

師資生之遴選－教師意向量表之編製與施測

陳易芬

國立臺中教育大學諮商與應用心理學系

摘要

本研究旨在編製一教師人格特質量表以適用於師資培育機構遴選具有優良教師意向的學生進入初等教育師資培育課程就讀。教師意向量表之編製經預試後，量表題目有 43 題，包括五個因素，總量表 Cronbach's α 值 .930，各分量表 Cronbach's α 值分別為：因素一（尊重自己與他人）.865，因素二（成熟理性處理人事物）.844，因素三（積極參與且具教育專業性）.803，因素四（自我學習）.786，因素五（準時且負責任）.798。五因素可解釋變異量達 47.550%。正式施測 529 位教育大學大一學生，其中男生 148 人，女生 381 人，總量表 Cronbach's α 值 .894。研究結果顯示本量表為一具有良好信效度之教師人格特質量表。藉由測驗工具，師資培育機構可以及早發現不適宜擔任教職的學生，避免其浪費金錢及時間在修習師培學程上。對師資培育機構而言，師資生的進退教育學程有一客觀式測驗工具做為參考的依據。

關鍵字：教師意向、量表編製、師資培育

The development of Teacher Disposition Scale

Yih-fen Chen

Department of Counseling and Applied psychology,
National Taichung University of Education

Abstract

The objective of this study was to develop a teacher disposition scale for use in the elementary school teacher education program to screen the prospective students to enter the program.

Totally 43 items were produced. The resulting instrument was named the Teacher Disposition Scale (TDS). Results of the factor analysis indicated that there were five interpretable factors in the TDS. The five factors were labeled: Factor I—respecting oneself and others, Factor II—dealing with things maturely, Factor III—participating actively and with education profession, Factor IV--self learning, and Factor V—being punctual and responsible. Cronbach's α for the total scale was .930 and Cronbach's α for each subscale was .865, .844, .830, .786, .798 and five factors explained 47.55% of total variation. Finally, the TDS was then administered to 529 freshmen (148male, 381 female) in a teachers college, located in Taiwan central geographical areas. Cronbach's α for the total scale was .894

Overall, the findings indicated that the TDS is acceptably reliable for assessing the teacher disposition of prospective students to enter the teacher program in Taiwan.

Keywords: scale construction, teacher disposition, teacher education program

壹、緒論

先賢韓愈曾說：「師者，傳道、授業、解惑也。」教師不僅是經師，也是人師；不僅是施教者（instructor），也是輔導專家、評論者、領導者、社會學家，是學生的褓姆與朋友，甚至是教練、啦啦隊長或是管家。教師的工作是複雜多樣的，職責相當廣泛，要能勝任這種多元性的工作，當然要具備多種智能及其他相關的身心條件（簡茂發等人，1997）。

教師不僅是施教者、輔導者，也是孩子與學校教育經驗間的橋樑。正因為如此，在促進學生知識成長的正式課程及塑造潛在課程上，教師扮演了相當重要的角色。究竟教師應具備哪些條件？簡茂發等人（1997）研究教師應具備之素質，結果分為：（一）普通素養；（二）專業知能；（三）專業信念與態度；（四）人格特質；（五）專業學科素養等五大層面。其中普通素養又分人文和科技素養。專業知能又分為：（1）專業知識，如教育理論、學習與發展心理，及教材設計，和（2）專業能力，如教學、輔導、行政、溝通及研究能力。除了專業學科素養，另行分科設定之外，其餘四大項，訂定有細目，總共一百七十二條。可見，教師應具備的素質項目很多，有些屬於知識領域，有些屬於技能或情意領域。而如何能確定所有教育學程的畢業生將來能勝任教師工作？師資培育機構希望所有職前教師都具有相當程度的知能與人品，學者也認為嚴格地評量教師素質，有助於教師社會地位的提昇（彭森明，1999）。Osguthorpe（2008）認為具有良好意向的教師終究是會對他的學生有深遠的影響。具良好人品的教師是學生品行的典範，進而對學生的道德發展有直接的影響。可見師資培育機構若能篩選優秀的學生進入師培學程，將來對於教師素質必有所助益，而教師素質高也會進而提高教師的社會地位；而篩選具有良好意向的未來教師亦有如為國民的優良素質灑下播種的種子，不可不慎。

教師素質其中的一項：人格特質，在師資培育的課程中並沒有明訂任何科目加以涵養。究竟每一位職前教師是否皆具備優秀教師的人格特質亦不得而知。但有研究皆顯示教師的人格特質是型塑學校環境的重要力量，教師人格特質影響教學成效，甚至教師的人格特質與學生的學習成果有顯著的相關（Purkey, 1970; Tonelson, 2001）。Fisher 與 Kent（1998）發現教師的人格類型與其所知覺的教室環境顯著相關。McCoy（1998）也發現教師的管教方式與人格特質有關係。Soar 與 Soar（1983）發現較冷漠、高控制慾的教師可能會羞辱、責怪學生，且意圖控制學生所有的行為，也較少稱讚學生，而學生專注於學習的動機大抵出於害怕被懲罰。而溫暖、高控制慾的教師可能制訂一套賞罰分明的規則並且堅持執行，學生清楚哪些行為是被期待的好行為。陳馨蘭（1997）發現教師的人格特質與自我效能之間具有顯著正相關。葉青雅（2004）研究結果發現國小教師的人格特質和人際關係有顯著正相關。黃淑寬（2005）發現教師人格特質與教學信念有高相關。教師的人格特質對班級經營效能具有預測力。蘇淑麗（2005）發現國小教師之人格特質對工作價值觀具有影響性。高和善性，高聰穎開放性、高嚴謹自律性、低

