

臺灣中小學輔導人員施為量表 發展與效化研究*

李佩珊

國立中正大學
師資培育中心

洪瑞兒

高雄醫學大學
通識教育中心

由於具有獨特性、創新性、價值性及應用性以檢驗中小學輔導人員施為能力與行動之中文版評量工具極為少見，因此本研究目的在發展與效化「施為能力量表」(School Counselor's Agent Ability Scale, 簡稱「施為能力量表」或 SCA-A)與「施為行動力量表」(School Counselor's Agent Behavior Scale, 簡稱「施為行動量表」或 SCA-B)兩份量表的信效度。以社會認知取向為本研究工具發展之理論基礎，發展 19 題「施為能力量表」及 40 題「施為行動力量表」為研究工具初版以進行預試。此階段以立意抽樣，選取 200 位中小學輔導人員填答兩份量表，以項目分析及探索性因素分析檢驗本量表之鑑別度及建構效度，形成正式研究工具「施為能力量表」17 題，「施為行動力量表」37 題。在正式施測階段以立意及分層抽測取樣，選取 620 位中小學輔導人員進行驗證性因素分析。本研究發現，「施為能力量表」共萃取出自我效能、任務焦點及冒險精神等三個因素，潛在變項的平均變異數萃取量 (AVE) 為 .46 ~ .74，信度為 .90；「施為行動力量表」共萃取出倡議行動、施為參與、團隊合作、創意行為、自發投入等五個因素，潛在變項的平均變異數萃取量 (AVE) 為 .41 ~ .62，信度為 .94，獲知兩份量表均具有良好的信度與效度，未來可以進一步應用於評估中小學輔導人員之施為能力、行動及相關研究。

關鍵詞：施為、施為能力、施為行動、學校輔導、驗證性因素分析

* 1. 本篇論文通訊作者：洪瑞兒，通訊方式：a3803429@gmail.com。
2. 本篇論文為博士論文改寫，指導教授為洪瑞兒。

近二十年來，國外教育和學習相關研究探討「施為」(agency)概念(Edwards, 2005; Lipponen & Kumpulainen, 2011)，認為「施為」是促進個人職業和終身學習之相關因素(Billett & Pavlova, 2005)。在國內姜添輝(2010, p. 3)定義「施為」是「個體能採取脫離結構束縛的創新行動，其結果足以影響既存的社會結構」。可知，「施為」是個人面臨社會結構、社會規範、社會秩序等外在壓力時的理性選擇行為，意味著個人有相當程度的力量，並具備可以改變週遭環境的轉化能力(Giddens, 1984)。因此，「施為」是希望感的核心因素，「施為者」(agent)不僅覺知未來會比現在更好，並且認為「自己」是實現未來的重要力量(Tong et al., 2010)。近年來，教師施為(teacher agency)之重要性受到重視(Lipponen & Kumpulainen, 2011; Biesta et al., 2015)，研究發現教師施為不僅促進學生學習，也會提升教師自身的專業發展(Soini et al., 2015)，而支持性的學校環境可以鼓勵教師施為(Van der Heijden et al., 2015)。臺灣學術界對於agent和agency的中譯相當分歧：行為者/行為、主體/主體性、行動者/行動、作用者/作用、能動者/能動性等。但有學者指出這些譯法並不適切，例如「主體性」之含意較容易令人混淆(吳秀瑾, 2007)，而「能動性」一詞並不能表達出施為同時具有選擇與行動的動詞概念(唐文慧、王宏仁, 2011)；再加上，「行動者」似乎表示個人可以完全決定自己的所作所為，容易忽略外在社會的影響。衡諸前述理由，本研究採用「施為者」(agent) / 「施為」(agency)的中譯，目的在強調施為者洞悉目標並具備對目標採取行動的能力；同時，施為者雖有能動性、有能力付諸行動並且改變社會，但也會受到社會結構的牽制。

學校是輔導人員發揮助人與施為動能的舞台，臺灣學生輔導工作迄今推動六十餘載，最早於1950年至1965年間的個別實驗(如，東門方案)及1958年中國輔導學會(現為台灣輔導與諮商學會)成立，1968年九年國民義務教育開展以課程預防運作推動輔導之模式，1991年配合政府推動第二次國家建設而接續推動「輔導工作六年計畫」、「青少年輔導計畫」、「教訓輔三合一計畫」、「友善校園總體營造計畫」等專案，以及近年因《學生輔導法》通過後推廣的生態合作運作模式，皆可看到學校輔導進步與努力的軌跡(王麗斐等人, 2018)。在制度與法規不斷進化的幕後，有許多施為者參與協助政府推行、制訂輔導相關法令、建立輔導制度、訂定課程標準、培育輔導人才。《學生輔導法》從1991年開始發想，2004年廣徵意見，2006年由教育主管機關定調以「立專法」為目標，再經歷許多草擬、波折與研商的過程，終於在2014年10月28日立法院三讀通過立法，並於11月12日經總統公布，成為我國學生輔導工作推動之重要法源依據(王麗斐等人, 2018)。《學生輔導法》從草擬到立法，有民間團體(中國輔導學會)的承擔，有當時教育部訓委會的積極推動，更有許多第一線輔導工作者的堅持。由此可見，學校輔導人員的積極主動、專業倡議與政策參與，能改變自我與輔導專業群體的未來發展，此即施為者的施為行動展現明例。從外在環境來看，這些學生輔導工作前輩的行動實踐，改變了臺灣學校輔導工作的發展路徑；從個人內在而言，當施為者能夠創造嶄新領域並堅持推廣理念，即是施為的展現。

本研究選擇以中小學輔導人員作為研究對象原因有二，其一在於服務對象為兒童和青少年，因此在責任、倫理和職能方面皆有更多需要探討施為之理由；其二是中小學輔導人員的施為對其工作效能與成效具備重要性，須先研發量表工具以收集資料作為後續研究的參考。近年來兒童和青少年的心理健康問題增加，全世界10-20%的兒童和青少年罹患憂鬱或焦慮等心理健康問題(Kieling et al., 2011)，這些問題不僅影響學生的學習表現(Fletcher, 2008)，損害其社會心理發展(Goodall et al., 2018)，也與偏差行為的起始有關(賴慧敏等人, 2017)。中小學輔導人員是重要的社會資本(Bryan et al., 2011)，關注各種弱勢學生的處境(李佩珊、謝百淇, 2020)，其工作可改善學生的學習、生活、社會關係或社交網絡，可在學生家庭或社會系統功能受限時提供學習方法和心理支持。台灣輔導與諮商學會(2015)的「學生輔導工作倫理守則」中，輔導人員有維護學生學習權，考量學生最佳利益，促進其身心成長與發展，獲得最佳生活適應的責任。美國學校諮商師協會(American School Counselor Association, ASCA, 2015)也提出，學校輔導人員要能為學生倡議公平和獲得機會，幫助學生及其家庭克服壓迫和不公正的制度，並在學校環境中作為變革推動的施為者。《學生輔導法》第六條明定(略以)：「學校應視學生身心狀況及需求，提供發展性輔導、介入性輔導或處遇性輔導之三級輔導。」顯示學校輔導人員須有與環境互動、突破限制和創新之施為能力和行動。《學生輔導法》通過後，迄107學年度已編制專任輔導教師2,216名(含地方政府自籌經費增置之人數)，含國民中學已聘任1,356名，國民小學則已聘任860名(教育部, 2020)。這些

學校輔導人員，是否能延續前人的耕耘努力，為學校輔導工作承先啟後，其「施為能力」與「施為行動」值得深入研究。

有鑑於此，本研究發展「中小學輔導人員施為能力量表」及「中小學輔導人員施為行動量表」兩份量表。據此，本研究聚焦於下述兩項研究問題：

1. 「中小學輔導人員施為能力量表」的信效度為何？
2. 「中小學輔導人員施為行動量表」的信效度為何？

(一) 施為理論發展概述

早期，社會學家著力探討「結構」與「施為」的二元對立關係。認為社會結構是鉅觀而整體的外部屬性，人類施為是微觀而個體的行動力，兩者並非獨立存在，且受到現實影響而相互作用（姜添輝，2010）。而後，Giddens（1984）的結構二重性（duality of structure）及 Archer（1995）的型態生成論（morphogenesis）試圖化解結構與施為的對立性。Giddens（1984）認為個人行動受到外在社會結構的限制，但結構提供了「規則」與「資源」來協助個人行動，而個人行動的結果又會促成新結構的形成，如此循環不已。施為者能夠改變既有事實或狀態，因其介入並採取行動，使結構呈現新的可能性，而其行動的同時仍受到社會結構的影響。Archer（1995）認為一個制度的形成，會經歷「結構制約」、「社會互動」和「結構精緻化」三種階段，施為者在制度形成的過程中扮演關鍵角色，透過互動與協商催生出新的結構。繼之，Archer（2007）提出「內在對話」是施為者與結構之間互動的核心，包括追求共同利益、宣示團體意志以及被動回應等，此種反思特性可以成就個體自我、個性及認同，使個人運用內在資源發起行動，繼而克服結構的「抑制」，或善用結構的「促能」，造成社會結構的流動、轉化或變遷。

後結構取向特別側重於話語和身份之間的關係，認為意義和身份不是固定的，而是通過社會話語和實踐所創造的，並且必須透過施為來重寫對話，取得解構的機會。後結構學者之理論已被廣泛應用於文學批評、社會學和心理學，探究權力如何透過話語來建構。例如 Weedon（1997）發展女性主義的後結構理論，探討語言如何建構性別的二元分類，認為個人可以透過社會話語來挑戰定位，破除社會所建構出來的不同性別特權與弱勢。

社會文化取向特別關注目標與施為，探討人類施為與社會環境之間的辯證關係。Edwards（2005）提出關聯施為（relational agency）的概念，認為學習者或工作者會因個人目標的差異而有不同的活動。因此，個人學習語言也會受其個人的歷史、意圖、影響、認同所影響（Pavlenko & Lantolf, 2000），且個人能夠通過物質工具來塑造世界、創造自己與他人的關係（Deters, 2011）。

生命歷程取向重視個人如何在其所處的社會條件下建構自我生活、發揮長才、擴展未來，包括實現人生目標過程之自我反思，及自我實踐對其長期行動之影響。生命歷程取向是一種時間取向，認為要瞭解施為的成效，就要理解當時的生態環境為何，包括施為的時間向度、外在文化影響、個人期待等（Emirbayer & Mische, 1998）。Emirbayer 與 Mische（1998）強調施為可分為過去、未來及現在；過去代表個人從其過往經歷或習慣取得資訊，未來代表個人對未來想像的能力，現在則是個人在過去與未來之間做一個有能力的行動者。亦即，施為是個人根據過去經驗和未來軌跡，所進行的內在選擇、分析和省思。

