

第二章 文獻探討

第一節 國民中學輔導人員現況與相關研究

本節分別從國民中學學校輔導工作的發展、國民中學輔導人員的角色、功能加以說明。

壹、國民中學學校輔導工作的發展

為了健全整個教育體制，輔導工作的推廣已經成為目前教育工作中不可或缺的一環。自民國五十七年實施九年國民教育，正式將輔導工作列入課程標準，全面推展。當時在國民中學暫行課程標準中增列「指導活動」時間，於正式的班級輔導實施的時間外，且在教育活動中，摻入合併實施生活、教育及職業等輔導工作，期能達到健全的人格發展。然而，在這段期間，輔導人員始終是「妾身未明」，但對輔導工作卻充滿著熱忱、任勞任怨，學校的「指導工作推行委員會」是屬於全校性的組織，各處室主任均為委員，輔導人員擔任執行秘書，全校的人員在實質上都有參與輔導工作的推行，輔導工作積極推行蔚為一股風氣。

民國六十一年教育部公佈「國民中學指導活動課程標準」其中針對國民中學輔導工作的目標、時間、教材綱要、實施方法均明文詳細規定；到民國六十八年，「國民教育法」、「高級中學法」頒布後，規定國民中學應設輔導室。學校輔導工作邁入新的紀元，陸陸續續法規的頒布，更是確定了輔導處的地位與其他處室地位相等。輔導主任是一級主管，輔導、資料組長也減少授課時數，每十五班設置一位輔導人員，輔導工作更視為一項專業的工作。國家同時也推動了六年輔導工作計畫，經費充裕，而實施的成果也令人稱讚。

民國七十一年公佈的「國民教育法施行細則」中更對輔導工作的實施要領及輔導組織的編製與員額有了進一步詳細的說明。民國七十二年配合國民中學課程的修訂將「指導活動」改稱「輔導活動」，列為「活動課程」之一，更增添輔導教師同時亦是授課教師之多重角色；而至民國七十三學年度止，全省各國中、高中多數已設立輔導室以實施輔導工作(宋湘玲、林幸台、鄭熙彥，1996)。

再者，民國七十九年七月起，教育部推動「璞玉專案」暨「朝陽方案」，

以專案活動帶動輔導工作之重點，舒緩青少年問題之重要程度。民國八十年七月起，教育部執行「輔導工作六年計畫」，建立全面輔導新體制、培養輔導人才、充實輔導設施、整合各項輔導活動、厚植輔導基礎。民國八十五年，「教育改革總諮詢報告書」是學校輔導工作發展與改進之依據。「帶好每位學生」之基本理念訴求，「整合中小學訓導處與輔導室」、「增設專業人員」等具體作法，擴大全體教師對學生輔導之責任。至民國八十八年，教育部推展「建立學生輔導新體制-建立教、訓、輔三合一整合方案」，引進輔導工作初級預防、二級預防、三級預防之概念，本著發展重於預防、預防重於治療的教育理念。然而，當大家沉醉在輔導工作豐碩的果實中，卻忽略了一些根本的問題尚未改善與處理，許多研究也指出國民中學輔導工作的確是有待改善與檢討的。例如：輔導政策與目標欠缺長程的構想、輔導活動流於形式、輔導人員欠缺專業知能...等（劉焜輝，2002）。

另外，自九十一學年度開始，國民中學正式實施九年一貫課程，也讓學校輔導工作有些不同的作法。在九年一貫課程實施之前，專任輔導教師有 30% 的時間分配用在教學，教學的工作佔相當高的比重（林家興，2002），若是遇到行為偏差、危機等事件，輔導教師幾乎沒有時間做有效之處理。九年一貫亦強調課程統整與本位化課程之發展，輔導教師由原先每週授課一節「輔導活動」，改為每週三節「綜合活動」。課程的統整上有時亦須透過領域內的教師不斷地分工合作、討論與參與，教學與研習的時數更是大於從前。相對來說，輔導教師參與與投入輔導工作的時間比重也會隨著授課、備課時數之增多而減少。在從事輔導工作的時間驟減之情況下，輔導工作之落實與成效將令人產生質疑。

且九年一貫課程將「輔導活動教師」以「綜合活動領域教師」取代，不再單獨成科。輔導教師任教班級從過去18-22個班級減少為6-7個班，教學時數依然維持18-22小時，在一星期35小時之上班時數下，有18-22小時屬於教學之工作，而其他時間還尚須負擔全校輔導工作之推行與個案輔導諮商之工作，對於輔導人員來說其工作負荷與心理壓力是可以想像的。而九年一貫課程無疑地對輔導工作的推展與落實來看更是雪上加霜（林萬億，2004）。而在民國九十二年，政府推動「國民中小學組織再造與人力規劃」試辦方案期間，立法院給輔導教師投下一顆炸彈。立法院一讀通過了「國民教育法第十條修正案」，不但刪除國民中小學設置各處室之組織

條文，也刪除了學校應設置輔導室或輔導人員的條文，以利推動教訓輔三合一（林清文，2003）。此一做法引起輔導學界專家及各級輔導教師極大的震憾與衝擊，亦對學校輔導工作之落實帶來不利之影響。林清文（2003）歸納其影響如下：

- 1.對輔導教師的設置未予明定，不利學生輔導工作的落實。
- 2.修改國民教育法第十條，未重視設置輔導教師的重要性。
- 3.在缺乏專任輔導教師員額的情況下，學生輔導工作可能窄化為輔導行政工作。
- 4.以聘僱心理諮商專業人員替代輔導教師使學生輔導工作退至「問題處理」的消極層次。
- 5.地方政府若基於財政利益，大量引入兼任教師，可能使學生輔導工作更形貧乏。

從整個學校輔導工作演變的始末至現今之發展，不難發現國家政府之政策對學校輔導工作握持著重大影響力。正確的政策引導輔導工作正確的方向，也進一步引導著學校輔導人員如何看待自己之專業角色定位，同時亦考驗著學校輔導人員如何面對與因應不同政策所造成的改變與產生角色壓力之影響。故接下來則探討輔導人員在面對此不斷改變之環境下，其本身被賦予之專業角色與工作內容之內涵。

貳、國民中學輔導人員的角色功能與工作內容

美國學校諮商協會（ASCA）於1966年首次將學校輔導人員的功能界定包括諮商、諮詢、及協調三種功能（Hutchinson et al.,1986）。1981年將學校輔導人員定義為「服務於學校機構中的臨床專業人員」，並於1991年將輔導人員視為「各種教育層級之學校中，負責各樣輔導方案的實行、協助之專業人員，其服務對象包括：學生、老師、家長、行政人員。」

實際上，在我國之國中輔導人員其工作內容相當地繁瑣與多樣。蔡素妙（1990）認為目前我國國中輔導人員平時身兼「教師」、「諮商員」、「行政人員」等多重角色，同時擔負著教學、行政、諮商、諮詢、協調等不同之工作。其工作負荷與一般教師的自然不同，其服務對象除了學生外，更包括教師、家長等。宋湘玲、林幸台、鄭熙彥（1996）則提出輔導人員工作內容包括以下七項，分別為：一、個別評量與研究；二、諮商；

三、定向服務；四、資料服務；五、教育與職業計畫；六、就業與安置服務；七、追蹤輔導。

此外，陳秉華與程玲玲(1992)研究則指出，國民中學輔導人員工作範圍除了輔導活動科教學之外，還有下列七項：一、諮商與輔導；二、充實輔導知能；三、家長、教師心理衛生；四、親職教育；五、研究發展；六、運用及配合社區資源；七、行政協調配合。許維素(1998)綜合整理相關文獻後，歸納認為輔導教師的角色功能可分成以下十一點，包涵：一、策劃與發展學校輔導方案；二、諮商；三、學生衡鑑；四、教育與職業計畫的訂定；五、轉介工作；六、安置；七、家長諮詢；八、學校同仁諮詢；九、研究；十、公共關係；十一、專業成長。

而林家興(2002)進一步透過時間比較，研究國中輔導人員花多少時間在提供各項服務與工作內容，以期能真正反映出輔導人員實際從事這些工作之時間。其結果發現：國中輔導人員其工作內容可分為六大類，分別將之分為直接輔導工作、間接輔導工作、教學工作、行政工作、研習進修、以及其他等。

綜合以上國內外之研究結果中，不難發現學校層級的輔導人員其角色功能與工作內容有多處之共同點。國中輔導人員其服務的對象範圍是屬於全面性的，從學生、家長、老師、行政人員，進一步到社區均屬之；而服務內容廣泛更是從諮商輔導、教學、行政、研究、溝通協調等事務。

從輔導工作歷史之發展與輔導人員角色功能與工作內容中，我們除了了解政府政策會影響輔導人員如何看待自己之角色定位外，亦可發現輔導人員每一種角色隨著時代發展與政策實施之不同，其所扮演之比重也有所差異。此外，面對不斷變動之環境下，一位勝任之輔導人員其所需扮演角色是如此多元性且極複雜性的。因此，輔導人員本身須具備因應這些環境的能力與展現不可替代性的專業知識之自信，才足以在時代洪流中佔領一席之地。

第二節 國民中學輔導人員角色壓力理論與相關研究

由學校輔導人員的工作發展與現況可以得知，輔導人員面臨最大的困境就是學者們所提及的衝突、壓力、混淆、失去平衡等狀況。因此，此部分進一步深入探討輔導人員的角色壓力的意義及相關理論。

壹、角色壓力的意義與類型

一、「角色壓力」的意義

從社會體系的觀點來看，個人進入組織後，若能認同並實踐組織的規範或要求，貢獻個人的能力於組織，再進一步與組織環境取得協調，即是成功稱職的扮演了角色（侯望倫，1984）。而從社會化觀點來看，當個人扮演各種角色時，但若無法學習到與角色有關的權利與義務，或者源於角色所形成的外在壓力，也可能是因外在力量而擾亂了內在的穩定性，進而不能有效的適當表現該角色，就會產生角色壓力（role stress）（王秋絨，1981）。

角色壓力係指外在的角色期望或要求不明確、不一致或太多時，使個人感到無法順利完成角色任務而造成的心理負荷（梁瑞安，2000）。且角色壓力與個人的思想、觀點或認知的過程有關，主要由於個人知覺的外在環境與內在認知不符時而造成不平衡的結果，由於其牽涉到個人主觀的知覺。因此，即使在相同的情境下，個人能力、認知及人格因素之不同，亦會造成角色壓力的不同（藍采風等，1994；莊嬭夙，1999）。

綜合上述，本研究所探討的國中輔導人員其角色壓力可說是其自身對所扮演的各種角色，因個人的能力不足、所服務對象的角色不同期待、及學校組織的要求不一致、與輔導人員自身的認知有差距，導致個人陷入無所適從，並且無法表現適當角色行為之狀況。

二、角色壓力的內涵

關於角色壓力的內涵，各學者皆有其不同之看法。Hardy 以社會體系的觀點來看角色壓力，其認為角色壓力是由於社會結構中存在著對成員含混、不協調及不可能完成的要求所造成，使成員無法履行角色義務所導致之結果，而其中含混的要求即是所謂的角色模糊，不協調及不可能完成的

要求便是角色衝突及角色過度負荷（莊嬭夙，1999）。

從角色壓力的內涵來看，有的學者將之分為兩類，即「角色模糊」（role ambiguity）與「角色衝突」（role conflict）（廖貴鋒，1986；Van Sell, Brief & Schuler, 1981）；而也有學者將「角色過度負荷」（role overload）從角色衝突中分出，而形成角色模糊、角色衝突、角色過度負荷等三類（Kahn，1964）；此外，Hardy 和Conway（1978）則認為角色壓力除了上述三個層面外，角色不一致（role incongruity）與角色能力不足或過度（role incompetence & role over-qualification），也是角色壓力的重要層面。

綜合國內外研究角色壓力之各學者對角色壓力的分類，大多將角色壓力分為角色模糊、角色衝突及角色過度負荷加以探討（Kahn et al., 1964；王秋絨，1981；陳瑞成，1998；趙美鈴，1997；莊嬭夙，1999；林瑞錫，2001；韓繼成，2002；何雪貞，2002），故本研究也將採取上述研究者之見解，採用以上三個層面來探討國中輔導人員的角色壓力。其中並將角色過度負荷細分為角色量之過度負荷與角色質的過度負荷。這三者角色壓力之間雖然有共通性，彼此之間亦會相影響，但其內涵仍有所差別的。以下分別說明角色模糊、角色衝突、角色過度負荷三個層面：

（一）角色模糊（role ambiguity）

角色模糊是指預期的角色與知覺的角色不一致所產生的現象。換句話說，角色模糊是指個人在組織內所擔任的角色不夠明確、清楚。Kahn(1964)提出：角色模糊，又稱為角色曖昧、角色不明確、角色混淆，主要是由於工作者對其職責與權力缺乏明確的授權或指引，而使個人無法獲得清晰的角色期望，導致不能表現適當之角色行為的現象，壓力於是產生。House & Rizzo(1972)認為角色模糊是因為個人對於行為結果缺乏明瞭與預測能力，以致無法獲得清晰的角色期望，或有角色期望不一致的現象。Graen(1976)更進一步指出，角色模糊是個人對角色期望、達成角色期望的方法及角色績效的結果等三種訊息缺乏認識的程度，當個體缺乏這些訊息中的一種或一種以上時，就會形成角色模糊。

