

東亞國家國民小學教師工作滿意度之相關因素研究： 以 TALIS 資料為例

張芳全

摘要

本研究以 2018 年 OECD 的教與學國際調查資料探討臺灣、日本、韓國的國小教師工作滿意度因素，各以 3,441、3,062、3,058 名教師，透過迴歸分析獲得結論如下：學校教師團隊愈創新，愈認為教職可以影響學生，工作滿意度愈高；然而教師教育程度、教職是安定工作、教職可以幫助弱勢與工作滿意度沒有關聯。這三國的差異包括：1. 日本的女教師工作滿意度明顯低於男性，而臺韓則沒有差異。2. 臺日的教師年資愈長，工作滿意度愈低，韓國沒有關聯。3. 臺日的教師把教職作為首選，工作滿意度較高，而韓國沒有關聯。4. 日本的教師工作時間愈長，工作滿意度愈低，而臺韓則沒有關聯。5. 日本教師愈認為教職是可靠收入，工作滿意度愈低，而臺韓在此項沒有關聯。6. 臺灣的教師愈認為教職容易安排生活時間，工作滿意度較高；日本的教師認為在安排工作時間與工作滿意度為負向關聯。7. 臺日的教師愈認為教職可對社會貢獻，工作滿意度愈高，然而韓國的教師沒有關聯。本研究貢獻在於儒家文化圈的學校團隊創新和教職，與學生和工作滿意度是重要的關聯因素，並針對結論提出具體建議。

關鍵詞：工作滿意度、教與學國際調查、學校團隊創新

張芳全，國立臺中教育大學教育與經營管理學系教授（本文通訊作者）

電子信箱：fcchang@tea.ntue.edu.tw

來稿日期：2021 年 1 月 25 日；修稿日期：2021 年 7 月 19 日；採用日期：2022 年 1 月 17 日

The Related Factors of Teacher Job Satisfaction in Elementary Schools of East Asian Countries: Evidence from the TALIS Dataset

Fang-Chuan Chang

Abstract

Based on the 2018 OECD's Teaching and Learning International Survey, the research explored factors related to the job satisfaction of elementary school teachers in Taiwan, Japan and South Korea with 3,441, 3,062, 3,058 teachers in the three countries respectively, and regression analysis was performed. The following conclusions were obtained. The more innovative the school teacher team of school teachers in the three countries, the more they believed that teaching positions can affect students, and the higher job satisfaction. However, the teacher's education level, teaching positions were stable jobs, and teaching positions can help the disadvantaged, and there was no significant correlation with job satisfaction. The differences in the three countries included: 1. The job satisfaction of female teachers in Japan was significantly lower than that of male teachers, while there was no significant difference between male and female teachers in Taiwan and South Korea. 2. The more senior teachers in Taiwan and Japan, the lower the job satisfaction, while South Korea had no significant correlation. 3. Teachers in Taiwan and Japan prioritized teaching positions and had higher job satisfaction, while South Korea had no significant correlation. 4. The longer the working week of Japanese teachers, the lower the job satisfaction. However, there was no significant correlation between the working hours and job satisfaction of teachers in Taiwan and South Korea respectively. 5. The more Japanese teachers thought that teaching was a reliable income, the lower their job satisfaction, while Taiwan and South Korea had no significant relationship. 6. Teachers in Taiwan thought that teaching posts were easier to arrange life time and had higher job satisfaction. Japanese teachers had a negative correlation with job satisfaction. 7. The more teachers in Taiwan and Japan believed that teachers can contribute to society, the higher their job satisfaction. However, teachers in South Korea were not significantly related to this variable. The contributions of the research lay in the Confucian cultural circle, and school team innovation and teaching positions can affect students, and job satisfaction was an important factor. An in-depth discussion of the results and specific suggestions were made.

Keywords: Job Satisfaction, Teaching and Learning International Survey, School Team Innovation

Fang-Chuan Chang Professor, Department of Educational Management, National Taipei University of Education (Corresponding author)

E-mail: fcchang@tea.ntue.edu.tw

Manuscript received: January 25, 2021; Modified: July 19, 2021; Accepted: January 17, 2022

壹、緒論

一、研究動機

國民小學教師工作滿意度一直是各界關心議題。國內現有這方面研究多以研究者設計問卷對國小教師調查所獲得結果；然而這種研究方式有取樣代表性及樣本不足問題，難以對教師工作滿意度有適當解釋（陸玟吉、高俊傑、張育瑞，2009）。國內現有研究無法跨國瞭解不同國家的教師工作滿意度之因素（黃盈彰，2002）。本研究以經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2019a）每 5 年一次對四十多個國家教學與學習國際調查（Teaching and Learning International Survey, TALIS）資料分析，與現有研究不同。TALIS 為各國教師和學校校長的教學實踐提供經驗證據，包含教師 / 學生多方面因素：教學實踐、工作滿意度、專業實踐、自我效能感、學校氛圍、學校領導能力、教師反饋和發展，並於 2018 年發布技術報告與成果（Ainley & Carstens, 2018; OECD, 2019a）。它不僅樣本充足，且各國抽樣方法及研究工具信效度高，本研究選此資料庫的臺灣、日本與韓國國小教師工作滿意度之因素做為探討。

OECD (2019b) 指出，2018 年參與國家教師只有 26% 認為他們的職業受到社會重視；年齡長且經驗豐富的教師認為相較新手教師被社會重視程度低；平均而言，超過 80% 教師對當前工作條件感到滿意；有超過 60% 教師對教職感到滿意；大約五分之

一的教師工作壓力大，而造成壓力主因包括過多行政工作、對學生成就表現要負責，以及政府當局不斷改革要求；平均 25% 教師希望在未來五年內退出教學；而如獲得持續專業發展支持，並參與學校治理的教師對僱用條件滿意及對工作有較好的滿意度，較不太可能轉出教職。高工作滿意度的教師會對學生產生積極影響（Klassen & Chiu, 2010; Veldman, van Tartwijk, Brekelmans, & Wubbels, 2013），了解教師工作滿意度不僅對教師有幫助，而且對學生很重要。這是探究國小教師工作滿意度的動機之一。

許多研究指出，教師的工作時間壓力、紀律問題與工作壓力、情緒疲憊、承諾和工作滿意度、自我效能降低以及離職的動機有關（Betoret, 2009; Betoret & Artiga, 2010; Collie, Shapka, & Perry, 2012; Fernet, Guay, Senécal, & Austin, 2012; Hakanen et al., 2006; Judge & Bono, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2014）。然而與教師工作滿意度有關的因素相當多元，例如性別、年資、教育程度、是否把教職視為第一職選、工作時間、學校團隊創新、職涯規劃、經濟收入、工作安定性、工作自主性（Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003），例如較可以自由安排時間、教職的價值包括對學生影響、幫助弱勢以及對社會貢獻等等。OECD (2019b) 指出，參加 2018 年 TALIS 國家中，有三分之二的教師把教學作為職業首選，其中男性教師占 59%，女性教師為 70%；儘管 90% 教師認為有機會為孩子的成長和社會做貢獻是他們從事這一職業主因，但只有 61% 教師表示，教學帶來穩

定職業發展路徑是考慮因素之一。教職是否會帶給擔任者較好工作滿意度值得探究。鄭勝耀(2020)以 TALIS 探討芬蘭、日本、韓國與新加坡教師的動機、教師背景、完成職前師資培育課程、工作現況等九面向，但沒有統計分析討論。然而與教師工作滿意有關因素不僅上述所列，且 TALIS 對教師工作滿意度有詳細調查，本研究選定上述變項分析來瞭解國小教師工作滿意度因素，提供給未來研究及實務參考。

本研究選定東亞國家國民小學的理由在於：一是 2018 年 TALIS 調查東亞國家的國小教師只有這三個，其樣本多並有其代表性，因而將這些國家納入分析。二是臺灣在 2018 年第一次參與調查，透過東亞國家資料分析，瞭解臺灣與其他東亞國家的教師工作滿意度。三是東亞國家都是儒家文化影響的範圍，這些國家的國小教師工作滿意度因素的異同值得探討。四是 Dolton 等人(2018)指出，2018 年英國國際教育慈善機關巴基(Varkey GEMS Foundation)的 35 個國家調查教師地位排名指數(Teacher Status Index)，國小教師地位排第 3 為臺灣、第 6 名為南韓、第 18 名為日本。同樣是儒家文化圈，為何日本的國小教師社會地位排名在中後半段，與其教師工作滿意的相關因素為何？而臺韓排名在前，更值得瞭解國小教師工作滿意度的因素。

二、研究目的

本研究之目的如下：瞭解東亞國家的國民小學教師工作滿意度之相關因素。研究問

題如下：2018 年東亞國家(包括臺日韓)參與的 TALIS 之國民小學教師工作滿意度之教師背景、學校因素與工作特徵因素有哪些？

貳、文獻探討

一、教師工作滿意度的意涵與理論

(一) 教師工作滿意度的意涵

教師工作滿意度是一個多方面內涵，它與教師留職、教師忠誠度和學校效率有密切關係。教師對工作的內在評價是留住教師工作有力指標，並能預測教師辭職傾向(McConnell, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2011)。多數工作滿意度之定義涵蓋員工對工作情意感受，或他們對工作某些方面態度，例如同事關係、薪資或工作條件(Lu, While, & Barriball, 2005)。也有些研究從工作成果達到程度或超過期望程度來決定工作滿意度(Luthans, 1992)。張芷雲(1987)認為，工作滿意度是工作者對自己工作所持有之情感反應，意即工作者對其工作整體主觀評估的綜合感受。然而教師工作滿意度與教師自我效能意義不同，教師自我效能是一種內在的心理構念，一種教師自我預期信念(Bandura, 1982)，而工作滿意度是一種自我感受滿意程度，並不是預期信念。Gibson 與 Dembo(1984)發展研究工具分為教師的個人教學自我效能和一般教學自我效能，前者是教師個人信念，而後者傾向於教師集體信念。孫志麟(2001)指出，教師自我效能是教師自我參考架構的一

環，屬於教師認知及動機層面，涉及教師對自我教學能力和教學情境的知覺。簡言之，自我效能是一種預期信念，而滿意度則是已經感受及知覺到的一種情意感受，兩者有所不同。

工作滿意度不僅與員工享受工作程度有關，還有其他因素有關。Taber 與 Alliger (1995) 研究發現，美國教育機構員工評估認為他們喜歡的任務與工作滿意度為中度正相關。Ainley 與 Carstens (2018) 認為，教師工作滿意度是教師透過作為教職工作所體驗到的實現感和滿足感。教師工作滿意度是教師對教學專業的正負面評價混合體 (Skaalvik & Skaalvik, 2014)。它是一個多維結構內涵，教師可以對其一個或多個方面評價。Veldman、van Tartwijk、Brekelmans 和 Wubbels (2013) 建構五個工作滿意度向度：管理支持（主管的支持程度的滿意度）、自主性（工作自主性的滿意度）、與同事關係（和同事相處的滿意度）、工作性質（工作難易的滿意度）和工作條件（接受該任務或工作條件的滿意度），讓工作者在這些向度表達出他們的滿意度。OECD (2019a, p. 293) 認為教師工作滿意度是教師對工作整體評價，包括對學校環境、職業及所任課班級的滿意情形。

