

華語教師自評教學效能之研究

蔡喬育 國立臺中教育大學語文教育學系助理教授

摘 要

本研究利用調查法，自編華語教師自評教學效能量表以探究華語教師教學效能的現況。經單因子多變量分析，輔以訪談資料佐證，本研究結論有六：一、修過華語師資培訓課程者的教學效能顯著高於無修過相關課程者；二、華語教學經驗豐者之教學效能顯著高於資淺者；三、具海外華語教學經驗者的自我效能顯著高於無此經驗者；四、雖然外語能力是華語教師需要的條件，卻未在教學效能上產生顯著差異；五、學生年齡分布的廣度大者之教學效能顯著高於分布較小者；六、學生國籍分布的廣度大者之教學效能顯著高於分布較小者。依此對華語教育政策、教學實務及後續研究提出建議。

關鍵詞：華語教師、華語教師自評、教學效能、華語教學、華語教育政策



A Study of TCSL Teacher Self-Evaluation of Teaching Effectiveness

Qiao-Yu Cai

Assistant Professor, Department of Language and Literacy Education, National Taichung University of Education

Abstract

This study explored TCSL teachers teaching effectiveness via survey method. The interview data were analyzed by One-Way- MANOVA and findings are as follows: (1) TCSL effectiveness of teachers participating in teacher training program of TCSL is significantly higher than that of teachers never participating in such programs; (2) TCSL effectiveness of experienced teachers is significantly higher than that of novice teachers; (3) self-effectiveness of teachers having TCFL experience is significantly higher than that of those who have no TCFL experience; (4) foreign language proficiency is necessary for TCSL teachers, but there is no significant difference in TCSL effectiveness between teachers with different foreign language proficiency; (5) TCSL effectiveness of teachers teaching in mix-age classes is higher than that of teachers teaching in single-age classes; (6) TCSL effectiveness of the teachers teaching students with a broad range of nationalities is higher than that of teachers teaching students with a small range of nationalities. Finally, this study makes several proposals regarding to TCSL education policy, teaching practice and future studies.

Keywords: TCSL teacher, TCSL teacher self-evaluation, TCSL effectiveness, TCSL, TCSL education policy



壹、緒論

推動華語教學雖已是國家重要政策之一（國家教育研究院，2013；教育部，2014），但在臺灣任教的華語教師因非編制內人員，不僅難享有同等的權利和義務（信世昌、李希奇、方淑華、李郡庭、林珮君，2011；曹逢甫，1998；葉德明，1996），且各校華語中心隸屬單位不同，所開課程幾乎是非正規課程，除非中心訂有教師評量機制，否則難與學校編制內講師級以上教師一樣，每學期結束後都有學生的教學評量，提供教師精進教學的參考。

影響學生評量教師教學的因素多元（張德勝，2000），而學生評量教師教學的客觀性與公平性也還存有爭議（梁雅雯、詹益杰，2004；陳麗如，2012；Lemos, Queiros, Teixeira, & Menezes, 2011; Madden, Dillon, & Leak, 2010）。從教師評鑑的角度，教師自評是了解教學效能的方法之一（Berk, 2005; Chan, 2010; Foxe & Schwartz, 2014; Oxford Learning Institute, University of Oxford, 2009），讓教師有系統地反思，也有助於教學專業發展（Morgan, 2000）。因臺灣的華語教師多是兼職，亦非大專院校的編制內教師，故少有華語中心針對華語教師實施教學評量，加上工作穩定性不佳，流動性大，樣本取得不易，鮮少針對臺灣華語教師的教學效能進行調查。因教學效能攸關學習成效（Barry, 2010; Chaco´n, 2005; Darling-Hammond, 2000; OECD, 2009; Tucker & Stronge, 2005），故本研究欲突破困難，嘗試以華語教師自評方式調查、了解臺灣華語教師教學效能的現況。

自 1995 年起迄今，已有十多所華語教學系所，畢業於華語教學系所的華語教師已有四分之一以上，也不乏有其他學歷背景者，顯示在臺灣任教的華語教師背景多元（信世昌等人，2011）。因不同背景的教師與教學效能之間存在著差異（Aduwa-Ogiegbaen & Iyamu, 2006; Gordon, 2003; Nguyen, Warren, & Fehring, 2014; Rice, 2003），故分析不同華語教師背景與教學效能間的異同，期能對華語教師教學專業發展有所貢獻。

貳、文獻探討

教學效能研究已逾 30 年（Guskey, 1998）。Ashton 與 Webb（1986）指出教師教學效能應該包含：一、個人效能：知覺自己能成為有效率的教師；二、教學

效能：對本身教學會影響學生學習的信念；三、個人教學效能：認為自己的有效教學能提升學生的學習力。

Graham、Cagiltay、Lim、Craner 與 Duffy（2001）認為教師要有高的教學效能，得有亦師亦友的師生關係，但不逾越教育倫理規範、鼓勵同儕合作學習、鼓勵學生積極學習、多給學生建設性回饋、常給學生高度評價、重視學生個別差異等原則。

Goddard、W. K. Hoy 與 A. W. Hoy（2000）則描繪了一個整體教師教學效能的簡易模式（圖 1）。

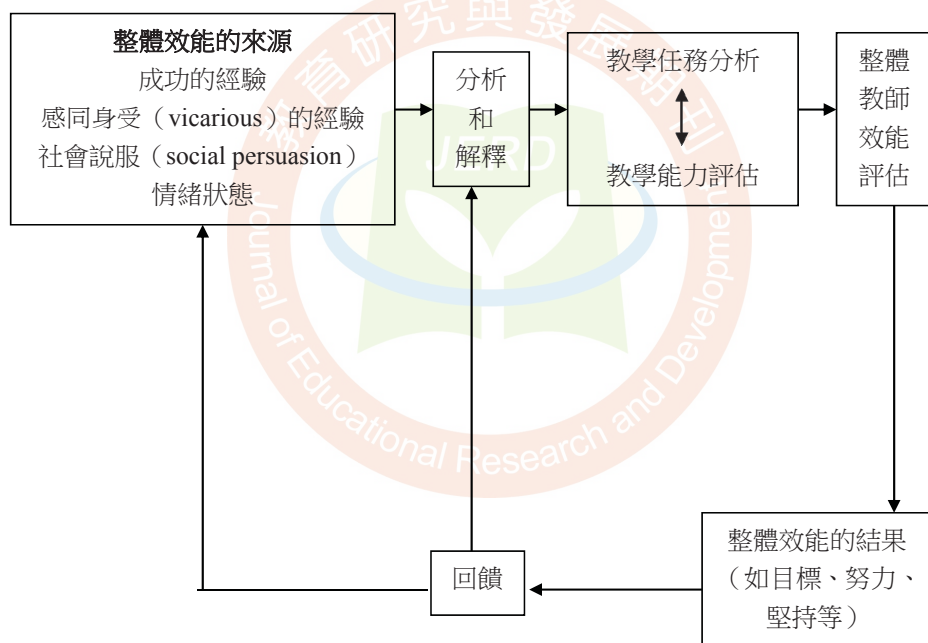


圖 1 整體教師效能的簡易模式圖

資料來源：出自 Goddard, W. K. Hoy, & A. W. Hoy (2000: 486)。

Goddard 等人（2000）和 W. K. Hoy 與 Miskel（2001）認為教師教學表現能力會創造出新的成功經驗 (mastery experience)，經驗好壞會給教師新的資訊和回饋，是影響教學效能高低的關鍵。教學表現結果，使教師在情緒、教學或參與教師專業工作坊的經驗上有所感受。經自我評估後，若自覺教學效能良好，則會努

力教學，使其表現更好，反之。這在 Dembo 與 Gibson（1985）、Guskey（1998）以 A. Bandura 的自我效能理論為基礎的教師教學效能研究結果獲得驗證。

吳清山（1997）和林進材（2001、2002）從教師自我效能信念、教學知識與準備、教材組織與運用、教師教學技術、學習時間的運用、師生關係的建立、教室管理與班級氣氛的營造、教師態度等面向來評估教師教學效能。張德銳和丁一顧（2005）則把教師教學效能指標分成教學領域和教學行為，前者包括教學清晰、活潑多樣、有效溝通、班級經營、掌握目標等面向；後者則是掌握教材教法的概念、引起並維持學生學習動機、運用多元教學法及學習活動、使用各種教學媒體、運用良好的語言技巧、妥善布置教學情境、用心注意學生發表，促進師生互動、評量學生表現並提供回饋與指導等面向來分析。

