

南華大學企業管理系管理科學碩士論文

A THESIS FOR THE DEGREE OF MASTER BUSINESS ADMINISTRATION

MASTER PROGRAM IN MANAGEMENT SCIENCES

DEPARTMENT OF BUSINESS ADMINISTRATION

NANHUA UNIVERSITY

親師溝通的前置變數對教師效能的關係研究

—以台灣雲嘉南地區小學教師為例

A STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PREVARIABLES IN  
PARENT-TEACHER COMMUNICATION AND TEACHER EFFICACY-- A CASE  
STUDY OF SOUTHWEST REGION, TAIWAN

指導教授：范惟翔 博士

ADVISOR : WEI-SHANG FAN Ph.D.

研究生：吳彥璋

GRADUATE STUDENT : YEN- CHANG WU

中 華 民 國 1 0 1 年 6 月

# 南 華 大 學

企業管理系管理科學碩士班

## 碩 士 學 位 論 文

親師溝通的前置變數對教師效能的關係研究—以台灣雲嘉  
南地區小學教師為例

研究生： 吳彥璋

經考試合格特此證明

口試委員： 曹幸如

范惟新

紀信光

指導教授： 范惟新 

系主任： 陳中獎

口試日期：中華民國 101 年 6 月 8 日

## 誌謝

首先誠摯的感謝指導教授范惟翔博士，悉心的教導使我得以一窺AMOS 統計研究的深奧，不時的討論並指點我正確的方向，使我在這些年中獲益匪淺。老師對學問的嚴謹更是我輩學習的典範。也要感謝我的口試委員本校紀信光教授及正修科技大學曹常鴻教授給予我的論文最懇切的修正意見，讓我的論文能順利的完成。

兩年裡的日子，課堂中同學們共同學習、小組討論，工作分配的點滴，學術上的討論、趕作業、準備考試的革命情感……都令我非常難忘，也是我職場及生活在一次成長與站上新的起點的動力，在此要誠摯的感謝各位同學在研究所這段珍貴的歲月與我並肩同行，另外，也要感謝所上各位曾經幫助我的學長姐們不厭其煩的指出我研究中的缺失，且總能在我迷惘時為我解惑，在學術領域不吝給予我指導與協助。也感謝南華大學管理科學研究所辦公室美淑小姐在行政上不斷給予協助。

最後要感謝我最愛也是最愛我的家人，謝謝你們總是無怨無悔的在背後的默默支持我，給我最大的體諒、包容，讓我在安定的生活中專研於學術，成為我精神上最大的支柱。

最後，謹以此文獻給我摯愛的雙親。

吳彥璋 謹誌於  
南華大學管理科學碩士班  
中華民國 101 年 6 月

# 南華大學企業管理系管理科學碩士班

## 100 學年度第 2 學期碩士論文摘要

論文題目：親師溝通的前置變數對教師效能的關係研究—以台灣雲嘉南地區小學教師為例

研究生：吳彥璋

指導教授：范惟翔 博士

### 論文摘要內容：

論文摘要內容：教師可以說是整個班級經營中的靈魂人物，教師本身親師溝通的能力、班級管理技巧與情緒管理等，都在在影響著教師的整體效能。因此以雲嘉南地區教師作為研究對象，進一步探討教師效能之影響因素。在 2011年10~12 月間共發出問卷300份，回收210份（回收率70%），扣除填答不完整與無效，問卷共8份，有效問卷數為202份，回收率為67.33%。所得資料以 SPSS 及 AMOS 統計軟體進行統計分析。

研究結果顯示，情緒管理、班級經營、親師溝通與教師效能間呈顯著正相關；教師壓力與教師情緒管理、班級經營、親師溝通、教師效能間呈顯著負相關，表示身為一位老師本身因為工作壓力所帶來的負面效應會影響其自身在班級經營上、親師溝通以及教師效能上帶來負面影響。其次，教師情緒正向直接影響教師效能，教師壓力負向直接影響教師情緒管理，教師親師溝通正向直接影響教師效能，教師情緒正向直接影響班級經營，教師班級經營正向直接影響親師溝通，以上關聯皆達顯著水準。教師效能之分佈情形，顯性別在教師效能沒有顯著差異，婚姻狀況在教師效能上有顯著差異，已婚者平均值低於未婚，代表未婚教師在教師教學上效能較好；學歷在教師效能上沒有顯著差異；職務在教師效能

上亦無顯著差異；年齡在教師效能上無顯著差異；導師年資在教師效能上沒有顯著差異；班級規模在教師效能上有顯著差異，班級數越多效能越好。本研究希望透過以上分析，提出相關建議，作為提升教師效能之教育行政管理參考。

**關鍵詞：** 教師效能、親師溝通、班級經營、教師情緒管理、教師壓力

Title of Thesis : A Study of The Relationship Between The Prevariables in  
Parent-Teacher Communication and Teacher Efficacy— A  
Case Study of Southwest Region, Taiwan

Department : Master Program in Management Sciences, Department of  
Business Administration, Nanhua University

Graduate Date : June 2012                      Degree Conferred : M.B.A.

Name of Student : Yen- Chang Wu      Advisor : Wei-Shang Fan Ph.D.

## **Abstract**

The teacher is considered the soul in the whole classroom management. The teacher's parent-teacher communication ability, classroom management skills, emotion management and other capabilities are all affecting the overall efficacy of the teacher. Education is not merely the transmission of knowledge, but also the journey of interpersonal interactions. Therefore the study further explored the factors of teacher efficacy with teachers in Yunlin, Chiayi, and Tainan areas as research objects. There were 300 questionnaires distributed during October to December in 2011, and 210 questionnaires collected, after eliminating the incomplete and invalid 8 ones there were 202 effective questionnaires collected, the response rate was 67.33%. The obtained data was put into statistical analysis through SPSS and AMOS statistical software.

The result shows that the emotion management, classroom management, and parent-teacher communication all present significant positive correlation with teacher efficacy, while the teacher pressure present negative correlations with teacher emotion management, classroom management, parent-teacher communication, and teacher efficacy. It explains that the working pressure

and its accompanied negative effects will negatively affect a teacher's classroom management, parent-teacher communication, and teacher efficacy. Secondly, the teacher emotion directly and positively affects the teacher efficacy, the teacher pressure directly and negatively affects the teacher emotion management, the parent-teacher communication directly and positively affects teacher efficacy, teacher emotion directly and positively affects the classroom management, and the class management directly and positively affects the parent-teacher communication. All the above correlations present significantly. The distribution of teacher efficacy shows that the gender makes no difference in teacher efficacy; however, the marital status presents significant difference in teacher efficacy. The fact that the mean value of married objects is lower than unmarried objects, it explains that the unmarried teachers perform better teaching efficacy. Education qualifications, positions, ages, and the serving year of classroom teachers make no significant difference in teacher efficacy. The classroom scale presents significant difference in teacher efficacy: the more the classroom numbers the better the efficacy. According to above analysis result, this study is expected to propose related suggestions as references for educational administrative management in improving teacher efficacy.

Keywords: teacher efficacy, parent-teacher communication, classroom management, emotion management

## 目 錄

中文摘要 .....	i
英文摘要 .....	iii
目 錄 .....	v
表目錄 .....	viii
圖目錄 .....	ix
第一章 緒論 .....	1
1.1 研究背景與動機 .....	1
1.2 研究目的 .....	2
1.3 研究流程 .....	3
第二章 文獻探討 .....	6
2.1 班級經營理論 .....	6
2.2 教師情緒理論 .....	7
2.3 教師壓力理論 .....	12
2.4 親師溝通理論 .....	14
2.5 教師效能 .....	20
2.6 各構面間的關係及研究假說 .....	22
2.6.1 教師壓力、教師情緒與班級經營之關係 .....	22
2.6.2 教師壓力、教師情緒與親師溝通之關係 .....	23
2.6.3 班級經營與親師溝通之關係 .....	24
2.6.4 班級經營與教師效能之關係 .....	25
2.6.5 親師溝通與教師效能之關係 .....	28
2.6.6 教師壓力、教師情緒與教師效能之關係 .....	29

第三章	研究方法	31
3.1	研究架構與假設	31
3.2	研究工具	33
3.2.1	基本資料	33
3.2.2	教師情緒	34
3.2.3	班級經營	34
3.2.4	教師壓力	35
3.2.5	親師溝通	36
3.2.6	教師效能	37
3.3	抽樣方式	38
3.4	各構面量表之驗證性因素分析	38
3.4.1	參數估計	39
3.4.2	違反估計之檢定	40
3.4.3	模式適合度檢定	42
3.5	整體模式檢定	48
3.5.1	模式配適度檢定	48
3.5.2	模式內在結構檢定	49
3.6	資料分析方法	52
第四章	研究結果與分析	53
4.1	研究對象屬性分析	53
4.2	結構方程模式分析	54
4.2.1	相關分析	55
4.2.2	效果係數	56
4.2.3	路徑效果分析	58

4.3 不同個人屬性對校師效能之差異性分析.....	60
第五章 結論與建議.....	63
5.1 親師溝通前置變項對教師效能之影響.....	63
5.2 身份屬性變項對教師效能的影響.....	65
5.3 研究限制.....	65
5.4 研究建議.....	66
參考文獻.....	67
一、中文部分.....	67
二、英文部分.....	74
附錄 本研究問卷.....	78
個人簡歷.....	80

## 表 目 錄

表 3.1	本研究之假設.....	32
表 3.2	基本資料之問項及衡量方式.....	33
表 3.3	教師情緒之操作型定義及衡量方式.....	34
表 3.4	班級經營之操作型定義及衡量方式.....	35
表 3.5	教師壓力之操作型定義及衡量方式.....	35
表 3.6	親師溝通之操作型定義及衡量方式.....	36
表 3.7	教師效能之操作型定義及衡量方式.....	37
表 3.8	觀察變項的偏態、峰度分配表.....	39
表 3.9	觀察變項的估計值及標準誤摘要表.....	41
表 3.10	教師情緒構面驗證性因素分析基底模式建構表.....	43
表 3.11	班級經營構面驗證性因素分析基底模式建構表.....	44
表 3.12	教師壓力構面驗證性因素分析基底模式建構表.....	45
表 3.13	親師溝通構面驗證性因素分析基底模式建構表.....	46
表 3.14	教師效能構面驗證性因素分析基底模式建構表.....	47
表 3.15	量表驗證性因素分析結果.....	49
表 3.16	信度與效度摘要表.....	50
表 4.1	研究對象屬性分析.....	53
表 4.2	研究變項之平均數、標準差與相關分析彙整表.....	55
表 4.3	整體模式假設驗證結果.....	57
表 4.4	直接、間接及整體影響摘要表.....	60
表 4.5	不同身份屬性對「教師效能」之差異性分析.....	61

## 圖目錄

圖 1.1	研究流程圖.....	5
圖 3.1	研究架構.....	32
圖 3.2	教師情緒管理構面驗證性因素分析修正模式圖.....	43
圖 3.3	班級經營構面驗證性因素分析修正模式圖.....	44
圖 3.4	教師壓力構面驗證性因素分析修正模式圖.....	45
圖 3.5	親師溝通構面驗證性因素分析修正模式圖.....	46
圖 3.6	親師效能構面驗證性因素分析修正模式圖.....	47
圖 4.1	整體模式標準化參數估計圖.....	58

# 第一章 緒論

## 1.1 研究背景與動機

近年來，在教育改革的風潮之下，家長、學生及社會大眾對於教育品質與教育績效，產生高度重視與深切期許。另外，在教師教學的場域中，教師的工作是兼具傳道、授業、解惑等效能的展現，教師的自我效能牽動著教學的品質是否持續提升。因此，正向的班級經營、親師溝通、情緒管理與教學效能應能展現出高的教師效能，在教師教學的場域之中提升教師的專業表現，進而促進教育品質的提升，值得進行分析探討作為教師行政管理的參考。

許多研究發現：教師的班級經營策略會影響教師效能信念、系統呈現教材內容、多元有效教學技術、有效運用教學時間、建立和諧師生關係、營造良好班級氣氛等教學效能，因此，教師班級經營策略與教學效能的關係實有深入探討的必要。例如，陳寶山（民 75）研究國民小學教師的教育價值觀，指出國民小學應該建立正確的班級經營觀，以提高教學效能。Perrott(1987)指出：良好的班級經營與班級組織能力，是衡量有效從班級經營策略對教學效能影響看師資培育的實務取向，例如，教師之系統呈現教材內容效能愈強，愈傾向能系統化呈現教材；反之，則其系統呈現教材內容效能較低，則較傾向於較無法系統呈現教材內容。

建立和諧師生關係是高效能教師的重要指標，例如教師如能適宜地運用教師權威，恰當地表現教師期望、有效地進行和諧溝通，時時言教身教為念，增進師生之間的瞭解，建之良好和諧之師生關係。因此，教師在教室教學時，必須努力建立和諧師生關係，重視學生個別的反應與需求，從班級經營策略對教學效能影響看師資培育的實務取向。另外研

究也指出教師若能順利與家長溝通，及能達成親師互動的目的，建立良好的親師關係，反之，若無法排除溝通上的障礙，則對於教師人際關係的建立、專業成長、教學效能展現等都會產生負向的影響（Kaczmarek, 1990）。因此，本研究期望以量化的方式，分析親師溝通的前置變項對教師效能間的關係，以做為未來大量施測的基礎，並提出相關建議，作為提升教師效能之教育行政管理參考。

## 1.2 研究目的

教師若能建設性處理班級團體問題，以協助學生改正不良行為，進行良好的班級經營活動，則其愈能成為一位有效能的班級經營者（陳武雄，民 84）。張德銳（民 83）在「國小教師教學評鑑系統之研究」指出：教師的有效教學包括—清晰、多樣性、關懷、溝通技巧、工作取向、教室管理與紀律等六大部份的教學效能。單文經（民 84）在「有效教學的知識基礎」指出：教師有效教學的四個因素—提示、參與、改正回饋、增強的教學效果大小，並強調教學的行為模式應強調教學提示的品質、學習者的主動參與、及激發學生繼續努力，進行有效的教學。李咏吟與單文經（民 84）在「教學原理」指出：有效教學是教師從事教學工作時，能設定一些教學改進目標、實施、檢討與反省、再實施等過程，以加強自己的教學能力，同時抱持熱心、愛心和溫暖的態度，並多與同校或他校教師討論教學方法要領，成為具有高度專業水準的教師。

目前國內有關教師情緒管理的研究，多著重於教師效能、班級氣氛與情緒管理的關係之探討。教師情緒管理與教師效能關係之研究，例如：劉郁梅（民 89）顏淑惠（民 89）皆探討教師情緒管理良好顯現教師效能提高；反之教師情緒管理不好顯現教師效能降低。而班級氣氛與情緒管

理的關係之探討，例如周世娟（民 93）、徐蓓蓓（民 72）研究發現教師情緒管理與班級氣氛等層面有顯著正相關。教師的情緒愈不穩定，表現在班級中的行為愈傾向低教師效能的特徵。現就教師效能、班級氣氛與教師情緒管理之關係分別探討，再以教師情緒與體罰相關之關係分析。黃順利（民 88）研究發現教師體罰學生時，女性教師較易有生氣衝動的情緒，陳建宏在 1997 年研究則發現，男性情緒智力的總分表現的比女性好（引自張學善，民 93）。而年資較淺的教師在體罰學生時，也容易出現生氣衝動或不安矛盾的情緒，

綜合上述，本研究欲透過問卷的調查分析教師親師溝通的前置變數：班級經營、情緒管理、教師壓力與教師效能之間的關係

- 一、瞭解雲、嘉、南地區國小教師教師效能、班級經營、親師溝通、情緒管理、教師壓力之現況，並比較不同背景變項人員之差異性。
- 二、分析教師壓力對班級經營、情緒管理、親師溝通與教師效能之影響。
- 三、分析教師情緒管理對班級經營、親師溝通與教師效能之影響。
- 四、分析教師班級經營對親師溝通與教師效能之影響。
- 五、瞭解情緒管理、教師壓力、班級經營與親師溝通與教師效能之關係。
- 六、依據研究之結果，提供教育行政管理者了解影教師效能之因素並提出具體提升教師效能可行之建議及參考的依據。

### 1.3 研究流程

本研究的流程說明如下，並繪製研究架構如圖 1.1：

- 一、確定研究主題：透過對教育現場觀察、實務經驗與指導教授討論，尋找所要探討之事項，進而確定研究主題。
- 二、資料蒐集與文獻探討：參閱相關文獻如，將所收集之資料歸納、整

