

第二章 文獻探討

本研究旨在探討教師工作價值觀與教學效能之關係。有關文獻的探討，首先從教師工作價值觀與教學效能的涵義著手，並以實徵研究綜合歸納，做為本研究建立概念架構及分析討論之依據。

第一節 工作價值觀之涵義

壹、價值觀的意義與特性

工作價值觀是個人價值體系的一部分，故具有價值觀的一切屬性。因此在探討工作價值觀之前，須先對價值觀的意義與特性進行深入的瞭解。

一、價值觀的意義

關於價值觀的定義，因各學者探討價值觀的方向和重點不同，而有所差異。茲列舉不同學者對價值觀的定義如下：

England (1967) 將價值體系視為一種相對持久之知覺架構，可以型塑及影響個體態度與行為。價值觀近似於態度，但在本質上，是比態度更根深蒂固且持久的一種思想體系。

此外，國外學者 Rokeach 致力於價值觀概念的整合。他認為價值觀與態度兩者之間亦有差異存在。價值觀與態度兩者的區別在於：價值觀是超越具體對象或情境之一般性信念，態度則是針對具體對象或情境的許多信念的組織。價值觀及態度兩者一起構成信念體系。Rokeach 據此為價值觀所下的定義為：價值觀是個人或社會偏好某種行為模式 (mode conduct) 或存在目的 (end-state of

existence) 之一種持久的信念 (enduring belief)。價值觀或價值體系對個人發揮三種主要的功能：一是可做為個人行為的標準；二是做為解決衝突和決策的準則；三是有助於達成適應、自衛以及自我實現的表現 (Rokeach,1973:1-5)。

國內學者楊國樞亦就價值與價值觀之不同加以區分。他將價值定義為：人們對特定行為、事物、狀態或目標的一種持久性偏好，此偏好係屬一套兼含認知、情感及意向的信念。價值乃是用以判斷行為好壞或對錯之標準，或是據以選擇事物的指涉架構。如價值偏好經長久演變而成為一類影響重大的廣泛信念，則可稱之為價值取向。而數項價值信念或價值取向如能組成一套相互關聯的系統，則可稱之為價值體系，或簡稱為價值觀 (楊國樞，1994：5)。

學者文崇一 (1989) 則從價值觀的功能來闡述其意義，他認為價值觀是一個社會或一群人用以衡量事物和行為的判斷標準。李華璋則認為價值觀是一抽象的概念，具有認知、行為、情感三個層面的意義，通常是藉著選擇、評價等行為表現出來 (李華璋，1994)。

另有學者指出：價值觀為個體對特定事物、行為或目標的持久性偏好或判斷標準，此偏好或標準兼具認知、情感、意向的參考信念，它決定了未來行為的動向與生活的態度，以導引個體行為、滿足個體需求和達成個體目標 (吳鐵雄、李坤崇、劉佑星、歐慧敏，1996；鄭韻玫，2001)。鍾佩蓁(2004)並指出價值觀並不是一成不變，價值觀隨時會受個人需求的轉變、社會環境的影響而有所不同。

綜合以上學者的觀點，研究者將價值觀定義為：價值觀是一種兼含認知、情感及意向的持久性信念，乃個體用以判斷事物的標準，並導引個體行為、滿足個體需求及達成個體目標。而此一持久性信念非一成不變，亦會受個人需求的轉變或社會環境的影響而變動。

二、價值觀的特性

關於價值觀的特性，研究者綜合 Rokeach (1973)、陳寶山 (1986) 及盧慧凌 (1999) 的說法歸納如下：

1. 價值觀是一種兼含認知、情感、行為等三種構成要素的信念。
2. 價值觀具有普遍性。價值觀不僅是偏好的概念 (conception of the preferable)，同時也是偏好本身 (preference)。對任何人、事物或理念的偏好皆蘊含著價值觀的表現。
3. 價值觀具有持久性。雖然部分價值觀會隨著生活經驗及成長歷程而改變，但短時間內變動不大，因此價值觀還是具有相當程度的穩定性。
4. 價值觀具有主觀性。價值觀往往因人而異，也因不團體而有別，因此具有主觀性。
5. 價值觀具有階層性。價值觀會形成價值體系，個人對其所偏好的行為方式或生活目的會依其重要性程度而有順序性，因此能在行動時有所依循，使價值間不致經常彼此衝突。
6. 價值觀具有導引性。價值觀表現於選擇性的行為，可說是個人行為動向皆受到價值觀念所導引。
7. 價值觀可分為目的性價值觀 (個體追求最終存在的目的狀態) 和工具性價值觀 (個體追求的特定行為方式)。目的性價值觀又可分為社會價值觀與個人價值觀，而工具性價值觀又可分為道德的價值與能力的價值。
8. 價值觀是個人或社會所偏好事物，且依對象不同而可能表現出不同的標準。如某些事是兒童可以做而成人不可以做的。

貳、工作價值觀的意義與內涵

一、工作價值觀的意義

工作的意義在早期指是因謀生所從事的勞務工作，是為了解決基本生存問題、控制環境所努力的一種活動（徐善德，1997）。Steers 和 Porter（1979）認為工作包含有互惠或交換的意義，有滿足人際相處的社會功能，也是地位與社會階級的來源，並可肯定個人的自我價值。故各行各業以及社會大眾對各項工作兼含認知、情感、行為的信念，對其普遍產生的主觀評價，即形成工作價值觀。

由於學者的研究目的與理論背景之不同，對於工作價值觀的定義也有所差異。研究者分別由不同的角度敘述國內外學者對工作價值觀的定義如下：

（一）由個人對工作需求的角度的定義工作價值觀

簡述國內外學者從個人對工作需求的角度的定義工作價值觀的論述如下：Kalleberg（1977）認為工作價值觀是個人對於其工作贊同與尊重的渴望，並能反應出個人在工作中，所希望追求或擁有的條件。Phyllis（1987）認為工作價值觀，係個人對工作需求的外顯態度。Pine 和 Innis（1987）則指出工作價值觀是個人之需求及重視的事物，換言之，工作價值觀乃個人因覺知工作可滿足其需求或重視之事物，而形成的工作角色取向。Brown（2002）亦認為工作價值觀乃個人價值體系之一，個體可藉由工作角色的參與而獲得滿足，如財富的累積、利他、成就感及責任等均屬於工作價值觀之一。

此外，郭騰淵（1991）將工作價值觀界定為與工作有關的目標，是個人的內在需欲及個人在從事活動時所追求的工作特性或屬性。謝馥蔓（1994）認為工作價值觀的內容，就是反應個人的內在所需求和所追求的工作特性或屬性。

張忠祺（1998）提出工作價值觀是一般價值觀念的特殊使用，它可以被定義為個人對他的工作活動所希望擁有的事物。李冠儀（2000）則認為工作價值觀是個人在工作中對工作條件或結果的重視程度，屬於個人內在需求的表現。董秀珍（2002）則將工作價值觀定義為個體能從工作中獲得個人所想要的工作條件或結果與滿足個人需要的一種主觀價值判斷。

（二）由個體對工作的偏好與重視程度以定義工作價值觀

許多學者另從工作價值觀是個體對工作偏好的程度來界定工作價值觀的意義。例如：Pryor（1979）認為工作價值觀應視為個人的偏好陳述（statement of preference），而不應視為道德上必須履行的責任（moral imperative）；但個人若對某一工作特質有喜歡或不喜歡的選擇機會時，工作價值觀通常與道德責任的選擇有關。

徐善德（1997）主張教師工作價值觀是指教師本身對所從事的教學工作所持的肯定或重視程度。再者，陳建榮（1999）認為工作價值觀是個人對工作的信念與偏好程度，獨有而自發的造就個人偏好特定行為或存在目的之狀態，它深深的影響著個人對於工作的知覺和評價。魏方亭（2001）則視工作價值觀為個人重視的工作條件或結果，因此對於工作條件的特殊特質的偏好，將自個人的內在需求及外在酬賞間表現出來。

（三）由工作價值觀是一種情感取向或態度以定義工作價值觀

Zytowski（1970）認為工作價值觀是中介於個人的情感取向，以及可提供與此一情感取向相似滿足感的各種外在目標間的一組概念。而 Wollack, Goodale, Wijting 和 Smith（1971）則視工作價值觀為個人在一一般性工作的態度，而不是對某一特定工作的態度。

(四) 由工作價值觀是一種對工作的價值判斷以定義工作價值觀

Dose (1997) 將工作價值觀定義為一種與工作或工作環境相關的評價性指標，個體藉此辨別事務的正確性或評估偏好的重要性。亦有國內學者認為工作價值觀即工作者對其工作本身、工作歷程或工作結果整體之一種主觀的價值判斷，是屬於感覺、態度或情意反應。其感到重要與否，取決於其自工作環境中因工作所實際獲得之價值與其預測應獲得價值差距的比較(轉引自陳英豪、汪榮才、劉佑星、歐滄和、李坤崇，1987)。

(五) 從綜合性觀點以定義工作價值觀

許多學者綜合上述論點，將工作價值觀定義為個體對工作特性偏好或重視的程度，做為評斷有關工作事物、行為及目標的持久性信念與標準，以此表現工作行為、追求工作目標，藉以滿足各層次需求，並作為選擇工作的指標(吳鐵雄等，1996；陳瑞惠，2003；許富順、黃梅鑾，2000；黃貴祥，2001；劉宇平，2003；鄭貴中，1998；鄭韻玫，2001；蕭國蒼，2003)。此外，李華璋(1994)認為凡涉及對工作的評價、好惡、理念皆屬工作價值觀的表現。工作價值觀會影響個體的擇業行為與工作滿足；在個人評價工作的過程中，工作價值觀會以偏好的形式表現出來；工作價值觀亦是一種穩定持久的評價系統，並受到社會、文化、經濟、歷史等因素之影響而有不同。

綜合上述，研究者歸納上述學者提及工作價值觀的意涵包括：

1. 工作價值觀是個人價值體系的一部分。
2. 工作價值觀是一種持久性的信念。
3. 工作價值觀是對工作的一種偏好與重視程度。
4. 工作價值觀是對工作的一種評斷標準。
5. 工作價值觀可反應個人的內在需求。

6. 個人工作選擇、工作行為的表現及工作目標的追求均受到工作價值觀的影響。

據此，本研究將工作價值觀定義為：工作價值觀乃個人價值體系的一部分，是指個人對工作特質所抱持之肯定的信念與偏好的程度，以此作為評斷工作意義、行為或目標的標準，可反應個人的內在需求，並影響個人工作選擇、工作行為的表現及工作目標的追求。