歸納言之，從社會學、心理學、教育學至文學領域，皆對於施為的理論與實踐有相當豐富的探討及詮釋。上述各取向施為理論與內涵都各有所本，社會學、後結構、社會文化取向的施為意涵，探討施為行動的詮釋、意義和目的，聚焦於語言、社會規範和霸權論述，著重於施為在社會文化等鉅系統的表現；而生命歷程取向則認為施為需要跨越時間和個人生命歷程才能得以展現，著重探討時間因素。這些施為理論的發展，顯示施為在社會科學領域的重要性。

(二) 中小學輔導人員施為理論探究

1. 社會認知取向的施為理論

心理學領域當中，社會認知論對「施為」有最深入的探討。Bandura（2001, p. 4）主張：「人是經驗的施為者，而不僅是經驗的經歷者」。這句話指出，施為者有意圖地透過個人的行動來實現

自我理想，此一論述與該理論的發展脈絡息息有關：社會認知論翻轉早期之行為主義原則（Bandura, 2001），認為人類的心靈不是生物電子計算機，人類的行為也不是輸入（input）輸出（output）的簡單模型，並且批判傳統認知心理學忽略個體主觀性、自我引導和反思能力。Bandura（1989）曾說：「人既不是自主的施為者，也不是被動受到活躍環境影響的機械輸送帶。相反地，人是三位一體互惠關係因果系統，這些因果是個人本身動機和行為的重要作用。」其後，Bandura（1997）針對主體意識提出三元交互決定論（reciprocal determinism），認為個人因素（P）、行為因素（B）和環境因素（E）是交互影響、互為因果的關係。因此，個人的行為不僅受到個人行為後果及環境本身的影響，也會受到個人認知歷程的影響。這當中，環境因素就是「結構」，個人和行為因素構成了「施為」。因此，社會認知論學者認為施為經驗是控制自我行為及藉此控制外部世界事件的經驗，強調個人對自己目標採取行動的能力，認為個人能主動和自我調節，而非受制於其他因素控制，且認為施為者能夠形塑並推動自我行動的方向和方針（Wilson & Deaney, 2010）。是以，施為的核心特色在於使人們能夠於不斷變化的時代中發展、調適並更新自我。

由此可知，社會認知論說明了個人雖然受到環境的限制，但也能選擇、創造與改變環境的情勢。Bandura（2001, 2006）強調，施為體現了個人奉獻、信念系統、自我調節能力等不同結構和功能，進而發揮個人影響力。Bandura（1995, 2001）除了將人類施為定義為個人根據其意圖而產生行動的機制，且進一步將人類施為分成個人施為（personal agency）、代理施為（proxy agency）與集體施為（collective agency）三類，分述如下：

- （1）個人施為。個人透過自身行動以達成目的之各種機制。
- （2）代理施為。個人藉由有足夠能力或經驗的他人來行動，以達成自身目的。
- （3）集體施為。針對個人欲達成之目的，與他人共同努力與合作以達成目的。

由於臺灣迄今少針對施為進行實證研究，尤其對於中小學輔導人員施為研究更是闕如，是以進行本初探性研究。社會認知論強調個人對自己目標採取行動的能力，聚焦於個人之內在能力（P）、行動展現（B）和環境因素（E）之關係，適合作為本研究工具發展之理論基礎。

2. 助人及教育場域之施為研究

心理諮商相關研究，分別從案主、助人者及關係互動等多重角度來探討施為。例如，Gibson 與 Cartwright（2013）研究青少年案主如何在自己的心理諮商歷程中發揮積極態度，發現他們透過出席與否、評價助人者、選擇或拒絕諮商輔導等方式來建立其個人施為，繼而影響其諮商承諾和負起負責。Darden 與 Rutter（2011）訪談心理師對於案主自殺死亡的悲傷經驗，發現他們與有自殺傾向的案主合作時，常有強烈的專業施為意識，意圖找到工作責任與案主自我負責之間的平衡；該研究建議在臨床心理學培訓時，應培力研究生的專業施為，以提高專業能力。Angus 與 Kagan（2007）回顧實證研究，提出心理師的同理心可以鞏固案主的個人施為，並發展出良好的治療同盟。

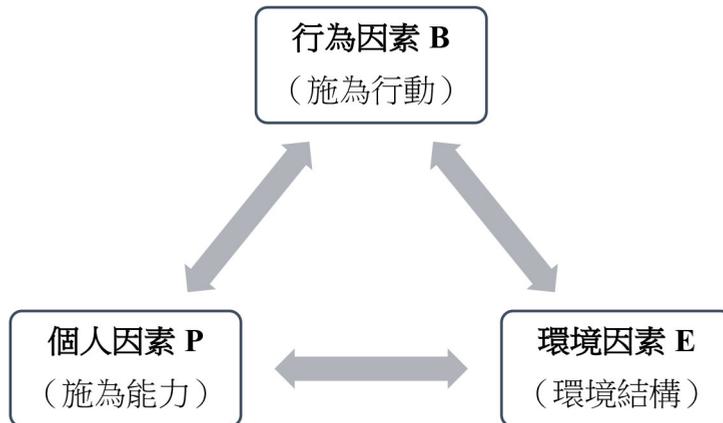
專業施為係指專業人員有意識地採取行動、行使控制權，並對他們的職業身份、工作、工作環境和職涯發展產生影響（Eteläpelto et al., 2013）。而在近年來教育改革的背景下，專業施為也成為教育領域的研究重點，聚焦在研究教師做出選擇和嘗試用不同方法解決問題的努力（Billett, 2014）。學校輔導人員和教師皆是教育場域的專業人員，由於目前國內並無研究探討教育人員或輔導人員的施為，因此本研究參考國外有關教師施為研究。Allen（2018）認為教師施為不僅是一種成長思維，也是教師根據自己的世界觀和信念，面對挑戰、阻礙和批評作出反應的方式；他同時指出，學校文化若能鼓勵教師追求專業、積極主動並發展合作關係，對教師施為發展至關重要。歸納瀕近教師專業施為相關因素如下：（1）專業認同（McAlpine et al., 2014）；（2）專業學習和發展（Lai et al., 2016）；（3）社會互動（Lipponen & Kumpulainen, 2011）；（4）社會正義（Pantić, 2017）；（5）創新行為（McAlpine et al., 2014）等，是以本研究進一步釐清這些相關因素。

（三）中小學輔導人員施為量表構念

綜觀各理論的立論基礎，本研究旨在探討中小學輔導人員施為，因此採取社會認知取向的施為

理論為基礎，並參考助人和教育場域的專業施為研究，將中小學輔導人員施為分為個人因素（P）之「施為能力」以及行為因素（B）之「施為行動」，其與環境因素（E）之「環境結構」三者之關係如圖 1 所示。由於本研究目的在研發施為能力與施為行動之評測工具，以下分別討論此二量表之內涵。

圖 1
社會認知取向的施為理論構念



1. 施為能力量表內涵

施為能力 (agent ability) 是個人有意圖地發揮自我功能並影響環境，與個人感知的自我效能感有關 (Bandura, 2006)，並影響個人趨向其目標、願望和期望 (Bandura, 2000)。換言之，當個人體驗到自己有能力改變環境並且趨向既訂目標時，其施為能力較高。因此，本研究思考施為能力宜包含「自我效能」及「任務焦點」兩項具體內涵，以下分別說明之：

(1) **自我效能 (self-efficacy)**。自我效能係指個人對自己進行某項行動以達成目標的效能信念，也是一種個人對於自己能力的主觀判斷 (Bandura, 1997)。社會認知論認為自我效能或效能信念是影響行為最主要的心理機制之一，意即一個人對自己「能做什麼」以及「做得多好」的信念 (Bandura, 2001)。因此，自我效能人類施為中佔有核心地位，有效能的自我認知會影響個人的思維模式、行為和情緒，且能夠解釋行為變化、自我調節、對失敗經歷的退縮失望、內在興趣增長與職業追求等現象 (Bandura, 1982)。在學校場域，自我效能是成功教學、諮商和改變的重要因子 (Bandura, 1995)，它可以把個人因素與職業表現聯繫起來 (Bodenhorn & Skaggs, 2005)，是支持教師對自己工作角色和教學環境有更佳調適的關鍵 (Wilson & Deaney, 2010)。Schwarzer 與 Jerusalem (2010) 認為「自我效能」是人類施為的同義詞，他們所編製的「一般自我效能量表」(general self-efficacy scale) 是廣泛被運用之研究工具。

(2) **任務焦點 (promotion focus)**。此一概念來自於 Higgins (1997) 的調節焦點理論 (regulatory focus theory)。該理論是一種說明動機、行為與情緒間關係的目標追求理論，探討個人由現有狀態邁向期望結果的過程中，被喚起趨近快樂或迴避痛苦的自我調節現象，區分了兩種不同的自我調節方式或傾向，分別為促進型 / 任務焦點以及預防型 / 保護焦點。當個人處於促進型 / 任務焦點時，會較重視發展需求、願望和價值觀，傾向採取趨近策略，較有獨立性的人格傾向，強調積極性、成就感並希望獲得正面結果。以促進為焦點的個人，較會將自我的能量運用於追求實現願望，而非維持現狀，此亦是施為能力的重要一環 (Neubert et al., 2008)，且與敬業的態度有關 (李欣玲、劉廷揚, 2016)。Neubert 等人 (2008) 編製的「工作調節焦點量表」(Work Regulatory Focus Scale) 探討個人在工作當中追求成就、理想、收穫或者逃避失敗的傾向，其中任務焦點分量表與角色內行為、

幫助行為、創意行動等呈正相關，與違紀行為呈負相關，是信效度良好之研究工具。

2. 施為行動量表內涵

施為行動 (agent behavior) 是一種有意圖的行為，旨在實現個人的重要目標 (Bandura, 2001)。根據此定義，施為行動是實現目標、行使控制權及維持或增強個人施為意識的手段；施為行動不僅要有認知參與，還須有實現目標的動力 (Bandura, 1997)。此外，施為行動並沒有標準定義，須依研究對象來識別 (Gavora, 2016)。因此，本研究的施為行動係指中小學輔導人員的表現出、可觀察到或對其預期目標具有個人重要性之行為，其具體內涵可包含「倡議行動」、「施為參與」、「團隊合作」、「創意行為」及「自發投入」等，分別說明如下：

(1) 倡議行動 (advocacy action)。包括專業倡議 (professional advocacy) 和社會倡議 (social advocacy)。專業倡議的主要任務為提升學生輔導工作的正面形象和宣傳服務項目，包括促進職業認同、提高學生輔導的大眾形象、發展跨專業與專業內部合作、促進立法或政策提案，實現正向的教育或社會變革等 (Hof et al., 2009)。社會倡議是中小學輔導人員「同其案主」或「為其案主」所做的工作，包括為案主學習環境或社區所投入之工作，或是影響案主鉅觀系統之工作。Lewis 與 Bradley (2000) 指出，倡議行動有助於增強個人施為感，促進生態變革，從而回應服務對象的需求。

