

臺灣教育社會學研究 九卷二期

2009年12月，頁37～78

臺灣中部地區國民小學教師社會地位 知覺與專業認同之研究

黃彥超、翁福元

摘 要

社會環境劇烈變動以及多元開放的時代中，教師地位、教師專業自主、專業成長常被強調，但是教師如何認識自己的地位與專業卻極少受到關注。本研究旨在探討中部地區國小教師社會地位知覺與專業認同之現況，並探討教師社會地位知覺與專業認同兩者之間的關係。本研究採用調查研究法，以苗栗縣、臺中市、臺中縣、彰化縣、南投縣、雲林縣之公立國民小學教師為研究對象，總共發出936份問卷，回收率為76.50%，有效問卷回收率為73.29%。除了驗證本研究所建立之因果模型外，本研究發現：(1)國民小學教師知覺其屬於「中上」的社會地位，存有形象低落的疑慮，認為教師的表現未受各界肯定；(2)國民小學教師專業認同程度高，工作投入程度高；(3)國民小學教師專業認同因性別、專業背景、擔任職務、學校所在地區不同而有差異；(4)教師社會地位知覺對教師專業認同有顯著影響；(5)教師背景因素會直接影響教師專業認同，同時也會透過社會地位知覺對專業認同產生影響。文末則根據研究發現提出對教育實務與未來研究之建議。

關鍵詞：社會地位、教師社會地位知覺、專業認同

- 本文作者：黃彥超 國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士班研究生，南投縣敦和國小教師，本文通訊作者。
翁福元 國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授。
- 投稿日期：97年7月5日，接受刊登日期：98年6月6日。

A Study on the Primary School Teachers Perception on Their Social Status and Professional Identity: A Case Study of Central Taiwan

Yen-Chao Huang

Doctoral Student

Graduate Institute of Educational Policy and Administration

National Chi Nan University

Teacher of Nantou County Dun He Elementary School

Fwu-Yuan Weng

Professor

Department of Education Policy and Administration

National Chi Nan University

Abstract

The main purposes of this study were to explore the perception of primary school teachers' perception on their social status and the relationship between their perception on their social status and professional identity. The main method used in this research was questionnaire survey. The sample of this survey were primary school teachers of Central Taiwan (Miaoli County, Taichung City, Taichung County, Changhua County, Nantou County and Yunlin County). The type used in the study received tremendous support to explain the causal model of teacher professional identity. As the data analyzed, the conclusions were shows as follows: (1) primary teachers'

perception on their social status was of medium level; the score of primary teachers' perception on their images was low, and perception on their performance was not satisfied; (2) in teacher's population variables, different positions showed significant differences in the perception on their social status; (3) the score of primary teachers' professional identity was high; (4) the teachers perception on their social status has a statistically significant positive impact on professional identity; (5) in the teacher's population variables, different sex, different background, different positions and different areas showed significant differences in professional identity. Finally, according to the results, suggestions were afford to improve educational policies and future studies.

Keywords: social status, perception on teachers social status, professional identity

壹、前言

師資培育的管道從早期師範院校「一元控制」到現在各公私立校院「多元競爭」，使師資培育從「計畫控制」轉變成「自由市場」的型態，而師資多元化的結果使得校園組織文化有了質與量的改變（劉世閔，2005），許多位專家學者（吳鐵雄，1994；湯梅英、毛連塹，1995）認為，師資培育多元化可能會降低師資之素質，進而影響教師職業聲望和地位，但也有學者（符碧真，1999；郭丁熒，1997；鄭世仁，2000）持相反的觀點，他們認為，近年來，我國小學教師出身於較高社經背景家庭的比例已逐漸增加，再加上1990年代中期起，《教師法》對教師權益的保障，以及《師資培育法》要求中小學教師均需大學畢業等措施的實施，將有助於教師社會地位的提升。因此，對於外在社會環境的劇烈變動，以及在多元開放的時代中，國小教師社會地位知覺與專業認同的情形是亟需重視的議題。

關於教師社會地位之高低，某些程度係受歷史或傳統文化所決定或影響（郭丁熒，1997；Fwu & Wang, 2002）。雖然我國目前的社會結構變遷快速，價值觀念也在轉變，但尊師重道的觀念仍深植國人心中（黃毅志，2003）。長久以來，臺灣的中小學教師享有不錯的社會地位，但現今許多教師覺得自己似乎沒有像調查結果那麼受到尊重，顯示出教師具有「職業的焦慮感」（林生傳，2005；林清江，1992；鄭世仁，2000）。因此，隨著社會的變遷，面對改革壓力與工作條件改變的今天，國小教師的社會地位是否如一般文獻所描述，或是如一般教師的疑慮，已經大不如前了，有進一步探討之必要。

近幾年來，教師專業認同（teacher's professional identity）逐漸成為一個獨立的研究議題（Bejiard, Meijer, & Verloop, 2004）。雖然教育改革頻仍，教師專業自主、專業成長常被倡議、強調，但是教師在教育改革中如何重新認識自己的專業，卻極少受到關注（楊巧玲，2008）。在國外，

Dana、Yendol-Hoppey與Snow-Geronο（2006）分析了教師專業發展學校（Teacher Professional Development School, TPDS）中，多達200多篇與教師有關的研究，並將其歸納為六大類別，其中亦包含「教師專業認同」；不過，教師專業認同的研究數量是六大類別中最少的。面對教育改革與社會變遷的衝擊，教師專業遭遇強烈的質疑與嚴苛的挑戰，因此，第一線的國小教師在處理教室龐雜事務的同時，更需要重新確立教師的定位，以促進教師的專業發展。

根據上述研究背景與動機，本研究旨在透過問卷調查國民小學教師社會地位知覺及專業認同的實際狀況，以了解國民小學教師社會地位知覺與專業認同的現況與兩者之間的關係。具體言之，本研究之目的有以下幾項：

- 一、探討不同背景變項國民小學教師社會地位知覺之現況與差異情形；
- 二、探討不同背景變項國民小學教師專業認同之現況與差異情形；
- 三、分析國民小學教師社會地位知覺與專業認同的關係。

貳、文獻探討

一、教師社會地位知覺之概念分析

在很多文獻中，地位（status）、聲望（prestige）與尊重（esteem）常交互使用，其意義也相近；然而，若要明確區分，社會地位（social status）指的是個體所獲得尊敬的程度，由財富、教育、性別、種族和生活方式等諸多因素所決定；而職業地位（occupational status）指的是與其他職業相互比較的結果（Hoyle, 1997, 2001）。

（一）教師社會地位知覺之意涵

社會對教師的行為、績效、看法，以及對教師職業報酬的認可和滿意程度，都是教師社會地位的內涵（薛天祥、閻光才，1998）。此外，更包含教師在社會體系中的位置，以及教師的重要性和權力（鄭世仁，2000；謝維

和，2002）。若從教學的地位（*status of teaching*）來看，可從收入、知識、責任、社會功能與聲望等五項基礎與其他職業做比較（Verhoeven, Aelterma, Rots, & Buvens, 2006）。林清江（1980）曾從教師的職業聲望、教師的公共形象、教師的專業條件、教師的實際貢獻等四個面向來說明教師的社會地位。吳康寧（1998）更指出，教師在社會上的地位評價並不是單一指標的結果，而這些指標可分為：經濟收入、政治待遇、文化環境、專業化程度、勞動強度等若干面向。

研究者參閱相關文獻（林清江，1980；郭丁熒，1995¹；陳奎熹，1996²；薛天祥、閻光才，1998；謝維和，2002；Esteve, 2000; Hoyle, 1997; Madsen, 2007; Zehava, 2007），將有關教師社會地位的定義歸納為：1.教師在社會體系中的形象；2.工作特質；3.經濟收入；4.整體表現等四方面。教師社會地位屬於集體化他人對教師的評價，而教師社會地位知覺則是指，教師本身如何評定自身的社會地位，此即教師對教學行業的看法；換句話說，教師社會地位知覺乃是教師對各項社會地位衡量指標的知覺程度，也是教師本身對於其教師形象、工作特質、經濟收入、整體表現等四個面向的看法。

（二）教師社會地位知覺之調查途徑

社會對教師的評價可由兩方面來調查，分別是社會對教師的尊敬程度（*social esteem of teachers*）以及教學的社會地位（*social status of teaching*），不過這兩個概念有點類似且不易區分（Verhoeven et al., 2006）。教師的角色行為方式和職業特點常與教師的社會地位聯繫在一起，而透過教師的經濟收入、社會聲望和權力分析教師的社會地位，也是研究教

¹ 郭丁熒（1995）以晤談法探討我國國小教師的角色，其研究指出，目前評定國小教師社會地位最常採用的指標依序為「尊敬程度」、「收入」、「工作性質」、「知識」和「整體表現」五種。

² 經濟收入是影響教師社會地位的主要因素，也是教師社會地位評價的主要依據（馬和民，2002；Esteve, 2000）。待遇的高低與收入的多寡是衡量一個人或一種職業社會地位的重要標準，而政府與社會人士承認教師對社會的重要貢獻，而給予應有的專業水準報酬，乃是理所當然的（陳奎熹，1996）。

