

# 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

劉福鎔

林清文

國立台中高級農業職業學校  
教務處

國立彰化師範大學  
輔導與諮商學系

## 摘要

本研究旨在探討高中職輔導教師知覺角色壓力、工作滿意度和專業承諾的分布差異，研究者以 598 位高中職輔導教師為對象，分別施以「高中職輔導教師專業承諾量表」、「高中職輔導教師角色壓力量表」與「高中職輔導教師工作滿意量表」，並分別以集群分析與區別分析方式進行資料處理。

本研究結果如下：

- 一、以「專業認同」、「專業投入」、「工作愉悅」、「研究進修」、「留業傾向」、「專業倫理」、「角色壓力」與「工作滿意」等八個變項，經由集群分析將高中職輔導教師分成四個集群，分別為「得過且過」型、「積極投入」型、「無心無力」型與「按部就班」型。
- 二、「專業認同」、「專業投入」、「工作愉悅」、「研究進修」、「留業傾向」、「專業倫理」、「角色壓力」以及「工作滿意」八個區分變項中，經由區別分析可以將之重新組合命名，以「熱衷歡愉」與「獨善其身」二個新變項可以有效區別上述四組的輔導教師。

本研究根據研究結果提出數項具體建議，供教育機構與輔導教師參考。

**關鍵詞：**工作滿意、角色壓力、區別分析、專業承諾、集群分析

---

註：本文係第一作者提國立彰化師範大學輔導與諮商學系之博士論文的部份內容，在第二作者指導下完成。

## 壹、緒 論

學校輔導工作之目的乃在於促進學生、家長、教師、校務行政團隊乃至社區福祉的團隊合作努力，學校輔導工作為學校教育不可或缺的要素之一（American School Counselor Association; ASCA, 2003）。校園學生輔導工作的發展與落實，有助於教育目標的達成，且能減輕當前許多青少年問題（呂祝義，1998）。教育部訂頒高級中學學生輔導辦法（教育部，2001）規定，輔導工作應視學生身心狀況，施予發展性輔導、介入性輔導和矯治性輔導等三種層級之輔導，而得以課程教學、社團活動、個別談話、團體輔導、測驗實施、個別諮商、個案研討、諮詢與轉介等方式進行之。美國學校輔導教師協會（ASCA, 2003）指出校園學生輔導工作涵蓋輔導課程（guidance curriculum）、個別學生協助計畫（individual student planning）、回應性服務（responsive services）（如諮商、諮詢、轉介、同儕協助或資訊提供）和輔導計畫系統建置與維持（systems support），以促進學生的適應與成長。

學生輔導工作的實施有賴稱職的學校輔導教師角色功能的有效發揮（Fitch, Newby, Ballester, & Marshall, 2001; Schmidt, 2003），輔導教師在校園的角色定位和專業承諾對學校輔導工作的發展與績效的影響尤其受到重視（林清文，2006；許維素，2001; Myers, Sweeney, & White, 2002）。

美國學校輔導教師協會（ASCA）早期即曾將學校輔導教師定義為「服務於學校機構中的臨床專業人員」，到了1991年時，則將學校輔導教師視為「在各個教育層級學校，負責組織及支持多樣化輔導方案（counseling program）的實行、協助創造與組織方案以及提供適宜介入（intervention）的合格專業教育工作者（certified professional educator），而學生、教師、家長與行政人員皆在其服務的範疇內」（ASCA, 1991）。晚近，美國學校輔導教師協會更將學校輔導教師定位為具備兒童及青少年輔導專長訓練的教育工作者，兼具學校系統性有效變革的領導者角色（ASCA, 2003）。

從ASCA對學校輔導教師角色定義的修正，可以看出隨著學校輔導工作的發展，輔導教師的角色定位已然從原先的臨床領域，轉而歸屬於教育的範疇，輔導教師不但是校園深具資格的專業教育工作者，更是整合校園學生輔導資源，牽繫學校輔導工作發展的關鍵。輔導教師對輔導專業的使命感與積極投入的精神與態度，實關係其在各項輔導工作上的實際表現與輔導工作推動的成效。就輔導專業化的要求而言，輔導教師所需具備之專業知能、專業精神與專業態度是發展學校輔導工作的根本途徑，更是決定輔導工作成敗的關鍵角色。

學校輔導教師既要從事學生初級與次級預防之諮商與輔導、諮詢、以及社區資源聯繫與協調等各項事務，仍要從事教學工作及其他文書作業、檔案管理、校園安維輪值等非輔導工作（Burnham & Jackson, 2000; Fitch et al., 2001; Schmidt, 2003）。復以長期以來各級學校所實施的學生輔導工作，無論在專責單位、人員編制、專業背景與經費編列各方面，更缺乏完善的法源依據，而使工作推展與落實受限與面臨被邊緣化危機（中國輔導學會，2007），面對上述輔導工作困境，不免造成輔導教師陷入左支右絀、心力交瘁的窘境，長年以來，輔導教師更經常背負輔導績效不彰的污名。然即使工作環境與條件相對不足，仍有輔導教師願意繼續留在工作崗位上孜孜矻矻，將學生輔導工作當成是終生志業，究其原因或可能為輔導教師個人對輔導專業的認同與支持程度，亦即輔導教師對輔導工作的專業承諾（professional commitment）不同有關。

Rosenholtz（1989）認為教師的專業承諾包括：工作投入程度、工作表現愉悅感、出席率及渴望留在專業的程度。教師專業承諾與教師留任教職（retention）、勤惰及教師工作滿意等因素有密切關係（Billingsley & Cross, 1992），教師對教育專業有所承諾則可展現出發展專業化的強烈動機以及在實務工作中追求創新改變（Firestone & Pennell, 1993），更能改善學校教育結果與提昇學校效能（Riehl & Sipple, 1996）。而就輔導教師而言，其專業承諾可說是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，可據以了解輔導教師願意從事輔導工作以及願意為輔導專業而積極努力，且具有恆久投入的態度與積極行動的傾向。

誠如前述，輔導教師與學校一般教師工作性質迥異，相較於一般教師，輔導教師的工作負擔可謂不輕，所扮演的角色亦是複雜而多元，長期以來輔導教師可說比一般教師背負更多來自學生、家長、學校行政人員以及社會大眾的期許與壓力。就一般教師而言，過多的工作負荷會導致角色壓力的增加，間接影響工作滿意與專業承諾 (Starnaman & Miller, 1992)，而對於工作性質更為特殊之輔導教師而言，誠如 Baggerly 和 Osborn (2006) 的研究指出，適當合宜的輔導工作是輔導教師專業承諾的正向影響因素，而壓力則是專業承諾的負向影響因素；Sears 和 Navin (1983) 認為學校輔導教師工作的過度負荷、角色衝突與角色模糊等角色壓力是影響輔導教師角色認定困境的主要來源。而專業角色認定之所以重要，乃因為其涵蓋了輔導教師對學校輔導專業的勝任與滿意程度，以及對輔導專業的承諾。因此，輔導教師在工作中所面臨的角色衝突、角色模糊與角色過度負荷等角色壓力問題對其專業工作的影響，實不容輕忽。

進一步言，學校輔導教師如具有足以完成專業工作的專業知能與專業精神，對輔導工作具有承諾感，願意積極投入，便能達成學校輔導的專業目的，也能使輔導教師在學校環境中獲致更大的工作滿足感，更樂於從事輔導工作，進而帶出更多的專業承諾，也更能向大環境證明學校輔導人員的專業價值所在。故輔導教師工作滿意程度對其專業投入的影響，亦值得深入了解。

儘管高中職輔導教師皆專職從事學生輔導工作，惟如前述，輔導教師之專業承諾程度，所面臨的角色壓力及其對工作之滿意程度，俱皆影響學校輔導工作之推動績效，然學校輔導教師或因性別、所受專業訓練背景、學校屬性等背景條件之不同而可能存在專業承諾有高低、角色壓力感受互異、工作滿意度不同之個別差異情形。在校園輔導實務現場，亦能發現存在有各種不同類型的輔導教師，有些輔導教師經年孜孜矻矻，樂在工作；有些輔導教師循規蹈矩、按部就班；更有些輔導教師雖積極投入工作，卻也因蒙受較大角色壓力而有力不從心之憾。

