

初任國民中小學專任輔導教師職前培訓方案的 參與經驗與需求評估之初探研究

宋宥賢¹

李佩珊¹

張聖杰^{2*}

國立中山大學教育研究所¹

國立臺北教育大學心理與諮商研究所²

《學生輔導法》規定2015年起全國中小學初任輔導人員需完成40小時職前基礎培訓課程。為此，本研究邀請113位參與2015年培訓主要參與者—國中初任專輔教師，參與問卷調查（共100位）與訪談（共13位），並以Kirkpatrick與Kirkpatrick（2006）四層次教育訓練評估模式（Four Level Evaluation Model）中的反應層次內容（reaction）為依據，初探其對此培訓的滿意狀況、相關參與經驗與期待等。量化結果顯示：初任專輔教師對整體培訓略屬滿意，然對部分培訓面向仍感不足，如培訓時程安排、培訓對輔導資源運用、對輔導策略研擬之幫助等。對此，質性結果進一步補充專輔教師略感滿意之原因，即整體培訓有助其職前預備，並提升專業認同及專業形象建構。此外，質性結果亦顯示，據專輔教師觀點，培訓待改進處尚包含（一）政策執行層面：培訓未分流、必選修課程規劃未落實、未事先瞭解參與者背景與課程需求；（二）課程主題層面：未完整依學校輔導所需規劃整體課程；（三）課程設計層面：部份課程偏重基礎概念講述，忽略實務層面之重要性、部份課程設計較不符學校輔導工作脈絡。綜此，本研究綜整專輔教師對培訓之相關期待，並據以擬定實務與未來研究建議；並進一步提出雙軌式訓練理念，以優化現有課程架構。

關鍵字：專任輔導教師、需求評估、滿意度、職前培訓。

*通訊作者：張聖杰，e-mail: shengchieh925@gmail.com
DOI: 10.3966/172851862018040051007

壹、緒論

臺灣因應《國民教育法》修訂及《學生輔導法》頒布，高中職以下學校大量增聘專任輔導教師（後稱專輔教師），期能紓緩學校輔導人力不足問題，提供更多專業協助。預計 106 學年度起，全國將有 8,158 名專輔教師投入學生輔導工作（教育部國民及學前教育署，2014）。因其將為學校輔導主力，故需具備的職能值得重視。

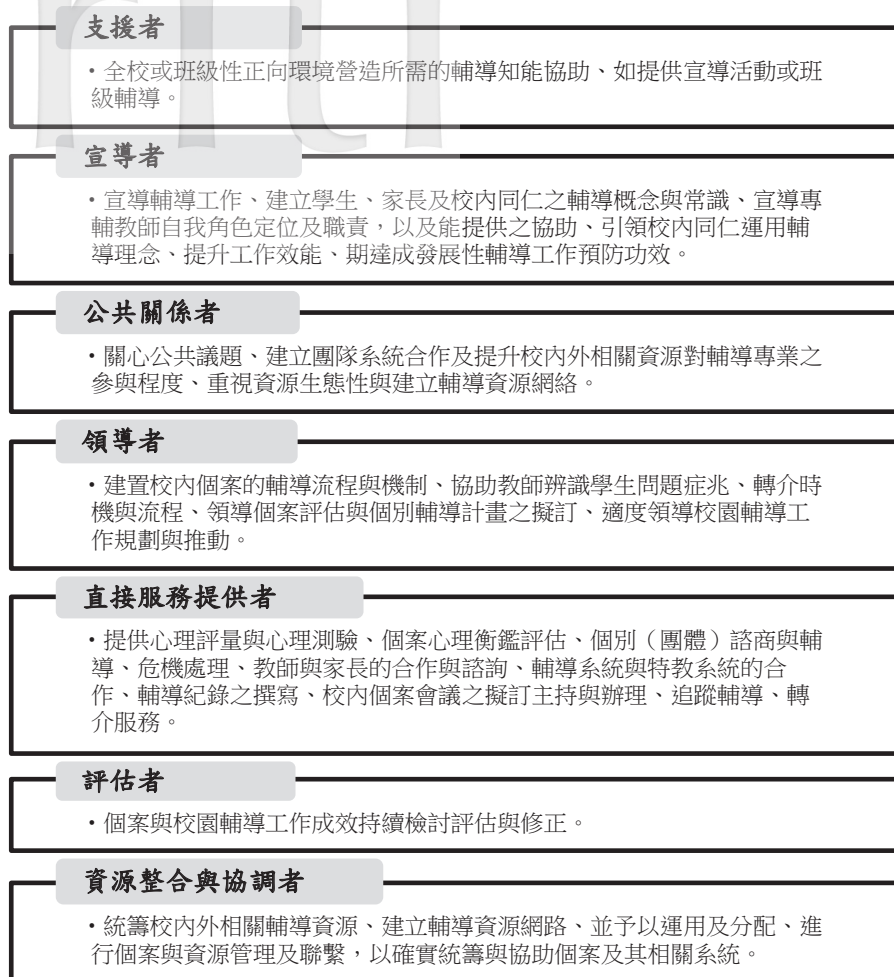
為使專輔教師甫進校園輔導工作現場，便具備足夠知能以適任校園輔導工作。教育部 2014 年通過《學生輔導法》第 14 條便明訂：「高級中等以下學校主管機關應定期辦理初任輔導主任或組長、輔導教師及初聘專業輔導人員至少四十小時之職前基礎培訓課程」（教育部，2014），並規定自 2015 年起全國中小學初任輔導人員皆需完成 40 小時職前培訓。

然究竟此職前培訓是否確實發揮效益？培訓參與者對培訓之滿意情形、需求與期待又為何？這些議題迄今尚未被探究。而因從參與者觀點探究職前培訓實施狀況，有助於後續培訓規劃精進，並強化培訓成效展現（Kirkpatrick, & Kirkpatrick, 2006）。故本研究目的即藉由 Kirkpatrick 與 Kirkpatrick 四層次教育訓練評估模式（Four Level Evaluation Model）的「反應層次」內容（reaction）為依據，探究參加此 40 小時培訓的國中小初任專輔教師，其對此培訓課程之滿意程度、參與經驗、及其對培訓整體規劃與課程之相關需求與期待。據此，以瞭解現今培訓辦理狀況，並提供未來培訓規劃建議。

一、專輔教師職能需求

王麗斐等人（2013）、謝曜任（2013）彙整專輔教師角色職責，可分為支援者、宣導者、公共關係者、領導者、直接服務提供者、評估者、資源整合與協調者等七種（請參圖一）。

歸納圖一角色職責，可知專輔教師除需具備專業輔導知能，如輔導諮商、個案評估衡鑑、諮詢、危機處理、追蹤輔導及轉介外，亦需有個案管理、資源整合、系統合作等能力，以有效統籌個案概況，運用系統觀點介入輔導，藉以深化輔導效能。再者，專輔教師也需適時展現專業領導與專業支援等知能，以助全校心理衛生宣導，提升親師生輔導知能，引領校園輔導工作規劃與推展，藉以促進校園對輔導工作之重視。



圖一 專輔教師角色職責圖

值得關注的是，綜上專輔教師所需具備知能中，個別輔導諮商與學生問題評估衡鑑是外界最期待輔導教師發揮效能之處（王文秀、施香如、林維芬、許育光、連廷嘉，2011；王漢君等人，2013）。相關研究也指出，學校急需輔導人員針對下列學生議題提供專業協助，如偏差行為、過動或注意力、家庭壓力、社交技巧、憂鬱自傷、特殊需求兒童輔導等（趙曉美、王麗斐，2008；Haksiz, & Demirok, 2016; Yates, 2017）。然而，有研究發現專輔教師對個別輔導諮商、個案概念化與心理評估衡鑑等，常感效能不足並期加強（王漢君等人，2013）。故基於實務現場需求，其除須精進個案衡鑑及概念化能力外，亦需增進特定心理問題及高風險個案輔導專業知能。

此外，因學校系統互動頻繁多元，專輔教師系統合作能力便不容忽視。林郁倫、陳婉真、林耀盛與王鍾和（2014）研究指出，輔導室與其他單位或教師的合作關係是影響輔導工作成效的重要因素，故輔導教師須具備良善人際溝通協調能力，才能有效整合個案內外資源，並提供適切協助。再者，為利合作成效展現，輔導教師便需適切評估個案狀況、相關資源類型與功能，並據此協調、整合適宜資源，以利能有效分工來協助個案（宋宥賢、林顯明，2016）。但王漢君等人（2013）卻指出，專輔教師常對資源掌握度不足。因此，促進其具備輔導資源網絡建構並進行整合協調之能力便屬重要。

綜上，專輔教師所需具備的專業知能甚為繁雜精深，故適時提供其職前培訓便屬重要（李佩珊、宋宥賢、王麗斐、洪瑞兒，2017；Culbreth, Scarborough, Banks-Johnson, & Solomon, 2005）。職前培訓屬近程、短期且基礎性之培訓，此除可預先培育初任學校輔導人員工作所需之基礎知能、並協助其及早適應工作場域文化外（林欽榮，2002；Culbreth et al., 2005），亦能成為「學」「用」間的橋樑，讓其將所學理論技術與學校輔導場域加以連結，如此有助角色效能開展（李佩珊等人，2017）。

此外，職前培訓誠為未來在職訓練之基礎，並與之相得益彰（林欽榮，2002）。職前培訓有助初任學校輔導人員後續進入學校工作後，能在對學校輔導相關議題有較基礎之瞭解下，進一步針對所欲解決的實務問題、及所欲發展之專業知能，接受相對應更完整之在職訓練（李佩珊等人，2017）。換句話說，職前培訓極具重要性，除可培育其工作所需之相關基礎知能外，更利其後續接受在職訓練時，能以職前培訓所教授之內涵為基礎，進一步接受更進階、更完整之知能培育，並促進培育效率。

二、初任輔導人員四十小時職前基礎培訓課程

《學生輔導法》第 14 條規定，高中職以下學校主管機關應定期辦理予初任學校輔導人員之職前基礎培訓（教育部，2014）。李佩珊等人（2017）發現第一年辦理之職前培訓情形：（1）規劃單位：教育部主責全國高中職職前培訓規劃，並同所轄學校協辦；國中小則分自行辦理（各縣市政府委由所轄學生輔導諮商中心與學校承辦）與委外辦理（由教師研習中心或專門機構辦理）。（2）辦理時程：高中職每年暑期定期辦理連續五天共 40 小時職前培訓；國中小細部期程則由各縣市政府自行排定，多數辦於暑期，然有縣市連續五天辦理，有縣市則分三日基礎訓練加兩日進階訓練。（3）辦理對象與培訓方式：高中職部分，教育部

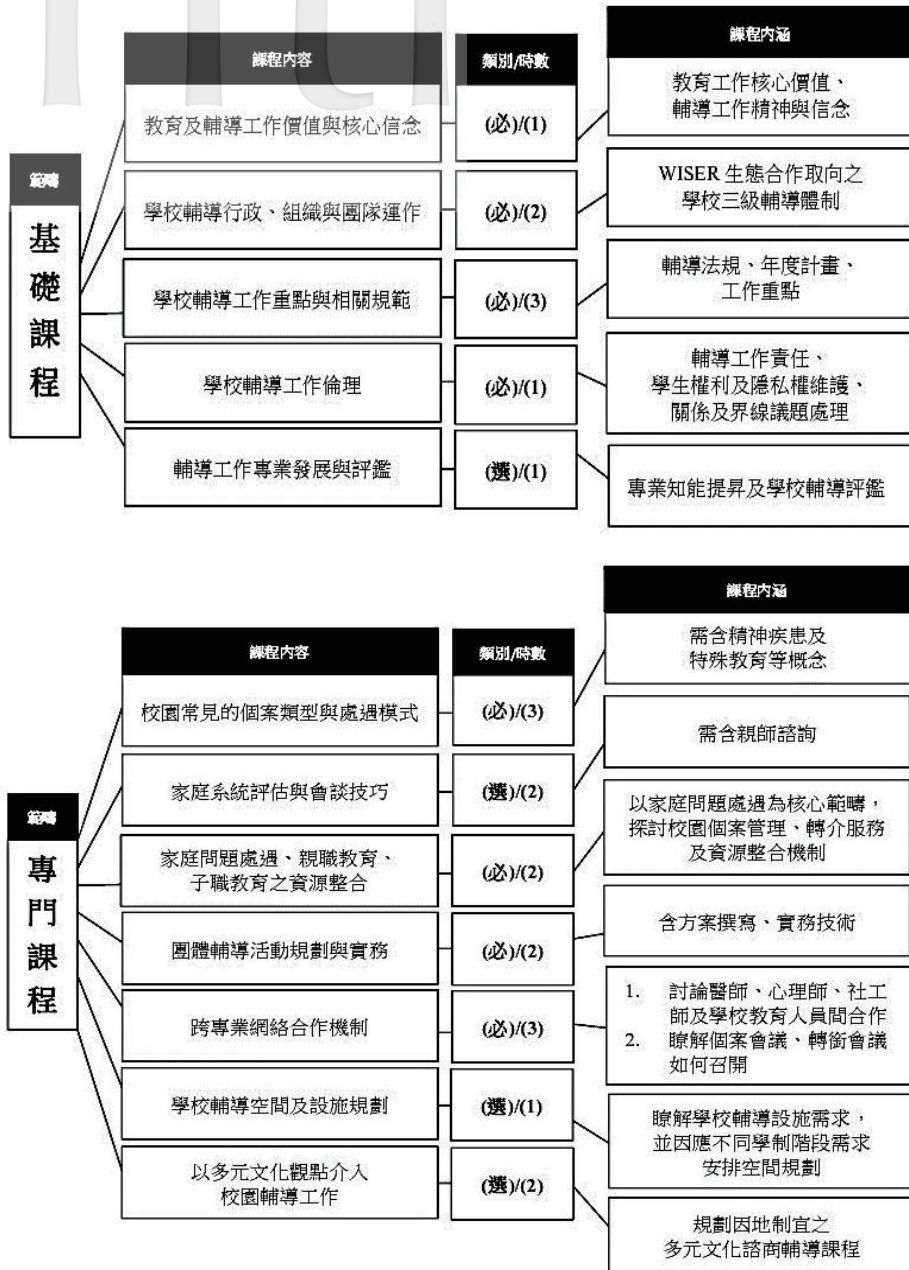
不限定工作角色，統一進行培訓；國中小則多數縣市不限定工作角色與特定學制，統一辦理混和培訓。整體而言，培訓仍以講述課程為主。

