

國小專任輔導教師 進行家庭處遇之歷程探究

The Process Research of Applying Family Intervention by Elementary Guidance Counselors

簡安潔¹、林淑華²、趙淑珠³
An-Chieh Chien¹, Shu-Hua Lin², Shu-Chu Chao³

摘 要

本研究旨在探討專輔教師在輔導工作中從事家庭處遇的歷程，邀請四位具有家庭處遇經驗之專輔教師參與，以半結構式訪談方式蒐集資料，研究方法採用敘事分析研究方法。整理研究結果如下：1. 專輔教師的家庭處遇工作歷程分為開啟、評估及行動的階段，而開啟的契機多元，評估與行動重疊反覆地進行，行動的方式分為直接與間接行動，直接行動以支持及焦點式的介入為主，間接行動多與社政單位和三級專業輔導人員合作，無論直接或間接都有其角色專業性。2. 以生態系統觀點理解專輔教師家庭處遇經驗，顯示具備系統觀點的專輔教師，熟悉學校脈絡，能選擇合適的家庭處遇工作策略。最後根據上述研究結果進行討論，並提出研究與實務建議。

關鍵詞：專任輔導教師、家庭處遇、系統觀

¹臺中市東光國民小學專任輔導教師

²國立彰化師範大學輔導與諮商學系助理教授

³國立彰化師範大學輔導與諮商學系教授

通訊作者：林淑華，（500）彰化市進德路1號，國立彰化師範大學，Email: maplelin@cc.ncue.edu.tw



壹、前言

家庭為個人出生後的第一個社會環境，具有養育、經濟、照顧、情感、社會化等其他團體無法取代的功能，兒童依存於家庭而生，同時家庭中的成人是兒童發展過程的楷模，家庭狀態深刻影響兒童的發展與適應（許育光，2020；謝麗紅，2007）。從學齡期開始，學校開始成為孩子生活的重心之一，家庭對孩子的影響轉變為「家庭－學校」共同的交互作用（Seginer, 2016），以生態系統觀點的角度，學校與家庭之間的互動，是學生重要的中間系統（mesosystem），專任輔導教師（以下簡稱專輔教師）擔任家庭與學校間的橋樑，可提升親師間的合作（趙文滔，2015），此外，若專輔教師能與家庭合作或會談，看待問題從線性、兒童中心的觀點轉變為系統觀，有助於創造正向的改變（Paylo, 2011）。

目前臺灣對於學校輔導教師的實務工作內涵，根據國教署的學校輔導工作成果填報項目，將「家庭處遇」之工作項目臚列於其中，意涵為「因應學生狀況協助其家庭功能改善所需之相關服務（例：家庭訪視、親子會談、家庭相關成員會談、資源需求評估）」，本研究採納此實務操作性定義，界定家庭處遇為針對特定個案家庭之整體性的介入，研究目的即在探討國小專輔教師進行家庭處遇的工作歷程，期能了解輔導教師如何發揮功能以協助兒童的適應，充分發揮在學校輔導工作中的重要角色。

貳、文獻探討

一、系統觀點：生態系統觀與家庭系統觀

Bronfenbrenner（1979/2010）提出的生態系統理論較被廣泛使用，環境被視為如俄羅斯娃娃一般，由內至外一層層的堆疊，對一個人的發展，產生了各種不同的影響力，所謂的系統從直接到間接的影響，分別為微觀系統（microsystem）、中間系統（mesosystem）、外圍系統（exosystem）、鉅觀系統（maerosystem）、時間系統（chronosystem）。

許多研究證實了生態系統觀點在學校輔導上的幫助，如洪美鈴等人（2020）探究專輔教師處遇拒學個案的研究中，發現具有生態系統觀點的專輔教師，陳述較少的校內合作困境，以及微系統與中間系統的運作，深深影響拒學的輔導成效。在性別事件的處理過程，不是只有加害者與受害者，以個案為焦點的周遭系統，都須納入輔導的關注範圍，較能順利協助個案（李昀修，2018；謝政廷，2016）。

家庭是一完整的運作系統，探討個案的行為表現時，若能了解個案在家庭中與其他家庭成員的互動、家庭規則等因素，有助於探究問題全貌，並促進改變（Nichols, 2010/2011），對於學校輔導教師而言，宜熟悉四項系統觀點之特性，分別為1. 家庭是一個系統，個人的改變會導致整個系統的改變；2. 在家庭中的兩個人因受到遺傳與外部環境影響，不會完全相同；3. 一個家庭的行為、態度、價值觀和感覺對每個人或系統來說，有可能既健康又不健康；4. 家庭會努力保持平衡，這個機制可能是具功能性



的，也可能是失功能的。

基於上述的系統觀點看法，輔導教師的系統觀有助於從阻止問題行為轉移到找尋維持問題行為的系統性因素（Paylo, 2011），若僅從事個別的改變，可能會因家庭維持平衡的機制難有成效（Watzlawick et al., 1974/2005），因此未來可透過對家庭系統觀點的了解，在單獨與家長或兒童互動時考量到系統的影響，做出更貼近系統的處遇，提升家庭改變的動機。

二、專輔教師的家庭處遇工作內涵

過去尚未有國小專輔教師職位的時候，有學者指出諮商輔導應拋棄各自為政、本位主義的想法，應將視野從個案身拓展到週遭的環境及系統之介入（王麗斐、杜淑芬，2009；陳金燕，2013），本研究所欲探究的家庭處遇，是以「家庭為中心」，根據家庭系統理論發展出來的觀點，過去較多應用在社工及醫療領域，實務處遇包含三大內涵，此取向強調家庭的優勢而非劣勢、促進家庭對資源的選擇和掌控，以及發展家長和專業人員的合作關係。

