

# 再探教師效能感發展：導入第二波 正向心理辯證思維的可能進路

## Re-exploring the Development of Teacher Efficacy: A Possible Way to Lead into the Second Wave of Positive Psychological Dialectics

許育齡<sup>1</sup>  
Yuling Hsu<sup>1</sup>

### 摘 要

教師效能感研究自60年代始，已穩定地確認教師效能感與其專業行為表現關係密切，在當前教育環境持續變動的脈絡之下，教師效能感的研究依然受到重視，這是因為研究持續驗證具效能感的教師，對專業投入、能採用多元策略因應學生需求，同時能帶動學生學習並獲致成效；此外，當其遇到教學不順利或困境時，以及面對學習狀況不佳的學生，具有較佳復原力及堅持力。然而，面對當前教育環境變動之際，教師效能感的研究似乎也需正視教學現場中，正面與負面經驗均存在的事實，並可適時擴充理論架構協助教師面對複雜情境。據此，本研究提出導入第二波正向心理辯證思維於教師效能感形成歷程的評估階段，以帶動教師更新教師效能感，進而發展更具整合正負向教學經驗的效能感。文末，亦提出後續教師效能感的研究趨勢，以提供研究與教師專業發展參考。

**關鍵詞：**教師效能感、第二波正向心理學、辯證思維

<sup>1</sup>慈濟大學教育研究所教授

通訊作者：許育齡，(970)花蓮縣花蓮市中央路三段701號 慈濟大學教育研究所，E-mail：  
ylhsu@gms.tcu.edu.tw



## 壹、前言

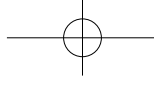
教師的自我效能感（teacher's self-efficacy）會影響教師的專業表現及提供學生學習及支持服務的行為和態度。已有眾多研究指出，教師的自我效能感是決定教師專業表現的最關鍵因素之一（e.g., Holzberger et al., 2013, 2014; Miller et al., 2017; Rubie-Davies et al., 2012）。新近，Künsting等人（2016）更指出，教師的自我效能感可以長期預測課堂教學的成效與品質。同時，教師的自我效能感，工作投入和工作滿意度之間更存在著相互影響的關係（Granziera & Perera, 2019）。值得注意的是，二十一世紀以來，教學生態變化加劇，面對科技發展日益更新且強勢導入教學情境、教與學的典範轉變需更重視以學習者為中心，各國持續推動的教育改革與教師專業發展，均極需教師投入再學習並進行反思與經驗更新。因此，強調「高而穩定」教師效能感，以引導教師面對變革挑戰已明顯不足，亟需納入新的思維。再者，基於社會認知理論觀點（social cognitive theory），教師在教學場域中實為一個具能動性的個體，有其自屬的歸因系統及動機信念，如何在帶動教師專業發展的同時，以更貼近其需求的進路來引導與帶動，實為職前或現職師資培訓與輔導單位需要深刻理解的（Skaalvik & Skaalvik, 2010; Morris et al., 2017）。

另一方面，在正向心理學研究風潮的帶動下，引導教師善用正向心理元素投入教育場域服務（如：重視個體強項特質、運用正向管教、感恩利他、倡導正向領導等主題），正持續受到重視。就

研究層面而言，已有許多論述性文獻可供參考，但相關實證性研究較為欠缺，因此，有效結合教師效能感發展與融入正向心理要素的發展與修正途徑，尚待系列研究投入。細究正向心理學近幾年運用於教育場域的發展，可以觀察到三種研究現況。首先，為論述正向心理學的相關內涵，並說明運用的方法與原則；此方式對於關切實際運用的工作者而言，會發現此較屬去脈絡法（即淡化實務場域的歧異性進行通則論述）（林曉君，2020；黃文三，2009；陳依琳，2018）。其次，論述正向心理學相關內涵及其相關影響因素，運用量化評測及釐清其相關因素結構的研究方式，此取徑對釐清相關影響因素的影響路徑及強度頗有可觀，惟同樣是一種較為去情境及脈絡化的取徑（江捷如等，2020；蘇奕娟，2018）。第三，則是正視人們存在的真實情況，導入相關的哲學觀點（如：存在主義、辯證思維）進而開展的第二波正向心理學（second wave positive psychology）（Ivtzan et al., 2015; Wong, 2011）。本文試圖在教師效能感概念與研究發展累積已久的基礎之上，探索教師在面對變動劇烈的教育環境時，第二波正向心理的辯證觀使既已形成的效能感能夠持續更新的可能進路，進而邁向更能夠因應時代變動之整合性效能感。

