

輔導活動科實習教師的壓力調適 與小團體輔導歷程研究

陳秉華

國立台灣師範大學

許維素

國立暨南國際大學

摘要

教育實習階段是教師專業化過程的關鍵期，非常需要師資培育機構及實習學校提供相關的實習輔導；而校園中的輔導教師工作角色相當多元，需要持續的接受督導，才能在工作中勝任愉快。所以本研究針對進入實習學校頭三個月的輔導活動科實習教師，提供他們低結構的小團體輔導，並探討以下的研究問題：

1. 輔導活動科實習教師在進入實習學校頭三個月內所遇到的壓力與困境為何？
2. 輔導活動科實習教師在進入實習學校頭三個月的壓力調適為何？
3. 輔導活動科實習教師在參加小團體輔導的過程中所獲得的幫助為何？
4. 帶領輔導活動科實習教師的小團體領導員，在輔導小團體進行過程中所遇到的困難與挑戰為何？如何突破？

研究者邀請三位具有學校輔導與小團體輔導知能之師大心輔所博士班研究生擔任三個小團體的領導員，並邀請86學年度分發於大台北地區的23名輔導活動科實習教師，分別進入三個小團體。研究的資料以六份小團體錄音逐字稿、一份小團體結束後訪談錄音逐字稿、三份小團體領導員訪談錄音逐字稿為主，並以質化研究的方式進行資料分析。研究的結果包含以下四個部份：

1. 輔導活動科實習教師的壓力與困境。包括：工作角色繁多，帶來對專業角色的混亂感；來自學校大環境的壓力；人際互動的壓力與疏離感；初期適應困難，帶出對自己、對生活、對教職的不滿意；面對家長與其他教師想法上的差異；教學與管理學生的挫折與壓力；個案輔導工作的問題；對輔導專業工作的困惑。
2. 適應過程中的壓力調適。
3. 參加小團體輔導所獲得的幫助。包括：獲得情感支持與自我成長、來自小團體領導員與成員的專業學習。
4. 小團體領導員所遇到的困難與挑戰，以及如何突破。包括：處理成員

間不同的期待、處理團體進展過程中的阻力、處理成員的參與感、負擔多元的角色與功能、處理小團體領導員與成員之間的信任關係、處理成員之間彼此的動力關係、同時兼顧成員心理情緒與工作上的困難、提供成員具體實際的專業意見與建議、處理成員的個別狀況與緊急需要、團體領導員的自我調適等。

最後，研究者由輔導活動科實習教師的困境與調適歷程，反思養成教育及實習輔導，並針對實習輔導教師的角色與功能、本研究之研究方法進行討論及提出相關建議。

關鍵詞：輔導活動科實習教師，壓力調適，小團體輔導歷程

緒 論

一、研究目的與研究問題

自民國八十三年公佈新的大學法與師資培育法之後，緊接著又頒布了有關教師資格檢定與教育實習的辦法，所產生的改變是：以往師範院校學生結業後分發到中小學實習一年成績及格，就可以登記為合格教師，而目前一般大學生在修完師資職前教育課程之後，必須經過初檢及教育實習一年複檢後才可以取得教師證書。根據教育實習辦法，實習教師除了平時在教育實習機構給予輔導，還要參加研習活動，接受實習輔導機構提供的巡迴輔導、通訊輔導、諮詢輔導；其中的研習活動，師資培育機構亦應規劃實習教師於實習期間每月至少參加一次座談。師資培育機構若能落實教育實習期間對實習教師的輔導，使這些實習教師將過教育實習之後，更能具備教學能力與教師效能，更調整好心態接受教師角色，將會培養出更多稱職正式教師。

在國中擔任輔導活動科的教師的工作角色不同於一般的科任教師，他們所負擔的工作內容十分多元。他們除了是輔導活動課的任課教師，也是輔導學生問題的心理諮商員；同時，他們也是學校有關教育心理或輔導相關活動的策劃、推動、及執行者，是學校教師與家長關於學生問題的諮詢者，也是介於學校與社區相關醫療或社會輔導機構的轉介者；他們是與學校處室單位的協調溝通者，是支援學校各處室以及其他教師的資源提供者，也是向學校及社區推動輔導與心理教育觀念的預防推廣者等。以上這些多重的角色都集中在輔導教師身上。輔導教師

要能夠在這些多元的工作角色上都能勝任稱職，首先，必須在師資培育過程中接受紮實的專業學習，培養對專業角色的知能與認同；在教育實習期間，除了在實際的工作職場中學習具備一般教師的工作能力外，還要透過實務的接觸，使所學到的輔導知能更能落實應用於教育現況中。所以，如何針對輔導活動科實習教師的需要，提供合適的輔導與督導，是培養學校輔導教師養成教育機構的責任。

一般教師除了需要具備教育學基礎的知識外，也要具備班級管理、輔導及行政協調的能力，實習教師在獲得大學中的教育課程訓練後，還需要透過「教育實習」讓實習教師具有驗證理論與實際的能力，以彌補專業理論和實際任教情境之間的落差，而能夠在教育實習一年之後成為稱職而有效能的正式教師（郭秋勳，民85）。王秋絨（民80）也指出教師實習期間是奠立教師教育生涯的關鍵期，實習教師如何在實習中學習調適理想與實際的問題，有助於良好教師的養成。這些理想與實際的問題當然還包括了實習教師在學校社會化的歷程，而實習教師如何在為了求生存的情況下，避免被不良的學校文化所同化，這些都有賴教育實習制度的落實才能實現（饒見維，民85）。高強華（民85）指出：師資素質的提昇，必須考量教師社會化的整體歷程或終生發展的角度，兼顧個人成長、學校發展與專業成長等層面，尤其教育實習階段是教師專業化過程的關鍵時期，良好的實習經驗會使初任教師將教育階段養成的專業知能，轉化運用於班級教學，從而發展獻身教育事業的信念與態度。高強華（民85）也指出實習教師面臨的「現實震撼」（reality shock）之一為由教學教育中培養出的人文導向、理想主義、自由寬容的態度，在實際的教學過程中會轉向管理監督的導向、現實與保守主義、權威管理和實用功利，在這些態度轉換期間，除了實習教師的嘗試摸索，也需要有適當的引導與指導，教師的專業才能有更全面性的發展，研究者認為這是師資養成機構非常需要關切的。

國內教育學者楊深坑（民83）與陳奎熹（民84）都撰文提出呼籲，規畫良好的實習制度，設計妥切的實習輔導計畫或方案，充實輔導的內涵，是師資培育興革的重點，可以提昇實習教師的教學勝任感與教師專業認同，更有助於提昇整體的教育品質與教師的專業形象與地位。國內學者郭秋勳（民85）根據問卷調查了解學者專家、中小學教師及大五實習教師對教育實習目標與功能的看法，由約一千三百份的回收有效問卷結果發現：在實習教師階段的教育實習目標有二，一為了解學校學生（包括了解中小學教育實況、了解教育對象）、在實習中驗證理論

(包括統整理論與實際、驗證教育理論)、領略教師責任(包括認識教師角色行為、體認教師責任),二為啓發研究興趣、專業意願(包括體認教育使命、培養教師風範、啓發專業成長意願)、重新評估生涯方向;這兩個重要的目標,其中又以了解中小學教育實況、體認教師責任、認識教師角色行為最受實習教師的重視。而教育實習欲發揮的主要功能則有四個,一為培養、發展、評鑑教學及行政技巧;二為發展專業、實務研究興趣、體認教師義務責任、及涵養人格特質;三為熟練及適應教學輔導工作、在工作中培養責任感、及獲得自我實現。四為促進人際溝通及統整大學所學知識;其中又以養成從事教學能力、熟練教學工作、發展教育實際問題、提高教師專業能力與適應教學環境最受重視。

