教育研究與發展期刊 DOI 10.3966/181665042018121404002
第十四卷第四期 2018年12月 頁41-70

國小導師輔導自我效能量表之因素結構研究

黃文瑄 桃園市大同國民小學教師
蔡秀玲 中原大學通識教育中心副教授
李俊儀 國立臺北大學師資培育中心副教授
杜淑芬 中原大學教育研究所副教授

摘 要

本研究旨在探索國小導師輔導自我效能量表之因素結構。研究採用叢集與配額取樣，取得桃園市 296 位導師之自願參與。研究工具採用自編之國小導師輔導自我效能問卷，研究程序係透過項目分析與探索性因素分析檢視題目與因素屬性，並進一步以驗證性因素分析驗證國小導師自我效能之因素結構。因素分析結果顯示導師輔導自我效能包括「師生關係」、「班級經營與正向管教」、「問題解決與衝突處理」、「辨識適應問題徵兆」、與「系統合作」等五項因素，42 項題目之因素負荷量介於 .64 到 .85 之間，各分量表信度介於 .87 ～ .92 之間，五因素相關介於 .87 到 .97 之間。五因素模式卡方值 $\chi^2/df = 2.361$，各項適配度指標 CFI = .900、IFI = .901、SRMR = .042、RMSEA = .068。不同性別、年齡、婚姻、服務年資、任教年段、與輔導背景的導師，其部分或整體輔導自我效能呈現顯著差異（$P < .05$）。

關鍵詞：因素結構、國民小學、發展性輔導、輔導自我效能、導師

【通訊作者】杜淑芬電子郵件：sufentu@gmail.com

Journal of Educational Research and Development
December 31, 2018, Vol. 14, No. 4 pp. 41-70

The Factor Structure of Elementary School Homeroom Teachers' Self-Efficacy in Guidance Scale

Wen-Hsuan Huang
Teacher, Da-Tong Elementary School, Taoyuan City
Shiou-Ling Tsai
Associate Professor, Center for General Education, Chung-Yuan Christian University
Chun-Yi Lee
Associate Professor, Center for Teacher Education, National Taipei University
Su-Fen Tu
Associate Professor, Graduate School of Education, Chung-Yuan Christian University

Abstract

The aim of current study is to explore the factor structure of homeroom teachers' self-efficacy in guidance scale. The study adopted stratified clustering sampling process and included 296 homeroom teachers from Taoyuan City. A questionnaire was developed to study the homeroom teachers' self-efficacy in guidance. In pre-test, item analysis and exploratory factor analysis (EFA) were performed to investigate the item quality and factors construct. Then, CFA was further conducted to confirm the factor constructs of homeroom teachers' self-efficacy in guidance. The results of CFA produced five constructs that consisted of teacher-student relationship, class management and positive disciplinary, problem solving and conflict resolving, identifying signs of adjustment problems, and system collaboration. The factor loadings of 42 items ranged from .64 to .85, the correlations between five factors were from .87 to .97, and the Cronbach α's were from .87 to .92 for five factors. The CFA model fit index was $\chi^2/df = 2.361$, other fit indexes included CFI = .900, IFI = .901, SRMR=.042, RMSEA=.068. In addition, teachers' self-efficacy in guidance showed significant differences with regard to different gender, age, marriage status, years of service, grade of teaching, and background education in counseling ($P<.05$).

Keywords: factor structure, elementary schools, primary prevention, self-efficacy in guidance, homeroom teachers

Su-Fen Tu's E-mail: sufentu@gmail.com (Corresponding Author)

壹、緒論

在國民小學的學校輔導工作中，導師（又稱級任教師）採包班制，師生朝夕相處，最了解學生的問題與需求，因此發現問題時也可以及早做補救與治療。在我國教育政策中，輔導學生一直被視為教師的兩大天職之一，認為所有教師應具備基本的輔導素養，將輔導理念融入教學（鄭崇趁，2005）。2013 年，教育部提出 WISER 輔導工作模式整合我國學校輔導系統的工作，導師是初級發展性輔導最重要的輔導人力；而學生輔導法（2014）更確認導師在初級發展性輔導的角色與功能。此外，研究者從國中小擔任導師角色中深深體會到班級導師與學生關係最為緊密，當學生有問題產生或適應不佳時，不管是學生或是家長，第一個尋求協助的對象，便是導師。因此，導師在學校輔導工作中扮演著舉足輕重角色，站在輔導第一線更是責無旁貸。

根據 Bandura（1977、1997）的理論，自我效能感是個人對自己完成某項任務的工作能力的主觀評估，而評估的結果如何，將直接影響到一個人的行為動機。在教育的領域中，自我效能的信念被認為與學生的學業表現與學習有關（Bandura, 1997, 2006）。國內外學者對於教師自我效能的探究相當豐富，然多以教學的效能為主體，國內學者孫志麟（2001、2003）曾進行相當完整的評述，本文不再贅述。而國內亦有若干研究針對輔導自我效能進行探究（例如鄭如安，1996 等），然而其研究對象均為輔導教師，與本研究想要探究之導師輔導自我效能有別。

基於教育當局與各界對於導師發展性輔導功能之重視，加上 Bandura（1997）與 Tschannen-Moran 等人（1998）對於自我效能的觀點，研究者認為需要針對導師的輔導自我效能加以探究，以深入瞭解導師之輔導工作內涵，以及其輔導自我效能的知覺現況。因此，本研究擬以因素分析法探究國小導師輔導自我效能量表之因素結構，並瞭解影響國小導師輔導自我效能之背景因素。

貳、文獻探討

一、導師的輔導角色與職責

導師的輔導工作內涵為何？筆者將從法令與專家學者觀點探究導師的輔導角

色與職責：

（一）導師在我國教育政策中的輔導角色與職責

對於導師的輔導角色與職責，將從政策法規及中外學者對於導師之輔導工作內涵二個向度加以探討。依據楊漢麟（2000），早在清光緒年間，即在史料上首次出現有關導師概念。而我國之國民教育法（民國 68 年 5 月 23 日公布）制訂之初即規定國民小學採小班制為原則，每班置導師一人。此時對於導師的工作內涵則尚無明確規範。

民國 82 年，教育部訓委會委託編著《領航明燈：國民小學導師手冊》一書，對於國民小學導師的角色、權責與職務內容有了較為明確的建議。這些建議內容大致可分為導師的班級管理技巧、與校內行政系統的工作配合、親師合作、以及辨識班級的特殊兒童，其中更包含一節導師如何進行班級團體輔導（教育部訓委會，1993）。

民國 84 年教育部公布實施「教師法」，其第 17 條明訂教師有擔任導師之義務。民國 87 年公佈《建立學生輔導新體制 ---- 教學、訓導、輔導三合一整合實驗方案》，以三級預防的概念規劃學校輔導工作，將導師的輔導工作納入三級輔導體系中（鄭崇趁，2005）。而教育部於 2013 年委託編製《國民小學輔導工作參考手冊》並提出 WISER 模式，強調學校三級輔導系統合作，三者合作共同以智慧（WISER）推動學校輔導工作（教育部，2013）。WISER 模式主張導師是發展性輔導的最關鍵人物，導師的班級經營如能融入發展性的輔導理念，那麼班級就是推動初級發展性輔導的最佳實踐場域。當導師能落實班級層級的發展性輔導工作，包括對學生的關懷、班級規則的建立與執行、偶發性衝突的處理、學生問題行為徵兆的辨識，以及與家長維持暢通的溝通管道，輔之以二、三級輔導系統的支援，那麼以學生需求為主體的輔導網絡就能開展，友善校園就得以被實踐（王麗斐、杜淑芬，2017）。這樣的學校輔導理念，在《學生輔導法》（2014）的立法中加以確認。學生輔導法明訂學校教師需負責執行發展性輔導措施並協助介入性及處遇性輔導措施之進行（第 12 條）。又，於第 6 條說明發展性輔導係指教師應促進學生心理健康、社會適應及適性發展，針對全校學生訂定學校輔導工作計畫，實施生活輔導、學習輔導及生涯輔導相關措施。

至於導師的輔導工作應如何進行？教育部於民 96 年修訂《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》，針對教師對學生的輔導與管教，制訂輔導管教目的

與原則，包括平等與比例原則，以及在管教時應審酌情狀並考量行為成因，尊重學生權利確保程序。進一步，為了確實發揮導師的功能並整合導師的角色功能，教育部更於民國 101 年頒布《國民中小學聘任班級導師注意事項》，其中提及班級導師之工作職責歸納和整理成為六大項；包括：（1）班務處理及班級經營；（2）學生生活、學習、生涯、品行及身心健康之教育與輔導；（3）特殊需求學生之關照及個案輔導；（4）親師溝通與家庭聯繫；（5）學生偶發事件及申訴事件處理；（6）其他有關班級學生之教學、訓輔、總務等事務處理。

