

行政院國家科學委員會專題研究計畫 成果報告

教師教學觀點研究工具之研究(I)

計畫類別：個別型計畫

計畫編號：NSC93-2413-H-004-009-

執行期間：93年08月01日至94年09月30日

執行單位：國立政治大學幼兒教育研究所

計畫主持人：簡楚瑛

報告類型：精簡報告

處理方式：本計畫可公開查詢

中 華 民 國 95 年 2 月 27 日

教師教學觀點研究工具之研究

第一章 緒論

壹、研究動機

影響教師教學與學生學習的因素相當複雜，一般討論課程基礎時，也無法單從建構主義的觀點檢視之，至少必須溯及社會學、心理學和哲學的影響層面，甚或加入知識論的討論。從課程與教學的觀點而言，教師的課程規劃、教學觀點和教學行為，與其所欲達成的教育目的有十分密切的關聯。研究者則以為教育目標的功能不僅在教師發展課程時的引導作用，還具有層級性、發展性、彈性、不確定性和暫時性。

研究者經過仔細檢視教師信念相關研究之後發現，在教師信念與師資培育的研究中，不少研究者試圖了解，在師資培育過程中，包括職前教育與在職進修兩個階段，透過課程的整體規劃與設計，是否可以改變教師的信念？換言之，是否可以透過教師信念的再塑造，改善教學行為與教學品質？許多研究的結論是肯定的，這些研究結論對師資培育機構而言，應該極具參考價值。但是美中不足的是，眾多研究普遍缺乏教師信念或者教學觀點（teaching perspectives）客觀的研究工具的探討與建立，無法提出強有力的說服力，因此發展一套教學觀點客觀的研究工具應是當務之急。

貳、研究目的

進行本研究主要目的有六：

- 一、探討教師教學觀點與其研究工具之發展之相關文獻，供本研究及日後相關研究參考。
- 二、後設評析 Pratt 所發展之教師教學觀點評量工具。
- 三、了解國人對於好的教學的觀點。
- 四、以 TPI 為核心，發展編製適合國內研究教師教學觀點的評量工具。
- 五、了解影響教師教學觀點的因素：諸如教育背景、任教年資、任教學生年齡層、教育文化情境、課程模式、教學內容、教學型態等。
- 六、了解不同師資培育機構不同類型學生教學觀點的發展性與差異性。

參、研究問題

為達成上述研究目的，本研究將探討下列研究問題：

- 一、國內外研究教師教學觀點與其研究工具之發展相關研究為何？
- 二、Pratt 所發展之 TPI 之理論、特色、取向為何？
- 三、國人對於好的教學（good teaching）觀點為何？
- 四、發展編制適合國內研究教師教學觀點的評量工具？

- 五、教師教學觀點是否受教育背景、任教年資、任教學生年齡層、教育文化情境、課程模式、教學內容、教學型態等因素之影響？
- 六、不同師資培育機構不同類型學生教學觀點的發展性與差異性？

肆、名詞釋義

研究中各名詞的定義介紹如下：

一、態度(attitudes)：

- (一) 指人的舉止(將門文物編輯部，民 76)。
- (二) 態度是由信念組織而成(Rokeach,1972 轉引自 Ruth Kane, Susan Sandretto & Chris Heath,2002)。

綜合以上各學者對態度之定義，可以發現態度由內而外，從內心的心理認知，經由外在的行動表現出來，因此，內外在一致的。

二、信念(beliefs)：

- (一) 信念定義為對教育實務的理論協定(Jo Hoffman,2003)。
- (二) 教師信念：包含對學生、學習、教室、教學策略、課程、教育學和教育方案的潛在假定(Kagan,1992 轉引自 Silvia M. Palenzuela ,2004)。

綜合以上，各學者對信念之定義，大多認為信念是很難改變的，並且可以和事實不一致，以及會對個體的行為產生影響力。學生帶著既有的信念，來到教師教育方案中，強烈的影響著他們學什麼以及如何學。老師應該幫助學生使信念族群減到最少，並促進族群之間的交叉點(Virginia Richardson,1996)。師範教育的目的之一，是幫助老師對於教學、學習和課程，原本沉默不易調查的信念，轉變為客觀合理，且有證據的形式(Fenstermacher,1979)。

