

學校輔導教師督導模式初探

柯雅瓊（國立臺灣師大教育心理與輔導學系碩士生）

許維素（國立臺灣師大教育心理與輔導學系教授）

如同一般助人工作者需要接受督導一樣，學校輔導教師接受督導也是關鍵而重要的一環。督導(supervision)早已被認為是學校輔導實務發展中重要的一部份（陳正賢、黃正鵠，2001；Brott & Meyers, 1999; Crutchfield & Borders, 1997; Dahir, 2001; Page, Paisley, & McMahon, 2001; Sutton & Page, 1994）。藉由督導回饋系統的運作與其評鑑的功能，輔導教師能夠因此檢視自己的工作狀況，並獲得直接資訊與建議策略（周麗玉，1997a；Borders, 1991; Wood & Rayle, 2006），有助於提升輔導教師在學校系統內工作的成效（王麗斐、楊國如，2006；許維素、蔡秀玲，2008）。學校輔導工作發展至今，已經從過去較被動、危機取向的補救性工作，調整為較主動、預防取向的廣泛性服務，因而一般的諮商督導模式並不見得適合學校輔導教師，畢竟一般諮商督導模式並未聚焦在學校輔導教師所需具備的多樣角色與工作的任務(Wood & Rayle, 2006)，如：學科計畫(academic planning)、綜合性學校諮商方案(comprehensive school counseling program)的執行與評估、親師會議(parent-teacher conferences)、輔導課程教學(classroom teaching for guidance

curriculum delivery)和學校諮商倡導(school counseling advocacy)等。是以，學校輔導教師督導已從過去偏重諮商督導層面，調整為適用於學校場域的全面督導，至少包含諮商、方案經營與專業發展、行政等多層面(ASCA, 2003; Dahir, 2001; Dunn, 2004)，也因此不少輔導教師的督導模式於近幾年蓬勃發展（許維素、蔡秀玲，2008）。故本文欲先說明學校輔導教師接受督導的重要性與功能，再介紹最新發展出來的學校輔導教師督導模式，以提供學校輔導教師、輔導教師之督導者及培訓者參考。

一、學校輔導教師督導的功能與重要性

類似於其他專業助人工作者之督導對其專業發展不可替代的重要性一般（蘇盈儀，2007），關於學校輔導教師督導之功能與重要性，筆者整理相關文獻，至少包含以下幾點。

(一)調整所學與實務的差距，提升在學校系統中的工作成效

督導有助於提升輔導教師在學校系統內實際所需工作的整體效能與責任感，並促進工作表現、自信及舒適感（許韶玲、蔡秀玲，2007；Agnew,

Vaught, Getz, & Fortune, 2000; Benschhoff & Paisley, 1996; Crutchfield & Borders, 1997; Herlihy, Gray, & McCollum, 2002)。國內趙曉美、王麗斐、楊國如(2006)的研究發現，督導可以幫助專業人員瞭解校園文化、整合學校相關資源，提升諮商工作效能，發揮關鍵影響力，更知道著力點在哪裡。而許維素、蔡秀玲(2008)針對國內高中輔導教師持續進行的焦點解決團體督導的研究指出，督導有助於提升輔導教師在校內與各處室的協調溝通能力與諮詢的能力。可見，藉由督導的協助，輔導教師在學校系統內工作會更得心應手，而工作成效也會因此提升。

尤其，學校輔導教師所需承擔的工作內涵，遠遠超過當初在培訓機構中所受的訓練，學校實務場域的工作機制更需要協同者或督導者協助他們進入學校脈絡以對執行本業有所依循(蘇盈儀, 2007)；這是由於傳統的諮商師訓練往往並未和某些學校輔導工作層面(例如：輔導活動課程及學科計畫、倡導和領導、綜合性學校諮商方案的執行與評鑑等)直接相關，而對於剛進入學校場域工作的新手，學校場域的特殊性與學校輔導人員角色的多元性乃迥異於過去接受偏重諮商的訓練，而有適應上的挑戰(Dunn, 2004)，因此，國外針對受訓練中的學校輔導教師督導，便特別著重協助其整合理論到實務工作(Leddick, 1994; Wood & Rayle, 2006)。