綜整過往文獻對於家庭處遇的定義（白倩如，2017；邱淑梅，2009；張雅雲，2012；趙善如，2009），涵蓋兩大重點，其一，視家庭為一整體，其二，包含了解、評估、動員、行動、支持等。其中行動的內涵則是相當多元，包含宣導衛教、親職教育、心理輔導等諮商輔導領域的介入方式。Doherty（1995）從家庭教育的角度，分為四層次的介入，包括對家庭低程度的涉入、提供訊息及建議、情感與支持、短期的焦點式干預，與家族治療。對專輔教師而言，進行家庭處遇時，可能會經歷上述提到的

行動流程，如前端的了解、獲取訊息、評估的理論背景，對於動員的對象，則可能因為角色注重的焦點不同，連結不同的資源進入家庭協助。

專輔教師家庭處遇之執行方式多元，依據國教署對家庭處遇的定義，包含「家庭訪視」、「親子會談」、「家庭相關成員會談」、「資源需求評估」等，而不同的專輔教師可能因為工作規範、習慣、訓練，或對議題的理解或而有不同的家庭處遇進行方式（王麗斐等人，2013；黃懷勳、陳國嘉，2016）。然而，莊子瑩（2018）針對輔導教師工作現況的研究中指出，家長、教師諮詢因列於輔導工作手冊之工作項目，因此專輔教師普遍認同為工作項目之一，其他如家庭處遇，因未有明確規範而較少被提及，本研究則欲進一步探討專輔教師進行家庭處遇歷程之經驗，以能豐富該議題之實務面作為。

參、研究方法

本研究採取敘事研究方法，並以「整體—內容」做為資料分析方法（Lieblich et al, 1998/2007），從敘說者的角度出發，能從段落意義中展現個人的動機及特質，並呈現專輔教師進行家庭處遇時與家庭、學校成員的互動經驗，帶出經驗中的劇情人、事、物。研究者首先將逐字稿進行編碼，編碼方式為研究參與者編號—訪談次數—談話段落，例：跳跳（編號代碼為D）第一次訪談中的第107個段落，編碼為D-1-107。接著研究者透過反覆閱讀逐字稿，形成對故事的整體印象後，再將工作歷程的順序重新進行排列，並以第一人稱的視角，依照情節改寫成故事文本。

研究者於訪談開始前，說明知後同意相關內容，並請研究參與者簽署同意



表1

正式研究參與者資料

正式參與者	專輔教師年資	家庭處遇次數	學校規模	學校區域	訪談總時數
跳跳	5年	5次以上	49班以上	北部	6小時40分
阿寶	7.5年	5次以上	49班以上	北部	3小時40分
胡哥	12年	5次以上	49班以上	中部	4小時50分
阿雄	5年	3至5次	49班以上	北部	6小時10分

書，總共邀請四位填報過「家庭處遇」工作項目之國小專輔教師參與，過去進行過至少3段家庭處遇經驗，以下臚列研究參與者之相關背景：

敘事研究為研究者和研究參與者共同建構的過程，研究者將訪談逐字稿轉錄成故事文本之後，與協同分析者、一位家庭領域博士、一位輔導諮商領域博士，共同確認故事是否完整呈現受訪者的經驗，為確保研究者重新詮釋的資料內容，未偏離研究參與者的真實經驗，提供故事文本供研究參與者檢核，參與者回饋符合程度為90%、100%、99%、93%、並依其回饋意見後續予以修正。

肆、研究結果

一、跳跳～從督導中獲得能量，積極走進親子之間的故事

(一) 開啟：為處理家長的抗議開案

個案剛開始轉介到輔導室，是因為家長提出對人際關係的擔憂，因此我安排人際團體的輔導介入，但家長仍表示孩子受到欺負，並向學校申請霸凌調查。

當時我每天下課都到班上關心他，覺得情況不像孩子說的那樣，於是我將團輔改成個輔，試圖了解個案的內在情緒和想法，社工師也到班級進行體驗教

育活動，不過社工結案後，孩子又跟同學關係產生變化，狀況變得更糟，家長仍持續反映人際問題，問題並未因此解決。

「他開始有一些請病假，然後家長提出霸凌，向學校申請班級霸凌的議題，所以那時候正式轉成個諮，才要了解他的心理狀態，或是他的狀況，他的想法，想要更了解他，了解他的一個內在感受或是情緒。」(D-1-107)

(二) 評估：轉換策略，從會談中了解家庭動力

我發現到家長面對孩子的人際議題，多以控訴別人的方式向外發洩情緒，這些行動無法讓孩子改善在校人際狀況，卻讓孩子感受到被家長重視，親子關係反而變得更緊密，因此，我才感覺到或許親子之間的動力才是問題所在。

先前家長對學校已經很不信任，邀請家長加入晤談時，家長充滿防衛與質疑，我慢慢接住家長的情緒，從家長角度說明可以如何讓孩子更好，後來家長才願意一同進行晤談。

經過會談，我才了解到父母一直以來都在爭奪孩子監護權，這使得他們對於孩子完全服膺，孩子的位階完全凌駕於父母之上，當個案在同儕相處中有狀況時，只要向家長表達出受傷的情緒，家長就呈現妥協的狀態。



「……在那一個狀態的時候，家長才會更提出更多資訊……然後小孩在講，跟同儕互動的時候他有一個情緒，或是他認為被霸凌的情境的時候，家長的想法怎麼樣，然後他怎 引導，或是他怎麼樣跟個案做互動，這塊脈絡就會更清晰，小孩在當中是怎樣去扮演的角色，就是他只要用情緒，或是他受傷的一個部分，家長就沒有辦法，就呈現妥協的狀態。」(D-1-148)

