

## 「臺灣中小學輔導人員施為行動短式量表」之發展與分析

吳佳純<sup>1</sup> 李佩珊<sup>2</sup>

### 摘要

本研究之目的在發展「臺灣中小學輔導人員施為行動短式量表」，期能以最經濟效益方式，提高對臺灣中小學輔導人員施為展能的評估，增進助人工作的培力效能。研究對象為 578 名中小學輔導人員，將原「施為行動量表」之 37 題，以多向度 RSM 研究方法精簡為 21 題，其中包括：倡議行動分量表（AA）5 題、施為參與分量表（AE）5 題、團隊合作分量表（TW）3 題、創意行為分量表（CB）5 題、自發投入分量表（OCB）3 題，其受試者分離信度分別是 .87、.86、.81、.88、.84。本研究進一步針對短版之「施為行動量表」提供內容、結構、類推、解釋、本質效度證據，以及群體間之差異比較。「施為行動量表」之長短版二者之相關為 .98，而五個分量表之相關分別為 .93、.94、.95、.99、.89，顯示均為高度相關，可見本研究發展之短式量表足以代替原始量表，未來可將此量表廣泛地應用於中小學輔導人員之培育、訓練與專業動能評估。

**關鍵詞：**施為、施為行動、短式量表、試題反應理論、學生輔導

---

1. 吳佳純，國防大學政戰學院助理教授

2. 李佩珊，樹德科技大學通識教育學院兼任助理教授

收件日期：2021.04.13；完成修改：2021.08.08；正式接受：2021.09.06

通訊作者：李佩珊；Email：guidance33@gmail.com

地址：824005 高雄市燕巢區橫山路 59 號 樹德科技大學通識教育學院

## Validation and Analysis of Elementary and Secondary School Counselor's Agency Behavior Short-Form Scale

Chia-Chun Wu<sup>1</sup>   Pei-Shan Lee<sup>2</sup>

### Abstract

The purpose of this study was to develop "Taiwan Elementary and Secondary School Counselor Agent Behavior Short-Form Scale" (hereinafter referred to as SCAB-SF) to improve the efficiency of Taiwan elementary and secondary school counselors' practice assessment in the most economical and effective way, and to enhance the effectiveness of their work. The participants were 578 elementary and secondary school counselors. The original 37 items of the SCAB were streamlined into 21 items using the multidimensional RSM method, so the SCAB-SF included five dimensions: advocacy action (AA; 5 items), agent engagement (AE; 5 items), teamwork (TW; 3 items), creative behavior (CB; 5 items) and organizational citizenship behaviors (OCB; 3 items). The person-separation reliabilities of the measures from five dimensions were .87, .86, .81, .88, and .84, respectively. In this study, they were applied to assess model-data fit and provide the further evidence of content, structure, analogy, interpretation, and intrinsic validity for SCAB-SF, as well as comparison of difference between groups. In addition, the significant positive correlation between length version and short version of the SCAB was .98, and the correlations of the five subscales were .93, .94, .95, .99, and .89. The results indicated that the SCAB-SF could be replaced with the original scale. In the future, the SCAB-SF can be more widely used in the training, training and professional motivation of elementary and secondary school counselors.

**Keywords:** agency, agent behavior, Item Response Theory (IRT), school counseling, short form scales

---

1. Chia-Chun Wu, Assistant Professor, Fu Hsing Kang College, National Defense University

2. Pei-Shan Lee, Adjunct Assistant Professor, Center of General Education, Shu-Te University

Received: 2021.04.13; Revised: 2021.08.08; Accepted: 2021.09.06

Corresponding Author: Pei-Shan Lee; Email: guidance33@gmail.com

Address: No. 59, Hengshan Rd., Yanchao Dist., Kaohsiung City 824005, Taiwan  
Center of General Education, Shu-Te University

## 壹、緒論

學校輔導工作旨在促進與維護學生的身心健康及全人發展，並依學生的身心狀況及需求提供發展性輔導、介入性輔導或處遇性輔導（教育部，2014）。中小學輔導人員為支持學生的心理健康發展，須掌握各種影響學生投入學習的阻礙因素或不利的環境因素，協助學生解決這些難題（Kosciw et al., 2014）。但這些學校助人工作者同樣面臨「人在情境中」（person-in-environment）的互動環境，需要因應環境限制和人境互動的各種變化（Friedman & Allen, 2011）。因此，許多研究探討中小學輔導人員的工作困境與因應（許育光，2013）、工作角色與定位（鄭雅靜等人，2018）、工作滿意度與專業承諾（劉福鎔、林清文，2008）、多重角色與專業倫理（胡中宜，2011），或聚焦探討其自我效能（許憶雯，2010）等，重視其工作效能與職能發展。

### 一、施為理論內涵

施為（agency）是指，個體行使自主意志之行動與能力展現，可體現在個人層面、組織層面及社會層面（Harker, 2018）。Giddens（1984）認為，施為是個人面臨社會結構、社會規範、社會秩序等外在壓力時的理性選擇行為，意味著個人具備力量，並有改變或轉化周遭環境的能力。姜添輝（2010，頁 3）定義「施為」是「個體能採取脫離結構束縛的創新行動，其結果足以影響既存的社會結構」。環境或結構與個體的施為行動（agent behavior）休戚相關，能啟動施為行動，且使施為行動持續前進；而施為行動能賦權個體為自己、他人和集體之需求或利益而持續精進（Harker, 2018）。當人們具有特定專業位置的話語權力和實踐角色時，其力量 and 文化的相互作用就格外重要。因此，施為研究不僅探討對象的主體性，還含括參與這些話語和實踐的行動（St. Pierre, 2000; Zembylas, 2003）。

近年來，教育工作者的專業施為是後結構主義教育方法論著重探討之新興議題。在過去，教育法規、資源、課程和工作內容等重要決策乃由行政機構決定；但是，教育變革是全體教師共同面臨的現況，教育組織需要創新和發展自我專業，並與社會變革保持同步，以因應現代社會的多元壓力。因此，教育人員的施為行動對其個人、組織和社會層面都有重要意義，甚至會

影響其工作表現、組織承諾、工作滿意度和工作幸福感等。

## 二、學校輔導人員施為

2014 年公布實施的《學生輔導法》（教育部，2014），大幅增加各級學校輔導工作之人力及挹注經費，希冀能提升學生輔導工作績效。臺灣中小學輔導人員分為三類，其聘任、工作任務及考核等各有適用之法規：第一為「輔導行政人員」，即為輔導相關處（室）之主任及組長；第二為「輔導教師」，在高中為專任，在國中小有分專任及兼任；第三為「專業輔導人員」，係指依《高級中等以下學校及各該主管機關專業輔導人員設置辦法》（教育部，2020），聘用具臨床心理師、諮商心理師或社會工作師證書之人員，其工作場域有依照《國民教育法》（教育部，2016）第 10 條第 6 項規定設置於學校者，或依第 7 項規定設置於地方政府（學生輔導諮商中心）者。

