。雖然學生特性也是班級特色的發展考量之一，但教師的專長對班級學生而言是非常直接且豐富的學習資源，而結合教師自身專長來發展班級特色，對班級經營有相當的正面效果（蘇芳嬋，2006），若教師不能以自己的專業優勢，給予學生最直接的幫助，那是一件非常可惜的事。

此外，也並沒有人對於發展班級特色提出代表性或統整性的作法，但班級特色之推動也許可從下列幾個特性著手，包括整體性、適應性、啟發性、合作性、創新性、優先性、安全性（九年一貫綜合教學資訊網，2009）。

整體而言，實務上班級特色實施計畫雖多，但大部分傳達的概念抽象，且無一致性作法。雖然結合教師專長發展班級特色，有助於班級經營，大部分的班級卻鮮少如此進行，其因值得研究。

2. 師生互為主體之班級經營

隨著家長、學生、教育工作人員、社會人士都越來越關注班級問題與學習之後，班級經營從1970年代的管理概念（discipline）轉成經營概念（management），班級經營不只是紀律維持的工具，更成為了助長學習的推力（Martin, 1980）。Wang(2006)也贊同班級經營（classroom management）不全然等於班級管理（classroom discipline），班級經營是讓師生皆能學習與成長的過程。

故權威式的管教模式已不再適用於今日，教學主體從教師身上轉移至學生，並尊重學習自主性和個人權利，強調沙特（Satre）所主張的人之存在的自由本質（陳宣良，2006）；學生不再被視為被動的「受管教者」，而是Maslow眼中積極抉擇、超越自我的實現者（彭運石，2001）。秩序之維持並非獨指教師設法控制學生，班級常規的建立也不再是「教師指示、學生遵守」的型態，學生與教師共同建立常規，讓學生瞭解教師和同儕的期望，將會使學生有歸屬感、滿足感，也能較遵從常規的界線而不至於逾矩，較能投入積極的學習活動。

班級既是老師和學生所組成的組織，教師應關注學生的感受，教師行為或班級活動的適時改變或共同協調，可確保學生投入課程，也能促進正向學習態度（Barkhuizen, 1998），例如教師可以規劃其他課程、改變課程內容、教材、教法、班級經營方式等。

可見，教師的角色已經同時有根本性的改變，教師已不再是傳統的知識灌輸者，教師可以是Giroux（1988）所謂的「轉化型的知識份子」，其教學身兼社會轉化的責任；也可以是Belvel和Jordan（2003）所謂領導者（leader）而非經營者（manager），因為教師應具有前瞻性的作為以帶領學生刺激的學習旅程，並將師生關係視為第一要件。

此外，「自我管理的責任」也落在師生雙方的身上，亦即有效的班級經營是讓教室裡的每一份子，都負起自我管理的責任，學生的自我管理是能自律，教師的自我管理能避免在學生面前失控（曾端真、曾玲珉譯，2000），所以班級經營必須教育孩子對自己負責。

綜合前述學者的見解，班級經營應不再只是用對的方法將事情完成，更要的是，透過關係之建立、鼓勵、相互尊重、自我管理和共同目標的達成，引領學生成長，於是「互為主體的班級經營」應有其重要性存在。

3. 特殊學生融入普通班級之班級經營

所謂特殊學生，係指除了身心特質上異於一般學生外，教學必須靠特殊的協助才能學習的學生（陳玉齡，2006）。為了要給特殊學生更佳的教育安置，融合教育（inclusive education）便於1990年代初期，繼「回歸主流」之後興起，這樣的安排是有感於身心障礙者的教育問題主要不在身心障礙學生的特殊需要，而是課程設計和教育系統的阻礙使得身心障礙者無法和一般人一樣學習（張恆豪，2007），故希望能以「最少限制環境」的理念將特殊學生融進普通班級學習，甚而有所謂「完全的融合」期能完全取代隔離式的特殊教育模式（吳淑美，2004），但其實踐仍需要許多支持系統的配置。

有關於支持性的教育系統，吳武典（2005）提出實施指標包含物理環境、心理環境和課程教學、支援系統四方面。物理環境包含無障礙學習環境、充分的教學資源；心理環境則指特殊需求學生受到尊重、接納、協助；課程教學能讓所有學習需求被滿足，並採適當的合作學習；支援系統泛指行政、家長和社區資源能幫助學生學習。

以上四項實施指標中，除了支援系統是教師比較無法控制的之外，教師在前三者都扮演關鍵性的角色，尤其物理、心理兩種學習環境的營造更是班級經營的重要範疇。此外，紐文英（2006）在這四點之外，也提出教師了解學生的身心狀況、及其對適應普通班可能帶來的影響，行為輔導、管理生活作息、實施教學評量等的重要性。

現今特殊學生，常見的如資賦優異、智能障礙、語言障礙、行為異常、注意力缺陷過動症、亞斯伯格症、自閉症、憂鬱症、學習障礙等，都盡可能地將被分派到普通班就學，所以，即使身為普通班教師，特殊教育知能的具備仍屬必要，尤其如何配合現今融合教育趨勢，和特教老師互相合作，以提供最佳的學習環境，更是級任教師的必要任務之一。紐文英（2006）針對融合教育的班級經營，也提出了提升班級經營效能的七項具體策略：

- (1) 教師預先準備和計畫；
- (2) 教師具備同理心，能夠保持彈性，並且自我省思；
- (3) 教師以公平和關注的態度對待所有學生；
- (4) 教師身教示範接納且適切的態度和行為；
- (5) 身心障礙學生家長的參與和配合；
- (6) 營造相互接納與協助的環境；
- (7) 學校提供特殊教育和行政支援。

總而言之，班級經營必須考慮到營造能支持所有學生的求學環境（Alexakos, 2001），無論是物理或心理環境、課程教學、支援系統，以能在融合教育的多元班

級脈絡下，讓普通生跟特殊生皆能獲得最大的學習效果，於是「特殊學生的班級經營」便顯出其重要性。

4. 學生多樣性之班級經營

台灣的人口結構呈現多元的新面貌，同時也滋生亟待解決的教育問題。如人口老化速度加快、少子化與獨生子女增加、隔代教養、失親子女、單親家庭子女人數增加、新移民女性子女人數激增、貧富差距擴大等（楊忠斌、曾雅瑛，2007），大部分這些現象會直接造成學生學習成長環境和人格特質的改變，教師應瞭解班級學生這些轉變的原因和特徵，並在教學作適度調整。以下以獨生子女、隔代教養、單親家庭、外籍配偶，這四個主要與教師班級經營直接相關的角度分別闡釋之。

（1）獨生子女

現今少子化的趨勢使獨生子女人數大為增加，這些並沒有所謂兄弟姊妹的獨生子女，也成了熱門研究議題。早期如Jiao, Ji和Jing（1986）針對中國子女作的研究顯示，相較於有兄弟姊妹的人比較有毅力、肯合作、有人緣，獨生子女確實比較自我中心，此外，關於獨生子女許多負面的研究結果還有很多，包括自私、任性、挑食、不尊敬長輩、不懂關心別人、生活上自理能力差等。但有人也認為這些研究成果其實主觀傾向成分頗重，大部分獨生子女與非獨生子女包括親子關係、教養方式、個性特質、學校適應情況、價值觀等的比較研究，都顯示兩者在心理、生理、社會的交往並沒有顯著的不同（馮躍，2008），故綜合而言，獨生子女並不比非獨生子女差，但社會卻對於二者有區別對待的做法（楊涵珏，2009），推論也許社會刻板印象才是獨生子女表現不佳的主要原因。

所以，其實獨生子女並不需要特別設計的課程教材或行為輔導，但是教師仍需要注意獨生子女在學校的各類學習情況和適應問題，尤其是石璋（2005）所關注的獨生環境中所缺乏的「社會化教育問題」，其提出可供教師參考的解決途徑為「家長—教師協會」之組成，強調家長參與學校教學，幫助教師提升教學品質，透過與家長溝通、帶領家長參與學校事務。

以上可知，獨生子女之於班級經營，教師不需要額外準備特殊課程或給予特別照顧，因為獨生子女和一般學生在各方面的適應其實沒有太大的不同，但是教師仍須注意學生的社會化情形，鼓勵學生參與班級活動以提升社會應變能力，並同時加強親師溝通與合作，讓學校跟家庭教育的積極配合，幫助學生更多。

（2）隔代教養子女

所謂隔代教養，根據許嘉玲（2007）對隔代教養的定義，係指父母角色長期缺位，無法履行職責而由祖父母和孫子女居住一年以上，並由祖父母兩人或一人教養

或訓練孫子女的一種教養方式。根據 2005 年臺閩地區兒童及少年生活狀況調查報告，年紀在 12-17 歲的青少年當中，主要照顧者為祖父母者就有 2.06%（內政部兒童局，2006），可見由於家庭建構的改變與經濟變動等因素，隔代教養已成為家庭組織的模式之一。

隔代教養所面臨的挑戰，包括經濟資源與連帶教育資源的缺乏、祖父母因其低教育程度所致的教養方式問題，甚至有祖父母感受到身體的繁重負荷、擔心孫輩的心理障礙不平衡等（邱珍琬，2004），因此針對隔代教養所提供的社會福利、教育協助、對祖孫適當心理諮商輔導等，都需要完善地規劃。

班級中或多或少都會出現隔代教養的子女，尤其偏遠地區或原住民地區學校比例更高，面對這些隔代教養衍生的問題，以及越來越多的隔代教養背景的學生，除了期望社區資源的協助之外，教師在班級經營中應如何因應？許嘉家、林姿瑜、盧玟伶（2007）提出了三點作法，包括：1. 教師應盡可能給予這些學生更多輔導與協助；2. 教師應以平常心面對這些學生，避免標籤化；3. 教師主動和教養者（如祖父母）保持聯繫，並提供正確的教養資訊。

（3）單（失）親家庭子女

截至 2004 年底為止，政府針對年紀在 12-17 歲的青少年所做的抽樣調查，有 7.94% 的學生面臨父母離異的狀況（內政部兒童局，2006），可想而知單親家庭子女在台灣並非少數。

單（失）親家庭面臨的問題就家長而言，首要為經濟問題、其次為子女照顧問題與子女管教問題（吳月霞，2004）；就學生而言，單親家庭的學生可能會有角色過度負荷、學業成就低落、情緒困擾、社會適應等問題（楊瑞珠、林秀娟、李玉卿，2000）。何美瑤（2006）的研究也顯示，單親家庭與寄親家庭出身的學生，較他人易有偏差行為，故課業和生活上應多給予照顧。

身為級任教師，應如何幫助單（失）親家庭的學生呢？教師可從學生和家長的角度，分別思考：

- A. 就學生而言，級任教師除了應隨時注意學生家庭結構改變與狀況、瞭解學生情緒的變化、隨時瞭解個人適應狀況進行適當的輔導（吳月霞，2004）以外，也要注意學生的日常用語，如「離婚」、「沒人要的孩子」、「美好的家庭」等關鍵字，並制止學生不當的排擠與諷刺，隨時提供建議與協助（楊瑞珠、林秀娟、李玉卿，2000）。
- B. 就家長而言，級任教師應透過預防性的「親職教育」，讓家長成為教學的助力，教師、學生、家長成為合作的三角。實施方式如舉辦假日親子活動增加親子互動機會、提供家長親職資訊、告知家長可供諮詢的相關社會資訊、鼓勵組織單

親成長團體讓單親家長可互相分享、協助、調節情緒。

單(失)親家庭因他人關愛和社會網絡較為缺乏，往往會有心理社會的適應問題，雖然學生適應狀況是教師教學和輔導的重點，但教師於班級經營的角度不應只有關照學生的需求，還得同時注意親職教育的納入，因為若家長不合作或管教失當，都會增加班級教學和輔導的困難(曾端真，2001)。唯親師生三者共同合作，在家庭和學校都能營造正向且溫暖的學習氣氛，學生才能真正獲益。

(4) 新移民女性子女

台灣原是一個多民族的國家，原本的閩南人、客家人、原住民等已經使台灣呈現多元文化的面貌，近十多年來擇偶弱勢的男性迎娶外籍新娘也產生了與日遽增的新移民女性與其子女，使得多元文化教育成為班級經營不得不重視的焦點之一。截止2006年止，台灣外籍與大陸配偶人數約達38.4萬人，至2008年底止，台灣外籍與大陸配偶人數又增加了約4.6萬人，合計約43萬人次(內政部，2009a；內政部，2009b)，約佔台灣總人口的1.86%，並有逐年增加的趨勢。

然而跨國婚姻下的學生，面臨了較其他人更嚴重的學校適應、學習成就、語言學習、人際互動、經濟問題、文化不利與自我概念等問題(張碧如，2006；莫藜藜、賴珮玲，2004)，其中，最重要的是學校教育的問題，但這些語言、認知、生活適應的困難，其實並非先天遺傳所致，而是受到後天學習環境的缺乏而造成的影響(林志成，2006)。因為這些學生比較特殊，往往造成教師備課負擔，學校教育資源也較缺乏多國教材，政府所提供的教育輔導措施也缺乏資源整合、教師的多元文化教育理解和素養亦不足(黃沛文、唐淑芬，2007)，這些原因都讓特殊學生的學習更加弱勢。

面對母語不同的學生，Lindberg, Kelley 和 Swick (2005) 指出可尋求相同母語的教師或學生幫忙翻譯、注意該學生的情緒、社會、學業問題，並隨時與家長保持聯繫；最重要的是讓該生在班級中能感到「舒適」，例如微笑、安排一個助手(helper) 坐在隔壁，檢視教室環境的文化族群意識、多元文化的視覺教材以避免刻板印象或單一觀點。

吳俊憲(2006)主張「合作學習」是一個能提高學生自尊心、提供安全融洽的學習環境、幫助所有人發展多元文化觀點的有效途徑。黃沛文、唐淑芬(2007)則提出了三大點的因應策略，包括1.生活適應：鼓勵分享表達自己的原生文化；2.課程設計：將多元課程融入，鼓勵同學間欣賞與體驗；3.發現特質或優勢：適當減少作業份量或減低作業難度，給予孩子成功的機會，提升其自信與學習興趣。最重要的是，多元文化教育之實踐，教師應先檢視與轉變個人的意識型態(Banks, 2001)，並致力於培養自己的多元文化素養，以便提供文化回應教學及進行文化溝通(王雅玄，2007)。

人口結構因跨國婚姻而益趨多樣複雜，尤其是新移民女性子女更是需要課業與生活輔導的主要對象之一，教師能有充分的多元文化素養，才能營造所有學生都能融入的多元文化的學習空間。

(5) 因應班級學生多樣性現象之小結

獨生子女、隔代教養子女、單（失）親家庭、新移民女性子女，其實這四種情形不一定是單獨存在，也有很多時候兩種以上的情形是同時存在於同一位學生身上的，並同時與貧窮、文化不利、家庭關愛不足等有連結。這些家庭結構特殊背景下的學生，除了平常在學校的課業輔導和社會適應需要多加注意以外，教師於班級經營應特別加強「親師合作」和「親職教育」，讓特殊的家庭背景不會成為學生學習的阻力。

5. 班級經營新趨勢小結

本段所闡述的班級經營新觀點，其實未見於既存之班級經營效能量表之中，包含發展班級特色、師生互為主體、特殊學生融入普通班級、學生多樣性之班級經營四種。這四種新觀點是結合目前台灣社會和教育的發展統整而成的，也是目前教師甄試口試中，口試委員提出的問題重點。而本研究的另一焦點：英語教學，此向度也未見於目前班級經營量表中，就英語教學的效能而言，卻不得不將班級經營效能視為重點。故本研究旨在編制完整的、符合時代趨勢之「班級經營效能量表」，以國中英語教師為對象，內容將涵蓋上述重點。

二、班級經營效能

班級經營許多年來一向被許多中小學教師視為最困擾的首要問題（Britt, 1997; Brock & Grady, 1996; Evertson & Weinstein, 2006），教育工作者不斷地在尋找最為適切而有效的班級經營策略（林進材，2005；陳育吟，2002；Tomal, 2001），藉以提升「班級經營效能」。

（一）班級經營效能的意義

所謂「效能」（efficacy）係指資源運用後達到目標的程度，而班級經營效能（classroom management efficacy）指的是教師在班級經營上所努力的成果，其效能高低代表教師的專業能力之展現，班級效能越高則代表教師專業能力越強（范熾文、莊千慧，2009）。

雖然眾人對於班級經營效能有自己的定義，但整體而言，班級經營效能即針對班級在教師的領導下，各方面的表現情形，所謂「各方面」，是個人對於班級經營效能向度的不同區分而言，如陳志勇（2005）、呂孟真（2005）、邱錦堂（2002）等，

即對班級經營效能有不同的區分。故當一個教師在班級經營各方面的表現，達成教學目標的程度若高，即可稱之有高度的班級經營效能。

（二）班級經營效能與教學效能

班級之所以需要用心經營，在於班級時間的運用並不完全是學習活動，許多耗費時間的偶發事件、班級事務等活動，讓組織班級使得時間能有效運用變得更為關鍵，因為真正花費在有意義工作的時間才能真正促進學生學習成就（Brophy, 1999; Walberg & Paik, 2000），故班級經營若效能高，即能在相同的時間內產生更有效率的教學，此說也符合黃德祥（1995）所指之利用較少資源、獲得最大教育效果。

有效能的班級經營除了使教與學皆較為順暢之外，班上秩序也較佳（Jones, 1996），也直接地影響到學生學習成果（Brophy & Evertson, 1976; Emmer, Sanford, Clements & Martin, 1982）。羅勃·馬札諾、珍·馬札諾、黛博拉·皮克林（2006，賴麗珍譯）認為一位優秀的教師對學生的影響是十分明確的，並且包含了三種互動的角色，亦即（1）有效的教學策略（2）設計班級課程促進學生學習（3）有效使用班級經營技術，前兩者的效能更建立在後者之上，可見有效的班級經營是成功教學的關鍵要素（林進材，2005）。

相對地，使學生「積極融入學習歷程」亦能創造最有效能的班級經營（Amy & English, n.d.），而這也會因「賦權增能」（empowerment）而直接影響學生學習，若教師能將自己和學生都融入積極的學習環境，教室便成為思考和創造的地方，才是正向的班級經營。Brophy（1999）將維持教室活動的律動、並能保證學生主動參與學習，視為班級經營的必要條件。由此可知，不僅班級經營效能會影響教學品質，教學效能亦會帶動班級整體運作，故成功的教學和班級經營效能是相輔相成的。

（三）影響班級經營效能之因素

影響班級經營效能的因素有很多，以下試舉 Jones（1996）、吳清山（1998）、Emmer 和 Stough（2001）、林進材（2005）、何宗岳（2009）等人的看法。

1. Jones（1996）指出四個影響班級經營效能的主要因素，包括正向社會人際關係、教學策略之影響、班級經營的組織觀、紀律影響。
2. 吳清山（1998）認為有效的班級經營必須從「瞭解影響班級行為的因素、掌握班級經營特性」兩者加以著手；前者包含師生人格特質、親師生的態度、教學態度與行為等個人因素，和物理因素、社會因素與教育因素等環境因素，後者則包含整體性、適應性、啟發性、合作性、創新性、優先性、安全性五種特性。
3. Emmer 和 Stough（2001）提出班級經營效能之兩大要素：認定所期望的行

為、預防不期望的行為，藉由清楚的常規和慣例的建立，及時介入各種違規或干擾，才能達成班級經營良好效能。

4. 林進材(2005)則認為有效能的班級經營係建立在對學校與社區的發展歷史、學校各單位措施和學生的瞭解上，亦不可忽略良好親師生關係。
5. 何宗岳(2009)的研究顯示教師信念、領導行為、班級經營策略都對班級經營效能有正向影響。故教師欲達成優異之班級經營效能，應從根本之信念培養起，從內隱之意念導引外在之行為，才是促成班級經營效能之有效途徑。

由上可知，影響班級經營效能的因素，看法與分類並不一致，但都言之有理。其實，只要針對「班級」所採取的各種教育措施，都可能影響到班級學生的學習情形和心理發展，因此也與班級經營效能有所關聯。

(四) 小結

綜合前述學者的意見，班級經營效能即為透過班級經營而達成教育目標的程度，班級經營效能與教學效能是相輔相成、互相影響的，而影響班級經營效能的因素眾多，任何教育措施都對班級經營效能有不同程度的影響。

因此，班級經營必須掌握整體的班級特性，設定行為規準，才能有適切的班級經營策略，發揮良好的班級經營效能，以有效促進教師教學效能和學生學習，達到教學目標。本研究所指的班級經營效能，除了將四個班級經營的新觀點加入，即發展班級特色、師生互為主體、特殊學生融入普通班級、學生多樣性之班級經營四種之外，也將英語的教與學融入班級經營，以編制完整的班級經營效能量表。

三、班級經營效能指標分析

(一) 班級經營效能向度

既然班級經營效能即為達到教育目標之程度，教師要如何得知自己是否已經達到預期中的良好班級經營效能？各學者根據理論和實務，提出不同的向度，教師可由這些向度一一自我檢視，以下舉 Emmer, Evertson 和 Anderson (1980)、Emmer (1995)、Jones 和 Jones (1995)、Bosch (1999)、Cummings (2000)、林進材 (2005) 為例：

1. Emmer, Evertson 和 Anderson (1980) 認為班級經營效能良好的教師，應從課堂管理、不良行為處理、教學管理、滿足學生需求、教師個人特質、學生之學習投入程度等六個向度觀之；
2. Emmer (1995) 主張班級經營效能應包括教室物理環境安排、建立班級常規、有效處理不當行為、使學生的專注投入學習活動四個指標；
3. Jones 和 Jones (1995) 認為有效的班級經營應包括：瞭解學生需求、建立正向

師生與同儕關係、以良好教學技巧促進學習、運用組織和團體經營使學生專注學習、用諮商與行為技術導正不良行為等五方面；

4. Bosch (1999) 將班級經營的向度，總結為課堂管理、學生言行、教師教學、師生互動、親師互動、學校氣氛、社區互動等要素；
5. Cummings (2000) 將認為班級經營的雙贏局面奠基於學生自律和自我管理、緊密的師生關係、時間與空間的經營、學習如何學習、不良行為之預防；
6. 林進材 (2005) 認為班級經營效能從以下著手：經濟有效地處理班級事務、改善班級環境、規劃班級時間、激勵班級和諧氣氛、維持班級秩序、矯正不良行為、有效施教、激發良好師生或同儕互動、妥善處理偶發事件、適宜的常規訓練、配合學校行政措施；
7. Reid (2007) 所提出的有效的班級經營之二十個原則¹，簡言之，應包含親師生的人際互動、班級學生輔導、增強機制、危機處理、適時專家諮詢、課堂管理、多元文化教育等向度。

簡言之，上述各班級經營向度不外乎親師生良性互動、學習輔導、課堂管理等，儘管其向度名稱不同，所概括的內涵實則大同小異，加以時代潮流變遷，其向度是否涵蓋了現今整體班級經營所需要的元素，吾人應持保留態度。

(二) 現存班級經營效能量表之指標分析

早期如 Emmer, Evertson 和 Anderson (1980) 所編制的班級經營效能量表，將班級經營分成以下六個向度：行為管理、回應不良行為、教材管理、滿足學生需求、教師個人特質、學生投入程度，此六向度能有效區別班級經營效能高低的教師。量表內容除了教師掌控全局以外，也有關注到學生的需求是否滿足與是否投入課程，這些教師之班級經營效能高低之別，主要在於班級常規或程序是否能整合成一個可教導給學生的系統。該量表並非給受試者填寫，而是由第三者評估受試者達到目標的程度。

Emmer 和 Hickman (1991) 所編制的班級經營效能量表，指出班級經營效能和其他類型的教師效能有明顯的區別外，並有三個測量指標：「班級經營自我效能感」、「外在影響因素」、「教師教學效能」。其中，班級經營自我效能和教學效能都和正向的班級經營策略使用偏好有正相關；而外在影響因素則與之有負相關，因為外在因素往往是教師無法控制的。

綜觀目前國內所編制之班級經營效能量表，以楊士賢 (1997) 綜合國內外學者所編制之「國民小學級任教師班級經營效能量表」最常被引用，其將班級經營效能

¹有效的班級經營之二十個原則 (Reid, 2007): 師生合作、重視所有的努力、給予回饋、滿足且尊重個體需求、妥善計畫、預測可能問題、瞭解班級學習傾向、與其他教師討論、記住名字、在學生選擇和教師規定中保有平衡、讓學生覺得自己是重要且有影響性的、委任學生某些事物、展示作品、讓教學是多感官的、發掘學生多元智能、親職合作、使用正增強、準備額外工作給動作快的學生、尊重文化差異、發展班級習慣。

內涵分為六個向度，包括「學生學習效果、教師教學品質、班級常規、班級環境、班級氣氛、親師溝通」，而後許多關於班級經營效能之相關研究，往往直接引用其量表內容、或以其為根據修訂之、或以他人曾修訂過楊士賢的量表再修訂(羅欣怡，2005；葉明哲，2007；吳肇賢，2005；林坤燕，2007；謝世微，2006；王金樑，2004；張淑芬，2003；李國勝，2005；陳志勇，2005；余政翰，2008)，故其班級經營效能向度，皆不脫離此六大向度。

而廖淵豪(2007)所建構之「國民小學班級經營效能指標」共有四十九個項目、七個指標構面，分別為班級常規經營、班級氣氛營造、班級環境規劃、親師溝通情形、學生學習效果、教師教學品質、學生偏差行為處理。其指標為根據眾多學者研究，並參酌楊士賢(1997)所編制的量表所修訂而成，相較之下僅多了一項「學生偏差行為管理」，其雖試圖建立完整的效能指標，但仍不脫離楊之向度內涵。

繼楊士賢(1997)自編量表後，統整過後較為創新的班級經營效能指標，首推邱錦堂、胡悅倫(2003)所歸納出班級經營效能的四大評鑑指標，包括1班級氣氛營造指標(師生互動良好、家長與學生感到滿意、同儕合作)；2教師教學品質指標(掌握教學進度、有效教學方法、專業精神、注重學生學習成就、親師溝通良好)；3班級情境規劃指標(班級物理環境、班級心理環境)；4生活常規表現指標(清楚合理的常規、提升生活品質、學生自治自律)。較特別的是，該指標將楊士賢(1997)之「學生學習效果、教師教學品質、親師溝通」三向度統整為「教師教學品質指標」，而班級環境指標，除了物理環境之外，更加上被忽略但也很重要的「班級心理環境」，可知此四大指標儘管有其貢獻，但其內涵與楊士賢(1997)量表六大向度之內涵亦多有重疊之處。

而後陳木金(2004a)根據其歸納的班級經營策略之六大向度：1安排教室情境、2建立和諧溝通、3監督學生活動、4建立教室規則、5善用獎懲增強、6處理不良行為，發展具良好建構效度之「國民小學教師課堂管理效能量表」。與楊士賢之研究相對照，陳木金同樣重視班級常規、班級環境和親師溝通，但將班級氣氛、學生學習效果與教師教學品質，融入在「監督學生活動、處理不良行為、善用獎懲增強」三者之中，並強調教師所具之「混沌現象敏銳度」與班級經營效能的相關性(陳木金，2004b)，如蝴蝶效應、驅散結構、奇異吸子等皆是教師在班級經營中不可小覷的重要影響因子。其量表名稱，顧名思義為「課堂管理」，是較為狹義的班級經營，廣義的班級經營，應跳脫出管理的窠臼，更注重師生互為主體、教育理念的實現。

據此，呂孟真(2005)發展的「國民小學教師班級經營效能量表」僅將此「班級經營策略」之六向度作為因素之一，另外兩者為參考陳木金(1999)所增加的「教室領導技巧、教師教學效能」，除了上述量表所包含的向度內涵之外，該量表之貢獻在於，其將班級經營效能增添了教師作為班級領導者所應具備的「領導技巧」(包

括情感表達、敏銳觀察、情緒控制、口語溝通、人際關係、角色轉換等)，以及「教師教學自我效能和信念」(包括教學信念、教材呈現、教學技術、時間運用、師生互動、班級氣氛)。而後，陳虹君(2006)、蘇芳燁(2006)的研究亦採用此量表。

綜上所述，教師班級經營效能量表的編制，在國內外的發展大多以既有理論為基礎，故向度內涵皆不脫離教師教學、班級常規、班級環境、偏差行為處理、學生輔導、班級氣氛、親師溝通、危機處理等。

(三) 小結

班級經營的圖像該如何勾勒，才能有效達到班級經營之目的，進而達成教育目標？諸如此類的疑惑持續存在於教育工作者的心中，故以「班級經營效能」為主題之相關研究所在多有，目前關於教師班級經營效能的研究結果，大致包含班級常規經營、班級氣氛營造、班級環境規劃、親師溝通情形、學生學習效果、教師教學品質、學生偏差行為處理、學生輔導、教師領導技巧等。

然而班級經營隨著時代變遷產生了新的趨勢，卻是上述向度所不包含的，包括班級特色經營、師生互為主體之班級經營、特殊學生融入普通班級之班級經營、學生多樣性之班級經營。而持續發展的「班級經營效能量表」則大部分沿襲舊者、鮮見新意，這也是本研究致力彌補的缺憾。

下節將從實務界的觀點，透析夠完整的班級經營效能觀點，作為班級經營效能量表之編制基礎。

第二節 班級經營研究方法之評析與比較

班級經營一直以來是教育研究者所關注的議題，如何有效推動班級經營，相關研究也一直持續探求中，從教師甄試口試題目中卻發現，現有之班級經營效能量表向度稍嫌不足、不夠完整，本研究之興起，即謀求弭平此缺憾—發展更完整的班級經營效能量表。本節將以「研究方法」和「研究角度」兩個面向評析班級經營之相關研究，瞭解相關研究在方法論上的不足或不適切之處，再從教師甄試口試委員的角度來看班級經營，期能有所突破，以編制更完整的量表。

