

高職教師對《高職學校教師專業標準》意見之調查研究

蕭金土¹

南台科技大學教育領導與評鑑研究所所長¹

陳瑋婷²

彰化師範大學特殊教育研究所博士生²

摘要

本研究以國內公立高職教師為研究對象，探討其對《高職學校教師專業標準》（教育部，2007a）之看法，並驗證接受度模式及可行性模式。彙整有效問卷273份後，以平均數、標準差、相依樣本 t 考驗、獨立樣本 t 考驗、 F 考驗及結構方程模式等統計方法進行分析，主要發現為：

- 一、高職教師對「敬業精神與態度」向度的接受度最高，對「課程設計與教學」向度的接受度最低；認為「課程設計與教學的」向度的可行性最高，認為「研究發展與進修」的可行性最低。
- 二、高職教師對《高職學校教師專業標準》各層面的接受度及可行性看法存有顯著差異，接受度皆顯著高於可行性。
- 三、不同人口變項高職教師對部分向度的接受度或可行性看法，存有顯著差異。
- 四、高職教師對《高職學校教師專業標準》之接受度及可行性模式，經修正後皆包含敬業精神與態度、課程設計與教學、班級經營與輔導，以及研究發展與進修等四個向度。

本研究據此進一步提出對未來研究及實務工作上的建議。

關鍵字：高職教師、高職學校教師專業標準

The Views on the Professional Standards for Vocational High School Educators of the Teachers in the Vocational Senior High Schools

Chin-Tu Hsiao

Southern Taiwan University of Technology

Wei-Ting Chen

National Changhua University of Education

Abstract

The purpose of this study was to investigate the views of the public vocational senior high school teachers in Taiwan on the Professional Standards for Vocational High School Educators and to verify the Acceptance Model and Ease of Implementation Model. Several statistical analytic methods, including Ms, standard deviations, t-tests, structural equation modeling analysis and so on, were used to analyze the data of 273 effective questionnaires. On acceptance, 'employee engagement and attitude' got the highest scores, but 'curriculum design and instruction' got the lowest scores. On ease of implementation, 'curriculum design and instruction' got the highest scores, but 'research development and study' got the lowest. Besides, the results showed there were significant differences between teachers' views on acceptance and those on ease of implementation among all levels of the standards. There were still significant differences on some dimensions of acceptance or ease of implementation among teachers in some research variables. After modification, the Acceptance Model and Ease of Implementation Models with four observed variables got nice goodness-of-fit.

Keywords: vocational senior high school teachers, the Professional Standards for Vocational High School Educators

壹、緒論

一、研究動機

教育部於2000年7月所公佈的《技職教育白皮書》中曾揭示：「瞻望技職教育未來的發展，將是一片充滿美好的願景」，其顯而預見的遠景是：(1)技職教育體系多元精緻，(2)技職學生進路寬廣暢通，(3)技職回流教育普遍建立，(4)技職專業能力備受肯定，(5)技職學生學習充滿希望，(6)技職人才廣受業界歡迎，(7)技職教育促進國家發展。高職教育是人力密集的事業，教師擁有的專業知能是學校最寶貴的組織智慧資產，此種智慧資產的持續成長和擴展則是確保學校教育進步的關鍵（王如哲，2000）。現今身為技職學校的教師，不僅扮演帶領學生邁向寬廣進路的專業能力再精進者（曾國鴻、羅希哲、陳沅、楊宏仁、許紋華，2008），教師工作也從教室延伸到行政事務、甚且多項改革工作更要求教師同時擔任行動者及研究者，也使得教師專業成長之必要性愈形重要（陳佩英，2008）。

無論是提升教師的素質、抑或促進其專業成長，都有賴教師評鑑功能的發揮（吳清山、張素偵，2002；張德銳，2003）。由於教師專業是展現教師能力的核心議題，教師專業能力的表現也將影響學校教育成果，使得績效責任本位的教師評鑑成為各國政府的重要政策（Larsen, 2005）。在國外，為了學校的改進、教師個人的績效責任以及教師專業發展，教師評鑑的制度已行之有年（Castle & Shaklee, 2006）。在我國，「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」（教育部，2006）為唯一正式考核教師的辦法，唯此辦法因無明確的評鑑規準，因而難以確切涵蓋教師工作範疇，且其偏重晉級加薪、發給獎金等著重總結性目的的獎賞，因此難以有效促進教師專業發展。

為「協助教師專業成長，提升教學品質」，教育部自於2005年提出《教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計劃》暨於2006年開始試辦中小學教師專業發展評鑑，此兩項措施係為強化教師教學效果，進而鼓勵教師從事終身學習所設計的制度性措施。參與試辦之高中職及特殊學校，由2006年的16所至2009年，已提升為501所，參與學校總數之增加現象，可知教師專業發展評鑑的概念正逐年推廣，且漸受到學校單位與教師們的贊同。

而教育部（2007a）也為推動教師專業評鑑，針對幼兒教師、國民小學教師、國民中學教師、高級中學教師、高職學校教師及特殊教育教師等六類教師訂定《各師資類科教師專業標準》，這個向度及項目是否被第一線教師「接受」若認為「可行」？迄今僅蕭金土和陳瑋婷（2007）曾以啓智學校特殊教育教師為對象進行探討其對《特殊教育教師專業標準》之看法，因此本研究再以高職教師為對象，探討其對《高職學校教師專業標準》5個向度及45個項目的「接受度」及「可行性」之看法，並再將兩者之研究結果進一步比較討論，以了解不同類別教師之意見，期供教育相關行政機構、教學單位及未來研究之參考。

二、研究目的

根據上述研究動機，本研究藉由問卷調查研究法瞭解高職教師對《高職學校教師專業標準》（教育部，2007a）之「接受度」及「可行性」看法。茲將本研究目的敘述如下：

- （一）瞭解高職教師對《高職學校教師專業標準》內涵各層面的「接受度」及「可行性」之看法。
- （二）瞭解高職教師對《高職學校教師專業標準》內涵各層面的「接受度」及「可行性」看法之差異情形。
- （三）瞭解不同人口變項高職教師對《高職學校教師專業標準》的「接受度」及「可行性」看法之差異情形。
- （四）驗證高職教師對《高職學校教師專業標準》接受度之測量模式。
- （五）驗證高職教師對《高職學校教師專業標準》可行性意見之測量模式。



根據研究結果提出相關建議，提供相關行政機構、教學單位及未來研究之參考。

三、名詞釋義

爲使本研究探討之重要變項定義更爲明確，茲將有關名詞界定如下：

(一) 高職教師

本研究所稱高職教師，係指九十七學年度任教於工業、商業、工商、農工、家商及海水等類之國立高職合格教師。

(二) 高職教師專業標準

本研究所稱之《高職學校教師專業標準》爲教育部（2007a）所公佈，其向度包含：1.教師專業基本素養，2.敬業精神與態度，3.課程設計與教學，4.班級經營與輔導，5.研究發展與進修等五個向度與45個項目。研究者根據此些向度與項目，採用李克特式五點量表調查高職教師對《高職學校教師專業標準》各項目的接受度及各項目做爲未來評鑑依據的可行性之意見。各層面總分越高，則表示教師接受度越高或認爲可行性越高。

貳、文獻探討

文獻探討包含教師專業、教師評鑑與教師專業標準之定義、教師評鑑之目的及方法、高職教師評鑑規準及相關研究三部份加以探討：

一、教師專業、教師評鑑與教師專業標準之定義

教師的工作具有專業性，早已是眾多學者的共識（林清江，1999）。有關教師專業的定義，張艷華（2002）認爲教師應接受過長期專業訓練、特殊知識技能、持續發展其專業能力、提供學生及社會適切的服務、並能肯定教育的積極價值及遵行專業倫理。王立行和饒見維（1996）則將教師專業的基本要素分爲四個向度：1.教師應兼具涵蓋學科知識及教學知識等專業知識；2.教師應能運用以專業知識爲基礎的專業技能，以解決教學情境上的實務問題；3.專業精神之衍生，有助於專業知識與專業技能之發展。(4) 藉由前述各項省思活動的綜合結果，即形成教師的後設省思能力。而教師評鑑(teacher evaluation)則是一個連續而有系統的過程，依據評鑑前所設定的規準，有計劃地蒐集教師工作表現的資料，透過回饋以了解教師的專業表現（張素偵，2004；Ribas, 2000）。黃德祥(2000)則指出教師評鑑爲對教師的教學、學生輔導、行政協助，或一切教師角色和功能有關的行爲效果加以評估與衡鑑，藉以提升教師專業水準的歷程。評鑑前所設定的規準，即是教師專業標準。教師專業標準（teacher professional standards）係指教師應該信守的一套專業準則，具有評估教師專業素質，及導引教師專業表現的功能（教育部，2007b）。綜合上述可知，教師專業標準即爲教師評鑑之指標。