有關輔導人員專業角色的發展,經研究者整理相關的西方理論與文獻後發現輔導人員的專業發展是有階段性的。Renee(1988)曾以Schwartz和Meryon(1968)的理論為架構,認為教師角色認定的獲取歷程有三個階段與步驟:第一個階段是學習與了解群體看待人事物的代表性的角度及其詮釋過程。例如,認識與學習所要隸屬的專業文化,及具有特殊意義的系統、價值、信念等。第二個階段是,內化這個系統,將所學的新意義系統變成個人的內在信念,並且找到方法,統合融入原先已存在的角色認定中。在此一階段,可能會有新舊概念的衝突產生。第三階段,會關注在系統中的位置,對角色認定產生重要的依附,會表現出屬於此專業文化的言行與特色。

Hardy和Delworth(1982)描述了輔導人員(諮商員)專業認定形成過程有三個階段,分別是停頓、混淆與統合三個階段,每一個階段都有八個重要的議題,其分別是:1.技巧與技術的熟練與勝任。2.情緒的覺察,或知道自身的情感覺知狀態。3.自治的、自我導向感以及獨立自主。4.理論的一致、觀念的統合。5.對個別差異的尊重,或接納與包容他人。6.個人的動機或個人的意義。7.目的與方向,在專業上所設定的長期與短期的目標。8.專業的倫理,或個人與專業價值的吻合程度。

Skovholt和Ronnestad(1992)透過半結構式訪談,整理出100位輔導人員(諮商員與治療師)的專業自我發展階段可分為八個階段,分別是:1.墨守成規期(conventional)2.專業訓練轉換期(transition to professional training)3.模仿專家期(imitation of experts)4.條件化自治期(conditional autonomy)5.探索期(exploration)6.進行統整期(integration)7.個體化期(individuation)8.完成統合

期 (integrity)。

Skovholt和Ronnestad (1992) 逐步整理影響各階段發展主要因素，包括：(1) 個人的因素，包括：留在專業領域的動機強烈度、對工作中反移情的處理程度、個人成長（治療）的專注、對環境複雜度與挑戰度的態度、對負面情感的容忍與處理能力、個人統整與內化的程度、對個人發展的隱含目標的覺察等向度。(2) 環境結構的因素，包括：同化與調適之間的平衡、挑戰與支持之間的平衡、專業與機構期待之間的平衡。這些影響發展階段的因素，需要透過輔導人員主觀的覺察與理解而發揮作用，也要透過輔導人員對個人內在、對外在環境、對個人與環境的互動覺察後，有所行動，而決定階段的繼續前進、停滯，或跳離專業。

在專業角色認定的發展階段中，可以明顯看到在發展初期及中期的特徵是有角色混淆、衝突的產生，以及企圖恢復平衡、形成新的運作等努力，所以前幾年的工作經驗對新進輔導人員來說，對於是否可以持續留在工作場所發揮功能，是重要的決定關鍵。

Jr. Sekel和Stott (1984) 針對諮商輔導中心的輔導人員（剛從研究所畢業的心理學家）新至工作單位前六年的生涯轉折議題，摘述出一個心理專業人員角色認定初期的發展任務。Jr. Sekel和Stott (1984) 發現在初期發展階段，會經驗到的挑戰課題主要來自於對壓力的因應。在一連串的求職過程後，新入一個輔導機構的興奮是最常見的心情，而第一年的主要目標就是成功地進入機構的組織，並且開始進行專業角色認定的建立。在這樣的目標下，Jr. Sekel 和Stott (1984) 認為至少有六個任務是新進人員所需面對與達成的：

1. 機構與輔導人員本身都需要相互修正對對方不切實際的期待與知覺。
2. 收集適切的資訊，以形成對機構適切的認識與評估。
3. 發展支持網絡。
4. 避免過度投入。
5. 持續專業成長。
6. 評估未來的需求與目標。

國內有關實習教師的相關文獻雖然不少，但甚少專門以輔導活動科實習教師為對象，所以，瞭解輔導活動科實習教師在專業實習與實習輔導中的需求，以提供給這群實習教師適切的輔導，是非常重要的。

吳武雄、許維素、賴念華（民86）研究高中輔導教師的角色認定、角色期

待，以及因應困境策略對學校輔導工作的影響，藉由訪談六名資深又有績效的高中學校輔導教師，發現這六位受訪者共同認定身為學校的輔導教師，他們的角色認定內涵可以分為四大部份：1.角色界定，包括：教育工作者、專業的助人工作者、資源運用與團隊工作者、有效的後援者、校園內的溝通協調與諮詢者、是以支持性和發展性為主的諮商者等。2.以工作內容的整體觀，包括：以學校為主體的、以輔導精神為依歸的輔導觀。3.輔導老師的特質與能力，包括：有人文關懷與表現、諮商能力、溝通協調及發展公共關係的能力、行政運作的能力、預防推廣的能力、主動出擊的能力、理解學校文化的能力、師生互動的能力、保密的處理能力、角色轉換能力、面對權威與衝突解決能力、接受求新求變挑戰的能力、自我覺察、調適與成長的意願與能力。4.對輔導的認同，包括：對人的尊重關懷與興趣、相信輔導工作的意義與價值、工作的意義與成就感、個人的成長與滿足等。這六位受訪資深學校輔導教師在因應學校體系內推展輔導工作受挫中所發展出的因應策略的特徵與型態可以歸納為三種類型：1.由被忽視轉化為主動出擊；2.由被排拒轉化為爭取合作；3.由被期待萬能轉化為角色的自我再界定；也因著這些更具自主性、更積極、更重視合作的因應策略，使得這些輔導教師能夠突破重重困境，而終於在推展輔導工作中獲得學校的支持與肯定，更能夠在學校中發揮輔導功效。

國內學者雖然缺乏有關了解輔導活動科實習教師工作困擾的實徵研究，但是由吳武雄等（民86）的研究結果可以看出，學校輔導教師的工作角色中，需要扮演學校處室之間或老師、學生、家長之間的溝通協調者及諮詢者，在正式或非正式的場合建立好平日的關係，於有必要時進行不同意見、或是對師生、家長疑惑的澄清、說明與溝通，以達成共識或是協助解決問題。此外，學校輔導教師也有行政運作的角色，包括輔導計畫的推動與執行，與各處室的合作配合、需要了解輔導室在學校系統中的位置及角色功能，並且能掌握工作角色的責任與界限。又因為學校輔導教師的角色是多元化的，所以在工作中需要俱備高的角色轉換能力，能夠迅速地出入行政、教師、諮商員……等等不同的角色，或甚至有時候會相互矛盾衝突的角色之間。再加上輔導教師被期待專業諮商角色，能夠快而有效的對學生的問題提供危機處理以及後續的輔導，這些對較資深的輔導教師都是艱辛的任務，更何況是甫離開校園的實習教師，他們所面臨的工作壓力是可以想像的。因此針對這些實習教師的教育實習內涵的設計，除了一般實習教師的關心的

議題之外，還需要加入在輔導的專業領域及輔導教師的工作角色所關心的議題。

根據研究者對輔導活動科實習教師的觀察，發現輔導活動科實習教師剛開始時都處於混亂與恐慌階段，他們需要摸索認識實習學校的文化、學生的特性，調整自己的教育態度，使理想趨於現實；他們需要認識輔導室與身為輔導教師在全校處室中的地位、並且發展出輔導活動課教學與輔導學生的能力；他們需要調整自己過去學生的角色行為，而以專家教師的身份去面對學校其他教師與學生、家長。他們更需要學會很快處理自己的焦慮、疲憊、甚至無助的情緒……。這一切都帶給實習輔導教師很大的壓力。所以，如何協助這些實習輔導教師能夠在混亂中安定、找到自己可逐漸突破困境的著力點，並且發展出能夠整合自我與專業的經驗、現實與理想之間的能力，對學校輔導工作形成更清晰的意識及有效的行動策略，而不是停留在抱怨、停滯、消極的困頓中，是擔任實習輔導教師職務者很重大的挑戰。

