

相輔相成？ 從受諮詢者視框探究教師諮詢合作之經驗*

林謙

國立政治大學
輔導與諮商碩士學位學程

江守峻

美國德州理工大學
人類發展與家庭學系

宋呈濤**

國立中山大學
師資培育中心

教師諮詢在臺灣校園輔導工作中常被運用，透過輔導教師的專業支持，促進教師增能，以解決學生個案或相關議題。然而，國內關於教師諮詢的研究甚少。為確保諮詢工作效益，應納入受諮詢者（教師）的觀點與經驗，以精進現有模式，推展諮詢工作。本研究基於教師觀點，釐清其對諮詢者及服務的看法、經驗、需求與期待。訪談19位學校教師（7男、12女；平均38.68歲；平均教學年資12.26年），經紮根理論分析，結果如下：（1）教師進入諮詢源於認知、情緒與行為三方面的動機；（2）教師諮詢是一歷程，包括建立關係、探索議題、深刻理解、行動介入、鞏固與調整；（3）教師普遍肯定諮詢效益，並基於經驗與反思，歸納出促進諮詢進展與成效的影響要素。綜此，本研究歸結出多項實務建議，以助教師諮詢在校園輔導環境中正向發展。

關鍵詞：教師、教師諮詢、需求、諮詢經驗、諮詢歷程。

* 補助來源：國科會補助大專學生研究計畫（編號：111-2813-C-033-008-H）。誌謝：本研究感謝審查與編輯群提供寶貴意見，以利本文品質更臻完善；同時，亦感謝願意接受訪談之研究對象不吝分享相關經驗，以促進對臺灣校園之教師諮詢及其發展有更深入之理解與洞察。

** 通訊作者：宋呈濤，高雄市鼓山區蓮海路70號，email: sung6306@gmail.com。

壹、緒論

一、研究背景與動機

教育與學校輔導的核心目標是維持和促進學生的良好學習和適應（王麗斐等人，2008）。達成這一目標需要協作及資源策略性運用。WISER三級輔導工作模式強調教師的重要性，特別是在掌握學生狀況及處理初步問題方面（Tatar & Bekerman, 2009）。然而，隨著學生行為問題日趨複雜，教師擔憂自身知識不足以應對，可能對班級管理和學生輔導造成困擾（Rollin et al., 2008）。因此，教師期望得到更多專業支持，而學校輔導工作者被視為重要資源（杜淑芬，2018；林美珠，2002；Warren, 2013）。

然而，臺灣校園中輔導工作繁重且人力不足（宋宥賢，2021；許育光，2013），這使得教師諮詢的重要性更加突出（杜淑芬，2018；林美珠，2002；Warren, 2013）。教師諮詢是一種三方關係的工作模式，包括諮詢者（如輔導教師）、受諮詢者（如導師）及個案（如學生）。透過輔導工作者與教師建立合作與信任的關係，可以釐清教師的教學與輔導困擾，共同設定目標與策略，最終幫助教師解決學生問題。近期對諮詢的定位從過往的間接服務轉為提供直接服務，如協助資訊收集、處遇介入、資源連結等（Falender & Shafranske, 2020）。這不僅達到預防輔導效果，亦減輕輔導工作者負擔（杜淑芬，2018；趙文滔，2015）。研究顯示，建立安全、信任和正向支持的環境，並給予受諮詢者回饋，能引發他們對內在信念衝突與師生互動問題的反思，進而改變行為（曾雅蘋、杜淑芬，2020）。有效的教師諮詢能擴展輔導工作的範圍，幫助更多學生，並減少資源與時間的花費（林美珠，2002；Stone & Dahir, 2016）。然而，臺灣校園中教師諮詢的推展仍面臨阻礙，主要原因在於培訓不足。研究發現，臺灣現今大專院校輔導諮商系所之專業課程中，「資料運用、決策、解釋／衡鑑」與「諮詢與協同工作」等課程比例較低（許育光、刑志彬，2019）。學校輔導教師雖認同諮詢服務的重要性，但對於如何進行仍感到困難（宋宥賢，2021；許育光，2013）。

基於上述狀況，諮詢服務被視為未來學校心理學發展的趨勢之一（刑志彬、許育光，2014；Erchul & Sheridan, 2014）。國內學者也深入開展相關研究，建構適合國內學校輔導脈絡的諮詢工作模式（杜淑芬，2018；許育光，2021），或探討教師諮詢的執行經驗（曾雅蘋、杜淑芬，2020；劉麗娟、高淑貞，2020）。這些研究多立基於學

校輔導工作者觀點，但教師諮詢涉及三方關係，受諮詢者觀點尤為重要，因其是協助學生問題改善的主要工作者。受諮詢者的準備程度、信念與態度會影響諮詢成效（劉麗娟、高淑貞，2020）。倘若受諮詢者能對這些因素有覺察，亦有助於催化其展開有效輔導行動（杜淑芬，2018）。基於此，學者呼籲需強化輔導教師的諮詢及協同合作能力（王麗斐等人，2013；許育光、刑志彬，2019；Fan et al., 2021a; Goodman-Scott, 2015）。綜此，本研究從需求者角度出發，探討受諮詢者（即教師）對諮詢服務的觀點，勾勒其對諮詢服務的看法、經驗與需求，以建構更符合需求的諮詢工作模式，提升諮詢工作的效能與品質。

二、文獻探討

（一）諮詢工作重要性

近年來，隨著學生問題的低齡化與複雜化，學校輔導的重要性和專業需求顯著增加（許育光，2013）。在有效運用人力資源的同時，如何推進輔導工作成為關鍵。諮詢作為專業助人歷程，諮詢者在平等合作基礎上提供專業知識，提升受諮詢者解決問題的能力，並間接服務個案及其所在系統（宋宥賢，2021）。文獻整理顯示，教師諮詢的重要性主要體現在四個方面：（1）對學生的益處：輔導教師透過間接服務提升教師的輔導知識，促進友善校園環境，正面影響學生的學習和適應（王麗斐等人，2013；宋宥賢，2021；杜淑芬，2018）；（2）對輔導教師的益處：諮詢協助教師增能，使更多學生受益，減少輔導資源和時間的花費，提升輔導教師的工作效能（宋宥賢，2021；Stone & Dahir, 2016）；（3）對教師的益處：諮詢賦予教師新視角和同理心，促進自我覺察與反思，增強輔導能力，減少專業耗竭（宋宥賢，2021；杜淑芬，2018；Baker et al., 2009; Warren, 2013）；（4）對校園的益處：臺灣學校輔導強調發展性預防，教師諮詢不僅解決教師和家長的困境，也改善學生問題，建設正向校園環境（王麗斐等人，2013；趙文滔，2015）。綜上，諮詢工作對於校園輔導推展及解決教師與學生問題具重要性。

（二）諮詢模式與能力

諮詢者的專業能力直接影響諮詢成效及受諮詢者的感受和經驗（林美珠，2002；Brown et al., 2011; Guiney et al., 2014）。學校輔導人員需具備以下能力：理解問題與脈絡、溝通與協調、問題處理與介入、歷程覺察，以及基礎與多元文化能力（林美珠，2002；Crothers et al., 2020；Fouad et al., 2009；Guiney et al., 2014）。Parker等人

(2020)強調多元文化學校本位諮詢，指出專業人員需具備文化相關概念的教育能力，參與決策，並支持多元文化背景的學生及家庭。Fan等人(2021b)從諮詢自我效能角度出發，確認了歷程與自我覺察、個案技巧、文化敏感性、介入，以及促進五項內涵。這些內涵有助於理解有效進行諮詢所需的知能。

諮詢能力是諮詢模式運用的基石。常見的諮詢模式包括心理衛生模式、行為與問題解決諮詢模式，及以諮商理論學派為基礎的諮詢模式。心理衛生模式由精神科醫師Gerald Caplan發展，基於心理分析探究受諮詢者的內在衝突(Caplan & Caplan, 1999)。行為與問題解決諮詢模式基於行為主義和生態系統理論，協助受諮詢者處理學生行為問題(Fan et al., 2021a; Hurwitz et al., 2015)。以諮商理論學派為基礎的諮詢模式將諮商理論運用於諮詢服務中，促進受諮詢者的專業成長。

考量到諮詢模式適用性與行動者脈絡相關，國內學者發展適用於臺灣校園脈絡的諮詢模式，如杜淑芬(2018)建構的「正向支持與人際回饋為核心的整合諮詢模式」，及許育光(2021)的「學校心理諮詢LIFE實務模式」。這些模式強調建立連結、議題探索、反思促發與賦能實踐等階段。儘管已有研究聚焦於諮詢能力與模式，但多來自輔導工作者或諮詢者觀點。為提升諮詢效益，納入受諮詢者(即教師)的觀點尤為重要(宋宥賢, 2021; 劉麗娟、高淑貞, 2020)。

諮詢者應具備多方面專業能力，涵蓋理解問題與脈絡、溝通協調、問題處理、歷程覺察和多元文化敏感性，這些能力是不同諮詢模式運用的基礎(林美珠, 2002; Brown et al., 2011)。常見的諮詢模式如心理衛生模式、行為與問題解決模式和以諮商理論為基礎的模式，分別適用於不同的輔導情境(Caplan & Caplan, 1999; Fan et al., 2021a)。適用於臺灣校園的諮詢模式，如「正向支持與人際回饋為核心的整合諮詢模式」和「學校心理諮詢LIFE實務模式」，則強調建立連結、議題探索和反思促發(杜淑芬, 2018; 許育光, 2021)。未來應納入受諮詢者觀點以提升諮詢效益(宋宥賢, 2021; 劉麗娟、高淑貞, 2020)。

(三) 教師諮詢相關影響因素與經驗

諮詢是一個動態過程，其有效性受到多種因素影響(劉麗娟、高淑貞, 2020)。Brown等人(2011)指出，輔導教師的諮詢訓練程度和知識水準會影響諮詢工作；Warren與Gerler(2013)強調，教師在諮詢過程中需獲得支持與合作，以促進其參與意願和配合度。劉麗娟與高淑貞(2020)總結了影響諮詢的因素：首先，諮詢者的專業認同和角色定位對諮詢服務至關重要，專業性能增加教師求詢的主動性，並根據教