(二)提供專業支持以處理工作壓力、避免專業耗竭

由於學校輔導相關事務性工作比起一般助人工作者更多更複雜，輔導教師

的工作負荷大，也易感受到工作壓力，而此往往又減低了輔導教師提供給學生的直接諮商服務品質(Herlihy, Gray, & McCollum, 2002)，所以，督導即是對學校輔導教師表達支持、提供滋養的最佳方式(Borders & Usher, 1992; Dunn, 2004)。

許多國外相關研究(Benschhoff & Paisley, 1996; Borders & Usher, 1992; Jackson & Schuler, 1985; Peace, 1995; Scarborough, 2002)都證實，中小學學校輔導教師參加督導是支持與影響學校輔導教師做決定及應付複雜工作負荷最具有效益的方法。因為督導提供了一段時間讓輔導教師得以說出承受的壓力和感覺(Sutton & Page, 1994)，讓學校輔導教師瞭解到其他人也正經歷同樣的困難而感到普同感的支持(Wood & Rayle, 2006)，也讓輔導教師有機會檢核工作任務、再次考慮工作的優先順序等，而更能面對高度的工作負荷(Dunn, 2004)。反之，若缺乏專業的督導，輔導教師容易隨著工作負荷的增加，在壓力未經抒解、工作狀況也未經有效調整的情況下，其服務效能與自信將跟著降低，而且在長期面對繁重的工作壓力之下，更容易導致輔導教師的工作倦怠與專業耗竭的發生(鄭麗芬, 1993; 蘇盈儀, 2007; Herlihy et al., 2002)。

(三)革新增進諮商實務專業能力

諮商工作仍是輔導教師重要工作的一環，而諮商督導提供的是持續更新學校輔導教師諮商實務的途徑之一(Crutchfield & Borders, 1997; Peace, 1995; Sutton, 1998)。藉由督導者示範良好的諮商實務技巧與適切的專業行為，在實務

工作上持續給予回饋，並提供直接的資訊與建議策略(Wood & Rayle, 2006)，有助於學校輔導教師提升諮商成效（林家興、洪雅琴，2002；Henderson, 1994; Herlihy, et al. 2002），並藉此提高諮商效能感（許維素，蔡秀玲，2008）。Cashwell與Dooley(2001)研究即發現，有接受督導比起未接受督導的學校輔導教師，在對學生提供諮商服務上的自我效能有顯著的差異，有接受督導者，當運用諮商技巧於實務中時會感覺到自信(Bandura, 1982)。

反之，若缺乏穩定與持續的督導，會導致學校輔導教師難以確認、更新自己的諮商專業能力，如此，又造成學校輔導教師專業效能的不足，於是又形成另一重的工作壓力(Crutchfield & Borders, 1997; Oberman, 2005; Peace, 1995)。Crutchfield與Border(1997)以及 Wiley與Ray(1986)的研究即發現，諮商專業發展隨著被督導經驗的增加而提升，相反地，沒有督導會使諮商技巧下滑。吳秀碧（1992）研究準諮商員（包括學校輔導教師）督導應用的研究更發現，沒有督導之諮商工作經驗僅有利於「自我覺察」的發展，對於「理論與技術」應用之增進最無助長作用；且其研究也發現國內大學畢業程度的輔導教師最需要在職督導制度，因為輔導教師雖然諮商經驗平均多於大學部和碩士班準諮商員，專業發展程度介於大學部與碩士班準諮商員之間，但是其專業發展程度並未有明顯增進的現象，僅在「自我覺察」此項優於大學部準諮商員，而在「理論與技術」這一項顯著低於碩士班準諮商

員。可見，學校輔導教師從事諮商工作或許隨著時間累積而增加經驗，但專業發展程度卻未必跟著成長，所以諮商層面的督導仍是輔導教師不可或缺的一環。

(四)學習評估專業表現，增加專業認同

學校輔導工作需要考量教育系統的運作與學生的發展階段，因此學校輔導教師需要能重新評估輔導成功的定義（周麗玉，2005）。藉由督導制度回饋系統的運作與其評鑑功能的發揮，受督的學校輔導教師可以因此檢視與再次評估自己的全面性的工作狀況（周麗玉，1997a；Bernard & Goodyear, 1992; Wood & Rayle, 2006），包括：是否符合專業標準、是否違反輔導專業倫理。相反的，在缺乏專業督導的回饋下，輔導教師只能經由嘗試錯誤中成長過來，不僅輔導教師的學習效果將事倍功半，且極有可能在不知不覺中傷害無辜的個案（林家興，2002）。

