

國立臺灣師範大學工業教育學系碩士論文

指導教授：胡茹萍 博士

不同教師資格檢定制度的對初任教師專業能力
影響之研究——以臺北縣市公立高職教師為例

A Study on the Influence of Novice Teachers' Professional
Competence Trained in Different Teacher Qualification
Assessment System—With Public Senior Vocational School
Teachers in Taipei County and City as an Example



研究生：張淑娟 撰

中華民國九十八年六月

摘要

本研究旨在瞭解不同教師資格檢定制度的初任教師其專業能力之差異情形，並據以提出結論與建議。本研究係採問卷調查法進行，以我國臺北縣市公立高職95、96、97學年度之正式教師為研究對象，共發出193份問卷，回收後的有效問卷為168份，回收的可用率為87%。以描述性統計、單一樣本t考驗、獨立樣本t考驗、單因子變異數分析等統計方法進行資料分析。

經過資料的分析與討論，本研究所獲得的結論如下：

- 一、新制與舊制教師資格檢定制度的臺北縣市公立高職初任教師的專業能力現況屬於中上程度。
- 二、臺北縣市公立高職初任教師因其教師資格檢定制度的不同，在整體專業能力上無顯著差異，但在行政知能上有顯著差異。
- 三、臺北縣市公立高職初任教師因其最高學歷、年資不同，在教師專業能力上有顯著差異。
- 四、臺北縣市公立高職初任教師不因其性別、年齡、修習中等教育學程管道不同，在教師專業能力上有顯著差異。

最後根據研究結論對學校單位、教育主管機關及未來研究提出具體建議，以作為有關單位與人員及未來研究之參考。

關鍵詞：教師資格檢定、教育實習、教師專業能力、高職

Abstract

The purpose of this study was to understand the differences of teachers' professional competence of novice teachers trained in different teacher qualification assessment system. This study adopted the questionnaire survey. The subjects of the research were full-time teachers entering the public senior vocational school of Taipei County and City in 95, 96, 97 school year. There were 193 questionnaires issued and 168 copies of effective questionnaires retrieved. The usable return rate was 87%. The data were analyzed by statistical means including descriptive statistics, single sample t-test, independent sample t-test, and one-way ANOVA.

Through the analysis of the data and discussion, the results of the research were concluded as follows:

1. The current situation of novice teachers' professional competence trained in new and old teacher qualification assessment system was in high intermediate level.
2. In the public senior vocational school of Taipei County and City, novice teachers with different teacher qualification assessment system did not present significant differences in whole teachers' professional competence but presented significant differences in teachers' administrative competence.
3. In the public senior vocational school of Taipei County and City, novice teachers with different highest educational background and seniority presented significant differences in teachers' professional competence.
4. In the public senior vocational school of Taipei County and City, novice teachers with different sex, age and teacher education systems did not present significant differences in teachers' professional competence.

Finally, according to the research results, the suggestions were provided to school administrations, education authorities and the future research.

Key words: teacher qualification assessment, education intern, teachers' professional competence, senior vocational school

目次

摘要.....	i
Abstract	ii
目次.....	iii
表次.....	v
圖次.....	vii
第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與待答問題.....	8
第三節 研究範圍與限制.....	10
第四節 名詞釋義.....	12
第二章 文獻探討.....	13
第一節 我國師資培育制度之發展.....	13
第二節 我國教育實習與教師資格檢定制度的變革.....	23
第三節 教師專業能力之探討.....	32
第四節 新舊師資培育制度變革與教師專業能力之相關研究.....	45
第五節 本章小結.....	53
第三章 研究設計與實施.....	55
第一節 研究架構.....	55
第二節 研究步驟.....	57
第三節 研究對象.....	59

第四節	研究工具.....	62
第五節	資料處理與分析.....	76
第四章	研究結果與討論.....	77
第一節	研究對象背景資料分析.....	77
第二節	不同教師資格檢定制度的高職初任教師專業能力分析.....	83
第三節	不同背景變項的高職初任教師專業能力之差異分析.....	89
第五章	結論與建議.....	101
第一節	主要研究發現.....	101
第二節	結論.....	104
第三節	建議.....	106
參考文獻	111
一、中文部分	111
二、英文部分	116
附錄一	「不同教師資格檢定制度的初任教師專業能力影響之研究~ 以臺北縣市公立高職教師為例」(專家意見彙整).....	117
附錄二	「不同教師資格檢定制度的初任教師專業能力影響之研究~ 以臺北縣市公立高職教師為例」調查問卷(預試).....	125
附錄三	「不同教師資格檢定制度的初任教師專業能力影響之研究~ 以臺北縣市公立高職教師為例」調查問卷(正式).....	129

表次

表 1-1 各級政府教育經費支出	4
表 2-1 新舊教育實習制度比較表	27
表 2-2 國內外學者對教師專業能力內涵的定義彙整表	37
表 2-3 相關研究論文對教師專業能力內涵的定義彙整表	39
表 2-4 相關文獻之教師專業能力面向歸納表	40
表 2-5 影響教師專業能力背景變項之相關研究	50
表 3-1 95、96、97 學年度臺北縣市公立高職新進教師人數	59
表 3-2 預試問卷回收情形	60
表 3-3 正式問卷回收情形	61
表 3-4 專家審查名單	64
表 3-5 預試問卷項目分析摘要表	65
表 3-6 第一次因素分析摘要表	68
表 3-7 第二次因素分析摘要表	70
表 3-8 第三次因素分析摘要表	71
表 3-9 因素分析後題目彙整表	73
表 3-10 信度係數摘要表	74
表 3-11 預試問卷與正式問卷題號對照表	74
表 4-1 不同教師資格檢定制度的高職初任教師基本資料分析表	81
表 4-2 併組後樣本基本資料分布表	82
表 4-3 舊制教師資格檢定制度的高職初任教師之專業能力現況分析表	84
表 4-4 新制教師資格檢定制度的高職初任教師之專業能力現況分析表	85
表 4-5 不同教育實習與教師資格檢定制度的高職初任教師專業能力差異分析表	88

表 4-6 不同性別的高職初任教師專業能力差異分析表	90
表 4-7 不同年齡的高職初任教師專業能力差異分析表	91
表 4-8 不同最高學歷的高職初任教師專業能力差異分析表	93
表 4-9 不同修習中等教育學程管道的高職初任教師專業能力差異分析表.....	94
表 4-10 不同修習中等教育學程管道的高職初任教師專業能力變異數分析摘要表	95
表 4-11 不同年資的高職初任教師專業能力差異分析表	97

圖次

圖 2-1 舊制和新制教師資格取得流程	31
圖 3-1 研究架構圖	56
圖 3-2 研究流程圖	58

第一章 緒論

本研究旨在探討不同教師資格檢定制度的初任教師專業能力之影響。本章共分為四節，第一節為研究背景與動機；第二節為研究目的與待答問題；第三節為研究範圍與限制；第四節為名詞釋義。

第一節 研究背景與動機

壹、研究背景

一、教師具備專業的重要性

教育是國家建設的基石，更是社會進步與發展的動力，而擔任教育工作的關鍵人物即是教師，所以教師素質將會影響學生的品質及社會的發展。Darling-Hammond (1997) 從研究中發現，教師具備的專業知識及技術對學生的學習成就有顯著影響。Farstrup (2004) 指出每個孩子都有權利讓有接受過良好訓練的教師來教學，以確保學生的學習成效。教師的教學專業表現是提高學生學習成就很重要的關鍵因素。另外，王如哲 (2003) 也指出教師專業教學行為是直接影響學生學習與學校效能的要素之一。可見教師的專業能力與學生的學習成效息息相關。

二、師資培育對教師專業的重要性

教師專業能力的建構，與其所受的職前教育專業訓練又有密切關係。吳清山 (1997) 就指出師資養成教育訓練不足會影響教師專業知識、專業自主與專業倫理的發展。張春興 (2003) 亦提出師資培育關係到師資的素質，也直接影響教育的品質和國家的競爭力。教育部於民國 95 年 2 月公布的「師資培育素質提升方案」中也提到：「高素質

的教育來自高素質的教師，贏得師資，就贏得教育；贏得教育，就贏得孩子、國家的未來，在國家發展上，教師的專業貢獻居於樞紐的地位。因此，師資培育機制之良窳、素質之優劣是決定教育品質的核心課題」(教育部，2006)。可見師資培育實為養成教師專業重要的一環，並且與國家、社會的進步與競爭力有密不可分的關聯，而師資培育制度的訂定與實施又攸關師資培育成效，因此，有關單位須加以重視，並且不斷的檢討與改進。

三、民國 83 年《師資培育法》的制定

民國 83 年 2 月 7 日《師資培育法》(以下稱為舊制師資培育法)公布前，「師資培育」幾乎等同於「師範教育」，中小學師資的培育，多以「師範教育」體系為主，行政則以「國家培育」、「公費培育」、「中小學分流」為原則。以往我國師資培育的市場完全由師範院校獨占，造成師資培育環境的封閉性格，並且剝奪了一般大學生從事教育工作的機會，因此，受到廣大社會民眾的批評。為了因應民主時代的來臨，我國遂於民國 83 年公布《師資培育法》取代《師範教育法》，師資培育包括了「高中、高職、國中、國小、幼稚園及特殊教育師資及其他教育專業人員之職前教育、實習及在職進修」，師範教育成為師資培育的一部分，師資培育機構除了師範校院，一般大學也可以培養師資。自此師資培育從一元化、計畫性、政府公費、分發制的師範教育，邁向多元化、儲備制、個人自費為主兼採公費與獎助學金、甄選制的師資培育(梁福鎮，2001；李奉儒，2008；教育資料館，2008)。

四、民國 91 年《師資培育法》的修訂

多元師資培育實施多年後，在相關配套措施的缺乏或不當的情形下，衍生出初複檢名存實亡，教師品質參差不齊；實習津貼成為財政

負擔，對實習教師卻是杯水車薪；實習教師定位不明、角色模糊等問題（陳舜芬，1998；鄧鈞文，2003；鄭采惠，2006）。《師資培育法》自從民國 83 年 2 月 7 日公布後，曾歷經了 5 次的修正（吳清山，2003），直到民國 91 年 7 月 24 日《師資培育法》（以下稱為新制師資培育法）才有了較重大的改變，此次師資培育的變革包含：明定實習為師資培育職前課程、確立半年教育實習課程、確立教師資格檢定考機制、設置師資培育審議委員會等。對於師資生而言，實習與檢定制度與以往有很大的不同。民國 91 年修訂的《師資培育法》，將原來的師資培育制度四階段「職前教育→初檢→實習一年→複檢」改變為二階段「職前教育（含教育實習半年）→資格檢定（筆試）」（丁志權，2002）。亦即，新制師資培育制度將原本一年的教育實習改為半年，納入師資職前教育課程中。另外，廢除初檢與複檢的程序，採用教育部舉辦的「教師資格檢定考試」，作為發給合格教師證書之依據。

新制師資培育制度解決了許多舊制師資培育制度所產生的問題，卻也衍生出了新的問題，尤其是教育實習從一年縮短為半年，以及教師資格檢定考試實施的方式與考試內容等，都引發了各界的疑慮。

貳、研究動機

本研究以臺北縣市公立高職初任教師為研究對象，以探討不同教師資格檢定制度的初任教師專業能力差異之情形。在研究對象的選擇上，以高職教師為對象的原因，為國中小教師甄試的筆試中大多會加入教育專業科目（如教學原理、教育心理學、班級經營等）或完全以教育專業科目為主要測驗項目，然而高職教師甄試主要是著重在各任教學科的筆試與實作上，對於教育專業科目則多未加以測驗。而新制師資培育制度加入教師資格檢定考，測驗的內容以教育專業科目為主，因此與舊制師

資培育制度相比，是否會因此增加教師的專業能力？為本研究以高職教師為研究對象之動機。

此外，本研究以臺北縣市為研究範圍，主要由於臺北縣市為我國教育資源最豐富之城市，臺北縣市的教育經費支出，以 96 年為例，佔全臺灣的 28.5%（如表 1-1），教育經費對整體的教育品質有正面影響。而本研究僅針對臺北縣市公立高職教師為研究對象，亦可排除不同縣市的城鄉差距及公私立學校教師在專業能力上存在的差異。

表 1-1 各級政府教育經費支出

	民國 91 年	民國 92 年	民國 93 年	民國 94 年	民國 95 年	民國 96 年
台北市	471.73	499.39	492.83	509.69	514.20	523.72
高雄市	221.12	219.93	207.73	228.27	234.52	246.04
台北縣	308.11	351.75	338.22	342.32	340.90	360.65
宜蘭縣	63.65	62.59	68.05	70.02	67.20	69.11
桃園縣	197.82	190.23	219.40	218.32	226.52	229.99
新竹縣	59.92	62.25	65.11	68.68	71.05	75.81
苗栗縣	69.80	75.55	73.20	73.27	75.72	82.52
台中縣	160.99	167.01	177.91	177.05	174.02	179.18
彰化縣	132.03	140.15	152.70	148.12	145.64	151.29
南投縣	75.43	71.62	76.42	75.69	81.45	80.11
雲林縣	85.59	86.24	96.91	95.23	87.73	87.93
嘉義縣	65.93	69.25	69.06	69.51	74.14	74.48
台南縣	111.28	115.80	119.98	120.97	122.17	128.84
高雄縣	129.04	131.18	138.91	145.79	141.94	151.56
屏東縣	112.48	107.76	114.19	113.51	117.54	119.82
台東縣	45.62	40.45	39.91	41.36	42.93	44.09
花蓮縣	55.63	52.52	53.88	56.42	56.30	58.26
澎湖縣	19.47	18.56	18.70	18.67	19.34	20.03
基隆市	48.62	49.61	52.29	54.18	54.43	54.08
新竹市	52.04	51.18	52.54	61.11	57.52	58.02
台中市	109.21	116.25	120.45	129.83	128.82	132.39
嘉義市	32.35	34.05	34.62	35.00	36.91	39.20
台南市	81.58	87.95	87.64	91.52	90.18	93.21
金馬地區	20.41	20.00	20.06	19.77	20.09	20.84
金門縣	15.83	15.68	16.49	16.01	16.20	16.59
連江縣	4.58	4.32	3.57	3.76	3.89	4.25

資料來源：教育統計，教育部（2008）

而本研究以初任教師為研究對象，由於初任教師專業能力的養成主要來自於師資職前教育，此外，初任教師的社會化與專業經驗，會深遠的影響日後的專業發展取向與態度，因此初任教師階段乃是專業生涯發展的關鍵期（陳美玉，1999）。此外，以初任教師為研究對象還可盡量排除年資對教師專業能力的影響。

盧姿里（2006）認為初任教師雖然具有教育理論的專業背景，但對於實際教學工作與班級經營較為陌生，而且需要學習如何將教育的理論運用在教學實務中，因此初任教師前三年的教學專業表現一向為研究師資培育者所關注。Berliner（1988）將教育專業發展分為五個階段：生手、資深初任者、有能力的教師、幹練的教師及專家教師。生手是指任教第一年的教師；資深初任教師是指任教二年至三年的教師，據此本研究乃定義任教年資三年內之教師為初任教師。

上述為本研究以高職初任教師為研究對象之動機，而從研究背景中所論及的師資培育制度對教師專業的重要性，以及近年來師資培育制度的變革及問題，引發了研究者探討師資培育制度的研究動機。

民國 91 年公布的《師資培育法》第一條為：「為培育高級中等以下學校及幼稚園師資，充裕教師來源，並增進其專業知能，特制定本法。」；第二條為：「師資培育應著重教學知能及專業精神之培養，並加強民主、法治之涵泳與生活、品德之陶冶。」皆顯示師資培育最主要的目的與宗旨是在提升教師專業。因此，師資培育制度的制定與修訂應以提升教師專業為前提。而新制的師資培育制度實施後，教師在專業能力上是否顯著優於舊制，為本研究之主要動機。

師資培育法第七條規定：「師資培育包括師資職前教育及教師資格檢定」；「師資職前教育課程包括普通課程、專門課程、教育專業課程及教育實習課程。」因此，師資培育包含：課程、實習與檢定，每一個環節皆與教師專業能力的養成息息相關。民國 91 年公布的《師資培育法》在

課程的修訂上，主要針對九年一貫課程以「領域」作為教學實施原則，將「分科教材教法」改為「分科/分領域教材教法」。在課程的改變上，新制與舊制師資培育制度的差異不大。因此，本研究將焦點著重在探討接受半年教育實習課程與接受教師資格檢定考試的教師和接受一年教育實習課程與未接受教師資格檢定考試的教師，其專業能力是否有顯著差異。

一、教育實習時間的長短對教師專業能力的影響

教育實習是將教育理論轉化為實際教學的重要過程，透過實習活動的進行與推展，為教師專業發展作準備（孫志麟，2002）。各國對於教育實習皆十分重視，大多以一年以上的實習制度為主，美國從 1920 年代的 90 小時，延長到現在一般的 350 小時，甚至長達一年的實習（張德銳、李俊達，2002）；英國的教育實習為期一年，亦得根據實習結束後的考評結果延長實習；法國中學實習教師大多在地區教學中心實習，時間約一年（鄭耀男，2000）；德國修習師資培育課程的學生必須通過國家考試才能取得實習教師資格，進行 18 至 24 個月不等的實習（梁福鎮，2001）。然而，我國新制師資培育制度卻將教育實習時間由一年縮減為半年，教育實習時間的縮短是否會影響教師專業能力？為本研究動機之一。

二、有無教師資格檢定考試對教師專業能力的影響

教師檢定在舊制的師資培育制度中，分成初檢與複檢。然而，僅查驗證明文件，無法推論受檢者符合預期教師專業條件的程度，並且也無法發揮篩選的作用（葉連祺，2002）。教育部為解決初複檢流於形式與管控師資素質，從民國94年開辦教師資格檢定考，至今已經辦理4年，94年教師資格檢定考試通過率為91.4%；95年為58.48%；96年為67.9%；97年為75.6%；98年為63.7%，已初步發揮篩選的功能（李奉儒，

2008；教育部，2008)。然而，目前教師檢定考試只有筆試，並且偏重記憶背誦的測驗題型，缺乏多樣性的評斷，是否能篩選出具實際教學能力和教育輔導熱忱的教師？此外，考試科目（以中等學校為例）僅測驗「國語文能力測驗」、「教育原理與制度」、「青少年發展與輔導」及「中等學校課程與教學」，無法檢驗出教師專門科目的能力。因此，有無教師資格檢定考試是否會影響教師專業能力？為本研究動機之二。

新制教師資格檢定制度至今僅實施五年，探討新舊師資培育制度差異的研究仍為數不多。再者，目前的相關研究皆以實習教師為研究對象，以高職教師為對象的研究付之闕如，本研究或許可以獲得不同以往研究所獲之結果，進而提供教育行政機關決策或執行單位省思與改進之參考依據。

第二節 研究目的與待答問題

壹、研究目的

根據上述研究背景與動機，本研究目的乃在比較不同教師資格檢定制度的養成之臺北縣市公立高職初任教師專業能力的差異情形。本研究歸納出研究目的如下：

- 一、探討不同教師資格檢定制度的臺北縣市公立高職初任教師的專業能力現況。
- 二、比較不同教師資格檢定制度的臺北縣市公立高職初任教師的專業能力差異情形。
- 三、探討不同背景變項的臺北縣市公立高職初任教師的專業能力差異情形。

貳、待答問題

根據上述的研究目的，本研究透過問卷調查的方式瞭解師資培育制度改變後，不同教師資格檢定制度的培育出的教師，其專業能力的差異情形。本研究之待答問題如下：

- 一、不同教師資格檢定制度的臺北縣市公立高職初任教師的專業能力現況為何？
- 二、不同教師資格檢定制度的臺北縣市公立高職初任教師的專業能力是否有顯著差異？
- 三、不同背景變項的臺北縣市公立高職初任教師的專業能力是否有顯著差異？
 - (一)不同性別的臺北縣市公立高職初任教師，其專業能力是否有顯著差異？
 - (二)不同年齡的臺北縣市公立高職初任教師，其專業能力是否有顯著差異？

著差異？

(三) 不同最高學歷的臺北縣市公立高職初任教師，其專業能力是否有顯著差異？

(四) 不同修習中等教育學程管道的臺北縣市公立高職初任教師，其專業能力是否有顯著差異？

(五) 不同年資的臺北縣市公立高職初任教師，其專業能力是否有顯著差異？

第三節 研究範圍與限制

本研究範圍與限制界定如下：

壹、研究範圍

一、研究地區

本研究地區以臺北縣市的公立高職為範圍。根據教育部 97 學年度公布之高職學校名錄，臺北縣市公立高職共 12 所。

二、研究對象

本研究以民國 95、96、97 學年度進入臺北縣市公立高職任教之正式合格教師為研究對象，共計 268 人。

貳、研究限制

一、研究內容

影響教師專業能力的因素相當多，本研究僅探討師資培育制度、性別、年齡、最高學歷、修習中等教育學程管道、服務年資是否會影響教師的專業能力。其他的影響因素，例如：教師人格特質、校長領導風格、校園工作氣氛...等變項，則不列入本研究的探討範圍。

此外，本研究原擬以任教年資 3 年以下之初任教師為研究對象，本研究以民國 95、96、97 學年度進入臺北縣市公立高職任教之正式合格教師為取樣對象，然而教師過去可能曾服務於其他公、私立學校。教師過去的服務年資可能為影響教師專業能力的因素之一，亦為本研究之限制。

二、研究方法

本研究所用之研究方法係問卷調查法，在研究工具的用字遣詞與問卷施測的過程中，雖盡量力求客觀中立，然而受試者在填答時仍可能受個人主客觀因素及社會期待所影響而隱藏其真實狀況。因此對於問卷內容的統計結果、分析與解釋上可能會發生若干偏差。

第四節 名詞釋義

一、新舊教師資格檢定制

本研究所指之新制教師資格檢定制，係依據民國 91 年 7 月 24 日以後所修正的《師資培育法》。其第八條規定：「修習師資職前教育課程者，含其本學系之修業期限以四年為原則，並另加教育實習課程半年。」與第十一條第一項規定：「大學畢業依第九條第四項或前條第一項規定取得修畢師資職前教育證明書，參加教師資格檢定通過後，由中央主管機關發給教師證書」。

本研究所指之舊制教師資格檢定制，係依據民國 83 年 2 月 7 日公布的《師資培育法》。其第八條規定：「依前條規定取得實習教師資格者，應經教育實習一年，成績及格，並經教師資格檢定合格者，取得合格教師資格」。

據此，本研究所稱舊制教師資格檢定制係指教育實習的時間為半年，並且須參加教師資格檢定考。本研究所稱新制教師資格檢定制係指教育實習的時間為一年，教師資格檢定為兩段式初、複檢書面審查形式。

二、教師專業能力

本研究所稱之教師專業能力，係指教師從事教育工作時所應具備之能力，包含教學知能與專業精神、班級經營與輔導知能、行政知能。本研究的調查問卷中，每個層面區分成五種程度，從「非常同意」到「非常不同意」，分別以 5 分、4 分、3 分、2 分、1 分計算，得分愈高，表示教師在此一層面的專業能力愈高。此外，本研究中構面的得分平均達 3.5 以上，稱為中上程度。

