

# 輔導教師之焦點解決督導員訓練成效研究\*

許維素

游于萱\*\*

國立臺灣師範大學  
教育心理與輔導學系

臺北市立成功高級中學

本研究目的在探討輔導教師接受焦點解決督導員訓練方案之成效。此 8.5 日共 51 小時的訓練方案，邀請 15 位高中職輔導教師參與受訓，於訓練過程，受訓者填寫單元課後滿意度問卷、諮商督導量表、個人準備度評估問卷及學習效果自陳問卷，並於訓練結束時及一個月後參與焦點團體訪談，其中 4 位全勤受訓者亦接受個別訪談。本研究以量化與質化方法分析各研究資料，研究結果以 Kirkpatrick 四層次教育訓練成效評估模式呈現之：(1) 課後反應：受訓者對方案感到滿意，講師、同儕、課程為主要因素；(2) 學習效果：受訓者經訓練後，於諮商督導能力之認知概念、情意態度及行為技巧有顯著提升。同時亦習得焦點解決督導 (SFS) 與高中職輔導教師督導相關知能，提升擔任督導員之預備度；(3) 實際行為：能執行 SFS 於學校輔導工作（如提供督導、諮詢）及自我督導；以及 (4) 訓練成果：提升學校輔導工作效能與人力資源（如行政效率與夥伴關係）。最後，本研究根據研究結果，針對影響訓練成效之因素、SFS 與校園文化的適配性等進行討論，並對未來相關訓練、研究與制度提出建議。

**關鍵詞：**Kirkpatrick 四層次教育訓練成效評估、焦點解決督導、督導員訓練、學校輔導教師督導。

## 壹、緒論

### 一、培育學校輔導教師督導員的重要性

今日校園中的青少年，除了發展性議題持續被關注外，所遭逢的問題亦日漸多元化與複雜化，如未婚懷孕、霸凌、拒（懼）學、中輟、精神疾病、犯罪、性騷擾、藥物濫用等，專任於協助校園青少年的輔導教師（school counselor）所面臨的挑戰與日俱增，因此其亟具接受督導（supervision）的需要，也為一專業呼求（柯雅瓊，2008）。對專業助人者而

\* 本研究經費蒙行政院國家科學委員會核予第一作者（計畫編號 NSC 99-2410-H-003-037-MY2）之研究計畫，特此致謝。

\*\* 通訊作者：游于萱，email: shuepcyyh@gmail.com

DOI: 10.3966/172851862017080049006

言，持續接受督導是重要的專業進修，對於輔導教師亦是如此。督導制度的實施能增進學校輔導教師專業知能，不僅把關學校輔導工作、提升專業品質與服務成效，亦能協助其突破專業挑戰與困境，免於工作倦怠，為一促進專業化的歷程（許育光，2011；Bernard & Goodyear, 2013）。

學校輔導教師督導不同於一般的社區心理師督導，其為配合學校輔導工作的主要內涵，大致包含三個層面：(1) 行政管理督導（administrative supervision）—協助輔導教師執行並有效運作工作任務，如人際溝通、工作習慣、時間規劃、工作倫理等；(2) 諮商督導（counseling supervision）—增進輔導教師相關知能，如個別輔導、小團體輔導、諮商、諮詢、轉介、衡鑑，並增進對法律議題與專業倫理的覺察等；以及(3) 方案經營管理與專業發展督導（program management and professional developmental supervision）—促進輔導教師的專業發展並執行輔導方案，如促進專業進修、增進對於工作的承諾、協助其設定年度輔導計畫、工作目標、大團體輔導課程與其他方案的設計、執行、協調和評鑑等（朱素芬，2009；Dunn, 2004; Roberts & Borders, 1994）。至於實際督導需求，許育光（2011）發現包含：(1) 學生特定議題的處理：危機辨識與憂鬱自傷議題處理、情緒與精神問題處理、偏差行為處理、人際溝通與情感議題處理、發展障礙與學習問題處理；(2) 諮商輔導歷程實務：個案問題評估與安置轉銜、輔導目標設定、輔導方式與介入策略、輔導倫理與價值困境、輔導記錄撰寫、結案與成效評估、團體諮商與輔導工作；(3) 家長與教師諮詢工作：教師諮詢與溝通協助、班級輔導與氛圍協助建構、家庭失能與介入困境、家長溝通與諮詢困難、親師與師生衝突介入；(4) 體系建構與團隊資源議題：體系建構與團隊資源議題、輔導定位與行政協調困境、輔導資源與人力匱乏、團隊溝通與合作；以及(5) 個人專業發展狀態：處理自信與意願低落、角色衝突等議題。

輔導教師雖多有受督的需要與必要（柯雅瓊，2008），但是學校系統卻難以落實督導的實施。在美國，有 50% 以上的學校輔導教師未定期接受督導（Glaes, 2010; Page, Pietrzak, & Sutton, 2001; Roberts & Borders, 1994），而國內大部分的輔導教師踏入工作場域後，亦多缺乏持續的督導（陳秉華，1999）。之所以如此，一來是體制上無明確規範將接受督導列為工作內容，加上學校資源有限，無法提供定期督導；二來是部分輔導教師自身內在層面的阻礙，如對改變缺乏彈性、不想背負被評鑑的壓力，或其角色定位不明確；最為重要的原因之一，是缺乏合適的學校輔導教師督導適當人選（柯雅瓊，2008；柯雅瓊、許維素，2011）。目前輔導教師在校內最常接受的是主管的行政或方案督導，於諮商與專業發展層面的受督經驗較為不足，而且，在邀請督導員時，多以校園系統外之大學學者或資深臨床實務工作者為主，其經常採用一般臨床心理健康模式的督導，對於中小學校文化不見

得有足夠的經驗，因此常忽略將學校輔導教師的多元角色、複雜任務、和服務的多類對象納入督導體程，或較難符合輔導教師需具學校系統觀的實務督導需求（Glaes, 2010）。

顯而易見，有能勝任的學校輔導教師督導員來發揮合宜的督導功能，是一亟待解決的專業環節。然而，關於學校輔導教師督導員的培訓，一直是較被忽視的議題（Crutchfield & Borders, 1997）。Page 等人（2001）大聲疾呼，最適合擔任學校輔導教師督導員的正是在學校有多年成功經驗的熟手輔導教師，但是，這些輔導教師不見得具有接受專業督導員培訓的機會，或者個人並未準備好接受訓練，以致學校輔導教師督導員常不足與不適（Cigrand & Wood, 2011; Crutchfield & Borders, 1997）。近年來，國外開始探討學校輔導教師督導員的培訓及其成效，但國內目前的督導培訓，多針對社區諮商領域為主。2014 年國內學生輔導法公布之後，辦理輔導教師受督活動成為學生輔導中心任務之一（教育部，2014），是以，具有能勝的學校輔導教師督導員之必要性漸被重視，故發展符合國內學校輔導教師督導員的有效訓練方案為當務之急。

## 二、焦點解決督導對輔導教師的助益性

強調優勢取向、講求效率的焦點解決短期治療（Solution-Focused Brief Therapy, SFBT）應用於學校場域的適配性，包括臺灣的校園，已被許多實務工作者與實證研究支持（許維素、陳宣融，2015；許維素、蔡秀玲，2008；Franklin, Trepper, Gingerich, & McCollum, 2012; Kelly, Kim, & Franklin, 2008; Liu, Zhang, Franklin, Qu, Chen, & Kim, 2015; Stark, 2012）。SFBT 強調尊重與正向人性觀、短期與行動導向，以及合作與改變，除了能有效應用在教師與家長諮詢、班級經營等校園主題外（陳秀如，2008），對於改善學生的行為問題與學業困擾，特別是危機與非自願個案，是相當有幫助的（Cigrand & Wood, 2011; Kelly et al., 2008; Kim & Franklin, 2009）。

與 SFBT 同質異形（isomorphism）的焦點解決督導（Solution-Focused Supervision, SFS）已被諮商實務領域廣為接受，亦被證實有助於受督者的自我效能、賦能感、專業認同、職涯穩定性和專業服務品質（Cigrand & Wood, 2011; Cunanan & McCollum, 2006）。SFS 為一有實徵研究為基的督導取向，也具有明確清晰的架構與技巧，其主要基本假設包含六項（許維素，2014；Cigrand & Wood, 2011; Cunanan & McCollum, 2006; Franklin & Streeter, 2003; Koob, 2002; Thomas, 1996, 2013; Waskett, 2006）：（1）追求合作平權的督導關係，致力減少受督者與督導間的階層；（2）凸顯受督者的正向資源與優勢，協助從已有的優勢中進一步發展；（3）重視受督者的督導目標，相信問題不可能總是存在，積極尋找暗示問題曾經不存在的例外（exception）經驗，以發現其中蘊含的解決之道；（4）督導體

程著重於「目標導向」及「解決導向」而非問題導向的對話，並相當重視語言的運用（如試探性的語言）；（5）相信改變會持續發生，而督導員應有意識辨認改變的發生與如何發生，並進一步擴展改變；以及（6）系統性的思考，指小部分的改變可能導致系統的連鎖變化。一如 SFBT，SFS 相當適合學校輔導教師（Cigrand & Wood, 2011），其特別可貴的是，重視系統觀的 SFS 能關注到輔導教師所處的學校場域與次系統，符合其實務需求（許維素、陳宣融，2015；Cigrand & Wood, 2011；Hsu & Kuo, 2013）。在臺灣，SFS 於學校場域的可行性與有效性早已獲研究證實，包含能提升受督者於學校諮詢工作、危機處理、諮商工作的效能（許維素、蔡秀玲，2008）、賦能感（楊雅雯，2009）、輔導自我效能感（郭秣語，2012）等，且其督導成效乃可以有所延續（許維素、蔡秀玲，2011）。

一如其它督導模式，SFS 的精神、流程和要素能應用至不同的督導形式，如團體督導，個案研討、團隊個案研討會議（team case conference, TCC）與自我督導等，其中 TCC 尤其深受輔導教師的肯定（Hsu & Kuo, 2013）。TCC 的各步驟均有明確說明及時間規劃，會議主持人需要維持正向氣氛、掌握團體動力、說明並掌握流程、簡要說明 SFBT 提問方式並將會議維持在 SFBT 脈絡中（Taylor, 2010），其包含六個步驟，共約歷時 40 ~ 60 分鐘：（1）預備階段：組成團隊；（2）受督者說明案例階段；（3）澄清階段：團隊成員包含主持人輪流向受督者提問一個問題；（4）肯定階段：輪流針對受督者之例外、難得與成功之處給予大量肯定與讚美，而受督者僅需聆聽；（5）反思階段：主持人先請受督者將座位移出團體，接續所有成員進行個人主觀反思，受督者在團體外聆聽討論；以及（6）統整：由受督者統整所得（許維素，2014）。TCC 之所以特別被輔導教師推崇，是因為其建立於同儕督導模式上，所強調的合作氣氛有助於團隊合作性並減低競爭關係，且無論成員是否採 SFBT 取向，皆能藉此成為合作夥伴（Hsu & Kuo, 2013）。

