

# 從教師專業承諾反思學生學習成效：加拿大教育經驗的啟示

張瓊友

中原大學企管系教管組博士生

王保進

中原大學人文與教育研究所教授

## 中文摘要

目前國小教育強調素養導向學習（competency-based learning），但在實踐過程中仍面臨許多挑戰，影響學生的學習成效（student learning outcomes）。根據研究與教育現場觀察，主要問題包括課程與教學挑戰、教師壓力與專業發展、學生學習動機、家庭與社經背景影響、教育資源分配不均等。

本文借鏡加拿大教育經驗，參酌安大略省教師績效評估（teacher performance appraisal, TPA），針對國小教師在教師專業承諾中的專業認同、專業投入、留職意願與專業成長等面向提出省思，並以加拿大安大略省所實施一問責學生學習成效為導向（accountability-oriented for student learning outcomes）的教育措施內涵探討國小教師專業承諾與學生學習成效，最後亦為教育問題提出建議策略。

關鍵詞：教師專業承諾、加拿大教育經驗

# Reflecting on Student Learning Outcomes through Teachers' Professional Commitment: Insights from the Canadian Educational Experience

Zhang Chang Yu

Doctoral student in the teaching and management group of the doctoral class of the Department of Business Administration, Chung Yuan Christian University

Wang Bao Jin

Professor, Institute of Humanities and Education, Chung Yuan Christian University

## Abstract

At present, primary school education emphasizes competency-based learning, but it still faces many challenges in practice, which affects students' learning outcomes (Student Learning Outcomes). According to research and educational field observations, the main issues include curriculum and teaching challenges, teacher pressure and professional development, student learning motivation, family and socioeconomic background influences, and uneven distribution of educational resources.

This article draws on Canadian education experience and the Ontario Teacher Performance Appraisal (TPA) to reflect on the professional identity, professional investment, willingness to stay and professional growth of elementary school teachers in teachers' professional commitment. It also explores the professional commitment of elementary school teachers and student learning outcomes based on the connotation of the Accountability-oriented for student learning outcomes (Accountability-oriented for student learning outcomes) educational measures implemented in Ontario, Canada. Finally, it also provides suggestions and strategies for educational issues.

Keywords : teacher professional commitment, Canadian educational experience

## 一、前言

專業承諾 (professional commitment) 是指對職業的投入感，至少包括對專業感到自豪和對專業發展有強烈渴望的兩個要素。一般而言，「教師專業承諾」 (teacher professional commitment) 涵括教師對其教學職業的認同、投入和責任感的承諾，直接影響到教學實踐和整體教育品質。教師的內在動機與承諾反映其教學方式，進而顯現於學生學習成效，一位忠誠於教育工作的教師不僅努力促進學生的發展，而且還為自己的專業和個人發展付出巨大的努力 (Bashir, 2017)。

換言之，具有高度承諾的教師更相信自己能夠影響學生的學習，並且更願意投入額外努力，例如設計更有創意的課程、調整教學方式、提供個別指導 (Tschannen-Moran & Hoy, 2001)。在此情況下，確定教師的專業承諾非常重要，顯現教師的專業經驗十分有意義 (Solomon, 2008)。因此，教師專業承諾是一個與教育者身分相關的重要議題，指的是教師應具有至關重要的專業性認同並對專業領域投注的心力。學校教育需要教育工作者的專業承諾，致使對工作場所保持依戀、關聯，並將成為同意履行教學任務和職責的基石 (Zhang et al., 2021)。

近年來加拿大因教育資源豐富、學術表現受到關注 (OECD, 2018)。特別是安大略省在教育體系強調重視學生能力建設，致使學生成就表現有了顯著效果 (Michael & Santiago, 2016)。本文借鏡加拿大教育經驗，以安大略省教師績效評估 (Teacher performance appraisal, TPA)，探討國小教師專業承諾之共通性；並進而以加拿大安大略省實施一問責學生學習成效為導向 (accountability-oriented for student learning outcomes) 的教育模式，針對國小教師在教師專業承諾中的專業認同、專業投入、留職意願與專業成長等面向提出省思。最後，亦為教育問題提出建議策略。

