

國小教師的專業角色知覺對工作投入之影響：心理契約為中介變項

鄭佳佩* 朱惠瓊** 陳殷哲***

中文摘要

本研究目的在於探究目前台灣地區國小教師，從心理契約作為中介變項，探討其對於專業角色知覺和工作投入之中介效果。研究樣本為台灣公私立小學教師，採用分層隨機抽樣問卷調查。以描述統計呈現現況、Pearson 積差相關探究變項間的關聯、使用逐步迴歸分析法檢驗預測力與中介效果。研究結果為：（一）國小教師之專業角色知覺、心理契約及工作投入皆為中等以上程度。（二）國小教師之專業角色知覺、心理契約及工作投入兩兩之間均呈現顯著正相關。（三）國小教師之專業角色知覺能有效預測工作投入及心理契約；心理契約則能有效預測工作投入。（四）國小教師的心理契約在專業角色知覺對工作投入的影響具有中介效果。最後，依據研究成果提出建議。

關鍵字：專業角色知覺、心理契約、工作投入、中介效果

*私立康橋雙語學校教師

**國立清華大學教育心理與諮商學系副教授

***國立清華大學教育心理與諮商學系教授

通訊作者：朱惠瓊，email: hcchu@mx.nthu.edu.tw

The Influence of Elementary School Teachers' Perceived Professional Role on Job Engagement: The Mediating Role of Psychological Contract

Chai-Pei Cheng* Hui-Chuang Chu** Yin-Che Chen***

ABSTRACT

This study explored the influence of elementary school teachers' perceived professional role on job engagement, taking psychological contract as the mediator. Research samples were elementary school teachers in Taiwan and employed stratified random sampling for a questionnaire survey. Hypotheses were validated through statistical analyses, including descriptive statistics, Pearson correlation, and stepwise regression. Research findings indicated that: a. The average score of primary school teachers generally perceived their roles, psychological contracts, and job engagement was above an average level. b. The relationship among primary school teachers generally perceived their roles, psychological contracts, and job engagement was significant. c. Teachers' role perceptions could predict job engagement and psychological contracts, while psychological contracts effectively predicted job engagement. d. The psychological contract mediated the impact of role perceptions on job engagement.

Keywords: The Perception of Teachers' Professional Role, Psychological Contract, Job Engagement, Mediating Effect

* Teacher, Kang Chiao International School

** Associate Professor, National Tsing Hua University

*** Professor, National Tsing Hua University

Corresponding Author: Hui-Chuang Chu, e-mail: hcchu@mx.nthu.edu.tw

壹、緒論

因應時代的教育變遷，各個時代對教育的需求也有所不同，特別是在 108 課綱的出現下，更加強調以培養學生的素養為導向的學習，教師必須更加重視自身專業角色知覺的重要性更積極地投入教育工作，同時與學校及教育相關單位間維持良好互動，才能面對當前的教育實踐場域。當教師本身認知到自己的專業角色被挑戰時，必須不斷調整自己的心態，專業角色知覺是直接影響教師在教育工作投入的重要變項 (Abun et al., 2021)，從過去相關研究中發現，教師在從事教育工作過程中，知覺瞭解自身在專業倫理規範、自主、服務態度、知能、成長、組織層面等等的重要性越高，則越能預期其工作投入越高 (李麗雲、李麗日, 2014; 吳和堂、鍾明翰, 2011; Hyslop-Margison & Sears, 2010; Willemse et al., 2015)。若是教師無法在任職之工作中得到認為應當有的報酬或獎賞時，往往則會產生心理契約違反的知覺 (Richter et al., 2021)。學校組織如何了解教師的心理契約層面，讓教師相信學校重視其存在的價值與教學的貢獻，以促進教學目標的達成，就顯得格外重要 (Lyons, 2006)。據此，本研究之動機之一即為探究國小教師在教育工作中其專業角色知覺、工作投入和心理契約之現況。

學校要能作為教師教學的支持後盾，其相關組織應該重視學校資源、文化和組織氛圍的建設，以利於教師進行專業教學。若就組織層面而論，組織處理員工的心理契約未能夠予以重視，會減少員工對組織的貢獻、減損對組織的信任感，出現對工作不滿、離職意願升高和怠忽職守的行為，對組織造成極大的傷害；反之，心理契約的實現或滿足，則與組織信任、組織公平認知、組織公民行為等呈現正相關 (吳政達等人, 2007)。教師工作內涵包含有需達成組織目標、家長對教育現場的關切、教育耐心與愛心教導等特性，以及隨時留意班級經營與學生學習狀況，此狀況下教師如何看待自己的專業角色將影響工作投入狀況。基於上述，本研究推論國小教師其專業角色知覺程度越高，更願意投入教育工作，以維持組織與自身的心理契約感，此為本研究的第二個研究動機。

教育現場中教師是學生學習的重要角色，教師工作投入狀況對於教育專業發展為重要關鍵要素。個人對於工作投入本身帶有多種不同的面向，這些面向可以來自於因工作而來的認同，以及正面的評價，甚至對於教育工作而言，將教學作為開展學生生命價值的專業，才會全力專注於教學工作 (黃志灯等, 2018)。目前教師從事教育工作時，雖然個人的教師專業角色觀念可以預測工作投入程度，但也有可能受到學校與教師間關係的影響，例如教師對學校組織與自身工作所承諾的義務 (陳依婷等人, 2019; Song, 2018)。然而，「心理契約」因為主觀

交換關係形成的不成文契約存在於組織或領導中，例如部屬知覺組織支持時，心理層面或者是目標異物感會透過護原則而產生不同效果，進而改變工作態度與行為，以回報組織的支持（胡裕華、黃瓊慧，2013）。學校在確保教師工作績效和留任意願方面，必須同時考慮教師的經濟和心理契約（黃玉蘭等人，2015）。綜合以上研究背景與動機的陳述，故本研究將教師心理契約視為中介變數，在探討心理契約在教師專業角色知覺和工作投入方面的中介效果。期盼透過此研究，填補國小教師相關研究缺口，並為教育政策和相關單位提供建議，提升教學效能，促進教育者的專業成長，並最終促進教育領域的專業品質。據此，探討心理契約在教師專業角色知覺與工作投入兩者相關的中介效果則為本研究動機之三。

貳、文獻探討

一、教師專業角色知覺理論

教師專業指稱教師在教學實踐中的專業知識、技能、態度和價值觀等各方面所具備或展現出來的專業能力。1999 年全美教育協會（National Education Association, NEA）訂立教師專業標準，以促進教育專業化。其標準包括：高度心智活動才能夠進行教學；特殊知識和技能的準備；接受專業職前訓練；持續進修提升自我；終身志業的教學理念；服務社會為教學目的；參與健全專業組織；專業倫理規範的制定。劉怡薰與宋曜廷（2020）認為教師為孕育教學與創新的工作者，協助學生獲得更多元化的成長，不僅僅只是單純的知識傳授者，更需要能夠使用業策略重整學生學習概念（林真平，2019）。本研究所討論之教師專業角色欲採用陳厚傑（2012）研究中教師角色知覺的六個子構面如下內涵：

- （一）專業知能：所需具備之專業素養，應包括掌握教育目的精髓、瞭解學科專精、具備心理輔導相關專業技能，以及教學專業知能。
- （二）專業服務：應重視教育專業工作，以奉獻服務、負責認真之態度投入於教學工作，運用多元方法達成有效的教學成果，並積極協助孩童成長。
- （三）專業倫理：在工作時須遵循專業團體為行為規範所訂定的道德、品德，透過專業倫理的引導，才能有效從事教學專業並獲致成就。
- （四）專業自主：教師能依據教育專業知能，能夠有效執行專業事務及作出決策，並且具備獨立處理工作之彈性，不受外界干涉及控制。
- （五）專業成長：多元的學習或進修活動的參與，促進教學專業知識與技能，進而提升教學品質，以達成教育目標。

國小教師的專業角色知覺對工作投入之影響：心理契約為中介變項

(六) 專業組織：專業組織團體能夠對於教師權益進行保障，教師專業行為準則因此建立，教師個人專業知能將可提升，因此教師應主動積極參與相關專業組織。

從上述相關內涵可見，教師透過在職進修或者是專業培訓提升個人專業能力，具有高度的自主權以及受到專業倫理信條來規範自我的行為等要項，其養成階段必須經過嚴格的訓練且具備專長能力不容易被取代的特質。本研究依據上述六個面向進行察覺、認識、解釋與反映教師對其專業角色知覺的認知過程。

