

東海大學餐旅管理學系碩士論文

教育品質保證制度認知對技職院校餐
旅類學生學習成效及生涯發展之研究

Examination of Education Quality Assurance System Cognition:

Learning Effectiveness and Career Development for

Technological College students of Hospitality.

碩士班研究生：洪子涵

指導教授：林万登 博士

中華民國一百零二年六月

東海大學碩士學位論文 口試委員會審定書

餐旅管理 研究所 洪子涵 君所提之論文

Examination of Education Quality Assurance System Cognition:
Learning Effectiveness and Career Development for Technological
College students of Hospitality.

教育品質保證制度認知對技職院校餐旅類學生學習成效及生
涯發展之研究 (題目)

係本委員會審議，認為符合碩士資格標準。

論文口試委員會

召集人 胡夢蕾 (簽名)

委員 胡夢蕾

蘇衍綸

林万登

所長 汪淑台

中華民國 102 年 6 月 18 日

誌謝

兩年，說長不長，但說短也不短的就這麼過了，這一路走來，有太多太多的感謝要說，當然能走到這第一個要感謝的是我的指導教授林万登老師，雖然從一開始什麼都不懂、什麼都不瞭解的笨小孩進到這個家，到現在比誰都熟悉這個家，老師除了教導寫作論文的知識，還教導平時處事的態度，也因為同時修習師培的課程，所以負擔相當大，過程真的很累很辛苦，曾經一度想要放棄，但老師卻也曾未放棄過我們，有太多的感謝無法言語，但還是只能說謝謝！也感謝兩位口試的委員：蘇衍綸教授及胡夢蕾教授，在百忙中空出時間來幫我們口試，給予我們論文相當多建議，讓論文得以更加完整。再來就是一直默默支持我的家人，他們總是在我遇到挫折時、遇到困難時給我適時的鼓勵及幫助，並體諒我因課業繁忙而無法時常回家陪伴他們，真的真的好愛你們也好感謝！而這一路走來一起同甘共苦，共同分享快樂及喜悅的同門好姊妹宗妍，真的也有太多感謝得說，總是幫助我許多，也總是支持著我，不論是師培或者是論文，都很開心有你在身旁，未來都有相似目標的我們再一起加油吧！還有從大學雖相識但不熟悉的文玲，到現在一起唸完了研究所，總是在我需要時伸出援手，謝謝你總是默默聽我吐苦水且鼓勵我，有妳在真好！還有一位不只是研究所同學，也更是我們這一路走來給予相當多幫助的淑芳姊，從一年級開始從課堂上的問題，到二年級論文裡面統計的問題，都相當麻煩她，但淑芳姊總是義不容辭的協助且指導我們，也總是像媽媽一樣溫暖的鼓勵著我們，真的非常的感動及感謝。這兩年來學習到了許多知識，這都得感謝系上所有老師們，謝謝他們不辭辛勞的教導，成就了現在的我。還有總是默默在背後支持且幫忙我們的助教媽、Amy姊及小琦姊，許多不懂得需要幫助的事情你們總是全力相挺及幫忙，沒有你們好多事都無法完成，真的太太太感謝你們了！！非常有緣份一起當研究所同學的竹萱、佳玲、怡如、品諭、小胖、興倫、翊豪、柏丞、晟翔、余雙，以及雖然只有短暫時間加入我們的晏瑜哥及美珠姊，也是非常非常的感謝，這一路走來總是適時給予幫助，互相加油打氣，一起到處玩樂，讓我的研究所生活何其豐富且快樂，真的很開心與大家在同個班級！還有除了研究所之外師培的老師及朋友、大學的好朋友、高中的好朋友以及其他朋友們，也總是給予我許多幫助及鼓勵，一路上有你們的支持是我最大的動力！謝謝你們！也感謝協助我論文問卷發放的十餘所學校主任及老師們，因為有你們的協助才得以完成這份論文！因為有太多的人無法一一列出，但都永遠謹記在心。這一路走來跌跌撞撞，有時摔得鼻青臉腫、有時累得聲淚俱下，這種苦得嚐過才知道，但我永遠不後悔做了任何的決定，未來還有更多挑戰等著去面對，謝謝給予我責罵、給予我考驗、給予我訓練、給予我鼓勵、給予我叮嚀的你們，有你們才有現在的我，未來有機會且有能力，必定給予回報。敬上由衷的感謝！

洪子涵謹誌

東海大學餐旅管理研究所

中華民國一百零二年七月

教育品質保證制度認知對技職院校餐旅類學生學習成效及生涯發展之研究

中文摘要

在產業發展的現況中，餐旅業為目前熱門產業之一，也因產業發達，相對的，所需人才也增加，因此技職院校相關科系紛紛成立，來培養產業所需人才。在過去十年間，餐旅相關科系學生大量增加。但也因快速增設技職相關科系，使得教育品質控管出現問題，因此為維護品質，教育品質保證制度逐漸成為維護品質最有力的工具。評鑑制度發展歷程較長，擁有一套完整制度，但其重學生之學習成果；而教育品質保注重的是學生學習過程中所學到的，較符合產業所需之實用技能知識，因此本研究的目的在於了解教育品質保證制度對於學生學習成效及生涯發展之影響，採用幾位學者所提出之教育品質保證制度模組，分為學校、教師及學生三大構面，其中包括了行政管理、策略規劃、課程和教學、師資、教育品質、學生表現、學生資源以及學生參與八小構面來了解各方面之關聯。本研究採分層隨機抽樣方法進行問卷調查，研究對象為技職院校餐旅相關科系大三、大四之學生；共寄發1050份問卷，回收有效問卷為548份，回收率為52.2%。研究結果顯示：(1)學校層面透過學習成效對生涯發展無正向顯著影響，顯示學生之生涯發展不需藉由學習成效來影響；(2)教師層面透過學習成效對生涯發展無正向顯著影響；(3)學生層面透過學習成效對生涯發展有正向影響，表示學習成效對學生之生涯發展有所助益；(4)學校層面對生涯發展有正向顯著影響；(5)教師層面對學生生涯發展無正向顯著影響；(6)學生層面對生涯發展有顯著正向影響，但透過學習成效會對生涯發展影響程度更高；(7)學習成效對生涯發展有顯著正向影響。教育品質保證制度可說是學校、教師及學生在整體教育發展上所需之制度，因透過此制度可以深入瞭解學生在學習過程中所獲得的實質成果，像是獲取餐旅相關專業證照、積極參與競賽活動等，也可對學校策略之制訂來檢視其實際效用，除了幫助學生學到更多，更是幫助學生順利與業界接軌，習得一技之長，助其未來在職涯發展上更加順遂。也因技職對一個國家發展的影響力相當大，透過教育品質保來檢視整體技職教育發展之狀況，在教師層面部分出現較需改善之情況，盼增強教師各方面之能力做調整，使學生得以接收到更完整的知識。教育品質保證制度較無評鑑發展如此健全，因此要讓各技職院校接受此制度並由政府發展出一套健全系統需花費許多時間及心力，但持續擴大發展下去必定能為未來教育有所貢獻。

關鍵字：教育品質保證制度、技職院校餐旅類學生、學習成效、生涯發展

Examination of Education Quality Assurance System

Cognition: Learning Effectiveness and Career Development

for Technological College students of Hospitality

ABSTRACT

In the last decade, the number of the undergraduate hospitality, tourism and leisure programmes (HTLPs) have dramatically increased in Taiwan. The most important reason that student growing rapidly is about the development of hospitality. The gradual growth in the number of tourist has nearly ten million and many students focus on their job in the future that they can choose. Hence, most of colleges established department for training the talent. However, HTLPs has led to problems with quality control in education. For maintaining the quality of education, quality assurance system has gradually become the most powerful tool. The education quality assurance system focuses on the process of learning. From the industry's prospective, employers also preferably the employee have the practical skills and knowledge. The aim of this research is to exam the education quality assurance system on the learning effectiveness and career development for technological college students of hospitality. The research adopts some models from three scholars to separate three levels that include eight dimensions: Administrative management, Strategic planning, Curriculum and instruction, Faculty, Educational Quality, Students' performance, Educational Resources & Student involvement. Adopting stratified random sampling to investigate the student in junior and senior of hospitality in technological college. The totals of 1050 questionnaires were sending to technological colleges scatter around Taiwan. The numbers of usable questionnaire was found to be 548 and achieved a response rate of 52.2%. The theoretical model is constructed with SEM and verified by AMOS 20 in which. The research model shows that School and Student Levels have positive direct effect on career development and also Student Levels through learning effectiveness has direct effect on career development. Consequently, the education institution should develop the education quality assurance system to help student cultivate their skill and knowledge to get with industry. In the process, it's reveal the teacher's level has the problem. The teachers should to focus on the problem and make way to solve. That's why the education quality assurance is so important to find the problem..

Keywords : Education quality assurance system 、 Technological college students of hospitality 、 Learning effectiveness 、 Career development

目錄

中文摘要	iii
ABSTRACT	iv
表目錄	vi
圖目錄	viii
第一章緒論	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的	2
第三節 研究重要性	3
第四節 名詞解釋	4
第五節 研究流程	5
第二章文獻探討	6
第一節 教育評鑑制度之演進及應用	6
第二節 高等教育品質保證制度	6
第三節 餐旅教育品質保證制度	9
第四節 教育品質保證制度與學習成效之關聯性	15
第五節 教育品質保證制度與生涯發展之關聯性	17
第六節 學習成效及生涯發展之關聯性	19
第三章研究方法	21
第一節 研究架構	21
第二節 研究假設	22
第三節 研究設計	22
第四節 問卷調查	24
第五節 資料分析方法	26
第六節 前測分析	27
第四章資料分析與討論	29
第一節 樣本結構分析	29
第二節 研究構面敘述性統計分析	33
第三節 信度分析	39
第四節 驗證性因素分析	40
第五節 區別效度	61
第六節 結構方程模式	62
第五章結論與建議	70
第一節 研究結論	70
第二節 實務建議	73
第三節 研究貢獻	74
第四節 研究限制與後續研究建議	75
中文文獻	77
英文文獻	81
附錄一 問卷	86
附錄二 專家效度修正表	91

表目錄

表 2-1 生涯發展相關構面.....	18
表 3-1 全台區域設置餐旅相關科系之技職院校數量及比例.....	23
表 3-2 前測專家問卷發放名單.....	25
表 3-3 問卷修改前後問項數表.....	27
表 3-4 各構面信度分析表.....	28
表 4-1 學生特性次數分配表.....	31
表 4-2 學校層面教育品質保證制度構面敘述統計分析表.....	33
表 4-3 教師層面教育品質保證制度構面敘述統計分析表.....	35
表 4-4 學生層面教育品質保證制度構面敘述統計分析表.....	36
表 4-5 學習成效構面敘述統計分析表.....	37
表 4-6 生涯發展構面敘述統計分析表.....	38
表 4-7 正式問卷信度分析表.....	40
表 4-8 行政管理驗證性因素分析表.....	41
表 4-9 策略規劃驗證性因素分析表.....	41
表 4-10 學校層面一階衡量模型.....	42
表 4-11 教師層面修正二階衡量模型.....	43
表 4-12 課程和教學驗證性因素分析表.....	44
表 4-13 師資驗證性因素分析表.....	45
表 4-14 教育品質驗證性因素分析表.....	46
表 4-15 教師層面一階衡量模型.....	46
表 4-16 教師層面二階衡量模型.....	48
表 4-17 學生表現驗證性因素分析表.....	49
表 4-18 學生資源驗證性因素分析表.....	49
表 4-19 學生參與驗證性因素分析表.....	50
表 4-20 學生層面一階衡量模型.....	51
表 4-21 學生層面二階衡量模型.....	51
表 4-22 認知成效驗證性因素分析表.....	53
表 4-23 情意成效驗證性因素分析表.....	53
表 4-24 學習成效一階衡量模型.....	54
表 4-25 學習成效二階衡量模型.....	55
表 4-26 人才發展驗證性因素分析表.....	56
表 4-27 工作習慣和價值驗證性因素分析表.....	56
表 4-28 職業的選擇和決定驗證性因素分析表.....	57
表 4-29 職涯模糊驗證性因素分析表.....	58

表 4-30 自我認知驗證性因素分析表.....	58
表 4-31 生涯發展一階衡量模型.....	59
表 4-32 生涯發展修正二階衡量模型.....	61
表 4-33 區別效度分析表.....	62
表 4-34 理論模型配適度指標.....	62
表 4-35 結構模式假設路徑之檢定.....	63
表 4-36 學校層面路徑係數表.....	66
表 4-37 教師層面路徑係數表.....	66
表 4-38 學生層面路徑係數表.....	67
表 4-39 學習成效路徑係數表.....	68
表 4-40 生涯發展路徑係數表.....	69
附- 1 行政管理構面題項修正表.....	91
附- 2 策略管理構面題項修正表.....	92
附- 3 課程和教學構面題項修正表.....	93
附- 4 師資構面題項修正表.....	95
附- 5 教育品質構面題項修正表.....	96
附- 6 學生表現構面題項修正表.....	96
附- 7 學生資源構面題項修正表.....	97
附- 8 學生參與構面題項修正表.....	98
附- 9 認知成效構面題項修正表.....	98
附- 10 情意成效構面題項修正表.....	99
附- 11 人才發展構面題項修正表.....	99
附- 12 工作習慣和價值構面題項修正表.....	100
附- 13 職業的選擇和決定構面題項修正表.....	100
附- 14 職涯模糊構面題項修正表.....	101
附- 15 自我認知構面題項修正表.....	102
附- 16 個人基本資料修正表.....	103

圖目錄

圖 1-1 研究流程.....	5
圖 2-1 全面品質管理應用於教育的三大關鍵原則.....	12
圖 3-1 研究架構圖.....	21
圖 4-1 研究構面因果關係路徑圖.....	63
圖 4-2 線性結構圖.....	65



第一章緒論

第一節 研究背景與動機

教育是國家發展的基礎，其包含了政治、經濟、文化及社會等各個層面，因此提升教育品質不只是政府對國民的責任，也是對新世代的承諾(教育部，2007)。隨著社會發展及產業結構的變化，國人開始注重外食及休閒娛樂，因此帶動了餐飲產業的盛行，相對地也增加了人力的需求，為因應人力的需求，各校逐漸增設餐旅相關科系，培育出符合產業所需之人才。許多學生更看準了餐旅產業未來廣大的就業市場，也紛紛選擇技職院校餐旅相關科系就讀。根據教育部統計處(2011)公布資料顯示，台灣 2002 年至 2011 年十年間，高職班級數由 8,569 班增設為 8,847 班，增設數量為 278 班，而就讀人數則是從 339,627 人增加到 366,449 人，增加人數為 26,822 人，由數據可知，技職教育越來越受重視且熱門。相對的，高職學生數量的增加，也反應出技職院校學生的數量，其十年間成長人數也從一百二十四萬人增至一百三十萬人左右，成長人數達到六萬人。而台灣自 1998 年開始，觀光旅遊人數逐漸增長，2011 年已將近千萬人大關(交通部觀光局，2012)，也因觀光人數持續增加，各所大專院校紛紛成立相關科系培養所需人才，進而學生數量大量成長，截至目前為止還在持續增加中。不只是在台灣，世界各地餐旅、旅遊及休閒(HTLP)相關科系之大學生都迅速增加(Department of Statistics, 2012)。

隨著各界對技職教育的重視，提升技職教育的品質成為社會大眾的共識，因此近年教育改革與發展的方向皆朝著技職教育前進。Hoy (2000)將品質視為一種用來評估教育標準之工具，但也因快速增設技職相關科系，使得教育品質控管出現問題(Horng, Teng, Lee& Liu, 2006)，為維持且提升技職教育品質，不論是學校進行自我教學評鑑、與它校相互比較，或是接受教育部的教學評鑑，都需藉由各種方法促進教學品質的提升(黃政傑，2010)，當前學校教育面臨少子化、國際自由化和績效化的衝擊，更加凸顯教育品質的重要性，更是確保學校競爭優勢的關鍵(戴盛文，2011)。台灣辦理大學評鑑雖有 30 多年歷史，但因缺乏專責機構規劃與執行，導致評鑑素質始終無法與歐美先進國家相比。直到 2005 年成立「財團法人高等教育評鑑中心基金會」，透過評鑑指標與機制之研發、評鑑觀念之宣導，以及持續辦理大學評鑑工作，已逐漸奠定良好基礎與可觀成效。目前大學系所評鑑，係採「認可制」精神，經過評鑑之後，通過系所都具有一定水準，但就國內教育發展而言，達到最低門檻水準已不符合社會期望。社會要的是能夠達到適切標準和具有更高品質的教育，因此「品質保證」要比「認可制評鑑」，更符合社會的需求。教育部也考量未來要透過內部自我改善及外部標準評核，以確保品質持續改善與提升，並且研擬出適合我國的「高等教育品質保證機制及架構」(吳清山、王令宜，2008)。

因應社會大眾對於教育品質的要求及教育市場的競爭，許多國家比台灣更早重視高等教育品質保證機制之建立與落實。像是 1997 年英國就成立高等教育品質保證機構(QAA)，負責高等教育機構對教學品質保證機制及機構課程學術品質的審核工作；而歐盟在 2000 年設置了歐洲高等教育品質保證網絡(ENQA)，負責交換歐洲高等教育機構有關品質評鑑及保證的資訊、經驗及典範；另有許多國際性組織致力於教育品質保證觀念之宣導，以及促進跨國性品質保證合作與交流，例如高等教育品質保證國際網絡(INQAAHE)、亞太品質網絡(APQN)等(湯堯、成群豪，2004)。Meyers and Blom (2004)研究整理指出，大多數國家技職教育及訓練品質系統的共同指標為財務/策略規劃/產學合作、教師本身、學習者的支持以及訓練計畫等...，而在美國、南非及西歐等國家，也制定技職教育及訓練品質的政策來因應整體發展。任何快速發展的教育系統總是要求檢視自己本身來達到品質的維持。高等教育院校不只是藉由尋求品質好名聲來提高本身層級，更是吸引品質評比的人員來提升價值和滿足。而品質保證則是每所學校用來提供教育更高水平，並建立機構以吸引更多學習者有更正向及滿意之關係(Reid, 2010)。而國內多位學者指出，臺灣高等教育品質保證制度也逐漸發展，多所學校開始爭取大學教學卓越計畫，期望透過競爭性的獎勵機制，來提昇教學品質並發展出自身的品質保證制度(陳文家，2006；蔡元緯，2006；張以希，2009)。

隨著趨勢變化，大多數國家紛紛由評鑑制度轉而發展教育品質保證制度，此兩制度最大的差異在於評鑑是以「符合目標」為導向，重視目標達成、自我比較和自我改善，只需達到最低門檻水準；而教育品質保證則是以「符合標準」為導向，強調績效和改進，使其具備較高水準(吳清山、王令宜，2008；Bayazit & Karpak, 2007；Masson, Baati & Seyfried, 2010)。綜觀歐美國家對於教育品質保證的經驗，且尊重學術自主化的情況下，各國政府都積極鼓勵大學本身要負起自我品質保證之責任。由教育部在 2009 年頒布的《大學自我評鑑結果及國內外專業評鑑機構認可要點》來看，教育部也希望各校能建立起自我品質保證機制，依此趨勢，許多大專院校開始制定各自的教育品質保證制度，但卻未有一套像評鑑制度的統一標準，因此無法確認各校所訂定之教育品質保證制度是否符合學生發展所需，且目前在此方面之研究並不多，因此想藉本研究來探討其與學生學習成效及生涯發展之相互影響程度及關係，如實施成效顯著，是否可由政府制定一致的機制，此為本研究之主要動機。

第二節 研究目的

- 一、分析技職院校中學校層面的品質保證制度透過學生學習成效對其生涯發展之影響。
- 二、分析技職院校中教師層面的品質保證制度透過學生學習成效對其生涯發展之影響。

- 三、分析技職院校中學生層面的品質保證制度透過學生學習成效對其生涯發展之影響。
- 四、探討技職院校學校層面品質保證制度對學生生涯發展之影響。
- 五、探討技職院校教師層面品質保證制度對學生生涯發展之影響。
- 六、探討技職院校學生層面品質保證制度對學生生涯發展之影響。
- 七、理解學生學習成效對其生涯發展之影響。
- 八、藉由研究結果提出具體及有效之建議，給予相關機構、技職院校本身、教師及學生作為參考，提供更適於學生之發展條件。

第三節 研究重要性

教育品質保證制度其源於國外，藉由國際化的趨勢慢慢將此制度帶入台灣，再帶入各大專院校中。政府也鼓勵各大學及技職院校去尋求國際的認證，因國際的認證會依品質保證的改善而對國家教育工作施加不同程度的壓力，藉而帶動整體品質的提升(Hou, 2011)，其概念引進台灣後與評鑑制度相互比較，並作為改善的依據。「評鑑」與「品質保證」雖皆可促進受評學校改善，達到一定的品質水準，但比起被動接受外部機構的認可評鑑，品質保證強調高等教育品質保證的責任主要在於受評學校本身，學校為確保品質與持續改進，必須針對評鑑結果提出具體改善計畫，並進行定期追蹤考核，更具主動積極的精神。就學習成效來說，評鑑制度較重結果不重過程，而品質保證制度則是剛好相反，其注重學生學習過程中所獲得的東西。因此部分學校意識到此狀況，都紛紛將傳統教育所注重的成績移轉到學生學習時所學到的知識及態度等方面，以因應學生未來生涯發展所需能力。目前大專院校畢業之學生，其繼續升學率不到一半，相對的，就業數量必定增加，行政院主計處(2012)統計，大學畢業就業率逐年提高，可知大部分學生畢業後就踏入職場，但就業率高並不意味就業市場競爭力就高，不論是學校或是業界都期望能培養出符合產業所需的人力，因此在就學期間透過實習、建教合作等...方式讓學生提早接觸產業，用來確認自身的興趣以及了解整體產業結構。也因社會趨勢及政策變動，透過評定學校、教師及學生來達到各方需求，強調改革過程的教育品質保證概念也慢慢融入各學校中。雖然評鑑普及化，各學校為了能有好結果而做了許多改善，但實際在改善的過程中並不清楚能否真正影響什麼，而教育品質保證則是持續性的觀察在改善品質過程中各項問題點及如何輔助解決，如果透過品質保證制度的實施能夠改善學生學習成效及對學生未來發展有所助益，則可廣泛推廣於各學校，讓學校及教師注重的是學生學習過程，而不只是單純由成績及結果來評斷學生的優劣，並在學習過程中輔導學生朝著適合自己的方向前進，開創美好的未來。

第四節 名詞解釋

本節就研究中所提及之專有名詞作扼要解釋，其相關的文獻探討與各變項之構面敘述，將於第二章、第三章進一步詳細說明。

- 一、**高等教育**：高等教育係指後期中等教育之後各類型的教育機構，包含各類型大學、科技大學、專科學校、技職院校、社區學院等，根據大學法規定，這些提供教育學習機構通常可於課程學習結束之後，頒授學士以上之學位或文憑證書(教育部，2006)。
- 二、**教育品質保證制度**：是指系統化的管理與評估過程，用以監督學校辦學的績效與成果，來確定其品質為何，或作為品質改善的機制(Harman & Meek, 2000)。而本研究所採用之制度標準由兩位學者之研究作為依據，其中一位學者 Horng 在 2009 年由全面品質管理(TQM)及背景-投入-過程-成果評鑑(CIPP)所發展成的框架，其有主要六項標準包括：課程與教學、師資、策略規劃、行政管理、學生學習成果以及資源。另一位學者 Lola 則發展出教育品質、資源及學生參與三項量測教育品質之指標，並以范欣華(2012)的大學生對學習成效品質保證機制滿意認知調查問卷作題意之增列及修正，因此參考三位學者之指標合併及修正作為本研究之教育品質保證制度依據。
- 三、**技職院校餐旅類**：餐旅教育分為高等教育及技職教育兩大部份。高等教育主要培育餐旅業界管理人才為目標；技職教育則以培育國家建設所需之各類專門職業技術人才為主(陳姿樺，2010)。由發展狀況來看，餐旅與觀光教育息息相關，且隨著環境需求的改變，學術層面也跟著精進，「觀光」及「餐旅」逐漸細分出廚藝、餐飲管理、餐旅管理、旅館管理、觀光與餐飲旅館、觀光暨遊憩管理、旅運、休閒遊憩、休閒運動、休閒遊憩、休閒保健等科系名稱，明顯可看出包含餐旅、觀光及休閒三大部分。因此，本研究將餐旅技職教育範疇定義為餐旅管理、觀光休閒管理等科系。
- 四、**學習成效**：是指學生在學習完所有課程後學到了什麼、能夠做什麼，和理解到了什麼，像是專業知識、技能或態度，以及重視「認知」、「情感」及「技能」不同向度之學生學習成效(池俊吉，2012)。
- 五、**生涯發展**：生涯發展是一種漸進連續的歷程，最遲始於個人入學之時，之後則延續到工作退休。Starr and Gysgers (1989)統整性出學生應有的生涯發展能力，包括：生涯計畫與探索、認識自我與他人及教育與職業準備。藉此階段瞭解自己的興趣、能力、價值觀及需求。

第五節 研究流程

本研究以教育品質保證制度為主要核心，用以探討大專院校餐旅相關科系之大學生在此品保制度下之學習成效與生涯發展狀況，確認研究方向後開始蒐集相關文獻，整理作為主要探討資料，以資料輔佐陳述研究動機與主要研究目的，列出目的後更加以強調此研究之重要性，並參考多位學者之研究量表並經修訂，擬訂出本研究之架構與假設，再綜合其他相關文獻發展問卷作為調查工具，並將問卷給予多位相關領域之專家學者審查題意，並預做前測來確認問卷之適切性，修改為正式問卷後發放調查，並將回收問卷之資料整理並以變異數分析及結構方程模式來進行資料分析，最後就研究結果提出本研究之結論與建議。此為本研究之流程(如圖 1-1)。

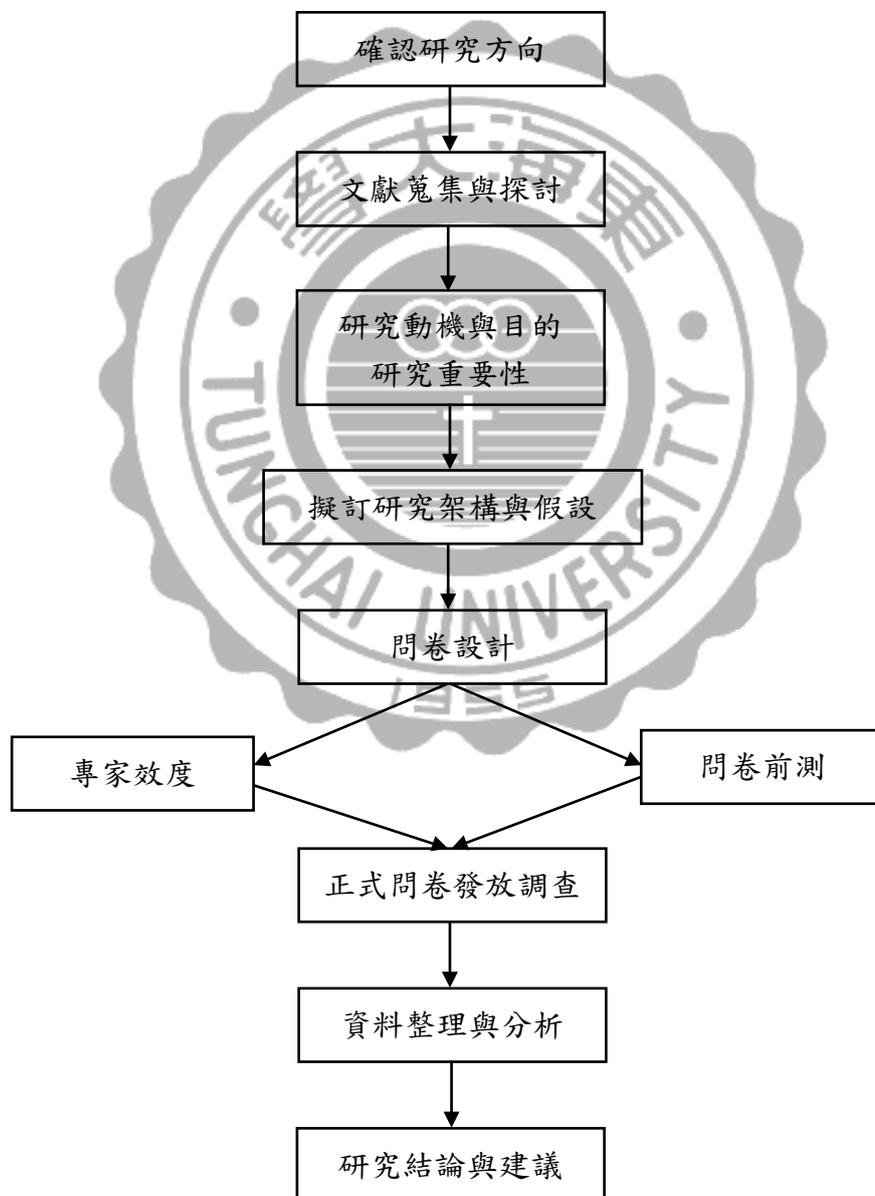


圖 1-1 研究流程

第二章文獻探討

第一節 教育評鑑制度之演進及應用

評鑑為一系統性蒐集資訊的過程，是教育活動的主要核心，近十年來，其重要性不斷增長(Shepard, 2008)。2006年由高等教育評鑑中心進行的系所評鑑，乃因近期大學數量激增，高等教育品質有下降之虞，希望落實系所評鑑，達成追求大學學術水準、提升整體教學品質以及適應系所特性差異之目標，進而發展較具優勢的系所並改進較弱勢學系，提升國家整體競爭力(余純奇，2008)。我國已推動高等教育評鑑制度三十年，對高等教育的影響相當廣泛。過程中，評鑑制度也歷經許多重大改革，像是高等教育體系評鑑結果，近年來已由等第制轉為認可制(張雅君，2011)。世界各國教育也均以評鑑制度作為評定標準，提到評鑑大多數國家都以美國為參考依據，美國「認可制度」發展近百年的歷史，源起於為建立中等教育與大學教育之間聯繫橋樑，而至今演變為高等教育品質保證的形式之一(Eaton, 2004; Milford, 2010)。Van Damme, Van der Hijden and Campbell (2004)針對40個國家進行各國高等教育評鑑類別之調查，根據其研究發現，在歐洲各國中採用「認可」模式進行評鑑的可說占較大多數，這些引進「認可」制的國家包括德國、奧地利、瑞士、荷蘭、比利時、挪威及西班牙等。另有些國家則是採行一部份採用「認可」，並兼採「評鑑」或「審視」的方法進行其品質保證的工作。認可制評鑑的主要精神，在於針對系所或機構所訂的目標，透過外部評鑑或同儕評鑑方式，了解其目標達成的情形，以及達成目標過程中是否有一套自我改善機制。經過評鑑之後，能夠達到所訂目標及自我改善機制。簡單來說，認可制評鑑是以「符合目標」為導向，重視目標達成、自我比較和自我改善(吳清山，2008)。