三、知識(knowledge)

- (一) 知覺和學識(將門文物編輯部，民 76)。
- (二) 人類認識的結果或結晶，包括經驗知識和理論知識。知識(精神性的東西)借助若干的語言形式，或物化為某種勞動產品的形式，可以交流和傳遞給下一代，成為人類共同的精神財富(夏征農，民 81)。

由上可知，知識是和事實一致的，並且可以傳遞給別人。

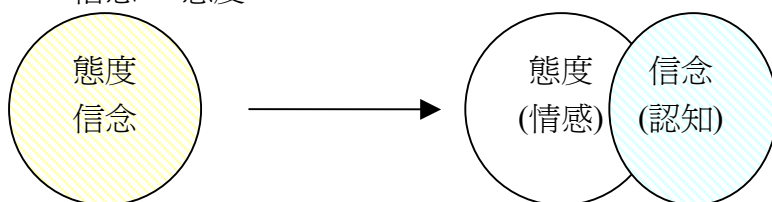
四、觀點(perspectives)

- (一) 教學觀點：指教師在教學日常情境，用以詮釋教室活動，指導行動之認知架構。教學觀點是來自於個人實際經驗所組合的實際知識，不同於從師範教育所習得的理論性、普通性之專業知識，是具有脈絡性與特殊性的，是經其自身的社會情境所創造與建構的。教師教學觀點包括教師對於教師角色、師生關係、教室經營、課程與教學、學校組織、同事關係…等的實際知識(徐大偉，民 86)。
- (二) 教學觀點：提出五種教學觀點—傳遞、發展、師徒制、培育和社會改革觀點。每一個觀點包括了信念、意向及行動，不同的觀點也會有重複的地方，而類似的行動、意圖和信念，也可能存在於一個以上的觀點裡(Pratt ,2002)。

綜合上述對觀點之定義，可以綜合得知觀點是包括觀念和行動的，來自於個人實際經驗所組合的實際知識，會影響個體的行爲。

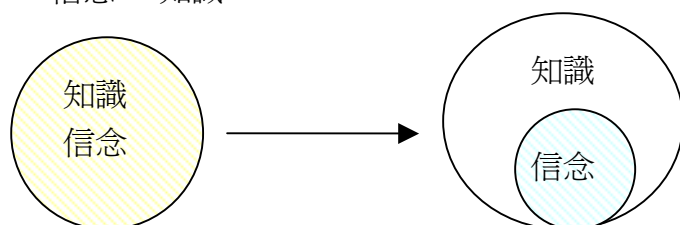
進一步分析各名詞之間的關係，歸納出以下三點比較：

一、信念 vs 態度



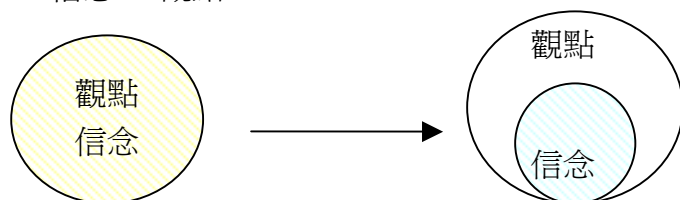
態度是一種原因，會影響教室行爲的改變，而引起教室特定行爲的態度以及個人因素，是牢固且難以改變的。信念被認為會驅使行動，而經驗或行動的反思，或許會引起信念的改變或增加(Virginia Richardson,1996)。

二、信念 vs 知識



知識並非信念的同義詞，是整個人的具體化，不單只是心理方面(Hollingsworth, Dybdahl & Minarik,1993)。信念意指擁有信念的個體接受爲真的，是有別於知識的心理概念。