神經質的教師，對工作價值觀的重視程度愈高。可見，教師的人格特質深深關係著他的班級經營、教學、學生的學習成果、教師自我效能、人際關係與工作價值觀。慎選具有優良人格特質的學生進入師培課程，是師資培育機構責無旁貸的責任。

但究竟是哪些人格特質是重要的？是否有些特別天生的特質能保證教職成功？或者不成功？吳肇賢（2004）發現教師不同程度人格特質在班級經營效能上有明顯差異。在開放性層面上，高分組優於中分組；在宜人性層面上高分組優於低分組。可見，個性較開放、宜人的老師其班級經營成效較佳。Rosenshine（1973）發現教師的熱心與學生的成長有關。教育研究早已注意到，諸如自我效能、高期望標準、對他人的敏感性以及反思能力均是成為一個有效能老師的重要特質（Bruner, 1973）。Royer 與 Feldman（1984）指出成功的老師最重要的是必須真正喜愛教職，而且好老師必須有耐心、對學生的需求敏感、充足備課。Ryan 與 Cooper（1984）發現四種能力是老師必須要具有的，而其中列名為首的是：展現能有助於學習與真誠人際關係的態度。Klausmeier（1985）發現學生對受人愛戴的老師描述為：熱心的、愉快的、善與人相處、有趣的、知識淵博的。Hamacheck（1985）研究發現被認為最有效能的老師，是那些對學生非常溫暖的老師、友善的態度與堅定、合理的期望，且對工作有熱情。此外，口語以及書寫的溝通能力以及合作能力，也是身為專業教育人員所須具備重要的特色（Hunt, Simonds, & Cooper, 2002）。高層次思考技巧，包括了反思能力，也是教師所需要去發展的重要特質（Abell, Bryan, & Anderson, 1998）。專業的教育者也需要有效管理時間及善用各種的資源（例如社區、圖書館、網際網路等）。研究甚至發現學校的革新再造是否能成功也與教師的人際技巧有關（Hillkirk, 1991）。此外，專業性也是有能力的教育者所必須具備的（Chant, Heafner, & Bennett, 2004）。Check（2001）發現有效教學的教師必須具有下列特質：適宜的穿著打扮、廣博引證舉例、幽默、教學時能有效溝通、有效的測驗方法，能提供額外的幫助。而不良的教師特質包括有：無法溝通、沉悶單調的表達、學科知識不足、無組織、疏離、對學生需求不敏感等。

教育工作是一門專業，從業人員必須接受嚴格訓練，而且要有人品與個性以及對這行專業的熱誠。簡茂發等人（1997）綜合國內外文獻，提出成功的教師須具備一些人格特質，方有利於教學。這些必備的人格特質包括：（1）身體健康、精神飽滿；（2）情緒穩定、性情開朗；（3）好學進取、自我成長；（4）做事積極、有條有理；（5）做事主動、認真負責；（6）富有愛心、且有耐性；（7）有同情心與同理心；（8）待人誠懇、有親和力；（9）關懷社會、樂於助人；（10）心胸開闊、目光遠大等共十類。這些特質包括了個性、情緒、健康，以及做人處世之態度與方法等。

謝臥龍（1997）調查優良國中教師的特質，歸納為四大類：（1）教師與學生的相互關係：最重要的特質是教師良好的溝通及輔導能力；（2）教學與學習的環境：最重要的特質是教師以客觀公正開明的態度來對待學生。其他重要的特質包

括：發展有效教學與學習環境、良好的教室管理；(3) 教學技巧：最重要的特質是教師具有豐富的專業知識及教學技巧。其他重要的特質包括：對所教課程信心十足、口齒清晰、表達能力好、力求進取、不斷自我充實；(4) 教學態度：最重要的特質是負責盡職、具有敬業精神、有愛心、耐心及恆心。其他重要的特質包括充分的課前準備、具有熱忱與自信、以身作則言行合一、做事有效率、視教學為終身工作、對教育工作具有理想、對環境有良好的適應能力、機智、反應靈敏等。

綜合上述，可見優秀的教師在人格特質上是健康的、誠懇的、開朗的、積極的、自信的，在與人互動時是能與人溝通的、合作的、有愛心耐心恆心的、熱忱的，對事情是認真負責的、有效率的，在工作上是主動學習的、理性的、具專業性的、公正的、進取的。

為何有些教師表現優異，有些卻不呢？就此問題，Kremer 與 Hofman (1979) 指出是教師本身的特質與特性使其表現不同。譬如，內控者較相信其內在的訊息，而外控者較易順從社會壓力。內控者的知覺敏感度較高，較善於利用他們自己的經驗，也比外控者願意去改正他們自己的缺點。而心胸開放或封閉也與教師願意或不願意接納新奇或奇怪的點子有關。在師生衝突因應策略上，內控型教師多採用「整合」策略；而外控型教師則較多「逃避」、「折衷」、「支配」、「討好」的策略（方怡靜，2007）。可見，內控型教師在面對師生衝突時所採因應策略較佳。但是 Harris (1984) 研究卻發現教師的人格特質與抗壓能力有關，外控型的教師其抗壓力較高，可見教師內外控型的研究結果不太一致。此外，教師的權威性如何，的確會影響他/她的教學行為。Harris (1984) 男性教師的權威性高於女性教師。Facob 和 Frid 發現愈不具備主動學習人格特質之教師，對新教學法愈排斥，愈無法掌握學生的思考，教學成效也愈差（馮莉雅，2004）。Tonelson (2001) 指出在教室中學生被教予兩種課程，一是傳統的學科，一是潛在課程。潛在課程包括教師自己的信念、價值觀。所以，要成為有效能的老師，就必須要有健康的人格。Kremer (1990) 研究發現願意遵守行政決策的教師個性上是有責任感、可信賴的、有自制力的、仁慈的、敏捷的。總而言之，教師人格特質是影響教師教學效能的重要因素之一，特別是合作、自信心、自我學習效能、歸因控制信念等教師人格特質。有較佳的人格特質愈能適應教育改革，接納新知，也有較高的教學效能（馮莉雅，2004）。作為一個教師，雖然學科知識很重要，卻不足以保證他能在教學以外的重要方面成功。一如 Goodlad (2002) 所言，考試得高分者未必擁有優良教師的特質。高分無法預測是否有問題解決技巧、良好的工作習慣、是否誠實、可靠、忠誠以及其他教育界所期盼的教師意向及美德。