關於職前培訓課程內涵，教育部國民及學前教育署（2015）（以下簡稱國教署）亦制定 40 小時訓練課程架構，供作辦理參酌，詳見圖二至圖四。綜上，課程分為基礎、專門、專題、自我關照及個別專業等五類，前四類具必修及選修，最後一類為必選修。課程內涵為：（1）「基礎課程」欲促進參與者對學校輔導基礎工作價值、內涵等瞭解；（2）「專門課程」注重輔導工作進行時相關概念之培育，如校園常見個案類型及其處遇、跨專業諮詢合作等；（3）「專題課程」，更細部對校園各重要輔導議題，如適性輔導、校園危機事件處遇、性平教育與兒少保護等進行討論，以提升參與者專業知能；（4）「自我關照課程」，則強調參與者自我照顧與紓壓等策略培育，以助其能預先具備預防專業耗竭相關知能。（5）「個別專業課程」，欲培育參與者具備基礎學校輔導行政事務等知能。

綜此，職前培訓期能透過上述課程規劃，培育初任輔導人力應有之工作知能，以助其對學校輔導工作內涵有基本認識。然課程內涵能否符合其之期待與需求，實需再探究。

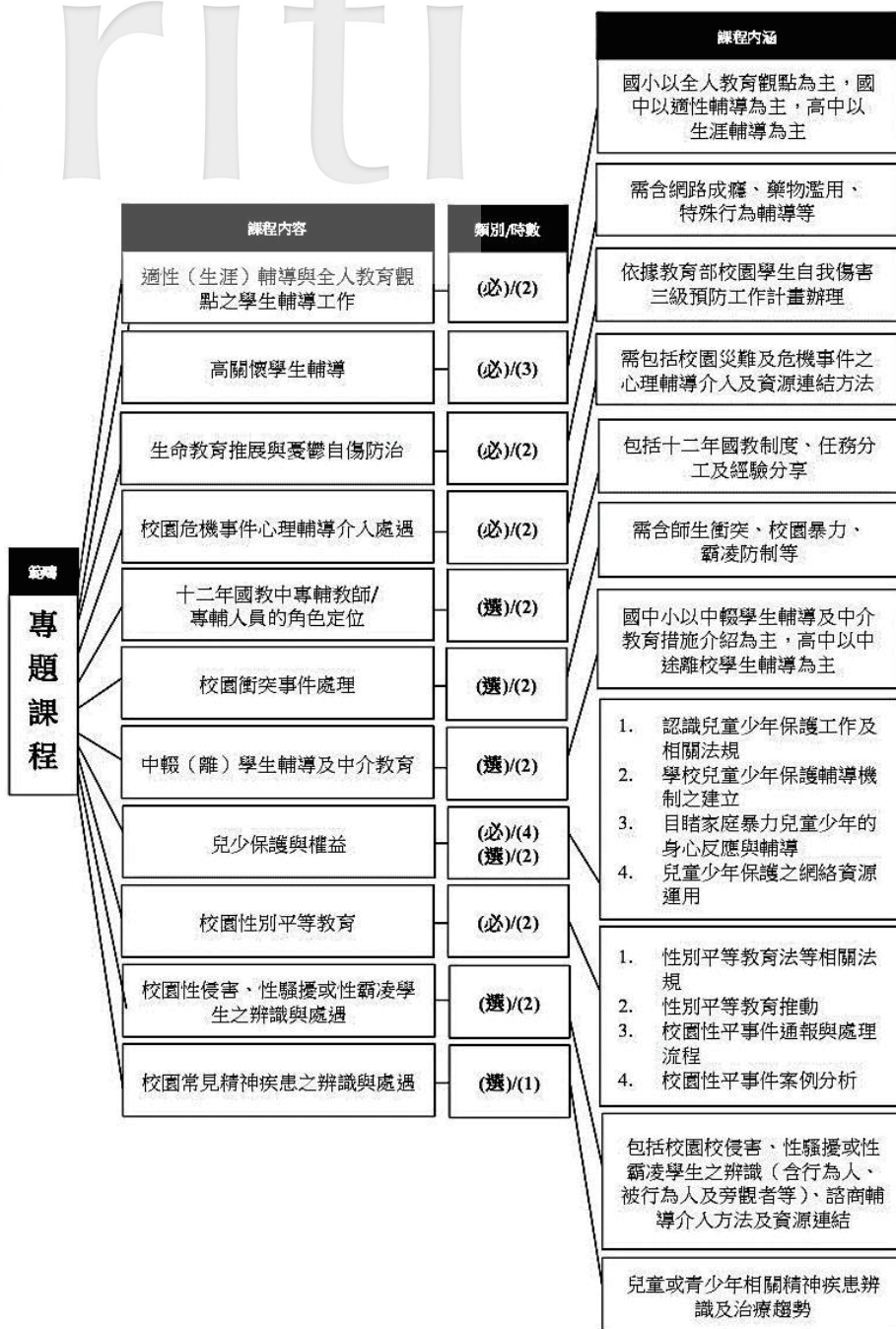
三、職前培訓課程之評估依據

現今學界與實務多運用 Kirkpatrick 與 Kirkpatrick（2006）四層次模式進行教育訓練評估（林伯安，2011；林碧珍、蔡文煥，2007）。透過參與者對訓練之學習與滿意評估、及學習成效於實際現場之應用狀況，藉以瞭解該訓練成效及與參與者的適配度，並為未來訓練提供改進建議（Kumpikaite, 2007）。對此，為瞭解初任專輔教師對職前培訓各面向之滿意狀況、參與經驗、及對培訓規劃與課程之需求與期待。本研究採取此模式，作為培訓評估之理論依據，茲將四層次分述如後：（1）反應層次（**reaction**）為後續各層次之評估基礎，目的在瞭解受訓者對培訓課程之滿意狀況，如學習內容與行政規劃、學習材料與設備、師資安排、參與收穫等，藉以釐清培訓課程與受訓者之適配度，並從受訓者觀點，探究此培訓實施狀況及可改進面向。（2）學習層次（**learning**）即瞭解受訓者於培訓課程之學習進展與成效，如受訓者經學習後，其知識、態度或技能之精進。（3）行為層次（**behavior**）即評估受訓者如何將培訓中所學內容運用至工作表現中。（4）結果層次（**result**）即瞭解培訓對於機構組織之實質影響，如對課程內容、課程實施方法、投入程度與成本、及獲取經濟效益等進行整體評估。



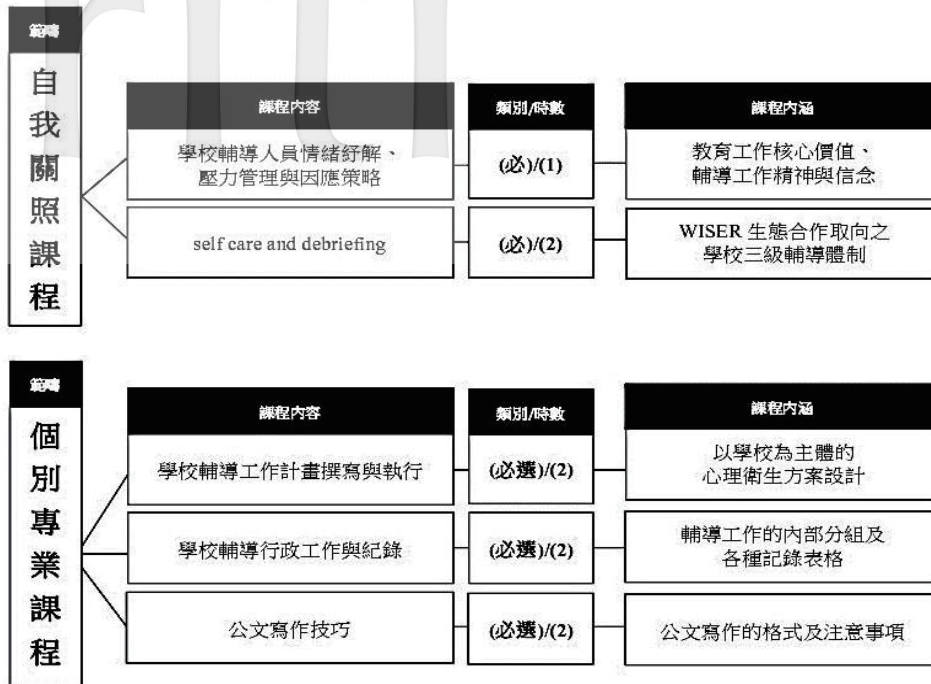
資料來源：教育部國民及學前教育署，2015。

圖二 40 小時職前培訓之基礎與專門課程課程架構



資料來源：教育部國民及學前教育署，2015。

圖三 40小時職前培訓之專題課程架構



資料來源：教育部國民及學前教育署，2015。

圖四 40 小時職前培訓之自我關照與個別專業課程架構

Kirkpatrick 與 Kirkpatrick (2006) 提出評估宜從反應層次逐步進階到學習層次，前一層次為下一層次評估之基礎。理想上可分四層次進行評估，然鑒於各教育訓練之預期成效與目標不盡相同，故可基於該教育訓練著重之處挑選適切層次進行評估。本研究選取職前培訓之反應層次 (reaction) 內涵進行評估，理由如下：(1) 本研究期望瞭解專輔教師對職前培訓之滿意狀況、參與經驗、相關需求與期待評估，故較符反應層次評估內涵。(2) 相關研究發現，反應層次可有效預測學習層次，而學習層次亦可有效預測行為層次 (翟永麗，2004)，故反應層次為整體教育訓練評估之基礎、亦為後續層次評估之基礎。而因現今國內甚少研究針對此培訓進行評估，故本研究期先針對反應層次著重內涵，進行參與者之相關經驗與意見評估，此亦作為後續職前培訓成效評估之基礎。

綜此，本研究據 Kirkpatrick 與 Kirkpatrick (2006) 之建議，運用量化及開放式填答問卷，匿名收集初任專輔教師真實回應，以瞭解其對培訓各面向之滿意狀況、課程需求；此外，本研究亦配合質性訪談與問卷開放式問題等多元取徑方

式，深入瞭解專輔教師對整體培訓與課程規劃之相關看法與期待等，藉以全面釐清職前培訓辦理狀況。

貳、研究方法

一、研究對象

本研究採便利取樣(convenience sampling)與立意取樣(purposeful sampling)，以 2015 年考取各縣市國中小正式專輔教師並參與該年度「職前 40 小時訓練」者為研究對象。此主因：(1) 初任專輔教師為此職前培訓之主要參與對象；(2) 因 2015 年首次依法辦理職前培訓、同年國教署亦制定該培訓課程架構(見圖一至圖三)，故當年度縣市政府多依照此課程架構規劃職前培訓，使得課程結構與內容多為一致，此便適宜本研究針對考取該年度之各縣市初任專輔教師進行培訓辦理狀況之探究，以瞭解其共同參與經驗與對培訓的看法。

對此，本研究採 Cresswell 與 Clark(2007)提倡質量混和設計(mixed method design)中的同時性(concurrent)嵌入式設計(embedded design)，即於量化研究中嵌入質性資料之收集。此二資料之參與對象如下：

(一) 量化資料

填寫「職前基礎培訓方案研究問卷」之專輔教師共 100 位(2015 年總招聘 330 位正式專輔教師，本樣本約佔該年度招聘人數 1/3)。此問卷共發送 101 份、回收 101 份、問卷回收率為 100%，有效問卷數 100 份。研究對象背景資料詳見表一。

表一 量化資料研究對象背景資料

性別	年齡	教育背景	專業證照	服務階段	研究對象分佈
男 15 位	21-30 歲 76 位	輔導、諮商、心理	社工師 1 位	國小 12 位	北部 54 位
女 84 位	31-40 歲 18 位	相關系所組畢業		國中 9 位	中部 13 位
未填 1 位	41 歲以上 6 位	(含輔系及雙主修) 68 位	心理師 9 位	國中 88 位	南部 16 位
		具輔導(活動)科或綜合活動學習領域輔導活動專長教師證書 32 位			東部 17 位

註：本研究因便利取樣及考量近年專輔教師招聘名額等因(國中專輔教師招聘人數較國小多)，故研究對象招募以國中初任專輔教師為主。

(二) 質性資料

此部分研究對象有二：1.有填寫「職前基礎培訓方案研究問卷」之開放性題目的 95 位專輔教師；2.參與半結構式訪談之 13 位國中小專輔教師（受訪者平均年齡 27.69 歲；國小專輔教師 4 位，國中 9 位；北部地區 7 位、其餘中南東部各 2 位）（詳見表二）。

表二 質性訪談研究對象背景資料

受訪者	年齡	性別		服務學制		服務縣市			
		男性	女性	國小	國中	北部	中部	南部	東部
A	26		●		●	N 市			
B	26	●			●	N 市			
C	26		●	●		N 市			
D	26		●		●	N 市			
E	30	●		●		O 市			
F	27	●			●			S 市	
G	26		●		●		Q 市		
H	26		●	●					T 縣
I	25		●		●			S 市	
J	28		●		●	P 縣			
K	40	●			●	N 市			
L	28		●		●		R 縣		
M	26		●	●					U 縣

