

國小輔導教師的工作壓力、專業承諾 與輔導自我效能之相關研究

The Relationship among Work Stress, Professional Commitment and Counseling Self-Efficacy in Elementary School Guidance Counselors

謝蓮芳¹、古書語²、王振世³

Lien-Fang Hsieh¹, Shu-Yu Ku², Chen-Shih Wang³

摘要

本研究旨在探討國民小學輔導教師的「工作壓力」、「專業承諾」、「輔導自我效能」之相關性，並理解「工作壓力」與「輔導自我效能」是否能有效預測輔導教師的「專業承諾」。本研究採調查研究法，從全台灣22縣市（北、中、南、東及離島）中，抽取199名輔導教師作為正式樣本。研究工具包括「國小輔導教師工作壓力量表」、「輔導教師專業承諾量表」及「輔導自我效能量表」。本研究結果發現：一、國小輔導教師之工作壓力與其專業承諾、輔導自我效能等兩者間皆有顯著的高度典型相關，且為負相關；而專業承諾與輔導自我效能間亦呈現顯著的高度典型相關，相關則為正；二、「輔導網絡與資源運用」與「自我覺察與多元尊重」之效能，以及「專業能力」之壓力等三者最能有效預測輔導教師的專業承諾。根據以上結果，本研究提出對學校輔導及未來研究的相關建議。

關鍵詞：國小輔導教師、工作壓力、專業承諾、輔導自我效能

壹、前言

隨著時代變遷、社會發展，我國越來越重視輔導資源在兒童、青少年上的運用，輔導教師的地位逐漸在國民教育

中，越來越受到矚目和重視。國內研究學者發現，青少兒的心理問題因為時代變遷而出現嚴重化、普及化的趨勢（王麗斐、趙曉美，2005；林美珠，2000；梁榮仁等人，2014）。為使青少兒的權益受到最佳保障，我國終於在民國103年

¹國立清華大學教育心理與諮商學系

²國立清華大學教育心理與諮商學系

³國立清華大學教育心理與諮商學系 副教授

通訊作者：王振世，（300）新竹市南大路521號 國立清華大學 教育心理與諮商學系，

E-mail：cswang@mail.nd.nthu.edu.tw

註：本研究的主要經費來自第一作者之科技部大專學生研究計畫（計畫編號：106-2813-C-007-037-H）之補助。



三讀通過《學生輔導法》，並確立發展性、介入性及處遇性等三級輔導架構的法源依據。此種以學生為主體的推進方式，盼望能夠解決日益複雜的學生問題，也對整體學校輔導工作的推動產生深遠的影響（劉仲成，2016）。

國小輔導工作越來越需要被重視的趨向，表示其更應朝向專業化的發展（許育光，2011）。Burnham與Jackson（2000）的研究提及國小輔導人員的工作內容，包括個別諮商、團體諮商、班級輔導、諮詢評估、行政工作等。然而，在人力短缺的學校，輔導教師受到教學、行政、諮商等多重角色之限制，在輔導與教育兩種角色間不斷進行轉換，不僅面臨許多困難，也產生了多重壓力（胡南漢、廖偉志、賴彩娥，2015；許育光，2013；鄭君紋，2009；蘇芷宥、黃琪媛、吳芝儀，2016）。

以國小一般教師為對象的研究指出，工作壓力愈大，其組織承諾愈低（吳宗立、林保豐，2003）。Klassen與Chiu（2010）的研究結果顯示，擁有較高工作壓力的教師，其自我效能感較低。吳煥烘與林志丞（2011）發現國小教師的自我效能感越高時，其所知覺到的工作倦怠越低。詹媛菱（2016）提到國中輔導教師的自我效能工作壓力具有負向預測力。Lever、Schiele、Stephan、Weist與Youngstrom（2014）的研究亦發現，自我效能與諮商輔導等專業表現有關。綜合上述，可推論國小輔導教師之輔導自我效能亦與其所知覺到的工作壓力密切相關。

本研究透過問卷釐清國小輔導教師的工作壓力、專業承諾與輔導自我效能三者之間的關係，並探究國小輔導教師的工作壓力與輔導自我效能對專業承諾的預測效果。期盼根據以上結果，幫助輔導教育界瞭解輔導自我效能的影響

性，並協助國小輔導教師有效因應工作壓力、深化專業承諾，進而讓國小學童受惠。

貳、文獻探討

一、輔導教師的專業承諾

專業承諾是一種承諾的延伸，意味著個體對於自身專業工作作出奉獻的一種感覺（Shukla, 2014）。Aranya、Pollock與Amernic（1981）指出專業承諾即個人對其專業的認同與付出之程度。蘇玲慧（2012）認為專業承諾是願意奉獻並持續投注心力在工作崗位上，以期能發揮自己的專業知能，達成自我實現的態度表現，並透過後設分析，歸納整理各家之言，將教師專業承諾的內涵，分為專業認同、研究進修、工作投入、專業倫理、留業傾向、專業關係、專業素養等七個面向。