理，做為本研究的理論基礎。

三、研究對象及範圍：依研究主題界定本研究範圍與選擇研究對象。

四、建立研究之理論架構：依研究動機及研究目的，彙整相關文獻，並與指導教授討論後，建構出本研究之架構與理論假設。

五、問卷設計與問卷修改：根據本研究之架構與目的，並參酌相關學者之量表，針對本研究要探討之變項設計並修正為適合本研究之問項。

六、問卷資料回收與整理：將問卷資料回收並加以譯碼、整理。

七、統計分析與假設檢定：利用統計軟體進行統計分析以檢驗本研究之假設。

八、結論與建議：依據實證結果提出結論與建議，並研析本研究後續可進一步探討的研究方向。

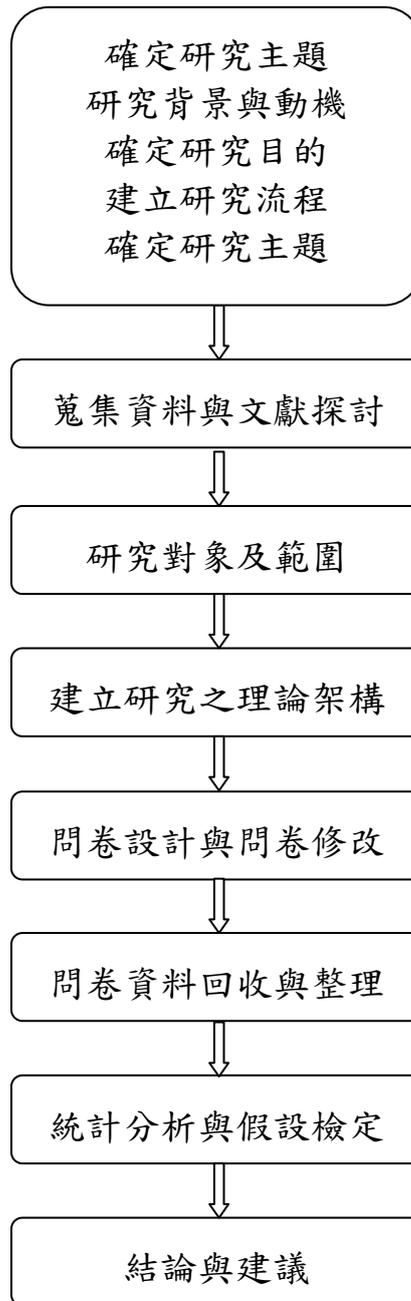


圖 1.1 研究流程圖

資料來源：本研究整理

## 第二章 文獻探討

### 2.1 班級經營理論

周新富（民 95）認為，「教室」乃由師生透過互動進行學習的一個空間，所以「教室」就是「班級」，張民杰（民 94）認為班級存在的目的在於期盼透過班級內各項事務的運作，發揮在個人層面、文化層面、社會層面既有的教育目的，林月琴、劉緬懷、張鐸嚴（民 91）則提出，班級的概念至少具有七種內涵：

- 一、學校最基本的組織之一。
- 二、學校實施教學活動的主要場所。
- 三、學校對學生所進行的分群結果。
- 四、具有心理認同與歸屬感的作用。
- 五、具有看不到但可以感受到的班級組織特質，如：氣氛、文化、傳統等。
- 六、意味著不同的評價與標籤作用。
- 七、存在各種角色、權力分配以及價值規範的現象，彷彿是社會小縮影。

早期在台灣，普遍將「classroom management」稱為「教室管理」或「班級管理」，近一、二十年來，在教育界逐漸改稱為「班級經營」，不論是教室或班級，經營或管理，單文經（民 93）認為，儘管使用字詞不盡相同，但究其實質意義，則大致一樣，班級經營從整體性之營運著眼，範圍較廣泛且周延；班級管理從細節性之營運著眼。由此觀知，班級經營包括了班級管理，「教室管理」應是「班級經營」實務工作的一部分，而班級經營為教室管理較高階段的理想，班級經營，簡單而言，就是導師能有效處理班級中所發生的事情，達成教育的目標種種歷程。對於班

級經營的意義，因中外許多學者的關注焦點不一，有狹義與廣義之別。從狹義的層面來看，班級經營著重在維持教室秩序與管理班級常規、紀律等學生行為的控制（洪秋如，民 93；楊宜蓁，民 99；戴文琪，民 92）。

歸納上述學者對班級經營研究內涵的分析，陳木金（民 88）以統整「班級經營研究」及「班級經營策略」的觀點指出：教師在進行班級經營時應該要遵循一定的準則，適當而有效地處理班級中的人、事、物等各項業務，進而能夠維持一個有效率的學習環境，營造良好師生關係，促進教師有效教學與學生成功學習，以發揮教學效果達成教育目標。陳木金（民 88）發展一套「教師班級經營策略評量表」，檢核：1.安排教室環境策略。2.建立和諧溝通策略。3.監督學生活動策略。4.建立教室規則策略。5.善用獎懲增強策略。6.處理不良行為策略等六項教師班級經營策略指標，期望教師經由班級經營策略的改善，創造一個有效率的學習環境，營造良好學習氣氛，促進有效教學與學習。

從以上探討可以得知，班級經營的範圍相當廣泛，具體而言，班級經營包括建立一套行為的準則，讓學生知所遵循，佈置教室成為一個有助於學習的環境，維持教室活動的順暢進行。因此，教師為了達成教育目標，運用適當的方法和策略，使班級中各個元素產生良性互動，使教學活動在愉快的氣氛中順利進行，這種方式和過程，即是班級經營（楊宜蓁，民 99；熊智銳，民 83）。

## 2.2 教師情緒理論

饒見維（民 85）指出，教師本身的情緒智慧會影響教學品質；張學善（民 93）提出情緒管理可以提昇情緒智慧，教師情意方面的成長與發展亦不容忽視；Maier 在 1999 年的研究亦提出「情緒智慧」對個人工作

上的影響；Gardner 於 1983 年曾指出未來社會所看重的將不再是人們能否有效處理數理邏輯工作的能力，而是其能否有效處理「人」的能力（引自張學善，民 93）。

## 一、教師情緒的意義、類型和特性

### （一）情緒的意義

因為情緒是一種複雜的心理歷程，所以教師必須對情緒有所認知與理解，才能對情緒做好有效的管理。國內外學者專家有很多不同的看法，國內外學者對情緒的看法如下：張春興（民 79）：情緒是個體受到某種刺激，所產生的一種身心激動狀態，情緒狀態之發生雖為個體所能體驗，但對其所引起的生理變化和行為反應，卻不易為個體本身所控制，故對個體之生活極具影響作用。顏淑惠（民 89）：情緒是由內、外刺激所引發的一種激動狀態，此種狀態由生理、心理、認知及行為等反應交互作用而成。曾愛淑（民 92）：情緒是「人對於需要或目的的情況所產生的一些反應。」一般來說其層面大致包含四方面（一）是主觀的心理感受。（二）屬於認知評估的歷程。（三）是個體不同生理變化的結果。（四）是一種行為衝動與外顯行為。周世娟（民 93）：情緒是生活訊息的表現，是複雜的心理歷程，也是人的一部份，由內、外刺激所引發的一種反應狀態，此種反應狀態是相當主觀的經驗，它與生理、心理、認知、行為層面間均有密切的關係。

綜合上述，學者專家對情緒所下的定義而知，情緒是一種複雜的心理感受歷程，受到內、外刺激所產生的一種身心激動的反應狀態，此狀態會引起的內在生理變化和外在行為反應，相當主觀的經驗，不易為個人所控制，因為其狀態是非常主觀而且複雜的，所以情緒需要覺察和調節，而不是壓抑、否定，因為任何情緒都需要適當的表達和管理，才能

夠達到宣洩效果而避免負面的作用（陳玉錦，民 98）。

## （二）情緒的類型

張怡筠（民 85）將情緒類型分為有正向、負向情緒，且有強弱之別。

張怡筠（民 85）將情緒分為正面情緒及負面情緒兩大類：

### 1. 正面情緒包括

(1) 快樂的情緒：當事情的發展和我們的預期的一樣好，當心想事成時，我們會很快樂。

(2) 愛的情緒：指親人及令人心儀、欣賞的感情。

(3) 驚喜的情緒：指意外的驚喜。

### 2. 負面的情緒包括

(1) 生氣或憤怒：覺得有些人或事不合理或不應該等。

(2) 悲傷：指自己有所損失，心裡難過。

(3) 懼怕：自認處於危險，或對未來所產生不安全感所致。

(4) 沮喪：指傷心過度而對自己失去了信心的情況，漸漸對生活失去興趣。

(5) 挫折：指因事情沒有達到預期的情況時的情緒。

(6) 愧疚：是覺得對不起別人的感覺。

(7) 羞愧：指違反自己的道德標準時產生感覺。

(8) 厭惡：指不恥、不喜歡某種人或物的感覺。

綜合以上學者的研究發現，正面積極樂觀的情緒保有高情緒智慧，其情緒是心平氣和的、樂觀開朗的、奮發向上的，所以教師要做情緒的主人，做有情緒智慧的人，才能避免情緒過度而導致教學效能降低（陳玉錦，民 98）。

## 二、教師情緒管理的意義與重要性

### （一）教師情緒管理的意義

關於情緒管理的意義，目前學者專家均有不同的看法，研究者蒐集並整理與情緒管理相關的意義，臚列如下：

顏淑惠（民 89）情緒管理的義涵為：能正確覺察到自己與他人的情緒狀態，能適度地運用理性表達情緒以及能在認知及行為上調適負面情緒，使自己與他人身心臻於和諧狀態的能力。周世娟（民 93）教師能夠隨時正確地覺察自己與學生所處的情緒狀態、能夠根據當時的情境，適當地表達自己與學生的情緒，並能在認知和行為上調整負向情緒，進而使自己與學生能享有情緒平順的生活，使身心臻於和諧狀態的能力。

綜合前述，專家學者對情緒管理的定義可知，情緒管理首須覺察自己與他人的情緒、適當認知情緒，以及能適切加以處理急躁的、沮喪的及憤怒的負面情緒，轉化為平穩的、開朗的及冷靜的正面情緒的歷程（陳玉錦，民 98）。

## （二）教師情緒管理的重要性

教師在教職工作上承受著過多的壓力。若教師們的壓力及負面情緒沒有適切地善加處理，而將其不滿情緒累積或壓抑著，則不僅將會引發師生、親師、同事間的人際衝突，甚至影響至學生的受教權利以及教學成效。教師若不能提升情緒管理的技巧，當情緒的主人，便很可能淪為情緒的奴隸，任由情緒操控、擺佈、個人健康、生活品質，學習成效都會受到不利的影響（莊耀輝，民 94）。甚至負面情緒將會使師生遭受傷害，嚴重傷及師生身心而影響教學進度與成就。研究參考相關文獻（周世娟，民 93；張春興，民 84；曹月珍，民 86；楊瑞珠，民 85；顏淑惠，民 89）由此觀之，良好的情緒管理不但能將負面情緒轉為正面情緒，解除情緒的干擾，甚至增進身心的健康及工作的效率，迎接光明的快樂人生與未來的美好成就。

### 三、教師情緒管理

本研究中的教師情緒管理係指實施處罰時情緒控制情形，包括：情緒的覺察、情緒的表達、情緒的調整三個層面，分述如下（王淑俐，民88；民94）：

- (一)情緒的覺察：教師能夠透過心理或生理狀態，正確地覺察自己與學生的情緒訊息與意義。
- (二)情緒的表達：教師對於外界環境，能運用語言及非語言等媒介，如肢體語言，並根據當時的情境，適當理性地表達自己之情緒。
- (三)情緒的調整：教師能採取心理、生理或行為的調適策略，掌握並調整自己與學生所激起的情緒，轉化負面情緒為正面情緒，使身心獲得健康與平靜。

過去之研究有指出人們用各種認知及行為之策略來增進其情緒,認知策略包括想快樂的事、分心之想法、積極想法及問題解決。行為策略包括從事快樂、有活力或分心之活動、發洩情緒、尋求社會支持。Parkinson and Totterdell(1999)讓參與研究者將 162 個情感調整策略用卡片排序法及用階層的群集分析，得到下列結果。

投入策略（Engagement）是針對現在之情緒努力加以合理化、再評估、社會支持及宣洩。轉移策略（Diversion）則包括努力的轉移現在之情緒，如愉快或放鬆活動，主動或建設性活動、認知分心及逃避等。有效調適情緒的策略歸類如下：

- (一)放鬆策略：以深呼吸、散步、運動等活動來減少情緒的激起。。
- (二)分心策略：透過聽音樂、看書、看電視與從事一些自己喜歡的事來轉移注意力。
- (三)認知策略：以幽默感、重新解釋事件、想快樂的事、分心之想法、積

極想法、同理心及問題解決等。

(四)社會策略：尋求別人的協助、安慰。

Thayer , Newman and McClain (1994)的研究之發現人們最常用之情緒調整策略包括社會支持及認知技巧(積極正向之思考),運動是最有效的自我調整方法。Parkinson and Totterdell(1999)之研究發現參與者評定投入策略(如問題解決)比分心策略(快樂的活動)還要有效,而分心策略又比逃避策略有效。而一般人最常用的還是投入策略高於分心及逃避策略。依 Salo(1995)之研究則是問題解決及社會支持是教師最常用的因應策略。值得注意的是,上述的有效的情緒調整策略,並非任何情況皆有效,亦即每一種情緒都具有其獨特的激發型態,不同情緒可能須要不同的情緒調整策略,而且其想調整的目的不同,如是要降溫、要增強、要轉化成另一種情緒、要維持此情緒...等,不一樣的目的是,其使用之策略定當不一樣。教師是教育改革之主體與動力,有必要關心教師之身心健康及全人發展;而國中教師面對身心遽變,情緒不穩之青少年,更需要懂得善用其情緒調適及管理之能力,才有可能協助其所任教的學生之情緒問題,因此研究者認為在重視情意教育之現代社會,亦應對教師之情緒管理及調適加以重視及深入了解。

### 2.3 教師壓力理論

許多的研究已指出教師是一種有壓力且高度易心力耗竭的專業,尤其是年輕的老師(Burke & Greenglass, 1995; Fimian & Blanton, 1987; Russell, Altmaier & VanVelzen, 1987)。教師的壓力源包括學生行為不良,角色之模糊及衝突,缺乏資源及工作負荷重(Totterdell & Parkinson, 1999)。尤其現在教師的工作充滿了許多不確定性,如學生的多樣化個別差異,

學生的成長亦是不斷變化的;知識與科技的進展、社會政經情勢的變動;加上近年來教育制度和政策的變動，以及課程的變動...等，這些變動與不確定帶給教師莫大的壓力、焦慮和挑戰。加上國內中等學校常常班級人數眾多，班級經營困難，師生關係漸淡薄，家長忙於生計難與教師配合，卻又賦予教師更高之期望.... 等，使教師常承受更多壓力。

教師所遭逢的工作壓力是個人特質、學校情境因素及非職業壓力源交互影響之結果(程一民，民85)。一般而言，諸如工作負荷(指教師對於上級單位、同事或家長等人的要求已超過個人能力而產生心理負擔，進而所感受到的壓力)、專業素養(指教師在展現專業法令、教學知能、專業進修研習及專業形象等能力時，所感受到的壓力)及人際關係(教師在工作情境中，與校長、主任、組長、教師或家長進行溝通協調互動時所感受到的壓力)等類型(李碧瑤，民95;徐秋榮，民95)吳清山及林天祐(民94)認為工作壓力(work stress)是指個人於工作情境中，精神與身體對內在和外在事件產生的生理和心理反應，而這種反應會導致個人心裡不舒服有壓迫的感受。

Moracco 與 McFadden(1982)提出教師工作壓力理論模式：

- 一、潛在的壓力來源來自學校以及學校以外的社會環境，例如：不同的課程目標、社區水準、職業聲望、角色認同和家庭狀況等，這些都會直接或間接造成教師不同程度的壓力，並且這些壓力會因為中介因素的影響使個體產生不同的壓力感受。
- 二、潛在工作壓力(potential stressors)和實際工作壓力(actual stressors)是不同層面的概念。前者是指教師的工作本身，是客觀存在的現象；由潛在的工作壓力來源發展為實際的工作壓力，係教師主觀評估(appraisal)的結果。也就是說，潛在壓力源被教師評估為對自尊

(self-esteem) 或幸福感 (well-being) 有威脅時，那麼潛在壓力會轉變成具體的工作壓力。

三、中介因素包含評估機轉與因應機轉，評估機轉受其特質（過去經驗、人格特質、價值觀念）的影響，評估的結果無論正確、客觀有效，都將影響以後的各項反應。因應機轉在決定壓力的減少與否，如果壓力過久、過重，因應機轉將會匱乏，形成慢性的身心疾病及職業倦怠。

由上述的理論模式可知：1.教師的工作壓力來源是多樣化的，和所處的環境關係密切，而且壓力反應是環境特性與人格互動的結果。2.教師採取適當的因應策略會減輕壓力的來源。3.壓力不見得是有害的，適度的壓力會使個體獲致最高的工作表現，只有個體承受持續的工作壓力且無法因應時，會造成身心疾病及不利工作的影響（施淑卿，民 99）。

## 2.4 親師溝通理論

本節旨在探討親師溝通的基本理念，家長走入校園並走進教室參與教學活動，結家家長及社會資源，建構優質教育環境，是教育理想。（吳明隆，民 95）由於家長參與學校教育的權利之法源確立，家長對於子女教育的參與更為積極，師生關係、親師關係更加緊密，互動增加溝通也要同步，否則便會出現家長對學校有所不滿或溝通不良，而向地方民意代表或媒體投訴，產生親師衝突（黃怡雯，民 95）。因此，如何與家長溝通、取信家長，讓家長與老師合作發揮最大效益也就更形重要。

### 一、親師溝通（parent-teacher communication）的意義

親師溝通是人際溝通的一環，而所謂的溝通則是指訊息傳遞的歷程，溝通的英文「communication」字源為拉丁文「communis」，意思是「共

同的 (common)」。也就是藉著分享訊息、理念或態度，而與人建立「共識 (commonness)」。(王淑俐，民 90) 溝通是人際之間雙方意見交流與整合的過程，而訊息的回饋又會引發新的溝通，因此溝通是一個連續的動態歷程，兼具語文與非語文的溝通 (林明地，民 91)。

