國立臺南大學
「教育研究學報」第 55 卷第 2 期（民國 110 年）：83~102
DOI：10.3966/199044282021105502004

國小教師參與加註輔導專長學分班之經驗分析

黃傳永

國立臺北護理健康大學生死與健康心理諮商系 副教授

中文摘要

本研究旨在探討國小教師參與加註輔導專長學分班之經驗分析。研究對象為參與加註輔導專長學分班之國小教師。為達到研究目的，本研究採用質性研究的內容分析法，在課程結束後，以焦點團體訪談蒐集資料且進行資料分析。研究結果發現國小教師參與學分班後之經驗有以下幾點：藉由課程增進自我覺察、認識自我；對個人生活與他人關係上更為柔軟與彈性；釐清輔導老師與教師之角色與立場；課程中理論與實際演練增進輔導知能；以及理解在學校系統裡如何與生態工作等等五大項。最後則根據研究結果進行討論及說明本研究之限制，並提供相關建議以供有關單位或相關人士參考。

關鍵字：加註輔導專長學分班、國小教師、專業成長

通訊作者: 黃傳永，email: bigriver1970@gmail.com

壹、緒論

歷經現代化的快速變遷，社會文化風氣丕變，在這樣急遽的變革之中，處於身心發展之重要關鍵階段的兒童，亦面臨著更多來自家庭、人際、課業及學校等等更為複雜多樣的身心壓力。如何能協助身處各種不同價值觀衝擊之下的兒童有效因應個人健全之身心發展，並學習因應並調適各類挑戰的能力，除有賴於家庭、社會共同負起責任外，學校教師能否發揮輔導功能，在兒童成長過程中，提供更為適切的協助，以減緩兒童個人問題日後的惡化。相關研究（Rones, & Hoagwood, 2000; Weist, Ambrose, & Lewis, 2006）亦指出，對於兒童及青少年而言，最適切也最有效的心理健康服務百分之八十仍是來自於學校輔導系統之中，即使他們仍然可以從社會福利與心理健康資源獲得相關的協助。換言之，國小輔導工作可以說是最經濟，也是最能發揮及早預防的心理輔導工作。國小兒童正處於發展最重要的階段，他們正處於自我概念成型，體驗及處理社交關係和面臨學業成就壓力的關鍵時期，若能有效提升國小教師之輔導專業發展，提供更能貼切兒童發展階段的輔導介入策略，相信必能強化兒童日後解決問題時自我瞭解的能力，減輕國家社會付出成本（吳清山，1997；郭淑惠、陳雁白、黃傳永，2020；廖鳳池，1997）。

因此，國小輔導工作日益受到重視，而社會大眾亦期許學校教育更能發揮輔導功能，而此種需求與趨勢，亦進一步的促使教育當局更為重視國小教師輔導專業工作的落實，在102學年度開始委託各教育大學辦理國小教師加註輔導專長學分班課程，培訓具國民小學合格教師在其原具備之教育知能下，增進其輔導專業知能。

系統性的給予相關在職訓練對於國小教師輔導專業發展的重要性是無庸置疑。而此種專業成長的需求亦是目前多數國小教師在尋求其個人輔導專業成長與進修的期待。回顧過往之相關研究，大多聚焦在輔導專業課程對現任專任輔導教師之影響與效果，未有針對第一線未具相關輔導知能之教師進行相關研究。但就教學現場而言，第一線的教師才是校園輔導成功與否最基本之要素。目前許多班級導師或科任教師或許有參加過單一或零碎之輔導研習，但在未具統整性的研習課程之下，對於輔導相關知能總是一知半解，因此在校園裡常常發生的情況是一般教師無法有效在教學過程中敏覺於學生之狀況，因而錯過第一時間的輔導寶貴時間；又或因本身未具備輔導知能只要學生有行為上之問題就束手無策，直接轉介至輔導室。而以上兩種狀況都是專任輔導教師常在臨床督導時會提出其在生態輔導體系下常會遇到的狀況。而此種狀況對於校園三級輔導制度實屬不利，也因而導致輔導功能的有效發揮。

而此一教育部委托各教育大學辦理之國小教師加註輔導專長學分班課程從102學年度實施至今已有數年，但究竟此一課程究竟對參與之國小教師之經驗如何?除了探究輔導學分對師培生在加註此一輔導專長之利弊得失之外(吳芝儀，2016；謝曜任，2019)，尚未有針對參與此一加註輔導專長之一般教師進行相關經驗之分析。若此是國家之重大教育政策，應有相關之研究加以探討參與此一加註輔導專長學分班之經驗知覺究竟為何?

是否能達到當初政策制定之目的?而對參與的國小教師又產生怎樣的影響?均是本研究意欲探究之地方。

貳、文獻探討

一、國小兒童輔導需求日益增加

隨著社會環境的變遷，家庭結構及功能的改變，隨之而來的社會價值紊亂家庭結構失功能與不穩定性，越來越多的兒童在不良環境中成長，相對地亦容易產生各式各樣的人際困難、情緒困擾、家庭暴力、學校霸凌、網路成癮、學習困難等問題心理健康與生活適應問題（宋宥賢、李佩珊、張聖杰，2018；許育光，2011；許育光，2013；趙曉美、王麗斐，2008；Keys, Bemak, & Lockhart, 1998）。

以校園霸凌問題為例，依據兒童福利聯盟針對國小到國中的兒少進行「台灣校園霸凌狀況調查」，結果發現近7成兒少曾經歷霸凌，其中1成7過去兩個月來曾被霸凌。而且近半兒少若被霸凌不會告訴家長，因怕爸媽擔心或越弄越糟。調查結果亦顯示校園霸凌宣導成效不彰, 近1/3認為學校很少關心霸凌議題（兒福聯盟，2018）。此外，根據衛福部保護服務司資料呈現兒少保護之人數亦由民國102年的34545人增加至民國107的59915人。而民國108年上半年即高達36652人次（衛生福利部保護服務司，2019）。

上述種種現象與數據除凸顯兒童及青少年的心理困境日趨嚴重之外、亦顯示出學校教師輔導專業知能的重要性。不過令人遺憾的是，許多的研究亦顯示出許多弱勢族群的兒童及青少年接受輔導的機會遠遠不及於他們實際所需（趙曉美、潘淑芬，2003；Kataoka, Zhang, & Wells, 2002; Rones, & Hoagwood, 2000）。