一、班級經營效能研究方法評析

(一) 一般班級經營效能研究方法

本研究列舉以下若干位有編制或修訂「班級經營研究效能量表」為其研究工具者，作為班級經營效能量表研究方法論之分析標的，包括王金樑（2004）、何宗岳（2009）、余政翰（2008）、呂孟真（2005）、李國勝（2005）、林坤燕（2007）、邱錦堂（2002）、范熾文、莊千慧（2009）、張淑芬（2003）、陳木金（2003）、陳木金（2005）、陳志勇（2005）、陳虹君（2006）、楊士賢（1997）、葉明哲（2007）、廖淵豪（2007）、蘇芳嬋（2006）、Emmer & Hickman（1991）、Lindberg, Kelley & Swick（2005）等人的研究，並分別以研究方法與對象、量表編擬過程、統計方法三個部分加以說明之，如下表 2-1 所示。

表 2-1 班級經營效能量表之編制研究摘要表

作者	研究工具之參考依據	正式樣本數、 取樣方法	研究對象	統計方法
Emmer & Hickman (1991)	根據 Doyle (1986) 和 Gibson & Dembo (1984) 等人之研究為理論基礎所編制而成	161 位	實習教師	因素分析 信度分析
楊士賢 (1997)	文獻分析建立指標，再以「班級經營效能指標調查」調查 168 位暑期學分班同學，並與指導教授和同儕研討修正而得 60 題	1820 位，分層隨機抽樣（每班五位）	學生	專家效度（內容效度）、 因素分析、 信度分析、
陳木金 (1999)	根據 Edward (1993) 提出班級經營的六項策略，並參考多位學者研究，而提出架構。	228 份	教師	內容效度、相關分析、因素分析、 信度分析、驗證性因素分析
邱錦堂 (2002)	根據楊士賢 (1997) 之量表，再依教學經驗改編而成	1113 位，分層隨機抽樣	學生	因素分析、相關分析、 信度分析

表 2-1 班級經營效能量表之編制研究摘要表 (續)

作者	研究工具之參考依據	正式樣本數、 取樣方法	研究對象	統計方法
邱錦堂 (2002)	根據楊士賢(1997)之量表， 再依教學經驗改編而成	1113位，分層 隨機抽樣	學生	因素分析、相關分析、 信度分析
陳木金 (2003)	以自身和國外學者之混沌理論 為基礎。訪談17位校長、主任、 組長及教師，並有專家諮詢	716位，分層 隨機取樣	教師	信度分析、 驗證性因素分析。
王金樑 (2004)	參酌邱錦堂(2002)、陳木金 (1995)等學者而編制	1727名，分層 隨機取樣	學生	項目分析、因素分析、 信度分析
張淑芬 (2003)	修訂楊士賢(1997)之量表所編制。 羅欣怡(2005)後採用之。	530位 分層隨機抽樣	國小級任 教師，	內容效度(專家審查)， 信度分析，因素分析。
陳志勇 (2005)	以楊士賢(1997)和黃輝雄 (1999)所編制量表為依據	1006位 分層隨機抽樣	學生	項目分析，因素分析， 信度分析。
李國勝 (2005)	參考楊士賢(1997)、陳志勇(2005)、 邱錦堂(2002)等人做為參考依據， 並針對目前學校現況所編制而成。	每班抽取六 位學生。 分層隨機抽樣	學生	項目分析， 因素分析， 信度分析。
陳木金 (2005)	參酌相關研究和國小教師班級經營 特性，建立研究架構。訪談9位現任 教師，據此並經專家諮詢而編制而成。	172位	現任教師	相關分析、 因素分析、 信度分析。
呂孟真(2005) 陳虹君(2006) 蘇芳燁(2006)	根據陳木金(1999)於「班級經營」 中之教師班級經營知能三向度所編 制。此三向度則為陳木金(1999)自 多年教育經驗中，歸納而成。	865位 分層隨機抽樣	國小級任 教師	信度分析、 相關分析。
林坤燕 (2007)	根據楊士賢(1997)、陳志勇 (2005)等人之量表，並針對 學校現況編制而成	286位，分層 隨機取樣	學生	內容效度(專家審查)、 信度分析。
廖淵豪 (2007)	參考國內外文獻所編製。	無	25位專家	先進行三回合的德懷術，再根 據文獻編制問卷
葉明哲 (2007)	參考陳志勇(2005)、李國勝(2004)、 呂孟真(2004)等人之量表修訂而成	652位 立意+隨機	教師	內容效度(專家審查)， 信度分析。
余政翰 (2008)	根據王金樑(2003)編制而成	1146 分層隨機	高中學生	信度分析、因素分析。
何宗岳 (2009)	以自身教育實務經驗，改編自 楊士賢(1997)的量表。	812 立意+隨機	國小學生	項目分析、因素分析、信度分析、 CFA(整體模式適配度未理想)
范熾文 莊千慧 (2009)	參酌楊士賢(1997)、張以儒 (2001)、廖英昭(2004)等人 所編擬之相關問卷編制而成	303人	花蓮、台 東合格教 師	內容效度(專家審查) 項目分析、因素分析、 信度分析。

就研究方法而言，除了廖淵豪（2007）以懷德術方法瞭解班級經營效能之外，多數研究皆採用問卷調查法。而研究對象則非老師即學生，不是由老師自評其班級經營效能概況，即為學生評斷老師班級經營的情形，兩者比例約各佔一半。研究對象之取樣方法，大部分都採分層隨機取樣，也有第一部份先立意取樣（抽取學校、班級）、其次再隨機取樣（抽取學生）。

就量表的編擬過程而言，主要都是參酌國內外文獻和自身教學實務經驗，所編制而成，就量表修訂或直接採用而言，以楊士賢（1997）自編的「國小學生意見反應量表」為最多，其次源自陳木金（1999）就其自身經驗所分析歸納出來的「班級經營知能」三向度所編制的班級經營效能量表，再次者為陳木金（1999）歸納國內外文獻所編制之班級經營策略量表。而 Emmer 和 Hickman（1991）和 Lindberg, Kelley 和 Swick（2005）之量表，也是依據理論基礎所發展，前者是依據 Doyle（1986）和 Gibson 和 Dembo（1984）等人之研究，後者是依據該作者所出版有關班級經營的書籍內容彙整而成。

統計方法而言，內容效度都是藉由專家審查，包含學校校長、主任、大學教授等；項目分析大多藉由各種相關係數在判別量表的內在結構是否良好；因素分析以判別試題建構效度是否良好；信度分析則是以 Cronbach α 內部一致性係數說明。大部分的統計方法為較為初階的探索性因素分析，所編擬之量表就直接作為正式問卷使用，陳木金（1999）和何宗岳（2009）則有進一步進行驗證性因素分析，考驗量表各項適配度是否良好，前者為佳，後者的分析結果則差強人意。

（二）英語教師之班級經營研究方法

大部分現有研究都是以質性方法，研究學科教師教學於班級經營的運作模式。如陳碧雲（1995）研究科學教師、徐學正（2002）研究數學教師、李宜靜（1997）研究生物教師，此三者皆採質性研究，以行動研究或觀察為主，在輔以基礎的統計方法，並未將其結果量化。想當然爾，其研究對象之少，其實並不足以代表其他教師或其他學科的班級經營狀況。

而就英語科而言，英語教學於班級經營的研究，首推薛婉綺（2001）以一位英語科導師、兩位英語科任教師為研究對象，以參與式觀察、訪談、文件收集的方式。其信度為：使用多種方法校正，將轉譯的資料整理成稿件，請教師確認並表達意見。效度方面，以各種輔助工具、適時訪談、蒐集文件，並對自我涉入的行為隨時進行反省，以降低觀察者效應，增加內在效度。

其次，Wei（2005）研究國小英語老師的有效能班級經營行為，研究對象為四位教學背景不盡相同的英語教師，透過訪談、教室觀察的方式蒐集資料，將行為歸類後以Cohen kappa確認為高信度。其研究對象僅限於一所學校的四位教師，針對每位教師也只有進行兩堂課的教室觀察，且班級經營行為「是否有效能」是憑藉

教師本人的感受來推斷，並無包含學生感受或學生學業成績等，再者有效能的班級經營行為可能因時空而異，沒有一種班級經營行為是能全然維持高效能的。

黃玲惠(2005)研究班級經營策略在國中英語教學上的應用時，是採行動研究方式，配合文件分析和文獻分析而成，其資料蒐集方式有教師教學省思、校內外各項競賽成績、訪談記錄。因其研究歷程都是以「研究者」的角度評斷和撰寫，所謂「訪談」也只是訪問其他同事和家長有關於班級學生的表現，研究者個人獨白敘事使研究結果具有高度主觀意識，其也缺乏信效度之檢驗(如三角檢核法)，故其研究成果並不緊扣其研究主題的問題，也沒有被提出。

邱淑貞(2005)研究具英語教學能力之國小級任教師的英語教學行為，其研究對象為台北縣某國小某班學生及其級任教師，以個案研究的方式，採取文獻分析、參與觀察、問卷及訪談等方法進行質性為主、量化為輔的研究，研究過程中，施予學習態度量表前後測，以描述性統計方法加以分析。該研究沒有信效度之驗證。

綜上所述，在英語教學於班級經營之研究成果大多以「質性研究方法」為主，有的研究輔以量化研究，但量化統計僅止於描述統計的概念。這些質性研究的信效度也不全然獲得驗證(如三角檢證法)，有的研究甚而全然沒有任何關於信效度的說明，質性研究若無信效度的檢證，很有可能流於個人主觀式的敘述，故其研究成果不一定足以採信。故本研究有別於以往質性觀點敘事，企圖將教師專業概念予以量化，希望能給予英語教師的班級經營一個可供專業教師檢視的測量工具。

二、班級經營效能研究角度評析

(一) 從班級經營效能而言

眾學者研究所編制的班級經營量表，大多將「教學效能」視為內涵之一(王金樑，2004；何宗岳，2009；余政翰，2008；李國勝，2005；林坤燕，2007；邱錦堂，2002；范熾文、莊千慧，2009；張淑芬，2003；陳木金，2003；陳志勇，2005；陳虹君，2006；楊士賢，1997；葉明哲，2007；廖淵豪，2007；蘇芳嬋，2006；Emmer和Hickman，1991等)。

如楊士賢(1997)將班級經營效能分為六大向度，包括「學生學習效果、教師教學品質、班級常規、班級環境、班級氣氛、親師溝通」，其中「教師教學品質」和「學生學習效果」都意涵都近似於教師教學效能；而何宗岳(2009)的班級經營效能量表，則修改楊之量表，分為「教師教學品質、班級氣氛營造、班級情境規劃、生活常規表現」四大面向，仍保留教師教學品質為班級經營向度之一。上述其餘量表內容，因皆修改自楊士賢的量表，故內容大同小異，雖然有些向度呈現不一，但是沒有一個班級經營量表，是捨棄「教師教學品質」向度，可見其重要性。

陳木金(2004a)所歸納的班級經營策略之六大向度，為「安排教室情境、建立和諧溝通、監督學生活動、建立教室規則、善用獎懲增強、處理不良行為」，可知該量表未包含教學效能在內。據此，呂孟真(2005)以陳木金(1999)所著之「班級經營」一書所提之內容為理論基礎，其所發展的班級經營效能量表，僅將此視為班級經營效能的因素之一，名為「班級經營策略」，增加了「教室領導技巧」和「教師教學效能」。

邱錦堂、胡悅倫(2003)也歸納出教師教學品質為班級經營效能四大指標之一，更指出良好的教師教學品質應該要確切掌握教學進度、以有效的教學方法、專業精神、注重學生學習成就、並維持良好的親師溝通。

又如Emmer和Hickman(1991)所編制的「教師班級經營效能量表」(teacher efficacy in classroom management and discipline)，其三個因素為「班級經營自我效能感」(teacher's self-perception of competence)、*「外在影響因素」*(external influence)、*「教師教學效能」*(personal teaching efficacy)，可見得教師教學效能為教師班級經營效能的重要內涵之一。

Lindberg, Kelley和Swick(2005)提供班級經營問卷(classroom management questionnaire)給老師作為自我評量的參考，受試者只需回答「是」或「否」，其共分為四個分量表，包含課程計畫(lesson planning)、教學(instruction)、班級氣氛(classroom climate)、行為經營(behavior management/classroom management)。量表目的不在於評鑑教師班級經營之優劣，而是提供為自我覺察之參考，教師回答「否」的問題，則為成為教師在班級經營中須要努力的方向。

由上述可知，大部分的班級經營量表，皆將「教師教學品質」視為班級經營不可或缺的重要因子，顯示出教師良好的教學品質，是班級經營的基礎；若教師不能有適當的教學策略，以促進較佳的教學成效，儘管其他方面表現較佳，其班級經營效能仍將有所侷限。

(二) 從教師整體效能而言

雖然從班級經營的角度言，「教師教學品質」是涵蓋在班級經營之內的向度之一，但反觀許多學者關注的「教師效能量表」，則認為「教學效能」與「班級經營效能」兩者同樣重要，同並列為因素之一。

如Poulou(2007)所發展的「教師效能感量表」(Teachers' Sense of Efficacy Scale)，指出教師效能感是教師教學品質和學生學習成果的重要預測因子，其三大因素為「教學策略效能」(efficacy for instructional strategies)、*「班級經營效能」*(efficacy for classroom management)、*「學生投入效能」*(efficacy for student engagement)，可見「班級經營效能」與「教學策略效能」是同時為「教師整體效能」之向度。其中值

得注意的是，該量表中的班級經營效能分量表，包含學生行為控制、秩序管理、問題處理等較偏向行為主義的題目。

Cheung (2006) 在做中國實習教師的縱貫性研究之預試探究時，引用 Megan Tschannen-Moran 等人 (Tschannen-Moran, 1998; Tschannen-Moran & Hoy, 2001) 所編制的「教師效能感量表」(Teacher's sense of efficacy scale)，但由於該量表已由 Kennedy 和 Hui (2004) 發展成信效度皆不錯的中文版本，所以採用中文版之量表。在施測時，受試者僅有 71 位，試題也僅只有 12 題，包含兩個主要因素：教學效能 (efficacy in learning and teaching) 和班級經營效能 (efficacy in classroom management)，從試題中可發現與「行為管理」較為有關的試題在班級經營效能向度中，與「教學」較為有關的試題則出現在教學效能向度中。

朱華華 (2006) 所編制的「中學英語教師效能感量表」，依據領域特殊性和領域完整性原則，即教師的效能判斷，須以具體的教學背景為前提分析當前的教學任務，並針對該教學任務之要求評定自己的教學能力。其量表分為五個向度，包括「課堂管理、教材處理、教學技巧策略應用、師生家長互動、教學效果評價」。在該量表中，「課堂管理」和「親師生互動」，為教師效能感量表中與「班級經營」有關的向度，「教材」、「教學法」和「教學效果」，為該量表中與「教學效能」有關的向度。該研究並指出，教學效果和教師的職業態度有關，而教材、教學法和課堂管理，則和教學年資有關。

Brouwers 和 Tomic (2003) 發展的「教師效能量表」(Teacher Efficacy Scale)，包括班級經營效能(classroom management efficacy)、個人效能(personal efficacy)、結果效能(outcome efficacy)和教學效能(teaching efficacy)。本量表之編制是修訂自 Emmer 和 Hickman (1991) 與 Soodak 和 Podell (1996) 等的量表改編而成，總共只有 16 題，各代表教師行為目標的四種取向，包括管理學生行為(班級經營效能)、教導學生(個人效能)、達到教學成效(結果效能)、克服學校之外的負面影響因子，如學生家庭環境(教學效能)。此量表除了「管理學生行為」是較偏向班級經營性質之外，其他三者皆與教學效能較有關係，一為教師如何教導學生、一為學生是否達到預期的學習成效、一則為學生學習的其他負面影響因子。

從這幾份量表的發展可以得知，「教學效能」和「班級經營效能」並列為「教師效能」的分量表之一，與「認知教學」較為有關的試題會被歸類在教學效能中，與「行為管理」有關的試題則會被歸類在班級經營效能中。這樣的研究角度則與上述從「班級經營效能」的角度看待「教學」有所不同。

本研究將持 Kunter, Baumert 和 Koller (2007) 的觀點，認為學生對學習的興趣，主要是受到教師的班級經營策略的影響，反而教室內教師的實際教學並不會影響學生興趣太多；而學生之學習興趣培養，才能讓他們在教師的影響範圍之外，也能夠

有主動而持續的學習，影響所及的學習成效是長久的，而非激進的填鴨或壓迫所造成的暫時效應。

當然，教師教學品質之嚴格把關，才能確保學生在學校的學習是正確的、有益身心健康與未來發展的；但是一位教師面對諸多位學生時，如何將預期的學習進度流暢地完成，且保持良好的師生互動，培養學生學習興趣和能力，則關乎教師之班級經營效能。本研究編制的班級經營效能量表，也將英語教師的教學品質置入量表其中，並以英語學習興趣和成績作為效標試題，作為效度之檢驗。

三、從教師甄試口試看班級經營

(一) 班級經營對教師甄試口試的意義性

教師甄選考試目的在於篩選出真正優秀的教師，其甄選方式不外乎筆試、試教與口試三種。筆試雖能瞭解教師是否具備理論性的專業知識，但筆試後仍須採取試教與口試的審核，才能瞭解準教師真正的實務工作能力。試教傾向於教學技巧和策略的呈現，口試則較為教師個人教育理念的展現，口試委員在口試歷程中除了易求的「經師」以外，更期望覓得難得的「人師」。

此外，Ahlburg (1992) 的研究指出，在眾多工作表現的預測分子之中，儘管理論基礎並不全然支持口試的重要性，但實務界專家意見中卻認為口試是重要的，且一致性地將口試 (interview) 擺在人事甄選方式的第一順位，例如口試在美國與法國中是最常使用的人事甄選方法。相較於口試，理論重要性高的筆試 (cognitive ability test)，在人事專家眼中，反而較無法預測一個人未來的工作表現 (Ahlburg, 1992)，可顯見口試表現的重要性。

口試的重要性可見一斑，那口試題目必由實務界教育工作人員精選出，且展現了實務界的教育觀，針對口試題目是否能有完整且專業的回答，便成為準教師得否通過口試試煉，順利錄取的重要因素。由胡悅倫、余民寧 (2009) 等人以立意取樣蒐集北高兩市的中學教師甄試之口試題目中，發現 4901 題口試題目約略可分為 16 類組，包括班級經營、自我介紹、教學能力、行政服務、過去表現、教育理念、教育政策、輔導知能、專業知識、實習教師、學校環境、個人價值、人際關係、生涯規劃、資源支援、休閒生活等，此 16 類組當中試題所佔比例不一，其中「班級經營」即佔了 853 題，約為 17.4%，為所有類組當中比例最高者。可見，就實務界的觀點而言，教師除了各項必備的教學專業以外，「有效能的班級經營」確為優秀教師不可或缺的要件。

教師班級經營能力越高，班級經營效能則越高；換言之，一位有效能的教師，必須具備相當的班級經營知能與策略，使得班級常規易於管理，教學效能與效率兼具 (吳明隆，2006)。研究亦指出，班級經營策略得分高的導師，班級經營效能亦

佳（邱錦堂、胡悅倫，2003），可見有效的班級經營策略，和良好的班級經營效能關係密切。

然而，班級經營效能並非實體可見，準教師進入工作場域前，也無法以口試判得其班級經營效能高低，故教師甄試的口試題目中，往往針對準教師們班級經營的各種策略提問，從準教師們過去的實務經驗和教育理念等方向，盼能略知教師未來可能的班級實務狀況，希冀藉此篩選出班級經營能力或潛能較高的優秀教師。

總之，教師甄試口試既是為了甄選專業的優秀教師，其口試題目便是教育實務界關注的重點，而班級經營相關試題則佔了很大的部分，顯示實務界認為優秀教師的班級經營效能十分重要，因為班級經營效能攸關學生學習和輔導的品質，也將影響教育目標之達成，此點和相關理論看法呈現一致。

（二）班級經營效能指標分析—以教師甄試口試題目為基礎

班級經營效能一直是學者從理論觀點出發，儘管帶有一些經驗性的觀點，卻僅能代表少數人的思考邏輯，於是再依循這些邏輯予以量化施測；而這些所謂的「少數人」有部分也並非教育現場實務工作人員，可能是在學學生、教授、教育行政人員等，其班級經營觀點是否全觀、是否符合現在班級經營情況、是否能符合實務界的看法，似尚有討論的空間。

本研究旨在編制班級經營效能量表，希望能跳脫此種模式，改以教師甄試口試委員的觀點出發，從一開始便以實證研究方法建立班級經營效能向度，希望能有不同的研究成果。

以教師甄試口試題目為研究基礎，是因為口試委員所關注的班級經營問題，必然能反映目前學校班級經營情況。上述可知，教師甄試口試題目在 4901 題當中即有 853 題是班級經營相關試題，所佔比例之大，不難想見，關心班級經營效能者，即可從這些題目當中，探測教育實務界對於教師班級經營的看法和期待。

在胡悅倫（2007）針對教師甄試口試題目的後續分析研究當中，將有關班級經營的口試題目歸類為八大主要概念，分別為親師生溝通、課堂管理、危機處理、班級經營特色、導師專業知能、特殊班級經營、優先關懷學生輔導、班級實務等。上述概念大抵可在已出版之各類教育專書或學術文章中深入瞭解，但卻鮮見針對「班級經營特色」之研究，可見儘管班級經營相關研究並不多著墨，在口試委員心中仍對現今教師是否有能力創造屬於自己的班級經營特色有所期許。

本研究以上述口試題目類別項目為基礎，再綜合歸納第一節的班級經營效能理論內涵，將班級經營分為五大向度，如圖 2-1 所示，分別為 1.班級實務、2.和諧人際互動、3.多元化班級經營、4.課堂管理、5.英語教學品質。其中 1.為班級實務。

2.和諧人際互動包含親師關係、師生互動、同儕互動。3.多元化班級經營為提供特殊與多元學生良好的物理環境、心理環境、課程教學與支援系統。4.課堂管理包含危機處理、課堂行為管理、行為輔導。5.英語教學品質包含英語教學內容、英語教學方法。

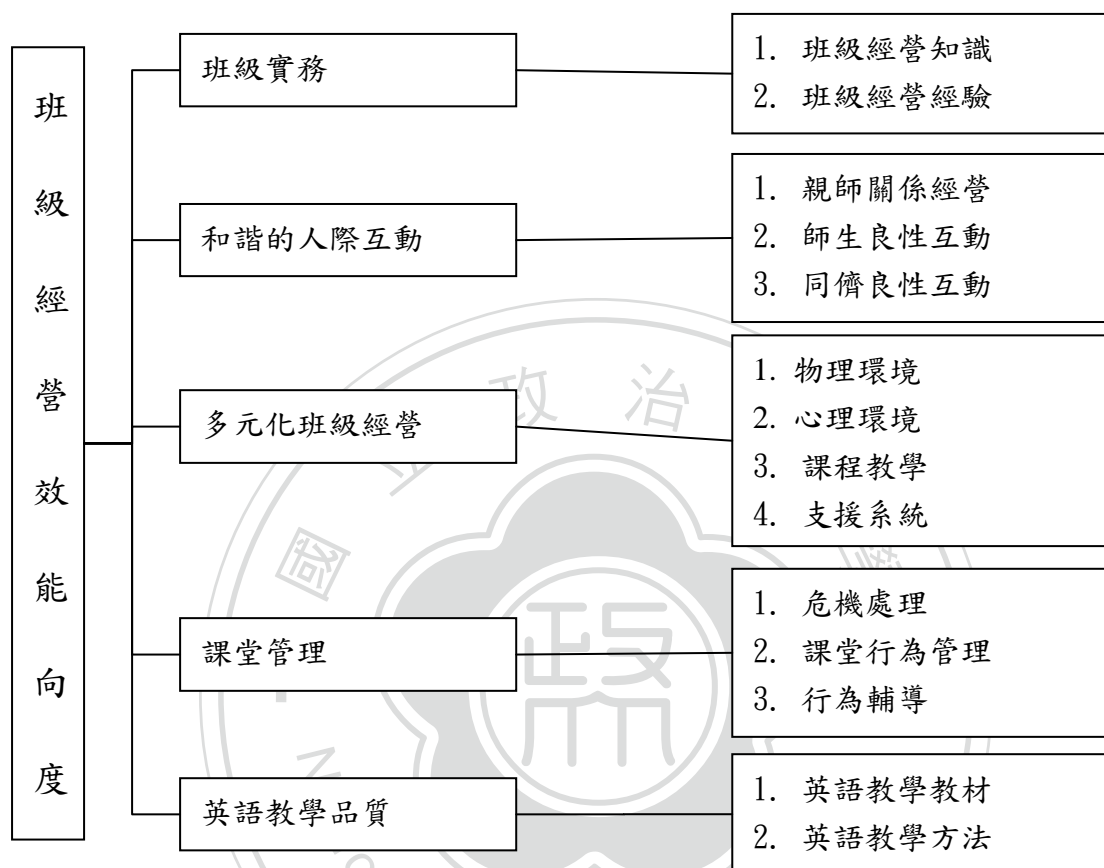


圖2-1 班級經營效能向度圖

小結：

有別於以往從既有理論或個人經驗出發，本研究從教師甄試口試題目看班級經營，發現在教師甄試口試委員心中，班級經營效能也是重要的教學基礎。故從班級經營試題當中分析本研究量表編制的架構，可得以下五個向度，是為：1.班級實務、2.和諧人際互動、3.多元化班級經營、4.課堂管理、5.英語教學品質。

第三節 英語教師之班級經營

本研究之所以會針對英語教師編制班級經營效能量表，是因為在台灣英語為第二外語的特殊性，教師在實施英語課程時，其班級經營與其他科別的並不全然相同。本節分為「國中英語教師專業」和「英語教師專業與班級經營效能之關係」兩者探討之。

一、國中英語教師專業

國中英語課程的目標除了在於培養學生基本的英語溝通能力、學習英語的興趣與方法，也要能增進學生對國內外文化習俗的認識（國民教育社群網，2008）。故教師應具備相當程度的專業素養，以幫助學生有效學習。

然而，中學英語教師所應具備的專業素養為何？Grossman（1990）認為教師應有的專業素養有六種，包括內容知識、學習者與學習的知識、一般教學知識、課程知識、脈絡知識、自我的知識；Day 和 Conklin（1992）則主張外語教師的知識基礎應包含四種型態：內容知識、教學知識、學科教學知識、支援知識；Curtain 和 Pesola（1994）認為英語教師所具備的能力有：語言技巧與文化理解、兒童外語教學的方法論與經驗、學校課程與學校哲學。林美玲（2001）將英語教師專業知能內涵分為英語教師學科知能、英語學科教學知能、國小教師專業知能三大層面。

綜觀以上論點，可知英語教師所具備的專業素養大致不脫離與英語語言能力有關的學科內容知識、與英語教材教法有關的英語教學知識、和一般教育專業知識三者，分述如下：

（一）學科內容知識（knowledge of content）

所謂學科內容的知識，Grossman（1990）將之分為學科教材知識和學科教材的教學知識，前者是某一內容的知識本質，後者則是如何以教學呈現之；Fradd 和 Lee（1998）認為英語教師應具備的學科知識，包括語言習得過程、學科領域的學術知識、文化知識與溝通的語用論等；而 Day 和 Conklin（1992）將其定義為英語學科的知識，如英語語言學及文化；Curtain 和 Pesola（1994）則強調純熟的語言能力、英美文化的瞭解兩方面。

整體而言，大致不脫離英語學科能力和英美文化素養兩大範疇。值得一提的是，前者因考試領導教學而一直被強調著，但就英語文學習領域之認知領域教育目標中，僅只有 Anderson 的認知歷程向度中的「瞭解、應用、記憶」，高層認知能力的「分析、評鑑、創造」卻幾乎沒有；後者的文化涵養與情意學習也少被注意到（吳青蓉、傅瓊儀、林世華，2005）。學科內容知識不應有所偏頗，應適當地平均發展，被忽

略的英語學科之情意和文化學習應加以強調，可從課堂教學和班級經營著手。

(二) 英語教學知識 (knowledge of pedagogy)

教師之所以具有其專業特質，在於教師必須面對各種不同態樣的學生而教導之，學生將因其不同文化背景、年齡、教育背景而有個別差異 (Peck, 1991)，故在高度過程取向的語言學習中，教師應嘗試透過師生對話的學習過程，將自己所知道的內容，轉化成學生所知道的語言 (Johnson & Goettsh, 2000)。英語教學亦是如此，尤其其中英文化和語言結構差異頗大，提升學生的英語能力並非易事，由此顯見英語教學知識的重要性。

Day 和 Conklin (1992) 將教學知識視為一般教學策略、信念和實務方面的知識。如課堂管理、引起學生學習動機、教學上做決定等；Grossman (1990) 則將之分為教室組織和經營、一般的教學方法兩大範疇；Day 和 Conklin (1992) 則指學科教學知識為一套專門的知識，包括如何運用多種學生可以理解的方式來呈現教材內容知識，解決英語學習困難與迷思，並運用各種教材、評量和外語教學法提升學生英語能力；Curtain 和 Pesola (1994) 也視兒童外語教學的方法論與經驗為教學重要的一環，包括瞭解學生語言獲得歷程、身心發展特質、教學法、選擇適當教材和評量工具。

就台灣而言，台灣 EFL (English as foreign language) 的語言學習環境中，所謂「英語教學」的主要內涵，應包含「教材」、「教學法」和「評量」三大部分，以下分述之。

1. 英語教材

英語教材除了多樣化的輔助教材，如各類平面、有聲、多媒體教材之外，也應配合學生興趣和程度、學校發展重點、鄉土特色等，選擇適合學生的教材 (詹餘靜，2000b)。此外針對低學習成就的學生，應同時注意教材之簡化、教導學生簡易而有利的學習策略，以免降低學生的學習畏懼感 (詹餘靜，2004)，以達到因材施教之教育理想。

2. 英語教學法

在英語教學法沿革中，較著名的十種教學法有：文法翻譯法 (Grammar-Translation Method)、直接教學法 (Direct Method)、情境教學法 (Situational Language Teaching)、聽說教學法 (Audio-Lingual Method)、團體語言教學法 (Community Language Learning Method)、默示教學法 (The Silent Way)、肢體反應教學法 (Total Physical Response)、暗示感應教學法 (Suggestopedia)、溝通式教學法 (Communicative Language Teaching)、自然教學法 (The Nature Approach)

等。

在詹餘靜（2000b）的研究中，肢體反應教學法、情境教學法、直接教學法、聽說教學法、和自然教學法，這五種是國小英語教師最常用的教學法，以下分述之（陳培真，2001）。

