發佈：2021-02-01, 週一 15:27
點擊數：14006

「我該怎麼辦？我真的沒有太多經驗，我實在不知道該如何解決這個孩子的問題，他常常就是在班級中帶頭作亂，愛引人注目，上課隨便亂插話，功課也不寫、又常常遲到，我跟他家長反應很多次了，他們也都只說：好的～我們會處理，但孩子根本沒什麼轉變...好無力呀！我只是第一年當老師就碰到這種事...」

Phoca PDF

「雖然他現在沒有中輟了，但是他來班上就是睡啊！我看到也很少跟其他同學互動，我有嘗試讓他融入班級一點，但他好像沒什麼反應，我也不知道該怎麼辦？我也不好意思處理他，我怕要求太多他又不來了，我現在只希望他不要在班上搗亂就好...」

「我們班上有個學生，我最近發現他似乎不怎麼受到班上同學歡迎，班上同學都會抱怨他髒髒臭臭的、衛生條件不好、生活習慣一團糟，重要的是，他有時不太看別人臉色，惹怒別人都不知道。因為我擔心他會被別人排擠，我就有稍微觀察他，但我發現他其實是渴望交朋友的，常常會靠近同學想插入話題，但似乎界線拿不好，我有試著教他一些人際技巧，他有努力的在調整，但很懊惱的是，班上同學好像還是不怎麼接納，我也不太知道還可以怎麼辦...我也要求過班上同學應該對他多點包容，畢竟他們家環境不太好...」

「又來了你知道嗎？就是他啊！那個學生，我跟你講過很多次的，網路成癮的那個，最近他們家長又來跟我抱怨了，他們上次聽了我的建議和那學生討論控制網路使用的事情後，他就爆了～氣炸了，還說要離家出走，他們冷戰好幾天了，那個學生我該勸也勸了，但他就整個很依賴網路啊！能怎麼辦？還是要看醫生？他們家長也是很苦惱，所以三天兩頭希望我幫忙...」

學校輔導工作挑戰與諮詢工作之重要性

這些氣憤、無奈、無助、懊惱的對話或許也常發生於許多中小學現場中，尤其在過去專任輔導教師尚未聘僱，缺少專業輔導人力的狀況時，可能這樣的對話更層出不窮。對此，臺灣教育當局未解決國中小長期出現輔導人力、輔導專業化不足等問題（林家興、洪雅琴，2002；張麗鳳，2008

Phoca PDF

），於2011年立法院三讀通過修正國民教育法，並明訂「國小二十四班以上者，置一人；國中每校置一人，二十一班以上者，增置一人，且此項增聘於民國一零一年八月始正式實施，為時五年內得全數增聘完畢。」（國民教育法，2011年11月30日）。爾後，國中小專任輔導教師（專輔教師）正式聘置於國中小教學現場，以協助輔導工作推動，然不只國中小，高中職部分亦於2014年通過的「學生輔導法」中規定，於2017年8月開始，各校需增聘專任輔導教師。如此大規模增聘輔導人力足以見臺灣教育當局對於學校輔導工作之重視，並期望專輔教師人力能適切發揮專才，以完善學校輔導系統。而這些專任輔導教師主要依循著三級輔導概念與WISER三級輔導工作模式進行工作規劃。而就WISER三級輔導工作模式而言，專輔教師的角色任務主責次級介入性輔導工作，即主要處理學生個案相關事宜，如進行個案評估與輔導計畫擬定、提供心理評量與測驗、提供個別諮商與輔導、團體輔導、甚至是相關個案會議辦理、追蹤輔導與轉介等（王麗斐、杜淑芬、羅明華、楊國如、卓瑛、謝曜任，2013；陳玟玲，2013；謝曜任，2013）。而在初級發展性輔導，專輔教師則較偏向支援者的角色，主責者為全體教職員，這層級工作主要偏向是以全校或班級為單位，實施相關發展性輔導措施，如課程或活動、資訊提供等，來提升學生成長發展（如思考、情緒、行為與人際管理等）所需之相關資訊、知識、經驗等；此外，提升家長與其他教師的相關輔導及管教知能，亦為此層級的重點工作，就此，透過上述預備，以健全學生相關適應，並及早發現可能個案，如此有助發揮預防勝於治療的功能，以防患於未然。