中小學輔導人員需承擔多重角色期許，因應職業身分而有與時俱進的改變，並時時能在其專業實踐當中納入新的知能。輔導行政人員面對兼任行政工作的角色及壓力，承擔教育政策推動的例行或新興業務。中小學輔導教師在學校兼具「助人者」與「教師」兩種專業身分，可能兼有教學者、行政支援者、輔導者、諮詢者、個案管理者等多重角色，又被賦予心理專業人員的期待（許維素，2001；謝曜任，2017）。心理師進入學校工作場域，不僅提供心理諮商專業服務，也扮演教育工作者、社區協調者與校園輔導領導者的角色，被期待發展出以學校為本的心理衛生服務（王麗斐、杜淑芬，2009）。社會工作師在學校工作，需透過教育、干預、調解、諮詢、合作、倡導等策略，針對個體、家庭或組織政策進行工作，但經常面對角色模糊與系統的多重壓力（胡中宜，2012）。由此可見，中小學輔導人員的施為行動可能與其個人資源（如專業身分、能力和工作經驗），以及社會資源（如組織文化和教師的專業關係）有關。因此，要如何在社區和組織層面對其工作內容和條件發揮影響，需有專業施為來協助推進。本研究欲探討中小學輔導人員的施為行動，一方面能支持其因應不斷變化的教育政策，另一方面可以促進教育變革，具有高度的研究價值。

有關中小學輔導人員的「施為行動量表」已有學者發展運用（李佩珊、洪瑞兒，2021）。考慮國外有關教育人員的施為研究多為質性研究，其量化工具有待發展（Biesta & Tedder, 2007; Biesta et al., 2015）且學校輔導人員的服務對象為弱勢或適應困難之兒少，其任務及職能備受重視。然而，考慮其工

作任務、角色及壓力情形，若能以最精簡、最有效率的評估方式了解「施為行動」指標，將可在未來研究中被廣泛運用。加上試題反應理論（item response theory, IRT）可針對單一題目進行分析，如果短式測驗能提供足夠的準確度，就是一份好的測驗，且可增加效率和降低成本（Sijtsma, 2012）。故本研究目的在測驗發展上簡化「中小學輔導人員施為行動量表」，期能以最有效、最經濟，又可達到相同效益的方法對學校輔導人員的施為行動進行評估。

## 貳、研究方法

### 一、研究對象

研究者透過教育部統計處網站得知全國學校資訊，根據縣市比例致電邀請參與，以中小學輔導人員為研究對象，採分層立意取樣方法，使樣本之性別、學制、職務等之比例與母群體接近，除連江縣之外皆有取得樣本。再針對參與者逐一說明研究目的及性質，以徵求同意後寄發問卷，共寄發 650 份，有效樣本共計 578 份，回收率約 88.92%。有效樣本涵蓋男生 142 人（24.57%）、女生 436 人（75.43%）；年齡分布以 30~39 歲 226 人 4（39.10%）最多，其次是 40~49 歲 221 人（38.24%），再其次是 50 歲以上 68 人（11.76%），最少的是 20~29 歲 63 人（10.90%）；與心輔相關學歷部分，則以碩士 248 人（42.91%）最多，其次是大學 168 人（29.07%），另有 104 人（17.99%）之學歷與心輔不相關，而有 58 人（10.03%）是修輔導學分；在地區部分，以城市 497 人（85.99%）最多，其次是偏鄉 48 人（8.30%），離島 33 人（5.71%）最少；在服務學制部分，以國小 208 人（35.99%）最多，其次是國中 156 人（26.99%），再其次是輔諮中心 109 人（18.86%），服務於高中 105 人（18.17%）略少。

### 二、研究工具

本研究以李佩珊、洪瑞兒（2021）所發展之「中小學輔導人員施為行動量表」（School Counselor's Agent Behavior Scale，以下簡稱「施為行動量表」）為研究工具，此量表包括：「倡議行動」（advocacy action，簡稱 AA）、「施為參與」（agent engagement，簡稱 AE）、「團隊合作」（team-

work，簡稱 TW）、「創意行為」（creative behavior，簡稱 CB）、「自發投入」（organizational citizenship behaviors，簡稱 OCB）等 5 個分量表，共有 37 題，各向度之內涵與題目呈列於表 1。整體信度為 .94，五個向度之平均變異數萃取量（AVE）為 .41~.62，具有良好的信度與效度。採李克特氏 5 點量表計分，由非常不符合（1 分）至非常符合（5 分）。

表 1 「施為行動量表」原始版本之內涵與題目摘要表

構面	內涵	題號	題項
倡 議 行 動	促進學生輔導工作成效與專業形象，發展跨專業合作，實現正向的教育與社會變革等，以回應學生的輔導需求。	AA1	我會增加他人對學校輔導工作的認識
		AA2	我會研究服務對象對學校輔導工作的看法
		AA3	我會尋找學生輔導工作所需要的資源
		AA4*	我會主動促成跨專業的合作
		AA5*	我會持續關注學生輔導相關法規與政策
		AA6	我會探討學生輔導工作成效並設法改善
		AA7	我會為少數族群或特殊需求學生製作宣導教材
		AA8*	我會引導其他人接納少數族群或特殊需求學生
		AA9	我會留意學校課程、教學、活動、評量、獎懲及各項福利措施差別待遇的情形
		AA10*	當少數族群或特殊需求學生處於不利處境，我會積極協助
		AA11	我會以多元觀點在教學或辦理活動時，呈現不同性別或族群的生活經驗與歷史貢獻
		AA12*	當學生有家庭或社區相關的困境時，我會積極協助
施 為 參 與	在學生輔導工作中投入高能量和力量，展現活力、付出及沉浸的參與狀態。	AE1	在工作時，我覺得自己充滿能量
		AE2*	在工作時，我感到自己充滿活力
		AE3	我對工作充滿熱情
		AE4	我的工作激勵著我
		AE5*	我的工作壓力很大，但我仍樂在其中
		AE6*	我為自己的工作感到自豪
		AE7*	我沉浸在工作的樂趣中
		AE8*	在工作時，我會有渾然忘我的感覺



表 1 「施為行動量表」原始版本之內涵與題目摘要表（續）

構面	內涵	題號	題項
團隊合作	與團隊合作，或在團體中幫助他人把工作做好，以促進團隊表現。	TW1*	我自願參與團隊合作
		TW2*	我會協助指導新進同事
		TW3*	我承擔協助工作團隊的任務
		TW4	我會幫助團隊的夥伴做好輔導工作
		TW5	我會幫助團隊的夥伴瞭解工作內容
		TW6	我會幫助團隊的夥伴瞭解工作職責
創新行為	施為之表達是生成性的、創造性的、積極主動及研發資源的。	CB1*	我會搜尋新技術、技巧、教材和教具，以輔助我的輔導工作
		CB2*	我經常是創意發想者
		CB3*	我會主動向他人宣傳並尋求他人支持我的創意
		CB4	在輔導工作上，我會尋找資源來實踐我的新想法
		CB5*	我會為了實踐新想法而制定計畫和時間表
		CB6*	在工作上，我擁有創新的精神
自發投入	自發地展現角色外行為，以促進輔導成效及教育目標。	OCB1	放學後我仍留下輔導或陪伴學生
		OCB2*	我會在非課堂或非工作時間裡聆聽學生的意見
		OCB3	我會在假日去學校加班，以免耽誤工作進度
		OCB4*	我樂意參加校慶或園遊會等學生活動
		OCB5*	我願意多花時間依學生能力需求安排適切的作業或任務