三、信念 vs 觀點



信念強調個人的信仰，觀點較強調個人對事物的態度，而一個人的信念，會影響一個人對事物的觀點。

第二章 文獻探討

第一節 哲學基礎

一、永恆主義(The Perennialists)：

永恆主義的教育的目的在於發展理性的人，並且藉由訓練智力來解開普遍的真理(Allan C. Ornstein & Francis P. Hunkins,1998)。永恆主義(The Perennialists)即認為教育目的應具有普遍性與絕對性，因為他們認為「真理」本身便是普遍性和絕對性的。因此學校的課程內容或所教的東西，應該是屬於這類永恆的、絕對的、客觀的知識或真理。

二、精粹主義(The Essentialism)

精粹主義認為教育的目的在積極的改造社會、要社會適應於民眾，反之，精粹主義者是在追求社會的維護、要人們適應於社會。

三、進步主義(The Progressivism)

進步主義重視孩子自身經驗的內容，他們認為孩子是起始點、是中心，也是最終目標(end)，他的發展與成長就是理想，因此有「教育即生活」和「做中學」之名言。

三、存在主義(The Existentialists)

存在主義(The Existentialists)卻傾向於否定普遍性的，或可以被廣泛應用的標準(或目標)之存在。他們甚至於避談課程目標，他們在教育上所最關心的，只是如何使個別的兒童獲得充分自由去做自己的事。

第二節 心理學基礎

一、行為學派：

行為主義認為教育的目的乃在透過良好的行為控制來使學生學會知識或培養良好的行為，而要培養出優秀的結果，就必須由教師來進行行為控制，以塑成學生的良好行為(林偉文，1998，p623-624)。

課程與教學的設計應研訂敘述具體且明確的行為目標，而後運用漸進式的序教學方式，按學生的點行為與終點行為，編排前後連貫的學習情境，讓學生主動對學習情境的刺激產生有效反應(甄曉蘭，2004，p78)。

二、認知學派：

人的智能發展，由兒童期至成人期延續下去，藉著與環境的交互作用，主動探索環繞在周遭之世界的意義而得。

在教學歷程中，很重視討論與互動，這就須透過教師提供或誘發學生的先備知識，或對其錯誤觀念提出反例或詰問(林偉文，1998，p626-623)。

三、人文主義心理學：

人文主義心理學關心人的尊嚴，主張充分重視人的主觀性、意願和觀點，並著手研究人的價值、創造性與自我實現。

在教學的過程中，強調師生之間良好關係的建立，以協助學生習；而教師也應注意到自身對於學生的期望也會影響教學行為，進行塑造學生的形像(歐用生，2001，p100-101；甄曉蘭，2004，p80-81)。

第三節 社會學基礎

一、林義男、王文科(2002)將教育社會學的研究取向，分為巨觀研究取向(結構觀點)，和微觀研究取向(解釋觀點)，茲介紹如下：

(一) 結構功能理論—巨觀研究取向(結構觀點)

結構功能論者強調任何社會現象或制度的存在，均由於具有某種功能以滿足社會的需要。因此，對教育制度的探討，亦首重其所能發揮的功能，包括對社會、個人以及其次級體系之間。

(二) 社會衝突理論—巨觀研究取向(結構觀點)

包括教育體系內與體系外的衝突。前者如師生角色的衝突，以及其他組織成員之間的權益衝突，後者則涉及教師與教師團體的專業自主權，及實際的權益分配。

(三) 符號互動論—微觀研究取向(解釋觀點)

對教育的探討，以學校的社會化歷程為重心，分析教師與學生如何社會化於所處的學校角色、各種角色概念，如角色取替(role taking)、角色行為(role performance)、角色扮演(role-playing)……等，均曾詳盡的予以分析。

(四) 俗民方法論—微觀研究取向(解釋觀點)

俗民方法論者對教育的探討大致集中在學校的內部運作，特別是教室行為的分析。可以劃分為兩大類，一類偏向於學校內社會實體的建構，如：學校秩序、規則與互動的方式……等，包括學生的、教師的與行政人員的情境定義，與社會實體對教育過程的影響；另一類則偏向於學校內的語言分析，包括師生對談、教師與學生個別的語言行動或敘述等。