1. 情境教學法注重相關情境之營造，須要耗費教師較多的精力準備課程，而教學進度又受到考試的時間壓迫，每週短短的授課時間並不足以讓學生練習口語表達或其他的技巧訓練；
2. 就直接教學法而言，現在台灣可以用目標語（target language，也就是英語）直接授課的英語教師，且能在有限的上課時間內，能有效率地指導學生許多語言概念，並不是一件簡單的事。況且直接教學法並不鼓勵使用學生母語翻譯，以使目標語能和學生直接連結，這就與台灣國中英語教學的現況大相逕庭。
3. 至於聽說教學法，則與台灣目前的英語教學情形有些許雷同，在教師主導的教學模式中，學生專注練習各種 drills，教師負責控制並糾正學生的學習情形，然而學生並不需主動發言，只需配合作適當的回應。
4. 自然教學法則注重教師「i+1」的內容提供，負責創造有利的學習環境，設計多種教學活動，學生只需聽懂並配合，等到身心調適完成，再開口練習即可。
5. 肢體反應教學法化語言為具體行動，其目的在於培養初級會話能力，在台灣地區中學以上的英語教學而言，須要以其他教學方法為主，肢體反應教學法再加以搭配較為適合。

以上五種國小英語教學中最常使用的教學法，套用在國中以上的學校似乎並不完全適配，隨著學生身心狀態的變化，加以受限於升學考試的壓力，我們可以感覺的到教學法並不多元。

九年一貫國中階段的英語課程，雖然清楚名列英語課程目標，除了持續地培養基本聽說讀寫的能力外，更強調英語的實際運用，發揮其工具性功能，藉以吸收新知、幫助個人身心發展（國民教育社群網，2009），但實際上卻受制於目前台灣升學考試壓力的影響，使得細心學習文法字彙、精確無誤翻譯句意、大量背誦單字等，成為國中生學習英文最主要的方式，唯有如此，對英文所下的努力才能最直接地反應在英語成績上面。

由此可見，雖然著重語言之讀寫能力、輕忽聽說能力的「文法翻譯法」已逐漸受到時代潮流的淘汰，注意力也已移轉至合作學習（曾淑鳳，2004）、多媒體教學等多樣化的教學模式，但台灣的英語教育實則仍無法完全擺脫這種傳統又直接的教學方式。

以現任國中英語實習教師為例，他們所認為最困難的教學問題，「學生程度差不齊」即排名第二（羅美蘭，2005），本研究認為，這是需要教學法的適當組織，以降低班級內英語程度差異性。此外，各種教學法中，儘管溝通取向教學方式能提

升學生英語學習動機、引起其英語學習興趣和共鳴，也能增進其學業表現，在溝通式教學法中，能盡可能使用英語進行教學，營造接近真實的語言情境，促進學生主動說英語(張碧珠,2006)，被認為是較適合在台灣實施教學的方法(詹餘靜,2000a)，但因師資培育不良，大部分現任或新任教師都不大會使用，其教學法之應用，也被國中英語實習教師認為是最需要協助之處(羅美蘭,2005)。

其實，各教學法並無好壞之別，教學過程應該很有彈性，在適時情境中適當運用各種教學法。諸多的英語教學法就像各式各樣的工具，要完成一項作品必須要辨別情境和對象，據之來妥善使用，才能達到好的效益。由此觀之，學科知識再強大，沒有完整、專業的英語教學知識，並不能有良好的英語教學。

3. 英語教學評量

評量的方式會影響到教學的方法，而好的教學才能引發學生階段性的學習興趣。九年一貫的實施促進了教學轉型，強調 Howard Gardner (1993) 所言之多元智慧(包含語言智慧、音樂智慧、肢體動覺智慧、視覺空間智慧、內省智慧、人際智慧、數理邏輯智慧、自然觀察者智慧)，使傳統量化的分數不再成為學習成效的唯一評估標準，畢竟這種數字不能完全代表學生真實能力之進展。相對地，「檔案歷程評量」則真實記錄了學生的學習情形，也能讓師生共同設定評量目標，鼓勵學生合作學習、自我反省，並能整合評量與教學。張玉茹、張景媛(2003)研究也證實，歷程檔案評量較多元的評量方式，較傳統教學評量而言，能顯著地提升學生學習成就、學習動機，也較能呈現雙向互動的班級氣氛。

(三) 一般教育專業知識

一般教育專業知識涵蓋對人、對課程、對學習、對自己的整體概念，以下根據 Grossman (1990)、Curtain 和 Pesola (1994)、Day 和 Conklin (1992) 的觀點綜合論述之。

1. 人的知識：包括各種人際的情境脈絡，學生、家庭、社區等知識。
2. 課程的知識：包括課程發展、年級間與跨年級階段的學校課程、瞭解教育目的、教育哲學、課程與學科內容之關連。
3. 學習的知識：包括學習理論、學生各方面的發展、動機理論、其他能充實教師對英語之教與學的觀點之學門領域：如心理語言學、語言學、第二語言習得、社會語言學等。
4. 班級經營知識：包括課堂管理、班級氣氛營造、親師生互動等多層面。
5. 自我的知識：包括教師個人價值觀、人格、態度。

有些學者將班級行為處理、班級組織等班級經營相關概念置入英語教師應具備的英語教學知識中，但本研究認為班級經營應歸類為「一般教育專業知識」之中，

因為班級經營的重要性不僅單單針對英語科教師，所有教師的教學成效都與其班級經營有重大相關。

也因為班級經營攸關著課程的實施成效，一位英語教師儘管有其專業的英語學科知識、英語教學知識，在一般教育專業知識缺乏的情況下，其教學成效將為事倍功半。所以在五類一般教育專業知識中，班級經營知識扮演關鍵的角色。就如同 Law 和 Eckes (2000) 所言，一位專業的教師除了良好的英語能力之外，也應要有正向態度、耐心、中英文化皆充分理解的文化素養、最重要的是有能激勵學生、管教學生、增強教學的班級經營技巧。

(四) 小結：

綜合上述文獻，英語教師的專業將展現在三者之上：學科內容知識、英語教學知識、一般教育專業知識，如圖2-2。學科內容知識即英語語言能力和英美文化素養，英語教學知識則是將語言學科內容知識教導給學生的各種工具，一般教育專業知識則包含人、課程、學習、班級經營和自我的知識，其中班級經營知識更是本研究強調的重點。一位教師即便有高度的學科內容知識，也懂得善用其教學知識進行教學，卻沒有良好的班級經營效能，也將無法達到預期的教學成效。

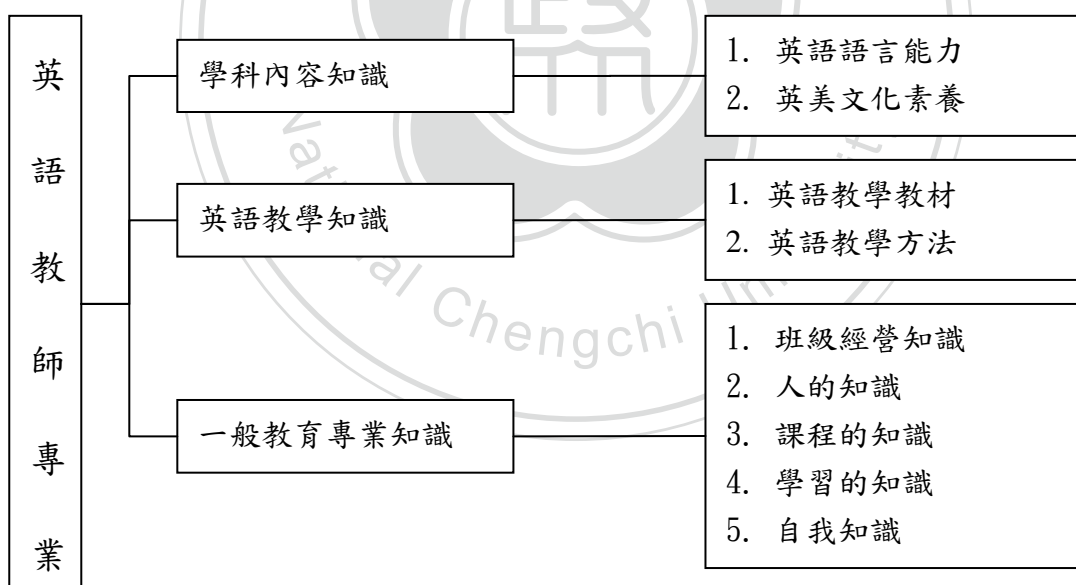


圖2-2 英語教師專業圖

二、英語教學與班級經營效能

上述內容中，我們瞭解到英語教學知識是教導英語學科內容知識的基礎，也瞭解在一般教學專業中班級經營能力的重要，而一位英語教師若能秉其教學專業，不斷地「重新裝備」(retool)、自我成長，將有創新的班級經營(蘇芳嬋，2006)。故中學英語教師擔任導師，其班級經營與英語教學之關係，是本研究最關心的議題。

(一) 學科教學與班級經營效能

在不同的教學脈絡下，教師應彈性調整班級經營模式和策略，現以數學、科學和生物科教師班級經營的研究，作為學科教學與班級經營的起點。

陳碧雲(1995)以質性研究法，透過教室觀察、晤談、資料收集等方法，並以三角交叉檢驗信效度，發現兩位初任教師都固著於傳統式班級經營，一位較關切教學的教師，重視知識講解、另一位則在教學和學習中尋求平衡，著重培養學習動機、活潑的學習氣氛和良好的師生互動。但其研究結果為闡述教學成效，且教學方法也未展現科學教師之特殊性。

李宜靜(1997)針對國中生物教師之教學實務與班級經營所作的研究中，也是以質性研究法，對個案教師進行長時間教室觀察，利用凱利方格技術、持續比較法、三角校正分析歸納資料。研究結果發現，個案教師的班級經營特色，有以下六點：提高學生參與度激發學生學習動機、營造合作學習的班級氣氛、利用多元化的教材引發學生學習興趣、營造任務取向的學習環境、呈現民主態度的教學、因材施教。雖然此研究的教學方法並未有所創新，也無領域特殊性，但營造「任務取向的學習環境」之特色是班級經營另一個觀點。

徐學正(2002)以行動研究和量化研究兩者，研究合作學習教學法和班級經營策略如何改進國中生數學學習。研究結果發現，運用合作學習實施班級經營，除了可訓練學生學習適當的社會技能、培養「帶著走的能力」，也對培養讀書風氣，增進數學學習成效有正面的助益。

周殷瑞(2003)以行動研究法，針對「常規秩序的管理、教室情境的設計、人際關係的培養」三向度設計班級經營策略，並利用了第九節的導師時間，進一步實施數學科的合作學習。合作學習的班級經營策略，除了能提升常規秩序管理、教室情境的設計、人際關係的培養之外，也對學生學習成效和興趣大有提升。

總觀這四個在學科教室內的班級經營模式，都強調「合作學習」對班級經營的正面助益，而這也是高啟順(2003)所支持的觀點，他便是運用合作學習教學法後，班級常規和學生學習效果都有明顯改善，班級整體表現也進步許多的一個典型例子。同時，任務取向的學習環境、激發學習動機，也是強調重點。這四個研究都有其相

對應的學科科別為主要研究學習目標，也都運用了行動研究或質性觀察法，脈絡式探求班級經營的另一種可能性。

（二）英語教學與班級經營效能

英語科教師的班級經營不僅止於英語課程，若英語科教師身兼該班導師，因其有較多導師時間可以運用，班級經營的空間較大，故較能施展英語教學，學生的英語學習成果較佳。

研究指出，學生對於某一科是否能發展興趣，其實和教師在教室內的教學特質並沒有顯著關係，反而個別學生所感知到的班級經營策略才會深刻影響學生的興趣發展（Kunter, Baumert, & Koller, 2007），如規則是否清楚、教師監控是否得宜等。由此可見，或許英語教師可以透過有經驗的教學，影響學生的學習成效，提升英語成績，但是某種程度而言，反而教師在班級經營中的各種策略、行為、反應、態度，才是影響學生學習興趣的最大因素。

因此，教學品質和班級經營在扮演影響學生學習的角色上，幾乎是同等重要的，甚而對某種程度而言，班級經營又比教學品質影響學生學習更大。故有研究針對「班級經營在英語教學上的應用」作質性觀察。例如黃玲惠（2005）試圖提出班級經營策略在國中英語教學上的應用；而Wei（2005）將英語老師使用的班級經營行為歸納以下類別，分別是：監視、常規管理、時間管理、學生管理、教材與教具管理。此二研究都屬於質性觀察研究，其研究成果僅提出了英語教師所採用的某些班級經營行為，但未說明該種行為或策略對於學生英語學習的實際成效，其所提出的策略亦缺乏英語的領域特殊性，研究成果似乎也可套用在其他科別的班級經營。

故一些研究則針對英語教師兼任導師作探討，因為這些老師班級經營的時間較多、空間較大，結果顯示確能正向影響學生英語學習成效與培養英語學習興趣。例如邱志明（2005）的研究指出，級任導師所教的班級比英語科任教師所教授的班級，在期中期末英語科都表現得較好，因其課堂管理的強烈企圖心、密切監督學生進步、也較有機會關懷和協助學生。而薛婉綺（2001）則認為級任導師若能採行英語支援性學習活動作為主要的英語補救教學策略，並針對學生個別差異，就教學內容、學習時間、活動型態進行必要性的彈性調整，將能改進英語教育的缺失。這兩份研究皆證明了級任導師對於英語教學成效的重要性，非英語教師之導師，可透過導師身份之便，進行英語補救教學；若級任導師為英語教師，帶班風格將展現其英語專業之獨到，可使學生英語能力有所提升。

而英語教師擔任班級導師，該班學生之所以在英語成績和學習興趣上，顯著性地較他人還高，其原因是，相較於一般科任教師，級任教師擔任英語教學有三大優勢，此三大優勢修正自邱淑貞（2005）之研究，包括：秩序管理較容易、較瞭解學生個別差異、時間運用彈性較大。

1. 秩序管理較容易：

在課堂管理的部分，英語教師若兼任導師，將因對學生較瞭解、相處時間較多，在上課時對學生秩序的掌控較佳，問題行為較少，比較不需要花太多時間處理瑣碎雜事或其他各類危機事件。

2. 較瞭解學生個別差異：

因教師與班級成員互動較多，較瞭解學生個別差異的結果，師生互動較親密，也較能針對個別差異進行學生的學習輔導、行為輔導或心理輔導。

3. 時間運用彈性較大：

因為級任導師除了正常上課的時間之外，還增加了一些導師時間，如晨光時間、導師時間、彈性課程等，除了有利整體班級英語學習的沈浸教學法之外，教學進度彈性也增大，也可針對班級特性施展英語歌曲、角色扮演、遊戲、影片播放等，增加學生信心、引起學生的學習動機並維持其注意力（李至潔，2007）。亦可結合各學科教學的內容，蒐集並剪輯報章雜誌、媒體新聞等小故事，作為補充教材之用（林進材，2005）。若教師能做好確切的時間管理，利用現有時間作最有效率的安排，便能有效組織管理班級（吳明隆，2006）。

以班級經營為研究主軸的英語教學相關研究不多，但由上述研究可大致推論，英語教師可透過班級經營，確實提升學生之英語能力，也能培養出學生對英語較濃厚的興趣，尤其級任導師較科任教師更有班級經營的空間，對於學生英語能力和興趣的培養將更有幫助。

（三）小結：

英語教師的專業係指教師之學科內容知識、英語教學知識、一般教育專業知識。除了諸多「英語教學知識」的相關研究，說明各英語教學法適度的彈性運用可提升教學品質之外，其他許多研究大都聚焦於英語教師的「一般教育專業知識」之中的班級經營，似乎間接說明了，相較之下「學科內容知識」僅為一位教師的最根本的知識基礎，英語教學知識是影響學生學習成效的重要因素，而班級經營效能的重要性更是在英語教學之上。亦即，若不能全然掌握班級經營，空有英語教學知識與學科內容知識，亦是枉然。

儘管我們知道，英語教師若有高度班級經營效能，確能提升學生的學習興趣和能力，但學科教學與班級經營的相關研究並不多，英語教學與班級經營的相關研究亦然，且大多是採觀察法、行動研究法、訪談法等質性研究方法，未能有一致性的量化指標。故本研究將根據文獻分析結果，除了加入班級經營的四個新觀點，並

嘗試以英語教師為研究對象，希望能產生良好的英語教師班級經營之評量工具。

綜合上述，本研究目的在於編制一個適用於英語教師的「班級經營效能量表」，既存之班級經營效能量表，大抵部分包含了教師教學品質、常規管理、親師合作、班級氣氛經營、班級環境經營；少部分學者將學生學習效果、學生學習態度、師生互動也列入班級經營向度之一。然而，班級經營的內涵已隨時代更迭而有所不同，如發展班級特色、師生互為主體、特殊生融入普通班、學生多樣性之班級經營，已成為目前班級經營應關注的焦點；而專門學科教學的教學效能，也未見於既存之量表中。可見班級經營效能量表，有其重新編擬之必要。

本研究欲參考班級經營的學術研究結果，與現今實務界對教師之班級經營效能的期待作對照，期能以教師甄選口試題目結合既存理論研究，並綜合現今班級經營實況，形成一個專用於國中英語教師的班級經營效能量表，作為教師專業評量輔助工具。



第三章 研究方法

為發展「國中英語教師班級經營效能」之量表，本研究將研究方法共分成五節，包含研究架構與假設、研究對象、研究步驟、研究程序、資料分析，以下分述之：

第一節 研究架構

本節研究架構係根據胡悅倫(2007)教師甄試口試題目與綜合文獻探討而得，分為五個向度，包括班級實務、和諧的人際互動、多元化班級經營、課堂管理、英語教學品質，如圖 3-1 所示。



圖3-1 教師班級經營量表架構圖

第二節 研究對象

一、預試施測對象

考量到級任導師的班級經營空間較科任教師大，較能掌控班級整體的運作，班級經營效能也較為顯著，故本研究以台灣地區國中「目前兼任導師」或「曾任導師」之英語教師為研究對象，以台北縣市、基隆市、桃園市、新竹縣、台中縣、彰化縣、嘉義市、高雄縣等地區，共 19 所學校，從中抽取 180 人作為研究樣本，進行預試分析，回收 117 份，回收率 65%。其基本資料分析如表 3-1、3-2 所示：

表3-1 預試問卷樣本—教師個人基本資料分析表 (N= 117)

項目	變項組別	人數	百分比%
性別	(1) 男	11	9.4%
	(2) 女	106	90.6%
年齡	(1) 30 歲以下	42	35.5%
	(2) 31-40 歲	41	34.7%
	(3) 41-50 歲	29	24.6%
	(4) 51 歲以上	5	4.2%
最高學歷	(1) 大學	74	62.9%
	(2) 碩士	43	36.4%
	(3) 博士	0	0%
出國進修	(1) 無	107	91.5%
	(2) 有	10	8.5%
畢業科系	(1) 英語教學系	57	48.7%
	(2) 英語相關科系	42	35.9%
	(3) 教育系	13	11.1%
	(4) 其他	5	4.2%
特教背景	(1) 未曾修習	34	29%
	(2) 修習但未達 20 個	73	62.3%
	(3) 修習 20 個以上	10	8.5%
英語研習 參加次數	(1) 未曾參加	2	1.7%
	(2) 參加 1-6 次	27	23%
	(3) 參加 7 次以上	88	75.2%

表 3-1 預試問卷樣本—教師個人基本資料分析表 (續) (N= 117)

項目	變項組別	人數	百分比%
教學年資	(1) 5 年以下	38	32.2%
	(2) 6-10 年	35	29.7%
	(3) 11-15 年	13	11%
	(4) 16-20 年	9	7.6%
	(5) 21-25 年	14	11.9%
	(6) 26 年以上	8	6.8%
擔任導師年資	(1) 5 年以下	49	41.8%
	(2) 6-10 年	37	31.6%
	(3) 11-15 年	14	11.9%
	(4) 16-20 年	9	7.6%
	(5) 21-25 年	6	5.1%
	(6) 26 年以上	2	1.7%
導師態度	(1) 非常喜歡當老師	9	7.7%
	(2) 還算喜歡當老師	55	47%
	(3) 工作需要，盡力而為	47	40.2%
	(4) 不喜歡	6	5.1%

表 3-2 預試問卷樣本—導師班級基本資料分析表 (N= 117)

項目	變項組別	人數	百分比%
學校地區	(1) 城市	78	66.7%
	(2) 鄉村	39	33.3%
學校性質	(1) 公立學校	113	96.6%
	(2) 私立學校	4	3.4%
平均班級人數	(1) 20 人以下	1	0.9%
	(2) 21-35 人	74	63.2%
	(3) 36 人以上	42	35.9%
該班一週實際平均英語節數	(1) 3~4 節	14	12%
	(2) 5~6 節	97	82.9%
	(3) 7 節以上	6	5.1%
班級英語成績	(1) 約為 30% 以上	24	20.5%
	(2) 約為 30-60%	44	37.6%
	(3) 約為 60% 以後	11	9.4%
	(4) 本校未排名	38	32.5%

二、正式施測對象

本研究之正式樣本，也將以台灣地區國中「目前兼任導師」或「曾任導師」之英語教師為研究對象，但囿於研究者人力、物力和時間的限制，樣本抽取將會限縮至以台北縣、台北市為主，以立意取樣方式，共抽取 50 所國中，每所抽樣約 10~20 位教師，回收率約 70%，回收樣本 481 人，其基本資料如表 3-3、表 3-4 所示。

表3-3 正式問卷樣本—教師個人基本資料分析表 (N= 481)

項目	變項組別	人數	百分比%
性別	(1) 男	54	11.2%
	(2) 女	423	87.9%
年齡	(1) 30 歲以下	109	22.7%
	(2) 31-40 歲	179	37.2%
	(3) 41-50 歲	164	34.1%
	(4) 51 歲以上	28	5.8%
最高學歷	(1) 大學 (師範院校)	103	21.4%
	(2) 大學 (一般大學)	158	32.8%
	(4) 碩士	209	43.5%
	(5) 博士	6	1.2%
出國進修	(1) 無	432	89.8%
	(2) 有	43	8.9%
畢業科系	(1) 英語教學系	235	48.9%
	(2) 英語相關科系	163	33.9%
	(3) 教育系	60	12.5%
	(4) 其他	17	3.5%
特教背景	(1) 未曾修習	174	36.2%
	(2) 修習但未達 20 個	225	46.8%
	(3) 修習 20 個以上	44	9.1%
英語研習 參加次數	(1) 未曾參加	6	1.2%
	(2) 參加 1-6 次	132	27.4%
	(3) 參加 7 次以上	317	65.9%
教學年資	(1) 5 年以下	107	22.2%
	(2) 6-10 年	121	25.2%
	(3) 11-15 年	77	16%
	(4) 16-20 年	63	13.1%
	(5) 21-25 年	81	16.8%
	(6) 26 年以上	30	6.2%

表3-3 正式問卷樣本—教師個人基本資料分析表 (續)

(N= 481)

項目	變項組別	人數	百分比%
擔任導師 年資	(1) 5 年以下	147	30.6%
	(2) 6-10 年	145	30.1%
	(3) 11-15 年	89	18.5%
	(4) 16-20 年	64	13.3%
	(5) 21-25 年	30	6.2%
	(6) 26 年以上	4	0.8%
導師態度	(1) 非常喜歡當導師	56	11.6%
	(2) 還算喜歡當導師	173	36%
	(3) 工作需要，盡力而為	192	39.9%
	(4) 不喜歡	53	11%

表3-4 正式問卷樣本—導師班級基本資料分析表

(N= 481)

項目	變項組別	人數	百分比%
學校地區	(1) 台北市	207	43%
	(2) 台北縣	274	57%
學校性質	(1) 公立學校	475	98.8%
	(2) 私立學校	6	1.2%
平均班級 人數	(1) 20 人以下	4	8%
	(2) 21-35 人	273	56.8%
	(3) 36 人以上	202	42%
該班一週 實際平均 英語節數	(1) 3~4 節	109	22.7%
	(2) 5~6 節	330	68.6%
	(3) 7 節以上	38	7.9%
班級英語 成績	(1) 約為 30% 以上	99	20.6%
	(2) 約為 30-60%	170	35.3%
	(3) 約為 60% 以後	44	9.1%
	(4) 本校未排名	160	33.3%

第三節 研究工具

本研究根據研究目的與文獻探討的結果，所編制的「英語教師班級經營效能量表」即為研究工具，其編制過程茲說明如下：

一、建立量表架構

胡悅倫（2007）於台北縣與高雄縣聯合教師甄試現場為主，所蒐集到的4901道題目中，針對853道「班級經營」類別的主題加以檢視，並將班級經營試題以群集分析分為八大面向的典型問題，分別為：（1）親師生溝通、（2）教室管理、（3）危機處理、（4）班級經營特色、（5）導師專業知能、（6）特殊班級經營、（7）優先關懷學生輔導，以及（8）班級實務。

本研究之量表架構將修訂自此八大面向，其中將「班級經營特色」一類視為教師善加以自身專才融入班級經營所形成的，為本研究主要切入點。班級特色除了展現在班級實務之外，亦展現在教學歷程之中，故將其作為本研究架構之主幹。

將「導師專業知能」併入「班級實務」當中，本研究所指之班級實務，包含「班級經營知能」與「班級經營經驗」兩者。而「教室管理」、「危機處理」、「優先關懷學生輔導」三個面向，因其試題性質類似，故本研究將其歸為同一類別，命名為「課堂管理」，本研究所指之「課堂管理」，包含的子類別有三：危機處理、課堂行為處理、行為輔導。

除了「特殊班級經營」和「親師生互動」兩者保留原面向，上述數個面向有所合併之外，本研究亦另闢「英語教學品質」，作為研究架構之一，其包含「英語教學教材」和「英語教學方法」兩個子類別。

所以，本研究之量表架構將有五個向度，分別為：（1）班級實務、（2）和諧的人際互動、（3）多元化班級經營、（4）課堂管理、（5）英語教學品質。有關本研究之量表架構與胡悅倫（2007）八大面向的主題分類之比較，下圖 3-2 所示。



圖3-2 研究架構修訂圖

二、建立量表內容

量表架構形成後，本研究產生了班級實務、和諧的人際互動、多元化班級經營、課堂管理、英語教學品質等五個主要的向度，接著本研究將為這五個向度建立指標細目，作為量表編制的依據。指標細目之建立，將根據每個向度所包含的試題進行內容分析，並結合相關文獻的研究成果而成。量表各向度內容說明如下：

(一) 班級實務

根據胡悅倫（2007）針對教師甄試口試題目，將「班級經營」面向的題目集群分析後，所產生的八個分類中，「導師專業知能」、「班級實務」和「班級經營特色」三類的題目之整合，再綜合文獻所編擬而成。刪除相似題目之後，本向度試題共有8題，如表3-5所示。

表 3-5 「國中英語教師班級經營效能量表」向度及內容一：班級實務

班級實務
我的班級實務狀況...
1. 我有一套自己的班級經營理念和策略。
2. 我擅於運用學校行政資源經營班級（如請學務處支援安全教育）。
3. 我擅於運用附近社區資源經營班級（如社區舉辦的文化活動）。
4. 我能引領新班級，使學生能很快適應新的環境。
5. 我常因為難忘的快樂教學經驗，而更樂於教學。
6. 我常因為難忘的挫折教學經驗，而更突破自我。
7. 我能結合英語專長和學生興趣，發展班級特色。
8. 我常請教校內資深教師，解決班級經營的問題。

(二) 和諧的人際互動

和諧的人際互動是指家長、學生和教師相互交流的程度（陳木金，2004），親師生的關係除了影響教學、學習和情感層面之外，也是班級經營的重要指標之一，故高效能的班級經營不能不將此獨立成為指標。儘管如此，陳木金（2004）的班級經營效能指標，卻僅著墨於「師生」的和諧溝通，而忽略了「親師關係」和「學生間的同儕」關係兩者，這也是本研究欲將彌補的缺憾。故本研究於此向度上，將分為以下三個構面，分述如下：

1. 親師關係經營：係指家長能夠信任教師、與教師溝通與合作，對班級活動的投入程度。
2. 學生間同儕關係經營：係指班上同學能相互溝通與合作、對班級活動的投入程度。
3. 師生關係經營：係指教師適當運用教師權威，重視學生個別需求，彼此情感交流的程度。

以下為本向度的分量表試題，共有 11 題，係以胡悅倫（2007）教師甄試口試題目為基礎架構，再參考 Emmer 和 Hickman（1991）、陳木金（2004）、張淑芬（2003）的班級經營相關量表和林進材（2005）改編而成，如下表所示，如表 3-6 所示。

表 3-6 「國中英語教師班級經營效能量表」向度及內容二：和諧的人際互動

和諧的人際互動	
	<p>班上學生家長都能...</p> <p>1. 踴躍參加班親會或聯歡活動。</p> <p>2. 樂於提供專長作為教學支援。</p> <p>3. 理性地與我溝通學生的問題。</p> <p>4. 能相信且支持我的教學品質。</p> <p>5. 能相信且支持我的帶班方式。</p>
親師關係經營	<p>班上學生...</p> <p>6. 感情好，不會排擠他人。</p> <p>7. 都瞭解彼此的個性特質。</p> <p>8. <u>無法</u>主動互相協助幫忙。(反向計分)</p>
師生關係經營	<p>若學生不服我的管教(如唱反調、大膽違抗)時，我能...</p> <p>9. 自我情緒管理。</p> <p>10. 正向解決問題。</p> <p>11. 適時予以輔導。</p>

(三) 多元化班級經營

本向度的四個構面，係參考吳武典(2005)、溫惠君(2001)針對融合教育之研究，以瞭解將特殊需求學生安置於普通班的融合狀況，本研究將該四個構面納入，以其「融合教育指標問卷」為基礎，再針對本研究之目的加以斟酌刪減、修訂試題而成。本研究對各構面定義如下(吳武典，2005)：

1. 物理環境：係指學校對學生學習及活動的場所符合無障礙環境的原則，並提供充分的教學資源以助於學習。
2. 心理環境：係指特殊需求學生在班上受到接納和尊重、得到協助和鼓勵、被視為班上不可或缺的一份子。
3. 課程教學：係指課程安排會考慮到學生多樣性、不因能力而減少學習機會，學習結果都能有適當的評量，學生會合作學習、教師能關心所有學生的學習和參與。
4. 支援系統：係指教師能獲得充分的校內行政資源、家長的協助和社區資源的結合。