(2) 施為參與 (agent engagement)。是對個人有能力實現預期結果之投入 (Paris & Lung, 2008)，呈現出人類施為的意向性、預知性、自我反應和自我反思 (Bandura, 2006)。施為參與也代表個人認知到此行動有助實現未來目標 (Eren, 2013)。對中小學輔導人員而言，施為參與是在其工作中投入高能量和精神力量，能體驗熱情、靈感、自豪感和挑戰，並能集中意志來參與自己的工作。Reeve (2013) 研究發現，施為參與高的學生會為自己創造支持性的學習環境。Schaufeli 與 Bakker (2004) 的 Utrecht 工作參與量表 (Utrecht Work Engagement Scale, UWES) 是常用於評估工作參與的研究工具，可用於評估本研究中小學輔導人員對其工作之活力、付出和沈浸。

(3) 團隊合作 (teamwork)。是指個人與團隊合作，或在團體中幫助其他人把工作做好，以造福團隊。改變團隊合作氛圍是建立跨專業團隊合作文化的必要前提 (Bleakley et al., 2006)，與同事合作和幫助行為是教師施為的關鍵特徵 (Van der Heijden et al., 2015)。Van Dyne 與 LePine (1998) 的「幫助行為量表」(Helping Behaviour Scale) 可用於評估中小學輔導人員的團隊合作行為。

(4) 創意行為 (creative behavior)。是指個人工作時的創新行動，常被視為施為的表達 (Neubert et al., 2008)。人類施為是生成性的、創造性的、積極主動的和反思性的 (Bandura, 2000)，施為行動包括創新、領頭規劃或組織 (Moskowitz et al., 2007)。Karwowski 與 Beghetto (2018) 探討以創造行為預測施為行動的理論模型，顯示創意行為對施為行動之重要性。Neubert 等人 (2008) 的「創意行為量表」(Creative Behavior Scale) 為自我報告形式，其題項內容主要與創造力和創新有關，適合探討中小學輔導人員的創意行為。

(5) 自發投入 (organizational citizenship behaviors)。在管理研究領域被稱為組織公民行為，係指個人超越了指定的角色要求 (角色內行為) 以促進組織目標 (Organ, 1988)。自發投入行為必須是自願的，既不是角色規定，也不是正式工作職責的一部分 (Somech & Drach-Zahavy, 2000)。這些角色外行為，包括協助同事、提出有關組織的意見、主動參與組織活動等，不僅有益他人，亦對於組織績效有益，並帶來正面作用。自發投入的行為被視為施為行動的表達 (Pantić, 2017)。Somech 與 Drach-Zahavy (2000) 的組織公民行為量表 (Organizational Citizenship Behaviors Scale) 是廣泛被使用之研究工具，修改後可適用於中小學輔導人員。

方法

(一) 研究對象

本研究分為兩階段：第一階段為預試，目的在淨化研究工具，第二階段為正式施測，進行驗證

性因素分析並考驗量表信效度。吳明隆與涂金堂（2009）建議研究樣本數至少為量表題目數的 3 至 5 倍，而本研究兩份預試量表合計有 58 題，以便利取樣 200 位中小學輔導人員為預試樣本，其中女性占 76.5%，年齡從 24 至 61 歲（ $M = 39.57, SD = 8.31$ ），工作年資 1 至 33 年（ $M = 7.77, SD = 7.02$ ），服務學制於國小、國中、高中及學生輔導諮商中心分別 28%、31.5%、24.5%、16%；高雄市 122 人（61%）。進行項目分析以確認題目鑑別度，並進行探索性因素分析。

正式樣本採分非隨機分層立意取樣方法，使樣本之性別、學制、職務等之比例與母群體接近。總計發出 700 份問卷，於 19 縣市（不含南投縣、嘉義縣、連江縣）回收 631 份問卷（90.14%），刪除有遺漏值之 11 人（1.6%），最後有效問卷共計 620 份。參與者女性 474 人（76.5%）；服務學校區域在偏鄉離島者 85 人（13.7%）；服務學制在國小 215 人（34.7%）、國中 170 人（27.4%）、高中 109 人（17.6%）、學生輔導諮商中心 126 人（20.3%）；工作職務為輔導行政人員 207 人（33.4%）、輔導教師 243 人（39.2%）、專業輔導人員 170 人（27.4%）；學校規模為大型學校（25 班以上）328 人（52.9%），中型學校（7-24 班）116 人（18.7%），小型學校（6 班以下）50 人（8.1%）；年齡從 23 至 65 歲（ $M = 39.22, SD = 8.05$ ），工作年資 1 至 33 年（ $M = 7.10, SD = 6.30$ ）。最後，本研究根據正式問卷結果進行驗證性因素分析。

（二）研究工具發展與效化

依照社會認知取向的施為理論構念（如圖 1），本研究編製中小學輔導人員施為能力量表（School Counselor's Agent Ability Scale，簡稱「施為能力量表」或 SCA-A）探討個人因素，中小學輔導人員施為行動量表（School Counselor's Agent Behavior，簡稱「施為行動量表」或 SCA-B）探討行為因素。編製題目歷程考量中小學輔導人員工作特性，先從文獻中歸納出重要變項，以模型因素和文獻依據作為發展量表題目基礎，透過自編、翻譯或修改其他量表以編製出兩份量表初稿。量表設計構念，施為能力包括「自我效能」和「任務焦點」，施為行動包括「倡議行動」、「施為參與」、「團隊合作」、「創意行為」和「自發投入」。量表採李克特 5 點量表計分方式，從非常符合（5 分）、符合（4 分）、普通（3 分）、不符合（2 分）、非常不符合（1 分），受試者得分數愈高，表示施為能力越高，或者施為行動越多。

1. 施為能力量表

本研究施為能力量表包含自我效能及任務焦點兩項構面，初步編製 19 個題項。

（1）自我效能。翻譯 Schwarzer 與 Jerusalem（2010）的「一般自我效能量表」，共有 10 個題項，原量表之跨文化研究 Cronbach's α 值介於 .76 至 .90 之間，例題如：「只要盡力去做，我有信心將所有事情處理好」（A01）。

（2）任務焦點。修改 Neubert 等人（2008）工作調節焦點量表（Work Regulatory Focus Scale）之「任務焦點分量表」，因應本研究目的及中小學輔導人員工作特性，將原文當中的「晉升」改為「專業成長」，共有 9 個題項，原量表 Cronbach's α 值為 .91，例題如：「我花很多時間去實現自己的理想」（A17）。

2. 施為行動量表

本研究施為行動量表包含有倡議行動、施為參與、團隊合作、創意行為及自發投入等五項構面，初步編製 40 個題項。

（1）倡議行動。參考美國學校諮商協會（ASCA）、美國諮商學會（ACA）及盧威志（2012）等對於倡議行動或多元文化之相關文獻，自編 12 個題項，例題如：「我會尋找學生輔導工作所需要的資源」（B03）。

（2）施為參與。翻譯自 Schaufeli 與 Bakker（2004）的 Utrecht 工作參與量表（Utrecht Work Engagement Scale, UWES），共有 9 個題項，原量表 Cronbach's α 值為 .91，例題如：「在工作時，我覺得自己充滿能量」（B13）。

(3) 團隊合作。參考 Van Dyne 與 LePine (1998) 的幫助行為量表 (Helping Behaviour Scale)，為了符合台灣中小學輔導現場常用語言，將原文之“this particular co-worker”翻譯為「我」，將“this work group”翻譯為「工作團隊」，經修改與刪題後共有 6 個題項，例題如：「我自願參與團隊合作」(B22)。

(4) 創意行為。參考 Neubert 等人 (2008) 的創意行為量表 (Creative Behavior Scale)，並根據研究目的，部份題目增加「在工作上」或「在輔導工作上」字樣，共有 6 個題項，原量表 Cronbach's α 值為 .92，例題如：「在工作上，我擁有創新的精神」(B33)。

(5) 自發投入。參考 Somech 與 Drach-Zahavy (2000) 的「組織公民行為量表」。該量表針對教師設計，探討教師對團隊、組織和學生之角色外行為，並進行修改與刪題，最後保留 7 個題項，例題如：「放學後我仍留下來輔導或陪伴學生」(B34)。

3. 專家效度

邀請教育心理學、心理測驗、諮商與輔導等共計 8 位主題專家 (Subject Matter Expert, SME) 進行題目審查。提供專家委員詳細的操作說明，針對最適合模型概念和相關性進行逐題評定，評定項目分為「保留」、「修改」和「刪除」。專家審查目的在檢驗研究工具之建構效度和專家內容效度，針對問卷文字、語言和概念的清晰度、適當性，以及文體語調是否易於讀者回應等面向進行修正 (Ornstein, 2013)。本研究採 Lester 等人 (2014) 建議，保留 80% 以上專家勾選屬於「適合」的題目，結果刪除施為行動量表當中「我每天都迫不及待地想去上班」(B17) 乙題，共保留 58 題進行預試。為能更佳瞭解受試者的答題認知或動機因素，於進行預試前邀請 5 位現職中小學輔導人員進行焦點座談，以檢測量表用詞與內容之適切性。

(三) 資料分析

本研究 SCA-A 和 SCA-B 兩份量表之編製，在預試階段採用 SPSS 23.0 統計軟體進行項目分析及探索性因素分析 (exploratory factor analysis, EFA) 來確認組成因子。在正式施測階段，以 R 語言 (3.6.1 版) 的結構方程模型套件 lavaan 0.6-5 版本 (Rosseel et al., 2019) 來進行驗證性因素分析 (confirmatory factor analysis, CFA)，以最大似估計法 (Maximum Likelihood, ML) 進行參數估計來檢驗量表的因素效度與各構面適合度，確認兩份量表的建構效度 (construct validity) 和區辨效度 (discriminant validity)。依據 Bagozzi 與 Yi (1988) 之建議，提出以整體適配度指標、比較適配度指標，以及精簡適配度指標等觀點，作為檢定研究工具模型適配度的依據。同時也計算潛在變項的組合信度 (component reliability, CR)、平均變異數萃取量 (average variance extracted, AVE) 及平均共享變異數 (average shared variance, ASV)。