故，若欲培養學校輔導教師督導員，SFS 應是相當適合的模式，但目前卻未見以 SFS 作為訓練學校輔導教師督導員之相關培訓方案與成效研究。

### 三、Kirkpatrick 四層次教育訓練成效評估模式的應用價值

Kirkpatrick 於 1959 年首度發表四層次教育訓練成效評估模式，將訓練評估的複雜概念化為具邏輯性的步驟和分類（Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006）。此模式包含四層次：（1）課後反應（Reaction），指受訓者對於訓練方案的滿意度，是對整體方案的主觀印象與知覺，包含是否覺得被激勵或對學習感興趣，透過量化回饋協助講師瞭解其需要，並作為方案修正依據；（2）學習效果（Learning），指受訓者因參與訓練方案所學到的知識、態度和技能，以及整體訓練方案目標被達成的程度；在這個階段無關於實際場域的運用，故前測與後

測的評估方式常在此一層次上被使用；(3) 實際行為 (Behavior)：指受訓者回到工作場域中實際的行為改變或產生的學習遷移 (transfer of learning)，著重於個人績效。除了其主觀知覺外，亦可採納主管、同儕意見為評估之依據；以及(4) 訓練成果 (Results)，指最後產生的結果、效益，著重受訓者行為改變後對組織所產生的影響。

此模式使用系統性的方式、多向度的資料來源以統整評鑑各個向度，在國內外已被廣泛運用 (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006)。雖然此模式也遭批評，如被認為過度簡化、未考慮到個人和環境脈絡對於成效評估的影響等 (Bates, Holton III, Seyler, & Carvalho, 2000)，但因其簡單易懂並能符合機構所需，在實務上仍是最被廣為運用的評鑑模式。

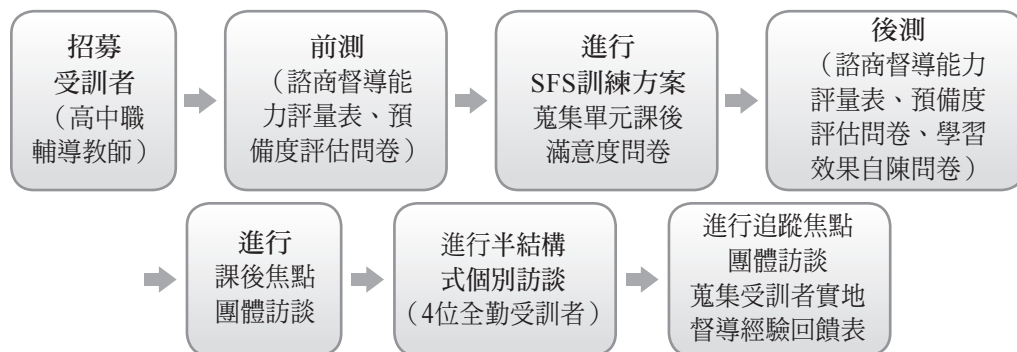
#### 四、研究目的

綜合上述，本研究以 SFS 為基礎，結合學校輔導教師督導三層面，進行學校輔導教師督導員的訓練，並以 Kirkpatrick 的四個層次作為評估架構，兼顧量化與質化研究方式，欲瞭解此訓練方案的成效，進而提出日後執行 SFS 及學校輔導教師督導員訓練的相關建議。

## 貳、研究方法

### 一、研究程序

本研究經專家諮詢會議與前導性研究後進行修改，包括：(1) 加入成員篩選條件，如對 SFBT 先備知識及認同度；(2) 評估方式含量化與質化資料，並將評估重點置於學習效果層次。另，新增研究者自編之研究工具 (學習效果自陳問卷)；以及(3) 訓練方案內容更凸顯以 SFS 為主軸，學校輔導教師工作及學校輔導教師督導概念為輔，並增加督導演練與回家作業。正式研究程序及資料蒐集過程如圖一所示。



圖一 本研究之研究程序

## 二、研究參與者

### (一) SFS訓練方案受訓者

正式研究共有 15 位受訓者，皆為高中職輔導教師：12 位服務於高中、3 位於高職；共男性 1 位、女性 14 位；學歷碩士 11 位、學士 4 位；工作地點於臺灣北部；職稱有輔導主任 1 位、輔導組長 2 位、專任輔導教師 12 位；擔任高中職輔導教師年資平均為 8.3 年（介於 1 ~ 30 年）；輔導行政年資均平均為 3.3 年（介於 0 ~ 21 年）；其中 10 位曾有擔任督導者的經驗。接受本訓練方案前，受訓者皆受過 SFBT 訓練，受訓時數平均為 39 小時（介於 6 ~ 120 小時）；對於 SFBT 的認同度，在五點量表中，有 8 位受訓者表示非常認同（5 分）、另 7 位為認同（4 分）。

受訓者參與本訓練方案時數介於 30 至 51 小時，平均為 43.2 小時。15 位受訓者皆填寫各量表與問卷；12 位參與課後焦點團體訪談；11 位參與追蹤焦點團體訪談；全勤參與的 4 位接受個別訪談。

### (二) 訓練方案講師

本研究第一位作者，亦為訓練方案之設計者。研究專長為學校輔導、SFBT、SFS、青少年諮商和督導，投入 SFBT 及學校輔導工作等相關領域的實務、訓練、督導及推廣將近 20 年。

### (三) 專家學者

係指參與本研究專家諮詢會議或利用書面回覆提供本研究意見之專家學者，共有大學教授 7 位，分別為國內學校輔導、SFBT、SFS 與督導方面的研究者與資深實務工作者。

### (四) 研究團隊

除兩位研究者外，研究團隊尚含另一位成員，負責訓練方案的相關行政工作、參與研究資料的蒐集、執行初步資料分析並協助擴大研究觀點。

## 三、輔導教師之焦點解決督導員訓練方案

本訓練方案共 8.5 日，在兩個半月內於每週五分批實施，共計 51 小時。訓練方案參酌相關研究與文獻（朱素芬，2009；柯雅瓊，2008；許維素，2009；許維素，2012；許維素、蔡秀玲，2008；楊雅雯，2009），以「SFS」為核心，搭配「督導基本概念」與「學校輔導教師的功能角色」相關知能，包含：（1）督導基本概念；（2）學校輔導教師工作內容以及學校輔導教師督導三層面；以及（3）SFS 應用於高中輔導教師督導的相關主題。三者環環相扣，穿插於各次訓練中，並結合多種訓練形式（如：講述、示範、演練、案例練習、小組討論、分享、課後作業、實作、督導的督導等），大綱如表一所示。

表一 SFS訓練方案課程大綱

天數	授課主題	內容綱要
一	督導模式 輔導教師督導概述  學校輔導教師之專業職能  SFS理論原則、問句技巧與要素二  督導員角色的預備	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 講述督導的概念/任務/模式的演進</li> <li>• 小組討論：輔導教師的受督期待</li> <li>• 藉由實際案例，以小組討論與分享方式連結輔導教師督導多元層面</li> <li>• 講述學校督導三層面及學校諮商督導模式</li> <li>• 小組討論：校園系統內不同層面的督導如何整合執行</li> <li>• 講述美國輔導教師協會（American School Counselor Association, ASCA）的ASCA 全國模式</li> <li>• 簡介美國學校輔導教師之16項專業職能</li> <li>• 講述SFS之基本概念、哲學觀、人性觀、特定技術與代表問句，並進行各技巧之演練。</li> <li>• 講述並演練SFS要素二（正向督導目標的確認）</li> <li>• 藉案例綜合討論SFS技巧與概念</li> <li>• 小組討論與分享：如何從輔導教師角色轉化至輔導教師督導員</li> </ul>
二	基本督導及輔導教師督導  SFS基本流程及結構要素一  SFS個別督導  綜合演練與分享	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 講述督導基本概念</li> <li>• 講述輔導教師督導以及學校系統內的督導和團隊合作</li> <li>• 小組討論與分享：輔導主任擔任督導員之適配性等相關議題</li> <li>• 介紹SFS流程及各個結構要素與其間關係</li> <li>• 講述並演練要素一（正向開場與問題對焦）</li> <li>• 現場示範SFS的個別督導</li> <li>• 針對示範督導歷程，小組進行討論與提問</li> <li>• 小組綜合演練SFS要素一、二</li> <li>• 分享與討論疑問與困難</li> </ul>
三	SFS要素三、四、五  一般督導與SFS之督導形式（個案研討）  SFS技巧與問句於校園危機事件處理	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 講述並演練SFS要素三（尋找例外）</li> <li>• 小組討論如何結合SFS要素一、二、三於個案研討會</li> <li>• 介紹SFS要素四（發展其他可能性）與要素五（回饋與臨床教育）</li> <li>• 以案例進行小組討論</li> <li>• 介紹一般督導形式與SFS督導形式</li> <li>• 以實際案例，示範SFS團體督導之個案研討形式</li> <li>• 說明SFS之例外問句與因應問句，及其在校園危機的應用</li> <li>• 進行督導案例演練</li> <li>• 回家作業：練習SFS各式問句與要素</li> </ul>
四	高中職輔導教師督導層面	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 講述高中輔導教師督導三層面，並連結高中輔導教師專業職能</li> <li>• 從督導三層面之架構，以腦力激盪方式進行個案研討</li> </ul>

表一 SFS訓練方案課程大綱 (續)

天數	授課主題	內容綱要
四	TCC應用於學校系統	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 介紹TCC之理念、背景、流程、步驟及相關注意事項</li> <li>• 進行TCC示範，小組分享觀察，並提出疑問與回饋</li> <li>• 各小組進行TCC小組演練</li> <li>• 針對小組演練，進行「督導的督導」</li> </ul>
五	督導模式、技巧與關係，SFS的督導關係	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 講述督導模式、技巧與督導關係</li> <li>• 說明SFS的督導關係</li> </ul>
	受督者的發展歷程	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 介紹受督者專業成長歷程與不同階段特徵</li> </ul>
	學校輔導教師督導專業倫理	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 講述督導專業倫理與校園中的督導專業論理</li> <li>• 小組討論：校園內的保密原則</li> </ul>
	學校輔導工作督導員之專業知能	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 說明督導員之專業知能</li> <li>• 連結學校督導三層面之具體注意事項，並進行實際案例討論</li> <li>• 小組討論：何謂好的/不好的輔導教師督導，並歸納學校場域中的理想督導員要素</li> </ul>
	SFS模式要素與技巧總覽	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 以角色扮演方式綜合演練SFS模式各要素與技巧</li> <li>• 進行分組小組演練</li> </ul>
	SFS綜合演練	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 進行三人小組演練，其分別擔任督導、受督者與觀察員</li> <li>• 回家作業：利用SFS模式要素進行自我督導與反思</li> </ul>
六	SFS的個案報告格式與個案研討督導	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 介紹SFS個案研究報告格式</li> <li>• 進行小組討論：如何利用該格式各向度進行SFS</li> </ul>
	轉介與結案	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 說明轉介與結案時之注意事項</li> <li>• 介紹校園系統中的轉介特色。</li> </ul>
	SFS要素六、七	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 講述並進行小組演練要素六（第一小步）、要素七（差異與改變）</li> <li>• 回家作業：執行SFS後，受訓者自我反思並訪問其受督者回饋</li> </ul>
七	強化輔導教師的角色定位	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 小組討論並分享：輔導教師之專業定位與目前之挑戰與限制</li> <li>• 將歸納討論結果與輔導教師專業職能指標相互核對</li> </ul>
	就輔導教師角色定位與專業發展進行督導	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 角色扮演新手輔導教師，進行三人小組SFS演練</li> </ul>
八	輔導教師角色定位的特殊性	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 講述與討論學校輔導教師的角色功能，並對照與其他助人工作之異同</li> </ul>
	SFS應用於校園諮詢	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 介紹SFS轉於諮詢的應用，連結至校園內的家長/教師諮詢</li> <li>• 以角色扮演方式進行SFS家長諮詢演練</li> </ul>
九	SFS用於學校督導三層面	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 小組討論並分享：如何將SFS應用在目前校園系統中，包括於諮商/行政/方案等層面</li> </ul>

