

國小輔導師資培育現況之調查研究

王麗斐

國立台灣師範大學教育心理與輔導學系

摘 要

本研究之目的旨在了解國小輔導師資培育之現況，透過問卷調查的方式，了解與國小輔導師資相關之授課教師、在校學生、與畢業校友對現行國小輔導師資教育之「應然面」、「實然面」、與「未來發展」等的觀點，以作為未來發展國小輔導師資培育模式之依據。問卷調查共取得上述三類對象798名，研究工具採研究者自編之「國小輔導師資培育問卷」。綜合本研究發現如下：1. 國小輔導師資應具備之專業內涵為高期許而少專業分工與定位的概念。2. 國小輔導師資培育之理念與實際成果均為重專業內涵、輕輔導行政與效能評鑑。3. 畢業校友均較授課教師對國小輔導人員所應具有的專業內涵期許更高、期盼調整的幅度也較授課教師為大。4. 國小輔導師資培育課程之未來方向為輔導實務能力的加強。其中以加強輔導室例行工作之專業能力、具體而微的強化個案處理能力、學習方式走向實務化、以及成立專職培養國小輔導師資教育之必要性為未來主要的發展方向。

關鍵字：國小輔導、師資培育、諮商員教育



緒 論

關於國小輔導專業人力的培育，許多從事諮商員教育的學者表示，當今國小輔導師資教育的主要困境在於其培育模式過於「成人化」，不僅在課程訓練中忽略教導學習者對國小學童的瞭解，在實務訓練中更缺乏培養學習者面對國小學童的諮商能力（王麗斐、王文秀與羅明華，民87；王麗斐，民88；吳秀碧、梁翠梅，民84；鄭熙彥與林義男，民81；Corey, Corey, & Callanan, 1993; Kaczmarek & Wagner, 1994）。這些現象循環的結果明顯影響了國小輔導師資的效能與專業認同感（王文秀，民84；田秀蘭、王麗斐、王文秀、林美珠與林幸台，民88；田秀蘭、林美珠、王文秀與王麗斐，民87；吳秀碧、梁翠梅，民84）。因此許多學者乃提出對國小輔導師資培育模式改進的呼籲（王文秀，民84；王麗斐等人，民87；田秀蘭等人，民88；吳秀碧、梁翠梅，民84；Kaczmarek & Wagner, 1994；LeVine & Sallee, 1992）。

只是改進國小輔導師資培育所涉及的課題相當多元，首先最值得關切的議題，恐怕是我們究竟需要什麼樣內涵的國小輔導師資？Thompson (1991)在探討學校輔導人員角色時，提出學校輔導人員應具有的專業角色，除諮商輔導者的角色外，尚需具備行政者的角色。美國學校諮商員協會（ASCA；American School Counselor Association, 1991）把學校輔導老師視為「在各教育層級學校，負責組織運作、支持多樣化輔導方案（counseling programs）的實行、以及提供合適的專業介入（intervention）的合格專業教育工作者（certified professional educator），而學生、老師、家長、行政人員皆為其服務之對象」，因此ASCA以為學校輔導人員不僅兼具Thompson所述的兩種角色外，並建議輔導人員應以教育工作者的角色自許。至於國內學者的觀點，除強調上述三種專業角色之外，更期許國內學校輔導工作者應兼具有「推銷者」的角色，也就是能主動向全校師生推銷輔導工作的價值與理念（藍瑞霓，民80）。吳武雄、許維素、賴念華（民86）等人訪談高中輔導教師，結果發現理想的學校輔導人員應包含六種角色：教育工作者、專業助人工作者、資源運用與團隊工作者、後援者、溝通協調與諮詢者、以及諮商者等角色，其中以教育工作者的角色最被強調。因此綜合上述學者的觀點與研究發現，國小輔導人員恐怕不僅要扮演好諮商輔導者的專業角色，並需兼具教育與行政工作者的角色來主動、積極推展學校輔導工作。

至於國小輔導人員應具備的專業知識、能力與態度為何呢？美國諮商學會（ACA；American Counseling Association）以為一位專業的諮商師應具有CACREP八大領域的專業知識：人類成長與發展、社會文化基礎、諮商與輔導、團體動力與團體諮商、生涯發展、心理測驗與評量、輔導研究與評鑑、與專業定向。陳秉華（民83）透過得懷技術探討國內學者專家對學校輔導人員養成課程結構的觀點，結果發現主核心領域應包含心理學、人類成長與發展、諮商與輔導、生涯發展、測驗與評量、專業定向；而次核心課程應包含社會文化基礎、統計與研究法、諮詢以及與學校情境相關的課程等。這樣的結果似乎顯示我國學者對諮商師應具有的專業知識除社會文化基礎、團體動力與團體諮商、以及輔導研究與評鑑被視為次核心課程外，其餘主核心領域均與美國ACA所主張之CACREP模式相同。

除了上述所言，ASCA（1991）以為學校輔導人員除應具備CACREP八種專業知能外，更需具有與「學校情境」有關的諮商理論與技巧，其中特別強調諮商、諮詢、教學與協調的能力。Thompson（1991）在展望二十一世紀的學校輔導人員時，以為合格的學校輔導人員應具備以下五項專業能力：諮商能力、輔導與指導的能力、正向的人際關係、組織與計劃的能力、以及專業責任。而國內學者吳武雄等人（民86）的研究，除發現學校輔導人員應包含上述五項學校輔導人員的專業能力外，更需要有理解學校文化的能力、師生互動的能力、角色轉換的能力、面對權威與衝突解決的能力、接受求新求變挑戰的能力，以及人本與自我覺察、調適與願意成長的態度。這樣的發現似乎顯示國內的學校輔導人員更需具有融入團隊的理念與做法，也就是除需具備一般輔導專業知能外，更需具備適應學校文化的能力。

除上述之外，國小輔導教師是否應具備特殊性的輔導專業知能呢？許多學者以為國小輔導人員應重視兒童發展因素對輔導工作的影響（廖鳳池，王文秀與田秀蘭，民86；Graziano，1983；Johnson, Kazdin，1993）。Thompson和Rudolph（1992）建議，瞭解並掌握兒童認知能力發展的特性，是邁向兒童諮商成功的關鍵。例如，國小學童語言發展與認知思考能力尚未發展成熟，因此國小輔導人員需發展出能與兒童、家長溝通的能力與特殊輔導技巧，如親師溝通、家族治療、遊戲治療、讀書治療、行為改變技術等（廖鳳池等人，民86）。Stern和Newland（1994）也指出，國小學童的「學生」新角色，對其自我概念與自我價值感發展

有關鍵性的影響。因此，相對於一般諮商工作，兒童諮商的焦點，宜聚焦在其學校學習的適應與正向自我概念發展的議題上。Fatout (1995) 根據其多年的實務經驗，指出以兒童為對象的小團體諮商，較一般團體諮商，更需要使用「結構」與「限制」的技巧來達成諮商目標。除上述之外，另一個與一般諮商不同之處在於瞭解兒童問題成因時，環境因素（特別是家庭、學校、以及居住社區的文化）的探討是充分且必要的 (Baruth & Manning, 1991; Kazdin, 1993)。

此外，在國小輔導工作的內涵上，為因應學生多層面的心理需要與健全其心理衛生，許多學者提出學校輔導工作應以發展性與預防性輔導工作為主 (Gysber & Henderson, 1994; Paisley & Borders, 1995; Whiston & Sexton, 1998)。其中預防性工作又可區分為直接性與間接性輔導工作。直接性輔導工作是指直接面對學生，對其各式發展議題，如人際關係、讀書方法等提供個別諮商、團體諮商等的輔導服務；而間接性輔導工作則透過對教師的班級經營、輔導課程設計諮詢、家長諮詢等的輔導服務實施。然而隨著高危險群學生日益增加，學者提出學校輔導工作實施內涵需重新定義的呼籲，以為在進行學校輔導工作時需考慮學生所處的脈絡關係，也就是將學童所處的多重脈絡標示出來，對外是「學校—家庭—社區」的系統，對內則是「個案管理」的系統 (Keys, Bemak, & Lockhart; 1998)。

至於在實際進行的工作方面，根據Wilgus & Shelley (1988) 的調查研究中發現，小學輔導人員使用48%的時間進行個別諮商及同事諮詢的工作，其次則為團體諮商、家長諮詢與輔導諮商會議，佔24%的工作時間。Miller (1988) 調查小學輔導人員的研究，發現小學輔導人員對其輔導工作的重要性認定如下：(1)個別諮商(2)團體諮商(3)對家長與教師的諮詢以及(4)行政協調工作。Palmo & Seay (1983) 整理15年來研究文獻中，以及Ritchie (1989) 整理23篇有關學校輔導人員的研究也得到相似的結果，發現學者與實務者共同認定最常從事與最重要的小學輔導工作的核心內涵，分別為「個別諮商」、「團體諮商」、與「諮詢」。

然而就國內而言，情況似乎有所差異。黃德祥 (民81) 針對199所國小輔導與非輔導相關人士所進行之問卷調查，發現國小輔導主任認為在實際從事的各項輔導工作中，以「擔任教學工作」所花費時間最多，其次才是「個案輔導」、「學業輔導」、「資料蒐集與建檔」。這樣的發現與吳武雄等人 (民86) 的研究發現相類似，似乎顯示我國學校輔導人員，視其「教育工作者」的角色為其專業角色中的首位，這樣的現象與美國國小輔導工作者視「諮商者角色」為其專業角色

首位的情形似乎不盡相同。

總之，相較於一般輔導師資訓練模式，不論對個案的瞭解或輔導人員之專業角色與輔導知能，國小輔導師資教育所應包含的內涵似乎與一般輔導師資教育不同；同時我國在國小輔導工作的內涵上也似乎與美國國小輔導工作的內涵有差異。因此，在發展與規劃我國國小輔導師資教育之先，恐怕需先了解國內對國小輔導師資所需培育之內涵與以及現行國小輔導師資教育實際培育的成果。特別是近兩年，部分師院的輔導師資教育的訓練課程，正逐漸脫離初等教育系而獨立成系所（如國立台北師院、屏東師院、花蓮師院、台中師院），因此若能掌握此時機，透過一系列關於國小輔導工作與輔導師資培育之研究，來評估、檢討與發展一套適用於我國國情之國小輔導師資培育模式，將對提昇國內國小輔導工作之專業效能有事半功倍之效，而這正是本研究之主要目的。

此外，依據Lambert（1994）的主張，以為研究評估來源乃以直接相關對象為研究評量者最佳。因此本研究乃選擇授課教師、在校學生與畢業校友三種身分為研究對象，了解他們對國小輔導師資應具備之專業內涵、及現行國小輔導師資實際養成情形和未來待改進方向的觀點，同時也對此三種身分觀點之差異進行比較研究。另外由於現行國小輔導師資培育系統，除九所師院初等教育系輔導組（以下簡稱大學部）外，尚有進修部輔導二十學分班（以下簡稱進修部）之訓練體系。在林美珠（民88）針對現行國小輔導師資專業背景所做的調查當中發現：現行的國小輔導師資專業背景，以具有進修部輔導專業背景之師資最多，約為大學部之五倍，因此在研究對象的選取乃含蓋此二訓練系統，在資料分析時亦同時對此二訓練系統進行比較研究。