綜上所述可以發現，無論是我國的教育行政部門或國內教育學者，均強調導師在學生之生活和身心發展輔導中的角色。而學生輔導法和國民中小學聘任班級導師注意事項的頒訂可以說是在法令上確立了導師在發展性輔導上的職責與工作的範疇。

（二）國內外學者對於導師輔導工作內涵觀點

對於國民小學教師的輔導工作內涵，國內外學者均有所論述。多位學者均認為導師應該輔導學生，實施生活輔導與學習輔導，除了引導學生學習外，應協助學生認識自己、適應環境、發展社會性能力；對有困擾的學生，應廣泛的蒐集資料，進行診斷，根據學生的特質與需要，予以適合的個別輔導（李錫津，1991；吳明隆，2009；馮觀富，2003）。而林建平（2001）指出導師的輔導職責除了生活、學習與生涯輔導外，另須實施輔導活動課程，他強調導師對於適應欠佳學生的發現、輔導與轉介工作。此外，曹慧珠（2012）也建議導師應該充實班級經營技巧，塑造良好班級氣氛，培養豐富專業知能，以身作則，並落實落實親師溝通聯繫。

由於國情與學校制度的差異，各國對於導師的稱謂或分工未必相同，因此本研究以「教師＋輔導」蒐集文獻並加以整理。我們發現，各國教育法規與相關學者也一致認同教師具有輔導的責任。例如，由於越來越多的學生自學校缺席或中輟，英國與蘇格蘭教育當局提出加強學生的學習、個人、社交與健康等方面的各方面的輔導工作以為解決之道，教師的「初級輔導」（First-level guidance）能力被建議為教師雇用的重要條件（引自 Wilson, Hall, & Hall, 2007）。Wilson 等人（2007）針對蘇格蘭權威人士、教師、師培生、家長與學生等進行問卷調查與訪談，結果發現參與者均支持在國小階段的全體教師均應具備基礎輔導能力，提供學生所需的身心支持。該研究國小教師感受到他們所需的輔導訓練需求包括個人與社會發展教育、傾聽技巧、諮商技巧、親師溝通與支持能力、資源取得與系統合作、

兒童保護與敏感議題的訓練等等。

香港自從 1986 年起，也採用了預防取向的輔導工作，一開始這項工作係自國中開始，然而自 2006 年起不僅在小學增設輔導人員，並追加預算給小學實施輔導工作。香港教育局除了揭示學校應該提供友善與關懷的環境以促進學生的全人發展外，更主張所有教師應具備基本輔導技巧（引自 Lai-Yeung, 2014）。Lai-Yeung（2014）調查 31 位大學生有關教師應具備的輔導技巧，前三項依序是溝通技巧、諮商技巧、個案工作技巧。

印度學者 Akhtar（2013）主張教師應該是個諮商員，教師在學生有問題時，提供諮詢和相關問題解決技巧，甚或是，教師可以主動發現問題，並協助學生解決問題；此外，他也認為諮商技巧可以幫助老師降低教師工作的壓力，讓教師功能可以得到更好的發揮。

美國對教師輔導工作的倡議，開始得相當早。洛杉磯學校督導委員會在 1959 年即倡議導師的輔導任務除了專業的教學之外，尚包括評估孩子的成長及學習的狀況，要敏感於每個孩子間的不同及如何應付教室中孩子的需要，結合社會機構社區資源提供兒童之所需，以及當孩子需要幫助時轉介相關的輔導活動（引自鄭安伶，2002）。紐約州教學標準（The New York State Teaching Standards, 2011）也述明，教師應促進學生之身心、情緒與社會發展，經營好的學習環境、與家長和社區溝通與合作以協助學生的適應與發展；這些工作與我國三級輔導系統中的發展性輔導工作相似。

Witmer（1968）針對佛州 45 所學校的 556 教師進行研究，結果發現多數教師認同他們的工作包含輔導學生的角色與任務，這些輔導任務包括辨識特殊兒童、處理學習與適應的困難、以及協助兒童的發展人際關係、生涯、興趣與性向、以及生活適應能力等等。然而，由於學校輔導人員的建置，一般教師在輔導工作上的專業角色不再被視為主要角色，學校輔導人員、護士和助理（副）校長被視為主要角色，但教師和其他人員也應該瞭解學生心理健康問題的辨識與轉介程序和資源（Gysbers & Henderson, 2011）。

進一步，研究者將上述教育政策與專家學者對於學校教師之輔導角色與職責加以分析，大致上可以從五個向度加以歸納整理。表 1 呈現此五個向度及其參考依據，各向度定義如下：（1）師生關係：教師能善用溝通技巧和機會，與學生發展良好的互動與情感關係之能力；（2）班級經營與正向管教：教師的班級經營、

班級氣氛與學習環境的營造能力；（3）問題解決與衝突處理：指教師能夠致力於學生一般性問題的解決與偶發衝突事件的處理之能力；（4）辨識適應問題徵兆：強調教師辨識學生的適應問題徵兆與轉介之能力；（5）系統合作：教師與家長及學校各處室合作的能力。

表 1　導師所應負擔的輔導工作向度與相關參考依據

向度（定義）	學者 / 政策 / 機構（年代）
師生關係（教師運用溝通技巧與機會和學生發展良好的互動關係）	林建平（2001）；紐約州教學標準（2011）；教訓輔三合一（教育部，1998）；國民小學學校輔導參考手冊（訓委會，2013）
班級經營與正向管教（強調班級經營、班級氣氛與學習環境的營造之能力）	李錫津（1991）；吳明隆（2009）；紐約州教學標準（2011）；教訓輔三合一（1998）；曹慧珠，2012；輔導與管教學生辦法注意事項（2007）；聘任導師注意事項（2012）；國民小學學校輔導參考手冊（2013）；國民小學導師手冊（1993）
問題解決與衝突處理（學生一般性問題的解決與偶發衝突事件的處理能力）	李錫津（1991）；教訓輔三合一（1998）；輔導與管教學生辦法注意事項（2007）；聘任導師注意事項（2012）；國民小學學校輔導參考手冊（2013）；Akhtar（2013）
辨識適應問題徵兆（教師辨識學生的適應問題徵兆與轉介的能力）	李錫津（1991）；林建平（2001）；紐約州教學標準（2011）；教訓輔三合一（1998）；聘任導師注意事項（2012）；國民小學學校輔導參考手冊（2013）；國民小學導師手冊（1993）；Wilson 等人（2007）；Witmer（1968）；Gysbers & Henderson (2011)
系統合作（教師與家長及學校各處室合作能力）	教訓輔三合一（1998）；林建平（2001）；曹慧珠，2012；聘任導師注意事項（2012）；馮觀富（2003）；國民小學學校輔導參考手冊（2013）；國民小學導師手冊（1993）；Wilson 等人（2007）

二、教師自我效能與輔導自我效能

根據 Bandura（1977、1997）的理論，自我效能是個體對於自己完成某種特殊任務所具備能力的主觀評估，其評估結果將直接影響到一個人對該工作的行為動機。Bandura（2006）認為自我效能是影響個體功能的主要因素，對於效能的自我知覺不僅直接影響個體的行為，也影響其他向度的生活決定，例如目標與渴望、結果的期待、情感的投入以及對社會環境阻礙和機會的感受。在教育領域中，教師的自我效能是最常被研究的主題之一。Tschannen-Moran、Hoy 與 Hoy（1998）

定義教師效能為教師知覺自己能夠讓學生參與學習的能力評估。國外對於教師效能的研究已經持續三十餘年，相關理論與研究可以參考 Tschannen-Moran 等人（1998）、Fives（2003）等人的評述性文章。國內學者對於教師的自我效能研究以教學自我效能為主（例如：吳清山，1998；孫志麟，1996、2001、2003），並主張教師的自我效能，除了會影響到教師在班級情境中的行為之外，也會影響學生的學習表現（吳清山，1998；孫志麟，2001）。孫志麟（2003）運用因素分析法探究教師之教學自我效能，並找出「環境轉化」、「教學革新」、「班級管理」、「親師溝通」、「教學執行」以及「教學評量」等六項因素，從其因素可以發現，教師的自我效能不僅涵蓋教學，也包括其他班級管理與親師溝通等協助學生之生活適應向度。許育齡（2006）回顧教師自我效能相關研究發現，教師自我效能不僅影響教師知覺壓力程度、班級經營風格、教學思考型態、對教學的承諾、進行教學革新的意願，同時也影響學生的學習成就與學習動機。然而孫志麟（2001）採用實徵取向的研究取徑探究自我效能與教學行為的關係，結果卻發現教師自我效能與教學行為僅呈現低度正相關。此外，鍾榮進（2015）歸納國內有關影響教學效能的變項，結果發現無論是個人變項（如性別、年齡、學歷、婚姻等）、工作變項（如擔任職務、任教年級、班級人數等）、學校變項（學校規模、地區等）與教學自我效能的關係均呈現分歧與尚未有定論的現象。