國內許多學者也針對評鑑做了相關研究，其評鑑制度廣泛對於學校各層面進行評鑑及評量，其結果也都顯示評鑑帶來正面的影響，但其影響層面往往只集中在結果，並不注重中間的過程，是以符合目標為導向(潘世尊，2011；施宏彥，2009；劉旨峰，2009；黃世吟，2008)。因此，高等教育評鑑中心(2011)指出，100年度辦理大專院校校務評鑑是以改善並確保教育品質為出發點，並能蒐集相關校務發展資料加以分析檢討，擬定品質改善行動方案落實執行，以建立一個持續性改善之品質保證機制，確保學生學習與教師學術表現之績效責任。

第二節 高等教育品質保證制度

一、高等教育品質保證制度之演進

品質保證之觀念源於工商業界，是指品質稽核人員定期針對產品服務之流程

與產出檢查是否符合既定要求和規範，以監控和改進產品，並有效確保產品品質。透過合乎品質保證的程序、進行具有品質保證的評鑑歷程，已獲得具有品質保證的結果，則是品質保證機制不可或缺的三個重點(吳清山、林天祐，2007)。

近年來，「品質」二字已成為大學的熱門「標語」，或成為一種「運動」，高等教育品質不僅涉及到高等教育機構的教學環境與研究能力，也與高等教育機構的管理有關(王如哲，2005)，要確保高等教育機構內在品質管制的適當性與功能性，則要透過品質保證機制的運作。高等教育品質保證係指針對高等教育機構品質的維持與改進，有一持續的、系統的及結構性的關注。當一所高等教育機構具有品質保證的機制，亦指其中的成員皆對高等教育品質的持續改進與提升，有所努力與貢獻。而高等教育(higher education)包含了各種類型的教育機構。以台灣教育制度來看，高等教育包含了大學、獨立學院、專科學校及技職院校等(教育部，2006)。而此體系是指政府、品保機構或高等教育機構本身，根據一套品質標準，針對高等教育機構之教學、研究、服務和行政等方面進行品質的測量、監督、認可、保證、維持與改進的方法(吳清山，2005)。

二、高等教育品質保證制度之內涵

Duff, Hegarty and Hussey (2000)指出，「高等教育品質保證」是高教機構確保自身及其利害關係人在教學、學習和其他服務持續達到「卓越」之過程。高教機構需公開地對提供財務補助之政府和社會大眾負起責任，以確保學校能提供良好的服務。將品質保證制度引入高教機構內部，將有助高等教育品質之評估、維護與改進。雖然高等教育品質保證至今未有標準化的定義，但其與「高等教育評鑑」以及「高等教育認可」之間，具有密不可分的關係，其決定高等教育的辦學表現，同時也代表高等教育是否具備有效的產出品質，為了達到成果的產出，品質成為高等教育的核心指標，但因工作性質相當複雜，因此如何達成教育品質及如何辨識教育成果，則需建立一套完善的品質評鑑制度，以作為高等教育機構之參考依據(張以希，2009)。

歐洲各國也為提升高等教育品質而相互合作，歐盟在2000年設立了「高等教育品質保證網絡(ENQA)」，負責歐洲高等教育機構(大學、科系與品質機構等...)有關品質評鑑及保證的資訊、經驗及典範，以及推動彼此間品質評鑑與保證方面的合作，負責建立歐洲品質保證架構(呂美嫻，2006)。為鼓勵歐洲各大學發揮自主性與特色，ENQA報告指出內部品質保證機制內涵包括了七項標準(楊瑩，2011)：

- (一) 建立一套內部品質保證的策略與程序。例如大學必須精確的界定並說明誰來做、該做什麼、為什麼要做、完成的時限等面向。
- (二) 針對學程課程與學位頒發進行定期認可與檢核工作。

- (三) 評估學生之學習成效。如：規定學生的修課學分、通過考試、作業標準，提出透明、整體的學習評估方式。
- (四) 進行教師教學之品質保證。如：完善的聘任機制、持續監督教師的教學品質等。
- (五) 檢視所給予學生之學習資源與支持。如：財務資源的分配情形、學生輔導與諮詢等各項服務之提供狀況。
- (六) 收集相關資訊，作為大學內部各單位之間溝通與改進效率的參考。
- (七) 定期公開或出版內部品質保證之相關資訊。

大學主要功能以教學、研究和社會服務為主，如何設計一套教學品質保證機制實為高等教育評鑑的重要議題(吳清山、王令宜，2008)。而王保進(2011a)綜合多位學者之意見，將大學之教學品質保證要素分為七項：

- (一) 確認學生為教學過程中之直接消費者，教學品質的達成在確保消費者之滿意。
- (二) 擬定教學品質之政策，並製成書面文件，以便充分溝通，且能受到教師及學生的承諾。
- (三) 教學工作有明確之過程和系統，且能與大學內部其過程相配合，以達成其目標。教學品質改善的要務，即在簡化過程，減低犯錯之機率。
- (四) 教學設計明確且易於了解，能符合學生需求。
- (五) 能以科學方法蒐集、分析資料，以評鑑教學成果達成目標之程度。
- (六) 全體職員充分參與教學品質之改善計畫，以能找到教學缺失，發現解答，以滿足學生
- (七) 大學應在教師與學生充分溝通下，擬定其教學品質標準，並訂定明確之教學品質評鑑程序。

由上述國內外機構及學者所訂定之標準要素來看，其內容都是以學生作為出發點來設立品質標準及政策，但以整體而言，單就學生部份來探討已失去品保所涵括之多元性及廣泛性。根據「美國國家品質獎」所涵蓋的組織活動要素來類推高等教育的品質架構可包含：組織領導、教育(教與學)、研究、社會服務、教職員、賦能與服務及設備(Woodhouse, 2006)。可得知教育品質保證的範圍已逐漸擴張。

三、高等教育品質保證制度之發展與應用

隨著社會大眾對教育品質的要求提升，以及教育市場的競爭激烈，教育品質保證越來越受到重視，許多已開發國家更是對高等教育品質保證制度之建立與落實更是積極進行(吳清山、王令宜，2008)。

為提升高等教育品質，在主觀方面，高等教育機構本身應致力於自我發展與教學研究等工作；在客觀方面，高等教育亦需要一個公正、公平、公開的評鑑方式以評估其教育品質，並藉此了解機構本身是否已達應有的水準與表現(蘇錦麗，1997；Baker, 2004)。品質保證制度大致可分為「內部品質保證」與「外部品質保證」，以歐盟「EHEA 品質保證標準與指引」為例，在受評機構的內部品質保證標準上，應針對學門設立與學位頒發，建立一套品質保證的政策與程序，並建立一套定期檢核機制，定期出版內部品質保證報告；在外部品質保證標準上，應以評鑑機構內部品質保證報告為參考依據，建立外部訪視的流程及效標，並提出說明評鑑結果、相關意見和建議事項之訪評報告(范欣華，2012)。因此，高等教育的品質保證，乃是透過建立一套客觀的評鑑標準，並建立一套有系統的評鑑程序以描述品質的概況，進而作為高等教育機構決策之參考，達成促進學校發展及確定績效責任的目標(王保進，1997)。

張以希(2009)研究指出，目前國內許多大學均已建立自我品質保證機制，像是國立臺灣大學及東吳大學等，其在推動品質保證策略有許多共同性，提高教學品質部分均重視軟硬體設備的加強，並致力改善學術研究空間、積極延聘優良教師，以有效提升教學品質。而提高研究品質部分，透過推動加強產學合作相關策略與措施、鼓勵學校教師擴展研究領域、提昇優勢重點領域拔尖方案、加強與中研院及其他國家級研究機構合作等策略，均可作為國內各大學校院建立自我品質保證機制之參考。

第三節 餐旅教育品質保證制度

在台灣，高等教育評估的動機在於強調教育的卓越、效能和品質。雖然政府從 1997 年就開始推廣高等教育的評估，但都無實際之效用出現，直到 2005 年大學法的修訂，以品質保證為台灣大學訂定明確內部自我評估及外部評估。而此系統在台灣將餐旅、旅遊和休閒教育劃分為學術和技術/職業系統(Horng & Lee, 2005)。由高等教育評鑑中心基金會(HEEACT)負責高等教育機構，而由台灣評估與評鑑協會(TWAEA)作為其他四年制技職院校的評估機構。Horng(2009)以全面品質管理(TQM)及背景-投入-過程-成果評鑑(CIPP)此兩大制度來發展餐旅、旅遊和休閒教育品質保證並建構整體概念。以 TQM 作為發展主軸之主要因素在於其對於品質管控的周全性，因教育品質保證制度最主要的目標在於維護整體教育的品質，因此將原本使用於企業中之策略逐漸運用於教育領域，且經多位學者研究顯示，全面品質管理運用於教育領域具有良好的適切性及應用性，因此除了 Horng 採用 TQM 作為教育品質保證制度之發展概念外，本研究也沿用其概念作為教育品質保證之發展依據。CIPP 作為評鑑之基礎已有三十年歷史，其包括四大要素，層面相當廣泛，而目前最受注重的要素為成果部分，因學生對於自身未來發展越受重視，CIPP 之整體性評估是目前發展之主軸，因此採用此概念作為教育品質保證之發展所需。將此兩概念

作結合發展為教育品質保證制度不只增加整體完整性更能顯現出目前教育所需評估之各面向。

一、背景-投入-過程-成果評鑑(Context-Input-Process-Product, CIPP)

(一)CIPP 之演進

背景-投入-過程-成果評鑑(Context-Input-Process-Product, CIPP)評鑑模式於1965年起源與發展美國，已超過三十年的歷史，由 Stufflebeam 學者提出此評鑑模式，並經過不斷修正及調整。Stufflebeam(2003)將 CIPP 定義為：「劃定、獲取、提供，以及應用描述性和判斷性資訊的歷程。」許多研究者會將 CIPP 用於教育評估上，因它是屬於綜合性且全面性的方式，適合用來評估並達到目標，具有相當大的影響力(Al-Turki & Duffuaa, 2003)。透過系統性的方法，CIPP 以其四要素(背景、輸入、過程、成果)及反饋評估讓決策者能夠理解教育現象的過程和背景(Stufflebeam, 2003)。並將此四要素描述如下(Stufflebeam & Shinkfield, 1985；Stufflebeam, 2000；Stufflebeam, 2003)：

1. 背景評鑑：背景評鑑的基本取向在於確認某研究對象的長處及缺點，並提供改進的方向，同時也用在審查各種現有目標及重點是否符合所欲服務對象的需求。
2. 輸入評鑑：輸入評鑑的主要取向在於作為變革方案指示行動的方針，實施方式是尋求各種可能的途徑，嚴加考察。為幫助委託人在其需求及環境的前提下，考慮各種可能的方案策略，並發展一種適用的計畫。其主要目的為審度需投入的人力、物力、與財力是否能夠配合。
3. 過程評鑑：過程評鑑基本上是對一個實施中的計畫作連續不斷的查核，其目的是對管理人員及執行人員提供回饋，了解方案進度是否依原訂計畫實施，以及是否有效地利用可用的資源。如果原計畫有所缺陷，則幫助修正該計畫。
4. 成果評鑑：成果評鑑的目的是在測量、解釋、以及判斷一個方案的成就，其主要目標是在確定方案符合需求的程度，廣泛地檢視方案的效果，並用於確定一項特定的方案是否值得繼續實施、重複實施，或是擴展到其他的場所。

CIPP 評鑑模式比較適合於教育及人類服務的系統觀點，它的基本觀點是：評鑑最重要的目的不在證明而在改良。它主張評鑑是一項工具，能幫助應用評鑑所

得資訊的人，使得方案更具成效(王全興，2009)。

(二) CIPP 於教育的應用

國內多位學者也以 CIPP 作為主要研究主軸。林和春(2002)研究指出，其將 CIPP 運用於檢覈該教育資源中心是否能發揮運作的功效，透過此評鑑，已讓研究者清楚的瞭解到該中心的運作現況與具體成效，並獲得各項訊息、資料，也讓研究者對該中心未來的經營，有更明確的方向。楊聰財(2003)運用 CIPP 於醫學教育中，其將所有可能影響醫學教育的因素都納入評估評鑑四要素中，不但可以掌握教育全貌，更能顧全個部分的關聯。另一位學者李坤培(2006)以 CIPP 評估體育班實施成效理想與實際之間的差異，其結果也顯示實際現況與理想狀況存在著明顯的差距，其中以背景評鑑的差距最小，因此為提升整體品質至理想狀況，可在目標、組織、教師、教育訓練、學校效能及學生表現等構面繼續努力。

如多位學者所述，CIPP 為一套全面性的評估決策，包含了系統操作的複雜性並反應出高等教育多面向性的性質，而廣泛作為代表品質討論的特性有包括課程、學生、教師、研究和學習資源等，此些特性考慮到高等教育的核心需求，並突顯出系統觀點中學生學習經驗的重要性(Horng& Teng, 2011)。

二、全面品質管理(Total Quality Management, TQM)

全面品質管理的基本理念係發源於美國品管專家，是指組織中所有成員、部門和系統一起不斷改進組織的產品及服務過程(即全面)，以滿足或超越顧客的期望及需求(即品質)，並使組織得以永續發展的一套原則與程序(即管理)(吳清山、林天佑，2005)。隨著品質管理內涵之擴充，近年來逐漸發展出全面品質管制(total quality control, TQC)與全面品質管理(TQM)的相關概念(謝文全，2004)。當全面品質管理被國內、外各大企業競爭採用，藉以提昇企業形象及競爭力時，教育學者也開始思索，如何有效運用全面品質的管理方法來提昇學校教育之品質(張萬助，2002)。

Lozier and Teeter (1996)研究指出，美國已有 300 個學院和大學在積極推行全面品質管理原則及工具應用於學術及行政程序上。De Jager and Nieuwenhuis (2005)嘗試將全面品質管理之概念應用於教育上，並指出關鍵的三大原則分別為：1.領導(leadership)；2.科學方法與工具(scientific methods and tools)；3.透過團隊合作解決問題(problem-solving through teamwork)，此三大原則彼此相互連結，組成一個整合系統，並於交集處形成「組織氣氛」、「教育與訓練」以及「意義化的資料」，核心精神在於為顧客提供服務，如圖 2-1 所示。

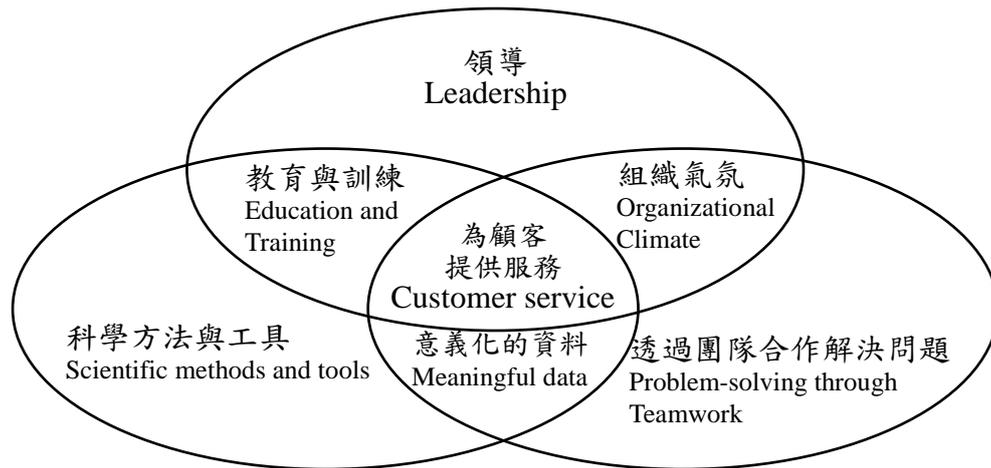


圖 2-1 全面品質管理應用於教育的三大關鍵原則

資料來源：De Jager and Nieuwenhuis (2005)

近來由於社會及經濟環境的變動，使學生對於大學校院有更多選擇權，造成各大學校院之間，在招收學生、經費申請及教育品質上的競爭更加激烈，高等教育改革相關運動均強調品質的提升及顧客滿意度的達成。為因應此一巨變，世界各國高等教育機構莫不採取各種品質保證管制運動，以提升高等教育品質(王雅慧，2002)。而企業也期望大學能將 TQM 的概念應用在課堂中，向學生灌輸 TQM 的價值，且提供他們有形的脈絡，借鑒於畢業後被要求應用 TQM 的原則(Van Kemenade & Garre', 2000)。

楊念湘(2007)研究指出，實施全面品質管理後，學校行政人員對實施後之效益持肯定看法，對學校行政全面品質管理能更清楚地認知且認同作法，同時在學校績效方面也受到高度肯定與滿意。但全面品質管理也曾被質疑其應用於高等教育的有效性及適配性(Harvey & Green, 1993)，因此 Becket and Brookes (2008)建議，重新考慮並定義學生在高等教育中之核心角色及其學習經驗。

三、餐旅教育品質保證制度之發展與應用

陳曼玲(2010)指出，過去評鑑習慣用 CIPP 模式，較強調輸入評鑑與過程評鑑，但就目前趨勢來看，就業是大家較重視的一個區塊，學生畢業後能否找到工作，正考驗著學習成效，因此，成果評鑑應該才是評鑑最重要的部分。

品質保證系統在不同國家會因各國之文化及傳統反應出不同效果及標準，而國際性測量(Hospitality, Tourism and Leisure programmes, HTLPs)的工具可以達到整合餐旅領域之認證/評估系統中常見之核心價值。Horng(2009)提出 HTLP 是以背景-投入-過程-成果評鑑(CIPP)及全面品質管理(TQM)的觀點集結發展成框架，並經由

探索性及驗證性分析、六項標準、十二個層面及六十三項指標來確認驗證 HTLP 的工具。六項標準相較於其他因素更來的重要，其包括了：

1. 行政管理(Administrative management)

陳德禹(1996)指出，行政管理和一般管理學運用的手法原則差異不大，其中行政管理學者常探討的激勵理論、目標管理及參與管理等是屬於管理學的技术層面。而績效評估則是衡量這些技術層面達成目的與否的重點項目之一。張明輝(2005)指出，學校行政的經驗傳承成為一項相當重要的課題，如果能將學校行政工作的內容及實際運作的流程儲存於電腦之中，則將會降低人員異動所帶來的不便，使學校行政工作能持續維持正常運作。且其中也需透過行政人員之配合及工作的效率來提升整體行政管理的順暢性(Heiman & Sneed, 1996)。

2. 策略規劃(Strategic planning)

學校主要為非營利組織，其運作程序為：結合人力資源、財力資源與物力資源，並經由組織的活動，創造有價值的服務來服務社會中的人。學校結合了師資、設備、經費、教學、環境設施等人力、物力、財力資源，都需透過學校系統規劃有價值的活動，來服務學生、家長、教師及社會大眾。所以學校規劃時所設想的對象不只是學生及家長，更應顧及相關教師及社會大眾等人，瞭解並滿足其需求(張素蓮，2009)。

3. 課程與教學(Curriculum and instruction)

Krogh and Slentz (2001)論證了傳統的課程理念與教學設計，過於重視單一的專門知識，會令一個正努力認識與學習世界中之事物的學生困惑不已。林進材(2006)的研究結果指出，教師的教學表現，影響學生的學習行為，決定了學習成效的高低。黃儒傑(2003)指出教學效能的測量方式主要有兩類，第一類是透過對學生學習成果來衡量，而第二類是藉由有效教學行為的符合程度來衡量。

黃政傑(2010)指出，就教師的課程設計而言，完整的課程與教學歷程應包含評估學生需求、課程設計及教學實施活動，評鑑學習過程和結果，進行補救教學及充實教學。這些方法內容雖不同，但一般來說，主要是從教學內容、歷程與成果方面來切入，在課程安排上盡量符合學生需求，並藉由多元的教學程序及策略來因應學生的差異。

4. 師資(Faculty)

國家建設靠人才，人才培育仰賴優良的教師，優良的教師是教育成敗的關鍵人物，而其孕育栽培取決於師資培育制度良窳、法制政策與行政之貫徹(陳益興、郭淑芳、陳盛賢、楊思偉、連啟瑞、黃坤龍，2009)。1994年政府為符合民主開放的社會發展，立法通過《師資培育法》，師資培育政策改為多元化、儲備性、甄選制，社會大眾普遍期待能透過多元儲備、自由甄選機制，提升師資養成的基本素質與專業素養。觀察各先進國家之教育改革無不提升教師素質以確保教育品質，積極改革師資培育制度、積極建立教師專業發展體制(教育部，2010a；楊深坑，2009；劉丹，2010；蕭富元，2008)。

5. 學生表現(Students' performance)

何建霖(2009)認為學生學習表現是學生經由學習，而使得學生個人的學習獲得提昇的一種過程。Howell and Watson(2007)將學習表現分成認知、動機、行為、情感特質等部份。然其中學生的情感特質牽涉的層面較廣，難以在單一科目的學習中形塑，換言之，學生的學習成就、行為表現、態度與動機，是有效教學中重視的學生學習表現。陳威良(2008)、何建霖(2009)綜合相關學者論點，認為學生學習表現包含學業成就、學生態度與學生行為表現。學者對學生學習表現採多元的看法，認為學生學習表現需全盤關注，不可偏廢，除了智育之外，更需養成良好自我觀及待人處世的態度與行為。

6. 資源(Educational Resources)

吳思華(2000)認為「資源」係指在組織理論中組織內一切可供使用資源，例如資金、空間、人力、物資等等。以教學角度而言，學校所擁有的一切物資均可稱之為學習資源，這其中可歸納為硬體及軟體兩部份，在硬體部份是教學設施(備)、教學環境所組成。而在軟體部份包括師資水平、教學態度、師生互動及行政管理等項目(趙德榮，2003)。呂嬉紋(2006)研究結合相關文獻，整理出學習資源有「行政服務」、「實體設施」、「教師特質」、「課程與教學」、「校外實習」、「海外參訪」、「生活管理」及「互動關係」。

此項混合型方案主要是利用 TQM 及 CIPP 的優點來評估餐旅、旅遊及休閒之整體教育，並專注於學生的學習經驗以及組織的實務管理。Horng(2009)結果顯示，課程品質、有效教學及學生學習成果是教育品質管理的基本要素，且策略規劃和行政管理對品質也有所影響。因此可證實全面質量管理的教育品質框架的基礎核心及福利，包括了領導者的承諾、策略規劃、運營管理和自我改善機制(Badri et al., 2006; Becket & Brookes, 2008)。

另外 Lola(2010)提出用來評估學生成效及滿意度的研究中，其以教育品質、資

源及學生參與來做為探討之主要因素。因資源在兩位學者指標中都有提及，所以一併描述如上，而教育品質及學生參與說明如下：

1. 教育品質(Educational Quality)：教師績效評鑑重在提升教育品質，教育品質的重要內涵就必須先予界定和瞭解。教育品質包括品質規劃、品質管制、品質保證、以及品質管理等數個概念(Sallis, 1993)。
2. 學生參與(Student involvement)：主要為學生在學期間對於學校事務、社團活動、同儕互動等之互動情況，還包括了學生個人對於不同事物之接納及探究意願(林俊傑，2008)。

教育品質主要是探討教師教學過程中各個層面之狀況，並有無符合期待；學生參與主要分為兩個部分，為社會參與及學術參與，是指其生理和心理層面的能量用於學術的經驗。Teng, Horng and Baum(2012)研究比較英國與台灣在餐旅、旅遊及休閒之大學生對於教育品質保證上之差異。調查結果顯示，雖然有先天上文化之差異，但還是發現到此兩國之國家主管部門皆相當重視 HTLPs 的整體發展，且 HTLPs 在策略規劃及行政管理上皆有不錯之效應。也由於此制度在於培養學生就業之重要性，大多數學者認為 HTLPs 應著眼於提高學生能力，像是取得專業證照等。具體來說，課程與教學和資源兩塊在 HTLPs 獲得良好成效，但最重要的是 HTLPs 遇到問題時需要及時採取行動來確保品質。因此本研究以 Horng(2009)的 HTLPs 六項品質保證指標與此三項因素結合，作為發展研究架構之依據。

第四節 教育品質保證制度與學習成效之關聯性

在整個教育過程除了傳授知識外，也包含了品質標準概念的傳達，此可脫離符合考題要求的制式想法，這也是近年來學者所倡導的「教學是為了達到學習成效準則，並非只為了考試而教學」(Walvoord & Anderson, 2010)。教育品質管理的概念包含了持續改進，教師在教室中不應只是以傳統模式來教學，僅以固定升學課程內容來限制學生的學習無法使學生發揮其自身能力，應要同時運用全面品質管理的概念，強調如何讓學生持續改進並提高學習的成效(Lawrence & McCollough, 2004)。歐盟在 2009 年 4 月由 46 國教育部長簽署之《魯汶公報》中指出，其政策出現了轉變，公報明確指出，未來歐洲各國高等教育政策的重點，應重視高等教育的教學功能，以學生為中心的學習。其強調之「以學生為中心的學習」是以國家資歷架構的建置與學生學習成效的評量有著密切的關係(ENQA, 2009a, 2009b)。因此透過歐盟政策的主導，歐洲各國已陸續進行高等教育的改革，將國家資歷架構的建置與以學生學習成效為主的評量，列為高等教育品質保證的重要工作項目之一(楊瑩，2011)。在台灣，為確保學生學習成效，以強化學生競爭力，校務評鑑的第一核心要素就是導入教育品質保證之 PDCA(Plan, Do, Check, Act)架構，引導

大學院校找到自我定位，進而擬定校務發展計畫，確保教學與研究績效，發展辦學特色。而第二期系所評鑑也從原本的「教師本位」轉為「學生本位」績效責任，更加強調學生學習成效的品質保證(王保進，2011)。綜合國內外各學者以及機構政策之訂定，可得知不同國家之間對於教育品質保證制度所能為學習成效帶來之影響皆有共識，且紛紛將重點置於此區塊上，因而透過研究其之間之關聯性來確保持續發展之教育品質保證制度能為學生之學習成效帶來何等的效果。以下針對學習成效之概念稍作整理。

一、學習成效之意義與內涵

張春興、林清山(1989)指出，教學是教師與學生一起參與的一種活動過程，學習成效是教師衡量學生活動歷程的學習成果。因此，學習成效的衡量可以了解教學活動是否達到預期的教學目標。Piccoli et al. (2001)則是認為學習成效是學習者於教學結束後，在認知、情意及技能上的改變。王保進(2011)認為，學生學習成效強調與傳統大學的差異在於整個教學歷程從過去重視教師教什麼，轉變為學生應學什麼。簡單來說，就是學生經過學習後所學到的知識、技巧與能力。Catwright et al. (2010)指出，一個完整學生學習成效內涵包括三個階段：一為界定階段，是指學生經過完整的學習經驗後，所能學到的重要目標；其次為評估階段，是指學生實際獲得重要學習目標之程度；最後為應用階段，是指根據評估階段之結果，改善學程的課程規劃與設計、教師教學及學生學習經驗。

二、學習成效之評估

洪明洲(1999)認為具體的學習效果應包括客觀的學習效果(測驗成績、完成進度時間、學期分數等)與主觀的學習收穫(學習滿足、成就、偏好等)。而學習成效的評估指標頗多，包含：學習滿意度、學習績效、學習自我評估、學習成就、課堂評估、參與程度、自我效能、學習興趣及學習經驗等，可瞭解學習目標是否達成(汪瑞芝、廖玲珠，2008)。雖然學習成效的衡量指標頗多，但徐新逸、郭盈芝(2006)亦指出：學習成效不容易清楚界定。陳年興、謝盛文、陳怡如(2006)亦認為僅以學習者的學習成績作為學生學習成效的衡量可能有失偏頗，學生的學習知覺應加以重視。Frye (2009)提供的一般定義是：認知學習成果(Cognitive)包含學生獲取的專門知識和技能，然而，在情感學習成果(Affective)反映技職院校/大學的經驗如何影響學生的價值觀、目標、態度、自我概念、世界觀和行為。認知學習成果可以具體的學術成就來衡量(如科系或機構設立學習目標)並作為品質的延伸。