因此具體而言，本研究的待答問題為：

(一)在「應然」方面，國小輔導師資應具備的專業內涵為何，同時不同身分與不同訓練系統之觀點是否有差異。

(二)在「實然」方面，現行國小輔導師資教育課程實際養成的輔導專業內涵為何，同時不同身分與不同訓練系統之觀點是否有差異。

(三)在「調整」方面，現行國小輔導師資培育模式待調整的方向為何，同時不同身分與不同訓練系統之觀點是否有差異。

研究方法

一、研究參與者

由於現行我國之國小輔導師資培育，主要以九所師院初等教育系輔導組（以下簡稱大學部）以及進修部輔導二十學分班（以下簡稱進修部）為主。因此在本研究的問卷調查的對象共包含六種不同身份：1.大學部授課教師2.大學部在校學生3.大學部畢業校友4.進修部授課教師5.進修部在校學生6.進修部畢業校友，其中授課教師的樣本必須是平均每年授課至少二學分以上；大學部在校學生以三、四年級選修輔導組的初等教育系學生；而畢業校友則以近五年內畢業之校友為研究對象。

本研究採訪談與問卷調查之方式進行。訪談之目的在協助研究者對現行國小輔導師資培育之現況有較深入之了解，以作為編制問卷之依據。因此在訪談時，為顧及資料蒐集之完整性，乃邀請與國小輔導師資培育系統相關之人員進行訪談。例如，在授課教師部分，乃針對不同師院、性別、專業背景、年資、進修部vs大學部等差異分別邀請六位授課教師接受訪談。在校學生則依不同師院、年級、性別、進修部vs大學部等差異分別邀請12位學生接受訪談。畢業校友則依畢業年份與進修部vs大學部的差異邀請五位畢業校友接受訪談。相關行政人員（如排課人員）則有兩位接受訪談。共計訪談25人。

在問卷調查方面，「授課教師」方面採全體施測，共發出問卷143份，回收後得有效問卷為90份，回收率為62.93%，其中大學部教授72人（男29名，女42名，一名不詳），進修部教授18人（男12名，女6名），年齡在30至65歲之間，平均為43.7歲（大學部44.2歲；進修部41.9歲）。

「在校學生」採隨機法抽取學校，再予以全班施測，共發出問卷520份，回收後得有效問卷為399份，回收率為76.73%，其中大學部在校學生237人（男27名，女210名，一名不詳），進修部在校學生162人（男57名，女105名），年齡在19至60歲之間，平均為26.5歲（大學部21.6歲；進修部34.5歲）。

「畢業校友」則以所蒐集到畢業五年內的校友名錄，以隨機方式取樣，共發出問卷600份，回收後得有效問卷為311份，回收率為51.83%，其中大學部畢業校友159人（男29名，女129名，一名不詳），進修部畢業校友152人（男50名，女

102名)，年齡在20至59歲之間，平均為31.1歲（大學部25.3歲；進修部37.1歲）。

總計上述三種樣本，有效樣本數共798名，回收率63.18%，回收情形大致良好。

二、研究工具

在訪談方面，研究者參考文獻，擬定訪談大綱，針對上述四類人士進行訪談，以瞭解不同背景人士對理想的國小輔導人員輔導專業內涵的觀點，以及對現行輔導師資培育模式實施情形的看法與期待等。

在問卷調查方面，研究者所編制之「國小輔導師資培育問卷」，係參考文獻與本研究訪談之結果編訂而成。問卷共分爲授課教師版、在校學生版以及畢業校友版，內容大致相似，可分爲三個主要部分：1.基本資料、2.輔導專業內涵、與3.課程評估。

各版本之基本資料共通之處皆爲匿名、以及填答性別、年齡。其次則依各版本之不同而有所差異。如『授課教師版』問及其專業背景、有無兒童諮商或國小輔導實務經驗、對輔導組與輔導二十學分班教學目標之觀點等；『在校學生版』問及其就讀年級、有無國小輔導室實習經驗、對輔導組（輔導二十學分班）的主要學習目標與在乎程度、以及願意投入國小輔導工作意願等；『畢業校友版』則問及其畢業年份、是否擔任輔導室工作、過去修習輔導組（輔導二十學分班）的主要學習目標與在乎程度、以及願意投入國小輔導工作意願等。

本問卷之「輔導專業內涵」共編製有42題，其中包含一題測試題爲「鄉土教育工作者」。填答時係採Likert式五點計分（1代表0%程度，5代表100%程度）。問卷編製乃參考過去文獻與訪談結果，以輔導人員角色、專業知識、專業能力（諮商、諮詢、與行政溝通）、以及專業性四個部分編製而成。填答方式有兩種：一爲「應然」——國小輔導教師應具有各項專業內涵的程度，另一則爲「實然」——填答者個人實際學到或在實際教學時重視各項專業內涵養成的程度。此問卷之效度主要透過專家評量與因素分析考驗建立。因素分析以主要成分分析、最大變異法、不設定因素量之方式，得出五個因素，佔總變異量56%（請參見表一）。因素分析的結果顯示，此問卷含五個評量不同輔導專業內涵的因素，依其內容分別命名爲：1.專業態度、2.專業知能、3.個案處理能力、4.行政與評鑑、與5.溝通、諮詢、與教學。關於信度之考驗，內部一致性係數在.81與.91之間。整體來看，本問卷初步具良好之信效度。

表一

國小輔導師資『輔導專業內涵』之因素分析與內部一致性考驗結果

項 目	「應然」的因素 負荷量	「實然」的因素 負荷量
◎第一因子：專業態度	$\alpha = .91$	$\alpha = .92$
34. 遵守專業倫理的能力（如個案資料之保密）	.56	.65
35. 自我覺察與成長的態度	.71	.69
36. 重視個人心理健康的態度	.74	.74
37. 追求專業進修與成長的態度	.73	.75
38. 對人的尊重、關懷與興趣	.69	.78
39. 培養成爲團隊工作者的態度	.62	.72
40. 投入國小輔導工作的熱忱與意願	.62	.71
41. 建立輔導工作意義與價值的信念	.66	.74
42. 面對與因應輔導工作困境與挑戰的勇氣	.62	.64
◎第二因子：專業知能	$\alpha = .91$	$\alpha = .91$
01. 諮商者的角色	.55	.55
09. 兒童成長與發展理論基礎的知識（如認知發展）	.44	.58
10. 社會文化議題與國小輔導相關的知識（如單親、性別議題等）	.54	.50
11. 諮商理論與技巧在國小輔導工作實施與應用的知識	.72	.72
12. 團體動力與團體諮商在國小輔導工作的實施與應用的知識	.70	.63
13. 生涯發展與生活型態在國小輔導工作實施與應用的知識	.59	.54
14. 心理測驗評量在國小輔導工作實施與應用的知識	.63	.58
15. 輔導研究與評鑑在國小輔導工作實施與應用的知識	.60	.40
16. 輔導專業認同與專業倫理在國小輔導工作實施與應用的知識	.58	.53
22. 從事兒童個別諮商的能力	.48	.48
23. 帶領小團體輔導的能力	.48	.47
◎第三因子：個案處理能力	$\alpha = .88$	$\alpha = .91$
26. 執行全校預防性輔導活動方案的能力	.55	.53
27. 主動發現問題、關懷學生的能力	.45	.45
28. 危機處理的能力	.55	.49
29. 個案轉介與追蹤輔導的能力	.61	.60
30. 建立與管理學生輔導資料的能力	.59	.56
31. 實施心理測驗與評量的能力	.57	.66
32. 評估輔導成效的能力	.48	.62
◎第四因子：行政與評鑑	$\alpha = .81$	$\alpha = .88$
03. 教師與家長諮詢者的角色	.31	.51
04. 輔導行政統籌者的角色	.71	.79
05. 輔導效能評鑑者的角色	.60	.68
07. 特殊教育工作者的角色	.62	.62
08. 輔導人員在國小行政運作角色與執掌的知識	.68	.72
17. 從事輔導行政與規劃的能力	.55	.64
33. 進行輔導研究的能力	.40	.46
◎第五因子：溝通、諮詢與教學	$\alpha = .83$	$\alpha = .88$
02. 教育工作者的角色	.44	.34
18. 與人溝通、協調的能力	.48	.51
19. 尋求資源以推行輔導工作的能力	.37	.50
20. 與學校老師、家長諮詢的能力	.45	.57
21. 與兒童溝通、互動的能力	.60	.64
24. 執行班級經營的能力	.68	.62
25. 進行班級輔導活動課的能力	.41	.53
	變異量=.56	變異量=.62

關於國小輔導師資培育模式之「課程評估」部分，共編製有14題，採Likert式五點計分（1代表大幅度減少，5代表大幅度增加），為評量填答者對現行國小輔導師資培育課程未來發展方向的觀點。此問卷之效度主要透過專家評量與因素分析考驗建立。因素分析以主要成分分析、最大變異法、不設定因素量之方式，得出三個因素，佔總變異量53.4%（參見表二）。因素分析結果顯示，此問卷含三個因素分別評量不同的課程待調整因素，依其內容分別命名為：1.課程訓練架構、2.課程訓練內涵、與3.課程訓練教材。關於信度之考驗，內部一致性係數在.77與.80之間。整體看來，本問卷初步具可接受之信效度。

表二

國小輔導師資培育模式『課程評估』之因素分析與內部一致性考驗結果

因素項目	「課程評估」的因素負荷量
●課程訓練架構：	$\alpha = .77$
01.輔導諮商專門課程學分時數	.57
02.具諮商輔導專業背景的授課教師	.65
03.具國小輔導實務經驗的授課師資	.70
04.以兒童為主體的諮商理論與技術的授課內容	.65
05.課堂上輔導實務的說明、示範與演練	.67
06.到國小輔導室現場實習的安排	.57
07.輔導實務督導與討論的機會	.47
●課程訓練內涵：	$\alpha = .80$
08.自我認識、分析與覺察的課程	.74
09.對輔導工作專業認同與興趣的養成	.74
10.處理挫折、增加自信的訓練	.74
13.對人（特別是兒童）的尊重、關懷與興趣	.71
14.對各類兒童問題（如逃學、單親）的了解與處理	.50
●課程訓練材料：	$\alpha = .80$
11.與國小輔導工作有關的輔導教科書籍	.86
12.與國小輔導工作有關的視聽媒體教材	.84
	變異量=.53

三、實施程序

研究訪談的部分係於民國八十七年十一月至民國八十八年一月間進行。先透過研究助理與符合條件之受訪者聯繫，徵得其書面或口頭同意後再進行訪談。訪

談時間以行政人員最短，畢業校友與授課教師訪談時間最久，約在90至150分鐘之間。所有訪談均是一對一的方式，由研究者或研究助理進行之。訪談結束後將訪談內容謄成逐字稿，並加以整理分析以作為問卷編制之參考。