Kahn 等人（1964）指出為減少角色模糊的程度，必須蒐集以下三個資訊：

- 1.瞭解他人所期望的權利、義務與職責。

- 2.瞭解履行上述角色期望的活動內容。
- 3.確認最好的實踐方式。

House 和 Rizzo (1972) 認為可由下列四個方向來衡量角色模糊的程度：

- 1.對工作目標瞭解的程度；
- 2.對工作範圍與職責瞭解的程度；
- 3.工作上遭遇問題時是否有明確特定處理的步驟；
- 4.是否有足夠的資訊來執行任務。

因此，綜合上述對角色模糊的定義來看國中學校組織的系統，若輔導人員無法清楚地認知學校、教師及學生對輔導人員之角色期望，自身也不知如何扮演恰當的角色，就會感到混淆與無所適從，則會增加角色模糊的情況。

(二)角色衝突 (role conflict)

Kahn 等人 (1964) 認為角色衝突是指個人經常被要求扮演與他們的價值系統不一致的角色，或同時扮演兩種以上相互衝突的角色所產生的心理狀況。由於個人在社會不同群體中所處地位的不同，常常需要扮演若干個角色，當這些角色與個人的期待發生矛盾、不一致的情況時，就會出現角色衝突(Schaubroeck et al., 1989)。角色衝突方面的研究甚多，由於學者分析的角度不同，因此詮釋的內涵也不盡相同，但仍可分為偏重角色衝突的原因及偏重角色衝突的結果兩派，鄭世仁 (1984) 歸納為下列兩種：

- 1.角色衝突是一種內心的壓力、情緒的緊張。

如Woodward在1972年界定角色衝突為：個體對其角色行為難以選擇，以至於造成心理的一種混亂、緊張、敵視以及不確定的感覺。

- 2.角色衝突是因無法平衡兩種以上的角色期待所造成的窘境。

如Kahn等人 (1964) 對角色衝突的定義是：對同一個體的行為，同時存有兩個以上不一致的期待，而個體又無法調停它。

Parsons (1961) 認為：所謂角色衝突是指角色踐行者，面對兩種彼此衝突的角色期待，而無法同時實現時，所產生的一種心理不協調的現象。

張春興 (1992) 則從角色扮演的角度予以解析，認為角色衝突是個人

在生活中角色扮演上所遭遇到顧此失彼的心理困境。社會心理學辭典（時蓉華，1988）對角色衝突的定義是：角色衝突乃個人的能力無法達成各類角色期望，所造成個人內心的壓力或情緒困擾。

此外，學者對於角色衝突類型的分類方式，看法也未盡相同，分別討論如下，如：Kahn 等人（1964）將角色衝突的類型分為下列四種：

1. 角色傳遞者個人內在的角色衝突（intra-sender conflict）：來自同一角色賦予者對角色接受者有不同期望的角色衝突。

2. 不同角色傳遞者間的角色衝突（inter-sender conflict）：不同的角色傳遞者對同一個角色接受者相互矛盾的角色期望。

3. 個人扮演多重角色間的衝突（inter-role conflict）：個人同時扮演多種角色，而無法面面俱到，以至於顧此失彼的角色衝突。

4. 外在角色要求與個人本身之間的衝突（person-role conflict）：角色要求與個人人格特質、價值觀、需求不一致所產生的衝突。

郭為藩(1971)、張春興（1992）、Schaubroeck 等人（1989）則將角色衝突分為角色間的衝突與角色內的衝突。

近來國內學者研究學校相關人員(如校長、主任、組長、教師、人事人員)角色衝突，大致將角色衝突分為「角色間衝突」、「角色內衝突」、「個人與角色衝突」三類（陳姚真，1988；陳鴻銘，1995；許寶源，1996；蘇進棻，1991；王瑞琪，2001）。

(三)角色過度負荷

角色過度負荷主要是指角色上的需求，超過角色扮演者的時間與經歷所能夠負荷的程度（謝茉莉，1999）。角色過度負荷可從質的過度負荷與量的過度負荷兩方面加以說明，前者指角色要求水準太高，超過個人能力、技術及知識範圍，而使其無法達成，可以工作的困難程度來衡量；後者指角色要求過多，使角色扮演者無法在規定時間內完成工作（Biddle,1979），可以工作量來評量。

綜合以上所述，無論是角色模糊、角色衝突或是角色過度負荷，都是角色扮演者在其所處的社會體系與組織中，由於社會結構的不平衡或組織體系的改變，導致無法成功地行使其角色的狀態。一般來說，三者皆源自

於角色期望所形成的外在壓力，但其內涵並不完全相同。

貳、角色壓力理論

角色壓力的理論模式，根據文獻，具有代表性的大概有Kahn（1964）等人的角色中介模式，為角色壓力的研究奠定下理論之基礎。其後有Van Sell（1981）等人修正，提出角色衝突模式。最後，由Hoy與Miskel（1987）修正Getzels所提出的學校社會系統修正模式等。茲將主要角色壓力理論簡要分述如下：

（一）Kahn 等人（1964）的角色中介模式：

Kahn 等人（1964）提出的角色中介理論是以組織因素、人格特質及人際關係當中介變項，探討角色賦予者（自變項）與角色接受者（依變項）之關係，並以組織因素為背景變項，茲圖示及說明如下圖2-2-1：

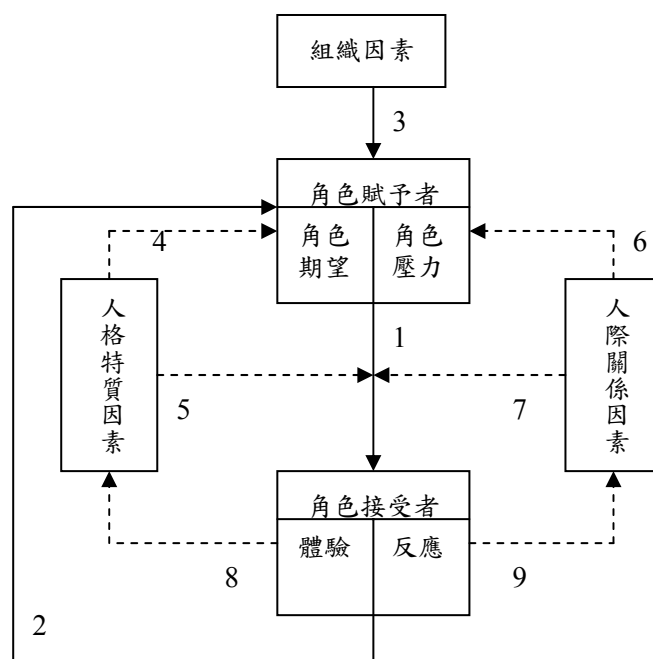


圖2-2-1 角色中介模式圖

（資料來源：Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek & Rosenthel, 1964, p.30.）

上圖中是一個由角色賦予者及角色接受者及重要關係的角色組合成員所組成。圖中的箭號1 表示角色賦予者對角色接受者賦予角色期望，若角色賦予者的訊息不清楚或期望相互衝突，則產生客觀條件的角色衝突、角色模糊現象；當角色接受者接到角色賦予者之訊息後，即對角色本身及角色賦予者形成主觀的知覺，並做出反應。當他體驗到角色期望不清楚或有衝突時，則形成角色壓力。面對這些壓力，角色接受者可能採取一些因應

策略以減輕壓力，或採取順從態度，或抵抗壓力。當無法因應或調適壓力時，最後則造成身心症狀產生。而箭號2表示在角色接受者對角色賦予者回應後，角色賦予者對這些反應加以評估，並對角色接受者重新調整角色期望，因此形成兩者之間的循環互動過程。

在角色賦予者與角色接受者的互動中，會受到三個因素影響互動的歷程，分別是第一、組織因素（箭號3），包括組織結構、角色要求、工作特性、組織的物理環境及組織任務等，組織因素會影響角色賦予者本身對角色接受者的期望。第二、人格特質因素，包括個人動機、需求、價值觀、能力、年齡等背景及個人特質等因素。在角色中介模式中，角色賦予者可能考慮角色接受者是什麼樣子的人，而給予不同的角色期望與壓力（箭號4）；此外，人格特質因素亦可能影響角色接受者對所接受訊息之主觀經驗與反應（箭號5）。第三、人際關係因素，是指角色賦予者與角色接受者間的關係而言，包括彼此的溝通方式、相互依賴性、互動頻率、情感關係及彼此間的回饋與會參與的程度。人際關係因素與人格特質因素相同，即角色賦予者會根據與角色接受者的人際關係來採取某種角色賦予（箭號6）；另外，人際關係亦會影響角色接受者的主觀經驗（箭號7），例如：人際關係良好的輔導人員對上級的指示，可能感覺是受到重視，並努力以赴；但對人際關係不良的輔導人員，對同一任務的感覺就有不同的體驗。

就角色接受者對角色賦予者的回饋方式來說，除了先前已討論過的（箭號2）外，還透過人格特質因素（箭號8,4,5）及人際關係因素（箭號9,6,7）來進行，亦即角色接受者會透過其人格特質，或人際關係來影響角色賦予者的角色期望或角色賦予。

綜合來說，角色中介模式是說明角色賦予者與角色接受者間的互動關係，這互動關係是經由角色組合的組織因素、人格特質因素及人際因素為中介因素，彼此影響，並經回饋的作用，而加以說明角色互動間的角色壓力體驗、反應及因應策略。角色中介模式對於學校輔導人員而言，其與角色賦予者包括校長、導師、同事、家長...等人之間的互動，會透過學校系統組織、人格特質與彼此間的人際關係之中介因素相互影響，進一步形成不同的角色壓力與期待。而不同輔導人員面對不同的角色壓力也有不同應對方式，這又影響角色賦予者如何調整與修正其期待之歷程。

(二) Van Sell 等人 (1981) 的角色衝突模式

Van Sell 等人 (1981) 的角色衝突模式是修改Kahn 等人 (1964)提出的角色中介理論而來的。其理論的角色組合是角色決定者與角色行為者透過三個因素來互動、影響。分別是第一、組織因素(organizational factors)，包括結構、職務、角色要求及組織措施等。第二、個人因素(Personal factors)，包括性別、年齡、服務年資、地位、需要、價值、教育程度、能力等。第三、人際因素(inter-personal factors)，包括角色決定者與角色行為者之間的溝通模式、互動次數、回饋、參與、可見度、場地等。

以學校輔導人員為例：當角色決定者 (校長、導師、家長、學生) 將其對輔導人員的角色期望賦予他時，由於其原對該角色行為與角色決定者的期望有所差距或是同時被要求所扮演的角色過多時，則會產生角色衝突、角色模糊及角色過度負荷。此時輔導人員會根據其經驗背景、或是對角色決定者之知覺，而形成角色壓力之因應策略。其因應策略可以是透過人際因素、個人因素、組織因素等來調節，來使角色壓力得以緩和或解除，並再次將此訊息回饋給角色決定者。經由此種訊息傳遞的循環作用，以形成人際交互作用之過程。茲圖示如下圖2-2-2：

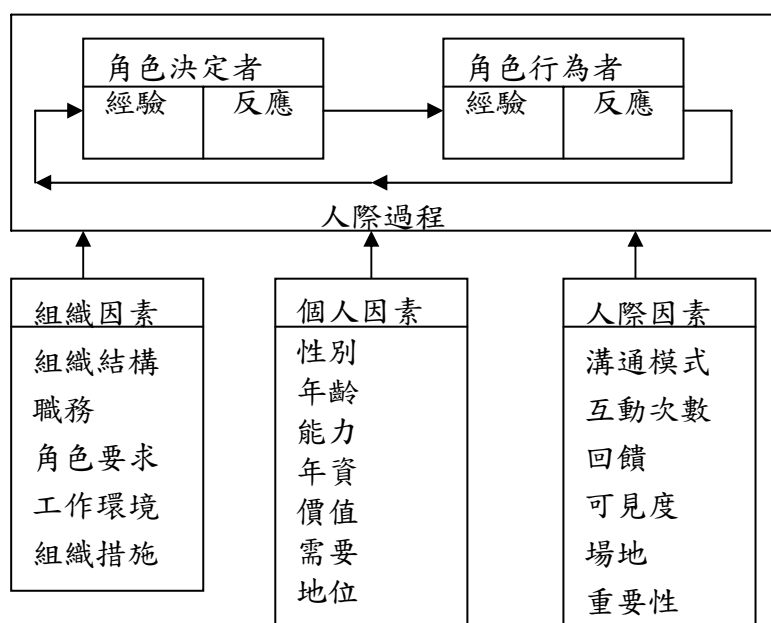


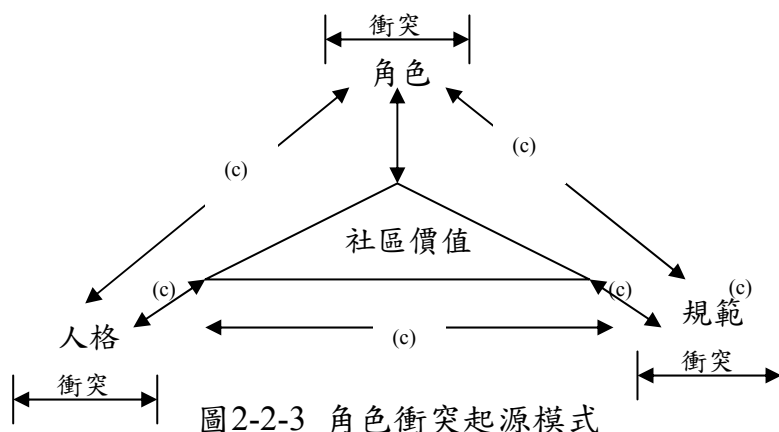
圖2-2-2 角色衝突模式

(資料來源：Van Sell et al., 1981, p.56.)