劉福鎔與林清文（2008）針對輔導教師的專業承諾進行探討，發現輔導教師對其所從事輔導專業的認同與投入，是輔導教師專業精神的具體展現，其中包含了六個面向：1.專業認同，指輔導教師肯定工作價值與專業性，在心理上對輔導工作產生與對與認同感；2.專業投入，指輔導教師對輔導工作表現出主動積極參與的態度及敬業樂業的精神；3.工作愉悅，指輔導教師對工作感到勝任、愉快、有樂趣、滿意，且享有充分的專業自主；4.研究進修，指輔導教師為提昇輔導績效，願意充實輔導專業知能；5.留業傾向，指輔導教師慶幸能擔任輔導教職，重新選擇仍願意繼續從事輔導工作；6.專業倫理，指輔導教師能優先考量學生權益，能加以信守倫理守則與相關專業組織規範。



二、輔導教師的工作壓力

Kyriacou與Chien（2004）認為工作壓力係因工作所產生之不愉快情感。工作壓力包含量與質的多寡，「量」是指在一定時限內個人所被賦予必須完成的工作事項；「質」則是指個人認為自身專業能力無法勝任工作負荷，或是被安排執行難度過高的工作（Sutherland & Cooper, 1990）。教師對於自身工作環境的改變，知覺到威脅和壓迫，經由個人特質作為中介調節後，內心產生出消極或負面的感受，此反應即為教師的工作壓力（黃義良，2000）。

梁雅賀（2014）在探討中部地區國小輔導教師的工作壓力時，歸納出其工作壓力的五大面向，即工作負荷、人際關係、社會支持、工作控制、和專業能力，並編製量表測量之。其中，工作負荷是指輔導教師授課數降低卻被賦予過多的輔導工作；人際關係是指遵守專業倫理時可能和同事或行政單位產生衝突；社會支持是指個人感受或接受到社會關係中他／她人的幫助（如：校長及同事）；工作控制是指個人對工作狀況的掌握及決策參與的可變度，若沒有提供適時的協助而使其無法達成工作任務，即造成工作壓力；專業能力則是指輔導教師為因應學生問題及各界的期待所產生的工作壓力。

三、輔導教師的輔導自我效能

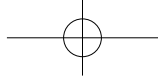
社會學習理論創始人Bandura（1982）首先提出「自我效能」的概念，乃指個人認為自己是否具有足以完成某項事物的能力之信念。國外研究學者指出，行為經驗決定了自我效能感，進而影響個體因應事情的態度（Isaacs,

Greene, & Valesky, 1998）。自我效能與不同工作領域結合，產生該領域之自我效能，例如輔導自我效能。Larson與Daniels（1998）指出，影響輔導自我效能的因素包括焦慮、期望行為結果、心理師的表現、穩定的心理師人格特質、自我評價、督導對心理師的表現之看法、及心理師認知的工作環境等。

許憶雯（2010）將輔導自我效能定義為輔導人員對於自己輔導專業能力的信心，並以六大面向來描述輔導自我效能的內涵：1.助人技巧的運用，指運用助人技巧協助個案更了解自己，進而協助個案解決問題；2.諮商歷程的經營，包括關心個案、與個案間關係的建立、過程回應與目標建立；3.自我覺察與多元尊重，包括輔導人員於過程中的自我覺察、焦慮處理與多元尊重的內涵；4.危機事件的處理效能，為面對各類危機事件時，辨識各類型個案之身心狀況，擁有危機處理能力的信心；5.學校系統中的溝通效能，與導師、行政人員、學生、家長、學校社工師和心理師有良好的互動與溝通能力的信心；6.輔導網絡與資源運用的效能，指善用學校輔導網絡及組織資源、運用資源參與研習等。

四、工作壓力、專業承諾與輔導自我效能之相關性

國內對醫護人員的研究結果發現，個體的專業承諾與工作壓力間呈現顯著的負相關（林碧莉、何美瑤、曾麗琦、呂桂雲，2005；羅惠敏、吳霞玲、張淑芬、李麗花，2005；蔡明修、劉孟芬、陳鈺如、汪正青，2012）。劉福鎔與林清文（2008）探討高中輔導教師之專業承諾時發現，其對其輔導工作感到滿意，且感受到較小的角色壓力時，便會對輔導工作產生較高的專業承諾；反