綜上所述可知，教師教學效能與自我效能信念、教學知識與準備、班級氣氛營造、教材組織運用和教學法、評量學生表現等方面有關。以往教學效能研究多以中小學教師為主，但華語教學情境與中小學校有所異同，不宜直接套用這些教學效能指標來衡量華語教師教學效能。因不同學科教師在教學效能上有其共性與個性，故本研究也依華語教學的學科性質、學習者特性、教學情境等的考量下，將「華語教師教學效能」定義為「華語教師能依自我效能來備課，而在教學過程中營造有利於學習華語的教學環境及氣氛，並有效運用華語教材教法和評量來評估華語學習者的學習成效。」其中，自我效能與 Ashton 與 Webb（1986）的個人效能和教學效能概念雷同，而有效運用華語教材教法和評量與其提出的個人教學效能概念雷同，故依本研究定義與理論基礎，擬從華語教材教法和評量有效運用、華語教學環境及氣氛營造、華語教學準備、華語教師自我效能等面向來分析其教學效能的現況，並將各面向之概念具體成文句描述，例如「我能開發適合學生學華語的教材教法」、「我能評估各種學習理論在學華語情境上的適用性」、「我能讓學生覺得學華語是件有意義的事」、「我能讓學生自發性學華語」等是依 Ashton 與 Webb（1986）的概念而來；「我有足夠的學識和經驗可以處理學生學華語的問題」、「若學生不想學華語了，我會試著了解並詢問他原因」等題目，則依 Goddard 等人（2000）認為教師教學經驗好壞會影響教學效能高低的關鍵之概念而來，讓華語教師從中反思過去教學所遇之經驗反應在題目上，測量其教學效能程度，再考驗信效度。

教學效能研究在各學科師資培育的重要性不可言喻（Fives, 2003; Kane, 1984;

Protheroe, 2008; Stivers, 1990; Stivers & McMorris, 1991)，但臺灣華語師資培育與教學的博碩士論文僅約 2.8%（舒兆民，2014）。就相關研究結果而言，在專業培訓與教學效能方面，Ololube（2006）發現受過教育專業訓練的奈及利亞中學教師，其教學科技能力顯著高於未受過教育專業訓練者，但 Palardy & Rumberger（2008）發現小學一年級教師的教育背景與其在閱讀及數學之教學效能的關係是薄弱的，而 Tajeddin & Khodaverdi（2011）發現具備第二語言教育背景與否的英語教師在授課講解、班級經營管理氣氛、因材施教等方面的教學效能並無顯著差異。在教學經驗與教學效能方面，一項針對美國北卡羅萊納教師的研究發現教學經驗豐富的教師，其教學效能也顯著較高（Darling-Hammond, 2010），這樣的結果也在 De Le Torre Cruz 與 Casanova Arias（2007）、Tajeddin 與 Khodaverdi（2011）、Tschannen-Moran 與 Woolfolk Hoy（2007）的研究中獲得驗證。不過，資深教師若不再繼續學習、自我成長，則無助於教學效能的提升（蔡喬育，2011；Darling-Hammond, 2010）。

臺灣的華語中心在甄聘華語教師時，都會註明有海外華語教學經驗者尤佳。這在華語教學領域雖未有實證，但國外的相關文獻已對此展開討論。例如 Cushner 與 Mahon（2002）發現海外教學經驗有助於實習教師提升自我效能、增加文化意識和國際視野。Zilber（2009）則指出海外教學經驗有助於教師自我效能和文化意識的提升，但對其教學的影響不大。在華語教師具備外語能力方面，教育部已於 2010 年起規定，除專業科目外，也得通過任何一種外語的中高級以上能力檢定，才能取得「對外華語教學能力認證」。在甄聘華語教師時，具備外語能力者亦有加分的效果，但這是否意味著具備其他外語能力對二語或外語教師的教學效能產生差異？這在英語教學領域裡仍有持不同意見的論辨（Burden, 2000; Critchley, 2002; Hothouse, 2006; Johnson & Freeman, 2001; Stanley, 2002）。具備雙語能力的教師，有較高的語言意識，能洞悉學生需求並用相同的語言和文化跟學生分享，發揮更有效的課程教學，是語言教師的優勢（Canagarajah, 1999; Maum, 2002; Phillipson, 1992），但 A. Matsuda 與 P. K. Matsuda（2001）以本籍和外籍英語教學助理為研究對象，前者僅有自己英語為母語的能力，後者則具備雙語能力，探究他們在英語寫作教學實習所遇到的問題，分享彼此的想法、共享資源、互助解決教學上的問題等，發現兩組都能藉由教學實務學到彼此的優點並在語言知識、文化和教學上受益良多。在對美華語教學上，師生有共通的母語 - 英語是利於零起

點、初級，甚至中級程度華語學生的學習，也能用流利的母語講解華語語法重點（Burns, 2014），但他也發現在中籍華語教師課堂上，學生用華語回應的比例有 80%，但在美籍華語教師課堂上，學生用華語回應的比例則降至 68%。由此可知，華語教師具備外語能力對其教學效能高低的影響似乎未有定論。

影響教師教學效能的原因並非只有來自教師本身的因素，學生的差異性也是重要變項（Daggett & Jr., 2014; Dörnyei, 2009）。Malarz（1998）指出 8-12 歲的兒童、13-17 歲的青少年和 18 歲以上的成年人在學習第二外語的能力相當，而青少年和成年人在學習基本的溝通技巧上會較兒童快速，但成年人因母語發展已定型，在說學目的語時會有口音，故運用不同教學策略來教不同年齡層的第二語言學習者，才能產生有效的教學。盧美貴、黃意舒（1993）建議在混齡的班級裡，教學環境布置、課程設計、教學方法、教師角色等所周延面向得比分齡的班級還要廣，才能使得教師有效地教學。另外，Lewis、Romi、Katz 與 Qui（2008）則發現不同國籍學生知覺教師教學策略的差異是形塑他們對教師及課業學習態度的關鍵。因為不同國籍的學生在學習華語時都有其特性與難點，例如越南語中沒有直接對應或相似於一聲和四聲的聲調，越南人聽不到自己母語裡沒有的音，故相較於第二、三聲，第一和四聲反而不易辨識，也發不太出來。對印尼人來說，因為印尼語的六個單元音中沒有 [y] 這個音位，故常發不好 [y]，而把「清蒸魚 [yú]」讀成「清蒸 [yí]」。對泰國人來說，因泰語沒有華語 [zh]、[ch]、[sh]、[r] 等聲母；[ue]、[ie] 等複韻母和聲調，故泰籍華語學習者很難發出這些音。雖然日、韓都屬於漢字圈文化的國家，但其語序 SOV 和華語的序 SVO 不同，故受到母語負遷移的影響，在句式結構的練習也得下一番工夫才行。

綜上所述可知，專業背景、經驗、外語能力和混齡班級、多元國籍等都可能對華語教學效能產生差異，但這類研究偏少，故本研究將分析不同背景變項的華語教師的教學效能，期能對華語教育政策、教學實務及後續研究有所啟示。

參、研究設計與實施

一、研究方法

本研究以調查法為主，利用問卷來蒐集、分析量化資料，輔以訪談來了解統

計數據代表的意義及造成差異的原因。

二、研究參與者

量的調查，以全臺華語教師約 559 位為研究對象，經施測回收後，有效問卷有 438 份，符合在決定樣本數大小時要考慮信心水準和抽樣誤差下所需的問卷數量。表 1 為華語教師背景變項。

表 1 華語教師背景變項表（續）

變項名稱	變數項目	人數 ¹	有效百分比
性別	1. 男	46	10.5%
	2. 女	392	89.5%
年齡 ²	1. 21-29 歲	75	18.5%
	2. 30-39 歲	96	23.7%
	3. 40-49 歲	140	34.6%
	4. 50-59 歲	75	18.5%
	5. 60 歲以上	19	4.7%
教育背景	1. 華語文教學系所	85	19.7%
	2. 中文系所	129	29.9%
	3. 教育系所	28	6.5%
	4. 外語相關系所	72	16.7%
	5. 語言學系所	6	1.4%
	6. 其他	112	25.9%
修習華語師資 培訓課程	1. 有	353	82.3%
	2. 無	76	17.7%
華語教學經驗 ³	1. 未滿 1 年	11	2.6%
	2. 1 年以上未滿 3 年	89	21.1%
	3. 3 年以上未滿 5 年	69	16.4%
	4. 5 年以上未滿 10 年	67	15.9%
	5. 10 年以上未滿 15 年	55	13.1%
	6. 15 年以上未滿 20 年	47	11.2%
	7. 20 年以上	83	19.7%

（續下頁）

¹ 每個變項的人數總計未達 438 人者，表示受試者於該變項遺漏填答。另外，因外語能力、班上學生年齡和國籍分布為複選變項，故顯示數據以填答有者為主。

² 目前華語教師平均年齡約 40.76 歲。

³ 目前華語教師平均華語教學經驗約 9.9 年。

變項名稱	變數項目	人數 ¹	有效百分比
海外 華語教學經驗	1. 有	128	29.3%
	2. 無	309	70.7%
外語能力	1. 英語	346	79.0%
	2. 日語	59	13.5%
	3. 法語	16	3.7%
	4. 德語	18	4.1%
	5. 韓語	2	0.5%
	6. 西班牙語	16	3.7%
	7. 義大利語	0	0.0%
	8. 其他	8	1.8%
班上學生 年齡分布	1. 平均約在 19 歲以下	87	19.9%
	2. 約在 20-30 歲	382	87.4%
	3. 約在 31-40 歲	164	37.5%
	4. 約在 41-50 歲	52	11.9%
	5. 約在 51 歲以上	40	9.2%
班上學生 國籍分布	1. 美國	314	71.7%
	2. 英國	129	29.5%
	3. 德國	123	28.1%
	4. 法國	160	36.5%
	5. 日本	342	78.1%
	6. 韓國	257	58.7%
	7. 泰國	121	27.6%
	8. 越南	149	34.0%
	9. 印尼	193	44.1%
	10. 加拿大	143	32.6%
	11. 其他	169	38.6%