第二章 文獻探討

本研究主要探討不同教師資格檢定制度的初任教師專業能力之差異情形。因此，在文獻的部份，首先針對師資培育制度之發展、教育實習與教師資格檢定制度之變革以及教師專業能力加以探討；最後就相關的研究加以分析。

第一節 我國師資培育制度之發展

我國師資培育法規的訂定，最早起源於清末，但隨著政權轉移、社會變遷，過去所制定的法規已不符社會需求，於是乃不斷進行法規的增修。民國 83 年以前，我國師資培育的法源為《師範教育法》，解嚴以後的社會提倡公平、公正、公開的主張，因此開放的機會與多元的發展為社會大眾所重視，師資培育面臨重大的變革，使得《師範教育法》時代所持的「一元、閉鎖、管制、公費」的政策，在《師資培育法》時代已經徹底解放，正式邁向「多元、開放、自由、自費、市場導向」的政策，開啟我國師資培育多元競爭的時代。以下就《師範教育法》、新制與舊制《師資培育法》的沿革、特色與問題加以整理分析，以探究師資培育政策演進之因素、內容與問題所在。

壹、《師範教育法》時期

光復後師範教育的發展，主要是依據國民政府在民國 21 年制定的《師範學校法》、民國 36 年的《大學法》，以及其他相關的法律與行政命令。師範教育有其培養師資的特定功能，但在法出多源的情形下，卻有礙師範教育功能的彰顯。教育部乃於民國 65 年成立「師範教育法研訂小組」，經依據現代師範教育理論，參考世界主要國家培養師資制度的優點，衡

酌我國師資供需情況及發展趨勢，制訂《師範教育法》，並於民國 68 年經總統公布實施（吳清山，2003；莊玉如，2005）。以下就《師範教育法》的特色與問題分述如下：

一、《師範教育法》的特色

賴清標（2004）提出師範教育的特色如下：

- 1.師範教育由政府設立師範校院及其他公立教育院系實施（註：公立教育院系只有政治大學教育系）。
- 2.師範校院免繳學費，並給予公費為原則。
- 3.師範校院公費生修業期滿成績及格者，由教育行政機關分發實習及服務；在服務期限內不得從事教學以外的工作或升學。
- 4.師範校院及教育院系得招收大學畢業生，施以一年之教育專業訓練。

《師範教育法》公布後，由師範校院專責師資培育的一元封閉式師資培育制度正式確立，學生公費就讀，畢業後分發服務。先前為因應民國 57 年九年國民教育實施後大量增加的國中教師需求，於臺大、政大、中興、成大等四所大學設立的師資班至此停止辦理。師範校院培育的師資若有不足，則招收其他大學的畢業生，施以一年的教育專業訓練（賴清標，2004）。

二、《師範教育法》的問題

以《師範教育法》建構的一元化師範體系，在實施初期就引發爭議，包括對師範生工作與升學限制的不合理，以及原有師資培育組織之間的利益衝突，隨著政治開放、言論自由、媒體報導，引發各界對《師範教育法》的質疑與檢討。《師範教育法》第 17 條規定：「公費生在規定服務期限內，不得從事教育以外之工作或升學」，此規定剝奪了

師範生升學的權利，因此，師範生聯合向教育部請願，要求放寬限制。同時，師範體系是否具有不可取代的師資培育專業功能，以及公費制度存在的必要性亦引發各界的疑慮。另一波質疑聲浪來自於師資培育機構對教育部學制改革小組的反彈，改革小組主張國中小及高中職的師資全由師範院校培養，這項建議衝擊到政大教育系的發展，引發了政大教授對師範教育一元化缺失的批判（賴怡真，2007）。

民國 76 年政治解嚴後，社會朝民主、開放的風氣邁進，原有的若干規定已不能因應社會實際需要，於是教育部乃開始著手研議修正。教育部「師範教育法修訂小組」於民國 77 年 6 月 15 日召開第一次專案小組委員會議，商議修正方向及進度。民國 78 年 5 月 16 日核定「修訂師範教育法起草小組工作計畫」，進行修訂草案起草工作。「《師範教育法》修正草案」經教育部主管會報通過後，乃於民國 80 年 5 月函報行政院轉請立法院審議。立法院於 83 年 1 月三讀決議：「師範教育法名稱修正為師資培育法並將條文通過。」隨後，立法院於民國 83 年 1 月 31 日咨請總統公布所修正的 20 條條文（吳清山，2003）。《師資培育法》的產生，是我國師資培育制度的一大變革，其法案的制訂，與整個社會環境脈絡有很大的關係。且在法案制定過程，也有別於過去由教育部主導的形式，而是經由各方協商而成。因此，師資培育法案的公布與實施可說是師資培育制度史上的重大轉捩點（莊玉如，2005）。《師資培育法》公布後仍歷經多次的修正，直到民國 91 年 7 月 24 日，《師資培育法》不論在內容與精神上均有大幅度的修正。以下將就民國 91 年 7 月 24 日修正前的《師資培育法》（舊制師資培育法）與修改後的《師資培育法》（新制師資培育法）之特色與問題加以論述。

貳、舊制《師資培育法》時期

為瞭解舊制《師資培育法》之內涵與其衍生之弊病，以下根據民國

83年2月7日公布的《師資培育法》，就其特色與問題加以探討。

一、舊制《師資培育法》的特色

我國過去的師範教育政策是採一元化和公費制的師資培育方式。民國76年解嚴後，隨著社會自由化、民主化的趨勢，使得封閉的師資培育政策飽受批評。在這樣的背景下，教育部於民國83年公布《師資培育法》取代《師範教育法》，全文共20條，主要的特色為（立法院，1994；楊深坑，2002；吳武典，2005；邱素青，2005；張德銳、丁一顧，2005；鄭采惠，2006）：

（一）師資培育多元化

師資培育機構由以往的三所師範大學、九所師範學院及政治大學教育學系為主體改為包含師範校院、一般公私立大學教育相關系、所及師資培育中心。此外，師範校院及設有教育院、系、所之大學校院得以招收大學校院畢業生，修業教育學程一年，成績及格者，由學校發給學分證明書。過去師範教育採計畫性培育，以教師缺額數為培育教師數之衡量，以達供需平衡。《師資培育法》實施後，則轉為多元、儲備的方式，由市場機制、自由競爭的方式自然調節供需。

（二）以自費為主，輔以公費及獎助學金

過去師範院校的學生不需繳學費，並可領取公費。《師資培育法》取消公費，改以自費為主，兼採公費及獎助學金。公費生以就讀師資類科不足之學系或畢業後志願至偏遠或特殊地區學校服務之學生為原則。

（三）教師資格採兩階段的檢覈

過去師範院校學生結業後分發實習一年，成績及格者即可取得合格教師證。《師資培育法》則改「登記制」為「檢定制」，必須修畢教育學分後，參加初檢合格，取得實習教師資格，經實習成績及格再參

加複檢，方能取得合格教師資格。

(四) 加強教育實習與實習輔導

過去的教育實習，是學生在大五時到各級學校實習，但實質上已分發任教，並且占實缺、領實薪，導致實習有名無實。《師資培育法》改為修畢師資職前教育課程經教師資格初檢合格者，欲取得教師資格須經教育實習一年，並經教師資格複檢以取得教師資格。此外，規定師資培育機構應設有實習輔導單位，加強辦理學生實習輔導工作。

二、舊制《師資培育法》的問題

民國 83 年公布的《師資培育法》，最主要的變革是使得師資培育朝向「自由市場」。但隨著時間轉變與社會變遷，在師資培育條文的適用性及師資培育制度的實施上皆衍生出許多的問題。本研究綜合多位學者對於舊制《師資培育法》所產生的問題，整理如下(楊深坑，2002；鄧鈞文，2003；張德銳、李俊達，2003；吳清山，2003；王湘翰，2006；賴怡真，2007)：

(一) 師範院校轉型問題

師資培育多元化後，師資培育機構蓬勃發展，師範院校已不再保有優勢，畢業生無法取得教職的人數逐年增加，想要轉就其他職業並不容易，以致陷入困境，引起師生的疑慮與不安。此外，師範院校定位不明，教育部未及時訂定配套措施，使師範院校面臨轉型危機，但是在校園環境、教學設備、師生人數、系所規模及經費額度上都有所限制，相較競爭力不如一般大學校院。

(二) 師資供需失調

師資培育多元化的政策的確充裕了師資的來源，但也造成了師資供過於求的現象，導致修畢教育學程之學生面臨失業的困境，這也是一種教育投資的浪費。隨著少子化的影響，近來學生人數逐年降低，

具備教師資格的教師卻逐年增加的情況下，產生了越來越多的「流浪教師」。

（三）教師檢定制度的流於形式

根據舊制的教師資格取得規定，初檢採取檢覈方式辦理，修畢師資培育職前教育課程成績合格者，即當然通過初檢，初檢通過即發給實習教師證書。實習教師之各項實習成績及格者，由師資培育機所在地之直轄市政府教育局、縣（市）政府複檢合格後轉報教育部發給合格教師證書。不管是初檢或是複檢的方式，皆流於形式化，淘汰率低，無法確實做好教師品質的把關動作。

（四）實習制度尚待改進與落實

初檢係採學經歷檢覈，凡修畢師資職前教育課程者均得參加教育實習，無法有效篩選實習教師品質，也由於大量實習教師的產生，導致資源相對的減少，加上實習教師只要實習成績合格即取得合格教師資格，缺乏有效監督與管制，以致教育實習整體品質與素養堪慮。此外，實習指導教師與輔導教師負擔過重及缺乏誘因，也缺乏完整的實習輔導規劃，以致實習輔導成效仍有改進的空間。

（五）實習津貼爭議頗多

隨著師資培育制度的開放，加上初檢制度的流於形式，使得幾乎所有修畢師資職前教育者都能取得實習教師資格，而實習教師人數日益增多，造成政府的財政負擔，單就 91 年度的教育實習津貼而言，即將近十三億元。但是對實習教師個人而言，每月 8,000 元的實習津貼只是杯水車薪，難以支應實習生的生活所需。

參、新制《師資培育法》時期

為瞭解新制《師資培育法》之內涵與其衍生之弊病，以下根據民國 91 年 7 月 24 日公布的《師資培育法》，就其特色與問題加以探討。

一、新制《師資培育法》的特色

為解決舊制師資培育制度所產生的問題，教育部在民國 87 年 5 月下旬成立專案小組，通盤檢討《師資培育法》之修訂，修訂草案於民國 90 年 5 月經立法院法制與教育委員會通過，交付院會（楊深坑，2002）。《師資培育法》在 83 年公布後，經過 5 次的修正，民國 91 年 7 月 24 日做了大幅度的修正，全文 26 條，主要特色為（吳宗立，2004；吳清山，2003；張德銳、丁一顧，2005）：

（一）明訂教育實習課程為半年

《師資培育法》第八條規定：「修習師資職前教育課程者，含其本學系之修業期限以四年為原則，並另加教育實習課程半年。」明白規定教育實習課程為半年，並且將此課程納入職前教育的一部分，此時期師資生的地位是學生，並取消實習津貼，另需繳交教育實習輔導費。

（二）實施教師資格檢定

廢除初檢和複檢程序，改採統一的教師資格檢定考試。《師資培育法》第十一條規定：「大學畢業依規定取得師資職前教育證明書，參加教師資格檢定後，由中央主管機關發給教師證書。」因此，想要成為高級中等以下及幼稚園教師，就必須參加檢定考試取得教師證書。

（三）中小學師資得合流辦理

以往師資培育採分階段別、類科別辦理，為配合九年一貫課程之實施，對於中小學課程一貫實施，於師資培育上亦有所需求，因此《師資培育法》第六條條文中規定：「為配合教學需要，中等學校、國民小學師資類科得合併規劃為中小學校師資類科。」

（四）設置師資培育審議委員會

《師資培育法》第四條規定：「中央主管機關應設師資培育審議

委員會，辦理師資培育政策之建議及諮詢事項，並從事關於師資培育計畫及重要發展方案、師範校院變更及停辦、師資培育相關學系認定、大學設立師資培育中心、師資培育教育專業課程、持國外學歷修畢師資職前教育課程認定標準、師資培育評鑑及輔導之審議事項。」因此，師資培育審議委員會對於師資培育具有建議、諮詢和審議的功能，確定師資培育審議委員會的功能及法律地位。

(五) 設立實習輔導專責單位

《師資培育法》第十五條規定：「師資培育大學應有實習就業輔導單位，辦理教育實習、輔導畢業生就業及地方教育輔導工作。」以往師資生的實習輔導工作，師範體系學校由實習輔導處辦理，各大學則由師資培育中心負責。新制規定培育師資的學校應有實習就業輔導單位，對於教育實習與輔導具有相當助益。

二、新制《師資培育法》的問題

新的《師資培育法》固然解決了許多原本師資培育制度所產生的問題，但卻仍有許多困難尚未解決，甚至衍生出了新的問題，本研究歸納整理如下：

(一) 教育實習時間縮短，成效受到質疑

新制的《師資培育法》將教育實習的時間由一年縮短為半年，是否會影響實習的成效，多位學者提出了質疑。鄭采惠（2006）指出要將教學實習、導師實習、行政實習和研習活動濃縮在半年的時間內進行，對實習學生而言，將會是沉重的、艱鉅的任務。楊洲松（2003）認為，縮短為半年的教育實習，僅以檢定考試來取代其部分功能，恐將會使原本作為理論與實務銜接之橋樑的實習任務大打折扣。楊深坑（2002）表示，實習學校、實習指導教師及實習輔導教師因實習期限縮短而更難規畫實習輔導活動，難以輔導實習教師之專業實踐能力。

吳武典(2006)亦提出教育實習應維持一年，以提供實習教師較完整的實習經驗，同時也不致造成師資培育機構與實習學校行政作業上的困擾。

(二) 教師資格檢定考的疑慮

檢定方式以筆式進行，以及檢定內容偏重記憶背誦的測驗題型，難以測出其實作能力。再者，考試科目侷限於教學原理、教育心理學、教育社會學等，將使整個師資培育過程導引成「考試引導教學」，並且無法測驗出任教專業科目的能力。此外，目前的師資生是先實習再檢定，這樣的制度將造成實習人數過多，使實習學校不堪負荷，實習生素質不良，學生受教權遭受疑難。同時在實習過程中，實習生為準備檢定考試而無法專心投入實習。因此，先檢定再實習或可解決相關問題(楊深坑，2002；張芳全，2003；邱素青，2005)。

(三) 中小學合流培育的隱憂

中小學合流培育，看似可增加師資生的就業機會，然而目前國中教師已趨飽和，國小師資更無空缺，僧多粥少的情況下，流浪教師的問題將更加嚴重。再者，學生要取得合流教師的職前資格，除大學132個規定學分外，更要增修至少50個教育學分。一位大學生在4年的時間要修182個學分，學習的成本、時間、壓力都增加，恐將影響教師的品質(張芳全，2003)。

(四) 師資培育審議委員會組織結構無法發揮功能

師資培育審議委員會的地位，由過去行政命令頒訂設置要點，提升到法律位階，在《師資培育法》第四條規定其辦理事項及組成成員。就辦理事項而言，除原有師資培育計畫、師範校院系所、大學教育系所與學程之審議、師資培育政策諮詢、師資培育評鑑與輔導外，增加修畢國外大學教育學程之認證。其執掌繁重，然新、舊法均採任務編組方式，是否足以發揮師資培育審議功能，不無疑慮。此外，依《師

資培育法》第四條之規定，師資培育審議委員會除第一項為師資培育政策之建議及諮詢事項，其他八項均為審議師資培育相關事項。換言之，所有重大師資培育計畫都必須經過該委員會之審議，如此一來容易造成師資培育走向中央集權，有違大學自主精神，並且不利於師資培育之發展（楊深坑，2002；吳清山，2003）。

綜上所述，民國 83 年《師資培育法》實施以後，我國中小學師資培育制度轉向多元化，由於不同時期的需求，歷經多次的修正。民國 91 年《師資培育法》做了大幅度的修正，解決了許多原本的問題，但亦衍生出新的問題。尤其對師資生而言，影響最大的為取消初複檢，改以教師資格檢定考，實習由一年改為半年等。下一節將針對實習與檢定制度的變革作更深入的探討。

第二節 我國教育實習與教師資格檢定制度的變革

師資素質的提升，除了有賴健全完善的師資職前教育課程，教育實習的落實與教師資格檢定的把關都是重要的關鍵。縝密而環環相扣的教師職前教育訓練與檢定，才能培養出專業而優秀的教師。我國為了擁有更完備的師資培育制度，以利師資品質之提升，《師資培育法》迄至 94 年 12 月 28 日為止，共歷經了 10 次的修正（鄭采惠，2006）。針對實習與檢定，教育部於民國 84 年 11 月 16 日公布《高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法》，為配合母法的修正，本辦法經六次修正相關條文，至 92 年 8 月 27 日廢止。有關實習與檢定的規範，目前除有修訂後的《師資培育法施行細則》外，並另頒布《高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法》、《高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定考試命題總則》及《高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定考試收費標準》，以因應新制的教育實習與教師資格檢定制度的。

壹、教育實習的發展

為瞭解教育實習的發展，以下整理新制與舊制師資培育制度中，有關教育實習的相關法令，並加以比較與分析。

一、舊制教育實習

民國 83 年公布的《師資培育法》第八條規定：「依前條規定取得實習教師資格者，應經教育實習一年，成績及格，並經教師資格複檢合格者，取得合格教師資格」。教育部於民國 84 年 11 月 16 日公布「高級中學以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法」，全文共 39 條，有關教育實習的部分，其內涵整理如下：

（一）實習機構

師資培育機構選定教育實習機構的原則有：辦學績效良好者、具

有足夠合格師資者、師資培育機構易於輔導者。教育實習機構提供各科實習教師之名額不得超過各該領域專長、學(類)科編制內合格教師人數。

(二) 實習期間

實習教師應在同一教育實習機構實習一年；實習期間自當年七月起至翌年六月止。

(三) 實習輔導

1. 實習輔導委員會

各師資培育機構應邀集教師研習進修機構、教育實習機構及教育實習機構所屬主管教育行政機關，組成實習輔導委員會，規劃實習教師整體輔導計畫，彙報教育部備查後實施。

2. 實習輔導教師

在教育實習機構擔任實習輔導教師者，應具有合格教師資格。每一實習輔導教師以輔導一名實習教師為原則，並得視需要實施團體輔導。實習輔導教師由教育實習機構遴選，其遴選原則如下：有能力輔導實習教師者；有意願輔導實習教師者；具有教學三年以上之經驗者。

3. 實習指導教師

各師資培育機構擔任實習輔導工作之實習指導教師，每位以指導二十五名實習教師為限，並得酌計授課時數一至四小時。實習指導教師由師資培育機構遴選；其遴選原則如下：有能力指導實習教師者；有意願指導實習教師者；具有在中等學校、國民小學、幼稚園、特殊教育學校(班)或其他教育機構一年以上之教學經驗者。

(四) 實習內容

實習教師應於實習開始後，與師資培育機構之實習指導教師及教育實習機構之實習輔導教師研商訂定實習計畫，其內容包括下列事

項：實習重點及目標、主要實習活動及實習方式、預定進度及完成期限。實習教師之教育實習事項如下：教學實習、導師（級務）實習、行政實習、研習活動。實習期間以教學實習及導師（級務）實習為主，行政實習及研習活動為輔。

（五）實習評量

實習教師實習成績分為平時評量及學年評量兩項，採百分計分法。二項評量成績均達到六十分者，為實習成績及格，並以二項成績之平均數為其實習總成績。平時評量包括下列事項：品德操守、服務態度及敬業精神、表達能力及人際溝通、教學能力及學生輔導知能、研習活動之表現。學年評量由師資培育機構邀集教育實習機構，共同就實習教師所撰寫之實習計畫、實習心得報告或專題研究報告，以口試及試教方式予以評量。平時評量及學年評量成績比率由師資培育機構與教育實習機構各占 50%。

（六）實習津貼

實習教師於教育實習期間得發給實習津貼，教育部核定之實習津貼為每月八千元。實習教師支領之實習津貼，合計以一年為限。

二、新制教育實習

現行的教育實習制度，是依據民國 91 年所修訂的《師資培育法》，其中第八條規定：「修習師資職前教育課程者，含其本學系之修業期限以四年為原則，並另加教育實習課程半年。」教育實習年限由一年變更為半年，且教育實習內含於師資職前課程中。以往規定教育實習與檢定的《高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法》於民國 92 年 8 月 27 日廢止。教育實習的部分由民國 92 年 8 月 11 日發布修正後的《師資培育法施行細則》規定，其主要內涵如下：

（一）實習期間

以每年八月至翌年一月或二月至七月為起訖期間；其日期由各師資培育之大學定之。

（二）實習輔導

師資培育之大學應有實習就業輔導單位，辦理教育實習並且應給予畢業生適當輔導，並建立就業資訊、諮詢及畢業生就業資料。

（三）實習內容

為培育教師之教學實習、導師（級務）實習、行政實習、研習活動之半年全時教育實習課程。

（四）實習評量

教育實習成績之評量，應包括教學演示成績，由師資培育之大學及教育實習機構共同評定，其比率各占 50%。

（五）實習輔導費

師資培育之大學辦理半年之教育實習課程，得向學生收取相當於四學分之教育實習輔導費。

（六）其他事項

師資培育之大學為實施教育實習課程，應訂定實施規定，其內容包括下列事項：

- 1.師資培育之大學實習指導教師、教育實習機構及其實習輔導教師之遴選原則。
- 2.實習輔導方式、實習指導教師指導實習學生人數、實習輔導教師輔導實習學生人數、實習計畫內容、教育實習事項、實習評量項目與方式及實習時間。
- 3.學生實習時每週教學時間、權利義務及實習契約。
- 4.教育實習成績評量不及格之處理方式。
- 5.其他實施教育實習課程相關事項。

表 2-1 新舊教育實習制度比較表

項目	舊制	新制
實習階段	畢業後	畢業前
大學修業時間	四年	四年半
實習期間	一年	半年
實習教師身分	不明確	學生
實習輔導	師資培育機構應邀相關單位組成實習輔導委員會	師資培育之大學應有實習就業輔導單位
實習內容	教學實習及導師（級務）實習為主，行政實習及研習活動為輔	教學實習、導師（級務）實習、行政實習、研習活動
實習評量	實習教師實習成績分為平時評量及學年評量兩項。二項評量成績均達到 60 分者為及格。平時評量及學年評量成績比率由師資培育機構與教育實習機構各占 50%。	教育實習成績之評量，應包括教學演示成績，由師資培育之大學及教育實習機構共同評定，其比率各占 50%。
實習津貼	8,000 元/月，為期一年	無
實習輔導費	無	須繳交四學分的教育實習輔導費

資料來源：本研究自行整理

綜合上述，新制教育實習與舊制最大的不同為：教育實習納入師資職前教育課程中，實習時間由一年改為半年，實習教師的身分定位為學生，因此取消實習津貼的發放，並得向學生收取實習輔導費。另外，新制師資培育制度明確規定師資培育之大學應設立實習就業輔導單位，給予畢業生就業方面的輔導。在其他方面，如實習指導教師、教育實習機構及其實習輔導教師之遴選原則、實習輔導方式、實習評量等方面則由

