

# 中小型學校兼任輔導教師的 輔導經驗與觀點之初探

## A Preliminary Study on the Counseling Experiences and Perspectives of Adjunct Guidance Teachers from the Small and Medium-Sized Schools

楊淑晴<sup>1</sup>、陳俞余<sup>2</sup>、江佳勳<sup>3</sup>

Shu-Ching Yang<sup>1</sup>, Yu-Yu Chen<sup>2</sup>, Chia-Hsun Chiang<sup>3</sup>

### 摘要

本研究旨在瞭解與探討修畢輔導20學分的中小型學校兼任輔導教師的特定處境與感受及其對兼任制度的看法。本研究以8位國小兼輔教師為研究對象，且以不斷分析比較法做為訪談資料蒐集與分析的策略。研究發現受訪教師必須以三方利益為考量來安排輔導工作時間且尋求各方訊息與資源以活絡輔導工作外，亦必須克服雙重身分的影響且填補自身輔導能力與實際輔導需求的落差，甚至得面臨輔導成效不佳而產生的無力感與承受輔導工作環境的不友善。其次，受訪教師表示兼任制度可能存在工作負荷過大、兼輔意願低落與聘任優先順序、輔導成效不彰等隱憂。文末根據研究發現，針對輔導實務與未來研究提出相關建議。

**關鍵詞：**工作環境、兼任輔導教師、輔導體制、國民小學

### 壹、前言

學校輔導工作旨在協助全體學生之成長與發展（Gysbers, 2001），是學校教育不可或缺的元素之一（American School Counselor Association, 2003）。依據《學生輔導法》之規定，學校應視學生身心狀況與需求，提供發展性輔導、介入性

輔導或處遇性輔導之三級輔導（教育部，2014），而輔導教師不僅須整合學校輔導資源，更是牽繫輔導工作發展的關鍵人物（許維素，2001）。然而輔導教師既要從事學生初級與次級預防之諮商與輔導、諮詢等事務，仍要顧及教學與行政等非輔導工作（Burnham & Jackson, 2000），而繁重的工作常使輔導教師無暇落實輔導行為偏差與適應不良

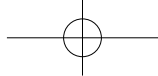
<sup>1</sup>國立中山大學教育研究所教授

<sup>2</sup>彰化縣平和國小教師

<sup>3</sup>彰化縣洛津國小教師

通訊作者：江佳勳，（505）彰化縣鹿港鎮公園三路51號洛津國小，

E-mail：d996050002@gmail.com



學生的諮商工作（林家興、洪雅琴，2001），更遑論能否承擔學校輔導工作初級預防和次級預防之重大責任。有鑑於此，教育部（2012）頒布《教育部補助置國中小輔導教師實施要點》，其中規定：民國105年學校規模23班以下的國民小學（以下簡稱中小型學校），得增置兼任輔導教師（以下簡稱兼輔教師）2人；24班以上者，除了增置1名專任輔導教師（以下簡稱專輔教師）外，尚可依班級數比例增加兼輔教師的名額。此外，各校之兼輔教師可每週減授2至4節。由此可知，增置兼輔教師與減授時數是教育部為了解決輔導人力不足與改善輔導工作負荷過重的善意舉措。然而此輔導政策實施後，在學校輔導場域裡，兼輔教師是否因此更能發揮所長？兼輔教師又是如何看待此輔導政策，實有探究之必要。

值得注意的是，輔導專業背景與學校規模可能影響著兼輔教師的輔導工作。首先，依據法規，擔任兼輔教師的四項資格中，以修畢輔導20學分為最低門檻（教育部，2012）。然而，相關研究指出，與非心輔相關科系畢業的輔導人員相較，心輔相關科系畢業之輔導人員具有較高的輔導自我效能（許憶雯，2010），且實際執行面困境感受較低（林湘博，2011）。許育光（2011，2013）研究指出，除了工作負荷過大、角色衝突之外，國小兼輔教師會受限於自身專業信心與輔導能力不足，加上難以安排受輔學生之晤談時間，致使其對如何輔導受輔學生感到困惑。因此，僅修畢輔導20學分之兼輔教師，在目前的學校輔導場域裡是否會出現較低的輔導自我效能，而面臨相對艱鉅的困難與挑戰？

