

第一期卓越師資培育獎學金 學生教學準備度之研究

黃嘉莉 國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處教授

摘 要

為了解卓越師資培育獎學金計畫受領學生教學準備度及其任教表現，進而分析制度成效，本研究以源自 Bandura 效能期望概念的教學準備度，即教師評量自己教學能力的心理預期程度，調查 2006-2009 學年度（即第一期）畢業受領學生且擔任教師者（即卓獎教師）之教學準備度，並檢視制度成效。本研究共發出「卓獎教師教學準備度調查問卷」263 份問卷，有效問卷 141 份，回收率為 53.61%；「卓獎教師工作之雇主滿意度調查問卷」共發出 153 份，回收有效問卷為 144 份，回收率為 94.11%。本研究運用描述統計、差異分析、Pearson 積差相關與迴歸分析後，獲致結論如下：

一、卓獎教師在自我工作表現上，工作責任、團隊合作、人際關係能力獲得高度肯定。惟行政執行、處事應變、溝通協調能力有待強化。

二、卓獎教師在教學準備度上持高度自信，且學校雇主也持相同知覺。惟跨其他領域教學、自覺影響力、差異教學與班級經營都是可以強化的項目。

三、卓獎教師工作表現能有效預測教學準備度，使得培養卓獎生的實務經驗，增進教學自信顯得重要。

四、卓獎制度中義務課業輔導與教學實務研習是可繼續規範的條件。惟服務學習與史懷哲計畫對卓獎教師教學準備度之影響不明確。

五、從卓獎教師教學準備度的調查結果可知，越關注社會認知歷程的設計，越有助於提高教學準備度。

關鍵詞：教學準備度、卓越師資培育獎學金計畫、效能期待、卓獎教師



A Study on the Teaching Preparedness of Students Funded by Project for Excellent Teacher Education Scholarship (the First Phase)

Jia-Li Huang

Professor, Office of Teacher Education and Careers Service, National Taiwan Normal University

Abstract

This study aimed to explore the teaching preparedness of students receiving funding from the Project for Excellent Teacher Education Scholarship (PETES) and to analyze the effects of the PETES. The subject of the questionnaire was teaching preparedness as defined by Bandura's efficacy expectation where it is an assessment of teacher's ability to accomplish a certain level of teaching performance. The subjects of this survey were teachers (specifically Excellent Project teachers, EPTs) graduated between the 2006 and 2009 and the opinions to EPTs from schools. A total of 141 samples of EPTs were obtained in this study, and the effective response rate was 53.61%. Moreover, 144 samples from school staff were collected, with an effective response rate of 94.11%. Descriptive statistics, t test, Pearson correlation coefficient, and regression analysis were applied to obtain the following findings:

1. In the dimension of self-working performance, EPTs have high confidence in their work responsibility, teamwork, and personal relationships but low confidence in their administrative ability, skill adaptability, and communicative and coordinative skills.
2. In the teaching preparedness dimension, EPTs and school staff have high confidence in their professional teaching competence but low confidence in their trans-subject teaching ability, self-influence, distinctive teaching style, and classroom management.
3. The self-working performance of EPTs can effectively predict their teaching preparedness.
4. The conditions for requesting free course counseling and a teaching practice seminar can be maintained continuously. However, the effects of service learning and the Schweitzer Educational Service Program on EPT teaching preparedness are unclear.
5. Greater emphasis on social cognition processes indicates that more assistance is needed in promoting EPT teaching preparedness.

Keywords: teaching preparedness, Project for Excellent Teacher Education Scholarship (PETES), efficacy expectation, Excellent Project teachers (EPTs)



壹、研究背景

1994 年《師資培育法》開啟我國師資培育多元化模式，凡通過審議之師資培育大學，得開設教育學程培育各級師資類科教師。在我國多元化師資培育脈絡下，教育部於 2006 學年度開始進行第一期四年試辦「卓越師資培育獎學金計畫」（簡稱卓獎計畫），積極推動師範／教育大學轉型，讓師範／教育大學能夠延續過往培育師資的優勢，增進其畢業生競爭力。第一期試辦計畫計有臺中教育大學、臺北教育大學、屏東教育大學、新竹教育大學、臺北市立教育大學、東華大學等共 6 所大學辦理（簡稱申辦大學）。教育部每年提供總定額 540 名卓越師資培育獎學金學生（簡稱卓獎生），每月新臺幣 8,000 元，每年新臺幣 96,000 元，讓卓獎生專注於學習未來教學能力；第二期為 2010 至 2013 學年度，除原有 6 所教育大學外，更加入臺東大學、臺南大學、嘉義大學、臺灣師範大學、彰化師範大學、高雄師範大學，共計有 12 所師範／教育大學參與培育優質師資；第三期自 2014 學年度起開放各大學有條件申請。卓獎計畫旨在建立卓越儲備教師審核機制及核發卓越儲備教師證明書基準，以達成卓越師資培育目標（教育部，2007），建構優質師資培育典範。在歷時多年後，實有需要針對計畫進行成效分析，此為本研究動機一。

卓獎計畫的獨特性在於為培育優質師資，因而設置續領獎學金的條件（教育部，2007），例如：學業成績班排名前 30% 或學期成績平均 80 分以上、品德表現、義務課業輔導每年 72 小時、教學基本能力檢定每學期一項、英語能力檢定、史懷哲計畫、教學實務研習一學年 36 小時、各種教學實務研習活動、服務學習等。雖然大學有設定選才淘汰機制的自主權，但受限於取得卓越儲備教師證明書，大學都會依據計畫規範設置淘汰規準。整體而言，各校淘汰規準與機制具有一致性。如從社會認知取向思考，當卓獎生能夠從大學一年級到四年級全部符合條件，誠如 Bandura（1977: 212）所指已反映出有相當程度的毅力（perseverance），而從完成的任務或條件中，個人可產生對自身表現的效能期待（efficacy expectations）。對自身表現的期待表徵著個人對執行特定行動的效能（謝寶梅，1995；Albion, 1999; Housego, 1990, 2006; Gibson & Dembo, 1984; Guskey & Passaro, 1994; Malinen, et al., 2013; Soodak & Podell, 1996; Woolfolk & Hoy, 1990），而且教師自我效能高低是決定有效教學的關鍵（孫志麟，2001：134；陳木金，1997：249）。因此，卓獎計畫是否能夠培育卓獎教師的效能期待，對自己執行特定行動具有信心，值

得探討，此為本研究動機之二。

由於教學準備度或自我效能之知覺，都可以且應該反映到師資培育成果，顯示可以藉由教學準備度來理解師資職前培育成果（黃嘉莉、武佳滢，2015；Housego, 1990; Soodak & Podell, 1996; Webster & Valeo, 2011），可以嘗試為師資生如何習得教學專業知能的未知「黑盒子」（black box）（Darling-Hammond, 2006: 303），提供具體的措施。因此，本研究以教學準備度為概念，於2014年調查2006-2009學年度第一期畢業且擔任教職之卓獎生（稱為卓獎教師）的教學準備度以及分析卓獎計畫各項培育措施（簡稱卓獎制度）之成效。

貳、文獻探討

一、教學準備度的內涵

準備度（preparedness）源自於 Bandura（1977: 193; 1986: 391-392; 2006: 209）的效能期待觀點，是指個人受到眾多脈絡因素的影響，例如：完成任務的知覺、社會環境給個人的感受、組織活動與環境等條件下，個人在執行特定行動前，相信自己可以達到目標的程度。效能期待不僅會影響到個人的行動，也影響到設定目標、鼓舞、感情傾向、覺察到社會環境中的障礙和機會等（Bandura, 2006: 309），使得效能期待涉及社會認知歷程。這種個人相信自己表現的期待，也是一種對自己的信念，相信自己的能力可以在特定脈絡中有相當程度的表現（Guskey & Passaro, 1994: 629），個人擁有對自己的信心，便有可能採取特定的行動（許育齡，2006：118；Tschannen-Moran & Hoy, 2001: 783）。

如同教師自我效能，是一種執行於「教學」的特殊情境（孫志麟，2009），教學準備度也是因應教學特殊情境之準備程度。在 Gibson 與 Dembo（1984: 573）為教師效能建立建構效度中，分析出兩種因素，同樣於 Woolfolk 和 Hoy（1990）的教師效能研究中，也分析出兩種不同的因素，一種即是教師個人能夠執行教學工作程度，即是 Bandura 的效能期待；而另一種便是 Bandura 的結果期待（outcome expectancy），即教師相信教學行動可以對學生學習產生效果；效能期待與結果期待便構成 Bandura 的自我效能（self-efficacy），能夠影響到個人對於特定任務所持的自信，繼而影響到個人的感覺、思考、動機與行為。自我效能概念包含效能期

待與結果期待，兩者關係如圖 1 所示：



圖 1 效能期待與結果期待的關係

資料來源：出自 Bandura (1977: 193)。

雖然效能期待與結果期待的概念仍有待釐清與區分 (Tschannen-Moran & Hoy, 2001: 784; Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998: 223)，本研究採用其中的效能期待概念，亦即教師相信自己能夠產出的表現程度，一種評量自己教學能力的自信程度 (Ashton & Webb, 1986: 4)；而教學準備度 (teaching preparedness 或 preparedness for teaching) 即是個人自我評量教學能力程度 (Housego, 1990: 40)。是以，教學準備度，是由教學和準備度兩個概念所組成，是教師主觀評估自己足以執行教學場域所需工作能力的心理預期程度。在本文中，教學準備度是依據效能期待而來，並未包括教師對學生學習產生影響的結果期待，此乃因 Tschannen-Moran 和 Hoy (2001: 801) 針對師資職前培育學生與在職教師進行教學效能因素分析時指出，在未能真正掌握教學與班級責任前，對無權限者進行不同子概念的區分是無意義的，應該視為是整體的概念。因此，教學準備度將僅限於教學能力上，也符合效能期待的概念。

