

理工及醫農三個類組。對整體教育專業認知文法商組優於理工組。在對教育專業認知的各向度上，僅發現在教育專業認同及教育專業成長上的文法商組優於理工組，在教育專業成長上醫農組又優於理工組。教育屬於人文學科，理念上跟文法商組較為接近，文法商組的學生在教育專業認知上優於理工組，並不令人驚異。研究假設四，在專業類組部份獲得部份支持。師範校院學生因抽樣時均屬教育類組，故無專長類組間的比較。

第二節 任教意願的討論

任教意願的討論同樣包括二個部份，一為對任教意願現況的討論，二為不同背景變項學生在任教意願上差異的討論。

一、對任教意願現況的討論

(一)選修教育學程學生在任教意願現況的討論

選修教育學程的學生，通過層層關卡，終於獲得選修教育學程的機會。是什麼力量促使一般大學生來選修教育學程，我們可以概括的稱作任教意願。在本研究中任教意願包括內在的動機與外在的環境。內在動機包括工作有意義及工作興趣二個項目；外在環境包括：工作安定及現實因素二個項目。

就研究結果顯示，整體任教意願而言，選修教育學程學生有高度而正向的任教意願，而這種任教意願在選修學程學生中具有相當的普遍性。在任教意願的各向度中，選修學程的學生，在任教工作有意義的向度上顯出高度而正向的認同，在工作興趣、工作安定及現實的因素三個向度上均顯良好的意願。

如前段所述，一般大學生若非有高度的任教意願（包括內在動機及外在環境），必不可能克服目前各大學校院各種不同的篩選程序而獲得選修的機會。研究假設六，獲得支持。

(二)師範校院學生任教意願現況的討論

就研究結果顯示，師範校院學生在整體任教意願屬良好，但變異性稍大，也就是師範校院學生對任教意願較參差不齊。在任教意願的

各向度上認為教育工作有意義，工作安定及現實因素上也表現良好，但在工作興趣上卻表現中等。

本研究師範校院學生的取樣均為四年級。許多研究卻發現師範校院學生的任教意願有愈高年級愈下降的現象（賴清標，民68；林瑞欽，民77；湯梅英，民82；Gibson, 1976；Whiteside等人，1969）。Lacey（1977）解釋這種任教意願逐年下降的原因為理想的現實化。也就是說，進入師範教育愈久，看法就愈實際，理想與實際愈能契合。本研究所得與文獻的敘述頗為一致。不過整體而言，師範校院學生除工作興趣略低屬中等外，其他認為工作有意義、工作安定、現實因素，以及整體任教意願上均屬良好。研究假設七，獲得支持。

（三）選修教育學程與師範校院學生在任教意願上差異的討論

研究結果發現，選修教育學程學生與師範校院學生在任教意願的工作安定與現實因素上並沒有差異，但在認為教育有意義、工作興趣以及整體任教意願上，二群體間具有差異存在。

探討其中的原因，研究者提出以下的見解：

1. 受試基準點的差異：

本研究為使受測的年級或年齡相近，師範校院學生選取四年級的受試，選修教育學程的學生大部份也為大四階段，但不同點在師範生是教育專業的第四年，而選修教育學程的學生則是剛通過篩選得以選修教育學程的第一年。Lacey（1977）研究認為受試在選課前的任教傾向於理想化，接受專業訓練後，任教理由變得更現實。Lacey 的研究結果多少可作為本研究差異的註腳。

2. 第二專長效應：

選修教育學程的一般大學生，加入教師職前培育訓練，是在本身專長之外的第二專長。這一專長可能是學生在成熟與學習中粹練出來的真正興趣，也可能是已感受到他的第一專長必與第二專長配合才有發展的空間；反觀師範校院學生修習教育專業，一向是他的工作，也是生活的一部份。不幸的是教育專業科目是師範校院學生最不感興趣的科目（陳英木