師特性、需求、諮詢階段調整溝通方式；其次，教師的投入度和改變準備度會影響諮詢成效，教師的身心健康狀況也應被關注；再次，諮詢者需與教師建立信任關係，強調互為主體性，教師應勇於討論自身需求，並轉化策略解決問題；最後，諮詢者可評估引介行政和外部資源的必要性，合作支持教師和學生問題解決。

關於教師參與諮詢的經驗與看法，現今國內相關文獻仍有限。林瑞吉（2007）發現，輔導人員若能站在教師立場，以合作方式進行諮詢，教師會感到更自在和被支持。杜淑芬（2018）提到，透過諮詢者提供正向情緒和認知支持，教師能提高自我覺察，改善與學生的互動，進而展開更有效的輔導行動。劉麗娟與高淑貞（2020）的研究顯示，教師與輔導工作者的角色差異會影響諮詢合作歷程，且教師期待諮詢者能示範具體策略以提升自我理解和應用。

儘管已有少數研究探討教師對諮詢的期待和看法，然系統性和深入性的研究仍然缺乏。納入教師觀點對於建構適切的教師諮詢模式和推展諮詢服務非常重要（宋宥賢，2021；劉麗娟、高淑貞，2020），因此，本研究將以受諮詢者（即教師）觀點為中心，探究其諮詢相關經驗。

三、研究目的與問題

因研究主題與場域的考量，本研究特別聚焦在校園範疇中，以教師經常接觸且可立即運用的校園輔導資源——輔導教師作為出發點。期望從教師觀點出發，釐清他們對諮詢者（即輔導教師）及諮詢服務的看法、參與經驗、需求與期待。透過這一全面視角，協助推動校園中的諮詢工作。基於此，本研究將探索以下研究問題：（1）教師對諮詢服務有何期待與需求？（2）教師受諮詢的經驗與經驗到的諮詢歷程為何？（3）教師對諮詢服務的看法與態度為何？（4）教師認為哪些因素可能影響其參與諮詢歷程及諮詢的成效？

貳、研究方法

本研究奠基在質性研究取徑，並透過紮根理論進行資料分析。以下將針對研究參與者、研究工具、研究程序與資料分析等進一步說明。

一、研究參與者

本研究運用立意取樣（purposive sampling）與滾雪球取樣（snowball sampling）招募合適的參與者加入研究。招募條件如下：（1）為臺灣公私立小學或中學之現任

教師；（2）曾與校內輔導教師合作，並透過諮詢服務協助解決學生個案與相關問題者。總計，共19位教師參與訪談（7位男性，12位女性；5位服務場域於國小，8位於國中，6位於高中職；年齡範圍為26至63歲；平均38.68歲；平均服務年資為12.26年），這些受訪者皆（曾）為導師或科任教師身分，且未（曾）擔任過輔導教師一職。詳細資訊如下表1。

表1

研究對象背景資訊

受訪者代碼	年齡	性別	教學年資	服務場域
A	29	男	3	國中
B	38	男	14	國小
C	44	女	20	國小
D	36	女	6	國中
E	26	女	1	國小
F	52	女	25	國中
G	28	男	2	國中
H	63	女	36	國中
I	38	女	9	高中職
J	30	女	5	高中職
K	31	男	2	高中職
L	48	女	20	國小
M	33	女	9	高中職
N	34	男	7	高中職
O	51	女	27	國小
P	43	女	16	國中
Q	37	男	7	高中職
R	28	女	3	國中
S	46	男	21	國中

二、研究工具

（一）研究者

本研究的第一作者具備心理學、學校輔導與諮商、質性研究和研究設計的專業背景，並參與過質性研究計畫。在研究進行過程中，研究者深入研讀相關文獻，全面理解研究議題。在訪談中，研究者保持開放、真誠與尊重，展現同理心，建立良好關係，促使受訪者願意表達真實想法。研究者對諮詢的理解使其能深入探討受訪者回應，特別是理解諮詢者和受諮詢者在處理學生議題上的角色差異及其合作與信任問題。然而，研究者可能更認同學校輔導教師的角色，需運用反身性技術（Cope, 2014）監控自身主觀意識對研究的影響。為此，研究者使用反思札記，並定期與研究指導者（即第三作者）討論，以減少主觀偏誤對資料收集和分析的影響，確保研究結果的客觀性和準確性。這些措施旨在確保研究結果的客觀性和準確性，並為教師諮詢在校園輔導環境中的正向發展提供實務建議。

（二）訪談大綱

主要以半結構式訪談大綱進行，使訪談成為一動態歷程，其以本研究目的為基礎，並參考相關文獻後編製而成（宋宥賢，2021；杜淑芬，2018；劉麗娟、高淑貞，2020；Fouad et al., 2009; Guiney et al., 2014）。擬定問題如下：（1）請您分享過去接受諮詢的相關經驗？（2）您對於諮詢服務的看法與態度為何？（3）您如何看待諮詢者的角色及合作方式？（4）您認為須對諮詢進行哪些準備，以利諮詢更為順利？（5）哪些因素可能會影響您諮詢過程的感受和成效？（6）您認為適切的諮詢服務，在人或環境等方面需具備哪些要素呢？（7）您對於諮詢服務有何期待與需求呢？

三、研究程序

本研究程序包含以下三步驟：

（一）受訪者招募

本研究藉由以下方式招募受訪者：（1）與國高中小學聯繫，選定教職員作為代理人協助招募（如提供招募廣告、安排訪談等）；（2）在教師相關網路社群如臉書群組公布研究資訊，說明研究目的、流程、對象條件等；（3）透過社群媒體與電話聯繫熟識或推薦對象，確認參與意願；（4）參與者推薦與邀請，招募更多符合條件者。

（二）初訪與正式訪談

完成招募後，隨機選擇一位參與者進行初訪，修正訪談大綱。受訪者自行決定訪談地點，多在學校或咖啡廳。為確保訪談內容相關，研究團隊在正式訪談前詳細說明諮詢定義，並確認受訪者過往經驗是否符合研究定義。部分受訪者的資料收集與另一項教師諮詢的總體計畫同步進行，邀請輔導教師及其諮詢過的教師參與訪談。受訪者詳閱並簽署知情同意書，訪談過程透過手機錄音和手札記錄，強調研究倫理和受訪者權益保障。訪談時間為70至100分鐘，所有受訪者均未退出研究，且未表達任何不適或權益受損問題。

本研究在資料收集後即刻進行分析，並在後續訪談中釐清模糊資訊。至第14位受訪者時，資料大致飽和，經討論後再收集幾位新受訪者資料以比對和理解分析結果。最終，收集完第19位受訪者資料後停止訪談，完成資料收集。受訪人數達到12位以上，符合質性研究基礎標準（Ando et al., 2014）。理論飽和的判定採取Bowen（2008）建議的部分規準：（1）主要資訊提供者對分析結果有所共鳴；（2）研究結果與先前相關文獻內容呼應；（3）不同受訪者的描述逐漸重複，顯示相似經驗。研究團隊在討論和綜合考量後，認為現今國內關於諮詢的研究相對有限，為更全面理解受諮詢經驗與歷程，本研究採取略為彈性與開放的態度，以編碼反映在約四成以上的訪談資料中（即約8人以上重複提及）作為判定依據。這樣的標準使得本研究結果能提供未來相關研究初步的探究架構與指引。

（三）資料處理與分析

本研究將訪談錄音轉錄為逐字稿，以便後續分析。編碼方面，第一組英文字母為受訪者編號，從A到S；第二組數字代表該段內容在逐字稿中的段落數，例如C-032表示來自受訪者C的第32段。本研究採用Strauss與Corbin（2007）的紮根理論進行資料分析，因其提供清晰具體的分析步驟，有助於資料的比較、歸納與統整。

紮根理論基於符號互動論與實用主義哲學，認為個體根據賦予外物的意義來決定回應與互動，語言是產生意義的媒介，透過互動定義意義，最終藉行動將意義實踐（朱美娟，2021）。此取向重視受訪者如何解釋其經驗的意義、行動以及與現象互動，聚焦經驗中的結構條件與個體行動之間的交織與回應，這符合本研究目的，即透過歷程、脈絡與行動反應對照，勾勒出教師在諮詢中的經驗及對諮詢歷程的輪廓。其主要分析步驟如下：

(1) 謄寫逐字稿：在受訪者同意下，將訪談內容整理成逐字稿，詳細記錄訪談的內容與受訪者的語氣、表情和動作。

(2) 反覆閱讀：反覆聆聽錄音檔並閱讀所有文本，基本理解整體內容，深入感受受訪者分享之訊息。

(3) 開放式編碼：將文本中有意義的單元（如詞語、句子或段落）進行初始編碼，給予摘述與定義其概念，進而比較與整合不同概念，使抽象的概念由高到低程度歸納出主要類別與次類別。如辨識出尋求諮詢涵蓋「尋求情感支持」、「獲得專業協助」、「深入理解並重構問題」等編碼，進行相互分析、比較與整合，形成更高類別「諮詢的起心動念」，次類別則包含「認知」、「情感」與「行動」等面向。

(4) 主軸編碼：找尋上述定義之不同類別的連結，進行類別分類，建立暫時性的理論架構。如「諮詢的起心動念」、「所經歷的諮詢歷程」、「經驗與反思」等類別彼此關聯，表現教師尋求諮詢及箇中感受的歷程。

(5) 選擇性編碼：從所有分類中歸納出「核心項目」，驗證理論架構與資料的關聯性，精進理論架構。

如辨識出核心項目，資料內容即反映「教師諮詢之歷程經驗」，這趟歷程植基於教師觀點，從進入諮詢為開端，經歷諮詢歷程，引動與凝聚教師對此歷程的看法感受，最終奠基在對整體歷程的反思，歸結出促進諮詢進行之相關脈絡要素。

為確保質性研究結果的可信度，本研究採取以下策略（Gunawan, 2015）：（1）透過同儕檢核，定期討論資料收集與分析，並提供具體回饋，如與其餘作者定期討論，將諮詢影響要素依其屬性正負向歸類，增進對其內容的理解；（2）清楚呈現研究參與者背景脈絡及研究結果，並適時引用相關描述；（3）讓研究參與者檢核逐字稿、初步研究結果並提供回饋，使研究結果更貼近參與者的真實狀況，如多數受訪者表示認同逐字稿與初步結果，僅一位受訪者特別在逐字稿中加註對自身訪談內容的詮釋，研究團隊亦將其納入分析，使結果更貼近受訪者真實脈絡。

