

國立政治大學輔導與諮商碩士學位學程研究所

碩士學位論文

國小專任輔導教師工作內容分析

An analysis of guidance teacher's job contents in elementary school

指導教授:鄭同僚 博士

研究生:黃懷瑾 撰

中華民國 一百零五年 七月

摘要

2015 年教育部頒定了最新版的國中小輔導教師實施要點，明訂了專任輔導教師在三級輔導上的工作職掌，藉此完善國中小學校輔導措施。本研究希望能了解實務現場的國小專任輔導教師實際從事的工作內容，以及與理想上的法訂工作職掌間有哪些差異。因此研究者透過與三位研究對象進行訪談、撰寫逐字稿、連續一周的工作紀錄等等，分析出研究對象實務現場的工作內容與工作時間比例後，再與法訂工作職掌進行比較。

研究發現，在工作內容上實務現場與法定職掌沒有太大差異，但最不一樣的是初級預防中的心理測驗施測與解釋工作，三位研究對象皆未提及；此外，在次級介入中的家庭訪問工作，只有一位研究對象提到。若從工作比例來看，可以看到實務現場雖然認為專任輔導教師應以推動次級介入為主，同時須協助推動初級預防工作，以及三級處遇工作。但三位研究對象花費在初級預防的時間雖高，卻以撰寫個案紀錄為主，而非與家長、教師進行諮詢以及資源整合。此外，次級介入的總比例也明顯偏低。最後，在行政工作上的比例也發現有明顯的差異，校內主管是否願意協助拒絕非輔導工作是很重要的關鍵。研究者也在最後提出了幾點建議，包含訓練階段應增加資源合作與心理測驗實務課程，以及零授課的制度須受到行政同仁支持等等，進而讓這個工作未來發展地更加完善。

Abstract

In 2015, Ministry of education formulated the latest regulations for elementary school and junior high school guidance teachers. This regulation formulates the guidance teacher's ideal job contents and expect that guidance teachers to improve the quality of school guidance networks. The author try to understand the guidance teacher's real job contents in the elementary school and compare with the ideal job contents. In this study, we interview with three subjects, write transcript, and collect their job records.

The results show that there are some difference between the ideal contents and the reality content. First, no subjects mentioned the psychology test part in the primary prevention. Second, only one subject mentioned the home visit. In the ratio of working time, the school guidance should spend much time on the secondary prevention, and doing the primary prevention and third prevention at the same time. But, the subjects all spent much time in the guidance records, not consultation. We also find that if the supervisor in the elementary school provides support to defect the nonguidance job, it will affect the percentage of administrative job.

In sum, we recommend that the university should include the psychology test class. And the colleagues should support the guidance teachers have no other class. We hope to improve the job quality of the guidance teachers by this study.

目次

第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機與目的.....	1
第二節 名詞釋義.....	3
第二章 文獻探討.....	4
第一節 學校輔導工作內容探討.....	4
第二節 學校輔導工作時間比例探究.....	9
第三節 《國中小輔導教師實施要點》內容探究.....	11
第三章 研究方法.....	14
第一節 研究對象的選取.....	14
第二節 研究場域.....	14
第三節 資料蒐集與分析.....	16
第四節 研究限制與省思.....	23
第四章 研究結果與討論.....	25
第一節 國小專任輔導教師實務現場工作內容.....	25
第二節 國小專任輔導教師實務現場工作時間比例.....	33
第五章 結論與建議.....	36
第一節 研究結論.....	36
第二節 研究建議.....	37
參考文獻.....	40
附件一 學校三級輔導體制中輔導教師職掌功能表.....	42

表次

表 3-1 研究對象工作場域.....	16
表 3-2 輔導工作連續五天紀錄表(P 老師為例).....	22
表 4-1 三位國小專任輔導教師實務現場工作內容.....	25
表 4-2 初級預防工作在法定職掌與實際現場的比較.....	27
表 4-3 次級介入工作在法定職掌與實際現場的比較.....	29
表 4-4 三級處遇工作在法定職掌與實際現場的比較.....	31
表 4-5 無法歸類至三級輔導工作模式而被放置在其他類別的工作內容.....	32
表 4-6 國小專任輔導教師實際現場工作時間比例(分/週)	34



圖次

圖 2-1 WISER 三級輔導工作模式.....	8
圖 3-1 三位受訪者典型工作的一天流程圖.....	20
圖 3-2 透過便利貼進行概念分類實景過程.....	21



第一章 緒論

第一節 研究動機與目的

一、研究動機

輔導的重要性在台灣已提倡許久，國內外有許多相關研究發現兒童進行諮商輔導可以幫助學生發揮潛能，並提供學生適時的協助，提升學生的學習與成長，幫助學生克服困難(陸方鈺儀，2011)。不論在學業成就、人格態度、行為發展上，有許多文獻發現輔導有立即性與長期性的效果(張高賓、戴嘉南，2005)。

輔導產生效果的機制在於透過輔導諮商關係中使用不同的媒材與治療方法，來提升兒童的身心健康與發展，例如:繪本讀書治療顯著提升兒童利社會道德推理與助人意願(林維芬、陳意玫，2007)，並藉由諮商中真誠且深度同理的信任關係，引導個案改變因應傷害的方式(張曉佩，2013)。或透過藝術創作治療也能改善 ADHD 兒童的低自我概念與人際適應能力，在時間上也具有延宕的輔導效果(賴美言、游錦雲，2010)，以上研究皆顯示學校輔導工作對兒童的重要性。

雖然國內輔導教師已經在校園中出現多年，但過去這些輔導教師一周需授課十堂以上非輔導科目的課程，因此大部分工作時間花費在教學工作(林家興，2002)，進而擠壓到輔導工作的時間。若校園中能有原則上「不需授課」的專任輔導教師，理應比過去需授課的輔導教師有更足夠的時間投入輔導工作(許育光，2013)。

2011 年初，台灣校園霸凌事件頻傳，教育部火速通過國教法第十條修正案，增聘多位國中小「專任」輔導教師，希望可以解決學校輔導人力不足的問題(吳昭儀，2014)。這些專任輔導教師不需教授與輔導科目無關的課程，透過這樣零授課的背景，希望專任輔導教師能有更充裕的時間進行輔導工作。

近幾年教育部也於《國中小輔導教師實施要點》(2015)中明訂了國中小專任輔導教師的工作職掌，希望藉此提供國中小校園完善的輔導措施，健全學生的身心靈。由此可以看到，台灣的輔導專業人力逐漸受到重視。教育部也將在 2016

年再度降低班級標準，增加各校專任輔導教師名額。但專任輔導教師在國中小校園中依然是一個新興的角色，國內雖有多位學者研究輔導人員的工作內容(林家興，2002)，但研究對象大多以過去須授課的輔導教師或學校輔導人員為主，較少實徵研究「零授課」的專任輔導教師在實際現場從事工作內容。

Carter(1993,p.45)曾提到「即使我們對這個角色有理想上的設定，但我們對於此角色在實際現場的樣貌仍不清楚。」在過去的學校輔導工作中，經常期許專業輔導人員應將大部分的工作時間花費在直接性輔導工作(例如:個別諮商、團體諮商等等)，透過諮商服務才能真正發揮輔導功能。但近期越來越多學者提出專業輔導人員在工作中，除了進行個別與小團體諮商服務，也需同時重視與學生周邊的資源進行橫向聯繫，才能達到事半功倍的效果。包含2012年教育部頒定的第一次《國中小輔導教師實施要點》，也在專任輔導教師工作職掌中提到，輔導教師除了推動次級介入輔導工作外，也要協助校內推動初級預防與三級處遇工作，才能真正達到輔導的成效。就如黃裕惠(2008)曾提到的，若能在國小階段早期發現高危險群學生，並重視這群學生的學業表現、主動教導社會技巧，並協助家長成為有能力的父母，不但能有效預防問題行為，也能有效發揮輔導的功能。

因此，本研究將從《國中小輔導教師實施要點》(2015)先了解國小專任輔導教師理想上應從事的工作內容後，再透過與研究對象深度訪談，以及實務現場的工作紀錄，分析出國小專任輔導教師實務現場進行的工作內容與時間比例後，再與理想中的工作職掌進行比較，找出兩者間的異同，便能更加清晰了解實務現場與理想職掌之間有哪些差異，讓未來想進入這份工作場域的人們有更多的了解。

二、研究目的

基於上述研究動機，本研究目的為：

- (一) 探討國小專任輔導教師實際輔導現場工作內容
- (二) 探討國小專任輔導教師實際輔導現場工作時間比例

第二節 名詞釋義

一、 國小專任輔導教師

國小專任輔導教師指的是符合國民小學學校輔導教師資格，依法令任用於國民小學中從事學校輔導工作，包含發展性輔導、介入性輔導、處遇性輔導之三級輔導工作，且在校園中不得排課(學生輔導法，2014)。本研究中的國小專任輔導教師，皆界定為輔導諮商與心理相關系所畢業，具有國民小學合格教師證或國民小學加註輔導專長證書，並在國小校園中主要推動學校輔導中的三級輔導工作。

二、 工作內容分析

工作內容分析指的是用有系統地蒐集、分析有關工作的資訊，主要針對工作內容(即活動與行為)來進行綜合分析的研究方法。對象通常是職位，而非針對某個人，通常某個職務會有其固定的職責，即稱為工作內容(沈坤鴻，2006)。本研究的工作內容分析指的是:了解國小專任輔導教師在工作中從事的活動與行為。

三、 工作時間分析

工作時間分析指的是了解在工作時間中，花費多少時間在提供何種服務，以及從事那些工作項目最準確的方法(林家興，2002)，透過此方法有助於增進時間管理技巧、改善服務品質，以及提升工作的績效等。本研究的工作時間分析指的是:了解國小專任輔導教師在工作中花費多少時間在提供那些服務與工作項目。

第二章 文獻探討

本章主要會探討與學校輔導工作內容與學校輔導工作時間比例相關之理論與研究，並且詳細介紹教育部頒訂的《國中小輔導教師實施要點》(2015)，以作為本研究結果討論的依據。全章共分作三節：第一節為學校輔導工作內容探討；第二節為學校輔導工作時間比例探究；第三節為《國中小輔導教師實施要點》(2015)內容探究。

