

國小準輔導工作者「諮商實習」課程與 被督導經驗調查研究

王文秀

國立新竹師範學院國民教育研究所

摘要

在諮商員的專業養成訓練過程中，專業實習與督導是極為重要的一環。本研究以問卷調查之方式，探討師範院校體系中諮商專業實習與督導之實際運作情形，及瞭解準諮商員對參與諮商實習課及接受課堂與實習場所被督導之經驗。

本研究之參與者為109名於八十八學年度修習「諮商實習」相關課程之七校（共八班）學生，所採用之調查工具為研究者自編之「諮商實習與督導經驗調查表」。本研究發現研究參與者雖然每週花在「諮商實習課」課堂上課及實習場所的時間均多於五小時，但不論是課堂或實習場所的平均被督導時間，均低於一小時。課堂實習內容與授課教師對課程之要求均包括個別諮商與團體諮商二方面，至於課程要求另包含要協助輔導行政工作。

研究參與者反映實習課程最大的收穫是能夠加強個別及團體諮商之實務經驗；再者是透過同儕討論與接受督導以及自我成長，逐步培養專業態度與專業能力。研究參與者雖然對課堂老師之督導方式與督導態度均感滿意，但仍認為被督導之頻率略低；期待被督導人數為2-3人；對實習場所督導之滿意度不及於課堂督導者。

研究參與者對於課堂與實習場所督導者，不論在督導者之態度、督導內容與方式，均有所期待；對實習場所之督導者則更期望能提供行政協助。

本研究針對各項發現，提出未來師院體系開設諮商實習相關課程與提供督導服務之建議。

關鍵詞：國小輔導、督導、諮商員教育、諮商專業實習

緒 論

一、研究背景

在各級學校的輔導體制中，小學的輔導室，無論在硬體設施、專業輔導人員之配置以及輔導人員的組織上，比起其他層級者，均仍不夠成熟。研究者近年來走訪許多桃、竹、苗地區國小之輔導室，若是24班以下的規模，不論輔導人員或輔導室均付之闕如；24班以上者，雖有輔導室之設置，但往往是以行政辦公室為主，若有個別諮商室或團體輔導室，不是在辦公室以櫃子隔開，聊備一格，就是另被挪做它用，如當成儲存學生資料用，或是教師休息用。

至於24班以上之人員編制，除了輔導主任之外，鮮有輔導老師是專任輔導老師；王麗斐（民88）之調查亦發現，在九所師院的輔導組畢業校友中，約僅有18.8%之校友曾經或目前擔任輔導組長或主任，且以兼任老師為主。亦即24班以下之學校已無輔導人員編制，而在擔任國小輔導工作者的師資當中，又難以在質與量上面顧及輔導人員之專業性，這對於推動輔導工作而言可謂是「先天不足（原本即不上軌道），後天又失調（缺乏有受過專業訓練者之投入）」；久而久之不斷形成惡性循環，因而使國小輔導主任常常擺脫不掉被視為「涼主任」，以及國小輔導工作不易落實之窘境。

就國小輔導師資的培育而論，一般學者及國小實務工作者普遍認為在培育模式上，過於「成人化」（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、林義男，民81），不但在課程的設計上殊少特別針對兒童的身心發展來考量（如諮商理論或團體諮商等課程，常常是以成人的理論套到兒童身上）；另外在實務方面，亦缺乏與兒童直接接觸之機會，即便坊間有關諮商與輔導的教科書、教學錄影帶、錄音帶，或是探討個案的書籍，亦乏以兒童的經驗為出發者，因此許多師院輔導組的學生在畢業後從事教職時，若能擔任專任或兼任輔導老師，亦常有無法「學以致用」之憾。

有鑑於此，若要落實國小之輔導工作，並能達到「人盡其才」之境，在準輔導工作者的培育進程上，應有更完善之規劃，亦即能夠針對國小學生之發展特色，以及國小輔導工作之「應然」與「實然」，研擬適切之訓練計畫。目前在學校輔導師資的培育方面，除台灣、彰化及高雄三所師大輔導相關科系負責培育國

中或高中階段輔導師資，其定位較為明確之外，國小階段的輔導師資培育尚未受到應有的重視，亦缺乏通盤的考量；究竟應該「如何培育」以及「培育什麼能力」的兩大問題在各師院輔導師資的訓練與培育的重點、內容、與作法上並不一致（鄭熙彥、林義男，民81）。

例如各師院的初等教育系對輔導組學分數及授課內容之要求並無定論，一般而言是要修滿20學分即可，甚至如一些師院並不分組，由學生自由選修相關課程。如此鬆散之要求是否足以培養一位具備專業輔導能力之準諮商員不無疑義；在此現況之下，如何就現有的課程加以規劃以符合國小輔導師資之所需，當是迫在眉睫之事。

不僅是國小輔導工作有此困境，蕭文（民84）指出，當今國內輔導工作所面臨的七項困境中，輔導人力的素質問題、輔導人力的規劃問題、輔導教育課程的結構與專業督導的欠缺均為推動輔導工作專業化的阻力。陳秉華、王文秀、陳滿樺及黃子恩（民82）與陳秉華（民84）亦均強調強化諮商實習課程之訓練、加強實習制度與督導制度之重要性。凡此總總，均說明在諮商員之養成訓練方面，尚有許多待著力之處。

雖然各層級學校之訓練課程均有不盡理想之處，但是論及目前國小階段輔導師資的培育，僅係以八所師院及嘉義大學之初等教育系的輔導組為主要養成機構（原本是九所師院，但是目前嘉義師院已與嘉義農專合併為嘉義大學，惟仍有初等教育系），另外亦有二所師院設立心理或輔導之相關研究所，究竟這些師院所開設的必修課程——「輔導或/與諮商實習」內涵為何？學生之反應為何？不同年級學生對諮商實習課程與督導的感受是否有所不同？其實習與被督導經驗對於學生的專業協助程度為何？以及實習課程中的督導工作是如何進行？這些均值得深入探究，以求自師資培育至養成及至落實輔導工作的完整發展。

國小階段著重的是發展性及預防性的輔導工作，以Shaw（1986）的觀點而言，預防工作又可區分為間接性的及直接性的。在國小校園裡，直接性的輔導工作包括針對學生的人際技巧、溝通技巧、學習方式、性別態度、以及生涯發展等；間接的輔導工作則包含對教師的班級經營、輔導課程的設計、以及溝通技巧各方面的訓練指導；此外，也包括對家長的諮詢活動，例如教養子女的態度方式、溝通技巧、以及提供多方面的社會資源及支持。

這些實質之工作內涵應在諮商員訓練階段，無論在課程規畫或實習過程即予

以重視及因應；再者，由於國內在諮商實務界與學術界之督導風氣尚不盛行，許多實務工作者在缺乏適時被督導之情況下，不但很容易形成專業倦怠，對諮商工作之精進亦容易碰到瓶頸（王文秀，民87），這些因素均容易使輔導工作的推動造成阻力，因此透過一套完整之諮商員訓練計畫，乃協助準諮商員邁向專業之必須途徑。

目前國內尚乏對國小輔導師資或師院實習及督導制度作一完整之探討，但是需求又是如此之強，因此本研究之完成，應有助於國小輔導人員之培育以及推動專業化之輔導工作，以發揮輔導效能。

二、研究目的與待答問題

諮商實習之規劃關係著準諮商員如何將理論運用於實務，並能知所變通，再透過督導歷程而逐步解自己的惑，進而發展出自己獨特的諮商風格。本研究所指稱的督導是指諮商專業中的督導（counseling supervision），是指在諮商專業中，由資深者引領資淺者，透過此督導歷程協助諮商員達到個人及專業成長之歷程。由此可見，督導制度之落實為追求諮商專業化之重要關卡。簡言之，本研究乃在探討各師院輔導組之實習與督導實施情形、探討輔導組準諮商員對諮商實習及被督導之主觀感受，進而統整出諮商實習與督導模式。