註：\*代表本研究最後保留之題項，即為「施為行動短式量表」之題項。

### 三、資料分析

「施為行動量表」以李克特氏 5 點量表計分，得 5 分者的施為行動力符合程度高於得 4 分者，得 4 分者的施為行動力符合程度高於得 3 分者，依此類推。由於作答選項之間的心理差距並非等距，嚴謹說來屬於次序量表（王文中，2004；Wright & Linacre, 1989），有鑑於試題反應理論可利用各種難度的試題（ $\delta_i$ ）找出受試者的能力或特質（ $\theta_n$ ），且  $\delta_i$  與  $\theta_n$  將放在同一尺度上，因此具有等距的特性（王文中，1997）。為確保資料具等距特性，加上本研究試題選項均為 5 點量表，因此採用多向度 Rasch 模式中的評量量尺模

式 (rating scale model, RSM) 進行分析，此為多向度隨機係數多項洛基模式 (multidimensional random coefficients multinomial logit model, MRCMLM) (Adams et al., 1997) 之特例，如公式(1)所示：

$$P(\theta) = \frac{\exp(b_{ik}\theta + a'_{ik}\zeta)}{\sum_{u=1}^{k_i} \exp(b_{iu}\theta + a'_{iu}\zeta)} \quad (1)$$

其中， $P(\theta)$  是指能力向量為  $\theta$  的受試者填答第  $i$  題的第  $k$  類別反應的機率； $\theta$  是指受試者能力或潛在特質 (latent trait) 向量中的值，就本研究而言，即代表受試者的施為行動符合程度 (含 AA、AE、TW、CB、OCB)； $\zeta$  表示試題的向量及階難度 (step difficulty)； $a_{ik}$  是第  $i$  題的第  $k$  類別的設計向量，用以表達  $\zeta$  中各個元素的線性組合； $b_{ik}$  是指第  $i$  題的第  $k$  個類別的得分向量。

在資料的分析程序上，採用 Wolfe 與 Smith (2007) 之 Rasch 模式效度理論，分別探討「臺灣中小學輔導人員施為行動短式量表」(以下簡稱「施為行動短式量表」)的內容 (content)、結構 (structural)、類推 (generalizability)、本質 (substantive)、解釋 (interpretability) 之效度證據。在內容和結構效度證據上，首先以多向度 RSM 模式針對 AA、AE、TW、CB、OCB 等五個分量表進行模式——資料適配度分析。適配度指標採用 infit (weighted) 及 outfit (unweighted) 均方誤 (mean square error, MNSQ) 統計量，期能提高測驗品質，因此採取較嚴格的決策標準，數值介於 0.7~1.3 之間，表示模式——資料適配度良好 (Wright et al., 1994)。若題目的適配度佳，表示題目所測量到的是相同之構念；若題目的適配度不佳，則進行刪題。接續進一步確保測驗的品質，針對量表進行驗證性因素分析 (confirmatory factor analysis, CFA)，以提高建構效度 (construct validity)。在類推效度證據上，首先分別進行量表之性別差異試題功能分析 (differential item functioning, DIF) (Holland & Wainer, 1993)，檢驗量表題目在不同性別下，是否具有相同的意涵。一般而言，不同群體在相同試題的難度估計值差距達 0.5 個 logits 以上時，表示不同群體對此試題的理解程度有所差異，很容易造成結果解釋上的偏差，應考慮刪題 (Wang, 2008)。此外，當受試者能力估計愈精準時，愈能有效區辨，受試者分離信度 (person separation reliability) 則會愈高，本研究亦以多向度 RSM 分析受試者分離信度，以獲得較準確的



信度估計值（Schumacker & Smith, 2007）。在本質與解釋效度證據上，則透過 Rasch 分析，呈現五個分量表受試者的潛在特質與題目難度的對照圖，以作為評估中小學輔導人員施為行動力的證據。

本研究在短式量表發展階段，首先透過 AMOS 23 版軟體對「施為行動短式量表」進行驗證性因素分析（CFA），以確保此量表之品質。鑑於本研究著重於試題篩選以發展短式量表，且涵蓋五個構念（AA、AE、TW、CB、OCB）並沒有意味著哪個構念熟輕熟重，因此為了識別（identify）模式，將各向度試題平均難度設定為 0，採用套裝軟體 ConQuest 2.0（Wu, Adams, & Wilson, 2007）進行參數估計、DIF 分析及信度分析。而長短版之間的相關值，則以 ConQuest 軟體所估計出受試者在長短版所展現的能力值，再進行皮爾森相關。然而，在群體差異分析部分，則以 SPSS 23 版軟體進行變異數分析（Analysis of Variance, ANOVA）。

## 參、研究結果

### 一、發展「施為行動短式量表」的過程

本研究之目的在於將李佩珊、洪瑞兒（2021）的「施為行動量表」（詳見表 1）發展成「施為行動短式量表」，以利作為未來探討臺灣中小學輔導人員施為行動之依據。其選題流程共有四階段。

#### （一）試題內容檢核

本研究邀請教育心理學、心理測驗、諮商與輔導等共計 5 位主題專家（Subject Matter Expert, SME）進行題目審查，共同針對原試題進行內容檢核，將試題重複提供訊息的題目作為刪題第一考量。在此階段，專家們並未發現重複提供訊息的題目。

#### （二）適配度分析

此階段以多向度 RSM 進行模式——資料適配度分析，針對超過 MNSQ 標準範圍（0.7~1.3）之題目，由差距最大之題目作為刪題標準，每次僅能刪一題再重新進行評估。在刪題過程中，每個分量表的題目數至少要 3 題以

上（MacCallum et al., 1999），因此當某一分量表僅剩 3 題時則終止刪題。此逐一刪題階段，共刪除 16 題，最後剩下 21 題均在 MNSQ 標準範圍內。

### （三）性別差異試題功能分析

差異試題功能（DIF）是在探討測驗公平性，藉此檢核程序找出測驗上可能造成偏誤的試題；易言之，具有 DIF 的題目表示此題在不同性別上具有差異的意涵，亦是檢驗試題品質之方式，可作為刪題的依據。根據 Wang（2008）對 DIF 之定義，當二群體在相同試題上的難度估計值相差大於 0.5 個 logits 時，則表示此二群體對此題的認知上不一致，也就是不具有測驗恆等性。本研究在此階段發現所剩的 21 題，在性別上均無呈現明顯的 DIF（詳見表 4）。

綜整上述考量條件，本量表共刪了 16 題，最終的短式版本共計有 21 道試題，分別是倡議行動分量表 5 題、施為參與分量表 5 題、團隊合作分量表 3 題、創意行為分量表 5 題、自發投入分量表 3 題。