其次，在學校規模方面，相關研究發現，小型學校的兼輔教師面臨極大的

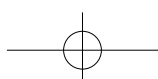
角色衝突與難處，自信心和承接意願上皆明顯低落（呂麗雪，2015），且在行政支持面困境與實際執行面困境上，中小型學校兼輔教師有較明顯的感受（林湘博，2011）。根據教育部統計處（2015）之資料顯示，103學年度中小型學校約有69.60%，亦即約有七成的國民小學僅能配置2名兼輔教師，並無專輔教師。在如此不利的處境下，僅修畢輔導20學分之中小型學校兼輔教師面臨了哪些輔導難題？在輔導工作中他們的感受又是如何？故有必要分析這些兼輔教師的特定處境與感受。

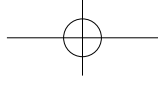
更深一層來說，與困境相對應的是期待層面的陳述或建議，但相關研究多聚焦於兼輔教師對自身實務困境的期待與建議（許育光，2011，2013），對輔導體制之期待的論述較為不足。若能另闢蹊徑從「局內人」的觀點對兼任制度進行評估與反思，將使學校輔導制度更貼近實務現場的需求而進行調整，故本研究將進一步分析兼輔教師對兼任制度的看法與觀點。

據此，本研究以中小型學校為研究場域，以修畢輔導20學分的兼輔教師為研究對象，探討兼輔教師在輔導工作環境裡的挑戰與感受，及其對兼任制度的看法，進而從研究發現提出建議，期望能將本研究結果運用於輔導實務現場，對學校三級輔導工作的落實有所助益。

## 貳、研究方法

本研究係以建構與詮釋的觀點出發，採取質性研究方法，透過半結構式訪談法來蒐集研究資料，並採用不斷分析比較法（constant comparative method），做為導引研究進行與資料分析的策略。





## 一、受訪者之選取

本研究以電子郵件與電話連繫的方式，詢問修畢輔導20學分且目前擔任輔導工作的中小型學校兼輔教師是否願意受訪。另外，研究者還透過熟識教師邀請合適的兼輔教師，以力求研究對象的多元與豐富。

最終邀請中部地區8位國小兼輔教師，其中女教師為7位，男教師為1位。在職務方面，有7位是級任教師，1位是教導主任。在教學年資上，11至20年者有3位、21年以上者有5位。依據法規（教育部，2012），民國101年起擔任兼輔教師之年資方面，1至2年者有5位、3至4年者有3位；民國101年以前擔任輔導人員（認輔教師或輔導組長）的年資方面，1至2年者有2位、3至5年以上者有3位，其餘3位未曾擔任過（詳見表1）。

## 二、研究工具

本研究的訪談大綱乃參考洪莉竹（2008）、許育光（2013）、許維素（2001）之訪談大綱，並加入研究者有興趣之議題，以及對1位兼輔教師進行試探性訪談後修訂而成。

本研究採半結構式訪談，由同一位研究者擔任訪談者。訪談對象確定後，訪談者先將研究目的與訪談大綱寄給受訪者，讓受訪者可以預先思考內容。每位受訪者視情況許可訪談一至二次，訪談時間為60分鐘至90分鐘不等。訪談者以訪談大綱作為訪談依據，實際訪談時則會根據受訪教師的回答再提出問題，以催化受訪教師的經驗與觀點。訪談過程全程錄音，訪談結束之後立即書寫研究札記，記錄過程中的任何觀察、想法與省思，以作為資料分析之參考。

## 三、資料蒐集與分析

資料分析係採取Strauss與Corbin的不斷分析比較法（林本炫，2006；徐宗國，1997）。首先進行開放性編碼（open coding），研究者將逐字稿逐字閱讀，逐行、逐句或逐段分解，並加以概念化，編碼方式以「A-051」為例，第一碼A代表第一位受訪者，051是則是編碼流水號。接下來，研究者將性質與內容相近的概念聚攏成一類，由此萃取出層次較高的概念，稱為「範疇」。最後，進行主軸編碼（axial coding），經由分類、比較及歸納，將次範疇和主範疇做