二、工作價值觀的內涵

Super 於 1970 年所編製之「工作價值觀量表」(Work Values Inventory, WVI)，將工作價值觀分為十五個向度，包括利他主義 (altruism)、創造性 (creativity)、智性的激發 (intellectual stimulation)、獨立性 (independence)、美的追求 (aesthetic)、成就感 (achievement)、管理 (management)、生活方式 (way of life)、安全 (security)、聲望 (prestige)、經濟報酬 (economic returns)、環境 (surroundings)、同事 (associates)、與上司關係 (supervisory relations) 及變化性 (variety) (引自徐善德，1997：15~16)。茲將各向度及其意義表列如表 2-1-1 所示。

表 2-1-1 Super 的十五種工作價值觀及其內涵分析表

工作價值觀	內涵說明
1. 利他主義	工作之目的或價值在於致力為社會大眾的福利盡一份心力。
2. 創造性	工作之目的或價值在於創造新的事物，包含發明、設計和發展新的事物或觀念。
3. 智性的激發	工作之目的或價值在於能使用個人的心智和學習新的事物。
4. 獨立性	工作之目的或價值在於能依照自己的方式做事。
5. 美的追求	工作之目的或價值在於致使某些事情更美好。
6. 成就感	工作之目的或價值在於能見到自己努力完成某些事情的結果。
7. 管理	工作之目的或價值在於擁有組織化及引導眾人活動的權力。
8. 生活方式	工作之目的或價值在於發現一個適合個人的生活方式。
9. 安全	工作之目的或價值在於確信能擁有安穩的工作，即使在不景氣時也不受影響。
10. 聲望	工作之目的或價值在於能受到別人的尊重。
11. 經濟報酬	工作之目的或價值在於收入能維持足夠的生活品質。
12. 環境	工作之目的或價值在於喜歡的工作環境。
13. 同事	工作之目的或價值在於能與志同道合的夥伴一起愉快地工作。
14. 與上司關係	工作之目的或價值在於能與主管融洽相處。
15. 變化性	工作之目的或價值在於有機會做不同的事。

資料來源：出自徐善德（1997：16）

Super 所編製的工作價值觀量表，廣為日後研究工作價值觀的學者所採用或以此為基礎加以改編。例如：Miller（1974）將 Super 的十五種工作價值觀，依照性質加以分析，將工作價值觀分為下列二大層面：（一）內隱的工作價值觀（intrinsic work values）：包括成就感、利他主義、創造性、審美、智慧激發、管理權力等六項。（二）外顯的工作價值觀（extrinsic work values）：包括獨立性、安全感、聲望、經濟報酬、工作環境、與上司關係、與同事關係、生活方式、變化性等九項。

Bolton（1980）亦採用 Super 的工作價值觀量表進行調查研究，所得資料經因素分析後，將工作價值觀分為下列六個構面：（一）激發性的工作（stimulating work）：包括智性的激發、變異性和創造力，屬工作動機的內在層面。（二）人際性的滿意（interpersonal satisfaction）：有成就、利他主義、與同事關係，主

要是以人為取向，所重視的是能幫助他人、與他人相處的良好關係，以及能做有意義的工作。(三)責任的自主性 (responsible autonomy)：包含管理與獨立性，表達對自主性的重視，並能運用權力來督導他人工作的需求。(四)經濟的安全性 (economic security)：包括經濟報酬與安全感，反映出對經濟層面的關心和工作的穩定與保障。(五)舒適性的存在 (comfortable existence)：包括環境與生活方式，代表關心的是令人感到愉悅而舒適的環境。(六)對美感的關切 (esthetic concerns)：即美的追求。

此外，我國亦有學者採用 Super 之「工作價值觀量表」從事有關工作價值觀之研究。例如：夏林清及游慧卿 (1984) 以高中職、大學學生及在職青年為對象，將 Super (1970) 之「工作價值觀量表」分兩階段做初步修訂，經因素分析處理的結果，得出六大因素，分別為(一)自我表達取向：包含智性的刺激、創造力、美感、獨立。(二)外在報酬取向：包含環境、經濟報酬、安全感、成就感。(三)人群取向：包含同伴、督導方式、生活方式。(四)社會認可取向：包含威望、管理。(五)利他取向：即利他主義。(六)變異取向：即變異性。

陳英豪等人 (1987) 亦參考夏林清與游慧卿 (1984) 的研究，修訂 Super 的「工作價值觀量表」，以協助大專學生或即將報考大學之高中學生做為選擇就讀科系或未來職業之參考。經因素分析及群聚分析結果，得到「自我表達」、「報酬」和「人物環境」等三個因素。

另外，吳鐵雄、李坤崇、劉佑星、歐慧敏 (1995) 亦以 Super 之「工作價值觀量表」為藍本，編製適用於我國大專青年之工作價值觀量表。研究結果得到工作價值觀可分成七個不同分量表，且將工作價值觀歸納為目的價值與工具價值二大領域：

(一)目的價值，包含三個分量表：

1. 自我成長取向：可分為自我充實、創造力、未來發展三個向度。
2. 自我實現取向：可分為人生目標、生活品質、利他主義三個向度。
3. 尊嚴取向：可分為成就感、他人尊重、支配權三個向度。

(二)工具價值，包含四個分量表：

1. 社會互動取向：可分為組織社會互動與一般人際關係二個向度。
2. 組織安全與經濟取向：可分為組織安全感與經濟報酬二個向度。
3. 安定與免於焦慮取向：可分為工作安定、免於焦慮恐懼二個向度。
4. 休閒健康與交通取向。

徐善德（1997）在研究高職教師工作價值觀時，亦採用 Super 的工作價值觀量表作為編製教師工作價值觀量表的依據，最後得到教師工作價值觀的四個向度：成長與發展、成就與聲望、創新與變化及工作環境。

除了以 Super 之「工作價值觀量表」為主要參考所得的工作價值觀內涵之外，部分學者分別從不同的觀點對工作價值觀進行分類。Kalleberg（1977）認為可從六個不同因素分析工作價值觀，包含（一）內在向度：如自主、成就感等；（二）便利向度：如交通便利、舒適的工作環境等；（三）經濟向度：包含薪資、福利及工作安全等；（四）與同事關係：包含能否擴大社交圈或同事是否友善等；（五）生涯評價：包含是否有好的晉升機會、晉升機會是否公平、雇主能否提供員工進步成長的機會等；（六）充分的資源：包含來自於同事、上司或工作環境所能提供的所有資源，若資源充足則有助於工作的完成。

Pryor（1979）在其所編製的「工作偏好量表」（Work Aspect Preference Survey）中，將工作價值觀分為下列十三項：（一）自我發展：能夠在工作中運用個人的技術及能力；（二）安全感：能夠保有工作；（三）獨立性：能夠在工作中保持獨立運作；（四）獨創性：能夠在工作中發展新事物；（五）利

他：能夠在工作中幫助他人；（六）管理：能夠在工作中規劃他人的工作；（七）金錢：能夠在工作中得到足夠的報酬；（八）聲望：能夠在工作中得到他人的認同及讚賞；（九）同事關係：能夠在工作中得到同事的友誼。（十）身體活動：能夠在工作中有身體活動的機會；（十一）分離性：工作與生活能彼此獨立運作；（十二）生活形式：工作對個人生活方式的影響；（十三）工作環境：工作時的環境。

Feather 和 Rauter (2004) 將教師工作價值觀分成三個因素來進行研究，包括（一）影響力或支配能力：可區分為安排工作地點、工作進度、學習新的技能、工作組織及選擇同事的權力等五項；（二）變異性：可區分為工作的多樣性、工作地點的選擇及與他人頻繁的互動等三項；（三）發揮技能：可區分為學習新的工作技能的機會、發揮個人能力、發揮個人經驗及工作自主等四項。

再者，林邦傑（1990）在自編之大專在職青年工作價值觀量表中，以理論或研究中出現頻率較高的向度，並另外加入我國國情特有的向度，將工作價值觀分為九個向度：利他、智性成長、獨立性、威望、經濟報酬、安全感、人際關係、成就感以及管理等九項。劉宣容（2001）進行工作價值觀的內涵歸納，亦將我國國情納入考量，再斟酌國內外學者的分類，提出工作價值觀的內涵應包括自我成長、自我實現、尊嚴、社會互動、舒適與免於焦慮、倫理、淡泊、公平及務實等九個面向。

另外，郭騰淵（1991）將國中教師工作價值觀分為下列六個層面：（一）成就與新知的重要性：指工作所能提供個人發揮能力以獲得肯定、學習與創新的重要性。（二）利他的重要性：指工作能夠提供個人幫助別人、增進社會福祉的重要性。（三）安全感的重要性：指工作所能提供個人及家庭安定的重要性。（四）人際關係的重要性：指工作所能提供個人與人交往、建立友誼的重

要性。(五)名望的重要性：指工作所能提供個人社會聲譽、贏得尊重的重要性。(六)物質報酬的重要性：指工作所能提供個人獲得高物質報酬，提供家庭舒適生活的重要性。

謝馥蔓(1994)進行專科學生工作價值觀的研究，將工作價值觀分為：挑戰性、社會地位和管理的權力、報酬制度、利他主義、成就感、專業及人性化管理、工作環境、變異性、自我實現、人際關係、獨立自主性等十一個向度。陳木金(1995)則將國小教師工作價值觀分為美感創意、同事環境、成就權力、經濟報酬、利他主義、變異性及安全感等七個向度。而嚴澤鈞(1999)則在師院生工作價值觀的研究中，將工作價值觀分為人際關係、自我實現、自我成長、工作安定、工作報酬、及社會貢獻等六個因素。

李冠儀(2000)將國小教師工作價值觀分為下列六個層面：(一)自主創造：指教師工作能提供個人獨立自主、發揮自我能力及創造力的空間。(二)組織安全：指組織能提供完善的制度，以保障個人的工作機會及生活。(三)人際關係：指個人能從工作中獲得良好的社會互動，與上司和同事分享喜怒哀樂以及與他人建立良好的人際關係。(四)成就聲望：指個人從工作中能看到具體成果，獲得精神上的滿足，並能提升社會聲望及贏得他人尊重。(五)物質報酬：指個人能從工作中能獲得合理的經濟報酬。(六)健康休閒：指個人在工作中能顧及身心健康，並擁有充分的休閒時間。

另外，賴奇俊(2003)探討國小啟智班教師的工作價值觀，分別從名利、智性成長、人際關係、安全感、利他、成就感、獨立性等七個面向來進行研究。而鍾佩蓁(2004)則從自我發展、組織安全、社會肯定、人際互動、休閒安適等五個面向來探討工作價值觀。