結果

(一) 項目分析結果

本研究項目分析係以「決斷值」(CR 值) 與「校正項目與總分相關係數」(corrected item-total correlation) 這兩項作為初步檢驗指標 (Spector, 1992)。決斷值的評判依據，係以量表總分最高 27% 為高分組，量表總分最低 27% 為低分組，將高低分組進行獨立樣本 t 考驗，求出高、低二組在每個題目的平均差異是否具顯著性，若有題目未達顯著水準則須進行語句潤飾或刪題。針對預試有效樣本 200 人進行項目分析之後，結果發現所有題目的 CR 值均大於 3.0，介於 4.69 ~ 11.32，其中 SCA-A 量表 19 題之每個題目 CR 值介於 4.75 ~ 10.09，SCA-B 量表 39 題之 CR 值介於 4.69 ~ 11.32，顯示所有題目均具有良好鑑別度，故保留全部題目。在校正項目與總分相關係數的檢驗部份，相關係數愈高，表示該題與該量表其他題目的關聯性高，其內部一致性亦愈高。結果發現，所有題目的校正項目總分相關係數均高於 .30，其中 SCA-A 量表之題項與總分相關係數介於 .34 ~ .61，

SCA-B 之題項與總分相關係數介於 .35 ~ .65，顯示兩份量表內題目彼此間具有中度以上之同質性，因此保留所有題目。

(二) 探索性因素分析結果

本研究預試階段選取 200 位中小學輔導人員為樣本，符合 Gorsuch (1983) 建議進行探索性因素分析至少須達 100 人以上的樣本數之要求。先根據 Kaiser (1974) 提出取樣適切量數 (Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy, 簡稱 KMO 值) 及 Bartlett 球形檢定 (sphericity test) 作為判斷問卷資料是否適合進行因素分析。EFA 分析結果顯示，SCA-A 量表的 KMO 值為 0.89，SCA-B 量表的 KMO 值為 0.91，皆大於 0.80 建議值，表示變數間有共同因素；而 Bartlett's 球形檢定結果，SCA-A 量表為 $\chi^2(171) = 2080.66$ ，SCA-B 量表為 $\chi^2(741) = 4814.40$ ，皆為 $p < .001$ 達顯著，可拒絕虛無假設，代表母群體的相關矩陣間有共同因素，適合進行因素分析。為決定因素數目，採取特徵值大於 1、陡坡圖及平行分析法 (parallel analysis) (Watkins, 2000) 來綜合決定因素的數目。最後「施為能力量表」萃取出 3 個因素，「施為行動量表」萃取出 5 個因素。接著，進行探索性因素分析並求量表各題因素結構矩陣，再由結構矩陣當中的因素負荷量大小來判定建構效度；同一構念中，若因素負荷量的值越大，則建構效度越高。將量表題目以主成分分析法 (principle component analysis) 抽取共同因素，再以最優斜交法 (Promax) 進行斜交轉軸 (oblique rotation)。並根據 Hair 等人 (2010) 對於因素負荷量刪除標準建議，在 $p < .05$ 顯著水準 (α) 及 Power $> .80$ 檢定力之下，200 人次之樣本，達顯著之因素負荷量決斷標準為 .40。

SCA-A 量表經過專家審查後未刪題，以 19 題進行探索性因素分析。其中有兩題 (第 A02、A09 題) 萃取後的共同性 h^2 (效度係數) 未達 .40 標準，故予以刪除；刪題後 17 題項平均共同性為 .64。轉軸後得到三個因素特徵值大於 1，總解釋變異量為 63.82%。其中，因素一「自我效能」包含 8 題，分別為 A1、A3、A4、A5、A6、A7、A8、A10，可解釋變異量為 40.22%；因素二「任務焦點」包含 6 題，分別為 A14、A15、A16、A17、A18、A19 題，可解釋變異量為 14.22%；因素三「冒險精神」包含 3 題，分別為 A11、A12、A13 題，可解釋變異量為 9.38%，分析結果如表 1 所示。

表 1
刪題後施為能力量表探索性因素分析摘要表

構面	題號	題目	因素負荷量			共同性 (h^2)
			因素一	因素二	因素三	
自我效能	A04	我有自信能夠有效地處理任何突發狀況	.848	-.072	.035	.705
	A07	我對自己處理問題的能力有信心	.814	.060	.018	.716
	A05	以我的才智，我可以處理意料之外的情況	.799	-.172	.142	.667
	A10	無論發生什麼事，我都能應付自如	.795	-.049	.050	.641
	A06	如果我夠努力，必定能解決大部分的難題	.775	.054	-.170	.541
	A08	面對難題時，我通常能找到多種有效的解決方法	.738	.181	-.035	.651
	A01	只要盡力去做，我有信心將所有事情處理好	.685	.118	-.061	.505
	A03	對我來說，堅持理想和達成目標是輕而易舉的	.607	-.044	.176	.469
任務焦點	A16	當我從事增能的工作 / 任務時，我會很專注	.010	.879	-.156	.696
	A15	成長的機會是我在找工作時很重視的一個考慮因素	.087	.781	-.095	.612
	A14	如果我在工作中沒有專業成長，我可能會換另一個工作	.060	.744	-.084	.639

(續下頁)

表 1
刪題後施為力量表探索性因素分析摘要表 (續)

構面	題號	題目	因素負荷量			共同性 (h^2)
			因素一	因素二	因素三	
任務焦點	A17	我花很多時間去實現自己的理想	.010	.719	.160	.588
	A19	在工作中，希望和抱負是我前進的動機	.033	.702	.112	.545
	A18	我工作的優先順序會受到自己預期的理想畫面所影響	-.241	.607	.298	.482
冒險精神	A13	我願意投入高風險、高回報的工作	.017	-.079	.887	.753
	A12	我傾向在工作中冒險以獲得成功	.027	.023	.885	.821
	A11	工作時，我會做冒險的事以達到最大的專業成長	.053	.092	.840	.819
解釋變異量 (%)			40.22	14.22	9.38	
累積解釋變異量 (%)			40.22	54.44	63.82	

註：分析前已先刪除 A02、A09 (共同性 < .40)。因素一為「自我效能」，因素二為「任務焦點」，因素三為「冒險精神」。

SCA-B 量表經專家審查刪除 1 題 (B17) 後，共有 39 題。同樣設定共同性 h^2 和因素負荷量大於 0.4 的題項才予以保留，依序刪除共同性小於 0.4 之題項 (B35、B36)，使全量表 37 題之共同性介於 0.43~0.81 之間，平均共同性為 0.59。刪題後的 37 題全部符合因素萃取之條件，所產生五個因素構面與原量表設計構念完全一致，故維持原分量表命名，分別為「倡議行動」(B01-12)、「施為參與」(B13-16、B18-21)、「團隊合作」(B22-27)、「創意行為」(B28-33)和「自發投入」(B34、B37-40)，其各能解釋 34.12%、9.13%、5.88%、5.47%、4.77% 的變異，合計五個因素能解釋總變異的 59.35%，分析結果如表 2 所示。

表 2
刪題後施為行動量表探索性因素分析摘要表

構面	題號	題目	因素負荷量					共同性 (h^2)
			因素一	因素二	因素三	因素四	因素五	
倡議行動	B10	當少數族群或特殊需求學生處於不利處境，我會積極協助	.808	-.075	.094	-.081	-.075	.590
	B08	我會引導其他人接納少數族群或特殊需求學生	.804	-.140	.102	-.110	-.003	.593
	B11	我會以多元觀點在教學或辦理活動時，呈現不同性別或族群的生活經驗與歷史貢獻	.755	-.065	-.080	.158	-.145	.511
	B06	我會探討學生輔導工作成效並設法改善	.729	.265	-.054	-.067	-.033	.631
	B09	我會留意學校課程、教學、活動、評量、獎懲及各項福利措施差別待遇的情形	.709	-.077	.065	-.039	-.129	.425
	B05	我會持續關注學生輔導相關法規與政策	.701	0.11	.010	-.106	.116	.598
	B04	我會主動促成跨專業的合作	.697	.129	.069	-.054	-.132	.520
	B03	我會尋找學生輔導工作所需要的資源	.670	.068	.043	-.011	.016	.529
	B12	當學生有家庭或社區相關的困境時，我會積極協助	.631	.015	.021	-.087	.182	.509
	B07	我會為少數族群或特殊需求學生製作宣導教材	.615	-.160	-.190	.205	.202	.499
	B02	我會研究服務對象對學校輔導工作的看法	.608	.002	-.254	.176	.140	.450
	B01	我會增加他人對學校輔導工作的認識	.460	.025	.217	.106	.126	.558

(續下頁)

表 2
 刪題後施為行動量表探索性因素分析摘要表（續）

構面	題號	題目	因素負荷量					共同性 (h ²)
			因素一	因素二	因素三	因素四	因素五	
施 為 參 與	B14	在工作時，我感到自己充滿活力	-0.112	.889	-.045	.029	.065	.741
	B13	在工作時，我覺得自己充滿能量	-.085	.884	.060	-.035	.034	.768
	B16	我的工作激勵著我	-.041	.880	.053	-.011	-.023	.772
	B15	我對工作充滿熱情	.034	.853	.001	-.022	.022	.750
	B20	我沉浸在工作的樂趣中	.083	.785	-.101	.009	.033	.625
	B19	我為自己的工作感到自豪	.143	.663	.094	.026	-.225	.554
	B21	在工作時，我會有渾然忘我的感覺	-.054	.652	-.028	.044	.095	.449
	B18	我的工作壓力很大，但我仍樂在其中	.023	.650	.028	.004	-.025	.446
團 隊 合 作	B26	我會幫助團隊的夥伴瞭解工作內容	.012	.071	.888	-.088	.020	.812
	B27	我會幫助團隊的夥伴瞭解工作職責	.032	-.109	.858	-.061	.109	.718
	B25	我會幫助團隊的夥伴做好輔導工作	.036	.007	.848	-.017	-.007	.742
	B24	我承擔協助工作團隊的任務	-.026	.105	.771	.008	.107	.739
	B23	我會協助指導新進同事	.017	-.033	.715	.148	-.057	.583
	B22	我自願參與團隊合作	-.089	.057	.660	.259	-.017	.611
創 新 行 為	B33	在工作上，我擁有創新的精神	-0.132	-.038	.016	.887	.057	.716
	B29	我經常是創意發想者	.034	.069	-.118	.829	.006	.689
	B30	我會主動向他人宣傳並尋求他人支持我的創意	-.094	.094	-.020	.744	.155	.644
	B32	我會為了實踐新想法而制定計畫和時間表	-.013	-.061	.106	.699	-.147	.462
	B31	在輔導工作上，我會尋找資源來實踐我的新想法	.116	-.009	.096	.655	.010	.587
	B28	我會搜尋新技術、技巧、教材和教具以輔助我的輔導工作	.186	.029	.232	.478	-.226	.458
自 發 投 入	B38	我會在假日去學校加班，以免耽誤工作進度	-.043	.136	-.133	-.037	.779	.569
	B37	我會在非課堂或非工作時間裡聆聽學生的意見	.022	-.018	.004	-.005	.733	.545
	B39	我樂意參加校慶或園遊會等學生活動	-.124	-.059	.161	-.003	.725	.518
	B34	放學後我仍留下來輔導或陪伴學生	.099	-.079	.275	-.077	.594	.543
	B40	我會多花時間依學生能力需求安排適切的作業或任務	.228	.032	.020	.140	.473	.505
解釋變異量 (%)			34.12	9.13	5.88	5.47	4.77	
累積解釋變異量 (%)			34.12	43.24	49.12	54.58	59.35	