針對輔導需求與專業度需要明顯增加，教育部已於 2008 年以行政公函，指示各級國民小學應於校內設置輔導教師。2010 年，因校園霸凌事件引起社會大眾之關切，立法院為回應社會之呼籲聲中，於 2011 年 1 月 12 日三讀通過《國民教育法》修正案 明訂輔導教師未來朝向專職實缺聘任，逐步落實在小學設置專任輔導教師，期望以輔導專業教師角色來回應各界對校園輔導工作的期待。而立法院亦在 103 年 10 月 28 日三讀通過《學生輔導法》，未來台灣將增加八千名輔導老師。未來各校都要有指定學生輔導專責單位或專責人員，辦理各項學生輔導工作之規劃與執行；國中小與高中應設學生輔導諮商中心，並定明其任務，除包括學生心理評估、學生輔導及輔導專業諮詢等相關事項外，亦兼具輔導教師支持網絡之功能。至此，我國在國民中小學輔導教師在人員編制上有了法源之保障，未來將逐步聘足專任輔導教師之趨勢而言，如何在國小教師的教學專業中強化其專業輔導能力，將顯得更形重要且刻不容緩。

二、學校輔導工作的複雜性

學校輔導工作有其特殊性，主要乃在於學校生態體系包含了家庭、同儕、學校及社區環境等多面向之交互影響。因之輔導教師在校園中的工作任務導向包括了發展性初級預防、介入性次級預防以及處遇性的三級預防工作。學校輔導工作一方面希望促進學生充分發展其潛能，另一方面則是期許協助學生解決目前問題，諸如新住民、原住民的生活適應、學業適應與文化認同、意外災害或遭暴力致身心創傷學生的身心復健、中輟學生、保護管束學生、藥物濫用學生、憂鬱與自傷學生、罹患身心障礙或疾患的學生、家庭親職功能低的學生、來自低收入或經濟文化匱乏的或個人學業或生活適應不佳的學生…等等（江守峻、陳婉真、陳羽柔、洪逸珊、彭秀玲，2020；陳秉華，2005）。而此種種均可以看出輔導教師在校園中工作的複雜度，再加上國小輔導教師在學校輔導工作之中是起步最慢，也是最被忽略的一環（王文秀，1999；王麗斐，1999；張偉誠，2018），因之其專業角色仍在小學體系建立之歷程之中，相較於國高中輔導教師，這過程中難免會遭遇到更多的挑戰。輔導是一種專業，但它在校園中又牽涉到生態系統的影響，無法單靠輔導人員單打獨鬥就能產生「效果」，校園裡的學生輔導工作，不僅包含了個別輔導、輔導教師在協助兒童的過程中，更需要與兒童系統中的重要他人互動、合作、擔任諮詢、教育者的功能，並適時與跨專業系統合作，援進社會資源…等。其複雜性也往往超過國小教師過往在專業養成過程中的經驗與知識（李宛芸，2011；許維素、吳宛亭，2018），再加上輔導的效果往往是無法立竿見影的，需要長期慢慢經營才能顯現其效果，而在這期間，必定會遭到許多挫折與壓力（陳婉真、黃禎慧、侯瑀彤、江守峻、洪雅鳳，2018；鄭如安，1993）。尤其在小學校園生態中專任輔導教師剛剛起步，許多學校系統長期對輔導工作存有許多錯誤期待，不僅將輔導工作視為是輔導教師個人職責、或對輔導工作持有萬有論或無用論等等想法，都使得這剛剛起步的國小輔導專業備受挑戰與阻礙（宋湘玲、林幸台、鄭熙彥、謝麗紅，2004；李宛芸，2011；郭淑惠、陳雁白、黃傳永，2020）。

三、國小教師輔導專業發展需求

學校輔導教師之專業性，其重要關鍵的決定因素在於專業訓練背景（吳芝儀，2005；許維素、吳宛亭，2018；郭淑惠、陳雁白、黃傳永，2020）。故若期望學校輔導能有專業表現，真正能落實校園三級輔導，國小教師在其養成教育與在職階段的輔導專業訓練必然扮演一個關鍵角色。

隨著教育制度改革與社會變遷，輔導教育現場面臨的困境日益複雜。若依生態系統輔導的角度視之，對於兒童的輔導工作，除了專輔教師的投入之外，更需要校園中每一位教師的合作與投入。但遺憾的是，目前大多數第一線的國小教師普遍對輔導知能並不熟悉，面臨到班級學生發生問題行為時，往往就錯過了第一線的輔導時機。或者是因未

具輔導知能就直接轉介到輔導室，也因此無法有效發揮班級教師初級輔導的功能，實屬可惜。

教育部於民國102年開始推動國小教師加註輔導專長認證，並要求各學校於106學年度開始，擔任學校輔導專任教師需全面具備輔導專業背景。並於每校逐年增置專任輔導教師至少一名。例如，民國110年十三班以上即要設置一名專任輔導教師，預計民國120年所有小學均設置一名專任輔導教師。此輔導專長學分班課程即提供有輔導意願之國小教師轉任專任輔導教師，可看見主管單位對於國小輔導專業之積極推動。但在國小教師參與此一加註輔導專長學分班結束之後，尚未轉位到專任輔導教師之前，在此課程中對其個人之經驗知覺為何?是本研究意欲探究之重點。

在過往研究之中均指出，輔導知能的專業成長、進修與培訓對國小輔導教師的效能均能有所助益，而輔導教師其所具備之專業知能，又是能否有效發揮兒童輔導成效之重要因素 (宋宥賢、李佩珊、張聖杰，2018；許育光，2013；郭淑惠、陳雁白、黃傳永，2020；趙曉美、王麗斐，2008；Yates, 2017)。但目前乃未有針對一般國小教師參與輔導知能效果評析之相關研究可供參考，但依據教育輔導實務現場而言，一般國小教師又是校園輔導中不可或缺之一環。因之，此議題有待研究進一步探知。因此，研究者假設，國小教師若能接受輔導專業知能課程培訓，對其個人在進行初級輔導時應能有其一定助益，此外也更能落實校園三級輔導的分工及合作的理念。

研究者曾在小學服務超過二十年，其間曾擔任各級導師、科任、行政工作及專任輔導教師等職務，目前亦是國小專任輔導教師之專業督導。在實務督導國小專任輔導教師的同時，常可發現與受輔兒童導師及教師溝通與合作常是輔導教師產生專業耗竭與倦怠的重要因素之一。而一般教師也因缺乏輔導知能而在面對班級學生時，常會發生無力感的情況進而影響教學效能。因此，研究者常思索若能增進國小教師之輔導知能，提升國小教師除了在教學專業之外對兒童行為問題的敏銳度與理解，應是更能落實校園輔導系統中的合作與對話。而此一教育部委托各教育大學辦理之國小教師加註輔導專長學分班課程從102學年度實施至今已有數年，但究竟此一課程究竟對參與之國小教師有何效果?迄今尚未被探究。因此，本研究欲探究的問題包括：

一、參與國小教師加註輔導專長學分班課程對其個人的影響為何?