二、教師評鑑之目的與方法

教師評鑑之目的通常可區分爲（一）形成性目的在協助教師了解自己教學的優缺點並改善自我的教學表現；及（二）總結性目的可作爲了解教師績效責任的依據（Kyriakides, Demetriou, & Charalambous, 2006; Tray, 2002）。Beerens（2000）指出評鑑類型可能有教師自我評鑑、同儕評鑑、行政人員評鑑、評鑑小組評鑑、校外人士評鑑、非教育人士評鑑及學生評鑑等七類。而評鑑資料蒐集方式包含觀摩教學、教室觀察、教學錄影、學生學業成就、作業與日誌、行動研究、問卷與晤談、教學檔案和教師能力測驗等類型（Wolf & Dietz, 1998）。有關於高職學校教師對於教師評鑑之態度，相關研究結果發現高職學校教師較



重視形成性目的(詹勳林, 2004; 溫少逸, 2005; 劉文輝, 2002); 評鑑類型以自我評鑑及同儕評鑑為教師最贊同的評鑑方式, 以非教育人士評鑑最受不贊同(詹勳林, 2004); 教師評鑑資料蒐集方式以觀察教師的教學行為(劉文輝, 2002)或學生學習成果(詹勳林, 2004)的同意程度最高。在實施高職教師評鑑的過程中, 所面臨的困難有教師的評鑑能力極待建立、部分高職教師缺乏追求進步的動力與意願(張德銳、李俊達, 1999), 再者目前也沒有統一的評鑑標準可供遵循等(曾淑惠, 2008)。

三、高職教師評鑑規準及相關研究

相對於國中小教育階段教師專業規準文獻之豐富且多元, 適用於高職學校教師的教師評鑑規準卻相形較少。針對高職學校教師發展評鑑規準的研究約有下列五篇: (一) 劉文輝(2002)調查高雄縣及屏東縣公立高職職業學校教師對評鑑向度的同意程度, 其研究結果依序為教學專業知能、教師專業態度、品德行為、班級經營、學生輔導、行政配合、科技資訊的運用及人際關係。(二) 劉寶貴(2003)所發展台灣地區公私立高級職業學校教師的評鑑指標, 可分為教學知能、教學態度、學生輔導、行政服務及品德與專業等五個領域及68個細項。(三) 詹勳林(2004)歸納出高級職業學校教師的評鑑項目, 可包括1.教育專業知能、2.學科專門知能、3.教師班級經營能力、4.學生的學習成果、5.人際互動關係(含同儕、師生互動)、6.學校行政上的配合度、7.教師在職進修、8.教師的品德操守及9.教師資訊科技融入教學的能力等九個項目。其中高職教師認為學科專門知能最為重要, 而學校行政上的配合度最不重要。(四) 翁銘宏(2005)以平衡計分卡方法建構南部地區高職教師的高職教師績效評鑑指標, 其內涵共有財務構面衡量指標、顧客構面衡量指標、內部流程構面衡量指標及學習與成長構面衡量指標等四大構面指標、13個重要因素及54項指標。(五) 溫少逸(2005)發展台北市私立高級職業學校教師的評鑑內容, 可包含教學輔導、行政服務、進修研究及專業倫理等四個評鑑領域、12個評鑑指標及91個評鑑規準。

張艷華(2002)、潘慧玲等人(2007), 與江麗莉和何福田(2006)的研究, 則在發展跨教育階段教師的評鑑規準。張艷華運用德懷術發展適用於高中、高職及國民中學教師的中學教師專業評鑑指標, 其中包含有專業知識、專業技能、專業態度及專業發展等四向度、10項核心指標及44項關鍵水準指標。而「高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊」(潘慧玲等人, 2007)則為因應《教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計劃》(教育部, 2005)而修訂, 內涵包含規劃能力、教學能力、管理能力、評鑑能力及專業發展能力等5個層面、12向度及35個評鑑指標, 並規劃有教師自評表、教室觀察表、教學檔案評量表、教師訪談單、綜合報告表及專業成長計畫等六項評鑑工具。江麗莉和何福田(2006)特別關注特教教師的專業標準內涵, 其《特殊教育教師專業評鑑指標》適用於學前至高中職階段的特教教師, 而高中職特教教師對「課程設計」、「教學經營」、「個別化計畫」及「專業合作」等4個領域、21個指標及45個檢核重點等內涵之看法, 重要程度皆高於可行性(陳麗如、陳清溪、鐘梅菁、江麗莉、陳惠茹, 2007)。

上述評鑑規準雖皆適用於高職學校教師, 唯各自之內涵仍不盡相同, 若單位間採行不同規準, 將難以進行比較。幸而教育部在(2007a)公佈之《各師資類科教師專業標準》是近年所發展適用對象最為廣泛的教師評鑑規準, 其適用對象為幼稚園、國民小學、國民中學、高級中學、高職學校以及特殊教育六類科教師, 而編制目的在於能融入師資職前養成、教育實習及教師專業成長等階段。而各類科教師的共同專業標準內涵, 包含教師專業基本素養、敬業精神與態度、課程設計與教學、班級經營與輔導, 以及研究發展與進修等五個向度。有關教師不同人口變項針對《各師資類科教師專業標準》之看法, 迄今僅蕭金土和陳瑋婷(2007), 曾以「啟智學校特殊教育教師」為對象調查其對《特殊教育教師專業標準》之看法。結果發現: (一) 46歲以上特殊教育教師所認知教師專業標準的可行性看法顯著高於24-31歲及32-38歲教師。(二) 教學年資達16年以上特殊教育教師所認知教師專業標準可行性明顯高於6-10年年資



教師。至於其他類教師對「教師專業標準」之看法是否有所不同？實有待系列研究進行探討。因此高職教師對《高職學校教師專業標準》之看法，為本研究所探討之主題。

參、研究方法

為進一步說明本研究的研究方法與設計，茲將研究對象的選取、研究工具的編製、研究程序以及資料處理等，分項說明如下：

一、研究對象

本研究以97學年度台灣北部、中部、南部及東部離島等四地區之工、商、工商、農工、家商及海水等各類型公立高職學校教師為研究母群，採分層隨機抽樣方式（每一類型學校各抽取三分之一學校數，每校抽取十份），發放問卷為340份。北部地區包含基隆市、台北縣、台北市、桃園縣、新竹縣及新竹市等六縣市；中部地區包含苗栗縣、台中縣、台中市、南投縣、彰化縣及雲林縣等六縣市；南部地區包含嘉義縣、嘉義市、台南縣、台南市、高雄縣、高雄市及屏東縣等七縣市；東部離島地區則包含宜蘭縣、花蓮縣、台東縣、澎湖縣及金門縣等五縣市。問卷總共回收285份，回收率為84%。依據王文科（2004）之看法，屬於「良好」。經篩選填答不完備之問卷後，針對273份（共80%）資料進行統計分析。表1為研究對象之基本資料：

表1 研究對象基本資料 (N=273)

教師人口變項	分項目	人數(人)	百分比(%)
學校所屬地區	北部	73	26.7
	中部	103	37.7
	南部	60	22.0
	東部離島	37	13.6
學校所屬類型	工	88	32.2
	商	36	13.2
	工商	43	15.8
	農工	68	24.9
	家商	27	9.9
	海水	11	4.0
性別	男	128	46.9
	女	145	53.1
學歷	研究所	76	27.8
	大專院校	197	72.2
擔任職務	專任教師	77	27.5
	導師	110	40.3
	教師兼行政人員	86	32.2
教師年齡	30以下	63	23.1
	31-40	101	37.0
	41-50	89	32.6
	51以上	20	7.3
教學年資	1-10	146	53.5
	11-20	70	25.6
	21以上	57	20.9

