

探究國小輔導實務工作中之教師 諮詢執行經驗——雙向現象場視框之觀照*

劉麗娟

高淑貞**

臺中市永隆國小

國立彰化師範大學輔導與諮商學系

本研究主要以輔導實務工作中教師諮詢者與教師求詢者的雙向視框，探究國小輔導實務工作中之教師諮詢執行經驗。研究參與者包括8位具專業背景與實務經驗之教師諮詢者與7位曾參與諮詢經驗之教師求詢者，採質性研究中之紮根理論為方法依據，以探究國小輔導實務工作中教師諮詢現況，增加雙方觀點的理解以促進合作的開展，並從雙方可對照經驗中探究提升教師諮詢效能的可行方式。研究發現如下：

(1) 教師諮詢影響因子：其主要內涵有 (a) 諮詢者的專業承諾有助於自我專業角色的定位與困境的轉化；(b) 諮詢前先評估教師準備度、特質與信念，不過早進入工作階段；(c) 互有主體性是教師諮詢關係的重要體現；(d) 不要忽略行政領導與組織氛圍對教師諮詢的影響。(2) 輔導人員與教師諮詢經驗之對照：其主要內涵有 (a) 角色定位不同顯現關注立場的根本差異；(b) 輔導人員須要更多家長諮詢的能力以協助親師溝通；(c) 教師須要更多具體示範來協助諮詢目標的達成；(d) 雙方抱持彈性與開放，利於促成諮詢合作關係；(e) 頻繁而短時間的機動性諮詢切合實務現場的需要。研究者依據上述研究結果，進行綜合討論提升教師諮詢效能的可行方式，並據此對教師諮詢者、學校及相關系統提出建議。

關鍵詞：國小輔導、教師諮詢、雙向視框。

* 本篇文稿改寫自第一作者之博士論文。

** 通訊作者：高淑貞，e-mail: sckao@cc.ncue.edu.tw。

DOI: 10.3966/172851862020010057004

壹、緒論

教師諮詢是一個提供心理與教育服務的過程，透過一位諮詢者與一位教師求詢者的合作，以改善一位或一群學生個案的學習和適應（Reinke, Lewis-Palme, & Merrell, 2008）。美國學校諮商師學會（The American School Counselor Association, 2005）則定義諮詢為可提供回應性服務及系統性支持的角色，前者是指透過諮詢可以協助教師更有效率地回應個別學生；後者是指教師諮詢能提供一般性支持並分享系統性資訊。在此面對面的互動中，諮詢者透過系統性問題解決、社會影響與專業支持來協助參與諮詢之教師，之後由教師選擇並實施有效的策略來協助個案。因此，學校諮詢對個案處遇而言，除了矯治的特色，並兼具預防的潛在性功能（Erchul & Martens, 2010）。

一、教師諮詢者與國小教師合作的重要性與挑戰

隨著社會急遽變遷、學生問題的低齡化與複雜化，使得國小輔導工作日益被需要與重視（王麗斐、趙曉美，2005）。不少相關研究均指出若要成功進行輔導工作，除了與兒童直接工作外，需嘗試與兒童的生態系統工作（王麗斐、杜淑芬、趙曉美，2008）。許育光（2011）研究也發現在學校生態系統工作中，相當重要的為直接介入系統與環境的「諮詢」工作，例如教師諮詢協助，以及親師生溝通或衝突的介入等。從處理兒童問題的有效性來看，兒童問題的產生原因不單只在兒童本身，與兒童所處的環境也有密切相關。Gysbers 與 Henderson（2000）就認為學校的輔導工作中，對象年齡層愈低者，所需的預防性介入愈多，其預防的效果也愈仰賴個體周遭重要他人所建立的輔導網絡。Dinkmeyer、Carlson 和 Dinkmeyer（1994）也認為，傳統只關心兒童個別會談的方式是無效的，因為兒童通常不認為自己有問題存在，自然也沒有改變的必要，因此若要造成改變，就得從感受到問題的教師下手！透過諮詢，諮詢者（consultant）協助教師求詢者（consultee）去承認自己擁有無法改變個案學生的問題，去看到互動中自己可以承擔的責任，以創造改變問題情境的機會，而所獲得的覺察或學習的技巧，除了可協助目前個案，也可類化到日後類似情境。此外，成人比兒童掌握更多的權力，與其只跟兒童工作以促其改變，不如與其重要他人合作，讓師生在新互動中造成改變，因此教師諮詢能協助學校輔導人員在工作上更有效率（White & Mullis, 1998）。

然而，要成功與教師進行專業的對話與合作，卻可能困難重重。鄭如安與葉宣瑩（2011）的訪談經驗中就發現，駐校心理師的服務困境中，其中一項就是與教師溝通

困難。首先，教育現場的氛圍是教學專業與自主，好處是教師可以在自己的班級中自主發揮專業，卻也隱含了自己班級內的學生需要自己管控好，否則可能代表專業能力不足以承擔班級的經營與管理。因此，若要教師主動提出諮詢需求，則需面對自己能力的有限，因此許多教師寧願自行在教室中處理問題，或和其他教師討論，也不想來自諮詢者的協助。其次，教師日復一日忍受個案學生的干擾性行為，對於接觸學生個案頻率較低的教師諮詢者的建議，相對難以信任與接受。再者，一旦順利開啟諮詢關係，輔導者與教師間的溝通也可能時有衝突。張臻萍（2009）在國中輔導教師與導師之溝通與衝突經驗中就發現，阻礙彼此溝通的原因有：（1）角色立場不同；（2）風格、特質與價值觀不同；（3）導師比輔導教師角色地位高；（4）在爭取學生認同上產生相互較勁的心理；（5）對對方角色的期待落空；（6）導師不了解輔導室功能及輔導助人歷程；（7）未滿足對方希望被尊重、認同與信任的需求；（8）輔導教師未有導師經驗，難以同理其角色。一般來說，導師強調的是學生在班級中的整體性與公平性，輔導者關注的是學生的個別性與差異性，因此角色立場不同、期待各異，若是彼此風格及價值觀又大相逕庭，合作則更顯困難。

二、教師諮詢影響因子

（一）諮詢者相關因素

1. 特質能力

Dinkmeyer 與 Carlson（2006）指出要達到有效的諮詢，諮詢者應具備同理、開放溝通、鼓勵以及其他有效諮商的成分與技巧，才能建立合作關係；此外教師諮詢者也需理解人類行為、團體動力以及溝通，才能進一步針對學生行為與班級經營，提供建設性的討論。林美珠（2002）發現學校諮詢者不管是就實務或訓練的向度，所需具備的能力包括：（1）瞭解問題及問題脈絡的能力：包括了解求助者的需要並確定其問題、了解問題產生的脈絡與環境文化情境、搜集相關資料並對問題提出評估與診斷。

（2）溝通與協調的能力：包括瞭解校內行政與教學環境以及老師之間的互動狀況、能主動與親師建立關係並達成有效溝通。（3）短期問題處理的能力：包括問題解決處理的能力以及支持性處理的能力。（4）預防與發展的能力：包括協助親師各項輔導知能訊息與教育訓練以支持其成長，此外尚需建立校內外諮詢網絡與團隊，並掌握其有效性。（5）諮詢專業倫理：包括對諮詢內容予以保密、清楚諮詢關係中的人我界線，並留意自身的專業成長、能力限制以及提供諮詢服務時維持價值中立。（6）整體的能力：包括基本的輔導與特教知能、對人有興趣、對諮詢困境有挫折容忍力、

對親師提供諮詢服務時能有敏銳觀察力並保持彈性。

2. 角色定位

諮詢者若是內部諮詢者，由於長時間在同一組織單位服務，對於學校生態、教師互動較能掌握，但諮詢工作也可能因多重角色混淆而受到限制。尤其當諮詢者與求詢教師間有其他雙重關係，則諮詢容易被先前對對方的看法所影響。此外，諮詢者不能有監督或管理者的角色凌駕於求詢者身上，因此管理者最好提供支持但避免擔任諮詢者的角色（Dinkmeyer & Carlson, 2006）。而不論諮詢者在學校組織中實際扮演何種角色，在諮詢關係中都應針對諮詢目標，尋找有效協助方式，並依情況調整所扮演的角色，過程中可能為專家、支持者或引導求詢者潛能發揮的角色（Dougherty, 2000）。

（二）教師求詢者的相關因素

1. 特質能力

當教師因為訓練不足或問題涉及的範圍超過了本身的專業，而無法採取有效的措施，或雖已具備足夠的專業知識，但卻缺乏適當技巧去解決問題，或是雖有適當技巧，但因其他因素而使功能無法發揮。此知識與技巧的缺乏，除了造成自身無法因應學生問題外（Erchul & Martens, 2010），因其能力欠缺的程度，也會加深諮詢合作的困難。諮詢者除了提供相關資訊外，可搭配示範、訓練和回饋等策略，來提升求詢者的技巧（Noell, Witt, Gilbertson, Ranier, & Freeland, 1997）。當求詢者自信不足時，也會影響技巧行為的施展，通常與個人狀態有關，例如年紀較輕、經驗缺乏，或是疲累、健康不佳，都易陷於自我懷疑的焦慮中，此時諮詢者可在過程中不斷提供支持與鼓勵（Caplan & Caplan, 1999）。

2. 角色期待

諮詢過程中，求詢者是改變的代理人，依據改變的目標與諮詢者間形成專業夥伴，因此求詢者必須為自己的決定負責（Dougherty, 2000）。部分教師進入諮詢關係時，習慣被動等待諮詢者以專家角色協助解決問題，將學生行為問題消除，忽略自身是諮詢中的重要資源，而非問題情境中的背景變項；在諮詢關係中，常見此「教師是提供問題者，諮詢者是提供解答者」的迷思。諮詢者應拒絕接受此迷思，並試圖透過人際影響與專業支持，一步步引導教師面對屬於自己的責任（Dinkmeyer & Carlson, 2006）。邱獻輝（2003）認為可透過清楚說明諮詢效果，避免錯誤期待，同時與求詢

者多進行溝通以及需求分析，此外協助求詢者清楚諮詢服務的特性，避免對求詢者提供治療性服務。

3. 諮詢準備度

諮詢動機會影響教師對於介入實施的接受度與完整性（Frey et al., 2013; Gueldner & Merrell, 2011）。若求詢者缺乏合作解決問題的能力、不願承諾尋求同僚支持、仍受到過去失敗或不愉快諮詢經驗的影響，或求詢者依賴諮詢者為其解決困難，都可能是求詢者尚未準備好的徵兆。諮詢者可提供先備技巧，協助求詢者設計可行方案以因應當前困境；若求詢者拒絕合作解決問題，則須先針對諮詢關係加以釐清（Conoley & Conoley, 1992）。