近年來台灣的師資培育機構數量急增，初等教育方面，除了原先的九所師範學院，另有 19 所大學設有國小教師教育學程（教育部，2009），每年培育大量的國小職前教師。但近年來新生兒的出生率急遽降低，少子化的情形嚴重，使教師的職缺驟減，也使得教師甄試的錄取率極低。何能確保所有教育學程的畢業生能勝任教師工作，且都具有相當程度的知能與人品？遴選具有優良教師人格特質的

學生進入師培課程就讀，遂成為師資培育機構的當務之急。高薰芳、陳華琪(2001)曾調查台灣 41 所一般大學中等教育學程遴選學生的方式，研究結果顯示初審方式包括了審查學業成績、獎懲紀錄、操行成績、自傳(讀書計畫)、社團經驗、推薦函、先修課程等項目，複審則包括採用人格測驗、性向測驗、教育常識測驗、小論文寫作及面試等方式。她們發現其中只有五所(大約 12.2%)的學校採用人格測驗或性向測驗，比例相當低，她們推測可能的原因之一是缺乏合宜的教師人格測驗工具。使用人格或性向測驗來篩選進入師培課程學生的做法雖並不普遍，但是她們認為謹慎的使用的確可以作為淘汰在人格特質上有明顯不適合擔任教職的申請者。但教師性向或人格特質的評量是一件相當困難的工作，牽涉到工具的適當性與否、如何使用，及成效如何等議題。簡茂發等人(1997)表示教育情操、信念、態度和人格特質等這些素質，確實不易以測驗方式來評量，亦非卷例法及短期觀察所能測定。評量這些素質最為困難，往往需要長期觀察與了解，才能斷定。一般方式是採自評(self-rating)和他評(rating by observers)兩種。他評人員必須與受評者有相當時間的接觸，對受評者具有某些程度的瞭解方能進行。同時更需要有良好的量表，以及客觀、公正的標準。

在台灣，路君約(1971)曾參考美國幾個較著名的教師性向測驗發展出一教師性向測驗，其測驗內容包含三個分測驗：(1)圖形類推測驗：主要在鑑別普通學習能力；(2)教師態度測驗：主要探究對兒童的看法、對兒童的愛、對兒童的觀點；(3)專業知識測驗：包括教育心理學、兒童發展、教育概論及測驗統計等基本知識。雖然該測驗試圖囊括教師所需能力、態度與知識等各方面的要求，可惜該測驗年代久遠，現在鮮少為師資培育機構所採用。近有簡茂發等人(1997)訂定「教師基本素質規範」，教師應具備之人格特質有十四項，並發展出來「中小學教師基本素質評鑑工具」，指示優良教師應具有之人格和專業態度(彭森明、李虎雄、簡茂發，1998)。該測驗只有十四題，施測時間不需很長，然而題數相當少。此外，尚有馮莉雅(2004)參考國內外教師人格量表，編製了一個中小學教師適用的「教師人格特質量表」。簡茂發等人(1997)與馮莉雅(2004)所發展的工具其適用對象皆未區分中學與小學教師，但有研究顯示教師所應具備的人格特質會因學生的年齡、文化、教學法及其他個別差異而有所不同。例如 Hudgins 等人(1983)舉出，年紀小的學生需要而且比較喜歡會照顧人的老師，年紀大一些的學生則可能更看重老師的智慧與組織邏輯能力。而馮莉雅(2004)根據其研究結果，也建議應針對不同性別、任教階段與師資培育類型建立不同的常模，所以台灣有必要針對國小師資培育課程的需要發展一適用於篩選職前教師的測驗工具。

美國新英格蘭大學(University of New England)的教育學系教授 Hillman、Rothermel 與 Scarano(2005)等人主張師資培育應發展系統化的計畫，以有效地評量欲進入師培課程的學生及處理不適合的學生。但實際上，即使在美國也很少大學是以測驗工具來篩選師資生。Hillman 等人發展出來一測驗工具 Professional Performance Student Self-Assessment and Review (PPSSR)，並實施於該校的師資

生篩選。PPSSR 量表有 44 題，分成五個因素，分別為學習負責、人際技巧與合作、專業性、溝通技巧、高層次思考技巧等。Dr. Hillman 等人在測驗工具實施之後並徵詢教師及學生的意見，發現所有的教師均認為該測驗工具可以找出有問題的學生以進行會談。而學生們則認為該測驗工具讓他們有自我反思的機會，也有機會評估自己在班上的表現，並認為該測驗工具是有意義且有價值的。有的學生認為及早就做了這份評量表，讓他們有足夠的時間來自我改進。此測驗不但可作為有意教職工作的學生被評量的指標，也提供了教授與學生討論其意向的工具；其項目內容也明示了教職工作需要具備怎樣的特質。本研究係參考 Dr. Hillman 等人的工具及其他相關量表與文獻，編製一教師意向量表，以供台灣初等教育階段的師資培育機構使用，作為遴選具有優良教師意向的學生進入師資培育課程的參考依據。