參、研究結果

教師諮詢是現今學校輔導工作中常見的服務方式。以下結果基於受訪者的觀點，深入探討其對教師諮詢的經驗感受。此結果可被視為一個諮詢歷程，始於受訪者的「起心動念」進入諮詢，接著觀察與經驗到「諮詢的歷程樣態」，最終引發「經驗與反思」，從中歸結出促進諮詢效能的影響要素。詳細說明如下：

一、起心動念

起心動念意味著教師進入諮詢的動機與意圖。行動往往來自需求所促發。對此，就受訪者觀點，教師尋求諮詢的動機，可分為「認知」、「情緒」、「行動」等面向，這隱含著教師對諮詢的期待。

（一）認知面向：擴展視角並重構問題（ $N=16$ ）

教師可能因學生問題所衍生的相關議題，如引動的自身議題、班級經營、學生問題行為、親師生互動等前來尋求輔導教師的協助。其期望藉由輔導教師奠基在相關經驗或對此學生個案及其系統的認識，提供或補充新觀點。這有助教師檢視問題脈絡與成因，何以造成現今僵局與困境，進而帶來更深一層的洞察，甚至重新架構。如一位受訪者提及，其期望輔導教師可豐厚自身對學生問題脈絡的瞭解：「……從另一角度看我在跟學生間遇到的一些互動問題，……可能我身在其中看不到的盲點，然後輔導老師就會站在另一個高度跟我講說，你有哪個點可以怎樣。」（A-016）另一位受訪者有類似經驗：「我們單純用導師的班級經營經驗去判斷，有時會有先入為主的觀念，可能覺得亞斯就是怎樣，但因每個學生都不一樣，所以用單方面去判斷，對小孩子來說不一定會是正向的發展。」（B-021）

（二）情緒面向：情感紓解與支持（ $N=18$ ）

孤單面對學生問題行為或課室經營議題，對教師而言往往是無助且無力的。當教師選擇尋求輔導教師諮詢時，可能也帶著面對這些議題所衍生的負面且高張的情緒而來，其期望至少能有人理解、讀懂，甚至承接他們身陷其中的乏力感。誠如受訪者們表示：「……輔導老師就是一個很好的宣洩管道，你可以跟輔導老師講你在班上遇到的狀況，……他也會肯定你有做的部分，然後告訴你哪個地方不足，……你講完之後，你可能情緒上也會比較平靜一點。」（E-008）

對於教師而言，輔導教師的存在以及所提供的專業諮詢，亦為情緒轉化與承接的力量。輔導教師理解與讀懂教師狀況，且對其過去付出的肯定，如此可帶給教師一後盾感，讓其安心。如受訪者提及：「（諮詢）當然是一種對教師的情緒照顧，……最重要的是我覺得他（輔導教師）可以當我們很大的一個後盾。」（K-030）而當身心安適，自己才更有能量處理學生議題：「因為通常個案可能都很可怕，例如說自殺啊，或者是一些情緒，……他們都會先穩定我的身心，然後再告訴我說，接下來他們可以協助的有哪些部分，……就有點分掉我的壓力。」（C-022）「……我先安頓好我自己，我才有能力處理別人。」（F-007）

（三）行動面向：獲得專業支持與建議以改善現狀（ $N=18$ ）

教師會尋求輔導教師諮詢的動機之一，多半是在自身努力嘗試過後，發現該議題超出教師能力範圍而無法有效處理，因此更需專業上的建議，以利問題解決。如受訪者分享類似看法：「通常會去尋求輔導老師諮詢，大部分狀況都已經不是我個人能夠處理的狀態，有可能是我自己在輔導的經驗上不足，也可能是孩子的背景過於複雜……」（F-015）

這時，他們更期望身為專家角色的輔導教師，可針對他們所採取的解決策略加以確認適切與否，以讓其更有信心付諸行動，或適時調整策略。誠如受訪者經驗分享：「老師做的事情會有漣漪效應，會想去找輔導老師，就是因為很不確定現在學生有這樣狀況，我這樣處理是對的嗎？我可以這樣處理嗎？」（I-022）

又因學生問題行為的成因複雜多變，為更深入瞭解，且避免問題行為的擴散與惡化，教師選擇向輔導教師諮詢，以瞭解是否有相關心理專業行為策略可學習及應用，以達自我輔導知能精進之目的。如同受訪者分享：「……我所有的招數都拿出來，……孩子還是在那邊哭，……所以我會覺得滿有挫折感，我想知道我可以運用什麼樣的方法讓孩子有一點點改善，想要瞭解背後的成因。」（R-016）

二、諮詢的歷程樣態

前述動機促成受訪者尋求輔導教師的專業諮詢，而奠基在受訪者接受諮詢的經驗中，可發現諮詢為一段歷程，歸結受訪者共同經驗，可發現此歷程樣態可細分為以下五個階段，從「關係建立」開始，歷經對於問題的「探索」，對於背後核心原由的「深刻理解」，最終奠基在此理解上採取「行動」以解決問題，以及後續策略的「鞏固與調整」，以下將詳細說明：

（一）情緒受支持與接納，開啟關係建立與連結（ $N=12$ ）

諮詢為一合作歷程，須有適切的關係建立。對此，教師感受到輔導教師透過傾聽、陪伴與同理教師的狀態與問題，甚至針對狀況一般化，如此情緒上的支持與肯定具有助益。這主要因，教師在尋求協助時，往往會因所面臨到的困境而伴隨大量負向情緒與挫敗經驗；甚至，對教師而言，欲承認自己面臨到些困境需尋求協助，某程度亦為一專業與面子的挑戰。故前述的情緒支持與肯定接納，有助教師舒緩自身、放下心防，並為關係建立、問題探索開啟關鍵的第一步。

誠如受訪者提到：「他（輔導教師）會去複述我現在的感受，他會告訴我說：我可以感受到你現在感到很挫敗，……然後再來他用換位思考的方式跟我講，如果我是

你在面對這件事情的時候可能也會有相同的感受，所以這件事情可能不是你的問題，……他甚至會說，很多老師其實都會面臨到這個情況，……他不會說我來跟你指導，就會讓我覺得心防好像比較放下來，……他還滿懂我的，然後內心就會覺得之前可能發生了一些挫敗、難過或生氣的情緒，……然後比較能夠完整把所經歷的事件告訴他。」（J-033）

對教師來說，輔導教師真誠的態度與反映，亦是在諮詢關係建立中重要的要素，如受訪者分享的經驗：「他（輔導教師）那一次接住我，我覺得永生難忘，……我們就是聊一聊，……他就用一種很平鋪直敘的方式把我的心情同理出來，我當下就哭了，然後我就覺得我好了，……因為我的生命那個時候其實還不是一個穩定的狀態，然後我跟那個老師聊，他像是一面鏡子，……他觸摸到我自己都沒有摸到的感覺。」（I-028）

（二）透過對話與互動，帶動對議題之探索（N=19）

在穩定情緒與關係後，即進入對諮詢議題的一系列探索。對此，受訪者認為這是重要的環節，因其理解到欲尋求問題解決，實須向專業的一方交代問題概況與脈絡。對此，受訪者感受到，輔導教師似會透過循序漸進地引導、提問等方式，跟著教師一同探索現況、聚焦釐清其問題狀況（如問題細節、持續時間、強度與出現頻率）、問題發生可能脈絡（如問題可能成因、問題在系統中如何呈現、引發問題出現的脈絡）；此外，輔導教師也會探究教師曾對問題解決的努力、效果與瓶頸、對此議題的態度等。

而於傾聽後，輔導教師會透過摘要總結方式向教師核對資訊。對此，教師感到此似能達到確認問題為何之目的，以助諮詢歷程推進。誠如受訪者分享：「他（輔導教師）……不會第一時間給出任何建議或內容，他通常會再丟出幾個問題，比如可能會先去確認我所說的內容，是不是像他所知道的那樣，……或是有些不清楚的地方會再去確認，……然後再來才會是問一下我在這件事情上面有沒有自己的想法，希望這件事情可以怎麼處置，然後有遇到什麼困難，……慢慢地我覺得雙方就突然好像有一個答案。」（J-044）有時，問題概況似也在這樣的反覆提問與回應下，變得更加清晰。整體而言，對問題現況的探索牽涉著一系列資料收集的歷程，即透過引導、來回探究與確認，以系統性的方式收集與議題有關的相關資訊，藉以能對問題樣貌產生初步輪廓。

然值得注意的是，有受訪者表示，會期待能於這歷程中，持續被接住與清楚理

解；換言之，輔導教師於未完全理解狀況前，便妄下定論或倉促提出建議，如此批判性的意見與看法，可能會影響與教師關係建立，亦不利困境解決。

此外，在尋求諮詢的議題上，似存有些許差異，即對於小學端教師，在身兼導師職務下，因著學生發展階段與包班制等關係，其有別於國高中端教師，會有更多機會與場合和學生相處，且長時間、更全面性的班級經營蔚為特色。在此狀況下，從受訪者經驗中也初步發現，小學端教師較多提及在尋求諮詢的議題上係與整體班級經營及其衍生的議題有關；而國高中生則較偏向個別學生相關議題諮詢。如一位服務於小學端的受訪者指出：「因為班上除了他以外，其他人也有很多事要處理，……我特別照顧他以後，其他孩子也想要跟著調皮搗蛋，這樣老師才會注意到我，……就更多的班級經營問題，……而當我累的時候，就會想到輔導處找專輔老師聊聊。」（B-033）

另一位小學端受訪者E則提及教學資歷可能從中影響，更放大對班級經營諮詢的需求：「尤其國小導師都是包班制，如果你還帶低年級的話，真的是大小事情都得處理，……可能自己菜，在帶班上還有蠻多需要學習，……規則要怎麼下、孩子的需求是什麼、要怎麼兼顧，……有時候真的筋疲力盡，……很多啊！一兩個小朋友鬧，情緒來了怎辦，……還有家長要溝通處理，還要帶整個班級，有時你對一些有兒童的發展又不太理解，……這就會一團亂……」（E-014）

