

諮商師透過諮詢與教師合作 處理學生問題行為之行動研究

杜淑芬*

本行動研究探究一位諮商師運用諮詢與教師合作處理學生問題行為的歷程，並歸納教師諮詢歷程的重要因素。行動研究者同時是諮詢者，接受諮詢者為 26 歲的女性初任教師。本研究遵循「研究問題—行動方案—評鑑」的流程進行，行動方案包括四天訓練課程，十次課堂錄影與五次教師諮詢。本研究整理出五項重要的教師諮詢歷程因素，並初步概念化為「正向支持與人際回饋為核心的整合諮詢模式」。在本模式中，提供教師正向支持與人際回饋是諮詢的核心工作，其他歷程因素包括提問、探究與評估，理解個案心理與行為意義，協同發展支持學生的正向輔導策略，教師覺與悟。其次，研究也發現諮詢涉及兩個專業的合作，諮商師提供他者觀點，並尊重教師的主體性。處理學生問題行為須兼顧個別輔導、班級動力與師生關係，俾以發展適切的輔導策略。另增進教師自身的覺察與領悟有助於輔導行動的展開，以及聚焦於教師優勢的正向支持是教師成長的動力，有助於轉化為支持學生的經驗。最後，對於傳統師道文化下的華人教師在處理學生問題行為時所衍生的焦慮與挑戰，本研究也提供討論和建議。

關鍵詞：行動研究、教師諮詢、跨專業合作、諮商心理師

* 杜淑芬：中原大學教育研究所副教授（通訊作者：sufentu@cycu.edu.tw）

Consultation and Cross-professional Collaboration to Resolve Students' Problem Behaviors: An Action Research

Su-Fen Tu*

This action research explored the consultation process of a counseling psychologist who worked collaboratively with a teacher to resolve her difficulties with students' behavioral problems. The researcher served as a consultant, while the consultee was a 26-year-old female novice teacher. The research followed the "question-action-evaluation" process, the action plan comprised of four days of training, ten classroom sessions and five teacher consultation session. The results showed that there were five major process factors and a "positive support and interpersonal feedback centered teacher consultation model" was conceptualized. The model suggested that providing positive support and interpersonal feedback to the teacher was the key factor in consultation. Other factors included to explore and assess, to understand the meaning of client and system's behavior, to develop positive behavior support guidance strategies, and to obtain teacher's awareness and insight. Additional important findings were that consultation involved cross-professionals' collaboration during which consultant introduced "others" perspective but respected teacher's subjectivity. Also, having considerations of individual, class dynamics and teacher-students' relationships was necessary for developing appropriate guidance strategies. Actions of changes were initiated when the teacher's self-awareness was enhanced. With a focus on teacher's strengths and positive supports during the consultation, the teacher grew and transferred the positive experience to the students. Finally, the current research provided discussion and suggestions about teachers' anxieties and challenges in resolving students' problem behaviors under traditional Chinese teachers' culture.

Keywords: *action research, counseling psychologist, cross-professional collaboration, teacher consultation*

*Su-Fen Tu: Associate Professor, Graduate School of Education, Chung-Yuan Christian University (corresponding author: sufentu@cycu.edu.tw)

諮商師透過諮詢與教師合作 處理學生問題行為之行動研究

杜淑芬

壹、緒論

隨著學生偏差行為問題的日益嚴重化與複雜化，學生行為偏差問題的管教與輔導是教師工作壓力的主要來源，然而研究也發現教師缺乏適當的知識或訓練（Sugai & Horner, 1999）。而透過諮詢合作可以提供教師行為回饋，可以協助其教師取得支持學生正向行為的輔導策略與技巧，並降低學生的問題行為（Jeffrey, McCurdy, Ewing, & Polis, 2009）。

在學校輔導工作中，諮詢（consultation）是種專業間的合作（collaboration），一種間接的服務，有別於諮商的直接服務。依據 Dougherty（2014），諮詢是透過諮詢者與教師的合作，藉由專業服務以間接協助解決教師與個案相關的提問，目的在於幫助教師和個案達成特定的目標。Dahir 與 Stone（2012）認為教師諮詢是諮商師在學校場域中最重要的角色與功能，有助於學校輔導工作團隊解決現有問題和預防未來問題。諮商師可以運用諮詢賦能教師並間接地讓學生受益，不僅幫助教師更適切地回應學生與教室情境，也促進師生關係與強化學業成就（Warren, 2013）。林美珠（2002b）也指出，若採取間接服務的諮詢方式，諮商輔導人員幫助教師，再藉由教師幫助學生，那麼一名教師同時可以幫助一班三、四十個學生，在教師增進輔導知能後，若往後在教師生涯中能更有效處理學生問題，相對受益的學生人數就更多。

行動研究依據 Sagor（1992）的定義，是人們想要做些事情來改善其情境所採取的行動，通常是由兩位以上具有共同興趣的實務工作者所組成，一起探究與其共同興趣相關的議題。Rowell（2005）延伸 Sagor 的行動研究，認為學校諮商師採取行動研究必須符合兩個條件，首先所探究的現象需要與學校諮商輔導議題有關，其次此現象是諮商師可以影響的範疇。Rowell（2005）認為目前學校諮商的專業知識基礎幾乎多

來自其他場域，因此他建議學校諮輔專業應該善用行動研究，發展適合學校場域的實證研究知識。

本研究的行動研究者是一位諮商心理師（以下簡稱諮商師），意欲運用行動研究法，與學校教師組成行動研究團隊，探究運用諮詢與教師合作發展支持學生正向行為的輔導策略，以解決學生問題行為的可能性。此外，行動研究者也想要了解「在教師諮詢歷程中，有哪些重要的諮詢因素？」並嘗試將這些因素加以概念化。

貳、文獻探討

一、諮商專業中的教師諮詢模式

由於多數的諮詢模式並沒有針對不同對象作區別，因此本部分僅摘述與學校諮詢相關的模式，並擷取較常被運用者敘述之：

（一）接受諮詢者為中心的心理衛生模式

最早提供心理衛生諮詢給其他非專業人員的心理專業人員當推 Gerald Caplan，Caplan 是一位精神科醫師，他嘗試將運用公共衛生的概念，在教師諮詢中融入心理與適應專業知能，他認為透過增進教師運用心理資源的能力，學生的心理適應問題可消失於無形。例如：如果透過諮詢可以幫助教師提升班級學生的自尊，那麼諮詢者同時也影響了整個班級的學生心理健康與行為適應（Caplan & Caplan, 1999）。Caplan 認為諮詢者的角色是位支持者，諮詢的焦點是接受諮詢者而非當事人，因此本模式又被稱為接受諮詢者為中心的個案諮詢模式。

Caplan 認為教師諮詢是兩個專業者的互動歷程，涉及到諮詢者運用專業能力以解決教師的工作困境（Caplan & Caplan, 1999）。諮詢者的重點在於協助教師辨識和處理他們自身面對學生問題的困境與壓力，諮詢者會嘗試了解教師處理學生的困難以及對教師在問題中的角色形成一個理解，基本假設是諮詢會導致教師態度與行為的轉變，如此得以防範未來的問題（Akin-little, Little, & Delligatti, 2004）。由於 Caplan 接受心理治療訓練的專業背景，他在教師諮詢時特別注重行為改變的內在心理觀點，認為教師帶來的議題多半與潛意識動機與未解決的內在衝突有關。

（二）行為與問題解決諮詢模式

行為或問題解決諮詢模式是一有效且最為廣泛使用的諮詢模式，同時也是學校場域使用最為頻繁的諮詢模式（Hurwitz, Kratochwill, & Serlin, 2015）。本模式奠基於行為主義和正向心理學，基本假設行為是個體與環境互動而來的產物，而學生在教室的行為是學生與教師和同儕互動的結果，教師是教室環境的經營者，因此改善教室環境即能改善學生的教室參與行為（Sheridan & Kratochwill, 2008）。

本諮詢模式涉及有計畫地運用增強原則解決教師所面臨的課堂問題，諮詢者與教師合作辨識問題行為、找出影響問題解決的因素、發展解決問題的計畫、並幫助教師評估介入成果（Kratochwill & Bergan, 1990）。Sheridan 與 Kratochwill（2008）彙整各種形式的行為諮詢模式，發現多數依據一套問題解決的序列，包括(1)用行為描述問題；(2)運用功能分析據以分析問題的前置因素與結果；(3)找出要處理的目標行為；(4)推論問題行為的目的；(5)設計和實施行為改變計劃；(6)評估歷程。

Sheridan 與 Kratochwill（2008）認為本模式諮詢的焦點應該是教師的優勢而非缺點，他們也認為幫助教師更有效能的處理學生現有的問題行為，就能有效預防更嚴重問題的發生。此外，Frank 與 Kratochwill（2014）認為，只要依循有計畫性的評估與介入，本模式可以融入各種理論取向。