二、教師工作投入的理論基礎

投入 (engagement) 主要是指一種注意力的集中，且專心從事某種行為，工作投入即為投入更多心力於工作表現上 (Burić & Macuka, 2018)。個體願意認同其工作的內容及價值度以及對工作的參與程度，自動自發樂於工作，滿足個人需求的一種工作態度，並從其中感受到對自我在尊嚴、地位、獎賞與自主權的自我需求滿足 (張運展, 2019; Burić & Macuka, 2018)。並且會重視自己的工作，認為自己的工作富含意義的。工作投入 (job engagement) 也為個人積極充實投入工作的心理狀態，表現出活力 (vigor)、奉獻 (dedication)、及專注 (absorption) 的特性。在教育場域中，工作投入即教師對於教學工作抱有高度認同，且願意積極、專注地投入其中，從教學工作中獲得滿足，即使在教育場域中遭遇困境，仍能以學生的利益為導向，同時以自我實現為目標，將教學視為一種滿足、樂趣與尊嚴的一種工作表現 (王金國, 2016)。

工作投入的釋義包含了個人對於工作的認知和認同程度，以及情感、態度和行為等多重因素的綜合概念。其中，認知涵蓋個人對於工作的知覺和理解，情感另指工作者的偏好和工作態度，而行為部分則泛指在工作實際執行的行動 (王亞德, 2014)。工作投入程度會受到個人特質和工作因素的影響，且彼此之間相互作用，進而決定工作投入的程度 (Ashrafi & Zeinabadi, 2019; Kume, 2021)，過去研究更指出教師的性別、年齡、教育程度和任教年資等也會影響其教學工作投入 (Okeke & Okaforcha, 2020)。本研究定義教師面對教育工作時表現出熱忱和專注，並能夠於教學前作好充分準備，花費更多額外精神與時間，只為提供更知識和技能給學生，稱之為教師工作投入。

依據上述文獻探討，本研究關注教師工作投入中的活力、奉獻以及專注。Schaufeli 等人 (2002) 認為單以相同工具衡量工作倦怠或工作投入並不足以了解二項概念間之關係，因此發展出工作投入量表 (UWES) 共計 17 題，分為三面向活力、奉獻以及專注。UWES 後來被廣為應用，在許多國家研究中受到驗證，Schaufel 等於 2006 改善 UWES 的缺點，發展出 Utrecht 工作投入量表，建立

良好信效度，因不同國家有不錯的應用效果，應適用於跨文化的測量，因此本研究將採用之。

三、教師心理契約的定義

教師心理契約是指教師和組織之間互惠義務的承諾與信念，其主要核心是在表達相互關係中，除了正式契約所明訂規範的雙方權利與義務外，以及心理意涵上的非正式相互期望。林邦傑與陳美娟（2006）研究國民中學教師，將心理契約定義為組織與成員之間基於相互信任的概念性契約，其中包含了雙方的期望、責任和義務等因素。這種契約不是正式的、明確的合約，而是一種隱含的、非正式的協議，是基於雙方之間的互動和溝通而建立的。心理契約常基於組織文化、價值觀和信任而建立的，教師感受到教育勞動環境的友善性以及個體工作家庭平衡程度（Raduan & Na, 2020），學校組織與教師間建立的一種相互關係默契與互惠承諾可被稱為教師心理契約，亦即具備個人須應盡義務的認知，依據個人主觀評定的程度，作為執行任務回應學校管理實之行為態度依據。因此提升教師心理契約程度對於學校組織而言具有極為重要的意義，透過建立教師信任學校重視其存在價值及教學貢獻的信念，可有效促進教學目標的達成（Tallman & Bruning, 2008）。

進一步探究心理契約的類型。Bozorg 與 Hoda 於 2012 年將心理契約區分成具體交易型契約和抽象關係型契約兩種。具體交易型契約事務屬性常是有形的，如工資和工作保障；關係型契約大至為無形的，如文化、工作／生活的平衡、賦有挑戰的工作。在教師心理契約方面，林邦傑與陳美娟（2006）研究臺灣地區學校教職員工的心理契約確定了兩個構面：組織心理契約和人員心理契約。綜合言之，教師心理契約是一種建立在相互義務關係之上的契約，必須由學校組織與教師彼此理解與支持才能得以維持，代表著教師對於自己在學校的角色、責任和義務的認同。因本研究所要研究之對象為國小教師，所定義之變項為教師心理契約，採用李勁霆（2021）所提出的概念，以「組織心理契約」和「人員心理契約」作為教師心理契約的兩個構面，說明如下：

- （一）組織心理契約：所指為學校可以提供安全且優質的教學環境，以及充足的教學工具，同時也給予教師有效的協助，並明確指示教學工作的範疇。
- （二）人員心理契約：即學校能夠對教師提供關懷，營造自由和諧的校園氛圍，並提供教師創新空間等內涵。

綜合言之，教師心理契約建立在相互義務關係之上，必須由學校組織與教師彼此理解與支持才能得以維持，然而，契約的建立需要教師願意並且願意為了學校的利益和教學效能而奉獻心力。同時，若欲建立良好的教師心理契約，學校組

國小教師的專業角色知覺對工作投入之影響：心理契約為中介變項

織須承擔起回饋並滿足教師期望的責任，了解教師內心的期望，願意回饋滿足期望以建立起彼此間信任和支持，促進教師與學校組織之間的積極互動。

四、專業角色知覺、工作投入以及心理契約其相關研究

（一）專業角色知覺對工作投入的預測力

國小教師知覺專業角色內涵常會受到教師個體在教育階層中所展現的態度、行為、價值觀與他人所期待的實際行為或特質所影響，例如是否將教育當作志業，會有更多意願去增進自己的教學專業能力，也因此有更多的專業角色知覺，而願意更加投入教育工作（吳和堂、鍾明翰，2011；李麗雲、李麗日，2014；黃文三等人，2019）。另外，工作的自主性也會影響到工作投入的程度（張梧雨等人，2020；盧偉斯、鄭博元，2021）。當教師參與高度專業性組織，能夠提升專業知能，帶來更多專業自主性，將會影響對於教學工作投入程度（張梧雨等人，2020；Abun et al., 2021）綜合以上所述，提出研究假設 H1：國小教師的專業角色知覺正負向會與其工作投入具有預測力

（二）專業角色知覺與心理契約的預測力

胡裕華與黃瓊慧在 2013 年的論述將角色聚焦在工作上，強調角色是指工作者在工作職務上被期待的行為型態，並受到個人能力、工作團隊和工作規範而定義之。此外，吳劍雄與鄭雅容（2023）提及角色知覺是個人在工作領域中知覺個人所應扮演的角色並做出相符應的行為反應，包含專業的成長、知能、服務品質、倫理，組織應重視並確保個人的專業角色知覺，對於工作能夠產生較高的承諾以及貢獻。而 Przybylska（2021）認為教師的專業角色，來自於與教育環境的協商和形塑，以及自我和他人的理解有關，同時職場領導能力、同儕合作、教師個體對環境的適應程度、教學專業能力等不同面向反應出教師所知覺到的角色內涵（Johle et al., 2022）。因此，本研究提出研究假設 H2：國小教師的專業角色知覺與心理契約具有預測力

（三）工作投入與心理契約的預測力

陳衍宏和趙修華（2023）提出心理契約對於員工採取人性管理特質，能夠彌補正式規範的缺失。心理契約的研究對於了解工作滿意度、工作投入、組織效能或承諾、離職或留任意願等相關變項之間的關係提供了重要的綜合觀點（蔡月英等人，2020），另外，心理契約對於工作滿意度和工作投入具有部分中介效果，意味著當心理契約得到滿足時，員工更容易感到滿意並投入於工作中（李勁霆，2021；陳寶民，2022；蔡欣倫，2024）。因此，心理契約的滿足與工作投入之間具有因果關係，強調了心理契約在塑造積極工作環境和促進組織成功方面的