二、研究工具

(一) 職前基礎培訓方案研究問卷

林伯安（2011）編制之「教學輔導教師培訓課程回饋意見調查問卷」為本研究問卷設計基礎，主因：（1）該問卷（滿意度調查部份）具良好內部一致信度（Cronbach $\alpha = .94$ ）；（2）該問卷編制基礎同為 Kirkpatrick 與 Kirkpatrick（2006）四層次評估模式之「反應」面向，並聚焦探究參與者對培訓四面向之滿意情形（課程內容、講師授課、研習規劃、個人收穫），此與本研究目的相似。故本研究以該問卷為依據，在參照研究目的、職前培訓相關文獻及「反應」面向重視之內涵後，建構出「職前基礎培訓方案研究問卷」。本問卷共分以下三部份，然於（1）參與滿意度調查：為符應本研究與職前培訓之目的內涵，並期本問卷能提供精確

之測量，本問卷除針對原先問卷旨意不適切、敘述較無關之題目進行修改外（如將「課程內容切合教學輔導工作的需要」修正為「我覺得整體研習內容符合學校輔導工作實際需要」），亦於講師授課（1 題）、研習規劃（2 題）、與個人收穫（1 題）等面向新增題目。（2）課程需求評估：本問卷雖保留原先問卷「個別課程」意見評估部分，然將原評估主題從「時數安排」，更改為對課程「需求」之評估，以更貼近本研究目的。（3）開放性問題：本問卷保留原先問卷之開放性問題，但更聚焦探究參與者對職前培訓之想法或建議，以瞭解此培訓辦理狀況。

綜此，本問卷三部分為：

第一部份「參與滿意度」，共 26 題，採李克特式五點量表計分，由非常不同意（0 分）至非常同意（4 分）。目的為瞭解專輔教師參與培訓後對四個面向的滿意情形，得分愈高代表對該面向愈滿意。（1）課程內容（4 題）：培訓內容是否與培訓目標相契合、是否符合個人及學校輔導工作之專業需求；（2）講師授課（6 題）：對整體培訓講師表現之滿意度；（3）研習規劃（7 題）：對培訓之地點、時間、場地設備及使用媒材等滿意度；（4）個人收穫（9 題）：整體培訓協助專業能力培育、工作預備度提升之滿意度。

第二部份「課程需求評估」，以國教署之職前訓練 40 小時課程架構（分五大類別共 28 種課程，詳見圖一至圖三）設計檢核表，讓專輔教師自評，並從課程表中選出參加後覺得最符合其需求之三個課程，以利分析哪些類別及課程較符需求。

第三部分「開放性問題」，蒐集專輔教師對培訓之回饋，如參與經驗、需求與期待。

於問卷內容效度檢核，本研究邀請三位學術與實務專家（一位測驗研究專長之學術專家；二位具職前培訓規劃及授課經驗之教師）及一位參與 2015 年培訓之初任專輔教師，協助檢核：問卷第一部分題目內容是否可測得參與者對培訓之滿意狀況、內容表達是否清晰明確、題目排序適切性等；另也針對問卷第二與第三部分確認其合宜性，以使本問卷具良善內容效度。

於問卷信效度檢核，問卷第一部分採單向度 Rasch 部分得分模式（partial credit model, PCM），並運用 ConQuest 2.0 軟體，針對四面向分別進行模式－資料適配度分析。其次，以多向度 Rasch PCM，分析整體職前培訓滿意程度的四面向結構模式－資料適配度，以作為效度證據。採 Rasch PCM 主因 Rasch 測驗具

客觀等距之特性，能將樣本的潛在特質及試題的難度在同一個量尺上做比較，並解決傳統測驗理論對於測驗依賴、樣本依賴及原始分數非等距等限制問題(Bond, & Fox, 2007)，以為試題提供題目品質檢核指標。

首先，本研究針對問卷第一部分四個向度，分別進行單向度的模式-資料適配度分析(model-data fit)。結果顯示，多數向度試題的 *infit* MNSQ 及 *outfit* MNSQ 皆符合 Bond 與 Fox (2007) 提出之 MNSQ 值應介於 1.4 ~ 0.6 之標準，表示模式-資料適配度良好，即該向度題目測量相同構念。然有少數題目適配度不佳，課程內容向度有 1 題，講師授課有 2 題、個人收穫有 3 題，故予以刪題，最後保留 20 題。其次，運用多向度 Rasch PCM 進行職前培訓滿意程度的四向度整體結構模式-資料適配度分析。結果顯示，所有題目的 *infit* MNSQ 及 *outfit* MNSQ 皆符合 Bond 與 Fox 認定之 1.4 ~ 0.6 之標準。因此，此結果支持滿意程度可依四層次教育訓練評估模式之「回應」面向，確實分作四向度。故最終確認問卷第一部分之題目架構，即課程內容向度為 3 題、講師授課為 4 題、研習規劃為 7 題、個人收穫為 6 題，共 20 題。

另此 20 題之試題分離信度 (item separation reliability) 為 .92，顯示試題的難度 *logit* 值能在此樣本下被有效區分 (Linacre, 2006)。此外，課程內容、講師授課、研習規劃及個人收穫等四個分向度問卷之信度分別為 .92、.84、.87 與 .84。因此，本問卷具良好信效度。

(二) 半結構式訪談與訪談綱要

本研究輔以半結構式訪談，更深入瞭解初任專輔教師對此培訓之參與經驗、需求與期待。訪談綱要係參酌相關訓練評估研究 (如林碧珍、蔡文煥, 2007; 林伯安, 2011)，並與培訓相關規劃者及參與者討論後擬定。於正式訪談前，本研究先邀請 1 位受訪者進行預訪以修正訪談綱要。訪談綱要修正部份包括：1. 增加瞭解受訪者在參與培訓前，其對準備上任之輔導工作有何需求與疑慮，此除可全面瞭解參與者想法外，更可預先勾勒出其對培訓之相關期待；2. 修改訪談問題之語彙描述，以更貼近受訪者經驗脈絡。正式訪談綱要內容如下：

- (1) 參加此培訓前，您對即將面對的輔導工作，有何專業需求或疑慮？為什麼？
- (2) 您認為此次培訓，對您是否有幫助？您認為有哪些幫助？為什麼？
- (3) 您認為此次培訓，對您是否有不足之處？您認為有哪些不足？為什麼？
- (4) 您對於此培訓有何實質期望 (如對課程主題、教學形式、時間地點等)？

三、研究程序與資料分析

(一) 邀請研究對象

於問卷調查，本研究採便利取樣，透過電話與社群媒體邀請數名與研究者較為熟識且符合本研究選樣標準之對象，在向其說明研究目的內涵並確認其參與意願後，請其作為代理人，於專輔教師團體督導時協助邀請其他研究對象。於研究訪談，為細緻瞭解培訓辦理概況，本研究採立意取樣，選取適宜之研究對象進行訪談。首先，研究者與共同作者組成提名小組（Okoli, & Pawlowski, 2004），一同商討及擬定符合本研究選樣標準、並較擅語言表達、且有意願分享培訓參與經驗之對象名單。後續，研究者則藉電話與社群媒體逐一與名單上對象聯繫，向其說明研究目的內涵、後續資料用途與受訪者相關權益等，並確認其參與意願後進行面對面訪談。

(二) 進行正式問卷調查與訪談

正式問卷調查前，研究者協助代理人知悉本研究目的、施測方法與流程、受試者相關權益、調查歷程可能遇到的問題與處理方法等，後由代理人於各縣市專輔教師團體督導時間發放問卷（於 2015 年 10 月至 2016 年 4 月進行）。

正式訪談則於 2016 年 1 月至 4 月進行。資料收集以達理論飽和、不再新增新觀點與論述為停止訪談資料收集之判斷依據。對此，研究者群固定在收集 2 至 3 位受訪者資料及完成協同資料分析後，便共同針對分析概況進行討論，以確認目前分析結果是否已達飽和判斷依據，即未有新的編碼出現、及編碼間關係或聯結皆能適切建立（高淑清，2008）。若判定資料未達飽和，研究者群則繼續收集資料，並再次召開討論以進行資料飽和評估。綜此程序直至資料判定達飽和後才停止，藉以盡可能保障資料收集之完整性。總計，本研究共訪談 13 位初任專輔教師，並完成 17 次訪談（4 位受訪者接受再訪），各訪談時間約為 50 分鐘至 90 分鐘，平均為 76 分鐘。

(三) 問卷與訪談資料處理

1. 資料整理

於問卷資料，先將問卷第一、二部分轉騰為數字以利統計分析，另轉騰問卷中第三部分（即開放性問題）為文字，並進行編號。第一組數碼統一為 Q，第二組數碼則為 01 至 95（即問卷編號，共 95 位受試者填答）。如 Q12 即代表此段內容出自問卷編號 12。

於訪談資料，研究者完成資料收集後，將訪談錄音檔轉錄為逐字稿，並依札

記摘要加入註解，以敏覺與本研究相關之訪談內涵、分析架構及非語言意涵。接續則會對每位受訪者發言進行序號編碼，第一組數碼為受訪者代號，由 A 至 K 依受訪日期順序編碼；第二組數碼為受訪內容於逐字稿中的行數。如 C066 即代表此受訪內容為受訪者 C 於訪談逐字稿中第 66 句話。

2. 資料分析

本研究採同時性鑲嵌式設計收集質量資料，並透過質性資料探究量化資料背後意涵、亦擴展量化資料不足處，以達資料互補之效（宋曜廷、潘佩妤，2010）。本研究先進行量化資料分析，以初步瞭解受試者對培訓之整體滿意情形與課程符合需求狀況；接續，則進行質性資料分析，期藉由培訓參與經驗之助益性與待改進分析，進一步探究量化資料結果可能原因，同時，更全面瞭解培訓效益、以及尚有哪些面向待改進，藉以統整出相關建議期待。最後，本研究將量化與質性資料分析結果加以對照，以瞭解其關聯與相應情形。綜此，研究結果書寫方式除分別呈現量化與質性結果外，另透過小結綜整其相應情形，以更完整釐清培訓概況。此外，因本研究期能精深未來培訓規劃，故更強調待改進分析資料之整理。以下為量化與質性分析說明：

（1）問卷資料量化分析

於問卷第一部分，本研究將 Rasch PCM 分析出的試題難度估計值與專輔教師滿意程度，帶入統計軟體 SPSS 21.0 進行描述性統計分析，以清楚呈現其對此培訓四面向之滿意情形。

然因問卷第一部分每題皆採五點計分，故每一題皆有四個塞斯通閾值（Thurstone threshold）。每一題第 A 個塞斯通閾值定義為：該題得 A 分以下之機率與得 A 分（含）以上之機率相同時（即 50%）之試題難度（Linacre, 2006）。就此問卷而言，試題中第 3 個塞斯通閾值，表示受試者於該試題得 2 分及 2 分以下之機率，與得 3 分（大部分同意）和 3 分以上之機率相同時的試題難度，此可作為滿意／不滿意之截點。綜此，於問卷第一部分，本研究均以每個試題之第 3 個塞斯通閾值作為判斷受試者滿意與否之截斷點，受試者若選擇超過該試題第 3 個塞斯通閾以上之選項，表其對該試題描述感到滿意。

於問卷第二部分，本研究先統計職前培訓五大課程類別（即基礎、專門、專題、自我關照、個別專業等課程類別；詳見圖二至圖四）各自被專輔教師選取次數。計算範例如下：若某專輔教師評定三個最符合其需求之課程為學校輔導倫理（屬基礎課程類別）、高關懷學生輔導及兒少保護與權益（此二皆屬專門課程類

別)，則該筆資料會被計算為基礎課程類別被選取一次、專門課程類別被選取兩次，以此類推。後續，則運用統計軟體 SPSS 21.0 進行卡方適配度檢定 (good-of-fit test)，以瞭解專輔教師在參與完培訓後，五大類別之哪些類別最符合其需求。

再者，本研究亦會針對統計上顯著符合其需求的類別，計算這些類別下的課程（詳見圖二至圖四）各自被選取之次數。計算範例如述：若經統計分析，確認基礎與專門課程此二類別顯著符合專輔教師需求，而某專輔教師評定三個最符合其需求之課程為學校輔導倫理（屬基礎課程類別）、高關懷學生輔導（屬專門課程類別）、公文寫作技巧（屬個別專業課程類別），則該筆資料僅計算學校輔導倫理與高關懷學生輔導各被選取一次，公文寫作技巧則不納入計算。接續，本研究亦藉由卡方適配度檢定 (good-of-fit test)，以確認專輔教師在參與完培訓後，在這些顯著類別中，哪些課程最符合其需求。

(2) 訪談與問卷資料質性分析

本研究將訪談逐字稿及問卷第三部分（開放性問題）之文字資料歸納為質性資料一同分析。本研究三位研究者共同參與分析，主要分析員由第一作者擔任。第一作者為輔導諮商研究所畢業，現為教育學研究所博士研究生，曾擔任正式國中專輔教師，並具輔導諮商專業經驗、質性訪談、資料編碼分析與質性研究發表之經驗。另兩位協同分析員為本研究第二、第三作者，其同為輔導諮商研究所畢業，並具輔導教師實務工作經驗，其中一位則具職前培訓規劃與擔任講師經驗。本研究採編碼者一致性係數與信度計算，以確認編碼一致程度。此係數計算方式為： $S / (S + D)$ ， S 為三位分析者相同之編碼數， D 為不同之編碼數。當編碼者一致性達 .9 以上時，才確立編碼架構表並進行後續資料分析。而整體資料編碼者信度 (Intercoder Reliability) 為 .94，此具良善之編碼一致程度 (Sim, & Wright, 2005)。

質性資料分析以持續比較分析 (constant analysis) 方法進行 (Strauss, & Corbin, 2007)：(1) 首先對全部文本內容反覆沉浸閱讀，再進行段落選取，以找出文本中與研究主題相關且具意義之敘述；(2) 予以意義單元之標記摘要，如將文本描述中對於培訓之相關限制，據其特性以細緻標示為「未事先瞭解參與者對課程之需求」等；(3) 於摘要文句中進行分析比較歸類，以發現個別主題，並形成暫時架構，如「未事先瞭解參與者對課程之需求」、「未針對參與對象進行分流」標示為「政策執行上待改進處」等；(4) 將所有個別主題進一步比較與分類，重新組織與聚攏相關個別主題，以凝聚出共同主題，如將各文本中政策