（三）正向心理學與教師諮詢

Seligman 與 Csikszentmihalyi（2000）主張正向經驗、個人正向特質和活動可以促進個體生活品質的發展，同時預防或降低心理疾病的風險。正向心理學的焦點是個人和系統的正向觀點。Terjesen、Jacofsky、Froh 與 DiGiuseppe（2004）主張如果學校心理學家可以對正向心理學有更深入的了解，並將概念融合到教師諮詢中，如此可以轉化為教師對學生正向行為的支持能力，進而提升學生的福祉。Akin-Little 等人（2004）建議了一個融合正向心理學觀點的學校諮詢預防模式，該模式建議學校心理學家在個別諮詢中幫助教師發展和運用他們的個人正向特質，然後鼓勵教師運用正向心理學於課堂中。他們建議結合心理衛生諮詢模式和行為與問題解決模式的教師諮詢，並運用認知和行為增強策略來發展新進教師的正向功能，而非針對師生關係已經不良的教師進行矯治。

綜上所述，由於 Caplan 的心理衛生諮詢模式假設學生的困境與教師個人未解決的心理衝突有關，因此協助教師處理個人內在心理議題是諮詢的重點，而行為與問題解

決諮詢模式則以理性的方式來分析個案學生的行為問題，依循發展策略、執行評估等解決問題的步驟來協助教師。而正向心理學觀點的諮詢，則從預防的觀點主張從幫助教師發展正向特質，但對於如何運用諮詢協助教師發展正向特質，則鮮有文獻加以探討。

二、我國教師諮詢工作與相關研究

我國學校輔導工作長期以來，一直在普及化和專業化拉扯中前進。前者強調「學生輔導人人有責」，每位教師均需具備輔導知能，鼓勵認輔學生，後者強調學校輔導工作應由專業、專人朝專業化的方向發展（王麗斐、杜淑芬，2017）。然而，《心理師法》（2001）的通過，除了催生國內諮商心理師必須具備國家證照外，也促使學校諮商輔導工作的專業化，包括增置專任輔導教師與設置專任專業輔導人員，聘任具有專業證照之諮商心理師、臨床心理師與社工師協助三級輔導工作。而提供教師諮詢，成為專業諮輔人員，包括諮商心理師和專任輔導教師，在學校場域工作之必備角色與功能，例如《國中輔導工作參考手冊》建議輔導教師的工作職掌應包括教師諮詢（教育部，2013），此外，晚進通過之《學生輔導法》（2014）第四條亦明確規定學生輔導諮商中心之任務包括提供學校教師與家長專業諮詢服務。

在《心理師法》實施前後，有關學校諮詢的研究也呈現不同的結果。早年的研究發現，教師對輔導室諮詢服務的滿意度「普遍不高」或「尚可」（林宜靜，2003；連廷嘉，1998）。國小輔導人員也認為對於與教師進行諮詢工作，是最具有挑戰也是最不知如何因應的工作（王麗斐，2002）。而《心理師法》時期，兩筆涉及教師諮詢的研究則呈現正面的結果，例如：王麗斐、杜淑芬與趙曉美（2008）探究國小駐校諮商師的成功諮商工作模式，結果發現成功諮商策略除了與受輔兒童工作外，均提供受輔兒童生態系統的重要他人（教師與家長）諮詢，讓教師和家長可以了解兒童的狀況並且協力來幫助兒童的心理適應問題。林瑞吉（2008）以行動研究探索學校輔導人員對教師的諮詢服務行動，是少數真正探究教師諮詢與合作的研究，其研究結果發現學校輔導人員的諮詢服務可以幫助教師解決實務困擾，促進教師覺察與反思，並增進教師的輔導意識與專業能力。究其原因，可能與後兩篇研究的諮商師均受過碩士或博士層級諮商心理訓練有關。

三、諮商師之教師諮詢資格、訓練標準與能力內涵

美國心理學會（American Psychology Association [APA]）在 1954 年的 Thayer 會議（Thayer Conference）中，正式納入諮詢成為心理師的角色與功能（Dougherty, 2014）。而有鑒於諮詢合作的重要性，美國學校諮商師學會將諮詢與合作的訓練與實務訂為在學校諮商師之研究所課程標準（National Association of School Psychologists [NASP], 2010）。在美國，諮商心理師與學校諮商師須具備博士或碩士層級的訓練，而在我國，諮商心理師應接受碩士層級之相關訓練並通過國家證照考試，至於專任輔導教師則至少應修習大學層級之師資培育課程與輔導專長訓練，並取得輔導專長教師證書。

諮詢應包括哪些能力內涵與訓練的標準？Fouad 等人（2009）接受美國心理學會的委託建立心理師的專業能力模式，其中，諮詢被納入心理師功能性專業能力，並建議諮詢者依據當事人的需求或目標提供專家級的輔導或專業的協助，該報告也建議諮詢者對諮詢的角色功能具有一定的知識與技能，包括有能力依據轉介問題評估與搜集資訊、溝通相關建議、並採用適當的諮詢介入方式。而 NASP（2010）視諮詢與合作為學校諮商師的重要功能，清楚述明學校諮商師需「具備多種諮詢、合作與溝通模式與策略的知識，以適用於個別、家庭、團體、與系統的工作」（p.4）。Hazel、Laviolette、與 Lineman（2010）針對美國 25 所學校諮詢課程大綱進行調查，結果發現相關訓練的授課內容相當分歧，多數仍重視諮商訓練。我國學者林美珠（2002b）透過專家訪談與實徵研究，找出我國學校輔導人員之諮詢專業能力內涵包括瞭解問題以及問題脈絡、溝通與協調、短期問題處理、預防與發展、諮詢倫理以及整體能力等六大能力指標。可惜的是，我國諮商輔導學術組織和訓練機構尚未將諮詢訂為專業訓練標準，也未將學校或教師諮詢納入專業訓練課程。

總之，我國雖然認可教師諮詢工作的重要性，並將之納入專業諮商師或輔導教師在學校場域工作的專業角色與功能當中，但是除了培育機構尚未將相關課程納入專業訓練的一部分外，近年來也僅有少數學校或教師諮詢的研究，因此極需要更多學校或教師諮詢之相關研究，為教師諮詢實務工作提供更多理論與實證研究基礎。

參、研究方法

一、行動參與者

本行動研究共有三位參與者，包括諮詢者兼主要行動研究者淑諮、參與行動研究接受諮詢的綜合領域輔導科教師薇師、與協同研究者也是學校專任輔導教師凱輔。

淑諮在自己的行動研究中的角色是諮詢者。她是具博士學位、領有證照之諮商師，並有 12 年國中小學之諮商工作經驗，相信正向心理學，透過閱讀典籍學習相關教師諮詢模式，並經由實務工作累積諮詢經驗。在本研究諮詢步驟上，偏向行為與問題解決諮詢模式，協助教師透過瞭解問題行為功能與發展支持學生正向行為的輔導策略，以解決學生的問題行為。

薇師是 26 歲女性初任教師，除了任教七年級的輔導科課程之外，同時也是兼任輔導教師。她畢業即考上正式教師並擔任現職。學校位於市中心文教區，重視學業成就。薇師期許自己能掌控教學進度，然而福哥卻在課堂中頻頻出現問題行為造成課程延宕。福哥就讀七年級，男，係跨區就讀本校，他由擔任軍警職的父親單獨扶養，父親因工作緣故，經常將福哥寄養於親友家。為了協助福哥參與課堂，薇師初期採取鼓勵策略，但福哥頻頻發言造成同儕不滿與課程延宕，薇師之後改採忽略策略，此時福哥又進入睡覺狀態。薇師期待透過參與本研究能讓她找到教學與輔導的平衡點，幫助福哥參與課堂，同時能掌握班級秩序與課堂進度。

凱輔是該校的男性專輔教師，擔任協同研究者。在研究中除了參與諮詢與提供回饋，協助方案的進行與修正之外，也協助觀課錄影。此外，由於是福哥的輔導教師，凱輔在諮詢歷程中也適時補充個案的輔導資訊。

二、行動歷程

依據高淑清（2008）所建議的「研究問題—行動方案—評鑑」的行動研究流程進行。為了回應行動目的，行動研究者招募具有處理學生問題行為為困境的教師參與研究，同時招募同校專輔教師為協同研究者。協同研究者除了協助每週一次進行觀課錄影之外，並在教師同意下參與諮詢歷程。由於我國三級學校輔導工作鼓勵教師與輔導

教師的雙師系統合作，以協同輔導學生的適應問題（教育部，2013），因此招募專輔教師參與研究，也有利於兩位教師在研究結束後持續合作。

行動方案包括教師在行動過程中需接受為期四天訓練課程，十週課堂錄影並接受每兩週一次的教師諮詢。為了讓參與教師對本研究所採用的諮詢概念有基本的了解，行動研究者先提供四天的訓練課程，訓練課程包括了解「行為的功能」、「人際歷程理論與修正性經驗」、「正向心理學與正向輔導策略」以及說明行動理念與相關工具等等，協助成員具備知識基礎與建立共識。