親師溝通則是指教師與家長雙方意見交流與整合的過程，關於親師溝通的意義，學者研究提出的見解如下：涂怡如 (民 89) 指出親師溝通是教師與家長間的相互溝通交流的歷程，探討學生的生活常規、行為態度、學習訊息、個性發展、成就表現。在民主的溝通情境中，彙集教師與家長的教育理念、管教方式、溝通策略，整合雙方彼此的意見，以建立共識，並提出明確具體問題解決的方針。陳靜音 (民 91) 指出有關「親師溝通」主要指的是親師雙方，面對面透過正式或非正式的方式，共同針對孩子的教育問題交換意見，取得共識的意思。吳宗立 (民 91) 親師溝通是親師互動的歷程，是情感、訊息、意見的交流，目的在於增進親師彼此的了解與共識、協助學生學習與成長。郭素文 (民 93) 親師溝通乃指學校教師與家長，雙方運用各種溝通聯繫的方式 (如親師會談、電話、書信等)，將個人的意見、想法、態度等訊息傳達給對方的雙向互動過程。

本研究整理前述見解，將親師溝通界定為學校教師與家長在各種溝通情境下，所進行的訊息交流與互動，目的在使彼此達成教育共識，以促進學生學習成長。

## 二、親師溝通的態度

要促進親師的有效溝通，家長和教師對彼此的態度是很重要的。鍾美英 (民 91) 認為在「親師合作」的歷程中，教師與家長之間良好關係的建立，是非常重要的。當家長與教師的看法不一致時，可能因為不當

的態度、語氣，造成親師間的誤會，而引發家長與教師的負面情緒，造成親師間的隔閡、對立，甚至發生衝突。所以，在學生的利益為前提下，教師和家長將個人的想法及意見，適當的傳達給對方，則為日後親師合作最重要的一環。Katz(1996)提出良好的親師關係是經常性的、開放性的溝通。Clark(1999)認為家長和教師在「教育學生」的目標上，必須有「責任共同分攤」的認知，並建立良好的親師合作關係，而這需要以平時就建立起來的互信為基礎，不能只在事情發生後，才想要以所謂的溝通來化解矛盾與衝突。而親師平時勤於溝通，就是建立互信關係的最佳管道。Epstein(1982)特別強調親師之間要建立良好的溝通，在老師這一面，與家長溝通時，應先卸下心防，多傾聽，懷著學習的心態，了解家長的價值觀與看法，如此才能有良好的雙向溝通。涂怡如（民 89）認為有效溝通的原則包括：主動積極的態度、運用同理心策略、真誠與尊重、理性溝通切合主題、因勢利導與權變原則、明確合理的原則、有效雙贏的策略等。吳宗立（民 91）針對促進有效親師溝通的策略也提出：主動積極的態度、雙向真誠的互動、同理心的傾聽、圓融的情緒管理、理性的溝通情境、多元的溝通管道與媒介、運用溝通回饋機制。吳明隆（民 95）則認為主動積極與家長溝通、邀請家長參加學校活動、鼓勵參加成長團體、增加溝通管道、善用家長資源等方式均有助於親師溝通以凝聚親師合作。

### 三、親師溝通的時間

Larson(1993)針對家長的研究指出，家長認為時間及方便程度是影響親師溝通最大的決定性因素。國內研究方面，趙聖秋（民 87）的研究指出家長與教師工作繁忙，溝通時間無法配合是親師溝通的主要障礙之一。至於溝通頻率方面，伍鴻麟（民 91）研究發現親師聯絡因溝通內容與方

式不同，溝通頻率也有差異，針對學生的課業及行為表現等方面的溝通以每個月一次為宜，至於親師座談會則以一學期一次為佳。另外，針對溝通的時機來分析，涂怡如(民89)也指出開學前兩週主動與家長聯絡，建立彼此的信任感，並溝通新學期的班級事務及學習方針，是溝通的最佳時機。

由上述研究可知，親師溝通時間的選擇是影響溝通意願、溝通效率的重要因素，而教師與家長溝通時間的選擇，會由於家長背景變項的不同、學校行事活動、溝通事項、學生的個別狀況等等，而需要有所調整。

#### 四、親師溝通的管道

溝通是訊息傳遞的歷程，因此訊息傳遞所使用的媒介管道，也會影響溝通的成效，親師溝通的進行方式可以區分為三大類：首先，口語進行的溝通：是指利用電話、家庭訪問、家長到校等方式，教師與家長直接進行的口語交流。其次，文字進行的溝通：此類溝通管道隨著科技媒體的發展而更為多樣化，除了傳統的家庭聯絡簿、通知單、通訊錄、書面刊物之外，現在更可利用電腦網路傳送 E-mail、班級網頁、部落格、電子佈告欄、即時通訊等。第三，透過組織進行的溝通：是指經由學校或家長會等相關團體辦理的活動所進行的溝通，如親師懇談會、班親會、親職活動等(趙聖秋，民87)。國內外研究也提出許多具體的溝通管道：國外研究方面，Hornby(2000)提出親師發展維持雙向溝通的五種主要方式是：

- (一)非正式的聯繫：學校成果展、學校開放日、校慶園遊會、運動會、遠足等。
- (二)電話聯繫：親師以電話討論有關學生的日常生活或特定議題。
- (三)各種形式的書面溝通：手冊、時事通訊、信函和筆記、家庭聯絡簿、

學生成長報告等。

(四)班親會：親師透過會議或聯誼活動，共同討論孩子的各種問題。

(五)家庭訪問：由老師直接到學生家中訪問家長，溝通觀念。

Rockwell, R. E.、Andre, L. C. and Hawley, M. K. (1996) 針對學前及國小教育，提出有效而溫馨的書面溝通方式包括：公文、信函、加油卡、成績單、說明書、通訊錄、家長同意書、資料袋、家長手冊、年報、家長公佈欄、意見箱、調查、日誌及簡訊等方式。國內研究方面，薛瑞君（民 89）則指出親師聯絡的途徑應針對事務的性質，選擇適合的溝通方式，包括：電話聯絡、書函通知、家庭聯絡簿、網際網路、設計表格、家庭訪問、親師座談會等，另外，教學參觀日、親子活動、校慶運動會、園遊會、義工服務等機會也是親師可以溝通的管道。吳宗立（民 91）指出親師溝通管道最常用的是聯絡簿、電話、班級家長會、學校活動等，另外也可運用學校刊物、宣導資料、班級刊物、親職教育等傳達學校教育或教師班級經營的訊息。黃秋琴（民 93）將「親師溝通方式」的類別分為四大類：口語的溝通、活動的溝通、組織的溝通、文字的溝通。吳金香、陳彥貝（民 94）的研究也指出親師溝通的方式包括：文字形式的溝通、電話溝通、面對面的溝通、孩子的轉述等四種。許芳禎（民 94）提出無線家庭聯絡簿可以增進親師之間的互動性及意見交流，也讓家長更了解導師的班級經營理念，使親師之間提供更即時有效的溝通方式。

本研究彙整上述學者之意見並分析親師溝通管道之特性如下：

(一)電話溝通：利用電話便捷，訊息傳遞做到雙向溝通。

(二)家庭訪問：老師利用家庭訪問時機，了解同學學習環境，了解同學學習情形，另方面建立親師友誼。

(三)家庭聯絡簿：老師透過家庭聯絡簿將學校重要活動、同學學習狀況告

知家長。家長也能利用聯絡簿反映問題，建立溝通管道。

(四)書信通知：學校將通知項目寫成通知單格式，讓家長一目了然，了解學校推行工作，也知道如何配合，另外也可長時間保存備忘。

(五)親師懇談會：每學期學校都會舉辦親師懇談會，老師可利用與會時，與家長做充份雙向溝通。

(六)網路媒體：利用電腦資訊媒體的溝通方式，例如班級網頁、e-mail 電子郵件、線上即時通訊等，可以節省紙張印刷，又可提供更多資訊，且更新容易傳達迅速，然而電腦使用尚未全民普及，對部份家長可能有使用上的困難。

因應多元社會，親師間應建立多元溝通管道，讓老師與家長有暢通管道，使學校重要訊息能迅速傳遞（吳明隆，民 95）。

#### 五、親師溝通的內容

在學校教育政策的推動，藉由親師溝通可以增加家長的助力，不只是對個別學生的學習成長，對學校整體也有很大幫助。Becker and Epstein(1982)調查馬里蘭州一、三、五年級的公立學校教師後發現，大部分的教師（65%）在親師溝通時，會向家長說明怎樣幫助孩子完成家庭作業，同時也會在溝通過程中，和家長討論教師在數學及閱讀課時所使用的方法。Holahan(1992)研究指出，中小學的親師溝通中家長與教師認為最重要的主題是學生的學習情形、態度與價值觀、行為表現等。國內研究方面，吳宗立（民 91）整合親師溝通的內容包括：學生學習方面、學生行為方面、教師教學方面、學校教育方面、偶發事件處理等。鍾美英（民 91）「國小學生家長參與班級親師合作」的研究中也提及，親師合作的過程中，教師與家長彼此交換有關教育或孩子的訊息，包括「班級活動及事務」、「孩子的學業成績」、「孩子的行為表現」、「孩子的健康狀況」、

「孩子與同學相處的情形」、「教師的教學方式或教育理念」等六種內容。

黃秋琴（民93）則針對國中教師與家長的溝通內容區分為：

- (一)學生本身方面：學生學習情形、課業進步的狀況、學生的行為表現、家庭作業的規定、學生出缺席狀況、學生的態度與價值觀、學生的人際關係、學生的健康狀況等。
- (二)教師、班級方面：教師教育觀念的問題、教師的教學方法或教育理念、班級的管教方式、班級活動及事務等。
- (三)學校方面：學校對學生的行為表現的規範、學校的特殊事件及活動、學校生活的安排、學校的分班方式。

由上述國內外之研究結果可知，親師溝通的內容不只是學生個別的學習成長，也包括學校整體的發展，本研究彙整上述學者之意見歸納如下：

- (一)學生個別的問題：是指針對個別學生的學習成長的溝通，包括課業學習、違規行為、日常生活作息、感情交友情形、生涯發展的問題、在家的表現、管教問題等。
- (二)教學活動的溝通：是指教學方式、班級活動、親職活動等方面的溝通。
- (三)教育議題的交流：是指教育理念、教育政策等方面的溝通。

親師溝通是家庭與學校的橋樑，良好的親師溝通是了解學生、協助學生發展的方法，也是親職教育的途徑，建立良好而健康的互動模式，如此才能造就教師、家長和孩子三贏的局面。

## 2.5 教師效能

目前有關教師效能（teacher efficacy）的研究焦點以教師主觀地評價自己能夠影響學生學習成敗的一種知覺、判斷或信念，並預期學生可達

到一些特定教育目標或有進步表現結果。陳木金(民86)研究分析指出，國內對於教師效能研究的理論大都引用 Barfield and Burlingame(1974)探討教師教學效能與其對學生之管教理念的關係， Deham and Michael(1981)提出教師效能的概念界定及研究模式、Gibson and Dembo(1984)修訂發展的「教師自我效能量表」(Teacher Efficacy Scale)、Ashton and Webb(1986)教師效能是教師對於自己能夠影響學生學習的信念等。Bandura(1997)在自我效能理論之研究中曾指出：效能信念應包含認知和情意兩個層面，教師效能係由兩個部份組成，一為認知部份；另一則為情意部份。在認知部份又可分為兩方面；一是理想教師對於學生之學習結果，有正向影響的感受；另一方面則是教師的教學，能帶給學生上述之結果，意即教師相信透過教學能改變外在環境受控制的程度(柯樹馨、林亭如，民96)。Wheatley(2002)的研究指出，教師效能對教師的成長及教育改革有潛在性的助益，可見教師效能感研究的重要性。如能夠喚醒教師的主體性，使教師勇於面對於平時的工作問題能主動覺知、省察、省思及行動，如此才能產生真正的教學效能(Howard & McColskey, 2001)。

對於「教師效能」理論的模式分析，其內容包括：1.一般教學自我效能—指教師能影響或改變學生學習結果的信念；2.個人教學自我效能—指教師知覺個人所具備教學技巧或能力的信念(陳木金、邱馨儀，民95)。沃文豪(民95)科學教學自我效能是指教師在從事科學領域教學工作時，對自己所具備的能力，及其對學生所產生的科學學習影響程度之一種主觀上的信念與評價。

根據 Bandura(1986)之定義，自我效能是指人們需要執行一連串之行動來達成一個既定目標時，對執行這些行動的能力判斷，換言之，所強

調者並非個體擁有之技能，而是在於其能否運用此技能，以達成任務的自我能力判斷。若個體認為執行某一行為符合其目標，且有很強之自我效能，則該個體就會去執行該項行為。由於自我效能的傾向在人類生活的許多面向能預人們未來的行動，強化且正向的教學效能被視為有價值的教學特質，而教師的高教學效能與有效的教學實務之間確實存在高度的正相關(柯澍馨、林亭如，民 96; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Woolfolk & Hoy, 2000)。有關教師效能在背景因素的差異方面的研究，性別、學歷大抵皆未達顯著(林國瑞、江澤群、李一聖，民 89; 馮莉雅，民 86)，而教學年資在教學效能達顯著(李雲漳，民 90; 簡玉琴，民 91)。劉淑雯(民 91)及彭玉珍(民 89)的研究說明婚姻與教師效能有關。

綜觀上述文獻可知，教師效能即為一種教師的內在信念、知覺或自我能力的評估。是故教師效能是從教師心理層面上來探討其教學效能，是指教師對自我教學能力的知覺或信念，是一種認知機制，並不涉及行為部份。由於效能信念的傾向在人類生活的許多面向能預人們未來的行動，強化且正向的教學自我效能被視為有價值的教學特質，而教師的高教學效能與有效的教學實務之間確實存在高度的正相關。

## 2.6 各構面間的關係及研究假說

### 2.6.1 教師壓力、教師情緒與班級經營之關係

陳志勇(2002)歸納學者對班級經營效能的研究，並指出班級經營具有幾項特質：1.班級經營效能是一種能力：班級經營效能高低是代表教師的專業能力能否發揮的關鍵，班級經營效能愈高則代表教師的專業能力愈強。2.班級經營效能具有多面向性：班級經營的內容繁多且具複雜性，因此教師在進行班級經營時必須考量許多問題並針對問題去思考解題的

對策。3.班級經營效能具複雜性：班級情境頗為複雜，教師必須兼顧許多層面的問題。4.班級經營效能是教育成效的彰顯：班級經營效能的高低與學校教育的成敗有關，與國家教育政策的走向息息相關。因此可知教師進行班級經營同時代表必須肩負除了教學之外的班級經營負擔除教學外的工作負荷，因此會增加其工作壓力，而工作壓力牽涉到教師本身之情緒管理能力，因此形成班級經營增加教師工作壓力，導致教師必須具備相對高水準之自我情緒管理能力。

班級經營面臨的挑戰日益嚴峻，導師在帶領一個班級時，面對一群來自不同家庭社經地位與文化背景的學生，在承受滿足不同學生需求，符合家長期待的壓力下，如何妥當地進行班級經營，提高班級經營的成效？一直是導師們所關注的焦點。

根據郭明德（民 88）的研究指出：「班級經營」對級任教師而言，是一項「挑戰」，教師感受的最大工作壓力來源：1.家長的壓力；2.行政主管過多的要求；3.學生越來越難管教；4.教育政策的動盪不定等。由此觀知，班級經營可說是許多導師最感無力與焦慮沮喪的一門領域（張秀敏，民 87；Tauber, 1995，郭明德等譯，民 91；簡紅珠，民 85），因此，積極充實班級經營知能是身為導師刻不容緩的重要課題。

### 2.6.2 教師壓力、教師情緒與親師溝通之關係

傳統上，教師不只是扮演教學者的角色，還要負責學生的生活、訓育、輔導各方面的教育工作，隨著社會民主化與教育自由多元觀念的開放，以往「一日為師終生為父」、「教不嚴，師之墮」、「尊師重道」傳統倫理觀念日漸淡薄，教師的「地位」已不再了（顏銘志，民 85），加上政府推行多元智能、發展適性教育的教育改革以來，許多教育政策的制定

對傳統學校生態產生衝擊，例如「解除髮禁」、「零體罰」政策的立法通過，國中校園中，教師之間普遍存有「教若嚴，必記過」之感慨，今非昔比，導師在處理學生不當行為問題時，更怕動輒得咎，由此觀知，導師的親師溝通的問題，導師加上少子化家庭教育相對過去寵溺小孩，因此要促進親師的有效溝通，家長和教師對彼此的態度是很重要的。鍾美英（民 91）認為在「親師合作」的歷程中，教師與家長之間良好關係的建立，是非常重要的。當家長與教師的看法不一致時，可能因為不當的態度、語氣，造成親師間的誤會，而引發家長與教師的負面情緒，造成親師間的隔閡、對立，甚至發生衝突。這些都是造成教師工作壓力，因此良好的親師溝通能夠降低教師工作壓力，而教師工作壓力能夠過其自身情緒管理能力進行調整。

### 2.6.3 班級經營與親師溝通之關係

劉郁梅（民 89）編製「國民小班級經營效能量表」指出 6 個指標分為師生關係、親師關係、教學技巧、班級常規、班級環境、班級氣氛，來測量教師班級經營效能的得分，平均得分愈高，表示班級任教師班級效能愈高。鄭玉疊、郭慶發（民 83）指出有效能的班級經營，不但提升學生學習興趣，也提高教學效果，對班級氣氛、班級凝聚力、士氣和兒童人格的陶冶都有很大的幫助，更可使教師實踐自己的教育理想。1.良好的班級經營計劃與明確目標、2.級務處理條理化、效率化、3.能掌控全局與同時處理學生問題的能力、4.班級氣氛與師生關係良好、5.學生常規與行為問題少、6.有良好的親師互動關係、7.良好的教學技巧，有效掌握注意力，學習效率佳、7 能佈置溫馨的教室與學習情境。陳師榕（民 87）認為有效的班級經營有：1.善於營造良好的班級氣氛、2.能建立良好的師