另一方面，關於諮詢的先前假設是求詢者會執行計畫好的建議，但許多求詢者要維持諮詢的完整性是困難的，多數的教師求詢者在超過十天沒有系統性支持下，常無法執行當初諮詢時以班級為基礎的介入方式。研究也指出較低的介入品質，如教師熱忱或能力會影響到學生的表現，所以諮詢者必須以多元程序積極促成求詢者維持介入策略的完整性（Sanetti, Collier-Meek, Long, Byron, & Kratochwill, 2015）。

4. 教師信念

Dinkmeyer、McKay 和 Dinkmeyer（1980）發現透過教師的陳述可以從中檢視其信念，不同的信念不僅表達個人特質，也代表某系列特定行為以及後續的學生反應，如同控制型的教師，在諮詢內容中的抱怨多集中於學生難以控制，因此教師就會在班級管理與師生互動中，施展許多控制的策略，導致學生就此順服或更加反彈。因此透過教師信念的了解，不僅能理解其生活風格，也彰顯了一些可預測的行為軌跡。五個常見的教學信念如下：（1）我必須控制；（2）我是優越的；（3）我是賦權者，你虧欠我；（4）我必須完美；（5）我不重要，其他人比我重要。當檢視教師的教學信念，除了理解其可能的師生應對方式，也才能貼近其主觀認知脈絡，進一步提出符合其個人風格且可行的諮詢策略。

（三）諮詢關係

諮詢關係的開啟可能來自於諮詢者、求詢者或系統中的其中一人。其中自我啟動的諮詢是最值得期待的諮詢關係，意味著求詢者有最高的動機及意願改變。邢志彬與許育光（2014）研究則指出心理專業人員與校內人員的關係是重要的，因為教師習慣把訊息與期待告訴熟識的輔導人員，而排拒與心理師面對面的溝通，如果能與校內人員建立良好關係，則利於直接溝通開啟教師諮詢。

(四) 組織氣氛與輔導制度之運作

組織環境中可塑造利於諮詢的氣氛，例如透過校務會議、文件傳達、實地參觀等，讓教師知覺諮詢服務的存在，也可透過諮詢地點的接近性，使得諮詢服務能彈性提供，此外可與組織管理者討論，藉此引出對諮詢角色的支持，種種作為都可提升學校中推展教師諮詢的成效（Dinkmeyer & Carlson, 2006）。此外，輔導實務發揮也與輔導體制、資源和運作等相關，且與學校內部行政運作流程機制之清晰度、行政賦予之職責，以及主管間之溝通協調，均有極重要之關聯（許育光，2013）。由上可知，諮詢關係的形成與發展，與諮詢雙方的個人特質能力、彼此角色期待、關係經營的準備、體制與組織營造的氛圍息息相關。

三、國小教師諮詢相關研究

(一) 教師對諮詢實務的需求與期待

學生的干擾性或不安全行為是學校中最常見的問題，也是許多老師認為班級經營最大的挑戰，特別是小學階段的老師，因為此階段是學生問題初次展現的時候，因此也需要較多的支持（Dwyer, Osher, & Warger, 1998; Rollin, Subotnik, Bassford, & Smulson, 2008）。很少教師認為自己在處理學生的干擾性行為上，得到充分的訓練，國小教師也認為班級經營是需要專業發展協助的項目，僅次於教學技巧（Holdaway & Owens, 2015）。當學生的問題行為增加時，則針對這些情緒與行為困擾的孩子的服務就成了教師日益增加的挑戰（Cheney, Flower, & Templeton, 2008）。有研究顯示，學生不當行為是造成教師耗竭的明顯預測值（Hastings & Bham, 2003），而學校諮詢對教師班級經營的實施則具有實質效益（Briere, Simonsen, Sugai, & Myers, 2015）。

林美珠（2000）曾以有效樣本863人為研究對象，問卷調查瞭解國小輔導工作實施的需要與現況，以為未來發展國小輔導師資培育模式之依據。研究發現，國小校園最需要的個案輔導工作，並非與學生進行個別諮商，而是與家長、教師討論如何輔導該學生。王麗斐（2002a）研究指出兒童個案的處理，不只需重視兒童本身的處理，也需兼顧到教師與家長兩方面的處理；所需具備的知能不只需要處理兒童問題的專業能力，也同時需要有良好的諮詢、溝通、以及運用社區資源的能力。因此就國小輔導實務現場而言，可知個案生態脈絡的處理和諮詢溝通的能力，是一般教師及輔導人員都強調認可的面向，在學校輔導中，教師諮詢則是期待的輔導工作內涵。

（二）教師參與諮詢的意願

教師即使於實務現場有諮詢的需求，但通常並不傾向尋求自身專業之外的建議，寧願與同儕進行討論（Rubinson, 2002; Spratt, Shucksmith, Philip, & Watson, 2006）。許育光（2013）也發現小學教師要全權負責學生所有問題，較少將學生問題轉介輔導處室，即使轉介後也缺乏與輔導教師合作的態度與功能，部分教師僅單方面期待看見輔導成效，甚少主動聯繫了解學生問題及配合輔導處遇，部分教師則對輔導老師有過多依賴，失去原有教育輔導技能之發揮。

影響教師諮詢意願的原因包括教師對於要改變穩固的慣用方式感到困難，而專業人員也難以跨越界線去了解影響個案的教學情境與教室因素（Rubinson, 2002）。當教師被鼓勵去質疑自身教學或互動方法時，部分教師會感到威脅（Farrell, Howes, Jimerson, & Davies, 2009）。專業輔導人員對教師而言，因為他們少有直接教學與班級經營的經驗，因此其訓練或提供建議的有效性，會讓教師感到質疑（Rubinson, 2002; Spratt et al., 2006）。教師也沒有意願去探討可能與問題相關的價值信念、行為假設與行動，因為他們對問題一部分的歸因在於個案或其家庭的功能不足（Farrell et al., 2009; Klingner & Harry, 2006; Knotek, 2003）。有些教師即使知道自己對學生的影響力，但因為沒有訓練、專業背景或技術以發展正向的學習環境，使得改變難以發生（Dutton Tillery, Varjas, Meyers, & Collins, 2010; Reinke, Sprick, & Knight, 2009）。

（三）輔導人員對教師諮詢需求的回應

教師諮詢雖是學校輔導實務中令人期待的工作項目，但實際執行現場中對於諮詢概念的理解又是如何呢？通常學校心理學家自認為準備不足的項目是提供心理健康服務，包括個人及團體諮詢（Suldo, Friedrich, & Michalowski, 2010）。美國心理學會（American Psychological Association, 2007）曾發表諮詢指導方針，認為諮詢心理學家應具備以下十個能力：反省自身行為、發展關係、促使求詢者投入於諮詢歷程、了解諮詢研究與理論、評估問題、介入問題、多元文化諮詢、使用研究方法、理解系統及堅持專業倫理。Rosenfield、Levinsohn-Klyap 和 Cramer（2010）也認為這十種諮詢基礎能力超越特定諮詢模式而適用於學校場域。美國學校心理學家協會（National Association of School Psychologists, 2010）則認為，其中發展關係、促使求詢者投入於諮詢歷程、了解諮詢研究與理論、評估問題、介入問題、多元文化諮詢六個能力對以學校為基礎的諮詢特別重要。

許育光（2013）以焦點團體方式訪談十八位具輔導相關背景與知能之國小兼輔教師，發現輔導教師期待導師能具備基本輔導功能，對於如何與導師進行諮詢工作卻感到困難，或是輔導教師發現學生主要困擾是來自於班級的適應不良，但對於導師應如何進行班級輔導的諮詢需求，輔導教師浮現諮詢能力和相關訓練欠缺的困境。

而學校輔導人員對於教師的諮詢需求，最多的做法是以提供教師建議為主，因教師要求或反應處理無效、問題嚴重或發現教師未處理時，再由輔導室接手輔導學生，並展開教師諮詢關係。通常諮詢歷程為蒐集學生相關資料、思索處理問題的可用資源和限制、思考幫助學生及相關環境的可能解決方法、評估每個方案的可行性、選擇方案實施、評估方案是否有效或是否持續等（蔡憶萍，1996）。而林美珠（2002）透過十二位校內輔導老師、一般教師，校外專家學者以及實務工作者的角度來瞭解諮詢提供的實際相關經驗，研究中指出面對諮詢的求助，採取的方式首先為問題導向處理，其次是支持性導向的處理，最後當輔導教師無法提供求助者服務時會進行轉介。此外，明知執行教師諮詢工作的重要與效益，卻未能提供諮詢服務，通常時間不足是主要原因（蔡憶萍，1996）。

（四）輔導人員執行教師諮詢之實務困境與因應

在執行教師諮詢的實務困境與因應方面，資深輔導人員也認為學校中與家長教師的工作，特別是與教師進行諮詢工作，是現行國小輔導工作中，最具挑戰且最不知如何因應的工作。究其原因多與輔導人員與教師有同事情誼有關，使得互動時，如何做人情、不傷面子，有時比就事論事的專業表達更重要（王麗斐，2002b）。

鄭如安與葉宣瑩（2011）訪談三位高雄市駐校心理師探討學校輔導實務困境，研究指出在諮詢實務上會遭遇與老師溝通困難、專業意見與成效不被認同的困境。通常學校教師對於駐校心理師專業意見的採納呈現兩極反應，部分教師期待駐校心理師能提供較多資源與資訊，是諮商專業的肯定者，但也有部分教師認為駐校心理師與學生接觸時間不多，不夠全盤性瞭解學生問題，而不願採納專業意見，甚至其管教方式會增加學生問題行為的產生，反而成為專業服務困境的製造者。邢志彬與許育光（2014）以十位實際服務學校場域滿兩年以上之學校兼任心理師，探討學校心理師的實務困境與因應，發現對於教師而言，在合作與溝通上會擔心提供過多的訊息引來負面的評價，在擔心受到評斷下會顯得焦慮且防衛。其次，教師在教學上有專業自主的權威，所以在團隊合作訓練較為缺乏，心理師必須要去瞭解教師的訓練背景，遇到合作困難的地方，可以退一步與其溝通，而非用一種心理專業的標準給予嚴厲的指責與

