

中等學校專任輔導教師 督導實務規劃之芻議

Preliminary Discussions on Supervision Practice for High School Counselors in Taiwan

林淑華¹、吳芝儀²、盧鴻文³
Shu-Hua Lin¹、Chih-Yi Wu²、Hung-Wen Lu³

摘要

台灣於2012年起開始增置專任輔導教師（以下簡稱專輔），並由各縣市學生輔導諮商中心統籌對專輔的督導事宜。對於實施已逾五年之督導概況，現今應已可具體檢視其成果，進而構思未來督導之方向。本文藉著文獻探討與小型研究結果之分享，對專輔督導主題進行統整。文獻回顧各縣市專輔督導研習的規劃，和專輔對於督導頻率、督導者背景、督導學習內涵、督導方式之意見與建議。小型研究結果則摘述參與訪談之專輔接受專業督導的內在歷程，以及知覺所接受的專業督導成效限制。最後對於目前督導實施有待完善之處，整理以下四點建議：團督結構設置較為不足，宜調整頻率、地點與人數以符合需求；督導進修方式較為單一，可擴充多元督導學習方式以精進成長；督導者在學校輔導專業之訓練偏少，須接軌學校輔導專業知能；督導重點多聚焦於心理諮商層面，宜回應專輔多樣化工作內涵，提供學諮中心與擔任專輔督導者參考，共同努力以促進台灣學校輔導的專業發展。

關鍵詞：中等學校、專任輔導教師、督導、督導者

壹、前言

我國於2011年通過《國民教育法》第十條修正案，明訂國中小2012年8月1日起於五年內完成設置專任輔導教師（以下簡稱專輔教師或專輔）員額編

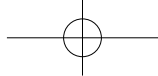
制，且依據教育部2012年5月21日臺訓（三）字第1010082649D號令修正發布「教育部補助置國中小輔導教師實施要點」，敘明國民中小學學校三級輔導體制之運作機制及各層級相關人員之工作內容，並應落實督導考核，繳交相關督導會議紀錄之成果。《學生輔導法》於

¹國立臺南高級商業職業學校 輔導教師

²國立嘉義大學 輔導與諮商學系 教授

³長榮大學 健康心理學系 助理教授

通訊作者：林淑華，（702）台南市南區健康路一段327號 國立臺南高級商業職業學校，E-mail：shuhualin.tw@gmail.com



2014年10月發布實施後，更進一步確立發展性輔導、介入性輔導及處遇性輔導三級架構之法源依據，各級學校均增聘專任輔導教師或專業輔導人員，作為從事學生輔導專責人員，辦理各項學生輔導工作之規劃與執行。台灣輔導與諮商學會為提升輔導與諮商專業人員的專業訓練與督導品質，更已於2016年完整規劃出「學校輔導專業督導課程」，包含：（1）諮商督導基礎知能、（2）學校輔導工作督導，以及（3）學校特定個案議題督導等三個面向，共計54小時，以利未來能有效協助所有學校輔導教師之專業發展。目前各縣市教育行政體系均由學生輔導諮商中心負責規劃和辦理中小學學校專輔教師之督導實務，由上而下提供對專輔教師督導的支持，截至目前已運作逾五年，值得深入探究督導現況，並結合文獻回顧與專輔接受督導之經驗與省思，進一步思考對未來督導實務規劃的調整與改善，使督導制度更能貼近專輔教師從事學校輔導工作實務面之需求。

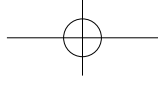
貳、當前專任輔導教師督導概況與議題

本文借鑑美國學校諮商師（相當於台灣之專輔教師）的督導經驗和相關文獻整理，發現Barret和Schmidt（1986）最早倡導學校諮商師應接受督導，始能回應學校諮商師專業成長之面向。督導是學校諮商師邁向專業化與發展專業認定重要的方式（Dollarhide & Miller, 2006; Herlihy, Gray, & McCollum, 2002; Luke, Ellis, & Bernard, 2011; Oberman, 2005），督導可提升學校諮商師的諮商技術與自我覺察，獲得專業支持以降低疏離感和耗竭程度（Agnew, Vaught, Getz, & Fortune, 2000）。