由此可見，不論初級發展性輔導或次級介入性輔導，皆屬學校輔導工作的重點，尤其專輔教師與全體教職員在其中皆扮演重要角色。但值得關注的是，雖學校專輔教師已逐步聘任完整，但礙於學校輔導工作內容繁瑣且繁重、個案輔導壓力甚鉅等因（宋宥賢，2017），輔導人力仍顯不足，這亦影響到輔導工作推展，誠如當本文開頭教師帶著許多負面情緒、無力、疑惑等前來求助時，專輔教師亦可能因分身乏術，無法立即開案，這便可能延遲對於個案的相關處置。對此，專輔教

Phoca PDF

師是否能適時運用諮詢的概念（consultation）提供協助便屬重要。

值得關注的是，近期為促進學校教師的心理衛生工作開展，並且提供教師相關心理與專業支持，教育部在今年（2020）年6月亦通過「高級中等以下學校教師諮商輔導支持體系設立辦法」，其規定教育部應聘任學者專家、精神科醫師、諮商心理師、臨床心理師或社會工作師等，設置教師諮商輔導支持中心，此中心主要提供以下服務（

高級中等以下學校教師諮商

輔導支持體系設立辦法，2020年6月18日

）：一、專業諮詢：提供教師因工作適應、輔導與管教學生、親師溝通、生涯規劃、壓力調適、人際關係、情緒管理等議題而產生心理困擾之專業諮詢服務，並以電話協談、個案討論、轉介、提供資訊等方式辦理。二、個別諮商輔導：以個別諮商或個別輔導方式，透過對話，協助教師自我覺察與統整，以解決教師心理困擾，增進教師心理健康。三、團體諮商輔導：以團體諮商或工作坊方式，透過不同議題探討，幫助教師自我覺察及統整，以紓解教師工作壓力，增進教師心理健康。四、心理危機介入：提供專業心理諮詢、諮商輔導，協助教師因應校園危機帶來之心理衝擊，以安頓教師身心。五、其他支持服務。而上述第三至第五項的相關支持服務亦可委由各級學校、諮商輔導相關專業團體或教師組織辦理。而教育部所轄學校應與此教師支持中心密切合作，以助上述支持業務推展，藉以促進教師身心健康發展。由此可知，這些學校輔導人員不僅需肩負提供教師相關支持，以及心理諮商服務，甚至，亦得針對其狀況適時給予相關專業諮詢，以助其解決工作上之困擾。

值得關注的是，在學校現場，諮詢誠屬重要且需要的工作模式（杜淑芬，2018；Meyers, Meyers, & Grogg, 2004），而這亦規範在美國學校諮商師學會（American School Counselor

Phoca PDF

Association）所倡導的全國工作模式中（The ASCA National Model; ASCA, 2012）。諮詢為一個專業展現歷程，其牽涉三方，並且為一個三方關係所建構起的工作模式，一方為諮詢者（consultant，常為輔導教師、學校心理師），一為尋求諮詢者（consultee，常為一般教師、行政人員、家長），一為個案（client，常為學生），這個諮詢者可以提供直接服務給尋求諮詢者，而尋求諮詢者亦可以提供直接服務給個案，就此可知，尋求諮詢者可能在處理個案學生相關問題上有困難，故其尋求諮詢者的專業協助，而諮詢者可以透過提供尋求諮詢者相關協助，以助其在幫助個案上更具成效（Baker, Robichaud, Dietrich, Wells, & Schreck, 2009）。而這樣的諮詢模式亦是一個團隊合作的專業展現，這有別於傳統的諮商服務，即諮詢者提供相關諮詢服務，也帶動了與尋求諮詢者的合作，一同針對個案學生相關問題做進一步處理，而值得關注的是，尋求諮詢者亦可在這歷程中獲得專業上的協助以及專業上的精進，這對於其處置經驗累積，以及日後在處理學生個案問題上有所幫助，而這樣的團隊合作不僅符合WISER三級輔導工作模式的理念，同時對於促進校園輔導專業化有所助益。現今相關研究亦證實，輔導教師/學校心理師提供的諮詢服務，能讓教師獲得有別於既定的視角看待學生個案，甚至這樣的諮詢服務亦能讓教師感到被支持、賦能，減少對個案學生負向行為的評斷，進而能讓其有更多空間提供學生個案更適切的處遇（王麗斐、杜淑芬、趙曉美，2008）。再者，相關研究也指出，諮詢服務亦對於正向師生關係建構有所幫助，而正向校園氛圍建構，亦有助學校輔導工作團隊預防相關問題（杜淑芬，2018；Baker et al., 2009）。綜此，可知專業諮詢服務對於校園輔導工作推展甚為重要，適切且適時的運用與展現該服務，應有助於學校輔導人員如專輔教師、學校心理師更有效率地進行輔導工作，同時也間接改善教師對於輔導工作的態度與信念。就此，這些學校輔導人員是否具備該項知能、熟悉諮詢模式，亦是須關注的議題。