在273位有效樣本中，以中部地區教師（共103人，佔總樣本數的37.7%）、工科學校教師（共88人，佔總樣本數的32.2%）、女性教師（共145人，佔總樣本數的53.1%）及具大專院校學歷教師（共197人，



佔總樣本數的72.2%)所佔比例較高。教師兼任職務中以擔任導師者為最多(共110人,佔總樣本數的40.3%)。

教師年齡變項與教學年資變項原先採用開放性問題由高職教師填答實際年齡及實際教學年資,之後大致以十年為一級距的方式,將教師年齡區分為四個組別,且將教學年資分為三個組別。在教師年齡中,以31至40歲的高職教師(共101位,佔總樣本數的37.0%)所佔比較最高,而教學年資中,以1至10年年資之高職教師所佔比例最高(共146位,佔總樣本數的53.5%)。

二、研究工具

本研究自編之「高職教師對高職學校教師專業標準之意見問卷」為研究工具。問卷分為兩部份,第一部份在取得研究對象之基本資料,其中包含學校所屬地區、性別、學歷、擔任職務、教師年齡及教學年資等項目;第二部份為高職教師對高職學校教師專業標準之意見,內涵直接採用《高職學校教師專業標準》(教育部,2007a)之5個向度與45個項目編製而成李克特式五點量表,再由高職學校教師對此標準的「接受度」及「可行性」之意見逐題填答。

「高職學校教師對高職學校教師專業標準之意見量表」接受度部份的計分由「非常不接受」至「非常接受」依序為1至5分,得分越高表示研究對象的接受度越好。可行性部份計分由「非常不可行」至「非常可行」依序為1至5分,得分越高表示某項目實施評鑑的可行性越高。

本問卷題項係直接採用《高職學校教師專業標準》之標準建構,因此問卷信度僅以研究對象之填答結果,計算內部一致性係數Cronbach α 。在接受度部份,總量表之內部一致性係數Cronbach α 為.96($N=284$),各向度與總分之間的相關介於.71至.91之間,可知各題項得分與總分間存有相關,題項間具一致性。而在可行性部份,總量表之內部一致性係數Cronbach α 為.97($N=284$),各向度得分與總分之間的相關介於.77至.95之間,可見各題項得分與總分間存有顯著相關,即題項間內部一致性不錯。

三、研究程序

研究程序之進行分為準備階段、調查實施階段及完成階段三個階段。準備階段於2008年10月至2009年3月蒐集國內外有關教師專業評鑑之相關文獻。2009年1月則撰寫論文計劃及編製問卷,並委請兩位高職教師試作問卷,其均認為量表所設計版面在填答上頗適宜。

調查實施階段則於2009年2月實施,經聯繫後寄發問卷。寄發問卷15日後寄發催繳函;於3月下旬以電話催繳尚未寄回問卷之學校。最後的完成階段則於2009年4月進行,以SPSS12.0版及AMOS6.0版統計套裝軟體進行統計分析、修正文獻資料及完成研究報告。

四、資料處理

問卷資料回收後,運用SPSS 12.0版及AMOS6.0版進行統計分析。資料處理內涵說明如下:

- (一) 在研究對象資料部分,以次數分配、百分比呈現。
- (二) 在各題項的接受度與可行性看法,以平均數、標準差、最高及最低六題項平均數的排序呈現結果。並應用陳清溪(2000)針對李克特式五點量表提出五個量表間隔區分等級:1.「極低」等級:間隔區分介於1至1.7;2.「低」等級:間隔區分介於1.8至2.5;3.「中等」等級:間隔區分介於2.6至3.4;4.「高」等級:間隔區分介於3.5至4.2;5.「極高」等級:間隔區分介於4.3至5。分析高職教師對各題項、各向度及總量表的接受度與可行性。
- (三) 在總量表及各向度接受度與可行性部分,以平均數、標準差、平均數高低排序呈現;並以相依樣本 t 考驗檢定「接受度與可行性之差異情形」。
- (四) 在不同教師人口變項(性別、學歷)部份,以《高職學校教師專業標準》(教育部,2007)總量表及各分量表的「接受度」和「可行性」填答結果為依變項,分別進行獨立樣本 t 考驗。



(五) 在不同教師人口變項(學校所在地區、兼任職務、教師年齡及教學年資)部份,以總量表及各分量表的「接受度」和「可行性」填答結果為依變項,分別進行 F 考驗。

(六) 高職教師之接受度及可行性意見之測量模式,以AMOS6.0版統計軟體進行分析。

肆、結果與討論

瞭解高職教師對《高職學校教師專業標準》(教育部,2007a)之「接受度」及「可行性」看法為本研究之目的,茲將所得資料分析如下:

一、各題項統計分析

研究對象對各題項所填答的「接受度」及「可行性」的看法如表2所示,茲將統計結果分析如下:

表2 各題項的接受度及可行性資料統計結果(N=273)

題項	接受度			可行性		
	M	SD	區分等級	M	SD	區分等級
一、教師專業基本素養						
◎專業基本素養						
1.具有教育學基本素養	4.21	.64	高	3.55	.87	高
2.關注學生教育機會的公平	4.21	.61	高	3.33	.90	中
3.以不同思維或立場理解教育事件	4.15	.66	高	3.22	.98	中
二、敬業精神與態度						
◎敬業精神						
4.遵守教育專業倫理規範	4.32	.59	極高	3.50	.91	高
5.展現教育熱忱和專業使命	4.29	.65	高	3.28	.95	中
6.修養人格,以身立教	4.35	.61	極高	3.25	.98	中
◎敬業態度						
7.了解教育及社會脈動以因應教育變革需求	4.12	.60	高	3.44	.89	中
8.參與學校發展的事	3.93	.70	高	3.49	.92	中
三、課程設計與教學						
◎課程設計						
9.了解課程設計的原理與原則	4.15	.56	高	3.73	.81	高
10.熟悉職業學校階段的課程綱要	4.08	.65	高	3.71	.87	高
11.彈性調整課程與選編適合教材	4.22	.55	高	3.73	.86	高
◎教學實施						
12.了解教學的原理與原則	4.11	.59	高	3.65	.77	高
13.設計適當的教學計畫	4.08	.65	高	3.69	.79	高
14.運用適切的教學資源與方法	4.22	.57	高	3.75	.84	高
15.管理專業教室(實習及實驗場所)	3.97	.72	高	3.63	.90	高
◎學科知識						
16.具備自己任教科目或領域的專門知識	4.48	.57	極高	3.91	.80	高
17.具備學科教學知識	4.36	.60	極高	3.85	.80	高
18.具備跨領域的相關知識	3.81	.75	高	3.37	.92	中
19.了解所任教科目相關行業之現況與發展趨勢	4.13	.67	高	3.60	.89	高
◎教學評量						
20.發展與應用多元評量方式	4.10	.64	高	3.72	.79	高
21.運用評量的結果,規劃或改善教學	4.09	.57	高	3.60	.82	高
22.引導學生進行自我評量	3.97	.62	高	3.55	.82	高
◎建教合作						
23.設計建教合作學習方案	3.49	.92	高	3.21	.94	中
24.尋求建教合作廠商	3.39	.91	中	3.12	.97	中
25.安排建教合作學生相關的教學	3.56	.88	中	3.31	.96	中
26.協助審核及選擇建教合作相關教材	3.57	.87	高	3.28	.90	中
27.協助訂定學生之實習就業指導事項	3.68	.86	高	3.36	.95	中
28.協助評估建教合作計畫實施成果	3.58	.87	高	3.32	.91	中
四、班級經營與輔導						
◎班級經營						
29.營造良好的班級氣氛與學習環境	4.31	.58	極高	3.59	.91	高
30.建立合宜的班級常規	4.32	.60	極高	3.70	.87	高
31.適當處理班級偶發事件	4.28	.58	高	3.54	.91	高
32.有效進行親師溝通	4.30	.56	極高	3.55	.89	高
33.安排實驗教室(實習及實驗場所)人事組織,	3.87	.75	高	3.37	.84	中