輔導自我效能（Counseling Self-Efficacy）被定義為個人知覺有效輔導個案能力的信念（Larson & Daniels, 1998）。依據 Larson 與 Daniels（1998）的回顧文獻整裡發現，輔導自我效能的研究多用以瞭解諮商輔導工作者的自我效能，包括受訓學員或研究生、學校輔導員、心理學家或心理衛生相關人員。我國有關輔導自我效能的定義也是以學校輔導人員的角色功能為架構。例如，鄭如安（1993）定義輔導自我效能為輔導人員從事輔導工作時，對於本身所具備的專業能力，以及能使受輔對象產生態度與行為改變的主觀評價。他的研究發現國小輔導人員的輔導自我效能向度包括輔導工作價值、輔導技巧、輔導推展、輔導過程、輔導工作能力等；王婉玲（2007）從自我覺察、人際關係效能、諮商技巧、歷程效能等諮商向度探究國中輔導教師自我效能，而許憶雯（2010）則從學校系統中的溝通、自我覺察與多元尊重、輔導網路與資源運用、諮商歷程的經營、助人技巧的運用及危機處理效能等向度探究輔導自我效能。

關於影響輔導效能的因素，Larson 與 Daniels（1998）發現輔導員特質、性

向、年齡、訓練背景、工作經驗等變項在多項研究中，是預測輔導自我效能的重要影響因素。而我國的對於國中小輔導人員的研究則發現，性別、婚姻、年齡、輔導年資、教育背景等變項均為影響輔導效能之因素，然而不同研究對於影響變項的研究結果並不完全一致。多數研究發現年齡稍長、輔導年資較長、具輔導科系背景的自我效能較佳（王婉玲，2007；吳育沛，2007；許憶雯，2010；鄭如安，1993 等），其他背景或學校變項的研究結果則較不一致。究其原因可能是這些研究的對象有些是國小（鄭如安、吳育沛），有些是國中（王婉玲、許憶雯），而我國國中小輔導人員之任用標準有別，加上研究工具各異，因此研究結果也不同。

有些研究關心輔導自我效能與實際輔導效能的差異。例如，兩項依據受訓的輔導員自評的研究顯示，輔導自我效能較高者，對個案工作的自我評價較高且焦慮則較低（Larson, et al., 1992; Urbani, et al., 2002)。鄭如安（1993）發現國小輔導人員輔導自我效能對輔導成效具有正相關，王婉玲（2007）發現當國中輔導教師輔導自我效能較高，職業倦怠則較低，許憶雯（2010）發現情緒智能與輔導自我效能呈現正相關；此外，王若雯（2016）對高雄市國小輔導教師的研究則發現輔導自我效能與工作投入有負相關，與工作壓力則有正相關。同樣的，由於這些研究的對象不同，測量工具各異，因此難以比較；另外，這些研究的輔導效能的測量均採用輔導人員的自我評量，與實際的輔導效能仍有相當的差異。

由上述教師自我效能與輔導自我效能相關研究可以發現，雖然國內探究教師自我效能的研究相當豐富，然多以「教學」定義教師的工作內涵，忽略教師在學校輔導系統中的輔導角色與對於學生輔導的重要性。而對於輔導自我效能的探究又僅以輔導人員為主，雖然許多專家學者均針對導師在學校輔導中的重要性進行呼籲，然而對於國民小學導師的輔導功能卻缺乏有系統地探究。

三、導師輔導自我效能研究之理論基礎

導師的工作兼具教師與輔導人員的雙重任務，因此無法直接採用教師自我效能與輔導教師自我效能的相關定義。因此，本研究參考 Bandura（1997）與孫志麟（2001）等學者對於自我效能的論述，定義導師輔導自我效能是指導師在執行輔導之職責時，對於自身輔導功能的主觀知覺，這樣的知覺將會影響其輔導學生的動機與行動。有關導師輔導自我效能的概念及測量，則參考 Tschannen-Moran 等人（1998）提出教師自我效能的整合概念模式（如圖 1），作為導師輔導自我效

能的理論基礎。在這個模式中，影響導師輔導自我效能的訊息來源，包括 Bandura（1997）所建議的語言說服、替代經驗、生理激起和精熟經驗等四項來源，此外，其他的訊息來源，如導師的專業成長與反思（孫志麟，2001）、學生的回饋、輔導的成效與表現等等；這些訊息會影響導師對輔導自我效能的認知歷程，而輔導自我效能的認知也會影響其輔導行動的結果與表現，彼此循環影響。

Tschannen-Moran 等人（1998）建議，教師自我效能應是以教師的工作分析與教師對自身工作能力的評估為兩大基礎。本研究假設：導師輔導自我效能也是建立在兩個主要的基礎之上：一是對於導師的輔導工作分析，包括其輔導職責、任務與功能等；其次是導師對本身輔導能力的評估（圖 1）。因此，在探究輔導自我效能的因素結構時，導師的輔導工作分析是最重要的工作之一，本文之文獻探討第一節即著眼於這樣的目的。

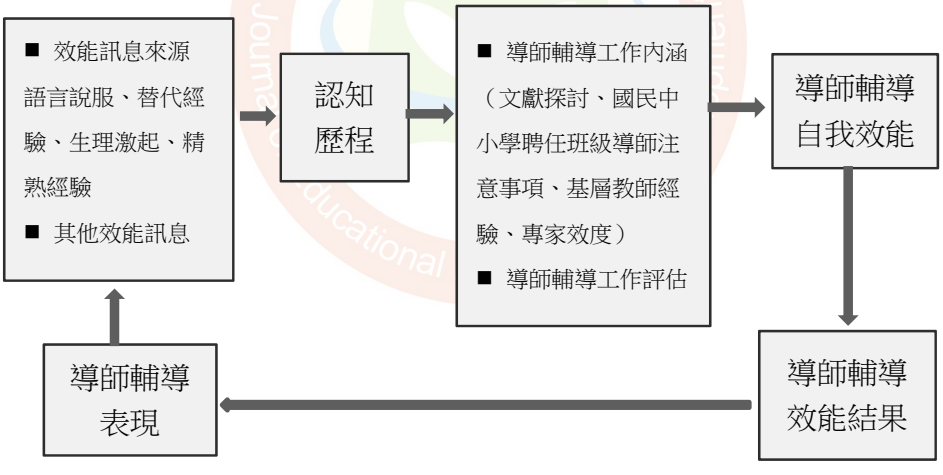


圖 1　導師輔導自我效能的循環圖

改編自 Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68* (2) , 202-248. (P.228)（引自孫志麟，2001）

參、研究方法

本研究以因素分析法探究國小導師輔導自我效能量表的結構。研究方法與程序參考吳明隆、涂金堂（2014）對於量表建構的建議，依據理論基礎探究、撰寫題目、進行預試、項目分析與探索性因素分析等步驟進行，至於正式問卷與初步信效度研究，係以驗證性因素分析方式進行。

一、輔導自我效能之理論架構與問卷編製

在撰寫題目時，研究者參考表 1 彙整之導師輔導工作內涵，輔以研究者實際擔任導師之觀察與體會，並與具備多年導師經驗的其他教師討論後，編寫預試用題目之初稿。此外，Bandura（1997）認為精熟經驗（mastery experience）是自我效能的最有力來源，且精熟經驗是個體對於自身任務能力強度的評量。因此，本研究在編製時係以「我能…」或「我會…」為題目的陳述語句，邀請導師自評在輔導工作上的精熟程度。在背景變項的選擇上，則參考相關研究選擇性別、年齡、婚姻、任教年段、教育程度等背景變項（鍾榮進，2015）；其次，由於本研究也關注不同諮商輔導受訓背景的導師在輔導自我效能的差異，因此再增加專業諮商輔導背景為背景變項。

問卷初稿完成後，函請七位專家學者進行內容效度之檢核，包括三位具輔導實務之學者、兩位校長、兩位輔導主任、與兩位曾任導師之輔導教師，請她們針對問卷題目之適切性及文字用語等提供修正意見。如此，共得到 51 題之預試問卷，並採五點量表之作答方式。