以下為本向度的分量表試題，共有 12 題，係根據本研究以「教師」為研究對象，而自吳武典(2005)、溫惠君(2001)的量表之內容改編而成，如表 3-7 所示。

表 3-7 「國中英語教師班級經營效能量表」向度及內容三：多元化班級經營

多元化班級經營	
為幫助多樣化學生，我會...	
註：多樣化學生，是指新移民子女、獨生子女、單親子女、低學習成就學生、特殊需求學生（如智能障礙、肢體障礙、嚴重情緒障礙、學習障礙、自閉症等有特殊教育需求者）等。	
物理環境	1. 提供舒適安全、無障礙的學習環境。 2. 提供適合的學習輔具（如大字課本）。
心理環境	3. 請學校提供特殊協助（如翻譯助手）。 4. 請學校辦活動時務必考慮學生的多元性。
課程教學	5. 以學生的共同經驗作為講解舉例的依據。 6. 安排機會讓學生進行分工合作學習。 7. 以多元化評量，讓學生都展現優點。 8. 依其學習能力調整作業難度與份量。
支援系統	9. 以友善公平、尊重的態度接納他們。 10. 鼓勵每位學生建立或提升其自信心。 11. 考量學生個別差異而給予不同協助。 12. 常 不自禁地 將班上學生貼特殊標籤。（反向計分）

（四）課堂管理

課堂管理，係指教師在班級教室內的管理行為，故本向度包含學生課堂的行為管理、教室內的危機處理和行為輔導三個構面。命名為「課堂行為管理」、「危機處理」、「行為輔導」三者。

構面一「課堂行為管理」係修正陳木金（2003）在混沌現象敏銳度評鑑指標分量表之一的「混亂起源敏銳度」，並參考 Emmer 和 Hickman（1991）的問卷編擬而成。構面二「危機處理」，係修正陳木金（2003）在混沌現象敏銳度評鑑指標分量表之一的「隨機龐雜震撼敏銳度」，並將相似的題目刪除。構面三「行為輔導」則是綜合文獻如林進材（2005），並參考陳木金（2004）在班級經營效能「處理不良行為」分量表所改編而成，共有 6 題。三構面共有 14 題，如下表 3-8 所示。

表 3-8 「國中英語教師班級經營效能量表」向度及內容四：課堂管理

課堂管理	
	<p>課堂上，學生秩序混亂時，我能...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 有效處理而不會延誤預定教學進度。 2. 用清楚口令要求或監控班級的秩序。 3. 以改變教學策略吸引學生專心注意。 4. 迅速處理課堂學生刻意的干擾行為。
課堂行為管理	
	<p>當有突發狀況（如打架、燙傷）影響班級常規時，我會...</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. 詢問當事人事件的經過。 6. 注意該事件的前因後果。 7. 蒐集客觀資訊再對事件作判斷。 8. 加強指導相關安全知識。
危機處理	
	<p>在班級中，對於個別學生的不良行為，我能...</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. 引導學生理性地對自己行為結果負責。 10. 就事論事，不針對個人而有愛惡偏好。 11. 就違規種類和學生身心狀況彈性懲罰。 12. 常忽略微小危機事件，常使其擴大而不自覺。（反向計分） 13. 改變學生的錯誤認知，教導解決問題的技巧。 14. 與學生共同制訂行為改變計畫，並追蹤考察。
行為輔導	

（五）英語教學品質

有別於課堂管理是全面性班級管理和個別學生的行為輔導，導師針對班級學生的個別輔導，亦包含學習輔導。即為教學與學習導向，教師除了要有相當的內容知識足以教導學生之外，也需要有適當的教學策略，並在各語言成分的教學皆不偏廢，故學習輔導分為內容知識、教學策略和語言成分三種。此向度之所有題目皆為綜合英語教學相關文獻，由研究者綜合文獻編擬而成，共有17題，如表3-9所示。

表 3-9 「國中英語教師班級經營效能量表」向度及內容五：英語教學品質

	關於我的英語能力...
內容知識	1. 我的英語能力足夠提供學生知識和應用技巧。 2. 我的英美文學素養能促進學生文化與情意陶冶。
	關於我的英語教學現況，我能...
教學策略	3. 用合作學習等教學策略促進學生學習。 4. 因教材之不同而彈性調整教學的方法。 5. 以建構式英語教學使學生主動建構知識。 6. 以多種活動引起興趣，如戲劇、遊戲。 7. 使用各種發問技巧，維持學生注意力。 8. 從容按照預定進度上課，不會常趕課。 9. 用額外時間為程度低落者作補救教學。 10. 用額外時間補充教材，如午餐時間播放英語 DVD。
	關於我的英語教學內容，我擅於...
語言成分	11. 整合「聽說讀寫」，教學不會偏廢。 12. 以簡單內容引領學生克服 <u>聽力</u> 困難。 13. 以輕鬆氣氛引領學生克服 <u>口說</u> 困難。 14. 教導學生對不懂的 <u>閱讀</u> 段落作段落理解。 15. 教導學生以多種策略記憶 <u>英語字彙</u> 。 16. 教導學生精確無誤地 <u>使用英語字彙</u> 。 17. 教導學生寫出合乎正確 <u>文法</u> 的句子。

(六) 效標試題

本研究所指之班級經營效能，是為教育目標的達成程度，越能達成教育目標者，代表班級經營效能越高。由此衍生本研究之效標試題。本研究預試之效標試題分為兩者，一為學生之英語成績與興趣之進展，一為班級經營成效之進展，共有八題，如下所示。而正式量表之效標試題則為 Brouwers 和 Tomic (2003) 所編製之教師效能量表，研究者翻譯並修訂後共有六題，如表 3-10 所示。

表 3-10 「國中英語教師班級經營效能量表」之效標試題

效標試題	
學生學習成就 與興趣	<p>相較於其他科目而言，我大部分的學生...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 都會花較多的時間學習英語。 2. 都有更濃厚的英語學習興趣。 3. 英文成績都有大幅度的進步 4. 英語成績：您任教的班級英語平均成績在全年級的排名區段為？ <input type="checkbox"/>前 30% <input type="checkbox"/>約為 30%~60% <input type="checkbox"/>60%以後 <input type="checkbox"/>本校未排名
班級經營成效	<p>我所採用的班級經營技巧...</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. 能有效使班級活動更順暢。 6. 能照顧到班上每一個學生。 7. 使親、師、生之關係和諧。 8. 能有效管理學生個別行為。
教師效能量表	<p>身為一位教師，我覺得...</p> <ol style="list-style-type: none"> 35. 當我努力嘗試，我能處理大部分棘手的學生。 36. 當學生在班上吵鬧或製造混亂，我有方法可以導正他。 37. 當學生有學業困難，我會因材施教調整作業。 38. 若學生不記得已教內容，我知道下次如何增強他的記憶。 39. 當學生成績進步，是因為我找到較適合的方法教他 40. 學生能學到多少東西，主要是和學生的家庭背景有關。(反向計分)

三、建立內容效度

本量表在預試進行之前，先交由相關學者專家與實務工作者進行內容效度的審查，審查者包括兩位學者教授及三位有擔任導師經驗之英語教師，共計九位（名單詳如附錄一）。請審查者評估試題之內容效度，並提供適當的修正意見。最後，再將審查者所提供之修正意見進行彙整，以增減或修訂試題，並對審查者之疑義和各試題設計之理論依據作說明，以編制正式問卷。審查者之意見與修訂結果如下表 3-11 所示。

四、問卷填答與計分

本問卷採用李克特式（Likert-type）五點量表，根據受試者的實際情形與感受之符合程度填答。受試者感受到的符合程度，從「非常符合」到「非常不符合」，在適當的□上打√，非常符合得 5 分、非常不符合得 1 分，依此類推，各項分別計分，需注意少數題目為反向計分試題。最後將各題之得分加總，計算出量表各向度與總量表之得分，得分越高者，代表該位英語教師之班級經營效能越高。

表 3-11 「國中英語教師班級經營效能量表」專家意見彙整範例

試題內容	適 當	修 正	刪 除
1) 20.有效處理而不會延誤預定教學進度。	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>修正意見：此題包含兩個概念，「有效處理」與「進行教學」，而「有效處理」之概念也與 23 題「迅速處理課堂學生刻意的干擾行為。」之概念有所重複。此題可將「有效處理」的概念刪去。</p> <p>修正結果：20.進行順暢教學而不延誤預定的進度。</p>			
2) 44.常 <u>不</u> 自禁地將班上學生貼特殊標籤。	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65.常 <u>忽</u> 略微小危機事件，常使其擴大而不自覺。	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>修正意見：較佳的反向題應讓受試者不易察覺，巧妙設計的反向題較能讓受試者回答出真正的情況，而不會符應社會觀感或期許來回答。</p> <p>修正結果：</p> <p>44.給某些特殊學生取別號，以便稱呼。</p> <p>65.只針對某些事件積極處理，而忽略其他事件。</p>			
3) 55.整合「聽說讀寫」，教學不會偏廢。	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>修正意見：「偏廢」用詞較為激烈，教師教學通常不會「偏廢」聽說讀寫任何一項，但有可能會特別「偏重」某幾項（如讀、寫），而「忽略」某幾項（如聽、說）。</p> <p>修正結果：55.整合聽說讀寫，不特別偏重某一項。</p>			
4) 47.用合作學習等教學策略促進學生學習。	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>修正意見：題意不清，是「學生」合作學習或「教師」協同合作教學？用詞應更明確。</p> <p>修正結果：47.以多種教學策略促進學習，如學生合作學習。</p>			

五、預試結果分析

預試問卷經回收彙整後，並使用 SPSS 進行資料處理與統計分析，採用各題之內容效度、項目分析、信度分析、因素分析、分量表與總量表之相關、效標關聯效度分析等進行選題，以形成「國中英語教師班級經營效能量表正式問卷」，所得結果如下述：

（一）項目分析

本研究先將探索性樣本加總的得分，取前、後 27% 作為高分組與低分組，再

將此兩者進行獨立樣本 t 檢定，將 t 值未達顯著 ($p>.01$) 之試題予以刪除，以確保試題鑑別度。項目分析結果，第 31、45 題未達顯著，即除了這兩題以外，高分組與低分組在各題的表現都具有顯著差異，顯示出各題均具有良好的鑑別度，如表 3-12 所示：

表3-12 「國中英語教師班級經營效能量表」各題t值分析摘要表
(以量表總分區別高低分組)

向度	題次內容	高分組 (前 27%)		低分組 (後 27%)		t 值
		Mean	SD	Mean	SD	
班級實務	Item 1	4.37	.809	3.63	.556	4.093***
	Item 2	3.53	1.008	2.73	.691	3.585***
	Item 3	2.77	.971	2.03	.809	3.178**
	Item 4	4.17	.648	3.10	.712	6.070***
	Item 5	4.23	.728	3.07	.691	6.365***
	Item 6	3.97	.765	3.20	.714	4.012***
	Item 7	3.80	.925	2.73	.907	4.510***
	Item 8	4.27	.828	3.57	.935	3.070**
和諧的人際互動	Item 9	4.23	.728	2.53	.819	8.496***
	Item 10	3.80	.961	2.47	.860	5.661***
	Item 11	4.40	.563	3.30	.702	6.693***
	Item 12	4.47	.507	3.43	.728	6.378***
	Item 13	4.53	.507	3.40	.814	6.473***
	Item 14	4.10	.845	2.80	.761	6.262***
	Item 15	4.23	.679	3.20	.805	5.374***
	Item 16	3.67	.547	3.13	.730	3.202**
	Item 17	4.43	.504	3.30	.596	7.953***
	Item 18	4.50	.509	3.40	.498	8.462***
	Item 19	4.50	.509	3.53	.507	7.370***
課堂管理	Item 20	4.33	.661	3.53	.730	4.449***
	Item 21	4.47	.571	3.63	.615	5.438***
	Item 22	4.30	.651	3.23	.626	6.467***
	Item 23	4.53	.629	3.60	.814	4.971***
	Item 24	4.87	.346	3.90	.712	6.690***
	Item 25	4.87	.346	3.83	.699	7.258***
	Item 26	4.67	.606	3.67	.606	6.386***
	Item 27	4.70	.466	3.63	.669	7.168***
	Item 28	4.67	.547	3.57	.626	7.249***

註：** $p<.01$ ，*** $p<.001$

表3-12 「國中英語教師班級經營效能量表」各題t值分析摘要表（續）

向 度	題次內容	高分組（前 27%）		低分組（後 27%）		t 值
		Mean	SD	Mean	SD	
課堂 管理	Item 29	4.60	.563	3.47	.629	7.353****
	Item 30	4.57	.568	3.63	.669	5.825****
	Item 31	3.67	.661	3.50	.630	1.000
	Item 32	4.47	.507	3.30	.596	8.164****
	Item 33	4.23	.679	2.70	.794	8.037****
多元 化班 級經 營	Item 34	4.27	.785	3.07	.691	6.283****
	Item 35	3.97	.850	2.67	.758	6.251****
	Item 36	4.00	1.050	2.70	.702	5.635****
	Item 37	4.03	.669	2.53	.681	8.605****
	Item 38	4.50	.509	3.20	.484	10.140****
	Item 39	4.33	.661	3.07	.691	7.253****
	Item 40	4.20	.761	2.83	.699	7.244****
	Item 41	4.17	.711	3.07	.691	6.058****
	Item 42	4.70	.535	3.57	.679	7.182****
	Item 43	4.70	.466	3.57	.568	8.446****
	Item 44	4.53	.507	3.43	.626	7.476****
	Item 45	3.83	.379	3.70	.535	1.114
英語 教學 品質	Item 46	4.50	.572	3.73	.583	5.139****
	Item 47	4.23	.774	3.13	.860	5.207****
	Item 48	4.00	.695	2.83	.834	5.887****
	Item 49	4.33	.661	3.40	.724	5.215****
	Item 50	3.87	.730	2.77	.728	5.843****
	Item 51	3.70	.877	2.70	.837	4.519****
	Item 52	4.47	.629	3.57	.679	5.327****
	Item 53	4.00	.871	3.37	.809	2.919**
	Item 54	3.70	.837	2.90	1.062	3.241**
	Item 55	3.33	1.184	2.37	.718	3.823****
	Item 56	4.07	.828	3.47	.730	2.977**
	Item 57	4.13	.629	3.13	.571	6.447****
	Item 58	4.20	.664	3.07	.640	6.731****
	Item 59	4.33	.661	3.57	.626	4.613****
	Item 60	4.17	.747	3.47	.776	3.560****
	Item 61	4.27	.691	3.37	.669	5.125****
	Item 62	4.43	.568	3.73	.521	4.974****

註：** $p < .01$, **** $p < .001$

(二) 總量表之信度分析

在本研究之預試問卷中，係以 117 位國中英語教師為受試者進行信度分析，探討總量表之內部一致性，以瞭解其內在結構情形，其次刪除「校正後項目整體相關」較低及「單題刪除後 α 係數減低情形」較差之題目，作為編制正式問卷之選題依據。

刪題步驟為，先將「單題刪除後 α 係數減低情形」未佳（大於總量表之 α 係數者）之試題刪除，再逐次將「校正後項目整體相關」最低者刪除，每刪除一題則再作一次信度分析，直到所有題目的「校正後項目整體相關」皆大於 .45 為止。此步驟所刪之試題有第 3、8、16 題，共 3 題。

(三) 分量表之信度分析

在本研究之預試問卷中，係以 117 位國中英語教師為受試者進行信度分析，探討各向度之內部一致性，以瞭解其內在結構情形，再刪除各向度之「校正後項目整體相關」較低及「單題刪除後 α 係數減低情形」較差之題目，作為編制正式問卷之選題依據。

1. 向度一（班級實務）：Cronbach α 係數達 .796，進一步分析各題之「校正後整體相關情形」，相關係數介於 .463~.671 之間；「單題刪除後 α 係數減低情形」，介於 .740~.788。此模式之內部結構佳，無須刪除之題目，詳見表 3-13。
2. 向度二（和諧的人際互動）：Cronbach α 係數達 .876，進一步分析各題之「校正後整體相關情形」，相關係數介於 .532~.692；而「單題刪除後 α 係數減低情形」，介於 .860~.873 之間。顯示此模式之內部結構佳，無須刪除之題目，詳見表 3-14。
3. 向度三（課堂管理）：Cronbach α 係數達 .932，進一步分析各題之「校正後整體相關情形」，介於 .595~.781；「單題刪除後 α 係數減低情形」，介於 .924~.931，顯示此模式之內部結構佳，無須刪除之題目，詳見表 3-15。
4. 向度四（多元化班級經營）：Cronbach α 係數達 .899，進一步分析各題之「校正後整體相關情形」，介於 .597~.714；「單題刪除後 α 係數減低情形」，介於 .886~.894，顯示此模式之內部結構佳，無須刪除之題目，詳見表 3-16。
5. 向度五（英語教學品質）：Cronbach α 係數達 .919，進一步分析各題之「校正後整體相關情形」，介於 .519~.727；「單題刪除後 α 係數減低情形」，介於 .911~.916，刪除第 55 題，詳見表 3-17。

表3-13 「國中英語教師班級經營效能量表」之「向度一」信度分析摘要表

向 度	題次內容	校正後 總相關	刪題後 α 係數	各向度 α 係數
關於我的班級實務狀況…				
	1. 我有一套自己的班級經營理念和策略。	.498	.776	
班 級	2. 我擅於運用學校行政資源經營班級 (如請學務處支援安全教育)。	.463	.788	
實 務	4. 我接新班級時, 能使學生能很快適應新的環境。	.671	.740	.796
	5. 我常因為難忘的快樂教學經驗, 而更樂於教學。	.549	.765	
	6. 我常因為難忘的挫折教學經驗, 而更突破自我。	.556	.763	
	7. 我能結合英語專長和學生興趣, 發展班級特色。	.591	.754	

表3-14 「國中英語教師班級經營效能量表」之「向度二」信度分析摘要表

向 度	題次內容	校正後 總相關	刪題後 α 係數	各向度 α 係數
班上學生家長都能…				
	9. 踴躍參加班親會或聯歡活動。	.636	.863	
	10. 樂於提供專長作為教學支援。	.532	.873	
和 諧	11. 理性地與我溝通學生的問題。	.628	.862	
	12. 能相信且支持我的教學品質。	.631	.863	
的 人	13. 能相信且支持我的帶班方式。	.661	.860	
班 上 學 生	…			.876
際 互 動	14. 感情好, 不會排擠他人。	.569	.867	
	15. 都瞭解彼此的個性特質。	.593	.864	
	若學生不服我的管教(如唱反調、大膽違抗)時, 我能…	.625	.863	
	17. 自我情緒管理。			
	18. 正向解決問題。	.692	.860	
	19. 適時予以輔導。	.585	.867	

表3-15 「國中英語教師班級經營效能量表」之「向度三」信度分析摘要表

向度	題次內容	校正後 總相關	刪題後 α 係數	各向度 α 係數
	課堂上，學生秩序混亂時，我能…			
	20. 有效處理而不會延誤預定教學進度。	.595	.930	
	21. 以清楚口令要求或監控班級的秩序。	.710	.926	
	22. 以改變教學策略吸引學生專心注意。	.622	.929	
	23. 迅速處理課堂學生刻意的干擾行為。	.702	.926	
	當有突發狀況(如打架、燙傷)影響班級常規時，我會…			
課	24. 詢問當事人事件的經過。	.761	.925	
堂	25. 注意該事件的前因後果。	.781	.924	.932
管	26. 蒐集客觀資訊再對事件作判斷。	.618	.929	
理	27. 加強指導相關安全知識。		.926	
	在班級中，對於個別學生的不良行為，我能…	.715		
	28. 引導學生理性地對自己行為結果負責。	.724	.926	
	29. 就事論事，不針對個人而有愛惡偏好。	.738	.925	
	30. 就違規種類和學生身心狀況彈性懲罰。	.738	.925	
	32. 改變學生的錯誤認知，教導解決問題的技巧。	.755	.925	
	33. 與學生共同制訂行為改變計畫，並追蹤考察。	.624	.931	

表3-16 「國中英語教師班級經營效能量表」之「向度四」信度分析摘要表

向度	題次內容	校正後 總相關	刪題後 α 係數	各向度 α 係數
	為幫助多樣化學生，我會…			
多 元 化 班 級 經 營	34. 提供舒適安全、無障礙的學習環境。	.634	.890	
	35. 提供適合的學習輔具(如大字課本)。	.574	.894	
	36. 請學校提供特殊協助(如翻譯助手)。	.601	.894	
	37. 請學校辦活動時務必考慮學生的多元性。	.683	.887	
	38. 以學生的共同經驗作為講解舉例的依據。	.714	.886	.899
	39. 安排機會讓學生進行分工合作學習。	.672	.888	
	40. 以多元化評量，讓學生都展現優點。	.712	.885	
	41. 依其學習能力調整作業難度與份量。	.597	.892	
	42. 以友善、尊重的態度接納每個學生。	.606	.892	
	43. 鼓勵每位學生建立或提升其自信心。	.629	.891	
	44. 考量學生個別差異而給予不同協助。	.613	.891	

表3-17「國中英語教師班級經營效能量表」之「向度五」信度分析摘要表

向度	題次內容	校正後 總相關	刪題後 α 係數	各向度 α 係數	
關於我的英語能力…					
	46. 我的英語能力足夠提供學生知識和應用技巧。	.692	.913		
	47. 我的英美文學素養能促進學生文化與情意陶冶。	.614	.914		
關於我的英語教學現況，我能…					
	48. 用合作學習等教學策略促進學生學習。	.611	.914		
	49. 因教學內容之不同而調整教學的方法。	.639	.914		
英語 教學 品質	50. 以建構式英語教學使學生主動建構知識。	.638	.913		
	51. 以多種活動引起興趣，如戲劇、遊戲。	.652	.913		
	52. 使用各種發問技巧，維持學生注意力。	.727	.911		
	53. 從容按照預定進度上課，不會常趕課。	.552	.916	.919	
	54. 用額外時間為程度低落者作補救教學。	.519	.918		
	關於我的英語教學內容，我擅於…				
	56. 整合「聽說讀寫」，教學不會偏廢。	.621	.914		
	57. 以簡單內容引領學生克服聽力困難。	.626	.914		
	58. 以輕鬆氣氛引領學生克服口說困難。	.611	.914		
	59. 教導學生對不懂的閱讀段落作段落理解。	.605	.915		
60. 教導學生以多種策略記憶英語字彙。	.680	.912			
61. 教導學生精確無誤地使用英語字彙。	.677	.912			
62. 教導學生寫出合乎正確文法的句子。	.536	.916			

(四) 分量表之因素分析

在本研究之預試問卷中，以 117 位國中英語教師為受試者，其在國中英語教師班級經營效能預試問卷各向度题目的反應，採用直接斜交法進行轉軸，因素分析之結果如下所述：

- (1) 向度一：KMO 值達.67，因素分析後抽取 1 個因素，逐次刪除因素負荷量過低之試題，每刪除一題則再作一次因素分析，共刪除 3 題，即第 1、5、6 題，並使解釋變異量自原本的 50.38% 升達 63.98%，可解釋此向度 63.98%，因素負荷量介於.769~.822，將因素一命名為「班級實務」，詳見表 3-18。
- (2) 向度二：KMO 值達.78，因素分析後抽取 3 個因素，逐次刪除因素負荷量過低之試題，每刪除一題則再作一次因素分析，共刪除 3 題，即第 9、10、17 題，並使解釋變異量自原本的 73.90% 升達 82.75%，可解釋此向度 82.75%，刪除後仍抽取 3 個因素，第 11、12、13 題為因素一、第 14、15 題為因素二、第 18、19 題為因素三。因素負荷量介於.813~.988，將因素二命名為「和諧的人際互動」，詳見表 3-19。

- (3) 向度三：KMO 值達.84，因素分析後抽取 3 個因素，逐次刪除因素負荷量過低之試題，每刪除一題則再作一次因素分析，共刪除 4 題，即第 20、23、27、30 題，解釋變異量自原本的 74.24% 升達 77.12%，可解釋此向度 77.12%，刪除後仍抽取 3 個因素，第 21、22 題為因素一、第 24、25、26 題為因素二、第 28、29、32、33 題為因素三。因素負荷量介於.731~.894，將因素三命名為「課堂管理」，詳見表 3-20。
- (4) 向度四：KMO 值達.83，因素分析後抽取 1 個因素，逐次刪除因素負荷量過低之試題，每刪除一題則再作一次因素分析，共刪除 6 題，即第 34、35、36、37、41、43 題，刪除後解釋變異量自原本的 50.22% 升達 62.87%，因素負荷量介於.718~.846，將因素四命名為「多元化班級經營」，詳見表 3-21。
- (5) 向度五：KMO 值達.82，因素分析後抽取 2 個因素，逐次刪除因素負荷量過低之試題，每刪除一題則再作一次因素分析，共刪除 9 題，即第 46、47、49、52、53、54、56、57、58 題。刪除後仍抽取 2 個因素，第 48、50、51 題為因素一、第 59、60、61、62 題為因素二，並使解釋變異量自原本的 55.80% 升達 68.49%，可解釋此向度 68.49%，因素負荷量介於.447~.949，將因素五命名為「英語教學品質」，詳見表 3-22。

表3-18「國中英語教師班級經營效能量表」之「班級實務」因素分析摘要表

向度	題次內容	因素負荷量	共同性 h^2	解釋變異量
班級實務	關於我的班級實務狀況…			
	2. 我能運用學校行政資源經營班級 (如請學務處支援安全教育)。	.769	.592	63.98%
	4. 我接新班級時，能使學生能很快適應新的環境。	.807	.652	
	7. 我能結合英語專長和學生興趣，發展班級特色。	.822	.676	

表3-19「國中英語教師班級經營效能量表」之「和諧的人際互動」因素分析摘要表

向度	題次內容	因素負荷量	共同性 h^2	解釋變異量
和諧的人際互動	我能使班上學生家長都…			
	11. 理性地與我溝通學生的問題。	.939	.706	82.75%
	12. 能相信且支持我的教學品質。	.851	.840	
	13. 能相信且支持我的帶班方式。	.813	.781	
	班上學生			
	14. 感情好，不會排擠他人。	.931	.832	
	15. 都瞭解彼此的個性特質。	.853	.792	
	若學生不服我的管教(如唱反調、大膽違抗)時，我能…			
	18. 正向解決問題。	.916	.915	
19. 適時予以輔導。	.988	.926		

表3-20「國中英語教師班級經營效能量表」之「課堂管理」因素分析摘要表

向度	題次內容	因素負荷量	共同性h ²	解釋變異量
	課堂上，學生秩序混亂時，我能…			
	21. 以清楚口令要求或監控班級的秩序。	.776	.792	
	22. 以改變教學策略吸引學生專心注意。	.894	.847	
	當有突發狀況(如打架、燙傷)影響班級常規時，我能…			
課	24. 詢問當事人事件的經過。	.874	.888	
堂	25. 注意該事件的前因後果。	.886	.904	
管	26. 蒐集客觀資訊再對事件作判斷。	.808	.720	77.12%
理	班級中，對於個別學生的不良行為，我能…			
	28. 引導學生理性地對自己行為結果負責。	.830	.769	
	29. 就事論事，不針對個人而有愛惡偏好。	.731	.614	
	32. 改變學生的錯誤認知，教導解決問題的技巧。	.739	.769	
	33. 與學生共同制訂行為改變計畫，並追蹤考察。	.757	.640	

表3-21「國中英語教師班級經營效能量表」之「多元化班級經營」因素分析摘要表

向度	題次內容	因素負荷量	共同性h ²	解釋變異量
	為幫助多樣化學生，我能…			
多元	38. 以學生的共同經驗作為講解舉例的依據。	.813	.661	
化班	39. 安排機會讓學生進行分工合作學習。	.846	.716	
級經	40. 以多元化評量，讓學生都展現優點。	.807	.651	62.87%
營	42. 以友善、尊重的態度接納每個學生。	.718	.516	
	44. 考量學生個別差異而給予不同協助。	.774	.599	

表3-22「國中英語教師班級經營效能量表」之「英語教學品質」因素分析摘要表

向度	題次內容	因素負荷量	共同性h ²	解釋變異量
	關於我的英語教學現況，我能…			
英	48. 以多種教學策略促進學習，如學生合作學習。	.731	.626	
語	51. 多種活動引起學習興趣，如戲劇、遊戲。	.629	.665	
教	50. 以建構式英語教學使學生主動建構知識。	.949	.775	
學	關於我的英語教學內容，我能…			68.49%
品	59. 教導學生對不懂的閱讀段落作段落理解。	.447	.618	
質	60. 教導學生以多種策略記憶英語字彙。	.740	.702	
	61. 教導學生精確無誤地使用英語字彙。	.935	.761	
	62. 教導學生寫出合乎正確文法的句子。	.759	.647	

(五) 題目篩選情形

綜上所述，本研究之步驟共為四個階段，刪題第一階段「項目分析」，共刪除 2 題，即第 31、45 題。第二階段「總量表信度分析」，共刪除 3 題，即第 3、8、16 題。第三階段「分量表信度分析」共刪除 1 題，即第 55 題。第四階段「分量表因素分析」共刪除 25 題，即第 1、5、6、9、10、17、20、23、27、30、34、35、36、37、41、43、46、47、49、52、53、54、56、57、58，如表 3-23 所示。

表3-23 「國中英語教師班級經營效能量表」統計分析後題目篩選情形

向度	班級實務	和諧的人際 互動	課堂管理	多元化班級經營	英語教學 品質
項目分析 刪減題次			31、45		
總量表信度分 析刪減題次			3、8、16		
分量表信度分 析刪減題次	無	無	無	無	55
分量表因素分 析刪減題次	1、5、6	9、10、17	20、23、 27、30	34、35、36、 37、41、43	46、47、49、 52、53、54、 56、57、58
篩選後 各因素保留題 次	2、4、7	11、12 、13、14、15、 18、19	21、22、24、 25、26、28、 29、32、33	38、39、40 、42、44	48、50、51、 59、60、61、 62