再者，督導幫助學校輔導人員有機會與不同的人，包括：專家、學者與同儕，進行實務性的專業對話，除了可以充實個人的專業新知，也可增進專業認同（周麗玉，1997b；許韶玲、蔡秀玲，2007；Barret & Schmidt, 1986; VanZandt & Perry, 1992）。Crutchfield和Borders(1997)即提出，學校輔導教師督導的目標應包含專業認同提升。是以，Wood與Rayl(2006)即強調，一位功能良好的督導可以良師(mentor)的角色促進學校輔導教師的專業發展，此一層面的督導有助於增進學校輔導教師對工作、對學校、對專業的承諾(Henderson & Gysbers, 1998)。

二、學校輔導教師督導模式

近五年來，美國幾位學者(Dunn, 2004; Luke & Bernard, 2006; Miller & Dollarhide, 2006; Studer, 2005; Wood & Rayle; 2006)開始形塑、分析與確認學校輔導教師督導的整體向度、內涵、形式與階段（許維素、蔡秀玲，2008），於是開始出現適用於學校輔導教師的督導模式，這些模式不同於一般諮商督導之處在於注意到系統脈絡與學校實務工作的需要。以下簡介國外兩個近年被提出來的學校輔導教師督導模式，分別為Luke和Bernard(2006)的學校諮商督導模式(The School Counseling Supervision Model, SCSM)，及Wood與Rayle(2006)的目標、功能、角色和系統模式(The Goals, Functions, Roles, and Systems Model, GFRS)。兩者皆適用於訓練新手

學校輔導教師，也適用於學校輔導教師督導者的再教育。分別簡介如下：

(一)學校諮商督導模式

Luke和Bernard(2006)提出的SCSM，乃擴展Bernard(1979)的區辨模式督導概念，結合了綜合性學校諮商方案中所強調的各種學校輔導工作的層面與服務族群，認為學校輔導教師的督導亦需要含括學校輔導工作中的各種任務與行動，並據此提出學校諮商督導的 $3 \times 3 \times 4$ 混合模式，其中包含區辨模式的 3×3 架構，即督導者的三種角色（教師、諮商師、諮詢者），及督導三個聚焦的技巧（歷程化、概念化、個人化）之交互作用，再結合綜合性學校諮商方案中學校輔導教師工作的四個介入面向（大團體介入、諮商和諮詢、個別和團體建議、計畫、協調、評鑑），交互作用而形成36種督導策略與作為。其概念可由矩陣圖1表示，並說明如下：

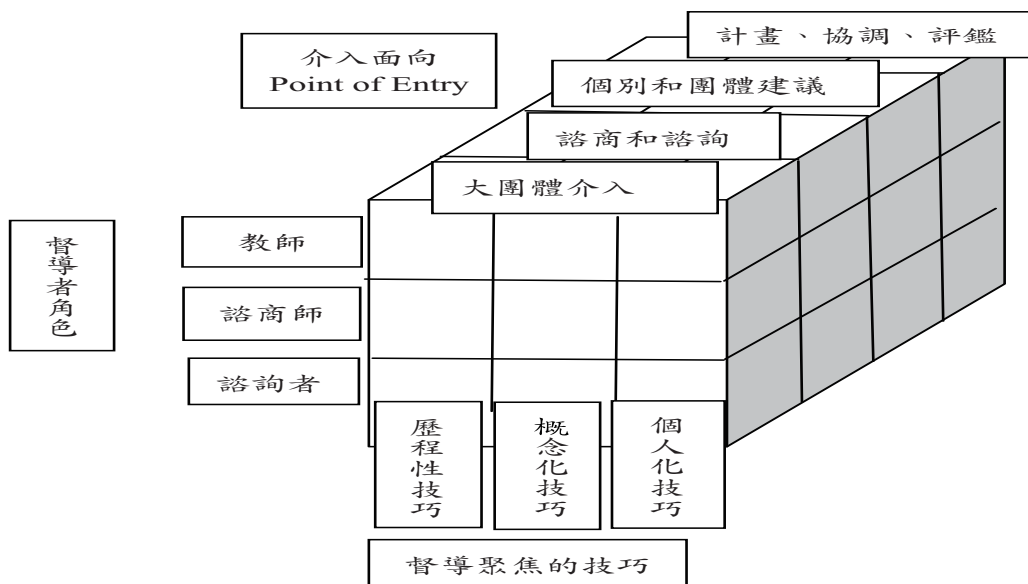


圖1 學校諮商督導模式圖（引自Luke & Bernard, 2006: p.285）

1. 介入面向(Point of Entry)