「國小輔導師資培育問卷」編制的過程主要以上述訪談分析結果和相關文獻為依據編制而成。問卷編制後，邀請師院之六位授課教師、32位在校學生與八位畢業校友進行預試，並參考預試意見進行文字的潤飾與修改。接下來本研究再進一步邀請五位輔導與諮商專家進行專家效度考驗，並參考專家意見針對問卷內容與形式進行修改，最後問卷才正式定稿施測。

至於「國小輔導師資培育問卷」的施測，於民國八十八年四月至六月間進行。授課教師由於人數有限，係採全體施測；在校學生採隨機抽取師院與年級後再全班施測；而畢業校友則根據所蒐集到之名冊，以隨機抽樣方式確定受試名單後，郵寄施測。除在校學生由該校之特聘研究助理進行團體施測外，其餘均採個別方式處理。施測時在問卷上與口頭說明部份均強調研究參與的自願性以及研究參與者權利之保障性。當個別施測寄送四週後，再發出第二次催函與問卷方式來加強問卷回收情形。共發出問卷1,263份，回收有效問卷798份，回收率為63.18%，回收情形大致良好。

四、資料分析

問卷調查之資料除進行基本的次數分配、平均數與標準差的計算外，並根據研究目的進行因素分析、內部一致性考驗、相關、卡方考驗、MANOVA與ANOVA等統計考驗。

研究結果

一、研究參與者之基本資料分析

參與問卷調查之授課教師，共有90名，男教師為41名，女教師48名，一名性別不詳。不論是大學部或進修部，教師之專業背景以具教育或教育心理學相關背景之博碩士學位者最多，共有60位，佔全體研究參與者之三分之二；其中博士學位有41位，碩士學位有19位。僅16位（18%）教師具諮商、輔導學博士資格。半

數以上的授課教師未具有國小輔導工作的實務經驗，佔全體之56.82%，進修部教授佔的比例更高，高達77.78%的教師未具國小輔導工作的實務經驗。除10名（13.9%）大學部教授未擔任進修部課程外，其餘大學部教師均兼具大學部與進修部課程之講授。整體看來，主要的師資以校內專任、副教授、主要年齡在40-49歲之間、未具兒童諮商或國小輔導實務經驗、專業背景以具教育或教育心理學相關背景之博碩士學位者為主。

參與問卷調查之在校學生，共有399名。其中大學部237名，進修部輔導二十學分班在校學生162名；男84名，女315名。過半數的大學部學生具有國小輔導室實習經驗（50.83%）；然而進修部學生則不到一成（8.29%）。進修部學生目前或曾擔任輔導室工作者僅佔進修部學生之14.7%，主要職務為兼任輔導老師（10名），擔任學期數以一至二學期最多（18名）。關於課程外學習方面，有六分之一的大學部學生會尋求其它社區輔導相關機構如張老師的研習增進其專業知能，為大學部學生最主要的進修管道；而進修部學生則以參加教育部辦理的輔導知能研習為主要的課外進修管道，佔進修部學生之四分之一。整體看來，參與本問卷調查之在校學生，主要以女性學生為主，除一名學生外，大學部學生年齡均在20-29歲之間；進修部學生年齡主要在30-39歲之間，佔50%。

參與問卷調查之「畢業校友」有311名，其中大學部畢業校友159名，進修部畢業校友152名。男79名，女231名，一名不詳。畢業平均年限為1.9年。畢業後現在或曾擔任國小輔導室工作者，大學部畢業校友有29名（佔18.8%），進修部畢業校友有53名（佔35.3%），共82名、佔全體畢業校友之26%。擔任職務以兼任輔導老師最多（37名）、其次為輔導組長（17名）、輔導主任（10名）。擔任學期數以一至二學期最多，共46名。在接受相關其它專業訓練方面，不論大學部或進修部畢業校友均以參加輔導知能研習為其主要進修管道，佔全體人數之四分之一。上述結果與進修部學生進修管道情況相似，也與田秀蘭（民88）調查國小輔導工作效能研究之結果相似：輔導知能課程研習為目前國小教師進修輔導相關知能之主要管道。整體看來，參與本問卷調查之畢業校友，主要以女性為主，多數年齡在20-29與30-39歲之間，前者為大學部校友，後者為進修部校友。僅四分之一的畢業校友從事過國小輔導室工作，擔任職務也多以兼任輔導老師為主，時間以一至二學期為最多。進修部校友比大學部校友擔任輔導室職務者為多約為2：1。

二、現行國小輔導師資設置目標：教導者教學目標與學習者學習目標之探索

關於現行國小輔導師資設置目標之探討，本研究以教導者（授課教師）之教學目標與學習者（在校學生與畢業校友）學習目標兩方面共同探討。雖然培養「培養國小輔導專業人才」與「培養具輔導知能之國小教師」為大學部輔導組與進修部輔導二十學分班之主要設置目標，不過教導者對教學目標之訂立則因其授課之對象不同而有所不同，其差異達統計的顯著水準（ $\chi^2_{(4, N=87)}=11.08, p<.05$ ）：也就是授課教師對大學部與進修部的教學目標設定並不相同，在大學部輔導組方面，把教學目標設定在「培養國小輔導專業師資」與「培養具輔導知能之國小教師」之授課教師各佔四成，至於進修部方面，將教學目標設為「培養具輔導知能之國小教師」之授課教師則佔八成以上。

此外，教學目標的設定是否因授課教師背景變項之不同而有差異？本研究以卡方考驗檢驗授課教師之學識背景、學位背景、國小輔導實務經驗、以及性別等背景變項與教學目標間的關係後，發現僅授課教師之學識背景（是否具諮商輔導之博碩士學位）對大學部教學目標的設定達統計上的顯著差異（ $\chi^2_{(1, N=59)}=3.83, p<.05$ ），不過此學識背景對進修部教學目標之設立則無差異（ $\chi^2_{(1, N=60)}=0.11, p>.05$ ）；至於有無博士學位、有無國小輔導實務經驗、與性別之不同，在教學目標的設定上均未達統計上的顯著差異（ $p_s>.05$ ）。另外，對教學目標達成之在乎程度，研究也發現以「培養專業輔導師資」為教學目標之授課教師，比以「培養具輔導知能之國小教師」為教學目標之授課教師，對目標的達成有更高的在乎程度，達統計上的顯著差異（ $\chi^2_{(2, N=75)}=7.33, p<.05$ ）。

關於學習者的學習目標，大多數的在校學生把學習目標放在成為一位「具輔導知能之國小教師」，佔全體校友之70.3%（大學部72.4%；進修部67%），僅13.4%的在校學生（大學部17.1%；進修部7.2%）希望成為「專業輔導人員」。在比較大學部與進修部在校學生對學習目標的差異時發現，大學部與進修部學生無論在學習目標（ $\chi^2_{(8, N=398)}=27.80, p<.01$ ）、對目標達成的在乎程度（ $\chi^2_{(8, N=398)}=25.30, p<.01$ ）、以及對未來從事輔導工作的意願（ $\chi^2_{(4, N=397)}=18.25, p<.01$ ）均達統計上的顯著差異。亦即大學部學生比進修部學生有較高比例把學習目標設定在「成為專業輔導人員」、對目標達成也有較高期待、未來也較願意投入國小輔導工作的行

列。此外研究進一步分析發現，視「成爲輔導專業人員」爲學習目標之在校學生比視「成爲具輔導知能之國小教師」爲學習目標之學生，更在乎學習目標的達成 ($\chi^2_{(3, N=321)}=18.29, p<.01$)，也較願意投入未來的輔導工作 ($\chi^2_{(3, N=321)}=34.50, p<.01$)，統計考驗達顯著水準。至於大學部學生之實習經驗對其選擇學習目標與在乎程度無關，但對未來投入輔導工作之意願則具統計上顯著意義 ($\chi^2_{(3, N=320)}=8.05, p<.05$)；而進修部學生之輔導室工作經驗則與其學習目標、在乎程度與未來投入輔導工作意願無關。普遍來講，對學習目標越在乎的學生，其未來投入國小輔導工作的意願相對也高 ($r=.48, p<.01$)。總之，雖然大多數學生視「成爲具輔導知能之國小教師」爲主要學習目標，但大學部學生較進修部學生有更高的意願希望成爲國小專業輔導人員、也有較高的意願投入未來國小輔導工作之中。這樣的結果與授課教師傾向把大學部教學目標訂立在培養「專業輔導人員」之結果相一致。值得重視的是，在實務工作的經驗中，僅實習經驗對在校學生投入未來國小輔導工作之中有助長性的貢獻，而從事輔導室工作的經驗則無此效果。

另外，畢業校友對學習目標之設立情形也與在校學生相似，同樣把學習目標設立在成爲「具輔導知能之國小教師」，佔全體校友之70.6%（大學部71.5%；進修部69.5%）；僅14.9%的在校學生（大學部17.1%；進修部12.6%）希望成爲「專業輔導人員」。比較大學部與進修部畢業校友時，發現：兩者在學習目標的選取 ($\chi^2_{(6, N=309)}=16.66, p<.05$) 與在乎程度 ($\chi^2_{(3, N=309)}=17.12, p<.01$) 均達顯著差異，但對輔導工作投入的意願上則不具差異 ($ps>.05$)。當進一步把大學部與進修部研究參與者資料合併，比較在校學生與畢業校友時，發現兩者在學習目標的選取、在乎程度與投入意願均無差異 ($ps>.05$)。至於比較大學部與進修部學習者（在校學生與畢業校友）時，則發現兩者雖在學習目標的選取與投入意願上無差異，但在在乎程度上則達統計上的顯著差異 ($\chi^2_{(3, N=505)}=11.47, p<.01$)，也就是大學部學習者比進修部學習者更在乎學習目標的達成。

此外，以「成爲專業輔導人員」爲學習目標之畢業校友比以「成爲具輔導知能之國小教師」爲學習目標之畢業校友更在乎學習目標的達成 ($\chi^2_{(18, N=308)}=45.03, p<.01$)，也較願意投入於目前的國小輔導工作之中 ($\chi^2_{(24, N=308)}=70.04, p<.01$)，統計考驗均達顯著水準，這樣的結果與在校學生相似。不過研究也發現：多數校友畢業後並未投入國小輔導工作之中，畢業後擔任輔導室職務者僅佔全體校友之

14.4% (大學部11.8%；進修部17%)。統計考驗發現，畢業後是否從事過國小輔導工作，與其當初的學習目標、在乎程度、以及目前的投入意願均無關。這樣的結果不但呈現出畢業校友是否能貢獻其專業訓練成果於國小輔導工作之中，實非其個人意志所能左右外，更流露出具輔導專業背景之畢業校友，並非現行國小輔導工作之主要人力。這樣的結果與另兩份關於國小輔導人力之調查研究（王文秀，民88；林美珠，民88）發現相似，師院養成之國小輔導師資並非現行國小輔導工作之主力。

整體而言，不論從授課教師、在校學生、或畢業校友的角度觀之，「具輔導知能的國小一般教師」被視為現行國小輔導師資培育之首要目標，其中進修部較大學部更為明顯。相對於其他專業背景之授課教師，具諮商輔導專業背景之授課教師較傾向將教學目標設定在「培養國小輔導師資」；不論授課教師、畢業校友或在校學生，當他們傾向將教學或學習目標設定在「培養國小輔導師資」時，其對目標達成的在乎程度以及未來投入國小輔導工作的意願均較高。另外，在校時的實習經驗也有助於學習者提昇投入國小輔導工作的意願；但擔任輔導室的工作經驗則無此效果。