教師意向 (teacher's dispositions) 一詞在國內尚無學者使用。「意向」一詞在張春興的《心理學辭典》中譯為「性情或性格」，其定義為：在某些情境下個體經常表現的行為傾向，此種行為傾向頗具持久性。本研究所謂教師意向係指優秀教師所具有之與教學相關的人格特質或行為舉止。

Purvis 與 Kramer (1980) 表示，在美國，師資生在培育期間及之後的日子，都必須面對各種的壓力與困難，其中包括經濟上的捉襟見肘與需通過全國教師考試 (National Teacher's Examination) 所帶來的焦慮。薪資低、社會地位低、再加上教職工作的種種規範，都影響在職教師的士氣。他們建議審慎篩選進入師資培育機構的學生，以減輕這種不利的情況。師培機構遴選具有優良教師意向的學生進入師培課程就讀，可以適才而教。師培機構也可以藉此促使學生及早思考本身的生涯規劃、職業興趣，反思自己是否具備教職所需特質；而讓較不具備教師意向的學生及早知道其不適宜教職工作，也可以避免其浪費時間與金錢在師培課程上，而能及早些考慮其他的出路，因此對於師培機構及學生而言都是雙贏的作法。此外，有制度地評量職前教師的特質，也有助於教師社會地位的提昇。而且遴選師資生的評量表可作為教育學程及教學的依據，也提供有志教育工作者努力學習的目標 (簡茂發等，1997)。為了通過評量，為了和其他人競爭，有志於教育工作者，自會努力學習，充實自己的動機與意願，而這種動力將亦是提昇教師素質的最佳保障。

綜合上述，本研究的目的是編製一教師意向量表，作為國小師資培育機構遴選具有優良教師意向的師資生進入師培學程的參考依據。

貳、研究方法

教師意向量表的編製及實施過程包括二個階段，首先透過文獻資料及現有的相關量表蒐集題目，再以預試篩選題目和建立初步的信度與效度，之後進行第二次正式施測，以建立量表更進一步的信、效度。

第一階段：Dr. Hillma 在受邀至台中教育大學演講時，介紹了該校使用 PPSSR 測驗的經驗。本校屆時正擬以一測驗工具做為師資生篩選的參考依據，遂委託由

本人進行工具之研發。本量表係參考美國新英格蘭大學 University of New England 的 S. Hillman、D. Roethermel 及 G. H. Scarano 等人所發展出來並實施於該校師培課程的工具 PPSSR，及國內外其他相關文獻及測驗，開發一適用於台灣國小師資培育機構遴選師資生的「教師意向量表」。教師意向量表初稿的各個題目，係由研究者根據上述文獻初擬題目。量表初步係以 Likert 三點量表呈現，答題方式分成「經常如此」、「有時如此」、「很少如此」三種類別。量表草稿擬定之後，邀請四位任教於不同大學的師資培育領域的專家進行題目的審查，並召開專家效度審查會議討論各題。之後，根據專家意見進行修改題目，並採納專家建議，邀請四位師資培育課程的大四學生就每一題項逐一討論。題目修改完成之後以台中教育大學大二及大三的共十個班級的學生 143 名學生進行預試，並以 Cronbach's α 、試探性因素分析建立「教師意向量表」的初步信度和效度。

第二階段：以台中教育大學大一學生進行正式施測。規劃該量表在學生進入師培課程前實施，凡有志於教職的學生在進入師培課程前必須先接受此自評量表。該量表之實施，先由學生在量表上自評，再送其導師（或任課教授）進行他評。他評係由導師（或教授）在該學生的量表的封面上勾選「同意」、「不同意」或「保留」等三項其中一項。若導師（或教授）勾選「同意」，代表導師（或教授）同意學生在自評量表上的勾選，學生被推薦進入師培課程。若勾選「不同意」，表示導師（或教授）不同意學生在自評量表上的勾選，學生不被推薦進入師培課程。若導師（或教授）勾選「保留」者，則學生可暫時進入師培課程，但應在下一學期再進行一次評量；若再一次他評不通過，就必須中止修習師培課程。導師（或教授）評定為「不同意」推薦的學生的自評表可由導師（或教授）送給系主任（或師培中心主任），由系主任（或師培中心主任）予以個別會談輔導勸退學生。由大一各班班長代表班上學生領取教師意向量表發送給各學生，計有七百多位學生領取量表。完成自評與他評回收的量表有 529 位學生（其中男生 148 人，女生 381 人）。

教師意向量表正式施測結束之後，再委請部分大一導師以簡茂發等人（1997）所編製之「教師人格特質量表」進行對學生的他評，以檢驗效標關聯效度。依據國立台灣師範大學所訂定「教師基本素質規範」，教師應具備之人格特質有十四項，其內容項目廣泛，包括：1.身體健康、精神飽滿；2.情緒穩定、性情開朗；3.儀態端莊、舉止優雅；4.幽默風趣、談笑風生；5.樂觀進取、自我成長；6.思考敏捷、行事果斷；7.做事積極、有條有理；8.認真負責、富有創意；9.富有愛心、且有耐心；10.富同理心、有同情心；11.待人誠懇、有親和力；12.關懷社會、樂於助人；13.宅心仁厚、通情達理；14.心胸開闊、目光遠大。填答方式是由評量者分別就被評量者的 14 項人格特質的實際行為表現，加以圈選。每項特質都列有三組行為特徵，由評量者圈選一組最適於描述被評量者的特質。例如，若第一組最合適，則圈 1；若第二組最合適，則圈 2；同樣地，若第三組最合適，則圈 3。例如，人格特質之一「樂善好施，敬業樂群」，若被評量者行為表現只顧自己，吝於關懷別人，遲到早退，討厭參與團體活動者，得一分。若