SCSM首要任務在確定受督者在督導過程中，所提出的是綜合性學校諮商方案中的那一種工作領域或工作領域的混合，此為督導的介入面向，其四個介入面向包括：

(1)大團體課程(Large Group Intervention)：包含學校輔導教師對學生所進行的輔導課程(guidance curriculum)，及對家長的大團體介入(如：年級家長講座、家長親職研討會等)。

(2)諮商和諮詢(Counseling and Consultation)：學校諮商的主要對象是學生，督導時會針對受督者所提供給學生的個別諮商與小團體諮商之過程及其倫理議題等進行討論，並透過錄音、錄影等方式來進行之。另外，學校輔導教師也會對家長或老師提供諮詢服務，因此督導會針對其諮詢內容及互動狀況進行討論。

(3)個別及團體建議(Individual and Group Advisement)：學校輔導工作也有需要提供建議的時候，這部分包括學校輔導教師在親師生會議時給家長其對學生的回饋、轉介學生時與家長的接觸溝通、參加特定會議的發言與舉例等。

(4)計畫、協調和評鑑(Planning, Coordination, and Evaluation)：學校輔導教師需要針對學生需求，而去評估、發展及執行綜合性學校諮商方案，且於執行計畫時，需要與其他教師進行溝通、合作與協調，並對方案能具有進行評

鑑的能力。

2. 督導聚焦的技巧

督導者瞭解受督輔導教師所遇到的困境是何工作領域後，需要判別此時督導需要聚焦在什麼層面的技巧，以促進受督者的專業發展。而督導者聚焦處之三種技巧包括：

(1)歷程性(process)技巧：涉及學校輔導教師工作層面中各種能力的提升和策略的使用。從最簡單的人際應對、與教師合作協調、到處理課程中的事務、對服務族群的需求評估，到複雜的諮商、諮詢技巧與適當的介入策略等。

(2)概念化(conceptualization)技巧：協助學校輔導教師增進對個案資訊的思考、分析與組織綜合的能力，同時也提升學校輔導教師對各種工作的瞭解與掌控程度，使其能分辨重要訊息，並因此選擇適當的處理目標與介入策略。

(3)個人化(personalization)技巧：協助受督者處理個人經驗與個人議題，包括面對個案時的感覺、價值和信念的覺察與接受，增進在倡導情境與團體中的自信、沈著，在團體中的適當運用自我、展現溫暖，促進團體凝聚力，以及其他成為一位更有影響力的學校輔導教師之能力等的促進。

3. 督導者的三種角色

此模式的督導者角色在促進受督輔導教師發展綜合性學校諮商方案所強調的各個層面，因此督導者提供各種策略的諮詢，也提供與家長、學校主管進行會議及協商的建議，同時促進受督者去

表達自己的想法及感覺，並覺察這些想法、感覺如何影響自己的工作表現。另外，督導者也提供班級活動、學校提案、評鑑策略等的諮詢資源。因此，督導者同時扮演教師(teacher)、諮商師(counselor)、諮詢者(consultant)三種角色。說明如下：

(1)教師

當學校輔導教師在工作上有想做、該做而不會做的時候，督導者就要扮演教師的角色，藉由教導、示範、提供回饋和建議，為學校輔導教師解除困惑。

(2)諮商師

當學校輔導教師在工作上能做，卻因為個人因素而未做時，督導者就要能扮演諮商師的角色，協助學校輔導教師對其行動、想法及其內在的真實感覺進行反省，善用關鍵時刻引導其覺察。

(3)諮詢者

當學校輔導教師能做、該做，卻因為缺乏資訊與資源而未做時，督導者要扮演諮詢者的角色，除了成為學校輔導教師的資源之外，也鼓勵學校輔導教師相信自己在工作中的想法、觀察和感覺，適當適時地分享自己在學習及專業發展上的經驗。