關鍵作用 (Onuoha & Idemudia, 2018)。本研究提出研究假設 H3：國小教師的工作投入與心理契約具有預測力

(四) 心理契約對角色知覺、工作投入之中介效果

研究結果顯示，教師有清晰的專業角色知覺，以及足夠的認同，通常會對其工作投入產生正面影響 (吳和堂、鍾明翰，2011；紀金山，2012；Hyslop-Margison & Sears, 2010)。本研究假設國小教師其專業角色知覺和心理契約對工作投入具有預測力，亦即國小教師的專業角色知覺和心理契約越正向時，其工作投入越正向 (Li et al., 2017)，除此外，心理契約是指教師對個人與學校間關係的感知，包括教師承諾、信任感建立、對工作環境關注等 (Klassen et al., 2012)。當教師的心理契約感較高時，能夠預測工作投入的程度 (林邦傑、陳美娟，2006)。因此，本研究想進一步探討教師專業角色知覺是否能有效預測工作投入，及心理契約是否在教師專業角色知覺與工作投入具有中介影響，深入了解這些變數對教師教學表現的影響，並進一步提高教師的工作效能和教學品質，提出研究假設 H4：國小教師的心理契約，對專業角色知覺及工作投入有中介效果

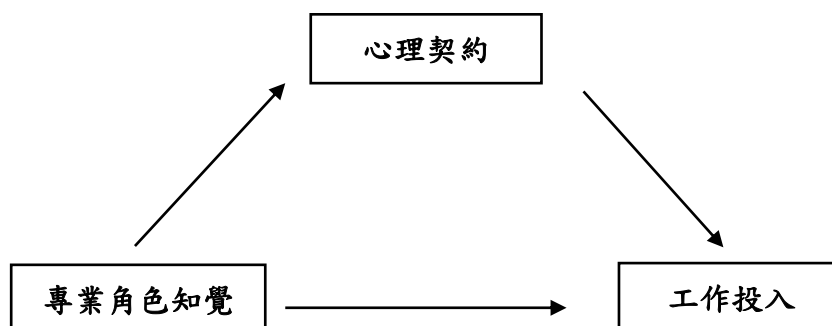
參、研究方法

一、研究設計與架構

研究者依研究動機和文獻探討形成研究架構，研究的自變項為國民小學教師的專業角色知覺；依變項為研究對象之工作投入，以心理契約作為中介變項。本研究架構如圖 1，並形成研究假設如下：

圖 1

研究架構



假設 H1：國小教師的專業角色知覺正負向會與其工作投入具有預測力。

假設 H2：國小教師的專業角色知覺和心理契約具有預測力。

假設 H3：國小教師的工作投入和心理契約具有預測力。

國小教師的專業角色知覺對工作投入之影響：心理契約為中介變項

假設 H4：國小教師的心理契約於專業角色知覺和工作投入間有中介效果。

二、研究樣本

預試樣本數，依據吳明隆、涂金堂於 2012 提出的標準，以量表包含最多題項「分量表」的題數其三至五倍人數作為發放數量，而本問卷中以「教師專業角色知覺量表」題數最多，共有 24 題，故以此三至五倍為本研究之預試樣本數，以立意抽樣針對國民小學教師發放線上問卷，總計回收 161 份問卷，其中 4 份為無效問卷，刪除後有效問卷率達 97.51%。

表 1

正式樣本之描述統計 (N=585)

項目	組別	人數	百分比 (%)
性別	男	227	38.80
	女	358	61.20
年齡	29 歲以下	88	15.04
	30~39 歲	299	51.11
	40~49 歲	176	30.09
	50 歲以上	22	3.76
婚姻狀況	未婚	279	47.67
	已婚	306	52.33
教育程度	大學	468	80.00
	碩士以上 (含 40 學分班)	117	20.00
任教年資	10 年以下	414	70.77
	11~20 年	151	25.81
	21 年以上	20	3.42
學校區域	北部	262	44.79
	中部	158	27.00
	南部	141	24.10
	東部	24	4.1
總計		585	100

根據樣本數量的計算公式，研究母體為教育部統計處 111 學年度（2022~2023 年）所公布全台灣之公私立國民小學教師 110,177 人，根據樣本統計網 Creative research systems，計算出於在信心水準在 95%，誤差範圍為 5% 的情形之下，應收樣本數為 383 人。將全台教師分成北區（臺北市、新北市、基隆市、新竹市、桃園市、新竹縣及宜蘭縣）、中區（臺中市、苗栗縣、彰化縣、南投縣及雲林縣）、南區（高雄市、臺南市、嘉義市、嘉義縣、屏東縣及澎湖縣）與東部地區（花蓮縣及臺東縣），並依據各區教師人數比例，進行分層隨機抽樣的問卷發放，研究者透過多元管道聯繫，包括電話、信箱聯繫各地區教師及行政人員協助發放 Google Forms 線上問卷進行調查，並於各大網路社群平台同時發放正式問卷，回收問卷共 600 份，無效問卷 15 份進行刪除，最後為 585 份有效問卷，有效問卷率達 97.5%。

正式樣本數基本資料分佈情形如表 1 所示，有效樣本總數為 585 人，男性 227 位，38.8%；女性 358 位，61.20%。29 歲以下 88 位，15.04%；30~39 歲 299 位，51.11%；40~49 歲 176 位，30.09%；50 歲以上 22 位，3.76%。已婚 306 人，52.33%；未婚 279 人，47.67%。大學 468 人，80%；碩士以上（含 40 學分班）117 人，20%。年資 10 年以下 414 人，70.77%；年資 11~20 年以下 151 人，25.81%；年資 20 年以上 20 人，3.42%。北部地區 268 人，44.79%；中部地區 45 人，27.00%；南部地區 153 人，24.10%；東部地區 34 人，4.1%。

三、研究工具

本研究採用量化分析，問卷內容分為「基本資料」與「專業角色知覺量表」、「工作投入量表」及「心理契約量表」三個分量表，依據學術倫理，在取得原著者的授權同意書後，將預試確定問卷的信效度，再正式進行問卷發放。預試問卷透過 SPSS22.0 軟體項目分析進行題目鑑別力檢核，作為後續正式問卷修正依據（吳明隆、涂金堂，2012）。量表效度部分將透過因素分析以因素負荷量來檢測問卷題項的因素負荷量，若低於 0.4，即該題項對整體的解釋變異量貢獻極小（邱皓政，2007），須考慮予以刪除。據此，本預試問卷中決斷值（CR 值）須顯著；共同性不得小於 0.4，整體量表 Cronbach's α 值大於 0.7 顯示量表具有良好內部一致性，則研究問卷量表具有可靠的信度。量表問卷決斷值（CR 值）方面，以各量表題目取得同意程度前 27% 和後 27% 相比較，當 CR 值達到顯著性，則顯示量表中該題目具有良好的鑑別力，則題目予以保留（吳明隆、涂金堂，2012）。編製問卷過程如下所述：

（一）基本資料

包含性別（男、女）、年齡、婚姻狀況（已婚未婚）、教育程度（大學、研究所以上）、任教年資、任教職務與學校區域（北中南東）。

（二）專業角色知覺量表

本研究採用陳厚傑(2012)的研究中之「專業角色知覺」分量表，分為專業成長、專業知能、專業服務、專業組織、專業自主以及專業倫理共六個分構面，共計24題。預試問卷量表各題的共同性皆大於.4；項目總數相關均達統計顯著性。整體量表Cronbach's α 值為.91，顯示量表具可靠性，且CR值均達顯著，顯示題目具有良好的鑑別力，特徵值皆大於1，故教師專業角色知覺量表之問卷題目均予以保留。KMO=.73，Bartlett球形檢定達顯著，採用主成分分析，因素分析歸類結果為六個因素，其因素負荷量都在.4以上，採用最大變異法，累積的解釋變異量為73.84%，問卷題目與構面歸類結果符合研究者對問卷構面與構面所涵蓋題項相同，具良好效度。量表為五點量表，受試者依符合自身真實情況進行填答，分數愈高，代表專業角色知覺感受度愈高，反之，則表示其專業角色知覺感受度愈低。分量表 α =.81~.87，總量表 α =.94，顯示量表具有良好的信效度。