師社會地位知覺常使用的方式（謝維和，2002）。

職業聲望是大眾對於個別職業具有之社會榮譽（social honor）給予的具體評價（Treiman, 1977）。在社會學的研究中，教師社會地位的判斷與衡量主要採用主觀判斷法與客觀評價法兩種；主觀判斷方法主要是要運用問卷調查直接了解個人看法，以確定個體在假定可重新選擇職業時所選定的職業次序；客觀評價方法則是運用某些客觀標準，透過問卷調查或統計方法對某些職業進行評價（馬和民，2002）。本研究採用客觀評價方法，運用某些客觀標準，透過問卷調查方式對教師職業進行評價。因調查的對象為教師本身，探討教師對各項社會地位衡量指標的同意程度，因此定義為「教師社會地位知覺」。

本研究之「社會地位知覺」與社會學研究中「階級認同」的概念接近，綜觀國內相關之研究（林大森，1993；林俊賢、黃毅志，2008；黃毅志，1994，2000；薛承泰，1997），大多以「臺灣地區社會變遷調查」的全國性大樣本資料做分析，其用來測量階級認同的題目不外乎將階級認同分成五等級（上、中上、中、中下、下）或將階級分成四～六類。本研究除了以教師角度探討教師對各項社會地位衡量指標的知覺程度外，也將教師社會地位之知覺程度劃分成上、中上、中、中下、下等五個等級。

（三）影響教師社會地位知覺之個人與學校因素

分工體系分化後，愈專業的行業擁有愈高的社會地位，因而影響當事者對所屬行業的認可程度與期望心理（姜添輝，2008）。因此，探討教師社會地位知覺影響因素可建構出本研究之學理基礎。

關於國小教師方面，影響教師社會地位知覺之因素可分為個人背景因素、學校因素與社會環境因素三方面，因社會環境因素包含面向過於廣泛，故本研究乃針對個人背景與學校因素兩方面加以探討。

隨著社會變遷，國小男性教師與教學專業地位的討論是一新興的議題（DeCorse & Vogtle, 1997）。在性別方面，教學工作通常被視為適合女性的工作，一般社會大眾視為神聖、崇高的教育工作，對國小男性教師來說，卻

只是個平淡無奇的工作（齊宗豫，2002；Williams, 1992），因此，在國小任教的男性教師，大多被鼓勵往學校行政方面發展，而女性教師則以從事教學工作為主，由此可見，性別是影響國小教師地位知覺的因素之一（Montecions & Nielsen, 1997）。不過，也有研究指出，國小教師本身不認為性別地位（sexuality status）對從事教職有所影響（Christine, 2009）。

在物質報酬方面，教師隨著教學年資增加，其薪水也隨著增加，由此推斷，服務年資愈高，其社會地位知覺程度也愈高；因此，服務年資對教師社會地位知覺程度有正向的影響。當物質報酬較低時，社會大眾也持較低的觀點評價教師的社會地位（Osunde & Izevbigie, 2006）。不過，教師社會地位知覺之實際情形如何仍有待本研究逐一釐清。

若從專業背景來看，功能論學者認為，決定地位高低的因素是能力和努力，而不是出身背景或聲望（周新富，2008）。在臺灣，文化傳統上特別重視教育，因此，教育成就對社會地位的影響最大（章英華、薛承泰、黃毅志，1996；薛承泰，1997），且教師學歷愈高，感覺外在報酬愈低（巫惠貞、巫有鎰，2001）。因此，研究者推斷，國小教師學歷愈高者，其社會地位知覺程度愈低。

若從微觀的角度來看，學校中的權力運作趨向傳統制式的科層體制，而國小教師對社會地位的知覺會因職務不同而有差異，教師兼主任所知覺之程度，顯著高於級任與科任教師（郭丁熒，1997）。由此可見，國小教師對社會地位的知覺程度會因職務不同而有差異。

巫惠貞與巫有鎰（2001）的研究發現，臺東地區位處偏遠，高地位的可就業機會不多，相較之下，臺北市的國小教師之社會聲望顯得較高，至於是否影響教師社會地位知覺則是本研究欲探討的因素之一。

總之，影響教師社會地位知覺之因素複雜且多樣，以下歸納學者提出之觀點：在性別方面，女性教師在國小服務，其社會地位知覺程度較高；在服務年資方面，服務年資愈高，社會地位知覺程度也愈高；在專業背景（學歷）方面，若擔任教師的學歷屬於師專者，其社會地位知覺程度最高；在擔

任職務方面，教師兼主任的社會地位知覺高於級任教師與科任教師；在學校地區方面，偏遠地區之教師其社會地位知覺程度高於一般地區教師。由以上分析可預期，教師背景變項對社會地位知覺存在著直接影響。

二、教師專業認同之分析與探討

小學教師是否為專業人員一直是個爭議的話題，林俊賢與黃毅志（2008）以2002年調查的「臺灣地區社會變遷基本調查四期三次計畫社會階層組」的全國性大樣本資料做分析，其研究發現，中小學教師為受僱專業人員，在Wight階級理論中相當於專業人員的「半自主性受僱者」，也屬於中產階級；換句話說，臺灣小學教師享有專業等級的社會聲望以及高度教學自主權，因此發展出明確的專業認同（姜添輝，2008）。

（一）教師專業認同之概念與意涵

專業認同包含許多複雜的概念，也包含個人認同（individual identity），而個人認同與社會地位或角色有關（Colbeck, 2008）；教師專業認同則是指，教師在社會關係結構的互動中，確認教學專業的理念價值、教學專業知識體系、教師專業角色等參考架構，形成專業的自我意象，對專業生涯產生確定和承諾的過程；也就是說，教師除了理解「我是什麼樣的人」之後，進而會想像「我要成為什麼樣的教師」，是一種展現在自身與學生、家長、同儕與課程向外實踐的歷程（孫志麟，2001）；換句話說，教師專業認同是由個人作為以及個人的知識、信念及教學態度所建構出來的（Urzua & Vasquez, 2008）。

Bejiard等人（2004）綜合相關的研究指出，教師專業認同的形貌有以下特質：1.是持續解釋和再解釋的過程；2.兼顧個體及情境脈絡；3.是各種認同的相互調和；4.作用（agency）是專業認同的重要元素。

綜合上述，研究者歸納出教師專業認同有以下幾項內涵：1.教師是一透過專業養成的職業，並與其他專業有所區隔；2.持續的專業能力更新與專業反思是教師專業認同的基礎；3.教師對其工作有一持續而統整的信念或價

值，以支持其投入其中；4.教師專業認同是教師自我與專業的關係；5.教師專業認同是一個結果，也是一個不斷反思的動態歷程，以及教師對自己身為教師的整體看法。依據文獻探討的結果，本研究將教師專業認同分為「意識型態」、「工作投入」、「情感承諾」等三個面向。

(二)教師專業認同之研究取向

近年來，有關教師專業認同的研究著重在教師自身的信念與對自己的看法，以及如何看待教師的角色（Grion & Varisco, 2007）。Bejiard等人（2004）綜合相關研究，將教師專業認同的研究取向分為：1.教師專業認同的形成（formation）；2.教師專業認同的特性（characteristics）；3.以故事手法呈現教師專業認同（represented by teachers' stories）等三種類型。其中，第二類型「教師專業認同特性」的研究具有本質主義的傾向，且這類型研究多半缺乏對認同概念的界定，其研究目的在探究教師們對「教師是專業工作者」的看法、觀點或知覺（perception），以及探討教師對其自身角色的看法；本研究則屬此一類型，亦即強調教師專業認同是一結果，也是教師對自己身為教師的看法。

(三)教師專業認同之影響因素

教師之所以形成不同的認同傾向，與其個人經歷及體驗有關；換言之，影響教師專業認同內涵的因素交錯複雜，包括個人的信念與能力、家庭氣氛、早期求學經驗、教育政策、師培體制、社會文化價值體系等（周淑卿，2004；戴文青，2005），而教師專業認同會受自我認同（identity for himself）與他人認同（identity for others）的影響，兩者所造成的認同危機更是無法避免，當危機出現時，為了獲得成功，教師會重新建構其專業認同（Bolívar & Domingo, 2006）。

影響教師專業認同的個人背景變項（性別、服務年資、專業背景、擔任職務）與學校變項（學校所在地）間的關係，眾多研究結果並不一致。在性別方面，有研究（李新鄉，1993；宋慶文、魏淑華；2006）發現，女教師的專業認同程度高於男教師，不過，葉連祺與李承華（1997）的研究發現則指

出，不同性別的教師在專業認同上無顯著差異。

在服務年資方面，李新鄉（1993）的研究發現，服務年資較高者，其專業認同程度也較高；不過，葉連祺與李承華（1997）的研究則持相反的看法。Angelle（2006）的研究更發現，年資較淺的初任教師大都喜歡教書的工作，但是不認同自己的專業，也不認為自己所受的是專業的訓練。

在專業背景方面，葉連祺與李承華（1997）指出，研究所學歷者對小學教育的認同程度不高，是值得加以探討的問題；不過，宋慶文與魏淑華（2006）則認為，不同學歷的教師，其專業認同程度無顯著差異。

在擔任職務方面，李新鄉（1993）的研究發現，主任的專業認同程度最高，再加上，教學通常被視為女性的工作，因此，在面對外界質疑國小男性教師專業能力時，許多國小男教師只好往行政工作發展（DeCorse & Vogtle, 1997）。由此推測，擔任行政職務之教師，其專業認同程度較高。

