

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系

碩士論文

指導教授：許維素 博士



焦點解決短期治療訓練對  
國中專任輔導教師  
專業承諾與輔導自我效能之成效研究

研究生：林怡琪 撰

中華民國一百零八年七月



## 誌謝詞

終於畢業了！多麼漫長的研究所生涯，當初是自己為了提升專業能力，一腳踏進來研究所的生活，邊工作邊讀書，生活像陀螺一樣打轉，雖然辛苦卻也甘之如飴，回首看來一路也還算順遂，關關難過關關過。唯有論文這個大魔王，讓我打怪打很久，幸好一路走來有諸多貴人相助，還有神隊友的支援，這幾年不只完成了學業，更擁有了兩個可愛的寶貝，圓滿人生。

最需要大大大感謝的就是維素老師，在我徬徨無助時不只指點迷津，更給了我一輛好車--參與科技部計畫「國中專任輔導教師焦點解決短期治療系列訓練之效果研究：Kirkpatrick 四層次評鑑模式的運用(計畫編號：NSC102-2014-H-003-072)」，讓我得以一路篤定的奔馳到目的地。不管過程中遇到什麼困境，老師總能給予無條件的支持與有利的協助，幫助我熬過好幾個難關，尤其是回覆之神速，總是讓我懷疑老師是否有不需睡覺的神力。感謝維素老師引領我進入 SFBT 迷人的世界，更要謝謝老師在研究之路對我的不離不棄，使我得以一步步堅持到最後。

再來要謝謝兩位口委的指導與對論文的肯定。謝謝玉嬋老師，給予我十分豐厚的想法與意見，直指論文中最薄弱的部分與最重要的貢獻，協助我將論文寫得更加完善。感謝雨霖老師在統計上的協助，尤其是口試前提供了許多寶貴的指導，讓我口試得以順利通過。

特別感謝參與研究的 101 位國中專任輔導教師，一同經歷整個研究歷程，不厭其煩的填寫前後測與追蹤測的問卷，謝謝你們的參與與付出；尤其是 52 位實驗組受試者，謝謝你們堅定地完成了 8 天的訓練，真不簡單！。你們的辛苦、掙扎與改變，我看到了，也希望這份論文的貢獻能讓專輔教師的專業提升需求被重視。

也謝謝我親愛的家人，在我專心寫論文期間，毫無怨言的幫忙照顧小孩，包容我工作與論文蠟燭兩頭燒的忙碌生活，尤其是神隊友，這一年偽單親生活其實做的蠻襯職。也感激兩個年幼寶貝，雖然常常想賴到我身上撒嬌，卻總能滿足一個擁抱後就貼心快速離開，給我安靜的讀書空間。

謝謝師大裡其他默默協助我的老師、助教與學弟妹，無私地提供了很多經驗分享、意見指導、人力支援等，即使只是一句關心，都讓我感受到被支持的力量。也謝謝同事們，在我公假進修時支援業務、統計方法解答、協助英文校對等。還有太多想要感謝的人，就不一一細數了，謝謝你們在我人生不同階段與過程中拉我一把。

最後要謝謝自己，能夠堅持與不放棄夢想，這幾年的成長，不只是專業上的成長，還有人生歷練上的成長，有苦有淚，每經過一個關卡就多一個成就值，不只學會取捨更懂得滿足。而今，經過了論文大魔王，獲得了研究上的成長與口委們的肯定，在學術路上算是圓滿了。成就自我實現的夢想，真棒！

回到就讀研究所的初衷--專業成長，應用所學。我將堅守在自己的工作崗位上，秉持專業承諾與輔導自我效能的精神，持續協助學子們發掘能力與灌注希望，持續發揮小小螺絲釘的力量。



## 中文摘要

本研究旨在瞭解焦點解決短期治療 (SFBT) 訓練能否對國中專任輔導教師之專業承諾與輔導自我效能有立即成效與追蹤效果。本研究採取「不等組前後測及追蹤測」設計之準實驗法，受試者為新北市與桃竹苗地區的現任國中專任輔導教師，共計 101 名，分為實驗組 52 名、控制組 49 名；其中，實驗組進行 8 天，共 48 小時的 SFBT 訓練，控制組則無接受任何訓練處理。實驗處理前，兩組均進行前測，實驗組訓練完成後兩組立即進行後測，以探究實驗處理後的立即效果。實驗組的 SFBT 訓練結束後一個月，再度邀請實驗組與控制組受試者進行追蹤測。

本研究採用的研究工具，包括專業承諾量表與輔導自我效能量表。本研究以前測為共變量，進行單因子共變數分析，考驗實驗組與控制組前後測與追蹤測分數的差異，以瞭解受試者在經過 SFBT 訓練後之成效，並得出研究結果如下：

- 一、經 SFBT 訓練後，對國中專任輔導教師在「專業承諾」上，有立即成效。
- 二、經 SFBT 訓練後，在國中專任輔導教師「輔導自我效能感」上，有立即成效。
- 三、經 SFBT 訓練一個月後，對國中專任輔導教師在「專業承諾」上，具有追蹤效果。
- 四、經 SFBT 訓練一個月後，對國中專任輔導教師在「輔導自我效能」上，具有追蹤效果。

最後，本研究針對研究結果，提出 SFBT 訓練對專業承諾與輔導自我效能的影響結果提出討論，並在實務與未來研究方向提出建議，以供參考。

**關鍵詞：**國中專任輔導教師、專業承諾、焦點解決短期治療訓練、輔導自我效能

**The Study of Solution-Focused Brief Therapy Training  
Effects on Professional Commitment and Counseling  
Self-efficacy of the Full-time Counseling Teachers in Junior  
High Schools**

Yi-Chi Lin

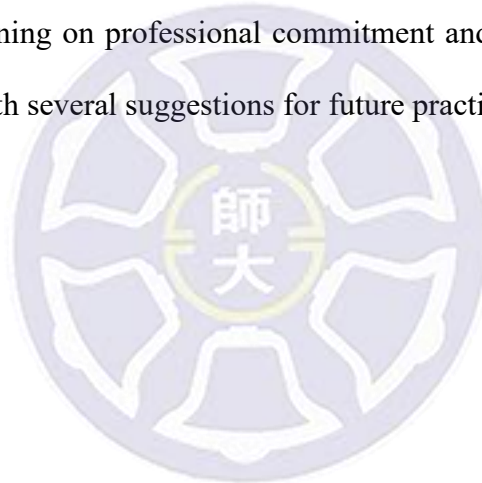
**Abstract**

The purpose of this study was to investigate whether Solution-Focused Brief Therapy (SFBT) can improve the professional commitment and counseling self-efficacy of the full-time junior high school counselors. In the study, the method of a quasi-experimental design was adopted with a pretest, posttest, and retention-posttest. The participants were the full-time junior high school counselors in New Taipei City, Taoyuan, Hsinchu, and Miaoli. There were 101 participants, with 52 people in the test group and 49 people in the control group. Before the experiment, the two groups were assessed in a pretest. Then, the test group was trained in SFBT for 48 hours within 8 days, while the participants in the control group received no training. Next, the two groups were reviewed with a posttest to investigate the immediate effect after the experiment. After one month, the two groups were evaluated again with a retention-posttest.

The research tools included the professional commitment scales and counseling self-efficacy scales. The result of the pretest was considered concomitant variables. The analysis of covariance was to investigate the difference of the pretests, posttests, and retention-posttests in the two groups. The result was used to understand the effects of SFBT on those participants and was shown as follows:

1. After the SFBT training, there was an immediate effect on the full-time junior high school counselors' professional commitment.
2. After the SFBT training, there was an immediate effect on the full-time junior high school counselors' counseling self-efficacy.
3. One month after the SFBT training, there was a follow-up effect on the full-time junior high school counselors' professional commitment.
4. One month after the SFBT training, there was a follow-up effect on the full-time junior high school counselors' counseling self-efficacy.

Based on the research results, the study concluded with a discussion concerning the effects of the SFBT training on professional commitment and counseling self-efficacy. The study also ended with several suggestions for future practices and studies.



**KEYWORDS : Counseling Self-efficacy,  
Full-time Counseling Teachers in Junior High Schools,  
Professional Commitment,  
Solution-Focused Brief Therapy Training**





# 目次

誌謝詞	i
中文摘要	iii
英文摘要	iv
目次	vi
表次	viii
圖次	x
第一章 緒論	1
第一節 研究動機	1
第二節 研究目的與研究問題	10
第三節 研究問題與研究假設	11
第四節 名詞釋義	12
第二章 文獻探討	15
第一節 專任輔導教師角色內涵與相關研究	15
第二節 輔導教師專業承諾的理論基礎與相關研究	26
第三節 輔導自我效能的理論基礎與相關研究	34
第四節 焦點解決短期治療學派的理論與應用	51
第三章 研究方法	91
第一節 研究架構與實驗設計	91
第二節 研究參與者	94
第三節 研究工具	95
第四節 焦點解決短期治療訓練方案	101
第五節 研究程序	106
第六節 資料處理與分析	110
第四章 研究結果	113

第一節	受試者基本資料與量表分數情形	113
第二節	專業承諾量表立即效果	115
第三節	輔導自我效能感的立即效果	117
第四節	專業承諾的追蹤測效果	119
第五節	輔導自我效能的追蹤測效果	121
第五章	討論	125
第一節	焦點解決短期諮商訓練對國中專輔教師專業承諾之成效	125
第二節	SFBT 訓練對國中專輔教師輔導自我效能之成效	131
第三節	小結	134
第六章	結論與建議	137
第一節	結論	137
第二節	研究限制	138
第三節	建議	140
參考文獻		145
	中文部份	145
	英文部份	154

# 表次

表 2 1-1	國中專任輔導教師工作內容 -----	20
表 2 1-2	102 至 105 學年度全國國中專任輔導教師人數表 -----	23
表 2 1-3	各縣（市）國中專輔教師學歷、專業類別及專業年資一覽表 -----	25
表 2 2-1	背景變項與專業承諾的研究情形一覽表 -----	32
表 2 4-1	SFBT 常用技巧 -----	59
表 2 4-2	SFBT 迴響團體之流程表 -----	69
表 2 4-3	WOWW 計畫階段表 -----	74
表 2 4-4	國內 SFBT 訓練成效研究一覽表 -----	88
表 3 1-1	準實驗之不等組前後測設計 -----	93
表 3 3-1	本研究「專業承諾量表」之信度分析摘要表 -----	97
表 3 3-2	高中職輔導教師專業承諾量表各分量表間之相關矩陣 -----	97
表 3 3-3	「輔導自我效能量表」之信度分析摘要表 -----	100
表 3 3-4	「輔導自我效能量表」之重測信度分析表 -----	100
表 3 3-5	本研究「輔導自我效能量表」之信度分析摘要表 -----	101
表 3 4-1	「國中專任輔導教師 SFBT 訓練」內容 -----	103
表 4 1-1	兩組對象在基本資料之分布情形與差異性 (N = 101) -----	114
表 4 1-2	兩量表前後測、追蹤測之平均數、標準差一覽表 -----	115
表 4 2-1	「專業承諾」後測之迴歸係數同質性摘要表 -----	116
表 4 3-1	「輔導自我效能感」後測之迴歸係數同質性摘要表 -----	118
表 4 3-2	「輔導自我效能感」後測之單因子共變數分析摘要表 -----	119
表 4 3-3	「輔導自我效能感」之前後測與調整後後測之平均數、標準差 摘要表 -----	119
表 4 4-1	「專業承諾」追蹤測之迴歸係數同質性摘要表 -----	120
表 4 5-1	「輔導自我效能感」追蹤測之迴歸係數同質性摘要表 -----	122

表 4 5-2 「輔導自我效能」追蹤測之單因子共變數分析摘要表----- 123

表 4 5-3 「輔導自我效能」之前測、追蹤測與調整後追蹤測之平均數、  
標準差摘要表 ----- 123



# 圖次

圖2 2-1	劉福鎔、林清文的高中職輔導教師專業承諾影響因素研究模式圖	-30
圖2 3-1	個體、行為、環境三者交互影響關係圖	----- 35
圖2 3-2	效能預期與結果預期	----- 35
圖3 1-1	本研究之架構圖	----- 92
圖3 5-1	研究步驟與流程圖	----- 109
圖4 2-1	「專業承諾」前、後測之詹森內曼法分析	----- 117
圖4 4-1	「專業承諾」前、追蹤測之詹森內曼法分析	----- 121



# 第一章 緒論

本章共分為四節，第一節論述研究動機；第二節研究目的；第三節分別說明研究問題與研究假設；第四節則說明名詞釋義。

## 第一節 研究動機

### 一、校園問題複雜化，促使政府與社會大眾對輔導專業之重視

校園問題日趨嚴重，霸凌、幫派、自殺、性騷擾、中輟與管教失當...等，均反應出校園安全與師生互動之複雜化傾向。這些校園議題固然每隔一段時間就會被媒體炒作一番；但即便討論聲浪許多，存在於校園中的壓力，仍然沒有得到合適的處理或改善，加上近年少子化、經濟不穩定等社會因素，致令家庭問題越界與校園問題連成一線。隨著社會事件與校園問題攀升，社會大眾開始重視被忽略許久的校園輔導工作，使原本就肩負教學、行政與輔導的輔導教師被賦予了更高的期待。然而，在輔導教師與一般教師一樣的授課時數要求下，另有繁瑣的輔導行政事宜，教學與行政佔了輔導教師一大半的時間（楊欣翰，2010），只能利用授課之餘從事輔導工作，又該如何投入心力在個別諮商輔導上呢？在校園輔導工作檢討聲浪不斷下，工作負擔過重、人力上的不足終於被看見了。

2008年，教育部通過國中階段精緻國教發展方案，提出98學年度起國中班級數21班以上的學校，經費補助增置專任輔導教師（以下簡稱專輔教師）1名以及鐘點費補助11~20班兼任輔導教師。2010年底，因發生八德國中的校園嚴重集體霸凌，引發社會輿論的強力譴責，使社會更加重視學童與校園的輔導需要。而政府多年規畫的輔導辦法也加速完成，立法院於民國100年1月12日三讀通過《國民教育法》修正案，輔導教師未來朝向專職化與實缺聘任，避免輔導工作行政化與輔導教師忙於課務而忽略諮商輔導工作。民國101年11月「國民教育法」第10條：「在國中小班級編製與教師員額中，決議國民中學每校另置1人專任輔導教師（簡稱專輔教師）；總班級數21班以上之學校，增置專輔1人。」教育部自民國101年8月1日起

施行，地方政府所管轄的總班級數24班以上國小，將補助設置專職諮商輔導的專任輔導教師，於五年內逐年完成設置。再者，立法院於2014年10月28日三讀通過學生輔導法，明確說明學校輔導工作之任務、人力編制與內涵等內容，更說明自2017年8月1日起逐年增置全國高級中等以下學校均需設置一名專任輔導教師。學生輔導法讓校園輔導有了法源基礎，除了更易推展外，政府與學校也更加積極推動輔導工作，更期待朝專業化邁進，而專任輔導教師便是實現學校輔導專業化重要的執行與發展者。可見，不論是在社會期待或校園組織文化上，專任輔導教師都將面臨很大的挑戰與使命，所以如何幫助專任輔導教師穩定發展是相當值得深入瞭解與探討的。

## 二、專任輔導教師制度匆促上路，亟需提升專業

自國民教育法修法，2012年開始，國民中小學增聘大量專業輔導人力，包括五年內聘足專輔教師。據國民及學前教育署統計資料(2017):「2012到2016年全國聘用國中專輔教師1233人，2017年擬增聘603人。」自修法後實施的第一年，各縣市就立刻釋出大量缺額。但，大量開缺的結果，具有輔導專長的教師供不應求，於是招聘來一批專業能力參差不齊的人進入校園從事輔導工作。這批新進教師中，當然不乏已經在輔導領域深耕已久的專業人員轉任，但也有許多是剛完成教育實習的新手教師或領有輔導第二專長的其他領域現職教師轉任，(廖映如，2015)，這些缺乏專業實務經驗或缺乏專業背景的「專輔教師」是否已準備好面對這樣新角色的挑戰呢？

無論資歷深淺，先不論所遇到的學生問題困難度，輔導教師原本就面對著許多誤解輔導教師工作的無奈壓力、對輔導教師專業工作的認知差異與過高期待，這些觀點與立場的不同讓輔導工作遇到許多不同的困境。根據林淑華、田秀蘭以及吳寶嘉(2017)探討目前高中高職輔導教師的工作困境，發現在工作困境方面，包括六個層面：自覺諮商能力不足、親師諮詢互動不易、難以發揮教學效能、處室溝通不夠順暢、兼行政職乏人問津、行政體制缺乏共識。而趙文滔、陳德茂(2017)



認為學生議題常與校園、家庭等系統脈絡密切相關，有必要進行跨專業系統之合作以強化對學生之輔導工作。該研究訪談 28 位中、小學輔導教師，訪談資料經質性分析，歸納出有六類合作困難：(1) 各行其是，未啟動合作；(2) 對方不配合、不信任；(3) 怕破壞關係而退縮；(4) 合作成效不彰；(5) 彼此意見不合、衝突；(6) 主管不支持。至於阻礙合作的脈絡因素有：(1) 缺乏合作意識；(2) 抗拒合作；(3) 能力限制；(4) 立場差異導致衝突；(5) 制度與文化的限制。而輔導教師在系統合作上之主要困難在於「未能進入合作」及「無法順利克服合作過程中浮現的挑戰」。這些研究結果顯示出輔導教師於校園現行體系中之無助與孤立，其專業被賦予期待卻又屬於不合理且不精確之期待。不斷的與整個校園文化乃至來自家長與教師同僚的主觀認知相互抗衡，若缺乏支持力量，長此以往，勢必會形成壓力。試問，即使這些輔導教師固然絕大多數都具有很高的服務熱忱，相當願意學習與自我提升，但這樣的服務熱忱可以內耗多久呢？這是目前許多輔導教師所面臨的環境窘境。在不當期待所產生的壓力之下，難免造成輔導教師容易出現喘不過氣來的折挫感，長期下來勢必會影響工作熱忱與投入度，甚至產生「不如歸去」之感慨。