Housego (1990)、Siwatu (2011)、Zientek (2006) 等研究成果都證實教學準備度是來自於師資職前培育的結果。從教學準備度觀點了解師資培育成果，比教師資格考試成果和教師教學影響程度等方式，來得更具效益 (黃嘉莉、武佳滢, 2015: 2)。當卓獎教師判斷自身教學表現時所運用的認知，能辨認出習得來源，即師資職前培育所提供的學習內涵 (Housego, 1990)，使得得以透過卓獎教師的回顧檢視卓獎計畫相關措施的優劣。特別是續領獎學金的條件，更是卓獎教師可以評量自己可以執行教學工作的自信來源。除卓獎教師教學準備度外，本研究也運用學校行政人員或相關人員針對卓獎教師表現之滿意度 (即為雇主滿意度) 加

以驗證，從學校觀點檢視卓獎教師在學校中的教學表現，進而了解卓獎制度的成效。

二、教師教學工作之內涵

對於教師的教學工作，教學自我效能具有多面向度的特質（吳璧如，2002；許育齡，2006；孫志麟，2003；Labone, 2004; Woolfolk, et al., 1990）。但誠如 Tschannen-Moran 和 Hoy（2001）以及吳璧如（2002）所言，當針對特定情境或任務的判斷或者是針對具有全權負起教學和班級經營責任時，所涵蓋的不同向度間有可能匯集成單一向度之可能。就本研究中的教學準備度，教學準備度是一種個人對執行教學工作的自信程度，針對初任教師的卓獎教師，且之前實習也未能有全責，因此，教學準備度採整體單一概念的角度，進一步分析其內涵。

然而，對一位教師的工作而言並非僅是單純的教學而已，還包括與學校脈絡或環境的連結。如 Friedman 和 Kass（2002: 684）將教師自我效能的主張，局限在學校內，則教學工作就會包括班級中的教學以及學校組織有關的工作。另外，進一步考量到 Cohen、Raudenbush 和 Ball（2003）界定教學工作內涵，則教師工作不僅包括課程和教學的設計與實踐以及與學生互動，且與學校組織與情境中的制度、文化、事件等也有相互關係。因此，教學準備度如是以教學工作為範疇且為單一向度的概念，則內涵將包括課程與教學以及與學生互動，而與學校情境中事務的互動，在本研究中則另闢一向度，即一般工作表現。

在以學校作為教師教學工作的範圍內，教師自我效能的範疇包括六向度（孫志麟，2001：114；孫志麟，2003：147）：

- （一）教學執行：運用教學方法、輔助媒體及設計教材；
- （二）班級管理：處理班級常規與學生秩序等；
- （三）學習評量：教師評量學生學習成就及解釋評量結果等；
- （四）親師溝通：與學生家長互動、溝通教學理念等；
- （五）教學革新：教師參與或從事教學改進活動等；
- （六）環境轉化：教師改變社會環境及學生家庭背景對教學不利影響等。

其中教師對於當下的教學革新活動（例如：現今最熱門的議題差異教學、教師專業學習社群等），也是 Bandura（1997）以及 Nie、Tan、Lau 和 Chua（2012）的研究成果證實教師效能是影響教師教學革新的項目，而 Ghaith 和 Yaghi（1997）

的研究也證明效能期待能影響到教師執行合作學習的教學革新，因此革新教學也是教學準備度的內涵之一。另外，由於環境轉化乃是教師對自己能產生影響力之考量，也是本研究可以納入教學準備度之內涵。整體而言，教學準備度包括包括教學準備、教學實踐、學習評量、學生輔導、教學革新、個人影響力等內涵。

再者，審視影響自我效能的訊息，Bandura（2006: 328）提出教師自我效能量表的項目，包括影響決定、影響學校資源、教學效能、班級秩序效能、促進家長參與效能、促進社區參與效能、創造正向學校氣氛等七項。對應此七項訊息來源以及前述學者的分析，教師在學校的教學工作，除單純的教室教學外，還包括與學校事務的互動，使得從學校環境區分教師教學工作可概分為教室教學與學校。其中學校情境中事務的互動，包括溝通協調、問題解決、處事應變、團隊合作、情緒管理、挫折忍受、人際關係，顯然是與其他職業所需能力相同，是為工作表現，符合教育部「雇主滿意度問卷」中觀察受雇者與他人互動之部分。因此，本研究問卷將納入該問卷以資參考。

綜上所述，本研究以教師教學工作為範圍，包括教室教學的教學準備度以及學校工作表現為調查內涵，具體而言如圖 2 所示：

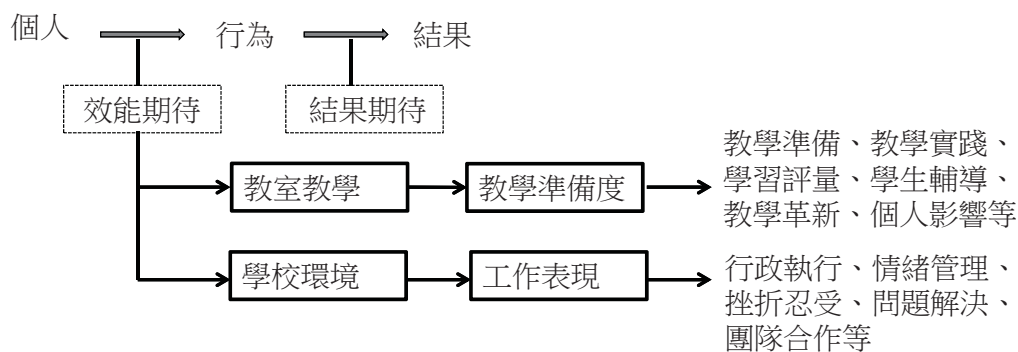


圖 2 教學準備度概念架構

參、調查設計與實施

一、調查對象

為了解卓獎教師教學準備度與雇主滿意度情形，本研究以第一期 6 所申辦大學之卓獎教師為調查對象。6 所申辦大學分別以 A、B、C、D、E、F 標示，其培育之卓獎生人數如表 1 所示：

表 1 2006 學年度至 2009 學年度畢業卓獎生人數

項目	培育人數		淘汰 人數	教甄表現		具通訊 教師人數	就讀 研究所 人數
	錄取 人數	弱勢學生 人數		正式教師 人數	代理代課 教師人數		
A 大學	316	197	161	35	51	77	29
B 大學	254	85	175	18	41	44	6
C 大學	236	126	104	17	21	24	3
D 大學	324	189	182	13	43	28	12
E 大學	341	175	142	58	15	39	88
F 大學	118	36	71	3	6	51	9
總計	1589	808	835	144	177	263	147

根據表 1 人數之統計，有效通訊人數共計 263 位卓獎教師，在調查時正值初任教師階段；另外，根據表 1 申辦大學回報之卓獎教師服務學校，共計有 153 所，亦為本研究雇主滿意度調查之對象，由該校校長或教務主任一位人員填寫。

本研究針對 263 位卓獎教師以及 153 所學校進行普查，於 2014 年 6 月 14 日至同年 7 月 29 日進行網路與紙本調查，經過 5 波的催收與刪除重複填寫網路與紙本問卷後，共計回收 141 份卓獎教師問卷，問卷回收率為 53.61%；就雇主而言，剔除回收問卷中資料不全以及同校重複填答問卷後，有效問卷為 144 份，回收率為 94.12%。

二、調查工具

本研究採問卷調查法，根據教學準備度的內涵（詳如圖 2）自編「卓獎教師教

學準備度調查問卷」(簡稱卓獎教師問卷),共有 2 量表,一為自我工作表現,另一為教學準備度。自我工作表現量表,本研究參考教育部雇主滿意度之問卷自行編製而成。在教學準備度量表上,在句法上採用 Bandura (2006: 310) 建議的「我可以」以及 Housego (1990) 建議以能力為主,兼採「我能」字詞,表徵受試者評量自身的能力程度。另外,針對學校雇主,本研究自編「卓獎教師工作之雇主滿意度調查問卷」(簡稱雇主滿意度問卷),同樣共有 2 量表,包括工作表現與教學準備度。本研究初步擬定兩份問卷草案後,分別召開二場專家學者諮詢會議,經過會議修正與調整文字、語意、理論概念、錯別字、架構後,擬定卓獎教師問卷與雇主滿意度問卷。

本研究每一種問卷皆以 6 點量表蒐集卓獎教師以及雇主對每一題項之表現程度,表現程度最高=6,表現程度最低=1,平均數在 5 分以上,屬於「高度滿意」,在 4 分以上未滿 5 分者屬於「中高度滿意」,在 3 分以上未滿 4 分者屬於「中度滿意」,2 分以上未滿 3 分者,屬於「中低度滿意」,未滿 2 分者為「低度滿意」。各層面的平均數得分愈高者,表示填答者認同感越高,反之則越差。