二、預試與探索性分析

本研究在預試階段係採用分層取樣的原則，依據學校規模將桃園市公立國民小學區分為「12 班以下」（一般地區）、「12 班以下」（偏遠地區）、「13 － 24 班」、「25 － 48 班」以及「49 班以上」等五種不同規模，分層抽取 16 所學校，發出預試問卷 216 份，回收有效問卷 208 份，可用率為 98.6%。所有受試者均在告知同意下自願參與研究。為了選擇適當的問卷題目，本研究進行以下分析：

（一）項目分析

除難度分析外，研究者運用極端組比較法，採取 27% 的分組，計算各題決斷值，以了解題目的鑑別度。結果發現，預試 51 項題目之決斷值（t 值）介於 7.52 ～ 12.27 之間，均達於顯著水準。

（二）探索性因素分析

本研究運用探索性因素分析探究項目的屬性和因素的結構。進行時先運用主成分因素分析 (principle component analysis) 與正交轉軸分析 (principle axis analysis) 進行。依據表 2，本問卷五項因素的特徵值介於 4.18 ～ 7.49 之間，解釋變異量介於 8.20% ～ 14.09% 之間，五項因素累積之可解釋變異量為 56.76％ 。這五項因素不僅能夠用最少的因素解釋最大的變異量，也與文獻所歸納的五項導師輔導自我效能架構相符合。

表 2　導師輔導自我效能預試問卷因素分析結果摘要表

因素	題號	因素一	因素二	因素三	因素四	因素五	決斷值	刪題後信度值
班級經營與正向管教	01	.482	.260	.429	-.047	.293	-12.29	.897
	02	.397	.144	.533	-.117	.276	-8.06	刪除
	03	.563	-.038	.183	.127	.254	-8.06	.901
	04	.604	.275	.237	.170	.077	-9.45	.896
	05	.547	.219	.250	.135	.219	-11.19	.897
	06	.686	.207	-.057	.193	.086	-9.63	.899
	07	.695	.061	.198	.154	.133	-8.27	.886
	08	.505	.157	.306	.123	.278	-9.12	.899
	09	.533	.207	.175	.194	.268	-9.47	.898
	10	.503	.347	.136	.320	.236	-11.20	.897
	11	.405	.364	.115	.168	.271	-9.77	刪除
	12	.441	.227	-.127	.289	.180	-6.20	刪除
	13	.522	.206	.456	.079	.227	-9.06	.894
	14	.616	.301	.288	.115	.218	-11.13	.893

（續下頁）

表 2　導師輔導自我效能預試問卷因素分析結果摘要表（續）

因素	題號	因素一	因素二	因素三	因素四	因素五	決斷值	刪題後信度值
系統合作	01	.214	.600	.092	.365	.006	-8.39	.919
	02	.417	.583	.153	.319	-.097	-9.84	.917
	03	.232	.585	.284	.094	.128	-10.12	.919
	04	.065	.600	.332	.065	.257	-8.88	.919
	05	.127	.655	.169	.193	.174	-10.26	.918
	06	.006	.673	.339	.033	-.013	-7.52	.920
	07	.215	.705	.214	.110	.169	-10.93	.914
	08	.264	.640	.163	.108	.211	-9.03	.917
	09	.164	.806	.096	.153	.188	-10.08	.912
	10	.139	.803	.092	.207	.161	-11.10	.912
	11	.250	.727	.152	.156	.088	-10.08	.914
問題解決與衝突處理	01	.517	.170	.400	.257	.176	-9.98	刪除
	02	.461	.257	.506	.238	.001	-12.27	.902
	03	.400	.300	.496	.269	.052	-11.51	.899
	04	.289	.368	.498	.361	.045	-12.58	.897
	05	.044	.301	.549	.334	.328	-11.16	.900
	06	.221	.218	.579	.319	.285	-9.06	.898
	07	.187	.193	.654	.237	.126	-7.92	.900
	08	.155	.204	.720	.186	.132	-7.75	.902
	09	.298	.242	.597	.234	.114	-9.78	.902
	10	.154	.183	.569	.342	.211	-8.89	.902
辨識適應問題徵兆	01	.198	.260	.442	.235	.042	-7.50	刪除
	02	.279	.163	.326	.648	.074	-10.16	.871
	03	.249	.210	.243	.713	.070	-10.58	.858
	04	.145	.214	.142	.741	.111	-9.23	.875
	05	.131	.243	.276	.710	.203	-11.27	.862
	06	.194	.191	.265	.700	.206	-10.29	.859

（續下頁）

表 2　導師輔導自我效能預試問卷因素分析結果摘要表（續）

因素	題號	因素一	因素二	因素三	因素四	因素五	決斷值	刪題後信度值
師生關係	01	.246	.104	-.076	.140	.669	-5.54	.895
	02	.422	.173	.285	.043	.533	-9.19	.882
	03	.266	.237	.177	.141	.673	-9.05	.884
	04	.260	.118	.217	.133	.719	-7.75	.883
	05	.414	.155	.322	.031	.567	-8.46	.879
	06	.491	.071	.297	.098	.254	-6.86	刪除
	07	.219	.134	.297	.173	.517	-8.60	.889
	08	.519	.178	.238	.098	.298	-9.44	刪除
	09	.522	.275	.375	.039	.358	-10.39	刪除
	10	.516	.257	.121	.157	.457	-9.55	刪除
特徵值		7.49	7.02	5.96	4.29	4.18		
解釋變異量		14.69	13.76	11.69	8.41	8.20		
累積變異量		14.69	28.45	40.15	48.56	56.76		

（三）因素結構與選題

由於探索性因素分析發現五因素結構的適合度最佳，研究者乃參考因素所涵蓋之內容特性、並對照文獻之理論基礎，將因素予以正式命名。在選題時，除了參考項目分析結果，盡量選擇題目在所在分量表的因素負荷量盡量高，且因素負荷量 .50 以上或接近 .50 之題目；如此共保留 42 個題目。茲將五分量表之命名與題目特性分述如下：

（1）師生關係：涵蓋 6 題相關項目，包括教師能以真誠關懷的態度，傾聽、同理學生的感受，運用機會與學生建立良好的互動與情感連結，產生良好順暢且相互尊重的雙向溝通。量表題目如「學生願意把我當成訴說心事的對象」、「我能與學生分享經驗以促進師生情感交流」。本分量表之解釋變異量為 8.20%。

（2）班級經營與正向管教：涵蓋 11 題相關項目，包括係指教師透過教室規範與常規管理，營造出一個適合學生正向行為發展的學習環境；又，當學生發生問題時，教師能以正向行為支持策略給予學生適切引導，協助其朝向正向行為改

變。量表問題例如：「我會考量學生的個別差異，盡可能給予公平的賞罰」、「我能清楚的告訴學生我所期待的正向行為」。本分量表之解釋變異量為 14.69%。

（3）問題解決與衝突處理：涵蓋 9 題相關題目，包括係指當學生發生人際衝突、適應不良或干擾學習的問題行為時，教師能冷靜穩定的應變，協助學生找到最適切的問題解決方法。量表問題包括「我有能力協助學生思考各種問題解決方法的利弊得失」、「我能夠冷靜的應變處理學生之問題或衝突」。本分量表之解釋變異量為 11.69%。

（4）辨識適應問題徵兆：涵蓋 5 題相關項目，包括係指教師能敏銳覺察、充分了解學生的情緒、行為狀態與生活，並透過學生口語與非口語的訊息傳達，辨識學生的適應問題徵兆，並予以回應。量表題目例如「我能視需要主動提供輔導人員轉介個案相關訊息與協助」、「我能從學生的語言和非語言訊息中辨識其可能的問題徵兆」。本分量表之解釋變異量為 8.41%。

（5）系統合作：涵蓋 11 題相關項目，包括係指教師能透過有效良好的溝通與合作，與家長及學校各處室形成伙伴關係，共同協助孩子成長。量表題目例如：「我能視需要主動提供輔導人員轉介個案相關訊息與協助」、「當學生出現問題時，我能獲得家長的合作共同解決問題」。本分量表之解釋變異量為 13.76%。

雖然各分量表的題數不一可能影響總分的高低，但目前各分量表的配題大致能反映導師在班級輔導工作的現狀，「辨識適應問題徵兆」分量表題數僅五題，相較於其他分量表 9-11 題而言題數較少，恰與實務工作比例較低一致，因此決定保留這樣的量表結構。