研究者擬在本研究中，針對進入實習學校頭三個月的輔導活動科實習教師，提供他們低結構的小團體輔導。一方面期待可以透過小團體輔導的方式，提供這些實習教師壓力紓解、困難表露、同儕支持、問題解決等輔導的管道；另一方面也期待透過成員在小團體的表達，了解他們在實習的工作職場所遇到的困難、所經過的調適歷程，以及在面對這樣一群實習教師，小團體領導員在小團體的進展過程中遇到的挑戰，以作為日後提供輔導活動科實習教師實習輔導的參考。

具體而言，本研究的研究問題為：

1. 輔導活動科實習教師在進入實習學校頭三個月內所遇到的壓力與困境為何？
2. 輔導活動科實習教師在進入實習學校頭三個月的壓力調適為何？
3. 輔導活動科實習教師在參加小團體輔導的過程所獲得的幫助為何？
4. 帶領輔導活動科實習教師的小團體領導員，在輔導小團體進行過程中所遇到的困難與挑戰為何？如何突破？

研究方法

一、研究對象

(一)小團體領導員

研究對象分為小團體領導員及輔導活動科實習教師。小團體領導員共有三位，皆為女性，年齡在32歲至40歲之間，均為台灣師大心輔所博士班研究生。第一位小團體領導員曾擔任國中導師、國中科任老師及輔導老師、高中輔導教師，第二位小團體領導員曾擔任國小教師、國中輔導教師、高中輔導教師，第三位領導員曾擔任過國小輔導老師、輔導主任以及高職的輔導教師。

(二)小團體成員

參加小團體成員為輔導活動科的實習教師，共有23人，皆為台灣師大心輔系第86學年的應屆結業生，分發在大台北地區的國中、高中及五專實習。這23名輔導活動科的實習教師按照自己的意願與時間的便利，分別加入這三位小團體領導員所帶領的其中一個小團體。第一個小團體共有9名實習教師，第二個小團體也有9名實習教師，第三個小團體則有5名實習教師。

(三)小團體的互動關係

三位小團體領導者中有兩位領導員曾擔任台灣師大心輔系第86學年的應屆結業生的大四諮商專業督導，因此，小團體成員在挑選小團體時除了考慮時間、地點外，也會優先考量自己所熟悉的督導員。所以，這三個小團體，有二個團體的領導員與成員是熟悉的，團體的進展較快，較可以進入工作階段，並且較以問題解決的模式為主要討論方式。另一個小團體則花了二次左右的團體時間建立關係與確定團體目標，並且因為團體成員的服務學校層級多元，所以，團體也花較多的時間探索個人的狀況與期待。

有些團體成員來了一、二次之後未再參加團體，有些團體成員則每次皆來，有成員參與團體時未能準時出席，但絕大多數的成員是每次皆準時參與的。小團體領導員對於探究成員流失及無法每次參與的情形，其原因如下：學校有公務、學校離小團體地點過遠、小團體討論無法立即滿足個人的緊急需求、個人工作量過大、個人私事等。對於少數團體成員未能每次參與、遲到的情形，多數成員可以接受，少數成員覺得有被忽略、拋棄的感受，此由小團體領導員加以反應處理

之。

二、研究工具

(一)小團體進行的錄音與逐字稿

每個小團體每次團體進行時全程錄音，因為限於研究經費的關係，研究者無法將全部錄音帶謄寫成爲逐字稿，乃請三位小團體領導員就帶領的團體中挑選其中她們認爲團體進行的內容最豐富、最能反映團體成員遇到的困難，或團體最有進展的二次團體錄音，謄寫成爲逐字稿。其中，第一位小團體領導員在全部七次的小團體中，挑選出第一次與第四次的團體錄音，第二位小團體領導員在全部五次的小團體中，挑選出第三次和第四次的團體錄音，第三位小團體領導員在全部五次的小團體中，挑選出第四次和第五次的團體錄音。研究者共得到六份來自三個不同小團體經挑選後的團體錄音帶，將之謄寫成爲六份團體逐字稿。

(二)小團體結束後訪談錄音與逐字稿

三個小團體結束後，研究者於每個小團體中挑選出較參與團體及較不參與團體的成員各一位，共挑選出來自三個不同團體的六位成員，研究者以小團體的方式進行團體事後訪談。訪談的問題圍繞在下面三個問題：

- 1.自己參加小團體的收穫與心得。
- 2.參與在小團體中的感想與觀察。
- 3.對小團體持有的期待。

該次團體以半結構的方式進行，團體全程錄音，並且謄寫成爲逐字稿一份。

(三)小團體帶領員訪談錄音與逐字稿

三位小團體帶領員與研究者於小團體展開的初期、中期、結束後共聚集三次，由研究者對他們三人同時進行訪談，訪談話題包括他們在小團體中遇到的困難、如何突破、他們對團體互動和團體成員的觀察與理解等。每次訪談都全部錄音，並且謄寫成爲逐字稿，共得到三份逐字稿。

三、小團體的設計與實施

根據饒見維（民85）依照國內外相關研究，歸納出十種可能的實習輔導活動形態，並且將之分爲「被動發展類」與「省思探究類」二種類型。研究者所設計與安排的小團體輔導是屬於其中省思探究類的輔導方式，每個小團體的成員在5-

9名，由一位兼具學校輔導與小團體輔導知能的有經驗小團體領導員帶領。三個小團體於86年9月至87年1月之間實施，約每三個星期聚會一次，每次聚會時間約二個半小時左右，都是在週間晚上或週末下午聚會。小團體聚會地點在台灣師大心輔系的小團輔室。

小團體的進行方式鼓勵參與的實習教師提出自己目前實習所面臨的相關問題，也對不同實習教師接觸到各種相關問題的討論，可增加鉅觀的視野，又可以藉由討論個人實際面臨的問題，引發討論動機，帶出可能的問題解決方法。

研究者設定小團體進行將達到的目標為：協助成員發展與協調學校及自我角色的期待差距、認識學校系統的運作方式、找到學校的人際相處方式、獲得小團體內同儕情緒支持、紓解焦慮情緒。所以，研究者採取低結構的小團體設計，主要是配合小團體領導員擅長運用小團體動力帶領成長小團體，再加上這些心輔系結業的實習教師在大學期間也熟悉並喜歡參與成長小團體，故採取低結構的小團體方式進行之。

四、研究程序

- 1.研究者挑選三位兼具學校輔導與小團體輔導知能的台灣師大心輔所博士班研究生，成為本研究的小團體領導員。
- 2.研究者挑選第86學年師大心輔系結業生中，分發於大台北地區，擔任輔導活動科實習教師者共23名，按照他們個人的意願分別分入三個小團體。
- 3.研究者與三位小團體領導員共同討論小團體的目標、方向、可能進行的方式以及研究的資料收集以及相關的配合事宜。
- 4.每個小團體組成後，由小團體領導員與成員代表電話聯繫商定聚會時間，各小團體即自行開始第一次的團體。
- 5.三個小團體自行安排每次聚會時間、小團體次數，每個小團體的聚會時間間隔約三週，自86年9月至87年1月間，有兩個小團體進行了五次，一個小團體則進行了七次，每次聚集的時間約二個半小時。每次團體結束時，請參加的成員填寫回饋單，也請小團體領導員填寫該次團體進行的紀錄，以作為小團體領導員帶領下次團體的參考。
- 6.小團體領導員與研究者於團體的開始、中期、結束階段共聚集三次，由研究者訪談小團體領導員在帶領團體過程中對成員與團體的觀察、發現、遇