近年來，國內已有許多大學不只針對評量學生認知、技能方面之能力，更針對學生情意面之核心能力來培養，自行設計評估量表，以評量學生理念、態度及價值觀等。Lola (2010)在學習成效面自行發展出相關量表，其主要依據 Frye 提出

的兩大成果要素來訂定其構面：為認知成效及情意成效。

第五節 教育品質保證制度與生涯發展之關聯性

隨著時代變動，技職教育的定位考慮兩個基本原則，分別為提供學生適性發展及多元學習的環境，以及培養學生進入職場的就業能力及職業生涯發展能力(田振榮、徐明珠，2003)，可看出技職教育對於學生的生涯發展越受重視。針對技職教育來看，其注重的是學生從學習過程中學到的知識及技能是否能與未來職涯有所接軌，而餐旅教育品質保證制度經過 Teng et al. (2012)研究顯示，許多 HTLPs 的學者都認為要在餐旅此產業必定要有管理和操作的技能，在英國和台灣，HTLPs 的發展主要源於職業培訓的課程，也因此往往會優先考慮進入此產業所需之專業能力(Baum, 2004)，主要都是針對學生之就業力在加強。Støren and Aamodt (2010)針對歐盟 13 個國家大學生探討其就業力之成長模式，以及就業力與歐盟高等教育品質保證制度的相關性，結果顯示，高等教育品質保證制度與就業滿意度呈正向關係，因此教育品質保證制度之建立是否能影響學生的生涯發展已逐漸成為教育領域中備受重視的一個區塊。以下針對生涯發展之概念稍做整理。

一、生涯發展之定義與理論

生涯發展是一種連續漸進的歷程，隨著年齡的增長要作不同的抉擇，在此歷程中導引出個人的工作價值觀、自我印象、職業選擇、角色整合、教育水準與生涯類型等相關生命現象(周談輝，2006)。

目前大多數學者所能接受的生涯發展是 Super (1981)的理論：它是生活裡各種事態的連續演進方向，它結合了人一生中依序發展的各種職業和生活角色，由個人對工作的獻身而流露出獨特的自我發展形式。根據 Ginzberg 與 Super 的生涯發展階段理論，大學生正處於試驗期與試探階段，即大學生應能瞭解個人的需要及自我的條件、能力，探索適合自己的工作類型，並嘗試做初步的選擇，以做為決定未來生涯發展的基礎。

二、生涯發展之構面

教育者高度重視的原則是，學校不應該只讓學生掌握知識和資訊，更要擁有生活技能、策略以及價值觀，讓他們能成為獨立自主的“終身學習者”，發揮自己的潛力、提高生活品質，並對社會有所貢獻(Education Commission, 2000)。為了達到自主學習的目標，學生需對自己學習、解決問題以及作決策的能力有信心。學校是幫助學生發展重要生活技能和價值的關鍵角色，並培養學生在其自我效能中積極的信念(Yuen et al., 2006a)。

有些職業生涯發展學習的框架，可提供有用概念化的資訊以及傳遞整合工作學習在高等教育中(McCowan & McKenzie, 1997; Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, 2009; Smith et al., 2009; Watts, 2006)。以下整理出近三年學者研究生涯發展相關概念量表，作為本研究發展學生生涯發展量表之依據。

表 2- 1 生涯發展相關構面

作者(年代)	題目	構面
Choi(2011)	The Development and Initial Psychometric Evaluation of the Korean Career Stress Inventory for College Students.	1. 職涯模糊 2. 資訊缺發 3. 就業壓力 4. 外部衝突
Mantak(2010)	Talent development, work habits, and career exploration of Chinese middle-school adolescents: development of the Career and Talent Development Self-Efficacy Scale.	1. 人才發展 2. 積極的工作習慣和價值 3. 職業的選擇和決定
Peter(2011)	PERCEPTIONS OF CAREER DEVELOPMENT LEARNING AND WORK-INTEGRATED LEARNING IN AUSTRALIAN HIGHER EDUCATION.	1. 自我認知 2. 機會認知 3. 決策學習 4. 過渡期學習

資料來源：本研究自行整理

本研究依據上述學者之量表及相關文獻支持，發展出適於研究之五項構面，包括：人才發展、積極的工作習慣和價值、職業的選擇和決定職涯模糊以及自我認知。以下就此五項層面來稍作說明。

(一)人才發展

自主性和競爭力的重要觀點包含了學生充分認識和發展他們才能的能力。Gagné (2003)指出，人才發展是一個動態的過程，在此過程中，能力會自然轉化，並傾向於適當和必要的特定職業。而這樣的轉變，來自於教學(訓練)和自我學習的結果。Feldhusen (2003)主張，人才發展計劃主要應著重於學生以自我認知能力作為出發點。

(二)積極的工作習慣和價值

Mantak (2010)指出，其他培養獨立自主必要的特徵是發展積極的工作習慣和價值，像是沒有人監督時還是能保有工作一致性、能完成任務並承擔責任、有效的時間管理以及必要時協助同事。為了得到最佳的進步，讓學生有信心以他們的自我效能來執行日常工作是重要的。

(三)職業的選擇和決定

第三個構成自主性和競爭力的要素是有前瞻性的能力來調查未來可能的職涯途徑，且使研究計畫和決定依據個人的知識、興趣、天賦和才能。Blustein (1989)建議像是職涯探索包括的所有校內外活動可直接導向提高自我知識及體認工作環境。

(四)職涯模糊

Han (2005)是指個人對自身能力及未來選擇感到迷惘，其對於生涯發展無方向，並不知該如何給予自己信心來面對自己所選擇的事物。

(五)自我認知

是指個人對他或她職業身份的理解。Manners and Durkin (2000)回顧相關研究指出，影響自我階段轉移的重要因素是生活經驗與認知發展的程度，其目標應該包含注意自我技能發展的認知、優勢和劣勢、職業價值觀、職業認知和工作態度等。

依據就業人力資源相關網站進行的大學院校畢業生生涯規劃問卷調查顯示，大學生將近一半不知到自己未來五年的計劃，一半則是不確定未來職業方向，不知道自我生涯規劃如何起步(鄭金謀，邱紹一，2005)。莊明珠(2006)進行餐旅技職校院學生校外實習對職涯規劃影響之研究問卷調查也顯示，將近四成多的學生不確定未來的方向，顯現出年輕一代忽視生涯規劃的內在價值。究竟需要什麼樣的條件，才可使大學生在其求學生涯中或畢業後，能有相當明確的方向？或是在什麼樣的因素下使個人不能作有效的生涯抉擇？這都是值得探討的。

第六節 學習成效及生涯發展之關聯性

Gallavara et al. (2008)針對北歐五國各挑一所高等教育機構為研究對象來調查其學習成效依不同評量方式而有所差異。歐盟相當重視學生之學習成效，其評量學生時常以「能力」作為代表學生學習成效之狀況。歐洲職業訓練發展中心(2009)研究也指出，近年各國對於學習成效之關注程度提高，對能力採取多元評量的方

式，因此將「能力」分為三類：工具的、人際的以及系統的，並特別強調此些能力在教育訓練中的重要性。而其能力中包括了各項職涯所需能力，因此可知學習成效與生涯發展之間之關聯性。為了確保畢業的學生能有既定的基本素養與核心能力，學校應建立學習成效之自我改善機制。此機制主要在於持續蒐集利害關係人之意見，並根據利害關係人意見改善課程規劃、教師教學及學生學習，確保學生學習成效能符合學術與就業市場之需求，強化競爭力(王保進，2010)。近年來，歐洲與多國的研究及政策強調學習成效在不同領域下的模式，像是學校或者是工作場所等。Leney et al. (2005)研究強調，以能力為基礎的教育可為職業和生涯問題有明確的解決策略，並同時能確定學習者的需求和制定其喜好的學習方式。另有許多研究證實，更高層次的教育和訓練會提高學生學習的效果及勞動力參與的意願，就業機會無形中也會逐漸增加，並有機會獲得較高薪的工作(Descy & Tessaring, 2004)。由以上多為學者對於學習成效及生涯發展之研究顯示出，學習成效為目前教育相當重視的部分，因其評量成效方式以能力為主要指標，並為確保學生所擁有之能力是否能為其未來職涯發展有所助益，因此需再透過研究來確認在台灣目前的教育體制下，學習成效的評定結果是否對學生的發展能夠有所影響。



第三章 研究方法

第一節 研究架構

本研究依據研究目的與文獻探討建立本研究之架構，透過問卷調查法來調查，探討學生在教育品質保證制度學校、教師及學生個人三個構面(包括：行政管理、策略規劃、課程和教學、師資、教育品質、學生表現、教學資源及學生參與)下，對其學習成效及生涯發展的影響，以及學習成效對生涯發展上的作用，並分析此教育品質保證制度的發展情形，進而歸納、整理出影響學生之主要關鍵因素。本研究架構如圖 3-1 所示。

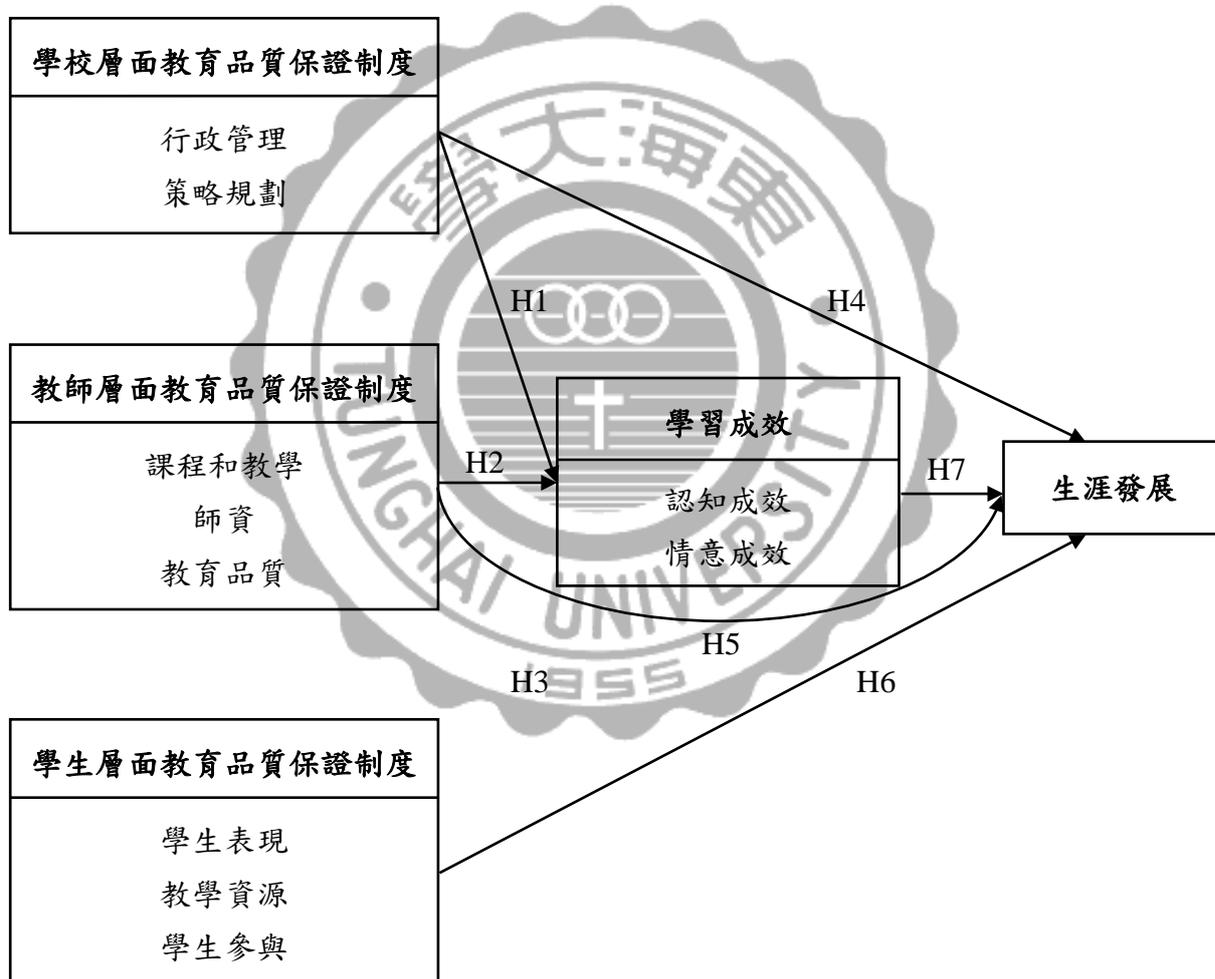


圖 3-1 研究架構圖

第二節 研究假設

本研究依據研究目的、相關文獻探討與研究架構發展出本研究假設，詳列說明如下：

H1：學校層面教育品質保證制度透過學習成效對生涯發展有顯著影響。

H2：教師層面教育品質保證制度透過學習成效對生涯發展有顯著影響。

H3：學生層面教育品質保證制度透過學習成效對生涯發展有顯著影響。

H4：學校層面教育品質保證制度對生涯發展有顯著影響。

H5：教師層面教育品質保證制度對生涯發展有顯著影響。

H6：學生層面教育品質保證制度對生涯發展有顯著影響。

H7：學生學習成效對其生涯發展有顯著影響。

第三節 研究設計

一、抽樣對象

本研究主要以大學技職院校之餐旅類科系為研究主軸，想要瞭解目前發展蓬勃之技職教育在其品質控制上的相關政策及制度對學生生涯發展是否有所影響，因目前所強調的是學生未來畢業後的就業能力，因此在此方面逐漸受到重視。而教育品質保證制度層面多元，其要維持且提升的不單單只是學生的品質，更包含了教師及學校本身，因此只探討單一層面會使得此制度本身標準有所缺失，但各層面品質的提升都是為了維護整體教育進而培育學生，因此本研究所選定之研究對象為餐旅相關科系之大專院校學生，透過研究大三、大四之學生對其生涯選擇的情形。

本研究主要範圍為全台灣設有餐旅相關科系之技職院校，並依照台灣之技職院校在各區域之數量採分層隨機抽樣。共有 90 間分屬於技職院校的大學，經本研究統計，90 間技職院校的大學中有 64 間設有餐旅相關科系，並以北、中、南、東四區依其學校分佈比例來發放，學校數量及比例詳見於表 3-1 中。

表 3-1 全台區域設置餐旅相關科系之技職院校數量及比例

區域	全台	北部	中部	南部	東部
數量	64	23	13	25	3
比例	100%	36%	21%	39%	4%

資料來源：本研究自行整理

二、評估樣本數大小

本研究採用 SEM 資料分析方法，其本身為大樣本之分析技術，樣本數不應太小，因在共變異數矩陣大小的差異對樣本很敏感。根據 Schumacker and Lomax (2004) 指出，樣本數量大於 200 並小於 500 是合理的，如少於 200 則較不穩定，因此調查對象至少多於 200 人。為使調查人數更精準，本研究採用 Krejcie and Morgan (1970) 提出的樣本數計算公式來求出抽樣樣本數，公式如下所示：

$$n_i = \frac{X^2 N_i P(1-P)}{d^2(N_i - 1) + X^2 P(1-P)}$$

公式說明：

n_i ：所需抽樣的樣本數大小

N_i ：樣本母群數

P ： P 值在上述公式中設為 0.5 時將產生最大樣本數。

d ：設定為 0.05

X^2 ：在一個自由度，95% 信賴區的卡方分配下，其值為 3.84

依據樣本計算公式算出之抽樣人數為基礎，計算實際樣本進行問卷發放。研究母群體共有學生 672,919 人，由公式算出最低抽樣數為 452 人，以班級為單位的叢集隨機抽樣，以每班 40 人計算，共抽取 11 班，再依上述台灣各區域技職院校比例來分配發放數量，北部需抽取 4 個班級、中部 2 班、南部 4 班以及東部 1 班，但因問卷發放之情況不盡理想，因此發放班級數以等比方式增加，最後抽取北部四所學校(經國管理暨健康學院、台北城市科技大學、景文科技大學、德霖技術學院)、7 個班級數，中部四所學校(弘光科技大學、南開科技大學、中洲科技大學、育達商業科技大學)、4 個班級數，南部六所學校(南臺科技大學、嘉南藥理科技大學、台南應用科技大學、國立屏東科系大學、國立高雄餐旅大學)、6 個班級數以及東部 1 所學校(台灣觀光學院)、1 個班級，藉以達到理想問卷數量。

第四節 問卷調查

本研究主要採用問卷調查法做為數據資料蒐集的方式，因此蒐集相關文獻進行問卷編製，問卷初稿擬定先與指導教授討論後，函請多位專家學者進行專家效度分析，評定題目是否與變項名稱相符合、題目的用字遣詞是否恰當，並依據專家學者意見修改問卷初稿，成為預試問卷，並做問卷的前測發放，依照發放之資料蒐集來檢驗問卷之信度，信度皆在一定程度時則可發展成正式問卷，修改完成後即可發放。

一、問卷編制依據及過程

本研究之「教育品質保證制度對技職院校餐旅類學生學習成效及生涯發展之研究問卷」是依據文獻探討而編制，問卷內容分為兩部分：第一部分為「問卷內容」，內容分別為行政管理、策略規劃、課程和教學、師資、教育品質、學生表現、教學資源及學生參與八個構面，此部分均採李克特量表七點尺度記分方式，以「非常不同意=1」、「不同意=2」、「有點不同意=3」、「普通=4」、「有點同意=5」、「同意=6」、「非常同意=7」與來表示；第二部分為學生「個人基本資料」，包括：性別、就讀系別、就讀年級、學校性質、區域、是否接受過評鑑及畢業後的規劃。

二、問卷設計及內容

(一)教育品質保證制度

教育品質保證制度的構面是依據 Horng (2009)所編製的餐旅、休閒及觀光相關科系評估方案問卷與 Lola (2010)的學習成效問卷作結合，並以范欣華(2012)的大學生對學習成效品質保證機制滿意認知調查問卷作題意之增列及修正，並修改為適合本研究之問卷。目前雖有相當多研究在探討教育品質保證此制度之整體發展狀況，但較少有研究以問卷來做調查，無法得知此制度之認知對學生來說是否能有影響，而 Horng 為台灣之學者，其所設計之調查內容較符合台灣整體教育情況，且其整體 HTLPs 之架構發展完整，經由三階段的驗證及修正，因此採用其研究量表作為本研究所使用。為使整體量表更趨嚴謹，參考 Lola 之研究將教育品質與學習成效及生涯發展做連結，最後再以范欣華之研究來做題項之增列修改使得整體問卷達到量好調查依據。

(二)學習成效

學習成效是依據 Lola (2010)研究學生學習成效所發展之量表來運用，其以 Frye 學者提出的兩大成果要素來訂定其構面，分別為：認知成效及情意成效。本研究

以此量表作為本研究所用在於其研究架構所欲探討之學習成效及生涯發展為本研究所所欲探討之主要方向，且其認知及情意成效兩部分皆包括了所欲探討學生在認知、情意及技能上之面向，因此延用 Frye 所提出之學習成效量表作為本研究發展所用。

(三)生涯發展

依據 Mantak (2010)所發展之職涯發展和人才發展自我效能量表為依據，並加入 Choi (2011)韓國大學生職業生涯壓力清單及 Peter (2011)高等教育學生生涯發展學習和綜合工作學習量表結合成為本研究之生涯發展量表，主要用於研究學生對自身未來之理解、規劃。

三、建立專家效度

依據文獻探討編制問卷初稿，與指導教授討論後修訂問卷內容，編製成「教育品質保證制度對技職院校餐旅類學生學習成效及生涯發展之研究問卷」，詳如附件。後經指導教授推薦，將函請多位專家學者(如表 3-2 所示)針對問卷作審查，審視問卷題目是否切合主題、理論、題目語氣、題意清晰度及文字是否使用恰當，於「適合」、「修正後適合」及「不適合」三種選項中進行勾選，並給予相關建議，以協助本研究刪去不適合之題目並修正語意之使用。

表 3-2 前測專家問卷發放名單

類別	姓名	現職
產業專家	王耳碧	圓山大飯店人力資源部訓練經理
	張錦榮	劍湖山世界股份有限公司飯店事業部總經理
學者專家	吳武忠	國立高雄餐旅大學餐旅管理研究所副教授兼所長
	胡夢蕾	景文科技大學餐飲管理系教授
	柯文華	輔仁大學餐旅管理學系副教授
	許興家	佛光大學管理學系教授
	李淑芳	僑光科技大學企業管理系副教授
	蘇衍綸	國立屏東科技大學餐旅管理系教授兼主任
	黃靖淑	國立屏東科技大學餐旅管理系副教授

四、前測問卷實施

本研究發放前測問卷是採便利抽樣的方式，發放時間為 2012 年 11 月 28 日，主要發放對象為技職院校之大三、大四的學生，問卷總共發放份數為 47，回收問

卷 45，有效問卷 43 份，問卷回收率為 96%。

第五節 資料分析方法

一、敘述性統計分析(Descriptive Analysis)

針對有效問卷先編碼量化後進行樣本基本資料分析，了解樣本分布情形，藉由各變數之次數分配、百分比、平均數、變異數、標準差等來瞭解樣本的資料型態。再藉由次數分配表、描述性統計量，來了解樣本基本特性的分布情況，並了解受測者在各方面的認知狀況。

二、信度分析(Reliability Analysis)

信度分析表示測量研究問卷是否具有穩定性或一致性的程度，在一般的分析方法以 Cronbach's α 係數測量各個構面之量表內部的一致程度。吳萬益(2000)認為 Cronbach's α 係數若低於 0.35 是屬於低信度應拒絕使用，若大於 0.7 則表示信度相當高，而介於 0.35 至 0.7 之間算是可接受範圍，故本研究採用此論點。

三、驗證性因素分析(Confirmatory Factor Analysis, CFA)

驗證性因素分析必須驗證測量模式與樣本資料之配適度，相關配適度指標很多，本研究參考學者建議之標準值(Kline, 2005; Joreskog & Sorbom, 1993; MacCallum & Hong, 1997; Hu & Bentler, 1999)，以五項指標 $\chi^2/df < 3$ 、GFI > 0.8、AGFI > 0.8、RMSEA < 0.08 及 CFI > 0.9 來判斷模式配適度。

收斂效度(convergent validity)主要檢驗以一個研究變數發展之多題問項，最後是否會收斂於一個因素(構面)中。一般檢驗收斂效度之標準為(Hair et al., 1998)：

- (一)各問項之標準化因素負荷量均達 0.5 以上，理想的因素負荷量在 0.70 以上，但不可超過 0.95。
- (二)各構面之組合信度大於 0.5。
- (三)各構面之平均變異抽取量大於 0.5 平均變異抽取量的數值愈大其收斂效度愈高。

四、結構方程模式(Structural Equation Modeling, SEM)

結構方程式可用來處理因果關係的統計方法，也可進行路徑分析、因素分析、迴歸分析及變異數分析；其可同時處理一系列或多組自變項與依變項之間的關係。

本研究以結構方程模式進行測量模式的分析，進行各測量模式之二階驗證性因素分析(CFA)，用以評鑑觀察變項定義潛在變項的程度。並使用 Amos 統計軟體進行模式檢驗，以基本適配度(preliminary fit criteria)、整體模式適配度(overall model fit)與內在結構適配度(fit of internal structure of model)來進行模式適配度的評鑑。

第六節 前測分析

一、專家效度分析

經由專家建議修正後，十五個構面中的問項皆做保留、修改及刪除的動作，問卷修改後之各構面問項數如表 3-3 所示。

表 3-3 問卷修改前後問項數表

構面	最初問項數	修改後問項數
教育品質保證制度		
行政管理	5	4
策略規劃	6	6
課程和教學	9	8
師資	6	4
教育品質	4	4
學生表現	5	4
學生資源	5	5
學生參與	6	5
學習成效		
認知成效	5	4
情意成效	6	6
生涯發展		
人才發展	5	4
工作習慣和價值	5	5
職業的選擇和決定	4	4
職涯模糊	5	5
自我認知	5	4
總計	81	72

二、信度分析

本研究之問卷在前測發放回收了 45 份問卷，而有效問卷為 43 份，依據 Camines & Zeller (1979)指出，Cronbach's alpha 值越高，代表量表的內部一致性越佳，如目的在於編制預測問卷或測量某構念之研究，係數 ≥ 0.7 屬於高信度，如 ≥ 0.6 則為可接受範圍。因此本研究依據表 3-20 顯示出，教育品質保證制度中之行政管理、策略規劃、課程和教學、師資、教育品質、學生表現、學生資源及學生參與，和學習成效中之認知成效及情意成效，以及生涯發展中之人才發展、工作習慣和價值、職業的選擇和決定、職涯模糊及自我認知此些構面之 Cronbach's alpha 值皆高於 0.7，而整體問卷之信度為 0.971，也有達到標準，表示問卷具有高度的一致性。

表 3-4 各構面信度分析表

構面	衡量問 項題數	各構面之 Cronbach's alpha 值	整體構面之 Cronbach's alpha 值
教育品質保證制度			
行政管理	5	0.854	0.960
策略規劃	6	0.877	
課程和教學	9	0.910	
師資	6	0.812	
教育品質	4	0.893	
學生表現	5	0.845	
學生資源	5	0.891	
學生參與	6	0.767	
學習成效			
認知成效	5	0.723	0.879
情意成效	6	0.879	
生涯發展			
人才發展	5	0.785	0.911
工作習慣和價值	5	0.791	
職業的選擇和決定	4	0.628	
職涯模糊	5	0.910	
自我認知	5	0.901	

第四章資料分析與討論

本研究針對全台技職院校餐旅相關科系之大三、大四學生進行問卷調查，自 2013 年 3 月至 5 月此段期間以郵寄方式寄至全台共十餘所學校，共計寄出份數為 1050 份，回收問卷 779 份，扣除漏答、拒答問項超過三分之一以上或有明顯亂填行為（如一直線填答、整列圈選者），以無效問卷處理，剔除無效問卷 231 份，有效問卷共計 548 份，因此有效回收率為 52.2%。此研究是以問卷發放之各學校，無法親自到場發放，因此填答狀況並不理想，無填答者及隨意答題者占了一部分，因此有效回收率僅為一半。且期望調查出更多面向之結果，因此問卷設計題項較多，多達 72 題，使得學生較無耐心填答，因而導致填答狀況較不佳。

第一節 樣本結構分析

根據調查結果將學生基本資料及特性整理於表 4-1。分別針對學生性別、就讀系別、就讀年級、學校類型、學校區域、學校是否接受過評鑑、是否有實習經驗、實習時間、實習地點、畢業後的規劃以及畢業後是否會從事就讀餐旅、觀光及休閒科系相關產業來進行分析，用以瞭解此研究樣本之特性。

一、性別

資料分析結果顯示，女學生樣本數為 387 人，占總樣本數 70.62%，而男學生樣本數為 161 人，占總樣本數 29.38%。可推估就讀餐飲相關科系以女生為多數。

二、就讀系別

根據資料顯示，就讀餐旅管理系之學生比例最高，人數為 262 人，佔總樣本數約 47.8%；其次為餐飲管理學系，人數為 111 人，所佔總比例為 20.26%；就讀餐旅暨會展行銷管理系人數僅 1 人，佔總樣本數 0.18%；就讀觀光事業系人數為 2 人，佔總樣本數 0.36%；就讀觀光旅遊系人數 3 人，所佔總比例的 0.55%；就讀休閒與遊憩管理學系的學生人數為 9 人，佔總樣本數的 1.64%；就讀休閒學與觀光管理學系人數為 14 人，所佔樣本數比例為 2.55%；就讀休閒事業管理系人數為 67 人，佔總樣本數 12.23%；就讀休閒遊憩與旅運管理學系人數 2 人，佔總樣本數的 0.36%；就讀旅運管理系人數 17 人，所佔樣本比例為 3.10%；就讀航空暨運輸服務管理系人數僅 1 人，所佔總樣本比例為 0.18%；就讀餐飲廚藝系人數 8 人，佔總樣本數 1.46%；最後就讀其他科系的學生人數為 51 人，佔總樣本數 9.31%。由資料顯示可知，餐旅管理系之學生比例最高，可能與學校設立科系比例有關，因全台設立餐旅管理系之比例較高，因而影響抽取樣本的偏向。

三、就讀年級

調查樣本以大三、大四學生為主，而受測大三學生所佔人數為 167 人，佔總樣本數約 30.47%；大四學生人數為 381 人，佔總樣本數比例的 69.53%。結果顯示以大四學生為多數，也較符合本研究欲調查學生對於其生涯發展之想法的年齡層。

四、學校類型

根據資料顯示，研究所調查的學生其學校類型多為私立學校，人數為 454 人，所佔總樣本比例為 82.85%；其次為公立學校，就度人數為 94 人，佔總樣本數 17.15%。

五、學校區域

問卷發放時以台灣北、中、南、東四區之技職院校餐旅類科的比例去寄送，因此樣本數劃分區域比例與第三章抽樣對象中所訂定之比例差異不大。資料顯示發放學校以北部居多，學生數量為 223 人，佔總樣本比例 40.69%；其次是南部，學生數量為 168 人，所佔總樣本數 30.66%；再者是中部學校，數量為 130 人，佔總樣本數 23.72%；最後以東部學校比例居末位，人數為 27 人，佔總樣本比例 4.93%。