執行上待改進處的相關個別主題標示出，並發現不僅有政策執行上待改進處，其與個別主題間亦具關聯，如尚有課程內容與形式設計待改進處，故可凝聚更上層共同主題為「職前培訓之待改進處」；（5）依據共同主題進行全部文本中相關摘要文句之類別歸納，並挑選具代表性之摘要文句以形塑描述文。協同分析部份則包含：共同閱讀文本資料、逐字稿段落選取、意義單元標記，及主題歸納形塑與描述文撰寫等，並討論彼此分析不相同處以形成共識。

3. 資料檢核

為確保質性資料之值得信賴度（*trustworthiness*），除前述協同分析策略外，本研究亦強調對研究方法、程序與資料分析歷程之完整陳述（*Audit trail*），針對研究結果進行完善分析與詮釋（*Rich, thick descriptions*）。同時，邀請受訪者確認逐字稿內容及初步分析結果（*member check*），綜納其意見修訂結果（*Merriam, 2002*）。另本研究亦透過分析者之三角檢證法（*investigator triangulation*），研究共同作者一同對研究分析結果進行討論與提供建議（*Denzin, 1978*）。

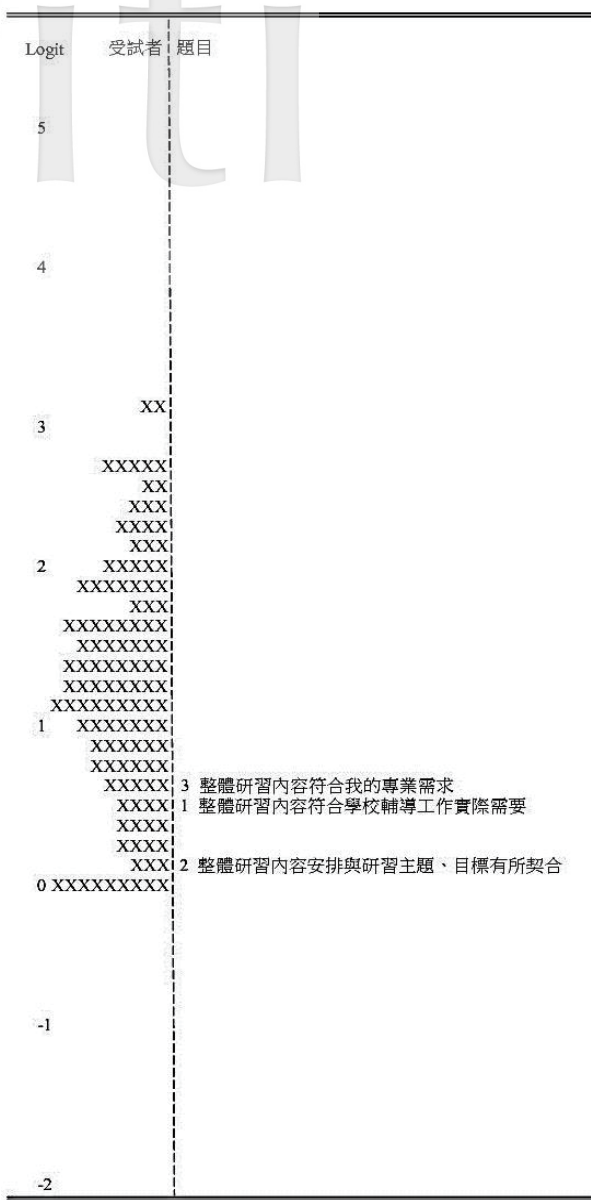
參、研究結果

透過量化資料分析可知，參與此培訓之國中小初任專輔教師，對培訓規劃略屬滿意，然對部分培訓面向仍感不足。藉由質性資料之助益性分析，進一步發現其對此培訓略屬滿意之主因；另一方面，藉由待改進分析亦擴大瞭解培訓不足之面向與原因，綜整出其對培訓「政策執行」、「課程主題」和「課程設計」之期待。

一、量化資料

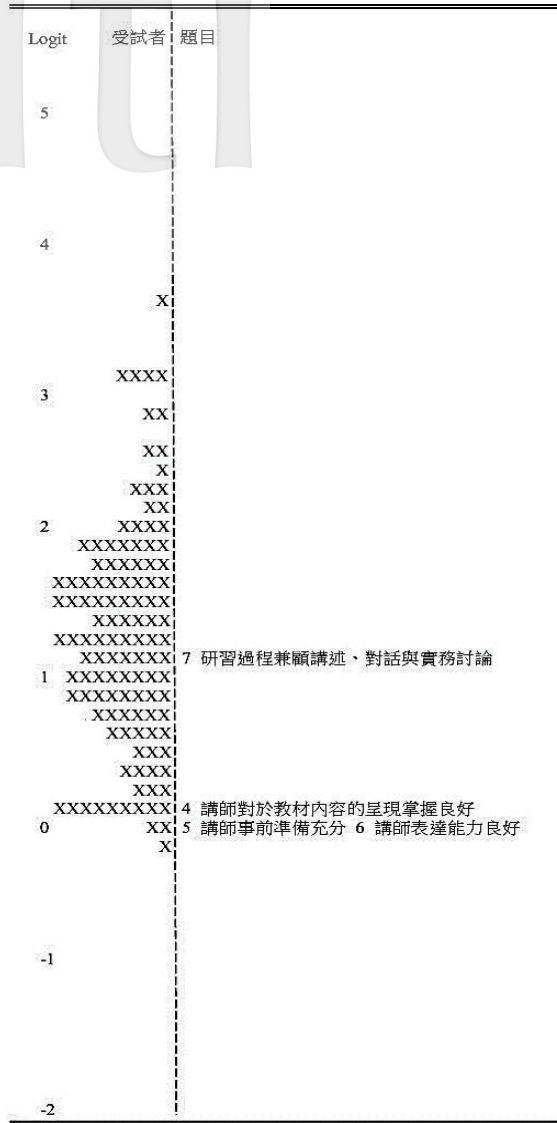
（一）培訓整體與分向度之滿意情形

透過 *Rasch PCM* 模式分析，可瞭解專輔教師對職前培訓四向度之滿意狀況。圖五至圖八分別為此四向度之受試者能力及試題難度對照圖。圖左「*X*」代表專輔教師滿意程度分布，圖右為每一題第三個塞斯通閾值。愈接近圖上方之專輔教師，其滿意度愈高；愈上方的題目難度愈難，即表教師對這些題目內容愈難感到滿意。圖五可知專輔教師於課程內容之滿意程度分布（ $M = 1.24, SD = .68$ ）高於該向度題目難度分布（ $M = 0, SD = .22$ ）。其中，難度最低的第二題「我覺得整體研習內容安排與研習主題、目標有所契合」（ 0.12 logits ），有 77% 專輔教師滿意此描述；難度最高的第三題「我覺得整體研習內容符合我的專業需求」（ 0.59 logits ），則有 66% 專輔教師滿意此描述。



圖五 課程內容向度的受試者能力及試題難度對照圖

圖六可發現專輔教師對講師授課之滿意程度分布 ($M = 1.22, SD = .77$) 高於該向度題目難度分布 ($M = 0, SD = .21$)。其中，難度最低之第六題「整體而言，我認為講師表達能力良好」(- 0.12 logits)，有 80%專輔教師滿意此描述；難度次低之第五題「整體而言，我認為講師事前準備充分」(- 0.03 logits)，亦有 79%專輔教師滿意此描述；難度最高的第七題「整體而言，我認為研習過程兼顧講述、對話、與實務討論」(1.13 logits)，僅有 53%專輔教師滿意此描述。



圖六 講師授課向度的受試者能力及試題難度對照圖

圖七指出專輔教師對研習規劃的滿意程度分布 ($M = .78, SD = .85$) 略高於該向度題目難度分布 ($M = 0, SD = .40$)。其中，難度最易之第十題「我認為研習場所的設施妥適」 ($- 0.25$ logits)，76%專輔教師滿意此描述；而難度次易之第八題「我認為研習使用的任何媒材（含數位媒材）皆有助於學習」 ($- 0.16$ logits)，有 73%的輔導教師滿意此描述；而難度最高的第十二題「我認為研習安排之天數合宜」 (0.90 logits)，僅有 46%專輔教師滿意此描述；難度次高的第十三題「我認為研習之時程安排適當」 (0.88 logits)，同僅有 46%專輔教師

整體培訓內容與目標的契合性、講師準備度與表達能力、培訓場所設備、培訓中相關學習媒材的使用狀況等。其次為：整體培訓有助其瞭解相關學校輔導概念、工作職責與內涵、以及整體培訓符合其專業需求程度等。然較少專輔教師感到滿意的內涵則包括：培訓課程兼具講述與實務討論之比例、培訓時程安排、培訓對運用與整合相關輔導資源能力之增進程度、培訓對研擬適切輔導策略能力之精深程度等。

(二) 培訓課程符合需求之評估

經卡方適配度檢定發現，專輔教師對不同課程類別符合需求之程度有顯著差異， $\chi^2 = 199.70, p < .001$ 。將各課程類別被選取次數（即被評為符合其需求之次數）與各課程類別期望次數（即經卡方計算，各課程類別平均應被選取次數）進行比較，可發現專題課程最符合需求，其次為專門課程（表三）。

專輔教師評定專題課程類別之各課程符合其需求狀況有顯著差異， $\chi^2 = 60.83, p < .001$ ，其中「校園危機事件心理輔導介入處遇」最符合需求，其後依次為「高關懷學生輔導」及「兒少保護與權益」、「校園性侵害、性騷擾或性霸凌學生之辨識與處遇」與「中輟（離）學生輔導及中介教育」（圖三與表三）。

專輔教師評定專門課程類別之各課程符合其需求狀況亦有顯著差異， $\chi^2 = 38.75, p < .001$ 。其中「校園常見的個案類型與處遇模式」最符合其需求，其次為「家庭問題處遇、親職教育、子職教育之資源整合」及「家庭系統評估與會談技巧」（圖二與表三）。

二、質性資料

(一) 職前培訓之助益性分析

此部份主要發現職前培訓可帶來以下四助益，此亦為專輔教師對整體培訓略屬滿意之主要原因。

1. 更認識輔導工作任務

此培訓可協助專輔教師更認識學校輔導工作內涵及角色職責，瞭解工作角色定位。如 L 認為「可更瞭解輔導老師的角色定位跟功能，如在個別輔導中，我的角色會是專業服務提供者、評估者、或是資源聯繫者（L027）」D 認為培訓「可幫助我有概念需要完成什麼工作？整體輔導工作規劃？工作量是多少？（D022）」。

表三 各課程/類別之卡方適配度考驗

類別/課程名稱	被選取次數	期望次數	卡方檢定
基礎課程	42		
專門課程	89		
專題課程	132	56.8	199.70***
自我關照課程	19		
個別專業課程	2		
<hr/>			
適性（生涯）輔導與全人教育觀	5		
點之學生輔導工作	22		
高關懷學生輔導	9		
生命教育推展與憂鬱自傷防治	28		
校園危機事件心理輔導介入處遇	5		
十二年國教中專輔教師/專輔人員的角色定位	3	12	60.83***
校園衝突事件處理	13		
中輟（離）學生輔導及中介教育	19		
兒少保護與權益	4		
校園性別平等教育	18		
校園性侵害、性騷擾或性霸凌學生之辨識與處遇	6		
校園常見精神疾患之辨識與處遇	33		
校園常見的個案類型與處遇模式	16		
家庭系統評估與會談技巧	19	14.8	38.75***
家庭問題處遇、親職教育、子職教育之資源整合	6		
團體輔導活動規劃與實務	12		
跨專業網絡合作機制			

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

2.增進基礎知能

此培訓可精進專輔教師的基礎知能並澄清觀念，如相關法規與通報流程、個案類型、工作倫理等。以兒少法規與通報流程為例，可更瞭解個案辨識方法、擔任角色、後續通報程序與責任等，G認為可「提升專業敏感度，甚至知道自己在這過程中的通報與評估角色（G073）」。以學校輔導工作倫理為例，C認為培訓有助瞭解學校常見個案類型及三級輔導工作責任區分：「它介紹會碰到哪些類

型個案，很有條理地協助我去區分一二三級輔導、要用個別或團體方法輔導（C051）」。

3.有助專業認同與形象建構

專輔教師認為因前述培訓效益顯現，加上課程中講師之催化鼓勵，便深化其對輔導工作之專業認同，進而提升自我效能及工作投入意願，綜此，便促進其對外專業形象之建構。這些皆滿足專輔教師對此培訓之部份需求。B指出「在培訓過程中，講師、來的教育局官員，也不斷賦權我們！加上在這培訓中也學到一些基礎知能，這至少有滿足到我一些需要，會讓自己比較有自信去面對工作，覺得這工作是有價值的（B033）」。此外，D表示「上完這研習，辦公室的大家會比較認為你有專業，比方他們處理一些個案，有時會諮詢我的意見，他們會說你有接受這專業訓練，應該對個案處理會比較瞭解（D121）」。

