

# 國小輔導教師實務內涵初探： 從困境與期待分析進行對話

許育光\*

新竹教育大學教育心理與諮商學系

隨著學生需求與校園輔導工作介入之需要，以及近期國中小輔導教師專聘政策，輔導教師之專業發展議題急需加以探討。本研究以焦點團體方式，於兩個縣市進行調查訪談，每團體約進行三小時，分析18位國小輔導教師（6位男性、12位女性；年齡介於26至45歲之間；服務年資平均為7.9年）之實務困境及其對專業或體制的期待；研究於資料意義標示與初步類別分析編碼一致性達.89，而後依據細項類別將困境與期待歸納為七個範疇，再依此撰寫描述文本。研究結果在實務困境方面發現：輔導教師實務層面之困境類別，可分為個人專業狀態模糊與自信缺乏、個別與團體等實務接案，以及和家庭與教師等系統介入；而體制層面的困境則包括：角色職責與輔導教師制度之不明，以及學校輔導運作概念與行政資源之不足；而輔導教師之專業期待方面發現可分為：在實務層面為對專業成長，以及進修與督導之期待；體制層面則為對於輔導制度與團隊資源建構之期待。研究從三級預防輔導架構和多元專業合作概念，探討國小教師其實務困境與專業期待之意涵，並朝向可能的實務內涵、專業發展與培育、體制建構，以及後續研究等課題提出相關建議。

**關鍵詞：**諮商輔導、學校諮商、學校諮商師、專業發展、輔導教師

## 壹、緒論

回顧近年台灣學校輔導工作的發展，在專責單位、人員編制、專業背景和經費編列各方面，因缺乏完善的法源依據，使工作推展與落實受限，又受到教育政策或主管單位的忽視而被邊緣化的影響，整體學生輔導工作呈現難以發展並缺乏具備專業的人力投入之困境；長期以來，針對此一困境亦持續缺乏有效的回應和措施。整合關切此現象之文獻可發

\* 通訊作者：許育光，新竹市南大路521號，e-mail：kevin@mail.nhcue.edu.tw；03-5213132 轉3820。

現，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現象，為三個最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）。

直至 2008 年 4 月，針對校園兒童青少年適應問題不斷嚴重化，輔導需求與專業度需要顯著增加，教育部採行政公函（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採減授部分時數之授課方式，投入兒童個案輔導工作，此為近年兼任輔導教師制度的重要開端。在學校輔導工作上，漸漸地浮現來自校外採鐘點制兼任的心理師或社工師（林家興，2005；林勝義，2003；林萬億，2004；趙曉美、王麗斐，2005），以及校內減授鐘點後兼任數小時不等的輔導教師等兩類型的輔導工作投入人員。2010 年末，因校園霸凌事件之嚴重致使社會輿論壓力強烈譴責，迫使政府當局正視學童之高度輔導需求，立法院乃於 2011 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 班以上的各國小、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 2012 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）。縱覽此一國中小輔導人力設置的過程，可發現縱使當前已開始朝向將輔導教師和心理師等專業人員採專任制度聘任，但在實務場域和專業投入上，國小輔導教師所應擔負的職責、應具備的專業能力、與其他專業人員（心理師與社工師）之專業分工、該如何培育和設定訓練標準、任用與聘任之選才考慮，以及如何建構其在職培育模式或督導介入方式等繁多的重要課題，皆急需加以探究、討論及規劃（許育光，2011a）。

回溯學校輔導教師此一專業在美國之發展，美國學校諮商師學會（American School Counselor Association, ASCA）自 1952 年成立已超過半個世紀，且長期關注於學校諮商師培育與專業發展議題，促進與學校諮商專業工作者有關之系所、個人及各級學校專業體制之發展，該學會已於 2004 年整合並提出學校諮商師之倫理守則，也於 2005 年提出完整考量的國家實務模式（national model），以促進學生課業、生涯、個人與社會能力發展及成就為終極目標，界定學校諮商師之實務內涵可從四個項度來理解：其一為對於工作價值信念、任務及使命等哲學基礎的理解（foundation），其二為實務工作進行與展現的系統（delivery system），當中又包含輔導課程、個別學生計劃、回應性的服務（諮商、諮詢、轉介、同儕溝通與訊息給予），以及支持系統的建構；其三為管理工作的系統（management system），包括行政體系的共識與認可、諮商輔導方案的評估委員會議、學生資料與需求訊息的運用、行動計劃與規劃、時間與年度行事曆規劃；其第四則為成效驗證等績效說明（accountability），包括成果報告、學校諮商師專業表現的檢核，以及年度輔導方案的公聽

會等 (ASCA, 2005)。與此同步，在因與前蘇聯太空競賽而為了強化學校教育和強調每個學童都能朝向成功適應與精進的先進理念下，美國已自 1958 年開始挹注大批經費於各級學校採專業聘任方式任用學校諮商師 (school counselor)，進行學校之諮商輔導與學生發展協助工作。

反觀台灣自 1968 年 (民國五十七年) 國民中學推行學校輔導工作，主要引進美式學校輔導工作理論作為台灣輔導工作之藍本，開始有輔導活動課程，在國中與高中、職端設有輔導教師，聘任具有教師證且加註輔導類科之中等學程教師，但是在小學校園卻因無輔導類科之加註，雖然在師範院校有輔導組之課程設置，但畢業後進入校園卻往往並未發揮輔導所學。在台灣社會工業化而青少年問題日益嚴重之脈絡下，1991 年至 1998 年 (民國八十至八十七年) 六年間，教育部大量調訓導師、認輔教師等，針對青少年暴力、濫用藥物、性冒險、自殺等問題加強輔導計畫與方案之實施，推出方案有「璞玉專案」、「春暉專案」、「百合專案」，以及「朝陽方案」；此外，並推動青少年自殺防治的「生命教育」和預防暴力的「兩性平等教育」，也邀請各大學協助「攜手計畫」之推展。此些方案均期望能有效建構學校輔導工作之效能，在方案激盪和經費核銷後，雖顯示數據與成效，也平面化的帶動多數教師更具備輔導觀念，但實體上對輔導體制建構之推動成就仍有待討論。

2000 年 (民八十九年) 教育部公布「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」，將國中小的輔導活動、童軍教育和家政課程等合併於綜合活動學習領域之中，至此輔導教師之訓練雖然更為廣泛與多元，但對於諮商輔導本身的專業能力培訓也朝向學分更少、專業度減低等窘境，在任職後缺乏實務場域之狀況下，通常綜合領域訓練之中等學程教師也缺乏自許為輔導諮商專業之重要認同，更遑論在職訓練與專業發展之可能性；而相對的在國小場域，誰是輔導教師、誰具備輔導諮商專業，以及輔導教師的專業實質為何等，多年來幾乎不再是一個值得思考或討論的話題。

時至 2006 年教育部宣布自民國九十五年八月一日廢止「九年一貫課程與教學深耕計畫」(台國二字第 0960041260C 號)，在「認輔制度」和「教訓輔三合一計畫」等方案後，陸續又推動「友善校園總體營造計畫」計畫，期望健全輔導體制並落實學校輔導工作；強調之重點如學生輔導、關懷中輟學生、性別平等教育、生命教育與憂鬱自傷防治三級預防、正向管教、人權法治教育、公民教育實踐及品德教育等議題。然而，在採取方案申請、活動舉辦和成果評鑑等執行方式之架構下，原本人力不足的輔導處室，更須忙於應付相關政策及行政運作，逢評鑑時節更流於零碎的文書檔案整理和經費核銷，以及成果製作等繁重業務，呈現相當深沉的困境與無力，亦致使輔導學生的切要工作和本職更無空間發揮、專業教師快速磨損於意義度低的零碎工作中，使外界對輔導的成效和專業，更多所質

疑而無所適從（王文秀、施香如、林維芬、許育光、連廷嘉，2011）。2011年初，在校園霸凌、師生衝突等校園缺乏友善氛圍之社會新聞事件，以及校園缺乏專業輔導人員投入，加上教師納稅後充實教育經費的呼聲等背景下，專業且專任之輔導教師聘任議題，始突然受到重視且快速通過法案修正，在當前教學培育、晉用資格、實務內涵和專業發展均未加界定的狀態下，更突顯輔導教師的諸多議題實急需探討（101教職網，2011）。

若比對美國自1958年建構的專業且專任學校諮商師制度，學校諮商師對自身的專業內涵與發展、各級學校對於學校諮商師專業的認同與肯定、學校諮商師與學校心理師、社工師和行政人員的專業合作，以及清楚的培育標準和訓練內涵（包括系所、專業學會、認證委員會的發展），其基礎均建構於學校諮商師明確之工作權責和完整受訓之專業能力上；由此可知，「實務內涵」的設定，以及相對應的專業培育理念等，應為當前學校輔導諮商人員專業發展最為重要、且應優先考慮的事務。

#### 一、輔導教師之實務內涵與專業培育

縱使晚了美國五、六十年後，台灣才開始於2011年考慮國中小專業輔導教師專業化之專任聘用，但多年來仍有學者針對國小輔導教師之專業培育和聘用，進行相關之研究和探討。例如針對國小輔導師資培育模式，國內學者林幸台、王麗斐、王文秀、田秀蘭及林美珠（2003），針對輔導工作現況、輔導工作效能、師資課程設計、訓練以及知覺與期待等議題進行探討，並對於團體輔導、個案處理與諮商、諮詢工作能輔導專業能力、培育模式，及實習督導模式與成效等，進行研究與探討，並且建構相關完整的培育方案與評量方式。然而，林幸台教授等學者所探究之培育範疇除了國小輔導人員現況之外，主要以在學之大專相關科系培育課程模式為主，相關模式之探討以課程培育方式為焦點，督導議題之探討也以實習歷程為主要介入場境；雖整體提供大量有助益之模式，但對於在職輔導人員之困境議題關注較為有限。

針對輔導教師之實務工作規劃，教育部曾提出一「學校三級預防輔導模式與輔導教師之角色功能表」（教育部，2009），將輔導教師於初級預防工作和三級處遇之職責，界訂為提供支援與協助；而在次級介入工作則放置於主要負責推動者，其實務說明為：「以個別或小團體學生為單位，實施介入性輔導措施，針對學生在性格發展、學業學習、生涯發展及社會適應等之個別需求，進行高關懷群之辨識與篩檢、危機處理、諮商與輔導、資源整合、個案管理、轉介服務和追蹤輔導等，並提供學生個案之家長與教師諮詢服務，以協助學生及早改善或克服學習、認知、情緒、行為及人際問題，並增進其心理健康與社會適應」。摘要其重要概念以引申實務內涵可能包括：個別諮商輔導、小團體輔導、評量與篩

檢、危機處理、諮商與輔導、資源整合、個案管理、轉介服務和追蹤輔導，以及系統介入之諮詢工作等；然而在當前多元專業採專職聘任與輔導教師專業度有限，且學校輔導體制尚未健全的建立之時，重新思考輔導教師在三級預防輔導體系中的角色和任務，不僅是單獨思考輔導教師，更採簡要的文字框定了繁重的業務，實有其必要。