三、Hoy 和 Miskel的角色衝突起源模式

Hoy 和 Miskel(1982)針對角色壓力，以社會系統修正模式為基礎，提

出角色衝突的起源模式，如圖2-2-3：



(資料來源：Hoy & Miskel, 1982, p.141.)

圖2-2-3中英文字母(C)代表兩者間的衝突(conflict)。上圖的社會系統結構中說明所有主要層面之內和之間均會發生衝突，尤其在角色、規範及人格三者以及其彼此間相互的衝突。此外，系統要素的環境之間也有可能衝突，故將各種角色衝突產生的原因說明如下：

(一) 角色方面本身的衝突

角色本身的衝突包含三個層面：1.多重角色間期望之衝突：當一個角色接受者同時扮演多種角色，因不同的角色期望與規範，導致角色接受者無法適應及達成角色的任務與期望。2.角色賦予者間之衝突：不同角色賦予者之間對角色接受者有不同的期望，導致角色接受者無所適從。3.角色賦予者本身之角色衝突：當同一角色賦予者傳達的期望有前後不一致或衝突的情況，則容易所造成的角色接受者之角色衝突。

(二) 人格方面本身的衝突

由於個人本身需求所產生之矛盾，而進一步造成的衝突。例如：一位輔導教師想要考主任晉升職位，但又怕主任須承擔很大的責任時，就會產生衝突。

(三) 非正式組織內規範的衝突(normconflict)

非正式組織具有相當大的影響力，當非正式組織規範之間有衝突存在，或是有緊張的情形時，規範衝突則容易產生。

(四) 角色與人格間的衝突

個人的人格特質與角色期望有時會有不一致，發覺所扮演的角色不適

合自己時，就會有衝突的產生。

(五) 人格與規範間的衝突

當個人人格與非正式組織規範不相容時，會造成衝突的情形。例如：懷著實現理想與抱負之新進的輔導人員，無法接受上級對輔導工作推行的指示與安排時，則容易產生衝突。

(六) 角色與規範的衝突

指正式組織中所擔任角色工作與非正式組織規範相衝突之情形。

(七) 角色、人格、規範與社區價值的衝突

學校處於社區的環境，必然會社區的文化與價值型態之影響。實際上，主要的社區價值觀念確會和科層角色、個人人格及非正式組織規範三者發生衝突。例如：位於進步社區的傳統學校，與位於保守社區的開放老師等均有可能面臨此類型之衝突(引自董秀珍，2003)。

綜觀上述角色壓力模式理論，可以發現：Kahn等人(1964)的「角色中介模式」對角色接受者、角色賦予者與影響因素三者之間的互動情形有詳盡的說明，但未能考慮到非正式組織與外在環境的因素；然而，Hoy和Miskel(1982)的角色衝突的起源模式對衝突產生來源有詳細的說明，但對於衝突產生的過程及彼此之間互動影響情況，則未能進一步討論。若將「角色衝突起源模式」來瞭解角色衝突可能發生的來源，並輔以「角色中介模式」說明衝突產生的確切過程及其互動情形，如此便能對角色壓力的內涵就會有更完整之瞭解。

參、國中輔導人員角色壓力的類型

本研究在探討國中輔導人員所承受的角色壓力，由於一系列的教育改革措施，以及學校內校長、教師、家長及學生的期待，使得國中輔導人員必須改變傳統消極管理的心態，轉為主動積極地建立他人對輔導的正確態度作為，因此面臨更大的壓力。本研究所探討的國中輔導人員角色壓力綜合上述分類，區分為角色模糊、角色衝突、量的角色負荷及質的角色負荷等四個層面。說明如下：

一、國中輔導人員量的角色負荷

國中輔導人員量的角色負荷係其被期望或要求承擔的角色過重，致往

往超時超量工作。首先，就輔導人員的編制來看，依國民教育法規定每十五班設置一名輔導教師，假如每班以四十名學生來計算，一位國中輔導老師與所需服務之學生比為1：700。此一比數與美國1：400或是ASCA建議之理想師生比數1：250差異甚遠。可見我國輔導人員之人力嚴重不足。

根據「國民教育法施行細則」第十七條規定，國中輔導室(輔導人員)的職掌為：學生資料蒐集與分析、學生智力、性向、人格等測驗之實施、學生興趣成就與志願之調查、輔導及諮商之進行，並辦理親職教育等事項。而輔導教師本身亦是屬於「專任教師」的角色，其每週教學時數依專任教師之規定授課，尚須再加上備課時。因此，專任輔導教師同時肩負著教學與輔導行政之工作，除了教學外，尚須利用課餘時間服務學生、與家長或教師諮詢等，其工作內容與工作量可說繁重。

林家興(2002)以工作時間作分析的方式來看學校輔導人員實際工作內容，將之分為直接輔導工作、間接輔導工作、教學工作、行政工作、研習進修、以及其他等六大類，其研究結果發現國民中學輔導人員每週花30.08%的時間在教學工作，24.77%的時間在其他活動，18.89%的時間在行政工作。而國中輔導人員合併每週直接輔導與間接輔導工作的時間，約佔每週工作時間的18.09%。在教學工作的細目當中，國中輔導人員平均使用7.69小時在輔導活動科教學，5.02小時在其他科目教學。若再加上遇到嚴重問題之學生，輔導人員幾乎沒有時間來處理學生的狀況。因此，輔導人員之工作超時超量已屬常態。

二、國中輔導人員質的角色負荷

國中輔導人員質的角色負荷係其被期望或要求角色表現的水準過高，往往超過個人的能力、技術或知識範圍。陳秉華與程玲玲(1992)研究指出，國民中學輔導人員工作範圍除了輔導活動科教學之外，還有下列七項：一、預防；二、諮商與輔導；三、充實輔導知能；四、親職教育；五、研究發展；六、行政協調配合；七、運用及配合社區資源。

而許維素(1998)整理相關文獻，則認為輔導人員的角色功能可分為十一點：一、策劃與發展學校輔導方案；二、諮商；三、學生衡鑑；四、教育與職業計畫的訂定；五、轉介工作；六、安置；七、家長諮詢；八、

學校同仁諮詢；九、研究；十、公共關係；十一、專業成長。

從國中輔導人員的資格與專業來看，只要是相關科系畢業或是非輔導本科系畢業修習輔導專業學分就足以成為輔導人員。擔任輔導人員之資格可說是極為寬鬆，未受過專業訓練之輔導人員進入工作現場。再加上進入校園工作後，缺乏督導與實際個案之研討，專業提昇之管道則是困難的(陳秉華，1999)。而當輔導人員面對工作困境時，亦不知向誰諮詢或請教，只能靠自己來進修(許維素，1998)。在專業知識先天不足，後天環境亦無法提供進修或督導，如果要發揮上述學者所提出之角色功能，其工作能力與專業性真是足以令人憂心！石宛珠(1991)的研究指出輔導人員在面對家庭所導致的行為偏差或情緒困擾，常感到力不從心；而在生活輔導之始業輔導、個別諮商、團體諮商、親職教育等工作均自覺未能徹底實行。而林金生(1998)的研究亦指出專業知能之困境最能預測國中輔導教師的焦慮情緒經驗，而「工作不受肯定」則最能預測國中輔導教師的憤怒、悲傷以及整體負向情緒經驗。

輔導人員的工作內容與必須關照的因素可說相當廣泛，其必須以學生本身需求為最基礎考量，要不時與學校各相關處室、導師、教師、行政人員、家長、社區相關機構緊密的聯繫與溝通，工作可謂相當繁重外，從輔導人員的養成教育到職場專業能力之發揮可以發現目前國中輔導人員專業人力不足與專業技術之不足，輔導人員的實際上的專業能力與理想的能力確實有落差存在，這些落差與不足將會進一步造成輔導人員質的過度負荷之成因。

三、國中輔導人員的角色模糊

國中輔導人員的角色模糊係其角色定位模糊不清楚，導致影響個人的角色扮演或表現。國內中學的學校輔導人員以「輔導人員」稱之，身兼著「輔導」教師(以輔導角色為重)的角色，同時也是輔導「教師」(以教師角色為重)的角色，背負著教師的壓力，亦有承受著助人角色的壓力這樣的身分，導致學校輔導人員對自我角色認定感到疑惑，造成角色模糊不清(吳武雄等人，1997)。另外，九年一貫課程的實施後，原本的「輔導活動」課程更改為「綜合活動課」，包涵童軍、家政、輔導三項課程，輔導、家政、童軍教師也轉任稱為綜合活動教師，因此，輔導教師是屬於學校的綜

合教師，而非單是輔導教師，導致輔導人員的專業角色更顯得模糊不清。這些多重之角色，其所工作之職責與權力亦不相同，若輔導人員缺乏明確的授權或指引，而使個人無法獲得清晰的角色期望，自然不能表現適當之角色行為的現象。

四、國中輔導人員的角色衝突

在學校系統中其他人士對學校輔導人員的角色期待，確實有不一致的現象存在。Stevenson於1990年研究發現：他們對學校輔導人員的期望（應該做的事和實際在做的事，二者的內容與優先順序）是不一致的，且認為學校輔導人員並未發揮他們所期待的功能。這些角色期望不一致的原因，可能是在學校中校長、學校行政人員、教師、學生及家長常因在社會結構中地位與立場不同，而對輔導人員有所不同的期待。但是，在各單位人士多重角色衝突的期待之下，學校輔導人員亦成為衝突期待的犧牲品（許維素，1998）。輔導人員原有其基本的角色任務，但大部分的時間卻花在教學或其他妨礙其基本角色的工作。或者輔導人員被要求從事一些非專業的工作，例如：輔導教師被要求教授公民、地理、國文等非專業訓練的課程，這都足以讓輔導人員產生角色衝突。

另外，輔導人員在專業倫理也備受考驗，輔導人員因授課的關係，同時扮演著教師的角色，又可能同時扮演輔導學生的助人者角色，在此種雙重關係之影響下，導致不利於諮商關係的建立與發展，也增添輔導人員的角色衝突。除此之外，輔導人員的角色衝突尤以諮商的保密問題為多。站在輔導的專業立場來看，輔導人員有對當事人保密之責任。然而，轉介的個案受到多方的注意與關心，又期待輔導人員能協助其改變錯誤，使得輔導人員身處於學生與導師，或是家長之間，時常導致有吃力不討好的感受。輔導人員被當成是說客，然又是學生困擾之傾聽者。這也是學校輔導人員角色衝突壓力的成因之一。

因此本研究從文獻的探討與整理，對於學校輔導人員可能面臨的角色壓力中之角色過度負荷分成「質」的過度負荷、「量」的過度負荷兩類；而由角色衝突分成多重角色間的衝突、動機與期望的衝突兩類，加上的角色模糊三個層面來加以探討與研究。

肆、個人背景變項與角色壓力的相關研究

一、性別與角色壓力

Schwab (1980) 指出教師的角色衝突與角色模糊不因性別的關係而有所不同。Corbin (2001) 以社區大學的教師為樣本其發現，性別在角色衝突方面沒有顯著差異亦得到相同的研究結果。王秋絨 (1981)、黃隆民 (1985)、廖貴鋒 (1986)、韓楷樞 (1987)、韓繼成 (2003)、李麗素 (2005)、謝承慶 (2001) 的研究亦認為性別在角色壓力並沒有顯著差異。

但周立勳 (1986) 的研究發現男性教師在工作過度負荷壓力方面顯著高於女教師，郭騰淵 (1991) 的研究發現男教師在個人動機的衝突上顯著高於女教師，而董秀珍 (2002) 則發現男性教師在「專業道德與現實衝突」與「多重期望間的衝突」高於女性教師。而有的研究結果指出女性角色衝突高於男性 (陳姚真, 1988; 鄭世仁, 1984; 何雪真, 2002; 馮鎮誠, 2003; 王嬋媚, 2004)。由此可知，性別與角色壓力的關係，目前尚未有一致的結論。

二、年齡與角色壓力

Rizzo (1970)、Schwab (1980)、Fisher 和 Gitelson (1983) 等的學者研究結果顯示，教師的年齡越大，角色衝突與角色模糊的感受逐漸減少。多數的研究均指出年齡越大，角色壓力越小。這可能是因為，年齡越大者，在工作上已得心應手，且經驗豐富，故角色壓力程度較小 (廖貴鋒, 1986; 董秀珍, 2002; 林麗秋, 2003; 韓繼成, 2003)。王嬋媚 (2004)、馮鎮誠 (2003) 發現30、29歲以下之教師其角色壓力高於年長教師。但有的研究則發現年齡與角色壓力並沒有相關 (Sears & Navin, 1983; 王秋絨, 1981; 何雪真, 2002; 李麗素, 2005)。

三、婚姻狀況與角色壓力

周立勳 (1986)、廖貴鋒 (1986)、郭騰淵 (1991)、王嬋媚 (2004) 的研究指出，已婚者的角色模糊與角色衝突，均顯著低於未婚者。董秀珍 (2002)、韓繼成 (2003) 的研究也指出未婚者的角色模糊大於已婚者。呂勝瑛 (1985) 以護理人員為研究對象，亦發現相同的結果。然而，Schwab (1980)、黃隆民 (1985)、謝茉莉 (1989)、林麗秋 (2003) 卻發現兩者並無顯著關係。由此可知，多數的研究均指出未婚者角色壓力的感受程度高於