## 四、研究工具

### （一）專家諮詢會議

為增加訓練方案之內容效度與研究工具之專家效度，在前導研究前舉辦歷時 2 小時的專家諮詢會議。

### （二）個人準備度評估問卷

為研究者設計之自陳問卷，參考 Hersey 與 Blanchard（1969）對準備度之定義，欲瞭解受訓者之工作準備度（如知識、能力）及心理準備度（如意願、信心、承諾和動機）的變化。其題目如：「以 1 至 10 分計，請自評目前成為焦點解決輔導教師督導員的整體準備度 / 意願 / 信心 / 能力的分數」。

### （三）課後焦點團體訪談大綱

為蒐集受訓者之學習效果與實際行為，於方案訓練後進行半結構式的焦點團體訪談，重點為瞭解訓練方案的成效，包含受訓者對方案內容的理解、習得及應用的情況，並提供相關建議。如：「訓練方案對於訓練高中職輔導教師督導員效果如何？有何新的學習？對實務工作的影響為何？」、「訓練方案的內容與方式需要修正之處為何？」等。

### （四）個別訪談大綱

於訓練結束一個月後，邀請全勤的 4 位受訓者進行半結構式個別訪談，以瞭解個別主觀經驗，包含參與動機、背景與實務經驗，以及參與本訓練的經驗、影響、收穫與應用等。如：「進入這個訓練方案的期待與動機為何？」、「過去的諮商取向為何？其對本次受訓有何影響？受訓後工作模式有何改變？」、「以 1 到 10 分評估對於課程的掌握度 / 實務工作上的應用性 / 自我督導的可能性 / 成為督導員的準備度，並說明何以是此分數？」、「訓練課程對實務工作 / 其他生活面向的影響？」、「以 SFS 用於督導及其他實務工作的經驗為何？」等。

### （五）追蹤焦點團體訪談大綱

於訓練結束約三個月，邀請所有受訓者進行追蹤焦點團體訪談，以瞭解訓練方案效益的延續效應，包括個人改變的向度，於校園中執行的成效、遭遇的挑戰，以及對訓練方案的相關建議。如：「將訓練學習所得轉換成實際行動的程度如何？其對學校系統產生的影響為何？」、「對成為督導員的準備度 / 認同度有何變化？個人督導的認知 / 形式 / 風格 / 有何變化？」、「運用 SFS 的經驗與困難為何？於校園內執行的限制為何？」、「對訓練方案的整體建議為何？」等。

### （六）單元課後滿意度問卷

每一受訓日課後請受訓者填寫滿意度問卷，共計有 9 份。問卷採 10 點方式計分，評分向度包含課程內容、時間安排、與實務工作的適配、講師教學方式、各式教學活動、教材內容、場地與設施等。如：「請您針對今天的課程內容，圈選出滿意程度」等。

### （七）諮商督導能力評量表

本量表由徐西森（2003）編制，目的在瞭解受測者是否具有諮商督導的專業能力，採 5 點量表的方式進行計分（1 表示不佳、5 表示優異）；其三個分量表為：（1）「督導關係分量表」，共有 21 題；（2）「督導功能與任務分量表」，共有 31 題；與（3）「督導情境脈絡分量表」，共有 26 題，共計 78 題。此量表之重測信度介於 .73 至 .80；各分量表的  $\alpha$  質介於 .96 至 .97，總量表  $\alpha$  值為 .99。本研究參考徐西森（2003）之題目類型分類，分為認知概念、情意態度、行為技巧等三類。

### （八）學習效果自陳問卷

由研究者設計此問卷，採 10 點方式計分，共 28 題，為瞭解訓練方案各目標達成程度，分為：（1）基本督導知能的習得，共 7 題。如：「我能從課程中學到何謂督導及其要素與內涵」等；（2）高中職學校輔導工作與督導知能的習得，共 9 題。如：「我能從課程中學到系統觀於學校輔導工作的運用」等；（3）SFS 的習得，共 9 題。如：「我能從課程中學到 SFS 模式流程與要素」等；以及（4）運用 SFS 於高中職輔導教師各工作層面，共 3 題。如：「我能從課程中學到 SFS 如何運用於高中職學校行政督導層面」等。

### （九）受督者實地督導經驗回饋表

受訓者在返校實施 SFS 兩個月後，根據自己與受督者的經驗，回應參與訓練方案後產生的影響為何。如：「進行 SFS 對受督者的影響為何？」、「進行 SFS 對學校系統的影響為何？」、「進行 SFS 所遇到的困難或問題為何？」等。

## 五、資料分析步驟

### （一）量化資料分析方法

單元課後滿意度問卷、課後學習效果自陳問卷以描述統計進行分析；而諮商督導能力評量表及個人準備度評估問卷之前後測結果，則在執行同質性檢定後，以相依樣本 t 檢定進行考驗。

## (二) 質化資料分析方法

研究團隊以開放式編碼 (opening coding) 歸納、整理質化資料，其步驟為：(1) 將各項質化資料逐字稿依對話順序進行編號 (課後焦點團體訪談、追蹤焦點團體訪談、半結構式個別訪談、受督者實地督導經驗回饋表代號分別為 G、F、I、H；及焦點團體主持人與個別訪談者代號分別為 S、R，受訪者代號以 A 至 O 編號)，再將語句斷開並編碼以呈現最小意義單元 (meaning units)；(2) 將斷句放入原本對話脈絡中思考，形成蘊含內容之摘要性描述；(3) 針對不同資料來源，不斷比較各摘要性描述之異同，將表達相同概念之摘要性描述，歸納於一類，則為第三層次類別；(4) 歸納相同範疇之第三層次類別，並以關鍵字來命名以形成概念類別，即為次主題；以及 (5) 進行跨個案分析，在不同資料所產生的次主題中，經交叉比較、區別、演繹與歸納，把概念聚攏而往上提升一層次成為概念群，將同一範疇的次主題歸為同類，且各範疇所含概念與其他範疇為空集合，最後此範疇以能包含各次主題的概念命名，即為核心主題 (Braun & Clarke, 2006)。

## (三) 整合質化與量化分析結果

依據 Kirkpatrick 四向度將各研究資料綜合分析訓練成效，對照如下表。

表二 Kirkpatrick四向度與資料來源對照表

向度	資料來源	
	量化資料	質化資料
課後反應	單元課後滿意度問卷	半結構式個別訪談
學習效果	諮商督導能力評量表 學習效果自陳問卷 準備度評估問卷	課後焦點團體訪談 半結構式個別訪談
實際行為	無	課後焦點團體訪談 半結構式個別訪談 追蹤焦點團體訪談
訓練成果	無	課後焦點團體訪談 半結構式個別訪談 追蹤焦點團體訪談 受督者實地督導經驗回饋表

## 六、研究結果的信效度檢驗

本研究透過以下方式，提升研究結果之可靠性、可轉移性、可信賴性與可確定性：(1) 資料來源的多元性：運用多種研究方法與資料來源以達互相檢驗之效；(2) 資料蒐集的真實性及協同分析的縝密性：為達客觀真實，第一位研究者因其講師身份，並未擔任個別訪

訪談者及參與初步資料分析。訪談者於訪談後逐次撰寫研究札記，且對於過程不斷保持團隊對話省思提問，避免過多自我價值觀干擾；(3) 避免正向偏誤：在訪談大綱中設計反向問題，瞭解受訪者對訓練方案之建議與實施時的挑戰、困難與限制；以及(4) 研究參與者驗證：為確保嚴謹度，將初步摘要稿寄回受訪者以檢核與訪談原意之符合程度，若文意與受訪者原意有所出入，則依受訪者原意修改。15 位受訪者認為符合程度高，介於 87% 至 100%。

## 參、研究結果

本研究結果分別以量化與質化分析結果，依據 Kirkpatrick 四層次教育訓練成效評估模式呈現之。

### 一、量化結果

量化結果以課後反應與學習效果兩向度呈現如下。

#### (一) 課後反應

受訓者對於各單元項目的滿意程度得分如表三，以 10 點方式計分，平均數介於 9.35 ~ 9.72，顯示滿意度高，其中以講師教學方式最高。

表三 受訓者各日單元課後滿意程度平均數摘要表

項目／單元	一	二	三	四	五	六	七	八	九	平均
課程內容	9.19	9.42	9.50	9.92	9.57	9.42	9.67	9.92	9.38	9.55
課程時間安排	8.81	8.67	9.25	9.67	9.43	9.50	9.67	9.75	9.38	9.35
講師教學方式	9.56	9.50	9.58	10.00	9.71	9.75	9.75	9.92	9.75	9.72
各式教學活動	9.13	9.17	9.42	10.00	9.57	9.58	9.75	9.92	9.75	9.59
教材內容	9.31	9.08	9.33	9.75	9.43	9.33	9.50	9.75	9.38	9.43
場地與設施	9.00	9.25	9.33	9.83	9.36	9.33	9.58	9.50	9.63	9.42
整體	9.17	9.18	9.40	9.87	9.51	9.49	9.65	9.79	9.55	9.51

#### (二) 學習效果

##### 1. 諮商督導能力評量表

受訓者於諮商督導能力評量表前、後測分數，其變異數均為同質 ( $F_s < 2.60$ ,  $ps >$

.12)；在接受訓練方案前、後，其認知概念 ( $t = -7.22, p < .001, d = 4.13$ )、情意態度 ( $t = -5.56, p < .001, d = 2.97$ )、行為技巧 ( $t = -6.36, p < .001, d = 3.40$ ) 上均達顯著差異，支持了訓練方案對於受訓者諮商督導能力之認知概念、情意態度及行為技巧有顯著成效，詳見表四。

表四 受訓者在諮商督導能力評量表之認知概念、情意態度、行為技巧前後測t考驗分析摘要表

向度	前後測	人數	平均數	標準差	T
認知概念	前測	15	3.25	0.71	-7.22***
	後測	15	4.15	0.46	
情意態度	前測	15	3.32	0.77	-5.56***
	後測	15	4.23	0.44	
行為技巧	前測	15	2.94	0.78	-6.36***
	後測	15	3.88	0.47	