揆諸當前高中職學校輔導現場，可發現輔導教師彼此間對輔導專業的認同與投入程度；對輔導工作的滿意度以及個人所承受的角色壓力感受有所差異，

輔導教師群體內部在專業承諾和工作適應上可能存在的差異，一方面既影響輔導教師的角色識別（identity）和公共印象的持續形成，一方面也造成有關輔導教師適應之實徵研究結果的紛歧，同時也形成學校輔導工作計畫和人事管理決策的紛擾。基於上述，如能就輔導教師在專業承諾和工作適應等面向的內部差異，應用集群分析（cluster analysis）法予以適當的類群歸納，以了解各類群輔導教師的表現特徵，探討影響其專業承諾和工作適應的可能成因和影響，一方面既能提供教育行政主管機關、專業團體以及學校為不同類型之輔導教師提供適當之督導服務，協助其改善工作績效，發揮輔導效能，造福學生；另一方面亦能對其提供具體適切之建議，促進個人之生涯發展，圓滿個人生活。其次，對適應不良的輔導教師如能提供一套合宜的輔導措施，協助其改變工作態度，正視輔導工作之意義與價值，進而能更熱忱投入工作，亦能因而提昇輔導教師之公共形象，增進社會大眾對學校輔導工作的肯定與認同。

基於上述，本研究之主要目的乃在於依文獻探討所得相關變項，將高中職輔導教師區分為有意義的群組，進而描述不同群組輔導教師的表現，據以建議學校當局與主管教育行政機關對輔導教師提供適切的協助。

## 貳、文獻探討

### 一、輔導教師專業承諾的基本概念

學校輔導工作是以「人」為核心價值的工作，輔導工作能否順利推展成功，除了輔導教師的專業知識與能力、相關的制度與配套措施之外，輔導教師是否有尊重專業的信念與精神至關重要。所謂專業的信念與精神主要體現在輔導教師能夠謹守專業人員的社會責任；能夠提供給學生一個以尊重為核心的諮商服務；對輔導工作有一份熱誠投入的抱負。故而，就學校輔導工作的推展而言，輔導教師對輔導專業的承諾非但影響整體輔導工作的成效，更影響個人的生涯適應。

### (一) 承諾的意義與分類

根據韋氏辭典 (Guralink, 1982) 的解釋，承諾有三種意義：去做 (to do)、信任 (to give in trust) 以及允諾或保證 (to promise or to pledge)，承諾可謂是一種意志的行動。黃瓊蓉 (2000) 指出承諾是一種對所從事的職業積極投入的狀態，或是指對某些行動過程具體表現出一種情緒的、智性的連結。

根據對承諾意義的界定，Mowday、Steers和Porter (1982) 將承諾區分為態度承諾 (attitudinal commitment) 與行為承諾 (behavior commitment)，Somers和Birnbbaum (2000) 則認為承諾是一個多向度的構念，包括兩種形式：情感性承諾 (affective commitment) 與持續性承諾 (continuance commitment)。就上述，不同學者對承諾之界定與分類或有若干差異，為此，Morrow (1983) 整理自1969至1980年期間，以「承諾」為標題的文獻，將與工作有關的承諾分為六類，即以工作價值 (work value) 或工作倫理 (work ethic) 為重心之承諾；以生涯 (career) 或專業 (profession) 為重心之承諾；以職務 (job) 為重心之承諾；以組織為重心之承諾；以工會 (union) 為重心之承諾以及多項重心組合 (combined dimensions of commitment) 之承諾，Morrow可謂將承諾做了一個比較綜合完整的歸類。

### (二) 專業承諾與教師專業承諾

專業承諾是將承諾的概念應在專業的領域。Arayna和Ferris (1984) 認為專業承諾包含態度與行為意向兩個層面，態度包括對於專業的認同；對專業角色的投入以及對專業的忠誠與關心。行為意向部分則包括願意為所從事的專業付出更多的心力與渴望繼續維持專業成員的身分。

將專業承諾的概念應用在教育場域，則強調教師對教育志業的承諾感。黃國隆 (1986) 認為教師對教育專業的承諾，也就是教師獻身於教育專業的意願及對教育專業的認同感。Tyree (1996) 將教師專業承諾概念化為三個向度，分別是對教學認同 (identification)，意指內化教育價值、規範與角色；對教學投入 (involvement)，是指付出額外教學時間，超出個人工作負擔；對教學忠誠 (loyalty)，意指在現在及不久的將來仍願繼續留在教學崗位上奉獻心力。

從上述教師專業承諾的內涵分析，可知教師專業承諾是指教師個人對其所從事教育專業工作的一種認同與投入的一致性心理作用。教師專業承諾的內涵，主要涵蓋態度與行為兩個面向，其中態度面向包括專業認同、專業信念、專業關係、工作愉悅等要素，行為面向包括專業倫理、樂業投入、研究進修、留業傾向、出勤狀況與教育訓練等要素（李新鄉，1993；周新富，1991；黃國隆，1986；劉春榮，1996），而這些態度和行為面向的要素亦正足以代表教師對教育專業的一種積極投入的心理傾向。

## 二、輔導教師角色壓力與專業承諾

輔導工作是學校整體行政工作的一環，輔導工作所關切者更是學生事務具體內容的一部分，輔導教師平日從事學生輔導，但亦要教學，更要擔負行政工作，身兼多職，其角色扮演的多元化與複雜化，每每面臨角色衝突、角色模糊與角色過度負荷的角色壓力困境（Culbreth, Scarborough, Johnson, & Solomon, 2005），長此以往，既有害於輔導教師的身心健康，更容易形成專業耗竭，影響輔導教師對輔導工作的投入。

### （一）角色與角色壓力

「角色」(role)係指居於社會中的某地位者，所表現的有條理之行為模式，以及為他人所期待的行為模式（王文科、林義男，1985）。從社會化的觀點來看，個人在社會化的過程中經常扮演許多角色，當無法學習與角色有關的權利、義務，不能有效履行角色的功能時，就會產生角色壓力（role stress）（廖貴鋒，1986）。一般所稱的角色壓力分為客觀事實與主觀經驗二種型態，客觀的角色壓力是指組織中的社會與環境特質確實具有某些不利角色活動的因素，而造成不良的角色特性；而主觀經驗的角色壓力是指經由客觀的不利因素，影響到個人對角色的不良知覺與認知的歷程，進而產生角色壓力（李奇勳、吳萬益、蔡東峻，2002）。

Hardy和Conway（1978）認為角色壓力是因為外在力量擾亂內在系統的穩

定，使得個人無法表現適當的社會行爲，渠等認爲角色壓力包括角色衝突、角色模糊、角色過度負荷、角色不一致、角色能力不足或過度等層面。若觀察目前有關角色壓力的文獻，可謂以探討角色衝突、角色模糊及角色過度負荷的研究最多（Butler & Constantine, 2005; Fried, Ben-David, Tiegs, Avital, & Yeverechyahu, 1998; Schaubroeck, Otton, & Jennings, 1989）。

角色壓力的內涵包括角色衝突、角色模糊與角色過度負荷三個向度，角色衝突是指角色間的競爭或對角色不一致的期望（Rizzo, House, & Lirtzman, 1970）。角色模糊（role ambiguity），亦稱之爲角色曖昧或角色不明確，角色模糊的起因是由於相互矛盾或模稜兩可的一種情境（廖貴鋒，1986）。角色過度負荷是指角色賦予者對角色接受者要求過多，致使其無法在一定的時間內完成，或角色要求水準太高，超過個人能力所能負荷的心理負擔（陳瑞成，1998）。

## （二）角色壓力與專業承諾之關係

在教育的場域中，教師角色壓力的影響爲何？學者們提出若干實徵研究加以說明，例如Starnaman和Miller（1992）以工作負荷、校長支持、角色壓力（角色衝突與角色模糊）等變項預測教師情緒耗竭（emotional exhaustion）、工作滿意與專業承諾。研究結果發現：教師的工作負荷會實質影響情緒耗竭與角色壓力，若減少教師的角色壓力與情緒耗竭，便能間接增加工作滿意與專業承諾。

韓楷樾（1986）研究中學輔導教師的角色衝突對輔導工作效能的影響發現，輔導教師的角色衝突愈高，工作效能便愈低。Rayle（2006）的研究則指出，中學輔導教師有最高的工作不滿意與最大的角色壓力。Baggerly（2002）的研究更發現，中學輔導教師比小學輔導教師對學校輔導工作感受到「很有壓力」與「有點壓力」的比例較高，而輔導教師的工作滿意與專業承諾是受內外動機因素與環境因素的影響，角色壓力則是一個重要的環境影響因素。