已婚者。

四、教育程度與角色壓力

王秋絨(1981)、鄭世仁(1984)、黃隆民(1984)、韓楷樞(1987)、郭騰淵(1991)、林瑞錫(2002)、黃建安(2004)的研究均指出，教育程度與角色壓力並無關係；但Wolfe和Snoek(1962)、Fisher和Gitelson(1983)與林麗秋(2003)的研究卻發現：「教育程度愈高，角色衝突也越大」。因為教育程度愈高者，對本身自我期許、要求與品質愈高，無形中也增加了角色壓力。然而，廖貴鋒(1986)、謝金青(1992)、梁瑞安(1990)、林郁絲(2000)、謝承慶(2001)、何雪真(2002)、王嬋媚(2004)之研究亦發現「教育程度高，其角色壓力較低」。

以上可看出，大部份均發現角色壓力與教育程度無關，但仍有少數研究顯示兩者有關。

五、教育背景與角色壓力

針對教育背景部分之研究：師專畢業的教師壓力小於大學畢業者；曾吉雄(2000)亦發現研究所畢業的教師壓力低於師範、師專、師大師院、及一般大學四組。

在畢業系所方面，陳瑞成(1998)發現輔導系所、相關系所、與非相關系所畢業科系之國小輔導主任在角色壓力上未達顯著差異；而韓楷樞(1986)亦發現的畢業於本科系、相關科系、輔導研究所學分班等不同教育背景之國中輔導人員之角色衝突情形未達顯著差異。

國小教師不會因教育背景不同而對角色壓力的感受有所差別，此結果與大多數的學者(王青祥，1985；王秋絨，1981；郭騰淵，1991；黃隆民，1985；鄭世仁，1984；韓楷樞，1987；董秀珍，2002；Schwab，1980)的研究結果相同。

六、職務與角色壓力

韓繼成(2003)以學校訓導人員為研究對象，其發現：不同職務在「角色模糊」上有顯著差異，其中組長經歷的壓力都大於主任。董秀珍(2002)也提出：國小教師會因擔任的職務不同而對角色壓力的感受有所差別，分別在「角色過度負荷」、「整體角色壓力」上，級任教師所感受到的角色壓力大於科任教師。許多研究也指出職務不同對角色壓力之感受會有所差

異（王青祥，1986；王秋絨，1981；黃隆民，1985；陳姚真，1988；郭騰淵，1991；謝承慶，2001；何雪真，2002）。

至黃建安（2004）則有不同的發現，其認為角色壓力並不隨著職務不同而有所差異。

七、年資與角色壓力

Schwab（1980）、York（1984）與郭騰淵（1991）、董秀珍（2002）、韓繼成（2003）、黃建安（2004）、王嬋媚（2004）的研究均指出年資較高者，角色壓力較低。隨著年齡的增長，年資也跟著增加，對自己所扮演的角色就愈清楚，因此，角色模糊的感受就愈低。林麗秋（2003）以臨床護理教師為研究對象也發現：年資愈大的臨床護理教師在「角色能力不足」之壓力愈小。

但王秋絨（1981）、王青祥（1985）、黃隆民（1985）、陳姚真（1988）、韓楷樞（1987）及謝茉莉（1989）、何雪真（2002）的研究結果卻發現，角色壓力並不隨服務年資不同而有顯著差異，因此，此兩者的關係尚待進一步探討。

八、學校規模與角色壓力

有部分研究指出，學校規模等因素對角色壓力的影響，並無顯著差異，例如：Schwab（1980）、王秋絨（1981）、林瑞錫（2002）、韓繼成（2003）、黃建安（2004）等。另外，蘇進棻（1991）之研究指出：不同學校規模之角色衝突雖在平均數得分上有高低差別，但也無顯著差異。然而，郭明堂（1988）的研究顯示任教中小型學校的輔導人員，其「經費設備」的壓力經驗大於大型學校的輔導人員。謝承慶（2001）則發現：學校規模「12班以下」之學校兼行政教師其在角色壓力及各層面上高於學校規模「12班以上」之學校。其原因為小學校因為人力不足，但學校行政業務卻不因學校規模不同而所調整，相較於大型學校分工細，人手多，在角色壓力的感受也相對地較高。王嬋媚（2004）也同樣發現任教學校規模小角色壓力之學校教育高於學校規模大。

綜合以上各相關文獻在角色壓力的結果顯示：影響角色壓力的因素有很多且不盡相同。因此，本研究欲擬針對性別、年齡、婚姻狀況、學歷、專業背景、輔導工作年資、職稱、學校規模等八個背景變項來探討，以期能對國中輔導人員角色壓力有更多的了解。

第三節 自我效能理論與相關研究

本節旨在探討自我效能理論與輔導自我效能及相關因素。首先，針對自我效能理論做介紹；第二、輔導人員自我效能之探討；第三，探討輔導自我效能及測量工具；最後，則對影響自我效能之相關因素予以討論。

壹、自我效能的理論基礎

一、自我效能的意義

自我效能的理論基礎來自於Bandura的社會認知論，其認為個體的行為、認知、及環境事件三者間存在著相互影響的關係，形成所謂的三元交互作用的因果關係（Bandura,1997）。個體的行動不僅受到其行為本身的影響，同時亦受到環境事件之控制，以及個體的認知歷程之影響。而其中效能感或自我效能被認為是影響個體行動的心理機制之一（吳壁如，2001）。自我效能(self-efficacy)是一個與能力(ability)有關的概念，指的是個體應付或處理環境事件的效驗或是有效性（efficacy）。同時也是個體對自己能否在一定層面上完成某一活動所具有的能力判斷、信念或把握與感受（Bandura,1986）。因此，自我效能是指一個人自認為自己因應特殊環境的知覺及程度，也是一個人在面臨事件上的勝任感（sense of adequacy and efficiency）、自信（self-confidence）、自尊（self-esteem）等方面的感受（Schultz,1990）。擁有相同技能的人、在表現同一行為時，其出色的程度是不同的；即使是同一個人，他執行同一行為多次，在不同條件下，他的實際表現也是不同的。他可能表現平庸、出色，這就Bandura所言的自我效能機制(self-efficacy mechanisms)。

二、自我效能與結果期望

Bandura進一步將自我效能分為：自我效能期望(self-efficacy expectations)與反應結果期望(response-outcome expectations)二種。結果期望是指個體相信自身行動可以導致某些結果的程度，而自我效能期望則是相信自己能獲得某些結果的程度，其差別在於前者相信某件事情會發生，而後者則是相信自己能使事情發生。由圖2-3-1得知：

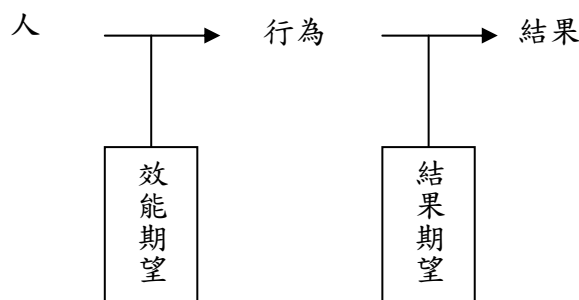


圖 2-3-1 效能期望與結果期望區別圖示 (Bandura,1997:79)

每個人都可能相信某種特定行為會產生某種特定的結果(結果期望)，但若其認為自己的努力無法勝任或獲致其結果，那麼他就不會去執行相關的行為了。因此，Bandura認為「效能期望」比「結果期望」更能預測行為。個體對自我的個人效能會影響其決定採取何種方式來追求目標，付出多少心力在事件上，且會持續多久，以及在預期某情境時自己會有什麼情緒反應 (Bandura,1997)。

三、自我效能的來源：

Bandura(1977,1986)認為個人的自我效能，建立於四種不同的消息來源。每種方法因其所使用的方式不同，均可以帶來一種或一種以上的效能期望。

(一)成功經驗(mastery experiences)

成功的經驗帶來高度自我效能感，而失敗的經驗則帶來低度自我效能感，特別是當失敗發生於活動的初期階段，尚不能夠反映個人的努力程度時。新的成敗經驗對自我效能感的影響往往取決於已形成的效能感的性質和強度。如果多次的成功經驗，而偶爾的失敗經驗並不會對其已建立的效能感產生影響，個體反而更努力找出失敗的原因。此外，在活動中，因受到別人的幫忙而成功，其效能是要大打折扣的。

表現的成敗經驗是個體賴以建立自我效能感的最可靠基礎，在此基礎上建立的自我效能不僅堅定，且還有向其他活動事件類化的趨勢。

(二)替代經驗(vicarious experiences)

看到能力、人格特徵相似的他人在活動中取得了成功的觀察結果，能使觀察者相信，自己處在同樣的情境也能成功。尤其在新的活動任務時，因對此尚未形成成敗的經驗之時，這種替代經驗可幫助人們建立自我效

能。但與直接經驗相比，替代經驗的資訊對個體效能判斷的影響較小，但仍然是可能對個體自我效能感間接產生影響。

(三)口語說服 (verbal persuasion)

接受別人認為自己具有執行某一任務的能力，此種語言的鼓勵使個體相信自己也有此能力。現實化的語言才能調整個體的積極性，激發個體的動機層面。口語的說服是經常用來改變人類行為的方法，因為這個方法即方便又簡單，同樣也是社會用來培養個體自我效能感的一種最常見的方法。父母對子女、教師對學生等，都在樹立勸導對象的自信心或效能感。

不過，靠這種方式引發的自我效能感常常是相常脆弱且短暫的。一旦個體面對長期的失敗，而無法有成功的經驗時，不論怎樣的言語來引發個人的自我效能感，都將會快速地消失。許多研究也證實，口語的說服的缺點在於沒有實際的成功經驗為基礎。

(四)生理激發(physiological arousal)或情緒喚起(emotional states)

在面臨事件時，人往往根據自己的生理反應來決定自己的自我效能感。平靜的反應使人鎮定、自信，而焦慮不安的反應使人對自己的能力產生懷疑。心理治療的實驗發現，通過各種治療措施能消除患者引起主觀恐懼的情緒喚起，不僅能提高自我效能，也能使患者在活動中獲得相應層面的成就。

四、自我效能對人類行為的影響：

Bandura(1977)認為自我效能透過四個心理運作歷程影響著人類的行為。

(一)選擇過程(selection processes)

面對不同的環境條件，人會選擇那些自認為能夠加以有效應對的環境，而避免不利的環境。自我效能高者也會適時選擇學習新行為，豐富自己的經驗，增加自我挑戰刺激感。此外，人們也會選擇適當的活動來解決自己面臨的困難，自我效能正是通過一選擇過程在影響個體人生各方面成功與否。

(二)認知過程(cognitive processes)

自我效能感能夠影響或激起個體思考的過程，而這些思考過程可能是自我增進或是自我阻礙兩種的。例如在一項活動前，人們會預想其活動過

程，形成鮮明的意象，自我效能高者，傾向想像成功的畫面，而效能低者則會想像到失敗的場面，擔心自己能力不足。

在歸因領域，自我效能高者把行為成功歸於自己的努力，這種思考更來促進提高個體動機，有利下次活動的成功。

(三)動機過程(motivation processes)

自我效能影響個體在活動過程中的努力程度，以及面臨困難時，個體對活動的持久力與耐力。高度效能者表現出在活動中更大的努力並持之以恆，直到達成目標為止。

(四)身心反應過程(affective processes)

自我效能感決定個體的壓力狀態、焦慮和憂鬱程度等身心反應。這些情緒反應又通過改變思考過程而影響個體的活動及功能發揮。在不利環境條件下，高度自我效能者能有效處理環境事件引起身心反應，也能有效排除消極的情緒反應。

貳、輔導人員自我效能的探討

一、輔導人員自我效能的意義

輔導自我效能是根據 Bandura 自我效能的概念而來的。Bandura 引用大量的文獻提及：知覺到較多的自我效能會引發訂定更多目標，以及對目標有著更堅定的承諾。較高自我效能同樣地也能引發更多對追求目標上的努力與堅持。此一概念應用在輔導人員身上即是「輔導自我效能 (counseling self-efficacy)」。即是輔導人員在從事輔導工作時對自己效能的預期，此種預期將決定個人要負出多少心力，面臨困境或挫折時能堅持多久的時間，以及知覺自己本身擁有多少問題解決的能力。近年來，國外對「諮商自我效能」研究時常與一連串心理學變項一起探討，包括：訊息回饋、焦慮、結果預期、諮商師的表現、諮商師人格的穩定度（年齡、態度...等）、自我評估、所知覺的環境等。研究也認為透過培養新手諮商員的自我效能，有助於減少其在諮商過程中表現出的焦慮與緊張 (Al-Darmaki,2004)。

Larson 等人 (1992) 認為「諮商自我效能」是：個體對於自己有能力對個案提供有效的諮商之信念與判斷。面對同樣環境卻有不同的回應方式，這是由於每個個體其自我效能的強度不同。知覺高度的自我效能者將會努力改變環境，進而尋找更好的環境以符合自己的需求來工作。相對

地，個體擁有低度的自我效能將傾向用冷漠、放棄、批評的方式來與環境互動。因此，高度諮商自我效能的受訓輔導人員在諮商的歷程中會採取較好的問題解決技巧、較低焦慮、較高正向的期待及最後能創造環境改變以及促使個體有良好的適應（Larson,1998）。而 Snyder 和 Campbell（1982）則認為：自我效能是自我概念的一部分，並且對新手諮商員如何評估其諮商表現有直接的影響。