三、調查工具信、效度

(一) 效度

卓獎教師問卷由兩種量表所構成,即「自我工作表現」與「教學準備度」。「自我工作表現」量表共計 10 個題項,用以了解卓獎教師工作自我表現評量程度。本研究所獲之資料,先經過 KMO 取樣適當性檢定及巴氏球形檢定, $KMO=0.891$ 、巴氏球形檢定值 599.012,顯著性 = 0.000,結果顯示資料可以進行因素分析。通過檢定之後,續以因素分析中主成分來萃取共同因素,依據特徵值大過 1 作為選取共同因素個數的原則,再經過最大變異數轉軸法 (varmax),對選出的因素進行轉軸,使各因素之代表意義更明顯且更易於解釋,其結果詳表 2。根據表 2 之結果,共選取兩個主要因素,因素 1 與因素 2,每一因素都大於 0.54,表示各題項具有收斂效度;同時,因素 1 與因素 2 沒有任何題項的因素負荷量同時大於 0.54,表示具有區別效度。每一因素都具有收斂效度與區別效度,表示本量表具有建構效度,且累積總解釋量為 60.334%。

表 2 卓獎教師自我工作表現因素分析表

項目	因素負荷量	
	因素 1	因素 2
(8) 您對自己在挫折忍受力之表現程度？	.837	
(7) 您對自己在情緒管理能力之表現程度？	.798	
(9) 您對自己在人際關係之表現程度？	.686	
(4) 您對自己在團隊合作能力之表現程度？	.577	
(10) 整體而言，您對自己在整體工作之表現程度？	.570	
(1) 您對自己在行政執行能力之表現程度？		.810
(5) 您對自己在問題解決能力之表現程度？		.708
(6) 您對自己在處事應變能力之表現程度？		.707
(2) 您對自己在工作責任之表現程度？		.606
(3) 您對自己在溝通協調能力之表現程度？		.554
特徵值	3.090	2.943
解釋變異量(%)	30.904	29.430
累計總變異量(%)	30.904	60.334

「教學準備度」量表，本研究蒐集資料後經過 KMO 取樣適當性檢定及巴氏球形檢定， $KMO = 0.930$ 、巴氏球形檢定值 2458.718，顯著性 = 0.000，結果顯示資料可以進行因素分析。通過檢定之後，續以因素分析中主成分來萃取共同因素，結果如表 3。根據表 3 結果共選取三個主要因素，因素 1、因素 2、因素 3，每一因素都大於 0.5，表示各題項具有收斂效度；同時，也因素 1、因素 2、因素 3 中沒有任何題項的因素負荷量同時大於 0.5，表示具有區別效度。每一因素都具有收斂效度與區別效度，表示本量表具有建構效度，且累積總解釋量為 65.535%。

表 3 卓獎教師教學準備度因素分析表

項目	因素負荷量		
	因素 1	因素 2	因素 3
6. 我能澄清迷思概念或易錯誤類型	.784		
5. 我能清楚講解重要概念或原則	.783		
4. 我能運用發問技巧引導學生思考	.764		
11. 我能妥切處理學生的不當行為或偶發狀況	.755		
3. 我能確切掌握教學時間和教學節奏	.747		
17. 我能瞭解且尊重家長所提出的需求	.687		
2. 我能充分地完成各項教學準備	.672		
16. 我能輕鬆面對學生對自己不禮貌的挑戰	.660		
14. 我能判斷學生學習困難的原因	.644		
13. 我能適切地評量學生的學習成效	.640		
1. 我能確實掌握任教領域／學科的教學內容	.640		
10. 我能妥善安排教學情境	.636		
15. 我能依據學生評量結果表現提供回饋與指導	.630		
12. 我會對班級內特別需要照顧的學生進行個別輔導	.626		
9. 我能營造適合學習的班級氣氛	.623		
19. 我能與同學年或領域教師維持良好的夥伴關係，共同合作與分工	.579		
18. 我能接受家長正向意見並適當調整教學活動	.513		
22. 我認為我的影響大過於一般社會風氣		.834	
23. 我認為我對學生的影響力甚於他們仰慕的影視明星		.831	
21. 我可以導正社會環境對學生不利的影響		.812	
20. 我能在不同領域教學研討會分享教學經驗		.713	
8. 我能運用數位科技進行有效教學			.855
7. 我能有效使用各種教學媒材或輔具			.757
特徵值	8.162	3.977	2.934
解釋變異量（%）	35.489	17.291	12.756

(二) 信度

本研究採用 Cronbach α 係數檢視「卓獎教師問卷」中兩份量表，詳如表 4。在「自我工作表現」量表共 10 題中，本研究根據因素分析結果分為 2 個因素，再根據因素分析後題項內容，將因素 1 命名為「對事的工作表現」；因素 2 命名為「對人的工作表現」。在量表信度方面，Cronbach α 係數 = 0.887 (> 0.8)，10 題測量所得估計參數顯著性考驗的 t 值均高於 1.96，達 .05 的顯著水準，代表 10 道題目測量結果之內部一致性高，具信度。

「教學準備度」量表共計 23 題，本研究根據因素分析後題項內容，將因素 1 命名為「教學專業」；因素 2 命名為「個人影響力」；因素 3 命名為「教學資源」3 個層面，量表信度方面，Cronbach α 係數 = 0.958 (> 0.8)，23 題測量得到的估計參數顯著性考驗的 t 值均高於 1.96，達 .05 的顯著水準，代表 23 道題目測量結果之內部一致性高，具信度。

雇主滿意度問卷共計 19 題，分為「專業知能」、「表現知能」以及「整體滿意度」3 個層面，量表信度方面，Cronbach α 係數 = 0.990 (> 0.8)，19 題測量得到的估計參數顯著性考驗的 t 值均高於 1.96，達 .05 的顯著水準，代表測量結果之內部一致性高，具信度。根據表 4 所示，本研究兩份調查問卷工具 Cronbach α 係數皆大於 0.8，且 t 值達顯著差異，具信度。

表 4 各問卷量表信度

項目		Cronbach α	t
卓獎教師問卷	卓獎教師自我工作表現	0.887	$> 5.782^{***}$
	卓獎教師教學準備度	0.958	$> 8.241^{***}$
雇主滿意度問卷	卓獎教師在校表現滿意度	0.990	$> 9.771^{***}$

*** $p < .001$

四、資料分析

本研究回收問卷後，進行編碼、建檔，最後運用統計軟體 SPSS for Windows 21.0 中文版統計套裝軟體分析資料，分析方法如下：

(一) 描述性統計

本研究問卷形式以 Likert 6 點量表，經過編碼量化後，透過各層面題項之平均數、標準差計算結果，了解受試者對該題項的看法與意見。

（二）平均數差異檢定

本研究以 t 考驗分析有選或沒有選「義務課業輔導」、「教學基本能力檢定」、「教學實務研習」項目，了解受試者在教學準備度上是否有顯著差異。

（三）Pearson 積差相關

本研究以 Pearson 積差相關，分析探討卓獎教師教學準備度以及自我工作表現之間的相關程度。若兩個變項間的相關係數絕對值不到 0.10，表示兩個變項呈「微弱或無相關」；在 0.10 以上（包含 0.10），0.40（不包含 0.40）以下，表示兩個變項呈「低度相關」；若相關係數的絕對值介於 0.40 到 0.70 間，表示兩個變項呈「中度相關」；若相關係數的絕對值在 0.70 以上，兩個變項則存在「高度相關」。

（四）迴歸分析

本研究運用迴歸分析，以了解卓獎教師自我工作表現對教學準備度是否具有預測力。

肆、調查結果與討論

一、調查結果

（一）卓獎教師問卷

1. 基本資料

本研究透過網路發放方式，由卓獎教師填答「教學準備度調查問卷」，共計回收有效問卷 141 份，回收率為 53.61%。由於本研究樣本來源之師資培育大學，皆為傳統師範學院轉型後結果，培育之卓獎教師多為幼兒園與國民小學師資類科，但也有少數的中學師資，使得基本資料變項結果具有偏向其培育師資類別屬性。基本資料變項結果如表 5 所示。

表 5 基本資料分析表 (N=141) (續)

基本資料變項	組別	人數	百分比 (%)
性別	男	13	9.2
	女	128	90.8
年齡	25 歲以下	103	73.0
	26-30 歲	31	22.0
	31 歲以上	7	5.0
學校性質	公立	133	94.3
	私立	8	5.7
師資類科	一般	109	77.3
	特殊教育	32	22.7
學校階段	幼兒園	37	26.2
	國小	96	68.1
	國中	6	4.3
	高中	2	1.4
	高職	0	0.0
職務	代理代課教師	67	47.5
	專任教師	21	14.9
	教師兼導師	15	10.6
	教師兼行政工作	10	7.1
	教師兼導師及行政工作	9	6.4
	專任輔導教師	0	0
	尚未分配 (剛通過今年甄選, 尚未分發學校)	4	2.8
	其他	15	10.6
教學年資	第一年	71	50.4
	第二年	40	28.4
	第三年	22	15.6
	第四年	8	5.7
卓越師資培育獎學金 計畫所要求的項目最 有助於自己的教學	義務課業輔導	87	22.5%
	教學基本能力檢定	71	18.4%
	教學實務研習	65	16.8%
	對學業成績的要求	43	11.1%
	史懷哲計畫	20	5.2%

(續下頁)

基本資料變項	組別	人數	百分比 (%)
卓越師資培育獎學金計畫所要求的項目最有助於自己的教學	海外教學參訪	16	4.1%
	海外教學實習	4	1.0%
	服務學習	34	8.8%
	各種研習活動	46	11.9%