表1  
受訪者之基本資料

代號	性別	學校規模	職務	任教年資	兼輔教師年資	輔導人員年資
A	女	18班	一年級級任教師	23年	2年	3年
B	女	11班	一年級級任教師	25年	1年	0年
C	女	6班	六年級級任教師	23年	2年	1年
D	男	12班	三年級級任教師	11年	3年	0年
E	女	20班	二年級級任教師	20年	2年	3年
F	女	9班	四年級級任教師	14年	2年	2年
G	女	6班	教導主任	24年	1年	0年
H	女	20班	一年級級任教師	24年	4年	5年



連結。

此外，本研究亦經由不同研究者間的相互檢驗與討論，以達到質性研究的信度要求。首先針對開放性編碼，本文兩位研究者同時根據第一份逐字稿進行編碼，並針對編碼結果之差異部份與共同研究者進行討論，達成共識後，兩位研究者再各自就所分得的逐字稿進行編碼。接著，三位研究者共同歸納次範疇內涵且針對不同面向之次範疇意涵歸納出主範疇結果。

## 參、研究結果

### 一、受訪教師所處的特定處境與感受

#### (一) 輔導工作時間以三方利益為考量

8位受訪教師表示午休時間最適合輔導，但前提是學生不會想睡午覺。若午休時間不行，就只好用自己的空堂時間，但這必須與該堂課的老師協調，還要考慮受輔學生的受教權。

我跟導師在敲時間的時候，一定是敲我沒課的時候……好不容易導師願意把那個課程讓他抽離出來，這就已經很不容易了。(F-012,014)

以前曾經跟他們約某一節課，可是那樣子對學生比較不好，就等於他有某些課是不能上。所以我現在都約中午，這樣可能對班級的影響性是最小！(A-011,012)

由此可見，受訪教師在時間配置上，必須衡量自身班級教學、受輔學生和該級任（任課）教師三方的權益。

#### (二) 兼輔教師與級任教師兩種身分的重疊與影響

受訪教師表示，兼輔教師同時也是

級任教師，這樣的雙重角色會衍生出三個問題。其一，當輔導到自己的班級學生時，學生可能會因為兼輔教師是級任教師而不肯說心裡的話。而且輔導過程中該有的柔性形象，又與級任教師的形象不符合。F教師坦言：「當自己的學生有問題，自己又是輔導老師時，兩者角色之間是會有衝突的！（F-029）」為避免角色衝突，兼輔教師的做法正如同E教師所言：「我們之前就有默契，盡量不要輔導到自己班的小孩！（E-036）」。

其二，當受輔學生出現突發狀況而亟待處理，偏偏兼輔教師正在照顧自己的班級，便會力有未逮而面臨兩難情況。如A教師便表示：「我們是帶班嘛，有時候我們也沒有辦法急迫性的幫他處理這樣子，就覺得有壓力！（A-048）」。

其三，兼輔教師同時是級任教師，還須配合學校處理許多事務，能額外投入輔導的時間有限，甚至連填寫輔導紀錄也常被打斷，實在是蠟燭兩頭燒，心有餘而力不足。E教師便坦言：「因為學校活動很多，每天都像在打仗一樣。我想說能再有多少心力在輔導這一塊，其實真的有限。（E-052）」。

本研究受訪8位教師中，僅有1位是主任，其餘7位皆是級任教師，因此，兼輔教師與級任教師這兩種身分的重疊，致使受訪教師陷入班級與輔導兩難情境與壓力中，對其班級教學與輔導工作造成一定程度的困擾與影響。

#### (三) 受訪教師的低自我效能感與增能

受訪教師皆修畢教育部規定的輔導20學分，但「理論都很艱澀，實際運用時會有落差！（B-049）」因此會擔憂與懷疑自身輔導專業不足，而導致在與受輔學生互動時表現不佳，或是對學生問題無法給予最佳的回應，影響輔導成



效。

我們這種半路出家的……光這個修輔導學分……技巧性也不夠，我覺得那個其實要幫學生的部分其實是有限的。(A-051)

專業能力還是不夠，像在經驗方面啦，還有在引導學生回答問題的時候，尤其愈小的孩子，我覺得好困難喔!(E-060)

我覺得我的專業能力不夠耶，輔導理論講的很好聽呀，從色彩裡、從構圖裡，妳可以看出他心裡的什麼問題，但問題是我們的解讀性不大呀!(H-049)

多數受訪教師為解決在輔導工作遇到的難題，大多會從網路或書本擷取可用的資訊、或請教有輔導經驗的同事：

我會在網路上找資料，然後書會找……輔導室主任跟我也很熟，所以真的有需要也會去找他們。(C-059,060)

