

運用沙盤創作探究國小專任輔導教師輔導特教生之困境覺察與突破

沈槿涵 蔡美香

摘要

本研究旨在運用沙盤創作探究國小專任輔導教師輔導特教生之困境覺察及突破困境之可能性。本研究以建構主義進行研究，共招募三位國小專任輔導教師為研究參與者，進行每次 1.5-2 小時，共計三次的半指導式沙盤創作，同時在每次沙盤創作後進行訪談，並於第三次沙盤創作結束後兩週，進行一次 15-30 分鐘的追蹤訪談，訪談資料以主題分析法進行資料分析。研究結果共呈現四個主題，包含：國小專輔教師輔導特教生之困境、國小專輔教師突破輔導特教生困境之可能性、沙盤歷程的反思與洞見、實務工作中的實踐與突破。同時，結果顯示國小專任輔導教師輔導特教生之困境，藉由沙盤創作歷程催化困境覺察，並透過沙盤創作與討論激盪突破困境的可行策略，再將沙盤創作後的覺察與反思整合，帶回輔導實務現場實踐，此知覺困境至突破困境為一個循環的歷程。最後，研究者根據研究結果進行討論並提出對未來研究與實務工作的建議。

關鍵詞：困境突破、困境覺察、沙盤創作、特教生、國小專任輔導教師

沈槿涵 高雄市岡山國民小學

蔡美香 國立臺南大學諮商與輔導學系（通訊作者：mhtsai@mail.nutn.edu.tw）

壹、緒論

隨著校園輔導工作的逐年落實，國小專任輔導教師也被賦予更多期待，尤其針對危機辨識、憂鬱自傷、行為偏差、情緒管理、人際溝通、情感議題、家庭議題、精神疾病與特殊教育需求兒童等議題的學生提供專業協助（宋宥賢等人，2018；許育光，2011）。其中具特殊教育需求的學生（以下簡稱特教生）輔導，相較一般生有更多面向需要考量，近年來國小專任輔導教師的案主，有愈來愈高比例、甚至超過一半為特教生（鄭津妃，2012）。

我國自 1984 年公布並實施《特殊教育法》迄今近四十年，在不斷推動融合教育下，特教生安置於普通班比例已達九成以上，但在適應上仍需許多協助（陳書婷，2018）。除了基本的課業學習，生活適應困難、人際互動卡關、情緒管理等議題，往往才是特教生面臨的更大挑戰（蔡宛珍，2020）。特教生雖有特殊教育專業資源介入，但多數是以加強課業學習為主，提供認知層面的知識傳授或生理層面的訓練與指導，然而，在心理層面的關注與引導仍相對缺乏，使得特教生在普通班級的適應議題不易獲得全面關照（蘇意湘，2020）。

專任輔導教師進駐國小校園後，能彌補特教生心理輔導專業缺乏的情形，進而給予不同的視角與協助。特教生的心理輔導工作已逐漸成為目前國小專任輔導教師實務工作的重要議題，比例亦逐漸增加（鄭津妃，2012），然而，國小輔導教師在輔導特教生的歷程所面臨的困境以及突破困境的可能策略，卻鮮見於文獻，僅有數篇探究輔導教師與特教教師跨專業合作現況以及對特教生的運用（蔡妙卿，2017；蔡宛珍，2020）。

Homeyer 與 Sweeney（2023）提及沙盤媒材的獨特性是讓當事人藉由擺盤與物件所蘊含的隱喻／象徵訊息，分享其內在故事，進而為當事人帶來整合性的領悟與療癒。此外，隱喻能催化個體理解具體經驗中的抽象概念，催化個體轉換看待問題的視角並思考未曾使用過的解決方式（Homeyer & Lyles, 2022; Wickman et al., 1999）。因此，為探究輔導教師輔導特教生的困境覺察及其突破，本研究擬運用沙盤創作，協助國小輔導教師透過擺盤與述說的歷程，在當下重現其輔導特教生的經驗、具象模糊感受、擴展新觀點與視野，進而促進轉化或困境突破的可能性。

綜上所述，特教生的心理輔導儼然已為國小專任輔導教師所關注的工作之一，因此，若能針對輔導教師與特教生進行輔導所面臨的困境、困境的突破進行研究，並結合沙盤創作的輔助敘說，期能促進國小專任輔導教師與其輔導工作經驗之理解，獲得新的覺察與領悟，進而提升對特教生的輔導工作效能。以下論述相關文獻，並說明本研究基礎。

一、國小專任輔導教師工作發展與應用於特教生的困境

臺灣國民小學輔導工作的推展，歷經多次重要法令政策修訂，為強化學校輔導教師編制，於 2011 年立法通過《國民教育法》第十條修正案，正式設置專任

輔導教師（國民教育法，2023）。近十年來，國小專任輔導教師在輔導實務工作面臨許多挑戰，大致可分為體制層面及實務工作層面。

（一）體制層面之工作挑戰

1. 輔導教師角色定位模糊

國內自 2012 年增置國小專任輔導教師，對學校團隊而言是新加入的角色，早期許多教師對專輔教師的角色職責不瞭解，當遇到學生議題會希望得到明確答案或看見立即成效（莊子瑩，2018）。此外，專輔教師的工作內涵聚焦於學生輔導工作、而非授課，不同於一般教師，因而容易面臨角色定位模糊的情形（宋宥賢，2016；鄭雅靜等人，2018）。歷經十多年推廣與磨合，學校單位對專輔教師工作內容概念已有提升，但面臨輔導與特教合作時，仍因有些工作性質雷同以至職權歸屬模糊，使專輔教師的定位不清楚，而有合作困難之情形（林佳英，2023）。

2. 處室間權責不明

教育部於 2004 年修訂頒布《國民教育法施行細則》，將輔導與訓導工作職責與內涵加以整併與調整，期能促進處室間的合作（國民教育法施行細則，2023）。然而，因處室間缺乏溝通與合作經驗，造成權責混淆，以致輔導成效不彰。實務現場發現有些教師對輔導室與學務處的功能與權責模糊不清，誤把訓導與輔導混為一談，或是認為特教生歸屬輔導室管理，將需管束協助的特教生直接轉介至輔導室。訓輔不分的現象，經常使專任輔導教師感到困擾，也易造成學校行政系統的內部衝突（許育光，2013；黃靖淳，2015）。

3. 實務工作負荷過重

專輔教師進駐校園後，學校教師已漸瞭解專輔教師的工作內容，開始懂得善用輔導資源，轉介至二級輔導的一般學生與特教學生人數不斷攀升，且學生困擾議題類型也日趨多元與複雜。同時，專輔教師不僅接需要長期輔導的案主、亦須協助處理嚴重行為議題學生的突發狀況，或因學校人力不足，而面臨個案量大、實務工作壓力超出負荷的情形（林佳英，2023；黃靖淳，2015）。

（二）輔導實務層面之工作挑戰

1. 專業定位模糊

專任輔導教師在學校兼具多重角色（教師、諮詢者、輔導人員），容易在角色轉換歷程感到失衡與困難（謝曜任，2017）。此外，專任輔導教師的工作規律性與明確性低且具變化性，許多教師對專任輔導教師的角色定位與工作內容模糊不清，當學生出現突發狀況時，有時會本能地迅速請求專輔教師的支援（莊子瑩，2018），加上校園推展的三級輔導概念仍未普及深化，使得專任輔導教師需花費很多精力與時間宣導與劃分權責（鄭雅靜等人，2018）。

2. 輔導專業知能有待持續提升

近年來，需要輔導的學生的議題日趨複雜化，加上特教生的協助經常會牽涉到問題診斷甚至需要醫療介入，當處理危機性議題時，有時可能會面臨法律議題

的涉入（許育光，2013）。國內現職國小專輔教師的年資多在 10 年以下，過往輔導培育階段與輔導工作所累積的知識與經驗，在心理疾患與特教議題領域的涉略較缺乏，當面對此類型的學生，容易因不知如何處理，而感到挫折（沈雅婷，2016；莊子瑩，2018）。

3.系統合作之挑戰

兒童輔導工作需要與不同系統合作，Goodyear-Brown（2020）與 Ray（2023）都強調家長與教師的參與，能大力推進輔導進展。然而，並非所有系統中的重要他人願意積極溝通與相互配合，使得專任輔導教師在整合資源上變得窒礙難行，因而影響輔導成效，例如從家庭系統合作面向，家長對特教生的障礙接受程度及理解程度，對系統合作有相當影響。若家長態度消極，專輔教師可能面臨家長拒絕配合輔導策略、質疑輔導功能或家訪困難等；從教師系統合作而言，教師若對特教生的障礙類別特徵不清楚，可能無意中引起特教生激烈的情緒及行為反應，這可能使一些教師對輔導產生不當的期待，進而影響他們對輔導團隊的信任與支持程度，以及彼此間的合作關係與意願，進而對輔導工作成效產生影響（沈雅婷，2016；林佳英，2023；林郁倫等人，2014；許育光，2013；黃靖淳，2015）。

4.專業成長與督導需求

自政府提倡融合教育以來，多數國小班級中每班都有一到兩位特教生，導師會依據特教生需求協助申請輔導資源。然而，由於每位特教生的個別差異大，專輔教師在實務工作上面臨許多挑戰，例如輔導專業實務能力、教師與家長諮詢、系統合作等，儘管能自行查閱相關專書，有時仍感無計可施（林世欣等人，2021；林佳英，2023；許育光，2013）。現階段國小專輔教師多以參與團體督導方式增進其專業知能，然目前團體督導的次數較少、人數過多，較難符合專輔教師的專業成長需求（林世欣等人，2021；莊子瑩，2018）。因此，亟需制定明確的專業知能與培育機制，方能符合實際的需求發揮輔導效能（施又瑀、施喻璇，2019）。專輔教師進駐校園後，學校教師已漸瞭解專輔教師的工作內容，開始懂得善用輔導資源，轉介至二級輔導的一般學生與特教學生人數不斷攀升，且學生困擾議題類型也日趨多元與複雜。同時，專輔教師不僅需要負責長期輔導的案主、亦須協助處理嚴重行為議題學生的突發狀況，或因學校人力不足，而面臨個案量大、實務工作壓力超出負荷的情形（林佳英，2023；黃靖淳，2015）。

二、輔導知能應用於特殊教育學生之心理需求

根據特殊教育通報網 109 年度特殊教育統計年報，108 學年度國小教育階段身心障礙類學生安置在一般學校接受特殊教育服務的人數，佔全體國小身心障礙學生的 98.61%，其中 76.08% 身心障礙學生就讀普通班、部分時段抽離至資源班接受特殊服務（分散式資源班）；3.52% 則在普通班接受特教服務；11.23% 接受巡迴輔導（含在家教育巡迴輔導）（教育部，2020）。由此可見，國內在融合教育推行下，主要採行分散式資源班的安置方式（多數時間與一般學生共同學習及參與班級活動、部分時段抽離至資源班），期能增加身心障礙學生與一般學生互動的

機會，並讓一般學生學習以積極、接納的正向態度與身心障礙者建立友誼關係(張蓓莉，2009)，藉以從中培養社會適應能力及發掘內在潛能(蘇意湘，2020)，並協助其在課業學習、行為能力與生活適應上更加順利(謝孟純，2016)。

在融合教育的實施下，普通班教師接觸特教生的機會增多，擔任的角色也隨之越來越多重，針對特教生所提供的協助，除導師在課程安排與班級經營的調整，也需特教教師提供學業相關的學習與補救，協助特教生運用不同學習策略，增進學習適應(蔡宛珍，2020)。然而，特教生在學校生活適應上，可能會經驗到挫折、自我概念低落，或者因社交技巧較不佳、情緒管理議題影響其人際互動關係，這些心理層面的需求，相形之下則較少獲得關注與協助(林佳靖，2019)。

針對特教生心理需求的輔導策略相當多元，目標主要聚焦在提升特教生的自尊、學習自我表達及調整行為問題(Stankovska et al., 2022)。輔導策略多從兩個面向著手，其一為調整與營造更友善、支持的環境。例如：Pascariu 與 Oprea(2022)運用班級輔導促進班級學生對特教生的認識，藉此提升學生對特教生的包容性與接納度。張萬烽(2017)提及建構正向支持的環境，及瞭解特教生的優劣勢，有益特教生發展正向自我概念、增進學習動機，使其獲得成功經驗。此外，透過分組合作學習的方式亦能提升特教生的參與度，協助其適應社會(邱素梅，2016)。