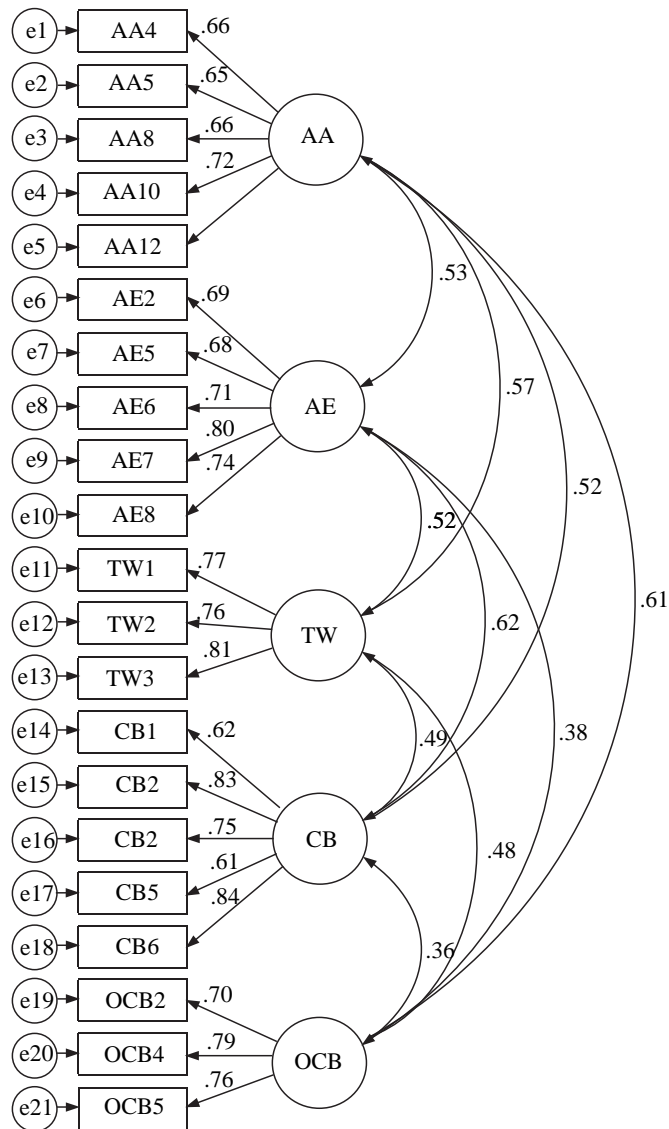
### （四）驗證性因素分析

根據測驗編製目的及試題發展程序後所形成的短式測量工具，可透過驗證性因素分析檢定來確保本量表之品質。本研究以 AMOS 23 版軟體分析，其施為行動模式與觀察資料適配的卡方自由度比（ $\chi^2/df$ ）、RMSEA、CFI 以及其他適配度指標如表 2 所示、模式架構圖如圖 1 所示。整體而言，均顯示此模式與數據之間具有良好的適配度。

表 2 「施為行動短式量表」測量模式之適配度指標摘要表

適配指標	$\chi^2/df$	CFI	GFI	IFI	PNFI	SRMR	RMSEA
估計值	2.92	.94	.92	.94	.77	.054	.06
判斷標準	< 5	> .90	> .8	> .90	> .50	< .08	< .08

圖 1 「施為行動短式量表」驗證性因素分析模式架構圖



## 二、「施為行動短式量表」之效度證據

### (一) 內容和結構效度證據

根據「施為行動短式量表」的多向度 RSM 分析結果，顯示 AA、AE、TW、CB、OCB 五向度之 MNSQ 值適配度介於 0.78~1.25 之間，皆在 0.7~1.3 之範圍內，表示具有良好的適配度（Wright et al., 1994），試題難度估計值和適配度數值如表 3 所示。

表 3 試題難度估計值和適配度數值

向度	題號	難度	SE	OUTFIT MNSQ	INFIT MNSQ
倡議行動	AA_4	0.033	0.059	1.13	1.15
	AA_5	0.678	0.058	1.15	1.16
	AA_8	-0.041	0.059	1.10	1.16
	AA_10	-0.196	0.059	0.93	0.95
	AA_12	-0.474	0.118	0.86	0.89
施為參與	AE_2	-0.206	0.055	0.90	0.90
	AE_5	0.512	0.054	1.11	1.10
	AE_6	-0.750	0.056	0.98	0.97
	AE_7	0.033	0.055	0.90	0.89
	AE_8	0.411	0.110	1.11	1.11
團隊合作	TW_1	-0.042	0.059	0.86	0.91
	TW_2	0.005	0.059	0.96	1.00
	TW_3	0.038	0.083	0.78	0.81
創意行為	CB_1	-1.517	0.057	1.11	1.11
	CB_2	0.473	0.054	1.05	1.04
	CB_3	0.602	0.054	0.97	0.97
	CB_5	0.190	0.054	1.23	1.22
	CB_6	0.253	0.110	0.84	0.84
自發投入	OCB_2	-0.160	0.058	1.16	1.25
	OCB_4	0.252	0.058	1.23	1.22
	OCB_5	-0.092	0.082	0.88	0.89

## (二) 類推效度證據

在信度方面，經多向度 RSM 分析 AA、AE、TW、CB、OCB 五個向度，其受試者分離信度分別為 .87、.86、.81、.88、.84，表示可有效區辨受試者間能力，作為類推效度證據之一。此外，以性別進行 DIF 分析，結果如表 4 所示，可知所有題目之難度估計值的性別差距皆小於 0.23 個 logits，並沒有超過 0.5 個 logits 以上的題目存在，表示無明顯的 DIF。也顯示經刪題後所留下來的 21 題，對不同性別而言具有參數估計不變性，亦可作為類推效度的證據。

表 4 性別差異試題功能分析摘要

向度	題號	估計值（男性）	估計值（女性）	DIF	結果
倡議行動	AA_4	-0.069	0.069	-0.138	無
	AA_5	-0.032	0.032	-0.064	無
	AA_8	0.053	-0.053	0.106	無
	AA_10	-0.009	0.009	-0.018	無
	AA_12	0.057	-0.057	0.114	無
施為參與	AE_2	0.047	-0.047	0.094	無
	AE_5	0.037	-0.037	0.074	無
	AE_6	0.001	-0.001	0.002	無
	AE_7	0.031	-0.031	0.062	無
	AE_8	-0.116	0.116	-0.232	無
團隊合作	TW_1	-0.017	0.017	-0.034	無
	TW_2	-0.035	0.035	-0.070	無
	TW_3	0.052	-0.052	0.104	無
創意行為	CB_1	-0.002	0.002	-0.004	無
	CB_2	0.020	-0.020	0.040	無
	CB_3	0.000	0.000	0.000	無
	CB_5	-0.015	0.015	-0.030	無
	CB_6	-0.003	0.003	-0.006	無
自發投入	OCB_2	-0.002	0.002	-0.004	無
	OCB_4	0.046	-0.046	0.092	無
	OCB_5	-0.044	0.044	-0.088	無

### （三）解釋效度證據（Interpretability Evidence）

圖 2 為受試者特質及題目對照圖，稱之為「Item-Person map」（又稱為 Wright map）。左邊的「X」表示受試者各個施為行動程度之分布情形，每個 X 表示 5.3 人，愈上面的受試者表示符合程度愈高；右邊是每題難度值，愈上方題目難度愈高，表示受試者不易達到該試題所描述情況。由圖 2 顯示，中小學輔導人員在倡議行動符合程度的分數分布（ $M = 2.75, SD = 0.70$ ）高於題目的難度分布（ $M = 0, SD = 0.07$ ）、在施為參與符合程度的分數分布（ $M = 1.78, SD = 0.68$ ）高於題目難度分布（ $M = 0, SD = 0.06$ ）、在團隊合作符合程度的分數分布（ $M = 2.93, SD = 0.83$ ）高於題目難度分布（ $M = 0, SD = 0.06$ ）、在創意行為符合程度的分數分布（ $M = 1.58, SD = 0.68$ ）高於題目難度分布（ $M = 0, SD = 0.06$ ）、在自發投入符合程度的分數分布（ $M = 2.52, SD = 0.92$ ）亦高於題目難度分布（ $M = 0, SD = 0.06$ ）。整體而言，中小學輔導人員在「施為行動短式量表」的得分表現遠高於試題難度，表示多數中小學輔導人員能有倡議行動、施為參與、團隊合作、創意行為、自發投入之行動。