二、參與國小教師加註輔導專長學分班課程對其理解校園輔導工作有何影響?

三、參與國小教師加註輔導專長學分班課程對其輔導知能的經驗為何?

參、研究方法

本研究旨在探究國小教師參與加註輔導專長學分班經驗研究，乃是透過與第一線國小教師參與此加註輔導專長學分班之經驗出發，採用焦點團體訪談的方式進行資料蒐集，從中歸納出研究參與者在此學分班中之經驗與詮釋以回應在其個人生活與教學現場

之效果。所得訪談資料則以內容分析法(content analysis)進行分析，透過系統化的程序，回應研究目的，以增加國小輔導工作之推動的應用與啟發。以下茲就本研究之研究參與者、研究工具和資料分析方法說明如下。

一、研究參與者

本研究採立意取樣的方式，以參與「加註輔導專長26學分班」之國小現職教師共28人。在參與成員背景部分，此次參與成員共計有男性5人，女性23人。在年齡方面，年齡為「20-29歲」5人，年齡為「30-39歲」15人，年齡為「40-49歲」7人，年齡為「50-59歲以上」1人。在服務年資方面，服務年資為「三年內」3人，「三年以上未滿五年」3人，「五年以上未滿十年」13人，「十年以上」9人。在婚姻狀況方面，已婚16人，未婚12人。輔導年資方面，以「三年以內」24人，「五年以上未滿十年」為4人。教育程度方面以大學21人，碩士7人。在輔導相關背景中，輔導背景為「無」20人，「輔導相關系所」8人。所擔任的職務，「級任老師」18人，為「科任老師」8人，「專任輔導老師」與「資源班老師」，均為1人。

二、研究工具

本研究為了解國小教師參與加註輔導專長26學分班前後對其輔導知能的經驗知覺，以及對加註輔導專長26學分班的意見回饋，透過半結構式訪談大綱的設計，進一步探究加註輔導專長學分班課程對國小教師輔導知能變化的影響。

焦點團體訪談於全部課程結束後立即進行，由研究者邀請參與此次參與加註輔導專長26學分班的國小教師共26人進行焦點團體訪談，其中兩位教師訪談當天因臨時有事未能參與。訪談共分為二團體進行，一團體為13人，每次訪談進行約1.5～2小時左右。團體訪談大綱如下:

1. 參加加註輔導專長26學分班，您覺得有哪門課程或上課內容是讓你印象最深刻的?
2. 參加加註輔導專長26學分班對你個人在目前所處的班級教學或輔導工作中所帶來的幫助會是什麼?
3. 參加加註輔導專長26學分班對你個人的幫助是什麼？
4. 還有什麼想在此補充的部分？

三、資料整理與分析

本研究考量本學分班是以課程之方式進行，為了達到有效蒐集全體學員之經驗與回饋，採用焦點團體之形式進行訪談，並以半結構式訪談大綱以蒐集相關資料。焦點團體法為一種「團體」訪談之質性研究方法，在訪談中因為多了團體成員互動及討論更能促發成員在此學分班之學習效果之分享，有利於在短時間內蒐集到大量的語言互動及對話之資料，有利於後續研究資料針對研究問題進行內容分析。而本研究採用內

容分析法運於焦點團體訪談後的優點乃為可在學員反饋的內容之中，有較為客觀、系統的資料整理與分析從而能有研究所欲探究之主題漸次出現。

研究者並於訪談結束後隨即進行將錄音檔轉謄為逐字稿資料，大致步驟如下：

1. 進行逐字稿的斷句編碼：針對逐字稿內容呈現之不同意義、事件、觀點或主題切割成不同段落，各段落前予以號碼，以利後續分析。

2. 段落的歸類與發展主題概念：依據研究問題及目的，將整段的內容依其獨立的意義成單一的句子或較小的段落，重新標示重組文本中相關的部分，形成新的文本。考量重複出現意義的重要性，相同者形成同一群聚，並以層次較高的概念涵蓋。最後淬取主題及歸納核心主題。

3. 研究文本研究主題之討論與撰寫：依據所有蒐集與分析之研究質料，依據研究目的不斷檢視與省思，進行彙整並撰寫出本研究結果。

本研究共有26位成員分為兩團體接受團體後焦點訪談，為利於本研究爾後研究分析，本研究之資料編碼方式為：英文字母T代表焦點團體訪談，T01代表第一個焦點團體訪談；第二碼為該焦點團體受訪者之編號，最後一碼為該成員發言之段落；例如：T01-12-05，表示焦點團體一受訪者成員編號12成員第5次發言。焦點團體訪談逐字稿謄寫範例如表一所示。

表一

焦點團體訪談逐字稿謄寫示例

編號	一般意義單元群聚	概念	主題
T02-01-05	上完這些課程，在我跟同事的相處，或是我跟家長應對的部份，覺得自己在過去，就很想要很快給別人建議，別人來問我問題，就趕快跟別人講，你可以怎麼做怎麼做。上完這些課，覺得自己的心變得比較柔軟，比較願意花多一點時間，讓老師去反思困難點在什麼地方，衝突可以怎麼解決，讓老師可以自己去思考，盡量用我們所學到的鼓勵老師，自己決定自己要怎麼做，也嘗試不要把學校裡的壓力跟煩惱帶回家，做一個切割，讓自己可以比較健康一點，這是我的收穫。	對個人工作及生活上的幫助	對個人生活與他人關係上更為柔軟與彈性

四、研究結果的信實度檢驗

為了有效提升本研究之信度，資料分析的部分，首先邀請兩位輔導諮商博士協助共同分析，研究者先向協同分析者說明本研究之目的及分析方式，並將文本交付協同分析

者各自進行完成所有文本分析。最後進行討論以達到共識為止。此外，在研究結果初步撰寫完畢後，則採取邀請研究參與者檢驗初步分析資料是否符合其原意及正確性，並據以加以修正，以減低可能之偏誤。

五、研究倫理

在知後同意部分，在進行研究前，即告知此研究目的與執行方式並徵詢研究參與者之同意。此外，在資料的處理上面，除了將錄音檔、逐字稿、個人相關之資料予以妥善保管外，在呈現資料時，均以代號匿名方式呈現。

肆、研究結果與討論

本研究旨在探究國小教師參與加註輔導專長學分班之影響。26位國小教師在學分班結束後立即分為兩組焦點團體訪談，經由資料分析訪談資料，共有五大項。以下則針對本研究結果進行說明與討論。