其二為運用多元治療模式提升特教生自身的能力，協助其提升自我概念與人我關係。例如：Lavric 與 Soponaru(2023)運用十週結構性藝術治療團體於患有神經發展缺陷的國小特教生，有利於降低特教生的焦慮感及提升其同理心與利他行為。此外，陳美妙與張高賓(2014)以認知行為遊戲治療幫助 ADHD 兒童學習自我控制技巧及適當替代行為，並減少其干擾行為。再者，陳淑瑜(2017)應用整合式音樂治療行動方案於自閉症兒童，有助於緩和、轉換、延宕或同理自閉症兒童的情緒與自傷行為。

然而，依國小目前普通班教師的時間與能力來看，蔡宛珍(2020)指出特教教師在輔導特教生多半關注其生理與認知狀況，對特教生的心理需求較難提供專業協助。此時，校內專任輔導教師便能發揮所長，適時給予教師專業支援，協助提升親師生輔導知能，以齊力協助特教生處理其心理需求(宋宥賢等人，2018)。Stankovska 等人(2022)亦提及學校輔導人員針對特教生的輔導，可提供特教生系列課程、個別輔導、團體輔導等服務；倡導友善融合教育環境；鼓勵特教生家長參與輔導歷程，藉由系統合作讓校內同事及家長更加瞭解特教生的需求。

三、沙盤創作與自我覺察

Homeyer 與 Sweeney(2023)提及沙盤治療乃是運用沙子、物件和水於沙盤中創作，是一種表達性與投射性的心理治療方式，其能提供一個安全的距離，協助當事人表達與宣洩隱而未說的情緒，使得治療隱喻得以出現。同時，沙盤治療能與多元的諮商理論取向結合，運用於心理治療，如：阿德勒取向、完形取向、理情治療、短期焦點解決、認知取向、辯證行為治療等(Fleet, 2023; Homeyer & Lyles, 2022; Homeyer & Sweeney, 2023)。再者，此外，沙盤治療的特性與益處，

包含：具獨特的動覺性、提供界線及限制、創造安全距離、經驗掌控感、表達難以言喻的情緒、隱喻的治療力量、催化深度的自我揭露、降低防衛與抗拒、因應創傷與療癒（Grayson & Fraser, 2022; Homeyer & Lyles, 2022; Homeyer & Sweeney, 2023）。

近十年來，運用沙盤媒材作為協助當事人表達內在經驗以及促進覺察與成長的研究，雖逐漸受到重視並開始萌芽，然而相關探究仍相當鮮少。針對成人運用個別沙盤創作作為介入的研究，例如：大學生生涯定向（Jacqueline & Jahn, 2018）、東南亞新住民女性的離婚經驗（洪慈憶，2022）、單身獨居年長者的老化覺察經驗（楊竣煒，2023）等。此外，應用沙盤創作於國小教師或專業諮商輔導人員的實徵探究，包含：國小新進教師工作壓力之自我覺察（張婉慈、蔡美香，2021）、諮商學習者的多元文化訓練（Paone et al., 2015）、諮商助人者的專業與個人成長（劉晉瑜，2015；Garrett, 2014）等。上述研究顯示運用沙盤創作，能協助當事人透過擺盤與述說的歷程，在當下重現當事人的生命經驗、具象模糊感受、擴展新觀點與視野，進而促進轉化或困境突破。

綜合上述文獻，國小特教生的心理輔導已成為國小專任輔導教師實務工作的重要一環，國內研究多探討國小專輔教師的輔導工作內涵、困境及因應策略，鮮少有針對國小專輔教師與特教生進行輔導工作所面臨到的困境之相關研究，運用沙盤作為探究媒介亦少見於此領域。因此，本研究的研究問題為：（1）國小專任輔導教師透過沙盤創作所覺察到與特教生進行輔導工作的困境為何？（2）國小專任輔導教師透過沙盤創作所促發其突破與特教生進行輔導工作困境之因應為何？（3）國小專任輔導教師於沙盤創作中對其輔導特教生所覺察之經驗內涵為何？

貳、研究方法

本研究以建構主義主題分析（constructionist thematic analysis）（吳啓誠、張瓊云，2020；Braun & Clarke, 2006, 2022）進行，該取向強調個體透過和社會環境的互動，來建構對世界的理解。本研究藉由沙盤創作探索專輔教師輔導特教生的困境經驗與觀點，以及如何從學校系統合作的情境脈絡，拓展困境突破的因應策略。

一、研究參與者

本研究的研究參與者因有其特殊性，採立意取樣方式進行招募。在正式研究開展前，先邀請一名符合本研究條件的國小專輔教師作為前導研究參與者，藉由前導研究的探索性，調整與優化沙盤創作與訪談大綱的內容與步驟，以增進研究品質與可靠性。隨後共招募三位南部地區國小專輔教師為正式研究參與者，並參與每次 1.5-2 小時、共計三次的半指導式沙盤創作及創作後訪談，並在第三次沙盤創作單元結束後兩週，進行一次 15-30 分鐘的追蹤訪談。研究參與者基本資料

如表 1。招募標準為：

- 1.具國小專任輔導教師資格，工作年資達三年以上並具有與 2-3 位以上特教生進行輔導工作經驗。
- 2.自覺目前與特教生進行輔導工作的歷程有卡關，以致輔導成效難展現。

表 1

研究參與者基本資料

	前導研究	A	B	C
生理性別	男	女	男	女
任教縣市	南部	南部	南部	南部
學校規模	25-30 班	35-40 班	35-40 班	35-40 班
擔任專輔年資	5 年	7 年	7 年	5 年
輔導特教生年資	5 年	7 年	7 年	5 年
年齡	30-35 歲	30-35 歲	30-35 歲	36-40 歲
最高學歷	碩士	碩士	碩士	碩士
沙盤創作所提特	智能障礙	智能障礙	情緒障礙	情緒障礙
教生之障別	情緒障礙	情緒障礙	自閉症	學習障礙
	自閉症	學習障礙		自閉症
		自閉症		

二、研究者

本文第一作者為國小專任輔導教師，並具諮商心理師證照，對國小輔導實務工作與沙盤治療有多年工作經驗，於本研究擔任沙盤創作與訪談、資料收集與主要文本分析者。第二作者具博士學位，專長於遊戲治療、沙盤治療、諮商教育與督導及學校輔導工作，具沙盤治療實務、研究及教學經驗十年以上，和第一作者共同討論資料分析的結果。

三、研究場地—沙盤室

本研究於南部某專業沙盤室進行個別沙盤創作與訪談。沙盤室備有兩個沙盤（乾、濕各一）、沙盤創作工具（如：噴水器、刷子、刮板、篩子）等。此外，沙盤室以開放方式陳列多元類別物件，包含：人物類、動物類、植物類、建築物、家用品項、交通運輸、柵欄／出入口／標誌類、大自然類、景觀類、幻想類、靈性／超自然類等，約有 2000-2200 個物件，提供研究參與者進行沙盤創作。

四、資料蒐集

本研究旨在探究國小專任輔導教師在沙盤創作覺察其輔導特教生之困境與突破的經驗內涵。資料蒐集包含訪談文字資料與沙盤創作的沙圖，每位研究參與者均接受三次沙盤創作的訪談以及一次沙盤創作結束之後訪，訪談過程全程錄

音。同時，在每次沙盤創作結束後，針對該次沙圖進行拍照記錄，共有三位研究參與者、每人三次沙盤創作單元，合計九份沙圖，沙圖的物件編號（a、b、c...）主要依據研究參與者分享沙盤物件之順序進行標記，作為瞭解研究參與者在沙盤創作歷程的轉變及輔助資料分析。

此外，研究者參照文獻與研究目的擬定沙盤創作指導語及訪談大綱，並於前導研究後進行修正。Homeyer 與 Sweeney（2023）表示非指導性或半指導性的沙盤創作方式，能提供當事人與沙和物件進行互動，促進當事人的自我覺察，因此本研究運用半指導性沙盤創作進行，共計三次。

第一次沙盤創作前先進行研究參與者及所輔導特教生的背景資料收集，接續進行沙盤創作與分享，結束後再進行訪談，統整沙盤創作歷程之覺察與發現。第二與三次的進行，會先瞭解研究參與者經過前一次沙盤創作後，回到實務現場輔導該特教生時的轉變，再開始進行當次的沙盤創作與分享，以及訪談。後訪則於第三次沙盤創作結束後兩週進行，邀請研究參與者針對前三次沙盤創作及訪談的歷程分享心得並給予建議。各次沙盤創作內容與訪談大綱摘要如下：

（一）第一次沙盤創作與訪談

1.背景資料

- （1）基本資料（含任教學校、學校規模、年資／年紀、學歷、特教訓練等）。
- （2）請分享您輔導特教生的經驗，這些特教生的障礙類別為何？
- （3）輔導上述障別的特教生，哪一類別最讓您感到困難？原因為何？
- （4）輔導特教生，目前最讓您感到困難的是什麼？
- （5）您運用何種方式來面對這些困境？

2.沙盤創作

- （1）請研究參與者分享一位目前自覺感到有輔導困境的特教生，及其基本資料（如：年級、性別、障別、醫療史、學校生活情形等）。
- （2）請研究參與者創造一個「您與此位特教生的輔導關係」的沙盤，並進行沙景分享與沙圖命名。

3.訪談大綱

- （1）「您與此位特教生的輔導關係」的沙盤與您和這位特教生進行輔導工作的困境的關聯為何？
- （2）沙盤創作和討論分享過程，您對與特教生進行輔導工作的覺察為何？

（二）第二次沙盤創作與訪談

1.沙盤創作

- （1）請研究參與者創作一個「您與此位特教生進行輔導時的工作困境」的沙盤。
- （2）邀請研究參與者分享所創造的沙景，並命名。

2.訪談大綱

- （1）藉由此沙盤創作，您對輔導此位特教生的困境，有什麼理解？

- (2) 您覺得這些困境的產生與什麼有關？
- (3) 您所提到的這些困境，哪個困難程度最高？原因為何？
- (4) 沙盤創作和討論分享，您對與特教生進行輔導工作困境的覺察為何？

(三) 第三次沙盤創作與訪談

1. 沙盤創作

(1) 請研究參與者創作一個「您突破與此位特教生進行輔導工作困境的可能性」的沙盤。

(2) 邀請研究參與者分享所創造的沙景，並命名。

2. 訪談大綱

(1) 藉由此沙盤創作，您對輔導此位特教生的困境，有什麼理解或看見？

(2) 沙盤創作和討論分享過程，您對與特教生進行輔導工作的困境突破，有什麼新的想法或感受？

(四) 後訪（第三次沙盤創作結束兩週後）

1. 三次沙盤創作歷程，您印象最深刻的是什麼？

2. 三次沙盤創作歷程，您對輔導特教生所遇到的困境，在想法或感受上有什麼轉變？

3. 您覺得運用沙盤媒材來理解自己與特教生進行輔導工作的困境的幫助為何？

4. 您對國小專任輔導教師與特教生的實務輔導工作的建議為何？

五、資料分析

本研究之訪談資料以主題分析法進行資料分析，藉由編碼、初步歸納、檢視與確認主題、界定與命名主題的步驟，探討文本資料的意義內涵（吳啓誠、張瓊云，2020）。在沙盤創作與訪談結束後，研究者先將訪談資料轉謄為逐字稿，並針對逐字稿進行編碼，如：A-1-143，代表研究參與者 A 第一次訪談的第 143 句話。接著，研究者反覆閱讀逐字稿，歸納初步主題，隨後，進行主題修正與精緻化，最後進行主題界定與命名。主題精緻化之範例如表 2，主題的目的、意義與範圍之範例如表 3。在資料分析完畢後，邀請研究參與者填寫研究參與檢核表，資料檢核符合程度為 99%-100%。

表 2

主題精緻化示例

主題	次主題	編碼
與系統合作之困境	與家長工作的難關與擔憂	家長因工作性質不易聯繫、家長心有餘而力不足
	導師的心牆阻撓合作	導師擔心轉介的眼光、導師的自我防衛
	系統期待與輔導專業衝突	轉介期待與輔導目標的落差、理念與策略的差距

表 3

主題的目的、意義與範圍示例

主題	目的、意義與範圍
與系統合作之困境	該主題主要呈現專輔教師輔導特教生所面臨與系統合作之相關困境。「與家長工作的難關與擔憂」指專輔教師與家長合作過程會面臨到家長因工作性質、心有餘而力不足等狀況。「導師的心牆阻撓合作」則論述導師擔心轉介的眼光及導師的自我防衛如何形成合作困境。再者，「系統期待與輔導專業衝突」探討轉介者的期待與專輔教師設定的輔導目標、輔導理念及策略有所落差時，在合作上所遇到的瓶頸。