之，若在從事輔導工作時，其面臨較大的角色壓力，且無法從工作中獲得滿足時，便會減低專業承諾。以上結果似乎顯示：無論職業為何，工作壓力與專業承諾間呈現明顯的負向關聯性。

經由文獻整理，發現無論是以教師為對象的研究（曾榮祥，2012；黃建翔、吳清山，2013；黃琪文、張宇樑，2014），或是以大學生為對象的研究（周喜華，2011；林良章、葉欽龍，2013），結果皆顯示專業承諾與自我效能間有正向關聯性；Zhou（2016）更進一步發現，大學生的專業承諾對生涯決策自我效能甚至具有調節的角色。綜合上述可推論：輔導自我效能高者，對輔導工作有高度認同感，也擁有對之積極熱情的態度，進而由工作成果回饋中得到成就感，更強化了其輔導自我效能。

裴晨與劉秋穎（2004）的研究發現，擁有良好自我效能的個體，能整合工作需求，專心致志地達成目標，對未來的職業發展抱持樂觀的態度，即使面對困難、阻礙，亦能堅持於所選定的領域繼續發展。從劉雅惠（2011）、邱懷萱與李麗日（2012）及邱華慧（2016）對一般教師的研究結果可以推知，工作壓力感受愈高的教師，其自我效能感受愈低；相反地，若是擁有較高度自我效能的教師，其所感受到的工作壓力也愈小。面臨龐大壓力的同時，也許會使輔導教師開始懷疑自己是否能夠勝任輔導

工作，進而造成沉重的工作壓力，此時，輔導自我效能感就顯得相當重要了。

綜合以上文獻，本研究提出研究目的如下：

1. 國小輔導教師的工作壓力與專業承諾，工作壓力與輔導自我效能，專業承諾與輔導自我效能之間皆呈現顯著的典型相關。
2. 國小輔導教師的工作壓力與輔導自我效能可有效預測其專業承諾。

參、研究方法

一、研究對象

本研究所指之國小輔導教師，為專任及兼任輔導教師，並以現職國小專、兼輔教師為母群體。採用立意取樣方式取樣，剔除無效樣本後，收集有效樣本共199份。正式樣本包括118名專任輔導教師及81名兼任輔導教師，年齡介於24歲至59歲之間，正式施測對象在性別教育專業背景、學校地理位置、學校區域、身分別上的分布摘要於表1。

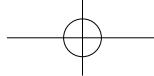
二、研究工具

（一）國小輔導教師工作壓力量表

本量表由研究者進行修訂，研究者先訪談新竹地區三名服務於不同國民小

表1
正式樣本在背景變項上的分布（N=199）

性別	人數	教育專業背景	人數	學校地理位置	人數	學校區域	人數	身分別	人數
男	30	輔導相關科系畢業	120	北	113	市中心	110	專輔教師	118
女	169	加註輔導專長	39	中	74	郊區	63	兼輔教師	81
		非本科系畢業	43	南	5	偏鄉	26		
				東及離島	7				



學的輔導教師，將資料加以整理、歸納後，以訪談內容為主，並參考梁雅賀（2014）的「國小專輔教師工作壓力量表」的架構，以確定量表之題項與內容。透過項目分析與因素分析進行選題，共得28題分別屬於五個因素—「社會支持」、「專業能力」、「人際關係」、「工作控制」、與「工作負荷」，累積解釋變異量為70%，顯示量表具有良好的建構效度。信度分析方面，全量表的Cronbach's α 值為 .95，各分量表的 α 值介於 .67~.93之間，表示量表的內部一致性相當高。

（二）輔導教師專業承諾量表

本研究採用劉福鎔與林清文（2007）的「高中職輔導教師專業承諾量表」作為研究工具。雖然原量表的主要受試對象為高中職輔導教師，但是研究者詳讀題意，並與指導教授、國小專輔教師討論，認為其亦能適用於國小輔導教師。本量表共有45題，分成「專業認同」、「專業投入」、「工作愉悅」、「研究進修」、「留業傾向」、「專業倫理」等六個層面。原量表的Cronbach's α 值為 .95，各分量表的 α 值介於 .82~.91之間。效度方面，因素間的內部相關顯示，除專業認同和工作愉悅與各因素有達 .80的相關外，其餘各因素的相關皆介於 .55至 .70，因素間呈現中到高度相關。為確認本量表亦適用於國小輔導教師，以本研究樣本進行內部一致性分析，得全量表 α 值為 .91，各分量表的 α 值介於 .65~.88之間，表示有不錯的內部一致性。