然可議的是，就實務上觀察，學校輔導人員雖會嘗試運用諮詢在其輔導工作中，不論對於提供教

Phoca PDF

師、行政人員、家長、甚至相關合作資源等，然究竟如何有效率地推展、運作、進行諮詢工作，似乎仍瞭解有限。而相關研究也指出，長期以來，國內學校輔導人員的訓練，較強調的是以個案諮商為主的訓練，如注重一般諮商理論與技術、心理測驗、心理衡鑑等，然對於如何提供諮詢，尤其是具生態觀的諮詢服務，較少被關注（王麗斐等人，2008；刑志彬、許育光，2014；許育光、刑志彬，2019）。對此，一些國內研究亦有呼應，即學校輔導人員期望能獲得「家長與教師諮詢工作」方面的督導協助（許育光，2011）;甚至，相關專家學者與學校輔導人員也呼籲，建於學校輔導專業發展實為重要，且教師與家長等都是學校輔導生態系統的一環，而如何提供其專業諮詢，並與其進行團隊合作以促進學生個案狀況改善，都是現今國內學校輔導人員培育機構，甚至是相關政府部會值得關注且需要加強的部分（王麗斐、李旻陽、羅明華，2013）。

有鑑於此，本文亦期望能先行針對現今學校輔導場域常用的諮詢模式及相關研究進行系統性介紹，並且細部解析這些諮詢模式的步驟，以助讀者能瞭解諮詢模式可如何被有效應用於個案、或是尋求諮詢者的問題解決上；此外，於文末，相關學校輔導諮詢發展的建議與啟示亦會被有系統地統整，以利提供相關政府、學校單位實質的幫助，藉以促進學校輔導諮詢工作之推展。

學校輔導諮詢模式介紹

一位稱職的諮詢提供者，需要具備哪些知能？對此，透過杜淑芬（2018）對相關研究的整理，可以發現現今已有相關研究對此探究，如Fouad等人（2009）指出，諮詢提供者需要對於諮詢的角色功能有一定程度的理解，如其需有能力針對轉介問題評估，並且蒐集相關資訊，同時期也需具備溝通的能力，並知曉如何運用適切的諮詢方式介入個案問題。再者，林美珠（2002）的研究，也指出我國學校輔導人員的諮詢專業能力內涵包含：瞭解問題與問題脈絡、溝通與協調、短期問

Phoca PDF

題處理、諮詢倫理、預防與發展等五面向。綜此，可以理解諮詢誠為一個歷程，於其中，諮詢提供者需要有能力理解尋求諮詢者的問題，並且理解其問題的發展脈絡，而其也需要透過自身專業能力評估此問題狀況、並嘗試與尋求諮詢者溝通，藉以促進諮詢關係建構與問題解決，再者，其有需要具備相關問題處理能力，藉以發展相關處遇方案，以助尋求諮詢者用以解決其碰到的問題，而這些處遇方案也需要基於個案的脈絡發展，以利方案契合其身心發展。最終，諮詢提供者也需要對於這些諮詢成效有所評估，以瞭解是否問題妥善被解決。