\*\*\*  $p < .001$

## 2. 學習效果自陳問卷結果

受訓者於各向度得分平均數（以 10 點方式計分）介於 8.83 ~ 9.19，說明於訓練方案所學乃與訓練方案目標之相符程度高，其中以高中職學校輔導工作及督導部分為最高，詳見表五。

表五 受訓者學習效果自陳問卷之平均數摘要表

題目向度	平均數
基本督導知能的習得（共8題）	8.83
高中職學校輔導工作與督導知能的習得（共9題）	9.19
SFS的習得（共9題）	8.79
運用SFS於高中職輔導教師各工作層面（共3題）	8.91

## 3. 個人準備度評估問卷結果

受訓者於前測的平均數皆介於 6.40 ~ 7.93，後測之平均數介於 7.10 ~ 8.20。其變異數均為同質 ( $F_s < .08, p_s > .79$ )，故進一步進行相依樣本  $t$  考驗。結果顯示，受訓者於信心

( $t = -1.73$ )、意願 ( $t = -0.60$ ) 與整體準備度 ( $t = -0.20$ ) 上未達顯著差異，但於能力 ( $t = -0.40$ ,  $p < .05$ ,  $d = 0.21$ ) 之分數達顯著差異，顯示受訓者在擔任督導員之工作準備度上，相較於前測有顯著提升，詳見表六。

表六 受訓者擔任輔導教師督導員之個人準備度前後測平均分數 $t$ 考驗分析摘要

類別	項目	前後測	人數	平均數	標準差	$T$
心理準備度	信心	前測	15	6.53	1.46	-1.73
		後測	15	7.10	1.39	
	意願	前測	15	7.93	1.62	-0.60
		後測	15	8.20	1.42	
工作準備度	能力	前測	15	6.40	1.12	-2.27*
		後測	15	7.10	1.17	
整體準備度		前測	15	7.07	1.53	-0.20
		後測	15	7.13	1.41	

\*  $p < .05$

## 二、質化資料

### (一) 課後反應

受訓者對訓練方案滿意的內涵包括下列向度，見表七：

表七 受訓者對訓練方案之課程滿意因素

類別	資料來源/受訪者代碼
講師因素：授課生動且專業豐富	I/B、E、H
課程內容與形式因素：長期循序漸進、結合多元形式、實務有效	I/B、E、H、K；G/B、C、I、J、M
同儕互動因素：提供支持與互助	I/B、E、H、K；G/C、F、M；F/M

資料來源：I為個別訪談；G為課後焦點團體；F為課後焦點團體。

### 1. 講師因素：授課生動且專業豐富

受訓者表示講師上課方式幽默生動，訓練中充滿互動與舉例，對受訓者提出的問題總能一一回應。另，由於講師在 SFBT 專業背景與學校輔導多年的工作經驗，所舉案例相當貼近實務經驗與需求。

「喜歡這個課程……因為老師上課過程有一直在 update 一些實務的東西。(I-E-2-3)」

### 2. 課程內容與形式因素：長期循序漸進、結合多元形式、實務有效

相較過去的訓練，受訓者認為本訓練時間較長期，無論是課程安排或演練機會，皆較其他研習活動豐富完整，且有返校應用後再繼續受訓的相互加強歷程。課程內容循序漸進、結構安排順暢，由 SFBT 到 SFS，結合輔導教師角色及其督導，每一層次環環相扣，難易度適中，使受訓者易於融入。此外，課程融合理論與實務及多元訓練形式，亦有助於學習。

「單純講述的課程進行會抓不到重點，透過講述和實作，回到工作地方再練習一次，那個學習會蠻紮實的。(I-E-9-2)」

不少受訓者認為課程內容貼近實際、務求實效，讓受訓者能夠較輕易地將所學運用於工作場域。

「最喜歡、也是課程最大的幫助就是課程裡那個直接的有效性。(G-I-31-1)」；「而且很有現實感。(G-I-31-2)」

### 3. 同儕互動因素：提供支持與互助

由於受訓者彼此工作場域類似，容易同理工作中的挑戰，在情感上能有普同感與支持性，加上訓練方案中多以小組為單位，彼此互動機會多而漸產生歸屬感，甚至更有效能地積極堅持於學校輔導工作。受訓者除了感受到正向上課氣氛與同儕相互激勵支持的學習態度外，彼此的分享與激盪能拓展思考脈絡並從中擷取解決之道。

「…在課程中看到班上同學對於輔導工作的堅持，這個東西還滿強烈，因為每個人都在堅持做這些事情。(I-E-14-3)」

## (二) 學習效果

受訓者經訓練方案後的學習效果內涵如表八說明：

表八 本訓練方案中受訓者的學習效果

類別	向度	內容	資料來源/受訪者代碼
習得SFS的相關知能	認知概念	習得SFS之精神與概念	I/B、E、H、K
		習得SFS之督導關係	I/B
		習得SFS之形式與流程	I/B、H、E、K；G/H、I、J、K、N；F/B、D、F、H、L
	行為技能	習得並逐漸熟練SFS之技巧與問句	I/E；G/N、J；F/D
		習得SFS之實施操作	I/B、H、E、K；G/H、I、J、K、N；F/B、D、F、H、L
		習得SFS自我督導之使用	I/B、E、H；G/N、D；F/B、D、I、L
		提升擔任學校輔導教師督導員準備度	情意態度
瞭解欲擔任學校輔導教師督導員所需的知能與條件	認知概念	結合學校系統、輔導教師角色、督導及焦點解決取向四種專業知能	I/B、E、H、K
		行政位置及豐富輔導工作經驗有加分效果	I/B、E
		結合SFS於輔導教師督導之中	I/B；F/B、D
		結合焦點解決取向與學校輔導工作兩者之系統觀	I/K；G/B、L；F/B
重新瞭解並正視學校輔導教師專業職能、角色定位與受督必要性	認知概念	形成學校輔導教師職能的新藍圖	I/B、E、K；G/C、F；F/J
		瞭解並肯定學校輔導教師之獨特性及不可替代性	I/B、E、H、K；G/F
	情意態度	認同並看見學校輔導教師受督之需要與必要	I/B、E、K
重溫SFBT理論與技術	認知概念	更瞭解SFBT概念與背後之哲學精神	I/B、K；G/J；F/D
	行為技能	更熟練SFBT的技巧或問句	I/K、H；G/H；F/F

資料來源：I為個別訪談；G為課後焦點團體；F為追蹤焦點團體。

## 1. 習得 SFS 的相關知能

受訓者習得主要可分為認知及行為兩向度。在認知概念向度，如：SFS 精神與概念的正向系統觀，平等合作與優勢導向的督導關係，顛覆過去所認知的督導概念等。

「它（SFS）的背後精神不會讓受督者停留在某一個困境裡面，…不是只是停留在那個困境去詮釋那個困境…，從這個困境當中去看見有不同的可能性。（I-B-8-12）」

受訓者最為強調，學習 SFS 步驟化的督導構成要素、流程與各督導形式為其重大收穫，其中對 TCC 特別肯定：

「我覺得那個（TCC）的練習就…因為那個步驟出來的時候…在學校執行上面就會變容易。（I-B-3-7）」

而在行為技巧向度，受訓者認為 SFS 技巧或問句可用性相當高，容易實施、易見成效。

「上完課後能用 SFS 的問句比較多（I-E-26-1）。…所以透過這個督導訓練，紮實了解那些重要技術（I-E-113-2）。…SFS 的問句是很快就可以使用出來的。（I-E-25-1）」

## 2. 提升擔任學校輔導教師督導員準備度

多位受訓者表示增加了擔任督導員的準備度（包含信心與意願等情意態度層面）。受訓者很肯定訓練過程搭配相當多實務演練及討論，相較於過去靠經驗自行摸索，覺得安穩許多：

「…這陣子不停在演練，加上也有學東西，…之後有真實的運用在生活中，就是對於周邊同輩的人阿，覺得好像是有效的，所以我覺得成為督導的自信上至少，覺得可以到 6 分了（一開始是 3 分）。（I-K-127-1）」

## 3. 瞭解欲擔任學校輔導教師督導員所需的知能與條件

受訓者瞭解到，要勝任學校輔導教師督導員，需要具備學校系統、輔導教師角色以及督導的相關專業知能，一般心理師督導員的訓練並不足以勝任；而且，一些受訓者有共鳴地認為：具豐富學校輔導工作經驗是相當重要的條件，如輔導主任之行政位置，不僅被期許要有類似督導員的監督指導，也較容易發揮督導功能：

「輔導主任有一個工作職責是需要去督導輔導老師所接的個案，需要知道學校發生的個案狀況，以便於掌握，然後要看是要做緊急處理或是會報校長等。所以我會覺得…督導這個工作，就是…輔導主任其實是需要的。（I-B-1-1）」

很多受訓者特別肯定 SFS 適合應用於輔導教師的督導，並學會結合 SFS 與諮商督導、行政督導、方案督導及教學督導。絕大多數受訓者認同 SFS 系統觀可與輔導教師所需具備學校系統觀甚能相結合；從 SFS 系統觀視框裡，受訓者開始看見學校系統中包含輔導教師、當事人（學生）、行政、同事、家長等不同角色及其多元互動關係，知道如何透過多元人際軸線帶動學校系統連鎖改變。

「…這個督導訓練就是會讓我有那個…增加『關係』這個系統觀視野。(F-B-282-1)」

#### 4. 重新瞭解並正視學校輔導教師專業職能、角色定位與受督必要性

雖然受訓者皆是有經驗的輔導教師，但受訓前對於其角色功能認定不盡相同，所以對於「高中職學校輔導教師之工作內容、專業定位、專業職能與困境」的訓練內容覺得很新鮮，並認為此內容及同儕討論對於「學校輔導教師」角色與工作任務有再澄清與再認識之效，能產生新的藍圖。

「我覺得（高中職學校輔導教師之工作內容、專業定位、專業職能與困境課程）好處就是說，一方面是知道說我這六年（輔導教師生涯）到底做了什麼。(I-E-22-5)」；「那第二個（好處）就是，未來還有什麼可以去努力的，我覺得就是把自己（學校輔導教師）的定位弄得比較清楚。(I-E-22-6)」

由於增加了對輔導教師角色與職能的瞭解，更能用一種有別於其他助人專業者的框架重新看待輔導教師的工作，肯定學校輔導工作的專業與不可替代性，而提升認同感；例如，受訓者 B 提及，輔導教師的角色囊括行政、諮商與教學三者角色，也許單就每個向度都有可替代性，但是三者合一的全方位角色，即是其獨特與珍貴之處；尤其，受訓者更能關注到，在從事輔導工作時，需隨時加入系統觀思維，故所提供的不僅限於直接服務，反而常扮演促成系統工作的間接推手。

「老師那時候在介紹輔導老師的功能跟角色的時候，會讓我更清楚說，輔導教師跟心理師做的事是不一樣的，如果（在學校裡）同樣一件事（問題）發生很多次，我就要回到系統上去做預防。(G-F-120-3)」