(三) 行動：會談釐清事件，引導家長與孩子共同面對

在小團輔中觀察到孩子讓人不太喜歡的人際相處模式，但在親子會談裡我不會直接告訴家長，而是讓孩子可以細緻地陳述發生了什麼事，孩子回去一定是講對方的錯，在這裡澄清，才能看到家長在理解事件上漸漸有一些轉變，孩子也知道自己要擔負一部分的責任。在個別晤談時，個案很難陳述事件發生的經過，但在親子會談中，因為家長的加入，家長會好奇事情經過，小孩會解釋，加上輔導老師三方的動力運作，就能夠拼湊出事件更清晰的樣貌。

「訊息是兩個人在場其實是可以搜集的更豐厚，有一些很防衛，不一定這麼好問，可是他們兩個會互相補充，還原事件的樣貌……」(D-1-66)

(四) 評估+行動：家訪了解家庭互動及帶領孩子到校

到後期家長已經難拉動孩子到學校上課了，希望我可以到家裡與孩子互動，這是我第一個、也是唯一一次家訪的個案，當時有緊急的需求，社工無法配合，我因好奇之前家長提到孩子情緒強烈時，會有一些危險行為，就由我與學務處一同前往，透過家訪之後，更了解到孩子如何用情緒勒索讓家長完全沒轍。

「透過家訪，然後透過那時候，其實自己更了解家長就是被小孩也是情緒勒索或綁架的情形，然後……他們家庭的結構就是失衡的一個狀況。」(D-2-173)

(五) 行動：堅持原則向外溝通

我跟家長有固定會談，行政端希望我能傳遞給家長或教導家長怎麼做，我願意溝通，但我清楚地知道親子會談的目標，不會跟他們一起去說服家長，不要想著我是要去幫忙解決行政與家長的衝突，要回歸理解發生了什麼事，為什麼會有這樣反應，才是我的輔導目標，專輔角色究竟該做到什麼樣的程度的界線，我其實也依靠督導很多，督導會幫我回到我的角色。

「就是因為在督導的時候，常常會被一個問題問到，就是說：如果這個小孩是你的小孩的時候，你會怎麼做？(有時候)不免是會站在學校，沒有辦法去理解家長的一個情緒，尤其是你身處的是行政處室，但是後來是想到就是他們如果是真的在親子會談裡面，然後看到小孩的一個性格特質、他的想法，才可以比較理解家長的一個狀態。」(D-2-165)

(六) 評估：表面看不出的成效

我很難說目前的方向是不是最好的，但我覺得家庭處遇是有成效的。我的介入也沒有一定要達成什麼目標，比較像陪伴他們走過這段路，目前他要入班是比較困難，但家長漸漸能夠接受孩子在人際上的確需要學習，他們知道要先照顧孩子的情緒，等到他情緒比較好，再慢慢溝通，親子關係開始有所變化。

當家長感受到有人願意理解他們，對學校的防衛就慢慢降下來，他們也不會一直想向學校發洩情緒，我打電話都會接，學校感覺到與家長的溝通變得比



較緊密，輔導團隊知道家長態度的轉折，輔導室也很肯定我的介入成效。

「我覺得放著沒有說他一定回到學校或是達到目標，而是你怎麼樣能夠滿足他的需求……就是他在情緒的時候怎麼因應啊，然後他的人際……家長也知道小孩的一個狀況，慢慢是可以他的腳步、用他的步調來去跟學校連結……」(D-2-234)

二、阿寶～與輔導團隊夥伴相互合作支持家庭的故事

(一) 開啟：社政提供家庭資訊

有一位家庭創傷性經驗的個案，透過社政單安排到從未相處過的原生家庭中，個案除了要適應新的環境，同時有其他行為問題要處理，因此，我和學校系統中的其他老師，決定積極地去瞭解他從小到大的成長過程。

「快要進來我們學校之前，他從原來的那個縣市的家防社工就主動聯絡我們，說有一個孩子要過來，是被安置，什麼原因被安置這樣，讓我們大概知道一下。」(E-1-268)

(二) 評估＋行動：找尋好合作的家庭成員並提供支持

我觀察到有一位照顧者比較能跟學校討論與合作，在安排孩子做個別輔導的同時，也跟這位照顧者會談，想要了解為什麼孩子轉換環境，希望提供支持，讓他們感受到還有人一起想辦法。但在照顧孩子的責任方面，另一位較難合作的照顧者，負擔得是比較多的，我那時候花了滿多時間在聽這個較好合作的照顧者，面對另一位家人的辛苦，也從中知道說，當時雙方對於要不要將這個孩子接回來產生過意見的衝突。

「我同時也跟他的談了好多次，就

是想了解為什麼他們會讓這個孩子安置回這一方的家，想了解他們，一定有他的原因嘛，然後也才知道說，原來他們成人之間的家庭動力其實好複雜，我那時候就花了滿多時間去聆聽，去聽他講那個，他帶的辛苦……」(E-1-386)

(三) 行動：與社政交換訊息、轉介資源

社政單位一直在評估孩子是否要繼續留在這個環境，我頻繁跟社政聯繫，讓他能夠了解孩子在校適應及我們看到的照顧情形，因為家長不會呈現他們照顧上的消極面給社政。當我感受到家庭照顧者的動盪，或我的專業不足處，我也會跟社工討論是否還有資源可以介入，後來社工安排了他們合作的機構進行家庭諮商。這個資源真的有救到火，讓照顧者之間的動力有所鬆動，我變得可以跟這位難合作的照顧者比較靠近了一點點。