師資培育之大學訂定實施規定。與舊制相較，新制賦予各師資培育之大學較大的自主空間。

貳、教師資格檢定的發展

為瞭解教師資格檢定制度的發展，以下整理新制與舊制師資培育制度中，有關教師資格檢定的相關法令，並加以比較與分析。

一、舊制教師資格檢定

民國 83 年公布的《師資培育法》第九條規定：「教師資格檢定辦法，由教育部定之。」教育部於民國 84 年 11 月 16 日公布《高級中學以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法》，全文共 39 條，有關檢定的部分，其內涵整理如下：

（一）教師資格檢定委員會

直轄市政府教育局及縣(市)政府應設教師資格檢定委員會(以下簡稱教師檢定委員會)，辦理教師資格檢定工作。直轄市教師檢定委員會置主任委員一人，由直轄市政府教育局局長兼任；縣(市)教師檢定委員會置主任委員一人，由縣(市)長兼任，均聘請相關學者、專家、資深教師、社會公正人士、地方教師會代表及教育行政人員為委員。直轄市及縣(市)教師檢定委員會之任務如下：

- 1.學歷、經歷證件之審查。
- 2.國外學歷之查證認定。
- 3.科目學分疑義之審查。
- 4.教育實習成績之審查。
- 5.複檢實施方式之審查。
- 6.其他有關檢定事項。

（二）初檢

- 1.修畢師資職前教育課程，其課程符合教育專業科目及專門科目之相關規定，應依規定參加教師資格初檢。初檢合格者，由直轄市政府教育局、縣(市)政府核發實習教師證書。
- 2.中等學校教師之初檢採領域專長或科別教學檢定。取得實習教師證書者，應配合其檢定之教育階段別、領域專長別、科(類)別參加教育實習。

(三) 複檢

- 1.實習教師之各項實習成績，由師資培育機構彙總，並將實習成績及格者造具名冊，函報師資培育機構所在地之直轄市政府教育局、縣(市)政府複檢合格後，轉報教育部發給合格教師證書。
- 2.經登記或檢定合格之教師，未曾擔任教職或脫離教學工作連續達十年以上，擬重任教職者，應重新申請資格檢定及參加教育實習。

二、新制教師資格檢定

現行的教師資格檢定制度是依據民國 91 年所修訂的《師資培育法》，其中第十一條第一項規定：「大學畢業依規定取得修畢師資職前教育證明書，參加教師資格檢定通過後，由中央主管機關發給教師證書。」第十一條第二項規定：「教師資格檢定之資格、報名程序、應檢附之文件資料、應繳納之費用、檢定方式、時間、錄取標準及其他應遵行事項之辦法，由中央主管機關定之。」教育部於民國 92 年 7 月 31 日訂定發布《高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法》，並於同年 8 月 27 日廢止《高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法》。針對檢定另發布《高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定考試命題總則》及《高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定考試收費標準》，有關教師資格檢定之規定如下：

(一) 報考資格

中華民國國民修畢師資培育之大學規定之師資職前教育課程，取得修畢師資職前教育證明書者，得依證明書所載之類科別，報名參加本考試。

（二）考試方式與次數

高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定，以筆試行之。每年以辦理一次為原則。

（三）計分方式

本考試各類科各應試科目以一百分為滿分，其符合下列各款規定者為及格：

- 1.應試科目總成績平均滿六十分。
- 2.應試科目不得有二科成績均未滿五十分。
- 3.應試科目不得有一科成績為零分。缺考之科目，以零分計算。

考試結果經中央主管機關所設教師資格檢定委員會審查及格者，由中央主管機關發給教師證書。

（四）考試科目

檢定考試分為幼稚園、特殊教育學校（班）、國民小學及中等學校四類科。各類科應試科目共四科，包括共同科目為國語文能力測驗與教育原理與制度、專業科目依各考試類別的不同而有差異，中等學校為青少年發展與輔導與中等學校課程與教學。

（五）考試題型

- 1.考試題型為測驗題及非測驗題二大類型，其中國語文能力測驗應含作文。
- 2.各科試題研發委員會應依考試時間與應試科目之不同，訂定各科命題內容及題型比例。

（六）報名費用

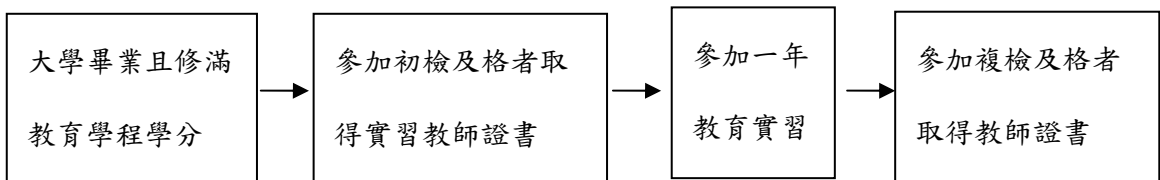
參加高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定考試者，於報名時

應繳納簡章工本費新臺幣五十元及報名費新臺幣一千元。報考人依簡章規定提出成績複查申請時，應繳納成績複查費，每科新臺幣五十元。

綜合上述，新舊師資培育制度在檢定方面的差異為：舊制分為初檢與複檢，初檢為資格與文件的審查，複檢為實習成績的審查，由各主管教育機關負責，文件審查通過即頒發教師證書。新制是師資生在修畢師資職前教育課程，並且實習完畢後，還須參加教師資格檢定考，通過後由中央主管機關發給教師證書。

就新制與舊制教育實習與教師資格檢定制度的變革而言，新制與舊制師資培育制度的教師資格取得方式與流程如圖 2-1 所示。新制的教育實習時間縮短了，但是對於教師證書的取得卻更加嚴格。相較於以往僅文件審查的初複檢，新制改以實質的考試。因此，實習生必須在半年的時間內完成實習，同時準備檢定考試，並且無實習津貼，與舊制的實習生相較，負擔加重不少。

舊制教師資格取得流程



新制教師資格取得流程

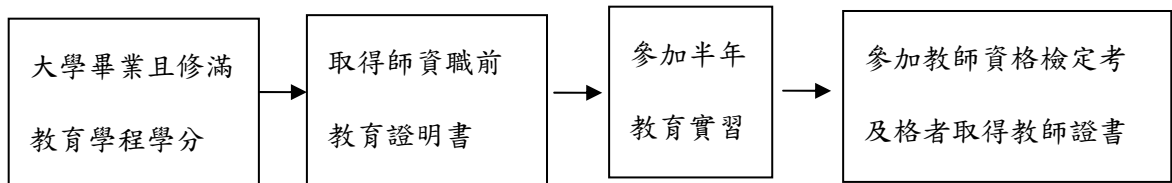


圖 2-1 舊制和新制教師資格取得流程

資料來源：修改自吳清山（2003：37）

第三節 教師專業能力之探討

本節主要在探討教師專業能力的內涵，並參酌後形成本研究調查問卷之構面。首先探討專業的定義及教師專業的定義；其次探討教師專業能力的內涵；最後形成調查問卷之構面。

壹、專業的定義

專業可說是專門職業的簡稱。而社會上各行各業，什麼行業被視為是專業，目前雖無一定標準，但是對於專業的概念，多位學者都提出其看法。專業一詞最早始於 Carr Saunders，他認為專業是一群人在從事一種需要專門技術之職業，專業是一種需要特殊智力來培養和完成的職業，其目的在於提供專門性的服務（引自劉春榮等，1997）。

Lieberman (1956) 指出專業的特質為：一個獨特、明確、基礎的社會服務、強調從事此服務所需要的智力取向、長期的特殊訓練、從事專業的個體及團體皆享有高度的專業自主，在專業自主的條件下，專業從業人員接受對於專業的個人責任、重視專業工作本身所帶來的成就更勝於經濟上的報酬、自主的專業團體（引自林清江，1986）。

美國教育協會將專業定義為：1.屬高度的心智活動；2.具特殊的知識技能；3.受過長期的專業訓練；4.需不斷的在職進修；5.屬永久性職業；6.有健全的專業組織；7.能遵守專業倫理；8.以服務社會為目的（引自林佩瑩，1996）。

劉春榮等（1997）歸納出專業應包含以下條件：1.專門的知識能力；2.以利他人服務導向；3.不斷的進修成長；4.社會的高度認同；5.定有倫理規範；6.擁有專業團體；7.高度專業自主。

郭玉霞（1998）認為專業包含：1.專業組織；2.專業專長；3.專業自主權；4.專業責任；5.專業理想

韓明梅(2002)認為專業應具備以下特徵：1.專業是專門性的：專業人員應具有系統的學理基礎與明確的知識體系，受過長期專門的訓練，具有專門知識與專門能力，且其知識與技能外人不易學習或得知的；2.專業是服務性的：專業人員所從事的應以大眾的利益為依歸，具有服務重於報酬的觀念與奉獻的精神；3.專業是自律性的：專業人員依據專業知識和標準組成自律的專業團體，成員必須遵守團體內明確的倫理與行規；4.專業是自主性的：專業人員因在社會中具有不容忽視的重要性，故相對亦賦予適度的自主權利和獨立自主性；5.專業是再學習性的：專業人員須不斷的在職進修，隨時學習，隨時吸收新知。

謝文全(2003)認為專業是：1.受過長期專業教育而能運用專業知能；2.強調服務重於謀利；3.應屬永久性的職業；4.享有相當獨立的自主性；5.建立自律的專業團體；6.能訂定並遵守專業倫理或公約；7.不斷從事在職進修教育。

蕭秀玉(2004)強調專業是：1.經過長期的培養與訓練，以獲得專業知識、技能；2.具有專業倫理、精神，在工作中不斷的學習、進修。

綜合上述，大部分的學者都提到專業應包含經過專業訓練而獲得的專業知能，以及具有專業自主權，並且必須不斷地學習。另外，有些學者提到專業須具有專業組織及專業倫理，以及專業必須具有服務奉獻的精神。綜合各學者所論，本研究認為專業是必須經過長期的專門訓練；在執行其工作時擁有獨立自主權；由其成員組成專業組織或團體；執業者必須不斷在職進修。

貳、教師專業的定義

由以上各學者對專業的定義可以看出，教師的工作應被視為一種專業。要成為一位教師必須經過師資培育的專業訓練，並且在工作中仍需

不斷的學習。《教師法》第十六條提及教師在教學、學生輔導、學校章則中享有專業自主權，並且有參加教師組織的權利。另外，《教師法》第一條也開宗明義表示，訂定的宗旨為提升教師的專業地位。此外，《師資培育法》第一條提及訂定的宗旨之一為增進教師專業知能；第二條亦提出師資培育應著重教學知能及專業精神之培養。

而早在 1966 年，聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）發表「有關教師地位的建議案」中即提出：「教職必須被視為專業，教職是一種需要教師嚴謹地、不斷地研究，以獲得專門知識與特別技能而提出的公共服務；教職並要求教師對其所教導之學生的教育與福祉，負起個人與協同的責任感」（鍾任琴，1994）。而鍾任琴（1994）也提出六項將教育工作視為專業的理由：1.教育知識體系的逐漸系統化；2.教師專業訓練的程度提高；3.教師為社會提供非常重要的服務；4.專業自主權的擁有；5.教育專業組織的組成；6.專業倫理信條的訂定。

此外，在一項「教師職業聲望與專業形象之調查研究」的結果中發現，有 80% 以上的受訪者都肯定教師工作是一種專業（林清江，1979）。沈姍姍（1997）的研究中也發現有高達 97.1% 的教師認為教師工作是一種專業。

不論從各學者所定義的專業、教師的法定地位以及社會大眾和教師本身的觀點來看，皆可認定教師為一種專業的工作。教師專業化的腳步亦隨著師資培育多元化機制的功能發揮而越走越快，並使準教師、甚至是學校的正式教師，都要承受較嚴格的專業競爭壓力，再也無法依循傳統教師的生存方式，可以在學校中獲得至為安全、無失業危機的保障（陳美玉，1999）。

參、教師專業能力的內涵

教師專業能力乃是指教師在從事教學工作時所需具備的能力。而教

師究竟要具備什麼樣的專業能力，才足以勝任專業實務情境中各項複雜的問題與工作任務？多位學者對教師能力的內涵提出定義，本研究整理國內外學者（表 2-2）及相關研究（表 2-3）的看法後，再根據教育實習與教師資格檢定的內容，提出本研究的教師專業能力面向。

國內外學者對教師專業能力內涵的定義：

Scriven（1991）認為教師專業能力包含：1.學科知識；2.教學技巧；3.學生學習成果評量；4.專業精神與態度；5.其他有關學校服務工作。

Seyfarth（1991）指出教師專業能力的內涵包括：1.學科知識；2.準備和計畫書；3.教學實施和管理；4.學生評量；5.班級環境。

Parkay&Stanford（2000）認為一位教師除了應具備基本的知識與能力之外，還應有反省與問題解決的能力，才足以勝任教育的工作，而基本知識包括：1.了解自我與學生的知識；2.學科專門知識；3.教育理論與研究的知識。基本能力包含：1.教學技巧；2.人際溝通的技巧。

張德銳（1992）對教師專業能力提出看法：1.教學計畫的能力；2.使用多種教學技術的能力；3.教學組織和發展能力；4.口頭溝通的能力；5.書面溝通的能力；6.班級經營的能力。

簡茂發等人（1997）將教育專業能力綜合歸納為：1.對教育學理論基礎的瞭解；2.對課程與教材的設計、組織、編製原理、發展過程與評鑑的瞭解；3.對教學、訓導及輔導原理、方法、技術等瞭解；4.對班級經營、教育法規、班級經營方法的瞭解；5.對學生學習發展的瞭解；6.具備教學計畫、教學實施、教學評量等教學能力；7.社會溝通技巧的能力；8.教育研究的能力；9.輔導能力；10.參與校務的行政能力。

施承宏（2000）探究有效的教師教學效能內涵認為：1.教師應重視教學目標的達成及學生需求的滿足；2.教師應具備一套良好的班級經營策略；3.教師應有優良的教學技巧與課程設計的能力；4.教師應爭取社區資源及家長參與教學的機會。

陳錦瑤（2001）曾綜合文獻將教師專業能力加以歸納為：1.基本專業素養；2.專業知能；3.教學知能；4.教師通用知能；5.教室管理；6.輔導學生課業和生活行為；7.辦理與教學相關的行政業務。

王淑怡（2002）認為教師專業能力包含：1.教學準備；2.教學技術；3.教材呈現；4.溝通技巧；5.教學評量；6.班級經營；7.時間管理；8.師生關係。

潘慧玲等（2004）研訂國民中小學教師教學專業能力包含：1.課程規劃；2.教學規劃；3.教材呈現；4.教學方法；5.學習評量；6.班級經營；7.資源管理；8.教學評鑑；9.課程評鑑；10.自我發展；11.專業成長；12.專業態度等十二項能力向度。

陳瑩如（1999）認為新任教師應具備之專業能力包括：1.專業知能：知識學術、教學能力及技巧、瞭解學生、輔導能力、行政能力；2.專業倫理：對學生、專業、學校、同業、家長及社會、國家民族及世界人類；3.專業精神：對自己的工作專心、負責、樂於接受各類學科知識、與同事相互尊重合作、敬業樂業的服務精神與態度、自我調適情緒、以身作則、犧牲自己的休息時間處理級務。

吳政原（2004）分析國小初任教師第一年教師評鑑指標包括：1.教學準備與設計；2.教學實施的策略；3.教學的師生互動與溝通；4.學生的學習評量；5.教室的常規管理；6.專業成長的責任。

柯安南（2005）將教師的專業能力的內涵分為：1.專業知識與技能——專業知識（通用知識、課程與學科知識、工作情境知識、學科知識）、專業技能（教學能力、人際關係能力、班級經營能力、行政與配合能力、輔導能力、研究能力）；2.專業特質（教育專業精神與態度、人格特質）。

黃麗鴻（2006）整理歸納教師專業能力為：1.班級經營能力；2.師生互動能力；3.課程設計能力；4.教學研究能力；5.專業態度；6.專業倫理。

盧姿里（2006）認為教師的專業表現可分為：1.教師的專業知能（專

業知識和專業能力)；2.教師專業態度(教育信念和教育態度)。

吳奇榮(2006)認為教師專業的內涵包含：1.專業知能；2.專業自主；3.專業倫理；4.專業服務；5.專業成長；6.專業組織。

邱義川(2008)將教師的專業知能分為：1.學科知識與教材編選的知識；2.教學方法與技巧的知識；3.教學評量的知識；4.輔導與管教知識；5.教師的通用能力。

表 2-2 國內外學者對教師專業能力內涵的定義彙整表

研究者	教師專業能力
Scriven (1991)	1.學科知識；2.教學技巧；3.學生學習成果評量；4.專業精神與態度；5.其他有關學校服務工作。
Seyfarth (1991)	1.學科知識；2.準備和計畫書；3.教學實施和管理；4.學生評量；5.班級環境。
Parkay&S tanford (2000)	基本知識包括：1.了解自我與學生的知識；2.學科專門知識；3.教育理論與研究的知識。基本能力包含：1.教學技巧；2.人際溝通的技巧。
張德銳 (1992)	1.教學計畫的能力；2.使用多種教學技術的能力；3.教學組織和發展能力；4.口頭溝通的能力；5.書面溝通的能力；6.班級經營的能力。
簡茂發 等人 (1997)	1.對教育學理論基礎的瞭解；2.對課程與教材的設計、組織、編製原理、發展過程與評鑑的瞭解；3.對教學、訓導及輔導原理、方法、技術等瞭解；4.對班級經營、教育法規、班級經營方法的瞭解；5.對學生學習發展的瞭解；6.具備教學計畫、教學實施、教學評量等教學能力；7.社會溝通技巧的能力；8.教育研究的能力；9.輔導能力；10.參與校務的行政能力。

續表 2-2 國內外學者對教師專業能力內涵的定義彙整表

陳瑩如 (1999)	1.專業知能：知識學術、教學能力及技巧、瞭解學生、輔導能力、行政能力；2.專業倫理：對學生、專業、學校、同業、家長及社會、國家民族及世界人類；3.專業精神：對自己的工作專心、負責、樂於接受各類學科知識、與同事相互尊重合作、敬業樂業的服務精神與態度、自我調適情緒、以身作則、犧牲自己的休息時間處理級務。
施承宏 (2000)	1.教師應重視教學目標的達成及學生需求的滿足；2.教師應具備一套良好的班級經營策略；3.教師應有優良的教學技巧與課程設計的能力；4.教師應爭取社區資源及家長參與教學的機會。
陳錦瑤 (2001)	1.基本專業素養；2.專業知能；3.教學知能；4.教師通用知能；5.教室管理；6.輔導學生課業和生活行為；7.辦理與教學相關的行政業務。
王淑怡 (2002)	1.教學準備；2.教學技術；3.教材呈現；4.溝通技巧；5.教學評量；6.班級經營；7.時間管理；8.師生關係。
吳政原 (2004)	1.教學準備與設計；2.教學實施的策略；3.教學的師生互動與溝通；4.學生的學習評量；5.教室的常規管理；6.專業成長的責任。
潘慧玲等 (2004)	1.課程規劃；2.教學規劃；3.教材呈現；4.教學方法；5.學習評量；6.班級經營；7.資源管理；8.教學評鑑；9.課程評鑑；10.自我發展；11.專業成長；12.專業態度等十二項能力向度。

資料來源：本研究自行整理

表 2-3 相關研究論文對教師專業能力內涵的定義彙整表

研究者	研究題目	教師專業能力
柯安南 (2005)	國小教師專業能力知覺 與自我效能感之研究— 教師資格檢定觀點	1.專業知識與技能—專業知識（通用知識、課程與學科知識、工作情境知識、學科知識）、專業技能（教學能力、人際關係能力、班級經營能力、行政與配合能力、輔導能力、研究能力）；2.專業特質（教育專業精神與態度、人格特質）
黃麗鴻 (2006)	新舊實習制度國小實習教 師自我知覺專業能力之比 較研究	1.班級經營能力；2.師生互動能力；3.課程設計能力；4.教學研究能力；5.專業態度；6.專業倫理
盧姿里 (2006)	不同師資培育體系背景之 初任國中小教師教育專業 表現之比較研究	1.教師的專業知能（專業知識和專業能力）；2.教師專業態度（教育信念和教育態度）。
吳奇榮 (2006)	不同師資培育制度對國 小教師專業能力影響之 研究	1.專業知能；2.專業自主；3.專業倫理；4.專業服務；5.專業成長；6.專業組織
邱義川 (2008)	國民小學教師專業知能 與教學效能之相關研究	1.學科知識與教材編選的知識；2.教學方法與技巧的知識；3.教學評量的知識；4.輔導與管教知識；5.教師的通用能力

資料來源：本研究自行整理

整體而言，國內外學者及相關研究論文在定義教師專業能力時，大多論及教師專業能力包含教師專業知能及教師專業精神兩大部分，其中教師專業知能又可大致歸納為：學科知能、教學知能、班級經營知能、輔導知能、行政知能。其中，僅有少數學者論及新進教師所須包含的專業能力，然而所述與其他學者對教師所須包含的專業能力無太大差異。

本研究整理各學者定義的教師專業能力面向，歸納如表 2-4 所示。

表 2-4 相關文獻之教師專業能力面向歸納表

學者	學科 知能	教學 知能	班級經 營知能	輔導 知能	行政 知能	專業 精神
Scriven (1991)	◎	◎			◎	◎
Seyfarth (1991)	◎	◎	◎			
Parkay&Stanford (2000)	◎	◎	◎	◎		
張德銳 (1992)		◎	◎			
簡茂發等人 (1997)	◎	◎	◎	◎	◎	
陳瑩如 (1999)	◎	◎		◎	◎	◎
施承宏 (2000)	◎	◎	◎			
陳錦瑤 (2001)	◎	◎	◎	◎	◎	◎
王淑怡 (2002)	◎	◎	◎	◎		
吳政原 (2004)		◎	◎			
潘慧玲等 (2004)	◎	◎	◎			◎
柯安南 (2005)	◎	◎	◎	◎	◎	◎
黃麗鴻 (2006)	◎	◎	◎			◎
盧姿里 (2006)		◎		◎	◎	◎
吳奇榮 (2006)	◎	◎	◎		◎	◎
邱義川 (2008)	◎	◎		◎		

資料來源：本研究自行整理

本研究欲比較不同教師資格檢定制度的初任教師其專業能力的差異情形。因此，本研究針對教育實習內容（包含「教學實習」、「導師實習」、「行政實習」、「研習活動」）以及教師資格檢定考內容（中等學校包含「國語文能力測驗」、「教育原理與制度」、「青少年發展與輔導」、「中等學校

課程與教學」)，再斟酌各學者提出的教師專業能力的內涵，歸納出本研究的調查問卷所要評量的構面，包含學科知能、教學知能、班級經營知能、輔導知能、行政知能、專業精神六大構面，如下所述：