然而研究顯示學校諮商師或專輔教師在督導現況與期待督導間存在相當大的落差，過去學校諮商師或專輔教師接受專業督導比例不到一半（林家興，2002；Page, Pietrzak, & Sutton, 2001; Sutton & Page, 1994），若接受督導，仍以行政督導居多（Borders & Usher, 1992; Perera-Diltz & Mason, 2012; Roberts & Borders, 1994），因此，學校諮商師非常期待獲得更多的專業督導（Page et al., 2001; Sutton & Page, 1994）。另一方面，學校諮商師或專輔教師與其他工作場域之助人專業者相比，所接受督導的比例更是普遍偏低（林家興，2002；Borders & Usher, 1992），更反映關注學校諮商師或專輔教師督導議題之急迫性與重要性。

學校諮商師期待督導頻率一個月一次為佳（Borders & Usher, 1992; Roberts & Borders, 1994; Wilson, Schaffer, & Bruce, 2015），偏好的督導方式是自陳報告（Borders & Usher, 1992; Roberts & Borders, 1994）。對督導者的條件方面，Henderson（1994）即主張應由具有督導經驗的學校諮商師擔任為佳，若由不了解學校諮商師所處工作情境或對兒童青少年案主發展過程不熟悉之其他助人專業者提供督導，可能使督導成效受限（Herlihy et al., 2002），因此建議擔任學校輔導教師督導者宜具備校園文化與學校行政經驗（林淑華、田秀蘭、吳寶嘉，2017；許維素、朱素芬，2009；蘇盈儀，2007）。Borders和Usher（1992）研究顯示學校諮商師偏好的督導者專業訓練背景以諮商師（counselor）優先於心理學家（clinical or counseling psychologist），若能具備博士學位更佳。

除了上述提及對督導頻率、進行方式、督導者條件之期待外，王文秀



(2018)指出督導者屬內聘或外聘，也會對督導過程有所影響，內聘督導者了解機構制度與生態，較能回應受督者之需求，但須兼顧主管或相關意見，難以超然客觀；外聘督導者則較不受羈絆，能就事論事，可惜遠水有時救不了近火。

在督導的學習內涵上，Sutton和Page (1994)研究指出學校諮商師期待能從督導中學習如何處理個案問題、發展技術、形成長期與短期的處遇計畫；Wilson等人(2015)則表示學校諮商師期待透過督導，彼此在專業上有所連結，且能夠穩固自己的專業認同，以及了解如何與其他專業人員合作。許育光(2011)歸納專輔期待的督導焦點包括學生特定議題的處理、諮商輔導歷程實務、家長與教師諮詢工作、體系建構與團隊資源議題，以及個人專業發展狀態。前述研究均反映了學校諮商師對於督導的需求以及督導重點。

從相關文獻之整理，可知學校諮商師或專輔教師希望督導的頻率宜適中，對督導者的專業資格條件與督導學習內涵方面，期待更能呼應學校輔導的專業主體性。

由於台灣辦理專輔督導，為晚近大力推動之工作，過去並無相關經驗可供參考。王文秀(2018)表示目前各縣市執行專輔督導之狀況，各有其特色與窒礙難行之處，例如：團體督導適合的人數、適合的督導者人選條件、團體督導進行方式等，均未有一相關準則可供參考，值得深入了解。

根據林淑華(2019)從網路(全國教師在職進修網、學諮中心網站、縣市政府教育局/處)下載各縣市國中專輔督導研習或計畫書文件，收集2017年1至6月的資料，從中可知多數縣市安排一學期4次團督，少數縣市低於4次，每次團