在學校所在地方面，Kennedy、Cruickshank與Myers（1976）認為，不同學校所在地的教師在專業認同方面存在差異，但李新鄉（1993）、宋慶文與魏淑華（2006）則持相反的看法。綜合上述可知，在背景因素（性別、服務年資、專業背景、擔任職務、學校所在地）影響教師專業認同的方面，各研究結果頗有差異，故有進一步探討之必要。

三、教師社會地位知覺與專業認同之分析

教師社會地位知覺是教師本身對自己的評價，而教師專業認同則是個別教師對教學行業的內在認可程度，彼此相互影響；換句話說，一個自我肯定低且自覺社會地位低落的人，自然不會對他的工作有使命感與認同感（戴文青，2005）。雖然影響教師社會地位知覺與專業認同之因素會受集體化他人對教師評價與個別教師對教學行業的內在認可程度所影響（孫志麟，2001；Bolivar & Domingo, 2006; Osunde & Izevbigie, 2006），但本研究之對象為國小教師，著重個別教師自我評價與認同之探討，至於集體化他人對教師之看法則不屬於本研究之範圍。

有關教師社會地位知覺影響專業認同之相關研究，宋慶文與魏淑華（2006）的研究發現，薪資滿意度愈高的教師，其專業認同程度也愈高；不過，仔細探究教師專業認同可發現，教師從工作中獲得的內在酬償，大於物質上所得到的報酬（DeCorse & Vogtle, 1997）。Denicolo與Pope（2005）調查教師對專業的概念，訪談10位英國教師對專業的看法，並歸納出：(一)教師認為其職業需要情感的投入；(二)教師需要社會大眾的尊敬；(三)教師以薪資及地位知覺兩項因素建構出對專業的看法；(四)教師對自己並沒有給予崇高的評價。

綜合相關研究發現，背景變項（性別、服務年資、專業背景、擔任職務、學校所在地區）除了對教師社會地位知覺與教師專業認同有直接影響外，還可能透過中介變項（教師社會地位知覺）對教師專業認同產生間接影響。因此，本研究將進一步探討國小教師社會地位知覺與專業認同之關係與相互影響之因素。

參、研究設計與實施

一、研究架構與假設

本研究將背景變項與教師專業認同之因果模型用圖1表示，並分別以教師背景變項及學校變項分析教師社會地位知覺與教師專業認同的因果關係與差異情形。在本研究架構中，以個人性別、服務年資、專業背景、擔任職務、學校所在地為背景變項，透過中介變項之教師社會地位知覺，進而影響教師專業認同。

以下根據文獻探討結果，陳述本研究假設。首先就中介變項的影響，推斷出教師對工作特質、經濟收入、教師形象、整體表現知覺愈正面，會使教師在專業認同整體及各面向的表現更積極。

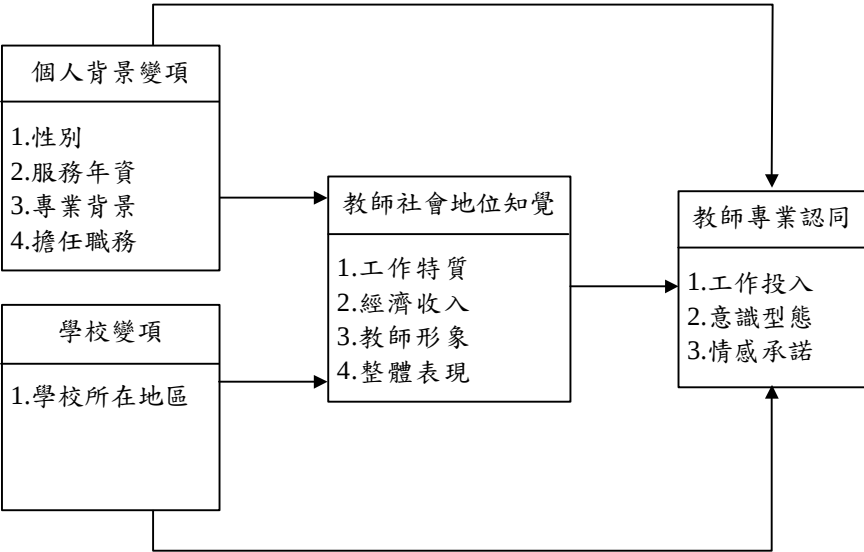


圖1 研究架構圖

根據對相關研究的探討所得之發現，本研究假設教師性別在社會地位知覺的不同表現會進一步影響其專業認同，而女性教師社會地位知覺程度較高，專業認同程度也較高；服務年資愈高者，其社會地位知覺程度較高，且專業認同程度也較高；專業背景為師專者，其社會地位知覺程度較高，且專業認同程度也較高；擔任職務愈高者，其社會地位知覺程度較高，專業認同程度也較高；學校所在地位於偏遠地區教師，其社會地位知覺程度較高，且專業認同程度也較高。

在個人背景變項與學校變項的影響方面，個人背景變項與學校變項不但會影響教師社會地位知覺程度，也會影響教師專業認同程度。

二、研究樣本

本研究以2006年臺灣地區苗栗縣、臺中市、臺中縣、彰化縣、南投縣與雲林縣等六縣市之公立國民小學教師為母群體，為使樣本具有代表性並兼顧

學校所在地區（學校所屬縣市、學校所在地區）、學校規模大小等因素，在抽樣時採兩階段抽樣法（two-stage sampling）；第一階段先依「學校規模」分為：小型學校（12班以下）、中型學校（13～48班）、大型學校（49班以上），並依三種類別學校比例，依序排列；其次以「縣市別」做為分層依據，依苗栗縣、臺中市、臺中縣、彰化縣、南投縣與雲林縣，占六縣市學校總比例，以決定在不同規模下，每一縣市將抽取之學校數，並以六縣市學校總數之八分之一，做為樣本學校（103所）。第二階段再依據學校規模大小，按比例隨機抽取教師人數為研究樣本，規模「12班以下」之學校抽取6人，「13～48班」之學校抽取12人，「49班以上」之學校抽取18人。總計發出936份問卷，回收716份，剔除無效及填答不全的樣本，合計有效樣本共686份，回收率為76.50%，可用率為73.29%。

三、研究工具

本研究以「國民小學教師社會地位知覺與專業認同調查問卷」為研究工具，問卷內容包括三部分：第一部分為基本資料，包括性別、教學年資、專業背景、擔任職務、學校所在地區；第二部分是教師社會地位知覺，包括：教師形象、工作特質、經濟收入、整體表現等四個面向，共18題；第三部分是教師專業認同，包括：意識型態、工作投入、情感承諾等三個面向，共20題。除基本資料外，填答方式採Likert五點量表，其選項分別為「很不同意」、「不同意」、「普通」、「同意」，以及「非常同意」五個選項，計分時依序給予1、2、3、4、5分。

研究者編好問卷初稿後，再邀請專家、學者修正問卷內容，然後以172位公立國小教師進行預試，再進行項目分析及信、效度考驗，以了解預試問卷之信度係數與效度值，共計刪除10題未達理想之題目，剩餘38題，最後，將正式調查問卷之蒐集資料進行因素分析及信度考驗，結果亦十分良好（詳見以下說明），主要變項測量方式說明如下：

(一)個人背景變項

- 1.性別：在進行迴歸分析時做虛擬變項，以男性為0，女性為1。
- 2.教學年資：分為未滿5年、5年以上～未滿10年、10年以上～未滿15年、15年以上；在進行迴歸分析時做虛擬變項，以未滿5年為對照組。
- 3.專業背景：分為師專、師範學院（教育大學）、一般大學學程或師資班、研究所以以上（含40學分班）；在進行迴歸分析時做虛擬變項，以研究所以以上（含40學分班）為對照組。
- 4.擔任職務：分為教師兼主任、教師兼組長（含級任教師兼組長）、級任教師、科任教師；在進行迴歸分析時做虛擬變項，以科任教師為對照組。

(二)學校背景變項

本研究之學校背景變項為學校所在地區，在進行迴歸分析時做虛擬變項，以一般地區為0，偏遠地區為1。

(三)中介變項

在本研究中，教師社會地位知覺是指，教師對於社會地位指標的看法，經主成分分析法進行因素萃取、斜交轉軸進行因素分析。在教師社會地位知覺部分，依據上述條件進行因素分析所得結果共有四個共同因素，依解釋變異量大小排序，分別命名為：「教師形象」、「整體表現」、「工作評價³」、「經濟收入」。在問卷的信度方面，採用Cronbach α 係數來分析，各面向係數值介於.76～.86之間（如表1），顯示本問卷量表具有良好之建構效度與信度。

(四)依變項

依變項即為教師專業認同，經主成分分析法進行因素萃取、斜交轉軸進行因素分析，所得結果共有三個共同因素，依解釋變異量大小排序，分別命名為「工作投入」、「意識型態」、「情感承諾」。在問卷的信度方面，採