一、藉由課程增進自我覺察、認識自我

國小教師在課程的學習過程中，因為課程理論、實務的練習以及老師的提醒，運用了課程所學的方式進行觀察自我而協助了學員擴展了更為深入的個人覺察並進而擴展了認識自我的向度。像是：「他(老師)帶的活動，就是非常的接近我們自己跟這門課，可是就是感覺是，又可以了解自己，又可以看，又讓我們知道OO課程在說些什麼(T01-01-01)」、「老師讓我們實際演練，才知道是這麼一回事，透過老師的指導語，發現人真的可以就是從玩、放鬆的過程中，不自覺去檢視，喔！原來我自己就是這個樣子(T01-11-01)」、「老師講的話都非常的切中重點，讓我們一直在反思，一直在自我覺察很多東西(T01-06-03)」、「真的可以幫助到自己，例如在同事之間，還有家裡，讓自己會去察覺到自我覺察的重要(T02-02-05)」。此外，也會因為體驗的過程中協助了個人議題而有了療癒，如「最主要可能當時個人議題有點混亂，家庭、工作、學業這部份，經過OO課程，自己也感覺被療癒了…(T02-02-01)」、「輔導學到最後，其實幫助最多的是自己…(這)對我的生活影響是很大的，我完全感受到這些課程對我生活裡面的幫助是什麼(T02-09-04)」。最後則因為實務操作的進行，勢必會與個案產生移情或反移情而進一步釐清了個人內在議題，如「老師會幫助你看見自己的個人議題。然後想一想你的個人議題是不是會影響你與個案之間的諮商關係(T01-05-01) 」、「就是反省，反省自己的議題，自己的議題是不是處理好了，然後就是，當我們自己沒有處理好，就是會卡住，跟個案的工作過程(T01-14-02)」。

教育品質的重要關鍵在教師專業素質，教師唯有透過不斷專業學習與探究的過程，方能達成教育的目標（饒見維，2003）。尤其在現今社會環境快速的轉變下，教師的工作除了傳統的傳道、授業、解惑之外，更增加了許多時代所賦予的任務。學生輔導法的

通過則是確認了教師在學校環境中對輔導工作所肩負的角色與責任。而在輔導專業養成的訓練中，「自我覺察」即為培育之中很重要的一環。

自我覺察乃意指「自己知道、瞭解、反省、思考自己在情緒、行為、想法、人我關係及個人特質等方面的狀況、變化、影響及發生的原因（陳金燕，2003）。在本研究中，參與的國小教師們大多數均回應在此一加註輔導專長26學分班獲得自我覺察以及認識自我的提升，並進而在其個人工作或生活上有所助益。此研究結果與許多研究結果互相呼應（許維素、吳宛亭，2018；莊秉蓉，2015；楊淑貞，2016；謝智謀、洪瑋蔓，2014）。另一方面，增進自我覺察、認識自我可以有效因應專業挑戰，對於情緒的接納與抒發，認知思考的轉換亦有其一定的幫助（張偉誠，2018；張婉慈，2019）。

由上述得知，參與此加註輔導專長26學分班不僅僅是個人教育專業的成長，也是個人自我成長的歷程。而此歷程是一段知識、能力與情感的學習，而此一緊扣著自我的經驗與覺察的過程，將更能夠把教師自我內在性，無論是智識、情感、靈性或意志融會之處放入在教育過程之中，而發揮最大的教育效能（郭淑惠，2019；Palmer, 2017）。

二、對個人生活與他人關係上更為柔軟與彈性

由於輔導課程的學習著重在個人覺察出發，因之，學員在課程的學習過程中，不僅學習到輔導相關知能，也往往在學習過程中，回顧己身將此輔導知能落實在其個人生活及工作上面而產生微妙的正向變化。首先是在無形中增進了親子間的情感，如「對我自己的孩子，我開始同理她，發現她心裡沒那麼抗拒我了，我發現我可以再繼續對她做一個事情，以前對孩子因為望女成鳳，都一直push她，跟她說很多大道理，現在我發覺要從同理開始，要先進入她的心裡才有辦法輔導她(T02-08-03)」、「跟他(自己孩子)對話好像有幫助到他情緒的部份，今天就很開心跟小朋友去陽明山玩。我覺得用在孩子身上有幫助(T02-03-02)」、「家裡四個小孩，就各在一邊，用水彩畫海報，他們畫完很開心，他們開心我就開心笑(T02-04-02)」此外，此種理解與同理也發生在與學生互動上，使得師生關係更為貼近。如「上完課之後，你必須去了解這些孩子的家庭狀況和父母親的問題，自己好像變得柔軟一些，在班級經營的方式，也有一些改變，比較不會像以前那麼專制，比較會到他們的角度去幫他們想(T02-10-01)」。

「覺得對待小朋友的態度軟很多，會去想他後面的東西。我慢下來，他也就慢下來，我比較冷靜的時候，孩子也就比較冷靜，我在處理孩子問題的時候，感覺柔軟很多(T02-11-01)」、「上完輔導的課程，我覺得應該更深入去了解孩子的背景，他的個性與特別等等，了解之後覺得有些事情，是不能太過要求，就會放下很多東西，不會再去過度要求他一定要怎樣，我跟學生之間的關係，又有更多的空間(T02-07-02)」。此外，在與同事間的因應部分，也有了更多的柔軟與彈性，如：「上完這些課，覺得自己的心變得比較柔軟，比較願意花多一點時間，讓老師去反思困難點在什麼地方，衝突可以怎麼解決，讓老師可以自己去思考，盡量用我們所學到的鼓勵老師，自己決定自己要怎麼做，也嘗

試不要把學校裡的壓力跟煩惱帶回家，做一個切割，讓自己可以比較健康一點，這是我的收穫(T02-01-05)」。

教師的專業成長，不僅被視為其教師生涯中個人專業的學習，往往也是其個人在終身學習的一段成長經驗。如同Roger(1961)所言，是一種「願意成為一個變化的過程」，允許自身的生命不斷改變，理解自我、理解他人，並達到與他人更為圓融和諧的狀態（郭淑惠，2019）。國小教師在參與加註輔導專長26學分班之後，可以看出不論是在面對學生、自己的孩子或與他人的相處的心態上，都變得更為柔軟且具有彈性。換言之，在此加註輔導專長26學分班學習的過程中影響了他們看待人事物的思維，跳脫以往單純以「教學」為主的角度，能夠看見學生、孩子以及生命週遭相遇的同事、伙伴內在潛藏之能力與資源。這回應到方志華（2004）所提及教育專業必須落實在關懷之中，去做人際間關係的促進與培養，才能彰顯人性的價值。