督多為3小時，而擔任專輔督導者甚少輔導教師，多數為大學教授、諮商心理師，且發現在督導者背景資訊的說明上並不充足，僅能知悉督導者現職與主要專業背景，未能得知專業工作年資、督導訓練、督導年資、學校輔導實務經驗等，與前述所提督導者條件未有一公開透明之準則相似。

由於國內專輔督導多採取團體督導方式為之，相關研究結果多呈現團體督導之內涵，蔡秀玲(2017)探究團體督導中影響學校輔導教師學習之因素，其中有助益的因素包含督導者的介入、成員的互動與團體歷程要素三個主要範疇，阻礙因素則為成員彼此不熟悉、受督導者的分心與焦慮，以及團體督導時間有限。許育光(2011)研究碩士層級實習學校諮商員參與督導團體時，所關注之議題、學習相關因素，以及相關經驗，結果涵蓋實務介入學習、團體整體經驗、人際互動學習，以及自我專業發展四方面。許維素和蔡秀玲(2008)對高中職輔導教師進行焦點解決團體督導之成效研究，顯示在諮商工作、諮詢工作、其他學校輔導工作、個人層面等均帶來助益。因此，本研究邀請數位曾參與各縣市所規劃之督導實務的國中專輔教師，透過個別深度訪談，分享其接受督導的經驗，及對於督導實務之省思，以利筆者提出未來專輔教師督導實務之規劃芻議。

參、專任輔導教師督導經驗個案訪談分析列舉

研究團隊於2017年間邀請北、中、南各一位國中專輔教師分享其受督經驗，三位均為女性，擔任專輔年資平均為四年，年齡介於30至45歲之間，學歷方面已有兩位取得輔導與諮商碩士學



位，一位正在進修輔導與諮商碩士學位。訪談內容採取Hycner（1985）所提出之現象學內容分析方法（phenomenological content analysis）進行分析，編碼方式是從逐字稿中找出重要的句子進行斷句，形成意義單元，並加以編號，例如：A001-01，為A受訪者第一次談話中的第一個意義單元。以下簡要說明與專輔督導實務相關之重要研究結果：

一、專輔接受專業督導之收穫和成效

（一）感受督導者的關懷與付出

專輔在督導中，能夠真切地感受到督導者的溫暖、親切，以及願意設身處地理解受督者的狀態，有些督導者也願意在正式督導時間之外，提供受督者相關協助，像是B、C所描述的督導者「他很溫暖，很開放，很會鼓勵人家（B227）」、「譬如說有些個案真的是很嚴重，他們會幫忙聯繫學諮看有沒有更好的資源，來支援我們，譬如說開個案研討會沒有經費，可是他們就過來……就是給予很大的幫忙（C161-05）」。

（二）良好團體互動有助於學習

由於督導的形式採團督為之，因此團體中的動力與成員互動顯得極其重要，專輔分享在團體中能有相互的激盪與交流，有助於成長學習，例如A分享團體中的經驗「他沒有很限制我們的回應方式，可以提自己學校類似的個案狀態怎麼處理，可以問提個案的老師，他是怎麼想到要怎麼做處理的，也可以丟自己以往在處理這個個案的方法（A049-03）」，以及C從中的體悟「團體成員之間彼此的交流，我覺得很重要，在督導

團體認識很多資深的輔導教師，給自己很大的滋養跟幫忙（C161-06）」。

（三）提升處遇個案之知識策略

專輔平常在校接案或與同儕討論時，易遭遇瓶頸，透過督導的協助，能夠提升個案概念化與介入策略，不同督導者具有各異的諮商理論專長，能夠擴展對各類型個案的知識，「有時候在學校就是只有一個人，或兩個人，討論不出個所以然，比如說有些個案好像沒有想到要開個案會議，老師說開個案會議吧，把分工分清楚，就覺得太棒了（B243-02）」、「透過這個很核心的理論基礎，有些專業知能的研習，可以實際套用在不同的個案身上（C106-04）」。