此外，部分受訓者發現，輔導教師的專業度需要被看見，而督導的協助可以達到提升專業及獲得心理支持。當受訓者體會到督導的實際效益，反思到自己的受督需求，便更認同輔導教師接受督導的重要性。

同時，一些受訓者提及，目前高中職輔導教師接受督導並不多，受督機會常來自於校內外提供的專業進修，但多以個案討論的形式進行，關注焦點多為個案概念化，較少涉及輔導教師的多元角色與整體工作，是日後督導形式需要改進之處。

## 5. 重溫 SFBT 理論與技術

因 SFS 與 SFBT 具同質異形，其精神和技巧十分雷同，故一些受訓者在學習 SFS 時，亦再精進了 SFBT 的理解與應用，也解構了原本對於 SFBT 限制的思維。如：

「以前會覺得說，焦點（SFBT）好像在處理精神疾病的孩子可能會有些不能，或者是說處理危機上有些不能，但是我後來也覺得那個有可能是來自於我對於焦點（SFBT）還不夠那麼熟悉。（I-B-19-7）」

受訓者也表示訓練過程的持續浸泡，協助其熟練 SFBT 的語言與技術，如目標導向問句、評量問句、關係問句、例外問句、自然的同理等。

「我覺得之前會用 SFBT 的概念，可是我覺得語句用的不順，可是來上課後，老師就會一直講，對！然後你就會一直練習，我覺得就會針對最需要那幾句話，就是抓起來，然後你就會覺得用在哪裡都還滿順的。（I-H-24-1）」

### （三）實際行為

受訓者實際的行為改變或學習遷移等實際行為見表九及以下說明：

表九 本訓練方案受訓者實際行為層面表現

類別	內容	資料來源/受訪者代碼
蘊含行動改變於SFS對話與諮詢應用	對受督者/受諮詢者有更多相信與尊重，對話方式重視個人優勢與資源的開展	I/E、K；G/M、N；F/D、F、H、I
	開啟重視系統觀的SFS與諮詢工作	I/E；G/L、M；F/B
應用SFS/SFBT概念於學校輔導教師工作	結合SFS/SFBT概念於自身輔導教師多元角色的覺察、擴展與實際運用	I/B、E、H、K；G/C、F、M、N；F/B、D、F、I、L、M
	融合SFS思維於工作中的自我督導，有效預防與降低工作倦怠	I/B、E、H、K；G/D、F、I、M；F/J、L
力行SFBT精神，帶動人際與生活的轉變	內化SFBT思維與語言，帶動人際互動的轉變	I/H、K；G/D；F/D、I、J、M
	突破個人生活習慣、產生行為的正向改變	I/K；G/D

資料來源：I為個別訪談；G為課後焦點團體；F為課後焦點團體。

## 1. 蘊含行動改變於 SFS 對話與諮詢應用

多位受訓者除運用 SFS 於諮商督導外，也能彈性採用部分 SFS 構成要素，應用於需要結合校園系統行政的個案處理督導以及教學督導上；這些受督對象，包括實習輔導教師、實習心理師與實習社工，也含括提供其它輔導教師、導師、家長類似督導的諮詢服務。

受訓者發現自己的督導行為出現轉變，從指導式的督導 / 諮詢方式，轉為合作式風格，例如，能採用不同角度來看待受督者 / 受詢者，以更多的信任與尊重帶動不同的對話方式。受訓者覺察到，當能先暫閉指導的意圖，張開聽見優勢的耳朵，在瞭解受督者 / 受詢者的優勢並增加對其信任後，便更願意等待與尊重受督者 / 受詢者為自己設定具體、清楚、合適的督導 / 諮詢目標，而形成一個正向的互動循環。

「…雖然以前就是會…理解說本來就沒有一個單一的絕對方向，可是…最近是真的比較能夠真的去…，有點像是那種角色上面的退開啦，就不會是…只相信我自己。(F-I-20-3)」

此外，不少受訓者強調，他們開始加入 SFS 的系統觀於學校督導與諮詢工作：

「SFS 系統觀加進來的時候，讓我們的受督者能夠更順利在他的學校工作裡面，是顧及各個面向的。(G-M-27-2)」

## 2. 應用 SFS/SFBT 概念於學校輔導教師工作

### (1) 結合 SFS/SFBT 概念於自身輔導教師多元角色的覺察、擴展與實際運用

受訓者除了從事 SFS 督導與諮詢工作上效能提高外，於執行目前本職的輔導教師任務時，如個案輔導工作、方案設計、教學工作、以及行政工作與人際互動等面向皆有改變。

例如，在個案輔導工作上，部分受訓者能結合 SFS 系統觀於輔導教師的多元角色，跳脫過去個案諮商的框架，以較宏觀的系統角度看待個案輔導工作；對學校系統較能作有效的判讀，也能結合系統力量並分工介入，以共同協助當事人。

「…重大精神疾病的孩子他本來可能就需要就醫，他需要藥物的幫忙、需要一個系統的支持，而不是一個輔導老師。(I-B-19-3)」；「但是對於推動他（重大精神疾病的學生）的支持系統，SFS/SFBT 是一個非常能動的方法…對，包括譬如說鼓勵他的父母親，包括用一種不同的角度去跟他的父母親去談他孩子的病情。(I-B-19-4)」；「還有他的周邊，就是說老師、同學，然後甚至是一個系統需要配合，比如說醫療單位、或者是行政系統，甚至是…社工也要進來等，…那都是輔導老師的工作，那我覺得 SFS/SFBT 其實在這個上面可以有非常大的幫忙。(I-B-19-6)」

另有一些受訓者將 SFS/SFBT 應用於校內人際互動與行政工作中。例如，過去對於同事的批評與心急，能轉變為保有相信、尊重與好奇；在處事上也較彈性、願意接受每個人的處事之道；以及，當需提供建議時，使用具有讚美及反思的 SFS/SFBT 取向問句是相當溫和有效的。

「在與行政的互動上，我就一直在想目標、方法。(I-K-71-1)」；「思考它（與行政的互動）怎麼去跟這個系統合作，但是又可以發揮你的創意、還有你想要的東西在裡面。(I-K-72-1)」

此外，令受訓者雀躍的是，每位輔導教師需要照顧的學生相當多，也許不能提供每位學生標準的一次 50 分鐘、連續的諮商架構，但應用 SFBT 要素，有時單次的談話、午休的談話、下課十分鐘的晤談，甚至於是走廊間相遇的關懷詢問，也能使小談話發揮大作用。

「SFBT 和個案的對話，諮商室外很快的對話很適合！然後就是很好用。(G-F-120-1)」

至於在輔導工作計畫的制訂上，受訓者表示更懂得如何結合自己、行政、教師及學生的需求等系統內的目標；同時，也大量將 SFBT 概念融入於團體方案設計與實施、教學課程的設計、正向師生互動以及輔導相關表格建構等，皆帶來頗佳的成效。

## (2) 融合 SFS 思維於工作中的自我督導，有效預防與降低工作倦怠

過半受訓者逐漸發展出 SFS 架構的自我督導，例如內化 SFS 問句以進行自我對話，也逐步建構正向架構與輔導教師角色相融合或看待自己的工作。因此，受訓者除了能用正向眼光看待自己與校園人事物外，還特別能聚焦於「現實性」，快速覺察「已經做到什麼」、「要做什麼」與「能做什麼」。如此一來，更能接受現階段無法改變的狀況，並較快將能量從負向情緒（如慌張），移轉至目前可行的解決之道（如積極尋找系統中的資源以支援困境等）。亦即，當遇到工作上的困境時，受訓者能掌握 SFS/SFBT 的核心原則，產生可依循的方針、不會自亂陣腳，而有效預防與降低了輔導教師工作倦怠。

「就像我自己在面對個案或學生家長時，有時候我覺得都會卡住，那你卡住的時候比較會靜下來，就是問自己，你可能會跟自己對話，跟自己說你這個目標是對的嗎？我下一步怎麼做是我可以做到的，而且是比較容易成功的？然後你自己可能會列出來然後才去做，比較不會像無頭蒼蠅那樣慌亂。(I-H-149-1)」

## (3) 力行 SFBT 精神，帶動人際與生活的轉變

除工作外，受訓者也在生活中應用 SFBT，對於親友有更多的理解、信任、尊重，而帶來了關係中的鬆動或開展。

「那我覺得這麼最明顯的是，跟我兒子的相處，我以前會被他的態度勾到，然後就沒有辦法再繼續跟他討論，然後現在就會覺得…我們就放下來、再試一個方法。(F-D-65-8)」

#### (四) 訓練成果

在訓練成果方面，主要為學校整體輔導工作效能與人力資源的提升，如表十所示：

表十 本訓練方案之訓練成果

類別	內容	資料來源/受訪者代碼
學校整體輔導工作效能與人力資源的提升	增加校內SFS人力，使個案輔導效能的質量提升	I/B、E、H、K；G/D、H、I、K；F/ D、H、I、L、M；H/A、B、C、D、E、F、G、H、I、J、K、L、M
	合作夥伴關係增進，滾雪球地帶動學校系統正向動力	I/B、E、K；G/K；F/B、D、I、M、N

資料來源：I為個別訪談；G為課後焦點團體；F為課後焦點團體；H為受督者回饋表。

#### 1. 增加校內 SFS 人力，使個案輔導效能的質量提升

對於學校系統而言，受訓者將訓練方案所學應用在本職工作上，能對學校組織有所貢獻，尤其，當學校增加一位具有 SFS 知能的專業人力，更是有所助益。換言之，受訓者因掌握 SFS 的原則與技能，能協助其他輔導教師或一般教師，使其更具知能從事學生個案處遇，因而對學校整體個案服務量與處理效率大有幫助；這些輔導效能的提升，除了不少受訓者本身已有這樣的肯定外，學校系統中的其他人（如 H 的校長）也注意到這些對學校的各種正面影響。

舉例而言，絕大多數的受訓者表示，運用訓練所學於校內督導或諮詢工作時，能幫助受督者 / 受諮詢者更有效能地處理個案目前困境，例如更加覺察系統的資源，對個案產生新瞭解，促發不同角度的思考與有效行動；其中，多數的受訓者提及，聚焦於思考各系統可以開始執行的具體一小步，而非企圖立刻使問題消失，是多位受督者 / 受詢者表示相當有用的原則，因其能突破被期待的壓力，而帶來安心、信心及希望感。幾位受訓者還觀察到，透過執行督導或諮詢歷程，受督者 / 受詢者開始重視學生個案的目標、看到其優勢，亦即，受督者 / 受諮詢者直接或間接學習了 SFBT 的精神與技術，甚或提高對 SFBT 的理解與認同。

「我在跟導師溝通的過程當中，導師從例外裡面看到著力點之後，也比較能夠有主動出擊的意願，知道可以怎麼去跟孩子溝通。(F-I-75-8)」

「實習教師說：『老師，你那個督導真的很厲害（快速有效），…，也讓我認識這個學派』。(F-H-147-1)」

許多受訓者也予以肯定，透過 SFS 要素的落實，受督者 / 受詢者更能突破舊有自我批判模式而能自我賦能，如：更加覺察與珍惜自己的優勢、能量、資源與行動，更懂得反思已提供學生的有效協助，更清楚自己的困境、盲點與需精進之處，以及更有能量涵容挫折而願意繼續努力。