（三）工作投入量表

本研究使用Schaufeli等在2002年所編製的長版之Utrecht工作投入量表，共17個題項，用於測量員工在工作中的投入程度，包括員工在工作中的情感、認知和行為方面的表現。本研究問卷參考長版之量表後，修正其內容包含「活力」、「奉獻」與「專注」等三個層面，合計16題。預試問卷量表各題的共同性皆大於.4；項目總數相關均達到統計顯著性。整體教師工作投入量表Cronbach's α =.90，代表量表具有良好信度。CR值均達到統計顯著性，特徵值皆大於1，顯示問卷量表題目具有良好的鑑別力。因此，教師工作投入量表之問卷題目均予以保留。教師工作投入量表KMO=.82，Bartlett的球形檢定 $\chi^2=1711.57$ ， $p<.05$ 達顯著，採用主成分分析，因素分析歸類結果為三個因素，其因素負荷量都在.4以上，採用最大變異法，累積的解釋變異量為65.47%，具良好效度。此量表為五點量表，受試者依自身真實情況進行填答，分數愈高意指教師工作投入愈高，反之愈低。各分量表Cronbach's α 值為.79、.89和.72，顯示量表具有不錯的信效度。

（四）心理契約量表

本研究採用李勁霆於2021所進行的研究量表中分量表「教師心理契約問卷」，內含「組織心理契約」與「人員心理契約」二項分構面，共計21題。受試教師依符合自身真實情況填答，所得的總分愈高，分數愈高表示其心理契約愈高，反之，則表示其心理契約愈低。量表各題的共同性皆大於.4；項目總數相關第19題為-.28且該題目並非反向題目，由刪除項目時的Cronbach's α 值可知在刪除該題項後整體量表Cronbach's α 值將得到明顯的提升，因此予以刪除。量表Cronbach's α =.94，顯示量表信度指標具有可靠度。此外，題目之CR值均達到統計顯著性，特徵值皆大於1，顯示問卷量表題目具有良好的鑑別力。因此，教師心理契約之問卷題目除第19題以外，所有題目均予以保

留。量表KMO=0.92，Bartlett的球形檢定 $\chi^2=4964.42$ ， $p<.05$ 達顯著，採用主成分分析，因素分析歸類結果為二個因素，其因素負荷量都在0.4以上，採用最大變異法，累積的解釋變異量為77.16%，問卷題目與構面歸類結果符合研究者對問卷構面與構面所涵蓋題項相同，具良好效度。量表為五點量表，受試者，各分量表內部一致性 $\alpha=.92$ 、 $.91$ ，顯示其內部一致性良好，具有不錯之信度。總量表 $\alpha=.92$ ，代表本調查問卷之各層面具有穩定度，且問卷整體的信效度頗佳。

四、資料分析

將所收有效問卷，資料輸入SPSS統計軟體進行分析，顯著水準均設定在 $p<.05$ ，本研究描述性統計分析呈現現況、皮爾森積差相關探究變項間關聯，以及逐步迴歸分析驗證預測力和中介效果。

肆、研究結果

一、國小教師專業角色知覺、心理契約與工作投入之現況

以描述性統計，包含平均數、標準差等方式呈現分析數據，藉以了解國小教師在專業角色知覺、心理契約以及工作投入三個變項上的現況，描述性統計結果如表2。

（一）國小教師專業角色知覺之現況分析

調查結果，總量表平均每題得分為 3.93分、總量表平均分數為94.42 分；標準差 11.41分。本量表採 5 點量尺計分，「專業倫理」平均得分為4.04分（ $M=16.16$ ， $SD=2.23$ ）是各向度得分最高，依序由高至低排列，「專業服務」平均得分4.03分（ $M=16.14$ ， $SD=2.17$ ）、「專業成長」平均得分為 3.90分（ $M=15.60$ ， $SD=2.28$ ）、「專業知能」平均得分為 3.88分（ $M=15.54$ ， $SD=2.22$ ）、「專業自主」平均得分為3.88分（ $M=15.53$ ， $SD=2.24$ ）、「專業組織」平均得分 3.86分（ $M=15.46$ ， $SD=2.27$ ）。分析結果專業角色知覺在各向度及總量表得分皆高於量尺平均數，屬於中上情形。

（二）國小教師心理契約之現況分析

總量表顯示平均每題得分 3.80分、總量表平均分數為75.97 分；標準差10.72分。本量表採 5 點量尺計分，「人員心理契約」平均得分為3.86分（ $M=34.75$ ， $SD=4.93$ ）是各向度得分最高，而「組織心理契約」平均得分為3.75分（ $M=41.23$ ， $SD=6.30$ ）。分析結果心理契約在各向度及總量表得分皆高於量尺平均數，屬於中上情形。

國小教師的專業角色知覺對工作投入之影響：心理契約為中介變項

(三) 國小教師工作投入之現況分析

總量表顯示平均每題得分 3.62 分、總量表平均分數為 57.83 分；標準差 9.63 分。本量表採 5 點量尺計分，「奉獻」平均得分為 3.82 分 ($M=19.12$ ， $SD=3.05$) 是各向度得分最高，其餘由高至低為「活力」平均得分為 3.55 分 ($M=21.32$ ， $SD=3.84$)、「專注」平均得分為 3.48 ($M=17.39$ ， $SD=3.73$)。分析結果工作投入在各向度及總量表得分皆高於量尺平均數，屬於中上情形。

表 2

國小教師專業角色知覺、心理契約與工作投入之現況摘要表 (n=585)

構面	題數	單題平均得分	平均數 (M)	標準差 (SD)
專業知能	4	3.88	15.54	2.22
專業服務	4	4.03	16.14	2.17
專業倫理	4	4.04	16.16	2.23
專業自主	4	3.88	15.53	2.24
專業成長	4	3.90	15.60	2.28
專業組織	4	3.86	15.46	2.27
專業角色知覺總量表	24	3.93	94.42	11.41
組織心理契約	11	3.75	41.23	6.30
人員心理契約	9	3.86	34.75	4.93
心理契約總量表	20	3.80	75.97	10.72
活力	6	3.55	21.32	3.84
奉獻	5	3.82	19.12	3.05
專注	5	3.48	17.39	3.73
工作投入總量表	16	3.62	57.83	9.63

二、國小教師專業角色知覺、心理契約和工作投入之相關分析

(一) 國小教師專業角色知覺與工作投入之相關情形

統計分析結果，專業角色知覺與工作投入間具顯著正相關 ($r = .35 \sim .71, p < .01$) 從表3可以發現教師專業角色知覺六個構面與奉獻的相關程度皆高於活力與專注。在關係程度上，除了專業知能、專業服務、專業倫理分別和工作投入中的專注構念為低度相關外，其餘皆為中度相關。

(二) 國小教師專業角色知覺與心理契約之相關情形

統計分析結果，專業角色知覺與心理契約有顯著正相關 ($r = .59 \sim .80, p < .01$)，如表3所示，教師專業角色知覺六個構面與人員心理契約的相關程度高於組織心理契約。在關係程度上，除了專業成長與人員心理契約為高度相關外，其餘皆為中度相關。

(三) 國小教師心理契約與工作投入之相關情形

本研究參照吳明隆與涂金堂 (2012) 指出，以 .40 以下為低度相關，.40 到 .80 為中度相關，.80 以上為高度相關做為相關強度的參照標準。研究結果，從表3發現：(1) 整體層面，心理契約與工作投入有顯著正相關 ($r = .55 \sim .75, p < .01$)，(2) 個別層面，可以發現組織心理契約、人員心理契約二層面與奉獻層面的相關程度 ($r = .70、.74$) 為高度相關，其組織心理契約、人員心理契約與活力 ($r = .62、.62$) 與專注 ($r = .51、.59$) 的相關程度為中度相關。

三、國小教師心理契約在專業角色知覺與工作投入的中介效果分析

(一) 國小教師的專業角色知覺與心理契約之預測分析

以專業角色知覺用迴歸方式預測心理契約，結果預測模式 ($F = 211.64, p < .001$) 達顯著，其中多元相關係數 = .79，決定係數 = .63。整體而言，專業角色知覺可以有效解釋心理契約 62.9% 的變異量。表示教師的專業角色知覺越好，心理契約越佳。

再以專業角色知覺各子構面以逐步迴歸方式預測心理契約結果摘要如表4，可以發現有除了專業知能，其餘子構面均被選入。此預測模式 ($F = 211.64, p < .001$) 達顯著，其中多元相關係數 = .80，決定係數 = .64。整體而言，專業角色知覺可以有效解釋心理契約 64% 的變異量。表示教師的專業角色知覺越好，心理契約越佳。