（三）輔導自我效能量表

本研究採用許憶雯（2010）的「輔導自我效能量表」作為研究工具。量表共有34題，分成「助人技巧的運用」、「諮商歷程的經營」、「自我覺察與多

元尊重」、「危機事件的處理效能」、「學校系統中的溝通效能」、「輔導網絡與資源運用的效能」等六個層面。全量表的Cronbach's α 值為 .97，各分量表的 α 值介於 .88~.92之間。效度部分，各分量因素分析的解釋量介於56.64~72.61%之間。而各題項的因素負荷量則介於 .51~.82間，顯示該量表具有良好的建構效度。在信度分析方面，本研究所得全量表的Cronbach's α 值為 .94，各分量表的 α 值介於 .80~.89之間，表示其內部一致性優異。

肆、研究結果與討論

一、輔導教師工作壓力、專業承諾、輔導自我效能之典型相關情形

（一）工作壓力與專業承諾的典型相關情形

由表2可知，有兩個典型相關係數達到 .01顯著水準，分別是 .741與 .340。控制變項的第一個典型因素（ χ^1 ）可以解釋效標變項的第一個典型因素（ η^1 ）總變異量的55%，工作壓力的五個面向透過第一組典型因素（ χ^1, η^1 ）可以解釋專業承諾六個面向總變異量的26.59%。由重疊量數可知，工作壓力的5個面向大多透過第一組典型因素（ χ^1, η^1 ）與專業承諾的6個面向產生關係。

就工作壓力的5個面向與 χ^1 的相關而言，其中「專業能力」、「人際關係」、「工作控制」與 χ^1 的相關係數都高達 .60以上；而專業承諾除了「留業傾向」之外，其餘5個面向與 η^1 皆呈現 .50以上的負相關，顯示「國小輔導教師工作壓力量表」中的「專業能力」、「人際關係」、「工作控制」的壓力越高，

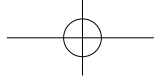


表2

「國小輔導教師工作壓力量表」與「輔導教師專業承諾量表」之典型相關分析

X 變項	典型相關		Y 變項	典型相關	
	χ^1	χ^2		η^1	η^2
社會支持(X1)	.419	.346	專業認同(Y1)	-.721	-.002
專業能力(X2)	.983	.026	專業投入(Y2)	-.678	.245
人際關係(X3)	.690	.286	工作愉悅(Y3)	-.989	.136
工作控制(X4)	.728	.209	研究進修(Y4)	-.630	-.219
工作負荷(X5)	.373	-.644	留業傾向(Y5)	-.492	.703
			專業倫理(Y6)	-.553	-.291
抽出變異%	45.74	13.20	抽出變異%	48.38	11.76
重疊量數%	25.14	1.53	重疊量數%	26.59	1.36
ρ^2	.550**		ρ^2		.116**
ρ	.741**		ρ		.340**

** $p < .01$

其專業承諾中的「專業認同」、「專業投入」、「工作愉悅」、「研究進修」、「專業倫理」越低。

其次，就第二組典型因素（ χ^2, η^2 ）而言，工作壓力的「工作負荷」與 χ^2 有較高的負相關（-.644），專業承諾量的「留業傾向」與 η^2 有較高的正相關（.703），顯示「工作負荷」之工作壓力透過第二組典型因素（ χ^2, η^2 ）與「留業傾向」之專業承諾形成明顯的關聯性，即輔導教師在「工作負荷」方面的壓力越低，其「留業傾向」就越高。

（二）工作壓力與輔導自我效能的典型相關情形

由表3可知，有兩個典型相關係數達到.01顯著水準，分別是.707（ $p < .01$ ）與.490（ $p < .01$ ）。控制變項的第一個典型因素（ χ^1 ）可以解釋效標變項的第一個典型因素（ η^1 ）總變異量的49.9%，工作壓力的5個面向透過第一組典型因素（ χ^1, η^1 ）可以解釋輔導自我效能6個面向總變異量的34.03%。控制變項的第二

個典型因素（ χ^2 ）可以解釋效標變項的第二個典型因素（ η^2 ）總變異量的24%，工作壓力的5個面向透過第二組典型因素（ χ^2, η^2 ）可以解釋專業承諾6個面向變異量的1.86%。可見工作壓力的5個面向大多透過第一組典型因素（ χ^1, η^1 ）與輔導自我效能的6個面向產生關係。

就工作壓力的5個面向與 χ^1 的相關而言，其中專業能力、人際關係、工作控制與 χ^1 的相關係數都高達.60以上；而輔導自我效能的所有面向皆與 η^1 呈現.70以上的正相關，顯示「國小輔導教師工作壓力量表」中的「社會支持」、「專業能力」、「人際關係」、「工作控制」、「工作負荷」的壓力越高，其輔導自我效能的「助人技巧的運用」、「諮商歷程的經營」、「自我覺察與多元尊重」、「危機事件的處理效能」、「學校系統中的溝通效能」、「輔導網絡與資源運用的效能」越高。