要求。

四、研究動機與研究問題

主要研究者在小學服務已達十八年，曾擔任各年段導師、科任、兼輔及輔導行政等職務，並陸續從事兒童諮商與教師諮詢工作迄今亦已超過十餘年。也因為在教學現場，面對學生不適應行為的早發性與多樣性，身為教師與輔導者，一方面既同理班級導師疲於因應個案學生問題的辛苦，另一方面也心疼個案學生身處不被了解的班級環境中，問題行為在惡性循環下越演越烈，也因此讓研究者思索如何透過兒童輔導對個案學生的了解與介入，結合一系列的教師諮詢，讓合作是可以彼此對話、相輔相成的。同時，也藉此過程，提升班級教師輔導介入的能力與自我效能感，造福日後更多的學生。綜整文獻亦發現，輔導人員對教師在教學現場的困難與尋求專業資源心理的理解是重要的，而以雙向視框了解輔導實務中之教師諮詢經驗較少有文獻或論述之探究，因此本研究將針對國小輔導實務中教師諮詢工作，從輔導者與教師雙方所知覺之現象經驗中對照、呼應出可行的合作方向，以供日後教師諮詢者參考。因此本研究欲探究的問題有二：

- (1) 從國小教師諮詢者與教師求詢者經驗探究影響教師諮詢的因素為何？
- (2) 從諮詢教師觀點探究教師諮詢的可對照經驗為何？

貳、研究方法

本研究從國小實務現場出發，透過與第一線專業輔導人員及教師的訪談，了解雙方參與教師諮詢之經驗，從中歸納出可提升彼此合作與對話之可行路徑。紮根理論強調科學的原則，從植基於實地的生活經驗中，經過系統化的資料蒐集與分析，在資料蒐集同時檢驗的連續循環過程中，期能建立忠實反映社會現象的理論（吳芝儀、廖梅花譯，2001/1998）。因此本研究以質性研究中的紮根理論為依據，透過系統化程序，蒐集教師諮詢者與教師於諮詢時之經驗感受，在歸納與演繹交互運作的分析程序下，期待能發掘、歸納出促進雙方諮詢合作的可能方向，以增加對國小輔導工作三級預防模式的應用與啟發。

一、研究參與者

一般而言，國小輔導工作中執行教師諮詢者通常為與個案接觸之社工師、諮商心理師、專／兼輔或認輔教師，但針對個案未達轉介標準，卻有實際需要的教師，亦會

提供服務。因此本研究對象包括教師諮詢者以及參與諮詢之教師，前者可能被動回應教師諮詢的需求，也可能為了擴展轉介個案的療效而主動邀請教師進行諮詢；後者可能因學生問題未達轉介程度卻難以因應，主動尋求諮詢協助，或是配合教師諮詢者的邀約而加入。

在教師諮詢者的選取方面，鑑於小學輔導工作推展不易，若是資歷較淺的輔導人員，恐怕仍疲於適應學校生態環境、處理校內危機個案問題，而無法針對預防性的教師諮詢工作進行長期的耕耘與規劃，因此本研究設定為具有心理師證照，或是諮商相關科系碩士以上學歷，並具有十年以上兒童輔導經驗，除了實際從事個案輔導諮商外，並輔以教師諮詢作為服務模式；由於前後多經歷相關不同輔導職務，因此不限定目前是否擔任校內專任輔導教師或心理師。最後參與本研究之教師諮詢者有八位，均在小學服務。其基本資料如表一。

表一 教師諮詢者基本資料表

編號	性別	輔導實務年資	在校角色位置	學歷／證照	訪談時間(分鐘)	主要諮詢取向
CA	女	22年	其他行政／認輔教師	博士 諮商心理師	95	無
CB	女	10年	其他行政／認輔教師	博士進修中 諮商心理師	103	焦點解決
CC	女	21年	導師／兼輔教師	碩士 諮商心理師	91	無
CD	女	15年	輔導行政	博士 諮商心理師	92	無
CE	女	13年	其他行政／認輔教師	碩士 諮商心理師	100	無
CF	男	12年	導師／認輔教師	博士 諮商心理師	105	無
CG	男	20年	專輔教師	博士 諮商心理師	126	存在生態諮詢 取向
CH	女	12年	導師／兼輔教師	碩士 諮商心理師	71	無

在求詢教師的選取方面，由於諮詢工作通常不具有長期性的關係，一般來說通常不超過六次（Conoley & Conoley, 1992; Corey, Corey, & Callanan, 1993）。為了讓教師能提供較深刻而完整的資料，而非一兩次非典型的經驗，因此本研究所指稱之教師，係指經由主動或被動邀請下，參與輔導人員之諮詢服務，且參與次數累計達十次以上者，七位受訪者背景資料如表二。

表二 教師基本資料表

編號	性別	教學年資	服務學校班級數	輔導人力配置	訪談時間(分鐘)	備註
TA	女	10	25班以上55班以下	1位專輔教師	52 72	同時為前導研究者
TB	女	21	25班以上55班以下	1位專輔教師	80	曾擔任認輔教師
TC	女	16	25班以上55班以下	1位專輔教師	78	曾擔任認輔教師
TD	女	14	55班以上	1位專輔教師1位社工師	111	
TE	女	14	55班以上	1位專輔教師1位社工師	75	曾擔任認輔教師
TF	女	2	55班以上	1位專輔教師	80	
TG	女	14	25班以上55班以下	1位專輔教師	71	曾擔任認輔教師

二、研究工具

本研究依據研究問題擬定參與教師諮詢經驗訪談大綱，分為輔導人員及教師兩部分。為期能有雙方視框的對照，訪談大綱包含共通性問題與個別角色性提問。共通性問題包括：對教師諮詢的看法、角色期待、展開方式、實施時間、頻率及地點等。專屬於輔導人員的問題為：諮詢目標的擬定與考量、達成目標之策略與技巧、效果評估、滿意與困難諮詢之內涵經驗等；專屬於教師的問題則為參與滿意或無效之諮詢經驗內涵。訪談以半結構式進行，配合受訪者陳述脈絡做調整，以收集受訪者更完備之經驗為目標，具體半結構訪談大綱內容分述如下：

(一) 輔導人員談大綱

對於教師諮詢的看法？（意義、重要性、目標）如何看待諮詢中彼此的角色？

(關係、責任、期待)如何展開諮詢關係?(主被動性、實施之時間、頻率與地點)如何擬定諮詢目標?考量因素?使用何技術或策略來達成目標?回顧過往成功有效諮詢經驗之內涵與具備條件?如何定義成功有效的諮詢?回顧過往困難諮詢經驗的內涵與處理?

(二) 教師訪談大綱

對於教師諮詢的看法?(意義、重要性、目標)如何看待諮詢中彼此的角色?(關係、責任、期待)如何展開諮詢關係?(主被動性、實施之時間、頻率與地點)參與諮詢的期待?諮詢滿意度?回顧過往滿意諮詢經驗之內涵與具備條件?回顧過往困難諮詢經驗的內涵與阻礙?

三、資料整理與分析

本研究根據訪談大綱進行半結構深度訪談,於當次訪談結束後即將錄音檔轉騰為逐字稿資料,並將其依序編碼,其中第一碼代表參與者身份,C為教師諮詢者,T為教師,第二碼為其資料呈現時的代號,後三碼為發言次序,若該次序發言正好完整引述,則不再增加其他編碼,若該發言上有其他分段概念,則增加編輯碼,並以「-」符號做區隔。如:TD005-1代表教師D正式訪談中第五次發言順序段落的第一個概念,CB009代表教師諮詢者B第九次發言段落完整引述。待訪談段落整理告一段落時,即將相關資料寄送給參與者,針對引述部分符合其表達意旨的情形、與經驗相符的情形作評分,也可針對需要刪改或增加的意見提出討論,以確認資料為該受訪者欲表述之內容。

資料分析步驟方面,首先邀請兩位輔導諮商博士協助共同分析,兩位均修習過兒童發展、學校與社區輔導研究等相關課程,同時亦具備豐富的兒童諮商、教師諮詢、質性研究與協同分析經驗,針對本研究資料分析時段落的切割、意義的提取、主題的整併、範疇的連結等,協助進行第一步分析。本研究陸續分析受訪者之訪談資料,依據紮根研究資料飽和的建議,在輔導人員部分,第六、七位受訪者資料分析後產出的概念已大致無更重要概念產出,故以八位受訪者資料為輔導人員之基礎資料。在教師部分也依同樣之分析過程,以七位教師之受訪資料為分析之材料。

研究者與協同分析者續以紮根理論研究法中的資料處理步驟,分別針對輔導人員以及教師之編碼資料,進行歸納與研究主題相關的核心與次核心主題。兩大類分析結果後,研究者進行沈澱與深入體會並反覆再閱讀相關編碼結果,尋找雙方經驗與視域中可對照之獨特或相對應面向,並據此整理研究發現,期間研究者反覆進行討論,以

期確認資料能反應輔導人員與教師雙方之觀點。

最終資料檢核，在教師諮詢者方面，其中所引用內容出自參與者表達之符合程度平均為94.1%，和參與者經驗符合程度平均為93.3%；在教師部分，其中所引用內容出自參與者表達之符合程度平均為97.5%，和參與者經驗符合程度平均為97.5%。

參、研究發現

一、影響教師諮詢的因素

本研究共訪談八位資深教師諮詢者，以及七位具諮詢經驗的現場教師，分析來自雙方經驗中影響諮詢的因素，發現如下：

（一）諮詢者因素

1. 專業承諾

教師諮詢工作雖非屬專業而深入的心理治療工作，但要發揮效果，卻涉及更多的系統融入與協調溝通，再者面對環境中逐漸強調績效的要求，教師諮詢者的專業認同與承諾，有助於協助自己在運用團隊、融入系統以發揮效能時，覺知自己的定位，使輔導工作不只是安身的棲所，更是持續立命的磨練。

「…某種的承諾，對自己的承諾是要的，因為在融合裡面，自己會喪失掉，不清楚自己範圍是在哪裡，我該做的是在哪裡，因為有時候是要去補位、隨機去應變，然後那時候會讓界線變得很混淆，有時候問自己的功能到底在哪裡，會很不清楚…它是一個訓練，訓練是在那個錯綜複雜的狀況底下很混淆，黑白不分、灰色地帶的時候，至少要有生存下來的能力（CG052）。」

2. 專業能力

諮詢者所展現的專業能力是影響教師求助動機的關鍵因素，當教師遇到無法解決的學生問題時，諮詢者的專業性能增加教師求詢的主動性。尤其對於被動參與諮詢的教師，諮詢者為催化教師的投入，更要思考教師關切的事項為何，並以此作為初步合作的目標，從中要求教師進行具體而微小的調整。若面對自我優越感高又資深的教師，則要評估其人格與身心狀態後，先放下批判，試圖調整與轉換說話技巧。