（四）精進親師合作與評量成效

在學校協助個案，經常觸及與師長溝通合作的情形，透過督導，可實際學習到如何與教師、家長對話，取得合作共識，「他會談怎麼去跟老師、家長溝通，有實際的對話例子，你會覺得他每個字句都很有道理，就抄下來，回去跟老師用，就會覺得很有效（C178-01）」。

此外，如何於班級輔導或個別諮商時評量輔導成效，督導者提供前後測的回饋，協助專輔能夠評估介入的成效，與後續調整的方向，「入班宣導時會前測跟後測，前測進去時，我會先請孩子寫下或畫下對這個孩子的感覺跟感受，然後我們就會進行宣導的內容，有可能這個孩子在班上是有暴力的行為，或者是他情緒激動會有攻擊性，那我們就會對他們做一些問題討論跟處遇，然後還有一些同理的部分，或者是他病症的介紹，完了以後我們會做後測，請他們再針對這個孩子，經過這堂課他對孩子的感受會是什麼？然後我們就會從後測去



篩選，仍然對這孩子還是有攻擊性的孩子，然後再跟他做個別的討論，……像班級輔導的概念就是他提供給我們的，就是前後測（C029、C139）」。

（五）賦能支持以穩定心理能量

專輔所輔導的學生個案難度、複雜度不一，也可能同時涉及學校行政、各方資源等運作，對專輔帶來不同的挑戰，過程中若能獲得督導的支持與肯定，更有信心往前進，「督導會去關心我們在學校遇到的困難，那困難可能有時候會跟學校行政體系相關，有一些是埋怨學校可能不夠支援專輔（A022-01）」，督導者對於困難個案能有所同理回應，「在你已經走投無路的時候，老師就跟你說這個案本來就做不下去了……，你看老師都這樣講，那表示說我的想法是沒錯的（B243-01）」。

（六）增進個人之自我覺察

透過團督過程中的提案討論，督導者引導提案者思考介入策略背後的個人化意圖與個人議題，可有效促進自我覺察，甚至是移情、反移情的覺察，例如「被督導問到為什麼我會選擇這麼做，我關注的是什麼，我的治療目標是什麼，那這些東西在被問的過程裡面，很容易就會回到我自己身上，為什麼我要這樣做，大概會對自己處理個案的模式、有些個案為什麼會綁手綁腳，會有一些新的覺察（A058-01）」、「如果個人的議題，有一些移情或反移情的，比較個人之間的也會提到（C126）」。

二、專輔知覺接受專業督導之限制

（一）督導者學校輔導知能未與時俱進

若專業督導者未曾在國中服務過，或離開國中現場已久，督導者難以明瞭輔導教師的工作現況，以及對現今教育

制度不易與時俱進，有時所提供的介入策略可能脫離現實或過度理想化，「因為我們的專業督導他不是國中老師，所以他對國中現場的理解跟我們是不一樣的（A043-02）」、「專業督導因為都是教授，所以他比較沒有辦法體會在國中校園裡做個案的困難，講得會比較理想化一點（B317）」。

另外是對於校園文化的理解，以一般的社區心理諮商觀點或倫理守則看待個案處遇時，易造成輔導教師的挫折感，「某種個案學校處理會有實施的困難，譬如說要絕對的保密，或者是要我們處室合作，可是有時候就是沒有辦法處室合作，我聽到的是這些心理師還是會用一個比較高調的方式，談一些基礎概念來建議我們（C194-03）」。

（二）督導者角色限制無法協助專輔發聲

多數督導者由學諮中心外聘，以協助專輔之專業成長，對專輔而言，外聘督導者的角色與學諮中心的關係距離較遠，若欲協助專輔發聲，所能發揮的力量有限，「學諮中心聘了這些專業督導，幾乎都不是學諮中心的人，譬如說我的督導，他不是學諮中心的人，他是被聘任，他也沒有立場去反應我們的困境，當然他們會說有機會會反應一下，但是基本上不太會有這個機會（A093）」。