諮詢的歷程是在教師的學校輔導室進行，行動研究者（同時也是諮詢者）事先收到觀課錄影碟片，並在約定時間到校進行諮詢討論。每次諮詢時間約 1.5 小時，每次諮詢結束，行動研究者／諮詢者會邀請接受諮詢的薇師與協同研究者凱輔提供口頭與個別書面回饋表，以反思與評鑑諮詢的成效，據以修正行動歷程。如此，共進行為期十週的五次諮詢。

三、資料來源與收集

本研究的資料包括諮詢歷程的錄音、教師的諮詢回饋表、以及諮詢者的反思札記。行動研究者／諮詢者先將每次諮詢的錄音轉謄為逐字稿，並將諮詢對話予以編碼。資料的編碼分為三段以「-」連接，前段是身分碼，中段是諮詢次數，後段為序號碼，依據對話流水序加以編碼。例如 T-3-15 代表薇師在第三次逐字稿的第 15 句對話，S-3-16 是淑諮第 16 句話，K-4-20 是凱輔第四次第 20 句話。

教師諮詢回饋表內含四題，邀請參與行動研究接受諮詢的薇師在諮詢後針對討論主題、歷程中的感受與經驗、及諮詢的助益等提供回饋。回饋表以小寫 f 表示，Tf-3-4 代表「薇師回饋表-第三次諮詢-第四題」。此外，在諮詢歷程後，行動研究者／諮詢者也會撰寫反思札記以紀錄其在諮詢歷程中的想法。在編碼時以 Sr 表示，其餘編碼與逐字稿相同。教師回饋表與行動研究者／諮詢者反思札記在行動歷程中，是瞭解行動是否解決困境的參考，也放入研究結果中，讓讀者更能貼近行動歷程。

四、資料分析

資料分析主要採用歷程資料的分析程序進行，先分析歷程，再歸納重要諮詢因素。由於資料內容是包括三位研究參與者不斷對話的諮詢歷程，為了讓資料的呈現具有清楚的脈絡，遂裁減與福哥無關的內容。進一步，行動研究者參考林美珠（2002a）

對於歷程資料的分析程序，進行五次諮詢逐字稿的整理和分析。具體分析程序包括：（1）先將逐字稿反覆閱讀，行動研究者發現每次諮詢均針對 1—2 個事件進行諮詢，如此五次諮詢共歸納出七項與福哥相關的事件，例如：福哥的行為干擾問題、小雁攻擊福哥、處理小雁的困擾等等；（2）尋找每一諮詢對話的意義單元，予以摘述，例如 S 分析 A 問題行為為可能的次級利益、T 自陳教學的焦慮；（3）比較、分析每個意義單元間的關聯性，將意義單元整合意義類別，這些類別包括了解問題、個案評估、行為分析、師生動力分析、同理支持 T、肯定讚賞 T、策略建議等等；（4）最後，行動研究者將意義類別加以比較、分析並整合成主要類別，例如提問、探究和評估等可以整合為一個主要類別，肯定讚賞、同理支持、提供人際回饋可以整合成為「正向支持與人際回饋」，如此共整合成為五項歷程因素，最後並繪製概念圖。

資料分析時加入協同分析者進行分析。協同分析者為一位具證照的諮商心理師，具質性研究經驗，曾接受行動研究者兩次四小時的分析訓練。在分析時，兩人先分別進行意義單元分析，完成後比對分析結果進行討論，接著由行動研究者進行意義類別整合，交由協同分析者覆核。最後由行動研究者加以整合成主要類別。

四、信實度檢覈

為了研究的嚴謹性，行動研究者特別注意在互動中檢視自身的觀點，藉由反思札記來減少自己的主觀性。在資料分析時也採取三角檢證策略，加入協同分析者以避免主觀性與增進不同角度的觀點。其次，Bray、Lee、Smith、與 Yorks（2000）認為行動研究最主要的效度是參與者行動的改變。因此在研究結果中，盡可能如實的呈現諮詢對話歷程，讓讀者可以看見教師的改變。此外，本研究也採用成員檢驗法來確保研究結果能反映成員的參與感受與觀點（陳向明，2002）。因此，除了請兩位參與者檢核逐字稿之外，在行動結束十個月後，再次邀請兩位參與教師針對論文初稿給予回饋並交換意見，討論時間約為半小時，最後並請他們以 10 分代表滿分，評估稿件反應其經驗的程度，兩人平均為 9.2 分，最後並將相關回饋意見納入本文的撰寫中。

肆、研究結果

行動研究者在諮詢歷程中的身分是諮詢者，藉由諮詢行動與教師合作發展支持學生正向行為的輔導策略，以解決學生問題行為的困境。回應行動目的，乃將研究結果分為兩部分呈現。在第一部分行動歷程部分，行動研究者／諮詢者將盡可能如實的呈現歷程中的主題、諮詢對話與情境脈絡，以還原現場，讓讀者能夠更清楚的感受到諮詢歷程中的動力關係、行動歷程與改變。第二部分則呈現五項諮詢歷程的共通因素與概念圖。

一、教師諮詢的行動歷程

(一) 第一次諮詢歷程

1. 評估與分析個案行為，教師覺察自身焦慮，反思新輔導策略

第一次的諮詢中，薇針對福哥常發出怪聲干擾課堂提問。她常因處理福哥問題行為而拖延上課進度，雖然忽略可以讓福哥自覺無趣，最後睡覺不參與，然薇師對此方式感到不安，自覺有愧兼輔教師的職責，可是一旦給予福哥機會發言，他經常文不對題導致同儕不滿而互嗆衝突。

淑諮先瞭解與釐清學生問題行為，以及教師先前的輔導策略與成效，包括福哥干擾行為發展與輔導史、課業與人際關係、家庭脈絡、家長溝通狀況等等。此外，她也針對薇師的班級經營策略進行了解，例如，班級是否明訂發言規則？獎懲制度與策略等等。同時，雖然福哥無特殊生身分，淑諮仍評估福哥可能的發展性議題，例如智能發展、注意力不足與過動問題、或其他發展障礙的可能性。

淑諮首先肯定薇師願意針對福哥的狀況尋求協助，也肯定教師過往的輔導成效，例如福哥從隨意發言到舉手發言等。在探究與互動的過程中，薇師表達她似乎不會阻止其他同學超過發言次數，但福哥讓她覺得負擔，她只會讓他追問一次，但他會抗議教師不公平。淑諮此時表達同理並對福哥行為提出建議與分析：

難免會有這種事，妳可以讓他追問一題，然後就換別人。如果他講別人為什麼可以，妳可以承認「對喔，我的錯。我有些時候忘記了」。順便教育大家都要

學習給別人機會……不過，他顯然在班級是被排擠的，所以他非常挑別人的毛病，逮到機會就要去攻擊別人，想要把你拉到他那一邊。(S-1-55)

當淑諮提出建議策略，薇師覺察到自己很難對學生承認錯誤，領悟到雖然福哥偏離主題，但自己可以學習新的輔導策略。

可能我一直對他都是居高臨下的樣子，像您剛剛那樣說「是我的錯」，我覺得好像要再多練習這樣子。(T-1-57)

我這樣子對他是不公平的，有可能是他的問題太偏了，但我應該跟他講說，你的問題要在那個主題以內，主題以外的問題要下課來找我。(T-1-89)

2. 教師揭露擔心學生越界的焦慮，諮詢者正向支持但鼓勵提升

淑諮同理薇師在課程進行中需要規範主題，並提出她對教學錄影的觀察：

我可以理解第一年的老師很擔心自己在班上的形象，我感覺你很努力維持教師的位置，尤其現在如果你穿起國中制服就像個國中生一樣！看你的錄影時，我發現你上課還滿一板一眼的，你特別採用這樣的一個「臉」出現嗎？(S-1-92)

對於自己的真實回饋，淑諮在反思札記中「薇師的真誠自我揭露，讓我也敢於真實地提出自己的觀察」(Sr-1-92)。面對淑諮的好奇提問，薇師揭露自己身為初任教師的焦慮與擔心：

我很不喜歡上課進行活動時讓學生失控，所以我都採取標準化流程。上臺時我會把那個親切的地方蓋掉，因為很擔心他們會越過那個界線。對！我就是覺得你們不要想踩到我頭上！（T-1-96）

淑諮讚賞薇師能揭露自己的擔心與焦慮，並肯定這樣的覺察是改變的開始。她分享運用讚賞而達成行為改變的案例，建議與示範運用讚賞的輔導策略來引導學生的行為。在對話中，薇師表達自己因擔心學生僭越分際而少用讚賞的語言，諮詢者澄清教師心口不一的內在想法，分享教師讚賞背後所傳達的角色功能：