「你可能要放下你對他的批判，先存而不論那個批判，然後確實這些老師也有你值得仰望的部分，因為他一定是教學很認真，然後他一定是有很多方法

才讓一個從來沒有辦法完成功課的人寫完了功課…你就要放下對這個世界所謂標準化的概念去接近他（CB075）。」

3. 角色位置

教師諮詢者雖多具專業熱忱，認為推展輔導不需固著於某角色職務，但個人於系統中之角色位置著實影響其諮詢工作的投入。若以專任輔導教師為例，其教師諮詢工作的推展相較於有其他主責事務之輔導行政人員及兼輔教師來說，有更多長期而深入的經營與擘畫；若是輔導行政人員執行諮詢工作，則在資源連結及系統溝通上，有較多的助力。

「這樣的一個合作方式可以培養彼此工作的默契，增加對方的輔導專業的成長，那也會預防到未來有可能的個案，所以逐漸就會覺得說必須要把比較多的心力是放在跟老師的合作這個部分…就是說這個工作我如果要做五年以上，那我希望工作越來越有品質的話，那在跟系統合作就需要去做投入（CG009-2）。」

諮詢中的角色期待通常會依彼此的諮詢關係或是當下的主訴需求而定，在諮詢合作初期或是關係尚未穩固時，諮詢者的角色會以同理支持居多；當求詢目的在獲得學生情緒與行為的相關資訊時，則會以專家角色來回應教師的期待。

「你可能是一個專家的角色，尤其是對於某些特教的部分，比如說我們簡單來講自閉症或是ADHD的小孩，老師可能只知道某些大致的症狀，可是他希望從輔導人員這邊更知道說他可以如何去做，就是那個HOW，他怎麼去協助這個孩子，所以你角色可能有一點專家的角色出來（CD003-1）。」

（二）求詢者因素

1. 諮詢準備度

教師是否受到過去經驗影響，是否具備與人合作解決問題的能力，或是否已準備好要面對、解決問題，都會影響諮詢的成效。通常主動求詢者準備度較佳，有較多的動機與意願改變，而教學熱忱也會增強合作與改變的動力。

「對，我就是被你念，可能被當頭棒喝我就覺得OK，但是我就是相信孩子可以被改變…我不希望他之後，他的一些行為問題會造成別人對他的印象不好（TF031）。」

2. 教師信念

當教師求詢者對改變學生有正向自我期許，也願意承擔改變的責任，則較能激發熱忱與動力投入諮詢，但若過於強調控制、優越、完美與公平，則可能對諮詢成效懷抱不合理期待，影響諮詢滿意度。

「我覺得他就是需要愛，但是我真的沒辦法當下做得到，那我覺得我可以在背後去做就是，我相信你可以被改變…我可以為你做的，我就盡量為你做，那我也不曉得會不會有成效，只是我覺得你一定會有改變、一定會跟以前不一樣（TF032）。」

「他認為他的班級經營已經是最棒的了，因為做到滴水不漏…你還要說他就是有點說不過去，所以我覺得這是如果我看到這個老師，我就會先無力一下（CE020）。」

教師諮詢者若以同理而非說服的方式，讓教師看到自身的堅持讓自己付出了什麼樣的代價，當教師感受到教師諮詢者的關心，而非為了個案被要求調整，則根深蒂固的信念較易鬆動，進而改變外在行為表現。

「他後來用朋友聊天的方式跟我講說：你這樣會逼死你自己（笑）。他覺得我這樣要求孩子等於是在要求我自己想要做出一個成績，然後我就有點恍然大悟（TF023）。」

3. 教師的特質能力

在諮詢合作中，需要許多的磨合與妥協，當教師努力想要改變學生，最後卻發現原來自己的應對方式需要調整，則自我效能感容易損傷；當教師面對諮詢者的諮詢邀約，若還是維持自我優越的立場，則合作難以開啟。因此教師的彈性、開放與準備度影響諮詢成效。

「對很多老師來講，保有彈性是困難的，對孩子的彈性、對自己的彈性都有，…我覺得唯有保持彈性才有改變比較大的空間，…然後自我優越感可以少一點點，我覺得那一部分就會讓彼此更能夠在相同的位置上去對話（CA076-1）。」

4. 教師身心健康

當教師正處於某種生命的低潮，或受困於某些身心議題時，除了影響班級師生互動，也會影響諮詢合作關係，一般而言，當自身狀況不佳，則面對任何的改變，都會視為無法因應的挑戰，影響彈性與開放。

「我們不能忽視掉老師其實心理面很需要support這件事情，學生就是因為他的家庭狀況…所以會出現一些狀況，然後其實老師他自己的狀況不佳的時候，他在接受這些挑戰的時候，其實他的彈性度會更少（TD143）。」

（三）關係因素

1. 專業認同

對諮詢者來說，專業認同的打造應一改過去被動等待的方式，把握任何服務師生的機會來建立系統中對專業的瞭解與信任；相對地，輔導人員的專業也會影響教師求詢意願與改變動力。

「就覺得主動比被動的效用要好，因為會讓他們覺得妳不再是一個在高塔裡的人，然後他們會發現，輔導這件事情其實是可以落實到生活及教育現場裡，不用老是要進去那個小房間也可以work（CB053-1）。」

「以前在沒有社工師或是沒有專任輔導老師的時候，我其實不太會去做諮詢，因為我總覺得這種事情要比較專業的人來做（TE023）。」

而諮詢者與教師均認為，專業認同並不是諮詢時才建立，而是透過平時入班輔導、公開宣導等交流互動方式，讓師生逐步建立對輔導專業的熟悉與信任。

「我會覺得需要定期、定時的去...導師跟教師諮詢者之間的交流、溝通...我覺得可能稍微彼此要有一些默契在的時候，也許輔導的成效會比較高一點（TF118-2）。」

「輔導老師要用各種方法去跟班級老師培養關係、建立專業上的連結，而不是等到學生發生問題了，才去找老師做諮詢，而是能夠在一開始，就能夠做好這部分的準備...去做班級輔導，設定一個主題...跟每一班有連結，跟老師都有一點認識，讓學生知道你這位輔導老師，讓老師也看到你在班上是可以做班級輔導去協助他的（CA074-1）。」

2. 關係信任度

在諮詢過程中，教師容易引發自我能力的質疑與被挑錯指正的焦慮，唯有彼此有信任的基底，才能在某些可能產生誤解的時刻，還能繼續以不斷溝通化解歧見，達成共識。

「你跟這個人其實會有私交嘛...你也一定了解他覺得他是可以信任的，然後你也不會因為他可能一次說了甚麼，然後就覺得妳很受傷然後完全無法釋懷（TE117-1）。」

「（彼此的信任）我覺得需要有，否則我會為什麼要告訴你我對這孩子做了什麼…雖然我們不認為那叫挑錯，可是他主觀的感受就是他被挑錯，因為在學生的處理上面哪裡沒做好，這是被畫叉，所以我覺得…我要跟你有足夠信任的關係，那個信任可能是對你這個人，也有可能是對你專業的一種信任（CE106）。」

3. 互有主體性

諮詢合作關係的前提是專業認同與關係信任，但是諮詢介入的重點應該是透過學生問題的合作解決來賦能教師，而非凸顯諮詢者的專業，才能發揮諮詢的長遠效益，因此，諮詢者要規劃諮詢時，要尊重教師的主體性並設法讓其強發揮更大的功能，求詢者則要勇於針對自己的狀態需求與諮詢者討論，轉化為自己切合可行的方向，而非一味依賴附和諮詢者的建議，則合作結束時，雙方才能保有對彼此的敬意與感謝。

「我們不讓他的主體性消失，而讓這個主體是有功能的，不因為你的介入讓他的主體性完全消失，甚至有可能因為你的進場跟退場之後，讓他主體更為彰顯，我是一個選擇這樣的概念去做我主動的諮詢，我進場但是我是預設我要退場，那個退場有可能是接受諮詢者說我好了，我可以不需要你了，那我退場，另外一個是我發現他功能起來了，趕快把榮耀歸於他、拍拍手，然後離開（CB050）。」

（四）系統因素

1. 行政領導

當輔導行政人員具有專業輔導知能與承諾時，不但是諮詢者進行諮詢的後盾，也能以身作則主動投入教師諮詢工作的規劃、支援及統籌，以達資源的有效利用，促進諮詢工作的推展。反觀部分規模較小的學校，由於教師流動大，行政人員多由新手擔任，教師遇到學生問題，只能獲得行政諮詢而無實質效益，最後淪為自我保護程序。

「我就覺得行政的領導就很重要，因為如果你自己當主任、當組長，你都願意去投入這個區塊，然後也可以定期跟輔導老師討論，他看到你這麼努力了，我想任何一個輔導老師不會覺得是別人推工作給他，他的負擔又增加了。可是相對的，你這個主任或組長，也在跟輔導老師計較，計較你的輔導次數、這好像是你的事情…我想任何一個輔導老師他也會受不了，因為他得不到溫暖（CD017）。」

「如果說跟學校的輔導處講這件事情，你說實質上的幫助嗎？我覺得沒有。」

但是我還是要講是因為說我要讓學校知道說這個班級某些孩子是有特殊狀況的，要讓學校知道。但是有沒有期望學校能夠提供其他的特殊幫忙？沒有（TH011）。」

2. 組織氛圍

諮詢工作的啟動與實施，需要許多行政體系的配合，但規模小的學校，人力資源也缺乏，組織氛圍傾向由教師自行解決學生問題。規模較大型的學校，雖然不缺乏輔導人力，但若行政處室之間無法合作，習於劃分界線互踢皮球，則教師在處理學生事務時，容易到處碰壁，減低求詢意願。