，民73；林瑞欽，民73；王家通和吳裕益，民72）。

3.公費制度的反效果：

師範校院的學生有一大部份（59.2%）來自中下階層（林瑞欽，民77），教師工作屬於中產階層的職業，因此師範校院教育提供了中下階層向上流動的機會。國內師範校院早期普遍採行公費制度，在這方面產生了很大的效果，但不可否認的，由於社會的變遷，公費制度的保障反而限制了部份學生向上甚或轉業的機會，而降低了任教的意願。研究假設八，未獲得支持。

二、不同背景變項的學生在任教意願差異比較的討論

(一)性別與任教意願的討論

研究結果顯示，選修教育學程的學生在任教意願上僅在工作興趣上發現有女優於男的現象外，在工作有意義、工作安定、現實因素上及整體任教意願上均無性別間的差異。

不同性別師範校院學生在任教意願上與選修教育學程學生的情形完全一樣，只有在工作興趣上發現女性優於男性的情形，其他在工作有意義、工作安定、現實因素及整體任教意願上均無性別間的差異。

本研究除工作興趣外，與一般的研究結果，認為女性較男性的任教意願高並不相同。考諸原因，本研究的任教意願包括了內在動機部份也考慮了外在環境部份，故與單從內在動機探討任教意願的結果不相同。研究假設八、九在性別部份均未獲得支持。

(二)年級與任教意願的討論

研究結果顯示，在選修教育學程的學生不同年級在工作有意義及工作興趣上沒有年級間的差異，但在工作安全、現實因素上發現大四優於博士班及在工作安定上大二、三、四優於博士班的現象，整體而言，大四學生的任教意願，優於博士班選修教育學程的學生。

以上的研究結果可歸類為：在內在動機方面，選修教育學程學生的任教意願沒有年級間的差異；但在外在環境部份，大學部尤其四年級比博士班較考慮現實性。

博士班學生是高級研究人材，很大的機會來成為社會的中堅或領

導幹部，所以選修教育學程，大部份是備用或當踏階用。對任教工作不是有很高的意願是可以理解的，研究假設九，在年級部份僅部份獲得支持。師範校院學生因取樣僅限於大四學生，故無年級間的差異。

(三)專長類組與任教意願的討論

研究結果顯示，選修教育學程學生不同專長類組在任教意願上並沒有差異存在。對選修教育學程的學生而言，任教均為其第二專長，既有心參加選修教育學程並經過篩選而如願以償，遂有強烈而正向的任教意願。研究假設九在專長類組部份未獲得支持。師範校院部份因樣本限於教育科系，故無專長類組間的差異。

第三節 學生對教育專業認知與其任教意願關聯的討論

教育專業認知與任教意願關聯的討論包括二個部份，一為選修教育學程學生對教育專業認知與任教意願關聯的討論，二為師範校院學生對教育專業認知與任教意願關聯的討論。

一、選修教育學程學生對教育專業認知與任教意願關聯的討論

研究結果顯示，選修教育學程學生對教育專業認知與任教意願的關聯，計有三個典型相關係數（.795，.362，.187）達到顯著水準。從典型因素的結構面而言，選修教育學程的學生對教育專業認知在第一典型因素的負荷量較大，相關係數在.389至.975之間，在第二典型因素的負荷量次之，相關係數在-.056至.601之間，在第三典型相關因素的相關係數則在-.047至-.686之間；選修教育學程學生任教意願在第一典型因素的負荷量最大，相關係數在.313至.902之間，在第二典型因素的負荷量較次之，相關係數在.373至.575之間，在第三典型因素的相關，在-.166至.701之間。

再從典型因素的解釋變異量而言，選修教育學程學生對教育專業認知，可透三個典型因素，解釋其任教意願的變異量的34.48%（.3091，.0291，.0066）；相對的若從選修教育學程學生的任教意願，也可透過三個典型因素解釋學生們對教育專業認知，但其解釋的變異量為29.41%（.2685，.0213，.0043）。