「……社政機構，他還是有那個權力評估他要不要繼續被安置在這裡啊……包含父母跟這個孩子的互動，一開始家防社工可能沒這麼清楚，因為我們看到的……家長不一定會跟社工講啊！他不一定會跟社工說，家長就跑掉了……」(E-1-470)

(四) 行動：跟著家庭變動直接執行家庭功能

後期孩子持續接受外面機構的服務，但在某一天，沒有任何照顧者願意陪他去，詢問後才知道過去家庭的創傷經驗又再度發生了。從跟這個較難合作的照顧者接觸以來，我可以感受到這個孩子很可能面臨再次被拋棄的經驗，這次照顧者這麼坦誠地承認，我也有心理準備，當下聽到雖感到不捨心酸，但我知道不能用一般家長愛孩子的標準，套用在每個照顧者身上，沒有特別想要勸說



他們。從那一次開始，好幾次孩子要固定回去機構接受服務，我和校內系統人員取代照顧者的角色，陪伴孩子去，因為沒有家庭人員出席。

在那之後，個案行為更加脫序，產生攻擊行為，我和社政討論很多怎麼應對照顧者間的動力，同時跟學校提說，我想要申請三級的外聘專業人員來協助這個case。後來孩子一週會見到二級加三級兩位輔導人員，我繼續維持與這個孩子工作，處理他跟家長之間的議題，三級專業輔導人員處理個人行為問題。

「也是從那一次開始變成，有好幾次都是我們家防、學校跟我們學校社工，或是特教老師，就是我們學校這邊層面的人陪孩子去 就沒有家庭的人員出席了。」(E-1-542)

三、胡哥～兵來將擋，穿梭在社區和家庭之中的故事

(一) 開啟：學生未到校須連結家庭系統

個案12月才在戶政單位的催促下入學到我們學校，家長的工作不太穩定，不斷搬家，常常說因為工作很忙，沒辦法載孩子來上學，電話也常打不通，於是某一天下午，就趁爸爸下課來載孩子的時候去堵他，希望可以一起到家裡去看看。

「因為孩子找不到，家長電話打不通……應該是說一個契機……在某個下午，我們很想去他們家看看，然後我和導師就在校門口去堵他家人，他爸爸會騎台摩托車載他回家。」(F-1-215)

(二) 評估+行動：家訪了解家庭狀況及同理建立合作關係

導師表達想要到家裡拜訪，爸爸相當生氣，我就同理他，表達我們真的在

乎孩子的安全，如果找不到人，我們會有責任。我忘了當時是怎麼說服他的，可能是動之以情，爸爸說因為之前租的房子一直收到社工和法院的單子，才知道當時不當管教的通報事件，社工的來訪造成家長在租房子上的困難。

我繼續同理爸爸，跟他說「哇！謝謝你告訴我，如果是我一定也會受不了」，爸爸就比較緩和一些，我跟他說我不透露現在住的地方給社工知道，但請爸爸一定要讓孩子準時來學校，最後就成功跟在爸爸摩托車後面一起回家了。

我覺得去家訪絕對有好事、沒壞事，除了了解家庭環境，還會讓鄰居知道，孩子沒去上學，學校都有在做事，街坊鄰居的態度也會影響家庭，有些家庭是不開心鄰居去告家暴、討論家裡的事，我會用學校是來協助、關懷，或是鼓勵家庭，而不是要去挑別人毛病，然後盡量做到保密。

「我們去家裡面看看，當然一般家長會感覺奇怪啦，但他的反應特別不耐煩……忍不住對我發脾氣，但是我沒有氣回去這樣，因為我還在了解他到底怎麼了，我真的只想知道他怎麼了。他還跟我講說，你知道嗎？之前租的房子啊，我們都有收到社工的單子、法院的單子……我說原來如此，還好你、謝謝你告訴我……他就比較緩和一點。」(F-1-217)

(三) 行動：恩威並施強調就學權益

我很同情爸爸，也無法太苛責他，只能就上學的好處來說服，讓爸爸了解送孩子來上學，他不用煩惱孩子午餐，可以好好去找工作。但有一次，個案又連續幾天未到校，我們又到家裡去找孩子，發現孩子自己很愜意的坐在大樓樓下使用手機。



後來跟家長聯絡，說是因為八點去打零工，沒辦法載孩子，但我心想，明明可以早一點載來學校，再去工作啊！這讓我們覺得家長只是懶而已，因此，我們有警告家長請務必送孩子到校，不然我們真的會需要把地址給社工。原本我們都是釋出善意，家長卻沒有達到，後來又一次連續三天未到校，我們就做了通報，直接把地址交給社工去訪視了。

「這是一次的警告啦，我們有跟家長，主任有買滷肉飯給你孩子吃，然後我們請你們還是要準時來學校。如果沒辦法做到，我們真的會把地址給社工。第二次就是這樣，連續三天沒來，第二次就通報。」(F-1-247)

(四) 行動：堅持角色責任協助個案穩定就學

因為個案在學校沒有特別的行為問題，就是需要關懷，由實習心理師服務。我會簡單關心心理師晤談的狀況，也會分享我所了解的家庭狀況，包括與社工聯繫的狀況，比較像是個管的角色。

後來媽媽住院，孩子都在醫院裡頭幫忙，沒有來上學。我覺得孩子的就學權被剝奪了，有跟社工討論，但他們比較傾向讓孩子陪在媽媽身邊，覺得沒有多少天。我可以理解社工的角度，社工也一直在支持著這個家庭，所以不會覺得生氣，就是角度不同，只是我還是忍不住跑到醫院去找孩子，然後把孩子叫醒帶去學校，爸爸因為跟我接觸過，知道我理解他的困難，信任我不會害他，所以即使我們這麼突然的過去，爸爸也能夠接受，沒有不高興。