近期王文秀等人（2011）亦透過分區邀集不同人員進行訪談，進行分析和統整後又針對研究結果邀請各領域專家學者研擬與三級輔導體制相關之人員職責，其中統整出與三級輔導體制之直接服務與間接服務有關的職責，如下表一所示。從表一之列舉，可發現其所建議之學校輔導業務繁多，但對於哪些業務屬於哪些專業人員，又同一業務在分工上如何相互合作與達成，以及輔導教師在各項業務上的投入或要求等實務，其細緻的需要已超過該報告所能描述或討論，但卻又於當前輔導教師專任化後亟待探討的重要課題。不同於2008年至今在的兼任輔導教師制度，當今新的專業人員規劃開始納入每校均有專任輔導教師，且在區域聘有專任學校心理師與學校社工師（員）等考量下，輔導教師的實務內涵該如何界定？或該如何與心理師、社工師有所劃分？特別是在二級介入與三級輔導處遇方面，輔導老師的職責和任務為何？而在初級預防和次級介入工作上，又輔導教師與行政人員如輔導組長、主任、認輔教師或輔導志工等人員，該如何界定其實務或能予以分工合作？都是急需討論或研議之焦點。

表一 三級輔導體制相關之人員職責

	直接服務	間接服務
初級預防	發展性心理衛生方案	教師相關輔導研習統籌辦理
	輔導相關課程規劃	家長親職講座與宣導
	心理測驗與評量資源建構	適切之訓導管教措施擬定
	辦理輔導相關活動示範研習	協助學校建構正向管教機制
次級介入	心理測驗評量暨篩檢協助支援	資源整合體系建構 / 個案研討
	個別諮商輔導	轉介學生班級導師相關賦能課程
	小團體輔導方案規劃	教師諮詢服務
	學習診斷與輔導	提供家長諮詢服務 教師或家長短期諮商服務
三級處遇	危機處遇之輔導或心理治療	學校危機處理與協商
	嚴重適應困難 / 行為偏差學生介入	家庭訪視與親職教育
	個案管理與延續輔導	學校 / 家庭環境重新安置

資料來源：引自王文秀等人（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（頁212）。

由於實務內涵與專業培育實為一體兩面，因為相應於實務內涵的「應該」負責或執行哪些業務，「能夠」執行或負擔此些專業工作又是另外一個牽涉到「能力」(competence)的議題，更有待從培育養成、在職教育及進修督導等層面加以思考。為能趕緊界定為「輔導教師」且採加註登記方式認證，教育業已於 2011 年 12 月 9 日召開相關會議，擬定輔導教師加科登記之 26 個學分，其中包含必修類別五個（認證 10 學分），以及建議可選修之類別十七個（可從中選取八個，認證 16 學分）（教育部，2011）。研究者依其培育領域概念大致區分此二十二個類別為工作概論、場域理解與系統視野、對象理解與研討、三級預防輔導實務工作，以及實務實習等六個類別，如下表二所示。

表二 教育部訂定輔導教師 26 專業學分領域之培育概念分析歸納表

歸納領域	認證科目類別	
工作概論	學校輔導工作（必）、心理衛生	
場域理解與系統視野	* 人際關係與溝通、輔導行政、學校輔導倫理與法律、多元文化輔導與諮商	
對象理解與研討	兒童適應問題與輔導（必）、* 兒童心理學、人格心理學、個案研究	
三級預防輔導	直接服務	間接服務
實務	初級預防	* 親職教育
	次級介入	學校輔導方案設計與評估 生涯輔導 學習輔導
	三級介入	諮詢理論與實務 團體輔導（諮商） 兒童輔導技術與策略 表達性治療 心理測驗與評量
實務實習	輔導工作實務與專業成長（必）	

註：與教育學程重複，不可重複採認。

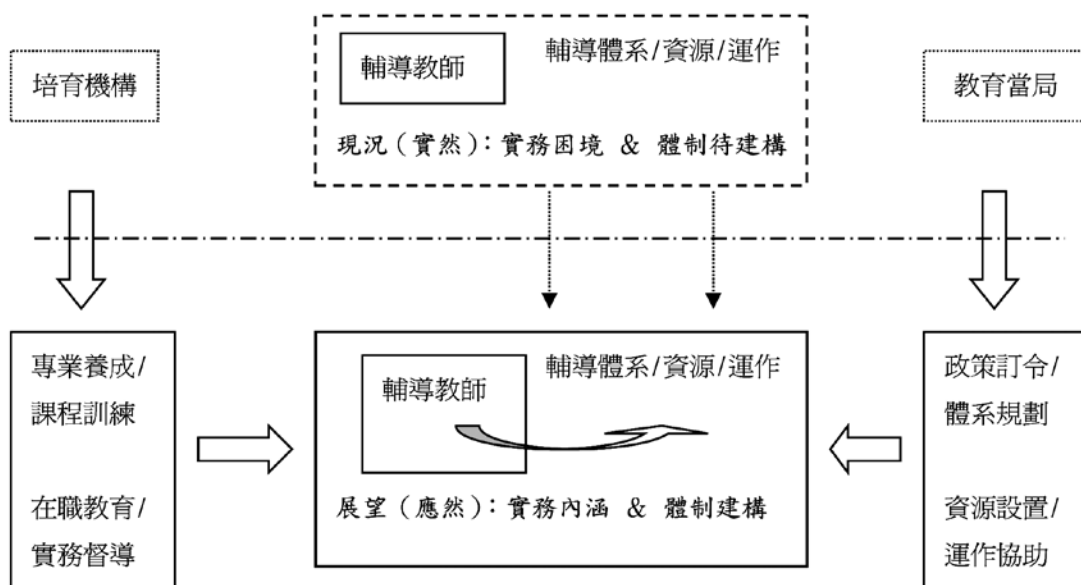
綜覽上述與會專家學者所共識的二十二個課程類別，可發現其架構基本或許已能反映學校輔導工作之要求或對輔導專業工作者的期待。然而，在順序上若沒能先對於輔導教師專業能力的進行界定或探討，而後再進行課程內涵的設定與課程科目的建構，在未來執行此課程課綱前後，仍應再行回頭檢視輔導教師實務內涵設定之議題，特別如部分選修領域課程，若與輔導教師之專業直接相關且為非常重要之能力，在必選修的架構或要求上，未來仍有討論和修正的空間。再者，此些類別之課程，是否與現場輔導教師工作之實務需求有高度的相關，仍應加以對輔導教師之經驗進行探討與調查，始能更貼近實務需求，且補足對實際現象的理解，進而與當前狀況有更適切的連結和對應。

## 二、輔導教師之實務困境與期待探討

綜合上述對於輔導教師專業發展之探討可發現，輔導教師本身經驗的探究仍有待了解，又以當前面臨重大轉變，且長期停滯、乏人聞問的小學輔導教師議題，有待對其可能的專業內涵、培育督導或專業分工等議題進行探討。然而，因專任化之輔導教師制度於2012年開始，若能針對自2008年以降的輔導教師兼任經驗，能加以調查和探究，應能更為貼近實際狀況，了解實務現場之輔導教師之特定處境和期待。

針對學校輔導體制，王文秀等人（2011）受教育部委託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、政府代表及民間團體代表各1至2人參與，發現對於當前輔導教師投入輔導工作之困境包括：(1)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；(2)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與培訓；(3)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；(4)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，對輔導的推行與延續常產生極大的衝擊或阻力也是相關的困境。其中輔導教師專任化已因法令修正而確認，但其調查仍以輔導體系的困境為探討焦點，而非對於輔導教師本身進行困境或專業需求上的了解。另一方面，針對輔導教師之督導需求，許育光（2011a）採團體督導方式於每次督導前收集執行實務之輔導教師的督導需求，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等；且在直接接案實務的督導上，認為可在輔導教師已具有先備的診斷知識與基本實務接案技能上，強化其對個案概念化、處遇模式思辨與獨立實務接案執行之能力，而督導歷程中也應留意個案系統工作，受督者所處輔導體系及其本身專業發展狀態，給予實際執行層面的探討與協助。

綜合上述探討可發現，輔導教師之實務執行仍處於起步和發展階段，困境與難題似乎明顯的在於實務經驗中，若要從輔導教師經驗的實然（實際狀況）整理或歸納出一個良好的架構或方針，可能有其困難性；並且，實務狀況中的困境經驗可能多過明確的實務指引，此外輔導教師個人的困境可能亦與體制和資源運作系統有關，而與困境相對應的則為期待層面對於應然（期待或理想的狀況）的陳述或建議。因此，本研究結合上述對於實務內涵和專業培育的探討，從實然和應然兩個層面來收集輔導教師之相關經驗，採詢問其困境與期待兩方面著手，界定「實務困境」為實務接案本身與擔任輔導教師此一職務整體，所遇見或需要面對之困難；「專業期待」則為對自己或體制兩個層面能提供的資源之期待。此外，實務工作者在脈絡中執行其專業實務，則實務困境在層次上常包含「個人」（輔導教師）與「體制」（輔導體系、資源及運作等）；相對於實務場域，實務內涵的設定（政策訂定與體系規劃）或建構（資源設置與運作的協助）為教育當局或學校行政者所應關切的要項，而專業培育的規劃又可分为專業養成（輔導教師培育體系）與在職專業促進（在職教育與實務督導）等。研究者統整相關概念如下圖一所示，以聚焦於實務困境與專業期待兩方面進行調查，以分析並理解其現有困境和專業實務之期待，討論上則依據調查訪談之結果，參酌當前相關政策現況，從三級預防輔導架構、相關學者及專家的論述進行探討，期能於建議部分對未來輔導教師實務內涵、輔導行政體制和團隊分工等可能性提出相關參考意見。



圖一 輔導教師困境暨實務內涵之應然與實然等可探討向度概念圖

## 貳、研究方法

本研究在性質上為採取訪談方式進行調查之研究，但在方向上亦期待能透過研究發現之探討，形成對輔導教師實務內涵之觀點，並透過研究結果、文獻探究及適配於現況之概念的提出，拉近實際狀況與理想之距離；研究先針對實務困境與期待之訪談研究方法，分別敘述如下。

### 一、研究對象與招募

本研究所指之國民小學輔導教師，為 2008 年後開始以兼任方式擔任輔導教師之受訪者，其條件界定為輔導相關科系大學或研究所畢業，或曾經修畢輔導相關學分二十學分以上之合格國小教師，且曾擔任輔導教師並參與學校輔導實務接案工作兩年以上。研究所進行的兩個焦點團體分別抽取兩個縣市進行焦點團體訪談邀請，由研究者委請縣市政府教育當局提供所核定之各國小輔導教師基本名單後，加以過濾選取相關系所畢業之專業輔導教師若干人，再採電子郵件和電話邀請方式聯繫與說明，徵得同意後邀請參與焦點團體訪談。其中 M 縣市的焦點團體之組成包括 10 位成員（其中男性 3 位、女性 7 位，年齡介於 31 至 45 歲之間，服務年資平均 8.2 年）；L 縣市的焦點團體之組成包括 8 位成員（其中男性 3 位、女性 5 位，年齡介於之間 26 至 45 歲，服務年資平均 7.5 年）。