(1) 性別

卓獎教師性別為「女性」有 128 人，占 90.8%；「男性」有 13 人，占 9.2%。

(2) 年齡

卓獎教師年齡分布以「25 歲以下」103 人較多，占全體的 73.0%；「26 歲～30 歲」與「31 歲以上」的教師人數較少，分別只有 31 人和 7 人，各占 22.0% 和 5.0%。

(3) 目前任職的學校性質

卓獎教師任職學校情形以「公立學校」居多，有 133 人，占 94.3%；「私立學校」則為 8 人，占 5.7%。

(4) 師資類科

卓獎教師任職師資類科以「一般師資類科」居多，有 109 人，占 77.3%；「特殊教育師資類科」共計有 32 人，占 22.7%。

(5) 目前任職學校的階段

卓獎教師任職學校階段以「國小」96 人最高，占 68.9%；其次為「幼兒園」37 人，占 26.2%；「國中」6 人，占 4.3% 及「高中」2 人，占 1.4%。

(6) 目前擔任的職務

卓獎教師擔任職務以「代理代課教師」67 人最高，占 47.5%；其次為「專任教師」21 人，占 14.9%；「教師兼導師」15 人，占 10.6%；「教師兼行政工作」10 人，占 7.1%；「教師兼導師及行政工作」9 人，占 6.4%；「尚未分發」4 人，占 15%；其中「其他」15 人，分別為「教保員」7 人、「實習教師」4 人、「研究生」2 人、「特教助理」1 人及「游泳社團教練」1 人，共占 10.6%。

(7) 卓獎制度中最有助於自己教學的項目

卓獎教師認為卓獎制度中，最有助於自己教學的項目，以「義務課業輔導」的 87 人為最高，占整體的 22.5%，其餘依序為「教學基本能力檢定」71 人，占 18.4%；「教學實務研習」65 人，占 16.8%；「各種研習活動」46 人，占 11.9%；「對

學業成績的要求」43人，占11.1%；「服務學習」34人，占8.8%；「史懷哲計畫」20人，占5.2%；「海外教學參訪」16人，占4.1%；而「海外教學實習」則有4人，占1.0%。

本研究以卓獎教師選擇最高前三項，以選擇和未選擇「義務課業輔導」、「教學基本能力檢定」以及「教學實務研習」，分別進行 t 考驗檢定其差異情形，如表6所示。

表 6 最有幫助教學能力項目 t 檢定摘要表

項目		次數	平均數	標準差	t 值	顯著性 (p 值)
自我工作表現	(1) 義務課業輔導	87	5.00	.457	.232	.817
	(2) 未選	54	4.98	.496		
教學準備度	(1) 義務課業輔導	87	4.87	.609	-.244	.808
	(2) 未選	54	4.89	.480		
自我工作表現	(1) 教學基本能力檢定	71	4.96	.443	-.875	.383
	(2) 未選	70	5.03	.499		
教學準備度	(1) 教學基本能力檢定	71	4.80	.622	-1.634	.105
	(2) 未選	70	4.95	.484		
自我工作表現	(1) 教學實務研習	65	5.00	.473	.187	.852
	(2) 未選	76	4.99	.472		
教學準備度	(1) 教學實務研習	65	4.97	.483	1.916	.053
	(2) 未選	76	4.79	.611		

由表6可知，卓獎教師認為最有助於自己教學的制度項目為「義務課業輔導」、「教學基本能力檢定」以及「教學實務研習」，對自我工作表現以及教學準備度上，其 p 值均無達到顯著水準。其中「教學基本能力檢定」項目， t 值為負值，顯示未選者對此項目影響自我工作表現和教學準備度未表認同大過於已選者，且「義務課業輔導」對教學準備度 t 值亦為負值，表示未選者未表認同。本研究推論可能來自於「教學基本能力檢定」之認定項目非常廣泛，而「義務課程輔導」則因為受試者是針對個別學生進行課業輔導，對班級教學的幫助有限。

2. 自我工作表現量表

本研究根據因素分析結果，將卓獎教師自我工作表現的兩因素分別命名為「對事的工作表現」與「對人的工作表現」，各層面之平均數與標準差一覽表如表 7 所示。

表 7 卓獎教師自我工作表現各層面得分摘要表

層面	題數	人數	平均數	標準差	排序
對事的工作表現	5	141	4.93	.525	2
對人的工作表現	5	141	5.07	.500	1

由表 7 得知，卓獎教師「對事的工作表現」層面平均為 4.93，標準差為 0.525；「對人的工作表現」層面為平均為 5.07，標準差為 0.500，整體表現平均為 5.04，標準差為 0.680。無論對事或對人或整體的工作表現，平均數都高於 6 點量表中間值（3.5 分），顯示卓獎教師在「對事的工作表現」屬於「中高程度」，持中高度自信；在「對人的工作表現」屬於「高度程度」，展現高度自信。

其次，本研究按平均數大小加以排序如表 8 所示。

表 8 卓獎教師自我工作表現各題項得分摘要表

題項	人數	平均數	標準差	排序
(1) 您對自己在行政執行能力之表現程度？	141	4.73	.818	10
(2) 您對自己在工作責任之表現程度？	141	5.34	.596	1
(3) 您對自己在溝通協調能力之表現程度？	141	4.83	.643	9
(5) 您對自己在問題解決能力之表現程度？	141	4.90	.601	7
(6) 您對自己在處事應變能力之表現程度？	141	4.84	.672	8
(4) 您對自己在團隊合作能力之表現程度？	141	5.18	.658	2
(7) 您對自己在情緒管理能力之表現程度？	141	4.94	.725	6
(8) 您對自己在挫折忍受力之表現程度？	141	5.04	.664	4
(9) 您對自己在人際關係之表現程度？	141	5.11	.666	3
(10) 整體而言，您對自己在整體工作之表現程度？	141	5.04	.680	5

由表 8 得知，自我工作表現各題項之平均數介於 4.73~5.34，得分最高的前三題依序為「對自己在工作責任之表現程度」（5.34）、「對自己在團隊合作能力之表現程度」（5.18）及「對自己在人際關係的表現程度」（5.11），顯示出卓獎教師在工作責任、團隊合作、人際關係上自信較佳。

得分最低的三題依序為「對自己在處事應變能力之表現程度」（4.84）、「對自己在問題解決能力之表現程度」（4.90）及「對自己在行政執行能力之表現程度」（4.73），顯示在處事應變、問題解決、行政執行等能力，都是屬於處理事務項目，是相對可多加強的部分。

3. 教學準備度量表

本研究根據因素分析，將教學準備度命名為「教學專業」、「個人影響力」及「教學資源」三個層面，平均數與標準差如表 9 所示。

表 9 卓獎教師教學準備度各層面得分摘要表（N=141）

層面	題數	人數	平均數	標準差	排序
整體	23	141	4.87	.562	
教學專業	17	141	4.96	.577	2
個人影響力	4	141	4.46	.767	3
教學資源	2	141	4.99	.739	1

由此得知，卓獎教師對整體教學準備度而言，平均數為 4.87，標準差為 0.562，高於 6 點量表的中間值（3.5），顯示卓獎教師對於整體教學準備度認同度為「中高度程度」。再進一步分析，卓獎教師各層面自信程度：「教學專業」層面為 4.96；「個人影響力」層面為 4.46；「教學資源」層面為 4.99，平均數都高於 6 點量表中間值（3.5 分），顯示卓獎教師對於教學專業、個人影響力、教學資源呈現中高度自信。進一步分析卓獎教師在教學準備度各題項之得分情形，按平均數大小排序後如表 10 所示。

表 10 卓獎教師教學準備度各題項得分摘要表 (N=141)

	題項	人數	平均數	標準差	排序
教學專業	1. 我能確實掌握任教領域／學科的教學內容	141	4.93	.714	12
	2. 我能充分地完成各項教學準備	141	5.03	.736	6
	3. 我能確切掌握教學時間和教學節奏	141	4.88	.770	15
	4. 我能運用發問技巧引導學生思考	141	4.91	.702	14
	5. 我能清楚講解重要概念或原則	141	4.96	.721	9
	6. 我能澄清迷思概念或易錯誤類型	141	4.76	.774	18
	9. 我能營造適合學習的班級氣氛	141	5.04	.726	5
	10. 我能妥善安排教學情境	141	5.01	.722	7
	11. 我能妥切處理學生的不當行為或偶發狀況	141	4.79	.761	17
	12. 我會對班級內特別需要照顧的學生進行個別輔導	141	5.12	.797	2
	13. 我能適切地評量學生的學習成效	141	4.95	.720	10
	14. 我能判斷學生學習困難的原因	141	4.83	.765	16
	15. 我能依據學生評量結果表現提供回饋與指導	141	4.99	.756	8
	16. 我能輕鬆面對學生對自己不禮貌的挑戰	141	4.75	.863	19
	17. 我能了解且尊重家長所提出的需求	141	4.94	.817	11
	18. 我能接受家長正向意見並適當調整教學活動	141	5.11	.704	3
	19. 我能與同學年或領域教師維持良好的夥伴關係，共同合作與分工	141	5.26	.733	1
個人影響力	20. 我能在不同領域教學研討會分享教學經驗	141	4.60	.977	20
	21. 我可以導正社會環境對學生不利的影響	141	4.55	.779	21
	22. 我認為我的影響大過於一般社會風氣	141	4.29	.914	23
	23. 我認為我對學生的影響力甚於他們仰慕的影視明星	141	4.40	.933	22
教學資源	7. 我能有效使用各種教學媒材或輔具	141	5.06	.754	4
	8. 我能運用數位科技進行有效教學	141	4.93	.851	13