綜上所述，可知教師所面臨的角色壓力主要爲角色衝突、角色模糊與角色過度負荷，這也是學校輔導教師所面對的主要角色壓力，然因輔導教師對其角色的知覺將會內化成爲其推行輔導工作的信念，而當外在的角色期望或要求不

一致、不明確或太多時，將使輔導教師面臨過多的角色壓力而無法順利完成任務，甚至因挫折而呈現消極態度與工作倦怠，嚴重時可能會減低專業承諾，甚至逃避而選擇離開輔導專業。職是之故，有關輔導教師的角色壓力問題應予以特別關注。

### 三、輔導教師工作滿意與專業承諾

以學校組織而言，如果教師有較高的工作滿意度，則可以提昇其教學成效（Coyle & Witcher, 1992）；如果教師對教學工作感到不滿意，則影響其所表現的教學行為水準，對學生的學習產生影響（鄭淵全，1995; Shann, 1998）。可見教師工作滿意對學校組織效能與教育目標的達成有極其深遠的影響。

#### （一）工作滿意度的涵義

工作滿意度是指個人或多數員工對其所任工作感到滿意的程度（張春興，1989）。張荳雲（1987）認為：工作滿意是工作者對自己工作主觀且整體的綜合性感受，它是個人對工作情境中各類活動所產生的正、反或中性的情感性反應綜合之後所得的結果，所以是整體性的；是個人偏好和工作情境相互影響之後所表現出來的情感性反應，所以也是主觀的。Hoy和Miskel（1991）則描述在教育的情境中，所謂工作滿意是指教育工作者評價其工作角色喜歡或不喜歡的情感狀態。

歸納上述學者的分析可知，工作滿意可以概指工作者對工作情境喜歡或不喜歡的情感取向，基本上它是一種主觀的心理感受。而若就教育情境而言，教師工作滿意係指教師對其教學職務，所具有的一種積極導向的態度。

#### （二）工作滿意與專業承諾之關係

國內、外對工作滿意與教師專業承諾關係的直接文獻並不多，Borg（1991）研究中學教師職業壓力與工作滿意的關係，結果顯示，有較大工作壓力的教師較少工作滿意，缺曠次數也較多，較有可能離開教職，也較不可能重回教學生涯。Borg和Riding（1991）研究小學教師職業壓力、工作滿意與生涯承諾的關

係發現，教師工作壓力愈大，工作滿意度便愈低，生涯承諾亦愈低；工作壓力較小，工作滿意度愈高，生涯承諾也愈高。

Singh和Billingsley（1996）針對特教教師進行的研究發現，工作滿意對特教教師留任教職的意圖有最強而直接的影響。換言之，工作滿意將可提升特教教師的專業承諾，進而激發特教教師對專業的投入。Fresko、Kfir和Nasser（1997）針對已完成職前訓練的教師為對象進行研究，結果發現只有內在滿意（如能力感、自我決定與自我實現）與外在滿意（如收入、聲望與角色權力）能直接預測教師專業承諾，其他因素如專業自我形象、能力、性別、專業進展與任教年級僅能透過工作滿意間接影響教師承諾。

歸納上述學者的研究結果可發現，工作滿意與教師承諾（生涯承諾、專業承諾）之間有正向的關係，析言之，一個對教育工作愈感滿意的教師，愈可能熱愛其工作，愈會對工作持續的投入與付出。然因學校輔導教師的工作性質不同於一般教師，其能否積極投入於工作，攸關學生的心理健康與福祉，再者輔導教師的工作是一個高壓力的工作，能否獲得心理的滿足非但影響輔導工作的績效，更可能影響輔導教師本身對輔導工作的認同感與使命感，惟國內外對輔導教師工作滿意的研究，可發現輔導教師對工作似乎有較多不滿意情形（黃運生，1993；DeMato & Curcio, 2004；Rayle, 2006），此一現象值得關注，畢竟學校輔導工作的健全發展，所涉及影響因素固然很多，然若能提昇輔導教師的工作滿意，則可激發輔導教師積極的工作動機與熱誠的服務精神。

## 參、研究方法

### 一、研究對象

本研究對象為台灣地區 474 所公、私立高中職與完全中學高中部約 1100 餘位專任輔導教師（不含兼任輔導教師或認輔教師），研究者以隨機抽樣分式抽取 246 所（公、私立高中職約各佔一半）學校，每校郵寄 3 份問卷（預估每校 3

位輔導教師)，共寄出 738 份問卷，回收 621 份問卷，經剔除無效問卷後，有效樣本數為 598 份問卷供作研究樣本，各類別樣本之性別、專業背景（輔導、心理、教育相關系所畢業）與學校屬性（公立或私立）如表一所示。

表一

「高中職輔導教師服務情形調查問卷」研究樣本性別與學校屬性一覽表

	公立學校			私立學校			合計
	專業背景	非專業背景	小計	專業背景	非專業背景	小計	
男性	68	13	81	24	14	38	119
女性	321	13	334	103	42	145	479
合計	389	26	415	127	56	183	598

## 二、研究工具

本研究使用之研究工具包括「高中職輔導教師專業承諾量表」、「高中職輔導教師角色壓力量表」以及「高中職輔導教師工作滿意量表」等三種。茲分述如下：

### （一）高中職輔導教師專業承諾量表

#### 1. 量表內容

本量表為研究者參酌教師專業承諾理論、實徵研究及相關評量工具編製發展研究報告（李新鄉，1993；周新富，1991；黃榮貴，2001；Allen & Meyer, 1990；Blau, 2003；Mowday et al., 1982；Reichers, 1985），並採據高中職校學生輔導相關法規和工作現況，自行編製用以評量高中職輔導教師專業承諾之評量工具，並且進行量表預試、刪修題項、信效度考驗等程序，以形成正式量表，供正式研究使用。

「高中職輔導教師專業承諾量表」原始量表計有63題，經研究者抽取56位

高中職輔導教師進行預試與刪修題項後，正式量表共有45個題項（含1題偵偽題），分成6個分量表，其中「專業認同」分量表10個題項、「專業投入」分量表8個題項、「工作愉悅」分量表9個題項、「研究進修」分量表6個題項、「留業傾向」分量表6個題項與「專業倫理」分量表6個題項。本量表採Likert式五點評量尺度，以「非常符合」計5分，「大多符合」計4分，「部分符合」計3分，「大多不符合」計2分，「非常不符合」計1分，受試者在6個分量表得分加總為總分，總分愈高表示其對輔導工作之專業承諾程度愈高。

## 2. 量表信度

研究者對598位輔導教師的施測結果，進行內部一致性分析，結果顯示「專業認同」、「專業投入」、「工作愉悅」、「研究進修」、「留業傾向」和「專業倫理」分量表的Cronbach  $\alpha$ 係數分別為 .84、.84、.91、.83、.82和 .86。前述資料顯示，高中職校輔導教師專業承諾量表各分量表之內部一致性良好。

## 3. 效度考驗

根據全部研究樣本在本量表上的反應，以主軸因子分析，抽取6個因素，共可解釋全部題項反應變量的50.16%。再以直接斜交法（direct oblimin method）加以轉軸，以瞭解各題項的因素負荷量，因素分析所抽取的6個因素中，因素一命名為「專業投入」，8個題項中有7個題項的因素負荷值在 .40以上；因素二命名為「專業倫理」，6個題項的因素負荷值皆在 .60以上；因素三命名為「研究進修」，6個題項的因素負荷值皆在 .44以上；因素四命名為「留業傾向」，6個題項的因素負荷值在 .45以上；因素五命名為「專業認同」，9個題項中有7個題項的因素負荷值在 .45以上；因素六命名為「工作愉悅」，9個題項中有6個題項的因素負荷值在 .42以上。就此而言，全量表之因素結構良好，本量表可用以作為本研究測量輔導教師專業承諾之工具。