第一節 學校輔導工作內容探討

在學校輔導工作內容上，國外過去有多個研究提到國小輔導人員的工作內容。其中 Gibson, Mitchell, & Basile(1993)提到，國小輔導人員須提供的服務包含四種向度：(一)個別諮商(Individual counseling)，指的是輔導人員透過一對一的方式與學生間有社會性互動的過程，透過學生與輔導人員間的諮商關係引導個案成長，被認為是一間學校中最核心的輔導工作。(二)團體諮商(Group counseling)，是透過一對多的方式來幫助個體發展自我價值、因應技巧時一個很有技巧的方法。透過團體諮商，輔導人員就能有效率地運用工作時間，同一時間協助六到八名學生，並提升個案在人格、社會互動上的技巧。(三)班級輔導課程(Classroom guidance instruction)，是指輔導人員透過至班級中進行輔導活動課程，來讓學生學習如何做一個好的決定，並有效解決問題。特別是小學階段，相當重視初級預防課程。(四)生涯發展(Career development)，主要是以職業發展為優先，特別是國中以上的學生在生涯發展上更加受到重視。但近幾年國小也陸續開始重視生涯發展，希望能更早幫助學生了解自己適合的職業，並作出適當的職業選擇。

而 Burnham, & Jackson(2000)提到的輔導工作內容增加到了六點，除了個別諮商、團體諮商、班級輔導提到的內容與 Gibson, et al.(1993)相像外，還另外提及了諮詢(Consultation)、評估(Appraisal)、非輔導活動(Nonguidance activities)。諮詢(Consultation)指的是由輔導人員與學生家長、導師、社會資源(例如：心理師、社工)等人，一同討論與合作，給予學生需要的社會支持，並幫助其正向成長；評

估(Appraisal)，指的是在學校中施行心理測驗，並與學生、家長、教師解釋測驗的結果與意義；非輔導活動(Nonguidance activities)，指的是輔導人員在工作環境上，需要協助一些非隸屬於輔導活動的行政工作。

Erford(2011)除了也提到輔導工作應進行諮商工作、諮詢工作、團隊合作協調等等，也提到兩個新想法：系統改變(Systemic Change)與領導(Leadership)。此研究認為，輔導人員應該要透過個案資料，來幫助學校全體人員了解學生的問題背景、以及可以提供學生協助的社區資源等等，並在校園中領導他人發揮輔導功能的能力。

從上述文獻中可以看到，國外學者最常提及的工作內容為諮商工作，特別是指個別諮商與小團體諮商兩類，而這兩種類別因為會直接與學生進行輔導工作，所以隸屬於直接性輔導工作。其次常被提到的工作為諮詢工作，是指輔導人員與學生周邊資源進行合作與討論，例如：家長、教師、社工等等，而非直接與學生溝通，因此屬於間接性服務。Blum,& Davis(2010)提到，在實務現場的輔導工作者，有 98.8%的輔導人員認同個別輔導對於輔導工作的重要性，81%也認同團體輔導的重要性。班級性輔導活動課程也被學者提及過，因會直接進入到班級與學生互動，屬於直接性輔導工作。

雖然國內已經出現輔導教師多年，但在專任輔導教師出現以前，輔導教師在學校中除了進行輔導工作外，還需要授課至少十堂以上非輔導科目的課程。但當時許多學者提到與輔導教師相關的工作內容，都期許著一個專業的輔導教師應以直接性輔導工作為重，特別是諮商服務，才能在校園中真正發揮輔導功能。像是林建平(2001)提到學校輔導工作內容可以分為衡鑑服務、諮商服務、定向服務、生涯輔導、安置服務、諮詢、追蹤、評鑑八項，但其中應以諮商服務為學校輔導方案的核心工作，才能提升學生問題解決能力。劉焜輝(2009)也提到，透過個別與團體諮商工作，才能真正協助學生個體成長和適應。

雖然國內外學者皆期許輔導教師應以個別與團體諮商等直接性服務為主，諮詢等間接性服務為輔。但林家興(2002)則希望能藉由研究了解國中場域中的各種

輔導人員在現場實際從事哪些輔導工作項目。此研究將輔導工作內容分為六類：直接輔導工作、間接輔導工作、教學工作、行政工作、研習進修、其他。詳細介紹如下：

1. 「直接輔導」：包含個別輔導、團體諮商、諮商紀錄、心理與教育測驗、班級座談、教育與職業資訊提供、危機處理等等。
2. 「間接輔導」：家長諮詢、教師諮詢、社區資源聯絡與運用、個案管理、個案研討、學生資料建立與應用、個案轉介、親職教育、家庭訪問、撰寫輔導文章、義工訓練、輔導活動設計與準備等等。
3. 「教學工作」：輔導活動科教學、其他科目教學、教學準備等等。
4. 「行政工作」：輔導行政、校內會議、校際會議、支援社區活動、編輯刊物、辦理評鑑工作等等。
5. 「研習進修」：輔導知能研習、閱讀輔導書報、接受督導、教師成長團體讀書會等等。
6. 「其他」：用餐、午休、閱報、運動、聊天等等。

從林家興(2002)的研究中可以看到，過去在國中現場中的輔導教師，因為一周須教授十堂以上非輔導活動科目的課程，因此花費太多的時間在進行教學工作，反而真正花費在輔導工作的時間較少。

2011年校園霸凌事件頻傳，教育部即於2012年頒訂了第一次的國中小輔導教師實施要點，陸續在各個縣市增聘了國中小的專任輔導教師。這些專任輔導教師每周不需教授非輔導科目以外的課程，但被期許者除了提供諮商服務外，也能協助推動學校初級預防工作，並且懂得與周遭資源進行合作與研討。因此，教育部希望透過這個角色，能完善發展國中小校園的輔導功能。

台灣輔導與諮商學會研究小組(2007)也提到，學生輔導法將學生輔導工作內容鎖定在發展性輔導與介入性輔導。除了過去不斷提到的諮商服務外，輔導教師在校也需協助進行輔導相關宣導以及心理測驗評量等等，並且協助校園中緊急事件，以及整合各項資源等等。此外，專業輔導人員也不能只是會諮商工作，同時

也要懂得如何與周邊資源進行橫向聯繫。更由於學校和家庭是兒童成長過程最近端的生態環境，影響兒童直接且深遠。若能懂得與個案的家長、導師、等進行溝通與合作，並善用兒童身邊系統的輔導人力資源，就可產生事半功倍的效能(王麗斐、李旻陽、羅明華，2013)。

王麗斐、杜淑芬、羅明華、楊國如、卓瑛、謝曜任(2013)也參考教育部頒定的《教育部補助置國中校輔導教師實施要點》(2012)，制訂出 WISER 三級輔導工作模式，重新規劃了學校三級輔導體制中各個相關輔導人力的角色定位、職掌與功能，希望學校生態系統中各個角色間能有橫向聯繫外，也能讓各式輔導資源間有縱向聯繫，建立個案轉介機制，使學校輔導工作發展更加完整。教育部也出版了國民小學學校輔導工作參考手冊(2013)，希望學校各級教師在進行輔導工作時，能清晰了解學校輔導工作中各個角色在輔導工作上的職掌。

王麗斐等人(2013)提出「WISER 三級輔導工作模式(以下簡稱 WISER 模式)」架構(參考圖 2-1)，希望能強化學校生態系統中行政人員、導師、輔導教師、家長之間的橫向聯繫，有效整合與運用各種輔導資源，形成彼此分工合作的團隊。其中 W 指的是初級發展性輔導工作，以全校性(W=Whole school)、做得到與雙方得利(W=Workable and mutual benefit)，以及智慧性(W=Wisdom)為原則(王麗斐等人，2013)。謝曜任(2013)指出，專任輔導教師在推動初級性的預防工作，主要是扮演支援性角色，支援全校性或班級性營造正向環境所需的輔導知能協助，例如:宣導輔導知能、參與個案輔導會議、建立輔導機制都是專任輔導教師在此類別重要的工作任務。

二級介入性輔導工作則以 ISE 為代表，強調要把握個別化介入(I=Individualized intervention)、系統合作(S=System collaboration)和效能評估(E=on-going Evaluation)等三個原則，主要執行單位為輔導室(王麗斐等人，2013)。其中，以輔導老師為主要工作者，其他學校人員則扮演支援者。專任輔導教師必須根據學生的個別狀況與需求，提供生態系統的介入性輔導，包含對適應欠佳的學生作個別評估、辨識可能的心理危機徵兆、了解學生適應困難背後的行為可能

成因後，擬定初步的輔導計畫等介入策略(例如:個別輔導、小團體輔導等)。同時也需與受輔學生生活周遭資源進行系統合作，包含家長、各處室行政人員、導師、科任教師等等，透過共同合作或是提供諮詢，讓學生及早達成心理調適與適應的輔導目標(謝曜任，2013)。另外，在輔導的過程中，專任輔導教師仍需不斷進行評估，才能夠不斷調整出適合個案的輔導策略。

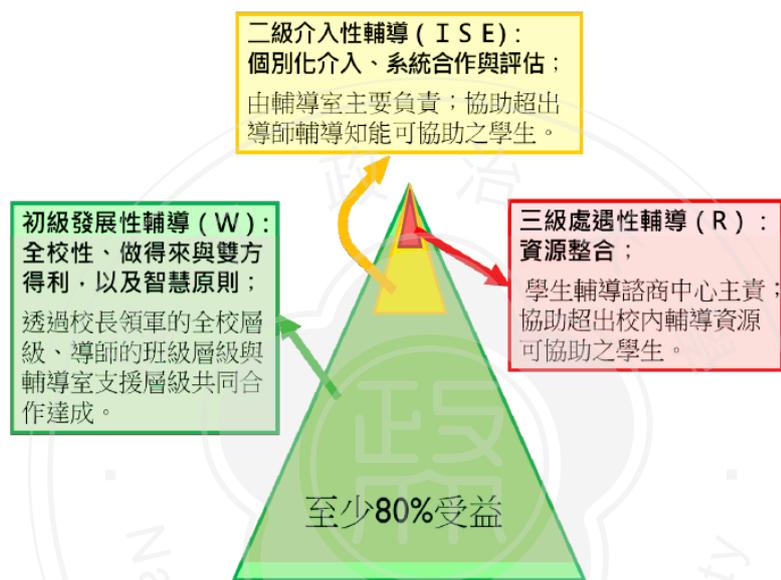


圖 2-1

WISER 三級輔導工作模式

最後三級處遇性輔導工作的核心概念在於資源的引入與整合(R=Resource integration)，校內主要執行單位為輔導室，校外則為縣市層級的學生輔導諮商中心。而三級輔導個案指的是經過一二級輔導後，仍未產生輔導成效的個案。或是生活中面臨重大危機需緊急處理的個案，此時因個案問題複雜，僅靠學校的資源較不容易有效處理，因此需透過跨專業合作與資源整合來達成輔導目標。因此，透過建立各資源中的輔導工作者間的共識，並與校外專業工作人員，包含醫療、社福資源等等，發展出良性合作關係(謝曜任，2013)。藉著整合個案周遭的資源，才能在輔導工作中達到更大的成效。