而值得關注的是，現今心理諮詢模式甚多（杜淑芬，2018），如何選擇適合學校輔導系統、以及個人自我發展的諮詢模式，對於有效在學校輔導場域中推展諮詢工作而言甚屬重要。根據Baker等人（2009）的分類，諮詢模式主要可以分為以下五種類型：

（一）處遇模式（Prescription Mode）

這個模式主要強調諮詢提供者可發揮其之專業，針對尋求諮詢者的需求進行分析，並據此發展一處遇來回應受諮詢者的需求，以利其能嘗試協助學生、家長的問題。例如，教師要求學校輔導人員協助其處理學生在班級中的不適切、不適應行為，學校輔導人員則入班觀察學生狀況，並且對此提出一改善計畫以協助教師處理該學生行為。

（二）提供模式（Provision Mode）

此模式主要適用於一些情境如尋求諮詢者沒有能力及意願去運用諮詢提供者所建議的策略來處理學生或家長相關問題，在此狀況下，諮詢提供者如學校輔導人員便可能需要直接介入這個學生或

Phoca PDF

家長系統，藉此以帶動、監督該尋求諮詢者如教師在策略上的運用。

（三）引動模式（Initiation Mode）

這個模式主要運用在當諮詢提供者如學校輔導人員注意到有些學生與家長狀況是尋求諮詢者如教師未注意到的或未成功處理到的，這時，諮詢提供者便會嘗試去啟發、引動與尋求諮詢者的諮詢關係，藉以讓他們相信自己仍是有能力與經驗去提供給學生或家長相關有價值的概念與技巧，藉以有效處理他們的問題。

（四）合作模式（Collaboration Mode）

合作模式主要是一個諮詢提供者與尋求諮詢者間相互尋求方法去瞭解與解決學生或家長問題、挑戰的歷程，在此模式中，諮詢提供者與尋求諮詢者一同針對尋求諮詢者所面臨的相關問題進行辨識，並且嘗試去定義這問題、找出可能的解決方式，甚至一同評估這些方式的優缺點，進一步選擇最佳解決方式並規劃相關具體實施策略；最終，尋求諮詢者將此方式運用在學生或家長問題的解決上，同時也評估此方法的有效性，藉此以持續實施該策略或調整該策略，以促進學生或家長的問題解決。

（五）調解模式（Mediation Mode）

調停模式適用於當諮詢提供者發現其與兩個或更多的尋求諮詢者或個案學生、家長工作歷程中，彼此有一些爭端出現的狀況，這時， 詢提供者可以嘗試去與這些對象保持開放溝通，同時協助其

Phoca PDF

達成更佳的共識以處理他們的問題。此外，諮詢提供者也可以提供適切建議以利這些爭端方考慮，但諮詢提供者往往不會在這些建議方案上扮演做決定之角色，這些建議仍需要由爭端方思考，並尋求共識。

除了上述的諮詢模式，杜淑芬（2018）亦在整理相關資料後，摘述了兩個與學校輔導諮詢相關的模式。一為接受諮詢者為中心的心理衛生模式；二為行為與問題解決諮詢模式。關於接受諮詢者為中心的心理衛生模式，主要創發於Gerald Caplan，其為一位精神科醫生，最早將心理衛生諮詢提供予非心理專業人員者。其創發的模式強調，須將公共衛生概念、心理與適應等專業知能，融入教師諮詢中，如教師可以在諮詢中強化自身運用心理資源的能力，這也有助於處理學生的心理適應問題。對此，諮詢提供者誠為一個支持者的角色，而諮詢焦點則是尋求諮詢者如教師。而這諮詢模式的重點主要強調，諮詢提供者需要協助尋求諮詢者去辨識與處理其在面對學生個案問題所帶來的相關壓力與困境，而在諮詢歷程中，諮詢提供者也能建構出一個對於尋求諮詢者問題、以及個案問題的理解，通常這會從潛意識與內在衝突的觀點切入，而這諮詢有助於尋求諮詢者的態度與行為轉變，藉以達成預防的作用（杜淑芬，2018；Caplan & Caplan, 1993）。