到的困難與突破方法等意見。

- 7.於87年1月下旬三個小團體全部結束後，研究者抽選來自三個小團體成員六名，用小團體的方式收集有關成員參加團體的收穫與心得、對小團體的觀察與期待等資料。

五、資料分析

六份小團體錄音逐字稿、一份小團體結束後訪談錄音逐字稿、三份小團體領導員訪談錄音逐字稿都按照以下的資料分析原則進行：

- 1.三位小團體領導員，也是協同資料分析者，與研究者一起先閱讀整份逐字稿，對資料形成整體的、完整的認識。
- 2.資料分析者先個別摘取出逐字稿中與本研究問題有關的文句，並進一步摘述、精簡文句，但仍保留原意，並且摘記下閱讀時有特別印象、特殊議題之處，作為進一步討論之用。
- 3.四位資料分析者一起討論各自摘述的內容，至達成共識。
- 4.對每份逐字稿寫下摘述，並且將摘述出相似意義的語句聚集歸類，賦予暫時的標題。
- 5.將小團體進行過程的六份逐字稿之聚集歸類後的內容與標題加以合併，若意義相似可以合併者，於合併後保留原標題，若不能合併者，則另外賦予新的標題，以保留其獨特性。
- 6.再反覆閱讀合併後的聚集內容及其標題，若發現有需要調整與修正之處則再判斷是否將聚集內容再詳細區分、使用不同的標題、或是修改其標題。
- 7.六份小團體錄音逐字稿、一份小團體結束後訪談錄音逐字稿、三份小團體領導員訪談錄音逐字稿都按照前述1-6的步驟逐步完成。



研究結果

一、輔導活動科實習教師的壓力與困境

(一)工作角色的繁多，帶來對專業角色的混亂感

這些輔導活動科實習教師所面臨的工作困境之一是：工作角色多元化。他們認為自己花費太多的時間在負擔過重非專業的工作，面對這樣的情形，他們一方面對未能做專業工作，感到生氣、不滿、無奈，另一方面也認為自己無法掌握輔導工作的性質與內容，對輔導專業角色認定產生混淆，導致內在的認知與情緒衝突。這些輔導活動科實習教師工作角色包括：上課、行政工作、導師工作、輔導工作、兼職職務及打雜工作。在上課的困難包括：需要忙著準備上課的教材，上課節數太多，除了上輔導活動課、心理學外，還需要上公民課、健康教育或英文等其他科目。在行政部份，則認為行政工作多，常常忙著跑公文、修改公文或整理評鑑資料，沒有時間輔導學生，自己看起來像職員。在導師工作上，需要放學後做家庭訪問、須留校很晚，或要帶技藝班、特教班，工作壓力甚大。在輔導工作上，則是學生個案量過大，無法做完，除個案工作外，還需要帶小團體、寫專欄。此外，有些實習教師兼任學校的其他行政業務（例如司庫、助教），難度和工作量皆大，常有分身乏術感；也由於無法拒絕行政兼職工作，覺得很無力，對自己的角色定位深感模糊。也有一些實習教師被迫接下負責社團的工作，做得心不甘情不願；還有實習教師常常需要做電腦文書處理的工作，覺得自己像「打字小姐」。這些實習教師需要做很多輔導教師本職以外的工作項目，使他們在承擔繁重的工作內容之際，對自己的專業角色定位產生很大的困惑與混亂。

(二)來自學校大環境的壓力

適應學校文化、特定環境對這些輔導活動科實習教師來說，也是另一種壓力。學校大環境的壓力，主要包括三大部分，一是物理環境的部分，有些學校正在施工，環境吵雜，上課時、生活上多有不便；二是結構性的部分，有些學校對教師上下班時間及請假規定很嚴格，較不自由、易有壓力；三是有些學校很重視升學率，使得實習教師在上課時很有心理負擔，也常掙扎於要以升學為重或以教學為重之間，在面對家長對學生成績有較高期許、或過份介入教師成績評量時，會覺得生氣但又不知如何因應。

（三）人際互動的壓力與疏離感

工作環境中人際關係的複雜，讓這些輔導活動科實習教師不知該如何判斷和自處，而且這些人際關係往往影響到工作的士氣及工作的推展。其中包括有些實習教師對主任或同事為人處事方式不認同，以及他們在和同事與主任的相處問題上，看到辦公室的人際網絡中有主任與老師上下關係、教學資深與資淺的位階問題，使他們觀察到各種權威關係中的人際互動型態，也覺察到自己在權威關係中的因應模式。

剛進入校園，這些輔導活動科實習教師常覺得自己在校內像是局外人，缺少歸屬感，難過於自己的被孤立。在與上司之間的關係上，由於互動關係的不對等，他們會覺得自己和上司的溝通有困難，和上司之間的位階關係造成他們的壓力。同時，他們會因為年紀輕、資淺而自覺在同事之間處於弱勢地位，覺得未被其他同事和導師看重，也覺得同事之間的人際關係複雜，不敢信任。整體而言，他們對職場上的人際關係感到適應有困難，關係並不和諧親近。

（四）初期適應困難，帶出對自己、對生活、對教職的不滿意

這些輔導活動科實習教師中，多數的人在工作初期，對工作、對自己、對生活都有不滿，有些人不滿的程度較大，有些人較少，有些人恢復調適的快，有些人情緒低潮持續較久，這與他們每個人所遭遇的外在環境之不同有差別，也和每個人情緒調適的方式、對自己的期待有關。

他們對適應過程中所面對的挫折的心理反應普遍呈現恐慌、焦慮和自責，在行為反應上則表現出對自己能力的否定，人際上的退縮、疏離，甚至想逃離學校環境。同時，他們會出現負向的自我認定、低自尊心，有些人甚至呈現出情緒低潮、感到生命力停滯，對教育工作的認同模糊出現危機。

（五）面對家長與其他教師想法上的差異

在與家長的互動方面所產生的困擾，主要來自於他們和與家長的立場與想法不同，但是又因為自己的想法尚未完全成熟，無法判斷與信任自己的想法就是對的，而且，對於學生家長的角色與權責尚未能清楚的界定，面對家長時要表現出教師的威權亦有困難，所以有不知如何應對的尷尬和矛盾。

這些輔導活動科的實習教師容易和資深老師、導師之間的想法和立場對立，造成關係的緊張和自己的壓力。一般而言，他們處理事情時，較顧及學生的需要與感受，但校內的資深老師認為他們太偏袒學生、容易受學生「騙」；他們則看

到資深老師對學生行為的判斷、處理學生問題的方式，與他們不同，自己不願意認同，但又覺得面對這樣的差異是感到有壓力的。

(六)教學與管理學生的挫折與壓力

在教室管理上，這些輔導活動科實習教師和學生之間的溝通，對於使用逼迫學生、責罵或打學生的管教方式感覺到矛盾；教到高年級生時，他們普遍覺得自己的資歷太淺、太年輕，壓不住學生，對自己的能力相當缺少自信；而教學技巧的缺乏，對學生缺乏了解和掌握，使他們上起課來沒有方向感和效能，深感挫折。

在與學生的相處上，不管是上課中或平日的互動上，他們對自己的作法、對學生的反應有一些質疑、困惑或不滿。有些輔導活動科實習教師認為自己缺乏一些上課的教學技巧，例如記名字、了解學生的學習程度與學習方式、處罰技巧等。有些實習教師則認為教育環境的問題、學生問題背後所牽扯的複雜因素，是他們產生困難所在。另外，在教書的自主、學校、家長的期待亦有衝突存在，使他們不知道用何種方式來與學生互動與教學是最好。當然這些挫折也來自他們對自己的期許，看到自己的不適任、不夠好，而連帶產生對教學、對學生、對自己的不滿。