³ 因素分析中，「工作特質」因素的指標都涉及正向評價，因此改命名為「工作評價」。

表1 「教師社會地位知覺」因素分析結果及信度分析摘要表

教師社會地位知覺		因素			
因素命名	問卷題目	一	二	三	四
教師形象	10.小學教師受到社會的肯定與尊重	.85			
	12.小學教師的表現被各界肯定	.83			
	9.小學教師具有較高的職業聲望	.83			
	11.社會上大多數的人視教師為專業工作人員	.80			
整體表現	14.國小教師具有愛心、耐心		.82		
	13.小學教師都能負責盡職，發揮專業精神		.80		
	15.整體而言，國小教師的表現令人感到滿意		.76		
	16.小學教師不但有教學技能，而且知識也很豐富		.74		
	18.國小教師在校內外的行為足以做為他人的楷模		.60		
工作評價	1.我能按照自己的方式從事教學工作			.77	
	2.我對自己的工作感到滿意			.75	
	3.在小學服務是種傳承社會文化的工作			.74	
	4.在教育上我相信我是具有影響力的			.72	
	5.小學教師的工作極具吸引力			.62	
	17.我的工作表現符合社會的道德標準			.54	
經濟收入	6.我滿意現在這個工作每個月的收入				.89
	7.我的薪資與我實際付出的工作量成正比				.83
	8.擔任教職是一份有穩定收入的工作				.73
特徵值		5.09	2.52	1.85	1.21
解釋變異量（%）		32.83	11.22	10.30	6.73
累積解釋變異量（%）		32.83	44.05	54.35	61.08
Cronbach α 係數		.86	.81	.79	.76

用Cronbach α 係數來分析，各面向係數值介於.89～.90之間（如表2），顯示本問卷量表具有良好之建構效度與信度。

四、統計分析

本研究以統計軟體 SPSS for Windows 12.0進行資料分析，在問卷部分，使用 t 考驗及積差相關進行項目分析，使用因素分析進行建構效度分析，信度分析則使用Cronbach α 係數算出問卷及各面向的信度。

資料分析方面，以平均數和相依樣本變異數分析說明教師社會地位知覺與教師專業認同的現況。考驗研究假設方面，採用迴歸分析考驗不同個人背景與學校變項對教師社會地位知覺與專業認同的預測力，並採用迴歸分析方式做路徑分析⁴，檢驗個人背景、學校變項與中介變項對教師專業認同的影響情形，並探討各變項之間的影響路徑。另外，教師社會地位知覺有四個面向，教師專業認同也有三個，也得到因素分析的支持，因此，路徑分析用上述七個因素進行，以釐清迴歸模型。

肆、研究發現與討論

彙整問卷調查資料後，經統計處理考驗各項研究假設，進行研究假設與問題之分析，呈現調查所獲得的研究發現如下。

一、國民小學教師社會地位知覺現況

本研究將教師社會地位知覺之程度劃分成下、中下、中、中上、上，共五個等級，平均分數1.00～1.49為「下」，平均分數1.50～2.49為「中下」，平均分數2.50～3.49為「中等」，平均分數3.50～4.49為「中上」，

⁴ 做路徑分析不一定要用SEM，用傳統的多元迴歸分析做路徑仍有許多優點，特別是較容易處理的類別變項，例如：本文的性別、專業背景等（林清山，1991；Lin, 1976）。

表2 「教師專業認同」因素分析結果及信度分析摘要表

教師專業認同		因素		
因素命名	問卷題目	一	二	三
工作投入	21. 我對教育有一份責任感	.85		
	22. 我一直努力成為優秀的教師	.83		
	23. 我會經常思考如何將工作做得更好	.81		
	24. 我很珍惜和重視教育工作	.80		
	20. 我能專心一意於自己的工作崗位，犧牲奉獻的工作	.79		
	19. 我對自己的回報就是努力教學、認真工作	.78		
	25. 從事教育工作是我當初經過慎重選擇的，我願意全力以赴	.72		
	26. 對教育工作我願意付出額外的時間與努力	.67		
意識型態	29. 我發現再沒有比教書更令我喜愛的工作		.86	
	30. 在小學任教符合我自己的能力與價值觀		.85	
	28. 對我而言，教育可以說是我所能從事的職業中最好的一種		.82	
	27. 在小學服務是一種能獲得自我實現的工作		.79	
	31. 我認為教書是件具挑戰性的工作，面對它永不覺得厭煩		.77	
情感承諾	32. 我如果離開教師這個職位我會感到難過		.69	
	36. 我認為教育是一種對社會國家具有獨特貢獻的專業			.84
	35. 我認為小學教師是專業人員			.82
	37. 我認為教師應該肩負知識份子的角色及職責			.81
	34. 國民教育對經濟、政治、社會、文化都有顯著的貢獻			.81
	33. 國民教育工作是一種具有積極價值的專業工作			.81
	38. 教師終其一生必須不斷自我充實、進修深造，持續不懈地成長與發展			.69
特徵值		9.14	2.04	1.61
解釋變異量（%）		45.72	10.18	8.03
累積解釋變異量（%）		45.72	55.9	63.94
Cronbach α 係數		.90	.89	.89

平均分數4.50~5.00為「上」。就整體社會地位知覺而言，平均得分為3.73分，屬於中上程度範圍；就教師社會地位知覺各面向而言，「工作評價」知覺程度最高，「整體表現」面向排序第二，「經濟收入」面向排序第三，「教師形象」面向排序第四，而「教師形象」的標準差為.72，是所有面向中標準差最高者。因此，本研究發現，小學教師認為自己屬於「中上」的社會地位，「教師形象」面向的標準差較高，顯示教師對自身工作尊嚴與肯定自身工作專業性兩方面的看法存有較大的差異。

進一步進行教師社會地位知覺四個面向之相依樣本的變異數分析發現，其平均得分有顯著差異存在（ $F=281.65$ ， $P<.001$ ）（如表3）。因此，教師在社會地位知覺面向中，以「工作評價」的知覺程度最高，而以「教師形象」的知覺程度最低，顯示國民小學教師對於工作的自主性持肯定的態度，亦即了解自己所肩負的使命，並對自己的工作感到滿意，此外，也發現國小教師存有教師形象低落的疑慮，認為教師的表現未受各界肯定。

表3 國民小學教師社會地位知覺各面向之平均數及標準差

教師社會地位知覺	題目數	平均數	標準差	排序	F 值	成對比較
工作評價	6	4.02	.46	1	281.65***	工作評價>經濟收入 工作評價>教師形象
整體表現	5	3.85	.48	2		工作評價>整體表現
經濟收入	3	3.79	.67	3		整體表現>經濟收入 整體表現>教師形象
教師形象	4	3.26	.72	4		經濟收入>教師形象
整體教師社會地位知覺	18	3.73	.43			

*** $P<.001$

教師對「經濟收入」的知覺程度高於「教師形象」，此與鄭世仁（2000）以及謝維和（2002）認為教師的職業聲望高於其經濟收入的觀點不

同，但與Lorite（1975）的研究發現，財富是吸引人們從事教職的最主要原因相符；探究其原因，可能與目前擔任教職一位難求的現象有關。

此外，國小教師對其「整體表現」的知覺程度高於「經濟收入」與「教師形象」，由此可見，教師認為其「整體表現」不差。

二、國民小學教師專業認同現況

本研究將教師專業認同之程度劃分成低、中低、中、中高、高，共五個等級，平均分數1.00～1.49為「低」，平均分數1.50～2.49為「中低」，平均分數2.50～3.49為「中」，平均分數3.50～4.49為「中高」，平均分數4.50～5.00為「高」。國民小學教師專業認同平均得分為4.08，標準差為.46，顯示國民小學教師專業認同屬於「中高」程度，且大部分教師抱持明顯的專業認同，而此研究發現與姜添輝（2008）的研究大致相符。

進一步進行教師專業認同三個面向之相依樣本的變異數分析發現，其平均得分有顯著差異存在（ $F=299.14, P<.001$ ）（如表4）。在教師專業認同面向中，以「工作投入」與「情感承諾」的認同高於「意識型態」，由此可見，小學教師大多認為教育工作值得投入與持續不懈地奉獻心力，對工作有熱忱與使命感。教師在「意識型態」的平均得分最低，顯示教師存有一定程度的自我否定，亦即存有一種個人取向的教學文化型態。

表4 國民小學教師專業認同各面向之平均數及標準差

教師專業 認同	題目數	平均數	標準差	排序	F 值	成對比較
情感承諾	6	4.25	.50	1	299.14***	情感承諾>意識型態
工作投入	8	4.24	.47	2		工作投入>意識型態
意識型態	6	3.76	.65	3		
整體教師 專業認同	20	4.08	.46			

*** $P<.001$

三、影響教師專業認同之迴歸分析

由表5可以了解影響教師專業認同的因素，而本研究之背景變項包含各人背景變項與學校變項，因此，進行迴歸分析時，可同時將兩背景變項投入分析。

(一)背景變項對教師專業認同的影響

首先由情感承諾模式一（表5）可以看出，在所有的控制背景變項中，有顯著影響的是教師擔任職務。由迴歸係數可以得知，教師兼主任、教師兼組長與級任教師，其標準化迴歸係數達顯著水準；相較於科任教師，教師兼組長對情感承諾的認同程度較高，顯示教師對專業工作的歸屬感最高。不過，整個模式的解釋力並不高，可以解釋的變異量僅為2.8%，相當低，顯示教師背景變項並不是影響教師情感承諾的重要因素。