（三）回饋獲取、資訊交換與問題重構，促進對自我與核心議題之深刻理解（N = 16）

對於受訪者而言，其困頓於所面臨的議題，往往不太理解問題發展脈絡，或造成問題持續的原因，甚至有時於其中，受情緒困擾、角色或專業限制等因，無法透過客觀及專業角度審視問題何在；抑或也迷失了自身原有應對問題的資源與能力。對此，受訪者認為，若輔導教師能適時針對前述的資料收集，並奠基在自身輔導專業知能與經驗，以對問題進行客觀分析與評估，並據此提供教師相關回饋及洞察，這將為教師對困境內涵與原由帶來更進一步且更為深刻的理解，誠如受訪者說道：「某程度上我們對這個案理解，就像一個拼圖的一小塊，會期待輔導老師可以把這部分做更完整釐清，看看就他的觀點，這個個案到底發生了什麼事……」（D-045）「跟輔導老師談了之後，才發現其實他（學生個案）所做的暴力行為都是有原因，不是惡意的，我就會想，原來，……有一些暴力行為還不是惡意的事，是別人冤枉他，就會去想一下，也許我們真的有冤枉他。」（E-073）

抑或有時輔導教師打開對問題重新理解的空間，即提供教師對問題有別於過往的

觀點與詮釋，也是一產生深刻理解的形式，藉此讓教師能重構或突破對於困境議題的既有認知框架，打破原先觀點上的偏見或盲點，進而產生對自我與核心問題的嶄新認識。如受訪者分享：「……跟孩子相處久了可能會有一些看法、偏見，……所以輔導教師有一個功能，她能夠用不同的視角去看待這個孩子，或者是看待我，她會給我一些建議是我沒有注意到的……」（O-068）亦有受訪者提到，在諮詢歷程中，輔導教師有時也像個橋梁，能協助瞭解學生狀況並收集相關資訊，後經專業評估並用適切方式讓教師理解，亦有助教師對於問題樣貌掌握更為細緻：「……其實他（輔導教師）有問到一些我原本跟學生聊，但學生不想跟我講，他（學生個案）或許講不出口或者什麼原因的事情，當然我知道了我也要保密，……但是這讓我更瞭解這個學生的一些行為，知道說在班上應該要怎樣去處理他的事情……」（M-047）

綜此，當對於問題的觀點得以擴增或重構（如擴展對自身或學生議題的看法、重拾自身信心與資源等），這便增進了自身的韌性與彈性，如對後續行動有些新眉目或曙光；抑或有助舒緩自身情緒，進而能對自我與學生有更多同理與肯納。如受訪者提及：「有時候我們在處理學生議題，或是解決自己被他們引起的狀況，都可能會迷失，久了也會忘記自己有的能力，以及努力的那一面，我認為輔導教師會給予些看到我好的回饋，讓我看到我本身的優勢，我有的資源是什麼；甚至有時候也讓我看到，我們已經做得夠好夠多，有時可能也用力過度了，就是會換個角度思考，是不是自己也應該對彼此都放下一些，調整一些自己的期待……」（N-058）

（四）透過專業介入與合作，在嶄新的理解上開啟行動（N=19）

透過與輔導教師互動與合作，受訪者表示會獲得一些對問題與自身的深刻理解，進而便帶著這樣的理解進入到行動階段。在這歷程中，其感受到輔導教師多會以自身專業知能進行判斷，並與其共討專業的應對策略，以利其能針對問題及時應對。輔導教師常運用的方式如資訊提供、引導換位思考、奠基經驗提出專業建議、提供行動演練、協助策略評估等。如受訪者所分享：「我會期待他（輔導教師）跟我分享一些，如果說他們（學生個案）在課堂上，正發生狀況的時候，我可以立即的怎麼樣處理，而不是等到下課再去詢問。」（J-058）

一位受訪者也分享從中獲得技巧演練的重要性：「輔導老師那時候就會示範如何和家長溝通，比方直接跟家長說：瞭解你很關心孩子，但也需要提醒媽媽，如果我告訴你這些內容，那對於你的孩子來說，損失是更大的，因為孩子跟我說了這些，可是我卻告訴了你，下次要再跟他談這麼深的議題，就有難度；他也會更把你拒在外，…

…好像輔導老師也展示了一些界線上的保護，甚至是定位在這歷程中的角色。」（N-052）但有受訪者也提及，這些策略應要奠基在自身能力、角色與經驗所及，如此能符應其脈絡的策略才有可實踐性：「你會期待的是至少是以基於我現在能做，或是不管是以我的經驗、我的能力或是以我遇到的狀況，我能夠去做出的東西為一個基底去做討論會比較好。」（A-082）

此外，對於受訪者而言，尤其一些困境處理，像是複雜的學生個案議題，往往非一蹴可及；對此，其感受到輔導教師提供的專業介入會更偏向系統合作概念，即輔導教師與教師在諮詢中藉由資訊交流、分工合作的方式一同面對所遇上的困境，如受訪者提及：「輔導老師會告訴我，當他（學生個案）有情緒時，我該怎麼去面對他，…讓他在旁邊讓情緒冷靜，或是學務處的老師先把他帶離開，他會建議我幾種可以的方式，讓我不會直接跟他有衝突存在，……就是同步啊，一方面學生的部分他（接手後會）怎麼處理。」（S-070）

甚至，必要時輔導教師也會直接介入，抑或視狀況與其他系統合作、連結資源或通報，以更有效處理問題。如受訪者提及相關經驗：「有時候輔導老師面對諮詢狀況，不見得就是單純的導師、輔導老師跟家人和學生四方就能完成的，有時候可能還要連接一些處室，輔導老師在行政的sop上比較熟悉，比方說什麼時候或業務等要聯絡教務處、學務處啊，然後各種狀況包含可能有性平啊什麼的要如何通報等等；那另外的話，在熟悉一些制度法規章程，和升學管道方面他們也是在行的……」（P-123）「有些事情是導師比較不專業、比較不知道怎麼去（跟學生個案）談，但是他（輔導教師）可以去做到這塊，比方他可能就會明確地跟我說：好，你就負責什麼什麼，……你就負責不要罵他、不要唸他什麼，你就拉住他的情緒，然後穩穩地說，然後接下來，剩下的就是他那邊處理，就是他其實會可能把比較大衝突面留在他那邊處理，那他也會搭個橋梁，稱讚學生說：你們導師說你最近有達標，有進步，不錯啊。那這樣分工下來，原本學生的情緒議題，以及跟我的衝突就有和緩……」（G-102）

而一位受訪者也分享，輔導教師如何在一位憂鬱症個案危急狀況時能互補處置，甚至擔任與家長溝通協調的角色：「輔導老師對我來說就是一個很重要的資源，就是他有任何狀況的話，可以趕快找到輔導老師，然後輔導老師就可以協助他來處理一些相關的情緒，宣洩抒發啊！呼吸放鬆啊～釐清一些想法等；輔導老師其實也跟家長做一些聯繫，做些諮詢，就是讓家長瞭解學生特殊狀況為何，可能背後的原由，我們做了些什麼，以及建議就醫用藥等，還有家長端可以怎麼陪伴他這樣，我覺得這樣的合作是有幫助的，也互補了我一些時間與專業上的不足。」（N-142）

（五）後續追縱，促進諮詢效果的鞏固與調整（ $N=12$ ）

諮詢的效果往往也透過將歷程中獲悉的策略付諸實施來驗證。對受訪者而言，這也是重要環節，即會期待能與輔導教師形成一持續合作關係，針對實施成效檢討，如此專業資源的支持，亦讓教師有安心感。在這環節，受訪者表示，通常輔導教師會視狀況追縱及瞭解後續成效，然有些教師亦會主動回饋。對此，雙方便會根據追縱與回饋狀況，評估策略或建議方向的適切性，進而討論應持續執行，抑或有所調整，這是一段不斷來回持續確認與驗證的過程。如受訪者所述：「通常我如果做完他（輔導教師）給我的建議，會再去跟他回饋說，……學生的反應是什麼，……如果說超出我們預期或有其他的反應，那通常輔導老師都會再跟我繼續討論，我們下次再遇到類似狀況可以怎麼做，會不會有所改善……」（K-064）「諮詢服務以後，就像我在教學現場，我用的策略不對，我會去求證再回到教學現場，我覺得這樣的服務對我來說也是特別的重要，因為它提供我實質的方法，然後指出我的盲點。」（F-080）

三、經驗與反思

（一）對諮詢的看法與態度

1. 一段專業合作與互補關係，適度回應尋求諮詢之起心動念（ $N=12$ ）

諮詢如同一合作關係的開啟，彼此在專業上相互合作與互補，減輕教師的壓力，並促進輔導成效顯現。如受訪者提及：「如果真的有什麼需要輔導老師幫忙跟學生或其他人協助溝通，或者是跟家長溝通的時候，他們也都願意，所以我覺得這個諮詢服務對於我們在第一現場教學、輔導學生方便很重要的。」（M-050）

回首諮詢經驗，受訪者普遍肯定諮詢帶來的效益，即某程度上滿足了其原本尋求諮詢的起心動念。如透過諮詢獲得情感支持，並藉由輔導教師專業視野，對自身與學生議題困境，甚至彼此優勢與資源有更深入的理解與洞察，這也帶動對自我或問題的重新架構，進一步也開啟後續轉變的可能。像是受訪者表示：「他們（輔導教師）給我很大的一個幫助是幫助我瞭解自己，……我覺得他幫助把我和自己以及與學生間的互動放大了，更讓我去看到原來我是這樣的一個人，用這樣的一個方式在帶班，或是碰到怎樣狀況，我會有怎樣的反應與情緒等等，有點回過頭看反思自己，……好像開了一扇窗的感覺。」（E-103）此外，透過共討策略，甚至輔導教師的專業介入，有助增進教師的知能以處理問題；而輔導教師的尊重、不批判，同理與情感支持也是一種示範，帶動教師學習及欣賞個案。