買一些相關類型的參考書來看啦，看看別人的經驗跟技巧……我會選擇我自己比較適用的……比較有經驗的老師，跟他們請教討論。(B-057,058)

#### (四) 尋求各方訊息與資源以活絡輔導工作

確認受輔學生後，受訪教師會先與受輔學生的級任教師進行訊息交流，以進一步了解受輔學生的問題，並探詢級任教師對此次輔導案例的期許：

跟班級老師了解一下這個孩子的狀況，我覺得會提出一定是某方面的問題，啊然後也了解一下說到底她需要我們達到怎樣的一個期望、期許，我需要做到的部分!(H-063)

受訪教師皆表示受輔學生的問題多

半是「功課很差，上課聽講不專心(B-071)」、「沒有辦法跟其他小孩融入(C-075)」，僅有極少部分較為棘手，例如：「過動兒(D-072)」或「情緒障礙、偷竊、反社會行為(H-069)」等。考量受輔學生的個別情況，受訪教師認為輔導的對象應該不限於受輔學生本身，凡是與受輔學生相關的人員，例如：受輔學生之家長、級任教師、同儕等，都應該被納為受輔對象：

我們輔導的對象，其實不只是學生……因為他就是過動兒，他就是那個樣子，是他的同學怎麼面對他？老師怎麼面對他？家長怎麼面對他？(D-069,072,073)

為什麼上這個科任課沒問題，可是上導師的課就會有問題，然後問題是出在哪裡？是哪個環節有問題，然後就會跟老師談一下，或許請他改變一個方式看看。(E-071)

跟家人才能直接對話，也能了解小朋友在家裡做些什麼，也讓家長知道學校是重視他的孩子!(G-079)

#### (五) 輔導成效的無法預期而產生的無力感

當受輔學生的問題出自於生理因素或家庭環境因素時，此不僅是受訪教師無法掌握的部分，亦是影響輔導成效的最大原因。生理因素是指自閉兒、過動兒等先天問題，H教師認為此類問題單靠兼輔教師一人，輔導成效有限：

過動兒有吃藥他就狀況比較ok啦，啊他沒吃藥，狀況就不好，又一直叫我用輔導的方法，唉!(H-086)

而家庭環境因素對學生影響深遠，例如：「家長會隨便拿別人的東西，小孩也跟著學!(B-072)」、「學生把鄰



居罵來罵去的壞習慣帶來學校！（D-069）」等。對此，受訪教師坦言，當問題不是在孩子本身，而是家庭環境所塑造時，這一塊亦是其無能為力的部分：

真的怪到家長的教養模式或一些觀念上，這種事情就很難去開口，我覺得這一塊是真的最無力的！（F-085）

孩子的狀況是家裡塑造出來的，那個應對方式也是家庭造成的，我也會跟家長連絡，但是家長這個區塊真的是我比較無能為力。

（H-097）

#### （六）承受輔導工作環境的不友善

若行政處室能清楚分派與交辦輔導工作事項，受訪教師的工作就較為單純，其僅須要負責個別與團體輔導，以及提供相關資料。反之，當該校的行政處室僅負責受輔學生之轉介，其他相關輔導業務則是由受訪教師一人負責時，其只好私下請其他教師協助：

有些主任比較有輔導的那種背景，他就會自己先處理過再怎麼樣，有些主任因為他沒有輔導背景，他也不知道從哪裡做起。我就覺得主任其實也有關係！（A-103）

我們學校來講，就是分配給我，然後幾乎都我自己帶，全部都是我……我就私底下去拜託同事去幫我個忙！（B-107,109）

此外，8位受訪教師紛紛提到繁瑣的輔導紀錄與工作報表實在令人頭大，再加上級任教師常對輔導成效有所質疑，令其感到洩氣與壓力。對此，E教師表示其實大家都不願意擔任兼輔教師，如今被迫承受根本是一種懲罰：