4.有助預備進入新職場

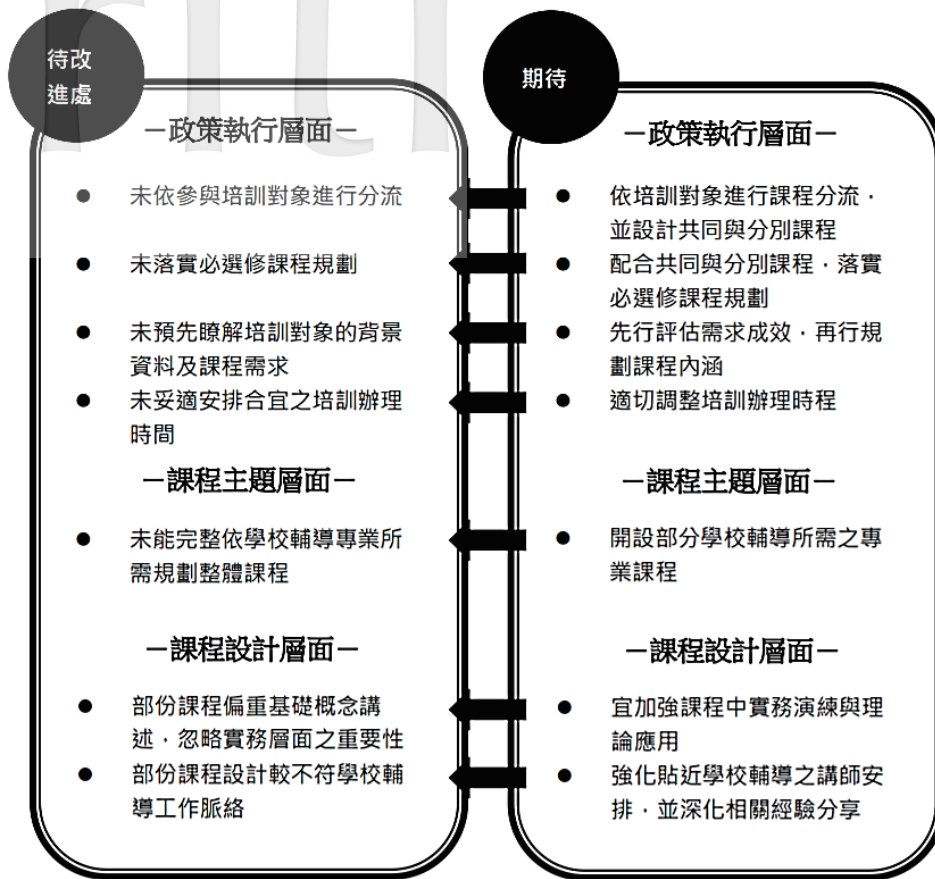
初任專輔教師面對新的工作場域時會有陌生感或擔憂，而培訓可助其做好預備以進入新職場。G表示：「這研習可讓自己進入狀況，去瞭解專輔的教職生涯，培養職前應該知道的事情（G076）」。而填寫問卷的教師亦表同感：「職前培訓對工作經驗較少的專輔教師是很重要的學習機會加定心丸，可先瞭解學校輔導工作的實務（Q01）」、「我滿喜歡有職前訓練，這可提升進入專輔工作的準備度（Q47）」。

5.小結

綜上分析，除發現助益性分析與前述滿意度結果相呼應外，亦進一步釐清專輔教師對整體培訓略屬滿意之主要原因，即專輔教師認同整體培訓有助其瞭解相關學校輔導概念、工作職責與內涵、並增進其相關基礎知能，如此皆有利協助職前預備、同時也提升其專業認同及專業形象之建構。這些便滿足了專輔教師部分專業需求。

（二）職前培訓之待改進分析

此部分進一步釐清專輔教師認為哪些培訓面向尚待改進，並綜整出相關原因與相應之建議期待，可分「政策執行」、「課程主題」、與「課程設計」三層面待改進意見（詳見圖九）。



圖九 職前培訓之待改進處與期待分析圖

1.政策執行層面

(1) 未依參與對象進行分流培訓

許多培訓考慮辦理成本及便利性，混合不同職位輔導人員如輔導教師、組長、主任、心理師或社工師共同辦理。此雖有助彼此知悉各自角色職責並促進溝通，但卻忽略其基礎知能不同，如輔導主任與組長較需輔導行政規劃能力、輔導教師較需輔導諮商實務能力等。C 便提及「工作內容與角色定位不同，兜在一起講很難可以講深，這樣效果也不佳，如公文寫作，專輔就很少會碰到（C021）」。

對此，多數專輔教師認為可藉由共同課程與分別課程的設計，即針對整體參與者共同需具備之基礎概念與知能開設共同課程，針對不同職位開設對應其角色職責與需求之分別課程，以呼應不同工作內涵及定位差異。如 I 所言：「要顧到共同上課與分流訓練的好處，就是針對每個職位都需要的專業知能來開共同課程，那

他們就可以在裡面討論交流啦！另外，也需要針對不同職位特有的專業知能開設專屬的專門課程，更貼近他們的專業，這樣才有效果（I103）」。

（2）未落實必選修規劃

多數專輔教師表示其所屬縣市並未落實必選修課程規劃，此便影響其學習效益與權益，G 提到選修規劃窒礙難行的原因是因為必修和必選修加起來就 40 小時。對此，L 則提出既兼顧前述共同與分流訓練效益、又落實必選修課程規劃之建議：「可開成核心課程跟專業課程，比方核心課程有 20 - 30 小時，是組長、主任跟專輔都需要的共同基礎知能，這是必修課程，而後面的 10 - 20 小時的專業課程可針對不同角色去開，大家根據自己需求選課。（L045）」

（3）未預先瞭解培訓對象的背景資料及課程需求

歸結培訓不夠令人滿意的原因之一，即培訓規劃者沒有預先瞭解參與者背景資料（學經歷）及學習需求，如 J 說：「這些是”他們”認為我們需要的知能，卻不見得是我們真正需要的。排這些課程的人，都沒有瞭解新專輔的需求（J038）」。少數縣市雖會先調查過去訓練背景作為規劃之參考，同時要求參與者選修所缺少之課程，但「缺少時數」是否為「所需課程」呢？J 認為：「他們拿檢核表確認你修過什麼，剩下就是你需要的。但我想修的又不一定是我沒有的課程，我也想上其他課啊！（J044）」顯見參與者需求較少被納入培訓規畫，可能影響滿意程度與培訓效益。

是以，K 建議可先調查先前（如上年度）培訓參與者提供課程主題、內容或講師邀請之意見，因為這些人經一年工作後，對工作內涵與受訓需求更為瞭解，且又能站在新進人員角度針對培訓規劃提供實質建議。

（4）未妥適安排合宜之培訓辦理時間

多數縣市培訓辦理時程在暑假，有時會與其他研習時間重疊（如新進教師研習），故常有抉擇兩難或補訓的困境。甚者，有些縣市在開學後一週、甚至最長到三個月內才辦理職前培訓，此衍生如需緊急調課、學校輔導人力短缺、其他同仁分擔更多工作、初任輔導人員未受訓就開始工作等困境。此便影響其對培訓之滿意度。如 J 抱怨：「職前訓練應在八月份辦理，但今年開學後才辦理就很不方便！我們臨時被調去，有被逼的感覺（J049）」。另因培訓時間長達 40 小時，多數縣市為考量成本效益便集中時間辦理，但每天 8 小時共 5 天如此密集的受訓時間可能影響學習效益。是以，多數專輔教師對培訓辦理時程與時間規劃較不滿意，期望規劃單位能提早規劃並公告。其認為因開學後輔導業務繁重、加上新任

學校輔導人員多在八月初才進入學校熟悉業務，故考量業務熟悉緩衝時間，建議在暑期八月中下旬安排辦理培訓。再者，為考量學習成效，多數專輔教師建議避免連 5 天辦理，如在培訓中間穿插 1 至 2 天休息、或隔週辦理，較有時間統整授課內容，亦對原有工作干擾較少。B 提出建議：「可以中間休息一天，比方四五、一二三，因為不會這麼耗神！而且出去太多天，工作會有 delay，我還是要適時回去處理工作（B072）」。

2.課程主題層面

(1) 未能完整依學校輔導專業所需規劃整體課程

學校輔導工作較繁雜且個案類型多元，加上專輔教師職責強調如個別與團體輔導、班級宣導、與專業支援等，故對照培訓內容與實際學校工作需求後，發現仍缺乏「自我照顧」、「個案工作」和「個案系統」三面向之課程規劃。於自我照顧面向，新手專輔教師常承接困難或危機學生，易感耗費心力且面臨困境，嚴重者便會專業耗竭。故確實探討「自我照顧」方法將可提升新手專輔教師面對困境的能量。如 C 所言：「你自己的議題會影響小孩，你也可能因自己的狀況而不知道在諮商什麼。所以自我照顧的課程是需要的，可以教導我們如何面對這些工作挑戰（C044）」。於個案工作面向，晤談初期需有精神疾病初步評估和個案概念化之能力，M 說：「我們雖然知道怎麼陪伴走那段歷程，但沒有前面的個案評估能力，你完全不知道要怎麼走到後面（M072）」。另多數專輔教師期望職前培訓更聚焦校園常見個案類型，探討成因與辨識、擬定輔導目標及策略等。而常見個案類型也需含括藥物濫用、情緒困擾、反社會行為等。如 G 認為：「學校常見是藥物濫用跟性平，但這次只提到一點點，希望還可聽到可提供這些學生哪些輔導策略（G031）」。

於個案系統面向，系統分工合作與資源引進有助於受輔學生，然在內部資源部份，多數專輔教師年資尚淺且對學校文化尚不瞭解，故需透過培訓討論團隊合作、各處室職責及功能，強化對不同網絡單位之諮詢技巧。外部資源部分，家庭系統為受輔學生的重要資源，但新手專輔教師面臨學生家庭系統功能不彰、親子或親師衝突時，常缺乏有效協助策略。D 期望未來能加強此類型課程：「在接個案時，是需要從家庭脈絡來思考，或常有導師、家長及輔導老師間的會談，所以可請一些精通家庭溝通或治療的講師（D081）」。再者，多數新任專輔教師對在地可運用之資源功能（包括連結、申請及分工）不甚熟悉，且培訓多未系統性介紹。因此，專輔教師期望課程內容能多關注上述面向，如 I 希望增加地區資源

簡介：「資源連結要注意在地性，像是醫院、少年隊警察隊等警政單位(I121)」，Q則希望說明分工：「系統合作可講的更清楚。如心理師、社工師的職掌範圍，以利我們運用及連結(Q95)」。是以，開設因應學校輔導所需專業課程，應為整體課程設計第一考量。

3.課程設計層面

(1) 部份課程偏重基礎概念講述，忽略實務層面之重要性

多數受訪者認為能成為專輔教師，即具一定程度之專業知能。然現今一些實務主題相關課程（如校園常見的個案類型與處遇模式、高關懷學生輔導、危機事件處理、中輟輔導等）卻只聚焦基礎概念進行探究，但其更期待課程可符合學校實務需求，如解說如何將理論概念運用於實務接案、進行實際個案或系統合作模式演練等，如此才有助於其專業輔導能力精進。

「很多都講得太基礎，很少有實際的練習，也沒有運用理論於實務(G068)。」

「較有學習的是，有門課是阿德勒的理論運用在生涯上，它是比較有理論運用在實務上，這對我們有幫助！但大部分的研習都只講理論架構，就不深...很可惜(F082)。」

(2) 部份課程設計較不符學校輔導工作脈絡

現今規劃單位在部份課程上，多邀請專精諮商領域研究之教授或執業心理師，甚至非輔導專業背景且不具相關工作經驗之講師，使課程設計和學校輔導工作連結偏低。特別於一些實務主題課程中，這些講師能分享的案例與經驗有限，較難與學校輔導脈絡連結。如E所訴：「有一位講師是某組織的...很會用演講技巧或引用故事，但他都接到一個結論，就是生活教育、品德、尊師重道等，這幾乎跟學校輔導沒關聯(E104)。」對此，受訪者多期待具學校輔導工作經驗或熟稔其業務之講師，在課程中運用經驗分享方式，進行與課程主題相關之輔導工作經驗、接案處理經驗、相關資源合作經驗、輔導工作困境與因應策略等分享，並引導討論，藉以深化課程與學校輔導工作連結，並精進專輔教師能力。

「我參加過初任教師研習，有一些老師會...經驗談，用主題方式進行，比方班級經營，這就講很詳細，還秀出一些資料讓我們參考，聽了學到很多(I115)。」

「可以針對不同課程內容，邀請有學校輔導經驗的講師來，比方中輟輔導課程，老師可以先講概念，再分享一些個案概況、輔導經歷、策略、

輔導困境啊！而分享過程中他就可以用小組討論來讓我們想想如何解決這些問題，這就對我們有幫助（A057）。」

此外，若有效改善前述（1）與（2）問題，並在有限時間內創造實務主題課程之最大效益，專輔教師認為除上述建議外，亦需針對這些課程進行有效教學設計。對此，建議進行課程教學設計時，講師須注重動機引起、目的闡述、內容歸納、實務分享、討論與演練等，再搭配檢核以鞏固學習效果，藉以強化參與者之學習成效。

「引起動機及彼此共鳴是重要的，之後才是條列式重點歸納，然後才提供具體策略，如透過模仿、案例跟對話的分享。最後重要的是，講師能否在結束前進行模擬或驗收，比方透過簡單的測驗、小組競賽等，讓學到的東西真的進入心裡，這對專輔就更有幫助（K152）。」

4. 小結

綜上資料分析，除可瞭解造成專輔教師對部分量化資料結果（如培訓兼具講述與實務討論之比例、時程合宜程度、運用與整合相關輔導資源能力之增進程度、研擬輔導策略能力之精深程度等）較少感到滿意的原因外，尚發現專輔教師仍對以下面向較感不足：如培訓未分流、必選修課程規劃未落實、部份課程過多基礎概念講解、講師與課程設計較不符學校輔導脈絡等。更重要的是，藉由資料分析，亦發現專輔教師期待培訓單位能更加完備對自我照顧、個案工作、個案系統等三面向課程之規劃，藉以滿足其專業需求。而此部分發現亦與前述課程需求之量化資料結果有所呼應。