「個案覺得來晤談，看到自己在跟那個老師（受督者）聊之前，其實做了很多幫助自己的行動，只是（過去）沒有那麼接納自己，在聊的過程中看到（之前）有幫助自己的地方。(I-E-55-1)」

「督導過程中…發現原本帶著很多困惑的受督者，可能也會覺得有力量，知道下一步要怎麼做，即便現實可能有一些限制。(G-I-34-3)」；「協助在接受現實的限制之下，現在能夠做的一些嘗試的精神。(G-I-35-1)」

SFS 的風格能間接帶動校園教育人員尋求督導或諮詢的意願，進而持續提升輔導效能，對於學生個案或學校機構產生後續的正向影響。

## 2. 合作夥伴關係增進，滾雪球地帶動學校系統正向動力

受訓者回到校園執行本職任務及督導 / 諮詢工作時，能用宏觀的督導視野帶動與各系統的合作、互動與改變，例如，促使每一個人對學校系統有更全面性的瞭解，更看重彼此在學校系統的相對位置、關係和諧性與循環互動性，更能懂得如何營建合作、更有信心於共識行動，更能判讀系統中的既有資源及危機事件，以及更願意接受未知與限制。

「受督者在督導後也體會到導師、輔導老師、特教老師、教官、家長之間好好溝通聯繫的重要性，表示以後更知道自己身為輔導老師的角色與立場可以怎麼事先串起之間的連結。(H-I-4-3)」

亦即，SFS 的訓練，讓受訓者更能「顧全大局」，從整體系統的角度，重視每個人的功能，讓每個角色在系統中都能發揮所長。當系統裡的個人能各司其職時，整體系統的運作將更具效率，正如 F 所說「焦點解決在行政上溝通的效果帶來關係上的 smooth。(F-I-22-1)」；K 還提到，他開啟改變的第一步，開始與過去疏於互動的導師增加聯繫，結果發現這一小步也促發導師的改變，進而帶動學生的改善，而提升受訓者 K、導師、學生三者間的互動品質並開展正向循環。

特別的是，多位受訓者相當贊同 TCC 的推廣，因其可以有效促進行政溝通彼此間的欣賞、信任與合作，給予校內各角色一個溝通平台，其架構也可成為一種具賦能效果、有效率的「開會」形式。TCC 之所以特別合適學校各次系統進行溝通，受訓者認為原因包括：TCC 歷程設有受督者經驗被讚美的環節，大大下降其被批評的焦慮；以及腦力激盪的步驟會減低受督者孤軍奮戰的痛苦，並帶來一種齊心合力的團結感。

「(印象深刻)是同儕督導(TCC)那一段。(G-K-77-1)」

「因為我們學校自己做了兩次(TCC)，自己覺得確實有很多的幫忙。(G-J-83-4)」

### 三、小結

在課後反應上，量化結果顯示受訓者對於本訓練方案，無論是課程內容、時間安排、教學方式、教學活動或是教材場地等，滿意度皆相當高；而質化資料支持其結果。進一步探討高滿意度的主要因素包含課程時間為非短期受訓、多元教學方式、課程內容有層次與實務性強、及同儕支持等。

在學習效果層次結果，蘊含兩個主要定義：(1) 受訓者於訓練方案所學與訓練者設定之訓練方案目標之相符程度高；以及(2) 受訓者在訓練方案中所學到的知識、態度和技能的進步向度與程度。綜合前述可知，受訓者在接受本研究訓練後，於認知、技能、情意層面皆有所提升，亦包括基本督導知能、諮商督導能力、SFS 及其在校園之應用；同時，除了更精熟 SFBT 的理論與技術之外，也再次釐清與確立學校輔導工作定位、高中輔導教師職能角色與受督需求。在準備度的部分，受訓者在擔任督導員的工作準備度(能力)上，相較於前測有顯著提升；而部分受訓者在心理準備度(信心、意願)上有所提升，但在所有受訓者自陳的個人準備度評估問卷前、後測的量化結果中，則未達到統計上的顯著差異。故，在學習效果上，受訓者皆有所獲，且於工作準備度上的提升程度大於心理準備度。

在實際行為改變層次，受訓者更能擁有與發揮系統觀以及資源優勢觀點影響力，並能應用 SFS 精神與方法於目前輔導教師各項工作(如諮詢、自我督導)，不僅增加工作行動策略、降低工作倦怠，於個人生活中的人際互動表現，亦顯示 SFS 概念已被內化。然而，仍可看出受訓者在學習成效高，但於轉換為實際行為時，僅能有初步的運用，對於 SFS 仍須再更多時間熟練。

而在訓練成果上，受訓者的實際行為的改變，無論是在「輔導教師角色」或是「輔導教師督導角色」，都能夠使受督者/受詢者、學生個案等學校各次系統受益，並帶來彼此合作夥伴的增進，進而產生滾雪球效應推動整個學校系統的正向改變。

## 肆、討論與建議

### 一、討論

#### (一) 影響SFS輔導教師督導員訓練成效的因素

研究結果顯示，受訓者在課後反應以及學習效果兩層面成效彰顯，於實際行為及訓練成果兩層面，亦有一定程度的達成，其可能影響因素討論如下。

##### 1. 影響訓練成效的影響因素

呼應 Kirkpatrick 與 Kirkpatrick (2006) 認為受訓者實際行為發生的兩個重要條件是：(1) 具有改變的意願；以及 (2) 知道應該做什麼以及如何做。影響受訓者學習的有利因素，彙整研究結果可知訓練方案設計與內容得宜，包括：(1) 課程由淺入深，循序漸進，具備明確的學習架構能引導入門；(2) 內容多以學校場域為背景，易於對照實務經驗；(3) 多元教學形式有助學習成效，特別是演練與示範；(4) 課後作業能促進學習效果並增加練習頻率；以及 (5) 小組同儕分享交流促進學習效果並增加正向學習氣氛。

而影響個人學習的專業背景因素則包括：(1) 在參與訓練前，已有擔任督導員的實務經驗及心理預備度較高者，對於訓練內容的吸收與執行更佳；(2) 具 SFBT 實務與受督經驗，有助於 SFS 的吸收應用；(3) 已有其他明確諮商或督導派別的受訓者，對於 SFS 的學習速度較慢；以及 (4) 原慣有負向思維與後現代思維需要磨合。

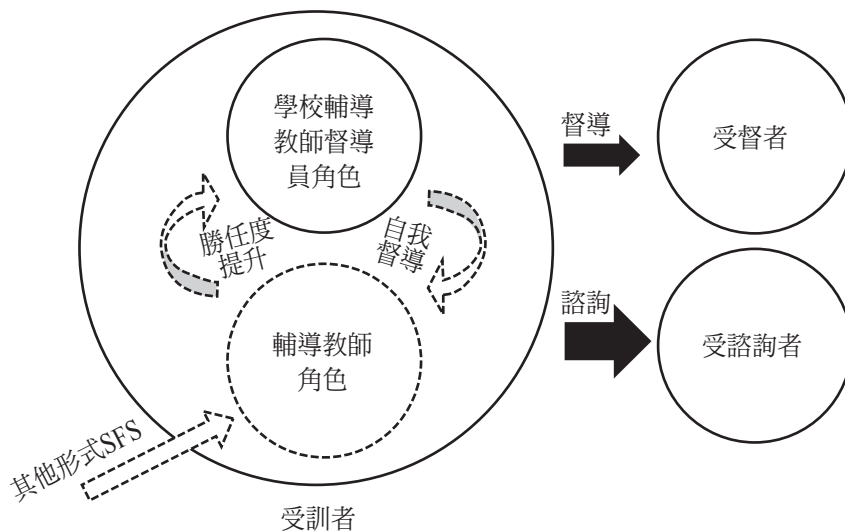
Kirkpatrick 與 Kirkpatrick (2006) 認為，學習目標的達成是行為改變的必要條件，但當學習目標已達成，行為上卻僅有部分改變，往往是因為環境中的變數。本研究中，學校環境影響受訓者學習的因素則包括：(1) 同儕督導風氣各校盛衰不同，影響受訓者回校後能否順利實施 SFS，越有機會實施者，進步越多；(2) 工作場域中若有可督導的對象，如實習教師、實習心理師、實習社工或認輔志工、或有其他教師或家長可接受諮詢時，受訓者很快能將所學轉換至實際行為；以及 (3) 有無行政職位讓受訓者名正言順的督導，亦會左右實際行為的養成。

故影響訓練成效的因素，除了方案設計、內容與進行方式之外，尚包括受訓者的個人專業背景經驗以及所屬學校環境練習機會三者的相互影響。

##### 2. 往返「輔導教師督導員」與「輔導教師」角色，是核心動態學習歷程

由研究結果可知，本訓練方案的學習不僅增加受訓者擔任督導員的準備度，也提升受訓者現有輔導教師角色上的成效（如角色定位、自我督導與 SFBT 的熟練），而當輔導教

師角色強化後，能進一步帶動輔導教師督導員角色勝任感與預備度的提升（如督導實習生、主任職責中的行政督導及 TCC 推動等）；受訓者在學習歷程裡，一方面接受 SFS 訓練，但在訓練的過程中，某個程度也如受督者接受不同形式的 SFS（如學習自我督導及歷經團體同儕督導）；而且，受訓者在訓練中被提醒以督導員角色進行學習，但回到工作場域，仍是輔導教師。亦即，受訓者頻頻於「學校輔導教師督導員角色」與「輔導教師角色」兩者間往返（見圖二），兩者之間形成循環關係，促成兩者角色都產生實際行為的改變。雖然這樣的角色往返，有時會使受訓者無法「集中火力」發揮全然的督導行為，但也因此往返過程，使受訓者能同時兼具督導員與輔導教師的視野，而提醒能從不同角色持續反思，這樣的反思對於擔任學校輔導教師督導員極有助益。



圖二 本研究受訓者於輔導教師及督導員往返中的學習

故，本研究的訓練歷程提供受訓者一個動態的學習歷程，匯聚了訓練中的架構、課後角色的印證、工作的運用與實踐，以及思維和語言的內化，是受訓者自己、訓練歷程與工作環境間的三角互動因素循環的學習成果。

## （二）SFS應用與校園文化的高度適配性

### 1. SFS 適配於學校輔導多元彈性的工作需求

研究結果再次支持 SFS 的哲學觀與校園文化能相融合，包括目標導向、發展導向、正向導向、行動導向、短期導向、解決導向、合作導向、系統觀等（許維素、陳宜融，

2015；Cigrand & Wood, 2011; Hsu & Kuo, 2013)。在研究結果中，受訓者特別提及 SFS 的目標、例外、讚美、一小步、臨床教育等歷程要素，推測這五個要素較容易被初學者學習，也在校園中特別具實用與有效性。