六、學校是否接受過評鑑

根據資料顯示，大多數學生的學校都有接受過評鑑，人數為 523 人，佔總比例的 95.44%；沒接受過評鑑的學校為少數，人數為 25 人，佔總比例 4.46%。填寫學校未接受過評鑑的學生可能有很大比例是對學校本身不熟悉或是不關心學校之任何事物，因此不清楚學生是否接受過評鑑，也可推判其對評鑑完全不了解。

七、是否有實習經驗

餐旅類相關科系逐漸重視實務經驗，因此學校大多會安排學生至業界實習，但時間長短則依照各學校課程之安排而定。資料顯示受測學生中有 484 人有實習經驗，佔總樣本數 88.32%；而有 64 人無實習經驗，佔總樣本數 11.68%。因此大部分學生都曾至業界實習，而無實習經驗者可能因各校安排實習時間不定，因此尚未實習，並非無實習。

(一) 實習時間

根據資料顯示，實習時間為一年的人數居多，人數為 236 人，佔總樣本數 43.07%；其次為實習時間為半年者，人數為 193 人，佔總樣本數 35.22%；最後則是實習時間只有 2 個月，人數 55 人，佔總樣本的 10.04%。

(二) 實習地點

實習地點依資料顯示，以北部實習的學生居多，人數為 279 人，佔總樣本數 50.91%；其次為中部實習的學生，人數為 105 人，佔總比例的 19.16%；依序為南部實習學生 58 人、東部 29 人、國外 12 人以及離島 1 人，其比例分別為 10.58%、5.29%、2.19% 及 0.18%。可知大多學生對於實習地點的選擇還是偏好北部。

八、畢業後的規劃

資料分析結果顯示，畢業後有意願繼續升學的學生人數為 46 人，佔總樣本數 8.39%；畢業後直接就業者人數為 502 人，佔總樣本數 91.61%。可知技職院校學生多以就業為主要未來規劃。

九、畢業後是否會從事就讀餐旅、觀光及休閒科系相關產業

根據分析結果顯示，畢業後有意願留在餐旅相關產業的學生人數居多，人數為 433 人，佔總樣本數 79.01%；而畢業後不願從事餐旅相關工作的學生人數為 115 人，佔總樣本數 20.99%。

表 4-1 學生特性次數分配表

學生特性(N=548)		次數	百分比
性別	男	161	29.38
	女	387	70.62
就讀系別	餐旅管理系	262	47.81
	餐飲管理學系	111	20.26
	餐旅暨會展行銷管理系	1	0.18
	觀光事業系	2	0.36
	觀光旅遊系	3	0.55
	休閒與遊憩管理學系	9	1.64
	休閒學與觀光管理學系	14	2.55

接續上一頁表格

學生特性(N=548)		次數	百分比
就讀系別	休閒事業管理系	67	12.23
	休閒遊憩與旅運 管理學系	2	0.36
	旅運管理系	17	3.10
	航空暨運輸服務 管理系	1	0.18
	餐飲廚藝系	8	1.46
	其他	51	9.31
	就讀年級	三年級	167
	四年級	381	69.53
學校類型	公立	94	17.15
	私立	454	82.85
學校區域	北部	223	40.69
	中部	130	23.72
	南部	168	30.66
	東部	27	4.93
學校是否接受過評鑑?	是	523	95.44
	否	25	4.56
是否有實習經驗?	否	64	11.68
	是	484	88.32
實習時間	二個月	55	10.04
	半年	193	35.22
	一年	236	43.07
	北部	279	50.91
實習地點	中部	105	19.16
	南部	58	10.58
	東部	29	5.29
	離島	1	0.18
	國外	12	2.19
畢業後的規劃	升學	46	8.39
	就業	502	91.61
畢業後是否會從事就讀餐旅、 觀光及休閒科系相關產業?	是	433	79.01
	否	115	20.99

第二節 研究構面敘述性統計分析

本研究以敘述性統計檢視各構面與題項之平均數及標準差，用以瞭解各構面受重視程度，以及學生對於教育品質保證制度、學習成效及生涯發展之想法。

一、教育品質保證制度

教育品質保證制度依其特性分為學校層面、教師層面及學生層面教育品質保證制度。整體而言，技職院校大學生對於學生層面教育品質保證制度的感受程度最高，平均數為 5.06，標準差為 0.82；其次為教師層面教育品質保證制度，平均數為 5.04，標準差為 0.88；感受程度最低為學校層面教育品質保證制度，平均數為 4.38，標準差為 0.93。

(一) 學校層面教育品質保證制度

表 4-2 顯示，學校層面中之行政管理感受程度較策略規劃高。行政管理中學生認同度最高為「系上老師及行政人員能隨時提供指導及服務給學生」，平均數達 4.97；認同最低為「系主任與學生互動良好並聆聽學生意見」，平均數僅 4.68，顯示出主任因繁忙於系上公務，較無時間與學生有互動並聆聽學生想法，可舉辦定期的溝通管道來搭起學生與主任之間的溝通橋樑。策略規劃中則是以「系上的願景、使命，宗旨和目標有符合院及校的目標」讓學生最為認同，平均數達 4.99；以「系上有建置自我評估機制」認同度最低，平均數僅 4.71，可看出學生對於系上評估自身表現不太認同，系上應設置自評委員，蒐集多方意見及建議，藉以改善自身盲點。

表 4-2 學校層面教育品質保證制度構面敘述統計分析表

構面	問項	平均數	標準差	整體平均數	整體標準差
行政管理		4.81	1.05		
	E1.1 系主任與學生互動良好並聆聽學生意見	4.68	1.45		
	E1.2 系上行政人員工作效率且服務態度良	4.71	1.26		
	E1.3 系上能提供與學生相關的政策、規定及通知，並持續更新資訊	4.87	1.17	4.83	0.93
	E1.4 系上老師及行政人員能隨時提供指導及服務給學生	4.97	1.13		

接續上一頁表格

構面	問項	平均數	標準差	整體平均數	整體標準差
策略規劃		4.86	0.95		
E2.1	系上有訂定明確的願景、使命，宗旨和目標	4.98	1.09		
E2.2	系上的願景、使命，宗旨和目標有符合院及校的目標	4.99	1.09		
E2.3	教師和學生能瞭解系上的目標	4.82	1.11	4.83	0.93
E2.4	本校行政單位制定具體的學習成效與成果機制	4.81	1.09		
E2.5	系上建立教師和學生學習指標	4.87	1.08		
E2.6	系上有建置自我評估機制	4.71	1.14		

(二) 教師層面教育品質保證制度

表 4-3 顯示，教師層面教育品質保證制度中還分為三個部分，分別為課程和教學、師資及教育品質，此三構面中「師資」最受學生認同，平均數高達 5.16，標準差為 1。就三個構面各自來看，課程和教學中以「課程能讓學生接觸到餐旅產業」最受學生認同，平均數達 5.25，可看出目前各校都相當注重實務經驗，因此積極將學生送往業界培訓；以「教師依測驗的結果(或學習狀況)來調整教學方式」最不受學生認同，平均數僅 4.76，這也表示當測驗成績顯現出學生普及狀況都不好時，教師就得檢視自身教學是否合適來做調整，如只是少部分學生對課業上的問題，則可另花時間額外輔導。師資為教師層面最受認同的，以「所有教師皆有餐旅、觀光及休閒領域實務的經驗和專長」最受認同，平均數達 5.23；但以「教師主動積極參與國內外學術和專業活動(如參加研討會和投稿期刊)」最不受認同，平均數僅 5.02，顯現出學生對於老師參與的學術活動較不了解，因此無法認同教師是否時常參與。而教育品質中以「教師能充分準備上課資料」最受認同，平均數達 5.20；以「系上教師上課能引起學生興趣」最不受認同，顯現出系上教師授課時所使用的教學方式不對，無法使學生產生共鳴或是因為學不到東西而覺得無趣，教師本身應檢討該以什麼樣的方式來留住學生的目光。

表 4-3 教師層面教育品質保證制度構面敘述統計分析表

構面	問項	平均數	標準差	整體平均數	整體標準差
課程和教學		5.04	1.00		
	E3.1 課程的設計符合系上目標	5.04	3.28		
	E3.2 教師應用其研究、知識和餐旅實務經驗來教學	5.23	1.03		
	E3.3 專業教師能提升學生教學和學習狀況	5.19	1.05		
	E3.4 課程能讓學生接觸到餐旅產業	5.25	1.08		
	E3.5 教師運用多元的教學方法、教材和教具	4.95	1.10		
	E3.6 教師提供適當的指導和回饋給學生提升學習效果	4.97	1.05		
	E3.7 教師對學生生涯的指導/諮詢能幫助學生發展	4.94	1.11		
	E3.8 教師依測驗的結果(或學習狀況)來調整教學方式	4.76	1.16	5.04	0.88
師資		5.16	1.00		
	E4.1 所有教師皆有餐旅、觀光及休閒領域實務的經驗和專長	5.23	1.22		
	E4.2 教師專長與任教科目相符	5.22	1.11		
	E4.3 課程都依教師專長來安排	5.18	1.15		
	E4.4 教師主動積極參與國內外學術和專業活動(如參加研討會和投稿期刊)	5.02	1.16		
教育品質		4.92	0.96		
	E5.1 教師能充分準備上課資料	5.20	1.12		
	E5.2 系上教師上課能引起學生興趣	4.69	1.18		
	E5.3 系上教師授課內容難易適中	4.89	1.07		
	E5.4 課程彼此之間有連貫性	4.91	1.06		

(三) 學生層面教育品質保證制度

表 4-4 顯示，學生層面中以學生參與此構面較受認同。學生表現中以「學生在校期間能取得餐旅、觀光及休閒相關證照」最受認同，平均數達 5.12，可想見為此項目，因技職院校積極鼓勵學生在技藝方面的發展，考取證照除了可訓練自身技能，也是對自己能力的肯定；但以「學生能獲得學校和系上提供的獎學金」最不受認同，平均數僅 4.64，顯現出學校及系上無建立完善的獎勵機制來鼓勵學生。學生資源此構面中以「系上有建立專業教室、設備和器具的規範」認同度最

高，平均數達 5.18；但以「提供適當空間給學生學習、討論和研究」認同度最低，平均數僅 5.03，顯現出系上雖有為技術課程提供教室，但卻忽略了學生除了上課之外也需使用空間來做討論，因此可開放教室外借供學生運用。學生最認同的學生參與中以「我與同學互動良好」最受認同，平均數達 5.50；以「我時常參與社團及系上團體活動」最不受認同，平均數僅 4.67，顯示學生對於團體活動參與意願較不高，大多為小群體生活。

表 4-4 學生層面教育品質保證制度構面敘述統計分析表

構面	問項	平均數	標準差	整體平均數	整體標準差
學生表現		4.89	1.00		
	E6.1 學生能獲得學校和系上提供的獎學金	4.64	1.33		
	E6.2 學生在校期間能取得餐旅、觀光及休閒相關證照	5.12	1.23		
	E6.3 學生能從餐旅個人或團隊競賽中獲得獎項	4.96	1.16		
	E6.4 系上學生能積極主動去學習新知識	4.82	1.12		
學生資源		5.11	1.03		
	E7.1 系上設置足夠的專業訓練教室(如：餐旅服務訓練教室、廚房和旅館客房)	5.07	1.29		
	E7.2 專業教室能提供學生運用，發揮效能	5.10	1.22		
	E7.3 系上有建立專業教室、設備和器具的規範	5.18	1.10	5.06	0.82
	E7.4 系上教室及設施可符合教學、學習及研究的需求	5.15	1.11		
	E7.5 提供適當空間給學生學習、討論和研究	5.03	1.19		
學生參與		5.17	0.90		
	E8.1 進入大學後，我能融入校園生活中	5.37	1.07		
	E8.2 進入大學後，我與他人建立起良好的感情	5.47	1.08		
	E8.3 我與同學互動良好	5.50	1.10		
	E8.4 我時常參與社團及系上團體活動	4.67	1.23		
	E8.5 我時常探索不同領域的事物	4.86	1.09		

二、學習成效

表 4-5 顯示，學習成效又分為兩個小構面，為認知成效及情意成效。情意成效在學習成效中較認知成效來的受學生認同。認知成效中以「我能理解餐旅相關課程之內容」最受認同，平均數達 5.19；而以「我能展現廚藝技術面或餐旅事業之相關技能」最不受認同，平均數僅 4.91，顯示出平時雖有實務課程讓學生練習，但並無給學生一個發揮學習成果的舞台，因此可積極訓練學生參與比賽，增長學生信心。情意成效部分則是以「我會學習與人互動的方法」最受認同，平均數達 5.39；但以「我有規劃和組織的能力」最不受認同，平均數僅 4.96，顯現出現在的學生缺少組織規劃的經驗。

表 4-5 學習成效構面敘述統計分析表

構面	問項	平均數	標準差	整體平均數	整體標準差
認知成效		5.07	0.93		
	L1.1 我能理解餐旅相關課程之內容	5.19	1.01		
	L1.2 我已學習的課程對於未來就業之發展有所助益	5.04	1.08		
	L1.3 我具有可應用於餐旅產業之相關知識	5.13	1.04		
	L1.4 我能展現廚藝技術面或餐旅事業之相關技能	4.91	1.11		
情意成效		5.19	0.86	5.12	0.82
	L2.1 我會藉由理解、書寫和對話的技巧來有效的溝通	5.10	1.01		
	L2.2 我有規劃和組織的能力	4.96	0.99		
	L2.3 我擁有自信、獨立和主動性	5.06	1.05		
	L2.4 我會增長自己的世界觀	5.25	1.00		
	L2.5 我會學習與人互動的方法	5.39	0.96		
	L2.6 我會肯定自己的價值和道德觀	5.38	1.02		

三、生涯發展

表 4-6 顯示，生涯發展的五個小構面分別為人才發展、工作習慣和價值、職業的選擇和價值、職涯模糊及自我認知，構面之平均數依序為 5.09、5.33、5.34、4.35 及 5.07，平均數最高的是職業的選擇和決定，顯示出學生對於自我未來的發展相當注重，因接近畢業時期，大多數學生以就業為主，會開始思考該找怎樣的工作或是自己能做怎樣的工作。人才發展構面中以「我能選擇自己有興趣的休閒活動」

平均數最高，達 5.41；以「參與多項活動和競賽來豐富餐旅相關經驗」平均數最低，僅 4.83，顯示出學生對於參加活動及競賽較無興趣，一方面可能是系上無資源及師資可指導，一方面也是因現在的學生抗壓性較低，因此不願參與高壓的競賽。工作習慣和價值中以「我會主動去幫助別人」平均數最高，達 5.50；但以「我能有系統地分配工作任務」平均數偏低，僅 5.20，顯示出學生對於規劃安排的能力相當缺乏，這也呼應了學習成效中的「我有規劃和組織的能力」也是該構面中平均數最低，可知教師應安排相關課程來訓練學生的組織規劃能力。職業的選擇和決定中以「我會根據自己的興趣來選擇生涯」平均數最高，達 5.41；但以「我會探索未來生涯和就業目標」平均偏低，僅 5.27。職涯模糊整體平均數較低，其中以「我感到徬徨因為我不知道未來要做什麼」平均最高，達 4.50，顯示出學生雖對未來有所期盼，但也會擔憂自己的未來是否能如自己所想。自我認知中以「我能從學習和其他活動中發展自我反省的能力」平均數最高，達 5.20；但以「我能了解我個人的技能及事業知識如何發展」平均偏低，僅 4.93，顯示出學生對於自我發展的無知及無奈。

表 4-6 生涯發展構面敘述統計分析表

構面	問項	平均數	標準差	整體平均數	整體標準差
人才發展		5.09	0.84		
	D1.1 我能在學術領域探索自己的能力	5.04	0.96		
	D1.2 我能從課程的學習及課外活動中發覺自己的潛能	5.07	0.96		
	D1.3 我能選擇自己有興趣的休閒活動	5.41	0.97		
	D1.4 我參與多項活動和競賽來豐富餐旅相關經驗	4.83	1.14		
工作習慣和價值		5.33	0.96		
	D2.1 我能獨立自主地完成工作	5.37	0.99		
	D2.2 我能有系統地分配工作任務	5.20	1.01	5.03	0.65
	D2.3 我能準時完成分配的工作	5.27	1.05		
	D2.4 我會主動去幫助別人	5.50	2.34		
	D2.5 我會分配時間來閱讀、玩樂及休息	5.30	1.06		
職業的選擇和決定		5.34	0.90		
	D3.1 我會探索未來生涯和就業目標	5.27	1.07		
	D3.2 我會根據自己的興趣來選擇生涯	5.41	1.03		
	D3.3 我能理解不同工作所需具備的條件	5.37	0.99		
	D3.4 我能理解我就讀的科系與生涯之間的關係	5.30	1.02		

接續上一頁表格

構面	問項	平均數	標準差	整體平均數	整體標準差
職涯模糊		4.35	1.51		
D4.1	我感到沮喪因為我懷疑未來所規劃的不是我想要的	4.30	1.51		
D4.2	我感到徬徨因為我不知道未來要做什麼	4.50	3.04		
D4.3	我很著急因為我不知道我有什麼能力	4.31	1.93		
D4.4	我很著急因為我還沒決定我想要什麼樣的生涯	4.35	1.96		
D4.5	我擔心自己的特質不適合所選擇的工作	4.28	1.56		
				5.03	0.65
自我認知		5.07	0.89		
D5.1	我能了解我個人的技能及事業知識如何發展	4.93	1.00		
D5.2	在職涯規劃中我能了解個人的興趣、價值觀及個性	5.07	0.97		
D5.3	我能了解自己的優點和缺點以發展其他專長領域	5.08	0.98		
D5.4	我能從學習和其他活動中發展自我反省的能力	5.20	1.00		

第三節 信度分析

Richard, William, Iftah & Li (2005)指出，Cronbach's α 值大於 0.7 為可接受信度範圍內，表 4-7 為本研究正式問卷信度的分析結果，教育品質保證制度總量表之信度為 0.96；學校層面信度為 0.932；教師層面信度為 0.911；學生層面信度為 0.918；而學習成效之信度為 0.936；生涯發展之信度為 0.827，稍偏低。整體之問卷信度為 0.963，各構面之信度皆符合內部一致性需求，此問卷具有良好的穩定性及一致性。

表 4-7 正式問卷信度分析表

構面	Cronbach's α
教育品質保證制度	0.96
學校層面	0.932
教師層面	0.911
學生層面	0.918
學習成效	0.936
生涯發展	0.827
整體問卷	0.963

第四節 驗證性因素分析

本研究以驗證性因素分析檢驗問卷之效度。經由驗證性因素分析出各構面之參數意義，並針對學校層面、教師層面、學生層面、學習成效及生涯發展五構面做分析，將因素負荷項小於 0.5，表示變項信度不佳，無法有效解釋潛在變項，應予以刪除；並參考修正指標，將殘差不獨立之參數與刪除，所有構面皆為一二階構面。

一、學校層面教育品質保證制度

進行學校層面教育品質保證制度二階衡量模型的驗證性因素分析前，應先將學校層面中的行政管理及策略規劃兩構面分別進行驗證性因素分析，用以確保各構面具有良好單一面向，並確保對於構成學校層面的兩個構面是合理且必需的。

(一) 學校層面之兩構面驗證性因素分析

1. 行政管理

行政管理有 4 題問項，初步檢視模型適配度並不理想，卡方值/自由度比值 = 3.403，GFI = 0.994，AGFI = 0.968，RMSEA = 0.066，CFI = 0.996。根據修正指標 MI 值刪除 E1.1 後剩三題題項，而一構面三個測量變數為飽和模式，為唯一解，所以無任何適配度指標，因此保留三個測量變數作為下一階段的分析。各題項因素負荷量在 0.64~0.77 之間，皆大於 0.5，且未超過 0.95 之範圍；SMC 值則大於 0.2，達到良好信度標準。平均變異萃取量為 0.712，組合信度為 0.881，皆高於可接受範圍，顯示此構面仍具有收斂效度。此階段保留 E1.2、E1.3、E1.4 三題作為後續分析使用。

表 4-8 行政管理驗證性因素分析表

指標	收斂效度			模型配適度指標					
	標準化 因素負 荷量	SMC	C.R.組 合信度	AVE 變 異數萃 取量	χ^2/df <3	GFI >0.8	AGFI >0.8	RMSEA <0.08	CFI >0.9
E1.1	0.61	0.38	0.871	0.631	3.403	0.994	0.968	0.066	0.996
E1.2	0.81	0.66							
E1.3	0.88	0.77							
E1.4	0.85	0.72							
修正後模型									
E1.2	0.8	0.64	0.881	0.712	-	-	-	-	-
E1.3	0.88	0.77							
E1.4	0.85	0.73							

2. 策略規劃

策略規劃有 6 題問項，初步檢視模型適配度並不理想，卡方值/自由度比值=21.915，GFI=0.891，AGFI=0.746，RMSEA=0.196，CFI=0.93。根據修正指標 MI 值依序刪除 E2.2 及 E2.3 後，卡方值/自由度比值=0.794，GFI=0.999，AGFI=0.993，RMSEA=0.000，CFI=1，顯示模型達到良好配適。各題項因素負荷量在 0.73~0.92 之間，皆大於 0.5，且未超過 0.95 之範圍；SMC 值則大於 0.2，達到良好信度標準。平均變異萃取量為 0.689，組合信度為 0.898，皆高於可接受範圍，顯示此構面仍具有收斂效度。此階段保留 E2.1、E2.4、E2.5、E2.6 四題作為後續分析使用。

表 4-9 策略規劃驗證性因素分析表

指標	收斂效度			模型配適度指標					
	標準化 因素負 荷量	SMC	C.R.組 合信度	AVE 變 異數萃 取量	χ^2/df <3	GFI >0.8	AGFI >0.8	RMSEA <0.08	CFI >0.9
E2.1	0.8	0.64	0.934	0.701	21.915	0.891	0.746	0.196	0.93
E2.2	0.82	0.67							
E2.3	0.86	0.73							
E2.4	0.85	0.73							
E2.5	0.89	0.79							
E2.6	0.8	0.63							

接續上一頁表格

收斂效度			模型配適度指標						
標準化 因素負 荷量	SMC	C.R.組 合信度	AVE 變 異數萃 取量	χ^2/df <3	GFI >0.8	AGFI >0.8	RMSEA <0.08	CFI >0.9	
修正後模型									
E2.1	0.73	0.54							
E2.4	0.84	0.71	0.898	0.689	0.794	0.999	0.993	0.000	1
E2.5	0.92	0.85							
E2.6	0.82	0.68							

(二) 學校層面一階模型

學校層面構面經初步檢視其配適度皆達理想值， $\chi^2/df=2.681$ ， $GFI=0.982$ ， $AGFI=0.962$ ， $RMSEA=0.055$ ， $CFI=0.992$ ，顯示模型無修正必要。各題項因素負荷量在 0.75~0.9 之間，皆大於 0.5，且未超過 0.95 之範圍；SMC 值則大於 0.2，平均變異萃取量介於 0.696~0.713 之間，組合信度介於 0.881~0.901 之間，顯示此構面具有良好信度及收斂效度。此階段保留二構面共 7 題進行學校層面二階驗證性因素分析。

表 4-10 學校層面一階衡量模型

第一階	題項	標準化因素 負荷量	SMC	C.R.組合信 度	AVE 變異 數萃取量
行政管理	E1.2	0.79	0.63		
	E1.3	0.88	0.77	0.881	0.713
	E1.4	0.86	0.74		
策略規劃	E2.1	0.75	0.56		
	E2.4	0.86	0.74		
	E2.5	0.9	0.82	0.901	0.696
	E2.6	0.82	0.68		

$\chi^2/df=2.681$ ， $GFI=0.982$ ， $AGFI=0.962$ ， $RMSEA=0.055$ ， $CFI=0.992$

(三) 學校層面二階模型

學校層面為行政管理及策略規劃的高階共同潛在變項，因此此階段進行學校層面量表之二階驗證性因素分析。表 4-11 中，各觀察變項之標準化因素負荷量介於 0.74~0.88 之間，除 E2.5 因素負荷項較低，無落在 0.5 至 0.95 之範圍內，其餘皆

為良好數值，因此予以刪除 E2.5，可知各構面所屬題項具有良好解釋力；SMC 值皆大於 0.2，觀察指標具有良好的個別信度。行政管理及策略規劃之平均變異數萃取量為 0.713 及 0.58，組合信度分別為 0.881 及 0.84，顯示構面之間具有收斂效度。

第二階模型之潛在變項為生涯發展，其行政管理及策略規劃之標準化因素負荷量為 0.76 及 0.89；SMC 皆大於 0.2。平均變異數萃取量為 0.561，組合信度為 0.712，顯示此構面具有收斂效度。

如表 4-11 所示，修正後模型適配度指標分別為， $\chi^2/df=0.924$ ，GFI=0.996，AGFI=0.988，RMSEA=0.000，CFI=1，皆符合配適度指標標準。各題項因素負荷量及 SMC 值皆與未修正前相同，顯示生涯發展此構面具有收斂效度。

修正後第二階段之潛在變項為行政管理及策略規劃之標準化因素負荷量為 0.8 及 0.99；SMC 值皆大於 0.2。平均變異數萃取量為 0.623，組合信度為 0.823，顯示此構面具有收斂效度。綜上所知，生教師層面二階模型屬於良好配適。

表 4-11 教師層面修正二階衡量模型

一階	題項	C.R. (t-value)	標準化因 素負荷量	SMC	C.R.組合 信度	AVE 變異 數萃取量
行政管理	E1.2		0.79	0.63	0.881	0.713
	E1.3	22.373	0.88	0.77		
	E1.4	21.826	0.86	0.73		
策略規劃	E2.1		0.74	0.55	0.843	0.643
	E2.4	18.978	0.87	0.75		
	E2.6	17.732	0.79	0.63		
二階	構面	C.R. (t-value)	標準化因 素負荷量	SMC	C.R.組合 信度	AVE 變異 數萃取量
學校層面	行政管理		0.8	0.64	0.823	0.623
	策略規劃		0.99	0.98		

$\chi^2/df=0.924$ ，GFI=0.996，AGFI=0.988，RMSEA=0.000，CFI=1

二、教師層面教育品質保證制度

進行教師層面教育品質保證制度二階衡量模型的驗證性因素分析前，應先將教師層面中的課程和教學、師資及教育品質三構面分別進行驗證性因素分析，用以確保各構面具有良好單一面向，並確保對於構成教師層面的三個構面是合理且必需的。

(一) 教師層面之三構面驗證性因素分析

1. 課程和教學

課程和教學有 8 題問項，初步檢視模型適配度並不理想，卡方值/自由度比值=10.13，GFI=0.91，AGFI=0.837，RMSEA=0.129，CFI=0.934。根據修正指標 MI 值依序刪除 E3.1、E3.3、E3.6 及 E3.8 後，卡方值/自由度比值=0.512，GFI=0.999，AGFI=0.995，RMSEA=0.000，CFI=1，顯示模型達到良好配適。各題項因素負荷量在 0.77~0.81 之間，皆大於 0.5，且未超過 0.95 之範圍；SMC 值則大於 0.2，達到良好信度標準。平均變異萃取量為 0.632，組合信度為 0.873，皆高於可接受範圍，顯示此構面仍具有收斂效度。此階段保留 E3.2、E3.4、E3.5、E3.7 四題作為後續分析使用。

表 4-12 課程和教學驗證性因素分析表

指標	標準化 因素負 荷量	收斂效度		模型配適度指標					
		SMC	C.R.組 合信度	AVE 變 異數萃 取量	χ^2/df <3	GFI >0.8	AGFI >0.8	RMSEA <0.08	CFI >0.9
E3.1	0.32	0.10							
E3.2	0.76	0.58							
E3.3	0.78	0.61							
E3.4	0.78	0.61	0.912	0.576	10.13	0.91	0.837	0.129	0.934
E3.5	0.81	0.65							
E3.6	0.85	0.73							
E3.7	0.84	0.70							
E3.8	0.79	0.62							
修正後模型									
E3.2	0.77	0.59							
E3.4	0.81	0.65	0.873	0.632	0.512	0.999	0.995	0.000	1
E3.5	0.80	0.64							
E3.7	0.80	0.64							

2. 師資

師資有 4 題問項，初步檢視模型適配度並不理想，卡方值/自由度比值=7.512，GFI=0.987，AGFI=0.937，RMSEA=0.109，CFI=0.989。根據修正指標 MI 值刪除 E4.4 後剩三題題項，而一構面三個測量變數為飽和模式，為唯一解，所以無任何

適配度指標，因此保留三個測量變數作為下一階段的分析。各題項因素負荷量在 0.76~0.90 之間，皆大於 0.5，且未超過 0.95 之範圍；SMC 值則大於 0.2，達到良好信度標準。平均變異萃取量為 0.692，組合信度為 0.87，皆高於可接受範圍，顯示此構面仍具有收斂效度。此階段保留 E4.1、E4.2、E4.3 三題作為後續分析使用。