肆、討論與建議

以下將針對研究結果，綜整相關討論與實務建議，期能提升培訓效益。

一、專輔教師對此培訓尚表肯定，務必持續辦理並評估成效

（一）持續提升教學者專業發展與教學媒材運用，以穩固參與者之學習滿意度

整體而言，專輔教師對職前培訓辦理略感滿意，而學習者對於學習課程愈感滿意，愈有助於投入學習歷程並提升學習績效（李再長、黃麗鶯，2007），故建議規劃單位注重穩固與提升專輔教師培訓滿意度之方法。仔細探究各面向，發現較多專輔教師對培訓內容與目標間的契合性、講師準備狀況與表達能力、以及培訓相關設備與學習媒材使用狀況等感到滿意，顯示教學者（如講師）誠為促進學習之重要關鍵（Hattie, 2008），故建議職前培訓教學者可透過持續投入專業發展

來提升其教學技巧及教學預備，並適時運用相關教學設備媒材、提供具體案例解說等，藉以保持參與者學習動機（陳淑娟、林育璋，2016；Liao, 2007），如此將有助參與者更深入瞭解課程知識並提升學習效益。

（二）持續重視培訓價值，並強化更多資源挹注，以利培訓效益深化

更深入探討滿意之主因，發現此培訓可助專輔教師瞭解工作內涵、自身角色定位並深化輔導概念，此有利其做好職前預備、提升專業認同，並促進專業形象建構。此一發現除回應職前培訓目的（教育部國民及學前教育署，2015），亦呼應相關研究發現，即專業培訓能協助初任輔導人員培力（許育光，2013；Gunduz, 2012），並發展專業基礎技能與知識（Culbreth et al., 2005; Martin, 2002）。此外，相關研究亦強調專業角色定位的重要，即專輔教師若能對其專業角色有明確定位，將有利其發揮與角色對應之職責、展現專業效能，此便有助其專業形象建構，並利輔導工作推展（宋宥賢、林顯明，2016）。因此，藉由職前培訓協助建構專業角色定位，為此培訓之重要價值。再者，本研究結果亦與相關研究呼應，即培訓課程若能藉由情感上之支持、認知上之意義釐清、並引用相關輔導成功案例予之鼓勵，可促進初任學校輔導人員建構自我工作價值感、提升自身專業認同（洪莉竹，2008）。而專業認同的發展除有助發揮角色功能外，亦能提升專業程度（洪莉竹，2005；Gladding, 2000）並降低職業倦怠之可能（Fisherman, 2015）。據此，本研究建議各規劃單位須持續重視此培訓之價值與重要性。另也期政府單位能穩定挹注資源，藉以持續深化培訓效益，讓更多初任學校輔導人員從中獲益。

二、職前培訓政策執行層面之討論與建議

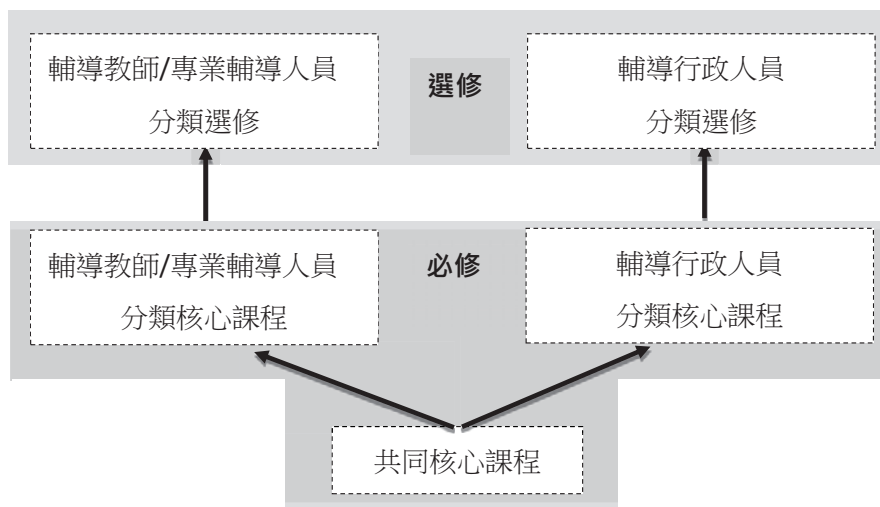
雖整體而言，專輔教師對現階段培訓略為滿意，然其仍對部分培訓面向較少感到滿意，並認為此較不符其需求，進而提出待改進期望。綜此，相關討論可綜整為培訓政策執行、課程內容與設計等二層面。以下先就前者討論：

（一）培訓未依對象分流，建議未來可採雙軌式訓練並落實必選修課程規劃

本研究結果發現，現今職前培訓多將輔導行政人員與輔導教師混合訓練，因此甚難兼顧不同參與對象學習起點行為之差異。雖官方制定之「職前 40 小時訓練課程」架構有必選修規劃，但必修課程加總已達 40 小時，故難開設選修課程，此顯示課程架構有必要修改。相關研究建議職前培訓需依不同職位參與者特性，提供適宜專業訓練，此將助其更適應學校輔導工作（Martin, 2002），並發揮更佳效能（Culbreth et al., 2005）。因此本研究建議必修與選修課程需依照不同參與者之專業需求與角色職責進行分類。

此外，本研究亦建議未來培訓可採「雙軌式」訓練方式，依據不同參與對象的角色職責與待培育知能，規劃對應課程。如針對輔導行政人員，可參酌相關人事行政培訓方法，以強化其整體輔導計畫規劃、實施、系統合作與人事協調等能力；而輔導教師的培訓則可著重深化其個案輔導與專業支持之相關知能。再者，職前培訓亦可參酌現今大學專業培育中常採用之「核心課程」(core curriculum)與「分類選修」(distribution requirement)進行課程架構調整(陳舜芬, 2008)。

「核心課程」即基於培訓之整體目的理念，評估相同職位與不同職位之參與者皆須共同培育的基礎學校輔導知能為何，以從現有課程架構(如圖二至圖四)中挑選對應課程，或新設計相關必修課程為「共同核心課程」與「分類核心課程」；另「分類選修」則是評估不同職位參與者之角色職責與專業需求為何，據此規劃相關分類選修課程。而本研究亦建議須確認上述這些課程之規定修習時數，以調整現今必修課程修習時數過多之狀況。前述課程架構圖詳見圖十。



圖十 職前培訓分流課程架構圖

綜此，本研究認為培訓可調整為：所有參與者先修習共同核心課程，再依不同職位對象分流，修習專屬其職位之分類核心課程(此於培訓之第一至第三天進行)；待核心課程修畢後，各參與者則可依其不同角色職責與專業需求，選修自己欲培育之分類選修課程(此於培訓之第四至第五天進行)。如此除可培育共同知能、增進不同職位參與者間交流，亦能促進不同參與者之專業知能發展。此外，為提升分類選修課程與參與對象間的符應程度並降低課程成本，規劃單位除可先

調查該年度參與對象或分析先前參與對象之需求，藉以作為規劃課程量之基礎外，亦可鼓勵鄰近縣市輪流辦理，以利撙節經費。

(二) 為利培訓效益開展，建議仍須調整培訓時程

本研究發現培訓時程規劃較不理想。對此，本研究建議培訓可定期辦於每年八月第二至四週間，每年固定辦理亦可讓新任人員預先知悉並安排時間參加。此外，建議規劃單位可考慮於培訓間穿插一至二天休息時間或隔週辦理，以讓參與者有充裕時間消化培訓內容並提升培訓效益。

三、職前培訓課程內容與設計層面之討論與建議

(一) 未調查需求而影響課程開設完備度，建議未來預先調查並重構課程架構

本研究發現專輔教師基於角色職責規劃，誠需更進階之專業知能，然現今規劃單位甚少事先調查其需求，使得課程開設不完備、或相關課程被設定為選修而未開，此便影響其對培訓之滿意狀況，如其對培訓助於其精進輔導策略研擬能力、助於精進其運用與整合輔導資源能力等滿意度皆不高。對此，建議規劃單位能預先調查其需求、並參酌先前培訓參與者（如上年度）對培訓課程規劃之相關回饋，藉以開設對應其角色職責與專業知能發展、及更符合學校輔導工作脈絡等課程。

然專輔教師對哪些課程有所需求，經本研究調查，發現較符其需求且期能繼續開設或多增設之課程可分個案、系統和自我三類，分述如下：

1.個案層面

個案層面課程如個案身心衡鑑、校園危機事件介入、校園常見個案類型與處遇等。相關研究指出上述為輔導教師被期待能進行之工作（王文秀等人，2011），但也為其較需專業協助的部分（許育光，2011）。以評估衡鑑為例，此是指輔導人員可藉評估工具或準則，針對學生身心狀況與主訴問題進行評量，以確認問題成因，並利後續個案概念化與處遇進行。對此，有研究便指出輔導教師誠需具備基礎衡鑑能力，以對學生狀況進行初步評估，並判斷精神官能症或心智功能缺損之潛在可能性（許育光，2013；Dollarhide, & Saginak, 2008）。故本研究建議規劃單位須考量將「校園常見精神疾患之辨識與處遇」納入輔導教師分類核心課程，或開設「個案評估與概念化」課程，以探究常見衡鑑與概念化的工具方法與歷程。

此外，當校園有危機事件或個案發生時，如學生精神疾病發作、自殺、重大創傷、性侵或暴力危險等，專輔教師便須介入處置。若其未具備此知能便投入危

機事件處理，則可能使其承受巨大壓力（麥麗蓉、蔡秀玲，2004）、甚至出現替代性創傷等問題（Arthur, Brende, & Quiroz, 2003），故誠需針對其提供危機處理之持續教育或及早訓練。因此，本研究建議規劃單位除需於職前培訓確實開設此課程外，另因危機處理實屬複雜且專輔教師該能力需持續精進，故後續在職訓練規劃便屬必要。對此，職前培訓可先進行危機處理概念與理論扼要介紹、並教導初步危機處理重點與策略，如校園常見危機個案類型、危機評估診斷、危機處理目標澄清、危機處理流程與短中長期處遇規劃等，此便可參酌 Gilliland 與 James（1997）提出之危機處理模式、Myer 與 James（2005）危機處理六步驟等進行規劃。再者，因校園危機事件可能對相關系統產生影響，故本研究建議該課程規劃亦須注重旁觀者、目睹者之危機處理策略教導、及如何辨識潛在受影響者等，如減壓團體、安心服務等便可供參（陳淑芬，2014）。最後，規劃在職訓練時，則可進一步針對特定類型危機個案之特定危機處遇方案進行深探與演練，綜此以有效協助專輔教師增能。

再者，針對校園常見個案類型輔導等課程開設不足狀況，本研究建議規劃單位可先針對培訓參與對象、現有學校個案類型統整表單、報告等進行調查，以評估現今校園中常處理之個案類型，如本研究便發現專輔教師期望開設之常見個案類型課程，係與近年教育部調查專兼輔教師主要接案類型相符（教育部國民及學前教育署，2014）。綜此，適切開設此類課程，並於課程中探討個案類型之身心狀況、問題成因、處遇重點及適切輔導策略等，將會利專輔教師建構先備知識，以助其入校時提供協助。

2.系統層面

系統層面課程可分校內與校外系統，校內系統如處室職責與團隊合作、諮詢服務，校外系統如親職教育與合作、在地資源介紹與合作等。為能有效提供協助，專輔教師除將焦點放於個案外，據生態系統論觀點（Bronfenbrenner, 1994），其更需重視個案所在系統如家庭、學校等對個案行為的影響。對此，相關研究亦支持此觀點：即輔導教師透過與個案相關系統合作、整合校內外資源提供協助、甚至視其系統需要提供諮詢服務，如此具生態系統觀之介入甚具成效（王麗斐、杜淑芬，2009）。然值得關注的是，現今輔導教師對如何進行親師諮詢、親職教育、及系統資源合作等存有困境，並亟需督導協助（許育光，2011）。而本研究亦發現現今職前培訓因少重視諮詢與親職教育能力培育，加上專輔教師甫進校園工作，不清楚資源類型及系統合作方法，故此方面知能確實待加強。對此，本研究

便建議職前培訓須重視親師諮詢與親職教育等課程，此有助家庭與學校間連結建立並促進學生正向發展（Kim, & Sheridan, 2015）。另此類課程規劃，講師可參酌 Crothers、Hughes 及 Morine（2008）倡導之學校基礎諮詢工作分類（school-based consultation），以強化：A.親師對個案行為之預防管理與介入等諮詢、B.親師相關心理衛生諮詢、C.教師課室與班級經營諮詢等。然須注意的是，因親師諮詢與親職教育此專業能力培育面向甚為多元，難於短時間內完成培育（許育光，2011），故本研究亦建議教育主管機關可考慮需將此類課程紮根於師培階段，以利未來輔導教師預先具備校園所需專業知能。

此外，本研究認為職前培訓應加強開設輔導資源介紹、運用與系統合作等課程。資源介紹課程可聚焦在介入性個案輔導、處遇性個案輔導所需的資源及其功能、合作時機等，如常見資源為：（1）社會福利與社工資源，如社會局、家庭暴力暨性侵害防治中心等；（2）醫療與輔導資源：如各地區醫療院所、學生輔導諮商中心等；（3）教育資源：如職訓中心、中介教育機構、特教資源中心等；（4）警政與司法資源：如少年警察隊、少輔組、少年保護官等。另規劃此類課程時，亦須注重在地資源介紹，如地方政府計畫方案、鄰近高中職與民間社福機構等，以助專輔教師瞭解可用資源並對個案特性做適切資源引介。

於資源運用與系統合作層面，王麗斐、杜淑芬（2009）發現輔導教師於系統合作時，主要扮演主責規劃與串聯資源角色，透過個案管理、資源分工機制建立、資源整合調度、及個案資訊交流與追蹤等，來強化系統與資源分工運作。對此，本研究建議可參考上述輔導教師角色職責，進行此類課程規劃。此外，課程亦須重視校內資源合作，如校園各處室於個案輔導之角色功能、如何促進校內團隊合作模式建立等。