SCSM重視督導者要能先依據綜合性學校諮商方案的概念，思考督導的介入面向，與督導者此時該扮演的角色與聚焦的技巧，如此將使督導過程兼具廣

度與深度，兼顧理論與實務，也更有方向、目標，更有效促進學校輔導教師的專業成長。此外，由於SCSM依據的是重視教導與學習的區辨督導模式，因此適用於學校輔導教師的養成，也適用於專業學校輔導教師督導的培育訓練。

(二)目標、功能、角色及系統督導模式

Wood與Rayle(2006)發展學校輔導教師的GFRS，是用來訓練實習學校輔導教師，此為預備他們在實習中完成被期待的多方面責任之方法。

GFRS具備實用、清楚、簡要的特色，最主要的理論依據則包括：(1)Holloway(1995)提出的系統模式(the SAS Model)：將那些會影響到實習學校輔導教師的系統也納入考量；(2)Bordin(1983)提出的工作同盟督導模式(the Working Alliance Model of Supervision)：認為成功的督導在於督導者與受督者雙方對督導目標與任務有相互一致的瞭解，並發展一種穩固的情感連結；(3)Bernard(1979)提出的區辨模式(the Discrimination Model)：重在協助學校輔導教師能區辨個人所需發展或強化的專業角色與有效作為。

Wood與Rayle(2006)認為GFRS對動力系統觀的強調，讓學校輔導教師督導能有別於一般的諮商督導。將本模式的概念圖示如下：

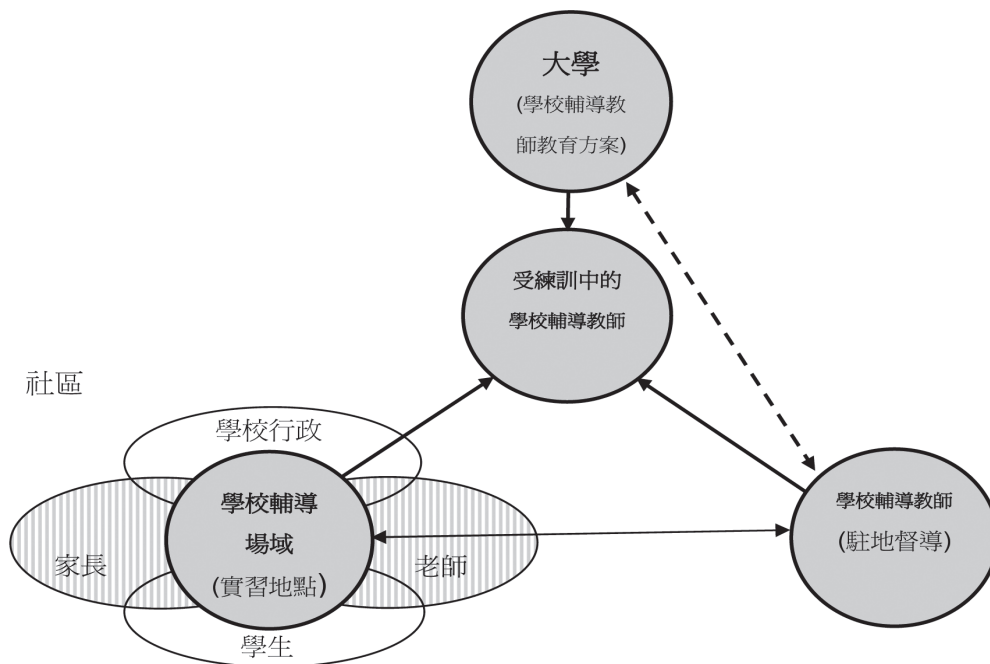


圖2 實習學校輔導教師的系統影響圖(引自 Wood & Rayle, 2006: p.257)

由於因為個體在其所屬系統中能影響系統也能被系統所影響(Minuchin, 1974)，因此要瞭解GFRS之前，要先瞭解學校諮商場域此特定系統對督導目標和督導關係互動的影響。由上圖可知，學校輔導工作場域裡，包括：學生、家長、學校行政、老師，甚至學校外圍社區環境，都是相互關連、重疊影響實習學校輔導教師工作的系統因素，而且屬於學校系統的駐地督導（學校輔導教師）其實也是身在這個系統內，都是能影響系統及會被系統影響的一部份，當實習階段的學校輔導教師投入這個學校系統時，一方面有大學諮商師教育方案的教師擔任督導給予支持協助，另一方面也接受實習學校較資深的學校輔導教師所督導，而更重要的是，大學所提供的督導與實習學校的督導需要對實習學校輔導教師的角色任務應有共識，而此