生關係、3.能帶領學生共同參與班級事務討論、4.能有效維持良好的教室秩序、5.能營造良好的學習環境、6.良好的教學技巧與準備、7.能和家長維持良好關係。張淑芬（民 92）指出有效能班級經營具備的特徵主要分為 7 項：善於營造良好的班級氣氛、師生關係良好、師生共同參與班級事務、有效維持教室秩序、營造良好的學習情境、優良的教學技巧與準備、親師關係良好。

#### 2.6.4 班級經營與教師效能之關係

國內有許多學者專家從「班級經營」與「教學效能」的理論與策略，分析歸納可用之班級經營策略與有效教學方法，提供實習教師建構一套安全的、建設性的教室實用智慧，減少學生的不良行為，使學生更專心學習，期望能使教室成為產生最佳學習效果的場所，以協助實習教師們成為良好的班級經營者（朱文雄，民 78；李園會，民 78；金樹人，民 78；吳清山等，民 79；單文經，民 83；熊智銳，民 83；鄭玉壘、郭慶發，民 83，鍾啟泉，民 84）。其觀點綜合歸納如下：

一、發展教師知識管理系統之專業能力指標，以期改善教師班級經營

班級是一個具有特色、複雜的小社會，班級經營為實施教學所設置的系統教育型態，舉凡學生學業的成就、社會人際關係的技巧、健全人格的發展等，都受到教師班級經營成效的影響。因此為了增進教師班級經營效能，進而達成教學目標，具備良好的班級經營知識及研究能力，不論是對於預備成為教師的人，或對目前實際從事教育工作的教師而言，都顯得非常重要（陳木金，民 88）。所謂「師者，傳道、授業、解惑也」，教師的主要職責乃在進行教學工作，這是無庸置疑的。另外，知識管理

在教育領域的研究，王如哲（民 91）在「知識管理的理論與應用：以教育領域及其革新」一書探討知識管理的理論與應用，並以教育領域及其革新為例，闡述知識管理在教育革新上之具體應用途徑。吳清山、林天祐（民 89）認為知識管理係指管理組織內的知識，亦即將組織內散佈於個人、各部門、各地及各事業單位的知識加以管理。吳清山（民 90）再指出在知識經濟的時代中，誰能掌握新的知識、活用新的知識就有優勢的力量，亦可掌握競爭的未來。林海清（民 91）在「知識管理與教育發展」一書指出，知識爆炸的數位經濟社會，科技發展與全球化正加速度進行，教育改革與學習革命成為變動社會的常態，如何掌握契機，開創新機，察覺自己的競爭優勢與國際脈動並駕齊驅，成為大家關心的主軸，知識管理的思維與策略，提供教育改革與發展之方法與思考。黃秀君（民 92）研究指出，採用「知識管理」的學校經營策略，不僅提高學校行政效率，提昇教師教學品質，對於知識的創新相對的有所助益。王如哲、黃月純（民 93）翻譯英國 Edward Sallis 和 Gary Jones 二位學者於 2002 年合著之「教育知識管理」(Knowledge Management in Education)，是第一本教育知識管理之英文專門著作，全書共有八章，各章對於知識管理在教育上的啟示均有相當深刻的論述，尤其二位作著強調的主要論點是，知識管理的奠基原則可適用於教育，正如同可適用至其他的組織般，而且其他的機構可能也有很多可學習自教育領域實務，可以提供給教育的管理者和人員，一種知識管理世界的洞見，並提供實務性工具，來調適教育組織的管理程序，以迎接知識紀元的挑戰。歸納這些觀點，其主要目的是想瞭解教師需具備之知識管理的系統專業知識的內涵與指標。

## 二、建構一套植基於班級脈絡內容的班級經營知識觀

朱文雄（民 78）指出很多教師對班級經營感到苦惱，其原因不外乎：

教師本身缺乏班級經營的理念，即使有部分觀念也是稀稀疏疏、鬆散無力，未能加以統整，縱橫自如地運用於實際情境；並且，在師資培育的過程乃偏重教學和學習理論的研討，疏於經營管理和領導統禦的訓練，再加上學校行政人員對教師只要求做好班級經營，但如何做好班級經營，並沒有提供良好的策略和技巧。因此，教師在班級經營時，除了欠缺班級經營的目標外，也沒有一套有效處理教室中不良行為的方法。基於上述困境，可以發現教師除了缺乏班級經營的技能外，亦缺乏班級脈絡的專業知識。有鑑於此，Doyle(1990)指出班級知識 (classroom knowledge) 可以提供我們一個架構，讓我們瞭解班級系統如何運作以及課程如何在班級環境中呈現，並且提供我們以創造出植基於學校環境的實務。是故，Doyle 主張班級知識是教師研究和班級實務的核心基礎。再者，除了 Doyle 所提出的班級知識觀點外，簡紅珠與江麗莉 (民 86) 也認為今後班級管理的研究應該朝認知模式的方向去努力發展，也就是說研究者要能發展出可供教師瞭解班級管理過程的認知參考架構。單文經 (民 83) 也大聲呼籲班級內不斷發生的問題行為亟需提升教師班級經營的知識來尋求解決。歸納這些觀點，其主要目的是想藉由對班級知識結構的瞭解，以建構一套系統化之教師班級經營知識觀。

三、瞭解教師班級經營效能之內涵，以改善教師班級經營效能從班級經營策略對教學效能影響看師資培育的實務取向

一般大眾認為學校所面臨的最嚴重問題之一即是紀律問題，而且大眾視有秩序的學校為“好”學校；而且在有效教學的研究報告中也支持大眾的觀點，當教師將時間花在具有生產性的作為，而不是花在困惑、慌亂與學生的不良行為時，學生能學的更多。亦即，「有效的教師也是有效的管理者」(Doyle, 1990)。因此，有效能的教師除了具備廣博的知識與

教學能力外，還要能激發學生專注於課業而無暇犯錯。因此，教師具有良好的教學技巧並無法防範所有的班級問題；一位有效能的教師也必須具備良好的班級經營效能，以保持學習活動的流暢。再者，教師的班級經營效能是用以評鑑教師是否具備足夠的班級經營知識與技能的重要指標。歸納這些觀點，其主要目的是想瞭解教師班級經營效能之內涵與現況，對建構教師班級經營知識觀。

### 2.6.5 親師溝通與教師效能之關係

教師與家長的交集是學生，因此親師溝通的內容是與學生相關的訊息為主，尤其是對於學生的個別差異，老師單方面的單打獨鬥往往只能「事倍功半」，但是若能和家長攜手合作，共同為了幫助學生的學習與成長而打拼，定能成效加倍，正所謂「親師好溝通，教學就輕鬆」(曾詩涵，民93)吳春助、林淑女(民81)所指出「親師溝通」有助於建立並維持親師雙方的友誼及良好的關係、澄清並改進雙方的教育觀念，對家長與學校均有助益：對家長而言，可以更瞭解學校的教育措施及子女在校的表現情形，以便更有效的指導其子女；而學校方面，使教師能瞭解學生家庭狀況，以有效輔導學生，親師雙方的意見交流，互相協調合作有助教學活動的順利推展，另外，發現學生在學習上、行為上及適應上的困難可以給予更全面而有效的解決。

家庭與學校之間互相溝通和尊重，保持價值觀上的一致性，對於學生的發展、學業表現和行為習慣都會形成一定的影響。因此，教師和家長間密切配合，乃是成功教育的基石。對教師而言，經由與家長的溝通協調，教師將更能了解家長對學生問題與學校計畫的普遍看法，並能與家長有更佳的互動關係，同時可以擴展視野，將思想延伸到教育範疇之

外，促進本身多方面的學習。此外，有效的親師溝通也可以增進教師的士氣，提昇工作滿意度進而提升教師教學效能。

### 2.6.6 教師壓力、教師情緒與教師效能之關係

Chan(2004)以 158 位中學教師為研究對象，用問卷調查法測量他們的情緒智慧、一般效能感和助人效能感，發現正面的情緒調整和情緒利用能預測教師的一般效能感，而對他人情緒的敏感度能預測教師的助人效能感。Chan 認為原因在於教師輔導學生的工作可能會促使助人效能感的提升，進而增進教師對他人情緒的同理能力，從另一方面來看，教師的輔導工作可能會增進他們的同理能力，助人效能感就因此提升了。Byron(2000)的研究中，安排職前教師參加情緒教育的工作坊，學習內容以 Mayer 和 Salovey(1997)的情緒智慧模式為基礎，並要求參與教師寫反省日誌和互相討論，研究結果顯示職前教師參與此工作坊後能有效提升情緒覺察和情緒利用的能力，支持了情緒智慧可透過學習加以改善的想法。個人若瞭解情緒智慧可透過學習加以改善，情緒智慧將被歸因內在、不穩定的面面向上，根據 Gundlach, Martinko and Douglas(2003)的模式，若個人將失敗事件歸因於內在、不穩定的面面向上，將會導致罪惡感，而更加努力，於是容易有成功的結果而有利於效能感的提升，此觀點亦為教師情緒智慧和教師效能感之間的關聯提供了一可能性的解釋。同時，教師的工作壓力會影響情緒管理的調整，同時影響到教師教學效能。

從以上相關實證研究的例證可推測教師情緒管理與教師工作壓力及教師教學效能感應該會有所關聯，而 Byron(2000)對情緒智慧可透過學習加以改善的觀點之證實配合上 Gundlach, Martinko and Douglas(2003)的歸因模式共同探討，為教師情緒智慧和教師效能感之間的關聯提供了一可

能性的解釋，此外，Greenwood, Olejink and Proller (1990) 針對 18 個學校 522 位教師所做的研究顯示，教師壓力總分和教師效能呈現負相關的現象。



## 第三章 研究方法

本研究係根據第二章文獻探討的理論基礎建立本研究架構，提出研究假設及操作性定義，佐以問卷為研究工具，再以統計方法進行實證分析驗證本研究假設。

### 3.1 研究架構與假設

本研究係根據文獻探討的理論基礎建立本研究架構，提出研究假設及操作性定義，佐以問卷為研究工具，再以統計方法進行實證分析驗證本研究假設。

#### 一、研究架構與假設

本研究之研究架構主軸，將教師壓力、教師情緒、班級經營三個變項作為本研究的三個自變項。藉由調查教師壓力、教師情緒與班級經營的狀況，了解其自變項之間的關係及對教師效能的影響，並整理形成本研究假設 1：教師情緒越正向，則班級經營越強、假設 3：教師情緒越正向，則教師效能越強、假設 4：教師壓力越強，則教師情緒管理越弱、假設 6：教師壓力越強，則班級經營越弱、假設 9：教師壓力越強，則教師效能越弱。

本研究以親師溝通為中介變項，以了解教師壓力、教師情緒與班級經營與親師溝通之間的關係，進而對教師效能產生之影響，並整理形成本研究假設 2：教師情緒越正向，則親師溝通越強、假設 5：教師班級經營正向影響親師溝通、假設 7：教師親師溝通情形越正向，則教師效能越強、假設 8：教師壓力越強，則親師溝通越弱。

本研究共提出九項在實務上驗證相關構面之假說，彙製研究架構整理如表 3.1。

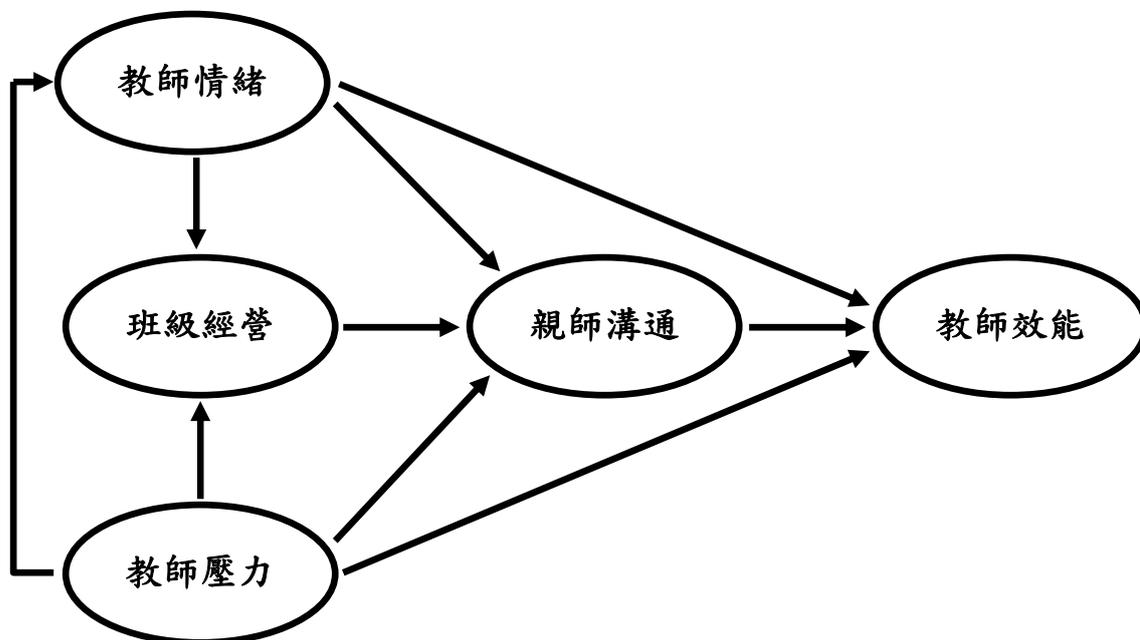


圖 3.1 研究架構

資料來源：本研究整理

表 3.1 本研究之假設

編號	研究假設
H1	教師情緒越正向，則班級經營越強
H2	教師情緒越正向，則親師溝通越強
H3	教師情緒越正向，則教師效能越強
H4	教師壓力越強，則教師情緒管理越弱
H5	教師班級經營情形越正向，則親師溝通越強
H6	教師壓力越強，則班級經營越弱
H7	教師親師溝通情形越正向，則教師效能越強

編號	研究假設
H8	教師壓力越強，則親師溝通越弱
H9	教師壓力越強，則教師效能越弱

資料來源：本研究整理

## 3.2 研究工具

根據前述研究架構之概念，本研究之測量問卷包含六個部份，分別為教師壓力、教師情緒、班級經營、親師溝通、教師效能與基本資料。茲將各研究變項定義及量表發展分別簡述如下。

### 3.2.1 基本資料

第一部分為本研究之教師特性包含性別、婚姻狀況、年齡、導師年資、最高學歷、擔任職務、學校規模等共計 7 題為問項。

表 3.2 基本資料之問項及衡量方式

基本資料之問項	
1.性別：	(1)男 (2)女
2.婚姻狀況：	(1)已婚 (2)未婚
3.年齡：	(1)30歲以下 (2)31~40歲 (3)41~50歲 (4)50歲以上
4.導師年資：	(1)5年以下 (2)6~15年 (3)16~25年 (4)26年以上
5.最高學歷：	(1)大學(含師專) (2)研究所以上
6.擔任職務：	(1)一般教師 (2)教師兼行政
7.學校規模：	(1)12班以下 (2)13~36班 (3)37班以上

資料來源：本研究整理

### 3.2.2 教師情緒

第二部份為教師情緒的問項，乃採用李翠英(民97)教師情緒管理、工作壓力調查研究中相關問項加以修改研擬，共有5題，採用李克特(Likert)七點量表衡量，按其題意從「非常同意」到「非常不同意」分別給予7、6、5、4、3、2、1分計算之。

表 3.3 教師情緒之操作型定義及衡量方式

構面	構面定義	衡量方式	參考來源
教師情緒	在瞭解教師情緒管理的現況	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 我能察覺自己各種心情變化的情緒感受。</li> <li>2. 我會使用適當的表達方式來表達自己的情緒。</li> <li>3. 當我感到焦慮或緊張時，我能找到適當的方式來緩和情緒。</li> <li>4. 遇到不如意時，我會找出原因，並思考解決之道。</li> <li>5. 我會善用溝通技巧，以不傷和氣的方式來解決與學生或家長之間的問題。</li> </ol>	李翠英，民97

資料來源：本研究整理

### 3.2.3 班級經營

第三部份為班級經營的問項，乃採用謝雯惠(民95)教師班級經營策略之研究中相關問項加以修改研擬，共有5題，採用李克特七點量表衡量，按其題意從「非常同意」到「非常不同意」分別給予7、6、5、4、

3、2、1 分計算之。

表 3.4 班級經營之操作型定義及衡量方式

構面	構面定義	衡量方式	參考來源
班級經營	教師班級經營的方式、策略與態度	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教室內的擺設，我會考慮使用的合宜狀況。</li> <li>2. 我會檢視自己的班級經營成效，並加以改善。</li> <li>3. 我會選出幹部或小老師來管理班級秩序並協助班級事務。</li> <li>4. 我會引導學生發揮團隊精神，爭取班級榮譽。</li> <li>5. 我會深入瞭解學生的需求，主動關心學生的學習情況。</li> </ol>	謝雯惠，民 95

資料來源：本研究整理

### 3.2.4 教師壓力

第四部份為教師壓力的問項，乃採用李翠英(民 97)教師情緒管理、工作壓力調查研究中相關問項加以修改研擬，共有 6 題，採用李克特 (Likert) 七點量表衡量，按其題意從「非常同意」到「非常不同意」分別給予 7、6、5、4、3、2、1 分計算之。

表 3.5 教師壓力之操作型定義及衡量方式

構面	構面定義	衡量方式	參考來源
教師	包含壓力的	1. 我覺得工作負荷過重，在上班時	李翠英，民

構面	構面定義	衡量方式	參考來源
壓力	內容、來源與處理壓力的態度	<p>間內常無法完成完成。</p> <p>2. 我在處理學生的問題行為時，常常遇到挫折、有無力感。</p> <p>3. 當家長不直接與我溝通，直接向上級單位報告時會為我帶來壓力。</p> <p>4. 我覺得課程的設計與教材的編寫，帶給我不少困擾。</p> <p>5. 我覺得教師的工作範圍與內容，劃分不清。</p> <p>6. 學校的各項行政措施，總沒有徵求教師的意見，會為我帶來壓力</p>	97