### 二、研究工具

本研究依據研究目的擬定「輔導教師實務困境與專業期待訪談大綱」，作為焦點團體開放性訪談之參考；該大綱包含自我背景分享、輔導困境及專業期待三個部份；其最初版本以調查學校輔導教師實務困境與督導需求為主，但因輔導教師普遍缺乏督導經驗也對於督導了解有限，於預試訪談兩位輔導教師後，加以修正為以調查實務困境與專業期待為主。茲簡述三部分訪談問題如下：（一）自我背景分享：自己擔任輔導教師的背景和緣由為何？過去的輔導工作參與經歷與受訓的背景是否有接受過督導，請簡單分享與說明。（二）擔任輔導教師之輔導經驗困境：在接下輔導教師這個工作到現在讓您印象深刻的經驗為何？對這件事情有什麼感受和看法？從擔任學生個案輔導工作以來，在處理個案上我常常覺得有困難的地方（困境）為何？您自己覺得原因為何？在擔任輔導教師此一工作中，你覺得自己作得不錯的部份為何？對這樣的表現有什麼感受和看法？在擔任輔導教師此一工作中，你覺得自己最困難、最不足的部份為何？覺得自己最需要加強的部份為何？為什麼？以及，（三）輔導教師之專業期待：您最期待哪些資源或協助能幫助自己發展？若能有專業督導協助，自己最期待獲得幫助的部分為何？對整體輔導體系運作之發展，你個人的想法和期待。

### 三、研究程序與資料分析

研究分別於 M、L 兩縣市，各進行約三小時的焦點團體訪談，在事先聯繫電話中已作相關說明並獲得同意，於焦點團體開始時亦再做說明並填寫同意書。訪談後針對錄音檔進行逐字稿謄寫，接著對於逐字稿之每位輔導教師的發言給予序號編碼，例如 M 縣市焦點團體的第一位受訪者的第一次發言，編碼為 M-01-01。

為能精要的保留受訪者所呈現的脈絡意義和細緻的情境訊息，提高對實務困境現象的了解，本研究之資料分析採三階段進行，分別包括：意義摘要標示、編碼類別分析等「擴充意義與概念之細部分析」，以及凝斂相關類別為特定概念範疇、形成特定大類等「由部分回到整體之歸納分析」，並於大類架構形成後，為了能詮釋輔導教師困境現象與期待，重新回到意義摘要層次「重新撰寫精要描述文」。分析方法採下列方式進行：(1) 首先進行逐字稿閱讀並進行意義單元的選取，與意義場的標示，將逐字稿依據該段陳述之不同內涵進行分段，例如將某位成員該段陳述區分為 001-a、001-b 等段落，並進行意義摘要標示。在進行資料編碼階段，本研究兩位編碼員之背景，為碩士班已完成全職實習之研究生，曾修過質性研究相關課程。而在意義摘要標示完成與訓練編碼員後，由編碼員進行編碼架構的初步建構，選取一份逐字稿先進行嘗試性的編碼分類，遇無法確認則納入研究者進行討論，擴充新的類別分類；依據初步編碼類別進行第二份逐字稿之編碼，除擴充原有之編碼分類，並共同重新檢視無法確認整體編碼架構之內容，形成類別分類之標題，例如：「工作負擔與壓力」、「兼任制度困境」等概念範疇。兩位編碼員於持續進行第三、四、五份資料後，逐步擴充編碼系統，在不一致時納入研究者討論，於兩者一致性達到 .89 後（高於原設定之標準 .85），分頭進行其餘資料之編碼歸類。(2) 於所有資料編碼後，對於各個概念範疇，由研究者和其中一位編碼員再進行大類概念的歸納，各自進行歸類系統建構，且針對不一致的部份進行討論和逐字稿再次閱讀，最後共將輔導教師實務困境歸納為七個類別。以及，(3) 按照上述歸納類別，分別依據意義摘要標示，將相似的經驗現象凝聚，撰寫描述文本，如結果所示。

### 參、研究結果

研究針對焦點團體訪談所之資料進行分析，發現輔導教師困境共包括：角色職責與輔導教師制度、個人專業狀態與自信缺乏、個別與團體等實務接案、家庭與教師等系統介入、學校輔導運作概念與行政資源、專業成長進修與督導期待，以及輔導制度與團隊資源期待等七個層面的困境內涵，茲分述如下。

## 一、角色職責與輔導教師制度之困境

### (一) 工作負擔與壓力

研究結果分析發現，目前採兼任、減授鐘點制度之輔導教師，其反應工作負荷量的龐大與繁重，感到無能力負擔學生輔導工作（M-01-01-d；M-01-02-c）；例如，參與行政工作，則需以行政優先（M-06-09-c；L-06-04-a；L-06-01-b），或者必須在自己班級中的任務完成後，才有心力投入輔導（M-05-11-a）；工作量的龐大與繁重所衍出的問題即為：時間上的壓力（M-01-13-a）、沒有充裕的時間同時處理既有工作與外加的輔導工作，也因而對於撥空接受輔導工作的督導感到困難（M-08-03；M-07-08-a），對於從事學生輔導工作是心有餘力不足的狀態（M-01-11；M-01-12；L-04-19）。於此同時，對於輔導的熱情也會開始下降（M-01-03-b）。

### (二) 兼任制度困境

此外，在國小由於學校內沒有專任的輔導教師，目前輔導教師多半是由具備輔導背景的帶班導師兼任（M-02-20-a；M-02-20-b；M-02-19；M-08-12；M-01-04-a；L-02-08），然而，如此卻造成又要帶班，又要做輔導工作，輔導時間不足且時間壓力極大的狀況下（L-01-12；L-01-03-a；L-03-29-a）、在安排輔導時間上有困擾（L-07-01-b；L-02-07；L-02-06），工作負荷量也沉重（M-02-01-a）。再者，小學由於一整天滿滿的課程與作息安排，使得輔導教師在安排個案晤談時間上產生相當大的困難，無法利用正課，而常需利用早自習或午休時間（M-03-01-a；L-07-02-d；L-08-02），而這樣的困擾並非輔導教師減課就能改善（L-08-01-c）；進行直接服務的輔導工作也常感時間壓力大，沒有足夠的時間處理學生的來函信件，或者草草了事（M-10-05；M-10-06；M-10-07；M-04-01-d）。總體而言，兼任制度所形成的問題和困境極大，除了效果不彰之外，更使個案輔導運作困難，教師的原本業務或輔導接案工作也都呈現極大的困擾。

### (三) 減課衍生之問題與壓力

在採取減課的制度下，少數具有輔導熱忱的老師收到可以減課的通知時，是自願不減課的（L-04-05；L-04-08），而多數輔導教師們在接到減課兩鐘點的規定後，並無工作減少的感受，反而更覺有壓力，因為此兩節課的時間反造成更多工作量的出現（M-09-02-a；L-03-08；L-03-09；L-06-02；L-03-13；L-03-14）。另外，由於減課被視為福利，且被認為需要有具體的輔導成效出現，減兩節課才具有說服力，因而壓力更大（M-04-01-a；M-05-01-b；M-05-02-b；M-06-02-b）。有些學校的行政單位認為減課就可以再多派行政工作給輔導教師（L-06-03），無形間加重帶班又兼顧輔導之減課輔導教師的工作量；也有輔導教師

認為減課對於原先班級課程的安排造成困擾（L-04-09），而且認為輔導工作並非減課即有幫助（L-02-02-a）。

#### （四）班級與接案之無法兼顧

輔導教師們除了具有輔導角色，同時也是班級導師，自己班上學生問題也常是需要花許多心思處理（M-01-01-b；M-10-01-b；L-03-29-b；L-02-09；L-02-13-a），例如個案為發展、情緒障礙兒童（L-01-05），而此部分是相當耗損老師們的能量的，無法只顧及處理轉介出來的個案，也需要照顧到班上其他同學的上課權益（L-08-07；L-06-10；L-06-11）。

#### （五）角色衝突

由於輔導教師多為班級導師兼任，同時需扮演班級管理者的強制性角色，又需在輔導時段轉換成輔導關懷的柔性角色，雙重關係的產生，常使輔導教師感到角色有所衝突與尷尬，學生亦常混淆角色上的不同（M-01-16-b；M-08-07-d；M-05-17-c；M-04-13-a；M-07-02-a；M-05-07；M-07-01-b；L-01-15-b；L-03-30；L-01-15-a）。另外，面對同為教師的學生班級導師，也因為欠缺專業地位與自信，在位階上無法形成有力的溝通、指示或建言（M-03-02；M-02-04；L-04-28），反而因為位階相同，卻要提供協助而尷尬（L-03-24；L-03-25）。再者，輔導教師因為從導師轉任行政人員，減少與班級學生的直接接觸，而會影響其與學生建立關係的機會（L-04-03；L-04-02）。在定位以及校內衝擊效應上，輔導教師的出現，在角色定位與功能上產生定位不明確的問題（M-01-18-a；M-02-22），不但隸屬單位不明（M-02-23-a），同時也使一般級任教師管教學生的能力有弱化的趨勢（M-01-18-b）。

## 二、個人專業狀態與自信缺乏之困境

### （一）自我專業裝備匱乏

輔導教師們脫離學習輔導知能的階段已時間久遠，幾乎都已遺忘所學的專業能力（M-07-01-a；M-06-02-c），特別是對任教的一般教師而言，在學校更為實用的為班級經營方法（L-05-12-b），對班級經營投入的心力是大量的，因此在輔導專業能力上自覺面對個案無能為力（M-01-15-b；L-02-05-a）；而要重新學習這些專業，也因為學校教學工作的忙碌，而對重新充電有疲憊感（M-06-02-d）。目前學校的輔導教師並沒有專業證照，這一點會影響到輔導教師對自己從事輔導的自信心（L-05-08-b），不過他們也會轉換另外一個方式，採用私下關懷輔導來輔導學生（L-05-07-a）。此外，另一個極大的困境為，具備專業知能是輔導教師最大的需求，然而離開學校多年，專業知識已多半遺忘（L-02-15e；L-02-15-c；L-05-12-a；L-06-16-c）。

## （二）承接意願薄弱

當前承接輔導工作的老師，雖然曾受過輔導教育的訓練，但進入職場從事一般教育已有相當一段時間，在承接意願上各有不同，有些人是被迫接下輔導工作（M-01-02-a；M-06-01-a；M-06-13-b；M-05-01-a；M-01-01-e），但也有輔導教師的承接過程是帶著對輔導工作的熱忱而樂意接受的（L-01-01；L-03-04-b）。