關於行為與問題解決諮詢模式，杜淑芬（2018）指出，此模式較常運用在學校輔導場域，其背後理論依據為行為主義與正向心理學，此模式認為個體型為主要建構於個體與環境間的互動，因此若欲改善學生個案的問題行為，則需改善教室環境，因學生個案的問題會來自於其與教室情境的互動。而如何透過該諮詢模式進行學生個案問題改善，得注重其背後的增強原則概念，即諮詢提供者在進行諮詢時，需協助尋求諮詢者以行為來描述問題，接續其需運用功能分析癌分析問題發生的前因後果，並且定義出要改善的目標行為，以及理解這目標行為背後的目的，最終則透過行為改變技術，建構一系列的行為改變計畫，以助尋求諮詢者實行，並針對結果作檢核，以作為後

Phoca PDF

續調整的依據（Sheridan & Kratochwill, 2008）。而這樣的模式也具備適切的相容性，可以與其他諮詢模式結合，以利更有系統且效率地協助尋求諮詢者與學生個案問題改善。

再者，鑒於諮詢誠為諮商服務中重要一環，各家諮商理論學派亦有發展相關諮詢模式，如焦點解決諮詢模式、認知行為諮詢模式等。其中，理情社會行為諮詢模式（Rational emotive-social behaviour consultation）亦逐漸在學校輔導諮詢中推展，並受青睞（Warren, 2010）。這個模式主要提供給教師一個有效的架構以回應社會、情緒與行為等關注在教室情境中。這為一個基於理情行為治療理論與實務工作所開發出的諮詢模式（Ellis, 1962）。該理論主要被歸類於認知行為治療，並且很大程度強調認知歷程可能導致不適應的情性與行為反應（Dryden, 2009），而這認知會是來自於個人與環境間的互動所建構的。

從理情行為治療觀點，該諮詢模式強調諮詢提供者如學校輔導人員需協助尋求諮詢者如教師，瞭解與改變其對於學生個案問題與自身效能之非理性信念，因這些非理性信念很可能會影響其進行班級經營，甚至是處理學生個案問題（Warren, 2010）。目前已經有許多研究指出這該諮詢模式對於教師增能與在學生問題處理上頗具成效（Warren, 2013），而這樣的模式不僅可運用在個人諮詢上，亦可運用於團體諮詢。如在團體諮詢上，這可以被應用在一個支持性、預防性的概念上，在這歷程中，諮詢提供者如學校輔導人員可以教導尋求諮詢者如教師關於理情行為治療理論、自我效能概念、以及相關實徵策略，藉以讓教師能夠更清楚理解這樣的諮詢模式如何運用在教室情境中，如何透過這些理論概念去解讀學生的狀況與自身狀況，以及如何運用這些理論概念在處理其可能影響與學生互動的非理性信念與低自我效能上。再者，這模式的團體諮詢亦可運用於回應性的概念上，即諮詢提供者如學校輔導人員可以與尋求諮詢者如教師一同合作來解決其所面臨的班級與學生問題。而在這歷程中，教師可已呈現一個問題給這諮詢團體，諮詢團體便可一同工

Phoca PDF

作來探索教室情境以及鼓勵策略的合作發展，而在這團體諮詢中，所有連結到這特定班級情境的想法、情緒感受與行為都是鼓勵能被更開放地探索，而彼此也是相互支持，以助尋求諮詢者能有效解決自身與學生個案、以及班級的問題。

值得注意的是，個別取向的理情社會行為諮詢模式更受學校輔導人員推崇，這這個別取向的模式同樣可以與上述三個模式結合（即處遇模式、引動模式、合作模式）。而不論這些模式為何，使用個別取向理情社會行為諮詢模式的諮詢提供者應該注重下列要素：（一）辨識尋求諮詢者正面臨的問題以及正困住他的事件；（二）確認尋求諮詢者與這問題及事件相關聯的感受與行為；（三）探究尋求諮詢者對於這問題及事件的想法，而看看這如何導致其感受與行為；（四）提供清楚且具體的回饋以處理或挑戰這些對於處理問題沒幫助的認知信念；（五）鼓勵尋求諮詢者去示範與學習理性的想法、健康的情緒、以及有幫助的行為，藉此，以助其困境解決，並且強化其能夠擔負情緒責任以及促進其個人專業成長（Warren, 2010）。