其次，就第二組典型因素（ χ^2, η^2 ）而言，工作壓力的「社會支持」與 χ^2 有

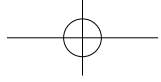


表3

「國小輔導教師工作壓力量表」與「輔導自我效能量表」之典型相關分析

X 變項	典型相關		Y 變項	典型相關	
	χ^1	χ^2		η^1	η^2
社會支持(X1)	-.470	.858	助人技巧的運用(Y1)	.866	.127
專業能力(X2)	-.987	-.029	諮商歷程的經營(Y2)	.908	-.010
人際關係(X3)	-.665	.568	自我覺察與多元尊重(Y3)	.760	-.254
工作控制(X4)	-.627	.425	危機事件的處理效能(Y4)	.836	.281
工作負荷(X5)	-.284	.434	學校系統中的溝通效能(Y5)	.813	-.550
			輔導網絡與資源運用的效能(Y6)	.760	.051
抽出變異%	42.22	28.58	抽出變異%	68.18	7.75
重疊量數%	21.07	6.87	重疊量數%	34.03	1.86
ρ^2	.499**		ρ^2		.240**
ρ	.707**		ρ		.490**

** $p < .01$

較高的正相關 (.858)，輔導自我效能的「學校系統中的溝通效能」與 η^2 有較高的負相關 (-.550)，顯示「社會支持」之工作壓力透過第二組典型因素 (χ^2, η^2) 與「學校系統中的溝通效能」之輔導效能形成明顯的關聯性，即輔導教師在「社會支持」方面的壓力越低，

其「學校系統中的溝通效能」就越高。

(三) 專業承諾與輔導自我效能的典型相關情形

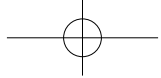
由表4可知，有兩個典型相關係數達到.01顯著水準，分別是.771 ($p < .01$) 與.413 ($p < .01$)。控制變項的第一個典型

表4

「輔導自我效能量表」與「輔導教師專業承諾量表」之典型相關分析

X 變項	典型相關		Y 變項	典型相關	
	χ^1	χ^2		η^1	η^2
助人技巧的運用(X1)	.804	-.184	專業認同(Y1)	.835	.276
諮商歷程的經營(X2)	.873	-.255	專業投入(Y2)	.779	-.006
自我覺察與多元尊重(X3)	.866	.036	工作愉悅(Y3)	.877	-.453
危機事件的處理效能(X4)	.754	-.487	研究進修(Y4)	.738	.100
學校系統中的溝通效能(X5)	.772	-.234	留業傾向(Y5)	.519	-.048
輔導網絡與資源運用的效能(X6)	.878	.218	專業倫理(Y6)	.783	.235
抽出變異%	68.20	7.32	抽出變異%	58.33	5.81
重疊量數%	40.54	1.25	重疊量數%	34.67	.99
ρ^2	.594**		ρ^2		.171**
ρ	.771**		ρ		.413**

** $p < .01$



因素 (χ^1) 可以解釋效標變項的第一個典型因素 (η^1) 總變異量的59.4%，輔導自我效能的6個面向透過第一組典型因素 (χ^1, η^1) 可以解釋專業承諾6個面向總變異量的34.67%。第二組典型因素之重疊量低於1%，故以下省略其討論。

就輔導自我效能的6個面向與 χ^1 的相關而言，其中所有變項的相關係數都高達 .60 以上；而專業承諾，除了「留業傾向」之外，其餘5個面向變項與 η^1 皆呈現 .70 以上的正相關，顯示「輔導自我效能量表」中的「助人技巧的運用」、「諮商歷程的經營」、「自我覺察與多元尊重」、「危機事件的處理效能」、「學校系統中的溝通效能」、「輔導網絡與資源運用的效能」越好，其專業承諾的「專業認同」、「專業投入」、「工作愉悅」、「研究進修」、「專業倫理」越高。

二、工作壓力與輔導自我效能對專業承諾的預測分析

以專業承諾量表之總分及其6個分量表分別作為效標變項，再以「工作壓力量表中的5個分量表及輔導自我效能量表中的6個分量表為預測變項，採逐步多元迴歸分析進行考驗。為維持解釋量之可信度，研究者只保留預測力大於2%的變項，分析結果摘要如表5所示。

迴歸分析的結果可分為兩部分說明。第一部分，由表5可知，以「整體專業承諾」為效標變項時，「輔導網絡與資源運用的效能」、「專業能力」之工作壓力與「自我覺察與多元尊重」效能之預測力達到顯著水準。多元相關係數為 .77，多元決定係數為 .60，表示上述三個變項能聯合解釋「整體專業承諾」60%的變異量。就個別變項的增加解釋量 (ΔR^2) 來看，以輔導自我效能之「輔