因質性資料的蒐集分析可同時進行，待資料中不再出現新的主題時，即表示資料達理論性的飽和，研究者即可結束訪談（Miles & Huberman, 1994），故本研究訪談結束時間是以內容一再重複無新的資料出現為止。在本研究中，研究者訪談到第 4 位研究參與者後即開始出現經驗描述重複，訪談內容也沒有新的資料出現，之後再訪談 3 位，確定已達資料飽和。表 2 為研究參與者資料表。

表 2 研究參與者資料表

代稱	性別	年資	教育程度	時間
A 老師	女	27	博士	1：22
B 老師	女	12	學士	1：32
C 老師	女	13	碩士	1：33
D 老師	女	25	博士	1：08
E 老師	女	12	碩士	1：07
F 老師	女	26	碩士	1：09
G 老師	男	9	攻讀博士學位	1：05

三、研究工具

本研究參考國內外教學效能量表與相關文獻（吳清山，1997；林進材，2001、2002；Ashton & Webb, 1986；Bandura, 1997；Goddard et al., 2000；W. K. Hoy & Woolfolk, 1993；Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001）後，自編「華語教師自評教學效能量表」，內容包含華語教材教法和評量有效運用、華語教學環境及氣氛營造、華語教學準備、華語教師自我效能等面向，計 32 題，採李克特式六點量表來填答、計分。

在訪談的研究工具，以「華語教師教學效能半結構式訪談大綱」來進行訪談，並輔以錄音工具、現場筆記和每日反省日誌等。

肆、研究結果與討論

一、量表之信效度分析

（一）內容效度

為檢視量表內容效度，邀請了華語教學及相關領域的專家學者共同針對此問卷內容的適切性提供修正意見，對語意不清或不適切之題項修正或刪除。結果在文字描述，僅需修改部分詞彙，架構不需變動；在統計上，依 Waltz、Strickland 與 Lenz（1991）建議專家內容效度（Content Validity Index, CVI）以適用的題數除以總題數，所得結果大於 .80，表示具有良好的內容效度指標，而本量表的 CVI 值為 .87，顯示內容效度良好。

（二）項目分析

為確保各題項皆能有效地鑑別不同受試者的反應程度而進行項目分析（表 3）。

表 3 項目分析結果（續）

極端組比較		同質性考驗		
題項	決斷值	題項與總分的 相關係數	校正題項與總分的 相關係數	題項刪除後的 信度係數
1	17.841***	.730***	.707	.964
2	18.989***	.734***	.718	.964
3	17.767***	.742***	.718	.964
4	19.086***	.727***	.707	.964
5	16.911***	.685***	.660	.965
6	11.702***	.587***	.556	.965
7	18.180***	.731***	.711	.964
8	15.256***	.624***	.594	.965
9	17.693***	.696***	.670	.965
10	13.462***	.661***	.636	.965
11	19.526***	.748***	.728	.964
12	17.443***	.768***	.750	.964
13	19.288***	.711***	.687	.965
14	18.697***	.713***	.688	.965
15	13.655***	.610***	.582	.965
16	13.747***	.622***	.599	.965
17	13.228***	.594***	.567	.965
18	14.327***	.649***	.623	.965
19	17.018***	.741***	.719	.964
20	17.409***	.727***	.709	.965
21	17.047***	.707***	.687	.965
22	15.682***	.683***	.654	.965
23	19.409***	.761***	.742	.964
24	15.545***	.723***	.702	.964

（續下頁）

極端組比較		同質性考驗		
題項	決斷值	題項與總分的 相關係數	校正題項與總分的 相關係數	題項刪除後的 信度係數
25	13.984***	.690***	.664	.965
26	13.585***	.662***	.637	.965
27	19.987***	.775***	.756	.964
28	13.222***	.637***	.603	.965
29	15.814***	.740***	.716	.964
30	14.476***	.698***	.672	.965
31	16.896***	.739***	.718	.964
32	16.786***	.741***	.720	.964
總量表 α 值				.966

*** $p < .001$

根據表 3 可知，所有題目之決斷值皆達 .001 顯著水準，表示這些題目都能有效地鑑別不同受試者反應程度。在同質性考驗來看，（校正）題項與總分的相關係數皆在 .50 以上，且單題項刪除後的信度係數皆未大於總量表 α 值（.966），顯示各題與總量表的同質性高，所要測量的心理特質是相當趨近的。

（三）探索性因素分析

為檢視本量表的建構效度，在估計因素負荷量上，主要採「主成分分析」（principal components analysis），經斜交轉軸後，取特徵值大於 1，而解釋變異量愈大，則表示具有良好的建構效度。第一次探索性因素分析結果如表 4。

表 4 第一次探索性因素分析結果（續）

題號	因素			
	一	二	三	四
31	.711			
29	.709			
28	.692			
32	.681			
25	.691			

（續下頁）

題號	因素			
	一	二	三	四
23	.588			
30	.582			
22	.575			
27	.569			
24	.560			
19	.497			
16		.753		
17		.741		
18		.734		
20		.716		
26		.662		
21		.641		
15		.579		
3			.688	
2			.663	
1			.662	
5			.564	
4			.562	
7			.548	
6			.485	
13			.460	
10				.709
11				.677
12				.574
8				.551
9				.547
14				.451
特徵值	6.038	5.697	4.522	3.797
解釋變異量	18.870%	17.802%	14.131%	11.866%
累積解釋變異量	18.870%	36.671%	50.802%	62.668%

根據表 4 可知，共萃取四個共同因素，累積解釋變異量為 62.668%。由於因素負荷量應大於 .50，才具有收斂效度（convergent validity）（Noar, 2003），故本研究剔除第 6、13、14 和 19 題後，進行第二次探索性因素分析，結果如表 5 所示。

表 5 第二次探索性因素分析結果（續）

題項	因素			
	一	二	三	四
29	.734			
31	.722			
28	.720			
32	.706			
30	.652			
23	.646			
25	.632			
24	.607			
27	.601			
22	.548			
16		.777		
17		.767		
18		.748		
20		.670		
26		.636		
21		.605		
15		.558		
10			.724	
11			.662	
9			.611	

（續下頁）

題項	因素			
	一	二	三	四
12			.596	
8			.580	
3				.679
1				.662
2				.654
5				.566
4				.562
7				.530
特徵值	6.316	5.097	3.757	3.689
解釋變異量	22.555%	18.204%	13.416%	13.174%
累積解釋變異量	22.555%	40.760%	54.176%	67.350%

根據表 5 可知，共萃取四個共同因素，各題的因素負荷量都達 .50 以上，累積解釋變異量為 67.350%。本研究依各因素內的題意將各因素予以命名：

1.「華語教材教法與評量有效運用」：教師能有效運用華語教材教法並評量學生學習成效，共計 10 題。

2.「華語教學環境及氣氛營造」：教師能注意教學實體環境舒適與否並營造有益學習華語的氣氛，共計 7 題。

3.「華語教學準備」：教師在備課時都會考量與學生日常生活相關和個別差異來設計教學，共計 5 題。

4.「華語教師自我效能」：教師相信自己專業和經驗是有能力去處理華語教學的種種，共計 6 題。

（四）信度分析

因量表信度分析得包含總量表的係數和各面向的信度係數二者（吳隆明、涂金堂，2009），故針對本量表、各面向和題項進行信度分析，以考驗內部一致性之情形（表 6）。

表 6 內部一致性信度分析結果

面向	題號	校正題項與總分的 相關係數	該題項刪除後的 信度係數	分量表 α 值
華語教材教法與 評量有效運用	22	.691	.931	.934
	23	.772	.926	
	24	.695	.930	
	25	.714	.929	
	27	.755	.927	
	28	.695	.931	
	29	.795	.925	
	30	.715	.929	
	31	.801	.925	
	32	.792	.925	
華語教學環境及 氣氛營造	15	.637	.885	.893
	16	.721	.875	
	17	.685	.878	
	18	.666	.881	
	20	.772	.868	
	21	.718	.874	
	26	.663	.881	
華語教學準備	8	.602	.880	.881
	9	.682	.862	
	10	.740	.848	
	11	.781	.838	
	12	.771	.840	
華語教師 自我效能	1	.748	.877	.898
	2	.780	.872	
	3	.780	.872	
	4	.698	.885	
	5	.650	.891	
	7	.708	.883	
總量表 α 值				.966

根據表 5 可知，總量表係數為 .966，表示該量表的信度很高。在各面向上的 α 值為 .881-.934，具有高的內在信度。就校正題項與總分相關係數而言，各題項與各面向量表總分相關係數都達 .60 以上，顯示具有高度相關。就該題項刪除後信度係數而言，各題項係數皆小於各分量表的 α 值，表示內部一致性高，該面向之量表信度佳。