註：分析前已先刪除 B17（專家審查）；B35、B36（共同性 < .40）。因素一為「倡議行動」，因素二為「施為參與」，因素三為「團隊合作」，因素四為「創意行為」，因素五為「自發投入」。

經由探索性因素分析結果顯示，「施為力量表」（SCA-A）萃取出 3 個因素（累積解釋變異量為 63.82%），「施為行動量表」（SCA-B）萃取出 5 個因素（累積解釋變異量為 59.35%），接著再進行驗證性因素分析以檢驗各觀察變項能否適切地反應其潛在構念。

（三）驗證性因素分析結果

本研究以 620 位正式樣本，依探索性因素分析獲得之因素結構，呈現各分量表之平均數、標準差與相關係數矩陣摘要如表 3。

表 3
潛在變項的平均數、標準差與相關係數矩陣摘要表

潛在變項	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MI</i>	2	3	4	5	6	7	8
1 自我效能	29.28	4.06	3.66	.43	.43	.43	.55	.37	.50	.22
2 任務焦點	22.67	3.40	3.78		.42	.49	.59	.40	.53	.13
3 冒險精神	8.43	2.42	2.81			.31	.38	.26	.46	.22
4 倡議行動	45.98	6.14	3.83				.50	.54	.56	.47
5 施為參與	29.62	4.67	3.70					.49	.55	.28
6 團隊合作	24.03	3.20	4.00						.46	.39
7 創意行為	21.78	3.59	3.63							.28
8 自發投入	17.85	3.46	3.57							

註： $N = 620$ ； M = 各分量表總平均數； SD = 各分量表標準差； MI = 題平均數；相關係數顯著性考驗均達統計上的顯著水準。

*** $p < .001$.

進行驗證性因素分析，以瞭解各觀察變項能否適切反應其潛在構念，以及後續理論模式的適切性。本研究以最大概似法（ML）進行參數估計，在因素模式設定上，潛在變項間的相關為自由估計，個別觀察變項的測量誤差均相互獨立。根據量表中各潛在變項與不同觀察指標間的對應關係，運用 R（version 3.6.1）統計軟體之 lavaan 套件 0.6-5 版本（Rosseel et al., 2019），對 SCA-A 量表和 SCA-B 量表進行驗證性因素分析檢驗假設模型。在模式適配度考驗方面，本研究依據 Bagozzi 與 Yi（1988）建議，從整體適配度、比較適配度與精簡適配度等進行施為能力量表之結構方程模式（structural equations model, SEM）評鑑。

1. 基本適配標準

基本適配標準分析結果顯示，兩個潛在變項之觀察變項標準化迴歸係數（ λ ），施為能力介於 .54 ~ .90，施為行動介於 .52 ~ .89，皆符合大於 .50 小於 .95 的標準， t 考驗均達顯著且各項測量誤差變異數均為正值，顯示參數值和標準誤都在合理範圍，並代表具有可接受至良好的收斂效率（Fornell & Larcker, 1981）。

2. 施為能力量表

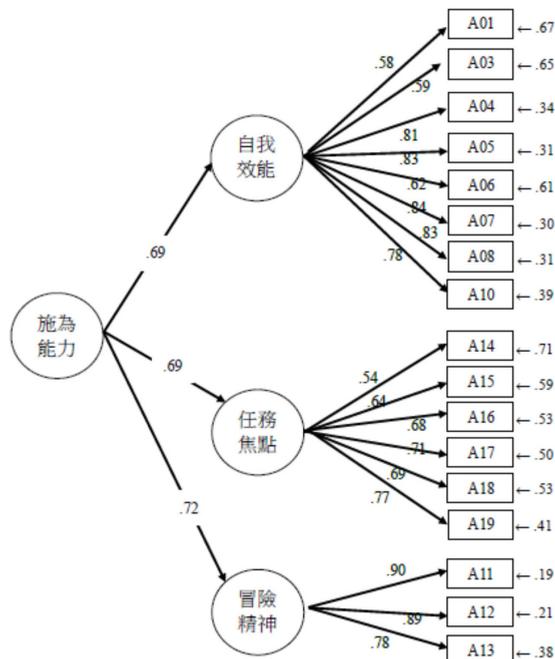
在 SCA-A 量表的建構模式中，包含「自我效能」、「任務焦點」、「冒險精神」三個潛在變項，其中「自我效能」潛在變項包含 8 個測量指標，「任務焦點」潛在變項包含 6 個測量指標，「冒險精神」潛在變項包含 3 個測量指標。本研究發現與觀察資料適配的卡方考驗為 $\chi^2(114) = 286.83$ ， $p < .001$ ，拒絕理論模式和觀察資料適配的假設，即三向度施為能力之驗證性因素分析模式和觀察資料並未適配。然而， χ^2 值有經常隨樣本人數波動之現象，Hair 等人（2010）發現，當樣本數大於 400 時，幾乎所有模式都可能被拒絕。本研究分析樣本數達 620 人，故可推論因此尚須參考其他重要適配指標作為評鑑之依據。

本研究參酌其他重要的適配度指標（邱皓政, 2011; Hu & Bentler, 1999），結果發現近似誤差均方根（RMSEA）為 .06，表示模式有合理的適配，GFI 為 .92 和 SRMR 為 .05，均為良好適配。綜上所示，本研究建構的三向度施為能力分析模式與觀察資料的整體適配度有合理的整體適配度。此外，本研究模式的 CFI、NNFI、IFI 和 NFI 指標皆大於 .90，表示本研究建構的三向度施為能力分析模式與觀察資料具有良好的比較適配度。而 PNFI 是 .77，PGFI 為 .68，此二個理論標準都達 .50 以上的適配標準，且 CN 為 203.48（ > 200 ），顯示皆有良好的精簡適配度。「施為能力量表」測量模式適配分析結果列於表 4 及圖 2。

表 4
施為力量表測量模式之適配度指標摘要表

適配指標	分析結果	判斷規準與解釋
整體適配度指標		
χ^2	286.83	
df	114.00	
χ^2/df	2.52	≤ 5 ，符合
p	$< .001$	拒絕虛無假設
GFI	.92	$\geq .90$ ，良好適配
AGFI	.89	.80~.89，合理適配
SRMR	.05	$\leq .05$ ，良好適配
RMSEA	.06	$\leq .08$ ，合理適配
比較適配度指標		
CFI	.95	$\geq .90$ ，良好適配
NNFI	.94	$\geq .90$ ，良好適配
IFI	.95	$\geq .90$ ，良好適配
NFI	.92	$\geq .90$ ，良好適配
精簡適配度指標		
PNFI	.77	$> .50$ ，適配
PGFI	.68	$> .50$ ，適配
CN	203.48	> 200 ，適配

圖 2
施為力量表驗證性因素分析模式架構圖



3. 施為行動量表

在 SCA-B 量表的建構模式中，包含「倡議行動」、「施為參與」、「團隊合作」、「創意行為」、「自發投入」等五個潛在變項，其中「倡議行動」潛在變項包含 12 個測量指標，「施為參與」潛在變項包含 8 個測量指標，「團隊合作」潛在變項包含 6 個測量指標，「創意行為」潛在變項包含 6 個測量指標，「自發投入」潛在變項包含 5 個測量指標。結果發現本研究施為行動模式與觀察資料適配的卡方考驗為 $\chi^2(609) = 1560.46, p < .001$ ，拒絕理論模式和觀察資料適配的假設，即五向度施為行動之驗證性因素分析模式和觀察資料並未適配，推論尚須參考其他重要適配指標作為評鑑之依據。

本研究其他重要的適配度指標結果（邱皓政，2011; Hu & Bentler, 1999）：近似誤差均方根（RMSEA）為 .05，表示模式有良好適配；GFI 為 .88，為合理適配，SRMR 均為 .06，為合理適配。綜上所示，本研究建構的五向度施為行動分析模式與觀察資料的整體適配度有合理的整體適配度。此外，本研究模式的 CFI、NNFI、IFI 的指標皆大於 .90，表示本研究建構的五向度施為行動模式與觀察資料具有良好的比較適配度。而 PNFI 是 .81，PGFI 為 .76，此二個理論標準都達 .50 以上的適配標準，CN 為 276.39 (> 200)，顯示皆有良好的精簡適配度。「施為行動量表」測量模式適配分析結果列於表 5 及圖 3。

表 5
施為行動量表測量模式之適配度指標摘要表

適配指標	分析結果	判斷標準與解釋
整體適配度指標		
χ^2	1560.46	
<i>df</i>	609.00	
χ^2/df	2.56	≤ 5，符合
<i>p</i>	< .001	拒絕虛無假設
GFI	.88	.80~ .89，合理適配
SRMR	.06	≤ .08，合理適配
RMSEA	.05	≤ .05，良好適配
比較適配度指標		
CFI	.93	≥ .90，良好適配
NNFI	.92	≥ .90，良好適配
IFI	.93	≥ .90，良好適配
NFI	.89	≥ .80，合理適配
精簡適配度指標		
PNFI	.81	> .50，適配
PGFI	.76	> .50，適配
CN	276.39	> 200，適配

4. 信度和效度驗證

本研究量表採取折半信度和內部一致性信度作為信度估計；以組合信度、平均變異數萃取量及區別效度等來確認測量模式的內在品質。分析結果如表 6，SCA-A 量表信度 Cronbach's α 值介於 .84~ .90，折半信度介於 .74~ .89；SCA-B 量表信度 Cronbach's α 值介於 .78~ .92，折半信度介於 .70~ .87。平均變異萃取量（AVE）除了任務焦點為 .46、倡議行動為 .42、自發投入為 .41 為大於 0.36 之可接受標準，其他皆大於 0.5 的評鑑標準（Fornell & Larcker, 1981）。在區辨效度部份，每一個評量構面的平均共享變異數（ASV）皆小於平均變異萃取量（AVE）。表 7 與表 8 比較兩份量表模式之觀察變項決定係數（ R^2 ）與 AVE，皆顯示本研究工具有良好的區辨效度（Hair et al., 2010）。整

體而言，本研究所發展的「施為能力」及「施為行動」測量工具均具有良好的信度、建構效度及區辨效度。

表 6
測量模式各構面之信效度分析摘要表

量表構面	題數	信度 <i>Cronbach's α</i>	折半 信度	組合信度 (C.R.)	平均變異數萃 取量 (AVE)	平均共享 變異數 (ASV)
施為力量表 SCA-A						
自我效能	8	.89	.89	.90	.55	.19
任務焦點	6	.84	.74	.83	.46	.18
冒險精神	3	.90	.84	.89	.74	.18
施為行動量表 SCA-B						
倡議行動	12	.90	.81	.90	.42	.27
施為參與	8	.92	.85	.92	.58	.22
團隊精神	6	.91	.87	.91	.62	.22
創意行動	6	.88	.87	.87	.50	.22
自發投入	5	.78	.70	.77	.41	.13