（一）研究目的

具體言之，本研究之目的在於：

1. 探討師院輔導組準諮商員之課堂督導情形。
2. 探討師院輔導組準諮商員之實習場所督導情形。
3. 探討準諮商員對課堂督導之主觀感受。
4. 探討準諮商員對實習場所督導之主觀感受。

（二）待答問題

為達到上述目的，本研究擬探討下列問題：

1. 師院輔導組準諮商員之課堂督導情形為何？
2. 師院輔導組準諮商員之實習場所督導情形為何？
3. 師院輔導組準諮商員對課堂督導之主觀感受為何？
4. 師院輔導組準諮商員對實習場所督導之主觀感受為何？
5. 不同年級輔導組準諮商員對課堂督導之主觀感受是否有所不同？

6. 不同年級輔導組準諮商員對實習場所督導之主觀感受是否有所不同？

三、文獻探討

(一) 諮商實習制度之相關議題

諮商實習是準諮商員成爲專業諮商員必經的一環，是其將理論與實務有意義地結合之重要基礎 (Dye, 1994)，二者相輔相成，不可偏廢，因此無論在國內外，舉凡與助人專業有關之領域，均服膺「科學家—實務工作者」之訓練模式 (scientist-practitioner model) (Borders, Bloss, Cashwell, & Rainey, 1994; Gelso, 1993; Haring-Hidore & Vacc, 1988; Howard, 1993; Vacc & Loesch, 1994)，亦即要求要通過完整的助人專業訓練，須具備足夠的理論基礎、實務經驗、被督導經驗以及研究法之概念之後，取得相關資格或證照，才能正式擔任助人工作 (Scott, 1995)。

由此觀之，諮商工作自不例外，也正因爲實習階段是由「新手」的生澀轉變爲「老手」的熟練 (王麗斐、王文秀與羅明華，民87)，所牽涉的是準諮商員、個案、實習機構、督導等相互間的關係，需要準諮商員充分之自我覺察 (陳金燕，民86a)，若未能審慎規劃實習相關事宜，極可能影響個案之權益與福祉 (陳金燕，民86b)，亦可能斷傷準諮商員之專業自信而流失人才。也因此諮商訓練機構在規劃實習課程時，須通盤考慮諸如實習時間、內容、評量標準、所要達到的訓練標準爲何、實習場所與課堂督導之角色分工爲何，以及如何確保雙方之督導或教師能提供適切之訓練課程。

美國諮商及相關教育方案認可委員會 (Council for Accreditation of Counseling and Related Education Programs, CACREP) (1988, 1992, 1994) 針對一般諮商師之養成訓練，無論在所修之課程、學分數、督導實習時數、實際諮商時數，以及在個人專業領域之訓練內容或標準，均有明文之規定，以充分保證助人之專業性。

在正式諮商員訓練機構之要求，多半要求至少二年研究所之課程、45-60學分或時數，並且強調足夠的實習及被督導經驗 (Pitts, 1992; Rotter, 1990)。CACREP (1988) 之標準則是要求至少須修二年48學分之學分，同樣地亦要求要有充足之實習與督導經驗。不難想見，近年來實習課在諮商教育訓練課程中的地位有逐漸被強調之趨勢 (Boylan, Malley, & Scott, 1995; Osborne & House, 1995)，

例如要求之實習時數增加；要求實習機構要能提供充分地實習機會；以及要求督導需要具備足夠的專業資格方可勝任。

國內一向是以師院體系之大學畢業生擔任國小輔導工作者，近二、三年來方有碩士層級之諮商員加入，因此在此現實條件下的大學層級學生，是否能勝任此專業工作，以及若現實環境無法立即有所突破，要如何加強對其之訓練，以勝任此工作，頗值得探討。

在實習之階段方面，一般分為實習前（pre-practicum）、實習（practicum）、駐地實習（internship）與專業階段（full professional status）（Scott, 1995）。實習前階段多半以教導方式進行，教師參與較多，強調學習基本諮商技巧、角色扮演、同儕互動、實驗室之觀察等。到實習階段，準諮商員係到實習場所，透過實習場所及課堂督導，見習、觀察實習場所之專業人員、協同領導或參與諮商活動，以及有限制地開始與真實個案接觸，再視實習時間及表現，擴展服務之對象。及至駐地實習之階段，則顧名思義，須到實習場所，在機構之督導下，全面參與該機構之諮商活動。本研究有興趣探討的則是著重於實習階段。

有關實習之內容，國外如Neufeldt, Iversen與Juntunen（1995）所規劃的是在上學期時，透過演練及示範，以學習建立良好關係之技巧為主；第二學期著重在個案的概念化形成。國內如何長珠（民83a, b）針對初級諮商師所設計之諮商實習課，係以大四學生為對象，四上是以理論、助人模式之介紹及諮商技巧之演練為主，輔以示範（觀看錄影帶）及模擬演練等方式。在此過程中，學生反映最有助益的是觀看錄影帶、分享與教師扮演當事人等方式。至於四下則是以實務經驗為主，加強透過諮商逐字稿之謄寫，協助準諮商員精熟其諮商技巧。由此歷程觀之，整個課程規劃係以個別諮商為主，強調諮商技巧之演練與實務經驗之琢磨。

以小學輔導工作而言，有鑑於其發展性與預防性之特色，期望能夠協助小學生增進自我覺察與人際溝通之知識與技巧，以及做決定之技巧（Coll & Freeman, 1997; Miller, 1989; Myrick, 1989; Paisley & Benshoff, 1996; Paisley & Peace, 1995; Rotter, 1990; Starr, 1996）。由Hollis 與Wantz（1994）所發表之縱貫性研究，可看出實習機構對時數之要求，有愈來愈高之趨勢。至於其實習內容則涵蓋甚廣，如與兒童成長與發展有關之議題、溝通技巧、行政組織與協調、諮詢、團體技巧、研究與評量等方面均屬重要領域；換言之，這些均應列入諮商實習之內容，方可因應小學之所需。

二 諮商督導制度之重要性

在一套有系統之諮商員養成訓練計畫中，專業諮商督導制度之落實無可否認為其核心部分。督導之作用一方面在協助諮商師對其所服務之當事人提供最適當之服務；另一方面亦在協助諮商師藉由此督導過程獲得最大之個人及專業成長，終極目的除了保障來談者及整個社會大眾，對諮商師本人及其所代表之專業亦有保障之作用（Bernard & Goodyear, 1998；吳秀碧，民81；蕭文、施香如，民84）。在美國絕大多數的各州均要求諮商員若要取得證照，必須在訓練期間及執業後均要接受合格的督導者所提供的督導（Borders, Cashwell, & Rotter, 1995）。

督導者最基本的職責是在教導受督導者有關這個領域的專業知識、技能、有關之法律與倫理規範、以及有關之研究領域，並能示範或教授諮商技巧；對受督導者進行諮商/治療或諮詢的工作，遵守專業倫理規範，以及擔任同儕或自己本身的督導者。其功能均在使自身、受督導者及其所服務的對象蒙受最大的福祉（Engels & Dameron, 1990）；也因為督導者須同時顧及不同層面，常會面臨角色的衝突或倫理的兩難困境（Cobia & Boes, 2000）。

Matarazzo（1978）歸納一般督導者常用之督導方式包括講述、示範、觀察諮商過程、現場立即督導以及諮商後根據錄音帶或錄影帶提出討論與回饋。國內目前在學校或機構中之諮商師訓練，在準諮商師之訓練課程內容上雖然逐漸上軌道，但是在諮商實習課程所接受之督導方式與內容上即有相當大的差異，如鄭熙彥及林義男（民81）針對國內輔導及相關科系所開設培養學校輔導員的課程內容進行分析及比較，發現在修課學分數的要求上，各輔導及相關科系雖都符合教育廳（民76）規定登記學校輔導教師資格的學分標準，但是在課程內容上，各校輔導系並沒有全部涵蓋一個學校輔導工作人員應修習的課程；換言之，不同學校的輔導系所開設課程內容互有歧異，亦乏深入探討究竟準諮商員應具備哪些能力？應透過何方式學得？或是應如何評量等。