以上所列之國內外學者關於工作價值觀的內涵分類，整理如表 2-1-2 所示。

表 2-1-2 國內外學者的工作價值觀內涵分類表

資料出處	工作價值觀內涵分類
Super (1970)	利他主義、創造性、智性的激發、獨立性、美的追求、成就感、管理、生活方式、安全、聲望、經濟報酬、外部附帶：環境、同事、與上司關係、變異性。
Miller (1974)	內隱的：成就感、利他主義、創造性、審美、智慧激發、管理權力。外顯的：獨立性、安全感、聲望、經濟報酬、工作環境、與上司關係、與同事關係、生活方式、變化性。
Kalleberg (1977)	內在向度、便利向度、經濟向度、與同事關係、生涯評價、充分的資源。
Pryor (1979)	自我發展、安全感、獨立性、獨創性、利他、管理、金錢、聲望、同事關係、身體活動、分離性、生活形式、工作環境。
Bolton (1980)	激發性的工作、人際性的滿意、責任的自主性、經濟的安全性、舒適性的存在、對美感的關切。
夏林清與游慧卿 (1984)	自我表達取向、外在報酬取向、人群取向、社會認可取向、利他取向、變異取向。
陳英豪等 (1987)	自我表達、報酬、人物環境。
林邦傑 (1990)	利他、智性成長、獨立性、威望、經濟報酬、安全感、人際關係、成就感及管理。
郭騰淵 (1991)	成就與新知的重要性、利他的重要性、安全感的重要性、人際關係的重要性、名望的重要性、物質報酬的重要性。
謝馥蔓 (1994)	挑戰性、社會地位和管理的權力、報酬制度、利他主義、成就感、專業及人性化、工作環境、變異性、自我實現、人際關係、獨立自主性。
陳木金 (1995)	美感創意、同事環境、成就權力、經濟報酬、利他主義、變異性及安全感。
吳鐵雄等 (1995)	目的價值：自我成長取向、自我實現取向、尊嚴取向。工具價值：社會互動取向、組織安全與經濟取向、安定與免於焦慮取向、休閒健康與交通取向。
徐善德 (1997)	成長與發展、成就與聲望、創新與變化、工作環境。
嚴澤鈞 (1999)	人際關係、自我實現、自我成長、工作安定、工作報酬、及社會貢獻。
李冠儀 (2000)	自主創造、組織安全、人際關係、成就聲望、物質報酬、健康休閒。
劉宣容 (2001)	自我成長、自我實現、尊嚴、社會互動、舒適與免於焦慮、倫理、淡泊、公平及務實。
賴奇俊 (2003)	名利、智性成長、人際關係、安全感、利他、成就感、獨立性。
鍾佩蓁 (2004)	自我發展、組織安全、社會肯定、人際互動、休閒安適。
Feather 和 Rauter (2004)	影響力或支配能力、變異性、發揮技能。

資料來源：研究者參考相關資料整理而成

綜合上述，有關工作價值觀的內涵，各家說法可謂眾說紛紜。但就其內容仔細探究，可以發現其主要內涵幾乎大同小異。其原因可能是因為學者對工作價值觀的定義不同，加上研究對象的差異，因此歸納出不同的工作價值觀內涵。

研究者綜合各家看法，將教師工作價觀之內涵分為六個向度：

1.工作報酬：指教師工作能獲得合理的經濟報酬，並受到他人的肯定與尊重，擁有良好的社會聲望。

2.人際關係：指教師能在工作中與同事維持良好的人際互動，並能在良好的組織氣氛下工作，建立和諧友善的關係。

3.工作安全：指教師工作能提供個人及家庭生活安全的保障。

4.自主成長：指教師工作能提供個人發揮教學自主及創造力的空間，並能不斷學習成長，以促進個人發展。

5.自我實現：指教師工作能使個人獲得成就感，發揮個人專業與才能，實現人生目標及增進社會福祉。

6.安適休閒：指教師能在工作中維持安定的情緒，依照自己想要的生活步調，並擁有充分的休閒時間，追求安適的生活。

本研究依據文獻分析結果所歸納之工作價值觀內涵進行「教師工作價值觀量表」之編製，經預試問卷之信度及效度分析，刪除不適當之題目後得到六個因素，再依題項內容對因素重新命名。茲將本研究「教師工作價值觀量表」之因素內涵說明如下：

1.社會肯定與自我實現：指從事教師工作能獲得他人肯定與尊重，並使個人從中獲得成就感，發揮專業與才能，以實現人生目標。

2.人際關係：指教師能在工作中與同事維持良好的人際互動，並能在良好的組織氣氛下工作，建立和諧友善的關係。

3.經濟報酬：指教師工作能提供穩定的經濟收入，以滿足個人及家庭生活物質需求。

4.自主創造：教師工作能提供個人發揮教學自主及創造力的空間，並能提供各種機會以實踐新的構想。

5.安適休閒：指教師能在工作中維持安定的情緒，依照自己想要的生活步調，並擁有充分的休閒時間，以追求安適的生活。

6.工作安全：指教師工作能提供個人及家庭生活安全的保障。

第二節 教學效能之涵義

本節之文獻探討，首先敘述教學效能的研究發展，再從有效教學行為的觀點來了解教學效能的意義及內涵。

壹、教學效能研究的發展

教學效能理論的研究受到時代背景的影響，以及不同理論基礎與社會需要的影響，各自發展出不同的模式。綜觀教學效能之研究發展，大致可分為三個不同階段：第一階段著重於教師人格特質的探討，以界定「理想教師」的特質，此即所謂的教師特質研究取向；第二階段主要是探討教師教學行為與學生學習成就的關係，稱為教師行為研究取向；第三階段則是探討教師對教學的認知、信念及做決定的思考歷程，此即教師思考研究取向。以下分別說明不同研究發展的內容及重點，藉此增進對教學效能的瞭解（林進材，1999；張碧娟，1999）。

一、教師特質的研究取向

早期的教學效能研究可回溯至 1930 年代，此階段的研究假設是教學品質取決於教師的人格特質，認為教師行為是人格特質的反射，故研究目的在於探討有效能教師之特徵，藉以評估教師的教學效能。此時期採用之研究模式是「歷程—先前經驗」的研究模式，主要是由督學或校長擔任觀察者，所觀察的行為乃依據以往經驗所選擇出來的一系列教師特質，作為其期望的、主觀的教學效能判斷（Borich,1986）。

以教師特質為中心的教學研究，歸納出一位優良教師必備的條件，如具有教學熱忱、態度溫和、有吸引力、體恤學生、穿著合宜等，可提供教師在教學

時的行為參考。但教師人格特質與教師教學效能未必絕對相關，如 Borich 於 1988 年的研究即發現，教師個人特質或背景經驗與其教學表現之相關或預測力均很低，以此作為推估教學效能的指標並不適切（引自張碧娟，1999）。

二、教師行為的研究取向

探討教師教學行為與教學效能的相關研究大約始自 1960 年代開始，可說是受績效和能力本位運動(Competency-based movements)之影響。在此時期，教學研究者採用「歷程—結果」的研究模式，強調師生之間的互動關係，以教師行為為歷程變項，學生學習成就為結果變項，探討教師的教學行為與學生學習成就之關係。主要代表人物有 Gage, N.L.、Brophy, J.、Evertson, C.、Medley, D. 等人（吳清山，1992）。其研究過程乃將教師教學行為量化，再以相關研究確定教師行為與學生成就的關係，以實驗控制考驗兩者間的因果關係（林進材，1999）。

利用「歷程—結果」研究模式進行的眾多研究中，以 Medley 在 1982 年所提出的「教學效能結構」取向最為完整。Medley 認為教學效能研究應考慮九類變項，各變項間的關係如圖 2-2-1 所示。教學效能的評量主要是以「學生學習成果」為效標，而影響學生學習成果的八類變項（編號 1-8），包含教師先在特質、教師能力、教師表現、學生學習、師資訓練、外在環境、內在環境及學生個別差異，也都是影響教學效能的因素。其中教師先在特質、教師能力、教師表現及學生學習（編號 1-4）等四個變項是較直接影響教學效能的因素，而師資訓練、外在環境、內在環境及學生個別差異（編號 5-8）等四個變項則是間接的影響因素（孫志麟，1995；張碧娟，1999）。

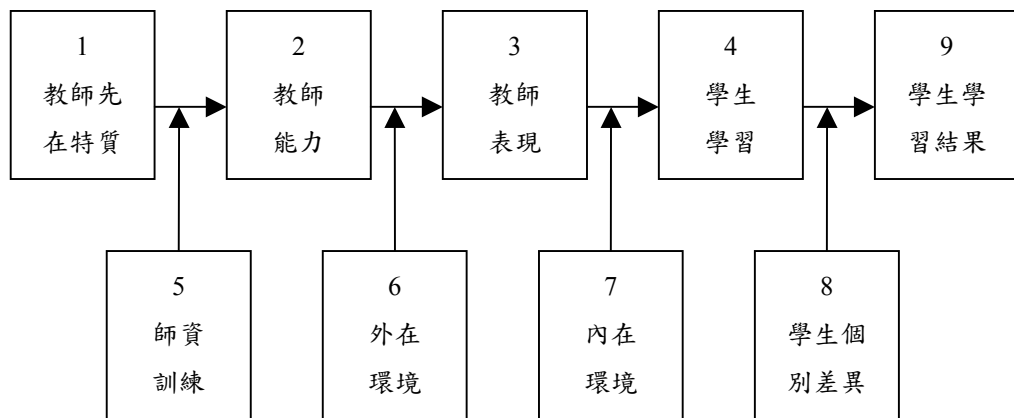


圖 2-2-1 教學效能的結構

資料來源：出自孫志麟(1995：70)。

教師行為的研究結果，提出具教學效能之教師的行為特徵，可作為教師修正教學活動的參考，並有助於發展出一套有效教學的評鑑工具(林進材，1999)。教師行為研究取向的研究結果對教學效能的研究提供實質的助益。但此類研究過於重視教師行為，忽略了教師特質、素養及學生、教學情境等因素，無可避免地亦產生研究上的缺失。

三、教師思考的研究取向

由於「歷程—結果」的研究模式偏重教師行為的探討，忽略行為本身所蘊涵的意義，及其影響行為表現的思維歷程。因此，隨著認知學派的興起，1970年代以後，教學研究者開始分析屬於教師教學行為和學生學習成就關係的中間變項，藉以了解教師的思想、判斷與決定如何影響教師的教學行為(李國禎，2001；張碧娟，1999)。