### （二）高中職輔導教師角色壓力量表

#### 1. 量表內容

本量表為研究者參酌輔導教師角色壓力理論、實徵研究及相關評量工具編製發展研究報告（黃隆民，1985；韓楷檉，1986；韓繼成，2002；Coll & Freeman, 1997；Rizzo et al., 1970），並採據高中職校輔導教師角色功能和學生輔導分工現況，自行編製用以評量高中職輔導教師角色壓力之評量工具，並且進行量表預試、刪修題項、信效度考驗等程序，以形成正式量表，供正式研究使用。

「高中職輔導教師角色壓力量表」原始量表計有33題，經研究者抽取56位高中職輔導教師進行預試與刪修題項後，正式量表共有24個題項，包含3個分量表，其中「角色衝突」分量表、「角色模糊」分量表以及「角色過荷」分量表各有8個題項。本量表採Likert式五點評量尺度，以「非常符合」計5分，「大多符合」計4分，「部分符合」計3分，「大多不符合」計2分，「非常不符合」計1分，受試者在3個分量表得分加總為總分，總分愈高表示角色壓力愈高。

## 2. 量表信度

研究者對598位輔導教師施測結果，進行內部一致性分析，結果顯示「角色衝突」、「角色模糊」和「角色過荷」三個分量表的Cronbach  $\alpha$ 係數分別為 .86、.93和 .91，各分量表之信度頗高，顯示本量表各分量表具有良好一致性。

## 3. 效度考驗

根據全部研究樣本在本量表上的反應，以主軸因子分析，抽取三個因素，共可解釋全部題項反應變量的56.64%。再以直接斜交法加以轉軸，以瞭解各題項的因素負荷量。因素分析所抽取的三個因素中，因素一命名為「角色模糊」，8個題項的因素負荷值皆在 .68以上；因素二命名為「角色過荷」，8個題項的因素負荷值皆在 .62以上；因素三命名為「角色衝突」，8個題項的因素負荷值皆在 .52以上，就此而言，全量表之因素結構與構念內涵相一致。本量表可作為本研究測量輔導教師角色壓力之工具。

### （三）高中職輔導教師工作滿意量表

#### 1. 量表內容

研究者根據文獻分析、評量工具及研究報告所得，並參酌鄭熙彥（1980）編製之「中等學校輔導教師工作滿意調查問卷」、熊祥林（1978）所修訂之「明尼蘇達滿意問卷」（MSQ）、黃運生（1993）編製之「國民小學輔導室主任工作滿意調查問卷」等工具之理念內涵，自行編製用以評量高中職輔導教師工作滿意之評量工具，並且進行量表預試、刪修題項、信效度考驗等程序，以形成正式量表，供正式研究使用。

「高中職輔導教師工作滿意量表」原始量表計有37題，經研究者抽取56位高中職輔導教師進行預試與刪修題項後，正式量表共計31個題項，其中「專業成長」分量表6個題項、「人際關係」分量表5個題項、「工作愉悅」分量表6個題項、「成就發展」分量表5個題項、「工作酬賞」分量表5個題項、「社會讚許」分量表4個題項。本量表採Likert式五點評量尺度，以「非常滿意」計5分，「滿意」計4分，「普通」計3分，「不滿意」計2分，「非常不滿意」計1分，受試者在六個分量表得分加總為總分，總分愈高表示其對輔導工作之滿意度愈高。

## 2. 量表信度

本量表經正式對598位輔導教師施測結果，進行內部一致性考驗發現，「專業成長」、「人際關係」、「工作愉悅」、「成就發展」、「工作酬賞」與「社會讚許」6個分量表之Cronbach  $\alpha$ 係數分別為 .88、.84、.84、.90、.81和 .86，顯示各分量表之信度佳，本量表具有一定的可靠性。

## 3. 效度考驗

根據全部研究樣本在本量表上的反應，經由主軸因子分析，抽取6個因素，共可解釋全部題項反應變量的59.40%。再以直接斜交法加以轉軸，以瞭解各題項的因素負荷量。因素分析所抽取的6個因素中，因素一為「人際關係」，5個題項的因素負荷值在 .59以上；因素二為「專業成長」，6個題項的因素負荷值皆在 .57以上；因素三為「成就發展」，5個題項的因素負荷值皆在 .51以上；因素四為「工作條件」，6個題項的因素負荷值皆在 .42以上；因素五為「工作酬賞」，

5個題項中有4個題項的因素負荷值在 .64以上；因素六為「社會讚許」，4個題項的因素負荷值皆在 .64以上。就此而言，全量表之因素結構尚稱良好，應可作為本研究測量輔導教師工作滿意之合適工具。

### 三、研究程序

依據研究之動機，並考慮研究方法的可行性，本研究爰採取抽樣調查進行研究資料之蒐集。研究之主要程序包括：文獻的蒐集與研討；評量工具的編製、預試與工具之信、效度考驗；正式調查研究；資料整理與統計分析；研究結果的討論與報告撰寫。

### 四、資料分析

本研究之資料分析採集群分析（cluster analysis）和區別分析（discriminant analysis）方法。就集群分析而言，若以專業承諾之6個分量尺、角色壓力之3個分量尺與工作滿意之6個分量尺共計15個分量尺投入分析，將因變項數過多而導致分析歸類困難；其次，輔導教師專業承諾情形之探討為本研究旨趣，因此將投入變項適度縮減，維持「高中職輔導教師專業承諾量表」之6個分量尺，將「高中職輔導教師角色壓力量表」之3個分量尺分數加總代表輔導教師之「角色壓力」；「高中職輔導教師工作滿意量表」之6個分量尺分數加總代表輔導教師之「工作滿意」，以「高中職輔導教師專業承諾量表」之「專業認同」、「專業投入」、「工作愉悅」、「研究進修」、「留業傾向」、「專業倫理」6個分量尺與「角色壓力」、「工作滿意」等為研究變項，同時緣於各分量尺的題項數不一，因此先將各分量尺分數加以標準化，做為集群分析之依據。

為確認集群數，本研究採二階段集群分析（two-stage clustering），先以華德法（Ward's method）得到第一階段集群結果，據以找出集群數目與起始點，據統計結果得到二個集群數，惟因考慮分群結果的穩定性、均衡性、可理解性與便於解釋說明，同時就學校輔導實務現場的觀察，決定將全體輔導教師樣本

區分為四個集群，為確認集群之穩定性，接著用K平均集群法（K-means method），將觀察值隨機選取50%進行多次集群分析，得到第二個階段的集群結果（黃俊英，2004），結果亦支持將輔導教師區分為四個集群是相當穩定的。為衡量觀察值之間的相似度（interobject similarity），採距離衡量（distance measures），以歐幾里得距離平方（squared euclidean distance）計算觀察值之間的距離，以做為集群歸屬的依據，而為了驗證分群結果的有效性，則以變異數分析（ANOVA）加以考驗。

以集群分析將輔導教師加以分群歸類，雖可達到讓一般社會大眾了解當前校園輔導教師之類型，並可據此提供教育行政有關單位或學校當局提供適切的輔導措施以提昇輔導教師對輔導工作的專業承諾，並有助於提昇輔導教師之公共形象，惟若欲以更精簡明確之特質將輔導教師加以分類，以協助一般大眾能更清楚理解，經集群分析後，研究者進一步以區別分析法歸納分群的變項組合，將原變項（專業承諾之6個分量尺、角色壓力與工作滿意等共計8個變項）加以簡化，而以新的變項組合將輔導教師加以分群，以達執簡馭繁之效。

## 肆、結果與討論

### 一、分群結果

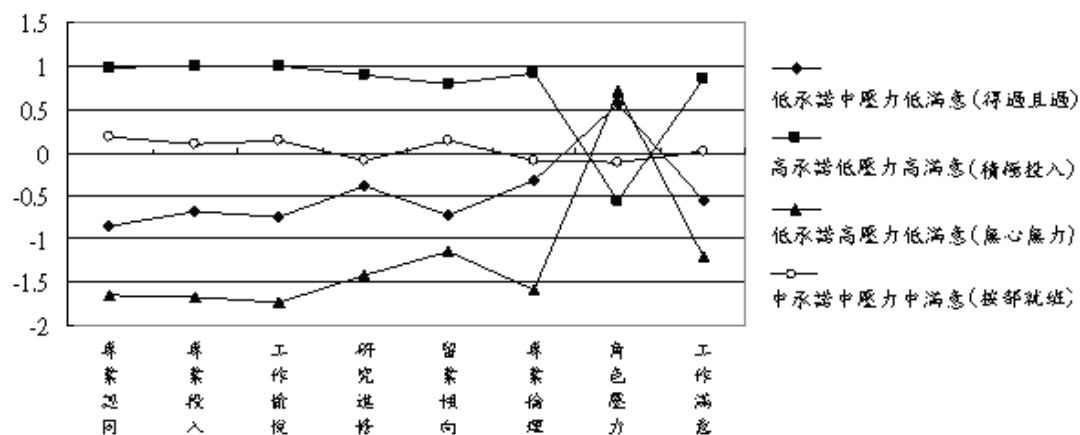
本研究以專業承諾之「專業認同」、「專業投入」、「工作愉悅」、「研究進修」、「留業傾向」、「專業倫理」、「角色壓力」與「工作滿意」等八個變項將高中職輔導教師加以分成四個集群，結果如表二與圖一所示。

