

國小輔導教師之實務培訓與督導需求初探

許育光*

本研究旨在探討國小輔導教師之實務培訓與督導需求，研究招募共 30 位當前擔任國小教師且兼任輔導教師、並實際從事接案之成員，進行兩個各四次、每次 160 分鐘之督導團體，且於每次督導團體前邀請成員提出其督導需求。研究針對所得之督導需求描述，採內容分析與類別歸類方式進行資料分析，並以現象摘要方式呈現各概念範疇之描述文本。發現輔導教師期望獲得督導研討的焦點包括：學生特定議題的處理、諮商輔導歷程實務、家長與教師諮詢工作、體系建構與團隊資源議題，以及個人專業發展狀態。研究統整上述實務困境與督導需求，朝國小輔導教師之專業服務介入、體制運作與角色職責，和個人專業發展促進等三個面向進行探討，並針對督導實務和未來研究提出相關建議。

關鍵詞：諮商督導、國小輔導教師、學校諮商、學校諮商師、團體督導

* 許育光：國立新竹教育大學教育心理與諮商學系副教授
Kevin@mail.nhcue.edu.tw

Preliminary Investigation of Practice Training and Supervision Needs of Elementary School Counselors

Yu-Kuang Hsu*

Aimed to explore practice training and supervision needs of school counselors in elementary schools, thirty teachers who adjunct as school counselors were invited to join two supervision groups, each consists of four 160-minute sessions. The practice difficulties and their supervision needs were proposed before each session. The transcripts were analyzed and divided into several categories which related to the phenomenon of their concerned issues. Five types of supervision needs were found, they were: treating the specific issues of students, conducting practice of counseling and guidance, parents and teachers consulting, administration system building and resource supporting, and the professional development issues of school counselors. Three dimensions including direct services and interventions, system cooperating, and professional development of the elementary school counselors were discussed and integrated from above results. Applications and suggestions of practice training, supervision needs, and further research were discussed and proposed.

Keywords: *Counseling supervision, elementary school counselors, group supervision, school counseling, school counselors*

* Yu-Kuang Hsu: Associate Professor, Department of Psychology & Counseling, National Hsinchu University of Education

國小輔導教師之實務培訓與督導需求初探

許育光

壹、緒論

一、國小輔導體制與人力專業之實務困境

隨著學生問題的複雜化與低齡化、社會急遽變遷、學童問題行為日益嚴重的趨勢，國小輔導工作有越來越被需要與被重視的趨向（王麗斐、趙曉美，2005；陳為堅，2004；趙曉美、王麗斐，2006）。然而，在長期缺乏體制建構的背景下，國民小學輔導工作之體制、人力、運作規劃、分工整合和團隊建構等困乏，逐漸成為受關注的重要教育議題，且國小輔導工作應朝人力專業化發展亦是近期許多學者之共同觀點（王文秀、施香如、林維芬、許育光、連廷嘉，2011；趙曉美、王麗斐，2007）。因長期未落實聘任具有輔導專業知能之教師擔任，雖然設有輔導處室，卻往往無法發揮輔導專業；致使整體能夠投入輔導工作之人力上付之闕如，更難談得上有系統的專業提升或督導訓練（王麗斐，趙曉美，2005）。另一方面，在學生問題數量增加，輔導工作繁重之需求下，國小學生輔導人員之專業有待提升，始能在各級心理預防和介入工作上有效發揮其功能，並創建更具效能的團隊（王文秀等人，2011）。因此，國中小學校輔導人員素質之提昇應是體制建構中極為重要的課題，值得加以探究和釐清。

針對輔導需求與專業度需要顯著增加，教育部已於 2008 年 4 月之行政公函（台國四字第 0970048340A 號），重新指示各級國民小學校應於校內設置輔導教師，且擔任輔導工作之輔導教師得減授部分時數之授課，始能有相對的時間投入兒童個案輔導工作；此一政策具體顯示當前輔導人員之缺乏，以及其在國小教育現場進行輔導諮商服務之需要性，然而此批受校方遴選而出任兼任輔導教師之諮商輔導人員，其專業能力與實務輔導能力，實有待加以了解或關注其專業發展議題。

與此背景脈絡和高度輔導需求有關，王文秀等人（2011）受教育部委託針對學校輔

導體制於全國各區進行八個焦點團體，分別邀請一般教師、輔導教師、教師團體、家長團體、校長團體、政府代表與民間團體代表各 1-2 人參與，發現當前輔導教師之困境有下述幾點：其一，輔導教師之界定、邀請與投入之困難，形成有專業背景卻不願意投入，而學校普遍的缺乏具專業背景之輔導人員；其二，輔導教師專任與專業化有其困難，輔導教師應採專任方式設立，且輔導教師專業度仍有待提升和培訓；其三，學校輔導空間普遍簡陋、困窘，也是造成專業無法發揮的直接困境；其四，學校輔導行政系統專業度與穩定性長期不足，上級管理者如校長或輔導主任往往非相關專業，對輔導的推行和延續常產生極大的衝擊或阻力也是相關的困境。針對其中第二點的輔導教師專任方式設立之呼籲，著眼於校園霸凌事件之嚴重和學童之高度輔導需求，立法院已於民國 100 年 1 月 12 日三讀通過《國民教育法》修正案，明訂未來輔導教師朝向專職實缺聘任規劃；24 班以上的國小、各國中應設專任輔導教師，直轄縣市政府與 55 班以上國中、小學，皆需設專任的專業輔導人員（包含心理師或社工師），新推行的輔導教師制度，預計從 101 年 8 月起，五年內增聘 1754 位正式職缺之輔導老師（101 教職網，2011）。從此一政策的變革來看，輔導教師雖開始朝向專職聘任，但其專業度、投入意願、督導與培育之支持體系、輔導空間和設備，以及行政系統的變動性與支持不足，仍可能是未來的困境，仍應從此些角度來探討輔導教師實務上的專業培育和督導需求。

回顧與綜合國內學者對輔導人員的困境探討，可發現大致聚焦於輔導教師人力不足、法令未規範輔導人員之專業知能、以及輔導教師需兼責教學工作等三個重要的輔導實務與困境議題（王麗斐、趙曉美，2005；吳芝儀，2005；林美珠，2000；林家興、洪雅琴，2002；張麗鳳，2005；廖鳳池，2005）。刑志彬（2009）亦整理相關研究（林美珠，2000；王麗斐、趙曉美，2005），指出輔導困境之關鍵原因，主要來自於輔導專業概念被淺薄化、法令執行未落實、輔導人力與需求不相符合、及輔導人員遴選與任用的問題等，而其中最為可議的部份乃是輔導人力質與量均嚴重不足的部分。若從未來五年將逐步聘任且專職輔導教師之趨勢來看，其培育和在職督導應可為最為重要的課題，值得加以探討和研議；在輔導人力素質、環境支援、資源條件和專業度等條件都有待建構之際，深度了解輔導教師實務之培育和督導需求，顯得更形重要而急需探究。

二、國小輔導教師專業發展與督導需求

「督導」對諮商輔導人員之專業發展是一個相當關鍵的要素（Campbell, 2000），以美國為例學校諮商輔導人員（school counselor）在實務工作上若能有專業臨床督導，

對於其生涯滿意度、生涯確認與承諾感、以及自我效能等有相當關鍵的預測效力 (Baggerly & Osborn, 2006)；根據 Gysbers 和 Henderson (2006) 的調查顯示，依循美國學校諮商師學會 (American School Counselor Association, ASCA) 所提出之全國學校諮商工作模式中的反應性服務 (responsive service)，其包括個別諮商、小團體諮商輔導、諮詢、轉介等工作，在現職學校諮商師的工作時間約佔總額的 25-40%，顯示需要處理嚴重心理健康困擾議題學生的需求和負荷極大；且在服務對象上更涉及學生、家長、教師、和行政人員等層次；而工作任務的困境上，也包含大量個案處理與管理、危機或困難個案的介入、組織文化變動性高、外在要求與賦予責任加重，以及必須面對檢核與評鑑 (DeMato & Curcio, 2004)。整體來看，顯見美國擔任輔導工作的學校諮商師在諮商心理服務專業能力上，有其專業工作與發展的重要需求。另一方面，學校諮商人員實務督導之內涵，除了諮商輔導實務之外，尚還包含學校輔導方案之建構、融入輔導於班級教學、班級輔導、小團體輔導，以及學校輔導行政規劃和領導等議題 (Linton & Deuschle, 2006)，可見其除了專業發展與實務的需求之外，在實際督導介入層面，其多元性與議題的多樣性也極高。