導師啦，跟另外一個老師講，他跟我說老師覺得個別輔導沒有用，常常去上的小團輔也沒用，我

就覺得很洩氣！（B-092）

有時候我們身為輔導老師的無力感，是級任老師希望透過我們孩子就會有所改變……有時候也會覺得是我們的壓力，我會覺得說當輔導老師好辛苦！（H-098,099）

我們沒有人要做這項工作啦！妳光整理那些資料夠，妳頭很大……導師會說：「阿他的功課也不ok，妳可不可以順便學習輔導？」我會覺得真的是很無奈，我們當初修了20學分班現在被迫要來做這種事，是一種懲罰！（E-84,85,87,88）

由此可見，受訪教師遭受的壓力，來自繁瑣的輔導資料、對輔導不甚理解的級任教師與行政處室的不友善。

## 二、現行兼任制度與實務工作之間的落差

### （一）無人自願且兼輔教師更換頻繁下所衍生的問題

8位受訪教師表示，只要符合至少修畢輔導20學分者，理所當然成為該校的兼輔教師，如同B教師所言：「剛好學校需要一個輔導老師，有修過學分的就是你！（B-110）」即使學校有輔導、諮商相關系所畢業的教師，但因大家都不願意擔任兼輔教師，學校只好用每年輪流的方式來指派兼輔教師：

我是因為修過輔導20學分，那有一些老師本身就是輔導畢業的，學校就徵求我們這些有輔導背景的有沒有人有意願，沒有人有意願，所以後來學校就採用輪流。（E-89,90）

學校有輔導科系畢業的老師……每年只有兩個減課的老師，就變成用配合的方式。（H-



101,103)

對此，E教師坦言輪流模式對學生的輔導不一定有所助益，因為不同的兼輔教師對受輔對象的結案認定與否可能各有看法：

我一直存疑這個制度，因為每一年不斷在換人，然後當妳有受輔學生要傳下去的時候，也許我認為這個受輔學生真的問題很大，可是到下一個的時候，他不這麼認為，所以他可能就把他結案了。（E-91）

據此，只要至少修畢輔導20學分者，理應成為該校的兼輔教師。此時，輔導專業背景的優先順序與兼輔教師的意願似乎不在學校的考量內。若該校超過兩位符合資格者且無人自願的情況下，則會採取輪流方式，每年更換兼輔教師，此又會衍生各人對受輔學生結案與否有不同認定的問題。

## （二）減課是補償還是福利

兼輔教師須每週專責執行學生輔導工作、帶領小團體輔導以及撰寫輔導記錄、填報學期工作報表與執行學校所交辦之相關輔導工作等。對此，8位受訪教師表示即使減了四堂課，實際進行輔導相關工作的時間往往超過四節課，如同C教師所言：「四堂課根本不划算！（C-115）」。但相較於以往的認輔制度，「減課」對認真的兼輔教師而言，不僅是一種補償，亦讓其感受到教育機關的重視與關心。

這四節課真的很用心在孩子的身上的話，其實是不夠的……不過我覺得還不錯耶，因為至少還有重視到這一個點，以前一樣有受輔學生呀，一樣要認輔呀，妳自己抽時間呀！（H-110,112）

然而，部分受訪教師表示，某些兼

輔教師只是堆砌資料來交差了事、有些則是故意扣留輔導資料不願意移交，然而這些兼輔教師卻仍然可以依規定減授節數，「減課」對這些不認真的兼輔教師而言，反而是一種「福利」。

學校有個輔導老師，只有開學第一個星期和最後一個星期，把受輔學生叫來，我就很好奇她的資料是怎麼做的，對認真的老師來說，減四堂根本不夠，但對不認真的老師來說卻變成是一種福利，政策立意良善，但有漏洞！（H-113,114）

我跟別校輔導老師借資料來看，我是覺得他那個哪算資料，就是老師講什麼學生說什麼，你今天功課寫了沒，我寫完了，校內這個輔導老師，我跟他要之前的資料，他就說督學要來看的時候再說……我也很納悶啦！（B-115,116）

## 肆、討論與建議

### 一、不友善的輔導工作環境會影響兼輔教師的承接意願

本研究發現繁雜的輔導紀錄占去輔導工作的大部分時間，導致受訪教師無多餘的心力去進行輔導。其次，行政處室的分工不明確亦加重受訪教師的工作負荷，甚至部分級任教師對輔導成效不是存有「輔導萬能論」，就是認為「輔導無用論」，無形中加重受訪教師的壓力，更打擊受訪教師的士氣。對此，E教師直言：「擔任兼輔教師根本是一種懲罰！」此外，本研究發現即使學校有符合擔任兼輔教師的更高資格者，在無人自願的情況下，學校只好用每年輪流的方式來指派兼輔教師。因此，本研究8位受訪教師皆是被迫擔任該校的兼輔教師。