總之，教師工作滿意度是教師在學校工作歷程所體驗與感受到組織、成員與任務所帶來的滿意狀況。本研究的教師工作滿意度是指教師在學校感受的綜合評價，其內涵包括教師對工作環境、對職業與對所教學班級自主性的工作滿意度。

（二）教師工作滿意度的理論

本研究探討教師工作滿意度之因素，可詮釋此議題的理論包括生態學理論、工作特徵理論與學習型組織理論。前者說明教師在學校環境與許多因素的關聯性，因而讓教師感受不同經驗，產生不同的評價；而工作特徵理論在說明工作及職業特性，這些特徵包括職位、工作內容、工作價值等，與工作滿意度有關。本研究納入團隊創新變項，所以以學習型組織理論說明學校的教師學習、創新與工作滿意之關聯性。就生態學理論來說，它把個人、組織及環境視為有機體，這有機體有多系統組成，個體是系統的次系統，次系統受大系統的影響，個體也影響其他系統。生態學理論可以解釋教師工作特徵的滿意度及其有關教師個人特質，包括教師自我效能感和環境因素，例如學校氣氛、團隊創新能力 (Bronfenbrenner, 1986; Darling, 2007)。這理論將個體（例如教師、行政人員）視為有機體，此有機體中由許多的工作及組織成員所組成，其中各項工作勢必有其特徵，而成員亦有其內在情感（例如工作滿意度、自我效能感），上述因素不斷受到與學校及社區環境（例如學校氣氛）的互相影響。在學校生態環境有很多因素讓教師感受不同評價，因此生態理論涵蓋學習型組織與工作特徵理論，可以支持教師工作滿意度因素的說明。

工作特徵 (job characteristics) 是指與工作本身有關各種特性，例如薪資報酬、工作環境、升遷機會、職業聲望、工作價值、專業性、自主性、制控信念、人際關係、例

行性、勞累性、能自我實現條件等都是工作特徵內涵(黃盈彰, 2002; Chiu & Chen, 2005; Judge & Bono, 2001; Kalleberg, 1977)。Kalleberg (1977) 指出, 解釋工作滿意度有三種觀點, 一是從個人人格特質, 也就是個人會選擇該工作應與個人興趣及人格特質有關, 工作與人格特質愈接近者, 工作滿意度愈高; 二是個人在工作表現的差異, 也就是有些工作者在某一工作表現好, 工作滿意度高, 當然這其中還要考量組織結構、工作內容、負擔量、組織大小等因素, 反之表現不好則滿意度低; 三是個人在工作個別差異, 也就是個人在工作會出現差異, 不僅是因為人們評價客觀的工作特徵不同, 而且包括不同工作者尋找工作時, 想要獲得的價值。此觀點與第二個觀點不同在於強調工作者所要追求的價值, 而上一觀點僅針對工作表現好壞所做出的感受。Hackman 與 Oldham (1975) 提出工作特徵模式(job characteristics model)認為, 當工作環境、組織文化或組織成員刺激個體內在動機時, 個人自主參與學習或活動, 就會產生工作滿意度, 而有五個關鍵工作特徵包括技能多樣性、任務身份、任務重要性、自主性和反饋能力等, 會影響三種心理狀態, 即工作意義性、責任成果、知識結果; 接著這三種社會心理狀態導致許多潛在效果包括: 高內在工作動機、高品質工作表現、高度工作滿意度與低離職率。從組織角度來看, 透過改善五個核心工作向度, 將帶來更好工作環境和較高工作滿意度。以學校來說, 教師在學校工作環境, 包括學校領導者、學生關係、父母關係和學

校社區等, 都可能與教師工作滿意有關。因此, 教師工作滿意度是一個多向度結構, 也與環境及人員有關。本研究針對教師的工作特徵, 包括職涯路徑、經濟收入、工作安定性、工作時間、影響學生、幫助弱勢、社會貢獻等, 探討他們與工作滿意度的關係, 所以納入此理論進行說明。

學校是一個有機體, 教師與學校在社會變化中需要不斷成長與創新。就學習型組織理論來說, Senge (1990) 認為, 組織必須具有自我超越、改善心智模式、團隊學習、分享共同願景、與系統思考等能力。Daft (2016) 認為, 學習型組織是組織中每位成員都能確認及解決問題, 並促使組織能持續發展, 以改善經營方式, 並促進組織績效表現的能力。Antinluoma、Ilomäki、Lahti-Nuuttila 與 Toomet (2018) 認為, 建立專業學習社群主要目標是提高教師的專業素養和幸福感, 並對學生學習產生影響, 因而要改變學校文化, 而學校文化包括教學專業學習社群, 學校教師會變得相互信任和承諾; 學校文化如有支持專業合作, 教師會具有專業合作的知識、技能和特性。OECD (2019b) 指出, 建立合作學校文化可以提高教師效能與學生表現, 尤其教師之間的協作可提高教師效能, 進而提高學生學習成就, 並維持積極行為; 許多國家的教師尋找更多變革, 不僅在滿足他們的成長與創新需求, 也提高學生學習表現。透過學校改革和創新, 讓教師領導能力提升, 有助於培養教師的能力和信心及專業水準, 並促進學校變革和進步。因此, 學校若能集體創新, 教師可以維持和提高

承諾、自我效能和工作士氣及滿意度。本理論探討學校組織的團隊創新與工作滿意度的關聯，所以納入此理論。本研究將上述三個理論的重點歸納如表 1 所示。

二、教師工作滿意度的相關研究

(一) 教師背景因素與工作滿意度的研究

許多研究以不同的人口變項與工作滿意度進行探究。Martin 與 Shehan (1989) 研究發現，教育程度和工作滿意度沒有顯著關聯，但男女工作滿意度存在差異，同時教育程度是工資差異主因，而不是工作者的性別。Shaukat 等人 (2019) 研究巴基斯坦教師發現，教師的性別、年齡、學歷和教學經驗等對自我效能感和工作滿意度有顯著影響；女教師表現出更高自我效能感和工作滿意度，可以滿足各種需求的學生；然而未發現自我效能與工作滿意度之間存在顯著相關。Crossman 與 Harris (2006) 研究發

現，不同學校類型的教師工作滿意度存在顯著差異，獨立和私立學校教師滿意度最高，而小學教師滿意度最低；教師的年齡、性別和服務年資的工作滿意度沒有顯著差異。這可以看出，不同的學校服務類型在教師工作滿意有關，而教師的性別、年齡與年資在工作滿意度則沒有差異。

You 等人 (2017) 研究韓國的教師發現，個人特徵 (性別、年資等)、教師效能與教師工作滿意度有顯著關聯；學校特徵包括對學業氛圍理解、同事支持及校長支持和教師工作滿意度有高度關聯。Klassen 與 Chiu (2010) 研究發現，女教師工作壓力大，課堂學生行為帶來的壓力更大，更高課堂管理自我效能感教師，具有更高工作滿意度。Viel-Ruma 等人 (2010) 研究發現，教師自我效能感直接影響工作滿意度，集體效能直接影響教師自我效能，但對工作滿意度沒有直接顯著關聯；如以國小、國中和高中、教學環境和資格類型 (合格、不合格) 的教師組別中，

表 1：生態理論、工作特徵理論與學習型組織理論在教師工作滿意度的詮釋

向度 / 理論	生態理論	工作特徵理論	學習型組織理論
解釋角度	組織與個人	個人	組織與個人
理論觀點	學校是一個有機生態組織，它與教師、家庭、社區、社會，乃至國家和國際等因素具有交互關聯	教師是一個職務，它具有特定的工作及職業性質，這些特徵包括職位、薪資、工作條件、環境、工作內容、工作價值等	學校是有機體，也是學習型組織，在社會變化需要不斷成長與創新，尤其教師的心智、團隊學習、分享共同願景、系統思考
對工作滿意度解釋	因生態環境各種因素，讓教師感受不同經驗，產生不同評價	教師是一個職務，承擔此職務者對於此工作的條件、薪資及環境，甚至價值做評價	學校是學習型組織，在此組織下的教師需要不斷學習成長與創新，而有不同評價

這些類型之間的工作滿意度沒有顯著差異。Weiss (1999) 對美國第一年進入教職的教師在工作場所條件與士氣、職業選擇承諾和計畫留職之關係探究發現，支持協作和教師參與決策的學校文化與更高學校士氣，會對於教師教學更堅定承諾及繼續擔任教職的意圖顯著正向關聯。這說明正式進入職業培訓期間，提供支持的工作條件之重要性，並說明新進教師若把教職視為首選承諾及參與，對於工作滿意也是重要因素。上述看出背景因素與工作滿意度有關聯性，這也提供本研究假設建立與檢定依據。

(二) 學校因素與工作滿意度的研究

學校因素與教師工作滿意度相當多元。本研究以學校團隊創新與教師一週工作時間探討，針對這兩因素說明如下。OECD (2019b) 指出，2018 年參與 TALIS 的國家有 78% 教師認為，同事互相幫助實施新想法、擁有較開放的態度、提供多元問題解決方法，也就是創新觀點與教師分享，工作滿意度愈好。Lee 等人 (1991) 指出，學校同事之間的相互支持之社會關係對於知識轉移、教學創新和卓越教學相當重要，可以減輕教師的孤獨感和不滿意感受。Çoban 與 Atasoy (2020) 認為，教師合作與組織創新之間存在關聯性，透過教師協作探討分佈式領導對組織創新的影響發現，學校分佈式領導與組織創新有顯著關聯，同時教師合作影響組織創新性。校長分佈式領導可以創造教師支持和合作氣氛，鼓勵教師達成一致意見，開發新的教學理念，而讓教師態度更開放，提出更多解決問題策略及課堂交流

氛圍，分享教師彼此教學狀況，讓教師工作滿意度提升。Toropova 等人 (2021) 研究八年級教師發現，教師工作量愈多，工作滿意度低；教師愈合作及學校重視學生紀律，教師工作滿意度愈高。綜上可知，教師工作負擔愈重，工作滿意度愈低；學校愈創新，工作滿意度愈高。然而究竟東亞國家的國小教師每週工作時數及團隊創新，與教師工作滿意為何？是本研究要分析的問題。