「我說實在的，大型的學校才有比較專門的實務工作者，那如果是小學校，像6班、12班的，就是老師自己搞定，頂多行政來鎮壓（笑）（TA2033）。」

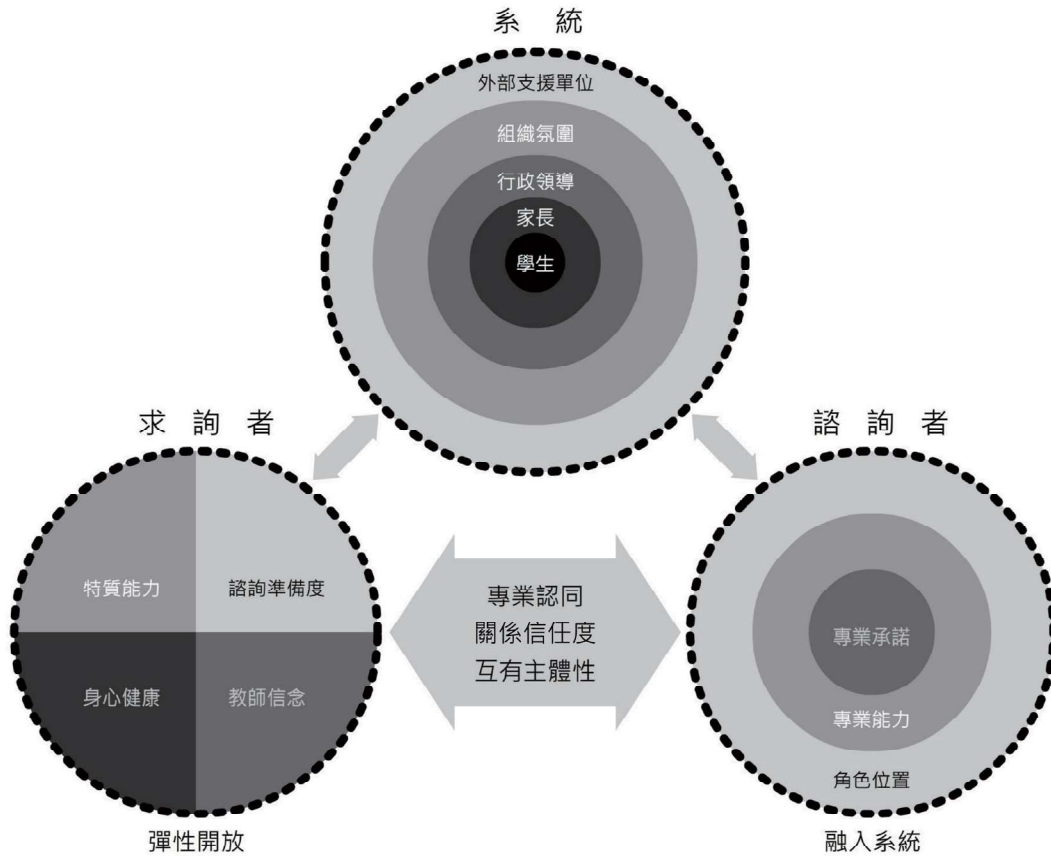
「可能在小學校，他就會說：好，那我先暫時幫妳弄，可是在大學校，他就會說…這個部份訓導可以幫妳處理，可是有一些比較輔導的部分，可能要找輔導室…很不太能適應吧！（笑）會覺得還不都是同樣一個學校？為什麼我要找這麼多人？（TA2004）。」

3. 外部支援單位

為解決學生問題，必要時教師諮詢者可結合其他專業人員，如資源班教師、巡迴特教老師、職能治療師、社工師等，進行合作諮詢，讓協助學生成為跨專業的團隊服務。當諮詢中發現求詢者具個人議題時，在尊重其意願下，可考慮轉介外部教師諮詢機構；若涉及親師議題，發現家長需要更進一步的協助時，可透過轉介家長諮詢機構來增強親職能力，協助親職功能的發揮。

「學校這邊有安排說請家庭教育中心的人員過去他們家幫他們做家庭教育方面的定期訪談，就是一直持續都有去關心他們（TG008）。」

綜整本研究在教師諮詢影響因素的發現，除了在諮詢者與求詢者各有其影響因素外，諮詢過程中的系統場域，也產生一定的影響，其各自內涵與三者間之相關性如圖一所示。其中諮詢者與系統分別有3個與5個要素，其影響由核心因素漸擴及外圍因素；求詢者則包含四個組成因素。三個因子的相關影響是可以互有影響變動的，故以斷點式線條呈現其變動性。雙向箭頭表示三因子之相互影響關係，其中最直接互動的諮詢者與求詢者雙方關係，亦發現有其影響因素。



圖一 教師諮詢影響因素示意圖

二、教師諮詢者與教師參與諮詢經驗之對照——從視框的歧異走向視域交融

(一) 角色定位不同顯現關注立場的根本差異

教師諮詢者與教師服務的對象雖然都是學生，但是角色立場卻不同。教師對全班學生負有照顧的責任，公平對待所有學生是基本的角色態度。再者，確認學生身體安全是其職責的最低要求，也常是最有壓力的一環，教師常將大部分的精力放在確認學生的身體安全無虞，尤其是學生外向性行為的制止，以免自傷傷人。其次，強調是非對錯的教導，以培養正確的價值觀念，亦是教師被賦予的期待，此時，為利於學生對價值觀念的理解與鞏固，某種程度明確善惡與是非的二分判別、懲處與控制，會在班級經營中強調並要求。

反觀教師諮詢者在學校的角色，是為了協助少數個別學生適應學校生活；而執行輔導工作時，學生無身體安全的疑慮，關注的焦點則是學生的心理健康。即使面對學生的不當行為，介入態度並非強調對錯的判別與評價，處遇方式也非控制，而是看到行為背後的成因，並引導以合適的方式替代原先的不當行為。

而這樣視框的差異，也顯現在參與諮詢中感受到不被同理的挫折。通常參與諮詢的教師並非完全不具輔導知能，而是受限於班級現場的氛圍與互動，使得原有的知能無法發揮效果，因此在合作初期，如果教師諮詢者出現過多的指導性，容易引發教師的抗拒。就像不少教師自陳擔任認輔教師能幫助經歷諮詢中所遇到的溝通問題，部分教師與教師諮詢者不約而同提到輔導教師實際帶班的經驗會影響同理的能力；當教師具備的輔導知能單獨對一個學生有效，但面對許多學生交相影響下卻可能產生瓶頸，也難怪會有教師產生不平之鳴：「我覺得如果你到現場來看的話，你就會知道為什麼我當下沒有辦法（TF022-2）。」也因此部分教師諮詢者認為目前專輔教師制度應給予轉任空間，在換位思考後，提供的輔導服務將更為切合現場師生的需要。

「就像外人其實不太能夠了解為甚麼老師有時候要做某一些決策，他們總是會說那就是孩子，可是像專任輔導老師他以前在別的學校他可能待過班級，我覺得帶過班級他在思考，或是在處理孩子的問題的時候，他的點就比較不會這麼單獨在孩子身上…（TE017）。」

「我會建議實務工作者不一定從第一年教書到退休都要一直當實務工作者，必要的時候可以轉換角色…這些年有一些縣市招考專輔的時候會限定條件…不能轉換這個身分，我覺得就制度上來講是合理的，可是就專業上來講是不合理的…如果專輔有機會去回到當導師的角色…那麼他再回來當專輔的時候，他的專業效能的發揮絕對是加分不會減分（CF047）。」

以上角色立場的差異，充分預見雙方對於諮詢合作視框的不同，然而若回到參與諮詢的起心動念，教師願意參與諮詢的原因，主要是憑己之力，無法調整學生的不當行為，因此希望透過專業人員的協助，幫助學生學校生活的適應。對諮詢者來說，立場亦是如此。當學生因家庭功能的缺損或個別因素，無法順利銜接學校教育，適應學校生活，則諮詢者就要遞補其間的落差，因此雖然雙方立場有差異，但協助學生適應學校生活的目標卻是一致的。

（二）教師諮詢者需要加強家長諮詢的能力以協助親師溝通

當教師針對學生問題行為與家長討論時，教師有時候礙於角色立場，對親師溝通

感到困難，或是囿於專業，不知如何與家長討論在家中引導孩子的方向，當諮詢者能主動給予協助，不管是提供教師與家長溝通時的建議，或是直接提供家長諮詢服務，都讓教師感到支持。

「甚至他還會主動幫你去說，我再跟爸爸媽媽這邊再有一些溝通，這點對我來講很重要…他出面去跟爸爸媽媽溝通的話，第一個專業，第二個爸爸媽媽也知道說，學校是為了他的孩子在努力（TD107）。」

「…我覺得透過這個（教師諮詢）會讓導師覺得說責任不全在他、改變不全在他，他其實是可以和家長合作、而且他可以幫家長…在這個時候，他還會覺得說有發揮到，提升自己的自我效能感（CA044-1）。」

部分受訪教師表示校內專輔教師只有在三級處遇時才會進行家長諮詢，而平時親師溝通時，期待能提供建議，似乎也期待落空，顯示部分輔導人員在家長諮詢的專業能力與工作推展都有待加強。

「一般來說專輔比較少會直接去接觸到家長，除非說這個孩子他的問題已經很大很大，導師可能覺得這是需要三級的處理，才會由專輔老師去找家長聊（TF045）。」

（三）教師需要更多具體示範、媒材來協助諮詢目標的達成

在教師諮詢者與教師訪談的對應中也發現，許多習以為常的問題處理手法或程序，由於專業的訓練使然，輔導人員在輔導概念運用與介入上，顯得熟練而自然，容易認為直接的溝通與引導便足以與教師達成共識。但對教師而言，每個人受訓背景不一，光是基本的同理技術，不同教師可能就有不同解讀，甚至只知其約略概念，而不知如何執行。教師A、C、F均表示觀察教師諮詢者應對學生失控行為，從旁獲益甚大。通常這樣的觀察學習發生於教師對此突發事件用盡方法卻感到無力，因此請求輔導人員協助。當見識到輔導人員以與自身截然不同的方式，卻讓危機解除，通常會促使教師檢視過去無效的作法，嘗試新的應對方法。因此諮詢過程中若教師諮詢者能輔以完整的角色互動示範，甚至善用既有媒材，可協助諮詢目標的達成。

「那天有作文，他就大哭大鬧說他不要寫，可是我還是跟他堅持作文要寫…我也是看到心理師我講的那樣的狀態，你覺得很難對不對、題目是什麼、為什麼覺得很難，我就看到心理師很像小朋友跟小朋友在講話，所以那時候我其實受到很大的震撼，因為我前面一直跟他爭執，可是心理師是『很難餉』，就覺得他很像天使、我像惡魔，那時候有這種感覺（TC070-2）。」

「當跟這個老師談完之後，也許你就會請這個老師去選一個物件來代表你對那個孩子的感覺，我覺得有時候這是一個蠻好的點，就是有時候導師他來，就是抱怨孩子多不好、哪裡出問題，可是當他去選那個東西的時候，他有時候突然會有一些不同的感受，或是他選完來放著小物件，當他在陳述我為什麼要選這個東西來代表對那個孩子的感覺的時候，有些老師會有一些不同的想法，他會覺得其實那個孩子好孤單喔（CD011）！」