三、國小輔導師資專業內涵之探討：應然面與實然面、與未來發展方向

(一)應然面：國小輔導師資應具備之專業內涵

關於研究參與者對國小輔導師資專業內涵之應然觀點如表三所示。整體而言，除第六題「鄉土教育工作者」原先設計作為檢核題外，其餘題項平均數介於3.70至4.68之間（5為最高分，代表100%），顯示國小輔導師資之應具有所有專業內涵，且比重至少在67.5%以上。其中被認為最應具有的專業內涵排行前四分之一的項目，平均數均在4.52以上，項目內容依其重要次序分別為「與兒童溝通、互動的能力」、「遵守專業倫理的能力」、「對人尊重、關懷與興趣」、「主動發現問題、關懷學生的能力」、「重視個人心理健康的態度」、「投入國小輔導工作的熱忱與意願」、「追求專業進修與成長的態度」、「從事兒童個別諮商的能力」、「自我覺察與成長的態度」、以及「與人溝通協調的能力」；而後四分之一的項目，平均數均在4.16以下，項目內容依其平均數由低至高分別為「輔導行政統籌者的角色」、「輔導效能評鑑者的角色」、「特殊教育工作者的角色」、「輔

導人員在國小行政運作角色與執掌的知識」、「輔導研究與評鑑在國小輔導工作實施與應用的知識」、「進行輔導研究的能力」、「從事輔導行政與規劃的能力」、「生涯發展與生活型態在國小輔導工作實施與應用的知識」、「諮商者的角色」、以及「評估輔導成效的能力」。

至於對「CACREP」八大專業知識領域，排名前四分之一者分別為「諮商理論與技巧」、與「兒童成長與發展理論」；而後四分之一者則為「研究與評鑑」與「生涯發展與諮商」。在六個學校輔導者的角色方面，以「教育工作者的角色」與「教師與家長諮詢者」最被看重；而以「特殊教育工作者角色」與「輔導行政統籌者」最不被看重。此外，根據因素分析之結果，五個專業內涵因素以「專業態度」排名第一，「行政與評鑑」排名最末。

表三

研究參考者對國小輔導師資『專業內涵』觀點之平均值與標準差

輔導專業內涵	應然 (N=798)			實然 (N=798)			差距 (N=798)		
	M	SD	排序	M	SD	排序	M	SD	排序
1.諮商者的角色	4.15	.75	33	3.26	.83		.89	.94	32
2.教育工作者的角色	4.29	.75		3.58	.82	9	.71	.89	39
3.教師與家長諮詢者的角色	4.17	.73		3.05	.91		1.12	1.02	
4.輔導行政統籌者的角色	3.70	.88	41	2.64	.99	41	1.07	1.09	
5.輔導效能評鑑者的角色	3.84	.86	39	2.73	1.01	39	1.11	1.12	
6.鄉土教育工作者的角色	3.02	1.00		2.14	.99		.88	1.00	
7.特殊教育工作者的角色	3.84	.90	39	2.70	1.01	40	1.15	1.09	8
8.輔導人員在國小行政運作角色與執掌的知識	3.86	.85	38	2.74	.99	38	1.12	1.04	
9.兒童成長與發展理論基礎的知識（如認知發展）	4.38	.71		3.50	.86		.88	.94	
10.社會文化議題與國小輔導相關的知識（如單親、性別議題等）	4.30	.72		3.21	.89		1.09	.97	
11.諮商理論與技巧在國小輔導工作實施與應用的知識	4.39	.71		3.44	.90		.95	.96	
12.團體動力與團體諮商在國小輔導工作的實施與應用的知識	4.31	.71		3.26	.95		1.05	1.03	
13.生涯發展與生活型態在國小輔導工作實施與應用的知識	4.01	.82	34	3.08	.97		.93	1.08	
14.心理測驗評量在國小輔導工作實施與應用的知識	4.12	.79		3.16	.97		.97	1.07	
15.輔導研究與評鑑在國小輔導工作實施與應用的知識	3.88	.82	37	2.84	.94	34	1.04	1.04	
16.輔導專業認同與專業倫理在國小輔導工作實施與應用的知識	4.24	.78		3.30	.98		.94	.98	

表三
(續)

輔導專業內涵	應然 (N=798)			實然 (N=798)			差距 (N=798)		
	M	SD	排序	M	SD	排序	M	SD	排序
17.從事輔導行政與規劃的能力	3.96	.81	35	2.76	.99	37	1.20	1.10	7
18.與人溝通、協調的能力	4.52	.66	10	3.45	.95		1.07	1.01	
19.尋求資源以推行輔導工作的能力	4.34	.70		3.11	1.01		1.24	1.10	6
20.與學校老師、家長諮詢的能力	4.45	.65		3.16	.95		1.29	1.07	4
21.與兒童溝通、互動的能力	4.68	.56	1	3.64	.90	6	1.04	.95	
22.從事兒童個別諮商的能力	4.53	.63	8	3.48	.93		1.05	1.00	
23.帶領小團體輔導的能力	4.40	.69		3.25	.99		1.15	1.06	8
24.執行班級經營的能力	4.39	.73		3.50	.93		.89	.98	32
25.進行班級輔導活動課的能力	4.48	.63		3.43	.93		1.06	.98	
26.執行全校預防性輔導活動方案的能力	4.17	.73		2.81	1.04	36	1.36	1.14	2
27.主動發現問題、關懷學生的能力	4.60	.60	4	3.49	.96		1.11	1.02	
28.危機處理的能力	4.51	.65		3.05	.99		1.46	1.11	1
29.個案轉介與追蹤輔導的能力	4.38	.68		3.03	1.02	32	1.35	1.12	3
30.建立與管理學生輔導資料的能力	4.39	.70		3.27	1.00		1.12	1.05	10
31.實施心理測驗與評量的能力	4.26	.75		3.17	1.00		1.09	1.08	
32.評估輔導成效的能力	4.16	.75	32	2.90	.96	33	1.26	1.08	5
33.進行輔導研究的能力	3.92	.83	36	2.82	.99	35	1.11	1.08	
34.遵守專業倫理的能力(如個案資料之保密)	4.68	.60	1	4.12	.95	1	.57	.87	41
35.自我覺察與成長的態度	4.53	.62	8	3.77	.90	4	.76	.92	37
36.重視個人心理健康的態度	4.58	.60	5	3.87	.90	3	.71	.92	39
37.追求專業進修與成長的態度	4.54	.62	7	3.75	.91	5	.79	.94	36
38.對人的尊重、關懷與興趣	4.68	.55	1	4.01	.88	2	.67	.87	40
39.培養成為團隊工作者的態度	4.35	.70		3.51	.97	10	.83	.94	35
40.投入國小輔導工作的熱忱與意願	4.55	.63	6	3.61	.98	7	.94	.98	
41.建立輔導工作意義與價值的信念	4.44	.69		3.59	.92	8	.85	.93	34
42.面對與因應輔導工作困境與挑戰的勇氣	4.48	.68		3.41	.96		1.07	1.01	
●總平均	4.27	.72		3.25	.95		1.02	1.01	

附註：排序列中，無框數值代表全體數值前四分之一之排序，有框數值代表全體數值後四分之一之倒數排序。

整體看來，這樣的結果似乎透露出師院的授課教師、在校學生與畢業校友，以為國小輔導師資最需具備的特質，較偏重在其個人的專業態度、投入的熱忱、以及與兒童溝通、互動與個別諮商的能力；而被視為較不重要的則多為輔導行政、輔導效能評鑑、與生涯發展等領域。值得重視的是，在國外被視為學校輔導師資首要的「諮商者角色」，在本研究的重要性卻屈居後四分之一列，其應具備角色之重要性亦較「教育工作者」與「教師與家長諮詢者」的角色為輕。此外，被研究者設計為檢核題之「鄉土教育工作者角色」平均值也有3.02（意指國小輔

導教師應該具有鄉土教育工作者角色之程度超過50%)。這些結果似乎顯示研究參與者對國小輔導師資應具備專業內涵之涵蓋性甚廣，尚未有明確的專業定位。

(二)實然面：國小輔導師資專業內涵之實際養成情形

關於研究參與者對國小輔導師資培育現況的「實然」觀點，主要是透過授課教師自評其教學時對該專業內涵實際重視的程度，以及在校學生與畢業校友對其實際所學到的程度進行自評的結果，結果如表三所示。整體而言，除第六題「鄉土教育工作者」原先設計作為檢核題外，其餘題項平均數介於2.63至4.11之間，顯示國小輔導師資對輔導專業內涵培育成果之比重大約在40%與77%之間。其中排行前四分之一的專業內涵項目，平均數均在3.51（63%）以上，項目內容依其平均數高低分別為「遵守專業倫理的能力」、「對人尊重、關懷與興趣」、「重視個人心理健康的態度」、「自我覺察與成長的態度」、「追求專業進修與成長的態度」、「與兒童溝通、互動的能力」、「投入國小輔導工作的熱忱與意願」、「建立輔導工作意義與價值的信念」、「教育工作者的角色」、以及「培養成為團隊工作者的態度」；而後四分之一的項目，平均數均在3.03（51%）以下，項目內容依其平均數由低至高分別為「輔導行政統籌者的角色」、「特殊教育工作者的角色」、「輔導效能評鑑者的角色」、「輔導人員在國小行政運作角色與執掌的知識」、「從事輔導行政與規劃的能力」、「執行全校預防性輔導活動方案之能力」、「進行輔導研究的能力」、「輔導研究與評鑑在國小輔導工作實施與應用的知識」、「評估輔導成效的能力」、以及「個案轉介與追蹤輔導的能力」。

至於在國小輔導師資培育課程實際實施方面，「CACREP」八大專業知識領域，排名前四分之一的結果與「應然」觀點相似，分別為「兒童成長與發展理論」與「諮商理論與技巧」；而後四分之一也是「研究與評鑑」與「生涯發展與諮商」。此外在六個學校輔導師資的角色方面，以「教育工作者的角色」與「諮商者角色」教導的成效被認為最佳；而以「特殊教育工作者角色」與「輔導行政統籌者」最弱。此外，在五個專業內涵因素的排行也與「應然」觀點的結果相似，以「專業態度」的實施成效被視為第一，「行政與評鑑」排名最末。進一步將五個因素之「應然」分數與「實然」分數求相關，結果發現其相關值分別為.35, .26, .17, .28, 與.24 ($p < .0001$)，顯示研究參與者認為國小輔導師資越應具有之專業內涵，其培育的成效也越良好。

整體看來，研究參與者對國小輔導師資教育成果與其「應然」的觀點呈正相

關，只是平均較「應然」之結果少了一個平均數（25%）。這樣的結果透顯出現行國小輔導師資培育的成果與其理想面吻合度高，也就是較著重在輔導師資個人專業態度、特質與教育工作者角色內涵的養成；而較少重視在輔導行政統籌與效能評鑑能力的養成。另外，在國小輔導實務方面的能力，如全校預防性輔導活動方案實施、輔導研究與效能評鑑、以及個案轉介與追蹤能力養成的成效也較差。值得注意的是，在養成過程中國小輔導師資培育課程對「教育工作者角色」的養成仍較「諮商者角色」為重。