二、從文化的角度出發，Spindler 提出擁護古老生活方式的傳統價值與擁護較新價值組合的新興價值。傳統價值主要有如下各項：(引自王文科，2002)

清教徒道德(puritan morality)、工作—成功理論(work-success ethic)、個人主義(individualism)、成就取向(achievement orientation)、未來時間取向(future-time orientation)；新興價值主要的包括社會性(sociability)、相對道德態度(relativistic moral attitude)、考慮他人(consideration for others)、享樂的現在時間取向(hedonistic, present-time orientation)、順從團體(conformity to the group)。

換言之，教育和社會變遷之間可能互為因果關係，社會變遷的結果可能影響到教育體制的變革，或教育體系亦可能是具有「工具性」作用，成為推動社會變遷的機制之一(王振寰、瞿海源，民 88)。

當社會想調整改變社會力量時，會使用教育解決部分的最近的問題。特別是為了兒童的預備，可以改變工作市場、工作的環境、顧主的期望。有些社會的力量，正改變幼兒教育，包括以下(引自 C. Stephen White, Mick Coleman, 2000)：

1. 工作中的父母。
2. 多樣：例如，貧富差距的多元、家庭結構、生活方式、健康威脅（環境汙染、酒精、禁藥使用）。

3. 人口結構型態。
4. 社區服務：早期的幼兒教育，提供了廣泛的社會的和健康的服務給孩子和家庭。例如：演講關於貧窮、關於組織結構失衡、健康威脅、家庭壓力。

第四節 教學信念的相關研究

根據過去的文獻大致上可區分為四個方面:教學信念的內涵及種類、影響教學信念的因素、教師信念與教學行爲的關係及教師信念與教學行爲的改變，分述如下：

一、教學信念的內涵及類型

教學信念是探討教師在教育各層面所具有的信念，Ruth, Susan & Chris (2002)，針對過去所研究教學信念相關文獻的整理，發現教學信念具四個共通性分別是 1.進入教師教育計畫時，帶著已存在的信念，信念的建立是教師就學時的學校經驗。2.這些信念是穩固且拒絕做改變的 3.這些信念就像濾器一樣，將適合於本身信念的新知識放進，反之則將不合於信念的知識淘汰掉 4.信念以一種含蓄緘默的形式存在，是難以清楚言述的。

由相關研究所知，教學信念的內涵是包括教師本身是否具有教師效能、對知識的瞭解、教師本身或學生的行爲表現、自我概念、自我效能。在教學信念的類型上則著重於探討教師在教學、目標、學生三個層面上所具有的有信念，包括:教師在教學上的教學信念是課程的規劃以學生中心或以課程中心。教師本身學科知識愈豐富，愈能有效地實施教學，而要成爲一位好教師必須不斷地檢驗自己的教學假定和信念。

二、影響教學信念因素

由相關研究可得知：影響教師形成某種教學信念的原因，其結果爲包括：而教師本身在學生時代的學習經驗及記憶也指引著教學信念，教師的教育課程經驗、學科知識背景、實習經驗、合作的教師、教學策略、教學環境中教材的多樣化、學生能力、學校的行政、家長配合。教學風氣、父母期望、學校的地理環境、教師工作上的物質限制、自我、同事、和校長均會影響。

三、教師信念與教學行爲的關係

整理相關文獻，教師信念與教學行爲之關係爲教師信念與教學行爲互相影響，教師教師信念不只單向影響教學行爲，教師信念亦會被師生互動的情形影響而產生改變。教師信念與其他外在環境影響因素交互影響教學行爲，教師教學信念與教師行爲產生不一致的情形時，其原因爲外在環境因素所造成。這些因素包括：學生因素、行政人員的壓力、時間壓力、教學環境的限制、課程與教材的安排、評量方式的壓力、社會文化等。各學者對於教學信念是否會影響教師的教學