圖 3
施為行動量表驗證性因素分析模式架構圖

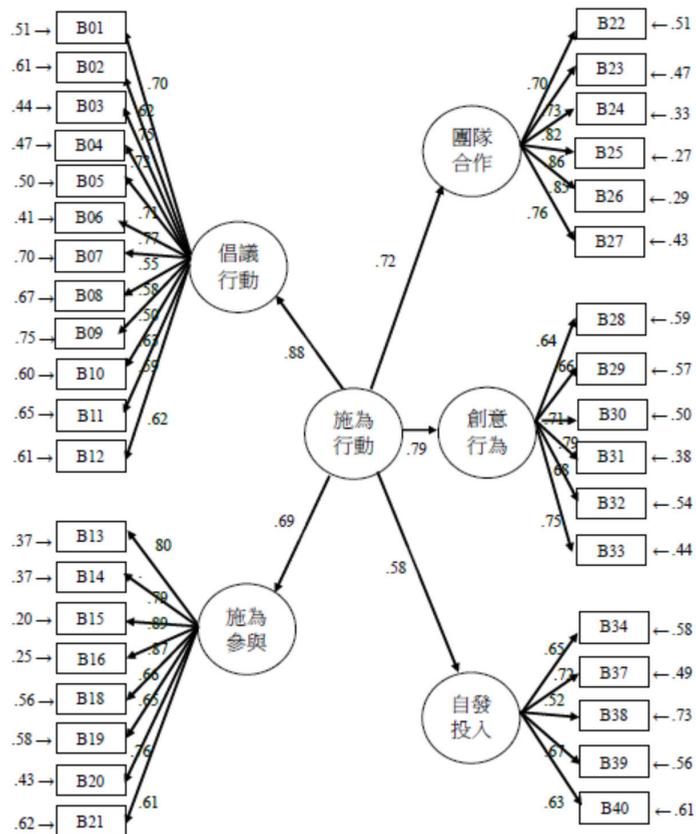


表 7
施為能力量表之潛在變項之決定係數與 AVE

潛在變項	自我效能	任務焦點	冒險精神
自我效能	.55		
任務焦點	.19	.46	
冒險精神	.18	.18	.74

註：對角線上的加粗數字是 AVE；其餘為決定係數（ R^2 ）。

表 8
施為行動量表之潛在變項之決定係數與 AVE

潛在變項	倡議行動	施為參與	團隊精神	創意行動	自發投入
倡議行動	.42				
施為參與	.25	.58			
團隊精神	.29	.24	.62		
創意行動	.31	.30	.21	.50	
自發投入	.22	.08	.15	.08	.41

註：對角線上的加粗數字是 AVE；其餘為決定係數（ R^2 ）。

討論與建議

（一）中小學輔導人員施為量表之編製

本研究目的為建構中小學輔導人員施為評測工具，以瞭解中小學輔導人員之施為。在測量工具的建置上，以社會認知理論為基礎，依據理論模式並參考教育人員的專業施為定義來建構題目。先依 Bandura (1997) 所提出三元交互決定論之個人因素 (P) 建構 3 向度共 17 題之中小學輔導人員施為能力量表，以自我效能、任務焦點、冒險精神作為施為能力量表之構面，針對此量表進行信度及效度檢驗，得知施為能力量表各向度之折半信度介於 .74~.89，內部一致性信度介於 .84~.90，說明此量表有可接受至良好之信度。再依行為因素 (B) 建構 5 向度共 37 題之中小學輔導人員施為行動量表，以倡議行為、施為參與、團隊合作、創意行動、自發投入為施為行動量表之構面，針對此量表進行信度及效度檢驗，得知施為行動量表各向度之折半信度介於 .70~.87，內部一致性信度介於 .78~.92，說明此量表亦有可接受至良好之信度。在效度方面，本研究提供驗證性因素分析結果，說明此二量表與研究資料之基本模式適配度、整體模式適配度及內在結構適配度均為可接受至良好，驗證中小學輔導人員施為能力量表及施為行動量表具有建構效度。

Alkire (2005) 認為施為能力概念並沒有重塑自我效能、任務焦點等結構，反而有助於將這些概念組織到自我 (self) 的多層模型當中。過往臺灣本土研究之輔導自我效能包含自我覺察、助人技巧、諮商歷程、溝通效能等強調輔導諮商工作的效能，研究對象多為單一學制而少跨學制探討。而本研究的中小學輔導人員施為量表提出跨學制 (國小、國中、高中)、跨職務 (輔導行政人員、輔導教師、專輔人員) 的施為探討工具，並設計一般自我效能之分量表，擴大對輔導人員自我效能之探討，為本研究之具體創見。在任務焦點的部份，De Jong 與 De Goede (2015) 研究發現，當提出反饋時，任務焦點的助人者比保護焦點的助人者能更快速減緩危機個案的症狀。國內李欣玲、劉廷揚 (2016) 針對公職人員進行調查，探討職場情境之調節焦點運作方式，認為任務焦點能強化敬業態度。而洪贊凱、陳維倫 (2012) 研究臺灣社會工作領域，發現任務焦點的社工人員在積極出勤和專業承諾皆比保護焦點的社工人員為高。然而本研究進行探索性因素分析時，發現原本「任務焦點」題項中有 3 題另形成「冒險精神」因素，也就是原量表工具包含「任務」和「冒險」兩個因子，代表對臺灣中小學輔導人員而言，積極不代表一定要冒險，此與華人心理學所提出之「審慎認真」

的概念相為吻合（許功餘，2007）。同時，此研究發現也呼應調節焦點理論之跨文化研究，Lee 等人（2000）發現亞洲文化較傾向於預防型／保護焦點，西方文化較傾向於促進型／任務焦點，顯示該理論具有文化差異性。因此，本研究所提出之任務焦點及冒險精神分量表，可作為中小學輔導人員施為之因素，並應用於國內其他助人者任務焦點之後續研究。

本研究的施為行動為客觀量化指標，顯示施為是個體在個人或集體層面所行使的參與行動，而中小學輔導人員的施為行動，包含了為自己、為服務對象、為團體其他成員之積極所為。Blustein 等人（2019）認為助人者是倡議者和社會變革推動者之一，建議助人者及其案主可將施為行動作為促進系統變革的概念性工具。將本研究結果與 Blustein 等人（2019）提出之施為行動三向度進行比較，可發現「倡議行動」對應其「批判性反思與行動」，「施為參與」和「創意行動」對應其「積極參與」，「團隊合作」和「自發投入」對應其「社會支持和社區參與」，足見本研究工具理論構面與 Blustein 等人所建構的施為行動理論具符應性。除此外，本研究驗證華人文化講求團隊合作觀念（Bleakley et al., 2006; Neubert et al, 2008; Van der Heijden et al., 2015），組織行為為學者所探討之組織公民行為（Organ, 1988），以及助人相關學術組織提出之倡議行動（American Counseling Association, ACA, 2014; American Psychological Association, APA, 2016; Hof et al., 2009），顯示中小學輔導人員能夠透過多元方式來展現施為行動。因此，施為量表比單一因子更適合應用在中小學輔導人員工作上，作為檢視其施為能力或行動之用。

（二）未來應用與研究方向

國外心理學、社會學及教育學等領域對「施為者」或「施為」有許多研究討論，認為施為對個人及團體的改革與進步十分重要。國內對於施為研究較少，且多為理論論述，缺少適切的評測工具。考慮青少年輔導工作之重要性，以及國內輔導工作推動已臻成熟階段，在新聘許多中小學輔導人員的同時，進行中小學輔導人員的施為研究將有助於探討其工作成長動能及阻礙。因此，本研究探討施為內涵並編製施為力量表與施為行動量表，擴大以往對輔導人員自我效能之討論，增加對自我調節焦點和冒險精神之探勘，同時探討輔導人員在中小學職場的施為行動展現。本研究結果所發展之量表工具，適合作為進一步探討中小學輔導人員施為相關因素之工具，亦可納入提升工作效能或成效之教育養成或在職培力的檢測工具。由於學校輔導人員具有多元角色及功能，所要承擔的壓力來自各方、各界，因此一位有施為的學校輔導人員必定有其相關因素促成，例如個人特質、價值觀、組織氣氛、主管支持、同儕合作等。而個人施為的能力或行動，會否影響其工作上的成長發展、專業自主、工作滿意度、組織承諾或利組織行為等，亦有待未來研究進一步探討。

本研究建議未來可建立中小學輔導人員施為模型研究，及探討各個變項因素在模式中的預測路徑與效果。依據《學生輔導法》及相關規定，中小學輔導人員依照職務可分成輔導行政人員、輔導教師、專業輔導人員，不同職務的輔導人員其工作內涵與訓練要求不盡相同。此外，助人者有不同的生涯發展階段，例如初學者、研究生、新手專業人員、經驗豐富的專業人員和資深專業人員等，不同階段的學習和職涯發展之施為能力及行動亦有不同。建議未來進一步探討不同職務和職涯發展階段之中小學輔導人員之施為。建議未來持續進行施為量表的跨文化差異或測量恆等性，以豐富本評測工具之研究應用。

（三）研究限制

本研究設計之中小學輔導人員施為量表以探討施為能力和施為行動為主，不涉及環境因素之探討。雖就社會認知理論架構而言，宜考慮環境因素之影響為佳。由於本研究聚焦於研究主題，僅探討施為能力和施為行動之內涵，未能探討環境因素之內涵，為本研究的限制之一。期許未來研究能持續針對中小學輔導人員施為之環境因素內涵進行後續探討，對於提升我國中小學輔導人員之專業發展及訓練成效將有所助益。

由於環境因素對於工作者的施為能力或施為行動至關重要，因此在研究工具之題目設計必須考慮中小學工作場域的特殊性。本研究工具題項設計參考我國中小學輔導人員工作內涵及責任，由研究者依照嚴謹程序進行自編、修改或參考其他量表工具，因此可能不適用於非學校場域之助人工作

者或是大專校院輔導人員，為本研究的限制之二。未來可針對不同工作場域之助人工作者進行量表驗證，以了解本研究工具對於不同對象之適用性。

在社會科學的工具研發與驗證當中，自我報告的數據經常受到社會期望誤差（social desirability bias, SDB）的影響，此為本研究的限制之三。因此，本研究在問卷填答說明及匿名方法竭力謹慎，以期降低社會期望誤差影響。未來建議運用本研究量表工具進行研究時，可搭配使用已效化之社會期望工具，並增加效標關聯效度之檢驗。