其次是「工作投入」面向的影響，由工作投入模式一（表5）可以發現，背景變項中有顯著影響的是專業背景、擔任職務。由迴歸係數可以得知，相較於學歷為研究所（含40學分班），師專畢業者認為，其工作投入程度較低；相較於科任教師，教師兼主任、教師兼組長與級任教師，其工作投入程度較高，在此大致呈現，兼任行政職務之教師認為自己在工作表現上較投入。不過，整個模式的解釋力並不高，可以解釋的變異量僅為3.5%，相當低，顯示影響教師工作投入還有更重要的因素。

在「意識型態」面向的影響方面，由意識型態模式一（表5）可以看出，教師背景變項與教師意識型態有顯著影響的是性別、擔任職務、學校所在地區等。由迴歸係數可以得知，女性教師有較高的意識型態；教師兼主任與教師兼組長相較於科任教師有較高的意識型態；偏遠地區教師也有較高的意識型態。總之，整個模式的解釋力並不高，可以解釋的變異量僅為4.3%，相當低，顯示背景因素並不能有效地解釋教師意識型態的表現，除上述的背景因素以外，還需考慮其他更重要的影響因素。

表5 背景變項與教師教師專業認同各面向之迴歸分析摘要

預測變項		情感承諾 模式一	情感承諾 模式二	工作投入 模式一	工作投入 模式二	意識型態 模式一	意識型態 模式二
男（對照）							
女		.02 (.02)	.03 (.03)	.07 (.07)	.08** (.09)	.11* (.08)	.11** (.08)
教學 年資（對照）							
未滿 5 年							
5 年以上～ 未滿 10 年		.02 (.02)	.01 (.01)	.01 (.01)	-.01 (-.01)	-.05 (-.04)	-.03 (-.02)
10 年以上～ 未滿 15 年		.00 (.00)	-.03 (-.02)	.01 (.01)	-.01 (-.00)	.06 (.04)	.06 (.04)
15 年以上		-.00 (-.00)	-.06 (-.06)	.12 (.11)	-.06 (-.06)	.06 (.43)	.02 (.02)
專業 背景	師專	-.02 (-.04)	.00 (.00)	-.25* (-.09)	-.11 (-.04)	-.01 (-.00)	-.01 (-.00)
	師範學院 （教育大 學）	.01 (.01)	.05 (.05)	-.06 (-.07)	-.03 (-.03)	-.05 (-.04)	.02 (.01)
	一般大學學 程	-.00 (-.00)	.01 (.01)	-.01 (-.01)	.00 (.00)	.07 (.05)	.07 (.05)
	研究所以 上（含 40 學 分班）（對 照）						
	擔任 職務						
教師兼主任		.24** (.19)	.10 (.08)	.16* (.13)	.02 (.01)	.24* (.14)	.01 (.01)
教師兼組長		.26*** (.24)	.14* (.13)	.16* (.15)	.02 (.02)	.22* (.15)	.04 (.03)
級任教師		.23** (.23)	.15** (.15)	.13* (.14)	.04 (.04)	.12 (.09)	-.01 (-.01)
科任教師 （對照）							
學校 所在 地區	一般地區 （對照）						
	偏遠地區	.06 (.05)	.00 (.00)	.06 (.23)	-.01 (-.01)	.18** (.12)	.01* (.07)

表5 背景變項與教師教師專業認同各面向之迴歸分析摘要（續）

預測變項	情感承諾		工作投入		意識型態	
	模式一	模式二	模式一	模式二	模式一	模式二
工作評價		.38*** (.35)		.48*** (.47)		.57*** (.41)
整體表現		.26*** (.26)		.27*** (.28)		.20*** (.15)
經濟收入		.09** (.13)		.06* (.08)		.13*** (.13)
教師形象		-.00 (-.00)		-.05* (-.08)		.17*** (.19)
常數	4.00	1.23	4.06	1.15	3.49	-.51
樣本數	674	674	674	674	674	674
R square	.028	.353	.035	.443	.043	.486

註：1. * $P < .05$ ；** $P < .01$ ；*** $P < .001$ 。

2.表中係數為未標準化係數，括號內為標準化係數。

(二)中介變項對教師專業認同的影響

在迴歸模式一（表5）可以發現，背景變項並不是影響教師專業認同最主要的因素，因此，根據理論與文獻探討結果，在迴歸模式二中納入本研究中的中介變項，進一步說明如下。

首先，在情感承諾模式二中，納入教師社會地位知覺各面向（工作評價、整體表現、經濟收入、教師形象）加以控制，結果發現，在中介變項中，「工作評價」、「整體表現」、「經濟收入」的影響達到顯著水準。由迴歸係數得知，教師對自己工作的評價愈高，會認為自身的薪資收入愈高，且認為國小教師給人的整體評價佳，相對地對工作愈有一份特殊情感，亦有助於專業認同的提升。

接著，在工作投入模式二中，納入中介變項做控制，可以看出中介變項的影響力皆達到顯著水準。由迴歸係數得知，工作評價對教師工作投入的預測力最高（ $\beta=.47$ ），由此可見，教師對教育工作的自主性與評價較高，因此，對工作會較積極投入；換言之，教師認為整體表現佳，對經濟收入也較

滿意，因此，工作投入程度較高。另外，值得注意的是，教師形象之 β 為負值且達顯著，由此可見，教師雖然認為其形象不如預期，但仍在工作上積極投入。

最後，在意識型態模式二中，納入中介變項加以控制，結果發現，「工作評價」、「經濟收入」、「教師形象」、「整體表現」的影響皆達到顯著水準，影響力最大的是工作評價（ $\beta=.41$ ），其次是教師形象（ $\beta=.19$ ）、整體表現（ $\beta=.15$ ）、經濟收入（ $\beta=.13$ ）。由迴歸係數可以得知，教師對教師形象、整體表現、經濟收入的知覺程度高，顯示教師對工作的評定佳，對薪資滿意程度高，且認為其表現符合社會的期待，因而發展出意識型態。

綜合以上分析可知，本研究證實教師社會地位知覺愈高者，其專業認同程度也愈高。Denicolo與Pope（2005）指出，教師以地位知覺為基礎，建構出對自身專業的看法，此一觀點也可解釋國民小學教師社會地位知覺與專業認同之間的關係。

（三）控制中介變項後背景變項對教師專業認同的影響

討論過中介變項對教師專業認同各面向的影響後，以下接著說明迴歸模式二（表5）在納入中介變項進行統計控制之後，各背景變項對教師專業認同各面向的影響情形。

首先，在控制中介變項之後，原先情感承諾模式一（表5）中，有顯著影響的擔任職務變項全部都有所縮減（b值降低），顯示教師擔任職務變項的顯著影響部分可由中介變項得到解釋，其中教師兼主任的顯著影響更變得不顯著，代表教師兼主任的知覺程度，主要是在中介變項的表現較佳所致，至於上述教師擔任職務變項在情感承諾的顯著影響是透過哪些中介變項的間接作用，則有待稍後做進一步討論。在控制中介變項之後，R Square由.028大幅地提升至.353，由此可見，中介變項（工作評價、整體表現、經濟收入、教師形象）對教師情感承諾的影響較教師背景變項更具有解釋力。

其次，在工作投入面向模式二（表5），納入中介變項加以控制後，原先模式一中，有顯著影響的背景變項，例如：專業背景（教師學歷為師

專)、擔任職務(教師兼主任、教師兼組長、級任教師),這些影響都變得不顯著,顯示這些背景變項在工作投入的程度是因為中介變項的影響所致;上述背景變項在工作投入的顯著影響是透過哪些中介變項的間接作用,將在稍後做分析。整個工作投入模式二在控制中介變項之後, R^2 由.035大幅地提升至.443,由此可見,中介變項(工作評價、整體表現、經濟收入、教師形象)對教師工作投入的影響較教師背景變項更具有解釋力。

在意識型態方面,控制了教師社會地位知覺各面向之後,原先在模式一(表5)有顯著影響的變項,例如:擔任職務(教師兼主任、教師兼組長),變得不顯著,學校所在地變項的 b 值也縮減(1.8降為.01),顯示這些背景變項對意識型態的顯著影響主要是在中介變項知覺程度較高所致,而性別對教師意識型態的影響程度仍維持相同,由此可見,性別對教師意識型態的影響較不受中介變項的影響;同時,在控制工作評價、經濟收入、教師形象與整體表現等變項之後, R^2 由.043大幅地提升為.486,由此可見,教師社會地位知覺各面向對教師意識型態面向的影響較背景變項更具有解釋力。

四、教師背景變項影響中介變項之迴歸分析

在說明過教師背景變項與教師工作評價、整體表現、經濟收入、教師形象等中介變項對教師專業認同各面向的影響之後,接著以表6說明背景變項對教師工作評價、整體表現、經濟收入、教師形象的影響,以找出背景因素透過中介變項進而影響教師社會地位知覺的影響機制。以下分析主要針對表6,背景變項對中介變項的影響達顯著者($P < .05$)做說明,若未達顯著者,仍值得說明,希望能藉此了解教師背景變項對教師社會地位知覺各面向的影響途徑。