被評量者行為表現不求有功，但求無過；只想把本分的事情做好；我行我素，尚能與別人相處者，得二分。若被評量者行為表現積極參與學校活動，與人和睦相處，做事全力以赴者，得三分。總分愈高，代表評量者認為被評量者愈具備優良教師應有之人格特質。

參、研究結果

本研究首先參考 Dr. Hillman 等人的 PPSSR 及台灣現有之教師人格量表與文獻資料，草擬量表題項，繼之召開專家效度審查會議討論。會中參酌專家意見，修改題項語句，並加入「從未如此」選項，原本 Likert 三點量表改成四點量表。此外，研究者並邀請台中教育大學大四學生四名填寫此量表，並請其檢視所有題目之陳述涵意是否明確清楚，並逐題進行討論修改。

題目修訂完成，教師意向量表初稿題目計有 43 題，在量表最後另加一開放式問句：「你/妳認為以上題目有哪些需要修改的地方，或者還可以加上哪些題目能讓本量表更完整，請寫出。」。

教師意向量表初稿印製後，先以台中教育大學二、三年級共十個班級的學生 143 名進行預試。由各班學生自己先進行自評，之後，由各班級導師就每一位學生的自評量表進行他評，並在每份量表封面上假設性勾選，是否「同意」推薦該生進入師培課程、或持「保留」態度、或「不同意」推薦。導師他評完畢，之後由研究者將資料建檔，再以 SPSS 進行 Cronbach's α 、試探性因素分析，以建立教師意向量表的初步信度和效度。

教師意向量表預試結果，各題與總分的相關係數、刪除各題後的 α 值、總量表 Cronbach's α 值，及試探性因素分析的數據顯示：教師意向量表預試各題與總分的相關係數介於 .284 與 .646 之間，總量表 Cronbach's α 值 .930，刪除各題後全量表的 α 值並未見提高，所以保留所有題目，未刪除任一題。因素分析係以主成分分析法進行，由於特徵值大於 1 以上的因素計有十一個，以極變法 (varimax) 轉軸後發現以五因素結構最為單純。此五因素，因素一命名為：「尊重自己與他人」，有 11 題；因素二命名為：「成熟理性處理人事物」，有 10 題；因素三命名為：「積極參與且具教育專業性」，有 9 題；因素四命名為：「自我學習」，有 8 題；因素五命名為：「準時且負責任」，有 5 題。量表總計 43 題。五因素可解釋變異量達 47.550%。各分量表 Cronbach's α 值分別為：因素一 .865，因素二 .844，因素三 .803，因素四 .786，因素五 .798。各題與總分相關係數、刪除後的 α 值、因素負荷量見表一。各因素特徵值、Cronbach's α 值、解釋變異量見表二。

表一 教師意向量表預試的項目分析

因 素	題號	r 相關值	刪除後的 α 值	因素負荷量
因素一 尊重自己與他人	10	.508**	.928	.683
	34	.483**	.928	.635
	22	.553**	.927	.632
	12	.575**	.927	.623
	5	.452**	.928	.605
	30	.455**	.928	.601
	33	.595**	.927	.595
	13	.465**	.928	.591
	18	.495**	.928	.512
	23	.522**	.927	.486
	25	.446**	.928	.437
因素二 成熟理性處理人事物	40	.457**	.928	.660
	36	.344**	.929	.654
	37	.469**	.928	.580
	29	.571**	.927	.507
	21	.489**	.928	.503
	27	.646**	.926	.501
	24	.495**	.928	.499
	39	.393**	.929	.474
	31	.512**	.928	.469
	38	.380**	.929	.405
因素三 積極參與且具教育專業性	11	.428**	.929	.674
	19	.476**	.928	.536
	14	.588**	.927	.531
	43	.346**	.929	.513
	32	.567**	.927	.507
	41	.472**	.928	.464
	35	.434**	.928	.449
	42	.401**	.929	.445
	28	.530**	.927	.404
因素四 自我學習	8	.407**	.929	.643
	2	.284**	.929	.634
	1	.435**	.928	.622
	4	.425**	.928	.571
	9	.481**	.928	.563

因素五 準時且負責任	3	.411**	.929	.497
	26	.501**	.928	.458
	20	.413**	.928	.450
	17	.484**	.928	.710
	7	.370**	.929	.699
	6	.303**	.930	.652
	16	.569**	.927	.608
	15	.599**	.927	.442
	總量表 α 值			.930

** $p < .01$

表二 教師意向量表預試因素分析

因素	特徵值	解釋變異量%	α 值
因素一：尊重自己與他人	11.311	26.304%	.865
因素二：成熟理性處理人事物	2.919	6.788%	.844
因素三：積極參與且具教育專業性	2.701	6.281%	.803
因素四：自我學習	1.881	4.374%	.786
因素五：準時且負責任	1.635	3.803%	.798
總計		47.550%	

教師意向量表初稿的他評選項原本分成「同意」、「不同意」，及「待觀察」等三類，但預試後有導師反應：有些學生雖自評為很好，但導師不同意其自評，故不予推薦；有些學生則是自評不怎麼好，但導師不同意其自評，故仍予推薦。有鑑於此，導師建議將「同意」、「不同意」及「待觀察」三類，改成「推薦」、「不推薦」、及「保留」三類。研究者採納其建議，在正式施測版本時加以修改。

量表修正完畢，繼之，以台中教育大學學生進行正式施測。由大一各班班長代表班上學生領取教師意向量表發送給各學生。計有七百多位學生領取量表，由學生先進行自評，自評完畢再送請各班導師逐一對學生進行他評，之後各班量表送各系辦公室彙整，再送師培中心。師培中心最後將各系辦公室彙整的學生已自評及他評的教師意向量表送研究者進行統計分析。正式施測後回收的量表有 529 位學生（其中男生 148 人，女生 381 人）。