另一方面，許多輔導專業培訓課程亦呼應到本研究所陳述。例如在郭淑惠、陳雁白、黃傳永（2020）的研究中指出輔導專業的培訓課程能有效提升對受輔學生理解與包容的各種效益。此外，在許維素、吳宛亭（2018）的研究中亦指出，接受輔導專業知能培訓之教師，會跳脫過往習於教導的教師角色，與學生能有更多尊重與平等的對話姿態，也更能相信個案的能力與資源。而此種思維能協助教師突破自我，不再像過往帶著負面評價來看待自我，時時提醒自我看見進步的地方並為自我鼓舞，進而達到滋養能量減緩職業倦怠的危機。

三、釐清輔導老師與教師之角色與立場

參與此加註輔導專長26學分班的學員，全部均是由教學現場有心於學習輔導知能而自願報名的合格國小教師，也都有現場教學及擔任導師的經驗。藉由在輔導專業課程學習中，首先是對於輔導教師的角色更為清楚，如「就是讓我更能夠了解一個輔導老師的立場是什麼(T01-02-02)」。其次則對於輔導中所談的雙重關係有了更為清楚的理解，像是「因為其中我一直不懂為什麼導師，跟兼輔老師，這兩個角色會重疊。之前只是一直聽到雙重角色，那雙重角色又怎麼樣呢？就是一直不能了解，但是直到上了那堂課之後，就是有同學跟個案，然後老師實際用演的演給我們看(T01-12-03)」、「其實之前老師也跟我們說過雙重關係，也跟我們說過要去處理，那我們也碰過這個東西，這種概念再回到跟個案工作很有收穫(T01-14-01)」、「經過了這一年的課程，我發覺輔導老師跟老師的角色不一樣，所以我的心裡就被接受了，當我用什麼身份面對學生，我該做的是什麼，我的角色就比較不會混亂了(T02-08-02)」。

最後則是在輔導、班級經營及教學中不同角色的扮演有了更清楚的認知之後，有助於爾後其個人在面對校園生態系統觀輔導之進行與理解。像是「比如說要如何應對導師與輔導老師之間的那種眉眉角角，尤其同一個個案，要如何處理他的個人議題，非常的實用(T01-05-01)」、「透過老師的課程，讓我知道每一個角色的定位很重要…雙重角色這樣子(T01-09-02)」、「他們(老師)不一定從輔導老師的角度，有些是從班級上老師的

角度，去看到我們要怎麼處理學生，處理家長或是，或甚至是同事之間的一些狀況，來處理這些，收穫很大(T01-11-01)」、「當這一整年的課程下來，自己把自己慢慢轉化成一個輔導老師，那就會有導師跟輔導老師中間的角色衝突，然後就會去從這門課裡面去學，然後就知道要如何來協調學校和每個角色來幫助小孩(T01-07-04)」。

在學校輔導系統中，跨專業模式合作被視為是關鍵之所在（Waxman, Weist, & Benson, 1999），目前為人所熟知的模式以WISER生態系統模式最具代表性。而此模式所指出的三級輔導：初級發展性輔導工作、二級介入性輔導工作、三級處遇性輔導工作，各有其所著重所在，主責之人員亦有所不同。而在本研究中可以看出參與此加註輔導專長26學分班的國小教師對於不同角色定位與功能有了不同與以往的認知與態度，此和宋宥賢、李佩珊、張聖杰（2018）的研究相呼應，亦即專業輔導知能的課程或培訓有助於國小教師在不同角色上的對應與專業表現。而當輔導教師能更掌握自己的角色定位與專業表現，就能更清楚自我工作職責之所在，將角色功能發揮到最大效用，專業性將更為確立（許維素、吳宛亭，2018）。

這種不同角色的定位與專業表現對於目前國小輔導系統的建立與穩定有其一定助益。主要乃是因為學校輔導在國小推動時間仍不長，有許多教師在執行三級輔導時，常會在角色及職責之間產生混淆與不清楚。例如，初級輔導是學校全體教師的責任，運作的核心是以推廣為主。但可能由於班級導師教學業務過於繁雜，常會忽略發展性輔導工作在班級經營時的重要性，產生太過於依賴輔導教師在輔導工作的推展。從上述之研究結果看來，國小教師在參與加註輔導專長26學分班之後，的確在學校輔導體系的角色分工與權責有了更為清楚的認知，而此將更有利於學校輔導工作的推動（謝曜任，2013）。

此外，本研究之研究參與者從其目前擔任之職務來看，仍是以班級導師最為多數，可見得身為班級導師的確有其在班級經營時對輔導知能的需求。而學校輔導的成效需要全體教師的投入，尤其是級任導師的認同與投入，往往成為初級輔導的守門員，是輔導工作能否真正落實於學校中的關鍵角色（邵意雯，2013）。因此從此一角度視之，加註輔導專長26學分班不僅扮演著補充學校專任輔導教師不足之來源，亦是進一步將輔導知能落實於校園中的一大助力。

四、課程中理論與實際演練增進輔導知能

對於每一位學習諮商輔導的老師而言，能夠在實務操作中增進其諮商輔導能力，更能滿足其在學習諮商輔導理論之後的整合與應用。「個人諮商就是實際上要去工作，必要用到的東西，我覺得這個對輔導老師來講是最重要的(T01-08-02)」、「比如說你那裡不懂，他就會幫你去實際再做個演練。包含你自己提的問題，你自己帶的問題，我覺得那部份還蠻受用的(T01-03-03)」、「老師有給我們一次的演練，一次的演練告訴我們怎麼做，重點是當下同學有給回饋，他有安排同學回饋的部分，就是有看到不同的面向，思考其實很多元，覺得收穫真的蠻大的(T01-03-05)」、「像老師(示範實作)的部份就很好，讓我們知道哪個環節比較不夠，哪個地方需要再補充(T02-05-03)」。而學員們也能

夠在課程中逐步建立並理解諮商輔導的樣貌，如「那個實習的過程，我覺得，做了一次給大家看，你就覺得好像就不怕了，你就面對了去做了(T01-10-03)」、「(老師)先讓我們去體驗，我覺得經由那個體驗之後，我能夠進來這個領域，真的可以了解到輔導他，最終的那個精神在哪裡(T01-10-01)」、「(課程)讓我重新檢視我跟個案晤談的情況，老師給我不同學派的建議，告訴我或許可以麼做，對於當時的情況會有幫助(T02-07-01)」。