因應國民教育法的修正，校園內陸續加入各種專業輔導人力，專任輔導教師、兼任輔導教師，以及額外增加的駐校心理師與社工師，如何重新定位這些新加入的輔導人力、分配合宜的工作職掌將變成一大考驗（教育部，2013）。專輔教師除了仍然得面對原本校園輔導工作所遭遇的困境、挫折，還要面對許多人對這新角色的高度期待壓力與新角色新職務的工作挑戰，例如輔導室會希望這個新職務的加入可以有效減輕負擔，期待是個「聽話」的輔導教師；導師們期待轉介「專任」輔導教師後能獲得更多支援，希望專門專職輔導自己的學生，而且希望輔導幾次就變「好」；主管機關希望投入人力後能收到立竿見影的輔導效能，也為了管理方便，規範了許多統計業務與月工作報表...等等，更別提還有許多人搞不清楚專輔教師、諮商心理師及兼任輔導教師的不同處，角色混亂、分工不清。



近幾年針對專輔教師工作滿意度的研究指出，專輔教師大致感受到中等至中下程度的工作壓力（余孟紋，2015；宋宥賢，2014；陳建誌，2014）。蘇琬婷（2016）以 446 名台灣各地的國中小專輔教師進行問卷調查，發現其工作壓力屬於中度程度，尤其是「角色定位與衝突」與「角色過度負荷」屬中度偏高，離職意圖屬中度偏低。吳姿瑩（2005）指出輔導教師遭遇工作壓力時，有時候會產生負面情緒經驗，而且遇到工作負荷過量或所推行的工作遇到困難或遭遇不受重視的感受時，便會產生挫折感，甚至無成就而習得無助。劉泳君（2014）指出輔導教師工作壓力越大，專業承諾的認同度將越小。Harison（1893）認為輔導人員長期感受工作壓力之苦，自覺無法勝任其角色、降低工作效能，因挫折而心生職業倦怠(burnout)，降低專業承諾，進而無法長期留在輔導崗位上，最後很可能選擇離開輔導工作（吳姿瑩，2006；劉福鎔、林清文，2008a；魏琬蓉，2012）。

魏琬蓉（2012）認為藉由專業知能訓練，提升輔導教師專業能力，才足以應付複雜的學生議題，同時在研習過程中，可促進各校輔導教師的交流與互動，不僅得到同儕間的支持力量，也讓彼此可以吸取經驗，使輔導工作更加順暢。宋宥賢（2016）研究發現了一樣的想法，規劃適宜的知能研習課程幫助專輔教師投入實務場域，學會調適工作壓力，進而提升專業自我期許及認同感，如此將有助於輔導教師於教育現場的投入與動力，使其更能勝任角色工作。為了促使輔導教師專業能更上一層樓，透過多元化的成長活動或是專業培訓，持續精進專業知識、增強專業技能、培養專業自主的能力是不容置疑的最佳良方。

專輔教師專職二三級介入性輔導工作（教育部，2013），且被期待負責一級推廣與三級後援（林育鑫，2014），工作任務不論在廣度與挑戰性都更甚於以往。而社會大眾對校園輔導工作種種誤解與過高的期待，專輔教師更疲於奔命。所以這個職位不只是需要高度熱忱與認同感，更是需要許多經驗與智慧來面對不同的挑戰，因此辦理一場符合專任輔導教師需求，理論與實務並重的訓練是刻不容緩之事，期待研習訓練可望快速提高專業能力，維持專輔教師熱忱與認同感、效能

感，以促進對輔導工作的高度投入與持續留業意願。

### 三、提升專業承諾、輔導自我效能感對專輔教師之必要性

每當學生出現心理或家庭狀況，導師第一個求助的常常是輔導教師；輔導教師不只是教育工作者，更擔負著整合資源、促進輔導工作發展的重要任務。因此，輔導教師在校園的重要性是無庸置疑的。輔導教師對於專業工作的使命感以及願意投入的積極態度，將影響其實際工作的表現與成效（劉福鎔、林清文，2008）。吳姿瑩（2006）認為輔導教師若在現實生活中總是不斷地忍耐著許多限制與無奈的妥協，便會引發許多自我懷疑，輕者造成挫折感高、行動變消極，焦慮煩躁，重者將迷失在無助感中，無法發揮應有的角色功能；甚至有的輔導教師最終選擇放棄，轉換其他工作或轉任他科教師。事實上，學校輔導教師在校內的專業地位，會直接影響在學校系統中的成效，外在環境的不友善也會造成輔導教師工作壓力太高，甚至造成離職或專業枯竭（李玟青，1996；許維素，1998；Burnham & Jackson, 2000）。專輔教師這個新角色更是可能會因定位不清與多方過高期待而面對許多沮喪無力的狀況（林育鑫，2014；蘇琬婷，2016），長久下去，會消磨掉這群輔導新兵的熱忱與夢想，更產生對自己能力的懷疑，恐將造成留業傾向低落，第一線的輔導教師人力不穩定，學校輔導工作也一定難以扎根。

即使學校輔導環境困難重重，研究者仍會看到許多輔導教師堅守崗位，盡心盡力達成輔導目標，實在令人動容。劉福鎔（2006）指出這個現象可能與個人的專業承諾（professional commitment）有關係。而輔導專業承諾是指輔導教師對輔導工作的專業認同度和投入度，輔導教師認同輔導專業上的規範，也願意為了展現輔導專業而付出努力，是一種專業精神的具體展現。Rosenholtz（1989）認為高度專業承諾教師有較高的動機、願意解決學生問題、勇於接受新觀念、更關心本身工作表現的好壞。所以輔導教師若對於專業工作的使命感高與積極投入，將深深影響在輔導工作上的工作成效，有熱忱、有成就感，即會避免教師離職或專業枯竭（許維素，1998；劉福鎔、林清文，2008）。雖然自 2011 年起，專輔教師於

各校已逐步到位，但一方面工作角色定位仍有尚待釐清之處，各校依實際人力狀況做法不一，所需人才能力與工作內容便多所不同，難有統一規範；另一方面大多專輔教師年資尚淺，需要更多的磨練與進修，面對一般教師、家長、學校行政人員與社會大眾對「專輔」教師的高度期待，在這些放大鏡的檢視、催促下，若無其他同儕與專業上的協助，內心的不安與身心疲乏，恐將造成專業承諾的留業傾向低落，進而降低工作滿意度與專業承諾（Starnaman & Miller, 1992）！

要養成一位熟悉校園環境又具有專業經驗的輔導教師是何等不易之事！更何況專輔教師體制尚待發展穩定，仍須相關人等同心戮力。因此，提升這群輔導室新尖兵的專業承諾，使其能持續懷抱熱忱、堅守崗位、積極行動是研究者認為重要的議題。而且國內對輔導專業承諾的研究甚少，關於國中輔導教師的專業承諾研究更是缺乏，更無透過專業訓練提升專業承諾的相關研究，Hawkins 與 Shohet（2012）曾提到預防助人者工作倦怠的最好方式即是提供一個學習的環境。可見，進行專輔教師訓練提升專業承諾之研究將有助深入了解專業承諾與專輔教師之關係，可作為教育單位培訓專輔教師之參考。

輔導自我效能（counseling self-efficacy）是指輔導教師對於自己從事個案輔導工作的專業信心，亦即對從事輔導相關工作所需能力的相信（許憶雯，2010）。Larson 和 Daniels（2001）認為「諮商自我效能」是指諮商人員對自己能否勝任諮商工作能力的判斷，相信自己有能力展現出諮商專業行為或處理特殊的個案問題。也就是說，輔導教師在從事輔導工作時，對自身的輔導專業愈有自信，愈可對個案產生正面的影響，並越有能力對抗環境的限制與挑戰。同時輔導教師輔導效能越高，越願意付出更多努力，更能忍受挫折，更能做好輔導工作，所承受的角色壓力與職業倦怠也越少（王婉玲，2007；吳育沛，2006）。戴玉錦（2005）指出當輔導教師面對繁雜的工作、多樣化的學生問題，更需要擁有高度的輔導自我效能才能有效因應；同時，輔導自我效能的重要性與輔導成效關係密切，要有好的工作成效，便不能忽略輔導自我效能的影響。

目前國中小各校大多都是新聘任「一位」專輔教師，全校就只有一人待在這個位置上（且是史無前例的第一位），如果這位教師是社會新鮮人，過去缺少其他輔導專業經驗，如果在校內因編制少沒有前輩可以請益，輔導室中的主任、組長們又多是其他科目教師兼任的話，不一定對專輔教師的角色定位或職掌內容有具體的概念，甚至只是覺得多一個人力來幫忙，這位孤單的專輔教師就只能自行摸索了！可以想見其內心的惶恐與無助，自然容易產生自我懷疑造成自我效能感低落。而政策上，專輔教師大幅減少了上課時數與行政事務（教育部，2013），專職學生諮商工作與兼職輔導教師的後盾，就是被期待提供學生更圓滿的輔導工作。因應這樣的職務屬性與角色定位的改變，專輔教師被提出更嚴謹的專業要求與更高的工作效能，對於新進的專輔教師而言可說是一大壓力，若是自我效能感低落者，恐怕會迷失在無助中。Larson（1998）及 Sipps 等人（1988）研究發現諮商新手藉由觀察楷模成功示範諮商的過程，將產生替代學習的模仿經驗，有助於諮商技巧的學習與效能的提升。從國內學者研究可知，心理輔導相關科系畢業、輔導工作經驗較長、職務較高以及有接受專業訓練與督導的輔導教師，其輔導自我效能越高（王婉玲，2007；徐智威，2010；許維素、蔡秀玲，2006、2007、2008）。許維素（2001）指出若要讓學校輔導工作生根發芽、成長茁壯，便需要輔導教師有高度專業承諾感和輔導自我效能，以利輔導教師長期的投入與努力。研究也發現專業承諾和教師自我效能感屬正向關係，也就是教師的專業承諾度高分，其教師效能感也會同時高分（陳勝福，2005；尤郁寧，2017），可見，提升專輔教師的輔導自我效能感與專業承諾度，將產生相輔相成效果，對專輔教師之長久留駐校園與維持輔導工作的穩定度有一定的助力。

專輔教師的設置代表輔導工作邁入一個新的里程碑！這樣一個好的政策希望可以長長久久並確實發揮它應有的功能，所以，研究者關心如何提升專輔教師專業承諾與輔導自我效能，以避免其面對挫折時，造成專業耗弱或自信缺乏而心生退卻。再者，目前對於專輔教師的研究均在工作壓力等現象的研究，尚無如何提



升專任輔導教師之專業承諾與輔導自我效能的相關研究，因此更激起研究者的研究興趣。

#### 四、焦點解決短期治療特色符合學校輔導工作之需求

Kim 等人研究近十年涉及多個不同國家、議題與年齡年紀的焦點解決短期治療 (solution-focused brief therapy, 以下簡稱 SFBT) SFBT 文獻，發現 SFBT 非常適用學校輔導工作與青少年 (Kim, Jordan, Franklin, and Froerer, 2019)。焦點解決短期治療 (solution-focused brief therapy, 以下簡稱 SFBT) 由 Insoo Kim Berg 和 Steve de Shazer 於 1980 年代美國短期治療中心所發展出來的，強調目標與行動導向，從聚焦於問題的例外，不談過去只重視現在和未來，著重於解決導向而非問題導向，諮商人員讓個案看到自己可以運用本身已擁有的力量和資源來找到解決方法，並鼓勵個案自己去做一些不同的事情，藉此增強個案的力量與強度 (Corey, 2012/2013)。Adams (1998)、Murphy (1997) 及 Sklare (2005) 均認為 SFBT 很適合學校輔導的核心精神，短期、正向、自己是問題解決中心與問題解決專家的特性與概念，認為只要學生能找到自己的目標，此目標並非學校或家長的期待，就能激發個案行動力，在短期內帶出改變。SFBT 這個觀點鼓舞了教師們願意去接納與理解學生的各種觀點，以及促進教師們激發思考，提供出許多不同的策略，在有了改變的方向後，將增進個案與重要他人的良好關係，因此 SFBT 非常適合應用於學校輔導工作。而且不同於問題解決模式，把焦點關注於青少年的長處與資源，把錯誤視為一種學習與成長，這樣的發展性理念正好與學校正向管教的教育理念一致 (許維素, 2014a)，而且諮商次數少，經濟實惠，深受學校歡迎 (Chen, Hong et al., 2018)。

鄭文烽和吳芝儀 (2009) 提到學校諮商輔導工作的限制之一是學校個案缺乏可定期接受諮商的時間、少有安排正向學習楷模，蘇世修 (2003) 提到面對青少年多樣化的問題，加上大部分青少年對輔導室的刻板印象是：有問題的人才去的地方，也就是 SFBT 中提到的抱怨者或來訪者。SFBT 認為每個問題皆有多面向，

相信個案自己是問題解決的專家，有其能力可以發展出解決的方式，不以指導的身分與個案拉鋸，以尊重平等的態度來提升個案的自主權與獨立性(Sklare, 2005)，如此減少青少年對諮商輔導的抗拒轉而提升合作度，SFBT 的賦能導向更賦予青少年希望感（李明晉，2004；Blundo, Bolton, & Hall, 2014），以更有意願進行諮商輔導。而且，SFBT 強調一次諮商，把每一次的諮商都當成是最後一次的諮商。故，SFBT 模式可以有效解決時間與次數限制，以及將抱怨者或來訪者成功轉為消費者，加上近年來許多國外國內實務工作與實徵研究者驗證了 SFBT 在多元性的青少年問題上能產生很好的諮商效果（許維素，2008），包括親子互動（謝時，2005）、中輟生（梁馨方，2002）、非志願個案與過動等（Slare, 2005）、精神疾患（Gingerich & Wabeke, 2001）、學業（吳佩芬，2011），情緒智能（郭人鳳，2014）。Davis 與 Osborn（2000）、許維素（2002）、許維素與蔡秀玲（2008）也證實對於學校教師的訓練方案、學校人員諮詢方案、親師溝通與班級經營等議題，SFBT 可以發揮很大的效用。有關應用於家長、教師或班級經營方面，強調優勢取向、講求效率的 SFBT，如校園已被許多實務工作者與實證研究支持（許維素、陳宣融，2015；Franklin et al., 2012；Liu, Zhang et al., 2015；Stark, 2012）。

SFBT 不只適用於青少年諮商、學校輔導工作，更可在短時間內為輔導教師帶來正向思考與積極行動，讓輔導教師獲得賦能感（許維素、蔡秀玲，2011）。不只國外積極推展應用於學校輔導，國內也逐漸發展出各式輔導教師訓練方案與團體輔導計畫（許維素，2010；許維素、蔡秀玲，2011、陳慧足，2005；蘇世修，2004），並有不少研究顯示 SFBT 訓練課程對諮商成效有一定程度的進展（許維素，2002；陳盈芊，2005；許維素，2010、2012）。SFBT 適合作為輔導教師的訓練取向（許維素，2004）。

Pelsma（2000）發現參加過SFBT訓練後的教師，在處理學生問題與看待生活上的態度會更積極、樂觀，並更能重視正向精神與成功經驗。而國內SFBT訓練研究也指出SFBT訓練適合推廣於學校輔導，對於輔導技能、輔導自我效能與工作態

度均有很好的提升成效，留職意願也提高。陳慧足（2005）研究指出受訪輔導教師均認為SFBT很適用於學校之輔導工作，SFBT的精神，對諮商目標的建立、促進諮商關係或應用在諮商實務工作上都很有效，可以明顯提升自我效能；對輔導教師個人的價值觀、信念或人際關係及工作態度上，都有顯著的正面影響。楊雅雯（2008）研究發現高中輔導教師接受焦點解決團體督導有助減少挫折感、更能正向評價自己的輔導工作，提升自我效能感。郭洪國雄（2004）質性研究發現SFBT訓練可增進國中輔導教師諮商自我效能。許維素與蔡秀玲（2008）發現SFBT可有效提升專業承諾與輔導自我效能，幫助提高輔導教師自信心和熱忱，降低專業枯竭或離職。

專輔教師這個職位被寄予厚望，且定位在處理二三級預防處遇，挑戰與專業能力要求是高的。高度專業承諾教師會關心本身工作表現的好壞，對輔導專業工作的使命感高，願意積極投入與增進專業學習，提高留職意願。而高度輔導自我效能教師，對自己的專業展現有信心，願意付出更多努力，忍受挫折，更能承受壓力與職業倦怠越少。而依據理論所設計的整套有系統的SFBT訓練，初步證實有助於增進輔導教師對SFBT的學習，提升未來面對輔導工作之信心與賦能感，以及增進其輔導自我效能和正向觀點看待事物，而願意接受更多挑戰與挫折忍耐力提高。唯國內針對SFBT直接對諮商自我效能提升的研究資料不多，大多散佈在質性研究中，同時直接探討SFBT訓練是否能提升專業承諾的研究闕如，所以促使研究者進一步探究SFBT訓練對輔導自我效能與專業承諾的成效。

## 第二節 研究目的與研究問題

綜合前述可知，近年來國內青少年問題越趨嚴重與複雜，教育部新增了「專輔教師」人力，希望藉此提升學校輔導功能，有效解決青少年問題，可見這群「輔導室的新兵」--專輔教師被賦予了很重要且艱難的任務，然而諮商專業能力是需要長期的嚴謹訓練與經驗磨練，要在短期內上手實不容易，因此易懂易學易見成效的SFBT就是最適合的選擇。目前國內對於專輔教師這一新興職務為研究對象的文

獻尚不多，綜觀國內近年來文獻，大多為探討國中專輔教師工作現況、工作壓力以及工作滿意度的關係（宋宥賢，2014；吳松林，2014；蘇琬婷，2016），缺乏了解專輔教師對自身輔導專業認同度與願意努力投入的程度，更不清楚專輔教師對自己的專業展現信心度、挫折忍受度與留職意願，而這些心理傾向--專業承諾度與輔導自我效能感卻在在影響著專輔教師的專業展現。研究者希望好的政策可以持續延續並確實發揮功效，期待政府能有好的配套措施來幫助這群重要的輔導新尖兵堅持崗位、工作愉悅。故，研究者選擇SFBT訓練來進行實驗處理，邀請國內SFBT專家設計訓練課程並擔任講師，期待實驗介入後能有助專輔教師的諮商專業、提升專業承諾與輔導自我效能，以使其更能持續在教育第一線現場努力，為自己的專業感到使命感與滿足感，願意全力以赴，造福莘莘學子，並對未來的專輔教師專業訓練提出建議。

根據本研究的研究動機與目前研究現況，擬定研究目的如下所述：

- 一、以國中專輔教師為研究對象，探討 SFBT 訓練，對專業承諾立即與追蹤之效果。
- 二、以國中專輔教師為研究對象，探討 SFBT 訓練，對輔導自我效能感立即與追蹤之效果。