(三) 教職特性與工作滿意度的研究

教職有其特殊的工作內容、環境與薪資條件等，因此教師的工作滿意度與此職業有關。黃盈彰 (2002) 與林俊瑩 (2010) 指出，中小學教師因工作特質優勢，包括教師工作前景較佳、工作意義性較高、工作自主性及工作價值性較高，因此中小學教師工作滿意度在所有職業排前幾名。林慧敏、黃毅志 (2016) 研究指出，與其他職業做比較，中小學教師覺得工作有意義、工作有價值是所有職業中最高，除工作自主性最低外，工作前景評估、工作場所人際關係較高，裁員機會較低，認為男女性擔任主管公平性較高，工作危險性較低，工作疲憊性較高，工作對家庭衝突較高，家庭對工作衝突較低。

Bogler (2001) 研究發現，教師的職業觀念顯著影響他們的滿意度，校長變革型領導直接或間接透過職業觀念影響教師滿意度。Caprara 等人 (2006) 研究義大利的國中教師發現，控制學生先前成績，教師效能信念影響他們工作滿意度和學習成績，這說明了教師對於學生學習表現有顯著關

聯。Chen (2007) 研究中學教師發現，教師對工作、教育制度、學生素質、領導和管理、工作成就、工作條件、薪資和福利及工作壓力等不滿意。Jarupathirun 與 Gennaro (2018) 研究泰國中小學教師發現，教師的成就感、工作本身、專業成長、與主管關係以及工作條件，與工作滿意度有關聯。E.M. Skaalvik 與 S. Skaalvik (2011) 研究挪威中小學教師發現，工作滿意度高的教師離職動機低，歸屬感高的教師工作滿意度高，情緒疲憊程度高的教師工作滿意度低。

總之，教職的優勢包括工作意義性與及工作價值性較高，可以影響學生、教導多元學生（包括弱勢生），也可能對社會產生貢獻，同時教師工作穩定，被裁員機會較低、工作危險性較低，因而中小學教師有較高工作滿意度；而教職相對其他工作自主性與工作滿意度的關聯仍為分歧。本研究欲探究東亞三國的國小教師認為職涯路徑、教職有可靠收入、工作安定、容易安排時間、可以影響學生、幫助弱勢、對社會貢獻與工作滿意度之關聯為何？

三、三個國家教師的相關背景

為瞭解三個國家國小教師工作滿意度，宜瞭解這三個國家之教育背景。以國小師資養成來說，臺灣的國小教師養成自 1994 年《師資培育法》通過之後，一般大學設有教育學程就可以培養師資；大學修完教育學分、參加教師資格檢定考試通過後，完成半年教育實習可取得合格教師證書。韓國的國小教師由 10 所教育大學與梨花女子大學

初等教育學系負責培育，學生必須修畢 140 至 150 學分（包括教職理論、教職素養與教育實習），才能取得二級教師證書。韓國教師採分級制度，分為助理教師、二級教師、一級教師、副校長與校長，分級是依教學年資與進修課程是否符合國家規定標準（王欣宜，2011）。金鎬城（2010）指出韓國的師資培育由教育大學負責，要培育的未來師資更具強烈責任感。日本依據《教育職員免許法》，凡大學畢業者在師範體系大學或綜合大學的教育學部修畢必要的學分者，或高中畢業後直接就讀師範體系大學或綜合大學的教育學部，取得該大學規定的相關課程學分，都能取得教師資格證，無須通過任何國家考試。日本亦設置教師資格檢定考試，用於拔擢足以擔任教學且具有語言、體育等專長的優秀人才（林宜臻，2011）。日本原無實習教師制度，在師資培育採多元、開放政策後，造成師資水準低落，故在 1991 年開始規劃「初任教師研修制度」，並自 1991 年起全面實施（陳惠邦，2000）。可見臺灣與日本是多元化培育師資、韓國仍以教育大學為主要培育，三個國家要取得教師資格都需經歷教育實習。

茲將三國的小教師背景整理如表 2。就國小教師薪資來看，臺日韓國小教師起薪與平均國民所得倍數各為 0.78、0.60、1.14，這看出韓國的國小教師起薪比起臺日高出很多；但如以各國物價調整（購買力評價）換算薪資，2018 年這三國分別為 40,821 美元、31,461 美元、33,141 美元，在 35 個國家排名各為第 8、第 15、第 12 位（Dolton et al., 2018），可見臺灣國小

表 2：臺灣、日本與韓國的國小教師之背景資料

項目 / 國家	臺灣	日本	韓國
1. 國小學制年數（年）	6	6	6
2. 2018 國民所得（美元）	25838	48766	28157
3. 國小教師起薪（美元）	20057	29440	32111
4. 國小教師最高薪（超過 15 年年資）	36479	60792	90023
5. 各國物價調整（購買力評價）換算薪資	40821（8）	31461（15）	33141（12）
6. 最高與最低薪倍數	1.8	2.06	2.80
7. 國小教師起薪與國民所得倍數	0.78	0.60	1.14
8. 教師社會地位指數（1-100 分）	70.2	37.4	61.2
9. 教師社會地位指數排名（35 國）	3	18	6
10. 校長在十四種職業的地位指數	7.0（11.6）	8.5（11.6）	9.0（11.6）
11. 小學教師在十四種職業的地位指數	7.5（6.4）	6.2（6.4）	7.5（6.4）
12. 中學教師在十四種職業的地位指數	8.2（7.0）	6.8（7.0）	7.5（7.0）
13. 教師每年教學日數（天）	200	201	190
14. 教師每年教學節數（節）	640-800	739	695
15. 國小教師每週工作時數（小時）	46	53	41.5
16. 民眾認知國小教師每週工作時數（小時）	42	48	40.5
17. 女性教師比率（%）	70.83	64.36	77.83
18. 國小生師比（人）	12.11	16.43	16.42
19. PISA2018 數學成就表現（分）	542	532	524
20. 教職提供了可靠的收入（%）	96.6	89.0	85.8
21. 教職提供穩定的職涯途徑（%）	96.3	52.1	79.4
22. 教職能讓我對社會有所貢獻（%）	94.9	81.0	80.0

資料來源：

1. 臺灣在第 2、3、4 項資料取自行政院主計總處（2021）的國民所得。日本及南韓資料取自 <http://stats.oecd.org>，而日韓的 2、3、4 項資料為經物價平減之後的數值。
2. 第 14、15、17、18 項取自教育部（2019）的《中華民國師資培育統計年報》（284-286 頁）。
3. 第 8-12、15、16、19 項取自 Dolton 等人（2018）的 35 個國家的教師地位調查報告。第 10-12 的刮弧內數值為 35 個國家平均值。
4. 第 20-22 項取自 OECD.（2019b）. *TALIS 2018 results (volume I) teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris, France: TALIS, OECD Publishing.

教師比起韓國起薪低，但若以物價指數換算，臺灣的薪資還不低。在教師社會地位方面，王欣宜(2013)指出，韓國在2007年針對韓國、日本、美國、德國的10項職業聲望調查顯示，這四個國家中，韓國教師的職業聲望排名最高，顯示韓國較其他三個國家更推崇教師地位。Dolton等人(2018)指出，2018年英國國際教育慈善機關巴基公布對35個國家教師地位調查，國小教師地位最高為中國、第2為馬來西亞、第3為臺灣、第4為俄羅斯，第5為印尼、第6名為南韓、日本第18名。而小學教師在14種職業中，臺日韓得分各為7.5、6.2、7.5，而35個國家平均值為6.4，可見臺灣與韓國的國小教師在14種職業，排名在中上，而日本低於平均值，可見日本國小教師地位較低。如以國小教師工作天數來看，每年教學日數以韓國的190天較少，臺日相近；國小每週工作時數，臺日韓各為46小時、53小時、41.5小時，有趣的是，三國的社會大眾認知教師工作時數各為42小時、48小時、40.5小時。上述看

出，社會大眾與教師實際工作時數有落差之外，日本國小教師工時長是問題。由表2看出，臺灣國小生師比起日韓還低，班級經營問題應相對較少。如以教職對個人價值來看，臺日韓國小教師認為教職提供穩定的職涯途徑，日本僅有52.1%認同，臺灣有96.3%認為是如此；而三國國小教師認為教職能讓教師個人對社會有所貢獻，臺灣的94.9%最高，日韓各為81.0%及80.0%。

參、研究設計與實施

一、研究架構

本研究建立架構如圖1。圖左邊代表臺日韓之教師的背景、學校及工作特徵因素，右邊是教師工作滿意度的結果變項。圖中三條直線分別代表以這三項因素為投入變項，而有箭頭的為結果變項(教師工作滿意度)，也就是探討臺日韓的投入因素對結果變項預測力。

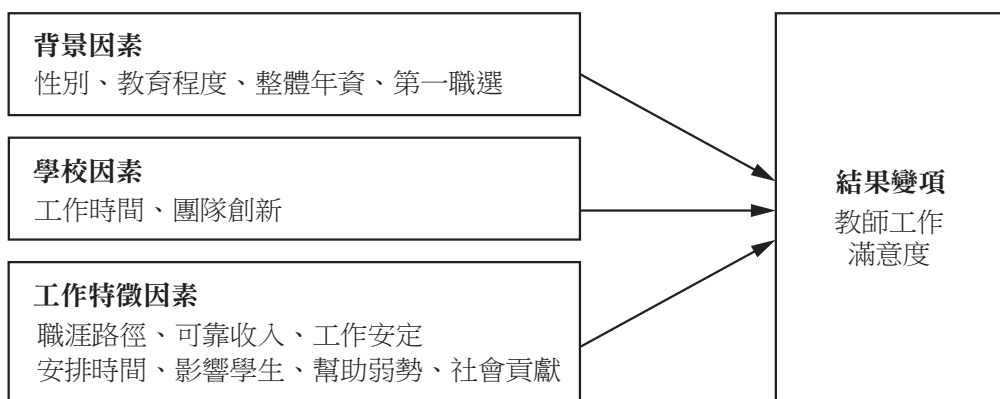


圖1 研究架構

本研究的假設如下：

- H1：臺日韓國小男女教師在工作滿意度有明顯差異。
- H2：臺日韓國小教師教育程度與工作滿意度有顯著關聯。
- H3：臺日韓國小教師年資愈長，工作滿意度愈低。
- H4：臺日韓國小教師以教職為首選職業，工作滿意度愈高。
- H5：臺日韓國小教師一週工作時間愈多，工作滿意度愈低。
- H6：臺日韓國小教師教學愈創新，工作滿意度愈高。
- H7：臺日韓國小教師愈認為教職提供穩定職涯路徑，工作滿意度愈高。
- H8：臺日韓國小教師愈認為教職提供可靠收入，工作滿意度愈高。
- H9：臺日韓國小教師愈認為教職可以工作安定，工作滿意度愈高。
- H10：臺日韓國小教師愈認為教職可以安排時間，工作滿意度愈高。
- H11：臺日韓國小教師愈認為教職可以影響學生，工作滿意度愈高。
- H12：臺日韓國小教師愈認為教職可以幫助弱勢，工作滿意度愈高。
- H13：臺日韓國小教師愈認為教職可以社會貢獻，工作滿意度愈高。