鄭如安（1993）參酌國外學者對教師效能的定義，而將輔導自我效能定義為：輔導人員從事輔導工作時，對其本身所有的輔導能力，及能使受輔對象的態度或行為產生改變或影響的一種主觀評價。它是一種對本身所擁有的輔導能力和技巧的自信程度。並認為輔導自我效能包括三方面的信念：

1. 輔導人員自信能夠有效的從事輔導工作。
2. 輔導人員自信輔導工作對學校學生、家長、教師、和學校本身有助益。
3. 當需要輔導人員的協助時，輔導人員相信自己具備專業知能足以發揮作用。

戴玉錦（2005）參考國內外學者之定義，認為輔導自我效能為：當輔導教師從事輔導相關工作時，對於自己所具備能力的信念，此一信念包括輔導教師相信透過自己的輔導專業知能，可以對個案的態度或行為產生正面的影響，以及能對抗外在環境限制等方面的能力判斷。其中包含：相信自己具備的專業能力、相信輔導工作對人有所助益、相信即使外在限制的環境下，輔導工作仍有發揮的效用。

因此，研究者綜合國內外對輔導自我效能的文獻，認為「輔導自我效能」即是：輔導人員相信自己具備專業能力，並且相信透過此專業能力能克服與改善外在限制的環境，而從事有效的輔導工作。同時也與學校的師生、家長維持良好的互動關係，並相信輔導工作是能對全校師生、家長等產生良好之助益。

二、輔導人員自我效能之內涵與範圍

自我效能不是一個整體的(global)人格特質。一個人可能在某一個角色上或是特殊情境下有著高度自我效能感，但另一方面則否。因此，這個概

念應用在職業倦怠上，須要認知所謂的「專業自我效能（professional self-efficacy）」才是最重要。而專業自我效能是指：個體對自己有能力在專業工作角色上，能有良好的表現有專業的信心(Schaufeli et al,1993)。在本研究中將專業自我效能視為國中輔導人員之「輔導自我效能」。因此，要擴展專業自我效能，Schaufeli 等人（1993）則認為專業自我效能須包涵至少三個不同的專業角色表現之層面：

（一）任務範圍(The Task Domain)

第一個部分包涵專業角色所擁有的技術。以教師的角色而言，包涵教師如何有技巧地傳授知識給學生、糾正學生的表現、以及激發學生的努力。以護士的角色而言，包括覺得有能力可以管理藥物等。至於國中輔導人員的角色則包涵其對執行輔導工作有專業的能力，例如：認輔學生、危機處理、推展輔導工作等。

（二）人際互動範圍(The Interpersonal Domain)

專業自我效能的第二個範圍是指個人有能力與他人、同事、直接督導者等和諧共處。在許多助人的專業中，人際自我效能是與任務自我效能有高度相關。例如：一位成功的教師能在某種程度上與學生保持良好的關係。而以一位國中輔導人員而言，其人際自我效能則是與同事、家長、學生、導師以及其他行政人員有良好和諧之關係。Thompson（1991）也指出：輔導教師應該擁有正向人際關係之能力。與不同行政人員、教師、家長發展有效工作之能力，能相提供溝通與回應，且 Schrader（1989）也建議人際網絡的建立與維持，並且人際關係與公共形象的成功，確實可以幫助輔導工作之推展，發揮了應有的專業效能（引自許維素，1996）。

（三）組織範圍(The Organizational Domain)

專業自我效能的第三個部分是指個人對於自己能影響組織內社會及政策之信念。對於在複雜組織裡工作之專業人員來說，這個部分之自我效能感特別之重要。眾多研究皆指出組織的要求與限制是壓力與職業倦怠的一個重要的來源(Maslach & Jackson,1984；Leiter & Maslach,1988)。具有高度對組織的自我效能之專業人員在其工作的十年間較能抵抗職業倦怠(Cherniss,1990)。他們有信念能對其工作環境產生影響，且其行動更加證實他們的信念。因此，對國中輔導人員而言，組織的專業自我效能是指輔

導人員對於自己在學校體制內能產生影響力所抱持著的一種信念。

此外，Larson等人（1992）也同意從多個範圍來看輔導自我效能的內涵。例如其所編製的「諮商自我評估量表（Counseling Self-Estimate Inventory, COSE）」，包括：精微諮商技巧、諮商的歷程、困難的個案行為、文化的勝任能力、價值的覺察這五個層面。

Yuen, Chen, Lau, Lam 和 Shek（2004）針對香港578位中學輔導教師，透過COSE（Larson et al,1992）進行輔導與諮商效能的研究與評估發現：精微的諮商技巧、歷程的技巧、處理困難個案行為以及文化的勝任能力能有效做為諮商自我效能的指標，但對於諮商員價值的覺察這部分則沒有得到進一步的驗證。

鄭如安（1993）將國小輔導人員之輔導自我效能分為五個層面來評估，包括：輔導技巧的效能、輔導過程的效能、輔導推展的效能、輔導工作助益的效能以及輔導工作能力的效能。戴玉錦（2005）也認為輔導自我效能是指輔導教師對輔導工作有高度的肯定，再者須要具備專業的諮商技巧與對諮商歷程進行的了解，才足以有自我覺察的能力，同時也須要具有推行輔導工作的效能。因此，輔導自我效能涵蓋五個層面，包涵：輔導工作助益效能、諮商技巧效能、諮商歷程效能、自我價值覺察效能、輔導工作推行效能。

參照以上幾個學者對輔導自我效能內涵的討論與根據前節探討有關學校輔導人員之角色與工作內容，研究者認為：一位有效能的輔導教師須要具備專業的技能，包括對個案進行諮商的能力，利用此技巧形成對個案諮商歷程的了解，且能時時自我覺察。另外，能克服外在不利的限制，在系統中建立良好的人際關係，推展輔導工作且肯定輔導工作的助益與重要性。因此，將國中輔導人員之輔導自我效能分為以下五個層面加以敘述：

1. 諮商技巧與歷程的效能：輔導人員對於自己具有諮商技巧的能力，以及將其有效運用在諮商上，以了解個案問題的信念。
2. 自我覺察之效能：輔導人員對整個諮商過程中，自己對自我狀況之覺察與了解之信念。包括自己如何與個案互動、自我覺察等，進而與個案建立工作同盟的信念。
3. 學校系統中人際關係效能：輔導人員相信自己能與學校之導師、行

政人員、學生與家長有良好合諧的人際關係之信念。

4. 輔導工作推行的效能：輔導人員對於自己是否能夠有效推行各項輔導工作能力的信念，包括正確地宣導發展性的輔導概念、與主管、導師及學生的溝通協調、各項輔導工作業務的推動等。
5. 輔導工作助益的效能：肯定輔導工作的重要與價值，也相信輔導工作對師生、家長等有所助益之信念。

參、輔導自我效能的測量

有關輔導自我效能的測量，國外相關的量表繁多，且陸續地在發展中。從國外的期刊及論文看來，普遍被採用最廣泛的是以Larson等人(1992)所編製的「諮商自我評估量表 (Counseling Self-Estimate Inventory, COSE)」。

然而，國內針對輔導人員自我效能的研究並不多，以鄭如安 (1993) 所編之「國小輔導人員自我效能問卷」，及戴玉錦 (2005) 「高中輔導教師輔導自我效能量表」二篇。茲分述如下：

(一) 諮商自我評估量表 (Counseling Self-Estimate Inventory, COSE)

此一量表為國外研究諮商師自我效能被廣為使用之工具。Larson et al. (1992) 透過「輔導自我評估問卷」來測量諮商員在諮商情境中所表現的行為。量表由 37 題題目所組成，採用李克特式六點量表，由「完全同意」、「大部分同意」、「稍微同意」、「稍微不同意」、「大部分不同意」、「完全不同意」，分別給予 6、5、4、3、2、1。總得分愈高，代表有較高的自我效能。此量表的信度 α 值為 .93， γ 值為 .87。此量表將輔導自我效能分為以下五個分量表(引自戴玉錦，2005，p39)，包括：

1. 精微諮商技術(micro skills)：強調諮商員回應的品質、跟隨個案的反應，以及透過個案的立即反應來判斷諮商師的回應是有相關且有意義的。
2. 諮商的歷程(process variables)：包括諮商師在諮商歷程中一連串的行為、諮商員與個案之間的互動循環，也包含諮商員的回應和整合這些回應在與個案的工作上。
3. 困難的個案行為(difficult client behaviors)：諮商員面對困難或特殊個案的處理，包含缺乏動機、自殺、受虐、沉默等個案。
4. 文化的勝任能力(cultural competence)：指諮商員具有與多元文化、

種族或社會階級個案工作的能力。

5. 價值觀的覺察(awareness of values)：指諮商員是否能對自己本身的價值觀有所覺察。

(二) 國小輔導人員自我效能問卷

此量表為鄭如安(1993)所編製。此量表主要測量國小輔導人員推行輔導工作時，對自己輔導能力的信念。問卷採用Likert式四點量表，由「完全正確」、「大部分正確」、「部分正確」、「不正確」，分別給予從4分到1分的分數。該量表具有不錯的信度， α 值為.7767~.9140。輔導自我效能之內容包含五個向度，分別是：

1. 輔導技巧的效能：輔導人員對於各種輔導技巧運用之信念。
2. 輔導過程的效能：輔導人員對輔導過程中出現的各種問題處置之信念。
3. 輔導工作推展的效能：輔導人員對學校有關輔導工作業務推展之信念。
4. 輔導工作價值的效能：輔導人員自信本身所從事的輔導工作能對學生、老師及家長有所助益。
5. 輔導工作能力的效能：輔導人員對輔導工作推展的能力信念。

(三) 高中職輔導教師輔導自我效能量表

此一量表為戴玉錦(2005)所編製，主要測量高中輔導教師從事學校輔導工作時，對自身輔導自我效能之信念。量表採用Likert式五點量表，從「完全符合」、「大部分符合」、「部分符合」、「大部分不符合」、「完全不符合」，分別給予1、2、3、4、5分，受試者在該量表得分愈高代表自我效能愈高。此量表的信度 α 值為.92。輔導自我效能之內容包括以下五個層次：

1. 輔導工作價值效能：輔導教師相信及肯定輔導工作的功能，也確信透過輔導工作可以對自己、學生、教師、家長有所助益的信念。
2. 諮商技巧效能：輔導教師對於自己本身具備的諮商技巧及運用此技巧在個案諮商上。
3. 諮商歷程效能：輔導教師對整個諮商過程之信念，明白整個諮商可能經過的發展階段，自己和個案互動模式。
4. 自我價值覺察效能：輔導教師對個人議題、價值觀或偏見之覺察的

信念。

5. 輔導工作推行效能：輔導教師對於自己能否有效推行輔導工作之信念。

肆、影響輔導人員輔導自我效能相關因素之研究

輔導自我效能是輔導人員個人對自己從事輔導工作所做的主觀判斷，因此，輔導人員的個人特質對輔導效能的關係影響甚巨。有關輔導人員個人變項的因素包括：性別、年齡、婚姻、學歷、專業背景、從事輔導工作經驗、擔任職務與學校規模等八項，分別說明如下：

一、性別與輔導自我效能

國外的研究方面：Larson(1992)與Daniels & Larson (2001)所做的研究顯示，性別在諮商師的諮商效能上並無顯著的差異。Ashton 與 Webb (1986)的研究中指出男性教師的自我效能感高於女性教師。Thomas (1996)針對婚姻與家族治療師則發現性別可以預測專業的自我效能；而國內的研究方面：鄭如安(1993)的研究顯示，輔導人員自我效能與性別有關，男性的輔導人員其自我效能高於女性輔導人員。然而，亦有研究持不同之看法。例如：戴玉錦(2004)的研究則顯示，不同性別的高中職輔導教師在輔導自我效能各層面的得分未達顯著差異。另外，在教師效能的研究上則顯示性別在自我效能上同樣無顯著差異(鄭及宏，2004)。

二、年齡與輔導自我效能

Thomas (1996)針對婚姻與家族治療師則發現年齡可以預測專業的自我效能。而鄭如安(1993)對國小輔導人員的研究顯示：不同年齡層的國小輔導人員其輔導自我效能有顯著差異，年齡層較低的輔導人員其輔導自我效能顯著低於年齡層較高的輔導人員，其認為輔導自我效能是隨著年齡的增長而提升。而戴玉錦(2004)對高中職輔導教師所進行的研究發現：不同年齡層的高中職輔導教師在輔導自我效能整體有顯著不同。以 35-39 歲之年齡組自我效能最高，年齡於 50-59 歲自我效能感最低。

三、婚姻與輔導自我效能

鄭如安(1993)的研究指出，不同的婚姻狀況的輔導人員，在輔導自我效能上有顯著的差異。已婚的國小輔導人員其輔導效能高於未婚之輔導人員。戴玉錦(2004)其它有關教師效能的研究則發現不同婚姻狀況之高中

職輔導人員其諮商自我效能並無顯著之不同。

四、學歷與輔導自我效能

國外的研究發現諮商自我效能的高低與諮商師的學歷是有關的。例如：Friedlander 和 Snyder(1983)發現碩士、博士層級的諮商師其自我效能有顯著不同。Larson 等人(1992)的研究則將受試之諮商師分為博士、碩士與學士層級三種教育背景，探討學歷與諮商師諮商自我效能之關係。結果發現：碩士、博士層級之諮商師其諮商自我效能明顯於學士層級之諮商師。Melchert, Hays, Wiljanen 和 Kolocek(1996)也指出不同諮商師學歷其諮商自我效能之得分達到顯著的差異，其中又以心理師的諮商自我效能高於博士層級及碩士層級之研究生。

