

# 一般大學選修教育學程與師範校院學生 對教育專業認知及其任教意願研究

## 第一章 緒 論

### 第一節 研究動機與目的

#### 一、研究動機

民國八十三年二月七日師資培育法頒布施行，我國師資培育方式已進入多元培育時代，由一元而多元，由分流而合流，由公費而自費，由封閉而開放。其中最具代表性的措施，莫過於一般大學教育學程的設置，教育部於民國八十四年八月公布，核准中央大學等十五所大學校院，於八十四學年度上學期起辦理十六個教育學程。復於八十四年十一月核准輔仁大學等八所大學校院，於八十四學年度下學期起辦理九個教育學程；東吳大學等七所大學校院於八十五學年度起辦理七個教育學程。八十四、五兩個學年度總計有三十所大學校院，加入了原由十二所師範校院所肩負的師資培育市場，我國師資培育已進入多元開放的新時代。

教師在邁向教育專業的領域中，一直受到懷疑，認為成熟度仍有不足，直至聯合國教科文組織於 1966 年提出關於教師地位之建議（*recommandation concerning the status of teachers*），強調教師之專業性質，認為教學應被視為專業（*teaching should be regard as a profession*），至此教師是教育專業已是國際上的共識。Larson（1977）認為專業應具有三個層次，首先為認知層面：工作者應具有工作領域所需的專業知識、專業技能及精通此類知能的應用，其次為規範層面：專業人員應有服務取向和特有的倫理規範，三為評鑑層面：從業人員具有社會聲望及專業自主。國內著名教育學者黃昆輝（民 69）分析專業相關文獻，認為教育專業至少應包括專業認定、專業成長、專業服務、專業訓練、專業責任和專業道德。從前國內師資培育一向由師範校院負責，雖具封閉傾向且同質性高，但師範教育至少經

歷選擇、訓練、安置、工作表現等階段（Turner, 1975），經過長期的教育歷程。而今教育學程框架於一般大學或研究所課程架構之上，其所培育的師資人才，其對教育專業的認知達到何種程度，與原有的師範校院學生間是否有所差異？是本研究的動機之一。

有關師範校院學生的任教意願，近年來的研究頗為豐富，如毛連塹等，（民80）；王以仁，（民81）；林瑞欽，（民79）；李新鄉，（民82）；張芬芬，（民73）；張春興，（民72）；湯梅英，（民82）；鍾任琴，（民83）。研究的結果並不儘一致，但仍可從其中歸納出：師範校院學生的任教意願是正向的，但隨著年級的增加有遞減的趨勢。教育學程為今年首創，選修教育學程的學生，在費九牛二虎之力（取得選修資格不易），如願以償以後，其從事教學工作的動機、意願如何？又與師範校院學生間是否有差異？則是本研究的動機之二。

師資的培育宜由學生對教育專業有良好認知，瞭解從事教育為人師的真正內涵，經由與選擇工作的動機配合，而對教育工作產生情感（湯梅英，民82），或由於對教育工作的嚮往與意願，從而深入瞭解教育專業工作的內涵。有關教育專業認知與任教意願關聯性研究，雖然較少，但是一個重要而有意義的主題，此為本研究動機三。

## 二、研究目的

基於以上的研究動機本研究目的有下：

- (一)瞭解選修教育學程及師範校院學生在教育專業認知及任教意願上的狀況。
- (二)比較選修教育學程學生與師範校院學生在對教育專業認知與任教意願上的差異。
- (三)比較學生背景變項在對教育專業認知及任教意願上的差異。
- (四)分析教育專業認知與任教意願的關聯。
- (五)探討任教意願的預測因素。
- (六)根據結論提出建議，供教育決策單位對多元化師資培育的參考。

## 第二節 研究問題與假設

### 一、研究問題

根據研究目的，本研究有以下研究問題：

- (一)選修教育學程的學生對教育專業認知及任教意願如何？
- (二)師範校院學生對教育專業認知及任教意願的現況如何？
- (三)選修教育學程的學生與師範校院學生對教育專業認知上是否有所差異？
- (四)選修教育學程的學生與師範校院學生在任教意願上是否有所差異？
- (五)不同背景變項的選修教育學程學生對教育專業認知及任教意願上是否有所差異？
- (六)不同背景變項的師範校院學生對教育專業認知及任教意願上是否有所差異？
- (七)就選修教育學程的學生或師範校院學生而言，對教育專業認知與任教意願是否有所關聯？
- (八)就選修教育學程學生或師範校院學生而言，預測其任教意願的因素為何？

### 二、研究假設

為回答上述研究問題，茲提出下列研究假設：

- (一)選修教育學程的學生對教育專業認知有正向特質。
- (二)師範校院學生對教育專業認知有正向特質。
- (三)師範校院學生對教育專業認知優於選修教育學程的學生。
- (四)不同背景變項選修教育學生對教育專業認知有差異存在。
- (五)不同背景變項師範校院學生對教育專業認知有差異存在。
- (六)選修教育學程學生具有正向的任教意願。
- (七)師範校院學生具有正向的任教意願。
- (八)師範校院學生的任教意願優於選修教育學程的學生。
- (九)不同背景變項選修教育學程學生的任教意願有差異存在。
- (十)不同背景變項師範校院學生的任教意願有差異存在。

- (ㄊ)選修教育學程學生對教育專業認知與其任教意願有密切的關聯。
- (ㄋ)師範校院學生對教育專業認知與其任教意願有密切關聯。
- (ㄌ)選修教育學程學生的不同背景變項及對教育專業認知能有效預測其任教意願。
- (ㄍ)師範校院學生的不同背景變項及對教育專業認知能有效預測其任教意願。

### 第三節 名詞釋義

爲使本研究關鍵性名詞意義明確，茲將教育學程、教育專業認知及任教意願，作操作性定義。

#### 一、教育學程

一般大學校院（非師範校院）在師資培育法頒布施行後，依據該法所設計培育中小學師資的學程，修畢該學程的學生經申請檢覈後取得實習教師資格。教育學程包括教育基礎課程、教育專業課程及專門課程，取得國小實習教師資格需修滿四十學分，取得中學學校及幼稚園實習教師資格需修滿二十六學分。

#### 二、教育專業認知

教育專業的內涵國內外的學者討論頗多，歸納而言，不外專業知能、專業自主、專業成長、專業倫理、專業認同、專業服務、專業團體、選擇成員、長期訓練、專業精神、社會認可、高度心智活動及永續性職業。本研究所稱教育專業認知指在「教育專業認知量表」內各分量表的變項，主要包括專業自主、專業服務、專業知能、專業認同、專業成長及專業倫理六個面向。得分高者代表對教育專業內涵的認知愈積極正向。

#### 三、任教意願

願意獻身教育，對教師工作認同並期望涉入的一種內在感。本研究所稱任教意願指在「任教意願量表」內各分量表的變項，主要包括工作有意義、工作安定、工作興趣及現實因素四個面向。得分愈高者代表任教意願愈高。

## 第二章 文獻探討

本章就與研究有關的文獻進行分析探討，全章分作二節，第一節探討教育專業的意義、內涵與實徵研究；第二節探討任教意願的意義、內涵與實徵研究。

### 第一節 教育專業的意義、內涵與實徵研究

#### 一、教育專業的意義

教育應是專業在邁向二十一世紀的當刻而言，已具有某種程度的共識，然而並非沒有不同的聲音。有關教育專業意義的討論，首先回顧專業的意義、條件，再著眼教育是否為專業的爭論，最後歸結出教育應是一種專業。

##### (一)專業的意義與條件

現代化的專業意義首揭於 Carr-Saunders (1933) 所提，專業是指一群人在從事一種需要專門技術的職業；這種職業需要特殊智力來完成，目的在提供專門性的服務。

輓近的發展除對 Carr-Saunders的見解加以擴充引申外，先後提出專業的條件或標準，使得專業的意義更為周延。Benveniste(1987)認為專業的條件有六：1. 有科學知識為基礎的技術；2. 應持續進修及接受訓練；3. 能控制與選擇專業成員；4. 具有工作倫理規範；5. 具有服務的熱忱與承諾；6. 建立專業組織。Clark (1963)以為專業須具備高度知識的專門能力、嚴格的入會標準、長期的專門培養、堅強的工作規範、享有高度的專業自治及擁有強大的專業組織。Etzioni (1969)指專業的特徵在1. 系統的學術基礎；2. 為專業團體所公認；3. 普遍的社會認可；4. 訂有工作原則或規範信條；5. 專業文化。Schein & Ko-mmers (1972)認為專業是1. 全時的職業；2. 高度的生涯投入；3. 具有專門的知識及能力；4. 普遍性的服務原則；5. 顧客利益導向；6. 服務導向；7. 專業自主性；8. 成立專業團體與擁有專業證照；9. 具

有特殊的權力與地位。賈馥茗（民68）提出專業的條件在1.擁有精湛的學術和卓越的能力；2.具有服務奉獻的利他精神；3.訂有專業的倫理規範。黃坤錦（民81）歸納出專業的基本條件在1.以系統的理论為基礎；2.權威來自知識和技術；3.須經過長期的專業訓練；4.有一套專門的準則規範；5.有堅強的專業組織；6.對專業團體的忠誠；7.要求專業自治。蔡碧璉（民82）綜合各家之論，認為專業應包括以下三個層面：1.專業知識與專業技能；2.專業精神與專業態度；3.專業組織與專業規範。

綜上所述，專業是以高度專門知識為基礎，從事利他服務工作的全時行業。它至少具備以下的條件：1.專門的知識與能力；2.以利他服務為導向；3.不斷的進修成長；4.社會的高度認同；5.訂有倫理規範；6.擁有專業團體；及7.高度的自主性。

#### (二)教育專業的爭議

教育是否為專業，主要視教育是否已合乎專業的意義和條件，然而事情並非如此單純，主要爭論點有：(1)教育「應該」是專業及(2)教育「實際」是專業二個問題。

##### 1.教育「應該」是專業的爭論

早在1948年全美教育學會（National Education Association, NEA）便訂立了教育的專業規準，作為教育邁向專業的努力目標。這些規準包括(1)教育屬於高度的心智活動；(2)教育具有特殊專業領域；(3)教育應有專門的職前訓練；(4)教育需不斷的在職進修；(5)教育需為永久性的志業；(6)教育需訂有倫理規範；(7)教育需以服務社會為目的；(8)教育需有健全的教育組織。

但在教育發展歷程中，學者們的看法並非均為一致。諸如：Etzioni(1969)便認為教師、護士、社會工作人員三種人員僅能歸類為半專業（semi-profession），爭論的主要障礙在教育專業知能的性質與內涵未構成一套具有嚴密組織的體系（顏秉嶼，民81）。

直至1966年聯合國教育科學文化組織（UNESCO）在法國巴黎召開「教師地位之政府間特別會議」（Special Intergovernmental Conference on the Status of Teachers），採納「教師地位之建議（

recommandation concerning the status of teachers) 議決教學應被視為專業。從此教育應為專業才達成共識。

## 2. 教育「實際」是專業的爭論

教育應為專業，也就是教育專業的共識達成，並未代表教育實際上已達成專業的程度。有相當多的學者提出教育在實際上並未達到專業的條件（Ornstein, 1981; Wise & Leibbrand, 1933; 王立行和饒立維，民81; 游淑燕，民82; 謝高橋，民80）。

分析教育實際上未能達到專業條件的主要因素：

### (1) 專業自主受限制

教師專業自主，大致上限於教學方法及程序上（黃政傑，民80；蔡碧璉，民82）。至於教育目標、課程標準、教育決策上則受到相當大的限制。

### (2) 教育工作替代性高

教師的資格雖有一定的限制，但由於教師人數龐大及需求殷切，常放寬了原訂資格上的限制（謝高橋，民80）；以及社會上認為教師僅在傳授既有知識，只要擁有任教科目的知識及部份教學技巧即可勝任（鍾任琴，民83）。

### (3) 缺乏專業發展機會

教育工作為保有專業品質理應不斷進修成長，但相對於其他專業，教育工作相當缺乏生涯發展的機會（Wittrock 1986），不僅進升不易，且進修機會不足。

### (4) 教師組織功能的問題

教師要建立專業知能與地位，應加強教師組織的功能（楊國賜，民76）。教師組織在教師專業應扮演建立教師專業資格、規範教師專業倫理、提升教育專業水準等功能。教師專業組織未能及時建立和有效發揮功能，也是重要因素。

### (5) 教育工作者的待遇偏低

教育工作者雖然較一般公職人員待遇為高，但與其他專業人員相比，則顯著為低，無法達到專業人員的水準。

## 3. 教育正邁向專業中

由教育專業的「應該」與「實際」爭論中，教育應該是種專業已有共識，教育尚未完全符合專業的條件也是不爭的事實。教育正邁向專業中是合理而可接受的論點（Denemark, 1985; Tishler & Neely, 1987）。此論點主要的理由有下：

(1)教育知識體系逐漸成熟

教育專業知識原建立在諸如心理學、社會學…等基礎學科或社會學科之上，近來的發展已逐漸形成教育本身知識體系。

(2)教師職前培育門檻的提高

教師職前培育提升至大學程度或學士後再加以培育，已是世界各國師資培育的趨勢。此一趨勢有助於教師地位的提升與專業形象的建立。

(3)教育組織次第建立

專業組織的建立是專業的重要特徵，教師組織的存在至少具有以下功能(1)建立入會門檻，訂定教師專業資格；(2)規範專業倫理，維持教師形象；(3)影響教育決策，爭取教師尊嚴與地位。

(4)爭取教育專業自主

教師專業自主知覺已普遍被喚醒，它包括教師應享有專業自由、參與組織決策、免於外力干預及維持專業品質。教師專業自主意識的喚醒，有助於教育專業的達成。

## 二、教育專業的內涵

教育專業的內涵可由學者的敘述作歸納，得知其梗概，文先引敘學者的看法。

Lieberman (1956)提出教育專業的內涵為 1. 提供獨特、明確而重要的服務； 2. 強調智慧的應用； 3. 經過長期的訓練； 4. 個人及團體均具有相當的專業自主權； 5. 專業人員應對其專業判斷負起責任； 6. 提供服務而不計較經濟報酬； 7. 遵守明確的專業倫理信條； 8. 組織專業自治團體。Crowin (1970) 認為教師專業角色的四個指標： 1. 以學生為直接服務的對象； 2. 具有教學的專業知識與能力； 3. 信守教育理念，獻身教育工作，不計較經濟報酬； 4. 擁有專業自主，參與專業決定

負起專業責任。

黃昆輝（民69）指教育專業應具下列內涵：1.專業認同：肯定教育工作為一種極具價值的專業，在心理上對教育專業產生榮辱與共的依屬與認同感。2.專業成長：認為從教學工作中能獲得增益專業知識與專業品德修養的機會；3.專業服務：相信教育工作的目的在為社會及學生的需要，提供適切的服務而不太計較物質報酬；4.專業訓練：強調教育工作需有專業知能，要有長期的職前訓練及在職進修；5.專業責任：教育工作者應以瞭解和滿足學生個別需要為己任；6.專業道德：教育工作者以專誠奉獻為職志，忠於職守、熱愛工作，並對自己的行為負責。張春興（民72）認為教師的專業內涵為1.專門知識：教育工作者“能教學”，精通所教學門的專門知識。2.專業知能：教育工作者“會教學”，能運用教學原理在教學歷程中達成預定目標。3.專業精神：教育工作者“願教學”，教師體認教育工作神聖，堅持教育信念，具責任心、榮譽感、教不厭、誨不倦。

林清江（民71）認為教育專業1.應用系統而明確的知識體系；2.須經長期的專門訓練；3.組成自治團體；4.遵守倫理信條；5.適度自主的權利；6.為公眾提供重要的服務；7.可選擇專業團體的成員。陳奎熹（民79）認為教育專業工作者需具備1.能運用專門的知識技能；2.經過長期的專門訓練；3.強調服務信念，不計較經濟報酬；4.享有相當的獨立自主權；5.有自律專業團體與明終的倫理信條；6.不斷的在職進修。

鍾任琴（民83）歸納學者的見解，認為教育專業的主要內涵有六：

- (一)教育專業知能：包括與教育工作有關的一般知識與教學方法、與教學工作有關的能力，及任教學科專門的知識。
- (二)教育專業自主：教育工作者擁有教育專業判斷與教育決策參與的權利。
- (三)教育專業成長：教育工作者的培育須經長期的職前教育，並在教學生涯中不斷的接受在職進修。
- (四)教育專業倫理：教育工作者具有崇高的專業道德，並願遵守教育工作上的倫理規範。