就教師性別來看,在控制其他背景變項之後,性別對工作評價、整體表現、經濟收入、教師形象的影響雖不顯著,不過仍可看出女性教師認為整體表現較差,對經濟收入的知覺程度較高(接近 $P < .05$ 顯著邊緣),而使得女

表6 個人背景變項與學校變項對教師社會地位知覺各面向之迴歸分析

預測變項		工作評價	整體表現	經濟收入	教師形象
男（對照）					
女		.00 (.00)	-.07 (-.07)	.10 (.07)	.020 (.01)
教學 年資	未滿 5 年（對照）				
	5 年以上～未滿 10 年	-.01 (-.02)	.10 (.09)	-.08 (-.05)	-.11 (-.07)
	10 年以上～未滿 15 年	-.07 (-.07)	.16** (.14)	.12 (.08)	-.05 (-.03)
	15 年以上	-.01 (-.01)	.16** (.15)	.21* (.14)	-.09 (-.06)
	專業背景				
專業 背景	師專	-.18 (-.07)	-.10 (-.04)	-.15 (-.04)	.22 (.05)
	師範學院（教育大學）	-.07 (-.07)	.03 (.03)	-.21** (-.16)	-.02 (-.01)
	一般大學學程或師資班	-.02 (-.02)	.05 (.04)	-.12 (-.08)	.10 (.06)
	研究所以以上（含 40 學分班）（對照）				
擔任 職務	教師兼主任	.23** (.22)	.07 (.06)	.21* (.12)	.24* (.13)
	教師兼組長（含級任教師兼組長）	.22** (.22)	.08 (.07)	.04 (.10)	.09 (.06)
	級任教師	.17** (.18)	.04 (.04)	.10 (.07)	.07 (.05)
	科任教師（對照）				
學校 所在 地區	一般地區（對照）				
	偏遠地區	.07 (.06)	.10* (.08)	.11 (.07)	.02 (.01)
常數		3.89	3.69	3.67	3.19
樣本數		674	674	674	674
R square		.037	.033	.066	.017

註：1. * $P < .05$ ；** $P < .01$ ；*** $P < .001$ 。

2.表中係數為未標準化係數，括號內為標準化係數。

教師在工作投入上更積極。

在教學年資方面，研究發現，相較於教學年資未滿5年，教學年資10年以上～未滿15年以及15年以上者，認為整體表現較佳；教學年資15年以上教師對經濟收入的知覺程度較高。整體而言，教學年資在教師專業認同的影響，透過本研究所納入的中介變項仍能獲得很好的解釋，而研究結果顯示，教學年資愈高，經濟收入愈高，對整體表現的評價也良好，有助於提升教師專業認同的程度。

在專業背景方面，教師專業背景為師範學院（教育大學），對經濟收入的知覺程度較低，較不利於專業認同的提升；在擔任職務方面，教師兼主任、教師兼組長與級任教師相較於科任教師對工作評價的知覺程度較高，有助於提升教師專業認同之程度，其中，教師兼主任對工作評價、經濟收入與教師形象的知覺程度較高，也使得教師兼主任專業認同程度較高。

在學校所在地方面，偏遠地區教師整體表現的知覺程度較高，使得教師有較高的意識型態，有助於提升專業認同之程度。另外，偏遠地區教師對經濟收入的知覺程度雖未達顯著但接近 $P < .05$ 顯著邊緣，顯示偏遠地區教師對經濟收入的知覺程度較高，使得模式二的b值略有縮減（.18縮減為.01），有助於教師意識型態的形成。

依據表5與表6的迴歸分析結果摘要及標準化迴歸係數顯著與否，繪製圖2的徑路分析圖。由圖2可以發現，在影響教師專業認同的直接與間接路徑中，以教師兼主任與教師兼組長對工作評價的直接影響較大，而教師背景變項間接影響教師專業認同各面向的路徑中，會透過工作評價、整體表現、經濟收入與教師形象，影響教師情感承諾、工作投入與意識型態，其中以透過工作評價的影響力最大。由此可推論，教師背景變項對教師專業認同的影響，主要是透過工作評價影響教師情感承諾、工作投入與意識型態，顯示兼任行政職務的教師對自己的工作給予較高的評價，且對工作的投入更有對專業工作的一份歸屬感和承諾的特殊情感，因而發展出意識型態，故有高度的教師專業認同。

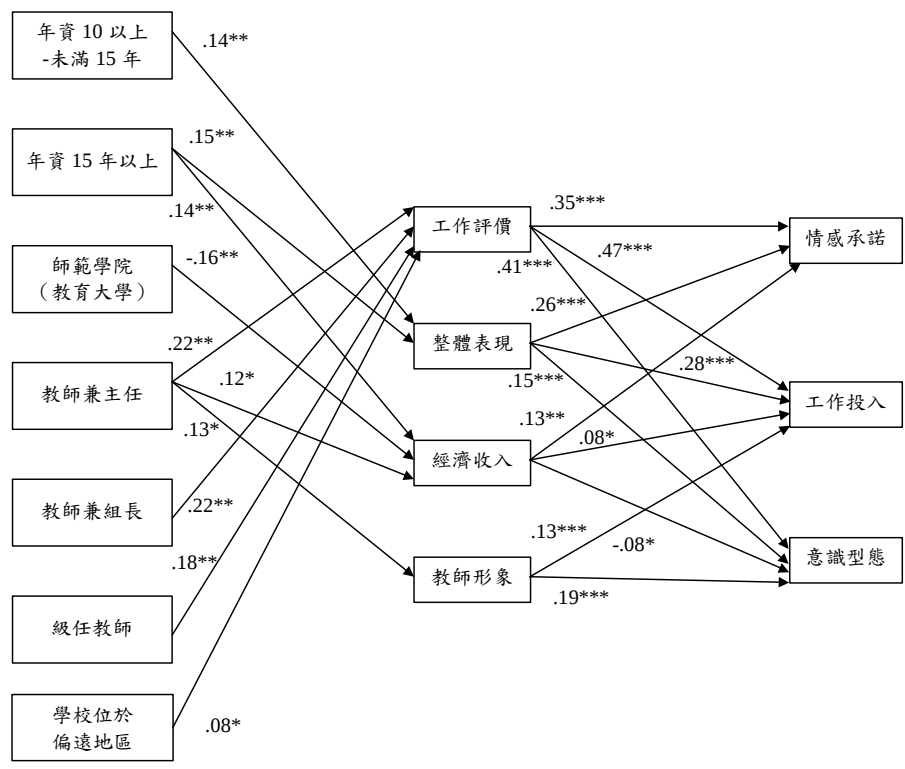


圖2 教師背景、教師社會地位知覺各面向對教師專業認同各面之
徑路分析

註：為了方便解釋與簡化圖形，本研究的路徑圖參考統計結果，僅畫出有嚴謹的理論基礎或β大小具實質意義的變項關係，但未畫出直接影響教師專業認同各面向之背景因素。

從以上分析可清楚地看出，教師背景變項透過工作評價、整體表現、經濟收入與教師形象等中介變項，對不同面向的教師專業認同之影響，的確可以由本研究納入控制的中介變項獲得很好的解釋，而且明顯要比背景變項的解釋力來得更強，這對提升教師專業認同的程度可說是深具意義。

五、綜合討論

本研究嘗試建構一個因果模型，除了檢證理論，也試圖了解不同背景教師在社會地位知覺與教師專業認同差異的因果機制。

(一)教師社會地位知覺與專業認同之現況與差異情形

首先，在教師社會地位知覺方面，本研究顯示，小學教師對自身的評價屬於「中上」的社會地位，認為其整體表現不差，但存有教師形象低落的疑慮。而教師形象是限制教師社會地位提升的因素之一（Hoyle, 1997），本研究也證實教師形象會影響教師社會地位知覺。

在教師專業認同方面，本研究發現，國民小學教師專業認同程度頗高。由此可知，小學教師大多認為教育工作值得投入與持續不懈地奉獻心力，而教師專業意識型態形成自我約束現象，有利於教師進行專業認同的實踐（姜添輝，2008）。本研究雖發現教師意識型態表現較其他面向低，不過仍不影響整體教師專業認同的實踐。

在背景變項影響教師專業認同方面，研究發現，國小女性教師有較高程度的意識型態。依現況來說，女性國小教師的數量較男性教師多，再加上推測女教師發展明顯的教學關注取向文化，造成在意識型態面向的認同程度高於男教師。在「情感承諾」與「工作投入」面向，教師兼主任、教師兼組長以及級任教師的認同程度均高於科任教師；在「意識型態」面向，教師兼主任與教師兼組長的認同程度高於級任教師與科任教師，推測可能與科任教師在學校沒有自己的班級，與學生的互動也不如級任教師，缺乏成就感及歸屬感，因而影響專業認同之程度。

(二)教師社會地位知覺與專業認同因果機制分析

為了進一步解釋教師專業認同差異所納入探討的教師社會地位知覺變項，研究結果顯示中介變項是適當且深具意義的，解釋力明顯較背景變項來得高。其中，工作評價對工作投入的影響力最高（ $\beta=.47$ ），由此可推知，國小教師清楚地了解自身的角色定位與教學工作的特質，樂於擔任教職付出