亦為GFR認為成功的督導經驗的關鍵之一。因而GFRS顧名思義，即是對實習諮商師提供督導時，所需要注意的督導構成要素，包括：目標、功能、角色與系統，介紹如下：

1.目標(Goals)

建立督導目標是GFRS的必要成分；GFRS參考Bordin(1983)提出且被納入ASCA全國模式的督導目標，統整出成為一位成功的學校輔導教師所需的獨特學習經驗。此即督導的目標，分別為：

- (1)扮演提出學校教育改革的領導(leadership)角色。
- (2)發展倡導(advocacy)技巧以協助需要服務的學生其及家長。
- (3)和教師、行政管理者及社區形成團隊(team)合作以協助學生其及其家長。
- (4)評估及使用數據資料來設計適合

- 學生及學校整體的計畫方案。
- (5)充分運用學校輔導教師的系統支持角色。
 - (6)設計且執行給學生的個別計畫，包括：熟練特定技巧、擴大對個案問題的思考、對理論概念的深度瞭解、維持服務的水準(Bordin, 1983)。
 - (7)發展及教授依據全國標準、優先考慮學生與學校需求，且支持所有學生能在學科上表現成功的輔導活動課程。
 - (8)熟練短期諮商(brief counseling)技巧，具備中小學學校場域的危機管理(crisis management)能力。

2.功能(Function)

一般諮商督導的五種功能，包括：監督與評鑑、指導與建議、示範、諮詢、支持與分享，同樣也適用於實習中的學校輔導教師督導，但不同之處在於將指導與建議這兩個功能分開獨立，形成如下六種功能：

(1)監督(monitoring)與評鑑(evaluating)

透過提供持續的回饋，監督學校輔導教師的專業成長和現場(on-site)的專業表現，評估受訓練中的學校輔導教師進入此專業的準備度。在此功能中，督導者是主要的權力行使者，且溝通多是單向的。

(2)指導(instructing)

此功能需要督導者提供直接的資訊，通常透過比較啟發的方法進行。在此功能中，督導者是主要的權力行使者，溝通比較是單向的。

(3)建議(advising)

有時候當實習學校輔導教師對所提出問題沒有清楚的答案時，督導者給予指引與策略建議是必要之舉。此時權力是督導雙方共享的，但溝通方式主要是單向的。

(4)示範(modeling)

在此功能中，督導者直接示範良好的實務與適切的專業行為。此時大部分權力是共享的，溝通是雙向的，因為需要示範什麼是可以彼此協調的。

(5)諮詢(consulting)

督導者通常透過對話協助受督輔導教師，在分享他們的經驗和知識的同時，也會尋求受督者對問題解決的看法和意見，過程中權力是共享的，溝通是雙向的。

(6)支持(supporting)與分享(sharing)

有時候實習學校輔導教師需要督導者給予關心與鼓勵，這也是督導者支持性功能中的核心。另，GFRS強調大學學院督導與駐地督導的討論，某種程度也是給予駐地督導有被學院支持的感覺。

3.角色(Role)

依據上述督導功能，本模式提出五種學校輔導教師督導的主要角色：

(1)評鑑者(evaluator)：給予專業發展表現上的建設性回饋。

(2)顧問(adviser)：即專家諮詢者的角色，提供做決定的指引，如對學生問題提供介入方向的建議。

(3)協調者(coordinator)：此角色是受訓練中的學校輔導教師督導所特有的，因為他們在學校可能被要求、期待擔負大量工作，此時需要督導者介入協調。

(4)教導者(teacher)：某些情況督導者需要給予指導或提供必要的資訊，使受訓練中的學校輔導教師成為有效能者，如在面對危機介入程序時。

(5)良師(mentor)：促進實習學校輔導教師的專業發展，包括：和同事、同行間發展專業網絡、協助找工作、幫助受督者在專業生活中尋求平衡等。

4.系統(Systems)