(五)教育專業認同：教育工作者能肯定教育工作是極具價值性的工作，對教育具有認同與歸屬感。

(六)教育專業服務：教育工作者基於服務理念，對學生施以教育愛，注意學生身心發展，給予適當的服務。

本文基本上採納鍾任琴（民83）所作歸納的敘述，在略作修正後，作為問卷擬題的藍本。

### 三、教育專業的實徵研究

有關教育專業的實徵研究，本部份僅蒐集性別、學生身份兩個變項研究結果。敘述如下：

#### (一)性別與教育專業的研究

性別與教育專業的研究所獲得的結果，在不同的研究間，結論並不一致。部分研究發現，在教育專業自主、教育專業知能、教育專業成長上，有男性教師優於女性教師的現象（林彩岫，民76；吳武雄，民70；鄭照順，民77；蔡碧璉，民82）；也有研究者發現在教育專業認同、教育專業服務、教育專業倫理上，有女性教師優於男性教師的現象（楊妙芬，民82；Lortie, 1975; Reighard, 1985）；但也有學者研究發現性別並非教育專業差異上的原因（張芬芬，民73；鍾任琴，民83）。

#### (二)學生身份與教育專業的研究

林生傳（民77）對國中教師專業行為的研究發現專業類組與服務年資在教育專業行為表現上有交互作用存在。師範校院畢業、年資較高者在專業態度及專業行為上表現均較佳；一般大學專長畢業、年資較輕，其專業行為與專業態度表現較佳。同年，鄭照順（民77）的研究亦指出，整體教育專業信念上，師範校院畢業的教師優於理工學院畢業的教師，文學院畢業的教師亦優於理工學院畢業的教師。在專業服務及專業進修上，師範校院畢業的教師優於理工學院畢業的教師。

## 第二節 任教意願的意義、內涵與實徵研究

### 一、任教意願的意義

任教承諾 (teaching commitment) 和任教意願 (teaching willingness) 是相當接近而容易混淆的概念。Dreeben (1970) 最早提出任教承諾的概念認為任教承諾是個人把教學當作終身的工作。Lortie (1975) 則把任教承諾解釋為：一個人獻身教學工作的意願 (willingness)，是對教師工作加以認同的內在感。Lacey (1977) 指任教承諾是個人獻身教學工作的意向，包括一種堅持感 (sense of persistence) 和內在的參與感 (feeling of personal involvement)。

國內的見解，早期主要以教育精神為討論教師對教育投入的核心，諸如：賈馥茗 (民60) 教育首重教育精神，教育精神是以傳統服務精神為基礎，維持敬業與樂業的志趣，而責任感則為教育工作意願的核心。黃昆輝 (民73) 認為教育是一種永恆的志業，促使教育進步的動力在本於教育愛的教育熱忱與專業精神。張春興 (民74) 認為理想的教師人格是教育精神。較近的研究則由教育精神的討論延伸至任教承諾與任教意願。林瑞欽 (民77) 將任教意願界定為個人對教學工作所表現的認同與涉入的力量。湯梅英 (民82) 認為任教意願指個人願意擔任教師從事教學工作的程度，是一種基於對教師工作的認識，經由個人選擇工作動機的配合，而產生對教師工作的好惡感，而後顯出對教育工作的趨避傾向。鍾任琴 (民83) 指任教意願是個人願意擔任教職工作，及其從事教學的動機、原因與程度，它是一種態度，具有認知、情感及行動三層面的特質。

綜上所述，任教意願與任教承諾是一個與教育精神很相近的概念。任教意願是個體願意擔任教學工作的內在動力，它由於對教育專業的認知，產生喜愛教學工作的情感，從而願意在教育工作投入與努力的態度。

### 二、任教意願的內涵

任教意願的意義如上所述，它是個體願意擔任教學工作的內在動力。這種促進個體產生內在動力的原因為何？

Austin (1931) 研究發現，青少年 (11-17歲) 願意擔任教學工作的主要原因依序是 1. 父母與師長的直接影響； 2. 對某學科的喜愛； 3. 喜愛教學； 4. 有優厚的薪水； 5. 喜愛兒童； 6. 工作輕鬆； 7. 假期多。

Bradley (1983) 研究發現任教最大動機男生認為良好待遇，女生則認為是與兒童一起工作的機會及教師工作的社會價值。其次男女生的一般理由依序是非例行性工作、安定工作及與人接觸和工作的機會。

Fox (1960) 和 Richard (1960) 的研究均發現：喜愛兒童、協助兒童、教學工作能帶給人樂趣等利他傾向是最重要的原因；待遇、工作安全、長假期則是次要的考慮。

Lortie (1975) 著書立說，認為個人願意為師的原因有 1. 人際方面：喜歡與青少年在一起，協助或喜愛兒童； 2. 服務方面：認為教師對社會有貢獻，能發揚傳承文化； 3. 繼續方面 (continuation theme)：能繼續留在學校中，能繼續研究自己感興趣的學科； 4. 物質利益方面：工作安定、工作輕鬆、收入穩定； 5. 時間適配方面：上班時間較俱彈性……

Lau 等人 (1968) 願意任教最主要的理由是服務社會、繼續進修及培育下一代；單就女性而言，則喜愛兒童，適合女性工作是最主要原因。

Lacey (1977) 調查發現大學畢業生在修課任教前，願意任教的原因較傾向理想化，諸如：喜見兒童進步、喜歡有創造性的工作、能發揮才能、接受富有變化情境的挑戰。修課後則願意任教的原因變得較為現實，如：工作安全、假期較多、收入穩定等。

Morgan & Dunn (1978) 研究發現選擇教師為職業，最主要的理由是協助兒童及喜愛兒童。

Nias (1981) 研究發現願意任教的因素有四： 1. 愛心：對兒童付出愛心，願意奉獻在兒童教育之上； 2. 稱職：充實專門知能，提高教學績效； 3. 自我認同：認為自己是當老師的好人才； 4. 生涯延續：教學是安定的工作，不想更動。

Ornstein (1983) 綜合有關任教意願發現積極的動機有喜愛兒童、傳授知識欲望、有志教學及表現對社會有價值服務的欲望。在消極動機上有： 1. 工作安定； 2. 工作時間較短假期長； 3. 教育較容易唸； 4. 可作就他業的踏階。

Soh (1982) 研究發現高任教意願者，其任教理由有 1. 發現才能， 2. 喜歡教學； 3. 認為教學是具有挑戰的工作； 4. 喜愛與兒童相處； 5. 教師是高貴的專業工作； 6. 愛現抱負； 7. 教導下一代是有意

義的事。Su (1990) 研究指出個人任教意願的原因主要為：喜愛兒童、協助兒童、教學工作能帶來滿足。Tudhope (1944) 研究發現任教意願最主要的動機為：工作安定、喜愛兒童、對特殊學科研究興趣、繼續受教育的願望及優渥的待遇。Valentie (1934) 比較師範生入學時與將任教時的任教理由，入學時男生依序是工作安全、有教育獎學金、喜愛某學科、喜歡教學及父母的期望；入學時女生依序是喜愛某學科、喜愛教學、喜愛兒童、工作安全及可接受教育獎學金。在將任教前的任教理由男生為：喜愛某學科、喜愛教學、感覺自己適合教學、對教育有興趣及工作安全；女生則認為喜愛某學科、喜愛兒童、喜愛教學、對教學感興趣及工作安全。

國內學者對任教意願內涵的探討，除教育精神外，皆為近年來的發展。林瑞欽 (民79) 研究指出師專生願意擔任教師的原因可歸納為 1. 關愛兒童：對兒童愛心、喜愛兒童活潑朝氣； 2. 工作價值：認為教學工作具挑戰性、創造性、權威性、工作高尚、貢獻社會； 3. 自我因素：符合個人興趣、專長抱負、有演講及領導機會； 4. 工作安全：指工作穩定、假期長、環境單純等。

毛連塹等人 (民80) 研究指出師範生任教意願是 1. 行為意向：願意擔任教師行為的意向； 2. 工作報酬：具有精神與物質的報酬； 3. 工作性質：教師工作本身所具的特質； 4. 工作環境：教學的環境及組織氣氛； 5. 工作升遷：有晉升機會及工作有保障； 6. 對師資培育的態度。

王以仁 (民81) 研究指出師範生願意擔任教師的原因包括 1. 工作有意義：認為教師本身工作具有意義； 2. 工作安定：教師是一種生活安定、假日多、工作環境單純的工作； 3. 父母期待：擔任教師符合父母及重要他人的期待； 4. 面對現實的選擇：因現實的原因而願意擔任教師工作。

湯梅英 (民82) 經文獻分析發現國內任教意願的原因可歸納為 1. 行為意向：指願意擔任教師的行為傾向； 2. 工作報酬：具有精神與物質的報酬； 3. 工作性質：教師工作具有創造性、自主性、領導機會及求知機會； 4. 工作環境：喜愛教師工作環境及組織氣氛； 5. 工作升遷

：教師有升遷機會、工作安全有保障；6.對師範教育認同的態度。

鍾任琴（民83）研究師範生實習前後的任教意願認為任教意願的內涵包括內在層面與外在層面。內在層面包括喜愛兒童、服務利他、自我興趣、成就感、自我實現、工作具有價值等…。外在層面，則有工作環境與條件、工作安定穩定、工作升遷機會、報酬待遇、社會地位、假日較多及重要他人的期望等因素。在內外層面可抽出工作有意義、工作性質、自我因素及現實環境等四個因素。

由以上國內外文獻分析探討，可看出國外的文獻時期較早，而且兼具一般學校、師範校院及大學後師資培育等群體所做的研究。國內近年來的研究則偏重在對師範校院的研究。從以上分析可歸納出探討任教意願至少應包括工作有意義、工作安定、工作興趣及現實因素四個面向。1.工作有意義指：包括喜愛看到學生成長、教學能幫他人過更美好的生活、教學能改變他人氣質、能作育英才貢獻國家、能匡正社會風氣、教師是社會的清流、教學很有價值、能將社會精神傳繼下一代；2.工作安定指：生活安定、工作有保障、薪資引人、工作同仁和諧、工作場所有制度、工作環境單純及工作地與家庭可距離較近。3.工作興趣指：嚮往教師工作、工作符合自我興趣、工作可發揮專長、繼續研究自己喜歡的科目、教學可相長、可發揮自己的才華、喜歡與年輕人相處。4.現實因素指：教師社會地位高、符合重要他人的期待、在公家任職是家庭追求目標、有獻身教育的機會、在教改聲中負擔責任、增加就業機會、教師是熱門行業。

### 三、任教意願的實徵研究

有關任教意願的實徵研究，依本研究的需要蒐集比較性別、年級、專長類組及學生身份四個變項的研究結果。敘述如下：

#### (一)性別與任教意願的研究

極大多數的研究，發現女生的任教意願大於男性（Bradley,1983;Hellowell& Smithers, 1973; Lortie,1975M; Ornstein, 1983; Lyson & Falk, 1984; 張春興，民72; 張芬芬，民73; 湯梅英，民82）。

Lortie（1975）對於為何女性的任教意願高於男性，提出下列的

解釋 1. 女性認為社會傳統認為教師最適合女性的工作； 2. 父母對女兒選擇職業的干涉較多； 3. 女性對兒童喜愛的程度較強； 4. 女性在兒童期對教師的認同較強。Hellowell & Smithers(1973)認為在西方社會，女性學到與人取向的價值所致，認為教師較能滿足女性這種人取向的價值。

#### (二)年級與任教意願的研究

多數的研究發現任教意願會隨年級的不同而有所差異。Gibson (1976)以英國師範生為對象，三年級較一年級的任教意願為低。Whiteside 等人 (1969)的研究結果一致指出高年級的任教意願下降。

賴清標 (民68)發現師專生的任教意願一、三、五年級有逐年下降的趨勢。林瑞欽 (民77)研究發現低年級學生的任教意願高於高年級的學生。湯梅英 (民82)研究北市師院學生的任教意願亦發現三年級學生的任教意願低於一年級的學生。

Lacey (1977)曾解釋高年級學生任教意願低於低年級的現象是入學前或低年級對於教師工作常懷著理想化的知覺，致使其任教意願有偏高的現象。

#### (三)專長類組與任教意願的研究

張芬芬 (民73)以台灣師範大學學生為研究對象，發現各學院的學生其任教意願有顯著差異。毛連塏等人 (民82)對台灣地區九所師範校院結業學生進行任教意願研究發現不同主修專長的結業生，其任教意願有差異。

湯梅英 (民82)以台北市立師範學院學生進行任教意願研究，也發現不同主修專長的學生，其任教意願有所差異，但其中以初等教育系的學生任教意願最高。

#### (四)學生身份與任教意願的研究

Hellowell & Smithers (1973)比較英國教育學院、大學教育學系、學士後教育文憑等類別學生的任教意願，結果發現以教育學院畢業的學生任教意願最高。

### 第三章 研究方法

本研究旨在瞭解選修教育學程學生及師範校院學生在對教育專業認知及任教意願的情形；比較選修教育學程學生及師範校院學生對教育專業認知及任教意願上的差異；分析選修教育學程學生及師範校院學生在對教育專業認知與任教意願上的關聯；探討影響選修教育學程學生及師範校院學生在任教意願上的預測因素；並比較不同背景變項的選修教育學程學生及師範校院學生在對教育專業認知及任教意願上的差異。研究採問卷調查法進行。本章就研究架構、研究對象、研究工具、實施程序及資料處理分別加以說明。

#### 第一節 研究架構

本研究參考文獻資料，根據研究目的與研究問題，設計研究架構如圖3-1。

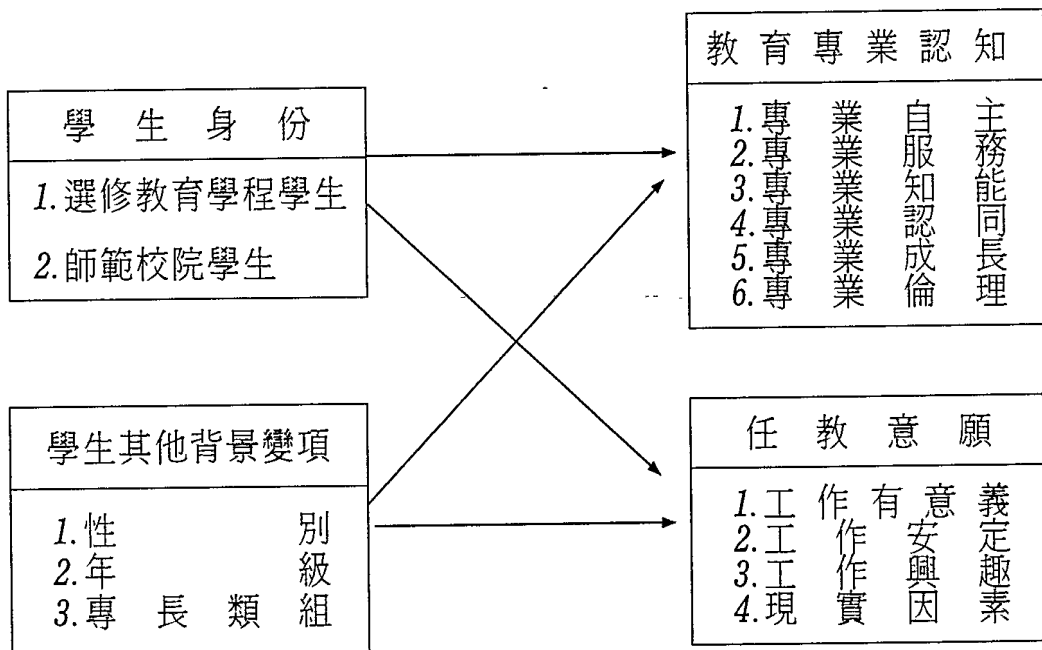


圖3-1 研究架構

本架構可有效探究：

- 1.瞭解選修教育學程學生在對教育專業認知及任教意願的情況。
- 2.瞭解師範校院學生在對教育專業認知及任教意願的情況。
- 3.比較選修教育學程學生與師範校院學生對教育專業認知上的差異。
- 4.比較選修教育學程學生與師範校院學生在任教意願上的差異。
- 5.比較不同背景變項選修教育學程學生在對教育專業認知及任教意願上的差異。
- 6.比較不同背景變項師範校院學生在對教育專業認知及任教意願的差異。
- 7.分析選修教育學程學生對教育專業認知及其任教意願的關聯。
- 8.分析師範校院學生對教育專業認知及其任教意願的關聯。
- 9.探討選修教育學程學生任教意願的預測因素。
- 10.探討師範校院學生任教意願的預測因素。

## 第二節 研究對象

本研究對象包括教育部核准，於八十四學年度開設教育學程的十五所大學校院的選修教育學程學生，及十二所師範校院學生。研究採叢集取樣：每所開辦教育學程的學生，隨機抽取一班五十人作為樣本；師範校院則由四年級學生任選一至二班五十人作為樣本。研究問卷共發出 1350 份，收回 1163 份，回收率 86.15%，回收狀況良好。表 3-1 是回收樣本分布概況表。

表3-1 回收樣本分布概況表

項 目	回 收 問 卷 數	百 分 比
國立中央大學	44	3.78
國立成功大學	45	3.87
國立中山大學	45	3.87
國立台灣工技學院	43	3.70
國立中正大學	35	3.01
國立清華大學	42	3.61
國立中興大學	43	3.70
國立海洋大學	44	3.78
國立台灣大學	43	3.70
國立台北技術學院	28	2.41
私立中原大學	44	3.78
私立逢甲大學	49	4.21
私立靜宜大學	48	4.13