導網絡與資源運用的效能」的預測力最佳，其解釋量為45%。其次，投入「專業能力」之工作壓力後可增加11%的解釋量。第三為輔導自我效能之「自我覺察與多元尊重」，其解釋量為4%。從標準化迴歸係數來看，「輔導網絡與資源運用的效能」與「自我覺察與多元尊重」的 β 係數皆為正，即當國小輔導教師在上述兩項自我效能感越高時，「整體專業承諾」就越高；「專業能力」的 β 係數為負，代表當輔導教師在專業能力方面的壓力越低，其「整體專業承諾」就會越高。

第二部分，以「專業承諾」之各分量表為效標變項時，「工作壓力」及「輔導自我效能」的分量表投入後的解釋量介於 .23~.59 之間，其中預測力最佳者是輔導自我效能之「輔導網絡與資源運用的效能」，在六個效標變項中，共出現了五次，其中對專業認同的預測力高達38%。預測力居次者為「專業能力」之工作壓力，亦出現五次，其對工作愉悅的解釋量高達52%，可見若能降低「專業能力」之壓力，將可大大提高工作愉悅感，進而提升輔導教師的專業承諾。預測力第三名則是「自我覺察與多元尊重」效能，出現三次，最能預測專業倫理之承諾（35%），可推知若輔導教師能夠對自己在晤談中的情緒、焦慮與限制有所覺察，並恪守倫理規範，尊重個案的個別差異，則其所帶來的信心將能有效提升其專業承諾度。

在表5中，值得一提的還有「危機事件的處理效能」對專業承諾之「工作愉悅」，以及「工作負荷」壓力對「留業傾向」承諾的解釋力都不低（各有5%），表示「危機事件的處理效能」越高，其「工作愉悅」程度越高，「工作負荷」壓力越低，其「留業傾向」的承諾越高。



表5

國小輔導教師的工作壓力（A）與輔導自我效能（B）對「專業承諾」之逐步多元迴歸分析摘要表（ $N=199$ ）

效標變項	投入變項的順序	R	R^2	ΔR^2	F	ΔF	β
整體 專業承諾	1.輔導網絡與資源運用的效能B	.67	.45	.45	159.54**	159.54**	.67
	2.專業能力A	.75	.56	.11	124.46**	49.83**	-.40
	3.自我覺察與多元尊重B	.77	.60	.04	96.68**	18.68**	.25
專業認同	1.輔導網絡與資源運用的效能B	.62	.38	.38	120.76**	120.76**	.62
	2.專業能力A	.66	.43	.05	73.51**	16.66**	-.26
	3.自我覺察與多元尊重B	.67	.45	.02	53.76**	8.57**	.20
專業投入	1.輔導網絡與資源運用的效能B	.53	.28	.28	76.31**	76.31**	.53
	2.自我覺察與多元尊重B	.59	.34	.07	51.38**	19.35**	.31
	3.專業能力A	.61	.37	.02	37.82**	7.35**	-.19
工作愉悅	1.專業能力A	.72	.52	.52	213.28**	213.28**	-.72
	2.危機事件的處理效能B	.76	.57	.05	132.19**	25.05**	.29
	3.諮商歷程的經營B	.77	.59	.02	93.90**	7.95**	.19
研究進修	1.輔導網絡與資源運用的效能B	.57	.33	.33	95.42**	95.42**	.57
	2.專業能力A	.60	.36	.04	56.17**	11.73**	-.23
留業傾向	1.輔導網絡與資源運用的效能B	.37	.13	.13	30.48**	30.48**	.37
	2.工作負荷A	.43	.18	.05	21.72**	11.36**	-.22
	3.社會支持A	.45	.20	.02	16.32**	4.69*	.16
	4.專業能力A	.48	.23	.03	14.67**	7.98**	-.23
專業倫理	1.自我覺察與多元尊重B	.59	.35	.35	107.17**	107.17**	.59
	2.輔導網絡與資源運用的效能B	.62	.38	.03	60.81**	9.71**	.21

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

註：A為工作壓力之分量表，B為輔導自我效能之分量表

伍、結論與建議

一、結論

相較於以往研究中常用的積差相關（僅提供原級相關），本研究採典型相關進行分析，因其可更清晰深入地解釋變項間的對應關係。本研究結果顯示，工作壓力之專業能力、人際關係、工作控制等三個分量表與專業承諾之「專業認同」、「專業投入」、「工作愉悅」、「研究進修」四個分量表有顯著

的高度負相關，工作壓力的「工作負荷」與「留業傾向」之專業承諾有明顯的負相關，表示輔導教師在專業能力、人際關係、工作控制方面的壓力越大，其「專業認同」、「專業投入」、「工作愉悅」、「研究進修」的專業承諾越低，若其工作負荷的壓力越大，則其留業傾向的承諾越低。