（四）內部一致性考驗

在因素分析後，本研究進一步採用 Cronbach α 係數進行內部一致性考驗，其結果列於表 1「刪題後內部一致性係數」一欄。結果發現，所有題目在刪題之後的內部一致性係數均低於分量表之信度，因此 42 個題目均獲得保留。

三、正式施測與資料分析

（一）正式問卷對象

在正式施測時，為了兼顧城鄉差距，本研究採分層叢集比例取樣、和配額抽樣二階段進行。第一階段仍依據學校規模、兼顧偏遠地區的取向模式將學校分為五種類型，採分層叢集抽樣的方式抽取 24 所學校為樣本學校。第二階段則自樣本

學校中，依據配額抽取樣本施測。針對「12 班以下」學校抽取 6 名教師；「13 － 24 班」學校抽取 12 名導師；「25 － 48 班」學校抽取 18 名教師；「49 班以上」則抽取 24 名教師。此外，在抽樣時也考慮不同年段的抽樣比例。如此，共抽取 24 所學校 324 位導師。發出教師問卷 324 份，回收有效問卷 296 份，可用率為 94.6%。

（二）資料分析

本研究運用 AMOS 套裝軟體進行驗證性因素分析，以考驗國小導師輔導自我效能五因素的因素結構。然後，進一步以平均數差異檢定檢視不同背景導師的輔導自我效能差異。

肆、研究結果

本部分研究結果分為兩節：第一節為驗證性因素分析結果，第二節則是不同背景變項導師的輔導自我效能分析。

一、驗證性因素分析

本研究根據探索性因素分析與預試分析的結果保留五因素 42 題項為正式問卷，接著進行正式問卷的施測，結果得到 24 所學校的 296 位導師資料進行驗證性因素分析，其研究結果呈現於圖 2。

首先，研究者考驗模式的適配度是否違反估計，以檢視是否進一步進行適配度檢驗。結果發現，本研究所有觀察變項的誤差變異數沒有負值且達到顯著水準，標準化迴歸係數均低於 .95 的門檻，標準誤介於 0.53 ～ 0.72 之間。進一步檢視本模式的整體適配度指標，研究結果發現，本研究模式的 $\chi^2_{(df = 809)}$ 值為 1910.17，達於顯著水準。然而由於卡方值極易受到樣本數與變項數的影響而達於顯著，因此必須參考其他數值指標（吳明隆、涂金堂，2014）；進一步檢驗發現，考量模式複雜度後的卡方值指數為 χ^2/df ＝ 2.361，介於 1 ～ 3 之間。

由圖 2 的標準化驗證分析結果可以發現，本研究「師生關係」6 個題項的因素負荷量介於 .73 到 .85 之間，Cronbach α 為 .92；「班級經營與正向管教」11 個題項的因素負荷量介於 .64 到 .83 之間，Cronbach α 為 .95；「問題解決與衝突處理」9 個題項的因素負荷量介於 .74 到 .85 之間，Cronbach α 為 .94；「辨識適應問題徵

兆」5 個題項的因素負荷量介於 .77 到 .84 之間，Cronbach α 為 .91；而「系統合作」11 個題項的因素負荷量介於 .72 到 .84 之間，Cronbach α 為 .94。依據吳明隆、涂金堂（2014），因素負荷量與誤差變異為基本適配度的指標，本研究各指標均介於 .64 ～ .85 之間，誤差變異數沒有負數且均達於顯著，顯示問卷結構具有基本的適配度。然而，五個分量表間的相關介於 .87 ～ .97 之間，分量表間具有高相關。尤其「問題解決與衝突處理」與「辨識適應問題徵兆」兩分量表具有高達 .97 的相關，顯示兩因素有高度重疊的可能性，研究者將於下一節進行討論。

在絕對適配度指標部分，本模式的 GFI 為 .738，顯示模式之可解釋變異量低於預期，修正模式之後 AGFI 也僅有 .708，未達到 .90 之適配度標準，然而由於 GFI 容易受到樣本數的影響，本研究的 CN 值為 136，顯示樣本數可能不足。然而，另一方面，其他常用的整體適配度指標 RMR 與 SRMR 值各為 .019、.042（＜ .05）、RMSEA 值為 .068（＜ .08），兩項指標均合乎適配度的標準，因此本模式仍有參考價值。

其次，本模式的增量適配度指標部分，CFI ＝ .900、IFI ＝ .901、NFI ＝ .928、TFI ＝ .932，均達於 .90 的適配度標準；而就簡約適配度指數而言，本研究各項簡約適配度指標 PNFI=.789，PGFI=.661，PCFI=.846 皆大於 .50，且 AIC 指數小於獨立模式，亦符合相關標準。綜上所述，運用驗證性因素分析顯示，本研究輔導自我效能量表的五項因素結構尚稱合理。

二、不同背景變項導師的輔導自我效能

進一步，本研究檢視不同背景變項導師的輔導自我效能，其結果列於表 3。

（一）性別差異

本研究發現，不同性別教師在整體及各分向度之輔導自我效能上均達顯著水準，且女性導師知覺的輔導自我效能皆高於男性導師（P<.01）。

（二）年齡、婚姻與任教年資差異

從各分量表的平均數來看，不同年齡、不同任教年資與婚姻等三個背景變項，在「師生關係」、「班級經營與正向管教」與「系統合作」等三分量表，以及「整體」輔導自我效能均呈現顯著差異（P<.05），並且已婚、較高年齡（「41 ～ 50 歲」」、較長任教年資（16-25 年）的教師，在這些分量表與整體輔導自我效能均較高。

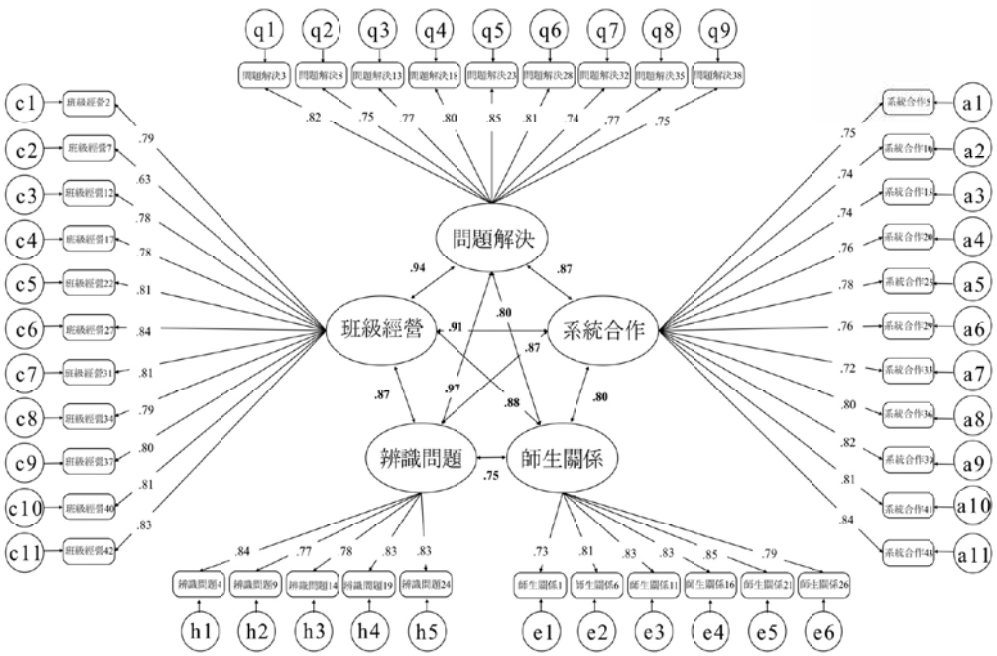


圖 2　導師輔導自我效能之驗證性分析結果

進一步事後分析則發現，「41—50 歲」組在「師生關係」高於「31—40 歲」組；「41—50 歲」與「51 歲以上」組的導師在「班級經營與正向管教」、「系統合作」、「整體」等向度之輔導自我效能高於「31—40 歲」、「30 歲以下」組的導師。此外，「16-25」年教師的輔導自我效能顯著高「5 年以下」教師，「16-25 年」、「26 年以上」教師的「系統合作」自我效能高於「5 年以下」教師（$P<.05$）。

（三）任教年段差異

不同任教年段之導師在整體輔導自我效能及「師生關係」、「班級經營與正向管教」與「系統合作」等向度之輔導自我效能皆達顯著差異，且研究顯示「低年級」教師對於輔導自我效能顯著高於「高年級」導師。