### （四）本質效度證據

本研究的各向度題目，在本質上預期隨著中小學輔導人員在施為行動特質傾向愈高者，愈可能選答的程度愈高，也就是愈可能選擇「非常符合」的選項，此部分可由 RSM 分析中的閾值機率獲得驗證。然本研究為 5 點量表計分，因此有四個階難度，其閾值呈現單調遞增排列，如表 5 所示，其依序為：-3.986（step 1）、-1.789（step 2）、0.919（step 3）、4.856（step 4）。閾值彼此相差至少 1.4 個 logits 以上、並小於 5 個 logits，表示所發展之「施為行動短式量表」仍適合採李克特 5 點量表計分，且階難度估計誤差小，表示「施為行動短式量表」的階難度估計結果頗為精準。

表 5 「施為行動短式量表」的試題閾值摘要表

閾值	難度	SE	OUTFIT MNSQ	INFIT MNSQ
0			9.03	2.94
1	-3.986	0.031 0.027 0.021	5.59	2.15
2	-1.789		1.94	1.94
3	0.919		2.42	2.41
4	4.856		2.93	2.34



圖 2 「施為行動短式量表」之受試者特質及題目對照圖

	倡議行動	施為參與	團隊合作	創意行為	自發投入
9					X
8	X		X	X	X
7	X	X	X		X
6	XX	X	XX	X	XX
5	XXX	X	XXX	X	XX
4	XXXX	XXX	XXX	XX	XXXX
3	XXXXXX	XXXX	XXXXXX	XXXX	XXXXXX
2	XXXXXXXX	XXXXXXXX	XXXXXX	XXXXXXXX	XXXXXXXX
1	XXXX	XXXXXX	XXXX	XXXXXXXX	XXX
0	XX	XXXX	XX	XXXX	XX
-1	X	XX	X	XXX	X
-2		X		X	X
-3					

Each 'X' represents 5.3 cases

### （五）長短版本之信度與相關

「施為行動量表」原始版（以下簡稱長版）共有 37 題，「倡議行動」（AA）分量表 12 題、「施為參與」（AE）分量表 8 題、「團隊合作」（TW）分量表 6 題、「創意行為」（CB）分量表 6 題、「自發投入」（OCB）分量表 5 題。經資料分析刪題後之版本（以下簡稱短版）共有 21 題，AA 分量表 5 題、AE 分量表 5 題、TW 分量表 3 題、CB 分量表 5 題、OCB 分量表 3 題。整體而言，長版的 Cronbach's Alpha 值為 .94、短版的 Cronbach's Alpha 值為 .90；各分量表的受試者分離信度（person separation reliability），長版的 AA、AE、TW、CB、OCB 分別為 .93、.88、.85、.88、.83，短版則分別為 .87、.86、.81、.88、.84；長短版的相關部分，全量表為 .98，AA、AE、TW、CB、OCB 分別為 .93、.94、.95、.99、.89，顯示均為高相關。

### 三、群體差異分析

本研究進一步以背景變項探討在「施為行動短式量表」之差異程度，包括個人因素（年齡、相關學歷）及環境因素（服務學制），若個體在該向度的平均分數愈高，表示該特質符合程度愈高。

#### （一）年齡在「施為行動短式量表」之差異檢驗

表 6 呈現不同年齡階段的中小學輔導人員在「施為行動短式量表」各向度之差異程度。整體而言，年齡在「創意行為」（ $F = 3.34, p = .019, \eta_p^2 = .017$ ）及「自發投入」（ $F = 6.28, p < .001, \eta_p^2 = .032$ ）有所差異。經 Bonferroni 事後比較，40 歲以上者（含 40~49 歲及 50 歲以上二組）在自發投入程度的平均分數高於 30~39 歲。

表 6 中小學輔導人員之年齡在「施為行動短式量表」五向度之特質差異比較

變項	年齡	人數	平均數	標準差	F 值	Partial Eta Squared
倡議行動	20~29 歲	63	3.95	0.49	1.73	.009
	30~39 歲	226	3.90	0.54		
	40~49 歲	221	4.00	0.53		
	50 歲以上	68	4.01	0.51		
施為參與	20~29 歲	63	3.58	0.54	2.09	.011
	30~39 歲	226	3.70	0.58		
	40~49 歲	221	3.78	0.58		
	50 歲以上	68	3.74	0.69		
團隊合作	20~29 歲	63	4.02	0.55	1.46	.008
	30~39 歲	226	3.93	0.61		
	40~49 歲	221	4.05	0.56		
	50 歲以上	68	4.01	0.63		
創意行為	20~29 歲	63	3.50	0.64	3.34*	.017
	30~39 歲	226	3.59	0.62		
	40~49 歲	221	3.70	0.60		
	50 歲以上	68	3.48	0.64		
自發投入	20~29 歲	63	3.90	0.75	6.28*** (3,4>2)	.032
	30~39 歲	226	3.76	0.72		
	40~49 歲	221	3.99	0.57		
	50 歲以上	68	4.05	0.44		

註：在事後比較上，2 表示 30~39 歲，3 表示 40~49 歲，4 表示 50 歲以上。

\*\*\* $p < .001$ ; \* $p < .05$

## (二) 本職專長相關學歷在「施為行動短式量表」之差異檢驗

表 7 呈現不同專長學歷的中小學輔導人員在「施為行動短式量表」各向度之差異程度。整體而言，學歷在「施為參與」( $F = 2.79, p = .040, \eta_p^2 = .014$ )及「自發投入」( $F = 7.04, p < .001, \eta_p^2 = .035$ )有所差異。經 Bonferroni 事後比較，輔導學分為本職專長相關學歷者( $M = 3.89, SD = 0.55$ )的施為參與程度高於大學學歷者( $M = 3.63, SD = 0.58$ )，另本職專長相關學歷為碩士者( $M = 3.78, SD = 0.73$ )的自發投入程度則低於非相關本職學歷( $M = 4.07, SD = 0.53$ )及輔導學分者( $M = 4.10, SD = 0.57$ )。