表 4-13 師資驗證性因素分析表

指標	收斂效度			模型配適度指標					
	標準化 因素負 荷量	SMC	C.R.組 合信度	AVE 變 異數萃 取量	χ^2/df <3	GFI >0.8	AGFI >0.8	RMSEA <0.08	CFI >0.9
E4.1	0.77	0.59							
E4.2	0.86	0.75							
E4.3	0.86	0.73	0.878	0.644	7.512	0.987	0.937	0.109	0.989
E4.4	0.71	0.51							
修正後模型									
E4.1	0.76	0.57							
E4.2	0.90	0.81	0.87	0.692	-	-	-	-	-
E4.3	0.83	0.69							

3. 教育品質

教育品質有 4 題問項，初步檢視模型適配度並不理想，卡方值/自由度比值 = 5.993，GFI=0.99，AGFI=0.948，RMSEA=0.096，CFI=0.991。根據修正指標 MI 值刪除 E5.3 後剩三題題項，而一構面三個測量變數為飽和模式，為唯一解，所以無任何適配度指標，因此保留三個測量變數作為下一階段的分析。各題項因素負荷量在 0.57~0.68 之間，皆大於 0.5，且未超過 0.95 之範圍；SMC 值則大於 0.2，達到良好信度標準。平均變異萃取量為 0.635，組合信度為 0.839，皆高於可接受範圍，顯示此構面仍具有收斂效度。此階段保留 E5.1、E5.2、E5.4 三題作為後續分析使用。

表 4-14 教育品質驗證性因素分析表

指標	收斂效度			模型配適度指標					
	標準化 因素負 荷量	SMC	C.R.組 合信度	AVE 變 異數萃 取量	χ^2/df <3	GFI >0.8	AGFI >0.8	RMSEA <0.08	CFI >0.9
E5.1	0.78	0.6							
E5.2	0.83	0.7							
E5.3	0.82	0.68	0.879	0.645	5.993	0.99	0.948	0.096	0.991
E5.4	0.78	0.61							
修正後模型									
E5.1	0.81	0.66							
E5.2	0.82	0.68	0.839	0.635	-	-	-	-	-
E5.4	0.76	0.57							

(二) 教師層面一階模型

教師層面構面經初步檢視其配適度並不理想， $\chi^2/df=4.842$ ， $GFI=0.947$ ， $AGFI=0.908$ ， $RMSEA=0.084$ ， $CFI=0.964$ ，顯示模型有修正必要，各題項之因素負荷量均達 0.5，因此找出殘差卡方值最高的共變異數，以 E3.5 卡方值較高，因此予以刪除。刪除後配適度為 $\chi^2/df=3.678$ ， $GFI=0.966$ ， $AGFI=0.936$ ， $RMSEA=0.07$ ， $CFI=0.978$ ，卡方值/自由度比因受樣本數大小影響，Schumacker & Lomax(2004)建議可採用較寬鬆的認定為 5 以內，則視為研究模型有可接受的適配度。因此模型皆達良好配適度。修正後各題項因素負荷量在 0.76~0.87 之間，皆大於 0.5，且未超過 0.95 之範圍；SMC 值則大於 0.2，平均變異萃取量介於 0.625~0.691 之間，組合信度介於 0.833~0.87 之間，顯示此構面具有良好信度及收斂效度。此階段保留三構面共 9 題進行教師層面二階驗證性因素分析。

表 4-15 教師層面一階衡量模型

第一階	題項	標準化因素 負荷量	SMC	C.R.組合信 度	AVE 變異 數萃取量
課程和教學	E3.2	0.77	0.6		
	E3.4	0.78	0.62		
	E3.5	0.8	0.63	0.871	0.628
	E3.7	0.82	0.66		
師資	E4.1	0.77	0.59		
	E4.2	0.87	0.75	0.87	0.691

接續上一頁表格

第一階	題項	標準化因素 負荷量	SMC	C.R.組合信 度	AVE 變異 數萃取量
師資	E4.3	0.85	0.73	0.87	0.691
	E5.1	0.84	0.7		
教育品質	E5.2	0.79	0.62	0.842	0.641
	E5.4	0.77	0.59		
$\chi^2/df=4.842$ ，GFI=0.947，AGFI=0.908，RMSEA=0.084，CFI=0.964					
修正後一階模型					
課程和教學	E3.2	0.78	0.6	0.833	0.625
	E3.4	0.77	0.59		
	E3.7	0.82	0.67		
師資	E4.1	0.77	0.59	0.87	0.691
	E4.2	0.87	0.75		
教育品質	E4.3	0.85	0.73	0.836	0.631
	E5.1	0.84	0.71		
	E5.2	0.78	0.61		
	E5.4	0.76	0.58		
$\chi^2/df=3.678$ ，GFI=0.966，AGFI=0.936，RMSEA=0.07，CFI=0.978					

(三) 教師層面二階模型

教師層面為課程和教學、師資及教育品質的高階共同潛在變項，因此此階段進行教師層面量表之二階驗證性因素分析。表 4-16 中，各觀察變項之標準化因素負荷量介於 0.76~0.87 之間，落在 0.5 至 0.95 之範圍內，可知各構面所屬題項具有良好解釋力；SMC 值皆大於 0.2，觀察指標具有良好的個別信度。課程和教學、師資及教育品質之變異數萃取量介於 0.628~0.691 之間，組合信度分別為 0.871、0.87 及 0.842，顯示構面之間具有收斂效度。

第二階模型之潛在變項為教師層面，課程和教學、師資及教育品質之標準化因素負荷量皆大於 0.5，SMC 值介於 0.78 至 0.8，AVE 值為 0.786，組合信度為 0.917，教師層面二階模型具有相當良好之信度與收斂效度水準。

模型適配度階達理想數值， $\chi^2/df=3.678$ ，GFI=0.966，AGFI=0.936，RMSEA=0.07，CFI=0.978，顯示教師層面二階模型屬於良好配適。

表 4-16 教師層面二階衡量模型

一階	題項	C.R. (t-value)	標準化因 素負荷量	SMC	C.R.組合 信度	AVE 變異 數萃取量
課程和 教學	E3.2		0.77	0.6	0.871	0.628
	E3.4	17.979	0.78	0.62		
	E3.7	19.104	0.82	0.66		
師資	E4.1		0.77	0.59	0.87	0.691
	E4.2	20.995	0.87	0.75		
	E4.3	20.672	0.85	0.73		
教育品質	E5.1		0.84	0.71	0.842	0.641
	E5.2	20.007	0.78	0.61		
	E5.4	19.424	0.76	0.58		
二階	構面	C.R. (t-value)	標準化因 素負荷量	SMC	C.R.組合 信度	AVE 變異 數萃取量
教師層面	課程和教 學		0.88	0.78	0.917	0.786
	師資	14.309	0.89	0.8		
	教育品質	15.272	0.89	0.79		
$\chi^2/df=3.678$ ， $GFI=0.966$ ， $AGFI=0.936$ ， $RMSEA=0.07$ ， $CFI=0.978$						

三、學生層面教育品質保證制度

進行學生層面教育品質保證制度二階衡量模型的驗證性因素分析前，應先將學生層面中的學生表現、學生資源及學生參與三構面分別進行驗證性因素分析，用以確保各構面具有良好單一面向，並確保對於構成學生層面的三個構面是合理且必需的。

(一) 學生層面之三構面驗證性因素分析

1. 學生表現

學生表現有 4 題問項，初步檢視模型適配度就相當理想，卡方值/自由度比值=0.084， $GFI=1$ ， $AGFI=0.999$ ， $RMSEA=0.000$ ， $CFI=1$ 。因此不需經過修正，保留四個測量變數作為下一階段的分析。各題項因素負荷量在 0.66~0.87 之間，皆大於 0.5，且未超過 0.95 之範圍；SMC 值則大於 0.2，達到良好信度標準。平均變異萃取量為 0.591，組合信度為 0.851，皆高於可接受範圍，顯示此構面仍具有收斂效度。此階段保留原題項作為後續分析使用。

表 4-17 學生表現驗證性因素分析表

指標	收斂效度			模型配適度指標					
	標準化 因素負 荷量	SMC	C.R.組 合信度	AVE 變 異數萃 取量	χ^2/df <3	GFI >0.8	AGFI >0.8	RMSEA <0.08	CFI >0.9
E6.1	0.66	0.44	0.851	0.591	0.084	1	0.999	0.000	1
E6.2	0.76	0.58							
E6.3	0.87	0.76							
E6.4	0.77	0.59							

2. 學生資源

學生資源有 5 題問項，初步檢視模型適配度並不理想，卡方值/自由度比值 = 6.486，GFI=0.977，AGFI=0.931，RMSEA=0.1，CFI=0.986。根據修正指標 MI 值刪除 E7.4 及 E7.5 後剩三題題項，而一構面三個測量變數為飽和模式，為唯一解，所以無任何適配度指標，因此保留三個測量變數作為下一階段的分析。各題項因素負荷量在 0.84~0.89 之間，皆大於 0.5，且未超過 0.95 之範圍；SMC 值則大於 0.2，達到良好信度標準。平均變異萃取量為 0.752，組合信度為 0.901，皆高於可接受範圍，顯示此構面仍具有收斂效度。此階段保留 E7.1、E7.2、E7.3 三題作為後續分析使用。

表 4-18 學生資源驗證性因素分析表

指標	收斂效度			模型配適度指標					
	標準化 因素負 荷量	SMC	C.R.組 合信度	AVE 變 異數萃 取量	χ^2/df <3	GFI >0.8	AGFI >0.8	RMSEA <0.08	CFI >0.9
E7.1	0.85	0.73	0.923	0.707	6.486	0.977	0.931	0.1	0.986
E7.2	0.88	0.77							
E7.3	0.85	0.72							
E7.4	0.85	0.72							
E7.5	0.77	0.59							
修正後模型									
E7.1	0.89	0.79	0.901	0.752	-	-	-	-	-
E7.2	0.87	0.76							
E7.3	0.84	0.7							

3. 學生參與

學生參與有 5 題問項，初步檢視模型適配度並不理想，卡方值/自由度比值 = 33.268，GFI=0.896，AGFI=0.687，RMSEA=0.243，CFI=0.901。根據修正指標 MI 值刪除 E8.4 及 E8.5 後剩三題題項，而一構面三個測量變數為飽和模式，為唯一解，所以無任何適配度指標，因此保留三個測量變數作為下一階段的分析。各題項因素負荷量在 0.83~0.94 之間，皆大於 0.5，且未超過 0.95 之範圍；SMC 值則大於 0.2，達到良好信度標準。平均變異萃取量為 0.765，組合信度為 0.907，皆高於可接受範圍，顯示此構面仍具有收斂效度。此階段保留 E8.1、E8.2、E8.3 三題作為後續分析使用。

表 4-19 學生參與驗證性因素分析表

指標	收斂效度			模型配適度指標					
	標準化 因素負 荷量	SMC	C.R.組 合信度	AVE 變 異數萃 取量	χ^2/df <3	GFI >0.8	AGFI >0.8	RMSEA <0.08	CFI >0.9
E8.1	0.87	0.76							
E8.2	0.93	0.86							
E8.3	0.84	0.71	0.869	0.582	33.268	0.896	0.687	0.243	0.901
E8.4	0.55	0.3							
E8.5	0.53	0.29							
修正後模型									
E8.1	0.85	0.72							
E8.2	0.94	0.92	0.907	0.765	-	-	-	-	-
E8.3	0.83	0.69							

(二) 學生層面一階模型

學生層面構面經初步檢視其配適度皆達理想值， $\chi^2/df=2.911$ ，GFI=0.968，AGFI=0.945，RMSEA=0.059，CFI=0.983，顯示模型無修正必要。各題項因素負荷量在 0.66~0.94 之間，皆大於 0.5，且未超過 0.95 之範圍；SMC 值則大於 0.2，平均變異萃取量介於 0.594~0.782 之間，組合信度介於 0.853~0.915 之間，顯示此構面具有良好信度及收斂效度。此階段保留三構面共 10 題進行學生層面二階驗證性因素分析。

表 4-20 學生層面一階衡量模型

第一階	題項	標準化因素 負荷量	SMC	C.R.組合信 度	AVE 變異 數萃取量
學生表現	E6.1	0.66	0.43	0.853	0.594
	E6.2	0.77	0.59		
	E6.3	0.86	0.73		
	E6.4	0.78	0.62		
學生資源	E7.1	0.88	0.77	0.901	0.751
	E7.2	0.87	0.76		
	E7.3	0.85	0.72		
學生參與	E8.1	0.86	0.74	0.915	0.782
	E8.2	0.94	0.88		
	E8.3	0.85	0.72		

$\chi^2/df=2.911$ ，GFI=0.968，AGFI=0.945，RMSEA=0.059，CFI=0.983

(三) 學生層面二階模型

學生層面為學生表現、學生資源及學生參與的高階共同潛在變項，因此此階段進行學生層面量表之二階驗證性因素分析。表 4-21 中，各觀察變項之標準化因素負荷量介於 0.66~0.94 之間，落在 0.5 至 0.95 之範圍內，可知各構面所屬題項具有良好解釋力；SMC 值皆大於 0.2，觀察指標具有良好的個別信度。學生表現、學生資源及學生參與之變異數萃取量介於 0.594~0.782 之間，組合信度分別為 0.853、0.901 及 0.915，顯示構面之間具有收斂效度。

第二階模型之潛在變項為學生層面，學生表現、學生資源及學生參與之標準化因素負荷量皆大於 0.5，SMC 值介於 0.78 至 0.8，AVE 值為 0.563，組合信度為 0.793，學生層面二階模型具有相當良好之信度與收斂效度水準。

模型適配度階達理想數值， $\chi^2/df=2.911$ ，GFI=0.968，AGFI=0.945，RMSEA=0.059，CFI=0.983，顯示學生層面二階模型屬於良好配適。

表 4-21 學生層面二階衡量模型

一階	題項	C.R. (t-value)	標準化因 素負荷量	SMC	C.R.組合 信度	AVE 變異 數萃取量
學生表現	E6.1		0.66	0.43	0.853	0.594
	E6.2	15.069	0.77	0.59		

接續上一頁表格

一階	題項	C.R. (t-value)	標準化因 素負荷量	SMC	C.R.組合 信度	AVE 變異 數萃取量
學生表現	E6.3	16.25	0.86	0.73	0.853	0.594
	E6.4	15.348	0.78	0.62		
	E7.1		0.88	0.77		
學生資源	E7.2	26.13	0.87	0.76	0.901	0.751
	E7.3	25.136	0.85	0.72		
	E8.1		0.86	0.74		
學生參與	E8.2	28.961	0.94	0.88	0.915	0.782
	E8.3	25.448	0.85	0.72		

二階	構面	C.R. (t-value)	標準化因 素負荷量	SMC	C.R.組合 信度	AVE 變異 數萃取量
學生層面	學生表現		0.81	0.65	0.793	0.563
	學生資源	9.812	0.79	0.63		
	學生參與	9.572	0.64	0.41		

$\chi^2/df=2.911$ ， $GFI=0.968$ ， $AGFI=0.945$ ， $RMSEA=0.059$ ， $CFI=0.983$

四、學習成效

進行學習成效二階衡量模型的驗證性因素分析前，應先將學習成效中的認知成效及情意成效二構面分別進行驗證性因素分析，用以確保各構面具有良好單一向，並確保對於構成學習成效的二個構面是合理且必需的。

(一) 學習成效之二構面驗證性因素分析

1. 認知成效

認知成效有 4 題問項，初步檢視模型適配度就相當理想，卡方值/自由度比值=2.039， $GFI=0.996$ ， $AGFI=0.981$ ， $RMSEA=0.044$ ， $CFI=0.999$ 。因此不需經過修正，保留四個測量變數作為下一階段的分析。各題項因素負荷量在 0.78~0.89 之間，皆大於 0.5，且未超過 0.95 之範圍；SMC 值則大於 0.2，達到良好信度標準。平均變異萃取量為 0.711，組合信度為 0.908，皆高於可接受範圍，顯示此構面仍具有收斂效度。此階段保留原題項作為後續分析使用。

表 4- 22 認知成效驗證性因素分析表

指標	收斂效度			模型配適度指標					
	標準化 因素負 荷量	SMC	C.R.組 合信度	AVE 變 異數萃 取量	χ^2/df <3	GFI >0.8	AGFI >0.8	RMSEA <0.08	CFI >0.9
L1.1	0.84	0.7							
L1.2	0.86	0.75	0.908	0.711	2.039	0.996	0.981	0.044	0.999
L1.3	0.89	0.79							
L1.4	0.78	0.61							

2. 情意成效

情意成效有 6 題問項，初步檢視模型適配度並不理想，卡方值/自由度比值 =14.85，GFI=0.919，AGFI=0.811，RMSEA=0.159，CFI=0.948。根據修正指標 MI 值刪除 L2.3、L2.5 及 L2.6 後剩三題題項，而一構面三個測量變數為飽和模式，為唯一解，所以無任何適配度指標，因此保留三個測量變數作為下一階段的分析。各題項因素負荷量在 0.78~0.86 之間，皆大於 0.5，且未超過 0.95 之範圍；SMC 值則大於 0.2，達到良好信度標準。平均變異萃取量為 0.652，組合信度為 0.849，皆高於可接受範圍，顯示此構面仍具有收斂效度。此階段保留 L2.1、L2.2、L2.4 三題作為後續分析使用。

表 4- 23 情意成效驗證性因素分析表

指標	收斂效度			模型配適度指標					
	標準化 因素負 荷量	SMC	C.R.組 合信度	AVE 變 異數萃 取量	χ^2/df <3	GFI >0.8	AGFI >0.8	RMSEA <0.08	CFI >0.9
L2.1	0.74	0.55							
L2.2	0.78	0.61							
L2.3	0.8	0.64	0.924	0.669	14.85	0.919	0.811	0.159	0.948
L2.4	0.86	0.75							
L2.5	0.87	0.75							
L2.6	0.85	0.73							
修正後模型									
L2.1	0.78	0.61							
L2.2	0.86	0.74	0.849	0.652	-	-	-	-	-
L2.4	0.78	0.78							

(二) 學習成效一階模型

學習成效構面經初步檢視其配適度皆達理想值， $\chi^2/df=2.237$ ， $GFI=0.984$ ， $AGFI=0.966$ ， $RMSEA=0.048$ ， $CFI=0.994$ ，顯示模型無修正必要。各題項因素負荷量在 0.77~0.89 之間，皆大於 0.5，且未超過 0.95 之範圍；SMC 值則大於 0.2，平均變異萃取量介於 0.657~0.711 之間，組合信度介於 0.852~0.908 之間，顯示此構面具有良好信度及收斂效度。此階段保留二構面共 7 題進行學習成效二階驗證性因素分析。

表 4-24 學習成效一階衡量模型

第一階	題項	標準化因素 負荷量	SMC	C.R.組合信 度	AVE 變異 數萃取量
認知成效	L1.1	0.84	0.71	0.908	0.711
	L1.2	0.86	0.74		
	L1.3	0.89	0.79		
	L1.4	0.78	0.61		
情意成效	L2.1	0.82	0.66	0.852	0.657
	L2.2	0.84	0.71		
	L2.4	0.77	0.6		

$\chi^2/df=2.237$ ， $GFI=0.984$ ， $AGFI=0.966$ ， $RMSEA=0.048$ ， $CFI=0.994$

(三) 學習成效二階模型

學習成效為認知成效及情意成效的高階共同潛在變項，因此此階段進行學習成效量表之二階驗證性因素分析。表 4-25 中，各觀察變項之標準化因素負荷量介於 0.66~0.94 之間，落在 0.5 至 0.95 之範圍內，可知各構面所屬題項具有良好解釋力；SMC 值皆大於 0.2，觀察指標具有良好的個別信度。認知成效及情意成效之變異數萃取量為 0.711 及 0.657，組合信度分別為 0.908 及 0.852，顯示構面之間具有收斂效度。

第二階模型之潛在變項為學習成效，認知成效及情意成效之標準化因素負荷量皆大於 0.5，SMC 值為 0.67 及 0.96，AVE 值為 0.628，組合信度為 0.826，學習成效二階模型具有相當良好之信度與收斂效度水準。

模型適配度階達理想數值， $\chi^2/df=2.237$ ， $GFI=0.984$ ， $AGFI=0.966$ ， $RMSEA=0.048$ ， $CFI=0.994$ ，顯示學生層面二階模型屬於良好配適。

表 4-25 學習成效二階衡量模型

一階	題項	C.R. (t-value)	標準化因 素負荷量	SMC	C.R.組合 信度	AVE 變異 數萃取量
認知成效	L1.1	26.066	0.84	0.71	0.908	0.711
	L1.2	27.051	0.86	0.74		
	L1.3		0.89	0.79		
	L1.4	23.009	0.78	0.61		
情意成效	L2.1	19.16	0.82	0.66	0.852	0.657
	L2.2	19.687	0.84	0.71		
	L2.4		0.77	0.6		
二階	構面	C.R. (t-value)	標準化因 素負荷量	SMC	C.R.組合 信度	AVE 變異 數萃取量
學習成效	認知成效		0.82	0.67	0.826	0.628
	情意成效		0.98	0.96		

$\chi^2/df=2.237$ ， $GFI=0.984$ ， $AGFI=0.966$ ， $RMSEA=0.048$ ， $CFI=0.994$

五、生涯發展

進行生涯發展二階衡量模型的驗證性因素分析前，應先將生涯發展中的人才發展、工作習慣和價值、職業的選擇和決定、職涯模糊及自我認知五構面分別進行驗證性因素分析，用以確保各構面具有良好單一面向，並確保對於構成生涯發展的五個構面是合理且必需的。

(一) 生涯發展之二構面驗證性因素分析

1. 人才發展

人才發展有 4 題問項，初步檢視模型適配度就相當理想，卡方值/自由度比值=2.032， $GFI=0.996$ ， $AGFI=0.982$ ， $RMSEA=0.043$ ， $CFI=0.998$ 。因此不需經過修正，保留四個測量變數作為下一階段的分析。各題項因素負荷量在 0.64~0.91 之間，皆大於 0.5，且未超過 0.95 之範圍；SMC 值則大於 0.2，達到良好信度標準。平均變異萃取量為 0.62，組合信度為 0.865，皆高於可接受範圍，顯示此構面仍具有收斂效度。此階段保留原題項作為後續分析使用。

表 4- 26 人才發展驗證性因素分析表

指標	收斂效度			模型配適度指標					
	標準化 因素負 荷量	SMC	C.R.組 合信度	AVE 變 異數萃 取量	χ^2/df <3	GFI >0.8	AGFI >0.8	RMSEA <0.08	CFI >0.9
D1.1	0.85	0.72	0.865	0.62	2.032	0.996	0.982	0.043	0.998
D1.2	0.91	0.82							
D1.3	0.72	0.52							
D1.4	0.64	0.41							

2. 工作習慣和價值

工作習慣和價值有 5 題問項，初步檢視模型適配度就相當理想，卡方值/自由度比值=1.676，GFI=0.994，AGFI=0.982，RMSEA=0.035，CFI=0.997。但 D2.4 之因素負荷量為 0.36，低於 0.5，其餘題項因素負荷量皆位在 0.59~0.9 之間，皆大於 0.5，且未超過 0.95 之範圍；SMC 值除 D2.4 外，皆大於 0.2，因此無法達到良好信度標準，予以刪除 D2.4 作為修正。修正後卡方值/自由度比值=1.947，GFI=0.997，AGFI=0.983，RMSEA=0.042，CFI=0.998。平均變異萃取量為 0.638，組合信度為 0.873，皆高於可接受範圍，顯示此構面仍具有收斂效度。此階段保留 D2.1、D2.2、D2.3、D2.5 四題作為後續分析使用。

表 4- 27 工作習慣和價值驗證性因素分析表

指標	收斂效度			模型配適度指標					
	標準化 因素負 荷量	SMC	C.R.組 合信度	AVE 變 異數萃 取量	χ^2/df <3	GFI >0.8	AGFI >0.8	RMSEA <0.08	CFI >0.9
D2.1	0.82	0.68	0.841	0.533	1.676	0.994	0.982	0.035	0.997
D2.2	0.9	0.61							
D2.3	0.84	0.71							
D2.4	0.36	0.13							
D2.5	0.59	0.35							
修正後模型									
D2.1	0.82	0.68	0.873	0.638	1.947	0.997	0.983	0.042	0.998
D2.2	0.9	0.61							
D2.3	0.85	0.72							
D2.5	0.59	0.35							

3. 職業的選擇和決定

職業的選擇和決定有 4 題問項，初步檢視模型適配度並不理想，卡方值/自由度比值=5.556，GFI=0.99，AGFI=0.948，RMSEA=0.091，CFI=0.993。根據修正指標 MI 值刪除 D3.4 後剩三題題項，而一構面三個測量變數為飽和模式，為唯一解，所以無任何適配度指標，因此保留三個測量變數作為下一階段的分析。各題項因素負荷量在 0.81~0.9 之間，皆大於 0.5，且未超過 0.95 之範圍；SMC 值則大於 0.2，達到良好信度標準。平均變異萃取量為 0.718，組合信度為 0.884，皆高於可接受範圍，顯示此構面仍具有收斂效度。此階段保留 D3.1、D3.2、D3.3 三題作為後續分析使用。

表 4-28 職業的選擇和決定驗證性因素分析表

指標	標準化 因素負 荷量	收斂效度		模型配適度指標					
		SMC	C.R.組 合信度	AVE 變 異數萃 取量	χ^2/df <3	GFI >0.8	AGFI >0.8	RMSEA <0.08	CFI >0.9
D3.1	0.83	0.68	0.906	0.706	5.556	0.99	0.948	0.091	0.993
D3.2	0.88	0.77							
D3.3	0.84	0.7							
D3.4	0.81	0.65							
修正後模型									
D3.1	0.83	0.69	0.884	0.718	-	-	-	-	-
D3.2	0.9	0.81							
D3.3	0.81	0.66							

4. 職涯模糊

職涯模糊有 5 題問項，初步檢視模型適配度就相當理想，卡方值/自由度比值=0.35，GFI=0.999，AGFI=0.996，RMSEA=0.000，CFI=1。但 D4.2 之因素負荷量為 0.49，低於 0.5，其餘題項因素負荷量皆位在 0.68~0.86 之間，皆大於 0.5，且未超過 0.95 之範圍；SMC 值則大於 0.2，但 D4.2 因素負荷量不足，因此無法達到良好信度標準，予以刪除 D4.2 作為修正。修正後卡方值/自由度比值=0.577，GFI=0.999，AGFI=0.995，RMSEA=0.000，CFI=。平均變異萃取量為 0.564，組合信度為 0.837，皆高於可接受範圍，顯示此構面仍具有收斂效度。此階段保留 D4.1、D4.3、D4.4、D4.5 四題作為後續分析使用。

表 4- 29 職涯模糊驗證性因素分析表

指標	收斂效度			模型配適度指標					
	標準化 因素負 荷量	SMC	C.R.組 合信度	AVE 變 異數萃 取量	χ^2/df <3	GFI >0.8	AGFI >0.8	RMSEA <0.08	CFI >0.9
D4.1	0.77	0.59							
D4.2	0.49	0.24							
D4.3	0.68	0.46	0.829	0.499	0.35	0.999	0.996	0.000	1
D4.4	0.68	0.46							
D4.5	0.86	0.74							
修正後模型									
D4.1	0.77	0.59							
D4.3	0.68	0.46	0.837	0.564	0.577	0.999	0.995	0.000	1
D4.4	0.68	0.46							
D4.5	0.86	0.74							

5. 自我認知

自我認知有 4 題問項，初步檢視模型適配度並不理想，卡方值/自由度比值 = 11.637，GFI=0.978，AGFI=0.889，RMSEA=0.139，CFI=0.987。根據修正指標 MI 值刪除 D5.4 後剩三題題項，而一構面三個測量變數為飽和模式，為唯一解，所以無任何適配度指標，因此保留三個測量變數作為下一階段的分析。各題項因素負荷量在 0.83~0.91 之間，皆大於 0.5，且未超過 0.95 之範圍；SMC 值則大於 0.2，達到良好信度標準。平均變異萃取量為 0.741，組合信度為 0.895，皆高於可接受範圍，顯示此構面仍具有收斂效度。此階段保留 D5.1、D5.2、D5.3 三題作為後續分析使用。

表 4- 30 自我認知驗證性因素分析表

指標	收斂效度			模型配適度指標					
	標準化 因素負 荷量	SMC	C.R.組 合信度	AVE 變 異數萃 取量	χ^2/df <3	GFI >0.8	AGFI >0.8	RMSEA <0.08	CFI >0.9
D5.1	0.83	0.68							
D5.2	0.88	0.78							
D5.3	0.87	0.75	0.921	0.744	11.637	0.978	0.889	0.139	0.987
D5.4	0.87	0.75							

接續上一頁表格

		收斂效度			模型配適度指標				
指標	標準化 因素負 荷量	SMC	C.R.組 合信度	AVE 變 異數萃 取量	χ^2/df <3	GFI >0.8	AGFI >0.8	RMSEA <0.08	CFI >0.9
修正後模型									
D5.1	0.84	0.71							
D5.2	0.91	0.82	0.895	0.741	-	-	-	-	-
D5.3	0.83	0.69							

(二) 生涯發展一階模型

生涯發展構面經初步檢視其配適度皆達理想值， $\chi^2/df=2.09$ ， $GFI=0.984$ ， $AGFI=0.931$ ， $RMSEA=0.045$ ， $CFI=0.978$ ，顯示模型無修正必要。各題項因素負荷量在 0.62~0.9 之間，皆大於 0.5，且未超過 0.95 之範圍；SMC 值則大於 0.2，平均變異萃取量介於 0.561~0.74 之間，組合信度介於 0.835~0.895 之間，顯示此構面具有良好信度及收斂效度。此階段保留五構面共 18 題進行生涯發展二階驗證性因素分析。