參考文獻

- 王麗斐、李佩珊、趙容嬋、柯今尉（2018）：〈臺灣輔導的基石：學校輔導工作六十年的回顧與展望〉。見蕭文、田秀蘭（主編），《臺灣輔導一甲子》，頁 3-98。心理出版社。[Wang, L.-F., Lee, P.-S., Chao, J.-C., & Ker, J.-W. (2018). Cornerstone of Taiwan counseling: Review and prospect of sixty years of school counseling. In W. Hsiao & H. L. Tien (Eds.), *60 years of counseling in Taiwan* (pp. 3-98). Psychological Publishing.]
- 吳秀瑾（2007）：〈身體在世：傅柯和布爾迪厄身體觀和施為者之對比〉。《台灣社會研究季刊》，68，75-117。[Wu, S.-C. (2007). Body-in-the-world: Foucault and Bourdieu on the body and agency. *Taiwan: A Radical Quarterly in Social Studies*, 68, 75-117.] <https://doi.org/10.29816/TARQSS.200712.0002>
- 吳明隆、涂金堂（2009）：《SPSS 與統計應用分析》。五南。[Wu, M.-L., & Tu, J.-T. (2009). *SPSS & the application and analysis of statistics*. Wu-Nan.]
- 李佩珊、謝百淇（2020）：〈為弱勢者發聲：高中生之偏見察覺力與旁觀者介入知能課程探究〉。《當代教育研究季刊》，28（1），39-73。[Lee, P.-S., & Shein, P.-P. (2020). Speaking up for the disadvantaged: Empowerment of senior high school students' prejudice awareness and bystander intervention behavior. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 28(1), 39-73.] [https://doi.org/10.6151/CERQ.202003_28\(1\).0002](https://doi.org/10.6151/CERQ.202003_28(1).0002)
- 李欣玲、劉廷揚（2016）：〈一種強化敬業的方法：層級化調節焦點途徑〉。《文官培訓學刊》，1（2），65-105。[Lee, S.-L., & Liu, T. (2016). A way to enhance engagement: The hierarchical regulatory focus approach. *Journal of Civil Service Training*, 1(2), 65-105.] <https://doi.org/10.6700/JCST.2016.0102.03>
- 邱皓政（2011）：《結構方程模式：LISREL 的理論、技術與應用（二版）》。雙葉。[Chiou, H.-J. (2011). *Structural equation modeling: Theory, skills, and application of LISREL* (2nd ed.). Yehyeh.]
- 姜添輝（2010）：〈影響結構與施為之間互動關係的媒介物：小學教師的專業認同與文化知覺的分析〉。《臺灣教育社會學研究》，10（1），1-43。[Chiang, T.-H. (2010). The medium for influencing the interactive relations between structure and agency: An analysis of primary school teachers' professional identity and cultural awareness. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 10(1), 1-43.] <https://doi.org/10.6429/FES.200012.0001>
- 洪贊凱、陳維倫（2012）：〈社會工作領域中訓練發展程序公平、專業承諾與積極出勤之研究—調節焦點的中介型干擾角色〉。《商略學報》，4（2），115-134。[Hung, T.-K., & Chen, W.-

- L. (2012). The study of training and development procedural justice, professional commitment and presenteeism in social work field: Regulatory focus as a mediated moderator. *International Journal of Commerce and Strategy*, 4(2), 115–134.]
- 唐文慧、王宏仁 (2011) : 〈結構限制下的能動性施展：台越跨國婚姻受暴婦女的動態父權協商〉。《台灣社會研究季刊》，82，123–170。[Tang, A. W.-H., & Wang, H.-Z. (2011). Dynamic structurally constrained agency: Negotiating patriarchy in Taiwan-Vietnam cross-border marriages by abused female migrants. *Taiwan: A Radical Quarterly in Social Studies*, 82, 123–170.] <https://doi.org/10.29816/TARQSS.201106.0004>
- 教育部 (2020) : 《中華民國教育年報 107 年版》。 <http://120.127.233.129/edu2018/mobile/index> [Ministry of Education. (2020). *The republic of china education yearbook 2018*. <http://120.127.233.129/edu2018/mobile/index>]
- 許功餘 (2007) : 〈華人性格與行為之關連性的內隱理論及其對人際互動的影響〉。《本土心理學研究》，27，3–79。[Hsu, K.-Y. (2007). Chinese implicit theory of personality-behavior association and its impact on interpersonal interaction. *Indigenous Psychological Research in Chinese Societies*, 27, 3–79.] <https://doi.org/10.6254/2007.27.3>
- 臺灣輔導與諮商學會 (2015 年 10 月 31 日) : 《學生輔導工作倫理守則》。 https://www.guidance.org.tw/school_rules/content.html [Taiwan Guidance and Counseling Association. (2015). *Ethics for student guidance*. https://www.guidance.org.tw/school_rules/content.html]
- 盧威志 (2012) : 《國中教師文化能力指標建構與實證之研究》(未出版博士論文)。國立高雄師範大學。[Lu, W.-C. (2012). *The construction and empirical research of cultural competence indicators for junior high school teachers* (Unpublished doctoral dissertation). National Kaohsiung Normal University.]
- 賴慧敏、鄭博文、陳清楨 (2017) : 〈臺灣青少年憂鬱情緒與偏差行為之縱貫性研究〉。《教育心理學報》，48 (3) ，399–426。[Lai, H.-M., Cheng, P.-W., & Chen, C.-P. (2017). A longitudinal study of depressive mood and deviant behavior in Taiwanese adolescents. *Bulletin of Educational Psychology*, 48(3), 399–426.] <https://doi.org/10.6251/BEP.20160308>
- Alkire, S. (2005). Subjective quantitative studies of human agency. *Social Indicators Research*, 74(1), 217–260. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-6525-0>
- Allen, L. Q. (2018). Teacher leadership and the advancement of teacher agency. *Foreign Language Annals*, 51(1), 240–250. <https://doi.org/10.1111/flan.12311>
- American Counseling Association. (2014). *2014 ACA code of ethics: As approved by the ACA Governing Council*.
- American Psychological Association. (2016). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Retrieved January 30, 2019, from <https://www.apa.org/ethics/code/>
- American School Counselor Association (2015). *The school counselor and cultural diversity*. ASCA Position Statements. https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/PositionStatements/PS_CulturalDiversity.pdf

- Angus, L., & Kagan, F. (2007). Empathic relational bonds and personal agency in psychotherapy: Implications for psychotherapy supervision, practice, and research. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 44(4), 371–377. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.44.4.371>
- Archer, M. S. (1995). *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*. Cambridge University.
- Archer, M. S. (2007). *Making our way through the world: Human reflexivity and social mobility*. Cambridge University.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Academic of Marketing Science*, 16, 74–94. <https://doi.org/10.1007/BF02723327>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Billett, S. (2014). The standing of vocational education: Sources of its societal esteem and implications for its enactment. *Journal of Vocational Education and Training*, 66(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/13636820.2013.867525>
- Billett, S., & Pavlova, M. (2005). Learning through working life: Self and the individual's agentic action. *International Journal of Lifelong Education*, 24(3), 195–211. <https://doi.org/10.1080/02601370500134891>
- Bleakley, A., Boyden, J., Hobbs, A., Walsh, L., & Allard, J. (2006). Improving teamwork climate in operating theatres: The shift from multiprofessionalism to interprofessionalism. *Journal of Interprofessional Care*, 20(5), 461–470. <https://doi.org/10.1080/13561820600921915>
- Blustein, D. L., Kenny, M. E., Autin, K., & Duffy, R. (2019). The psychology of working in practice: A theory of change for a new era. *The Career Development Quarterly*, 67(3), 236–254. <https://doi.org/10.1002/cdq.12193>
- Bodenhorn, N., & Skaggs, G. (2005). Development of the school counselor self-efficacy scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 38(1), 14–28. <https://doi.org/10.1080/07481756.2005.11909766>

- Bryan, J., Moore-Thomas, C., Day-Vines, N. L., & Holcomb-McCoy, C. (2011). School counselors as social capital: The effects of high school college counseling on college application rates. *Journal of Counseling & Development, 89*(2), 190–199. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00077.x>
- Darden, A. J., & Rutter, P. A. (2011). Psychologists' experiences of grief after client suicide: A qualitative study. *OMEGA-Journal of Death and Dying, 63*(4), 317–342. <https://doi.org/10.2190/OM.63.4.b>
- De Jong, K., & De Goede, M. (2015). Why do some therapists not deal with outcome monitoring feedback? A feasibility study on the effect of regulatory focus and person-organization fit on attitude and outcome. *Psychotherapy Research, 25*(6), 661–668. <https://doi.org/10.1080/10503307.2015.1076198>
- Deters, P. (2011). *Identity, agency and the acquisition of professional language and culture*. Continuum International Publishing Group.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research, 43*(3), 168–182. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology, 103*(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Eren, A. (2013). Prospective teachers' perceptions of instrumentality, boredom coping strategies, and four aspects of engagement. *Teaching Education, 24*(3), 302–326. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.724053>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review, 10*, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Fletcher, J. M., & Wolfe, B. (2008). Child mental health and human capital accumulation: The case of ADHD revisited. *Journal of Health Economics, 27* (3), 794–800. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2007.10.010>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research, 18*(3), 328–388. <https://doi.org/10.2307/3150980>
- Gavora, P. (2016). Preschool children in book-reading situations with parents: The perspective of personal agency theory. *Studia paedagogica, 21*(4), 99–116. <https://doi.org/10.5817/SP2016-4-5>
- Gibson, K., & Cartwright, C. (2013). Agency in young clients' narratives of counseling: "It's whatever you want to make of it". *Journal of Counseling Psychology, 60*(3), 340–352. <https://doi.org/10.1037/a0033110>
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Goodall, J., Fisher, C., Hetrick, S., Phillips, L., Parrish, E. M., & Allott, K. (2018). Neurocognitive functioning in depressed young people: A systematic review and meta-analysis. *Neuropsychology review, 28*(2), 216–231. <https://doi.org/10.1007/s11065-018-9373-9>
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Prentice Hall.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, *52*(12), 1280–1300. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.12.1280>
- Hof, D. D., Dinsmore, J. A., Barber, S., Suhr, R., & Scofield, T. R. (2009). Advocacy: The TRAINER model. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, *2*(1), 15–28. <https://doi.org/10.33043/JSACP.2.1.15-28>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, *39*(1), 31–36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Karwowski, M., & Beghetto, R. A. (2018). Creative behavior as agentic action. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/aca0000190>
- Kieling, C., Baker-Henningham, H., Belfer, M., Conti, G., Ertem, I., Omigbodun, O., Rohde, L. A., Srinath, S., Ulker, N., & Rahman, A. (2011). *Child and adolescent mental health worldwide: Evidence for action*. *Lancet*, *378*, 1515–1525. [https://doi.org/10.1016/50140-6736\(11\)60827-1](https://doi.org/10.1016/50140-6736(11)60827-1)
- Lai, C., Li, Z., & Gong, Y. (2016). Teacher agency and professional learning in crosscultural teaching contexts: Accounts of Chinese teachers from international schools in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, *54*, 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.007>
- Lee, A. Y., Aaker, J. L., & Gardner, W. L. (2000). The pleasures and pains of distinct self-construals: The role of interdependence in regulatory focus. *Journal of personality and social psychology*, *78*(6), 1122–1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.6.1122>
- Lester, P. E., Inman, D., & Bishop, L. K. (2014). *Handbook of tests and measurement in education and the social sciences*. Rowman & Littlefield.
- Lewis, J., & Bradley, L. (Eds.) (2000). *Advocacy in counseling: Counselors clients, and community*. Eric Counseling and Student Services Clearinghouse.
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *27*(5), 812–819. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>
- McAlpine, L., Amundsen, C., & Turner, G. (2014). Identity-trajectory: Reframing early career academic experience. *British Educational Research Journal*, *40*(6), 952–969. <https://doi.org/10.1002/berj.3123>
- Moskowitz, D., Ho, M. R., & Turcotte-Tremblay, A. (2007). Contextual influences on interpersonal complementarity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *33*(8), 1051–1063. <https://doi.org/10.1177/0146167207303024>
- Neubert, M. J., Kacmar, K. M., Carlson, D. S., Chonko, L. B., & Roberts, J. A. (2008). Regulatory focus as a mediator of the influence of initiating structure and servant leadership on employee behavior.