上述這些模式主要皆是發展於國外的脈絡，然我國亦有現今役有相關學者，針對國內學校輔導脈絡，透過行動研究方式，開展了一適合我國學校輔導人員運用的諮詢模式（杜淑芬，2018）。此模式初步可概念化為「正向支持與人際回饋為核心的整合諮詢模式」，此模式主要認為對教師的正向支持與提供人際回饋為諮詢的核心工作，即在諮詢歷程中，強調提供教師人際回饋，並且讚賞教師的優勢，同時，諮詢提供者需提供給尋求諮詢者一發展支持學生正向行為輔導策略之最重要示範，而這樣的示範也可獲得尋求諮詢者的肯定。杜淑芬（2018）指出，這個諮詢模式之初，通常以尋求諮詢者的提問為開端，諮詢者則針對尋求諮詢者碰到的問題進行一系列探究，以蒐集更多關於學生及其脈絡的資訊，如此有利於相關評估。而這樣的提問與探究是一系列的對話、澄清歷程，以助於釐清尋求諮詢者所面臨的困境。再者，在此諮詢歷程中，諮詢提供者也可協助尋

Phoca PDF

求諮詢者理解自身與個案系統的內在心理與行為意義，這些都對於解決尋求諮詢者的困境有所助益，同時也幫助其個人與專業成長。接續，在釐清問題後，則須發展支持學生正向行為的相關輔導策略，這為諮詢重要目的，這個步驟得以對尋求諮詢者的困境理解為基礎，據此提出適宜的策略，然這些策略並非完全符合學生狀況，故在施作歷程中不斷評估、檢核，並且修正調整成適合其脈絡的輔導策略誠屬重要。最終，這整體諮詢歷程是有助於促進尋求諮詢者對自身狀況與困境的釐清，其可清楚看到學生個案的什麼問題引起了自身的擔憂、困境，而自己又是如何回應導致困境持續，而這些反思又如何助於自己在輔導策略上的調整與擬定，這些都是促進個人與自我專業成長的重要養分。

綜上，透過對於諮詢模式的初步理解與認識，應有助於學校輔導人員如專輔教師對諮詢模式與相關概念有更進一步的釐清。然值得關注的是，究竟學校輔導現場，甚至是相關政府或大專院校單位是否已經準備好，對於諮詢模式推展與專輔教師相關知能培育有更進一步的投注，這仍值得商榷。以下，本文也嘗試綜整相關文獻以及現今實務現場觀察到的狀況，對於諮詢模式推展與如何應用提出可能存有的困境以及可能的解決方法，以供相關單位有所參酌。

未來展望與實務建議

(一)現今助人工作相關培育機構仍缺乏諮詢專業課程，有關單位應投注更多資源

誠如前述，專業諮詢在學校輔導工作中頗具重要性，也是未來學校心理學發展之趨勢，在學校輔導工作的重要性是已經確立的，並認為它是未來學校心理學發展的趨勢之一（刑志彬、許育光，2014；Meyers, Meyers, & Grogg, 2004），然透過相關學者針對國內助人工作培育機構的課程架

Phoca PDF

構檢視，發現相較於諮商心理等專業課程，如諮商理論與技術、諮商倫理、相關特定諮商實務治療等，診斷、衡鑑與諮詢工作的培育較少（許育光、刑志彬，2019），然往往諮詢工作頗為重要在學校輔導場域中，透過諮詢工作推展，可深化輔導三級概念的落實，同時也促進學校教師的專業知能精進，並提升對於輔導工作的重視。就此，諮詢專業課程的開設與落實實需相關大專院校單位多加重視，此外，在職輔導教師的相關諮詢專業知能培訓，也是一個有待教育相關單位注重的部分。對此，關於課程規劃不僅可聚焦在於輔導諮詢理論、模式的介紹與釐清，更多可以嘗試結合實務輔導教師與心理師的相關經驗分享，以讓修習學生或教師可更具體地理解諮詢工作如何在學校輔導場域中推展，以及哪些概念須受重視等。甚至，對於實際諮詢模式的操作，也是課程規劃需重視的一環，透過角色扮演、模擬演練，讓修習學生或教師能預先練習如何提供諮詢服務，並透過相互觀察學習、反思，以精進諮詢工作所需之相關知能。綜此，有助於修習學生或教師更加理解如何進行諮詢工作於學校輔導場域。