協助教師管理工作，並體會職場情境						
◎輔導知能						
34.了解輔導與諮商原理原則	4.07	.58	高	3.50	.83	高
35.了解學生身心發展	4.12	.59	高	3.46	.86	中
36.用心輔導學生	4.23	.58	高	3.36	.96	中
37.具備特殊教育基本知能	3.92	.71	高	3.51	.87	中
38.了解青年同儕文化	4.06	.60	高	3.36	.99	中
39.協助學生進行生涯規劃	4.12	.61	高	3.53	.89	高
五、研究發展與進修						
◎進修成長						
40.進行自我省思促進自我成長	4.16	.60	高	3.34	.93	中
41.積極參與專業進修研習或成長團體	4.10	.63	高	3.57	.86	中
42.進行專業生涯規劃	3.92	.72	高	3.32	.88	中
43.對產(企)業變遷與就業結構之轉變能積極反應	3.80	.74	高	3.09	.87	中
◎研究創新						
44.將進修或研究成果應用於教育工作	4.04	.63	高	3.41	.88	高
45.善用校內外資源進行教育工作的創新	3.99	.68	高	3.38	.91	中

(一) 接受度方面

高職教師對《高職學校教師專業標準》(教育部, 2007a)各題項的接受度在接受度,其填答結果介於 3.39 至 4.48 之間,依據陳清溪(2000)的分類,教師的接受度整體屬於「高」至「極高」程度,顯示高職教師對此標準的接受度頗佳。45 題項中,接受程度最高的前 6 選項依序為:「具備自己任教科目或領域的專門知識」(M=4.48)、「具備學科教學知識」(M=4.36)、「修養人格,以身立教」(M=4.35)、「遵守教育專業倫理規範」(M=4.32)、「建立合宜的班級常規」(M=4.31)及「營造良好的班級氣氛與學習環境」(M=4.31)。

而接受度最低的 6 個題項皆歸屬於「課程設計與教學」向度中,有關於「建教合作」方面之內涵。各題項之結果分別為:「協助訂定學生之實習就業指導事項」(M=3.68)、「協助評估建教合作計畫實施成果」(M=3.58)、「協助審核及選擇建教合作相關教材」(M=3.57)、「安排建教合作學生相關的教學」(M=3.56)、「設計建教合作學習方案」(M=3.49)及「尋求建教合作廠商」(M=3.39)。

(二) 在可行性方面

高職教師對各題項實施評鑑的可行性部份,填答結果介於 3.09 至 4.10 之間,顯示整體意見屬於「中等」至「高」程度。相對於接受度結果,高職教師對此標準的可行性意見趨於保守。所有選項中,高職教師認為最可行的六個題項依序為「具備自己任教科目或領域的專門知識」(M=3.91)、「具備學科教學知識」(M=3.85)、「運用適切的教學資源與方法」(M=3.75)、「了解課程設計的原理與原則」(M=3.73)、「彈性調整課程與選編適合教材」(M=3.73)及「發展與應用多元評量方式」(M=3.72)。

而實施評鑑可行性最低的 6 個選項依序為「協助審核及選擇建教合作相關教材」(M=3.28)、「修養人格,以身立教」(M=3.25)、「以不同思維或立場理解教育事件」(M=3.22)、「設計建教合作學習方案」(M=3.21)、「尋求建教合作廠商」(M=3.12)及「對產(企)業變遷與就業結構之轉變能積極反應」(M=3.09)。

(三) 接受度與可行性一致性方面

高職教師對於教師專業標準接受度與可行性看法均認為「高」題項有 1、9、10、11、12、13、14、15、19、20、21、22、31、34、37、39、41 及 44 等 18 題(佔 40%),其中以「課程設計與教學」向度中之「課程設計」、「教學實施」、「教學評量」題項均為屬「高」之等級。此 18 題在日後教育部推動教師專業評鑑,將可列入評鑑指標。另則不一致之題項有 27 題(佔 60%),則有待進一步探討其原因,且在推動教師專業評鑑時,宜再評估其適宜性。



由上可知，高職教師對於《高職學校教師專業標準》之接受度首重「學科知識」之展現，唯對「建教合作」之接受度為最低。而可行性意見最高之 6 題項，皆歸屬於「課程設計與教學」向度，可能原因在於這些題項可從教師平日教學表現中，明確予以考核。

除此之外，接受度及可行性得分最高之兩題項皆歸屬於「學科知識」，可知高職教師十分重視此項教師專業基本要素。最不可行的 6 題項中有 3 題項也歸屬於「課程設計與教學」向度，皆為「建教合作」內涵。高職教師對於「建教合作」題項的接受度低，對可行性意見也較低，原因可能是擔任共同科目教學之教師，認為其教學與建教合作缺乏關聯所致，因此有關單位如何改善據以考核，仍有待持續探究。如欲將「建教合作」列入評鑑指標時，宜注意「建教合作」題項是否適用於共同科目之教師。

二、總量表與各向度統計分析

高職教師對總量表及各向度的「接受度」及「可行性」看法之彙整如表3所示，茲說明如下：

表3 高職教師接受度及可行性意見之 t 考驗檢定 ($N=273$)

	題數	接受度				可行性				t 值
		M	SD	區分等級	排序	M	SD	區分等級	排序	
總量表	45	4.10	.39	高	--	3.43	.60	中	--	19.96**
教師專業基本素養	3	4.19	.50	高	2	3.37	.77	中	4	17.07**
敬業精神與態度	5	4.20	.49	高	1	3.39	.75	中	3	17.87**
課程設計與教學	20	3.95	.44	高	5	3.55	.61	高	1	12.61**
班級經營與輔導	11	4.15	.43	高	3	3.51	.69	高	2	17.04**
研究發展與進修	6	4.00	.53	高	4	3.35	.74	低	5	15.45**

** $p < .01$

高職教師對《高職學校教師專業標準》的平均接受度為 4.10，顯示在 5 點量表中，高職教師的接受度屬於「高」程度。5 個向度的 M 介於 3.95 至 4.20 之間，屬於「高」接受度。依得分順序高低順序排列為：

(1) 敬業精神與態度，(2) 教師專業基本素養，(3) 班級經營與輔導，(4) 研究發展與進修，及(5) 課程設計與教學。高職學校教師最接受「敬業精神與態度」向度，與劉文輝(2002)最同意「教學專業知能」、及詹勳林(2004)發現高職教師認為「學科專門知能」最為重要之研究結果並不一致，其原因可能與各研究所設計之向度及內涵並不相同有關。而「課程設計與教學」為高職教師接受度最低的向度，原因在於此向度共包含 20 個題項，且其中囊括高職教師接受度最低的「建教合作」共 6 個題項，致使其平均接受度得分為最低。

在實施評鑑可行性方面，其總量表平均值為 3.43，屬於「中等」程度。各向度的 M 介於 3.35 至 3.55 之間，介於「中等」至「高」接受度。得分高低依次為：(1) 課程設計與教學，(2) 班級經營與輔導，(3) 敬業精神與態度，(4) 教師專業基本素養，及(5) 研究發展與進修。「課程設計與教學」及「班級經營與輔導」兩向度之可行性最高，可能在此兩向度較容易從教師平日教學表現中，加以明確考核有關。

最後就「接受度」及「可行性」之差異程度，就總量表及各向度不同層面，各 t 值介於 12.61 至 19.96 之間，皆達 $p < .01$ 的顯著性考驗，由此可知高職教師對各層面內涵的接受度皆顯著高於其可行性意見。高職學校教師對於《高職學校教師專業標準》各向度的接受度頗高但可行性意見趨向保守，此結果與陳麗如(2007)的結果相似。可能原因在於這些標準仍未發展出配套的評鑑制度及工具，因此高職教師對於評鑑標準如何實施存有懷疑。未來教育主管或學校在訂定評鑑項目時，可參考研究結果中各向度的排



序，並依據各向度的特性研擬評鑑方式與評分比例，方能確實評量出高職教師的專業表現，及提高教師之可行性看法。

三、不同背景變項高職教師接受度及可行性意見統計分析

以下分就接受度及可行性兩部分分別探討不同背景變項高職教師之看法：

(一) 就接受度部分

探討高職教師在性別及學歷兩個人口變項上，對於不同層面教師專業標準看法之 *t* 考驗如表 4 所示：

表 4 性別變項與學歷變項在接受度之 *t* 考驗分析 (N=273)