- Journal of Applied Psychology*, 93(6), 1220–1233. <https://doi.org/10.1037/a0012695>
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington Books.
- Ornstein, M. (2013). *A companion to survey research*. Sage.
- Pantić, N. (2017). An exploratory study of teacher agency for social justice. *Teaching and Teacher Education*, 66, 219–230. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.008>
- Paris, C., & Lung, P. (2008). Agency and child-centered practices in novice teachers: Autonomy, efficacy, intentionality, and reflectivity. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29(3), 253–268. <https://doi.org/10.1080/10901020802275302>
- Pavlenko, A., & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re) construction of selves. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 155–177). Oxford University.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agent engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579–595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Rosseel, Y., Jorgensen, T. D., Rockwood, N., Oberski, D., Byrnes, J., Vanbrabant, L., Savalei, V., Merkle, E., Hallquist, M., Rhemtulla, M., Katsikatsou, M., Barendse, M., & Scharf, F. (2019). *Package 'lavaan'*. Retrieved April, 23, 2020, from <https://cran.r-project.org/web/packages/lavaan/lavaan.pdf>
- Rowley, S. J., Kurtz-Costes, B., Mistry, R., & Feagans, L. (2007). Social status as a predictor of race and gender stereotypes in late childhood and early adolescence. *Social Development*, 16(1) 150–168. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00376.x>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2010). The general self-efficacy scale (GSE). *Anxiety, Stress and Coping*, 12, 329–345. <https://doi.org/10.1080/10615809608249386>
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A., & Pyhäältö, K. (2015). What contributes to first-year student teachers' sense of professional agency in the classroom? *Teachers and Teaching*, 21(6), 641–659. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044326>
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16(5), 649–659. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00012-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00012-3)
- Spector, P. (1992). *Summated rating scale construction*. Sage.
- Tong, E. M., Fredrickson, B. L., Chang, W., & Lim, Z. X. (2010). Re-examining hope: The roles of agency thinking and pathways thinking. *Cognition and Emotion*, 24(7), 1207–1215. <https://doi.org/10.1080/02699930903138865>
- Van der Heijden, H., Geldens, J., Beijjaard, D., & Popeijus, H. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching*, 21(6), 681–699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>

- Van Dyne, L., & LePine, J. A. (1998). Helping and voice extra-role behaviors: Evidence of construct and predictive validity. *Academy of Management Journal*, *41*(1), 108–119. <https://doi.org/10.2307/256902>
- Watkins, M. W. (2000). *Monte Carlo PCA for parallel analysis* [computer software]. Ed & Psych.
- Weedon, C. (1997). *Feminist practice and poststructuralist theory* (2nd ed.). Blackwell.
- Wilson, E., & Deaney, R. (2010). Changing career and changing identity: How do teacher career changers exercise agency in identity construction? *Social Psychology of Education*, *13*(2), 169–183. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9119-x>

收稿日期：2019年12月17日

一稿修訂日期：2020年05月02日

二稿修訂日期：2020年05月26日

三稿修訂日期：2020年06月01日

接受刊登日期：2020年06月01日

Bulletin of Educational Psychology, 2021, 52(3), 545–570
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R. O. C.

Validation of an Agency Scale for Elementary and Secondary School Counselors

Pei-Shan Lee

National Chung Cheng University
Center for Teacher Education

Zuway-R Hong

Kaohsiung Medical University
Center for General Education

Innovative assessment systems for elementary and secondary school counselors' agency ability and agency behavior are rare. Therefore, a crucial emerging task is the development of a high-quality research tool for assessing school counselors' agency ability and agency behavior. "Agency" refers to an individual's capacity for rational choice in the face of external pressures such as social structures, norms, and order. It implies that an individual has a considerable degree of power and the ability to change his or her surroundings (Edwards, 2005; Lipponen & Kumpulainen, 2011). Agency is a central element of the sense of hope, and agents not only recognize that the future will be better than the present but also see themselves as a critical force for achieving it (Billett & Pavlova, 2005). Numerous studies on education and learning have explored the concept of agency as a relevant factor in promoting one's career and lifelong learning; they have indicated that teachers' agency not only promotes student learning but also enhances teachers' professional development. Children and adolescents may experience various mental health problems in schools, communities, and their families, which might be linked to increased work responsibility and challenges for school counselors. School counselors must equally advocate for and access opportunities for students, help all students and their families overcome various forms of oppression and injustice, and act as change agents in the school setting.

This study aimed to develop and validate an agency scale for elementary and secondary school counselors. The theoretical basis adopted by this study was social cognitive theory (SCT). Bandura (2001) proposed reciprocal determinism for subjective consciousness, which considers individual factors (P), behavioral factors (B), and environmental factors (E) to be interactive causal relationships. This study was derived from research on professional agency in the field of education; we modeled elementary and secondary school counselors' agency in two major components, namely agency ability (P) and agency behavior (B), which are personal and behavioral factors of SCT. With reference to the literature, this study developed 19 items for a school counselor's agency ability (SCA-A) scale and 40 items for an SCA behavior (SCA-B) scale. This study had two stages: (1) in the pilot stage, purposive sampling selection was employed to recruit 200 participants to complete the two scales for an examination of their reliability and validity. We applied item analysis and exploratory factor analysis to determine the construct validity of the two instruments. After clarification and modification, formal research tools were formed, with 17 items in the SCA-A scale and 37 in the SCA-B scale. In the formal stage, we conducted stratified, purposively sampling selection to recruit a total of 620 school counselors to complete the formal survey. We further used confirmatory factor analysis to examine the research tools' validity. Three factors were extracted from the SCA-A scale: general self-efficacy (eight items), promotion focus (six items), and adventurous spirit (three items). The average variance extracted (AVE) was .46–.74, Cronbach's α was .84–.90, and Cronbach's α for the full scale was .90. Five factors were extracted from the SCA-B scale: advocacy action (12 items), agent engagement (8 items), teamwork (6 items), creative behavior (6 items), and organizational citizenship behavior (5 items). The AVE was .41–.62, Cronbach's α was .78–.92, and Cronbach's α for the full scale was .94. Both scales had good composite reliability, construct validity, and discrimination validity. They provided empirical evidence for promoting the quality

of assessments on elementary and secondary school counselors' agency ability and behaviors. The following essential findings provide new insights:

First, both the SCA-A and SCA-B scales generally worked well; the response rate was high, most participants could understand the items, the scales exhibited adequate internal consistency, and evidence of convergent and discriminate validity was promising. This study provides a new lens on both Bandura's (2011) self-efficacy theory and Alkire's (2005) consideration of agent ability has benefit to organize a self-multiple model. In the past, the self-efficacy of school counselors in Taiwan has included self-awareness, helping skills, counseling experience, and communication effectiveness, focusing on counselors for a single educational level; by contrast, we found that the General Self-efficacy Scales can be expanded to different educational levels' school counselors.

Second, DeJong and DeGoede (2015) found that "promotion-focused" helpers can significantly reduce people's crises compared with "protection-focused" helpers. By contrast, we found that three items formed a new "risk-taking" factor extracted from the original "promotion-focused" factor. This indicates that counselors being active does not necessarily mean taking risks, which provides a new lens on the concept of "prudence and seriousness" proposed in indigenous psychological research in Chinese societies.

Third, agency behaviors are objective, and quantitative indicators indicate a counselor's actions with participation by individual or collective agency. The agency behaviors of elementary and secondary school counselors encompass active actions for themselves, for the clients they serve, and for other members of the group, and these actions include advocacy actions, agent engagement, creative actions, teamwork, and spontaneous engagement. This structure of agency behavior is similar to that of Blustein et al. (2019). In addition, this study validated the concept of teamwork in our culture, the organizational citizenship behaviors explored by organizational behavior scholars, and the initiatives proposed by academic organizations related to helping others, indicating that elementary and secondary school counselors can demonstrate agency behavior in multiple ways. In sum, the SCA-B scale is more suitable than a single factor is for use in reviewing the work of elementary and secondary school counselors in terms of their agency behavior.

We suggest that future studies explore relevant factors for elementary and secondary school counselors as well as research tools for measuring both in-service and preservice educational development training to enhance their professional counseling and guidance self-efficiency. Because school counselors have multiple roles and functions, they face many pressures, struggles, and challenges from multiple sectors every day. Therefore, well-educated and competent school counselors must foster sufficient agency ability and behaviors, such as personal characteristics, values, organizational atmosphere, supervisor support, and peer collaboration.

This study suggests that a model of school counselor agency can be established along with the predictive paths and effects of various variables in the near future. Moreover, helpers have different stages of career development, such as beginner, postgraduate, novice professional, and experienced professional. Their agency abilities and behaviors as well as career development differ, and therefore, individual differences must be considered when designing a suitable agency curriculum for them. Finally, some limitations of the present study should be considered. First, the study scales were based on self-reported items, which might increase the possibility of the social desirability effect (Rowley et al., 2007). Therefore, future studies should apply methods other than a self-report questionnaire, such as peer ratings regarding counselors' agency ability and behavior. Second, this study should provide additional evidence for the potential usefulness of applying the Chinese versions of the SCA-A and SCA-B scales to elementary and secondary school counselors in Asian countries for enrich global database.

Keywords: agency, agency ability, agency behavior, school counseling, confirmatory factor analysis