### 第三節 研究問題與研究假設

依據上述目的，研究者想探討與解決的問題，以及研究進行的假設，說明如下。

#### 一、研究問題

- （一）以國中專輔教師為研究對象，探討參與 SFBT 訓練後，對專業承諾是否具有顯著的立即效果？
- （二）以國中專輔教師為研究對象，探討參與 SFBT 訓練後，對輔導自我效能感是否具有顯著的立即效果？
- （三）以國中專輔教師為研究對象，探討參與 SFBT 訓練一個月後，對專業承諾是否具有顯著的追蹤效果？
- （四）以國中專輔教師為研究對象，探討參與 SFBT 訓練一個月後，對輔導自



我效能感是否具有顯著的追蹤效果？

## 二、研究假設

為了回答上述研究問題，提出下列研究假設：

假設一、實驗組的國中專輔教師，參與 SFBT 訓練的實驗處理後，在「專業承諾量表」的分數顯著高於控制組。意即經 SFBT 訓練後，對國中專輔教師在「專業承諾」上，有立即提升效果。

假設二、實驗組的國中國中專輔教師，參與 SFBT 訓練的實驗處理後，在「輔導自我效能量表」的分數顯著高於控制組。意即經 SFBT 訓練後，在國中專輔教師「輔導自我效能感」上，有立即提升效果。

假設三、實驗組的國中專輔教師，參與 SFBT 訓練的實驗處理一個月後，在「專業承諾量表」的分數顯著高於控制組。意即經 SFBT 訓練後，對國中專輔教師在「專業承諾」上，具有追蹤效果。

假設四、實驗組的國中專輔教師，參與 SFBT 訓練的實驗處理一個月後，在「輔導自我效能量表」的分數顯著高於控制組。意即經 SFBT 訓練後，對國中專輔教師在「輔導自我效能」上，具有追蹤效果。

## 第四節 名詞釋義

### 一、國中專任輔導教師

本研究所指國中專輔教師，為按目前教育部（2013）所核定之資格，具中等學校合格教師證書且諮商輔導心理系所畢業（含輔系及雙主修）或具中等學校輔導（活動）科／綜合活動領域輔導活動專長教師證書。現為編制內教師，且工作內容依規定原則上不得兼任行政職務、授課節數採不排課或比照教師兼主任，對於輔導行政則屬協助角色；負責初級～三級輔導工作，其中以二級輔導工作為主，藉由小團體或個別工作，辨識與篩檢高關懷個案、危機緊急處理、個別輔導、整合系統資源、個案管理、提供轉介與持續追蹤輔導。

### 二、專業承諾

專業承諾就是個人對工作的一種專業投入與認同，屬於一種動態的心理作用。本研究採劉福鎔（2006）所定義之輔導專業承諾是指輔導教師能肯定自己專業上的規範與價值，樂於投入輔導工作、主動研究進修、恪守專業倫理，積極為輔導專業工作盡心盡力的一種心理傾向。

本研究測量工具使用劉福鎔（2006）所編製「高中職輔導教師專業承諾量表」（以下簡稱專業承諾量表），內容包含工作愉悅、留業傾向、專業投入、研究進修、專業倫理以及專業認同。分數越高代表受試者專業承諾越高，反之，則表示專業承諾越低。

### 三、輔導自我效能

若人們判斷自己能夠成功機會大時，行為就會變得從容果斷，否則便會選擇逃避。這種對於自己是否能完成特定活動的一種能力判斷，就是自我效能。本研究所指「輔導自我效能」是採用許憶雯（2010）之定義：輔導教師對於自己從事個案輔導工作的專業信心，亦即對從事輔導相關工作所需能力的相信。此類自我效能感會影響個人付出行動的努力程度，並且左右自己在遇到困境時願意堅持行動的程度（Bandura, 1986; Woolfolk & Hoy, 1990），這樣的判斷也將影響到具體的行為表現。

本研究輔導自我效能測量工具採用許憶雯（2010）編製的「輔導自我效能量表」，將輔導自我效能分為六個層面：運用助人技巧、自我覺察與多元尊重、經營諮商歷程、危機事件的處理效能、輔導網絡與資源運用的效能、學校系統中的溝通效能。高得分代表輔導自我效能越高；低分則輔導自我效能越低。

### 四、焦點解決短期治療訓練

為滿足國中專輔教師專業進修的特定需求及符合 SFBT 的訓練要求，提供八日四十八小時的 SFBT 訓練。訓練內容主要分成基本初階訓練及專題進階訓練兩個部分。

SFBT 基本初階訓練，共兩日，十二小時。先以專任輔導教師二、三級預防工作帶入；同時，以專任輔導教師常會遇到的高關懷學生個案以及各工作情境為例，介紹 SFBT 的哲學、各代表技巧、晤談架構。

專題進階訓練部分，預計每一專題為九小時，共為六日。內容主要以能支撐專輔教師執行二、三級高關懷群學生輔導相關工作為主。課程核心目標以如何應用 SFBT 於各特定專題，例如校園之危機處理、非自願個案、個案管理、教師與家長諮詢等專題內容。



## 第二章 文獻探討

本章將探討現有文獻，共分為四節，第一節為專任輔導教師角色內涵和相關研究；第二節說明輔導教師專業承諾的理論基礎及相關研究；第三節是輔導自我效能的理論基礎與相關研究；第四節為焦點解決學派的理論與相關研究。茲分述如下：

### 第一節 專任輔導教師角色內涵與相關研究

本小節歸納我國專任輔導教師任用之法治沿革及其功能並扮演之角色。

#### 一、學校輔導工作的發展

民國57年實施九年義務教育，教育部於國中暫行課程標準中列出「指導活動」課程，明定學校輔導工作的組織、職責及內涵，並聘用「指導活動執行秘書」，設置「指導工作推行委員會」，為我國學校輔導工作投入專業輔導人員開啟了新的一頁。民國61年，部頒「國民中學指導活動課程標準」，訂定國中輔導工作的教材與綱要、時間、實施方式、目標等等。民國68年，教育部新訂「國民教育法」，其中第10條說明「國民中學應設輔導室，置主任一人，並由校長遴選具有專業知識之輔導教師兼任之，並設置輔導人員，以辦理學生輔導相關事宜」。民國71年，教育部公佈「國民教育法施行細則」，其中詳細說明了輔導工作的輔導組織編制與員額、實施要領。民國72年「指導活動」更名為「輔導活動」並頒布「國民中學輔導活動課程標準」與規定「輔導活動課程應由受過專業輔導訓練且輔導本科系或相關科系畢業的教師擔任」，確保學校輔導教師之專業性。

教育部在民國78年公佈了輔導活動課程教師資格規定：「輔導學系、所」、「教育心理學系、所」為本科系；「教育學系、所」、「心理學系、所為相關科系所」、「社會教育學系（社會工作組）」等為相關科系，且必須是教師登記輔導活動科者，並符合下列任一條件：

- (一) 輔導相關科系畢業生並修習專業教育科目20學分以上之。

- (二) 非輔導相關科系畢業並修習輔導專門與教育專業科目各20學分以上之。
- (三) 碩士以上學位非輔導相關科系並修習專門教育科目10學分以上。
- (四) 碩士以上學位非輔導相關科系並修習輔導專門20學分以上及教育專業科目10學分以上。
- (五) 民國74年補充規定「取得教育研究所進修班四十學分班結業證書之中等學校教師，准予辦理輔導活動科教師加科登記。」

民國80年起「輔導工作六年計畫」推動，結合正式課程與潛在課程來加強辦理校園心理衛生教育、中輟學生復學輔導、人權教育、品德教育、性別平等教育、生命教育等為主、建構輔導網絡系統服務，兼顧普及化及專業化等為政策導向，推展學校輔導工作。人力部分仍為教師兼任，無專責編制。

民國86年「青少年輔導計畫」、民國87年「建立學生輔導新體制—教訓輔三合一整合實驗方案」，具體目標包含：「建立學校輔導網絡」、「建立有效輔導體制」、「協助學生適性發展」、「培養學生健全人格」、「增進輔導組織功能」。內容有：落實教師輔導學生之責任、各科研究會功能強化、培養全體教師具有輔導能力與理念、鼓勵教師加入認輔，教學融入輔導理念以提升教學品質、調整學校輔導室人員編制及行政組織，加強諮詢服務工作及各級心理輔導，研訂輔導工作手冊，規範各角色任務、調整學校訓導處人員編制及行政組織，兼具輔導學生之初級預防功能等。

民國87年，教育部公佈「國民教育九年一貫課程總綱」，將家政、輔導活動、團體活動、童軍活動歸納為「綜合活動」學習領域。輔導活動課改名為綜合活動，分科或合科的授課方式依各校不同，增加了輔導班級數與備課負擔。民國88年修改「國中小應設輔導室，輔導室應設輔導主任及輔導教師，由校長遴選之。輔導主任及輔導教師原則上以專任為主，輔導室得另置專任輔導人員及義務輔導人員」。之後臺北縣社工駐校方案、台北市90年度各級學校社會工作試辦方案，引進社工師進駐校園協助處理中輟學生及偏差行為問題。



民國90年11月21日修正發布台參字第90164796號令「國民教育法施行細則」第17條條文：「……四、輔導室（輔導教師）：性向、人格、學生智力等實施心理測驗、學生資料蒐集與分析，輔導及諮商之進行、學生興趣與升學志願之調查，並辦理特殊教育及親職教育等事項。」可見輔導教師被賦予的任務相當多元，其中已包含學生生涯抉擇及適性輔導之精神與基礎。

民國94年「友善校園總體營造計畫」，建置一個讓教師用心、家長放心、學生開心的友善校園。其中有關輔導的工作內容包括：「推動學生輔導工作」、「落實性別平等教育」、「關懷中輟學生」、「落實輔導網絡系統」、「推動生命教育與憂鬱自傷防治」、「強化輔導工作協調諮詢服務網絡功能」、「整合學校及民間社區資源以健全輔導資源網絡」等。教育部於民國95年12月26日所頒布的「推動校園學生憂鬱及自我傷害三級預防工作計畫」，整合校外專業人力到校服務，落實學生憂鬱與自我傷害三級預防。另外，95年友善校園子計畫：「專任專業輔導人員參與國中小學生輔導工作方案」，各縣市陸續將心理師諮商資源引進校園，協助學生三級處遇心理諮商工作以及家庭處遇工作，使得輔導教師及導師對個案的輔導，能進一步以正確的方法轉介與處理，進而有效掌握個案之情形，為學校輔導工作開啟了完整的三級輔導功能，寫下劃時代的一頁。

## 二、專任輔導教師的誕生與任務

2011年1月26日修正公布國民教育法第10條：國民中小學應設輔導室或輔導教師。輔導室應置專任輔導主任及輔導教師，由校長遴選之。自101年8月1日起，直轄市、縣（市）政府應視實際需要統籌調派專任專業輔導人員，設置原則為國民中小學總計20校以下置一位專輔教師；21至40校則設置二位專輔教師，以此類推。其中，學校總班級數達到55班以上，須置至少一位專任專業輔導人員。人員設置，5年內逐步完成設置。

2011年8月學生輔導諮商中心成立，服務內容為：（一）學習適應之促進及學習權益之維護；（二）評估、協助學生與其家庭、社會環境。（三）資源轉介、

輔導諮商及學生之心理評估服務；（四）對監護人、教育人員或其他實際照顧學生之人提供諮詢服務；（五）學校輔導諮詢服務。（六）其他由政府指派與兒童少年保護或學生輔導相關之工作。學生輔導諮商中心的成立，使學校輔導工作完整的三級輔導功能更為落實。

教育部101年3月16日臺訓（三）字第1000215132號函明訂：專兼任輔導教師設置於學校輔導室（處）下，若小校學校沒有輔導室（處），則可能設置於學輔處或學務處。學校專兼任輔導教師主責學校二級介入性輔導工作，並協助一級預防性輔導的推動。專任和兼任輔導教師專業背景類別分為：（1）諮商、心理、輔導等專業相關系所畢業者；（2）領有輔導活動科（含第2專長輔導）／綜合活動領域輔導活動專長者；（3）修畢輔導40學分者；（4）修畢輔導20學分者；（5）非上述者。

至於學校專兼任輔導教師可以分為二類：（1）專任輔導教師：以不授課，負責二、三級預防工作為原則。（2）兼任輔導教師：國中一週減10節授課，國小則減2-4節授課，以初級、二級預防工作為原則。教育部2012年4月12日臺訓（三）字第1010046968C號令、教育部2012年5月21日臺訓（三）字第1010082649D號函、2012年12月25日教育部臺訓（三）字第1010226902B號令，修正「教育部補助置國中小輔導教師實施要點」，補助兼任輔導教師減授所需鐘點費、專任輔導教師補助人事費額度原則上為新臺幣八十萬元內。並訂定了一些規定：

（一）不得由學校組長、主任兼任輔導教師。但報經縣市政府同意後，國中3班以下及國小6班之學校得兼任之。

（二）專任輔導教師不得兼任行政職務。報經直轄市、縣市政府同意後，國中8班以下之學校因校務需求得兼任行政職務。

（三）有關國中專任輔導教師之背景資格為：

1. 101至105學年度，應具有下列資格之一：

（1）輔導諮商心理等相關系所畢業且具中等學校合格教師證書（含輔系及雙主

修)。

(2) 中等學校綜合活動學習領域輔導活動專長／輔導(活動)科教師證書。

2. 自106學年度起，應具有中等學校輔導(活動)科／綜合活動學習領域輔導活動專長教師證書。

(四) 輔導教師輔導知能時數每年應達18小時以上。

103年11月12日公布學生輔導法，明定主管機關應成立學生輔導諮商中心，且國中專輔教師員額為15班以下學校置1人，之後每15班增置1人。班級數達55班以上者應增置專任專業輔導人員至少1人且高中以下學校數合計20校以下者應置1位，21至40校者應置2位，以此類推。

在這些歷史發展中，可以清楚的看到學校輔導工作由課程綱要中的一個實施原則或課程，逐漸發展為校園輔導工作的政策及實施計畫，這些實施計畫大部分著重在校園初級發展及二級介入性工作之開展。直至專任輔導教師的增置與學生輔導法的三讀通過，可以說是國內學生輔導的一大躍進，更可明顯看到對輔導教師專業能力及專業工作要求的提升。若希望三級輔導工作更紮根於校園，專任輔導教師扮演著重要的角色。因此，對於專任輔導教師的培訓與增能，成了維持學校輔導品質的重要任務。

### 三、專任輔導教師的角色功能

#### (一) 角色任務

目前，專兼任輔導教師共同負起學校協助一級預防發展性輔導的推廣與落實二級介入性輔導工作，其中不授課為原則的專輔教師，主要服務項目為團體輔導、個別輔導、心理測驗、班級輔導、危機處理、適性/生涯輔導、諮詢服務等。

#### (二) 功能

為落實一級發展及預防性輔導，學校所有教職員工皆負有輔導之責；當學生的心理困擾已超出學校一級預防性時，則轉介給輔導教師做介入性處遇；若仍超出二級輔導的範疇時，則轉介學生輔導諮商中心。同時，規範專輔教師一學年至



少18小時研習外，亦利用學生輔導諮商中心提供團督與研習、專業諮詢，與學生輔導諮商中心一起緊密建立合作機制，健全三級輔導體制，進而提升輔導成效。

部分縣市為利專任輔導教師角色定位明確與管理，已訂定明確的工作內容，如表2-1-2，各縣市對專輔教師的工作規範大同小異，但顯示出專輔教師的工作確實多元又繁重，除了本身的輔導業務外，還有其他的課務、行政推廣、團體輔導與受督導、考核的紀錄資料等等，可見壓力非常大，若是新手專輔教師，面對新環境、新制度，恐怕需要長期的專業成長課程或督導等支持系統來協助適應與增能。

表2-1-1 國中專任輔導教師工作內容

縣市	新北市	桃園縣	新竹縣	苗栗縣
工作內容規範	1.國中每週授課2節。 2.提供學校心理測驗實施之專業建議與諮詢，如團體及個別測驗之選擇、施測人員訓練、施測結果解釋等。 3.個案輔導與紀錄：每學期至少180人次，包括與學生晤談和與學生的家長或教師進行的親師晤談，晤談時間每次至少30分鐘，個案輔導紀錄妥善保	1.授課節數：比照主任授課。 2.實施個別輔導並完成相關記錄（含個別心理測驗的施測與解釋）（每學期至少120人次）。 3.依校本位輔導需要，協助輔導室規劃提供預防性輔導知能研習、家長親職教育。	1.專輔教師不得排課，但因課務需要教授相關課程者，其教學時數比照主任。 2.協助心理測驗的施測與解釋，每學期至少120人次。 3.實施學生個別諮商輔導，每週至少晤談6至12人次，每學期至少120人次，並須完成相關紀錄。	1.專輔教師不得排課，但因課務需要授課依規定。 2.進行跨單位個案研討活動。 3.實施學生個別諮商輔導，15班以上輔導次數達150次；

表2-1-1 (續1)

存並留校備查。	(每學期各	4.提供家長、教師	9-14 班
4.提供親師生諮詢、	至少1場次)。	輔導與管教相關	輔導次數
輔導知能。	4.提供教師輔導	知能之諮詢服	達 130
5.講座：學生需求議	與管教相關知	務，每學期至少	次；6-8 班
題講座、教師輔導	能之諮詢服	30人次。	輔導次數
知能講座，每學期	務。(每學期	5.協助輔導室規劃	100 次；5
至少主講1場次。	至少15人次)。	辦理教師預防性	班以下輔
6.提供班級團體輔導	5.提供家長輔導	輔導知能研習及	導次數達
教案建議。	與管教相關之	家長親職教育，	80 次，並
7.全校學生個案服務	能之諮詢服	每學期至少各1	須完成紀
之管理工作。	務。(每學期	場次。	錄。
8.每學期實施小團體	至少15人次)。	6.針對學生性格發	4.每月填報
輔導至少1團(需擔	6.實施團體輔導	展、學業學習、	「專輔教
任主要領導者)，	並完成相關記	生涯發展與社會	師工作月
每團6-12人，至少進	錄(每學期至	適應等個別需	報表」呈
行8週。	少1團，約	求，實施介入性	請主任核
9.特殊個案學生之家	80-120人次)。	輔導措施，即小	章。
庭訪視。	7.個案評估、轉	團體輔導(含規	5.全校性多
10.因應突發與危機	介、追蹤輔	劃、執行、成果	元輔導，
事件進行團體輔	導、成效評估	製作等事項)，	採研習、
導。	與建檔等個案	每學期至少主帶	入班宣
11.每學期接受教育	管理工作。	1團，每團8至12	導、布告
局規畫之專業督	8.依個案輔導需	次。	欄等，對
導、行政督導與個	要，會同行政	7.實施高關懷群學	象親師生