私立淡江大學	47	4.04
私立中國文化大學	42	3.61
國立台灣師範大學	34	2.92
國立彰化師範大學	42	3.61
國立高雄師範大學	48	4.13
國立台北師院	45	3.87
國立新竹師院	43	3.70
國立台中師院	42	3.61
國立嘉義師院	48	4.13
國立台南師院	26	2.24
國立屏東師院	50	4.30
國立花蓮師院	48	4.13
國立台東師院	45	3.87
台北市立師院	50	4.30

文法商組	774	67.72
理工組	309	27.03
醫農組	60	5.25
男	471	43.45
女	613	56.55
大二	66	5.73
大三	177	15.38
大四	714	62.03
碩士班	175	15.20
博士班	19	1.65
選修教育學程	642	55.20
師範校院	521	44.80
合計	1163	100

\* 因各有缺失資料故人數不儘相同

### 第三節 研究工具

因應研究需要，本研究編製有「教育專業認知量表」及「任教意願量表」二式。為便於施測及避免心理效應，合併統稱「教育知覺量表」（見附錄）。整個教育知覺量表共八十題，施測約需二十分鐘。

#### 一、教育專業認知量表

##### (一)編擬題目

本量表以鍾任琴（民83）教師教育專業信念問卷為藍本，參酌林清財（民79）教育信念量表、林瑞欽（民79）教育工作知覺量表及蔡碧璉（民82）國民中學教師形象知覺量表編製而成。量表包括專業自主、專業服務、專業知能、專業認同、專業成長及專業倫理六個分量表。

##### (二)形成量表

量表編製題目後，首依據文獻理論加以檢視（方炎明，民67；林清江，民61；陳奎熹，民79；黃昆輝，民69；Darling-Hammand,1990；Mckernan, 1991）。其次由台北市立師院四年級學生二十九人試作，針對語意、用詞及是否有重覆現象加以整理；再次召開研究小組會議，逐題探討，就因素是否適當、題目是否符合該因素、題目的語氣與文字是否恰當等方面加以討論分析，最後獲得題目四十八題。

量表中的題目依因素採循環排列，專業自主包括 1、7、13、19、25、31、37、43等題；專業服務包括 2、8、14、20、26、32、38、44等題；專業知能包括 3、9、15、21、27、33、39、45等題；專業認同包括 4、10、16、22、28、34、40、46等題；專業成長包括 5、11、17、23、29、35、41、47等題；專業倫理包括 6、12、18、24、30、36、42、48等題。其中第 5、11、15、23、29、46、47題為逆向題目。

##### (三)評量與計分

本量表屬自陳量表，採團體方式施測。受試依據自我的認知與感受加以填答。為避免填答時的趨中傾向，題目採LIKERT六點量表形式。計分時勾答非常同意給六分、很同意給五分、有點同意給四分、有

點不同意給三分、很不同意給二分、非常不同意給一分，逆向題目反向計分，量表總分288分，最低48分。

#### (四)信度與效度

##### 1.信度

本量表信度採Cronbach  $\alpha$  係數說明。 $\alpha$  係數是量表中題目一致性的指標。整體量表的  $\alpha$  係數 .9334。專業自主分量表的  $\alpha$  係數 .7557，專業服務分量表的  $\alpha$  係數 .7749，專業知能的  $\alpha$  係數 .7848，專業認同分量表的  $\alpha$  係數 .8263，專業成長分量表的  $\alpha$  係數 .7283，專業倫理分量表的  $\alpha$  係數 .8098。顯示本量表有令人滿意的信度。

##### 2.效度

本量表以鍾任琴（民83）的教師教育專業信念問卷為藍本，該問卷具有相當良好的建構效度。本研究另依正式施測的結果進行因素分析，考驗其效度。因素分析採用主成份分析法進行並用極變法作直交轉軸，抽取各題目的因素負荷量，所得到的因素，在命名上均能符合量表編製時所採用的因素。

## 二、任教意願量表

### (一)編擬題目

本量表以王以仁（民81）師院生任教意願歸因量表為藍本，參酌林瑞欽（民79）教師歸因問卷、湯梅英（民82）教學工作意見問卷、及鍾任琴（民83）國小教師任教意願問卷，編成初稿，再以開放性題詢問台北市立師院三、四年級學生六十二名，經整理歸納而成。量表包括工作有意義、工作安定、工作興趣及現實因素四個分量表。

### (二)形成量表

量表完成初稿後，依據文獻理論加以檢視（毛連塹，民80；何華國，民84；李新鄉，民82；張芬芬，民73；Lortie, 1975；Lacey, 1977；Orstein, 1983；Valentine, 1934）。再由台北市立師院四年級學生二十九人試作，針對語意、用詞及是否有重覆題目加以整理；再次召開研究小組會議，就因素是否適當、題目是否符合該因素、題目的語氣與文字是否恰當、逐題討論分析，最後決定採用三十二題作

為正式量表題目。

量表中的題目依因素採循環排列，工作有意義包括第49、53、57、61、65、69、73、77題；工作安定包括第50、54、58、62、66、70、74、78題；工作興趣包括第51、55、59、63、67、71、75、79題；現實因素包括第52、56、60、64、68、72、76、80題。其中第71、75、79題為反向題目。

### (三)評量與計分

本量表屬於自陳量表，採團體方式施測。受試依據自我的覺知與感受填答。為避免填答時的趨中傾向，題目採LIKERT六點量表型式。評分時勾答非常同意給六分、很同意給五分、有點同意給四分、有點不同意給三分、很不同意給二分、非常不同意給一分，逆向題目反向計分，量表總分192分，最低32分。

### (四)信度與效度

#### 1. 信度

本量表信度採Cronbach  $\alpha$  係數說明。 $\alpha$  係數是量表中題目一致性的指標。整理量表的  $\alpha$  係數 .8823。工作有意義分量表的  $\alpha$  係數 .8521，工作安定分量表的  $\alpha$  係數 .7313，工作興趣分量表的  $\alpha$  係數 .7785，現實因素分量表的  $\alpha$  係數 .7104。顯示本量表不論整體或各分量表均有尚令人滿意的信度。

#### 2. 效度

本量表係以王以仁（民81）師院生任教意願歸因量表為藍本，該量表原具有相當良好的建構效度。本研究另依正式施測的結果，進行因素分析，考驗其效度。因素分析採主成份分析法進行，並以極變法進行直交轉軸抽取各題目的因素負荷量，所得到的因素，在命名上均能符合量表編製時所採用的因素。

## 第四節 實施程序

本研究實施程序包括規畫研究、文獻探討、編製研究工具、施測、統計分析、撰寫報告六個階段。

### 一、規畫研究

教育部於民國八十四年八月三十日公布，核准中央大學等十五所大學校院辦理十六個教育學程，師資培育從此進入多元化時代。研究者十分關心此一變革中新力軍的教育專業認知及任教意願情形，遂在廣泛關閱讀有關文獻後，規畫「一般大學選修教育學程及師範校院學生對教育專業認知及其任教意願研究」乙案，陳送國立教育資料館審核，同意委託進行研究。

### 二、文獻探討

研究案確立後，研究小組成員即分頭蒐集國內外有關教育專業認知及任教意願的資料，加以整理分析並在深入閱讀中，建立完整的研究架構。

### 三、編製研究工具

問卷調查法首重研究工具的形成，本研究在經小組多方考慮與討論後，決定以現有的量表加以修訂後應用，遂選定鍾任琴（民83）教師教育專業信念問卷及王以仁（民81）師範生任教意願歸因量表為藍本，並且加以修訂以符合本研究的需要，一來可節省發展量表的時間，二來該二量表屬於相當成熟的工具，有相當的信效度。

### 四、施測

民國八十四年十一月下旬寄出問卷，施測包括十五所開設教育學程的大學校院及十二所師範校院，每校學生五十名，共計1350人。十二月上旬陸續收回問卷，經催收後各校均能順利寄回，回收問卷1163份，回收率86.15%，回收情形良好。

### 五、統計分析

回收問卷經人工初步檢查後，將資料輸入磁片，資料輸入完成後以SPSS套裝程式中 FREQUENCIES副程式檢驗是否有不合理的資料，並抽取全數資料的十分之一筆數資料，核對資料的正確性。在資料完全

正確後，以SPSS套裝程式進行統計分析

## 六、撰寫研究報告

資料在統計分析後，就其結果，參照文獻資料，逐章節撰寫研究報告。

## 第五節 資料處理

研究所得資料以SPSS PC套裝程式進行統計處理，統計方法有下

- ：
- 一、以平均數標準差及變異係數表示選修教育學程學生及師範校院學生的教育專業認知情形及任教意願。
  - 二、以 t 考驗，比較選修教育學程學生及師範校院學生在教育專業認知及任教意願上的差異。
  - 三、以 t 考驗，比較不同性別選修教育學程學生及師範校院學生在對教育專業認知及任教意願上的差異。
  - 四、以單因子變異數分析，比較不同年級專長類組對選修教育學程學生及師範校院學生在對教育專業認知及任教意願上的差異。
  - 五、以典型相關，分析選修教育學程學生及師範校院學生在教育專業認知及其任教意願的關聯。
  - 六、以多元逐步迴歸分析，探索選修教育學程學生及師範校院學生任教意願的預測因素。

## 第四章 研究結果與分析

本章呈現研究所獲得的結果並作分析說明。全章分作三節：第一節是教育專業認知的研究結果與分析；第二節是任教意願的研究結果與分析；第三節是專業認知與任教意願關聯的研究結果與分析。

### 第一節 教育專業認知的研究結果與分析

教育專業認知的研究結果與分析包括五個部份：一、選修教育學程學生對教育專業認知的現況與分析；二、師範校院學生對教育專業認知的現況與分析；三、選修教育學程與師範校院學生對教育專業認知上的差異比較；四、選修教育學程學生不同背景變項對教育專業認知上的差異比較；及五、師範校院學生不同背景變項對教育專業認知上的差異比較。

#### 一、選修教育學程學生對教育專業認知的現況與分析

教育專業認知在本研究中包括專業自主、專業服務、專業知能、專業認同、專業成長及專業倫理等六項認知。表4-1是選修教育學程學生的教育專業認知狀況表。說明分析如下：

##### (一)對整體教育專業認知的分析

教育專業認知量尺為六等量表，全量表計四十八題，最高可得288分，最低分數48分，理論平均數 168分。由表4-1可知選修教育學程學生整體的教育專業認知得分為 243.18分，標準差 17.17 變異係數 .0716。顯示選修教育學程的學生有高度的教育專業認知，而這種高度的教育專業認知，具有相當的普遍性。

##### (二)對教育專業認知各向度的分析

教育專業認知包括專業自主、專業服務、專業知能、專業認同、專業成長及專業倫理六項認知。由表4-1得知，選修教育學程的學生對專業自主認知的平均數為41.02，對專業服務的認知為41.45，對專業知能的認知為42.23，對專業認同的認知為39.50，對專業成長的認

知為37.98，對專業倫理的認知為41.06。（理論平均數28正負一個標準差的區間為中等，正一個標準以上為良好，正二個標準差以上為高度正向）。由上可知，選修教育學程的學生對教育專業的各向度均有高度正向認知。

表4-1 選修教育學程學生對教育專業認知狀況表

變項名稱	題數	人數	平均數	標準差	平均數/題數	變異係數
專業自主	8	639	41.02 <sup>+++</sup>	3.54	5.12	.0863
專業服務	8	634	41.45 <sup>+++</sup>	3.38	5.18	.0815
專業知能	8	633	42.23 <sup>+++</sup>	3.23	5.28	.0765
專業認同	8	628	39.50 <sup>+++</sup>	4.46	4.94	.1129
專業成長	8	633	37.98 <sup>+++</sup>	4.22	4.75	.1111
專業倫理	8	633	41.06 <sup>+++</sup>	3.67	5.13	.0894
整體教育 專業認知	48	599	243.18 <sup>+++</sup>	17.17	5.06	.0706

<sup>+++</sup> 指在正二個標準差以上。

就對教育專業各向度認知的順序而言，選修教育學程的學生對教育專業知能的認知最高，其次是專業服務、專業倫理、專業自主，再次為對專業認同和專業成長的認知。

就對教育專業各向度認知的一致性而言，選修教育學程的學生以對教育專業知能的認知最具一致性，對教育專業服務、專業自主、專業倫理認知的一致性次之；對教育成長、教育認同的認知的一致性又次之。

綜上所述，選修教育學程的學生有高度的教師專業認知，這種專業認知不但顯現在整體教育專業知覺上，也表現在教育專業的各向度上。這種高度的教育專業認知，除在教育專業認同及教育專業成長有

稍大的變異外，具有高度的一致性。

## 二、師範校院學生教育專業認知的現況與分析

本研究為比較選修教育學程學生與師範校院學生的教育專業認知的差異。首先瞭解師範校院學生對教育專業認知的現況。

### (一)對整體教育專業認知的分析

由表4-2可以得知，師範校院學生對整體教育專業認知的得分為236.41分，標準差23.44分，變異係數.0991。顯示師範校院學生亦有高度的教育專業認知，而這種高度的教育專業認知，亦具有相當的普遍性。

### (二)對教育專業認知各向度的分析

由表 4-2 亦可得知，師範校院學生對專業自主認知的平均數為41.09,對專業服務的認知為40.13、對專業知能的認知為40.93、對專業認同的認知為36.50、對專業成長的認知為37.77、對專業倫理的認知為40.34。以上數據顯示師範校院學生除對教育專業認同及教育專業成長屬良好外，對教育專業自主、教育專業服務、教育專業知能及教育專業倫理均有高度正向的認知。

表4-2 師範校院學生對教育專業認知狀況表

變項名稱	題數	人數	平均數	標準差	平均數/題數	變異係數
專業自主	8	515	41.09 <sup>+++</sup>	4.00	5.14	.0973
專業服務	8	515	40.13 <sup>+++</sup>	4.45	5.02	.1109
專業知能	8	511	40.93 <sup>+++</sup>	4.27	5.12	.1043
專業認同	8	502	36.50 <sup>+++</sup>	5.74	4.56	.1573
專業成長	8	506	37.77 <sup>+++</sup>	4.98	4.72	.1319
專業倫理	8	514	40.34 <sup>+++</sup>	4.69	5.04	.1163
整體教育 專業認知	48	466	236.41 <sup>+++</sup>	23.44	4.93	.0991

<sup>++</sup> 指在正一個標準差以上 <sup>+++</sup> 指在正二個標準差以上

就對教育專業各向度認知的順序而言，師範校院學生對教育專業自主的認知最高，其次是專業知能、專業倫理和專業服務，再次為專業成長和專業認同。就對教育專業各向度認知的一致性而言，師範校院學生以對教育認同的認知最為一致，其次是專業成長、專業服務和專業倫理；對教育專業知能與專業自主的認知變異性較大。

綜上所述，師範校院學生對教育專業認同及教育專業成長有良好的認知外，在教育專業自主、教育服務、教育專業知能及教育專業倫理及整體教育專業認知，均有高度正向的認知。而這種對教育專業認知，以對教育專業認同及教育專業成長的變異性較大。

### 三、選修教育學程與師範校院學生在教育專業認知的差異比較

選修教育學程學生與師範校院學生在教育專業認知的差異比較如表4-3。

#### (一)對整體教育專業認知的比較

由表4-3可知，選修教育教育學程的學生對整體教育專業的認知，平均數243.18，標準差 17.17；師範校院學生對整體教育專業認知，平均數236.41，標準差 23.44，兩組差異的 t 值5.24，達極顯著水準。顯示出選修教育學程的學生在對整體教育專業認知上優於師範校院的學生。

#### (二)對教育專業認知各向度的比較

由表4-3亦可以得知，在教育專業自主 ( $t = -.30$ ) 及教育專業成長 ( $t = .76$ ) 的認知上，選修教育學程的學生與師範校院學生的認知不相上下。在教育專業服務 ( $t = 5.57$ )、教育專業知能 ( $t = 5.68$ )、教育專業認同上 ( $t = 9.62$ )、教育專業倫理 ( $t = 2.87$ ) 的認知上，選修教育學程的學生顯然優於師範校院的學生。

表4-3 選修教育學程學生與師範校院學生對教育專業認知上的差異比較

項 目	組 別	人 數	平 均 數	標 準 差	t 值
專業自主	教育學程	639	41.02	3.54	- .30
	師範校院	515	41.09	4.00	
專業服務	教育學程	634	41.45	3.38	5.57***
	師範校院	515	40.13	4.45	
專業知能	教育學程	633	42.23	3.23	5.68***
	師範校院	511	40.93	4.27	
專業認同	教育學程	628	39.50	4.46	9.62***
	師範校院	502	36.50	5.73	
專業成長	教育學程	633	37.98	4.22	.76
	師範校院	506	37.77	4.98	
專業倫理	教育學程	633	41.06	3.67	2.87***
	師範校院	514	40.34	4.69	
整體教育 專業認知	教育學程	599	243.18	17.17	5.24***
	師範校院	466	236.41	23.44	