表 4-31 生涯發展一階衡量模型

第一階	題項	標準化因素 負荷量	SMC	C.R.組合信 度	AVE 變異 數萃取量
人才發展	D1.1	0.86	0.74	0.866	0.622
	D1.2	0.89	0.79		
	D1.3	0.73	0.54		
	D1.4	0.65	0.42		
工作習慣和 價值	D2.1	0.84	0.71	0.876	0.643
	D2.2	0.88	0.78		
	D2.3	0.84	0.7		
	D2.5	0.62	0.38		
職業的選擇 和決定	D3.1	0.84	0.71	0.884	0.717
	D3.2	0.88	0.77		
	D3.3	0.82	0.68		
職涯模糊	D4.1	0.76	0.58	0.835	0.561
	D4.3	0.67	0.46		
	D4.4	0.68	0.46		
	D4.5	0.87	0.75		

接續上一頁表格

第一階	題項	標準化因素 負荷量	SMC	C.R.組合信 度	AVE 變異 數萃取量
自我認知	D5.1	0.84	0.71	0.895	0.74
	D5.2	0.9	0.81		
	D5.3	0.84	0.7		

$\chi^2/df=2.09$ ， $GFI=0.984$ ， $AGFI=0.931$ ， $RMSEA=0.045$ ， $CFI=0.978$

(三) 生涯發展二階模型

生涯發展為人才發展、工作習慣和價值、職業的選擇和決定、職涯模糊及自我認知的高階共同潛在變項，因此此階段進行生涯發展量表之二階驗證性因素分析。表 4-32 中，各觀察變項之標準化因素負荷量介於 0.561~0.74 之間，落在 0.5 至 0.95 之範圍內，可知各構面所屬題項具有良好解釋力；SMC 值皆大於 0.2，觀察指標具有良好的個別信度。人才發展、工作習慣和價值、職業的選擇和決定、職涯模糊及自我認知之平均變異數萃取量介於 0.594~0.782 之間，組合信度分別為 0.866、0.876、0.884、0.835 及 0.915，顯示構面之間具有收斂效度。

第二階模型之潛在變項為生涯發展，其人才發展、工作習慣和價值、職業的選擇和決定、職涯模糊及自我認知之標準化因素負荷量分別為 0.85、0.86、0.89、-0.18 及 0.81，其中職涯模糊因素負荷量未達 0.5，顯示該觀察變數缺乏信度，為求模式精簡，予以刪除此構面共 4 題；SMC 值除了職涯模糊為 0.03 之外，其他皆大於 0.2。平均變異數萃取量為 0.589，組合信度為 0.835，顯示此構面具有收斂效度。

修正後模型適配度指標分別為， $\chi^2/df=2.578$ ， $GFI=0.954$ ， $AGFI=0.933$ ， $RMSEA=0.054$ ， $CFI=0.979$ ，皆符合配適度指標標準。各題項因素負荷量及 SMC 值階與未修正前相同，顯示生涯發展此構面具有收斂效度。

修正後第二階段之潛在變項為生涯發展，其人才發展、工作習慣和價值、職業的選擇和決定及自我認知之標準化因素負荷量介於 0.81~0.89 之間；SMC 值皆大於 0.2。平均變異數萃取量為 0.728，組合信度為 0.914，顯示此構面具有收斂效度。綜上所知，生涯發展二階模型屬於良好配適。

表 4-32 生涯發展修正二階衡量模型

一階	題項	C.R. (t-value)	標準化因 素負荷量	SMC	C.R.組合 信度	AVE 變異 數萃取量
人才發展	D1.1		0.86	0.74	0.866	0.622
	D1.2	26.252	0.89	0.79		
	D1.3	19.8	0.73	0.54		
	D1.4	16.7	0.65	0.42		
工作習慣 和價值	D2.1		0.84	0.71	0.876	0.643
	D2.2	25.261	0.88	0.78		
	D2.3	23.44	0.84	0.7		
職業的選 擇和決定	D3.1		0.84	0.71	0.884	0.717
	D3.2	24.926	0.88	0.77		
	D3.3	22.902	0.82	0.68		
自我認知	D5.1		0.84	0.71	0.895	0.74
	D5.2	26.008	0.9	0.81		
	D5.3	23.637	0.84	0.7		
二階	構面	C.R. (t-value)	標準化因 素負荷量	SMC	C.R.組合 信度	AVE 變異 數萃取量
生涯發展	人才發展		0.85	0.73	0.914	0.728
	工作習慣 和價值	16.679	0.86	0.74		
	職業的選 擇和決定	17.105	0.89	0.79		
	自我認知	15.876	0.81	0.65		

$\chi^2/df=2.578$ ， $GFI=0.954$ ， $AGFI=0.933$ ， $RMSEA=0.054$ ， $CFI=0.979$

第五節 區別效度

區別效度是用以檢驗各潛在變項，使用平均變異數抽取來衡量，若各潛在變項 AVE 平方根大於該構面與其他構面之相關係數，則表示兩個構面間有良好的區別效度，概念不重複。研究整理之各構面平均變異數抽取量與相關係數平方如表 5-1 所示，對角線為該構面之 AVE 值，檢驗結果顯示，各構面 AVE 值皆高於構面與構面之間相關係數的平方，代表學校層面、教師層面、學生層面、學習成效及生涯發展五構面具有區別效度。

表 4- 33 區別效度分析表

	學校層面	教師層面	學生層面	學習成效	生涯發展
學校層面	0.623				
教師層面	0.508	0.786			
學生層面	0.431	0.509	0.563		
學習成效	0.306	0.405	0.561	0.628	
生涯發展	0.217	0.272	0.356	0.49	0.728

第六節 結構方程模式

一、整體適配度分析

本研究使用 AMOS 軟體進行分析，得到各項適配值，並對照各項適配指標來驗證整體模型的適配度，相關數據整理於表 4-34 中。

當適配度指標符合建議之適配標準範圍內，即代表關係模式具有良好模式適配度，本研究理論模型之各項配適度指標， $\chi^2/df=1.92$ ， $GFI=0.867$ ， $AGFI=0.851$ ， $RMSEA=0.041$ ， $CFI=0.952$ ，指標皆符合整體模型配適度良好之標準，顯示出本研究所提出之模型配適度是良好的。

表 4- 34 理論模型配適度指標

適配度指標	建議數值	實際數值	結果
卡方自由度比(χ^2/df)	1~5	1.92	是
配適度指標(GFI)	>0.8	0.867	是
調整後配適度指標(AGFI)	>0.8	0.851	是
近似誤差均方根(RMSEA)	<0.08	0.041	是
比較配適度指標(CFI)	>0.9	0.952	是

二、結構模式分析

經實證分析結果顯示，本研究建構之教育品質保證制度的生涯發展模型是屬於良好適配的，學校層面、教師層面、學生層面、學習成效及生涯發展之因果關係路徑如圖 4-1 所示。

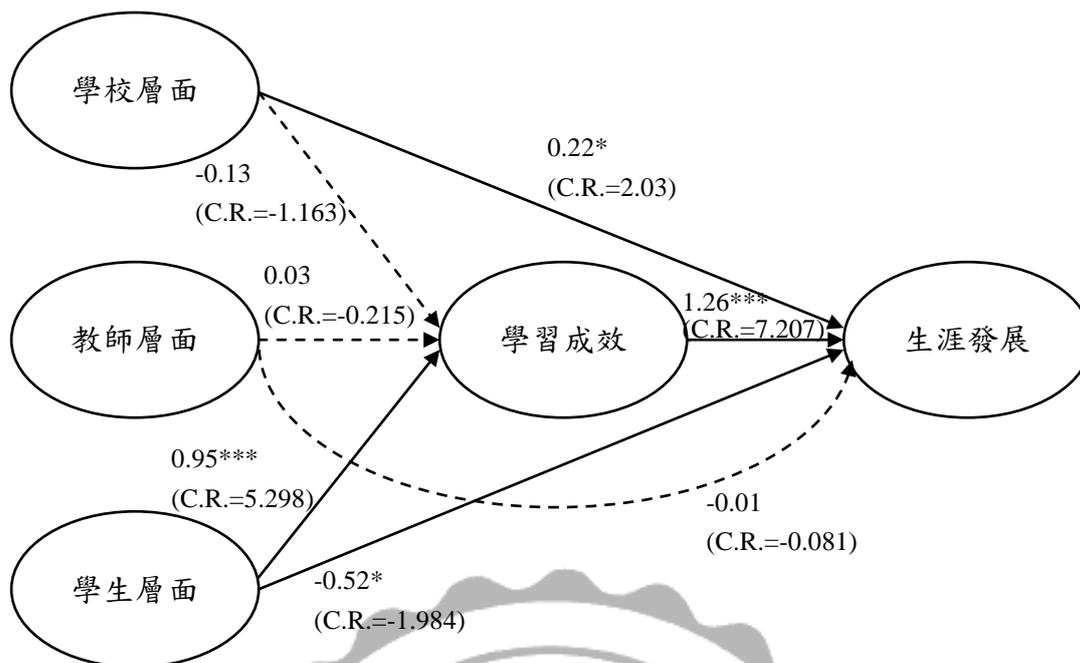


圖 4-1 研究構面因果關係路徑圖

表 4-35 結構模式假設路徑之檢定

假設	構面間關係	路徑值	C.R.(t-value)	假設成立與否
H1	學校層面→學習成效	-0.13	-1.163	不成立
H2	教師層面→學習成效	0.03	0.215	不成立
H3	學生層面→學習成效	0.95	5.298***	成立
H4	學校層面→生涯發展	0.22	2.03*	成立
H5	教師層面→生涯發展	-0.01	-0.081	不成立
H6	學生層面→生涯發展	-0.52	-1.984*	成立
H7	學習成效→生涯發展	1.26	7.207***	成立

根據圖 4-1 及表 4-35 研究結果顯示，研究假設與實際分析結果討論如下：

(一) 「H1 學校層面教育品質保證制度透過學習成效對生涯發展有顯著影響」不成立

學校層面教育品質保證制度對於透過學習成效而影響生涯發展，路徑值為 -0.13(C.R.=-1.163)，未達顯著水準，本研究之假設 H1 不成立，表示學校層面品質保證制度並不需透過學習成效來影響學生未來生涯發展。

(二) 「H2 教師層面教育品質保證制度透過學習成效對生涯發展有顯著影響」不成立

教師層面品質保證制度對於透過學習成效而影響生涯發展，路徑值為 0.03(C.R.=-0.215)，未達顯著水準，本研究之假設 H2 不成立，表示教師層面品質保證制度並不需透過學習成效來影響學生未來生涯發展。

(三) 「H3 學生層面教育品質保證制度透過學習成效對生涯發展有顯著影響」成立

學生層面品質保證制度對於透過學習成效而影響生涯發展，路徑值為 0.95(C.R.=5.298)，達顯著水準，本研究之假設 H3 成立，表示學生層面品質保證制度需透過學習成效進而影響學生未來生涯發展。

(四) 「H4 學校層面教育品質保證制度對生涯發展有顯著影響」成立

學校層面教育品質保證制度對生涯發展的影響，路徑值為 0.22(C.R.=2.03)，達顯著水準，本研究之假設 H4 成立，表示學生層面品質保證制度會影響學生未來生涯發展，且不需經由學習成效即有正面影響。

(五) 「H5 教師層面教育品質保證制度對生涯發展有顯著影響」不成立

教師層面教育品質保證制度對生涯發展的影響，路徑值為-0.01(C.R.=-0.081)，未達顯著水準，本研究之假設 H5 不成立，表示學生層面品質保證制度不論是否經由學習成效影響，皆不會影響學生未來生涯發展。

(六) 「H6 學生層面教育品質保證制度對生涯發展有顯著影響」成立

學生層面教育品質保證制度對生涯發展的影響，路徑值為-0.52(C.R.=-1.984)，達顯著水準，本研究之假設 H6 成立，表示學生層面品質保證制度會影響學生未來生涯發展，但透過學習成效的中介作用後，其影響力越大。

(七) 「H7 學生學習成效對其生涯發展有顯著影響」成立

學生學習成效對其生涯發展的影響，路徑值為 1.26 (C.R.=7.207)，達顯著水準，本研究之假設 H7 成立，表示學生的學習成效會直接影響其未來生涯的發展。

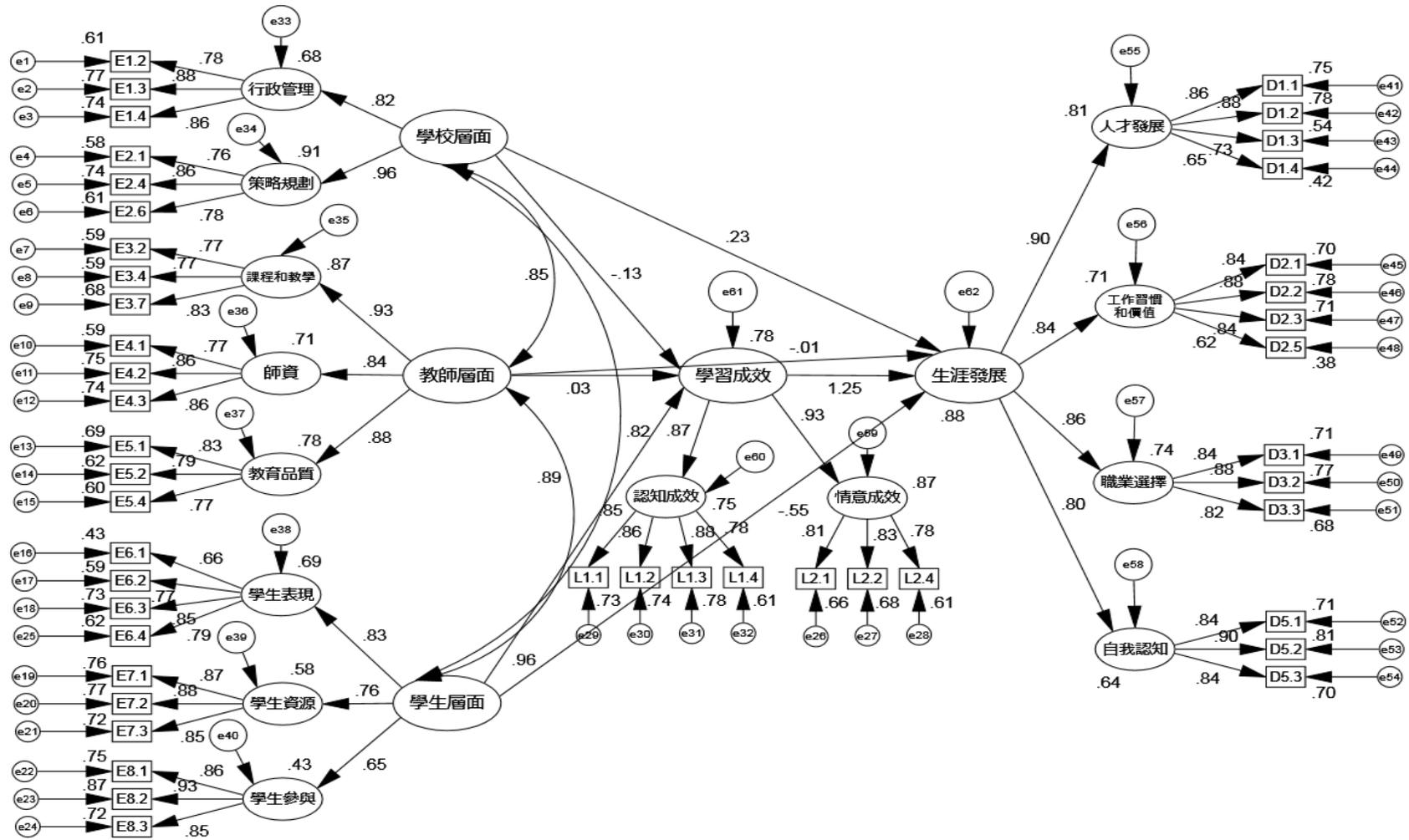


圖 4-2 線性結構圖

三、探討構面之影響變項

(一) 學校層面

在學校層面構面中，「行政管理」及「策略規劃」兩項路徑係數分別為 0.82 及 0.96，t 值皆達 0.001 顯著水準，表示兩項變數均對學校層面構面有顯著影響，其中以「策略規劃」路徑係數值 0.96 較高，代表此變項越能反映出此構面；而在提項中以「本校行政單位制定具體的學習成效與成果機制」為最主要變項因子。其次為「系上有建置自我評估機制」。

表 4-36 學校層面路徑係數表

構面	題號	題目	路徑係數
		行政管理	0.82
		策略規劃	0.96
行政管理	E1.2	系上行政人員工作有效率且服務態度良	0.78
	E1.3	系上能提供與學生相關的政策、規定及通知，並持續更新資訊	0.88
	E1.4	系上老師及行政人員能隨時提供指導及服務給學生	0.86
策略規劃	E2.1	系上有訂定明確的願景、使命，宗旨和目標	0.76
	E2.4	本校行政單位制定具體的學習成效與成果機制	0.86
	E2.6	系上有建置自我評估機制	0.78

(二) 教師層面

在教師層面構面中，「課程和教學」、「師資」及「教育品質」三項路徑係數分別為 0.93、0.84 及 0.88，t 值皆達 0.001 顯著水準，表示三項變數均對教師層面構面有顯著影響，其中以「課程和教學」路徑係數值 0.93 較高，代表此變項越能反映出此構面；而在提項中以「教師對學生生涯的指導/諮詢能幫助學生發展」為最主要變項因子。其次剩餘兩題並列。

表 4-37 教師層面路徑係數表

構面	題號	題目	路徑係數
		課程和教學	0.93
		師資	0.84
		教育品質	0.88

接續上一頁表格

構面	題號	題目	路徑係數
教學 課程和	E3.2	教師應用其研究、知識和餐旅實務經驗來教學	0.77
	E3.4	課程能讓學生接觸到餐旅產業	0.77
	E3.7	教師對學生生涯的指導/諮詢能幫助學生發展	0.83
師資	E4.1	所有教師皆有餐旅、觀光及休閒領域實務的經驗和專長	0.77
	E4.2	教師專長與任教科目相符	0.86
	E4.3	課程都依教師專長來安排	0.86
教育品質	E5.1	教師能充分準備上課資料	0.83
	E5.2	系上教師上課能引起學生興趣	0.79
	E5.4	課程彼此之間有連貫性	0.77

(三) 學生層面

在學生層面構面中，「學生表現」、「學生資源」及「學生參與」三項路徑係數分別為 0.83、0.76 及 0.65，t 值皆達 0.001 顯著水準，表示三項變數均對教師層面構面有顯著影響，其中以「學生表現」路徑係數值 0.83 較高，代表此變項越能反映出此構面；而在提項中以「學生能從餐旅個人或團隊競賽中獲得獎項」為最主要變項因子。其次為「學生在校期間能取得餐旅、觀光及休閒相關證照」。

表 4-38 學生層面路徑係數表

構面	題號	題目	路徑係數
		學生表現	0.83
		學生資源	0.76
		學生參與	0.65
學生 表現	E6.1	學生能獲得學校和系上提供的獎學金	0.66
	E6.2	學生在校期間能取得餐旅、觀光及休閒相關證照	0.77
	E6.3	學生能從餐旅個人或團隊競賽中獲得獎項	0.85
	E6.4	系上學生能積極主動去學習新知識	0.62
學生 資源	E7.1	系上設置足夠的專業訓練教室 (如：餐旅服務訓練教室、廚房和旅館客房)	0.88
	E7.2	專業教室能提供學生運用，發揮效能	0.87
	E7.3	系上有建立專業教室、設備和器具的規範	0.85

接續上一頁表格

構面	題號	題目	路徑係數
學生參與	E8.1	進入大學後，我能融入校園生活中	0.86
	E8.2	進入大學後，我與他人建立起良好的感情	0.93
	E8.3	我與同學互動良好	0.85

(四) 學習成效

在學習成效構面中，「認知成效」及「情意成效」兩項路徑係數分別為 0.86 及 0.94，t 值皆達 0.001 顯著水準，表示兩項變數均對學校層面構面有顯著影響，其中以「情意成效」路徑係數值 0.94 較高，代表此變項越能反映出此構面；而在提項中以「我會藉由理解、書寫和對話的技巧來有效的溝通」及「我有規劃和組織的能力」為最主要變項因子。

表 4-39 學習成效路徑係數表

構面	題號	題目	路徑係數
		認知成效	0.86
		情意成效	0.94
認知成效	L1.1	我能理解餐旅相關課程之內容	0.85
	L1.2	我已學習的課程對於未來就業之發展有所助益	0.86
	L1.3	我具有可應用於餐旅產業之相關知識	0.88
	L1.4	我能展現廚藝技術面或餐旅事業之相關技能	0.78
情意成效	L2.1	我會藉由理解、書寫和對話的技巧來有效的溝通	0.82
	L2.2	我有規劃和組織的能力	0.82
	L2.4	我會增長自己的世界觀	0.78

(五) 生涯發展

在生涯發展構面中，「人才發展」「工作習慣和價值」「職業的選擇和決定」「自我認知」四項路徑係數分別為 0.9、0.83、0.85 及 0.8，t 值皆達 0.001 顯著水準，表示兩項變數均對生涯發展構面有顯著影響，其中以「人才發展」路徑係數值 0.9 較高，代表此變項越能反映出此構面；而在提項中以「我能從課程的學習及課外活動中發覺自己的潛能」為最主要變項因子。

表 4-40 生涯發展路徑係數表

構面	題號	題目	路徑係數
		人才發展	0.9
		工作習慣和價值	0.83
		職業的選擇和決定	0.85
		自我認知	0.8
人才發展	D1.1	我能在學術領域探索自己的能力	0.86
	D1.2	我能從課程的學習及課外活動中發覺自己的潛能	0.88
	D1.3	我能選擇自己有興趣的休閒活動	0.73
	D1.4	我參與多項活動和競賽來豐富餐旅相關經驗	0.65
工作習慣和價值	D2.1	我能獨立自主地完成工作	0.84
	D2.2	我能有系統地分配工作任務	0.89
	D2.3	我能準時完成分配的工作	0.84
	D2.5	我會分配時間來閱讀、玩樂及休息	0.36
職業的選擇和決定	D3.1	我會探索未來生涯和就業目標	0.84
	D3.2	我會根據自己的興趣來選擇生涯	0.88
	D3.3	我能理解不同工作所需具備的條件	0.82
自我認知	D5.1	我能了解我個人的技能及事業知識如何發展	0.84
	D5.2	在生涯規劃中我能了解個人的興趣、價值觀及個性	0.9
	D5.3	我能了解自己的優點和缺點以發展其他專長領域	0.84

五章結論與建議

本研究以教育品質保證制度之觀點來探討技職院校餐旅相關科系大學生之學習成效及生涯發展之關聯，因此就綜合研究結果分析所提出的結論與建議，撰寫研究結論及建議，最後再說明本研究之貢獻、限制及後續研究建議。

第一節 研究結論

一、學生基本資料及特性分析結果

本研究蒐集資料分析結果顯示，此次調查樣本數中以女生居多，可以推估餐旅相關科系女生就讀的比例比男生來的高，此與產業特性也有關；學生就讀的年級主要以大三、大四學生為主，因本研究想瞭解大學生對其未來生涯發展之概念及想法，因此調查對象以此年級層來發放，以大四學生樣本數較多，也符合研究所欲調查之對象；全台灣餐旅、觀光及休閒等科系之設立相當多元及廣泛，因此學生可選擇自身興趣較符合的科系來就讀，但其中以餐旅科系設立的比例較高，所以調查的學生中也以就讀餐旅科系的學生居多；學校類型以私立學校佔多數，當然也就以私立學校設立比例較高，而私立及公立學校在制度及運作模式上大不相同，因此在推廣制度的效率上也會有所差異(彭森明、施俊名，2006)。

不論是私立或公立大學的科系，幾乎都有接受過評鑑，因評鑑制度已有三十年的歷史，因此對這個制度本身不論是教師或是學生應該都不陌生，只是是否曾經親身經歷受評鑑的過程，這對發展教育品質保證制度來說是個相當重要的基礎；Zopitatis (2007)指出，實習讓學生可以瞭解業界實際的情形，增加就業的機會，增進專業的能力，並且增加業界的人脈以幫助生涯的規劃。而教育部為使技專校院學生提早體驗職場，建立正確工作態度，增加學校實務教學資源及學生就業機會，推動「技職再造方案-落實學生校外實習課程」，據以鼓勵技專校院開設校外實習課程(教育部，2010)。可看出技職院校餐旅相關科系所注重的是學生對於其未來業界發展之銜接性，因此不論是短期的二個月或甚至到長期的一年，都會將學生送入業界去親身體驗此產業的特性，並思考自己是否適合此產業。此研究調查之學生以有實習經驗者居多，實習時間大多以一年為主，而實習地點以北部居多；即將畢業的學生們對自己未來的規劃大多以就業為主，只有少數人願意繼續升學，這也跟餐旅業不論學歷背景為何，皆得從基層工作做起的性質有關，因此大部分學生並無繼續升學的意願，而是選擇盡快進入職場賺取金錢及經驗；莊明珠、郭德賓(2008)研究顯示，學生在經歷校外實習時所感受到的正向或負向「衝突」，是影響未來是否會投入餐旅相關產業的最主要因素。也因實習時需要大量體力，也須時間配合，收入也與實際工作量不成正比，因此技職院校餐旅類學生畢業後從事

餐旅產業的比例相當低。但本研究調查顯示，有七成學生願意繼續留在餐旅產業工作。因此可知學生對於投入餐旅產業的意願逐漸提升，是相當不錯的現象。

因餐旅產業的蓬勃發展，各所大專院校紛紛成立相關科系培養所需人才，進而學生數量大量成長，此現象不只是在台灣，世界各地餐旅、旅遊及休閒(HTLP)相關科系之大學生也都迅速增加(Department of Statistics, 2012)。因此可知目前就讀技職院校餐旅相關科系的學生對於未來奉獻於此產業的意願逐漸提升，也因為透過實習讓學生瞭解到對於產業的型態及運作模式。不過雖然整體意願提升，但培養出來的學生對於產業適用性的高低就有待再評估，因目前產業整體的流動性相當高，就得重新思考在學校的教育給學生的不只是技能及知識，更要有態度及持續性。

二、教育品質保證制度、學習成效與生涯發展之關聯

研究中以 Horng (2009) & Lola (2010)兩位學者所提出之教育品質保證相關概念作為主軸，驗證品質保證制度對學生生涯發展以及是否因學生學習成效而對生涯發展有所影響。經過驗證結果顯示，學校及學生層面教育品質保證制度對生涯發展有顯著的正向關係，而學生層面教育品質保證制度透過學習成效對生涯發展更有直接之正向影響效果。

在學校層面構面中，以策略規劃較能反應出學校層面之教育品質保證，張素蓮(2009)指出，學校主要為非營利組織，其運作程序為：結合人力資源、財力資源與物力資源，並經由組織的活動，創造有價值的服務來服務社會中的人。學校結合了師資、設備、經費、教學、環境設施等人力、物力、財力資源，都需透過學校系統規劃有價值的活動，來服務學生、家長、教師及社會大眾。因此可得知學校之整體規劃對於運作的效用，同樣在實施教育品質保證時也需要藉由學校各方之配合及資源來共同整合，才有辦法建立完善之制度，其中提到對學生來說影響最深的因素為學校本身是否制定具體的學習成效與成果機制，這也符合假設中學校層面對於學生之生涯發展具有直接的正向影響，因此學生注重的是學校是否安排適當展現自身所學成果的機會，因技職院校學生在許多部份都偏向技術性質面，因此在技術呈現上需要一個能讓他們盡情發揮的舞台，也因此現在許多科系逐漸培訓技藝競賽選手，讓即使學習成效並非最優秀的學生也能透過實質技能面來發展自身未來。

就學生層面來看，其能直接影響學生之生涯發展，也可透過學習成效來影響，因此學習成效只具有部分中介效果，但經由研究數據比較後顯示，透過學習成效所帶給學生的影響力較大，因而透過學習成效能幫助其在未來職涯上有更好的發展。最主要的原因在於目前的教育政策逐漸以學生為中心導向(ENQA, 2009a,

2009b；王保進，2011)，不論是政策的訂定、課程及教學的排定，亦或是學生自我規劃安排，都會影響到學生的學習成效，進而影響其未來職涯發展所需之各項能力之學習，而最能反映出此特性的部分為學生表現。Howell and Watson (2007)將學習表現分成認知、動機、行為、情感特質等部份，難以在單一科目的學習中形塑，換言之，學生的學習成就、行為表現、態度與動機，是有效教學中重視的學生學習表現。不過不論是認知、動機、行為或是情感皆是較抽象的意義表達，因此對學生來說，有個實質的東西出現所構成的表現對他們來說才是最有意義的。就餐旅類學生來說，最實質的表現當然就是在校期間能取得餐旅、觀光及休閒相關證照，因為有實質的表現才能具體的展現出自身能力，而並非只是憑空說給別人聽自己有怎麼樣的好表現。