資料來源：本研究整理

### 3.2.5 親師溝通

第五部分為教師親師溝通的問項，乃採用楊榛薰（民 96）親師溝通關係研究問卷相關問項加以修改研擬，共有 5 題，採用李克特七點量表衡量，按其題意從「非常同意」到「非常不同意」分別給予 7、6、5、4、3、2、1 分計算之。

表 3.6 親師溝通之操作型定義及衡量方式

構面	構面定義	衡量方式	參考來源
親師	包含親師溝	1. 親師之間意見不同時，我會運	楊榛薰，

構面	構面定義	衡量方式	參考來源
溝通	通的意願、方式、時間及處理態度	用自己的專業知能和家長溝通。 2. 我會利用課餘時間進行家庭訪問。 3. 我會配合家長的工作情況，選擇最適合的溝通方式。 4. 我會和家長討論學生在校及在家的行為表現。 5. 我能接受家長所提之正向意見，適當調整教學活動。	民96

資料來源：本研究整理

### 3.2.6 教師效能

第六部份為教師效能問項，乃採用楊豪森（民 97）教師自我效能研究中相關問項加以修改研擬，共有 5 題，採用李克特七點量表衡量，按其題意從「非常同意」到「非常不同意」分別給予 7、6、5、4、3、2、1 分計算之。

表 3.7 教師效能之操作型定義及衡量方式

構面	構面定義	衡量方式	參考來源
教師效能	教師展現的整體效能包含一般教學效能及個人	1. 我能有效的處理在教學時所發生的所有問題。 2. 我會有系統的呈現教學內容，讓學生有效的學習。	楊豪森，民97

構面	構面定義	衡量方式	參考來源
	教學效能	3. 我會提出學生感興趣且與教材有關的話題引發學習動機。 4. 我會依據評量的結果，調整教學方式。 5. 我能透過課程的設計與有趣的教學，激發學生的潛能。	

資料來源：本研究整理

### 3.3 抽樣方式

本研究係以雲林縣、嘉義縣市及臺南市之教師為研究對象，因此以此範圍為本研究問卷發放區域。委託各區任教教師一至二名以便利取樣為原則，選取學校規模大小不同學校進行問卷發放，共發出 300 份，回收 210 份（回收率 70%），扣除填答不完整與無效，問卷共 8 份，有效問卷數為 202 份（回收率為 67.33%）。

為提升問卷回收率，於發放問卷時配合每份問卷致贈多功能原子筆乙支；本研究人員於問卷發放期間除輔以電話聯繫各問卷現場管理者（協助問卷發放教師）外，必要時研究人員並於現場協助問卷發放說明。

### 3.4 各構面量表之驗證性因素分析

本研究中的教師壓力、教師情緒、班級經營、親師溝通與教師效能均屬模式中無法直接觀察或測量的潛在變項，且本研究問卷各構面之問項，乃根據相關文獻與理論所提出，因此利用 AMOS 5.0 版套裝統計軟體進行驗證性因素分析，以檢驗量表之結構與信效度。驗證性因素分

析程序分為五個步驟：包含參數估計、違犯估計之檢定、整體模式配適度檢定、模式修正及模式內部結構檢定，本研究依序驗證如下。

### 3.4.1 參數估計

Kline(1998)指出估計方法高度受變項分配性質所影響，評斷其是否呈常態分配，觀察變項分配態勢絕對值應小於 3；峰度絕對值應小於 8。由表 3.8 所示，本研究問卷各構面問項（觀察變項），偏態的絕對值介於 0.16 至 1.32 之間，沒有超過標準值 3，而峰度的絕對值介於 0.08 至 6.99 之間，沒有超過標準值 8，表示本量表各問項呈現常態分配。

表 3.8 觀察變項的偏態、峰度分配表

觀察變項	平均	標準差	偏態	峰度值
<b>教師情緒管理</b>				
A1	6.29	0.57	-0.26	0.36
A2	6.03	0.73	-1.61	6.61
A3	5.96	0.75	-1.32	3.89
A4	6.10	0.66	-0.43	0.51
A5	6.04	0.66	-1.09	4.09
<b>班級經營</b>				
B1	6.28	.584	-0.28	0.29
B2	6.18	.608	-0.65	2.93
B3	6.34	.613	-0.48	0.08
B4	6.23	.639	-0.59	0.96
B5	6.27	.573	-0.72	4.17

觀察變項	平均	標準差	偏態	峰度值
<b>教師壓力</b>				
C1	4.57	1.653	-0.41	-0.91
C2	4.28	1.643	-0.33	-1.14
C3	5.35	1.596	-1.16	0.42
C4	4.17	1.531	-0.16	-1.06
C5	5.06	1.480	-0.67	-0.44
C6	4.79	1.428	-0.60	-0.23
<b>親師溝通</b>				
D1	6.03	.708	-1.32	5.38
D2	5.18	1.242	-0.96	0.74
D3	6.00	.730	-1.15	4.28
D4	6.07	.723	-1.30	5.02
D5	6.10	.657	-1.28	6.99
<b>教師效能</b>				
E1	5.94	.737	-1.10	2.61
E2	6.02	.684	-0.87	2.35
E3	6.09	.620	-0.44	1.08
E4	6.09	.678	-0.59	0.90
E5	5.94	.647	-0.49	0.93

資料來源：本研究整理

### 3.4.2 違反估計之檢定

檢視是否有違犯估計的現象產生，由表 3.9 可知，標準化參數值介

於 0.48 至 0.85 間，皆未太接近 1（以.95 為臨界值）；所有題向未出現過大的標準誤，出現違犯估計的現象，因此所有問項標準誤介於 0.02~0.18 之間，且沒有負的誤差變異。

表 3.9 觀察變項的估計值及標準誤摘要表

參數	未標準化 估計	標準誤	C.R.值	標準化估 計值
<b>教師情緒管理</b>				
A1	1.66	0.02	9.04***	0.62
A2	1.74	0.03	7.03***	0.80
A3	1.38	0.03	6.58***	0.82
A4	1.19	0.02	8.06***	0.74
A5	1.66	0.03	8.95***	0.64
<b>班級經營</b>				
B1	1.52	0.02	9.31***	0.57
B 2	1.24	0.02	6.49***	0.84
B 3	1.58	0.02	8.77***	0.68
B 4	1.26	0.02	6.75***	0.83
B 5	1.52	0.02	8.28***	0.74
<b>教師壓力</b>				
C 1	1.00	0.18	8.18***	0.65
C 2	1.17	0.18	7.09***	0.73
C 3	0.84	0.16	8.67***	0.59
C 4	0.97	0.17	8.26***	0.64
C 5	0.78	0.15	8.79***	0.57

參數	未標準化 估計	標準誤	C.R.值	標準化估 計值
C6	0.77	0.16	8.91***	0.55
親師溝通				
D 1	0.97	0.03	8.17***	0.75
D2	1.10	0.12	9.59***	0.48
D 3	1.08	0.03	7.31***	0.80
D 4	1.03	0.03	7.83***	0.77
D 5	1.00	0.02	6.78***	0.83
教師效能				
E 1	1.12	0.03	8.43***	0.78
E2	1.09	0.02	7.89***	0.82
E 3	1.03	0.02	7.30***	0.85
E 4	1.08	0.02	7.92***	0.82
E 5	1.00	0.02	8.27***	0.79

資料來源：本研究整理

### 3.4.3 模式適合度檢定

#### 1、教師情緒構面量表

進一步測量本研究教師情緒構面假設模式之共變數矩陣與實證資料之間，共變數矩陣之間是否存在差異，本量表測量模式適合度  $\chi^2=0$  ( $p=1.00$ ) 未達到顯著水準，代表本構面具有良好的建構效度，本模式可以被接受無需再進行模式修正。

表 3.10 教師情緒構面驗證性因素分析基底模式建構表

潛在變項	觀察變項	因素負荷量	個別信度	誤差變異
教師情緒管理	A1	0.62	0.38	0.20
	A2	0.80	0.64	0.19
	A3	0.82	0.68	0.18
	A4	0.74	0.55	0.20
	A5	0.64	0.40	0.26

資料來源：本研究整理

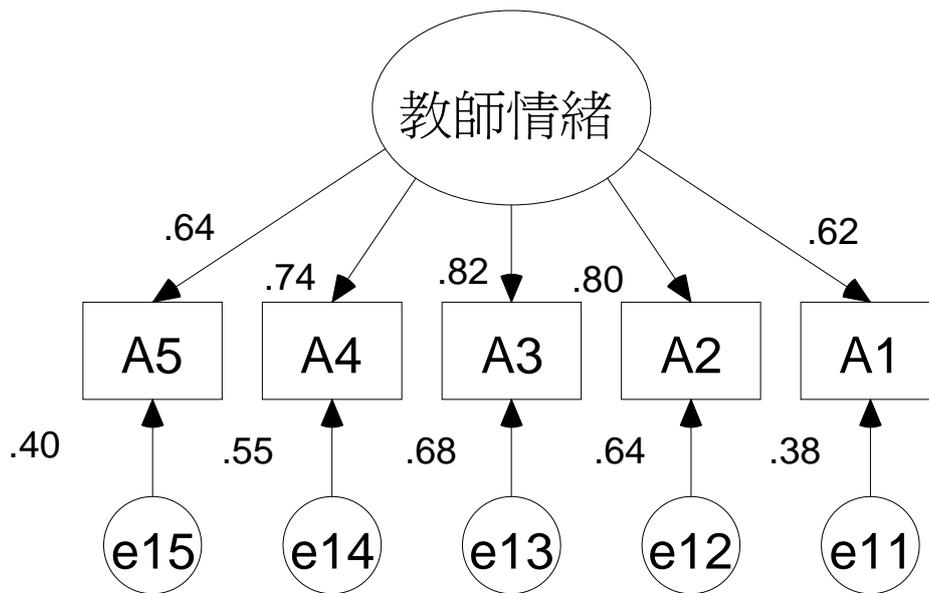


圖 3.2 教師情緒管理構面驗證性因素分析修正模式圖

資料來源：本研究整理

## 2、班級經營構面量表

進一步測量本研究班級經營構面假設模式之共變數矩陣與實證資料之間，共變數矩陣之間是否存在差異，本量表測量模式適合度  $\chi^2=0$

( $p=1.00$ ) 未達到顯著水準，代表本構面具有良好的建構效度，本模式可以被接受無需再進行模式修正。

表 3.11 班級經營構面驗證性因素分析基底模式建構表

潛在變項	觀察變項	因素負荷量	個別信度	誤差變異
班級經營	B1	0.57	0.33	0.23
	B2	0.84	0.70	0.11
	B3	0.68	0.46	0.20
	B4	0.83	0.68	0.13
	B5	0.73	0.54	0.15

資料來源：本研究整理

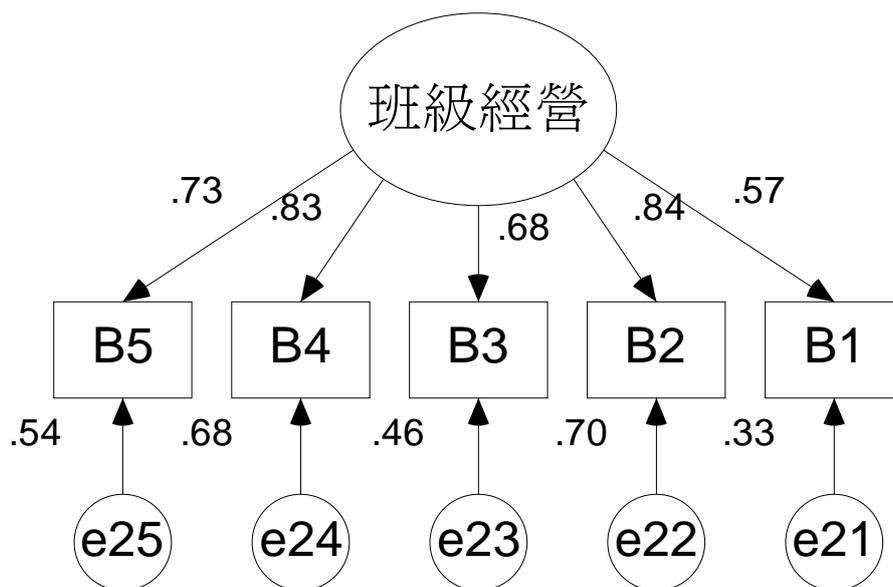


圖 3.3 班級經營構面驗證性因素分析修正模式圖

資料來源：本研究整理

### 3、教師壓力構面量表

進一步測量本研究教師壓力構面假設模式之共變數矩陣與實證資料之間，共變數矩陣之間是否存在差異，本量表測量模式適合度  $\chi^2=0$

( $p=1.00$ ) 未達到顯著水準，代表本構面具有良好的建構效度，本模式可以被接受無需再進行模式修正。

表 3.12 教師壓力構面驗證性因素分析基底模式建構表

潛在變項	觀察變項	因素負荷量	個別信度	誤差變異
教師壓力	C 1	0.65	0.42	1.46
	C 2	0.73	0.53	1.25
	C 3	0.59	0.35	1.38
	C 4	0.64	0.41	1.43
	C 5	0.57	0.33	1.33
	C 6	0.55	0.31	1.42

資料來源：本研究整理

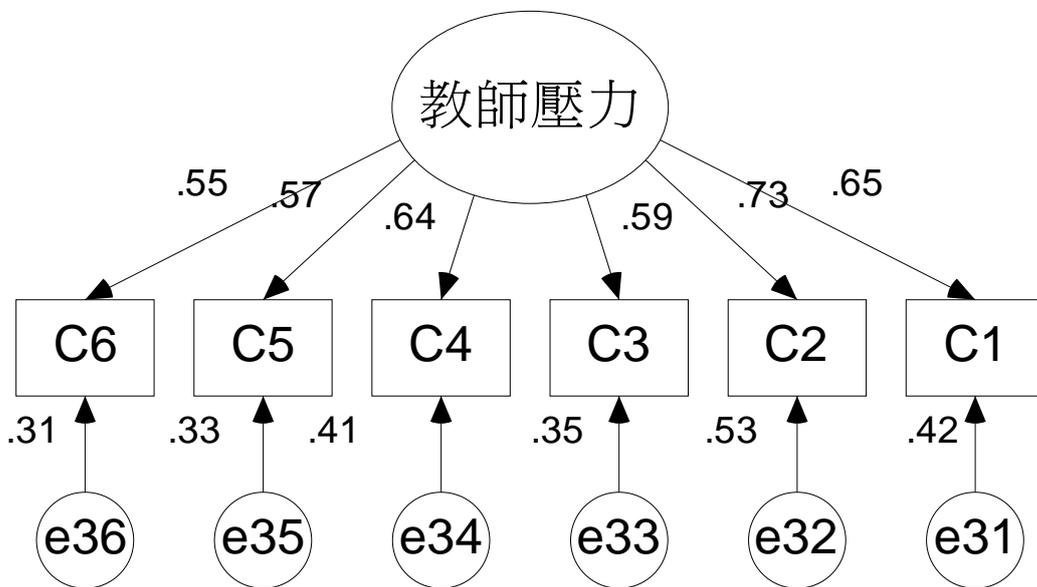


圖 3.4 教師壓力構面驗證性因素分析修正模式圖

資料來源：本研究整理

#### 4、親師溝通構面量表

進一步測量本研究親師溝通構面假設模式之共變數矩陣與實證資料之間，共變數矩陣之間是否存在差異，本量表測量模式適合度  $\chi^2=0$  ( $p=1.00$ ) 未達到顯著水準，代表本構面具有良好的建構效度，本模式可以被接受無需再進行模式修正。

表 3.13 親師溝通構面驗證性因素分析基底模式建構表

潛在變項	觀察變項	因素負荷量	個別信度	誤差變異
親師溝通	D 1	0.75	0.56	0.22
	D2	0.48	0.23	1.177
	D 3	0.80	0.65	0.19
	D 4	0.77	0.60	0.21
	D 5	0.83	0.69	0.14

資料來源：本研究整理

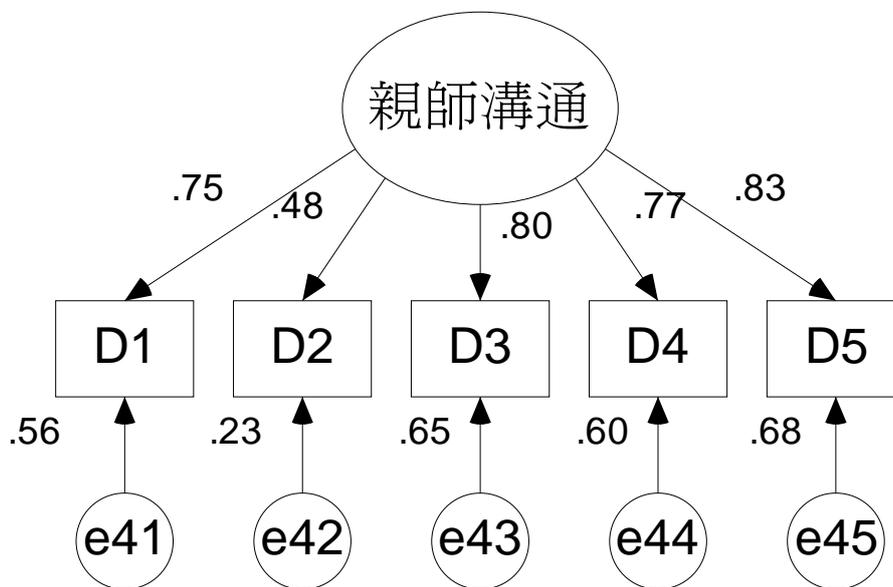


圖 3.5 親師溝通構面驗證性因素分析修正模式圖

資料來源：本研究整理

### 5、教師效能構面量表

進一步測量本研究教師效能構面假設模式之共變數矩陣與實證資料之間，共變數矩陣之間是否存在差異，本量表測量模式適合度  $\chi^2=0$  ( $p=1.00$ ) 未達到顯著水準，代表本構面具有良好的建構效度，本模式可以被接受無需再進行模式修正。