然而，相關調查研究卻指出，儘管需求性和重要性極高，但是從學校畢業之後，美國學校諮商人員卻很少有機會和資源接受督導 (Rutter, 2007；Somody, Henderson, Cook, & Zambrano, 2008)；根據 Page、Pietrzak 與 Sutton (2001) 針對學校諮商師全國大量樣本的調查顯示，僅有 13% 的學校諮商師接受個別的臨床督導，參與團體督導的比率也只有 11%。相關學者即指出此一缺乏督導的現況，是美國學校諮商師專業發展當前的重大問題 (Christman-Dunn, 1998；McMahon & Patton, 2000；Page et al., 2001；Sink, 2005)，也建議宜增加或致力於對於不同型態之個別或團體督導模式，進行發展或研究 (Linton & Deuschle, 2006；Rutter, 2007；Somody et al., 2008)。

而在學校諮商師的督導需求議題上，Shechtman 和 Wirzberger (1999) 曾發展和修訂一份「督導需求問卷」(needs for supervision questionnaire)，邀集兩位教授和三位學校諮商員督導將所有題項歸類至想探討之對象、介入議題內容、介入模式以及衝突之應對等四個領域；然而因台灣當前學校輔導教師之職責和實務內涵，與美國等發展多年之國家在實質上明顯不同，美國學校諮商師學會 (ASCA) 所提出的訓練要求等國外之實際專業養成背景，與台灣當前尚未明確培訓的學校輔導教師，在專業度上也差異懸殊，該量表恐無法明確反映當前輔導教師培育和督導之需求，實需要更基本的從本土經驗加以調查著手；且以美國已具備專業培育體系和學會等資源的背景，仍然

必須強化學校諮商師的督導，台灣目前輔導教師若採專職聘任，其在職督導需求更是當前刻不容緩，急需加以探究的課題。

三、研究焦點與目的

本研究之目的旨在了解國小輔導教師在接受督導歷程中所呈現的督導需求；採團體督導方式，收集與分析輔導教師於參與督導過程所提報出來期待進行督導之焦點。本研究所指之國民小學輔導教師，為九十八年度各校依據教育部標準所設立之減授兩鐘點之兼任輔導教師。而所界定之「督導需求」為輔導教師實際於督導團體中提出其實務督導關切議題之內容和類別。

貳、研究方法

一、研究取向與設計

(一) 研究設計

本研究在設計上為輔導教師實際於督導過程中可能呈現之需求，採實務督導團體進行，以兩個各進行四次，每次約 160 分鐘之輔導教師督導團體為樣本，邀請參與者於來參與督導團體前，寫下預期於該次督導團體提出來探討之實務議題，研究針對此些待解決議題進行分析，以探究學校輔導教師之實際督導需求。研究在分析資料上採取對重要意義現象描述為主，輔以概念內涵分類和簡要的描述統計，來建構對輔導教師專業培育和督導需求的了解。相較於採問卷或訪談方式進行督導需求之收集，本研究考慮當前輔導教師普遍缺乏相關實務訓練或較為生疏，若採系統性抽樣調查和分析，所得的結論可能呈現較為籠統或抽象，則本研究設計上以實務歷程參與經驗為主，且著重於探討因實際困境而觸發的督導需求。

(二) 督導團體進行方式與取向

Linton 和 Deuschle (2006) 從學校諮商師的需求為焦點，認為有四種類型的團體督導能夠接近或符合其需求，分別為結構性團體督導、系統性的同儕督導團體、個案呈現模式的同儕督導團體、以及結構性的同儕諮詢模式團體。然而，這些模式在概

念上都以「如何進行督導團體」的方法為主，而非「在團體中如何督導」的概念來建構，其中前者為程序歷程的「督導團體進行方式」，後者則為「督導內涵」的議題。承上，本研究在督導團體進行方式上，採取較廣泛被使用之個案呈現取向的團體督導（Holloway, 1988；McAuliffe, 1992）作為依據，在團體進行或督導程序歷程方式上，採取邀請參與者提案且能平均的於個案討論後給予成員回饋或相關提問；對於在督導團體中所能呈現的議題或談論的話題，督導者並不作特定限制，但對於提案和相互討論等分享，督導者則有架構的設定其結構。而在帶領的風格和督導關係上，Proctor（2000）曾提出權威型態（authoritative）、參與型態（participative）、共同合作（co-operative），以及同儕型態（peer）等四類型的督導團體；從當前國小輔導教師在諮商輔導工作上缺乏實務經驗之狀況考慮，較為教導性或諮詢導向的督導介入方式，可能是較為適合其專業發展階段（Stoltenberg, 1981），但在團體督導的情境中，促進參與的受督導者加入分享與提供多元觀點的參與，也應對提案人和參與者都有正面的助益。因之，在歷程進行則同時較為強調督導者在初期的教導和諮詢角色，逐漸輔以著重於同儕提供相關經驗與介入策略之多元思考互動。

而在「督導內涵」方面，相關國內學者曾針對國小輔導教師之工作內涵進行調查或探究，發現包含如兒童的生活、人際、學業、家庭有關範圍之初級預防輔導、個別或團體諮商、測驗與篩選評估、個案管理、危機處理，以及教師、家長之諮詢或是轉介等工作，都被認為、或被廣為期待是輔導教師的主要工作（王文秀等人，2011；教育部，2009）。近期相關研究顯示，外部心理師等專家進入學校系統之工作方式，均建立在一個寬廣、多元且著重系統資源連結的心理服務內涵上，即看重學校輔導與兒童心理諮商工作中生態系統與脈絡性處遇的重要（王麗斐、杜淑芬、趙曉美，2008；許育光，2008）。王麗斐、杜淑芬（2009）也指出，國小輔導教師在生態諮商模式中的「中介系統」功能，包括透過溝通、聯繫、協調重要他人與校內外資源，共同參與協助受輔兒童的工作，且能與諮商心理師進行多方的合作。綜上所述，有別於傳統著重於精微諮商督導之理念，學校輔導教師之督導內涵應放置在一個更寬廣的、著重生態系統之架構上。

本研究即依循此理念，從下列幾個方面來設定團體督導之工作：其一，在督導團體歷程方面，初期除進行相互認識、接案狀況了解、校內個案處理與資源了解之外，也針對輔導教師的接案模式、評估方式、接案方法選擇、資源連結、紀錄撰寫、系統溝通等狀況進行了解，並提供相關的指導和訊息；其二，在受督導成員開始提出個案

進行研討時，除了進行個別評估與診斷、問題概念化、輔導介入模式與諮商策略等之外，亦著重於此一個案系統生態（例如：班級同儕與師生互動、家庭手足與親子關係、社區階層與文化種族議題等）脈絡的理解，並從學校處室行政資源、外部教育與心理協助資源、社區警政司法社工資源等之討論和連結。

二、研究對象招募與倫理考量

籌組的兩個督導團體，由研究者擔任團體督導者，成員共計包含 30 名國小輔導教師。研究者為諮商輔導博士層級畢業之諮商師，具碩士後兒童輔導與諮商相關實務經驗十二年以上，於博士班階段曾接受督導相關實務訓練，且於諮商輔導系所開設諮商實習課程，多年受聘為縣市學生諮商中心之督導。督導團體成員採由縣市教育處公告後自由報名方式招募，且於報名前告知此為一研究情境之督導團體，在初次督導團體前加以說明資料使用與匿名之處理，並邀請成員簽具同意函；研究除致贈參與研究之禮品外，亦邀請參與者留下電子郵件以便能於發表後獲知相關研究結果。本研究之參與對象皆為國小輔導教師，其中兩團體之組成各包括 15 位成員，其中男性 7 位、女性 23 位，年齡介於 26-47 歲之間，服務年資平均 4.25 年；兩團體成員之目前身為輔導教師者 22 位、認輔教師 7 位、輔導室組長者 1 位；學歷為專科者 1 位、大學畢 18、碩士進修中 5 位、碩士畢業 6 位；在輔導工作經驗上尚無經驗者 4 位、一年以內之經驗者 12 位、一年至五年以內者 7 位、五年以上者 7 位。

三、研究工具

研究運用自行設計的開放式問卷，邀請參與者在參與督導團體前先行填寫「待解決議題提案表」，該問卷除基本資料外，詢問受督導者參與此次督導團體待解決的問題有哪些，邀請受督導者能寫下其所關切的議題；問卷未限定受督導者提出議題之類別、字數或內容屬性，僅於開放欄位標示 1、2、3 等標號，邀請參與者填寫其所關切之實務議題，採較為開放的方式蒐集受督導者的相關需求。

四、研究程序與資料分析

研究者依據擬定之督導團體運作方式，進行兩個各四次之團體督導，扣除中場休息後每次上下兩段落各約 80 分鐘，共計各有八個段落包含於四次團體督導中，於每次督導結束後收回該次參與者所撰寫的待解決問題描述。資料整理上先對於參與者之