二、變項測量

TALIS 的有些變項為多個題目所構成，OECD (2019a) 透過以驗證性因素分析來評估，本研究在學校創新及工作滿意度從其技術報告書的塔克路易斯指數 (Tucker-Lewis index, $TLI > .90$)、比較適配指標 (comparative fit index, $CFI > .90$)、標準化均方殘差 (standardized root mean square residual, $SRMR < .060$)、均方根誤差 (root mean square error approximation, $RMSEA < .080$) 來呈現。本研究的各變項測量如下：

(一) 性別

國小教師的性別以 0 代表男性，1 代表女性。

(二) 教師的教育程度

在 TALIS 的資料庫問卷詢問國小教師完成最高正式學歷？以高中或高職以下、高中或高職、五專、三專或二專；二技或四技、學士、碩士 (含 40 學分班)、博士為選項。本研究將上述教育程度依學制年數各轉換為 10 年、12 年、14 年、14 年、16 年、16 年、18 年、22 年，教育程度愈高，年數愈多。

(三) 整體年資

它是指國小教師的工作年數。TALIS 詢問國小教師，不論是全職或兼職工作，您有幾年的工作經驗？擔任教師所有年資，不包括如產假、育嬰假等長期休假，以年為單位。年數愈多，代表教師的年資愈長。

(四) 第一職選

它是指選擇職業的首選狀況。TALIS 詢問國小教師，教職是您的職業生涯中的第一選擇嗎？職業生涯是指有支薪，被您視為可能終生從事的工作。選項為否、是，各以 1 及 2 計分。

(五) 工作時數

它是指國小教師在學校工作的時數。TALIS 詢問國小教師，在貴校前一個完整週次，大約總共花費幾小時（以 60 分鐘為單位，非以節數計算）從事職務相關的事務？包含在教學、課程設計、批改、與其他教師合作、參與教職員會議，參與專業發展和其他工作；同時每週的晚上、週末或下課後時間亦包含在內計算。

(六) 團隊創新

它是指學校教師團隊對教學創新程度。TALIS 詢問國小教師，本校大多數教師致力於發展教學與學習的新想法；本校大多數教師對改變持開放態度；本校大多數教師致力尋找解決問題的新方法；本校大多數教師互相提供實質支援來實踐新想法。上述以非常不同意、不同意、同意、非常同意等四個選項，以 1 至 4 計分，它的 *Cronbach's α* 係數為 .918，結構方程式的驗證，其 $CFI = .987$ 、 $TLI = .921$ 、 $RMSEA = .099$ 、 $SRMR = .022$ 。團隊創新各題的因素負荷量為 .81、.82、.85、.88。Chin (1998) 建議因素負荷量應大於 0.7，0.6 以上為可接受，該向度因素負荷量都高於 .70。而平均抽取

量 (average variance extracted, AVE) 各為 .84。AVE 是一個潛在變項中所有測量變項變異能夠解釋潛在變項的程度，它介於 0.00 至 1.0 之間，若 AVE 愈高，潛在變項被測量變項變異解釋程度愈高。Fornell 和 Larcker (1981) 建議 AVE 值須大於 0.5 以上，若達此標準表示各變項可顯著被因素所解釋。本研究 AVE 為 .84 超過 .50 以上，代表效度高。該工具的題目如果分數愈高，代表團隊創新愈高。

(七) 職涯路徑

它是指教職提供穩定的職涯途徑。TALIS 詢問國小教師描述對想成為教師而言有多重要？一點也不重要、低度重要性、中度重要性、高度重要性，以 1 至 4 計分。分數愈高，代表教職對職涯路徑愈重要。

(八) 可靠收入

它是指教職提供可靠收入。TALIS 詢問國小教師描述教師有可靠收入對您而言有多重要？一點也不重要、低度重要性、中度重要性、高度重要性，以 1 至 4 計分。分數愈高，代表提供可靠收入愈重要。

(九) 安定工作

它是指教職是個安定的工作。TALIS 詢問國小教師描述對想成為教師的職業，安定工作對您而言有多重要？一點也不重要、低度重要性、中度重要性、高度重要性，以 1 至 4 計分。分數愈高，代表教職是個安定工作愈重要。

（十）安排時間

它是指教職的時間安排（例如：工時、假日、兼職身分）符合個人生活需求。TALIS 詢問國小教師描述教師對您而言時間安排有多重要？一點也不重要、低度重要性、中度重要性、高度重要性，以 1 至 4 計分。分數愈高，代表教職是時間安排符合個人生活需求愈重要。

（十一）影響學生

它是指教職能影響兒童和年輕人的發展。TALIS 詢問國小教師描述教師的職業對您而言影響學生及年輕人有多重要？一點也不重要、低度重要性、中度重要性、高度重要性，以 1 至 4 計分。分數愈高，代表教職是影響學生及年輕人愈重要。

（十二）協助弱勢

它是指教職能幫助社會弱勢。TALIS 詢問國小教師描述對想成為教師的職業對您協助弱勢而言有多重要？一點也不重要、低度重要性、中度重要性、高度重要性，以 1 至 4 計分。分數愈高，代表教職是協助弱勢愈重要。

（十三）社會貢獻

它是指教職能對社會有所貢獻。TALIS 詢問國小教師描述對想成為教師的職業對您在社會貢獻有多重要？一點也不重要、低度重要性、中度重要性、高度重要性，以 1 至 4 計分。分數愈高，代表教職對社會貢獻愈重要。

（十四）工作滿意度

它是指個人對所從事工作及環境與人、事、物的一種心理評價。本研究以 2018 年 TALIS 測量教師工作滿意度三個面向：教師對工作環境、教師的職業以及教師對所任教班級自主權的工作滿意度。每向度有三至四題，以非常不同意、不同意、同意、非常同意，以 1 至 4 計分。它的 *Cronbach's α* 係數為 .888，結構方程式驗證，其 CFI = 1.00、TLI = 1.01、RMSEA = .040、SRMR = .008。教師對工作環境（三題）、教師的職業（三題）以及教師對所任教班級自主權（四題）的工作滿意度之各題因素負荷量為 .75、.78、.81、.82、.81、.85、.79、.89、.84、.85，都超過 .60 以上，三個面向的 AVE 各為 .76、.83、.84，都超過 .50 以上。工作滿意度分數愈高，代表工作滿意度愈高。

三、資料處理

本研究以描述統計對各個變項進行平均數、標準差與態勢和峰度分析，接著運用積差相關來瞭解各國在各變項的相關程度，再以迴歸分析進行教師工作滿意度因素的檢定。本研究結合文獻探討的研究與理論建構模式，其中教師滿意度與性別、年資、教職為首選、教育程度等背景因素有關，也與教師心理層面因素有關，包括對社會貢獻、團隊貢獻等，因為納入變項結合背景及心理層面，所以以迴歸分析做為檢定方法，其理由在於，可以細部瞭解每個變項和依變項關聯，同時在所投入變項之中，

例如性別、教職首選等為類別尺度，需要有參照組重新編碼，性別是事實變項，加上教育程度、年資等都僅有一題，不用抽取因素。類別變項無法運用結構方程式模式檢定，所以運用迴歸分析做為資料處理。在迴歸分析中，Y 代表三國國小教師的工作滿意度， X_1 至 X_{13} 分別代表國小教師的性別、教育程度、整體年資、教職第一職選、一週工作時間數、團隊創新、職涯路徑、教職有可靠收入、教職較工作安定、教職容易安排生活時間、教職可以影響學生、幫助弱勢與社會貢獻等。其中性別以男生為參照組，而教職是否為第一首選，不是者為參照組。教育程度已依據學制轉換為年數。 b_0 為常數項、 e 為誤差項。模式如下：

$$Y = b_0 + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3 + b_4X_4 + b_5X_5 + b_6X_6 + b_7X_7 + b_8X_8 + b_9X_9 + b_{10}X_{10} + b_{11}X_{11} + b_{12}X_{12} + b_{13}X_{13} + e$$

迴歸分析對資料的直線性、常態性 (normality)、誤差獨立性與變異數齊一性 (variance homogeneity) 評估，在自變項之多元共線性 (multicollinearity)，以變異膨脹因素 (variance inflation factor, $VIF = 1 / (1 - R_j^2)$)，10 以下代表自變項之間重疊性不高；如果數值大於 10 以上，自變項重疊高。模式以殘差值超過 3 個標準差來評估樣本極端值。多元迴歸分析採取強迫進入法分析投入變項與結果變項的關聯性。

四、資料來源與基本資料說明

本研究資料取自 2018 年 OECD 的 TALIS 資料庫，2018 年是最近一波資料，臺灣在研究之列。臺日韓可以分析樣本數各為 3,441、3,062、3,058 名。各國樣本屬性如附表 1 看出，臺日韓的國小女教師比率各為 73.0%、62.0%、79.0%，國小女教師比率還是比男教師多。而教師的教育程度各為 17.17 年、16.12 年、16.69 年，大致上都在大學以上，臺灣的國小教師教育程度略高一些。而教職為第一職選比率各為 82.0%、85.0%、90.0%，韓國比較高。而工作滿意度各為 12.27、12.31、12.37。

肆、研究結果與討論

一、迴歸分析資料的基本假定評估

迴歸分析資料的假定評估方面，以投入與結果變項之直線性，本研究以投入的變項與結果變項之直線關係來判斷。因為有三個國家，無法全部呈現線性關聯，本研究呈現各國各變項之相關程度，以及臺灣在學校團隊創新與工作滿意度之線性關係。經過相關係數估計如表 3，表中看出臺灣的國小教師工作滿意度與各變項之相關係數在 -.02 至 .26 之間，其中團隊創新、可以影響學生、對社會貢獻與工作滿意度為 .26 ($p < .01$) 最高。

日本各變項之相關係數如表 4 所示，國小教師工作滿意度與各變項之相關係數在 -.09 至 .28 之間，其中團隊創新和工作滿意度的相關係數為 .28 ($p < .01$) 最高。