另一方面，若由學諮中心內聘的心理師擔任專輔的督導者，因心理師同時作為評估三級個案開案與否的評估者角色，在督導時，內聘的心理師難僅以單純的督導者角色給予協助或情感上的支持，「我們三級的個案給他，也由他們評估要不要開案……，所以在督導的時候如果提到一些比較危急的個案，也談到轉案的需求，可能會有點尷尬，就是



他們覺得這類型不需要開案，可是會提出來督導的個案大部分也都快三級嘛，所以他也卡在一個就是要不要轉案的尷尬狀態裡，我會感覺到可能專輔覺得挺嚴重的，可是心理師覺得也還好，會有實際的落差在（C195-01）」。

（三）督導者資歷和專業能力限制無益學習

初期推動專輔教師督導，因能擔任督導者之人力有限，專輔感受到若是由資淺者來提供督導，專業知識與實務經驗都不夠豐富的情況下，無法使專輔在學習上有所受益，「才三、四年的心理師開始帶督導，他們對理論基礎沒有那麼熟悉，對學校的經驗也沒有那麼豐富，常常會覺得只是在共同討論而已，並沒有一些更專業或更新的东西可以進來（C194-01）」。

此外，若督導者未能秉持專業熱誠與敬業態度進行督導，專輔在督導時間僅覺得是在配合督導者或完成所規定之督導時數，對個人成長毫無助益，C提及所遇過的一位督導者「看他心情在督導，有時講些風馬牛不相及的話，就沒有助益，我覺得就是講他要聽的話（B197）」。

（四）專業督導結構限制影響學習成效

除了前述提及各項與督導者相關之因素外，很重要的還包括專業督導結構的安排影響專輔學習狀態，例如團督人數太多，以及採取團督的形式，可能無法如個督般貼近個人的需求，以致成效有限。像是「督導的內涵要更強化它，確實需要去考慮人數降低一點，對，才有可能達到（A079-02）」、「雖然說六次真的算滿多的，但我們也沒有辦法立即透過這個督導有什麼樣的幫忙或協助（C127-03）」。

肆、對專輔督導實務規劃之討論與建議

根據上述所回顧之文獻與重要研究結果發現，提出以下四點進行討論，並提供建議供學諮中心與督導者參考，分別說明如後：

一、團督結構設置較為不足，宜調整頻率、地點與人數以符合需求

從前述可知美國學校諮商師期待督導頻率一個月一次為宜，從林淑華（2019）的調查中，可知台灣多數縣市的團督頻率約為一學期4次，少數縣市一學期僅有2次團督，在督導頻率上還有調整修正的空間。

再者，因為多數縣市的督導安排以3小時或半天居多，專輔教師平時仍有學校輔導業務，大多得請假從學校離開到校外進行督導，或者於督導結束後返校工作，因此，若能考量區域的便利性，以鄰近學校專輔組成督導團體，並就近選擇督導地點，有助於專輔教師的出席穩定度，以及增加彼此的熟悉度，進而提升督導成效。

由個案訪談經驗中所知，團督人數可能帶來對督導品質之影響，Bernard和Goodyear（2009）認為團體必須夠大到不受成員缺席或中輟的影響，必須夠小到成員能夠得到需要的關注；林家興（2011）認為小型團督人數不超過5人，中型團督宜少於20人。人數越多，每個人可提案的次數會越少，若能將團督人數減少至20人以下，將有助於提升專輔專業成長效果。

在團督結構的設置上，建議能符合一個月至少一次督導的頻率，地點以鄰



近專輔學校的地區範圍為宜，團督人數能夠減少至20人以下，更能提升督導學習的品質與效益。

二、督導進修方式較為單一，可擴充多元督導學習方式以精進成長

目前各縣市政府多規劃以團督的形式提供專輔專業成長進修的管道，然而在個案訪談經驗中，受訪者感受到團督提供的幫助仍有其不足，如前述所提的頻率與人數帶來的限制，這些又易囿於各縣市經費，可能難以立即性地改善，或可考慮由專輔教師組成同儕團體進行團督，美國也有約30%至40%的學校諮商師尋求同儕督導（Sutton & Page, 1994; Roberts & Borders, 1994），建議各縣市可給予專輔每月半天的公假，由鄰近區域的專輔教師組成同儕督導團隊，甚至從中擇一專業主題深化學習。