表二  
 集群分析之最後集群中心點

集 群	觀察 個數	專業 認同	專業 投入	工作 愉悅	研究 進修	留業 傾向	專業 倫理	角色 壓力	工作 滿意
低承中 壓低滿	142	-.830	-.694	-.749	-.398	-.716	-.322	.582	-.621
高承低 壓高滿	166	.983	1.000	1.007	.883	.791	.917	-.554	.842
低承高 壓低滿	50	-1.666	-1.670	-1.730	-1.411	-1.181	-1.632	.681	-1.096
中承中 壓中滿	240	.164	.087	.132	-.086	.144	-.0972	-.113	.029

註一：低承中壓低滿：低專業承諾中角色壓力低工作滿意，命名為「得過且過」  
 高承低壓高滿：高專業承諾低角色壓力高工作滿意，命名為「積極投入」  
 低承高壓低滿：低專業承諾高角色壓力低工作滿意，命名為「無心無力」  
 中承中壓中滿：中專業承諾中角色壓力中工作滿意，命名為「按部就班」

註二：最大有效樣本數為 N = 598 人



圖一 集群分析側面圖

進一步將此四個群組進行變異數分析，也確實發現四個群組在專業認同、專業投入、工作愉悅、研究進修、留業傾向、專業倫理、角色壓力與工作滿意等八個變項之間具有顯著差異，結果如表三所示。

表三  
集群分析之變異數分析摘要表

項目	集 群 平均平方和	<i>df</i>	誤 差 平均平方和	<i>df</i>	<i>F</i> 值	顯著性
專業認同	134.492	3	.331	594	405.872	.000
專業投入	125.200	3	.385	594	325.096	.000
工作愉悅	133.967	3	.311	594	430.760	.000
研究進修	84.447	3	.585	594	144.462	.000
留業傾向	83.815	3	.593	594	141.416	.000
專業倫理	96.566	3	.523	594	184.565	.000
角色壓力	41.742	3	.798	594	52.267	.000
工作滿意	77.536	3	.615	594	126.074	.000

註：最大有效樣本數為 N = 598 人

從表二與圖一可知，全部 598 位高中職輔導教師可以區分為四個群組，歸類為第一個群組的輔導教師有 142 人，佔全體輔導教師樣本人數的 23.7%。此群組輔導教師的表現為「低度承諾、中度壓力、低度滿意」。就其專業承諾程度來看，其行為特徵為較低的專業認同與專業投入，對於從事輔導工作少感到愉悅，平日亦少參與有關輔導專業知能的研究進修，也可能較少考慮繼續留在輔導專業，對專業倫理規範的遵守亦稍有不足，同時在工作中感受到中度的角色壓力，對工作亦少感到滿意。整體來說，此群輔導教師所面對困境或為環境壓力使然，或為個人興趣不足、性向模糊所導致，是屬於「得過且過」型，對工作較欠缺使命感與熱忱，心態上較為消極，但尚不至於全然退縮放棄。為防患

於未然，避免成爲校園輔導工作的負面影響力，教育有關單位應採積極措施，諸如輔導其參與相關進修活動以提升輔導知能，增進對輔導專業的熱誠與認同，或協助取得第二專長，以利其生涯轉換，否則長此以往可能演變成灰心喪志，缺乏激勵，失去動機，既阻滯個人發展，亦不利於學校輔導工作的推動。

第二個群組的輔導教師有 166 人，佔全體輔導教師樣本人數的 27.8%。此群輔導教師的表現爲「高度承諾、低度壓力、高度滿意」。就專業承諾程度來看，其行爲特徵爲高度的專業認同與專業投入，經常參與研究進修，對從事輔導工作感到高度的愉悅而有強烈的意願繼續留在輔導工作崗位上全心奉獻，且能遵守專業倫理，對從事輔導工作感受較小的壓力，也因而有高度的工作滿意。總的來說，此一群組輔導教師是屬於「積極投入」型，渠等充滿熱忱與活力，熱愛輔導工作，對輔導工作積極的投入與付出，同時對輔導工作具有高度專業承諾感與使命感。此一集群輔導教師可謂推動校園輔導工作的中堅，有崇高的理想與抱負，既熱愛工作又能樂在其中，可謂是讓高中職輔導工作發光發熱的主要靈魂人物，各界應給予更多的肯定與支持，以激勵其持續成長與投入。

第三個群組輔導教師有 50 人，佔全體輔導教師樣本人數的 8.4%，是校園中人數較少的一群。此群輔導教師的表現爲「低度承諾、高度壓力、低度滿意」，就專業承諾而言，其表現出缺乏專業認同與專業投入，較少參與有關輔導專業之進修研習活動，對從事輔導工作無法感到愉快，遵守專業倫理規範偏低，既在工作中感受到高度壓力，因此相對的工作滿意度便較低，而導致不如歸去之感。綜言之，此一群組輔導教師屬於「無心無力」型，在學校表現經常是求平安過日，應付了事的心態，既無法專注投入，又常不滿意自己的工作。

此一集群輔導教師人數雖少，但特別值得關切，學校輔導工作績效不彰，他們經常背負社會大眾批評指責的龐大壓力，然導致一位專業工作者生涯退卻 (withdrawal) 與低度專業承諾可能影響因素諸多，揆諸角色壓力對專業承諾所造成的負面影響已獲多數研究支持 (Billingsley & Cross, 1992; Singh & Billingsley, 1996; Starnaman & Miller, 1992)，故渠等之無心無力或導因於從事輔導工作時所蒙受之過度的角色壓力使然，也或因低度的專業承諾而感受較強烈

的角色壓力所致，「無心無力」理應非渠等當初選擇從事輔導工作時所持有之心態與行為表現。因之，教育有關單位與學校同仁應以同理和接納，並採取適切的輔導措施，探究導致其低度專業承諾之原因，協助其調適工作壓力，認清自己的角色定位與未來的生涯進路，提供更多有關工作、個人適應上的協助與督導，以豐富其專業知能，提昇其參與輔導工作之動機，既可增進個人的專業承諾，亦能避免因少數人之表現不佳而傷害輔導教師之公共形象。

第四個群組輔導教師有 240 人，佔全體輔導教師樣本人數的 40.1%，為人數最多的一群，此群輔導教師的表現為「中度承諾、中度壓力、中度滿意」。就專業承諾而言，其行為表現為適度的專業認同與專業投入，從事輔導工作感到適度的愉悅，會參與有關輔導專業之進修研習活動，尚遵守輔導專業倫理，且能安於職位，對從事輔導工作感受到較低的壓力，工作滿意度尚佳。綜言之，此一群組輔導教師屬於「按部就班」型，就像校園中大多數教師一般，有自己的行為分際，守分守規，依照相關規定，盡應盡之職責，亦會適度的調適自己，安排自己。

綜上所述，依據專業承諾、角色壓力與工作滿意等變項可以將高中職輔導教師區分為「得過且過」、「積極投入」、「無心無力」與「按部就班」四個群組，顯示高中職輔導教師是相當異質的一群，四個群組織輔導教師在工作表現上亦呈現殊異情形，此一現象正足以反映當前校園輔導工作之現況，其中「按部就班」型與「積極投入」型人數較多，合計為 406 人，佔輔導教師樣本人數的 67.9%，這二群輔導教師可謂校園輔導工作的主力，顯示在當前高中職校園中，堅守崗位、盡心盡力的輔導教師仍佔大多數，渠等亦是讓高中職輔導工作獲得各界肯定與重視的主要影響力；另一方面，「得過且過」型與「無心無力」型人數較少，合計為 192 人，佔輔導教師樣本人數的 32.1%，此二群輔導教師人數雖少，卻是應該予以關注的一群，若任其自由發展，不予關照，長此以往，非但無法發揮其輔導學生之功能，損抑校園輔導工作的價值，亦將對輔導教師在校園之定位與功能及輔導教師之專業形象造成負面影響。