表2-1-1 (續2)

別督導。	人員或導師	生之辨識與篩	。需製作
12.初任專輔教師需	進行家庭訪	檢，並作輔導資	成果。
全程參與40小時職	視或約談。	源整合、個案管	6.小團體輔
前訓練；全體專輔	9.因應突發與危	理及轉介服務。	導(含規
教師需於寒暑假參	機事件，針對	8.重大事件發生後	劃、執
與研習課程。	相關班級，規	之心理復健與團	行、成果
13.於學期初依據工	劃班級團體	體輔導。	製作
作職掌及學生輔導	輔導活動。	9.視輔導個案之需	等)，每
需求擬定「執行學	10.接受專業督	求，得陪同行政	學期1~2
校專任輔導教師工	導(每學期至	人員或導師進行	團。
作計畫」，並經學	少3次)。	家庭訪問。	7.應接受分
校行政充分討論，	11.參加職前培	10.初任專任輔導	區同儕督
以規劃全學年專任	訓40小時。	教師應參加職前	導或在職
輔導教師工作。	12.輔導專業知	培訓40小時。	進修督
14.每週填寫工作週	能在職進修	11.每學年度應接	導。
誌。	(每學年至少	受在職進修課程	8.參加輔導
15.每月填寫「專任輔	18小時)。	至少18小時。	知能研
導教師工作月報	13.每月填報【專	12.每學期應至少	習、生涯
表」，次月5日前填	輔教師工作月	接受專業督導3	輔導知，
報並完成核章。	報表】呈核。	次。	每場次至
16.每學期末填寫工	14.每學年末繳	13.每月填報「專輔	少3小
作評量表自我評量	交1份個案輔	教師工作月報	時以上方
專任輔導教師職掌	導報告及執行	表」呈請組長、	能計分。
工作執行情形。	成果報告。	主任、校長核章。	

表2-1-1 (續3)

17.每學年出席專輔工作成果觀摩會，針對全學年專輔工作執行成果進行口頭報告，因應不同的專輔年資，採取不同的辦理方式。

#### 四、專任輔導教師實際聘任情形

為建置學校三級輔導體制，完善國民中小學輔導人力，教育部於民國100年修訂「國民教育法」第10條：「於國民中小學設置專任專業輔導人員及專任輔導教師，自101年度起，分5年完成設置」。因此，全國國中校園不餘遺力在積極擴充人力提升輔導專業上，從表2-1-3教育部統計處的資料顯示，102學年度至105學年度現職國中專任輔導教師人數有1011人，短短幾年國中專任輔導教師由0人已增聘至千人，短促擴增人力的情形，不免令人擔憂這些國中專任輔導教師專業品質。

表2-1-2 102至105學年度全國國中專任輔導教師人數表

學年別	總計	男	女
102	647	132	515
103	752	138	614
104	986	182	804
105	1011	186	825

資料來源：教育部統計處（單位：人）

## 五、專任輔導教師專業背景與年資

依據「教育部補助置國中小輔導教師實施要點」，國中專輔教師須符合下列資格之一：

- (一) 101至105學年度：1.具中等學校合格教師證書且諮商輔導心理系所畢業(含輔系及雙主修)。2.中等學校輔導(活動)科/綜合活動領域輔導活動專長教師證書。
- (二) 自106學年度起，應具有中等學校輔導(活動)科/綜合活動學習領域輔導活動專長教師證書。。

其中，輔導教師的資格分有：

A1：諮商、心理與輔導系所組畢業(含輔系及雙主修)：習過3學分諮商理論與技術(或心理諮商與治療)類、2學分團體輔導與諮商(或團體心理諮商與治療)類、2學分心理衡鑑(含心理測驗)類、2學分兒童發展類以及諮商與輔導實習(或臨床心理實習)至少一學期並及格者，畢業系所名稱為諮商心理、諮商、心理、臨床心理系所組、輔導(含輔系)等。

A3：中等學校輔導(活動)科/綜合活動學習領域輔導活動專長教師證書。

B：諮商、心理與輔導系所畢業者(含輔系、雙主修)但未符擔任專任輔導教師應修讀之課程科目及學分數規範者。

C：修畢輔導40學分者。

D：修畢輔導20學分者：。

E：非上述者(此類未符本部補助減授課節數之規定，屬於學校編制內之輔導教師但未能申請經費補助)。

有關國中專任輔導教師之學經歷，依據國教署之調查報告，顯示如下：



表2-1-3 各縣（市）國中專輔教師學歷、專業類別及專業年資一覽表

學 年 度	學 歷			專 業 類 別					專 業 年 資					
	博 士	碩 士	學 士	A	B	C	D	E	未 達 1 年	1-2 年	3-4 年	5-6 年	7-10 年	10-20 年
101	7	288	463	676	55	4	6	17	193	370	105	44	22	24
	1%	38%	61%	89%	7%	1%	1%	2%	25%	49%	14%	6%	3%	3%
102	10	342	557	757	109	7	21	15	173	390	268	31	25	22
	1%	38%	61%	83%	12%	1%	2%	2%	19%	43%	29%	3%	3%	3%

資料來源：教育部（103年10月）

由上表可知101學年國中專任輔導教師學歷以大學畢業居多，約佔61%；專業類別屬於A類的「輔導、諮商、心理相關專業系所畢業者」，佔89%；專業年資多半是未達1年或1-2年經驗者，合計約佔74%。顯示增置的專任輔導教師雖然具備頗佳的專業背景，但多屬於缺乏經驗的一群，需要更多的訓練與督導來幫助他們發揮能力。

102學年國中專任輔導教師學歷以大學畢業居多，約佔61%；專業類別屬於A類的「諮商、輔導、心理相關系所畢業者」；佔83%，專業年資多半是1-2或3-4年經驗者，合計約佔72%。顯示專任輔導教師的經驗值雖然增加，但快速增置的結果，屬於B、C、D類的專業類別的人力也逐漸增加。專輔教師供過於求的結果，所聘任的專輔教師不只年輕，專業背景訓練也同時降低，因此，當務之急教育主管機關應提供專業在職訓練以提升這些新任專輔教師之專業能力。

## 六、專任輔導教師的輔導工作統計

全國22縣市專兼任輔導教師於101學年度的個別輔導人次，為266,779人次，102學年度為316,339人次；團體輔導部分，101學年度團體輔導為37,530次，102學年度之團體輔導為32,539次（教育部校園防護科，2014）。

服務的類型以人際困擾最多，其次為偏差行為、情緒困擾、家庭親子問題等。同時，因著社會結構與環境的改變，中輟問題越來越嚴重（教育部校園防護科，2014）。

除了輔導工作，法規更明訂專輔教師每年須接受至少18小時進修研習，顯見

專輔教師的專業成長也是很被看重的一部份，尤其是新任專輔教師更需要增能課程以快速適應校園文化、快速上手。因此，設計出一套完整的專業課程，來幫助專輔教師發揮專長幫助學生將是刻不容緩之任務。

再者，教育部訂定「學生輔導法」並經總統於 103 年 11 月 12 日公布施行，將接續國民教育法之基礎，106 學年度（106 年 8 月 1 日）起將接續國民教育法之進程，逐年充實輔導人力，規劃於 15 年內完成增置。若以教育部統計處 105 學年度班級數推估；國民小學部分將增加 2,875 名（自 106 年至 120 年）；國民中學部分將增加 603 名（自 106 年至 114 年）；國立高級中等學校將增加 74 名專任輔導教師（自 106 年至 110 年）。從「國民教育法」到「學生輔導法」，均不斷在保障專任專業輔導人員的人力及強化校內外二、三級間的整合與合作機制，由此可見教育部提升校園輔導專業的決心。因此，俾利學生輔導法的實施，需著力的地方不只在充實輔導人力、挹注相關經費，更應該透過專業課程加強專輔教師之專業成長及專業知能，才能有效落實學生輔導工作。

## 第二節 輔導教師專業承諾的理論基礎與相關研究

本節分三部分，第一部分探討專業承諾的意涵；第二部分說明輔導教師專業承諾的涵意以及理論模式；第三部分介紹教師專業承諾的相關研究。

### 一、專業承諾的意涵

#### （一）專業之定義

Cogan (1953) 認為職業專業化是一種過程，會有數個階段的發展歷程，所以提出專業化發展五大階段：成立專業工會、改變職業名稱、制定倫理規範、發展專業教育與確認專業地位。Greenwood (1957) 以「特質論」來區分專業與非專業，專業應該包括有 5 項特色：(1) 有系統的理論體系 (2) 獲得社會大眾認可的 (3) 具有專業的權威性 (4) 形成其專業文化 (5) 制定有道德規範。而專業的意涵就是一從業人員經過長時間職業訓練進修，具有了精湛的學識、某些專業知能及良好的服務態度與精神（許坤真，2003）。

林清江(1992)調查發現約有80%的民眾認為中小學教師是一項專業。換言之，人們有必要強化其教師的專業。

## (二) 承諾之定義

江佳茹(2003)認為承諾是一個人對於本身職業表現出忠誠、投入與認同態度，並主動願意做出負責的行為。劉福鎔(2006)認為承諾是個人對特定職業/機構的一種認同、忠誠與投入的心理作用，並表現出繼續為認同對象積極努力與願意持續工作的一種心理傾向。劉福鎔、林清文(2007、2008)綜合國內外學者之見解，認為承諾為「闡明個人對特定對象/職業/機構的一種認同、忠誠與投入的心理作用力，並在行為上表現積極投入與為認同對象積極投入與願意留任的一種心理傾向。具有承諾特性的人會很用心投入所參與的事，而且有能力在人際關係或工作中找到正向意義，會傾向採取主動的角色；相對的，缺乏承諾的人則容易令人感到疏遠，採取被動的姿態。」

## (三) 專業承諾之意涵

Aranya & Ferris (1984)指出，若一個人對自身工作具有專業承諾，自然願意為專業工作付出許多心力，而且願意持續從事此專業工作。Ford, Van Sickle, Clark, Brunson, Schween (2016)之研究，認為承諾是任何有效和高效工作的主要因素。專業承諾是經由信念而產生的一種積極認同態度，包括對專業的認同、對專業的投入程度，並願意持續在此行業工作的一種行為與心理傾向(劉春榮，1996)。劉福鎔(2006)定義專業承諾是一種心理作用力，為個人對自己所從事專業之信條、倫理規範與專業價值的認同、投入。可見，專業承諾可視為個人認同與投入自己所從事的專業工作的一種行為傾向，這是動態的心理作用，會影響個人在專業工作上的表現。

## 二、輔導教師專業承諾的涵義與理論模式

### (一) 教師專業承諾的意涵

教學是需要花費許多心力與時間投入的工作，故教師們是否願意長期投入教



學工作之中，認同自己的工作為重要的專業，這樣的理念深深影響著自己的教學品質。

江秋玫（1997）指出教師專業承諾由以下因素構成：工作表現滿意感、工作投入的程度、出席率及願意留任程度等。張志毓（1997）與周崇儒（1997）對教師專業承諾有類似想法，均認為這是教師為教育專業一種全力投入的態度或行動傾向，認同於教育專業的信條、規範和價值，進而願意為教育努力付出。黃榮貴（2001）認為教師專業承諾是指教師對自己所從事的教學工作充滿自我實現的一種心理作用，願意恪守專業倫理，擁有專業上的自主權，並願意為學校貢獻心力，產生卓越的專業績效，留職意願高；也就是說教師的專業承諾度高，代表具有高度認同度、留職意願、投入度與績效。許清勇（2001）將教師專業承諾整理出六個向度：教育專業關係、專業認同、樂業投入、研究進修、專業信念、專業倫理。江佳茹（2003）指出教師專業承諾是個人對自身專業職業的完全認同與付出，犧牲奉獻的一種態度與行為。劉福鎔（2006）指出教師專業承諾是一位教師對自己之教育工作的專業承諾，也就是教師高度認同教育專業的規範及價值，主動願意為了實現專業教育而努力，產生一種願意長期投入的行動傾向或態度。

若一位教師對自己所從事的工作具有專業承諾，會認同教職，並且有更高的工作企圖心和工作意願。Liyaqat Bashir（2017）的研究發現，以教師之專業而言，其承諾區域涉及兩個基本部分，亦即一個人的對教學專業之自豪感和對專業發展的強烈欲望。黃建翔與吳清山（2013）認為教師之所以願意全力參與工作和奉獻心力是透過承諾而賦予學生成長的必要條件。教師專業承諾內涵可分為三個層面探究：

- 1.敬業投入面向：指教師對教學工作表現出主動積極參與、全心投入各項教育工作的程度，並且願意積極融入於組織，主動信守教育專業倫理守條與組織規範，以有良好專業關係。
- 2.任職意願面向：係指對於教職工作的肯定度，在教育工作中得到成就感與滿足，

進而產生願意將教學視為終身工作，展現任職工作意願之程度。

3.專業認同面向：指教師認同教育專業價值與教育專業規範，對於工作的目標及本質有正向的評價，並且針對自己專業不足的部份主動進行研習、進修，積極期許自己提高工作效能的程度。

就輔導教師專業承諾而言，是指輔導教師對所從事的輔導專業非常投入與認同的態度，是一種專業精神的展現，可依此了解與推測輔導教師為達成輔導專業願意所做的積極努力，且願意長期投入的態度與積極行動的傾向（劉福鎔、林清文，2007、2008）。教師是學生的榜樣，專業承諾深深影響著教師的工作態度，而專任輔導教師所接觸的輔導範疇為二~三級輔導，學生大多處於高度壓力與身心不穩狀態，需更多的關懷投入與耐心，所以專任輔導教師所展現的工作態度將深深影響自己的工作品質以及學生所感受到的接納度，因此，提升輔導教師專業承諾刻不容緩。

## （二）輔導教師專業承諾的理論模式

隨著國民教育法之規定，學校必須聘請專業輔導人員，而劉福鎔（2006）認為專業人員欲發揮其專業功能則必須對其專業有所承諾，願意為專業奉獻與付出。因此研究輔導教師專業承諾有其重要地價值。

然，因目前關於輔導教師專業承諾的相關文獻很少，故本研究以劉福鎔、林清文（2008）所發展的「高中職輔導教師專業承諾影響因素研究模式圖」作為基礎，並採用此理論基礎所發展出的專業承諾量表作為研究工具，如圖2-2-1。

劉福鎔、林清文（2008）發現主要影響專業承諾的因素為：

- 1.角色壓力與工作滿意的直接效果。
- 2.學校氣氛透過角色壓力與工作滿意的間接效果。

而且，工作滿意與教師承諾之間有正向的關係，而影響輔導教師專業承諾因素包含：學校氣氛、角色壓力與工作滿意。其中，最主要的影響因素是學校組織氣氛，其次是工作滿意，再來是角色壓力。

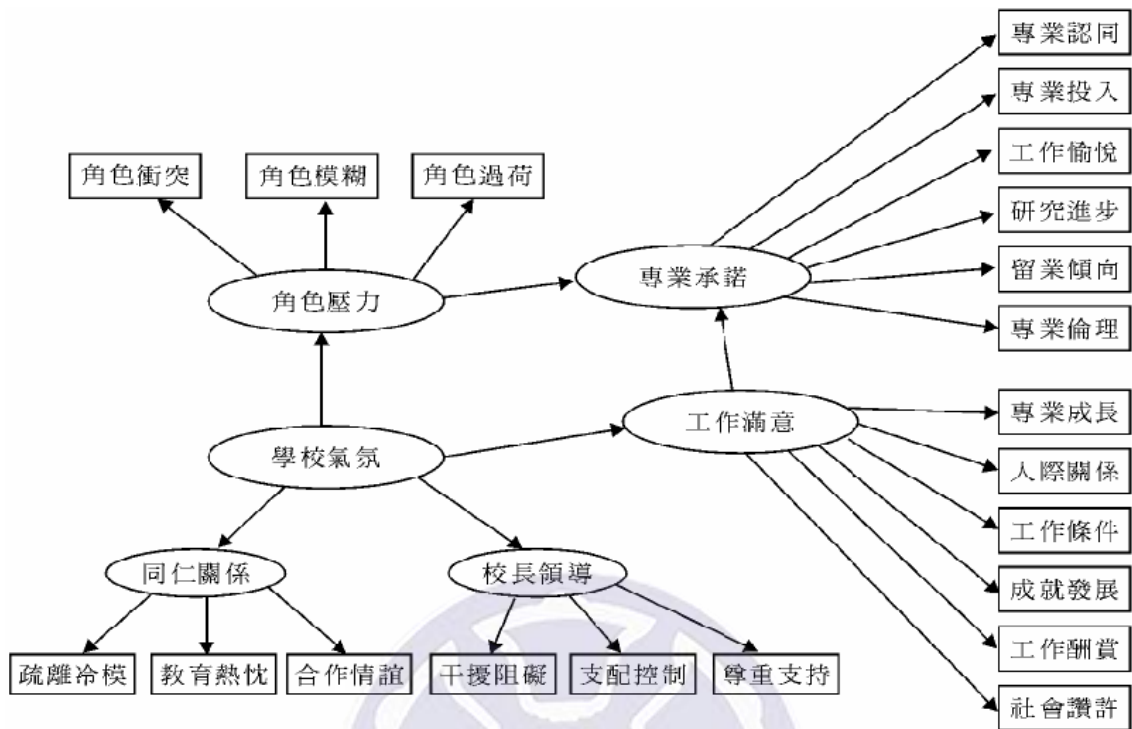


圖2-2-1 劉福鎔、林清文的高中職輔導教師專業承諾影響因素研究模式圖

資料來源：高中職輔導教師專業承諾影響因素模式驗證之研究，劉福鎔、林清文，2008，輔導與諮商學報，30(1)，20。

### 三、教師專業承諾相關研究

#### (一) 背景因素的影響

Kadyschuk (1998) 認為教師工作特性、年資為影響教師專業承諾因素。黃國隆 (1986) 之研究，顯示年資15年以上比年資7年內的教師更願意繼續從事教育專業工作。Ford (2016) 之研究針對540名教師進行隨機抽樣，發現老年教師與年輕人相比，對工作更加堅定。且也相較於不合格的教師，擁有更高的學術和專業資格。至於許清勇 (2001) 針對國小教師進行研究，發現國小教師在教師專業承諾上因學歷、職務、年資等不同而有顯著差異；而教師學校規模、性別、學校所在地區等變項，在教師專業承諾上呈現無顯著差異。陳勝福 (2005) 之研究顯示教師年齡、班級規模和服務年資在教師專業承諾上確有不同；而學歷、性別、學校