（四）教育程度

本研究發現，學士和碩士以上等不同教育程度之導師在輔導自我效能各分量表與整體均無顯著差異（$P>.05$）。

（五）諮商輔導背景

將導師依其輔導背景做區分可以發現，具有諮商輔導相關科系等專業背景的導師其在「辨識適應問題徵兆」的自我效能明顯高於非輔導類科與輔導學分班導師（$P<.01$）；且在整體輔導自我效能以及「問題解決與衝突處理」、與「系統合作」等分量表的輔導自我效能上，「輔導、諮商或心理相關系所畢業」組皆高於「非輔導、諮商或心理相關系所畢業」組（$P<.01$）。

表 3　不同背景變項教師輔導自我效能各向度之平均數差異檢定摘要表

背景變項	選項	師生關係	班級經營與正向管教	問題解決與衝突處理	辨識適應問題徵兆	系統合作	整體教師輔導自我效能
全體	全體受試 (N=296)	3.96 (sd=0.57)	3.99 (sd=0.66)	3.87 (sd=0.61)	3.77 (sd=0.48)	3.87 (sd=0.53)	3.91 (sd=0.44)
性別	(1) 男 (n=48)	3.39	3.43	3.39	3.26	3.28	3.36
	(2) 女 (n=248)	4.08	4.11	3.97	3.87	3.99	4.01
	t 值	6.40**	6.50**	5.43**	6.03**	7.09**	6.59**
	差異比較	各向度女＞男					
年齡	(1)30 以下 (n=20)	3.77	3.84	3.74	3.64	3.70	3.75
	(2)31-40(n=110)	3.86	3.87	3.80	3.73	3.79	3.82
	(3)41-50(n=137)	4.06	4.09	3.93	3.80	3.93	3.98
	(4)51(n=29)	4.03	4.16	3.95	3.86	4.05	4.03
	F 值	3.44*	5.26**	1.87	.93	3.27*	3.44*
	差異比較	(3)>(2)(1)	(3)(4)>(2)(1)			(3)>(2) (4)>(2)(1)	(3)>(2) (4)>(2)(1)
婚姻狀況	(1) 未婚 (n=60)	3.81	3.85	3.77	3.65	3.72	3.77
	(2) 已婚 (n=234)	4.01	4.04	3.90	3.82	3.92	3.95
	t 值	2.51*	2.43*	1.66	1.82	2.59*	2.43*
	差異比較	已婚＞未婚	已＞未婚			已＞未婚	已＞未婚
服務年資	(1)5 年以下 (n= 32)	3.68	3.74	3.69	3.54	3.58	3.66
	(2)6-15 年 (n= 138)	3.95	3.95	3.85	3.77	3.86	3.89

（續下頁）

表 3　不同背景變項教師輔導自我效能各向度之平均數差異檢定摘要表（續）

背景變項	選項	師生關係	班級經營與正向管教	問題解決與衝突處理	辨識適應問題徵兆	系統合作	整體教師輔導自我效能
服務年資	(3)16-25 年 (n=101)	4.06	4.12	3.96	3.82	3.95	4.00
	(4)26 年 (n= 25)	4.01	4.12	3.90	3.85	4.03	4.00
	F 值	3.77*	5.36**	2.21	2.18	4.62**	4.19**
	差異比較	(3) > (1)	(3) > (1)			(3)(4)>(1)	(3) > (1)
任教年段	(1) 低年級 (n=100)	4.08	4.10	3.92	3.85	4.00	4.01
	(2) 中年級 (n= 102)	3.98	4.00	3.90	3.77	3.86	3.91
	(3) 高年級 (n= 94)	3.83	3.89	3.79	3.68	3.75	3.80
	F 值	4.84**	4.81*	1.85	2.00	5.22**	4.17*
	差異比較	(1) > (3)	(1) > (3)			(1) > (3)	(1) > (3)
教育程度	(1) 大學（n=189）	3.96	4.00	3.86	3.74	3.87	3.90
	(2) 碩士以上 (n=107)	3.98	4.00	3.90	3.82	3.88	3.92
	t 值	.34	.05	.59	1.21	.20	.42
	差異比較	--	--	--	--	--	--
諮商輔導背景	(1) 輔導系所 (n=19)	4.26	4.27	4.27	4.28	4.31	4.28
	(2) 非輔導系所 (n=249)	3.94	3.98	3.84	3.74	3.83	3.88
	(3) 20 學分（n=28）	4.00	4.02	3.90	3.71	3.94	3.93
	F 值	2.89	2.80	5.97**	8.84***	-7.10**	-5.82**
	差異比較			(1) > (2)	(1) > (2)(3)	(1) > (2)	(1) > (2)

伍、討論

一、輔導自我效能量表的因素結構

本研究依據 Tschannen-Moran 等人（1998）發展的教師自我效能整合模式為基礎，透過嚴謹的程序發展題項，並經由專家審查、預試分析與探索性因素分析探究國小導師輔導自我效能的因素結構。運用探索性因素分析後發現，「師生關係」、「班級經營與正向管教」、「問題解決與衝突處理」、「辨識適應問題徵兆」、與「系統合作」等五因素可以涵蓋近 60% 國小導師的輔導自我效能之累積變異量。而進一步透過以驗證性因素分析驗證此項建構，結果顯示多數適配度指標均達於標準，顯示探索性因素分析與驗證性分析的因素結構吻合，導師輔導自我效能的五因素結構尚稱穩定（Anderson & Gerbing, 1988）。然而，整體模式的解釋變異量僅達到 73.8%，表示仍有些因素未被完全涵蓋到，將來可以透過更多樣本的研究或更多因素的探究，深入瞭解國小導師的輔導自我效能的內涵。

其次，本研究結果顯示導師輔導自我效能的五因素具有高相關，研究者認為可能是輔導是「人」的工作，本質是溝通協調、尊重、同理等人際關係的動力，無論五因素的那個向度，均涉及師生、親師或師師們之間的溝通，因此雖然職責或任務的表象不同，其本質有許多雷同之處。然而，對於「問題解決與衝突處理」與「辨識適應問題徵兆」兩向度高達 .97 的狀況，則需要進一步探究可能的成因。研究者認為，雖然從理論和探索性因素分析來看，兩者應有不同的構念，然而從驗證性因素分析結果探究，兩者本質雷同，善於解決學生問題與衝突的教師，同時也是善於辨識適應問題徵兆的教師，兩者均涉及辨識問題和解決問題的內涵，如此導師輔導工作可能為四因素而非五因素之結構。反之，這樣的結果也可能是題目未能充分反映兩向度的理論構念。就理論構念來看，「問題解決與衝突處理」是發展性輔導的一環，係指學生在正常發展的過程中，可能會有的一般性問題，包括偶發性生活事件（例如作業缺交、考試）或人際衝突（例如爭執、吵架）等問題的解決與處理。而「辨識適應問題徵兆」向度，依據國民小學輔導參考手冊（2013），這些適應性問題則包括持續性的情緒困擾或障礙、學習與學校適應問題、ADHD、發展性障礙、兒少福利權益等可能涉及高風險、高關懷或身心異常行為個案的問題徵兆（p. 89）。研究者再次檢視題目發現，適應問題徵兆的特殊

性似乎未能充分在題目中展現，是否因此造成兩因素的高相關，未來宜進一步研究加以釐清。

二、導師輔導自我效能的因素結構與導師輔導實務工作的呼應

探究導師輔導自我效能的五因素結構可以發現，這五項因素結構可以大致涵蓋文獻探討中專家學者的論述與國民中小學聘任班級導師注意事項（2012）所揭示的導師輔導職責。在這五個因素中，師生關係應該是輔導工作的基礎。這項因素雖然在國民中小學聘任班級導師注意事項中並沒有被獨立出來，但卻是專家學者所特別看重的輔導工作（例如：陳幸宜，2012；吳武典，1996）以及我國教育政策白皮書所揭示的教育愛的核心內涵，包括關懷學生、洞察掌握學生發展，與保有持續的教育熱情（教育部，2012）。

導師輔導自我效能的第二項因素為班級經營和正向管教。導師的班級經營和正向管教不僅在聘任導師注意事項（2012）中被放在第一項，孫志麟（2003）研究教師效能也將「班級管理」視為教師的重要工作向度。值得注意的是，本向度看重的不僅是教室規範的共同建立與常規管理，也包括導師能夠營造出正向行為支持的環境，重視以正向態度、傳達正向行為的期待等正向行為的引導與增強。這一點與杜淑芬（2015）以質性研究法探究國小導師有效處理兒童欺凌行為的輔導策略之結果相仿，受訪國小導師一致認為營造正向行為支持的環境，讓有問題行為的學生與全班同學知道他們做哪些行為是被期待的、被讚賞的，是班級經營與輔導的重要向度。