(六) 分量表與總量表之相關

刪題後，分量表與總量表之相關，本研究採用 Pearson 積差相關法，分析結果如表 3-24 所示，各分量表與總分之間的相關從.712 到.924，這些數值皆顯示本量表具有良好的內部一致性，內在結構良好，如表 3-24 所示。

表3-24 分量表與總量表之相關摘要表

	分量表 1 班級經營 實務	分量表 2 和諧的人際 關係	分量表 3 課堂管理	分量表 4 多元化班級 經營	分量表 5 英語教學 品質
與總量表之 Pearson 相關	.712**	.823**	.924**	.895**	.823**

**在顯著水準為 0.01 時 (雙尾)，相關顯著。

(七) 效標關聯效度

本研究之效標關聯效度，是將效標試題加總，即第 68~74 題，加上英語成績（重新編碼：前 30% 為 5、30~60% 為 3、60% 以後為 1），加總後再計算其與總量表和各分量表之 Pearson 積差相關係數，結果如表 3-25 所示。

本研究之效標關聯效度達.798，在五個分量表為.556 至.739，雙尾檢定皆達.01 顯著水準，如表 3-25 所示。因為本研究之效標和資料同時蒐集，屬於「同時效度」考驗法，從考驗結果來看，本研究自編之國中英語教師班級經營效能量表，與所設計之效標試題，其相關性達統計顯著性水準，表示本研究之自編量表，能測得所欲測之特質。

表3-25 效標關聯效度摘要表

	分量表 1	分量表 2	分量表 3	分量表 4	分量表 5	總量表
	班級實務	和諧的人際關係	課堂管理	多元化班級經營	英語教學品質	
與效標試題之相關	.556**	.612**	.739**	.700**	.700**	.798**

註：**表示雙尾檢定相關達.01 顯著水準 人數：117 人

(八) 編制正式問卷

本研究依據教師甄試口試題目之班級經營相關試題作為研究架構之基礎，配合相關理論與研究，建構形成問卷初稿，並經實施、回收進而分析預試問卷，以各題之項目分析、信度分析、因素分析、相關分析、效標關聯效度分析、判別分析（Discriminant Analysis）等進行選題，篩選題目之結果如表 3-23 所示，每個向度經評估篩選較佳之題目後，形成本研究之正式量表——國中英語教師班級經營效能量表，詳見附錄三。

第四節 研究流程

本研究之研究程序，分為準備階段、實施階段和完成階段等三個過程，茲分述如下：

一、準備階段

(一) 確定研究主題

胡悅倫的國科會研究案（胡悅倫，2007）曾針對教師甄試口試的結構化有一系列的研究，其中發現針對「班級經營」所提的問題佔口試試題的最大部分，顯見是否具備良好的「班級經營」效能是各校教師甄試口試委員所關切的一大面向，在實務界的眼光來看，優越的班級經營能力，應當是一位教師是否得以勝任此項任務的關鍵之一。

(二) 決定研究目的與問題

確定研究主題後，研究者開始閱讀、蒐集相關文獻資料，統整歸納國內外相關研究後，發現大部分班級經營之相關研究，出發的角度皆源自於幾位學者所提出之理論，而該理論則偏重於少數個案的質性觀察、訪談等，少有量化數據。故本研究以胡悅倫教授在其國科會計畫中，所蒐集的教師甄試口試試題為主要依據，統整出本研究架構，並搭配既有文獻、草擬出本研究之「英語教師班級經營效能量表」，再請專家與實務工作者針對本量表提出修改意見，使編擬成預試量表。

二、實施階段

預試量表完成後，以「曾經」或「目前」擔任國中導師之英語教師為研究對象，發放 180 份預試樣本，預試樣本共回收 117 份，經項目分析、信度分析、因素分析、分量表與總量表之相關、效標關聯效度分析等，確立其信、效度和鑑別度之後，修改為正式問卷。共抽取 40 所國中，每所抽樣約 10~20 位教師，回收樣本 481 人，回收率約 80%。

三、完成階段

對統計結果進行分析和探討，編制成正式量表、提出本研究的結論和建議，並整合文獻撰寫為論文，再請指導教授和研究生審閱與提出改進意見，修改成正式論文。

第五節 資料處理

本研究所編制之量表，為求有良好的信度與效度，將以項目分析和信效度分析，對探索性研究樣本進行考驗，分析並修正過後，再對驗證性研究樣本進行驗證性因素分析。

本研究將使用「社會科學統計套裝軟體程式」(SPSS) 17.0和「LISREL8.54」進行資料分析。

一、項目分析

本研究先將探索性樣本加總的得分，取前、後 27% 作為高分組與低分組，再將此兩者進行獨立樣本 t 檢定，將 t 值未達顯著 ($p>.01$) 之試題予以刪除，以確保試題鑑別度。

二、信度分析

本研究以多元計分方式，從「非常符合」得 5 分，到「非常不符合」得 1 分，此種計分方式可以 *Conbach's α* 係數作為量表之內部一致性指標。

三、效度分析

(一) 建構效度：

為求本研究所編制之量表能真正測得想要的構念，故求建構效度考驗，本研究考驗方法為因素分析和相關法。

1. 相關法：內部一致性分析的相關法，計算分量表與總分的相關係數作為建構效度。
2. 因素分析：本研究以 KMO 和 Bartlett 的球型考驗，瞭解本量表是否適合作因素分析，其值越接近 1，則越適合。再以主成分分析法萃取特徵值 (eigenvalue) 大於 1 的因素，以斜交轉軸法進行轉軸，並依據其因素負荷量建立因素結構，最後將所形成的因素據其特性命名之。

(二) 效標關聯效度：

為確保量表分數確能代表教師班級經營效能情形，本研究設立效標分量表，將計算本研究自編之量表與效標分量表之間的相關係數，作為效標關聯效度之依據。

四、驗證性因素分析

本研究將使用 LISREL 統計軟體，以結構方程模式 (Structural Equation Model, SEM) 進行量表的驗證性因素分析，以驗證各試題是否和其所歸屬的向度適配。本研究將分別以下述指標來檢驗量表的適配情形，惟指標應該要互相斟酌參考才能做判斷和選擇，不能憑單一指標就決定該模式之適配性與否。

(一) 基本適配度指標：

- (1) 適配指標：本指標的指標值，包含誤差變異量、估計標準誤、觀察變項的標準化估計值等。
- (2) 適配標準：沒有負的誤差變異量、誤差變異須達顯著水準、估計標準誤不可以太大、觀察變項的標準化估計值介於.50~.95 之間。

(二) 整體模式適配度指標

1. 絕對適配指標：

- (1) 適配指標：本指標有五個可供檢驗的指標值，包含 χ^2 、均方根近似誤 (RMSEA)、 R^2 值、適配度指標 (Goodness-of-fit Index, 簡稱 GFI)、均方根殘差 (root mean square residual, 簡稱 RMR)、標準化均方根殘差 (standardized root mean square residual 簡稱 SRMR) 調整的適配度指標 (Adjusted Goodness-of-fit Index, 簡稱 AGFI)。
- (2) 適配標準： χ^2 越小越好，未達顯著；RMR 值 <0.05 ；SRMR 值 <0.05 ；RMSEA 值 >0.8 ；GFI 值 >0.9 、AGFI 值 >0.9 。符合以上適配標準，才能表示本量表有較好的適配度。

2. 比較適配指標：

- (1) 適配指標：本指標有四個可供檢驗的指標值，包含正規適配度指標 (Normed Fit Index, 簡稱 NFI)、非正規化適配度指標 (Non-normed Fit Index, 簡稱 NNFI)、相對非趨中性指標 (Relative Fit Index, 簡稱 RFI)、增值適配度指標 (Incremental Fit Index, 簡稱 IFI)、比較適配度指標 (Comparative Fit Index, 簡稱 CFI)。
- (2) 適配標準：這五個指標，值域皆在 0 到 1 之間，判斷規準均為「 >0.9 」，才能表示量表有良好的適配程度。

3. 精簡適配指標：

- (1) 適配指標：本指標有兩個可供檢驗的指標值，包含正規化卡方值 (Normed Chi-square, 簡稱 NC)、精簡適配度指標 (Parsimony Normed Fit Index, 簡稱 PHFI)、適當樣本數 (Critical N, 簡稱 CN)。

(2) 適配標準：NC 值介於 1~3 之間，PHFI 之值域皆在 0 到 1 之間，判斷規準均為「>0.5」，才能表示量表有良好的適配程度；而 CN 值則以能>200 為佳。

(三) 模式內在結構適配度指標：

(1) 適配指標：本研究針對測量模式適配度 (measurement model fit) 進行考驗，考驗的指標包含個別指標信度、組合信度 (Pc)、變異數平均解釋量 (Pv)、標準化殘差的絕對值、每條結構方程式的 R^2 值。

(2) 適配標準：個別指標信度在 0.5 以上、Pc 在 0.6 以上、Pv 在 0.5 以上、標準化殘差的 t 值絕對值皆小於 1.96、每條結構方程式的 R^2 值皆達顯著水準 (越高越好)。

五、背景變項分析

分別對將各分量表試題加總，再透過 t 檢定和單因子單變量分析對分量表一、二、三、四、五進行考驗，以呈現不同性別、年齡、學歷背景、畢業科系、特教學分、英語相關研習時數、服務年資、學校地區、學校性質、導師年段、班級人數、平均一週實際英語上課節數、導師態度等背景變項在各分量表上的表現差異情形。在單因子單變量分析方面，若分析結果 F 值達到統計上之顯著水準，則進一步以 Tukey 法進行事後比較。

第四章 研究結果

本章分為四節來闡述：第一節為量表的發展過程、第二節為量表的描述統計、第三節為背景變項分析、第四節為量表的信效度考驗。本研究先闡述構念和正式量表之建立，再分別介紹各觀察變項的平均數、標準差、偏態和峰度等描述統計概念，並為量表的填寫者背景變項進行 SPSS 統計分析，最後再以結構方程模式的各適配指標，為量表的信效度進行檢驗。

第一節 量表的發展過程

本量表先以專家效度作為刪題依據，再使用 SEM(8.54 版)和 SPSS(17.0 版)考驗信效度，並謹慎為之，本節分為兩個部分，包括「建立構念」與「形成正式量表」。

一、建立構念

本研究之原始試題為 69 題（參見附錄二），係根據胡悅倫（2007）所蒐集之教師甄試口試題目中，「班級經營」類別試題，輔以相關文獻，並與數位現任國中英語教師討論編制而成。本研究在傳統研究的各向度上，增加「班級實務」、「多元化班級經營」、「英語教學品質」三個向度，建立能適用在國中英語教師的班級經營量表。

本研究假設國中英語教師班級經營的行為特質，如危機處理、師生互動、英語教學行為等特質，這些行為特質背後，皆有看不見的潛在特質，稱作「構念」。本研究依據胡悅倫（2007）和文獻分析結果，將班級經營行為分作五個潛在特質，包括「班級實務」、「和諧的人際互動」、「多元化班級經營」、「課堂管理」、「英語教學品質」，而這五個潛在特質的背後，皆有一個共同的潛在特質——「班級經營」，如圖 4-1 所示。

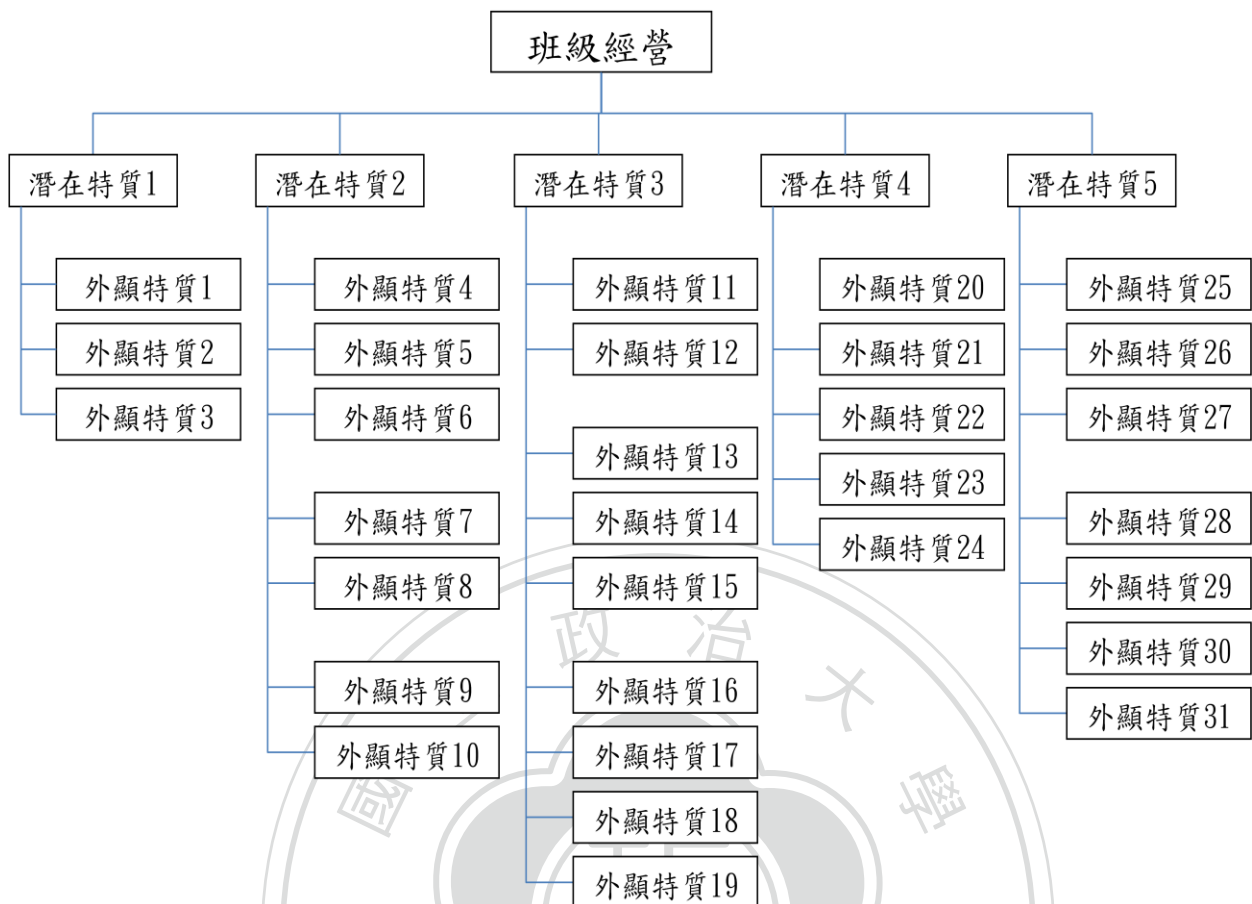


圖4-1 自編之國中英語教師班級經營效能量表構念圖

二、形成正式量表

本研究之正式樣本共 481 人，共分為「班級實務」、「和諧的人際互動」、「多元化班級經營」、「課堂管理」、「英語教學品質」等五個向度，並邀請英語教學相關科系之大學教授與現職國中英語教師，為本量表作內容效度之審核，以確保量表發展完成後之可用性。而後，67 個試題經過預試分析，檢驗信效度後，將不適合之試題刪除，剩餘者保留作為正式量表之試題，共 31 題，保留之題項內容、原題號、新題號、變項代號與圖形代號，如表 4-1 所示。

表4-1 保留試題與重新排序題號表

保留題目及原題號	新題號	變項代號	圖形代號
關於我的班級實務狀況...			
2.我能運用學校行政資源經營班級（如請學務處支援安全教育）。	1	x1	PR ₁
4.我接新班級時，能使學生能很快適應新的環境。	2	x2	PR ₂
7.我能結合英語專長和學生興趣，發展班級特色。	3	x3	PR ₃

表4-1 保留試題與重新排序題號表 (續)

班上學生家長都能...			
11.理性地與我溝通學生的問題。	4	x4	CO ₁
12.能相信且支持我的教學品質。	5	x5	CO ₂
13.能相信且支持我的帶班方式。	6	x6	CO ₃
班上學生			
14.感情好，不會排擠他人。	7	x7	CO ₄
15.都瞭解彼此的個性特質。	8	x8	CO ₅
若學生不服我的管教（如唱反調、大膽違抗）時，我能...			
18.正向解決問題。	9	x9	CO ₆
19.適時予以輔導。	10	x10	CO ₇
課堂上，學生秩序混亂時，我能...			
21.以清楚口令要求或監控班級的秩序。	11	x11	CC ₁
22.以改變教學策略吸引學生專心注意。	12	x12	CC ₂
當有突發狀況（如打架、燙傷）影響班級常規時，我能...			
24.詢問當事人事件的經過。	13	x13	CC ₃
25.注意該事件的前因後果。	14	x14	CC ₄
26.蒐集客觀資訊再對事件作判斷。	15	x15	CC ₅
班級中，對於個別學生的不良行為，我能...			
62.引導學生理性地對自己行為結果負責。	16	x16	CC ₆
63.就事論事，不針對個人而有愛惡偏好。	17	x17	CC ₇
66.改變學生的錯誤認知，教導解決問題的技巧。	18	x18	CC ₈
67.與學生共同制訂行為改變計畫，並追蹤考察。	19	x19	CC ₉
為幫助多樣化學生，我能...			
37.以學生的共同經驗作為講解舉例的依據。	20	x20	MI ₁
38.安排機會讓學生進行分工合作學習。	21	x21	MI ₂
39.以多元化評量，讓學生都展現優點。	22	x22	MI ₃
41.以友善、尊重的態度接納每個學生。	23	x23	MI ₄
43.考量學生個別差異而給予不同協助。	24	x24	MI ₅
關於我的英語教學現況，我能...			
47.以多種教學策略促進學習，如學生合作學習。	25	x25	ET ₁
50.以多種活動引起學習興趣，如戲劇、遊戲。	26	x26	ET ₂
49.以建構式英語教學使學生主動建構知識。	27	x27	ET ₃
關於我的英語教學內容，我能...			
58.教導學生對不懂的閱讀段落作段落理解。	28	x28	ET ₄
59.教導學生以多種策略記憶英語字彙。	29	x29	ET ₅
60.教導學生精確無誤地使用英語字彙。	30	x30	ET ₆
61.教導學生寫出合乎正確文法的句子。	31	x31	ET ₇

第二節 量表的描述統計

本研究自編班級經營量表係採李克特式五點分量表，答「非常符合」者得5分，答「符合」者得4分，答「有時符合」者得3分，答「不符合」者得2分，答「非常不符合」者得1分，五種反應型態將視為連續變項加以計分。

根據表4-2，各題之平均數介於3.43至4.24之間，標準差介於.647至.891之間，偏態介於-1.190至.059之間，峰度介於-.122至3.237之間。此偏態係數小於3，且峰度小於10，未脫離常態分配，因此可採用符合常態分配的估計方法。

表4-2 觀察變項描述統計摘要表

變項	個數	平均數	標準差	偏態	峰度
x1	481	3.55	.891	-.381	-.102
x2	480	3.84	.705	-.521	.911
x3	481	3.43	.834	-.131	.113
x4	480	3.83	.811	-.813	1.503
x5	480	3.98	.683	-.717	1.946
x6	479	3.98	.755	-1.050	2.627
x7	480	3.58	.866	-.339	.262
x8	478	3.74	.779	-.532	.771
x9	480	3.92	.765	-1.190	3.153
x10	480	4.01	.727	-1.098	3.237
x11	481	4.03	.708	-.964	2.794
x12	481	3.76	.775	-.572	.862
x13	480	4.24	.753	-1.163	2.423
x14	480	4.24	.721	-1.096	2.462
x15	479	4.14	.752	-1.089	2.528
x16	481	4.05	.711	-.812	2.084
x17	480	4.07	.760	-1.041	2.450
x18	481	3.98	.714	-.800	1.993
x19	481	3.65	.863	-.629	.626
x20	479	3.79	.743	-.409	.590
x21	479	3.73	.766	-.504	.668
x22	479	3.62	.787	-.389	.306
x23	479	4.15	.739	-1.120	2.983

表4-2 觀察變項描述統計摘要表 (續)

變項	個數	平均數	標準差	偏態	峰度
x24	480	3.94	.750	-.677	1.425
x25	479	3.56	.808	-.158	.151
x26	480	3.33	.885	.059	-.122
x27	477	3.43	.824	-.171	-.048
x28	480	3.98	.647	-.813	2.743
x29	480	3.79	.763	-.512	.766
x30	479	3.82	.706	-.632	1.296
x31	481	3.98	.677	-.704	1.758



第三節 背景變項分析

本節首先分別對將各分量表試題加總，再透過 t 檢定和單因子單變量分析對分量表一、二、三、四、五進行考驗，從而呈現不同性別、年齡、學歷背景、畢業科系、特教學分、英語相關研習時數、服務年資、學校地區、學校性質、導師年段、班級人數、平均一週實際英語上課節數、導師態度等背景變項在各分量表上的表現差異情形。

一、性別差異分析

獨立樣本 t 檢定結果顯示，不同性別的英語教師，在向度上的特質並無顯著差異，除了分量表五—英語教學品質之外，t 值為-2.073， $p<.05$ ，可顯示女性的英語教學品質顯著高於男性，如下表 4-3 所示。

表4-3 性別對班級經營量各分量表之t考驗分析摘要表

	男性		女性		t值
	Mean	SD	Mean	SD	
一、班級實務	10.93	1.65	10.80	1.95	.514
二、和諧的人際互動	26.6226	3.82415	27.0644	4.33558	-.780
三、課堂管理	35.5660	4.83381	36.2067	5.46178	-.896
四、多元化班級經營	18.7736	2.99128	19.2803	2.98685	-1.162
五、英語教學品質	24.8627	3.70416	26.0095	3.94519	-2.073**

** $p<.01$

二、年齡差異分析

單因子單變量變異數分析顯示，不同年齡層之英語教師，在各分量表上確有顯著差異，分量表一、二、三、四、五皆達顯著 ($p<.05$)，使用 Tukey 法作事後比較，結果顯示 20~30 歲之英語教師在分量表一、三、四上的表現情形皆顯著低於 31~40 歲、41~50 歲、51 歲以上者；而 20~30 歲之英語教師在分量表二上的表現情形則顯著低於 31~40 歲、41~50 歲者；20~30 歲之英語教師在分量表五的表現情形皆顯著低於 31~40 歲者，如下表 4-4 所示。

表4-4 年齡對班級經營量各分量表之單變量變異數分析摘要表

分量表	變異來源	自由度	均方	F	事後比較
一、班級實務	組間	3	36.452	10.555**	21~30歲<31~40歲 21~30歲<41~50歲
	組內	475	3.454		21~30歲<51歲以上
二、和諧的人際互動	組間	3	141.114	8.093**	21~30歲<31~40歲 21~30歲<41~50歲
	組內	471	17.436		
三、課堂管理	組間	3	171.141	6.081**	21~30歲<31~40歲 21~30歲<41~50歲
	組內	473	28.142		21~30歲<51歲以上
四、多元化班級經營	組間	3	69.413	8.142**	21~30歲<31~40歲 21~30歲<41~50歲
	組內	473	8.525		21~30歲<51歲以上
五、英語教學品質	組間	3	46.278	3.049**	21~30歲<31~40歲
	組內	469	15.179		

** $p<.01$

三、學歷背景差異分析

單因子單變量變異數分析顯示，不同學歷背景之英語教師，在分量表二、三、四、五皆達不顯著，僅分量表一有達顯著 ($p<.05$)，使用 Tukey 法作事後比較，結果顯示一般大學畢業之英語教師在班級實務上優於師範大學畢業之英語教師，如下表 4-5 所示。本研究結果亦顯示，是否有出國攻讀學位，於英語教師的班級經營各分量表上並無顯著差異，結果如下表 4-6 顯示。

表4-5 學歷背景對班級經營量各分量表之單變量變異數分析摘要表

分量表	變異來源	自由度	均方	F	事後比較
一、班級實務	組間	3	11.461	3.201**	師範大學<一般大學
	組內	471	3.580		
二、和諧的人際互動	組間	3	26.410	1.452	無
	組內	467	18.188		
三、課堂管理	組間	3	28.446	.978	無
	組內	469	29.083		
四、多元化班級經營	組間	3	14.523	1.631	無
	組內	469	8.905		
五、英語教學品質	組間	3	35.733	2.369	無
	組內	465	15.086		

** $p<.01$

表4-6 出國留學對班級經營量各分量表之t考驗分析摘要表

	無出國留學		有出國留學		t值
	Mean	SD	Mean	SD	
一、班級實務	10.8329	1.86521	10.4651	2.26094	1.208
二、和諧的人際互動	27.0515	4.11537	26.2558	5.50365	1.168
三、課堂管理	36.1911	5.30613	35.6279	6.07110	.655
四、多元化班級經營	19.2821	2.98629	18.6512	3.04634	1.318
五、英語教學品質	25.8967	3.88162	25.3810	4.17281	.816

四、畢業科系差異分析

單因子單變量變異數分析顯示，不同科系畢業之英語教師，在各分量表皆達不顯著，結果如下表 4-7 顯示。

表4-7 畢業科系對班級經營量各分量表之單變量變異數分析摘要表

分量表	變異來源	自由度	均方	F	事後比較
一、班級實務	組間	3	.198	.053	無
	組內	470	3.717		
二、和諧的人際互動	組間	3	8.656	.470	無
	組內	466	18.410		
三、課堂管理	組間	3	11.674	.399	無
	組內	469	29.268		
四、多元化班級經營	組間	3	7.136	.794	無
	組內	468	8.984		
五、英語教學品質	組間	3	6.009	.387	無
	組內	464	15.519		

五、特教學分之修習差異分析

單因子單變量變異數分析顯示，修習特教學分數不同之英語教師，在分量表一、三、四、五皆達不顯著，僅分量表二有達顯著 ($p < .05$)，使用 Tukey 法作事後比較，結果顯示，修習過未滿 20 個特教學分之英語教師，其班級人際互動上顯著優於未曾修習特教學分之英語教師，如下表 4-8 所示。

表4-8 修習特教學分對班級經營量各分量表之單變量變異數分析摘要表

分量表	變異來源	自由度	均方	F	事後比較
一、班級實務	組間	2	2.837	.762	無
	組內	440	3.725		
二、和諧的人際互動	組間	2	57.479	3.129**	未曾修習<修習 過未滿20個學分
	組內	435	18.372		
三、課堂管理	組間	2	76.842	2.566	無
	組內	438	29.943		
四、多元化班級經營	組間	2	20.421	2.244	無
	組內	437	9.102		
五、英語教學品質	組間	2	16.006	1.022	無
	組內	433	15.668		

** $p < .01$

六、英語教學研習次數差異分析

單因子單變量變異數分析顯示，不同英語教學研習次數之英語教師，在各分量表的表現上皆達顯著 ($p < .05$)，使用 Tukey 法作事後比較，結果顯示，參加過 7 次以上的英語研習，其各分量表的表現，皆顯著優於參加 1~6 次研習之英語教師，如下表 4-9 所示。

表4-9 英語教學研習時數對班級經營量各分量表之單變量變異數分析摘要表

分量表	變異來源	自由度	均方	F	事後比較
一、班級實務	組間	2	33.082	9.195**	參加1~6次<參加7次以上
	組內	451	3.598		
二、和諧的人際互動	組間	2	311.761	17.971**	參加1~6次<參加7次以上
	組內	448	17.348		
三、課堂管理	組間	2	516.779	19.071**	參加1~6次<參加7次以上
	組內	449	27.097		
四、多元化班級經營	組間	2	134.078	15.928**	參加1~6次<參加7次以上
	組內	449	8.417		
五、英語教學品質	組間	2	138.724	9.373**	參加1~6次<參加7次以上
	組內	445	14.800		

** $p < .01$

七、服務年資差異分析

單因子單變量變異數分析顯示，不同教學服務年資之英語教師，在各分量表的表現有達顯著 ($p<.05$)，使用 Tukey 法作事後比較，結果顯示，教學年資 5 年以下的英語教師，在「班級實務」上的表現低於 6~10 年、16~20 年、21~25 年者，教學年資 6~10 年之英語教師則低於 16~20 年者；教學年資 5 年以下的英語教師，在「和諧的人際互動」、「課堂管理」表現低於 6~10 年、11~15 年、16~20 年、21~25 年者；教學年資 5 年以下的英語教師，在「多元化班級經營」表現低於 6~10 年、16~20 年、21~25 年者；教學年資 5 年以下的英語教師，在「英語教學品質」表現低於 6~10 年、11~15 年、16~20 年者，如下表 4-10 所示。

至於導師服務年資，不同導師服務年資之英語教師，除了分量表四、五之外，皆有達顯著 ($p<.05$)，使用 Tukey 法作事後比較，結果顯示，教學年資 5 年以下的英語教師，在「班級實務」、「和諧的人際互動」、「課堂管理」上的表現低於 11~15 年者，如下表 4-11 所示。

表4-10 教學服務年資對班級經營量各分量表之單變量變異數分析摘要表

分量表	變異來源	自由度	均方	F	事後比較
一、班級實務	組間	5	23.344	6.753**	5年以下<6~10年、 16~20年、21~25年
	組內	472	3.457		6~10年<16~20年
二、和諧的人際互動	組間	5	82.343	4.686**	5年以下<6~10年、 11~15年、16~20年、 21~25年
	組內	468	17.573		
三、課堂管理	組間	5	111.103	3.936**	5年以下<6~10年、 11~25年、16~20年、 21~25年
	組內	470	28.229		
四、多元化班級經營	組間	5	42.188	4.921**	5年以下<6~10年、 16~20年、21~25年
	組內	470	8.574		
五、英語教學品質	組間	5	55.282	3.690**	5年以下<6~10年、 11~15年、16~20年
	組內	466	14.982		

** $p<.01$

表4-11 導師服務年資對班級經營量各分量表之單變量變異數分析摘要表

分量表	變異來源	自由度	均方	F	事後比較
一、班級實務	組間	5	14.310	4.028**	5年以下<11~15年
	組內	472	3.553		
二、和諧的人際互動	組間	5	59.345	3.331**	5年以下<11~15年
	組內	468	17.819		
三、課堂管理	組間	5	74.040	2.587**	5年以下<11~15年
	組內	470	28.623		
四、多元化班級經營	組間	5	21.368	2.429	無
	組內	470	8.795		
五、英語教學品質	組間	5	37.214	2.452	無
	組內	466	15.175		