文本進行編碼，第一組數碼為參與者編號，分為 A、B 兩個團體，依成員順序編碼；第二組數碼為督導團體之次數，分別為 01~04；第三組數碼為其問題描述之序號，依序為 01、02 等，若遇到一段描述有兩個以上之概念，則在區分為 a、b、c 等，依序類推。例如：「A5-02-1a」表示團體 A 的 5 號參與者，在第二次督導團體之第一個待解決問題中的第一個意義概念。

研究接著依循現象學的理念，採內容分析方式先進行分類，再做意義現象的描述，其步驟如下：(1)文本摘要—研究者先挑選一份文稿由兩位編碼員（諮商所碩二研究生）進行類別摘要嘗試，檢核遇不一致時納入研究者和核對者（諮商所碩士全職實習研究生）進行討論，確認從「對象／焦點—主題／內容」等文字意義摘要原則，例如摘要為「家長-不願配合」等，之後分別進行個描述之文意摘要。(2)編碼架構形成—對於進行完成的摘要資料，由研究者與兩位編碼員選定不同成員共 10 份資料進行初步分類的討論，形成暫時架構，並納入核對者檢視後，再由編碼員逐步將其他資料進行分類編碼，遇無法歸類則納入研究者共同重新檢視，並形成類別分類之標題，例如：「班級輔導與氣氛協助建構」等概念範疇。(3)編碼架構擴充與歸類—對於各個概念範疇歸納，針對無法歸類部份納入核對者進行討論，最後擴充歸類，且共將輔導教師之督導需求歸納為五個類別；並針對五個類別之次數進行簡要的描述統計摘要。(4)現象描述文撰寫—按照上述歸納類別，分別依據類別摘要，將相似的經驗現象凝聚，撰寫現象描述文，如結果所示。

參、研究結果

針對輔導教師參與團體督導前所提出之關切議題進行分析，略去語意不清、空白或感謝辭令等無關陳述後，共分析 156 個陳述單位。研究發現輔導教師之督導需求可分為五個層面，其累計次數和佔總數之百分比分別為：學生特定議題處理（n=57, 37%）、諮商輔導歷程實務（n=33, 21%）、家長與教師諮詢工作（n=39, 25%）、體系建構與團隊資源議題（n=14, 9%）、以及個人專業狀態（n=13, 8%）。四次團體所提出之督導需求數量與百分比分別為：第一次（n=40, 25.64%）、第二次（n=30, 19.23%）、第三次（n=30, 19.23%）、第四次（n=56, 35.9%）。綜合比較各層面需求於各次團體之呈現次數發現：在第一次團體提出最多的前兩類需求為學生特定議題處理（n=12）與諮

商輔導歷程實務 (n=10)，第二次團體為諮商輔導歷程實務 (n=9) 與家長與教師諮詢工作 (n=8)，第三次為家長與教師諮詢工作 (n=11) 與學生特定議題處理 (n=10)，第四次為學生特定議題處理 (n=29) 與家長與教師諮詢工作 (n=13)；各督導需求層面於各次團體之次數和總合、百分比等如下表 1，而其各次次數變化如下圖 1 所示。以下結果描述即針對分析所得五個層面之輔導教師督導需求進行說明。

表 1 各督導需求層面於各次團體之次數、總合與百分比一覽表

督導需求層面\團體次數	一	二	三	四	合計	百分比
學生特定議題處理	12	6	10	29	57	37%
諮商輔導歷程實務	10	9	3	11	33	21%
家長與教師諮詢工作	7	8	11	13	39	25%
體系建構與團隊資源議題	5	3	5	1	14	9%
個人專業狀態	6	4	1	2	13	8%
合計	40	30	30	56	156	100%

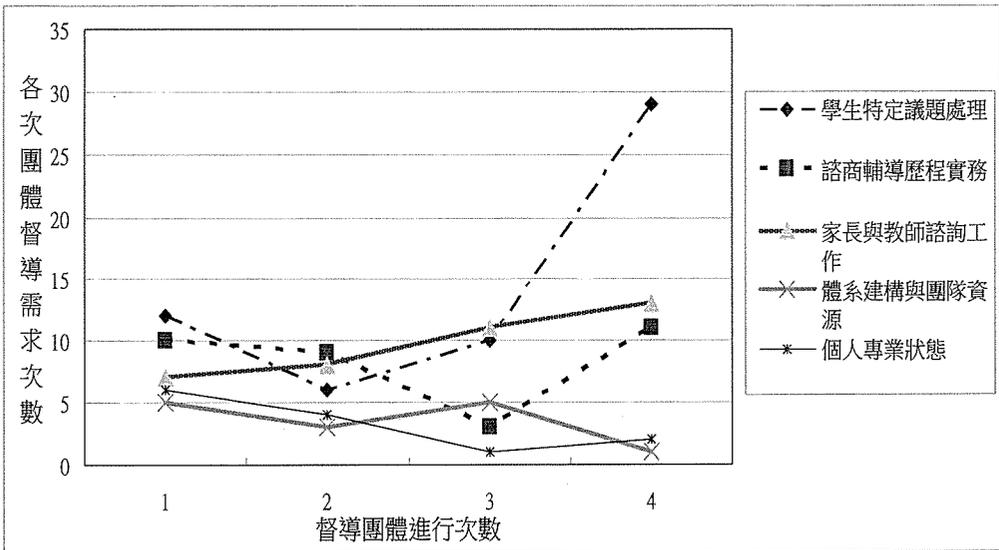


圖 1 輔導教師於各次督導團體提出之需求類別次數折線圖

一、學生特定議題處理

(一) 危機辨識與憂鬱自傷議題處理

輔導教師對於危機狀況的處理，提出自傷以及受創兩方面的困境和督導需求。自傷危機方面，如何辨別與處理個案的危機性(A5-02-1a)、如何處理自傷行為(B6-04-4；A6-01-2)，以及如何抒解因家庭問題所生之情緒、轉移個案注意力或減少自傷等(B6-04-3f；B11-04-1)，都是關注的焦點。個案的創傷議題方面，包括遭到性侵的個案，其經驗是否該進一步詢問(B9-01-1)、是否須經常前去輔導(B13-01-2f)等，而受性侵個案的輔導目標應如何設定(B5-01-1)、哀傷議題的評估輔導或輔導介入(A7-02-5；B2-04-1)也都是輔導老師所關切之議題。

(二) 偏差行為處理

行為偏差個案的輔導是輔導老師在督導上需要接受協助的重要議題(B2-04-1)，包括已經嚴重到違反校規和規範，以及輕微的干擾行為兩類。嚴重的問題包含：複雜的網路交友、離家出走、翹家、電話費增高或電話濫用、飆車等現象(A2-03-1；A2-02-1；A1-03-1；A12-03-1)，以及關於偷竊行為、說謊、網路成癮等個案的輔導(A2-01-1；A9-03-1；B14-03-1；B6-04-1；A6-03-1；B6-04-3a；B6-04-2e)，更嚴重者如暴力傾向、傷害他人、因偏差行為而進出警局，長期無明顯改善狀況者，以及校園暴力行為、勒索、恐嚇取財的個案之輔導等(B7-01-1；B6-04-3e；B14-01-1；B6-04-3c；B6-04-2a)。另外程度上較輕微的困境，則為個案學習狀況不佳且有偏差行為者、家庭欠缺應有功能、在網路上擺放不雅照片、愛唱反調、因模仿他人而出現偏差行為的個案等(B6-04-3b；A13-04-1；B6-04-3d；B6-04-2d)；偏差行為的多樣化常使得輔導老師對於如何因應的方法上有不少需要討論與協助之處。

(三) 情緒與精神問題處理

面對個案的情緒失控問題也是輔導老師感到棘手，需要督導協助之處。當個案本身敏感度較高，易動怒或流淚、因情緒失控而傷人、與人起衝突、出現攻擊行為(B8-02-1；A6-04-1；B1-04-2；A12-04-1)，或者容易發脾氣，情緒管理能力差而導致人際關係不良、如何面對個案情緒失控、如何與個案建立關係，或教導情緒管理、協助情緒抒發(B1-04-5；B1-04-3；B10-04-1a)，甚至是與父母離婚問題有關之情緒

處理 (B10-01-1)，都是輔導上的困境。另外，如何處理精神官能症之學生個案，也是輔導老師感到困難的問題 (A6-01-1)。

(四) 人際溝通與情感議題處理

個案的人際與溝通問題，是另一個輔導老師感到不易處理的議題，包括學生的依賴行為或人際關係不佳問題 (B10-04-1b)、或者個案人際關係困難 (B7-03-2)、難以開口說話的問題 (B11-04-2a)，或是哭泣、自我隔離、不願與他人互動 (B11-04-2b)，在與他人互動時強烈的情緒回應 (B6-04-2b)；另一方面，情感問題與溝通又該如何介入輔導 (A12-04-3)，也是輔導老師所關心，如何進行兩性教育或學生輔導約談 (B1-03-4b) 等也是感到棘手的部份。