表 3

專業角色知覺、心理契約與工作投入之 Pearson 積差相關

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	1													
2	.68**	1												
3	.69**	.76**	1											
4	.66**	.68**	.63**	1										
5	.66**	.69**	.67**	.71**	1									
6	.60**	.59**	.62**	.69**	.71**	1								
7	.84**	.86**	.86**	.86**	.87**	.82**	1							
8	.59**	.60**	.58**	.64**	.67**	.68**	.74**	1						
9	.61**	.66**	.67**	.67**	.71**	.69**	.78**	.82**	1					
10	.62**	.65**	.65**	.68**	.72**	.72**	.79**	.96**	.94**	1				
11	.45**	.46**	.43**	.51**	.56**	.54**	.58**	.62**	.62**	.65**	1			
12	.58**	.60**	.61**	.60**	.64**	.60**	.71**	.70**	.74**	.75**	.73**	1		
13	.38**	.38**	.35**	.49**	.51**	.52**	.51**	.59**	.55**	.60**	.77**	.70**	1	
14	.51**	.52**	.50**	.58**	.63**	.60**	.66**	.70**	.70**	.73**	.93**	.88**	.91**	1

註：** $r = 0.01$ 層為顯著（雙尾檢定）。1=專業知能、2=專業服務、3=專業倫理、4=專業自主、5=專業成長、6=專業組織、7=專業角色知覺總量表、8=組織心理契約、9=人員心理契約、10=心理契約總量表、11=活力、12=奉獻、13=專注、14=工作投入總量表。

表 4

專業角色知覺各層面預測心理契約之逐步迴歸分析

選入變項	β	t	R	R^2	ΔR^2	F 值
專業組織	.31***	8.15	.72	.52	-	
專業成長	.24***	5.61	.78	.61	.09	
專業服務	.11**	2.65	.80	.63	.03	211.64***
專業自主	.16***	3.86	.80	.64	.01	
專業倫理	.11**	2.75	.80	.64	.01	

*** $p < .001$, ** $p < .01$

以專業角色知覺各構面分別進行組織心理契約層面、人員心理契約層面預測分析摘要如表5、表6。表5可以發現除了專業倫理，其餘子構面均被選入。此預測模式（ $F = 151.39$, $p < .001$ ）達顯著，其中多元相關係數=.75，決定係數=.57。整體而言，除專業倫理外，其餘五個構面可以聯合解釋組織心理契約57.70%的變異量，也就是說對組織心理契約有57.70%的解釋力。即國小教師的專業組織、成長、自主、知能及服務越好，組織心理契約越佳。

以專業角色知覺各構面預測人員心理契約之逐步迴歸分析如表6，發現除了專業知能，其餘子構面均被選入。以專業角色知覺各構面所建立之預測模式（ $F = 194.31$,

$p < .001$) 達顯著，其中多元相關係數=.79，決定係數=.63。整體而言，專除專業倫理外，其餘五個構面可以聯合解釋組織心理契約63.70%的變異量，亦即對人員心理契約有62.7%的解釋力。表示國小教師的專業成長、專業服務、專業自主專、業倫理及專業組織越好影響人員心理契約越佳。

表5

專業角色知覺各層面預測心理契約組織層面之逐步迴歸

選入變項	β	t	R	R^2	ΔR^2	F 值
專業組織	.32 ^{***}	7.69	.68	.47	-	
專業成長	.21 ^{***}	4.60	.73	.54	.07	
專業自主	.14 ^{**}	3.10	.75	.56	.02	151.39 ^{***}
專業知能	.10 [*]	2.32	.75	.56	.01	
專業服務	.10 [*]	2.19	.75	.57	.00	

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

表6

專業角色知覺各層面預測心理契約人員層面之逐步迴歸分析摘要

選入變項	β	t	R	R^2	ΔR^2	F 值
專業成長	.23 ^{***}	5.20	.71	.50	-	
專業組織	.26 ^{***}	6.67	.76	.57	.08	
專業倫理	.18 ^{***}	4.27	.78	.61	.04	194.31 ^{***}
專業自主	.13 ^{**}	3.21	.79	.62	.01	
專業服務	.12 ^{**}	2.73	.79	.62	.01	

*** $p < .001$, ** $p < .01$

(二) 國小教師的心理契約對工作投入之預測分析

以心理契約及其構面以逐步迴歸方式預測工作投入結果摘要如表7，可以發現只有心理契約變項被選入。此預測模式 ($F=659.50$, $p < .001$) 達顯著，其中多元相關係數為.73，決定係數=.53。整體而言，心理契約可以有效解釋工作投入53%的變異量。表示國小教師心理契約越好，能影響工作投入越佳。

表7

心理契約對工作投入之逐步迴歸分析

選入變項	β	t	R	R^2	ΔR^2	F 值
心理契約	.73 ^{***}	25.68	.73	.53	-	659.50 ^{***}

*** $p < .001$

國小教師的專業角色知覺對工作投入之影響：心理契約為中介變項

(三) 國小教師的專業角色知覺與工作投入之預測分析

以專業角色知覺及其構面以逐步迴歸方式預測工作投入結果摘要如表8。在表8可以發現有專業成長、專業組織、專業自主變項被選入。此預測模式 ($F=163.13$, $p<.001$) 達到 $p<.001$ 顯著水準，其中多元相關係數為.68，決定係數為.46。整體而言，專業角色知覺可以有效解釋工作投入46%的變異量。表示國小教師的專業角色知覺越好，能影響工作投入越佳。

表 8

專業角色知覺對工作投入之迴歸分析

選入變項	β	t	R	R^2	ΔR^2	F 值
專業成長	1.35***	6.62	.63	.39	.39	
專業組織	1.08***	5.47	.67	.44	.05	163.13***
專業自主	0.78***	3.87	.68	.46	.01	

*** $p<.001$

(四) 國小教師的心理契約在專業角色知覺對工作投入之中介效果

中介效果的判斷標準，考量自變項（專業角色知覺）對依變項（工作投入）和中介變項（心理契約）的預測力、中介變項（心理契約）對依變項（工作投入）的預測情形，前面所述成立後，以迴歸分析進行統計，自變項（專業角色知覺）、依變項（工作投入）原本的迴歸係數須下降或者不顯著，才會具有中介效果（Baron & Kenny, 1986）。

專業角色知覺、心理契約分別投入模型一、模型三中，將專業角色知覺投入模型二，再將專業角色知覺、心理契約投入模型四中，如表9所示。模型一專業角色知覺對心理契約 $\beta=.79$, $p<.001$ 、模型二心理契約對工作投入 $\beta=.73$, $p<.001$ 、模型三專業角色知覺對工作投入的 $\beta=.63$, $p<.001$ ，均達顯著水準，因此符合 Baron 與 Kenny (1986) 提出中介檢核標準條件一至條件三。而模型四放入中介變項—心理契約之後，專業角色知覺對於工作投入的標準化迴歸係數由.655 降為.207且均達顯著水準，意即心理契約中介變項的加入後，減弱了專業角色知覺對工作投入的影響力，故此研究結果符合 Baron 與 Kenny (1986) 部分中介檢核標準條件。

表 9
心理契約為中介變項的迴歸分析

變項	依變項	心理契約			工作投入	
		模式一	模式二	模式三	模式三	模式四
專業角色知覺		.79***		.66***		.21***
心理契約			.73***			.56***
VIF 值		1	1	1		2.69
R ²		.63	.53	.43		.55
調整後 R ²		.63	.53	.43		.55
F		987.83***	659.50***	437.29***		321.00***

*** $p < .001$

四、研究結論

本研究依據研究結果得出以下結論，並整理成研究假設驗證結果彙整，如下表

10：

- (一) 教師在專業角色知覺與工作投入之關係程度上，除專業知能、專業服務、專業倫理分別與專注為低度相關外，其餘皆為中度相關。此結果說明當國小教師越具有專業角色知覺時，就越趨於奉獻。因此，研究假設「H4：國小教師的專業角色知覺對工作投入有顯著相關」成立；
- (二) 教師專業角色知覺與心理契約之關係程度上，除了專業成長與人員心理契約為高度相關外，其餘皆為中度相關。此結果說明當國小教師越趨於在專業角色知覺時，就人員心理契約程度越高，因此研究假設「H5：國小教師的專業角色知覺與心理契約有顯著相關」成立；
- (三) 在工作投入與心理契約之關係程度上，除了人員心理契約與奉獻為高度相關外，其餘皆為中度相關。此結果說明當國小教師越趨於組織心理契約、人員心理契約時，越趨於奉獻。因此研究假設「H6：國小教師的工作投入與心理契約有顯著相關」成立。