國內的研究則有不同之看法。例如：鄭如安(1993)的研究指出，不同學歷的國小輔導人員其輔導自我效能未達顯著差異。同樣的，戴玉錦(2004)也發現：不同學歷高中職輔導教師在輔導自我效能沒有顯著不同。而簡玉琴(2002)對教師自我效能研究發現：不同學歷之國小教師其自我效能有顯著之差異，其中研究所學歷其自我效能高於大學學歷教師之自我效能。

五、專業背景與輔導自我效能

Larson 等人(1992)的研究認為：諮商師透過對困難個案的預期及角色扮演可以增加其諮商自我效能。而 Johnson, Baker, Kopala, Kiselica, & Thomas(1989)以碩士學位的輔導員為研究對象指出：參加過訓練的學生其輔導自我效能高於未受訓者。而 Thomas et al.(1989)的研究也發現受過人際關係訓練的諮商師，其在諮商自我效能的得分有顯著地增加。Urbani 和 Simth(2002)以學習諮商的學生為研究對象，其發現：接受諮商技巧訓練的學生比未接受諮商技巧訓練的學生在諮商自我效能及諮商技巧上有顯著差異。Yuen 等人(2004)以香港的輔導教師為研究對象同樣也發現：諮商訓練有助輔導教師在從事諮商時發展諮商自我效能。Savitz-Smith (2004)以諮商系所的學生為研究也發現：學生所修習的學分與其諮商自我效能是有關的。修習的愈多有關學習諮商的學分，其受試者的在諮商自我效能的得分亦愈高。由以上這些研究可以發現：專業背景的訓練對於諮商師其諮商自我效能是有影響的。諮商師接受專業的訓練或課程有助於提升其諮商自我

效能。

六、擔任職務與輔導自我效能

Sutton, Jr.和 Fall(1995)以學校諮商師為研究對象，研究發現：職務的層次與輔導自我效能是有關的。所擔任的職務愈高，輔導自我效能亦愈高。鄭如安(1993)發現：不同職務之輔導人員，其在輔導自我效能上有顯著差異。其輔導自我效能高低依序為輔導主任>輔導組長或資料組長>輔導教師。而戴玉錦(2004)的研究則未有同樣的結果發現，不同職務之高中職輔導教師諮商自我效能未能達到顯著之差異。

七、輔導年資與輔導自我效能

Sipps,Sugden,和 Favier (1988)發現第三或第四年級的學生比一、二年級的學生有較高的諮商自我效能。Larson(1992)的研究也發現：剛在實習的初學者其諮商自我效能顯著低於碩士班的諮商師及專業的諮商師。Melchert et al(1996)的研究則發現臨床經驗的年數與諮商自我效能是有關的。10-15年的經驗及15年以上的經驗其諮商自我效能明顯地高於無經驗或是10年以下經驗的諮商師。Thomas(1996)針對婚姻與家族治療師則發現經驗的累積年數可以預測專業的自我效能。

國內的研究也均發現不同輔導年資之輔導教師其諮商自我效能是達到顯著差異的(鄭如安,1993;戴玉錦,2004)。

八、學校規模與輔導自我效能

國內對研究中發現：學校規模的大小對教師自我效能並未達到顯著之差異。(鄭如安,1993;林明炆,2003;顏銘志,1996;李幸,2002;簡玉琴,2002);不過也有研究發現學校規模之大小會影響教師效能(郭峰偉,2000),而其中小型學校之教師其自我效能高於中型學校,中型學校之教師自我效能高於大型學校。

綜合以上所整理可以發現：影響輔導自我效能的因素有很多且不盡相同。因此，本研究欲擬針對性別、年齡、婚姻狀況、學歷、專業背景、輔導工作年資、職稱、學校規模等八個背景變項來探討，以期能對國中輔導人員輔導自我效能有更多的了解。

第四節 職業倦怠理論與相關研究

「職業倦怠」是因壓力所引起的問題，常發生在助人的行業，如教師、社會工作者、人力資源、護理人員、服務業、執法人員身上。它並不是某些時候特別出現的特殊情緒、態度或身心反應，而是長期存在的一種情緒上疲倦，並且夾雜著負面的態度。學校輔導人員這個職業負擔著學校師生心理健康的責任，若在身體上、情緒上或態度上感覺疲累，將無法有良好的表現，且對學校師生的心理衛生也會產生負面影響。本節深入探討職業倦怠之相關理論，將分為四部：壹、職業倦怠的涵義；貳、職業倦怠的症狀；參、職業症狀的來源；肆、職業倦怠的相關研究。依序探討職業倦怠之理論與相關研究。

壹、職業倦怠的涵義

倦怠（Burnout）一詞從1975年開始由Freudenberger所提出。之後，立即成為學者競相研究之主題，雖然多數研究者的角度不同，定義也相當分歧，國內翻譯之名稱更是不盡相同，有譯「專業枯竭」（黃德祥，1986）；有譯為「工作心厭」（郭生玉，1989）；有譯為「工作疲乏」（李垣武，1988），有譯為「工作倦怠」（廖貴鋒，1986；黃淑珍，1988；廖相如，2003），而周立勳（1986）、劉淑慧（1987）、游章能（1991）、蘇伊文（1993）、劉妙真（2004）等人則譯為「職業倦怠」。在本研究中，則以「職業倦怠」此一翻譯名稱來代表英文「Burnout」之意。

針對「職業倦怠」之中文翻譯名稱眾多，且學者間對其定義也有所不同。茲將國內外學者對職業倦怠之定義整理敘述如下：

表2-4-1 國內學者對職業倦怠之定義

年份	作者	定義
1986	廖貴鋒	工作過度負荷而改變工作動機，產生工作疏離，身心交瘁，對工作感到厭倦。
1986	周立勳	教師為因應不良的工作壓力，逐漸感受到生理與情緒耗竭，以消極的態度對待學生，以及工作動機與成就感降低等負面的情感反應，進而損害工作表現和身體健康。
1987 1989 1994	郭生玉	是個人工作中所感受到的許多壓力的函數，個人無法適當適應其工作或生活的壓力。在長期壓力下，個人可能開始從工作中退縮或不願投身於工作，終而導致身體方面、情緒方面及態度方面的耗竭，因而影響到對學生態度冷漠，工作品質降低。
1987	劉淑慧	助人工作者基於社會或個人價值，而過度追求不適實際之目標，並且無法有效的應對因之而來的工作壓力與挫折，以致身心耗竭，而呈現種種負向改變之歷程。
1988	李垣武	工作者在工作環境要求下，表現出身體上和心理上疲倦、耗竭、退縮、疏離失去關心、理想等徵候現象。
1991	鄭柑謀	國民中學訓輔人員基於學校教育目標的要求及個人的價值而過度追求工作目標，並無法有效的因應。因之而來的工作壓力與挫折，逐漸感受到生理與情緒耗竭，以消極的態度對待學生，以及工作動機與成就感降低等負面的情感反應，進而損害工作表現和身體健康。
1991	游章能	個人不切實際的想法，或其工作對其能力、精力及資源過度需求，並且無法適當因應隨之而來的壓力或挫折，以致產生身心耗竭、非人性化對待當事人及自己工作不滿意等負向改變之歷程。
1994	鄭麗芬	學校輔導人員基於社會或個人價值，而過度追求不切實際的目標。並且無法有效因應，因此而造成工作壓力與挫折，以致身心耗竭，而呈現種種負向改變的歷程。

表2-4-1 國內學者對職業倦怠之定義(續)

年份	作者	定義
2001	顏耀南	助人工作者長期處在過度負荷的工作環境下，在心理與生理疲憊的狀況下，而產生的工作厭倦、失望，並向其服務的對象採取消極、譏諷的態度，而對自己的工作感覺沒有成就感。
2003	廖相如	教師在與工作環境的互動過程中，由於個人內外認知之落差，無法因應長期工作挫折，導致個人情緒的耗竭，喪失教學熱忱與理想；並以退縮、冷漠等缺乏人性的態度回應其工作上所接觸的人事物，同時對個人工作成就不滿意的現象。
2004	劉妙真	幼稚園教師在工作環境的互動過程中，由於無法有效因應壓力與挫折，所導致的個人情緒耗竭，以退縮、低成就感、失意的態度面對幼教工作。在工作上的表現有身心耗竭、缺乏成就感、人性化的表現、留職的意願等四個層次面。
2004	郭耀輝	教師在工作情境中因個人因素、工作環境與其他因素之影響，長期缺乏調適工作上的壓力，導致身體、生理、情緒上的枯竭，逐漸對教育工作失去熱忱的現象。

資料來源：研究者彙整

表2-4-2 國外學者對職業倦怠之定義

年份	作者	定義
1975	Freudenberger	職業倦怠為個人專心致力於某一工作，但未能獲得預期之報酬，進而引起的生理的疲乏或心理挫折之狀態。
1983	Fischer	從精神分析的觀點認為職業倦怠是個人將工作過於理想化，因此過度投入於工作，為了維持個人誇大的幻想而拚命的努力，導致心力交瘁。
1980	Edelwich & Brodsky	職業倦怠是助人工作者在工作的情境中所經驗到逐漸喪失理想、精力與工作目標之一種狀態。
1982	Maslach	職業倦怠可界定為生理和情緒耗竭的症狀，包括發展消極的自我概念，對工作負面的心理經驗，以及喪失對工作對象的互動與關懷。
1984	Brill	職業倦怠被認為是適應過程中崩潰的最後階段，它是由於長期的要求與資源失衡所引起的。

資料來源：研究者彙整

綜合以上中西學者對職業倦怠所下的定義，可以歸納為：

Freudenberger與Fischer皆一致認為個人職業倦怠之產生，與抱持過高的理想有關；而Edelwich 與Brodsky（1980）則認為職業倦怠的原因是由於缺乏動機。另外，也有學者（Maslach,1982）指出職業倦怠是生理和情緒耗竭的症狀；亦有多數學者（Brill,1984）進一步指出，職業倦怠雖產生生理與心理的症狀，卻是在長期時間之下，漸進的歷程中產生，對職業造成深遠的影響。

從上述對職業倦怠的定義歸納出「職業倦怠」為國中輔導人員因無法應付工作壓力或無適當的因應策略，而產生個人身體、心理的負向情緒經驗，進而逐漸影響輔導人員對輔導工作失去熱忱。

貳、國中輔導人員職業倦怠的原因及發展歷程

一、職業倦怠的成因

職業倦怠的成因相當複雜，國外許多的研究均證實諮商員以及從事與

人相關的工作者，發生職業倦怠的情形較一般專業人員高(Freudenberger,1975；Maslach & Jackson,1981)。以下針對國中輔導人員之工作內容進一步探討其發生職業倦怠之原因(林勝結，1999；郭騰淵，2003)：

(一) 在社會因素方面

學校輔導人員主要來受到來於社會大眾及學校本身對輔導工作的認同度不足。且近年來教育政策不斷的變動與修改，立法院欲三讀過「國民教育法第十條修正案」，不但刪除國民中小學設置各處室之組織條文，也刪除了學校應設置輔導室或輔導人員的條文。政策的推動使得學校輔導工作流於評鑑的假象，而忽略了真正落實的問題。這些均促使社會大眾及學校體系對輔導工作產生質疑，對學校的輔導人員來說，其影響更是不在話下。

另外，輔導教師在師資培育時未能養成專業能力，一旦進入職場，面對理論與實際相差太大，無法有效因應；造成新進教師的挫折感，進而產生倦怠。

(二) 在學校組織方面

學校組織包涵整個生態環境對輔導工作的重視及支持程度。校長及學校其他行政人員不支持輔導工作的推展(鄭如安，1993)、各處室之間未來確實的溝通與協調、過量的行政工作及輔導評鑑、輔導教師多重角色的混淆、衝突與不明確、教師對輔導工作的不當期待等，這些因素都會影響輔導工作的成效及推展，同樣地也影響著學校裡的人員如何看待輔導人員的角色及定位。

(三) 在工作情境因素方面

在工作情境方面指的是凡屬於學校輔導人員在學校這個工作職場上所面對的人、事、物等，都是工作情境容易影響職業倦怠形成之因素。因此，包括：學校處理過多的學生的問題、學校班級數過多，輔導人力不足、工作時間過長、師生關係或是與同事及上司之間的關係、行政工作過多，沒時間與學生有更多的接觸等。

此外，輔導人員或是諮商師通常非常接近人的痛苦經驗與情緒。這些長期與負面情緒接觸，而顯少有機會分享個案成功所帶來的利益也是輔導

人員容易產生倦怠之因素（Schaufeli, Marek, & Maslach,1993；Skaggs,1999；Lambie,2002）。Larson(1993)曾提及諮商員由於同理心的訓練讓其容易感受職業倦怠。同理心雖可幫助諮商員了解個案的經驗，然而，這樣的歷程卻也容易讓諮商員因經驗個案的痛苦經驗而產生負向之影響，產生倦怠感。

(四) 在個人因素方面

在個人因素部分，輔導人員在其本身具有急躁、求好心切、A型性格、過度的承諾與犧牲奉獻或是不切實際的非理性信念、過高的成就動機等，都容易導致職業倦怠之產生（Freudenberger,1982）。此外，年輕或是面臨退休的輔導人員，可能因缺乏因應的策略或是體力心力不足，也容易被職業倦怠的情形發生。