表 7 中小學輔導人員之學歷在「施為行動短式量表」五向度之特質差異比較

變項	學歷	人數	平均數	標準差	F 值	Partial Eta Squared
倡議行動	非相關	104	3.93	0.53	0.63	.003
	大學	168	3.93	0.50		
	碩士	248	3.97	0.53		
	輔導學分	58	4.02	0.57		
施為參與	非相關	104	3.75	0.62	2.79* (4 > 2)	.014
	大學	168	3.63	0.58		
	碩士	248	3.73	0.59		
	輔導學分	58	3.89	0.55		
團隊合作	非相關	104	3.99	0.55	0.12	.001
	大學	168	3.99	0.56		
	碩士	248	3.99	0.60		
	輔導學分	58	4.04	0.68		
創意行為	非相關	104	3.52	0.64	1.58	.008
	大學	168	3.58	0.60		
	碩士	248	3.67	0.63		
	輔導學分	58	3.63	0.59		
自發投入	非相關	104	4.07	0.53	7.04*** (1,4 > 3)	.035
	大學	168	3.90	0.60		
	碩士	248	3.78	0.73		
	輔導學分	58	4.10	0.57		

註：在事後比較上，1 表示非相關學歷，2 表示大學學歷，3 表示碩士學歷，4 表示輔導學分。

\*\*\* $p < .001$ ; \* $p < .05$

### (三) 服務學制在「施為行動短式量表」之差異檢驗

表 8 呈現不同服務學制的中小學輔導人員在「施為行動短式量表」各向度之差異程度。整體而言，服務學制在「倡議行動」( $F = 2.74, p = .042, \eta_p^2 = .013$ )、「施為參與」( $F = 3.22, p = .022, \eta_p^2 = .015$ )、「團隊合作」( $F = 2.61, p = .050, \eta_p^2 = .013$ )及「自發投入」( $F = 19.73, p < .001, \eta_p^2 = .088$ )有所差異。經 Bonferroni 事後比較，服務於輔諮中心者( $M = 3.78, SD = 0.59$ )的施為參與程度高於國中者( $M = 3.57, SD = 0.55$ )，另服務於輔諮中心者( $M = 3.78, SD = 0.59$ )的自發投入程度則低於其他三者。

表 8 中小學輔導人員之服務學制在「施為行動短式量表」五向度之特質差異比較

變項	服務學制	人數	平均數	標準差	F 值	Partial Eta Squared
倡議行動	國小	208	3.98	0.50	2.32	
	國中	156	3.86	0.55		
	高中	105	4.02	0.53		
	輔導中心	109	3.98	0.55		
施為參與	國小	208	3.71	0.61	2.56	
	國中	156	3.64	0.55		
	高中	105	3.73	0.62		
	輔導中心	109	3.84	0.59		
團隊合作	國小	208	4.01	0.54	2.57	
	國中	156	3.89	0.60		
	高中	105	4.09	0.58		
	輔導中心	109	4.02	0.64		
創意行為	國小	208	3.65	0.61	1.53	
	國中	156	3.52	0.60		
	高中	105	3.65	0.65		
	輔導中心	109	3.64	0.63		
自發投入	國小	208	4.02	0.54	11.84*** (1,2,3 > 4)	.088
	國中	156	3.92	0.61		
	高中	105	3.95	0.64		
	輔導中心	109	3.58	0.81		

註：在事後比較上，1 表示國小，2 表示國中，3 表示高中，4 表示輔導中心。

\*\*\* $p < .001$

## 肆、討論與建議

### 一、「施為行動短式量表」之信、效度驗證

本研究旨在發展「中小學輔導人員施為行動短式量表」，研究者將李佩珊、洪瑞兒（2021）所編製之「中小學輔導人員施為行動量表」37 題修訂簡化成 21 題，以提升實務研究之效益，作為爾後評估中小學輔導人員施為行動之工具。「施為行動短式量表」可視為長版之巢套模式，涵蓋 AA（5 題）、AE（5 題）、TW（3 題）、CB（5 題）、OCB（3 題）五個構念。在內容及結構效度證據上，驗證性因素分析之適配度指標 CFI = .93 (> .90)、SRMR =

.06 ( $< .08$ )、RMSEA = .06 ( $< .08$ )，皆通過檢驗，顯示此短式量表具有良好的測驗品質 (Hu & Bentler, 1999)。在類推效度證據上，不同性別對此 21 題均無 DIF 現象，表示此短式量表對男性和女性皆有相同意涵，符合測量恆等性。在解釋及本質效度上，試題階難度之閾值呈現單調遞增排列，隨輔導人員在施為行動程度逐漸提升，則達到試題階難度也就愈高，顯示階難度符合輔導人員程度的展現。另外，輔導人員在短式量表各構念的特質平均分數均高於試題難度，亦顯示出輔導人員具有倡議行動、施為參與、團隊合作、創意行為、自發投入等能力，對於專業領域的行動作為上值得肯定。再者，檢視各向度所刪除試題內容：

(一) 倡議行動 (AA) 所刪題項中，宣傳行銷 (AA1、AA2)、尋找資源 (AA3)、成效評估 (AA6) 等較偏向輔導行政工作，至於關懷多元族群則聚焦於單題而可刪除 AA7、AA9 和 AA11。再者，檢視保留題項分別為系統合作「我會主動促成跨專業的合作」(AA4)、關注政策「我會持續關注學生輔導相關法規與政策」(AA5)、關懷多元「我會引導其他人接納少數族群或特殊需求學生」(AA8) 及「當少數族群或特殊需求學生處於不利處境，我會積極協助」(AA10)、改善處境「當學生有家庭或社區相關的困境時，我會積極協助」(AA12) 等，更能顯示出學生輔導工作之重要倡議行動。

(二) 施為參與 (AE) 前四題之中文涵義相近，皆說明工作時的「能量」(AE1)、「活力」(AE2)、「熱情」(AE3)、「激勵」(AE4)，因此此四題最後僅保留「在工作時，我感到自己充滿活力」(AE2) 作為代表。

(三) 團隊合作 (TW) 所刪除之 TW4、TW5、TW6，題目句型皆為「我會幫助團隊的夥伴……」，而「我承擔協助工作團隊的任務」(TW3) 可視為含括前述三題之概念。

(四) 創新行為 (CB) 刪除之題目「在輔導工作上，我會尋找資源來實踐我的新想法」(CB4)，與 CB1 搜尋新技術、技巧、教材和教具的概念接近。

(五) 自發投入 (OCB) 所刪除之 OCB1 和 OCB3 皆為在非工作時間投入工作，此可由「我會在非課堂或非工作時間裡聆聽學生的意見」(OCB2) 代表此角色外行為之概念。

整體而言，所刪除試題對本研究 AA、AE、TW、CB、OCB 五個構念之



影響力，相對於所保留題項之影響力較小。

本研究亦進一步地探討長短版「施為行動量表」之信度與相關。在信度部分，雖長版略比短版高，但差距不大；在相關部分，不論是整體或各向度之間的相關，均在 .93 以上，表示具有高度正相關。雖然古典測驗理論（classical test theory, CTT）認為，題數多有助於測驗之穩定性（Spearman, 1910），但品質良好的測驗並不是取決於試題長度，重點在於試題本身的好壞，如果短式測驗能夠提供足夠的準確度，就是一份好的測驗，同時可增加效率和降低成本（Sijtsma, 2012）。再加上試題反應理論（IRT）能針對每道試題進行分析，確保各試題品質。此外，短式量表可讓受試者多些專注（陳耀棋、蔡俊傑，2011）。因此，透過本研究之信、效度驗證後，本研究之短式量表足以代替原本的長版，且各向度均精簡在 5 題內，對未來研究有經濟性與效率，此為本研究之最大貢獻。