由表 10 得知，卓獎教師各題項之平均數介於 4.29~5.26，平均數得分最高的題項依序為「與同學年或領域教師維持良好的夥伴關係，共同合作與分工」（5.26）、「對班級內特別需要照顧的學生進行個別輔導」（5.12）、「接受家長正向意見並

適當調整教學專業」(5.11)、「有效使用各種教學媒材或輔具」(5.06)、「營造適合學習的班級氣氛」(5.04)、「充分地完成各項教學準備」(5.03)，及「妥善安排較學情境」(5.01)平均數都大於5，是為高度自信，顯示在與其他教師的合作關係、個別學生輔導、接受家長意見調整教學、運用各種學媒材或輔具、營造班級氣氛、完成教學準備等能力，卓獎教師具高度自信。

檢視卓獎教師對教學準備度的表現，平均數得分最低的五題依序為「輕鬆面對學生對自己不禮貌的挑戰」(4.75)、「在不同領域教學研討會分享教學經驗」(4.60)、「導正社會環境對學生不利的影響」(4.55)、「對學生的影響力甚於他們仰慕的影視明星」(4.40)、「影響大過於一般社會風氣」(4.29)，顯示在跨其他領域分享與自覺個人影響力上，呈現中度相關，相對而言，尚無如個人教學表現的自信。本研究推論可能卓獎教師在與其他領域教師分享機會不多，且尚未意識到對學生的影響力所致。

4. 卓獎教師自我工作表現對教學準備度的預測

本研究透過 Pearson 積差相關分析，得到「自我工作表現」以及「教學準備度」的相關係數達到 .578 (> 0.4) ($p = .000$)，顯示本研究中的兩變項「自我工作表現」與「教學準備度」呈現中度相關。在確定「自我工作表現」與「教學準備度」兩者相關程度後，本研究透過迴歸分析自我工作表現對教學準備度的預測力，如表 11 所示。

表 11 自我工作表現對教學準備度迴歸分析摘要表

變數	R	R2	F	β	VIF
自我工作表現	.578	.330	69.876***	.578 ($t = 8.359$ 、 $p = .000$)	1.000

*** $p < .001$

研究結果顯示，「自我工作表現」整體對於「教學準備度」整體的解釋力達顯著水準，從 R^2 得出「自我工作表現」可以解釋「教學準備度」33.0% 的變異， $F = 69.876$ ， $p = .000$ ，顯示此解釋力具有統計意義。根據係數估計的結果指出，「自我工作表現」程度能有效地預測「教學準備度」， β 係數達 .578 ($t = 8.359$ 、 $p = .000$)，表示自我工作表現越高，越可能提升教學準備度。

進一步探討「自我工作表現」各層面對於「教學準備度」整體及各層面的預測分析，結果如表 12 所示。

表 12 自我工作表現各層面對教學準備度迴歸分析摘要表

變數	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	β	<i>VIF</i>
對事的工作表現	.554	.302	61.695***	.388 (<i>t</i> = 4.065、 <i>p</i> = .000)	1.000
對人的工作表現	.582	.329	6.491*	.578 (<i>t</i> = 2.548、 <i>p</i> = .012)	1.895

* *p* < .05 *** *p* < .001

根據表 12 顯示，「自我工作表現」各層面對於「教學準備度」整體的解釋力達顯著水準，從 *R*² 得出「對事的工作表現」層面可以解釋「教學準備度」30.2% 的變異，而投入「對人的工作表現」層面之後解釋變異量增加了 2.9%。因此，兩者對於「教學準備度」的解釋變異量達到 32.9%。

根據係數估計的結果指出，自我工作表現中的「對事的工作表現」及「對人的工作表現」能有效地預測「教學準備度」整體， β 係數分別為 .388 (*t* = 4.065、*p* = .000)、.578 (*t* = 2.548、*p* = .012)，表示自我工作表現中「對事的工作表現」與「對人的工作表現」兩層面表現得越好，越可能提高教學準備度。

透過逐步迴歸方式探討自我工作表現中，「對事的工作表現」及「對人的工作表現」對於教學準備度中「教學專業」、「個人影響力」及「教學資源」的預測情形。「自我工作表現」各層面對教學準備度中「教學專業」層面之逐步迴歸分析如表 13 所示。

表 13 自我工作表現各層面對教學專業層面迴歸分析摘要表

變數	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	β	<i>VIF</i>
對事的工作表現	.528	.273	53.616***	.373 (<i>t</i> = 3.815、 <i>p</i> = .000)	1.000
對人的工作表現	.552	.295	5.318*	.225 (<i>t</i> = 2.306、 <i>p</i> = .023)	1.895

* *p* < .05 *** *p* < .001

研究結果顯示，「自我工作表現」各層面對於「教學專業」的解釋力達顯著水準，從 R^2 得出「對事的工作表現」層面可以解釋「教學專業」層面27.3%的變異，而投入「對人的工作表現」層面之後解釋變異量增加了2.2%，兩者對於「教學專業」層面達到29.5%的解釋變異量。

根據係數估計的結果指出，自我工作表現中的「對事的工作表現」及「對人的工作表現」能有效地預測教學準備度中「教學專業」層面， β 係數分別為.373 ($t=3.815$ 、 $p=.000$)、.225 ($t=2.306$ 、 $p=.023$)，表示自我工作表現中「對事的工作表現」與「對人的工作表現」兩層面表現得越好，越可能提高教學準備度中的「教學專業」。

「自我工作表現」各層面對教學準備度中「個人影響力」層面之逐步迴歸分析如表14所示。

表 14 自我工作表現各層面對個人影響力迴歸分析摘要表

變數	R	R ²	F	β	VIF
對事的工作表現	.474	.219	40.270***	.474 ($t=6.346$ 、 $p=.000$)	1.000

*** $p < .001$

研究結果顯示，「自我工作表現」各層面對於「個人影響力」整體的解釋力僅「對事的工作表現」達顯著水準，從 R^2 得出「對事的工作表現」可以解釋教學準備度中「個人影響力」21.9%的變異， $F=40.270$ ， $p=.000$ 。根據係數估計的結果指出，自我工作表現中「對事的工作表現」程度高低，能有效地預測教學準備度認同中「個人影響力」， β 係數達.474 ($t=6.346$ 、 $p=.000$)，表示自我工作表現中「對事的工作表現」越高，越可能提升教學準備度中的「個人影響力」層面。

「自我工作表現」各層面對教學準備度中「教學資源」層面之逐步迴歸分析如表15所示。

表 15 自我工作表現各層面對教學資源迴歸分析摘要表

變數	R	R ²	F	β	VIF
對人的工作表現	.388	.144	24.599***	.388 ($t=4.960$ 、 $p=.000$)	1.000

*** $p < .001$

研究結果顯示，「自我工作表現」各層面對於「教學資源」整體的解釋力僅「對人的工作表現」達顯著水準，從 R^2 得出「對人的工作表現」可以解釋教學準備度認同中「教學資源」14.4% 的變異， $F = 24.599$ ， $p = .000$ 。根據係數估計的結果指出，「對人的工作表現」程度高低，能有效地預測教學準備度中「教學資源」， β 係數達 .388 ($t = 4.960$ 、 $p = .000$)，表示「對人的工作表現」越高，越可能提升教學準備度中的「教學資源」層面。

研究結果顯示，「自我工作表現」整體對於「教學準備度」整體的解釋力達顯著水準，而根據係數估計的結果指出，「自我工作表現」能有效地預測「教學準備度」，表示自我工作表現自信越高，越可能增進教學準備度的信心。根據上述研究結果整理如表 16 所示。

表 16 自我工作表現各層面與教學準備度整體與各層面解釋力一覽表

	教學準備度整體	教學專業	個人影響力	教學資源
自我工作表現整體	33.0%			
對事的工作表現	(1) 30.2%	(1) 27.3%	21.9%	-
對人的工作表現	(2) 32.9%	(2) 29.5%	-	14.4%

(二) 雇主滿意度調查

本研究發放網路問卷及紙本問卷，由 153 所卓獎教師任教學校之校長或主任填寫，共計 144 所學校 162 份。其中同校填答有 18 份，剔除回收問卷中資料不全以及同校填答重複問卷之後，有效問卷為 144 份，有效問卷回收率為 94.12%。進而對有效問卷進行編碼、建檔，最後運用統計軟體 SPSS for Windows 21.0 中文版統計套裝軟體進行分析，各層面題項之平均數、標準差如表 17 所示。

表 17 基本資料分析表 (N=144)