「孩子又因為要照顧媽媽，有一段時間在醫院裡頭，在我們學校對面的醫院，沒來學校上學……我們有跟兒少保的社工討論。然後我真的是有一次忍不住，我直接去病房找他，孩子被我叫醒

來，我說你要不要來學校上學？」(F-1-265)

四、阿雄～在家庭的波浪中站穩角色界線的故事

(一) 開啟：重大事件被上級指派

有次學生之間的糾紛，雙方家長都不願退讓，不滿導師、校方的處理方式，便找來議員、記者介入，其中一方的家長讓孩子請假一陣子，此事呈報到教育局，督學直接指示學諮中心的心理師要跟學校人員一起到學生家關心學生狀況、了解家長需求，其實我是不太喜歡家訪的，但我們縣市好像很習慣在師生衝突時，由專輔去擔任關心學生身心狀況的角色。

「教育局就直接指示，那個督學就直接指示學諮中心心理師跟學校要直接去學生家裡面，去關心學生狀況，了解他們家長的需求等等。」(G-1-452)

(二) 行動：與家長建立合作關係

我們那天像是傳令，帶著諮商同意書去，家長本來還想趕我出去，我說我們是關心孩子狀況，我的職位小，上面的事情管不到，如果家長真的不希望我在，我可以到外面等，家長後來才說沒關係，但還是會一直抱怨學校，我覺得那是必要的，因為家長覺得學校沒有積極處理，讓孩子身心受傷。即使那天被家長洗臉，但至少我跟家長搭上線，讓他們知道我是關心學生，與他們對立的那些人是切割的。

「基本上都是媽媽在講，只是那次我覺得那一次講完有蠻大進展的就是……雖然他還是沒來，可是至少我們有跟家裡搭上線，他會知道說其實我們是關心學生，而且我跟其他那些人都是切割的，我做的事跟他們其實沒有什麼關係



的。然後我也會跟他說，其實我跟小孩談了什麼，我不需要去讓他們知道。」
(G-1-452)

(三) 評估＋行動：透過家訪蒐集訊息推動就學

我進到家裡，才看到家庭之間的動力，家長幾乎主導整個談話，我們表示想跟孩子單獨談談，但家長不願意，我們就當場關心孩子狀況，孩子都還ok，就是心情不好，發現孩子請假不到校這件事也是家長主導。

知道孩子的請假背後的家庭動力，我就可以多推動孩子一些。那一次家訪過後，我透過電話持續與家庭保持聯繫，我知道媽媽重視成績，剛好遇到期中考，就跟家長討論考試要怎麼安排，後來家長願意讓孩子來學校，我覺得那個橋樑的角色成功讓事情朝向比較好的方向發展，孩子穩定就學後，就一直平平安安到畢業，家長到學校參加畢業典禮，跟我說很感謝我的幫忙。

「中間人……對，就橋樑，因為家長對學校就是充滿著敵意，他也不相信學校任何人，他覺得學校的人都一樣，只是想要息事寧人之類等等，所以小孩來期中考，他來考試，都是我幫他監考，我就一個人來幫他監考」(G-1-498)

(四) 行動：被系統認可但也堅持界線

當時我算是學校的第一個正式專輔，他們對我會有些期待，又剛好前一個代理對人很溫柔，跟我的風格差別比較大，我比較不會主動跟我處室以外的老師接觸，大家對我不太熟悉。處理完這件事後，我感覺輔導室以外的同仁好像有比較認識我，覺得專輔這個工作不是這麼輕鬆，間接被認可能力，其他老師在需要幫忙的時候，比較放心可以找我。

這事件真的鬧得比較大，校長會來問我們處理的狀況，因為都會區的家長很容易直接去找校長，校長才不會什麼都不知道。我們校長的主力不在輔導，比較重視教學，而且他會很直接用他的立場告訴我說，他不希望上新聞、鬧得太大，或是他希望我們去跟家長談談。校長有他的期待，當然我知道說我的立場可以做到什麼樣的事，校長基本上還是會尊重我的專業，所以他會跟家長說明學校能做到的部分，太過分的要求，也沒辦法接受。

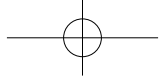
「我們校長比較直啦……例如說他不希望上新聞，他就會講得很明確，那我們就知道怎麼做了。或者是說他希望我們去跟家長談談，去吐吐苦水，釋放他的壓力……校長有他的期待，但是當然我知道說站在我的立場，我可以做什麼，基本上，我們校長是尊重我的專業……他也會跟家長說學校能做的是什麼。」(G-1-408)

(五) 行動：圍繞家庭議題的個別輔導

孩子回校後，上級直接指示說這個孩子只要心情不好，隨時都可以到輔導室談談，我接收到後，還是會去設限，問孩子說今天為什麼要來，如果只是不想上這堂課就不行喔！

我安排固定的晤談時間後，孩子反而就沒有再談當初的人際事件，而是談比較多親子關係的困擾，例如升國中的安排，決定權都在家長身上，親子在這一塊就有些衝突。但後來家長都在外縣市工作，我就沒有再針對個別晤談中提到的家庭議題，跟家長主動聯繫。

「至少後面是有成效的啦，跟孩子信任關係也有建立起來，有接到他要升國中……後來談的內容都不是事件了，後半都是他個人的議題，跟媽媽的衝突



，高年級女生都會互相開群組啊，人際互動的東西啊，或是他跟媽媽、或跟生父、叔叔的關係。」(G-1-408)