\*\*\* $p < .001$

就差異的大小而言，選修教育學程的學生在教育專業認同上與師範校院的學生差距最大（ $t=9.62$ ），其次是教育專業知能和教育專業服務，再次為教育專業倫理。

綜上所述，選修教育學程的學生在對整體教育專業認知上優於師範校院的學生。在對教育專業認知的各向度上則不一致：選修教育學程的學生在對教育專業服務、教育專業知能、教育專業認同、教育專業倫理的認知優於師範校院的學生；在對教育專業自主及教育專業成長上，選修教育學程的學生與師範校院學生間，差異未達顯著。

#### 四、選修教育學程學生不同背景變項在對教育專業認知上的差異比較

選修教育學程學生的不同背景變項，在本研究中包括學生的性別、年級及專長類組三個項目。

(一)不同性別選修教育學程學生對教育專業認知的差異比較

不同性別選修教育學程學生對教育專業認知的平均數、標準差及t值如表4-4。由表4-4得知，在對教育專業成長及教育專業認同上，選修教育學程的女生優於男生；但在對教育專業自主、教育專業服務、教育專業知能、教育專業倫理的認知上，則無性別間的差異。儘管如此，在對整體教育專業認知上，選修教育學程的女生仍然優於選修教育學程的男生（ $t = -2.49$ ）。

表4-4 不同性別選修教育學程學生對教育專業認知的差異比較

項 目	性 別	人 數	平 均 數	標 準 差	t 值
專業自主	男	268	41.02	3.51	.02
	女	328	41.01	3.59	
專業服務	男	267	41.30	3.30	-1.57
	女	326	41.74	3.45	
專業知能	男	267	42.09	3.35	-.98
	女	325	42.36	3.11	
專業認同	男	266	39.13	4.39	-1.97*
	女	324	39.85	4.48	
專業成長	男	268	37.06	4.44	-5.05***
	女	323	38.80	3.84	
專業倫理	男	266	40.86	3.62	-1.28
	女	325	41.24	3.68	
整體教育 專業認知	男	259	241.41	16.93	-2.49*
	女	307	244.98	17.09	

\* $P < .05$  \*\*\* $P < .001$

(二)不同年級選修教育學程學生對教育專業認知的差異比較

不同年級選修教育學程學生對教育專業認知的平均數及標準差如表4-5。不同年級選修教育學程學生對教育專業認知的變異數分析表如表4-6。由表4-6可知，不同年級選修教育學程的學生對教育專業認知，不論在整體教育專業認知或對教育專業認知的各向度上均未達到顯著水準。也就是說，選修教育學程的學生，不論是那一年級或是研究生，對教育專業的認知是一致的。

表4-5 不同年級選修教育學程學生對教育專業認知的平均數及標準差

量 表	大 二			大 三			大 四			碩 士 班			博 士 班			合 計		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
專業自主	65	41.38	3.88	173	40.86	3.38	200	41.12	3.48	173	40.96	3.66	19	40.42	3.84	630	41.01	3.55
專業服務	65	42.21	3.38	171	41.46	2.89	199	41.60	3.48	171	41.00	3.66	19	41.05	3.89	625	41.44	3.39
專業知能	64	42.78	3.07	171	41.92	2.82	199	42.30	3.24	171	42.14	3.62	19	43.31	3.09	624	42.23	3.23
專業認同	65	38.98	4.04	170	39.15	4.27	198	39.92	4.60	167	39.62	4.46	19	39.26	4.81	619	39.51	4.42
專業成長	65	37.90	4.14	172	38.08	3.90	196	38.21	4.50	172	37.63	4.26	19	38.73	3.73	624	38.00	4.21
專業倫理	65	41.26	3.50	171	40.94	3.46	198	41.37	3.67	171	40.80	4.01	19	40.84	2.96	624	41.07	3.67
整體教育專業認知	64	244.43	16.37	160	241.95	15.40	190	244.62	17.71	157	242.20	18.73	19	243.63	15.31	590	243.20	17.17

表4-6 不同年級選修教育學程學生對教育專業認知的變異數分析摘要表

量 表	變異來源	SS	df	MS	F 值
專業自主	組 間	22.51	4	5.62	.44
	組 內	7938.35	625	12.70	
專業服務	組 間	80.41	4	20.10	1.75
	組 內	7108.14	620	11.46	
專業知能	組 間	59.57	4	14.89	1.43
	組 內	6441.84	619	10.40	
專業認同	組 間	77.09	4	19.27	.98
	組 內	12046.53	614	19.62	
專業成長	組 間	43.35	4	10.83	.60
	組 內	11026.64	619	17.81	
專業倫理	組 間	36.02	4	9.00	.66
	組 內	8388.58	619	13.55	
整體教育 專業認知	組 間	888.53	4	222.13	.75
	組 內	172857.05	585	295.48	

(三)不同專長類組選修教育學程的學生對教育專業認知的差異比較

不同專長類組選修教育學程的學生對教育專業認知的平均數及標準差如表4-7。不同專長類組選修教育學程的學生對教育專業認知的變異數分析摘要及事後比較表如表4-8。由表4-8可知，在對教育專業認同上，文法商類組選修教育學程的學生優於理工類組的學生；在對教育專業成長的認知上，文法商類組及醫農類別的選修教育學程的學生均優於理工類組的學生。但在對教育專業自主、教育專業服務、教育專業知能及教育專業倫理的認知上，則未發現有組間差異。儘管如此，在對整體教育專業認知上，文法商類組選修教育學程的學生仍然優於理工類組選修教育學程的學生。

表4-7 不同專長類組選修教育學程學生對教育專業認知的平均數及標準差

量 表	文 法 商			理 工			醫 農			合 計		
	N	M	S D	N	M	S D	N	M	S D	N	M	S D
專業自主	262	41.23	3.56	307	41.00	3.51	60	40.40	3.63	629	41.04	3.54
專業服務	259	41.74	3.20	305	41.41	3.41	69	40.91	3.87	624	41.50	3.38
專業知能	256	42.48	3.10	307	42.17	3.26	60	41.88	3.55	623	42.27	3.23
專業認同	256	40.22	4.39	303	39.08	4.48	59	39.03	4.16	618	39.55	4.44
專業成長	255	38.70	4.17	308	37.37	4.11	60	38.83	3.90	623	38.06	4.16
專業倫理	259	41.27	3.48	305	40.99	3.74	59	40.88	4.01	623	41.10	3.66
整體教育 專業認知	239	245.79	16.67	292	241.70	17.06	58	242.72	17.92	589	243.46	17.07

表4-8 不同專長類組選修教育學程學生對教育專業認知的變異數分析摘要表及事後比較

量 表	變異來源	SS	df	MS	F 值	事後比較
專業自主	組 間	34.96	2	17.48	1.39	
	組 內	7868.69	626	12.56		
專業服務	組 間	37.79	2	18.89	1.65	
	組 內	7088.19	623	11.41		
專業知能	組 間	23.21	2	11.60	1.11	
	組 內	6465.93	622	10.42		
專業認同	組 間	196.83	2	98.41	5.04**	文法商>理工
	組 內	11990.00	615	19.49		
專業成長	組 間	286.01	2	143.00	8.42***	文法商>理工 醫 農>理工
	組 內	10521.41	620	16.97		
專業倫理	組 間	13.92	2	6.96	.51	
	組 內	8332.70	620	13.43		
整體教育 專業認知	組 間	2232.18	2	1116.09	3.86*	文法商>理 工
	組 內	169214.20	586	288.76		

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

## 五、師範校院學生不同背景變項在對教育專業認知上的差異比較

因取樣的關係，師範校院學生的不同背景變項僅包括性別一項。不同性別師範校院的學生對教育專業認知的平均數、標準差及 t 值如表4-9。由表4-9可知，僅在對教育專業成長認知上師範校院女生優於男生。在對教育專業自主、教育專業服務、教育專業知能、教育專業認同及教育專業倫理的認知上，沒發現有性別間的差異。在對整體教育專業認知上，亦未發現在師範校院學生有性別差異存在。

表4-9 不同性別師範校院學生對教育專業認知的差異比較

項 目	性 別	人 數	平 均 數	標 準 差	t 值
專業自主	男	198	41.23	4.00	.54
	女	282	41.03	3.96	
專業服務	男	202	39.67	4.90	-1.52
	女	278	40.32	4.11	
專業知能	男	200	40.48	4.59	-1.85
	女	279	41.23	4.00	
專業認同	男	196	36.01	6.05	-1.28
	女	272	36.71	5.50	
專業成長	男	200	36.70	5.42	-4.04***
	女	272	38.56	4.28	
專業倫理	男	200	39.90	5.45	-1.41
	女	280	40.54	4.13	
整體教育 專業認知	男	188	234.31	25.89	-1.56
	女	248	237.95	21.26	

\*\*\* $p < .001$

## 第二節 任教意願的研究結果與分析

任教意願的研究結果與分析包括五個部份：一、選修教育學程學生任教意願的現況與分析；二、師範校院學生任教意願的現況與分析；三、選修教育學程學生與師範校院學生在任教意願上的差異比較；四、選修教育學程學生不同背景變項在任教意願上的差異比較；五、師範校院學生不同背景變項在任教意願上的差異比較。

### 一、選修教育學程學生任教意願的現況與分析

任教意願在本研究中包括工作有意義、工作安定、工作興趣及現實因素等四個部份。表 4-10 是選修教育學分學生的任教意願狀況表。說明分析如下：

#### (一) 整體任教意願的分析

任教意願量尺為六等量表，全量表計三十二題，最高任教意願為 192 分，最低可得 32 分，理論平均數 112 分。表 4-10 可得知，選修教育學程學生的任教意願 144.65 分，顯示選修教育學程的學生有高度的任教意願。而這種任教意願具有相當的普遍性（ $SD=13.17$ ， $CV=.0910$ ）。

#### (二) 任教意願的各向度分析

任教意願包括工作有意義、工作安定、工作興趣及現實因素等四個因素。由表 4-10 得知，選修教育學程的學生在工作有意義的平均數為 39.73，在工作安定的平均數為 34.95，在工作興趣的平均數為 35.29，在現實因素的平均數為 34.61。（理論平均數為 28，正負一個標準差的區間為中等，正一個標準差以上為良好，正二個標準差以上為高度正向）。由以上可知，選修教育學程學生在工作有意義上具有高度意願，在工作安定、工作有興趣及現實因素等三個向度上，則有良好的意願。

就任教意願各向度的順序而言，選修教育學程的學生在認為工作有意義的意願最高，其次是工作有興趣，再次是工作安定和現實因素。

就任教意願各向度的一致性而言，選修教育學程的學生以現實因

素的一致性最高，認為工作具意義緊接其後，認為工作安定和工作興趣則有較大的變異。

表4-10 選修教育學程學生的任教意願狀況表

變項名稱	人數	平均數	標準差	平均數/題數	變異係數
工作有意義	637	39.73 <sup>+++</sup>	4.39	4.97	.1105
工作安定	637	34.95 <sup>++</sup>	4.55	4.37	.1302
工作興趣	636	35.29 <sup>++</sup>	4.65	4.11	.1317
現實因素	635	34.61 <sup>++</sup>	3.82	4.33	.1104
整體任教意願	628	144.65 <sup>+++</sup>	13.17	4.52	.0910

<sup>++</sup>指在正一個標準差以上 <sup>+++</sup>指在正二個標準差以上

綜上所述，選修教育學程的學生在認為教育工作安定、工作有興趣及現實因素上有良好的意願，在工作有意義上則顯現高度的任教意願。整體而言，選修教育學程的學生有高度的任教意願，而這種任教意願在各向度雖有不同程度的變異，但整體而言卻是相當一致的。

## 二、師範校院學生任教意願的現況與分析

本研究為比較選修教育學程學生與師範校院學生的任教意願的差異，首先瞭解師範校院學生任教意願的現況。

### (一) 整體任教意願的分析

由表4-11可以得知，師範校院學生的整體任教意願得分為139.26，標準差為16.08，變異係數.1155。顯示師範校院學生雖有良好的任教意願，唯整體的變異稍大，整體任教意願較為參差不齊。

### (二) 任教意願各向度的分析

由表4-11亦可得知，師範校院學生的任教意願，在工作有意義的平均數為37.85，在工作安定的平均數為35.02，在工作興趣的平均數為31.68，在現實因素的平均數34.56。以上數據顯示，師範校院學生對任教的工作興趣僅為中等，在工作有意義、工作安定及現實因素

上則顯現出良好的意願。

表4-11 師範校院學生的任教意願狀況表

變項名稱	人數	平均數	標準差	平均數/題數	變異係數
工作有意義	518	37.85 <sup>++</sup>	5.07	4.73	.1339
工作安定	520	35.02 <sup>++</sup>	5.03	4.38	.1436
工作興趣	520	31.68 <sup>+</sup>	5.47	3.96	.1727
現實因素	516	34.56 <sup>++</sup>	4.11	4.32	.1189
整體任教意願	512	139.26 <sup>++</sup>	16.08	4.35	.1155

<sup>+</sup>指在正負一個標準差之間 <sup>++</sup>指在正一個標準差以上

就任教意願的順序而言，師範校院學生認為任教工作有意義較多，其次是工作安定和現實因素，再次才是任教工作興趣。

就任教意願的一致性而言，師範校院學生對任教意願普遍上有較大的變異，尤以任教工作興趣的變異最大，認為工作安定及工作有意義次之，現實因素的看法較一致，不過仍有明顯的差異。

綜上所述，師範校院學生的任教意願，除任教工作興趣屬中等外，在任教工作有意義、工作安定及現實因素上均尚有良好的意願；唯這種意願的變異性不論在任教意願的各向度或整體任教意願上均略大，尤以對任教興趣為最。

### 三、選修教育學程與師範校院學生在任教意願上的差異比較

選修教育學程學生與師範校院學生在任教意願的差異比較如表4-12。

#### (一) 整體任教意願的差異比較

由表4-12可知，選修教育學程的學生在整體任教意願上，平均數144.65，標準差13.17；師範校院的學生在整體任教意願上，平均數139.26，標準差16.08；兩組差異的 t 值6.09達到極顯著水準。顯示出選修教育學程學生在整體任教意願上優於師範校院的學生。

表4-12 選修教育學程與師範校院學生在任教意願上的差異比較

項 目	組 別	人 數	平 均 數	標 準 差	t 值
工 作 有 意 義	教育學程	637	39.73	4.39	6.66***
	師範校院	518	37.85	5.07	
工作安定	教育學程	637	34.95	4.55	- .24
	師範校院	520	35.02	5.03	
工作興趣	教育學程	636	35.29	4.65	11.93***
	師範校院	520	31.68	5.47	
現實因素	教育學程	635	34.61	3.82	.22
	師範校院	516	34.56	4.11	
整體任教 意 願	教育學程	628	144.65	13.17	6.09***
	師範校院	512	139.26	16.08	

\*\*\* $p < .01$

(二)任教意願各向度的分析

由表4-12亦可得知，在任教工作安定 ( $t = -.24$ ) 及現實因素 ( $t = .22$ ) 上，選修教育學程的學生與師範校院學生的意願不相上下。在任教工作有意義 ( $t = 6.66$ ) 及工作興趣 ( $t = 11.93$ ) 上，選修教育學程的學生優於師範校院的學生。

就差異的大小而言，選修教育學程的學生在任教工作興趣上與師範校院的學生差距最大（ $t=11.93$ ），其次是工作有意義（ $t=6.66$ ）。

綜上所述，選修教育學程學生在整體任教意願上優於師範校院學生。但在任教意願的各向度上則不一致：選修教育學程的學生在工作有意義、工作興趣上優於師範校院的學生；在工作安定及現實因素上，選修教育學程的學生與師範校院學生間，差異未達顯著。

#### 四、選修教育學程學生不同背景變項在任教意願上的差異比較

選修教育學程學生的不同背景變項，在本研究中包括學生性別、年級及專長類組三個項目。

##### (一)不同性別選修教育學程學生的任教意願差異比較

不同性別選修教育學程學生任教意願的平均數、標準差及  $t$  值如表4-13。由表4-13可知，在任教工作興趣上，選修教育學程的女生優於男生，在工作有意義、工作安定及現實因素上，選修教育學程的學生間無性別上的差異。在整體任教意願上，選修教育學程的學生間，差異亦未達顯著。

表4-13 不同性別選修教育學程學生在任教意願上的差異比較

項 目	性 別	人 數	平 均 數	標 準 差	t 值
工 作 有 意 義	男	268	39.93	4.30	.93
	女	329	39.59	4.44	
工作安定	男	269	35.11	4.73	.59
	女	328	34.89	4.36	
工作興趣	男	269	34.71	4.64	-2.78**
	女	326	35.78	4.67	
現實因素	男	269	34.67	3.74	.36
	女	326	34.56	3.79	
整體任教 意 願	男	268	144.47	13.21	-.34
	女	322	144.84	12.90	