相關研究亦發現，學校基本輔導倫理不足、輔導行政功能不彰、校內教師對輔導工作不理解與誤用，以及龐大的工作壓力等因素，可能會讓輔導教師產生工作倦怠（鄭麗芬，1993）與情緒衝突（翁瑋婕，2013），進而導致輔導教師的承接意願薄弱（許育光，2013），其中，小校的兼輔教師所面臨的角色衝突與難處極大，自信心和承接意願低弱尤以為甚（呂麗雪，2015）。

由此可見，不友善的工作環境不僅會衝擊兼輔教師的信心與情緒，甚至影響其承接意願。因此，如何提升兼輔教師的承接意願以避免人員更替頻繁，實屬當前亟待探討之焦點。

## 二、輔導教師的在職進修課程應著重於實務討論與督導

本研究之受訪教師雖曾修畢輔導20學分，但仍不免擔憂自身的輔導專業在學生輔導工作的侷限與成效，尤其所習得的輔導知能與實務之間本有落差。而為解決自身在輔導工作遇到的難題，本研究之受訪教師大多求助於網路、圖書資源或請教有輔導經驗的同事。依據《學生輔導法》，輔導教師每年應接受18小時以上的在職進修課程（教育部，2014），然而本研究8位受訪教師卻未曾提及在職進修課程的助益。此不僅顯示輔導教師有專業成長的需求，亦突顯現行輔導教師的在職進修課程設計與輔導教師的需求有所落差。

相關研究亦發現，有別於知識講授型態的研習課程，輔導教師更期待實務性質的課程、強調實作訓練以及實質的督導（許育光，2013）。諮商督導（clinical supervision）是由督導者提供專業建議與回饋以及經驗分享等方式，幫助受督導者由理論轉化進入實務（Studer,

2005），這對輔導實務工作者而言是相當重要的學習經驗（Oberman, 2005），且有助於其專業發展（Campbell, 2000）。藉由督導的運作與其評鑑的功能，輔導教師方能檢視與反思自己的輔導工作，獲得直接資訊與建議策略，否則在缺乏專業督導的回饋下，輔導教師若只能經由嘗試錯誤中學習，即可能在不知不覺中傷害受輔學生（柯雅瓊、許維素，2011）。相關研究進一步發現，團體督導相較於個人督導能提供受督者替代學習的機會，使團體督導成員有機會認識到不同類型的受輔學生，獲得更多元的建設性回饋、示範與經驗分享，且擁有更多機會來增加自信、學習新的人際技巧，以及練習解決複雜的任務（許維素、蔡秀玲，2008）。因此，對於輔導教師的專業進修與訓練，應特別加強實務討論與提供不同模式的督導方案。

## 三、兼任制度的隱憂與優勢

本研究發現，部分受訪學校雖有輔導、諮商相關系所畢業與修畢輔導20學分的教師，但因無人自願的情況下，只好採取輪流的方式來指派兼輔教師，而每年更換兼輔教師的情況下，又可能衍生各人認定受輔學生結案與否不一致的問題。尤有甚者，部分受訪教師更指出，某些兼輔教師只專注於堆砌資料或交差了事，卻忽略了輔導工作的本質，「減課」對這些投機取巧的兼輔教師而言，或許變成是一種「福利」。

其次，本研究受訪7位教師皆是級任教師，且多以每週減授4節課來擔任兼輔教師。然而減課不僅影響到級任班級的授課，亦讓其沒有時間進行班級輔導。若在學校僅有一位兼輔教師的情況下，



受輔學生可能來自受訪教師的級任班級，此時，受訪教師必須面臨與調適級任教師與輔導教師兩種角色的重疊與衝突。有時若遇到受輔學生出現急迫性的突發狀況時，受訪教師更往往陷入班級教學與輔導工作的兩難情境與壓力。