(七)個案輔導工作的問題

在個案輔導工作方面，這些輔導活動科的實習教師覺得個案量很大，也覺得事情很多，導致沒時間做輔導，在做個案輔導時，也不知如何優先取捨來談的學生，倘若要顧及其他工作而拒絕了自願來談的個案時，就會覺得有罪惡感；而且，他們與輔導的學生並沒有朝夕相處，對學生的觀察不夠完整，無法過濾和整合有關個案的訊息來源，或評估個案問題的嚴重性。遇到特殊個案的問題（如精神疾病及兩性問題）容易感到不知所措，甚至因為無法有效立即輔導學生改變行為，或輔導學生留級、休學，而產生一種無能感。

至於個案轉介與資源網路的運用方面，有些輔導活動科的實習教師難以拒絕導師轉介的個案，或者會和個案家長溝通困難，並無法確認在個案處理上的職責與權限。同時，有些輔導活動科的實習教師認為學校的保密性很差，不放心將個案交給學校處理，也不認同學校輔導個案只處理表面問題，甚至不信任其他同事的個案處理能力，所以不想把個案轉介，以致於無法有效的運用學校的資源網絡。

除了個案輔導外，有些輔導活動科的實習教師不知道要如何寫國中生的團體輔導計畫書，認為過去所學的團體輔導，無法適用在國中生身上，以致於在團體設計與執行有差距，覺得需要再看書充實或接受訓練。

因為遭遇了這些困難，有些輔導活動科實習教師覺得自己退步了，變得有點遲鈍，與個案談話抓不到重點，因而覺得難過；有些輔導活動科實習教師想救很多人，又做不到，心裡很難受；還有些輔導活動科實習教師做了很多實務工作，但覺得自己理論基礎不夠，所以心裡很虛，甚至會對自己的輔導技術沒有信心，因而逃避與學生做個案諮商。

(八)對輔導專業工作的困惑

在輔導行政方面，有些輔導活動科實習教師認為輔導室的工作放了太多時間在行政上，對行政工作的投入感覺到不滿。在諮商工作方面，他們認為諮商是首要的工作，他們想協助學生適應環境，並從個案的改變上，肯定輔導是有用的。在教育推廣工作方面，有些輔導活動科實習教師開始體認到除了諮商工作外，推廣教育也是相當重要的，透過舉辦研習，可以增進一般教師的輔導知能。也有人認為自己沒有諮商輔導的專業能力，所以願意致力於教育推廣工作，然而，因為資源和經費的短少，卻造成教育推廣工作的困難。

在輔導教師的角色定位上，他們覺得目前的國中環境並不認同輔導專業，也看到自己對輔導的看法和期望，與學校現實世界有落差，很期待輔導專業角色能被外在環境認同。他們看到有些人會期待輔導老師應該很健康、快樂，而自己並不能如此表現，甚至有些同事質疑輔導的功效，不肯定輔導學生是有用的，而因此感到很大壓力。有些輔導活動科的實習教師認為行政工作比較具體、容易被肯定，學生輔導工作比較不容易被看見成效，而感到挫折；也有人對於自己無法專注於個案諮商工作，感覺到遺憾、失落，甚至有些人只喜歡做諮商工作，而會逃避其他事物；也有多數的輔導活動科實習教師會覺得諮商比其他輔導工作深入，比較認同諮商工作，而會傾向於排斥其他輔導工作，不能肯定自己在做非諮商工作的價值。

這些輔導活動科的實習教師相信輔導能否有效是決定於輔導教師的專業能力，他們認為大學專業課程的訓練很重要，但是大學所受的輔導專業訓練仍不足以應付工作環境的需求，所以對自己所具有的專業能力亦有質疑。

二、適應過程中的壓力調適

這些輔導活動科實習輔導教師在面對初期適應的壓力與困境時，所持的調適方式是與環境在互動中不斷的進行調整。這些調適包括以下幾個部份：

在人際關係上，雖然他們面臨許多的壓力與挑戰，但仍積極的學習適應辦公室中的人際關係文化，增加自己的主動性和包容力，學習主動與同事聊天、盡量不起衝突，接受別人的現況，也學習欣賞同事能幹、善良的一面，甚至也漸能調整未被平等對待的心情。和主任之間的溝通互動關係亦漸有改善，例如，會逐漸增加彼此的基本交談，敢於直接溝通，甚至有勇氣把心裡的話說出來，不再默默承擔責任或害怕而不表達。和主任同事關係逐漸好轉，也使得他們在辦公室有了歸屬感。

在行政協調上，這些輔導活動科實習教師對行政產生興趣，也願意努力做、盡力的配合，並為自己安排工作的程序，也願意練習與家長、導師溝通。同時，他們也開始主動與班長、老師、輔導主任、訓育組長連繫，主動讚美老師，主動跟組長討論，主動聯繫與輔導休學生，諮詢輔導室小義工，和大家討論有關現在學生的看法（例如兩性交往）。

在個人的調適方面，較願意表達自己的困難，也開始將事情區分成待辦事項及緊急事項，將工作做記錄不再只靠記憶；也有人學會保留實力，不讓別人知道他太有效率，以免工作負荷過重；甚至，他們還會主動向資深老師諮詢，了解自己問題所在，除了獲得支持外，也發現是自己給自己太大壓力、自我要求太高，他們慢慢地可以接受現實的限制，覺得自己盡力就好，也會找時間休息。他們越來越能承認與接納自己和別人的差異，也接受自己的能力限制，並且會調整自己的情緒，不再只往壞的地方想。當然，在漸漸熟悉工作之後，他們也較能有所表現，漸漸獲得同事們的肯定，獲得較高的成就感，也讓他們更能夠欣賞自己、肯定自己的能力與付出。

在這調適的過程中，有些輔導活動科實習教師開始思考自己究竟要什麼、人生目標是什麼，生涯規劃是什麼，想找到自己想做的事情，會找大學的朋友聊天，利用休閒時間讀書，並從中找到力量，也讓自己的生活多一些變化。甚至也會開始思考自己是否真的喜歡輔導工作；不少實習教師對教學工作的熱愛、和學生相處的樂趣和從中獲得的感動，更加堅定他們對這份教師工作的認同。除此之

外，他們對自己的未來也開始有新的期待，在私人生活層面，他們期待放假後的休閒活動、培養第二教學專長；在輔導工作上則希望未來能多做專業輔導工作及個案諮商工作，培養出更高的輔導專業能力。

三、參加小團體輔導所獲得的幫助

(一) 獲得情感支持與自我成長

小團體的方式提供成員之間重聚相處的機會，得到情感的支持就像找到避風港或尋獲陽光一般，使成員得到滋潤和保護；好像回到熟悉的地方，使自己重新得到力量，可以繼續往前走。成員認為參加這個小團體最可貴的部分是，能夠做真實的自己，如同回到大學時代一般。面對令自己很無助的問題時，都能在團體中獲得解決，使他們覺得自己從團體得到解決問題的力量。成員也從自己給其他成員的建議和回饋中，發現了自己身上的資源和力量，他們發現自己其實並不如想像中的無助和軟弱。成員認為在團體中最大的收穫是能夠得到友誼的支持，獲得同學和小團體領導員的回饋，從中重新得力，可以再回到學校面對困難。在團體過程中，成員從經驗中沈澱出珍貴的心得，其實這也就是成員的歷練和成長；他們在小團體的過程中變得更成熟、堅強，眼界更加寬廣。