** $p < .01$

八、學校地區差異分析

獨立樣本 t 檢定結果顯示，台北縣市的英語教師，在各分量表上的特質皆有顯著差異，t 值分別-3.603、-3.178、-3.922、-3.503、-3.104，顯示台北縣英語教師在五個分量表上的表現，皆顯著高於台北市英語教師，如下表 4-12 所示。

表4-12 學校地區對班級經營量各分量表之t考驗分析摘要表

	台北市		台北縣		t值
	Mean	SD	Mean	SD	
一、班級實務	10.4638	2.05209	11.0916	1.75808	-3.603**
二、和諧的人際互動	26.3202	5.11075	27.5678	3.44441	-3.178**
三、課堂管理	38.7707	6.96427	40.8713	4.71806	-3.922**
四、多元化班級經營	18.6927	3.48923	19.6484	2.47357	-3.503**
五、英語教學品質	25.2488	4.21267	26.3903	3.62002	-3.104**

** $p < .01$

九、學校性質差異分析

獨立樣本 t 檢定結果顯示，公立與私立學校之英語教師，在各分量表的表現上皆未達顯著 ($p>.05$)，顯示兩者未有顯著差異，如下表 4-13 所示。

表4-13 學校性質對班級經營量各分量表之t考驗分析摘要表

	公立學校		私立學校		t值
	Mean	SD	Mean	SD	
一、班級實務	10.8143	1.91117	11.3333	2.25093	-.562
二、和諧的人際互動	27.0426	4.26998	26.5000	5.12835	.258
三、課堂管理	39.9830	5.82070	38.8333	10.10775	.476
四、多元化班級經營	19.2415	2.98064	19.0000	3.74166	.157
五、英語教學品質	25.8910	3.91982	26.3333	4.63321	-.233

十、班級人數差異分析

單因子單變量變異數分析顯示，不同班級人數之班級，英語教師在分量表一、四、五的表現上皆未達顯著，在分量表二、三皆達顯著 ($p<.05$)，使用 Tukey 法作事後比較，結果顯示，21~35 人的班級，英語教師之「和諧人際互動」、「課堂管理」之表現顯著優於 35 人以上之班級，如下表 4-14 所示。

表4-14 班級人數對班級經營量各分量表之單變量變異數分析摘要表

分量表	變異來源	自由度	均方	F	事後比較
一、班級實務	組間	2	.483	.131	無
	組內	475	3.685		
二、和諧的人際互動	組間	2	54.870	3.020**	21~35人>35人以上
	組內	471	18.170		
三、課堂管理	組間	2	105.435	3.066**	21~35人>35人以上
	組內	472	34.389		
四、多元化班級經營	組間	2	18.983	2.131	無
	組內	473	8.907		
五、英語教學品質	組間	2	13.276	.858	無
	組內	469	15.472		

** $p<.01$

十一、每週實際英語上課節數差異分析

單因子單變量變異數分析顯示，每週實際英語上課節數不同之英語教師，在分量表一、五的表現上皆未達顯著，在分量表二、三、四皆達顯著 ($p<.05$)，使用 Tukey 法作事後比較，結果顯示，每週 3~4 節英語課，英語教師之「和諧人際互動」、「課堂管理」、「多元化班級經營」之表現顯著優於每週 7 節以上英語課程；每週 5~6 節英語課，英語教師之「和諧人際互動」、「課堂管理」之表現顯著優於每週 7 節以上英語課程；每週 3~4 節英語課，英語教師之「多元化班級經營」之表現顯著優於每週 5~6 節以上英語課程；如下表 4-15 所示。

表4-15 每週實際英語上課節數對班級經營量各分量表之單變量變異數分析摘要表

分量表	變異來源	自由度	均方	F	事後比較
一、班級實務	組間	2	10.841	2.968	無
	組內	473	3.652		
二、和諧的人際互動	組間	2	109.447	6.094**	3~4節>7節以上
	組內	469	17.959			5~6節>7節以上
三、課堂管理	組間	2	316.598	9.472**	3~4節>7節以上
	組內	470	33.423			5~6節>7節以上
四、多元化班級經營	組間	2	52.265	5.963**	3~4節>7節以上
	組內	471	8.764			3~4節>5~6節
五、英語教學品質	組間	2	15.735	1.015	無
	組內	467	15.508		

** $p<.01$

十二、導師態度差異分析

單因子單變量變異數分析顯示，不同導師態度之英語教師，在各分量表表現上皆達顯著 ($p<.05$)。使用 Tukey 法作事後比較，結果顯示，非常喜歡當導師、還算喜歡當導師、工作須要盡力而為之英語教師，在「班級實務」、「和諧的人際互動」、「課堂管理」、「多元化班級經營」、「英語教學品質」五個分量表的表現上皆顯著優於不喜歡當導師之英語教師；這五個分量表中，非常喜歡當導師者的表現，也顯著優於工作須要盡力而為者。；而非常喜歡當導師之英語教師另外在「和諧的人際互動」、「課堂管理」、「多元化班級經營」、「英語教學品質」四個分量表的表現，亦顯著優於還算喜歡當導師之英語教師。如下表 4-16 所示。

表4-16 導師服務年資對班級經營量各分分量表之單變量變異數分析摘要表

分量表	變異來源	自由度	均方	F	事後比較
一、班級實務	組間	3	49.411	14.531**	非常喜歡>工作須要 非常喜歡>不喜歡 還算喜歡>不喜歡
	組內	469	3.400		工作須要>不喜歡
二、和諧的人際互動	組間	3	364.026	22.543**	非常喜歡>還算喜歡 非常喜歡>工作須要 非常喜歡>不喜歡
	組內	467	16.148		還算喜歡>不喜歡 工作須要>不喜歡
三、課堂管理	組間	3	506.483	15.981**	非常喜歡>還算喜歡 非常喜歡>工作須要 非常喜歡>不喜歡
	組內	466	31.693		還算喜歡>不喜歡 工作須要>不喜歡
四、多元化班級經營	組間	3	158.310	19.726**	非常喜歡>還算喜歡 非常喜歡>工作須要 非常喜歡>不喜歡
	組內	467	8.026		還算喜歡>不喜歡 工作須要>不喜歡
五、英語教學品質	組間	3	246.399	17.588**	非常喜歡>還算喜歡 非常喜歡>工作須要 非常喜歡>不喜歡
	組內	463	14.009		還算喜歡>不喜歡 工作須要>不喜歡

** $p < .01$

第四節 信度與效度的考驗

本節從驗證性因素分析 (CFA)、總量表與分量表之相關、效標關聯效度、信度考驗著手，以考驗本研究自編班級經營量表之信效度。

一、CFA 模式適配度評估

本研究以基本適配度、整體模式適配度、比較模式適配度和模式內在結構適配度等四個考驗方式來評估模式適配度。

(一) CFA 基本適配度考驗

自編班級經營量表之 CFA 路徑模式，如圖 4-2 所示，其為第一階的驗證性因素分析，結果顯示，各觀察變項對潛在變項 (λ) 之參數估計值介於.43~.64 之間，標準化參數估計值介於.52~.85 之間，標準誤介於.03~.04 之間，t 值介於 11.16~22.55 之間；而各潛在變項彼此間 (γ) 之參數估計值介於.71~.88 之間，標準化參數估計值介於.71~.88 之間，標準誤介於.02~.03 之間，t 值介於之間 22.38~50.01 之間；各題項之誤差部分 (δ)，參數估計值介於.13~.58 之間，標準化參數估計值介於.25~.73 之間，標準誤介於.01~.04 之間，t 值介於之間 7.78~14.47 之間。

由此本研究發現五個潛在變項之間存在著相關，相關係數介於.71~.88 之間，如表 4-23 所示，意謂者五個潛在變項仍可再抽取一個高階因素 (余民寧, 2006)，綜合文獻歸納，本研究再進行第二階驗證性因素分析，如圖 4-3 所示。

因為原本的模式卡方值過大，適配程度不甚理想，故將量表依據修正指標，依序將第 13、14 題、第 9、10 題、第 5、6 題、第 25、26 題、第 30、31 題誤差作相關，可降低的卡方值依序為 288.99、250.85、126.45、100.46、85.71，使得整體卡方值降低至 1534.98，而 RMSEA 也降至可接受的程度 (RMSEA=0.075)，而這五條誤差相關值分別為 0.16、0.13、0.13、0.20、0.12。

表 4-17 顯示二階驗證性因素分析之各項指標值，標準化參數估計值皆為合理接受的範圍 (皆在 1 以下)，顯示本量表並無共線性問題，而模式所需估計的參數共有 72 個，觀察變項有 31 個，則 $df = [(31)(31+1)/2] - 72 = 424$ 。

表 4-17 呈現驗證模式的估計值、完全標準化估計值、標準誤和 t 值，可知 31 個外顯變項和 5 個潛在變項的標準化估計值介於.12~.92 之間，t 值介於 7.61~18.66 之間，其值皆達顯著，表示這些觀察指標是合理的。

表 4-17 二階驗證性因素分析模式之參數估計、完全標準化參數估計及顯著性考驗摘要表

參數	估計值	完全標準化估計值	標準誤	t 值	參數	估計值	完全標準化估計值	標準誤	t 值
λ^x_{11}	.47	.53	--	--	δ_1	.57	.72	.04	14.16
λ^x_{21}	.57	.81	.05	10.8	δ_2	.17	.35	.02	8.89
λ^x_{31}	.54	.65	.06	9.78	δ_3	.40	.58	.03	13.09
λ^x_{42}	.60	.74	--	--	δ_4	.30	.46	.02	13.32
λ^x_{52}	.50	.74	.03	15.62	δ_5	.21	.45	.02	13.20
λ^x_{62}	.58	.76	.04	16.21	δ_6	.24	.42	.02	12.88
λ^x_{72}	.59	.68	.04	14.42	δ_7	.40	.53	.03	13.86
λ^x_{82}	.52	.67	.04	14.03	δ_8	.34	.56	.02	13.99
λ^x_{92}	.62	.81	.04	17.29	δ_9	.20	.34	.02	11.93
$\lambda^x_{10.2}$	.57	.78	.03	16.55	δ_{10}	.21	.39	.02	12.49
$\lambda^x_{11.3}$	.52	.73	--	--	δ_{11}	.23	.46	.02	14.24
$\lambda^x_{12.3}$	.50	.64	.04	13.85	δ_{12}	.35	.59	.02	14.67
$\lambda^x_{13.3}$	.58	.77	.03	16.75	δ_{13}	.23	.41	.02	13.97
$\lambda^x_{14.3}$	.56	.78	.03	16.95	δ_{14}	.21	.40	.01	13.90
$\lambda^x_{15.3}$	.58	.77	.03	16.94	δ_{15}	.23	.40	.02	13.92
$\lambda^x_{16.3}$	.60	.84	.03	18.44	δ_{16}	.15	.30	.01	13.12
$\lambda^x_{17.3}$	.64	.85	.03	18.66	δ_{17}	.16	.28	.01	12.95
$\lambda^x_{18.3}$	.60	.85	.03	18.65	δ_{18}	.14	.28	.01	12.96
$\lambda^x_{19.3}$	.60	.69	.04	15.03	δ_{19}	.39	.52	.03	14.46
$\lambda^x_{20.4}$	.53	.72	--	--	δ_{20}	.27	.48	.02	13.57
$\lambda^x_{21.4}$	.57	.74	.04	15.43	δ_{21}	.26	.45	.02	13.30
$\lambda^x_{22.4}$	.55	.70	.04	14.60	δ_{22}	.31	.50	.02	13.73
$\lambda^x_{23.4}$	.55	.74	.04	15.38	δ_{23}	.25	.45	.02	13.33
$\lambda^x_{24.4}$	.54	.72	.04	14.93	δ_{24}	.27	.48	.02	13.58
$\lambda^x_{25.5}$	.52	.65	--	--	δ_{25}	.38	.58	.03	13.77
$\lambda^x_{26.5}$	.48	.55	.03	13.90	δ_{26}	.55	.70	.04	14.37
$\lambda^x_{27.5}$	.52	.63	.04	11.83	δ_{27}	.41	.60	.03	13.91
$\lambda^x_{28.5}$	.48	.75	.04	13.52	δ_{28}	.19	.44	.01	12.64
$\lambda^x_{29.5}$	.58	.76	.04	13.75	δ_{29}	.24	.42	.02	12.34
$\lambda^x_{30.5}$	.48	.68	.04	12.55	δ_{30}	.27	.53	.02	13.42
$\lambda^x_{31.5}$	.44	.65	.04	12.12	δ_{31}	.26	.57	.02	13.66

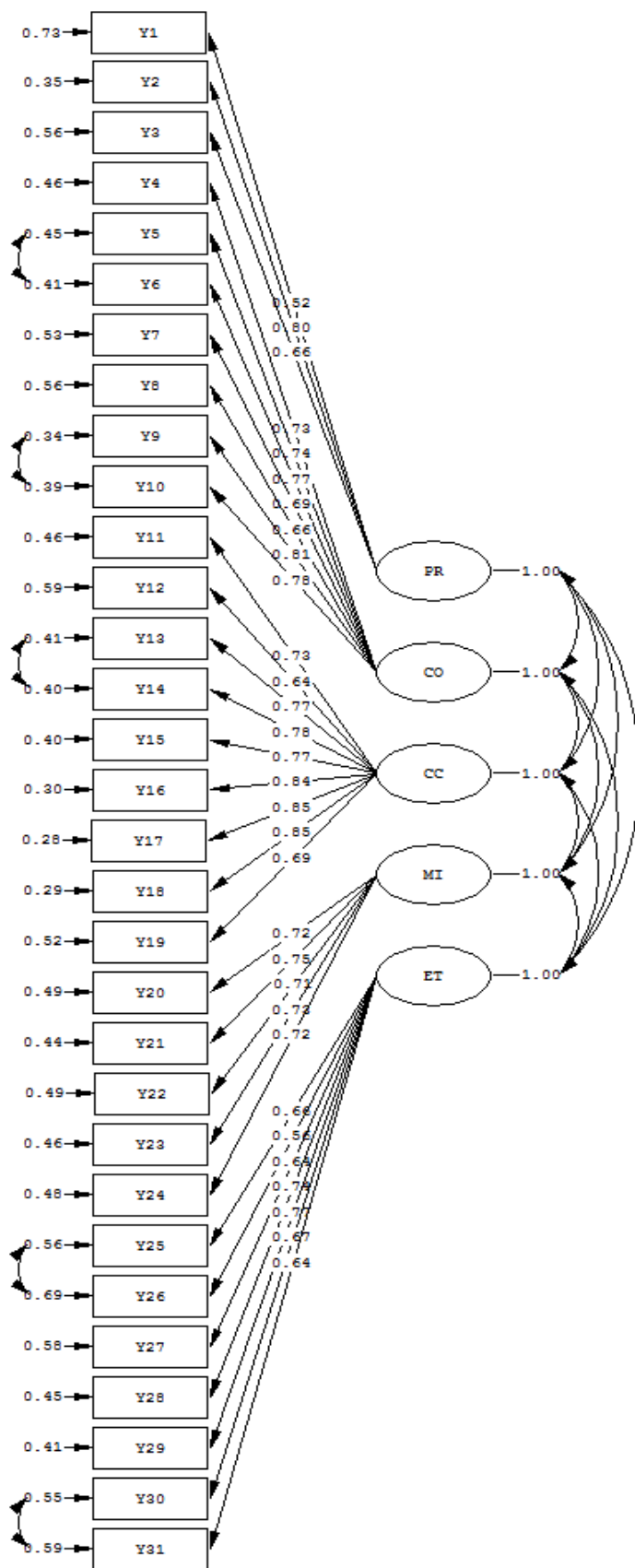
註：虛線表示參數對應之觀察變項為參照指標，不須估計。

表4-17 驗證性因素分析模式之參數估計、完全標準化參數估計及顯著性考驗摘要表（續）

參數	估計值	完全標準化估計值	標準誤	<i>t</i> 值	參數	估計值	完全標準化估計值	標準誤	<i>t</i> 值
γ_{11}	.87	.87	.08	10.59	$\delta_{5,6}$	.13	.25	.01	9.01
γ_{21}	.89	.89	.06	16.22	$\delta_{9,10}$	.13	.23	.01	9.02
γ_{31}	.92	.92	.05	16.93	$\delta_{13,14}$	.16	.30	.01	11.60
γ_{41}	.95	.95	.06	16.57	$\delta_{25,26}$	.20	.28	.03	7.99
γ_{51}	.86	.86	.06	13.56	$\delta_{29,30}$	.12	.25	.02	7.61

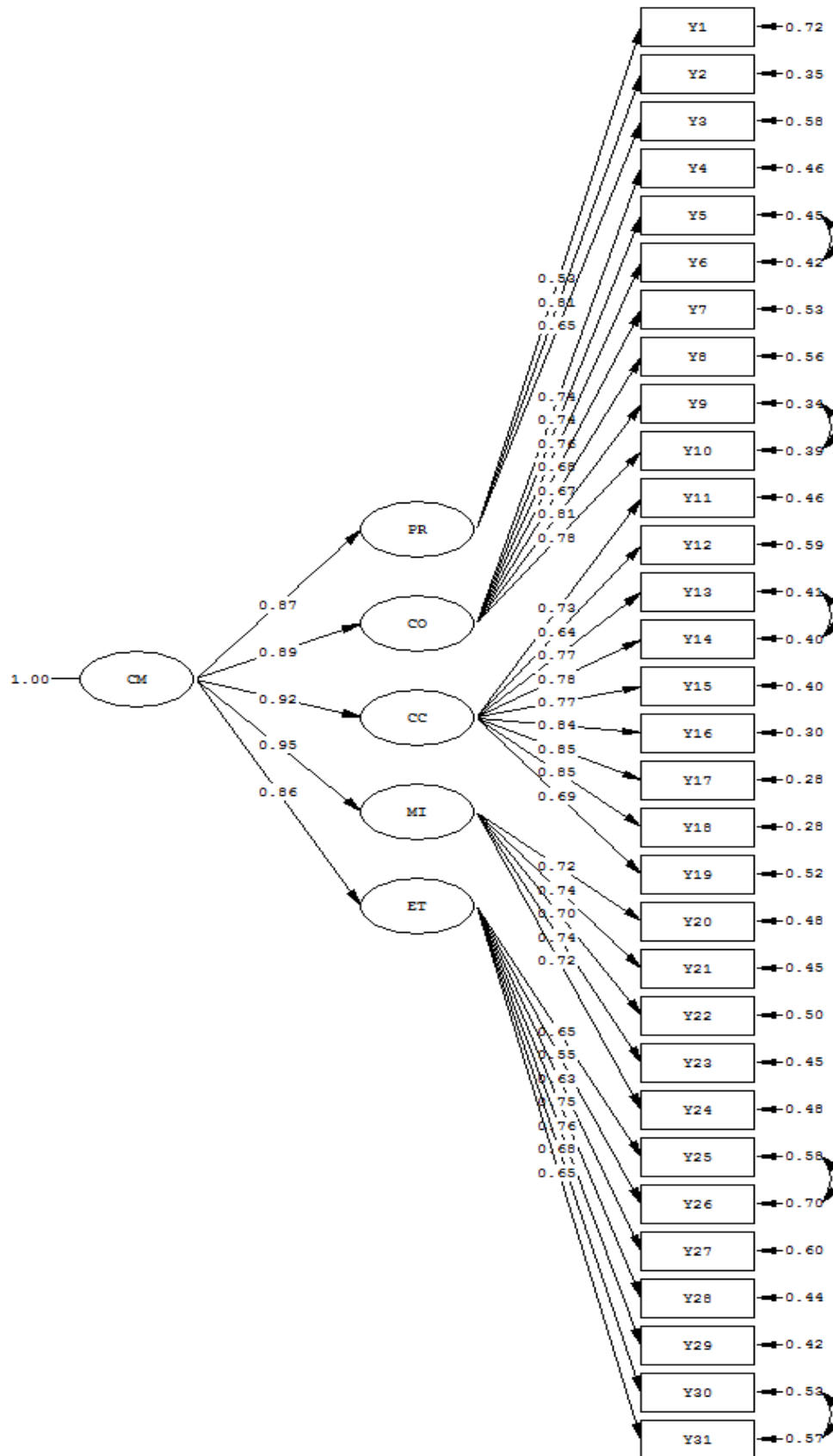
註：虛線表示參數對應之觀察變項為參照指標，不須估計。





Chi-Square=1445.40, df=419, P-value=0.00000, RMSEA=0.072

圖4-2 一階CFA模式圖（標準化）



Chi-Square=1534.98, df=424, P-value=0.00000, RMSEA=0.075

圖4-3 二階CFA模式圖 (標準化)

量表的基本模式適配標準為 (Bagozzi & Yi, 1988)：(1) 誤差變異量皆為正，如圖 4-3、表 4-17 所示，本研究自編量表符合；(2) 誤差變異需達顯著水準，本研究自編量表亦達.05 顯著水準；(3) 估計標準誤為.01~.06 之間，沒有很大，除了 γ_{11} 之估計標準誤為.08，其餘皆符合；(4) 觀察變項之標準化估計值在.50~.95 之間，本研究自編量表之觀察變項，其標準化估計值在.55~.85 之間，符合此一要求。

(二) CFA 整體適配度考驗

本模式的 χ^2 值為 1354.98 ($p = .00$)，自由度為 424，余民寧 (2006) 指出，非趨中參數 λ 值為 χ^2 值和自由度值之差， χ^2 值越大， λ 值亦越大，若檢定結果有達顯著水準，代表模式與資料之間並不適配。本研究結果雖有達顯著，但可能是卡方值對樣本大小敏感所造成，需綜合判斷各適配指標才行。

而 RMSEA (均方根近似誤) 指標達.075，表示本模型具有合理適配；GFI (適配度指標)、AGFI (修正的適配度指標) 之值域介於 0~1 之間，大於 0.9 則具有「可接受的適配度」(余民寧，2006；邱浩政，2004)，本量表僅分別達到 0.83 和 0.80，稍嫌不足。

至於 RMR、SRMR 則期能越小越好，代表殘差越小，若能小於.05，則代表具有可接受的適配度，本量表之 RMR 達 0.033，符合適配度指標，但 SRMR 則為 0.055，稍大但很接近 0.05。CFA 整體模式適配度指標摘要表如表 4-18 所示。

表4-18 二階CFA整體模式適配度各項考驗指標摘要表

χ^2	df	RMSEA	GFI	AGFI	RMR	SRMR
1534.98	424	0.075	0.83	0.80	0.033	0.055

(三) CFA 比較適配度指標考驗

在比較適配度的部分，NFI (正規化適配度指標) 達 0.97、NNFI (非正規化適配度指標) 達 0.98、CFI (比較適配度指標) 達 0.98、IFI (增值適配度指標) 達 0.98、RFI (相對非趨中性指標) 達 0.97，皆在 0.98 以上 (達 0.9 之判斷標準)，表示本模式具有良好適配，如下表 4-19 所示。

表4-19 二階CFA比較、精簡模式適配度各項考驗指標摘要表

NFI	NNFI	CFI	IFI	RFI	NC	PNFI	CN
0.97	0.98	0.98	0.98	0.97	3.19	0.88	172.36

(四) CFA 精簡適配度指標考驗

NC (正規化卡方值) 為 χ^2/df , $1354.98/424=3.19$, 超大於 3.0, 但仍可接受。而 PNFI (精簡正規化適配指標) 之值域介於 0~1 之間, 本量表達 .88, 顯示本模式具有一定的精簡性, CN 為 172.36, 小於最低樣本 (CN=200) 之要求, 見表 4-19。

(五) CFA 內在結構適配度考驗

結構模式是否適配, 在於潛在變項間的路徑關係是否和所得資料相符, 余民寧 (2006) 認為符合要求共有三項: 第一項如圖 4-2 所示, 潛在變項彼此間的路徑係數符號, 與研究期望之方向相同, 本研究符合; 第二項為代表路徑關係的參數估計值需達到顯著水準, 即 $|t| > 1.96$ 以上, 如表 4-17 所示, 本研究亦符合; 第三項為每條結構方程式的 R^2 值越大越好, 或至少達顯著水準, 以代表該方程式具有較高的解釋變異數百分比, 本研究自編量表 31 題項之中, 有 19 題之 R^2 達 .50 以上, 其餘 12 題未達 .50 以上, 較為美中不足。

根據余民寧 (2006), 個別指標信度為 R^2 , 組合信度 (Pc) 和變異數平均解釋量 (Pv) 無法由電腦跑出報表, 但可由下列計算公式算出, Pc 和 Pv 分別為下列之公式一和公式二, 各數值如下表 4-20 所示。

$$\text{公式一：組合信度 (Pc)} = (\sum \lambda)^2 / [(\sum \lambda)^2 + \sum (\theta)]$$

$$\text{公式二：變異數平均解釋量 (Pv)} = (\sum \lambda^2) / [(\sum \lambda^2) + \sum (\theta)]$$

由表 4-20 可知, 組合信度介於 .71~.93 之間, 皆大於 .60 的標準, 可見本量表具有理想的組合信度; 而變異數平均解釋量介於 .45~.60 之間, 除了量表一、五僅有 .45, 未達 .50 的要求, 其餘三個量表皆高於 .50, 即具有良好的操作型測量定義。由上述可知, 雖然本量表之觀察指標未盡理想, 但仍在可接受的範圍之內。

表4-20 二階CFA路徑模式之個別指標信度、組合信度、變異數平均解釋量摘要表

變項	個別指標信度 (R^2)	組合信度 (P_c)	變異數平均解釋量 (P_v)
PR (ξ_1)		.71	.45
x1	.28		
x2	.66		
x3	.42		
CO (ξ_2)		.89	.55
x4	.55		
x5	.55		
x6	.58		
x7	.46		
x8	.45		
x9	.66		
x10	.61		
CC (ξ_3)		.93	.60
x11	.53		
x12	.41		
x13	.59		
x14	.61		
x15	.59		
x16	.71		
x17	.72		
x18	.72		
x19	.48		
MI (ξ_4)		.85	.53
x20	.52		
x21	.55		
x22	.49		
x23	.55		
x24	.52		
ET (ξ_5)		.85	.45
x25	.42		
x26	.30		
x27	.40		
x28	.56		
x29	.58		
x30	.46		
x31	.42		

二、效標關聯效度

以 Brouwers 和 Tomic (2003) 所編製的「教師效能量表」作為效標試題，該量表曾以 540 名中學教師為研究對象，包含班級經營效能、個人效能、結果效能、教學效能四大部分。本研究考慮試題數量，只採取其中因素負荷量較高的六題作為效標試題，採同時效度的考驗方法，以 Pearson 積差相關計算之，得效標關聯效度皆達顯著，其相關係數約於 .610~.797 之間，如表 4-21 所示。

表4-21 效標關聯效度—教師效能量表摘要表

	分量表一 班級實務 (PR)	分量表二 和諧的人際 互動 (CO)	分量表三 多元化班級 經營 (MU)	分量表四 課堂管理 (CC)	分量表五 英語教學 品質 (ET)	自編班 級經營 量表
教師效能 量表	.610**	.681**	.749**	.686**	.715**	.797**

**在顯著水準為 0.01 時 (雙尾)，相關顯著

至於英語教學成果方面，本研究自編效標試題共四題，亦採同時效度的考驗方法，以 Pearson 積差相關計算之，得效標關聯效度雖皆達顯著，但相關係數並不甚高，約於 .468~.605 之間，差強人意，如表 4-22 所示。

表4-22 效標關聯效度—英語教學成果摘要表

	分量表一 班級實務 (PR)	分量表二 和諧的人際 互動 (CO)	分量表三 多元化班級 經營 (MU)	分量表四 課堂管理 (CC)	分量表五 英語教學 品質 (ET)	自編班 級經營 量表
自編效標 試題	.468**	.480**	.546**	.559**	.604**	.605**

**在顯著水準為 0.01 時 (雙尾)，相關顯著

三、分量表與總量表的相關

表 4-23 為執行一階 CFA 之結果，可顯示各分量表之間的相關程度，可知各分量表間有高度相關；而表 4-24 為執行二階 CFA 之結果，可顯示分量表與總量表的高相關程度，各分量表與總量表之相關係數分別為 0.87、0.89、0.92、0.95、0.86。

表4-23 CFA五個潛在變項間的相關摘要表（一階CFA）

	PR	CO	CC	MI	ET
PR	1.00				
CO	0.86	1.00			
CC	0.76	0.86	1.00		
MI	0.81	0.81	0.88	1.00	
ET	0.77	0.71	0.78	0.88	1.00

註：PR：班級實務；CO：和諧的人際互動；CC：課堂管理；MI：多元化班級經營；ET：英語教學品質

表4-24 CFA五個潛在變項間的相關摘要表（二階CFA）

	PR	CO	CC	MI	ET	Classroom Management
PR	1.00					
CO	0.78	1.00				
CC	0.80	0.83	1.00			
MI	0.82	0.85	0.88	1.00		
ET	0.75	0.77	0.80	0.82	1.00	
Classroom Management	0.87	0.89	0.92	0.95	0.86	1.00

註：PR：班級實務；CO：和諧的人際互動；CC：課堂管理；MI：多元化班級經營；ET：英語教學品質；Classroom Management：班級經營總量表

四、判別分析

以Brouwers和Tomic（2003）的量表為效標試題，將該效標試題依據得分高低順序排列，前27%作為班級經營高效能、後27%作為班級經營低效能組，各130人，總共有260人，本研究便以此為分類依據、以五個分量表分數為自變項進行判別分析。判別分析結果顯示，86.2%的教師能被正確歸類，亦即Hit Ratio為0.86，其中僅有共36人次落入他組，如表4-25所示。

表4-25 判別分析結果摘要表

	組別		總數
	1	2	
組別	1	107	130
	2	13	130
總數	120	140	260

86.2%的教師能被正確歸類在原來的組別

組別1—班級經營高效能組，組別2—班級經營低效能組

五、內部一致性分析

(一) 對照團體法

接著以對照團體方法進行內部一致性分析，將受試者以本研究量表總分由高到低依序排列，採前 27% 和後 27% 作為高效能組和低效能組，再進行獨立樣本 t 檢定，觀察兩組是否有顯著差異。考驗結果顯示，本量表各題之高低分組差異皆有達顯著，可見量表具有相當的內部一致性，如表 4-26 所示。