T117：嗯，心裡幫他加油，但嘴巴說你要守規矩。

S118：我也看到了，妳用行動來幫忙他，雖然嘴巴不說！但也許妳要試著說出來，妳是擔心……T119：被帶走啊！

S120：喔！裡面還是擔心被學生看扁啊！其實「長輩」才給讚美啊！「平輩」需要一直確立管教權，因為沒信心才會一直管他們啊！若是長輩就會說「不錯」或讚許的語言，那個時候妳反而是個「教師角色」、是種提昇。

這次的諮詢，薇師在反思回饋表針對諮詢提出回饋：

淑諮能站在我的角度去思考，並給予情緒與認知上的支持，能看到我的不足與努力。我覺得淑諮能夠看出我在教學背後的 struggle，幫我看到自己在教學上與學生互動的盲點，並可以習得一些與福哥的互動策略。(Tf-1-4)

(二) 第二次諮詢歷程

1. 同學集體排擠個案，教師感覺挫敗，諮詢者肯定優勢

第二次諮詢一開始，薇師迫不及待的討論本週換位子衍生的衝突，從表情中看出她的焦慮。薇師誤將福哥與排擠他的小團體成員坐位安排在一起，該團體以小雁最具影響力，他們在課程進行中，頻頻告狀福哥的不專注上課行為，讓課程幾乎無法進行。親眼看見雁群明目張膽在自己面前排擠福哥，薇師感受到極大的壓力。她因無力阻擋同學對福哥的攻擊感到自責。薇師的陳述夾雜著驚嚇與挫敗：

當下我嚇到了，覺得無法阻止他們的攻擊，到處都是那個聲音，所有重心都在福哥身上，我不知道怎麼請他們停下來……我覺得當下那種感覺就是開關被打開，他們已經停不下來……我有一種被打趴的感覺。(T-2-16)

傾聽著薇師真實地自我揭露和情緒，淑諮表達對薇師的同理，認為排座位時忘記考量特定學生與周遭的動力關係，可能發生在任何老師的身上。此時，淑諮建議先觀看錄影了解狀況，在看完錄影之後，她讚賞薇師當日的教學狀況，並肯定她在混亂中仍能保持情緒的穩定：

那我覺得很好的是妳的教學是在進行的，多數同學仍保有注意力，妳的多媒體教材做得很好、很吸引人、口條挺好的、指令也很清楚，我也覺得妳的穩定性和掌控情境的能力超越妳的預期。(S-2-50)

這樣的肯定，似乎讓薇師感到放心，在反思回饋表中，她回饋「淑諮給我正向的情緒支持，讓我能持續發現自己的不足與值得保持下去的亮點。」(Tf-2-4)

2. 個案問題涉及與班級的複雜動力關係，諮詢提供對話的空間

在討論過程中，薇師提出觀察。她感覺福哥在課堂中發出的聲音或許小有干擾，應不至於造成其他學生的困擾，她認為雁群對於福哥的攻擊並非其行為問題，感覺上是「為了討厭而討厭」。諮詢對話圍繞著如何處理這些同學對福哥的告狀排擠行為：

S67：如果她告狀妳就馬上去處理，似乎會不小心增強了告狀的行為……

T68：對，就有點掉到她們的陷阱。

S69：也許妳可以換個角度，試著讓同學同理大家難免都會發出聲音，如果他是不小心的，請大家學習包容，這其實是人際的功課……

T72：我有請教九年級的老師，他說七年級班上可能會罵來罵去，到了九年級就是有點老夫老妻，可能懶得再說了。我想要做的事情就是讓不喜歡福哥的人學會即使妳不喜歡他，也不可以去攻擊別人或欺負別人。

S73：滿好的（欣賞）……或許我們可以將焦點放在班上某些同學，即使在外風風雨雨，他們好像也能夠保持平穩，專注在自己的事情上，這在一個人的生涯中是很棒的能力。

在這樣的對話中，諮詢雙方同心協力地在找可能的輔導策略，過程中沒有誰對誰錯的問題，而是拋出一些想法，對事情的理解、可能的策略和方向。淑諮在過程中緊跟著薇師對問題的理解，也適時的讚賞薇師的工作，並嘗試擴展她看問題的觀點，從學生問題到人際功課的學習。

3. 淑諮賦能教師善用關係的輔導策略，深入探究師生動力

接著，薇師詢問如何處理小雁的問題？她做了一些處理，但期待能有所討論。

T74：那天有遇到攻擊性比較強烈的那個女生，我就是有把她叫來講一下，就跟她說我觀察到她上課眼睛都沒有放在我身上，然後都一直看別人、跟別人講話，我就說老師覺得很難過。她就笑笑說好啦好啦～不過她也很坦白跟我講，老師我就是想要看他被罵，我就是想看妳罵他。

S75：很好欸，關係很不錯，很信任妳。

T76：我也覺得她滿坦白的。

S77：我很好奇妳怎麼回應？

T78：我就說妳全部心都放在他身上，妳記得我上次上課在講什麼嗎？妳也沒有在意對不對？然後她自己就笑了，她大概也知道。

S79：處理得很好啊！稍微講一下妳當時的想法……

在這個歷程中，淑諮並沒有直接給予建議，而是將焦點放在薇師身上：讚賞師生的信任關係，提出好奇，肯定其策略，並邀請她敘說自己的想法。透過這個歷程，淑諮讚賞薇師與學生的關係，也賦能薇運用關係的輔導策略。

接下來，淑諮深入瞭解和分析福哥、小雁、雁的同儕團體、師生與班級動力，以了解福哥與系統的關係，以便於針對福哥的個別輔導提出進一步建議，但薇希望能專注於課程進度。對話之後，淑諮和薇團隊同意將焦點放在福哥的工作是不夠的，班級全體都是需要工作的對象，薇師需要針對班級的正向行為給予支持和讚賞，而非處理不斷出現的問題行為。在反思札記中，淑諮提醒自己在諮詢者注意「諮商背景容易關注個案輔導，教師則關注課程進度與學生整體，專業角色的差異。」(Sr-2-122)

(三) 第三次諮詢歷程

1. 薇的讚賞策略得到成效，強化其運用支持學生正向行為輔導策略的信心

第三次聚會時，薇師分享她在諮詢後所採取的行與效果，她嘗試運用「暫停」和「讚賞」的正向輔導策略處理學生的問題行為，立即發現成效，這讓她非常驚喜，輔導策略的有效性讓薇師即時得到增強。凱輔也讚賞薇師快速的成長與改變，他說在觀課錄影時，他看見「課堂上的讚美，用得非常好，而且整個教學很順暢」(K-3-8)。此時，團隊開心地分享這兩週的成效。接著，淑諮邀請薇師整理其經驗，何以能達成這樣的改變？薇師歸納：「有練習效果有差，我覺得需要長時間去練習，有時候妳還是會突然回到以前那樣『轉過來！』(凶)」(T-3-15)。

2. 福哥故態復萌，薇師洩氣放棄，淑諮正向支持教師的處理策略

接著，團隊討論福哥在課堂專注行為的進展，薇談到前一週實施測驗的事件。福哥明顯無法跟上課程進度，他索性又趴睡在桌子上，讓薇師感覺洩氣，她在顧及全班

的狀況下，當下放棄幫助福哥。

T49：星期一的狀況，我不得不放棄他，一方面我覺得他真的很需要大量的注意，一方面全班也不可能為他而不改考卷……他就是動作慢。所以他後面就是倒在那邊，我也沒辦法照顧到。

S50：沒關係，我認為妳需要先顧到整體，也不要期待一下子就能達到目標。這件事妳若選擇照顧他，這樣妳又忽略全班，而且這下他的依賴被全班都看到了……

K51：這樣全班會抨擊他。

S52：對啊！這就是一個過程，每一次進步一點點就好了，其實那天妳的選擇也是對的，不是把焦點放在他身上，這樣全班都會覺得他很討厭。

在這個歷程中，淑諮感受到薇師的氣餒和些許自責，她選擇給予情緒支持與肯定薇師的處遇策略。

3. 教師對同儕敵意感到氣餒，淑諮引導教師聚焦於個案進展

這個事件雖讓薇師感到氣餒，她仍稱許福哥的進步，但她對小雁和同儕對福哥的敵意感到挫折：「為什麼他們不能看到他的進步？」她期待同學可以接納福哥，跟他有所連結。淑諮傾聽並涵容其急切的心情，引導教師聚焦於福哥的進展。

T69：有時候好希望他們也可以變成我期待的那個樣子

S70：真的，不過外在事件太多了！有些時候妳會發現，一個外在事件又讓他掉回來一點點，妳又要重新開始，可是他回來的速度就比以前好，這個就是個案體質的改善。

接著，淑諮提醒薇師不能僅依賴班級同學對福哥的包容，他也要學習面對同學可能的噓聲與不接納，試著強化自己的挫折因應能力。最後，薇師在這次回饋表中認為諮詢幫助她重新調整自己對於學生表現的期待標準：