另外，從圖 2-1 可以看到，WISER 三級輔導工作模式認為，輔導室若是能積極支援學校各級人員，共同在學校、班級中推動初級輔導工作，建立正向的班級與學校氣氛，才能真正把時間花在刀口上。透過這樣的方式，除了讓全校至少有百分之八十的學生能從中受益，也能降低次級個案的發生。

杜淑芬(2013)的研究曾提到，若用 WISER 三級輔導工作模式處理學校霸凌事件的後續輔導時，就應該從全校性、班級性、支援性，動員上至校長，下至職工每一個人的力量，才能真正改變校園霸凌的存在性。而輔導計畫應列出不同角色需發揮的功能與達成目標，並且明列對於個案的「個別化介入」與「系統化介入」，才能真正達到學校輔導的成效。

楊國如(2013)曾提到，當導師面對學生持續出現適應困難問題，且問題超出一般教師和導師輔導專業知能範圍時，就是二級介入性輔導工作介入的好時機，此時可以發揮解決問題的功效。而三級處遇則是針對校內輔導資源若無法達到有效處遇，則需要整合校外資源來進行跨專業輔導資源的合作。因此，校園內應均衡發展任何一類的輔導工作，並且學習與校園中不同的工作角色進行輔導合作，才能真正達到學校輔導的成效。

近年越來越多學者提出，專業輔導人員在進行學校輔導工作時，直接性輔導固然重要，但間接輔導工作才是學校輔導工作成敗的關鍵，透過系統合作、整合輔導資源、有效組織與運作輔導團隊，是幫助學生重要的介入方式(吳昭儀，2009)。而且，實務現場約有 79.2%的輔導人員也認為與家長、導師間諮詢、協調、合作也是重要的輔導工作(Blum,&Davis，2000)。WISER 三級輔導工作模式也提到，若全校教職員工能共同營造班級性或全校性的正向氣氛，致力於初級預防工作，並且彼此合作，學生的輔導成效將會更加明顯。

第二節 學校輔導工作時間比例探究

林家興(2002)提出，時間分析是一種評鑑專業輔導教師花多少時間、提供何種服務以及從事那些工作項目最準確的方法。因此從各項輔導工作時間比例研究

來看，Blum(2010)提出輔導人員應花費 80% 的時間在進行直接性輔導工作，其中，輔導課程應占國小輔導工作時間的 35% 至 45%，回應性服務應占 30% 至 40%。剩餘的 20% 應進行學校輔導方案設計與規劃，其中又包含個別學生計畫應占 5% 至 10%，系統支持應占 10% 至 15%。

而在英國的學校諮商師，每週在規定的工作時間 22 小時中，應花費 9 小時在諮商工作，大約為 40% 的時間，與 Partin(2004)提到的專業輔導人員應將 40% 的時間從事個別輔導與小團體輔導相互一致。但特別的是，實務現場的輔導工作者卻認為自己應花費 50% 以上的工作時間來進行個別與團體諮商，明顯比上述學者提到的比例都還要高，由此可見，專業輔導人員認為個別輔導、小團體輔導是最重要的工作內容。

另外，也有部分研究發現些許輔導人員花費超過五成以上的時間在做非輔導工作，特別是書面上的紀錄，此部分造成輔導人員沉重的負擔。黃志傑(2010)也發現學校中的輔導教師除了輔導工作外，尚需承擔校內的行政事務，或是被要求支援其他處室的活動，工作內容相當繁瑣。因此，若是學校場域中的輔導教師能降低教學工作、行政工作等等與輔導工作無關的工作項目，便能提升輔導人員真正花費在輔導工作上的時間比例。

國內外越來越多學者希望能透過研究，來了解輔導人員實際從事的輔導工作內容與理想的工作內容間到底存在那些差異。Partin(2004)在研究中發現，輔導工作者理想上應花費 33% 以上的時間從事個別輔導，實際上卻只利用了 29% 的時間在進行個別輔導工作；而小團體輔導理想上則需花費 17% 的時間，實際上卻只利用了 11% 的時間在進行。此研究中也發現，這些應花費在直接性輔導工作的時間，反而被行政與書面紀錄工作占據了。在實務現場的輔導工作者，認為自己理想上只需花費 5% 的時間進行行政與書面紀錄工作，但實際上卻花費了 12% 的時間在進行。從這裡可以看到，學校輔導工作者理想上應花費五成以上的時間在進行直接性輔導工作，但實際上卻只有四成的時間在進行直接性輔導工作。

而林家興(2002)的研究也提出，國中輔導教師在實務現場因為需要授課的關

係，每週需花費 17.04 小時的時間進行教學工作，占了工作時間 30.04%，反而花費在直接輔導工作上只有 4.78 小時，約占工作時間 8.44%，其中每週超過 1.5 小時的輔導工作只有個別輔導而已；但若是零授課的專業輔導人員則花費了 64.8% 的時間在進行直接輔導工作與間接輔導工作，此部分與李亦欣、吳芝儀、許維素、黃俊豪、趙祥和、李素芬(2005)提到直接輔導工作加上間接輔導工作應占五成以上的工作時間的概念是一致的。

因此，從林家興(2002)的研究中就可以看到，當輔導教師需教授過多的課程時，會造成輔導教師反而花費較多時間在進行教學工作，真正花費在輔導工作的時間每周只有 4.78 小時。雖然過去學者大多認為應將大部分的工作時間花費在直接性諮商服務，例如：將時間花在與個案學生個別晤談、團體晤談等等，認為這樣才能真正發揮輔導人員真正的功能，但是實際上實務現場常因為外務工作太多，真正能進行輔導工作的時間相對較少。若是以不須授課的專業輔導人員來看，每周才能約有六成左右的時間可以進行直接輔導工作與間接輔導工作。

總結來說，可以看到國內外文獻中皆提到直接輔導的比例約有三成以上，甚至 Burnham(2000)還提到應占四分之三的工作時間。但非輔導活動上，學者間的研究較不一致，像林家興(2002)的研究與 Burnham(2000)的研究結果較為相像，兩者的非輔導活動皆占兩成左右，但這樣的比例卻明顯高於 Partin(2004)研究中提到的 4%。

國內外較多工作內容研究是針對學校諮商師、國中輔導教師等對象，較少針對近幾年新興的國小專任輔導教師來探討實際現場的工作內容。因此本章將於下一節詳細介紹最新版的《國中小輔導教師實施要點》(2015)，了解理想上的國小專任輔導教師工作職掌，進而當作研究結果的討論依據。

第三節 《國中小輔導教師實施要點》內容探究

從前兩節可以看到，過去學校輔導人員常被期許應該大部分時間花費在直接性輔導工作，特別是個別諮商與小團體諮商工作。但近期也越來越多學者提及，

學校輔導工作不應只重視直接輔導工作，同時輔導人員應擁有與周邊資源進行橫向聯繫的能力，懂得與不同的資源合作，並協助推動學校的初級預防工作，才能真正達到事半功倍的效果。

教育部於 2012 年頒訂了第一次的教育部國民及學前教育署補助置國中小輔導教師實施要點，而王麗斐等人(2012)也參考了教育部制定出 WISER 三級輔導工作模式，重新規劃了學校三級輔導體制中各個相關輔導人力的角色定位、職掌與功能。與過去不同的是，WISER 模式希望學校生態系統中各個角色間能有橫向聯繫外，也能讓各式輔導資源間有縱向聯繫，建立個案轉介機制，使學校輔導工作發展更加完整。教育部也出版了國民小學學校輔導工作參考手冊(2013)，希望學校各級教師在進行輔導工作時，能清晰了解學校輔導工作中各個角色在輔導工作上的職掌。

教育部近期於 2015 年頒定了最新版的教育部國民及學前教育署補助置國中小輔導教師實施要點，其中再次明定了專任輔導教師應該符合的資格、職掌功能(參見附件一)等等，也將專任輔導教師的工作職掌透過三級預防輔導模式來進行分工，以下進行詳細的說明：

初級預防工作，指的是提升學生正向思考、情緒與壓力管理、人際互動以及生涯發展知能，來促進全體學生心理健康與社會適應，在校內主要推動者為全體教師，支援者為全體職員與輔導教師。在初級預防工作中，專任輔導教師主要負責實施發展性輔導措施，藉由輔導相關課程、心理測驗等來提供學生成長中所需的知識、技能與經驗等。並提供家長、教師在輔導知能上的諮詢服務，進而提供學生正向的環境，進而促進學生心理健康與社會適應。例如：規劃全校心理衛生活動、規劃親職教育、提供家長與教師在輔導與管教知能上的諮詢服務等等。

次級預防工作，指的是早期發現高關懷群，早期介入輔導。校內主要推動者為輔導教師，支援者為全體教師以及專業輔導人員(心理師、社工師等)。在次級預防工作中，專任輔導教師主要以個別或小團體學生為單位，進行介入性輔導措施，並針對學生在性格發展、學業學習、社會適應等個別需求，來進行高關懷群

的辨識與篩選、危機處理、諮商輔導、轉介、資源整合、追蹤等，並提供學生個案之家長與教師諮詢服務，協助學生及早改善或克服學習、認知、情緒、人際等問題，增進其心理健康與社會適應。例如：實施個別諮商與輔導、學校心理危機事件的介入等等。