一、學科知能

係指教師任教於某一學科，對該學科內容所需具備的知識與技能，並能整體掌握學科精髓，以便深入淺出地幫助學生發展出相關的知識與技能。學科知能的重要性很早就受到重視，並且一向被視為教師必備的專業內涵。若是教師未能在學科知識上有所專精，必會影響其在教學上的信心與成就感，使教學提早進入僵化的狀態。因此，欲發揮教師專業，最基本的條件即是盡量充實個人的學科知識（陳美玉，1999；饒見維，2003）。從表 2-4 也可看出國內外學者大多將學科知能列為教師專業能力的要素之一。而師資生在教育實習中的「教學實習」即是在強化此一部份的教師專業能力。因此，本研究將學科知能列為評量教師專業能力的面向之一。

二、教學知能

教學是教師最重要的工作之一，教學知能包括了一般教學法、分科教學法、教學策略、運用教學媒體等知能，這些乃是一個教師在教學時所需具備的知能。教師必須具備多元化的教學技巧，才能啟發並維持學生的學習動機，最終達成教學目標（吳祖銘，1997；饒見維，2003）。從表 2-4 也可看出國內外學者在定義教師專業能力時皆將教學知能列入，可見教學知能為評量教師專業能力時不可或缺的一項指標。而教育實習的「教學實習」及教師資格檢定考的「教育原理與制度」及「中等學校課程與教學」，皆是在培養與檢驗教師的教學知能。因此，本研究將教學知能列為評量教師專業能力的面向之一。

三、班級經營知能

係指教師在班級中能運用教室管理策略與技巧，促進班級事務順利進行，以提升教學效能，達成教學目標的知識和能力。單文經(1995)特別強調所謂「班級知識」，並提倡以「班級知識」做為「教學專業知能」的核心，班級知識乃是掌握班級環境中各項教學活動的基礎。此外，營造良好的學習環境對學生的學習有相當大的幫助，目前的班級經營不再是將教室秩序管理維持得當即可，而是要創造積極的學習氣氛，引導、鼓勵學生學習，因此班級管理的知識自是一位專業教師所不能缺乏的知識內容(吳祖銘，1997；國立教育資料館，2004)。從表2-4也可看出國內外學者大多將班級經營知能列為教師專業能力的要素之一。而教育實習的「導師實習」及教師資格檢定考的「中等學校課程與教學」中皆包含了班級經營的訓練與檢驗，因此，本研究將班級經營知能列為評量教師專業能力的面向之一。

四、輔導知能

係指教師在輔導與諮商上的知識與技能。目前的學生問題日益複雜，傳統的訓導方式與理念已無法因應需要，因此教師應熟悉輔導的原理、原則與技巧，方能在面對學生問題時，有得宜的處理措施。此外，影響學生學習效果的主要原因之一，常來自學習者本身學習方面或是情緒上的障礙，這些障礙若未能得到適當的排除，學生大多無法進行順利的學習，導致學習效果不彰。因此，教師擁有一定程度的輔導知能，將是有效教學的必備條件，否則，無法協助學生排除影響學習的各項障礙，儘管有再好的教材與教法，教學成效終將受到限制(吳祖銘，1997；陳美玉，1999)。而教育實習的「導師實習」及教師資格檢定考的「青少年發展與輔導」，皆是在培養與檢驗教師的輔導知能，

因此，本研究將輔導知能列為評量教師專業能力的面向之一。

五、行政知能

係指具備處理與執行學校行政事務的知識與技能。一位教師除了教學與級務管理之外，常常需要配合學校一些行政事務的推動，有些教師還須兼任行政工作。學校行政實務領域甚廣，舉凡教務、訓導、總務和輔導都包含在內，而在處理這些業務中，經常需要利用各種行政理論，如計畫、決定、溝通、協調、領導、評鑑等。此外，在教學上教師必須充分瞭解學校內的組織與行政運作方式，才能使自己的教學活動、輔導活動、班級活動充分配合學校裡的環境與資源。教、訓、輔的相互配合才能收到最好的教學成效，所以行政與教學，有密不可分的關係。雖然對於行政知能是否為教師所需必備的專業能力之一的看法各學者並不一致。然而教育實習中包含「行政實習」，即是在培養教師的行政知能，因此，本研究將行政知能列為評量教師專業能力的面向之一。

六、專業精神

所謂教育專業精神乃是指教師對教育工作產生認同與承諾之後，在工作中表現出認真敬業、主動負責、熱誠服務、精進研究的精神。此種精神通常來自於教師對教育工作的意願與承諾，是一種自發的表現。有了自發的意願後，一個教師會認真勤學，並對教育實務工作保持積極的省思、探究、或改革的習慣與態度，並能與教育工作情境中的相關人員保持良好的人際關係與團隊精神。有些人甚至認為專業精神比其他專業知能更重要，只要一個教師有充分的專業精神，就能持續提昇自己的專業能力並積極表現在工作上（饒見維，2003）。教育實習中包含「研習活動」，亦是在培養師資生不斷的進修與學習的精神，教師若具備專業的精神，才會在工作領域上持續的成長。研究者亦認

為教師專業能力應包含認知、技能、情意三方面，因此本研究將專業精神列為評量教師專業能力的面向之一。

第四節 新舊師資培育制度變革與教師專業能力 之相關研究

新制的師資培育制度從民國 92 學年度入學者才開始適用，民國 94 年舉辦第一次的教師資格檢定考，因此，民國 94 年才開始有完成新制師資培育制度的教師產生。由於新制實施至今僅有數年，有關新舊師資培育制度方面的相關研究目前僅找到楊鯉榕（2006）、黃麗鴻（2006）、盧威志（2006）與林純鈴（2007）4 篇，分述如下：

壹、新舊師資培育制度之相關研究

楊鯉榕（2006）的「新舊制國小實習教師教學信念與教學效能之研究」以 516 位台南縣市、高雄縣市之實習教師為研究對象，分析完成後再針對分析結果選取 9 位教師進行訪談。以瞭解新舊制國小實習教師其教學信念與教學效能現況，探討背景變項在教學信念與教學效能的差異情形。研究發現：選擇新制的實習教師之教學信念與教學效能得分皆高於舊制。

黃麗鴻（2006）的「新舊實習制度國小實習教師自我知覺專業能力之比較研究」以 311 位嘉義大學等四所大學院校畢業，且在雲林縣、嘉義縣及嘉義市之公私立國民小學實習的實習教師為研究對象，進行新舊實習制度國民小學實習教師專業能力自我知覺之比較研究。研究發現：雲嘉縣市國小實習教師因其新舊實習制度不同，其專業能力自我知覺有顯著差異。在自我知覺的「師生互動能力」、「課程設計能力」、「專業態度」、「專業倫理」及「整體專業能力」上，新制實習教師高於舊制實習教師。

盧威志（2006）的「高雄市國民中學新舊制教育實習課程成效之調查研究」以 132 名新制實習教師，406 名舊制實習教師為研究對象，及實習輔導教師 538 名。調查高雄市立國民中學之實習教師（生）及實習輔導教師對實習教師在教育實習課程成效的知覺。研究發現：高雄市國民中學新制實習教師對「行政工作」之教育實習課程成效認同明顯高於舊制實習教師，其餘課程成效並無差異。

林純鈴（2007）的「新舊實習制度對中學體育實習教師專業成長之研究」以 201 位國立臺灣師範大學與國立體育學院 95 學年度的體育實習教師為研究對象，探討新舊實習制度對中學體育實習教師專業成長之現況及差異。研究發現：舊制與新制中學體育實習教師專業成長現況，經實習後皆傾向「有進步」；新舊制中學體育實習教師專業成長現況中，以「與家長溝通情形」最差；舊制中學體育實習教師經實習後，在教育專業知能之「輔導與教學」及「專業精神與態度」的成長，優於新制中學體育實習教師。

綜合以上之研究，在研究對象方面，4 篇相關研究皆是以實習教師為研究對象，其中有 2 篇是針對國小實習教師；1 篇是針對國中實習教師；另外 1 篇是針對國、高中實習教師。4 篇研究分別探討新舊實習教師的教學信念與教學效能、自我知覺專業能力、教育實習課程成效及專業成長。在相關研究的各研究變項上，大部分顯示出新制實習教師優於舊制。

目前的相關研究皆是以中小學的實習教師為研究對象，本研究對象為完成教育實習，於臺北縣市公立高職任教的正式教師（舊制）；或完成教育實習且通過教師資格檢定考試，於臺北縣市公立高職任教的正式教師（新制）。因此，研究結果是否會與相關研究有差異，實值得探究。

貳、教師專業能力相關背景變項分析

關於教師專業能力的相關研究，近年來僅有數篇，並且多是以國中小教師為研究對象，尚未有以職業學校教師為研究對象者。參酌相關研究的背景變項，歸納出影響教師專業能力的因素包含性別、年齡、最高學歷、師資培育方式、實習制度、年資、任教科別、學校區域、學校規模等。本研究以臺北縣市為研究範圍，在學校區域上差距不大，因此不加以分析。實習制度於本節上部分已進行探討，故不再加以論述。本研究茲就性別、年齡、最高學歷、師資培育管道、年資歸納如下（整理如表 2-5）：

一、性別

林純鈴（2007）的研究發現：整體專業成長無顯著差異，「體育課程設計與專業知識」構面，男性高於女性；盧姿里（2006）的研究發現：不同性別的教師在教育專業表現無顯著差異；黃麗鴻（2006）的研究發現：不同性別的教師在教育專業表現無顯著差異；邱義川（2007）的研究發現：不同性別教師在專業知能上沒有顯著差異。

綜合上述研究，有 3 篇研究顯示不同性別的教師在專業能力上無顯著差異，僅有 1 篇研究在分構面上顯示男性教師的「體育課程設計與專業知識」較女性好。關於性別是否影響教師專業能力，雖然有較多研究者的研究發現指向性別並不影響教師專業能力，但目前尚無定論。因此，性別與教師專業能力之關係，值得進一步探究。

二、年齡

林純鈴（2007）將年齡區分為 24 歲以下、25-30 歲、30 歲以上。其研究發現：不同年齡之中學體育實習教師經實習後的整體得分之專業成長達顯著差異，且 30 歲以上之體育實習教師在「課前準備與專業

成長」、「溝通與回饋」、「體育教學能力與運動技能」顯著高於 24 歲以下之體育實習教師。

黃麗鴻（2006）將年齡區分為 20-25 歲、26-30 歲、31 歲以上。其研究發現：就總體能力而言，26-30 歲的實習教師自我知覺表現最好，其次是 31 歲以上的實習教師。

邱義川（2007）將年齡區分為 27 歲以下、28-34 歲、35-41 歲、42 歲以上。其研究發現：年齡為 42 歲以上之教師在「學科知識與教材編選的知識」、「教學評量的知識」、「輔導與管教的知識」、「整體專業知能」均高於 27 歲以下之教師；年齡為 35-41 歲之教師在「輔導與管教的知識」層面高於 27 歲以下之教師。

相關研究結果大多顯示年齡越高，教師的專業能力越好。然而也有研究結果呈現不同看法。因此，性別與教師專業能力之關係，值得進一步探究。

三、最高學歷

林純鈴（2007）的研究發現：不同最高學歷的中學體育實習教師經實習後，在整體得分及各構面的專業成長均無顯著差異存在。

盧姿里（2006）的研究發現：國小不同最高學歷的受觀察初任教師在教育專業表現上無顯著差異。

黃麗鴻（2006）的研究發現：就總體能力而言，研究所畢業的實習教師最好，其次為一般大學院校。

邱義川（2007）的研究發現：研究所以以上之教師在「學科知識與教材編選的知識」、「輔導與管教的知識」、「教師的通用能力」及「整體專業知能」高於其他兩種學歷之教師；研究所以以上之教師在「教學評量的知識」層面高於學歷為師範校院之教師。

相關研究結果有 2 篇論文顯示不同學歷教師之教育專業能力無顯

著差異；有 2 篇論文顯示研究所（含）以上之教師的教育專業能力較好。因此，最高學歷在進行教師專業能力相關研究時，值得進一步做探討。

四、師資培育管道

盧姿里（2006）的研究發現：國小不同師資培育體系受觀察初任教師在教育專業表現上之「教學能力」、「行政能力」及「班級經營能力」無顯著差異，但在「輔導能力」、「研究能力」和「教育態度」上有顯著差異，且師範校院畢業的顯著高於學士後師資班的受觀察初任教師；在教育信念上，師範校院畢業的顯著高於一般大學、學士後師資班畢業的受觀察初任教師。

黃麗鴻（2006）的研究發現：就總體能力而言，學士後教育學分班的實習教師最好，其次為一般大學教育學程的實習教師。

相關研究皆顯示實習教師會因師資培育管道不同而有顯著差異。然而，其結果呈現不同看法。因此，師資培育管道在進行教師專業能力相關研究時，值得進一步做探討。

五、年資

邱義川（2007）將教學年資區分為 7 年以下、8-14 年、15-21 年、22 年以上。其研究發現：教學年資為 15-21 年、22 年以上之教師在「輔導與管教的知識」層面均高於教學年資 7 年以下之教師，其餘各層面均呈現無顯著差異。

陳木金等人（2004）曾將教師年資階段劃分為四個階段，分別為任教 1-2 年為「初級教師」；任教 3-10 年為「中堅教師」；任教 11-20 年為「專家教師」；任教 21 年以上為「顧問教師」。本研究採取陳木金的看法，將年資分為四類。

相關研究顯示年資無顯著差異，然而相關研究之對象與本研究不同，此外本研究雖以初任教師為研究對象，然而多數教師先前曾任教於其他學校，由於教學年資可能為影響教師專業能力的因素之一，因此，本研究將任教年資列為背景變項之一。

表 2-5 影響教師專業能力背景變項之相關研究

背景變項	研究者	研究對象	探討主題	結果
性別	林純鈴 (2007)	國立台灣師範大學、國立體育學院體育相關系所 209 人	體育實習 教師專業 成長	無顯著差異
	盧姿里 (2006)	六個縣市學校教務主任 387 人，觀察教師數為 758 人	教育專業 表現	無顯著差異
	黃麗鴻 (2006)	嘉義大學等四所大學畢業，在雲林及嘉義縣市小學實習的實習教師 311 人	自我知覺 專業能力	無顯著差異
	邱義川 (2007)	嘉義縣市國小合格教師 272 人	教師專業 知能與教 學效能	無顯著差異
年齡	林純鈴 (2007)	國立台灣師範大學、國立體育學院體育相關系所 共 209 人	體育實習 教師專業 成長	30 歲以上 > 24 歲以下
	黃麗鴻 (2006)	嘉義大學等四所大學畢業，在雲林及嘉義縣市小學實習的實習教師 311 人	自我知覺 專業能力	26-30 歲 > 31 歲以上、 20-25 歲
	邱義川 (2007)	嘉義縣市國小合格教師 272 人	教師專業 知能與教 學效能	42 歲以上 > 27 歲以下

續表 2-5 影響教師專業能力背景變項之相關研究

背景變項	研究者	研究對象	研究主題	結果
最高學歷	林純鈴 (2007)	國立台灣師範大學、國立體育學院體育畢業之實習教師共 209 人	體育實習 教師專業 成長	無顯著差異
	盧姿里 (2006)	六個縣市學校教務主任 387 人，觀察教師數為 758 人	教育專業 表現	無顯著差異
	黃麗鴻 (2006)	嘉義大學等四所大學畢業，在雲林及嘉義縣市小學實習的實習教師 311 人	自我知覺 專業能力	研究所畢業的實習教師最好
	邱義川 (2007)	嘉義縣市國小合格教師 272 人	教師專業 知能與教 學效能	研究所畢業的教師最好
師資培育管道	盧姿里 (2006)	六個縣市學校教務主任 387 人，觀察教師數為 758 人	教育專業 表現	師範學院畢業的教師最好
	黃麗鴻 (2006)	嘉義大學等四所大學畢業，在雲林及嘉義縣市小學實習的實習教師 311 人	自我知覺 專業能力	學士後教育學分班的實習教師最好
年資	邱義川 (2007)	嘉義縣市國小合格教師 272 人	教師專業 知能與教 學效能	無顯著差異

資料來源：本研究自行整理

綜合以上所述，在各相關研究中，性別、年齡、最高學歷、師資培育管道、年資五個背景變項對教師專業能力之影響存在差異。因此，本

研究除了主要探究不同師資培育制度對教師專業能力的差異情形外，亦將性別、年齡、最高學歷、師資培育管道、年資五個背景變項對教師專業能力的影響加以探討。

第五節 本章小結

隨著國內政治、經濟、社會與文化的變遷，師資培育的政策與法規也歷經多次的修正。近來，尤以民國 83 年師資培育法的建立，與民國 91 年的修正，對我國師資培育制度的影響最為重大。然而不論師資培育制度如何改變，提升教師的素質終究是師資培育制度改革的最終目標。因此，師資培育制度改革後，對教師專業能力的影響如何，應為關心教師素質與師資培育改革者所期待瞭解的課題。

教育實習是師資培育過程中一項重要的活動，強調學生從做中學，將知識與技能、理論與實際做更好的結合。教師檢定則是透過實質的篩選功能，期能選出優良教師，兩者的目的都是要提升教師專業能力。民國 91 年《師資培育法》的改革，對於師資生而言，影響可謂重大，尤其是實習課程納入師資職前教育課程當中，實習的時間由一年縮短為半年，實習身分定位為學生，取消實習津貼，須支付實習輔導費。完成實習後，須參加教師資格檢定考，通過始能取得教師證書。與舊制相較，新制實習無津貼還須付費，加上必須在半年內完成實習並且準備檢定考試，負擔則相對較重。然而師資培育制度的改革是否達到提升教師專業能力的目標，有待進一步檢驗。

不論從各學者所定義的專業、教師的法定地位以及社會大眾和教師本身的觀點來看，皆可認定教師為一種專業的工作。而究竟教師應具備哪些專業能力？從教育實習以及教師資格檢定考所包含的內容，再斟酌各學者提出的教師專業能力所應包含的內涵而言，本研究認為教師專業能力應包含學科知能、教學知能、班級經營知能、輔導知能、行政知能、專業精神六大層面，並據此設計本研究的「不同教師資格檢定制度對初任教師專業能力影響之研究~以臺北縣市公立高職教師為例」調查問卷，並進行預試施測。經過預試問卷的因素分析後，將原本的六個構面重新

命名為教學知能與專業精神、班級經營與輔導知能、行政知能三個構面，並依因素分析結果形成正式問卷，以探究不同教師資格檢定制度對初任教師專業能力之影響情形。

由於新制教師資格檢定考試實施至今僅 5 年的時間，相關研究仍為數不多。本研究針對目前所找到的 4 篇相關研究進行分析，在各相關研究的發現中，大多顯示新制實習教師優於舊制實習教師。此外，歸納探討教師專業能力的相關研究，影響教師專業能力的因素包含性別、年齡、最高學歷、師資培育管道、年資等。在各背景變項對教師專業能力的影響上，各研究仍無定論，且本研究與各相關研究的對象不同，因此本研究採用以下六個背景變項：性別、年齡、最高學歷、師資培育管道、師資培育制度、年資探討其對教師專業能力的影響。

第三章 研究設計與實施

本研究主要在探討不同教師資格檢定制度的初任教師其專業能力之差異情形。為達成研究目的，本研究以問卷調查法，進行實證性的研究。本章根據研究目的及文獻探討的結果，提出本研究的研究架構、研究步驟、研究對象、研究工具、資料處理與分析五節，分述如下：

第一節 研究架構

本研究所探討之主要變項及各變項所涵蓋的項目如下：

一、師資培育制度變項

包括「新制」、「舊制」

二、個人背景變項

包括「性別」、「年齡」、「最高學歷」、「修習中等教育學程管道」、「服務於教職的全部年資」五個項目。

三、教師專業成長

包括「教學知能與專業精神」、「班級經營與輔導知能」、「行政知能」三個項目。

本研究綜合了研究目的及文獻探討的結果，建構本研究的架構，如圖 3-1。本研究主要在探究不同教師資格檢定制度的初任教師其專業能力之差異情形，再分別就不同背景變項對教師專業能力的影響加以探討。

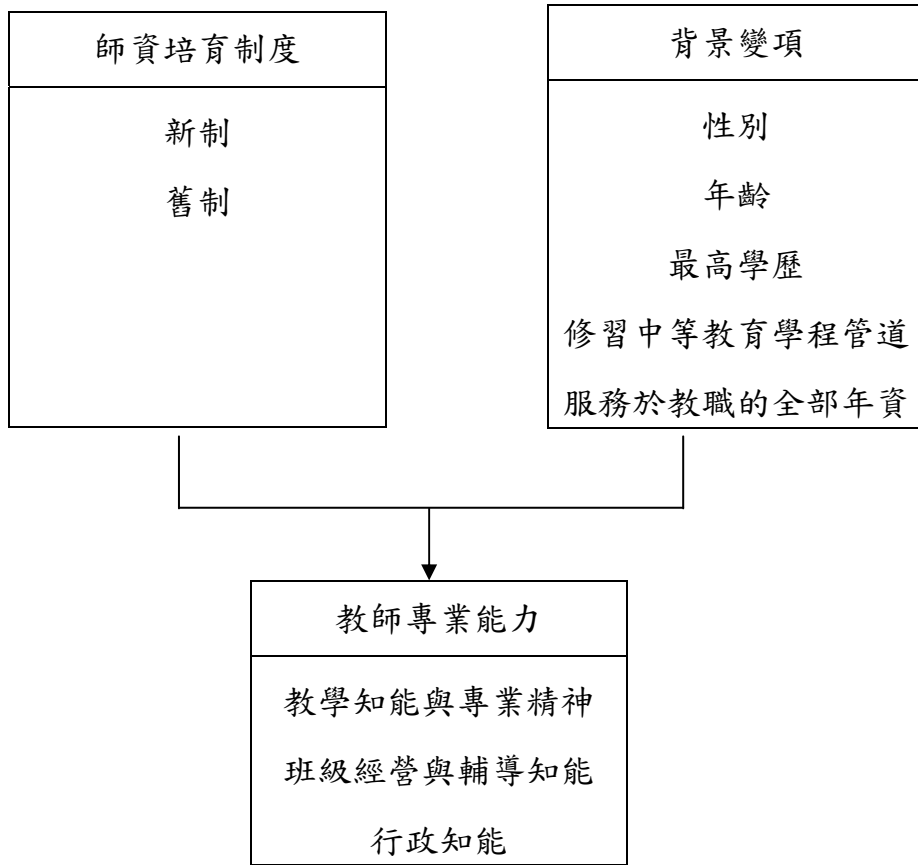


圖 3-1 研究架構圖

第二節 研究步驟

本研究擬以下列步驟實施，其流程如圖 3-2 所示：

- 壹、擬定研究計畫：本研究首先利用國內各大圖書館、學術研究機構、資訊網路蒐集相關資料，對於師資培育制度、教師專業能力之相關理論及相關研究加以瞭解，擬定研究計劃，確定研究問題的性質、範圍、研究方法與實施步驟。
- 貳、進行文獻探討：蒐集師資培育制度、教師專業能力相關文獻資料，進一步分析，以確立研究之基本架構與理論基礎，並作為編製問卷之依據。
- 參、編製問卷初稿：根據文獻探討，參考教師專業能力之相關量表，編製問卷初稿。
- 肆、進行專家審查：邀請專家針對「不同教育實習與教師資格檢定制度的初任教師其專業能力之研究~以臺北縣市公立高職教師為例調查問卷」之初稿進行審查，以作為問卷修正之基礎。
- 伍、進行問卷預試：修改問卷後，以臺北縣市公立高職為抽樣母群，利用立意抽樣方式，進行問卷預試。
- 陸、修正問卷內容：根據問卷預試結果，進行項目分析及 Cronbach's α 係數考驗，以剔除或修正不適當之問卷題項，完成「不同教育實習與教師資格檢定制度的初任教師其專業能力之研究~以臺北縣市公立高職教師為例」調查問卷之編製。
- 柒、正式問卷施測：以臺北縣市公立高職初任教師為對象，進行普查，限期催收與回收，以增加問卷回收之比率。
- 捌、問卷資料處理與分析：問卷回收後剔除無效問卷，進行問卷編碼及登錄之工作，再以 SPSS 15.0 for Windows 軟體進行統計分析工作。
- 玖、撰寫研究報告：根據統計分析結果驗證假說，檢討研究結果，並將