經項目分析、探索性因素分析及內部一致性信度分析後之量表題目如附件一。

二、華語教師自評教學效能之差異考驗

（一）修過華語師資培訓課程者的教學效能存在顯著差異

根據表 7 可知，修過華語師資培訓課程者在「華語教材教法與評量有效運用」（ $F=27.190$ ， $p<.001$ ）、「華語教學環境及氣氛營造」（ $F=17.812$ ， $p<.001$ ）、「華語教學準備」（ $F=19.096$ ， $p<.001$ ）和「華語教師自我效能」（ $F=12.074$ ， $p<.001$ ）有顯著差異，解釋變異量（關連強度）依序為 5.8%、3.8%、4.1% 和 2.5%。

表 7 修習華語師資培訓課程與華語教學效能的單因子多變量分析

變項 面向	修習華語師資培訓課程				單變量 F 值	ω^2
	是 (N=353)		否 (N=76)			
	平均數	標準差	平均數	標準差		
華語教材教法與評量有效運用	4.66	.731	4.13	1.077	27.190***	.058
華語教學環境及氣氛營造	5.16	.622	4.81	.840	17.812***	.038
華語教學準備	4.90	.728	4.47	.997	19.096***	.041
華語教師自我效能	4.64	.767	4.28	.957	12.074***	.025
Wilk's Λ =.932					多變量 F =7.681***	

*** $p < .001$

從訪談記錄中也發現華語教師認為去上華語師資培訓班，或是參與和專業相關的研習活動是有助於華語教學效能：

華語老師的教學效能，我覺得還是要開設那種、那些專門的進修課程，那種進修班，有主題的，例如閱讀教學策略技巧班，那還有我知道很多坊間開了這個班，那就鼓勵老師去上。（A 老師）

「就現在學校的（師訓），還有學程的，有沒有幫助，這一定是有幫助的啊！」
（B 老師）

…現職的老師，有既定的能力和素養，然後在這個基礎上再加強，那我覺得這樣的（華語師資）訓練課程就很好，可以提升老師的教學效能。（D 老師）

本質量資料分析結果與前述 Ololube（2006）的研究結果雷同，就其原因是修習華語教學課程、學程，可具備華語教學相關的基礎概念、教學技巧、跨文化知識等（信世昌、黃雅鳳，2006），顯示現階段華語師資培訓課程的規劃、提供，對教師在提升華語教學效能是有助益的。

（二）華語教學經驗豐富者的教學效能顯著較高

根據表 8 可知，「華語教材教法與評量有效運用」、「華語教學環境及氣氛營造」、「華語教學準備」和「華語教師自我效能」F 值依序為 9.034、7.428、6.881 和 16.252，p 值皆小於 .001，表示不同華語教學經驗者在各面向顯著不同，解釋變異量（關連強度）依序為 10.3%、8.4%、7.8% 和 17.9%。

表 8 華語教學經驗與教學效能的單因子多變量分析表

變項 面向	華語教學經驗														單變量 F 值	事後 比較	ω ²
	一 (N=11)		二 (N=89)		三 (N=69)		四 (N=67)		五 (N=55)		六 (N=47)		七 (N=83)				
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差			
華語教材教法與評量有效運用	3.53	1.323	4.22	.751	4.53	.673	4.68	.764	4.59	.918	4.86	.736	4.84	.762	9.034***	三>一 四>一 五>一 六>一 七>一 四>二 六>二 七>二	.103
華語教學環境及氣氛營造															7.428***	三>一 四>一 七>一 七>二	.084
華語教學準備															6.881***	四>二 七>二	.078
華語教師自我效能															16.252***	三>一 四>一 五>一 六>一 七>一 三>二 四>二 六>二 七>二 七>三	.179
Wilk's Λ=.758															多變量 F = 4.931***		

註 1：*** $p < .001$

註 2：一：未滿一年；二：一年以上未滿三年；三：三年以上未滿五年；四：五年以上未滿十年；五：十年以上未滿十五年；六：十五年以上未滿二十年；七：二十年以上。

事後比較發現，華語教學經驗豐富者，在華語教學效能各面向普遍顯著高於經驗較少者，而從訪談結果也發現有教師認為請教教學經驗豐富的華語教師是值得且重要的：

我說實在的，我的課就是比我先生多…他還有很多要來問我，為什麼，經驗嘛！其實經驗的累積它可以成為一個模式，然後就是大家彼此互相的交流。
（B 老師）

「我有很多教學經驗我都是去問資深老師。」（C 老師）

「... 問一些資深的老師。因為那是他們的經驗之談嘛！我覺得這個很重要。」
（E 老師）

本研究發現與前述相關研究結果（Darling-Hammond, 2010; De Le Torre Cruz & Arias, 2007; Tajeddin & Khodaverdi, 2011; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy; 2007）相符，原因也和教學經驗累積、教師專業成長及教師效能呈正相關有關（Lin & Gorrell, 2001; C. Newman, Lenhart, Moss, & D. Newman, 2000）。

（三）海外華語教學經驗與華語教師自我效能間存在差異

根據表 9 可知，有海外華語教學經驗的「華語教師自我效能」（F=4.746， $p<.05$ ）顯著較高，解釋變異量（關連強度）為 0.9%（表 9）。

表 9 海外華語教學經驗與華語教學效能的單因子多變量分析

變項 面向	海外華語教學經驗				單變量 F 值	ω^2
	有 (N=128)		無 (N=309)			
	平均數	標準差	平均數	標準差		
華語教材教法與 評量有效運用	4.55	1.022	4.58	.728	.109	.002
華語教學環境及 氣氛營造	5.20	.656	5.07	.681	3.165	.005
華語教學準備	4.86	.980	4.81	.707	.335	.002
華語教師自我效能	4.72	.930	4.53	.759	4.746*	.009
Wilk's Λ =.954					多變量 F =5.162***	

* $p <.05$ ；*** $p <.001$

本研究顯示具海外華語教學經驗的華語教師，其自我效能較好，原因在於過往成就（enactive attainment）是影響自我效能高低的因素之一（Bandura, 1994），即若過去親身經歷是成功的，則能預期自我效能提升，反之。因赴海外華語教學多半通過甄選，故都有較佳的華語教學表現，而前述 Cushner 與 Mahon（2002）和 Zilber（2009）的研究結果也證實海外教學經驗有助於提升教師自我效能。

海內外華語教師教學經驗傳承與分享是學習、嘗試改善自我教學最好方式（王福權，2009），Bandura（1994）也指出觀摩他人成功的示範（modeling）能提升自我效能，而海外華語教學、師資培訓等相關議題的論述（何文潮，2008；宋如瑜，2007；孫懿芬，2007；曾金金，2005；楊尤媛、洪雪鳳，2007）也不少，卻無以海外華語教學經驗和教學效能為主的實證研究，而本研究結果則發現除自我效能外，其他面向並未因有無海外華語教學經驗而存在差異，雖與相關研究（Akbari & Moradkhan, 2009; Alijanian, 2012; Karimvand, 2011; Yazdi, Motallebzadeh, & Ashraf, 2014）證實有海外英語教學者的教師自我效能較好的結果雷同，但是否有其他變因影響著，則值得後續研究來探討。

（四）外語能力與華語教師教學效能無顯著差異

分析結果的 Wilk's Λ 值為 .992， $p>.05$ ，表示有無流利外語能力對華語教師在教學效能各面向並無顯著差異存在（表 10）。

表 10 外語能力與華語教學效能的單因子多變量分析

變項 面向	外語能力				單變量 F 值	ω^2
	有 (N=347)		無 (N=77)			
	平均數	標準差	平均數	標準差		
華語教材教法與 評量有效運用	4.59	.843	4.43	.726	2.618	.004
華語教學環境及 氣氛營造	5.13	.680	5.08	.639	.274	.002
華語教學準備	4.85	.806	4.73	.771	1.366	.001
華語教師自我效能	4.61	.838	4.46	.729	2.032	.002
Wilk's Λ = .992					多變量 F = .878	

雖然上述分析發現有無外語能力與華語教師教學效能無顯著差異，而承前所述，在英語教學領域亦尚無定論，但從訪談分析結果，教師認同華語教師應該對外語要有基本的知識和能力：

「既然你（妳）是語言工作者，你（妳）就必須要去充實自己的外語的知識跟能力。」（A 老師）

「不一定要懂所有的語言，但至少要对語言有興趣…。」（F 老師）

「…我想華語老師要有外語的能力，語言的知識、外語的語言交際的能力…。」（G 老師）

王曉華（2006）認為華語教師除了要熟練掌握漢語語言要素、交際技能、中國文學和文化的發展過程外，至少還要精通一門外語。羅小東（2005）則提到華語教師具備外語能力，有助於在零起點班級裡與學習者進行課堂對話和教學，不僅與 Burns（2014）的研究結果相符，也是華語教學不同於中文專業的一個特色，且符合了學科發展的需要。教育部也自 2010 年起規定凡通過對外華語教學能力認證五門考科者，也必須提出中高級以上外語能力證明，才能取得該認證。以上論點和規定都說明具備至少一種外語能力，是華語教師要有的條件之一。然而，本研究量化結果發現華語教師的教學效能並未因外語能力而存在差異，故是否存在著其他變因影響著，也是值得後續研究的追蹤。