三級預防工作，指的是針對偏差行為與嚴重適應困難學生，來整合專業輔導人力、醫療、社政資源來進行專業的輔導、諮商與治療。或是在學生發生重大危機事件時，進行危機與善後處理，並預防問題再次發生。主要推動者為專業輔導人員，支援者為輔導教師以及其他資源機構與網絡。專任輔導教師在此類別需做的工作內容類似於二級輔導工作，只是除了增進學生心理健康與社會適應，也需預防學生問題的復發。例如：支援重大事件後的心理復健與團體輔導、學生問題行為的轉介，並且與專業輔導人員進行合作與追蹤等等。

因此，隨著國小校園中陸續增置了各種輔導人力，像專(兼)任輔導教師、駐點專業輔導人員(包含心理師、社工師)。從教育部的法定職掌中可以看到，一位專任輔導教師在推動學校工作時，除了需要主力推動二級介入性輔導外，也要協助校園中全體教師推動初級預防性輔導，並需要懂得整合校內家長、教師等資源，提供輔導知能諮詢服務。除此之外，專任輔導教師也需要進行三級處遇性輔導，需懂得與三級資源中的社工師、心理師等等彼此合作，並進行個案的追蹤，才能充分展現輔導效能，讓有輔導需求的學生可以得到真正的幫助。

因此，本研究主要將從教育部國民及學前教育署補助置國中小輔導教師實施要點(2015)中列出的國小專任輔導教師工作職掌，去與國小實務現場的專任輔導教師實際進行的工作內容與工作時間比例進行比較，了解理想與實際的輔導工作之間有哪些差異。

第三章 研究方法

第一節 研究對象的選取

研究者本身也與研究對象屬於同一縣市的國小專任輔導教師，研究者加上研究對象總共四位，彼此皆為此縣市最早被聘任的國小專任輔導教師。

研究者之所於會選取這三位老師當研究對象，一方面這三位老師皆為此縣市於教育部制定國中小實施要點後，始考取的國小專任輔導教師，截至二零一五年七月底止年資已滿三年，皆為此縣市國小中最早被聘任的專任輔導教師。再加上訪談較為方便外，且彼此也有熟悉感，便決定由這三位老師擔任研究對象，希望有助於清晰了解國小專任輔導教師於工作現場實際的樣貌。

但因為研究者本身也屬於國小專任輔導教師，與研究對象間又有一定的熟悉度。因此研究者在研究過程中，先利用錄音撰寫逐字稿，使資料蒐集過程透明化，在訪談的過程中，研究者也不斷提醒自己要當作不熟悉這份工作，當研究對象分享到一個工作概念時，要試圖讓研究對象自己將工作內容描述地更加清晰，而不是以自己的既定想法去思考對方的工作內容。而在分析的過程中，研究者與指導教授先分別分析工作內容小概念後再一同討論出彼此想法間的異同，避免研究者主觀的推論；研究者也擔心一次的工作紀錄太過主觀，因此邀請研究對象在不同的學期區段中進行第二次的實際現場工作紀錄，希望能增加研究的完善度。

第二節 研究場域

三位研究對象皆在同一個縣市中，這個縣市非屬六都之一，在輔導的資源上相對起來較為貧脊。而且在三位老師被聘任後的兩年，即使有縣市已經符合教育部增聘專任輔導教師的法令規定，但此縣市都未再增設任何一位國小專任輔導教師。直至第三年，才陸續有零星幾間國小開始增聘專任輔導教師。

本研究中的三位國小專任輔導教師，F 老師與 P 老師為女性，其中 P 老師還同時擁有心理師證照，另外一位 C 老師為男性，三人皆在此縣市的年資超過 3 年。

三位研究對象的工作場域(表 3-1)皆為此縣市班級數大於 50 班的大型國民小學，以班級數來說，三位研究對象皆在該縣前三大校任職，且這三間國小至今都只有一位專任輔導教師。在專任輔導教師出現之前，輔導室的人力包含：輔導組長、資料組長、特教組長、輔導主任、兼任輔導教師，其中兼任輔導教師指的是導師兼任輔導教師，每週可以減少授課二至四節課來進行輔導工作。而當時個案輔導工作主要由輔導室中的輔導組長、兼任輔導教師來進行；小團體輔導則由學校申請社區資源(例如：學生輔導諮商中心、兒童福利聯盟等等)協助帶領，或由受過訓練的輔導組長自行帶領。

而三校增聘國小專任輔導教師後，個案輔導工作變成由專任輔導教師進行，個案類型主要帶領家庭背景情況複雜、危機個案、拒絕上學型個案或學校緊急事件發生時提供協助；兼任輔導教師則是一周協助一至二個問題較輕微的學生進行個案輔導。小團體輔導則由專任輔導教師自行帶領。

研究對象中，F 老師擔任國小專任輔導教師的學校為三位中校齡最低的，約 26 年，班級數則為 50 班的學校，且學校位處於交通方便的住宅區中。目前輔導室除了專任輔導教師外，還有特教組長、輔導組長、資料組長等人，校園內也有一位兼任輔導教師協助輔導工作，兼任輔導教師主要每週一位個案，且以需要關懷的孩子為主。目前 P 老師辦公空間與其他輔導室的同仁在同一個空間，輔導室則用櫃子與其他處室相隔，同事間的氛圍也相當好，在專任輔導教師辦的活動中都會主動前來協助拍照，個案研討會上也會協助主持會議。而專任輔導教師接個案的諮商空間則在一個通風差、黑暗、潮濕的地下室空間，且諮商室中未設置警鈴、緊急照明設備，因此不屬於合格的諮商環境(心理諮商所設置標準，2004)。

C 老師則於校齡 74 年，班級數 56 班的國小擔任專任輔導教師，學校也位於交通方便的住宅區中。目前輔導室除了專任輔導教師外，也有特教、輔導、資料三位組長，但校園內協助輔導工作的兼任輔導教師有兩位，主要每周固定協助一個狀況較輕微的個案。目前 C 老師辦公空間與其他同仁同一間辦公室，空間是獨立的沒有與其他處室共用，但是是位在學生較少會經過的地方。輔導室內的氣

氛還可以，主要覺得專任輔導教師與組長間的合作關係最為重要。而專任輔導教師的諮商空間與團體輔導室都在輔導室裡面，隔音效果相當差，甚至無法鎖門，也未設置警鈴與緊急照明設備，也為不合格的諮商環境(心理諮商所設置標準，2004)。

P 老師的學校校齡最久，高達 118 年，班級數則為 54 班(不含資源班)。學校也位於交通方便的住宅區中。除了專任輔導教師外，輔導室一樣有特教、輔導、資料三位組長一同共事。而兼任輔導教師則主要每周固定接案一至兩個，以個案狀況較為輕微的個案為主。輔導室則為獨立的辦公空間，且輔導室內同仁的氣氛很不錯，相處很融洽，會讓人捨不得離開這間學校的氛圍。但諮商的教室則在過去的儲藏室，因此燈光較暗、空氣也不好，而且也沒有設置警鈴與緊急照明設備，因此不屬於合格的諮商環境(心理諮商所設置標準，2004)。

表 3-1

研究對象工作場域

代號	班級數	輔導環境	過去輔導者	目前輔導者
F	50	辦公室半獨立	兼輔接案	兼輔接案
		諮商室潮濕	社區資源帶團輔	專輔接案
C	56	辦公室獨立	兼輔接案	兼輔接案
		諮商室隔音差	組長帶團輔	專輔接案
P	54	辦公室獨立	組長接案	兼輔接案
		諮商室黑暗	社區資源帶團輔	專輔接案

第三節 資料蒐集與分析

本研究主要透過與研究對象進行深度訪談後，將訪談內容謄打成逐字稿，再透過逐字稿，將訪談中提及與專任輔導教師工作內容相關的概念篩選出來。訪談

內容主要以了解研究對象「工作日典型的一天」為主軸，研究者一開始先與受訪者說明訪談目的，並得到錄音許可後才進行訪談。訪談的第一階段，研究者先邀請受訪者開放地分享「典型地工作日一天」，並在受訪者分享時盡量不打斷。待受訪者分享一個段落後，研究者再逐一從受訪者分享的內容中，一步步深入討論與了解，例如：研究對象提到與學生早自習會先進行個別談話，研究者便接著詢問研究對象，大多來接受個別輔導的是哪些類型的學生，以及與個案談話的過程是如何進行的、過程中是否會使用不同的媒材，等等問題。藉由提問，更了解研究對象所陳述的工作內容與概念。

訪談結束後，研究者再聽訪談過程的錄音檔，並謄打成逐字稿後，將三位研究對象在訪談中提到的典型工作的一天分別畫出三張典型工作日流程圖，從早上上班時間(上午 7:30)開始，一路按照工作內容出現的順序畫到下午下班時間(下午 4:00)結束。圖 3-1 流程圖以 F 老師典型工作的一天為例：F 老師到了學校後會先繞到教室看看拒學學生的上課狀況。接著再與班導師、家長談一下話後，回到辦公室吃個早餐。如果早自習有個案，就與學生進行個案輔導，個案輔導結束後若沒有其他事項會立刻撰寫個案紀錄。若是接完個案有緊急事件處理，或是碰到家長前來諮詢，就先以當下的事件為主。個案紀錄則先簡單紀錄重要事項，細項則隔天再補。接著可能再繼續進行個案輔導，接完案後再至班級進行團體輔導。團體輔導結束便回到辦公室製作宣導教材檔案。等到中午吃飯時間稍微休息一下，午休又開始接個案或是帶小團體輔導，接完後打個案或團體紀錄，再繼續接下一個個案，個案輔導後再繼續打個案紀錄，便來到下班時間。下班後還會在睡前思考一下隔天的工作內容。

本研究中的每位研究對象都有用上述這樣的流程圖記錄起來。最後再將三張流程圖放在一起，比較三位研究對象在典型工作一天的流程上，有哪些是相同的工作內容，有哪些是各校較為不同的工作內容。