表 3.14 教師效能構面驗證性因素分析基底模式建構表

潛在變項	觀察變項	因素負荷量	個別信度	誤差變異
教師效能	E 1	0.78	0.61	0.21
	E2	0.82	0.67	0.15
	E 3	0.85	0.72	0.11
	E 4	0.82	0.67	0.15
	E 5	0.79	0.63	0.16

資料來源：本研究整理

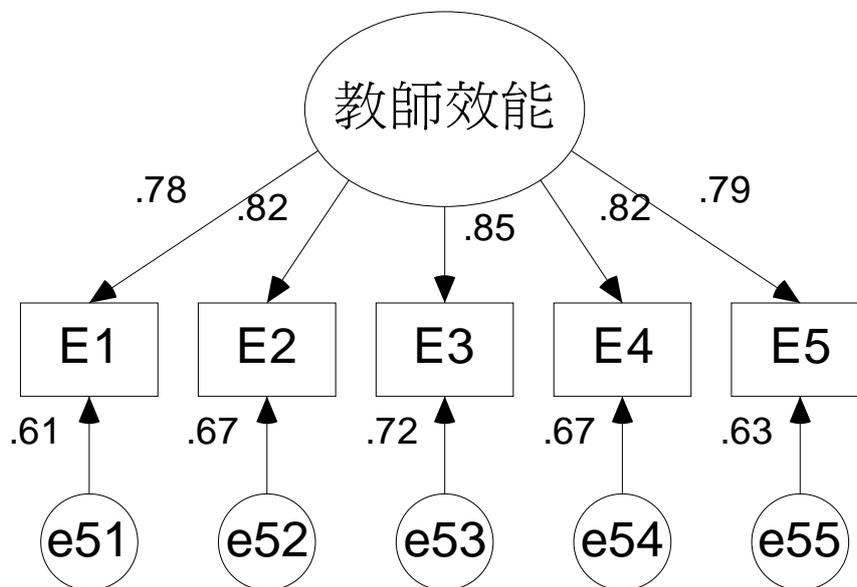


圖 3.6 親師效能構面驗證性因素分析修正模式圖

資料來源：本研究整理

## 3.5 整體模式檢定

### 3.5.1 模式配適度檢定

模式適配度檢定多以絕對配適統計量（如 RMR、RMSEA、GFI）、增值配適統計量（如 NFI、RFI 等）、簡約配適統計量（如 PNFI、PGFI、PCFI 等），來對整體模式做檢驗，如模型適配度不佳，則可刪除個別項目信度低於 0.20 的問項、調整誤差項間的相關，對模型進行修正（吳明隆，2007）。黃芳銘（民 93）提出可接受的模式應能至少有一半以上指標通過標準。一般絕對適配度衡量（absolute fit measures）係確定整體模式預測共變異數或相關矩陣的程度，衡量指標包含卡方值、適配度指標（GFI）、平均近似值誤差平方根（root mean square error of approximation, RMSEA），卡方分配對於資料的分配有較嚴格的要求，但實務上資料的分配並不容易達到多變量常態分配。除此之外，卡方檢定極易受到樣本數與自由度的影響，估計參數較多時以及樣本數越大，模式較容易被拒絕。有鑑於上述諸多限制，卡方檢定不適合當做資料模式適配度的絕對標準。RMSEA 是衡量樣本與最佳化模式兩者間共變項矩陣的差異程度，其差異程度是以自由度為計算基準，對於模式的複雜度較為敏感，不會受到樣本數波動的影響。而本研究量表分析結果彙整如表 3.15，14 項驗證指標中雖然只通過 5 項，但 Hair 等人(1998)建議值亦可放寬至 0.8，放寬至 0.8 後，14 項驗證指標通過 10 項，因此本模型適配度尚稱良好可以被接受，無需再進行模式修正。

表 3.15 量表驗證性因素分析結果

檢定指標	適配標準或 臨界值	檢定結果 數據	適配判斷
絕對適配度指標			
$\chi^2$	P>0.05	0.00	否
RMR	<0.05	0.07	否
RMSEA	<0.08	0.07	符合
GFI	>0.80	0.82	符合
AGFI	>0.80	0.78	否
增值適配度指標			
NFI	>0.80	0.81	符合
RFI	>0.80	0.78	否
IFI	>0.80	0.89	符合
CFI	>0.80	0.89	符合
TLI	>0.80	0.88	符合
簡約適配度指標			
PGFI	>0.50	0.67	符合
PNFI	>0.50	0.72	符合
PCFI	>0.50	0.80	符合
$\chi^2$ 自由度比	<5	1.99	符合

資料來源：本研究整理

### 3.5.2 模式內在結構檢定

#### 1. 樣本適切度檢定

在進行結構方程分析時，在所需的樣本數應大於 200 才適宜進行，但某些研究取樣會少於 200 或大於 500，也是可以採納(吳明隆，民 96)，而本研究有效樣本數為 202，應可以接受。

## 2.信度檢定

信度係數 $>0.9$  屬「最佳」， $0.8\sim0.9$  屬「非常好」， $0.7\sim0.8$  屬「適中」(Kline,1998)，Raine-Eudy (2002) 認為組合信度只要 $>0.5$  即可被接受。由表 3.16 可知，本研究之建構信度介於  $0.79\sim0.91$  之間，表示各構面的觀察變項其內部一致性符合標準。

Fornell and Larcker (1981) 建議變異抽取量的標準值大於 0.5。本研究的變異抽取量介於  $0.39\sim0.66$  之間，除了「教師壓力」構面數值低於 0.50 之要求外，其他觀察變項能被潛在變項解釋的百分比已達標準。

## 3.效度檢定

效度乃是透過因素負荷量、建構信度與變異抽取量來判定同一構面中問項相關程度之高低。因素負荷量介於  $0.47\sim0.84$  間、建構信度 $>0.50$ 、變異抽取量 $>0.50$ ，表示模式具有良好的聚合效度。由表 3.16 可知，本研究結果各構面因素負荷量介於  $0.48\sim0.84$  之間，建構信度為  $0.85\sim0.91$  之間，變異抽取量介於  $0.36\sim0.66$  之間，尚屬達建議之標準，顯示量表之聚合效度可接受。

表 3.16 信度與效度摘要表

測量問項	因素負荷量	個別信度	誤差變異	建構信度	變異抽取量
<b>教師情緒管理</b>					
A1	0.62	0.38	0.20	0.85	0.53
A2	0.80	0.64	0.19		

測量問項	因素負荷 量	個別信度	誤差變異	建構信度	變異抽取 量
A3	0.82	0.68	0.18		
A4	0.74	0.55	0.20		
A5	0.64	0.40	0.26		
<b>班級經營</b>					
B1	0.57	0.33	0.23	0.85	0.54
B2	0.84	0.70	0.11		
B3	0.68	0.46	0.20		
B4	0.83	0.68	0.13		
B5	0.73	0.54	0.15		
<b>教師壓力</b>					
C1	0.65	0.42	1.46	0.79	0.39
C2	0.73	0.53	1.25		
C3	0.59	0.35	1.38		
C4	0.64	0.41	1.43		
C5	0.57	0.33	1.33		
C6	0.55	0.31	1.42		
<b>親師溝通</b>					
D1	0.75	0.56	0.22	0.85	0.54
D2	0.48	0.23	1.18		
D3	0.80	0.65	0.19		
D4	0.77	0.60	0.21		

測量問項	因素負荷 量	個別信度	誤差變異	建構信度	變異抽取 量
D5	0.83	0.69	0.14		
<b>教師效能</b>					
E1	0.78	0.61	0.21	0.91	0.66
E2	0.82	0.67	0.15		
E3	0.85	0.72	0.11		
E4	0.82	0.67	0.15		
E5	0.79	0.63	0.16		

資料來源：本研究整理

### 3.6 資料分析方法

本研究之問卷回收後，將有效問卷進行編碼，以 SPSS 17.0 統計軟體登錄，再以 SPSS 17.0 統計軟體及 AMOS 5.0 統計軟體進行統計分析，採用統計方法分述如下：

- 1、描述性統計分析：以次數分配表、百分比、平均數及標準差來闡述教師在各統計變項等屬性分布情形。
- 2、差異性分析：以 SPSS 17.0 版套裝統計軟體分析不同的教師屬性在教師壓力、教師情緒、班級經營、親師溝通與教師效能五構面是否有差異。
- 3、結構方程模式分析：以皮爾森相關分析態度、主觀規範、知覺行為控制、滿意度、行為意向的相關性，以了解其間之關聯。並以結構方程模式 (Structural Equation Modeling, SEM)，驗證本研究所提出之假設模型。

## 第四章 研究結果與分析

### 4.1 研究對象屬性分析

從表 4.1 中顯示，受訪者中身份為以男性 141 位 (69.8%) 為最多，其次為女性 61 位 (30.2%)；婚姻狀況已婚 166 位 (82.2%) 為最多，未婚 36 位 (17.8%)；年齡以 31-40 歲最多 103 位 (51%)，其次 41-50 歲 84 位 (41.6%)；受訪者導師年資以 11-15 年為最多有 107 位 (53%)，其次為 16-20 年 69 位 (34.2%)；受訪者之學歷以大學 133 位 (65.8%)，研究所以上 69 位 (34.2%)；職務為一般導師者共有 156 位 (77.2%)，擔任教師兼行政者有 46 位 (22.%)；班級規模 37 班以上共有 73 位 (36.1%)，13-36 班共有 96 位 (47.3%)，最少為 12 班以下 33 位 (16.3%)。如表 4.1 所示：

表 4.1 研究對象屬性分析

個人屬性	樣本數	百分比	累積百分比
性別			
男	141	69.8	69.8
女	61	30.2	100
婚姻			
已婚	166	82.2	82.2
未婚	36	17.8	100
年齡			
30 歲以下	5	2.5	2.5

個人屬性	樣本數	百分比	累積百分比
31-40 歲	103	51.0	53.5
41-50 歲	84	41.6	95
50 歲以上	10	5	100
導師年資			
5~10 年	13	6.4	6.4
11~15 年	107	53.0	59.4
16~20 年	69	34.2	93.6
21~25 年	13	6.4	100.0
學歷			
大學	133	65.8	65.8
研究所	69	34.2	100.0
職務			
一般教師	156	77.2	77.2
教師兼行政	46	22.8	100.0
規模			
12 班以下	33	16.3	16.3
13~36 班	96	47.5	63.9
37 班以上	73	36.1	100.0

資料來源：本研究整理

## 4.2 結構方程模式分析

整體模式經過前述各項驗證程序後，則以因果性、方向性以及效果係數等面向針對模式中結構係數所顯示的意義加以解釋與探討。

## 4.2.1 相關分析

本節採用皮爾森相關分析 (Pearson's Correlation)，探討教師情緒管理、班級經營、教師壓力、親師溝通、教師效能等五個構面之平均數、標準差與相關矩陣值列示如下表 4.2 所示，情緒管理、班級經營、親師溝通、教師效能呈顯著正相關；班級經營、親師溝通、教師效能呈顯著正相關；親師溝通、教師效能呈顯著正相關；教師壓力、教師情緒管理、班級經營、親師溝通、教師效能呈顯著負相關代表身為一位老師本身因為工作壓力所帶來的負面效應會影響其自身在班級經營上、親師溝通以及教師效能上帶來負面影響。

表 4.2 研究變項之平均數、標準差與相關分析彙整表

變項	平 均 數	標 準 差	1	2	3	4	5
1. 教師情緒 管理	6.09	0.53	1.00				
2. 班級經營	6.26	0.48	0.646**	1.00			
3. 教師壓力	4.70	1.18	-0.274**	-0.246**	1.00		
4. 親師溝通	5.88	0.63	0.456**	0.431**	-0.111	1.00	
5. 教師效能	6.02	0.57	0.510**	0.626**	-0.232**	0.538**	1.00

\*P<0.05 \*\*P<0.01 \*\*\*P<0.001

資料來源：本研究整理

## 4.2.2 效果係數

情緒管理、教師壓力、班級經營、親師溝通、教師效能等變項間之路徑關係與參數估計結果說明如下，並彙整如表 4.3：

- H1：教師情緒正向影響班級經營：顯示標準化估計值0.79 ( $t=6.36$ ,  $P=0.000$ ) 達顯著水準，表示教師情緒正向直接影響班級經營達顯著水準。
- H2：教師情緒正向影響親師溝通：顯示標準化估計值0.25 ( $t=1.86$ ,  $P=0.062$ ) 未達顯著水準，表示教師情緒雖正向直接影響親師溝通但未達顯著水準。
- H3：教師情緒正向影響教師效能：顯示標準化估計值0.43 ( $t=4.65$ ,  $P=0.000$ ) 達顯著水準，表示教師情緒正向直接影響教師效能。
- H4：教師壓力負向影響教師情緒管理：顯示標準化估計值-0.30 ( $t=-3.31$ ,  $P=0.000$ ) 達顯著水準，表示教師壓力負向直接影響教師情緒管理達顯著影響。
- H5：教師班級經營正向影響親師溝通：顯示標準化估計值0.41 ( $t=2.99$ ,  $P=0.003$ ) 達顯著水準，表示教師班級經營正向直接影響親師溝通。
- H6：教師壓力負向影響班級經營：顯示標準化估計值-0.05 ( $t=-0.73$ ,  $P=0.467$ ) 未達顯著水準，表示教師壓力負向直接影響班級經營，但未達顯著影響。
- H7：教師親師溝通正向影響教師效能：顯示標準化估計值0.41 ( $t=5.02$ ,  $P=0.000$ ) 達顯著水準，表示教師親師溝通正向直接影響教師效能。
- H8：教師壓力負向影響親師溝通：顯示標準化估計值-0.13 ( $t=-1.74$ ,  $P=0.082$ ) 未達顯著水準，表示教師壓力負向影響親師溝通，但未達顯著影響。

H9：教師壓力負向影響教師效能：顯示標準化估計值-0.12（ $t=-1.70$ ， $P=0.089$ ），未達顯著水準，表示教師壓力負向直接影響教師效能，但未造成嚴重影響教師效能。

表 4.3 整體模式假設驗證結果

參數	關係	標準化 估計值	C.R.值	結果
H1教師情緒正向影響班級經營	+	0.79	6.36***	支持
H2教師情緒正向影響親師溝通	+	0.25	1.86	不支持
H3教師情緒正向影響教師效能	+	0.43	4.65***	支持
H4教師壓力負向影響教師情緒	-	-0.30	-3.31***	支持
H5教師班級經營正向影響親師溝通	+	0.41	2.99**	支持
H6教師壓力負向影響班級經營	-	-0.05	-0.73	不支持
H7教師親師溝通正向影響教師效能	+	0.41	5.02***	支持
H8教師壓力負向影響親師溝通	-	-0.13	-1.74	不支持
H9教師壓力負向影響教師效能	-	-0.12	-1.70	不支持

\* $P<0.05$  \*\* $P<0.01$  \*\*\* $P<0.001$

資料來源：本研究整理

綜合以上結果可知，如圖 4.1 所示，本研究之情緒管理、教師壓力、班級經營、親師溝通、教師效能五個構面，各路徑假設驗證結果，除 H2「教師情緒」對「親師溝通」、H6：「教師壓力」對「班級經營」、H8「教師壓力」對「親師溝通」及 H9：「教師壓力」對「教師效能」該四條路徑未獲支持外，其餘五條路徑皆獲得支持。