依據本校（台中教育大學）教育學程遴選辦法之規定，學生申請資格包括：大一學年德育成績需 80 分以上，智育成績至少 70 分以上，並撰寫自我教育理念、評論教育時事或議題等文章。有 529 位學生填寫教師意向量表，但其中有 19 位

的量表有漏答情形，故得有效問卷 510 份。學生被導師他評的結果（見表三），510 名學生中有 479 位（佔 93.9%）被導師他評為「推薦」進入教育學程，有 29 位（佔 5.7%）學生被導師他評為持「保留」態度，只有 2 位（佔 0.4%）學生不被導師推薦。15 位大一導師，其中 10 位導師將班上提出申請的學生全數評為「推薦」，只有五個班級的導師他評學生有「保留」、「不推薦」的情形。

表三 教師意向量表正式施測，各班導師他評學生的結果

班級	推薦	保留	不推薦	班級人數
人數	479	29	2	510
百分比	93.9%	5.7%	0.4%	100%

為了解教師意向量表的效標關聯效度如何，繼之以簡茂發等人（1997）所編製之「教師人格特質量表」為工具，委請大一的六個班級的導師以「教師人格特質量表」對班上 25 位有填寫教師意向量表的學生逐一的進行他評。由於教師人格特質量表的評分必須參考「教師行為表現評量參照表」中的舉例，但原量表的施測對象為教師，考慮本研究的受試者為大一學生，可能大都尚未有教學經驗，故凡舉原參照表句中語詞有涉及「教師」一詞者一律予以修改，以符合本研究的受試者是學生的身份。例如，參照表原句之一「對學生常有不耐煩的表現，很少與學生打成一片，不關懷學生」，修改為「對他人常有不耐煩的表現，很少與他人打成一片，不關懷他人」。最後共收集六個班級每班 25 名學生（總計 150 名）的教師人格特質量表他評資料。

統計分析教師意向量表正式量表的信度考驗包括兩部分：（1）各分量表內部一致性，及（2）各分量表得分與總分的相關。統計結果，各分量表內部一致性係數 α 如下：「尊重自己與他人」.844，「成熟理性處理人事物」.835，「積極參與且具教育專業性」.823，「自我學習」.798，「準時且負責任」.761，總量表 α = .894。各分量表得分與總分的相關，分別是 .875，.878，.896，.855，.701。見表四所示。

表四 教師意向量表正式量表各分量表之信度

教師意向 量表各分 量表	尊重自己 與他人	成熟理 性處理 人事物	積極參與 且具教育 專業性	自我 學習	準時且負 責任	總量表
各分量表 內部一致 性係數 α	.844	.835	.823	.798	.761	.894
各分量表 得分與總	.875	.878	.896	.855	.701	1.0

分之相關 r

正式量表的效度考驗包括效標關聯效度與區辨效度。效標關聯效度方面，分析：(1) 教師意向量表的總分與教師人格特質量表得分之相關及 (2) 教師意向量表的總分與學生上一學年學業平均成績之積差相關。區辨效度方面，則分析：(1) 比較導師他評為「推薦」、「不推薦」、「保留」三種不同類別的學生其在教師意向量表之自評得分有無差異，及 (2) 比較不同性別的學生在教師意向量表之自評得分有無差異。

以六個班級 197 名學生上一學年平均成績與教師意向量表的總分進行積差相關統計，Pearson $r = .094$ ($p > .05$)。教師意向量表得分與教師人格特質量表得分之相關 Pearson $r = -.109$ ($p > .05$)。結果顯示教師意向量表的得分與學業成績呈現低相關，且未達顯著水準；教師意向量表與教師人格量表的得分呈現負的低相關，且未達顯著水準。

統計結果顯示，導師他評為「推薦」、「保留」、「不推薦」三種不同等級的學生，平均得分分別為 143.88、133.29、128.50 (參見表五)；其在教師意向量表上自評的得分有顯著差異 ($F_{(2,481)} = 6.125, p < .01$) (參見表六)。

表五 導師他評三種不同等級學生其在教師意向量表得分情形

	平均	人數	標準差
推薦	143.88	430	12.900
保留	133.29	17	15.925
不推薦	128.50	2	6.364
總和	143.33	454	13.241

表六 導師他評三種不同等級學生其在教師意向量表得分之 F 考驗

	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
組間	2081.764	2	1040.882	6.125	.002
組內	81737.379	481	169.932		
總和	83819.143	483			

由於被導師他評為「不推薦」的學生只有 2 名，人數過少，為了統計上的意義，故將其與被評為「保留」的 29 名學生合併為一類。結果發現，被評為「推薦」的學生平均得分 143.88，被評為「不推薦」與「保留」的學生平均得分 132.79 (參見表七)，兩種不同評等的學生得分有非常顯著差異 ($F_{(1,482)} = 11.675, p < .001$) (參見表八)。

表七 導師他評兩種不同等級學生其在教師意向量表得分情形

	平均	人數	標準差
推薦	143.88	430	12.900
保留或不推薦	132.79	19	15.164
總和	143.33	454	13.241

表八 導師他評兩種不同等級學生其在教師意向量表之得分之 F 考驗

	平方和	自由度	平均平方和	F檢定	顯著性
組間	1982.274	1	1982.274	11.675	.001
組內	81836.868	482	169.786		
總和	83819.143	483			