2. 安定感與支持感的構建，提升專業能見度（ $N=10$ ）

雖仍有教師質疑諮詢能帶來的即時協助，但普遍會理解改變需要時間，其更看重的是，輔導教師與所提供的服務帶來的安定感與支持感。如一位受訪者用中西醫的概念表示：「隨著幾次諮詢，我的心理慢慢就會調適說去學務處就像在吃西藥，去輔導室就是在吃中藥，他是一個緩慢的療程，也是個調整體質的概念，緩慢的療程要多久才會發生功效可能就因人而異，每個人體質不同可能產生出來的效果也不太一樣，但終歸會見效，……就是，在你著急時、不知所措時，至少有人還會在後面撐著你。」

（Q-104）具體而言，受訪者普遍視輔導教師為重要資源，其也認同諮詢此工作形態。誠如受訪者提及，當輔導專業顯現，輔導教師能見度也會提升，這也能促進校園輔導工作的正向循環，像是：「（諮詢服務帶來的效益）也讓大家非常有意願來輔導室走動，相信這專業。」（B-091）

（二）諮詢進展與成效的促進要素

奠基在這些經驗上，本研究統整出教師認為足以影響諮詢歷程與成效的相關促進要素。為促進諮詢歷程有效進行，甚至諮詢成效展現，以下四項要素亦為教師端，即需求方，認為在諮詢歷程中需多加重視。然這些要素的反面，便是在諮詢中可能是輔導教師須多加避免的。

1. 正視並建構支持的信任關係（ $N=15$ ）

雖諮詢較為目標導向，且往往諮詢時間有限，然學校輔導重視系統合作，對此，為順利開啟諮詢歷程與相互配合，仍須重視如何有效構建支持性的信任關係。尤其，教師常帶著情緒前來，當中可能有挫敗感、面子問題，甚至也夾雜著對專業的質疑、對揭露自身與學生個案資訊的擔憂，如一位受訪者提到其之觀察：「我覺得傳統老師，好像把孩子送出來給（輔導教師），或是做諮詢或是什麼的時候，好像感覺就代表著他好像沒有辦法handle好這一班，或是他能力不足這樣……」（L-081）故讓教師對輔導教師及此諮詢關係感到信任尤為重要。

多數受訪者認為，教師本身對於諮詢的不理解、隱憂與期待，是需被正視與澄清的，以促進對輔導教師與此服務的信任。如對諮詢內容隱密性的擔憂，便為一議題須加以重視：「……其實我會很怕被人家說你怎麼那麼不專業，這種事情也不會處理，所以我們還是需要有一點私密空間，這是從我們教師的需求出發，那如果從學生的需求出發，我們在談論學生某件事情的時候，……涉及到學生的一些隱私，那也必須在很私密的環境下去談。」（J-090）

倘若教師對於諮詢架構與內涵不甚理解，或對諮詢服務的疑惑或輔導教師於其中的角色定位未被適切澄清，會導致教師對諮詢有不適切的期待，進而影響到尋求諮詢的意願與行動。誠如受訪者提及：「當輔導老師沒有辦法提供他（教師）所期待的資源時，會讓老師會覺得有一些挫折，……這個期待的落差，我覺得有很大部分是老師對輔導老師的工作，還有在諮詢中的角色與功能不是很瞭解，就是不知道到底可以提供什麼，比方有些老師期待跟輔導老師諮詢後，就把學生丟給他全權處理了；或是期待輔導老師要去家訪等等，有些甚至認為孩子都不理他，只聽輔導老師的，就請輔導老師叫學生寫作業，而當輔導老師無法滿足時，他（教師）就覺得沒效，這些東西都需要澄清。」（G-088）

再者，受訪者認為，輔導教師基於對教師的認識給予接納與正向支持，這會讓教師感覺到被賦能、被承接住，這有助關係建立。如受訪者指出：「他（輔導教師）會就他對我的認識、看到我優點，然後跟我提點說你的這個優點，……然後我就說我沒有想到這個，他會順著給一些提點，讓我感覺我是有能力的……」（I-086）「因為老師們都是帶有一些狀況而來，所以可能我們會期待多一些情感上面的支持，而非我們馬上就進入一種評判你到底做得好不好的狀況。」（P-057）

此外，受訪者認為，輔導教師的支持亦是展現在雙方對於諮詢目標、態度與立場的一致，若彼此有共識往一致方向前進，這能產生同盟感，使得教師在迷惘、慌亂之際，亦能感受到安心，進而有助諮詢關係建立。如一位受訪者說道：「在諮詢服務中，我覺得應該一個認知，就是說，我們今天都是為了孩子，要解決孩子的問題，我們的關係不是對立的，應該是站在同一個線上，要一起進步的，所以這個部分對我來講很重要。」（F-058）這些皆奠基在輔導教師於歷程中展現出真誠與積極的協助態度，以讓教師感受到自身與相關議題受到看重：「我認為真誠地回饋，能夠真的是幫到這個孩子，而不是打官腔，……就是她（輔導教師）也很想要幫助我，……那個主動積極不是有侵略性，……給你的感覺就像，你可以信任他，或是我們一起想辦法。」（O-089）

反之，倘若教師的專業無法受肯定，且輔導教師於諮詢中對教師的作為妄下評價或評斷，容易形成由上對下指導的位階，進而影響諮詢關係，甚至教師減損自我價值感。如同受訪者說道：「對方（輔導教師）對我們有一個價值判斷時，我們就會有一點防衛，然後會開始變得很自責，……會覺得說我就是沒經驗、就是菜鳥這樣。」（I-055）

2. 在互為主體的基礎上互助合作 (N=10)

教師與輔導教師本身有專業典範的差異，也影響其在教育及學生輔導面向上有不同的角色與功能展現。對此，受訪者也認為，彼此的主體性應受重視，這主要因教師與輔導教師多維持一合作關係，且教師身上具有一些別於輔導教師的角色定位，如初級輔導與管教的特性、較多時間觀察學生並與之互動，甚至運用班級管理與同儕力量協助學生個案等，因此諮詢更應在互為主體的基礎上，重視彼此專業分工與意見交流，促進問題之解決；如此，教師亦可重拾我能感。如受訪者提到互助合作的經驗：「我已經習慣會跟輔導老師彼此互通這些資訊，因為這個學生其實都有持續再去找他（輔導教師），所以對我來說，就是他有學生那邊的第一手資訊，但我可能觀察到的一些訊息，我覺得這些應該會對他有幫助，或對我有幫助（就會交換）。」（M-091）

另一受訪者提到專業尊重與分工一事：「諮詢並不必然一定是從頭到尾都是輔導教師給予，而是你要去尊重老師，到底他回去他要怎麼實施，輔導老師等同於跟我們做了一個合作，也協助我們去反思，比方我們有班級經營教學的能力，要如何運用在個案輔導上，是奠基在專業上彼此分工。」（D-077）

3. 協助洞察、看見與正向聚焦 (N=13)

教師認為諮詢難能可貴之處，便是透過輔導教師專業的雙眼，對教師本身及相關議題保持敏銳度與洞察力，進一步協助其去看到教師困境的細節脈絡，如困境何以形成？可能癥結點為何？甚至自身或學生個案背後更深層的需求與行為內涵。這樣專業的評估與回饋，有助擴展教師對自身與學生問題的理解。如受訪者提及：「他們（輔導教師）會抓住我要表達的點，會適時給我回應，……他們切進去的點就跟我們切的不一樣，他們會很精準地抓到那個孩子內心深處的點，……像我不是輔導出生的，有時候問問題會覺得自己在鬼打牆，抓不到問題的核心就會拉長你的時間，你會更疲累去處理這個問題。」（F-043）

另一位受訪者分享協助洞察看見並提供觀點的重要性：「我覺得經驗上他們（輔導教師）看的不管是特殊的小孩或是有情緒的小孩，一定都比我們多，專業也比我們好，所以其實他看到的面向我覺得有時候是更廣的、是我沒有注意到的，……就是你會擔心說因為一句話或什麼的，導致小孩會有什麼樣的反應，那這時候輔導老師可能就會提供給我比較理性的解釋，分析這個小孩聽到這樣的話，他的反應或許會是怎樣，我覺得對我來講是很重要的。」（C-065）

甚至看到困境外自身或學生個案擁有的正向力量與資源，以及歷程中教師的優勢與努力，為問題解決投入希望感，同時也協助教師換個角度重新架構自身困境或學生議題。如此，較有助教師更投入合作，並利諮詢效益開展。誠如一受訪者所述：「我們帶著我們的痛苦或是學生的痛苦來到他們面前，如果輔導老師可以幫助我看到或許我還有哪些能力，……如果能夠幫我看到我或學生還有一些正向的可能性，我覺得會給我們一些盼望。」（I-071）

4. 提供立基經驗並貼近脈絡之專業具體策略（ $N=16$ ）

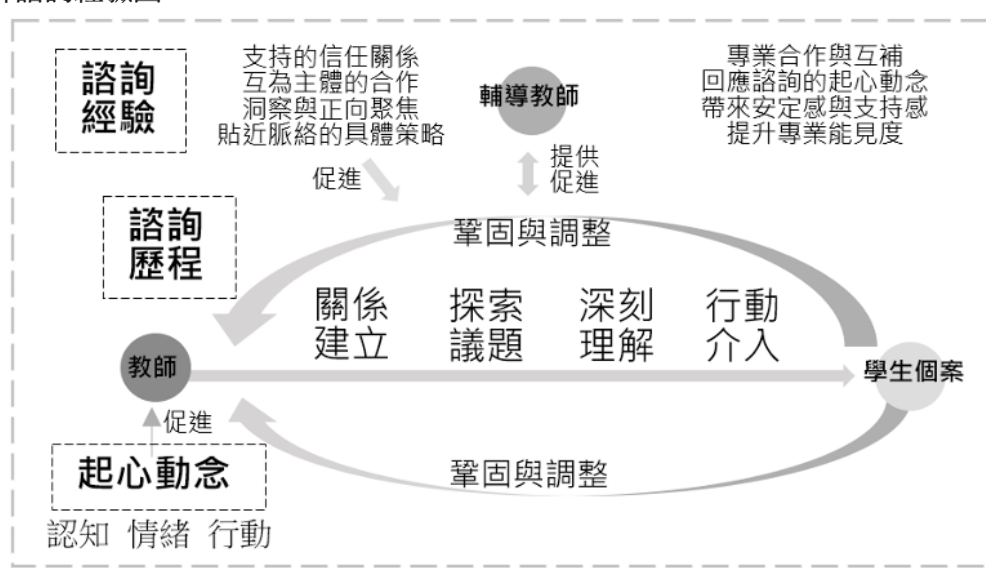
對於教師而言，相較起自身，輔導教師於一些議題處理上的經驗可能更為豐富，故會期望能有機會多理解這些經驗，藉此能提供或共同發想較為務實並貼近教師脈絡的專業策略，尤其策略的具體明確誠屬重要，這較有利教師實踐。誠如受訪者指出：「我覺得他（輔導教師）給我的建議是要明確、具體告訴我要怎麼做，我還會想知道這麼做的原因，……接下來你要再去處理什麼事情，……這樣我會比較有個依據，……因為畢竟我覺得他講出來跟我理解的可能是不一樣的，可能實施的結果就會有差距。」（J-075）