由以上選修教育學程學生對教育專業認知與任教意願的典型相關，表達出的意義，有以下數個要點討論：

(一)選修教育學程的學生對教育認知，以教育專業認同為最具力量的指標，其次是教育專業倫理。認同是個人對某一事件或主體，透過內在的歷程而產生積極正向情感反應的過程。教育專業認同則是認為教育是有價值的工作，對教育有積極參與的意願與歸屬感。教育專業倫理則指教育的良心與責任，表現在對學生因材施教，以及與家長、學校、社區的關係及對社會國家的責任。(Lieberman, 1956; 詹棟樑, 民81, 鍾任琴, 民83)。選修教育學程的學生透過教育專業認同及教育專業倫理，表現其對教育專業的認知誠為可喜的現象，應可消除對選修教育學程學生半路出家的疑慮。

(二)在任教意願上發現工作有意義及工作興趣作為選修教育學程的學生任教意願的有力指標。概化而言，學生的任教意願有內在層面的因素與外在層面因素，工作有意義與工作興趣均為內在層面的因素(鍾任琴, 民83)。由研究結果我們可以推論，促使一般大學學生選修教育學程的原因，不應歸因於諸如工作安定、假期較長等外在原因，而應以諸如喜愛兒童，希望能貢獻社會國家等內在原因。

(三)本研究指出對選修教育學程學生而言，由對教育專業認知作為任教意願的解釋力，小於由任教意願來解釋對教育專業認知(34.48% > 29.41%)。這與一般認為一般大學所以選修教育學程是由於先有任教意願再而對教育專業深入瞭解與認識不同；本研究發現一般大學所以選修教育學程，可能已對教育先有相當的認知，進而引發其任教意願。

(四)對選修教育學程學生而言，對教育專業認知與其任教意願有相當大的關聯(第一典型相關達.795)兩者均是一般大學生為何突破艱難，通過篩選，取得選修教育學程資格的潛在原因。二者宜相互參考，一體看待。

二、師範校院學生對教育專業認知與其任教意願關聯的討論

研究結果顯示，師範校院學生對教育專業認知與任教意願的關聯，同樣有三個典型相關係數達到顯著水準（.828，.451，.210）。從典型因素的結構面而言，師範校院學生對教育專業認知在第一典型因素的負荷量較大，相關係數在.418至.988之間，在第二典型因素的負荷量次之在-.130至.672之間，在第三典型因素的相關係數在-.042至-.731之間；師範校院學生任教意願，在第一典型因素的負荷量也較大相關係數在.521至.906之間，在第二典型因素的負荷量次之在.309至-.453之間，在第三典型因素的相關在-.017至.697之間。

再從典型因素的解釋變異量而言，師範校院學生對教育專業的認知，計可透過三個典型因素，解釋其任教意願的41.88%（.3794，.0309，.0085）。相對的師範校院學生的任教意願，也可透過三個典型因素解釋學生對教育專業認知變異量的37.03%（.3127，.0508，.0068）。

由以上師範校院學生對教育專業認知與任教意願的典型相關，所表達出的意義，作以下討論：

- (一)相對於選修教育學程的學生，師範校院學生對教育專業認知與其任教意願的關聯強度較強，師範校院學生受了四年的專業教育，以理而言二者間的關係當然較為緊密。
- (二)對師範校院學生而言，對教育專業認同及教育專業倫理仍是學生對教育專業的最重要指標。前面提過認同是個體對事件透過內在的歷程而產生積極的情感，倫理是對投入工作的良心與責任。師範校院學生長期在專業體系中就讀，同樣表現出這一現象，值得肯定專業教育是有價值且能達到期望的。
- (三)師範校院學生的任教意願同樣的表現在諸如認為教育是有意義的，做教師符合自我興趣等內在因素上。換句話說，師範校院學生的任教意願，其受內在因素的影響較大於受外在的影響。
- (四)對師範校院學生而言，由對教育專業認知來解釋任教意願，和由學生的任教意願來解釋對教育專業認知，兩種導向的解釋力相去不遠，這可解釋作經過多年的師範教育，學生對教育的認知趨於實際，較能採取現實的觀點，有利於投入學校教育，做為稱職的教師。