\*\* $P < .01$

(二)不同年級選修教育學程學生的任教意願差異比較

不同年級選修教育學程學生任教意願的平均數及標準差如表 4-14。不同年級選修教育學程學生任教意願的變異數分析摘要表如表 4-15。由表 4-15 可知，在工作安定上大學二、三、四年級選修教育學程的學生均優於博士班選修教育學程的學生；在現實因素上，大學四年級選修教育學程的學生優於博士班選修教育學程的學生；其他任教意願的各向度上則未發現有年級間的差異。在整體任教意願上，也僅發現大學四年級選修教育學程的學生優於博士班選修教育學程的學生。

表4-14 不同年級選修教育學程學生在任教意願上的平均數及標準差

變 表	大 二			大 三			大 四			碩 士 班			博 士 班			合 計		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
工作有意義	65	40.35	4.34	174	39.50	4.19	199	40.05	4.45	177	39.48	4.51	19	38.68	4.63	629	39.73	4.39
工作安定	65	35.76	4.59	173	35.36	4.51	200	35.18	4.46	177	34.49	4.36	19	31.47	4.47	629	34.99	4.50
工作興趣	64	35.00	4.33	173	35.24	4.40	199	35.84	4.80	173	34.90	4.83	19	34.10	4.48	628	35.28	4.65
現實因素	65	34.38	4.07	174	34.89	3.55	199	35.06	3.80	170	34.28	3.87	19	32.21	3.75	627	34.64	3.79
整體任教意願	64	145.31	13.02	177	145.01	13.19	197	146.11	13.06	168	143.45	12.93	19	136.47	17.80	620	144.71	13.13

表4-15 不同年級選修教育學程學生在任教意願上的變異數分析摘要表及事後比較

量 表	變異來源	SS	df	MS	F 值	事後比較
工 作 有 意 義	組 間	86.35	4	21.88	1.11	
	組 內	12051.83	624	19.31		
工作安定	組 間	348.49	4	87.12	4.37**	二>博 三>博 四>博
	組 內	12423.48	624	19.90		
工作興趣	組 間	118.75	4	29.68	1.37	
	組 內	13470.79	623	21.62		
現實因素	組 間	185.03	4	46.25	3.26*	四>博
	組 內	8818.06	622	14.17		
整體任教 意 願	組 間	1978.63	4	494.65	2.90*	四>博
	組 內	104840.68	619	170.47		

\* $P < .05$  \*\* $P < .01$

(三)不同專長類組選修教育學程學生的任教意願差異比較

不同專長類組選修教育學程的學生任教意願的平均數及標準差如表4-16。不同專長類組選修教育學程的學生任教意願的變異數分析摘要表如表4-17。由表4-17可知，不論在任教意願的各向度或整體任教意願，不同專長類組選修教育學程的學生均無組間差異。亦即在任教意願上選修教育學程的學生不因專長類組不同而有所差異。

表4-16 不同專長類組選修教育學程學生在任教意願上的平均數及標準差

量 表	文 法 商			理 工			醫 農			合 計		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
工作有意義	260	39.88	4.36	308	39.74	4.43	60	39.35	4.39	628	39.76	4.39
工作安定	260	34.98	4.30	308	35.01	4.67	60	34.60	5.06	628	34.96	4.55
工作興趣	259	35.72	4.63	308	35.19	4.65	60	34.63	4.29	627	35.36	4.62
現實因素	260	34.78	3.57	306	34.57	3.90	60	34.11	4.17	626	34.61	3.79
整體任教意願	255	145.30	12.55	304	144.70	13.55	60	142.70	13.67	619	144.75	13.16

表4-17 不同專長類組選修教育學程學生在任教意願上的變異數分析摘要表

量 表	變異來源	SS	df	MS	F 值
工 作 有 意 義	組 間	14.19	2	7.09	.36
	組 內	12108.92	625	19.37	
工作安定	組 間	8.75	2	4.37	.21
	組 內	13019.25	625	20.83	
工作興趣	組 間	73.70	2	36.85	1.73
	組 內	13288.83	624	21.29	
現實因素	組 間	23.28	2	11.64	.80
	組 內	8986.46	623	14.42	
整體任教 意 願	組 間	330.56	2	165.28	.95
	組 內	106712.10	616	173.23	

## 五、師範校院學生不同背景變項的任教意願差異比較

師範校院學生不同背景變項在本研究中僅取性別一項。不同性別師範校院學生的任教意願的平均數、標準差及 t 值如表 4-18。由表 4-18 可知，僅在任教工作興趣上師範校院女生優於男生。在任教工作有意義、工作安定及現實因素上均未發現有性別間差異。在整體任教意願上亦未發現師範校院學生有性別間的差異。

表4-18 不同性別師範校院學生在任教意願上的差異比較

項 目	性 別	人 數	平 均 數	標 準 差	t 值
工 作 有 意 義	男	202	38.06	5.50	.92
	女	281	37.62	4.83	
工作安定	男	202	35.44	5.68	1.88
	女	281	34.54	4.48	
工作興趣	男	202	30.83	5.34	-2.64**
	女	284	32.15	5.52	
現實因素	男	199	34.89	4.69	1.41
	女	282	34.33	3.63	
整體任教 意 願	男	199	139.38	17.80	.40
	女	279	138.76	14.95	

\*\*p < .01

### 第三節 學生對教育專業認知與其任教意願的關聯研究 結果與分析

本研究的重要目的之一在探討教育專業認知與任教意願的關聯。本節分作二個部份呈現研究結果，並加以分析。第一部份為選修教育學程學生對教育專業認知與任教意願的關聯；第二部份為師範校院學生對教育專業認知與任教意願的關聯。

#### 一、選修教育學程學生對教育專業認知與任教意願的關聯

選修教育學程學生對教育專業認知包括專業自主、專業服務、專業知能、專業認同、專業成長及專業倫理六個變項，稱之為第一變項群。選修教育學程學生的任教意願包括工作有意義、工作安定、工作興趣及現實因素等四個因素，稱之為第二變項群。研究者以典型相關進行探討分析，結果得到四個典型相關係數。表4-19是選修教育學程學生對教育專業認知與任教意願典型相關顯著性考驗摘要表。

由表4-19得知，四個典型相關係數，有三個典型相關係數達到顯著水準，第一典型相關.795，第二典型相關.362，第三典型相關.187，聯合三個達到顯著水準的典型相關係數，即可有效的解釋選修教育學程學生對教育專業認知與任教意願兩者的關聯。

表4-19 選修教育學程學生對教育專業認知與任教意願典型相關顯著性考驗摘要表

典型相關序號	特 徵 值	解釋變異百分比	典 型 相 關
1	1.717	90.05	.795***
2	.151	7.91	.362***
3	.036	1.90	.187**
4	.002	.12	.049

\*\*p < .01 \*\*\*p < .001

表4-20是選修教育學程學生對教育專業認知與任教意願典型相

關分析摘要表。由表4-20可知，選修教育學程學生對教育專業認知的第一典型因素（ $\chi_1$ ）可以說明選修教育學程學生任教意願第一典型因素（ $\eta_1$ ）變異量的63.2%；而選修教育學程學生任教意願的第一典型因素（ $\eta_1$ ）可解釋選修教育學程學生任教意願總變異量的48.92%；所以選修教育學程學生對教育專業認知可透過第一典型因素解釋選修教育學程學生任教意願總變異量的30.91%。

表4-20 選修教育學程學生對教育專業認知與任教意願典型相關分析摘要表

教育專業認知 $\chi$	典型因素			任教意願 $\eta$	典型因素		
	$\chi_1$	$\chi_2$	$\chi_3$		$\eta_1$	$\eta_2$	$\eta_3$
專業自主	.451	.509	.062	工作有意義	.902	.373	-.166
專業服務	.653	.364	-.298	工作安定	.313	.490	.701
專業知能	.538	.442	-.686	工作興趣	.884	-.425	.195
專業認同	.975	-.162	-.047	現實因素	.514	.575	.448
專業成長	.389	-.056	-.412				
專業倫理	.727	.601	-.112				
抽出變異百分比	.4248	.1629	.1245	抽出變異百分比	.4892	.2225	.1894
重疊	.2685	.0213	.0043	重疊	.3091	.0291	.0066
$\rho^2$				.632	.131	.035	
典型相關				.795***	.362***	.187**	

\*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

選修教育學程學生對教育專業認知的第二典型因素（ $\chi_2$ ）可說明選修教育學程學生任教意願第二典型因素（ $\eta_2$ ）變異量的13.1%；而選修教育學程學生任教意願的第二典型因素（ $\eta_2$ ）可解釋選修教育學程學生任教意願總變異量的22.25%；因此，選修教育學程學生對教

育專業認知可透過第二典型因素解釋選修教育學程學生任教意願總變異量的2.91%。

選修教育學程學生對教育專業認知的第三典型因素 ( $\chi_3$ ) 可說明選修教育學程學生任教意願第三典型因素 ( $\eta_3$ ) 變異量的 3.5%；而選修教育學程學生任教意願的第三典型因素 ( $\eta_3$ ) 可解釋選修教育學程學生任教意願總變異量的 18.94%；所以選修教育學程學生對教育專業認知可透過第三典型因素解釋選修教育學程學生任教意願總變異量的0.66%。

綜合以上選修教育學程學生對教育專業認知透過三個典型因素對選修教育學程學生任教意願總變異量進行解釋，其解釋量分別為30.91%、2.91%及0.66%。整體而言，選修教育學程學生對教育專業認知計可透過三個典型因素，聯合解釋選修教育學程學生任教意願總變異量的34.48%。

就典型相關的結構係數而言，選修教育學程學生對教育專業認知與第一典型因素 ( $\chi_1$ ) 的相關在 .389至 .975之間，選修教育學程的學生，對教育專業認知的各變項均可透過第一典型因素影響選修教育學程學生的任教意願。其中以專業認同的影響力最大，依序是專業倫理、專業服務、專業知能、專業自主及專業成長。選修教育學程學生對教育專業認知與第二典型因素 ( $\chi_2$ ) 的相關在 .056至 .601之間，選修教育學程的學生對教育專業認知的各變項，亦均可透過第二典型因素影響選修教育學程學生的任教意願。其中以專業倫理的影響力最大，依次為專業自主、專業知能、專業服務、專業認同及專業成長，但影響力較第一典型因素而言已降低很多。選修教育教育學程學生對教育專業認知與第三典型因素 ( $\chi_3$ ) 的相關在 .047至 .686之間，同樣地，選修教育學程學生對教育專業認知的各變項，亦可透過第三典型因素影響選修教育學程學生的任教意願，但影響力已相當的微弱，影響力的大小依次為專業知能、專業成長、專業服務、專業倫理、專業自主及專業認同。

就典型相關的方向性而言，選修教育學程學生對教育專業認知透過第一典型因素有效而正向的影響選修教育學程學生的任教意願；而

選修教育學程學生對教育專業認知，透過第二典型因素影響選修教育學程學生的任教意願則依選修教育學程學生對教育專業認知的各變項而有所差異，教育專業自主、專業服務、專業知能和專業倫理以正向的影響選修教育學程學生的任教意願，而教育專業認同及專業成長則以反向的方式影響任教意願。同樣地選修教育學程學生對教育專業認知亦透過第三典型因素影響任教意願，但除專業自主外，均以反向的方式形成影響力。

相對地，選修教育學程學生的任教意願亦可透過典型相關解釋其對專業認知的影響力。由表 4-20 亦可得知，選修教育學程學生任教育意願的第一典型因素 ( $\eta_1$ )，可以說明選修教育學程學生對教育專業認知第一典型因素 ( $x_1$ ) 變異量的 63.2%；而選修教育學程學生對教育專業認知的第一典型因素 ( $x_1$ ) 可解釋選修教育學程學生對教育專業認知總變異量的 42.48%；所以選修教育學程學生的任教意願，可透過第一典型因素解釋選修教育學程學生對教育專業認知總變異量的 26.85%。

選修教育學程學生的任教意願的第二典型因素 ( $\eta_2$ ) 可以說明選修教育學程學生對教育專業認知第二典型因素 ( $x_2$ ) 變異量的 13.1%；而選修教育學程的學生對教育專業認知的第二典型因素 ( $x_2$ )，可解釋選修教育學程學生對教育專業認知總變異量的 16.29%；因此，選修教育學程學生任教意願，可透過第二典型因素解釋選修教育學程學生對教育專業認知總變異量的 2.13%。

選修教育學程學生的任教意願的第三典型因素 ( $\eta_3$ ) 可以說明選修教育學程學生對教育專業認知第三典型因素 ( $x_3$ ) 變異量的 3.5%；而選修教育學程學生對教育專業認知的第三典型因素 ( $x_3$ ) 可解釋選修教育學程學生對教育專業認知總變異量的 12.45%；所以，選修教育學程學生的任教意願，可透過第三典型因素解釋選修教育學程學生對教育專業認知總變異量的 0.43%。

綜合以上選修教育學程學生的任教意願，可透過三個典型因素，對選修教育學程學生對教育專業認知總變異量進行解釋，其解釋量各為 26.85%、2.13% 及 0.43%。整體而言，選修教育學程學生的任教

意願計可透過三個典型因素，聯合解釋選修教育學程學生對教育專業認知總變異量的29.41%。

就典型相關的結構係數而言，選修教育學程學生的任教意願與第一典型因素 ( $\eta_1$ ) 的相關在 .313至 .902間，選修教育學程學生任教意願的各變項均能透過第一典型因素影響選修教育學程學生對教育專業的認知，其中以工作有意義的影響力最大，其次是工作興趣，再次是現實因素及工作安定。選修教育學程學生任教意願與第二典型因素 ( $\eta_2$ ) 的相關在 .373至 .575之間，選修教育學程學生任教意願的各變項亦均能透過第二典型因素影響選修教育學程學生對教育專業認知，但影響力已下降很多，其中以現實因素影響較大，其餘依次為工作安定、工作興趣及工作有意義。選修教育學程學生任教意願與第三典型因素 ( $\eta_3$ ) 的相關在 .166至 .701之間，同樣地選修教育學程學生任教意願的各變項亦能透過第三典型因素影響選修教育學程學生對教育專業認知，但影響力相當的微弱，影響力的大小依次是工作安定、現實因素、工作興趣和工作有意義。

就典型相關的方向性而言，選修教育學程學生任教意願透過第一典型因素，有效而正向的影響選修教育學程學生對教育專業認知；而選修教育學程學生任教意願透過第二典型因素影響選修教育學程學生對教育專業認知，影響的方向性工作興趣為反向，工作有意義、工作安定及現實因素均為正向；同樣地選修教育學程學生的任教意願亦可透過第三典型因素影響選修教育學程學生對教育專業認知，其中以工作有意義是反向，工作安定、工作興趣及現實因素均為正向。

## 二、師範校院學生對教育專業認知與任教意願的關聯

師範校院學生對教育專業認知亦包括專業自主、專業服務、專業知能、專業認同、專業成長及專業倫理六個變項，稱之為第一變項群。師範校院學生的任教意願包括工作有意義、工作安定、工作興趣及現實因素等四個因素，稱之為第二變項群。以典型因素進行探討分析，結果得到四個典型相關係數。表4-21是師範校院學生對教育專業認知與任教意願典型相關顯著性考驗摘要表。

由表4-21得知，四個典型相關係數，有三個典型相關係數達到

顯著水準，第一典型相關.828達到極顯著，第二典型相關.451亦達到極顯著，第三典型相關.210達到非常顯著水準。聯合三個達到顯著水準的典型相關係數，即可有效的解釋師範校院學生對教育專業認知與任教意願兩者的關聯。

表4-21 師範校院學生對教育專業認知與任教意願典型相關顯著性考驗摘要表

典型相關序號	特 徵 值	解釋變異百分比	典 型 相 關
1	2.177	87.65	.828***
2	.256	10.29	.451***
3	.046	1.85	.210**
4	.005	.20	.070

\*\*P < .01 \*\*\*P < .001

表4-22是師範校院學生對教育專業認知與任教意願典型相關分析摘要表。由表4-22可知，師範校院學生對教育專業認知的第一典型因素 ( $\alpha_1$ ) 可以說明師範校院學生任教意願第一典型因素 ( $\eta_1$ ) 變異量的68.5%；而師範校院學生任教意願第一典型因素 ( $\eta_1$ ) 可以解釋師範校院學生任教意願總變異數的 55.37%；所以得到師範校院學生對教師專業認知可透過第一典型因素解釋師範校院學生任教意願總變異量的37.94%。

表4-22 師範校院學生對教育專業認知與任教意願典型相關分析摘要表

教育專業認知 $\chi$	典型因素			任教意願 $\eta$	典型因素		
	$\chi_1$	$\chi_2$	$\chi_3$		$\eta_1$	$\eta_2$	$\eta_3$
專業自主	.418	.645	-.363	工作有意義	.906	.419	-.017
專業服務	.677	.500	-.238	工作安定	.521	.363	.528
專業知能	.603	.560	-.462	工作興趣	.879	-.453	.111
專業認同	.988	-.130	-.032	現實因素	.592	.309	.697
專業成長	.505	.222	-.731				
專業倫理	.714	.672	-.042				
抽出變異百分比	.4563	.2495	.1563	抽出變異百分比	.5537	.1519	.1944
重疊	.3127	.0508	.0068	重疊	.3794	.0309	.0085
	$\rho^2$			.685	.204	.044	
	典型相關			.828***	.451***	.210**	