（四）雙方抱持彈性與開放，利於促成諮詢合作關係

教師的特質也對諮詢成效影響甚鉅，包括面對自身求詢的態度？對於建議的接受度？溝通的誤解如何化解？學生的進步起起伏伏如何釋懷？當特質傾向彈性與開放，以客觀、中性的立場看待諮詢關係，不摻雜太多自我質疑的憂慮或麻煩他人的罪咎，就能把焦點放在問題解決上，避免無謂的能量消耗。另一方面，當教師諮詢者面對教師傾向控制、自我優越的高姿態，若能以開放的心態包容其人格特質的限制，並以彈性的策略化解難以溝通的困頓，較容易促成順暢的合作關係與滿意的成效。

「老師本身的心態上面必須是一個比較開放的心態，不要先預設說，別人給我們什麼樣的指導或覺得自己好像做得很糟，所以才需要別人的協助…先不要預設立場說求助好像是自己教學不力，還是學生問題都處理不了才去尋求支援（TB034）。」

「實際上是我們要教這個老師，又變成是說用另一種語言是他來教我們怎麼去幫助他…所以那個調整跟轉換的技巧就…最主要是要去評估那個老師的人格跟身心狀況（CG048-2）。」

（五）頻繁而短時間的機動性諮詢切合實務現場的需要

完整諮詢時間難尋一直是限制，教師隨時需照顧班級，諮詢者也常有突發狀況需要處理，所幸教師與諮詢者都各自發展出機動性的因應方式，包括在時間、地點、主動性上的彈性處理。掌握短時間的諮詢機會，但以較高的頻率來彌補完整時間難尋的缺憾，此機動性諮詢方式較切合實務現場的需要。另一方面，部分教師指出校內輔導人員也會善用電子媒介，如輔導紀錄e化系統、Line、臉書等，克服在學校無暇聯繫輔導進程的問題。

「要導師找一個完整時間也滿困難的，加上我們班又很多雜七雜八的狀況，有時候也許我跟心理師約好了等一下要去找他，可能我們班剛才又打架了…零碎的時間對我來說會比較實際一點（TC074）。」

「因為班級也很忙…除非我們剛好在辦公室遇到…他會主動來跟我談說這個孩子怎麼了，不然的話我們學校其實有一個所謂的e平台，他會把每一次認輔過程裡面的問題打下來…請你上網去看（TE028）。」

肆、討論與建議

一、討論

（一）影響教師諮詢的因素

1. 合作困難教師考驗實務工作者的諮詢能力

美國心理學會（American Psychological Association, 2007）列舉諮詢心理學家應具備十個能力：反省自身行為、發展關係、促使求詢者投入於諮詢歷程、了解諮詢研究與理論、評估問題、介入問題、多元文化諮詢、使用研究方法、理解系統及堅持專業倫理。Rosenfield等人（2010）也認為這十種諮詢基礎能力超越特定諮詢模式而適用於學校場域。美國學校心理學家協會（National Association of School Psychologists, 2010）則認為，其中發展關係、促使求詢者投入於諮詢歷程、了解諮詢研究與理論、評估問題、介入問題、多元文化諮詢六個能力對以學校為基礎的諮詢特別重要。在本研究中，綜觀資深實務工作者的諮詢經驗，由於之前未接受諮詢培訓，因此理解理論課程能力較為欠缺，但評估問題、介入問題、多元文化的能力因諮商訓練而可運用於諮詢實務中，值得注意的是實務工作者發展關係，並促使求詢者投入諮詢的能力，在面對合作困難的教師時，更顯不易。再對照Newell（2012）研究指出，學校諮詢初學者自陳最能掌握的能力是行為理論知識、評估與介入，最弱的諮詢能力包括關係發展、過程諮詢、以及多元文化諮詢，可見面對不同風格的求詢者，關係的建立與持續保持求詢者的投入是實務工作者諮詢工作持續的考驗。

2. 滿意的諮詢是互有主體性的動態平衡

Caplan（1970）描述完美的諮詢關係是諮詢者與求詢者互相給予及付出，呈現一種對等的互相依賴，對照本研究中受訪者的諮詢經驗，有異曲同工之妙。研究發現教師諮詢者感到合作困難的對象，通常是對方過於控制或是自我優越，因此為利於諮詢工作，只好以迂迴、仰望的姿態，隱微達成諮詢目的；而教師在諮詢中的挫折則是諮詢者宛如專家般提供建議，卻無法體會教學現場實施的困難。兩者均在諮詢中無法呈

現對等的相互依賴，甚至其中一方的主體性要以委屈求全的姿態現身。再對照之後諮詢，要能達成諮詢目的，雙方的地位勢必要有所挪移，教師意識到諮詢者的建議並非只是為了協助學生，其間也蘊含了對教師主體的關心；諮詢者也能不以專家自居，更不能取代對方的角色功能，而要以賦能的立場，協助其輔導功能的發揮。杜淑芬（2018）也發現諮詢涉及兩個專業的合作，諮商師提供他者觀點，並尊重教師的主體性，尤其處理學生問題行為須兼顧個別輔導、班級動力與師生關係，才能發展適切的輔導策略。由此可知，滿意的諮詢合作就是邁向互有主體性，並呈現主體間動態平衡的過程。

3. 系統內組織氣氛的影響不容忽視

研究中發現教師在求詢前的掙扎與糾結，除了來自於對自我能力的質疑，更來自於擔心系統中他人的眼光。Schein（2009）就強調組織環境的重要性，因為所有系統會運作出方式以維持環境的穩定性。Sarason（1982）也認為學校組織規範會影響學校改變的歷程，學校心理學家不要只重視學生的特徵，而要更敏覺於學校氣氛如何在班級或學校層面影響同事對問題的概念，以及採取何種介入方式的接受度。通常學校組織傾向班級教師應有能力處理好該班級學生事務，因此學生的問題容易被連結成老師的問題，如教師提到通常低年級學生若有狀況，容易被歸責於教師，除非歷經多任教師，學生都出現問題，此時在系統中才容易被認知為是學生個人而非教師的問題。因此，學校諮詢工作不能忽視組織氣氛所產生的影響，才能深切理解系統中教師的處境。

4. 行政階層及其協助對國小輔導工作的影響

研究結果發現輔導行政人員若能對輔導領域有熱誠與專業，並針對輔導實務規劃、耕耘，而非流於形式的成果製作，將成為專業的後盾，使專業得以發揮最大效用。然而目前輔導行政人員的遴聘，往往只關心個人意願，而不問其是否具有適當的輔導專業素養（王麗斐、趙曉美，2005），使得輔導行政人員的專業資格規範對專業人力投入的影響更顯衝擊。另一方面，本研究發現近幾年來的行政人才荒也對教師諮詢業務產生影響，尤以偏鄉小校為甚。當行政人員多由年資、經驗不足的初任教師擔任，除了例行的行政業務尚在摸索階段，專業與經驗的匱乏更影響教師的信任，難以尋求協助，一旦班級學生發生困難，主動告知常淪為行政上自我保護的程序。

（二）教師諮詢者與教師參與諮詢經驗之對照

1. 強調溝通協調與預防發展

在研究中發現，不管是教師諮詢者與教師，都期待輔導人員在教師諮詢上能發揮溝通協調能力與預防發展的工作，對此，林美珠（2002）也認為在學校諮詢者應具備的七項能力中，以「了解問題以及問題脈絡」和「問題處理」的基本能力與諮商能力重疊，唯有「溝通與協調」以及「預防與發展」較能顯現諮詢能力的特殊性，因此在諮詢推展上應充分發揮諮詢的特色，以精進教師諮詢的發展。

2. 機動性諮詢符合教學現場的需要

如同先前研究，諮詢者明知教師諮詢工作的重要與效益，卻未能提供服務的主要限制在於時間不足（蔡憶萍，1996；Costenbader, Swartz, & Petrix, 1992）。在本研究中，除了實務工作者外，主動求詢的教師也表達此困擾，因此實務工作者除了需要深入討論的約訪，常以機動性利用零碎時間之服務居多，以頻繁的短暫互動取代一次長時間的完整討論，此運作形式頗符合Brown、Pryzwansky 和 Schulte（2011）提出15分鐘諮詢的概念，實務工作者調整諮詢架構以配合教師時間，雙方在互動中迅速進入問題解決架構，主動求詢的教師與諮詢者針對優先關心的議題討論問題樣態、先前假設、已嘗試的方法及效果，最後形成具體而微小的行動方案，以利教師執行。通常這樣的合作方式能即時反應教師當下所遇到的學生問題，並迅速獲知努力的方向以紓解教師焦慮，再者，微小的改變要求對教師而言較不會產生過度的壓力，因此受到教師的歡迎。但對於非主動求詢的教師，研究結果顯示實務工作者仍不傾向15分鐘的諮詢架構，而以步步為營的謹慎心態，處理諮詢中的關係議題。

3. 建立輔導人員的專業定位與認同

本研究顯示輔導人員的專業定位與認同會影響教師諮詢者與教師投入諮詢的意願，至於學校輔導人員如何建立其專業定位呢？王麗斐與趙曉美（2005）提出建議包括：（1）保持與相關人員溝通，建立彼此信任，以利發展團隊或夥伴關係；（2）利用學校網路或地方性刊物宣傳學校諮商方案年度計畫；（3）創造學校諮商師的正面形象，並清楚說明所提供的專業服務；（4）注意時間運用的優先順序，以平衡學校諮商方案中不同的活動與需求。對照文獻以及研究結果可發現，採取策略不外乎溝通協調、打造支援團隊，以及協助系統內的人員清楚專業角色內涵。

另一方面，在包裝輔導工作、行銷輔導效能的輔導行政能力上，大多數諮詢者似乎較不擅長，習慣以默默努力爭取認同的消極性姿態，僅有B會以企業管理的眼光，積極性地規劃可行的行銷策略，包括：以公開場合宣傳輔導效果，同時表達對合作教師的感謝；以說故事的方式陳述輔導進程，引發教師共鳴；在個案服務的報告上，加入教師的合作事項，讓教師在輔導工作上的努力也得以被彰顯。研究中發現，教師諮詢者多著力在如何發揮輔導效能，而非如何宣傳輔導效能，固然發揮效能是重要本質，但若能輔以適當的宣傳，對於塑造輔導的效能感，增加教師對專業的信賴，當可收到事半功倍的效果。

4. 加強系統內外的合作

研究發現無論教師諮詢者或教師，都期待在諮詢過程中，能有合作團隊的支援，而非孤軍奮戰，而合作的團隊，小至系統內各處室能協助補位，而非互推皮球；大至系統外能與其他特教專業、機關組織協調合作，都顯示教師諮詢者加強系統內外合作的必要性。邢志彬與許育光（2014）也建議學校心理師，在間接服務的生態介入上，除了包含個案家長或教師諮詢等系統工作，還要擴及學校行政與專業合作等組織工作。