## 貳、教師效能感研究尚待探究的伏筆

Guskey（1987, 1988, 1989）早年所做的研究便提及，教師效能感與學生學習表現有顯著相關，但是，學生的正負



向學習表現其實是分別獨立影響教師效能感的。若將一般教師效能感（general teacher's sense of efficacy, GTE）與個人教師效能感（personal teacher's sense of efficacy, PTE）搭配一起觀察，會發現教師似乎對引導學生展現正向學習成果較具效能感，亦即自覺對正向學習成果較能發揮影響力；相對於負向的學習結果，教師較容易描述外在環境所造成的限制。這似乎是源於個人歸因的基本偏誤現象，教師亦通常較少說明外在環境哪些因素促進學生學習。

另從實務的觀點，許多教學方法的倡導或是教學方案的推行，均鼓勵教師使用新的教學方法及方案，教師也經常投入許多「正面的改變行為」；然而，教學方案的成功通常需包含著兩種教學行為，一方面要投入正向的教學行為，另一方面也需有能力處理負向行為對學習成果的影響，但卻容易被研究者忽略。教師效能感的研究顯示，教師效能感確實影響教師行為，然而在效能感形成的過程中，複雜的動機認知歷程包括歸因歷程、情緒感覺等等，也是重要的影響歷程。目前，在教師效能感的研究上有關評量工具的開發，以及相關性的研究為數最多。然而，欲使教師效能感研究更能與教師專業發展等相關議題結合，教師效能感的研究除了仍需在研究取向、整合評估工具、特定領域應用、情境與脈絡時的解釋力上持續精進之外（Labone, 2004）。正視教學專業形成過程中所面對的負面因素並提出相關策略，應是變動劇烈的環境所需要的（Lent & Brown, 2006; Graziera & Perera, 2019; Wheatley, 2002）。

## 參、循環發展的教師效能感更新歷程

探討穩定的教師效能測量工具及其相關影響因素，已歷時相當長的時間；Tschannen-Moran 和 Hoy（2001）的研究指出，衡量教師自我效能的方法最初是根據場控制理論（locus of control theory）而發展的。接續的研究則多集中運用Bandura的社會認知理論（social cognition theory），該評估理論是根據教師在課堂上的效能感來構建評估項目。Tschannen-Moran 和 Hoy（2001）更透過三項研究，逐漸將教師自我效能感的評測題項，分為教學策略、學生參與和課堂管理等三個層面，接續，更有許多不同研究人員在不同地區進行研究，亦獲得了相同的結果（Klassen et al., 2009; Romijn et al., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2014; Tsigilis & Srebaute, 2015）；這似乎顯示，即使在不同的國家，教師工作所面對的主要挑戰仍然具有普遍內涵。換句話說，如果教師能夠有效地運用教學策略傳遞學習內容、引導學生參與，並適當地管理課室中的互動歷程，他們將感覺到較高程度的自我效能感。

Tshannen-Moran等人（1998）早期曾歷經分析一百多篇教師效能感的相關研究之後，採用部分Bandura的效能理論（Bandura, 1986, 1993, 1996），認為可從歷程循環的觀點來看教師效能感的形成，進而提出歷程循環模式並述及教師效能感發展歷程的主要層面（參見圖1）。此模式整理了教師效能感發展的主要層面，包括：前置經驗背景、解讀經驗時的認知重點、主要循環歷程及階