(五) 發展障礙與學習問題處理

輔導老師對於具有發展障礙的個案亦感到有所困難，特別是牽涉到生理層面難以控制的狀態，例如注意力缺陷過動症 (ADHD) 個案雖已服藥，仍難阻止其行為 (B14-02-1)，此外個案的就醫與服藥問題 (A13-03-4)、人際關係及溝通互動技巧差 (A13-03-2a) 等問題，較難掌握訊息和處理。亞斯伯格症個案 (A12-02-1)，也是輔導教師不易著手處理的類型。再者，關於學習障礙個案鑑定及處遇，也是實務上的一個難題，包括如何留意個案的學習狀態，甚至進一步的鑑定，確認問題後再介入 (B8-04-1；B11-04-3b；B11-04-2c) 等。對於學習問題的輔導，例如不願進入課堂學習 (B12-01-1)、學習態度消極或編造藉口 (A1-01-2a)、為其課業問題前來尋求輔導 (A12-01-1)，這些學習輔導問題亦是輔導老師反映較困難的部分。

二、諮商輔導歷程實務

(一) 個案問題評估與安置轉銜

輔導老師也反映在輔導個案時所遇到對於問題評估的困難，例如如何歸類問題以及與學校人員溝通 (B13-04-2)，又該如何了解個案問題並協助他 (B13-01-1)，都是輔導老師在實際面臨輔導過程的實務困難。而也有個案聲稱遇到靈異事件時，該如何判斷或鑑別 (B5-04-2a；B5-04-2b；B5-04-3a)。此外，對於個案的轉介或轉銜的訊息不清，也讓輔導老師產生矛盾的心情 (B15-02-2)；而更加棘手的還有非自願個案的狀況或潛在診斷不明瞭，處理上十分困難，且容易致使輔導教師傾向放棄或盡早結束

(A4-02-1；A4-02-3)。

(二) 輔導目標設定

在輔導目標的設定上，輔導老師們雖然認為不同的問題應有不同的目標設定，但是設定目標上仍面臨一些困難，例如有家庭問題的個案，是應該將輔導目標放在建立個案自信上，還是促進其與家人有效的溝通（B5-04-1），另外若是個案有生理需求，是否應先協助個案能正常用餐與保持衛生（B5-02-1）。在學校與學業表現上，增進個案與導師關係是否也是重要目標（B2-04-3），輔導老師是否有責任與個案一同訂定適當的考試目標，逐步提升學業表現（A14-03-1）。至於偏差行為個案的目標設定，輔導老師則相當疑惑，因為個案所牽涉的問題層面太多，輔導老師顯得無法釐清可工作部分，難以在訓導或導師的多重期待下，設定適當的目標去執行（B14-04-1；B3-01-2）。

(三) 輔導方式與介入策略

架構的維持與設定對輔導諮商工作是重要的，但輔導老師對於次數的設定和判斷常感到困惑（A1-04-2）；而對於個案在輔導時間之外所發生的問題，是否應加以介入或應維持諮商架構，在其他非輔導時間，是否涉入個案問題而交由導師處理為佳，也是一個重要的掙扎和考慮（A7-01-1a；A7-01-1b）。在輔導介入的方式與歷程上，輔導老師們也很需要針對不同個案而能了解有效的處遇模式（B15-01-1），並且希望對於抗拒的個案，可以找到一些方法與其溝通（A7-03-1）。在輔導策略、方式、媒材的選擇上，有輔導老師坦承自己對於困難個案，只能用說教的方式進行輔導，感到十分欠缺專業（B6-01-1）；對於諸如陣發性爆怒的個案，期望能知道如何冷卻情緒，或能學會進行遊戲治療（B1-04-1）；對於喪親個案則進行哀傷輔導，也希望能知道如何藉助各種媒材來介入（B1-04-4）。

(四) 輔導倫理與價值困境

在諮商介入的價值觀上，輔導老師們也遇到有不同價值觀的家長及個案，彼此會因價值觀的落差而產生衝突，面臨是否要去改變或是如何改正個案價值觀而感到困擾（B5-04-3b；B9-03-1；B9-02-1）。但也有輔導老師考慮到，當輔導人員與個案價值觀不同時，是否先進行關係的同盟是重要的（B11-03-1a），以降低衝突產生的可能。此外，關於保密議題雖亦為諮商歷程重要的原則，輔導老師也困惑於是否應保持一些模糊空間（A1-01-2d），以方便在保密例外的處理上能有足夠彈性。

（五）輔導紀錄撰寫

在輔導紀錄的撰寫上，輔導老師們期待了解是否有參照的格式，因為對於實務的熟悉度不足，欠缺指引和訓練，包括初步評估記錄、各次記錄與結案記錄等，對國小輔導教師都是極大的困難（A7-02-1）。

（六）結案與成效評估

在結案處理的議題上，輔導老師會對於如何判斷結案或是進行結案，感到十分焦慮（A1-02-1），同時也會對於輔導目標是否達成感到懷疑（B13-01-2e）。有輔導老師在評估輔導成效時考慮到，是否達成轉介期待，例如能夠準時繳交作業，或是與導師的衝突亦減少許多，就是結案的依據（A14-02-1），但也有輔導老師對於輔導是否具有成效上，以及影響成效的可能因素，感到十分困惑（A3-02-1）。

（七）團體諮商與輔導工作

有輔導老師亦提到對於團體諮商輔導的困境，在團體輔導的招募與篩選上，不知道該如何篩選適合的團體成員等（A1-01-2b），顯示除了個別工作模式外，團體工作也是輔導教師所面臨的實務挑戰。

三、家長與教師諮詢工作

（一）家庭失能與介入困境

個案的問題經常無法只解決個案本身的困難，在涉及家庭問題時，家庭介入是輔導老師深感無能為力之處。從研究結果發現，輔導教師認為學生的問題多半來自家庭，而家庭系統未能改變時，輔導效果有限（A9-01-1），或者家長反而阻礙了孩童問題解決（A10-02-1），都使得輔導老師無法有效作為。而面對家庭功能不彰，輔導教師的困境則包含不知如何協助失功能的個案家長（A3-04-1）、對個案學習狀況不佳也束手無策（A3-04-2）；以及家長面對老師更有指責或歇斯底里的反應、對學生偷竊說謊問題傾向姑息時，也會讓輔導老師感到無力且對於輔導內涵感到困惑（B6-02-1；B11-02-1；A1-04-1a；B8-01-1；A3-04-2c）。此外，因為高關懷個案、蹺家的個案難度高（B13-01-2c），使得輔導老師面臨高度挑戰，期望了解如何提供良好的陪伴（B6-04-2c），或者如何分工、轉介或是與社工合作（B11-03-1b）。

（二）家長溝通與諮詢困難

輔導老師們除了對於個案的輔導可進行情緒管理、同理心訓練，以及提供教師諮詢之外，也希望能了解該如何對家長進行諮詢、如何與個案親人溝通協議、以及告知個案家人目前個案的處置方式，以便父母提供協助（A1-04-1b；B9-04-1；B1-03-1b；B3-01-1）。輔導老師們目前對於如何對家長進行溝通與諮詢工作方向，常感到困難且有困惑的（A2-04-1），一方面輔導老師對於該如何介入家庭感到難以拿捏（B7-02-1），另一方面則是家長拒絕配合協助、不願配合個案的評估及處理（B7-04-1；B2-02-1；A14-04-1；A14-04-2），而使得彼此的溝通協調發生困難。另外，在家長不願配合評估或鑑定上，輔導老師期待學校可出面協助，例如去函告知相關訊息（B11-04-3a），顯示對此照會鑑定或諮詢事宜，在資源和實務面呈現高度的困難。

（三）親師與師生衝突介入

輔導教師之另外一個輔導困境是當教師與家長發生衝突時，如何處理與協調的困難（A5-03-1）。除了親師衝突的處理外，師生衝突則是另外一個問題，有時個案因情緒處理的問題，而與導師發生關係緊張的狀況，輔導教師亦需要介入處理（A4-01-1）；而有時在師生衝突的問題裡，不能確定究竟問題源於個案或是導師（A11-01-1），亦使得輔導老師處在中間覺得立場或角色、方向均十分迷惘。