之彙整作成結論，提出具體之建議。

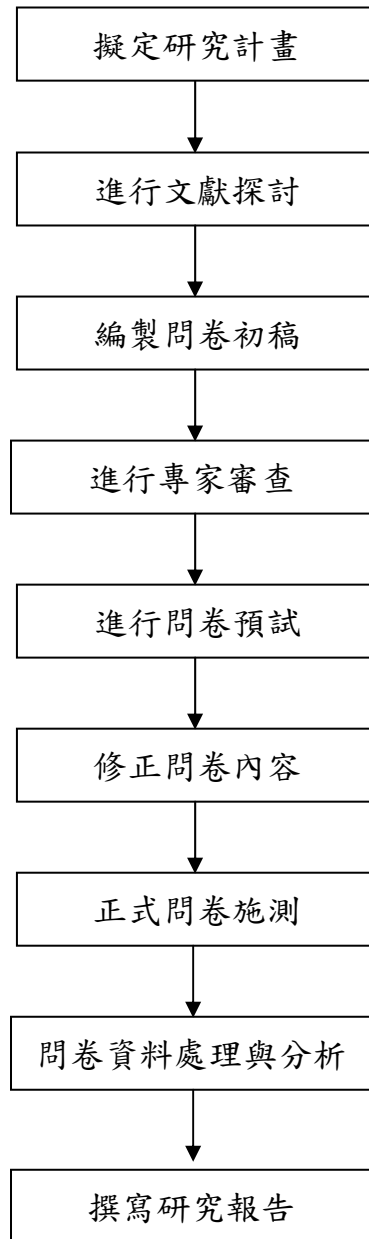


圖 3-2 研究流程圖

第三節 研究對象

本研究係以臺北縣市公立高職初任教師為研究對象，以下分別就臺北縣市公立高職所包含的學校和初任教師人數，以及預試問卷與正式問卷的研究對象和問卷回收情形加以探討。

壹、研究對象

本研究係以臺北縣市公立高職初任教師為研究對象。所指之臺北縣市公立高職，為臺北縣市內國立、市立及縣立高級職業學校，根據教育部公布之 97 學年度高職學校名錄，臺北縣市公立高職共計 12 所。研究者以電話詢問各校教務主任或教學組長之方式，取得臺北縣市公立高職 95、96、97 學年度進入各校任教之正式教師人數，共計 268 人(如表 3-1)。

表 3-1 95、96、97 學年度臺北縣市公立高職新進教師人數

學校	教師人數
國立三重商工	32
國立淡水商工	23
國立海山高工	25
國立瑞芳高工	18
市立大安高工	17
市立士林高商	9
市立木柵高工	26
市立內湖高工	13
市立松山家商	10
市立松山工農	20
市立南港高工	60
縣立鶯歌工商	15
總計	268

貳、預試問卷研究樣本

本研究預試樣本採立意取樣，依臺北市初任教師總人數 155 人；臺北縣初任教師總人數 98 人之比例，選取預試樣本之施測學校。預試樣本包含臺北市 3 所學校，教師總人數 43 人；臺北縣 1 所學校，教師人數 32 人為預試樣本，以符合母群縣、市人數之比例，合計預試施測對象共 75 人，預試問卷回收情形如表 3-2 所示。

表 3-2 預試問卷回收情形

發放對象	樣本數	回收	回收率
市立松山家商	10	10	100%
市立松山工農	20	20	100%
市立內湖高工	13	7	54%
國立三重商工	32	28	88%
合計	75	65	86%

經預試後，共回收 65 份，經剔除無效問卷數 0 份，合計預試有效問卷共 65 份，回收率為 86%，可用率為 86%。

參、正式問卷研究對象

本研究之正式問卷調查，採普查方式進行，以臺北縣市公立高職 95、96、97 學年度之新進正式教師為調查對象。為減少預試前測之干擾，正式問卷將預試已施測之學校排除，故合計共 8 所學校，193 位教師為正式問卷之施測對象。正式問卷回收情形如表 3-3 所示。

表 3-3 正式問卷回收情形

發放對象	樣本數	回收	回收率
國立淡水商工	23	23	100%
國立海山高工	25	21	84%
國立瑞芳高工	18	13	72%
市立大安高工	17	16	94%
市立士林高商	9	9	100%
市立木柵高工	26	23	88%
市立南港高工	60	60	100%
縣立鶯歌工商	15	9	60%
合計	193	174	90%

193 份正式問卷中，共回收 174 份，經剔除無效問卷數 6 份，合計有效問卷 168 份，回收率為 90%，可用率為 87%。

第四節 研究工具

本研究所採用之問卷調查工具為「不同教師資格檢定制度對初任教師專業能力影響之研究~以臺北縣市公立高職教師為例」調查問卷，以下就問卷內容與編製、建立專家效度、預試分析、編製正式問卷分述如下：

壹、問卷內容與編製

一、量表來源

本問卷依照前章之教師專業能力文獻探討結果，將教師專業能力分為「學科知能」、「教學知能」、「班級經營知能」、「輔導知能」、「行政知能」、「專業精神」六大構面，主要參考盧姿里（2006）的「不同師資培育體系背景之初任國中小教師教育專業表現評定量表」、柯安南（2005）的「國民小學教師教學狀況暨教師檢定所需專業能力意見調查表」、黃麗鴻（2006）的「國民小學實習教師自我知覺專業能力量表」、邱義川（2008）的「國民小學教師專業知能與教學效能之相關研究調查問卷」等，參酌與本研究相關的題目，編寫而成。

二、問卷初稿內容

（一）個人基本資料：包含「性別」、「年齡」、「最高學歷」、「修習中等教育學程管道」、「師資培育制度」、「服務於教職的全部年資」。

- 1.性別：(1)男性 (2)女性
- 2.年齡：(1)未滿 25 歲 (2)25 歲以上，未滿 30 歲 (3)30 歲以上
- 3.最高學歷：(1)學士 (2)碩士（含四十學分班） (3)博士
- 4.修習中等教育學程管道：

- (1)師範校院 (2)一般大學教育學程 (3)學士後教育學分班
- (4)其他 (含國外學歷)

5.師資培育制度：

- (1)舊制(實習一年) (2)新制(實習半年並參加教師資格檢定考)

6.服務於教職的全部年資(含代理)：

- (1)未滿3年 (2)3年以上，未滿10年 (3)10年以上

(二)教師專業能力量表：包含「學科知能」6題、「教學知能」10題、「班級經營知能」10題、「輔導知能」6題、「行政知能」5題、「專業精神」7題，共44題。

三、填答與計分

本量表採 Likerts 五點量表型式，將每個層面分成五種需求程度，從「完全同意」到「完全不同意」分五等級，請受試者依各個層面題目，選填一項最符合自身情況的等級，代表不同的專業能力程度。記分方式從「完全同意」到「完全不同意」，分別以5分、4分、3分、2分、1分計算，得分愈高，表示其對此一層面的專業能力愈高。

貳、建立專家效度

本研究問卷初稿完成後，為求題目之設計能符合本研究之目的及需要，經由指導教授推薦三位專家學者(如表3-4)，進行專家審查，以建立本問卷之專家內容效度。並於回收專家審查問卷後，針對專家所給的意見加以彙整(附錄二)，據以形成預試問卷。

表 3-4 專家審查名單

專家	背景
宋修德	國立臺灣師範大學 工業教育學系教授
劉曉芬	國立臺北科技大學 技術及職業教育研究所副教授
饒達欽	龍華科技大學 商學與管理研究所教授

註：依姓氏筆畫排序

參、預試分析

預試問卷編製完成後，為瞭解問卷的可行性，乃採立意取樣，共抽取 4 所學校，合計教師 75 位為預試樣本，回收 65 份，回收率為 86%。預試問卷回收後，進行資料編碼，並採項目分析、因素分析、和信度分析，建立本研究問卷之信度與效度。

在項目分析方面，每個題項之「決斷值」、「與總分之相關」皆達顯著水準的題目即予以保留；在效度方面，採用主軸法抽取因素，再以最大變異法進行正交轉軸，以瞭解各題目在該量表的因素負荷量；信度方面則以 Cronbach's α 係數考驗內部一致性。茲將項目分析、因素分析及信度分析分述如下：

一、項目分析

(一) 決斷值

將所有受試者的總分排序，得分前 27% 為高分組，得分後 27% 為低分組，再以獨立樣本 t 考驗，檢驗每個題項高低分組得分之差異，求得各題項之決斷值 (CR 值)，若各題項之 CR 值達到顯著水準

($\alpha < .05$), 則該題項予以保留(徐吳杲、邱佳樁, 2002)。由表 3-5 結果可知, 所有題目的 CR 值皆達顯著水準, 因此, 所有題目予以保留。

(二) 與總分之相關

以相關分析計算各題項與問卷總分的積差相關, 若相關係數達.05 顯著水準, 則該題項予以保留。由表 3-5 結果可知, 各題項與總分之相關皆達顯著水準, 因此, 所有題目予以保留。

表 3-5 預試問卷項目分析摘要表

題號及題目	決斷值(CR)	相關值
1. 我能比較不同的教材, 並選用其中較適當者	3.069**	.618***
2. 我能瞭解任教科目的知識與理論	3.087**	.556***
3. 我能掌握教材的重點	6.281***	.758***
4. 我可以勝任任教學科知能之講授	5.522***	.750***
5. 我能示範與操作任教科目的學習單元	4.780***	.734***
6. 我能依教學需要而補充教材	4.119***	.641***
7. 我能擬訂整體課程之教學計畫	4.448***	.673***
8. 我能擬訂各教學科目之教案	4.572***	.660***
9. 我能注意教學內容的銜接性	5.099***	.704***
10. 我能統籌教學內容的統整性	5.219***	.695***
11. 我能依教材性質而選用適當教學方法	7.758***	.759***
12. 我能依教材內容而選用適當教學媒體	5.698***	.568***
13. 我能依教學情況而調整教材內容	6.685***	.762***
14. 我能依學生學習情形而調整教學方式	6.911***	.641***
15. 我能有效引起學生學習動機	6.323***	.648***
16. 我能依需要選擇多元化的評量方式	5.219***	.589***
17. 我能建立班級常規	5.710***	.682***

續表 3-5 預試問卷項目分析摘要表

18. 我能維持班級常規	4.462***	.607***
19. 我能處理學生偶發事件	6.008***	.777***
20. 我與班級有良好溝通	4.412***	.691***
21. 我能佈置適當的學習環境	4.428***	.586***
22. 我能營造有效的學習氣氛	4.632***	.589***
23. 我能激發學生的榮譽感	3.702**	.497***
24. 我能凝聚學生的向心力	4.765***	.626***
25. 我能鼓勵學生規劃班級活動	4.027***	.506***
26. 我能與學生家長保持良好的互動	4.398***	.551***
27. 我能協助學生解決學習困難	4.741***	.712***
28. 我能協助學生解決生活困擾	5.317***	.624***
29. 我能處理學生的異常行為	4.603***	.514***
30. 我能對特殊學生採取個別輔導	6.040***	.674***
31. 我能提供學生生涯發展的資訊	5.095***	.685***
32. 我會主動吸收及進修輔導相關知能	3.951***	.585***
33. 我能運用各種行政資源	5.976***	.591***
34. 我能參與學校行政活動	5.674***	.579***
35. 我能協助學校行政事務工作	5.021***	.558***
36. 我能對學校行政事項提供革興意見	4.142***	.409**
37. 我能協助行政溝通與協調的工作	3.265**	.489***
38. 我教學負責認真	5.641***	.738***
39. 我以樂觀的態度面對教學輔導	6.428***	.749***
40. 我能維護學生學習權益	6.638***	.786***
41. 我以公正、平等的態度對待學生	4.909***	.721***
42. 我能做好為人師表的工作	7.986***	.759***
43. 我主動參與教師專業研習活動	4.612***	.708***
44. 我能遵守教師專業倫理守則	6.352***	.726***

p<.01 *p<.001

問卷的所有題項之「決斷值」、「與總分之相關」皆達顯著水準，因此在項目分析階段，問卷所有題項皆可保留，無需刪題。

二、因素分析

為考驗量表的建構效度 (Construct Validity)，進行因素分析。因素分析是一種潛在結構分析法，目的在因素結構的簡單化，希望以最少的共同因素，對總變異量做最大的解釋，因而抽取的因素越少越好，但抽取之累積解釋的變異量則越大越好 (吳明隆，2000)。本量表運用主軸法抽取因素，取特徵值大於 1 的共同因素，再以正交轉軸法加以轉軸，取各題項因素負荷絕對值大於.3 的題目。

當 KMO 值愈大時，表示變項間的共同因素愈多。如果 KMO 值小於.5 時，較不適合進行因素分析。本量表第一次因素分析後之 KMO 值為.768，Bartlett 檢定達顯著水準，表示試題間有共同的因素存在，因此適合進行因素分析。項目分析後之 44 題進行第一次因素分析，結果得到 6 個因素，各題項因素負荷絕對值均大於.3，累積的解釋變異量為 64.384%，從表 3-6 可得知：

1. 因素負荷量在因素一最高的題目有：1、2、3、4、5、6、7、9、10、11、13、38、39、40、41、42、43、44，共 18 題。
2. 因素負荷量在因素二最高的題目有：15、16、17、18、19、20、21、22、23、24、27、28、29、30、31、32、33，共 17 題。
3. 因素負荷量在因素三最高的題目有：35、34、36、37，共 4 題。
4. 因素負荷量在因素四最高的題目有：12、8，共 2 題。
5. 因素負荷量在因素五最高的題目有：26、14，共 2 題。
6. 因素負荷量在因素六最高的題目有：25，共 1 題。

一般來說，每一個因素至少皆要包含 3 題以上的題項才足以表達出因素的構面 (徐吳杲、邱佳樁，2002)。因此，8、12、14、25、26

予以刪除。刪題之後，必須再重新進行一次因素分析，檢驗各構面的題項是否會因刪題之後而改變。反覆進行因素分析，直到各個因素之下的題項都至少 3 題以上，方可得到最後的因素構面。因此，刪題後再進行第二次因素分析。

表 3-6 第一次因素分析摘要表

題項	抽取的因素					
	因素1	因素2	因素3	因素4	因素5	因素6
3	.849	.164	.175	.135	.150	.045
1	.814	.062	.045	.080	-.018	.183
4	.801	.193	.222	.240	.083	-.099
38	.790	.288	.114	-.085	.200	.099
6	.773	.232	-.138	.224	-.075	-.093
5	.723	.180	.198	.265	.060	-.104
2	.697	.155	.209	-.091	.036	.189
10	.690	.307	.100	.197	.059	.085
9	.682	.291	.110	.249	.097	.176
42	.652	.258	.201	.032	.306	.232
44	.642	.205	.226	.100	.382	-.210
11	.587	.319	.172	.288	.369	-.015
7	.585	.202	.075	.541	-.120	.170
43	.580	.176	.267	.338	.113	.021
40	.546	.511	.204	.093	.090	.273
13	.541	.186	.355	.277	.381	.058
41	.527	.342	.178	.194	.175	.224
39	.480	.325	.420	.201	.239	.070
28	.189	.751	.038	.027	.194	-.028
24	.275	.728	.192	-.002	-.028	.125
27	.319	.710	.216	.055	.081	-.047
19	.333	.694	.178	.202	.194	.163
18	.189	.667	.062	.114	.101	.328
23	.122	.656	.209	-.003	-.002	.055
30	.192	.639	.126	.088	.535	-.068
15	.201	.601	.140	.308	.207	-.144

續表 3-6 第一次因素分析摘要表

題項	抽取的因素					
	因素1	因素2	因素3	因素4	因素5	因素6
22	.189	.599	.253	.162	.047	-.017
17	.279	.591	.058	.249	.257	.385
29	.052	.591	.238	.131	.238	.126
31	.330	.534	.054	.232	.034	.224
20	.399	.533	.179	.194	.122	.069
21	-.020	.475	.365	.464	.229	.029
16	.179	.449	.002	.394	.290	.380
33	.238	.444	.391	-.036	.174	-.135
32	.271	.436	.333	.325	-.207	-.014
35	.261	.062	.878	.122	.061	.038
34	.278	.175	.783	.025	.082	-.014
36	-.006	.249	.755	.037	.009	.349
37	.114	.247	.739	.050	.008	-.043
12	.313	.118	.100	.698	.151	.067
8	.535	.240	-.006	.597	.004	.090
26	.165	.430	-.044	.139	.513	.129
14	.438	.377	.174	.001	.491	.142
25	.193	.375	.219	.145	.050	.466
特徵值	9.955	8.102	4.137	2.721	2.049	1.365
解釋的變異量	22.624	18.413	9.403	6.184	4.657	3.103
累積的解釋變異量	22.624	41.038	50.441	56.625	61.282	64.384

本量表第二次因素分析後的 KMO 值為.84，Bartlett 檢定達顯著水準。結果得到 4 個因素，各題項因素負荷絕對值均大於.3，累積的解釋變異量為 59.351%。

從表 3-7 得知，因素四的題項僅有 1 題，故予以刪除。刪除題項 16 後，再進行第三次因素分析。

表 3-7 第二次因素分析摘要表

題項	抽取的因素			
	因素1	因素2	因素3	因素4
3	.851	.189	.172	.011
4	.809	.197	.210	-.067
1	.806	.053	.066	.159
6	.783	.223	-.139	-.017
38	.763	.300	.121	-.011
5	.737	.187	.176	-.044
9	.727	.323	.137	.208
10	.722	.332	.117	.086
2	.687	.170	.215	.040
7	.650	.232	.090	.201
42	.641	.266	.205	.304
44	.623	.189	.180	.046
11	.613	.371	.159	.165
43	.612	.159	.246	.232
13	.551	.216	.338	.285
40	.544	.526	.221	.141
41	.522	.351	.172	.294
39	.486	.347	.404	.223
28	.186	.773	.039	.001
24	.265	.722	.207	-.136
19	.352	.720	.180	.182
27	.306	.675	.198	.142
18	.196	.667	.073	.336
30	.183	.662	.104	.137
23	.108	.659	.209	-.036
17	.314	.624	.065	.458
29	.082	.622	.239	.230
22	.194	.601	.233	.053
15	.211	.601	.121	.062
20	.411	.565	.164	.109
31	.367	.554	.078	.206
21	.032	.498	.345	.353
32	.302	.430	.311	.065

續表 3-7 第二次因素分析摘要表

題項	抽取的因素			
	因素1	因素2	因素3	因素4
33	.199	.424	.365	.005
35	.259	.067	.874	.054
34	.260	.177	.801	-.007
36	.017	.277	.771	.136
37	.111	.244	.732	-.042
16	.237	.489	.017	.646
特徵值	9.600	7.942	3.970	1.635
解釋的變異量	24.615	20.363	10.180	4.193
累積的解釋變異量	24.615	44.979	55.159	59.351

第三次因素分析 KMO 值為 .854，Bartlett 檢定達顯著水準。經第三次因素分析後，共抽出三個因素，各題項因素負荷絕對值均大於 .3，累積的解釋變異量為 57.210%。

從表 3-8 得知每個因素的題項皆達到 3 題以上，故不需刪題。第三次因素分析後，每一因素下的題項與第二次因素分析一致，表示已經達到穩定，故不再進行因素分析。

表 3-8 第三次因素分析摘要表

題項	抽取的因素		
	因素1	因素2	因素3
3	.850	.186	.172
1	.818	.082	.067
4	.798	.182	.211
6	.774	.216	-.139
38	.760	.290	.121
9	.730	.358	.134
5	.729	.181	.173

表 3-8 第三次因素分析摘要表

10	.719	.346	.113
2	.687	.175	.214
7	.658	.270	.090
42	.656	.326	.198
43	.620	.201	.245
44	.619	.192	.177
11	.615	.396	.155
13	.562	.274	.329
40	.554	.542	.222
41	.541	.409	.167
39	.494	.387	.400
28	.177	.749	.040
19	.354	.744	.178
18	.211	.727	.064
17	.334	.694	.063
27	.303	.689	.195
30	.180	.681	.095
24	.253	.674	.204
29	.083	.651	.238
23	.101	.642	.205
22	.187	.603	.230
15	.210	.600	.121
20	.409	.580	.159
31	.374	.573	.084
21	.049	.553	.339
32	.297	.437	.310
33	.199	.414	.366
35	.261	.082	.872
34	.258	.171	.803
36	.023	.301	.767
37	.104	.239	.726
特徵值	9.607	8.212	3.921
解釋的變異量	25.281	21.610	10.319
累積的解釋變異量	25.281	46.890	57.210

依據因素分析後的結果，對此三個因素進行命名。在因素一下的題項皆屬於預試中「學科知能」、「教學知能」及「專業精神」構面下的題目。而學科知能可歸屬於教學知能下，因此將因素一命名為：教學知能與專業精神。在因素二下的題項多屬於預試中「班級經營知能」及「輔導知能」構面下的題目，因此，將因素二命名為：班級經營與輔導知能。在因素三下的題項皆屬於預試中「行政知能」構面下的題目，因此維持原來的構面名稱。其中，由表 3-8 可看出，33 題在因素二的負荷值為.414，在因素三的負荷值為.366，負荷值接近，且都大於.3，依其題意較接近因素三，所以歸納在因素三。因素分析後的題目彙整如表 3-9：

表 3-9 因素分析後題目彙整表

因素	預試題號	題數
教學知能與 專業精神	1、2、3、4、5、6、7、9、10、11、13、38、 39、40、41、42、43、44	18
班級經營與 輔導知能	15、17、18、19、20、21、22、23、24、27、 28、29、30、31、32	15
行政知能	33、34、35、36、37	5
總題數		38

三、信度分析

本量表經項目分析後，為進一步瞭解問卷的可靠性及有效性，進行信度考驗。本量表採用 Cronbach's α 係數以進行信度考驗，當 Cronbach's α 愈高，表示信度愈好。