就整體而言，參與加註輔導專長26學分班的國小教師們大致上均認同在此課程中的學習上可以增進其輔導知能。而回顧此一學分班之課程規畫亦可以看出其安排實含括了對於學校現場輔導各面向應有的初步知能。換言之，此加註輔導專長26學分班確能協助到現職國小教師更為瞭解輔導工作內涵、自身角色…等等，並進一步發揮其角色任務、提升學校輔導效能（宋宥賢、林顯明，2016）。本研究也呼應了宋宥賢、李佩珊、張聖杰（2018）針對初任國民中小學專任輔導教師職前培訓方案的結果。亦即輔導專業培訓將有利於初任輔導教師做好職前預備、提升專業認同，並促進專業形象建構。

而在其他相關輔導專業知能的培訓研究中亦同樣指出有相同的效果。例如在許維素、吳宛亭（2018）的研究中，即指出輔導專業訓練對專任輔導教師有助其提昇專業認同與自我賦能，參與之輔導教師在訓練課程過後，可以更有架構與技術作為學校輔導工作執行時之參考框架或工作方向，有利於提高了專業自信與認同感。而在郭淑惠、陳雁白、黃傳永（2020）的研究中亦指出輔導專業知能訓練可以增進專任輔導教師其輔導專業知能，能更彈性多元的因應不同輔導個案的需求，有利提升輔導效能。

五、理解在學校系統裡如何與生態工作

在學校中進行輔導實務工作，最大的特色即在於生態系統觀的運用。學員們藉由在課程中逐步理解與學生進行輔導的效能不單單來自於學生個人輔導，更多部分是來自於與系統中的其他人員合作。如：「課程給我們一個系統觀，系統合作，建立一個系統合作的方式幫助個案，那如果我要繼續擔任導師，會想要知道輔導工作，就會覺得學校輔導這門課，就是最重要的(T01-01-02)」、「會讓我們更了解我們出去以後，在校園的生態中，我們能夠做甚麼樣的系統合作，可以怎麼樣的工作…(T01-02-07)」。 學員在課程的學習過程之中更能敏覺到與不同的對象可以運用更為彈性的方式與他人進行溝通，以達到輔導工作最大的效能。如：「它（課程）讓我們知道學校整個生態系統要如何來運作，然後學校老師跟輔導老師跟行政人員要如何來幫助這個小孩(T01-07-03)」、「在輔導一個孩子，要很多的資源，應該說要很多的人一起來幫助他，學校輔導就一級、二級、三級，是全部一起進來，我們上課的時候，老師也就是提個案讓我們分享，比如說停在某個點，讓我們去思考說，這個孩子的問題是甚麼，然後讓我們去想可以用甚麼方法來幫助他，那諮商輔導是全面性的去看這個孩子的問題，進而選擇如何去幫助他(T01-11-02)」。

在教育情境之中，任何一項教育理念或政策，若沒有全校教職員擁有共識及戮力合作下，往往會呈現事倍功半之勢，輔導之效能亦不例外。本研究之國小教師們在參與加

註輔導專長26學分班之後，亦多能有此一認知，增進了其本身對於輔導工作生態體系共同合作的概念。開始調整個人眼光至系統脈絡，能從整個學校文化中去理解學生問題發生的根源以及懂得向外尋求資源，以學生受輔之最大利益考量（許維素、吳宛亭，2018）。換言之，透過參與加註輔導專長26學分班提供了國小教師明白輔導工作絕不是單打獨鬥或關起門來工作的過程，學校輔導工作是一種三級預防的工作，不同級別之工作各有其重點且環環相扣，為了達到輔導學生最大的效能，還是得回到善用專業知識與學校導師、行政人員、家長等建立合作關係，利用系統的力量達到輔導的目標（王麗斐、杜淑芬，2009；洪莉竹，2005；許維素，2005；張偉誠，2018）。

伍、結論與建議

本研究旨在探究國小教師參與加註輔導專長學分班之經驗知覺，以因應目前社會大眾對學校輔導強大需求之情況下提供爾後相關單位辦理加註輔導專長學分班之規畫參考，以及提升國小教師輔導專業之重要依據。以下則針對以下兩部分加以陳述。

一、結論

本研究之研究結論包括有藉由課程增進自我覺察、認識自我；對個人生活與他人關係上更為柔軟與彈性；釐清輔導老師與教師之角色與立場；課程中理論與實際演練增進輔導知能；以及理解在學校系統裡如何與生態工作等等五大項。多數成員均一致性的回饋指出，此一加註輔導專長學分班的學習能有效提升國小教師輔導知能，與其過往較為零散的學習方式更有幫助。換言之，系統性的給予相關在職訓練對於國小教師輔導專業發展的重要性。而此種專業成長的需求亦是目前多數國小教師在尋求其個人輔導專業成長與進修的期待。回顧過往之相關研究，大多聚焦在輔導專業課程對現任專任輔導教師之影響與效果，未有針對第一線未具相關輔導知能之教師進行相關研究。但就教學現場而言，第一線的教師才是校園輔導成功與否最基本之要素。目前許多班級導師或科任教師或許有參加過單一或零碎之輔導研習，但在未具統整性的研習課程之下，對於輔導相關知能總是一知半解，因此在校園裡常常發生的情況是一般教師無法有效在教學過程中敏覺於學生之狀況，因而錯過第一時間的輔導寶貴時間；又或因本身未具備輔導知能只要學生有行為上之問題就束手無策，直接轉介至輔導室。而以上兩種狀況都是專任輔導教師常在臨床督導時會提出其在生態輔導體系下常會遇到的狀況。而此種狀況對於校園三級輔導制度實屬不利，也因而導致輔導功能的有效發揮。

而從本研究之結果而言，一般教師在參與了此一加註輔導專長學分班的學習之後，在其個人方面是能有效提升其個人自我覺察以及生命柔軟與彈性，而此一能力的提升，可以協助教師在面對不同學生的學習或行為問題上時，能更有效發揮第一線輔導的效果，防範於未然。此外，也可避免因學生問題進而影響其教學工作而導致心力耗竭的情況發生。換言之，此一輔導知能課程的專業學習是知識、能力與情感之具體展現，藉由

此專業輔導知能的學習不僅僅是提升其個人輔導專業知能，更能在學習的過程中觸發學習者敏銳地覺察到自已，並進行統整自我內在生命，進而能在生活與教學中體現。

此外，在本研究之中，也可以看見國小教師因為參與了此一加註輔導專長學分班更能理解要能有效推展輔導效能與學校內三級輔導、生態系統觀的分工合作，均有極重要之關聯。依據WISER的學校輔導模式，初級的發展性輔導工作，由全校教師共同推動，每位教師都具有進行初級輔導的責任(王麗斐等人，2013)。就過往的研究指出，許多學校教師普遍缺乏三級輔導的概念以致於造成專任輔導教師與教師之間難以達到彼此合作的模式，導致學生的輔導成效有限(許育光，2013)。換言之，就三級輔導的概念而言，全體教師的輔導知能將是決定學校輔導成效的關鍵因素。而從本研究的研究結果可以得知，藉由加註輔導專長學分班以提升國小教師三級輔導的概念有其正面影響，亦顯示出教育部此一培訓課程有其推廣之價值。