當看到班級氣氛與學生的相處情況有所改善時，會很期待孩子們之後都能保持下去，因此當孩子故態復萌時，會感到洩氣與挫折。淑諮提醒我去看到孩子們

願意去改善與修正自己的努力與勇氣，因為包括我和孩子們都在學習調整，這個部分是要給學生們讚賞的。所以諮詢後，我習得的新想法是我要學習把自己的速度慢下來，去看到孩子們的努力與勇氣。(Tf-3-4)

(四) 第四次諮詢歷程

1. 教師看見福哥與同儕的正向互動，淑諮看見教師的正向輔導

本次一開始，薇師分享課堂中福哥與班級互動的契機與進展。在課堂互動中，她透過忽略、指導、支持學生正向行為、和將焦點放在班級教學，成功地處理一個困難的情境：

T9：福哥上課要求出去裝水，我拒絕了，他就在桌上，我當下覺得不要處理他，先顧全班。後來討論到學習環境……我發覺他活起來舉手，就第一個點他，他說圖書館，全班就大笑說「屁啦！你怎麼會去圖書館」，那個「屁啦」不是很凶，而是說「屁啦！怎麼可能（輕聲）」，他也有點不好意思呵呵在笑。我就覺得真的很好，我說「雖然你們覺得不可能，但是那個屁啦放在心中 OS 就好，不要直接講」。

S12：我想妳讓他感覺到他不是被打發掉，而是真的被當一回事。

T13：我覺得他的態度真的變好，以前他很容易反擊，常囉哩叭嗦一大堆停不下來，可是我那天跟他講，他都是「嗯」，感覺有停下來聽我說！

當淑諮看見薇師對福哥參與課堂的支持，薇師也看見福哥的進步。福哥的進步讓薇師感受到正向支持的重要性，淑諮也讚賞薇師用幽默催化了班級的氣氛。

2. 小雁告狀福哥上課不專心，薇師領悟小雁需要關注的內在心理

薇師接著討論小雁與部分同學對福哥的敵意，即使福哥行為顯著改善，小雁與部分同學仍排擠他。上課時，小雁告狀福哥在薇師寫板書時吹口哨，她感覺小雁期待福哥受到處罰。薇師重申上課規則間接提醒福哥注意言行，然而小雁眼神中的敵意，顯然不滿意薇師對福哥的處理策略。這樣的狀況讓薇師感到衝突與為難。

當我在處理福哥時，其他同學會面露不滿或是有不平的情緒。我也無法每次都停下來處理福哥的狀況，一方面怕耽誤課程進度，一方面也擔心停下來會使福哥的人緣更加不好，增加其他同學的敵意。(T-4-32)

了解狀況後，淑諮分析對福哥攻擊可能是雁群壓力的宣洩，建議薇師可以主動關心小雁，讓她明瞭老師對她的關心，但不直接討論她的敵意，以免讓小雁用敵意得到注意：

妳去關心她的時候，不要直接與她討論那個不屑的眼神，如果因為她的眼神和她討論，妳等於是增強她用這種方式讓妳重視她的意見。她覺得福哥很爛應該是要被處罰，可是這不是妳想要做的事……但是妳要去關心她，意思是我關心他、我也關心妳，身為老師的我關心每一個學生，我也不會去指責她的眼神。(S-4-38)

這樣的建議與薇師的處理策略不謀而合。討論過後，她對自己沒有處理小雁的狀況感到釋懷，表示小雁下課時還主動與其互動，判斷小雁與自己的關係仍然還不錯。薇師在事後回饋表中寫下她在本次諮詢中的經驗：

淑諮能看到我的擔心，並且提供策略，讓我依照不同的情境去權衡如何處置。她也讓我看到學生不滿情緒的背後，其實隱藏著我也想要被老師關心、為什麼妳都只照顧個案的心理。或許我以後也可以透過下課的問候與關心，讓他們知道老師也是關心他們的。(Tf-4-4)

(五) 第五次諮詢歷程

1. 個案輔導進展擴大，薇師在活動中看見福哥被同學接納

第五次諮詢也是學期接近終了的時候，薇師設計一個生涯檔案的班級觀摩活動，讓學生們可以觀摩他人的生涯檔案並互贈讚美卡。薇師在活動中加入「第一張指定要給座位前面的人，然後第二張給一位異性，其他三張自由給」的設計。出乎意外的是，福哥在這個活動中得到五張讚美卡，顯示至少有 2 位同學主動給予卡片，兩人對福哥人際關係的進展均感到高興。

2. 薇師體會福哥問題行為雖然減少減緩，但輔導之路仍漫長

即便看見福哥與班級的動力在改變，班級對福哥的接納度也有提升，薇師旋即在

下一堂課，又經驗到福哥與同學吵架的狀況。當時，薇師提醒同學不要被干擾，接著馬上進行下一個活動，讓他們注意力從「拌嘴」轉移並重新聚焦在課程中。以下對話：

T35：做完上次的活動，他們的好表現讓我對這個班充滿希望，然後下一次呢？他們表現又很糟，我就覺得大家這次表現那麼棒，可是下一堂課就忘光了。

S36：是啊，會期待每次都有進步，但是就是沒辦法。妳要看他進展的曲線，是否慢慢有在進步當中。從妳的故事中我發現，似乎當妳一進新課程的時候他就跟進來了，這也是一個進步！

淑諮除了同理薇師期待班級和諧的心情外，再次將焦點放在師生的動力關係，看見薇師對福哥的工作的進展。淑諮也提醒對於福哥與班級的輔導，仍有許多工作待進行，包括情緒的冷靜與管控等等，這些是長期的工程。最後，團隊分享這幾週來的經驗與學習，並互相給予回饋。

二、教師諮詢歷程的重要因素

本研究第二個目標在於瞭解諮詢行動的重要歷程因素，研究結果發現，五次諮詢歷程可以整理出五項重要因素，並初步概念化為「正向支持與人際回饋為核心的整合諮詢模式」，如圖 1。這個歷程以對教師提供正向支持與人際回饋為諮詢的核心，而外圈則包括：提問、探究和評估、理解教師與個案系統心理與行為意義、發展支持學生正向行為的輔導策略、教師的覺與悟等四項因素，並且在諮詢中循環進行。以下說明之：

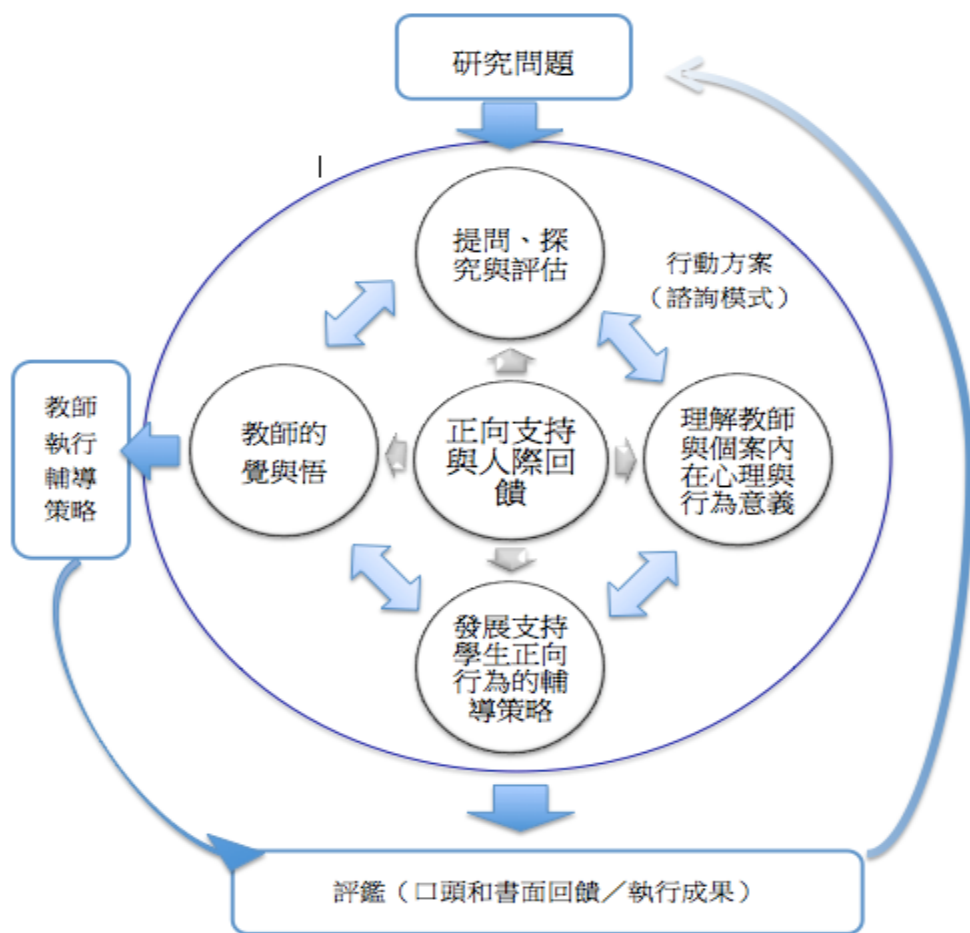


圖 1 以正向支持與人際回饋為核心的諮詢模式

(一) 以正向支持與人際回饋為諮詢的核心

從諮詢歷程分析可以發現，諮詢是以對教師的正向支持與提供人際回饋為核心的工作。在提供教師人際回饋時，諮詢者以讚賞教師的優勢為先，例如看見教師課程設計的活潑性、讚賞教師針對建議提出疑問、或看見教師潛能、應變能力等等，即便教師的介入成效不佳，她也能看見教師能在混亂中保持穩定。諮詢者以教師為主體，以