行爲均抱持著肯定的態度，但教師的教學信念與其外在所表現的教學行爲是否一致，則各有各的看法，但大部分的學者仍認爲，教師信念與教學行爲有其一致性。教師的教學信念可能會影響教師在課堂上所採取的活動與決定，而不同教師的教學信念展現在實際的教學行爲上也會產生不同的結果。

四、教師信念與教學行爲的改變

在上述的相關研究顯示，職前教師透過師資培育課程的設計，可獲得更多的學習策略技能及訊息且對教與學的看法有改變，由傳遞知識給學生，學生是被動的學習改變爲教學是幫助及引導學習。能重新檢視自己的信念及挑戰長期以久的信念，且能增進學生的態度，使教師增加自信心而提升自我效能。對於整合最初的及養成的信念最好的時機是教師具反省行爲的能力可整合理論與和教學實務經驗。多數研究者均認爲信念的改變必須經由爲其信念本質所規劃的課程方案確實可以改變教師信念。

第五節 測量工具的相關研究

一、以下是我們參考的測量工具，之後進行各工具內容面向意涵之異同與其指標、工具之信念取向的分析比較。

- (一)Tabachnick、Zeichner(1985)，教師信念量表(TBI)
- (二)陳英豪、吳裕益、李坤崇(1990)，教師態度量表
- (三)Zollman & Mason(1992)，標準信念工具(SBI)
- (四)湯仁燕(1993)，國民小學教師教學信念與教學行爲關係之研究
- (五)Charlesworth 等(1993)，教師信念和教學問卷
- (六)林陳涌(1995)，職前教師教學觀點形成的模式
- (七)潘雅芳(1996)，國中教師科學信念與教學信念、教學行爲的關係
- (八)黃淑苓、盧明(1996)，幼教師教師適性教學信念與適性教學行爲量表
- (九)連祺、王展、林松濬(1997)，教師信念問卷
- (十)Murray & Macdonald(1997)，教師態度問卷
- (十一)林偉文(1998)，國中教師心理學信念、教學信念及教育改革信念之量表
- (十二)Lenski 等(1998)，讀寫能力取向測量(LOS)
- (十三)王文中、陳雪珠(1999)，教學觀點量表
- (十四)李毓清、楊志強(2000)，幼稚園教師信念量表
- (十五)Nottis 等(2000)，教師信念量表(The Teacher Beliefs Inventory)
- (十六)維吉尼亞大學國家研究中心天資與才華團隊(2001)，學生差異實務量表(SOP)
- (十七)孫志麟(2003)，教學自我效能量表
- (十八)Woolley & Benjamin(2004)，教師信念問卷(Teacher Beliefs Survey)

二、由於教學信念內涵的廣泛，是以在探究教師信念時應有更具體的界定(林偉

文，1998)，現根據先前學者發展編製出的測量工具進行探討後發現，在測量工具中經常出現的教學信念面向大致為以下六點，分別是課程、教師角色、學生角色、教學實務與策略、評量、班級經營等。

(一) 課程

關於教師對於課程的信念，各研究對於課程的內涵說法不一，除教師對於課程本身，有些還包含了教師對知識與學習的看法。

在研究中將「知識與課程」視為一體者，試圖從知識與個人經驗的有無關係、是產品還是過程、是確定的還是不確定的，與學習是片段或是整體的、是分化或是統整的、是個別還是集體的來討論教師的信念(Tabachnick & Zeichner, 1985)。

(二) 教師角色

對於教師角色內涵的界定主要有兩種不同的看法，有將「教師角色」用來分析教師在階層體制底下對教學內容、教學方式及學校規則的自主性(Tabachnick & Zeichner, 1985)，也有將「教師角色」視為反應教師對教室學習歷程的主控制者是老師或是學生的想法的。但也有些研究將與家長之間的溝通交流視為教師角色內涵之一。