## （三）專業自信不足

輔導教師在脫離學院的學習多年後，多從事一般教師的工作，因而承接輔導工作時，對自己的輔導專業能力常是感到心虛，且也沒有信心的（M-09-02-b；M-05-01-c；M-09-12；M-09-13；L-02-15-d；L-05-10；L-02-15-h），甚至需要督導給予支持和鼓勵（M-01-07-b；L-03-38；L-05-18），或者視當下的需要而期待督導可以提供適合的督導內容或指明盲點，提高信心（L-04-29；L-01-20）。

## 三、個別與團體等實務接案之困境

### （一）問題界定的困難

需要輔導的小學個案經常會牽涉到不同領域的問題診斷，特別是特教的問題，這些對於距離專業訓練已有一段時間的學校輔導教師來說，有相當大的困難（M-07-04-a；M-07-04-b；L-04-25-b），有時也無法單純判定個案只有一個問題，卻被行政單位轉介到單一處理特定問題的單位（L-06-07-b），但有些還需要醫療介入（L-01-06）；此外，輔導與管教也常無法明確區分，有時學生換了一位導師，原需輔導的問題便會消失不見（M-08-07-b；L-06-05-d；M-05-17-b）。有些輔導教師則開始學會在各班轉介出的個案當中先作問題判斷與篩選的工作，希望把輔導的時間留給真正需要的個案（M-04-06；M-04-04-a）。

### （二）個案概念化之困難

對學生個案問題的判斷，輔導教師們相當需要督導的協助，有時處理問題不易聚焦（M-01-09-a），有時有法律問題的涉入（M-07-09；M-07-10），有時個案有新議題產生，需要有評估問題的能力（M-02-12-d；M-02-12-c；M-02-14；M-02-15；M-02-16；L-03-35），有時需要督導提供輔助資料來對照解釋個案的情況（M-09-19），或者也需要督導提供一些特教知識來作適當介入的抉擇（M-02-17）。

### （三）接案實務與技術運用之困難

輔導教師面臨最直接的難題即是個別接觸個案時的晤談輔導技巧（M-05-10-b），有時能力不足，不知如何與個案晤談（M-05-05；M-05-03），有時個案難度高（M-07-05）、或

具有挑戰性 (L-02-10-a; L-01-14)，或者因欠缺技巧與成效，而使個案不喜歡來談 (M-07-02-b)，甚或因為個案年齡較小，而找不到適合的方式與個案溝通 (L-01-18; L-01-19)。因而有些教師會採用私下關懷的輔導方式關心個案 (L-04-15; L-04-12-b)，或者採用訓導的方式，以收立即效果 (L-04-17-b; L-04-12-a)。

#### (四) 輔導關係建立困難

如何與個案建立關係，對受訪輔導教師來說也提及需要督導的幫忙和協助發展較好的策略 (L-02-15-a; L-05-13)，或者協助審視諮商關係 (L-07-06-b)，有助於輔導教師面對不易輔導的個案。在與個案關係尚未建立起來之時，蒐集到的個案訊息也常會不盡真實 (M-10-03-b)。

#### (五) 接案歷程現象之敏感度不足

對於輔導進行的過程，輔導教師表示自己因缺乏經驗，需要督導幫忙看見輔導的歷程與進展 (M-05-16)。此外，對學生問題敏感度的提升，是輔導教師希望督導能提供的協助之一，希望能從不同的角度來思考個案問題，減輕原本對學生的刻板印象 (M-03-05; M-03-06; M-03-07-a; M-10-11; M-10-12)。

#### (六) 輔導目標之無法設定

設立輔導與諮商的目標，是輔導教師們在與個案學生工作時的一個困難，有時是不知道目標該如何訂定較為恰當 (M-08-02-a; M-01-08-b; M-02-12-b; M-02-13)，有時還涉及目標訂立後的執行方法 (M-05-06; M-05-15)，故此希望得到督導對於諮商方向設定的建議 (L-06-17)。

#### (七) 輔導團體之帶領能力欠缺

相對於上述與個別接案有關之困境，輔導教師在小團體輔導的帶領上，也經常因為欠缺專業能力與信心，難以處理團體中個案行為，而需要依附在專業人員底下一起帶領團體 (M-01-01-c; L-06-16-a; M-09-02-I; M-09-02-g; L-06-16-b) 但也有輔導教師因為再次的進修而加強了輔導的概念，了解團體成員篩選的原則 (M-09-02-h)。

### 四、家庭與教師等系統介入之困境

#### (一) 家庭父母介入之困難

當遇到學生的問題來自家庭時 (M-08-02-b; L-04-17-a)，也總讓輔導教師在介入與處理上感到困難重重、欠缺自信 (M-08-01-c)，例如家訪的困難 (M-04-05)、家長拒絕或無法接受配合輔導協助 (M-04-04-b; L-03-31; L-03-21-b)，或者認為家庭問題無法由輔導

來解決 (M-09-10 ; M-09-15 ; M-09-16)。

## (二) 教師諮詢與個案問題探討

在小學校裡，通常學生的所有問題交由級任老師全權負責，較少轉介輔導處室 (L-04-18)。在學生送到輔導教師手中後，學生的導師似乎也欠缺與輔導教師合作的態度與功能，僅單方面希望看見學生接受輔導後的成效，而甚少主動與輔導老師聯繫，去了解學生問題 (M-01-03-a ; L-03-20-a) 與配合輔導處遇 (L-03-19)，或者對輔導老師有過多的依賴，失去了導師既有的基本教育輔導技能之發揮 (M-05-01-d ; M-05-02-a ; M-06-02-a ; L-05-07-b ; L-06-05-b)。從訪談結果亦可發現，輔導教師期待導師能具備基本輔導功能，對於如何與導師進行諮詢工作亦感到困難 (L-08-01-b ; L-08-05)，在學生發生問題時，期待導師能擔當第一線的責任，具備或充實輔導的基本素養，方能在面對學生問題的初期有適當的因應方式 (L-08-01-f ; L-02-11 ; L-03-18 ; L-04-20-a ; L-04-20-b ; L-04-22)。

## (三) 教師班級經營的協助

除了輔導教師個別的輔導之外，輔導教師認為導師應有自己的班級經營方法 (L-08-03)，雖然小學目前已無既定的輔導課程 (M-07-12)，但也期待導師能有輔導專業，利用班級輔導的方式與課程 (L-01-07 ; L-01-08 ; L - 02-15-I ; M-04-13-c ; M-07-11) 來教育學生，都能同時幫助學生減輕困擾問題。從輔導教師困境來看，另外一個問題則與導師本身經營班級的能力有關，當班級經營的方式無法讓學生適應時，學生在班級出現問題行為，便轉介至輔導處室，但輔導教師卻會發現學生主要困擾是來自於班級的適應不良 (M-08-01-a ; M-08-01-b ; L-06-05-a)。對於導師有諮詢如何進行班級輔導的需求，輔導教師相對的浮現對於諮詢能力和相關訓練欠缺的困境 (L-01-04)。

## (四) 親師溝通介入之困難

家長與導師之間的溝通聯繫若有其困難，而家長對輔導教師的直接求助 (L-03-27)、家長與導師之間的溝通出現誤解 (L-03-26)，以及與家長對於輔導的期待或認知等出現問題 (L-03-23 ; L-03-22) 等，都是輔導教師在介入家長與導師之間關係的重要課題。

## (五) 教師個別心理需求之介入

從訪談結果亦發現，有時個案的問題並非單純只來自個案，而是源於班級導師的個人困境或議題 (M-02-03)；輔導亦不只是個案與輔導老師之間的晤談，經常也會有教師個別心理需求的協助需要，輔導教師亦需要協助導師如何與學生互動，或者介入師生間的溝通問題 (M-08-13 ; M-01-16-a)。

## 五、學校輔導運作概念與行政資源之困境

### (一) 學校輔導或轉介運作制度不清

受訪輔導教師從本身觀點亦表達對當前小學輔導制度問題的許多看法。首先，輔導人員本身經常是不具備輔導背景者擔任 (M-09-11)，因為欠缺合格輔導教師 (L-08-01-a)，且此生態或是制度亦難以變更或建立 (M-01-15-a)；相對的，擁有資格者則永遠難以擺脫輔導老師的職位 (L-02-05-c)；其次，即使提報個案，自己班級當中的問題學生仍由自己班導師來認輔 (M-07-02-c；M-07-03)；再者，學校輔導行政功能不彰 (M-04-01-e)、或是輔導行政獨立權不足 (M-02-21)、輔導與管教沒有明確的區分 (M-08-09)、中小學輔導體制普遍性地延用 (M-01-16-c) 及小學校沒有設立輔導室 (L-03-03)，甚至是否能成立專責輔導的班級 (M-06-14)，這些問題都使輔導無法在小學裡好好發揮功能。

### (二) 處室協調與權責不明

中、小學的輔導概念目前才逐漸在推廣中，許多學校內的行政單位對輔導概念尚不熟悉，也還不夠重視輔導 (M-05-09；L-07-02-a；L-07-02-c；L-04-04；L-02-05-b)，單位內各自需要的結果也不相同 (M-05-08)；以往在學校裡，訓導與輔導各自分立，然在訓輔合一後，卻也發現需要訓導的學生，卻都要求輔導室的介入，訓輔不分對輔導教師也造成許多困擾 (M-02-02；M-08-07-a)。

### (三) 基本輔導倫理概念不足

在個案的直接服務上，個案的保密問題，經常會在學校裡發生，會議當中的研討、或私底下的談論，經常成為沒有輔導概念教師在茶餘飯後的話題 (L-01-03-b；L-06-05-c)。此外，還有學校在輔導制度上是沒有接案轉介流程的，個案直接就分派給輔導教師 (L-03-10)。

### (四) 成效評估與認定差異

輔導成效的評估涉及行政單位對輔導的認定，有些行政單位只重視評鑑與成果，並未真正投入經營學校中的輔導 (M-01-04-b；M-06-06；M-06-03；M-06-04；M-01-05；M-06-08；M-05-10-a)，而呈現出來的問題，即是輔導的成效只重「量」而不重「質」 (M-03-01-c；M-03-01-b；M-06-01-b)，以及為了立即效果，而仍習於以訓導方式替代輔導 (L-07-02-b)，增加在輔導教師的工作量卻有成效不彰之疑慮 (M-06-05)。但若從訓導處室初步評量，需要輔導而非訓導的學生，則可轉介輔導室 (M-08-03)。

### （五）空間設備缺乏

學校裡沒有為諮商輔導特別安排適當的晤談空間，經常讓輔導教師們要到處找晤談地點（M-09-04-b；M-09-06；M-03-01-d），在學校尚不重視諮商輔導的狀況下，欲設立諮商空間難度較高，或者原有的諮商空間也會因學校對其他因素的空間需求而被犧牲掉（M-02-18-e；M-02-06），個案常沒有固定的晤談空間，或者晤談空間無法具備安全、保密的條件（M-10-01-c；M-10-02）。另外，遊戲媒材對於兒童表達有其需要性，輔導教師即使學了遊戲治療，有時需要添購遊戲治療的玩具設備，然而學校常欠缺經費、設備而使專業無法發揮（M-09-07；M-09-08）。