## 二、教師專業承諾之意涵

教師專業承諾指的是當教師認同於教育專業的價值與教育專業規範和信條，願意為教育專業努力，全心投入的一種態度或行動傾向 (劉春榮, 1996)。教師專業性是自我激勵和自我調節，涉及智力和情緒過程，必須豐富教師的知識基礎，改進教師的教學實踐，提高教師的自我效能和「對服務品質的承諾」 (Hargreaves & Goodson, 1996)。同時，教師的專業承諾不僅可以體現在個人資源的投資上，而且還需要涉及個人以外的事物，例如組織、個人或特定活動 (Park, 2005; Tyree, 1996)。故教師的專業承諾是多方面的，它與「教師職業、學校組織、學生和教學科目等承諾對象相關」 (Moses et al., 2017)。以下說明其涵蓋的面向：

### （一）教師專業承諾的構面

Meyer 和 Allen (1991) 在「組織承諾三構面理論」的延伸在教育領域的應用中分別為情感性承諾 (affective commitment)、持續性承諾 (continuance commitment)、規範性承諾 (normative commitment)。茲簡述如下：

1. 情感性承諾：包含教師對教育工作的熱情與投入程度、對學校、學生和教育理念的情感認同，以及工作中的滿足感與歸屬感。
2. 持續性承諾：包含教師留任的現實考量，例如薪資、職涯發展、轉職成本等，以及由於外部環境影響而選擇留任，而非出於個人熱忱。
3. 規範性承諾：包含基於責任感與道德義務的留任動機、認為教師工作是一種社會責任，應當堅守職位，以及受社會期望、學校文化或教育政策影響的承諾。

教師專業承諾的特徵與屬性應有共同構面，茲整理國內學者對於教師專業承諾在不同研究對象的研究面向，如表 1，分述如下：

表 1 教師專業承諾的研究構面彙整表

| 研究者<br>(年份)           | 研究對象             | 教育專業承諾的研究構面                                  |
|-----------------------|------------------|--|
| 李新鄉<br>(1993)         | 國民小學教師           | 六大構面：樂業投入、教育專業認同、教育專業關係、研究進修、教育專業倫理、教育專業信念   |
| 劉福鎔與<br>林清文<br>(2007) | 高中職輔導教師          | 六大構面：專業認同、專業投入、研究進修、留業傾向、工作愉悅、專業倫理           |
| 莊淑惠<br>(2018)         | 國民小學教師           | 五大構面：專業認同、樂業投入、研究進修、留業傾向、專業倫理                |
| 呂易璟<br>(2018)         | 特殊教育學校教師         | 五大構面：專業認同、工作投入、專業倫理、留業意願、研究進修                |
| 侯明賢<br>(2019)         | 技術型高中老師          | 四大構面：教師對學校組織的承諾、教師對教學專業的承諾、教師對學生的承諾、教師對社區的承諾 |
| 郭蓓方<br>(2019)         | 國民小學教師           | 四大構面：專業認同、樂業投入、研究進修、專業倫理                     |
| 涂茵晴<br>(2019)         | 國民小學教師           | 五大構面：專業認同、樂業投入、研究進修、留業傾向、專業倫理                |
| 黃子凌<br>(2019)         | 國民中學教師           | 三大構面：專業認同、專業努力、留業意願                          |
| 林怡琪<br>(2019)         | 國中專任輔導教師         | 六大構面：專業認同、專業投入、研究進修、留業傾向、工作愉悅、專業倫理           |
| 蔡雅雯<br>(2020)         | 國民小學教師<br>(女性教師) | 四大構面：專業認同、樂業投入、研究進修、專業倫理                     |
| 邱雅琴                   | 國中專任輔導教師         | 六大構面：專業認同、專業投入、研究進修、留業                       |

|               |        |                          |
|---------------|--------|--------------------------|
| (2021)        |        | 傾向、工作愉悅、專業倫理             |
| 蘇怡綺<br>(2022) | 國民小學教師 | 四大構面：專業認同、樂業投入、研究進修、專業倫理 |
| 邱珮瑜<br>(2022) | 國民小學教師 | 四大構面：專業認同、樂業投入、專業成長、留業意願 |
| 鄭旭宏<br>(2022) | 國民中學教師 | 三大構面：組織認同、努力意願、留職傾向      |