本問卷的 Cronbach's α 係數如表 3-10 所示，總量表 Cronbach's α 係數為.966，代表本問卷量表的信度頗佳。

表 3-10 信度係數摘要表

因素	α 係數
教學知能與專業精神	.962
班級經營與輔導知能	.936
行政知能	.878
總量表	.966

肆、編製正式問卷

本研究預試問卷原有 44 題，經信、效度之相關分析後，刪除其中 6 個題目（第 8、12、14、16、25、26 題），最後修正成：教學知能與專業精神 18 題、班級經營與輔導知能 15 題、行政知能 5 題，因此，本研究的正式問卷共 38 題。茲將預試與正式問卷的題號對照表列於表 3-11。

表 3-11 預試問卷與正式問卷題號對照表

正式問卷題號	題目	預試問卷題號
一、教學知能與專業精神		共 18 題
1	我能比較不同的教材，並選用其中較適當者	1
2	我能瞭解任教科目的知識與理論	2
3	我能掌握教材的重點	3
4	我可以勝任任教學科知能之講授	4
5	我能示範與操作任教科目的學習單元	5
6	我能依教學需要而補充教材	6
7	我能擬訂整體課程之教學計畫	7
8	我能注意教學內容的銜接性	9
9	我能統籌教學內容的統整性	10
10	我能依教材性質而選用適當教學方法	11

續表 3-11 預試問卷與正式問卷題號對照表

正式問 卷題號	題目	預試問 卷題號
11	我能依教學情況而調整教材內容	13
12	我教學負責認真	38
13	我以樂觀的態度面對教學輔導	39
14	我能維護學生學習權益	40
15	我以公正、平等的態度對待學生	41
16	我能做好為人師表的工作	42
17	我主動參與教師專業研習活動	43
18	我能遵守教師專業倫理守則	44
二、班級經營與輔導知能		共 15 題
19	我能有效引起學生學習動機	15
20	我能建立班級常規	17
21	我能維持班級常規	18
22	我能處理學生偶發事件	19
23	我與班級有良好溝通	20
24	我能佈置適當的學習環境	21
25	我能營造有效的學習氣氛	22
26	我能激發學生的榮譽感	23
27	我能凝聚學生的向心力	24
28	我能協助學生解決學習困難	27
29	我能協助學生解決生活困擾	28
30	我能處理學生的異常行為	29
31	我能對特殊學生採取個別輔導	30
32	我能提供學生生涯發展的資訊	31
33	我會主動吸收及進修輔導相關知能	32
三、行政知能		共 5 題
34	我能運用各種行政資源	33
35	我能參與學校行政活動	34
36	我能協助學校行政事務工作	35
37	我能對學校行政事項提供革興意見	36
38	我能協助行政溝通與協調的工作	37

第五節 資料處理與分析

本研究根據回收的問卷調查資料，加以整理分析，剔除無效問卷後，將有效問卷，以 SPSS 15.0 統計方法進行問卷資料的各項統計分析。茲將所採取的統計方法分別說明如下：

壹、瞭解臺北縣市公立高職初任教師專業能力現況

以平均數、標準差及單一樣本 t 考驗描述臺北縣市公立高職初任教師專業能力現況。

貳、比較不同背景變項的臺北縣市公立高職初任教師專業能力的差異情形

以獨立樣本 t 考驗探討兩個平均數的差異是否具有顯著性；以單因子變異數分析探討兩個以上平均數的差異是否具有顯著性，如達顯著水準，再以雪費法 (Scheffe') 進行事後處理，藉以了解不同背景變項下之臺北縣市公立高職初任教師專業能力的差異情形。

第四章 研究結果與討論

本章是根據「不同教師資格檢定制度的初任教師專業能力影響之研究—以臺北縣市公立高職教師為例」調查問卷施測所得的資料進行分析，旨在瞭解不同教師資格檢定制度的初任教師之專業能力差異情形。本章共分為三節，第一節為研究對象背景資料分析；第二節為不同教師資格檢定制度的高職初任教師專業能力分析；第三節為不同背景變項的高職初任教師專業能力之差異分析。

第一節 研究對象背景資料分析

本研究透過「不同教師資格檢定制度的初任教師專業能力影響之研究—以臺北縣市公立高職教師為例」調查問卷，針對臺北縣市公立高職95、96、97學年度的新進正式教師進行問卷調查，扣除預試之4所學校後，共有8所學校，回收後的有效問卷為168份，可用率為87%。根據回收的有效問卷，利用描述性統計，針對不同教師資格檢定制度的研究對象之背景資料進行分析，包括：性別、年齡、最高學歷、修習中等教育學程管道、師資培育制度、服務於教職的全部年資，有效問卷之樣本資料分布情形如表4-1所示，並說明如下：

一、性別

整體性別方面，男性高職初任教師為74人，佔全體受試樣本42.5%；女性高職初任教師為100人，佔全體受試樣本57.5%，全體受試樣本中，女性高職初任教師比例較男性高職初任教師比例高。

新舊制的教師性別分布情形如下：

(一) 舊制：男性62人，佔舊制樣本44.6%；女性77人，佔舊制樣

本 55.4%。

(二) 新制：男性 12 人，佔新制樣本 34.3%；女性 23 人，佔新制樣本 65.7%。

(三) 臺北縣市公立高職的初任教師，以舊制女性的人數最多；新制男性人數最少。

二、年齡

在年齡方面，25 歲以上，未滿 30 歲之教師最多，共有 81 人，佔全體受試樣本 46.6%；其次為 30 歲以上之教師，共有 75 人，佔全體受試樣本 43.1%；未滿 25 歲之教師最少，共有 18 人，佔全體受試樣本 10.3%。由上述資料顯示，大部份的教師年齡分布在 25 歲以上，未滿 30 歲。

新舊制的教師年齡分布情形如下：

(一) 舊制：25 歲以上，未滿 30 歲及 30 歲以上之教師最多，皆為 66 人，各佔舊制樣本 47.5%；未滿 25 歲之教師最少，共有 7 人，僅佔舊制樣本 5%。

(二) 新制：25 歲以上，未滿 30 歲之教師最多，共有 15 人，佔新制樣本 42.9%；其次為未滿 25 歲，共有 11 人，佔新制樣本 31.4%；30 歲以上之教師最少，共有 9 人，佔舊制樣本 25.7%。

(三) 臺北縣市公立高職的初任教師，舊制年齡分布大多在 25 歲以上及 30 歲以上；新制年齡分布大多在 30 歲以下。

三、最高學歷

在最高學歷方面，碩士(含四十學分班)之教師最多，共有 89 人，佔全體受試樣本 51.1%；其次為學士之教師，共有 83 人，佔全體受試樣本 47.7%；博士之教師最少，僅有 2 人，佔全體受試樣本 1.1%。

新舊制的教師最高學歷分布情形如下：

- (一) 舊制：碩士（含四十學分班）之教師最多，共有 73 人，佔舊制樣本 52.5%；其次為學士之教師，共有 64 人，佔舊制樣本 46.0%；博士之教師最少，共有 2 人，僅佔舊制樣本 1.4%。
- (二) 新制：學士之教師最多，共有 19 人，佔新制樣本 54.3%；其次為碩士（含四十學分班）之教師，共有 16 人，佔新制樣本 45.7%；博士之教師為 0 人。
- (三) 臺北縣市公立高職的初任教師，舊制以碩士最多；新制以學士最多。

四、修習中等教育學程管道

在修習中等教育學程管道方面，以師範校院之教師最多，共有 110 人，佔全體受試樣本 63.2%；其次為一般大學教育學程之教師，共有 47 人，佔全體受試樣本 27%；學士後教育學分班之教師最少，共有 17 人，佔全體受試樣本 9.8%；其他（含國外學歷）0 人。

新舊制的教師修習中等教育學程管道分布情形如下：

- (一) 舊制：以師範校院之教師最多，共有 91 人，佔全體受試樣本 65.5%；其次為一般大學教育學程之教師，共有 36 人，佔全體受試樣本 25.9%；學士後教育學分班之教師最少，共有 12 人，佔全體受試樣本 8.6%。
- (二) 新制：以師範校院之教師最多，共有 19 人，佔全體受試樣本 54.3%；其次為一般大學教育學程之教師，共有 11 人，佔全體受試樣本 31.4%；學士後教育學分班之教師最少，共有 5 人，佔全體受試樣本 14.3%。
- (三) 臺北縣市公立高職的初任教師，新舊制教師的修習中等教育學程管道皆以師範校院最多。

五、服務於教職的全部年資

在服務於教職的全部年資方面，未滿 3 年之教師最多，共有 90 人，佔全體受試樣本 51.7%；其次為 3 年以上，未滿 10 年之教師，共有 68 人，佔全體受試樣本 39.1%；10 年以上之教師最少，佔全體受試樣本 9.2%。

新舊制的教師服務於教職的全部年資分布情形如下：

- (一) 舊制：以 3 年以上，未滿 10 年之教師最多，共有 66 人，佔全體受試樣本 47.5%；其次為未滿 3 年之教師，共有 58 人，佔全體受試樣本 41.7%；10 年以上之教師最少，共有 15 人，佔全體受試樣本 10.8%。
- (二) 新制：以未滿 3 年之教師最多，共有 32 人，佔全體受試樣本 91.4%；其次為 3 年以上，未滿 10 年之教師，共有 2 人，佔全體受試樣本 5.7%；10 年以上之教師最少，僅有 1 人，佔全體受試樣本 2.9%。
- (三) 臺北縣市公立高職的初任教師，舊制教師服務於教職的全部年資以 3 年以上，未滿 10 年最多；新制教師服務於教職的全部年資以未滿 3 年最多。

貳、樣本背景變項之調整

進行 t 考驗或單因子變異數分析時，須符合母群的分配是常態的假定，一般來說，樣本數大於 30，則可假定母群也呈現常態（徐昊杲、邱佳椿，民 91）。因此，本研究將「年齡」變項中之「未滿 25 歲」與「25 歲以上，未滿 30 歲」合併，項目名稱修改為「30 歲以下」，並將「30 歲以上」修改項目名稱為「30 歲(含)以上」；「最高學歷」變項中之「碩士（含四十學分班）」與「博士」合併，並修改項目名稱為「碩士(含)

以上」；「修習中等教育學程管道」變項中之「其他」項目刪除；「服務於教職的全部年資」變項中之「3年以上，未滿10年」與「10年以上」合併，修改項目名稱為「3年(含)以上」，並將「未滿3年」修改項目名稱為「3年以下」。茲將併組後之樣本背景變項資料分布，整理如表4-2所示。

表 4-1 不同教師資格檢定制度的高職初任教師基本資料分析表

項目	基本資料	舊制		新制		合計	百分比
		人數	百分比	人數	百分比		
性別	男	60	45.1%	12	34.3%	72	42.9%
	女	73	54.9%	23	65.7%	96	57.1%
年齡	未滿 25 歲	7	5.3%	11	31.4%	18	10.7%
	25 歲以上， 未滿 30 歲	65	48.9%	15	42.9%	80	47.6%
	30 歲以上	61	45.9%	9	25.7%	70	41.7%
最高學歷	學士	62	46.6%	19	54.3%	81	48.2%
	碩士（含四 十學分班）	69	51.9%	16	45.7%	85	50.6%
	博士	2	1.5%	0	0%	2	1.2%
修習中等 教育學程 管道	師範校院	90	67.7%	19	54.3%	109	64.9%
	一般大學教 育學程	33	24.8%	11	31.4%	44	26.2%
	學士後教育 學分班	10	7.5%	5	14.3%	15	8.9%
	其他（含國外 學歷）	0	0%	0	0%	0	0%
服務於教 職的全部 年資	未滿3年	58	43.6%	32	91.4%	90	53.6%
	3 年以上， 未滿 10 年	62	46.6%	2	5.7%	64	38.1%
	10 年以上	13	9.8%	1	2.9%	14	8.3%

表 4-2 併組後樣本基本資料分布表

項目	基本資料	舊制		新制		合計	百分比
		人數	百分比	人數	百分比		
性別	男	60	45.1%	12	34.3%	72	42.9%
	女	73	54.9%	23	65.7%	96	57.1%
年齡	30歲以下	72	54.1%	26	74.3%	98	58.3%
	30歲(含)以上	61	45.9%	9	25.7%	70	41.7%
最高學歷	學士	62	46.6%	19	54.3%	81	48.2%
	碩士(含)以上	71	53.4%	16	45.7%	87	51.8%
修習中等 教育學程	師範校院	90	67.7%	19	54.3%	109	64.9%
	一般大學教 育學程	33	24.8%	11	31.4%	44	26.2%
管道	學士後教育 學分班	10	7.5%	5	14.3%	15	8.9%
服務於教 職的全部 年資	3年以下	58	43.6%	32	91.4%	90	53.6%
	3年(含)以上	75	56.4%	3	8.6%	78	46.4%

第二節 不同教師資格檢定制度的高職初任教師 專業能力分析

本節依據正式問卷共 168 份有效問卷所得之資料，透過平均數、標準差、單一樣本 t 考驗、獨立樣本 t 考驗等統計方法，進行不同教師資格檢定制度的高職初任教師專業能力現況分析、不同教師資格檢定制度的高職初任教師專業能力之差異分析。

壹、不同教師資格檢定制度的高職初任教師專業能力現況分析

為瞭解不同教師資格檢定制度的高職初任教師專業能力之現況，本研究透過平均數、標準差、單一樣本 t 考驗加以分析，由表 4-3、4-4 可知：

一、舊制教師資格檢定制度的高職初任教師整體專業能力之現況

(一) 整體專業能力

就「整體專業能力」而言，平均數為 3.91，t 值為 11.29 ($P < .001$)，達顯著水準，表示舊制教師資格檢定制度的高職初任教師在整體專業能力層面達到中上程度。

(二) 各構面

就教師專業能力的各構面而言，以「教學知能與專業精神」最佳，平均數為 4.27，t 值為 21.37 ($P < .001$)；其次為「班級經營與輔導知能」，平均數為 3.92，t 值為 10.91 ($P < .001$)；最後為「行政知能」，平均數為 3.55，t 值為 .80 ($P > .05$)。在 t 值部份，僅有「行政知能」未達顯著水準，其於構面皆達顯著水準，表示舊制教師資格檢定制度的高職初任教師在「教學知能與專業精神」及「班級經營與輔導知能」層面達到中上程度。

表 4-3 舊制教師資格檢定制度的高職初任教師之專業能力現況分析表

考驗值=3.5				
構面	人數	平均數	標準差	t 值
教學知能與 專業精神	133	4.27	.42	21.37***
班級經營與 輔導知能	133	3.92	.44	10.91***
行政知能	133	3.55	.66	.80
整體得分	133	3.91	.42	11.29***

***p< .05

二、新制教師資格檢定制度的高職初任教師整體專業能力之現況

(一) 整體專業能力

就「整體專業能力」而言，平均數為 4.03，t 值為 7.11 (P<.001)，達顯著水準，表示新制教師資格檢定制度的高職初任教師在整體專業能力層面達到中上程度。

(二) 各構面

就教師專業能力的各構面而言，以「教學知能與專業精神」最佳，平均數為 4.24，t 值為 8.78 (P<.001)；其次為「班級經營與輔導知能」，平均數為 3.98，t 值為 6.29 (P<.001)；最後為「行政知能」，平均數為 3.89，t 值為 3.15 (P<.01)。在 t 值部份，各構面皆達顯著水準，表示舊制教師資格檢定制度的高職初任教師在「教學知能與專業精神」、「班級經營與輔導知能」及「行政知能」層面皆達到中上程度。

表 4-4 新制教師資格檢定制度的高職初任教師之專業能力現況分析表

考驗值=3.5				
構面	人數	平均數	標準差	t 值
教學知能與 專業精神	35	4.24	.50	8.78***
班級經營與 輔導知能	35	3.98	.45	6.29***
行政知能	35	3.89	.73	3.15**
整體得分	35	4.03	.45	7.11***

p< .01 *p< .001

綜合以上資料分析之結果，就不同教師資格檢定制度的高職初任教師在專業能力之整體與各構面的得分而言，舊制平均數介於 3.55~4.27 之間；新制平均數介於 3.89~4.24 之間。除舊制的「行政知能」外，新舊制的整體得分及各構面皆達到中上程度。

從研究結果發現，我國臺北縣市公立高職初任教師的專業能力屬於中上程度，推究其原因，應與師資培育制度開放，教師工作越趨競爭有關。民國 83 年師資培育開放後，教師人數大量增加，加上近年來少子化的關係，使得教師工作一職難求，也因此提高了教師的素質。再者，近年來對教育品質的重視，也促使學校教師的進修與成長。

在教師專業能力的排序上，以「教學知能與專業精神」最高；「班級經營與輔導知能」次之；「行政知能」最低。推究其原因，可能為教師多視教學為其主要工作內容，此外，高職教師甄選以教學專業能力為甄選教師主要依據，因此在「教學知能與專業精神」上得分較高。而在行政工作上，部分教師可能認為增加其工作負擔，較不願接觸，因此在「行政知能」上得分較低。而舊制在「行政知能」未達中上程度的顯著

水準，可能與舊制的教師年紀較大、年資較深，因此對於行政參與的意願較低有關。

貳、不同教師資格檢定制度的高職初任教師專業能力之差異分析

為瞭解新舊教師資格檢定制度的高職初任教師專業能力的差異情形，以獨立樣本 t 考驗進行分析。新舊教師資格檢定制度的高職初任教師專業能力在整體及各構面的差異情形，如表 4-5 所示：

一、新舊教師資格檢定制度的高職初任教師整體專業能力的差異情形

就「整體專業能力」而言，t 值為-1.401， $P > .05$ ，未達顯著差異，表示新舊教師資格檢定制度的高職初任教師在整體專業能力層面上無顯著差異。

二、新舊教師資格檢定制度的高職初任教師專業能力各構面的差異情形

（一）教學知能與專業精神

就「教學知能與專業精神」而言，t 值為.821， $P > .05$ ，未達顯著差異，表示新舊教師資格檢定制度的高職初任教師在「教學知能與專業精神」層面上無顯著差異。

（二）班級經營與輔導知能

就「班級經營與輔導知能」而言，t 值為-.683， $P > .05$ ，未達顯著差異，表示新舊教師資格檢定制度的高職初任教師在「班級經營與輔導知能」層面上無顯著差異。

（三）行政知能

就「行政知能」而言，t 值為-2.679， $P < .01$ ，達顯著差異，表示新舊教師資格檢定制度的高職初任教師在「行政知能」層面上有顯著差異，新制教師專業能力的得分顯著高於舊制教師。

綜合上述，不同教師資格檢定制度的初任教師整體專業能力無顯著差異，僅在「行政知能」層面上有差異，其中新制教師專業能力的得分顯著高於舊制教師。盧威志（2006）的研究結果發現高雄市國民中學新制實習教師對「行政工作」之教育實習課程成效認同明顯高於舊制實習教師，與本研究結果相符。

就行政工作而言，舊制實習教師的實習時間較新制長，並且包含上、下學期，在行政工作的學習上較完整，因此相關能力應優於新制，然而就本研究與盧威志（2006）之研究發現，在行政工作之實習成效與專業能力上，新制優於舊制。推究其原因可能是新制教師的實習期間較短，因此在行政工作上的安排較為充實，並且教師會以積極的態度去面對；而舊制教師的實習期間較長，到了實習的後半時期，反而容易形成實習教師工作上的疲乏。

本研究對象雖非實習教師，然而實習期間的養成教育，對日後擔任教職亦有所影響。此外，新制的正式教師皆已通過教師資格檢定考，對於相關行政法令有較多的瞭解，在行政工作的認識與執行上也許會有所助益。再者，新制的教師教學年資較淺、年紀較輕，對於教育工作較有熱忱，並且較易被指派學校行政工作，增加其行政參與的機會，上述皆可能為新制教師在行政工作的專業知能上優於舊制教師的原因。

表 4-5 不同教師資格檢定制度的高職初任教師專業能力差異分析表

構面	新舊制	人數	平均數	標準差	t 值
教學知能與 專業精神	舊制	133	4.27	.42	.41
	新制	35	4.24	.50	
班級經營與 輔導知能	舊制	133	3.92	.44	-.68
	新制	35	3.98	.45	
行政知能	舊制	133	3.55	.66	-2.68**
	新制	35	3.89	.73	
整體得分	舊制	133	3.91	.42	-1.52
	新制	35	4.03	.45	

**p<.01

第三節 不同背景變項的高職初任教師專業能力之差異分析

為瞭解不同背景變項中之臺北縣市公立高職初任教師專業能力的差異情形，採獨立樣本t考驗、單因子變異數分析等統計方式，探討高職初任教師的性別、年齡、最高學歷、修習中等教育學程管道、服務於教職的全部年資背景變項在教師專業能力各構面及整體的差異情形。

壹、不同性別的高職初任教師專業能力之差異分析

如表4-6所示，經t考驗所得結果，不同性別的高職初任教師整體專業能力及各構面情形無顯著差異。

一、不同性別的高職初任教師整體專業能力的差異情形

就「整體專業能力」而言，t 值為.48， $P > .05$ ，未達顯著差異，表示不同性別的高職初任教師在「整體專業能力」層面上無顯著差異。

二、不同性別的高職初任教師專業能力各構面的差異情形

(一) 教學知能與專業精神

就「教學知能與專業精神」分量表而言，t 值為.18， $P > .05$ ，未達顯著差異，表示不同性別的高職初任教師在「教學知能與專業精神」層面上無顯著差異。

(二) 班級經營與輔導知能

就「班級經營與輔導知能」分量表而言，t 值為-.10， $P > .05$ ，未達顯著差異，表示不同性別的高職初任教師在「班級經營與輔導知能」層面上無顯著差異。

(三) 行政知能

就「行政知能」分量表而言，t 值為.84， $P > .05$ ，未達顯著差異，表示不同性別的高職初任教師在「行政知能」層面上無顯著差異。

表 4-6 不同性別的高職初任教師專業能力差異分析表

構面	男女	人數	平均數	標準差	t 值
教學知能與 專業精神	男性	72	4.27	0.42	.18
	女性	96	4.26	0.44	
班級經營與 輔導知能	男性	72	3.93	0.48	-.10
	女性	96	3.93	0.41	
行政知能	男性	72	3.67	0.68	.84
	女性	96	3.58	0.70	
整體得分	男性	72	3.96	0.45	.48
	女性	96	3.92	0.41	

貳、不同年齡的高職初任教師專業能力之差異分析

如表4-7所示，經t考驗所得結果，不同年齡的高職初任教師整體專業能力及各構面情形無顯著差異。

一、不同年齡的高職初任教師整體專業能力的差異情形

就「整體專業能力」而言，t 值為-0.67， $P > .05$ ，未達顯著差異，表示不同年齡的高職初任教師在「整體專業能力」層面上無顯著差異。

二、不同年齡的高職初任教師專業能力各構面的差異情形

(一) 教學知能與專業精神

就「教學知能與專業精神」分量表而言，t 值為-1.96， $P > .05$ ，未達顯著差異，表示不同年齡的高職初任教師在「教學知能與專業精神」層面上無顯著差異。

(二) 班級經營與輔導知能

就「班級經營與輔導知能」分量表而言，t 值為-0.70， $P > .05$ ，未達顯著差異，表示不同年齡的高職初任教師在「班級經營與輔導知能」層面上無顯著差異。