參、研究結果

研究者根據沙盤創作與訪談資料的分析、統整與歸納所形成之結果分為三個部分，以回答本研究之研究問題，並進行綜合討論，分述如下。

一、專任輔導教師之沙盤創作故事

三位研究參與者之三次沙圖及其命名如圖 1 至圖 9，沙盤創作故事摘要如下。

(一) A 的故事

1. 特教生障別與輔導困境

A 所提的特教生案主為六年級男生、情緒障礙（於二年級通過鑑定），已輔導案主五年多，觀察到案主相較於中、低年級情緒穩定許多，認知能力不差，但

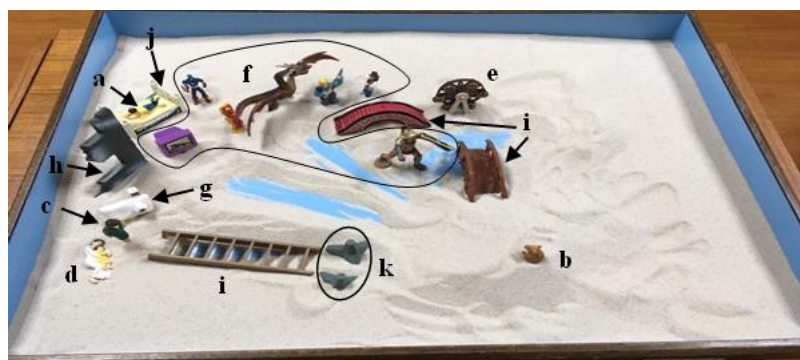
語言表達相對較弱，學業表現尚可，目前僅上資源班的社交技巧課。A 表示雖熟悉案主狀況、也清楚輔導目標與工作方向，但輔導過程中不易觸碰案主的核心議題（親子關係），因案主容易用電玩遊戲包裝，使晤談內容常停留於表層、難以深入。即使碰觸到核心議題，案主也很容易跳掉，因此 A 很猶豫該不該繼續執著於與案主探討核心議題，抑或單純陪伴與穩定案主至畢業就好。

2.沙盤故事

A 於第一盤依序將三個主要與特教生晤談主題相關的物件擺進沙盤中，分別為電玩世界（如圖 1 的 f）、學校生活（e）以及家庭關係（c、d、g）。A 認為與特教生的關係取決於特教生的開放程度，若案主願意敞開，彼此的關係是很靠近的；若特教生躲進電玩世界，表面關係看起來雖好，但心理距離是遠的。A 為此感到兩難，並將此次沙圖命名為「抉擇」，帶出與特教生的工作困境。

圖 1

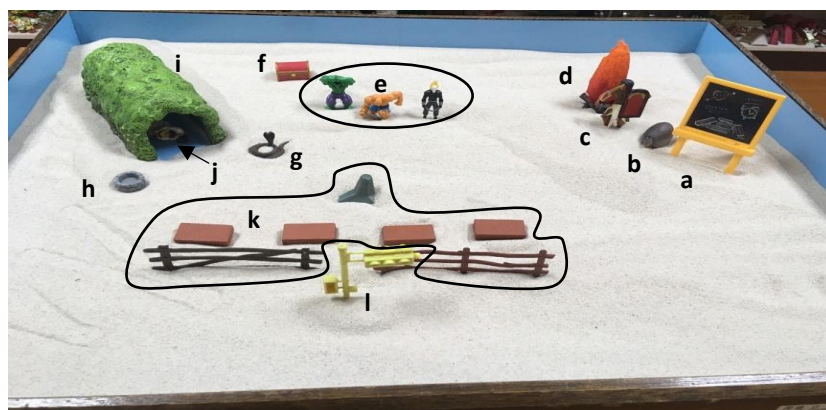
A1「抉擇」



A 在第二次沙盤創作擺了與特教生進行輔導工作的四大困境，其中三大困境分別為右上方的導師區（如圖 2 的 a、b、c、d）、中上方的電玩區（e）以及左上方的家庭區（g、h、i、j）。第四個困境則是 A 面對此三大困境前，須先走到紅綠燈（l）下，查看當天紅綠燈的顏色，而操控紅綠燈的是特教生。當出現紅燈，柵欄不會打開；若出現綠燈，柵欄會打開，但路上會有重重阻礙（k），不一定每次都可以通往最後的寶藏盒（f）。A 將此次沙圖命名「困難，但是看得見光明」，A 提及知道困難依舊在，但同時看到每一區都有一些亮亮的地方，好像可以再多做點什麼。此外，A 亦看見了自己已經做了很多努力，也透過與物件對話對自身的議題有更多的覺察。

圖 2

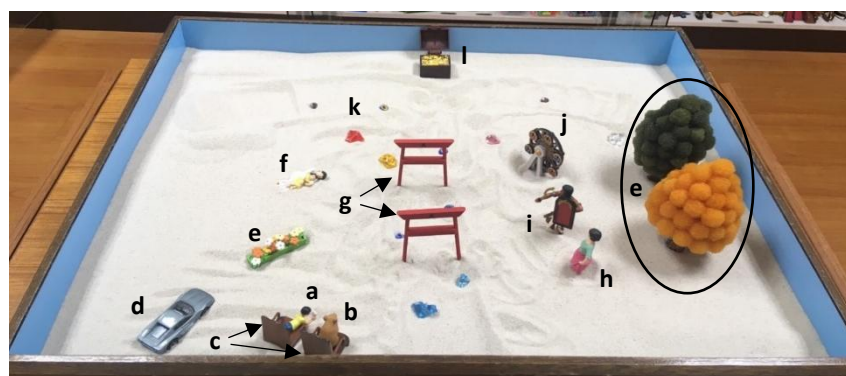
A2「困難，但是看得見光明」



在突破與特教生工作困境的沙盤創作，A 放了許多前兩盤都曾使用過的物件，但物件位置做了些更動。A 經驗到這幾次與特教生進行輔導工作時，較能跟案主一起坐下來看看中間的道路，路上有重重的關卡與散落各處的寶石（如圖 3 的 k），案主可以選擇每次要用走路或開車（d）的方式前進。A 感覺到每次與案主晤談，就好像陪著案主一起看看地上的寶石，藉由正向回饋讓案主肯認並找回自己的能力，將寶石擦亮收進自己的口袋裡。A 希望在案主畢業以前，能夠擁有一個屬於自己的寶藏盒（l），並帶著它升入國中。當 A 再次重新觀看整個沙圖，A 想感謝自己即使陪伴案主的過程曾經受過很多質疑，但仍堅持與努力到現在，同時，A 也想感謝特教生周邊的系統給予他很大的空間、各司其職。A 將此次沙圖命名為「希望之路」，祝福自己也祝福案主！

圖 3

A3「希望之路」



(二) B 的故事

1. 特教生障別與輔導困境

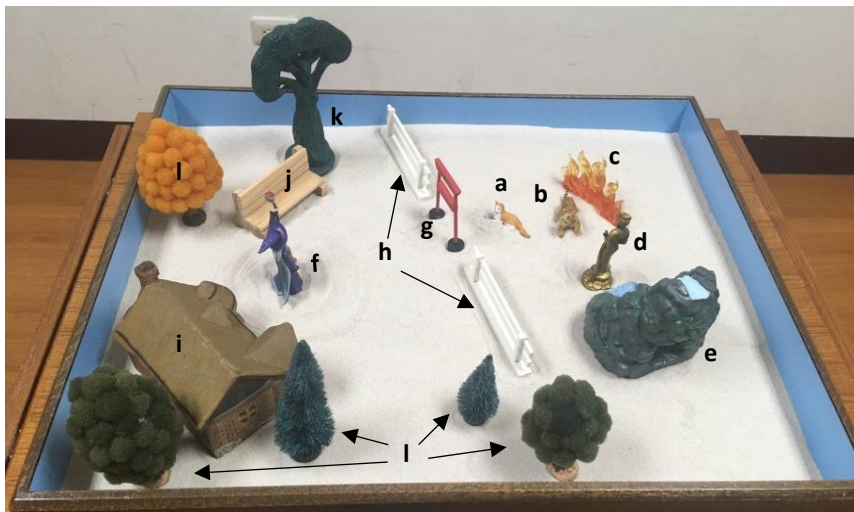
B 所提出的特教生案主為三年級男生、自閉症（於一年級下學期鑑定通過）。B 輔導案主邁入第三年，對案主狀態及其相關系統合作已大致熟悉，但確實感受到與案主工作的不順暢，且面對案主也有情緒，期能透過沙盤創作做進一步探索。

2. 沙盤故事

在與案主關係的沙盤創作，B 用鳥居（圖 4 的 g）和柵欄（h）將自己與案主之間隔出一條界線，象徵自己與案主的關係。沙盤右半區代表很有個性的案主，而左半區則是屬於 B 的空間。B 提及本身個性就有一個界線在，無論在怎麼親密，仍會保有一段距離，更不用說工作界線，因此當 B 與案主輔導過程，經常感受到案主的需求與自己工作界線內可提供的協助，是矛盾的。沙盤分享後期，B 覺察到似乎因角色立場不同，所重視的需求也會不一樣，必須把情境加以考量，於是在沙盤加進菩薩（d）與瀑布（e）後，B 體驗到卡住的地方鬆動了些，自我懷疑也減少了。B 為此次圖命名為「因地制宜」。

圖 4

B1「因地制宜」



在創作與案主的輔導工作困境的沙盤時，B 一邊觸沙、一邊思索，沉澱許久後，嘗試用很多方式慢慢刻劃出「詭譎多變的沙漠」的樣貌。B 先用稻草在沙上畫圈，營造風飛沙之感，再用樹枝在沙上畫出數條彎曲線條，象徵沙漠中不斷變化的沙丘，此外，走在沙漠中還會時不時遇到沙塵暴或流沙，不僅窒礙難行還經常失去方向。沙漠正中央所矗立的寺廟（圖 5 的 a），則象徵案主的核心自我價值。B 表示整個輔導歷程的方向就是要朝寺廟前進，大方向雖很明確，但在浩瀚無垠的沙漠裡，路線總是因難以預測又突如其來的沙塵暴或流沙攪局而需要改變。有時候歷經千辛萬苦好不容易走到寺廟，然而寺廟卻有著瞬間移動的特性，常常一個瞬間又移位了。因而，B 對於要走進這片沙漠有些忐忑不安且抗拒，因

為清楚知道一走進沙漠裡就要面臨嚴峻的挑戰，必須不斷地嘗試與調整自己。

圖 5

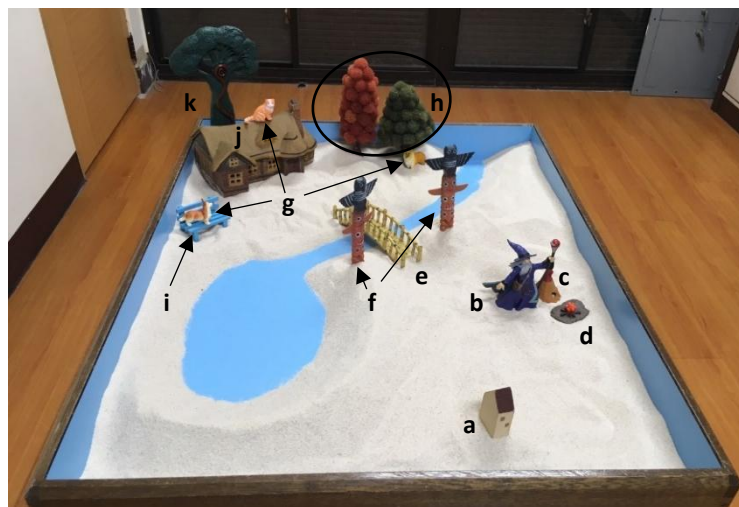
B2「詭譎多變的沙漠」



在第三次沙盤創作，B 像是調整攝像鏡頭般，從上一盤以微觀角度細緻地探索荒蕪的沙漠，到拉遠鏡頭以巨觀角度觀看輔導工作困境的突破可能性。在詭譎多變的沙漠尋找寺廟的旅程後，B 決定在沙漠中為自己開闢一個安身立命之處（沙盤左上方），同時，此盤最大亮點是 B 為自己設立一個中繼站（圖 6 的 c、d），此中繼站雖非真實存在，卻是心靈上的休憩站。B 提及當自己在荒蕪沙漠中感到辛苦時，可以用魔法棒幻化出休憩區，安在地等待沙塵暴過了、再重新出發。此外，B 分享此盤創作統整前兩盤的歷程，在理解案主後，嘗試把自己的資源與案主做連結，因此，將此次沙圖命名為「流動」，認為瞭解自己與情境很重要，但理解對方更是關鍵，在理解案主後，更知道如何調動自己跟情境與案主互動。