## 六、專業成長、進修與督導期待

### （一）過往進修與督導經驗遙遠

從輔導教師省思過往進修經驗之分析發現，由於背景的關係，過去學生時代都有受督導的經驗，有些輕鬆、有些膽顫（M-04-09；M-02-07；M-06-09-a），另外也有人是大學實習時的督導安排而得的經驗（L-01-21；L-01-22；L-01-23；L-07-06-a），有些老師還曾在輔導學分班及研究所進修（L-03-07；L-04-01），也因為如此而在服務的學校裡被派任為輔導教師（L-02-01-a；L-05-01-a）。但學生時期的受訓，實地的輔導經驗較無擔任正式老師而去進行輔導的狀態來得感到責任沈重（M-03-04-b）。

### （二）專業督導期待多且高

受訪輔導教師亦表示，自己所學習之專業知能似乎僅只存留基本同理傾聽等輔導技巧（L-02-15-g）而特別需要在督導過程中補強，包括輔導的概念（M-03-01-e）、理論技巧（M-10-04；M-09-18；L-02-15-f；L-07-03-a；L-01-16；L-02-15-b）、個案概念化的能力（M-02-12-a）、專業技巧的指導與應用（M-07-08-b；M-03-04-c；M-03-07-b；M-09-02-f；L-05-17；L-05-15-b）、提供實用的觀念、策略（M-04-10-b）、澄清盲點（L-07-06-c）或是發掘潛藏議題（M-05-14；M-06-10；M-06-11），以期能提高自己的輔導成效（M-10-03-a）。

對於督導協助之期待，由於輔導教師們對於自己專業信心的欠缺，在輔導工作上期盼督導可以提供諮詢，或者是隨時可請教督導問題、隨時提供意見協助（M-01-08-a；M-01-10；M-04-12；M-08-04；M-08-06）。另外，也有輔導教師對督導需求的向度相當廣泛或相當高，視其遇到個案的狀況而需要督導提供諮詢（M-09-17；M-06-09-b；M-01-07-a）。

### （三）研習與實務的進修需求高

輔導教師們對於輔導知能的研習需求也很大，希望自己透過重新學習而增加輔導技能

(M-04-01-b ; M-09-04-a ; M-09-02-c ; M-09-02-e) , 同時減低接案的焦慮 (M-09-03) 。但是研習課程的開設亦需視教師的意願而定 (L-06-13) , 有時開辦研習 , 卻無實際輔導知能之研討 , 亦只是流於形式 (L-08-06) 。

#### (四) 實作導向之長期學習和專業發展期待

在學校現場的實務工作中 , 已不只是擁有知識及技巧來進行輔導就已足夠 , 實務經驗也仍是被看重的 (L-03-32 ; L-03-33) , 欠缺經驗也會讓老師們自覺欠缺信心 (L-05-11) 。而督導以其多年經驗直接提攜 , 也比起輔導教師自學與反省效果更快 (M-05-11-b ; M-02-08) , 若能一邊督導一邊實作 , 也對輔導功效具益處 (M-02-09 ; L-06-18) 。

在方式上 , 輔導教師認為督導的直接示範對輔導教師是很直接的幫助 , 從觀摩裡知道如何進行實務工作 , 並能成為未來直接工作的學習參考 (M-03-04-d ; M-02-11 ; M-04-10-a) 。除了實務性的需求外 , 短期課程培訓或研習已不能滿足有心想做輔導工作的老師 , 認為要進入專業 , 更需要的是長期的訓練 (M-01-09-b ; M-05-17-a) 。

### 七、輔導制度與團隊資源期待

#### (一) 諮商資源之統籌與支援

從展望與制度層面期待來看 , 輔導教師認為諮商資源若無一統籌單位 , 將使學校需求諮商輔導服務時 , 沒有管道尋求支援 , 而由縣市政府來統籌諮商資源 , 則是一個可採用的方式 (M-10-13 ; M-02-18-a ; M-02-18-c ; M-02-18-f ; M-02-18-d ; M-02-23-b ; M-02-24) 。

#### (二) 校外專業之分工與協助

輔導教師希望諮商師可以駐校服務 , 非校內職員的角色較能具有輔導諮商的主導權 , 同時也才能顧及個案的福利 (M-01-14 ; M-01-15-c) , 同時 , 諮商師駐校也能將校內的管教與輔導作區隔 (M-08-07-c) 。此外 , 若有社工或退休的老師能進駐學校服務 , 對學校也是一大幫助 (M-04-13-b) 。

而駐校諮商師若能多校共同聘請 , 將有需要的資源適時分派 , 不但可以提供機動性服務 , 並也較為經濟 (M-06-12 ; M-06-13-a ; M-08-08) 。

#### (三) 輔導之專任與專責制度建立

在國小兼任制度的現況下 , 輔導教師認為校內若有一個專任的輔導教師 , 將能專責處理輔導工作 (L-06-14) 。若是能由專職的輔導教師來從事輔導工作 , 將能解除時間壓力 , 且專職擔任輔導教師才有足夠時間投入輔導工作 (M-02-01-c) 。

#### （四）校內輔導團隊之建構

輔導教師們在辛苦工作之餘，內心也盼望能組織團隊工作（L-08-01-g；L-08-01-e），能有人一起討論分享工作經驗；同儕的討論不但可以提升對個案的理解（L-07-05；L-07-03-b），還可以幫助彼此相互打氣，發揮支持的力量（M-04-10-d；L-01-17）。而專業的督導若也在其中，較能針對專業問題進行討論（M-04-10-c；L-05-15-a）。

#### （五）專業人力資源不足

在小學當中的輔導工作十分需要以團隊的方式進行（L-04-20-c；L-04-21；L-03-34；L-03-20-c；L-03-28），包括校內其他具熱忱的老師、行政單位、導師及家長的投入，取得團隊的協助，有助於輔導工作的進行。另外，卻也有一些轉介上的限制，當個案問題多元時，經常欠缺不同資源的同時注入，造成個案問題評估和處理上的困難（L-06-07-c）。而學校規模不論大小，仍同樣有高度需求（M-02-18-b）。

另一方面，校內輔導工作亦需要充分的資源協助與配合，才能有效提升輔導功能。在多數輔導教師輔導的專業能力尚在培養的過程中，相關輔導行政資源之提供具有相當的重要性，資源的欠缺將使輔導工作困難重重（M-02-01-d；M-01-02-b；M-01-01-a；M-02-01-b；M-07-06；L-01-03-c；L-01-11；L-02-10-c；L-04-07），例如在督導的需求，資源量不足、管道不夠暢通與固定（L-08-08）、轉介的管道亦不多（L-02-13-b；L-06-06），以及期待能有校外專業資源的進駐（L-06-07-a）。

## 肆、討論與建議

### 一、討論

從訪談研究結果可發現，輔導教師所陳述的七類實務困境和專業期待，在層次上包含了輔導教師個人的困境和期待（例如：對自己專業實務覺得困難的部分，以及對自己專業實務的期待），也包括輔導教師所反映與輔導體制、資源及運作有關的困境和期待（例如：校內輔導體制缺失所造成的困境，以及對輔導資源或團隊建構等期待）等兩個層次；而在所反映的經驗或意見性質上，又可以分為當前實然之困境，和對於應然之期待等兩個區塊來再加解讀。茲將結果整理如下表三，且分別針對輔導教師個人困境與期待，與輔導體制、資源運作有關的困境與期待兩個方面加以討論，再整合探討輔導教師之實務內涵與專業培育議題；另本文討論採歸納研究分析結果至個人與體制等層面，在論述上將所引用的結果類別置於括弧內，例如（角色衝突）等，方便讀者閱讀上的對照。

表三 輔導教師個人與體制運作等困境和期待之歸納摘要表

	輔導教師個人	輔導體制、資源和運作
困境 (實然呈現)	<p><b>個人專業狀態與自信缺乏之困境</b>(自我專業裝備匱乏、承接意願薄弱、專業自信不足)</p> <p><b>個別與團體等實務接案之困境</b>(問題界定的困難、個案概念化之困難、接案實務與技術運用之困難、輔導關係建立困難、接案歷程現象之敏感度不足、輔導目標之無法設定、輔導團體之帶領能力欠缺)</p> <p><b>家庭與教師等系統介入之困境</b>(家庭父母介入之困難、教師諮詢與個案問題探討、教師班級經營的協助、親師溝通介入之困難、教師個別心理需求之介入)</p>	<p><b>角色職責與輔導教師制度之困境</b>(工作負擔與壓力、角色衝突，以及其他與兼任減課制度有關之困境)</p> <p><b>學校輔導運作概念與行政資源之困境</b>(學校輔導或轉介運作制度不清、處室協調與權責不明、基本輔導倫理概念不足、成效評估與認定差異、空間設備缺乏)</p>
期待 (應然陳述)	<p><b>專業成長、進修與督導期待</b>(過往進修與督導經驗遙遠、專業督導期待多且高、研習與實務的進修需求高、實作導向之長期學習和專業發展期待)</p>	<p><b>輔導制度與團隊資源期待</b>(諮商資源之統籌與支援、校外專業之分工與協助、輔導之專任與專責制度建立、校內輔導團隊之建構、專業人力資源不足)</p>

### (一) 輔導教師個人層面的困境與期待探討

#### 1. 輔導教師個人困境、期待與專業能力探討

從本研究焦點團體訪談分析結果發現，與輔導教師個人實務等層面困境有關的經驗，首當其衝的實務接案能力(包括個別諮商輔導接案和團體實務工作兩方面)為輔導教師所反映的重要困境之一，其中，個別實務接案上還包括：對於個案的認識等統合判斷的層面(appreciation)(問題界定的困難、個案概念化之困難及輔導目標之無法設定)以及實務應用之層面(action)(接案實務與技術運用之困難、輔導關係建立困難及接案歷程現象之敏感度不足);而團體諮商輔導的實務又是另外一個部分的專業困境。與上述「諮商輔導實務」相較之下，系統性的家長和教師「諮詢實務」工作，似乎是另外一個需要面對的重要領域，包括家長的處理(家庭父母介入之困難)、教師的協助(教師諮詢與個案問題探討、教師

班級經營的協助及教師個別心理需求介入)，以及介入教師與家長之間的難題（親師溝通介入之困難）等。

從國內學者對輔導教師專業調查之探究可發現，國中小教師肯定次級和三級工作之重要性，但卻呈現認為自身無法勝任，期待受過訓練之專業人員介入協助（王文秀等，2011）；從針對輔導主任之調查也發現，國小學童問題出現頻率與對於心理健康介入之需求呈現高度的相關（趙曉美、王麗斐，2008），顯示個案處遇實務的需要性，概念上若能與校外專輔人員（心理師、社工師）進行專業分工的統整規劃（方惠生、戴嘉南，2008），則依據教育部相關函令與相關學者論述（吳芝儀，2005；教育部，2009；陳秉華，2005），次級預防服務應為輔導教師之重要實務領域。