畫出工作日流程圖後，研究者與指導教授根據三位研究對象的訪談逐字稿與「典型工作日一天」流程圖，先將與工作內容有關的小概念用便利貼一一寫下(圖

3-2)，例如：個案接完寫紀錄(包含近況、進行的活動、歷程反思、下次輔導媒材等等)；專任輔導教師主動找導師討論個案問題、近況與改變；家長過度管教時與家長協調與討論，等等不同的小概念。

利用逐字稿列出不同的工作內容小概念後，研究者與指導教授分別將便利貼進行分類，將相似的工作內容概念貼在一起，例如：導師找專任輔導教師詢問學生問題，以及專任輔導教師提供老師方法與建議等，皆歸類於教師諮詢的部分。最後再整理出初步的國小專任教師工作內容後，研究者再與指導教授一同檢核彼此整理出的差異，並討論出差異的程度與意義。

除了將三位受訪者在逐字稿提及的工作內容依照兩大架構分類外，研究者也邀請三位研究對象連續五天如實記錄自己在輔導現場中的工作內容(圖 3-3，以 P 老師為例)，紀錄次數兩次，總計共紀錄了十天。第一個區段為 2014 年 12 月底紀錄的，當時為校園學期末的時間，並正值國小校園輔導訪視，共有三位研究對象協助記錄；第二個區段為 2016 年四月底，為校園學期中的時間，此次記錄 P 老師正值育嬰假時間，所以沒有參與記錄，其餘 F 老師與 C 老師皆有參與記錄。研究者希望透過兩次不同區段的紀錄，能更完善看到國小專任輔導教師的工作內容與時間分配。

另外，雖然此縣市國小專任輔導教師上班時間為早上七點半，下班時間為下午四點整。但因為訪談逐字稿中有研究對象提到會提早至學校準備，或是下班後有時會將輔導工作帶回家做，因此研究者將紀錄時間拉長至上午七點至下午七點之間，每一個小時記錄一次，希望能更了解三位研究對象的工作內容與時間分配。

研究者蒐集到工作紀錄表後，研究者再次與訪談逐字稿分析出的工作內容進行一致性比較後，才進行工作時間比例分配分析。

從圖 3-3 中可以透過 P 老師一周的紀錄，看到每一小時在國小實際現場的工作項目，也可以看到工作項目的時間分配。像 P 老師每周星期一到星期四皆須花費早自修的時間參與校內升旗與教師晨會，早自修真正能接個案的時間只剩下星期五。也明確看到 P 老師花費了許多時間在準備訪視資料，以及其他的工作項目。

分析出國小專任輔導教師在實務現場的工作內容與工作時間比例後，接著，再與教育部國民及學前教育署補助置國中小輔導教師實施要點(2015)中提到輔導教師工作職掌中進行比較，了解實務現場工作內容與法令規定的理想工作職掌之間有哪些異同。





圖 3-2

透過便利貼進行概念分類實景過程

表 3-2

輔導工作連續五天紀錄表(以 P 老師為例)

星期 工作項目 時間	一 (工作內容)	二 (工作內容)	三 (工作內容)	四 (工作內容)	五 (工作內容)
7:00-8:00	升旗	教師晨會	升旗	教師晨會	個別諮商 (適應議題)
8:00-9:00	準備小團輔成 果報告	準備小團輔成 果報告	整理個案紀錄	觀看實習生教 學教學演示	撰寫個案紀錄
9:00-10:00	準備小團輔成 果報告	準備小團輔成 果報告	整理個案紀錄	參與教學演示 座談會	上閱讀課
10:00-11:00	準備訪視資料	撰寫諮商紀錄	準備訪視資料	與資優班教師 討論學生狀況	上閱讀課
11:00-12:00	準備訪視資料	撰寫諮商紀錄	準備訪視資料	準備上課教材	休息
12:00-13:00	用餐 個別諮商 (人際議題)	用餐 個別諮商 (家庭議題/ 偏差行為)	用餐	用餐 開全國音樂比 賽工作人員會 議	用餐 午休
13:00-14:00	撰寫個諮紀錄	撰寫個諮紀錄	特教研習	準備上課教材	閱讀國語日報
14:00-15:00	閱讀國語日報	準備上課教材	特教研習	準備上課教材	準備上課教材
15:00-16:00	個別諮商 (家庭議題) 撰寫個諮紀錄	準備小團輔成 果報告	特教研習	準備上課教材	準備上課教材
16:00-17:00	回家	回家	回家	回家	回家
17:00-18:00	休息	休息	用餐	休息	休息
18:00-19:00	休息	外出用餐	休息	用餐	外出用餐
19:00-20:00	外出用餐	外出	休息	休息	外出用餐
20:00-21:00	回家休息	回家	休息	休息	回家休息

第四節 研究限制與省思

本研究中三位研究對象皆屬於同一縣市的專任輔導教師，加上這個縣市非六都之一，在輔導上的資源與六都相比較為貧脊，因此若要將本研究結果外推至六都，可能會受到各縣市資源分配而產生差異。再加上本研究以國小場域為主，國小場域重視的輔導課程與國中不完全相同，像是國中場域較國小場域重視生涯規劃，因此若要外推到國中場域，重視的輔導工作內容可能有所不同，因此在工作內容上也會有所差異。另外，因工作紀錄為了解三位研究對象連續五天的工作內容，但因為每一學期三位研究對象都有時程在安排要進行那些輔導活動，所以若紀錄的時間能拉長，能更加清楚看到國小專任輔導教師在工作場域實際進行輔導工作的時間比例。

在研究的過程中，研究者確實也有遇到一些擔憂。因為，本研究為了要了解國小專任輔導教師實際現場的工作內容，所以必須說明三位研究對象的背景、工作場域等等，但在撰寫的過程中，很猶豫應該保密到何種程度，才能保護研究對象，但若是過多資訊都不透露，本研究就無法具體陳述現場工作環境，為此，研究者常陷入兩難。但因希望讓大眾看到實際現場的國小專任輔導教師執行的工作內容與現況，研究者最後透過匿名的方式，盡力真實呈現現場的工作內容，完成本研究。

此外，因研究者本身也是屬於國小專任輔導教師，心裡多少對這個縣市的工作內容、工作實際進行方式、面臨的困境都有一些想法。因此在撰寫的過程中，也曾經與指導教授討論過這個問題。指導教授提醒研究者在訪談的過程不能因為自己懂對方在說什麼，就沒有繼續深入探問工作內容如何進行的，而是要思考不明白輔導領域的人，能不能從研究中了解這些工作內容。因此，每一次的訪談，研究者都會提醒自己要讓研究對象自己說出他們如何進行各項工作，才能真實呈現三位研究對象在實務現場的工作內容與差異。而在分析研究結果時，研究者也提醒自己要依據研究資料與法定職掌中的三級輔導工作模式，來進行三位研究在

工作內容上的分類，以及工作時間比例上的分析上，盡量降低自己主觀上的分類。

最後，本研究在進行文本分析時，事實上研究對象在現場訪談結束後，就應該被視為與文本相隔開來。研究對象在接受訪談過程時提到的工作內容屬於當下的文本，也有當時的時空脈絡，對於現在的時空那也已經是過去的素材。研究者希望本篇研究不會使研究對象被追究研究中的人際關係，因而面臨困境，而是用文本與研究對象互為分開的觀點來看待此研究。



第四章 研究結果與討論

經過與三位研究對象經過多次訪談，以及研究對象在工作現場的紀錄後，本章將比較 2015 年教育部國民及學前教育署補助置國中小輔導教師實施要點中提到的輔導教師職掌功能表(附件一)，以及與三位研究對象在輔導現場的工作內容間有何異同。第一節將比較與討論國小專任輔導教師在法定職掌與實際現場間工作內容的差異；第二節則分析並討論國小專任輔導教師工作時間比例的分配。

第一節 國小專任輔導教師實務現場工作內容

本研究直接利用教育部頒定的輔導教師職掌功能表(附件一)來將三位研究對象在實務現場的工作內容進行分類。從表 4-1 可以很明確看到三位研究對象分別在三級輔導工作中從事的工作內容，而無法分類進三級輔導工作模式中的工作內容，則被放置在第四個類別:其他。

表 4-1

三位國小專任輔導教師實務現場工作內容

	F	P	C
初級 預防	個案轉介後評估是否開案 全校初級性別入班宣導 撰寫會議中的個案報告 輔導信箱回覆 擔任教師研習講師 個別輔導紀錄 準備宣導教材 觀察拒學個案學生狀況協助 適應發展 教師諮詢(主動&被動) 家長諮詢 教導資優班情意課程 協助製作輔導訪視評鑑資料	個案轉介後由專輔評估 (優先考慮心理適應) 個案持續評估 輔導專欄 初級宣導 (設定主題再由導師申請) 上閱讀課(融入輔導教材) 手寫個案紀錄 家長諮詢 教師諮詢 舉辦輔導知能研習 進行特教組心理測驗篩檢 協助輔導工作評鑑與資料 協助暑期親職教育營隊	個案轉介後召開開案會議 (兼輔+組長+專輔) 初級生命班級宣導 初級性別班級宣導 (安排某一學期，約 18 場) 初級宣導教材製作 輔導信箱 個案紀錄 小團體輔導紀錄 撰寫法院個案報告 家長諮詢 (空堂一節課) 教師諮詢 (面訪、電訪、家訪)

(續上頁)

<p>次級 介入</p>	<p>個別輔導 (早自習、午休，一週 10 個內) (類別:霸凌、拒學、人際等等) 教師諮詢(主動&被動) 與組長討論個案 與學務處討論個案 緊急狀況處理 創傷危機事件處理 班級團體輔導(當事件影響到 很多人的身心，有創傷反應) 小團體輔導 (8~10 次，5-10 人，一周兩次) 個案研討會議</p>	<p>個案輔導 教師諮詢(主動>被動) 小團體輔導 設計團體輔導教案 團體紀錄 個案會議 (面談或電訪) (安撫與鼓勵) 班級團體輔導 緊急事件處理(拒學) 危機個案(家暴)</p>	<p>個別輔導 小團體輔導 (午休，約 8~10 次，6 人) 教師諮詢 (空堂一節課) 家長諮詢 (面訪、電訪、家訪) 個案會議 (內部與外部皆有) 偶發事件緊急處理 (不服管教、情緒失控、需 要安撫) 與輔導組長討論個案</p>
<p>三級 處遇</p>	<p>與心理師、社工轉介與討論 個案追蹤</p>		<p>與社工師討論個案</p>
<p>其他</p>	<p>瀏覽新聞與學生有話題連結 空檔思考個案處遇方式 請學生協助打掃輔導室 睡前思考一下隔天要做的事 教材準備 參與研習 吃飯 買咖啡 收郵件 看網路新聞 處室聚餐 團購</p>	<p>參與升旗(一三) 教師晨會(二四) 教材準備 觀看教學演示 開工作人員會議 參與教學演示座談會 吃飯 午休 讀報 休息</p>	<p>看臉書學生動態 查詢輔導相關問題 (一節課) 準備攜手教材 參與研習 吃飯 操場慢走 上網</p>