圖 6

B3「流動」



(三) C 的故事

1. 特教生障別與輔導困境

C 所提出的特教生案主為五年級男生，診斷自閉症（於低年級鑑定通過）且共病情緒障礙（注意不足過動症）。C 輔導案主三年多，但始終感覺與案主的關係忽遠忽近，不是很確定如何與案主建立更信任關係才能夠走進案主的內心，期能藉由沙盤創作更多的覺察與釐清。

2. 沙盤故事

C 在第一次的關係沙盤創作，花了些許時間探索物件，將雙手伸進盤中觸摸沙後，毫不猶豫的堆起一座沙堆，並將棉花（圖 7 的 a）鋪在隆起的沙堆上。C 接著用刮板將隆起的沙堆分成好幾座小山，並在山的兩邊挖出明顯的低窪地，一邊代表自己，另一邊則代表案主。C 分享棉花代表自己與案主模糊的關係，時而靠近、時而疏遠，C 一開始對如何處理彼此忽遠忽近的關係感到不知所措。經抽絲剝繭後，C 如撥雲見日般看得更清楚彼此各自的狀態，故將此次沙圖命名為「看清楚一點吧」。

圖 7

C1「看清楚一點吧」



C 在創作與案主輔導工作困境的沙盤場景時，依序放了四大困境：樹（圖 8 的 c），代表 C 對特教生障別與諮商專業知識的不熟悉；樂高男孩（a），象徵 C 難以走進案主的內心；房子（h）與案主家人（f、g），代表 C 對於案主家庭的不夠瞭解；恐龍（e），象徵 C 難以協助案主抒發的課業壓力。C 在逐步釐清困境後，逐漸找到困境的根源來自於自我的懷疑，以至在輔導案主的過程感到有所阻礙。C 最後以移動後的樣子命名此次沙圖為「就這樣吧」，意味著如實地接納案主的樣子。

圖 9

A photograph of a sand tray model of a landscape. The tray is filled with white sand and contains several small objects. A black line is drawn on the sand, enclosing a specific area. An arrow points to a bush labeled 'g' outside this area. The objects are labeled as follows: 'a' is a small tree on a wooden base; 'b' is a small blue figure; 'c' is a small penguin; 'd' is a small person; 'e' is a larger figure in a blue uniform; 'f' is a house; 'g' is a bush; 'h' is a log. There are also several other trees and plants scattered throughout the tray.

二、國小專輔教師輔導特教生之主題精緻化

（一）國小專輔教師輔導特教生之困境

共包含三個主題：「專輔教師與特教生互動之困境」、「專輔教師與系統合作之困境」以及「專輔教師角色定位與轉換之困境」。

1.專輔教師與特教生互動之困境

（1）個人專業的限制

a.對專業能力的自我懷疑

三位專輔教師藉由與沙盤物件互動的歷程皆自覺到有時會因外在期待進而期望自己能盡可能去協助處理特教生的各種疑難雜症。長期處在如此高壓的狀態，專輔教師容易對自己的專業能力失去信心，進而影響輔導工作效能。當討論擋在學校與家庭議題中間的牆壁時，引發 A 有新的覺察：

時間的壓力…我也有一個擔心是我不太確定我如果執意的要處理（家庭議題），我有沒有辦法在他畢業前幫忙他把這塊處理好？…（另外一個是我自己知道如果要走（家庭議題）這條路，我一定不只是陪孩子，同時可能也需要常常跟媽媽工作。但是媽媽因為上班是不能接電話的…代表我們學校可以跟媽媽聯繫到的時間就是少的（A-1-142~143）；當討論如何在諮商室情境之外處理代表個案的貓物件有突發狀況時：我剛剛講的貓奴的那些動作，會給這些反應的人大部分也都是比較屬於母性光輝比較多的老師…會懷疑說是不是也像那些有母性光輝的老師那樣就好了（B-1-198~200）；（看著代表個案議題的物件們）我在懷疑我有沒有辦法幫助這個孩子，…做了一些事情希望幫到他，但做了這些事情又很懷疑到底有沒有幫到他（C-2-061）。

b.輔導特教生知能不足

專輔教師的專業養成過程，較少接受特教知能的訓練，A、B與C表達在輔導特教生的實務歷程因特教知能不足，而容易遇到挑戰。

回想大學其實對於兒童的著墨我覺得沒有很多，所以如果關於特教生的課程大概就是那時候有修特殊教育導論三學分（A-1-047-1）；學校教的大部份就是針對一般的人的諮商，但後來你到國小服務之後，就會發現好像比較多來的都是特殊學生，但這一塊的知識跟技巧學校都沒有給予（B-1-023）；我就想到我的困境可能就是我的背景吧？我可能不是很熟悉自閉症的狀況，然後我對沙盤不是很瞭解，然後我都是靠著遊戲跟談話在跟他做個別輔導，好像對他會有一些限制。所以這個代表我的背景，我的理論（指樹物件）（C-2-025）。

c.不熟悉案家狀況影響評估

專輔教師C看著沙盤中物件彼此間的距離，覺察到不熟悉特教生的家庭背景是輔導特教生的困境之一，因為不熟悉家庭狀況就難以正確掌握特教生的資訊，

因而影響評估。

困境就是我对他的家庭不熟悉 (C-2-027-2)；

就是沒有直接接觸到家人，都是靠著情巡師老師分享他的家庭狀況，所以對他的家庭都是問來的，所以不是很瞭解 (C-2-030~031)。

(2) 專輔教師的內在抗拒

a. 反移情形成的阻礙

專輔教師B與C看著自己創作的沙圖，嘗試將抽象的感受慢慢聚焦，發現到輔導特教生的工作困境，有時並非是自己知能不足，難以協助特教生處理某些議題，而是面對特教生因障別伴隨帶來的特質時，有時會勾起自己某些情緒與議題，因而影響自身面對特教生的狀態。

我覺得那個困境比較像是我如何去面對他的特質的這件事情，就比較是在心態上 (B-2-089)；

後來我就發現說有時候自己的心態也會是個很明顯的困境，對，就他不一定是個誰不好處理，有時候反而是自己跟他工作的心態，有時候反而是那個阻礙自己 (B-2-110)；

孩子會有一些故意惹人家生氣的動作，然後類似這種行為讓我會突然的有情緒，可是我不知道怎麼處理這個情緒，不知道怎麼面對這個孩子 (C-1-045)。

b. 難以走進特教生的心

專輔教師A和C看著代表自己與案主的物件，感受彼此距離所帶來的感受，都覺察到自己有難以靠近特教生的感覺，表面上自己與特教生的關係好像是靠近的，但再往內探究後，發現似乎並非如此。

我跟特教生表面的關係是好的，可是如果講到內在，我覺得不一定常常都是好的 (A-1-188)；

(沙盤的)中間是我們有時候很靠近，可是又很模糊…我覺得這個關係很模糊，我也不知道該怎麼處理這樣的關係 (C-1-177)；

現在看到好像就是這些東西(棉花)都擋著，即使我要前進，都是擋著。但它好像又可以移動，可是好像又不行 (C-1-225)。

c. 特教生的需求與個人價值觀及信念的落差

看著代表案主的沙盤物件，專輔教師A和B領悟到當自身價值觀或輔導信念與特教生的需求背道而馳，即會引發糾結與兩難的情緒，有時亦會影響輔導工作的方向與進展。

我有時候會覺得我是不是應該要去玩一下這個遊戲，然後我可以更貼近他，但是因為我自己又不是很喜歡玩遊戲的人，所以我的內心又不太想強迫自己就是接觸這些遊戲，就是沒有這麼有興趣的東西 (A-2-110)；他表達能力確實也不好，但他心中會期待你要知道他要什麼…對，就是他要貓奴啊，他希望人家對他服服貼貼的這一種，所以這個就會更踩到我的線 (B-1-157~158)。

(3) 特教生的特質影響輔導工作的深度

a. 身心障礙類別所引發的限制

沙盤物件的具象化，協助專輔教師更看清特教生因其障別所伴隨的特質，使其行為表現難以預測又不易建立關係，容易在自身世界裡打轉。A和B表示在輔導特教生時，因難以捉摸、辨識特教生的狀態，甚至感覺雙方不在同一個頻道上而無所適從。

就是彈性比較小，（他）會固著在他喜歡的或是想說的，然後就會感覺到你們兩個好像沒有在一個頻率上這樣子（A-1-030）；

我覺得他好像也不是故意要躲你，他比較就是在他自己的狀態裡，他就是在一個飄忽不定的狀態（B-2-039）。

b. 特教生逆境經驗影響輔導成效

嘗試將自己抽離並以客觀角度觀看沙圖時，A與C發現當特教生因過去負向經驗之影響或尚未準備好面對自身議題，專輔教師較有可能面臨陷入停滯不前、難以觸及案主核心議題的工作困境。

我其實也有一點覺得他把自己放在電玩世界後面，其實是把一些自己對於現實世界的感覺關掉的…好像就不用這麼的辛苦去面對這些感覺，所以包括跟媽媽之間也是（A-2-124-1）；

我覺察到他好像在關係上，他會自己選擇進退，好像是怕受傷了，要退後但是又很想要靠近的那種的感覺（C-1-284）。

(4) 晤談方向拿捏的猶疑

A 透過沙盤物件及沙圖中的隱喻，呈現出特教生想談的內容與專輔教師想工作的方向不同時，而產生的困境，A 經常處在不確定該不該打斷案主的分享，同時又擔心打斷會破壞彼此關係的輪迴中。

我覺得跟他之間有一點困難就是要不要每次在他進入了電玩世界之後都把他馬上拉出來，還是應該聽他說一下？但是不拉出來就又会覺得那這節課剩下的時間好像就這樣就結束了，但是把他拉出來又会擔心不知道會不會破壞我們之間的關係（A-1-174）；

我覺得對（特教生在國小）最後一年來說，反正他現在也平順，我們是要這樣子讓他就是抒發壓力，然後聊聊喜歡的事情，就這樣度過這一年，還是應該做一些更深入的探討（A-1-204）？

2. 專輔教師與系統合作之困境

(1) 與家長工作的難關與擔憂

a. 家長工作時間的限制

A與B看著所創作的沙圖，嘗試梳理與系統的合作困境，提到在輔導特教生時會需要和其家長工作，但和家長互動的過程，經常面臨家長因工作性質的關係，有不易聯繫或處理孩子狀況時間有限的困境。如此一來，專輔教師在家長工作面向能施力的點就減少許多，進而影響輔導成效或所設定的輔導目標。

媽媽因為上班是不能接電話的…代表我們學校可以跟媽媽聯繫到的時

間就是少的。對對對，所以我覺得好像自己也有一點壓力是強迫著要走（家庭議題）這條路，那我只能處理這個（特教生）沒辦法處理媽媽的時候，有用嗎？哈哈（笑）（A-1-143）；

就是他們整天反正都要做生意嘛...所以他們（對於帶特教生就醫）也會覺得是一件麻煩的事情，而且大醫院也不是去一次就好，又要跑好多趟這樣子，所以他們（就醫評估）這件事也是拖很久（B-1-091）。

b.家長心有餘而力不足

A和B敘說代表家長的沙盤物件時，意識到家長許多時候不一定是願意調整與配合學校提供的策略，而是因其自身狀態或能力的限制，對要達到學校的期待有困難。在此情況下，專輔教師需先接受現況並持續支撐家長。

媽媽其實很想要照顧好她兒子，可是可能技巧不多吧，也可能工作壓力的時間關係，所以她好像大部分就會用威脅的方式（管教）（A-1-156）；我覺得（家長）態度是好的，對，但是比較多是他們覺得他們做不到。對，他（們）自己覺得是限制，他（們）做不到我們期待的那個標準，可能會有各種的困難（B-1-115~116）。

（2）導師的心牆阻撓合作

a.導師對轉介的誤解

A與C嘗試進入代表導師的物件角色中，覺察到許多導師因擔心將學生轉介至二級輔導代表自己帶班無能，因而選擇自己埋頭處理、也不願求助，如此的擔憂可能會讓需要協助的特教生延誤介入處理，也影響特教生的適應與發展。