更有甚者，學諮中心可進行需求調查，將具相似需求的專輔教師組成學習團隊，邀請心儀的督導，以團體或網路方式進行督導。其他如在個案會議及系統合作學習方面，專輔可採取校際支援、觀摩學習的方式精進能力。

此外，專輔教師的增置從2012年起，至今已逾五年，專輔正逐漸脫離生手階段，而新手走向精熟的專業發展歷程，持續不斷地學習為其特徵（Gysbers & Henderson, 2012; Moss, Gibson, & Dollarhide, 2014），精熟的專家會更聚焦於他們的專長領域或感興趣之處，如何培育其成為更專業的輔導人員，學諮中心或可參酌上述建議，加強督導規劃的深度與廣度。

許維素（2013）撰文分享密蘇里州規劃有小學輔導教師協調者一職，類似跨校督導員角色，是一個可以隨時被輔

導教師申請諮詢的全職人員，各縣市可考慮聘任資深輔導教師擔任此一角色，提供新手或在職輔導教師全方面的協助，並補足前述所提外聘督導之限制。

整體而言，除了團督方式外，還可思考規劃同儕督導、特定主題學習之督導團體、校際支援與觀摩學習、不同專業發展階段之專輔繼續教育、跨校輔導員之設置等多元方式，促進專輔之專業成長。

三、督導者在學校輔導專業之訓練偏少，須接軌學校輔導專業知能

目前學校輔導教師之督導多以聘任心理師為主，然而心理師與輔導教師在培訓過程所修習的學分數與課程內容不盡相同，且心理師在專業角色認定上屬醫事人員，輔導教師則是受教師法規範，專業角色屬教育人員，同時從文獻與訪談經驗舉隅中可知，輔導教師易感受到督導者對校園文化的理解，難以提供適合的督導內涵與方向，美國學校諮商師亦有類似之感觸，故較為偏好督導者為諮商師（counselor）之訓練背景，次之才為心理學家（clinical or counseling psychologist）（Borders & Usher, 1992）。

台灣輔導與諮商學會根據學校與社區的差異性，對督導認證採取雙軌進行，「專業督導」包含了「諮商心理專業督導」和「學校輔導專業督導」兩類，前者主要提供諮商心理師的督導，後者則聚焦提供學校輔導教師或輔導科實習教師的督導，因此，可確認在國中小專輔的督導安排上，與諮商心理師的督導實應有所區分。鑽研美國學校諮商的學者們亦極力倡導學校諮商專業督導應由具備督導經驗與專業的資深學校諮



商師擔任為佳（Henderson, 1994; Herlihy et al., 2002），若由不了解學校諮商場域的其他助人專業者提供督導會使督導成效受限，因此國內學者亦多建議擔任學校輔導教師督導者宜具備校園文化與學校行政經驗（林淑華等人，2017；許維素、朱素芬，2009；蘇盈儀，2007），台灣輔導與諮商學會近年來持續開設關於學校輔導督導專業知能之繼續教育課程，以供督導者進修充實之。

各縣市擁有對聘任專輔督導者之自主權，然而所邀請之督導者背景資格未全然一致，而台灣學校輔導專業化的過程，有賴具備學校輔導知能之督導者提供專輔所需之督導學習內涵，較能提供適合學校輔導的觀點，符合學校輔導工作實際可行的專業概念與實務策略。故擔任專輔督導者宜持續精進學校輔導之專業知能，另一方面，各縣市政府在聘請督導者時，能考量督導者在學校輔導方面的經驗與知能，共同促進學校輔導工作的專業發展。