緣此，為使不同族群輔導教師發揮輔導功能，學校應訂定適切的績效考核

制度與輔導措施，一方面既能獎優汰劣，一方面亦能提供不適任輔導教師及早規劃與生涯探索機會。

從高中職輔導教師分群歸類的結果所呈現的意義亦可探知，目前高中職輔導教師係屬專任，專職從事學生輔導工作，相較於國中小學輔導工作，可謂已經排除龐大的教學壓力，惟推估猶有三分之一左右輔導教師工作態度屬於「得過且過」與「無心無力」，而相較於當前國中小並無專任輔導教師編制，輔導工作僅由具有輔導專長之一般教師兼任，渠所面對之工作壓力更甚於高中職輔導教師，輔導工作績效不彰，輔導人員心餘力絀或無心無力情形或較高中職更為嚴重。未來國中小若能依據相關法規設置專任輔導教師，教育行政有關當局宜採取積極措施，改善工作環境，明訂輔導工作主軸，減輕輔導教師壓力，以避免重蹈高中職覆轍，方不致徒增社會大眾對學校輔導工作價值的存疑。

## 二、區別分析

上述集群分析結果根據「高承諾、高滿意、低壓力」、「中承諾、中滿意、中壓力」、「低承諾、低滿意、中壓力」、與「低承諾、低滿意、高壓力」等特徵將輔導教師區分為「得過且過」、「積極投入」、「無心無力」與「按部就班」四個群組，研究者期望進一步了解四組輔導教師雖有不同，但八個變項能區別四組輔導教師的最佳組合是什麼？如何以更精簡的變項加以有效區分？因此，接著進行區別分析以決定是哪些觀察值的主要特徵影響集群的形成，據以檢定分群結果的穩定性。茲將區別分析結果說明如次：

如表四所示，經區別分析後可得三個區別函數，函數一與函數三的平均數在四個群組輔導教師間的差異其 Wilks'  $\Lambda$  值為 .111；函數二與函數三的平均數在四個群組輔導教師間的差異其 Wilks'  $\Lambda$  值為 .879；排除函數一與函數二後，函數三在四個群組輔導教師間的差異其 Wilks'  $\Lambda$  值為 .985。第一與第二個區別函數特徵值較大，表示此函數愈具有區別力，其中函數一可以解釋集群變異的 98.1%，函數二可以解釋集群變異的 1.7%。而就三個典型區別函數的顯著性考

驗，其中第一個與第二個典型區別函數達顯著水準 ( $p < .05$ )。換言之，新構成的三個區別函數可以區隔四群組輔導教師，而可以確認至少有二個區別函數(函數一與函數二)可以有效區別。

**表四**  
**標準化典型區別函數係數與結構係數摘要表**

層 面	函數一		函數二		函數三	
	標準化係數	結構係數	標準化係數	結構係數	標準化係數	結構係數
專業認同	.402	.541*	-.397	-.406*	-.130	-.279
專業投入	.370	.486*	-.082	-.010	.050	-.173
工作愉悅	.270	.559*	-.108	-.166	-.580	-.416
研究進修	.241	.318	.423	.488*	.310	.203
留業傾向	.309	.317	-.087	-.372*	.193	.198
專業倫理	.433	.354	.659	.728*	-.121	-.269
角色壓力	-.226	-.188	.298	.368	-.218	-.450*
工作滿意	.273	.301	.103	-.085	.707	.706*
特徵值	6.941 <sup>a</sup>		.120 <sup>a</sup>		.016 <sup>a</sup>	
解釋變異量 (%)	98.1		1.7		.2	

註：\* 在每個變數和任一區別函數之間的最大絕對相關

a. 分析時會使用前三個典型區別函數

究竟是哪些變項對集群的形成較具有影響力？從表四可得知，就第一個區別函數的結構係數而言，影響力較大的變項有「專業認同」、「專業投入」與「工作愉悅」，其與第一個區別函數之相關分別為 .541、.486、.559，再就此三個變項的內涵審視，實具有熱愛工作，對輔導工作擁有身分感，樂於積極投入，並能從工作中感到樂趣的意涵，因此，可將其統括命名為「熱衷歡愉」；就第二

區別函數的結構係數觀之，影響力較大的變項有「專業倫理」、「研究進修」、「專業認同」與「留業傾向」，其與第二個區別函數之相關分別為 .728、.488、-.406、-.372，再就此四個變項的內涵細究，具有信守規範，追求自身成長，缺乏對工作的身分認同與關照自我之內涵，綜合其義，可將其命名為「獨善其身（順應）」。就第三個區別函數的結構係數而言，影響力較大的變項雖有「角色壓力」與「工作滿意」，其相關分別為 -.450、.706，惟因此函數之解釋變異量僅 2%，影響力甚微，故可略而不論。

綜上所述，八個區別變項中，可以將之重新加以組合成二個區別變項，以「熱衷歡愉」與「獨善其身（順應）」二個新變項將輔導教師有效區分成「得過且過」、「積極投入」、「無心無力」與「按部就班」四個群組。

**表五**  
**各組重心的函數摘要表**

群組	函數一	函數二	函數三
得過且過	-.234	.494	-.076
積極投入	3.33	.160	.110
無心無力	-5.46	-.342	.297
按部就班	.222	-.332	.093

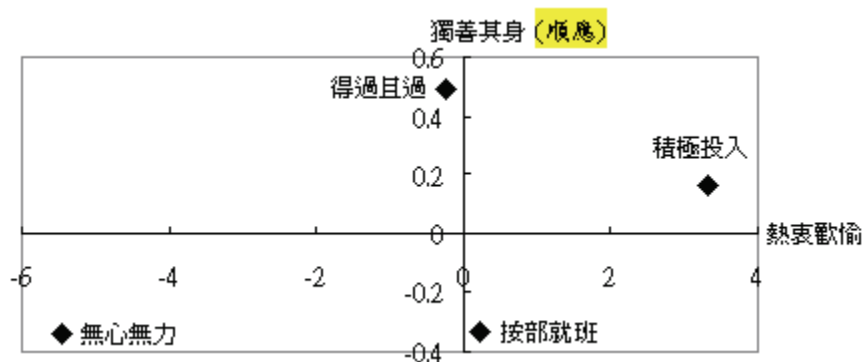
註一：函數一命名為「熱衷歡愉」；函數二命名為「獨善其身」（順應）

從表五可知，各組在第一區別函數的重心（centroid）分別為 -.234、3.33、-5.46、.222；在第二區別函數的重心為 .494、.160、-.342、-.332（第三區別函數的重心分別為 -.076、.110、.297、-.093，惟因第三組區別函數未達顯著，故略去之）。

換言之，不同群組的輔導教師在「熱衷歡愉」這個區別函數的組平均數分別為 -.234（得過且過）、3.33（積極投入）、-5.46（無心無力）、.222（按部就班），就第一個區別軸向而言，輔導教師對輔導工作如具有較高的專業認同

感、愈能投入參與輔導工作、從事輔導工作感到滿足愉悅，則顯示此一群組輔導教師既能熱衷於工作又能從中獲得歡愉感，「熱衷歡愉」此一新變項可以取代先前八個變項將輔導教師區分為四組，而且各組之間有所不同，愈「積極投入」的輔導教師對輔導工作愈具有熱衷歡愉的傾向，而愈「無心無力」的輔導教師則對輔導工作較欠缺熱衷，同時少有歡愉感受。

在「獨善其身（順應）」這個區別函數的組平均數分別為 .494（得過且過）、.160（積極投入）、-.342（無心無力）、-.332（按部就班），就第二個區別軸向而言，輔導教師如對於經常參與研究進修以增進輔導專業知能、恪遵輔導專業倫理規範，但缺乏對專業的身分認同，且可能有轉換生涯的念頭，則可顯示此一群組輔導教師注重成長自我，謹守專業規範，但卻也較注重個人的權益福祉。換言之，在四個群組的輔導教師，可經由「獨善其身」此一新變項加以有效區隔，在「得過且過」組的輔導教師比「按部就班」、「無心無力」組的輔導教師更重視自身專業知能的成長與守分自全。二個新的區別函數（熱衷歡愉與獨善其身）對輔導教師分群歸類情形如圖二所示。