我後來其實覺得這個老師他自己也有一些擔心是他不想被別人覺得他沒有能力，對，所以對這些在輔導系統裡的孩子，他其實會覺得他在班上沒事就好...我後來覺得他有一個擔心是怕這個孩子在班級的狀況是他沒辦法處理的（A-2-039）；

我覺得在他心裡面，可能就是如果有轉學生到輔導室，那表示他就是一個沒有能力的老師，好像資深老師會有這一塊的迷失（C-3-040~042）。

b.導師如刺蝟般的自我防衛

A直盯著代表導師的物件，表示導師對輔導的態度以及合作的意願，是影響專輔教師與特教生進行輔導工作進展很重要的因素，若所輔導的特教生的導師防衛心較重，或較不願意溝通，雙方在合作上會面臨較大挑戰。

在陪伴這個孩子上，今天想到他的生活裡面對我來說還有一個比較大的困境其實是來自於他的導師。（A 指著有著黑板、穿山甲、戰士與火焰的沙盤右上方區）...導師其實在學校算是一個比較大砲型人物，所以他其實防衛心是蠻強的，當他防衛的時候呢，呵呵呵（笑）有時候就會擺出一個攻擊的姿態（A-2-032~034）；

我覺得就是會有點連帶的影響我（與特教生的工作方向），就會想說那是不是就讓這個孩子平靜的過完小學的最後一年就好了？因為我覺得導師（防衛心）這個部份要工作的確是不容易的（A-2-037）。

(3) 系統期待與輔導專業衝突

a. 導師與專輔教師對轉介期待與輔導目標的落差

藉著與代表自己與導師的沙盤物件互動，B與C看見導師轉介的期待與專輔教師能提供的服務是有落差的。導師轉介通常期待藉由輔導解決問題，而專輔教師的輔導工作重點則著重在協助特教生調節其內在狀態。因輔導目標的落差，使得專輔教師在輔導特教生時，容易感到無力。

因為他們（特教生）就很會惹事，對，然後症狀也沒辦法透過諮商去緩解啊，但可能老師對於轉介的期待，大部分還是會在症狀的緩解上，所以等於轉介目標跟能提供的服務，這中間是有點落差的，所以我覺得過動好像這塊會相對比較無力一點（B-1-048）；

應該是課業吧（指向恐龍）。因為導師的期待是跟課業有關係，然後學校的畢業成績又跟課業有關係，真的覺得它很難處理。他（特教生）又會因為功課寫不完或者是要訂正，他的心情就會（受到）影響，我就會覺得我也沒辦法處理（C-2-083）。

b. 系統與專輔教師在輔導理念與策略的差異

B看著自己創作出的沙圖，隱而未說的感受慢慢浮現到意識層面，提及除了與特教生在諮商室進行個別輔導，很多時候系統會期待他也要協助處理特教生在諮商室以外的偶發事件。然而偶發事件發生時，經常因系統中其他人處理方式與自己輔導理念不同而產生負面情緒，有時甚至會抗拒出面處理。

但我現在比較不爽的是針對我不希望把這個東西帶給我的個案，就我不認為那是一個好的方向，如果以諮商或教育要給學生或給個案的東西的話，我覺得那個對他的成長不是一個健康的方向（B-1-163-2）；

系統中的其他人都會覺得不干擾其他同學為優先，我好像也不能說他們這樣不對…但就覺得我好像過不去自己的良心，就是用這個方式去教他跟我學的都是不一樣的（B-1-203~206）。

3. 專輔教師角色定位與轉換之困境

(1) 多重角色轉換的糾結

沙圖所呈現出的畫面，使得 B 和 C 意識到自己在學校需身兼多重角色，不同情境下有時角色轉換是具挑戰的，尤其離開諮商室褪下「專輔教師」的角色後，需扮演指導性較高的「老師」角色，經常會因為沒有拿捏恰當而影響與特教生的關係，連帶影響輔導成效。

在不同情境之下，自己的角色轉換好像覺得是困難的，或應該說我一開始也不認為我要轉換，對，因為就會覺得那個轉換對我來說是對專業的妥協（B-1-232）；

可能我自己在不同角色的變換，那個情緒沒有拿捏好或是關係沒有調整好，會影響到他的情緒跟我們的關係，然後也影響到輔導的成效（C-1-285-2）。

(2) 模糊的角色定位

B 和 C 在沙盤創作歷程，覺察若自己對工作角色定位沒有很肯定時，容易在輔導特教生的過程搖擺不定，彼此關係也很模糊。B 表示有時會感到很混亂，不是很確定何時該站出來提供服務、何時可以拒絕承接專業以外的其他業務。如此模糊不清的角色定位，除了影響其內在狀態，也間接影響其在輔導案主時的心態。

如果卡在第一個盤，魔法師（專輔教師）自己內心也是有一點混亂的…

那個兩難是連自己都還不確定定位要在哪的那種感覺，就是連自己都不知道要把自己擺在哪（B-3-080~082）；

就是我的角色也自己沒有界定好，讓他也產生模糊的感覺，好像在諮商室我才願意聽他，可是在期中考、期末考考試的時候我就不聽他講、不想跟他互動（C-1-180）。

(二) 國小專輔教師突破輔導特教生困境之可能性

1. 與特教生互動困境之因應

(1) 陪伴的力量與接納後的釋然

三位專輔教師皆表示透過沙盤創作覺察自己因太急於想幫特教生解決問題而過於用力工作，反而忽略案主真實的樣貌與需要，因而領悟到好好地陪伴與理解案主的狀態，才是首要工作。如此一來，專輔教師在面對特教生時更能如實的接納，也更能安穩於輔導工作。

我覺得當他願意說的時候，然後我或許陪著他梳理，或許陪著他看著那個當初很小的他，好像在那個過程中也是可以撿到幾顆寶石（笑）（A-3-039）；

這樣來看的話，其實第二個盤是比較關鍵的，對於特教生這邊的理解，就是更能夠讓魔法師（專輔教師）安在，能夠放心的確定自己可以安在（B-3-088）；

我發現我轉過來（面對特教生）之後的理論好像就沒那麼重要了，就是這個困境好像也沒了。我只要貼近他就好了，不用什麼技術，不用什麼理論，不用什麼沙盤，你只要貼近他好像就好了（C-2-050~051）。

(2) 充實特教專業知能

A 及 C 提到若輔導特教生時遇到瓶頸，會主動尋求督導或同儕協助，或藉由閱讀特教相關書籍、上網查詢特教相關資料、參加特教知能研習或與學校特教老師交流等方式，找尋突破輔導困境的可能性。

當我覺得很困苦的時候，我就會去網路上找一些資源，或者是這樣子的學生通常都會跟我們學校的特教老師共同協助，所以我大概都會找特教老師討論（A-1-038）；。

大部份充能的方式，一個部分是看書，一個部分是參加諮商相關議題的工作坊、研習啊，有時候那個特殊學校會辦（A-1-047-2）；

我會去找督導也會跟同儕夥伴一起討論，然後也有參加障礙相關的研

習，(像是)自閉症相關的研習，還有情緒障礙相關的研習…我也會找(特教老師)討論(C-1-050~053)。

(3) 建造屬於自己的內在休憩站

B 及 C 在沙盤創作歷程反思輔導特教生的同時，亦需要自我照顧，避免在輔導特教生遇到瓶頸時，產生工作耗竭、進而影響輔導品質與效能。因此，自我照顧能協助國小專輔教師在面對特教生輔導的工作挑戰時，充飽電再出發。

我覺得還是蠻需要有一個照顧自己的部分，好像在荒漠裡面，魔法師(專輔教師)今天願意過橋過來尋找荒漠中的這個房子(特教生)，那在很辛苦的時候，他還是有辦法在這邊休息，然後滋養他自己。對，有點像是一個小小的支撐，至少不要在這個荒漠裡被渴死或是什麼的(B-3-028-2)；

就是可以不用這麼的亮，有時候可以有自己其他的時間，就是需要我的時候再出來，我覺得個案想到我的時候，再給他溫暖就好了(C-3-126~127)。

2. 與系統合作困境之因應

(1) 順著導師的毛摸

藉由與代表導師的沙盤物件的互動與對話，A 及 C 瞭解到在特教生的輔導實務工作，因導師是特教生的重要資源，因此進行系統合作的過程，A 及 C 即使遇到阻礙，也會因案主最佳福祉考量，盡可能與導師保持連結並攜手合作。

我後來覺得我跟老師之間其實也沒有那麼大的阻礙…我會比較更需要更多的察言觀色，呵呵呵(笑)…就要挑對時機去溝通(A-2-074~075)；我想可能我願意花很多時間去跟他聊…他提的問題有包含到教務處的問題跟輔導室的問題，我也幫他去找這些解答，然後再回報給他(C-3-045~046)。

(2) 與系統攜手合作

B 和 C 從擺盤歷程中慢慢梳理輔導特教生的經驗，表示與特教生的周邊系統，無論是事前溝通或事後討論，若能訊息流通，可以更清楚每個角色能幫什麼忙，一起攜手合作協助特教生成長。

我剛特別想到這邊(綠洲)很安在是因為我覺得我工作的系統裡面的人是如果今天我們需要來沙漠找(特教生)，那我的系統就是很穩定的在那邊(B-3-066)；

我覺得未來的輔導工作就是我跟導師還有他的學習中心的老師，可以系統合作，然後幫助他在學校裡面過好的生活(C-3-022)。

(3) 突破始於主動出擊

三位專輔教師看著自己擺出突破困境的沙圖，皆提到突破與特教生的輔導工作困境，必須從調整自身狀態開始，惟有從自己開始移動，特教生與系統裡的其他人，才有機會跟著移動，阻礙也才有可能逐一被消除。

我覺得比較像是我跟孩子一起移動的，也或者是說起來好像會比較像是從我開始（A-3-049）；

因為他（魔法師）是主角，如果他沒有動，這個劇情就堆成不下去（笑）（B-3-078）；

我覺得應該是我（開始移動）吧（C-3-121）。

3. 角色定位與轉換困境之因應

（1）釐清角色定位後的撥雲見日

A和C一邊敘說沙盤故事，一邊重整自己的角色定位，表示在學校身兼多重角色，可藉由個案會議向不同系統澄清其工作內容與角色定位，也能主動與特教生討論彼此的關係以及自己工作的角色定位，有利輔導工作的推展。

我覺得在那個會議裡面，比較像是大家可以確定最後一年我們各自的角色跟分工…跟說真的就是我覺得可能也都會把彼此的限制說清楚吧（A-3-069~070）。

去釐清楚我們之間的關係，這樣子就可以減少（角色定位模糊的困境）了（C-1-233）；

我覺得（預告之後的）那個界線，不管是考試規則的界線還是我跟他那個關係的界線比較清楚（C-3-089）。

（2）彈性處理多重角色的轉換

藉由移動物件，B產生新的領悟，身兼多重角色的B，不單在諮商室進行個別輔導，在諮商室外亦需提供其他專業服務，例如，當個案在非輔導時間發生突發狀況時，B需前往協助，提供即時的協同處理與支援。因此視不同的情境彈性調整自己的角色定位與提供的策略，是突破輔導特教生困境的可行方法。

你講到立場的不同、角色不同嘛，所以讓我想說當下情境需要什麼？…以情境為劃分來考量當下的需要來做決策的話，好像這樣我就比較可以過得去（B-1-210）；

（情境不同就可以有）不同策略…好像更清楚當下處理的目標是什麼的時候，好像就可以過得去自己心中的這個線（B-1-213~214）。

（三）沙盤歷程的反思與洞見

1. 沙盤創作的洗禮與蛻變

A、B與C皆分享從沙盤創作歷程體現沙盤媒材的特性，從中獲得情緒疏通與新的領悟，進而重整自己的心態、看待個案的眼光及輔導策略，嘗試找到突破困境的可能性。

我覺得蠻神奇的是我不太知道是不是因為擺盤有一些影響，還是因為擺盤也帶我把可能原本比較緊繃的框架打開，就是我覺得我們這兩、三週，我們的關係有一點改善（A-4-009）；