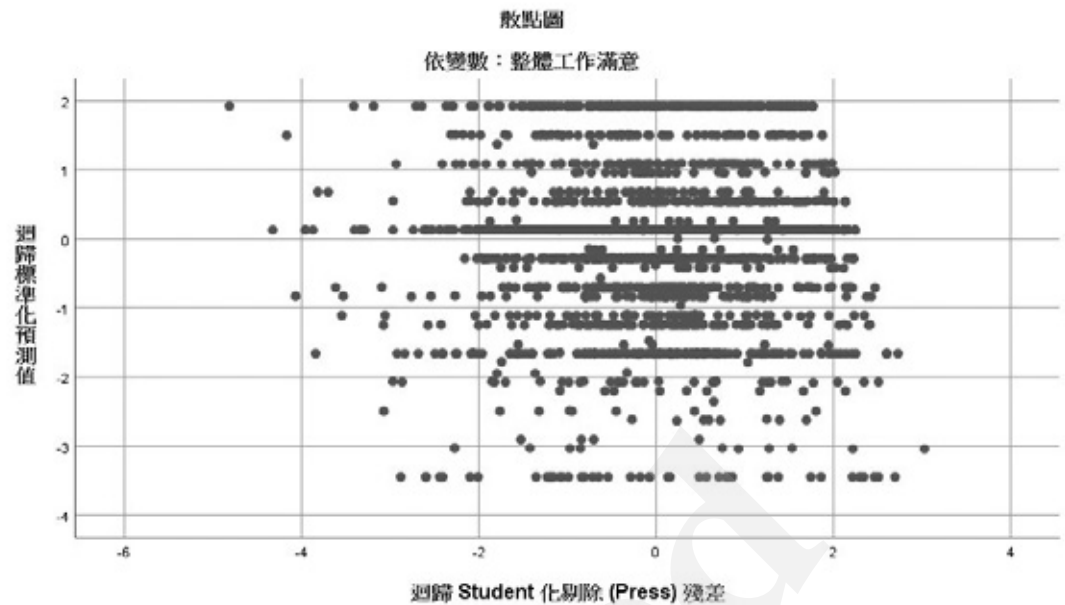


圖 3 臺灣的國小教師之學校團隊創新與工作滿意度之淨殘差散布狀況

表 3：臺灣的各變項相關係數矩陣

變項	Y	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄	X ₅	X ₆	X ₇	X ₈	X ₉	X ₁₀	X ₁₁	X ₁₂	X ₁₃
Y	-													
X ₁	.02	-												
X ₂	-.02	-.09**	-											
X ₃	-.02	-.06	.13**	-										
X ₄	.23**	.01	.02	.07**	-									
X ₅	-.01	.11**	-.02	.00	-.03	-								
X ₆	.26**	.01	-.05	.02	.05**	.04	-							
X ₇	.16**	.01	.06**	.10**	.19**	.00	.03	-						
X ₈	.12**	.03	.06**	.09	.13**	.00	.01	.73**	-					
X ₉	.15**	.00	.07**	.11**	.18**	-.03	.03	.70**	.73**	-				
X ₁₀	.19**	.02	.04	.04	.15**	-.04	.04*	.54**	.55**	.59**	-			
X ₁₁	.26**	.01	.01	-.03	.15**	.04	.10**	.28**	.26**	.26**	.36**	-		
X ₁₂	.24**	-.01	-.02	-.04	.13**	.01	.11**	.23**	.20**	.21**	.28**	.67**	-	
X ₁₃	.26**	.02	.00	.01	.16**	.02	.09**	.25**	.23**	.24**	.30**	.65**	.72**	-

* $p < .05$; ** $p < .01$

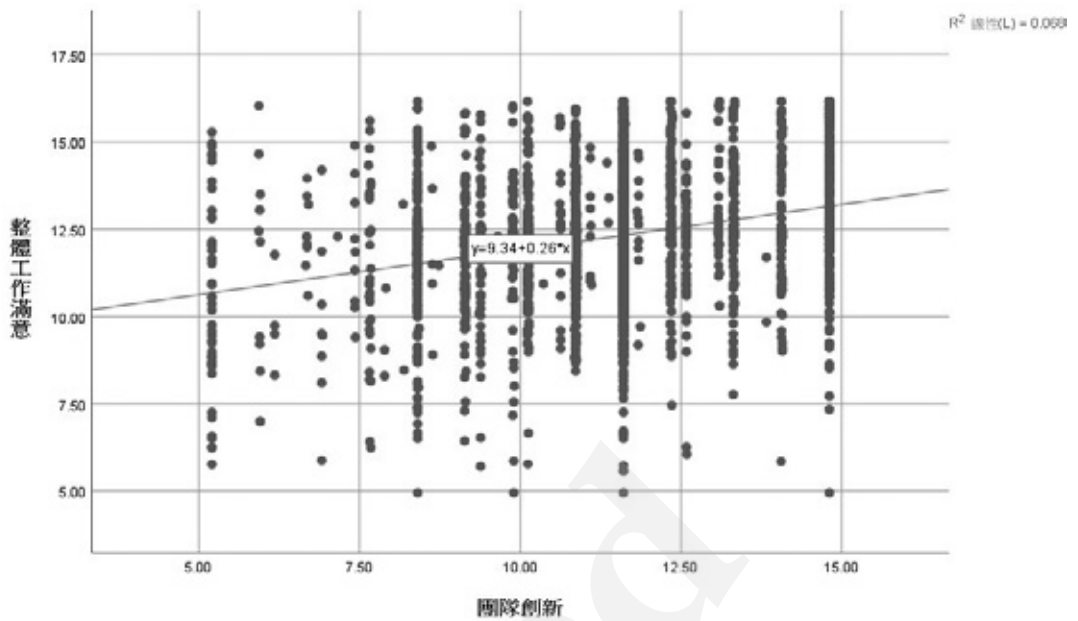


圖 2 臺灣的國小教師之學校團隊創新與工作滿意度的散布情形

表 4：日本的各變項之間的相關係數矩陣

變項	Y	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄	X ₅	X ₆	X ₇	X ₈	X ₉	X ₁₀	X ₁₁	X ₁₂	X ₁₃
Y	-													
X ₁	-.04*	-												
X ₂	.00	-.11**	-											
X ₃	-.02	.03	-.01	-										
X ₄	.25**	.07**	-.06**	.03	-									
X ₅	-.05**	-.04*	.01	-.20**	.03	-								
X ₆	.28**	.06**	-.05**	.01	.05**	-.05**	-							
X ₇	.11**	.07**	.02	.06**	.05**	-.06**	.08**	-						
X ₈	-.07**	.08**	.01	-.01	-.03	-.01	.02	.30**	-					
X ₉	-.02	.12**	-.01	.03	.02	-.03	.05**	.28**	.82**	-				
X ₁₀	-.09**	.07**	.01	-.06**	-.03	-.13**	.01	.27**	.44**	.40**	-			
X ₁₁	.21**	-.09**	-.02	-.04*	.14**	.05**	.06**	.15**	.07	.08**	.07**	-		
X ₁₂	.14**	.04*	.01	.12**	.12**	-.04**	.09**	.27**	.11**	.11**	.17**	.46**	-	
X ₁₃	.20**	.01	.01	.11**	.13**	.01	.13**	.25**	.13**	.15**	.11**	.46**	.62**	-

* $p < .05$; ** $p < .01$

韓國的國小教師各變項之相關係數如表 5 所示，教師工作滿意度與各變項之相關係數在 -.04 至 .26 之間，其中教職可以影響學生和工作滿意度的相關係數為 .36 ($p < .01$) 最高。

圖 2 為臺灣的國小教師之學校團隊創新與工作滿意度的散布情形，顯示出團隊創新與工作滿意度呈直線散布。在常態性方面，附表 1 看出各個變項的偏態係數的絕對值小於 3 及峰度係數的絕對值小於 10，符合常態分配條件 (Kline, 2005)。

在變異數齊一性方面，臺灣的國小教師之團隊創新與工作滿意度之間的淨殘差散布如圖 3，各殘差值大致上下分散沒有一定規則。在極端值診斷方面，經過分析有 5 個樣本標準化殘差值接近 2.80，沒有超過 3.0 以上。

日韓的基本資料評估與上述接近，不再呈現。本研究資料可進行迴歸分析，其結果如下。

表 5：韓國的各變項之相關係數矩陣

變項	Y	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄	X ₅	X ₆	X ₇	X ₈	X ₉	X ₁₀	X ₁₁	X ₁₂	X ₁₃
Y	-													
X ₁	-.04*	-												
X ₂	.01	-.08**	-											
X ₃	.06**	.15**	.23**	-										
X ₄	-.01	.03	.02	.10**	-									
X ₅	.00	.09**	-.04*	-.09**	.00	-								
X ₆	.22**	.08**	.02	.18**	.04*	-.04*	-							
X ₇	.15**	.13**	-.01	.00	-.02	.01	.13**	-						
X ₈	.08**	.09**	-.02	-.08**	.01	.02	.04*	.61**	-					
X ₉	.07**	.11**	-.02	-.01	.00	.03	.06**	.54**	.77**	-				
X ₁₀	.08**	.04**	-.06**	-.11	-.04*	.02	.05**	.47**	.58**	.61**	-			
X ₁₁	.26**	.06**	-.01	.02	.00	.06**	.15**	.40**	.28**	.28**	.33**	-		
X ₁₂	.18**	.03	.00	.04*	-.01	.01	.15**	.35**	.20**	.16**	.24**	.65**	-	
X ₁₃	.21**	.03	.02	.07**	.00	.03	.16**	.36**	.22**	.19**	.26**	.69**	.77**	-

* $p < .05$; ** $p < .01$

二、臺灣的國小教師工作滿意度之相關因素

臺灣的迴歸分析結果如表 6 所示，模式之 F 值達到 $p < .01$ ，代表模式有意義，其中教職第一選擇、團隊創新、安排時間、影響學生與社會貢獻達到 $p < .01$ ，都是正向顯著關聯，其餘變項則否，解釋力為 .170。上述意義是國小教師如把教職視為第一選擇、學校團隊愈創新、教職符合自己可安排

時間需求、愈認為教職影響學生與社會貢獻，工作滿意度會愈高；然而性別、一週工作時間、認為教職提供穩定的職涯路徑、認為教職是工作安定則和工作滿意度沒有顯著關聯。就臺灣來說，團隊創新、教職為第一職選、社會貢獻的標準化迴歸係數 (β) 排前三位，也就是這三項因素與臺灣的國小教師滿意度最有預測力。而 VIF 值都比 10 還小，顯示多元共線性問題不嚴重。