二、職業倦怠的形成

從上述幾方面影響輔導人員職業倦怠的因素可以發現：職業倦怠的形成並非一朝一夕的，而是受到各種因素交互作用，日積月累而形成。它的過程可分成四個階段：熱忱（enthusiasm）、停滯（stagnation）、挫折（frustration）和冷漠（apathy）（郭騰淵，2003）。或是由熱忱、挫折、倦怠三個階段循環產生（劉淑慧，1988）。大體來說，這幾個階段包含著兩個歷程。其一為「追求不切實際的理想或目標→挫折→職業倦怠」，這個歷程於開始時會經歷一度熱情投入於工作上，然而在現實的工作環境中追求理想與不切實際的目標勢必遇到挫折，則產生倦怠。另一種為「壓力或工作負荷→無法有效因應」的歷程，當個人在面對工作壓力的環境之下，若無適當的解決問題之方式，則長久下來同樣會產生職業倦怠。職業倦怠是一種漸進式發展，幾個階段是周期性不斷地循環著，非直線式進行且逐漸加深的過程。

參、職業倦怠的結果

職業倦怠的結果主要是發生於個人身上，且倦怠的程度與多寡會因人、因時而異。Maslach & Jackson（1986）認為職業倦怠包括三種結果，分別為情緒耗竭、缺乏人性及對工作缺乏成就感並分述如下：

(一)情緒耗竭(emotional exhaustion)

情緒耗竭是指與他人互動的工作過程中，個人無法輕易地處理環境周遭的問題與要求，因而感到精疲力盡，喪失工作的情緒資源。因此情緒耗竭是一種與他人接觸時，情緒上長時間枯竭的感覺。表現在生理與心理方面，則會產生失去關懷、失去精力、信任、興趣、感到枯竭與疲倦等症狀。應用於學校輔導人員的情境上，則會產生輔導人員對輔導工作的熱忱不再或感到無趣，喪失輔導、教學的情緒等。

(二)缺乏人性(depersonalization)

缺乏人性是指與他人互動的工作過程中，個人以不帶感情與冷漠的方式與態度來回應周遭人際關係。同時在工作上，面對工作對象與同事間逐漸產生負面的或冷漠的態度，嚴重時會暴躁、容易生氣，並以嘲諷的態度對待受助者(recipients)。因此，運用學校輔導人員的情境上，則會產生輔導人員對於受輔學生或是輔導工作之直接對象冷漠或漠不關心之態度。

(三)缺乏個人成就感(reduced personal accomplishment)

缺乏個人成就感是指與他人互動的工作過程中，趨向於用負面態度來衡量自己與工作對象的關係，不滿意於自己的工作，感覺沮喪，且個人從中獲得低成就的感受，包括與他人合作時能力不足而產生工作能力上的低成。

肆、職業倦怠的測量

職業倦怠此一概念是普遍研究是由Freudenberger、Maslach與Pines等人所奠下基石的。Farer(1983)認為Freudenberger是位分析學家，其對職業倦怠的研究強調個體心理學，從心理學的角度與觀點來解釋職業倦怠的成因及對個人的影響。而Maslach與Pines則是社會學家，其強調個體與環境的關係，並從社會心理學研究取向的觀點進行實證之研究。前者主要著重在診斷方法，而後者重視在實證研究，兩者各有所長(引自林勝結，1999)。其中，Maslach 與 Jackson 發展出職業倦怠量長(Maslach Burnout Inventory, MBI)為廣泛受到使用之測量工具。

然而，目前國內對於職業倦怠的測量，主要採用兩種量表，一是Maslach與Jackson 編訂之工作倦怠量表，另一為劉淑慧自編之工作感受量表。茲將其測驗內容說明如下：

一、職業倦怠量表(Maslach Burnout Inventory,簡稱 MBI)

Maslach 與 Jackson 於 1982 年編訂職業倦怠量表(Maslach Burnout Inventory,簡稱MBI)。此份量表區分成三個分測驗，分別測量工作倦怠的情緒耗竭(emotional exhaustion)、缺乏人性(depersonalization)和成就感低落(low personal accomplishment)三個部分。該量表內容包括二十二題，其中情緒耗竭層面九題，缺乏人性層面五題，個人成就感低落層面八題。每題均需要評選兩次，分別是測量該題之頻率(frequency)與強度(intensity)。頻率的選項是由一至六，分別表示「一年數次(a few time a year)」至「每天如此(every day)」；強度的填答選項是由一至七，分別表示「非常微弱(very mild)」至「非常強烈(very strong)」。另有一空格表示「從未如此(never)」，以供給受試者對於該題的描述，未曾經驗到時的填答之用。

此量表三個分測驗中的得分，僅能呈現個人職業倦怠程度的高或低，並不能區分為有職業倦怠或無職業倦怠。MBI原用來測量助人專業人員，但Iwanicki 和Schwab(1981)以教師為研究對象 其研究結果發現教師在職業倦怠量表的頻率和強度間的相關達.75-.94。因此，為了作答簡便，建議從事職業倦怠之研究時，只需測量頻率或強度任何一個即可。

國內有關教師職業倦怠的研究 大多是根據MBI加以修訂而成的，除了文字上的翻譯外，亦考量國情、文化及施測對象之不同，進一步增減題數。答題方式兼採頻率與強度的研究有：周立勳(1986)、黃正鵠和鄭英耀(1988)。除此之外，亦有只採強度或頻率其中之一的研究，包括：廖貴鋒(1986)、郭生玉(、1989、1994)、單小琳(1988)、吳宗立(1992)、廖相如(2003)、謝祥永(2001)、劉妙真(2004)、郭耀輝(2004)等。

本量表在效度方面，多位研究者已分別探討其同時效度、區別性效度和建構效度。信度方面各次量表間Cronbach's α 係數在.72-.89 之間，二至四週的再測信度在.53-.82之間；效度方面，Iwanicki 與Schwab 及郭生玉等學者研究確認其具有相當的效度(劉淑慧，1988)。Maslach, Jackson 和 Schwab 於1986 年將MBI 修訂為以教育人員為對象的量表(Educators Survey)，將MBI 量表題目中之「受助者」(recipient)修改為「學生」(student)，以及本量表只計算頻率而不計算強度，其他題目數量、內容皆與MBI 相同。

二、工作感受量表

劉淑慧(1987)認為翻譯自國外的評量工具，其效度仍有待考驗，且適用對象有限，因此參考國內外各種有關的評量工具，編製了一份適用於臺灣地區教師、輔導人員及社工人員，且具有良好信度、效度的職業倦怠評量工具「工作感受量表」。此量表為26項，透過Likert七點自評項目，對職業倦怠的測量包括了「工作情緒」、「工作價值」、「工作表現」及「工作投入」四個面向，涵蓋了職業倦怠症狀中的情緒、認知及行為三個層面。目前國內謝月英(1987)、黃淑珍(1988)、鄧柑謀(1991)、游章能(1991)、鄭麗芬(1993)、呂秀華(1997)、賴姿璇(2004)多位學者採用此份量表作為評量職業倦怠程度的工具。

國內測量職業倦怠的研究中，多數採取MBI量表加以修訂、改編、或做題目的增減，而少數採自編量表。本研究之研究對象為國中輔導人員，同時具有助人工作者與教師之雙重角色，因此，考量文化、國情、助人者的對象範圍，以及考慮該量表具良好之信度、效度，故採取劉淑慧(1987)所編製之「工作感受量表」。並根據目前國中輔導人員的工作狀況與內容略加修訂與改編，將之訂為「國中輔導人員工作感受調查表」做為本研究測量國中輔導人員之職業倦怠之研究工具。

伍、職業倦怠的相關因素之實證研究

從國內外學者對於職業倦怠的相關研究，已有許多成果，藉由檢視過去的研究成果，更可以瞭解職業倦怠是一個頗受重視的主題。國內大多針對國中小教師、助人工作者、輔導人員、中等學校教師之職業倦怠加以研究，且目前仍以變項與職業倦怠之關係為主要研究方向。影響職業倦怠的相關因素根據廖相如(2003)可分為個人因素、組織因素與社會因素。但因組織因素、社會因素所涉及的部分太多，因此，本研究係以輔導人員之背景變項來探討其與職業倦怠之情形，來做為本研究進行之依據與方針。

一、性別與職業倦怠

職業倦怠與性別之相關呈現不同的結果，有的研究結果為女性的職業倦怠高於男性(Etzion & Pines, 1986; 周立勳, 1986; 劉淑慧, 1988; 范熾文, 1993; 鄭麗芬, 1993; 王嬋媚, 2004; 賴姿璇, 2004)，亦有研究結果認為男性的職業倦怠高於女性(Pines & Aronson, 1981; Burke &

Greenglass, 1995), 而郭生玉(1987)和呂秀華(1997)研究國中教師、黃吉三(1992)、林勝結(1992)、郭耀輝(2004)研究國小教師均發現, 教師性別在職業倦怠上並無差異。此外, 有些研究結果顯示, 男女性呈現職業倦怠的方式不同, 一般而言, 教師職業倦怠在情緒耗竭方面女生較高, 缺乏人性、認知及成就感低落方面則男性較高(劉淑慧, 1987; 林炎旦, 1995; Maslach & Jackson, 1979; Birmingham, 1985)。因此由上述研究可知, 性別與職業倦怠的關係並未獲得一致的結論, 而顏耀南(2002)透過後設分析的方式研究發現性別與職業倦怠之關係中尚有中介變數存在。

二、年齡與職業倦怠

Miller (1981)、Mead (1980) 指出: 助人工作者在生涯中有兩個容易產生職業倦怠的關鍵時間, 一是在剛開始的第一、二年, 另一個時間點則是在三、四十歲時, 大概在進入工作世界第十年左右(引自劉淑慧, 1988)。

Thomas (1996)、劉淑慧(1988)認為年齡可以預測情緒耗竭。而Gann (1979)的研究認為年齡與職業倦怠呈現負相關。年紀愈輕所感受到的情緒耗竭與去個人化情況愈多, 而不管是否在這個專業領域的經驗。這樣的論點 Maslach 和 Jackson (1982) 也得到了證實(引自Lambie, 2002)。國內學者則認為年紀越輕在情緒耗竭與去人性化層面感受較強烈(李垣武, 1988; 周立勳, 1986; 劉淑惠, 1988; 林炎旦, 1995; 濮世緯, 1998; 劉妙真, 2004)。王嬋媚(2004)認為年齡與職業倦怠有相關, 特別是 31-40 歲的教師比較容易產生職業倦怠。郭志純(2003)以國小教師為研究對象, 其結果顯示: 21-30歲之國小教師, 其「身心耗竭」、「缺乏個人成就感」、「去人性化」三個層面之感受高於51歲以上之國小教師。郭生玉(1987)認為年輕教師容易工作倦怠的原因可能是: 1. 應付壓力來源的經驗不足, 容易有挫折感; 2. 教學能力與技巧差, 較難從工作中獲得成就感; 3. 懷有較高的理想, 但常事與願違; 4. 對於角色的責任, 概念較不清楚。

綜合以上可以發現: 大部分的研究均認為年齡是可以預測職業倦怠感。但仍有研究的結果認為不同年齡對職業倦怠之感受無差異(郭耀輝, 2004; 賴姿璇, 2004)。而顏耀南(2002)透過後設分析的方式研究發現年齡與職業倦怠之關係中尚有其他中介變數之存在。

三、婚姻與職業倦怠

有些學者提出婚姻狀況對職業倦怠是有影響的。Gann在1979年提出:

已婚者的社工人員職業倦怠感低於未婚者（引自Lambie,2002）。而國內的研究中廖貴峰（1986）、周立勳（1986）、黃吉三（1992）、林炎旦（1995）、陳榮茂（2002）、郭志純（2003）、賴姿璇（2004）的研究也同樣發現：未婚教師比已婚教師較容易感到職業倦怠，且已婚教師比未婚教師有較多的個人成就感。然而，李垣武（1988）、唐文儀（1998）、劉妙真（2004）、郭耀輝（2004）的研究有不同的發現：其認為婚姻與職業倦怠是無關的。

四、學歷與職業倦怠

Maslach & Jackson（1981）指出：教育程度之不同會影響職業倦怠之高低。教育程度低者，因為未受到專業之訓練，並無較多的期望，也未產生較高的倦怠，而教育程度高者，對助人的專業有較多的了解，也能適當地調整期望。唯教育程度中等者，如大學畢業，因有過高的期望，反而容易產生職業倦怠之現象。王嬋媚（2004）、劉妙真（2004）認為：學歷低之教師感受較高之職業倦怠。然而，劉淑慧（1988）、林炎旦（1995）卻有不同的看法，其認為：職業倦怠的總分及各因素之得分隨著學歷的增加而增高，因學歷較高面臨較多自我與他人期待之壓力。

綜合以上可以看出：大部分的研究均認為學歷與職業倦怠有關，然而，是否隨著學歷增加而職業倦怠之感受亦增加之觀點仍持不同的說法，但亦有研究指出學歷與職業倦怠感無關（林勝結，1992；鄭麗芬，1993；濮世緯，1998）。顏耀南（2002）透過後設分析的方式研究發現：學歷與職業倦怠關係並不密切。學歷與職業倦怠關係中的「情緒耗竭」和「非人性化」仍存在中介變數。

五、教育背景與職業倦怠

Lambie（2002）以學校諮商師為研究對象發現：教育背景與情緒耗竭存在負相關。碩士層級之本科系輔導人員其情緒耗竭較低。李垣武（1988）的研究發現：不同專業訓練的國小教師在情緒耗竭的知覺程度達顯著差異。師專畢業教師比其他專業訓練的國小教師有情緒耗竭感。賴姿璇（2004）則發現不同教育背景之輔導人員在「工作表現」上有顯著差異，「其他科系」之輔導人員倦怠感高於「本科系」。而黃吉三（1992）、郭耀輝（2004）則認為：不同教育背景的教師在職業倦怠感上無顯著差異。