提供正向支持與人際回饋為核心的諮詢模式，也是提供給教師發展支持學生正向行為輔導策略最重要的示範。諮詢者支持教師，正可以作為教師支持學生正向行為的示範。這種正向支持與人際回饋的取向，也得到教師的肯定。

（二）提問、探究與評估

進入諮詢歷程通常始於教師的提問，教師提出的學生事件包括福哥的行為干擾問題、雁群攻擊福哥、處理雁群的困擾等等。諮詢者同步針對提問提出進一步的探究，搜集更多學生與脈絡資訊，以利於評估。提問與探究是針對問題交織著對話、質疑、澄清等的互動對話歷程。例如，針對教師對福哥問題行為的提問，諮詢者即探究他在課堂的行為、過去發生的事件、教師過去的處理策略與成效、以及過去輔導史等相關資訊。透過交叉探究，諮詢者同時也評估影響福哥行為問題的可能成因，譬如生理上的身心特質與限制？家庭發展歷程的不利因素，例如父母離異對個案生活的影響，包括寄宿親友家，父親工作型態難以督導與虧欠心理等，均可能影響個案人際技巧的發展。

（三）理解教師與個案系統的內在心理與行為意義

諮詢的另一重點，在幫助教師理解自身與個案系統（包括個案、家長、與個案有關連的其他同學等等）的內在心理與行為意義。在本研究中，諮詢者的諮商師身分讓她可以勝任教師的情緒支持者與安全堡壘，在這樣的關係基礎下，教師可以放心的深度自我揭露與面對自己的不足。此外，諮詢者的諮商專業也協助教師更深入理解學生心理，讓教師對學生行為產生新的理解，也因此發展新的可能策略，例如協助教師發現福哥並非唱反調，並反思自己的困難在於課堂時間管控，與無力處理學生問題行為的焦慮。雖然很多時候諮詢者提供較為深入的內涵，但這樣的互動是雙向的。當教師能夠真實地自我揭露時，也讓諮詢者更能真實地提供旁觀者的觀點。

（四）發展支持學生正向行為的輔導策略

處理問題行為、發展支持學生正向行為的輔導策略，是教師參與本行動研究最重要的目標。有些時候，在評估和了解學生問題行為心理後，諮詢者會針對教師困境提供輔導策略的建議，然而更多時候，這些策略並非一次到位，而是經過深入理解逐步增加策略的細緻度，並據以修正策略以符合教師的實際需要並改善其適用程度。例如，經過評估，行動研究者／諮詢者均看見福哥是參與課堂的，只是沒有顧及課堂時

間和上課的情境，在被薇師拒絕後，因羞愧轉而生氣並攻擊他人。了解福哥行為功能與人際模式後，諮詢者協同教師發展一套以支持學生正向行為為原則的輔導策略，包括在福哥發言時給予支持、在福哥節制發言次數時給予讚賞、並在福哥呈現傾聽與等待行為時給予鼓勵等支持性輔導策略。

（五）教師的覺與悟

在協同研究的歷程中，教師逐步看見處理學生問題行為與班級經營的議題如何引發自身的內在焦慮，而焦慮可能讓她採取較為急切或責備的方式對待學生，如此又造成學生的負面情緒與攻擊。例如，當薇師覺察到處理學生的僵化策略來自對學生僭越師生界線的焦慮時，她決定調整心態並在課堂中開始練習讚賞學生的優勢行為，如此發現學生反而更想表現好，這樣的成效讓她願意持續採取正向行為輔導策略。因此，當教師能對困境產生「覺與悟」，她對情境就產生了新的理解，也就更能領悟支持學生正向行為輔導策略的意義與執行方法，也因此更容易執行支持正向行為的輔導策略，更能舉一反三，隨時調整策略。

伍、討論

針對本研究之重要研究結果，進行以下討論：

一、諮詢涉及兩個專業的合作，諮商師提供他者觀點，但以教師為主體協助教師處理困境

本研究結果呼應林美珠（2002b）、林瑞吉（2008）與 Warren（2013）的主張與研究，透過諮詢可以協助教師解決輔導學生的困境，並促進其專業成長。在諮詢歷程中，諮詢者成為教師安全堡壘、提供正向情緒支持，透過對話探究問題、瞭解師生的心理、促進覺察、並發展支持學生正向行為的輔導策略，而教師則提供學生資訊、真誠揭露自身的焦慮、真實地提供諮詢回饋，兩者協同合作，共同解決教師教學與輔導實務現場難題。這歷程也呼應 Kurpius 與 Fuqua（1993），認為諮詢不僅是問題解決，也涉及兩者專業的結合一起協助個案的互動歷程。

潘世尊（2014）認為反思與覺察是促進教師專業發展的必要條件，但是他發現教

師往往礙於學校制度與組織和人際關係的文化，難以主動深入探究教育實務上的問題，因此他建議要引進「他者」觀點。潘氏指出「突破華人文化傳統下的互動模式，可能須要有人引導，且參與者必須經歷學習的歷程，即透過應用與反省的交替進行，才有可能」(p.133)。本研究諮詢者校外諮商師的身分，可以扮演「他山之石」，突破教師角色與框架的思維模式，從不同觀點提出對學生行為與教師行為的觀察與建議。

然而，諮詢的主體仍是教師，諮商師需要了解與尊重教師教學現場的需要，協助教師解決困境。例如在諮詢歷程中，當個別學生輔導與教學發生衝突時，諮商師容易關注學生輔導議題，而教師則較看重整體學生需要進行教學。諮商師與學校教師合作時，需要注意教師所面臨的現象場是班級整體，需要了解與尊重教師的專業，讓教師在感受安全與尊重的氛圍下，在諮詢中相互討論、分享反思，然後將諮詢成果實際應用在學校情境中。

二、諮詢者與教師均須了解處理學生問題行為須兼顧個別輔導、班級動力與師生動力關係，俾以發展適切的輔導策略

從五次諮詢歷程中可以發現，教師的困擾始於福哥的問題行為，以為處理個別學生問題行為是焦點，但是隨著個案問題的逐漸改善，卻發現同儕的排擠、班級與師生動力成為另一個核心問題，因此在協助教師處理困境的過程中，諮詢的焦點也隨之轉移。這裡顯示，當教師將對問題行為的理解從「點」擴展到對「面」的理解，其所關照的面也從個別學生的輔導，擴展到對發展支持班級整體的正向行為輔導策略，並需要注意教師本身在這個動力關係中所扮演的角色。這個部分的結果呼應杜淑芬(2015)的研究發現，導師在輔導兒童欺凌行為時，須要見樹又見林，同時關注兒童的正向與優勢行為，營造班級正向支持與接納的環境。

這樣的結果也呼應林美珠(2002b)的研究，諮詢專業能力應包括瞭解問題以及問題脈絡、短期問題處理、與預防與發展能力等多元的能力，也呼應 Sheridan 與 Kratochwill(2008)的行為與問題解決模式中，重視有系統的推論問題與找出行為為目的等等的歷程。然而，這個結果也反映出問題解決諮詢模式僅考慮個別學生問題行為，不足以解決教師的困境。在與教師諮詢合作時，必須貼近教師工作現場，了解班級團體動力，同時兼顧班級其他同學衍生的問題行為、班級與問題學生間的動力關係，以及師生關係，才能發展適切的輔導策略。

三、透過諮詢增進教師對自身與問題的覺察與領悟，可催化教師展開有效的輔導行動

本研究結果也呼應 Carlson、Watt、與 Maniaci (2006)，教師本身工作的困難也是諮詢的重點。同時也貼近 Caplan 與 Caplan (1999)，認為造成教師困境可能與未解決的內在衝突有關。從教師議題與回饋中可以發現，教師在輔導學生時也常產生內在的心理交戰，包括想要兼顧回應學生獨特需求與教學進度的兩難衝突、想要被喜愛又不想被僭越的師生界線衝突、擔心保護個別學生引發班級學生不滿等等。

從諮詢歷程中可以發現，在歷程中有幾個重要的轉折點，包括教師覺察自己對福哥相對嚴格、覺察對學生僭越分際的焦慮、領悟到小雁的行為是尋求關注、以及表現良好的學生也需要鼓勵等等，這說明當教師擴展了這些對自身與問題的覺察與領悟，教師就會思考如何行動，甚至已經默默展開對學生正向行為給予支持的關注和行動。而促進覺察是諮商師訓練的重點之一，因此，我們可以期待兩專業有更多的合作，協助教師自我覺察與探索。