伍、討論與建議

一、專輔教師家庭處遇工作歷程探討

本研究發現，專輔教師在接觸學生個案時，不一定會直接觸碰到家庭議題，通常面臨某個契機，開啟家庭處遇行動，之後經過評估，在行動階段，採取適合的方式介入，同時基於三級輔導的概念，若轉介其他資源，專輔教師仍為

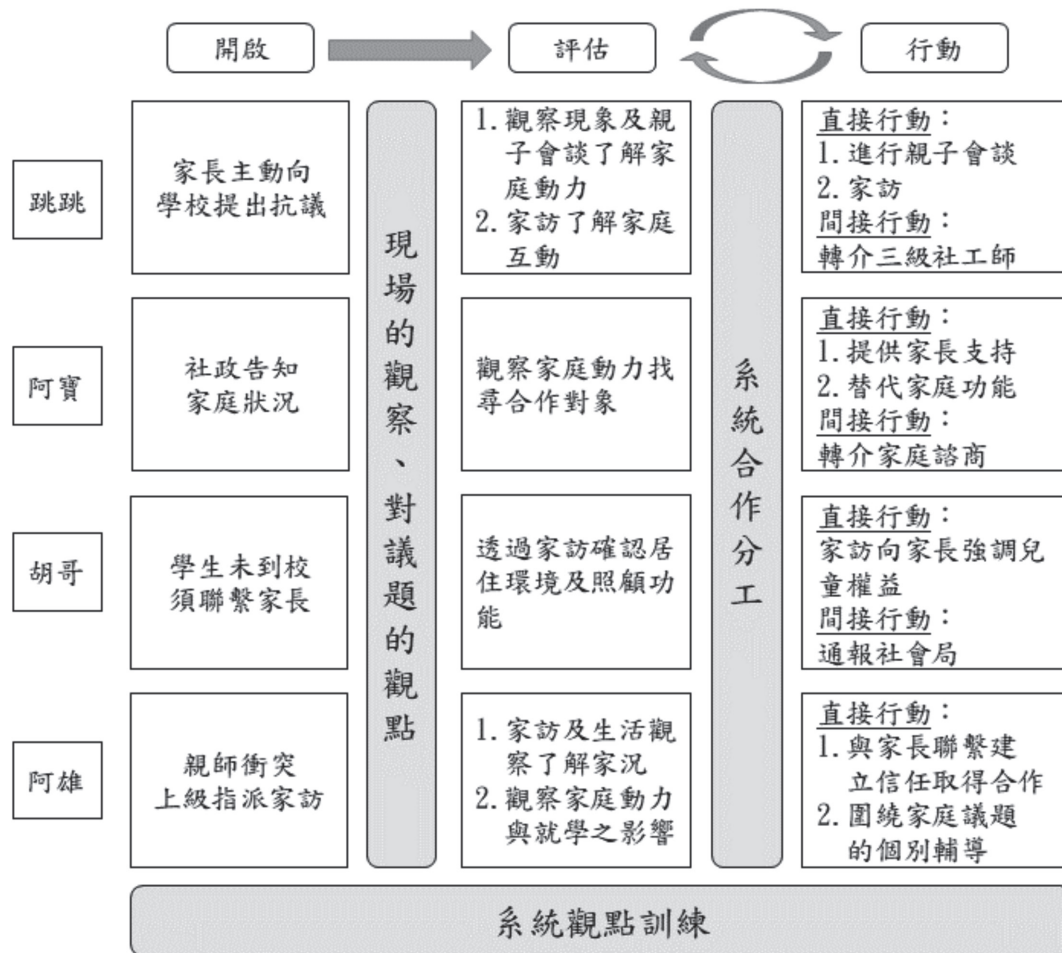
個案的主要負責人員，會持續以其他方式針對家庭或個案本身介入輔導。整理四位研究參與者的經驗後，研究者將專輔教師的家庭處遇工作歷程分為三個階段，分別為「開啟」、「評估」及「行動」，歷程經驗繪製如下圖1，並據此進行討論。

(一) 開啟家庭處遇的方式多元且難以預期，須隨時做好準備

一般專輔教師接觸二級輔導個案，多由校內教師轉介後，透過轉介表或輔導團隊會議決定開案，有時則是突發狀況需專輔緊急介入處理，過去楊欣翰

圖1

專輔教師家庭處遇工作歷程圖





(2010) 提出專輔教師與家長合作的經驗主要來自於「家長主動轉介」、「學生在校出狀況，學校主動與家長連繫」以及「輔導教師與家長的生態系統合作」三種情境，本研究尚發現社政單位告知、家長向學校提出抗議、上級單位指派，均是專輔教師開啟與家庭議題接觸的契機，顯示專輔教師即使並未以家庭作為處遇的中心，仍會多種因素，需要隨時應變，以投入家庭處遇工作。

(二) 評估與行動多反覆交疊進行

在評估階段，若訊息未能讓專輔教師充分評估後續處遇方式，則會主動獲取更多資訊，通常評估階段往往跟行動反覆交疊進行，有時並不易區分專輔教師此刻的是進行評估抑或已經展開行動，此回應孫頌賢(2009)所說「銜鑑即是介入，介入即是銜鑑」的同步性概念，評估的同時也與系統中的成員接觸，促使系統人員共同參與解決問題的行列。

(三) 家庭處遇層次以支持或焦點式介入為主

以Doherty(1995)的觀點而言，本研究多數專輔教師在與家長會談時，均能達到第三層次的情感與支持，而在家庭危機狀況較明顯，提供情感支持仍無法解決問題時，則會透過提供家長諮詢，或轉介社工、和心理師共同合作，進到第四層次的短期焦點式干預。大部分的專輔教師都是與孩子、家長分開工作，本研究僅有跳跳是唯一安排親子會談的專輔教師，此安排則邁向層次五—透過系列的家族會談改變家庭互動模式的處遇層次，焦點可能會超越教養的議題。