GFRS認為督導需要看到學校系統的影響，以避免實習學校輔導教師因為缺乏學校系統觀而發展出與學校系統互動的問題模式。另外，因為同樣身為學校輔導教師的駐地督導也參與在系統中，無疑也會影響其對實習輔導教師督導的目標設定，因此大學的督導者需要意識到系統如何影響駐地督導的督導角色；若大學督導者不看重身為學校輔導教師的駐地督導有其教師的角色，也將會使駐地督導在擔任實習輔導教師督導者時，抑制自己表現出教師角色與示範學校輔導教師活動（如：教授輔導活動課程）的行為，因此，大學督導與駐校督導都要持續引導輔導教師覺察其所在學校系統對督導過程的影響。

四、結語

當學校輔導教師角色的重要性被看重時，提升適用輔導教師專業發展的督導更有其不可忽視的重要性。尤其從以上兩種督導模式可發現，現存學校輔導教師的督導已漸漸被發展成形，當中，一方面強調要滿足所服務學校系統的教育目標(ASCA, 2003; Dahir, 2001)，另一方面也要能關注到學校輔導教師廣泛的工作任務。而且這些適用於學校輔導教

師的督導，提供的是較全面性的督導；即呼應著輔導教師工作角色的多元性，其督導的獨特性亦不同於一般諮商員督導，更需要全面、完整的督導。期許本文能有拋磚引玉之效，促發國內學校輔導教師於培育及在職進修領域中，更看重輔導教師督導的多元化及其在學校脈絡中的角色，以發展出真正適合國情及校園文化的學校輔導教師督導制度與模式。

參考文獻

- 王麗斐、趙曉美（2005）。小學輔導專業發展之困境與出路。**教育研究月刊**，134，41-53。
- 王麗斐、趙曉美、楊國如（2006）。台北市諮商心理師國小校園服務方案之實施評估。**教育心理學報**，37（4），345-365。
- 周麗玉（1997a）。國中個案輔導模式初探。**輔導與諮商**，137，2-8。
- 周麗玉（1997b）。國中輔導主任的行政督導與專業督導角色(下)。**輔導與諮商**，141，13-15頁。
- 周麗玉（2005）。以學校為中心的臨床個案督導工作(上)——以台北縣某國中的四年督導經驗為例。**輔導與諮商**，232，41-44。
- 林家興（2002）。中學輔導教師與專業輔導人員工作內容的時間分析。**教育心理學報**，33（22），23-40。
- 林家興、洪雅琴（2002）。學校人員對國中輔導工作及專業輔導人員試辦方案之評估研究。**教育心理學報**，34（1），83-102。
- 吳秀碧（1992）。「Stoltenberg的督導模式」在我國準諮商員實習督導適

- 用性之研究。國立彰化師範大學輔導學報，15，43-113。
- 陳正賢、黃正鵠（2002）。高中職專任輔導教師繼續專業教育需求之調查研究。諮商輔導文粹（高師輔導所刊），7，83-103。
- 許維素、蔡秀玲（2008）。高中職輔導教師焦點解決團體督導成效之研究。教育心理學報，39（4），603-622。
- 許韶玲、蔡秀玲（2007）。督導必然是正向學習經驗嗎？論負向督導。輔導季刊，43（1），20-25。
- 鄭麗芬（1993）。國中輔導人員工作環境、專業心理需求與工作倦怠之相關研究。彰化師範大學輔導系碩士論文，未出版，彰化。
- 蘇瑩儀（2006）。自我覺察督導模式在同儕督導上之應用：以國中輔導工作人員為對象。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，彰化。
- American School Counselor Association(2003). *The ASCA National Model: A framework for school counselor programs*. Alexandria, VA: Author.
- Agnew, T., Vaught, C. C., Getz, H. G., & Fortune, J. (2000). Peer group clinical supervision program fosters confidence and professionalism. *Professional School Counseling, 4*, 6-12.
- Bandura, A. (1982). Self- efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(1), 122-147.
- Barret, R. L., & Schmidt, J. J. (1986). School counselor certification and supervision: Overlooked professional issues. *Counselor Education and Supervision, 26*, 50-55.
- Benshoff, J. M., & Paisley, P. O. (1996). The structured peer consultation model for school counselors. *Journal of Counseling and Development, 74*(3), 314-318.
- Bernard, J. M. (1979). Supervision training: A discrimination model. *Counselor Education and Supervision, 19*, 60-68.
- Boyd, J. D., & Walter, P. B. (1975). The school counselor, the cactus, and supervision. *The School Counselor, 23*, 103-107.
- Border, L. D., & Usher, C. H. (1992). Post-degree supervision: Existing and preferred practices. *Journal Counseling & Development, 70*, 594-599.
- Brott, P. E., & Meyers, J. E. (1999). Development of professional school counselor identity: A grounded theory. *Professional School Counseling, 2*, 339-348.
- Cashwell, T. H., & Dooley, K. (2001). The impact of supervision of counselor self-efficacy. *The Clinical Supervisor, 20*(1), 39-47.
- Crutchfield, L. B., & Borders, L. D. (1997). Impact of two clinical supervision models on practicing school counselors. *Journal of Counseling & Development, 75*(3), 219-230.