5. 增加教師諮詢者與求詢者角色位置移動的可能性

訪談中發現若教師具備認輔教師的經驗，則諮詢準備度較高，也更易面對過程中的阻礙。相對地，與部分研究不謀而合（張臻萍，2009；Rubinson, 2002; Spratt et al., 2006），當教師諮詢者同時具備帶班經驗時，較能同理班級教師的處境與困難，打造對話的平台。然而，目前某些縣市的專輔教師聘任會限制其轉任一般教師的機會，甚至要求不得轉任，對此，可能限制了專輔教師體會一般教師班級經營的可能，也影響專業效能的發揮。

二、建議

（一）對教師諮詢者的建議

1. 輔導專業強調能力而非界限，可善用教師諮詢作為配套

資深教師諮詢者提及曾接受不少教師的反應，有些輔導人員會以不符合轉介標準來駁回教師的個案轉介申請，以彰顯三級輔導的專業界線。研究者認為部分輔導人員在意專業界線，應該是擔心負荷過重，而以界線區隔出額外的壓力，但是此害怕耗竭的本能舉動，短時間或許達成目的，但長時間必定造成輔導工作難以推展的影響。輔

導專業強調的是能力而非界限，專業分工應該從合作中慢慢磨合出來，因此輔導人員若想維持專業的標準，又不想增加過多的負擔，拒絕教師轉介申請後，或可搭配一兩次教師諮詢，為之後可能的合作奠定信任的基礎！

2. 諮詢前先評估教師準備度、特質與信念，不過早進入工作階段

當教師主動前來諮詢，可能處在混亂而焦慮的狀態而無法確知自己的需要，部分教師只是因壓力過大，因此給予同理支持，對方就可以重新得力，自行調整修正；有的教師只是發洩抱怨，並未具有改變動力；有的教師因問題困擾過大，期待直接討論具體方案，以求儘速止血；有的教師同時被多個學生問題干擾而面臨崩潰，則協助釐清優先順序以安定心神，才是當下的需要。再者，教師的個人特質能力與所持信念，也會影響諮詢策略的運用，因此諮詢者當面臨教師求詢者時，當務之急是先確認教師狀態，不過早進入工作階段，才能避免歷程中的誤解。

3. 諮詢者可加強諮詢過程中的互動示範，並善用既有資源作為諮詢的媒介

本研究發現教師從輔導人員處理失控學生的應對中獲得觀察學習的機會，並引發自我調整的契機，但輔導人員在諮詢中卻仍習慣以口語引導的方式進行諮詢，因此透過彼此視框的理解，輔導人員或可增加合作中的互動示範，除了有意識地將每次的班級救援行動視為互動示範的機會，也可將此可遇而不可求的應對時機延伸為諮詢討論的素材，進一步釐清與強化對教師的影響，甚至直接在諮詢中增加角色扮演的機會，透過行為演練加強教師對相關輔導概念的掌握與運用。此外，既有的衛教單張、書籍，對於情緒與行為障礙兒童的辨識與處理，常有言簡意賅的說明，可在第一時間提供協助。表達性媒材的使用在學童個別諮商亦普遍並獲得良好的成效，教師諮詢者也能在諮詢中利用繪畫、遊戲治療物件、牌卡等，協助教師釐清學生、家長或個人狀態，使教師諮詢能呈現多元而豐富的面貌。

4. 以彈性與開放面對教師的特質，鼓勵在諮詢中發展自我風格

參與諮詢教師要能獲得較高的滿意度，個人特質中的彈性與開放是關鍵因素，然而教師諮詢者無法選擇教師，如同教師無法選擇學生，某些困難是一致的，要期待教師具有彈性開放的特質，不如回頭要求自己以更多元正向的眼光看待每個教師的不同，不以個人自我期許的標準強加到對方身上，也不以標準化的期待檢核對方的表現，而以賦能的立場，在諮詢中鼓勵教師逐步覺察自我教學信念，並在經驗積累中發展出自我教學風格。

（二）對學校及相關系統的建議

1. 鼓勵教師參與認輔工作，增加日後諮詢合作的契機

幾位受訪教師不約而同表示曾經擔任認輔教師的經驗，有助於在面對諮詢溝通困境時轉換立場，而以較中性或善意的眼光看待他人的建議，避免無謂的衝突與掙扎。但提及擔任認輔教師的經驗時，有教師表明平日即會關心、輔導學生，而擔任認輔教師，要填寫許多書面紀錄，又增加許多形式上的負擔，因此不願意再參與。因此若以長遠的眼光來看，要讓教師諮詢工作推展順利，減少表單的形式負擔，鼓勵教師參與認輔並充實輔導能力，是可努力的方向。

2. 提供專輔教師轉任空間，以制度面強化專業支持

部分縣市為處理專業人力流失的問題，採取專輔教師不得轉任一般教師的防堵方式來因應，但是根本之道應從制度面營造良好的輔導環境，使其能專長專用，包括強化學校對輔導的重視以及輔導行政人員的專業資格，使學校領導與輔導行政能成為專業的後盾而非掣肘，在制度面加強專業支持，協助其專業效能的發揮。

（三）未來研究的建議

本研究是以資深教師諮詢者與教師參與諮詢經驗為主題，以非配對方式進行，日後或許可進一步以配對方式，細緻呈現過程中的真實性及個別性，可凸顯諮詢雙方彼此的對應。另一方面，目前進駐國小專業人員由於訓練背景與經驗的不同，對於教學現場與諮詢脈絡的掌握也各異，也可探究不同訓練背景下輔導人員參與國小教師諮詢經驗的差異，以作為精進小學輔導工作的參考。此外，訪談中發現，協助親師溝通是輔導人員的任務之一，輔導人員也不乏進行家長諮詢的經驗，則國小系統如何將家長納入輔導工作的一環，以締造親師生的共同合作，是未來研究可行方向。

（四）研究限制

首先，參與訪談者均為在小學服務的現職或經轉任之專輔教師，而無法擴及目前派駐於學校之心理師或社工師對於教師諮詢議題之經驗。此外，因教師諮詢者經驗的限制，本研究發現均針對內部教師諮詢，而無擴及外部諮詢者之經驗。

其次，受訪教師部分願意接受訪談者，仍多為認同輔導人員及其工作者，因此其教師諮詢經驗，多呈現主動求詢或是合作順暢的樣貌，對於不習慣訪談錄音，或是本身對教師諮詢具有負面觀感之教師，均不易納入本次研究之範圍。

參考文獻

- 王麗斐（2002a）：國小個案處理工作內涵之研究：實務經驗與未來方向。臺北：學富文化。[Wang, L. F. (2002a). *Research on the connotation of the handling of cases in elementary school: Practical experience and future direction*. Taipei, Taiwan: Pro-Ed Publishing Company.]
- 王麗斐（2002b）：建構國小輔導工作的未來。輔導季刊，**38**，1-7。[Wang, L. F. (2002b). Building the future of counseling work in elementary school. *Guidance Quarterly*, *38*, 1-7.]
- 王麗斐、杜淑芬、趙曉美（2008）：國小駐校心理諮商師有效諮商策略之探討性研究。教育心理學報，**39**，413-434。[Wang, L. F., Tu, S. F., & Chao, H. M. (2008). An exploratory investigation of effective counseling strategies for counseling psychologists working in elementary schools. *Bulletin of Educational Psychology*, *39*, 413-434. doi: 10.6251/BEP.20070808]
- 王麗斐、趙曉美（2005）：小學輔導專業發展的困境與出路。教育研究月刊，**134**，42-53。[Wang, L. F., & Chao, H. M. (2005). The difficulties and solutions of the professional development of counseling in elementary school. *Journal of Education Research*, *134*, 42-53.]
- 邢志彬、許育光（2014）：學校心理師服務實務與模式建構初探：困境因應與專業發展期待分析。中華輔導與諮商學報，**39**，117-150。[Hsing, C. P., & Hsu, Y. K. (2014). Preliminary exploration for the practice essence and service model of the school psychologist: Analysis through the difficulties copying and profession expectation. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, *39*, 117-150.]
- 吳芝儀、廖梅花譯（2001）：質性研究入門：紮根理論研究方法。嘉義：濤石文化。Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 杜淑芬（2018）：諮商師透過諮詢與教師合作處理學生問題行為之行動研究。教育實踐與研究，**31**（1），39-70。[Tu, S. F. (2018). Consultation and cross-professional collaboration to resolve students' problem behaviors: An action research. *Journal of Educational Practice and Research*, *31*(1), 39-70.]
- 林美珠（2000）：國小輔導工作實施需要、現況與困境之研究。中華輔導學報，**8**，51-76。[Lin, M. J. (2000). Needs, current works, and barriers in performing elementary school guidance and counseling. *Chinese Annual Report of Guidance and Counseling*, *8*, 51-76.]

- 林美珠（2002）：諮詢能力內涵與評量之探討研究。中華輔導學報，12，117-152。
[Lin, M. J. (2002). An empirical study on consultation competency and measurement. *Chinese Annual Report of Guidance and Counseling*, 12, 117-152. doi: 10.7082/CARGC.200209.0117]
- 邱獻輝（2003）：諮詢的基本概念探究。諮商與輔導，216，2-10。[Chiou, H. H. (2003). Research on the basic concepts of consulting. *Conuseling & Guidance*, 216, 2-10. doi: 10.29837/CG.200312.0003]
- 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），99-128。[Hsu, Y. K. (2011). Preliminary investigation of practice training and supervision needs of elementary school counselors. *Journal of Educational Practice and Research*, 24, 99-128. 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，38，57-90。[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, 57-90.]
- 張臻萍（2009）：國中輔導教師與導師之溝通與衝突經驗的探究。國立臺灣師範大學碩士論文，未出版，臺北。[Jhang, J. P. (2009). *The study on the communication and conflict experiences between junior high school guidance teachers and homeroom teachers*. Unpublished master's thesis. National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 鄭如安、葉宣瑩（2011）：高雄市駐校心理師服務現況與困境之分析研究。美和學報，30（2），15-40。[Cheng, J. A., & Yeh, H. Y. (2011). An analysis study on the current service situation and difficulties faced by the counseling psychologists working in the Kaohsiung elementary schools. *Journal of Meiho University*, 30, 15-40. doi: 10.7067/JMU.201109.0015]
- 蔡憶萍（1996）：國民小學輔導工作諮詢現況之研究。國立花蓮師範學院碩士論文，未出版，花蓮。[Tsai, Y. P. (1996). *A study of current consultation services in elementary school setting*. Unpublished master's thesis. National Hualian Teachers College, Hualian, Taiwan.]
- American Psychological Association. (2007). Guidelines for education and training at the doctoral and postdoctoral levels in consulting psychology/organizational consulting psychology. *American Psychologist*, 62, 980-992.
- American School Counselor Association (2005). *The ASCA National Model: A framework for school counseling programs* (2nd ed.). Alexandria, VA: Author.