\*\*p < .01 \*\*\*p < .001

師範校院學生對教育專業認知的第二典型因素 ( $\chi_2$ ) 可以說明師範校院學生任教意願第二典型因素 ( $\eta_2$ ) 變異量的20.4%；而師範校院學生任教意願的第二典型因素 ( $\eta_2$ ) 可以解釋師範校院學生任教意願總變異數的15.19%；所以師範校院學生對教育專業認知，可透過第二典型因素，解釋師範校院學生任教意願總變異量的3.09%。

師範校院學生對教育專業認知的第三典型因素 ( $\chi_3$ ) 可以說明師範校院學生任教意願的第三典型因素 ( $\eta_3$ ) 變異量的4.4%；而師範校院學生任教意願的第三典型因素 ( $\eta_3$ ) 可以解釋師範校院學生任教意願總變異數的19.44%；所以師範校院學生對教育專業認知可透過第三典型因素解釋師範校院學生任教意願總變異量的0.85%。

綜合以上師範校院學生對教育專業認知可透過三個典型相關因素對師範校院學生任教意願總變異量進行解釋，其解釋量分別為37.94%、3.09%及0.85%。整體而言，師範校院學生對教育專業認知計可透過三個典型因素聯合解釋師範校院學生任教意願總變異數的41.88%，解釋力相當良好。

就典型相關的結構係數而言，師範校院學生對教育專業認知與第一典型因素 ( $\chi_1$ ) 的相關在.418至.988之間，師範校院學生對教育專

業認知的各變項，均可透過第一典型因素影響到任教意願。但每一變項的影響力不同，其中以專業認同的影響力最大，依序是專業倫理、專業服務、專業知能、專業成長和專業自主。師範校院學生對教育專業認知與第二典型因素 ( $\chi_2$ ) 的相關在 .130 至 .672 之間，師範校院學生對教育專業認知的各變項，亦均可透過第二典型因素影響任教意願，其中以專業倫理影響最大，其次依序為專業自主、專業知能、專業服務、專業成長和專業認同，其影響力較第一典型因素而言已降低很多。師範校院學生對教育專業認知與第三典型因素 ( $\chi_3$ ) 的相關在 .032 至 .731 之間同樣地，師範校院學生對教育專業認知的各變項，亦可透過第三典型因素影響師範校院學生的任教意願，但影響力已相當微弱，影響力的大小依次為專業成長、專業知能、專業自主、專業服務、專業倫理及專業認同。

就典型相關的方向性而言，師範校院學生對教育專業認知透過第一典型因素正向而有力的影響到師範校院學生的任教意願。師範校院學生對教育專業認知亦透過第二典型因素影響師範校院學生的任教意願，影響的方向除專業認同是反向外，大致是正向的。師範校院學生對教育專業認知，同樣地會透過第三典型因素影響師範校院學生的任教意願，但影響力均是反向的。

相對地，師範校院學生的任教意願，亦可透過典型相關解釋其對教育專業認知的影響力，但解釋力有所不同。由表 4-22 亦可得知，師範校院學生任教意願的第一典型因素 ( $\eta_1$ ) 可以說明師範校院學生對教育專業認知的第一典型因素 ( $\chi_1$ ) 變異量的 68.5%；而師範校院學生對教育專業認知的第一典型因素 ( $\chi_1$ ) 可解釋師範校院學生對教育專業認知總變異量的 45.63%；所以師範校院學生的任教意願計可透過第一典型因素解釋師範校院學生對教育專業認知總變異量的 31.27%。

師範校院學生的任教意願的第二典型因素 ( $\eta_2$ ) 可以說明師範校院學生對教育專業認知第二典型因素 ( $\chi_2$ ) 變異量的 20.4%；而師範校院學生對教育專業認知的第二典型因素 ( $\chi_2$ ) 可解釋師範校院學生對教育專業認知總變異量的 24.95%；所以師範校院學生任教意願計可

透過第二典型因素解釋師範生對教育專業認知總變異量的5.08%。

師範校院學生任教意願的第三典型因素( $\eta_3$ )可以說明師範校院學生對教育專業認知第三典型因素( $\chi_3$ )變異量的4.4%；而師範校院學生對教育專業認知的第三典型因素( $\chi_3$ )可解釋師範校院學生對教育專業認知總變異量的15.63%；所以師範校院學生的任教意願可透過第三典型因素解釋師範校院學生對教育專業認知總變異量的0.68%。

綜合以上師範校院學生任教意願可透過三個典型因素對師範校院學生對教育專業認知總變異量進行解釋,其解釋力各為31.27%、5.08%和0.68%。整體而言,師範校院學生任教意願計可透過三個典型因素,聯合解釋師範校院學生對教育專業認知總變異量的37.03%。

就典型相關的結構係數而言,師範校院學生的任教意願與第一典型因素( $\eta_1$ )的相關在.521至.906之間,師範校院學生任教意願的各變項均能透過第一典型因素影響師範校院學生對教育專業認知,其中以工作有意義的影響力最大,其次是工作興趣,再次是現實因素及工作安定。師範校院學生任教意願與第二典型因素( $\eta_2$ )的相關在.309至.453之間,師範校院學生任教意願的各變項亦均能透過第二典型因素影響師範校院學生對教育專業認知,但其影響力下降很多,依序為工作興趣、工作有意義、工作安定和現實因素。師範校院學生任教意願與第三典型因素( $\eta_3$ )的相關在.017至.697之間,同樣地,師範校院學生任教意願亦能透過第三典型因素影響師範校院學生對教育專業認知,但影響力已相當微弱,影響力的大小依次是現實因素、工作安定、工作興趣及工作有意義。

就典型相關的方向性而言,師範校院學生任教意願透過第一典型因素,有效而正向的影響師範校院學生對教育專業的認知。師範校院學生任教意願亦透過第二、第三典型因素影響師範校院學生對教育專業認知,但在第二典型因素中工作興趣的影響力是反向的,在第三典型因素中工作有意義的影響力也是反向的;其餘在第二、第三典型因素的影響力均為正向。

## 第四節 任教意願預測作用研究結果與分析

本研究以學生背景變項及對教育專業認知預測任教意願。本節分二部份呈現研究結果並加以分析。第一部份為選修教育學程背景變項及教育專業認知對其任教意願的預測。第二部份是師範校院學生背景變項及教育專業認知對其任教意願的預測。

### 一、選修教育學程學生背景變項及教育專業認知對其任教意願的預測作用

本研究選修教育學程學生背景變項包括選修教育學程學生的性別、年級及專長類組；對教育專業認知包括專業自主、專業服務、專業知能、專業認同、專業成長及專業倫理六個變項。學生背景變項及對教育專業認知為預測變項；選修教育學程學生的任教意願為效標變項。為能以最精簡的變項預測最大部份選修教育學程學生的任教意願，預測採多元逐步迴歸分析，找出對選修教育學程學生具有最大預測力量的變項。為符合統計上的基本條件，有關背景變項均以虛擬變項方式處理。選修教育學程學生背景變項及教育專業認知對任教意願多元逐步迴歸分析摘要表如表4-23。

表4-23 選修教育學程學生背景變項及對教育專業認知對任教意願多元逐步迴歸分析摘要表

投入變項順序	多元迴歸 係數 R	決定係數 R <sup>2</sup> 累積量	R <sup>2</sup> 增加量	標準化 β 係數	F 值
專業認同	.6453	.4154	—	.4937	398.23***
專業倫理	.6853	.4678	.0524	.3395	246.67***
年級(博士班)	.6959	.4815	.0137	-.1148	174.06***
專業知能	.7011	.4879	.0064	.1679	134.15***
專業自主	.7067	.4949	.0050	.1077	110.54***
年級(碩士班)	.7100	.4987	.0038	-.0693	93.71***

\*\*\*p < .001

由表4-23可知投入預測變項依次為專業認同、專業倫理、年級(博士班)、專業知能、專業自主、年級(碩士班)等六個項目。以上六個達到統計顯著水準的預測變項對選修教育學程學生任教意願的預測力達到49.87%。預測項目中專業認同、專業倫理、專業知能及專業自主對選修教育學程學生任教意願的預測力具有正向預測作用；年級，不論是博士班或碩士班對選修教育學程學生的任教意願具有負向預測作用。所有預測變項中，以專業認同的預測力最大，達到41.54%。

## 二、師範校院學生背景變項及教育專業認知對其任教意願的預測作用

師範校院學生背景變項本研究僅包括性別一項；對教育專業認知包括專業自主、專業服務、專業知能、專業認同、專業成長及專業倫理六項。學生背景變項及對教育專業認知為預測變項；師範校院學生任教意願為效標變項。

師範校院學生背景變項及教育專業認知對任教意願多元逐步迴歸分析摘要表如表4-24。由表4-24可知，投入預測變項依次為專業認

同、專業倫理及專業成長等三個項目。以上三個達到統計顯著水準的預測變項，對師範校院學生任教意願的預測力達到 55.36%，預測力相當良好。三個預測變項對師範校院學生任教意願的預測均為正向，其中以專業認同的預測力最大達51.08%。

表4-24 師範校院學生背景變項及對教育專業認知對任教意願  
多元逐步迴歸分析摘要表

投入變項順序	多元迴歸	決定係數	R <sup>2</sup> 增加量	標準化	F 值
	係數 R	R <sup>2</sup> 累積量		β 係數	
專業認同	.7155	.5108	—	.5900	451.03***
專業倫理	.7398	.5452	.0344	.3018	259.43***
專業成長	.7461	.5536	.0084	-.1242	179.20***

\*\*\*p < .001

## 第五章 討論

本章針對第四章研究結果，參照文獻提出討論。討論分作四節：第一節教育專業認知的討論；第二節任教意願的討論；第三節學生對教育專業認知與其任教意願關聯的討論；第四節任教意願預測作用的討論。

### 第一節 教育專業認知的討論

教育專業認知的討論涵括二個部份：一為對教育專業認知現況的討論；二為不同背景變項學生對教育專業認知差異比較的討論。

#### 一、對教育專業認知現況的討論

##### (一)選修教育學程學生對教育專業認知現況的討論

師資職前培育的學生（包括選修教育學程及師範校院等學生）對教育專業的認知，是影響將來對教育專業工作的投入。教育專業在本研究中包括教育專業自主、教育專業服務、教育專業知能、教育專業認同、教育專業成長及教育專業倫理。職前培育階段的學生尚未投入教育專業，所反映出來的是學生們對未來將要從事教育工作其特質的看法，並非本身從事教育實境的狀態。

大學開辦教育學程，供有志教育工作的青年朋友選修，以作為將來踏入教育工作的第一步，使我國師資培育制度不再限於師範教育體系，而與先進國家同步一致，符合師資多元培育的世界潮流。

研究者曾經擔心，這批新加入師資培育領域的大學生對教育專業工作的看法是否過於薄弱，也就是對教育專業的認知是否不足。研究顯示，選修教育學程的學生不論在整體教育專業認知或在教育專業的各向度：專業自主、專業服務、專業知能、專業認同、專業成長、專業倫理，均有高度正向的認知，而這種認知也具有相當的普遍性。這誠然是相當可喜的現象，多元化師資培育顯然已踏出穩健的第一步，研究假設一獲得有力的支持。

## (二)師範校院學生對教育專業認知的討論

Turner (1975) 認為師範教育歷程可分為四個階段 1. 選擇 (selection), 2. 訓練 (training), 3. 安置 (placement), 4. 工作表現 (work success) (王以仁, 民81; 湯梅英, 民82)。師範校院學生經過選擇、訓練的歷程, 對教育專業理應有相當的認知。研究結果顯示, 師範校院的學生對教育專業的知覺, 的確也合乎這一基本的假設, 不論在對整體教育專業的認知或對教育專業的各向度上, 諸如: 教育專業自主、教育專業服務、教育專業知能、教育專業倫理、教育專業認同及教育專業成長均有水準以上的認知, 顯見師範校院的學生, 這些準教師們, 對教育專業的內涵已了然於胸。研究假設二獲得支持。

## (三)選修教育學程與師範校院學生對教育專業認知差異比較的討論

不過, 若從選修教育學程的學生及師範校院學生對教育專業認知加以比較, 所得的結果仍有一些值得深入討論或深思的地方。

進行選修教育學程與師範校院學生對教育專業認知的比較, 如僅觀察兩個差異的顯著性, 常無法瞭解到真正的事實, 宜綜合分析二個群體間的水準、一致性及差異三個向度, 以獲得正確的訊息。就對整體教育專業認知而言, 選修教育學程的學生和師範校院的學生, 均對教育專業有高度正向的認知, 且選修教育學程的一般大學生的看法較一致, 兩群體雖均處於高度正向的認知。但仍有群體間的差異。

就對教育認知的各向度而言, 不論選修教育學程或師範校院的學生, 對教育專業各向度均有良好的認知。但仔細比較, 二者均在對教育專業自主、教育專業服務、教育專業知能及教育專業倫理的認知上略強於教育專業認同及教育專業成長。以觀點的一致來看, 選修教育學程的學生似較師範校院的學生有較大的一致性, 以二群體的差異來看, 選修教育學程的學生與師範校院的學生在教育專業服務、教育專業知能、教育專業認同及教育專業倫理四個因素上, 二群體的見解有所不同; 但在教育專業自主及教育專業成長上沒有差異存在。更明確地說, 選修教育學程的學生在對教育專業服務、教育專業知能、教育專業認同及教育專業倫理的認知表現上優於師範校院的學生。研究假設三未獲得支持。

造成此一現象的原因，研究者提出以下的見解。

### 1. 理想化的下降：

本研究選修教育學程的學生為初次接觸教育專業的認知，但師範校院學生均是第四年的學生。師範校院學生由於長期的接觸，對教育專業的信念會有下降的現象（Lacey, 1977），這是師資培育中，學生對教育專業信念現實化的一種傾向。

### 2. 不同的篩選方式：

師範校院的學生均在大學聯招取得入學資格而進入師範校院，學生從眾多志願填選中進入師範體系，其自願選擇性較低；選修教育學程的學生在大學修業的後期，甚或是研究所階段才進入教育專業領域，而其自願選擇性較高。況且在一般大學中，由於有意選修教育學程的學生，動輒以千計，在僧多粥少的情況下，經過高倍率的篩選而來。由於不同的篩選方式，形成二群體間對教師專業認知的差異。

### 3. 工作保障的心態：

選修教育學程的學生，期待將來取得教師資格，對教育專業當然要格外的重視，以便將來可以通過任用考試進入教師職業市場，這種心態會使個體積極地在教育專業上努力。師範校院現階段四年級學生均為公費，工作有保障，對教育專業的認知可以想見不如選修教育學程的學生積極。唯這話也不是能一以概之，因為師範校院學生對教育專業認知的一致性較小，也就是認知的離散情形較大，也就是群體內有較大的差異。換句話說，有些師範校院的學生並不因工作有保障而較忽略對教育專業的認知。

總結師資職前培育的學生，對教育專業均有高度而正向的認知，雖然選修教育學程的學生與師範校院學生的教育專業認知略有差異，但更應加以注意的主題有二：一、不論選修教育學程或師範校院學生在所有教育專業的各向度，對教育專業成長的概念與其他向度的教育專業認知有一些距離。二、師範校院學生在對教育專業認知中，以對教育專業認同這個向度上與選修教育學程的學生相距最大。「認同」

是專業上的一個相當重要的概念，值得大家更加注意及瞭解其所滲透出來的含義。

## 二、不同背景變項學生對教育專業認知差異比較的討論

### (一)性別與對教育專業認知的討論

研究發現不同性別選修教育學程學生，在整體教育專業認知及對教育專業成長及教育認同上，女生優於男生；但在對教育專業自主、教育專業服務、教育專業知能及教育專業倫理上，沒有性別差異。不同性別的師範校院學生，則僅在教育專業成長上女生優於男生，在對教育專業認知的其他向度及整體教育專業認知上均無性別間的差異。

有關性別與對教育專業認知的研究一直沒有立論。有研究指出對教育專業自主及教育專業知能上男性優於女性（林彩岫，民76；吳武雄，民70；鄭照順，民77；蔡碧璉，民82）；也有研究發現在教育專業認同、教育專業服務、教育專業倫理上，女性優於男性（楊妙芬，民82；Lortie, 1975; Reighart, 1985）；也有研究認為學生在對教育專業認知上沒有差異（張芬芬，民73；鍾任琴，民83）研究所得並不一致。本研究結果：選修教育學程的女生在對教育專業成長、教育專業認同及對整體教育專業認知上，女性優於男性；師範校院學生女生僅在教育專業成長上優於男性。綜合分析這二個訊息，或可認為在師資培育階段的女性對教育專業成長上較男性為看重。研究假設四、五，在性別部份均僅獲得少部份的支持。