表 6：臺灣的國小教師工作滿意度因素之迴歸分析結果

變項	b	標準誤	β	p	VIF
常數	6.378**	0.534		.000	
女性	0.041	0.062	.010	.514	1.027
教育程度	-0.019	0.026	-.011	.476	1.031
整體年資	-0.008*	0.004	-.034*	.031	1.045
第一職選	0.767**	0.074	.166**	.000	1.064
一週工作時間	-0.002	0.002	-.019	.231	1.021
團隊創新	0.223**	0.016	.224**	.000	1.020
職涯路徑	0.085	0.074	.028	.251	2.508
可靠收入	-0.088	0.080	-.028	.269	2.757
工作安定	0.074	0.073	.026	.311	2.688
安排時間	0.205**	0.056	.074**	.000	1.742
影響學生	0.241**	0.067	.083**	.000	2.158
幫助弱勢	0.092	0.063	.036	.143	2.456
社會貢獻	0.304**	0.069	.106**	.000	2.370
F 值	55.252**				
$Adj-R^2$	.170				

* $p < .05$; ** $p < .01$

三、日本的國小教師工作滿意度相關因素

日本的迴歸分析結果如表 7 所示，模式之 F 值達到 $p < .01$ ，代表模式有意義，其中性別、年資、教職第一選擇、一週工作時間、團隊創新、職涯路徑、可靠收入、工作安定、安排時間、影響學生與社會貢獻達到 $p < .01$ ，其餘變項則否，解釋力為 .194。日本國小教師的整體年資、一週工作

時間、認為教職是可靠收入、安排時間與工作滿意度為負向顯著關聯，其餘變項與工作滿意度為正向關聯。從上述資料得知：日本男教師工作滿意度明顯高於女教師；國小教師如果把教職視為第一選擇、學校團隊愈創新、愈認為教職提供穩定的職涯路徑、愈認為教職是工作安定、愈認為教職影響學生與社會貢獻，工作滿意度愈高；然而一週工作時間愈長、年資愈久、愈認為教職符合自己可安排時間需求、愈認為教職有可

表 7：日本的國小教師工作滿意度因素之迴歸分析結果

變項	b	標準誤	β	p	VIF
常數	6.577**	1.139		.000	
女性	-0.224**	0.068	-.055**	.001	1.055
教育程度	0.082	0.067	.020	.218	1.020
整體年資	-0.010**	0.003	-.062**	.000	1.094
第一職選	1.125**	0.092	.203**	.000	1.047
一週工作時間	-0.010**	0.002	-.077**	.000	1.079
團隊創新	0.269**	0.018	.247**	.000	1.031
職涯路徑	0.225**	0.044	.093**	.000	1.221
可靠收入	-0.303**	0.083	-.105**	.000	3.202
工作安定	0.156	0.084	.053	.061	3.087
安排時間	-0.262**	0.046	-.107**	.000	1.339
影響學生	0.371**	0.054	.132**	.000	1.406
幫助弱勢	-0.071	0.057	-.027	.219	1.826
社會貢獻	0.260**	0.058	.097**	.000	1.799
F 值	57.54**				
$Adj-R^2$	.194				

** $p < .01$

靠收入，工作滿意度愈低。就日本來說，團隊創新、教職為第一職選、影響學生的標準化迴歸係數（ β ）排前三位，代表這三項因素與國小教師滿意度最有預測力。而 VIF 值都比 10 還小，顯示多元共線性問題不嚴重。

四、韓國的國小教師工作滿意度相關因素

韓國的迴歸分析結果如表 8 所示，模式之 F 值達到 $p < .01$ ，代表模式有意義，其中

性別、團隊創新、職涯路徑、影響學生與工作滿意度為正向關聯，達到 $p < .01$ ，其餘變項則否，解釋力為 .107。由此可知：男教師工作滿意度明顯高於女教師；教師的學校團隊愈創新、愈認為教職提供穩定的職涯路徑、愈認為教職影響學生，工作滿意度愈高。就韓國來說，影響學生、團隊創新、性別的標準化迴歸係數（ β ）排前三位，代表這三項因素與國小教師滿意度最有預測力。而 VIF 值都比 10 還小，顯示多元共線性問題不嚴重。

表 8：韓國的國小教師工作滿意度因素之迴歸分析結果

變項	b	標準誤	β	p	VIF
常數	7.906**	0.776		.000	
女性	-0.484**	0.105	-.082**	.000	1.074
教育程度	-0.014	0.041	-.006	.736	1.072
整體年資	0.009	0.005	.036	.055	1.176
第一職選	-0.173	0.139	-.022	.212	1.016
一週工作時間	0.001	0.003	.003	.841	1.027
團隊創新	0.203**	0.019	.188**	.000	1.074
職涯路徑	0.155*	0.066	.055*	.019	1.859
可靠收入	0.083	0.090	.027	.353	2.901
工作安定	-0.140	0.102	-.039	.169	2.796
安排時間	-0.033	0.071	-.011	.642	1.788
影響學生	0.710**	0.086	.210**	.000	2.189
幫助弱勢	-0.059	0.077	-.021	.443	2.635
社會貢獻	0.092	0.086	.031	.286	2.952
F 值	29.24**				
Adj- R^2	.107				

* $p < .05$ ；** $p < .01$

五、綜合討論

本研究以生態理論、工作特徵理論、學習型組織理論為基礎，蒐集相關文獻分析東亞三國國小教師工作滿意度的相關影響因素。本研究特色與貢獻如下：（一）納入與教師工作滿意度有關的變項多元探討教師工作滿意度，因此更完整探討東亞國家國小教師工作滿意度的有關因素。（二）以較新穎之 2018 年 TALIS 資料探討同屬儒家文化圈國家之教師工作滿意度，尤其臺灣在研究之列，可以瞭解臺灣國小教師工作滿意度的因素。（三）運用多元迴歸分析掌握資料假定，以及自變項之多元共線性，可以更準確掌握自變項對依變項解釋力，準確度及嚴謹度提高。（四）本研究發現東亞三國國小教師團隊教學創新、教職提供穩定的職涯路徑，以及教職可以影響學生和教師工作滿意度有正向關聯。值得說明的是，三國的 13 個投入變項對工作滿意度的調整後解釋力 ($Adj-R^2$) 最高是日本，最低為韓國，調整後的解釋力不是 R^2 解釋力，所以會低一些可以理解；這可能是資料庫的結構本身就如此，雖然低，但仍可以提供未來研究 2018 年臺日韓的參考。2018 TALIS 的臺日韓資料庫可以不用納入年資、工作安定及弱勢學生變項，因為這些變項沒有達到統計顯著水準，然而未來不同年度的 TALIS 調查資料是否如此可以再分析。最後，茲將三個國家的結果摘要如表 9。綜合討論如下：

在教師背景變項方面，本研究結果發現日韓國小女教師工作滿意度明顯低於男教師，這和 Klassen 與 Chiu (2010) 的研究發

現一樣；而臺灣的國小男女教師工作滿意度沒有明顯差異，與 Shaukat 等人 (2019) 研究發現不同，不過他們是以開發中國家巴基斯坦的教師為樣本，經濟發展程度不同，教師的價值觀念亦不同，因此拒絕 H_1 。日韓國小男教師工作滿意度高於女性，可能是國小女教師的責任心較強，對於學校及班級教學較易追求完美，較難有工作滿意情形。

令人訝異的是，東亞三國的國小教師之教育程度都與工作滿意度沒有顯著關聯，這與 Martin 與 Shehan (1989) 研究發現教育程度與工作滿意度沒有關聯是一樣，因此拒絕 H_2 。OECD (2019b) 指出，臺日韓參與的國小教師學士（碩士）比率各為 34.2% (64.8%)、86.1% (10.6%)、62.3% (36.6%)，這三個國家國小教師教育程度多數在學士以上，而擁有博士學位任職在國小擔任教職較少，國小教師需要專業知識不如高中或大學教師，相對的，教師以品格、道德及基礎知識引導學生學習，也就是說國小教師較不因為知識專業程度獲得肯定而有滿足感，所以國小教師的教育程度與工作滿意度沒有顯著關聯。

本研究也發現，臺日國小教師年資與工作滿意度為負向顯著關聯，這與 Crossman 與 Harris (2006) 的研究發現不同，而韓國的國小教師年資和工作滿意度無關，與 Shaukat 等人 (2019) 的研究發現一樣。臺日的教師年資愈久，工作滿意度愈低，因此拒絕 H_3 。合理解釋是，臺日的國小教師年資愈久，容易對於職業產生工作倦怠感，因為倦怠感沒有釋放，尤其國

表 9：東亞三國的國小教師工作滿意度因素之迴歸分析摘要

變項	臺灣	日本	韓國	假設裁決結果
女性 (+, -)	+	._**	._**	拒絕
教育程度 (+)	-	+	+	拒絕
整體年資 (-)	._*	._**	-	拒絕
第一職選 (+)	+++	+++	+	拒絕
工作時間 (-)	-	._**	-	拒絕
團隊創新 (+)	+++	+++	+++	接受
職涯路徑 (+)	+	+++	+*	拒絕
可靠收入 (+)	-	._**	+	拒絕
工作安定 (+)	+	+	-	拒絕
安排時間 (+)	+++	._**	-	拒絕
影響學生 (+)	+++	+++	+++	接受
幫助弱勢 (+)	+	-	+	拒絕
社會貢獻 (+)	+++	+++	+	拒絕
<i>Adj-R²</i>	.170	.194	.107	

註：+、- 代表自變項與依變項的正向及負向關聯。

* $p < .05$ ；** $p < .01$

小階段的教學內容及工作較為相近，重覆相近任務易產生厭煩，所以工作滿意度會較低。此外，臺灣近年來的教育改革，尤其 108 學年新課綱實施，這項政策在實施前，中央與地方政府需要與學校教師及行政人員的溝通與討論，尤其對於年資較久的教師傾向於較不願意改革，因而可能與他們的工作滿意度下降有關。

本研究結果發現，臺日的國小教師如果在選擇職業時把教職做為第一項選擇，

工作滿意度會較高，這與 Weiss (1999) 的研究發現一樣，而韓國的教師在此項沒有明顯關聯，因此拒絕 H₄。臺日國小教師把教職做為職業首選，代表他們對教職相當重視與期待，更說明教師內在動力想要擔任教職以及該專業可以實現個人生涯目標，所以教師工作滿意度可能會較高。另一方面臺灣的國小教師薪資比起其他職業穩定，2018 年臺日韓國小教師平均薪資分別為 40,821 美元、31,461 美元、33,141 美

元，在 35 個國家排名各為第 8、15、第 12 位 (Dolton et al., 2018)，也比很多職業薪資高出許多，因而擔任教職之後，更會為職務付出，也較不會有工作怨言，因此工作滿意度較高。而韓國雖然在兩者之關聯性沒有達到 .05 統計顯著水準，但仍為正相關，某種程度也代表韓國的教師在選擇職業時，若把教職視為首選，在工作滿意度較高。