(四) 直接或間接行動均在發揮專業協助家庭

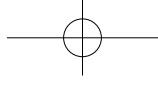
當專輔教師在遇到家庭議題時，仍會思考是否有外部資源能夠提供協助，

尤其是在家庭有明顯的經濟、功能上的困境時，或是具有兒少保護法規規範必要之通報事項，便會連結社政單位。趙文滔與陳德茂(2017)指出，專輔老師最適合擔任及早偵測家庭議題，並進行初步評估的角色，透過這些在校內的觀察，能夠提供其他專業人員未能看見的家庭互動或資訊，這些資訊能夠幫助社工判斷是否考量安置或是需要再引進更多其他資源。在轉介後，專輔教師仍不會間斷原本的輔導，或藉由持續追蹤學生狀況、轉為進行個案管理工作、幫助收集家庭資訊等間接的方式進行家庭處遇。

二、生態系統觀點之家庭處遇經驗

兒童階段依賴系統而生，學校與家庭是最密切之兩個系統，學校與家庭的互動，又與學校文化及社會脈絡息息相關，故本研究以生態系統觀點繪製圖2，統整專輔教師進行家庭處遇的原因，以了解專輔教師與所處之學校、個案與所屬家庭，以及其系統間的相互運作。

整體而言，專輔教師進行家庭處遇的原因，主要來自於微觀系統之「專輔教師個人系統觀點訓練」、中間系統之「專輔教師實務工作觀察」(斜條紋標示)、「個案主訴議題顯示待解決之家庭議題」(格狀標示)，以及外圍系統之「學校輔導分工及體制推動進行處遇」(點狀標示)這三個系統間的因素。此三種因素在案例中以不同組合出現，共同作為推動專輔教師進行家庭處遇工作原因。研究顯示專輔教師並非只依靠自己的意願進行家庭處遇，所處的系統及系統間的運作，都會影響或推動專輔教師進行家庭處遇。



多位學者皆指出專輔教師需要具有系統觀點，才能在學校輔導中發揮領導的角色（Ho, 2001；許維素，2005）。在專輔教師開啟家庭處遇的階段，存在許多非專輔教師自主介入的原因，這些非主動介入的因素（例如：親師衝突、上級指派）在研究中顯示為學校輔導工作的困境（王淑玲，2003；趙文滔、陳德茂，2017），雖然本研究參與者對這些因素有其無奈之處，但在處遇的過程，也因具備系統觀點，了解系統間環環相扣的特性，在熟悉學校脈絡的情況下，綜合考量各種生態系統因素，找到合適的家庭處遇策略，推動輔導工作繼續進行。

三、研究與實務建議

（一）研究建議

本研究顯示專輔教師的家庭處遇經驗，亦包含與其他專業人員共同合作協

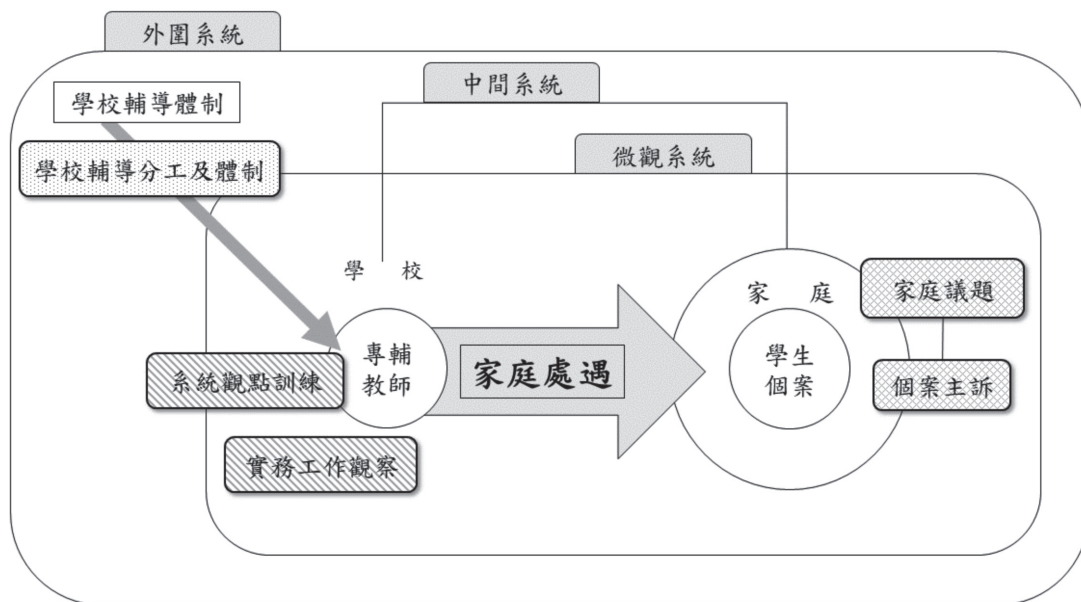
助家庭，故可深入探討輔教師如何在家庭處遇中開展其專業主體性。此外，本研究未限定專輔教師進行家庭處遇的家庭類型，未來研究可以以家庭類型作為研究條件之限制，能針對同一種議題提供更深入的歷程探討。

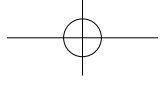
（二）實務建議

在培育專輔教師過程，應將家庭系統理論相關課程列為必修課程之一，或是在專輔教師的繼續教育或團體督導中，能聘任具備家庭系統觀點的督導，協助專輔教師有效地進行家庭需求評估，與家庭處遇介入方式。