我覺得在擺盤的過程當中，你就會真的看到說一個孩子他已經是在特別的狀況，然後好像譬如說我的陪伴阿，或者是輔導老師本身的勇氣，跟

這系統每一個人對這個孩子其實都會比一般生還要來的重要（A-4-035）；

（經過整個沙盤歷程）我覺得要去服務他的時候，就是非我的諮商那一節課，其他的時間如果我還要去接觸到他，我覺得那個抗拒是減低的。（B-4-017）；

在第一盤我就很深刻體悟到原來我的角色的定位讓他可能很混淆了，所以我才知道我在每一個角色扮演的對我來講好像一樣，但對他來講其實是不一樣的，那是讓我很深刻的體會到的（C-4-003）。

2. 迷你物件的推波助瀾

（1）物件的具象化有助於困境聚焦

藉由沙盤物件的具象化，協助A、B與C更快聚焦與釐清輔導特教生的工作困境，並能以較客觀的角度觀看沙盤，進而提供機會與空間去探索突破工作困境的可行性。

對我來說可以具體化好像我就會比較好討論跟我在你的陪伴之下就比較可以看到或許有一些可以打開彈性（的地方）這樣子（A-4-023）；有個好處是可能可以有更多直覺的東西或者是自發性的東西出來，或者是一些本來不在我意識範圍內的東西可以在擺盤過程中去浮現（B-4-024）；

有一種具體呈現出來讓我好像可以很清楚的看見我跟他的關係跟我自己遇到的困難，然後跟我所想像期待的不一樣，所以我覺得幫助很大（C-4-017）。

（2）與物件互動拓展思考角度

在沙盤創作歷程，藉由與沙盤物件互動提供A、B與C换位思考的機會，使其能更加理解特教生的狀態，亦能增進覺察，協助專輔教師重新省思自己與特教生的關係，進而帶入輔導實務中做調整。

我記得你在帶領的時候，一直有帶我去看他們彼此之間的位置或者是從哪裡、從誰的角度看出來是什麼樣子，我覺得那個都會提供我很多不同角度的思考（A-4-021~022）；

當然理智上會知道說（特教生）就是這樣，但比較沒有那麼感受到他的位置，所以我覺得確實剛剛如果去到他的位置，會感受到他就是很在自己的頻道裡面，但他沒有那個惡念想要去造成別人的困擾或者是讓別人受傷，他就只是在自己的位置，然後做自己這樣子而已（B-2-066）；

我覺得這一次的過程讓我真的站在孩子的立場去思考他的處境，然後也就是真的能夠靠近他，然後也感受到他有一些改變，我覺得這個都是我以前好像沒有那麼快可以去做到的（C-4-042）。

(四) 實務工作中的實踐與突破

1. 帶著省思與洞見重展新互動

三位專輔教師皆提到在每次沙盤創作單元後，會嘗試將沙盤創作歷程所獲得的反思與洞見應用於輔導實務工作中，並與特教生展開新的互動，設法突破所面臨的輔導困境。

這樣子擺盤，然後讓我每次跟孩子晤談的時候會更有意識的去(工作)…就是很神奇，我是真的就是在跟孩子討論的時候會有沙盤中的某些的畫面會出現…然後我覺得那個畫面的出現會讓我更肯定的做我現在想做的事情，好像自己的心就會比較安定一點 (A-4-050~051)；

每一次沙盤結束之後的一些整理或省思，我覺得是那個東西會直接去改變我的一些信念或者是工作的樣態。就比如說剛擺完第一盤之後，然後接下來那個禮拜他就又有牙起來的那個狀態…那個時候我就好像可以自然的去轉換自己協助他的型態，而不一定要原本自己認為專業的方式 (B-4-026)；

就是當我擺完盤所覺察到的事情，回去我自己會做一個調整，(像是)我的心態或是我對他的方式，我會調整我自己。例如第二盤我知道我不需要用那麼努力的去把他問題解決，我發現自己只要陪伴他就好了。所以我回去之後就調整，沒有一直很積極的問他說你這個禮拜有什麼壓力？你還好嗎？你開心嗎？…反而是用比較聊天的方式，然後他也很自在的跟我分享他跟班上同學的一些摩擦的事情，然後後來有處理了這樣，這是以前他沒有分享過的 (C-4-024)。

2. 將沙盤媒材學以致用

沙盤媒材除提供 C 探討其輔導特教生的工作困境，亦提供與示範有別於口語談話的輔導方式，協助其有機會將沙盤媒材運用於特教生的輔導實務。

我把這樣的沙盤模式應用在他的身上，因為來這邊有學到這樣的模式，所以我就試試看，然後我就發現哇！好像真的可以用這麼具體的東西來抒發他的課業壓力 (C-3-159)；

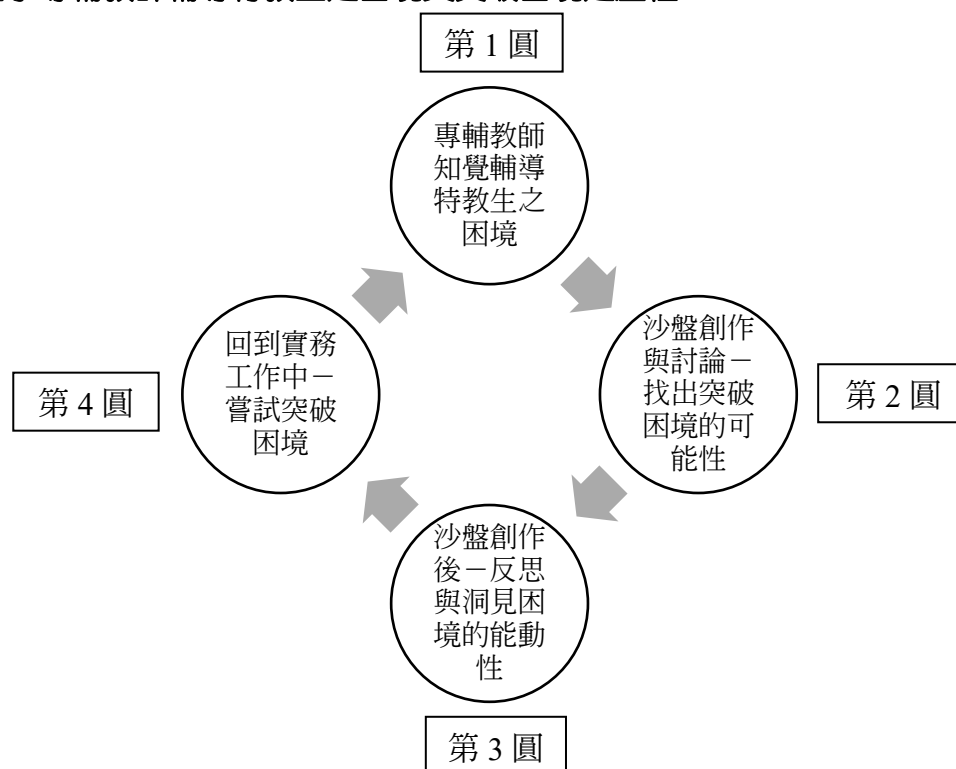
我接觸到的特教生在表達上比較沒那麼具體跟清楚，他可能也不知道或覺察不到自己的情緒，可是透過沙遊的一些物件可以具體的呈現出來 (C-4-034)。

三、主題的目的、意義與範圍分析

本研究結果顯示國小專輔教師輔導特教生之困境，可藉由沙盤創作歷程產生覺察與移動之效果，亦即藉由沙盤創作與討論的歷程釐清原先所知覺的困境，再將創作後的覺察與反思加以整合，帶回到輔導實務工作並嘗試突破困境，最後再回到沙盤創作與討論中檢視成效與調整方法。輔導教師從知覺困境至突破困境為一循環的歷程，如圖 10 所示。本研究結果綜合討論如下。

圖 10

國小專輔教師輔導特教生之困境與突破困境之歷程



(一) 國小專輔教師知覺輔導特教生之困境

此為圖 10 的第 1 圓，對應精緻化後的國小專輔教師輔導特教生之困境的主題。對專輔教師而言，要闡述輔導特教生的工作困境並不是件容易的事，本研究結果顯示藉由沙盤創作歷程，三位專輔教師皆分享透過沙盤物件的擺放，將原先模糊不清的工作困境具象化並呈現於沙盤中。以下為專輔教師於沙盤創作歷程中所知覺到輔導特教生之困境：

1. 專輔教師與特教生互動之困境

根據本研究結果，三位國小專輔教師從沙盤創作歷程覺察到對特教生背景若蒐集與理解不夠透徹，容易在輔導歷程遇到瓶頸，此結果與過往研究國小專輔教師面對複雜性或牽涉不同領域問題診斷的案主，尤其是有特教服務需求的案主，容易因其自身專業知能不足，而在輔導個案歷程感到棘手或心虛（沈雅婷，2016；許育光，2013），有相近的發現。

此外，本研究的輔導教師分享面對特教生的心態亦會影響其輔導工作的進展，此情形可能與輔導教師的反移情有關。賴麒宏（2021）研究指出當案主特質會挑起專輔教師的某些個人情緒時，即使專輔教師為避免讓自己的情緒影響專業展現，盡可能壓抑自己的情感，但與案主之間的關係還是比較緊張與有距離。反移情的情緒亦可能影響專輔教師對自我情緒層面與專業能力的評價，Homeyer 與

Sweeney (2023) 表示沙盤和物件可能成為移情的對象，或成為安全處理移情問題的管道。本研究運用沙盤和物件為媒介，藉由沙圖畫面的停留，協助專輔教師有機會好好沉澱下來，更細膩的思索問題與覺察自己心理歷程的變化。

再者，本研究結果亦顯示輔導教師在輔導特教生時的工作進展緩慢，部分原因來自特教生本身因障別帶來的限制或受到過去負向經驗之影響，此結果與黃靖淳 (2015) 研究發現專輔教師與特教生的工作挑戰，為特教生不擅用言語表達情緒與想法、特教生情緒行為表現有其特殊性，因此專輔教師與特教生進行對話時，容易遭遇困難，有相似的結果。此時，專輔教師藉由沙盤創作歷程與沙盤物件互動，透過進入物件角色、換位思考，協助其增進覺察、更加理解特教生，提供專輔教師機會重新省思自身與特教生的關係，並帶入輔導實務中做調整。

2. 專輔教師與系統合作的困境

本研究結果顯示輔導教師與特教生的輔導實務困境會受到周邊系統合作狀況的影響，此結果與黃靖淳 (2015)、趙文滔與陳德茂 (2017) 的研究指出家長會因自身議題而無法發揮教養功能，使專輔教師對如何協助家長感到不知所措的研究結果相近。此外，當家長拒絕或無法配合學校的輔導協助，專輔教師在介入處理會感到困難且挫敗，進而使輔導成效大打折扣 (許育光，2013)。

再者，本研究結果顯示輔導教師與導師能否順利合作，同樣會影響特教生的輔導效能。過去研究顯示，有些導師因個人困境與議題，不知如何與學生互動 (許育光，2013)；有些導師則因擔心或不願承認自己需要協助，升起防衛心而拒絕溝通或合作，而難以達成共識 (趙文滔、陳德茂，2017)；有些導師則對輔導有所誤解，以至所提之期待與專輔教師的輔導理念與工作範疇，形成極大的落差 (黃靖淳，2015)，本研究結果與上述文獻，有相近的研究發現。本研究運用沙盤創造安全距離的特性，協助專輔教師將自身抽離、以第三者客觀的視角去觀看目前系統合作的樣貌，進而更清晰看見輔導困境是如何產生的。

3. 專輔教師角色定位與轉換的困境

本研究發現沙圖呈現有益專輔教師意識到「專輔教師」需要身兼多重角色，在角色轉換的過程容易遇到瓶頸。也因如此，專輔教師會因工作角色定位模糊，在輔導特教生的歷程，覺察到彼此關係若即若離，在不同情境下，亦可能出現拉扯與不踏實感。此研究結果與沈雅婷 (2016) 提及專輔教師角色在學校的特殊性，亟需與學生建立良好的信任關係，因此會更想顧及每個面向，以致角色衝突的困擾加劇。

(二) 沙盤創作與討論—找出突破困境的可能性

此為圖 10 的第 2 圓，對應精緻化後的國小專輔教師突破輔導特教生困境之可能性的主題。Homeyer 與 Sweeney (2023) 提及沙盤能提供一個安全的距離以及涵容情緒的空間，讓情緒發洩與療癒得以發生。當個體一一敘說每個物件的當下，也釋放了每個物件所呈現的情緒，故事說完後，情緒會隨之平靜 (劉晉瑜，2015)。專輔教師的情緒能在沙盤中被承接與疏通，提供機會讓壓抑的情緒浮上