(三) 行政知能

就「行政知能」分量表而言，t 值為 0.42， $P > .05$ ，未達顯著差異，表示不同年齡的高職初任教師在「行政知能」層面上無顯著差異。

表 4-7 不同年齡的高職初任教師專業能力差異分析表

構面	年齡	人數	平均數	標準差	t 值
教學知能與 專業精神	30 歲以上	98	4.21	0.43	-1.96
	30 歲(含) 以上	70	4.34	0.43	
班級經營與 輔導知能	30 歲以上	98	3.91	0.42	-0.70
	30 歲(含) 以上	70	3.96	0.47	
行政知能	30 歲以上	98	3.64	0.70	0.42
	30 歲(含) 以上	70	3.59	0.69	
整體得分	30 歲以上	98	3.92	0.41	-0.67
	30 歲(含) 以上	70	3.96	0.45	

參、不同最高學歷的高職初任教師專業能力之差異分析

如表4-8所示，經t考驗所得結果，不同最高學歷的高職初任教師「整體專業能力」與「教學知能與專業精神」有顯著差異。

一、不同最高學歷的高職初任教師整體專業能力的差異情形

就「整體專業能力」而言，t 值為-2.36， $P < .05$ ，達顯著差異，表示不同最高學歷的高職初任教師在「整體專業能力」層面上有顯著差異，其中「碩士（含）以上」學歷之教師顯著高於「學士」學歷之教師。

二、不同最高學歷的高職初任教師專業能力各構面的差異情形

（一）教學知能與專業精神

就「教學知能與專業精神」分量表而言，t 值為-3.17， $P < .05$ ，達顯著差異，表示不同最高學歷的高職初任教師在「教學知能與專業精神」層面上有顯著差異，其中「碩士（含）以上」學歷之教師顯著高於「學士」學歷之教師。

（二）班級經營與輔導知能

就「班級經營與輔導知能」分量表而言，t 值為-1.56， $P > .05$ ，未達顯著差異，表示不同最高學歷的高職初任教師在「班級經營與輔導知能」層面上無顯著差異。

（三）行政知能

就「行政知能」分量表而言，t 值為-1.40， $P > .05$ ，未達顯著差異，表示不同最高學歷的高職初任教師在「行政知能」層面上無顯著差異。

表 4-8 不同最高學歷的高職初任教師專業能力差異分析表

構面	年齡	人數	平均數	標準差	t 值
教學知能與 專業精神	學士	81	4.16	0.41	-3.17**
	碩士(含)	87	4.36	0.44	
	以上				
班級經營與 輔導知能	學士	81	3.87	0.40	-1.56
	碩士(含)	87	3.98	0.47	
	以上				
行政知能	學士	81	3.54	0.64	-1.40
	碩士(含)	87	3.69	0.74	
	以上				
整體得分	學士	81	3.86	0.37	-2.36
	碩士(含)	87	4.01	0.46	
	以上				

**p<.01

肆、不同修習中等教育學程管道的高職初任教師專業能力之差異分析

如表4-9、4-10所示，經單因子變異數分析所得結果，不同修習中等教育學程管道的高職初任教師整體專業能力及各構面情形無顯著差異。

一、不同修習中等教育學程管道的高職初任教師整體專業能力的差異情形

就「整體專業能力」而言，F 值為.91，P>.05，未達顯著差異，表示不同修習中等教育學程管道的高職初任教師在「整體專業能力」層面上無顯著差異。

二、不同修習中等教育學程管道的高職初任教師專業能力各構面的差異情形

(一) 教學知能與專業精神

就「教學知能與專業精神」分量表而言，F 值為 1.61， $P > .05$ ，未達顯著差異，表示不同修習中等教育學程管道的高職初任教師在「教學知能與專業精神」層面上無顯著差異。

(二) 班級經營與輔導知能

就「班級經營與輔導知能」分量表而言，F 值為 1.10， $P > .05$ ，未達顯著差異，表示不同修習中等教育學程管道的高職初任教師在「班級經營與輔導知能」層面上無顯著差異。

(三) 行政知能

就「行政知能」分量表而言，F 值為 .31， $P > .05$ ，未達顯著差異，表示不同修習中等教育學程管道的高職初任教師在「行政知能」層面上無顯著差異。

表 4-9 不同修習中等教育學程管道的高職初任教師專業能力差異分析表

構面	修習中等教育學程管道	人數	平均數	標準差
教學知能與專業精神	師範校院	109	4.22	0.42
	一般大學教育學程	44	4.40	0.42
	學士後教育學分班	15	3.92	0.46
班級經營與輔導知能	師範校院	109	4.08	0.46
	一般大學教育學程	44	3.61	0.69
	學士後教育學分班	15	3.75	0.73

續表 4-9 不同修習中等教育學程管道的高職初任教師專業能力差異分析表

構面	修習中等教育學程管道	人數	平均數	標準差
行政知能	師範校院	109	3.92	0.42
	一般大學教育學程	44	4.08	0.48
	學士後教育學分班	15	4.22	0.42
整體得分	師範校院	109	4.40	0.42
	一般大學教育學程	44	3.92	0.46
	學士後教育學分班	15	4.08	0.46

表 4-10 不同修習中等教育學程管道的高職初任教師專業能力變異數分析摘要表

構面		離均差平方和	自由度	均方	F 值
教學知能與專業精神	組間	.60	2	.30	1.61
	組內	30.74	165	.19	
	全體	31.33	167		
班級經營與輔導知能	組間	.43	2	.21	1.10
	組內	32.22	165	.20	
	全體	32.65	167		
行政知能	組間	.30	2	.15	.31
	組內	79.53	165	.48	
	全體	79.83	167		
整體得分	組間	.33	2	.17	.91
	組內	30.18	165	.18	
	全體	30.51	167		

伍、不同年資的臺北縣市公立高職初任教師專業能力之差異分析

如表4-11所示，經t考驗所得結果，就整體專業能力而言，不同年資的高職初任教師整體專業能力無顯著差異。就各構面而言，僅在「教學知能與專業精神」上有顯著差異。

一、不同年資的高職初任教師整體專業能力的差異情形

就「整體專業能力」而言，t 值為-0.91， $P > .05$ ，未達顯著差異，表示不同年資的高職初任教師在「整體專業能力」層面上無顯著差異。

二、不同年資的高職初任教師專業能力各構面的差異情形

(一) 教學知能與專業精神

就「教學知能與專業精神」分量表而言，t 值為-2.36， $P < .05$ ，達顯著差異，表示不同年資的高職初任教師在「教學知能與專業精神」層面上有顯著差異，其中「3 年(含)以上」年資之教師顯著高於「3 年以下」年資之教師。

(二) 班級經營與輔導知能

就「班級經營與輔導知能」分量表而言，t 值為-1.20， $P > .05$ ，未達顯著差異，表示不同年資的高職初任教師在「班級經營與輔導知能」層面上無顯著差異。

(三) 行政知能

就「行政知能」分量表而言，t 值為 0.53， $P > .05$ ，未達顯著差異，表示不同年資的高職初任教師在「行政知能」層面上無顯著差異。

表 4-11 不同年資的高職初任教師專業能力差異分析表

構面	年資	人數	平均數	標準差	t 值
教學知能與 專業精神	3年以下	90	4.19	0.44	-2.36
	3年(含)以上	78	4.35	0.41	
班級經營與 輔導知能	3年以下	90	3.89	0.45	-1.20
	3年(含)以上	78	3.97	0.43	
行政知能	3年以下	90	3.64	0.73	0.53
	3年(含)以上	78	3.59	0.64	
整體得分	3年以下	90	3.91	0.44	-0.91
	3年(含)以上	78	3.97	0.41	

陸、綜合討論

根據表4-6至表4-11不同背景變項的高職初任教師專業能力差異，就相關文獻的發現，分別從性別、年齡、最高學歷、修習中等教育學程管道、年資探討如下：

一、性別

本研究發現，不同性別的高職初任教師在整體專業能力及各構面情形無顯著差異，與林純鈴（2007）、邱義川（2007）、盧姿里（2006）、黃麗鴻（2006）相關文獻的研究結果相符。從本研究結果與相關研究或許可以推論教師專業能力和性別沒有直接關連。

二、年齡

本研究發現，不同年齡的高職初任教師在整體專業能力及各構面情

形無顯著差異。林純鈴（2007）、邱義川（2007）相關研究皆顯示年齡越大，專業能力情形越佳。與本研究結果不符，其原因可能為研究對象、研究工具與研究時間不同所致。

三、最高學歷

不同最高學歷的高職初任教師「整體專業能力」與「教學知能與專業精神」有顯著差異，其中「碩士(含)以上」學歷之教師顯著高於「學士」學歷之教師。與黃麗鴻（2006）、邱義川（2007）相關文獻的研究結果相符。

探究其原因，可能是教師在研究所階段，多選擇專門學科或教育學科等方面的系所，而該方面的研究訓練有助於教師在專業能力上的表現，特別是在教學知能與專業精神上。

四、修習中等教育學程管道

不同修習中等教育學程管道的高職初任教師在整體專業能力及各構面情形無顯著差異。與盧姿里（2006）、黃麗鴻（2006）相關文獻的研究結果不符，其原因可能為研究對象、研究工具與研究時間不同所致。然而，目前在師資培育管道對教師專業能力的影響上，各研究結果呈現不同看法，因此值得後續研究進一步探討。

五、年資

不同年資的高職初任教師整體專業能力無顯著差異，僅在「教學知能與專業精神」構面上有顯著差異，其中「3年(含)以上」年資之教師顯著高於「3年以下」年資之教師。在整體專業能力上，與邱義川（2007）

之研究結果相符，然而在分構面上的差異，邱義川（2007）的研究結果認為在「輔導與管教的知識」方面，教學年資高者優於教學年資淺者，與本研究不符，其原因可能為研究對象、研究工具與研究時間不同所致。

在年資方面，本研究結果顯示高職初任教師整體專業能力無顯著差異，探究其原因，可能是近年來科技進步、資訊發達，年輕或資淺教師可透過網路學習，充實自身的專業能力。此外，各縣市政府、學校單位、民間機構積極辦理各項研習，年輕或資淺教師可透過各種研習活動，加強自身的專業能力。因此，年資深及年資淺的教師在整體專業能力上的差距較不明顯。然而，在「教學知能與專業精神」構面上存有顯著差異，可見資深教師仍因其教學經驗較豐富，在此方面的能力較好。

第五章 結論與建議

本研究旨在探討不同教師資格檢定制度的初任教師專業能力現況及差異情形。研究對象為臺北縣市公立高職初任教師，採用問卷調查法進行研究。本章依據分析結果，歸納出主要研究發現，以作成結論，並提出建議，俾利教育主管機關、學校單位及未來研究之參考。

第一節 主要研究發現

根據第四章研究結果的分析與討論，茲將主要研究發現歸納如下：

壹、不同教師資格檢定制度的臺北縣市公立高職初任教師專業能力的現況

新制與舊制教師資格檢定制度的臺北縣市公立高職初任教師的「整體專業能力」、「教學知能與專業精神」、「班級經營與輔導知能」、「行政知能」，除了舊制的「行政知能」外，其餘皆屬於中上程度。推究其原因，應為師資培育制度開放與少子化的關係，使得教師工作競爭；再者，近年來各界對教育品質的重視，促使學校教師的進修與成長，因此提高了教師的素質。

在教師專業能力的排序上，以「教學知能與專業精神」最高；「班級經營與輔導知能」次之；「行政知能」最低。推究其原因，可能為教師多視教學為其主要工作內容，此外高職教師甄選以教學專業能力為甄選教師主要依據，因此在「教學知能與專業精神」上得分較高。

貳、不同教師資格檢定制度的臺北縣市公立高職初任教師專業能力的差異情形

不同教師資格檢定制度的臺北縣市公立高職初任教師整體專業能力

無顯著差異，僅在「行政知能」層面上有差異，其中新制初任教師「行政知能」的得分顯著高於舊制初任教師。推究其原因，應為新制的正式教師須通過教師資格檢定考，準備考試時，對於相關行政法令有較多的瞭解，在行政工作的認識與執行上也許會有所助益；再者，新制的教師教學年資較淺、年紀較輕，對於教育工作較有熱忱，並且較易被指派學校行政工作，接觸行政工作的機會較多，因此，在行政知能上優於舊制的教師。

參、不同個人背景變項的臺北縣市公立高職初任教師專業能力的差異情形

一、性別

本研究發現，不同性別的高職初任教師在整體教師專業能力與各構面上皆無顯著差異。

二、年齡

本研究發現，不同年齡的高職初任教師在整體教師專業能力及各構面上皆無顯著差異。

三、最高學歷

不同最高學歷的高職初任教師「整體專業能力」與「教學知能與專業精神」有顯著差異，其中「碩士(含)以上」學歷之教師顯著高於「學士」學歷之教師。

四、修習中等教育學程管道

不同修習中等教育學程管道的高職初任教師整體專業能力及各構面情形無顯著差異。

五、年資

不同年資的高職初任教師整體專業能力無顯著差異，僅在「教學知

能與專業精神」構面上有顯著差異，其中「3年(含)以上」年資之教師顯著高於「3年以下」年資之教師。

就不同個人背景變項的臺北縣市公立高職初任教師「整體專業能力」的差異而言，僅有「最高學歷」有顯著差異，其中「碩士(含)以上」學歷之教師顯著高於「學士」學歷之教師。推究其原因，可能是教師在研究所階段的研究訓練有助於教師在專業能力上的表現。

就不同個人背景變項的臺北縣市公立高職初任教師「教學知能與專業精神」的差異而言，僅有「最高學歷」與「年資」有顯著差異，其中「碩士(含)以上」學歷之教師顯著高於「學士」學歷之教師；「3年(含)以上」年資之教師顯著高於「3年以下」年資之教師。因此，本研究發現學歷高、年資深的教師在「教學知能與專業精神」表現較好，可見進修訓練和教學經驗對教師在教學知能與專業精神上有所助益。

第二節 結論

本節根據第四章資料分析與討論之結果，對應本研究之研究目的與待答問題，獲致以下四項結論，分述如下：

壹、新制與舊制教師資格檢定制度的臺北縣市公立高職初任教師的專業能力現況屬於中上程度

新制與舊制教師資格檢定制度的臺北縣市公立高職初任教師的「整體專業能力」、「教學知能與專業精神」、「班級經營與輔導知能」、「行政知能」，除了舊制的「行政知能」外，其餘皆屬於中上程度。

貳、臺北縣市公立高職初任教師因其教師資格檢定制度的不同，在整體專業能力上無顯著差異，但在行政知能上有顯著差異

不同教師資格檢定制度的臺北縣市公立高職初任教師在「整體專業能力」上無顯著差異。惟在「行政知能」層面上，新制教師專業能力的得分顯著高於舊制教師。

參、臺北縣市公立高職初任教師因其最高學歷、年資不同，在教師專業能力上有顯著差異

不同最高學歷的臺北縣市公立高職初任教師在「整體專業能力」與「教學知能與專業精神」上有顯著差異，其中「碩士（含）以上」學歷之教師顯著優於「學士」學歷之教師。

不同年資的臺北縣市公立高職初任教師在「整體專業能力」上無顯著差異。惟在「教學知能與專業精神」上有顯著差異，其中「3年(含)以上」年資之教師顯著優於「3年以下」年資之教師。

肆、臺北縣市公立高職初任教師不因其性別、年齡、修習中等教育學程
管道不同，在教師專業能力上有顯著差異

臺北縣市公立高職初任教師的整體教師專業能力、教學知能與專業
精神、班級經營與輔導知能、行政知能，不因性別、年齡、修習中等教
育學程管道有顯著差異。

第三節 建議

依據研究結果，本研究對學校單位、教育主管機關及未來研究提出以下建議，以作為有關單位與人員及未來研究之參考，以增進高職教師之專業能力。

壹、鼓勵教師參與行政事項

本研究發現，新制與舊制教師資格檢定制度的教師專業能力各分構面的得分，以「行政知能」最低。其中，新制教師的行政知能優於舊制教師。從文獻探討可知，教師的專業知能除了包含教學與學科知能、班級經營知能、專業精神等，行政知能亦屬於教師專業能力的一環。然而有部分學者未將行政知能納入教師的專業能力中，而許多現職的教師，亦對於學校行政工作與活動不熱中，或甚至有所排斥。

教師對於學校行政事項的參與，除了可以提高學校運作的效率，還可以凝聚學校的向心力。因此，學校應鼓勵教師表達對學校的建議、暢通教師參與校務活動與規劃的機會。此外，除了給予新進與資淺的教師行政工作的學習機會外，對於資深的教師也應鼓勵其為行政工作盡其心力。研究者提出具體建議如下：

一、表揚行政績效優良的教師

許多學校多著重在教學優良及班級經營優良教師的表揚，較少關注行政人員的行政績效，以致於許多教師只著重於教學與班級經營，而不願分散其心力於行政工作。建議學校可利用校務會議等時間，表揚行政績效優良的教師，並且頒發獎狀與獎品給予鼓勵。

二、將行政績效納入教師評鑑

由於教師多視教學為其本分，認為行政工作與活動會增加其額外負擔。因此，建議目前正在計畫與推動中的教師評鑑，可以將行政績效納入其中，以培養出更多元、更具服務熱忱的教師。

貳、教師應保持學習熱忱、學校應鼓勵教師進修

本研究發現，學歷愈高，在教師的「整體專業能力」與「教學知能與專業精神」上愈好。因此，隨著知識經濟時代的來臨，教師不能再墨守成規，必須持續的學習。學校也應積極鼓勵教師參與進修活動，並給予相關行政事項的配合。師資培育機構在學生的篩選上應更加嚴格把關。研究者提出具體建議如下：

一、在個人方面

由於升學管道已相當暢通，教師應透過學位進修，以求得專業上更精進。此外，教師可多參與研習活動，將研習所學納入教學當中；將研習心得與同儕分享。再者，教師可利用網路資源進行自我學習，亦可建立自我的教學網頁，將教學內容進行整理與分享等。教學資源幾乎是隨手可得，最重要的是教師應保持不斷學習與進步的心態。

二、在學校方面

學校應鼓勵教師參與進修，對於進修人員應給予課程調動、排課上，以及經費上的配合。並且透過校園內的研習活動，讓教師分享其進修經驗與成果，形成校園中教師進修與成長之風氣。此外，可建立校園內教師參與研習、進修情形之教師專長檔案，未來有相關工作或活動時，給予各專長教師優先參與機會。

三、在行政機關方面

由於近年來廣設大學，大學的錄取錄幾乎達到百分之百，導致學生與大學教育的品質皆參差不齊。而教師的品質攸關著學生的素質，因此應從師資培育著手，除了整個師資培育流程的控管外，對於修習教育學程的學生應以更嚴格的標準加以篩選，除了對於在學成績上加以外，未來可提高修習中等教育學程學生之學歷門檻。

參、對未來研究的建議

一、研究對象

本研究取樣僅以臺北縣市公立高職初任教師為研究對象，研究結果推論受到的限制。未來的研究若能將研究範圍擴展至臺灣所有地區的高職教師或其他層級的教師，並且在施測對象上，增加學生、家長、學校行政人員等，並提高樣本數，將能提升研究的推論範圍，並充分反應出各方意見。

此外，本研究進行時，新制教師資格檢定考僅實施五年，接受新制師資培育制度的正式教師為數較少，可能影響研究之結果。再者，因為新制樣本人數過少，在進行背景變項分析時，無法符合常態分配之需求，故無法針對新舊制教師的各背景變項進行探討，建議可在新制實施後較長的時間再進行研究，以增加研究的準確性與完整性。

最後，由於本研究原擬以初任教師為研究對象，然而取樣的對象中，將近一半的教師服務年資已超過三年，從研究結果發現年資為影響教師專業能力的因素之一。建議未來的研究者在取樣時，可透過基本資料的篩選，排除服務年資的問題，以減少年資對研究結果的影響。

二、研究方法

本研究以問卷調查法為主，建議後續的研究，可採訪談法、觀察法等質化的研究，使研究結果更深入、更周延。

三、研究變項

本研究以性別、年齡、修習中等教育學程管道、師資培育制度、年資來探討教師專業能力。然而，影響教師專業能力的因素相當多，包含教師人格特質、校長領導風格、校園工作氣氛...等變項皆可能會對教師專業能力產生影響，因此，建議未來的研究可以將更多的相關變項納入探討。

參考文獻

一、中文部分

- 丁志權 (2002)。教育專業與師資培育。載於楊國賜主編，**新世紀的教育學概論：科技整合取向**，頁 257-302。臺北市：學富文化。
- 立法院 (1994)。師資培育法案。臺北市：立法院。
- 王淑怡 (2002)。國民小學教師教學效能指標之建構。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 王如哲 (2003)。英美學校效能研究的回顧與啟示。**臺灣教育**，619，頁 14-20。
- 王湘翰 (2006)。我國師資培育之研究 (1994~2005 年)。國立臺中教育大學社會科教育學系碩士論文。
- 吳明隆 (2000)。SPSS 統計應用實務。臺北市：松崗。
- 吳清山 (1997)。建立教師專業權威之探索：談專業知能、專業自主與專業倫理。**現代教育論壇**，3，頁 272-283。
- 吳清山 (2003)。師資培育法過去現在與未來。**教育研究月刊**，105，頁 27-43。
- 吳宗立 (2004)。師資培育新藍圖：新制師資培育制度探析。**國教天地**，155，頁 35-40。
- 吳政原 (2004)。國小初任教師第一年教師評鑑指標之建構。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 吳武典 (2005)。我國師資培育的困境與突破。**研習資訊**，22(6)，頁 37-46。
- 吳武典 (2006)。師資培育的正思與迷思。**臺灣教育**，638，頁 2-6。
- 吳奇榮 (2006)。不同師資培育制度對國小教師專業能力影響之研究。世新大學行政管理學研究所碩士論文。
- 吳祖銘 (1997)。我國高職印刷科專業科目師資檢定所需專業知能內涵之

研究。臺北市：中國印刷學會學術出版委員會。

李奉儒（2008）。師資培育。中華民國教育年報，98，頁 225-274。

沈姍姍（1997）。教師專業與教師自主權之社會學研究。國科會專題研究計畫成果報告(編號：NSC 85-2413-H-134-010)，未出版。

林清江（1979）。台北市教師職業聲望與專業形象之調查研究。臺灣師範大學教育研究所碩士論文。

林清江（1986）。教育社會學。臺北市：台灣書店。

林佩瑩（1996）。國小資優教育教師專業能力之分析研究。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。

林純鈴（2008）。新舊實習制度對中學體育實習教師專業成長之研究。國立臺灣師範大學體育學系碩士論文。

邱素青（2005）。師資培育制度的理論與實際。台灣教育，631，頁 54-62。

邱義川（2007）。國民小學教師專業知能與教學效能之相關研究。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文。