註：研究者自行整理

整理上述相關研究可以發現，有關國內教師專業承諾論文的研究面向，大多涵蓋以下幾個構面：專業認同、組織認同、研究進修、樂業投入、專業倫理、努力意願、留業傾向及專業成長等。由於教師的專業承諾對學生的學習成效（student learning outcomes）有顯著影響，主要體現在教學質量、學生動機、學習氛圍、學業成績、社會情感發展等方面（Runhaar et al., 2013）。故本文綜整出以專業認同、專業投入、留職意願、及專業成長等四個構面內涵，進一步探討教師專業承諾與學生學習成效之相關性。

## （二）各構面內涵與學習成效之相關性

### 1. 教師專業認同（teacher professional identity）與學生學習成效

教師的專業認同在於願意依循角色與規範並肯定教育價值（Tyree, 1996）。教師對於自身所應承擔給予教育學生的堅定的信仰與接受所從事專業工作的目標與價值，擁有高度期許。教師專業認同是教育的核心，這是一項相當具有挑戰性的任務，因為它是確保教育者動機、維持教育者對其職業的承諾以及增強他們的教育理念的重要因素（Derakhshan, 2022）。由於教育是一項艱鉅的事業，它需要對學習者和教育活動的奉獻精神，以便能夠投入前線。因此，從學生學習的態度與成就中，教師獲得自我與他人的適度肯定，將更著力各項教學歷程設計的內容，以確實符合學生的能力與需要。

### 2. 教師專業投入（teacher professional investment）與學生學習成效

教師的專業投入意即願意投入時間準備教學與關心學生相關事務（Tyree, 1996）。黃建翔和吳清山（2013）認為教師願意為所從事的教學專業付出更多的心力，是透過承諾而賦予學生成長之必要條件。Wine 和 Marx（1982）提出師生訊息處理模式，強調師生間的訊息處理會影響教學行為，並直接影響學習者的成效。Topping 和 Ferguson（2005）提及學生學習成效成長與師生互動有關，且以高層次來互動，對於學生的理解上更能有所增長。唯有當教師在意並能了解學生是如何學習，才能找出影響學生學習成就表現的因素，再以積極作為準備教學內容以提供學生有效的方式達成學習目的。

### 3. 教師留職意願（Willingness to stay employed）與學生學習成效

教師能持續留守教學崗位，不論現在或是未來都願意奉獻心力，繼續成為專業工作的一份子，即是對教學忠誠（Tyree, 1996）。Coleman（1988）提出，長期任教的教師能夠建立穩固的社會資本，提升學生的學業與社會發展。因為，留任的教師能夠建立更穩固的師生關係，幫助學生學習。穩定的教師群體促進教師之間的專業交流，提升教學質量（Bryk & Schneider, 2002）。教師留任能夠持續追蹤學生學習歷程，提供個別化指導、充份運用專業知識和經驗來促進學生的學習，包括使用適當的教學法、教學資源和與時俱進的技術來規劃和回應個別學生的需求。因此，教師穩定性有助於學校團隊合作與校本課程發展，提高學校教育品質。

### 4. 教師專業成長（teacher professional growth）與學生學習成效

教師為了維持專業人員的身分，願意投入成本與心力持續學習，提升自己能力維持專業化，並持續投入於工作中，即為專業承諾（王靜琳，2005；周智玲，2021）。教師的專業成長對學生的學習成效有顯著影響，因為教師能夠透過持續學習與改進教學策略來提升學生的學習表現（Hattie, 2009; Darling-Hammond, 2000）。高度專業成長的教師更善於運用創新教學策略（如問題導向學習、合作學習等），提升學生的學習興趣與動機（Ryan & Deci, 2000）。因此，教師對自身的專業進修與發展，有助於增進教學武功，對於指導學生的學習與策略應用，提升教學品質與課堂效能，根據不同學生的學習需求調整教學策略，提高學習適切性，更能展現優質的學習方案。