表10

研究假設驗證結果彙整

	研究假設	結果
H1	國小教師的專業角色知覺對工作投入具有預測力	成立
H2	國小教師的專業角色知覺與心理契約具有預測力	成立
H3	國小教師的工作投入與心理契約具有預測力	成立
H4	國小教師的心理契約對專業角色知覺與工作投入具有中介影響	成立

伍、討論與建議

一、研究討論

(一) 國小教師的專業角色知覺與工作投入具有預測力

本研究假設H1「國小教師的專業角色知覺與工作投入具顯著正相關」獲得支持，即國小教師的專業角色知覺能有效預測工作投入，且專業角色知覺可以有效解釋工作投入42.9%的變異量，且國小教師的專業角色知覺越佳，其工作投入也會越佳。換言之，倘若國小教師的專業角色知覺越趨於正向，會提升國小教師工作之正向投入。當教師對自己的專業角色有較高的認同感時，他們對工作表現出更積極的投入，當教師感到自己具有相關的知識、技能和能力時，他們更有信心並願意投入更多努力來實現自己的專業目標（顏弘欽、張奕華，2023；Badri et al., 2016）。專業角色認同能夠同時激發教師對於教育使命和責任的認知，當教師認識到自己在學生成長學習中的關鍵角色時，責任感和使命感可以促使教師對於提供優質教育，對自身工作目標保持高度關注和投入，就更有動力和熱情去投入教育工作（李麗雲、李麗日，2014；Abun et al., 2021；Lipscomb et al., 2022）。

(二) 國小教師的專業角色知覺與心理契約呈具有預測力

根據本研究實證結果分析發現，本研究假設H2「國小教師的專業角色知覺與心理契約具顯著相關」獲得支持。國小教師的專業角色知覺能有效預測心理契約，且專業角色知覺可以有效解釋心理契約63%的變異量，且國小教師的專業角色知覺越佳，其心理契約也會越佳。換言之，倘若國小教師的專業角色知覺越趨於正向，將會提升國小教師心理契約之正向成長（胡裕華、黃瓊慧，2013；Crundall & Kroll, 2018）。整體而言，國小教師的心理契約會受到專業角色知覺明顯的影響，研究發現國小教師在會被其待能夠扮演專業角色於專業職務上，會受到工作者能力、工作團隊、工作規範的影響（胡裕華、黃瓊慧，2013）。

(三) 國小教師的心理契約與工作投入具有預測力

根據本研究實證結果分析發現，本研究假設H3「國小教師的工作投入與心理契約有顯著相關」獲得支持。國小教師心理契約能有效預測工作投入，且心理契約可以有效解釋工作投入53%的變異量，且國小教師的心理契約越佳，其工作投入也會越佳。換言之，教師對組織的期望、價值觀和責任感，當教師對心理契約保持積極的態度和承諾時，他們更有動力和熱情在工作中投入，換言之心理契約滿足能夠對工作投入產生正向影響（黃文平等，2015）。心理契約也涉及教師對於組織對自己的關注、參與

和影響的感知，當教師感受到組織對他們的重視和參與的機會時，他們更有動力去積極參與工作並表現出更高的投入，這種參與感和影響感可以促使教師感到自己在組織中的價值和重要性，從而增加他們對工作的投入（Ford et al., 2019）。整體而言，國小教師的工作投入會受到心理契約明顯的影響，學校組織提供之職涯管理亦對國小教師的心理契約滿足有正面效益（Sturges et al., 2005）。因此，工作投入、心理契約實現有顯著正向關係。

（四）國小教師之心理契約，在專業角色知覺對工作投入有部分中介效果

經迴歸分析實證結果發現，研究假設 H4「國小教師心理契約對專業角色知覺與工作投入具有中介影響」假設，部分成立。其中總影響效果為.66、直接影響效果為.21。教師專業角色知覺透過心理契約作為中介變項時的間接影響效果為.45，研究結果發現教師心理契約在專業角色知覺對工作投入之間具有間接影響效果，即國小教師的心理契約對於專業角色知覺與工作投入具中介效果。此實證結果顯示，國小教師心理契約認同感在專業角色知覺和工作投入之間的提升，會增加教師對教育貢獻和學校政策推行的信賴感，相反地，在教師心理契約的重視方面，若無法從組織中感受到安全感以及被支持，引發負面情緒，將降低工作投入狀況（黃廷邦等人，2021）。國小教師的工作投入不僅會受到專業角色知覺的正面影響，心理契約具有影響力。

本研究發現工作投入也會受到心理契約的正面影響。推測可能是因為心理契約中的隱性契約承諾和責任感能強化教師對組織和工作角色之認同感，當教師感受到組織對他們的重視和參與的機會時，這種參與感和影響力可以強化專業角色知覺對工作投入的效果，更有動力和熱情去投入工作，因此，國小教師心理契約感越強時，則對其的專業角色知覺越清晰（Hyslop-Margison & Sears, 2010； Willemse et al., 2015），專業角色的認同程度越高，進而對工作投入形成正面影響。且當教師感受到組織提供的發展機會和支持時，則更有動力去追求個人和專業的成長，進而增強專業角色知覺對工作投入的效果，並追求個人和組織目標的實現（紀金山，2012）。

整體而言，本研究相較過往研究更進一步發現心理契約確實在專業角色知覺對工作投入的正面影響中具有中介效果，且國小教師的心理契約會強化專業角色知覺對工作投入的影響）。

二、研究建議

（一）學校組織層面

1. 強化組織效能，以提高教師組織參與程度

參與專業組織不僅保障教師權益、建立專業準則，還於提升教師之專業形象及工作效能（林秉毅等人，2019； Boettger & Moore, 2018）。因此，學校組織層面可採以下

國小教師的專業角色知覺對工作投入之影響：心理契約為中介變項

方式來發展教師專業組織：例如，將專業組織納入學校決策過程，透過數位網路平台，讓基層教師有更多參與感和歸屬感，或設立明確公正的評鑑標準和獎勵機制，鼓勵教師更積極的參與專業組織，讓加強教師與組織間的互動，也能增加更多教師參與意願，以利有效發揮專業組織之效能（丁一顧、陳佳琳，2019；陳慧芳、李安明，2015）。

2. 強化組織韌性與教學支援系統，以提升教師工作專注程度及組織心理契約感

學校組織層面可以從健全行政支持系統，減少教師非教學事務層面，改善目前國小教師的專注程度較低之情形，進一步提升其對學校單位之組織心理契約感（Okeke & Okaforcha, 2020）。學校組織需要強化其韌性，在教師與學生的之間扮演中介角色，因應對局勢做出更積極的反應，籌備健全資源之配置系統，確保教師能夠獲得足夠的教學資源和輔助工具以支持教師教學工作，減輕過多行政負擔（Boettger & Moore, 2018）。學校組織應承擔完全行政責任並積極塑造友善工作與教學環境，與教師間建立相互信任和支持，當教師心理契約得到滿足時與組織間則互為正向關係，促使其願意投入更多的能量於工作中，更願意與學校積極良性互動（Lam et al., 2010）。

（二）教師個人層面

1. 積極參與專業組織交流，提升自我專業能力

專業組織主要目的是讓教師在該專業組織中獲得預期的成果，包括專業形象、服務水準和社會地位等方面（林秉毅等人，2019；Boettger & Moore, 2018）。當權利與義務發生矛盾衝突時，教師即可尋求專業組織的支持與協助（Fullan, 2016；Hargreaves & Fullan, 2012），並實際參與教育創新及組織變革，進而建立良好的同儕關係和合作網絡，以提升工作效能實現組織承諾。建議教師們可透過參與實體或線上之研討會、工作坊和專業培訓等活動，不斷學習更新的教學理念和方法，與同行交流經驗，並與專家學者進行學術對話，提升自己的專業能力以適應教學的轉變，並為學生提供更優質的教育（丁淑觀，2021）。