「問題解決與衝突處理」是導師輔導工作的第三項重要因素，強調導師需要能夠引導學生思考問題、設定目標、解決問題，面對學生衝突時也能以冷靜的態度處理。這與國民中小學聘任班級導師注意事項（2012）中所提示的導師工作事項—偶發事件與申訴處理一致，也與李錫津（1991）、吳武典（1996）、馮觀富（2003）、Akhtar（2013）、Wilson 等人（2007）對於教師的輔導工作論述一致。

導師輔導自我效能的第四項因素為「辨識適應問題徵兆」，係指導師能夠敏感和覺察到學生的適應困難徵兆，包括情緒與行為上的徵兆，給予及時的輔導或適時地予以轉介。本研究結果呼應國民中小學聘任班級導師注意事項（2012），明確要求導師的工作職責包括特殊需求學生之關照及個案輔導。此外，英國、以色列、香港教育當局均有類似政策的呼求，要求學校或教師辨識或照顧學生心理

健康問題（Finney, 2006；Hui, 2002）。

最後一項因素是「系統合作」，意指導師與系統合作一起協助解決學生學習和適應上的問題，包括了解輔導資源、親師溝通、並於學生有適應問題時與各處室合作輔導學生。導師「系統合作」被視為輔導功能一部分，也呼應我國教育政策以及國內外專家學者（如林建平，1992 等）所強調教師輔導工作。此外，孫志麟（2003）對於教師自我效能的研究也涵蓋「親師溝通」向度，顯示導師在輔導學生時應將與家長的溝通與合作視為有效輔導的一部分。而杜淑芬（2015）針對國小導師的訪談也發現，與家長的溝通及與學務處、輔導處室的合作輔導、甚至連結校內外其他資源，都是有效輔導兒童問題行為的可用輔導資源。

若將本研究導師輔導自我效能的五因素與孫志麟（2003）教師自我效能的六因素做比較可以發現，兩者僅有「班級管理」與「親師溝通」有部分的重疊，其餘向度則相去甚遠。輔導自我效能其餘因素（辨識適應問題徵兆、問題解決與衝突處理、與師生關係）重視協助學生的身心健康、生活與社會適應的向度，而教師自我效能則重視教學革新、執行與評量等教學向度，兩者比較恰反映出教師的輔導與教學兩者的差異。而如將導師輔導效能之五因素與王婉玲（2007）、許憶雯（2010）、鄭如安（1993）等人研究之學校輔導人員輔導自我效能因素加以比較，除了重視學校系統溝通項目雷同外，但在項目內涵上與其他向度上均顯示出兩專業迥異的輔導工作內涵。因此，就三者的因素內容來看，導師的輔導功能與教師的教學功能需要的能力向度有所不同，也與學校輔導人員所需要的能力向度有所差異，顯示導師的輔導功能有其獨特性，其所發展的輔導知識和技巧也應有所差異。

三、不同背景變項導師之輔導自我效能

整體來說，女性導師在本研究輔導自我效能各向度均顯著高於男性導師。對於這樣的結果，研究者認為有以下可能因素：其一，整體而言，女性較具備輔導特質，較敏感於學生的需求與關注學生的生活；第二，女性在成長歷程中，社會文化均重視女性關係能力的發展，而學生輔導工作係關係能力的一部份；第三，本研究的輔導自我效能均為關係向度的輔導工作，而男性的輔導方式可能有別於女性，需要針對男性輔導的向度進行探究。

其次，不同年齡、服務年資和婚姻狀況的導師，其輔導自我效能均有顯著

差異，這樣的結果與王婉玲（2007）、吳育沛（2007）、許憶雯（2010）、鄭如安（1993）等人對於輔導人員的研究結果具有極高的一致性。特別是本研究與這些研究均發現，年齡較長的教師，其輔導自我效能普遍較高，而本研究與鄭如安（1993）、王婉玲（2007）均發現已婚者的輔導自我效能較高。此外，此三變項教師在「師生關係」、「班級經營與正向管教」、「系統合作」等部分向度與「整體」，具有較高的輔導自我效能，但在「問題解決與衝突處理」與「辨識適應問題徵兆」部分則無顯著差異。研究者認為年齡、服務年資和婚姻等三變項，其共同特性可能與年齡或經驗有關係。研究者認為年齡和經驗可能反應兩種極端的現象，其一，導師是領導影響的工作，年齡較長、年資較深或有婚姻之導師，可能身心較為成熟、個人經歷或經驗累積也有助於其輔導自我效能；然而，另一方面，年齡與經驗也可能造成個體認為自己應該具備更好的輔導效能，因此影響其作答的心態，例如怯於承認輔導上的困難，造成得分的高估現象？因此，對於年齡變項對於輔導自我效能的影響需要小心推論，此外，也要注意輔導自我效能不一定等同於實際效能，避免過度推論。

值得注意的是，不同服務年資、婚姻背景與年齡的導師，在「問題行為解決與衝突處理」與「辨識適應問題徵兆」兩個向度並無顯著差異，且平均數均較低。這個結果顯示，無論導師的年齡與經驗如何，對於學生偶發衝突事件的處理，與辨識學生的問題行為徵兆均同感困難。究其原因可能是，近年來學生問題行為不僅日益增加，且問題越亦複雜，處理學生問題行為是教師最感到任教壓力的壓力來源（劉雅惠，2011），無論任教年資長短，均感受到處理學生問題行為的壓力。這可能是導師的培育與繼續教育中最需要協助的一個環節。

此外，任教年段也是影響導師輔導自我效能的重要因素。任教於低年級的導師，其輔導自我效能均高於任教高年級的導師。研究者之一任教於國民小學，每年任教意願調查時均發現高年級導師的職位乏人問津，本研究結果呼應研究者的導師實務經驗。影響本項結果的可能因素在於高年級學生已經趨近於青少年，隨著生理和心理的急速發展，其輔導需求也與中低年級不同，國小導師面對已經趨向「叛逆期」青少年的輔導普遍感受到壓力，因此也自覺輔導效能較低。

另外，本研究確實也發現具有輔導背景的導師，在「問題解決與衝突處理」、「辨識適應問題徵兆」與整體輔導自我效能等三部分顯著高於非具輔導相關背景的導師，在「辨識適應問題徵兆」方面，甚至也顯著高於接受過輔導學分班訓

練的導師。這個結果與輔導自我效能的研究結果一致（王婉玲，2007；吳育沛，2007；許憶雯，2010；鄭如安，1993），這樣的結果也顯示諮商輔導的訓練對於學生問題的解決與衝突的處理，辨識適應問題徵兆等自我效能的提升均有直接的幫助；此外，曾經接受諮商輔導訓練的導師也知覺自己具備有較高的輔導效能。對於這樣的結果，我們認為可以是諮商輔導相關系所提供的諮商輔導訓練較之輔導學分班導師和一般導師更為紮實，使得導師在輔導自我效能的感受有所差異。就課程結構來看，諮商輔導系所與輔導學分班最大的差異在於實務技巧的訓練與要求，諮商輔導系所的訓練當中，針對個案進行實際技巧演練的諮商與輔導技巧實習通常包含六學分以上，但輔導學分班或非輔導科系並沒有這項要求。是否因此造成差異，值得繼續探究。

陸、結論與建議

本研究結果發現，導師輔導自我效能涵蓋「師生關係」、「班級經營與正向管教」、「問題解決與衝突處理」、「辨識適應問題徵兆」、與「系統合作」等五項因素的建構。透過探索性因素分析與驗證性因素分析的程序，顯示此五項因素結構有其統計穩定性。這五項因素的建構大致符合我國教育政策上所規範之導師工作事項，也與學者專家所建議的導師輔導功能相呼應。其次，導師的輔導自我效能的因素結構顯然與教師自我效能與學校輔導人員的輔導自我效能有別，顯示導師的輔導工作有其專業的獨特性。此外，本研究也顯示，不同性別、年齡與服務年資、任教年段、與輔導背景的導師，其輔導自我效能有所差異。基於這樣的結論，研究者有以下建議：

（一）參考輔導自我效能因素結構，協助導師發展所需的輔導知能訓練

就目前國民小學多採取導師包班制的制度來看，導師身兼教師與初級預防的輔導工作執行者，不僅要培養教學專業，也需要培養輔導知能，才能達成導師功能的期待。本研究輔導自我效能之因素結構，可以作為規劃導師輔導知能課程計畫的參考；並依據導師輔導自我效能的自我評估狀況，協助導師發展能力本位的輔導知能課程，如此當更能貼近導師專業發展的需要，依據導師的需要給予所需的訓練。此外，在我國三級輔導體系中，導師被認為是發展性輔導的重要角色，需有「見微知著」的辨識問題行為的能力與「防微杜漸」的問題解決與衝突處理