綜此，教師具備的專業性是教師教學與學生學習成敗的關鍵，亦即，學生要能獲得好的學習成效，其關鍵因素之一在於有高度能力、關懷學生及投入的教師（Hord, 2007）。教師是以孩子為對象的教學專業承諾就變得萬分重要，它也是提供教師較緩職業倦怠的動力來源（蘇怡綺，2022）。以下就參酌加拿大教育經驗，探討與國小教師專業承諾構面共通性，以及評析與教師專業承諾的相關性。

## 三、從加拿大教育經驗探討教師專業承諾與學生學習成效

### （一）加拿大教師績效評估（TPA）指標與教師專業承諾內涵共通性

加拿大安大略省教師學院制定了《教學專業實踐標準》，作為指導其成員日常實踐的專業精神集體願景，並於2006年批准了五個領域16項能力指標（Ontario Ministry of Education, 2009）：

#### 1. 對學生和學生學習的承諾（Commitment to Students and Student Learning）：

（1）教師致力於所有學生的福祉和發展。

- (2) 教師致力於教學和支持學生的學習和成就。
- (3) 教師公平並尊重所有學生。
- (4) 教師提供一個學習環境，鼓勵學生成為問題解決者、決策者、終身學習者以及為不斷變化的社會做出貢獻的成員。

## 2. 專業知識 (Professional Knowledge) :

- (1) 教師了解其主題、安大略省課程以及與教育相關的立法。
- (2) 教師了解各種有效的教學和評估實踐。
- (3) 教師了解各種有效的課室管理策略。
- (4) 教師了解學生如何學習以及影響學生學習和成績的因素。

## 3. 專業實踐 (Professional Practice) :

- (1) 教師利用他們的專業知識和對學生、課程、立法、教學實踐和課堂管理策略的理解來促進學生的學習和成就。
- (2) 教師與學生、家長和同事進行有效溝通。
- (3) 教師對學生的進步進行持續評估，並定期向學生及其家長報告結果。
- (4) 教師利用各種來源和資源，透過不斷學習和反思來調整和完善教學實踐。
- (5) 教師在教學實踐和相關專業職責中使用適當的技術。

## 4. 學習社群的領導力 (Leadership in Learning Communities) :

- (1) 教師與其他教師和學校同事合作，在課堂和學校中創建和維持學習社區。
- (2) 教師與專業人士、家長和社區成員合作，提高學生的學習、學生的成績和學校專案。

## 5. 持續的專業學習 (Ongoing Professional Learning) :

- (1) 教師參與持續的專業學習，將其應用於改進他們的教學實踐。

綜此，以上述加拿大對於教師績效評估的五個領域 16 項能力指標中，探討對教師專業承諾之相關意涵的共通性如下：

第一、教師致力「對學生和學習的承諾」，即促使教師對自身教學工作的投入能讓學生學習成功，亦是教師專業承諾的核心要素之一，反映出教師對教育工作的熱忱、對學生成長的責任感，以及對優質學習環境的持續追求。這種承諾不僅是一種職業義務，更是一種道德責任，影響教師的教學行為、學生的學習經驗，甚至整體教育品質，能夠對應教師專業承諾之「專業投入」構面意涵。

第二、強調教師「專業知識」能力，重視教學工作的價值與信念奠基、並能理解與反思學生發展；以及落實教師「專業實踐」的作為，點明教師能使用資源

和技術來規劃和回應個別學生的需求，並透過持續的對話和反省，實踐教師專業知識和經驗來促進學生的學習，兩者符合教師專業承諾之「專業認同」構面意涵。

第三、教師以「學習社群的領導力」凸顯教師承擔的責任並與各方人員合作的角色任務，以及教師「持續的專業學習」上，呈現學生有效能的學習成就表現，兩者共同建構出教師在教育工作上對專業成長的重要性，符應教師專業承諾之「專業成長」構面意涵。

初步歸納可知，加拿大教師績效評估指標的五項領域與教師專業承諾的三個構面內涵有其共通之處，但加拿大教師績效評估內容未提及「留職意願」的教師專業承諾內涵，或因國情不同，需進一步瞭解。