其次，工作壓力之專業能力、人際關係、工作控制等三個分量表與輔導自我效能的所有分量表呈現顯著負向高相關，換言之，輔導教師在專業能力、人際關係、工作控制方面的工作壓力越



大，則其輔導自我效能全面降低。由此可見，在所有工作壓力的向度中，專業能力、人際關係、工作控制方面的壓力愈大，越容易導致輔導教師的專業承諾和輔導自我效能降低。

從迴歸分析發現，「輔導網絡與資源運用的效能」與「自我覺察與多元尊重」之效能，「專業能力」之壓力等三者最能有效預測輔導教師的專業承諾。可見專業能力的壓力提升，對工作愉悅、輔導自我效能的提升，都有非常明顯的效果，有助於提高工作愉悅感，輔導教師的專業能力需要加以精進。

二、建議

在實務方面，「輔導網絡與資源運用的效能」對整體專業承諾或其分量表，皆有最高且顯著的正向預測力。因此，若輔導教師能夠善用學校輔導網絡與組織資源，來提升自己對輔導工作的信心，或許能有效提高輔導教師的專業承諾，例如：運用校外基金會或相關志工組織之資源，推展輔導工作；或善用台灣教育資源網之資訊，增進對學校輔導網路相關的認識。學校單位則可多提供及協助輔導教師有效運用資源，輔導教師亦應盡可能了解及整合校內外各項資源，如此或能深化輔導教師對輔導專業的承諾度。

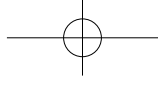
而適度降低輔導教師在專業能力、人際關係、工作控制方面的壓力，可提高輔導教師的專業承諾，根據迴歸分析之結果，在各方面之工作壓力中，又以「專業能力」的提升最為迫切。考量專輔教師資格並未要求要相關系所畢業，而只需要加註輔導專長，可能會造成一定的工作壓力，使之對輔導專業的承諾意願低落。建議輔導教師可多參與進修

機會以增進專業知能，例如：參加輔導知能研習、講座工作坊、學分班或研究所等；學校端亦可給予公假機會，讓輔導教師有機會再充實其專業知能；教育局除了辦理研習講座外，也可多鼓勵輔導教師進修。

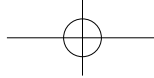
在研究方面，首先因人力與時間的限制，本研究之正式樣本數並不多，樣本代表性稍嫌不足，建議後續研究可先調查全台灣的輔導教師人數，並根據學校所在地區及學校規模大小等因素進行分層抽樣，如此當可增加樣本代表性及結果的推論性。其次，因為專輔教師與兼輔教師的專業背景與工作內容不同，建議可將二者分開探討以更周延。最後，在研究中看出輔導自我效能與工作壓力、專業承諾兩者間具有顯著相關，而其是否會在工作壓力與專業承諾兼具居中調節的效果，是後續研究可以繼續探討的方向。

參考文獻

- 王麗斐、趙曉美（2005）。小學輔導專業發展的困境與出路。*教育研究月刊*，**134**，41-53。
- 吳宗立、林保豐（2003）。國民小學教師工作壓力與組織承諾關係之研究。*國教學報*，**15**，193-230。
- 吳煥烘、林志丞（2011）。國中教師社會支持、教師自我效能與工作倦怠相關研究以角色壓力為中介變項。*嘉大教育研究學刊*，**26**，25-56。
- 周喜華（2011）。教育實習對高師院校學生專業承諾和職業決策自我效能的影響。*職業與健康*，**27**（5），492-494。
- 林良章、葉欽龍（2013）。大學生專業承諾與學習效能感的關係研究。*黃岡師範學院學報*，**33**（5），107-