四、督導重點多聚焦於心理諮商層面，宜回應專輔多樣化工作內涵

專輔團督進行方式多以提案討論為主，督導焦點著墨於個案處遇之介入與評估（林淑華，2019），然而高級中等以下專輔教師所服務的對象為未成年兒少，工作對象不僅限於學生個人，經常觸及系統中的重要他人，且學校輔導工作業務多元複雜，涵蓋個別與團體諮商、班級輔導、個案會議、輔導講座、親師溝通與諮詢、輔導資源網絡的建立等，可知學校專輔教師所需要的督導內容極為廣泛。

此一督導焦點的建議呼應許育光（2011）所提出的督導重點宜包括學生

特定議題的處理、諮商輔導歷程實務、家長與教師諮詢工作、體系建構與團隊資源議題，以及個人專業發展狀態等，且應延伸涵蓋《學生輔導法》所指出的發展性、介入性和處遇性等全方位三級輔導工作架構，使專輔教師更足以承擔學生輔導工作之重責大任，成為促進學生身心健康及全人發展之關鍵助力。

晚近美國學者認為學校輔導督導內涵應有別於諮商心理督導，故Luke和Bernard（2006）提出以區辨模式結合學校輔導工作面向之督導模式，形成3（督導焦點）3（督導者角色）4（全方位學校輔導諮商方案向度之介入面向）的矩陣方式，其特色在於督導內容涵蓋（1）大團體介入、（2）諮商與諮詢、（3）個別與團體建議、（4）計畫、協調和評鑑。Wood和Rayle（2006）臚列學校輔導督導目標，看重提昇輔導教師的領導、倡導、系統合作能力，甚至是發展輔導課程、設計學校輔導工作方案等。

同時從個案訪談分析中可知，擔任專輔督導者，若能以全人發展的督導關係為核心，在督導重點上顧及專輔之多樣化輔導工作內涵，同時留意團督時的動力經營，較能協助專輔之專業知能發展。

伍、結論

過去學校輔導教師人力編制長期處於不足的狀態，在推動學校輔導工作方面屢遭挑戰，2012年起開始增聘專任輔導教師，大幅改善此專業困境，然而專輔教師的效能欲充分開展，有賴於善用督導提升其專業性，回顧已實行的督導，此時為一適合的時機點，檢視督導之規劃安排，藉由適時地修正與調整，更能回應成長中的專輔需求。

本文經由文獻回顧與摘述相關研究



成果，彙整四點建議，以供主管機關和督導者參考。首先在團督的結構安排上，建議以一個月一次的頻率為宜，地點能以專輔服務學校的鄰近區域為主，團督人數可低於20人或更少。其次在專輔督導進修方面，能夠提供多元學習方式，例如同儕督導、學習需求相似之督導團體、跨校輔導員的設置、不同專業發展程度之專輔督導規劃等。第三，擔任專輔督導者宜持續進修以具備學校輔導督導專業知能，鼓勵聘任具備學校輔導知能或取得學校輔導督導認證之督導者，可確保提供之督導品質。最後則是督導過程的焦點，需能回應專輔學校輔導工作場域之各項工作內涵與實際需求，解決實務困境。