（二）從問責學生學習成效導向（Accountability-oriented for student learning outcomes）探討教師專業承諾對學生學習成效的影響

Michael 和 Santiago（2016）以安大略省教育改革的案例作為證明：採行「問責學生學習成效」（Accountability for student learning outcomes）導向的模式，歷經 15 年的研究結果，作為學校回歸以重視學生能力建設為主，並以此做為教學實踐的依據。此模式是以專注奠基學生學習識字、數學等能力，不僅以提升整體學生成績為目的，也縮小學校之間的成績差距。由於國情不同，為縮短教育現場之差異，茲將加拿大教育關鍵報告（Michael & Santiago, 2016）相關內涵歸納為四個核心向度，並說明如下：

1. 聚焦素養學習的基礎目標」（Focus on the basic goals of literacy learning）－關注識字素養與數學能力有關的課程教學，採行透明、公開的表現標準，並重視學生成績的獨立評估。
2. 「各級領導力適度介入合作」（Leadership at all levels should be moderately involved in cooperation）－各種教學活動著重於與教學相關的領導和能力建構及其與學生成就的連結，包括運用輔導協作探究、有效教學實踐，其目的在於使用各級的領導力作為和教學發展工具以加強學生能力建構。
3. 「資料導向與最佳實務之改善策略」（Data-driven and best practice improvement strategies）－著重建立基礎數據，落實精確的教學，並據以發展相對應的有效教學，滿足學生真實性需求。
4. 「重點介入與支持配套措施」（Key intervention and supporting measures）－學校能以非懲罰的方式進行教學介入，聚焦心力強化學生核心能力建設為主，創建

支持條件讓所有學生都能學習。

綜上，借鏡加拿大的問責學生學習成效模式的內涵，對於目前教育現場所關注的學生學習成效（student learning outcomes）進行反思，故以下藉由教師專業承諾（teacher professional commitment）各構面之內涵探討此模式之四個核心向度，說明如下：

第一、Fullan（2011）指出，當教師具有高度專業承諾並將重心放在素養學習時，學生的學習成效和學習動機都會顯著提升。教師專業承諾在「專業投入」中應該以「聚焦素養學習的基礎目標」為目的，關注少量明確顯著的目標，特別是與識字和數學相關的課程，幫助學生獲得基本且紮實的素養能力。由於教師的專業承諾聚焦於「素養學習的基礎目標」，教育將不再只是傳遞知識，而是啟發學生的能力與思維，讓他們成為真正能夠適應未來挑戰的終身學習者。

第二、Fullan（2014）指出，當學校領導者適度介入並促進合作，能夠增強教師的專業認同感與投入度，進而提升教育品質。教師專業承諾在「專業成長」中應該以「各級領導力適度介入合作」為參照，能與社區及教育同盟建立高度信任的夥伴關係，透過正式和非正式網絡向其他學校學習，並持續不斷地發揮領導力與專業學習，協助學生獲得各項學習資源。

第三、Hattie（2009）強調，教師應該運用數據來衡量教學影響力，並透過最佳實務持續優化教學方法。Fullan（2011）亦提到，當教師根據數據進行決策，而非依賴個人經驗或直覺，教學的成效將更可預測且可測量。教師專業承諾在「專業實踐」中應該以「資料導向與最佳實務之改善策略」為方針，建立評估資料庫、追蹤數據，並相應地設計教案和傳播精準教學，以滿足學生的需求。當檢測數據顯示某部分學生在數學測驗中表現不佳，教師可以調整教學方法，如使用更多視覺輔助或實作活動。

第四、OECD（2018）指出，當學校提供「學習支持系統」，學生的學習落差可以有效縮小，特別是來自弱勢背景的學生。教師專業承諾在「專業認同」中應該以「重點介入與支持配套措施」為依據，投資學生各階段能力建設，重點在於與結果相關的教學實踐，教師也能依循角色與規範並肯定教育價值。教師的專業承諾不僅體現在個人對教學的熱忱，更應關注學生學習的核心需求，並透過「重點介入」與「支持配套措施」來確保每位學生都能獲得最佳的學習體驗與成效。