另受訪者提及較會信服立基實務經驗的策略：「像是相關的研習他（輔導教師）是真的很豐富，他可以馬上列舉一些方法自己運用，所以你可以從他的對話過程當中知道他是具有專業知識的，比如說某個書籍上他有看過這樣子的事件，或是這樣孩子的狀況，……你會覺得他是有經驗的，……我會更可以肯定跟相信他給的方法，比較不會帶有質疑感，……而且會願意再更積極的溝通去配合這個老師。」（B-069）

反之，一位受訪者分享輔導教師提供的策略未符合實際脈絡，亦讓其難以實施，這也折損了諮詢效益：「專輔老師在輔導個案時，會用情緒卡來瞭解個案的心情，她建議我也可以用此方法，但我跟專輔老師說：班上有二十幾個學生……我沒辦法一對一使用情緒卡，讓孩子表達你現在是生氣嗎？加上學校活動很多，我沒有辦法只照顧這個孩子，那其他孩子該怎麼辦呢？」（O-102）

圖1

教師諮詢經驗圖



本研究結果如圖1所示，展現了教師接受諮詢的歷程與經驗。首先，教師的「起心動念」來自認知、情緒或行動三方面的需求與期待，進而進入諮詢過程。在諮詢歷程中，輔導教師建立支持性的關係，讓教師在被接納的狀況下深入探討問題。輔導教師透過評估與回饋，幫助教師更深入理解問題，並在目標一致的基礎上合作制定應對策略。經由後續追蹤檢視介入措施的效果，以確認諮詢成效並決定是否需要調整策略。教師普遍肯定諮詢效果，視其為專業合作與互補關係，認為其能回應需求和期待。教師也肯認輔導教師和諮詢帶來的支持感，並指出當諮詢效果顯現時，輔導專業得以被看見，促進校園輔導工作的正向循環。基於經驗，教師反思如何更有效促進諮詢效益並獲得信任，認為應重視諮詢的促進要素。

肆、討論與建議

一、研究討論

（一）需求促發諮詢行動，需求亦須在歷程中被看見及處理

若專業輔導人員能更深入理解教師處境或學生議題，便能提供更適切的專業資源和支持（杜淑芬，2018；林瑞吉，2007）。然而，由於訓練不足，專業輔導人員常對於提供諮詢和受諮詢者的需求缺乏概念（宋宥賢，2021；許育光，2013；許育光、刑志彬，2019）。本研究結果凸顯了細緻覺察諮詢需求的重要性。受諮詢者尋求諮詢的起心動念，涵蓋了認知、情緒與行動三方面：在認知上，他們期望擴展視角並重構問題；在情緒上，他們希望獲得紓解與支持；在行動上，他們尋求專業支持與建議。

從另一角度看，教師對諮詢需求多聚焦於自身（如需要情感支持和身心調適）或問題端（如擴增或重構問題視角、獲取專業支持與建議）。這與過往研究發現相呼應，即諮詢的重點在於解決教師的工作困難（Carlson et al., 2006）。然而，本研究結果顯示，教師對諮詢的需求與期待是多元且個別化的，並非僅僅局限於問題解決或認知、行動導向的需求。因此，輔導教師須以不預設立場的方式進入教師脈絡，對其需求進行細緻關照，進而發展共識並滿足需求。

換言之，輔導教師應對諮詢方式、目的及自身角色保持彈性，以因應教師需求進行調整。相關研究也指出，諮詢專業知能應包括瞭解待諮詢的問題、需求及脈絡（林美珠，2002；Fan et al., 2021b），這在時間有限的實務現場中尤為重要（Brown et al., 2011）。然而，鑑於本研究發現，諮詢關係是雙向建構的，對諮詢需求的釐清與聚焦的責任並非完全在輔導教師身上。輔導教師可能扮演引領與輔助的角色，而教師也須對自身狀況保持開放，嘗試自我覺察與反思，以促進諮詢更貼近自身脈絡並回應需求。如劉麗娟與高淑貞（2020）所述，促進諮詢關係發展的關鍵在於教師能否勇於針對自身需求與狀態，和輔導教師進行討論。

（二）在支持與相互合作的基礎下，開展一能貼近與回應教師所需之諮詢歷程

諮詢歷程雖可能因時空脈絡、主題與參與者背景有所不同，但本研究資料整理顯示，大致可分為五個階段。本研究將結果與現有國內發展的諮詢模式進行比較（杜淑芬，2018；許育光，2021），發現一些值得討論之處。

首先，本研究結果所發現的模式與過往研究大致相似，即經歷關係連結與建構、議題釐清與確認、透過問題與反思促進觀點增添與重構，最終邁向輔導策略發展與實

踐（杜淑芬，2018；許育光，2021）。這顯示這些模式在臺灣校園輔導脈絡中的適用性，並逐步在校園中得到實踐。受訪者普遍認同諮詢的效益，並強調關係建構的重要性（劉麗娟、高淑貞，2020；Crothers et al., 2020）。

過往研究提到，需透過傾聽、同理來建立連結（許育光，2021）。本研究進一步發現，這也需要輔導教師表達對教師情緒的接納與支持，以及對其狀況的一般化。教師尋求諮詢時，常伴隨著負向情緒與挫敗經驗，或對議題和困境的態度（林瑞吉，2007）。教師的教學工作容易感受到疏離和孤單，少有機會與同儕討論與合作，導致心理層面上需要被支持與肯定。Erchul與Martens（2010）指出，正向的諮詢關係建立在諮詢者提供受諮詢者更多情感連結和經驗的普同感上。因此，透過建立支持性關係，可以更有效地發展穩固的工作同盟，幫助教師克服困境（曾雅蘋、杜淑芬，2020）。值得注意的是，與國外較廣泛運用的行為與認知行為諮詢模式相比，臺灣更加強調關係的建構和狀態的接納與支持。這可能是因為在華人文化中，關係和群體感為基礎，人情交流是重要的議題，這有助於彼此互動更加熱絡，資源網絡聯繫和資訊互通也更為順利（Hwang, 2012）。

再者，本研究結果顯示，諮詢者展現並定調合作態度非常重要。尤其在解決學生個案議題時，輔導教師的專業介入需建立在合作關係上，即彼此在諮詢中需要時進行資訊交流和分工合作，共同面對學生議題，並視狀況連結資源、提供必要的直接介入以有效處置問題。這種信任的合作還延續到諮詢結果的後續追蹤，透過教師的反饋進一步討論如何鞏固成效或調整策略與目標，以便妥善處置問題。此發現不僅呼應過往研究對諮詢合作關係的重視（杜淑芬，2018；許育光，2021；劉麗娟、高淑貞，2020），也支持近期學者的倡議，即諮詢不僅是間接服務，諮詢者也需對諮詢脈絡、狀況與受諮詢者的狀態有清楚理解，並彈性調整以適度回應需求，必要時提供與目標相符的直接服務（Falender & Shafranske, 2020），這樣可以提升諮詢服務效益。

此外，在本研究中發現，針對學生個案輔導議題，由於教師的專業知能與角色限制，輔導教師會視情況在分工合作的基礎上涉入個案學生或其系統，例如及時承接個案狀況、回應家長端擔憂並促進增能、成為教師與系統間的溝通橋梁，以及聯繫與協調行政資源等。這一部分可能源自臺灣學校輔導工作的特性以及輔導教師被賦予的角色期待與定位，即輔導教師被期望能展現專業支援、直接服務提供、資源整合與協調等角色職責。在校園中，更加講求透過生態系統合作與分工來共同推動輔導工作，以促進正向輔導氛圍的建構與循環（王麗斐等人，2013）。就此，這也凸顯了諮詢與輔導間的相輔相成。

（三）重視諮詢效能的促進要素——即協助教師洞察與正向聚焦，並在互為主體性的基礎上建構具體策略

從本研究受訪者的經驗反思中，歸結出影響諮詢歷程與效能的相關要素。這些要素具有兩面性，促進與抑制並存，要深化諮詢效能，須重視並實踐促進因素。

首先，本研究發現，透過來回對話、釐清、專業評估與回饋，輔導教師能協助教師增進對自身與困境議題的覺察，並對其重新架構和找到自身能力與資源。教師的困境或未解決的內在衝突，可能因個案問題而引發，進而產生工作挑戰（Caplan & Caplan, 1999; Erchul & Martens, 2010）。透過輔導教師與教師的合作，促進教師進一步覺察與反思，這不僅促進其專業發展（杜淑芬，2018；潘世尊，2014），還有助於從領悟與洞察中發展行動（杜淑芬，2018；Teyber & Teyber, 2017），進而展開更有效的輔導行動。

此外，本研究結果發現，對專業的尊重，並以互為主體為基礎的互助合作方式進行諮詢，亦受到教師的重視。這再次呼應過往研究，即在臺灣脈絡下，諮詢應被視為兩專業者的合作互動歷程（杜淑芬，2018；劉麗娟、高淑貞，2020）。由於角色定位與專業典範的差異，雙方對合作的理解不同，教師可能認為輔導教師缺乏導師經驗，無法理解教師的立場與行動意涵。此外，華人教師因面子與學校人際關係文化，較難承認或探究自身在教育實踐上的困境（潘世尊，2014）。因此，提供教師穩定的支持性關係固然重要，輔導教師更應依循教師的經驗脈絡，理解其角色定位，提供適切的觀點與策略，避免以專家自居或取代教師的角色，否則將影響諮詢功能的發揮（劉麗娟、高淑貞，2020）。