二、建議

本研究依據研究結論與實際課程教學省思，分別就「對教育行政機關」、「輔導課程與教學設計」以及「未來研究」，提供具體可行之建議，以供有關單位或相關人士參考。

（一）對教育行政機關部分

從發展心理學的角度而言，小學學童正處於身體、語言、認知、社會、情緒以及道德發展等六個層面的關鍵時刻。而此六個層面各自發展，但又彼此交互影響。此外，個體的發展又受到來自外在環境，像是父母、同儕、學校及大眾傳播媒體的影響。再加上現今社會型態的快速改變、多元價值衝突並存，因此，吾等可以發現在校園中發生有適應困難的學童越來越多，而此一專業知能已不若以往國小教師單純以「教育專業」即可協助學童在適應困難時可以處若泰然。因之，國小教師若能具備輔導專業知能對兒童身心發展與適應的協助應更能符合社會期待。

根據本研究結果可以得知，此一加註輔導專長學分班在提升國小教師輔導專業知能上有其一定之效果。因此，建議教育行政機關可以持續辦理此一相關課程，不僅可以提升現國小職教師輔導知能，鼓勵現職教師轉任專任輔導教師，即使留任現職，亦可達到提升國小教師輔導知能之效果，有利於校園輔導工作之推動。

（二）輔導課程與教學設計部分

隨著社會的快速變遷，家庭與社會結構的改變，學校輔導成為整個教育計劃的一部分，它被視為是一種積極性的功能，而非修正性的力量。換言之，國小教師的輔導專業知能將會是影響教育成敗重要的一環。而依據筆者在教育現場長期之觀察，若一位教師能在其教學過程中能夠具備輔導知能將能更為有效的落實教育工作。第一線的教師，若能擁有輔導專業知能，其對學生身心健康的發展或解決問題的敏感度將會大大提升。因

此，輔導專業知能課程與教學之設計對國小教師能否從此一課程中提升其輔導知能即為關鍵之所在。

根據研究者與學員互動之實際教學課程互動與質性訪談的過程中，在課程安排部分，建議可以再有些調整，首先，「學習輔導與諮商」與「學校輔導與諮商」課程相似度極高，可以合併教學。此一部分，研究者發現在進行課程安排時，每一門課程都是由不同的教師負責，因此缺乏了整體課程的整合與連貫，所以會出現雖然課程名稱不同，但卻出現授課內容相似的情況。建議可以召集所有授課之教師在開課之前能有一會議以商訂出共識，以利課程之連貫與整合。

其次，無論是訪談過程或是實際與參與學員之互動，均可以發現現職之國小教師對於可以實務操作之課程均表達強烈之需求，目前僅有一學門，兩學分之遊戲治療。對於身處第一線之輔導教師稍顯不足。因此建議可以在爾後相關輔導課程與教學之中，再加入更多與兒童輔導實務相關之課程。例如藝術治療的非口語溝通特質就很適合兒童輔導實務工作的應用，以更貼近國小輔導教師實務工作上的需求(郭淑惠、陳雁白、黃傳永，2020)。

最後則是在課程時間安排的部分，由於課程密集於一年內要學習完畢且上課時間大多集中於假日，研究者觀察對於前來增進輔導知能的國小教師們身心兩方面都是很大的挑戰。研究者建議可以將上課時程拉長，畢竟輔導知能的養成，往往不是在短時間內就可以速成，更多的是在學習歷程中的自我省思與討論。尤其在諮商輔導實習課程中，來來回回地將實務與理論的結合，再帶回與督導討論中，方能真正學習諮商輔導之內容與其脈絡。

（三）對未來研究的部分

根據本研究結果顯示，此一加註輔導專長學分班對國小教師的確能有效提升其輔導知能。唯本研究的研究設計部分，受限於研究規模，資料收集採用焦點團體訪談法，以質性為主，未來研究可以質性與量化同時並行，可更清楚此加註輔導專長學分班之成果。其次，本研究未能加入追蹤效果以更確定支持此一加註輔導專長學分班對國小教師之輔導知能影響為何?以及參與加註輔導專長學分班之國小教師轉任至輔導教師之效果，甚且可以進一步檢視為何國小教師轉任輔導教師或不願轉任之因素為何?建議可於爾後之研究中可針對參與此一加註輔導專長學分班之國小教師進行後續之追蹤，以檢視參與之國小教師進入教學場域及其輔導實務場域前後的影響。而在資料的蒐集部分，可以增加參與之一般教師在學分班學習之中之報告及作業資料等資料做不同資料間之交叉檢證，除了可以提升研究之信實度之外，亦可能得知更多參與此學分班一般教師之內在心理機轉為何?

此外，接受此一輔導專業知能之國小教師其輔導年資、教育程度、輔導背景及擔任職務可以做進一步的分析，藉由此一分析可以得知輔導學分班課程是否對無輔導背景者的專業成長大於具輔導背景者。最後，則可以進一步檢視接受此一輔導專業知能之國小

教師與接受四年大學或研究所諮商輔導專業養成之進入學校輔導體系之輔導教師差異性究竟為何?而何者之專業養成與背景對於國小輔導功能之推動與執行之利弊得失更是爾後研究值得探究的議題。

參考文獻

一、中文部分

方志華（2004）。**關懷倫理學與教育**。臺北市：洪葉文化。

王文秀（1999）。國小輔導相關人員對輔導工作者色知覺與角色衝突之研究。**中華輔導學報，7**，1-30。

王麗斐（1999）。國小輔導師資培育現況之調查研究。**中華輔導學報，7**，161-199。

王麗斐、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**(5)，295-320。

王麗斐、杜淑芬、羅明華、楊國如、卓瑛及謝曜任（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），4-11。

江守峻、陳婉真、陳羽柔、洪逸珊、彭秀玲(2020)。與心理師跨專業合作在輔導教師角色壓力與工作滿意度的中介角色。**中華輔導與諮商學報，57**，121-148。