基本資料變項	組別	人數	百分比 (%)
性別	男	73	50.7
	女	71	49.3
職務	校長	30	20.8
	教務主任	80	55.6
	其他	34	23.6
年齡	31 歲以下	3	2.1
	31-40 歲	27	18.8
	41-50 歲	91	63.2
	51 歲以上	23	16.0
對卓獎教師熟悉程度	未填答	3	2.1
	非常不熟悉	0	0.0
	不熟悉	15	10.4
	普通	30	21.8
	熟悉	75	52.1
	非常熟悉	21	14.6
是否會優先考量聘任具卓獎生身分教師	未填答	1	0.7
	非常不願意	1	0.7
	不願意	0	0.0
	普通	13	9.0
	願意	63	43.8
	非常願意	66	45.8
卓獎生相較於一般生之主要優勢為何	對教育工作充滿熱情	93	23.7
	教學能力佳	64	16.3
	教育專業素養高	70	17.8
	工作態度佳	86	21.9
	團隊合作能力高	48	12.2
	具社會關懷及人文精神	26	6.6
	沒有明顯差異	6	1.5
是否同意卓越師資培育獎學金計畫繼續推行	同意	140	97.2
	不同意	4	2.8

1. 性別

雇主男女性別人數相近，「女性」共有 71 人，占 49.3%；「男性」則有 73 人，占 50.7%。

2. 職務

雇主職務以「教務主任」居多，共有 80 人，占 55.6%；其次為「校長」30 人，占 20.8%，「未填答」為 34 人，占 23.6%。

3. 年齡

雇主年齡分布以「41-50 歲」的 91 人最多，占全體的 63.2%；「31-40 歲」與「51 歲以上」的人數較少，分別只有 27 人和 23 人，占 18.8% 和 16.0%；「31 歲以下」的人數 3 人最少，占 2.1%，顯示出雇主滿意度問卷填答者，多擔任學校校長或主任職務，年齡多為 41-50 歲之間，推估其任教年資應有 15 年以上，推論其判斷卓獎教師教學表現有相當程度的精準度。

4. 對卓獎教師熟悉程度

雇主對於卓獎教師熟悉程度，以「熟悉」75 人最多，占 52.1%；其他依次為「普通」30 人，占 21.8%；「非常熟悉」21 人，占 14.6%；「不熟悉」15 人，占 10.4%；「未填答」3 人，占 2.1%，對於卓獎教師的表現判斷應有相當程度的可信度。

5. 優先考量聘任具卓獎生身分教師

本調查中針對雇主是否會優先考量聘任具卓獎生身分教師，以「非常願意」66 人及「願意」63 人最多，分別占 45.8% 及 43.8%，加總填答者高達 89.6%；「普通」則有 13 人，占 9.0%；「非常不願意」及「未填答」各有 1 人，占 0.7%。

6. 卓獎生相較於一般生之主要優勢

本調查中雇主認為卓獎教師相較於一般教師之主要優勢，以「對教育工作充滿熱忱」99 人最高，占 23.7%；其次為「工作態度佳」86 人，占 21.9%；「教育專業素養高」70 人，占 17.8%；「教學能力佳」64 人，占 16.3%；「團隊合作能力高」48 人，占 12.2%；「具社會關懷及人文精神」26 人，占 6.6%；其中「沒有明顯差異」有 6 人，占 1.5%，顯示出填答者對於卓獎教師的態度層面表現持高度肯定。

本研究依據因素分析結果將雇主滿意度調查問卷，分「專業知能」、「表現知能」、「整體滿意度」等三個層面，採 6 點量表計分，各層面之平均數與標準

差如表 18 所示。

表 18 卓獎教師在校表現情形各層面得分摘要表 (N=144)

構面	題數	人數	平均數	標準差	排序
卓獎教師在校表現整體	19	144	5.08	.917	
專業知能滿意度	8	144	5.02	.916	3
表現知能滿意度	9	144	5.10	.951	2
整體滿意度	2	144	5.18	.940	1

表 19 中，卓獎教師在校表現整體平均數為 5.08，標準差為 0.917，高於 6 點量表的中間值（3.5），依據本研究之等級區分，顯示雇主對卓獎教師在校表現滿意度為「高度滿意」。進一步分析，卓獎教師在校各層面表現，平均得分皆高於 5 分，其中最高為「整體滿意度」層面 5.18，依次為「表現知能」5.10 及「專業知能」5.02；平均數都高於 6 點量表中間值（3.5 分），顯示雇主對於卓獎教師在校各層面表現呈高度滿意。

本研究將雇主對卓獎教師在校表現各題項之得分情形，按平均數大小加以排序後如表 19 所示。

表 19 卓獎教師在校表現情形各題項得分摘要表 (N=144) (續)

	題項	人數	平均數	標準差	排序
專業知能	(1) 您對卓獎教師的學科基本知識之滿意度。	144	5.09	.967	2
	(2) 您對卓獎教師的課程與教學設計能力之滿意度。	144	5.02	1.007	4
	(3) 您對卓獎教師的善用教學策略進行有效教學能力之滿意度。	144	4.99	1.000	5
	(4) 您對卓獎教師的差異教學能力之滿意度。	144	4.94	.948	8
	(5) 您對卓獎教師的學生學習評量能力之滿意度。	144	4.99	.986	6
	(6) 您對卓獎教師的班級經營能力之滿意度。	144	4.96	1.057	7
	(7) 您對卓獎教師的學生輔導能力之滿意度。	144	5.03	.960	3
	(8) 您對卓獎教師的資訊科技運用能力之滿意度。	144	5.15	.948	1

(續下頁)

	題項	人數	平均數	標準差	排序
表現知能	(9) 您對卓獎教師的行政執行能力之滿意度。	144	5.03	.960	7
	(10) 您對卓獎教師的負責任之滿意度。	144	5.28	1.000	1
	(11) 您對卓獎教師的溝通協調能力之滿意度。	144	4.94	1.050	9
	(12) 您對卓獎教師的團隊合作能力之滿意度。	144	5.13	1.039	4
	(13) 您對卓獎教師的問題解決能力之滿意度。	144	5.06	.984	6
	(14) 您對卓獎教師的處事應變能力之滿意度。	144	5.01	1.010	8
	(15) 您對卓獎教師的情緒管理能力之滿意度。	144	5.15	1.047	3
	(16) 您對卓獎教師的挫折忍受力之滿意度。	144	5.12	.986	5
	(17) 您對卓獎教師的人際互動能力之滿意度。	144	5.18	1.049	2

由表 19 得知，雇主對卓獎教師在校表現情形中各題項之平均數介於 4.94~5.28，專業知能層面得分最高的前三題為「資訊科技運用能力」(5.15)、「學科基本知識」(5.09)及「學生輔導能力」(5.03)；表現知能層面得分最高的前三題為「負責任」(5.28)、「人際互動能力」(5.18)及「情緒管理能力」(5.15)。從得分較高的六題中，顯示雇主高度滿意卓獎教師的資訊科技、學科知識、輔導學生、負責任、人際互動、情緒管理等能力。

專業知能層面得分最低的三題分別為「學生學習評量能力」(4.99)、「班級經營能力」(4.96)及「差異教學能力」(4.94)；表現知能層面得分最低「溝通能力」(4.94)，顯示出雇主認為卓獎教師在評量能力、班級經營、差異教學、溝通能力等表現有強化的空間。

二、綜合討論

(一) 卓獎教師自我工作表現

根據表 7 與表 8 所示，卓獎教師在整體自我工作表現是為高度自信，在「對事的工作表現」持中高度自信，而在「對人的工作表現」則持高度自信，特別是在工作責任、團隊合作、人際關係上較佳，但處事應變、問題解決、行政執行等處理事務的能力，則有提升的空間。在雇主熟悉卓獎教師達 66.7% 的基礎上，對卓獎教師的表現知能（如表 18）達高度滿意，特別是對卓獎教師負責任、人際互

動、情緒管理、團隊合作、挫折忍受力等相當高度肯定，但對行政執行、處事應變、溝通協調能力相較於前述能力的高度肯定，相對較低。

統整卓獎教師自身與雇主的調查結果，卓獎教師在工作責任、團隊合作、人際關係的工作表現，同樣獲得高度肯定。但相對而言，卓獎教師在行政執行、處事應變、溝通協調等能力，顯得相對較弱。如從影響個人信心資訊的社會認知過程來看，過去成果與表現(enactive)、替代的經驗(vicarious)、語言勸說(exhortative)、情緒的激盪(emotive)，都是人們運用來判斷個人自信的效能程度(吳壁如，2002；許育齡，2006；Bandura, 1977; Labone, 2004)。在提升個人對於自己能付出與成就之間的判斷或歸因歷程中，個人參與能夠激起自我挑戰或審視過去經驗的機會，處於降低恐懼或不安的環境下，且提供仿效對象或輔導者，將可提高對自我表現的期待。

對應卓獎制度的條件設計，包括義務課業輔導、服務學習、每學期符合資格條件等，都能提高卓獎教師在工作責任、團隊合作、人際關係的自信。在師資職前培育歷程中，欠缺的是能提升卓獎教師對自己在行政執行、處事應變、溝通協調的機會或環境或輔導人員。促使多提供卓獎生進行探究或行動研究或發展實踐檔案的機會，讓卓獎生能敏感且系統地探究學校教學現場，從中理解到脈絡的複雜性以及養成控制或管理的能力(Darling-Hammnd, 2000: 172)，對上述工作表現的信心應有所提升。除了提供機會外，在經歷歷程中也必須有輔導人員或同儕的對話與討論，一方面提供他人的觀點，另一方面則讓個人有反省的空間(Webster & Valeo, 2011:108-109)，這是一種透過支持而精熟經驗，有助於提高效能期望(孫志麟，2001：133-134; Hoy, 2000: 17)，提升對自己行為的信心。是以，申辦大學在輔導卓獎生學習教學相關活動中，可增加讓卓獎生自主規劃與執行活動業務，促進卓獎生在各種不同自主的活動或行政中，得有思考反省的學習機會，提高對行政執行、處事應變、溝通協調等能力表現之期待。