接著，依序來看三位研究在實務現場中進行的工作內容，與教育部制定的國中小輔導教師職掌功能中的三級輔導工作模式間，有哪些異同。

首先，從初級預防工作來看，可以看到表 4-2 中，三位教師在初級預防工作，主要都會進行幾項工作:個案經過教師、家長、訓導處等轉介至輔導室後，由專任輔導教師或組長等人進行個案評估，決定是否開案。另外，個案輔導後會將過程手寫或用電子檔記錄起來，以及在校內進行初級宣導、提供家長與教師諮詢的時間。

表 4-2

初級預防工作在法定職掌與實際現場的比較

對象	法定職掌中初級預防工作	實際現場工作內容
F	<ol style="list-style-type: none"> 1. 規劃全校心理衛生活動。 2. 規劃輔導活動相關課程。 	個案轉介後評估是否開案 全校初級性別入班宣導 撰寫會議中的個案報告 輔導信箱回覆 擔任教師研習講師 個別輔導紀錄 準備宣導教材 觀察拒學個案學生狀況協助適應發展 教導資優班情意課程 協助製作輔導訪視評鑑資料 家長諮詢、教師諮詢
P	<ol style="list-style-type: none"> 3. 提供學生學習及生涯輔導之相關課程。 4. 規劃教師輔導知能訓練及心理衛生課程。 5. 規劃親職教育活動。 6. 辦理及協助導師辦理團體心理測驗之施測與解釋。 7. 輔導資料之建立整理與運用。 8. 協助學生適應環境，增進自我認識及生活適應的能力。 9. 參與學生輔導工作的執行與評鑑。 10. 提供家長及教師輔導與管教相關知能之諮詢服務。 	個案轉介後由專輔評估 個案持續評估 輔導專欄 初級宣導 上閱讀課(融入輔導教材) 手寫個案紀錄 團體輔導紀錄 家長諮詢、教師諮詢 舉辦輔導知能研習 進行特教組心理測驗篩檢 協助輔導工作評鑑與資料 協助暑期親職教育營隊
C		個案轉介後召開開案會議 初級生命班級宣導 初級性別班級宣導 初級宣導教材製作 輔導信箱 個案紀錄 小團體輔導紀錄 撰寫法院個案報告 家長諮詢、教師諮詢

但三位老師也有不一樣的地方:F老師在學校中,協助進行全校性的初級預防宣導,且每學期進行的場次都是至一到六年級各班進行性別平等或生命教育主題宣導,因此場次非常的多。而為了增加與學生之間的互動,F老師在校內設置了輔導信箱,讓學生可以透過信件表達生活中的疑難雜症,再由專任輔導教師回覆適合的解決方法等等。F老師也會利用時間,特別繞行至拒學兒童的班級,試著協助拒學兒童在校的適應,並主動與拒絕兒童的導師、家長進行溝通。此外,F老師還協助校內教授資優班的情意課程,雖然應為零授課的教師,但在資優班的情意課程,也會試著融入與生活適應有關的內容來進行教學。最後,F老師還擔任了校內輔導知能研習的講師,透過研習擴展校內教師的輔導知能。

而P老師除了進行家長、教師諮詢,以及個案手寫紀錄外,也會進行初級宣導的活動。但與F老師比較不一樣的地方是,F老師的場次是一到六年級各班,P老師則是先制訂出各年級的主題,由各班導師自行決議是否要進行宣導申請,因此每學期進行的宣導場次不定。P老師還提到,暑假有時候需要協助校內舉辦親職教育營隊活動,並在營隊中擔任帶領人,增進親職之間的互動等等。另外,因P老師為特殊教育相關科系畢業,特教組有時會請P老師協助進行特教生的心理測驗篩檢。

最後C老師在個案評估的部分與其他兩位老師較為不同。其他兩位老師篩選個案時,主要由專輔獨自與學生進行個案評估,並由專輔決定是否開案。但C老師是會邀請兼任輔導教師、輔導組長,三人一同了解個案狀況並決定是否開案。另外,在初級預防宣導中,C老師主要每學年都會進行主題性的宣導,有時進行生命教育,有時進行性別教育宣導,但主要都提供給高年級的學生。

從表 4-2 中可以看到,三位國小專任輔導教師皆未提到的工作內容為提供學生學習與生涯課程,大多都是提供性別與生命教育宣導。F老師有提到,第一年開始進行宣導時,性別教育宣導的主題是由輔導組長提供的,因為這些宣導內容最終都可以製作成輔導成果。另外,三位研究對象也鮮少提到心理測驗篩檢,只有P老師因有特教背景,才協助進行特教學生心理測驗篩檢。三位老師都有提

到，校內心理測驗施測主要由資料組長負責，而且校內的心理測驗其實不夠多元，也沒有多餘的經費可以購買全校性的心理測驗。最後，在親職教育活動上，F 老師與 C 老師較常提到的都是家長諮詢，但 P 老師還有特別提及在暑期協助校內舉辦親職教育相關的營隊，增進親職之間的良性互動。

接著，再從表 4-3 來了解國小專任輔導教師在次級介入工作中，實務現場與法定職掌之間有哪些異同。

表 4-3

次級介入工作在法定職掌與實際現場的比較

對象	法定職掌中次級介入工作	實際現場工作內容
F	<ol style="list-style-type: none"> 1. 實施個別諮商與輔導。 2. 特定族群學生之團體輔導。 3. 個別心理測驗的施測與解釋。 4. 學校心理危機事件的介入與輔導。 	個別輔導 與組長討論個案 與學務處討論個案 緊急狀況處理 創傷危機事件處理 班級團體輔導 小團體輔導 個案研討會議
P	<ol style="list-style-type: none"> 5. 重大事件發生後之心理復健與團體輔導。 6. 校內輔導團隊的聯繫與整合。 7. 協助建構輔導資源網絡。 8. 協助中輟學生之輔導。 9. 個案之家庭訪視及約談。 10. 特殊家庭的訪問協調與輔導。 11. 提供親師輔導資訊與輔導策略。 	個別輔導 小團體輔導 設計團體輔導教案 個案會議 班級團體輔導 緊急事件處理 危機個案
C	<ol style="list-style-type: none"> 12. 適應不良、行為偏差學生之個案建立與輔導。 13. 個案管理。 	個別輔導 小團體輔導 個案會議 偶發事件緊急處理 與輔導組長討論個案 家庭訪視

首先，可以看到三位研究對象在次級介入工作中，都有與學生進行個別輔導，以及特定對象的小團體輔導。另外，在校內也會協助學校中緊急事件的處理，例如：有的學生需要專業人員協助安撫，或是帶離現場冷靜時，就會請專任輔導教師進行協助。或是聯繫校內各處室、個案家長等人，一同到學校進行輔導會議，討論個案的最佳處遇。

當然，三位研究對象在次級介入工作中也有不太一樣的地方。像是 F 老師曾經有遇到校內教師因病過世的狀況，因此只有 F 老師提到曾經在校園中進行重大心理事件後的班級團體輔導，透過班級性團體輔導，協助學生安頓創傷事情後的心靈。此外，C 老師與 F 老師、P 老師間最不一樣的地方是，他會與學務處一同至拒學兒童家中進行家庭訪問，C 老師認為，或許是因為自己性別是男性的關係，所以與個案有關的家庭訪問工作，學校人員都會找自己一同前往。

從表 4-3 中可以看到，法定職掌中制訂的次級介入工作內容，有幾樣三位研究對象較沒有提及，第一個是個別心理測驗施測。三位研究對象提到，雖然在大學訓練期間有修習心理測驗相關課程，但是因為大多是理論居多，覺得自己在施測上面的能力並不足夠，再加上校內能提供的心理測驗份數並不足夠，因此只有在個案輔導中，偶爾會用一些非正式的心理測驗與學生進行互動。另外，三位教師提到需接受個案輔導的學生鮮少是中輟生，大多是以人際技巧缺乏、情緒控困難、需要高度關懷等等為主要個案類型。

接著，再從表 4-4 來看三位研究對象在三級處遇工作中，實際現場與法定職掌有哪些異同。

三位研究對象中，F 老師與 C 老師有特別提到，當自身轉介個案至三級資源時，或是些許高風險個案是同時有社工在提供協助時，便會與社工師、心理師進行個案討論，了解彼此間能透過什麼樣的方式提供個案最好的處遇。而在重大危機事件團體輔導中，F 老師在校內重大危機事件發生時，因其提供的是直接介入與輔導，而非支援性輔導，因此本研究將 F 老師的班級團體性輔導分類至次級介入中。

表 4-4

三級處遇工作在法定職掌與實際現場的比較

對象	法定職掌中初級預防工作	實際現場工作內容
F	1. 支援重大事件發生後之心理復健與團體輔導。	與心理師、社工轉介與討論
P	2. 學生嚴重行為問題之轉介，及依個案學生狀況適時與專業輔導人員進行合作之輔導與追蹤。	個案追蹤
C	3. 精神疾病及心理疾病學生之轉介，及依個案學生適時與專業輔導人員進行合作之輔導與追蹤。	與心理師、社工轉介與討論 個案追蹤