### (二)年級和對教育專業認知差異的討論

本研究選修教育學程學生分布在二、三、四年級，及部份碩士班及博士班的同學，研究顯示對教育專業認知沒有年級上的差異。由於這是國內第一次開辦教育學程，不論那一年級都是第一次接觸到教育專業，不易顯著有年級間的差異，或許來年，因有的高年級已在二或三年級就選修教育專業科目了，而在認知上會顯出差異，也說不定。研究假設四，在年級部份未獲得支持。師範校院學生因抽樣集中同一年級，故無年級間的比較。

### (三)專長類組與對教育專業認知差異的討論

選修教育學程的學生由於學系的不同，本研究將之分成文法商、

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。

## 第四節 任教意願預測作用的討論

對任教意願的預測作用，本節亦分二部份，一為對選修教育學程學生任教意願的預測；二為對師範校院學生任教意願的預測。

### 一、對選修教育學程學生任教意願的預測作用的討論

對選修教育學程學生的預測，投入預測變項包括性別、年級、專長類組及對教育專業認知的六個變項，研究結果顯示，學生對教育專業認同是最重要的變項，佔全部預測力的 41.54%，其次是教育專業倫理。年級方面，博士班或碩士班選修教育學程亦具有預測能力，不過是負向預測。研究所得顯現出二個值得討論的意義。

(一)前節所述，選修教育學程的學生對教育專業認同及對教育專業倫理的認知是對教育專業的最重要指標。本節發現對教育專業認同及對教育專業倫理的認知也是對選修教育學程學生在任教意願最重要的預測變項。顯見教育專業最重要的特徵是教育專業認同與教育專業倫理。

(二)研究所階段的學生也參加選修教育學程，但研究顯出博、碩士班選修教育學程的學生並無強烈的任教意願。相較於一般選修教育學程的大學生，研究生們只將教師工作當作尋找職業另一備胎而已。

### 二、對師範校院學生任教意願預測作用的討論

對師範校院學生的預測作用，其預測變項包括性別及對教育專業認知的六個變項。研究結果顯示，對教育專業認同，仍然是對學生任教意願最佳的預測變項，預測力達 51.08%。這種高度的預測力顯示，師範校院學生的任教意願可由其對教育專業認同，窺其端倪，師範校院培養學生對教育專業的認同，不論是理念的培養或是潛移默化的境教均應是一向以培育高任教意願教師為職志的師範教育所重視。

另一個有力的預測變項為教育專業倫理，專業倫理皆為教育專業的良心與責任。師範校院學生可以由教育倫理來預測任教意願，誠然是令人鼓舞而欣慰的現象。

## 第六章 結論與建議

本章歸納研究所得，作成結論，並提出建議。全章分作三節，第一節為研究主要發現，第二節為結論，第三節為建議。

### 第一節 研究主要發現

本節歸納研究結果，依據研究假設的順序，敘述研究主要發現。

- 一、選修教育學程學生對教育專業有相當正向而積極的認知。選修教育學程學生不論在對整體教育專業有相當正向而積極的認知，在對教育專業的各向度也都有正向而積極的認識。
- 二、師範校院學生對教育專業亦有相當正向而積極的認知。師範校院學生對整體教育專業有正向而積極的認知，但在對教育專業的各向度則發現專業自主、專業知能、專業倫理、專業服務屬於正向而積極的認知，但在專業認同，專業成長上雖仍屬正向積極，但力度顯有不足。
- 三、選修教育學程與師範校院學生對教育專業的認知若相互比較，就對教育專業認知的整體而言，選修教育學程學生優於師範校院學生。就對教育專業的各向度而言：在專業自主與專業成長上沒有組間差異，但在對專業服務、專業知能、專業認同及專業倫理上，仍有選修教育學程的學生優於師範校院學生的現象。
- 四、不同背景變項的選修教育學程學生在對教育專業認知上的差異因不同背景項目不同而有不一致狀況。
  - (一)就性別而言：選修教育學程的女生在對教育專業認知優於男生，但深入各向度分析，則僅發現在對教育專業成長上女生優於男生極為明顯，在專業自主、專業服務、專業知能、專業認同及專業倫理的認知上則無性別間的差異。
  - (二)就年級而言：選修教育學程的學生，對教育專業的認知，並未發現有年級間的差異。

(三)就專長類組而言：在整體教育專業認知上，文法商組的學生優於理工組。在對教育專業認知的各向度上，文法商組及醫農組學生對教育專業成長的認知均優於理工組。在教育專業認同上文法商組又優於理工組學生。

五、不同性別的師範校院學生，在整體教育專業認知上發現男女並無性別上的差異；但在教育專業倫理的向度上卻發現有女生優於男生的現象。

六、選修教育學程的學生具有正向而積極的任教意願，但就任教意願的各向度而言，以認為教育是有意義的工作最為顯著，其他諸如工作興趣、工作安定及現實因素則次之，但仍相當正向。

七、師範校院學生也具有正向的任教意願。在任教意願的各向度而言，認為工作有意義、工作安定及現實因素上均具正向特質，但在工作興趣上雖仍屬正向，但強度略顯不足。

八、選修教育學程與師範校院學生在任教意願整體來說，選修教育學程學生優於師範校院學生。分析任教意願的各向度，發現在工作安定、現實因素等外在層面上，二群體間沒有差異存在。但在認為工作有意義及工作興趣等內在因素上，則選修教育學程的學生有優於師範校院學生的現象。

九、不同背景變項的選修教育學程學生其任教意願因不同背景項目不同而有不一致的狀況。

(一)就性別而言：選修教育學程學生其任教意願上並沒有差異；但仔細分析任教意願的各向度，則發現在工作興趣上有女生優於男生的情形；在認為工作有意義、工作安定及現實因素上則未發現有差異存在。

(二)就年級而言：選修教育學程的學生的任教意願大四優於博士班。分析任教意願的各向度，發現在工作安定上大二、大三、大四均優於博士班學生；在現實因素上亦發現大四學生優於博士班的現象。

(三)就專長類組而言：選修教育學程的學生在任教意願上，並沒有專長類組間的差異存在。

- 十、師範校院學生其任教意願沒有性別間的差異；但在任教意願的各向度上，發現女生在工作興趣上優於男生。但在其他向度上沒有差異存在。
- 士、選修教育學程學生對教育專業認知與其任教意願間有密切關聯。對教育專業認同及教育專業倫理是選修教育學程學生對教育專業認知的最佳指標，認為教育工作有意義及工作興趣則是其任教意願的最佳指標。但選修教育學程學生對由教育專業認知來解釋其任教意願，較由其任教意願來解釋對教育專業認知有較大的解釋力。
- 主、師範校院學生對教育專業認知與其任教意願有高度密切關聯。對教育專業認同及教育專業倫理仍是學生對教育專業認知的最佳指標；認為工作有意義及工作興趣也是解釋任教意願的最佳指標。不論由對教育專業認知來解釋其任教意願，或由任教意願來解釋對教育專業認知，其解釋力相去不遠。
- 主、對選修教育學程學生而言，預測任教意願最重要的因素是學生對教育的認同，其次是教育專業倫理。值得注意的是研究所對任教意願有負向預測的趨向。
- 齿、對師範校院學生而言，預測其任教意願最有力的因素為對教育的認同，其次為教育專業倫理的認知。

## 第二節 結論

綜合有關文獻探討，研究結果分析與討論及研究主要發現，本研究提出以下研究結論。

- 一、教育專業自主、專業服務、專業知能、專業認同、專業成長及專業倫理，可做為教育專業的重要指標。

由文獻探討，歸納出專業自主、專業服務、專業知能、專業認同、專業成長及專業倫理作為教育專業的重要內涵（鍾任琴，民83），經本研究對其內容略作修正，並經實徵研究認為作為教育專業的指標允為適當。

二、選修教育學程學生與師範校院學生對教育專業均有正向而積極的認知，但仍有組間差異存在。整體而言，選修教育學程學生與師範校院學生對教育專業均有正向而積極的認知；但選修教育學程的學生似較師範校院學生有較明確的認識。

就對教育專業認知的各向度而言，不論選修教育學程學生或師範校院學生均在對專業自主、專業服務、專業知能、專業倫理的認知相對有較高的現象。若比較選修教育學程學生與師範校院學生的差異，研究顯示在專業服務、專業知能、專業認同及專業倫理等向度上有組間差異，在專業自主及專業成長則未發現有組間差異。

三、工作有意義、工作興趣、工作安定及現實因素可作為任教意願的指標。

由文獻探討，可以發現任教意願包括內在層次與外在層次。內在層次包括認為教育工作是有意義的、對教育工作感到興趣。教育工作除了內在層次外，也應考慮到工作安定……等現實的因素，亦即個體任教意願應是內在意願與外在環境的交互作用結果。考慮任教意願的內涵而以工作有意義、工作興趣、工作安定及其他現實因素作為衡量任教意願的指標是確切而務實的作法。

四、選修教育學程與師範校院學生均有正向的任教意願，尤其均認為教育是有意義的工作，但仍有組間差異存在。

整體而言，選修教育學程學生與師範校院學生均有正向的任教意願，但選修教育學程的學生似較師範校院的學生更為強韌。

在任教意願的各向度而言，不論選修教育學程的學生或師範校院學生均以認為教育是有意義的工作最為明確，對教育工作安定及現實因素的感受次之。較大的差異在選修教育學程的學生認為教育是工作興趣較師範校院的學生為強烈。

五、背景變項在選修教育學程或師範校院學生對教育專業認知或任教意願有不同的區別力。

背景變項在選修教育學程或師範校院學生對教育專業認知或任教意願的區別力，可歸納如下：

(一)不論對選修教育學程或師範校院的學生，女生對教育專業成長的認知優於男生，女生在任教工作興趣上優於男生。

(二)選修教育學程文法商組的學生對教育專業認知優於理工組。

(三)選修教育學程的大四學生任教意願高於博士班學生。

六、不論選修教育學程學生或師範校院學生，對教育專業認知可有效的解釋其任教意願。

選修教育學程或師範校院學生，對教育專業的認知，均能有效解釋其任教意願；由任教意願亦可有效的解釋其對教育認知，但解釋力相對減低，尤其是選修教育學程的學生為然。

七、不論選修教育學程學生或師範校院學生，對教育專業認同及教育專業倫理是預測任教意願最佳的變項。

選修教育學程學生對教育專業認同及專業倫理計可預測任教意願總變異量的 46.78%；師範校院學生對教育專業認同及專業倫理預測任教意願總變異量達 54.52%。研究發現證明對教育專業認同及教育專業倫理的認知顯然對預測任教意願有幫助。

### 第三節 建議

根據研究主要發現及研究結論，本研究分別對設立教育學程的一般大學、師範校院、教育行政機構及未來研究提出如下建議。

#### 一、對沒有教育學程一般大學的建議

(一)把握多元師資培育的契機

研究結果顯示，選修教育學程的學生不僅有強烈的任教意願，對教育專業也有積極而正向的認知。這一發現對剛踏入師資培育市場的一般大學而言，不啻是項喜訊。學生有強烈的任教意願說明了一般大學高倍率篩選參與選修教育學程的學生，發揮了去蕪存菁的效果；學生對教育專業能有正向的認知，提供開設教育學程一般大學在師資培育上有利的契機。

(二)加強教育專業的內涵

研究結果發現，選修教育學程學生對教育專業認知，可以有效的

解釋任教意願。對教育專業認知與其任教意願，是一種交互作用的變項，但研究發現由對教育專業認知來解釋任教意願大於由任教意願來解釋專業認知。教育部雖然設有學程應修學分及修習科目的學群，各大學宜在學程科目中，加強教育專業科目涵育教育專業的內涵，尤其是教育專業認同及教育專業倫理二部份。

### (三)建立確實的教育實習制度

選修教育學程的學生具有高度的任教意願，而任教意願可能在加入師資職前培育過程中下降（Gibson,1976; Lacey,1977; Whiteside 1969; 賴清標，民68; 林瑞欽，民77; 湯梅英，民82），也就是說這些具有高度任教意願的學生可能在認識教育實際後，有所變化。教育學程宜兼重理論與實務的科目，調適學生理論與實際並追蹤至取得實習教師資格的實習階段。而一般大學在這方面措施似較薄弱，宜予重視並加強。

### (四)以內在動機為篩選選修教育學程學生的優先考慮

研究結果顯示，選修教育學程學生有強烈的任教意願，但任教意願包括諸如認為教育是有意義的工作、喜歡兒童、願意在教育上投入、對工作有濃厚興趣等內在動機；及教師工作安定、有保障、假期較多、競爭較緩和等外在層面。而在預測任教意願時又發現對教育認同是最有力的預測變項。一般大學開設教育學程，學生也較成熟穩定，學校有機會篩選學生，選擇適合的學生在未來擔任教職，篩選目前各校雖有不同，但宜以任教的內在動機為優先考慮。

## 二、對師範校院的建議

### (一)調整教育課程結構

師資培育法公布後，一般大學設立教育學程加入師資培育的行列，這項衝擊對師範校院來說不啻是項轉機。在長期保障的制度下，研究發現師範校院學生對教育專業有相當明確的認知，也有不錯程度的任教意願，這項研究結果顯示師範校院仍大有可為，宜儘速的調整課程結構，使更具特色、更具彈性，以因應時勢變遷的需求。

### (二)領導教育專業的發展

研究發現職前教師培育學生，對教育專業認知，能有效的解釋其

任教意願。而教育專業的內涵有那些，應專注於那些項目，實在關係未來師資健全的培育的方向。本研究雖以專業自主、專業服務、專業知能、專業認同、專業成長及專業倫理為指標，但在研究歷程中仍發現教育專業的內涵並不明確。雖然一九六六年在聯合國教科文組織宣告教師是一種專業，但在教育「實際」上仍有段距離，師範校院有豐富的專業資源，宜在肩負培育師資工作時領導教育專業的發展。

### (三) 誘發師範校院學生任教意願的內在任教動機

研究比較發現師範校院學生的任教意願不如選修教育學程學生強烈，再分析任教意願的內涵，在外在動機層面，二者間並沒有差異，但在內在動機層面，則發現師範校院學生有不足的現象，這種不足的現象很可能出自於師範校院學生內在任教動機的離散性大（標準差較大），也就是說師範校院學生有一部份學生的內在任教動機需要加強，師範校院宜鼓勵或誘發學生內在任教動機。

## 三、對教育行政機構的建議

### (一) 協助師範校院轉型建立特色

師資培育法頒行後，師資培育進入多元階段。研究結果顯示不論教育學程或師範校院學生對教育專業均有正向的認知，也有正向的任教意願，顯然師資多元培育的方向，初步獲得成效。但已完成階段性任務的師範校院，宜在多元化師資培育潮流中進行轉型、建立特色，教育部宜在這方面優予協助。

### (二) 協助建立一般大學與師範校院師資培育的合作模式

師資培育多元化後，一般大學加入師資培育的工作；但宛若二股分別進行的河流，其中的交集不多。一個優良師資的培育，宜選擇有意願、有潛能的學生，使在接受專業教育後，成為優良的教師，而在這方面師範校院有豐富的經驗與成就。教育行政機構宜協助建立一般大學與師範校院共同培育的模式，共同為培育師資努力。

## 四、對未來研究的建議

在研究歷程中，發現未來的研究有數個可以著力的地方，建議如下：

(一) 本研究在探討對教育專業認知與任教意願的關聯，及對任教意

願的預測作用時，均發現教育專業認同是一個極重要的變項，可作未來專門探索的主題。

(二)在分析任教意願時，發現任教意願有內在動機層次與外在環境層次，而比較選修教育學程學生與師範校院學生任教意願時，所顯現的是外在環境層次沒有差異，內在動機層次卻有所不同，未來的研究可進一步探究任教意願內在動機層次的形成歷程。

(三)本研究在一般大學設立教育學程即著手進行研究，雖能提供決策回餽的資訊，但若能進行縱貫性研究，連續三、五年作比較，或可更明確的瞭解多元化師資培育下，接受職前培育的學生在對教育專業認知的成長與任教意願的變化。

## 參考文獻

### 一、中文部份

- 中華民國全國教育會。(民80)。**師院生與師專生教學態度、意願與能力之比較**。教育部委託專案研究報告。
- 中華民國師範教育學會。(民81)。**教育專業**。台北市：師大書苑。
- 毛連塹、瞿立鶴、陳青青、吳清山(民80)。**師院生與師專生教學態度、意願與能力之比較**。教育部委託專案研究報告。
- 毛連塹、湯梅英。(民82)。**師範學院學生學習滿意度及結業生任教意願之調查研究**。**教育研究資訊雙月刊**，第一卷二期，第三四～四二頁。
- 王立行、饒見維。(民81)。**教育專業化與教育實習的實施**。載於中華民國師範教育學會主編。**教育專業**(一三八～二一〇頁)。台北：師大書苑。
- 王以仁。(民81)。**師院生就學意願、任教意願及其任教承諾之相關研究**。台北：心理出版社。
- 王家通。(民69)。**教師專門職業論**。**台灣教育**：三六〇期(一七～二三頁)。
- 行政院教育改革審議委員會。(民85)。**第三期諮議報告書**。台北市：行政院。
- 何福田、羅瑞玉。(民81)。**教育改革與教師專業化**。載於中華民國師範教育學會主編。**教育專業**(一～三〇頁)。台北：師大書苑。
- 李新鄉。(民82)。**國小教師教育專業承諾及其相關因素之研究**。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 林生傳。(民77)。**國中教師專業行為的環境因素之分析與推測**。**教育研究年刊**，二期，第一～四〇頁。
- 林彩岫。(民76)。**國民中學教師專業自主性之研究**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 林清江。(民71)。**教師職業聲望與專業形象之調查研究**。載於林清江主編**文化發展與革新**(五一三～五七四頁)。台北：五南書局。