除此之外，在鄭熙彥、林義男（民81）之報告亦指出學校輔導教師普遍認為諮商實務課程及實習時之督導均有其實際上之需要。同樣地，Wang（1993）針對九所師範學院和二所師大260位學生、9位授課教師，於八十一學年度第一學期所做之研究亦發現課堂督導者花最多的時間在批改個案記錄、閱讀有關資料及做團體督導；相對的，花在個別督導的時間相當有限。以課程之上課方式而言，最常見的如介紹諮商理論、討論、同學報告、實務演練、個案討論、設計團體諮商

內容與角色扮演等。就實地(on-site)督導而言，受督導者平均每週花5.92小時在實習場所。在實習場所較多的是接受個別及團體督導，其他的行政及同儕督導則相當有限。實習督導之功能並未如課堂督導般的彰顯，各諮商師在實習場所之被督導內容和方式可謂各行其道，另外值得注意的是部分準諮商師在被督導過程中不乏受傷之經驗。

另一個有關實習與督導經驗的研究是由羅家玲（民86）針對104位準國中輔導教師的校外集中實習經驗所作的探討，其研究發現實習項目主要涵蓋個別諮商、團體諮商與教授班級輔導活動課，並且要擔任導師的工作，而非純然擔任輔導老師之角色；其校外實習場所之督導不盡理想；實習前所學習的個別諮商、團體諮商、督導與教授班級輔導活動課等經驗對其有所助益；受試者對於實習內容及實習課的時間均有提出建議。

此外，由張靜怡（民87）之研究亦可看出諮商實習課的確會對準諮商員諮商能力之學習造成影響。吳秀碧與梁翠梅（民84）以25位師範院校的大五實習輔導教師為訪談對象，瞭解其諮商實習之經驗，結果亦發現其共同需求是接受督導，以免落於「瞎子摸象」之困境。

從上述的相關研究不難發現國內諮商員訓練機構已不斷投入研究人力，想探討在諮商員培育的一系列過程中，各環節所包含的實質內涵與應如何相互連結，以發揮其最大效能，但是似仍缺乏將諮商實習與督導一併納入探討之研究，且亦發現對諮商督導之需求日益殷切，本研究之完成將有助於探討二者之現況並將二者統合觀之。

研究方法

本研究主要目的在探討1.目前各師院（含嘉義大學）諮商實習及相關課程中，課堂督導與實習場所督導之情形；2.準諮商員對課堂督導及實習場所督導之主觀感受；3.不同年級準諮商員對課堂督導及實習場所督導之主觀感受是否有所差異。研究方法及進行步驟分別說明如下：

一、研究對象

本研究主要係以問卷調查方式進行，對象包含八所師院及嘉義大學初等教育

系輔導組大三或大四之學生，調查其課堂與實習場所之實習與督導情形，如實習之內容、時數、評量方式、所獲得之收穫；另外由準諮商員之觀點來看的諮商督導部份，包括督導頻率、方式、人數、督導內容，對督導之期待與滿意度，以及對實際進行諮商工作之協助程度等。抽樣方式係以普查之方式，邀請八所師院及嘉義大學初等教育系輔導組大三或大四之學生（以下簡稱研究參與者）全部參與調查。

二、研究工具

本研究之問卷係參考文獻與Wang（1993）編製之「Supervisee Questionnaire」，改編為「諮商實習與督導經驗調查表」，以調查師院輔導組之研究參與者。問卷係採匿名作答。由於本研究對象之母群相當有限，為免用盡樣本，本問卷之預試係以其中一所師院大四輔導組3位同學為對象，針對其所提修改意見，並參酌二位在師院有任教諮商實習課教師之意見，加以統整。問卷之效度主要透過因素分析及專家效度建立，因素分析係以主成份分析，最大變異法、不設定因素量之方式進行考驗，共得出兩個因素，佔總變異量69.3%。細究因素之分布情形，分別命名為課堂督導與實習場所督導。內部一致性在課堂督導方面是.93，在實習場所督導則是.94；二者合併則為.92。整體觀之，本問卷初步具有良好之信度與效度。

「諮商實習與督導經驗調查表」分為四大部分，第一部份為個人基本資料，如性別、就讀學校、年齡、年級、系別、諮商經驗與課堂或實習場所督導之背景。

第二至第四部份均分為課堂督導與實習場所督導二方面加以探討。第二部份係瞭解實習情形，包括課程名稱、督導方式、上課或實習內容、課程要求及覺得有收穫之處。

第三部份乃嘗試瞭解對課堂與實習場所督導之感受，係以Likert六點量表之方式呈現，分數愈高，代表主觀感受愈正向。其內容各六題，分別想瞭解雙方之督導者對實習生個人成長的協助程度、對專業成長的協助程度、對於實習生幫助個案改變和成長的協助程度、對督導者的滿意度、提供良好督導的能力程度，以及雙方之督導關係對於增進實習生諮商能力的協助程度。

至於第四部份則是整理對課堂與實習場所督導之整體看法，亦是以Likert六

點量表之方式呈現，分數愈高，代表看法愈正向。例如認為被督導之頻率是否足夠？對督導方式之滿意情形？對督導態度之滿意情形？期待的督導人數，以及期望的督導重點。

三、研究程序

本研究係以「諮商實習與督導經驗調查表」，調查師院輔導組之研究參與者，以了解其實習與督導之情形。進程序是由研究者先以電話連絡各師院與嘉義大學，擔任八十八學年度第一學期輔導組之諮商實習或相關課程授課教師，向其說明研究目的與擬請協助之事項；徵求其同意後，由研究者或助理研究員，在預定之時間親自去施測，或是直接以寄發問卷之方式，由授課老師代為施測；並於隔三週之後再行催寄。連絡之九校中，有二校在本學期未有開設此課程，其中一校是到下一個學期才會開，故一共只有七校，七校中之其中一校有二班參與研究，因此共有七校八班參與研究。

四、資料分析

研究者於問卷資料全部回收後，剔除一頁以上未填答者為廢卷。將有效問卷（共109份）依校別與班別加以編號，將數字檔資料登錄於SPSS之資料檔；另將開放式問句之填答資料，依照各題登錄於Excel檔案中。有關實習及督導情形之開放式問句，先以班別為單位加以彙整；再依照各題性質予以統整分類。有關對督導之主觀感受及對督導之整體看法，係以描述性統計加以敘述，並以變異數分析考驗不同年級之看法是否有所不同，以 $\alpha = .05$ 為顯著性考驗之水準。

結果與討論

一、研究對象基本資料分析

本研究係以師院輔導組之研究參與者為調查對象，其基本資料如表一所示。由表一可以看出，在填答問卷的109位受試者當中，女生有96位（佔88.1%），男生為13位（佔11.9%）。以此比例來看，雖然大致符合助人工作者之性別比例，但是女生人數仍顯著偏高。以學校而言，除了台中師院（37位，33.9%）最多

(共有二班填答)，屏東師院(5位，4.6%)最少之外，其餘均為十多位，頗為平均。受試者有三分之二(72人，66.1%)為大四同學，37位是大三同學(佔33.9%)，可想而知，年齡絕大多數分布在21-23歲之間；至於系別，除了有二位是教育心理與輔導系，以及一位幼教系的之外，106位均是初等教育系。