- 109。
- 林美珠（2000）。國小輔導工作實施需要、現況與困境之研究。*中華輔導學報*，**8**，51-76。
- 林碧莉、何美瑤、曾麗琦、呂桂雲（2005）。衛生所護理人員工作壓力與專業承諾之研究。*實證護理*，**1**（2），132-139。
- 邱華慧（2016）。Occupational stress, self-efficacy, optimism and health problems: A study of high school teachers in Taiwan. *國立臺灣科技大學人文社會學報*，**12**（1），25-43。
- 邱懷萱、李麗日（2012）。教師工作壓力與自我效能感之相關研究—以苗栗縣國民小學教師為例。*區域與社會發展研究*，**3**，193-244。
- 胡南漢、廖偉志、賴彩娥（2015）。中小學輔導教師的多重角色探討。*諮商與輔導*，**353**，44-49。
- 梁雅賀（2014）。中部地區國民中小學專任輔導教師督導協助與工作壓力之關係研究（未出版之碩士論文）。國立台中教育大學，台中。
- 梁榮仁、鄭益堯、李高財、鍾祥賜、王玉龍、陳志強…洪孟真等人（2014年12月）。國民小學專任輔導教師工作現況之個案研究—以三所國民小學為例。國家教育研究院—103國民中小學校長儲訓班個案研究彙編。
- 許育光（2011）。國小輔導教師之實務培訓與督導需求初探。*教育實踐與研究*，**24**（2），99-128。
- 許育光（2013）。國小輔導教師實務內涵初探：從困境與期待分析進行對話。*中華輔導與諮商學報*，**38**，57-89。
- 許憶雯（2010）。國中輔導人員情緒智能與輔導自我效能之相關研究（未出版之碩士論文）。國立台灣師範大學，台北。
- 曾榮祥（2012）。課後照顧教師自我效能與教學承諾影響班級經營效能之研究。*明新學報*，**38**（1），205-223。
- 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。
- 黃琪文、張宇樑（2014）。國小代理代課教師教學承諾與教學效能之調查研究。*南台人文社會學報*，**12**，61-102。
- 黃義良（2000）。國中小初任教師工作壓力與調適取向之研究。*國立嘉義大學國民教育研究所國民教育研究學報*，**6**，269-298。
- 詹媛菱（2016）。臺北市國民中學輔導教師自我效能與工作壓力關係之研究（未出版之碩士論文）。明道大學，彰化。
- 裴晨、劉秋穎（2004）。工作壓力的組織應對策略—自我效能的有效提高。*遼寧大學學報（哲學社會科學版）*，**32**（5），72-76。
- 劉仲成（2016）。《學生輔導法》的立法過程與內涵及其影響。*教育研究月刊*，**264**，4-20。
- 劉雅惠（2011）。中小學教師工作壓力之探究。*學校行政*，**72**，77-98。
- 劉福鎔、林清文（2007）。高中職輔導教師「專業承諾」量表編製報告。*諮商輔導學報*，**17**，65-96。
- 劉福鎔、林清文（2008）。高中職輔導教師知覺角色壓力、工作滿意度和專業承諾之關係研究。*中華輔導與諮商學報*，**23**，213-248。
- 蔡明修、劉孟芬、陳鈺如、汪正青（2012）。門診護理人員工作壓力



- 與專業承諾的探討。《護理雜誌》，59(3)，61-69。
- 鄭君紋 (2009)。國中輔導教師面對諮商輔導工作的多重壓力與因應策略【專論】。《教師天地》，163，28-32。
- 羅惠敏、吳霞玲、張淑芬、李麗花 (2005)。精神科護理人員工作壓力對其專業承諾影響之研究。《志為護理》，5(5)，83-92。
- 蘇芷宥、黃琪媛、吳芝儀 (2016)。學校輔導工作者的多重關係。《諮商與輔導》，371，35-38。
- 蘇玲慧 (2012)。國民小學教師專業承諾研究之後設分析。《教育行政論壇》，4(2)，117-146。
- Aranya, N., Pollock, J., & Amernic, J. (1981). An examination of professional commitment in public accounting. *Accounting Organizations and Society*, 6, 271-280.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Burnham, J. J. & Jackson, C. M. (2000). School counselor roles: Discrepancies between actual practice and existing models. *Professional School Counseling*, 4(1), 41-49.
- Isaacs, M. L., Greene, M., & Valesky, T. (1998). Elementary counselors and inclusion: A statewide attitudinal survey. *Professional School Counseling*, 2(1), 68-76.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, year of experience, and job stress. *Journal of Educational Enquiry*, 102(3), 741-756.
- Kyriacou, C., & Chien, P. Y. (2004). Teacher stress in Taiwanese primary schools. *Journal of Educational Enquiry*, 5(2), 86-104.
- Larson, L. M., & Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *Counseling Psychologist*, 26(2), 179-218.
- Lever, N. A., Schiele, B. E., Stephan, S. H., Weist, M. D. & Youngstrom, E. A. (2014). Counseling self-efficacy, quality of services and knowledge of evidence-based practices in school mental health. *The Professional Counselor*, 4(5), 467-480. doi: 10.15241/bes.4.5.467
- Shukla, S. (2014). Teaching competency, professional commitment and job satisfaction-A study of primary school teachers. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 4(3), 44-64.
- Sutherland, V. J., & Cooper, C. L. (1990). *Understanding stress: A psychological perspective for health professionals*. London: Chapman & Hall.
- Zhou, J. (2016). Emotional Intelligence and Career Decision-Making Self-Efficacy: Mediating Roles of Goal Commitment and Professional Commitment. *Journal of Employment Counseling*, 53(1), 30-47.