（五）學生年齡分布與教學效能間有顯著差異

根據表 11 可知，學生年齡分布對教師的「華語教材教法與評量有效運用」（ $F=8.519, p<.001$ ）、「華語教學環境及氣氛營造」（ $F=3.675, p<.05$ ）和「華語教師自我效能」（ $F=6.759, p<.001$ ）產生差異，解釋變異量（關連強度）依序為 3.4%、1.2% 和 2.7%。

表 11 學生年齡分布與華語教學效能的單因子多變量分析

變項 面向	學生年齡分布						單變量 F 值	事後比較	ω^2
	一 (N=242)		二 (N=113)		三 (N=69)				
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差			
華語教材教法與 評量有效運用	4.46	.897	4.60	.673	4.91	.683	8.519***	三 > 一	.034
華語教學環境及 氣氛營造	5.07	.714	5.10	.638	5.32	.533	3.675**	三 > 一	.012
華語教學準備	4.75	.848	4.92	.701	4.95	.761	2.662		.008
華語教師自我效 能	4.47	.866	4.67	.719	4.85	.737	6.759***	三 > 一	.027
Wilk's Λ = .933							多變量 F = 3.695***		

註 1：** $p < .01$ ；*** $p < .001$

註 2：一：學生年齡組合只有單一年齡層；二：學生年齡組合有兩種年齡層；三：學生年齡組合有三種以上年齡層

經事後比較發現，學生年齡組合有三種以上年齡層的華語教師，在華語教材教法與評量有效運用、華語教學環境及氣氛營造和華語教師自我效能顯著高於只有單一年齡層的華語教師。從訪談分析結果發現，華語教師在教不同年齡層的學生時，讓他們體認到要調整教學方法以符合不同年齡層的學習特性：

像成人在練習注音符號的時候ㄟ又！我就會讓他們練，帶過一次之後，我就會故意去揪出來他們覺得好玩的…。那小朋友，我就會去寫，就是小朋友錯的，我會去寫給他們看，那他們就會覺得對ㄟ又！那他們就不會去犯那個錯。（D 老師）

「…小孩子我都是讓他們快樂學習…。那大人的話，就是讓他們學，讓他們覺得有學到東西。」（F 老師）

成人在經驗上面，可以讓他們在抽象的詞彙上面，比如說：『你好溫柔。』你（妳）可以形容一下，你（妳）可以套另外一個字，他（她）就可以知道。

表 12 學生國籍分布與華語教學效能的單因子多變量分析

變項 面向	學生國籍分布								單變量 F 值	事後比較	ω^2
	一 (N=34)		二 (N=121)		三 (N=167)		四 (N=102)				
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差			
華語教材教法與評 量有效運用	4.35	.828	4.38	.702	4.63	.847	4.77	.869	5.398***	四 > 二	.030
華語教學環境及 氣氛營造	4.91	.717	4.95	.700	5.16	.613	5.32	.656	7.177***	四 > 一 四 > 二	.042
華語教學準備	4.70	.627	4.60	.764	4.90	.821	5.03	.796	6.489***	三 > 二 四 > 二	.037
華語教師自我效能	4.25	.732	4.37	.747	4.66	.837	4.82	.819	8.326***	四 > 一 三 > 二 四 > 二	.049
Wilk's Λ = .926									多變量 F = 2.695***		

註 1：*** $p < .001$
註 2：一：學生國籍分布只有單一國家；二：學生國籍分布有 2-4 個；三：學生國籍分布有 5-8 個；四：學生國籍分布有 9 個以上。

但是小孩可能就會問說什麼叫溫柔。成年人有時候…恩…應該怎麼講（思索中）…他（她）有時候比較不會考慮難易度，恩！對！你像小孩，你（妳）好像要從簡單的，慢慢慢慢教到難的，但是成年人，比較難的東西，可以教一下就會了。（G 老師）

關於學生分齡或混齡學習的探討，多關注在學生學習狀況，卻較少探討教師的學生年齡層差異大時，對教學效能的影響。Peterson（1983）指出同一年齡的學生在身心發展、發展任務具有共同性，分齡可以獲得同輩間更大的支持，而課程內容可依同年齡者的學術、職業、娛樂、社會、心理和興趣而定。合齡的班級，不同世代的人會以正向、積極態度彼此相對待，將自己的經驗與他人分享，建立兩代共同的默契，彼此分享生命的歷程，共同面對生活的挑戰和問題（Lohman, Griffiths, Coppard, & Cota, 2003; Storm & Storm, 2000）。從本研究結果可知，學生年齡分布廣度也對華語教師教學效能產生影響，其原因乃是年齡導致學習上的差異，故針對各年齡層必須採取不同的教學策略才能展現有效能的教學（Brown, 2014; Malarz, 1998）。

（六）學生國籍分布與教學效能間有顯著差異

根據表 12 可知，「華語教材教法與評量有效運用」、「華語教學環境及氣氛營造」、「華語教學準備」和「華語教師自我效能」的 F 值依序為 5.398、7.177、6.489 和 8.326，p 值皆小於 .001，表示學生國籍分布在各面向存在顯著差異，解釋變異量（關連強度）依序為 3.0%、4.2%、3.7% 和 4.9%。

事後比較發現，教師的學生國籍多者，在四個面向的華語教學效能普遍高於其學生國籍少的教師。從訪談分析結果發現，華語教師在面對不同國籍的學習特性時，讓他們體認到要用不同的教學方法以引導學習：

像我在教韓國和日本的…我會跟他們說：「你們的文法很好，可是這樣子對於學中文不好，那怎麼辦？」…像美國，或者有些國家的人，我就會跟他們說：『你們要去尊重一個語言的規則，你們不能只是喜歡批哩啪啦講，但是沒有規則，那是不可以的。那你要試著把這些規則記起來。』（C 老師）

…比如說美國人、歐洲人會說：「這是一張紙。」我說：「不對」我會把這個聲調寫給他（她）。像日本人，他們會講：「這是一張紙。」，這跟他們的母語有關，所以我會根據他們的弱點逐一糾正。（E 老師）

對於不一樣的國家的人，他代表的是不一樣的。舉例來說好了，在教節慶文化的時候，臺灣人習慣過年過節就一定要紅色，可是當你放紅色的底上去，美國學生可能就會覺得很恐怖，他可能就會覺得是血腥是戰爭啊！還有教學的時候，如果是阿拉伯的學生、中東的學生，你（妳）的重要訊息一定要放在右邊，那如果是英語的，德語的，訊息就要放在左邊…，其實你（妳）就是會看他（她）的背景和看他（她）的特性…（G 老師）

韓英華（1991）認為華語教師應了解學生的文化背景力求自身成長，季鎮東（1994）和王學松（2008）也認為學習者背景的多元化等個人內外因素都會提升華語教師教學的成長，而 Chakravarthi（2010）以馬來西亞的 31 名大學講師為研究對象，發現其學生種族差異越大有助於教師教學效能提升，也與本研究發現學生國籍分布與華語教師教學效能間存在顯著差異的結果相呼應。就其原因乃各國都有其華語學習特性與難點（王建勤，2006），故知其所以然，才能運用合適的教學以對症下藥，達到有效能的教學。

綜上討論可知，修習華語師資培訓課程和教學經驗累積對華語教師教學效能有顯著差異，此結果與前述 Fives（2003）、Goddard 等人（2000）、Ololube（2006）、W. K. Hoy 與 A. W. Hoy（2000）、W. K. Hoy 與 Miskel（2001）的研究結果相符，亦肯定了 1995 年華語教學課程在專業、正規化的前後，大專院校在非

正規教育體系所提供的華語師資培訓課程給有志從事華語教學者一個獲得專業知識和技能資源，扮演了重要角色管道。因為修習 50-100 小時的華語教學課程，可以具備基礎概念，而就讀華語教學系所，可以接受完整的華語教學訓練（信世昌、黃雅鳳，2006）。蔡雅薰（2007）則認為職前教育階段可說是專業知識基礎養成教育，而實習階段則是導入教育，能從教學實務中經驗學習，在職進修階段則是補強及加深教育，三者必須結合成套且連續進行，才能培養專業優良的教師。

目前在甄聘華語教師時，有海外華語教學經驗和外語能力者是較有利的。本研究發現具海外華語教學經驗對華語教師自我效能有顯著效果，與前述 Cushner 與 Mahon（2002）、Zilber（2009）的論點相符，但其他面向並未達顯著。到海外從事華語教學可以開拓國際視野，接觸當地文化，豐富海外華語教學經驗，但所到之國，只是單在某一國家，而非有多國家的華語教學經驗，面對的只是單一國家的學生，某種程度而言，也只是與單一文化國家的學生產生教學互動，也就難以在其他的華語教學效能上有顯著差異，而此論點在學生國籍分布廣度對華語教師教學效能產生顯著效果上的發現也獲得證實。另外，官方、部分學者和華語教師同意外語能力對華語教師的重要性，也是甄選華語教師的條件之一，但本研究並未發現兩者間有顯著效果，而前述相關研究結果（A. Matsuda & P. K. Matsuda, 2001; Burden, 2000; Burns, 2014; Canagarajah, 1999; Critchley, 2002; Holthouse, 2006; Johnson & Freeman, 2001; Maum, 2002; Phillipson, 1992; Stanley, 2002）也因人事時地物不同而有不同見解，故本課題是值得後續再探究的。