(二) 來自小團體領導員與成員的專業學習

除了情感的支持與個人的成長外，小團體過程中亦會針對成員所提出目前的問題與困境進行討論，討論的過程由小團體領導員帶領，催化成員思考各種困境的成因及其所反應的現象，引導提出問題的成員澄清目前所持有的信念與採取的行動為何，給予回饋，並且帶領成員腦力激盪更佳的解決策略。成員提出的主題包括：個案輔導、小團體輔導、班級經營、輔導行政、推廣教育、輔導室內的人際關係、各處室間的相對位置與人際關係、與其他教師的互動、與家長的互動、與學生的互動、輔導教師的定位、輔導相關主題（如兩性議題、親子關係）等。在討論的過程中，成員提出個人的困境獲得小團體領導員及成員的回饋與建議，在輔導專業的學習很多，對於實際的輔導知能多有提昇；即使未在團體提出個人的困境，在團體中傾聽別人的問題、模擬如何處理、記錄問題解決可能的途徑，是很有學習的激盪的，也很有學習的成效。尤其是小團體領導者的示範與指引，更成為成員可以專業學習的模範之一。

四、小團體領導員所遇到的困難與挑戰，以及如何突破

三位小團體領導員在帶領這些成員的小團體過程中，先後遇到許多挑戰，也不斷在思索突破的方法。

(一)處理成員間不同的期待

成員在不同學校層級的實習學校服務，其中有國中、高中、專科學校，輔導與教學工作的內涵與工作重點不盡相同，所以需要的協助也不全然相同，這使得他們來參加團體時懷有不同的期待。再加上有些成員對團體並沒有抱持強烈的專業成長意圖，只是單純的想得到放鬆和休息，但是也有一些成員期待能夠有所收穫，所以每位成員來到團體時所持的期待與需求的差異很大。開始團體後，有些成員認為如果能夠先談工作上的挫折經驗，使自己的情緒得到宣洩、受傷的感覺被照顧到之後，就比較能夠進入討論問題的工作階段，甚至有成員認為可以將團體只定位在自助式的支持團體。但是，也有些成員有強烈的學習動機，他們希望直接進入問題的討論，以能由討論中得到問題解決的方法，而不只是分享經驗而已，所以就期待小團體領導員以更結構性的方式來進行團體。所以小團體領導員需要去處理團體成員不同的期待，協助他們確認自己的期望，並且在團體中獲取共識，團體才能進行。

(二)處理團體進展過程中的阻力

成員剛進入團體時，個人的身心情況都很疲憊，只希望在團體中得到放鬆和支持，所以有暫時抗拒直接進入工作階段的現象發生，而且，小團體領導員有時並沒有同理到成員在進入團體時的身心狀態，成員也未即時表達出自己的狀態和需求，因此當團體想直接進入工作階段時，便易加重了成員直接面對問題、討論問題的困難。經過第一、二次的團體探索之後，小團體領導員會比較意識並且重視成員剛進入團體時的狀況，不至於馬上進入工作階段，團體也能夠較順利進入工作狀況。在這樣的探索過程中，小團體領導員和成員逐漸達成共識，共同走出兼具情感支持與問題解決式的小團體進行方式。

(三)處理成員的參與感

成員剛開始不太知道如何談論自己的困難與問題，在要與不要於團體中提出自己的困難，有一種心理的掙扎。有些成員覺得說出來後反而鬆了一口氣，覺得可以從中得到收穫；但也有些成員無法順利進入狀況，缺乏主動參與團體的動

機，自覺干擾到團體的進行；有些成員則覺得團體討論的一些主題，並非自己所關心的部分，所以感到無聊，無法專注於團體過程，但是心理會有罪惡感，之後，他們調整自己的心態，要求自己盡量投入團體。令成員感覺到很矛盾的部分是，他們覺得當團體話題在自己身上時，精神比較專注，收穫較大，相對的，壓力也會比較大，同時還會擔心自己佔用團體太多時間；在聽其他成員的工作經驗時，則比較容易分心。在團體討論過程中最令成員感動的經驗是聽到有些成員的自我調適過程很辛苦，覺得分享這樣的成長歷程是最珍貴、最有價值的。有些團體流失一些成員，可能與成員工作量大、身心疲憊、生活中有其他事件的安排、來到團體不能滿足個人的需要都有關，出席的成員無從得知其他成員缺席的原因，這使他們有一種不被尊重和被拋棄的感受。協助成員處理在團體參與上的困難與問題，使成員能夠克服心理上的困難而更為投入團體，使團體產生更高的凝聚力與開放度，是小團體領導員所面對的挑戰。

四負擔多元的角色與功能

小團體領導員不斷隨著團體成員當時的需要、團體的進展，也在為自己不斷尋找與調整角色定位以及適合的帶領團體的方式，而小團體領導員自我的風格也會影響帶領這個團體的方式。整體來看，小團體領導員所發揮的角色功能相當多元化，有情感支持、團體催化、激發團體資源、角色示範、督導與諮詢、危機處理、個別諮商或諮詢等。

五處理小團體領導員與成員之間的信任關係

小團體領導員對團體成員陌生，需要一段彼此熟悉與信任的時間，而團體的聚會時間與次數有限，會帶給領導員心理上的壓力，想要很快進入問題討論，而成員步調配合不上，往往會造成團體無法進展。再加上有些成員很難在與領導員關係未建立好時就呈現自己的困難（因會擔心來自小團體領導員的負面評價，而不願意冒然說出自己的問題），這些都需要小團體領導員與成員們花時間建立好溫暖、了解、關心、接納的信任關係後，才能順利進入工作階段。

六處理成員之間彼此的動力關係

雖然成員都來自同班同學，彼此早已熟識，但是在進入工作職場後，帶著心理上的挫敗與困難來到團體，要能坦然在同學面前承認，並且尋求協助，對有些成員而言並非易事，團體之內也隱然存在著同學之間彼此在能力與表現上要相互比較與競爭的動力關係，這使得小團體並不容易很快進入工作期。領導員常需要

做很多提高團體安全、接納的氣氛的工作，並且經常要以正向眼光來鼓勵、肯定成員面對困境的勇氣與能力，成員被鼓舞後才會比較敢有更多的自我開放。

(七)同時兼顧成員心理情緒與工作上的困難

這些實習教師在進入職場後，每天接受的都是不斷的挑戰與困難，心理與情緒上也連帶著處在很大的困境中，來到小團體中，很多人渴望重溫友情、放鬆心情、傾訴困難、宣洩情緒，並不想再去回想、面對工作上的問題，甚至造成遲到、缺席的情形，這是小團體領導員在帶領團體中遇到的很大的困境。領導員們需要一方面覺察成員情緒的需求，能適時使成員在情緒上獲得紓解，一方面又要鼓勵成員面對困難，增加尋求解決的心理動機，並且能透過團體的凝聚與對彼此支持的力量，相互提供解決問題的經驗與方法，來協助團體成員突破工作上的困難。小團體領導員需要這樣兩面兼顧，才能夠帶領團體繼續往前走。

(八)提供成員具體、實際的專業意見與建議

小團體領導員們需要面對成員提出各種學校工作中的問題，立即提供他們意見與建議，使他們回到職場去解決問題，因此，領導員需要十分熟悉成員們工作的內容，並且能夠提出專業且適用於學校情境的建議，而成員應用後發現領導員提供的建議的確有助於解決困難，便對領導員更具信心，領導員的功能就更加地發揮了。

(九)處理成員的個別狀況與緊急需要

少數成員因工作產生較嚴重的心理情緒困擾，或是因急需完成某項不熟悉的工作任務，而產生恐慌、失去自信、出現了個人的危急狀況。小團體領導員在團體中發現有時需要當下或是在私下找時間立即處理，以協助這樣的成員能渡過難關，甚至，領導員需要主動追蹤成員，了解成員的後續情況，這對領導員的時間與心力都是另一個額外的付出。

(十)小團體領導員的自我調適

小團體領導員在帶領團體的過程中遇到困難，也會產生焦慮與情緒上的壓力，他們在過程中常在做自我調適，包括放低自己對團體的期待、對成員分享自己在面對帶團體的困難，提出自己對團體的困惑請成員協助合作，不斷調整自己與成員彼此之間對團體期待的差距，確認自己的風格與專長，為自己投入小團體的時間設限，處理因為成員參與情況不穩定而波及自己的情緒及對自我效能的懷疑，以免因為過度投入小團體而心力交瘁，也使小團體的功能更能發揮。