規模、職務擔任上則無明顯差異。蘇寶珠（2005）指出國小教師因學歷、年齡、年資、職務差異在專業承諾上有顯著性差異；另外，教師專業承諾與學校規模、地區及性別則無顯著差異。劉福鎔（2006）之研究結果，得出高中職輔導教師不同職務、性別、專業背景、學校規模、學校性質則專業承諾無顯著不同；但年資越資深、年紀越長之輔導教師專業承諾愈高。蔡韻瓊（2008）指出：較高年齡、服務年資與學歷且有額外兼職行政工作的國中教師，有較高教師專業承諾。廖琬欣（2009）認為臺北市國小教師在專業承諾與不同年資、職務及年齡有顯著差異；而不同學校規模、性別及學歷背景則呈現無差異。至於趙慧芳（2010）以425位臺北市及臺北縣公立國中輔導教師進行研究，發現輔導教師專業承諾在學歷、性別、學校規模大小、專業進修、學校類別和所在地區這些變項上沒有顯著不同，但輔導工作年資、年齡與整體專業承諾卻都有顯著性正相關。以上研究顯示，年齡、學歷與服務年資越高，專業承諾越高；性別、學校規模、學校地區等則與輔導自我效能無顯著關係。鄭文婷（2018）問卷調查231位國小專輔教師，發現專業承諾量表各層面的得分皆為中等之上，在年齡有差異，年資、學歷、學校規模與服務所在地無差異。

然而，以下則有不同結果的研究。吳明珠（2005）指出國小教師之教師專業承諾與不同性別、學校班級數呈現顯著差異；而與教育背景、年齡、學校所在地及年資等因素均無顯著不同。李嫦孺（2006）研究臺北市中等學校教師專業承諾，發現不同職務、學校規模、性別及年資有顯著差異，但不同學歷的教師專業承諾無顯著差異。劉泳君（2015）研究發現屏東縣國小輔導教師服務年資滿六到十年者且年紀45歲以下，對於專業承諾認同情形較高。黃榮貴（2001）發現女性、未兼行政工作、年資5年以下、大型及小型學校、偏遠地區教師的專業承諾較高。

從表2-2-1可見，大多研究發現教師的年齡、年資與專業承諾有正向關係。學歷、性別、所在地區、學校規模分別與教師專業承諾的關係較不一致，有待進一步探討，而專業進修與專業承諾的關係僅趙慧芳（2010）研究發現未達顯著差異。



專輔教師是近幾年開始大量招聘，有供過於求的現象，招聘了許多剛出社會的年輕教師。而年輕、年資淺的專輔教師在面對龐大工作壓力下，如何使其維持或提升工作熱忱、持續堅守崗位將是我們應該關心的議題。因此本研究擬透過專業訓練課程來瞭解提升專輔教師專業承諾的成效，同時，採樣時，以年資淺與年輕教師為優先錄取。

表2-2-1 背景變項與專業承諾的研究情形一覽表

背景變項	差異情形	研究
年齡	顯著	劉泳君 (2015) : 45歲以下、趙慧芳 (2010)、廖琬欣 (2009)、蔡韻瓊 (2008)、劉福鎔 (2006)、蘇寶珠 (2005)、陳勝福 (2005)、Ford (2016)、鄭文婷 (2018)
	不顯著	吳明珠 (2005)
年資	顯著	李嫦孺 (2006)、劉泳君 (2015) : 6-10年、黃榮貴 (2001) : 五年以下、趙慧芳 (2010)、廖琬欣 (2009)、蔡韻瓊 (2008)、劉福鎔 (2006)、蘇寶珠 (2005)、陳勝福 (2005)、許清勇 (2001)、黃國隆 (1986)
	不顯著	吳明珠 (2005)、鄭文婷 (2018)
學歷	顯著	蔡韻瓊 (2008)、蘇寶珠 (2005)、許清勇 (2001)
	不顯著	吳明珠 (2005)、李嫦孺 (2006)、趙慧芳 (2010)、廖琬欣 (2009)、劉福鎔 (2006)、陳勝福 (2005)、鄭文婷 (2018)
性別	顯著	吳明珠 (2005)、李嫦孺 (2006)、黃榮貴 (2001)
	不顯著	趙慧芳 (2010)、廖琬欣 (2009)、劉福鎔 (2006)、蘇寶珠 (2005)、陳勝福 (2005)、許清勇 (2001)
學校所在地 區	顯著	黃榮貴 (2001) : 偏遠
	不顯著	吳明珠 (2005)、趙慧芳 (2010)、蘇寶珠 (2005)、許清勇 (2001)、鄭文婷 (2018)
學校規模	顯著	吳明珠 (2005)、李嫦孺 (2006)、黃榮貴 (2001) : 大小型
	不顯著	趙慧芳 (2010)、廖琬欣 (2009)、劉福鎔 (2006)、蘇寶珠 (2005)、陳勝福 (2005)、許清勇 (2001)
專業進修	顯著	
	不顯著	趙慧芳 (2010)



## (二) 輔導教師主觀知覺與組織文化

李新鄉（1993）以1234位國小教師為對象，顯示教師對自身教師角色的認同度與自尊，會影響到校園文化差距、校園文化的一致性和對教師工作的專業知覺感；教師自尊與角色認同顯著性會透過學校文化的差距，進一步影響教師留業歸因，最後合而直接影響教師專業承諾。陳勝福（2005）認為發展教師專業承諾的影響因素，大致可區分為學校環境因素和個人背景因素。學校環境部份的變項包含：校長教學領導、校長課程領導、學校學習文化、組織結構與學校組織文化；個人部份則有心理契約、工作價值觀、組織承諾與教學效能。Culbreth、Scarborough、Banks-Johnson 及Solomon（2005）針對輔導人員角色壓力的調查研究中，發現不論是國小、中學及高中的輔導人員，對於輔導工作內涵的知覺與實際上從事的工作適配的情形越一致，則可讓輔導人員的角色壓力越少；同時有適切的職前工作準備訓練和良好的同儕諮詢、督導方案，也會讓輔導人員有較少的壓力。劉福鎔、林清文（2008）研究影響高中職輔導教師專業承諾的因素，顯示最主要影響因素為學校的組織氣氛，再者為工作滿意度，最後為角色壓力（角色過度負荷、角色模糊、角色衝突）。徐雨堤（2009）研究，針對279位公私立高中職輔導教師發現角色踐履、角色知覺與專業承諾呈正相關。

羅培玲（2007）根據文獻指出，輔導教師必須隨著學校系統的運作需求，釐清自我專業角色定位及角色任務，否則無法符合現實環境的需求，導致專業地位遭到質疑，在角色的實踐上也無法得到成就感，也會因為工作壓力而產生工作倦怠感。劉福鎔、林清文（2007、2008）亦提出，高中職輔導教師身兼教學、行政等工作，在此多元且複雜的角色之下，每每面臨角色模糊、角色衝突與角色過度負荷等壓力困境，長此以往，既有害於輔導教師身心健康，更容易形成專業耗竭，影響工作投入。

## (三) 專業承諾與輔導自我效能呈現正向關係

陳勝福（2005）以台北市778位國小教師為問卷調查對象，以了解專業承諾與

教師自我效能感的關係，研究發現專業承諾與教師自我效能感呈現正相關，專業承諾高的教師在教師自我效能感的表現也高；尤郁寧（2017）以國內125位專輔教師為研究對象，探討職業自我效能對職業承諾的影響，結果發現兩者呈現正相關。

由以上研究可知，年齡、年資、教師主觀知覺組織文化的友善度與自我效能將影響教師專業承諾。而專業承諾又影響著個人對自己專業的認同、專業投入度及個人因工作而產生的滿足愉悅感，甚至左右了在此崗位上的留業情形。目前研究大多鎖定在那些因素影響專業承諾，尚無如何提升專業承諾的相關研究，以上研究可知教師主觀因素會影響專業承諾，若可以正向提升或改善輔導教師的主觀因素，相信可望提高其專業承諾，增加輔導教師對專業工作的投入度與持續力。

### 第三節 輔導自我效能的理論基礎與相關研究

本節共分為四個部分：第一部分為輔導自我效能的理論基礎；第二部分為輔導自我效能的特性；第三部分為輔導自我效能內涵與評量工具；第四部分則討論輔導自我效能的相關研究。

#### 一、輔導自我效能的理論基礎

##### （一）自我效能的定義與理論

輔導自我效能源自 Bandura（1977）的自我效能理論，是指個人對自我解決困難的信念強度，可以決定自己應付困難的程度。對自己能力的判斷會影響個人設立的目標水準、策略的選擇、花多少心力在專業任務上，以及面對困難時的堅持力有多少。也就是自己對自己能夠取得成功的信心信念，對自己能否完成某一特定行為的判斷，而此能力判斷與知覺會影響對此特定行為的動機、策略選擇、行為表現及情緒，是個人對自己是否有能勝任擬定與執行一系列行動，來達成專業工作成就的判斷能力之展現與自信（Bandura,1991；Riggs, Warka, Babasa, Betancourt & Hooker, 1994）。

因此，個體行為、個體認知與所處環境三方面存在著交互影響的因果關係

(Bandura,1986、1991) ，如圖 2-3-1。

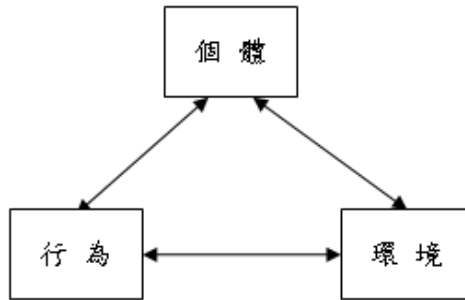


圖 2-3-1 個體、行為、環境三者交互影響關係圖

資料來源：A. Bandura, (1977)

Bandura (1986) 認為自我效能受到兩大因素交互作用的影響：結果預期 (response-outcome expectancy) 與效能預期 (efficacy expectancy)。「效能預期」是指個人對於能否成功執行必要之行為的能力判斷，是能力與行為的判斷；「結果預期」是指個人對自己表現出某特定行為所導致出的結果估計，是行為與結果的判斷，兩者並不存在必然的因果關係 (如圖2-3-2)。然而，自我效能會影響自己付出多少努力，並且影響自己在困境中能堅持到底的程度 (Bandura, 1986；Woolfolk & Hoy, 1990)。如Chemers、Hu與Garcia (2001) 研究結果顯示，自我效能高的員工會反應在工作績效表現上，足以負擔更多的工作職責或責任，以提昇組織公民行為。且對角色內與角色外之行為具有正向影響，在阻礙型工作壓力源與角色內行為間具仲介效果，以及自我效能在挑戰型壓力源與角色外行為之正向影響中，具負向干擾效果 (謝廷豪、陳鈺淳、廖元良，2018)。

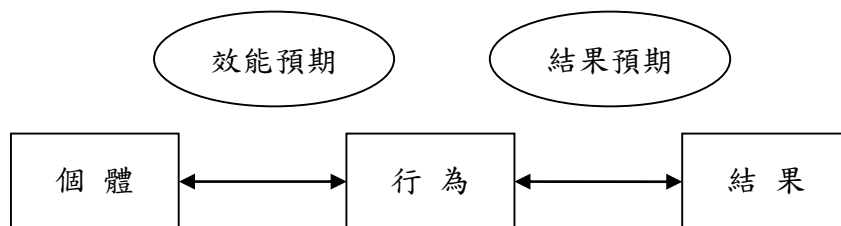


圖 2-3-2 效能預期與結果預期

資料來源：Bandura, (1986)

另外，Bandura（1977, 1982）指出四種來源可提升自我效能：替代的經驗（vicarious experience）、成功經驗（performance accomplishments）、情緒喚醒（emotional arousal）與言語勸說（verbal persuasion）。成功經驗是最具影響力的來源，實際的成功經驗會增強自我評價與效能；反之則會降低自我評價與效能。替代經驗則是指透過觀摩學習，產生示範作用，個人受到鼓舞與激勵，尤其是情境與楷模對象與自己越類似，越可判斷自身掌握類似工作的能力，對自我效能的影響就愈顯著。言語勸說是最常使用來改變個人觀念或行為的方法，透過他人的鼓勵與正面回饋使自己相信自己具有成功達到目標的能力。情緒喚醒（emotional arousal）是指透過有效的覺察自我的生理狀況，做好壓力紓解與情緒管理可幫助自我效能的提升。

由三個向度可進行自我效能之評估，分別是強度（magnitude）、類化程度（generalizability）與廣度（strength）。自我效能強度是指認為自己能達成任務的程度。高自我效能者總是相信自己有辦法完成困難度高的工作，而自我效能低的人認為自己僅能完成簡單的工作。每個人面對不同任務其自我效能廣度亦不同，自我效能廣度較高的人，面對不確定情境仍持續努力。反之，自我效能廣度低的人因為不確定的經驗而容易受挫。自我效能類化是指個體能將自我效能感運用在其他不同的特定範圍中。

當輔導教師從事輔導工作時，也透過這樣的效能預期來決定付出多少的努力以及遭遇困難時是否堅持，自我效能愈高的人，付出愈多的努力，也更能忍受挫折。

## （二）輔導自我效能之定義

Larson 和 Daniels（2001）認為「輔導自我效能」是指輔導人員對於自己是否能勝任個案諮商能力的判斷，相信自己有能力表現出諮輔導業行為或處理特殊的臨床狀況。Smith 與 Urbani（2002）認為輔導自我效能是自我概念的一種，會影響輔導人員如何評估自己在諮商上的表現。Tang 等人（2004）認為輔導人員所知



覺的自我效能包含有技巧的表現評估及對自己的評價，個體若能對自己的能力有正確的評估，將有助於諮商員的表現。

國內學者研究中，鄭如安（1993）認為輔導自我效能是指輔導人員對本身所具備的專業能力以及對當事人可產生的影響與改變的一種主觀評價與信心。王寶慧（2007）認為輔導人員個人從事諮商時對本身專業能力的判斷、對當事人產生影響的信念以及個人所採取之諮商行動與投入程度的決定。王琬玲（2006）認為將輔導自我效能應用於學校輔導人員中，即為輔導自我效能。戴玉錦（2005）認為輔導自我效能是輔導教師在從事輔導工作時，對於自己能對個案產生多少正面影響的信念。

吳育沛（2007）認為有關輔導自我效能之預期，將會影響個人決定要付出多少心血，在面臨挫折或困境時能願意堅持多少的時間，以及判斷本身是否具備足夠問題解決的能力。王琬玲（2006）則綜合國內外輔導自我效能的研究，認為輔導教師相信自己的輔導能力，並相信透過專業可改善外在環境的限制，同時也相信自己能對學校師生、家長產生良好的影響。許憶雯（2010）認為輔導教師對自己輔導專業能力的信心即是輔導自我效能，輔導教師透過助人技巧的運用與諮商歷程的經營進行危機處理，並透過專業能力能懂得善用系統資源、與學校網絡人員產生良好的溝通合作，進而從事有效的輔導工作幫助學生。

由以上學者的研究定義，可見輔導自我效能的主要評估來源是輔導人員的自我評估，評估內含包括學校輔導工作相關範圍，而本研究對象為學校專輔教師，屬於學校輔導工作範圍中的輔導人員，故適用輔導自我效能。本研究擬了解透過專業訓練後對專任輔導教師在助人技巧的運用、危機處理能力、系統資源的合作能力等信心的影響情形，故採用許憶雯對輔導自我效能的定義，將研究著重在學生輔導工作推展過程中，輔導教師對自己輔導能力的評估。

## 二、輔導自我效能之特性

在諮商自我效能特性中，鄭如安（1993）認為諮商自我效能有五項特徵：



- (一) 諮商自我效能是自我對於諮商能力的評估，屬於自己主觀知覺。
- (二) 諮商員對自身諮商效能的評估可能發生在諮商過程中的任一時間點，而在做評估時，是一種主觀的、理性的判斷過程。
- (三) 諮商員根據對自己諮商能力的知覺來評估個人諮商自我效能的高低，具有高效能者，對自己的工作能力充滿信心，在行動上的表現會較積極，具有低效能者，往往容易感到挫折，在行動也顯得消極、沒信心。
- (四) 諮商自我效能對行為具有積極作用，然而在實際生活中諮商員可能會受到人格特質、工作特性、工作情境及結果預期等因素的影響，所以自我效能具有複雜性。
- (五) 諮商員的自我效能可以藉由諮商技巧的訓練來提高，也會隨著個人增加的實務經驗而產生較高的自我效能感。

而戴玉錦（2005）將輔導自我效能特性歸納為六種：

- (一) 輔導自我效能是輔導教師對自我專業能力的一種內在主觀的知覺，包括自己是否能成為有效的輔導教師及對學生能有所影響，這樣的評鑑的作用，會使得其對輔導教師角色有所定義，進而決定表現積極或消極的情緒反應，並影響輔導教師實際從事輔導工作時的態度。
- (二) 輔導自我效能是一種能力，讓輔導教師深信自己可以不受外在環境的限制，能協助並堅信學生會有正向的成長與改變。
- (三) 輔導自我效能具有複雜性，輔導教師所面臨的情境相當複雜，需要處理的問題也不盡相同，因此，同一個人在不同的情境下會有不同的輔導效能，在相同的情境下也可能因其他因素會有不同的輔導效能，而不是單一不變的。
- (四) 輔導自我效能具有動機作用，高效能的人較積極，低效能者就顯得較消極，也比較無法忍受挫折。
- (五) 輔導自我效能具有綜合性，牽涉到的層面包括輔導教師本身的個人因素之

外，學生的家庭、社會環境、教育政策等，諸多因素交互作用而來。

- (六) 輔導自我效能是可以學習的。Sipps 等人 (1988) 發現較有經驗的諮商師，比剛受訓第一、二年的初學者有較高的效能預期，並且相信他們的諮商反應將導致個案正向的改變。Urbani 與 Smith (2002) 以學習諮商的學生為研究對象，發現在諮商技巧與輔導自我效能方面，接受諮商技巧訓練的學生，明顯比未接受訓練的學生高。