因華語課程編班是以程度為主，故臺灣的華語教師面對的是多國籍且混齡的學生，故不同於中小學教師為主的教學效能研究，以此兩個變項探究華語教師教學效能更具意義，提點華語教師得注意不同年齡與國籍學生的華語學習特性與難點來教學，一方面從教學經驗累積，一方面從閱讀第二語言習得心理學、漢語作為第二語言習得研究之相關文獻來獲取知識，才能達到事半功倍的教學效果。

伍、結論與建議

一、結論

有鑑於臺灣華語教師在各大專院校中的職位不穩定，亦非編制內人員，故教

師教學評量機制因校而異，未必全面且系統落實在評量華語教師的教學上。為能了解目前臺灣華語教師教學效能的現況，作為日後華語師資培育發展的參考，本研究自編「華語教師自評教學效能量表」以調查、分析華語教師教學效能的現況與差異。

整體而言，本研究結論歸納如下：

- (一) 修過華語師資培訓課程者的教學效能顯著高於無修過相關課程者。
- (二) 華語教學經驗豐者之教學效能顯著高於資淺者。
- (三) 具海外華語教學經驗者的自我效能顯著高於無此經驗者。
- (四) 雖然外語能力是華語教師需要的條件，卻未在教學效能上產生顯著差異。
- (五) 學生年齡分布的廣度大者之教學效能顯著高於分布較小者。
- (六) 學生國籍分布的廣度大者之教學效能顯著高於分布較小者。

二、建議

(一) 對華語教育政策及教學實務的建議

1. 宜整合正規與非正規華語師資培訓課程

當前臺灣培訓華語師資的管道有三：正規教育體系之華語教學系所的學位課程、華語教學學分學程和非正規教育體系之華語師資培訓課程，後者實施對象可以是有意投入華語教學行列的社會大眾。本研究發現修過華語師資培訓課程者的教學效能顯著高於無修過相關課程者，說明臺灣在 1995 年華語教學專業化、正規化前後，非正規華語師資培訓課程對培訓臺灣華語師資的貢獻和存在的價值。若因正規華語職前師資培育制度的發展造成了非正規華語師資培訓課程的萎縮，不僅會有意無意地減少民眾參與華語教學專業知能教育活動機會和管道，也有違終身學習社會的理念，故在具體的作法上，為了鼓勵更多民眾能夠參與正規或非正規的華語教學相關知能學習活動，宜從終身學習社會的觀點出發，借鏡英國、德國、芬蘭等先進國家實施正規、非正規教育活動相互認證的範例，整合正規與非正規教育體系，建立一套統整取向的認證轉化機制，例如對於個人如何透過非正規華語師資教育活動所取得的能力證明，像時數或研習條的累積與學分之間的轉換等，並明文規定使之符合於進入正規華語師資教育的相關條件，或許值得作為臺灣日後整合、發展不同類型的華語師資培育方案認證轉化機制的參考。

2. 成立華語教師專業學習社群

本研究發現華語教學經驗豐者之教學效能顯著較高。華語教學經驗是隨時間和個人投入而慢慢積累，無法一蹴可幾，但受訪教師同意經驗交流對其教學是有幫助的。臺灣的華語教師以兼任居多，約占 83%（信世昌等人，2011），而實際情形是教師多半有課才會到課堂上課，彼此碰面交流的機會非常少。研究者曾任某校華語中心的教師，該中心為能讓華語教師們彼此有固定的交流時間，便實施每個月至少一次的備課會議，會議執行內容有讀書會的功能，每學期指定閱讀華語教學相關書籍，分月分章節討論，除吸收專業知識外，也會在會議中彼此分享教學心得、教學問題等，並由教師們集思廣益提出解決之道。因專業學習社群意旨個人對某專業有共同信念、願景或目標而組成的學習與成長團體，一同學習與探究、相互分享教學實務、將所學付諸行動，故基於本研究結果和過去的經驗，建議可以成立華語教師專業學習社群。就實際執行模式，華語教師應自發性分享教學經驗，把遭遇過的教學問題提出來，然後在定期的社群聚會中來討論，從各種實際的問題中思考、討論可依循的學理知識，再針對各種教學實際問題提出解決之道。當有教師遇到類似的問題時，便能學以致用，之後評估並反思教學成效。（圖 2）。

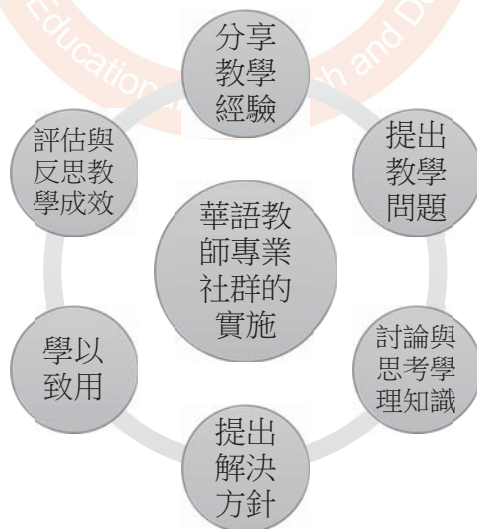


圖 2 華語教師專業社群實際執行模式圖

為了符合華語教師在時間、空間之便利性，討論的方式和管道，亦可利用網路來建立線上華語教師專業學習社群（圖 3）。



圖 3 線上華語教師專業學習社群範例

資料來源：出自蔡喬育（2012）。

3. 建立海內外校際交換華語教師合作機制

高等教育國際化已是趨勢，策略指標之一就是校際的交流與交換師生的合作模式（楊巧玲，2004）。因此，各大專校院的華語教學相關系所與華語中心必須順應國際潮流，配合教育部的華語文教育產業輸出八年計畫，參考中華民國駐外單位聯合網站所提供的〈華語教育海外目標市場國家篩選一覽表〉，積極地拓展與華語教學有關的海外之各層級學校的交流活動，再進一步建立合作機制。例如研究者所服務的單位，自 2011 年成立迄今已與美、日、澳、菲、泰、越等國的學校，從與志同道合的教師互識、到參訪交流，再到華語教學合作機制的建立，透過實際行動以逐步建立起海外華語教學的機會與管道。另外，華語教師亦可透過教育部的華語教學人員選送計畫、國際合作發展基金會提供海外華語教師職缺的訊息等以爭取赴海外華語教學的機會來累積經驗，提升自我效能。

4. 鼓勵華語教師學習外語

雖然外語能力對華語教師教學效能未有顯著差異，但華語教師具備外語能力仍備受重視。從終身學習角度，具備外語溝通能力是歐盟所提倡終身學習的八大關鍵能力之一；從醫學研究角度，學習外語有助提高智能並延緩大腦老化，意味學習外語對人是有好處的。因此，華語教師選擇至少一種自己有興趣的第二語言來學習，並達成該第二語言能力檢定考試的門檻，或取得任何一種第二語言教學能力的資格證明是值得鼓勵的。

5. 依學生個別差異調整華語教學

華語教學是一門以語言學、心理學和教育學理論為基礎的應用學科，也是華語教師必備的專業知識，但因年齡程度的差異，所要運用的理論知識於華語教學的成分多寡也就得適度拿捏。例如未滿 12 歲的兒童尚未進入形式運思期，故對於要運用邏輯思考來理解華語語法或抽象的詞彙是有難度的，又多傾向場依賴、右腦型的學習風格，情緒表達較直接，故多施以教育學、心理學本位華語教學比較適切。青少年正是兒童與成人的過渡階段，雖然已進入形式運思期，具邏輯抽象思考能力來處理華語語法規則和抽象詞彙的知識訊息，但生心理的變化與成長影響情感起伏較大也會影響學習，故得依人事情境變化適當採取不同理論學派的華語教學。成人的心智及語言發展成熟，知道為何而學，學習華語的內在動機較強，易受到母語遷移的影響而常有華語語法、語用的提問，說話帶有外國腔調較明顯等石化現象，故建議多施以語言學本位華語教學，但因自尊心強、自信心低，社會角色多元而忙碌等因素，也得適度將教育心理學的概念運用其中。

生活經驗和文化背景是學生在學習上的重要資源。當華語教師面對來自不同國家、文史背景的學生時，融入臺灣及各國文化於教學中是相當重要的一環。例如華語教師可以安排一系列以他們為主的教學活動，像在課堂上以華語介紹母國的人、事、物等，比較母國與臺灣之間的異同，讓同儕對不同國家、文史有所了解並予以尊重，亦能透過自己熟悉的內容用所學過的華語來表達。一方面，不再讓學生對華語感覺艱深，而是感受到有意義的學習活動；另一方面，在課堂上表達自己所思所想的同時，師生甚至本身也能檢視自己的發音、所用的字彙、語法句型、語用等的適切性，以確保所學的華語已能正確地使用。