由受試者的個諮經驗與團諮經驗看來，多半填答無經驗(個諮40位，36.7%；團諮65位，59.6%)，其次有29位表示有一年的個諮經驗，20位表示有半年的團諮經驗。這其中只有兩位另外有班級輔導之經驗，一位有擔任義張之經驗，因此本研究之對象幾乎可謂是諮商新手。

整體而言，本研究之受試者均是大學生，以大四為主，多半是女性，個別諮商與團體諮商之經驗多半是隨著課堂經驗而來，並未有參加校外或校內相關訓練之經驗。

二、課堂督導情形分析

(一) 課堂名稱、選/必修與時數

在研究參與者的實習課中，由表二之資料可看出，擔任實習的課堂督導有六位是女性，二位為男性。有四班的開課名稱均是「輔導與諮商實習」，有二班是「輔導與諮商實務」，一班是「團體輔導諮商與實務」，另一班則是「諮商與輔導實習」。大抵而言，課程名稱大同小異，其中一班係特別針對團體諮商與輔導。

在這門實習課的要求上，只有一班是選修，其餘七班均為必修課。至於學分數與授課時數的要求，一班是一學分，二小時；一班是四學分四小時，一班是二學分二小時，另外五班則是二學分四小時。



表一
研究對象基本資料

變項	細目	人數	百分比	累積百分比
性別	男	13	11.9	11.9
	女	96	88.1	100.0
學校	新竹師院	11	10.1	10.1
	台中師院甲班	18	16.5	26.6
	台中師院乙班	19	17.4	44.0
	嘉義大學	12	11.0	55.0
	台南師院	16	14.7	69.7
	花蓮師院	17	15.6	85.3
	台東師院	11	10.1	95.4
	屏東師院	5	4.6	100.0
年齡	18-20	3	2.8	2.8
	21-23	97	89.0	91.8
	24-26	5	4.6	96.4
	27-29	2	1.8	98.2
	Missing	2	1.8	100.0
年級	大三	37	33.9	33.9
	大四	72	66.1	100.0
系別	初教系	106	97.2	97.2
	教心系	2	1.8	99.0
	幼教系	1	.9	100.0
個諮經驗	無	40	36.7	36.7
	2個月	8	7.3	44.0
	6個月	17	15.6	59.6
	9個月	1	.9	60.6
	12個月	29	26.6	87.2
	18個月	7	6.4	93.6
	24個月	7	6.4	100.0
團諮經驗	無	65	59.6	59.6
	半個月	3	2.8	62.4
	1個月	3	2.8	65.1
	2個月	3	2.8	67.9
	3個月	1	.9	68.8
	6個月	20	18.3	87.2
	10個月	3	2.8	89.9
	12個月	10	9.2	99.1
	24個月	1	.9	100.0
	其他諮商輔導經驗	無	106	97.2
班級輔導		2	1.8	99.1
義張		1	.9	100.0

表二
課堂督導情形

學校	課堂督導性別	課程名稱	必/選修	學分數	每週時數
竹師	女	輔導與諮商實習	必修	4	2
中師甲	女	輔導與諮商實務	必修	2	4
中師乙	女	團體輔導諮商與實務	必修	2	4
嘉師	男	輔導與諮商實習	必修	2	4
南師	女	輔導與諮商實務	必修	2	4
花師	女	諮商與輔導實習	必修	2	4
東師	男	輔導與諮商實習	必修	1	2
屏師	女	輔導與諮商實習	選修	2	4

(二) 課堂督導進行方式與時間

由於填答者對上課方式及所花時間的認定不盡一致，因此填答之數據或許會有誤差。由表三所填答之平均時數大致可看出，除了每週花在課堂上課的時間超過二小時之外（ $M=2.62$, $SD=1.26$ ），其餘活動均低於一小時。這其中以花在同儕督導的平均時間（ $M=.72$, $SD=1.27$ ）為最多，最少的則為個別督導與閱讀資料之時間（均為 $M=.21$ ）。整體而言，各班授課教師花在督導的時間並未超過實際授課時數，亦即並未另外再花額外的時間進行個別、團體、同儕或其他的督導。

這個結果與CACREP（1994）所規定學生結業前須完成至少100小時被督導之實習，以及其中有一學期必須接受至少每週一小時之個別督導等要求頗有一段距離。此結果亦無法應和Holloway（1982）所作的全國性之調查，在其研究中，除了8%未提供督導，其餘均提供一週1-3小時之個別或團體督導；另在370個課程計畫中，有29個提供一週至少1小時之機構督導。

此結果與Wang（1993）之調查結果相較，只有同儕督導之時間差不多，其餘均更少。

表三
課堂督導進行方式與時間 (n=105)

	平均小時數	標準差
個別督導	.21	.43
團體督導	.66	.86
閱讀資料	.21	.55
同儕督導	.72	1.3
課堂上課	2.62	1.26

三、課堂實習內容

在研究參與者所上的諮商實習課中，「個案討論」（含特殊個案）與「介紹諮商理論」為所有實習課程均有涵蓋之內容，其中介紹理論之方式如教師講授、討論、報告、以及將各學派與實例加以聯結等。

其次是有關團體實務之討論，共有七班將此列為實習內容，至於其涵蓋內涵，大致可分為班級輔導與小團體輔導。以前者而言，涵蓋輔導活動設計、學習單的設計、教學媒體設計、進行並檢討班級輔導之實施情形，其中一班並且直接到921之災區學校做班級輔導。再以小團體輔導而言，則包含介紹團體之有效性、團體歷程、方案設計、團體帶領技巧及帶領團體之經驗分享，各組將實際帶團體所面臨的問題加以呈現並討論。

在實習課程中，演練的重要性是不言而喻，共有六班的受試者提到以分組或小團體的方式進行演練；至於諮商技巧方面，亦有七班提到課堂教師針對各諮商技巧加以介紹、演練與討論。

除了上述較具共通性之實習項目，有三班利用上課時間針對實習情況進行討論與督導，如了解每個實習單位之工作狀況與困難，並且分享實習心得。另有二班提到針對新進助人者提醒應注意事項、該具備之條件；此外以下各項實習內容均只有一個班級有涉及，分別是遊戲治療、個別督導、IPR（人際過程回憶）、問題解決、投射技巧與資料閱讀等。

綜合上述結果可看出實習內容大致符合國小輔導工作之要項，亦類似於Holloway（1982）、羅家玲（民86）與陳秉華（民82）之調查、以及Hollis 與Wantz（1994）所建議的小學輔導工作內容，不過針對實習前階段與初階之實習，陳秉華之研究另外提出提供觀察見習之機會。此外本研究之發現也大致呼應陳若璋（民83）對學士級輔導人員之訓練課程，只是在團體輔導之訓練未如其所規劃的細緻。

四、實習之課程要求

有鑑於實習課之性質為統整理論與實務，研究參與者曾經修習之專業課程不盡相同，教師對實習課之要求亦有所差異，研究者彙整各班之實習課程要求，發現除了編號第四號之班級並未有團體輔導之要求，其他六班之實習課，個別諮商與團體輔導均為主軸；有的班級係以總時數來要求（如第六班），其餘多半是要求各項工作之時數，例如有四班要求進行班級輔導或輔導活動課帶活動，其他尚

有實習輔導行政工作、規劃輔導工作計畫、實施心理測驗、佈置輔導室、擔任輔導室義工、撰寫個案記錄及逐字稿，或是參與工作坊。值得注意的是其中一班的學生並未具體說明授課教師之要求，僅表示是視老師課程安排而定，甚至表示無實習要求。

上述這些要求頗符合Neufeldt, Iversen與 Juntunen (1995) 與何長珠 (民83a, b) 所規劃的內容，不過未見何長珠之研究所推薦的觀看錄影帶及角色扮演等方式，或許是因為已實際到實習場所去實習，因而未列入。