李碧芸 (2015) 之研究發現，國小專任輔導教師輔導自我效能之內涵包括七大向度，整理如下：

- (一) 助人技巧與歷程效能：包括展現積極的態度、善用晤談技巧、建立信任關係，以及有效進行個別諮商。
- (二) 輔導工作推行效能：包括建置諮商軟硬體設備、增進親師生對輔導的認識、有效實施小團體輔導、積極落實輔導課程、留意教授其他課程的細節、致力推廣如甜心園等信箱、積極協辦生命教育講座，以及強化輔導三級制概念。
- (三) 人際關係效能：能與導師、行政人員、學生、家長及專任專業輔導人員維持良好的互動與溝通。
- (四) 資源系統合作效能：能有效連結導師及科任教師、特教教師、認輔教師、行政人員、家長及專任專業輔導人員，以提升系統整體之力量。
- (五) 輔導工作助益效能：能藉由輔導工作，對導師、學生及家長有所助益。
- (六) 自我覺察效能：包括覺察個人對工作的影響、投入自我成長、因應專業耗竭，以及肯定自我價值與意義。
- (七) 危機事件處理效能：包括採取適當的介入形式、啟動危機事件處理機制，及與專業角色分工並各掌其職。

由以上特性可知，輔導教師可透過訓練課程及經驗的累積提升輔導自我效能，本研究期待透過焦點解決短期治療系列訓練提升國中專任輔導教師輔導自我效能

感。

### 三、輔導自我效能的內涵與評量工具

#### (一) Friedlander 與 Snyder 的自我效能調查表 (The Self-Efficacy Inventory, SEI)

Friedlander 與 Snyder (1983) 編製自我效能調查表 (The Self-Efficacy Inventory, SEI), 目的在於調查諮商實習生對自己諮商知識與諮商技巧能力的信心, 其量表內涵有五個向度: 理論知識與能力、衡鑑能力、個案諮商能力、團體與家族諮商、個案管理。

本量表為九點量表, 內部一致性信度為.93。

#### (二) Larson 等人編制的諮商自我評估量表 (Counseling Self-Estimate Inventory, COSE)

Larson 等人(1992)編製諮商自我評估量表(Counseling Self-Estimate Inventory, COSE), 目的在於測量諮商師在進行諮商過程中表現的行為, 原量表有 67 題, 修刪為 37 題。其量表包括五個向度:

- 1.精微諮商技巧 (micro skills): 諮商師回應的品質、追隨個案的反應及透過個案的回應判斷諮商師的回應是否有相關且具意義的。
- 2.諮商歷程 (process variables): 包括諮商師在諮商過程中一連串回應的行動、諮商師與個案間互動的循環, 以及諮商師傳達的回應以及整合這些反應在與個案的工作上。
- 3.困難個案行為 (difficult client behaviors): 諮商師如何面對困難或特殊個案的處理, 包括缺乏動機、自殺、受虐、沉默等個案。
- 4.多元文化諮商能力 (cultural competence): 指諮商師具備與不同文化、種族或社會階層個案工作之能力。
- 5.價值的覺察 (awareness of values): 諮商師是否能對自己本身價值與偏見覺察。

本量表採 Likert 六點量表, 共 37 題, 得分越高顯示自我效能越高。而此份量表內部一致性信度為.93, 三周後重測信度為.87。諮商自我評估量表 (COSE) 是

最被國外學者廣泛應用的量表，在西元 1992 至 1998 年間為應用高峰，將近 43% 關於測量輔導自我效能、諮商師訓練、督導等研究皆以此作為研究工具。

### (三) Lent、Hoffman 與 Hill 的諮商師行動自我效能量表 (CASES)

Lent、Hoffman 與 Hill (2003) 編製諮商師行動自我效能量表 (CASES)，目的是評估諮商師在進行諮商過程中，對助人技巧、諮商歷程及處理困難個案能力的信心，其輔導自我效能內涵有三個向度：

1. 助人技巧應用 (Perform basic helping skills)：依助人三階段設計題目，第一為洞察階段，包括解釋當事人行為、立即性處理與個案的關係、自我揭露、沉默等助人技巧；第二為探索階段，包括傾聽、摘要、情感反映、開放性問句等助人技巧；第三為行動階段，包括直接引導、資訊提供、角色扮演與家庭作業等助人技巧。
2. 諮商歷程經營 (manage session tasks)：諮商師在諮商過程中如何回應個案、貼近個案。
3. 挑戰性諮商情境的處理 (negotiate challenging counseling situation and presenting issues)：諮商師如何針對不同類型的當事人，協助其發展處遇計畫及問題解決。

本量表共有 59 個題目，採十點評分量表，0 分表示非常沒有信心；10 分表示非常有信心。得分越高顯示自我效能越高。內部一致性信度為.97，與諮商自我評估量表 (COSE) 的效標關聯效度為.76。

### (四) Bodenhorn 與 Skaggs 的學校輔導自我效能量表 (SCSES)

Bodenhorn 與 Skaggs (2005) 編製學校輔導自我效能量表 (SCSES)，主要目的是衡量學校的輔導教師在推展各項學生輔導工作時，對自己輔導能力的信心程度。其輔導自我效能內涵包括以下五個向度：

1. 個人與社會發展 (Personal and Social Development)：能示範與教導學生如何解決衝突、與人溝通的技能，學習尊重自己和他人，提供學生安全的學習環境。
2. 領導與評估 (Leadership and Assessment)：能擬定輔導計畫，進行預防與推廣活動，評估校園發生的問題，並發展一套改善計畫及實施適當的策略。



- 3.生涯與學術發展 (Career and Academic Development)：重點在於輔導教師能向學生、教師與家長說明有效率的學習方式、討論從學校到未來的生涯發展等，促成當事人在學業、個人和生涯能成功。
- 4.團隊合作 (Collaboration)：能與當事人相關人員，教師、職員與家長一起合作來促進學生的改變，並善用社會資源等。
- 5.文化接納度 (Cultural Acceptance)：於輔導歷程中對自己多元文化與性別議題的覺察與接納程度。

本量表編製時先由現存文獻蒐集資料建立問卷題目，並參酌學校諮商準則、美國輔導教師協會 (American School Counselor Association, ASCA) 及學校相關輔導人員應具備之輔導知能標準 (Council for Accreditation of Counseling and Related Education Programs, CACREP)。該量表共有 43 個題目，採 Likert 五點量表，5「非常有信心」、4「一般有信心」、3「中度信心」、2「稍微有信心」、1「沒有信心」。得分越高呈現自我效能感越高。總表內部一致性信度為.97，效度為.95。

#### (五) 鄭如安的國小輔導教師自我效能問卷

鄭如安 (1993) 編製國小輔導教師自我效能問卷，主要是為瞭解國小輔導教師在推動國小輔導工作時，對自己輔導能力的信念。該量表共有 30 個題目，內容含有五個向度：

- 1.輔導技巧的效能：輔導教師對於輔導技巧運用的信念。
- 2.輔導過程的效能：輔導教師對輔導過程中出現的各種問題處置的信念。
- 3.輔導推展的效能：輔導教師對學校有關輔導工作業務推展的信念。
- 4.輔導工作價值的效能：輔導教師認為自己本身所從事的輔導工作能對學生、教師及家長有所助益的信心程度。
- 5.輔導工作能力的效能：輔導教師對於輔導工作執行能力的信念。

採 Likert 四點量表，由「完全正確」、「大部分正確」、「部分正確」、「不正確」分別給予 4、3、2 和 1 分。內部一致性信度為.78~.91。



#### (六) 戴玉錦的高中職輔導教師輔導自我效能量表

戴玉錦(2005)編製高中職輔導教師輔導自我效能量表是為了了解高中職輔導教師在從事輔導工作時，對自己輔導自我效能的信念。本量表共有30個題目，內容包含五個向度：

- 1.輔導工作價值效能：輔導教師肯定輔導工作的效能，也確信經由輔導策略可以使自己、教師、學生與家長有所助益之信念。
- 2.諮商技巧效能：輔導教師對於自己所具備的諮商技巧能力及將其有效運用在與個案進行諮商的信心。
- 3.諮商歷程效能：輔導教師對整個諮商過程之信念，明白整個諮商可能會有的發展階段，與個案的狀態與互動模式，進而能和個案有效工作之信念。
- 4.自我價值覺察效能：輔導教師對個人議題、價值觀或偏見覺察的信念。
- 5.輔導工作推行效能：輔導教師對於自己能否能有效推動輔導工作之信念。

本量表採Likert五點量表，由「完全符合」、「大部分符合」、「部分符合」、「大部分不符合」與「完全不符合」分別給予「5、4、3、2和1分」。得分越高表示自我效能越高。此量表的內部一致性信度為.92。

#### (七) 王婉玲的國中輔導教師的輔導自我效能量表

王婉玲(2007)編製的輔導自我效能量表，主要是為了研究國中輔導教師的輔導自我效能信念。本量表共有25個題目，內容包含五個向度：

- 1.諮商技巧與歷程的效能：輔導教師對於自己能有效運用諮商技巧在諮商上的信念。
- 2.自我覺察的效能：輔導教師對於自己在整個諮商過程中的覺察之信念。
- 3.學校系統中人際關係效能：輔導教師相信自己能與學校導師、行政人員、學生與家長有良好和諧人際關係之信念。
- 4.輔導工作推行效能：輔導教師對於自己能否有效推行各項輔導工作能力的信念。
- 5.輔導工作助益的效能：輔導教師肯定工作的重要性，也相信輔導工作對師生、家

長等有所助益之信念。

使用 Likert 五點量表，由「完全符合」、「大部分符合」、「部分符合」、「少部分符合」與「完全不符合」分別給予 5~1 分。分數愈高顯示自我效能愈高。此表內部一致性信度為.92。

#### (八) 王寶慧的諮商自我評估量表

王寶慧(2007)編製諮商自我評估量表是為了研究諮商師在進行諮商工作時，對自身具備的專業、對個案產生的影響力及能力判斷的信念。本量表共有 25 個題目，內容包涵六個向度：

- 1.諮商工作價值效能：準諮商師相信諮商工作可以對自己、個案及重要他人有所助益的信念。
- 2.諮商技巧效能：準諮商師對於自己所具備的諮商技巧及運用在諮商過程中的信念。
- 3.諮商歷程的效能：準諮商師對整體諮商過程的信念，瞭解諮商可能會有的發展階段、彼此的狀態與互動模式，進而有效進行諮商的信念。
- 4.自我價值覺察效能：準諮商師在個人議題、價值觀或偏見的覺察，避免因為個人主觀因素影響個案的信念。
- 5.諮商工作推行效能：準諮商師在推行各項諮商工作時，對自己能力的信念。
- 6.團體諮商效能：準諮商心理師對於在實施團體諮商時的理論基礎與實務技巧，以及有效帶領團體的信念。

使用 Likert 五點量表，由「完全符合」、「大部分符合」、「部分符合」、「少部分符合」、「完全不符合」分別給予 5~1 分。得分越高表示自我效能越高。此表信度  $\alpha$  值為.91。

#### (九) 許憶雯的國中輔導教師輔導自我效能量表

許憶雯(2010)編製國中輔導教師輔導自我效能量表是為了研究國中輔導教師在推展輔導工作時，對自己輔導專業能力的信念。量表共有 34 個題目，內容包

含六個向度：

- 1.助人技巧的運用：輔導教師對自己運用助人技巧來協助個案瞭解自己的想法、感覺及行動，進而解決問題的信心。
- 2.諮商歷程的經營：輔導教師對於自己與個案建立關係、過程回應及目標建立的信心。
- 3.自我覺察與多元尊重：輔導教師對自我覺察、焦慮處理與多元尊重的信心。
- 4.危機事件的處理效能：輔導教師對辨識危機個案類型及處理危機事件能力的信心。
- 5.學校系統中的溝通效能：輔導教師對學校系統裡的行政人員、導師、學生、家長及學校社工師與心理師有良好互動溝通能力的信心。
- 6.輔導網絡與資源運用的效能：輔導教師對運用網路資源搜尋輔導知識與技巧，參加個案研討與研習及善用校外資源的信心。

使用 Likert 五點量表，由「完全符合」、「大部分符合」、「部分符合」、「大部分不符合」與「完全不符合」分別給予 5~1 分。高得分表示高自我效能。內部一致性信度為.97。

#### (十) 曾珮媛的諮商自我效能修訂量表

曾珮媛（2010）編製諮商自我效能修訂量表目的為了解諮商師的諮商自我效能，共 41 題，翻譯並修訂 Lent 等人（2003）所編製的諮商師活動自我效能量表（CASES），本量表分三層面：

1. 助人技巧自我效能：分別有洞察技巧、探索技巧與行動技巧
2. 諮商歷程掌控自我效能：諮商師評估自己運用助人技巧來達成任務的能力
3. 諮商挑戰自我效能：內容有多數諮商師視為挑戰性的諮商情境，包含關係衝突與個案類型

本量表使用 likert 式十點量表，從 0 分完全沒信心，到最高 9 分完全有信心，總量表分數愈高表示諮商師自我效能愈高。內部一致性為.97。

綜上所述，除了與個案互動的諮商技巧及歷程外，輔導自我效能的內涵還會因不同角色、服務對象及服務機構而有不同，例如諮商師亦重視文化敏感及自我覺察等能力而學校輔導教師因服務對象較廣，也強調推展各項學校輔導工作的能力信念、以及能否與他人溝通合作及善用資源等。

本研究對象為國中專輔教師，依其工作性質，較多機會處理二三級危機個案；而專輔教師這項新職務被賦予高度關心與期待，需要與系統中許多資源合作，溝通能力與運用資源能力很重要，故本研究採用許憶雯（2010）自行設計之國中輔導教師輔導自我效能量表，內涵有諮商歷程的經營、助人技巧的運用、危機事件的處理效能、自我覺察與多元尊重、輔導網絡與資源運用的效能與學校系統中的溝通效能等六個向度，符合學校輔導工作情境與專輔教師工作需求。

#### 四、輔導自我效能相關研究

經由文獻探討，人格特質、組織文化等均有可能影響著輔導教師的輔導自我效能感。因此，以下就背景因素、楷模學習與專業訓練、正向且成功經驗等三部分來討論影響輔導自我效能的相關研究。

##### （一）背景因素對輔導自我效能的影響

###### 1. 性別

吳育沛（2007）與江艾穎（2014）研究發現，性別不同的國中輔導教師，其輔導自我效能也不同。而洪芙瑋（2015）研究也發現不同性別的諮商心理師其輔導自我效能亦不同。然而，戴玉錦（2005）、許憶雯（2010）、廖彩秀（2012）的研究卻發現性別與輔導自我效能無顯著差異。Larson 等人（1992）、Daniels 與 Larson（2001）也發現性別對於諮商自我效能並無差異。

Bodenhorn 與 Skaggs（2005）發現女性諮商師的輔導自我效能比男性高；邱懷萱、李麗日（2012）之研究發現女性教師「整體自我效能感」較佳。至於 Thomas 等人（1989）發現男性準諮商師的諮商自我效能高於女性準諮商師。而國內學者鄭如安（1993）、王婉玲（2007）與胡景妮（2007）亦均研究發現男性輔導教師

的輔導自我效能比女性高。

## 2. 年齡

王婉玲（2007）、吳育沛（2007）、許憶雯（2010）、林書勤（2011）、江艾穎（2014）與洪芙瑋（2015）在研究中發現，不同年齡的輔導教師或諮商心理師輔導自我效能有顯著差異。然而，Alvarez（1995）與國內學者林哲立（2001）、廖彩秀（2012）研究發現，年齡與輔導自我效能無顯著相關。

亦有些實證研究發現年齡委實是為變數。鄭如安（1993）發現國小輔導教師的年齡層愈高輔導自我效能愈高。戴玉錦（2005）發現 30-34 歲的輔導教師輔導自我效能較佳，羅伊岑（2014）則發現 51 歲以上國中輔導教師的輔導自我效能較高。邱懷萱、李麗日（2012）之研究發現年齡 45 歲以上之「整體自我效能感」較佳。

## 3. 婚姻

鄭如安（1993）、王婉玲（2007）、廖彩秀（2012）與江艾穎（2014）研究發現不同婚姻狀態其輔導自我效能有顯著差異。但戴玉錦（2005）、吳育沛（2007）研究顯示婚姻與輔導自我效能無顯著差異。以上研究顯見，婚姻狀態對輔導自我效能的影響仍未有一致的研究結果。

## 4. 輔導年資

Melchert、Hays、Wiljanen 和 Kolocek（1996）發現實務經驗越多，諮商自我效能越高。輔導年資與自我效能存有正關係。Sipps 等人（1988）發現較有經驗的諮商師，比剛受訓 1-2 年的初學者有較高的效能預期，且更相信有能力透過諮商影響個案。Larson 等人（1992）發現具 2-9 年經驗的諮商師，輔導自我效能顯著高於剛實習的初學者，也較有信心對個案產生正向影響。Lent（2003）發現有經驗諮商師的輔導自我效能高於較少經驗的諮商師。Bodenhorn 與 Skaggs（2006）發現有教學經驗的學校輔導教師的輔導自我效能高過沒有教學經驗的。

國內學者也有同樣的研究發現，輔導教師若有不同輔導工作經驗，在輔導自



我效能上達顯著差異（鄭如安，1993；王婉玲，2007；王寶慧，2007；林書勤，2011；吳欣怡，2011；胡景妮，2007；徐智威，2010；許憶雯，2010；戴玉錦，2005；廖彩秀，2012；江艾穎，2014 與洪芙瑋，2015）。邱懷萱、李麗日（2012）之研究發現服務年資 23 年以上的教師「整體自我效能感」較佳。

然而，吳育沛（2007）、林哲立（2001）發現年資與輔導自我效能沒有顯著相關。

## 5. 學歷

不同諮商師學歷與輔導自我效能有顯著差異（Melchert, Hays, Wiljanen & Kolocek, 1996）。王婉玲（2007）、許憶雯（2010）、江艾穎（2014）研究結果發現碩、博士級國中輔導教師的輔導自我效能高於學士。但吳育沛（2006）、戴玉錦（2005）則指出不同學歷的輔導人員在輔導自我效能上沒有顯著差異。

## 6. 社會支持度

有關社會支持度之研究並不多。鄭如安（1993）發現上司、同事和親友家人支持度愈高，則輔導自我效能愈高。Sutton 與 Fall（1995）研究發現，校長的重視及支持輔導諮商工作的態度及與諮商師的關係，可以讓諮商師獲得一種力量與效能的感覺，對諮商師的輔導自我效能有著重要的影響。Sutton 與 Fall（1995）發現學校職員與行政人員的支持與諮商師自我效能有高度相關，且對諮商師的自我效能預期及結果預期具有很強的預測力。