3.自我層面

因專輔教師誠為一助人行業，其工作性質須重複面對個案痛苦且具破壞性之行為議題（Welfel, 2006）；同時，也須承接外界對輔導等專業角色的期待（Corey, Corey, & Callanan, 2003），故其很容易產生過高工作壓力，此便導致工作效率與投入意願降低，並對學生個案權益產生負面影響（Baggerly, & Osborn, 2006; Wilkerson, 2009）。是以，自我照顧課程對專輔教師便屬重要。故本研究建議規劃單位須確切開設如自我照顧、壓力調適等課程，透過課程討論輔導工作壓力內涵、教導壓力調適與因應策略、協助自我照顧與休閒活動規劃、及專業支持網絡建立等。

綜上討論，基於國中小初任專輔教師為培訓主要參與者，本研究便以「雙軌式」訓練為基礎，在綜整本研究結果，並與其角色職責相關文獻對照後（王麗斐等人，2013；宋宥賢、林顯明，2016；謝曜任，2013），重新優化教育部國民及學前教育署（2015）制定之「職前 40 小時訓練課程」模組，並設計出更適合輔導教師之課程模組（如表四）。本模組重新劃分課程類別，清楚呈現專輔教師之課程需求、及各課程與其角色職責對應狀況，以供未來培訓課程開設參酌。

（二）精進實務課程教學方式，將強化參與者學習動機並鞏固學習成效

本研究發現現今培訓課程多為基礎概念或理論探究，然對強調實務能力培育課程，如特定個案類型輔導、校園危機事件辨識處理等，其課程設計安排甚少運用案例討論、實務經驗分享、及演練等方式進行。再者，若培訓又多邀請一些較不具學校輔導相關實務經驗之講師來授課，此便導致教學設計無法契合專輔教師及學校輔導工作脈絡。綜此，皆可能導致其對培訓兼具講述與實務討論之比例、及培訓精深其輔導策略研擬能力等滿意度較低，故誠需調整上述課程之教學方式規劃。對此，相關研究指出案例教學法適用於初任輔導人員及師資培育人員之進修（陳淑娟、林育璋，2016；Lee, Fang, Shen, Sung, & Chuang, 2016），透過案例討論更身歷其境觀察實務操作，以貼近學習者脈絡、並增進其專業知能（Rickard, McAvinia, & Quirke-Bolt, 2009）。高熏芳和蔡宜君（2001）便指出，進行案例教學前須提供適度的理論教學，再以某教學案例做為輔助教材，如此較能讓學習者進行更深層的理論與實務驗證，並增進學習效益。

再者，Lee 等人（2016）也強調邀請具有實務經驗的專家（如具備與課程主題相關實務經驗、或熟悉該業務者等）作為案例與實務經驗分享者，可增進課程之互動與學習效果，並作為未來資源連結與諮詢對象。綜此，未來規劃單位應重視上述概念以完善此類課程規劃。

另在上課時間有限情況下，要達最大效益並汲取有用的知識與經驗，便須進一步思考如何引發培訓參與者之學習動機，並鞏固其學習成效（黃富順，1997；Petri, 1986）。對此，本研究建議規劃單位與課程講師應從教學設計及媒材運用等處著手，即在教學程序上，首先須引起參與者之學習動機，如運用一些與本課程及參與者脈絡相關之媒材如影片、圖片、新聞故事、案例、相關法條等引起動機；進而揭示本課程之目的、內容程序規劃等，藉此讓參與者有所預備；後續則針對課程內容講解，並適時提醒、統整與歸納重點，同時亦配合相關實務案例與經驗分享、討論與演練，以深化參與者收穫；最後，於課程結束前，搭配檢核機

制進行成效評估，如紙筆測驗、小組報告、個人回饋等，藉以鞏固學習效果。而此教學形式亦呼應 Miller (1990) 提出之臨床能力 (clinical competence) 模式，其強調課程編排須注重基礎知識建構、並逐步深化至如何應用知識於具體情境能力培育等，如此將有助專輔教師實務能力精進。

表四 輔導教師類群之職前培訓課程架構表

	課程名稱	專輔教師角色職責						
		A	B	C	D	E	F	G
共同 核心 課程	教育及輔導之工作價值、核心信念與工作倫理	●	●	●	●	●	●	●
	學校輔導行政、組織與團隊合作	●	●	●	●			●
	學校輔導工作重點、相關法規	●	●	●	●	●	●	●
	學校輔導工作計畫撰寫、執行與評鑑				●	●		
分類 核心 課程	校園常見的個案類型與處遇模式（如高關懷與中輟、藥物濫用、情緒困擾、偏差行為等）	●	●		●	●	●	●
	校園危機事件心理輔導介入處遇	●	●		●	●	●	●
	親職教育、家庭系統評估與合作		●	●	●	●		●
	親師諮詢概念與技巧	●	●	●	●	●		
	校園常見精神疾患之辨識與處遇 ／個案評估診斷與概念化	●	●		●	●	●	●
	校園性別平等教育與性侵害、性騷擾 或性霸凌學生之辨識與處遇	●	●		●	●	●	●
	兒少保護、權益、及相關辨識與處遇	●	●		●	●	●	●
	跨專業網絡合作機制與資源介紹			●	●	●	●	●
	學校輔導人員情緒紓解、壓力管理與因應策略		●					
	團體輔導活動規劃與實務	●	●			●	●	
分類 選修	適性（生涯）輔導與全人教育觀點 之學生輔導工作	●	●		●	●	●	
	十二年國教中專輔教師／專輔人員的角色定位		●					
	學校輔導空間及設施規劃		●		●			
	以多元文化觀點介入校園輔導工作	●	●		●	●		
	多元表達性媒材於輔導上之應用	●						
	校園衝突事件處理	●	●		●	●	●	
	生命教育推展與憂鬱自傷防治	●	●		●	●	●	
	學校輔導行政工作與紀錄				●	●		
	公文寫作技巧				●			

註：A（支援者）、B（宣導者）、C（公共關係者）、D（領導者）、E（直接

服務提供者)、F(評估者)、G(資源整合與協調者);粗體標示課程為經本研究結果綜整,符合專輔教師需求,期望能繼續開設或多增設之課程。

四、研究限制與未來展望

(1) 研究對象:本研究以國中小專輔教師為研究對象,為全面瞭解培訓參與者之看法與需求,未來可納入其他參與者觀點(如輔導主任、組長、專業輔導人員等),以蒐集多元完整資訊。(2) 研究方法:本研究為初探研究,為顧及研究類推性與代表性,未來可擴充訪談人數,並運用大量問卷進行調查。(3) 研究主題:本研究係基於 Kirkpatrick 與 Kirkpatrick (2006) 教育訓練評估模式中的「反應層次」探討培訓參與經驗。為深入瞭解培訓成效,建議未來可依此模式之學習、行為、結果等層次進行更完整成效評估,並建立學校輔導人員專業發展評估指標,以檢核此培訓效益(Kumpikaite, 2007; Lee et al., 2016;)。(4) 研究結果:本研究探討之 2015 年職前培訓課程係依據教育部國民與學前教育署(2015)之職前培訓課程架構所規劃,故本研究結果僅可推論至相同課程架構之職前培訓。

參考文獻

- 王文秀、施香如、林維芬、許育光、連廷嘉(2011):**國民中小學三級輔導體制之角色分工建立與強化計畫報告書**。教育部委託研究案(編號: 0980059395)。臺北:教育部。[Wang, W. H., Shih, H. J., Lin, W. F., Hsu, Y. K., & Lien, T. C. (2011). *The report on the three-level guidance system in primary schools and secondary schools*. (Rep. No. 0980059395). Taipei, TWN: Ministry of Education.]
- 王漢君、吳彥緯、林映綺、陳志恆、陳姿仔、許純宜、謝佳穎(2013):**國中專任輔導教師的實務挑戰與生存指南**。取自 <https://drive.google.com/file/d/0ByotA3fuHCUmSXROTIFxTk03ZW8/view> [Wang, H. J., Wu, Y. W., Lin, Y. C., Chen, J. H., Chen, Z. Y., Syu, C. Y., ... Sie, J. Y. (2013). *The practical challenges and survival guides of full time-counselor teachers in junior high schools*. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/0ByotA3fuHCUmSXROTIFxTk03ZW8/view>]
- 王麗斐、杜淑芬(2009):臺北市國小輔導人員與諮商心理師之有效跨專業合作

- 研究。教育心理學報，41，295-320。DOI: 10.6251/BEP.20090402 [Wang, L. F., & Tu, S. F. (2009). The effectiveness of interprofessional collaboration between elementary school counselors and counseling psychologists in Taipei city. *Bulletin of Educational Psychology, 41*, 295-320. doi: 10.6251/BEP.20090402]
- 王麗斐、杜淑芬、沈惠娟、林世欣、林慧貞、劉佳穎...陳一惠（2013）：國民中學學校輔導工作參考手冊。臺北：教育部。[Wang, L. F., Tu, S. F., Shen, H. J., Lin, S. S., Lin, H. J., Liu, C. Y., ...Chen, Y. H. (2013). *The handbook of school guidance work in junior high schools*. Taipei, TWN: Ministry of Education.]
- 宋宥賢、林顯明（2016）：國中專任輔導教師制度之角色職責定位探究：困境與因應策略。國立臺中科技大學通識教育學報，5，107-138。[Sung, Y. H., & Lin, H. M. (2016). The role positioning status and the role positioning dilemma of full-time counseling teachers in junior high schools. *Journal of General Education Taichung University of Science and Technology, 5*, 107-138.]
- 宋曜廷、潘佩妤（2010）：混合研究在教育研究的應用。教育科學研究期刊，55（4），97-130。[Sung, Y. T., & Pan, P. Y. (2010). Applications of mixed methods research in educational studies. *Journal of Research in Education Sciences, 55*(4), 97-130.]
- 李再長、黃麗鶯（2007）：在職人士進修之學習動機、學習滿意度及學習績效之相關研究—以成大碩士在職專班為例。人力資源管理學報，7（4），1-24。DOI: 10.6147/JHRM.2007.0704.01 [Lee, T. Z., & Huang, L. Y. (2007). Related research in learning motivation, learning satisfaction and learning performance of continuing education for in-service personage: Taking in-service master program of NCKU as example. *Journal of Human Resource Management, 7*(4), 1-24. doi: 10.6147/JHRM.2007.0704.01]
- 李佩珊、宋宥賢、王麗斐、洪瑞兒（2017）：建構中小學初任輔導人員職前培訓機制：戴明循環觀點之應用。教育實踐與研究，30（2），67-103。[Lee, P. S., Sung, Y. H., Wang, L. F., & Hong, Z. R. (2017). Applying the Deming cycle perspective on pre-service training mechanism for novice professional and school counselors in elementary and secondary school settings. *Journal of Education Practice and Research, 30*(2), 67-103.]

- 林伯安(2011)：教學輔導教師培訓方案之成效評估研究。國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所碩士論文，未出版，臺北。[Lin, B. A. (2011). *Evaluation of mentor teacher training program* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei.]
- 林郁倫、陳婉真、林耀盛、王鍾和(2014)：心理師校園駐區服務的困境、需求與挑戰—由台北市國中輔導人員之觀點。輔導與諮商學報，36(1)，37-64。[Lin, Y. L., Chen, W. C., Lin, Y. S., & Wang, Z. H. (2014). Difficulties, needs, and challenges of school-based mental health services: A perspective of junior high school counselors in Taipei. *The Archive of Guidance & Counseling*, 36(1), 37-64.]
- 林欽榮(2002)：人力資源管理。臺北：揚智文化。[Lin, C. R. (2002). *Human resource management*. Taipei, TWN: Yang-Chih.]
- 林碧珍、蔡文煥(2007)：小學數學領域輔導教師培訓課程及其實施成效。科學教育學刊，15(5)，521-542。DOI: 10.6173/CJSE.2007.1505.02[Lin, P. J., & Tsai, W. H. (2007). A mentor training program in mathematics and its effect. *Chinese Journal of Science Education*, 15(5), 521-542. doi: 10.6173/CJSE.2007.1505.02]
- 洪莉竹(2005)：創造學校輔導人員的專業定位：專業學校諮商師的角色與功能。教育研究月刊，134，11-22。[Hung, L. C. (2005). Creating the professional role position of school counselors: The role and its function of school counselors. *Journal of Education Research*, 134, 11-22.]
- 洪莉竹(2008)：中學輔導人員專業倫理困境與因應策略研究。教育心理學報，39(3)，451-472。DOI: 10.6251/BEP.20070821.2[Hung, L. C. (2008). Ethical dilemmas and coping of secondary school counselors. *Bulletin of Educational Psychology*, 39(3), 451-472. doi: 10.6251/BEP.20070821.2]
- 高淑清(2008)：質性研究的18堂課：首航初探之旅。高雄：麗文文化。[Gao, S. C. (2008). *18 lessons of the qualitative study*. Kaohsiung, TWN: Liwen Publishing.]
- 高熏芳、蔡宜君(2001)：案例教學法在師資培育之發展與應用。淡江人文社會學刊，7，265-305。[Gao, X. F., & Tsai, I. C. (2001). The application of case

method in teacher preparation: The development of teaching cases. *Tamkang Journal of Humanities and Social Sciences*, 7, 265-305.]