能力，然而本研究顯示，辨識適應問題徵兆和問題解決與衝突處理兩項能力，卻是導師呈現較低輔導自我效能的向度，因此，未來師資培育和教育訓練單位可以針對這幾個向度，進行輔導知能的培育和增能訓練，以提升導師之輔導自我效能。

（二）導師輔導自我效能的因素結構有其獨特性，宜持續研究

本研究發現導師與教師、學校輔導人員的工作均有所差別，導師輔導工作有其獨特性，因此研究者建議：應持續透過研究了解資深具輔導成效的導師，其導師輔導工作的專家知識。其次，本研究驗證性因素分析發現，輔導自我效能的五因素僅能涵蓋導師約 70% 的可解釋變異量，顯示影響輔導自我效能的因素仍待被探究。再則，本研究雖採取五因素的結構，然而「問題解決與衝突處理」與「辨識適應問題徵兆」兩向度高達 .97 的相關仍值得注意，未來可針對此二向度進行深度的探究，以確認是四因素或五因素的結構。此外，本研究也發現年齡與經驗在輔導自我效能中呈現系統的差異，其影響的機轉為何？未來也可以透過質性與量化研究再加以探索。

（三）探究輔導自我效能與實際輔導效能的關係

自我效能與實際輔導效能的關係如何？這是許多從事自我效能研究的學者所關心的問題。依據 Bandura（1997）與 Tschannen-Moran 等人（1998）對於自我效能的理論觀點，自我效能的知覺將會影響到其行動，然而，孫志麟（2003）發現教師自我效能僅與行動有低度相關，而針對輔導自我效能的研究雖然顯示輔導自我效能與自我評估的輔導效能有關係（鄭如安，1993；Larson et al., 1992），但由於缺乏來自受輔者的評估，難以推論其實際輔導成效，因此除了未來可以針對知覺與實際的輔導效能進行探究外，讀者宜謹慎運用本研究結果。

參考文獻

王若雯（2016）。**高雄市國小輔導教師工作投入、工作壓力與輔導自我效能關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學教育學系，高雄市。

王婉玲（2007）。**國中輔導人員角色壓力、輔導自我效能與職業倦怠之關係研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系，臺北市。

王麗斐、杜淑芬（2017）。**Working WISER 臺灣學校輔導工作模式本土化發展與建置**。載於陳秉華（主編）多元文化在臺灣（頁 613-648）。臺北市，心理。

吳育沛（2007）。**國小輔導教師多元文化輔導知能覺察與輔導自我效能之相關研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系，臺北市。

吳明隆（2009）。**班級經營理論與實務**。臺北市：五南。

吳明隆、涂金堂（2014）。**SPSS 與統計應用分析**。臺北：五南。

吳武典（1996）。**國小怎樣實施輔導工作**。臺北市：心理。

吳清山（1998）。**學校效能研究**。臺北市：五南。

李錫津（1991）。導師的任務與素養。載於吳清山（主編），**班級經營**（頁 33-91 頁）。臺北市：心理。

杜淑芬（2015）。國小導師成功處理兒童欺凌行為的輔導策略分析。**教育實踐與研究，28**（1），101-130。

林建平（2001）。**兒童輔導與諮商**。臺北市：五南。

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。

孫志麟（1996）。國小教師自我效能與班級管理取向。**政治大學學報，72**，121-150。

孫志麟（2001）。教師自我效能與教學行為的關係：實徵取向的分析。**國立臺北師範學院學報，14**，109-140。

孫志麟（2003）。教師自我效能之概念與測量。**教育心理學報，34**（2），139-156。

國民中小學聘任班級導師注意事項（2012 年 8 月 9 日頒佈）。https://www.eycc.ey.gov.tw/News_Content.aspx?n=583DE2B2364F19DF&s=6C1C9C9C11448493

教育部（1998）。**建立學生輔導新體制—教學、訓導、輔導三合一整合實驗方案**。取自 https://www.nknu.edu.tw/~edu/web/doc/Learning/learning%20thesis/learning

%20thesis-1/item1-article2.htm

教育部（2012）。**中華民國師資培育白皮書**。取自 https://depart.moe.edu.tw/ed2600/Content_List.aspx?n=80B3C8316471EB78

教育部（2013）。**國民小學學校輔導工作參考手冊**。臺北市：作者。

教育部訓委會（1993）。**領航明燈：國民小學導師手冊**。臺北市：張老師。

曹慧珠（2012）。導師制度與導師角色、工作內涵之探討。**教育研究論壇，3**（1），109-125。

許育齡（2006）。教師效能感研究的取向及限制－邁向變動教師效能感的探究。**慈濟大學教育研究學刊，2**，109-137

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）。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系，臺北市。

馮觀富（2003）。**國中、小學輔導諮商理論與實務**。臺北市：心理。

楊漢麟（2000）。**教育大辭書**。臺北：文景。

劉雅惠（2011)。中小學教師工作壓力之探究。**學校行政，72**，77-98。

鄭如安（1993）。**國小輔導人員之社會支持、輔導自我效能與輔導成效之相關研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。

鄭安伶（2002）。**國小教師對學校輔導工作及學生輔導觀點之研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學教育心理與輔導研究所，屏東縣。

鄭崇趁（2005）。從學校組織再造的需求探討教訓輔三合一方案在教育改革中的角色功能。**國立臺北教育大學學報，18**（2），75-100。

學生輔導法（2014 年 11 月 12 日修正）。取自 http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001380

學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項（2007 年 6 月 22 日修訂）取自 http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001536

鍾榮進（2015）。國小教師教學效能自評之研究。**師資培育與教師專業發展期刊，8**（1），69-104。DOI 10.3966/207136492015040801004

Akhtar, Z. (2013). Role of a teacher in guidance and counselling. *Indian Journal of Community Psychology, 9*(2), 442-447.

Anderson, J. C., & Gerbing, D. G. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended tow-step approach. *Psychological Bulletin, 103*(May),

411-423.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Bulletin, 84*, 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.

Bandura, A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales*. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education, Vol. 5: Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age.

Finney, D. (2006). Stretching the boundaries: Schools as therapeutic agents in mental health. Is it a realistic proposition? *Pastoral Care in Education, 24*(3), 22-27. DOI: 10.1111/j.1468-0122.2006.00375.x

Fives, H. (2003). *What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, April 2003 – Chicago. Retrieved from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.135.6460&rep=rep1&type=pdf

Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2012). *Developing and managing your school guidance & counseling programs* (5th edition). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). London, England: Prentice Hall International.

Hui, E. K.(2002). A whole-school approach to guidance: Hong Kong teachers' perceptions. *British Journal of Guidance and Counselling, 30*(1), 63-80.

Lai-Yeung, S. W. C. (2014). The need for guidance and counselling training for teachers. *Procedia-Social and Behavioral Science, 113*, 36-43.

Larson, L. M., & Daniels, J. A. (1998). Review of counseling self-efficacy literature. The *Counseling Psychologist, 26*, 179-218. doi: 10.1177/0011000098262001

Larson, L. M., Suzuki, L. A., Gillespie, K. N., Potenza, M. T., Bechtel, M. A., & Toulouse, A. L. (1992). Development and validation of the counseling self-estimate inventory. *Journal of Counseling Psychology, 39*, 105–120. doi:10.1037/0022-0167.39.1.105

Maples, M. (1992). Teachers need self-esteem too: A counseling workshop elementary

schools teachers. *Elementary School Guidance and Counseling, 27*, 33-37.

The New York State Teaching Standards (September 12, 2011). Retrieved from http://www.highered.nysed.gov/tcert/pdf/teachingstandards9122011.pdf

The California Teaching Performance Expectation (2013). Retrieved from https://www.ctc.ca.gov/docs/default-source/educator-prep/standards/adopted-tpes-2013.pdf

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68* (2) , 202-248.

Urbani, S., Smith, M. R., Maddux, C. D., Smaby, M. H., Torres-Rivera, E., & Crews, J. (2002). Skills-based training and counseling self-efficacy. *Counselor Education and Supervision, 42*, 92–106. doi:10.1002/j.1556-6978.2002. tb01802.x

Wilson, V., Hall, S., & Hall, J. (2007). Pupil guidance: An integral part of teacher education and development in Scotland? *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 23*(7), 1153-1164.

Witmer, J. M. (1968). *The teacher's guidance role and functions as reported by elementary teachers [microform]*. Paper was presented at the American Personnel and Guidance Association Convention, Las Vegas, Nevada.