專輔教師主要於二級輔導層次進行家庭處遇，作為學校、導師及家長的支援者，然而初級預防應作為二級輔導的基礎，在本研究中卻少看見初級輔導的作為，建議專輔教師能增加與家庭建立夥伴關係之輔導計畫，推動全校初級層次的輔導工作。

圖2 專輔教師進行家庭處遇原因之生態系統分析圖





參考文獻

- Bronfenbrenner, U. (2010)。人類發展生態學(曾淑賢、劉凱、陳淑芳譯)。心理。(原著出版於1979年)
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (2008)。敘事研究：閱讀、詮釋與分析(吳芝儀譯)。濤石文化。(原著出版於1998年)
- Nichols M. P. (2011)。家族治療。(劉瓊瑛譯)。洪葉。(原著出版於2010年)
- Watzlawick P., Weakland J. H. & Fisch F. (2005)。Change：與改變共舞：問題如何形成？如何突破和有效解決？(夏林清、鄭村棋譯)。遠流。(原著出版於1974年)
- 王淑玲(2003)。家長諮詢及家長抗拒諮詢的處理。諮商與輔導，216，11-14。https://doi.org/10.29837/CG.200312.0006
- 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(S)，295-320。https://doi.org/10.6251/BEP.20090402
- 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)，4-11。https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=19966822-201306-201307300029-201307300029-4-11
- 白倩如(2017)。建構兒童保護初級預防社區保護因子之芻議—家庭中心取向。社會發展研究學刊，S，97-109。https://doi.org/10.6687/JSDS.201711/SS.0004
- 李昫修(2018)。性平事件後，輔導能做些什麼—訪陳金燕教授之一。人本教育札記，348，58-61。https://ericdata.com/tw/detail.aspx?no=325942
- 邱淑梅(2009)。早期療育社會工作之家庭處遇研究〔未出版之碩士論文〕。國立暨南國際大學。
- 洪美鈴、王麗斐、林正昌、張在蓓(2020)。從校園輔導工作初探拒學議題之生態指標。教育心理學報，51(4)，585-612。https://doi.org/10.6251/BEP.202006_51(4).0004
- 孫頌賢(2009)。學校心理師的銜鑑工作：資料導向的問題解決模式。輔導季刊，45(4)，40-47。https://doi.org/10.29742/GQ.200912.0005
- 國教署(2020)。高級中等以下學校輔導工作成果填報系統。https://cgs.cloud.ncnu.edu.tw
- 張雅雲(2012)。兒童少年保護家庭處遇服務社會工作者資源使用之研究〔未出版之碩士論文〕。靜宜大學。
- 莊子瑩(2018)。國小專任輔導教師工作之推動現況、遭遇困境與解決策略〔未出版之碩士論文〕。國立屏東大學。
- 許育光(2020)。主編的話：兒童諮商與親師諮詢—生態系統觀點的實務與研究反思。中華輔導與諮商學報，57，1-16。https://doi.org/10.3966/172851862020010057001
- 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。https://doi.org/10.29742/GQ.200509.0010
- 陳金燕(2013)。從性別與諮商輔導的觀點談特教學校中的性平事件—以南部某所特教學校為例。性別平等教育季刊，62，48-53。https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=15629716-201303-201502100039-201502100039-48-53
- 黃懷勳、陳國嘉(2016)。父母觀點：國



- 中生輔導計畫個案管理措施評估之研究。《華人前瞻研究》，12(2)，79-96。
。 <https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=18715309-201611-201612010023-201612010023-79-96>
- 楊欣翰 (2010)。中學輔導教師在學校系統的工作經驗探究—以新手教師為例〔未出版之碩士論文〕。國立彰化師範大學。
- 趙文滔 (2015)。中小學輔導教師跨系統合作之成功經驗探究。《家庭教育與諮商學刊》，19，1-31。 <https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=19924461-201512-201602170016-201602170016-1-31>
- 趙文滔、陳德茂 (2017)。中小學輔導教師在跨專業系統合作中的挑戰：可能遭遇的困境、阻礙合作的因素以及如何克服。《應用心理研究》，67，119-179。 <https://doi.org/10.3966/156092512017120067005>
- 趙善如 (2009)。提昇兒童少年保護個案家庭處遇組織間合作效能之要素：從實務工作者觀點探討之。《臺大社會工作學刊》，20，133-177。 <https://doi.org/10.6171/ntuswr2009.20.04>
- 謝政廷 (2016)。暗夜裡哭泣的天使—從性平議題個案談學校輔導的系統合作。《輔導季刊》，52(3)，11-17。
<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=19966822-201609-201610120018-201610120018-11-17>
- 謝麗紅 (2007)。在家庭中成長：非傳統家庭學生團體諮商。心理。
- Doherty, W. J. (1995). Boundaries between parent and family education and family therapy: The levels of family involvement model. *Family Relations*, 353-358. <https://doi.org/10.2307/584990>
- Ho, B. S. (2001). Family-centered, integrated services: Opportunities for school counselors. *Professional School Counseling*, 4(5), 357. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/family-centered-integrated-services-opportunities/docview/213306107/se-2>
- Paylo, M. J. (2011). Preparing school counseling students to aid families: Integrating a family systems perspective. *The Family Journal*, 19(2), 140-146. <https://doi.org/10.1177/1066480710397130>
- Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 1-48. https://doi.org/10.1207/s15327922par0601_1

投稿日期：113年10月23日

第一次修改日期：114年06月30日

通過日期：114年08月04日