## 二、群體差異分析之探討

在群體差異分析中，本研究針對輔導人員的背景變項對施為行動的差異影響進行探討。研究者分別針對個人因素（如年齡、年資、學歷）及環境因素（如服務學制）進行差異分析。

### （一）年齡、年資

Wilkerson 與 Bellini（2006）以及 Mullen 等人（2018）指出，學校輔導人員的年資與職業倦怠有負相關，年資少者經歷職業倦怠的風險更高。Fye 等人（2020）的研究發現，學校輔導人員在職業生涯早期可能會經歷較多的脆弱性，且易有不勝任感和不在乎感（例如：「我對學生和他們的問題不感興趣」）。國內王煜凱、吳忻弼（2018）探討新手輔導教師的職場困境，認為角色、任務跟學用落差等因素影響甚鉅。本研究發現初任學校輔導人員的施為行動較低，符合前述的研究共識。

另一方面，Butler 與 Constantine（2005）以及 Wilkerson（2009）研究輔導人員會隨著工作時間的推移而出現倦怠現象，顯示年紀和倦怠呈正相關。但是，金樹人（2003）調查生涯輔導人員的工作勝任狀況，發現年資 6 年以下的整體勝任情形最低，輔導工作年資愈久，勝任程度有隨之提高的趨勢。劉福鎔、林清文（2008）的研究結果指出，年資愈深、年紀愈長之輔導教

師，其專業承諾愈高。本研究發現，40 歲以上的學校輔導人員較會願意自發性地在工作上付出更多。另外，5 至 10 年工作年資之輔導人員在「施為參與」、「團隊合作」與「創意行為」向度較偏高，代表這些正逐步增加經驗值的輔導人員已順利度過其職業早期的脆弱（Fye et al., 2020; Mullen et al., 2018; Wilkerson & Bellini, 2006），且尚未到工作倦怠期（Butler & Constantine, 2005; Wilkerson, 2009）。

## （二）學歷

有些學者關注或質疑僅修習輔導專長學分者，是否具備足夠的輔導專業素養與主責介入性輔導工作的能力（王煜凱，吳忻芑，2018；謝曜任，2019），但本研究發現輔導學分背景者在「施為參與」方面顯著高於大學學歷者。顯示取得輔導專長學分者一方面藉由學習而達成生涯轉換，另一方面則以豐富的工作經驗及強大的信念來堅定學習（丁蘭婷，2019），其進取態度已是施為行動的展現。楊欣翰（2010）訪談五位大學畢業的中學輔導教師，發現大學畢業的輔導教師面臨工作方向失焦、人力資源不足、專業知能不符、專業形象不彰等處境，而造成其困境之因素包括自身定位不明、訓練與進修不足、本位主義與工作價值觀等，顯示其面臨多元困境。此亦呼應本研究之發現，大學畢業的輔導人員有施為行動偏低之情形。

另外，本研究發現「自發投入」部分，碩士學歷者顯著低於其他背景者。游淑婉（2009）研究印證，大學學歷之中學輔導人員比碩士以上學歷者更投入時間在課程設計與教學、學生資料建立維護與運用；而碩士以上者則較大學學歷者花更多時間配合教育部辦理各項專案或活動，表示碩士學歷者的工作內涵較為不同，特別是具備心理師證照的專業輔導人員，已依《心理師法》考照規定應已取得碩士學歷，經常必須跨校跨區服務的工作性質與一般學校輔導人員不同，故其自發投入可能是工作方式之「不能」，而非其所「不為」。

## （三）服務學制

目前，國內學校輔導人員的相關研究多聚焦於單一學制探討，較少跨學制進行比較研究。借鏡不同學制教師工作相關研究，郭生玉（1992）研究不同學制教師的工作狀況，發現國中教師在工作上缺乏個人成就及缺乏人性兩

項顯著高於國小教師，在情緒耗竭與缺乏人性兩項顯著高於高中教師；國小教師相較於高中教師有顯著之情緒耗竭和具有較高個人成就感。林俊瑩等人（2013）發現，在工作自主性和專業性部分，高中教師高於國中、國小老師；在學校組織氣氛（校長關懷、同儕和諧）部分，國小教師優於高中、國中教師。

本研究發現，不同學制之輔導人員在「倡議行動」、「施為參與」、「團隊合作」和「創意行為」等四個向度皆無顯著差異，與前揭研究結果殊異。僅有在「自發投入」向度當中，國小、國中、高中階段的輔導人員顯著高於學生輔導諮商中心。本研究所指之自發投入，是管理研究領域之組織公民行為，指個體超越角色要求（角色內行為）以促進組織目標。這些行為必須是自願的、有益組織的行為，既不是角色規定，也不是正式工作職責的一部分（Somech & Drach-Zahavy, 2000）。學生輔導諮商中心的專業輔導人員主責處遇性輔導，其工作內涵重視系統合作，使得超越組織任務的角色外行為更需謹慎，故與其他學校輔導人員的工作彈性有所差異。

### 三、研究限制與未來發展

本研究在研究對象的侷限，僅以中小學輔導人員為研究對象，較不適用於其他職場領域。未來可應用至不同工作場域之助人工作者，除了作為評估「施為行動」指標外，亦可進行量表之驗證。另外，國內針對「agency」之翻譯並未統一，例如：能動性（洪詠善，2020）、主體性（吳佳芬，2019）、施為（張蘭石，2017），而「主體性」容易令人混淆，「能動性」則無法表達施為同時具有選擇與行動的動詞概念，故本研究採用「施為」之中譯，目的在強調施為者洞悉目標並具備對目標採取行動的能力；同時，施為者雖有能動性、有能力付諸行動，並且改變社會，但也會受到社會結構的牽制。囿於國內對「施為行動」缺少適切的評量工具，然施為行動對個人、組織及社會的革新具有重大之意義，因此期能在未來的學術研究上，不斷推廣「施為」概念，將此譯名普及化，亦能多加應用「施為行動短式量表」於後續相關議題之實徵研究，以發揮此短式量表之功效。

### 四、總結

綜觀所述，本研究運用試題反應理論（IRT）發展「中小學輔導人員施為行動短式量表」，其可克服古典測驗理論的缺點，更能以客觀方式降低測

量誤差，提高測量的精準度（余民寧，2020），且在信、效度方面均可驗證本短式量表具有良好的測驗品質。進一步探討個體群體差異性，可與過往相關研究互相呼應，足以說明此量表的貢獻性。長短版之整體相關高達 .98，意謂著短版足以代替長版，將可提高測驗之效率，並可作為中小學輔導人員施為行動評估之客觀化指標。