且富有責任感。此外，教師整體表現與經濟收入對教師專業認同各面向有顯著影響，顯示國小教師認為工作符合社會的期待，對薪資的滿意程度也較高，因此專業認同程度高，此項發現與姜添輝（2008）的研究相符。另外，本研究發現，經濟收入的知覺程度對教師工作投入的影響雖達顯著，但b值相對於其他因素較低，由此可見，教師從工作中獲得的內在酬償遠大於物質上的報酬，此研究發現與DeCorse與Vogtle（1997）之研究相符。

在教師形象方面，雖然有教師形象低落的疑慮，但教師仍在工作上積極投入；另一方面，教師形象對意識型態有顯著的影響，顯示教師對他人對該行業的專業性、道德表現等看法會影響教師對教育工作的認可程度。

（三）背景變項透過中介變項對教師專業認同的影響

在背景變項透過中介變項對教師專業認同的影響方面，本研究原本假設女教師社會地位知覺程度較高，專業認同程度也較高，但是分析後未證實教師性別有影響，推測其原因，可能與男教師大多兼任行政職務有關，因為透過兼任行政職務可提高自己對工作的評價，也因領有行政職務加給，因此，對薪資的滿意度較高，且專業認同程度也較高。在服務年資方面，研究發現，年資較高者對「經濟收入」的知覺程度較高，教師專業認同程度也較高，這與教師薪級依年資晉升的現象符合。另外，年資較高者對於其「整體表現」的知覺程度高於年資較低者，這可能是年資愈長，其工作經驗豐富而表現佳，因此，對工作較滿意（孫清山、黃毅志，1994）；此項發現與本研究之假設相符。

本研究原假設專業背景為師專者，其社會地位知覺程度較高，且專業認同程度也較高，但分析只發現，教師背景為師範學院（教育大學）者相較於背景為研究所者，其社會地位知覺程度較低，並未發現專業背景為師專者，社會地位知覺程度較高。從教師的薪給制度來看，研究所學歷與大學學歷的基本薪資原本就有差異，因而造成教師在「經濟收入」面向上之得分有顯著差異的可能原因，其結果和巫惠貞與巫有鑑（2001）的研究不符。

在擔任職務方面，教師兼主任與教師兼組長的工作評價知覺程度高於科任教師，教師專業認同程度也較高，推測與科任教師在工作性質上與兼任行政工作者不相同有關。在工作評價方面，本研究發現，兼任主任及組長者比不兼行政的教師對工作評價的知覺程度較高，因此，專業認同程度也較高，這是因為兼辦行政工作的主任、組長有較多機會接受獎勵，且升遷管道較暢通所影響。在教師形象方面，教師兼主任的知覺程度最高，且有顯著差異；以現行體制來說，擔任主任有較多機會直接與校長溝通，社會上的評價也較高，因此有助於提升形象。此外，級任教師對工作評價的知覺程度比科任教師高，可能是因為級任教師每天要處理學生事務及家長聯繫事項比科任教師多，所做的工作比科任教師具多樣性及變化性，較感不到工作乏味、無意義，有助於提高工作評價的知覺程度（巫惠貞、巫有鎰，2001）。

在學校所在地區方面，本研究發現，學校所在地位於偏遠地區之國民小學教師對自己工作的評價較高，因而有較高的教師專業認同。上述發現也證實了本研究的假設，推測原因可能是因為偏遠地區，家長大多務農或該地區就業機會不多，相形之下，國小教師的社會聲望顯得較高，在面對偏遠地區之弱勢學生更能顯現教師的重要性與專業性。

伍、結論與建議

本研究依據文獻探討，建構出理論架構，並透過問卷調查蒐集資料後加以分析。綜合上述研究發現與討論，歸納出以下結論，並提出相關建議。

一、結論

首先針對教師社會地位知覺整體與各面向以及專業認同整體與各面向做說明，其次再說明影響因素與彼此間的關係。

(一)國民小學教師知覺其屬於「中上」的社會地位，存有形象低落的疑慮，認為教師的表現未受各界肯定

在整體教師社會地位知覺方面，國民小學教師認為其屬於「中上」的社會地位；在教師社會地位知覺各面向，以「工作評價」方面知覺程度最高，「教師形象」知覺程度最低，由此可見，國小教師對擔任教職抱持肯定的態度，但認為其「教師形象」有待提升。

(二)國民小學教師專業認同程度高，工作投入程度高，但存有一定程度的自我否定

國民小學教師專業認同程度高，此與教師理想性及積極性的信念有關。教師在「工作投入」與「情感承諾」面向認同程度最高，顯示教師對其工作認真投入，有熱忱與使命感；教師在「意識型態」的平均得分最低，標準差最高，顯示教師存有一定程度的自我否定，存有一種個人取向的教學文化型態。

(三)國民小學教師專業認同因性別、專業背景、擔任職務、學校所在地區不同而有差異

本研究顯示國民小學教師專業認同因性別、專業背景、擔任職務、學校所在地區不同而有差異。在專業背景方面，相較於學歷為研究所（含40學分班），師專畢業者認為其工作投入程度較低。在擔任職務方面，大致呈現兼任行政工作之教師，認為自己在工作表現上較投入，且女性教師有較高的意識型態；教師兼主任與教師兼組長相較於科任教師有較高的意識型態；偏遠地區教師也有較高的意識型態。

(四)教師社會地位知覺對教師專業認同有顯著影響

教師對工作評價、整體表現、經濟收入與教師形象的知覺程度，顯著影響教師情感承諾、工作投入與意識型態。上述研究發現證實教師對工作的專業性、道德表現、自主性、薪資，以及整體印象的知覺會影響自身從事教育工作的價值觀，也會影響對工作的付出，更影響對工作的特殊情感。

(五)教師背景因素直接影響專業認同，同時也透過社會地位知覺對專業認同產生影響

就教師性別來看，女性教師認為整體表現較差，對經濟收入的知覺程度較高；在教學年資方面，教學年資愈高，經濟收入愈高，對整體表現的評價也良好，有助於提升教師專業認同的程度；在專業背景方面，教師背景為師範學院（教育大學），對經濟收入的知覺程度較低，較不利於專業認同的提升；在擔任職務方面，教師兼主任、教師兼組長與級任教師，相較於科任教師對工作評價的知覺程度較高，有助於提升教師專業認同之程度；在學校所在地方面，偏遠地區教師整體表現的知覺程度較高，有助於提升專業認同之程度。

二、建議

(一)發揮專業精神，提升整體表現，確保教師尊嚴與地位

教師應發揮專業知能與精神，建立專業形象與提升整體表現，進而提升其社會地位，並重視中小學師專業評鑑制度的建立，以積極的態度淘汰不適任教師，設計出一套監督、評鑑教師的機制，這些都是提升教師素質、促進教師專業發展與提升教師形象的策略。

(二)加強宣導與獎勵，激勵教師士氣，提升教師形象

本研究發現，教師形象影響工作投入的 β 值為負，由此可見，要扭轉教師形象仍需加強宣導與獎勵。由於教師的工作遠超過外界所想像的複雜與繁瑣，多數的教師仍兢兢業業的各盡其職，因此，對於績效卓越的教師更應給予肯定與表揚，而公開獎勵不但可激勵教師士氣，激發教師服務熱忱，更可提升整體教師形象，提高教師社會地位知覺，促使教師往更高一層的專業地位與認同前進。

(三)了解教師所肩負的責任與使命，認同教學專業的價值

教師社會地位的提升不應只講求教育的包裝與行銷，且教師專業的認同也不應停留在認知面向，而是應發揮執行力，肩負起教育第一線的工作，並

爲了教育努力不懈。近年來，政府在教育機會均等的理念下，對偏遠地區學校挹注大量的經費改善校舍，充實設備，加強課業輔導。本研究也發現，偏遠地區國民小學教師的整體專業認同高於一般地區之國民小學教師，因此，教師在面對偏遠地區之弱勢學生更應發揮其重要性與專業性，以達公平與適切的目標。

(四)改善教師工作條件，增加國小教師人員編制，提升教育品質

因爲教師工作評價對意識型態與工作投入的影響程度很高，由此可見，教師清楚地了解所肩負的使命，也認同教學專業價值。國小教師擔負之責任繁重，每週授課節數高、沒有超鐘點費、平均鐘點費低、教師編制少、導師負擔重，除此之外還要兼任行政工作。因此，提供充足的經費與人力資源，促使教師專業自主方可提高其教學效能。本研究發現，教師從工作中獲得的內在酬償遠大於實質上的經濟收入，由此可見教師對工作的熱忱。所以說，持續改善教師工作條件以及增加國小教師人員編制，才可使國小教師不再因爲繁雜的工作而精疲力竭。

(五)建立中小學教師分級制度與擴大晉升管道，提高教師社會地位知覺與專業認同

教師除了從事行政工作的組長、主任、校長外，確實欠缺升遷管道的激勵而無法得到更高之酬賞、地位與專業認同。本研究發現，兼任行政工作的教師認爲自身社會地位較高，對其專業認同程度也較高。因此建立中小學教師分級制度與擴大晉升管道除了使教師有機會循著生涯進階（career ladder）逐級而上，獲得專業肯定，自我實現（楊振昇，2005），更可以提昇其社會地位知覺，進而提升其專業認同。所以說，中小學教師分級制度是一項可行的目標，值得相關單位審慎研議、規劃與落實。