## 7. 壓力

詹媛菱（2014）之研究，探討背景變項不同之國民中學教師在自我效能與工作壓力間之差異與相關情形。亦發現：一、臺北市國中輔導教師呈現中上程度的自我效能感。二、臺北市國中輔導教師工作壓力為中下程度。顯示工作壓力與自我效能具有正相關。壓力大小對於自我效能有一定且正向之影響。

## 8. 學校規模

鄭如安（1993）與廖彩秀（2012）發現不同地區及不同國小學校規模對國

小輔導教師的輔導自我效能都未達顯著差異，但王婉玲(2007)及許憶雯(2010)的研究反而呈現不同的學校規模，其輔導自我效能有顯著性差異。

## (二) 楷模學習、督導、專業訓練與輔導自我效能相關研究

Romi 和 Teichman (1995) 認為藉由觀察他人成功或不成功經驗皆可增進諮商自我效能，諮商新手可透過實際諮商、模仿和參與討論來增進諮商自我效能。Larson (1998) 及 Sipps 等人 (1988) 研究發現諮商新手藉由觀察楷模成功示範諮商的過程，將產生替代學習的模仿經驗，有助於諮商技巧的學習與效能的提升。Larson 等人 (1992) 發現諮商師透過角色扮演困難個案，可以減少焦慮及增加輔導自我效能。Larson 等人 (1999) 認為諮商的初學者，透過觀察模仿比角色扮演學習較佳，且觀察楷模的學習能有效的提升自我效能，有助於日後的角色扮演。

Larson 和 Daniels (1998) 認為督導可協助被督導者產生成功經驗而提升諮商自我效能。Baggerly 和 Osborn (2006) 則建議諮商師持續進行教育訓練、發展同儕督導團體來提升諮商自我效能。許維素與蔡秀玲 (2008) 三次質性研究均發現焦點解決督導可提升高中輔導教師自我效能。楊雅雯 (2008) 研究高中輔導教師顯示焦點解決團體督導有助減少挫折感、更能正向評價自己的輔導工作，提升自我效能感。

Sipps 等人 (1988) 和 Halverson, Livneh 等人 (2006) 的研究發現接受較多專業實習課程的碩士班高年級學生，其輔導自我效能高於碩士班低年級學生。Urbani, Smith (2002) 發現接受諮商技巧訓練的學生，在諮商技巧及輔導自我效能方面，明顯的比未接受該訓練的學生要高。郭洪國雄 (2004) 質性研究發現 SFBT 訓練可增進國中輔導教師諮商自我效能。林昕蓉 (2014) 為電話志工進行 SFBT 訓練課程後，發現實驗組與控制組比較，在「諮商自我效能」上之前後測進步分數與追蹤效果均達顯著差異。

由以上研究可知，輔導教師若能持續進行專業進修，將對輔導自我效能的提升會非常有幫助。

### (三) 正向且成功經驗與輔導自我效能相關研究

Larson (1998) 認為與個案有效工作的精熟經驗 (mastery experiences)，是提升輔導自我效能的最好方法。Leach 和 Stoltenberg (1997) 發現有處理過憂鬱症與性侵個案的諮商師，在「處理困難個案」的分量表得分上會較高。Larson 等人(1999) 研究發現諮商師在模擬演練的成功經驗 (performance attainment) 有助於輔導自我效能的提升。Daniels 與 Larson (2001) 研究發現模擬諮商演練時，正向的口語回饋與讚美，可有效的降低新手諮商師的焦慮，提升新手諮商師的輔導自我效能。Tang 等人 (2004) 也指出先前的諮商工作經驗會使諮商師有更多的信心，與諮商自我效能有正相關。由此可知，精熟經驗與成功經驗的累積可有效提昇輔導教師的輔導自我效能。

綜上所述可知，精熟且成功的輔導實務工作經驗、觀察楷模學習、得到正向的口語回饋、接受專業訓練或督導皆有助於輔導自我效能的提升。焦點解決學派強調正向、鼓勵與讚美，著重開發輔導教師的正向內在資源，協助輔導教師尋找例外成功經驗與資源...等等，不正符合這些可望提升輔導自我效能的元素。因此本研究採用焦點解決學派，並利用示範、角色扮演、分組演練技巧與個案研討等課程設計來提高輔導教師對焦點解決學派技巧的精熟學習與成功經驗，同時邀請焦點解決學派專家學者--許維素老師擔任訓練講師，課程中會示範困難個案的處理，以提供成功的楷模示範。

再者，本研究對象為國中專輔教師，以此為對象的研究屈指可數。國中專輔教師這個角色才成立 5 年，在學校中的角色定位與工作要求逐漸清晰，但因短時間內大量招聘，有為數不少新手輔導教師，如何幫助這些國中專輔教師肯定自己、提升輔導自我效能是刻不容緩的任務。因此，本研究探討國中專輔教師接受 SFBT 訓練後是否可提升諮商自我效能，以期設計出一套適合國中專輔教師的訓練課程，可做為各縣市學諮中心進行新進人員訓練或 18 小時在職訓練課程之參考。

## 第四節 焦點解決短期治療學派的理論與應用

本章節分為三大部分，第一部分說明SFBT的理論基礎，第二部分為SFBT應用領域介紹，第三部分介紹SFBT之相關應用研究。

### 一、焦點解決短期治療的理論基礎

#### (一) 焦點解決短期治療的緣起與基本哲學

##### 1. 源起背景

SFBT的發跡與發展，始於1978年，Steve de Shazer和Insoo Kim Berg夫婦與其團隊在美國威斯康辛州密爾瓦基市之短期家族治療中心（Brief Family Therapy Center, BFTC）所共同創立的理論與的機構（許維素，2014）。

近年來，美國心理諮商受到健康與醫療保險制度與給付規定的影響，政府與治療者必須面對成本效益的現實考量，希望能在有限的時間與治療次數下幫助病人痊癒（Dryden & Feltham, 1992）。而短期諮商之次數，又從1~20次不等（Dryden & Feltham, 1992），相對於一般心理諮商，進程較為明顯，如此外在環境亦可說是焦點解決法興起的外在背景。

##### 2. 基本哲學

SFBT深受Milton Erickson催眠諮商理念、Wittgensteinian後現代社會建構論、MRI短期諮商觀念、家族治療、Bateson系統觀念與東方佛道教的影響甚鉅（許維素等，1998；許維素，2003；Corey, 2005；De Jong & Berg, 2002）。如社會建構論所強調的「現在和未來為焦點」、「可能性與目標為導向」，重視個案之優勢、成功經驗、有效用之處與復原力（Corey, 2013；de Shazer et al., 2007）。諮商師以尊重的、不評價、合作的姿態，在個案的參照架構中，以個案的目標為準，協助擬出具體化的、行動化的小步驟。再者，受Milton Erickson諮商理念之影響，以致治療過程強調系統觀念與策略、結構的運用，以幫助個案找到自己的優點，並相信個案自己有能力改善困擾（de Shazer, 1985；Selekman, 1993）。Erickson的水晶球問法，亦是要個案看到沒有問題困擾的未來，以鼓勵個案尋思可能的解決



之道；強調小改變可以引起漣漪效應，造成更大的改變；強調個案就是問題解決的專家；強調使用個案所用的語言，同理個案對於問題的看法，傳達對個案的尊重；不需要去挖掘問題的起源或歷史，把焦點放在解決之道上；聚焦於未來等等。而 MRI 模式則將問題視為發展性的，因為人們建立了互動模式，關係中的困難並未真正被解決，問題成為所有失敗解決方法的總和。諮商師必須要去探討問題的惡性循環，並找到讓個案願意行動來打破這個問題循環的方式。至於 Bateson 系統觀點影響所至，亦視個案整個家族與諮商為一個系統，彼此相互影響，在此系統中相互合作，諮商師不以專家外來的身份分析與尋求所謂的「真理」。「牽一髮而動全身」，強調一小步的改變會帶來進一步的改變，只要啟動諮商系統就會改變原來的系統關係，進而牽動一連串的改变（陳清泉，2001；黃麗芬，2004）。再者，東方的太極陰陽系統平衡的觀念，亦是本研究法的一大特色。以一個陰陽太極圖來表示，用問題為焦點的諮商取向是看重黑的部分，而看重深入探討的 SFBT，則是屬於白的部分。也就是說，以問題為焦點的諮商取向，就是在發掘形成問題惡性循環的行為模式，進而打斷並重建新的行為模式；或者探討可以立刻造就正向循環的要素與力量，並立即串連來形成正向循環模式（許維素，2014）。

## （二）焦點解決短期治療的基本信念

SFBT 晤談的焦點在現在與未來導向，主要治療任務為探討個案想要的未來，以及需要做什麼來達成想要的不同，其主要基本信念為：

### 1. 人性觀

偏好的人性觀，包括樂觀積極取向、充滿人性本善，持有以個案為決定者的高度尊重（許維素，2011b；許維素，2014），以下分述其人性觀：

- （1）信任每個人都是獨特的，有潛能與資源來解決自身問題。
- （2）相信每個人是有力量、經驗與智慧去讓改變發生。
- （3）解決之道即在個案的經驗當中，唯有個案最瞭解自己的狀況。



- (4) 個案是帶著解答來找諮商師，卻他們不知道他們已經知道答案了。個案只是暫時被問題或負向認知卡住，而失去能力感而已。
- (5) 相信在任何時候，個案會為自己做最好的選擇（而非把個案的選擇權拿走）；個案的彈性與選擇，會幫助他在各社會脈絡中擁有控制的能力
- (6) 個案不等於他們的問題；個案是個案，問題是問題。
- (7) 相信個案願意且能夠做出改變的。
- (8) 相信個案在困難的處境下是已經盡了全力。
- (9) 相信個案是願意努力執行自己想出來的想法。
- (10) 每個人都希望被他人尊重，也願意去尊重別人的。
- (11) 每個人都希望維持友善、道德、誠實與禮貌，也希望能改善自己的生活，也想使自己所景仰、所愛與所尊重的人改善生活。
- (12) 每個人都希望與他人和睦相處。會希望被接納，能歸屬於某個團體當中的歸屬感。
- (13) 每個人都希望可以留下正向、美好的足跡，能對世界有正面的貢獻。

## 2. 強調復原力與去病理化（許維素，2014）

- (1) 人不會一直被心理疾病、過去等侷限，在足夠的社會建構支持下，人是力量創造自己的未來。
- (2) 不會將個案等同於他的問題（如他等於酒鬼、他就是飲食疾患者），而視個案只是暫時被特定問題卡住了（目前可能被酒癮或飲食疾患之相關問題所困擾）
- (3) 一個人會被過去所影響，但不會被過去決定人生。
- (4) 假定人們從個人經驗和歷史中，能擁有克服困難的資源和能力。
- (5) 發展性、常態化，人有自然的復原力，也會持續的運用來發生改變。
- (6) 人們總是擁有驚人能力與資源的，尤其是當他們被允許時。
- (7) 重視未來比探索過去更可以讓人提升正向能量。

(8) 當個案願意改變，「復原」即開始。

### 3. 專業價值 (de Jong & Berg, 2002; 許維素, 2014)

- (1) 尊重人類尊嚴：SBFT 表示每個人都賦有其與生俱來的價值，諮商師需接納個案自身的本質，包含正向及負向的。也就是尊重個案所有的觀點與知覺，個案所有面向都須被接納，不強烈面質。Metcalf 和 Thomas (1994) 顯示個案的改變是因為自己主動求助與獲得機會去改善，而不是聽從專家建議的，對有比較高的滿意度。因此，SBFT 在諮商過程中邀請個案成為自己與生活的專家，看重個案目標設定，使每個個案都能擁有並提升個人價值與尊嚴感。
- (2) 個別化服務：尊重個案的獨特性與差異，諮商師採取未知的好奇、開放態度，持續在個案的參考架構及自身的語言中尋求確認與澄清目標，予以身後一步引導，如此逐步具建立個人意義的解決之道。進行有效的個別化服務 (Individualizing Service) 時，諮商師需要保持最佳的彈性。
- (3) 鼓勵個案參與：諮商師應協助個案自助之，藉由奇蹟問句、探索例外及過去有關之成功經驗，諮商師與個案一起 (with) 工作，而非對他 (to) 或為他 (for) 工作。
- (4) 助長個案的願景：SBFT 在建構解決之道的階段，藉由奇蹟式問句 (miracle questions)：「當問題解決時他們的生活會是什麼樣子」來引導及培養個案的希望感，利用個案自身參照架構，對問題創造出新穎且具較佳解決方法的崇景。但 SBFT 反對諮商師引發任何使個案產生錯誤希望感的傾向，因此諮商師需協助個案澄清，在奇蹟中什麼部分會或不會發生，鼓勵個案思考符合現實的目標與解決之道。
- (5) 以個案的優勢為基礎：SBFT 相信每個人擁有能提升與改善生活品質的優勢能力，強調持續讚美個案的優勢力量、小小成功並以此與個案連結時，可使個案賦能。
- (6) 極大化個案的賦能感，便能使個案對自己產生合理的控制感與改變力。SBFT

認為，個案是自己的專家，透過 SFBT 的問句，藉由形成個案自身的目標，整頓內在力量及社區、家庭資源等，來邀請個案掌控自己的生活，以盡量給予當事人賦能（Empowerment）。

- (7) 保密性：SFBT 僅就個案想要達成的目標了解基本背景資料，不深究負向故事與歷史。
- (8) 促進一般化（與痛苦共處）：透過探索個案的例外經驗，來發現他們的成功經驗及力量。同時，運用暫時性語言（例如似乎、目前）來增加改變的可能性，去病理化（例如暫時被酒癮卡住者）並詢問個案如何知道自己可以重複並超越過去的成功經驗，來鼓勵個案採納更實際的做法。主要目的是助長個案一般化（Normalization）的想法，以促發正常化的生活模式，達成最佳的生活方式。
- (9) 助長轉移性：理想的轉移（Transferability）是諮商師採取個案所學過的問題解決方法，讓個案應用在生活中的其他問題上。SFBT 諮商師透過問句（relationship questions）讓個案確認外在資源，催化個案更敏覺個人內外資源與過去成功經驗，以與個案討論如何進展及學習遷移。
- (10) 監控改變：因為個案與其生活脈絡總是一直在改變，因此諮商師與個案必須一起規律地蒐集對個案有幫助的結果及策略，才能對改變的歷程進行持續監控、評估。使用評量問句（scaling questions）不斷引導個案評估自己改變的速度與方向、討論改變後的滾雪球效應；若個案認為沒進展則鼓勵多做其他嘗試，以保持「進行實驗」的努力中。當個案所做的事情都無效時，SFBT 諮商師有義務鼓勵當事人嘗試其他方法。

#### 4. 諮商關係（Franklin et al., 2012；許維素，2014）

- (1) SFBT 諮商師具備尊重、積極、希望感的態度；不評斷個案，不猜測個案行為背後的動機、意義。平等合作的關係使個案願意投入治療與主導治療，如此才是治療成功的關鍵。

- (2) 諮商師應該仔細傾聽個案，尊重所有和個案的溝通。諮商師應進入個案的世界，瞭解他看待世界的框架與推論架構，而不是施加諮商師自己的東西給案主。De Jong 和 Berg (2012) 提出 SFBT 的諮商師會注意個案的陳述中可藉以開啟解決之道的「可能性的徵兆 (hints of possibility)」，在諸多可能性當中挑選最為有用的內容，適時「回應個案的關鍵字」並巧妙地「併入個案的用字」，同時尊重其參照架構，進而邀請個案朝建構解決之道的方向邁進。
- (3) 擴大個案的選擇性；在個案身後引導讓他看到問題的另一面；個案與諮商師是一同治療的團隊，相互合作的。SFBT 視個案為問題解決的專家，諮商師採取跟個案合作的態度，面對個案「未知 (not knowing)」的態度以及「身後一步引導 (leading from one step behind)」的姿態。
- (4) 諮商師是「催化」個案資源、目標與問題解決導向者，是「邀請」的專家，是創造改變氛圍的專家，個案是他生命的專家，為治療過程的「決定者」。諮商師透過探問與求知的態度，由個案來教之。諮商師不是主導改變方向的人。
- (5) 個案的「動機」可視為是關係的一部份。
- (6) SFBT 與一般諮商取向很大的不同在於，SFBT 是參考個案非口語訊息但更看重語言運用、重視諮商關係卻也更重視當事人目標的諮商模式 (許維素、鄭惠君, 2006)。不以「讀者焦點」(reader focus) 發覺隱含動機及潛意識機制，採用「內文焦點」(text-focused)；諮商師充分看重及運用個案所提供的資訊、所使用的語言、對個人的影響及所連結的思想等表述，而當諮商師能精準的配合個案的語言運用模式 (language matching) 時，同時也是與個案快速建立關係的重要關鍵。
- (7) SFBT 認為：沒有抗拒的個案，只有不知變通的諮商師。個案並未按照諮商師的引導去做，那是在表示他當時作為即是他所認為最好的想法，而非為了抗拒。輔導的改變並非是依照諮商師所想的，而是要按照個案所要的改變去



引導，只要諮商師夠細心，願意瞭解個案的想法和作為，便會發現能促使個案產生改變所需的獨特方法，諮商員才能夠協助他去實行並加以鼓勵，那麼合作關係才會形成。

#### 5.改變的歷程（許維素，2014）

- (1) 改變永遠在發生，沒有事情會一直相同的。透過資源的改變會比透過缺陷的改變更容易些。
- (2) 對未來的崇景會影響現在改變的動力及希望。
- (3) 經驗、描述、意義與行動乃相互循環與交互建構（後現代社會建構論）---重視行動；先有行動，感受就會跟著改變。說出改變也是一種改變---小改變會帶出大改變（Erickson）。成功的經驗可以增加個案的力量和信心去處理更困難的問題，而且由簡單的地方開始行動，較能減低個案對於「改變」的不安與抗拒。
- (4) 系統觀互動論（Boston）。個案活在社會系統中，改變會發生在社會互動中。
- (5) SFBT 容易產生小而正向的治療效果，且在個人行為改變上特別有顯著效果，這部分與其他學派效果一樣，特別無社經差異。但 SFBT 所需的晤談次數卻比其他學派更少，因此更具經濟效益。

#### （三）SFBT 的基本元素與代表性技巧

SFBT 諮商師主要在運用各種會談技巧來，邀請個案建構解決之道，希望透過傾聽、選擇及建構來與個案建立合作的互動，並建立共同理解基礎（grounding）。因此，專注於個案的詞彙與其意義，再進一步思考、形塑與提問下一個問句，且問句中盡量含有個案的關鍵用字。而介入技巧目的在引導與催化個案能保持正向敘說，且問句中常隱含著對個案的能力肯定，有助於建立諮商關係及引發個案的正向改變。同時 SFBT 問句的語言都是有關於「改變」的語言，以利引發個案的改變。在這些原則下，重要基本元素與代表性問句如下（許維素，2014；de Jong & Berg, 2002）：