學生在學習成效上的成果對其生涯發展有相當重要的影響，已有研究證實，學習成效會正向顯著影響生涯發展，因此學生層面透過學習成效自然也就會影響到自身未來的發展。王保進(2011)認為，學生學習成效強調與傳統大學的差異在於整個教學歷程從過去重視教師教什麼，轉變為學生應學什麼。簡單來說，就是學生經過學習後所學到的知識、技巧與能力。Gallavara et al. (2008)研究指出，歐盟相當重視學生之學習成效，其評量學生時常以「能力」作為代表學生學習成效之狀況，其能力包括了各項職涯所需能力，因此可知學習成效與生涯發展之間之關聯性。與一般概念一致的是，雖然在學期間學習成效不良，但並不代表其未來生涯發展狀況就不好，學習成效的評估方式不一定能完全測出學生在各方面之特性，因此無法確定一個孩子未來的發展情況。但普遍來看，在校期間學習成效較好之學生，對於自我要求較強，因此也反應在其未來生涯發展上。對大部分技職院校的學生來說，如能從學校教育中獲得的知識、技巧及能力來與業界接軌，必定能讓其生涯發展更加順利且具發展性(Descy & Tessaring, 2004; Leney et al., 2005)。因此學校方面也得多花心思，讓學生能體認到在學期間之學習成效越良好，就能為其職涯多點影響，而不是讓學生學習成效成為學生競爭名次下的評定工具。強烈的學習動機與興趣可以提升學習成效，當學生具有更高的學習動機時，其學習成效也會隨之提升(McCombs, 2000)。而要引起學生動機則要提供學生課程內容較生活化且貼近學生之概念，並鼓勵學生以小組的形式進行討論，一來同學間彼此的對話與思辯，有助於學生深入課程主題的探索；二來對於專業科目較難的學科，藉由討論課程，可引發學生的興趣。建議教師在討論課程設計上，能規劃適當的主題，強化學生自我思考並引發其學習動機(黃啟仁，2003)。而餐旅相關科系學生其對於技能方面之學習意願較高，但知識部分枯燥較無法吸引學生學習，要引起其學習意願就得擁有明確欲達成之目標，讓學生自我產生學習之動力，進而影響其學習之效果(陳玉婷，2008)。因此就整體來看，學生對於學習上之成效得透過各方面，像是教師以及學生層面都得因應需求來做調整，以利學生完整其學習程序。

第二節 實務建議

一、學校層面

學校整體制度的發展與學校各行政單位是否能配合佔了相當重要的因素，因在推動制度上若無各單位之通力協助會使得各方面皆無法順利進行，需透過行政人員之配合及工作的效率來提升整體行政管理的順暢性(Heiman & Sneed, 1996)。學校層面教育品質保證制度中相當注重系上人員對於學生是否能隨時提供協助，而得確實貫徹這些面向，都得由學校高層人員對於運作上之實質魄力，因此私立學校在推動制度面會較公立學校來的更有實質影響力，因私立學校之決策皆由董事會自行決定，而公立學校之政策及制度皆由政府統一發布及訂定，因此在實施的過程中就無法呈現第一時間改善的效力(彭森明、施俊名，2006)。因此學校如有心推廣教育品質保證制度，對於行政人員要促進其協助意願及能力可給予實質獎勵，不論是誰，皆需透過較具吸引力之因素來促進其前進及成長。

二、教師層面

教師層面在本研究中調查中顯示，對學生學習成效及生涯發展面向皆無實質正向影響，這可能與目前大學教師忙碌於研究、教學、服務、輔導等有關，因政府為確保教師之品質，因而訂定多元面向來要求老師去精進，就研究來說，目前大專院校之教師普遍以研究為主軸(符碧真，2006；Gottlieb & Keith, 1997)，如以此為正向能量努力精進自身研究當然是一大效益，但對大部分教師來說，還是以研究成果最為重要，其次為教學成果，最後才是服務成果(王振世、陳芄婷，2005)。因此並非將重心置於教學上，使的學生無法感受到老師所要帶給學生知識、技能等能力之意願，只是作為賺取薪資的工作，這對學生來說當然就無法有實質的影響力，因此未來政府在推動教育品質保證制度此區塊時，應強調教師層面所要注意的重點需廣泛延伸至各部分，除了教師之研究能力外，還包括了其教學能力評估及對於課程專業的安排，讓學生得以由實質教學中獲得未來生涯所應具備之知識。

另一方面則是與技職院校學生之特性有關，因技職院校之學生與一般大學生普遍來說最大的不同點在於其對於專業科目及理論學術上重視程度之差異。陳品華(2004)指出，由於目前大多數技職院校之學生來自於高職，其對於專業科目的學習內容與方法並不陌生，因許多科目皆在高職課程中幫學生建立了基礎概念，也因為如此，其自我學習效能並不低，但卻因課程重覆而影響其對教師教學的重視程度。而就理論知識來說，技職學生學習的意願較無一般大學之學生只針對理論知識學習來的高(Duncan & McKeachie, 2005)，因此對於教師所給予之知識較無心力全然置於理論知識學習上，因而教師層面較無法對其學習上或是未來生涯發展

上有深入的影響。因此專業科目教師應在課程內容中加入更具挑戰性之技術，激發學生學習之鬥志；而理論課程教師應帶入更多實用知識於課堂中，並非單純針對課本上的知識來教學，需額外補充目前最新趨勢及產業狀況，使得學生得以將此些知識運用於未來，並帶入更多能激發學生興趣之課程內容，以利學生吸收。

三、學生層面

學生為了未來生涯之發展，對於自身能力的培養相當注重，尤以技職院校之學生更會為注意，就餐旅產業的特性來看，剛進入職場時，學生的學歷較無法提供即時的幫助，因他們注重的是在學習過程中學校是否提供良好資源以及鼓勵學生來培養自身能力並將其發揚，提高學生在進入職場後所具備之能力較他人來的多且好。因此想當然的，想要培訓出好的學生，必定要為系上爭取經費來擴充學生學習過程中所需之資源，像是專業教室、器具等，也要讓學生有意願參與能力提升之相關課程及活動，也可增設獎學金、競賽優勢等條件，讓學生在有動力之情況下，學習成效必定更加倍。

第三節 研究貢獻

因為餐旅產業的發達，所需人才相對就多，因此許多學校紛紛設立相關科系來因應此潮流，但同樣遇到的問題就是因為設立過多，導致不論是科系、教師及學生品質都開始出現。雖然評鑑發展已有相當長的一段時間，但其實已經逐漸變成為評鑑而評鑑，雖不能完全否定評鑑所帶來的實質效用，但也無法肯定評鑑是否能為學生的生涯發展有相當大的影響力，就學習成效來說，評鑑制度較重結果不重過程，較不注重學生真正從中學到了什麼，而目前教育的普遍現象也以成績導向為主，因此忽略了學生在學習過程中真正所學到的。而品質保證制度則是剛好相反，其注重學生學習過程中所獲得的東西。因此發展此教育品質保證制度除了藉以改善整體教育之評估模式，更是針對學校、教師及學生三個層面分析其各自所需之條件，藉以達到良好的教育品質。目前台灣之技職院校逐漸開始針對此區塊開始發展，但無完整統一制度之訂定，因此尚無法完全確認此制度之效用，本研究結果顯示了教育品質保證制度中之學校及學生層面皆會影響學生之生涯發展，因此可讓教育當局意識到此制度逐漸增長之重要性，進而發展統一且完整之教育品質保證制度。

台灣早期產業發展階段，大批從職校畢業的學生成為帶動台灣產業起飛的力量。在技職教育的鼎盛時期，七成高校學生皆就讀職校，整體失業率也只有 1~2%。但不知從何開始，台灣廣設高等院校，幾乎所有人都能上大學，也逐漸對技職有所迷思，皆不願意從事相關行業，進而造成失業率逐漸攀升。反觀以技術為主軸發展的國家，瑞士的年輕人接受高等教育的比例只有三成，剩餘皆往技職發展，

但瑞士卻是全球競爭力數一數二的國家，可以知道技職對一個國家發展的影響力之大。而近年來，技職教育又逐漸受到重視，也因技職教育所帶來之效益如此龐大，因此本研究透過教育品質保證制度來檢視整體技職教育之學生其發展狀況，也顯現出整體教育中教師層面出現需要改善之情況，像是政府訂定教師得注重多位元之能力：教學、輔導、研究與服務四方，但也應依照教師個人狀況來做調整(陳鳳如，2008)，否則會使教師過於繁忙而造成各方皆無法完成，進而使得學生無法習得最完整的知識。因此藉由研究結果點出了目前教育上之問題點，也顯現出目前技職教育上最需先行改善的部分，因不論是否發展教育品質保證制度，教育上的問題都需要隨時注意並調整。

第四節 研究限制與後續研究建議

一、研究限制

本研究在問卷發放時無親自前往發放，因此導致問卷填答的情況較不理想，因此得發放多份問卷數用以達到實際所需數量。而發放學校的選定以願意接受者為主要對象，因此無發達到等比例發放原則。教育品質保證此制度主要用於評估整體學校品質，因此評定者皆為政府聘請之專業評鑑專家，而此些專家學者對於評定學校層面及教師層面已有一定認知，但是學生對於學校及教師兩層面並未非常理解，因此填答問卷時只能依據個人想法隨意填答，無法真正深入了解在學生的認知中，學校及教師如何影響其學習及未來。也因本研究皆採自陳式量表，填答者皆為學生自己，因此無法全然清楚學生之狀況，因而需在未來在多增設其他評定方式來達到多面向之準確性。

二、研究建議

此研究以量化問卷為主要調查工具，學生填答之選項偏於中間值，因此較無法深入得知學生想法，後續研究可以質化為主，藉焦點訪談等方式來了解學生實際想法。學校為主要接觸此區塊之對象，因此可與學校校長、教務長等進行訪談，藉以了解學校方面對此制度之接受層度及實際實施之效用。也可訪談教育之規劃者，藉以了解其對於教育品質保證制度的想法及發展性，以及未來制定統一制度之可能性。也因教育品質保證制度較新，因此無論是學校、教師或是學生對此制度之認知層度較低，且與評鑑制度相似，因此可能會使調查者產生觀念之混淆。建議如有時間，可在調查前先對受試者稍做教育品質保證制度觀念之講解，讓其對於此制度能有更深一層認識。如何評定學生的學習成效也是研究一重要區塊，單純以問卷選項來填答無法得知學生真正學習狀況，且為學生自行填答也較無學習成效之評定標準，因此後續研究可以測驗或是能力檢定等方式作為學習成效測量之方法，使得學習成效較有統一之標準進而顯現出完整之研究結果。因目前品

保制度較不完善，且大家對其較無概念，因此可針對學生對此制度之認知來做調查，藉以了解整體制度發展中，學生所可能遇到的問題點。

此制度無法在短期就發展得相當健全且讓大家都接受，因此後續得花更多時間來做各方面之研究並推廣此制度，評鑑也是發展了一段時間才有目前看到的成果，因此相信教育品質保證制度只要在持續的發展下去，必定能對未來教育有所貢獻。



中文文獻

- 王全興(2009)。CIPP 評鑑模式的概念與發展。《慈濟大學教育研究學刊》，5，1-27。
- 王如哲(2005)。高等教育品質管理機制之國際經驗。《臺灣教育》，632，19-21。
- 王保進(1997)。《大學教育評鑑之內涵分析》。臺北：五南。
- 王保進(2010)。建立學生學習成效評估機制之大學校務評鑑。《評鑑雙月刊》，26，56-58。
- 王保進(2011)。引導學生學習成效品質保證機制之推動與落實—論第二週期系所評鑑之核心內涵。《評鑑雙月刊》，32，36-40。
- 王保進(2011)。從評鑑取向探討學生學習成效品質保證機制之內涵。《教育研究月刊》，207，5-17。
- 王振世、陳婷芃(2005)。大學教師績效評量模型之建立：以新竹某國立大學為例。《科技管理學刊》，10(3)，121-152。
- 田振榮、徐明珠(2003)。找回技職教育的光榮與尊嚴。國政研究報告，擷取日期 2013 年 7 月 6 日，網址：
<http://www.npf.org.tw/PUBLICATION/EC/092/EC-R-092-015.htm>
- 交通部觀光局(2012)。近十年來臺旅客及國民出國人次變化。取自
<http://admin.taiwan.net.tw/public/public.aspx?no=315>
- 池俊吉(2012)。學生學習成效與績效責任—內外部品質保證的角色。《評鑑雙月刊》，37。
- 行政院主計處(2012)。就業、失業統計。取自
<http://www.dgbas.gov.tw/np.asp?ctNode=2829&mp=1>
- 何建霖(2009)。國民小學學校分佈式領導、教師同僚專業互享與學生學習表現之研究(未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 余純奇(2008)。高等教育評鑑指標與大學畢業生結構性失業之相關研究-以國內公共行政相關學系為例(未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 吳清山、王令宜(2008)。從認可評鑑走向品質保證。《評鑑雙月刊》，16，9-12。
- 吳清山、林天佑(2005)。組織承諾。《教育研究月刊》，136，159。
- 吳清山、林天祐(2007)。《教育 e 辭書》。台北市：高等教育。
- 呂美嫻(2006)。歐盟高等教育品質保證機制。《評鑑》，創刊號，34-36。
- 呂嬉紋(2006)。從學習資源品質探討餐旅教育學生滿意度及認同感-以國立高雄餐旅學院學生為例(未出版之碩士論文)。高雄餐旅學院，高雄市。
- 李坤培(2006)。高中體育班實施成效評估之研究。《大專體育學刊》，8(1)，33-46。
- 汪瑞芝、廖玲珠(2008)。會計習作課程之學習行為與學習成效。《當代會計》，9(1)，105-130。
- 周談輝(2006)。《生涯規劃發展》。台北：全華科技。
- 林和春(2002)。CIPP 模式在教育機構評鑑上的運用—以評鑑桃園縣國小鄉土教育資源中心為例。《學校行政雙月刊》，20，23-52。

- 林進材(2006)。教學論。臺北市：五南圖書出版有限公司。
- 施宏彥(2009)。大學學生評鑑教師教學量表編製之研究—以南部某科技大學為例。
嘉南學報，35，790-804。
- 洪明洲(1999)。網路教學課程設計對學習成效的影響研究。**遠距教學系統化教材設計國際研討會**。取自 <http://slow.ccu.edu.tw/project/MCH.htm>
- 范欣華(2012)。大學生對學生學習成效品質保證機制滿意認知之關鍵事件研究(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 徐新逸、郭盈芝(2006)。中小學教師遠距進修之學習參與度及學習成效之相關研究。
空中教學論叢，20，169-190。
- 高等教育評鑑中心(2011)。100年度校務評鑑實施計畫。取自
<http://www.heeact.edu.tw/ct.asp?xItem=9839&ctNode=1370&mp=2>
- 張以希(2009)。我國大學校院品質保證機制之研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 張明輝(2005)。優質學校教育指標—行政管理、領導與學校文化。載於吳清基等編著，優質學校(pp. 18-29)，臺北市：臺北市教師研習中心。
- 張春興、林清山(1989)。教育心理學。臺北：五南。
- 張素蓮(2009)。臺北市國民小學行銷策略規劃之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 張雅君、李志遠、陳威有(2011)。淺談我國高等教育的現況與未來發展—兼論評鑑制度與國際接軌之芻議。**長庚科技學刊**，14，149-154。
- 張萬助(2002)。全面品質管理在國民中學學校行政之應用(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 教育部(2010)。技職再造方案-落實學生校外實習課程操作手冊。取自
<http://admin2.yuntech.edu.tw/~ciac/uploads/8c7deb05-43f4-078d.pdf>
- 教育部(2010)。師資培育與專業發展-十大中心議題(柒)。**第八次全國教育會議**。臺北市：作者。
- 教育部全球資訊網(2006)。政策白皮書。取自
http://www.edu.tw/secretary/content.aspx?site_content_sn=25093
- 教育部全球資訊網(2007)。施政方針及計畫。取自
http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=19439
- 教育部統計處(2011)。高中職平均每班學生人數及生師比。取自
http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=8956
- 符碧真(2006)。大學教學與評量方式之研究。「台灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討—第二階段成果報告研討會」發表之論文，台北市國立台灣師範大學教育評鑑發展研究中心。
- 莊明珠(2006)。餐旅技職院校學生校外實習對職涯規劃影響之研究：以國立高雄餐旅學院餐飲管理科系為例(未出版之碩士論文)。國立高雄餐旅學院餐旅學院，高雄市。

- 郭德賓、莊明珠(2008)。餐旅技職院校學生校外實習對職涯規劃影響之研究：以國立高雄餐旅學院餐飲管理科系為例。**花蓮教育大學學報**，26，101-124。
- 陳文家(2007)。台灣高等教育評鑑中心基金會與英國高等教育品質保證署組織與運作比較之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 陳玉婷(2008)。影響網路學習成效之相關研究—以南部某科技大學為例，**中臺科技大學中臺學報**，20(2)，67-87。
- 陳年興、謝盛文、陳怡如(2006)。探討新一代混成學習模式之學習成效。「TANET 2006 臺灣網際網路研討會」發表之論文，花蓮縣教育大學。
- 陳品華(2004)。融入式介入方案對技職大學生自我調整學習之影響研究。**教育與心理研究**，27(1)，159-180。
- 陳姿樺(2010)。餐旅系學生實習輔導、工作生活品質與實習滿意之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄餐旅學院，高雄市。
- 陳威良(2008)。國民小學校長道德領導、學校組織文化與學生學習表現之研究(未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 陳益興、郭淑芳、陳盛賢、楊思偉、連啟瑞、黃坤龍(2009)。臺灣教育政策回顧與展望—師資培育政策回顧與展望。臺北：國家教育研究院籌備處。
- 陳曼玲(2010)。以學程培育人才做好學生學習成效評估機制—專訪佛光大學校長楊朝祥。**評鑑雙月刊**，28，1-3。
- 陳曼玲(2010)。以學程培育人才做好學生學習成效評估機制—專訪佛光大學校長楊朝祥。**評鑑雙月刊**，28。
- 陳鳳如(2008)。台灣地區公私立大專院校教師之教學、研究與服務狀況調查及比較。**教育科學期刊**，7(2)，68-85。
- 陳德禹(1006)。行政管理(上)。臺北：三民。
- 彭森明、施俊名(2006)。大學教師評鑑機制之研究。教育部委託專案研究計畫成果報告(94A1004EI)。台北市：國立台灣師範大學教育評鑑與發展研究中心。
- 湯堯、成群豪(2004)。高等教育經營。臺北市：高等教育。
- 黃世吟、陳清華、陳怡其、翁上珍(2008)。從教學評量看教學成效之研究。**南榮學報**，11，1-14。
- 黃政傑、張嘉育(2010)。我國大學系所評鑑之問題分析與改進方向。**教育政策論壇**，13(2)，43-76。
- 黃政傑、張嘉育(2010)。讓學生成功學習：適性課程與教學之理念與策略。**課程與教學季刊**，13(3)，1-22。
- 黃啟仁(2003)。從「習得無助談起」。屏縣教育季刊，13，17-20。
- 黃儒傑(2003)。國小初任教師教學信念及其有效標學表現之研究。**教育研究集刊**，49(1)，171-197。
- 楊念湘(2007)。臺北市優質學校評鑑指標之研究—以行政管理向度為例(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 楊深坑(2009)。德國師資培育認證制度。**教育科學研究期刊**，54(2)，29-57。

- 楊瑩(2011)。以學生學習成效為評量重點的歐盟高等教育品質保證政策。評鑑雙月刊，30，27-34。
- 楊聰財(2003)。CIPP 評鑑模式在醫學教育領域的適用性。醫學教育，7(3)，12-27。
- 趙德榮(2003)。技職教育學習資源服務品質模式建立之究-以空軍航空技術學院為例(未出版之碩士論文)。義守大學，高雄市。
- 劉丹(2010)。試論芬蘭的基礎教育看其教師教育大學化發展。取自：
<http://www.hi138.com/?i230934>
- 劉旨峰(2009)。同儕評量於學習評量與教學評鑑之運用。教育資料與研究雙月刊，89，119-140。
- 歐洲職業訓練發展中心(2009)。朝向學生學習成效轉變：歐洲政策與實務。取自
http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3054_en.pdf
- 潘世尊、林坤誼(2011)。學校本位課程評鑑與系本位課程發展的問題與因應策略：一所科技大學的實踐之反省性探究。臺北市立教育大學學報，42(2)，1-34。
- 蔡元緯(2006)。台灣高等教育品質保證政策之研究(未出版之碩士論文)。國立暨南國際大學，南投縣。
- 鄭金謀，邱紹一(2005)。生涯規劃與人生發展。台北縣：新文京。
- 蕭富元(2008)。芬蘭教育，世界第一的秘密。臺北市：天下雜誌出版社。
- 戴盛文(2011)。探討高職學校教學品質保證制度對學生學習滿意度之影響(未出版之碩士論文)。育達商業科技大學，苗栗縣。
- 謝文全(2004)。教育行政學。台北：高等教育。
- 蘇錦麗(1997)。高等教育評鑑—理論與實際。臺北市：五南。

英文文獻

- Al-Turki U. & Duffuaa S. (2003). Performance measures for academic departments. *International Journal of Educational Management*, 17(7), 330 – 338.
- Becket, N., & Brookes, M. (2008). Quality management practice in the higher education—What quality are we actually enhancing?. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 7(1), 40–54.
- Becket N. & Brookes M. (2008). Quality Management Practice in Higher Education – What Quality Are We Actually Enhancing? *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 7(1), 40-54.
- Blustein, D.L. (1989). The role of goal instability and career self-efficacy in the career exploration process. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 194–203.
- Choi, B. Y., Park, H., Nam, S. K., Lee, J., Cho, D. & Lee S. M. (2011). The Development and Initial Psychometric Evaluation of the Korean Career Stress Inventory for College Students. *The Career Development Quarterly*, 59, 559-572.
- Damme, D. V., HIJDEN P. & CAMPBELL C. (2004). International quality assurance and recognition of qualifications in higher education: Europe. *Quality and recognition in higher education*. OECD.
- De Jagera, H. J. & Nieuwenhuis, F. J. (2005). Linkages Between Total Quality Management and the Outcomes-based Approach in an Education Environment. *Quality in Higher Education*, 11(3), 251-260.
- Department of Statistics (2007). University Statistics Data Search System, Ministry of Education, Taiwan. Retrieved January 14, 2007, from http://www.edu.tw/EDU_WEB/Web/STATISTICS/index.php
- Descy, P. & Tessaring, M. (2004). The foundations of evaluation and impact research: third report on vocational training research in Europe. Paper presented at the Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, Europe. Abstract retrieved from <http://www.voced.edu.au/content/ngv19366>
- Duff, T, Hegarty, J, and Hussey, M. (2000). Academic Quality Assurance in Irish Higher Education. Dublin: Blackhall Publishing.
- Duncan, T. G., & McKeachie, W. J. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist*, 40 (2), 117-128.
- Eaton, J.S. (2004). Accreditation and Recognition of Qualifications in Higher Education: the United States. In OECD (Eds.), *Quality and Recognition in Higher Education - The Cross Border Challenge* (pp. 63-74). Paris: OECD.
- Education Commission (2000). *Review of education system: Reform proposals*. Hong Kong: HKSAR Government.

- ENQA. (2009a). ENQA Position Paper on Quality Assurance in the EHEA – in view of the Leuven and Louvain-la-Neuve meeting of ministers responsible for higher education of 28–29 April 2009. Retrieved June 29, 2013, from [http://www.enqa.eu/files/ENQA_position_paper%20\(3\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ENQA_position_paper%20(3).pdf)
- ENQA. (2009b). The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Paper presented at the Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve. Retrieved June 29, 2013, from http://www.enqa.eu/files/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf
- Feldhusen, J.F. (2003). Talented youth at the secondary level. In N. Colangelo & G.A. Davis(eds.) *Handbook of gifted education*. (3rd ed., pp. 229–37). Boston: Pearson.
- Frye C. A. (2009). Neurosteroids' effects and mechanisms for social, cognitive, emotional, and physical functions. *Psychoneuroendocrinology*, 34(1), 143-161.
- G. Gallavara, E. Hreinsson, M. Kajaste, E. Lindesjö, C. Sølvehjelm, A. K. Sørskår, & M. S. Zadeh (2008). Learning Outcomes: Common Framework - different Approaches to Evaluation Learning Outcomes in The Nordic Countries, 38, retrieved from: http://www.enqa.eu/files/NOQA%20report_occasional%20papers%2015.pdf
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G.A. Davis (eds.) *Handbook of gifted education*. (3rd ed., pp. 229–37). Boston: Pearson.
- Han, T. Y. (2005). Adolescents' stress at school: Moderation effects of personality and emotional intelligence. *The Korean Journal of School Psychology*, 2, 177-19.
- Harman, G., & Meek, V. L. (2000). *Repositioning Quality Assurance and Accreditation in Australian Higher Education* [Adobe Digital Editions version]. ISBN: 0642 239932
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Heiman, R. L., & Sneed, J. (1996). Accreditation of hospitality administration programs: An evaluation. *Hospitality and Tourism Educator*, 8(1), 61-64.
- Hornig, J. S. & Teng, C. C. (2011). Cross-cultural quality measurement of undergraduate hospitality, tourism and leisure programmes: Comparisons between Taiwan and the USA. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 10(1), 49-62.
- Hornig, J. S., Teng, C. C. & Baum T. (2009). Evaluating the quality of undergraduate hospitality, tourism and leisure programmes. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 8(1), 37-54.

- Hornig, J. S., Teng, C. C., Lee, M. H., & Liu, Y. A. (2006). Higher educational evaluation in UK: Implications on professional evaluation of hospitality, tourism and leisure undergraduate studies in Taiwan. *Journal of Tourism Studies*, 12(4), 273-294.
- Hou, Y. C. (2011). Quality assurance at a distance: international accreditation in Taiwan higher education. *High Education*, 61, 179–191.
- Howell, A. J. & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Krogh, L. S. & Slentz, L. K. (2001). *The early childhood curriculum*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- L.A. Støren & P.O. Aamodt (2010). The Quality of Higher Education and Employability of Graduates. *Quality in Higher Education*, 16(3), 297-313.
- Lawrence, J.J. & McCollough, M.A.(2004). Implementing TQM in the classroom by means of student satisfaction guarantees. *Total Quality Management*, 15, 235-254.
- Leney, T. et al.(2005) Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET. Brussels: European Commission. Available from Internet:
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/studies/maastricht_en.pdf
- Lozier, G.G. & Teeter, D.J.(1996). Quality improvement pursuits in American higher education. *Total Quality Management*, 7(2), 189-201.
- McCombs, B. L. (2000). Reducing the achievement gap. *Society*, 37(5), 29-39.
- McCowan, C., & McKenzie, M. (1997). *The guide to career education. For careers personnel working in Australian schools and colleges*. Sydney: New Hobsons Press.
- Mcilveen P. & Smith M. (2011). PERCEPTIONS OF CAREER DEVELOPMENT LEARNING AND WORK-INTEGRATED LEARNING IN AUSTRALIAN HIGHER EDUCATION. *Australian Journal of Career Development*, 20(1), 32-41.
- Meyers, D., & Blom, K. (2004). Quality indicators used in international VET systems. Centre Undertaking Research in Vocational Education (CURVE), Canberra Institute of Technology.
http://www.avetra.org.au/abstracts_and_papers_2002/meyersbloom.pdf.
- Milford, T., Ross, S. P., & Anderson, J. O. (2010). AN OPPORTUNITY TO BETTER UNDERSTAND SCHOOLING: THE GROWING PRESENCE OF PISA IN THE AMERICAS. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8, 453-473.
- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs. (2009). *The Australian Blueprint for Career Development*. Retrieved 10 October 2009 from

<http://www.blueprint.edu.au/>

- Piccoli, G., Ahmad, R. & Ives, B. (2001). Web-based virtual learning environment: A research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skill training. *MIS Quarterly*, 25(4), 401-426.
- Reid, N. (2010). Quality Assurance in Higher Education in Pakistan: Looking to the Future. *In Proceedings of the 3rd International Conference on Assessing Quality in Higher Education*. Lahore: Pakistan, p. 2-11.
- Richard, E. Z., William, R., Iftah Y., Li W. (2005). Cronbach's α , Revelle's β , and McDonald's ω H : their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika*, 70(1), 123-133.
- Sallis, E.(1993). Total quality management in education. London: Kogon Page.
- Schumacker, R. E.& Lomax R. G. (2004). A beginner's guide to structural equation modeling, 2th ed., Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shepard, L. (2008). A brief history of accountability testing 1965-2007. In K. E. Ryan & L. A. Shepard (Eds.), *The future of test-based educational accountability* (pp. 25-46). New York, NY: Routledge.
- Smith, M., Brooks, S., Lichtenberg, A., McIlveen, P., Torjul, P., & Tyler, J. (2009). *Career development learning: Maximising the contribution of work-integrated learning to the student experience. Australian Learning & Teaching Council final project report*. New South Wales: University of Wollongong.
- Stufflebeam, D. L. (2003, October). The CIPP Model for Evaluation. *Annual Conference of Oregon Program Evaluator Network*, Portland, Oregon.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1985). Systematic evaluation. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., & Kellaghan, T (2000). Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation (2 ed.). Dordrecht, OR: Kluwer Academic.
- Super, D. E. (1981), Approaches to Occupational Choice and Career Development, In Watts, A. G, Super, D. E. & Kidd, J. M. (Eds.), *Career Development in Britain*, Cambridge, England: Hobsons.
- Van Kemenade, E. & Garre', P. (2000). Teach what you preach, *Quality Progress*, 33(9), pp. 33-39.
- Walvoord, B., & Anderson, V. (2010). Effective grading (2 nd edi) . San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Watts, A. G. (2006). *Career development learning and employability*. York, UK: Higher Education Academy.
- Woodhouse, D. (2006). Quality frameworks for institutions. In J. Baird (Ed.), *Quality frameworks: Reflections from Australian universities*. (pp. 13-20). Melbourne:

Australian University Quality Agency.