六、擔任職務與職業倦怠

不同職務的國小教師在缺乏人情味、缺乏個人成就感兩層面的知覺程度達顯著差異（李垣武，1988）。廖貴峰（1986）也認為擔任不同行政職務與職業倦怠有關。然而，黃吉三（1992）、劉妙真（2004）、郭耀輝（2004）則認為：不同職務在職業倦怠上並沒有顯著差異。

七、輔導工作年資與職業倦怠

Thomas（1996）、劉淑惠（1988）、Capel（1989）、Lambie（2002）均認為經驗年資可以預測職業倦怠中的情緒耗竭階段。Lambie（2002）指出職業倦怠中情緒耗竭層面會隨著年資經驗而增加。另外，也有研究提出年資較淺的教師，其專業倦怠較強烈（林炎旦，1995；何郁玲，1998；王嬋媚，2004；劉妙真，2004）。黃吉三（1992）的研究則發現：年資淺之教師個人成就感也較低。然而，亦有研究認為不同工作年資對職業倦怠之感受並無差異（鄭麗芬，1993；郭耀輝，2004）。

八、學校規模與職業倦怠

王嬋媚（2004）的研究發現：「39 班以下」學校教師比「55 班以上」學校教師職業倦怠感受程度高。郭耀輝（2004）也指出：「24 班以上」之學校教師職業倦怠感中「缺乏個人成就感」程度高於「12 班以下」之學校。顏耀南（2002）整理國外有關教師職業倦怠之研究發現：學校規模會影響教師職業倦怠感，而 1500 人左右的學校是最適合之教師，且不易產生倦怠感。周立勳（1986）、林勝結（1992）、鄭麗芬（1993）、黃吉三（1992）則認為：不同學校規模大小的教師在職業倦怠感上無顯著差異。

個人背景因素與職業倦怠之間的關係，各學者的研究結果並不一致，且眾說紛云。有學者指出兩者間並無顯著的相關（唐文儀，1998；Burke & Greenglass, 1989），但仍有相當多的研究發現，背景變項確實與職業倦怠有顯著關係存在（林炎旦，1995；郭生玉，1987；Crane & Iwanicki, 1986；Maslach & Jackson, 1981）。顏耀南（2002）蒐集許多國內外有關職業倦怠之研究，透過後設分析的方式進行比較與研究，其結果認為：個人特徵屬性變項不足以構成職業倦怠之主要因素，亦有可能是因為其他中介變項之影響。因此，本研究則欲從以上八個個人背景變項中探討背景變項與職業倦怠之關係。

第五節 角色壓力、輔導自我效能與職業倦怠感 間之相關研究

壹、角色壓力與輔導自我效能之關係研究

角色壓力與自我效能之相關研究並不多。Perrewé 等人(2002)進行針對角色壓力、自我效能與職業倦怠之九國的研究中發現：只有在美國、巴西、斐濟等國家，角色衝突與自我效能呈現負相關；其他國家則無顯著的關係。此外，除了美國外，可以發現其他國家角色模糊與自我效能是呈負相關，代表角色模糊的程度愈高，自我效能感愈低。這也支持了 Bandura(1997)的理論：角色模糊負面地影響自我效能。

許多學者也針對角色壓力與自我效能提出了相同的看法。Martindo 和 Gardner(1982)認為角色壓力可能制約了員工失敗或知覺無法有效地表現。Gist 和 Mitchell(1992)同樣也主張人們愈相信自己表現的結果是不可控制時(例如在高角色模糊與角色衝突的情境下)，其自我效能則愈低。Gecas(1989)也提出個體擁有較高的自我效能不僅知覺到自己是具有控制感的，同樣擁有較高的動機去尋求掌控。而相反地，個體擁有較低的自我效能感對於其未來表現之評估也認定是無價值的(引自 Perrewé, 2002)。

因此，綜合上述學者之論點，角色壓力與自我效能是呈負相關的。當個體所經歷到的角色壓力愈高，其知覺到的自我效能則愈低。當輔導人員在其工作的環境中所知覺到的角色壓力愈多，對於其自己所從事之輔導工作的效能則愈缺乏信心。本研究也欲進一步瞭解角色壓力與輔導自我效能之關係。

貳、角色壓力與職業倦怠之關係研究

學校輔導人員之角色模糊被視為重要的壓力與職業倦怠之來源 (Sears & Navin,1983)。學校之校長、老師、家長與其他同事等不同對象對學校輔導人員有不同的角色期望(Burnham & Jackson, 2002；吳正勝，1983；韓楷聖，1986；劉淑慧，1988；許維素，1998)。甚至學校輔導人員自己本身對其學校環境有知覺到不同的角色期待。當輔導人員對於自己的工作內容缺乏足夠的資訊、工作的對象不明確、或是對自己工作所賦予之責任及同儕之期待不明確都會導致角色模糊。而角色模糊則進一步增加輔導人員之職業倦怠(Sears & Navin,1983)。

從國外研究角色壓力與職業倦怠之間關係來看。Peiró, González-Romá, Tordera, & Mañas (2001) 指出：在角色壓力下的三個向度，包括角色模糊、角色衝突與角色負荷過重，會影響個人在組織中失去公平、互惠的原則，因此可能是導致職業倦怠的先決條件。許多國外研究同樣也指出長期角色壓力源是預測職業倦怠的重要因素。且事實上，角色壓力與職業倦怠的關係是最被廣泛探討的(Cordes & Dougherty, 1993)。

角色衝突是指個人面對兩個以上不同的期望，所造成的結果，會造成個人工作效率低落、心因性疾病和情緒疏離的現象，而形成職業倦怠。Ganster, Fusilier & Mayes (1986) 也指出角色衝突程度愈高，對個人生理和心理的健康影響愈大。Harrison (1980) 的研究中指出角色衝突、角色不明確是職業倦怠的來源，且這兩者與職業倦怠相關最高。而Chiaromonte (1983) 的研究指出角色衝突、角色不明確可預測職業倦怠。至於角色負荷過重當工作量超過個人的時間和精力所能負荷，不但影響工作效率、阻礙成就感的滿足，也會導致職業倦怠。工作過度的影響，使個人沒有足夠的時間與同事作情感的溝通和紓解，也缺乏來自他們的支持，長久積壓下來，也較易導致職業倦怠（引自顏耀南，2002）。

Golembiewski 等人(1986)同樣地也發現角色壓力影響職業倦怠的過程。其認為角色壓力直接影響職業倦怠感中「去人格化」的階段，並在持續的角色壓力下，專業人員傾向對其當事人失去人性的反應，這是一種失功能的因應方式。因此，逐漸地減低「個人成就感」。在失去人性與缺乏個人成就感之影響下，角色壓力可能超越專業能力的因應，最後導致「情緒耗竭」。而 Leiter 和 Maslach(1988)則認為角色壓力先對「情感耗竭」有直接的影響，接著情緒的挫折增加個人用「去人格化」的因應方式，最後則導致個人成就感低落。兩位學者均認為角色壓力對「情緒耗竭」與「去人格化」有直接的影響，但對「缺乏成就感」則無直接的影響。

Peiró 等人(2001)透過「縱貫式」的方式來研究角色壓力對職業倦怠的影響、改變及穩定性。其結果認為：角色壓力能隨著時間預測職業倦怠感。角色過度負荷與角色衝突隨著時間可以預測個體在職業倦怠中「去人格化」與「情緒耗竭」的反應，而角色模糊則可以預測「缺乏成就感」之反應。

另外，在國內的研究發現：在教師這個專業工作上，則可以發現：教

師「角色模糊」對職業倦怠之「情緒耗竭」、「專業效能低落」與「譏誚態度」有顯著的正向影響。當教師在學校工作上所扮演的角色模糊或教師無法瞭解自工作權限，不知所措；甚至無法處理自己的工作問題，造成其精力耗盡，對自己的教學成效感到不滿意，最後導致教學工作的熱誠日漸消失，甚至在學校無法發揮專業效能的程度。教師「角色過度負荷」對職業倦怠之「情緒耗竭」有顯著的正向影響。當教師在學校工作超過自己能力的負荷量時，教師因無法應付或沒有足夠時間來完成學校所交辦的事務，會因過重的工作，壓得精疲力盡，最後對教學工作缺乏熱誠與興趣（王嬋媚，2004）。

從國內外對角色壓力與職業倦怠之研究中均可以發現：角色負荷過重、角色衝突與角色模糊與職業倦怠有高度之相關。當三個角色壓力的層面高時，個體會較容易產生職業倦怠之感受。因此，本研究也欲從此三個層面了探討其與職業倦怠之關係。

參、輔導自我效能與職業倦怠感之關係研究

自我效能在心理學上不是一個新名詞，但論及職業倦怠時，卻很少與自我效能這個概念有連結。Leiter(1990)曾建議透過「自我效能」這個主題的探討，能為職業倦怠帶出新的價值與方向（引自 Schaufeli 等人，1993）。因此，本研究欲探討國中輔導人員從事輔導工作之效能與其職業倦怠之關係。

許多研究發現專業自我效能與職業倦怠是有相關的。Cherniss 於 1990 年指出：具有高度對組織的自我效能之專業人員在其工作的十年間較能抵抗職業倦怠。他們有信念能對其工作環境產生影響，且其行動更加證實他們的信念（引自 Schaufeli 等人，1993）。另外，高度自我效能的輔導人員表現出較少的職業倦怠（Larson & Daniels,1998），即表示自我效能高的輔導人員較可能對諮商輔導之任務與其專業展現較多的堅持。

Evers 等人（2004）以中學教師為對象，也發現：自我效能的信念與職業倦怠的程度是有相關的。教師擁有高度自我效能信念較能夠準備接受試驗與參與新的教育政策之實施。

Kumarakulasingam（2002）以國小教師為研究對象，亦其發現：教師自我效能與教師壓力可以預測職業倦怠感下個人成就感的向度。而 Yuan（2001）的研究也發現：香港的學校輔導教師其自我效能顯著地預測職業

倦怠中情緒耗竭、去人性化、以及個人成就感三個向度。Thomas (1996) 針對婚姻與家庭治療師進行研究也得到同樣的發現：諮商專業效能可以預測 MBI 測驗中去人格化與個人成就感。Schiavo 和 Bradler (1995) 針對社區心理衛生中心服務工作人員為對象也指出：專業自我效能與個人成就感有正相關，並與去人格化、情緒耗竭有負相關存在。即是當照護個案的工作者其個人專業的自我效能愈高，則愈少發生去人格化與情緒耗竭的情況，且可能從工作得到更多的回饋與成就感。

Perrewé 等人(2002)進行九國的研究也發現所有的國家中自我效能與職業倦怠是呈現負相關的，即代表自我效能感愈高，產生職業倦怠感的情況則愈少。

綜合以上的研究可知：自我效能與職業倦怠的各個相向有不同程度的關係。普遍來說，自我效能與職業倦怠是呈負向關係，自我效能對職業倦怠亦具有預測作用。當輔導人員本身具有高度的輔導自我效能，較可能對輔導工作與表現展現更多的堅持，減少對於工作中發生去人格化、情緒耗竭的情況，相對地，可能從工作中得到較多的成就感，進而影響工作環境。

肆、角色壓力、輔導自我效能與職業倦怠之關係研究

Perrewé 等人 (2002) 針對角色壓力、自我效能與職業倦怠之間的關係進行九個國家(美國、德國、法國、巴西、以色列、日本、中國、香港、斐濟)的綜合研究。研究發現：自我效能是做為角色衝突/角色模糊與職業倦怠之間的中介變項。只有在美國、巴西、斐濟等國家，角色衝突與自我效能呈現負相關；其他國家則無顯著的關係。此外，除了美國外，可以發現其他國家角色模糊與自我效能是呈負相關，代表角色模糊的程度愈高，自我效能感愈低。同樣地，在美國、以色列、斐濟等國角色衝突與職業倦怠是正相關。角色模糊與職業倦怠是呈正相關(法國除外)，角色模糊的程度愈高，則愈容易產生職業倦怠之現象。最後，所有的國家中自我效能與職業倦怠均呈現顯著負相關。而此研究亦在證實了有些國家中，自我效能在角色模糊或角色衝突與職業倦怠之間的發揮調節之效用。

因此，當人們處於環境中的高壓力狀態，同時自己所能發揮的效能感則愈低。Lee 和 Ashforth(1990)提出自我效能與情緒耗竭、去人性化、個人成就感有顯著的關係。較低的自我效能可以解釋為什麼角色壓力對職業

倦怠感有顯著的影響。若將職業倦怠視為長期暴露在心理壓力下所導致之壓力源，那麼心理壓力源會減低自我效能；較低之自我效能又會加速個體經驗職業倦怠。

綜合以上文獻來探討角色壓力、自我效能與職業倦怠之關係可以發現：在角色壓力與自我效能之關係中，角色衝突、角色模糊與自我效能均呈現負相關。而在角色壓力與職業倦怠之關係中，角色衝突、角色模糊與職業倦怠則呈現正相關，且角色壓力對職業倦怠具有預測之作用。另外，自我效能與職業倦怠的各個相向有不同程度的關係。普遍來說，自我效能與職業倦怠是呈負向關係，自我效能對職業倦怠亦具有預測作用；且自我效能在角色模糊/角色衝突與職業倦怠之間發揮了調節之效用。