教師思考的研究主要是以 Clark 和 Peterson 於 1986 年所提出的「教師思

考與教師行動之相關模式」為參考架構(詳見圖 2-2-2)。探討的主題有三項：一為教師教學前思考內容與過程(即教師計畫)；二為教師教學時的思考與決定過程(即教師互動的思考及行動)；三為教師對教學所持的信仰及理念(即教師信念和理論)。教師思考研究初期，乃以「教師決定」為探討重點，主要目的在分析教師教學之前、中、後做決定的過程，以了解教師決定與教學行為的關係。近年來，教師思考之研究逐漸轉而探討教師對教學工作的信念，且以增進教學效能及改善教學品質為其主要目的(孫志麟，1995：70)。

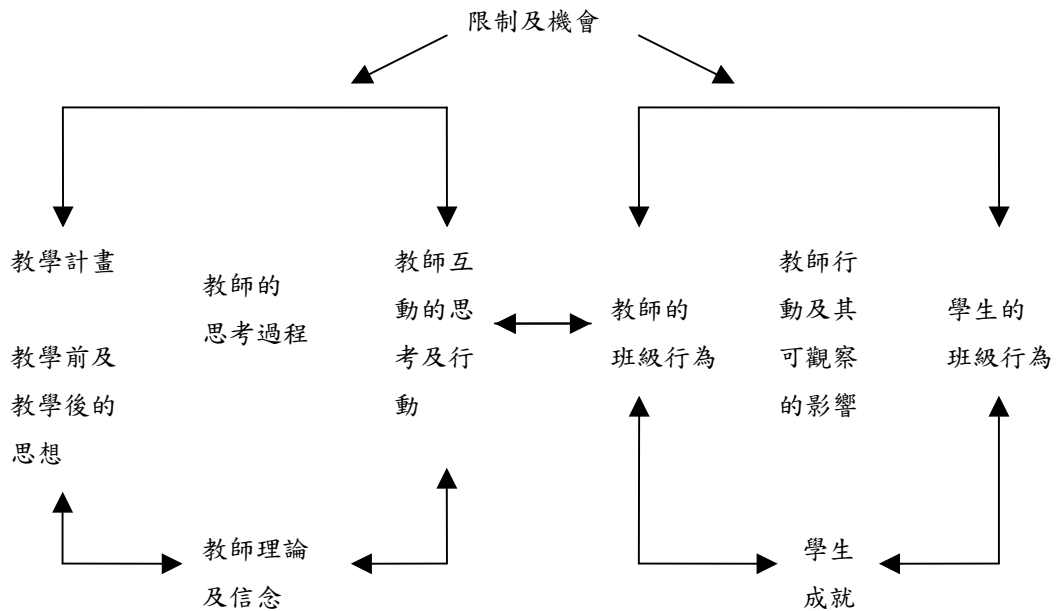


圖 2-2-2 教師思考與教師行動之關係模式

資料來源：修改自孫志麟(1995：70)。

教師思考的研究，使學者逐漸由注意教師的外顯行為，轉而重視行為背後所蘊藏的認知思考成份(林進材，1999)。與教師思考有關的效能指標，包括教師自我效能、教師專業知能、及教學之反省思考等。

雖然教學效能的研究依其研究重點可分成三個不同時期，但不同時期的研

究仍有部份重疊，一些所謂「過時」的研究仍舊持續進行。例如，有關教師有效教學行為和教師人格特質的教學效能研究，在近年來仍有不少學者著手探討，且獲得更多的研究發現。因此，若以現今所謂「明智」的觀點來說「有關教師人格特質或教師教學行為的研究無法提出有用的研究發現」，這樣的論述並不完全正確，因為每個時期的研究均有其重要價值存在(Jim, Leonidas, Daniel & Wendy,2004)。

教師乃教學活動的主導者，教學效能的高低會影響教師教學的品質及學生的學習成果。教學效能的研究，不論是著重於探討優良教師特質、有效教學行為或是教師的思考、判斷歷程，均從不同觀點提出優良教師必備的條件。教學效能研究所得之結果與發現，一方面可提供教師作為提升其教學效能的參考依據；另一方面亦有助於教學效能指標的建立。因此對於改善教師的教學品質及提升學生學習成就，提供不少助益。

由於本研究旨在探討教師工作價值觀與教學效能之關係，著重於教師對工作所抱持的信念是否對其教學行為產生影響，因此研究者著重從教師行為的觀點對教學效能作深入的探討。

貳、教學效能的意義與內涵

一、教學效能的意義

教學效能是一種理論上的構念，在名稱方面，有學者稱之為「教學效能感」、「教學信念」、「教師效能」或「教師有效教學」等。在定義方面，亦難以界定且無法直接加以衡量。蓋因學者所持觀點的不同，對教學效能的解釋也有所差異。以下從有效教學行為的觀點探究教學效能之意涵，將學者說法分述如下：

Marsh (1991) 認為教學效能乃一多向度的評鑑，內容包括學習價值、教學熱忱、表達清晰、團體互動、和諧師生關係、課程內容、評量方式、課外指定作業、學習難度等九個向度。而 Moneys (1992) 則認為良好的教師教學效能應包括下列幾項要件：(一) 有效的教導教材的知識；(二) 有效的師生溝通；(三) 良好的教材組織能力；(四) 有效的激勵學習動機的能力；(五) 親切的態度；(六) 良好的教室管理技巧。

學者歐陽教 (1986) 認為有效教學是指教師能嚴守教育和價值性、認知性、自願性規準，充分發揮傳道、授業、解惑的教學功能。李俊湖 (1992) 探討國小教師的教學效能，將其定義為教師在教室中透過師生的互動歷程，運用一連串多樣複雜邏輯的策略行動，來改變學生的行為，達成教育之目的，此一活動能符合教學有效性，即為教學效能。

此外，有學者認為一位高效能的教師，應將所學所知運用在教學實務中，並且要依照教學情境，調整創新，使自己成為教學知識的開發者 (黃政傑，1997)。單文經 (1995) 則主張教師的有效教學應能掌握教學的四大因素：教學提示的品質、學習者的主動參與、改正回饋及激發學生繼續努力的增強效果，進行有效的教學。

李咏吟 (1995) 界定有效教學乃是教師從事教學工作時，能設定一些教學改進目標，經過實施、檢討與反省、再實施等過程，以加強自己的教學能力，同時抱持熱心、愛心和溫暖的態度，並常與其他教師討論教學方法及技巧，使自己成為具高度專業水準的教師。孫志麟 (1995) 提出「教師能力」與「教師表現」乃教師效能的基礎，故將教師效能界定為：教師從事教學時所產生的預期結果，其教學活動符合教學的有效性，且對學生成就及改變行為具有正面的作用。

此外，陳木金（1995）研究國小教師的教學效能，提出教學效能是教師能夠透過教學自我效能信念、系統呈現教材內容、多元有效教學技術、有效運用教學時間、建立和諧師生關係、營造良好班級氣氛等六個向度來創造一個有效率的學習環境，營造良好學習氣氛，促進有效教與學。徐善德（1997）則認為教學效能是教師在從事教學工作時，對自己本身的教學技巧與專業知能對學生之學習行為產生影響的程度或能力。再者，張碧娟（1999）指出有效的教學乃指教師教學時所表現出的教學行為，能夠增進學生的學習成效，達成教學目標。

林進材（2000）指出有效的教學效能是教師在教學歷程中，有效運用各種策略，使學生達成學習成就良好及行為表現優良，並透過教學活動及教學評量的實施，達到預定的教學目標。另外，有效教學必須符合規範性、明確性、多樣性、提升學習成功的比率、全心投入及任務取向等特性。而黃貴祥（2001）從教師的教學表現則定義教學效能為：教師教學時表現出的有效教學行為，這些行為能夠達成教學目標、促進師生互動及增進學生的學習成效，而使學生獲益。

而江易穎（2002）認為有效能的教學是指教師與學生互動的歷程中，透過多元的教學策略，引導學生獲得有效的學習，了解學習內容的主要概念，以達成教學目標。此外，簡玉琴（2002）則認為教師教學效能乃是指教師從事教學工作時，能夠依據教學計畫教學，以達成教育目標，促進有效教與學。

綜合上述學者說法，研究者將教師教學效能定義為：教師在教學活動中透過師生互動的歷程，運用多元的教學策略，營造良好學習氣氛，以增進學生學習成效，達成教學目標。

二、教學效能的內涵

關於教學效能的內涵，部分學者從有效能教師應具備的條件或能力來進行歸納，而有些學者則由教學整體觀點進行探究。以下列舉國內外學者的分類方式，然後針對各家之言歸納出本研究意指的教學效能內涵。

(一) 就有效能教師應具備的條件或能力面向分析

由此一觀點進行教學效能探究的學者相當多，他們從教師有效教學所應具備的條件來分析。例如 Medley (1979) 提出有效能的教師須具備五個要素，分別為：1. 令人滿意的人格特質；2. 有效利用教學方法；3. 創造良好的班級學習氣氛；4. 精熟各種教學能力；5. 了解專業能力的運用時機。

而 McCormick (1979) 認為高效能的教師比低效能的教師較關注下列幾點：1. 了解教學內容的結構與主旨；2. 了解學生特性；3. 能將學習原理與實務結合並運用在教學上。Moneys (1992) 則認為良好的教師教學效能包括：有效地教導教材的知識；有效的師生溝通；良好的教材組織能力；激勵學習動機的能力；和藹可親的態度和教師管理的技巧。亦有學者提出教學效能的高低，可由下列四個教學評鑑因素加以分析：清晰講述教材、回答學生所提的問題、和藹可親與專業化地對待學生、教材準備要充分 (Tang, 1994)。

此外，Brophy 和 Porter (1988) 認為教師應具備下列條件才能有完美的教學：1. 教學目標相當清楚；2. 熟悉教學內容與教學策略；3. 讓學生了解教師的教學期望及原因；4. 熟練地使用現有教材；5. 瞭解學生，依照學生的個別需要教學，且能預知學生的錯誤；6. 提供學生後設認知的策略，並讓學生熟練；7. 給予學生高、低層次的目標；8. 統整其他學科的教學；9. 為學生的成就負責；10. 能對教學加以思考及反省。

再者，Cullingford (1995) 提出有效能的教師所應具備的特質為：1. 正直

(Integrity)：指行事能夠全力以赴及具備謙虛的特質；2. 學習 (Learning)：教師應具備樂於學習與分享好奇心的特質。每個階段都是學習的過程，教師工作也包含在學習中；3. 組織 (Organization)：教室經營的能力，包含良好的準備工作、清楚的規則與期望、注意細節、善用教室設備及明瞭何時應運用整體教學、小組教學或個別教學，達成適性學習成效；4. 交流 (Communication)：指教師能夠透過觀念、故事及價值觀的分享，以表達對學生或同事的關懷之意；5. 幽默感 (Humour)：具備幽默感可使教師看起來不那麼嚴肅，展現平易近人特質。