綜合上述與輔導教師反映出有關的實務困境，可發現主要為三級預防輔導架構中的「次級介入」，主要聚焦在個別諮商輔導、小團體輔導之「諮商輔導」工作，以及家長或班級教師之「諮詢」工作上；在自我內在的衝突困境則主要反映對專業任務、角色或認同的不足，所帶來某種缺乏信心或熱忱的狀態。在個人專業成長的期待方面，有別於相關的輔導知能研習等知識講授型態的課程，輔導教師提及對於專業成長、進修與督導期待相關，一方面自覺與過去訓練脫節且需要實質的督導（過往進修與督導經驗遙遠、專業督導期待多且高，另一方面對於相關的實務成長課程，亦反應高度的期待與需求（研習與實務的進修需求高）、實作導向之長期學習與專業發展期待）。歸納而言，實務性質的課程、朝向實作訓練，以及實質的督導等，為在職輔導教師自陳最為需要的期待和需求。

## 2. 輔導教師專業內涵與當前困境

承上述探討與研究結果可發現，若反身回到輔導教師自身狀態的困境，可發現兩個不同層次的困境，其一為與身處於體制或制度設計所帶來的衝突、壓力或角色混淆，實際上應從體制面的清楚界定和規劃加以解決；另一個則為因個人面對專業實務之複雜或生疏，而衍生的專業耗弱或自信缺乏之困境，包括覺得自己專業不足（自我專業裝備匱乏、專業自信不足），以及基本上對於承接輔導工作本身並未具被認同或熱忱（承接意願薄弱）。

從學校近期引進相關專業輔導人員，如心理師和社工專業等角度，來探討輔導教師與此些校外專業，以及其他資源之整合等專業分工議題。過度分工、過多依賴外部專家、專業角色混淆與重疊，以及位階高低但權責模糊所導致的執行困難等，均為近期相關國內學者探討的重點（張麗鳳，2005；許育光，2011a；陳惠雯、王曉薇、韓昌宏、彭瑞連、張雅苓，2006）。因此，針對輔導教師與心理師、社工人員，抑或是輔導行政人員之專業區分和可能的合作模式，是一個極為重要的課題。以未來專業且專職聘任角度來看，輔導教

師若能有效的與校外專業人員形成一個良好溝通、具信任感的團隊，且能協同處理學童各層次議題，在介入孩童本身、家長或教師等系統工作上進行分工搭配，則對輔導工作成效有相當大的助益（王文秀等，2011；王麗斐、杜淑芬，2009；洪莉竹，2005；詹素珠，2004）。若此，著重於探討與建構台灣輔導教師為一獨特、具多元能力之專業，且能實質協助學童個體、家庭或學校系統，和推動與建構學校輔導團隊，應為未來教育當局、實務界及學界應共同合作推動之要務。

對於學校諮商師之專業內涵，國外學者 Gysbers（2011）從多年實施全方位學校諮商方案（comprehensive school counseling program）之經驗亦提及，專業學校諮商師在學生諮商輔導工作上，包含輔導課程實施（guidance curriculum）、個別學生規劃（individual student planning）、回應式的專業服務（responsive service），以及系統支持（system support）等領域之實際工作；其中，不單是常見的預防處遇如：個別或團體諮商、諮詢及轉介等，更包括各類型心理發展議題的輔導教育課程規劃暨實施，以及針對全校學生個人需求進行評估、會談與協助及規劃等專業性要求極高之實務要求。同理，Schmidt（2008）建議學校諮商師在中小學校中運用基本助人歷程，包括：諮商（counseling）、諮詢（consulting）、資源連結與統合（coordination）及衡鑑（appraising）等實務工作，最主要為提供學生、父母及教師等三個族群相關的專業服務。前兩者之諮商與諮詢和本研究兼任輔導教師所呈現之業務說詞相似，但在連結統合和衡鑑評估上，則未於本研究發現。然而，值得加以區辨的重要課題如本文於緒論中所提到，當前輔導教師與心理師（包含本質受訓為諮商的諮商心理師，和著重於心理病理、衡鑑與治療的臨床心理師兩者），以及社工師（社工相關系所畢業領有執照之社工師，或未有執照之社工員）均採專責聘任方式晉用，在同樣執行「諮商」和「諮詢」等實務之時，是否有其內涵和方向，或者是執行方式上的差異？國內學者吳芝儀（2009）亦認為當前台灣對輔導教師（或稱學校諮商師）之專業職能（含知識、能力、態度等）甚為模糊混淆，在概念上常與已醫療證照化導向的諮商心理師難以區分，未來相關專業學會或後續研究應對這些議題，再加充分討論或規劃訂定。

## （二）輔導教師面對體制層面的困境與期待探討

相對於個人困境和對實務的掌握，輔導教師對於長久以來難以建立體制或專業的輔導體系，也反映諸多因為權責不分所帶來的困境或難題。其中一部分為學校內的輔導運作流程，對於學生問題或個案無法有明晰的處理方針（輔導或轉介運作制度不清、成效評估與認定差異），致使輔導工作存在著許多不明確或難以溝通的窘境；另一個為體制或環境專業度不足的現況反映，例如輔導的權責、團隊倫理概念缺乏，以及空間議題等（處室協調

與權責不明、基本輔導倫理概念不足及空間設備缺乏)。前者的運作流程問題,可能致使輔導教師感到困惑或無法被支持,後者則可能突顯學校輔導規劃之缺乏與專業薄弱,亦使輔導教師可能感受到較強的無力感。

而在輔導制度與團隊資源期待上,近期政策基本上已剛好回應了某些輔導教師於本研究早先所陳述之期待和建議,例如:(1)教育部通令各縣市政府教育主管當局設置學生諮商中心(諮商資源之統籌與支援)。(2)自2012年八月起將全面於國中小每校聘任專任之輔導教師,使學生需求暨相關需要能有清楚的專業對應窗口(輔導之專任與專責制度建立)。(3)自2011年起已開始編列預算,提供各縣市政府聘任專職之學校心理師(諮商或臨床心理師)或學校社工師(員),採分區或駐區制度,協助學校輔導工作(專業人力資源)。在人員聘任制度逐漸建立後,後續與輔導教師、心理師及社工師分工合作,而專業人員與行政體系之整合等發展,不但牽涉校內輔導流程與體系之建構,也包含整體資源運用之發展,應為未來台灣輔導體制發展的重要任務(校外專業之分工與協助、校內輔導團隊之建構)。

然而,從困境因應與期待的角度可發現,本研究受訪教師之實務發揮與輔導體制、資源和運作等均有關,且與學校內部行政運作機制、行政賦予之職責、與行政主管之溝通協調,以及校內輔導運作流程之清晰度等,均有極重要之關聯。國內學者曾對於輔導教師與校內行政運作之規劃提出相關論述,例如認為輔導教師應連結和縝密的織就出組織內部的輔導網絡(詹素珠,2004);與校內教師共組團隊以建立輔導教師專業角色(洪莉竹,2005);在中介系統進行個案管理與團隊分工機制,並運用和整合校內資源協助學生(王麗斐、杜淑芬,2009);同時,為避免過度引進校外資源而弱化輔導教師能力,在輔導團隊中發揮串聯的角色亦為其重點(胡中宜,2007)。此外,在心理衛生推廣和教育上,輔導教師也應評估師生特定需求,結合學校行政運作以設計適合的輔導方案課程(許維素,2005)。綜合上述觀點可知,輔導教師在校內應為專業團隊之重要樞紐,除提供實質的直接服務外,在行政運作上應朝向個案整合管理(次級、三級直接服務)、輔導團隊建構與校內資源連結(初級、次級之間接服務),且包含師生發展性輔導課程的規劃和設計(初級預防);且輔導行政體系應朝此三方面,重新檢討與評估與校內輔導運作體系、人力資源、空間應用、資源提供和行政支持等相關規劃。

而在校內訓導與輔導行政體系的分工與整合上,研究發現輔導教師之困境常因兩處室溝通整合之權責或合作機制不足,造成在個案心理評量、問題辨識、處理方式、接案權責、相互合作或協調溝通上的問題,因此訓導與輔導之搭配或合作議題,應為未來學校行政體系端考量輔導教師專業發揮時的一個重要面向。再者,相關訪談研究亦指出校內輔導

行政工作的繁瑣和沉重，常常造成輔導人員的負擔與疲憊，導致整體輔導工作長期失焦而停滯（王文秀等，2011）；且在教育部之輔導教師專業規劃中，也以實際學生問題處遇和介入為主，不應給予過多之行政職責負擔（教育部，2011）。因此，行政體系要能夠負擔較多的行政業務，從行政流程和資源提供的角度，支持輔導教師在個案管理、團隊建構與資源連結，以及課程規劃設計等工作之執行，應為未來校內行政團隊執行面的重要參考方針。

### （三）從三級預防輔導架構探究輔導教師困境、期待與實務規劃之可能性

研究續以上述研究成果、近年國內外相關輔導教師專業內涵和模式等文獻為主，探討輔導教師實務內涵之可能性等延伸之重要課題。綜合評析本研究兼任輔導教師所報告與提及的重要實務困境和運作期待，其可適配於三級預防輔導架構中的次級介入（主要包括直接服務之諮商輔導和間接服務之系統介入與諮詢），以及期待整體直接服務之運作，特別如心理評量、問題辨識、個案開案、轉介或轉銜、成效評定、接案分工或個案管理等，與初級銜接次級介入和整合次級與三級工作的重要運作。

從發展與預防的觀點，Dollarhide 與 Saginak（2008）認為學校諮商師必須具備的專業能力包括：個別和小團體諮商技巧、班級團體與發展性課程技巧、了解與評估阻礙學生發展與功能的技巧、協助學生轉銜的技巧、預防及早期介入心理健康問題的技術，以及運用領導、倡導、諮詢等策略來改善學校情境以促進學生全人發展的技術。美國學校諮商師學會（ASCA）也認為，學校諮商師強調預防性和發展性質的諮商，提供學生處理生活難題所需的生活技巧，幫助學生自我了解、處理學習、人際行為與個人的問題，以促進其在個人發展、社會能力、教育與學習及生涯發展上，獲致成功；其工作焦點和方向置放於預防性與發展性，所服務的群體並非少數特定困難之個案，宗旨上應以多數或全體學生之服務為主體；其所提供之諮商與諮詢，在焦點上應與心理師和社工師不同（ASCA, 2005）。綜上所述，輔導教師次級介入的「諮商」和「諮詢」在導向上應加強其發展和預防，或是促進學生心理健康，藉以導向全人發展和成功。另一方面對教師與家長之諮詢或系統工作，亦應著重於協助發展和採取預防的觀點；若個案之輔導需求呈現危機性、需要較為特定之諮商或心理治療資源介入、問題的嚴重度和複雜性較高，可從校外專業人員的協助中獲益，此類個案之介入和處遇，應以心理師評估衡鑑與採取適當的介入。