2. 平衡職家生活維持心理健康，提升工作專注度

本研究結果顯示心理契約越正向成長，將會提升國小教師工作之正向投入提高專注程度，因此，建議國小教師應關注自我身心健康，找到適合自己放鬆和舒壓方式對保持良好的工作和生活平衡對於減輕壓力、提升工作效能至關重要（Zhang et al., 2021）。教師在創新與工作時間之負荷考驗其對工作與生活的適應能力，建議可向專業輔導老師或心理諮商師諮詢獲得支持和建議，亦都有助於教師更好地應對壓力，以幫助處理學校教師心理壓力（Klassen et al., 2012），例如2019年起所增加的教師諮商輔導支持體系相關制度，即在於協助教師有效紓解個人壓力，建議可多使用相關資源。

照顧好教師的心理健康，使其找到解決問題的方法，擁抱教育工作中的喜悅和樂趣，保持對學生的關注和愛心，持有正向的心態，為學生提供更優質的教育。

（三）對未來研究建議

研究對象建議可擴及包括國中、高中和大學的教師，以及民間教育機構等，以利全面地瞭解教師專業角色知覺、心理契約以及工作投入或其他變項之間的關係。再者，未來相關議題研究可增加質性研究方法，以深入瞭解教師對於專業角色知覺、心理契約和工作投入的主觀體驗和觀點，將質量研究結果互相印證，藉此獲得更全面和深入的研究結果。

本研究量表為自陳式填答，存在共同方法變異的可能性。故另採Harman's One-factor Test作為事後檢測，將全部測試量表題目（排除背景變項）進行探索性因素分析，根據未轉軸前因素量與解釋變異量判讀共同變異之程度。因素分析結果第一個因子其解釋量為38.50%，未超過總解釋量54.50%的50%，表示共同方法變異是可接受的（Podsakoff & Organ, 1986）。如果共同方法變異對研究結果造成影響，建議未來研究者可以使用多種評估方法進行交叉驗證，如觀察法、訪談法或文件分析法或匿名調查，減少受訪者在回答問卷時的主觀傾向，以提昇信效度。且為了有效降低共同方法變異的潛在影響，建議在不同的時間點進行測量，或進行追蹤研究，觀察其長期之變化和相互關係，藉此提升未來研究的廣度和深度，促使未來學者能更全面地瞭解並探究各變項間之關係。

參考文獻

一、中文部分

丁一顧、陳佳琳（2019）。善用教師專業學習社群提升教師專業資本。**臺灣教育評論月刊**，**8**（3），1-8。

丁淑觀（2021）。後疫情時代的共好素養評量推動。**臺灣教育評論月刊**，**10**（3），16-20。

王金國（2016）。**教學專業 Update**。五南。

王亞德（2014）。組織信任對工作投入影響之研究—以工作滿意度為中介變項。**科技與人力教育季刊**，**1**（2），1-19。

[https://doi.org/10.6587/JTHRE.2014.1\(2\).1](https://doi.org/10.6587/JTHRE.2014.1(2).1)

李勁霆（2021）。國民小學校長正向領導與教師心理契約關係研究：以賦權增能為中介變項。**學校行政**，**134**，138-159。

[https://doi.org/10.6423/HHHC.202107_\(134\).0007](https://doi.org/10.6423/HHHC.202107_(134).0007)

李麗雲、李麗日（2014）。教師專業角色知覺與工作投入之關係研究—以臺中市國民小學教師為例。**區域與社會發展研究**，**5**，65-95。

國小教師的專業角色知覺對工作投入之影響：心理契約為中介變項

吳和堂、鍾明翰（2011）。國小實習教師的角色知覺、工作投入與專業成長之因果關係研究。**教育心理學報**，**43**（2），419-438。

<https://doi.org/10.6251/BEP.20100618.1>

吳明隆、涂金堂（2012）。**SPSS 與統計應用分析修訂版**。五南。

吳政達、湯家偉、羅清水（2007）。心理契約、組織公平、組織信任與組織公民行為結構關係之驗證：以臺北地區國民中學學校組織為例。**教育政策論壇**，**10**（1），133-159。

吳劍雄、鄭雅容(2023)。幼兒園教保員個人背景變項、家庭支持、角色知覺和工作承諾關係之研究。**幼兒教育年刊**，**34**，1-27。

邱皓政（2007）。脈絡變數的多層次潛在變數模式分析：口試評分者效應的多層次結構方程模式實證應用。**中華心理學刊**，**49**（4），383-405。

<https://doi.org/10.6129/CJP.2007.4904.05>

林邦傑、陳美娟（2006）。學校組織與教職員人員心理契約量表的建構。**教育研究與發展期刊**，**2**（4），39-68。

林秉毅、沈郁傑、林暉旻（2019）。潛水助教專業能力對休閒潛水課程教學成效之影響。**休閒觀光與運動健康學報**，**9**（1），39-51。<https://doi.org/10.29504/JLTSH>

林真平（2019）。身心障礙者職業重建個案管理員與支持性就業服務員的專業知識重要性及具備程度。**特殊教育研究學刊**，**44**（1），31-58。

[https://doi.org/10.6172/BSE.201903_44\(1\).0002](https://doi.org/10.6172/BSE.201903_44(1).0002)

紀金山（2012）。教師工作結果與其工作情境因素之影響：以 TEPS 第三和第四波高中職教師調查為例。**臺灣教育社會學研究**，**12**（2），35-83。

<https://doi.org/10.6429/FES>

胡裕華、黃瓊慧（2013）。探討心理契約與工作績效之關係：工作投入與角色負荷之影響。**高應科大人文社會科學學報**，**10**（2），263-282。

<https://doi.org/10.29888/KUASJHSS>

張梧雨、李志偉、李秀琴、徐植蔚（2020）。AHP 層級分析法探討金控公司主管餐廳員工工作投入因素。**全球科技管理與教育期刊**，**9**（4），42-57。

[https://doi.org/10.6617/GTME.202012_9\(4\).0003](https://doi.org/10.6617/GTME.202012_9(4).0003)

張運展（2019）。國會聯絡員情緒耗竭與工作投入之關聯性研究。**全球管理與經濟**，**15**（1），41-56。[https://doi.org/10.6565/JGME.201906_15\(1\).0003](https://doi.org/10.6565/JGME.201906_15(1).0003)

陳依婷、胡惟喻、劉欣怡（2019）。師資多元化國民小學教師對工作承諾、教師效能與專業發展之研究。**中華科技大學學報**，**77**，57-78。

陳衍宏、趙修華（2023）。公部門心理契約的認識與展開。**政策與人力管理**，**14**（1），1-24。[https://doi.org/10.29944/PPM.202306_14\(1\).0001](https://doi.org/10.29944/PPM.202306_14(1).0001)

陳厚傑（2012）。我國國小教師專業角色知覺與教師進階態度之關係研究〔未出版之碩士論文〕。中原大學。<https://doi.org/10.6840/cycu201200252>

陳慧芳、李安明（2015）。桃竹苗地區國民小學代理代課教師知覺組織支持、心理契約與組織公民行為之相關研究。**學校行政**，**100**，238-261。

<https://doi.org/10.3966/160683002015110100011>

陳寶民（2022）。區公所公務人員工作負荷、關係型心理契約與離職傾向關係之研究。**中國行政評論**，**28**（3），54-76。

[https://doi.org/10.6635/cpar.202209_28\(3\).0003](https://doi.org/10.6635/cpar.202209_28(3).0003)

黃文平、彭正龍、趙紅丹（2015）。創業團隊成員心理契約履行對創業績效的影響研究。**管理工程學報**，**3**，72-80。

黃文三、黃馨德、沈碩彬（2019）。高雄公立高中職校長服務領導、教師工作投入與學校效能之路徑模式探析。**人文社會科學研究：教育類**，**13**（1），49-74。

[https://doi.org/10.6618/HSSRP.201903_13\(1\).3](https://doi.org/10.6618/HSSRP.201903_13(1).3)

黃玉蘭、楊孟華、林和志、黃瑞榮（2015）。國、高中體育教師背景變項對心理契約與工作績效之影響。**亞洲高齡健康休閒及教育學刊**，**4**，34-47。

[https://doi.org/10.6262/ASHLE.201505_\(4\).0004](https://doi.org/10.6262/ASHLE.201505_(4).0004)

黃志灯、林惠芳、洪福源（2018）。國小教師時間觀點、教師學業樂觀與教師工作投入之關係研究。**運動與遊憩研究**，**13**（2），93-115。

[https://doi.org/10.29423/JSRR.201812_13\(2\).08](https://doi.org/10.29423/JSRR.201812_13(2).08)