- Culbreth, J., R. Scarborough, J. L., Banks-Johnson, A., & Soloman, S. (2005). Role stress among practicing school counselors. *Counseling Education & Supervision, 45*(1), 58-71.
- Dahir, C. A. (2001). The national standards for school counseling programs: Development and implementation. *Professional School Counseling, 4*, 320-327.
- Dunn, R. L. (2004). *The knowledge and competencies of effective school counselor supervision*. Doctoral dissertation, Ohio State University, USA.
- Henderson, P., & Gysbers, N. C. (1998). *Leading and managing your school guidance and counseling program staff: A manual for school administrators and directors of guidance*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Henderson, P., & Lampe, R. E. (1992). Clinical supervision of school counselors. *The School Counselor, 39*, 151-158.
- Herlihy, B. G., Gray, N., & McCollum, V. (2002). Legal and ethical issues in school counselor supervision. *Professional School Counseling, 6*, 55-60.
- Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1985). A meta-analysis and conceptual critique of research on role ambiguity and role conflict in work settings. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 36*, 16-78.
- Leddick, G. R. (1994). *Models of clinical supervision* (ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services, ED372340). Greensboro, NC: ERIC Digest.
- Luke, M., & Bernard, J. M. (2006). The school counseling supervision model: An extension of the discrimination model. *Counselor Education and Supervision Journal, 46*, 282-295.
- Miller, G. M., & Dollardhide, C. T. (2006). Supervision in school: Building pathways to excellence. *Counselor Education and Supervision journal, 46*, 296-303.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Oberman, A. (2005). Effective clinical supervision for professional school counselors. *Guidance & Counseling, 20* (3&4), 147-151.
- Page, B. J., Pietrzak, D. R., & Sutton, J. M. (2001). National survey of school counselor supervision. *Counselor Education and Supervision, 41*, 142-150.
- Paisley, P. O., & McMahan, G. (2001). School counseling for the 21st century: Challenges and opportunities. *Professional School Counseling, 5*, 106-115.
- Peace, S. D. (1995). Addressing school counselor induction issues: A developmental counselor mentor model. *Elementary School Guidance and Counseling, 29*, 177-190.

- Rutter, M. E. (2007). Group supervision with practicing school counselors. *Guidance & Counseling, 21*(3), 160-167.
- Scarborough, J. L. (2002). *Between practice and preference: Factors related to discrepancies in how school counselors spend their time*. Unpublished doctoral dissertation, University of Virginia, Charlottesville.
- Studer, J. R. (2005). Supervising counselors -in-training: A guide for field supervisions. *Professional School Counseling, 8*, 353359.
- Sutton, J. M., & Page, B. J. (1994). Post-degree clinical supervision of school counselors. *The School Counselor, 42*(1), 32-39.
- VanZandt, C. E., & Perry, N. S. (1992). Helping the rookie school counselor: A mentoring project. *The School Counselor, 39*, 158-163.
- Wiley, M. O., & Ray, P. B. (1986). Counseling supervision by developmental level. *Journal of Counseling Psychology, 33*(4), 439-44.
- Wilkerson, K. (2006). Peer supervision for professional development of school counselors: Toward an understanding of terms and findings. *Counselor Education and Supervision, 46*(1), 59-67.
- Wood, C., & Rayle, A. D. (2006). A model of school counseling supervision: The goals, functions, roles, and systems model. *Counselor Education and Supervision Journal, 45*, 253-266.