(六)未來的研究可擴大取樣的地區範圍，或以都市學校或偏遠學校為深入探討的個案對象

本研究僅以中部地區（苗栗縣、臺中縣、臺中市、彰化縣、南投縣、雲林縣）之國民小學教師爲研究對象，因此，研究者建議，未來的研究可擴大

取樣的地區範圍，或以都市學校或偏遠學校為深入探討的個案對象。此外，調查社會大眾對教師社會地位的看法與社會大眾對教師專業認同的看法，更可進一步與本研究做交叉比對。

(七)未來的研究除了文獻分析與問卷調查法外，尚可配合質化取向的研究方法

為對國民小學教師社會地位知覺與專業認同有更深入地探討，以確切獲知國民小學教師社會地位知覺與專業認同的真實情形，研究者建議，未來的研究除了文獻分析與問卷調查法外，尚可配合質化取向的研究方法對抽樣對象進行深度訪談，可進一步了解國民小學教師社會地位知覺與專業認同的內涵及真實情況。

參考文獻

(一)中文部分

- 吳康寧（1998）。**教育社會學**。高雄市：復文。
- 吳鐵雄（1994）。掌握時代脈動，創建師院特色——師範學院因應師資培育法的省思。論文發表於教育部中教司主辦之「因應師資培育多元化師範校院教育研討會」會議論文集（頁23-24），臺北市。
- 宋慶文、魏淑華（2006）。影響教師職業認同的相關因素分析。**心裡發展與教育**，1，80-86。
- 巫惠貞、巫有鎰（2001）。國小教師社會網絡、工作特性與工作滿意關聯性之研究：以臺東縣與臺北市為例。**教育研究集刊**，46，147-180。
- 李新鄉（1993）。國小教師教育專業承諾及其相關因素之研究。國立政治大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 周淑卿（2004）。我是課程發展的專業人員？——教師專業身分認同的分析。**現代教育論壇**，11，329-337。
- 周新富（2008）。社會階級對子女學業成就的影響——以家庭資源為分析架構。**臺灣教育社會學研究**，8（1），1-43。
- 林大森（1993）。主觀教育評估：以臺灣的教育分流體制為例。**市師社教學報**，2，73-113。
- 林生傳（2005）。**教育社會學**（第四版）。高雄市：復文。
- 林俊賢、黃毅志（2008）。臺灣地區中小學校師客觀階級位置、文化資本與主觀階級認同：與其他職業做比較。**教育研究集刊**，54（3），99-136。
- 林清江（1980）。教師的社會責任。**臺灣教育**，360，10-13。
- 林清江（1981）。**教育社會學新論**。臺北市：商務。
- 林清山（1991）。**多變量統計方法**。臺北市：東華。
- 林清江（1992）。我國教師職業聲望與專業形象之調查研究（第三次）。載

於中華民國比較教育學會（主編），兩岸教育發展之比較（頁1-73）。

臺北市：師大書苑。

姜添輝（2008）從學校教師會功能與小學教師專業認同的關聯性省思教師組織的屬性。教育研究集刊，54（3），65-97。

孫志麟（2001）。師資培育制度變革下職前教師的專業認同。臺灣教育社會學研究，1（2），59-89。

孫清山、黃毅志（1994）。社會資源、文化資本與地位取得。東海學報，35，127-150。

馬和民（2002）。新編教育社會學。上海市：華東師範大學。

符碧真（1999）。誰來當老師？——我國教師組成結構變化之研究。國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學，3，377-397。

郭丁熒（1995）。我國國民小學教師角色之探討——一個晤談研究報告。載於國立教育資料館、中華民國師範教育學會（主編），邁向二十一世紀的師範教育（頁329-381）。臺北市：師大書苑。

郭丁熒（1997）。師院生的社會流動之研究。國科會人文及社會科學研究彙刊，7（2），181-197。

陳奎熹（1996）。教育社會學研究（第七版）。臺北市：三民。

章英華、薛承泰、黃毅志（1996）。教育分流與社會經濟地位——兼論對技職教育改革的政策意涵。臺北市：臺北行政院教育改革審議委員會。

湯梅英、毛連塏（1995）。國小師資培育方式之意見調查研究。載於國立教育資料館、中華民國師範教育學會（主編），邁向二十一世紀的師範教育（頁29-97）。臺北市：師大書苑。

黃毅志（1994）。臺灣地區民眾主觀階級認同。東吳社會學報，3，265-301。

黃毅志（2000）。文化資本、社會網絡與階級認同、階級界限。國立政治大學社會學報，30，11-12。

黃毅志（2003）。「臺灣地區新職業聲望與社經地位量表」之建構與評估

——社會科學與教育社會學研究本土化。教育研究集刊，49（4），1-31。

楊巧玲（2008）。教育改革對教師專業認同之影響：五位國中資深教師的探索性研究。師大學報，53（1），25-54。

楊振昇（2005）。教育組織變革與學校發展研究。臺北市：五南。

葉連祺、李承華（1997）。國小教師教育信念之研究。教育資料文摘，239，46-63。

齊宗豫（2002）。男性VS.國小教育工作——一段對生命經驗的探索歷程。兩性平等教育季刊，17，54-65。

劉世閔（2005）。市場化下臺灣師資培育制度的轉型與前瞻之研究。臺灣教育社會學論壇：教育市場化、高等教育擴張與教育社會學理論反省，11，246-272。

鄭世仁（2000）。教育社會學導論。臺北市：五南。

戴文青（2005）。從深層結構論臺灣幼兒園教師專業認同轉化的可能性。南大學報，39（2），19-42。

薛天祥、閻光才（1998）。臺灣中學教師社會地位的現狀分析。教育發展研究，10，49-54。

薛承泰（1997）。中下階級或工人階級？主觀階級認同的社經基礎。中研院調查研究，3，5-49。

謝維和（2002）。教育社會學。臺北市：五南。

（二）英文部分

Angelle, P. S. (2006). Instructional leadership and monitoring: Increasing teacher intent to stay through socialization. *NASSP Bulletin*, 90(4), 318-334.

Bejjard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.

- Bolivar, A., & Domingo, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain: Crisis and reconstruction. *Theory and Research in Education*, 4, 339-355.
- Christine, C. (2009). Failing to get men into primary teaching: A feminist critique. *Journal of Education Policy*, 24(1), 39-54.
- Colbeck, C. L. (2008). Professional identity development theory and doctoral education. *New Directions for Teaching and Learning*, 113, 9-16.
- Dana, F. N., Yendol-Hoppey, D., & Snow-Gerono, J. L. (2006). Deconstructing inquiry in the professional development school: Exploring the domains and contents of teachers' questions. *Action in Teacher Education*, 27(4), 59-71.
- DeCorse, C. J. B., & Vogtle, S. P. (1997). In a complex voice: The contradictions of male elementary teachers' career choice and professional identity. *Journal of Teacher Education*, 48(1), 37-46.
- Denicolo, P. M., & Pope, M. P. (2005). Perspectives on the teaching profession or relative appraisal. In P. M. Denicolo & M. K. Kompf (Eds.), *Teacher thinking and professional action* (pp. 17-30). Milton Park, Abingdon: Oxon.
- Esteve, J. M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), 197-207.
- Fuw, B. J., & Wang, H. H. (2002). The social status of teachers in Taiwan. *Comparative Education*, 38(2), 211-224.
- Grion V., & Varisco B. M. (2007). On line collaboration for building a teacher professional identity. *PsychNology Journal*, 5(3), 271-284.
- Hoyle, E. (1997). Teaching, social status. In L. J. Saha (Ed.), *International encyclopedia of the sociology of education* (pp. 717-721). Oxford: Elsevier Science.

- Hoyle, E. (2001). Teaching, prestige, status and esteem. *Educational Management & Administration*, 29(2), 139-152.
- Kennedy, J. J., Cruickshank, D. R., & Myers, B. (1976). Problems of beginning secondary teachers in relation to school location. *Journal of Education Research*, 69, 167-172.
- Lin, N. (1976). *Foundation of social research*. New York: McGraw-Hill.
- Lortie, D. C. (1975). *School-teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago.
- Madsen, J. A. (2007). African American teachers in suburban desegregated schools: Intergroup differences and the impact of performance pressures. *Teachers College Record*, 109(5), 1171-1206.
- Montecions, C., & Nielsen, L. E. (1997). Gender and cohort difference in university students' decisions to become elementary teacher education majors. *Journal of Teacher Education*, 48(1), 47-54.
- Osunde, A U., & Izevbigie, A. I. (2006). An assessment of teachers' attitude toward teaching profession in Midwestern Nigeria. *Education*, 126(3), 462-467.
- Treiman, D. J. (1977). *Occupational prestige in comparative perspectives*. New York: Academic.
- Urzua, A., & Vasquez, C. (2008). Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1935-1946.
- Verhoeven, J. C., Aelterma, A., Rots I., & Buvens, I. (2006). Public perceptions of teachers' status in Flanders. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(4), 479-500.
- Williams, C. L. (1992). The glass escalator: Hidden advantages for men in the female professions. *Social Problem*, 39(3), 253-267.

Zehava, T. (2007). Attitude towards artwork in the Israeli kindergarten and the reproduction of social status. *Studies in Art Education*, 48(2), 172-188.