（四）教師諮詢與溝通協助

研究結果也發現班級導師在面對個案問題時，確實需要專業的協助，此時輔導老師所提供諮詢的協助即有相當必要，例如 ADHD 個案情緒不穩而致使老師感到厭煩，老師的情緒反而造成更多影響（B11-01-1），或者老師因干擾而難以進行教學（B6-03-1），此時老師是需要學習如何管理自己的情緒，或理解偏差行為個案之成因，或是運用示範來加以指導等，都是輔導教師感到關切且為難的（A13-03-2c；B12-02-1a；A3-04-2b）。此外，輔導教師也希望知道如何與導師討論個案，或者如何輔導亞斯伯格兒童等各類型問題，提供資訊或加以澄清相關概念（A4-03-1；A9-02-1）。

（五）班級輔導與氛圍協助建構

輔導教師也反映，許多個案輔導工作非常需要班級能有接納氛圍的建構，例如過動症個案需協助同學增加包容與理解（B1-02-1），將有助於個案在班級上的人際關係。此外，班級輔導在處理人際關係上，應減低同儕排斥或誤解（B7-03-1；B1-03-1a），

幫助導師有能力思考班級經營與促進同儕人際關係的策略（B1-03-4a）也相當重要，另外，如何協助解決學生彼此之競爭心態及與被排擠問題（B13-03-1；B13-03-3），也都是輔導老師常面臨需解決的輔導問題。

四、體系建構與團隊資源議題

（一）輔導定位與行政協調困境

參與團體督導之輔導老師，對於有關輔導效益及其優先性有不少困惑存在，例如偏差的個案，是直接輔導還是由訓導處處置為佳（A1-01-2c）、面對瀕臨中輟的孩子到底自己能提供何種協助（A10-02-2）、當個案的問題來自於家庭時，該如何著力與介入（B2-03-1a）；此外在工作內涵上，應該投入哪些其他工作（A3-01-1），這些問題都讓輔導老師感到自己的定位困難。而在輔導行政工作上也令輔導老師感受到不少困境與倦怠感，例如對於輔導業務感到陌生（B1-01-1）、訪視該協助準備哪些資料（A3-03-1）、以及面對輔導工作的評鑑訪視感覺到厭煩或質疑其無效性（A10-03-1）等，都使得輔導老師工作熱情可能消滅，值得在督導中加以討論或釐清。

（二）輔導資源與人力匱乏

輔導工作除了輔導老師本身的付出之外，尚需許多協助的資源一起投入，然而學校卻可能面臨欠缺經費，無法聘請相關專業人員或是特教助理人員來協助處理，如過動兒在班上造成之困擾（A13-03-1；A13-03-2b）。另外在面對瀕臨中輟的學生時，學校體系缺乏替代教育的模式執行，常讓人在現行教育體制中深感無力（A13-02-1）。在引進校外的諮商協助資源上，輔導教師也反映其限制，對於影響個案上課權益、班級經營或授課等，也難以有清楚的運作或解套（B13-01-2d）。

（三）團隊溝通與合作

輔導教師也認為，輔導工作團隊的溝通協調不容忽視，包括專業人員之間該如何協調（A5-02-1b），而轉介者期待諮商能有快速效能時，輔導老師如何因應與排解此期待下的壓力（A1-01-1），又如何與轉介者進行有效的溝通與協調（B13-04-1），凡此皆為輔導老師在面對團隊運作時需要同時思考之處。

五、個人專業狀態

(一) 自信與意願低落

從研究資料中的回應也發現，輔導老師承接此一職務或工作之意願不高，常是被迫兼任的（A10-04-1），有些老師則是對於自己是否有專業能力欠缺自信，擔心自己的輔導能力不足，無法提供協助（A10-01-1），甚至因為離開學習時間久遠，而完全沒有信心能夠協助個案（B13-01-2a）。輔導老師除了對於如何介入個案問題感到困惑且缺乏信心（B13-02-1），在面對輔導工作的多樣性要求，例如如何進行家長溝通、教師諮詢、系統與關係衝突的處理，以及非自願或無意願個案該如何協助的議題，深感困難和打擊（A9-04-3；A6-02-1；B5-03-1）。

(二) 角色衝突議題

身為學校的兼任輔導老師，具有許多角色上的衝突，包括輔導教師與個案間的角色彼此有衝突（B9-02-2）、輔導與行政工作內容會產生衝突（A5-01-1）、以及輔導與訓導之間也會有角色上的衝突（B15-02-1），使輔導老師面臨多方挑戰，協調各種角色的一致性成為輔導當中的重要工作。

(三) 研習與專業支持期待

由於輔導老師普遍反映自己的專業自信與能力皆不足，因而對於輔導研習與提升自我專業能力有所期待，他們期待知道接受哪方面的輔導研習對自己有幫助（B1-01-2），也希望透過研習提升自己的輔導知能與諮詢能力（B13-01-2b；A14-01-1）。

肆、討論

研究先針對各層面之督導需求與團體督導歷程進行，初探各層面需求與團體督導實務潛在的關連性。此外，若從實際執行層面來看，輔導教師之督導需求可分為其一為專業介入服務方面，包括「直接接案實務」（研究結果之一、二部份），以及「系統工作與資源連結」（研究結果第三部份）；其二則為專業支持與發展方面，主要為如何

面對自己的專業角色和狀態等「專業發展」議題（研究結果之四、五部份）。茲分述如下。

一、各層面需求與團體督導歷程實務

對於輔導教師在督導團體中提出之需求比例進行初步探討可發現，需求最高的依序為學生特定議題處理（ $n=57, 37\%$ ）、家長與教師諮詢工作（ $n=39, 25\%$ ）和諮商輔導歷程實務（ $n=33, 21\%$ ），顯示在接案和處理學生問題之實務需求仍為輔導教師很重要的督導關注焦點，且針對家長與教師之系統協助工作，也是輔導教師實務關注的重點。從各層面督導需求提出之次數上可發現，輔導教師仍著力於關注如何處理特定議題之學生，以及實務上如何進行個案諮商輔導，且前者對於需要較多先備知識與問題評估判斷能力的需求顯示較高，且兩者在第四次督導團體均較為升高，顯示實務上期待的殷切。此外，在家長與教師之系統介入工作之督導需求在四次團體中持平的保持一定的比例，也顯示輔導教師在實務上面對系統處遇工作有其特定的需求。而系統支持的層面，體系建構與資源運用在前三次督導團體呈現有其需求，但在第四次即減少，此可能與相關議題在前三次已獲得討論，或是從他校之經驗初步獲得訊息上的交流。

而從團體發展理論探討提出需求數量的歷程變化，第四次（ $n=56, 35.9\%$ ）較前三次（平均約 33 次）大幅的提出較多需求督導需求，顯示督導團體或許經歷前面三次開始階段的熟悉和轉換階段的磨合，包括對於目標與方向、自我受督導者角色，以及對於督導者和參與團體成為成員等角色的認知，而能開始朝向較多的工作與嘗試（Linton & Deuschle, 2006）。因此，本研究所進行的督導團體在次數上可能過少，在受督導者可能嘗試開始進入較有效能的實務工作時即告結束，未來在籌組相關督導團體時宜加以考慮其進行次數和效能。

再者，與受督導者個人狀態有關的需求，在一、二次團體有輔導教師提出，但在三、四次則明顯減少，此現象亦可能與團體發展歷程之安全與信任感較為建立，或與在前兩次獲得支持和分享等有關，讓受督導者能開始較為朝向關注實務工作、服務對象與場境；Somody 等學者（2008）提及督導者應留意與關注學校諮商師的專業發展，因輔導工作中的行政體系、資源連結、學生議題、系統因素和實務工作等壓力繁重，輔導者個人的狀態和專業發展很需要支持與適時的釐清，因此在督導團體中某種程度的談論、分享與支持仍是重要的。

二、輔導教師「直接接案實務」之督導需求探究

從專業能力的角度來看，Miller（1990）所提出的臨床能力（clinical competence）模式，共分為「知道」（知識）、「知道如何做」（應用知識於具體情境的能力）、「表現出怎樣做」（表現為使用知識於具體行動的能力）、以及「行動」（專業能力融入專業者每日的活動）等四個階層的能力結構。從本研究輔導教師接案實務之督導需求可發現，輔導教師對於如何接案、選擇接案模式、評估、撰寫紀錄、評估成效、進行次數或歷程的設定等，基本上都充滿了疑惑和未知；則在專業發展程度上應較接近 Miller（1990）所提及的第一或第二層次的能力，著重於了解「知識」，或是學習「應用知識於具體情境」之能力，在受督導程度的掌握上，應著重於接近諮商師發展模式所提出的第一階段的發展歷程（Hogan, 1964），特質上傾向於在督導關係中呈現較為依賴，或頂多停留於依賴過渡到自我之衝突狀態（Stoltenberg, 1981）。