圖二 各組在二個區別軸項之相對位置圖

若進一步將二個區別函數之區別結果與實際樣本群體之情形相比較，得到再分類交叉結果，如表六所示，其預測總正確率為 94.1%，顯示，經區別分析後所找到「熱衷歡愉」與「獨善其身」（順應）二個新的組合變項能將高中職輔

導教師有效分成四個群組之區別力極強。

**表六**  
**區別函數再分類交叉表**

實際組別	樣本人數	預測組別			
		得過且過	積極投入	無心無力	按部就班
得過且過	142	134	0	4	4
	100%	94.4%	0%	2.8%	2.8%
積極投入	166	0	158	0	8
	100%	0%	95.2%	0%	4.8%
無心無力	50	0	0	50	0
	100%	0%	0%	100%	0%
按部就班	240	15	4	0	221
	100%	6.3%	1.7%	0%	92.1%
總正確率	94.1%				

歸納上述，「專業認同」、「專業投入」、「工作愉悅」、「研究進修」、「留業傾向」、「專業倫理」、「角色壓力」與「工作滿意」等八個變項可以將高中職導教師區分成「得過且過」、「積極投入」、「無心無力」與「按部就班」四個群組，而進一步經由區別分析發現，八個影響變項可以重新組合成二個區別函數，第一個區別軸向中影響力較大者為「專業認同」、「專業投入」、「工作愉悅」三個變項，依據變項內涵，將之重新命名為「熱衷歡愉」；第二個區別軸向影響較大者為「研究進修」、「專業倫理」、「專業投入」與「留業傾向」四個變項，依據變項內涵，將之重新命名為「獨善其身」。析言之，「熱衷歡愉」與「獨善其身（順應）」二個新組合變項能夠取代先前的「專業認同」等八個變項將高中職輔導教師有效區分成四個群組，亦即，就當前高中職輔導教師的行為表現觀察，某些輔導教師屬於高度熱衷投入且能獲得滿足歡愉，而不重視自身福祉的享

有；某些屬於低度熱衷投入且較少獲得歡愉滿足，而更強調己身權益的維護；某些則是適度的投入輔導工作且感到適度的歡愉，工作中亦能合理的維護自身的福祉。

綜合上述，既能根據「熱衷歡愉」與「獨善其身（順應）」二個新組合變項將高中職輔導教師區分成「得過且過」、「積極投入」、「無心無力」與「按部就班」四個群組，主管教育行政當局或學校便可依據這四個群組輔導教師之工作表現，本績效責任精神，表現優異者給予應得之獎勵，以激勵其在工作崗位上繼續投入，造福更多莘莘學子；適應不良或表現欠佳者，應提供積極之輔導措施，提昇其對輔導工作之專業承諾，庶幾不致妨礙輔導工作的推動與阻滯個人的生涯發展。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

（一）高中職輔導教師依其知覺角色壓力、工作滿意和專業承諾可以區分為成「得過且過」、「積極投入」、「無心無力」與「按部就班」四個群組

本研究以專業承諾之「專業認同」、「專業投入」、「工作愉悅」、「研究進修」、「留業傾向」、「專業倫理」與「角色壓力」、「工作滿意」等八個變項將高中職輔導教師加以分成四個集群，第一個群組的輔導教師的表現為「低度承諾、中度壓力、低度滿意」，可命名為「得過且過」型，佔全體輔導教師人數之 23.7%；第二個群組的輔導教師的表現為「高度承諾、低度壓力、高度滿意」，可命名為「積極投入」型，佔全體輔導教師人數之 27.8%；第三個群組輔導教師的表現為「低度承諾、高度壓力、低度滿意」，可命名為「無心無力」型，佔全體輔導教師人數之 8.4%；第四個群組輔導教師的表現為「中度承諾、中度壓力、中度滿意」，可命名為「按部就班」型，佔全體輔導教師人數之 40.1%。

（二）以「熱衷歡愉」與「獨善其身（順應）」二個新組合變項可區別不同組型

的高中職輔導教師

在「專業認同」、「專業投入」、「工作愉悅」、「研究進修」、「留業傾向」、「專業倫理」、「角色壓力」以及「工作滿意」等八個區分變項中，經由區別分析可以將之重新組合命名，以「熱衷歡愉」與「獨善其身（順應）」二個新變項將輔導教師有效區分成「得過且過」、「積極投入」、「無心無力」與「按部就班」四個群組。

## 二、建議

根據上述研究結果，研究者提出下列若干建議，以作為改進與推動校園輔導工作之參考：

（一）提供輔導教師生涯探索機會與管理，釐清並賦予輔導教師與時俱進的工作內涵，以利其進一步確認生涯選擇與專業承諾

由文獻分析可知，專業承諾為個人專業精神的具體展現，也是專業之所以發揮績效的具體關鍵，為增進輔導教師對輔導工作的認同與投入，強化其專業態度，可從提供輔導教師繼續學習機會，促進其專業成長發展；同時為避免輔導教師之專業耗竭，應就社會需要、學校教育目標，釐清學校輔導工作的理念與內涵，訂定分層負責明細，明確規範輔導教師工作項目與範圍，減輕輔導教師角色壓力，使其獲得較佳之職業適應。

（二）研訂績效考核制度，鼓勵表現優異輔導教師；接納關懷低專業承諾之輔導教師，並提供積極適切的協助

本研究經集群分析結果發現，學校輔導教師中有「積極投入」、「按部就班」、「得過且過」與「無心無力」四個群組，為激勵服務士氣，學校應擬訂相關績效考評措施，以獎優汰劣。而「得過且過」與「無心無力」二個群組輔導教師極有可能產生劣幣驅逐良幣之負面效應，既不利於個人之生涯發展，亦連帶影響學校輔導工作之公共形象。因此，學校與教育行政當局應及早篩選出適應不良之輔導教師群體，提供必要之輔導措施，如提供諮詢輔導、改善工作環境、

鼓勵參加進修，以增進其對專業之認同與投入，或及早規劃協助其進修第二專長，以利生涯轉換。

(三) 提升輔導教師的工作滿意度，增進輔導教師對輔導工作的熱衷歡愉

本研究經區別分析發現，愈是積極投入的輔導教師，對輔導工作愈熱衷，同時能由工作中體會歡愉感受。是故，為提升輔導工作效能，學校應積極改善校園之輔導工作環境，擴充輔導設備與人力資源，改善學校組織氣氛，激勵輔導教師工作動機與潛能，期使輔導教師能積極投入工作、樂在工作。

(四) 未來研究可進一步針對「積極投入」、「按部就班」、「得過且過」與「無心無力」四個群組之輔導教師，其所形成的背後原因進行質性研究分析，俾利找出問題癥結，作為輔導協助之參考。

針對本文之任何回應、回饋或意見，請直接聯繫：劉福鎔，401 台中市東區台中路 283 號，e-mail: liu@mitux.tcavs.edu.tw，國立台中高級農業職業學校，(04) 22810010#200。

收件日期：2007 年 3 月 9 日

複審日期：2007 年 5 月 15 日

通過日期：2007 年 7 月 19 日

## 參考文獻

- 王文科、林義男（1985）。*教育社會學*。高雄市：復文。
- 中國輔導學會（2007）。*學生輔導法草案總說明*。2007年5月20日，取自：  
<http://www.guidance.org.tw>。
- 呂祝義（1998）。*國民中學輔導人員自我調整模式之建構與驗證研究*。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄市。
- 李奇勳、吳萬益、蔡東峻（2002）。員工角色壓力與工作滿意、工作焦慮及工作績效之相關性研究-Meta Analysis 法之應用。*聯合學報*，**19**，303-326。
- 李新鄉（1993）。*國小教師教育專業承諾及其相關因素之研究*。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 周新富（1991）。*國民小學教師專業承諾、教師效能訓練與學生學業成就關係之研究*。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 林清文（2006）。輔導教師績效。*教育研究月刊*，**144**，137-138。
- 張春興（1989）。*張氏心理學辭典*。台北市：東華。
- 張荳雲（1987）。工作滿足：其概念與理論架構的檢討。*中央研究院民族學研究所集刊*，**63**，63-86。
- 教育部（2001）。*高級中學學生輔導辦法*。中華民國九十年十二月二十日教育部(90)台參字第 90179959 號令修正發布全文 19 條。臺北市：教育部。
- 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。*暨大學報*，**5**（1），1-30。
- 陳瑞成（1998）。*國小輔導主任角色期望、角色壓力與角色踐行之相關研究*。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 黃俊英（2004）。*多變量分析*。台北市：中國經濟企業研究所。
- 黃國隆（1986）。中學教師組織承諾與專業承諾。*國立政治大學學報*，**53**，55-83。
- 黃隆民（1985）。國民中學教師角色衝突與工作滿意之關係。*國立台灣師範大學*