討論與建議

一、由輔導活動科實習教師的困境與調適歷程，反思養成教育及實習輔導

這些輔導活動科實習教師在實習學校頭三個月內所遇到的壓力與困境，研究者認為主要來自於：①專業認同的危機，②自我認同的危機，③對學校文化與教師角色的陌生（包括面對學生、家長、其他教師、同儕的職責與角色行爲）。而這些發現正是許多學者指出實習教師在教育實習階段所面臨的發展任務，也因此教育實習階段被稱之為教師專業化過程的關鍵時期（王秋絨，民80；高強華，民85；郭秋勳，民85；饒見維，民85）。

對於這些輔導活動科實習教師而言，他們所面對的專業認同危機來自於在工作職場上所從事輔導相關業務項目很多元，例如：個案諮商、小團體輔導、輔導活動課教學、輔導行政、舉辦教師輔導知能研習活動、與導師或家長諮詢學生的問題等。這些工作項目中，都需要涉及與學校體系內相關人員不斷溝通協調，也需要涉及很多學校行政的配合與工作細節的執行。然而在大學的養成訓練中，只學習「輔導專業是什麼、做什麼」，而沒有學習到如何在學校組織中藉由行政與人際運作來推展輔導工作。此外，這些輔導活動科實習教師也普遍存有一種「輕視行政」、「重視諮商輔導」的心態，所以在進入學校系統之後，便發現自己必須花費很多時間心力在行政與人際溝通協調方面，甚至還會覺得是「學非所用」，於是對「什麼是專業」產生困惑。

研究者回到對輔導活動科實習教師專業訓練的反省：諮商輔導學門深受心理學及人文主義的影響，擅長理解與處理個人內在的困擾，對於人性有著基本向善、向上的肯定；進入工作職場後，需要面對的是一個有權力位階、較為形式主義的組織系統，不能再只著眼於學生個人個別問題的改善，而需要考量學校倫理，兼顧每位學生以及老師、家長的需求、角色與位置，所採行的決策，需要相容於目前學校系統的運作。因此，這些輔導活動科實習教師所面對的專業認同危機乃與其不知如何將大學期間所受的專業訓練，轉化落實於學校系統中有相當大的關係，當然這轉化落實輔導專業於學校系統的能力，也應是在學期間專業訓練所需加強的重點。

然而，目前學校環境普遍對輔導專業缺乏認識，不清楚輔導工作到底能為學校、為學生帶來什麼具體的成效，或是認為輔導效果太過緩慢、緩不應急，所以，各個學校就會自行將自認能看見具體成效的工作項目交給輔導教師，或者是忽略、不肯定輔導工作對學校的重要性與價值，而指派其他教學或行政工作給輔導教師。因此，對這些輔導活動科實習教師來說，他們必須認識到：一方面需要配合完成學校對他們的一些期待，另一方面，也需要積極主動的把握機會，傳遞輔導理念，才能使得學校可以理解並且接受他們的看法與做法，也才能使輔導工作能夠在學校系統中被肯定，如此，才能更進一步地減少這些實習教師所感受到輔導專業不被認同的痛苦。

這些輔導活動科實習教師在面臨專業認同危機的同時，很容易連帶引發個人的自我認同危機。當他們初入工作職場，多對自己懷有較高的期許，希望能一展長才，結果在工作職場中受到挫折，工作績效不彰，擔心周遭的人對自己的評價，再加上初步入學校環境的陌生感，有各種待學習的角色行為，使這些實習教師經常處在充滿壓力、緊張、害怕、疲憊的狀態，產生更深的沮喪、無助、焦慮，甚至因為無法公開表達所累積的各種負面情緒，所以很容易陷入在自艾自怨、自我懷疑中。尤其當這些實習教師回想自己在大學時代學業上的順利，再對照自己目前於新角色上處處碰壁，對自己的信心與評價便是一落千丈。平日越是求好心切、力求表現的實習教師，就越難接受自我形象的跌落，此時，工作上若不能立即獲得外在的支持與鼓勵，對自己能做什麼的認同危機就會很快出現，甚至陷入自我的混亂與脆弱狀態，擔心別人對自己的評價，害怕被他人識破自己的無能感；反此種種，更加容易引發個人自我保護，不願意向他人發出求救訊號，也會將自己接受別人主動伸手的援助視為一種懦弱無能的象徵，甚至還會暫時將自己封閉起來，想靠自己的力量克服所有的困難以及恢復自我的形象。其實，處於這種自我認同危機的實習教師非常需要身邊周圍的人提供很多的支持、讚美、肯定、再保證，使其自信心重建，才能促其發揮出原有的學習能力，也才能把自己與別人之間的心理屏障除去，願意向別人請教，吸納別人的經驗與建議，並能開發自己的資源、潛力，以能在工作上有具體的表現與成就。而此，也應是教育實習階段師資養成機構與實習學校需要特別提供給實習教師重要的輔導資源。

對於學校文化的陌生以及對於輔導教師角色的認識不足、不熟練，是這些輔導活動科實習教師另一個壓力來源。在進入學校實習之前，實習教師應該要對學

校系統有全面性的認識。例如，可以在實務課程中有機會接觸並了解學校輔導室與其他處室之間可能有的互動關係、學校各處室對輔導室的期待與看法，才不會使輔導活動科的實習教師僅侷限與輔導室之一角，甚至帶著輔導本位主義的心態工作，或者在發現不能為其他處室認同時就會感到被忽略、被孤立，而導致嚴重的自我認同危機。吳武雄等（民86）、陳秉華（民87）的研究報告都一致指出協助學生理解並接納現行學校文化、學習採取合適的因應策略、培養學生對學校組織的系統觀、特別加強對學校輔導行政角色與功能的認識、培養與權威象徵人士（如主管、資深教師、家長）的人際溝通能力，是目前培育學校輔導教師課程中所欠缺的，也是學生所亟需加強的。凡此，除了於在學期間的訓練需要有所設計外，於教育實習階段亦應是實習教師所要學習的重點工作之一，值得師資培育機構與實習學校為實習教師特別的加強與安排。

至於這些輔導活動科實習教師所採取壓力調適方式，整體看來是朝向健康、適應的方向成長，也可以說經過三個月的適應期，他們不但存活下來，也能夠在學校立足成長，心情上變得自在輕鬆，自信心提高，更能融入學校、人際關係更開展、工作角色更熟練，面對困難時，採取更多主動溝通、自我表達的方式。對於自我，他們也有一番調適：放低對自己的期待，接受環境與自己的限制，繼續努力工作，但學會保持體力與活力，以助自己不至於在情緒上及心力上因過分投入而耗損過多。他們也開始有餘力去思考、安排自己的未來與私人生活。無論是個人生活或是在工作職場上，他們都更愉快、表現得更好。要能夠有這樣一個調適的歷程，倘若讓實習教師只靠著自己的力量走過，相信會走得倍覺艱辛。如果在這重要的調適階段有適當的外在資源，包括來自實習學校及師資養成機構提供的輔導資源，能向當時陷於急難中的實習教師主動伸出援手，協助他們在學校中生存、適應下來，不但可以幫助實習教師的自我再建造，也可以使實習教師對教師角色產生更正面的肯定與認同。本研究結果也再次肯定過去學者所指出教育實習階段是教師專業化關鍵時期的觀點（高強華，民85），並且也看到輔導活動科實習教師的專業發展的確有其階段性，教育實習的頭三個月，則如Jr Sekel 和 Stott（1984）所提出第一年需要達成進入機構的發展任務一般，是需要收集資訊形成對機構的認識與評估，並且與機構相互修改期待，同時，也需要幫助自己過渡投入，並且逐漸發展對未來的目標。