(三)未來發展：國小輔導師資培育模式之未來發展方向

關於國小輔導師資未來發展的方向，本研究擬從現行國小輔導師資培育訓練模式實施之「落差面」與「課程評估」兩方面探討。

1. 落差面：國小輔導師資專業內涵培育之「應然」與「實然」的差距

關於研究參與者對國小輔導師資專業內涵培育之「落差面」乃由專業內涵之「應然面」與「實然面」之間的差異呈現，結果如表三所示。整體而言，所有題項平均數介於0.57至1.46之間，顯示對國小輔導師資專業內涵培育之落差情形大約在14.3與36.5%之間。其中落差最大排行前四分之一的項目，平均數均在1.13以上，項目內容依其落差分數由高至低分別為「危機處理的能力」、「執行全校預防性輔導活動方案的能力」、「個案轉介與追蹤的能力」、「與學校老師與家長諮詢的能力」、「評估輔導成效的能力」、「尋求資源以推行輔導工作的能力」、「從事輔導行政與規劃的能力」、「帶領小團體輔導的能力」、「特殊教育工作者的角色」、以及「建立與管理學生輔導資料的能力」；而後四分之一的項目，平均數均在0.89以下，項目內容依其落差程度由低至高分別為「遵守專業倫理的能力」、「對人尊重與關懷」、「教育工作者的角色」、「重視個人心理健康的態度」、「自我覺察與成長的態度」、「追求專業進修與成長的態度」、「培養成為團隊工作者的態度」、「建立輔導工作意義與價值的信念」、「執行班級經營的能力」、以及「諮商者的角色」。

至於對「CACREP」八大專業知識領域，認為差距分數排名前四分之一者分別為「社會文化議題」與「團體動力與團體諮商」；而後四分之一者則為「兒童成長與發展」與「專業認同與專業倫理」。在六個學校輔導師資的角色方面，以「特殊教育工作者角色」與「教師與家長諮詢者」的角色落差最大；而以「教育工作者的角色」與「諮商者角色」落差最小。此外，根據因素分析之結果，五個

專業內涵因素以「個案處理能力」差距分數最高，「專業態度」差距分數最低。

本研究再進一步將落差排行前四分之一與後四分之一之題項，與「應然」與「實然」前四分之一與後四分之一之題項之結果相比較，結果發現以下之趨勢：

(1)現行國小輔導師資培育過程中實施成效如預期者，也就是在「應然面」較重視、「實然面」成果較佳、以及「落差面」較小者，主要為輔導專業態度之養成，如：遵守專業倫理的能力、對人的尊重與關懷、重視個人心理健康、追求專業進修與成長的態度、與自我覺察與成長的態度等。

(2)現行國小輔導師資培育過程中被忽視卻有待加強者，也就是在「應然面」較不重視、「實然面」成果較差、但「落差面」卻較大者，主要與國小輔導行政與評鑑，以及特殊教育事務有關，如從事特殊教育工作、輔導行政規劃、以及輔導成效評估等工作能力的養成。

(3)現行國小輔導師資培育過程中未被忽視，卻實施成效較差，以致落差較大（「實然面」成果較差、「落差面」較大者），值得探究教學困境者，與預防推廣以及落實輔導成效有關之能力，如執行全校性輔導活動方案與個案轉介與追蹤輔導能力之養成。

(4)現行國小輔導師資培育過程中未被忽視，實施成效也不差，但落差仍較大（「落差面」較大者），值得探究原因者，主要為展現國小輔導實務有關之專業能力，如危機處理、與學校教師家長諮詢、尋求資源推行輔導工作、小團體輔導、以及建立與管理學生資料的能力等等。

整體看來，這樣的結果似乎透露出研究參與者以為國小輔導師資培育課程裡養成成果與理想差距較大者主要與處理國小輔導實務工作有關之專業能力與知識，例如危機處理、個案轉介、預防推廣、諮詢、小團體輔導、社會文化、行政規劃、效能評鑑等；而被視為養成成果與理想較接近者多為與輔導專業態度有關，如遵守專業倫理的能力、對人的尊重與關懷、重視個人心理健康、追求專業進修與成長的態度、與自我覺察與成長的態度等等。

2.課程評估：國小輔導師資培育課程待調整情形。

關於課程待調整面之結果為研究參與者對國小輔導師資培育課程的「課程評估」結果（參見表四）。整體而言，所有題項平均數介於3.85至4.39之間，顯示研究參與者對國小輔導師資培育課程應調整之幅度大約在增加與大幅增加之間。其中差距最大排行前四分之一的項目，平均數均在4.21以上，項目內容依其增加幅

度由高至低分別為「對各類兒童問題的了解與處理」、「具國小輔導實務經驗之授課師資」、以及「課堂上輔導實務的說明、示範與演練」；而後四分之一的項目，平均數均在3.88以下，項目內容依其調整幅度由低至高分別為「對輔導工作專業認同與興趣的養成」、「輔導諮商專門課程學分時數」、以及「與國小輔導工作有關之輔導教科書籍」。整體看來，這樣的結果似乎透露出師院的授課教師、在校學生與畢業校友，以為國小輔導師資培育課程需大幅調整的部分，也與上述之「落差面」結果相似，多著重在如何加強國小輔導實務能力的養成，如增加有國小輔導實務經驗之教師，加強對兒童問題處理的實務了解，以及增加實際演練的機會等。至於透過相關教科書之出版、諮商輔導學分數之增加、以及輔導態度養成則較不被認為是當前需要優先調整的部分。

表四

研究參考者對國小輔導師資教育『課程評估』觀點之平均值與標準差

課 程 評 估	N=798		排序
	M	SD	
01.輔導諮商專門課程學分時數	3.85	.64	[13]
02.具諮商輔導專業背景的授課教師	4.15	.64	
03.具國小輔導實務經驗的授課師資	4.29	.64	2
04.以兒童為主體的諮商理論與技術的授課內容	4.19	.65	
05.課堂上輔導實務的說明,示範與演練	4.21	.69	3
06.到國小輔導室現場實習的安排	3.97	.75	
07.輔導實務督導與討論機會	3.94	.70	
08.自我認識,分析與覺察的課程	3.98	.74	
09.對輔導工作專業認同與興趣的養成	3.85	.73	[13]
10.處理挫折,增加自信的訓練	4.18	.68	
11.與國小輔導工作有關的輔導教科書籍	3.88	.73	[12]
12.與國小輔導工作有關的視聽媒體教材	4.06	.70	
13.對人(特別是兒童)的尊重,關懷與興趣	4.09	.74	
14.對各類兒童問題(如逃學,單親)的了解與處理	4.39	.66	1

附註：排序列中，無框數值代表全體數值前四分之一之排序，有框數值代表全體數值後四分之一之倒數排序。

四、不同身分與不同訓練系統之觀點比較分析：應然面、實然面、與未來發展方向

(一)不同身分與不同訓練系統之研究參與者對國小輔導師資專業內涵之「應然」觀點分析

根據因素分析的結果，以Two-way MANOVA考驗不同訓練系統（大學部、進修部）與不同身分（授課教師、在校學生、畢業校友）研究參與者對國小輔導師資所應具備之五個「專業內涵」（專業態度、專業知能、個案處理能力、行政與評鑑、以及溝通、諮詢與教學）的觀點時，結果發現不同身分之研究參與者對國小輔導師資所應具備之五個「專業內涵」的觀點達統計上的差異（Wilks' Lambda=.91, $F_{(10,1434)}=7.01, p<.001$ ）；然而分屬在不同訓練系統之研究參與者對國小輔導師資所應具備之五個「專業內涵」的觀點（Wilks' Lambda=.99, $F_{(5, 717)}=2.13, p>.05$ ），以及兩個自變項（訓練系統、身分）間的交互作用則未達統計的顯著水準（Wilks' Lambda=.99, $F_{(10, 1434)}=1.28, p>.05$ ）。

表五
不同身分、分屬不同訓練系統之研究參與者在『應然面』的Two-Way MANOVA與事後考驗之分析結果

自變項	Wilk's Lambda	df	F	p	備註
訓練系統	.99	5,717	2.13	.06	NS
身份	.91	10,1434	7.01	.0001	***
交互作用	.98	10,1434	1.28	.24	NS

註：**=<.01；***=<.001；NS=未達統計顯著水準。



表五
(續)

依變項	全體	身分			訓練系統		身分	訓練系統	交互作用	事後比較
		授課教師	在校學生	畢業校友	大學部	進修部				
		<u>M</u> <u>SD</u>	<u>M</u> <u>SD</u>	<u>M</u> <u>SD</u>	<u>M</u> <u>SD</u>	<u>M</u> <u>SD</u>				
專業態度	4.54 .49	4.40 .54	4.50 .51	4.63 .42	4.56 .43	4.51 .55	11.63** .01	2.13 .14	1.54 .21	畢>生 畢>師
專業知能	4.25 .53	4.09 .55	4.25 .53	4.29 .53	4.28 .49	4.20 .58	5.77** .01	4.28 .04	.55 .95	畢>師 生>師
個案處理能力	4.35 .53	4.16 .53	4.35 .54	4.42 .50	4.38 .51	4.32 .55	10.03** .01	1.91 .17	1.21 .30	畢>師 生>師
行政與評鑑	3.91 .58	3.52 .56	3.92 .57	4.00 .57	3.84 .56	3.99 .60	20.68** .01	13.25** .01	1.80 .17	畢>師 生>師
溝通、教學與諮詢	4.45 .46	4.32 .46	4.41 .48	4.54 .42	4.45 .42	4.45 .51	10.84** .01	.01 .92	.16 .86	畢>生 畢>師

註：**= $p < .01$ ；畢=畢業校友，生=在校學生，師=授課教師。

進一步以Two-way ANOVA 分別考驗每一個依變項因子（專業態度、專業知能、個案處理能力、行政與評鑑、以及溝通、諮詢與教學）以作為事後考驗，並以Bonferroni 校正 α 值為.01 ($p/5=.01$)，結果發現除「行政與評鑑」依變項外，其餘各因子的統計結果均與MANOVA分析之結果一致（參見表五）：在「訓練系統」之主要效果達統計上顯著差異 ($p < .01$)；而在「訓練系統」之主要效果以及兩個自變項（訓練系統、身分）間的「交互作用」則均未達顯著差異 ($p > .01$)。至於在「行政與評鑑」方面，Two-way ANOVA的結果顯示，不但在「訓練系統」之主要效果達統計上顯著差異 ($p < .01$)，在「不同身分」自變項之主要效果也達統計上的顯著水準 ($p < .01$)，但兩者間的「交互作用」則一樣的未達顯著差異 ($p > .01$)。

研究者再以Tukey's HSD 對不同身分之研究參與者進行比較，結果如表五：在「專業態度」上，畢業校友對國小教師所應具有該特質的重視程度，不僅高於在校學生、也高於授課教師；在「專業知能」上，畢業校友與在校學生對此特質