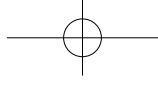
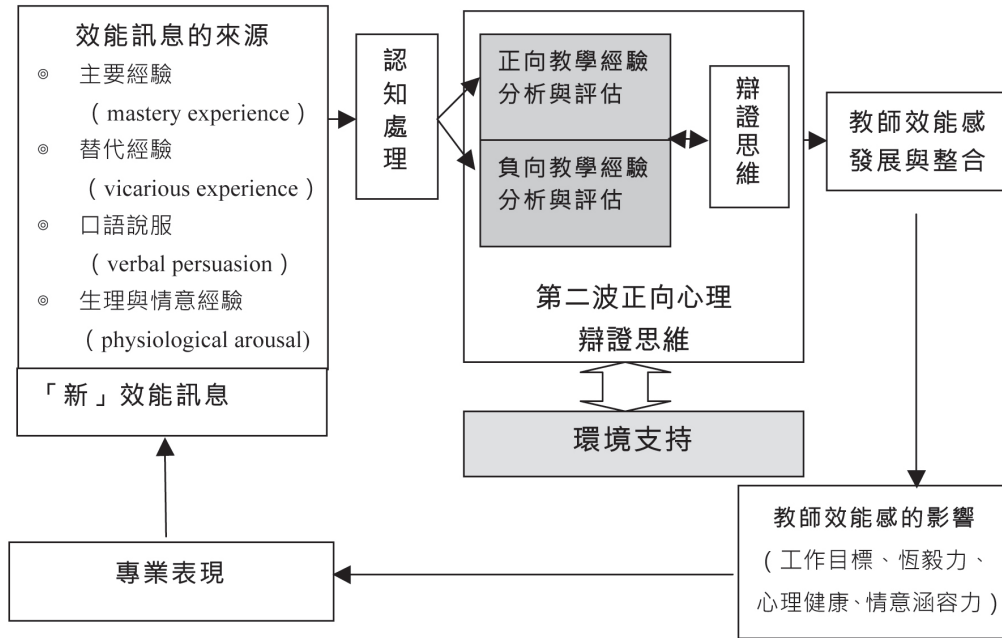


圖1 涵納第二波正向心理辯證觀的教師效能感發展循環

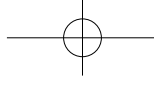
修改自：Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 228.



段、解讀專業表現的前置影響因素等；此架構具體說明了四個重點：（1）教師效能感的前置結構主要來自四個向度的訊息；此意味著要帶動效能感改變，需正視既有經驗的影響，並發展新的主要或替代經驗，方能協助教師循環累積正向效能感。（2）教師效能感通常會因情境變化而變動，在面對特定情境時，教師會根據既有經驗亦會進行主動評估，此評估將影響其目標設定或形成對結果之預期；此意味著未經辯證深思的認知處理，個體多會循既有經驗前進。（3）專業表現是複雜認知處理的結果，也就是說，吾人所見的外顯行為，其實已經過複雜的認知處理；此意味著，若期望教師效能感有所提升卻未自內在認知歷程轉變，則實難有真正的改變。（4）教

師效能感是循環累積的進程，且教師效能感的形成來自於主要經驗、替代經驗等，而下一次學習的結果，又進一步形成新的訊息來源，以致形成一個循環性累積；此意味著不同專業發展階段的教師累積了不同程度的效能感信念，帶動效能感發展可適時考量不同專業發展階段教師的需求。

Bandura (1997) 曾提醒，對於有經驗並形成教學信念的教師，要使其對信念及效能感產生正向改變，需在其能力範圍之內給予強制性回饋（例如：提供教師其教學所運用策略與學生學習成效之間的關係之客觀回饋），並協助其將學到的新方法成功的用到教學情境中，方有改變的機會。其具體落實到教師養成歷程，則可引導教師整理過往的主要



學習經驗、替代經驗，以及受教導的經驗，並了解其認知歸因情形，以了解其前置經驗狀態。研究者多年服務高等教育的經驗發現，許多修習師資培育的學習者所累積的經驗，多屬考試經驗下所累積的學習經驗，往往缺乏主動求知探究的經驗，其進一步形成職前教師效能感的發展過程，值得師資培育階段的教師多予留意。因為可以預知的是，在面對十二年國民義務教育重視探究能力的同時，當教師評估自己無法達到理想目標，或對從事改變感到效能感低落時，將可能採取降低目標或虛應故事的方式去面對挑戰，以減低因失敗而產生對自我能力的懷疑。當教師評估自己為目標努力的過程可以勝任，並且自覺對學生的學習或自己的教學有助益，那麼教師會較樂於投入改變與學習。