6. 持續投入資源吸引更多華語學習者來臺學習

近幾年來臺學習華語的人數每年約有一萬名左右，但每年在中國大陸的華語

學習者約有十萬人左右，且仍持續增長中，顯示在臺華語學習者的多元性尚不如中國大陸。雖然臺灣政府單位為打造臺灣成為華語師資培育基地而努力，但相對於中國大陸於 2004 年在韓國首爾設立第一所孔子學院以詳，迄今已經遍布全球五大洲，投入的質量資源是值得臺灣借鏡的，故持續投入資源，創新招生策略以吸引更多華語學習者來臺學習，才能讓臺灣華語教師在更多元化的教學場域中精進教學。

（二）對後續研究的建議

在樣本的選取上，因華語教師的男女性別母群體人數比例相差懸殊，故抽樣的過程無法達到平衡性取樣，這類問題成為本研究限制。本研究主要以臺灣華語教師為主，未來可擴大母群體範圍，如海外任教的華語教師、外籍華語教師、華語實習教師等，建構華語教師的不同面向的教學效能評量工具。

在應用方面，本量表採華語教師教學效能自評方式，輔以訪談法以了解華語教師在教學效能上的差異性，此方式有可取之處，但後續研究可加上教室觀察、同事及學生評量等方式，更能讓佐證資料更趨於客觀與完整地來探究教師能否有效運用教學來引導學生學習華語的情形。

參考文獻

- 王建勤（2006）。**漢語作為第二語言的學習者習得過程研究**。北京市，中國：商務印書館。
- 王福權（2009）。**海外華語教學的春風化雨**。取自 <http://blog.huayuworld.org/pidcusa/7840/2008/04/28/9239>
- 王學松（2008）。來華美國留學生對漢語教師的評價標準。**東北師大學報（哲學社會科學版）**，2，158-161。
- 王曉華（2006）。對外漢語教師專業發展模式初探。**浙江工商大學學報**，4，49-51。
- 何文潮（2008）。從中美教師的學術交流活動看漢語的國際傳播。**雲南師範大學學報（對外漢語教學與研究版）**，1，12-14。
- 吳清山（1997）。**學校效能研究**。臺北市：五南。
- 吳隆明、涂金堂（2009）。**SPSS 與統計應用分析（修訂版）**。臺北市：五南。
- 宋如瑜（2007）。印尼華文師資培訓 - 以學習者為中心的教學規劃。**華文世界**，99，39-45。
- 季鎮東（1994，12月）。美國中文學校文化班的介紹。載於世界華語教育學會舉辦之「**第四屆世界華語教學**」研討會教學報告組論文集（頁63-68），臺北市。
- 林進材（2001）。教學效能研究的取向、典範及趨勢之探析。**初等教育學報**，14，105-135。
- 林進材（2002）。教學效能的研究發展及其在教學與研究上的意義。**教育研究**，104，32-43。
- 信世昌、李希奇、方淑華、李郡庭、林珮君（2011）。臺灣華語教師之教學環境及滿意度調查：十年來之變他發展分析。**臺灣華語教學研究**，3，1-32。
- 信世昌、黃雅鳳（2006）。在流失中找尋定位：信世昌教授談臺灣華語文教育的危機與轉機。**師友**，466，16-20。
- 孫懿芬（2007）。2007年美國 AP 中文師資培訓紀實。**臺灣華語文教學**，1，65-70。
- 國家教育研究院（2013）。**臺灣華語文教育發展史**。新北市：賴明德、何福田、董鵬程、林慶隆、張郇慧、許怡貞、方麗娜。

- 張德勝(2000)。**師範學院師生對「學生評鑑教師教學」態度之研究**。臺北市：五南。
- 張德銳、丁一顧(2005)。**教學導師臨床視導對新進教師教學效能影響之研究**。**當代教育研究**，13(3)，149-180。
- 教育部(2014)。**邁向華語文教育產業輸出大國八年計畫(102-109)**。取自 <http://www.edu.tw/userfiles/url/20140529105812/%EF%BC%88%E7%AC%AC3%E7%89%88%E7%BC%89%E9%82%81%E5%90%91%E8%8F%AF%E8%AA%9E%E6%96%87%E7%94%A2%E6%A5%AD%E8%BC%B8%E5%87%BA%E5%A4%A7%E5%9C%8B%E5%85%AB%E5%B9%B4%E8%A8%88%E7%95%AB1030526-%E4%BE%9D%E5%9C%8B%E7%99%BC%E6%9C%83%E6%84%8F%E8%A6%8B%E4%BF%AE.pdf>
- 曹逢甫(1998)。**談在臺灣成立華語師資培訓機構之必要性與可行性**。**華文世界**，90，50-63。
- 梁雅雯、詹益杰(2004)。**大學實施學生評鑑教學之探討**。**內湖高工學報**，15，197-209。
- 陳麗如(2012)。**大專校院學生進行教師教學評鑑之干擾因素研究**。**教育研究與發展期刊**，8(3)，91-122。
- 曾金金(2005，11月)。**全球化、數位化與華語師資培訓**。論文發表於印尼華文教育協調機構舉辦之「第三屆印度尼西亞華文教育研討會」，印尼。
- 舒兆民(2014，12月)。**臺灣華語文之博碩士論文類型研究分析 - 以 1996-2014 年學位論文為例**。論文發表於黃正德、宋怡南(主持人)，**教學設計與教學研究**。臺灣華語文教學學會、銘傳大學華語文教學系聯合舉辦之「第 13 屆臺灣華語文教學年會暨國際學術」研討會，桃園市。
- 楊尤媛、洪雪鳳(2007)。**德語區短期華語文教學研習團研辦心得分享**。**臺灣華語文教學**，1，61-64。
- 楊巧玲(2004)。**高等教育國際化的意義與爭議**。**教育政策論壇**，7(1)，101-110
- 葉德明(1996，12月)。**華語對外教學之現在與未來**。載於國立臺灣師範大學國語教學中心舉辦之「國際文教交流」國際研討會論文集(頁 195-215)，臺北市。

- 蔡喬育（2011）。華語文教師教學專業發展助力與困境之研究。國立新竹教育大學語文學報，17，235-262。
- 蔡喬育（2012）。印尼地區華語文教師研習巡迴講座教師論壇。取自 <http://iku1212.weebly.com/21360236122131233775354862599125945241073074032722356112423125945241073554222727.html#/news/>
- 蔡雅薰（2007）。華語教學相關學系實習課程規劃與校際資源整合之研究。取自 <http://140.122.100.145/ebook/eb95/h951-51.doc>
- 盧美貴、黃意舒（1993）。幼稚園混齡教學研究。臺北市立師範學院學報，24，1-30。
- 韓英華（1991）。華語教學中教師扮演的角色。華文世界，60，30-36。
- 羅小東（2005）。對外漢語專業的學科定位和課程設置。課程設置研究，3，50-54。
- Aduwa-Ogiegbaen, S. E., & Iyamu, E. O. S. (2006). Factors affecting quality of English language teaching and learning in secondary schools in Nigeria. *College Student Journal*, 40(3). Retrieved from <http://www.freepatentsonline.com/article/College-Student-Journal/150965814.html>
- Akbari, R., & Moradkhan, S. (2009). Iranian English teachers' self-efficacy: Do academic degree and experience make a difference? *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 56 (Special Issue), 25-47.
- Alijanian, E. (2012). Experienced versus inexperienced EFL teachers' beliefs of self-efficacy: The case of public and private sectors. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(3), 257-262.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York, NY: Longman.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. Retrieved from <http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html#sources>
- Bandura, A. (1997). *Bandura's teacher efficacy scale*. Retrieved from <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/Bandura%20Instr.pdf>
- Barry, R. A. (2010). *Teaching effectiveness and why it matters*. Retrieved from <http://chalkboardproject.org/wp-content/uploads/2010/12/teacher-effectiveness-and-why->

it-matters.pdf

- Berk, R. A. (2005). Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 48-62.
- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching* (6th ed). White Plains, NY: Longman/ Pearson Education ESL.
- Burden, P. (2000). The use of students' mother tongue in monolingual English conversation classes at Japanese universities. *The Language Teacher*, 24(6), 5-11.
- Burns, T. (2014). *An investigation of native and non-native Chinese language teachers and their pedagogical advantages*. (Master's thesis, Department of Asian Languages and Literatures, LLC, The University of Massachusetts Amherst, MA). Retrieved from http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1076&context=masters_theses_2
- Canagarajah, A. S. (1999). On EFL teachers, awareness, and agency. *ELT Journal*, 53(3), 207-214.
- Chaco' n, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257-272.
- Chakravarthi, S. (2010). Enhancing the efficacy of lecturers in educating student cohorts consisting of culturally diverse groups in a medical university. *International Education Studies*, 3(2), 161-166.
- Chan C. (2010). *Assessment: Evaluating your own teaching*. Hong Kong, China: Assessment Resources@HKU.
- Critchley, M. (2002). The role of L1 support in communicative ELT: A guide for teachers in Japan. *The Language Teacher*, 26(4), 10-15.
- Cushner, K., & Mahon, J. (2002). Overseas student teaching: Affecting personal, professional, and global competencies in an age of globalization. *Journal of Studies in International Education*, 6(1), 44-58.
- Daggett, W. R., & Jr., G. A. P. (2014). *Cross-age peer teaching: An effective and efficient model for supporting success in the classroom*. Retrieved from http://www.leadered.com/pdf/Cross-Age_Peer_Teaching_2014.pdf