再者，諮詢工作不只是一個服務過程的技巧，更是一重要的專業，除了固定課程訓練與實習外，專業諮詢督導的進駐亦為一鞏固諮詢工作品質的重要方式，透過督導帶領諮詢提供者針對諮詢服務歷程進行反思，並適時增進實務工作者相關諮詢知識與技巧，這皆有助於諮詢工作的推展與效益展現（刑志彬、許育光，2014）。

(二)諮詢專業須於校園中倡導與落實，甚至須與相關資源分工合作，以利輔導工作之有效推展

雖個案工作誠屬現今學校輔導人員如專輔教師、學校心理師角色任務之重要一環，但往往學校輔導人員也會碰上其他教師尋求諮詢與專業意見等問題，如何適切的瞭解其狀況，並運用諮詢技巧以協助其解決困境，會是需要注重的部分。適切的諮詢工作推展有助於提升教師對輔導工作的認

Phoca PDF

同、建構其對輔導工作的合宜態度，進而成為輔導工作運作之重要資源（王麗斐等人，2008）。就此，學校輔導人員需重視諮詢工作的重要性，並且嘗試透過諮詢協助教師、家長等處理相關學生問題，如此更能深化輔導工作的效能。此外，諮詢工作的推展，有助於將尋求諮詢者與諮詢提供者間建構夥伴合作的關係，誠如相關研究指出，學校輔導工作是一有賴於生態系統相互合作，藉以推展的專業（王麗斐等人，2013），如此夥伴合作的關係建構，亦有助形構學校的輔導網絡，就此，彼此可相互合作以締造學生個案成長所需之正向生態環境。

再者，諮詢工作的推展亦須專業資源間的分工合作，如專輔教師與學校心理師共同針對某特定學生個案問題進行處理，而依據彼此分工模式，學校心理師可能主要提供學生個案諮商服務，而專輔教師則扮演個案管理者以及資源聯繫者，甚至是諮詢提供者的角色，根據心理師與學生個案工作的狀況，專輔教師適時與該學生的相關資源如班級導師、家長、社工資源等聯繫合作，透過提供適切的諮詢，以改善相關系統環境與學生個案的互動，如此更有助輔導效能開展。

此外，除了分工合作外，尋求諮詢者如校內教師、行政人員、家長、其他助人工作者等，是否對於諮詢工作有適切的瞭解？是否對諮詢工作有正向態度？甚至是否能認同諮詢工作的內涵與重要性？這些皆可能影響諮詢工作的推展。有時，可能一些尋求諮詢者會對諮詢工作有些誤解，其可能認為其找專業助人工作者如學校輔導教師敘說其面臨的相關困境，如工作困境、與學生個案互動的困境、班級經營的困境等，學校輔導教師便可能會全權處理，但值得關注的是，諮詢工作並非轉介的概念，而是一個合作的歷程，透過專業的助人工作者和尋求諮詢者一同工作，辨識與分析出卡住的問題核心，並且一同規劃相關適切輔導處遇，由尋求諮詢者實行以協助解決學生個案問題。就此，如果尋求諮詢者對於諮詢工作有事先且適切的理解與認同，這有助於諮詢工作的進行，彼此可更快針對問題澄清、設立目標、激盪相關處遇，藉以協助其問題解決。

Phoca PDF

(三)鑒於輔導人力有限且工作繁重，如何善用團體諮詢可能有助諮詢工作推展

誠前所述，學校輔導教師如專輔教師的工作業務繁忙，如何有效率地推展諮詢工作，實為一個需考量的議題。對此，團體諮詢取向可能扮演重要角色。透過諮詢提供者的引導與基本諮詢概念教導，建構一諮詢互助團體，團體成員定期參與並於其中分享目前碰到的相關工作或學生個案處理困境，諮詢提供者與其他成員一同針對問題內涵分析、評估，並給予相關支持、鼓勵與自我揭露、甚至是意見交流，最終共構具體的因應對策，協助尋求諮詢者實施，藉以解決相關困境，就此，這為可行方式。這不僅能較有效率地推展諮詢工作，同時因尋求諮詢者如教師可能會面對相關共同議題，如班級經營、特殊學生處遇、自我情緒與壓力紓解議題等，故透過團體諮詢，替代學習、觀察學習的效益可能展現，彼此可相互理解團體成員正面臨什麼問題，何以產生此問題、如何適切地解決等，這些亦可成為一資源，以助其未來面對類似問題時有適切的處置。