黃庭邦、周燕玉、呂伯崱（2021）。探討工作不安全感、組織承諾、工作投入與正面情緒之關係模式。**管理資訊計算**，**10**（2），140-154。

https://doi.org/10.6285/MIC.202108/SP_02_10.0013

趙修華（2023）。公務人員關係型心理契約、工作滿意度與離職傾向關聯之研究。**中國行政評論**，**29**（1），32-59。[https://doi.org/10.6635/cpar.202303_29\(1\).0002](https://doi.org/10.6635/cpar.202303_29(1).0002)

劉怡薰、宋曜廷（2020）。中等學校師資生任教學科專門知識檢測機制之探討。**教育科學研究期刊**，**65**（2），167-194。

蔡欣倫（2024）。教育學院實習教師幸福感與任教意願關係之研究－以心理契約為中介變項。**諮商輔導與心理學研究**，**1**（1），79-110。

[https://doi.org/10.30208/CGPS.202401_1\(1\).0005](https://doi.org/10.30208/CGPS.202401_1(1).0005)

盧偉斯、鄭博元（2021）。警察人員角色知覺與工作投入關係之研究。**中央警察大學警察行政管理學報**，**17**，59-71。

顏弘欽、張奕華（2023）。國民小學教師知覺組織支持、組織自尊、工作滿意度對工作表現之影響。**教育政策論壇**，**26**（1），99-133。

<https://doi.org/10.53106/156082982023022601004>

二、西文部分

Abun, D., Menor, R. I., Catabagan, N. C., Magallanes, T., & Ranay, F. B. (2021).

Organizational climate and work engagement of employees of Divine Word Colleges

- in Ilocos Region, Philippines. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 10(1), 107-121. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v10i1.1017>
- Ashrafi, S., & Zeinabadi, H. (2019). The duties and roles of education officials and school principals in strengthening and developing work engagement among teachers: The results of a mixed research. *Journal of Management and Planning in Educational System*, 12(1), 239-256. <https://doi.org/10.1001.1.24235261.1398.12.1.9.7>
- Badri, M., Alnuaimi, A., Mohaidat, J., Yang, G., & Al Rashedi, A. (2016). Perception of teachers' professional development needs, impacts, and barriers: The Abu Dhabi case. *SAGE Open*, 6(3), 1-15. <https://doi.org/10.1177/2158244016662901>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Boettger, R. K., & Emory Moore, L. (2018). Analyzing error perception and recognition among professional communication practitioners and academics. *Business and Professional Communication Quarterly*, 81(4), 462-484. <https://doi.org/10.1177/2329490618803740>
- Biddle, B. J. (1979). *Role theory: expectations, identities and behaviors*. Academic Press.
- Bozorg, V., & Hoda, S. (2012). *The rise of glocal generation Y: How its personality and psychological contract is affected by global forces and local context*. University of Texas at Arlington.
- Burić, I., & Macuka, I. (2018). Self-efficacy, emotions, and work engagement among teachers: A two-wave cross-lagged analysis. *Journal of Happiness Studies*, 19(7), 1917-1933. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9903-9>
- Crundall, D., & Kroll, V. (2018). Prediction and perception of hazards in professional drivers: Does hazard perception skill differ between safe and less-safe fire-appliance drivers? *Accident Analysis & Prevention*, 121, 335-346. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2018.05.013>

- Demirkasimoğlu, N. (2014). Teachers' psychological contract perceptions and person-environment fit levels. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56, 1-24.
<https://doi.org/10.14689/ejer.2014.56.1>
- Ford, T.G., Olsen, J., Khojasteh, J., Ware, J. & Urick, A. (2019), The effects of leader support for teacher psychological needs on teacher burnout, commitment, and intent to leave, *Journal of Educational Administration*, 57 (6), 615-634.
<https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0185>
- Fullan, M. (2016). Amplify change with professional capital. *Journal of Staff Development*, 37(1), 44-48.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hyslop-Margison, & Sears, A.M. (2010). Enhancing teacher performance: The role of professional autonomy. *Interchange*, 41, 1-15.
<https://doi.org/10.1007/s10780-010-9106-3>
- Johler M., Krumsvik R. J., Bugge, H. E., & Helgevold N.(2022). Teachers' perceptions of their role and classroom management practices in a technology rich primary school classroom. *Frontiers in Education*, 7, 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.841385>
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D., & Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. John Wiley.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- Kume, E. (2021). The factors affecting the work engagement among teachers in lower secondary schools in Albania. *IJAR-International Journal of Educational Research*, 4(2), 37-48.
- Lam, S. F., Cheng, Rebbcca, W. Y., & Harriet, C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and institution*. 20, 487-497.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.07.003>

- Lipscomb, S.T., Chandler, K.D., & Abshire, C. (2022). Early childhood teachers' self-efficacy and professional support predict work engagement. *Early Childhood Educ J*, *50*, 675–685. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01182-5>
- Li, M., Wang, Z., Gao, J., & You, X. (2017). Proactive personality and job satisfaction: The mediating effects of self-efficacy and work engagement in teachers. *Current Psychology*, *36*(1), 48-55. <https://doi.org/10.1007/s12144-015-9383-1>
- Lyons, N. (2006). Reflective engagement as professional development in the lives of university teachers. *Teach. Teach*, *12*, 151–168. <https://doi.org/10.1080/13450600500467324>
- National Education Association (1999). *The 1975 NEA code of ethics of the education profession*. NEA.
- Okeke, I. N., & Okorocho, C. C. (2020). Principals' Auditing Practices as Predictors of Teachers' Job Engagement in Secondary Schools in Anambra State. *African Journal of Educational Management, Teaching and Entrepreneurship Studies*, *1*(1), 1-7. <https://doi.org/10.46429/ajece-2020.01.01.01>
- Onuoha, C. U., & Idemudia, E. S. (2018). Workplace deviance among public secondary school teachers: Personality traits and perception of psychological contract breach as predictors. *Journal of Educational Research and Reviews*, *12*(2), 27-37. <http://doi.org/10.31920/2050-4284/2018/S1n1a4>
- Podsakoff, P. M., & Organ, D. W. (1986). Self-reports in organizational research: Problems and prospects. *Journal of Management*, *12*(4), 531-544. <https://doi.org/10.1177/014920638601200408>
- Przybylska, I. (2011). Teachers' Role Perception. *The New Educational Review*, *26*, 85-95.
- Raduan, N.A., & Na, S. (2020). An integrative review of the models for teacher expertise and career development. *European Journal of Teacher Education*, *43*, 428 - 451. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1728740>
- Richter, E., Brunner, M., & Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, *101*, 103303. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303>

- Robinson, S. L., & Rousseau, D. M. (1994). Violating the psychological contract: Not the exception but the norm. *Journal of Organizational Behavior*, *15*(3), 245-259.
<https://doi.org/10.1002/job.4030150306>
- Sturges, J., Conway, N., Guest, D., & Liefooghe, A. (2005). Managing the career deal: The psychological contract as a framework for understanding career management, organizational commitment and work behavior. *Journal of Organizational Behavior*, *26*(7), 821–838. <https://doi.org/10.1002/job.341>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, *3*(1), 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Song, J. H., Chai, D. S., Kim, J., & Bae, S. H. (2018). Job performance in the learning organization: The mediating impacts of self-efficacy and work engagement. *Performance Improvement Quarterly*, *30*(4), 249-271. <https://doi.org/10.1002/piq.21251>
- Sturges, J., Conway, N., Guest, D., & Liefooghe, A. (2005). Managing the career deal: The psychological contract as a framework for understanding career management, organizational commitment, and work behavior. *Journal of Organizational Behavior*, *26*(7), 821-838. <https://doi.org/10.1002/job.341>
- Tallman, R. R. J., & Bruning, N. S. (2008). Relating employees' psychological contracts to their personality. *Journal of Managerial Psychology*, *23*(6), 688-712.
<https://doi.org/10.1108/02683940810894756>
- Willemse, T., Dam, Geert, Geijssels, Femke, van Wessum, Loes & Volman, Monique. (2015). Fostering teachers' professional development for citizenship education. *Teaching and Teacher Education*. *49*, 118-127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.008>
- Zhang, D., He, J., & Fu, D. (2021). How can we improve teacher's work engagement? Based on Chinese experiences. *Frontiers in Psychology*, *12*, 1-12.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg>.

投稿日期：2024年01月16日

修正日期：2024年02月28日

接受日期：2024年03月08日