四、聚焦於教師優勢的正向支持是教師成長的動力，並能轉化為支持學生的經驗

協助教師發展支持學生正向行為的輔導能力，以處理和介入學生在教室情境中的問題行為，是國內外教育界所關注的重要課題 (Tillery, Varjas, Meyers, & Collins, 2010)，而本研究發現，欲協助教師針對個案的問題行為發展支持學生正向行為的輔導策略，對教師的正向情緒支持是諮詢歷程的重要因素。這樣的研究結果除了呼應 Sheridan 與 Kratochwill (2008) 認為諮詢的焦點應該是受諮者的優勢而非缺點外，也支持 Egan (2010) 與 Knoff (2008) 所提出：諮詢的重點是賦能受諮者，以協助他們找到達成需求的自身需求與資源。然而，過去的諮詢模式並沒有將諮詢者的正向支持與人際回饋納入諮詢歷程模式中，因此，研究者在諮詢歷程的概念化模式中 (圖一)，特別加入「提供正向支持與人際回饋」於核心位置，以彰顯在教師諮詢中，諮詢者提供教師正向支持與回饋的重要性。

本研究以正向支持與人際回饋為諮詢核心的原則，正好呼應 Terjesen 等人 (2004) 與 Akin-Little 等人 (2004) 正向心理學取向的諮詢觀點，諮商師在諮詢中給予教師正向情緒支持，可以催化教師發展對自己與學生的正向觀點，並應用支持學生正向行為

為基礎的輔導策略於課堂中。從教師的回饋中可以發現，諮詢者的正向情緒支持與回饋支持著教師繼續前進，也激勵她持續運用支持正向行為的策略輔導福哥與班級同學，而從福哥和班級的進步中，她也感受到正向輔導策略帶來的回饋，如此也增強她繼續前進的動力。

五、關注華人傳統師道期許下的教師焦慮與挑戰，善用諮詢協助教師解決學生輔導困境

從本研究的歷程中，我們發現華人傳統師道對於教師與諮詢工作的影響。在華人文化中，教師職司「傳道、授業、解惑」，「一日為師、終生為父」、「教不嚴、師之惰」，教師被賦予如父母般的角色，除了教學外，仍需要擔負管教與輔導的職責。然而，隨著學生偏差行為的型態日益複雜，教師感覺壓力越來越大，而學生的輔導越來越困難（郭丁熒，2006）。從本研究可以發現，當遇到來自課堂秩序、教學或輔導的挑戰，而教師感受到任一角色失衡時，都可能引發教師的焦慮與衝突。例如當福哥睡覺、小雁感受不滿、課堂亂哄哄等，都會讓教師感受到自己未能善盡職責，此時，他們期待有人可以商量討論，以找到策略、找到平衡點。

本研究發現透過諮詢可以協助教師覺察自己的焦慮，解決學生問題行為處理困境、並以較佳的方式因應教師角色的要求與期待。從本研究可以發現，適合我國情的諮詢模式與 Sheridan 與 Kratochwill（2008）重視理性分析的問題解決模式不同，也和 Caplan 與 Caplan（1999）重視教師未解決衝突的心理衛生模式呈現相當差異。適用於我國教師的諮詢模式（圖一）是以正向支持與人際回饋為核心，結合行為分析與問題解決，同時協助教師覺察自身焦慮、處理自身議題的整合性模式。

陸、結論與建議

一、結論

本研究是一位諮商師採取行動研究，與學校教師協同合作，透過諮詢一起處理課堂中學生的問題行為。在五次諮詢中，教師對個案問題的理解從個別到整體的動力關係，並發現班級的排擠致使個案被污名化且使問題複雜化。因此諮詢的焦點也從幫助

教師發展個別學生的正向行為輔導策略，轉向推動支持班級整體的正向行為輔導策略。其次，透過諮詢也發現，幫助教師覺察自身教學與輔導的焦慮，理解和評估學生行為，反思自身行動與個案問題行為的關係，可以幫助教師發展正向支持的輔導策略，也找到教師可以發揮的位置，同時也發揮了諮商師諮詢的功能。此外，本研究也整理出五項教師諮詢的歷程因素，包括提問、探究與評估、理解個案心理與行為意義、協同發展正向支持輔導策略、以及教師覺察與領悟等歷程因素，同時，我們發現諮詢者對於教師提供正向支持與人際回饋是諮詢最重要的核心，是支持教師專業成長與執行支持學生的正向行為輔導策略最重要的諮詢因素。

二、建議

基於研究結果與討論，研究者針對諮商師與教師的諮詢合作提出以下建議：

（一）諮商師對學校教師諮詢時需具備諮詢合作的專業能力，並了解學生問題行為的複雜面，貼近教師實務現場

從本研究可以發現，諮詢涉及多種能力面向，例如了解學生與教師心理、問題行為的複雜面、發展適合教師實務現場的有效輔導策略以及與教師合作的能力等等。然而，雖然 Tu 與 Jin (2017) 的研究發現，高達 71% 的諮商師的主要工作場所為學校，而我國諮商師對於學校諮詢專業能力的訓練卻相對薄弱，不僅相關培育機構並未將學校諮詢合作能力納入必要訓練，且諮商師的主要訓練仍為個別諮商與評估的相關訓練。因此本研究建議，針對進入學校場域工作的諮商師，宜增加對教師諮詢合作相關能力訓練，特別是處理學生問題行為等學校心理學相關訓練，例如處理學生問題如何兼顧個別與班級的層面，據以發展輔導策略等。

（二）鼓勵諮商師與學校教師協同行動，運用諮詢與合作協同解決教師困境，除了促進教師專業發展，也有助於發展諮詢的知識基礎

我國對於教師的輔導知能的研習，一向被詬病忽略教師需求與個別差異，導致進修效能不彰（謝寶梅，2004）。對教師而言，本研究提供一個重視個別教師需求與個別差異、解決教師實務困境、協助教師專業成長的可能模式。透過校內外學校諮商師與教師組成行動研究團隊，可以共同探究與解決輔導學生問題行為的困境，最後促成教師的專業成長。

對學校場域的諮商師而言，本研究不僅提供學校諮商工作者一份具有實證研究（evidenced-based）基礎的知識，也提供一個與教師合作的實務工作模式。建議學校諮商師可以善用此一模式與教師合作共同解決學生在校的問題行為，透過諮詢合作，讓學校成為支持學生正向行為的友善校園。

（三）善用以正向支持與人際回饋為核心的整合取向諮詢與合作，協助承受華人傳統師道角色壓力的教師適應多重角色衍生的焦慮與挑戰

許多承受華人傳統師道角色壓力的教師面臨多重角色期許與責任所衍生的焦慮與挑戰，他們盡責負責，但面對日益複雜的學生問題，卻未配備足夠的能力因應。本研究建議，透過諮商輔導人員與教師的跨專業合作，善用正向心理學，可以協助教師在因應多重角色挑戰的歷程中，找到更好的平衡點。

首先，正向心理學不以病理觀點看待個體，重視個體的優勢特質與經驗（Seligman & Csikszentmihalyi, 2000），特別適用於具有高度專業、盡責負責的教師，一如本研究的薇師。當諮詢者能正視教師的優勢特質或能力，提供教師正向情緒支持，即是催化教師正向經驗的開始，而本研究顯示教師在經歷正向經驗的諮詢後，即能針對學生問題發展和實施支持正向行為輔導策略。透過諮商師與教師的合作，從教室開始，學校就成為一個正向循環的輔導環境。

三、限制與展望

本研究始於一位諮商師想要探究與教師諮詢合作解決學生問題行為困境的可能性，她採取了行動研究，而一位想要解決學生問題行為的學校教師採取了行動參與了接受諮詢的此項研究。最後，行動研究者透過研究初步整理諮詢歷程的重要工作，對教師而言，這趟旅程也讓她覺察到自己的教學與輔導工作，並學習到支持學生正向行為的輔導策略。這個行動研究方案對彼此的實務工作均有所助益，也是行動研究最重要的目標（Bray et al., 2000）。即便如此，本研究仍有其限制。首先，研究者身兼諮詢者的多重身分是其中之一，行動研究者在研究設計和資料分析中加入多種信實度檢覈機制，盡力減少主觀性的影響，然可能仍有其限制存在。此外，兩位參與教師本身具備輔導訓練背景，諮詢歷程是否因不同專業背景而有差異，值得繼續探究。最後，雖然兩位參與教師均肯定諮詢對學生問題行為解決的成效，然而這類諮詢研究的限制在於缺乏學生觀點（Witt, Gresham, & Noell, 1996），以致於無法支持教師看見的學生進

展，是否學生也發現自己的進步，因此未來在研究法上如何能更兼顧到多元的角度，也值得繼續研究。

誌 謝

本文承科技部補助學術研究計畫經費 (NSC 103-2410-H-033-029)。感謝教育實踐與研究審查委員，學養兼具、提攜後進，在審查歷程中提供啟發性的提問，刺激研究者思考如何在論文中展現行動研究的精神與論文的特色，投稿歷程也是學術生涯的豐富之旅，深感萬幸。最後，期刊編輯團隊鉅細靡遺、不辭辛勞，一併致謝。

參考文獻

心理師法 (2001)。

[Psychologists' Act. (2001).]