從實際接案的流程來分析國小輔導教師在專業介入服務上的需求，可發現對於議題界定、介入焦點與模式選擇等，是一個相當重要的督導需求要項。在議題上諸如危機辨識與憂鬱自傷議題、偏差行為處理、情緒與精神問題、人際溝通與情感議題，以及發展障礙與學習問題等，此一部份較接近「知識」和「情境應用」的層面，可考慮運用相關課程或案例探討補足。而在實務操作上，對於個案問題如何評估與安置轉銜等，與測驗或心理評量有關的概念，也是期待探討的部份。然而，此部分的培育和養成常需要較為廣泛且長期的訓練，恐非短時間可快速培育，若參考和整合當前美國學校諮商師學會（ASCA）和國家學校心理師學會（NSPA）對自身專業的界定，可發現對於測驗衡鑑與診斷諮詢等工作，較定位於博士層級且受過紮實訓練的學校心理師，回觀目前國內開始在國中小聘用專任心理師之現況，未來對於國內輔導教師專業內涵與培育理念之探討，應加以考慮專業分工與合作之可能性。

整合研究結果可發現，兒童青少年適應問題與診斷（現象層面/what），以及個案評估與轉介（處遇層面/how），此兩個進入諮商輔導前的實務判斷層面均有高度的需求，而此些能力實與先備知識和個案概念化有關。另一個受到關注的部份則為實務介入之諮商、諮詢或輔導等歷程，且基本上包含個別諮商與輔導實務、團體實務，相對的也牽涉到支撐此工作的輔導行政文書、接案紀錄，或是實務檢核、成效評估之工作。從 Miller（1990）「知道」與「知道如何作」的層次來看，當前輔導教師之訓練應以在職訓練或培育養成學程，有系統的補足此些基本實務概念；而在實務督導的層

次，則可著重於具體「表現出怎樣做」之能力上加以促進，意即督導層次的焦點應朝向更多的檢核／評量、支持／分享發展，而非僅限於建議／教導、諮詢、示範等指導的功能執行(Holloway, 1995)，始能在功能上將督導在整個培育層面的價值突顯出來。

三、輔導教師「系統工作與資源連結」之督導需求探究

(一) 家長與教師諮詢之系統工作

面對家長或教師重要他人，以及能夠運用校內外體系來進行資源的連結，是本研究發現與系統介入工作相關的兩個重要主軸。家長或教師是兒童成長環境中的重要他人，家庭、學校和社區則同樣是孩童成長的重要環境；王文秀等人(2011)透過各縣市的多元專業人員和家長之焦點團體訪談，發現對於輔導教師的期待是要具備專業性且專任擔任外，在校園內除進行諮商與輔導工作外，也要對學生進行系統互動的觀察與了解，並協助校內外的資源整合。近期透過實地的訪談研究亦發現，生態系統觀的學校心理介入處遇，是非常重要的且能有效協助兒童青少年(王麗斐等人，2008；王麗斐、杜淑芬，2009)，不論是學校輔導行政人員或校外前來協助的心理師，若能具備生態系統觀點之視野，且採用系統介入之工作模式，能有助於提升協助孩童心理課題之效能。

針對學校諮詢工作，本研究發現國小輔導教師在督導過程中，感到困難而亟欲於督導中提出的諮詢實務議題分別為「家庭父母諮詢」、「親師溝通介入」和「教師諮詢與協助」等三類。其中家庭父母諮詢尚還包括家庭失能的評估或處遇，與社工資源的導入有關，另一方面的家長溝通與諮詢，則相當需要親職教育或家庭諮商的相關實務能力；而教師諮詢部分，協助班級輔導和氛圍建構，則很需要輔導老師本身有很豐富的教學和班級領導經驗，且能熟悉個案行為功能的分析，在入班觀察學生行為或師生互動時，能提供明確而具體的概念。此外，讓輔導教師感到困難的，尚還包括介入親師(老師與家長)或師生(老師與學生)之間的衝突，要能涉入原本可能緊張、有所紛爭或衝突的關係，嘗試去傾聽和處理雙方面的看法，且能拉近距離或促進合作與改變；可見諮詢工作有其高度的專業要求和難度。

國內學者曾對於國小輔導師資培育模式進行整合性之實徵研究，也指出諮詢工作能力也是輔導教師重要的專業能力之一(林幸台、王麗斐、王文秀、田秀蘭、林美珠，2003)。另一方面，近期研究也指出協助學校進行諮商輔導的外聘駐校諮商心理師，

若能著重於學童家庭或班級適應等生態系統之介入，進行相關的諮詢工作，為有效且實質協助個案環境的諮商策略（王麗斐等人，2008；王麗斐、杜淑芬，2009）。從學生與系統的需求，和上述研究可窺見，諮詢工作應為學校輔導相當重要的一環；然而，家長、教師或系統的諮詢工作，是否應由當前實際專業看似不足的輔導教師擔任，還是應以碩士層級、完成實習且取得證照的校外巡迴或派任的諮商心理師為主？還是應加以區分不同層次的諮詢能力或內容，針對輔導教師的諮詢能力加以界定和設定不同的期待。

Crothers、Hughes 及 Morine（2008）認為以學校為基礎的諮詢工作（school-based consultation）實可涵蓋心理衛生諮詢、行為諮詢等回應家長或教師需求的諮詢，也包含預防觀點事先進行體系的架構或倡導；除此之外，對於教師之教學需求所提供的教學課室情境之諮詢，以及另一個層次針對整個校園系統生態介入的組織與系統諮詢等，亦是重要的諮詢工作。本研究結果所發現的實務督導需求，主要仍聚焦於以提供家長或教師在學生行為管理，或心理衛生介入之個案處理上，較以實際個案處理之行為或親職、課室帶領等諮詢為主。然而，諮詢工作有其不同的深度和廣度，且也與既存的校內人際關係、權力或組織文化等有關，其所需要的專業能力，又融合兒童心理適應問題了解、評估與診斷、特殊兒童處理方式、家庭諮商會談、教師教學與課室管理，以及基本諮商之職能等，非短時間能夠養成。從應然的角度來說，督導和培育工作應加強輔導教師對諮詢工作的概念和了解，且對於個案處理以及與家長和教師進行專業諮詢的能力也應提升；當前台灣輔導相關科系，較少將諮詢相關科目放入培育課程或繼續教育之規劃中，且一般輔導教師對於諮詢工作亦感陌生，實有必要研議提升學校輔導教師諮詢實務能力之課程或培育，對於諮詢能力的督導，也有待後續更進深的研究。

（二）學校輔導體系與資源連結工作

而針對輔導教師之實務內涵，王麗斐和杜淑芬（2009）發現其與校外前來協助之兼職性質的心理師，在分工合作上可分為中介系統工作（mesosystem）和小系統工作（microsystem）兩個層次，學校輔導教師著重於中介系統工作，包含諸如個案管理、分工機制建立、系統內資源運用、引進校外支援系統，和追蹤或分享個案資訊等，心理師則主要負責主導諮商架構、並對受輔兒童的「生態系統」（兒童及其重要他人）進行小系統的工作。然而，該研究所沿用之合作模式受訪者主要來自能充分運用教育

經費、具備高素質心理師等外部專家的台北都會地區，且其學校輔導人員主要為承接駐區輔導學校業務之輔導處室主任或組長，以清楚的行政角色為主。相較之下，本研究參與對象主要為採減授鐘點進行個案實務之輔導教師，在職責和工作內涵上與主導行政之職責可能有所不同，在目前因教師課稅後聘任或現職教師轉任輔導之趨勢下，專任輔導教師是否需要負擔的工作內涵、培育養成和在職教育訓練或督導，以致於與其他專業人員之分工合作，都有待加以重新探討和建構。再者，本研究亦發現輔導體系或團隊運作為輔導教師專業發揮之重要基礎，相關的專業分工或體系政策建構應更為明確或加以界定；若此，督導者在實務上應加以留意受督導者所處的學校組織文化和資源條件，且個別化的引導或促進受督導者能運用既有資源和條件，創造體制局部變革的可能性，以逐步創造體制或建構團隊。