#### 肆、導入第二波正向心理學涵納辯證觀的教師效能感發展

現今，教育環境正處於不斷變動的脈絡中，教師無疑面對著許多挑戰。這些挑戰包括個人身心調適能力、學生學習樣貌多元歧異、教師的角色具潛在衝突性、專業標準日益提升、工作模式改變等。雖然，對教師效能感的研究已累積許多成果，但是，對教師效能感的理解已逐漸從整體而穩定的觀點，進而擴充探討不同領域或情境脈絡中所觀察到的變動以及因應之道。換句話說，一味強調高而穩定效能感，無論對教師進行再學習或執行反省思考，均顯示出概念上的薄弱與不足。細究文獻中探討教師效能感變動的因素相當多元而複雜，然而較具引導如何行動或介入的研究，則

是從變動的現象當中，更深化地探究變動的教師效能感（changeable sense of teacher efficacy）的歷程及發展，以及教師系列的行動對學生的影響，進而導入有效更新效能感的策略。

第二波正向心理學（second wave of positive psychology, PP 2.0）相較於已漸為人熟知的正向心理學，最主要的特徵在於其對幸福感或正向心理辯證性質的關注，而所謂辯證（dialectic）係指兩個對立卻關係密切的互動要素之間存在的張力（Lomas et al., 2015）。具體而言，此張力是描述處於兩極卻密切相關的概念（例如：正與反、光明與黑暗等），其雖然彼此對立，但相互之間不僅緊密聯繫更有著緊密的相互依賴。此觀點延承 Frankl（1985）創立的意義治療（logotherapy）觀點以及 Wong（2016a, 2016b）的存在的正向心理學內涵，指出人生際遇除了正向經驗，負向經驗亦會存在，面對負面經驗如何與正向經驗相互辯證與對話，進而產出新的意義，正是第二波正向心理學提出辯證思維的重要貢獻（Ivtzan et al. 2015; Wong, 2011）。

Wong（2017）與 Wong 和 Wong（2013）更論及面對當前的變動世界，第二波正向心理學可運用意義導向（meaning-centered approach）於實踐場域並進行研究，帶動人們學習進而發展出面對變動或壓力，甚至是負面經驗的「意義」或「復原力」（resilience）。針對第二波正向心理提出者 Wong（2017）的六項觀點，本文嘗試結合圖1進行對話後，進一步延伸四點說明，以帶動實踐應用：



首先，重視真實的聲音，既是真實的聲音通常便會包括正面肯定以及負面批評，面對真實的聲音能幫助教師接觸真實的情境、真實的挑戰以及真實的自己。此進路提醒，運用正向心理導入教師效能感發展時，搭配圖1檢視效能感來源，可引導教師適時檢視個人前置效能感中的正負向經驗，進而訂定適切的專業成長目標。

其次，從事改變或學習需避免過度簡化問題。一般而言，個體啟動改變時會希望收到正面回應及支持，亦會期待獲得正面效益。然而，過於期待正面成效會讓人們忽略潛在的危機或缺失，亦容易讓參與者或落於報喜不報憂，對於面對真正解決問題未必為佳。此進路提醒，搭配圖1在認知處理階段，在從事真實的教學經驗回饋時，宜同時檢視正負向經驗，並透過辯證思維中釐清關鍵的衝突或值得深究的議題，才能夠帶來真正的專業成長。

第三，從事學習及研究，需學習能夠優游於量性與質性研究方法之間，並運用合適的研究方法回應有意義的問題。同時，面對真實的衝突或相互矛盾的聲音，需能夠傾聽其對個體及群體的重要意義所在，進而尋求超越之道以重新找到平衡。此進路可呼應第二點進路，可適時強化教師個體與群體辯證思維的品質。

第四，置身真實的意義場域，以存在的正向心理（*existential positive psychology*）迎接場域的挑戰。換言之，教學的環境本就是高壓力的工作環境，面對挑戰與困難若只是抱怨或一味強調樂觀，可能容易落入問題累積的惡性循環，因此，Wong提醒吾人宜以迎接挑戰