檯面。而當輔導困境的情緒被承接與釋放後，能提供機會協助專輔教師擴展困境突破的能見性。專輔教師於沙盤歷程中所洞見突破困境之因應方式，探究如下：

1.專輔教師與特教生互動困境之因應

Homeyer 與 Sweeney (2023) 表示物件的具象化有助於聚焦問題，沙盤創作歷程能容易催化當事人的覺察，協助當事人更聚焦在其議題並藉由沙圖將其內在想法外化出來。本研究結果顯示輔導教師從邊敘說沙盤故事，邊整理思緒的過程覺察到容易因外在賦予的期待而急於幫特教生排除問題，然而，愈是著急地想要解決問題，就愈不易與特教生建立關係。此結果與黃靖淳 (2015) 的研究發現類似，亦即若專輔教師急於替案主解決問題，就容易忽略與案主建立關係，在尚未得到案主信任前，案主難以袒露自己，輔導工作自然難有進展。因此，在心態與工作模式的調整上，輔導教師宜覺察自身的情緒與調整心態、培養耐心與學習等待，慢慢耕耘與灌溉，方能看見特教生的進展。

此外，本研究發現當輔導教師在實務工作遇到瓶頸時，多以充實輔導與特教知能方式加以增能，進而突破輔導困境。與過去研究相似，國小專輔教師藉由督導、參與研習、研究所進修、閱讀相關書籍、尋求專業人士建議等方式，進而提升自我專業知能 (林世欣等人，2021；謝曜任，2017)。

再者，本研究結果輔導教師在輔導特教生的同時，若能適時自我照顧、建立內在休憩站，較不易在輔導工作過程感到身心俱疲或無望感。過去研究提及助人專業若因過度涉入會影響身心，自我照顧是預防專業耗竭、因應壓力的有效方式 (沈雅婷，2016)。同時，預防專輔教師專業耗竭及維持個人健康狀態的因應方式，可透過覺察與抒發自身情緒、參與靈性活動、維持人際支持系統及持續專業成長等自我照顧策略，達成身心靈健康之平衡 (黃靖淳，2015)。

2.專輔教師與系統合作困境之因應

本研究顯示專輔教師透過與特教生的周邊系統攜手合作，不僅訊息可以互通有無，也可藉由和各系統的專業與資源，共同協助特教生，使其在各方面的成長更加進步。在與導師的系統合作，本研究結果顯示專輔教師會考量特教生的最佳利益，持續不懈地與導師保持連結，以善意鬆動導師的堅持，期能漸漸化阻力為助力協助特教生。此研究結果與趙文滔 (2015) 的發現相近，亦即專輔教師藉由諮詢協助導師增強處理學生的能力、協助與支持導師的立場，協助導師減壓、軟化導師強硬的態度，使導師提高瞭解與包容學生的意願。如此一來，便有機會與導師建立共識、進行系統合作，提高輔導效能。

再者，黃靖淳 (2015) 提及專輔教師可於平時與學校同仁及學生家長建立良好關係及熟悉校內外各項資源，當輔導工作遇到困境時，能有更多人力資源提供協助並彼此相互配合。同時，趙文滔 (2015) 表示系統合作是專輔教師相當重要的專業能力，需考量如何做能對學生有最大助益，有時需刻意將家長、導師納入系統合作。本研究結果顯示當專輔教師在擺盤歷程意識到唯有代表自己的物件開始有意願移動，方有機會啟動系統合作，亦即系統合作由專輔教師主動出擊，邀請各系統共同合作，進而建立更完善的資源網絡。

3.專輔教師角色定位與轉換困境的因應

本研究結果發現藉由沙圖呈現，國小專輔教師覺察其在學校需身兼多重角色，單一角色樣貌難以適用於不同的情境。若專輔教師能清楚知道每個情境當下需要處理的目標是什麼，並隨著不同情境彈性去調整自身的角色定位與策略，較能夠回應情境的需要，進而突破輔導工作的困境。此研究結果與謝曜任（2017）的研究發現相類似，亦即輔導教師的角色轉換猶如車子換檔，需依環境需求加以轉換。同時，專輔教師若能主動宣導與澄清自身的角色與立場，亦能使系統的其它人更知道如何運用輔導資源（莊子瑩，2018），進而協助專輔教師進行特教生輔導工作時，突破系統合作之困境。

（三）沙盤創作後一反思與洞見困境的能動性

此為圖 10 的第 3 圓，對應精緻化後的沙盤歷程的反思與洞見之主題。運用具象徵性與隱喻性的沙盤和物件，並將討論保留在沙盤的隱喻和故事之中，能提供當事人探究困擾議題時所必須的距離感，是沙盤創作的優勢之一（Homeyer & Sweeney, 2023）。專輔教師在沙盤創作後對輔導特教生困境能動性之洞見，討論如下。

1.沙盤創作後的洗禮與蛻變

根據本研究結果，沙盤媒材的特性不僅協助專輔教師將所知覺到抽象的輔導特教生困境更加具體化，從中獲得情緒舒展與新體會，透過調整看待特教生的觀點，進而開展突破輔導困境的因應策略。

沙盤創作後能催化輔導教師的反思與洞見困境，探討其原因可能是沙盤提供了一個安全且被保護的空間（Kalf, 2020），使得隱喻得以展現，當當事人在沙盤透過敘說物件來創作自己的隱喻，往往能讓原本隱藏的素材顯現出來，進而帶來新的頓悟與覺察。同時，當討論焦點從當事人外化到沙盤及其故事內容時，他們能更自由地探索自己的擔憂，協助他們看見自身的樣貌（Homeyer & Sweeney, 2023）。因此，輔導教師經由沙盤創作經驗所獲得對自身角色以及特教生的洞察，能協助其更清晰地看見特教生所面臨的挑戰，並獲得更富同理心與共情的觀點。新的視角有益輔導教師重新定位輔導特教生的觀點，轉化並開展更貼近特教生的輔導策略。

2.迷你物件的推波助瀾

本研究結果顯示專輔教師藉由擺盤以及與物件互動，協助其轉換看待輔導特教生困境的視野、也拓展其思考角度。

探究其原因，其一可能是在沙盤創作與討論的歷程，輔導教師藉由增加、移除、或調整物件擺放位置等沙盤技巧，促進其自我覺察，進而更加肯認自己與特教生進行輔導工作時的努力及專業能力，此結果與蔡美香（2022）研究結果顯示運用增加／減少／移動物件的策略，能激發諮商輔導助人者對困境觀點的新體會、提升其諮商輔導處遇計畫的能力，有相似的觀點。此外，輔導教師在探索與特教生、系統合作、角色定位與轉換的困境與突破時，因物件的選擇和它們在沙

盤中的位置具有獨特的象徵意義，啟發當事人對自身內在狀態的看見與覺察，並藉由觀看物件與口語分享的交互結合，催化當事人對內在世界經驗與經歷的新見解，此結果與 Sangganjanavanich 和 Magnuson (2011) 表示物件提供擺盤者豐富的含義，協助擺盤者擴大對物件的定義與開啓對話，有相近的發現。再者，邀請輔導教師為其沙圖命名的歷程，因物件的具象化特性，能協助專輔教師對特教生的輔導困境具體地呈現在眼前，透過覺察進而探討因應的策略，這也呼應張婉慈與蔡美香 (2021) 研究發現國小新進正式教師為完成後的沙圖命名時，能增進工作壓力的覺察及其壓力的因應，並為工作歷程立下一個里程碑。

(四) 回到實務工作中一嘗試突破困境

此為圖 10 的第 4 圓，對應精緻化後的實務工作中的實踐與突破之主題。本研究藉由每次進行沙盤創作與訪談開始前，先邀請專輔教師分享上一盤沙盤創作結束後，回到實務現場再次與特教生進行輔導工作的變化或新發現，結果發現三位專輔教師幾乎每一次的回饋皆有一些正向轉變。輔導教師將沙盤歷程的反思與洞見帶回輔導實務現場加以運用，嘗試突破困境之探究如下。

1. 帶著省思與洞見重展新互動

本研究結果顯示突破困境相當重要的關鍵之一在於專輔教師將每次沙盤創作後所獲得的新觀點帶回實務現場加以實踐，透過在輔導歷程與特教生展開新的互動，進而突破原先的輔導困境、亦有可能知覺到新冒出的困境。

探索其原因可能是使用沙盤媒材有益於諮商輔導助人者接納與探索其內心深處的感受與想法，同時，象徵性物件賦能諮商輔導助人者藉由強化內省來因應困難 (Bennett & Homeyer, 2024; Homeyer & Sweeney, 2023)。當專輔教師覺察自身狀態在輔導歷程裡所展現的樣貌後，再次回到輔導單元時，專輔教師的情緒或反移情的干擾就可能降低，進而能轉換輔導策略來回應特教生當下的需求、激發突破困境的可能，此結果與蔡美香 (2022) 研究結果顯示增進助人者對自我與諮商關係的覺察後，能協助助人者安穩身心、提升諮商效能，有相似的發現。

2. 將沙盤媒材學以致用

依據本研究結果，使用沙盤媒材探討輔導特教生工作困境的同時，亦提供輔導教師體驗沙盤創作的機會，協助其運用非口語創作於輔導實務工作、拓展輔導處遇方法，進而在輔導歷程協助特教生表達情緒與紓解壓力，突破先前輔導之困境。

探究其原因，其一可能是諮商輔導助人者藉由沙盤媒材的創造性作品，去梳理與檢視和當事人的關係與面臨的困境，允許助人者將內在掙扎進行外部處理，並有機會學習運用於諮商輔導歷程，提升助人者的自我效能感、增進對當事人的理解 (Perryman et al., 2021)。再者，沙盤所提供的多元表達媒材，能協助特教生表達難以用言語說出的情緒，也呼應 Homeyer 與 Sweeney (2023) 提及運用沙盤媒材於諮商輔導實務工作，提供一個獨特機會讓案主表達與增進多樣性與多元文化的交流，因為它不僅僅侷限於口語的溝通互動。因此，當專輔教師將沙盤創作

的新覺察／新頓悟，整合於特教生的輔導工作，透過邊反思、邊行動的歷程，便有機會在輔導實務現場，實踐困境突破的新策略。

此困境覺察與突破困境的整合性方法，不僅協助輔導教師將創意與洞察注入輔導歷程，也提供一個動態平台，讓輔導教師能持續地調整其輔導策略，以因應輔導特教生的需求與挑戰。藉由持續反思和實踐的歷程，輔導教師能更有效地發現與應對輔導特教生的困境，並和特教生及其系統合作，增進困境突破的可能性。

肆、結論與建議

一、研究討論

本研究結果顯示國小專輔教師輔導特教生之困境可藉由沙盤創作歷程促進覺察與移動之效果。藉由沙盤創作與討論的歷程，專輔教師逐漸釐清原先所知覺的困境，再將創作後的覺察與反思加以整合，並帶回輔導實務現場嘗試突破困境，最後再回到沙盤創作與討論中檢視成效與調整困境因應方法。同時，本研究結果顯示從知覺困境至突破困境，為一循環的歷程。

二、建議

（一）未來研究建議

1.擴展研究參與者之多元性

本研究之研究參與者均來自南部地區、且為碩士層級，未來研究可規劃跨地區、不同教育背景或年資的輔導教師的研究，使研究結果更具廣泛的適用性。

2.探討更多元障別的特教生

本研究之研究參與者知覺在輔導工作感到困難的特教生障別主要為情緒行為障礙及自閉症類群障礙兩大類，為深化探討突破輔導困境的領域，未來研究可針對更多元障別的特教生的輔導困境進行探究。

（二）對國小專輔教師之實務建議

1.理解特教生的特質，訂定合宜的輔導目標

特教生因其障別，在情緒行為展現有其特殊性，專輔教師若能更透徹理解特教生障別的特性與限制，介入過程不僅能清楚輔導成效具體發揮的程度，以修正自己對專業角色的期待；亦能將此評估回應給系統，協助系統減壓並調整期待。

2.提升面對案主的自我覺察，減少反移情的影響

專輔教師在輔導歷程中，有時會因特教生障別伴隨的特質而引發自身某些情緒與議題，可能會影響彼此關係的建立。建議專輔教師無論輔導一般生或特教生，需覺察與反思自身對案主的接納度，面對可能產生的反移情，專輔教師可考慮透過尋求督導或諮商適當處理輔導歷程所產生的情緒反應，方能更有效能去因應與特教生輔導時的情感挑戰。