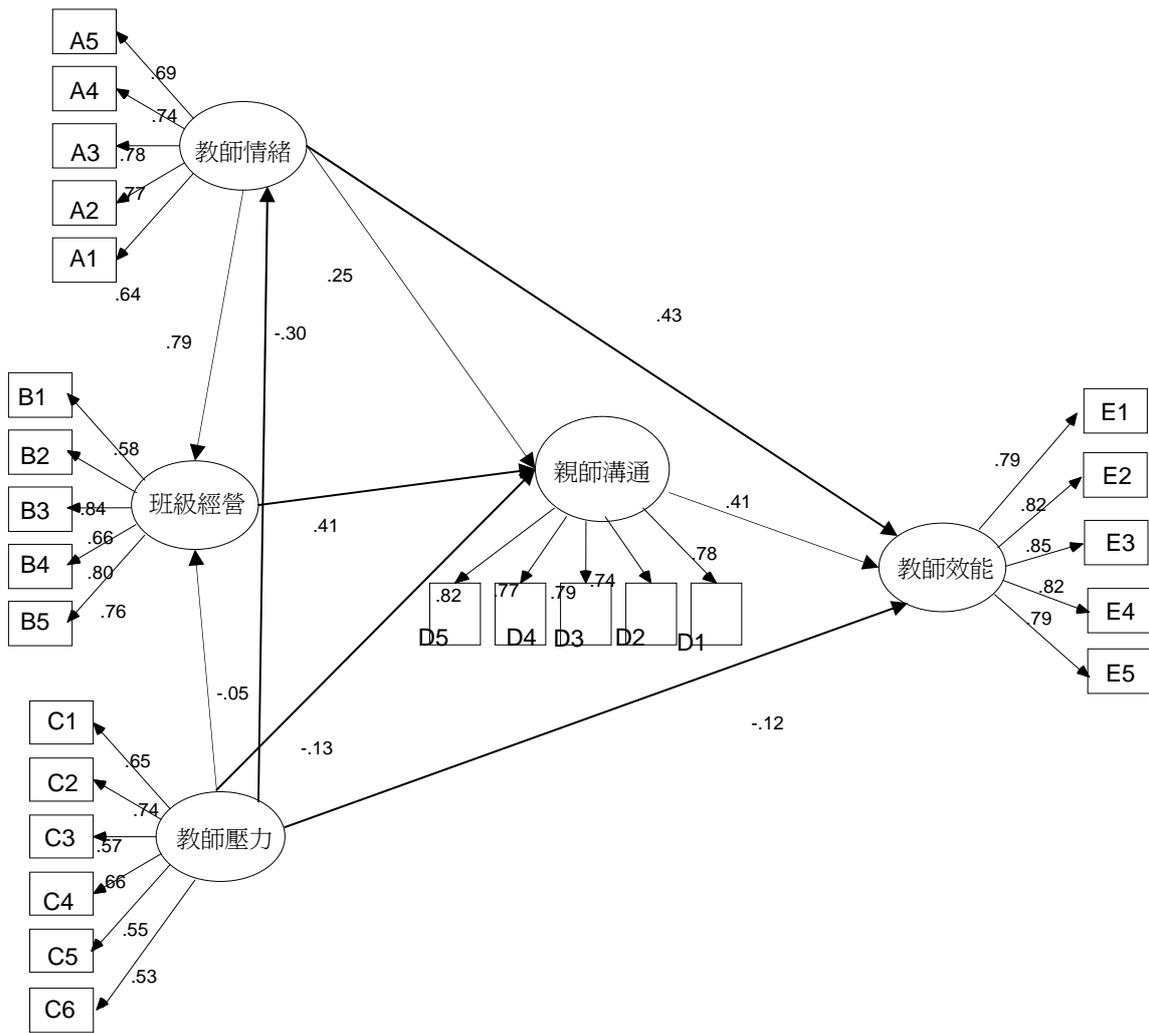


圖 4.1 整體模式標準化參數估計圖

資料來源：本研究整理

### 4.2.3 路徑效果分析

根據上述路徑估計結果，將本研究各變項間之直接、間接與總效果彙製為表4.4 直接、間接及整體影響摘要表，並根據參數估計結果，各變項間影響作用力的大小，茲分述如下：

(1) 教師壓力影響教師效能、教師情緒、班級經營與教師效能

本研究顯示教師壓力對班級經營直接影響效果為-0.05，教師壓力對親師溝通直接影響效果為-0.13，教師壓力對教師情緒管理直接影響效果為-0.30，教師壓力對教師效能直接效果影響效果為-0.12，本研究假設H4成立，H6、H8、H9不成立。此外，本研究結果顯示教師壓力對教師效能無顯著影響，但教師壓力對教師效能直接影響為-0.12，直接影響效果為-0.12，教師壓力對親師溝通的直接效果為-0.13，且親師溝通直接影響教師效能為0.41，因此透過親師溝通間接影響效果為-0.05，總效果為-0.17。

#### (2)班級經營影響親師溝通

本研究顯示教師班級經營對親師溝通直接影響效果為0.41，本研究結果顯示假設5成立。

#### (3)情緒管理影響親師溝通、班級經營、教師效能

本研究顯示情緒管理對班級經營直接影響效果為0.79，本研究結果顯示假設7成立，情緒管理直接影響教師效能直接影響效果為0.43，假設3成立，情緒管理直接影響親師溝通直接效果為0.25，假設2不成立，且親師溝通直接影響教師效能為0.41，因此透過親師溝通間接影響教師效能之間接效果為0.10，總效果為0.53，換言之當親師溝通每增加1個標準單位時，教師效能跟著提升0.53標準單位。

#### (4)親師溝通影響教師效能

本研究顯示親師溝通直接影響教師效能之直接影響效果為0.41，本研究結果顯示假設1成立。

表 4.4 直接、間接及整體影響摘要表

假設	直接效果	間接效果	總效果
H1教師情緒正向影響班級經營	0.79***		
H2教師情緒正向影響親師溝通	0.25		
H3教師情緒正向影響教師效能	0.43***	0.10***	0.53***
H4教師壓力負向影響教師情緒	-0.30***		
H5教師班級經營正向影響親師 溝通	0.41**		
H6教師壓力負向影響班級經營	-0.05		
H7教師親師溝通正向影響教師 效能	0.41***		
H8教師壓力負向影響親師溝通	-0.13		
H9教師壓力負向影響教師效能	-0.12	-0.05	-0.17

\*P<0.05 \*\*P<0.01 \*\*\*P<0.001

資料來源：本研究整理

### 4.3 不同個人屬性對校師效能之差異性分析

本研究以獨立樣本 T 檢定(t-test)及單因子變異數(One way ANOVA)分析，以個人屬性（包括性別、年齡、婚姻狀況、導師年資、學歷、職務與規模）為自變項，以教師效能為依變項，利用獨立樣本 T 檢定或單因子變異數分析，探討不同個人屬性對本研究教師效能該變項之差異性，若存在顯著的差異，再以 scheffe 多重比較法，進行比較分析差異情形。個人屬性在行為意向之分佈情形，如表 4.5 所示，個人屬性在行為教師效能之分佈情形，如表所示性別在教師效能沒有顯著差異，婚姻狀況在

教師效能上有顯著差異，已婚者平均值低於未婚，代表未婚教師在教師教學上效能較好；學歷在教師效能上沒有顯著差異；職務在教師效能上亦無顯著差異；年齡在教師效能上無顯著差異；導師年資在教師效能上沒有顯著差異；班級規模在教師效能上有顯著差異，班級數介於 13~36 班的效能越好。

表 4.5 不同身份屬性對「教師效能」之差異性分析

身份屬性		平均值	標準差	F/T 值	scheffe
性別	1.男	6.033	0.498	0.276	
	2.女	6.009	0.605		
婚姻	1.已婚	5.064	0.518	2.591*	
	2.未婚	5.794	0.751		
年齡	1.30 歲以下	5.440	0.953	2.308	2,3,4>1
	2.31-40 歲	5.986	0.588		
	3.41-50 歲	6.068	0.540		
	4.50 歲以上	6.180	0.305		
導師年資	1.5~10 年	5.769	0.828	1.871	2,3,4>1
	2.11~15 年	5.970	0.513		
	3.16~20 年	6.119	0.576		
	4.21~25 年	6.092	0.681		
學歷	大學	6.038	0.600	0.748	
	研究所	5.974	0.520		
職務	一般教師	6.002	0.600	-0.605	
	教師兼行政	6.061	0.475		
規模	1.12 班以下	6.018	0.498	3.405*	1,2>3

身份屬性	平均值	標準差	F/T 值	scheffe
2.13~36 班	6.114	0.555		
3.37 班以上	5.885	0.609		

\*P<0.05 \*\*P<0.01 \*\*\*P<0.001

資料來源：本研究整理

## 第五章 結論與建議

本研究以雲嘉南地區教師作為研究對象，透過親師溝通前置變數（班級經營、教師情緒及教師壓力）深入探討對教師效能的影響，透過研究我們了解各變數之間的關係，教師背景因素在教師效能方面的不同展現。將所得資料以 SPSS 及 AMOS 統計軟體進行統計分析得到以下結論。

### 5.1 親師溝通前置變項對教師效能之影響

研究結果在因素間的相關方面，發現教師情緒與班級經營及教學效能的相關性最高，與周世娟（民 93）研究發現相同，另外教師壓力與其餘各項度皆呈現負相關，顯示教師壓力是教師效能負向的因素，研究結果與 Greenwood、Olejnik and Proller(1990)的發現相同，而各向度之間除了教師壓力與親師溝通無顯著相關外，其餘項度間皆達顯著性相關，也顯示教師壓力與親師溝通並無直接的相關性，文獻中也確實沒有這方面的證據。

在路徑效果分析方面，本研究之情緒管理、教師壓力、班級經營、親師溝通、教師效能五個構面，各路徑假設驗證結果，除 H2「教師情緒」對「親師溝通」、H6：「教師壓力」對「班級經營」、H8「教師壓力」對「親師溝通」及 H9：「教師壓力」對「教師效能」該四條路徑未獲支持外，其餘五條路徑皆獲得支持。

顯示教師情緒正向直接影響教師效能，教師壓力負向直接影響教師情緒管理，教師親師溝通正向直接影響教師效能，教師情緒正向直接影

響班級經營，教師班級經營正向直接影響親師溝通，且以上關聯皆達顯著水準。

值得特別關注的是教師壓力對班級經營、情緒管理、親師溝通與教師效能有負向的影響，但未達到顯著，顯示教師壓力其實並非與研究假設所預期會嚴重影響上述變因，雖然與研究發現教師壓力總分和教師效能等變數皆呈現負相關的現象，但之間的因果關係並非如預期顯著，這樣的研究結果其實與施淑卿（民 99）的發現相符，顯示壓力不見得是有害的，適度的壓力會使個體獲致最高的工作表現，只有個體承受持續的工作壓力且無法因應時，會造成身心疾病及不利工作的影響。

而教師情緒管理雖然正向影響親師溝通但也未達顯著，顯示教師情緒管理的影響立不能完全顯示在親師溝通的面向，教師即使情緒管理能力不強但面對親師溝通仍然不得不謹慎處理，教師情緒是內在的機能，而親師溝通是外顯行為，而且面對的不是教師容易掌控的學生，而是存在某種利害關係的學生家長，影響層面較複雜（黃怡雯，民 95）。教師情緒管理強，不代表能有效地進行親師溝通，惟有透過班級經營，才能有效地進行親師溝通。

其餘面向之間的影響關係皆與假設相符，例如教師壓力負向且顯著影響教師情緒管理，與 Gundlach, Martinko and Douglas(2003)研究發現相符，反應教師的工作壓力會影響情緒管理的調整；另外，班級經營正向且顯著影響親師溝通，結果與鄭玉疊與郭慶發（民 83）的研究發現班級經營有助於親師生的互動關係。（張淑芬，民 92）；而教師情緒管理也正向且顯著影響班級經營及教師效能，顯示教師情緒管理智慧和教師效能感之間的密切關聯，與先前的研究結果相符（曾詩涵，民 93；Gundlach, Martinko and Douglas, 2003）。

## 5.2 身份屬性變項對教師效能的影響

在背景變項方面，呈現已婚教師呈現較穩定的情緒管理、較低的教師壓力及較強的班級經營、親師溝通能力也因此呈現高教師效能，結果與劉淑文(民91)的研究結果相符，同樣的情形也顯示在教師年齡在41~50歲的教師效能的表現上(這年齡層的教師多半是已婚)；而導師年資越高其班級經營及親師溝通的自信越高(簡玉琴，民91)，對於情緒的管理及壓力的調節的能力越強，也因此呈現較高的教師效能；中型學校較無大型學校之間的競爭及壓力，相較小型學校也有較豐富的班級經營及親師溝通的經驗，因此教師容易呈現高自我效能；臺南市是轉型為直轄市屬於都市型的學校，教師普遍呈現較大的情緒管理問題及教師壓力，而相較於嘉義地區，雲林縣又是比較屬於鄉鎮型的學校，班級經營及親師溝通能力比都市型學校顯弱，因此嘉義地區學校在兩者間取得平衡，反而呈現較高的教師效能。其餘性別、學歷與教師兼任行政與否則在各向度皆未呈現顯著性的差異，其中性別、學歷的研究結果與林國瑞、江澤群、李一聖(民89)的研究發現相符。

本研究透過以上分析，建議教育行政管理單位重視教師情緒的管理及教師壓力的來源及調節，並協助教師班級經營及親師溝通的有效策略，如此可提升教師的自我效能也提升教學的品質。而本研究除了提供了未來研究之方向與可行性，在教師效能發展的研究也提出了具參考價值的導向，並能提供教育行政管理參考。

## 5.3 研究限制

本研究因人力與時間限制，僅對雲林縣、嘉義縣市及台南市國小便利抽樣方式取得研究樣本，故受到樣本代表性之限制，使研究結果無法

廣推至其他地區之學校教師。

本研究乃利用親師溝通的前置變數，推測教師效能，但在教師實際教學過程中，必然有其他因素會影響教師效能，便不在本研究之範圍。

因本研究為橫斷研究方式，僅於 2011 年 10- 12 月間對此不易看出教師效能之原因，此為本研究最感限制之處。

#### 5.4 研究建議

為更全面且深入了解影響教師效能之因素，在不設限於研究人力、物力與時間之限制下，建議可從下列三方面著手：

1. 將研究樣本蒐集對象擴及至全國，以避免城鄉差距、文化之差異，所產生之誤差，以增加研究結果之代表性。
2. 可進一步以探索式因素分析探討教師效能之影響因素，以增進教師效能之預測力。
3. 增長研究觀察時間，以深入探討影響教師效能之原因。

## 參考文獻

### 一、中文部分

1. 王如哲 (民 91), 知識管理的理論與應用, 台北: 五南。
2. 王如哲、黃月純 (民 93), 教育知識管理, 台北: 五南。
3. 王淑俐 (民 88), 情緒管理 DIY, 臺北: 黎明文化。
4. 王淑俐 (民 90), 溝通, 其實不簡單: 教育及學校行政溝通的理論, 臺北市: 五南。
5. 王淑俐 (民 94), 情緒管理祝你健康快樂 (第二版), 台北: 全華。
6. 伍鴻麟 (民 91), 桃園縣國小家長參與學校教育及親師互動情形之研究。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文, 未出版, 臺北市。
7. 朱文雄 (民 78), 班級經營, 高雄: 復文。
8. 吳宗立 (民 91), 親師溝通的障礙與突破, 臺灣教育, 第 616 期, 48-54 頁。
9. 吳宗立 (民 91), 班級經營: 班級社會學, 高雄: 復文。
10. 吳明隆 (民 95), 班級經營與教學新趨勢, 台北: 五南。
11. 吳明隆 (民 96), 結構方程模式 AMOS 的操作與應用 (初版), 台北市: 五南圖書出版股份有限公司。
12. 吳金香、陳彥貝 (民 94), 國民小學施行班級親師合作之研究-以一個實施九年一貫課程的班級為例, 國民教育學報, 第 15 期, 123-155 頁。
13. 吳春助、林淑女 (民 81), 臺北市公立國民小學教師與家長溝通之調查研究, 臺北市立師範學院初等教育研究所碩士論文, 未出版。
14. 吳清山 (民 90), 知識管理與學校效能, 臺北市立師範學院學報, 第 32 期, 1-16 頁。

15. 吳清山、李錫津、劉緬懷、莊貞銀、盧美貴（民 79），班級經營，台北：心理。
16. 吳清山、林天祐（民 89），知識經濟，教育資料與研究，第 37 期，98 頁。
17. 吳清山、林天祐著（民 94），教育新辭書，台北：高等教育出版社。
18. 李園會（民 78），班級經營，台北：五南。
19. 李翠英（民 97），國民中學教師情緒管理、工作壓力、師生衝突與因應策略之研究，國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，彰化縣。
20. 李咏吟、單文經（民 84），教學原理，台北：遠流。
21. 李碧瑤（民 95），國民中學教師工作壓力與因應策略關係之研究-以彰化縣為例，國立彰化師範大學教育研究所碩士論文。
22. 沃文豪（民 95），國小教師之科學教學自我效能與科學教學行為相關研究，國立台北教育大學碩士論文，未出版，台北市。
23. 周世娟（民 93），屏東縣國小級任教師情緒管理與班級氣氛關係之研究，國立屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東。
24. 周新富（民 95），班級經營 = Classroom management，台北：華騰。
25. 林月琴、劉緬懷、張鐸嚴（民 91），班級經營，台北縣：國立空中大學。
26. 林明地（民 91），學校與社區關係，台北市：五南圖書出版有限公司。
27. 林海清（民 91），知識管理與教育發展，台北：元照出版社。
28. 林國瑞、江澤群、李一聖（民 89），台北市立體育學院國民小學職前教師體育教學關心問題研究，北體學報，第 7 期，76-87 頁。
29. 金樹人（民 78），如何創造成功的工作生涯，教師天地，第 38 期，68-72 頁。

30. 金樹人編譯 (民 78), 教室裡的春天, 台北: 張老師出版社。
31. 施淑卿 (民 99), 台中縣國民小學教師知覺超額教師壓力與其因應策略之研究, 中臺科技大學碩士論文, 未出版, 臺中市。
32. 柯澍馨、林亭如 (民 96), 臺灣地區高職餐飲科教師效能信念與有效教學行為之研究, 學校行政, 第 51 期, 72-92 頁。
33. 洪秋如 (民 93), 臺北縣國民小學教師教學信念、班級經營策略與教師滿意度之關聯性研究, 銘傳大學教育研究所碩士論文, 未出版, 台北。
34. 徐秋榮 (民 95), 中學實習教師人格特質、工作壓力對因應策略關聯性之研究—以台北市為例, 銘傳大學教育研究所碩士班碩士論文, 未出版, 臺北。
35. 徐蓓蓓 (民 72), 教師個人特質、師生口語互動與學生對教師行為的知覺、體罰態度及行為之相關研究, 國立台東師範學院教育研究所碩士論文, 未出版, 臺東。
36. 涂怡如 (民 89), 論親師溝通的理論與實務, 國教之友, 第 556 期, 14-22 頁。
37. 張民杰 (民 94), 班級經營: 學說與案例應用, 台北: 高等教育。
38. 張秀敏 (民 88), 國小班級經營, 台北: 心理。
39. 張怡筠 (民 85), EQ 其實很簡單, 臺北市: 希代。
40. 張春興 (民 79), 心理學概要, 台北: 東華書局。
41. 張淑芬 (民 92), 臺北市國小教師知識管理能力與班級經營效能之研究, 臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文, 未出版, 臺北市。
42. 張學善 (民 93), 情緒管理課程對提昇教育學程學生情緒智慧之成效研究, 彰化師大輔導學報, 第 2 期第 26 卷, 37-56 頁。