Borich(1996) 在綜合各家論點後，認為教師要達成有效教學必須具備五項要素：

1. 課程清晰 (Lesson clarity)：指教學符合邏輯、按部就班及講解時明瞭易懂。
2. 教學多樣化 (Instructional variety)：指教學教材、問題探究方式、回饋方式及教學策略要多變化。
3. 教師任務取向 (Task orientation)：指教師盡可能提供教學的具體內容並專心致力於教學。
4. 全心投入 (Engagement)：指教師必須讓學生對於課程內容專心聆聽、仔細思考並提出問題。
5. 提高學習成功的比例 (Success rate)：指教師必須花費時間讓多數學生能夠在課業上獲得較高的成就。

在國內研究方面，有學者提出有效能的教師必須同時具備良好的學科教學能力及擁有班級經營的能力 (王淑怡, 2002; 馮莉雅 2001)，其內涵簡述如下：

1. 學科教學能力：係指教師進行學科時的言談和行為，其內涵包括教學準備、導引學習心向、清楚呈現教材、運用多種教學技巧、提供練習與回饋、安排教學環境、溝通技巧及有效利用時間。

2. 班級經營能力：指教師進行教學活動時，引導學生學習行為方法與態度。有效的班級經營能力包括維持班級秩序及鼓勵正向的行為、時間管理及師生關係。

此外，張德銳等人（2002）所研發的「發展性教學檔案系統」中，提出有效教學的六個領域、二十項行為，在有效教學的評鑑指標方面頗具參考價值，其主要內容包含：

1. 精熟學科：包括了解任教學科領域內容之知識、具備統整相關學科的能力、能將學科概念轉換成教學活動、能清楚教導學科概念及技能等四項教學行為。

2. 活潑多樣：包括引起並維持學生學習動機、運用多元的教學方法及學習活動、能使用各種教學媒體、善用發問等四項教學行為。

3. 有效溝通：包括運用良好語文技巧、適當運用身體語言及促進師生互動等三項教學行為。

4. 班級經營：包括塑造良好學習氣氛、妥善佈置教學情境、建立良好的教室常規、有效運用管教方法等四項教學行為。

5. 掌握目標：包括教學準備充分、掌握教學時間、應用多元評量、提供學生回饋與指導及達到預期學習效果等五項教學行為。

6. 專業責任：包括了解學生的學習發展和個別差異、結合家長協助教學、善用社區資源、主動尋求成長機會及與同儕教師合作，形成夥伴關係等五項教學行為。

茲將由此觀點所做的教學效能內涵分類整理如表 2-2-1 所示。

表 2-2-1 教學效能內涵彙整表(一)

資料來源	教學效能內涵
Medley (1979)	令人滿意的人格特質、有效利用教學方法、創造良好的班級學習氣氛、精熟各種教學能力、了解專業能力的運用時機。
McCormick (1979)	了解教學內容的結構與主旨、了解學生特性、能將學習原理與實務結合而運用在教學上。
Brophy 和 Porter (1988)	1. 教學目標相當清楚；2. 熟悉教學內容與教學策略；3. 讓學生了解教師的教學期望及原因；4. 熟練地使用現有教材；5. 瞭解學生，依照學生的個別需要教學，且能預知學生的錯誤；6. 提供學生後設認知的策略，並讓學生熟練；7. 給予學生高、低層次的目標；8. 統整其他學科的教學；9. 為學生的成就負責；10. 能對教學加以思考及反省。
Moneys (1992)	有效的教導教材的知識；有效的師生溝通；良好的教材組織能力；激勵學習動機的能力；和藹可親的態度和教師管理的技巧。
Tang (1994)	清晰講述教材、回答學生所提的問題、和藹可親與專業化地對待學生、教材準備要充分。
Cullingford (1995)	正直、學習、組織、交流、幽默感。
Borich (1996)	課程清晰、教學多樣化、教師任務取向、全心投入、提高學習成功的比例。
馮莉雅(2001)	1. 學科教學能力：導引學習心向、清楚呈現教材、運用多種教學技巧、提供練習與回饋、安排教學環境及有效利用時間。 2. 班級經營能力：維持班級秩序及鼓勵正向的行為。
王淑怡(2002)	1. 教學能力領域：教學準備、教學技術、教材呈現、溝通技巧、教學評量。 2. 經營能力領域：班級經營、時間管理及師生關係。
張德銳等人 (2002)	1. 精熟學科：了解任教學科領域內容知識、具備統整相關學科的能力、能將學科概念轉換成教學活動、能清楚教導學科概念及技能。 2. 活潑多樣：引起並維持學生學習動機、運用多元的教學方法及學習活動、能使用各種教學媒體、善用發問等四項教學行為。 3. 有效溝通：運用良好語文技巧、適當運用身體語言及促進師生互動。 4. 班級經營：塑造良好學習氣氛、妥善佈置教學情境、建立良好的教室常規、有效運用管教方法等四項教學行為。 5. 掌握目標：教學準備充分、掌握教學時間、應用多元評量、提供學生回饋與指導及達到預期學習效果等五項教學行為。 6. 專業責任：了解學生的學習發展和個別差異、結合家長協助教學、善用社區資源、主動尋求成長機會及與同儕教師合作，形成夥伴關係。

資料來源：研究者參考相關資料整理而成

(二) 就教學整體觀點分析

研究者參考國內外學者由教學整體觀點探討教學效能內涵，發現可將其分為教學前、教學互動及教學後等三階段來歸納統整。茲將由此觀點所做的教師效能內涵分類整理如表 2-2-2 所示。

表 2-2-2 教學效能內涵彙整表(二)

資料來源	教學效能內涵		
	教學前	教學互動	教學後
Ryan 和 Phillips (1982)	計畫策略	教學策略、管理活動	評鑑方式
O'Neill (1988)	學習環境、教師知識、教學計畫及策略、課程教材	教師期望、教師熱忱、教室風氣、教室管理、教學清晰、連結新舊教材、教學模式、發問深度、直接教學、學習時間、多變化、監控調整教學進度與彈性	回饋、教師讚賞、教師評論。
Sarvis (1990)	---	學業學習時間、班級管理、直接教學及臨床教學技術	---
Hill (1991)	準備計畫、學習的環境	教室管理、行為管理、促進學習	---
Marsh (1991)	---	教學熱忱、表達清晰、團體互動、友善和親和性、課程內容的廣闊性和包容性、學習難度	學習效益、評量方式、作業
Modaff (1992)	---	班級管理、動機策略、教師期望、個別化教學與群體教學	---
Griffith (2002)	---	有秩序的學習氣氛、重視學業、高品質的教學、明確的教育目標、高期望、團隊合作、健全公民之實踐、家長參與	---
Reynolds (2003)	專業特質	班級氣氛、教學技巧	---
李俊湖 (1992)	計畫策略	教學策略、管理活動	評鑑活動
林海清 (1994)	教學計畫	教學策略、教學氣氛	教學評鑑

表 2-2-2 教學效能內涵彙整表(二)(續)

資料來源	教學效能內涵		
	教學前階段	教學互動階段	教學後階段
陳木金 (1995)	---	教學自我效能信念、系統呈現教材內容、多元有效教學技術、有效運用教學時間、建立和諧師生關係、營造良好班級氣氛	---
徐善德 (1997)	教學知能	班級經營、師生關係	學習與評量
張碧娟 (1999)	教學計畫準備	系統呈現教材、多元教學策略、良好學習氣氛	善用教學評量
黃貴祥 (2001)	專業學養與課程準備	教學技巧、教學熱忱、教材及內容、發問與討論、課程要求	學習效益、成績評定公平性、整體評量
江易穎 (2002)	妥善的教學計畫	多元的教學策略、有效的班級經營	合宜的教學評量
簡玉琴 (2002)	教學計畫	教材內容、教學策略、教學時間、師生關係、班級氣氛	教學評量
郭蘭 (2003)	教學計畫與準備	學生學習表現、多元教學技巧、良好學習氣氛	善用教學評量

資料來源：研究者參考相關資料整理而成

由表 2-2-2 可知，教學效能內涵依據整體教學的歷程，可分為教學前、教學互動及教學後三階段，可將其內容歸納如下：

1.教學前的階段：

有效能的教師在教學前須先擬定完整的教學計畫，掌握學生的特質，進而決定學習的內容及難易度。此外還須具備精湛的專業知識，熟悉教材內容。綜合各家之言，此階段的教學效能內涵包括教學計畫與準備、專業知能及學習環境等（江易穎，2002；李俊湖，1992；林海清，1994；徐善德，1997；張碧娟，1999；黃貴祥，2001；郭蘭，2003；簡玉琴，2002；Hill, 1991；O'Neill, 1988；Reynolds, 2003；Ryan & Phillips, 1982）。

2.教學互動的階段：

有效能的教師在教學活動中，須有系統地呈現教材內容，將學生的先備知識導入新教材中，並能深入淺出，講解課程內容。其次，教師應使用多元的教學策略，使教學活動多變化，以吸引學生之注意力。另外，在師生互動時，若能維持良好的學習氣氛，則更能促使學生達到教學的預期目標。

綜合各家之言，此階段的教學效能內涵包括：(1) 系統呈現教材內涵，如教師期望、教學清晰、連結新舊教材、教學模式、有效運用教學時間、課程內容的廣闊性和包容性、學習難度；(2) 運用多元教學策略，如發問深度、發問與討論、直接教學、多變化、監控調整教學進度與彈性、個別化教學與群體教學；(3) 營造良好學習氣氛，如教師熱忱、教室風氣、教室管理、建立和諧師生關係、營造良好班級氣氛（江易穎，2002；李俊湖，1992；林海清，1994；徐善德，1997；陳木金，1995；張碧娟，1999；黃貴祥，2001；郭蘭，2003；簡玉琴，2002；Griffith, 2002；Hill,1991；Marsh,1991；Modaff,1992；O’Neill,1988；Ryan & Phillips,1982；Reynolds,2003；Sarvis,1990）。