的態度，並在場域中發展合作和行動力，進而展現個人與群體的創造力，面對挑戰為實踐場域帶來新的意義與突破。

## 一、辯證經驗及所知，帶來新的學習

十二年國民教育新課程推動之後，一定程度地對教師形成教學更新或設計課程的壓力，許多原來自覺勝任的教師也不免產生不確定感。對於這個不確定感，Wheatley（2002）曾撰文強調變動對教師帶來的正向意義。例如，不確定感可能帶來焦慮與心理失衡，但可能正是促使個體開啟動機，正視矛盾或衝突經驗，並進行調整或修正的機會，並能進一步重獲平衡，及提高系統的合作關係帶來正向整合。值得深究的是，儘管不確定性可能帶來新的學習，但觀察實務現場亦有許多教師（甚至不乏高效能感者），排斥新的學習所帶來的不適應感抗拒再學習，亦可能採取逃避、防衛、歸咎環境與他人的方式來面對變動。從心理學的觀點，也許不確定性變動對個體最大的挑戰，是個體如何在「品味懷疑的樂趣」（*played with doubt*）以及「自我懷疑的苦惱」（*plagued by self-doubt*）（Bandura, 2000, p.77; Oettingen, 1995, p.171）之間，獲得某些新的意義或學習，方能正視變動所帶來的更新契機，此正點出第二波正向心理學的相關觀點可以應時導入。

另一方面，若將效能感發展歷程區分為「前置經驗」、「歷程中的評估」、「效能影響所及」與「行動產生」等四個層面來看，或許在師資培育與輔導的階段，前置經驗與歷程中的評



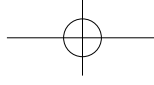
估，是最可以著力的地方；而對現職教師或資深教師，則可從專業表現的現況，進行回溯式評估，再決定介入的方式及策略（Matewos et al., 2019）。具體來說，在前置經驗階段，師資培育階段宜提供特定訓練或自評檢核，使個體能對自己過往的學習經驗與未來師資所需面對的專業生涯有所了解，並啟動學習或改變。在歷程評估階段，師資培育單位或在職教師，除了專業內涵之學習外，可適時發展教師辯證思維能力，並同時正視學習或教學經驗中的正向與負向經驗，發展辯證思維以涵容衝突觀點並練習整合，進而發展在複雜情境中前進的能力。事實上，教學情境本就是複雜決定的場域，缺乏辯證思維個體較易因直線及簡單思維而備感挫折，也易因整合能力不足而落入治絲益棼的困境。至於針對已形成較穩定的教師效能樣貌的現職教師，則學校領導者或教師自身，則可針對其教學目標設定、復原力、身心健康與情意涵容力等與教師效能感影響所及息息相關的面向，進行檢核或自我評估，以了解學校整體生態的效能感，進而適時擬定相關配套措施來改善或促進特定能力。

整體而言，過去多數研究或實務經驗均報導高效能感往往來自成功經驗的累積，但納入第二波正向心理之辯證觀點，則引導我們正視失敗經驗或挫折經驗存在的事實，更何況是面對當前複雜、變動或謂之「風險社會」（risk society）的挑戰。由於既有文獻顯示，高效能感往往來自於成功經驗的累積，因此可以推論，過去累積越多成功經驗的教師，可能形成較穩固的效能信念，變動帶來的不適將挑戰其過往的成功經

驗，進一步成為新學習的阻礙。如何引導職前教師與現職教師同步反思成功經驗與失敗經驗所蘊含的意義，並學習累積禁得起辯證思維淬鍊的成功經驗，將是推動新一代教師效能感的重要突破。

## 二、外部環境適時提供支持教師進行辯證與改進的彈性空間

Wong 和 Wong（2013）在探討個體正向心理復原力的理論架構時，提到巨觀的社會情境、政治以及文化因素，以及較小規模的社會組織包括家庭、學校甚至是特定社群或宗教團體，均可成為支持個體復原力發展的有益因素。而透過運作支持性社群（supportive communities），透過凝聚力（cohesive）和支持性（supportive），能夠帶動社群成員發展健康的人際關係及效能感（Garmezy, 1991）。Brooks和Goldstein（2004）更論及具復原力心智模式的個體，往往對個人的行動及對他人的影響具有責任感、能擬定務實的目標，以及克服阻礙及逆境；而這些能力均需要在群體的互動中發展出來。Johnson 與 Stevens（2001）及Liang等人（2012）則曾歸納學校環境對師生影響最主要的五個因素，分別為物理條件（physical component）、教學資源（teaching and learning resources）、組織措施（organizational measure）、社會氣氛（social climate），以及文化特質（human aggregate）；組織措施，指學校倡導教學創新活動、運用不同理論執行教學實驗、研發新的方案或課程教材等措施；社會氣氛，指組織中的群體或次團體所形成的氛圍或風氣；文化特質，指歷年學校師生逐漸累積的共同特質或