重視的程度高於授課教師；在「個案處理能力」方面，與對「專業知能」的觀點相似，也就是畢業校友與在校學生對此特質重視的程度均高於授課教師；在「行政與評鑑」上，也與前兩個依變項結果相似，也就是畢業校友與在校學生對此特質重視的程度均高於授課教師；至於在「溝通、諮詢與教學」上，畢業校友不僅高於在校學生、也高於授課教師 ($p < .05$)。

簡言之，研究參與者對國小輔導師資所應具備特質的觀點，不因訓練系統的不同而有差異，主要的差異乃受其身份不同的影響。其中，對國小輔導師資所應具備之輔導專業內涵，畢業校友的「應然」觀點均普遍高於授課教師的觀點。

(二)不同身分與不同訓練系統之研究參與者對國小輔導師資專業內涵之「實然」觀點分析

以Two-way MANOVA考驗不同訓練系統（大學部、進修部）與不同身分（授課教師、在校學生、畢業校友）研究參與者對國小輔導師資培育課程的五個「專業內涵」（專業態度、專業知能、個案處理能力、行政與評鑑、以及溝通、諮詢與教學）的養成成果觀點是否有差異時，結果發現不同身分之研究參與者對國小輔導師資所養成的五個專業內涵的「實然」觀點達統計上的差異（Wilks' Lambda=.90, $F_{(10, 1384)}=7.86$, $p < .001$ ），分屬在不同訓練系統之研究參與者對國小輔導師資所養成的五個專業內涵的「實然」觀點也達統計上的差異（Wilks' Lambda=.97, $F_{(5, 692)}=4.03$, $p < .01$ ）；但兩個自變項（訓練系統、身分）間的交互作用則未達統計的顯著水準（Wilks' Lambda=.99, $F_{(10, 1384)}=.83$, $p > .05$ ）。

表六

不同身分、分屬不同訓練系統之研究參與者在『實然面』的Two-Way MANOVA與事後考驗之分析結果

自變項	Wilk's Lambda	df	F	p	備註
訓練系統	.97	5,692	4.03	.0013	***
身份	.90	10,1384	7.86	.0001	***
交互作用	.99	10,1384	.83	.5953	NS

註：**= $< .01$ ；***= $< .001$ ；NS=未達統計顯著水準。

表六
(續)

依變項	全體	身分					訓練系統		身分	訓練系統	交互作用	事後比較	
		授課教師	在校學生	畢業校友	大學部	進修部	F	F				身分	訓練系統
		M	M	M	M	M	p	p					
專業態度	3.74 .74	4.11 .68	3.66 .73	3.73 .74	3.71 .72	3.78 .77	14.83** .01	1.34 .25	.38 .69	師>畢 師>生	—		
專業知能	3.24 .68	3.83 .66	3.16 .64	3.18 .66	3.26 .67	3.22 .71	38.51** .01	.88 .35	.08 .92	師>畢 師>生	—		
個案處理能力	3.11 .80	3.80 .70	3.02 .76	3.03 .79	3.03 .78	3.16 .83	42.06** .01	2.27 .13	.002 .98	師>畢 師>生	—		
行政與評鑑	2.77 .76	3.24 .72	2.72 .73	2.72 .77	2.68 .70	2.91 .82	23.27** .01	18.35** .01	.48 .62	師>畢 師>生	進>大		
溝通、教學與諮詢	3.40 .72	4.00 .65	3.29 .69	3.38 .70	3.36 .70	3.47 .74	40.42** .01	4.49 .03	.25 .78	師>畢 師>生	—		

註：**= $p < .01$ ；畢=畢業校友，生=在校學生，師=授課教師；進=進修部，大=大學部。

研究進一步以Two-way ANOVA 分別考驗每一個依變項因子（專業態度、專業知能、個案處理能力、行政與評鑑、以及溝通、諮詢與教學）以作為事後考驗，結果發現僅「行政與評鑑」依變項之統計結果與MANOVA分析之結果一致，兩個自變項（訓練系統、身分）之主要效果分別達統計上的顯著差異（ $p_s < .01$ ），但兩者之間的交互作用則未達統計的顯著水準（ $p > .01$ ）。其餘各因子之結果僅在「身分」之主要效果與兩者之間的交互作用之統計結果與MANOVA分析之結果一致：也就是在「身分」之主要效果達統計上顯著差異（ $p_s < .01$ ）而兩個自變項（訓練系統、身分）間的「交互作用」未達顯著差異（ $p_s > .01$ ）。至於在「訓練系統」之主要效果則未達統計上之顯著差異（ $p_s > .01$ ）。（參見表六）。

研究者再以Tukey's HSD 對不同身分之研究參與者進行比較，結果如表六：無論在「專業態度」、「專業知能」、「個案處理能力」、「行政與評鑑」與「溝

通、諮詢與教學」上，授課教師均認為自己對該特質教導的重視程度遠較在校學生與畢業校友學到的為多 ($p_s < .05$)；而畢業校友與在校學生之間的差距則未達統計的顯著水準 ($p_s > .05$)。同樣的以Tukey's HSD 對分屬在不同訓練系統（大學部與進修部）之研究參與者進行事後考驗，結果發現僅在「行政與評鑑」上，進修部的研究參與者以為其學習到的成果較大學部的研究參與者為高 ($p_s < .05$)，其餘輔導專業內涵的因素則無差異 ($p_s > .05$)。

總之，不同身分之研究參與者對國小輔導師資培育的「實然」觀點有差異，其差異主要來自教導者（授課教師）與學習者（在校學生與畢業校友）間的差距；分屬不同訓練系統之研究參與者對國小輔導師資培育的「實然」觀點也有差異，其差異主要來自兩者對「行政與評鑑」養成成果的觀點差異；不過，研究參與者對國小輔導師資培育的「實然」觀點，倒不受訓練系統與身分差異之交互作用影響。

(三)不同身分與不同訓練系統之研究參與者對國小輔導師資專業內涵之「落差」觀點分析

以Two-way MANOVA 考驗不同訓練系統（大學部、進修部）與不同身分（授課教師、在校學生、畢業校友）研究參與者對國小輔導師資所培育之五個「專業內涵」（專業態度、專業知能、個案處理能力、行政與評鑑、以及溝通、諮詢與教學）的「落差」觀點時，結果發現不同身分之研究參與者對國小輔導師資培育「專業內涵」的「落差」觀點達統計上的差異 ($\text{Wilks' Lambda} = .89, F_{(10, 1336)} = 7.91, p < .001$)；然而分屬在不同訓練系統之研究參與者對國小輔導師資所應具備之五個「專業內涵」的觀點 ($\text{Wilks' Lambda} = .99, F_{(5, 668)} = 1.69, p > .05$)，以及兩個自變項（訓練系統、身分）間的交互作用則未達統計的顯著水準 ($\text{Wilks' Lambda} = .99, F_{(10, 1336)} = .35, p > .05$)。



表七

不同身分、分屬不同訓練系統之研究參與者在『落差面』的Two-Way MANOVA 與事後考驗之分析結果

自變項	Wilk's Lambda	df	F	p	備註
訓練系統	.99	5,668	1.69	.1337	NS
身份	.89	10,1336	7.91	.0001	***
交互作用	.99	10,1336	.35	.9677	NS

註：**=<.01；***=<.001；NS=未達統計顯著水準。

依變項	全體	身分				訓練系統		身分	訓練系統	交互作用	事後比較
		授課教師	在校學生	畢業校友	大學部	進修部					
		M	M	M	M	M	F				
	SD	SD	SD	SD	SD	SD	p	p	p	身分	
專業態度	.80	.29	.83	.89	.73	.84	29.41**	4.64	.16	畢>師	
	.73	.55	.70	.75	.75	.70	.01	.03	.85	生>師	
專業知能	1.00	.25	1.09	1.10	.98	1.01	56.24**	.50	.16	畢>師	
	.75	.55	.69	.76	.81	.71	.01	.48	.85	生>師	
個案處理能力	1.25	.38	1.33	1.39	1.17	1.31	59.98**	5.36	.45	畢>師	
	.88	.65	.83	.88	.96	.83	.01	.02	.63	生>師	
行政與評鑑	1.13	.30	1.21	1.26	1.08	1.16	59.97**	2.11	.48	畢>師	
	.82	.53	.77	.82	.90	.76	.01	.15	.62	生>師	
溝通、教學與諮詢	1.05	.33	1.12	1.16	.99	1.10	53.13**	4.25	.03	畢>師	
	.76	.56	.71	.76	.79	.73	.01	.04	.97	生>師	

註：**=<.01；畢=畢業校友，生=在校學生，師=授課教師。

進一步以Two-way ANOVA 分別考驗每一個依變項因子（專業態度、專業知能、個案處理能力、行政與評鑑、以及溝通、諮詢與教學）以作為事後考驗，結果發現所有各因子的統計結果均與MANOVA分析之結果一致（參見表七）：在「訓練系統」之主要效果達統計上顯著差異（ $p_s < .01$ ）；而在「訓練系統」之主要效果以及兩個自變項（訓練系統、身分）間的「交互作用」則均未達顯著差異（ $p_s > .01$ ）。

進一步再以Tukey's HSD 對不同身分之研究參與者進行比較，結果如表七：無論在「專業態度」、「專業知能」、「個案處理能力」、「行政與評鑑」與「溝

通、諮詢與教學」上，畢業校友與在校學生對國小輔導師資訓練課程理想與實際之間的差距均遠較授課教師的差距分數為高 ($p < .05$)；不過畢業校友與在校學生之間的差距分數則未達統計的顯著水準 ($p > .05$)。

簡而言之，研究參與者對國小輔導師資培育課程理想與實際間的「落差」觀點，主要受其身份不同的影響，不因訓練系統的不同而有差異。其中，對國小輔導師資所應具備之輔導專業內涵，畢業校友與在校學的「落差」觀點普遍高於授課教師。

(四)不同身分與不同訓練系統之研究參與者對國小輔導師資培育「課程評估」之觀點分析

以Two-way MANOVA考驗不同訓練系統（大學部、進修部）與不同身分（授課教師、在校學生、畢業校友）研究參與者對國小輔導師資培育課程之三個「課程評估」（課程訓練架構、課程訓練內涵、以及課程訓練教材）的觀點時，結果發現不僅不同身分之研究參與者對國小輔導師資培育課程評估之觀點達統計上的差異（Wilks' Lambda=.98, $F_{(3, 763)}=3.95$, $p < .01$ ），分屬不同訓練系統之研究參與者之觀點也達統計上的顯著差異（Wilks' Lambda=.98, $F_{(6, 1526)}=3.12$, $p < .01$ ），以及兩個自變項（訓練系統、身分）間的交互作用也達統計的顯著水準（Wilks' Lambda=.98, $F_{(6, 1526)}=2.54$, $p < .05$ ）。

表八

不同身分、分屬不同訓練系統之研究參與者在『課程評估』的Two-Way MANOVA與事後考驗之分析結果

自變項	Wilk's Lambda	df	F	p	備註
訓練系統	.98	3,763	3.95	.0083	**
身份	.98	6,1526	3.12	.0048	**
交互作用	.98	6,1526	2.54	.0189	*