3.教學後的階段：

即善用適性教學評量。有效能的教師在教學結束後，須善用各種教學評量，以了解學生的學習成效，進而作為教學反省的依據。綜合各家之言，此階段的教學效能內涵包括合宜的評量方式；成績評定的公平性；教師給予學生回饋、讚賞或批評；適當的作業（江易穎，2002；李俊湖，1992；林海清，1994；徐善德，1997；張碧娟，1999；黃貴祥，2001；郭蘭，2003；簡玉琴，2002；Marsh, 1991；O’Neill,1988；Ryan & Phillips,1982）。

研究者根據國內外學者所研究之教學效能內涵，選取出現頻率較高且最能

完整呈現教學效能者，將教學效能的內涵歸納為五個向度，分別為規劃適宜教學計畫、系統呈現教材內涵、運用多元教學策略、營造良好學習氣氛與善用適性教學評量，並以此作為編製本研究「國中教師教學效能量表」之依據。茲將教學效能的內涵說明如下：

1. 規劃適宜教學計畫：指教師在教學前擬定適宜教學計畫，精熟教材內容，並做好課程教學之安排。
2. 系統呈現教材內涵：指教師在教學時，以系統的方式呈現教材，提供完整的知識架構，並清楚地解說教材知識。
3. 運用多元教學策略：指教師在教學過程中，有效運用各種教學技巧及方法，以增進教學成效及提升學生的學習成就。
4. 營造良好學習氣氛：指教師能營造和諧的師生關係，保持良好的師生互動，並運用有效的班級經營策略，型塑良好的學習氣氛，以進行有效教學。
5. 善用適性教學評量：指教師能適度評量學生的學習成效，並提供回饋，且給予學生合理的期待，並對學習進步的表現給予獎勵。

第三節 教師工作價值觀與教學效能之相關研究

本節首先探討教師個人背景變項與其工作價值觀及教學效能之實證研究結果，其次就國內有關教師工作價值觀與教學效能關聯性之研究予以分析說明。

壹、教師工作價值觀之相關研究

以下分別探討性別、教育背景、服務年資、現任職務、學校規模與學校所在地等六個教師背景變項與教師工作價值觀關係的實證研究，並針對結果加以歸納分析。

一、性別與教師工作價值觀

性別與教師工作價值觀兩者的關聯性，分析歸納相關研究結果如表 2-3-1 所示。

由表 2-3-1 中之研究發現可得知，有些研究結果顯示教師之工作價值觀在性別上並無顯著差異存在（馬榮哲，2004；賴奇俊，2003；Funderburg,1997；Torres,1992）。而大部分研究指出性別與教師工作價值觀整體層面或各分層面有顯著差異存在。多數研究顯示女性教師在很多層面都高於男性教師，這可能與一般傳統觀念有關，社會上普遍認為女性比較適合擔任教職，因此女性教師對教職工作較為重視。但徐善德（1997）研究發現男性高職教師在部份工作價值觀分層面顯著高於女性教師；而陳瑞惠（2003）研究亦發現男性高中教師在部份工作價值觀分層面顯著高於女性教師。是否因任教學校不同而產生差異，或是還有其他原因，尚待日後進一步探討。綜上所述，性別與教師工作價值觀的關係並無定論，尚需進一步研究加以佐證。

表 2-3-1 性別與教師工作價值觀關聯性之研究成果彙整表

研究者	年代	研究對象	研究發現
Torres & Kapes	1992	大學教師	性別在工作價值觀上無顯著差異存在。
Funderburg & Kapes	1997	阿肯色州社區 技術學院教師	男女教師在工作價值觀上的得分未達顯著差異。
郭騰淵	1991	南部五縣市國 中教師	女性教師對「成就與新知的重要性」、「利他的重要性」、「安全感的重要性」及「人際關係的重要性」肯定程度高於男性教師。
羅俊龍	1995	宜蘭縣國中教 師	女性教師對「工作的期望與實現」、「薪資的態度與受人尊重」、「彈性工作時間」構面的重視程度高於男性教師。
徐善德	1997	高職教師	職業學校教師之工作價值觀不因其性別之不同而有顯著差異。但男性教師在「成就與聲望」、「創新與變化」向度上的得分高於女性教師。
楊妙芬	1997	高屏地區國小 教師	國小男性與女性教師在整體工作價值觀方面無顯著差異，惟女性教師在「安定感」上顯著高於男性教師。
盧慧凌	1998	台北縣立國小 教師	女性國小教師在整體工作價值觀以及在「自我發展」、「創造力」、「自主性」、「安全感」、「人際休閒」、「利他性」因素上的得分顯著高於男性教師；惟在「社會性報酬」因素上，男性與女性教師無顯著差異。
黃貴祥	2001	台灣地區技術 學院教師	女性教師的工作價值觀在「成就感」、「安全感」及「利他」向度上的得分高於男性教師。
董秀珍	2002	台南市公立國 小教師	國小女性教師在「成就與新知的重要性」層面得分高於男性教師。
陳瑞惠	2003	中部地區私立 高中教師	男性教師的工作價值觀在「假期」與「生活方式」向度上的得分高於女性教師。
賴奇俊	2003	中部各縣市國 小啟智班教師	性別在國小啟智班教師工作價值觀上並無顯著差異。
蕭國倉	2003	中部地區國民 小學特殊教育 教師	男性和女性國小特殊教育教師在整體工作價值觀上，並無顯著差異。在「自我成長」向度中，女性特殊教育教師得分高於男性教師。
馬榮哲	2004	台中市市立國 民小學教師	不同性別之國小教師在工作價值觀各面向上無顯著差異。

資料來源：研究者參考相關資料整理而成

二、教育背景與教師工作價值觀

教育背景與教師工作價值觀兩者的關聯性，分析歸納相關研究結果如表 2-3-2 所示。

表 2-3-2 教育背景與教師工作價值觀關聯性之研究成果彙整表

研究者	年代	研究對象	研究發現
Skaggs	1987	教會學院及獨立學院教師	教師之工作價值觀會隨學位之不同而有顯著差異。
郭騰淵	1991	南部五縣市國中教師	國中教師之工作價值觀不因其教育背景之不同而有顯著差異。
羅俊龍	1995	宜蘭縣國中教師	非師範院校畢業之國中教師在工作價值觀的「工作安全感」層面上重視程度顯著高於師範院校畢業之教師。
徐善德	1997	台灣地區高職教師	職業學校教師之工作價值觀不因其教育背景之不同而有顯著差異。
張忠祺	1998	台南縣市公立國小教師	國小教師之工作價值觀不因其教育背景之不同而有顯著差異。
盧慧凌	1999	台北縣公立國小教師	師院、師大或大學教育系畢業之教師在「社會性報酬」層面的重視程度高於一般大學院校畢業之教師。
李冠儀	2000	花蓮地區國小教師	國小教師之整體工作價值觀及其六個層面，不因其教育背景之不同而有顯著差異。
李新鄉	2000	師範校院公自費生及一般大學教育學程學生	師範校院公、自費生及一般大學教育學程學生的工作價值觀呈現顯著差異，一般大學教育學程的學生在「自我期許及自我發揮」層面上顯著優於師範校院公、自費生。
劉宣容	2001	桃竹苗四縣市國小教師	不同教育背景之國小教師在工作價值觀沒有顯著差異。
董秀珍	2002	國小教師	師專畢業之教師在「人際關係的重要性」與整體工作價值觀上顯著高於一般大學畢業之教師，亦在「利他的重要性」顯著高於師大、師院與一般大學教育背景的教師。
賴奇俊	2003	中部各縣市國小啟智班教師	不同特教背景之國小啟智班教師在工作價值觀上並無顯著差異。

資料來源：研究者參考相關資料整理而成

由表 2-3-2 可知，部分的研究結果顯示不同教育背景之教師所呈現的整體工作價值觀無顯著差異存在（李春國，2002；馬榮哲，2004；楊妙芬，1997；蕭國倉，2003），亦有部分在分層面有顯著差異（李新鄉，2000；郭騰淵，1997；董秀珍，2002；劉宣榮，2001；盧慧凌，1999；羅俊龍，1995；Skagg,1987）。但就目前師資培育多元化管道現況下，不同教育背景之教師進入學校任教的比比例逐日增加，釐清不同教育背景之教師與其工作價值觀是否有相關存在，亦為值得關注與研究的面向。

三、服務年資與教師工作價值觀

服務年資與教師工作價值觀兩者的關聯性，分析歸納相關研究結果如表 2-3-3 所示。

由表 2-3-3 研究結果顯示，服務年資也會影響工作價值觀。大部分研究發現現任教年資的不同會影響教師的工作價值觀，且不同的任教年資所影響的教師工作價值觀各層面也有所不同（郭騰淵，1997；董秀珍，2003；盧慧凌，1999；羅俊龍，1995）。國中教師不同任教年資與工作價值觀的關係如何，值得探討。

表 2-3-3 服務年資與教師工作價值觀關聯性之研究成果彙整表

研究者	年代	研究對象	研究發現
Skaggs	1987	教會學院及獨立學院教師	教師工作價值觀與年資有顯著相關。
羅俊龍	1995	宜蘭縣國中教師	任職 5 年以內之國中教師，其工作價值觀顯著高於任職 21 年以上之教師。
徐善德	1997	台灣地區高職教師	職業學校教師之工作價值觀不因其任教年資之不同而有顯著差異。
楊妙芬	1997	高屏地區國小教師	國小教師任教年資在 6~10 年的教師，其整體工作價值觀低於其他年資的教師。
彭雅珍	1998	台北市公立國小教師	任教 21 年以上的國小教師，在工作價值觀的「成就聲望」與「工作環境」層面，顯著高於任教年資在 1~5 年及 11~20 年的教師。
張忠祺	1998	台南縣市公立國小教師	服務年資在 16~25 年之教師在工作價值觀「名望」層面得分的平均數顯著高於服務年資在 6~15 年的教師
李冠儀	2000	花蓮地區國小教師	國小教師之整體工作價值觀及其六個層面，不因其任教年資之不同而有顯著差異。
黃貴祥	2001	台灣地區技術學院教師	年資「5 年以內」的教師工作價值觀在「智性成長」的重視程度高於年資「11~15 年」的教師。
李春國	2002	基隆市公立國民中小學教師	不同服務年資教師在「整體工作價值觀」的得分上，沒有顯著的差異存在。
劉宇平	2003	公私立高中體育教師	不同年資的高中體育教師其工作價值觀有顯著差異存在。
賴奇俊	2003	中部各縣市國小啟智班教師	在「安全感」向度的工作價值觀得分上，服務年資「5 年以下」之教師得分明顯高於服務年資「6~10 年」之教師。
蕭國倉	2003	中部地區國民小學特殊教育教師	教學年資在 5 年以下的國小特殊教育教師工作價值觀顯著高於 11~15 年的國小特殊教育教師。
馬榮哲	2004	台中市公立國民中小學教師	服務未滿一年及服務 2~5 年之教師在「休閒取向」上重視程度顯著高於服務 26 年以上之教師。