3.營造專屬的休憩站，適時自我照顧

專輔教師在輔導特教生的歷程中，宜注意保有自己喘息空間，適時自我照顧與調劑身心，方能更安在與彈性的進行輔導工作。

4.與特教生周邊系統攜手合作

建立和諧與穩定的系統合作關係，對專輔教師與特教生的輔導工作有相當的助力。這種合作不僅是克服輔導工作困境的重要資源，更與導師、特教老師及家長之間的三方系統合作密切相關，更顯得重要。因此，建議專輔教師與周邊系統攜手合作，藉由資源連結實現彼此間的訊息互通，讓各方發揮各自的專業優勢，進而降低輔導困境的發生。

5.建立明確的角色定位，彈性調整工作方式

專輔教師在與各系統進行溝通與合作時，需清楚且穩固地確立自身角色定位，此明確定位能協助專輔教師更有自信地投入輔導專業工作，並有益於與系統建立穩固的合作關係。同時，專輔教師需持續精進辨識不同情境所需處理目標的能力，並依不同情境加以彈性調整策略，進而更有效能地回應特教生輔導上的需求、增益輔導效能。

（三）對培育專輔教師單位之建議

本研究結果顯示國小專輔教師的養成過程，對特教領域的訓練有不足之現象，然而，為因應輔導實務現場的需要，專輔教師提升特教知能乃是刻不容緩。因此，建議助人工作培育單位，如諮商與輔導相關系所、諮商輔導專業學會、各縣市學生輔導諮商中心等，提供專業訓練課程，以提升專輔教師特教專業知能。

收稿日期：2023.09.15

通過刊登日期：2024.05.20

參考文獻

中文部分

宋宥賢（2016）：臺灣校園專任輔導教師角色職責構建與專業定位促進之探究。

新社會政策，（46），115-124。

宋宥賢、李佩珊、張聖杰（2018）：初任國民中小學專任輔導教師職前培訓方案的參與經驗與需求評估之初探研究。中華輔導與諮商學報，（51），217-262。

<https://doi.org/10.3966/172851862018040051007>

邱素梅（2016）：學習障礙學生學校適應之個案研究。特教教育發展期刊，（61），85-96。
[https://doi.org/10.7034/DSE.201606_\(61\).0006](https://doi.org/10.7034/DSE.201606_(61).0006)

- 吳啓誠、張瓊云（2020）：主題分析在教育研究上的應用。**特殊教育發展期刊**，（69），29-42。https://doi.org/10.7034/DSE.202006_(69).0003
- 沈雅婷（2016）：國小專任輔導教師工作困境與自我照顧經驗之研究〔未出版之碩士論文〕。國立屏東大學。
- 林世欣、曾仁美、徐西森（2021）：專任輔導教師之督導需求初探。**諮商心理與復健諮商學報**，（35），47-63。https://doi.org/10.6308/JCPRC.202102_(35).0003
- 林佳英（2023）：國中專輔教師輔導身心障礙受欺凌學生之個別與系統工作輔導策略及經驗探討〔未出版之碩士論文〕。中原大學。
- 林郁倫、陳婉真、林耀盛、王鍾和（2014）：心理師校園駐區服務的困境、需求與挑戰由台北市國中輔導人員之觀點。**輔導與諮商學報**，36（1），37-64。
- 林佳靖（2019）：融合教育之我見－以合作學習為輔助之教學策略。**臺灣教育評論月刊**，8（1），261-269。
- 施又瑀、施喻璇（2019）：形塑優質專任輔導教師之探討。**臺灣教育評論月刊**，8（6），130-137。
- 洪慈憶（2022）：新住民女性運用沙盤敘說離婚經驗之研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺南大學。
- 陳美妙、張高賓（2014）：認知行為遊戲治療對 ADHD 兒童干擾行為之成效研究。**家庭教育與諮商學刊**，（16），1-27。
- 陳書婷（2018）：我國融合教育的發展與實施困境。**臺灣教育評論月刊**，7（7），137-141。
- 陳淑瑜（2017）：以整合式音樂治療行動方案改善一位自閉症兒童嚴重自傷行為之研究。**特殊教育研究學刊**，42（3），63-92。
https://doi.org/10.6172/BSE.201711_42(3).0003
- 莊子瑩（2018）：國小專任輔導教師工作推動現況、遭遇困境與解決策略〔未出版之碩士論文〕。國立屏東大學。
- 國民教育法（2023.06.21）：
https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070001
- 國民教育法施行細則（2023.12.18）：
https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070008
- 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），99-127。https://doi.org/10.6776/JEPR.201112.0102
- 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。
- 教育部（2020）：109年度特殊教育統計年報。教育部特殊教育通報網。2024年1月15日，取自https://www.set.edu.tw/actclass/files/default.asp
- 張婉慈、蔡美香（2021）：沙盤創作促進國小新進正式教師自我覺察工作壓力及其壓力因應之探究。**諮商心理與復健諮商學報**，（36），7-30。
https://doi.org/10.6308/JCPRC.202107_(36).0001

- 張萬烽（2017）：學習障礙學生自我概念與學校適應之縱貫研究。**特殊教育研究學刊**，**42**（3），1-32。[https://doi.org/10.6172/BSE.201711_42\(3\).0001](https://doi.org/10.6172/BSE.201711_42(3).0001)
- 張蓓莉（2009）：臺灣的融合教育。**中等教育**，**60**（4），8-18。
- 黃靖淳（2015）：國小初任專任輔導教師工作困境與因應之探究〔未出版之碩士論文〕。國立新竹教育大學。
- 楊竣煒（2023）：以沙盤探究單身獨居年長者老化覺察經驗之研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺南大學。
- 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。
- 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>
- 鄭雅靜、林秀勤、鄭雅丰（2018）：從法制面與實務面思考專任輔導教師的角色定位。**臺灣教育評論月刊**，**7**（11），10-14。
- 鄭津妃（2012）：臺灣普教與特教的現況與未來－據續統合或行動融合？。**特殊教育季刊**，（124），21-28。[https://doi.org/10.6217/SEQ.201209_\(124\).0003](https://doi.org/10.6217/SEQ.201209_(124).0003)
- 蔡妙卿（2017）：國民中學輔導教師與特教教師間跨專業合作現況與能力需求調查研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺中教育大學。
- 蔡宛珍（2020）：國小專任輔導教師與特教老師跨專業合作經驗探究〔未出版之碩士論文〕。國立臺中教育大學。
- 蔡美香（2022）：區辨模式沙盤督導對受督焦慮與督導效能之影響：十二次沙盤督導之研究。**教育心理學報**，**53**（3），687-716。
[https://doi.org/10.6251/BEP.202203_53\(3\).0008](https://doi.org/10.6251/BEP.202203_53(3).0008)
- 劉晉瑜（2015）：諮商心理師在沙盤創作中的自我覺察之敘說研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺中教育大學。
- 賴麒宏（2021）：逆境重生：曾受霸凌專輔教師覺察反移情與因應經驗研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺中教育大學。
- 謝孟純（2016）：國小融合教育中特殊需求學生學校適應與學校支持系統之個案研究〔未出版之碩士論文〕。國立中正大學。
- 謝曜任（2017）：國小輔導教師的工作壓力與因應策略。**輔導季刊**，**53**（3），65-70。
- 蘇意湘（2020）：國小實施融合教育之困境與因應策略之個案研究：普通班教師觀點〔未出版之碩士論文〕。國立屏東大學。

英文部分

- Bennett, M. M., & Homeyer, L. E. (2024). Seeing ourselves and clients in the sand. In A. A. Drewes & J. A. Mullen (Eds.), *Supervision can be playful: Techniques for child and play therapist supervisors* (pp.121-131). The Rowman & Littlefield

Publishing Group.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3-26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Fleet, D. (2023). *Pluralistic sand-tray therapy: Humanistic principles for working creatively with adult clients*. Routledge.
- Garrett, M. (2014). Beyond play therapy: Using the sandtray as an expressive arts intervention in counselling adult clients. *Asia Pacific Journal of Counselling and Psychotherapy*, 5(1), 99-105. <https://doi.org/10.1080/21507686.2013.864319>
- Goodyear-Brown, P. (2020). *Parents as partners in child therapy: A clinician's guide*. The Guilford Press.
- Grayson, R., & Fraser, T. (2022). *The embodied brain and sandtray therapy: Stories of healing and transformation*. Routledge.
- Homeyer, L. E. & Lyles, M. N. (2022). *Advanced sandtray therapy: Digging deeper into clinical practice*. Routledge.
- Homeyer, L. E. & Sweeney, D. S. (2023). *Sandtray therapy: A practical manual* (4th ed.). Routledge.
- Jacqueline, M. S., & Jahn, S. A. B. (2018). Using sand tray to facilitate college students' career decision-making: A qualitative inquiry. *The Career Development Quarterly*, 66(3), 269-278. <https://doi.org/10.1002/cdq.12148>
- Kalff, D. M. (2020). *Sandplay: A psychotherapeutic approach to the psyche* (3rd ed.). Analytical Psychology Press: Sandplay Editions.
- Lavric, M., & Soponaru, C. (2023). Art therapy and social emotional development in students with special educational needs: Effects on anxiety, empathy, and prosocial behavior. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(1), 606-621. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/714>
- Paone, T. R., Malott, K. M., Gao, J., & Kinda, G. (2015). Using sandplay to address students' reactions to multicultural counselor training. *International Journal of Play Therapy*, 24(4), 190-204. <http://doi.org/10.1037/a0039813>
- Pascariu, C. C., & Oprea, I. M. (2022). Classroom adaptation of children with special educational needs and their social integration. *European Proceedings of Educational Sciences*. <https://doi.org/10.15405/epes.23045.116>
- Perryman, K. L., Houin, C. B., Leslie, T. N., & Finley, S. K. (2021). Using sandtray as a creative supervision tool. *Journal of Creativity in Mental Health*, 16(1), 109-124. <https://doi.org/10.1080/15401383.2020.1754988>

- Ray, D. C. (2023). *Playful education: Using play therapy strategies to elevate your classroom*. Routledge.
- Sangganjanavanich, V. F., & Magnuson, S. (2011). Using sand trays and miniature figures to facilitate career decision making. *The Career Development Quarterly*, 59(3), 264-273. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2011.tb00068.x>
- Stankovska, G., Brahha, R., & Ibraiami, Z. (2022). Inclusive education, psychological counseling, and students with disabilities. *Comparative School Counseling*, 2, 63-73.
- Wickman, S. A., Daniels, M. H., White, L. J., & Fesmire, S. A. (1999). A “primer” in conceptual metaphor for counselors. *Journal of Counseling & Development*, 77(4), 389-394. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1999.tb02464.x>

The Use of Sandtray Creation in Exploring the Awareness of Challenges and Overcoming Challenges of Elementary Guidance Counselors in Counseling Special Education Students

Chin-Han Shen Mei-Hsiang Tsai

Abstract

The study explores how elementary guidance counselors become aware of and address the challenges they face in counseling special education students by using sandtray creation. A constructionist qualitative research approach was utilized, recruiting three elementary guidance counselors as participants. The research participants engaged in three semi-guided sandtray creation sessions, each lasting 1.5 to 2 hours, followed by semi-structured, in-depth interviews. Additionally, a 15–30-minute follow-up interview was conducted two weeks after completing the third sandtray session. The interview data were then analyzed by thematic analysis. The research results encompass four main themes: (1) the challenges encountered by elementary guidance counselors in counseling special education students; (2) the potential ways for elementary guidance counselors to overcome these challenges; (3) reflections and insights derived from sandtray creation, and (4) practical applications and breakthroughs in clinical counseling work. Additionally, the research findings showed that the challenges faced by elementary guidance counselors in counseling special education students could be addressed through the sandtray creation process. By engaging in sandtray creation and discussion, viable strategies for overcoming counseling challenges can be stimulated. Subsequently, integrating the awareness and reflections gained from the process of sandtray creation, elementary guidance counselors can apply these insights in counseling practice. The journey from being aware of challenges to overcoming them is a continuous cycle. Finally, the researchers discuss and provide recommendations for future research and practical applications based on the results.

Keywords: awareness of challenges, elementary school guidance counselors, overcoming challenges, sandtray creation, special education students

Chin-Han Shen	Gangshan Elementary School, Kaohsiung City
Mei-Hsiang Tsai	Department of Counseling and Guidance, National University of Tainan (mhtsai@mail.nutn.edu.tw)