受訓者提及，在學校應用時發現 SFS 各要素是可以拆開並隨時併入各種輔導工作的對話中（如實習生督導、家長與教師諮詢、同儕督導），雖尚無法運用完整 SFS 歷程，但 SFS 提供了理論架構供新手督導員使用，且只要能應用部分 SFS 要素即相當有效果。而此，反映了在學校場域中實施督導或諮詢常是在諮商室外的、隨時進行的。機動性高是校園內特殊的工作需求，所以 SFS 的各要素能夠彈性拆解運用，相當符合校園需求。

雖然受訓者回到校園中，不見得立刻具有督導員的位置，但如 Holloway (1995) 所言，諮詢是督導功能的一部分，兩者具有類似的色彩，所以，受訓者在具備 SFS 的能力後，更加增強諮詢工作比例相當高的輔導教師工作效能。

此外，本訓練方案的主軸雖是 SFS，但因 SFS 與 SFBT 系出同源，故受訓者產生學習遷移，於受訓後多能直接運用各種 SFS/SFBT 精神與技術於各項工作及自我督導中，而間接提升對本職輔導教師的角色功能；而此，亦為 SFS/SFBT 能有助於提升學校輔導工作效能的間接佐證。

## 2. SFS 系統觀提升校園合作和諧溝通

學校輔導工作者需具備系統觀（許維素，2005），而 SFS 亦相當強調系統觀（Cigrand & Wood, 2011; Hsu & Kuo, 2013），兩者一拍即合。受訓者提到系統觀的學習對實務工作助益頗大。具體而言，由於受訓者對校內系統已有瞭解，在提升系統觀能力的同時，能連結訓練內容與工作經驗，進而看見學校潛在的資源與限制，並能找到可以著力之處。受訓者也表示，當能帶有系統觀從事督導或諮詢工作時，不僅能夠陪伴受督者 / 受詢者以不同層次的視野擴展知覺，也能更同理、更瞭解他們處於學校系統中的難處與挑戰。

此外，SFS 的精神是以賦能替代責備、以合作代替管理、以協助取代評鑑。受訓者能以正向眼光看待受督者及系統中的他人，建立和諧的關係，進而形成夥伴合作關係，產生連漪性的連鎖效益，相互帶動校園正向動力。

## 3. TCC 高度適合學校人際文化

TCC 的有效性，多次被受訓者所推崇。推測除了 TCC 流程明確結構、新手督導員較能快速掌握，以及同儕督導形式適合學校輔導教師使用之外（Borders et al., 1991; Crutchfield & Borders, 1997; Dunn, 2004; Wilkerson, 2006），其被高度肯定的原因，是因為 TCC

的正向、行動、平等、解決導向，促發校園同事的信任關係與合作互動，大大符合校園人際特性需求，其至少包括：

(1) TCC 重視讚美與共同思索解決之道，能夠形塑出一種支持、信任的氣氛，類似工作同盟的關係，建構出共同腦力激盪的合作感，有助於和其他教職員的互動並減低彼此競爭。

(2) TCC 會提供受督者許多具行動導向之意見供其擷取，讓受督者知道要「做」些什麼而使其安心不少；而且，受督者能針對團隊的各方意見，自由選取認為對其有效的，具有選擇的主控性。

(3) TCC 建立在同儕督導模式之下，服膺 SFS 不多關注問題與歷史成因，以正向行動的觀點來從事督導，校園同事間的人際關係不宜採用太過批評或深層自我揭露的督導取向，SFS 顧及需要正向互動關係與行動策略催化之需求。

(4) TCC 中並沒有「督導員」角色，只有掌握團體動力與流程的「主持人」，這使得能輪流擔任主持人的人選變多，也能繼續使大家維持在輔導室或其它處室同事平等的合適位置。

(5) TCC 的形式不僅能用運於個案研討，亦能使用於處室內 / 間各種議題的討論與決策；對於 SFBT 沒有概念的學校輔導教師或其他教職員工，也能夠隨時加入討論。

## 二、研究限制

本研究的資料來源於課後反應與學習效果兩個層次較為豐富，越高層次（實際行為與訓練成果）除了沒有量化資料來源外，也缺少來自第三者的資料（如系統內的校長、主管、同事、學生，以及受督者等）。

再者，本研究設計因缺少控制組或比較組的實驗設計，亦較難得知訓練方案是否著實產生效果。而評估工具多以受訓者的自陳資料為主，且「諮商督導能力評量表」雖能瞭解受訓者在諮商督導上的知識、情意態度與技能，但相較於學校輔導教師督導所需含括的三個層面，內涵稍顯不足。

## 三、建議

### （一）依據參與訓練者先備條件分層進行訓練

由研究結果可知，日後在進行輔導教師之 SFS 督導員培訓時，若受訓者有以下先備條件，能將訓練成效最大發揮之，其為：(1) 資深輔導教師，深知輔導教師角色與功能任務者；(2) 具備行政職位如輔導主任者；(3) 熟悉 SFBT 者；以及 (4) 具有基本督導理論

或已有執行督導實務經驗者。故，日後宜針對前述四點進行分群訓練，或至少得先建立受訓者所需先備知識的初階訓練，再繼續實施 SFS 訓練。

其中特別強調的是，目前最適合接受 SFS 學校輔導教師督導員培訓者為輔導主任，因其本身即具有行政督導的角色，且因主管之權責，更具機會與必要進行督導工作；若能經過 SFS 相關培訓，輔導主任將能發揮更多角色功能。

## （二）提供受訓者長期支持培育系統

Kirkpatrick 與 Kirkpatrick（2006）認為實際行為發生的兩個支持條件是：（1）在合適的工作氣氛下工作；以及（2）受訓者的行為改變受到鼓勵以保持訓練成效。本研究中，由受訓者未能全然應用所學的體會可知，提供受訓者後續的在職訓練與實地督導機會是必要之事。一方面配合督導員發展階段達到學習的延續性，另一方面也藉此把關督導員所提供的督導品質。若能有持續的訓練，便可如 Bernard 與 Goodyear（2013）提出，督導員訓練宜提供連續性的回饋，即使已成為正式督導者，尚須不斷進修。

此外，於持續督導在職進修的內涵上，可針對學校特定類型之督導議題，增設專題討論；而形式上，則可採用訓練課程或「督導的督導（supervision on supervision）」，或者，如 Hawkins 與 Shohet（2012）提出的三明治課程訓練方式（Sandwich Plan）：重視受訓者的學習、實務與再學習，重視理論教學與實務工作的密切結合等。

甚至，為了於教育系統中建立穩定持續的輔導教師督導支持體系，建議教育當局未來可完整建立學校輔導教師督導網絡層次，例如：受訓後的督導員，在校內提供輔導教師與其他教師督導或諮詢；在校際間組成同儕督導的專業社群，以促進督導專業成長並達資源共享；以及，另設有督導員的督導，提供在職進修。

## （三）未來研究建議

根據本研究發現，建議未來研究方向有以下幾項：

（1）對於訓練成效的評估，可增加學校系統中其他人士（如學生、教師）的觀察與回饋，並探究訪談題綱向度的多元性。

（2）發展合適的研究工具與程序，如學校輔導教師督導能力量表、SFS 能力量表，以及結合兩者的學校輔導教師 SFS 能力量表等，並可考慮增加控制組或比較組的實驗設計方法。

（3）進一步探討在 Kirkpatrick 四層次教育訓練成效評估模式各層次間的密切關係，尤其是如何具體探究第四層次訓練成果的成效。

（4）結合輔導教師與督導員發展需求，進一步瞭解受訓者於不同階段之需求，並持續

追蹤成為督導員後的受訓成效與學習歷程。

(5) 進一步瞭解 SFS 各要素及不同形式（如 TCC）在校園運用的效果並進行比較。

(6) 持續發展本訓練方案，擴大受訓者人數，繼續累積成效探究，同時還可拓展運用於不同層級的學校場域以及不同教育人員的應用。

(7) 進一步比較不同取向學校輔導教師督導員訓練方案的形成與成效評估。

### 參考文獻

- 朱素芬（2009）：**高中職輔導教師之督導者專業知能的研究**。國立暨南大學輔導與諮商研究所碩士論文，未出版，南投。[Chu, S. F. (2009). *The study on the professional competencies of supervisors of senior high school guidance-teachers. Unpublished master's thesis. National Chi Nan University, Nantou.*]
- 柯雅瓊（2008）：**國中輔導教師受督需求之研究**。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文，未出版，台北。[Ke, Y. C. (2008). *A study of junior high school counselors' need for receiving supervision. Unpublished master's thesis. National Taiwan Normal University, Taipei.*]
- 柯雅瓊、許維素（2011）：**學校輔導教師督導模式初探**。**輔導季刊**，**47**（1），30-41。[Ke, Y. C., & Hsu, W. S. (2011). The mode of school counselors' supervision. *Guidance Quarterly*, 47(1), 30-41.]
- 徐西森（2003）：**諮商督導能力評量表之編製研究—以系統取向督導模式（SAS）為架構**。國立彰化師範大學輔導與諮商研究所博士論文，未出版，彰化。[Shyu, S. S. (2003). *The development of the supervisory competence scale --- constructed from Holloway's systems approach to supervision (SAS). Unpublished doctoral dissertation. National Changhua University of Education, Changhua.*]
- 教育部（2014）：**學生輔導法**。取自 <https://goo.gl/qA6LYB> [Ministry of Education. (2014). *Student Guidance and Counseling Act*. Retrieved from <https://goo.gl/qA6LYB>]
- 許育光（2011）：**碩士層級實習學校諮商員督導團體之關切議題、學習因素與參與經驗分析**。**中華輔導與諮商學報**，**31**，61-100。[Hsu, Y. K. (2011). Practicum school counselors' concerns, learning, and experiences in group supervision. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 31, 61-100.]
- 許維素（2005）：**輔導教師學校系統觀的重要性**。**輔導季刊**，**41**（3），72-74。[Hsu, W. S. (2005). The importance of systematic approach in school counseling. *Guidance Quarterly*, 41(3), 72-74.]
- 許維素（2009）：**焦點解決督導構成要素之研究**。**教育心理學報**，**41**（2），475-496。DOI: 10.6251/BEP.20090422 [Hsu, W.S. (2009). The components of the solution-focused supervision. *Bulletin of Educational Psychology*, 41(2), 475-496. doi: 10.6251/BEP.20090422]