教育部 (2014)。學生輔導法。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001380>[Ministry of Education (2008). *Student Guidance and Counseling Act*. Retrieved from <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001380>]

教育部國民及學前教育署 (2014)：103 年度教育部國民及學前教育署補助各直轄市、縣（市）政府辦理輔導人力成效評估報告－學生輔導法制化，專業服務大步跨。取自 [https://docs.google.com/gview?url=http://www.k12ea.gov.tw/files/common_unit/9be3ce25-4d86-4373-b38f-5233bf13fc7c/doc/103%E8%BC%94%E5%B0%8E%E4%BA%BA%E5%8A%9B%E6%88%90%E6%95%88%E8%A9%95%E4%BC%B0%E5%A0%B1%E5%91%8A1040601%20\(%E7%99%BC%E8%A1%8C%E7%89%88\).pdf&embedded=true](https://docs.google.com/gview?url=http://www.k12ea.gov.tw/files/common_unit/9be3ce25-4d86-4373-b38f-5233bf13fc7c/doc/103%E8%BC%94%E5%B0%8E%E4%BA%BA%E5%8A%9B%E6%88%90%E6%95%88%E8%A9%95%E4%BC%B0%E5%A0%B1%E5%91%8A1040601%20(%E7%99%BC%E8%A1%8C%E7%89%88).pdf&embedded=true)[Ministry of Education, K-12 Education Administration. (2014). *The evaluation report of the effectiveness of school guidance and counseling by K-12 Education Administration assist the municipalities under the central government and the county (city) governments: Student counseling legalization, professional services step by step*. Retrieved from [https://docs.google.com/gview?url=http://www.k12ea.gov.tw/files/common_unit/9be3ce25-4d86-4373-b38f-5233bf13fc7c/doc/103%E8%BC%94%E5%B0%8E%E4%BA%BA%E5%8A%9B%E6%88%90%E6%95%88%E8%A9%95%E4%BC%B0%E5%A0%B1%E5%91%8A1040601%20\(%E7%99%BC%E8%A1%8C%E7%89%88\).pdf&embedded=true](https://docs.google.com/gview?url=http://www.k12ea.gov.tw/files/common_unit/9be3ce25-4d86-4373-b38f-5233bf13fc7c/doc/103%E8%BC%94%E5%B0%8E%E4%BA%BA%E5%8A%9B%E6%88%90%E6%95%88%E8%A9%95%E4%BC%B0%E5%A0%B1%E5%91%8A1040601%20(%E7%99%BC%E8%A1%8C%E7%89%88).pdf&embedded=true)]

教育部國民及學前教育署 (2015)：初任輔導主任或組長、輔導教師及初聘專業輔導人員職前訓練 40 小時。取自 <http://web.tn.edu.tw/scc/wp-content/blogs.dir/25/files/2015/09/18learn.pdf> [Ministry of Education, K-12 Education Administration. (2015). *Director of counseling office, section chief of guidance, school counselor, and professional guidance counselor 40 hours pre-service training manual*. Retrieved from <http://web.tn.edu.tw/scc/wp-content/blogs.dir/25/files/2015/09/18learn.pdf>]

許育光 (2011)：國小輔導教師之實務培訓與督導需求初探。教育實踐與研究，24 (2)，99-127。DOI: 10.6776/JEPR.201112.0102 [Hsu, Y. K. (2011).

- Preliminary investigation of practice training and supervision needs of elementary school counselors. *Journal of Education Practice and Research*, 23(2), 99-127. doi: 10.6776/JEPR.201112.0102]
- 許育光 (2013) : 國小輔導教師實務內涵初探：從困境與期待分析進行對話。中華輔導與諮商學報, 38, 57-89。[Hsu, Y. K. (2013). An exploratory examination of the practices of Taiwan elementary school counselors: A dialogue about their difficulties and expectations. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 38, 57-89.]
- 陳淑芬 (2014) : 探討國小校園安心服務的評估與介入方式。國民教育, 54 (6), 82-90。[Chen, S. F. (2014). Exploring on the evaluation and intervention of the debriefing service at elementary schools. *Elementary Education*, 54(6), 82-90.]
- 陳淑娟、林育瑋 (2016) : 運用案例教學法於幼教師資生討論歷程之研究。美和學報, 35 (1), 47-75。[Chen, S. C., & Lin, Y. W. (2016). A research on early childhood prospective teacher's discussion process by applying case method. *Journal of Meiho University*, 35(1), 47-75.]
- 陳舜芬 (2008) : 核心課程與分類選修的比較－從哈佛大學通識課程改革說起。通識教育學刊, 1, 51-65。DOI: 10.6360/TJGE.200806.0051 [Chen, S. F. (2008). Comparisons of core curriculum and distribution requirement: Reflections based on Harvard's recent reform on general education. *Taiwan Journal of General Education*, 1, 51-65. doi:10.6360/TJGE.200806.0051]
- 麥麗蓉、蔡秀玲 (2004) : 諮商員在大學校園中危機處理經驗之初探研究。中華輔導與諮商學報, 15, 97-122。DOI: 10.7082/CARGC.200403.0097 [Mai, L. J., & Tsai, S. L. (2004). A study of counselors' experience in crisis intervention on university campuses. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 15, 97-122. doi: 10.7082/CARGC.200403.0097]
- 黃富順 (1997) : 增強成人學習者的學習動機。成人教育, 34, 2-8。[Huang, F. Z. (1997). Enhancing adults' learning motivations. *Journal of Adult Education*, 34, 2-8.]
- 翟永麗 (2004) : 成人教育師資培訓方案成效評估 (以家庭教育講師團為例)。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文, 未出版, 嘉義。[Tsai, Y. L. (2004). *The study of assessing the effectiveness of adult education teachers*

- training program* (An example of the home teachers' team). (Unpublished master's thesis). National Chung Cheng University, Chiayi.]
- 趙曉美、王麗斐（2008）：國小兒童個案問題與輔導室對校外心理健康專業協助需求之研究－以臺北市為例。《北體學報》，16，351-362。DOI: 10.6167/TPEC/2008.16.32[Chao, H. M., & Wang, L. F. (2008). The analysis of the needs for extended mental health services in elementary schools. *Tpec Press*, 16, 351-362. doi:10.6167/TPEC/2008.16.32]
- 謝曜任（2013）：從WISER模式談專任輔教師的角色與功能。《輔導季刊》，49（3），13-18。[Hsieh, I. Z. (2013). The role and its function of the full-time counselor teacher: from the perspectives of WISER model. *Guidance Quarterly*, 49(3), 13-18. doi:10.6167/TPEC/2008.16.32]
- Arthur, G. L., Brende, J. O., & Quiroz, S. E. (2003). Violence: Incidence and frequency of physical and psychological assaults affecting mental health providers in Georgia. *Journal of General Psychology*, 130(1), 22-45. doi: 10.1080/00221300309601272
- Baggerly, J., & Osborn, D. (2006). School counselors' career satisfaction and commitment: Correlate and predictors. *Professional School Counseling*, 9(3), 197-205.
- Bond, T., & Fox, C. M. (2007). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen, & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643-1647). Oxford, UK: Pergamon Press/Elsevier Science.
- Corey, G., Corey, M., & Callanan, P. (2003). *Issues and ethics in the helping professions* (6th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole/Thomson Learning.
- Cresswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage Publications.
- Crothers, L. M., Hughes, T. L., & Morine, K. A. (2008). *Theory and cases in school-based consultation*. New York: Taylor & Francis.

- Culbreth, J. R., Scarborough, J. L., Banks-Johnson, A., & Solomon, S. (2005). Role stress among practicing school counselors. *Counselor Education and Supervision, 45*(1), 58-71. doi: 10.1002/j.1556-6978.2005.tb00130.x
- Denzin, N. K. (1978). Triangulation: A case for methodological evaluation and combination. In N. K. Denzin (Ed.), *Sociological methods* (2nd ed., pp. 339-357). New York: McGraw-Hill.
- Dollarhide, C. T., & Saginak, K. A. (2008). *Comprehensive school counseling programs: K-12 delivery systems in action*. Boston, MA: Pearson.
- Fisherman, S. (2015). Professional identity and burnout among pre-school, elementary, and post-elementary school teachers in Israel. *Journal of Curriculum and Teaching, 4*(1), 1-13. doi: 10.5430/jct.v4n1p1
- Gilliland, B. E., & James, R. K. (1997). *Crisis intervention strategies* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.
- Gladding, S. T. (2000). *Counseling: A comprehensive profession* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Gunduz, B. (2012). Self-efficacy and burnout in professional school counselors. *Educational Sciences: Theory and Practice, 12*(3), 1761-1767.
- Haksiz, M., & Demirok, M. S. (2016). Evaluating school counselors' self-efficacy perceptions regarding special education. *International Journal of Educational Sciences, 15*, 290-303.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Kim, E. M. & Sheridan, S. M. (2015). Foundational aspects of family-school connections: Definitions, conceptual frameworks, and research needs. In S. M. Sheridan, & E. M. Kim (Eds.), *Foundational aspects of family-school partnership research* (pp. 1-14). Cham, CH: Springer International Publishing.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programmes* (3rd ed.). San Francisco, USA: Berrett-Koehler Publishers.
- Kumpikaite, V. (2007). Human resource training evaluation. *Engineering Economics, 5*(55), 29-36.
- Lee, P. S., Fang, H. S., Shen, H. C., Sung, Y. H., & Chuang, H. H. (2016, July).

- Facing Student Counseling Legalization Progress: High School and Elementary School Newly Appointed Counseling Administrators and School Counselors Pre-service Training Planning Study*. Paper presented in 31st International Congress of Psychology 2016 (ICP2016), Yokohama, Japan.
- Liao, Y. C. (2007). Effects of computer-assisted instruction on students' achievement in Taiwan: A meta-analysis. *Computers & Education, 48*(2), 216-233. doi: 10.1016/j.compedu.2004.12.005
- Linacre, J. M. (2006). *A user's guide to WINSTEPS Rasch model computer program*. Chicago, IL: Winsteps.
- Martin, P. J. (2002). Transforming school counseling: A national perspective. *Theory into Practice, 41*(3), 148-153. doi: 10.1207/s15430421tip4103_2
- Merriam, S. A. (2002). *Qualitative research in practice. Examples for discussion and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine, 65*(9), S63-S67.
- Myer, R. A., & James, R. K. (2005). *CD-ROM and workbook for crisis intervention*. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
- Okoli, C., & Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: An example, design considerations and applications. *Information and Management, 42*(1), 15-29. doi: 10.1016/j.im.2003.11.002
- Petri, H. L., & Govern, J. M. (2012). *Motivation: Theory, research, and application* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Rickard, A., McAvinia, C., & Quirke-Bolt, N. (2009). The challenge of change: Digital video analysis and constructivist teaching approaches on a one year preservice teacher education program in Ireland. *Journal of Technology and Teacher Education, 17*(3), 349-367.
- Sim, J., & Wright, C. C. (2005). The kappa statistic in reliability studies: use, interpretation, and sample size requirements. *Physical therapy, 85*(3), 257-268. doi: 10.1093/ptj/85.3.257
- Strauss, A., & Corbin, J. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Welfel, E. R. (2006). *Ethics in counseling and psychotherapy: Standards, research, and emerging issues* (3rd ed.). Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole Publishing.
- Wilkerson, K. (2009). An examination of burnout among school counselors guided by stress-strain-coping theory. *Journal of Counseling and Development, 87*(4), 428-437. doi:10.1002/j.1556-6678.2009.tb00127.x
- Yates, N. (2017). *Teachers' perspectives on children's mental health service needs in title I elementary schools*. (Doctoral dissertation, Walden University). Available from Proquest Dissertations Theses database. (UMI No. 10286433)

收件日期：106 年 06 月 17 日

複審一日期：106 年 10 月 30 日

複審二日期：107 年 02 月 13 日

通過日期：107 年 03 月 18 日

The Perspectives of Novice School Counselors in Taiwan Elementary and Secondary Schools for Pre-service Training Programs

Yu-Hsien Sung

Pei-San Lee

Sheng-Chieh Chang*

National Sun Yat-sen University

National Taipei University
of Education

After Taiwan's Ministry of Education enacted "Student Guidance and Counseling Act" in 2014, thousands of novice school counselors are recruited to provide counseling services in elementary schools and secondary schools. Based on this act, school authorities must also arrange at least 40 hours pre-service basic professional training programs for novice school counselors to enhance their professional counseling capacity and even to help them realize the job descriptions of school guidance work in advance. However, there are no any empirical studies regarding this pre-service basic professional training programs until now. Some studies indicate that if the effectiveness and quality of professional training programs want to be improved, the perspectives and opinions of the participants for the professional training programs need to be explored. Therefore, to explore the effectiveness of the training programs and to provide constructive suggestions for the further training programs, this study recruits the main participants of the training programs - 113 novice school counselors to participate in the quantitative survey and the qualitative interview. The purpose of this study is to explore satisfactions, needs, and participating experiences of these novice school counselors for the training programs based on the reaction level of Four Level Evaluation Model (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). The data is collected by self-report questionnaire and semi-structured interview, and then these collected data is analyzed by Rasch PCM Model, good-of-fit test, and constant analysis. The results indicate that these novice school counselors feel dissatisfied with some aspects of the training programs which do not meet their needs. For instances, they feel dissatisfied

* Corresponding author: Sheng-Chieh Chang, e-mail: shengchieh925@gmail.com

with the time planning of the training programs, topics of courses among the training programs, teaching methods of courses among the training programs, and so on. As a result, their expectation for this training programs are as below. First, they expect that these courses among the training programs should be divided into compulsory courses and elective courses according to different positions of participants, and this categorization not only can assist the novice school counselors to establish their common professional capability but also assist them to establish the professional capability according to their different positions. Second, they expect that the organizer needs to survey the participants' training needy and then plans the training programs. Third, they think that the best period to hold the training program is summer vacation. Fourth, they think that, in order to enhance the effectiveness of the training program, the organizer needs to adopt some appropriate teaching methods for these novice school counselors, such as case method, practical discussion, and so on. Fifth, they expect that the organizer should establish evaluation mechanism to evaluate the effectiveness of the courses among the training program. Although the above-mentioned expectations are deserved consideration, overall, these novice school counselors still agree with the values of the training programs. For instances, they agree that the training programs can assist them to understand the work contents of school counseling, to clarify their role definition, and to prepare well basic professional skills for school counseling, thereby enhancing their professional identification and building their professional images. In addition, this study also proposes the two-track training and blended learning models for promoting novice school counselors' qualities and abilities. Most importantly, this study reorganizes the course structures of the training programs. Based on the results of this study, it is expected that the effectiveness and appropriateness of the training programs can be improved to support the development of professional capability of novice school counselors.

Keywords: Needs assessment, novice school counselors, pre-service training programs, satisfaction.