風氣，甚至是學風並影響身處該環境中的個體。

基於社會認知論（social cognitive theory）的觀點，個體與環境之間的關係是相互往復循環影響的（Bandura, 1997, 2011; Graziera & Perera, 2019），因此，在討論教師效能感的變動及發展時，實有必要納入環境層面影響加以考量。近期，潘慧玲和鄭淑惠（2018）曾探討植基於真實情境的共學效應對教師效能感的影響，研究結果顯示共學團體確能帶動教師專業學習，並能提升課堂教學成效及教師效能感；而值得持續探究的是，教師對推動課堂內的教學更新有較高的正向知覺，而對於與同儕從事合作交流與表達，則是整體正向知覺較低的層面。從實踐的案例似乎顯示，要建構外部環境或運作教師的專業社群來帶動教師效能感更新或發展，仍有相當多層面的社會互動因素需要深究。

教師個體效能感與外部環境之間的相互作用關係相當微妙，試想，若外部文化強調成就與績效，但教師嘗試創新改變時，但卻可能遭致失敗或效能感下降，或者導致同儕之間的衝突，或者導致師生關係變動，那麼，個體仍會因應學校倡導績效而投入改變嗎？當失敗或衝突導致效能感變動，教師可以如何調適？外部環境又應營造怎樣的彈性空間來提供改變所需要的彈性空間？看來，有關教師效能感與外部環境支持性措施，兩者互動之間所產生的重要議題，例如：「辦學成效或績效的定義」、「學校目標設定的差異」、「教師角色的認知」、「師生關係隱喻」等調節變項，均影響著教師效能感更深層的內涵（Aldrup et al., 2018）。換言之，假設同

是高效能感教師，若強調環境的影響力、重視成就導向的目標，以及視教師為專家的角色；相對於強調教師的影響力、重視學習導向的目標，以及視教師為學習的協同者，對於變動所採取的因應知道是否會有所不同，確實相當值得後續研究進行探討（如蕭佳純，2017；Cheon et al., 2020; Martin et al., 2019）。整體而言，針對學校或外部文化的氛圍，與變動的教師效能感之間的關係，仍待累積系統性探究，才能夠更清晰地瞭解個體教師、群體教師與學校文化或外部文化之間相互關係，以創造有益的支持環境帶動教師專業效能感之更新與發展。

## 伍、結語

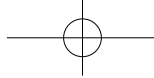
未來有關教師效能感的研究，除了肯定既有研究確認效能感對職前與現職教師在教學現場工作的關鍵性作用之外，仍值得持續從社會認知理論的觀點，重視教師與環境之間密切互動的關係及關係品質。除此之外，值得從四個主要方向持續深化研究並指出策略，以帶動教學環境持續發展；首先，需重視高效能感教師的變動以及低效能感教師的介入策略，此是維繫教學現場學習品質相當根本且重要的環節。其次，正視教育現場本屬高壓且各項因素互動綿密，因此正向事件及負向事件存在均屬事實，刻意忽略負面因素所提出的策略未必能夠真正解決問題，因此，協助個體與群體發展辯證思維以因應環境挑戰，是本文呼應第二波正向心理學發展，進一步針對教師專業發展所提出的論點，後續值得持續深化論述以及透過



實證性研究來強化其論據。第三，因應第一點與第二點的發展，相關研究值得在此架構之下歸納值得深究的衝突議題，例如：教育場域對學習的基本假定、教師角色的倫理及責任、教育場域師生關係的本質、外部環境與教師之間的關係品質等，透過持續探究與釐清，或能適度化解目前教育場域持續蓄積的潛在衝突。最後，則值得持續根據實證研究結果，所提出之有效介入調整或提升教師效能感的方案或措施，應能為學校創造優質且和諧的學習情境，進而裨益師生在校園中學習與成長，提供做為教師個人自主專業成長或學校從事有效行動之參考。