## 四、加拿大教育經驗對教師專業承諾與學生學習成效之啟示

加拿大的教育經驗對「教師專業承諾」與「學生學習成效」提供了重要的啟示，主要體現在教師專業發展、素養導向學習、教育公平性等方面。以下探討其影響與應用：

### （一）加拿大教育經驗對教師專業承諾的啟示

#### 1. 以「賦權增能」重視教師的專業自主權

Ingersoll 和 Collins (2018) 認為加拿大教育體系強調教師的專業判斷與課程設計權，當教師擁有較高的自主權時，他們的情感性承諾 (affective commitment) 較高，並更願意投入長期專業成長。因此，適時增強教師的課程決策權，能提升其對教學的責任感與持續投入意願。同時，在政策制定時，更應讓教師參與，以增進其專業認同與工作承諾感。

#### 2. 以「專業學習社群」促進教師專業能力

Hargreaves 和 Fullan (2012) 認為提升專業學習社群能提升教師的規範性承諾 (normative commitment)，讓教師更願意留在學校，並共同努力提升教學品質。營造團隊協作的氛圍，建立教師學習社群，讓教師共同討論教學策略，形成「集體專業承諾」，提升教學熱忱。同時，促進跨學科合作，透過定期教學討論與行動研究，提升教師的職業認同感。

#### 3. 透過「教師專業發展」提升教師留任意願

Darling-Hammond 和 McLaughlin (2011) 認為當教師感受到職業發展的機會時，他們對學校的持續性承諾 (continuance commitment) 會增強，學校應該提供充足的教師專業發展機會，讓教師能持續學習並提升教學效能。因應教師學習進修的系統規劃，將遠距學習與實體研習並進，讓教師能彈性發展專業能力。

### （二）加拿大教育經驗對學生學習成效的啟示

#### 1. 「素養導向學習」有助學生較高層次能力的培養

加拿大課程改革採用素養導向學習，強調批判思考、解決問題與創新能力。

教師若能聚焦於「素養學習」，學生在高層次思考能力（Higher-Order Thinking）與解決問題能力方面的成效顯著提升。因此，教師應設計更多「情境式學習（Authentic Learning）」活動，讓學生在真實情境中應用所學知識。評量方式應從傳統紙筆測驗轉向「表現評量（Performance Assessment）」。

## 2. 教育公平與「差異化教學」是相輔相成

安大略省公平和包容性教育策略（Ontario's Equity and Inclusive Strategy, 2009）顯示加拿大推動教育公平的態度，除了針對不同學習需求的學生提供適當資源，加拿大教師普遍採用差異化教學策略，確保每位學生能在適合的方式下學習。故當教師能根據學生特質進行個別化指導時，學生的學習成效顯著提高。因此，鼓勵教師應根據學生的學習風格與需求，調整教材與教學策略。政府行政部門則應提供適當資源，確保所有學生都能公平獲得高品質的教育。

## 3. 以「學生為中心」的學習模式

加拿大教育強調學生為中心（student-centered learning），教師角色從「知識傳授者」轉變為「學習引導者」，透過探究式學習與合作學習，提升學生的學習動機與自主學習能力。因此，促使教師展現專業能力，透過設計「開放式問題」，引導學生自主學習並探索不同解決方案。學校則應鼓勵跨學科合作，讓學生能透過專案學習（project-based learning）培養綜合能力。

# 五、建議與結語

## （一）建議

1. 教師專業承諾對學生學習發揮著重要作用，主管機關應建立穩健的教師進修培訓系統，提高教師社會地位與職業承諾

教師是幫助學生在學習領域獲得成就的最重要的主體（Pishghadam et al., 2021），教師的專業成就在很大程度上決定了學習者和整個學術體系的最終成就（Mercer and Dörnyei, 2020）。因此，教師在教學上花費的時間和精力顯示了他們的投入程度，而所花費精力和時間更是能提高教學品質和學生的成功。