(三) 學生角色

測量教師對學生的看法，亦即分析教師對學生特性的想法，許多研究是將學生角色以幾個指標來探討，分別是學生的個別差異性大小、學生是否應該接受相同的課程、學生行為規範應有普遍性還是差異性、學校的資源是否該平均分佈到每位學生上、老師是否該鼓勵學生認同其母文化、教師比較喜歡教特定的學生還是喜歡教各類型的學生(Tabachnick & Zeichner, 1985)。有研究則以教師在課堂上給予的時間和注意、對學生課業需求差異性的定義與評價 (Karen, 2001)，來探討教師對於學生角色的信念。

(四) 教學實務與策略

教師對於教學實務策略的看法，綜合所蒐集之文獻可發現教學實務策略內容之廣泛，大致包涵以下幾點，分別是教學目標、教學方法、教學策略、有效教學、教學準備、教學活動設計、增強與懲罰、回饋、課室的安排等。王文中(1999)則明確的將教學信念內涵界定為學生學習態度、學校分班方式、教學方式與教學目標。

(五) 評量

在評量內涵，有些研究觸及到評量的方式、學生是否參與評量、評量的基準，另外則有些是偏重評量的目的與作用的。

(六) 班級經營

測量教師對班級經營的部分，王文中與陳雪珠(1999)將班級經營的內涵分為師生之間的關、對學生的管理方式、不當行為的體罰與否。

在經過各領域內涵的分析後亦發現，國內教師信念測量工具之內容大多參考國外學者 Tabachnick & Zeichner(1985)之分類架構而來，最常使用的面

向則是課程、教師角色、學生角色，且多數內涵並未經修改。然而 Tabachnick & Zeichner 所發展出之工具具今已近二十年，其架構內涵是否無損於時代之變遷並有效反應出現代教師的觀點，是有待研究者參考此工具時應思索的部分。

第三章 研究工具發展過程

根據上述文獻探討，研究者擬定七個構面，然後根據文獻的內容去設計每個構面下的題目，自編成「教師教學觀點研究工具」，藉由此研究工具來評量教師們的教學觀點。此工具之編制邀請了幾位專家學者一起來協助工具發展之建構以及設計可行測試之試題。茲將整個量表編制過程及內容說明如後。

一、擬定評量構面與題目

研究者自編「教師教學觀點研究工具」，研究者擬定七個構面，分別為「教育目的、教育內容、教學方法、教學評量、對教師角色的看法、對學生學習的看法、對學習的看法」，接著根據哲學基礎、心理學基礎、社會學基礎之文獻設計每個構面下的試題，且每個構面依照文獻之基礎理論平均分配題數，總試題數為 114 題。

本問卷採四點量表，從左到右分別是：極不同意、不同意、同意、極為同意完全依照受試者對該題目的看法來作答。

二、內容適切性評估

本研究工具「教師教學觀點研究工具」初稿完成之後，研究者進行三部分的評估，一是專家效度的建構，研究者請五位對教師教學相關研究有豐碩成果且經驗豐富的大學教師進行專家意見評估，就研究者編列的試題內容做適當的篩選、修改。另外，並透過方便取樣 40 位幼稚園的園所長、老師，進行小規模的試探性預試，以探討量表的形式、文字的敘述是否能為受試者所完全理解無誤，也評估基本資料部分的設計是否恰當。最後，透過 8 位幼教現場教師的實際晤談，增加問卷試題之周延性、語言的易解性與親切性。

接著，根據專家的修正意見以及小規模的試探性預試的受試者反應，研究者以不失原量表試題之本意，而且用字遣詞極其口語話為原則，來修正「教師教學觀點研究工具」初稿成為預試量表。此外，研究者也考量到試題數目太多，經過與專家的討論結果，決定刪減題目相似的試題，以突顯試題的代表性，因此，修改後總試題數為 66 題。