(五)實習課程中之最大收穫

在接受實習課的同學中，絕大多數都表示上這門課有其收穫，至於其收穫主要為何，以及為何有此收穫，由整理得知，整體而言，實習同學最大的收穫包括加強實務經驗 (25位表示)，所謂的實務經驗包含接個案的個別諮商經驗，除了可以實際接觸小朋友，亦可將課堂上所學習到的理論、相關概念和諮商技巧 (12位)，實際落實在與小朋友的互動中，與小朋友心思的貼近，這即是「從做中學」之真義，亦可藉此熟悉媒體 (材) 的操作與使用；其次是演練、接觸輔導室的實際運作，熟悉輔導行政之流程，並了解其運作所遭遇的困難；實施心理測驗，以及帶小團體或班級輔導活動的團體經驗，這其中涵蓋設計團體之內容，學習團體帶領技巧。

另一層收穫是透過討論與同儕的互動。此外「自我成長」也是實習同學所珍惜的，這其中包括訓練自己的領導技巧與溝通能力，以及增進自我覺察，自我認識。另外一個層面則是專業態度的訓練，亦即讓同學透過此課程，學習成爲一位專業諮商 (或助人) 工作者所需具備的態度及技巧，以及了解與此專業領域有關的知識、技能及相關的法律或倫理議題。

另外一個收穫則是透過督導所得，不管是同儕或是課堂老師或是實習場所之督導；亦不論是個別或團體督導。還有一個收穫是透過撰寫實習日誌。

至於這些經驗為何會有收穫？可以呼映上述收穫的是由於理論與經驗的配合，即從作中學，可以學到技術，因而增加許多實務經驗並能運用所學，如此在接案時能以平常心對待，亦「有機會實地接觸個案的直接心緒和行爲」，「從不同個案可能出現的狀況討論可行的諮商方法」、形成「對兒童的初步了解」，「了解兒童困擾的類型及處理這些狀況」，進而「訓練問題解決的能力及溝通的能力」。

另一層面的收穫是同儕之間的督導及互動，如其中一位實習同學所言：「在團體過程中與其他同學互動讓我成長不少。」，可收集思廣益之效；另一位則是表示「理論實際的差距透過督導、實務來糾正」，對其有所幫助，且「小學中的指導者都具有實際經驗」。相對而言的是自我成長，如「對自己的認識增加、上課內容對自己的了解和幫助很大」；變得更勇敢、更有信心，較能在現場自我覺察，對自己的領導風格有所瞭解，以及可以真正發覺自己的程度。另外的收穫是了解輔導室工作和接觸個案，及培養專業態度。

至於有關輔導行政方面實習的收穫，有幫助的是「了解學校各處室與輔導室實際關係及其成果、計畫」；以及「就各不同機構之問題獲得解決」。

不過亦有覺得「沒有收穫」的或是「成效不彰」的：「因為我對於學生無法用學生的角度來陳述」。

整體而言，如圖一所列，實習經驗之有收穫之處在於提供絕佳之實務經驗，透過實務經驗，實習生一方面將有關個別諮商、團體或兒童心理之理論融入實務，亦更清楚瞭解小學校園輔導工作實際推動情形，不至於在畢業後發現與預期的差距過大而有太大的挫折感；此外透過同儕討論、課堂老師督導以及小學老師之經驗分享，實習生有多方面之自我成長，這些經驗的累積即在朝向「專業態度的培養與成長」邁進。



圖一 實習經驗之收穫

六對實習課程評量方式之滿意情形

由於學生在實習課程付出的時間與心力往往超過一般課程的付出，許多學生會慨嘆「付出和收穫不成比例」。在本研究109位參與者當中，共有89位對評量方式表示意見，其中71位（佔80%）對評量方式表示滿意；13位表示「普通、還好、尚可」；四位同學表示不清楚評量方式為何；另有二位表達其不滿。

細究滿意者之考量因素，主要包括評量內容與重點偏向實務經驗，依照學習者努力耕耘之結果加以評量；其次是有助於自我成長；評量內容多元化；非採用傳統紙筆測驗；習慣老師之評量模式；可得到教師之回饋；評量公平性；寬給分數；自覺有收穫；評量內容適切性；以及可以顧及學習者個別差異。

綜合而言，學生所滿意的是評量之內容適切、教師態度客觀公平、方法多元、不只是狹義的打分數，還包括與學生討論或給予回饋、讓學生自覺由付出中，自己亦有收穫，因此會有正向的感受。

至於較持保留態度者，則如因為太多元化，令學生無所適從或難以深入學習；或是老師只看到成果，無法真正看到學生在實習過程的付出，因此較難恰如其份地讓學生覺得平衡（付出與收穫不成比例）；或是因著實習內容的要求，如要求要接個案，但因故沒有個案可接，如此即不易有相同的評分標準（立足點不同）；另有同學認為應該可以再多元化。

另有數位表示「不清楚者」，則是非常務實地表示由於尚未收到老師打的學期分數，故無以為答。

誠如Ronnsted 與Skovholt (1993)所認為，諮商之初學者往往是學有許多理論及概念，但是到須將其轉換到實務工作上時，則有許多窒礙難行之處，因此督導教師所提供的示範或具體回饋，將有助於建立其信心；由本研究之結果亦可看出此現象。

三、校外實習場所督導情形分析

由於師範學院的性質係為培育國民小學的師資，諮商實習課的校外實習機構絕大多數是在小學，如此方能讓學生嘗試將學校所學運用於實習場所，以下乃針對表四所列實習場所之實習與督導情形加以探討說明。

(一)實習場所

在100位填答者當中（9位未填答），除了二位是在「救國團張老師」，二位在「花蓮主愛之家」實習之外，其餘96位均是在小學實習，只是有的註明在附小，有的聲明是在實小或是其他小學。

(二)實習時間

實習時間通常係依照實習授課老師之要求以及實習場所之行事曆，本研究調查之實習同學當中，每學期平均7.74週，每週平均3.42小時，整體而言，實習學生一個學期花在實習場所的時間，平均是20.60小時。

(三)實習內容

由實習場所督導內容看來，可謂五花八門，各式各樣的實習內容均有。大體而言，所有班級均包含個別諮商與團體諮商或班級團體輔導，只是時數要求不同。有二班另至輔導室行政實習，一班有特別針對921事件進行個案心理輔導；另一班則是大致要求學生駐校之時數，再依各實習學校之狀況或需求進行實習工作，因此範圍更廣，如帶兩性教育成長營，協助生涯週或是協助低成就學生。

(四)督導進行方式與時數

如同課堂督導，實習場所之督導亦包含不同之督導方式，各種督導方式之平均時間整理如表四，由表四可看出不論何種形式的督導，所花費的平均時間均不到一小時，這其中又以同儕與團體督導的時間稍微多於個別或行政督導。

由以上之結果綜合觀之，實習生花在實習場所的時間雖多，但是接受各種形式督導的時間並未成比例地增多，這現象與Wang(1993)以及羅家玲（民86）之結果類似，顯示數年來國內學校實習場所之督導品質並未提升。

表四
實習場所督導進行方式與時間 (n=99)

	平均時數	標準差
個別督導	.19	.48
團體督導	.64	.87
同儕督導	.59	1.18
行政督導	.34	1.33

四、對課堂督導與實習場所督導之感受分析

上述之資料多半為參與諮商實習同學對實習情形之各項描述；本節則是以Likert六點量表的方式探討實習生對於課堂督導與實習場所督導各方面之主觀感受，以及其主觀感受是否會因年級之不同而有所差異。其整體與各項感受之平均數及標準差如表五所示，年級之單因子變異數分析摘要表則如表六。

由表六之變異數分析摘要表可看出，不同年級實習生在課堂督導之對個人成長之協助（F值=6.93, $p<.05$ ）；對課堂督導之滿意度（F值=5.65, $p<.05$ ）；課堂督導之督導能力（F值=9.80, $p<.01$ ）；與課堂督導關係之幫助（F值=5.91,