比較不同性別的學生在教師意向量表得分是否有顯著差異，男生平均 143.18，標準差 13.783，女生平均 143.48，標準差 13.012，t 考驗結果顯示未達顯著差異 ($t = -.228, p > .05$)。

肆、討論

教師意向量表之編製研究結果，量表題目有 43 題，包括五個因素，各分量表分別為：因素一「尊重自己與他人」，有 11 題，包括題號 5、10、12、13、18、22、23、25、30、33、34 等題，因素一的題目內容主要是：為人處事顯示誠實正直、能傾聽、尊重他人、能接受他人意見等。因素二「成熟理性處理人事物」，有 10 題，包括題號 21、24、27、29、31、36、37、38、39、40 等題，因素二的題目內容主要是：成熟的情緒、面對事情能適當因應、適當的語言溝通技巧、能思考可行的解決方式、能邏輯思考、做良好判斷等。因素三「積極參與且具教育專業性」，有 9 題，包括題號 11、14、19、28、32、35、41、42、43 等題，因素三的題目內容主要是：在團體中能與人一同討論、給團體成員回饋與鼓勵、能清楚地陳述、能提出問題、能做歸納與總結、能應用所學在實務上等。因素四「自我學習」，有 8 題，包括題號 1、2、3、4、8、9、20、26 等題，因素四的題目內容主要是：對學習積極的態度、課前課後複習、對學習熱忱、主動提問與參與討論等。因素五「準時且負責任」，有 5 題，包括題號 6、7、15、16、17 等題，因素五的題目內容主要是：準時出席上課或活動、準時交作業、能完成小組任務等。依據因素分析的結果所得之因素，大部分的題目由題意看來屬於該因素是合理的歸類，但是有少部分的題目由字面上來看，無法判斷為何屬於該因素，畢竟因素分析係依據 SPSS 統計的結果。進一步來說，若是以不同的一批受試，或者相同的受試但是不同施測的時間，或許所得的因素會有些差異。

統計分析發現，被導師他評為「推薦」、「不推薦」、「保留」三種不同等級的

學生，其在教師意向量表上自評的得分有非常顯著的差異。學生在本教師意向量表的自評得分越高，導師也傾向評為「推薦」；學生在教師意向量表自評得分越低，導師也傾向評為「不推薦」或持「保留」態度。如此可見，大部分的學生對自己的評估，與老師的評估類別即使不是完完全全相同，至少有高度的一致性。

受試在教師意向量表得分與教師人格特質量表得分呈現負的低相關，但未達顯著水準。此兩量表雖目的一樣，皆擬評估受試是否具備優良教師的人格特質，卻呈現負的低相關，推測其原因，可能是：（一）教師意向量表的得分是學生自評的結果，而教師人格特質量表的得分是導師他評的結果，兩者未必呈現正相關。或（二）教師人格特質量表的題數只有 14 題，似嫌過少，必影響其信度，且其題目內容範圍廣泛抽象，評估並不易。

美國 Dr. Hillman 等人（2005）的量表有 44 題，分成五個因素，分別是為學習負責、人際技巧與合作、專業性、溝通技巧、高層次思考技巧等。而本研究所發展之教師意向量表為 43 題，亦分成五個因素：尊重自己與他人、成熟理性處理人事物、積極參與且具教育專業性、自我學習、準時且負責任。雖然兩量表的向度名稱有所不同，但題目皆涉及學習、人際、專業性等層面，可見不論國內外所期盼的優良教師特質有其共同性。

由於教育部規定當年度的師培學生名額至多是入學學生人數的 90%，但各師培學系有部分學生自願放棄申請進入師培學程，以致雖有 2 位申請者被導師評為「不推薦」，但最後仍因其學業成績達到申請標準而進入了師培學程。大一 15 個班級中，大部分（十個班級）的導師對學生他評時將全班學生皆評為「推薦」，標準似嫌寬鬆，只有三分之一（五個班級）的導師對學生的他評有「保留」及「不推薦」的情形。依據教育部政策，師培學生名額逐年降為 70%與 50%，可見導師在進行他評時須要更加嚴謹，將判斷標準提高，才能篩選出具高度教師意向的學生，不推薦比較不具教師意向的學生，方能使篩選結果更加確實。

伍、結論與建議

教師意向量表之編製研究結果，量表題目有 43 題，包括五個因素，總量表 Cronbach's α 值 .930，各分量表 Cronbach's α 值分別為：因素一「尊重自己與他人」.865，因素二「成熟理性處理人事物」.844，因素三「積極參與且具教育專業性」.803，因素四「自我學習」.786，因素五「準時且負責任」.798。五因素可解釋變異量達 47.550%。量表正式施測 529 位教育大學申請進入師培課程的大一學生，其中男生 148 人，女生 381 人，總量表 Cronbach's α 值 .894，顯示為一具有良好信效度之教師人格特質量表，可作為國小師資培育機構之使用，以遴選具有優良教師意向的學生進入師培課程就讀。被評定為不適宜進入師培課程的學生，則可以由系主任或導師予以會談輔導。藉由此測驗工具，可以及早發現意向不適宜擔任教職的學生，避免其浪費金錢及時間在師培學程上。此量表對師資培育機構而言，師資生的進退學程有一測驗工具做為參考的依據。

未來研究應繼續檢驗本量表之驗證性因素分析、區辨效度、效標關聯效度；另可採用學生外在表現來驗證同時效度，或持續追蹤學生學習成果與實習狀況來檢驗預測效度；並分析本量表的內涵與使用者的意見，以供修訂本量表的參考。此外，並可進一步斟酌分析考量是否可以以一決斷分數作為未來篩選適合進入師培的學生。

有志於教職的師培機構學生可以及早就先取得本量表，了解在進入師培課程前將須自評、他評的內容項目，並自我探索及思考自己是否具備其中所描繪的特性。因此，此量表的題項亦可以成為有志於教職的學生努力發展教師人格特質的指標。