Yuen, M., Gysbers, N. C., Chan, R. M.C., Lau, P. S.Y. & Shea, P. M.K. (2010). Talent development, work habits, and career exploration of Chinese middle-school adolescents: development of the Career and Talent Development Self-Efficacy Scale. *High Ability Studies*, 21(1), 47-62.

Yuen, M., Gysbers, N.C., Hui, E.P.K., Leung, T.K.M., Lau, P.S.Y., Chan, R.M.C., & Shea, P.M.K. (2006). Life skills development and comprehensive guidance program. Available from: <http://www.hku.hk/life>

Zopiatis, A. (2007). Hospitality internships in Cyprus: A genuine academic experience or a continuing frustration? *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 19(1), 65-77.



附錄一 問卷

『教育品質保證制度對技職院校餐旅類學生學習成效及生涯發展之研究』調查

各位親愛的同學：

你好！感謝你在繁忙課業中幫忙填答問卷，你的用心將使本研究進行的更順利！此問卷想要瞭解你對「教育品質保證制度對技職院校餐旅類學生學習成效及生涯發展」的想法。請你就每一小題的敘述，在最適當的選項上勾選你的看法。你所填寫的資料，僅供學術研究，個人資料絕對保密，敬請安心填答。再次感謝你提供寶貴意見。

祝學業進步健康快樂！

東海大學餐旅管理研究所

指導教授：林万登博士

研究生：洪子涵敬上

本問卷分成兩大部分；第一部分為教育品質保證制度與學生學習成效及生涯發展、第二部分為個人基本資料。請各位同學依序填寫！

第一部分：問卷內容

一、教育品質保證制度

行政管理								
題號	題目	1 非常不同意	2 不同意	3 有點不同意	4 普通	5 有點同意	6 同意	7 非常同意
1.	系主任與學生互動良好並聆聽學生意見	<input type="checkbox"/>						
2.	系上行政人員工作有效率且服務態度良	<input type="checkbox"/>						
3.	系上能提供與學生相關的政策、規定及通知，並持續更新資訊	<input type="checkbox"/>						
4.	系上老師及行政人員能隨時提供指導及服務給學生	<input type="checkbox"/>						
策略規劃								
5.	系上有訂定明確的願景、使命，宗旨和目標	<input type="checkbox"/>						
6.	系上的願景、使命，宗旨和目標有符合院及校的目標	<input type="checkbox"/>						
7.	教師和學生能瞭解系上的目標	<input type="checkbox"/>						
8.	本校行政單位制定具體的學習成效與成果機制	<input type="checkbox"/>						

9.	系上建立教師和學生學習指標	<input type="checkbox"/>						
10.	系上有建置自我評估機制	<input type="checkbox"/>						
課程和教學								
題號	題目	1 非常不同意	2 不同意	3 有點不同意	4 普通	5 有點同意	6 同意	7 非常同意
11.	課程的設計符合系上目標	<input type="checkbox"/>						
12.	教師應用其研究、知識和餐旅實務經驗來教學	<input type="checkbox"/>						
13.	專業教師能提升學生教學和學習狀況	<input type="checkbox"/>						
14.	課程能讓學生接觸到餐旅產業	<input type="checkbox"/>						
15.	教師運用多元的教學方法、教材和教具	<input type="checkbox"/>						
16.	教師提供適當的指導和回饋給學生提升學習效果	<input type="checkbox"/>						
17.	教師對學生生涯的指導/諮詢能幫助學生發展	<input type="checkbox"/>						
18.	教師依測驗的結果(或學習狀況)來調整教學方式	<input type="checkbox"/>						
師資								
19.	所有教師皆有餐旅、觀光及休閒領域實務的經驗和專長	<input type="checkbox"/>						
20.	教師專長與任教科目相符	<input type="checkbox"/>						
21.	課程都依教師專長來安排	<input type="checkbox"/>						
22.	教師主動積極參與國內外學術和專業活動(如參加研討會和投稿期刊)	<input type="checkbox"/>						
教育品質								
23.	教師能充分準備上課資料	<input type="checkbox"/>						
24.	系上教師上課能引起學生興趣	<input type="checkbox"/>						
25.	系上教師授課內容難易適中	<input type="checkbox"/>						
26.	課程彼此之間有連貫性	<input type="checkbox"/>						
學生表現								
27.	學生能獲得學校和系上提供的獎學金	<input type="checkbox"/>						
28.	學生在校期間能取得餐旅、觀光及休閒相關證照	<input type="checkbox"/>						
29.	學生能從餐旅個人或團隊競賽中獲得獎項	<input type="checkbox"/>						
30.	系上學生能積極主動去學習新知識	<input type="checkbox"/>						

學生資源								
題號	題目	1 非常不同意	2 不同意	3 有點不同意	4 普通	5 有點同意	6 同意	7 非常同意
31.	系上設置足夠的專業訓練教室 (如：餐旅服務訓練教室、廚房和旅館客房)	<input type="checkbox"/>						
32.	專業教室能提供學生運用，發揮效能	<input type="checkbox"/>						
33.	系上有建立專業教室、設備和器具的規範	<input type="checkbox"/>						
34.	系上教室及設施可符合教學、學習及研究的需求	<input type="checkbox"/>						
35.	提供適當空間給學生學習、討論和研究	<input type="checkbox"/>						
學生參與								
36.	進入大學後，我能融入校園生活中	<input type="checkbox"/>						
37.	進入大學後，我與他人建立起良好的感情	<input type="checkbox"/>						
38.	我與同學互動良好	<input type="checkbox"/>						
39.	我時常參與社團及系上團體活動	<input type="checkbox"/>						
40.	我時常探索不同領域的事物	<input type="checkbox"/>						

二、學習成效

認知成效								
題號	題目	1 非常不同意	2 不同意	3 有點不同意	4 普通	5 有點同意	6 同意	7 非常同意
1.	我能理解餐旅相關課程之內容	<input type="checkbox"/>						
2.	我已學習的課程對於未來就業之發展有所助益	<input type="checkbox"/>						
3.	我具有可應用於餐旅產業之相關知識	<input type="checkbox"/>						
4.	我能展現廚藝技術面或餐旅事業之相關技能	<input type="checkbox"/>						
情意成效								
5.	我會藉由理解、書寫和對話的技巧來有效的溝通	<input type="checkbox"/>						
6.	我有規劃和組織的能力	<input type="checkbox"/>						
7.	我擁有自信、獨立和主動性	<input type="checkbox"/>						
8.	我會增長自己的世界觀	<input type="checkbox"/>						
9.	我會學習與人互動的方法	<input type="checkbox"/>						
10.	我會肯定自己的價值和道德觀	<input type="checkbox"/>						

三、生涯發展

人才發展								
題號	題目	1 非常 不同意	2 不 同意	3 有 點 不 同 意	4 普 通	5 有 點 同 意	6 同 意	7 非 常 同 意
1.	我能在學術領域探索自己的能力	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	我能從課程的學習及課外活動中發覺自己的潛能	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	我能選擇自己有興趣的休閒活動	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	我參與多項活動和競賽來豐富餐旅相關經驗	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
工作習慣和價值								
5.	我能獨立自主地完成工作	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	我能有系統地分配工作任務	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	我能準時完成分配的工作	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	我會主動去幫助別人	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	我會分配時間來閱讀、玩樂及休息	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
職業的選擇和決定								
10.	我會探索未來生涯和就業目標	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	我會根據自己的興趣來選擇生涯	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	我能理解不同工作所需具備的條件	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	我能理解我就讀的科系與生涯之間的關係	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
職涯模糊								
14.	我感到沮喪因為我懷疑未來所規劃的不是我想要的	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	我感到徬徨因為我不知道未來要做什麼	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	我很著急因為我不知道我有什麼能力	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	我很著急因為我還沒決定我想要什麼樣的生涯	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	我擔心自己的特質不適合所選擇的工作	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
自我認知								
19.	我能了解我個人的技能及事業知識如何發展	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	在職涯規劃中我能了解個人的興趣、價值觀及個性	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	我能了解自己的優點和缺點以發展其他專長領域	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	我能從學習和其他活動中發展自我反省的能力	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

第二部分：個人基本資料

1. 性別： (1)男 (2)女。
2. 就讀系別： (1)餐旅管理系 (2)餐飲管理學系 (3)餐旅暨會展行銷管理系
 (4)觀光事業系 (5)觀光旅遊系 (6)休閒與遊憩管理學系 (7)休閒學與
觀光管理學系 (8)休閒事業管理系 (9)休閒遊憩與旅運管理學系 (10)旅
運管理系 (11)航空暨運輸服務管理系 (12)旅館事業管理系 (13)餐飲廚
藝系 (14)中餐廚藝系 (15)西餐廚藝系 (16)烘焙管理系 (17)其他。
3. 就讀年級： (1)三年級 (2)四年級。
4. 學校類型： (1)公立 (2)私立。
5. 學校區域： (1)北部 (2)中部 (3)南部 (4)東部 (5)離島地區。
6. 學校是否接受過評鑑？ (1)是 (2)否。
7. 是否有實習經驗？
 (1)否
 (2)是
 - a. 實習時間： (1)二個月 (2)半年 (3)一年
 - b. 實習地點： (1)北部 (2)中部 (3)南部 (4)東部 (5)離島
 (6)國外
8. 畢業後的規劃： (1)升學 (2)就業
9. 畢業後是否會從事就讀餐旅、觀光及休閒科系相關產業？ (1)是 (2)否。

附錄二 專家效度修正表

根據專家學者意見做問卷修改，以下為各構面專家修改之問卷問項：

(一)教育品質保證制度

1. 「行政管理」構面根據文獻探討並加以整理後為 5 項原始指標，專家修改後為 4 項指標，指標內容如表附-1：

附-1 行政管理構面題項修正表

行政管理		
原問項	專家建議	修改後
系主任與學生互動良好並聽取學生意見	建議修正：分成兩題 *修改為“系主任與學生互動良好並聆聽學生意見”	系主任與學生互動良好並聆聽學生意見
系上行政工作有效率，包括招聘、任用、人員編制及評估教師和員工	建議修正：學生對招聘、任用、人員編制等事宜了解嗎？修正為“系上行政人員工作有效率且服務態度良好”	系上行政人員工作有效率且服務態度良
行政推動的方案能全面支持教學和學習	*建議不必 *建議修正：行政推動方案要更具體，另外教學與學習要明確指出是老師還是學生 *建議修正：學生如何知道「行政推動的方案為何？」	此問項予以刪除
系務資訊持續給予學生新的政策、規定及通知	*修改“為系務資訊能持續給予學生新的政策、規定及通知” *修辭修正 *建議修正：修正為“系上隨時將最新的資訊、規定告知學生”	系上能提供與學生相關的政策、規定及通知，並持續更新資訊

	*建議修正：修正為「持續提供學生新的政策、規定及通知等系務資訊」	
	*修正為「系上能提供與學生相關的政策、規定及通知，並持續更新資訊」	
系上行政能提供給學生指導和監督	*建議不必，題意不清楚 *修辭修正 *建議修正：修正為「系上老師及行政人員能隨時提供指導及服務給學生」	系上老師及行政人員能隨時提供指導及服務給學生
	*建議修正：修改為「系上行政能提供學生協助和指導」	

2. 「策略規劃」構面根據文獻探討並加以整理後為 6 項原始指標，經專家建議後維持 6 項指標，但指標重新修正，指標內容如表附-2：

附-2 策略管理構面題項修正表

策略規劃		
原問項	專家建議	修改後
系上有訂定明確的願景、使命，宗旨和目標	修改為「本系有訂定明確的願景、使命，宗旨和目標」	保留原問項
系上的願景、使命、宗旨和目標有符合技職教育的目標	*建議修正：修改為「系上的願景、使命，宗旨和目標有符合院及校的目標」 *修改為「本系的願景、使命，宗旨和目標符合技職教育目標」	系上的願景、使命，宗旨和目標有符合院及校的目標
教師和學生能理解系上的目標	*哪一種目標，可說明之 *修改為「本系教師和學生理解本系目標」	教師和學生能瞭解系上的目標

	*修改為「教師和學生能瞭解系上的目標」	
行政單位制定具體的稽核學習成效與成果	*建議修正：行政單位意指學校教務處或系上？ *建議修正：「行政單位」是指何單位？ *修改為「本校行政單位制定具體的稽核學習成效與成果機制」 *刪除「稽核」	本校行政單位制定具體的學習成效與成果機制
建立教師和學生期望的學習指標	*修改「系上建立教師和學生期望的學習指標」 *建議修正：學生與教師之期望可能不同，建議不必 *修改「本系建立教師和學生學習指標」	系上建立教師和學生學習指標
系上有建置自我評估機制	*修改「本系有建置自我評估機制」 *說明「自我」之意，若無特別，建議刪除	系上有建置自我評估機制

3. 「課程和教學」構面根據文獻探討並加以整理後為9項原始指標，專家修正後為8項指標，指標內容如表附-3：

附-3 課程和教學構面題項修正表

課程和教學		
原問項	專家建議	修改後
課程及核心課程的設計符合系上目標	*建議修正：修正為「課程的設計符合系上目標」 *修改「本系課程及核心課程設計符合本系教育目標」	課程的設計符合系上目標
課程規劃符合學生廣泛的需求	*修改「課程規劃符合學生的需求」 *建議不必	此問項予以刪除

	<p>*建議修正：廣泛一詞是 否過於大且空洞</p> <p>*修改“課程規劃符合學生多元學習的需求”</p> <p>*修改為“課程規劃符合學生未來就業的需求”</p> <p>*修改為“課程規劃符合工作職場職務所需具備的能力”</p>	
教師應用其研究、知識和餐旅實務經驗來教學	保留原問項	
專業教師和設備提升學生教學和學習狀況	<p>*修改“專業教師和設備能提升學生教學和學習狀況”</p> <p>*建議修正：語意不清，且教師與設備是兩件事</p> <p>*修改為“專業教師的教學和設備足以提升學生學習能力”</p>	專業教師能提升學生教學和學習狀況
核心課程和系上活動能讓學生接觸到餐旅產業	<p>建議修正：分為兩題</p> <p>*建議修正：刪除“核心”</p>	課程能讓學生接觸到餐旅產業
教師運用多元的教學方法、教材和教具	保留原問項	
教師提供適當的指導和回饋給學生提升學習效果	保留原問項	
生涯的指導/諮詢能幫助學生發展	<p>*修改“教師對學生生涯的指導/諮詢能幫助學生發展”</p> <p>*建議修正：修正為“系上提供的生涯指導/諮詢能幫助學生發展”</p>	教師對學生生涯的指導/諮詢能幫助學生發展
教師使用測驗的結果來調整教學方式	<p>*修改“教師使用評量的結果來調整教學方式”</p> <p>*建議修正：語意不清</p> <p>*修改“本系教師使用學習評量的結果來調整教學方式”</p> <p>*修改為“教師依測驗的</p>	教師依測驗的結果(或學習狀況)來調整教學方式

結果(或學習狀況)來調整教學方式”

4. 「師資」構面根據文獻探討並加以整理後為 6 項原始指標，專家修正後為 4 項指標，指標內容如表附-4：

附-4 師資構面題項修正表

師資		
原問項	專家建議	修改後
所有教師皆有餐旅、觀光及休閒方面的經驗和專長	<p>*建議修正：不可能所有教師皆有；且經驗定義個人認定不同</p> <p>*建議修正：修改為“系上所有...經驗和專長”</p> <p>*修改“所有教師皆有餐旅、觀光及休閒領域實務的經驗和專長”</p> <p>*修改為“所有教師有餐旅、觀光或休閒方面的經驗和專長”</p>	所有教師皆有餐旅、觀光及休閒領域實務的經驗和專長
教師專長符合系上的目標	<p>與“課程都依教師專長來分配”合併，修改為“教師專長符合所教課程”</p> <p>*修改為“教師專長與任教科目相符”</p>	教師專長與任教科目相符
課程都依教師專長來分配	修改為“課程都依教師專長來安排”	課程都依教師專長來安排
教師負責的教學課程負擔合理分配	建議不必，學生難判斷	此問項予以刪除
教師主動積極參與國內外學術和專業活動，像是參加研討會和投稿期刊	<p>*建議修正：學生可能不知</p> <p>*修改為“教師能主動積極參與國內外學術和專業活動，如參加研討會和投稿期刊”</p> <p>*建議不必，學生難判斷</p>	教師主動積極參與國內外學術和專業活動(如參加研討會和投稿期刊)

	*修改為「教師主動積極參與國內外學術和專業活動(像是參加研討會和投稿期刊)」	
教師時常獲得研究經費及研究獎項	建議修正：學生可能不知 *建議不必，學生難判斷	此問項予以刪除

5. 「教育品質」構面根據文獻探討並加以整理後為4項原始指標，經專家修改後維持4項指標，指標內容如表附-5：

附-5 教育品質構面題項修正表

教育品質		
原問項	專家建議	修改後
教師能充分準備上課資料	保留原問項	
教師上課是有趣的	*有趣與品質有直接關係否？建議不必 *建議修正：修改為「本系教師上課能引起學生興趣」	系上教師上課能引起學生興趣
課堂內容能清楚講解	建議修正：修改為「本系教師授課內容難易適中」	系上教師授課內容難易適中
課程彼此之間有連貫性	保留原問項	

6. 「學生表現」構面根據文獻探討並加以整理後為5項原始指標，專家修正後為4項指標，指標內容如表附-6：

附-6 學生表現構面題項修正表

學生表現		
原問項	專家建議	修改後
學生能獲得獎學金	*修改「學生能獲得學校和系上提供的獎學金」 *建議修正：與表現有直接關聯嗎？如清寒獎學金	學生能獲得學校和系上提供的獎學金

	*建議修正：語意不清	
學生能取得餐旅、觀光及休閒相關證照	修改為“學生 在校期間 能取得餐旅、觀光及休閒相關證照”	學生在校期間能取得餐旅、觀光及休閒相關證照
學生能從個人或團隊競賽中獲得獎項	*建議修正 *語意不清	學生能從餐旅個人或團隊競賽中獲得獎項
學生餐旅類專業科目考試能得到好成績	*建議修正 *語意不清，好成績定義為何？ *建議不必，學生無從知道其他學生成績 *何謂專業科目考試？	此問項予以刪除
學生能積極主動去學習新知識	修改為“ 本系 學生能積極主動去學習新知識”	系上學生能積極主動去學習新知識

7. 「學生資源」構面根據文獻探討並加以整理後為 5 項原始指標，經專家修正後維持 5 項指標，指標內容如表附-7：

附-7 學生資源構面題項修正表

學生資源		
原問項	專家建議	修改後
系上設置專業訓練的教室(如：餐旅服務訓練教室、廚房和旅館客房)	建議修正 *修改為“本系設置足夠的專業訓練教室”	系上設置足夠的專業訓練教室 (如：餐旅服務訓練教室、廚房和旅館客房)
學生能有效的運用專業教室	修改為“專業教室能提供學生運用，發揮效能”	專業教室能提供學生運用，發揮效能
建立管理和維護專業教室、設備和器具的規範	建議修正：修改為“系上建立專業教室、設備和器具的規範”	系上有建立專業教室、設備和器具的規範
教室及設施可符合教學、學習及研究的需求	修改為“ 系上 教室及設施可符合教學、學習及研究的需求”	系上教室及設施可符合教學、學習及研究的需求
提供適當空間給學生學習、討論和研究	保留原問項	

8. 「學生參與」構面根據文獻探討並加以整理後為 6 項原始指標，專家修正

後為 5 項指標，指標內容如表附-8：

附-8 學生參與構面題項修正表

學生參與		
原問項	專家建議	修改後
進入大學後，時常覺得自己與校園生活脫節	反向題，建議不必	進入大學後，我能融入校園生活中
進入大學後，我與他人建立起親密的友誼	建議修正，語意不清	進入大學後，我與他人建立起良好的感情
我與同學互動良好	保留原問項	
我時常參與社團及系上團體活動	保留原問項	
我時常探索不同領域的事物	保留原問項	
我很少去尋求解決問題的方法	*反向題 *建議不必	此問項予以刪除

(二)學習成效

1. 「認知成效」構面根據文獻探討並加以整理後為 5 項原始指標，專家修正後為 4 項指標，指標內容如表附-9：

附-9 認知成效構面題項修正表

認知成效		
原問項	專家建議	修改後
我能分析餐旅產業特性	建議不必	此問項予以刪除
我能理解餐旅相關課程之內容	保留原問項	
領悟課程對於未來就業之發展有所助益	*修改「我已領悟課程對於未來就業之發展有所助益」 *建議修正，「領悟」一詞，語意不佳 *語意不清，建議刪除	我已學習的課程對於未來就業之發展有所助益
我具有可應用於餐旅產業之相關知識	保留原問項	
我能展現廚藝技術面之相	*建議修正：那非廚藝技	我能展現廚藝技術面或

關技能	術面的技能？ *修改為「我能展現廚藝 技術面或餐旅事業之相 關技能」	餐旅事業之相關技能
-----	---	-----------

2. 「情意成效」構面根據文獻探討並加以整理後為6項原始指標，專家修正後刪除1項，另也增設1項，指標維持為6項，指標內容如表附-10：

附-10 情意成效構面題項修正表

情意成效		
原問項	專家建議	修改後
我能以技能來管理、應用及分析	*建議修正 *修改為「我具有管理、應用及分析等能力」	此問項予以刪除
我會藉由理解、書寫和對話的技巧來有效的溝通	保留原問項	
我有規劃和組織的能力	保留原問項	
我擁有自信、獨立和主動性	保留原問項	
我會增長自己的世界觀以及與人互動的方法	*建議修正 *建議修正：世界觀及與人互動是兩件不同的事情，宜分成兩題 *建議修正，此為兩題	我會增長自己的世界觀
	新增一題	我會學習與人互動的方法
我會肯定自己的價值和道德觀	保留原問項	

(三)生涯發展

1. 「人才發展」構面根據文獻探討並加以整理後為5項原始指標，專家修正後為4項指標，指標內容如表附-11：

附-11 人才發展構面題項修正表

人才發展

原問項	專家建議	修改後
我能在學術領域探索自己的能力	保留原問項	
我能在課外活動發覺自己潛在的優勢	*修改為“我能從課程的學習及課外活動中發覺自己的潛能”	我能從課程的學習及課外活動中發覺自己的潛能
我能夠達到自己設定的學術目標	*建議不必 *建議修正：不只有學術目標，還可能有其他目標 *建議修正：刪除“學術”	此問項予以刪除
我選擇自己有興趣的休閒活動	修改“我能選擇自己有興趣的休閒活動”	我能選擇自己有興趣的休閒活動
我積極參加不同種類的活動和比賽來豐富經驗	建議修正	我參與多項活動和競賽來豐富餐旅相關經驗

2. 「工作習慣和價值」構面根據文獻探討並加以整理後為 5 項原始指標，專家修正後維持 5 項原指標，指標內容如表附-12：

附-12 工作習慣和價值構面題項修正表

工作習慣和價值		
原問項	專家建議	修改後
我能獨立自主地完成工作	保留原問項	
我能有系統地分配工作任務	保留原問項	
我能準時完成分配的工作	保留原問項	
我會主動去幫助別人	保留原問項	
我會分配時間來閱讀、玩樂及休息	保留原問項	

3. 「職業的選擇和決定」構面根據文獻探討並加以整理後為 4 項原始指標，專家修正後維持 4 項原指標，指標內容如表附-13：

附-13 職業的選擇和決定構面題項修正表

職業的選擇和決定		
----------	--	--

原問項	專家建議	修改後
我會探索生涯和目標	*建議修正，太籠統 *語意不清 *修改為“我會探索生涯和發展”	我會探索未來生涯和就業目標
我會根據自己選擇的生涯來培養興趣	修改為“我會根據自己的興趣來選擇生涯”	我會根據自己的興趣來選擇生涯
我能理解不同工作的先決條件	*建議不必 *修改為“我能理解不同工作所需具備的條件”	我能理解不同工作所需具備的條件
我能理解我就讀的科系與生涯之間的關係	建議修正	我能理解我就讀的科系與生涯之間的關係

4. 「職涯模糊」構面根據文獻探討並加以整理後為 5 項原始指標，專家修正後維持 5 項原指標，指標內容如表附-14：

附- 14 職涯模糊構面題項修正表

職涯模糊		
原問項	專家建議	修改後
我感到沮喪因為我懷疑規劃的未來不是我想要的	*建議修正，反向題 *修改為“我感到沮喪因為我懷疑未來所規劃的不是我想要的”	我感到沮喪因為我懷疑未來所規劃的不是我想要的
我感到沮喪因為我不知道未來要做什麼	*負面，建議修正 *建議修正：沮喪→徬徨	我感到徬徨因為我不知道未來要做什麼
我很著急因為我不知道我有什麼能力	負面，建議修正	我很著急因為我不知道我有什麼能力
我很著急因為我還沒決定我想要什麼樣的生涯	*建議修正 *負面，建議修正	我很著急因為我還沒決定我想要什麼樣的生涯
我擔心自己的特性不適合所選擇的工作	*修改“我擔心自己的個性不適合所選擇的工作” *負面，建議修正 *修改為“我擔心自己的特質不適合所選擇的工作”	我擔心自己的特質不適合所選擇的工作

5. 「自我認知」構面根據文獻探討並加以整理後為 5 項原始指標，專家修正後為 4 項指標，指標內容如表附-15：

附-15 自我認知構面題項修正表

自我認知		
原問項	專家建議	修改後
我會確認個人的技能及思想如何發展	建議修正：修改為“我能了解我個人的技能及事業知識如何發展” *修改為“我會確認如何發展個人的技能”	我能了解我個人的技能及事業知識如何發展
在職涯規劃中確認個人的興趣、價值觀及個性	*修改“在職涯規劃中我能確認個人的興趣、價值觀及個性” *建議修正：修正為“在職涯規劃中我能了解個人的興趣、價值觀及個性”	在職涯規劃中我能了解個人的興趣、價值觀及個性
確認優點和缺點以發展其他專長領域	*修改“我能確認優點和缺點以發展其他專長領域→太籠統” *建議修正：修改為“我能了解自己的優點和缺點以發展其他專長領域”	我能了解自己的優點和缺點以發展其他專長領域
對於學術工作和其他活動發展自我反省的能力	*建議修正 *建議修正：修改為“我能藉由學術工作和其他活動建立自我反省的能力” *建議修正：修改為“我能從學習和其他活動中發展自我反省的能力”	我能從學習和其他活動中發展自我反省的能力
我會綜合自己的優勢、目標和動機放入個人歷程檔案中	*建議修正 *修改為“我會將自己的優勢、目標和動機放入個人歷程檔案中”	此問項予以刪除

(四)個人基本資料

「個人基本資料」根據文獻探討並加以整理後為 9 題問項，專家修正後維持 9 題問項，僅修改部分內容，問項內容如表附-16：

附-16 個人基本資料修正表

個人基本資料		
原問項	專家建議	修改後
性別：(1)男 (2)女		
就讀系別：(1)餐旅管理系 (2)餐飲管理學系 (3)餐旅暨會展行銷管理系 (4)觀光事業系 (5)觀光旅遊系 (6)休閒遊憩管理學系 (7)休閒學與觀光管理學系 (8)休閒與遊憩管理學系 (9)休閒事業管理系 (10)休閒遊憩與旅運管理學系 (11)旅運管理系 (12)航空暨運輸服務管理系 (13)旅館事業管理系 (14)餐飲廚藝系 (15)中餐廚藝系 (16)西餐廚藝系 (17)烘焙管理系。	*建議修正：(6)與(8)可合併 *建議修正：加入“其他”選項	就讀系別：(1)餐旅管理系 (2)餐飲管理學系 (3)餐旅暨會展行銷管理系 (4)觀光事業系 (5)觀光旅遊系 (6)休閒學與觀光管理學系 (7)休閒與遊憩管理學系 (8)休閒事業管理系 (9)休閒遊憩與旅運管理學系 (10)旅運管理系 (11)航空暨運輸服務管理系 (12)旅館事業管理系 (13)餐飲廚藝系 (14)中餐廚藝系 (15)西餐廚藝系 (16)烘焙管理系 (17)其他。
就讀年級：(1)三年級 (2)四年級		
學校類型：(1)公立 (2)私立		
學校區域：(1)北部 (2)中部 (3)南部 (4)東部 (5)離島地區		
是否接受過評鑑？(1)是 (2)否	*是否須加註：如三年內或... *修正為“學校是否接受過評鑑？”	學校是否接受過評鑑？
是否有實習經驗？ (1)否 (2)是	*建議修正：實習地點多加入“國外”選項 *工作時間修改為“實習	是否有實習經驗？ (1)否 (2)是

a.工作時間：(1)二個月 時間”

(2)半年 (3)一年

b.實習地點：(1)北部 (2)

中部 (3)南部 (4)東部

(5)離島

a.實習時間：(1)二個

月 (2)半年 (3)一年

b.實習地點：(1)北部

(2)中部 (3)南部 (4)

東部 (5)離島 (6)國

外

畢業後的規劃：(1)升學 (2)

就業

畢業後是否會從事就讀餐

旅、觀光及休閒科系相關產

業？(1)是 (2)否