註：*= $< .05$ ；**= $< .01$ ；***= $< .001$ ；NS=未達統計顯著水準。

表八
(續)

依變項	全體	身分					訓練系統		身分	訓練系統	交互作用	事後比較	
		授課教師	在校學生	畢業校友	大學部	進修部	F	F				身分	訓練系統
		M	M	M	M	M	p	p					
課程訓練架構	4.08 .44	3.97 .41	4.08 .45	4.12 .42	4.12 .42	4.04 .45	6.01** .01	6.47** .01	.15 .86	畢>師	大>進		
課程訓練內涵	4.10 .53	3.99 .53	4.07 .54	4.17 .51	4.14 .47	4.05 .57	7.49** .01	6.12** .01	2.92 .05	畢>生	大>進 畢>師		
課程訓練教材	3.97 .66	3.86 .65	3.96 .65	4.02 .67	3.97 .63	3.97 .70	2.24 .11	.01 .92	3.31 .04	—	—		

註：**= $p < .01$ ；畢=畢業校友，生=在校學生，師=授課教師；進=進修部，大=大學部。

進一步以Two-way ANOVA 分別考驗每一個依變項因子（課程訓練架構、課程訓練內涵、以及課程訓練教材）以作為事後考驗，結果發現所有各因子的統計結果均與MANOVA分析之結果不一致（參見表八）：「課程訓練架構」與「課程訓練內涵」兩因子在「不同身分」與「不同訓練系統」之主要效果分別達統計上顯著差異（ $p_s < .01$ ），但「交互作用」則未達統計上顯著差異（ $p_s > .01$ ）；而「課程訓練教材」方面，則無論在兩個主要效果（訓練系統、身分）或與兩個自變項間的「交互作用」均未達統計上顯著差異（ $p_s > .01$ ）。

進一步再以Tukey's HSD 對不同身分之研究參與者進行比較，結果如表八：在「課程訓練架構」上，畢業校友對國小輔導師資訓練架構應調整之情形較授課教師為高（ $p_s < .05$ ）；大學部較進修部為高（ $p < .05$ ）。在「課程訓練內涵」方面，畢業校友對國小輔導師資訓練內涵應調整之情形也較在校學生與授課教師為高（ $p_s < .05$ ），不過授課教師與在校學生之間的差距分數則未達統計的顯著水準（ $p_s > .05$ ）；而大學部也較進修部為高（ $p < .05$ ）。至於在「課程訓練教材」方面，則無任何差異。

簡言之，研究參與者對國小輔導師資培育課程普遍認為應調整。其中調整的部分多在於「課程訓練架構」與「課程訓練內涵」方面。整體看來，不同身份與

分屬不同訓練系統的研究參與者觀點均有差異。其中，最明顯也一致的差異來自畢業校友與授課教師之間，畢業校友較授課教師認為該調整的幅度為大，大學部較進修部之研究參與者以為該調整的幅度為高。

討論與建議

一、國小輔導師資應具備之專業內涵：高期許而少專業分工與定位的概念

本研究為了解國小輔導師資培育相關人員（教導者與學習者）對於國小輔導師資應具有專業內涵之觀點，結果發現國小輔導師資被期待應該具有的專業內涵層面，涵蓋面十分廣泛。所有的題項均被視為應該具有的程度達六成五以上，百分之八十的題項被視為應該具有的程度超過七成五，甚至連研究者原先設計為區辨題的「鄉土教育工作者角色」，也被視為該具有的程度超過五成。這樣的結果似乎流露出國小輔導師資培育相關人員對國小輔導師資專業內涵之期許十分深切，期待國小輔導人員能具有所有的專業能力，甚至可將對學童有意義卻未必屬於輔導專業的鄉土教育工作，也涵蓋在其所應具有的專業能力之內。在王文秀（民88）對國小輔導工作知覺的調查也發現類似的情形，也就是國小輔導人員以為輔導室主要的工作項目包羅萬象、甚至包含了一般教師認為非輔導室的工作。這種高期許而少專業分工與定位的概念，在現行的國小輔導制度下，對國小輔導工作效能與專業性究竟造成何種影響，值得未來從事國小輔導研究之學者專家深入探討。

此外，本研究再進一步分析則發現不論從因素分析的結果、或前後四分之一題項內容分析，被認為國小輔導師資最應具有之專業內涵，較偏重在輔導人員本身之專業態度、投入熱忱、以及與兒童互動、溝通與個別諮商的能力，而排名較末之內涵則多為與輔導行政、效能評鑑、以及生涯諮商等有關之專業能力。在角色方面，以「教育者」與「諮詢者」的角色為優，而以「特殊教育者」與「行政統籌者」的角色為末。這樣的結果流露出與國小輔導師資相關人員對國小輔導人員的期許中，以為專業態度以及能與兒童互動的能力是國小輔導人員的必備的重要條件，至於其他專業的能力，如行政統籌、效能評鑑、特殊教育等等，則被視

為國小輔導人員較為其次的專業內涵。

同時在角色方面，研究發現「教育者」角色被視為所有國小輔導角色應該具有的首位，這樣的結果不但呼應國內學者（吳武雄等人，民86；黃德祥，民81）之研究發現，也再一次突顯出教育者角色在我國學校輔導工作中的重要。不過值得注意的是，在國外學校輔導工作角色中居首位之「諮商者」角色，僅在本研究六種角色中排名第三，在重要性之排序亦落入後四分之一之列。這樣的結果似乎呈現出我國國小輔導人員的角色明顯偏向教師的角色，而較少諮商者角色的色彩。何以有如此之結果，究竟是本土文化之結果，還是國內輔導人員長期由學校教師兼任所致，則值得未來研究進一步探討。

二、國小輔導師資培育之理念與實際：重專業內涵、輕輔導行政與效能評鑑

不論從因素分析的結果、或前後四分之一題項內容分析，研究發現國小輔導師資所應具有之專業內涵中，均以專業態度最被看重，而以輔導行政與效能評鑑之能力最不被看重。在實施的成果方面亦然，兩者間呈正相關。這樣的結果呈現出，現行國小輔導師資培育課程之養成，正朝其理想目標前進，對其認為重要之專業內涵，養成的成效較佳，如輔導人員的專業態度；對其認為較不重要之特質，養成成效也較弱，如輔導行政與效能評鑑。

這種重專業態度、輕行政規劃與效能評鑑能力養成的現象，除培養出具良好專業特質之輔導人員，是否也因為較不重視輔導效能評鑑，與輔導行政之規劃與推展，而造成現行國小輔導工作功能不彰、效能無法提昇，則值得未來研究進一步探究。林美珠等人（民88）的研究曾指出：雖然國小輔導人員特質良好、且認真投入輔導工作，但現行國小輔導工作之困境仍在其輔導成效不顯著、功能不被瞭解、有時甚至還會被譏為「涼主任」。由於我國現行之輔導工作組織，僅有主任與組長之編制。因此所培養出之國小輔導師資，一旦從事國小輔導工作，勢必同時擔任起輔導行政工作。如果國小輔導從業人員在其概念上與訓練上均偏重於輔導專業特質養成，而以為輔導行政與效能評鑑工作較不重要，則易培養出缺乏輔導行政與效能評鑑能力之輔導人員。這樣的人才在現行的國小輔導體制恐怕有無法發揮專業功能之虞。特別是本研究還發現，輔導行政與效能評鑑之輔導專業能力，不僅在概念上被視為較不重要的專業內涵，在養成過程中實施成效不理

想，兩者間的落差更大，是在輔導師資培育過程中易被忽視的專業內涵。因此如何正視與落實培養輔導人員行政規劃與效能評鑑能力，恐怕將是提昇未來國小輔導工作效能需先考慮的重點之一。

三、象牙塔內的反省：授課教師與畢業校友間的差距

不論從「應然」觀點、「實然」觀點、乃至於「未來發展方向」觀點的比較，授課教師與畢業校友間一直存在著統計上的顯著差距。雖然他們在輔導內涵的各個觀點之重要性排序相似，然而整體看來，畢業校友均較授課教師對國小輔導人員所應具有的專業內涵期許更高、期盼調整的幅度也較授課教師為大。這樣的代溝十分值得從事國小輔導師資教育的授課教師注意。特別是如果這樣的結果是反映學習者進入實務工作場後，發現當年學校訓練不足或不切實際，因而有了上述觀點的結果，則更值得授課教師重新思考與調整其教學。值得重視的是本研究也發現，現行擔任國小輔導師資培育課程之授課教師，半數以上師資不具有國小輔導實務或兒童諮商實務的工作經驗，三分之二以上教師之學術背景並非諮商輔導；在「課程評估」的研究結果中，增加具國小實務經驗之授課師資被視為第二優先改進的項目。因此本研究以為，未來授課教師如能增加機會去聆聽學習者與實務界的需要與困境，甚至親自進入國小從事輔導實務工作，將對培育適合國小輔導師資、提昇國小輔導效能有莫大的助益。

四、國小輔導師資培育課程之未來方向：輔導實務能力的養成

不論從應然與實然的「落差面」、或「課程評估」來探討國小輔導師資教育之未來發展方向，研究發現處理國小輔導實務工作之專業能力的培養，將是未來國小輔導師資教育企待加強的。至於詳細內涵，茲分述如下：

(一)加強輔導室例行工作之專業能力

研究發現，在「落差面」前四分之一高分的題項當中，一半以上題項的專業能力與現行國小輔導室例行工作有直接關係，如學生資料的建立與管理、特殊教育的執行、輔導行政的推展、全校性輔導活動規劃與執行、小團體輔導的帶領、以及對教師與家長的諮詢服務等等。這樣的結果似乎呈現出國小輔導師資教育與實務工作之間仍存有相當的差距，現行國小輔導師資教育尚未與國小輔導實務工作做一良好的結合。這樣的差距，究竟是師資培育單位不食人間煙火，以至於忽

略這些能力的養成，還是這些能力並不需要透過師資培育課程中學習，值得從事國小輔導師資教育工作者思考。不過如果要養成這些能力，僅透過理念的教導與強調是不足的，而須更深入了解此實務工作在國小輔導實務上發揮何種功效、以及如何做可使此效能發揮更大，並且進一步發展具體培養這些能力的做法。例如在本研究中，「諮詢者」的角色被視為次於「教育者」而優於「諮商者」角色，可見「諮詢」在國小輔導工作的概念已被重視。然而本研究也發現，雖然「諮詢」概念已被重視，但諮詢能力的養成卻是不足的。因此如何透過有系統的研究來了解國小輔導工作實務能力的內涵，並建立適當的培育模式，將是提昇國小輔導師資教育學者接下來應多做的努力。