- 林清財（民79）。我國國民小學教師教育信念之相關研究。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 林瑞欽。（民79）。師範生任教職志之理論與實徵研究。高雄：復文出版社。
- 吳武雄。（民70）。國中教師學校認同之調查研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 陳奎熹。（民79）。教育社會學研究。台北：師大書苑。
- 郭靜芬。（民66）。師範生教育態度之調查研究。教育文粹，六期，第八四～九二頁。
- 黃昆輝。（民69）。台北市高職教師態度與教學問題之調查分析。國立台灣師範大學教育研究所集刊，二十二期，第一八九～三一八頁。
- 黃政傑。（民72）。師大師院學生任教意願研究的啓示。中國論壇，十七卷六期，第五一～五五頁。
- 黃政傑。（民80）。教育理念革新。台北：心理出版社。
- 黃坤錦。（民81）。各國教師專業之比較研究。載於中華民國比較教育學會、中華民國師範教育學會主編。國際比較師範教育學術研討會論文集（六一七～六四三頁）。台北：師大書苑。
- 張芬芬。（民73）。師大結業生分發實習前後任教意願與教學態度之比較研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 張春興。（民72）。從師大學生的求學心態檢討師教法「加強師範生專業精神」構想的成效。師大教育心理學報，十六，第一～二八頁。
- 張春興。（民74）。應否改革與如何改革——談師範教育觀念上的爭議。中國時報，民國七十四年十月一日，二版。
- 游淑燕。（民82）。國民小學教師課程決定權取向及其參與意願之研究。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 湯梅英。（民83）。師範生任教意願及相關因素研究——以台北市立師院學生為例，初等教育學刊，三期，第五九～一〇〇頁。
- 湯維玲。（民82）。我國中學師資培育專業教育課程之研究。國立台

- 灣師範大學教育研究所集刊，三十三輯，第二一一～二二六頁。
- 曾喜城。(民76)。教師應該是專業嗎？**師友月刊**，二四一期，第三〇～三一頁。
- 賈馥茗。(民68)。**教育概論**。台北：五南書局。
- 楊妙芬。(民82)。**師院生職業興趣類型、性別、家庭社經地位、學業成績、年級與任教職志之相關研究**。八十一學年度師範學院教育學術論文。
- 楊國賜。(民74)。教育專業精神之內涵與策進。**臺灣教育**，四一七期，第二～五頁。
- 楊國賜。(民76)。現代教師如何建立專業知能與地位。**師友月刊**，二四一期，第一～二頁。
- 詹棟樑。(民71)。從教育愛的觀點探討教師專業精神。載於 中國教育學會主編 **教育組織與專業精神** (二〇一～二三二頁)。台北：華欣文化公司。
- 詹棟樑。(民81)。教育專業人員的道德責任與專業精神。載於 中華民國師範教育學會主編。**教育專業** (一〇一～一一二頁)。台北：師大書苑。
- 鄭照順。(民77)。**國中教師專業社會化之研究**。高雄：復文書局。
- 蔡碧璉。(民82)。**國民中學教師專業成長與其形象知覺之研究**。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 謝高橋。(民80)。**社會學**。台北：巨流公司。
- 謝瑞智。(民79)。論教育權之獨立與自由行使。**教育資料文摘**，二十二卷二期，第四～一五頁。
- 鍾任琴。(民83)。**國小實習教師教育專業信念發展之研究**。國立政治大學教育研究所博士論文 (未發表)。

## 二、英文部份

- Austin, F., (1931) Motives for adolescents' choice of teaching. *British Journal of Educational Psychology*.1,1,87-103.
- Benveniste, G. (1987). *Professionalizing the organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bradley, K. (1983) Recruitment to the teaching profession. *Educational Reserach*. 25, 2, 116-124.
- Carr-Saunders, A. M. (1933). *The profession*. Oxford: Clarendon press.
- Corwin, R.G. (1965). *A Sociology of Education*. New York: Meredith.
- Corwin, R.G. (1970). *Militant Professionalism*. New York:Meredith.
- Denemark, G. (1985). Educating a profession. *Journal of Teacher Education*, 36, 46-52.
- Dreeben, R. (1970). *The nature of teaching: Schools and the work of teacher*. Glenview, Ill.:Scott, Foresman.
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization:Teachers, nurses, social workers*. N. Y.: Free Press.
- Fox, R. B. (1960). Factors influencing career choice of prospective teachers. *Journal of Teacher Education*, 12, 427-432.
- Gibson, R. (1976). The effect of school practice: The development of student perspectives. *British Journal of Teacher Education*. 2, 3, 241-250.
- Hellawell, D, & Smithers, A. (1973). Commitment to teaching of postgraduates and college-trained students, *Educational Research*. 16(1), 48-55.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London:

Methuen.

- Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. California: University of California Press.
- Lau, W. H. et al. (1968). *Why teach? A study of motives for teaching as a career*. Singapore: Teachers Trainings College.
- Lieberman, M. (1956). *Education as a profession*. University of Oklahoma: Prentice-Hall, Inc.
- Lortie, D. C. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lyson, T. A., & Falk, W. W. (1984). Recruitment to school teaching: The relationship between high school plans and early adult attainment. *American Educational Research Journal*. 21, 181–193.
- Mogran, V., & Dunn, S. (1978). Why choose primary teaching? *The Durham and Newcastle Research Reviews*, 8, 41, 44–50.
- Nias, J. (1981) Commitment and motivation in primary school teachers. *Educational Review*. 33, 3, 181–190.
- Ornstein, C. A. (1980). *Looking into teaching: An introduction to American education*. Chicago: Rand McNally College Publishing.
- Ornstein, C. A. (1981). The trend toward increased professionalism for teacher. *Phi Delta Kappan*. 61, 196–198.
- Ornstein, C. A. (1983). Motivations for teaching. *The High School Journal*, 66(2), 110–116.
- Reighart, P. R. (1985). *A questionnaire to assess preservice teacher beliefs about teaching* (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio state University.
- Richards, R. (1960). Prospective students' attitudes toward

- teaching Journal of Teacher Education*, 11, 375–380.
- Schein, E. H. & Kommers, D. W. (1972). *Professional education*. New York: McGraw-Hall.
- Soh, K. C. (1982). *Student profiles and motives for teaching of full-time students in the Institute of Education: A comparison between female Dip. Ed. and Cert. Ed. students* Institute of Education, Singapore, Occasional paper, No.8 1982.
- Su, Z. (1990). The foundation of the peer group in teacher socialization. *Phi Delta Kappan*, 71, 723–727.
- Sutton J. H. (1993). Undermining a profession. *Phi Delta Kappan*, 74, 158–164.
- Tishler, A. G., & Neely, A. M. (1987). *Perceptions about career ladders across levels of teacher socialization*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Education Research Association. Mobile, Ala.
- Tudhope, W. B. (1944). Motives for the choice of the teaching profession by training college students. *British Journal of Educational Psychology*, 14, 129–141.
- Turner, R. L. (1975). An overview of research in teacher education. In K. Ryan (Eds.), *Teacher education: The seventy-fourth yearbook of the national society for the study of education*. Chicago, Ill.: The University of Chicago Press.
- Valentine, C. W. (1934). Reasons for the choice of the teaching profession by university students. *British Journal of Educational Psychology*, 4, 237–258.
- Whiteside, M. T., Bernbaum, G. and Noble, G., (1969). Aspirations, reality shock and entry into teaching. *Sociological Review*, 17, 3, 399–414.

Wittrock, M. C. (1986). *Handbook of research on Teaching*:  
New York: MacMillan.

Wise, A. E., & Leibbrand, J. (1993). Accreditation and the  
creation of a profession of teaching. *Phi Delta Kappan*, 74  
,133– 136.

72

# 附 錄

## 教育知覺量表

親愛的同學：您好！

本院接受國立教育資料館委託，進行教育知覺研究。問卷旨在瞭解各位同學對教育的看法，研究結果將向有關單位提出報告與建議，不作個別分析，您的意見很寶貴，對本研究具有很大的貢獻。謝謝您的協助。

台北市立師範學院 敬啓

民國八十四年十一月

### 填答說明：

1. 以下有八十題敘述性的題目，均在描述您對教育的認知或感受。
2. 請在每題「非常同意」到「非常不同意」六等分中，選擇一個適當的□打“√”。

### 例題

- |                            | 非<br>常<br>同<br>意         | 6                                   | 5                        | 4                                   | 3                        | 2                        | 1                        | 有<br>點<br>不<br>同<br>意 | 非<br>常<br>不<br>同<br>意 |
|----------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------|
| (1)兒童天真活潑又可愛，令人喜歡。         | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                       |                       |
| 表示：我對兒童天真活潑又可愛令人喜歡的敘述很同意。  |                          |                                     |                          |                                     |                          |                          |                          |                       |                       |
|                            | 非<br>常<br>同<br>意         | 6                                   | 5                        | 4                                   | 3                        | 2                        | 1                        | 有<br>點<br>不<br>同<br>意 | 非<br>常<br>不<br>同<br>意 |
| (2)教師的福利及保險制度完善。           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                       |                       |
| 表示：我對教師的福利及保險制度完善的敘述有點不同意。 |                          |                                     |                          |                                     |                          |                          |                          |                       |                       |

## 第一部份

- |  | 非                        | 有                        | 非                        | 有                        | 非                        | 有                        | 非                        |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  | 常                        | 點                        | 常                        | 點                        | 常                        | 點                        | 常                        |
|  | 同                        | 同                        | 同                        | 同                        | 同                        | 同                        | 同                        |
|  | 意                        | 意                        | 意                        | 意                        | 意                        | 意                        | 意                        |
|  | 6                        | 5                        | 4                        | 3                        | 2                        | 1                        |                          |
| 1. 在教室內教師應能自己決定上課的方式與進度，不受他人的干涉與影響。.....   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 教育是一種服務工作，不應過份計較經濟報酬。.....              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 教師應對教育宗旨、目的、價值等有關知識，有充份的認識。.....        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 教育是一種最能讓我獲得自我實現的工作。.....                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 我不願犧牲休假或自費，去參加各種與教育有關的進修活動。.....        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 教師應該具備有教無類的工作熱忱。.....                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. 教師可以自由的選擇任何一種輔助教材（如參考書、課外讀物）。.....      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. 教師的熱忱服務態度對學生的學習成就，會有很大的幫助。.....         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. 教師應瞭解與教育有關的社會、文化、政治、經濟及財務等一般性的知識。.....  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. 要從事教育工作是我經過慎重選擇的，我會終生全力以赴。.....        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. 以我本身的知識和經驗來說，已足夠勝任教學工作，沒有必要再進修研習。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

	非	有	非	有	非	有	非
	常	點	常	點	常	點	常
	同	同	同	同	同	同	同
	意	意	意	意	意	意	意
	6	5	4	3	2	1	
12.教師要公平無私的對待每一位學生及家長。..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.在教學中，教師應能自由的嘗試各種不同的教學方法。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.教師要注重學生的獨特性，應多瞭解學生的家庭背景。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.教材內容都是經專家學者妥善安排，教師只要照著做即可。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.從事教育工作，符合我自己的能力與價值觀。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.專業知識與技能需要長期培育，因此教師必須具有大學以上的學歷。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.教師有責任為學校提供建設性意見，以改革現有現象。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.學校應該尊重教師對學生的評量結果。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.教師應樂於在課餘時間為學生解答問題。....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.教師在教學前應善於編選材教、設計活動，在教學中應精於指導學習，在教學後能評量學生的學習效果並適切的進行補救教學。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.對我而言，教育可以說是我所能從事專業中最好的一種。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.只要是資深教師，不必再進修也可以是個優良的老師。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.教師對資深同事應該尊重，對新進同事應予善意指導，並熱誠協助其他需要幫助的同事。..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.學校應該尊重教師對管教學生方面的意見。..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		有	非			
	非	有	點	很	常	
	常	很	點	不	不	
	同	同	同	同	同	
	意	意	意	意	意	
	6	5	4	3	2	1

- 26.每個學生都有長處與潛能，教師要依其性向、興趣與知能來教導他們。.....
- 27.教師要能運用各種教學媒體（如投影片、錄影帶、圖表、揭示板等）以激發學生學習。....
- 28.教育是一種具有積極價值且為社會大眾尊重的專業工作。.....
- 29.教育工作就是在傳授經驗，沒有必要去研究創新。.....
- 30.教師應加強學校與家庭連繫，適時訪問學生家庭，與家長交換意見。.....
- 31.有關教學方面的決定，學校應該要先徵詢教師的意見。.....
- 32.身為教師應謹言慎行，提供學生正確的學習楷模。.....
- 33.教師要能引導學生進行高層次的心理活動，如推理、歸納、組織等。.....
- 34.教師的工作是崇高的，我將以身為教育工作者為榮。.....
- 35.教師證書不應該終身有效，教師應該參加各種進修，以換領新的教師證書。
- 36.教師應參加與自身有關的專業學術團體，相互策勵，以促進教育進步。.....
- 37.學校應尊重教師參加各種研習進修的意願。..

		有	非		
	非	有	很	常	
	常	很	點	不	不
	同	同	同	同	同
	意	意	意	意	意
	6	5	4	3	2
				1	

38. 教師要主動協助學生解決學習障礙和生活困擾問題。.....
39. 教師在編擬教學計畫時，應能掌握教學目標、教學方法、學習評量，並顧及學生個別差異。.....
40. 教學工作是一項具有創造意義的活動。.....
41. 參加教師進修是充實專業知能的有效途徑。..
42. 教師要率先參加社會服務，推廣社會教育，發揮教育領導功能。.....
43. 為提高學生學習效率，教師可以自行設計教學情境，而學校應提供充份的教學資源。.....
44. 教師應注重學生心理、生理以及社會各方面的需求。.....
45. 教師應具有輔導學生制定和執行教室規則的能力。.....
46. 我不認為教育是一種對社會國家具有獨特貢獻的工作。.....
47. 長期的專業訓練，對培養一位教師來說是不必要的。.....
48. 教師要對教學成敗負責任，應努力充實自己以嘉惠學生。.....

## 第二部份

	非	有	非	有	非	有	非
	常	很	點	不	不	不	不
	同	同	同	同	同	同	同
	意	意	意	意	意	意	意
	6	5	4	3	2	1	
49.我喜歡看到學生逐漸成長，有進步的表現。 ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.教師的生活比較安定。 .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51.我從小就嚮往教師的工作。 .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52.教師受人尊重，社會地位亦高。 .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53.教學工作能幫助他人去過更美好的生活。 ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54.學校教師有寒暑假，可用來做自己想做的事。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55.教師工作符合自我的興趣。 .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.成爲教師符合父母或重要他人對我的期望。 ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57.教師能依照自己的教育理念改變學生氣質。 ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58.教師工作有保障，不會有失業或被解雇的風險 。 .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59.教學可以發揮我的專長，實現自我抱負。 ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60.在公家單位任職是一般家庭追求的目標。 ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61.教師能化育英才，對社會國家有貢獻。 .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62.與其他行業相比，教師的薪水還算吸引人。 ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63.任教科目使我可以繼續研究我喜歡的科目。 ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64.修習教育科目，才有獻身教育的機會。 .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65.教師能匡正社會風氣，提升社區文化水準。 ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66.學校教師間人情味濃，同事相處和諧。 .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67.教師可教學相長，增進自我的成長。 .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68.在教育改革的呼聲中，我覺得可以擔負一些責 任。 .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69.我認爲教學工作在日益世俗化的社會中是一種							

	非	有	非	有	非	有	非
	常	點	常	點	常	點	常
	同	同	同	同	同	同	同
	意	意	意	意	意	意	意
	6	5	4	3	2	1	
清流。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70.學校是一種有制度的工作場所，能使人安心工 作。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71.教學工作無法發揮自己的才華。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72.學校教師工作相當繁重且責任重大。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73.我認爲教學是很有意義的工作。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74.學校工作環境單純，工作變異性較低。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75.我有遠大的人生目標，不僅是教學工作而已。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76.我希望有機會修習第二專長，增加就業機會。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77.教學工作能將社會文化精華傳遞給下一代。..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78.教師是一種較容易選擇在住家附近工作的職業 。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79.我對年輕人缺乏耐心。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80.當老師是一種熱門的行業，我想跟上這股潮流 。.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**基本資料：**

性別： 1.男             2.女

年級： 2.大一             2.大二

3.大三             4.大四

5.碩士班         6.博士班

系所：\_\_\_\_\_學系或研究所（請填答）

整個問卷已做完，請檢查是否每題都做了。謝謝您！