換言之，教師需在諮詢歷程與關係中，感到自身價值與專業被尊重和重視，並在雙方合作的基礎上，輔導教師能提出或共構符合教師脈絡的具體建議，並保留彈性調整的空間，這樣有利於諮詢效益的開展（林瑞吉，2007）。

二、研究建議與限制

本研究從教師視角探討其與輔導教師諮詢的經驗，基於研究結果與討論，歸納以下建議供學校輔導實務工作推展與未來研究參考。

（一）學校輔導實務工作

1. 對輔導教師進行諮詢之建議

華人文化重視關係和面子，這亦影響諮詢關係。為促進諮詢進行，輔導教師宜專注傾聽、同理、接納與正向支持，建立互信關係。此外，輔導教師瞭解校園生態、教師特性及常見議題，宜定期關心教師狀況，或在辦公室走動，活絡彼此關係，促進發展性輔導。此外，根據本研究結果，建議輔導教師尊重教師專業，不妄下評斷，避免出現上下級的指導性位階。教師尋求諮詢多表示需要支持和合作，輔導教師在提供專業策略時，須具體明確並符合教師的問題背景脈絡，同時重視合作精神。這也牽涉本研究發現，即輔導教師的角色應具彈性與多元性，除了間接服務外，視狀況提供必要的直接服務，如直接針對學生個案、家長端、班級端提供必要處置，包括介入、資源聯繫、資訊提供、心理衛生教育、轉介或通報等。這不僅提升諮詢效益，也符合臺灣校園輔導強調的系統合作脈絡，促進輔導工作發展正向循環。最後，輔導教師在提供策略與建議後，仍須重視教師專業主體，給予反思如何實踐的機會，這不僅貼近教師需求，有助其專業精進，也有助於維持彼此正向的諮詢關係。

2. 對教師尋求諮詢之建議

鼓勵教師在需要時透過諮詢服務尋求專業幫助，並在諮詢中釐清諮詢的形式、功能、目的和角色定位，以避免不適切的期待影響諮詢效益。教師應與輔導教師建構合作關係，共同討論協助策略，收集或回饋學生個案狀況，以提升諮詢效益並促進理解與信任，使諮詢服務更成功。

3. 對師資培育之建議

諮詢服務是落實輔導專業的有效形式，然而過去學校專業輔導人員較少針對教師諮詢進行專業培訓。研究發現，合適的專業培訓設計與實施能提升輔導人員的諮詢自我效能（Fan et al., 2021a）。本研究建議，臺灣師資培育相關機構制定符合學校輔導實務的教師諮詢專業訓練標準，選用適合需求與脈絡的培訓方式，如模擬案例演示與練習、實作觀察與反思、教學者回饋等（Newman et al., 2022），來強化輔導人員的諮詢合作能力，擴大校園輔導工作推展。課程設計上，建議考慮不同教育階段的求詢議題。例如，小學教師更多提及班級經營及相關衍生議題，因此在對應階段的輔導培訓中，應提升相關知能概念並增加案例討論，以更好地回應實務需求。

（二）研究限制與未來展望

1. 研究方法與資料信實度

本研究選擇質性取徑探究教師在諮詢中的真實經驗，儘管盡力確保研究結果的信賴度，但其代表性和類推性仍有限。建議未來研究在此基礎上增加問卷和量表等量化方法，並配合更大量樣本，針對教師諮詢的動機、經驗與需求進行資料收集與分析，提升結果的代表性。本研究初步採用特定方法確保受訪者討論內容與研究主旨一致，資料分析顯示受訪者的受諮詢經驗與既有心理諮詢內涵相呼應。然而，考量到心理諮詢是一門專業，且國內提供此類訓練的學系或培訓機會有限，建議後續研究應採取多元化的資料收集方法，例如將諮詢教師的相關訓練經歷納入考量，以更加準確地確認受訪者討論內容與心理諮詢實踐的相關性。

2. 研究對象與議題

本研究期望從受諮詢者視角（即一般教師）來看諮詢的樣態，但為更全面瞭解，建議未來研究納入多元觀點：

（1）諮詢牽涉輔導教師、教師與學生三方，未來研究可考慮納入這些角色，或透過對偶研究方式，提供更全面的視角。

（2）鑑於教師諮詢在臺灣的研究尚待豐富，建議進行更廣泛或系列研究，聚焦於諮詢模式推廣與培訓、效能探討、督導機制建立及實際應用，促進諮詢在學校輔導中的推展。

（3）本研究主要探討教師接收到輔導教師提供的諮詢經驗，未涉及外部支援單位如各縣市學生輔導諮商中心、教育部教師諮商輔導支持中心等的服务。未來研究可探討這些經驗的共通點和差異及其服務效益。

（4）本研究聚焦於教師面臨的學生輔導議題與班級事務，未涵蓋家長、行政人員或危機處置等議題。未來研究應擴大探討輔導教師在不同諮詢面向上的經驗。

（5）本研究初步發現不同教育階段教師在受諮詢經驗上可能存在差異，但受限於研究範圍，未能深入探討。未來研究可進一步探究不同教育階段的諮詢經驗差異。

綜上所述，這些皆為值得重視之議題，期望未來研究能深入探討，以更全面理解諮詢服務在校園中的樣貌。

參考文獻

- 王麗斐、李旻陽、羅明華（2013）：WISER 生態系統合作觀的雙師合作策略。輔導季刊，49（3），2-12。[Wang, L.-F., Li, M.-Y., & Lo, M.-H. (2013). The double-teacher cooperation strategy of the WISER ecosystem cooperation concept. *Guidance Quarterly*, 49(3), 2-12.]
- 王麗斐、杜淑芬、趙曉美（2008）：國小駐校諮商心理師有效諮商策略之探索性研究。教育心理學報，39（3），413-434。[Wang, L.-F., Tu, S.-F., & Chao, H.-M. (2008). An exploratory investigation of effective counseling strategies for counseling psychologists working in elementary schools. *Bulletin of Educational Psychology*, 39(3), 413-434. <https://doi.org/10.6251/BEP.20070808>]
- 刑志彬、許育光（2014）：學校心理師服務實務與模式建構初探：困境因應與專業發展期待分析。中華輔導與諮商學報，39，117-149。[Hsing, C.-P., & Hsu, Y.-K. (2014). Preliminary exploration for the practice essence and service model of the school psychologist: Analysis through the difficulties copying and profession expectation. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 39, 117-149.]
- 朱美娟（2021）：紮根理論研究方法：不同陣營之間的比較與選擇。市北教育學刊，68，1-22。[Chu, M.-C. (2021). Grounded theory method: Comparison and choice between different approaches. *Journal of Education of University of Taipei*, 68, 1-22.]
- 宋宥賢（2021）：臺灣學校輔導系統之發展：論諮詢工作的重要性、內涵與實務建議。新社會政策，72。[Sung, Y.-H. (2021). The development of Taiwan's school counseling system: On the importance, connotation and practical suggestions of counseling work. *New Society for Taiwan*, 72.]
- 杜淑芬（2018）：諮商師透過諮詢與教師合作處理學生問題行為之行動研究。教育實踐與研究，31（1），39-70。[Tu, S.-F. (2018). Consultation and cross-professional collaboration to resolve students' problem behaviors: An action research. *Journal of Educational Practice and Research*, 31(1), 39-70.]
- 林美珠（2002）：諮詢能力內涵與評量之探討研究。中華輔導學報，12，117-152。[Lin, M.-J. (2002). An empirical study on consultation competency and measurement. *Chinese Annual Report of Guidance and Counseling*, 12, 117-152. <https://doi.org/10.7082/CARGC.200209.0117>]
- 林瑞吉（2007）：國小教師諮詢之行動研究：一位輔導工作者的實踐故事（博士論文，國立臺灣師範大學），臺灣博碩士論文知識加值系統。[Lin, R.-C. (2007). *The action research of teacher consultation in the elementary school: A school*

- counselor's practical story* (doctoral thesis, National Taiwan Normal University), National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan. <https://hdl.handle.net/11296/ke25u4>]
- 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。[Hsu, Y.-K. (2013). An exploratory examination of the practices of Taiwan elementary school counselors: A dialogue about their difficulties and expectations. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 38, 57-89.]
- 許育光（2021）：學校心理諮詢LIFE實務模式的初步建構：以反映性實踐對話歷程為基底的應用。台灣遊戲治療學報，10，33-60。[Hsu, Y.-K. (2021). Preliminary construct of the LIFE model for school consultation practice: The application of reflective practice dialogue. *Journal of Taiwan Play Therapy*, 10, 33-60. [https://doi.org/10.6139/JTPT.202112_\(10\).0004](https://doi.org/10.6139/JTPT.202112_(10).0004)]
- 許育光、刑志彬（2019）：臺灣學校心理師何去何從？——從現況評述、課程檢核到培育反思。當代教育研究季刊，27（3），35-64。[Hsu, Y.-K., & Hsing, C.-P. (2019). Phenomenon review, curriculum investigation, and reflections on the professional training of school psychologist in Taiwan. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 27(3), 35-64. [https://doi.org/10.6151/CERQ.201909_27\(3\).0002](https://doi.org/10.6151/CERQ.201909_27(3).0002)]
- 曾雅蘋、杜淑芬（2020）：以人際歷程理論分析教師接受諮詢之人際經驗。教育心理學報，52（1），113-138。[Tseng, Y.-P., & Tu, S.-F. (2020). The teacher's interpersonal experience of receiving consultation from the perspectives of interpersonal process theory. *Bulletin of Educational Psychology*, 52(1), 113-138. [https://doi.org/10.6251/BEP.202009_52\(1\).0005](https://doi.org/10.6251/BEP.202009_52(1).0005)]
- 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。[Chao, W.-T. (2015). Successful experiences of systemic collaboration in student counseling services. *Journal of Family Education and Counseling*, 19, 1-31.]
- 劉麗娟、高淑貞（2020）：探究國小輔導實務工作中之教師諮詢執行經驗—雙向現象場視框之觀照。中華輔導與諮商學報，57，85-120。[Liu, L.-C., & Kao, S.-C. (2020). Implementation of teacher consultations in elementary school counseling: Comparison of a dual framework phenomenal field. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 57, 85-120. <https://doi.org/10.3966/172851862020010057004>]
- 潘世尊（2014）：教育行動研究的困境與挑戰。教育理論與實踐學刊，30，119-147。[Pan, S.-T. (2014). Predicaments and challenges of educational action research. *Journal of Educational Theory and Practice*, 30, 119-147. [https://doi.org/10.7038/JETP.201412_\(30\).0006](https://doi.org/10.7038/JETP.201412_(30).0006)]