參考文獻

中文部分

- 方怡靜 (2007)。國小教師人格特質與師生衝突、學生人際衝突因應策略之相關研究。國立臺南大學教育學系輔導教學碩士論文：臺南市。
- 吳肇賢 (2004)。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。屏東師範學院教育行政研究所碩士論文：屏東縣。
- 高薰芳、陳華琪 (2001)。師資培育機構職前教師遴選之有效性與公平性研究。九十學年度師範學院教育論文研討會，國立台中師範學院主辦。
- 教育部 (2009)。98 學年度師資培育之大學一覽表。取自
<http://www.edu.tw/userfiles/師資培育之大學一覽表.pdf>
- 陳馨蘭 (1997)。教師人格特質、自我效能、學生行為信念與班級經營風格之相關研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文：彰化縣。
- 彭森明 (1999)。中小學教師基本素質規範與師資培育。載於中小學教師素質規範與評量研討會會議手冊暨論文彙編，19-27。國立高雄師範大學主辦。
- 彭森明、李虎雄、簡茂發 (1998)。教師基本素質評量制度之建立與評量工具之設計。教育資料與研究，22，30-38。
- 馮莉雅 (2004)。中小學教師人格特質量表之發展。南大學報：教育類，38 (2)，115-130。
- 黃淑寬 (2005)。國小級任教師人格特質、教學信念與班級經營效能關係之研究。國立臺南大學教育學系輔導教學碩士班論文：臺南市。
- 葉青雅 (2004)。國小教師人格特質、人際關係和寬恕態度三者相互關係之研究。國立新竹教育大學進修部輔導教學碩士班論文：新竹市。
- 路君約 (1971)。教師性向測驗之編製。心理與教育，5，1-10。
- 謝臥龍 (1997)。優良國中教師特質之德懷分析。教育研究資訊，5 (3)，14-28。
- 蘇淑麗 (2005)。不同世代國小教師人格特質與工作價值觀之相關研究。國立花蓮師範學院輔導碩士班論文：花蓮縣。

外文部分

- Abell, S. K., Bryan, L. A., & Anderson, M. A. (1998). Investigating preservice elementary science teacher reflective thinking using integrated media case-based instruction in elementary science teacher preparation. *Science Education*, 82(4), 491-510.
- Bruner, J. S. (1973). *The relevance of education*. New York: W. W. Norton.
- Chant, R. H., Heafner, T. L., & Bennett, K. R. (2004). Connecting personal theorizing and action research in preservice teacher development. *Teacher Education*

- Quarterly*, 31(3), 25-42.
- Check, J. F. (2001). Positive traits of the effective teacher—negative traits of the ineffective one. *Education*, 106(3), 326-334.
- Fisher, D. L. & Kent, H. B. (1998). Associations between teacher personality and classroom environment. *Journal of Classroom Interaction*, 33 (1), 5-13 .
- Goodlad, J. (2002). Kadzu, rabbits, and school reform. *Phi Delta Kappa*, 84(1), 16-23.
- Hamacheck, Don E. (1985). *Psychology of teaching, learning, and growth*. Boston: Allyn and Bacon.
- Harris, K. R. (1984). *Teacher characteristics as related to five dimensions of teacher stress*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED246035)
- Henderson, J. C. (1990, November). *The relationship between teachers' personality factors and their compliance with administrative directives*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (New Orleans, LA).
- Hillkirk, K. (1991). Cooperative learning in the teacher education curriculum. *Education*, 11(4), 479-482.
- Hillman, S. J., Rothermel, D., & Scarano, G. H. (2005). The assessment of pre-service teachers' dispositions. Paper Presentation at the National Taichung University.
- Hudgins, B. B., Phyye, G., Schau, C., Theisen, G. Ames, C., & Ames, R. (1983). *Educational psychology*. Itasca: F. E. Peacock.
- Hunt, S. K., Simonds, C. J., & Cooper, P. L. (2002). Communication and teacher education: Exploring a communication course for all teachers. *Communication Education*, 51(1), 81-94.
- Klausmeier, H. J. (1985). A process guide for school improvement. Program Report No. 85-3. (ERIC Document Reproduction Service No. ED258337)
- Kremer, L. & Hofman, J. (1979). A three-dimensional typology of teacher personality. *The Journal of Educational Research*, 73(1), 20-25.
- McCoy, L. P. (1998). *Studies in teaching*. 1998 Research Digest. Research Projects Presented at Annual Research Forum. (ERIC Document Reproduction Service No. ED433314)
- Osguthorpe, R. D. (2008). On the reasons we want teachers of good disposition and moral character. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 288-299.
- Purkey, W. W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, CA: Prentice-Hall.
- Purvis, J. & Kramer, P. (1980). *Teacher concern: A position paper*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED220447)
- Rosenshine, B. & Furst, N. (1973). The use of direct observation to study teaching. In R. Travers (Ed.), *Second Handbook of Research on teaching*. Chicago: Rand

McNally.

- Royer, J. M. & Feldman, R. S. (1984). *Educational psychology --Applications and theory*. New York: Alfred A. Knopf.
- Ryan, K. & Cooper, J. M. (1984). *Those who can teach*. Boston: Houghton Mifflin.
- Soar, R. & Soar, R. (1983). Context effects in the learning process. In D. C. Smith(ed.), *Essential knowledge for beginning educators*. Washington, D.C.: American Association of Colleges of Teacher Education, 156-192.
- Tonelson, S. W. (2001). The importance of teacher self-concept to create a healthy psychological environment for learning. *Education*, 120(1), 96-100.