表五
不同年級實習生對課堂與實習場所督導滿意度之平均數及標準差

	項目	年級	人數	平均數	標準差
課堂督導	對個人成長之協助	大三	35	4.77	.84
		大四	67	4.25	.99
	對專業成長之協助	大三	35	4.77	.91
		大四	67	4.43	.94
	對幫助個案改變之協助	大三	35	4.40	.81
		大四	65	4.09	1.03
	對課堂督導之滿意度	大三	35	5.00	.77
		大四	66	4.53	1.03
	課堂督導之督導能力	大三	35	5.40	.69
		大四	66	4.82	.98
	與課堂督導關係之幫助	大三	35	4.80	.76
		大四	65	4.32	1.02
實習場所督導	對個人成長之協助	大三	34	3.32	1.25
		大四	65	4.09	1.04
	對專業成長之協助	大三	34	3.29	1.45
		大四	65	3.88	1.14
	對幫助個案改變之協助	大三	34	3.21	1.43
		大四	64	3.95	1.09
	對實習場所督導之滿意度	大三	34	4.15	1.11
		大四	65	3.85	1.52
	實習場所督導之督導能力	大三	34	3.62	1.46
		大四	65	4.12	1.19
	與實習場所督導關係之幫助	大三	34	3.35	1.39
		大四	65	4.15	1.11

表六

不同年級實習生對課堂與實習場所督導滿意度之變異數分析摘要表

變 項		離方	自由度	均方	F值	顯著性	
課 堂 督 導	對個人成長之協助	組間	6.16	1	6.16	6.93	.010*
		組內	88.59	100	.89		
	對專業成長之協助	組間	2.64	1	2.64	3.04	.084
		組內	86.62	100	.87		
	對幫助個案改變之協助	組間	2.15	1	2.15	2.35	.129
		組內	89.85	98	.92		
	對課堂督導之滿意度	組間	5.05	1	5.05	5.65	.019*
		組內	88.44	99	.89		
	課堂督導之督導能力	組間	7.74	1	7.74	9.80	.002**
		組內	78.23	99	.79		
	與課堂督導關係之幫助	組間	5.18	1	5.18	5.91	.017*
		組內	85.82	98	.88		
實 習 場 所 督 導	對個人成長之協助	組間	13.19	1	13.19	10.59	.002**
		組內	120.89	97	1.25		
	對專業成長之協助	組間	7.58	1	7.58	4.84	.030*
		組內	152.07	97	1.57		
	對幫助個案改變之協助	組間	12.40	1	12.40	8.36	.005**
		組內	142.42	96	1.48		
	對實習場所督導之滿意度	組間	3.19	1	3.19	1.96	.165
		組內	157.80	97	1.63		
	實習場所督導之督導能力	組間	5.70	1	5.70	3.44	.067
		組內	161.05	97	1.66		
	與實習場所督導關係之幫助	組間	14.32	1	14.32	9.77	.002**
		組內	142.23	97	1.45		

*p<.05 **p<.01

p<.05)；實習場所督導對個人成長之協助(F值=1.059, p<.01)；對專業成長之協助(F值=4.84, p<.05)；對幫助個案改變之協助(F值=8.36, p<.01)；以及與實習場所督導關係之幫助(F值=9.77, p<.01)等變項上之差異均達顯著，亦即不同年級之實習生在這些變項上面的主觀感受有顯著不同。

細究不同年級學生在有達顯著差異等變項之平均數與標準差方面(見表五)，可看出在課堂督導方面，對督導有較佳評價者，均為大三同學；而在實習場所督導方面，則是大四同學對實習場所督導之評價優於大三學生。推究主要原因，應是高三同學在國小之實習機會不如大四的多，多半仍以學校為主，因此較

能接受課堂老師之督導；而大四同學相對而言，由於較多接觸實習場所之機會，較有正向之觀點。

五、對課堂督導與實習場所督導之整體看法分析

整體來看，本研究之受試者對於課堂及實習場所督導之看法如表七所顯示，實習生認為被課堂老師督導之頻率略低（6為太高，平均數為3.2）；對課堂老師之督導方式平均滿意度為4.32；對課堂老師之督導態度滿意度為3.97；比較期待督導人數平均為2.67人。

表七

實習生對課堂與實習場所督導整體看法之平均數及標準差

	項目	填答人數	平均數	標準差
課堂督導	被督導之頻率	103	3.2	.89
	對督導方式之滿意度	103	3.97	1.12
	對督導態度之滿意度	103	4.32	1.17
	期待之督導人數	95	2.67	1.85
實習場所督導	被督導之頻率	100	2.83	1.13
	對督導方式之滿意度	100	3.43	1.21
	對督導態度之滿意度	100	3.75	1.34
	期待之督導人數	91	2.32	1.83

至於實習生對實習場所督導之看法，認為被實習場所督導之頻率更低（6為太高，平均數為2.83）；對實習場所督導之督導方式平均滿意度為3.43，亦低於課堂督導的；對實習場所督導之督導態度滿意度為3.75；比較期待的督導人數則平均為2.32人。

六、期待之督導重點

由於督導牽涉到督導雙方對督導關係之投入及對督導內容之共識，為了避免讓督導者陷於「一廂情願」之情形，督導者有必要瞭解受督導者所期待於督導者。表八與表九分別列出本研究參與者所認為的課堂及實習場所督導之重點。

（一）課堂督導

由表八之整理可以看出，實習生所期望於課堂督導的，最主要的是提供探討實務經驗之機會；在介紹有關個別諮商、團體諮商、班級團體輔導、輔導行政或

表八 期望課堂督導的重點

探討實務經驗

實務經驗探討、實際諮商情況、問題、與案主接觸、理論與實際的配合

講授清楚

活動內容、對問題的解釋、解決、問題的澄清、方法的提供、找出諮商疑點及明確解疑、如何進行團體諮商、團體動力、感受、方案設計、團體重要事件的處理、針對團體成員反應態度的因應方式、如何掌控成員當下發生的情況並導引進入主題、團體進行中發生的問題、〔如何〕幫助個案改變和成長、提供相關的專業知識、實用技巧、實際相關課程加深加廣、技術、意向、態度、諮商輔導的技巧、關係的釐清、理論基礎的充實、接個案的過程、個案指導、針對問題提供可解決的方法做參考、實務上的問題，相關理論及解決方法、實習工作項目

解惑

協助學生解決問題、心理挫折、針對諮商困境來討論個案或團體進行的狀況、活動狀況問題討論、狀況處理、狀況解圍

經驗分享與交流

個案問題分析與經驗談、技術、經驗的傳承、分享帶團體的心境

加強演練

對諮商部分加強指導與練習、活動的檢討、個人技巧、技巧的應用

提供回饋

指出leader的缺失及應注意之處、個人帶領的技巧、分析領導者的個人風格、Leader 風格、八次成長營的盲點、如何改進我們的缺點、針對你的問題做討論、諮商過程中技巧運用是否得宜、專業的指點、針對自己的缺點提供解決之道、有充分時間討論自己的問題、隨時提供意見、協助輔導者對自我及專業上的覺察、助人者的動機、內在情緒變化、整體的評析、個人〔諮商〕風格檢討

態度

具體明確一點、同理

提升專業能力

個人專業能力的成長、協助輔導者對自我及專業上的覺察

其他有關諮商專業的概念，或做技巧演練時，能夠清楚表達；能夠化解實習生本人之挫折感，以及解決在實務經驗上所遭遇的問題；分享教師本身之諮商經驗亦極有助益；另外如加強技巧演練；提供實習生有關諮商或帶團體風格之回饋；在態度上能夠同理、接納且具體；以及致力提升實習生之專業能力等。