吳芝儀（2005）。我國中小學校輔導與諮商工作的現況與挑戰。**教育研究月刊，134**，23-40。

吳芝儀(2016)。**高級中等以下學校輔導教師資格暨師資職前教育專門課程規劃結案報告**。「教育部師資培育及藝術教育司委託專案研究報告」。教育部。

吳清山(1997)。**初等教育**。臺北市：五南。

宋宥賢、李佩珊、張聖杰(2018)。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。**中華輔導與諮商學報，51**，217-262。

宋湘玲、林幸台、鄭熙彥、謝麗紅 (2004)。**學校輔導工作的理論與實施(增訂版)**。高雄市：復文。

李宛芸（2011）。**中學輔導教師個案輔導工作團體督導之經驗研究**(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。

兒童福利聯盟(2019 年 1 月 3 日)。**2018 臺灣校園霸凌防治現況調查**。2020 年 2 月 20 日取自 https://www.children.org.tw/research/detail/69/1458

邵意雯（2013）。國小級任教師應具備知輔導之能。**諮商與輔導，328**，61-63。

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。

張偉誠(2018)。輔導教師在學校系統內對於諮商專業的挑戰與因應。**諮商與輔導，391**，2-6。

張婉慈（2019）。**以沙盤探究國小新進教師對工作壓力的自我覺察**(未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。

莊秉蓉（2015）。**舞蹈治療團體對大學學生自我覺察與情緒調節效果研究**(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。

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)，99-128。

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。

許維素(2005)。輔導教師學校系統觀的重要性。**輔導季刊，41**(3)，72-74。

許維素、吳宛亭(2018)。焦點解決短期治療訓練對國中專任輔導教師之成果研究。**教育心理學報，50**(2)，315-340。

郭淑惠（2019）。**教師參與藝術教育治療培訓之經驗—以廣達藝術教育治療種子教師培訓為例**(未出版之博士論文)。臺北市立大學，臺北市。

郭淑惠、陳雁白、黃傳永(2020)。國小輔導教師接受藝術治療培訓方案期間運用藝術媒材於兒童輔導之經驗探究。**中華輔導與諮商學報，57**，51-83。

陳秉華（1993）。**我國各級學校輔導諮商員教育課程之分析及規劃**。「教育部輔導工作六年計畫研究報告」，教育部訓育委員會。

陳秉華（2005）。**我國中小學校輔導與諮商工作的現況和挑戰**。「第一屆中小學輔導與諮商學術研討會」發表之論文，嘉義大學。

陳金燕(2003)。自我覺察在諮商專業中之意涵：兼論自我覺察督導模式。**應用心理研究，18**，59-87。

陳婉真 黃禎慧、侯瑀彤、江守峻、洪雅鳳(2018)。心理師與學校輔導合作經驗初探:北部地區心理師之觀點。**輔導與諮商學報，40**(1)，25-44。

楊淑貞（2016）。**正念藝術治療工作轉化經驗初探—以新手諮商師自我覺察與自我療癒為例**(未出版之博士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。

廖鳳池（1997）。兒童輔導工作的發展與評鑑。載於廖鳳池、王文秀、田秀蘭著，**兒童輔導原理**。臺北市：心理。

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**，351-363。

趙曉美、潘淑芬（2003）。**臺北市國民小學家庭功能不足之適應欠佳兒童調查分析報告**。「臺北市政府教育局委託之專題研究成果報告」，臺北市教育局。

衛生福利部保護服務司(2019 年 12 月 31 日)：**兒童少年保護－通報處理情形**。2020 年 2 月 20 日，取自 https://dep.mohw.gov.tw/DOPS/lp-1303-105-xCat-cat04.html

鄭如安（1993）。國小輔導人員之社會支持、輔導自我效能與輔導成效之相關研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。

謝智謀、洪瑋蔓（2014）。冒險治療培訓工作坊對高中職輔導教師自我覺察之影響。**中華輔導與諮商學報，39**，59-90。

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。

饒見維（2003）。**教師專業發展：理論與實務（第二版）**。臺北市：五南。

二、西文部分

Barbee, P. W., Scherer, D., & Combs, D. C. (2003). Prepracticum service-learning: Examination the relationship with counselor self-efficacy and anxiety. *Counselor Education & Supervision, 43,* 108-119.

Johnson, E., Baker, S. B., Kopala, M., Kiselic, M. S., & Thompson, E. C. (1989). Counseling self-efficacy and counseling competence in prepracticum training. *Counselor Education & Supervision, 28,* 205-218.

Keys, S. G., Bemak, F., & Lockhart, E. (1998). Transforming school counseling to serve the mental health needs of at-risk youth. *Journal of Counseling & Development, 76,* 381-388.

Melchert, T. P., Hays, V. L., Wiljanen, L. M., & Kolocek, A. K. (1996). Testing models of counselor development with a measure of counseling self-efficacy. *Journal of Counseling & Development, 74,* 640-644.

Munson, W. W., Zoerink, D. A., & Stadulis, R. E. (1986). Training potential therapeutic recreators for self-efficacy and competence in interpersonal skills. *Therapeutic Recreation Journal, 20*(1), 53-62.

Palmer, P. J. (2017). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person.* Boston, MA: Houghton-Mifflin.

Rones, M., & Hoagwood, K. (2000). School-based mental health services: A research review. *Clinical Child and Family Psychology Review, 3,* 223-241.

Waxman, R. P., Weist, M., & Benson, D. M. (1999). Toward collaboration in the grow- ing education–mental health interface. *Clinical Psychology Review, 19*(2), 239-253.

Weist, M. D., Ambrose, M. G., & Lewis, C. P. (2006). Expanded school mental and behavioral health: A collaborative community-school example. *Children and Schools, 28*(1), 45-50.

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)

投稿日期：2021 年 06 月 16 日
修正日期：2021 年 07 月 08 日
接受日期：2021 年 09 月 29 日

Analysis of Elementary School Teachers' Experience of a Counseling Course

Chuan-Yung Huang

Associate Professor, Department of Thanatology and Health,
National Taipei University of Nursing and Health Sciences

ABSTRACT

This study explored the experience of elementary school teachers participating in a counseling course as a part of their professional development. The qualitative research method was used for this research, with data collected through a focus group interview with the participants at the end of the course. The results of the study demonstrated that the participants had achieved the following as a result of the counseling course: 1. enhanced self-awareness; 2. increased flexibility in their personal lives, including in relationships; 3. an improved understanding of counseling based on theory and practice; 4. a better understanding of how to cooperate and work with the school system; and 5. clarification of the role and position of the counselor and teacher. Based on the research results, this paper discusses and provides explanations of the limitations of the research and recommendations as a reference for others.

Keywords: counseling specialty credit classes, elementary school teachers, professional growth up

Corresponding Author: Chuan-Yung Huang, e-mail: bigriver1970@gmail.com