參考文獻

- 王文秀 (2018)。諮商督導的美麗與哀愁。載於蕭文、田秀蘭 (主編)，*臺灣輔導一甲子* (281-334頁)。新北市：心理。
- 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** (2)，23-40。doi:10.6251/BEP.20010611
- 林家興 (2011)。諮商督導實務。台北市：雙葉書廊。
- 林淑華 (2019)。學校輔導教師督導者之督導經驗與學校輔導督導系統建構 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學，台北市。
- 林淑華、田秀蘭、吳寶嘉 (2017)。高中職輔導教師工作困境、因應方式與督導需求初探。*家庭教育與諮商學刊*，**20**，87-116。
- 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。doi:10.6776/JEPR.201112.0102
- 許維素 (2013)。我的密蘇里遊學反思：臺灣學校輔導專業發展的發想 (七)。*諮商與輔導*，**335**，50-52。
- 許維素、朱素芬 (2009)。學校輔導教師督導工作的省思。*諮商與輔導*，**282**，35-44。
- 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。doi:10.6251/BEP.20080213
- 蔡秀玲 (2017)。團體督導中影響學校輔導教師學習之因素初探。*輔導季刊*，**53** (3)，20-30。
- 蘇盈儀 (2007)。自我覺察督導模式在同儕督導上之應用：以國民中學輔導工作人員為對象 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- Agnew, T., Vaught, C. C., Getz, H. G., & Fortune, J. (2000). Peer group clinical supervision program fosters confidence and professionalism. *Professional School Counseling*, *4*(1), 6-12
- Barret, R. L., & Schmidt, J. J. (1986). School counselor certification and supervision: Overlooked professional issues. *Counselor Education and Supervision*, *26*, 50-55. doi:10.1002/j.1556-6978.1986.tb00693.x
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of clinical supervision* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Borders, L. D., & Usher, C. H. (1992). Post-degree supervision: Existing and preferred practices. *Journal of Counseling and Development*, *70*, 594-599. doi:10.1002/j.1556-6676.1992.tb01667.x
- Dollarhide, C. T., & Miller, G. M. (2006).



- Supervision for preparation and practice of school counselors: Pathways to excellence. *Counselor Education and Supervision*, 45, 242-252. doi:10.1002/j.1556-6978.2006.tb00001.x
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2012). *Developing & managing your school guidance & counseling program* (5th ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Henderson, P. (1994). *Supervision of school counselors* (Report No. EDO-CG-94-21). Greensboro, NC: ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 372353).
- Herlihy, B., Gray, N., & McCollum, V. (2002). Legal and ethical issues in school counselor supervision. *Professional school Counseling*, 6(1), 55-60.
- Hycner, R. H. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human Studies*, 8, 279-303. doi:10.1007/BF00142995
- Luke, M., & Bernard, J. M. (2006). The school counseling supervision model: An extension of the discrimination model. *Counselor Education and Supervision*, 46, 282-295. doi:10.1002/j.1556-6978.2006.tb00004.x
- Luke, M., Ellis, M., & Bernard, J. (2011). School counselor supervisors' perceptions of the Discrimination Model of Supervision. *Counselor education and supervision*, 50, 328-343. doi:10.1002/j.1556-6978.2011.tb01919.x
- Moss, J. M., Gibson, D. M., & Dollarhide, C. T. (2014). Professional identity development: A grounded theory of transformational tasks of counselors. *Journal of Counseling & Development*, 92(1), 3-12. doi:10.1002/j.1556-6676.2014.00124.x
- Oberman, A. (2005). Effective Clinical Supervision for Professional School Counsellors. *Guidance of Counseling*, 20, 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. doi:10.1002/j.1556-6978.2001.tb01278.x
- Perera-Diltz, D. M., & Mason, K. L. (2012). A national survey of school counselor supervision practices: administrative, clinical, peer, and technology mediated supervision. *Journal of School Counseling*, 10(4). Retrieved from <http://jsc.montana.edu/articles/v10n4.pdf>
- Roberts, E. B., & Borders, L. D. (1994). Supervision of school counselors: administrative, program, and counseling. *The school Counselor*, 41, 149-157.
- Sutton, J. M., & Page, B. J. (1994). Post-degree clinical supervision of school counselors. *School Counselor*, 42, 32-43.
- Wilson, T. A., Schaffer, S., & Bruce, M. A. (2015). Supervision experiences of rural school counselors. *Rural Educator*, 36(2), 27-37.
- Wood, C., & Rayle, A. D. (2006). A Model of School Counseling Supervision: The goals, functions, roles, and systems model. *Counselor Education and Supervision*, 45, 253-266. doi:10.1002/j.1556-6978.2006.tb00002.x