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Retrieved from https://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/issues/2010/10/pdf/teacher_effectiveness.pdf
- De Le Torre Cruz, M. J., & Casanova Arias, P. F. (2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 641-652.
- Dembo, M. & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 173-184.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Eslami, Z. R., & Fatahi, A. (2008). Teachers' sense of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies: A study of nonnative EFL teachers in Iran. *TESL-EJ*, 11(4). Retrieved from <http://tesl-ej.org/ej44/a1.html>
- Fives, H. (2003, April). *What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge?* A Theoretical Review. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, Chicago, IL: Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.135.6460&rep=rep1&type=pdf>
- Foxe, J. P., & Schwartz, M. (2014). Self evaluation of teaching. *The LTO Best Practices-TA/GA Edition*, 13, 1-5.
- Ghasembolanda, F., & Hashimb, F. B. (2013). Teachers' self-efficacy beliefs and their English language proficiency: A study of nonnative EFL teachers in selected language centers. *Social and Behavioral Sciences*, 103, 890-899.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.

- Gordon, H. R. D. (2003). Selected factors of teaching effectiveness: Perceptions of apprenticeship trainers. *Journal of Technology Studies*, XXIX(1), 56-59.
- Graham, C., Cagiltay, K., Lim, B. R., Craner, J., & Duffy, T. M. (2001). Seven principles of effective teaching: A practical lens for evaluating online courses. *Technology Source*, Mar-Apr. Retrieved from http://technologysource.org/article/seven_principles_of_effective_teaching/
- Guskey, T. R. (1998, April). *Teacher efficacy measurement and change*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED422396.pdf>
- Holthouse, J. (2006). The role of the mother tongue in EFL classrooms. *外国語教育フォーラム*, 5, 27-37.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice* (6th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teacher's sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- Johnson, K. E., & Freeman, D. (2001). Teacher learning in second language teacher education: A socially-situated perspective. *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, 1(1), 53-69.
- Kane, P. R. (1984). *A teacher institute for beginning teachers*. Retrieved from ERIC database. (ED242696).
- Karimvand, P. N. (2011). The nexus between Iranian EFL teachers' self-efficacy, teaching experience and gender. *English Language Teaching*, 4(3), 171-183.
- Lemos, M. S., Queirós, C., Teixeira, P. M., & Menezes, I. (2011). Development and validation of a theoretically based, multidimensional questionnaire of students' evaluation of university teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (7), 843-864.
- Lewis, R., Romi, S., Katz, Y. J., & Qui, X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education*, 24, 715-724.
- Lin, Huey-Ling & Gorrell, J. (2001). Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy

- in Taiwan. *Teaching and Teacher Education*, 17, 623-635.
- Lohman, H., Griffiths, Y., Coppard, B. M., & Cota, L. (2003). The power of book discussion groups in intergenerational learning. *Educational Gerontology*, 29(2), 103-115.
- Madden, T. J., Dillon, W. R., & Leak, R. L. (2010). Students' evaluation of teaching: Concerns of item diagnosticity. *Journal of Marketing Education*, 32(3), 264-274.
- Malarz, L. (1998). Bilingual education: Effective programming for language minority students. Retrieved from http://www.ascd.org/publications/curriculum_handbook/413/chapters/Bilingual_Education@_Effective_Programming_for_Language-Minority_Students.aspx
- Matsuda, A., & Matsuda, P. K. (2001). Autonomy and collaboration in teacher education: Journal sharing among native and nonnative English-speaking teachers. *The CATESOL Journal*, 13(1), 109-121.
- Maum, R. (2002). *Nonnative-English-Speaking teachers in the English teaching profession* (Report No. EDO-FL-02-09). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morgan, L. M. (2000). *The introduction of a program of teacher self-evaluation: A case study of ESL teacher' use of new criteria in professional self-development* (Master's thesis, Department of Curriculum, Teaching and Learning, The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Ottawa, Canada). Retrieved from <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/13854/1/MQ50489.pdf>
- Newman, C., Lenhart, L., Moss, B., & Newman, D. (2000, October). *A four-year cross-sectional study of changes in self-efficacy and stages of concern among pre-Service teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago, TL. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448137.pdf>
- Nguyen, H. T., Warren, W., & Fehring, H. (2014). Factors affecting English language teaching and learning in higher education. *English Language Teaching*, 7(8), 94-

105.

- Noar, S. M. (2003). The role of structural equation modeling in scale development. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 10(4), 622-647.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments*. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- Ololube, N. P. (2006). The impact of professional and non-professional teachers ICT competencies in secondary schools in Nigeria. *Journal of Information Technology Impact (JITI)*, 6(2), 101-118.
- Oxford Learning Institute, University of Oxford (2009). *Evaluating your teaching*. Retrieved from <https://www.learning.ox.ac.uk/support/teaching/resources/evaluate/>
- Palardy, G. J., & Rumberger, R. W. (2008). Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes, and instructional practices for student learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 111-140.
- Peterson, D. A. (1983). *Facilitation education for old learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Protheroe, N. (2008). Teacher efficacy: What is it and does it matter? *Principal*, 87(5), 42-45.
- Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Stanley, K. (2002). Using the first language in second language instruction: If, when, why and how much? *TESL-EJ Forum*, 5(4), 29. Retrieved from <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume5/ej20f1/>
- Stivers, J. (1990, April). *Relating the NTE to research literature on teaching effectiveness*. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, Boston, MA. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED326539.pdf>
- Stivers, J., & McMorris, R. F. (1991). Relating a test for teachers to research literature on teaching effectiveness. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5(1), 31-53.
- Storm, R. D., & Storm, S. K. (2000). Intergenerational learning and family harmony.

Educational Gerontology, 26(3), 261-283.

- Tajeddin, Z., & Khodaverdi, N. (2011). EFL teachers' efficacy beliefs: Impacts of gender, experience, and educational background. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 14(1), 159-182.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2005). *Linking teacher evaluation and student learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Waltz, C. F., Strickland, O. L., & Lenz, E. R. (1991). *Measurement in nursing research*. (2nd ed.). Philadelphia, PA: F. A. Davis.
- Yazdi, M. T., Motalebzadeh, K., & Ashraf, H. (2014). The role of teacher's self-efficacy as a predictor of Iranian EFL teacher's burnout. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(5), 1198-1204.
- Zilber, E. (2009). *Third culture kids: The children of educators in international schools*. Woodbridge, England: John Catt Educational.

附錄一 經信效度分析後之華語教師自評教學效能量表題目

面向	原題號	修正後題號	內容
華語教師自我效能	1	1	我有足夠的學識和經驗可以處理學生學華語的問題。
	2	2	我能開發適合學生學華語的教材教法。
	3	3	我能評估各種學習理論在學華語情境上的適用性。
	4	4	我能讓學生覺得學華語是件有意義的事。
	5	5	我能讓學生自發性學華語。
	7	6	教學前，我能先有效地評估學生參與華語學習的動機、需求和期望。
華語教學準備	8	7	班上學生的姓名、國家、文化，我都會先瞭解其意義及由來。
	9	8	教學前，我能先設計貼近日常生活經驗的華語教材教法。
	10	9	教學前，我會事先做好教學計畫和大綱。
	11	10	教學前，我會清楚地傳達教學目標。
	12	11	在規劃教學目標及內容時會考量學生的意見、想法和需求。
華語教學環境及氣氛營造	15	12	若學生不想學華語了，我會試著瞭解並詢問他原因。
	16	13	教學時，我常能讓學生和我及其他同學有互動、交流的機會。
	17	14	我常會提醒自己和學生要尊重他人對某些議題的見解。
	18	15	我能減輕學生學華語時的焦慮感。
	20	16	我能依學生的程度來提問題。
	21	17	我的教學常能貼近學生的日常生活情境。
	26	18	我在寫板書或製作 PPT 等教材時，會注意字體清晰度和大小是否適中。
華語教材教法與評量的有效運用	22	19	我能依學生視覺特性來編選華語教材。
	23	20	我能考量學生國籍、社會、文化等特性來進行華語教學。
	24	21	我常會給予學生足夠的時間來發問、討論和思考問題。
	25	22	我能依學生記憶能力特性來增強他的記憶。
	27	23	我常能想出各種適合學生學習特性的教材教法並運用於華語教學中。
	28	24	我能有效地運用安置性、形成性、診斷性和總結性評量來衡量學生學華語的情形。
	29	25	我能設計多元的華語學習評量並適時運用之。
	30	26	我常會把學生學華語的態度、動機等納入評量中。
	31	27	我能善用評量結果來檢視學生學華語情形和改進教學盲點。
	32	28	我能善用評量結果來協助學生察覺自我學習華語的狀況。

資料來源：本研究整理