43. 曹月珍 (民 86), 談教師的情緒管理, 臺灣教育, 第 559 期, 42-45 頁。
44. 莊耀輝 (民 94), 情緒管理, 臺北: 新文京。
45. 許芳禎 (民 94), 無線家庭聯絡簿, 師友, 第 451 期, 30-31 頁。
46. 郭明德 (民 88), 國小教師自我效能、班級經營策略與班級經營成效關係之研究, 國立高雄師範大學教育研究所博士論文。
47. 郭明德、陳彥文、李逢堅、陳真真、王春展譯 (民 92), Tauber, R.T. 著, 班級經營: 理論與實務, 臺北: 華騰。
48. 郭素文 (民 93), 運用班級通訊電子報促進親師溝通, 國立台北師範學院教育傳播與科技研究所碩士論文。
49. 陳木金 (民 88), 國民小學教師班級經營策略指標建構之研究, 藝術學報, 第 64 期, 210-248 頁。
50. 陳木金 (民 86), 國民小學教師領導技巧、班級經營策略與教學效能關係之研究, 國立政治大學教育研究所博士論文, 未出版, 台北市。
51. 陳木金、邱馨儀 (民 95), 以教學檔案為核心主軸的教師評鑑系統建構, 教師天地, 第 143 期, 25-34 頁。
52. 陳玉錦 (民 98), 國小教師實施零體罰教師與教師情緒管理之個案研究, 國立中正大學教育學研究所碩士論文, 未出版, 嘉義縣。
53. 陳志勇 (民 91), 屏東縣國小教師領導風格與班級經營效能關係之研究, 國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文, 未出版, 屏東。
54. 陳武雄 (民 84), 教師建設性思考與其教學自我效能、衝突解決方式之關係, 國立政治大學教育研究所碩士論文, 未出版, 臺北市。
55. 陳師榕 (民 87), 國民小學級任教師全面品質管理特質與班級經營效能之相關研究, 國立政治大學教育研究所碩士論文, 未出版。

56. 陳靜音 (民 91), 班親會在一所國小實施之個案研究, 國立中正大學教育研究所碩士論文, 未出版, 嘉義縣。
57. 陳寶山 (民 75), 國民小學教師的教育價值觀, 國立台灣師範大學教育研究所碩士論文, 未出版, 台北。
58. 單文經 (民 83) , 班級經營策略研究, 台北: 師大書苑。
59. 單文經 (民 84), 有效教學的知識基礎, 載於李永吟、單文經(合著): 教學原理, 臺北: 遠流。
60. 單文經 (民 93), 教學研究的變與不變, 課程與教學新論, 台北市: 心理。
61. 彭玉珍, (民 89), 高職餐飲管理科教師專業與教師效能之研究-以台灣北區為例, 中國文化大學生活應用科學研究所碩士論文, 台北。
62. 曾愛淑 (民 92), 公務人員情緒管理與人際關係之研究, 國立高雄師範大學成人教育研究所在職專班碩士論文, 未出版。
63. 曾詩涵 (民 93), 親師溝通的省思——以一位國民小學教師之個案研究為例, 研習資訊, 第 4 期第 21 卷, 89-94 頁。
64. 程一民 (民 95), 國民小學教師工作壓力與因應方式之研究, 臺北市立師範學院初等教育學系碩士論文, 未出版, 台北。
65. 馮莉雅 (民 86), 國中教師角色衝突、專業成長與其教師效能感關係之研究, 國立高雄師範大學教育學系碩士論文, 未出版, 高雄市。
66. 黃秀君 (民 92), 知識管理在國民小學教師教學應用之研究-以臺北縣市為例, 國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文, 未出版, 台北。
67. 黃怡雯 (民 95), 客籍國中小校長領導風格、教師組織承諾與學校校能關係之探討, 國立高雄師範大學教育學系博士論文, 未出版, 高雄市。

68. 黃芳銘 (民 96) , 結構方程模式理論與應用 (五版) , 臺北市 : 五南出版社。
69. 黃秋琴 (民 93) , 閱讀國中生活多彩的篇章—以一個班級聯絡簿的行動研究為例 , 高雄師範大學教育學系碩士論文 , 未出版 , 高雄。
70. 黃順利 (民 88) , 國小教師權威性格、自我效能信念、學生行為信念與學生學業成就之關係研究 , 國立台灣師範大學教育心理學報 , 第 16 期 , 99-114 頁。
71. 楊宜蓁 (民 99) , 國小教師人格特質與班級經營效能關係之研究 , 國立東華大學教育行政與管理學系碩士論文 , 未出版 , 花蓮。
72. 楊瑞珠 (民 85) , 教師情緒管理 , 臺北 : 教育部訓育委員會。
73. 楊嫻薰 (民 96) , 國民中學教師對家長參與學校教育之法規認知、權利態度與親師溝通關係之研究 , 國立高雄師範大學教育研究所碩士論文 , 未出版 , 高雄。
74. 楊豪森 (民 97) , 綜合高中校長課程領導、教師專業承諾與教師教學效能關係之研究 , 國立彰化師範大學工業教育與技術學系博士論文 , 未出版 , 彰化市。
75. 葉肯昕譯 (民 93) , Robert, E.R.、Lynda, C.A. & Mary, K.H. 原著 , 親師合作 , 台北縣 : 桂冠。
76. 熊智銳 (民 83) , 開放型的班級經營 , 台北 : 五南。
77. 熊智銳 (民 83) , 開放型的班級經營 , 台北 : 五南。
78. 趙聖秋 (民 87) , 國民小學家長與教師親師溝通及其相關因素之研究 , 台北市立師範學院國民教育研究所 , 碩士論文 , 未出版。
79. 劉郁梅 (民 89) , 國民小學級任教師之情緒智慧與班級經營效能關係之研究 , 國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文 , 未出版 , 臺中

市。

80. 劉淑雯 (民 91), 私立課後托育教師專業能力、工作滿意與教師效能研究, 臺南師範學院在職進修社會碩士班碩士論文。
81. 鄭玉疊、郭慶發 (民 83), 班級經營—做個稱職的教師, 台北: 心理。
82. 戴文琪 (民 92), 臺灣「班級經營」博碩士論文之整合研究, 國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文, 未出版, 台北。
83. 薛瑞君 (民 89), 親師領航共織教育遠景: 談親師合作的理念與實務, 國教之友, 第 4 期第 51 卷, 3-13 頁。
84. 謝雯惠 (民 95), 國小教師領導風格對班級經營策略與班級經營效能之影響, 中華大學科技管理學系碩士碩士論文, 未出版, 新竹。
85. 鍾美英 (民 91), 國小學生家長參與班級親師合作之研究, 國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文, 未出版, 屏東。
86. 鍾啟泉 (民 84), 班級經營學, 台北: 五南。
87. 簡玉琴 (民 91), 桃園縣國民小學教師自我效能與教學效能關係之研究, 國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文, 未出版, 台北市。
88. 簡紅珠 (民 85), 國小專家與新手教師的班級管理實作與決定之研究, 教育研究資訊, 第 4 期第 4 卷, 36-48 頁。
89. 簡紅珠、江麗莉 (民 86), 國小成功、不成功經驗教師與初任教師的班級管理認知與內隱信念之研究, 新竹師院學報, 10 期, 411-447 頁。
90. 顏淑惠 (民 89), 國小教師情緒管理與教師效能之研究, 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。
91. 顏銘志 (民 85), 國民小學教師教學信念、教師效能與教學行為之相關研究, 國立屏東教育大學國民教育研究所碩士論文, 未出版。
92. 饒見維 (民 85), 教師專業發展: 理論與實務, 台北: 五南。

## 二、英文部分

1. Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986), Making a difference : Teachers' sense of efficacy and student achievement, New York: Longman.
2. Bandura, A. (1986), The social foundations of thought and action: A social cognitive theory, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice -Hall.
3. Bandura, A. (1997), Self-efficacy: The exercise of control, New York: W. H.Freeman.
4. Barfield, V. & Burlingame, M. (1974), The pupil control ideology teacher in selected schools, The Journal of Experimental Education, Vol.42, No.4, pp.6-11.
5. Becker, H.J. & Epstein, J.L. (1982), Parent Involvement: A survey of teacher practices, The Elementary School Journal, Vol.83, No.2, pp.85-102.
6. Burke, R.J. & Greenglass, E. (1995), A longitudinal study of psychological burnout in teachers, Human Relations, No.48, pp.187-202.
7. Byron, C.M. (2000), The effects of emotional knowledge education in the training of novice teachers, Unpublished doctoral dissertation, New York, Columbia University, the United States.
8. Chan, D.W. (2004), Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong, Personality and Individual Differences, Vol.8, No.36, pp.1781-1795.
9. Clark, A.M. (1999), Parent-teacher conferences : Suggestion for parents, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Champaign IL.ED433965.
10. Denham, C. & Michael, J. (1981), Teacher sense of efficacy: A definition of the construct and a model for further research, Educational Research

Quarterly, No.5, pp.39-63.

11. Doyle, W. (1990), Classroom management techniques, In O. C. Moles , Student discipline strategies, New York: SUNY Press.
12. Epstein, J.L. & Becker, H.J. (1982), Teachers' reported practices of parent involvement: Problems and possibilities, The elementary school of Journal, Vol.83, No.2, pp.103-113.
13. Fimian, M.J. & Blanton, L.P. (1987), Stress, burnout, and role problems among teacher trainees and first-year teachers, Journal of Occupational Behaviour, No.8, pp.157-165.
14. Gibson, S. & Dembo, M.H. (1984), Teacher efficacy: A construct validation, Journal of Educational Psychology, Vol.76, No.4, pp.569-581.
15. Greenwood, G.F. 、Olejink, S.F. & Parkey, F.W. (1990), Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics, Journal of Research and Development in Education, Vol.23, No.2, pp.102-106.
16. Gundlach, M.J. 、Martinko, M.J. & Douglas, S.C. (2003), Emotional intelligence, causal reasoning, and the self-efficacy development process, International Journal of Organizational Analysis, Vol.11, No.3, pp.229-246.
17. Hair, Jr.J.F. 、Anderson, R.E. 、Tatham, R.L. & Black, W.C.(1998), Multivariate data analysis (5th ed.), New Jersey: Upper Saddle River: Prentice Hall.
18. Holahan, M.E.F. (1992), An analysis of parent-teacher communication. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, College Park.
19. Hornby, G. (2000), Improving parental involvement, New York, NY: New York, NY:Cassell.
20. Howard, B.B. & McColskey, W.H. (2001), Evaluating experienced

- teachers, Education Leadership, Vol.58, No.5, pp.48-51.
21. Kaczmarek, L.A. (1990), Teaching spontaneous language to individuals with severe handicaps:A matrix model, The Association for Persons for Persons with Severe Handicaps, Vol.15, No.3, pp.60-169.
  22. Katz, L.G.(1996), Preventing ang Resolving Parent-Teacher Differences, Champaign, IL:REIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Digest November 1996.
  23. Kline, R.B. (1998), Principles and practice of structural equation modeling, Guilford Press, New York.
  24. Larson, C.E. (1993), Communication between teachers and parents as perceived by parents, Unpublished master's thesis, Simon Fraser University, Canada.
  25. Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997), What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: educational implications, pp.3-31. New York: Basic Books.
  26. Moracco, J. & McFadden, H.(1982), The counselor's role in reducing teacher stress, The Personnel and Guidance Journal, No.61, pp.540-552.
  27. Parkinson, B. & Totterdell, P.(1999), Classifying affect-regulation strategies, Cognition and Emotion, Vol.13, No.3, pp.277-303.
  28. Perrott, E. (1987), Effective teaching: A practical guide to improving your teaching, New York, Longman.
  29. Rockwell, R. E. 、 Andre, L. C. & Hawley, M. K. (1996), Parents and teachers as partners issues and challenges, Fort Worth, TX: Harcourt Brace College.
  30. Russell, D.W. 、 Altmaier, E. & Van Velzen, D. (1987), Job-related stress,social support, and burnout among classroom teachers, Journal of Applied Psychology, No.72, pp.269-274.

31. Salo, K. (1995), Teacher-stress process:How can they be explained ?  
Journal of Educational Research, Vol.39, No.3, pp.205-222.
32. Thayer, R.E. 、 Newman, R. & McClain, T.M. (1994), Self-regulation of mood: strategies for changing a bad mood, raising energy, and reducing tension, Journal of Personality and Social Behavior, No.67, pp.910-925.
33. Totterdell, P. & Parkinson, B. (1999), Use and effectiveness of Self-regulation Strategies for improving mood in a group of trainee teachers, Journal of Occupational Health Psychology, Vol.4, No.3, pp.219-232.
34. Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001), Teacher efficacy: Capturing an elusive construct, Teaching and Teacher Education, Vol.17, No.7, pp.783-805.
35. Wheatley, M.J. (2002), Spirituality in turbulent times, The School Administrator, Vol.59, No.8, pp.42-44.
36. Woolfolk Hoy, A. (2000), Changes in teacher efficacy during the early years of teaching, American Educational Research Association, New Orleans, L.A.

## 附錄 本研究問卷

親師溝通的前置變數對教師效能的關係研究—以台灣小學教師為例

親愛的老師您好：

感謝您撥冗填答本問卷，這是一份學術用的問卷，目的在瞭解國小教師於情緒管理、班級經營、教師壓力、親師溝通及教師效能之現況，以作為教育研究及改進之參考。本研究所得資料，僅供學術研究之用，所以問卷不需具名，答案亦無對錯之分，請您放心作答。您的意見對於本研究非常寶貴，請您先詳閱填答說明後，再依實際情形逐題作答，由衷的感謝您的協助。

敬祝

教安

南華大學企業管理系管理科學研究所

指導教授：范惟翔 博士

研究生：吳彥璋 敬上

### 第一部份：【教師基本資料】

- 1.( )性 別：(1)男 (2)女
- 2.( )婚姻狀況：(1)已婚 (2)未婚
- 3.( )年 齡：(1)30歲以下 (2)31~40歲 (3)41~50歲 (4)50歲以上
- 4.( )導師年資：(1)5年以下 (2)6~15年 (3)16~25年 (4)26年以上
- 5.( )最高學歷：(1)大學(含師專) (2)研究所以上
- 6.( )擔任職務：(1)一般教師 (2)教師兼行政
- 7.( )學校規模：(1)12班以下 (2)13~36班 (3)37班以上

填答說明：此部分問卷之目的在瞭解教師在情緒管理、班級經營、教師壓力、親師溝通及教師效能之現況，每一題選項均由『非常同意』到『非常不同意』共七個層級，請老師詳細閱讀每一題的內容，在依實際的情況在□中打『✓』，非常感謝您的協助。

非 稍 稍 非  
常 微 微 常  
不 不 無 不  
同 同 同 同  
意 意 意 意

- 1.我能察覺自己各種心情變化的情緒感受。..... □□□□□□□
- 2.我會使用適當的表達方式來表達自己的情緒。..... □□□□□□□
- 3.當我感到焦慮或緊張時，我能找到適當的方式來緩和情緒。..... □□□□□□□
- 4.遇到不如意時，我會找出原因，並思考解決之道。..... □□□□□□□
- 5.我會善用溝通技巧，以不傷和氣的方式來解決與學生或家長之間的問題。..... □□□□□□□

非常  
不  
同意

稍  
微  
不  
同意

無  
意  
見

稍  
微  
同  
意

非  
常  
同  
意

### 第三部份：【班級經營量表】

- 1.教室內的擺設，我會考慮使用的合宜狀況。.....
- 2.我會檢視自己的班級經營成效，並加以改善。.....
- 3.我會選出幹部或小老師來管理班級秩序並協助班級事務。.....
- 4.我會引導學生發揮團隊精神，爭取班級榮譽。.....
- 5.我會深入瞭解學生的需求，主動關心學生的學習情況。.....

### 第四部份：【教師壓力量表】

- 1.我覺得工作負荷過重，在上班時間內常無法完成完成。.....
- 2.我在處理學生的問題行為時，常常遇到挫折、有無力感。.....
- 3.當家長不直接與我溝通，直接向上級單位報告時會為我帶來壓力
- 4.我覺得課程的設計與教材的編寫，帶給我不少困擾。.....
- 5.我覺得教師的工作範圍與內容，劃分不清。.....
- 6.學校的各項行政措施，總沒有徵求教師的意見，會為我帶來壓力

### 第五部份：【親師溝能量表】

- 1.親師之間意見不同時，我會運用自己的專業知能和家長溝通。...
- 2.我會利用課餘時間進行家庭訪問。.....
- 3.我會配合家長的工作情況，選擇最適合的溝通方式。.....
- 4.我會和家長討論學生在校及在家的行為表現。.....
- 5.我能接受家長所提之正向意見，適當調整教學活動。.....

### 第五部份：【教師效能量表】

- 1.我能有效的處理在教學時所發生的所有問題。.....
- 2.我會有系統的呈現教學內容，讓學生有效的學習。.....
- 3.我會提出學生感興趣且與教材有關的話題引發學習動機。.....
- 4.我會依據評量的結果，調整教學方式。.....
- 5.我能透過課程的設計與有趣的教學，激發學生的潛能。.....

【本問卷到此全部結束，感謝您提供寶貴的意見，謝謝。】