四、輔導教師「專業發展」之督導需求探究

對於「個人專業發展」方面，研究結果呈現輔導教師之困境尚包括自我裝備和專業自信均不足等狀況；對於督導和實務的進修需求高，在當前勉強進行實務工作之現場上，期待能有較為長期且直接督導之專業發展機會。自信低落、承接意願不足，以及角色衝突議題大抵都反映現行體制下，承接輔導教師此一職責的壓力和困境，值得進一步探討其原因或結構面的議題，而其背後對於輔導處室或行政單位無法提供支持的窘境，也反映國小學校輔導長期以來的問題和困難（林美珠，2000；張麗鳳，2005）。王文秀等人（2011）從各縣市相關輔導人員、心理師、社工師、教師、校長、教育局處代表和家長等參與焦點團體受訪之成員經驗中，分析發現當前諸多輔導方案與政策，讓輔導處室在執行和方案推動上傾向於被動配合而無主動積極建構體制之動能，以及學生多元的問題與需求，採用不同方案來加以配套或切割等，常造成過於瑣碎、執行者缺乏專業、培訓後又高度流動而反覆重來、機制與程序因行政更替而變動，在研習頻仍卻又發散雜亂的情況下，輔導體系無法穩健發展。在穩定度不足的狀況下，專業發展與個人專業自信等建構顯得相當困難，值得後續對輔導體系建構和培育模式進行更多的探究；然而對於督導而言，在督導歷程中仍應留意專業自信和角色衝突等議題的提出，且也應給予支持或提供團體督導成員分享和對話（Linton & Deuschle, 2006；Somody et al., 2008）。

五、輔導教師專業培育與督導需求之綜合討論

統整五個層面之相關論述可發現國小輔導教師督導需求，實際上可分為下列三方面說明，相關的細部需求類別和內涵，如下圖 2 加以統整和架構，並針對各層面的需求分別陳述如下：(1)直接接案實務，包含：問題的界定和判斷、評估與模式選擇、個別諮商歷程實務與成效評估。(2)系統工作與資源連結，其中生態系統的協助包含：父母家庭諮詢、教師諮詢協助，以及親師生溝通或衝突的介入；而資源連結部份則為處理輔導體制運作困境，與嘗試進行團隊溝通整合。(3)專業發展之督導需求，包含：專業自信與承接意願的提升與角色衝突的調適等。

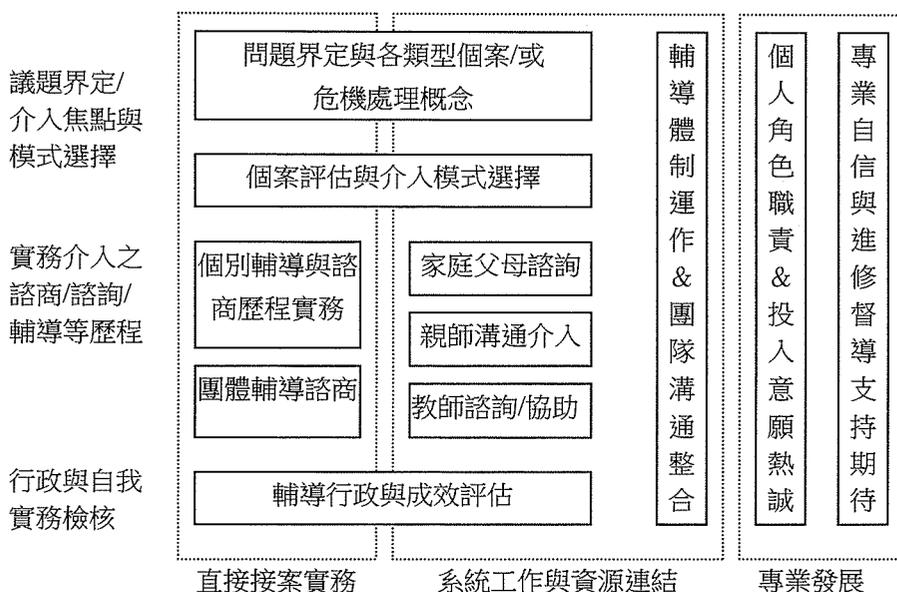


圖 2 國小輔導教師參與團體督導之實務督導需求分析示意圖

然而承上述探討，督導應為專業輔導教師養成過程中進入實務場域的重要培育模式之一，某些專業知能應於培育歷程中漸次養成。若從專業養成觀點綜合探討輔導教師培育與督導需求，「問題界定與各類型個案處理」等與兒童青少年發展與診斷相關的知識（對於問題現象和原因有基本的理解），而在執行輔導與介入方面，從個別、團體、家庭、系統以及實質輔導行政等處理，實值可包含「個別輔導與諮商」（包括

接案評估、目標設定、遊戲或多元媒材運用、歷程實務、結案與成效評估等)、「團體輔導與諮商」、「家庭諮詢與教育」(包含失能家庭介入、家長諮詢、家庭教育等)、「教師諮詢與課室協助」(包括親師與師生衝突介入、教師心理衛生、課室協助或班級輔導，以及教師諮詢)，以及「輔導行政與體系建構」(包括紀錄撰寫、轉介與安置轉銜、行政協調、資源連結、團隊溝通合作等)等專業等先備知識，應可以是培育課程規劃的重點。且實務課程訓練應進階的著重於個別諮商輔導、團體諮商輔導，和家長教師諮詢等「知道如何做」(Miller, 1990)的嘗試操作層面加以規劃。

從本研究結果與討論可發現，督導者可將焦點放在個別諮商輔導與家長教師諮詢此兩個實務層面，建構於「知道如何做」並加以促進其應用知識於具體情境「表現出怎樣做」的能力(Miller, 1990)。在考慮受督導者若能力和實務較不足，可採較多的教導和示範，但仍應逐步朝向檢核與鼓勵專業獨立判斷的方向進行。在督導關注議題上，除了深入探討個案和介入實務之外，也應持續的留意脈絡與系統背景如家庭與班級環境等家長與教師介入之可能性；另一方面，在督導初期應加以留意個別輔導教師所處的學校輔導體系或文化，以及其個人專業發展狀態，給予空間探討與努力調整或建構資源等可能性，也透過對話或分享給予適度的支持。

伍、結論與建議

一、結論

研究結果發現，輔導教師之督導需求可分為學生特定議題處理、諮商輔導歷程實務、家長與教師諮詢工作、體系建構與團隊資源議題、以及個人專業狀態等五個層面。而在督導實務焦點上：(1)直接接案實務可在輔導教師已具有先備的診斷知識和基本實務接案技能上，強化其對個案概念化、處遇模式思辨和獨立實務接案執行之能力；(2)在督導歷程中應留意個案系統工作，家長與教師諮詢與資源連結之需要，給予實際執行層面的探討與協助；(3)督導也應留意受督者所處輔導體系及其本身專業發展狀態，給予適當的對話、探討與支持。

二、建議

(一) 輔導教師專業實務督導之可關注焦點

在輔導教師的實務督導工作上，關注於輔導教師本身而非個案是重要的，在初期應留意輔導教師所處之學校輔導體系與運作，以及其自身的專業認同或自信狀態，協助探討與處理較為明顯的角色衝突或窒礙於行政體系之困境。而在直接接案實務上，不同狀況的類型和診斷類別等問題認識或概念化上，如何選擇適切的介入方式或是媒材，宜著重獨立思考方式與能力的建立，朝向進階的實務能力表現邁進。而在個別諮商歷程實務，督導者可著重關注受督導者輔導目標的設定之思維，或與倫理衝突相關的議題，亦引導受督導者逐漸發展獨立接案之能力。另一方面，研究發現在學校生態系統工作中，相當重要的為直接介入系統與環境的「諮詢」工作，例如父母家庭諮詢、教師諮詢協助，以及親師生溝通或衝突的介入等，均屬於生態系統的介入工作，因之在督導過程中，應能適時且多角度的留意與教師和家長有關之面向，從生態系統觀點擴展輔導教師從更多元的向度來協助學生。

(二) 輔導體制與系統協助流程之建構

研究發現輔導老師在督導需求上，也提出與體制運作困難有關的困境和需求，包括如資源連結、輔導體制運作，和團隊溝通整合等，此些重要的工作在督導過程中雖可給予概念上的指引，但實質上卻較難僅從輔導教師個人去努力就可作到；因之除了在督導中增強輔導教師在行政流程運作的能力外，更建議應立即能全面檢討學校內部資源（校內輔導團隊）和外部資源（校外人力或各領域專家）的運用，例如心理師、社工師與輔導教師之專業分工等，或是個案轉介與合作模式，並參酌與整合相關調查或研究，從大環境面加以建構和改變，始能提升輔導教師之專業發揮空間。

(三) 輔導教師角色職責設定與專職專業化

從整體研究結果可發現，輔導教師在角色和職責上相當多元，且在專業的程度要求上極高，而所提出的需求更包括輔導諮商相關心理實務運用之內涵，與一般全面性或生活關懷的認輔制度有所不同；在現行兼任制度減授鐘點的制度下，呈現角色上極大的衝突與困難，且在心力和承接意願上明顯低落，在實質上又缺乏專業督導協助的狀況下，形成無法發揮其專業角色的窘境。各縣市政府層級應加以正視此問題，且建