三位教師中，最常被提及的三級處遇工作內容主要就是與三級資源中的心理師、社工師進行個案討論，或是追蹤轉介至三級資源的個案近況。

最後，從 4-5 的表格中，可以來探討幾樣沒有辦法被分類至三級輔導工作中的緣由。有一些是明顯無法被分類至三級輔導工作的內容，像是吃飯、午休、買咖啡、團購、升旗等等。但是，有一些工作內容在分類上會產生模稜兩可的狀況，像瀏覽新聞與學生有話題連結，是希望自己在與個案談話時，能用最新流行的東西與個案溝通，或是在宣導中可以運用最新的流行資訊。若是依上述這樣的例子，就可能被歸類在次級介入中的個別輔導，或是初級預防中的初級宣導活動中。可是，有時候 F 老師也有提到只是純粹上網看個新聞，但有時候不知不覺在輔導活動中會使用到，若是真的算在輔導工作，又覺得有點過於牽強，因此仍然分類於其他。

再來，像是 C 老師提到的看臉書學生動態，若是觀看過去曾經接受過個案或團體輔導的學生動態，或許可以被視為個案追蹤。但，若是 C 老師純粹是利用工作之餘的時間，上網看一下臉書，不小心看到學生的動態，就當作是在個案追蹤的話，也顯得過於勉強，因此本研究仍然將此工作內容放置在其他類別。

表 4-6

無法歸類至三級輔導工作模式而被放置在其他類別的工作內容

	F	P	C
實際現場 工作內容	瀏覽新聞與學生有話題 連結 空檔思考個案處遇方式 請學生協助打掃輔導室 睡前思考一下隔天要做 的事 教材準備 參與研習 吃飯 買咖啡 收郵件 看網路新聞 處室聚餐 團購	參與升旗(一三) 教師晨會(二四) 教材準備 觀看教學演示 開工作人員會議 參與教學演示座談會 吃飯 午休 讀報 休息	看臉書學生動態 查詢輔導相關問題 準備攜手教材 參與研習 吃飯 操場慢走 上網

透過比較國小專任輔導教師實務現場工作內容與法定職掌的工作內容間的異同，可以發現三位研究對象大部分都有進行三級輔導工作中提及的工作細項，像是初級預防宣導、提供家長與教師諮詢的服務、進行個別與小團體諮商輔導、緊急事件協助處理、召開個案會議討論處遇方式、與三級資源進行討論與合作等等。但也有發現少許三位研究對象較少提到的工作內容，像是個別心理測驗的施測與解釋、家庭訪問、中輟生輔導、重大危機事件協助處理、親職教育活動辦理等等。這些較少被提及的工作內容有的是因為沒有遇到就沒有機會處理，像是重大危機事件、中輟生等等；有的是因為研究對象覺得相關的實際操作經驗較少，再加上資源的缺乏，因此較少實施，像是心理測驗的施測與解釋等等。

但從工作內容雖然可以清晰看到三位研究對象實際現場做了那些工作，但卻沒有辦法讓看到哪些工作分配了較多的時間比例。接下來將在下一節探討國小專任輔導教師工作時間比例。

第二節 國小專任輔導教師實務現場工作時間比例

前一節透過分析實務現場工作內容，了解國小專任輔導教師在實際工作場域中進行的工作內容與法訂職掌間有哪些異同後。接著研究者將透過三位研究對象在實際現場的工作紀錄表來進行工作時間比分析。三位研究對象每一次皆連續紀錄五天，總共紀錄兩次。第一次紀錄為學期末，第二次紀錄時間為學期中，本來研究者要呈現兩次的工作紀錄，但因為第二次紀錄時，P 老師正值育嬰假留職停薪時間，因此本研究仍以第一次學期中(2014.12 月至 2015.1 月)的工作紀錄為主要分析。透過工作時間分析了解三位研究對象將大部分的工作時間分配在那些內容上。

從表 4-7 可以看到，三位研究對象在初級預防工作的比例都高於三成，其中撰寫個案紀錄的時間最多，每周都至少花 250 分鐘在撰寫個案輔導紀錄。除了輔導評鑑工作會要求個案紀錄外，撰寫個案紀錄可以幫助自己更記得個案在輔導過程中曾提及的重要故事，也能在撰寫的過程中對輔導過程進行省思，進一步調整下一次的個案輔導內容。

除此之外，三位研究對象也會利用時間進行家長或教師諮詢，有時是教師或家長主動利用電話進行個案討論，有時是專輔至班級中主動與教師了解個案近況，但是，教師與家長諮詢其實只佔了非常少的時間，皆低於 8%，反而三位研究對象都花費 250 分鐘(9.6%)以上的時間在進行個案輔導的書面紀錄工作。另外，F 老師提及的宣導時間比例最高，F 老師在訪談中有提及，自己在校內進行的宣導場次，每學期都會至一到六年級各班進行性別教育或生命教育宣導，因此在宣導比例上是明顯高於另外兩位老師。此外，還可以看到 P 老師的初級預防中，一週花在製作成果與評鑑資料將近 600 分鐘(22.4%)，P 老師特別有提到工作紀錄的時間正值校內進行輔導訪視的期間，因此花在準備評鑑成果資料的時間比平常還要多。

表 4-7

國小專任輔導教師實際現場工作時間比例(分/週)

對象	初級預防	次級介入	三級處遇	其他
F	性別平等入班宣導 300m 準備宣導教材 200m 教師諮詢 150mins 個案紀錄 250m 個案評估 60m 家長諮詢 60m 製作輔導成果資料 120m 教導資優班情意課程 180m 準備輔導訪視資料 120m	與其他處室討論 學生狀況 60m 個案輔導 240m 危機個案處理 20m	追蹤個案 30m	教師晨會 30mins 吃早餐 100m 買咖啡 20m 收電子郵件 100m 整理輔導室 30m 團購 60m 看網路新聞 105m 吃飯時間 105m 處室聚餐 120m 資優班教材準備 60m 研習 80m
	1440/2600=54.1%	320/2600=12.3%	30/2600=1.1%	810/2600=31.2%
P	個案紀錄 330m 準備輔導成果報告 360m 準備訪視資料 240m 閱讀課(融入輔導媒材) 120m 教師諮詢 60m	個案輔導 180m		升旗 120m 教師晨會 120m 吃飯 160m 午休 60m 閱讀報紙 120m 準備上課教材 420m 研習 180m 觀看教學演示 60m 參與教學演示座談 60m 開工作人員會議 30m 休息 60m
	1110/2680=41.4%	180/2680=6.7%	0%	1390/2680=51.9%
C	輔導信箱回信 120m 撰寫法院個案報告 120m 個案紀錄 390m 家長諮詢 120m	個案輔導 570m 與輔導組討論個 案學生問題 120m 協助拒學學生 60m		早餐 120m 操場慢走 60m 上網 210m 午餐 210m 補救教學 150m 補救教學備課 60m 研習 180m
	750/2490=30.1%	750/2490=30.1%	0%	990/2490=39.8%

若從次級介入的工作時間比例來看，可以看到三位研究對象主要皆以個案輔導的時間為主，C 老師每周花費 570 分鐘(22.9%)時間在進行個案輔導，為三位教師最高，其他兩位老師在次級介入的時間明顯低於 C 老師。F 老師提到，當時工作紀錄時間正值學期末，因此較多個案都已經結案，此時主要會將工作時間花費在進行各年級的宣導活動，因此初級預防的比例較高。另外，也能看到 F 老師與 C 老師每周都有零星的時間在協助學校緊急事件，例如：協助安撫學生情緒、協調親師之間衝突等等。F 與 C 老師也有特別提到會花費時間與輔導室或其他處室一同討論個案的處遇方案，增進彼此的合作。

在三級處遇上，可以看到除了 F 老師進行了 30 分鐘的個案追蹤外，其他兩位老師在進行三級處遇工作都是沒有的。三位研究對象皆提到，在進行工作紀錄的區間，學校並未出現重大個案需轉介至三級資源，因此並沒有與三級資源合作的機會。

最後，從其他類別中能看到在一些工作之餘的時間，國小專任輔導教師可能會上網查詢一些與學生輔導的過程中遇到的問題、操場慢走來進行自我照護等等。但特別的地方是，P 老師竟花費了五成以上的時間在進行其他活動，其中特別多的時間是協助校內非輔導工作相關的行政工作，例如：觀看教學演示、開工作人員會議等等，而 F 老師與 C 老師則較少花費在與輔導無關的行政工作上。C 老師特別提到，校內主管人員都很重視輔導專業，因此非輔導工作都會在前端協助 C 老師拒絕，C 老師不需自己出面拒絕。而 P 老師因為星期一到四都必須參與校內的教師晨會與升旗活動，因此每周都比 F 老師與 C 老師少了四個早自習能進行個案輔導，進而降低了個案輔導的時間。另外，本研究也發現，三位教師皆都需要協助校內教授一些非輔導相關的課程，因此在其他的部分，可以看到他們都花費了一些時間在進行教學準備，也明顯與「零授課」的背景不同。

第五章 結論與建議

第一節 研究結論

綜合本研究發現，可以看到三位研究對象大致上的工作內容與教育部國中小實施要點中的工作職掌類似，像是三位研究對象在初級預防中都有進行初級預防宣導、提供家長與教師諮詢服務、建立個案資料與整理等等；而在次級介入中三位也皆有進行個案與小團體輔導、與校內團隊合作等等；最後在三級處域中也有兩位老師有特別提到與社工師、心理師等三級資源合作。

當然，從本研究也有發現實務現場有一些與法定職掌較不一致的部分。在初級預防的部分，三位研究對象皆較少提到學習與生涯輔導，也只有 P 老師特別提到會協助舉辦親職教育活動。次級介入中，三位研究對象皆未提到會在校園中進行個別學生的心理測驗施測與解釋，三位研究對象都表示，因大學訓練階段以心理測驗理論居多，較少實測經驗，且校內的心理測驗份數也不夠所有學生施測，因此沒有在校內進行過心理測驗施測與解釋。此外，也只有 C 老師提到自己可能因為是男性，所以才會協助學校進行家庭訪問。而在三級處遇中，並非三位研究對象都有提到與三級資源合作，研究對象有提到並非每學期都會有個案轉介至三級資源，因此這並非固定的工作內容。