三、第一次預試與項目分析

第一次預試旨在透過單一題項的外在效度項目分析來刪除鑑別力不佳題項，為求判斷的正確性與推論的適當性，因此分別選取台灣北中南東四區，各一所師院當作樣本，樣本來源分別是：台北市立師範學院、台中師範學院、台南師範學院、花蓮師範學院，四間學校分別給予 75 份問卷進行施測，共計有 300 份問卷。其中在每間學校的 75 份問卷中，又分成二部分，一部分施測對象為大學部學生；另一部分施測對象為在職班學生(但，南師因為沒有在職班的學生，因此把南師另外的 35 份拿給中師進修部的學生進行施測，因此中師施測份數為 110 份，南

師施測份數為 40 份，但總份數不變)

問卷回收之後，300 份問卷中共回收 278 份，其中 5 份是無效問卷，因此有效問卷為 273 份，問卷回收率為 92.7%，有效問卷率為 98.2%。接著進行資料分析，本預試量表的資料處理透過 SPSS10.0 版進行「因素分析」、「區辨分析」，使用 cronbach α 係數檢定內部一致性，建立工具的信效度。結果，信度為：0.929；效度為 28.78。基本上對於整份問卷的信度是很高的，但效度低，因此我們再持續透過因素分析進行試題之評估，修改後總試題數為 56 題。除了試題的修改之外，研究者也針對填答者的建議進行基本資料修改的評估。因此，此次將進行兩部分的修改，一為基本資料，二為問卷試題。

針對基本資料部分的修改說明如後：(1)有關「性別」的選項，刪除。由於尋找相關教師教學觀點的文獻發現性別並不會對教師教學觀點有太大的影響，因此決定刪除。(2)將目前求學類別，增加「在職進修」的選項。(3)將「學歷」，增加「研究所」的選項。(4)將學歷與年級題號對調，在大學年級的地方提醒若是在職進修，此提不需要填答。(5)「服務年資」有重疊的部分，因此給予修改。(6)在學校所在地方面，修改為「都會區」和「偏遠地區」。(7)在「職務部分」增加「教師兼行政工作」之選項。

針對問卷試題修改的部分說明如後：根據因素分析，萃取出 1 至若干成分。若此構面中，在成分 1 的各題數值高於成分 2 及成分 3，且該值大於 0.5，則表示該題屬性偏於此構面無誤。若該題目均不屬於任何一個構面，則該題目有問題，需要進行修改。由於 36、55 題信效度均低，所以予以刪除；2、17、20、27、31 題由於數值接近 0.5，屬於其中一個成分，專家也支持，所以保留；第 8 題，由於問卷中大多認同，且符合行為主義之觀點，所以給予保留；37、42 屬於評量部分，文獻雖少，但研究者覺得評量還是很重要，所以給予保留；第 58 題，由於要配合 57 題才能看出學生學習的主動或被動，所以給予保留。

除此之外，此份研究工具經過專家指導及建議，研究者做了以下的修改，說明如下：

(1)試題修改、刪減、增加之部分：

本研究施測的題目，都為正面的問句，填答者也比較容易勾選正面的問句回答，因此答案落在第 3 項與第 4 項(同意與極為同意)。因此，本次問卷試題將一些試題修改為負面的試題，但基本內容概念均不變。

將原本文獻來自於「認知心理學」的試題刪除，因為認知心理學與哲學無關。刪除的試題有：9、10、21、22、33、34、51、52、59、65。此外，由於題數目過多，將相關的哲學做合併，刪除的多餘試題有：6、12、18、24、30、48、54、60、63。

由於文獻中將重建主義納入文獻，但由於為了兼顧各個哲學的整全性，因此根據重建主義的文獻，增加了 9 題重建主義的試題。

(2)修改回答選項：

為了能明顯區辨填答者在每個題目所感受的強度，而非只是將答案落在

「同意」「極為同意」之上，所以研究者將選項改採：六種強烈等級之項度來作答，從左到右分別是：「極不同意」到「極同意」。

(3)問卷試題架構之調整：

避免受試者受到大標題的影響，而影響到受試著的填答，所以刪除大標題(茹教育目的、教學內容)。

四、第二次預試與項目分析

第二次預試分析旨在建構「教師教學觀點研究工具」的信效度。研究者以方便取樣為考量，第二次預試樣本的選取採立意取樣方式，選取台中師院(150份)與花蓮師院(50份)大學部及進修部學生，共發出200份問卷，回收率96%，可用率為95%。