(二) 卓獎教師教學準備度

根據表 9 與表 10 所示，在教學準備度上，卓獎教師對自身在整體以及各層面(教學專業、個人影響力、教學資源)表現持中高度自信。另外，卓獎教師在實際教學現場，與其他教師的合作關係、個別學生輔導、接受家長意見調整教學、運用各種學媒材或輔具、營造班級氣氛、完成教學準備等能力，則持高度自信。此結果與 Martins、Costa 和 Onofre (2015) 研究實習學生對自身具有信心，乃因

實習前在班級、教學計畫與實踐、教學觀察與教學後討論，都有豐富的經驗之結果相同，顯示出卓獎教師在師資職前培育階段即有豐富接觸教學專業之經驗，能提升教學準備度的自信。相對而言，卓獎教師在跨其他領域分享與自覺個人影響力上，自信程度相對較低。另外，雇主對於卓獎教師的教學專業表現，在專業知能上是持高度滿意（如表 19），特別是對卓獎教師的資訊科技運用能力、學科基本知識、學生輔導能力、課程與教學設計能力，都呈現高度滿意，但差異教學與班級經營能力是可強化的項目。

綜合卓獎教師自身與雇主的調查結果，在使用科技的教材與輔具能力、學生輔導能力，課程與教學能力都是高度滿意的項目，對應卓獎制度規範項目，諸如義務課業輔導有助於輔導學生能力，而教學實務研習有助於資訊科技以及課程與教學設計能力有所幫助等，都是讓卓獎生有實務接觸的機會。此反映出 Bandura（1997: 37）所指必須提供影響教學實踐的自我信心之精熟經驗；非僅是知道如何，而是能夠讓師資生具有能執行的信心（Siwatu & Chesnut, 2014: 219），並且能增進師資生積極態度、自信與成功的班級教學實踐，都是有效的師資培育之作為（Darling-Hammond, 2000）。在這些增進教學準備度的來源中，重要的是精熟（mastery）與替代（vicarious）的經驗，前者是能讓師資生可以反省特定表現的深度，而後者則能夠讓師資生有機會觀察實際或典範的仿效對象，並且能有來自他人的正向肯定以及回應師資生個人的身心與情緒等（Siwatu & Chesnut, 2014: 219; Tschannen-Moran & Hoy, 2001），都可以促進師資生提高教學準備度。

相對而言，卓獎教師在跨其他領域分享與自覺個人影響力，以及差異教學與班級經營能力是可以強化的項目，師資職前培育或卓獎制度可設計相關活動制度，提供經驗或輔導者之資源。

（三）卓獎教師自我工作表現與教學準備度

根據表 11-16 所示，卓獎教師自評「自我工作表現」與「教學準備度」的相關係數達 .578，屬中度相關。進一步迴歸分析，發現卓獎教師自我工作表現無論是「對事的工作表現」或「對人的工作表現」都能對教學準備度具有預測力，而且「對事的工作表現」與「對人的工作表現」兩層面表現得越好，越能夠提高教學準備度。卓獎教師對自己在工作表現上的自信心，展現出 Bandura（1977）研究結果中指出自信心影響決定內在動機的高低，且會影響到行動的選擇與付出行動的努力程度，並影響個人努力不懈的程度。即使教師自我效能與教學行為具相關但不具

因果關係(孫志麟, 2001), 但卻也指出卓獎教師在取得續獎資格的毅力表現, 影響之後在任教學校的工作表現自信心以及教學準備度。

從工作表現能夠預測教學準備度, 相當程度也反映出效能期望與環境脈絡的動態關係, 是一種 Bandura (1986)、Ashton 和 Webb (1986) 所指的「交互決定」(reciprocal determinism) 社會認知歷程, 展現個人動機、歸因、因果、期望綜合交互動態影響, 當個人意識到工作表現讓他人滿意, 將會強化自身對自己的肯定, 而且在此歷程中, 個人以何種態度(涉及到人格)認知且詮釋歷程中的種種因果(因果歸因), 也都會影響到經驗所產生的效能(Siwatu & Chesnut, 2014: 219)。

綜上所述, 由於卓獎教師自我工作表現能有效預測教學準備度的自信, 使得師資培育之大學在養成師資歷程中, 必須重視到一般工作能力的培養, 促使工作表現所需的能力可促進教學專業信心, 提升教學準備度。

(四) 優質師資培育典範

根據調查結果顯示, 從選答卓獎制度條件中最有助於教學的項目, 以義務課業輔導最多, 占 22.5%; 其次為教學基本能力檢定, 為 18.4%; 再者為教學實務研習, 為 16.8%; 復次為各種研習活動與對學業成績的要求, 分別為 11.9% 與 11.1%, 顯見明確以教學實務為標的之條件, 較獲得填答者的認同。此結果對應卓獎教師在教學準備度信心中, 以教學專業層面平均為 4.96 的中高度自信, 以及「班級內特別需要照顧的學生進行個別輔導」平均 5.12 的高度自信, 有相互驗證的效果。相對而言, 從雇主滿意度調查問卷來看, 也建議「增加實務教學機會」(19.0%) 與「強化班級經營課程」(18.9%), 同樣提出強化教學實務經驗的建言。

如以義務課業輔導、教學基本能力檢定、教學實務研習項目有無勾選進行 t 檢定, 可以發現對自我工作表現及教學準備度上並無顯著差異。但是如以平均數來看, 教學基本能力檢定在有勾選與無勾選的情況下, 對自我工作表現(4.96, 5.03) 和教學準備度(4.80, 4.96), 是為負向的情形, 無勾選的卓獎教師對自我工作表現和教學準備度自信程度高於有勾選者, 顯示出教學基本能力檢定對於教學準備度的幫助有待釐清, 本研究推論與教學基本能力檢定範疇甚廣有關。然而, 相對於填答者勾選比例較高的項目, 諸如服務學習、史懷哲計畫、海外教學參訪、海外教學實習等, 推論可能受限於參與的機會, 使得卓獎教師勾選的比例不高。而服務學習項目的認同不高, 本研究推論或許因為服務學習的範疇廣泛, 使得卓獎教師較無機會以教學為服務項目, 如將服務學習限定在以教學為主的服務, 或許

會有助於卓獎教師學習；再者，對於史懷哲計畫被勾選的比例相對不高，其原因有待釐清。

綜上所述，卓獎制度的續領條件中越能接觸教學現場，越受卓獎教師認定對教學準備度的助益。然而，從卓獎教師的自我工作表現與教學準備度之自信結果上，也展現出申辦大學提供可讓師資生在真實教學情境中，經歷論述、推理與採取行動，以詮釋和轉化理念或策略，並且回應學生學習需求的經驗，在支持的脈絡下，是能建構師資生對學生、學習、教學、學習成果的理解（Hollins, 2011:395）。這是一種社會認知，也是建構卓獎教師教學準備度的歷程。此與 Darling-Hammond、Chung 與 Frelow（2002）、Lewis、Parsad、Carey、Bartfai 和 Farris（1999）、Zientek（2006）等研究結果相同，同樣揭示實務經驗有助於提升教師效能或教學自信。因此，以教學實務為核心的活動項目，與當今強調以教學實務為導向的培育模式，有相互應證的效果。惟各項目的經驗設計必須是與教學有關，且能促進卓獎生進行正向的社會認知歷程，方有助於提高教學準備度。

伍、結論、建議與研究限制

一、結論

（一）卓獎教師在自我工作表現的信心上，工作責任、團隊合作、人際關係能力持高度自信，惟行政執行、處事應變、溝通協調能力有待強化。

統整卓獎教師自身與雇主的意見，顯示出卓獎教師在自我工作表現上，工作責任、團隊合作、人際關係的工作表現獲得高度肯定，惟行政執行、處事應變、溝通協調能力有待強化。申辦大學在輔導卓獎生學習教學相關活動中，可增加讓卓獎生自主規劃與執行活動業務，促進卓獎生在各種不同的活動或行政中有自主的空間，有思考反省的學習機會，增進行政執行、處事應變、溝通協調的能力。

（二）卓獎教師自身或學校評估其教學準備度的表現，在使用科技的教材與輔具能力、學生輔導能力、課程與教學能力等，都持高度自信。惟卓獎教師在跨其他領域分享與自覺影響力之自信相對較弱，而且差異教學與班級經營都是可以強化的能力。

卓獎教師對自身的整體以及各層面（教學專業、個人影響力、教學資源）表

現持中高度自信。卓獎教師在實際教學現場，與其他教師的合作關係、個別學生輔導、接受家長意見調整教學、運用各種學媒材或輔具、營造班級氣氛、完成教學準備等能力，持高度自信。相對而言，卓獎教師在跨其他領域分享與自覺個人影響力的自信程度較弱。雇主對於卓獎教師的教學準備度表現，在專業知能上是持高度滿意，特別是對卓獎教師的資訊科技運用能力、學科基本知識、學生輔導能力、課程與教學設計能力，都呈現高度滿意。但差異教學與班級經營能力則是建議強化的項目。申辦大學為促進卓獎生教學的信心，應該提供可以反省特定表現的設計、有機會觀察實際或典範的仿效對象、來自他人的正向肯定以及個人情緒回應等機會或經驗，是有效的策略。