若從工作比例時間來看，可以看到三位研究對象雖然都有進行個案輔導工作，但明顯以 C 老師的比例最高，而 P 老師主要是因為當時正值輔導訪視期間，所以評鑑的時間比例明顯偏高，F 老師則是因為個案輔導逐漸結案，因此將時間大多花費在進行初級預防工作。另外，三位研究對象每周皆花費了時間在進行非輔導課程的教材準備，因此並非真正的零授課教師。而且，從本研究也可以看到三位研究對象雖然都有進行家長與教師諮詢，但每周進行的時間卻都相當的少。最後，P 老師花費在協助校內非輔導工作的時間相當的多，例如：觀賞教學演示、開工作人員會議等等，每週花費將近 23% 的時間。

研究者曾在結果出來後再次訪問了三位研究對象對於工作內容的看法，F老師曾經告訴研究者說：「我也不知道為什麼我覺得諮商服務是我的工作內容，但因為我過去受的專業訓練就告訴我諮商工作是重要的，所以我進到職場就這麼做了。反而宣導是在過去訓練較少提倡的，會做這麼多主要是因為我自己喜歡跟學生接觸」。從F老師這段話可以知道，三位國小專任輔導教師在過去學校訓練時，當時的訓練背景主要是針對個別諮商與小團體諮商做訓練，但是進到實務現場後，雖然個案諮商依舊是重要的，但也發現實務現場中也相當重視初級預防宣導，以及必須與家長、教師進行諮詢與合作。從這樣的狀況，可以看到所學訓練背景與實務現場所需的能力間似乎有些許的不一致。

第二節 研究建議

綜合以上研究結果與結論，研究者提出幾點建議：

一、在大學輔導專業訓練階段，即需要提倡資源合作並教導學生諮詢與資源合作的方法，進而提升未來進入實務現場後的資源合作能力與時間分配的敏感度

本研究發現，三位研究對象在工作時間比例中，個案輔導的時間比諮詢的時間還要多。三位研究對象皆提到他們在大學專業訓練時代就被教導諮商工作是重要的輔導工作內容，其他有關諮詢、初級宣導的學分訓練課程則幾乎沒有。因此對他們來說，從沒有質疑過諮商工作為何重要這件事情。若是能在大學專業訓練期間，就教導有興趣進入學校輔導工作的學生有關於教師與家長諮詢的技巧，並且培養此方面的專業能力，或許能提升國小專任輔導教師進行諮詢工作的信心與時間。

二、零授課的制度讓國小校園中緊急事件發生時能有專人緊急協助處理，這個制度應繼續受到支持，不應安排其他行政工作或教學工作，此部分需要輔導行政同仁的支持與協助。

三位研究對象曾提到，國小專任輔導教師被設定為零授課的背景，主要是希

望可以在校園中有緊急事件須協助時，專任輔導教師能立即協助，不會因課務問題而有所影響。零授課的背景讓學校中若發生緊急事件需要協助，專任輔導教師才能有立即性的介入。但本研究中，三位研究對象皆需協助校內非輔導相關課程，雖然三位研究對象會試圖融入一些輔導媒材，但事實上皆為非輔導科目，也造成三位研究對象還需要花費時間進行教材的準備。因此，若是國小專任輔導教師被安排了非輔導科目的教學工作、行政工作等等，反而可能造成校內臨時有緊急事件需協助時，無法及時提供幫忙。

C 老師是本研究中最少行政活動、教學工作的人。C 老師表示，因為他的主管會替自己出面拒絕一些非輔導類的工作，希望 C 老師能專心進行學生輔導工作，因此自己需要協助校園其他活動的時間相對較低。從這個部分，可以看到若是處室的行政同仁與主管清楚了解國小專任輔導教師工作職掌時，且願意協助與支持專輔教師有完善的輔導時間，便能使專任輔導教師能有更充裕的時間進行輔導工作。

三、大學訓練課程應增加施測與解釋的實務操作課程，或是應提供心理測驗相關輔導教師知能研習，使專任輔導教師在校園中能協助學生進行施測與解釋

三位研究對象在本研究中皆未提到心理測驗施測與解釋，但是這個項目是教育部提到專任輔導教師次級介入中應有的工作內容。三位研究對象都提到自己在大學時代學習的心理測驗大多以理論為主，較少施行測驗與解釋的經驗，因此並不敢在校內進行心理測驗。

四、學校主管應重視專任輔導教師專業能力，降低國小專任輔導教師協助行政工作等非輔導工作的時間比例，進而提升輔導工作的時間

從研究對象的紀錄中可以看到，當國小專任輔導教師忙碌於輔導工作外的行政工作與教學工作時，從事輔導工作時間就會相對減少許多。以 P 老師的紀錄為例，當時正值 P 老師學校輔導訪視時間，因此 P 老師花費許多工作時間在進行

成果資料準備，反而降低了輔導工作的時間。

C 老師曾提及在他任教的學校中，輔導室的同仁以及主管非常在乎輔導專業，因此不屬於輔導工作的行政、教學工作，主管都會挺身而出協助拒絕。從工作時間比例分析中可以看到，C 老師的輔導工作時間明顯高於行政與教學工作。因此，學校主管須協助降低國小專任輔導教師在行政工作與教學工作的時間，才能使國小專任輔導教師有更多的時間來進行輔導工作。



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。
- 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。
- 王麗斐(2013)。國民小學學校輔導工作參考手冊。台北市:教育部。
- 心理諮商所設置標準(2014年4月2日)。
- 台灣輔導與諮商學會研究小組(2007)。研擬學生輔導法草案期末報告(節錄)。
- 沈坤鴻(2006)。國民小學教師工作內容分析。國立中正大學心理學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 杜淑芬(2013)。WISER 學校輔導工作模式於關係霸凌輔導之應用。輔導季刊，49(2)，17-26。
- 李亦欣，吳芝儀，許維素，黃俊豪，趙祥和，李素芬(譯)(2005)。輔導與諮商概論(原作者:Robert L. Gibson,& Marianne H. Mitchell)。嘉義市:濤石文化
- 林建平(2001)。兒童輔導與諮商。台北市:五南。
- 林家興(2002)。中學輔導教師與專業輔導人員工作內容的時間分析。國立台灣師範大學教育心理輔導學系教育心理學報，33(2)，23-40。
- 林維芬、陳意玫(2007)。繪本讀書治療取向之助人行為介入方案對國小學童利社會道德推理、助人意願與助人行為實踐之效果研究。高師輔導所刊，17，97-131。
- 吳昭儀(2009)。國民中學輔導教師之角色實踐。輔導季刊，45(2)，30-36。
- 吳昭儀(2014)。國民中學輔導工作實施之個人省思。諮商與輔導，(337)，2-3。
- 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。
- 陸芳鈺儀、李文玉清(2011)。學校輔導趨勢與實務。香港:香港大學出版社。
- 張高賓、戴嘉南(2005)。國內「兒童團體諮商與心理治療」整合分析研究。中華輔導學報，18，77-120。
- 張曉佩(2013)。治療關係對學校霸凌受害者諮商效果之個案研究。中華輔導與諮商學報，38，29-55。
- 教育部補助置國中小輔導教師實施要點修正規定(2012年5月21日)，行政院公報。
- 教育部國民及學前教育署補助置國中小輔導教師實施要點(2015年3月31日)。
- 黃裕惠(2008)。從長期實證有效的問題行為預防方案談國內小學輔導工作的方向。輔導季刊，44(2)，60-70。
- 黃志傑(2010)。中等學校輔導工作現況初探與未來展望。諮商與輔導，294，2-7。
- 楊國如(2013)。校園輔導團隊之WISER模式運作:案例實務簡介。輔導季刊，

49(2), 12-14。

劉焜輝(2009)。教育與諮商：學校諮商的基本認識。諮商與輔導，277，頁i-i。

賴美言、游錦雲(2010)。藝術治療團體應用在 ADHD 兒童之人際適應輔導初探。

國小特殊教育，50，101-115

學生輔導法(2014年11月12日)

謝曜任(2013)。從 WISER 模式談專任輔導教師角色與功能。輔導季刊，49(3)，13-18。

Burnham, J.J. & Jackson, C.M. (2000). School counselor roles: discrepancies between actual practice and existing models. *professional school counseling*,4(1),41-59.

Blum, D. J., & Davis, T. E. (2010). The school counselor's book of lists (Vol. 59). John Wiley & Sons.

Carter, Richard B. (1993). School counselor role statements: fact or fiction. *Education*,114(1),45-53.

Erford,T.B. (2011). Transforming the school counseling profession. U.S., p11.

Gibson,L.R., Mitchell,M.,& Basile,S.K.(1993). Counseling in the elementary school: A comprehensive approach. Alley & Bacon.

Partin, Ronald L.(2004).School counselors'time: where does it go? *School counselor*,40(4) , 274-285.

輔導體制	輔導教師之職掌
初級預防	<ol style="list-style-type: none"> 1. 規劃全校心理衛生活動。 2. 規劃輔導活動相關課程。 3. 提供學生學習及生涯輔導之相關活動與課程 4. 規劃教師輔導知能訓練及心理衛生課程。 5. 規劃親職教育活動。 6. 辦理及協助導師辦理團體心理測驗之施測與解釋。 7. 輔導資料之建立整理與運用。 8. 協助學生適應環境，增進自我認識及生活適應的能力。 9. 參與學生輔導工作的執行與評鑑。 10. 提供家長及教師輔導與管教相關知能之諮詢服務。
二級預防	<ol style="list-style-type: none"> 1. 實施個別諮商與輔導。 2. 特定族群學生之團體輔導。 3. 個別心理測驗的施測與解釋。 4. 學校心理危機事件的介入與輔導。 5. 重大事件發生後之心理復健與團體輔導。 6. 校內輔導團隊的聯繫與整合。 7. 協助建構輔導資源網絡。 8. 協助中輟學生之輔導。 9. 個案之家庭訪視及約談。 10. 特殊家庭的訪問協調與輔導。 11. 提供親師輔導資訊與輔導策略。 12. 適應不良、行為偏差學生之個案建立與輔導。 13. 個案管理
三級預防	<ol style="list-style-type: none"> 1. 支援重大事件發生後之心理復健與團體輔導。 2. 學生嚴重行為問題之轉介，及依個案學生狀況適時與專業輔導人員進行合作之輔導與追蹤。 3. 精神疾病及心理疾病學生之轉介，及依個案學生適時與專業輔導人員進行合作之輔導與追蹤。