針對回收後可用的190份預試量表，以SPSS 10.0版統計套裝軟體進行「項目分析(item analysis)」、「因素分析(factor analysis)」及「信度分析(reliability analysis)」，透過cronbach α 係數檢定內部一致性，建立工具的信效度。

透過統計分析的結果，最後本「教師教學觀點研究工具」之量表，共計40題，信效度分別為.9643、.49.414%。

第四節 研究結果

「教師教學觀點研究工具」若要真正進入現場施測，第一必須克服的問題就是評量工具之發展，若無適切評量工具便無法進行相關研究，而未有相關研究便很難進行學術對話。本研究之結果，可以分為兩個部分，一為教師對課程的基本概念；二為教師對教學的看法。希望透過之研究工具的發展探討教師教學觀點與其研究工具之發展之相關文獻，供本研究及日後相關研究參考。此外，也希望透過「教師教學觀點研究工具」正式施測之後，可以將教師的教學觀點做分類，並了解國人對於好的教學的觀點之看法、了解不同師資培育機構不同類型學生教學觀點的發展性與差異性。

參考文獻

中文部份：

- 王文科(2002)。課程與教學論。台北：五南出版社。
- 王振寰、瞿海源(1999)。社會學與台灣社會。台北:巨流出版社。
- 林偉文(1998)。國民中學教師心理學信念、教學信念、教學行為及其相關變項係之研究。八十七學年度教育學術研究會論文集 2。台北：台北市立師範學院
- 林義男、王文科(2002)。教育社會學。台北:五南出版社。
- 徐大偉(1997)。國小教室生活世界中教師觀點之建構—俗民誌研究。教育研究 5(135-150)，國立高雄師範大學。
- 夏征農(1992)。辭海。台北:灣東華書局股份有限公司。
- 將門文物編輯部(民 76)，辭海。將門文物出版有限公司，台北。
- 甄曉蘭(2004)。課程理論與實務—解構與重建。台北：高等教育文化事業。
- 歐用生(2001)。課程發展的基本原理。高雄：復文。

英文部分：

- Allan C. Ornstein & Francis P. Hunkins(1998)。 *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*。 Boston : Allyn and Bacon。
- Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. New York.
- C. Stephen White, Mick Coleman (2000). Early child education: building a philosophy for teacher. Laura Messerly. American.
- Daniel D. Pratt & John B. Collins. Summaries of Five Teaching Perspectives.
<http://www.one45.com/teachingperspectives/PDF/summaries.pdf> (2004/9/26)
- Deborab, Garraby, A.(2001) . Three third-grade teachers' gender-related beliefs and behavior. *The Elementary School Journal*, 102 (1) ,81-95
- Fenstermacher, G. (1979). A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. In L. S. Shulman(Ed.), *Review of research in education*(Vol. 6, pp.157-185). Itasca, IL: Peacock.
- Hollingsworth, S., Dybdahl, M., & Minarik, L.(1993). By chart and chance and passion: The importance of relational knowing in learning to teach. *Curriculum Inquiry*, 23(1), 5-35.
- Karen, Megay-Nespoli. (2001) . Beliefs and attitudes of Novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roeper Review*, 23 (3) ,178-182.

Kathleen, J.K.& Linda, R.S. (1999) Faculty perceptions and experiences of student behavior: Does gender matter? *Journal of Marketing Education*; Dec 1999; 21, 3; ABI/ INFORM Global pg. 194

Ruth Kane, Susan Sandretto & Chris Heath. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72 (2), 177-221.

Tabachnick, B. R., & Zeichner, K. M. (1985). The development of teacher perspectives: Final report. University of Wisconsin-Madison. ERIC Document Reproduction Service. No : ED266099.

Virginia Richardson (1996). *Handbook of Research on Teacher Education : The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach*. New York.