議能在經費和員額調配許可下，採專職化聘任實質具備輔導專業之教師，擔任輔導教師此一重責，方能多角度的發展相關專業服務，提供學生、教師和家長相對應的輔助。

未來針對專職國小教師全面的專業能力，系統性的定期給予相關在職訓練和講習實屬必要，更需要透過實務的督導，提供其支持和學習的資源，更強而有力的維護服務學生個案的品質。此外，在實務諮商輔導接案和團體輔導工作之外，輔導教師要能負擔更困難的諮詢工作，應考慮增加家庭諮商、課室學習觀察與教師諮詢等相關訓練課程。然而，綜觀本研究發現之直接接案實務、系統工作與資源連結、專業發展等向度之需求，以及學校環境對輔導教師高度且全面性的期待，若缺乏長遠並紮實的專業訓練，實無法承擔此重責大任；在長期對輔導人員專業缺乏規劃和培育的現況下，現職輔導教師應接受完整輔導專業訓練，相關培育系所也應當思考在課程上能夠完整，例如納入家長與教師諮詢、兒童青少年診斷或個案探討、學校組織行政資源連結工作，或加強實務實習課程等，建構訓練專業輔導教師之課綱架構。

（四）研究限制與後續建議

本研究針對輔導教師督導需求進行初探性的研究，在近期輔導老師朝向專職聘任之政策下，未來其實務內涵、培育養成和在職督導等課題，以及與校外專業人員系統團隊合作之實務上，可能超越本研究聚焦於兼任減授鐘點之輔導教師的需求，值得進行更多的探究。

在研究方法上，研究採開放問卷調查，雖能直接獲得對應於督導情境之資料，但深度上可能無法如訪談等方法深入，或是如大量問卷樣本的具備代表性；另外，本研究之參與教師之年資和專業度屬於經驗較為不足，可能儘反應初學或經驗者之需求；若要了解進階輔導教師之需求，未來研究應考慮樣本的組成。再者，本研究之資料儘觸及參與團體督導前所提出之需求，且次數上略顯不足，未來研究若能動態的探究團體督導後需求的滿足與否、從督導團體中獲得的助益，並延長次數後探討輔導教師實際專業學習之成長等議題，應能更加深入的了解輔導教師督導實務之要素。

在研究設計上，未來亦可朝向輔導教師督導歷程之相關變項（諸如督導關係、督導策略或任務角色等更細緻的課題）之探究，建構或發展適切的督導模式，並驗證其效能和適用性。在政策和制度方面，國小輔導教師在現行制度下之專業實務發揮，仍存在很多的困境和問題，後續研究可更釐清輔導教師之實務困境與專業發展歷程。而對於團體督導之經驗，是否能從特定團體督導模式之發展並驗證其效益，也是未來研

究可著力之重要議題。另一方面，校內學生個案轉介流程、輔導教師實務能力要求、負擔業務與職責，以及校內團隊連結和溝通、輔導教師與外部社工師或心理師等專家的分工合作等諸多議題和制度，都應為外來可加以探究之課題，以能促進學校輔導體制之健全，使能提供學童基本心理健康之支持和協助。

參考文獻

- 101 教職網 (2011 年 1 月 14 日)。國中小將增聘 2221 位輔導人員。2011 年 3 月 20 日，取自 <http://www.101job.com.tw/news/html/05/n-105.html>
- 王文秀、施香如、林維芬、許育光、連廷嘉 (2011)。國民中小學三級輔導體制之角色分工建立與強化計畫報告書。教育部委託研究案，未出版。
- 王麗斐、杜淑芬 (2009)。臺北市國小輔導人員與諮商心理師之有效跨專業合作研究。教育心理學報，41，295-320。
- 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 (3)，413-434。
- 王麗斐、趙曉美 (2005)。小學輔導專業發展的困境與出路。教育研究雙月刊，134，41-53。
- 吳芝儀 (2005 年 9 月)。他山之石：先進國家學校輔導工作比較和省思。發表於第一屆中小學輔導與諮商學術研討會，嘉義大學，嘉義市。
- 刑志彬 (2009)。心理專業人員協助學校輔導工作之參與經驗探究。國立新竹教育大學教育心理與諮商學研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 林幸台、王麗斐、王文秀、田秀蘭、林美珠 (2003)。國小輔導師資培育模式之研究—國小輔導師資培育模式之實徵研究。行政院國家科學委員會專題研究成果報告 (編號：NSC 90-2413-H-003-073-F19)，未出版。
- 林美珠 (2000)。國小輔導工作實施需要、現況與困境之研究。中華輔導學報，8，51-76。
- 林家興、洪雅琴 (2002)。專業輔導人員參與國中輔導工作的概況與成效。教育心理學報，34 (1)，83-102。
- 張麗鳳 (2005)。我國中小學輔導工作的回顧與前瞻。發表於第一屆中小學輔導與諮商學術研討會，嘉義大學，嘉義市。
- 教育部 (2009)。學校三級預防輔導模式與輔導教師之角色功能表。2009 年 12 月 22 日，取自 http://www.edu.tw/PDA/bulletin.aspx?bulletin_sn=2864

- 許育光 (2008)。心理師協助國民中小學學生輔導工作之多元服務模式初探。發表於第四十七屆台灣心理學會年會，國立台灣師範大學，台北市。
- 陳為堅 (2004)。學校憂鬱傾向學生推估及預防策略之研究。教育部委託研究報告，未出版。
- 廖鳳池 (2005)。學生輔導法立法與我國中小學校輔導工作的未來展望。發表於第一屆中小學輔導與諮商學術研討會，嘉義大學，嘉義市。
- 趙曉美、王麗斐 (2006)。臺北市諮商心理師國小校園服務方案之實施評估。教育心理學報，37 (4)，345-365。
- 趙曉美、王麗斐 (2007)。臺北市國民小學輔導業務專業性之調查研究。臺北市立教育大學學報，38 (1)，67-92。
- Baggerly, J., & Osborn, D. (2006). School counselors' career satisfaction and commitment: Correlates and predictors. *Professional School Counseling, 9*, 197-205.
- Campbell, J. (2000). *Becoming an effective supervisor: A workbook for counselors and psychotherapist*. Ann Arbor, MI: Sheridan Books.
- Christman-Dunn, R. (1998). *The necessity of providing clinical supervision for school counselors* (ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services No. ED426320).
- Crothers, L. M., Hughes, T. L., & Morine, K. A. (2008). *Theory and cases in school-based consultation*. New York: Taylor & Francis Group.
- DeMato, D. S., & Curcio, C. C. (2004). Job satisfaction of elementary school counselors: A new look. *Professional School Counseling, 7*, 236-245.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2006). *Developing and managing your school guidance and counseling program* (4th ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Hogan, R. A. (1964). Issues and approaches in supervision. *Psychotherapy Theory Research, and Practice, 1*, 139-141.
- Holloway, E. L. (1988). Instruction beyond the facilitative conditions: A response to Biggs. *Counselor Education and Supervision, 27*, 252-258.
- Holloway, E. L. (1995). *Clinical supervision*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Linton, J. M., & Deuschle, C. J. (2006). Meeting school counselors' supervision needs: Four models of group supervision. *Journal of School Counseling, 4*(6). Retrieved December 20, 2008, from <http://www.jsc.montana.edu/articles/v4n6.pdf>
- McAuliffe, G. J. (1992). A case presentation approach to group supervision for community college counselors. *Counselor Education and Supervision, 31*, 163-174.

- McMahon, M., & Patton, W. (2000). Conversations on clinical supervision: Benefits perceived by school counselors. *British Journal of Guidance and Counseling, 28*(3), 339-351.
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine, 65*(9), 63-67.
- Page, B. J., Pietrzak, D. R., & Sutton, J. J. M. (2001). National survey of school counselor supervision. *Counselor Education & Supervision, 41*, 142-150.
- Proctor, B. (2000). *Group supervision: A guide to creative practice*. London: Sage.
- Rutter, M. E. (2007). Group supervision with practicing school counselors. *Guidance & Counseling, 21*(3), 160-167.
- Shechtman, Z., & Wirzberger, A. (1999). Needs and preferred style of supervision among Israeli school counselors at different stages of professional development. *Journal of Counseling & Development, 77*, 456-464.
- Sink, C. (2005). *Contemporary school counseling: Theory, research, and practice*. Boston, MA: Lahaska Press.
- Somody, C., Henderson, P., Cook, K., & Zambrano, E. (2008). A working system of school counselor supervision. *Professional School Counseling, 12*(1), 22-33.
- Stoltenberg, C. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology, 28*, 59-65.

投稿收件日：2010年11月24日

接受日：2011年11月21日