- Ando, H., Cousins, R., & Young, C. (2014). Achieving saturation in thematic analysis: Development and refinement of a codebook. *Comprehensive Psychology, 3*(4). <https://doi.org/10.2466/03.CP.3.4>
- Baker, S. B., Robichand, T. A., Dietrich, V. W., Wells, S. C., & Schreck, R. E. (2009). School counselor consultation: A pathway to advocacy, collaboration, and leadership. *Professional School Counseling, 12*, 200-206. <https://doi.org/10.1177/2156759X0901200301>
- Bowen, G. A. (2008). Naturalistic inquiry and the saturation concept: A research note. *Qualitative Research, 8*(1), 137-152.
- Brown, D., Pryzwansky, W. B., & Schulte, A. C. (2010). *Psychological consultation and collaboration: Introduction to theory and practice* (7th ed.). Pearson.
- Caplan, G., & Caplan, R. B. (1999). *Mental health consultation and collaboration*. Waveland.
- Carlson, J., Watts, R. E., & Maniacci, M. (2006). *Adlerian therapy: Theory and practice*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11363-000>
- Cope, D. G. (2014). Methods and meanings: Credibility and trustworthiness of qualitative research. *Oncology Nursing Forum, 41*(1), 89-91. <https://doi.org/10.1188/14.ONF.89-91>
- Crothers, L. M., Hughes, T. L., Kolbert, J. B., & Schmitt, A. J. (Eds.). (2020). *Theory and cases in school-based consultation: A resource for school psychologists, school counselors, special educators, and other mental health professionals* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429029974>
- Erchul, W. P., & Martens, B. K. (2010). *School consultation: Conceptual and empirical bases of practice* (3rd ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-5747-4>
- Erchul, W. P., & Sheridan, S. M. (2014). *Handbook of research in school consultation* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203133170>
- Falender, C. A., & Shafranske, E. P. (2020). *Consultation in psychology: A competency-based approach*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000153-000>
- Fan, C.-H., Juang, Y.-T., Yang, N.-J., & Zhang, Y. (2021a). An examination of the effectiveness of a school-based behavioral consultation workshop. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 73*(1), 88-102. <https://doi.org/10.1037/cpb0000182>
- Fan, C.-H., Zhang, Y., Juang, Y.-T., & Yang, N.-J. (2021b). An examination of the psychometric properties of the consultation self-efficacy scale in Taiwan. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 31*(2), 246-267. <https://doi.org/10.1080/10474412.2020.1793348>

- Fouad, N. A., Grus, C. L., Hatcher, R. L., Kaslow, N. J., Hutchings, P. S., Madson, M. B., Collins, F. L., Jr., & Crossman, R. E. (2009). Competency benchmarks: A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. *Training and Education in Professional Psychology, 3*(4, Suppl), S5-S26. <https://doi.org/10.1037/a0015832>
- Goodman-Scott, E. (2015). School counselors' perceptions of their academic preparedness and job activities. *Counselor Education and Supervision, 54*, 57-67. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2015.00070.x>
- Guiney, M. C., Harris, A., Zusho, A., & Cancelli, A. (2014). School psychologists' sense of self-efficacy for consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 24*(1), 28-54. <https://doi.org/10.1080/10474412.2014.870486>
- Gunawan, J. (2015). Ensuring trustworthiness in qualitative research. *Belitung Nursing Journal, 1*(1), 10-11. <https://doi.org/10.33546/bnj.4>
- Hurwitz, J. T., Kratochwill, T. R., & Serlin, R. C. (2015). Size and consistency of problem-solving consultation outcomes: An empirical analysis. *Journal of School Psychology, 53*(2), 161-178. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.01.001>
- Hwang, K.-K. (2012). *Foundations of Chinese psychology: Confucian social relations*. Springer.
- Newman, D. S., Gerrard, M. K., Villarreal, J. N., & Kaiser, L. T. (2022). Deliberate practice of consultation microskills: An exploratory study of training. *Training and Education in Professional Psychology, 16*(3), 263-271. <https://doi.org/10.1037/tep0000368>
- Parker, J. S., Castillo, J. M., Sabnis, S., Daye, J., & Hanson, P. (2020). Culturally responsive consultation among practicing school psychologists. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 30*(2), 119-155. <https://doi.org/10.1080/10474412.2019.1680293>
- Rollin, S. A., Subotnik, R. F., Bassford, M., & Smulson, J. (2008). Bringing psychological science to the forefront of educational policy: Collaborative efforts of the American Psychological Association's Coalition for Psychology in the Schools and Education. *Psychology in the Schools, 45*(3), 194-205. <https://doi.org/10.1002/pits.20290>
- Stone, C. B., & Dahir, C. A. (2015). *The transformed school counselor* (3rd ed.). Cengage Learning .
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Tatar, M., & Bekerman, Z. (2009). School counsellors' and teachers' perceptions of their

- students' problems: Shared and divergent views. *Counselling and Psychotherapy Research*, 9(3), 187-192. <https://doi.org/10.1080/14733140903031093>
- Teyber, E., & Teyber, F. H. (2016). *Interpersonal process in therapy: An integrative model* (7th ed.). Cengage Learning.
- Warren, J. M. (2013). School counselor consultation: Teachers' experiences with rational emotive behavior therapy. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 31(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10942-011-0139-z>
- Warren, J. M., & Gerler, E. R. (2013). Effects of school counselors' cognitive behavioral consultation on irrational and efficacy beliefs of elementary school teachers. *The Professional Counselor*, 3(1), 6-15. <https://doi.org/10.15241/jmw.3.1.6>

收件日期：112年03月03日

初審日期：112年08月09日

二審日期：113年03月15日

三審日期：113年07月08日

通過日期：113年08月06日

Teacher Consultation from the Consultee Perspective*

Chien Lin

National Chengchi
University

Shou-Chun Chiang

Texas Tech
University

Cheng-Hao Sung**

National Sun, Yat-sen
University

Teacher consultation is a common service in Taiwan's campus counseling work. Professional support and assistance from counseling teachers promote teacher empowerment in solving student cases and related issues. Consultation services will also be a trend in the future development of school psychology. However, little research has been conducted on teacher consultations in Taiwan. In ensuring that consultation work plays an appropriate role, the views and experiences of the consultees (i.e., teachers) must also be considered to refine the existing working mode of teacher consultation for the promotion of consultation work in schools. This study is based on teachers' perspectives and aims to clarify their views, participation experiences, needs, and expectations of consultees and consultation services. A total of 19 school teachers (seven men and 12 women; average age of 38.68 years and average teaching experience of 12.26 years) participated in the interviews. The results can be divided into three parts based on the grounded theory analysis. (1) Cognitive, emotional, and behavioral aspects mainly drive teachers' entry into the consultation process. Regarding the cognitive dimension, teachers seek consultation primarily to expand their perspectives on their own difficulties or students' problems and reconstruct their views. Regarding the emotional dimension, teachers seek consultation mainly to understand their emotions and obtain emotional support. In terms of the behavioral dimension, teachers seek consultation hoping to settle and improve

* **Funding Source:** National Science and Technology Council's College Student Research Project (Grant No.: 111-2813-C-033-008-H). **Acknowledgments:** The authors would like to express their gratitude to the reviewers and editorial team for their valuable feedback, which greatly contributed to the improvement of this manuscript. Special thanks are also extended to the interviewees who generously shared their experiences, aiding in a deeper understanding and insight into teacher consultation and its development in Taiwanese schools.

** **Corresponding author:** Cheng-Hao Sung, e-mail: sung6306@gmail.com.
doi: 10.53106/172851862025010072003

their own mental and physical conditions affected by distress, receive professional support and advice from teacher-counselors, and thus solve their own difficulties or students' problems. (2) Teacher consultation comprises steps, including establishing relationships, exploring core issues, deepening understanding, action, consolidation, and adjustment. More specifically, the consultation process begins with the construction of a supportive relationship provided by teacher-counselors, which encourages teachers to engage in a deeper exploration of their problems together with the teacher-counselors under circumstances where they feel supported. Teachers gain a better understanding and awareness of their problems through teacher-counselor assessment and feedback. Finally, through collaborative goal setting, appropriate responses or strategies are made to address these problems. Subsequent follow-ups are used to consolidate or adjust these strategies to ensure problems are adequately resolved. (3) Teachers generally acknowledge the benefits of consultation and base their conclusions on their experiences and reflections, identifying facilitative and inhibitory factors in the consultation progress. The factors that facilitate the consultation process mainly include the following: the teacher-counselors must acknowledge and establish a trusting relationship with teachers; both parties need to collaborate on the foundation of mutual professional respect; the teacher-counselors must assist teachers in gaining insight and recognition of their potential problems and help them positively focus on their abilities and performance; and the teacher-counselors must also base their advice and strategies on their own professional experience to provide teachers with concrete, context-specific guidance that helps them solve the problems. Conversely, inhibitory factors may include hierarchical consultation relationships, teacher-counselors' advice and strategies not meeting teachers' contexts and needs, and teachers' lack of familiarity with the consultation context or teacher-counselors' role positions, which may all affect the progress and effectiveness of the consultation. Therefore, catalysing facilitative factors and minimising inhibitory factors during the consultation process is essential. Overall, based on the analysis of teachers' experiences participating in consultations, this study concludes with several practical implications that contribute to the positive development of teacher consultation in Taiwan's campus counseling environment.

Keywords: consultation experience, consultation process, teacher, teacher consultation, needs.