- Briere, D. E., Simonsen, B., Sugai, G., & Myers, D. (2015). Increasing new teachers' specific praise using a within-school consultation intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions, 17*(1), 50-60. doi: 10.1177/1098300713497098
- Brown, D., Pryzwansky, W. B., & Schulte, A. C. (2011). *Psychological consultation and collaboration: Introduction to theory and practice* (7th Edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill. doi: 10.1177/0829573510387779
- Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. New York, NY: Basic Books. doi: 10.1002/1520-6807(197104)8:2<192::AID-PITS2310080219>3.0.CO;2-J
- Caplan, G., & Caplan, R. B. (1999). *Mental health consultation and collaboration*. Prospect Heights, IL: Waveland Press, Inc.
- Cheney, D., Flower, A., & Templeton, T. (2008). Applying response to intervention metrics in the social domain for students at risk of developing emotional or behavioral disorders. *Journal of Special Education, 42*(2), 108-126. doi: 10.1177/0022466907313349
- Conoley, J. C., & Conoley, C. W. (1992). *School consultation practice and training* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Corey, G., Corey, M. S., & Callnan, P. (1993). *Issues and ethics in the helping professions*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.
- Costenbader, V., Swartz, J., & Petrix, L. (1992). Consultation in the schools: The relationship between preservice training, perception of consultative skills, and actual time spent in consultation. *School Psychology Review, 21*, 95-108.
- Dinkmeyer, D. Jr., & Carlson, J. (2006). *Consultation: Creating school-based interventions* (3rd ed.). New York, NY: Taylor & Francis.
- Dinkmeyer, D., Carlson, J., & Dinkmeyer, D., Sr. (1994). *Consultation: School mental health professional as consultants*. Muncie, IN: Accelerated Development.
- Dinkmeyer, D., McKay, G., & Dinkmeyer, D. Jr. (1980). *Systematic training for effective teaching*. Indiana: Ags Pub.
- Dougherty, A. M. (2000). *Psychological consultation and collaboration in school and community settings*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Dutton Tillery, A., Varjas, K., Meyers, J., & Collins, A. S. (2010). General education teachers' perceptions of behavior management and intervention strategies. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12*(2), 86-102. doi: 10.1177/1098300708330879
- Dwyer, K., Osher, D., & Warger, C. (1998). *Early warning, timely response: A guide to safe schools*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Erchul, W. P., & Martens, B. K. (2010). *School consultation: Conceptual and empirical bases*

- of practice* (3rd ed.). New York, NY: Springer.
- Farrell, P. T., Howes, A. J., Jimerson, S. R., & Davies, S. M. (2009). Promoting inclusive practice in schools: A challenging role for school psychologists. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (4th ed., pp. 821-839). Hoboken, NJ: Wiley.
- Frey, A. J., Lee, J., Small, J. W., Seeley, J. R., Walker, H. M., & Feil, E. G. (2013). The motivational interviewing navigation guide: A process for enhancing teachers' motivation to adopt and implement school-based interventions. *Advances in School Mental Health Promotion, 6*(3), 158-173. doi: 10.1080/1754730X.2013.804334
- Gueldner, B., & Merrell, K. (2011). Evaluation of a social-emotional learning program in conjunction with exploratory application of performance feedback incorporating motivational interviewing technique. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 21*, 1-27. doi: 10.1080/10474412.2010.52287
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2000). *Developing and managing your school guidance program* (3rd ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behavior patterns and teacher burnout. *School Psychology International, 24*, 115-127. doi: 10.1177/0143034303024001905
- Holdaway, A. S., & Owens, J. S. (2015). The effect of training and consultation condition on teachers' self-reported likelihood of adoption of a daily report card. *Journal of Educational Psychology, 107*(1), 222-235. doi: 10.1037/a0037466
- Klingner, J. K., & Harry, B. (2006). The special education referral and decision making process for English language learners: Child study team meetings and placement conferences. *Teachers College Record, 108*, 2247-2281. doi: 10.1111/j.1467-9620.2006.00781.x
- Knotek, S. (2003). Bias in problem solving and the social process of student study teams: A qualitative investigation. *The Journal of Special Education, 37*, 2-14. doi: 10.1177/00224669030370010101
- National Association of School Psychologists. (2010). *Model for comprehensive and integrated school psychological services*. Bethesda, MD: Author.
- Newell, M. L. (2012). Transforming knowledge to skill: Evaluating the consultation competence of novice school-based consultants. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 64*(1), 8-28. doi: 10.1037/a0027741
- Noell, G. H., Witt, J. C., Gilbertson, D. N., Ranier, D. D., & Freeland, J. T. (1997). Increasing

- teacher intervention implementation in general education settings through consultation and performance feedback. *School Psychology Quarterly*, *12*, 77-88. doi: 10.1037/h0088949
- Reinke, W. M., Lewis-Palme, T., & Merrell, K. (2008). The classroom check-up: A classwide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. *School Psychology Review*, *37*(3), 315-332.
- Reinke, W. M., Sprick, R., & Knight, J. (2009). Coaching classroom management. In J. Knight (Ed.), *Coaching: Approaches & perspectives* (pp. 91-112). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Rollin, S. A., Subotnik, R. F., Bassford, M., & Smulson, J. (2008). Bringing psychological science to the forefront of educational policy: Collaborative efforts of the American Psychological Association's coalition for psychology in the schools and education. *Psychology in the Schools*, *45*, 194-205. doi: 10.1002/pits.20290
- Rosenfield, S., Levinsohn-Klyap, M., & Cramer, K. (2010). Educating consultants for practice in the schools. In E. Vazquez, T. D. Crespi, & C. Riccio (Eds.), *Handbook of education, training and supervision of school psychologists in school and community* (Vol. I, pp. 259-278). New York, NY: Routledge.
- Rubinson, F. (2002). Lessons learned from implementing problem-solving teams in urban high schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *13*, 185-217. doi: 10.1207/S1532768XJEPC1303_03
- Sanetti, L. M., Collier-Meek, M. A., Long, A. C. J., Byron, J., & Kratochwill, T. R. (2015). Increasing teacher treatment integrity of behavior support plans through consultation and implementation planning. *Journal of School Psychology*, *53*(3), 209-229. doi: 10.1016/j.jsp.2015.03.002
- Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of change* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Schein, E. H. (2009). *The corporate culture survival guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spratt, J., Shucksmith, J., Philip, K., & Watson, C. (2006). Interprofessional support of mental well-being in schools: A Bourdieuan perspective. *Journal of Interprofessional Care*, *20*(4), 391-402. doi: 10.1080/13561820600845643
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., & Michalowski, J. (2010). Factors that limit and facilitate school psychologists' involvement in mental health services. *Psychology in the Schools*, *47*, 354-373.
- White, J., & Mullis, F. (1998). A systems approach to school counselor consultation.

Education, 119, 242-252.

收件日期：108年04月22日

一審日期：108年06月12日

二審日期：108年10月02日

三審日期：108年10月28日

通過日期：108年11月08日

Implementation of Teacher Consultations in Elementary School Counseling: Comparison of a Dual Framework Phenomenal Field

Li-Chuan Liu

Shu-Chen Kao*

Yong Long Elementary School

National Changhua University of Education

With the increase in the number of and diversity in student issues and the recent policy of hiring full-time school counselors in elementary schools, the importance and feasibility of teacher consultation deserves to be explored in depth. Teacher consultation can not only solve students' problems but also improve teachers' abilities to solve students' problems, resulting in primary prevention of school-related problems. The importance of teacher consultation is highlighted by the efficiency and influence of counseling interventions and their ability to prevent future problems. Although counseling practitioners and teachers focus on assisting students' adaptation to school life, it is not easy to successfully conduct teacher consultations. Teacher and counseling practitioners have their own role and position, which further alters the demands and expectations. This in turn widens the gap, making it increasingly difficult to establish cooperation. This study attempts to explore the experiences of both practitioners and teachers in teacher consultation in an attempt to improve their practical knowledge base and establish a clear, feasible path towards teacher consultation. Channeling knowledge will increase the possibility of cooperation and dialogue between teachers and counseling practitioners. Student counseling often works because of students' willingness to cooperate and create a win-win situation for their well-being and others involved in the case.

This study is based on grounded theory and primarily focused on the dual framework of counseling practitioners and teachers to investigate the implementation and current status of teacher consultations in elementary schools. Participants included eight professional and experienced teacher consultants as well as seven teacher consultees who had participated in the consultation process. This study employed a qualitative research design. The findings of this study will enhance the understanding of the importance of teacher consultation from the perspectives of both practitioners and teachers to promote cooperation and increase the effectiveness of

* Corresponding author: Shu-Chen Kao, e-mail: sckao@cc.ncue.edu.tw.
doi: 10.3966/172851862020010057004

teacher consultations by examining overlapping experiences.

In terms of the factors influencing the teacher consultation process, the study found that the professional commitment of the consultant not only helped the positioning of the self-professional role but also the resolution of the counseling dilemma. However, before conducting a teacher consultation, it was necessary to evaluate the teacher's readiness to consult, traits, and educational beliefs. In addition, teacher consultation involved professional cooperation; thus, mutual subjectivity was an important manifestation of the consulting relationship and also a key factor in maintaining a smooth relationship. Finally, school counseling often needed to be combined with student services provided by other administrative units, in order to not overlook the impact of executive leadership and organizational climate on teacher consultations.

There were differences between the counselors' and teachers' consulting experiences. First, the roles of the teachers and counselors were different in terms of their concerns and the assistance they provided. Second, the students' problems were mostly family related, and counselors need to have capacities for consultation with parents in order to assist teachers in their communication with their students' parents. Third, teachers need more specific demonstrations to effectively achieve the consulting objectives. Fourth, both counselors and teachers need to be flexible and open to encourage consultation and cooperation. Finally, in teacher consultations, frequent, flexible, and short-term consultations are more in line with the needs of the situation.

Based on the above-mentioned findings, the researchers conducted a comprehensive discussion on the possible ways to improve the effectiveness of teacher consultation and ensure that there are trained and supervised practitioners and school counselors who can handle school and system related issues.

Keywords: Dual framework, elementary school counseling, teacher consultation.