綜此，諮詢工作成為一學校輔導場域待發展的專業，而因應教育部的規劃，諮詢工作在未來會變得更加重要，如何善用諮詢工作來推展學校輔導業務，甚至是促進教師的身心健康與專業發展、以及學生個案的議題解決，皆是一個需要重視的議題。本文亦期待相關政府部會也能對諮詢工作推展等議題有更多的關注，以助諮詢工作的品質鞏固。

參考文獻

王麗斐、李旻陽、羅明華(2013)。WISER生態系統合作觀的雙師合作策略。輔導季刊，49(3)，2-12。

Phoca PDF

王麗斐、杜淑芬

、趙曉美(2008)。國小駐校

諮商心理師有效諮商策略之探索性研究。教育心理學報，39(3)，413-434。

王麗斐、杜淑芬、羅明華、楊國如、卓瑛、謝曜任(2013

)。生態合作取向的學校三級輔導體制：WISER模式介紹。輔導季刊，49(2)，1-8。

刑志

彬、

許育光(20

14)。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，39，117-149。

宋宥賢(2017)

。提供愛與關懷背後的

辛酸 - 初探國中專輔教師之工作壓力內涵與概況。新社會政策，49，73-87。

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。

林美珠(2002)。諮詢能力內涵與評量之探討研究。中華輔導與諮商學報，12，117-152。

Phoca PDF

林家興、洪雅琴

(2002)。專業輔導人員參與國中輔導工作的概況與成效。教育心理學報，34(1)，83-102。

高級中等以下學校教師諮商輔導支持體系設立辦法(2020年6月28日)。

國民教育法(2011年11月30日)。

張麗鳳(2008)。

從零到一 - 輔導教師成為集體改革行動者的

歷程研究。國立彰化師範大學輔導與諮商系博士論文。未出版。彰化市。

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)，102-130。

許育光、

刑志彬(2019)

。臺灣學校心理師何去何從

？ - 從現況評述、課程檢核到培育反思。當代教育研究季刊，27(3)，35-64。

American School Counselor Association. (2012). The ASCA National Model: A framework for school

counseling programs (3rd ed.). Alexandria, VA: Author.

Baker, S. B., Robichaud, T. A., Westforth Dietrich, V. C., Wells, S. C., & Schreck, R. E. (2009). School

Phoca PDF

counselor consultation: A pathway to advocacy, collaboration, and leadership. Professional School Counseling, 12(3), 200-206.

Caplan, G., & Caplan, R. B. (1993). Mental health consultation and collaboration. San Francisco: Jossey-Bass.

Dryden, W. (2009). Skills in Rational Emotive Behaviour Counselling and Psychotherapy. London: Sage.

Ellis, A. (1962). Reason and emotion in psychotherapy. Secaucus, NJ: Lyle Straut.

Fouad, N. A., Grus, C. L., Hatcher, R. L., Kaslow, N. L., Hutchings, P. S., Madson, M., Crossman, R. E. (2009). Competency benchmarks: A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. Training and Education in Professional Psychology, 3, 5-26.

Meyers, J., Meyers, A. B., & Grogg, K. (2004). Prevention through consultation: A model to guide future developments in the field of school psychology. Journal of Educational & Psychological Consultation, 15, 257-276.

Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (2008). Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions. New York: Springer.

Phoca PDF

Warren, J. M. (2013). School counselor consultation: Teachers' experiences with rational emotive behavior therapy. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 31, 1-15.

Warren, J. M. (2010). The impact of rational-emotive behavior therapy on teacher efficacy and student achievement. Journal of School Counseling, 8 (11). Retrieved from http://jsc.montana.edu/articles/v8n11.pdf

作者　宋宥賢　為國立中山大學教育研究所博士生