向度	性別 ^a	M	SD	t 值	學歷 ^b	M	SD	t 值
總量表	男	4.08	.39	-.62	大專院校	4.09	.43	-.18
	女	4.13	.42		研究所	4.11	.40	
教師專業基本素養	男	4.18	.79	-.32	大專院校	4.14	.58	-.87
	女	4.20	.74		研究所	4.21	.48	
敬業精神與態度	男	4.18	.73	-.66	大專院校	4.17	.53	-.60
	女	4.22	.93		研究所	4.21	.47	
課程設計與教學	男	3.95	.62	-.21	大專院校	3.96	.48	-.12
	女	3.97	.66		研究所	3.96	.42	
班級經營與輔導	男	4.15	.68	-.11	大專院校	4.16	.46	-.29
	女	4.21	.72		研究所	4.19	.79	
研究發展與進修	男	3.96	.75	-1.12	大專院校	4.02	.57	-.39
	女	4.04	.73		研究所	3.99	.52	

**p* < .05。

在性別部份，總量表及各向度之 *t* 值介於-1.12 至-.11 之間，皆未達 *p* < .05 的顯著差異，由此可知不同性別高職教師對於總量表及各向度的接受度並未有顯著差異。另一變項學歷方面，總量表及各向度之 *t* 值介於-.87 至-.12 之間，*p* 值皆大於.05，由此可知不同學歷之高職教師，對各層面的接受度也未有顯著差異。

由學校所在地區、兼任職務、教師年齡及教學年資等人口變項以了解高職教師對各層面的接受度看法之 *F* 考驗如表 5 及表 6 所示：

表 5 學校所在地區與兼任職務變項在接受度之 *F* 考驗分析 (N=273)

向度	地區 ^a	M	SD	F 值	職務 ^b	M	SD	F 值
總量表	北部	4.07	.38	.29	專任	4.12	.413	1.37
	中部	4.12	.41		導師	4.12	.40	
	南部	4.10	.43		教師兼行政	4.04	.36	
	東部離島	4.14	.41					
教師專業基本素養	北部	4.15	.55	.49	專任	4.25	.55	1.36
	中部	4.19	.56		導師	4.20	.53	
	南部	4.25	.41		教師兼行政	4.12	.42	
	東部離島	4.15	.37					
敬業精神與態度	北部	4.16	.45	.23	專任	4.23	.46	.38
	中部	4.22	.52		導師	4.21	.48	
	南部	4.22	.53		教師兼行政	4.17	.53	
	東部離島	4.19	.45					
課程設計與教學	北部	3.95	.42	.59	專任	3.98	.42	.64
	中部	3.92	.47		導師	3.96	.46	
	南部	4.01	.47		教師兼行政	3.91	.44	
	東部離島	3.99	.30					



班級經營與 輔導	北部	4.14	.42	1.23	專任 導師 教師兼行政	4.14	.48	1.66
	中部	4.18	.41			4.20	.43	
	南部	4.11	.55			4.08	.39	
	東部離島	4.38	1.57					
研究發展與 進修	北部	3.96	.51	1.44	專任 導師 教師兼行政	4.02	.55	1.50
	中部	4.08	.49			4.05	.51	
	南部	3.92	.66			3.92	.54	
	東部離島	3.98	.41					

* $p < .05$ 。

在學校所在地區變項方面，總量表及各向度的 F 值介於 .23 至 1.44 之間，皆未達 $p < .05$ 的統計顯著性。由此可知不同地區高職教師對於總量表及各向度的接受度並未有顯著差異。在兼任職務變項上，總量表及各向度的 F 值介於 .38 至 1.66 之間，皆未達 $p < .05$ 的統計顯著性。由此可知不同兼任職務高職教師，對於總量表及各向度的接受度並未有顯著差異。

表 6 年齡與年資變項在接受度之 F 考驗分析 ($N=273$)

向度	年齡 ^a	M	SD	F 值	差異 組別	年資 ^b	M	SD	F 值	差異 組別
總量表	1.30 歲以下	4.10	.43	2.84*	4>2	1.1-10 年	4.06	.41	2.85	n. s.
	2.31-40 歲	4.04	.38			2.11-20 年	4.09	.36		
	3.41-50 歲	4.12	.36			3.21 年以上	4.21	.36		
	4.51 歲以上	4.31	.40							
教師專業 基本素養	1.30 歲以下	4.11	.54	2.09	n. s.	1.1-10 年	4.15	.50	1.80	n. s.
	2.31-40 歲	4.19	.49			2.11-20 年	4.17	.50		
	3.41-50 歲	4.18	.50			3.21 年以上	4.30	.52		
	4.51 歲以上	4.43	.45							
敬業精神 與態度	1.30 歲以下	4.20	.48	1.17	n. s.	1.1-10 年	4.18	.50	1.62	n. s.
	2.31-40 歲	4.15	.52			2.11-20 年	4.17	.51		
	3.41-50 歲	4.22	.47			3.21 年以上	4.31	.41		
	4.51 歲以上	4.37	.46							
課程設計 與教學	1.30 歲以下	4.01	.47	4.60*	4>2	1.1-10 年	3.92	.48	1.95	n. s.
	2.31-40 歲	3.84	.44			2.11-20 年	3.95	.38		
	3.41-50 歲	3.98	.39			3.21 年以上	4.05	.38		
	4.51 歲以上	4.18	.44							
班級經營 與輔導	1.30 歲以下	4.14	.51	3.25*	4>2	1.1-10 年	4.09	.47	3.54*	3>1
	2.31-40 歲	4.07	.40			2.11-20 年	4.16	.35		
	3.41-50 歲	4.18	.40			3.21 年以上	4.27	.39		
	4.51 歲以上	4.38	.41							
研究發展 與進修	1.30 歲以下	4.03	.62	1.36	n. s.	1.1-10 年	3.97	.58	1.38	n. s.
	2.31-40 歲	3.94	.51			2.11-20 年	3.98	.47		
	3.41-50 歲	4.02	.47			3.21 年以上	4.11	.46		
	4.51 歲以上	4.18	.55							

* $p < .05$ 。

在教師年齡變項方面，總量表的 $F=2.84$ ($p < .05$)，經 Scheffé 事後比較後得知 51 歲以上高職教師的接受度顯著高於 31 至 40 歲高職教師的意見。在「課程設計與教學」向度上， $F=4.60$ ($p < .05$)，經 Scheffé 事後比較後得知 51 歲以上高職教師的接受度顯著高於 31 至 40 歲高職教師的意見。而「班級經營與輔導」向度上， $F=3.25$ ($p < .05$)，經 Scheffé 事後比較後得知 51 歲以上高職教師的接受度顯著高於 31 至 40 歲高職教師的意見。其餘各向度之 F 值則介於 1.17 至 2.09 之間，並未達 $p < .05$ 的顯著差異。



最後則就不同教學年資進行探討，分別針對總量表及各分量表進行 F 考驗後，其中僅「班級經營與輔導」向度上， $F=3.54$ ($p<.05$)，經 Scheffé 事後比較後得知 21 年教學年資以上高職教師的接受度顯著高於 1 至 10 歲高職教師的意見。

高職教師在性別、教育背景及兼任職務等三個變項之看法均未達顯著差異，此與蕭金土和陳瑋婷 (2007) 之結果相同。而年齡及年資變項在部分向度之看法達顯著差異，其結果與蕭金土和陳瑋婷之結果不同。形成意見差異顯著之原因或許在於這些年齡較高或教學年資較長的教師，有更豐富的教學及帶班經驗，因此尤其對「課程設計與教學」及「班級經營與輔導」等向度的內涵，投以較高的接受度。

(二) 就可行性看法部分

由表 7 可知高職教師在性別及學歷等人口變項上， t 考驗之分析摘要：

表 7 不同性別及學歷變項高職教師在可行性之 t 考驗分析 ($N=273$)