資料來源：研究者參考相關資料整理而成

四、現任職務與教師工作價值觀

現任職務與教師工作價值觀兩者的關聯性，分析歸納相關研究結果如表

2-3-4 所示。

表 2-3-4 現任職務與教師工作價值觀關聯性之研究成果彙整表

研究者	年代	研究對象	研究發現
Skaggs	1987	教會學院 及獨立學 院教師	不同職務的教師在工作價值觀上有顯著差異。
羅俊龍	1995	宜蘭縣國 中教師	兼導師之國中教師，其工作價值觀顯著高於兼行政工作教師及專任教師。
徐善德	1997	高職教師	兼行政工作之職業學校教師，其工作價值觀顯著高於專任教師。
楊妙芬	1997	高屏地區 國小教師	國小教師擔任主任及組長的教師，其工作價值觀高於只擔任一般行政工作的教師；主任的工作價值觀亦高於無行政工作的教師。
彭雅珍	1998	台北市立 國小教師	兼行政工作之國民小學教師，其工作價值觀顯著高於級任教師及科任教師。
張忠祺	1998	台南縣立 國小教師	不同職務之國民小學教師，在工作價值觀各層面上並無顯著差異。
李冠儀	2000	花蓮地區 國小教師	國民小學教師之整體工作價值觀不因其職務之不同而有顯著差異。
李春國	2002	基隆市公 立國民中 小學教師	國民中小學教師之「現任職務」在工作價值觀總量表上沒有顯著差異。
賴奇俊	2003	中部各縣 市國小啟 智班教師	不同職務之國小啟智班教師在工作價值觀上並無顯著差異。
馬榮哲	2004	台中市公 立國民中 小學教師	不同現任職務之國小教師在工作價值觀各面向上無顯著差異。

資料來源：研究者參考相關資料整理而成

由表 2-3-4 得知，部分研究結果發現擔任不同職務之教師在教師工作價值觀各分層面的表現有顯著差異存在，呈現出兼任行政職務或兼任導師者之教師其工作價值觀高於專任教師（羅俊龍，1995；徐善德，1997；楊妙芬，1997；彭雅珍，1998；Skaggs,1987）。但亦有研究顯示，現任職務之差異不會影響教

師工作價值觀之表現（張忠祺，1998；李冠儀，2000；李春國，2002）。究竟現任職務之差異是否會影響教師對工作的重視程度，需要進一步探究。

五、學校規模與教師工作價值觀

學校規模與教師工作價值觀兩者的關聯性，分析歸納相關研究結果如表 2-3-5 所示。

表 2-3-5 學校規模與教師工作價值觀關聯性之研究成果彙整表

研究者	年代	研究對象	研究發現
郭騰淵	1991	南部五縣市 國中教師	國中教師之工作價值觀不因其學校規模之不同而有顯著差異。
徐善德	1997	高職教師	不同學校規模之職業學校教師，在工作價值觀上無顯著差異。
張忠祺	1998	台南縣立國 小教師	不同學校規模之國民小學教師，在工作價值觀上並無顯著差異。
彭雅珍	1998	台北市立國 小教師	不同學校規模之國民小學教師，在工作價值觀上並無顯著差異。
李冠儀	2000	花蓮地區國 小教師	國民小學教師之整體工作價值觀不因其學校規模之不同而有顯著差異；惟 25 班以上學校教師在「物質報酬」層面的重視程度顯著高於 12 班。
陳瑞惠	2003	中部地區私 立高中教師	超大型學校（73 班以上）的私立高中教師在「社會地位與經濟報酬」向度上的重視程度高於中型學校（25-48 班）。
賴奇俊	2003	中部各縣市 國小啟智班 教師	學校規模在國小啟智班教師工作價值觀並無顯著差異
馬榮哲	2004	台中市市立 國民小學教 師	服務於 13-24 班及 25-48 班學校之教師在「自我成長與實現取向」及「回饋社會與發揮專長取向」上重視程度顯著高於服務於 49 班以上學校之教師。

資料來源：研究者參考相關資料整理而成

由表 2-3-5 發現，大部分的教師工作價值觀與任教學校之規模大小並無顯著差異。但仍有部分研究顯示，任教於學校規模越大之教師在物質與社會地位層面的重視程度高於學校規模較小之教師（李冠儀，2000；陳瑞惠，2003）。

以學校規模為變項來探討工作價值觀的研究相對於其他變項而言數量較少，所以學校規模與工作價值觀的相關，值得更多研究加以佐證。

六、學校所在地與教師工作價值觀

學校所在地與教師工作價值觀兩者的關聯性，分析歸納相關研究結果如表 2-3-6 所示。

表 2-3-6 學校所在地與教師工作價值觀關聯性之研究成果彙整表

研究者	年代	研究對象	研究發現
陳建榮	1999	中台灣六縣市國中輔導人員	不同地區學校之國中輔導人員在工作價值觀「物質與安全感」因素上得分的平均數有顯著差異；惟國中輔導人員在工作價值觀之「成就與新知」、「名望」、「利他」、及「人際關係」因素上的得分，則不因其學校所在地之不同而有顯著差異。
李冠儀	2000	花蓮地區國小教師	國民小學教師之整體工作價值觀及其六個層面，不因其任教學校地區之不同而有顯著差異。
劉宣容	2001	桃竹苗四縣市國小教師	新竹縣教師在「舒適」價值觀層面上的重視程度高於桃園縣教師。
陳瑞惠	2002	中部地區私立高中教師	高中教師之工作價值觀不因其任教學校地區之不同而有顯著差異。
賴奇俊	2003	中部各縣市國小啟智班教師	在「人際關係」向度的工作價值觀得分上，服務於都會區之教師得分明顯高於鄉村區教師。
蕭國倉	2003	中部地區國民小學特殊教育教師	任教於市區、郊區的國民小學特殊教育教師在整體工作價值觀上，並無顯著差異。

資料來源：研究者參考相關資料整理而成

由表2-3-6得知，任教於不同學校地區之教師工作價值觀研究結果並不一致，部分研究顯示兩者之間有顯著差異存在（陳建榮，2000；劉宣榮，2001；賴奇俊，2003），其他研究結果並未發現顯著差異存在（李冠儀，2000；陳瑞惠，2003；蕭國倉，2003）。由上述的研究結果可以看出，不同學校地區之變項與工作價值觀間之關係尚無定論，還需進一步探討。

貳、教學效能之相關研究

目前有關教學效能之相關研究為數不少，茲將近年來部分有關教師個人背景變項與教學效能之研究整理如表 2-3-7。

表 2-3-7 教學效能之相關研究成果彙整表

資料來源	研究對象	研究發現
李俊湖 (1992)	台灣地區公立國小教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 男教師在教學策略層面之得分顯著高於女教師，其他層面未達顯著差異。 2. 不同學歷、任教年資、職務之教師在教學效能各層面及整體教學效能上均達到顯著差異，其中以研究所學歷、年資在 26 年以上、兼任行政工作之教師教學效能最高。 3. 不同任教地區、學校規模教師在教學效能各層面及整體教學效能上均未顯著差異。
徐善德 (1997)	台灣地區高職教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 不同性別及學校班級數之高職教師在教師教學效能無顯著差異存在。 2. 不同學歷、服務年資、現任職務及學校所在地之高職教師在教學效能量表上有顯著差異。其中碩士以上、服務 16-25 年、教師兼主任、縣轄市之教師得分最高，大學畢業、服務 1-5 年、專任教師、鄉鎮地區之教師教學效能得分最低。
張碧娟 (1999)	台北縣市公立國中教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師性別對教學效能無顯著的影響。 2. 不同年齡之教師在教學效能整體層面以及「教學計畫準備」及「善用教學評量」等兩個向度上有顯著差異，31-40 歲之教師顯著高於 30 歲以下者。 3. 不同年資之教師在教學效能整體層面上有顯著差異，但在分層面上無顯著差異。 4. 不同職務教師在教學效能整體層面以及在良好學習氣氛向度上有顯著差異，且兼任行政工作之教師高於專任教師。 5. 台北縣、市教師在教學效能整體層面上無顯著差異。 6. 不同學校規模教師在教學效能整體層面以及在善用教學評量向度上有顯著差異，30 班以上之學校高於 31-80 班之學校。
黃貴祥 (2001)	技術學院教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 性別、學歷、年資在教師教學表現並無顯著差異。 2. 擔任行政職務教師在教學技巧上的得分高於未擔任行政職務教師。
江易穎 (2002)	台灣地區國中音樂教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國中音樂教師之教學效能不因性別、學歷、任教年資、現任職務、學校規模之不同而有顯著差異。 2. 教師進修狀況與教學效能之教學策略層面有顯著差異，其中一年內進修 3-5 次及 6 次以上者高於一年內僅參加 1-2 次進修研習者。

表 2-3-7 教學效能的相關研究成果彙整表（續）

資料來源	研究對象	研究發現
簡玉琴 (2002)	桃園縣公立 國小教師	1. 國小教師之最高學歷、現任職務、學校規模與教師教學效能無顯著相關。 2. 國小教師之任教年資與教師教學效能成顯著相關，其中服務 16!25 年的國小教師得分顯著優於服務未滿 1 年者。
郭蘭 (2003)	中部四縣市 公立國中教 師	國中教師教學效能因性別、婚姻狀況、服務年資、學校所在地、學校規模之不同而有差異。其中女性教師在多元教學技巧方面比男性教師優異；其他組教師在良好學習氣氛層面比已婚及未婚教師佳；兼任行政教師在整體層面及分層面均比專任教師與導師優異；任職於省縣轄市的教師在良好的學習氣氛層面高於一般鄉鎮教師；大規模學校在學生學習表現及良好學習氣氛方面表現較佳。
賴奇俊 (2003)	中部各縣市 國小啟智班 教師	1. 女性教師在教學效能整體表現及「專業素養與課程準備」、「教學熱忱」及「系統呈現教材及內容」分向度上的得分均高於男性教師。 2. 不同年齡之國小啟智班教師在教學效能上有顯著差異。50 歲以上之啟智班教師在教學效能的整體表現與「多向度教學評量」得分上顯著高於 30 歲以下之教師；在「專業素養與課程準備」的向度上，50 歲以上之教師明顯高於 30 歲以下與 31-40 歲之教師；而在「系統呈現教材及內容」向度上，41-50 歲教師明顯高於 30 歲以下教師。 3. 不同服務年資之國小啟智班教師在教學效能上有顯著差異。服務年資 26 年以上之教師在「專業素養與課程準備」與「多向度教學評量」之得分明顯高於 6-10 年的教師。 4. 不同婚姻狀況、學歷、特教年資、擔任職務與學校規模之國小啟智班教師在教學效能上並無顯著差異。
馬榮哲 (2004)	台中市市立 國民小學教 師	1. 女性教師在「建立良好班級常規」上表現顯著優於男性教師。 2. 畢業於四十學分班之教師在「建立良好師生關係」上表現顯著優於畢業於專科者。 3. 擔任級任教師者在「建立良好班級常規」上表現顯著優於擔任科任教師及教師兼組長者。 4. 服務於 65 班以上學校之教師在「多元教學技巧」上表現顯著優於服務於 45-50 班學校之教師。