在學校因素方面，日本的國小教師一週工作時間愈久，工作滿意度愈低，這與 Myrberg 與 Johansson (2021) 的研究發現相同。國小每週工作時數，臺日韓各為 46、53、41.5 小時 (Dolton et al., 2018)，日本高出臺灣與韓國許多，可以理解他們的工作滿意度會較低，以及臺灣與韓國沒有顯著關聯，但兩者為負相關，拒絕 H_5 。日本的國小教師一週工作時間愈久，代表工作負擔大，工作倦怠感提高，容易產生工作壓力，因而工作滿意度下降。而臺灣在此項沒有顯著關聯，一是國小教師加班已是習慣，二是大部分國小教師有責任感因為這樣習以為常的教職環境，因此沒有顯著關聯。很特別的是，三國的國小教師之學校教師團隊如果愈創新，工作滿意度愈高，這和 Çoban 與 Atasoy (2020) 的研究發現一樣，因此接受 H_6 。這也與學習型組織理論吻合，學校教師如果有自主學習、進修與創新的理念與作為，多數教師會更致力尋找解決問題的新方法，例如教學方法、評量方式、課程設計等，因此可以帶動整個學校教師集體創新，這是一種學習型組織與專業成長社群作為。因為有新的教學與課

程觀念、教學方法與評量技巧，教師以開放態度面對與接受，對於教師教學成長有助益，因而讓工作滿意度提高。

在工作特徵方面，日韓國小教師認為教職提供穩定的職涯途徑愈重要，工作滿意度愈高。這與黃盈彰 (2002)、林俊瑩 (2010)、Bogler (2001) 的研究發現一樣。然而臺灣國小教師認為教職提供穩定職涯途徑和工作滿意度沒有顯著關聯，因此拒絕 H_7 。日韓受儒家文化的影響，教職較受社會尊重，因而在擔任教職之後，較少會更換職業，工作滿意度會較高。雖然臺灣也受儒家文化影響，然而近年來受少子化影響，超額教師愈來愈嚴重，縱使考上國小教師，仍然對於未來工作穩定性相當擔心，所以臺灣在此變項沒有和工作滿意度有顯著正相關。然而本研究結果發現，日本的國小教師愈認為教職有可靠收入，工作滿意度愈低，這與 Martin 和 Shehan (1989) 的研究發現一樣，拒絕 H_8 。雖然這些國家的教師認為教職是穩定工作，但教職是固定經濟收入，雖符合生活水平，但難以增加，因此工作滿意度較低。

本研究結果發現，臺日韓國小教師認為教職是安定工作和工作滿意度沒有顯著正相關，這與黃盈彰 (2002)、林慧敏與黃毅志 (2016) 認為教職具有優勢，工作滿意度較高的研究發現不一致，拒絕 H_9 。合理解釋是，東亞國家的教職在傳統上較受社會尊重，教師較不易遭受解僱，因而工作滿意度較高；然而近年來東亞國家都有少子化問題，臺灣更趨嚴重，導致國小教師缺額不多，縱使考上正式教師，仍然可能會有被

超額問題；教師在此種情境下工作，和工作滿意度沒有顯著關聯是可以預期的。

本研究結果也發現，臺灣的國小教師愈認為教職容易安排生活時間，工作滿意度較高，這與林慧敏、黃毅志（2016）研究指出中小學教師覺得工作有意義、有價值是所有職業中最高的發現一樣。然而日本在這方面則是工作滿意度愈低，而韓國沒有顯著關聯，因此拒絕 H_{10} 。合理推論是臺灣的國小教師有寒暑假，且國小教師上班多以教學為主，下班之後的時間不易受干擾，時間容易符合個人安排所致。

不令人意外的是，三國的國小教師愈認為教職可以影響學生及年輕人，工作滿意度愈高，這與 Caprara 等人（2006）的研究發現一致，因此接受 H_{11} 。合理解釋是，國小教師最重要任務是教學，而教學對象是學生，如果教師感受到學生成長及有好的學習表現，代表教職達到學校目標、完成自我責任，因此工作滿意度提高。

本研究結果發現，東亞三國的國小教師愈認為教職可以幫助弱勢學生，並沒有和工作滿意度有顯著關聯，拒絕 H_{12} 。最後，臺日的國小教師愈認為教職可以對社會貢獻，工作滿意度愈高，與黃盈彰（2002）與林俊瑩（2010）的研究發現一樣，而韓國在此變項沒有與工作滿意顯著關聯，因此拒絕 H_{13} 。對於臺日的結果推論是，教師若認為教職可以對社會產生貢獻，代表教師把教職工作價值延伸到社會，這種正面態度及價值信念愈高，會讓教師在擔任教職過程感受到自己的重要性，因而工作滿意度提高。

伍、結論與建議

一、結論

本研究有以下的結論：

（一）共同性

臺日韓的國小教師之學校教師團隊愈創新、愈認為教職可以影響學生，工作滿意度愈高；然而教師教育程度、教職是安定工作、教職可以幫助弱勢與工作滿意度沒有顯著關聯。

（二）差異性

1. 日本的國小女教師工作滿意度明顯低於男教師，而臺灣和韓國男女教師沒有明顯差異。
2. 臺日的教師年資愈多，工作滿意度愈低，韓國的國小教師年資與工作滿意度沒有明顯關聯。
3. 臺日的教師把教職視為首選，工作滿意度較高，而韓國國小教師把教職視為首選與工作滿意度沒有明顯關聯。
4. 日本的國小教師一週工作時間愈長，工作滿意度愈低，然而臺韓的國小教師工作時間與工作滿意度沒有顯著關聯。
5. 日本的國小教師愈認為教職是可靠收入，工作滿意度愈低，而臺韓的國小教師認為教職具有可靠收入與工作滿意度沒有顯著關聯。
6. 臺灣的教師愈認為教職容易安排生活時間，工作滿意度較高，日本的國小教師認

為容易安排生活時間與工作滿意度為負向關聯。

7. 臺日的教師愈認為教職可以對社會貢獻愈高，工作滿意度愈高，而韓國國小教師認為教師對社會貢獻與工作滿意度沒有顯著關聯。

二、建議

(一) 東亞三國的學校宜持續鼓勵教師創新，教師應以開放態度接受變革，以提高工作滿意度。結論一指出，三國的國小教師之學校教師團隊愈創新，工作滿意度愈高，因此應透過教師及學校不斷創新提高工作滿意度。鼓勵學校成為學習型組織，教師應具有創造新的專業知識的動機、積極參與創新的機會、測試創新有效技能，以及將經過驗證的創新，快速在學校內轉移到其他學校機制。亦可以透過專業發展活動在學校建立重要的觀念和技術。同時學校領導者應在校內營造協作和改進氛圍，鼓勵教師創新，分享學習成果，實現學校目標。

(二) 東亞三國的師資培育機構在培育師資時，宜多元讓師資生試探職業性向，並瞭解師資生選擇教職原因，讓他們深入瞭解教職價值及對社會與學生的重要性，以在未來擔任教職更勝任其工作。結論一指出，三國的國小教師愈認為教職可以影響學生，工作滿意度愈高，因此學校與教師應扮演好良師興國角色，並掌握教職對社會及教育價值的重要性。結論一也指出，教職是安定工作、教職可以幫助弱勢與工作滿意度沒有顯著關

聯，與教職可以影響學生，以及教職是穩定工作和教職可以幫助弱勢學生有關，在職前教育應讓師資生瞭解整個教職生態，不應認為教職是穩定工作，宜先瞭解自己的特質是否適合投入教職就業市場。

(三) 日本宜瞭解國小女教師工作滿意度低的原因，改善他們的工作滿意度。結論二指出，日本國小女教師工作滿意度明顯低於男教師，雖然日本的國小女教師比率比起臺灣及韓國還低，但仍宜注意日本國小女教師工作滿意度明顯低於男性的原因，提出改善策略來提升女教師的滿意度。

(四) 臺日的政府及學校宜提出誘因，改善資深教師的工作滿意度。結論指出，臺日的教師年資愈多，工作滿意度愈低，代表愈資深的教師可能有工作倦怠情形，尤其臺灣的中小學實施新課綱，國小課程內容改變，因而增加教師工作壓力。因此兩國除了改善資深教師的工作滿意度策略，臺灣應包括如何舒緩教師對政府政策改革壓力。

(五) 檢討與避免國小教師一週工作負擔，以提高其工作滿意度。結論二指出，日本國小教師一週工作時間愈長，工作滿意度愈低，代表教師的工作負擔大，因而工作滿意度低。日本國小教師每週工作 53 個小時，比起臺韓都高，是日本政府應改善之狀況。日本國小教師平均薪資在購買力平減之後，比臺韓還低，以及他們的國小教師起薪比起國民所得還低，代表日本的國小教師薪資制度宜改善，並提出因應策略。

(六) 東亞三國的師資培育機構應加強對師資生的職業倫理及生涯規劃，讓師資生瞭解教職的價值及重要性。結論一指出，三國的國小教師愈認為教職可以幫助弱勢與工作滿意度無關；結論二指出，臺日的教師愈認為教職可以對社會貢獻，工作滿意度愈高；日本的國小教師愈認為教職是可靠收入，工作滿意度愈低，這是由於日本國小教師不僅起薪低，而且比起國民平均所得還低。這更說明日本應提高國小教師薪資，同時國小教師應有正確職業觀念及職業倫理，以對社會有更多貢獻及對學生產生更多幫助。臺灣與日本的教師應重視所獲得的教職，給予他們安定工作及容易安排生活時間，以提升工作滿意度。

本研究以 2018 年 TALIS 資料探究東亞三國國小教師之工作滿意度的影響因素，未來可針對 TALIS 後續調查長期對東亞洲三國探討；本研究更建議分析歐美國家這方面的因素，做為東亞三國參考。此外，TALIS 也同時調查國中及高中教師，未來可以將這些樣本分析，以瞭解不同階段別的教師工作滿意度的因素之異同。本研究以迴歸分析瞭解投入變項對教師工作滿意度的解釋變異量，未來可以嘗試依據理論及相關研究論證，提出中介變項模式或徑路分析，例如教師自我效能透過團隊創新對於工作滿意度分析，或許可以找出解釋教師工作滿意度的新模式，亦或從資料庫找尋有關教師的心理構面來分析，以瞭解教師工作滿意度的顯著因素。