承上述對於預防導向工作重要性之論述，本研究訪談之對象因為是兼任輔導教師，因此在減授鐘點的架構和現實下，並未提及發展與預防工作之投入困境或期待。相對的對於初級預防工作，教育部亦界定其為輔導教師之職責並設定為支援角色；在同時具備教育

學程（教師專業）和 26 加科註記輔導認證學分（專業輔導學程）等雙重條件下（教育部，2011），輔導教師實質上亦具備推動心理衛生方案課程之專業與能力，相關學者亦建議輔導教師應能進行需求評估、輔導推動方向設定及課程方案設計等業務，採規劃、推動與協助基層教師執行之位置，發揮相關實務（吳芝儀，2005；林美華，2004；洪莉竹，2005）。值得將初級預防推廣工作，納入為輔導教師重要專業實務之支援或間接推動要項。

綜合相關學者之看法可發現，發展性或心理衛生教育之課程、評估衡鑑或學生之個別計劃、資源連結與統合此三個範疇的實務工作，也是學校諮商師重要的實務工作（ASCA, 2005; Dollarhide & Saginak, 2008; Schmidt, 2008）。其中，心理衛生方案或課程的執行屬於初級預防之直接服務，若對象為教師或家長等學生所處系統之相關人士，透過研習或講座形態進行，屬於初級預防之間接服務。然而，初級預防所服務之班級、學生、教師及家長為數眾多，且行政運作上繁瑣，若主責全設定於輔導教師實有困難，且在教師與家長等研習或體制促進等間接工作上，單憑輔導教師之力恐事倍功半，執行上其主力或仍應以行政團隊如亦具備相關專業職能的輔導主任或組長，在納入輔導教師協助或研討之背景下，負起主要權責；趙曉美、王麗斐（2007）針對輔導行政體制進行調查，發現受訪者認為國小輔導室九成以上的業務屬於具中高度輔導專業性，其中又以輔導組長的輔導專業能力需求為最高，其他行政人員次之，顯示未來輔導處室相對性的提升專業且能與輔導教師相互合作，並主導與執行全面性的輔導工作推動，至為重要。

再者，於評估和衡鑑的工作上，若為發展性牽涉全體學生相關之評量（例如資料建立、生涯協助之性向測驗運用、學習成就之普測等），似為初級預防之直接服務，假若以心理評量、問題辨識或及早發現學生適應問題之評量（如身心健康評量、學習適應困難評估，或壓力與生活適應評估等），則屬於次級預防之直接服務；但假若對於個別學生需進行鑑別診斷性質的衡鑑、安置鑑定，或家庭資源之深度評估等層面，其在屬性上應為三級處遇工作，則應為心理師或社工師之業務，可與前述初級和次級之評估業務有所區別。

第三，資源連結與統合之工作可分為個案管理與處遇（直接服務），與系統或體制層面的連結（間接服務），在校內資源連結與統合部分，輔導教師於接案過程中若考量應納入更多資源與分工協助此個案，其主動性的溝通協助或採個案管理方式引進不同資源來幫助學生，應是責無旁貸的重要工作；但假若主要所需與校外系統介入、政策制度、法令體系、重新安置或是特定的資源需加以評估，在分工上應可納入社工師之專業，採合作協同方式輔助校內端之運作。

承上述對於輔導教師個人和所反映之體制困境與期待可發現，在實務上兼任輔導教師

所反映的實務困境，亦同時為學校賦予或場域中顯現需求較強的部分，可簡要歸納為個別諮商輔導、團體諮商輔導，以及諮詢工作等三個部分（次級介入服務）；而與體制架構有關的困境和期待，主要亦包含個案輔導運作流程應清晰、校內輔導行政體系、權責和專業度應加以建構，以及對校外或駐區專業人員等資源之期待，加以分析可發現此三個展望，分別與學生處遇之專業（牽涉初級、次級與三級介入之實務）、校內輔導體制和專業度（校內輔導行政），以及區域輔導資源（專業分工整合）等有關。

## 二、結論

研究訪談分析發現輔導教師面臨之個人層面之困境，主要為個人專業狀態與自信缺乏、個別與團體實務接案，以及家庭與教師等系統介入之能力不足；體制層面的困境則為角色職責與輔導教師制度不夠明確、學校輔導運作概念與行政資源之整合仍有待架構。而輔導教師個人層面的專業期待，是希望能有實質的專業成長、進修與督導資源；在體制層面，則希望輔導制度與團隊資源能積極的朝向完整且明確的建構。

## 三、建議

研究從輔導教師個人專業發展、培育與在職教育，以及體制建構等方面，提出相關建議；亦針對研究之限制與後續研究可發展之方向，進行討論與建議。

### （一）輔導教師個人實務內涵發揮與專業發展

#### 1. 輔導教師專職聘任與應朝向專業培育和發展規劃

在專職化的背景與脈絡下，輔導教師個人應認知自我於學校場域和輔導三級預防服務系統中，佔有相當重要之角色與職責，在授課時數要求與專業性質不同於一般教師或行政人員的背景下，對於自我實務內涵的主動規劃，並採專業自主之工作型態，積極投入與發揮，為實務上最重要的專業態度。輔導教師可參考本文所提出之實務內涵建議，依所處學校之需求和特性，擬定學年或學期之輔導工作計畫，並針對個人各級專業服務時間進行規劃和安排。而在執行輔導實務工作上，國小輔導教師應自許為學校兒童重要之專業人員，且應了解心理師法第四十二條之內涵，亦即在執行心理發展偏差、認知情緒或行為偏差、或社會適應偏差與障礙個案等三項相關心理諮商與心理治療服務（諮商心理師之第二、三、四項業務），輔導人員等專業並不受心理師法罰則之限定（心理師法，2001），且在專業上更應自我成長與學習，以能綜合評估學生之實際狀況，判斷潛在精神官能症、精神病或腦部心智功能缺損之可能性（在醫囑或醫師開立診斷下之諮商心理師第五項、臨床心理師第

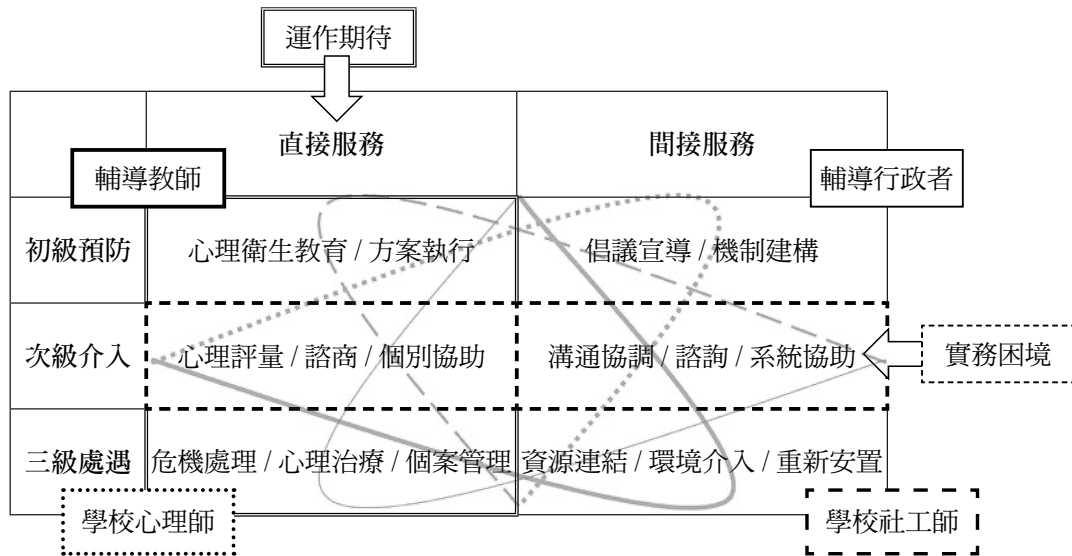
六與七項業務)，適時的轉介或連結資源，並於校內體系建構合適的協同輔導措施，加以合作與分工。因之，不但在心理衛生教育與課程之初級預防，發展性與預防導向的諮商與心理治療，以及家長諮詢、課室觀察及教師協助等次級介入上，再者如個案管理、危機處遇、社區心理衛生工作、社福法令與體系等三級處遇等，輔導教師皆應把握自我學習、專業研習或接受實質督導等機會，使能一方面邁向專業精進與發展，也真正能適切的協助兒童、家長與教師，大力提升自我實務能力與服務效能。

## 2. 輔導教師實務內涵規劃與專業分工考量

研究整合上述討論，可發現學校輔導教師之實務內涵或許可界定為以初級發展性預防服務為本，次級預防輔導介入為主，三級預防處遇之協助和資源管理為輔。分別著重於心理衛生教育與推廣、發展性的評量與學生計畫（初級預防之直接服務）、心理評量與預防性質的評量衡鑑、發展性的諮商輔導（次級預防之直接服務），系統層面的溝通協調、教師與家長諮詢（次級預防之間接服務）等三個重要區塊；且在倡議、講座推廣和研習上（初級預防之間接服務）與輔導行政人員合作，在危機或嚴重、複雜度高的個案介入上（三級預防之間接服務），與心理師協同或合作，而在校外體系與資源介入或重新安置等工作上，與社工師協同或合作。此外，從專業分工的角度來看，輔導教師、輔導行政人員、心理師，以及社工師此四類未來專任於國小輔導體系之工作者，似乎可各從其所應著重之實務工作出發（如圖二，輔導教師為較粗黑之實線，以初級直接服務為出發點朝對角呈拋物線規劃；輔導行政人員則以初級間接服務為出發，為細實線；心理師則由三級直接服務出發，為點狀虛線；社工師由三級間接服務出發，主責含括之層面為點線交替之粗拋物線），各專業可分工專責於自我專長之業務與實務，而後兼顧其他三級預防輔導層級之搭配和合作。

研究者參考研究結果與相關探討，整理與提出一個構想性的專業分工與合作之架構，如圖二所示，以能作為未來規劃輔導教師專業實務內涵可參考的架構之一。從該圖之架構和構想，輔導教師之專業實務內涵（如圖之從初級預防直接服務延伸出去的粗黑實線區域）與其他三類最主要的專任人員（輔導行政工作人員、學校心理師、學校社工師等），在專業上必然有相互重疊且需要分工協調或合作之處（例如直接服務之三級處遇，以及間接服務之各及工作），相對的也可能有較為獨立且專則屬於輔導教師之重要實務部分（如直接服務之初級預防與次級介入等），其他相關專業亦然，且在專業實務內涵的探討上因牽涉合作與團隊工作，則需要整合來探討，從中再深入與進一步界定輔導教師之特定專業與實務發揮層次。然而，受限於本研究主要仍以訪談兼任輔導教師困境和期待為主，後續對於