施承宏（2000）。學校效能研究對國小教師教學效能的啟示。教育資料與研究，36，頁 25-33。

柯安南（2004）。國小教師專業能力知覺與自我效能感之研究--教師資格檢定觀點。國立中正大學教育研究所。

徐昊杲、邱佳椿（2002）。技職教育研究教戰守冊—SPSS 基礎篇。臺北市：師大書苑。

孫志麟（2002）。師資培育教育的反思。發表於「現代教育論壇（六）」。國立教育資料館主辦。臺北市：臺北市立師範學院、國立臺北師範學院。

郭玉霞（1998）。教育專業倫理準則初探—美國的例子。國民教育研究集刊，6，頁 1-19。

陳舜芬（1998）。我國新制教育實習制度成效之評估。教育研究雙月刊，

61，頁 4-24。

陳美玉（1999）。實現成為教師的夢想—專業學習與發展。臺北市：師大書苑。

陳瑩如（1999）。國民小學教師聘任制度之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。

陳錦瑤（2001）。兒童英語教師專業能力與專業訓練之研究—以台中市兒童英語補習班為例。朝陽科技大學企業管理系碩士論文。

陳木金等人（2004）。我國中小學教師在職進修規劃之研究。臺北市：教育部委託研究。

張德銳（1992）。國民小學教師評鑑之研究。載於中華民國師範教育學會主編，教育專業，頁 241-284。臺北市：師苑。

張德銳、李俊達（2002）。美國小學教師職前培育制度之研究。臺北市立師範學院學報，33，頁 19-34。

張德銳、李俊達（2002）。師資培育。中華民國教育年報，91，頁 199-221。

張芳全（2003）。當前我國師資培育的重要問題。國民教育，44(1)，頁 6-11。

張春興（2003）。師範教育與教師專業發展。教育研究月刊，105，頁 12-13。

張德銳、丁一顧（2005）。我國師資培育制度的回顧與前瞻。研習資訊，22(6)，頁 30-36。

莊玉如（2005）。師資培育制度變革與制定過程之分析。教育研究(高師)，13，頁 57-68。

梁福鎮（2001）。德國基礎學校教師職前培育制度研究。教育研究月刊，81、82，頁 43-62。

國立教育資料館（2004）。國民中小學教師專業發展標準及其資源檔之研究。臺北市：國立教育資料館。

國立教育資料館（2008）。師資培育。民國 97 年 11 月 8 日，取自

http://192.192.169.108/2d/teacher/outline/outline_0101.asp

教育部 (2006)。師資培育素質提升方案。民國 97 年 11 月 21 日，取自

<http://www.edu.tw/files/regulation/B0037/5668950307.doc>

教育部 (2008)。各級政府教育經費支出。民國 97 年 11 月 21 日，取自

http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/97edu_115-1.xls

教育部 (2008)。高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定考試網站。民

國 98 年 7 月 3 日，取自 <http://tft.tcte.edu.tw/>

黃麗鴻 (2006)。新舊實習制度國小實習教師自我知覺專業能力之比較研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。

單文經 (1995)。以「班級知識」為核心建構「教學專業科目」。發表於「師資培育專業化研討會」。臺北市：臺北市立師範學院。

葉連祺 (2002)。知識本位教師資格檢定體系之建構。載於中華教育學會主編，新時代師資培育的變革—知識本位的專業，頁 140-162。高雄市：復文。

楊深坑 (2002)。從專業理念的新發展論我國師資培育法之修訂。教育研究月刊，98，頁 79-90。

楊洲松 (2003)。修正「師資培育法」的檢視。中大社會文化學報，16，頁 23-39。

楊鯉榕 (2006)。新舊制國小實習教師教學信念與教學效能之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。

潘慧玲 (2004)。國民中小學教師教學專業能力指標研究成果節錄 (初稿)。臺北市：國立臺灣師範大學教育研究中心。

劉春榮、吳清山、林天祐、陳明終、方慧琴 (1997)。一般大學修教育學程與師範院校學生對教育專業認知及其任教意願研究。臺北市：國立教育資料館。

鄧鈞文 (2003)。教師專業素養與師資培育制度變革。臺灣教育，623，

頁 13-19。

- 鄭耀男 (2000)。師資培育法修正草案初評。《臺灣教育》，89，頁 52-58。
- 鄭采惠 (2006)。新制實習制度下幼稚園實習教師實習現況及困擾之個案研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文。
- 盧威志 (2006)。高雄市國民中學新舊制教育實習課程成效之調查研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。
- 盧姿里 (2006)。不同師資培育體系背景之初任國中小教師教育專業表現之比較研究。國立嘉義大學國民教育研究所博士論文。
- 賴清標 (2004)。師資培育開放十年回顧與前瞻。《教育資料與研究》，58，頁 17-23。
- 賴怡真 (2007)。師資培育制度的變遷過程：一個歷史制度論的觀點。南華大學教育社會學研究所碩士論文。
- 韓明梅 (2002)。九年一貫課程實施與教師專業之探究-以一所小學為例。國立台東師範學院教育研究所碩士論文。
- 謝文全 (2003)。《教育行政學》。臺北市：高等教育。
- 蕭秀玉 (2004)。雲嘉地區國民小學教師專業成長與學校效能關係之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。
- 鍾任琴 (1994)。國小實習教師教育專業信念發展之研究。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 簡茂發等人 (1997)。師資培育：中小學教師應具備的基本素質。《教育研究資訊》，5(3)，頁 1-13。
- 饒見維 (2003)。《教師專業發展：理論與實務》。臺北市：五南。

二、外文部分

- Darling-Hammond, L. (1997). The quality of teaching matters most. *Journal of Staff Development*, 8(1), pp.38-41.
- Berliner, D. C. (1989). *The Development of Expertise in Pedagogy*. American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, DC..(ERIC Document Reproductions service No.ED298122)
- Farstrup, A. E. (2004). Teacher education: The importance of excellence and expertise. *Reading Today*, 21(3), pp.8-10. Retrieved Apr 27, 2004 from EBSCOHOST database:
<http://search.epnet.com/direct.asp?an=11658293&db=aph&lang=zh-tw>
- Parkay, F. W. & Stanford, B. H. (2000) *.Becoming a teacher*. Boston, Mass : Allyn and Bacon.
- Scriven, M. (1991). *Duties of the teacher*. In TEMP memos-The teacher evaluation models projects. Kalamazoo, MI: Center for research on Educational Accountability and Teacher Evaluation.
- Seyfarth, J. T. (1991). *Personal management for effective schools*. Boston: Allyn Teacher, Nurses. New York: The Free Press.

「不同教師資格檢定制度的初任教師專業能力影響之研究
~以臺北縣市公立高職教師為例」調查問卷(專家意見彙整)

第一部分 個人基本資料

1. 性別：男性 女性
 2. 年齡：未滿25歲 25歲以上，未滿30歲 30歲以上
 3. 最高學歷：專科 學士 碩士(含四十學分班) 博士

專家	修正意見
專家三	專科可取消
修正後	➤3.最高學歷： <input type="checkbox"/> 學士 <input type="checkbox"/> 碩士(含四十學分班) <input type="checkbox"/> 博士

4. 修習中等教育學程管道：
師範校院 一般大學教育學程 學士後教育學分班
其他(含國外學歷)
 5. 師資培育制度：
舊制(實習一年) 新制(實習半年並參加教師資格檢定考)
 6. 服務於教職的全部年資：
未滿3年 3年以上，未滿10年 10年以上

專家	修正意見
專家二	是否含代課代理？
修正後	➤6.服務於教職的全部年資(含代理)：

第二部分 教師專業能力量表

非常
同意

大部分
同意

普通

大部分
不同意

非常
不同意

專家	修正意見
專家一	「非常同意、很同意、普通、很不同意、非常不同意」或是「完

	全同意、大部分同意、普通、大部分不同意、完全不同意」
修正後	➤ 全同意、大部分同意、普通、大部分不同意、完全不同意

一、學科知能

1. 我能比較不同教材的優缺點，並選用適當的教材

專家	修正意見
專家一	我能比較不同的教材，並選用其中較適當者
修正後	➤ 我能比較不同的教材，並選用其中較適當者

2. 我能瞭解任教科目的知識，也能示範與操作

專家	修正意見
專家一	我能瞭解任教科目的知識與理論 我能示範與操作任教科目的學習單元
專家二	兩個不同概念應分開→了解和操作是不一樣的
專家三	一題兩問，可調整為兩題
修正後	➤ 我能瞭解任教科目的知識與理論 ➤ 我能示範與操作任教科目的學習單元

3. 我能規劃教學重點

專家	修正意見
專家一	我能做教學規劃 (本題屬於教學教材之規劃而非學科知能)
專家二	我能掌握教材的重點
專家三	題意較模糊
修正後	➤ 我能掌握教材的重點 (本題移至教學知能)

4. 我能兼顧教學內容的銜接性與統整性

專家	修正意見
專家一	我能注意教學內容的銜接性 我能統籌教學內容的統整性 (本題屬於教學教材之規劃而非學科知能)
修正後	➤ 我能注意教學內容的銜接性 ➤ 我能統籌教學內容的統整性 (本題移至教學知能)

5. 我能依據實際的教學情況調整教材內容

專家	修正意見
專家一	我能依教學情況而調整教材內容
專家二	此題是否歸屬本構面，或屬教學智能構面，宜再思考
修正後	➤ 我能依教學情況而調整教材內容 (本題移至教學知能)

6. 我能依據教學需要規劃補充教材

專家	修正意見
專家一	我能依教學需要而補充教材
修正後	➤ 我能依教學需要而補充教材

專家	建議增列題項
專家一	我對任教學科知能有充分的瞭解 我可以勝任任教學科知能之講授
增列	➤ 我可以勝任任教學科知能之講授

二、教學知能

7. 我能依據教學科目的教育目標，擬定合宜的教學計畫

專家	修正意見
專家一	我能擬訂整體課程的教學計畫
修正後	➤ 我能擬訂整體課程之教學計畫

8. 我能依據教學科目的學習目標，擬定合宜的教案

專家	修正意見
專家一	我能擬訂各教學科目之教案
修正後	➤ 我能擬訂各教學科目之教案

9. 我能依據教學科目的需求，使用適合的教學方法

專家	修正意見
專家一	我能依教材性質而選用適當教學方法
專家二	我能依據教學科目的需求，選用適合的教學方法
修正後	➤ 我能依教材性質而選用適當教學方法

10. 我能依據教學科目的教材內容，選用適當的教學媒體

專家	修正意見
專家一	我能依教材內容而選用適當教學媒體
修正後	➤ 我能依教材內容而選用適當教學媒體

11. 我能運用教學原理，有效引起學生學習動機

專家	修正意見
專家一	我能有效引起學生學習動機
專家三	”運用教學原理”較模糊
修正後	➤ 我能有效引起學生學習動機

12. 我能評估學生的學習狀況與學習能力，調整教學策略

專家	修正意見
專家一	我能依學生學習情形而調整教學方式
修正後	➤ 我能依學生學習情形而調整教學方式

13. 我能依據實際需要選擇多元化的評量方式

專家	修正意見
專家一	我能依需要選擇多元化的評量方式
修正後	➤ 我能依需要選擇多元化的評量方式

三、班級經營知能

14. 我能建立並維持班級常規

專家	修正意見
專家一	我能建立班級常規 我能維持班級常規
專家三	建立與維持是否為一題兩問
修正後	➤ 我能建立班級常規 ➤ 我能維持班級常規

15. 我能適當處理學生偶發事件

專家	修正意見
專家一	我能處理學生偶發事件
修正後	➤ 我能處理學生偶發事件

16. 我能建立班級良好的溝通方式

專家	修正意見
專家一	我與班級有良好溝通
專家三	題意不清楚
修正後	➤我與班級有良好溝通

17. 我能佈置有助於學生學習的環境

專家	修正意見
專家一	我能佈置適當的學習環境
修正後	➤我能佈置適當的學習環境

18. 我能營造良好的學習氣氛

專家	修正意見
專家一	我能營造有效的學習氣氛
修正後	➤我能營造有效的學習氣氛

19. 我能激發學生的榮譽感與凝聚力

專家	修正意見
專家一	我能激發學生的榮譽感 我能凝聚學生的向心力
修正後	➤我能激發學生的榮譽感 ➤我能凝聚學生的向心力

20. 我能指導與運用班級自治組織，鼓勵學生規劃班級活動

專家	修正意見
專家一	我能鼓勵學生規劃班級活動
專家二	我能指導與運用班級自治組織，協助學生進行班級活動
修正後	➤我能鼓勵學生規劃班級活動

21. 我能與學生家長保持聯繫，並維持良好的親師互動

專家	修正意見
專家一	我能與學生家長保持良好的互動
專家二	我能與學生家長維持良好的親師互動（文字簡化）
修正後	➤我能與學生家長保持良好的互動

四、輔導知能

22. 我能主動關懷，協助學生解決學習障礙與生活困擾

專家	修正意見
專家一	我能協助學生解決學習困難 我能協助學生解決生活困擾
專家二	我能主動協助學生解決學習障礙與生活困擾
修正後	➤ 我能協助學生解決學習困難 ➤ 我能協助學生解決生活困擾

23. 我能診斷學生的適應困擾與異常行為，並提出因應策略

專家	修正意見
專家一	我能處理學生的異常行為
修正後	➤ 我能處理學生的異常行為

24. 我能對特殊學生，採取個別輔導或輔助教學

專家	修正意見
專家一	我能對特殊學生採取個別輔導
修正後	➤ 我能對特殊學生採取個別輔導

25. 我能提供學生生涯發展方面的資訊

專家	修正意見
專家一	我能提供學生生涯發展的資訊
修正後	➤ 我能提供學生生涯發展的資訊

26. 我能由輔導使學生建立積極的人生觀

專家	修正意見
專家一	我能輔導學生建立積極的人生觀
專家二	建議刪除（積極→價值判斷很難）
修正後	➤ 刪除

專家	建議增列題項
專家二	我會主動吸收進修輔導相關知能
修正後	➤ 我會主動吸收及進修輔導相關知能

五、行政知能

27. 我能有效運用各種行政資源

專家	修正意見
專家一	我能運用各種行政資源

修正後	➤ 我能運用各種行政資源
-----	--------------

28. 我能協助並參與學校活動

專家	修正意見
專家一	我能參與學校行政活動 我能協助學校行政事務工作
修正後	➤ 我能參與學校行政活動 ➤ 我能協助學校行政事務工作

29. 我能支持與配合學校安排合理之行政工作，主動協助學校事務之推動

專家	修正意見
專家一	建議刪除
修正後	➤ 刪除

30. 我能對學校行政事項提供革興意見

31. 我具備與同儕相處的人際溝通與協調能力

專家	修正意見
專家一	我能協助行政溝通與協調的工作
專家二	我能和同儕溝通合作相互支援
修正後	➤ 我能協助行政溝通與協調的工作

六、專業精神

32. 我教學認真熱忱，樂於從事教學工作

專家	修正意見
專家一	我教學負責認真
專家二	我樂於從事教學工作
修正後	➤ 我教學負責認真

33. 我能以負責任的態度來面對教師工作

專家	修正意見
專家一	我以樂觀的態度面對教學輔導
修正後	➤ 我以樂觀的態度面對教學輔導

34. 我能維護學生學習權益，以公正、平等的態度對待學生

專家	修正意見
----	------

專家一	我能維護學生學習權益 我以公正、平等的態度對待學生
專家二	兩個不同的概念應有分
修正後	➤ 我能維護學生學習權益 ➤ 我以公正、平等的態度對待學生

35. 我能嚴守職分，謹言慎行，做為學生的楷模

專家	修正意見
專家一	我能做好為人師表的工作
修正後	➤ 我能做好為人師表的工作

36. 我主動參與各項教師專業研習活動，並把握各種進修機會。

專家	修正意見
專家一	我主動參與教師專業研習活動
修正後	➤ 我主動參與教師專業研習活動

專家	建議增列題項
專家二	我能遵守教師專業倫理守則
修正後	➤ 我能遵守教師專業倫理守則

「不同教師資格檢定制度的初任教師專業能力影響之研究 ~以臺北縣市公立高職教師為例」調查問卷（預試）

敬愛的老師：

您好！首先非常感謝您在百忙之中協助填寫本問卷，這是一份純學術的研究，目的在瞭解不同教育實習與教師資格檢定制度的初任教師之專業能力情形。本問卷分為個人基本資料與教師專業能力量表兩部分。懇請您就實務上之經驗，提供寶貴意見，以使本研究能臻於完善。

本問卷採匿名方式填答，調查結果僅供學術研究之用，不作個別分析，您的填答資料並會予以保密，請安心填答。您的意見非常寶貴，請務必親自填答，並懇請不要遺漏任何題目，再次感謝您的支持與協助！

敬祝

教安

國立臺灣師範大學工業教育學系

指導教授：胡茹萍 博士

研究生：張淑娟 敬上

聯絡電話：0929329908

cherrychang12@hotmail.com

中華民國九十八年四月

第一部分 個人基本資料

填答說明：請在符合您個人資料的方格□內打「v」。

1. 性別：男性 女性
2. 年齡：未滿25歲 25歲以上，未滿30歲 30歲以上
3. 最高學歷：學士 碩士（含四十學分班） 博士
4. 修習中等教育學程管道：
師範校院 一般大學教育學程 學士後教育學分班
其他（含國外學歷）
5. 師資培育制度：
舊制（實習一年） 新制（實習半年並參加教師資格檢定考）
6. 服務於教職的全部年資（含代理）：
未滿3年 3年以上，未滿10年 10年以上

【請翻至下一頁繼續填答，謝謝！】

第二部分 教師專業能力量表

填答說明：請依據您的實際狀況，在下列適當的□內打「✓」。

完 全 同 意	大 部 分 同 意	普 通	大 部 分 不 同 意	完 全 不 同 意
5	4	3	2	1

一、學科知能

- | | | | | | |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.我能比較不同的教材，並選用其中較適當者 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.我能瞭解任教科目的知識與理論 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.我能掌握教材的重點 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.我可以勝任任教學科知能之講授 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.我能示範與操作任教科目的學習單元 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.我能依教學需要而補充教材 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

二、教學知能

- | | | | | | |
|---------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 7.我能擬訂整體課程之教學計畫 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.我能擬訂各教學科目之教案 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.我能注意教學內容的銜接性 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10.我能統籌教學內容的統整性 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11.我能依教材性質而選用適當教學方法 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12.我能依教材內容而選用適當教學媒體 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13.我能依教學情況而調整教材內容 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14.我能依學生學習情形而調整教學方式 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15.我能有效引起學生學習動機 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16.我能依需要選擇多元化的評量方式 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

三、班級經營知能

- | | | | | | |
|----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 17.我能建立班級常規 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18.我能維持班級常規 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19.我能處理學生偶發事件 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20.我與班級有良好溝通 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21.我能佈置適當的學習環境 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

【請翻至下一頁繼續填答，謝謝！】

完全同意 5
 大部分同意 4
 普通 3
 大部分不同意 2
 完全不同意 1

- 22.我能營造有效的學習氣氛
- 23.我能激發學生的榮譽感
- 24.我能凝聚學生的向心力
- 25.我能鼓勵學生規劃班級活動
- 26.我能與學生家長保持良好的互動

四、輔導知能

- 27.我能協助學生解決學習困難
- 28.我能協助學生解決生活困擾
- 29.我能處理學生的異常行為
- 30.我能對特殊學生採取個別輔導
- 31.我能提供學生生涯發展的資訊
- 32.我會主動吸收及進修輔導相關知能

五、行政知能

- 33.我能運用各種行政資源
- 34.我能參與學校行政活動
- 35.我能協助學校行政事務工作
- 36.我能對學校行政事項提供革興意見
- 37.我能協助行政溝通與協調的工作

六、專業精神

- 38.我教學負責認真
- 39.我以樂觀的態度面對教學輔導
- 40.我能維護學生學習權益
- 41.我以公正、平等的態度對待學生
- 42.我能做好為人師表的工作
- 43.我主動參與教師專業研習活動
- 44.我能遵守教師專業倫理守則

【問卷到此結束，再度感謝您的填答！】

「不同教師資格檢定制度的初任教師專業能力影響之研究 ~以臺北縣市公立高職教師為例」調查問卷（正式）

敬愛的老師：

您好！首先非常感謝您在百忙之中協助填寫本問卷，這是一份純學術的研究，目的在瞭解不同教育實習與教師資格檢定制度的初任教師之專業能力情形。本問卷分為個人基本資料與教師專業能力量表兩部分。懇請您就實務上之經驗，提供寶貴意見，以使本研究能臻於完善。

本問卷採匿名方式填答，調查結果僅供學術研究之用，不作個別分析，您的填答資料並會予以保密，請安心填答。您的意見非常寶貴，請務必親自填答，並懇請不要遺漏任何題目，再次感謝您的支持與協助！

敬祝

教安

國立臺灣師範大學工業教育學系

指導教授：胡茹萍 博士

研究生：張淑娟 敬上

聯絡電話：0929329908

cherrychang12@hotmail.com

中華民國九十八年五月

第一部分 個人基本資料

填答說明：請在符合您個人資料的方格□內打「v」。

1. 性別：男性 女性
2. 年齡：未滿25歲 25歲以上，未滿30歲 30歲以上
3. 最高學歷：學士 碩士（含四十學分班） 博士
4. 修習中等教育學程管道：
師範校院 一般大學教育學程 學士後教育學分班
其他（含國外學歷）
5. 師資培育制度：
舊制（實習一年） 新制（實習半年並參加教師資格檢定考）
6. 服務於教職的全部年資（含代理）：
未滿3年 3年以上，未滿10年 10年以上

【請翻至下一頁繼續填答，謝謝！】

第二部分 教師專業能力量表

填答說明：請依據您的實際狀況，在下列適當的□內打「✓」。

	完 全 同 意	大 部 分 同 意	普 通	大 部 分 不 同 意	完 全 不 同 意
	5	4	3	2	1
一、教學知能與專業精神					
1.我能比較不同的教材，並選用其中較適當者	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.我能瞭解任教科目的知識與理論	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.我能掌握教材的重點	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.我可以勝任任教學科知能之講授	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.我能示範與操作任教科目的學習單元	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.我能依教學需要而補充教材	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.我能擬訂整體課程之教學計畫	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.我能注意教學內容的銜接性	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.我能統籌教學內容的統整性	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.我能依教材性質而選用適當教學方法	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.我能依教學情況而調整教材內容	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.我教學負責認真	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.我以樂觀的態度面對教學輔導	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.我能維護學生學習權益	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.我以公正、平等的態度對待學生	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.我能做好為人師表的工作	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.我主動參與教師專業研習活動	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.我能遵守教師專業倫理守則	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
二、班級經營與輔導知能					
19.我能有效引起學生學習動機	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.我能建立班級常規	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.我能維持班級常規	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.我能處理學生偶發事件	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.我與班級有良好溝通	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	完 全 同 意	大 部 分 同 意	普 通	大 部 分 不 同 意	完 全 不 同 意
	5	4	3	2	1
24.我能佈置適當的學習環境	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.我能營造有效的學習氣氛	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.我能激發學生的榮譽感	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.我能凝聚學生的向心力	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.我能協助學生解決學習困難	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.我能協助學生解決生活困擾	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.我能處理學生的異常行為	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.我能對特殊學生採取個別輔導	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.我能提供學生生涯發展的資訊	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.我會主動吸收及進修輔導相關知能	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

三、行政知能

34.我能運用各種行政資源	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.我能參與學校行政活動	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.我能協助學校行政事務工作	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.我能對學校行政事項提供革興意見	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.我能協助行政溝通與協調的工作	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

【問卷到此結束，再度感謝您的填答！】