雖然兼任制度在工作負荷、兼輔意願與優先順序、輔導成效方面仍有其隱憂，但在尚未全面實施專任制度前，兼任制度仍有其必要性。此外，本研究發現，受訪教師雖然自覺在輔導專業上有所不足，但相較於一般級任教師，其每年須接受18小時以上的在職進修課程，且具有實際進行輔導經驗的優勢，因此，在民國120年改為專任制度後（教育部，2016），這些未轉為專任的兼輔教師可視為是學校初級發展性輔導工作的一股助力。故建議後續研究進一步探究如何應用這些具有兼輔教師資格者作為輔導人力資源的策略，例如：由兼輔教師搭配一般級任教師進行協同的輔導活動教學；或者協助輔導室（處）扮演支援性角色，支援全校性和班級性正向環境營造時所需的輔導知能協助，以發揮初級發展性輔導工作的功能。

#### 四、對後續研究之建議

本研究受訪的8位教師皆來自未設有專輔教師的學校，其所處的情境、組織影響等與設有專輔教師之學校可能有所不同，未來研究可針對有、無專輔教師之輔導工作推展與困境做比較。此外，本研究僅以「修畢輔導20學分的兼輔教師」為研究對象，然而兼輔教師資格並未侷限於此，仍有具更完整輔導專業資格者可擔任，故後續研究可設計完整的調查問卷與訪談，針對專輔教師、不同輔導專業背景的兼輔教師以及學校行政

人員與教師作一廣泛性的抽樣調查，以進一步探討與分析其對兼任制度的看法與其中原因，此不僅能提升研究之內在效度，亦能作為調整與改善輔導制度之參考與依據。

#### 參考文獻

- 呂麗雪（2015）。小校兼輔教師難尋。師友月刊，571，71-72。
- 林本炫（2006）。紮根理論研究法評介。載於齊力、林本炫（主編），質性研究方法與資料分析（189-218頁）。嘉義縣：南華大學教育社會學研究所。
- 林家興、洪雅琴（2001）。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，32（2），103-120。
- 林湘博（2011）。國民小學兼輔教師輔導困境與解決方法之研究—以新北市為例（未出版之碩士論文）。輔仁大學，新北市。
- 柯雅瓊、許維素（2011）。學校輔導教師督導模式初探。輔導季刊，47（1），30-41。
- 徐宗國（譯）（1997）。質性研究概論（原作者：A. Strauss 和 J. Corbin）。臺北市：巨流圖書公司。（原著出版年：1990）
- 洪莉竹（2008）。中學輔導人員專業倫理困境與因應策略研究。教育心理學報，39（3），451-472。
- 翁瑋婕（2013）。高中職進修學校新進輔導教師工作適應歷程研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 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》，38，57-90。
- 許維素（2001）。高中輔導教師推展學校輔導工作的行動發展歷程分析。《暨大學報》，5（1），1-30。
- 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。
- 許憶雯（2010）。國中輔導人員情緒智能與輔導自我效能之相關研究（未出版之碩士論文）。國立台灣師範大學，台北市。
- 教育部（2012）。教育部補助置國中小輔導教師實施要點。取自<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000100>
- 教育部（2014）。學生輔導法。取自<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=GL001380&KeywordHL=>
- 教育部（2016）。教育部國民及學前教育署補助置國中小輔導教師實施要點。取自<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000100>
- 教育部統計處（2015）。國民小學校別資料。取自[https://stats.moe.gov.tw/files/detail/103/103\\_basec.xls](https://stats.moe.gov.tw/files/detail/103/103_basec.xls)
- 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（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- American School Counselor Association. (2003). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs*. Alexandria, VA: Author.
- Burnham, J. J., & Jackson, C. M. (2000). School counselor roles: Discrepancies between actual practice and existing models. *Professional School Counseling, 4*(1), 41-49.
- Campbell, J. (2000). *Becoming an effective supervisor: A workbook for counselors and psychotherapist*. Retrieved from <https://content.taylorfrancis.com/books/download?dac=C2010-0-34020-5&isbn=9781135058302&format=googlePreviewPdf>
- Gysbers, N. C. (2001). School guidance and counseling in the 21st century: Remember the past into the future. *Professional School Counseling, 5*(2), 96-105.
- Oberman, A. (2005). Effective clinical supervision for professional school counselors. *Guidance & Counseling, 20* (3&4), 147-151.
- Studer, J. R. (2005). Supervising school counselors-in-training: A guide for field supervisors. *Professional School Counseling, 8*(4), 353-359.