(二) Cronbach's α 信度考驗

如表 4-27 所示，本研究自編量表各分量表之 Cronbach's α 值分別為 .686、.901、.929、.848、.856。各量表刪除各題後的 Cronbach's α 係數，並無出現特別高的題目，顯示本量表無須要刪除之題目，各試題表現相當的一致性。

校正後項目與分量表之相關，在量表一為 .441~.572 之間，其餘量表則在 .578 至 .793 之間，表示單題與該分量表所測的方向或內容呈現一致，具有相當的內部一致性。

表4-26 內部一致性分析之團體對照法摘要表

	高分組		低分組		t值
	Mean	SD	Mean	SD	
x1	4.00	.911	3.07	.842	8.769**
x2	4.40	.552	3.28	.684	15.097**
x3	4.03	.822	2.84	.772	12.340**
x4	4.43	.621	3.26	.875	12.681**
x5	4.49	.546	3.47	.709	13.223**
x6	4.55	.558	3.41	.840	13.125**
x7	4.20	.728	2.93	.716	14.553**
x8	4.34	.617	3.17	.751	14.160**
x9	4.55	.515	3.26	.851	15.063**
x10	4.60	.507	3.42	.798	14.559**
x11	4.62	.488	3.51	.757	14.313**
x12	4.86	.346	3.17	.778	13.118**
x13	4.32	.671	3.68	.850	14.839**
x14	4.85	.382	3.71	.792	14.950**
x15	4.77	.457	3.58	.789	15.82**
x16	4.67	.503	3.47	.709	16.037**
x17	4.72	.452	3.46	.792	15.979**
x18	4.60	.536	3.38	.718	15.943**
x19	4.34	.665	2.97	.852	14.941**
x20	4.42	.581	3.23	.687	15.563**
x21	4.32	.598	3.10	.726	15.210**
x22	4.18	.654	3.04	.728	13.699**
x23	4.72	.500	3.60	.822	13.489**
x24	4.47	.612	3.37	.782	13.111**
x25	4.18	.710	2.97	.728	13.932**
x26	3.86	.918	2.82	.772	10.227**
x27	3.99	.760	2.91	.766	11.761**
x28	4.44	.571	3.53	.728	11.432**
x29	4.37	.637	3.28	.763	12.892**
x30	4.46	.598	3.37	.697	12.621**
x31	4.35	.594	3.54	.688	11.809**

** $P < .05$

表4-27 分量表Cronbach's α 係數、刪除該題後之分量表Cronbach's α 係數、校正後項目與分量表之相關摘要表

項目	分量表 Cronbach's α 係數	項目刪除之分量表 Cronbach's α 係數	校正後項目與分量表之相關
x1		.682	.441
x2	.686	.523	.572
x3		.581	.509
x4		.885	.720
x5		.884	.731
x6		.879	.767
x7	.901	.895	.639
x8		.895	.623
x9		.879	.766
x10		.883	.732
x11		.923	.702
x12		.929	.606
x13		.918	.782
x14		.917	.793
x15	.929	.919	.760
x16		.917	.791
x17		.916	.808
x18		.917	.795
x19		.928	.641
x20		.816	.661
x21		.805	.704
x22	.848	.812	.677
x23		.830	.609
x24		.823	.636
x25		.831	.651
x26		.844	.578
x27		.837	.613
x28	.856	.835	.640
x29		.826	.689
x30		.836	.620
x31		.841	.581

第五章 討論、結論與建議

本章分成三節來闡述：第一節為討論、第二節為結論、第三節為研究建議。首先，本研究將上一章所得之研究結果予以討論，再將研究結果與討論歸納而得本研究之結論，最後根據研究結果與研究限制，提出建議予以教育工作者與研究者作為參考。

第一節 討論

本研究共提出三項假設，這些假設的主要研究結果如表 5-1 所示。

表5-1 研究假設之主要研究結果

研究假設	主要研究結果
假設一： 本研究自編的班級經營效能五向度，其模式適配良好。	本研究自編量表在基本適配度、比較適配度指標皆達到適配標準，而整體適配度、精簡適配度與內在結構適配度則部分達到適配標準，顯示本量表之內在品質雖不甚完美，但仍在可接受之範圍，如表 5-2 所示。
假設二： 本研究自編量表，能有效區別國中英語教師之班級經營效能高低。	判別分析 Hit Ratio 達.86，顯示可有效將高效能與低效能之國中英語教師做出歸類，正確性達.86，在可接受之範圍。
假設三： 不同背景因素的教師或學校班級，教師班級經營效能有顯著差異。	不同背景因素之教師（性別、年齡、學歷背景、特教背景、英語教學研習時數、服務年資、導師年資、導師態度）和不同班級背景（地區、班級人數、每週授課節數），英語教師在班級經營效能量表上表現確有差異，而畢業科系和學校性質為兩個無顯著差異的背景因素，如表 5-3 所示。

本節依據各項研究結果分別進行討論：（一）自編班級經營效能量表的內涵，包括信度、效度、適配度等之檢驗情形；（二）自編班級經營量表對英語教師班級經營效能之區辨情形；（三）不同背景因素之教師或學校班級，教師班級經營效能之差異情形。

一、自編班級經營效能量表之內涵

本自編量表採三階驗證性因素分析，係因本研究假設在各分量表的背後，有一個共同的潛在因素—「班級經營效能」之存在，以下分別就效度、信度、適配度來討論。

(一) 效度

從效標關聯效度來考驗之，效標關聯效度分為兩部分，一為以 Brouwers 和 Tomic (2003) 之教師效能量表為效標者、另一則為自編之英語教學成果試題(包括英語學習興趣、英語成績及學習英語時間)，作為效標。前者如表 4-21 所示，以教師效能量表作為效標，相關係數約於.610~.797 之間，達到.01 的顯著水準；後者如表 4-22 所示，以自編之英語教學成果試題作為效標，雖達到.01 的顯著水準，但相關係數僅約於.468~.605 之間。此結果顯示出，英語教師之班級經營和教師效能相關性較高，而與英語教學成果相關性較低，儘管如此，仍不可忽視英語教師之班級經營，對英語學習之影響。

再者，從總量表與分量表之相關考驗本自編量表之效度，如表 4-23 所示，各分量表彼此皆有重大相關，而總量表與各分量表的相關係數更介於 0.86~0.95 之間，可見本量表具有良好的內部一致性。

(二) 信度

本研究之信度考驗以探討量表之內部一致性著手，分為兩部分，一為對照團體法，一為 Cronbach's α 信度考驗。

在對照團體法的部分，獨立樣本 t 檢定結果顯示，高分組與低分組在各題的表現皆確有顯著差異，可見量表內部一致性相當良好；在 Cronbach's α 信度考驗的部分，各分量表之 Cronbach's α 值分別為.686、.901、.929、.848、.856，項目刪除之分量表 Cronbach's α 係數無顯示特別高的試題，校正後項目與分量表之相關亦無特別低的試題，可見本量表具有可接受的信度。

(三) 適配度

本研究之基本適配度考驗、整體適配度考驗、比較適配度考驗、精簡適配度考驗和內在結構適配度考驗之各項指標來看，大部分有達到適配的指標值，未達到者也至少接近，算是在合理的適配度之內，亦符合本研究之預期假設，如表 4-17、4-18、4-19、4-20 所示。

表5-2 「國中英語教師班級經營效能量表」模式適配度考驗結果

	適配指標	適配標準	本研究模式 適配指標值	是否適配
基本適配度指標	誤差變異量	正值		是
	誤差變異	達顯著		是
	估計標準誤	越小越好	.01~.06	是
	標準化估計值	.50~.95 之間	.55~.85	是
整體適配度指標	χ^2 值	未達顯著 (越小越好)	有達顯著 1354.98	否
	RMSEA	小於.08	.075	是
	GFI	大於.90	.83	否
	AGFI	大於.90	.80	否
	RMR	小於.05	.033	是
	SRMR	小於.05	.055	否(接近)
比較適配度指標	NFI	大於.90	.97	是
	NNFI	大於.90	.98	是
	CFI	大於.90	.98	是
	IFI	大於.90	.98	是
	RFI	大於.90	.97	是
精簡適配度指標	NC	介於 1~3 之間	3.19	否(接近)
	PNFI	大於.50	.88	是
	CN	大於 200	172.36	否
內在結構適配度指標			.71	
			.89	
	Pc	大於.60	.93	是
			.85	
			.85	
			.45	
	Pv	大於.50	.60	部分是
		.53		
		.45		

本研究結果發現，如圖 4-2 所示，「班級經營效能」對「班級實務」的相關達.87、對「和諧的人際互動」的相關達.89、對「課堂管理」的相關達.92、對「多元化班級經營」的相關達.95、對「英語教學品質」的相關達.86，因在第一階的因素分析裡顯示五個潛在變項中存在著很大的相關（圖 4-2 所示），代表五個潛在變項背後

仍有重疊的、可抽取的高階因素—即班級經營效能。

而本研究 CFA 考驗結果之各指標摘要，如表 5-2 所示，亦表示資料和模式的適配情形良好，即本研究自編量表可確實測得英語教師之班級經營效能情形。

二、自編班級經營量表對英語教師班級經營效能之區辨情形

t 考驗之各單題平均數，高分組在 3.99 至 4.85 之間，低分組在 2.82 至 3.68 之間；各單題標準差，高分組在 .346 至 .918 之間，低分組在 .684 至 .875 之間，高低分組的差異皆達 .01 顯著水準，顯示本研究自編量表各題皆能有效區別高效能教師與低效能教師，如表 4-23 所示。

再從判別分析結果來看，Hit Ratio 值為 0.86，表示本研究自編班級經營效能量表具有良好的區辨性，可以有效區別高效能組與低效能組之英語教師，如表 4-23 所示。

三、不同背景因素之教師或學校班級，教師班級經營效能之差異情形

背景變項分為「教師背景變項」和「班級背景變項」，如表 5-3 所示，以下分別闡述之。

(一) 教師背景變項

首先，英語教師的班級經營效能有性別差異，在分量表五—英語教學品質方面，女性顯著高於男性，即女教師之英語教學品質顯著優於男教師。其次，教師之班級經營效能亦有年齡差異，在各分量表中均顯示，21~30 歲的英語教師，其班級經營效能顯著低於 31 歲以上者，同時在服務年資方面，5 年以下之英語教師亦在各分量表中均較 6 年以上年資之教師為低，至於擔任導師的年資，則僅有 11~15 年年資顯著在班級實務、和諧的人際互動、教師管理三個量表中，顯著高於 5 年以下之英語教師，可見資深或較有經驗的教師，在班級經營上確實較得心應手、表現較佳。這也和朱華華（2006）之研究相吻合，其研究顯示教材、教學法和課堂管理，則和教學年資有關，其研究結果顯示，教師對於教材、教學法、課堂管理之教學效能，隨教學年資呈現上升的趨勢。

表5-3 「國中英語教師班級經營效能量表」背景變項考驗結果

背景變項	達顯著水準之分量表	達顯著水準之整體比較	
性別	分量表五：英語教學品質	女性顯著高於男性	
年齡	分量表一、三、四	31歲~40歲、41歲~50歲、51歲以上皆顯著高於21~30歲	
服務年資	分量表二：和諧的人際互動	31歲~40歲、41歲~50歲皆顯著高於21~30歲	
	分量表五：英語教學品質	31歲~40歲顯著高於21~30歲	
教師背景	分量表一~五	6~10年、16~20年顯著高於5年以下	
	分量表二、三、五	11~15年顯著高於5年以下	
	分量表一、二、三、四	21~25年顯著高於5年以下	
	分量表一：班級實務	16~20年顯著高於6~10年	
	導師年資	分量表一：班級實務 分量表二：和諧的人際互動	11~15年顯著高於5年以下 11~15年顯著高於5年以下
學歷背景	分量表三：課堂管理	11~15年顯著高於5年以下	
畢業科系	分量表一：班級實務	一般大學顯著高於師範大學	
特教背景	無	無	
英語研習時數	分量表二：和諧的人際互動	修習過未滿20學分顯著高於未曾修習	
導師態度	分量表一~五	參加7次以上顯著高於參加1~6次	
	分量表一~五	非常喜歡、還算喜歡、工作須要顯著高於不喜歡；非常喜歡顯著高於工作須要。	
班級背景	分量表二、三、四、五	非常喜歡顯著高於還算喜歡、工作須要。	
	學校地區	分量表一~五	台北縣顯著高於台北市
	學校性質	無	無
	班級人數	分量表二：和諧的人際互動 分量表三：課堂管理	21~35人顯著高於35人以上 21~35人顯著高於35人以上
	每週授課節數	分量表二：和諧的人際互動 分量表三：課堂管理 分量表四：多元化班級經營	3~4節、5~6節顯著高於7節以上 3~4節、5~6節顯著高於7節以上 3~4節顯著高於5~6、7節以上

至於學歷背景方面，一般大學畢業之英語教師在班級實務上，得分顯著高於師範大學畢業者，至於是否有出國留學、畢業於英語相關科系、英語教學系或教育系等，則無顯著差異。師範大學傳統上為培養優良師資的主要學校，而今在班級實務上卻表現較一般普通大學還差，可能解釋的方向為：師範大學畢業者對於班級經營的期待水準較高，表現未如預期，便於量表填寫上有較差的自評，但確切情形或原因，有待研究。

而教師之特教背景則顯示修習過未滿20學分之教師，在人際互動方面顯著高

於未曾修習者，而修習超過 20 學分者與前面兩者則無顯著差異，可見要帶領一整
個班級，使得親、師、生有良好的互動和溝通，基礎的特教知能（如特教三學分）
為不可或缺，尤其現今如亞斯伯格、過動症等特殊學生，都安置在普通班級和一般
學生一起學習，但其學習情形或情緒調節常須要教師特別注意，若教師常常忽略或
不知如何處理，對於班級整體的親、師、生互動，將有負面影響，這也是為什麼紐
文英（2006）特別提出了解學生身心狀況、及特殊學生在適應普通班時可能帶來的
影響的原因。

英語研習時數方面，五個分量表均顯示，參加 7 次以上研習顯著高於參加 1~6
次研習者，可見教師在職研習的重要性，除了有助於教師不斷進修、汲取新知識之
外，也可協助教師解決面對當前面對的教育問題，如班級經營可能遭遇的各種瑣碎、
為難、不知如何處理的事件。

最後在導師態度上，我們可以發現，導師態度非常喜歡、還算喜歡、工作須要
盡力而為之英語教師，其班級經營效能各分量表顯著高於不喜歡者，而非常喜歡者
又顯著高於還算喜歡、工作須要盡力而為者。可見導師態度於此有非常大的差異，
和朱華華（2006）的研究結果相符合，即教師越喜歡當導師，越能對班級有所投入、
並反覆進行評價和調整，最終能有好的表現並獲得肯定，班級經營效能也會越高。

（二）班級背景變項

在學校地區部分，台北縣英語教師在各分量表的表現顯著優於台北市英語教師，
而學校公私立之間則無顯著差異。至於班級人數，21~35 人左右之班級，教師在人
際互動和課堂管理分量表上，則顯著高於 35 人以上之教師，顯示小班制的教學確
實有助於班級內課堂管理，也有益於班級內的人際互動；但 20 人以下則與 21~35
人、35 人以上之班級無顯著差異，其可能受到取樣誤差之影響，本量表在取樣上，
僅有四位英語教師表示其所教班級人數為 20 人以下，而 20 人以下是否在班級經營
與教學等各方面，較 20 人以上班級為佳，須要往後研究繼續探索。

在每週授課節數上，每週 3~4、5~6 節英語課程之班級，其教師在人際互動和
課堂管理上，顯著高於每週 7 節以上之班級，而每週 3~4 節之班級，其教師在多元
化班級經營上，亦顯著高於每週 5~6、7 節以上之班級。根據教育部所發行之 98
課綱（國民教育社群網，2009）顯示，7~9 年級之領域學習節數為 28~30 節，而語
文學習領域包含英文、國文，最多占領域學習節數之 30%，亦即每週 9 節，據此推
算，英語課程每週不應超過 5 堂課，然許多教育工作者求好心切，將彈性課程納入，
固定上英語課程，使英語課程增加至每週 7 節以上，本研究顯示，此舉並無助於英
語教學品質，反而有損班級之人際互動、課堂管理、多元化班級經營。

第二節 結論

班級經營一向為教育學熱門的研究主題之一，其代表的是教師如何安排有力的學習情境給每位學生，一位老師無論其多瞭解學科內容或教學教得多好，當他無法有自己班級經營的一套時，一切終將無法繼續 (Seeman, 2007)。班級經營的相關研究試圖描繪班級經營圖像，班級經營大抵包含教師教學品質、常規管理、親師合作、班級氣氛經營、班級環境經營、學生學習態度、師生互動等，並據此編製班級經營效能量表。

然過去研究僅依據理論或少數人的教學經驗發展而成，本研究試圖從實證性角度，以胡悅倫 (2007) 所蒐集之教師甄試口試題目為基礎，據此編製一個班級經營效能量表，並將發展班級特色、特殊學生融入普通班、學生多樣性等過去班級經營量表從未出現的向度，亦納入量表內；同時以國中英語教師為研究對象，亦將英語教師之英語教學效能納入，期能編製一個專用於國中英語教師的班級經營效能量表。根據資料統計結果，本研究歸納出以下結論：

- 一、 本研究自編量表教師效能之效標關聯效度達 0.797，英語教學成果之效標關聯效度達 0.605，雙尾檢定達 .01 的顯著水準，表示本研究自編量表可測得所欲測之特質。
- 二、 本研究自編量表各分量表與總量表的相關介於 0.86~0.95 之間，顯示本研究自編量表具有良好的內在一致性。
- 三、 研究各分量表之 Cronbach's α 係數介於 0.686~0.929 之間，且在內部一致性團體對照法之 t 考驗中，各題高低分組之差異皆達顯著水準，顯示本研究具有可接受的合理信度。
- 四、 驗證性因素分析顯示，本量表之模式為合理適配，五個分量表「班級實務、和諧的人際互動、課堂管理、多元化班級經營、英語教學品質」彼此顯著相關，且背後可萃取一個更高階的潛在因素—班級經營效能。
- 五、 判別分析 Hit Ratio 值為 0.86，代表本研究自編班級經營效能量表能有效區別出高效能與低效能之英語教師。

- 六、 不同性別、年齡、學歷背景、特教背景、英語教學研習時數、服務年資、導師年資、導師態度之英語教師，其班級經營效能有顯著差異，包括以下數點：
- (一) 女性之英語教學品質顯著優於男性；
 - (二) 年紀較長、服務年資、導師年資較資深者之班級經營效能各量表皆顯著優於年紀輕、服務與導師年資較資淺者；
 - (三) 一般大學畢業之教師，其班級實務優於師範大學畢業者；
 - (四) 有基礎特教背景之教師，其班級人際互動顯著優於無特教背景者；
 - (五) 參加較多次英語研習之教師，其班級經營各量表皆顯著優於參加較少次者；
 - (六) 越喜歡當導師之英語教師，其班級經營各量表表現越優異，且導師態度可預測 11.5% 的班級經營效能；
 - (七) 是否出國留學、不同畢業科系，其教師班級經營效能則無顯著差異。
- 七、 不同學校地區、班級人數、每週授課節數之班級，其英語教師之班級經營效能有顯著差異，包括以下數點：
- (一) 台北縣之英語教師，其班級經營各量表皆顯著優於台北市英語教師；
 - (二) 人數在 21~35 人之班級，其教師之人際互動、課堂管理皆顯著優於人數 35 人以上之班級；
 - (三) 每週授課節數在 3~4 節最佳，其教師之人際互動、課堂管理、多元化班級經營皆顯著高於 7 節以上之班級；而每週授課 5~6 節之班級，其教師之人際互動、課堂管理亦顯著優於 7 節以上之班級，但多元化班級經營則顯著低於 3~4 節者。
 - (四) 公私立學校間之班級經營效能則無顯著差異。

綜合而論，本研究自編量表雖受限於抽樣和施測，但模式適配度合理且具可信度，研究結果可提供英語教師作為參考。此外，更對於班級經營效能量表有重要的突破，除了在方法學上，將原本以「質性」為本的研究基礎，予以量化，使得研究結果更具客觀性，亦將國內、外從未於班級經營中探討的特殊學生融入普通班、班級特色之發展、學生多樣性等議題納入，以使量表更完整包含班級經營的圖像、符合現今班級經營的趨勢，此為本研究的主要貢獻。

第三節 研究建議

綜合前述之研究結果與討論，本節提出相關建議，提供教育工作人員在教育與學術研究上作為參考。

一、對教育的建議

(一) 班級教師應正視班級內學生的多樣性

在本研究之五個分量表中，以「多元化班級經營」分量表對班級經營之解釋量最多，可見學生的多樣性確應受到重視。目前而言，隨著台灣人口結構的改變（楊忠斌、曾雅瑛，2007）和融合教育的推行（吳淑美，2004），使得班級內的特殊學生、獨生子女、隔代教養子女、單（失）親家庭子女、新移民女性子女等越來越多，教師（尤其是班級導師）班級經營中所面臨的挑戰將會有增無減（石瑋，2005；張碧如，2006；楊瑞珠、林秀娟、李玉卿，2000）。故教師應不斷追求自我精進，以求班級內的每位成員都能在有利的學習環境中成長。

(二) 班級經營的各影響面向皆應受到重視

如表 4-23、4-24 所示，班級經營的各潛在變項，包括班級實務、人際互動、課堂管理、多元化的班級經營、英語教學品質，彼此之間皆有高度正相關（相關性介於.75~.95 之間），可見當某一層面的效能受到正向增強時，將連帶正向影響其他的層面。因此，教師在各層面皆應予以重視，缺一不可；尤其以英語教師而言，英語教學品質固然重要，但倘若能兼顧班級實務、人際互動等面向，對於英語教學品質亦將有所助益，彼此之間相得益彰；相反地，若其他面向無法兼顧，如人際互動不佳、課堂管理紊亂等，則教師也無法提升或維持教學品質。

(三) 本量表可作為英語教師增進班級經營效能之參考

班級經營是教學品質中關鍵的因素之一，它可以是干擾因素，也可以是有利因素，應致力於使有效的班級經營成為教學的助力。國內外研究少有針對學科教師所編製的班級經營相關量表，本研究以英語教師為研究對象，所編製之班級經營效能量表，可作為英語教師專業評鑑之輔助工具之一，也可作為大學院校師資培育、在職教師進修之參考，亦可作為新手教師開啟教師生涯的助力。

(四) 教師應不斷自我精進

所謂教學相長，當學生向教師學習語言知識的同時，教師也正在學習如何解決

班級內學生大大小小的學科問題、身心狀況、人際問題等。研究結果顯示，英語研習時數豐富的教師，班級經營表現較佳；而具有基礎特教背景知識的教師，也較完全沒有特教背景之教師，班級經營之表現為佳。前者關乎英語教學的品質，後者則關乎班級內學生多樣性的情形。

再者，較喜歡當導師之英語教師，也較能有好的班級經營品質，而較資深的班級教師，也隨著經驗的累積，較能有順暢的教學和班級經營。可見不斷自我精進與學習、且喜歡當導師之教師，不但能促進班級經營效能，更有助於其教學品質。

(五) 學校班級應控制班級人數和每週授課節數

研究結果顯示，班級人數越多，即一班超過 35 人，其教師課堂管理情形越差，且親師生人際互動也越差。而師生互動和教師管理皆在班級經營扮演相當重要的角色(陳木金, 2004; Emmer & Hickman, 1991)，不得不正視它們對班級經營的影響，而小班制能有助於班級秩序管控、也能使班級的親師生都能有較親密的互動，故班級人數應至少控制在 35 人以下較佳。

此外，並非每週授課節數越多，學生就有越佳的學習效果，反之，每週超過 7 節以上的授課節數、親師生人際互動較差、教師課堂管理較差、也無法關照到每位學生的需求，而每週 3~4 節的英語課，反而在上述向度都能有較好的表現，故授課節數應控制在適當的範圍內。

二、對未來研究的建議

(一) 延伸研究對象的取樣

本研究受限於人力、時間和物力，採立意取樣的方式，僅以台北縣市的國中英語教師為研究對象。未來建議可納入台北縣市以外地區之英語教師，以探討城鄉或地區之差異；亦可平均公立學校教師之樣本數、將取樣拓展至高中英語教師，以普遍瞭解英語教師之班級經營情形。

(二) 研究方法採質量並重

本研究根據胡悅倫(2007)教師甄試口試題目「班級經營」類別之題目，編製成班級經營效能量表，在研究方法上，以口試題目為基礎，加以參考過去研究，建議未來研究可加入訪談或觀察方式，從質性資料中找出這些班級經營類別之口試題目的脈絡及相關影響因素。

(三) 持續檢驗信度與效度

而信度與效度方面，本研究自編量表雖達合理的適配度，但如卡方值、RMSEA、

SRMR、NC、CN、Pv 等指標仍有進步的空間，再者，分量表一「班級實務」之信度與效度為量表中最低、題項最少者，可能是其概念較為籠統、廣泛所致。一份良好的工具，信度與效度的不斷檢驗為不可或缺，故建議未來研究中，可持續累積資料，在不斷修訂中提升量表的適配性。

(四) 深入探討研究結果

本研究在背景變項部分，發現一般大學畢業之英語教師，其班級實務顯著優於師範大學畢業之英語教師；女性教師之英語教學品質又顯著優於男性；台北縣英語教師之班級經營效能亦顯著優於台北市教師；公私立學校及教師畢業科系之別則皆無顯著差異，其原因除了研究者的推論之外，未來建議亦有持續探討之空間。

此外，本研究初步探討教師背景變項與班級背景變項，與班級經營效能之關係，未來研究亦可以此為基礎，建立其他班級經營相關模式，以深入瞭解各變項與班級經營之關係。



參考文獻

一、中文部分

- 九年一貫綜合教學資訊網(2009)。推動班級特色，使教學更具生命力。2009年10月6日，擷取自<http://course.ncue.edu.tw/article11.shtml>
- 內政部(2009a)。95年國人結婚之外籍與大陸配偶人數統計。2009年10月18日，擷取自<http://sowf.moi.gov.tw/stat/week/list.htm>。
- 內政部(2009b)。97年國人結婚之外籍與大陸港澳配偶人數統計。2009年10月18日，擷取自<http://sowf.moi.gov.tw/stat/week/list.htm>。
- 內政部兒童局(2006)。中華民國九十四年臺閩地區兒童及少年生活狀況調查報告分析(摘要版)。2009年10月17日，擷取自http://www.cbi.gov.tw/CBI_2/internet/child/index.aspx。
- 王金樑(2004)。高職導師班級經營策略與班級經營效能之相關研究。國立彰化師範大學工業教育學系碩士論文，未出版，彰化市。
- 王雅玄(2007)。多元文化素養評量工具及其應用：現況與展望。教育研究與發展期刊，3(4)，149-180。
- 台中市葳格雙語中小學(2009)。603練功房光榮戰役—親師座談會書面資料。擷取自<http://140.128.238.1/index.htm>
- 石璋(2005)。獨生子女的社會化教育問題及對策。湖北第二師範學院學報，22(3)，92-94。
- 朱華華(2006)。中學英語教師教學效能感調查研究。山東師範大學外國語學院學報(基礎英語教育)，8(4)，23-29。
- 存在與虛無(陳宣良等譯)(2006)。台北市：左岸文化。(原著出版年：1943年)。
- 有效的班級經營：以研究為根據的策略(賴麗珍譯)(2006)。台北市：心理。(原著出版年：2003年)。
- 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。台中教育大學學報：教育類，23(1)，99-127。
- 何美瑤(2006)。國小學生家庭結構與偏差行為之探析。台北市：台北市教師研習中心。
- 吳月霞(2004)。單親家庭的親職教育與學校介入。臺灣教育，629，65-70。
- 吳明隆(2003)。班級經營與教學新趨勢。台北市：五南。
- 吳明隆(2006)。班級經營—理論與實務。台北市：五南。
- 吳武典(2005)。融合教育的迴響與檢討。教育研究月刊，136，28-42。
- 吳青蓉、傅瓊儀、林世華(2005)。九年一貫課程英語文學習領域能力指標之解讀—以 Bloom 教育目標分類系統(修訂版)析之。載於張武昌(主編)，九年一貫課程英語教學挑戰與對策(2-44頁)。台北市：師大書苑。

- 吳俊憲 (2006)。新台灣之子的多元文化教養途徑。國教之友，57 (2)，2009年10月18日，擷取自 http://www.tecr.pu.edu.tw/wteacher/wt/wt_59.pdf。
- 吳昭容 (2005)。國小新數學課程評量工具模組發展之研究。行政院國家科學委員會專題研究成果報告 (編號：NSC 93-2521-S-003-001-)，未出版。
- 吳清山 (1998)。班級經營的基本概念。載於吳清山 (主編)，班級經營 (1-32 頁)。台北市：心理。
- 吳淑美 (2004)。融合班的理論與實務。台北市：心理。
- 吳肇賢 (2005)。國民小學級任教師人格特質、領導技巧 與班級經營效能之研究—以屏東地區國小高年級學童為例。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 呂孟真 (2005)。國民小學教師班級經營知識與班級經營效能之相關研究：以北部五縣市為例。國立政治大學教育系碩士論文，未出版，台北市。
- 余民寧 (2006)。潛在變項模式—SIMPLIS 的應用。台北市，高等教育。
- 余政翰 (2008)。高級中學導師情緒管理與班級經營效能相關之研究。國立政治大學學校行政碩士在職專班碩士論文，未出版，台北市。
- 李志潔 (2007)。二年級級任老師運用英語童謠教學之成效研究。國立臺北教育大學兒童英語教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 李佳琪 (2009)。班級經營緒論。載於張新仁 (主編)，班級經營—教室百寶箱 (1-14 頁)。台北市：五南。
- 李宜靜 (1997)。教學實務與班級經營—一位生物教師的個案研究。國立高雄師範大學科學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 李國勝 (2005)。國中導師領導行為、班級氣氛與班級經營效能關係之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 李園會 (1989)。班級經營。台北：五南。
- 周殷瑞 (2003)。導師運用合作學習班級經營策略以提升國三學生理化科與數學科學習之行動研究。國立彰化師範大學科學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 林坤燕 (2007)。國小高年級級任教師領導行為與班級經營效能相關之研究—以彰化縣為例。國立彰化師範大學工業教育與技術學系碩士論文，未出版，彰化市。
- 林美玲 (2001)。國小英語教師專業知能內涵之研究。國立花蓮教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 林進材 (2005)。班級經營。台北市：五南。
- 邱志明 (2005)。國小級任導師與英語科任教師英語教學信念比較之個案研究—模式化之差異及潛在因素。國立台北教育大學兒童英語教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 邱皓政 (2004)。結構方程模式：LISREL 的理論、技術與應用。台北市：雙葉書廊。
- 邱珍琬 (2004)。變化中的家庭—隔代教養。台北市：學富文化。