- 許維素 (2012): 高中職輔導教師督導員訓練方案暨成效之相關研究—以焦點解決取向為基。政院國家科學委員會專題研究成果報告 (編號: NSC99-2410-H-003-037-MY2)。[Hsu, W. S. (2012). The effects of a supervisors' training program for senior high school counselors--based on solution-focused approach (National Science Council Report No. NSC99-2410-H-003-037-MY2).]
- 許維素 (2014): 焦點解決短期治療 - 理論與實務。台北: 心理。[Hsu, W. S. (2014). *Solution-focused brief therapy: Theory and practice*. Taipei, Taiwan: Psychological Publishing Co.]
- 許維素、陳宣融 (2015): 焦點解決短期治療於臺灣學校輔導的應用成效。心理研究, 8 (4), 16-22。[Hsu, W. S., & Chen, H. J. (2015). The Application of Solution-Focused Brief Therapy in School Counseling in Taiwan. *Psychological Research*, 8(4), 16-22.]
- 許維素、蔡秀玲 (2008): 高中職輔導教師焦點解決團體督導成效之研究。教育心理學報, 39 (4), 603-622。DOI: 10.6251/BEP.20080213 [Hsu, W. S. & Tsai, S. L. (2008). The effects of solution-focused group supervision on school counselors. *Bulletin of Educational Psychology*, 39(4), 603-622.]
- 許維素、蔡秀玲 (2011): 高中職輔導教師學習焦點解決短期諮商效果之初探研究。全球心理衛生 E 學刊, 2 (1), 1-19。[Hsu, W. S., & Tsai, S. L. (2011). The effect of learning solution-focused brief therapy for junior high school counselors. *Global Mental Health E-Journal*, 2(1), 1-19.]
- 陳秀如 (2008): 焦點解決諮詢對高中職教師自我效能影響之初探研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文, 未出版, 台北。[Chen, H. J. (2008). *An explorative study of the impact of solution-focused consultation on senior high school teachers' self-efficacy*. Unpublished master's thesis. National Taiwan Normal University, Taipei.]
- 陳秉華 (1999): 邁向專業—台灣輔導界發展的回顧與前瞻。亞洲輔導學報, 6 (2), 21-48。[Chen, P. H. (1999). Towards professionalism: The development of counseling in Taiwan. *Asian Journal of Counseling*, 6(2), 21-48.]
- 郭秝語 (2012): 焦點解決督導對高中職輔導教師輔導自我效能內涵之影響。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文, 未出版, 台北。[Kuo, L.Y. (2012). *The effects of solution-focused supervision on counseling self-efficacy connotations of senior high school counselors*. Unpublished master's thesis. National Taiwan Normal University, Taipei.]
- 楊雅雯 (2009): 焦點解決團體督導對高中職輔導教師之賦能內涵研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文, 未出版, 台北。[Yang, Y. W. (2009). *A study of empowerment connotations of solution-focused group supervising on senior high school counselors*. Unpublished master's thesis. National Taiwan Normal University, Taipei.]

- Bates, R. A., Holton III, E. F., Seyler, D. L., & Carvalho, M. A. (2000). The role of interpersonal factors in the application of computer-based training in an industrial setting. *Human Resource Development International*, 3(1), 19-42. doi: 10.1080/136788600361920
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2013). *Fundamentals of clinical supervision* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc. doi: 10.1080/136788600361920
- Borders, L. D., Bernard, J. M., Dye, H. A., Fong, M. L., Henderson, P., & Nance, D. W. (1991). Curriculum guide for training counseling supervisors: Rationale, development, and implementation. *Counselor Education and Supervision*, 31(1), 58-80. doi: 10.1002/j.1556-6978.1991.tb00371.x
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Cigrand, D. L., & Wood, S. M. (2011). School counseling and solution-focused site supervision: A theoretical application and case example. *Journal of School Counseling*, 9, 1-29.
- Crutchfield, L. B., & Borders, L. D. (1997). Impact of two clinical peer supervision models on practicing school counselors. *Journal of Counseling & Development*, 75(3), 219-230. doi: 10.1002/j.1556-6676.1997.tb02336.x
- Cunanan, E. D., & McCollum, E. E. (2006). What works when learning solution-focused brief therapy. *Journal of Family Psychotherapy*, 17(1), 49-65. doi: 10.1300/J085v17n01\_04
- Dunn, R. L. (2004). *The knowledge and competencies of effective school counselor supervision*. Unpublished doctoral dissertation. Ohio State University, Columbus, USA.
- Franklin, C., & Streeter, C. L. (2003). *Solution-focused accountability schools for the twenty-first century: An evaluation of Garza high school*. Retrieved from <https://www.utexas.edu/courses/franklin/garza.pdf>
- Franklin, C., Trepper, T. S., Gingerich, W. J., & McCollum, E. E. (2012). *Solution-focused brief therapy: A handbook of evidence-based practice*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Glaes, J. M. (2010). *Implementing an ASCA-informed school counselor supervision model: A qualitative field-based study*. Unpublished doctoral dissertation. Western Michigan University, Kalamazoo, USA.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2012). *Supervision in the helping professions* (5th ed.). New York, NY: Open University Press.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). *Management of organizational behavior—Utilizing human resources*. New Jersey, NJ: Prentice Hall.

- Holloway, E. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. Oaks, CA: Sage. doi: 10.4135/9781452224770
- Hsu, W. S., & Kuo, B. C. H. (2013). Solution-Focused Supervision with school counselors in Taiwan. In F. N. Thomas (Ed.), *Solution-focused supervision : A resource-oriented approach to developing clinical expertise* (1st ed., pp. 194-204). New York, NY: Springer.
- Kelly, M. S., Kim, J. S., & Franklin, C. (2008). *Solution-focused brief therapy in school: A 360-degree view of research and practice*. New York, NY: Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780195366297.001.0001
- Kim, J. S., & Franklin, C. (2009). Solution-focused brief therapy in schools: A review of the outcome literature. *Children and Youth Services Review*, 31(4), 464-470. doi: 10.1016/j.chidyouth.2008.10.002
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3rd ed.). California, CA: Berrett-Koehler.
- Koob, J. J. (2002). The effects of solution-focused supervision on the perceived self-efficacy of therapists in training. *The Clinical Supervisor*, 21(2), 161-183. doi: 10.1300/J001v21n02\_11
- Liu, X., Zhang, Y. P., Franklin, C., Qu, Y., Chen, H., & Kim, J. S. (2015). The practice of solution-focused brief therapy in mainland China. *Health and Social Work*, 40(2), 84-90. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/hsw/hlv013>
- Page, B. J., Pietrzak, D. R., & Sutton, J. M. (2001). National survey of school counselor supervision. *Counselor Education and Supervision*, 41(2), 142-150. doi: 10.1002/j.1556-6978.2001.tb01278.x
- Roberts, E. B., & Borders, L. D. (1994). Supervision of school counselors: Administrative, program, and counseling. *School Counselor*, 41(3), 149-157.
- Stark, M. (2012). Supervising practicum students: SF supervision as a cure for negative thinking. In F. N. Thomas (Ed.), *Solution-focused supervision: A resource-oriented approach to developing clinical expertise* (1st ed., pp. 230-239). New York, NY: Springer.
- Taylor, L. (2010, November). *Workshop manual for training trainers and supervisors*. Paper presented at the 2010 SFBTA Conference, Banff, Canada.
- Thomas, F. N. (1996). Solution-focused supervision: The coaxing of expertise. In S. D. Miller, M. A. Hubble & B. L. Duncan (Eds.), *Handbook of solution-focused brief therapy* (1st ed., pp. 128-151). San Francisco, SF: Jossey-Bass.
- Thomas, F. N. (2013). *Solution-focused supervision: A resource-oriented approach to developing*

*clinical expertise*. New York, NY: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-6052-7

Waskett, C. (2006). The pluses of solution-focused supervision. *Counselling and Psychotherapy Journal*, 6(1), 9-11.

Wilkerson, K. (2006). Peer supervision for the professional development of school counselors: Toward an understanding of terms and findings. *Counselor Education and Supervision*, 46(1), 59-67. doi: 10.1002/j.1556-6978.2006.tb00012.x

收件日期：105年03月09日

複審一日期：105年03月27日

複審二日期：105年05月01日

複審三日期：105年06月02日

通過日期：105年08月21日

## The Effects of a Solution-Focused Supervisors' Training Program for School Counselors

Wei- Su Hsu

Yu-Hsuan Yu\*

National Taiwan Normal University    Taipei Chengcong High School

The purpose of this study is to examine the effect of a Solution-Focused Supervision (SFS) training program for senior high school counselors. This study used a mixed method design. Fifteen senior high school counselors underwent a total of 51-hours of SFS training over 8.5-days. The program contained four parts: (a) supervision, including instruction on basic concepts, rules, forms, and ethics of supervision; (b) SFS, including the important characteristics, components, processes, skills, and forms of SFS; (c) discussing the multi-faceted role of the school counselor and existing school counselor supervisory models; and (d) how to combine SFS with school counselor supervision and how to prepare for an SFS supervisor. All the trainees attended two focus-group interviews, one right after training and the second one month later. During the interviews, all trainees completed reaction sheets and the learning self-report inventory. All participants also completed the Supervisory Competence Scale and readiness assessment sheets before and after their training. After one month of training, all trainees were required to submit one supervisee's feedback sheet. To solicit more detailed feedback about the training program, 4 trainees who had full attendance participated in semi-structured interviews. The data of the reaction sheets and learning self-report inventory were analyzed through descriptive statistics while a paired-sample t test was conducted on the readiness assessment sheet and supervisory competence scale. After performing a homogeneity test, a dependent sample t test was conducted. In addition, the qualitative data was analyzed by qualitative methodology. The method used by the qualitative analysis team was open coding. The Kirkpatrick's Four-Level Model was used to evaluate the effect of this SFS training program. The main four levels of the Kirkpatrick's Four-Level Model include: (a) Reaction, the trainees' feelings toward the program; (b) Learning, the degree of trainees' acquisition of knowledge, skills, and attitudes; (c) Behavior, what has been learned is expressed in trainees' concrete behaviors; and (d) Results, the impact of training on the trainees' organization. Different qualitative and quantitative research data were selected and analyzed for each level. The results found trainee improvements in all four levels of Kirkpatrick's

model. For the Reaction level, trainees reported high satisfaction with the program, and especially appreciated the content of the program and training methods. Peer learning and peer support were mentioned positively by most of the trainees. For the Learning level, there was a significant difference in the scores for the Supervisory Competence Scale, which demonstrates that the trainees improved their knowledge ( $t = -7.22, p < .001, d = 4.13$ ), attitudes ( $t = -5.56, p < .001, d = 2.97$ ), and behaviors ( $t = -6.36, p < .001, d = 3.40$ ). The difference between the pretest and posttest scores on the learning self-report inventory was also significant. Moreover, this SFS training program enhanced the trainees' readiness to supervise school counselors, ability to conduct self-supervision, and also simultaneously increased their competencies as a school counselor. For the Behavior level, trainees implemented SFS as a supervisor. They additionally internalized the concepts of the solution focused approach into their work and changed behaviors in their personal lives. Finally, for the Results level, both the trainees and their supervisees achieved their supervision goals and felt empowered during the process of supervision. The clients of supervisees also reported positive changes. All trainees indicated their school counseling work and communication with staff became more efficacious. This study supports the SFS model as an effective and highly practical model, and fits campus culture in Taiwan. Based on these findings, the study discusses the factors present in this SFS training program that either facilitated or hampered learning, and provides suggestions for SFS training, government policies for the supervision system in school, and future studies.

**Keywords:** Kirkpatrick's four-level evaluation model, school counselor supervision, Solution-Focused Supervision, supervisors' training.

---

\* Corresponding author: Yu-Hsuan Yu, email: shuepcyuh@gmail.com