- 教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 黃運生（1993）。台灣省國民小學輔導室主任工作滿意調查研究。國立彰化師範大學輔導與諮商研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 黃榮貴（2001）。國民小學組織結構與教師專業承諾之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 黃瓊蓉（2000）。教師承諾的構念效度。彰化師大教育學報，1，93-118。
- 廖貴鋒（1986）。國中教師角色衝突、角色不明確與工作倦怠之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 熊祥林（1978）。「明尼蘇達滿意問卷」研究。國立政治大學學報，37，123-149。
- 劉春榮（1996）。國民小學教師專業自主知覺、教師組織功能需求與教師專業承諾研究。高雄市：復文。
- 鄭淵全（1995）。自學班與普通班教師教學行為比較研究。國立高雄師範大學教育學刊，11，379-405。
- 鄭熙彥（1980）。我國高級中等學校輔導教師工作滿意之調查研究。教育學院輔導學報，5，157-194。
- 韓楷樑（1986）。國民中學輔導教師的角色衝突對其輔導工作效能之影響。國立台灣教育學院輔導研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 韓繼成（2002）。國民中學訓導人員角色壓力、人格特質與工作滿意度的關係。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- American School Counselor Association (1991). Role statement : The school counselor toward the transformation of secondary school counseling. *Eric Counseling and Personnel Service Clearinghouse 2108 School of Education*. The University of Michigan Ann Arbor 48109-1259.
- American School Counselor Association (2003). *The ASCA national model: A framework*

- for school counseling programs*. Alexandria, VA: Author.
- Arayna, N., & Ferris, K. R. (1984). A reexamination of accountants' organizational-professional conflict. *The Accounting Review*, 5(1), 1-15.
- Baggerly, J. N. (2002). Florida school counselors survey 2000: Results and recommendations. *Florida Educational Research Council Research Bulletin*, 33(3), 197-205.
- Baggerly, J., & Osborn, D. (2006). School counselors' career satisfaction and commitment: Correlate and predictors. *Professional School Counseling*, 9(3), 197-205.
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, 25(4), 453-471.
- Blau, G. (2003). Testing for a four-dimensional structure of occupational commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 469-488.
- Borg, M. G. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal*, 17(3), 263-281.
- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59-75.
- Burnham, J. J., & Jackson, C. M. (2000). School counselor roles: Discrepancies between actual practice and existing models. *Professional School Counseling*, 4(1), 41-49.
- Butler, S. K., & Constantine, M. G. (2005). Collective self-esteem and burnout in professional school counselors. *Professional School Counseling*, 9, 55-62.
- Coll, K. M., & Freeman, B. (1997). Role conflict among elementary school counselors: A national comparison with middle and secondary school counselors. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31(4), 251-261.
- Coyle, L. M., & Witcher, A. E. (1992). Transforming the idea into action: Policies and practices to enhance school effectiveness. *Urban Education*, 26(4), 390-400.

- Culbreth, J. R., Scarborough, J. L., Johnson, A. B., & Solomon, S. (2005). Role stress among practicing school counselors. *Counselor Education and Supervision, 45*(1), 45-71.
- DeMato, D. S., & Curcio, C. C. (2004). Job satisfaction of elementary school counselors: A new look. *Professional School Counseling, 7*(4), 236-245.
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research, 63*(4), 489-525.
- Fitch, T., Newby, E., Ballestero, V., & Marshall, J. L. (2001). Future school administrators' perceptions of the school counselor's role. *Counselor Education and supervision, 41*, 89-99.
- Fresko, B., Kfir, D., & Nasser, F. (1997). Predicting teacher commitment. *Teaching and Teacher Education, 13*(4), 429-438.
- Fried, Y., Ben-David, H. A., Tiegs, R. B., Avital, N., & Yeverechyahu, U. (1998). The interactive effect of role conflict and role ambiguity on job performance. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 71*, 19-27.
- Guralink, D. B. (1982). *The Webster's new world dictionary of the Aman language*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Hardy, M. E., & Conway, M. E. (1978). *Role theory: Perspective for health professionals*. New York: Appleton-Century-Corfts.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. (1991). *Educational administration: Theory research and practice* (4<sup>th</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Morrow, P. C. (1983). Concept redundancy in organizational research: The case of work commitment. *Academy of Management & Review, 8*, 486-500.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. M. (1982). *Employee-organization linkage: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York: Academic Press.
- Myers, J. E., Sweeney, T. J., & White, V. E. (2002). Advocacy for counseling and counselors: A professional imperative. *Journal of Counseling & Development, 80*(4),

394-402.

- Rayle, A. D. (2006). Do school counselors matter? Mattering as a moderator between job stress and job satisfaction. *Professional School Counseling, 9*(3), 206-215.
- Reichers, A. E. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitment. *Academy of Management Review, 10*, 465-476.
- Riehl, C., & Sipple, J. W. (1996). Making the most of time and talent: Secondary school organizational climates, teaching task environments, and teacher commitment. *American Educational Research Journal, 33*(4), 873-901.
- Rizzo, J. R., House, R. J., & Lirtzman, S. I. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative Science Quarterly, 15*, 150-163.
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal, 89*(4), 420-439.
- Schaubroeck, J., Otton, J. L., & Jennings, K. R. (1989). Antecedents and consequences of role stress: A covariance structure analysis. *Journal of Organizational Behavior, 2*(1), 35-58.
- Schmidt, J. J. (2003). *Counseling in schools: Essential services and comprehensive programs* (4<sup>th</sup> ed.). Needham Heights, Mass: Allyn & Bacon.
- Sears, S. J., & Navin, S. L. (1983). Stressor in school counseling. *Education, 103*, 333-337.
- Shann, M. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research, 92*(2), 67-73.
- Singh, K., & Billingsley, B. S. (1996). Intent to stay in teaching: Teachers of students with emotional disorders versus other special educators. *Remedial and Special Education, 17*(1), 37-47.
- Somers, M., & Birnbaum, D. (2000). Exploring the relationship between commitment profiles and work attitudes, employee withdrawal and job performance. *Public*

*Personnel Management*, 29(3), 353-365.

Starnaman, S. M., & Miller, K. I. (1992). A test of causal model of communication and burnout in the teaching profession. *Communication Education*, 41(1), 40-53.

Tyree, Jr. A. K. (1996). Conceptualizing and measuring commitment to high school teaching. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 295-304.

# **The Relation of Perceived Job Stress, Job Satisfaction and Professional Commitment in Senior High and Vocational School Counselors**

Fu-Jung Liu

National Taichung Agricultural  
Senior High School

Ching-Wen Lin

National Changhua University  
of Education

## **Abstract**

Previous studies indicated a positive relationship between job satisfaction and professional commitment in school teachers. This study investigates the relation between perceived job stress, job satisfaction, and professional commitment of senior high and vocational school counselors. Data were obtained from a group of 598 senior high and vocational school counselors and analyzed by means of cluster and discriminant analyses. The results can be summarized as follows:

- a. Through cluster analysis of the eight resulting variables (professional identification, professional engagement, working pleasure, educational continuation, retaining trend, professional ethics, job stress, and job satisfaction), the senior high and vocational school counselors were divided into four subgroups: the “simply getting by”, the “positively involved”, the “absent-minded and incapable”, and the “step-by-step”.
- b. Through discriminant analysis of the eight variables mentioned, two new variables can be regrouped as the “enthusiastically pleased” and the “self-moral-uplift”. These two new variables can validly differentiate four clusters of school counselors.

Based upon the findings rendered, this study proposes several suggestions for educational institutions and counselors.

**Keywords: cluster analysis, discriminant analysis, job satisfaction, job stress, professional commitment.**