- 邱淑宜 (2004)。教學空間之認同感與領域感研究。國立台灣師範大學工業教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 邱淑貞 (2005)。具英語教學能力之國小級任教師擔任英語教學之個案研究。國立台北教育大學兒童英語教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 邱淑貞 (2005)。具英語教學能力之國小級任教師擔任英語教學之個案研究。國立台北師範學院兒童英語教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 邱錦堂 (2002)。國中導師信念、班級經營策略對班級經營效能相關之研究。國立政治大學教育系碩士論文，未出版，台北市。
- 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。政治大學教育與心理研究，26，407-422。
- 胡悅倫 (2007)。結構化教師甄試口試之相關系列研究 (IV)。行政院國家科學委員會專題研究成果報告 (編號：NSC96-2413-H-004-016)，未出版。
- 胡悅倫、余民寧 (2009)。中學教師甄選口試題目圖像及其教育理念之研究。政治大學教育與心理研究，32 (1)，29-56。
- 胡智翔 (2007)。提升班級認同之研究。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 范熾文、莊千慧 (2009)。國小教師績效責任信念、知識管理與班級經營效能關係之研究。學校行政，59，113-136。
- 徐學正 (2002)。運用合作學習教學法與班級經營策略改進國中學生學習之行動研究。國立彰化師範大學物理學系在職進修專班碩士論文，未出版，彰化市。
- 班級經營的理論與實務 (單文經主譯) (2004)。台北市：學富文化。(原著出版年：2003年)。
- 紐文英 (2006)。國小融合班教師班級經營策略之研究。特殊教育學報，23，147-183。
- 高啟順 (2003)。合作學習在班級經營上的運用。台灣教育，624，62-64。
- 國民教育社群網 (2009)。九年一貫課程綱要。2009年9月30日，擷取自 <http://teach.eje.edu.tw/9CC/3-2.php>
- 基隆特殊學校 (2009)。班級特色本位活動課程紀錄表。2009年9月30日，擷取自 <http://klses.kl.edu.tw/viewtop.php?id=1252731168&cateid=234>
- 張民杰 (2007)。班級經營—學說與案例運用。台北市：高等教育。
- 張玉茹、張景媛 (2003)。多元智慧教學與歷程檔案評量對國中生英語學業表現、學習動機、學習策略與班級氣氛的影響。教育心理學報，34 (2)，199-220。
- 張恆豪 (2007)。特殊教育與障礙社會學：一個理論的反省。教育與社會研究，13，71-94。
- 張淑芬 (2003)。臺北市國民小學教師知識管理能力與班級經營效能之研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 張碧如 (2006)。外籍配偶與多元文化教育相關議題的省思。社區發展季刊，114，367-374。

- 張碧珠 (2006)。後期中等教育英文教學趨勢和挑戰。南一新視界教學雜誌特刊。2009年9月30日，擷取自 http://english.tyhs.edu.tw/epaper/epaper8/left_3.pdf。
- 教育部 (2003)。教學創新九年一貫課程問題與解答。2009年9月28日，擷取自 <http://teach.eje.edu.tw/indexnolog.php>
- 教師與班級經營 (曾端真、曾玲珉譯) (2000)。台北市：揚智文化。(原著出版年：1993年)。
- 莫藜藜、賴珮玲 (2004)。台灣社會「少子化」與外籍配偶子女的問題。社區發展季刊，105，55-65。
- 許嘉玲 (2007)。隔代教養家庭問題及因應策略之探討。諮商與輔導，260，55-57。
- 許嘉家、林姿瑜、盧玟伶 (2007)。我國隔代教養的現況及學校的因應策略—參以美國隔代教養方案。教育行政雙月刊，47，335-347。
- 許翠華 (2006)。從轉型領導觀點談高職導師班級經營之研究。網路社會學通訊期刊，58，擷取自 <http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/58/58-25.htm>。
- 陳木金 (1999)。國民小學教師班級經營策略評鑑指標建構之研究。藝術學報，64，147-168。
- 陳木金 (2003)。混沌現象敏銳度在國小教師班級經營效能評鑑之運用研究。彰化師大教育學報，4，23-46。
- 陳木金 (2004a)。國小教師課堂管理效能量表之驗證分析研究。2004.08.16 西安市陝西師大教科院舉辦第六屆海峽兩岸測驗學術研討會論文，陝西師範大學，西安。
- 陳木金 (2004b)。學校領導研究—從混沌理論研究彩繪學校經營的天空。台北市：高等教育。
- 陳木金 (2005)。國民小學教師班級經營系統化知識建構之研究。行政院國家科學委員會專題研究成果報告 (編號：NSC93-2413-H-004-005-)，未出版。
- 郭玉蓮 (2007)。實用的教室佈置。2009年10月18日擷取自 <http://tw.myblog.yahoo.com/jw!wLs4idWAFRkSW1JxxDenzEKP/article?mid=28>。
- 陳玉齡 (2006)。特殊學生的班級經營與教學。載於鄭耀男、陳怡靖 (主編)，班級經營—理論與實務取向 (8.1-8.32)。台北市：華騰文化。
- 陳志勇 (2005)。屏東縣國小教師領導風格與班級經營效能關係之研究。國立屏東教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 陳育吟 (2002)。國民小學初任教師班級經營困境與成長策略需求之研究。台北市立教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳淑惠 (2004)。語言文化與國小英語溝通教學—從語言行為談起。國民教育，44 (5)，2-7。
- 陳虹君 (2006)。國民小學教師運用學習型班級經營策略之研究。國立政治大學教育系碩士論文，未出版，台北市。
- 陳培真 (2001)。英語教學法。2009年11月1日，擷取自教育部高中英文科教學資源中心 http://www.tnfshtn.edu.tw/teach/eng/edu/tp_tt/teachmethod/index.htm。

- 陳碧雲 (1995)。初任科學教師班級經營的面貌與成長。國立台灣師範大學科學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 彭運石 (2001)。走向生命的顛峰—馬斯洛的人本心理學。台北市：貓頭鷹。
- 曾淑鳳 (2004)。英語教學的合作學習方法。正修通識教育學報，1，245-270。
- 曾端真 (2001)。國小班級經營與親職教育 (下)。諮商與輔導，191，46-47。
- 黃沛文、唐淑芬 (2007)。新住民教育困境與因應策略。研習資訊雙月刊，24 (6)，139-148。
- 黃玲惠 (2005)。班級經營策略在國民中學英語教學的應用。國立東華大學教育研究所學校行政碩士在職專班碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 黃淑真 (2007)。外語學習動機理論的發展與教學研究的回顧。英語教學，31 (3)，101-124。
- 黃德祥 (1995)。國中班級經營的困境與突破。教育資料與研究，6，2-8。
- 馮躍 (2008)。對獨生子女教育學研究議題的分析。中國青年研究，2008 (8)，13-15。
- 楊士賢 (1997)。國民小學級任教師班級經營信念與班級經營效能關係之研究。台北市立教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 楊忠斌、曾雅瑛 (2007)。台灣人口變遷的教育哲學省思。教育資料與研究雙月刊，74，23-36。
- 楊涵珏 (2009)。獨生子女與非獨生子女大學生綜合素質比較研究。鄭州大學學報 (哲學社會科學版)，42 (3)，96-98。
- 楊瑞珠、林秀娟、李玉卿 (2000)。單親家庭之教育與輔導。載於何福田 (主編)，單親兒童的生活適應與輔導 (127-158 頁)。台北市：心理。
- 溫惠君 (2001)。融合教育指標及其特殊教育績效之探討——以智障學生為例。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 葉明哲 (2007)。中部地區國小級任教師對家長參與班級事務態度與班級經營效能之研究。國立台中教育大學教育學研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 詹餘靜 (2000)。談兒童英語教育與以溝通教學觀為主軸的折衷教學法。國民教育，40 (3)，37-44。
- 詹餘靜 (2000)。國小英語教育發展趨勢及三「教」——教師、教材與教法——相關問題研究。國立台北師範學院學報，13，203-238。
- 詹餘靜、姜毓玟 (2004)。國小英語補救教學：英語童書閱讀教學策略之應用。國民教育，44 (5)，20-28。
- 廖志崑 (2007)。一位國小主任專業發展之敘說探究～六項修練的故事。國立新竹教育大學人資處學校行政碩士班碩士論文，未出版，新竹市。
- 廖淵豪 (2007)。國民小學班級經營效能指標之建構。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 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。

- 鄭耀男(2006)。班級經營理論與教師班級經營取向。載於鄭耀男、陳怡靖(主編)，**班級經營—理論與實務取向**(1.1-1.20)。台北市：華騰文化。
- 薛婉綺(2001)。國小級任導師輔助英語科任教師推行英語教學之個案研究。國立台北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 謝文全(2007)。教育行政學。台北市：高等教育。
- 謝世微(2006)。國民小學教師魅力領導與班級經營效能之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 羅欣怡(2005)。桃竹苗四縣市國中導師情緒智力 內外控制信念與班級經營效能之研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系碩士論文，未出版，彰化市。
- 羅美蘭(2005)。從實習教師的觀點看九年一貫英語課程。載於張武昌(主編)，**九年一貫課程英語教學挑戰與對策**(161-188頁)。台北市：師大書苑。
- 嚴火龍、李新民、蔡明富(1998)。班級經營—科際整合取向。台北市：師大書苑。
- 蘇芳燁(2006)。國民小學創新班級經營之研究。國立政治大學教育學系教育心理與輔導組碩士論文，未出版，台北市。
- 賈馥茗(2009)。教育美學。台北市：五南。

二、英文部分

- Ahlburg, D. A. (1992). Predicting the job performance of managers: What do the experts know? *International Journal of Forecasting*, 7, 467-472.
- Alexakos, K. (2001). Inclusive classrooms. *The Science Teacher*, 68(3), 40-43.
- Banks, J. A. (2001). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issue and perspectives* (4th ed.), 3-26. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Barkhuizen, P. G. (1998). Discovering learners' perceptions of ESL classroom teaching/learning activities in a South African context. *TESOL Quarterly*, 32(1), 85-108.
- Belvel, S. P., & Jordan, M. M. (2003). *Rethinking classroom management: Strategies for prevention, intervention, and problem solving*. Thousand Oaks, Calif. : Corwin Press
- Bosch, K. A. (1999). *Planning classroom management for change*. Arlington Heights, IL: Skylight.
- Britt, P. M. (1997). *Perceptions of beginning teachers: Novice teachers reflect upon their beginning experience*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 415 218)
- Brock, B. L., & Grady, M. L. (1996). *Beginning teacher induction programs*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 399 631).
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students.

- Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1-18.
- Brophy, J. (1999). Perspectives of classroom management. In J.H. Freiberg (Ed.), *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm* (pp. 43–56). Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Brophy, J. E., & Evertson, C. M. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2003). A test of the factorial validity of the teacher efficacy scale. *Research in Education*, 69, 67-79.
- Bush, A., & English, J. (n.d.). *How Effective Classroom Management Influences Student Learning*. Retrieved August 10, 2009, from http://www.aug.edu/~mwarner/promise/Management/article_intro.htm.
- Canter, L., & Canter, M. (2001). *Assertive discipline : Positive behavior management for today's classroom*. Los Angeles, CA: Canter & Associates.
- Cheung, Y. H. (2006). Validation of the Chinese version of teachers' sense of efficacy scale for Macao pre-service teachers. *Pacific-Asian Education Journal*, 18(1), 22-31.
- Cummings, C. (2000). *Winning strategies for classroom management*. Alexandria, Va. : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Curtain, H., & Pesola, C. A. (1994). *Language and children: Making the match*. (2nd ed.) NY: Longman
- Day, P. R. & Conklin, G. (1992). *The knowledge base in ESL/ EFL in teacher education*. Paper presented at the 1992 TESOL Conference, Vancouver, Canada.
- Dreikurs, R. (1968). *Children: The challenge* (2nd ed.). NY: Harper & Row.
- Emmer, E. T. (1995). Teacher managerial behaviors. In L. W. Anderson (Ed.), *The international encyclopedia of teaching education* (pp. 219-221) (2nd ed.). NY: Elsevier.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112.
- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755-765.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *The Elementary School Journal*, 80(5), 219-231.
- Emmer, E. T., Sanford, J. P., Clements, B. S., & Martin, J. (1982). *Improving classroom management and organization in junior high schools: An experimental investigation*. Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas. (R & D Report No. 6153). (ERIC Document

Reproduction Service No. ED261053)

- Evertson, C. M., & Weinstein. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fradd, S. H., & Lee, O. (1998). Development of a knowledge base for ESOL teacher education. *Teaching and Teacher Education, 14* (7), 761-773.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Ginott, H. (1972). *Teacher and child*. NY: Macmillan.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Granby, MA: Bergin and Garvey.
- Glasser, W. (2000). *Reality therapy in action*. NY: Harper Collins.
- Griffiths, M., & Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching, 18*(1), 69-84.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. NY: Teachers College Press.
- Hong, Y., Chiu, C-y., Dweck, C. S., Lin, D. M., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(2), 588-599.
- Jiao, S., Ji, G., & Jing, Q. (1986). Comparative study of behavioral qualities of only children and sibling children. *Child Development, 57*(2), 357-361.
- Johnston, B., & Goettsch, K. (2000). In search of the knowledge base of language teaching : Explanations by experienced teachers. *The Canadian Modern language Review, 56*(3), 437-468.
- Jones, F. H. (1987). *Positive classroom discipline*. NY: McGraw-Hill.
- Jones, V. (1996). *Classroom management*. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.). NY: Macmillan.
- Kennedy, K. J., & Hui, S. K. F. (2004). *Self-efficacy as a key attribute for curriculum leaders: Linking individual and organizational capacity to meet the challenges of curriculum reform*. Paper presented at the Annual Conference of the Commonwealth Council of Educational Administration and Management, Hong Kong.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. NY: Holt, Rinehart, and Winston.
- Kunter, M., Baumert, J., & Koller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction, 17*(5), 494-509.
- Law, B. & Eckes, M. (2000). *The more-than-just-surviving handbook: ESL for every classroom teacher*. Canada: Portage & Main Press
- Lindberg, A. J., Kelley, E. D., & Swick, M. A. (2005). *Common-sense classroom*

- management for middle and high school teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Martin, L. O. (1980). *An analysis of classroom management behaviors used by selected secondary English teachers*. Unpublished doctor dissertation, The University of Tennessee, Knoxville.
- Peck, S. (1991). Recognizing and meeting the needs of ESL students. In Celece-Murcia, Marianne (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed)(pp. 363-372). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Poulou, M. (2007). Personal teacher efficacy and its sources: Student teacher's perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218
- Reid, G. (2007). *Motivating learners in the classroom: Ideas and strategies*. London: Thousand Oaks.
- Robbins, S. P. (2001). *Organizational Behavior* (9th ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Rogers, R. M., & Ponterotto, G. J. (1997). Development of the multicultural school psychology counseling competency scale. *Psychology in the schools*, 34(3), 211-218.
- Seeman, H. (2007, May 30th). *Know when to discipline*. Education World. Nov, 11th 2009, Retrieved Nov 20, 2009, from http://www.educationworld.com/a_issues/chat/chat020.shtml.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. NY: Appleton-Centry-Crofts.
- Tomal, D. R. (2001). A comparison of elementary and high school teacher discipline style. *American Secondary Education*, 30(1), 38-45.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Walberg, H. J., & Paik, S. J. (2000). *Effective educational practices*. Geneva, Switzerland: IAE Educational Practice Series.
- Wei, H. C. (2005). *A study of EFL teachers' classroom behaviors*. Unpublished master's thesis, National Taipei University of Education, Taipei.
- Wong, K. H., & Wong, T. R. (1998). *The First Days of School*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications.
- Wong, K. H. (2006, Sep 6). *Harry K. Wong and the real meaning of classroom management*. Education World. Retrieved Nov 20, 2009, from http://www.educationworld.com/a_issues/chat/chat008.shtml.
- Wright, T. (2005). *Classroom management in language education*. NY: Palgrave Macmillan.

附錄一

英語教師班級經營效能量表專家與實務工作者意見調查名單

姓名	學歷	服務單位
詹餘靜	國立台灣師範大學 英語研究所博士	國立台北教育大學兒童英語學系 專任教授兼系主任
崔正芳	美國紐約州立大學水牛城分校教 育心理博士	國立政治大學外文中心 助理教授
黃美端		彰化縣大同國中英語教師
溫靜儀	中原大學企管系	台北市北政國中英語教師
吳秉叡	國立政治大學教育系博士候選人	新竹縣忠孝國中英語教師
王柏雄	國立台灣師範大學教育系碩士	台北市私立靜心中學英語教師
張婉玟	國立政治大學教育系碩士	台中市向上國中英語教師
施韻文	國立台灣師範大學英語系	國立淡水商工英語教師
洪玉琳	國立中正大學外文系	台北市北政國中英語教師

附錄二 國中英語教師之班級經營現況預試問卷

敬愛的老師：

您好，本問卷的主要目的，在於瞭解國中英語教師之班級經營現況，研究對象為「目前」或「曾經」擔任英語科導師者。研究結果僅作為學術之用，請您就貴班目前的班級經營狀況填答，請勿遺漏任何一題，本問卷不必具名、也無對錯之分，將採綜合分析，不會作個別班級或學校之比較，敬請據實惠予填答。十分感謝您的協助，在此致上萬分的謝意！

國立政治大學教育學系
指導教授：胡悅倫 博士
研究生：林悅平 敬啟
中華民國九十八年十一月

壹、基本資料：下列各題，請就您「目前」或「曾經」擔任導師的班級情形而言，在適當的□上打「√」。

一、教師個人基本資料

- 性別：男 女
- 年齡：20~30歲 31~40歲 41~50歲 51歲以上
- 學歷背景： (1) 博士： 國內博士班 國外博士班
 (2) 碩士： 國內碩士班(含40學分班) 國外碩士班
 (3) 大學： 一般大學 師範院校 專科 其他_____
- 畢業科系： 英語教學系(組) 英語相關科系 教育系 其他_____
- 特教學分： 未曾修習 曾修習但未達20個 曾修習20個以上
- 曾參加英語教學相關研習次數： 未曾參加 1~6次 6次以上
- 服務年資： 5年以下 6~10年 11~15年
 16~20年 21~25年 26年以上
- 曾任導師年資： 5年以下 6~10年 11~15年
 16~20年 21~25年 26年以上
- 導師態度： 非常喜歡當導師 還算喜歡當導師 工作需要，盡力而為 不喜歡

二、導師班級基本資料

- 學校地區：_____縣(市) _____區(鄉鎮市)
- 學校性質： 公立 私立 其他_____
- 平均班級人數： 20人以下 21~35人 35人以上
- 每班一週實際平均英語節數：(包含英聽、輔導課、經常性借課)
 約3~4節 約5~6節 7節以上
- 英語成績：您任教的班級英語平均成績在全年級的排名區段為？
 前30% 約為30%~60% 60%以後 本校未排名

☺請接下頁，謝謝☺

貳、國中英語教師班級經營現況問卷：

【填答說明】下面的句子是與英語教師之班級經營有關的陳述，請您依據您目前班級經營現況，或以往的班級經營經驗填寫，就符合程度在每題前面適當的選項□中打「√」。

非 符 有 不 非
常 合 時 符 常
符 符 合 符 符
合 合 合 合 合
5 4 3 2 1

關於我的班級實務狀況…

1. 我有一套自己的班級經營理念和策略。
2. 我擅於運用學校行政資源經營班級(如請學務處支援安全教育)。
3. 我擅於運用附近社區資源經營班級(如社區舉辦的文化活動)。
4. 我接新班級時，能使學生能很快適應新的環境。
5. 我常因為難忘的快樂教學經驗，而更樂於教學。
6. 我常因為難忘的挫折教學經驗，而更突破自我。
7. 我能結合英語專長和學生興趣，發展班級特色。
8. 我常請教校內資深教師，解決班級經營的問題。

班上學生家長都能…

9. 踴躍參加班親會或聯歡活動。
10. 樂於提供專長作為教學支援。
11. 理性地與我溝通學生的問題。
12. 能相信且支持我的教學品質。
13. 能相信且支持我的帶班方式。

班上學生…

14. 感情好，不會排擠他人。
15. 都瞭解彼此的個性特質。
16. 無法主動互相協助幫忙。

若學生不服我的管教(如唱反調、大膽違抗)時，我能…

17. 自我情緒管理。
18. 正向解決問題。
19. 適時予以輔導。

課堂上，學生秩序混亂時，我能…

20. 進行順暢教學而不會延誤預定進度。
21. 以清楚口令要求或監控班級的秩序。
22. 以改變教學策略吸引學生專心注意。
23. 迅速處理課堂學生刻意的干擾行為。

非 符 有 不 非
 常 合 時 符 常
 符 合 符 合 符 合
 合 合 合 合 合
 5 4 3 2 1

當有突發狀況(如打架、燙傷)影響班級常規時，我會...

- 24. 詢問當事人事件的經過。
- 25. 注意該事件的前因後果。
- 26. 蒐集客觀資訊再對事件作判斷。
- 27. 加強指導相關安全知識。

在班級中，對於個別學生的不良行為，我能...

- 28. 引導學生理性地對自己行為結果負責。
- 29. 就事論事，不針對個人而有愛惡偏好。
- 30. 就違規種類和學生身心狀況彈性懲罰。
- 31. 只針對某些事件積極處理，而忽略其他事件。
- 32. 改變學生的錯誤認知，教導解決問題的技巧。
- 33. 與學生共同制訂行為改變計畫，並追蹤考察。

為幫助多樣化學生，我會...

註：多樣化學生，是指新移民子女、獨生子女、單親子女、低學習成就學生、特殊需求學生(如智能障礙、肢體障礙、嚴重情緒障礙、學習障礙、自閉症等有特殊教育需求者)等。

- 34. 提供舒適安全、無障礙的學習環境。
- 35. 提供適合的學習輔具(如大字課本)。
- 36. 請學校提供特殊協助(如翻譯助手)。
- 37. 請學校辦活動時務必考慮學生的多元性。
- 38. 以學生的共同經驗作為講解舉例的依據。
- 39. 安排機會讓學生進行分工合作學習。
- 40. 以多元化評量，讓學生都展現優點。
- 41. 依其學習能力調整作業難度與份量。
- 42. 以友善、尊重的態度接納每個學生。
- 43. 鼓勵每位學生建立或提升其自信心。
- 44. 考量學生個別差異而給予不同協助。
- 45. 給某些特殊學生取別號，以便稱呼。

☺請接下頁，謝謝☺

非 符 有 不 非
 常 合 時 符 常
 符 合 符 合 符 合
 合 合 合 合 合
 5 4 3 2 1

關於我的英語能力…

46. 我的英語能力足夠提供學生知識和應用技巧。
47. 我的英美文學素養能促進學生文化與情意陶冶。

關於我的英語教學現況，我能…

48. 以多種教學策略促進學生學習，如學生合作學習。
49. 因教學內容之不同而調整教學的方法。
50. 以建構式英語教學使學生主動建構知識。
51. 以多種活動引起興趣，如戲劇、遊戲。
52. 使用各種發問技巧，維持學生注意力。
53. 從容按照預定進度上課，不會常趕課。
54. 用額外時間為程度低落者作補救教學。
55. 用額外時間補充教材，如午餐時間播放英語 DVD。

關於我的英語教學內容，我擅於…

56. 整合「聽說讀寫」，不特別偏重任一項。
57. 以簡單內容引領學生克服聽力困難。
58. 以輕鬆氣氛引領學生克服口說困難。
59. 教導學生對不懂的閱讀段落作段落理解。
60. 教導學生以多種策略記憶英語字彙。
61. 教導學生精確無誤地使用英語字彙。
62. 教導學生寫出合乎正確文法的句子。

相較於其他科目而言，我大部分的學生…

63. 都會花較多的時間學習英語。
64. 都有更濃厚的英語學習興趣。
65. 英文成績都有大幅度的進步。

我所採用的班級經營技巧…

66. 能有效使班級活動更順暢。
67. 能照顧到班上每一個學生。
68. 使親、師、生之關係和諧。
69. 能有效管理學生個別行為。

附錄三 國中英語教師之班級經營現況正式問卷

敬愛的老師：

您好，本問卷的主要目的，在於瞭解國中英語教師之班級經營現況，研究對象為「目前」或「曾經」擔任英語科導師者。研究結果僅作為學術之用，請您就貴班目前的班級經營狀況填答，請勿遺漏任何一題，本問卷不必具名、也無對錯之分，將採綜合分析，不會作個別班級或學校之比較，敬請據實惠予填答。十分感謝您的協助，在此致上萬分的謝意！

國立政治大學教育學系
指導教授：胡悅倫 博士
研究生：林悅平 敬啟
中華民國九十八年十一月

壹、基本資料：下列各題，請就您「目前」或「曾經」擔任導師的班級情形而言，在適當的□上打「√」。

一、教師個人基本資料

1. 性別：男 女
2. 年齡：20~30歲 31~40歲 41~50歲 51歲以上
3. 學歷背景： (1) 博士： 國內博士班 國外博士班
 (2) 碩士： 國內碩士班(含40學分班) 國外碩士班
 (3) 大學： 一般大學 師範院校 專科 其他_____
4. 畢業科系： 英語教學系(組) 英語相關科系 教育系 其他_____
5. 特教學分： 未曾修習 曾修習但未達20個 曾修習20個以上
6. 曾參加英語教學相關研習次數： 未曾參加 1~6次 6次以上
7. 服務年資： 5年以下 6~10年 11~15年
 16~20年 21~25年 26年以上
8. 曾任導師年資： 5年以下 6~10年 11~15年
 16~20年 21~25年 26年以上
9. 導師態度： 非常喜歡當導師 還算喜歡當導師 工作需要，盡力而為 不喜歡

二、導師班級基本資料

1. 學校地區：_____縣(市) _____區(鄉鎮市)
2. 學校性質： 公立 私立 其他_____
3. 平均班級人數： 20人以下 21~35人 35人以上
4. 每班一週實際平均英語節數：(包含英聽、輔導課、經常性借課)
 約3~4節 約5~6節 7節以上
5. 英語成績：您任教的班級英語平均成績在全年級的排名區段為？
 前30% 約為30%~60% 60%以後 本校未排名

☺請接下頁，謝謝☺

貳、國中英語教師班級經營現況問卷：

【填答說明】下面的句子是與英語教師之班級經營有關的陳述，請您依據您目前班級經營現況，或以往的班級經營經驗填寫，就符合程度在每題前面適當的選項□中打「√」。

非 符 有 不 非
常 合 時 符 常
符 符 合 不
合 合 符 符
合 合 符 合
5 4 3 2 1

關於我的班級實務狀況…

1. 我能運用學校行政資源經營班級(如請學務處支援安全教育)。
2. 我接新班級時，能使學生能很快適應新的環境。
3. 我能結合英語專長和學生興趣，發展班級特色。

我能使班上學生家長都…

4. 理性地與我溝通學生的問題。
5. 能相信且支持我的教學品質。
6. 能相信且支持我的帶班方式。

班上學生

7. 感情好，不會排擠他人。
8. 都瞭解彼此的個性特質。

若學生不服我的管教(如唱反調、大膽違抗)時，我能…

9. 正向解決問題。
10. 適時予以輔導。

課堂上，學生秩序混亂時，我能…

11. 以清楚口令要求或監控班級的秩序。
12. 以改變教學策略吸引學生專心注意。

當有突發狀況(如打架、燙傷)影響班級常規時，我能…

13. 詢問當事人事件的經過。
14. 注意該事件的前因後果。
15. 蒐集客觀資訊再對事件作判斷。

班級中，對於個別學生的不良行為，我能…

16. 引導學生理性地對自己行為結果負責。
17. 就事論事，不針對個人而有愛惡偏好。
18. 改變學生的錯誤認知，教導解決問題的技巧。
19. 與學生共同制訂行為改變計畫，並追蹤考察。

◎請接下頁，謝謝◎

非	符	有	不	非
常	合	時	符	常
符		符	合	不
合		合		符
				合
5	4	3	2	1

為幫助多樣化學生，我能...

註：多樣化學生，是指新移民子女、獨生子女、單親子女、低學習成就學生、特殊需求學生(如智能障礙、肢體障礙、嚴重情緒障礙、學習障礙、自閉症等有特殊教育需求者)等。

- 20. 以學生的共同經驗作為講解舉例的依據。
- 21. 安排機會讓學生進行分工合作學習。
- 22. 以多元化評量，讓學生都展現優點。
- 23. 以友善、尊重的態度接納每個學生。
- 24. 考量學生個別差異而給予不同協助。

關於我的英語教學現況，我能...

- 25. 以多種教學策略促進學習，如學生合作學習。
- 26. 多種活動引起學習興趣，如戲劇、遊戲。
- 27. 以建構式英語教學使學生主動建構知識。

關於我的英語教學內容，我能...

- 28. 教導學生對不懂的閱讀段落作段落理解。
- 29. 教導學生以多種策略記憶英語字彙。
- 30. 教導學生精確無誤地使用英語字彙。
- 31. 教導學生寫出合乎正確文法的句子。

相較於其他科目而言，我大部分的學生...

- 32. 都會花較多的時間學習英語。
- 33. 都有更濃厚的英語學習興趣。
- 34. 英文成績都有大幅度的進步。

身為一位教師，我覺得...

- 35. 當我努力嘗試，我能處理大部分棘手的學生。
- 36. 當學生在班上吵鬧或製造混亂，我有方法可以導正他。
- 37. 當學生有學業困難，我會因材施教調整作業。
- 38. 若學生不記得已教內容，我知道下次如何增強他的記憶。
- 39. 當學生成績進步，是因為我找到較適合的方法教他
- 40. 學生能學到多少東西，主要是和學生的家庭背景有關。

☺~填答完畢，非常感謝您的配合~☺