專任輔導教師之實務內涵規劃，仍需匯集學界與實務工作者，依據各區域資源與人力財政狀態，可參考本文初步建議再行縝密的研商與規劃。



圖二 三級預防輔導實務內涵摘要暨多元專業分工構想圖

## (二) 輔導教師培育與在職教育

對於國內之諮商輔導相關系所，在大學層級前瞻性的設計與發展有系統的輔導教師培育課程，或於碩士在職專班層級建構能提供輔導教師在職進修之研究所課程，為責無旁貸之任務。從研究結果與討論可發現，各系所可於教育部已公告之課程課綱架構下，進行相關學分的規劃、開授及採認，以完整培育之概念而論，大學層級之課程設計應採通才導向，且在三級預防輔導各層面之實務均有所兼顧；而碩士層級之進階訓練更應對於各類型諮商實務、諮詢工作、統合與資源運用，以及政策與體系等更具深度或難度的課題，有更多的訓練與探討（許育光，2011b）。

此外，在縣市政府教育局處層級等非學院的輔導教師在職訓練方面，提供較為實務導向的課程，並給予實務督導之資源，兩者實屬重要，且須朝向長期訓練角度規劃；由於此層級之輔導教師應為進階層級，在研習的實務性和深度上不同於基礎入門的輔導知能，亦與初級預防層次的教師輔導效能研習大所不同，單憑講授和知識傳遞實無法滿足其需求，則在規劃和安排上宜考慮其實際且實務之需求，且亦應協尋相關適切之督導參與和加入，適時給予實務討論和個人專業督導之協助。而鑒於未來學校心理議題與輔導諮商專業和培

育督導之需求極高，在緊縮碩博士班名額的政策下仍於教育、心理及諮商輔導等系所，增設碩士或博士相關分組應有其必要性，其中碩士層級以培育進階學校輔導人員或主管為主，博士層級則應以培育教學訓練、實務督導及輔導諮商研究之專才為目標。

### （三）輔導體制建構

隨著輔導教師之專聘，國小輔導體制之建構為當前校園與教育體制之重要變革任務，在強調預防與協助發展與成長之概念下（如美國學校諮商師期待每一個學童均能在學校有成功的學習與適應），體制的調整與再建構，實為當務之急（Gysbers & Henderson, 2006）。其一，在初級預防的輔導課程或心理衛生教育上，課程安排、教材課綱，以及實際有系統的執行（非採方案推動之零散方式），有待完整且能全方位考量的設計。其二，於次級與三級學生個別服務上，學生轉介與評估之運作流程、家庭與教師或課室環境的介入、接案模式或校內輔導教師與校外心理師或社工師之分工和合作，以及成效評估或追蹤輔導等運作，均有待加以討論和建構（王麗斐、杜淑芬，2009）。其三，縣市政府教育局處層級之諮商中心，與學校之間的溝通或資源連結等，均為目前最為重要任務。此些體制之建構均與輔導教師於校內端，是否能充分發揮專業效能有關，值得全國教育主管單位、縣市政府教育局處，以及各級學校，納入相關學者專家、實務工作者和輔導教師，加以討論和更明確且務實的建置。

### （四）研究限制與後續發展

在專任輔導教師制度尚處於研議階段之時，本研究所訪談之輔導教師為兼任輔導教師，分析而得的類別資料較侷限於次級介入之諮商與諮詢服務等，為於檢視研究結果時須審慎考慮的限制；後續研究可於專任制度推行兩年至三年後再次進行訪談，或參考本研究結果進行較為大量之調查，了解專任輔導教師之困境與期待，且能從其內涵進行成因和影響層面的探討。由於處於輔導教師聘任制度之轉變與全面發展時期，輔導教師之教（教學養成）、考（考評選任）、用（實務發揮），以及其持續性的專業發展、在職教育、專業督導模式或行政督導議題等，均是未來應積極研究和探討的重要課題；而在輔導體制和團隊分工合作方面，個案協助、介入或處遇的運作流程，以及相關系統、資源與環境安置等介入或連結，均為未來有待研議、評鑑及探討之焦點，特別是輔導教師與心理師、社工師暨專責輔導行政人員，或甚至為特教老師、外聘職能治療、語言治療、兒童心智科醫師及臨床心理師等，跨專業與跨領域的溝通協調和分工合作均是相關且重要的探討議題。針對已開始規劃和聘任之專任輔導教師制度，未來研究亦可著力於先進國家學校諮商師或輔導專業人員體制發展之歷史脈絡，了解其可能的困境和實務內涵建構過程，對於了解學校輔導

教師專業發展、培育及在職教育等，應能提出更為具體與完整之建議。期待在此國小專聘輔導教師之嶄新紀元，能有更多關於輔導教師、專業人員及輔導體制之相關研究，使此領域能開展與持續精進，在提升輔導專業動能之架勢下，造福兒童、家庭、校園及整體教育體系。

### 參考文獻

- 101 教職網 (2011)。國中小將增聘 2221 位輔導人員。2011 年 1 月 14 日，取自 <http://www.101job.com.tw/news/html/05/n-105.html>
- 心理師法 (2001)。2011 年 12 月 22 日，取自 <http://www.coun.ncnu.edu.tw/psychologist.htm>
- 方惠生、戴嘉南 (2008)。彰化縣專業諮商人員介入國小校園輔導工作實驗方案評估研究。《諮商輔導學報》，18，89-121。
- 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 (編號：0980059395)，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、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。楊深坑 (主持人)，我國中小學校輔導與諮商工作的挑戰。第一屆中小學輔導與諮商學術研討會，國立嘉義大學。
- 吳芝儀 (2009)。從學校諮商師專業角色與職能指標省思我國中等學校師資培育「輔導科」專門課程結構。《諮商與輔導》，286，30-34。
- 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。
- 林美華 (2004)。國小輔導人員角色內涵之探討。《諮商與輔導》，217，15-17。
- 林家興 (2005)。心理師執業之路。台北：心理。
- 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。
- 林勝義 (2003)。學校社會工作服務。台北：學富。

- 林萬億 (2004)。我國學校輔導團對工作的建制。廖鳳池 (主持人), 當前學校輔導工作的需求與機制—學校輔導教師、心理師及社工師之對談。心理師法衝擊下的學校諮商輔導工作的因應研討會, 高雄師範大學。
- 洪莉竹 (2005)。創造學校輔導人員的專業定位: 專業學校諮商師的角色與功能。教育研究月刊, 134, 11-22。
- 胡中宜 (2007)。學校社會工作人員參與各級學校輔導工作之實施型態與成效分析。教育心理學報, 39 (2), 149-171。
- 張麗鳳 (2005)。我國中小學輔導工作的回顧與前瞻。「第一屆中小學輔導與諮商學術研討會」發表之論文, 嘉義大學。
- 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。2011年12月22日, 取自 [http://www.edu.tw/PDA/bulletin.aspx?bulletin\\_sn=2864](http://www.edu.tw/PDA/bulletin.aspx?bulletin_sn=2864)
- 教育部 (2011年12月9日)。研商推動國民小學教師加註輔導專長相關配套措施會議紀錄 (修訂中版本, 尚未公告)。教育部訓委會提供。
- 許育光 (2011a)。國小輔導教師之實務培訓與督導需求初探。教育實踐與研究, 24 (2), 99-128。
- 許育光 (2011b)。碩士層級實習學校諮商員督導團體之關切議題、學習因素與參與經驗分析。中華輔導與諮商學報, 31, 61-100。
- 許維素 (2005)。輔導教師學校系統觀的重要性。輔導季刊, 41 (3), 72-74。
- 陳秉華 (2005)。我國中小學校輔導與諮商工作的現況和挑戰。「第一屆中小學輔導與諮商學術研討會」發表之論文, 嘉義大學。
- 陳惠雯、王曉薇、韓昌宏、彭瑞連、張雅苓 (2006)。從中小學輔導工作的挫敗看專業證照助人工作者駐校模式的救濟: 走一條尋回專業的路。應用心理研究, 30, 155-176。
- 詹素珠 (2004)。高中學校輔導工作 -- 以清水高中為例。諮商與輔導, 217, 5-8。
- 趙曉美、王麗斐 (2005)。小學輔導專業發展的困境與出路。教育研究月刊, 134, 42-53。
- 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。
- 趙曉美、王麗斐 (2008)。國小兒童個案問題與輔導室對校外心理健康專業協助需求之研究—以臺北市為例。北體學報, 16, 351-363。
- ASCA (2005). *ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs*. Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- Dollarhide, C. T., & Saginak, K. A. (2008). *Comprehensive School Counseling Programs: K-12 Delivery Systems in Action*. Boston, MA: Pearson.

- Gysbers, N. C. (2011). *The current status and future prospects for school counseling programs in the United States*. 台灣輔導與諮商學會 2011 學校輔導與諮商學術研討會論文集 (13-17 頁). 國立台灣師範大學.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2006). *Developing & Managing Your School Guidance and Counseling Program* (4th ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Schmidt, J. J. (2008). *Counseling in Schools: Comprehensive Programs of Responsive Services for All Students* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.

收件日期：101年2月22日

複審一日期：101年4月22日

複審二日期：101年6月26日

通過日期：101年8月30日

# **An Exploratory Examination of the Practices of Taiwan Elementary School Counselors: A Dialogue about Their Difficulties and Expectations**

Yu-Kuang Hsu

National Hsinchu University of Education

In view of the increasing need for student guidance and the recent policy of hiring full-time school counselors in the junior and the elementary school levels in Taiwan, the issue of professional development for school counselors has become a critical subject calling for more attention and exploration. Eighteen elementary school counselors, 6 males and 12 females, age 26-45, with an average of 7.9 years of professional experiences, were invited to participate in two focus groups. The groups focused on the difficulties the participants had encountered in their practices and their expectations of the larger school system and of their profession. The reliability of rating consistency of the meaning units and thematic categories by the raters was .89. Seven thematic categories emerged from the data analysis and were the basis of the present paper. The results showed participants' difficulties at two fronts: at the personal-professional front and at the system front. The reported difficulties included a lack of self confidence, professional role ambiguity, demand to offer responsive service of individual and group counseling, and critical need to engage in system-wide interventions involving parents and teachers. At the system level, the difficulties were reflected in the structure of the guidance and administrative systems, the profession role, duty and policy for school counselors, and the deficiency in supporting resources and infrastructure. On the other hand, the participants expressed expectations for professional development to include continuous training and supervision and enhancement in resources and team building from administration or the larger system. Based on the tertiary model of mental health intervention, the issues concerning multi-disciplinary collaboration, implications of the identified difficulties and the expectations, the movement toward the practice of school guidance counseling, counselor professional development, training and instruction, enhancement of current guidance systems, and further research are proposed and discussed.

**Keyword: counseling and guidance, guidance teacher, professional development, school counseling, school counselor**