資料來源：研究者參考相關資料整理而成

茲將有關教師背景變項與教學效能之研究，根據表 2-3-7 綜合歸納如下：

一、性別與教學效能

李俊湖（1992）、郭蘭（2003）、賴奇俊（2003）及馬榮哲（2004）研究發現不同性別之教師展現出的教學效能存在顯著差異，且不同性別教師在教學效能分層面之得分互有高低。其餘研究則顯示不同性別與教師教學效能無顯著

差異。可見研究結果並不一致，性別與教師效能之相關，有待進一步探討。

二、教育背景與教學效能

部分研究顯示不同教育背景之教師呈現出的教學效能無顯著差異存在（江易穎，2002；賴奇俊，2003）。而李俊湖（1992）及徐善德（1997）均發現具備研究所碩士文憑的教師，其教學效能較高。馬榮哲（2004）則發現畢業於四十學分班之教師在「建立良好師生關係」上表現顯著優於畢業於專科之教師。目前師資來源多元化，不同教育背景與教學效能之關係是否與先前研究結果會有所不同，值得深入探討。

三、服務年資與教學效能

歸納服務年資與教學效能之研究結果可得，服務年資不同之教師呈現出的教學效能有顯著差異存在，且服務年資高者其教學效能亦高（李俊湖，1992；徐善德，1997；簡玉琴，2002；郭蘭，2003；賴奇俊，2003）。但亦有研究發現，服務年資與教學效能無顯著差異存在（黃貴祥，2001；江易穎，2002）。可見研究結果並不一致，尚待進一步研究以釐清兩者之相關。

四、現任職務與教師教學效能

大多數的研究發現擔任不同職務之教師所展現的教學效能有顯著差異存在，且兼行政職務之教師，其教學效能均高於導師或專任教師（李俊湖，1992；徐善德，1997；張碧娟，1999；黃貴祥，2001；郭蘭，2002）。但亦有研究顯示教師之職務與教學效能無顯著相關（江易穎，2002；簡玉琴，2002；賴奇俊，2003）。

五、學校規模與教學效能

關於學校規模與教學效能，部分研究顯示兩者並無差異存在。而有兩篇研究發現兩者間存有顯著差異，其中郭蘭於 2003 年的研究發現：規模大之學校，其教師之教學效能較高，張碧娟（1999）的研究發現則是 30 班以上之學校規模的教師其教學效能高於 31~80 班之學校。馬榮哲（2004）研究發現服務於 65 班以上學校規模之教師在「多元教學技巧」上表現顯著優於服務於 45~50 班學校規模之教師。可見研究結果並不一致，學校規模與教學效能之關係尚無定論，須進一步研究。

六、學校所在地與教學效能

李俊湖（1992）及張碧娟（1999）研究發現學校所在地與教學效能無關，而徐善德（1997）及郭蘭（2003）的研究則顯示學校地區與教學效能有顯著差異存在。究竟城鄉差異或學校所在區域的不同是否會影響教師的教學效能，值得深入探究。

綜合以上有關教師背景變項與其工作價值觀及教學效能的相關研究結果，研究者將性別、教育背景、服務年資、現任職務、學校規模及學校所在地等六個變項納入本研究之教師個人背景變項，以求研究之完整性及進一步佐證與相關研究之異同。

參、教師工作價值觀與教學效能關聯性之相關研究

由價值觀的相關理論可得知，價值觀將導引個人行為表現。Rokeach（1973）曾指出價值觀可做為個人行為的標準；文崇一（1989）也認為價值觀雖不是決定行為的唯一因素，影響行為的因素，除價值觀之外，尚包括社會規範、道德

標準、及生活環境等。但價值觀在行為的過程中，具有某種操縱的功能。England (1967) 在一項針對美國企業主管所做的調查研究，結果驗證了以上論述，個人的價值體系會對行為表現造成影響，也闡明了價值觀在了解個人行為時所扮演的角色。

由工作價值觀之文獻探討發現，工作價值觀乃個人價值體系的一部分，對個體行為具有導引的作用，個體並據此表現工作行為（吳鐵雄等，1996；鄭貴中，1998；許富順、黃梅鑾，2000；黃貴祥，2001；陳瑞惠，2003；鄭韻玫，2001；劉宇平，2003；蕭國蒼，2003）。由此可推論，工作價值觀應會對個人工作行為之表現有所影響。

綜觀國內外有關工作價值觀的研究，工作價值觀與工作態度之關聯性得到廣泛的支持，如工作價值觀與工作滿足具有相關性（陳建榮，2000；羅俊龍，1995；Blood,1969；Rounds,1990）；工作價值觀與組織承諾有關聯性（張惠英，2002；陳瑞惠，2003；彭雅珍，1998）工作價值觀與工作投入亦有相關（黃建安，2004；董秀珍，2002）。但洪瑞斌與劉兆明（2003）歸納國內外有關工作價值觀之研究發現，關於工作價值觀與工作行為表現的實徵研究結果並不多，且不一致，故尚須更多相關研究以探究兩者之關聯。

國內有關員工工作價值觀與工作行為關聯性的相關研究結果顯示，工作價值觀與工作行為間具有關聯性存在。如：邱淑媛於1993年的研究發現，工作價值觀確實會對員工的工作態度與工作表現有所影響；而陳振文（2003）則發現台籍員工的工作價值觀與組織公民行為各面向及整體面向均具有顯著的正向相關。

目前有關教師工作價值觀與教學效能之相關研究計有五篇，本研究依研究者、年代、研究對象及研究發現整理如表 2-3-8。

表 2-3-8 國內教師工作價值觀與教學效能關聯性之相關研究成果彙整表

資料來源	研究對象	研究發現
陳木金 (1995)	台北市國小及參加台灣省國小教師研習之教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 低中高不同工作價值觀教師在美育教學上有顯著差異存在。在國小教師的美育教學上，工作價值觀高分組分別優於中、低分組，工作價值觀中分組優於低分組。 2. 教師工作價值觀與美育教學之間有顯著的正相關存在，且各向度與各向度之間大都有顯著正相關。 3. 教師工作價值觀與美育教學有典型相關存在，此關係主要來自「工作價值觀」之美感創意、同事環境、成就權力、利他主義因素與「美育教學」之美育目標、美育原則、美育活動、美育課程、美育評量、學校美育配合措施等因素之間的關係。
徐善德 (1997)	全省高職教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 高職教師工作價值觀及教學效能得分平均數為中上。 2. 教師之工作價值觀得分愈高，其教師效能愈高。 3. 教師工作價值觀之成長與發展、成就與聲望、創新與變化及工作環境得分愈高，其在教師教學效能之教學知能、班級經營、師生關係與學習與評量愈佳。 4. 教師工作價值觀對其教師教學效能具有預測力，其中「創新與變化」因素在教師教學效能總量表及分量表中，均有較高的預測力。
黃貴祥 (2001)	國內技術學院教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 技術學院教師在工作價值觀量表上的得分依序為成就感、獨立性、安全感、智性成長、利他、人際關係、名利、管理；技術學院教師自認在教學上的表現屬中上程度。 2. 工作價值觀對教學表現的影響程度大。 3. 教師的工作價值觀能預測技術學院教師的教學表現，以整體教學表現來看，「智性成長」與「成就感」較具預測力。
賴奇俊 (2003)	中部地區國小啟智班教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國小啟智班教師在工作價值觀的感受屬中等程度；在教學效能的表現屬中上程度。 2. 國小啟智班教師工作價值觀對其教學效能具有相關。 <ol style="list-style-type: none"> (1) 除「名利」層面之工作價值觀與教學效能各層面未達顯著水準及「安全感」層面之工作價值觀與教學效能之「系統呈現教學內容」及「多向度教學評量」層面未達顯著水準外，其他均呈現正相關，並達顯著水準，具有顯著相關存在。 (2) 「成就感」層面之工作價值觀和「專業素養」與「教學準備」的教學效能之相關最高。而「名利」層面之工作價值觀和「系統呈現教材及內容」層面的教學效能之相關最低。 3. 背景變項與工作價值觀對教師教學效能具有預測力 <ol style="list-style-type: none"> (1) 不同背景變項對工作價值觀有顯著之預測力，其中以「服務學校類別」之變項對「名利」、「智性成長」、「人際關係」、「安全感」、「利他」、「成就感」、「獨立性」所知覺的各向度工作價值觀，具有顯著預測力。 (2) 不同背景變項與工作價值觀對教學效能具有顯著之預測力，其中以「年齡」、「成就感」、「智性成長」、「安全感」能解釋「專業素養與教學準備」向度的教學效能之總變異量為 33% 最高。

表 2-3-8 國內教師工作價值觀與教學效能關聯性之相關研究成果彙整表（續）

資料來源	研究對象	研究發現
馬榮哲 (2004)	台中市市 立國民小 學教師	1. 國小教師具有高度的工作價值觀與良好的教學行為。 2. 國小教師工作價值觀與教學行為具有相關性。 3. 教師個人背景變項與工作價值觀能有效預測其教學行為。

資料來源：研究者參考相關資料整理而成

由表 2-3-8 有關教師工作價值觀與教師教學效能之實證研究，可發現研究對象包含國小教師、高職教師、技術學院教師及國小啟智班教師。而研究方法均是採量化研究，以研究者自編之教師工作價值觀與教學效能量表進行統計分析。此外，研究結果均顯示教師工作價值觀與教學效能整體層面均呈顯著正相關，亦即教師工作價值觀愈高，則其展現的教學效能愈佳。且教師工作價值觀對部分教學效能分層面或整體層面具有預測力。

由於目前國內並無針對國中教師所進行的工作價值觀與教學效能之實證研究，故本研究以國中教師為對象，探討教師工作價值觀及教學效能的關係，期使教師工作價值觀與教學效能之研究更具完整性。