教師自身的專業認同是教育的核心，它是確保教育者動機、維持教育者對其職業的承諾以及增強他們的教育理念的重要因素（Derakhshan, 2022）。誠如 Keskin（2020）認為教師的專業認同和承諾程度是相互依存、相互關聯的。教師的職業滿意度對教師的留職意願、專業承諾和學校效率有重要貢獻（Shann,

2014)。故必須正視教育者承諾與動機的重要性，因為透過培養他們的熱情，奠定教師專業的基礎，而這種身分認同也決定了他們在教育工作場所的表現，進而創造學生學習成功的機會。

2. 強化學校內部和諧與校際間的合作，促成各級領導力適度介入的網絡，形成有效的領導力作為和發展教學工具，以增進學生能力建構

有效的教師專業成長需要在專業發展和學校教育改進之間形成辯證關係的條件。學校高階領導團隊的支持讓教師工作產生正向的認同感，也會無形中影響教師對其專業學習和成長的動機和承諾，這當中教師可以從學校這種的承諾與動機中獲得的教育工作的自我價值。

教育領域的所有利益相關者（如教師、學校校長和政策制定者）應為教師提供必要的幫助和支持（Erturk, 2013）。以學校本位為基礎，建構各級領導力適度介入合作的網絡，弭平教師管理實踐教學工作與生活緊張經驗，促使教師在工作場所內獲得的支持，也為教師跨出校際，聯繫多元網絡的專業學習和發展創造了特殊有利的條件。

## （二）、結語

1. 善用資料庫與平台彙集數據，精進教學實務改進策略

教師對職業的看法影響他們對學生的態度和信念（Michel, 2013），學校應營造良好學校氛圍，精進教學實務改進策略。當今全球教育環境變得越來越具有挑戰性，教師需要不斷尋找與時俱進的方法策略，教學過程中教師亦需立即回饋與輔導教學，應建構使用數位管理系統及能力，教師時時參酌學生數據資料分析，將可妥善地掌握學習的資料庫，進而符應教學的最新發展。

學生資料的彙整與系統性分析，是提升教育品質的重要基石，而教師專業承諾則是推動這一過程中的關鍵動力。當教師以高度專業承諾主動運用數據進行教學反思、調整策略並與同儕分享經驗時，不僅能提升個人教學效能，還能在全校範圍內形成良性循環，實現以學生為中心、差異化教學及持續改進的最佳實踐。

透過建立數據平台、推動專業學習社群、持續職業培訓與跨部門合作，學校與教育主管機構可以共同打造一個數據驅動、以學生學習成效為核心的教育環境，從而促進教師專業承諾的落實與全面提升教育品質。

2. 注重教師教育倫理與價值觀，建立政策支持與監督機制

教師在專業實踐中需要遵守教育倫理，關注公平、尊重與學生福祉，展現高尚的專業素養。教育政策更應重視教育公平與品質，加強對偏鄉及弱勢學生的支持，確保教育資源分配公平。此外，落實教育科技應用，推動社區資源與學校合作，創建學習支持網絡，如課後輔導、實習機會等。在課程中融入多元文化教育，培養學生的國際視野與包容心以及發展數位學習生態系統更是刻不容緩。最後，教育主責單位應定期評估教育政策的效果，根據實際需求進行調整。

### 參考文獻

- 王靜琳（2005）。護理人員工作壓力、社會支持與專業承諾之相關性研究（未出版之碩士論文）。美和技術學院，屏東縣。
- 周智玲（2021）。人力資源從業人員知覺組織支持與個人屬性對其專業承諾之影響（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。
- 黃建翔、吳清山（2013）。國民中學教師專業發展、專業承諾與教學效能關係之研究－以TEPS資料庫為例。師資培育與教師專業發展期刊，6(2)，117-140。
- 劉春榮（1996）。教師專業自主權與學生受教權之關聯。教育資料與研究，10，42-44。
- 蘇怡綺（2021）。屏東縣國小教師專業承諾、品格教育信念與品格教學行為之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- Bashir L. (2017). Job satisfaction of teachers in relation to professional commitment. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(4), 53-58.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Coleman, J.S. (1988) Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology (Supplement)*, 94, S95-S120.  
<http://dx.doi.org/10.1086/228943>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Students' Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives (EPAA)*, 8. <http://epaa.asu.edu/> <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>

- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (2011). Policies That Support Professional Development in an Era of Reform. *Phi Delta Kappan*, 92, 81-92.  
<https://doi.org/10.1177/003172171109200622>
- Derakhshan, A. (2022). [Review of the book Positive psychology in second and foreign language education]. *ELT Journal*, 76, 304–306. doi:10.1093/elt/ccac002
- Erturk, S. (2013). Egitimde “program” gelistirme. *Curriculum development in education*. Ankara: Edge Academy Publication.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Seminar. Series 204. Melbourne, AU: Centre for Strategic Education.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Maximizing impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. F. (1996) Teachers’ professional lives: aspirations and actualities, in: I. Goodson & A. Hargreaves (Eds) *Teachers’ professional lives* (London, Falmer Press), 1–27.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. London: Routledge.
- Hord, S. M. (2007). Learn in community with others. *Journal of Staff Development*, 28(3), 39-40.
- Ingersoll, R., May, H., & Collins, G. (2018). *Recruitment, employment, retention and the minority teacher shortage*. Education Policy Analysis Archives.
- Keskin, E. (2020). Relationships among self-efficacy, job resourcefulness and job performance of hotel cooks in Cappadocia. *Journal of Multidisciplinary Academic Tourism*, 5, 17–27. doi:10.31822/jomat.691475
- Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Meyer, J.P. & Allen, N.J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management*, 1(1), 61-89.
  
- Michael, F. E., & Santiago, R. G. (2016). Developing High-Quality Public Education in Canada: The Case of Ontario. *Global Education Reform: How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes* (pp. 169-193). Chapter:7 Publisher: Routledge.
  
- Michel, H. A. (2013). *The first five years: Novice teacher beliefs, experience, and commitment to the profession* (Unpublished doctoral thesis). San Diego: University of California.
  
- Moses, I., Berry, A., Saab, N., & Admiraal, W. (2017). Who wants to become a teacher? Typology of student-teachers' commitment to teaching. *Journal of Education for Teaching*, 43, 444-457.
  
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Organisation for Economic Co-operation and Development.  
<https://www.oecd.org/education/2030/>
  
- OES (2009). *Ontario's Equity and Inclusive Strategy*.<https://files.ontario.ca/edu-equity-inclusive-education-strategy-2009-en-2022-01-13.pdf>
  
- Ontario Ministry of Education (2009). *Performance Appraisal of Experienced Teachers: Technical Requirements Manual*. Retrieved from  
<http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/technicalRequirementsManual.pdf>
  
- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 461-485.
  
- Pishghadam, R., Derakhshan, A., Jajarmi, H., Tabatabaee Farani, S., & Shayesteh, S. (2021). *Examining the role of teachers' stroking behaviors in EFL learners' active/passive motivation and teacher success*. *Front. Psychol.*  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.707314>
  
- Runhaar, P. R., Konermann, J., & Sanders, K. (2013). Teachers' organizational citizenship behaviour: Considering the roles of their work engagement, autonomy and leader-member exchange. *Teaching and Teacher Education*, 30(1), 99-108.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
  
- Shann, M. H. (2014). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 67-73.
  
- Solomon, C. B. (2008). *The relationships among middle level leadership, teacher commitment, teacher collective efficacy, and student achievement* (Unpublished doctoral thesis).
  
- Toppin, K., & Ferguson, N. (2005). Effective literacy teaching behaviours Keith and Nancy Ferguson. *Journal of Research in Reading*, 28(2), 125-143.
  
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
  
- Tyree, J. (1996). Conceptualizing and measuring commitment to high school teaching. *The Journal of Educational Research*, 89, 295-304.
  
- Wine, P.N., & Marx, R. W. (1982). Student' and teacher' view of thinking process involved in classroom learning. *Elementary School Journal*, 82, 493-518.
  
- Zhang, Y., Hassan, Z. B., & Jimiao, Y. A. N. (2021). Moderating role of self-efficacy in building professional identity of Chinese L2 teachers. *European Journal of Educational Research*, 96, 66-81.