(二)實習場所督導

至於實習生對實習場所督導重點之期望，則如表九所整理的，大致上與對課堂督導的期待類似，但是在學校行政方面的協助，則有更多的期待，如提供有關

表九
期望實習場所督導的重點

探討實務經驗

活動過程、對實務的認識及幫助、對諮商部分加強指導與練習、成員狀況討論、成員特殊狀況的建議和訊息、針對個案情況予以技術上的指導、了解澄清個案問題、給予實際輔導的幫助、學校實務、學校輔導實務的推行狀況、實際問題的處理方式、學校實務情形的經驗提供、接個案的過程、如何了解案主內心的衝突、個案指導、實際理論與經驗結合

行政協助

提供個案、班級資料、提供更多案主的家庭背景及在校狀況、成員的背景、追蹤成員、協助輔導行政可能遇到的問題、輔導行政方面的了解、偶爾可以親自來參與團體活動、提供成員（兒童）互動的經驗、實習工作項目

講授清楚

整個團體過程、實用技巧與改進處、意向、技巧、態度、問題解決及諮商技巧、情意方面、諮商輔導的互動關係、認知的提昇、個案和助人者互動情形、助人者技巧層面、臨場專業能力的成長、兒童的學習成長的心理狀態、團體動力、活動與方案的澄清、方案設計、針對團體成員反應態度的因應方式、遭遇的困難如何解決、個案或團體進行的狀況

經驗分享與交流

經驗分享、技術分享及學校實際工作的探討

加強演練

提供回饋

輔導個案時有無不當、我們去實習應改進的部分、對諮商技巧、進行方式需改進之處提供建議、給予意見、提供建議朝何方式及方法進行、領導員自覺、意圖；對帶團體時遇到的問題給予建議與回饋

態度

具體明確一點、實習態度的了解與關心

提升專業能力

專業的指導

受輔兒童之相關資料及代為連繫等；其餘的如對實習場所督導能探討實務經驗的期待更殷切。而對於實習場所督導的加強演練或提升專業能力，則未見著墨。

這些結果頗能呼應Allen, Szollons與Williams (1986) 的研究，即期望督導者能夠尊重受督導者在價值觀及經驗上的個別差異性、尊重個人的隱私權、能夠容忍受督導者犯錯、提供具體清楚且直接的回饋，並且能在溫暖安全的氣氛下挑戰受督導者之抗拒及其盲點，能夠教導實務性的技巧、能夠鼓勵受督導者去實驗新的諮商策略，以及採用多樣化的督導方式。

結論與建議

一、結論

本研究爲了瞭解師範院校準諮商員在修習「諮商實習課」之實習情形，以及探討其對課堂督導與實習場所督導之主觀感受，以及是否因著年級而有不同之看法，以研究者自編之「諮商實習與督導經驗調查表」進行分析。本研究之主要發現爲：

1. 研究參與者除了每週花在課堂上課超過二小時外，其餘督導活動（如個別、團體督導等）均低於一小時。在實習場所的平均時間，每學期約爲7週，每週3.42小時，一個學期平均是20小時；花在各項督導的平均時間均不到一小時，比課堂督導所花的時間更少。
2. 各班課堂實習內容均包括個案討論與介紹諮商理論；其次是涵蓋班級輔導與小團體輔導的團體實務討論；另外則是加強諮商技巧之演練。
3. 授課教師對課程之要求主要偏向在對個別諮商與團體輔導二方面，其餘亦有要求協助輔導行政工作者。
4. 實習課程最大的收穫是能夠加強個別諮商及團體等方面之實務經驗，透過此經驗，瞭解個別、團體諮商以及輔導工作之運作模式；再者透過同儕討論與接受督導以及自我成長，逐步培養專業態度與專業能力。
5. 80%之研究參與者對授課教師之評量方式覺得滿意，認爲評量內容適切、態度客觀公平、方法多元，加上可以得到教師之具體回饋故覺滿意。
6. 大三同學對課堂督導之主觀感受優於大四同學。大四同學則對於實習場所督導之主觀感受優於大三同學。
7. 研究參與者雖然對課堂老師之督導方式與督導態度均感滿意，但仍認爲被其督導之頻率略低；期待督導人數爲2-3人。對實習場所督導之看法，則較不及於課堂督導者。
8. 研究參與者期望課堂與實習場所督導者能夠提供探討實務經驗之機會；表達清楚；能夠解惑；分享教師本身之諮商經驗；加強技巧演練；提供回饋；在態度上能夠同理且具體；以及致力於提升專業能力等；對實習場所督導則除了上述各項，更期望能提供行政協助。

二、建議

綜合本研究之主要發現，研究者針對師範院校諮商實習相關課程之規劃、實習場所之配合以及未來研究方向提出建議。

(一)師範院校諮商實習相關課程之架構

有鑑於國小輔導工作尚未上軌道，且不見得各校均能有專任輔導老師之編制，在師範院校的初等教育系之輔導組，除了具備教育相關課程之知能，在小學輔導工作之領域上最起碼要熟悉的領域包括個別諮商、團體輔導、班級輔導活動、輔導行政、諮詢、心理測驗等，研究者參考陳若璋（民83）所建議之實習架構，修改成表十之課程內涵。

在表十之架構中，除了專業課程，並且針對小學輔導工作規劃自大二開始，至大四下的一系列實習課程，尚且要求課堂與實習場所之督導。

(二)實習場所之配合

為了讓實習生能將學校所學轉換到輔導實務工作上，授課教師除了妥善安排輔導工作較上軌道，具有輔導熱誠，有接受實習生經驗之學校，在實習開始前，授課教師宜安排雙方座談，澄清雙方之角色定位與疑惑，確定實習機構所承擔之評量角色。

實習場所之輔導主任與教師，平日即要與校內行人員及導師保持良好關係，在安排個案或小團體成員時，宜注意到學生之隱私，尊重其意願；在行政上儘可能的予以協助；最主要的，每週固定安排時間與實習學生進行個別與團體督導。

在督導時，善盡教育者、諮詢者、個案管理者與經驗分享者之角色，態度要能同理、支持，表達要清楚，並且要隨時顧及個案或團體成員之福祉。最後並要能針對實習學生提供具體、建設性之回饋。

(三)未來研究方向

未來研究可以嘗試規劃一系列之實習課程後，比較準諮商員之個人成長、專業成長或認知能力等之改變情形；亦可就本研究所發現之現象，邀請具有豐富諮商員訓練背景之學者或實務工作者，以Delphi之方式，進一步研擬完整之諮商員訓練課程。

表十
師範院校學士級準諮商員之實習架構

課程領域	學科領域	實習內涵	督導時數與方式
核心課程	1.人類成長與發展 2.個別諮商與輔導 3.團體諮商與輔導 4.測驗、評量與診斷 5.基礎心理學	1.個別諮商實務演練（大二，二小時） 2.個案研究（大三，二小時） 3.國小輔導室或相關機構見習（大三，一小時） 4.個別諮商實習（大三，二小時；大四，二小時） 5.團體諮商觀察員（大三，二小時） 6.心理測驗施測與解釋實習（大三，二小時） 7.學校輔導工作實習（大四，二小時） 8.團體諮商領導者（大三，二小時）	左述8項實習內涵，每學期每週課堂之個別督導一小時，團體督導一小時，同儕討論或學長姐討論一小時；實習場所之個別或團體督導每週共一小時
次核心課程	1.文化與社會基礎 2.諮詢	1.學校輔導工作實習（大四，二小時） 2.機構駐地實習（大四，一個月）	課堂之個別督導一小時，團體督導一小時，同儕討論或學長姐討論一小時；實習場所之個別或團體督導每週共一小時