向度	性別	M	SD	t 值	學歷	M	SD	t 值
總量表	男	3.43	.59	-.07	大專院校	3.35	.70	-1.51
	女	3.45	.60		研究所	3.47	.55	
教師專業基本素養	男	3.26	.78	-2.15*	大專院校	3.31	.82	-.68
	女	3.46	.74		研究所	3.38	.74	
敬業精神與態度	男	3.39	.73	-.08	大專院校	3.24	.85	-2.01*
	女	3.40	.78		研究所	3.45	.71	
課程設計與教學	男	3.58	.62	.76	大專院校	3.50	.66	-.88
	女	3.53	.61		研究所	3.57	.60	
班級經營與輔導	男	3.54	.68	.55	大專院校	3.44	.85	-.91
	女	3.49	.71		研究所	3.54	.63	
研究發展與進修	男	3.39	.75	.87	大專院校	3.23	.86	-1.47
	女	3.31	.73		研究所	3.40	.68	

* $p<.05$ 。

不同性別高職教師對於專業標準看法之差異，僅「教師專業基本素養」此向度達顯著差異， $t=-2.15$ ($p<.05$)，女性教師的可行性意見顯著高於男性教師。而在學歷變項上，僅「敬業精神與態度」向度之 $t=-2.01$ ，達到 $p<.05$ 的差異水準。經比較後發現具研究所學歷高職教師的可行性意見顯著高於具大專院校學歷高職教師之意見。

有關學校所在地區、兼任職務、教師年齡及教學年資等變項之 F 考驗結果如表 8 及表 9 所示，並說明如後。

表 8 學校所在地區及兼任職務變項在可行性之 F 考驗分析摘要 ($N=273$)

向度	地區 ^a	M	SD	F 值	兼任職務 ^b	M	SD	F 值
總量表	北部	3.43	.60	.58	專任 導師 教師兼行政	3.49	.61	1.98
	中部	3.40	.60					
	南部	3.45	.64					
	東部離島	3.55	.57					
教師專業基本素養	北部	3.36	.78	.83	專任 導師 教師兼行政	3.47	.76	1.29
	中部	3.29	.82					
	南部	3.44	.74					
	東部離島	3.49	.58					
敬業精神與態度	北部	3.40	1.04	.29	專任 導師 教師兼行政	3.48	.69	2.21
	中部	3.39	.78					
	南部	3.40	.76					
	東部離島	3.54	.69					



課程設計 與教學	北部	3.56	.60	.77	專任 導師 教師兼行政	3.55	.67	2.78
	中部	3.51	.57	3.46		.61		
	南部	3.59	.68	3.67		.55		
	東部離島	3.709	.80					
班級經營 與輔導	北部	3.45	.69	.54	專任 導師 教師兼行政	3.51	.66	.28
	中部	3.48	.68	3.48		.74		
	南部	3.51	.78	3.55		.67		
	東部離島	3.63	.63					
研究發展 與進修	北部	3.36	.74	.14	專任 導師 教師兼行政	3.42	.78	2.34
	中部	3.33	.70	3.23		.74		
	南部	3.33	.84	3.44		.68		
	東部離島	3.41	.67					

* $p < .05$ 。

在學校所在地區變項上，總量表及各向度的 F 值介於 .14 至 .83 之間，皆未達 $p < .05$ 的統計顯著性。由此可知不同地區高職教師對於總量表及各向度之可行性意見並未有顯著差異。而就兼任職務方面，總量表及各向度的 F 值介於 .28 至 2.78 之間，皆未達 $p < .05$ 的統計顯著性。由此可知兼任不同職務之高職教師，對於各層面之可行性意見並未有顯著差異。

表 9 年齡及年資變項教師可行性意見之 F 考驗分析 ($N=273$)

向度	年齡	M	SD	F 值	差異 組別	年資	M	SD	F 值	差異 組別
總量表	1.30 歲以下	3.40	.82	4.09*	3>2 ; 4>2	1.1-10 年	3.37	.61	3.65*	3>1
	2.31-40 歲	3.21	.74			2.11-20 年	3.43	.57		
	3.41-50 歲	3.45	.75			3.21 年以上	3.61	.57		
	4.51 歲以上	3.68	.67							
教師專業基本 素養	1.30 歲以下	3.32	.79	3.04*	n. s.	1.1-10 年	3.30	.76	1.68	n. s.
	2.31-40 歲	3.28	.80			2.11-20 年	3.38	.76		
	3.41-50 歲	3.49	.67			3.21 年以上	3.52	.78		
	4.51 歲以上	3.77	.62							
敬業精神與態 度	1.30 歲以下	3.60	.58	3.22*	n. s.	1.1-10 年	3.35	.76	1.45	n. s.
	2.31-40 歲	3.38	.64			2.11-20 年	3.35	.80		
	3.41-50 歲	3.65	.56			3.21 年以上	3.54	.66		
	4.51 歲以上	3.84	.60							
課程設計與教 學	1.30 歲以下	3.49	.80	5.34*	3>2 ; 4>2	1.1-10 年	3.49	.63	2.83	n. s.
	2.31-40 歲	3.36	.70			2.11-20 年	3.55	.56		
	3.41-50 歲	3.63	.59			3.21 年以上	3.72	.60		
	4.51 歲以上	3.77	.59							
班級經營與輔 導	1.30 歲以下	3.25	.80	3.56*	n. s.	1.1-10 年	3.43	.75	3.45*	3>1
	2.31-40 歲	3.23	.75			2.11-20 年	3.52	.63		
	3.41-50 歲	3.47	.67			3.21 年以上	3.71	.58		
	4.51 歲以上	3.74	.58							
研究發展 與進修	1.30 歲以下	3.41	.64	4.05*	4>2	1.1-10 年	3.25	.79	4.36*	3>1
	2.31-40 歲	3.29	.59			2.11-20 年	3.38	.70		
	3.41-50 歲	3.54	.54			3.21 年以上	3.58	.59		
	4.51 歲以上	3.76	.55							

* $p < .05$

在教師年齡變項方面，總量表及各向度的 F 值介於 3.04 至 5.34 之間，皆達 $p < .05$ 的統計顯著性。由此不同年齡之高職教師，對於各層面之可行性意見有顯著差異。唯進一步進行 Scheffé 事後比較後得知，51 歲以上教師對在總量表、「課程設計與教學」及「研究發展與進修」三部份之可行性意見，顯著高於



31 至 40 歲高職教師的看法。而 41 至 50 歲高職教師對在總量表及「課程設計與教學」兩部份之可行性意見，也顯著高於 31 至 40 歲高職教師的看法。由此可見不同年齡之高職教師，對於各層面之可行性意見並不盡相同。

而以教學年資變項進行 F 考驗知結果指出，高職教師對總量表 ($F=3.65, p<.05$)、「班級經營與輔導」($F=3.45, p<.05$)及「研究發展與進修」($F=4.36, p<.05$)等層面的可行性看法皆達 $p<.05$ 的統計顯著性。經 Scheffé 事後比較後得知 21 年以上教學年資的高職教師，在總量表、「班級經營與輔導」及「研究發展與進修」等層面的可行性看法，皆顯著高於具 1-10 年教學年資的高職教師。

綜合上述可知，性別變項在本研究會影響高職教師對教師專業標準可行性之看法，與蕭金土和陳瑋婷之結果並不相同。而研究結果發現年齡及年資兩個人口變項會影響高職教師對教師專業標準可行性之看法，此結果與蕭金土和陳瑋婷(2007)之研究結果頗為相同。年齡較高或教學年資較長的教師對於部分向度的可行性意見較高，可能原因在於這些教師具有較多的教學資歷、參與行政工作，及較多參與其他評鑑業務的經驗(諸如校務評鑑或特教訪視等評鑑工作)，因此對於各向度內涵如何具體可行較具概念。