(三)卓獎教師工作表現能有效預測教學準備度，使得培養卓獎生的實務經驗，包括對人的合作與溝通協調，或對事的工作責任與問題解決能力等，都有增進未來教學專業、教學資源與個人影響力的教學準備度之成果。

經過迴歸分析後，自我工作表現整體對於「教學準備度」整體解釋力達顯著水準，係數達 0.578，顯示自我工作表現越高，越可能提升教學準備度。而且對事的工作表現對教學專業和個人影響力，係數分別為 .373、.474，達顯著差異，能有效預測教學專業和個人影響力；另外，對人的工作表現則對教學專業與教學資源，迴歸係數分別為 .225 與 .388，達顯著差異，亦能有效預測教學專業與教學資源。因此，申辦大學必須重視卓獎教師一般工作能力的培養，用以提高卓獎教師的教學專業信心。

(四)卓獎制度續獎條件包括義務課業輔導與教學實務研習是可繼續規範的項目。惟服務學習與史懷哲計畫對卓獎教師教學準備度之效果不顯著。

卓獎制度續獎條件中義務課業輔導、教學基本能力檢定、教學實務研習，相較於其他項目，更有助於教學準備度的提升，顯見明確以教學實務為標的之要求條件，也較能獲得填答者的認同。從雇主滿意度調查問卷來看，也建議「增加實務教學機會」與「強化班級經營課程」，同樣建議強化教學實務經驗。教學基本能力檢定在有勾選與無勾選的情況下，對自我工作表現(4.96, 5.03)和教學準備度(4.80, 4.96)，是負向的結果，顯示無勾選的卓獎教師對自我工作表現和教學準備度自信程度高於有勾選者，此原因有待進一步釐清。另外，服務學習推論可能因為範疇廣泛，如能聚焦在教學為主，應會有助於卓獎教師的學習。而史懷哲計畫助益不顯著，其原因有待釐清。

(五) 從卓獎教師教學準備度的調查結果可知，越能提供接觸教學實現、推理與採取行動、反省設計、轉化詮釋理念的輔導、回應學生學習需求經驗等社會認知歷程，越有助於建構教學準備度的信心。

卓獎制度的續領條件中越能接觸教學現場，卓獎教師越能認定對教學準備度的助益，使得申辦大學提供可以讓卓獎生在真實教學情境中，推理與採取行動、反省設計、轉化詮釋理念的輔導、回應學生學習需求經驗等社會認知歷程，且與教學有關，有助於提高教學準備度。

二、建議

(一) 申辦大學在輔導卓獎生學習教學相關活動中，可增加讓卓獎生自主規劃與執行活動業務，促進卓獎生在各種不同的活動或行政中，得有思考反省的學習機會，增進行政執行、處事應變、溝通協調的能力。

(二) 申辦大學為促進卓獎生的教學準備度，可提供讓卓獎生反省特定表現的設計、有機會觀察實際或典範的仿效對象、來自他人的正向肯定以及個人情緒回應等機會或經驗，是有效的策略。

(三) 由於自我工作表現有效預測教學準備度，因此，申辦大學必須重視卓獎生一般工作能力的培養，增進其教學準備度。

(四) 卓獎制度的續領條件，包括義務課業輔導與教學實務研習可繼續維持，但教學基本能力檢定之項目，應力求與教學實務能力有關。

(五) 申辦大學在提供服務學習與史懷哲計畫活動，應聚焦在教學為主，會有助於卓獎生的學習。

(六) 為提高師資生教學準備度，申辦大學可提供讓卓獎生在真實教學情境中，推理與採取行動、反省設計、轉化詮釋理念的輔導、回應學生學習需求經驗等，且與教學有關，有助於提高教學準備度。

三、研究限制

(一) 教師自我效能是一種內在的心理構念，無法由外在行為直接觀察，通常需經過推論的過程才能得知（孫志麟，2001：114）。雖然本研究從教師效能中採用效能期待轉化為教學準備度的概念進行探究，但同樣屬於個人認知與動機。學生學習成果反應是否亦如卓獎教師所期待，以及卓獎教師期待與學生學習成果

因果的建立是本研究的缺憾之一。況且在以學生學習成果的教學革新，如何連結教學準備度與學生學習的關係，將對師資培育或教師專業發展有所助益。

(二) 由於 Bandura 的自我效能包括結果期望與效能期望兩部分，許多研究也證實教師效能存在此兩向度。本研究採用其中的效能期望而為教學準備度，僅是其中一個向度，而兩向度之間應彼此相互影響，使得探究教師效能或教學準備度都宜先界定其內涵是兩向度合一，或僅包含其中之一，或有更多的向度，是本研究尚未深入釐清之處。

(三) 由於本研究樣本來源之師資培育大學，皆為傳統師範學院轉型，培育之卓獎教師多為幼兒園師資類科與國民小學師資類科，樣本屬性有限。由於第二期後已有中等學校師資類科師資培育機構加入，而第三期則有一般大學加入培育卓獎生。因此，未來研究可增加中等學校師資類科的樣本，以完善制度的研究。

本文係為教育部委託辦理「卓越師資培育獎學金學生畢業流向及滿意度調查」之部分成果，6 所申辦大學提供樣本資訊，特此申謝！

參考書目

- 吳璧如（2002）。教師效能感之理論分析。**教育研究資訊**，**10**（2），45-64。
- 孫志麟（2001）。教師自我效能與教學行為的關係：實徵取向的分析。**國立臺北師範學院學報**，**14**，109-140。
- 孫志麟（2003）。教師自我效能的概念與測量。**教育心理學報**，**34**（2），139-156。
- 孫志麟（2009）。建立信心：教師自我效能七部曲。臺北市：學富。
- 教育部（2007）。教育部核發卓越儲備教師證書作業規範。取自 http://r7.ntue.edu.tw/r7/pages/9_scholarship/document/%E8%AA%B2%E5%8B%99%E7%B5%84%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%E6%A0%B8%E7%99%BC%E5%8D%93%E8%B6%8A%E5%84%B2%E5%82%99%E6%95%99%E5%B8%AB%E8%AD%89%E6%98%8E%E6%9B%B8%E4%BD%9C%E6%A5%AD%E8%A6%8F%E7%AF%84.pdf。
- 許育齡（2006）。教師效能感研究的取向及限制：邁向變動教師效能感的探究。**慈濟大學教育研究學刊**，**2**，109-137。
- 陳木金（1997）。國民小學教師教學效能評鑑量表編製之研究。**藝術學報**，**61**，221-251。
- 黃嘉莉、武佳滢（2015）。我國教育實習學生知覺教師專業知能習得、運用與重要之研究。**教育科學研究期刊**，**60**（2），1-32。
- 謝寶梅（1995）。國小教師自我效能感之調查研究。**教育理論與實踐學刊**，**3**，79-96。
- Albion, P. R. (1999, Feb). *Self-efficacy belief as an indicator of teachers' preparedness for teaching with technology*. Paper presented at the 10th International Conference of the Society for Information Technology & Teacher Education (SITE 1999). San Antonio, TX. Retrieved from <https://eprints.usq.edu.au/6973/>.
- Ashton, P., & Webb, R. (1986). *Making a difference*. New York, NY: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, *84*(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*.

Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Scottsdale AZ: Information Age.

Cohen, D. K., Raudenbush, S., & Ball, D. (2003). Resources, instruction, and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 1-24.

Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matter. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.

Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53, 286-302.

Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.

Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationship among experience, teacher efficacy, and attitudes towards the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 451-458.

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.

Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.

Hollins, E. R. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 395-407.

Housego, B. (1990). Student teachers' feelings of preparedness to teach. *Canadian Journal of Education*, 15(1), 37-56.

Housego, B. (2006). Monitoring student teachers' feelings of preparedness to teach and teacher efficacy in a new elementary teacher education program. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 18(3), 259-272.

- Hoy, A. W. (2000). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Anita_Hoy/publication/237218148_Changes_in_Teacher_Efficacy_During_the_Early_Years_of_Teaching/links/00463528a2036cfb4a000000.pdf
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20(4), 341-359.
- Lewis, L., Parsad, B., Carey, N., Bartfai, N., & Farris, E. (1999). *Teacher quality: A report on the preparation and qualifications of public school teachers*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Malinen, O., Sacolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, M., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44.
- Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2015). Practicum experiences as sources of pre-service teachers' self-efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 38(2), 263-279.
- Nie, Y., Tan, G. H., Liao, A. K., Lau, S., & Chua, B. L. (2012). The role of teacher efficacy in instructional innovation: Its predictive relations to constructivist and didactic instruction. *Educational Research for Policy and Practice*, 21(1), 67-77.
- Siwatu, K. O. & Chesnut, S. R. (2014). The career development of preservice and inservice teachers: Why teachers' self-efficacy beliefs matter. In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 212-229). New York, NY: Routledge.
- Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers' sense of preparedness and self-efficacy to teach in America's urban and suburban schools: Does context matter? *Teaching and Teacher Education*, 27, 357-365.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching & Teacher Education*, 12(4), 401-411.
- 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(1), 202-248.

Webster, N. L., & Valeo, A. (2011). Teacher preparedness for a changing demographic of language learners. *TESL Canada Journal*, 28(23), 105-128.

Wideen, M., Mayer-Smith, J. , & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91. New York, NY: Guilford.

Zientek, L. R. (2006). Do teachers differ by certification route? Novice teachers' sense of self-efficacy, commitment to teaching, and preparedness to teach. (Unpublished doctoral dissertation). Texas A & M University, Texas.