參考文獻

- 王欣宜 (2011)。韓國師資培育制度簡介。取自 http://home.ntcu.edu.tw/~TEC/e_paper/e_paper_c.php?SID=5
- [Wang, X. I. (2011). *Introduction to teacher training system in Korea*. Retrieved from http://home.ntcu.edu.tw/~TEC/e_paper/e_paper_c.php?SID=5]
- 王欣宜 (2013)。韓國教師社經地位初探。取自 http://home.ntcu.edu.tw/~TEC/e_paper/e_paper_c.php?SID=83
- [Wang, X. I. (2013). *A preliminary probe into the socio-economic status of Korean teachers*. Retrieved from http://home.ntcu.edu.tw/~TEC/e_paper/e_paper_c.php?SID=83]
- 行政院主計總處 (2021)。社會統計指標。臺北市：作者。
- [Directorate-General of Budget, Accounting and Statistics, Executive Yuan, R.O.C.(Taiwan) (2021). *Social statistical indicators*. Taipei Taiwan: Author.]
- 林宜臻 (2011)。由日本國小教師檢定考試探討我國國小教檢科目的適切性。國家教育研究院電子報，22。取自 http://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=2&edm_no=22&content_no=514
- [Lin, Y. J. (2011). The exploration for the applicability of the teaching examination subjects of elementary schools in our country via Japanese elementary school teacher certification examination. *National Academy for Educational*

- Research e-Newsetter*, 22. Retrieved from http://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=2&edm_no=22&content_no=514]
- 林俊瑩 (2010)。工作滿意度、組織承諾與離職意圖：中小學教師與其他職業之比較。**教育實踐與研究**，23(1)，1-30。
- [Lin, C. Y. (2010). Job satisfaction, organization commitment and turnover intention: A comparison among elementary-secondary school teachers and other occupations. *Journal of Educational Practice and Research*, 23(1), 1-30.]
- 林慧敏、黃毅志 (2016)。臺灣中小學教師工作滿意度之研究 - 與其他職業做比較。**當代教育研究季刊**，24(3)，29-64。DOI: 10.6151/CERQ.2016.2403.02
- [Lin, H. M., & Hwang, Y. J. (2016). A study of job satisfaction of elementary/secondary school teachers in Taiwan- Comparison with other occupations. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 24(3), 29-64. DOI: 10.6151/CERQ.2016.2403.02]
- 金鎬城 (2010)。韓國師資培育制度分析 - 師資培育過程、問題與改善策略。**中等教育**，61(4)，20-39。
- [Kim, H. C. (2010). An analysis of the teacher training system in South Korea- The teacher training process, challenges, and strategies for improvement. *Secondary Education*, 61(4), 20-39.]
- 陸玟吉、高俊傑、張育瑞 (2009)。國中校長家長式領導與體育教師工作滿意度關係之研究。**管理實務與理論研究**，3(3)，114-123。
- [Lu, W. J., Kao, C. C., & Chang, Y. J. (2009). A study on the relationship between principals' paternalistic leadership and PE teachers' job satisfaction in junior high schools. *Journal of Management Practices and Principles*, 3(3), 114-123.]
- 孫志麟 (2001)。教師自我效能與教學行為的關係－實徵取向的分析。**國立臺北師範學院學報**，14，109-140。
- [Sun, C. L. (2001). The relationship between teacher efficacy and teaching behavior: An empirical analysis. *Journal of National Taipei Teachers College*, 14, 109-140.]
- 黃盈彰 (2002)。中小學教師工作滿意度特性之研究：與高層專業人員等職業類別做比較。**教育與心理研究**，25(1)，149-177。
- [Huang, Y. C. (2002). Junior high school and elementary school teachers' job satisfaction. *Journal of Education & Psychology*, 25(1), 149-177.]
- 張芷雲 (1987)。工作滿足：其概念與理論架構的檢討。**中央研究院民族學研究所集刊**，63，63-86。
- [Chang, L. Y. (1987). Job satisfaction: Construct and the theoretical framework. *Bulletin of the Institute of Ethnology Academia Sinica*, 63, 63-86.]
- 陳惠邦 (2000)。實習教師。**教育大辭書**。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1313043/>

- [Chen, H. P. (2000). *Student teacher*. Encyclopedic Dictionary of Education. Retrieved from <http://terms.naer.edu.tw/detail/1313043/>
- 鄭勝耀 (2020)。教學與學習的對話：來自 TALIS 2018 國中教師教學環境的省思。 *教育研究月刊*, 314, 117-138。
- [Cheng, S. Y. (2020). A deep conversation between learning and teaching: What can TALIS 2018 tell us about Taiwan's teaching environment? *Journal of Educational Research*, 314, 117-138.]
- Ainley, J., & Carstens, R. (2018). *Teaching and learning international survey (TALIS) 2018 conceptual framework, OECD working papers, No. 187*. Paris, France: OECD Publishing.
- Antinluoma, M., Ilomäki, L., Lahti-Nuuttila, P., & Toomet, A. (2018). Schools as professional learning communities. *Journal of Education and Learning*, 7(5), 76-91. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v7n5p76>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68. <https://doi.org/10.1080/01443410802459234>
- Betoret, F. D., & Artiga, A. G. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 637-654. <https://doi.org/10.1017/S1138741600002316>
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 732-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Caprara, G. B., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832.
- Chen, W. (2007). The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm. *Chinese Education and Society*, 40(5), 17-31.
- Chin, W. W. (1998). Commentary: Issues and opinion on structural equation modeling. *Management Information*

- Systems Quarterly*, 22(1), 7-16.
- Chiu, S. F., & Chen, H. L. (2005). Relationship between job characteristics and organizational citizenship behavior: The mediational role of job satisfaction. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 33(6), 523-540.
- Çoban, Ö., & Atasoy, R. (2020). Relationship between distributed leadership, teacher collaboration and organizational innovativeness. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 903-911.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29-46. <https://doi.org/10.1177/1741143206059538>
- Daft, R. L. (2016). *Organization theory and design* (12th Ed.). Boston, MA: Cengage Learning.
- Darling, N. (2007). Ecological systems theory: The person in the center of the circles. *Research in Human Development*, 4(3-4), 203-217. <https://doi.org/10.1080/15427600701663023>
- Dolton, P., Marcenaro, O., De Vries, R., & She, P. W. (2018). *Global teacher status index 2018*. London, England: Varkey GEMS Foundation.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006) Burnout and Work Engagement among Teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Jarupathirun, S., & Gennaro, M. D. (2018). Factors of work satisfaction and their influence on employee turnover in Bangkok, Thailand. *International Journal of Technology*, 9(7), 1460-1468.

- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations trait self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability-with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80-92.
- Kalleberg, A. L. (1977). Work values and job rewards: A theory of job satisfaction. *American Sociological Review*, 42(1), 124-143.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Press.
- Lee, V. E., Dedrick, R. F., & Smith, J. B. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64(3), 190-208. <http://dx.doi.org/10.2307/2112851>
- Lu, H., While, A. E., & Barriball, K. L. (2005). Job satisfaction among nurses: a literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 42(2), 211-227.
- Luthans, F. (1992). *Organizational behavior* (6th Ed.). United States: McGraw-Hill.
- Martin, J. K., & Shehan, C. L. (1989). Education and job satisfaction: The influences of gender, wage-earning status and job values. *Work and Occupations*, 16(2), 184-199.
- McConnell, J. R. (2017). A model for understanding teachers' intentions to remain in STEM education. *International Journal of STEM Education*, 4(1), 7. <https://doi.org/10.1186/s40594-017-0061-8>
- OECD. (2019a). *TALIS 2018 technical report*. Paris, France: TALIS, OECD Publishing.
- OECD. (2019b). *TALIS 2018 results: teachers and school leaders as lifelong learners (volume I)*. Paris, France: TALIS, OECD Publishing.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Bantam Doubleday Dell.
- Shaukat, S., Vishnumolakala, V. R., & Al Bustami, G. (2019). The impact of teachers' characteristics on their self-efficacy and job satisfaction: A perspective from teachers engaging students with disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 68-76. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12425>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports, 114*(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Taber, T. D., & Alliger, G. M. (1995). A task-level assessment of job satisfaction. *Journal of Organizational Behaviour, 16*(2), 101-121.
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review, 73*(1), 71-97.
- Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education, 32*, 55-65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.005>
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivet, K., & Benson, G. (2010). Efficacy beliefs of special educators: The relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education, 33*(3), 225-233.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education, 15*(8), 861-879. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00040-2)
- You, S., Kim, A. Y., & Lim, S. A. (2017). Job satisfaction among secondary teachers in Korea: Effects of teachers' sense of efficacy and school culture. *Educational Management Administration & Leadership, 45*(2), 284-297. <https://doi.org/10.1177/1741143215587311>

附表 1

東亞三國各變項的描述統計

變項	臺灣				日本			
	平均數	標準差	偏態	峰度	平均數	標準差	偏態	峰度
女性	0.73	0.45	-1.01	-0.98	0.62	0.49	-0.48	-1.77
教育程度	17.17	1.05	0.10	0.24	16.12	0.49	4.40	23.19
整體年資	16.40	8.01	-0.11	-0.60	16.70	11.92	0.45	-1.02
第一職選	0.82	0.38	-1.67	0.79	0.85	0.36	-1.93	1.74
工作時間	38.49	17.46	-0.33	0.06	44.52	14.72	-0.71	1.71
團隊創新	11.37	1.79	-0.52	1.52	11.80	1.81	-0.30	0.81
職涯路徑	3.60	0.59	-1.37	1.82	2.52	0.82	-0.06	-0.52
可靠收入	3.62	0.57	-1.32	1.56	3.24	0.69	-0.70	0.54
工作安定	3.56	0.62	-1.27	1.32	3.31	0.68	-0.78	0.68
安排時間	3.53	0.64	-1.23	1.07	2.84	0.81	-0.27	-0.46
影響學生	3.55	0.61	-1.14	0.97	3.29	0.70	-0.74	0.28
幫助弱勢	3.39	0.69	-0.83	0.11	2.81	0.76	-0.21	-0.31
社會貢獻	3.56	0.62	-1.24	1.22	3.08	0.74	-0.46	-0.13
工作滿意	12.27	1.77	-0.31	1.01	12.31	1.99	-0.27	0.36

變項	韓國			
	平均數	標準差	偏態	峰度
女性	0.79	0.41	-1.39	-0.07
教育程度	16.69	1.05	1.53	3.43
整體年資	15.26	9.54	0.52	-0.60
第一職選	0.90	0.30	-2.65	5.00
工作時間	32.64	16.69	-0.09	-0.58
團隊創新	11.97	2.24	-0.67	0.68
職涯路徑	3.16	0.87	-0.83	-0.03
可靠收入	3.34	0.79	-1.03	0.44
工作安定	3.56	0.68	-1.53	1.98
安排時間	3.45	0.78	-1.38	1.31
影響學生	3.36	0.72	-0.95	0.53
幫助弱勢	2.99	0.88	-0.51	-0.51
社會貢獻	3.16	0.83	-0.73	-0.14
工作滿意	12.37	2.43	-0.27	-0.09