王麗斐 (2002)。建構國小輔導工作的未來。**輔導季刊**，**38**，1-7。

[Wang, L. -F. (2002). The future of school guidance in elementary schools. *Guidance Quarterly*, *38*, 1-7.]

王麗斐、杜淑芬 (2017)。Working WISER：臺灣學校輔導工作模式之本土化發展與建置。載於陳秉華 (主編)，**多元文化諮商在台灣** (頁 613-648)。台北：心理。

[Wang, L. -F., & Tu, S. -F. (2017). Working WISER: The localized development and construct of Taiwan school counseling working model. In P. -H. Chen (Ed.), *Multicultural counseling in Taiwan* (pp. 613-648). Taipei: Psychology publishing.]

王麗斐、杜淑芬、趙曉美 (2008)。國小駐校諮商心理師有效諮商策略之探索性研究。**教育心理學報**，**39**，413-434。

[Wang, L. -F., Tu, S. -F., & Chao, S. -M. (2008). An exploratory investigation of effective counseling strategies for counseling psychologists working in elementary schools. *Journal of Educational Psychology*, *39*, 413-434.]

杜淑芬 (2015)。國小導師成功處理兒童欺凌行為的輔導策略分析。**教育實踐與研究**，**28**，99-130。

- [Tu, S. -F. (2015). The elementary school teachers' successful guidance strategies for intervening children's bullying behaviors. *Journal of Educational Practice and Research*, 28, 99-130.]
- 林宜靜 (2003)。影響國中導師尋求輔導諮詢相關因素之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學輔導研究所，高雄。
- [Lin, I. -J. (2003). *The correlation study of affecting homeroom teachers that seeking for consultation in junior high school* (Unpublished master's thesis). National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.]
- 林美珠 (2002a)。兒童中心遊戲治療一二個自我療癒之例子。輔導季刊，38，14-31。
- [Lin, M. -J. (2002a). The client centered play therapy: Two self-healing cases. *Guidance Quarterly*, 38, 14-31.]
- 林美珠 (2002b)。諮詢能力內涵與評量之探討研究。中華輔導學報，12，117-152。
- [Lin, M. -J. (2002). An empirical study on consultation competency and measurement. *Chinese Journal of Counseling and Guidance*, 12, 117-152.]
- 林瑞吉 (2008)。國小教師諮詢之行動研究：一位輔導工作者的實踐故事 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系，台北。
- [Lin, R. -C. (2008). *The action research of teacher consultation in the elementary school: A school counselor's practical story* (Unpublished doctoral dissertation). National Normal University, Taipei.]
- 高淑清 (2008)。質性研究的 18 堂課：揚帆再訪之旅。高雄：麗文。
- [Guo, S. -C. (2008). *The eighteen classes of qualitative research: Revisited trip*. Kaohsiung: Li-Wen.]
- 郭丁熒 (2006)。是連續還是斷裂？臺灣小學教師角色變遷知覺之研究。師大學報—教育類，51 (1)，41-62。
- [Guo, D. -Y. (2006). Continuity or rupture? Elementary school teachers' awareness of the changing role of teachers in Taiwan. *Journal of Educational Science*, 51(1), 41-62.]
- 陳向明 (2002)。教師如何作質的研究。台北：洪葉。
- [Chen, X. -M. (2002). *Qualitative research for teachers*. Taipei: Hong-Ye Culture.]
- 教育部 (2013)。國民中學學校輔導工作參考手冊。台北：作者。
- [Ministry of Education. (2013). *The reference book of school counseling work for middle schools*. Taipei: Author.]

- 連廷嘉 (1998)。國民中小學教師諮詢需求與意願之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學輔導研究所，高雄。
- [Lain, T. -J. (2002). *A study of consultation needs and willingness for junior high and elementary school teachers and counselors* (Unpublished master's thesis). National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.]
- 潘世尊 (2014)。教育行動研究的困境與挑戰。教育理論與實踐學刊，30，119-147。
- [Pan, S. -T. (2014). Predicaments and challenges of educational action research. *Bulletin of Research on Elementary Education*, 30, 119-147.]
- 學生輔導法 (2014)。
- [Students Guidance and Counseling Act. (2014).]
- 謝寶梅 (2004)。臺灣教師參與行動研究之趨勢與評析。教育資料集刊，28，389-405。
- [Shieh, B. -M. (2004). Teachers doing action research in Taiwan: Trend and analysis. *Bulletin of Educational Resources and Research*, 28, 389-405.]
- Akin-Little, K. A., Little, S. G., & Delligatti, N. (2004). A preventative model of school consultation: Incorporating perspectives from positive psychology. *Psychology in the Schools*, 41, 155-162.
- Bray, J., Lee, J., Smith, L., & Yorks, L. (2000). *Collaborative inquiry in practice. Reflection, action, and making meaning*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Caplan, G., & Caplan, R. B. (1999). *Mental health consultation and collaboration*. Prospect Heights, IL: Waveland.
- Carlson, J., Watt, R. E., & Maniacci, M. (2006). *Adlerian therapy: Therapy and practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Dahir, C. A., & Stone, C. B. (2012). *The transformed school counselor* (2nd ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole Cengage.
- Dougherty, A. M. (2014). *Psychological consultation and collaboration in school and community settings* (6th ed.). Belmont, CA: Cengage Learning.
- Egan, G. (2010). *The skilled helper* (9th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole Cengage.
- Fouad, N. A., Grus, C. L., Hatcher, R. L., Kaslow, N. L., Hutchings, P. S., Madson, M., ..., Crossman, R. E. (2009). Competency benchmarks: A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. *Training and Education in Professional Psychology*, 3, 5-26. doi: 10.1037/a0015832

- Frank, J. L., & Kratochwill, T. R. (2014). School-based problem-solving consultation: Plotting a new course for evidence-based research and practice in consultation. In W. P. Erchul & S. M. Sheridan (Eds.), *Handbook of research in school consultation* (pp.18-42). New York, NY: Taylor and Francis.
- Hazel, C. E., Laviolette, G. T., & Lineman, J. M. (2010). Training professional psychologists in school-based consultation: What the syllabi suggest. *Training and Education in Professional Psychology, 4*(4), 235-243.
- Hurwitz, J. T., Kratochwill, T. R., & Serlin, R. C. (2015). Size and consistency of problem-solving consultation outcomes: An empirical analysis. *Journal of School Psychology, 53*, 161-178.
- Jeffrey, J. L., McCurdy, B. L., Ewing, S., & Polis, D. (2009). Class-wide PBIS for students with EBD: Initial evaluation of an integrity tool. *Education and Treatment of Children, 32*, 537-550.
- Knoff, H. M. (2008). Best practices in strategic planning, organizational development, and school effectiveness. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (5th ed.)(pp.903-916). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Kratochwill, T. R., & Bergan, J. R. (1990). *Behavioral consultation in applied settings: An individual guide*. New York, NY: Plenum Press.
- Kurpius, D. J., & Fuqua, D. R. (1993). Fundamental issues in defining consultation. *Journal of Counseling and Development, 71*, 598-600.
- National Association of School Psychologists [NASP]. (2010). *Standards for graduate preparation of school psychologists*. Retrieved from <http://www.nasponline.org>.
- Rowell, L. L. (2005). Collaborative action research and school counselors. *Professional School Counseling, 9*(1), 28-37.
- Sagor, R. (1992). *How to conduct collaborative action research*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14.
- Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (2008). *Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions*. New York, NY: Springer.

- Sugai, G., & Horner, R. H. (1999). Discipline and behavioral support: Preferred processes and practices. *Effective School Practices, 17*, 10-22.
- Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J., & DiGiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools, 41*, 163-172.
- Tillery, A. D., Varjas, K., Meyers, J., & Collins, A. S. (2010). General education teachers' perception of behavior management and intervention strategies. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12*(2), 86-102.
- Tu, S. -F., & Jin, S. -R. (2017). Development and current status of counselling psychology in Taiwan. *Counselling Psychology Quarterly, 29*, 195-205.
- Warren, J. M. (2013). *School counselor consultation: Teachers' experiences with rational emotive behavior therapy*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/s10942-011-0139-z>
- Witt, J. C., Gresham, F. M., & Noell, G. H. (1996). What's behavioral about behavioral consultation? *Journal of Educational and Psychological Consultation, 7*, 327-344.

投稿收件日：2017 年 4 月 7 日

接受日：2018 年 5 月 1 日