四、《高職學校教師專業標準》接受度模式之驗證

使用最大概似法(Maximum Likelihood, 簡稱ML)進行驗證性因素分析時，各觀察變項之偏態及峰態皆應符合常態性假設，即偏態絕對值 <3 ，及峰度絕對值 <10 (Kline, 1995)。本研究以教師專業基本素養、敬業精神與態度、課程設計與教學、班級經營與輔導，以及研究發展與進修等5向度為觀察變項並進行分析，其偏態與峰度數值皆並未大於期望值，因此採行ML法進行估算。初始模式估算顯示 $\chi^2(5)=40.41$ ($p<.05$)；RMSEA=.16；GFI=.94；AGFI=.82；NFI=.94；CFI=.95。由於部分指標值並不理想，參考修正指標後，進一步刪除因素負荷量僅.37之「教師專業基本素養」變項。以下分別就基本適配度、整體模式適配度及模式內在結構適配度三部份進行接受度模式評鑑，結果如圖1、表10及表11所示：

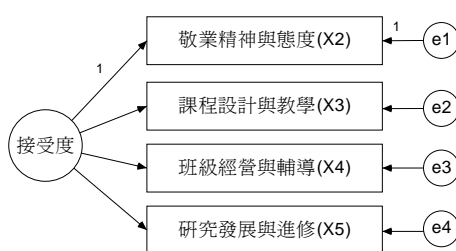


圖1 接受度模式

(一) 基本適配度考驗

從表10可知，所有未標準化估計值皆無負值，且皆達 $p<.05$ 的統計顯著水準；4個觀察變項之因素負荷量介於.71至.85之間；估計標準誤介於.01至.10之間，並未有數值過大的狀況。上述數值皆符合考驗基本適配度時，誤差變異不得為負，且須達顯著水準；因素負荷量介於.50至.95之間為理想值；估計標準誤不得太大；參數間相關之絕對值不能太接近1之建議(Bagozzi & Yi, 1988)。由此可知，接受度模式符合基本適配標準。



表10 接受度模式之估計參數摘要

參數	未標準化估計值	標準誤	標準化參數估計值
λ_{21}	1.00	—	.71
λ_{31}	.99*	.08	.80
λ_{41}	.99*	.08	.85
λ_{51}	1.20*	.10	.85
e2	.12*	.01	.51
e3	.07*	.01	.65
e4	.05*	.01	.73
e5	.07*	.01	.72

* $p < .05$

(二) 整體模式適配度考驗

關於整體模式適配度考驗結果， $\chi^2(2) = 5.56 (p > .05)$ 顯示接受模式適配假設，且其他適配度指標 SRMR 為 .02 ($< .05$)，及其他適配指標 GFI、AGFI、NFI、及 CFI 的值分別為 .99、.95、.99 及 .99，皆大於理想值 .90。由此可知，此模式的整體適配程度理想。

(三) 內在結構適配度考驗

關於內在結構適配度摘要結果如表11所示：

表11 接受度模式之內在結構適配度摘要

變項	測量指標之 個別項目信度	潛在變項之 成份信度	潛在變項之 平均變異抽取量
敬業精神與態度(X2)	.51		
課程設計與教學(X3)	.65		
班級經營與輔導(X4)	.73	.88	.65
研究發展與進修(X5)	.72		

若參考 Bagozzi 和 Yi (1988) 所建議在考驗模式的內在結構適配度時，個別項目之信度應在 .50 以上；潛在變項之成份信度應在 .60 以上；潛在變項之平均變異抽取量應在 .50 以上。根據表8所示，4個測量指標的個別項目信度介於 .51 至 .73 之間，皆 $> .50$ ；潛在變項之成份信度為 .88；而潛在變項之平均變異抽取量為 .65。

(四) 小結

本研究針對高職教師對《高職學校教師專業標準》之接受度模式共包含「敬業精神與態度」、「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」及「研究發展與進修」等四個觀察變項。就基本適配度、整體模式適配度及內在結構適配度三部份進行考驗，所適配度指標皆達理想要求，顯示接受度模式具良好適配度。

五、《高職學校教師專業標準》可行性模式之驗證

為建立可行性模式，本研究以教師專業基本素養、敬業精神與態度、課程設計與教學、班級經營與輔導，以及研究發展與進修等共5向度為觀察變項並進行分析，其偏態與峰度數值皆並未大於期望值，因此採行 ML 法進行估算。初始模式估算顯示 $\chi^2(5) = 66.12 (p < .05)$ ；RMSEA = .21；GFI = .91；AGFI = .73；NFI = .92；CFI = .93；從相關指標可知初始模式的適配度較不理想。參考修正指標後，刪除因素負荷量值較低之「教師專業基本素養」變項。以下分別就基本適配度、整體模式適配度及模式內在結構適配度三部份進行可行性模式評鑑，結果如圖2、表12及表13所示：



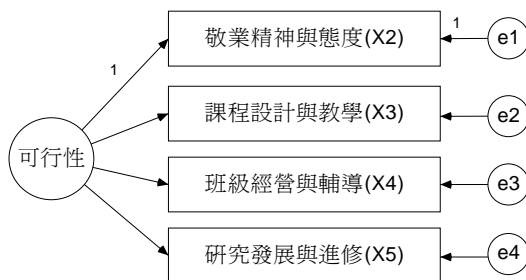


圖2 可行性模式

(一) 基本適配度考驗

從表12可知，所有未標準化估計值皆無負值，且皆達 $p < .05$ 的統計顯著水準；4個觀察變項之因素負荷量介於.74~.91之間，介於.50~.95之理想值；估計標準誤介於.01至.08之間，並未有數值過大的狀況。由此可知，可行性模式符合基本適配標準。

表12 可行性模式之估計參數摘要

參數	未標準化估計值	標準誤	標準化參數估計值
λ_{21}	1.00	—	.74
λ_{31}	.94*	.07	.84
λ_{41}	1.12*	.08	.91
λ_{51}	1.18*	.08	.88
e2	.25*	.02	.54
e3	.11*	.01	.70
e4	.08*	.01	.82
e5	.12*	.02	.78

* $p < .05$

(二) 整體模式適配度考驗

關於整體模式適配度考驗結果， $\chi^2(2) = 4.81$ ($p > .05$) 顯示可行性模式適配假設，且其他適配度指標 SRMR 為.01 ($< .05$ ，符合理想值)，及其他適配指標 GFI、AGFI、NFI、及 CFI 的值分別為.99、.95、.99 及 1.00，皆大於理想值.90。由此可知，此模式的整體適配程度理想。

(三) 內在結構適配度考驗

關於內在結構適配度摘要結果如表13所示：

表13 可行性模式之內在結構適配度摘要

變項	測量指標之 個別項目信度	潛在變項之 成份信度	潛在變項之 平均變異抽取量
敬業精神與態度(X2)	.50		
課程設計與教學(X3)	.70		
班級經營與輔導(X4)	.82	.80	.51
研究發展與進修(X5)	.78		



根據表5所示，4個測量指標的個別項目信度介於.50至.82之間，皆>.50；潛在變項之成份信度為.80；而潛在變項之平均變異抽取量為.51。顯示可行性模式之內在品質良好。

(四) 小結

由上述可知，《高職學校教師專業標準》之可行性模式共包含「敬業精神與態度」、「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」及「研究發展與進修」等四個觀察變項，具良好適配度。

伍、結論與建議

本研究以 97 學年度 273 位高職教師為研究對象，調查其對《高職學校教師專業標準》接受度及可行性之意見，茲將研究結果敘述如下：

一、結論

根據上述分析結果作如下結論：

- (一) 高職教師對「敬業精神與態度」向度的接受度最高，且對「課程設計與教學」向度的接受度最低；認為「課程設計與教學的」向度的可行性最高，且認為「研究發展與進修」的可行性意見最低。
- (二) 高職教師對《高職學校教師專業標準》各層面（總量表及各向度）的接受度及可行性看法存有顯著落差，接受度皆高於可行性。
- (三) 在接受度方面，51歲以上的高職教師在總量表、「課程設計與教學」及「班級經營與輔導」向度的接受度顯著高於31至40歲高職教師；21年教學年資以上高職教師在「班級經營與輔導」向度的接受度意見顯著高於1至10年教學年資高職教師。
- (四) 在可行性方面，女性教師對「教師專業基本素養」向度的可行性意見顯著高於男性教師。具研究所學歷高職教師對「敬業精神與態度」向度的可行性意見顯著高於具大專院校學歷教師之意見。51歲以上教師對總量表、「課程設計與教學」及「研究發展與進修」等向度之可行性意見，顯著高於31至40歲高職教師的看法；41至50歲教師對總量表及「課程設計與教學」等之可行性意見，顯著高於31至40歲高職教師的看法。21年以上年資的高職教師，在總量表、「班級經營與輔導」及「研究發展與進修」等層面的可行性看法，皆顯著高於具1至10年教學年資的高職教師。
- (五) 高職教師對《高職學校教師專業標準》的接受度模式，經修正後包含「敬業精神與態度」、「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」及「研究發展與進修」4個向度，且具良好適配度。
- (六) 高職教師對《高職學校教師專業標準》的可行性模式，經修正後包含「敬業精神與態度」、「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」及「研究發展與進修」4個向度，且具良好適配度。