## 謝誌

本研究要特別感謝匿名審查委員細心審閱與提供修改意見，讓本研究得以精益求精；另感謝編輯委員細心指正與潤飾，讓本研究撰寫之內容更能精準呈現，在此一併致謝。

## 參考文獻

### 中文部分

- 丁蘭婷（2019）。現職大學非本科系國中專任輔導教師生涯轉換歷程之敘事研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學。
- 王文中（1997）。測驗的建構：因素分析還是 Rasch 分析？**調查研究**，3，129-166。https://doi.org/10.7014/TCYC.199704.0129
- 王文中（2004）。Rasch 測量理論與其在教育和心理之應用。**教育與心理研究**，27（4），637-694。
- 王煜凱、吳忻芑（2018）。國民中學專任輔導教師教育實習與實務現場反思。**臺灣教育評論月刊**，7（1），223-226。
- 王麗斐、杜淑芬（2009）。臺北市國小輔導人員與諮商心理師之有效跨專業合作研究。**教育心理學報**，41（3），295-320。https://doi.org/10.6251/BEP.20090402
- 余民寧（2020）。量表編製與發展：Rasch 測量模型的應用。心理出版社。
- 吳佳芬（2019）。尊重幼兒主體性的參與式研究：馬賽克法。**科學與人文研究**，7（1），65-77。https://doi.org/10.6535/JSH.201911\_7(1).0003
- 李佩珊、洪瑞兒（2021）。臺灣中小學輔導人員施為量表發展與效化研究。**教育心理學報**，52（3），545-570。https://doi.org/10.5251/BEP.202103\_52(3).0003
- 林俊瑩、李湘凌、楊皓、劉雅萍、鍾宜真（2013）。學前教師專業成長行為的特殊性與其影響機制：與其他教育階段教師的比較。**課程與教學**，16（4），183-207。https://doi.org/10.6384/CIQ.201310\_16(4).0007
- 金樹人（2003）。生涯輔導人員課程設計後續研究。行政院青年輔導委員會。
- 姜添輝（2010）。影響結構與施為之間互動關係的媒介物：小學教師的專業認同與文化知覺的分析。**臺灣教育社會學研究**，10（1），1-43。
- 洪詠善（2020）。停課不停學：當自主學習成為日常。**課程研究**，15（1），15-33。https://doi.org/10.3966/181653382020031501002
- 胡中宜（2011）。學校社會工作實務中的倫理兩難。**教育心理學報**，42（4），543-566。https://doi.org/10.6251/BEP.20091124
- 胡中宜（2012）。學校社會工作員參與學生輔導工作之實務策略。**教育心理學報**，43（4），833-854。https://doi.org/10.6251/BEP.20110412.1

- 張蘭石（2017）。源自死亡焦慮的宗教委身機制：分析與模型建構。**本土心理學研究**，**48**，231-277。https://doi.org/10.6254/2017.48.231
- 教育部（2014）。**學生輔導法**。作者。
- 教育部（2016）。**國民教育法**。作者。
- 教育部（2020）。**高級中等以下學校及各該主管機關專業輔導人員設置辦法**。作者。
- 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。https://doi.org/10.6776/JEPR.201112.0102
- 許維素（2001）。高中輔導教師推展學校輔導工作的行動發展歷程分析。**暨大學習報**，**5**（1），1-30。
- 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）。國立臺灣師範大學。
- 郭生玉（1992）。國小、國中與高中教師工作心厭之比較研究。**教育心理學報**，**25**，67-79。https://doi.org/10.6251/BEP.19920601.5
- 陳耀棋、蔡俊傑（2011）。長、短式流暢經驗量表之發展。**大專體育**，**113**，49-55。
- 游淑婉（2009）。中學輔導人員工作內容的時間分析研究：社區諮商模式的應用（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學。
- 楊欣翰（2010）。中學輔導教師在學校系統的工作經驗探究：以新手教師為例（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學。
- 劉福銘、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。https://doi.org/10.7082/CJGC.200803.0213
- 鄭雅靜、林秀勤、鄭雅丰（2018）。從法制面與實務面思考專任輔導教師的角色定位。**臺灣教育評論月刊**，**7**（11），10-14。
- 謝曜任（2017）。國小輔導教師的工作壓力與因應策略。**輔導季刊**，**53**（3），65-70。
- 謝曜任（2019）。國小輔導教師師資生的專業素養培育困境之探討。**臺灣教育評論月刊**，**8**（12），54-59。

## 英文部分

- Adams, R. J., Wilson, M. R., & Wang, W.-C. (1997). The multidimensional random coefficients multinomial logit model. *Applied Psychological Measurement*, *21*, 1-23.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecol-



- ological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Butler, S. K., & Constantine, M. G. (2005). Collective self-esteem and burnout in professional school counselors. *Professional School Counseling*, 9(1), 55-62. <https://doi.org/10.1177/2156759X0500900107>
- Friedman, B. D., & Allen, K. N. (2011). Systems theory. In J. R. Brandell (Ed.), *Theory & practice in clinical social work* (2nd ed.) (pp. 3-20). Sage.
- Fye, H. J., Cook, R. M., Baltrinic, E. R., & Baylin, A. (2020). Examining individual and organizational factors of school counselor burnout. *Professional Counselor*, 10(2), 235-250. <https://doi.org/10.15241/hjf.10.2.235>
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Harker, J. L. (2018). Agency, organizational and societal. *The International Encyclopedia of Strategic Communication*, 1-5. <https://doi.org/10.1002/9781119010722.iesc0004>
- Holland, P. W., & Wainer, H. (Eds.) (1993). *Differential item functioning*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Palmer, N. A., & Boesen, M. A. (2014). *The 2013 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, and transgender youth in our nation's schools*. GLSEN.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.1.84>
- Mullen, P. R., Blount, A. J., Lambie, G. W., & Chae, N. (2018). School counselors' perceived stress, burnout, and job satisfaction. *Professional School Counseling*, 21(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2156759X18782468>
- Schumacker, R. E., & Smith, E. V., Jr. (2007). A Rasch perspective. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 394-409. <https://doi.org/10.1177/0013164406294776>
- Sijtsma, K. (2012). Future of psychometrics: Ask what psychometrics can do for psychology. *Psychometrika*, 77(1), 4-20. <https://doi.org/10.1007/s11336-011-9242-4>
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfactions, sense of efficacy, and teachers' extra-role

- behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16(5), 649-659. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00012-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00012-3)
- Spearman, C. (1910). Correlation calculated from faulty data. *British Journal of Psychology*, 3(3), 271.
- St. Pierre, E. A. (2000). Poststructural feminism in education: an overview. *Qualitative Studies in Education*, 13(5), 477-515. <https://doi.org/10.1080/09518390050156422>
- Wang, W. C. (2008). Assessment of differential item functioning. *Journal of Applied Measurement*, 9, 1-22.
- Wilkerson, K. (2009). An examination of burnout among school counselors guided by stress-strain-coping theory. *Journal of Counseling & Development*, 87(4), 428-437. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00127.x>
- Wilkerson, K., & Bellini, J. (2006). Intrapersonal and organizational factors associated with burnout among school counselors. *Journal of Counseling & Development*, 84(4), 440-450. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2006.tb00428.x>
- Wolfe, E. W., & Smith, E. V. Jr. (2007). Instrument development tools and activities for measure validation using Rasch models: Part II-Validation activities. *Journal of Applied Measurement*, 8, 204-234.
- Wright, B. D., & Linacre, J. M. (1989). Observations are always ordinal: Measurements, however, must be interval. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 70(12), 857-860.
- Wright, B. D., Linacre, J. M., Gustafson, J. E., & Martin-Löf, P. (1994). Reasonable mean-square fit values. *Rasch Measurement Transactions*, 8, 370.
- Wu, M. L., Adams, R. J., & Wilson, M. R. (2007). *ConQuest* [Computer software and manual]. Australian Council for Educational Research.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>