### 參考文獻

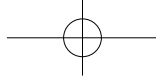
- 江捷如、杜淑芬、樊愛群（2016）。以正向心理學之觀點探討大學生希望感、問題解決及生涯發展之關係。臺中教育大學學報：人文藝術類，**30**（2），17-40。
- 林曉君（2020）。西方正向領導與華人領導之比較：正向心理學與社會文化脈絡觀點。慈濟大學人文社會科學學刊，**25**，50-78。
- 黃文三（2009）。從正向心理學論生命教育的實施。教育理論與實踐學刊，**19**，1-34。
- 潘慧玲、鄭淑惠（2018）。植基真實情境的共學效應：學習共同體促動之教師改變。課程與教學，**21**(4)，121-149。
- 蕭佳純（2017）。在職進修教師創意教學自我效能發展之縱貫性研究。教育科學研究期刊，**62**（3），25-55。
- 蘇奕娟（2018）。校長正向領導與教師情緒距離。臺灣教育評論月刊，**7**（1），236-242。
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction, 58*, 126-136.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148.
- Bandura, A. (1996). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. *Handbook of Principles of Organization Behavior, 2*, 11-21.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education, 90*, 103004.
- Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology, 58*, 75-84.



- Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *Journal of Educational Research, 81*(1), 41-47.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education, 4*(1), 63-69.
- Guskey, T. R. (1989). Attitude and perceptual change in teachers. *International Journal of Education Research, 13*, 439-453.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 774-786.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2014). Predicting teachers' instructional behaviors: The interplay between self-efficacy and intrinsic needs. *Contemporary Educational Psychology, 39*(2), 100-111.
- Ivtzan, I., Lomas, T., Hefferon, K., & Worth, P. (2015). *Second wave positive psychology: Embracing the dark side of life*. Routledge.
- Johnson, B., & Stevens, J. J. (2001). Exploratory and confirmatory factor analysis of the School Level Environment Questionnaire (SLEQ). *Learning Environments Research, 4*(3), 325-344.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology, 34*(1), 67-76.
- Künsting, J., Neuber, V., & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education, 31*(3), 299-322.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education, 20*, 341-359.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior, 69*(2), 236-247.
- Liang, C., Hsu, Y., Huang, Y., & Chen, S.-C. (2012). How learning environments can stimulate student imagination. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 11*, 432-441.
- Lomas, T., Hefferon, K., & Ivtzan, I. (2015). The LIFE model: A meta-theoretical conceptual map for applied positive psychology. *Journal of Happiness Studies, 16*(5), 1347-1364.
- Martin, L. E., Kragler, S., Quatroche, D., & Bauserman, K. (2019). Transforming schools: The power of teachers' input in professional development. *Journal of Educational Research and Practice, 9*(1), 13.
- Matewos, A. M., Marsh, J. A., McKibben, S., Sinatra, G. M., Le, Q. T., & Polikoff, M. S. (2019). Teacher learning from



- supplementary curricular materials: Shifting instructional roles. *Teaching and Teacher Education*, 83, 212-224.
- Miller, A. D., Ramirez, E. M., & Murdock, T. B. (2017). The influence of teachers' self-efficacy on perceptions: Perceived teacher competence and respect and student effort and achievement. *Teaching and Teacher Education*, 64, 260-269.
- Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795-833.
- Oettingen, G. (1995). Cross-cultural perspective on self-efficacy. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp.149-176). Cambridge University Press.
- Romijn, B. R., Slot, P. L., Leseman, P. P., & Pagani, V. (2020). Teachers' self-efficacy and intercultural classroom practices in diverse classroom contexts: A cross-national comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 79, 58-70.
- Rubie-Davies, C. M., Flint, A., & McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 270-288.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tsigilis, N., & Srebauite, D. (2015). Dose self-esteem mediates the association between personality traits and happiness? A structural equation modeling approach. *Journal of Social Science Studies*, 2(2), 102-116.
- Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubt for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 5-22.
- Wong, P. T. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology*, 52(2), 69-81.
- Wong, P. T. (2017). Meaning-centered approach to research and therapy, second wave positive psychology, and the future of humanistic psychology. *The Humanistic Psychologist*, 45(3), 207.
- Wong, P. T., & Wong, L. C. (2013). A



meaning-centered approach to building youth resilience. In P. T. P. Wong (Ed.),

*The human quest for meaning* (pp.631-664). Routledge.