二、建議

根據研究結果，以下提出對實務工作及未來研究之建議：

(一) 對教育主管機關與學校建議

1.高職教師對《高職學校教師專業標準》之「接受度」及「可行性」，經結構方程模式之統計分析修正後，皆包含「敬業精神與態度」、「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」及「研究發展與進修」等四個向度。未來教育部主管機關在推動高職教師評鑑時，可以此四個向度之指標據以作為評鑑標準，據以規劃具體措施與計分方式。

2.高職教師對於「建教合作」題項的接受低，對可行性意見也低之現象，建議如欲將有關「建教合作」題項列入評鑑指標，宜注意這些題項是否適用於共同科目之教師。



3.高職教師對《高職學校教師專業標準》各向度的接受度頗高但可行性意見趨向保守，可能原因是此標準仍未發展配套的評鑑制度及工具，因此對於評鑑標準如何實施存有疑慮。建議教育主管機關與學校在訂定評鑑項目時，可參考本研究中各題項及向度之排序，並據以研擬評鑑方式與評分比例，以提高教師可行性之看法，如此方能提高教師參與度與合作度。

（二）對教師之建議

1.建議高職教師可依教育部教師專業標準自行彙整，參考教育部《試辦中小學教師專業發展評鑑》之考核方式，以了解其是否可行。期於日後公聽會提出具體建議。

2.對於可行性意見較低之題項，如何提高其可行性，亦建議高職教師組成小組或利用相關會議集思廣益，期未來評鑑指標能符合提升教學效能之功能。

（三）對未來研究之建議

1.在高職教師對「課程設計與教學」此一向度的「接受度」最低，且認為「可行性」最高，此不一致之看法，建議未來研究可經由訪談方式，再進一步探討其原因。

2.高職教師對於各題項看法之區分等級，呈現不一致結果有 27 題（60%），此些題項不一致之落差，建議未來研究，可再進一步探究之。

3.不同年齡及不同年資對「教師專業基本素養」與「敬業精神與態度」兩向度可行性之看法呈現不一致現象，未來研究似可加以再探討。

【參考文獻】

一、中文部份

- 王文科（2004）。教育研究法。台北：五南。
- 王立行、饒見維（1996）。教育專業化與教育實習的實施。載於中華民國師範教育學會（主編），教育專業（183-209頁）。台北：師大書苑。
- 王如哲（2000）。知識管理的理論與應用：以教育領域及其革新為例。台北：五南。
- 江麗莉、何福田（2006）。學前至高中職教育階段特殊教育教師專業評鑑規準之比較研究。臺灣教育研究的回顧與展望論文研討會論文輯，185-205。
- 吳清山、張素偵（2002）。教師評鑑：理念、挑戰與策略。載於中華民國師範教育學會（主編），師資培育的政策與檢討（178~192 頁）。台北：學富。
- 林清江（1999）。教育社會學。台北：國立編譯館。
- 翁銘宏（2005）。以平衡計分卡建構高職教師評鑑指標之研究。私立長庚大學經營管理研究所碩士論文（未出版）。
- 陳佩英（2008）。從培力的對話觀點探討教師的專業成長。高雄師大學報，24，21-48。
- 陳清溪（2000）。啟智班教師教學支援需求與教學自我效能之研究。國立彰化師範大學教育學研究所碩士論文（未出版）。
- 陳麗如、陳清溪、鐘梅菁、江麗莉、陳惠茹（2007）。高中職特殊教育教師專業評鑑規準之意見及其選取研究。東台灣特殊教育學報，9，125-148。
- 曾淑惠（2008）。高職教師評鑑實施阻礙之研究。臺北科技大學學報，41（2），189-215。
- 曾國鴻、羅希哲、陳沅、楊宏仁、許紋華（2008）。高職應用科學教師運用知識管理平台促進教學專業



之成長。科學教育學刊，16(1), 53-74。

張素貞 (2004)。教師評鑑重要議題與推動策略之探討。現代教育論壇，10，232-243。

張豔華 (2002)。建構中學教師專業評鑑指標之研究。國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文 (未出版)。

張德銳 (2003)。我國中小學教師評鑑的規劃與推動策略。2009年6月18日，下載自

www.nioerar.edu.tw/newtalk/教師績效評鑑/張德銳.pdf

張德銳、李俊達 (1999)。推動學校本位的教學視導與評鑑。技術及職業教育雙月刊，52，2-6。

教育部 (2000)。教育部技職教育白皮書。<http://www.tve.edu.tw/data/新世紀技職教育的挑戰.htm>，2009年4月25日。

教育部 (2005)。教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫。中華民國 94 年 11 月 25 日台研字第 0940161069 號函。台北：教育部。

教育部 (2006)。公立高級中等以下學校教師成績考核辦法。中華民國95年3月13日教育部台參字第 0950032314C 號令。台北：教育部。

教育部 (2007a)。各師資類科教師專業標準結論 (摘要版)。中華民國 96 年 3 月 27 日台中 (三) 字第 0960043557A 號函。台北：教育部。

教育部 (2007b)。各師資類科教師專業標準結案報告。下載自

http://www.edu.tw/EDU_WEB/Web/publicFun/dynamic_default.php?UNITID=30&TYPE=2#，2007 年 8 月 16 日。

黃德祥 (2000)。推展教師評鑑與教育視導提昇教師專業品質。載於高雄師範大學 (主編)，建立學生輔導新體制學術研討會。

詹勳林 (2004)。台灣省高職專業類科教師評鑑內涵之研究。國立台灣師範大學工業教育研究所碩士論文 (未出版)。

溫少逸 (2005)。高級職業學校教師評鑑制度之研究-以台北市私立高職為例。私立淡江大學教育政策與領導研究所 (未出版)。

潘慧玲、張素貞、吳俊憲、張錫勳、陳順和、李美穗 (2007)。高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊。下載自：

<http://tpde.nhcue.edu.tw/uploads/downloads/t1/evaluation%20handbook%20for%20high%20school%20teacher.pdf>，2009年4月21日。

劉文輝 (2002)。高職教師對教師評鑑態度調查之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文 (未出版)。

劉寶貴 (2003)。我國高職教師評鑑實施之研究。國立臺灣師範大學工業教育研究所博士論文 (未出版)。

蕭金土、陳瑋婷 (2007)。啓智學校教師對「特殊教育教師專業標準」意見之調查研究。東台灣特殊教育學報，9，219-236。

二、英文部分

Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Academic of Marketing Science*, 16, 74-94.

Beerens, D. R. (2000). *Evaluating Teachers for Professional Growth*. CA California: Crowin Press, Inc.

Castle, S. & Shaklee, B. D. (2006). *Assessing teacher performance*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.



- Kline, R. B. (1995). *Principles and practices of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Press.
- Kyriakides, L., Demetriou, D., & Charalambous, C. (2006). Generating Criteria for Evaluating Teachers through Teacher Effectiveness Research. *Educational Research*, 48(1), 1-20.
- Larsen, M. A. (2005). A critical analysis of teacher evaluation policy trends. *Australian Journal of Education*, 49(3), 292-305.
- Ribas, W. B. (2000). Ascending the ELPS to excellence in your district's teacher evaluation. *Phi Delta Kappan*, 81(8), 585-589.
- Tray, J. (2002). *Online student ratings: Will students respond?* (ERIC Document Reproduction Service No. ED465794).
- Wolf, K., & Dietz, M. (1998). Teaching Portfolios: Purposes and possibilities. *Teacher Education Quarterly*, 25(1), 9-23.