二、實習輔導教師的角色與功能

實習輔導教師是一個重要角色，他們所發揮的功能足以影響實習教師在實習階段是否能及早穩定下來、適應學校的文化及教師的角色、對教師生涯產生積極正面的展望。由本研究所得到的結果，小團體領導者在帶領這群實習教師的過程中，所扮演的角色是相當多元的；他們是小團體的催化者：需要處理團體成員不同的期待，以及團體中成員與領導者間、成員之間的動力關係；他們是小團體成員士氣的激勵者：需要處理成員剛進入團體時低落的情緒，藉由肯定成員的用心、鼓勵成員的表現，增加成員的正向眼光與想法，使成員的自信心提升，才有力量與動機去面對與解決工作中的困難；他們是小團體成員的危機處理者：當有成員情緒過於焦慮、低落，或是在工作中出現棘手而又急須解決的問題時，能夠及時提供具體的支持與建議，協助這樣的成員很快穩定下來；他們也是成員的專家諮詢對象，有關工作上的難題可以由領導員口中得知有效的處理方法，增加他們對學校現象的理解；他們更是成員仿效的對象，成員可以在領導員身上學習到一個成熟的專業輔導人員的態度與反應方式，以及對輔導工作的投入與認定的精神，在他們沮喪挫敗時，看到一個能在學校輔導工作中有多年經驗而仍然屹立不搖的示範者，使成員有了良好的認同學習的對象。

由此可知，無論是實習學校或是教育養成機構在安排實習輔導教師人選實在不可不慎，而擔任實習輔導教師職務者，更是需要存著戒慎的心情，來發揮這個重要的角色功能。由此看來，實習輔導教師的角色也是一個十分專業的角色，既要了解實習教師的需求，又要對實習教師的專業領域熟悉，更要熟諳實習學校的文化，還要能夠在短時間內與實習教師建立關係，提供情感上與專業知能上的支援，因此，實習輔導教師背後也需要有良好的輔導網絡資源以及不斷接受有關專業督導的知能，以發揮有效督導者的職分。

三、本研究方法的限制與討論

(一)有關團體進行的錄音與逐字稿謄寫，是由每位小團體領導員在全部團體中挑選其中兩次內容最豐富或最有團體進展的部份作為分析的資料，這樣的資料可能反映出的是有關各小團體進展的資料，而不一定是成員在團體中表達出他們在實習階段所遇到困境及他們的調適最豐富的資料。若是要收集有關實習教師在實

習階段所遇到困境及其調適歷程的資料，更合適的方式可以採用焦點團體，事前設計好訪談大綱，請成員在焦點團體中回答，應可直接獲得研究者想得到的相關資料。

(二)本研究收集這些輔導活動科實習教師在實習階段前三個月的適應期相關資料，因此所反映出的適應困難的資料要比調適成功的資料多。如果把資料收集與分析的時間拉長至實習階段全程，將可以獲得更多有關這些實習教師如何調適成功的結果。

(三)本研究採取成長小團體設計的方式協助實習教師，一方面在研究進行當時有關教育實習的規定中，並未要求實習學生必須每月回校一次接受輔導（這個辦法於民國87年開始實施），因此實習教師參加小團體的出席與穩定性就受到影響，也會影響小團體的動力與團體的進展受阻。在目前實施的教育實習的辦法下，實習教師的出席將不成為問題，但是當實習教師是被強制要求必須返校參加輔導研習活動時，實習輔導教師仍然需要面對學生參與的動機與學習的意願問題，藉由安排對實習教師有實質需要及收穫輔導內容，才能夠更發揮輔導實習教師的功效。

(四)教育實習的辦法自民國八十三年後至今一直在改變當中，實習教師除了在接受相關的輔導與研習活動的方式上有所改進，也在實習學校進行的實習活動實習方式上有所調整，這些調整使實習教師的身分更落實為是一個實習學習者，而不像過去雖然稱為實習教師，但實際上與一般教師的工作及薪資並無差別。這樣的調整的確使實習教師的工作壓力減少很多，但是新制的育實習辦法仍然有一些待發現及待解決的問題。本研究是在新制的87年新制實習辦法核定與實施之前所進行的，因此本研究的結果並不完全適用於目前的實習教師所面對的情況，研究者認為目前教育部對教育實習辦法不斷在修正當中，連帶的實習教師的教育養成機構及實習學校都很難制定明確的輔導這些實習教師的策略，但是這些實習教師每天在工作職場上所面臨的問題都需要立即的解決，因此持續不斷針對教育實習的問題進行相關問題解決導向的研究以提供教育政策制定單位、師資培育機構及實習學校之因應策略是迫在眉睫的任務。

參考文獻

- 王秋絨（民80）批判教育論在我國教育實習制度規劃上的意義。台北：師大書苑。
- 陳奎熹（民84）實習教師輔導制度之檢討與落實，教育實習輔導季刊，第一卷第五期，68-72。
- 吳武雄、許維素、賴念華（民86）高中輔導老師角色認定、角色期待對學校輔導工作影響之研究。台北市教師研習中心研究專案。
- 高強華（民85）系統化教育實習輔導之問題探索。新制教育實習輔導－理論與實際。國立台灣師範大學實習輔導處編印，43-66。
- 郭秋勳（民85）教育實習的目標與功能。新制教育實習輔導－理論與實際。國立台灣師範大學實習輔導處編印，21-42。
- 陳秉華（民87）輔導諮商專業定向課程之外-我們還缺少什麼？「21世紀諮商員教育與督導之發展」研討會。高雄師大。
- 楊深坑（民81）從比較教育觀點論我國實習教師制度之規畫。國際比較師範教育學術研討會論文集（下），485-528。台北：師大書苑。
- 饒見維（民85）實習輔導活動型態的世紀與策略。新制教育實習輔導－理論與實際。國立台灣師範大學實習輔導處編印，67-98。
- Renee, A. P. (1988). Acquisition of the Role Identity of Teacher. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Sekel, Jr., & Stott, F. W. (1984). Early career issues for counseling center psychologists: The first six years. The Counseling Psychologist, 12 (1), 121-125.
- Skovholt, T. M., Ronnestad, M. H. (1992). The Evolving Professional Self: Stage and Themes in Therapist and Counselor Development. NY: John Wiley & Sons.

The study of adjustment to the pressure and small group counseling process for student school counselors in their internship

Ping Hwa Chen and Wei Sue Hsu

Abstract

This study provided three months' low structured small group counseling to the student-counselors when they started their internship in schools. Four research questions were raised: 1. What were the pressures these student counselors encountered in their first three month's internship in school? 2. What was the adjustment process to these student counselors? 3. What were the helps these student counselors gained from the small groups? 4. What were the difficulties and challenges the small group leaders met? And how they broke through these difficulties?

A total of 23 student counselors participated in three small groups and the three small group leaders were experienced in school counseling. Six sessions group counseling were taped and transcribed into verbatim. One group interview for the group members at the end of the whole group session was conducted. Three interview sessions with the three small group leaders were also conducted in different phase of the group process. The above data were analyzed by content analysis. The major findings were: 1. The pressures these student counselor encountered were: the confusion of professional indentity, the pressured and isolated feelings from the interpersonal contacts in school; the dissatisfaction and disappointment with the self. 2. These student counselors were better adjusted at the end of three months' internship. 3. The helps gained from the small group were: the emotional support and the self growth, the professional learning from the group members and the group leader. 4. The challenges the group leaders met were: the different expectations of the group members, the resistance occurred in the group process, the over-burdened roles of the group leaders, the trustful relationship in the small groups, the balancing between the emotional support and the task completion toward group goal.

Lastly, the reflection of the school counselor education and the internship were addressed. The limitation of the research method employed were discussed. Suggestions were also made for future studies.

Key Words: student counselor, adjustment to the pressure, small group counseling process