（改自陳若璋，民83）

參考文獻

- 王文秀（民87）：諮商師被督導經驗對其諮商挫折之因應及其專業成長之影響研究。**中華輔導學報**，6，1-34。
- 王麗斐（民88）：國小輔導師資培育現況之調查研究。**中華輔導學報**，7，161-199。
- 王麗斐、王文秀、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。
- 何長珠（民83a）：初級諮商師諮商實習課之內容與問題發現。**諮商與輔導**，108，10-14。
- 何長珠（民83b）：初級諮商師諮商實習課之內容與問題發現。**諮商與輔導**，109，17-22。
- 吳秀碧（民81）：「Stoltenberg的督導模式」在我國準諮商員諮商實習督導適用性之研究。**彰化師大輔導學報**，15，43-113。
- 吳秀碧、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。
- 陳秉華、王文秀、陳滿樺、黃子恩（民82）：我國各級學校輔導諮商員教育課程之分析與規劃。教育部訓委會。
- 陳秉華（民84）：臺灣學校輔導人員的養成教育與未來趨勢。輔導工作國際比較學術研討會。
- 陳金燕（民86a）：諮商實習中的自我覺察訓練。**諮商與輔導**，134，16-22。
- 陳金燕（民86b）：諮商實習過程中的專業倫理。**學生輔導**，53，48-54。
- 陳若璋（民83）：我國各級學校輔導諮商員證照制度架構之分析與規劃。教育部訓委會。教育部輔導工作六年計畫。
- 張靜怡（民87）：專業實習課程對準諮商員諮商能力發展之分析研究—以彰化師大為例。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。
- 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報告。教育部訓育委員會輔導工作六年計畫。
- 蕭文（民84）：當今臺灣輔導工作現況及發展趨勢。輔導工作國際比較學術研討會。

- 蕭文、施香如（民84）：循環發展的諮商督導模式建立之認識。輔導季刊，31(2)，34-40。
- 羅家玲（民86）：學士級準國中輔導教師校外集中實習期間的諮商實習經驗調查研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。
- Allen, G. J., Szollos, S. J., & Williams, B. E. (1986). Doctoral students' comparative evaluations of best and worst psychotherapy supervision. *Professional Psychology: Research and Practice*, 17, 91-99.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (1992). *Fundamentals of clinical supervision*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (1998). *Fundamentals of clinical supervision* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Borders, L. D., Bloss, K.K., Cashwell, C., & Rainey, L. M. (1994). Helping students apply the scientist-practitioner model: A teaching approach. *Counselor Education and Supervision*, 34, 172-179.
- Borders, L. D., Cashwell, C. S., & Rotter, J. S. (1995). Supervision of counselor licensure applicants: A comparative study. *Counselor Education and Supervision*, 35, 54-69.
- Boylan, J. C., Malley, D. B. & Scott, J. (1995). *Practicum and internship textbook for counseling and psychotherapy*. Washington: Accelerated Development.
- Cobia, D. C., & Boes, S. R. (2000). Professional disclosure statements and formal plans for supervision: Two strategies for minimizing the risk of ethical conflicts in post-master's supervision. *Journal of Counseling & Development*, 78, 293-296.
- Coll, K. M., & Freeman, B. (1997). Role conflict among elementary school counselors: A national comparison with middle and secondary school counselors. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31, 251-261.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Education Programs (1988, 1992, 1994). *CACREP accreditation Standards and Procedures Manual*. Alexandria, VA: Author.
- Dye, A. (1994). On-campus practicum: A major investment in excellence. In Myers, J.

- E. (Ed.). *Developing and directing counselor education laboratories*. American Counseling Association.
- Engels, D.W., & Dameron, J. B. (1990). (Eds.) *The professional counselor: Competencies, performance, guidelines and assessment* (2nd ed.). American Association for Counseling and Development.
- Gelso, C. J. (1993). On the making of a scientist-practitioner: A theory of research training in professional psychology. *Professional Psychology, 24*, 468-476.
- Haring-Hidore, M., & Vacc, N. A. (1988). The scientist-practitioner model in training entry-level counselors. *Journal of Counseling and Development, 66*, 286-288.
- Hollis, J. W., & Wantz, R. A. (1994). *Counselor preparation, 1993-1995, volume II: Status, trends, and implications* (8th ed). Muncie: IN: Accelerated Development.
- Holloway, E. L. (1982). Characteristics of the field practicum: A national survey. *Journal of Counselor Education and Supervision, 22*, 75-80.
- Howard, G. S. (1993). I think I can! I think I can! Reconsidering the place for practice methodologies in psychological research. *Professional Psychology, 24*, 237-244.
- Matarazzo, R. G. (1978). Research on the teaching and learning of psychotherapeutic skill. In S. L. Garfield & A. E. Bergin (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change: An empirical analysis* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Miller, G. D. (1989). What roles and functions do elementary school counselors have? *Elementary School Guidance and Counseling, 24*, 77-86.
- Myrick, R. D. (1989). Developmental guidance: Practical considerations. *Elementary School Guidance and Counseling, 24*, 14-20.
- Neufeldt, S. A., Iversen, J. N., & Juntunen, C. L. (1995). *Supervision strategies for the first practicum*. ACA.
- Osborne, J. L., & House, M. (1995). Evaluation of counselor education programs: A proposed plan. *Counselor Education and Supervision, 34* (3), 253-269.
- Paisley, P. O., & Benschoff, J. M. (1996). Applying developmental principles to practice: Training issues for the professional development of school counselors. *Elementary School Guidance and Counseling, 30*, 163-169.

- Paisley, P. O., & Peace, S. D. (1995). Developmental principles: A framework for school counseling programs. *Elementary School Guidance and Counseling, 30*, 85-93.
- Pitts, J. H. (1992). Organizing a practicum and internship program in counselor education. *Counselor Education and Supervision, 31*, 196-207.
- Rønnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (1993). Supervision on beginning and advanced graduate student of counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling & Development, 71*, 396-405.
- Rotter, J. C. (1990). Elementary school counselor preparation: Past, present, and future. *Elementary School Guidance and Counseling, 24*, 180-188.
- Scott, J. (1995). Definitions, phases, and standards. In J. C. Boylan, P. B. Malley, & J. Scott (Eds.). *Practicum internship: Textbook for counseling and psychotherapy* (2nd ed.). Accelerated Development.
- Starr, M. F. (1996). Comprehensive guidance and systematic educational and career planning: Why a K-12 approach? *Journal of Career Development, 23* (1), 9-22.
- Vacc, N. A., & Loesch, L. C. (1994). *A professional orientation to counseling* (2nd ed.). Muncie, IN: Accelerated Development.
- Wang, W. H. (1993). *A descriptive study of the training and supervision of school counselors in Taiwan, Republic of China*. Unpublished doctoral dissertation. Department of Counselor Education, Counseling Psychology, and Rehabilitation Services Education. The Pennsylvania State University.



The Study of Counseling Practicum and Supervision Experiences for Elementary School Counselors-to-be

Wen-Hsiu Wang

National Hsinchu Teachers College

Abstract

Counseling practicum and supervision play a vital role in counselor education. The present study aims at investigating the current status of practicum as well as supervision at the counseling practicum course at 9 Teachers Colleges.

The participants included 109 sophomore and senior undergraduates from 8 classes, who attended the counseling practicum in the 2000 fall. The participants were asked to fill in the "Counseling practicum and supervision experiences survey" which was developed by the researcher.

In sum, the major findings included that the participants spent less than one hour per week in any form of supervision activity. The practicum mainly consist of case conference and introducing counseling theories, secondly, the guidance activity in the class as well as small group counseling were emphasized.

The participants learned most from the practice experiences, through the experiences, they learn how to do the individual and group counseling, also from peer discussion, they became more self-aware. Most of the participants were satisfied with the grading.

In terms of the grade difference, the seniors perceived more favorable in on-site supervision, while the sophomore favored more in classroom supervision. In sum, the participants expected more supervised opportunities. The implications of present study and suggestions for future researches are discussed.

Keywords: counselor education, counseling practicum, elementary school
Counseling, supervision