(二)具體而微的強化個案處理能力

研究發現除輔導室實務能力有待加強外，另一大類有待強化的專業能力則為個案處理能力，由對兒童各式問題的了解與因應、危機處理、個案轉介與追蹤、乃至於輔導效能評鑑等等的能力均有待加強。這些能力雖未如輔導室例行工作所需之能力，養成後必能隨時使用上，但是卻是展現輔導人員不同於一般教師所需之專業能力，可惜現行國小輔導師資教育在這部分的養成仍然不足，值得未來國小輔導師資教育加強。另外值得強調的是這些個案管理能力中，輔導效能的延續與評估是被強調的，如個案輔導之追蹤與輔導效能之評鑑等。但這些能力也是在「應然面」（即理想的國小輔導專業內涵的概念）的研究結果裡被視為較不重要的部分。Heppner 與 Neal (1983) 回溯美國諮商心理發展史時，指出當初美國諮商心理學能走向專業化重要的關鍵因素之一，就是透過個案輔導追蹤、研究、與效能評鑑等方法來提昇輔導效能。因此在養成國小輔導師資這些能力的同時，如何建立學習者對這些概念的重視與認同，將是值得國內從事國小輔導師資教育工作者省思。

(三)學習方式走向實務化

研究指出現行國小輔導師資教育最需加強的多與實務內涵有關，如增加對兒童各式問題的了解與因應、增聘具國小輔導實務經驗之授課教師、與加強課堂上輔導實務的說明、示範、與演練等等。本研究也發現曾接受過國小輔導實務實習之學習者較未曾接受過實習經驗者，未來投入國小輔導工作的意願顯著的高。這樣的結果與吳秀碧與梁翠梅（民84）的研究結果相呼應，發現實習經驗對學習者認同輔導專業具有關鍵性之影響。因此，發展實務化之學習方式，並重視實習制

度將是未來國小輔導師資教育應慎重考慮的方向之一。

(四)成立專職培養國小輔導師資教育之必要性

研究發現，不論大學部或進修部研究參與者，多把國小輔導師資培育課程之設立目標設定在培育成爲具輔導知能之一般國小教師，至於以培養成爲國小輔導師資爲目標之教導者或學習者則在少數，也就是國內目前尚未有明確培養國小輔導師資之教育單位，現行之制度多把上述兩種教學目標混合在一起實施。由於現行國小輔導工作，已隨著社會急劇變化，高危險群學生之比率明顯增加，學者提出學校輔導工作之分級與專業化概念（蕭文與金樹人，民85；Keys, et al., 1998），因此爲有效培育出能勝任國小輔導工作之專業人才，實在有必要成立專職培養國小輔導師資教育。在本研究也發現一可喜之現象：當研究參與者把目標訂立在培養成爲國小輔導專業人員時，他對目標達成的在乎程度以及未來投入的意願都相對較高。只是這樣的教育單位究竟以誰爲養成的對象則值得未來研究進一步探討。因爲本研究也發現，授課教師對大學部學生所提供訓練的完整性與在乎程度均遠較對進修部學生爲高，然而在學習成果的評估方面，卻發現進修部自評學習到的整體成果較大學部學生爲高。這樣的結果有可能是受到進修部學生社會化後的「反應心向」所致，也有可能反應出大學部學生並非是學習成爲國小專業輔導人員的最佳人選，因此有如此事倍而功半之結果，總之成因爲何，值得後續研究繼續努力探討。

總之，現行之國小輔導師資教育之成果，正朝其理想概念邁進，重視專業態度之養成。未來國小輔導師資教育宜朝設立專職養成單位，學習方式亦應朝實務化的設計，對較被忽略之輔導實務能力，如個案處理能力、輔導室例行工作之專業能力加強其養成。雖然本研究提供部分發現可供國小輔導師資教育工作者參考，不過仍有更多問題值得未來研究繼續探索與努力。



參考文獻

- 王文秀（民88）國小輔導師資培育模式之研究：國小輔導相關人員對學校輔導工作者角色知覺之研究。（行政院國家科學委員會補助專題研究計畫，編號NSC 88-2413-H-134-005）
- 王文秀（民84）發展性諮商督導模式在我國諮商員訓練之適用性研究。（行政院國家科學委員會補助專題研究計畫，編號NSC 84-2413-H-134-005）
- 王麗斐（民88）兒童諮商新手專業發展歷程研究。（行政院國家科學委員會補助專題研究計畫，編號NSC 88-2413-H-142-001）
- 王麗斐、王文秀、與羅明華（民87）當諮商新手遇見兒童個案：一個探索性的研究。中華輔導學報，6，60-88。
- 田秀蘭（民88）國小輔導師資培育模式之研究：國小輔導工作成效之評估研究。（行政院國家科學委員會補助專題研究計畫，編號NSC 88-2418-H-153-004-F19）
- 田秀蘭、王麗斐、王文秀、林美珠、林幸台（民88）國小輔導師資培育模式之研究：輔導工作成效與教師諮商自我效能。論文送審中。
- 田秀蘭、王文秀、林美珠、王麗斐（民87）學校諮商師的訓練：困境、契機、與展望。中國輔導學會主編，輔導學大趨勢（pp.189-220）。台北市：心理出版社。
- 林美珠（民88）國小輔導師資培育模式之研究：國小輔導工作現況之調查研究。（行政院國家科學委員會補助專題研究計畫，編號NSC 88-2418-H-026-001-F19）。
- 林美珠、王麗斐、田秀蘭、王文秀、林幸台（民88）國小輔導師資培育模式之研究：輔導工作現況與困境之訪談研究。論文發表於「跨世紀輔導與諮商」學術研討會，彰化縣。
- 吳秀碧與梁翠梅（民84）學士級準諮商員諮商實習經驗之探討。中華輔導學報，3，41-56。
- 吳武雄、許維素、賴念華（民86）高中輔導教師的角色認定、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教育專題研究（七七）。
- 陳秉華（民83）我國各級學校輔導諮商員教育課程之分析及規畫。教育部輔導工

作六年計畫研究報告。

黃德祥（民81）國民小學輔導課程實施現況之研究。教育部輔導工作六年計畫研究報告。

藍瑞霓（民80）學校輔導人員的突破與改進。諮商與輔導，70，25-27。

蕭文、金樹人（民85）「我國學校輔導暨專業諮商人員工作層級與資格檢核標準」之規畫研究。教育部輔導工作六年計畫研究報告。

鄭熙彥、林義男（民81）我國學校輔導人員專業教育內容及其效果分析研究。教育部輔導工作六年計畫研究報告（17-02）

廖鳳池、王文秀與田秀蘭（民86）兒童輔導原理。台北市：心理出版社。

ASCA (American School Counselor Association) (1991). Role statement: The school counselor. Toward the transformation of secondary school counseling. MI: ASCA.

Baruth, L. G., & Manning, M. L. (1991). Multicultural counseling and psychotherapy: A lifespan perspective. NY: Merrill.

Corey, G., Corey, M., Callanan, P. (1993). Issues and ethics in the helping professions (4th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Fatout, M. F. (1995). Using limits and structure for empowerment of children in groups. Social Work with Groups, 17, 55-69.

Graziano, A. M. (1983). Behavioral approaches to child and family systems. Journal of Counseling Psychology, 30, 47-56.

Gysber, N. C. , & Henderson, P. (1994). Developing and managing your school guidance program (2nd ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Hepner, P. P., Kivlghan, D. M., & Wampold, B. E. (1992). Research design in counseling. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Hepner, P. P., & Neal, G. W. (1983). Holding up the mirror: Research on the roles and functions of counseling centers in higher education. The Counseling Psychologist, 11, 81-98.

Johnson, J. J., Tasbury, W. C., & Siegel, L. J. (1986). Approaches to child treatment: Introduction to theory, research, and practice. NY: Pergamon.

Kaczmarek, P. G., & Wagner, W. G. (1994). Future training requirements for

- counseling psychologists: Competence with children. The Counseling Psychologist, 22, 426-443.
- Kazdin, A. E. (1993). Psychotherapy for children and adolescents: Current progress and future research directions. American Psychologists, 48, 644-657.
- Keys, S. G., Bemak, F., & Lockhart, E. J. (1998). Transforming school counseling to serve the mental health needs of at-risk youth. Journal of Counseling & Development, 76, 381-388.
- Lambert, M. (1994). Use of psychological tests for outcome assessment. In M. E. Maruish (Ed.) The use of psychological testing for treatment planning and outcome assessment. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- LeVine, E. S., & Sallee, A. (1992). Listen to our children (2nd ed.). Dubuque, IA: Kendall Hunt.
- Miller, G. D. (1988). What roles and functions do elementary school counselors have? Elementary School Guidance and Counseling, 24, 77-86.
- Paisley, P. O., & Borders, L. D. (1995). School counseling: An evolving specialty. Journal of Counseling & Development, 74, 150-153.
- Palmo, A. J., & Seay, T. A. (1983). A comprehensive model for multidimensional competencies in the training of secondary school counselors. Counselor Education and Supervision, 23, 83-89.
- Stern, M., & Newland, L. M. (1994). Counseling with children: Providing a framework for the roles of counseling psychologists. The Counseling Psychologist, 22, 402-425.
- Thompson, C. L., & Rudolph, L. B. (1992). Counseling children (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Thompson, R. (1991). School counseling renewal: Strategies for the twenty-first century. IN: Accelerated Development INC.
- Whiston, S. C., & Sexton, T. L. (1998). A review of school counseling outcome research: Implications for practice. Journal of Counseling & Development, 76, 412-426.
- Wilgus, & Shelley, (1998). The role of the elementary-school counselor: Teacher

perceptions, expectations, and actual functions. The School Counselor, 35, 259-266.

後註：本論文為國科會補助專案（計劃編號為NSC 88-2418-H-142-001-F19）。感謝台大林以正副教授與台灣師大林世華副教授提供統計諮詢協助，李珮璇助理協助資料蒐集與整理。對本研究主題有興趣者，歡迎與台灣師大心輔系王麗斐副教授聯繫。通訊住址為台北市106台灣師大心輔系；Email：lfwang@cc.ntnu.edu.tw。



Expectations for Taiwan elementary school counselors and their training programs

Li-Fei Wang

National Taiwan Normal University

Abstract

Counseling psychologists and counseling educators have traditionally given limited attention to the needs of training in elementary school counselors. To promote the effectiveness of elementary school counseling, it is important to understand what characters of elementary school counselor were expected and what training programs should be developed in the future. Thus, the purpose of the present study were to investigate 1) expectations for elementary school counselors, 2) performance for current training programs, and 3) needs for future training program development in Taiwan.

A pilot interview was first conducted to develop the framework and items of expectations for elementary school counselors and their training programs. The Elementary School Counselor Training Program Questionnaire designed by the researcher, including the expectations for elementary school counselors and expectations for training programs, were administered and analyzed. Participants were 798, included faculty members, students, and alumni from training programs. The returned rate was 63.18%. The major findings were:

1. Results supported the factorial validity and reliability of the questionnaire.
2. Expectations for elementary school counselors were highly demanded, which focused more on counseling attitudes, less on administration and evaluation abilities.
3. Participants perceived the performance of training programs were positively related to their expectations for elementary school counselors. The more important characters they expected, the better performance on the training programs.
4. There were significant discrepancies between the perceptions of faculty members and alumni on the levels of expectations for elementary school counselors,

performance for current training programs, and needs for future training programs.

5. The future development of training programs for elementary school counselors should focus more on practical training, such as special counseling skills for elementary school counseling, case management abilities for children, as well as demonstration and supervision involved.

Implications of the results for elementary school counselor education as well as further research are discussed.