## 1.基本元素

### (1) 傾聽與理解基礎

諮商師與個案須先建立共同的「理解基礎」：發言者傳遞訊息，傾聽者確認理解與否、發言者再確認得知傾聽者是理解的或糾正被理解的訊息（Bavelas et al., 2012）。此概念類似於諮商關係，但更強調理解的意義與價值。同時，諮商師在無預設立場下，專注傾聽個案的談話，努力傾聽出個案未說出的特定角度——有能量、有意義的部分，並適時引導個案表達出「希望諮商師聽到他說什麼才會對他有幫助。」SFBT 的傾聽是在形成後續介入技巧的關鍵。在傾聽的過程，諮商師採更真實、更表達關心的方式來展現自然同理的態度，例如對於個案的苦惱，諮商師回應：「噢，不！」自然同理不是一個單獨的技術，而是持續貫穿於整個晤談過程中的一種專業態度與能力，諮商師會展現對個案情緒的理解與接納，但不會特別對負面語言與情緒做反映，而是強調對整個人的同理與理解。de Jong 和 Berg(2002) 發現，專注於傾聽會獲得三個重要的效果：（a）使諮商師很快的聚焦在個案參照架構上的某些重要部份；（b）阻止諮商師習慣評估個案話語；（c）預防過早從傾聽者的觀點來解決問題。

### (2) 形塑

形塑是指諮商師針對個案的說話內容選擇性的去談論或發表回應，常接在「所以你的意思是...」，形塑是被諮商師有意識地進行著，勢必會轉化個案原本的表達，更具有暗示性。認為晤談技術是具有選擇性及轉化性的，摘要、簡述語意、一般化、重新建構與直接讚美，是 SFBT 在形塑意圖中常見的諮商技巧。

## 2.代表性問句

SFBT 代表性問句是促使諮商師能協助個案建立解決之道的基礎，這些問句除了可單一使用，也可以加以彈性組合。實際運用時，需十分貼近個案的整體主觀知覺，注意語言的運用及暗示性，並符合 SFBT 種種精神與架構才能得以選擇與形成出合宜的問句。SFBT 有許多常用的技巧，如下表 2-4-1：

表 2-4-1 SFBT 常用技巧

技術	概 述	例句
成果	用來做開場的技巧，以理解個案的來談動機與期待。	你來到這裡，希望我可以如何對你有什麼幫助？
奇蹟問句	引導個案想像「當問題已經獲得解決後的美好遠景與細節」，以鼓舞個案仍具備希望，並由未來的遠景找到發展的路徑，以及可以馬上改變的作法。	當某天你睡著後發生了一個奇蹟，早上醒來睜開眼，發現所有的問題都沒了，你猜，你的生活會有什麼不同？
假設問句	以假設性語句（「如果」之詞）探問個案的可能想法與作為。	如果你的情況好轉了，你的人際關係會有什麼不一樣？
例外問句	從過去問題可能不存在或曾有過的成功經驗中探問例外經驗及其細節。	什麼時候問題比較少出現？
評量問句	以 1 到 10 分，邀請個案評量及說明滿分意義，以及現況的所在位置意義。	如果以 1 到 10 來看，10 表示你想要達成的樣子，1 表示最糟的情況，你現在是幾分？
關係問句	探問個案重要他人對個案或對特定事物的觀點與目標。	誰會注意到你的努力？他會怎麼欣賞你？
因應問句	詢問個案一些很小、常視為理所當然的行動力是從何而來，引導個案覺察自己面對困境時的力量、自發行動以及行動細節。	你是怎麼撐過來（辦到、維持）的？
差異問句	比較個案在現況和例外、現況和美好遠景之間哪裡不同及分別的細節。	你是如何發現有這樣的差異？

表 2 4-1 (續)

讚美	對於個案有助於目標的思想與言行，直接給予讚美或鼓勵個案自我肯定。	我對於你所做的努力印象深刻。
振奮性 引導	鼓舞式的詢問個案如何做到某個良好行為或如何使例外經驗發生。	你說你偶爾願意和你朋友主動和好？當時你是怎麼做到的？
一般化	將個案負向情緒或想法，給予常態化的回應。	很多人在面對人生重大抉擇的時候，都沒辦法很快做出決定。
重新 架構	從個案的描述中反映出其中的價值與目標，賦予新的正向意義。	孩子的多種抱怨，從另一個角度思考，是否意味著孩子很有自己的看法，也勇於表達自己的意見？也許這可視為母子倆想法交流的時 間？
循環 問句	當重要他人改變時，引導個案思考接下來有何改變及其循環式互動。	假設你決定去做了，你想他又會做什麼呢？
追蹤 問句	詢問個案如何將輔導過程所得持續於平日中運用。	如果別人看到什麼，就知道你的改變是持續維持著呢？

資料來源：本研究整理自許維素（2009）；許維素（2014a）；許維素（2014b）

## 二、SBFT 應用領域介紹

SBFT（2017）是一個非常關注「如何對話」、「以建構解決之道為核心」的心理治療派別，常運用形塑技巧來推動或製造個案「改變」的選擇，推動個案採取合理的行為。SBFT 應用到校園已非常廣泛，以下就本研究訓練內容所設計的應用主題進行介紹：

### （一）SBFT 運用於危機與情緒議題的處理

個案遭逢災難、重大變故或自殺危機的時候，最重要就是給予立即性的支持、

穩定情緒。危機處理原則是以個案的安全為最大考量，採取立即可用的資源和行動，幫助個案度過目前的危機，之後再逐步協助個案接納與面對現實，重新建構出生命的正向價值、走出傷痛。SFBT也是一樣的，不過是採取「解決式導向談話」為主，也就是不將情緒視為問題的主因也不著重在描述事件，對於個案提出的問題與情緒，SFBT會予以接納並「重新建構」，讓個案看到問題及情緒背後個案真正關心的焦點，並避免將個案的經驗平凡化與邊緣化(許維素,2013;許維素,2014)，來協助個案轉換知覺及思考架構，以產生療效。SFBT亦會運用一般化技巧，一般化是用嚴重程度較低的語句回應個案所說內容，使個案降低對自己問題的擔心(O'Hanlon & Beadle,1997)，對處於危機中的個案，看待問題常為「永久的、不會改變的、失控的、全面的」恆常狀態，而SFBT的語言會在配合個案的情緒脈絡下，以「暫時性的、變動性的、可預期的、部分化」方式回應個案，而造成個案知覺的變動。問題不是問題，主理問題的方法才是問題(Walter & Peller, 1992)。

在晤談過程中，諮商師會展現對個案情緒的理解與接納，但是，不會特別著重於負面情緒的同理，而是強調對個案「整個人」及「全體知覺(含情緒)」的同理與理解。諮商師會全然接納個案處於危機中的觀點與知覺；雖然會提供個案表達情緒的機會，但不會讓個案一直停留或深陷於情緒的折磨中(許維素, 2014b)。

Gilliland 和 James (1993) 認為「危機是個案對情境或事件的『知覺』，即個案會『覺得』此情境與事情，是超過個人現有資源與因應機制所能負荷的，是一個『目前暫時』不能忍受的困境」(引自許維素, 2014b)。危機介入是一種轉換知覺及強化力量的過程，也就是接納個案處於危機中所建構的解決導向談話，來協助個案轉換知覺及其思考推論的架構，幫助個案能更進一步地證實自己的力量與優勢所在，大多數在危機情境中的個案一旦參與了 SFBT 的歷程時，他們便會開始出現穩定和進步(許維素, 2006; Berg & Jong, 2013)。

Robert(2000)提出的危機干預模型，包含下列七個階段(引自 Fiske, 2013)：



(1) 危機評估，包含致死性的評估；(2) 快速建立信任/工作關係；(3) 確認問題；(4) 處理感受和情緒；(5) 尋找替代途徑；(6) 發展具體的行動計畫；以及(7) 確立雙方都同意的計畫。Robert 也提到 SFBT 有兩種方法對於找到過去成功經驗和發掘全新策略非常有效，一是把個案的看法當作暗藏資源的和具彈性的，二是一些 SFBT 技巧，包括因應問句、奇蹟問句、例外和評量問句。因此可知 SFBT 在危機的介入中也提供了很大的協助。

SFBT 對於危機處理有其獨特的見解，以下針對其晤談流程步驟進行說明（許維素，2014）：

1. 建立關係並維持正向晤談氣氛：諮商師表達歡迎、說明 SFBT 的架構與基本的場面構成，將個案視為一個人而非病人，以一般化與支持的態度對待之，待個案覺得可掌控個人狀況後再談論其他主題。諮商師與個案之間的關係應形塑出一個接納、關懷、瞭解、尊重、舒適、感性的正向情緒氣氛。
2. 接納與轉化個案的情緒：SFBT 諮商師真誠、關懷、接納、堅定的言行，以及自然地展現一般化、自然同理、重新建構，將會使個案相信諮商師是真心關懷並願意瞭解他們的主觀經驗，如此將減低個案常因危機而產生的孤獨感。諮商師對個案的情緒的同理與一般化回應，示範了一種輔導情緒的方法及對生命的寬容與接納（de Shazer & Miller, 2000）；而重新建構的回應在接納個案負面情緒時還具有深度肯定個案的作用，培養出心理能量。
3. 未知地理解問題的意義，並開始探尋目標與資源：以「我可以幫什麼忙」為起點，SFBT 諮商員採取「未知」的姿態，「問題如何影響你」、「試過什麼方法」、「希望有什麼改變」等問句，從個案具體的例子中得知其小小的、成功的經驗，以及以往促使他們產生成功的力量與方法，而可運用於接續的談話中。
4. 積極運用「例外問句」及「因應問句」，鼓舞產生立即可以執行的有效行動：在面對危急情境時，SFBT 運用了很多技巧對話幫助個案找到資源以及正向的目標。特別是因應問句可將晤談焦點轉移到自發性的因應策略上，不只具深度同理與鼓



- 舞性，還可將個案的注意力從生活中不好的、對可怕事件的恐懼、孤單、悲慘中移開。探討個案如何因應，除了會幫助個案應對壓力之外，還同時能讓個案更有能力去「承受」這些危機所帶來的衝擊或失落(許維素,2014;Berg & Jong, 2013)。
- 5.奇蹟問句是形塑目標的仙女棒：奇蹟問句是 SFBT 重要的核心技術，能使個案戲劇化地從談論問題解放出來。對於危機中的個案，諮商師並非像對多數個案一樣一開場不久就可詢問奇蹟問句，而是需要創造與找尋適合的時機來適時提出。奇蹟問句的形式應該要和個案的獨特性相互配合，以截然不同的語言遊戲來運作思考，所以對情緒低落的個案而言是不容易的，在與經歷生活嚴重破碎的個案工作時，縮小奇蹟的範圍是相當重要的(許維素, 2014b)。
- 6.靈活運用評量問句及關係問句，以推進解決之道的建構：運用關係問句可使諮商師進入個案真實的人生情境中，且這些重要他人會成為個案對抗危機的重要力量來源。所以重新聚焦在個案在此時痛苦與處境中生存下來的方法與策略，關注跟讚美個案與重要他人的連結，以及對他們十分重要的經驗，運用關係問句，從與他們關係密切的人士之眼光與角度，來觀察自己、回答問題、或想像可以開始做的第一步，增加個案願意前進的動機。若個案的生活中確實存在一個可以提供具體協助的人，可運用尋求協助的引導問句，先暖化個案願意嘗試尋求其協助的意願，同時與個案具體討論如何針對此特定對象尋求協助，以提高求助成功的機率或形成面對各種結果的預備。而評量問句可幫助身陷情緒困擾的個案創造更有條理的觀點，來重新看待讓他們原本以為抵擋不住的情感困擾，甚至提供某種建構性。對歷經失落或處於危機的個案來說，評量問句能讓他們在第一次晤談即找到自己想要的方向，評估自身已經擁有的資源、改變的進展，也能看到自己所擁有的力量或改變，並可以協助個案在他們的掙扎奮鬥中形成下一步行動。
- 7.回饋：對於處理危機狀況的個案，諮商師需要特別從個案回答「因應問句」的資料中，摘要與歸納個案已經做了哪些對自己有幫助的行動，或讚美個案目前擁有的力量及新近初步的成功，或多注意與提醒個案還有什麼人、事、物及行動，可

能可以幫助他適應與因應目前的困境，而建議個案「繼續多做」能穩定目前情況的各種有幫助的事。

8.轉化問題並評估資訊，並執行安全性計畫：諮商師會結合 SFBT 的代表問句來進行所謂的危機評估，除了初步瞭解個案的自殺意圖及致命性的初步瞭解外，更重要的是看重提升個案的安全性以及存活資源的發掘，以及任何可以提供正向介入的相關資料。

9.後續晤談：在危機處理中，時時注意什麼樣的介入是有一些小小成效，有效之處就多做一些，是非常重要的原則。從第二次晤談開始，諮商師會於每次晤談一開始先詢問個案：「自從上次會談後，何處已變好了？」個案對此問句，會有三種基本反應類型，（1）能清楚地說出自上次晤談後有發生一些較好的經驗，一旦個案能找出進展，不管這個進展經驗多麼模糊不清，諮商員皆要深究及揭露這些進展的例外細節。（2）個案可能回答：「我不太確定」或是「我想事情都一樣，沒有多大改變」。諮商師需要尊重地傾聽他們的理由，接受並一般化個案的失望，接著探問何以情況沒有更糟，並嘗試獲得更多細節。對於危機的個案來說，先求維持，或如何於有些微惡化時回穩，是更為重要的。（3）個案會說他們變得更糟了。諮商師需以尊重的態度傾聽與接納個案描述一些突如其來的其他事件如何影響他們的生活，並多加援用「因應問句」可啟發個案思考與欣賞自己是如何面對與承受目前惡化中的情況。

10.復發的學習與介入：歷經危機事件的個案，即使經過輔導介入產生一陣子的平穩後，還是有再復發（relapse）的可能。SFBT 諮商師並不探討所謂的失敗原因，聚焦於探問個案以下三個方向的問題：（1）使個案從前次復發的經驗，來幫助自己此次的復發處理；（2）與個案探討如何因應此次復發；（3）增加個案繼續改變的決心。

校園危機事件層出不窮，專輔教師的角色被界定在諮商輔導二、三級學生，挑戰很大。SFBT 相信「改變」是無法避免的，而危機事件對於個案正是一個改變，

因而 SFBT 對於危機事件的看法，即為一種「化危機為轉機」的重新建構(許維素，2014)。Berg & Jong (2007) 提到 SFBT 對於危機的處理有其一套獨特觀點與做法，而 SFBT 確實幫助了很多處於危機中的個案，許多個案於接受 SFBT 晤談後，多能夠冷靜地知道現在可以做些什麼來改善目前的情況(引自許維素，2014)。SFBT 聚焦在與危機同存的正向介面，諮商師要能看到個案的資源與例外，並且引導個案建構與展現正向情緒，也看重在危機中個案如何與問題共處的能力，以及與問題共處時的自我照顧策略(許維素，2006)。

由以上所知，學習並應用 SFBT 於校園危機處理，不只有助掌握時機，一方面可短期內獲得合作解決之道，另一方面更可有效降低情緒困擾，催化學生前進的力量，其正向、尊重的觀點更能有效緩解專輔教師焦慮。可見引進 SFBT 訓練方案協助專輔教師是符合實務需求的。

## (二) 安全性評估(危機評估)與藥物使用

一般而言，完整的危機評估應蒐集包含：自殺方式之致死性，包含個案對其所使用方法之認知；個案對自殺行為的態度、觀念、意願、計劃及企圖；個案所面臨最困擾，尤其是失落之問題；家庭及社會支持系統，工作、居住狀況；過去病史(含精神病史)、自殺史、藥物及酒精使用史等，含長期疾病史、疼痛、失眠及家族自殺史等；精神狀態及精神病診斷，尤其是憂鬱；自殺危險因子的評估；再次自殺的可能性等資料。安全評估諮商師會結合 SFBT 的精神詢問個案一些前置因素、系列行為與後果、致命程度等向度，然後再著重於「何時不會想起？」的向度；「什麼樣的生活不會有自殺的念頭？」或「如何走過之前的低潮？」諮商師也會詢問「自殺對你的意義是什麼？」「是否有清楚的自殺計畫？」但之後又會找到個案所在乎的人事物，運用關係問句來引發個案改變的動力(許維素，2014b)。而 Berg & Jong (2007) 提到 SFBT 諮商員在蒐集個案現今危機與問題的性質與程度時，特別會同時評估與著重個案是否能夠運用自身資源來因應困境。其次，諮商師也會瞭解與評估，個案是否還需要哪些資源與行動，如採取住院等醫療策略

的介入等(引自許維素, 2014b), 若個案的危機程度較高且晤談無法使之下降時, 安全網的設置等安全性建置行動, 就成為重要的優先選擇; 在安全計畫裡, 需要考量個案的現實、脈絡以及可行性, 同時也需要考量通報與保密原則 (Fiske, 2013)。

SFBT 諮商師進行危機評估時, 是秉持營建正向對話關係的意圖而非個案有問題的姿態, 並企圖創造解決式談話空間, 同時強調個案已經擁有的因應與克服困境之力量, 以「個案中心」的哲學, 找到個案所欲的目標, 以個案想要的方法、步驟與速度前進, 以下降個案的危機程度, 並找到再次穩定個案生活的行動與力量。在危機評估之後, 協助自殺個案建立正向目標與未來希望, 是 SFBT 對抗絕望最重要的解毒劑, 因此 SFBT 是提升希望, 減少絕望的危機介入方法 (Sharry, Darmody, & Madden, 2002)。

在進行危機介入時, 常需要跟醫療單位進行合作, 亦會有藥物使用上的問題。SFBT 認為藥物是為了達成某些目標的一個手段, 不認為藥物是一種治療「某種病」的藥物, 在藥物使用的討論中, 先看到個案這個「人」, 以及以「當個案認為什麼及如何有幫助」為晤談焦點, 諮商師必須與個案一同討論個案對於用藥的看法, 自己與家人如何監測、調整藥物的劑量與使用時機, 並避免危險行為, 然後再將個案這些幫助自己的行為歸功於個案, 強調讓個案成為援用藥物的主控者 (許維素, 2014)。故藥物對 SFBT 諮商師來說, 是幫助個案完成目標的其中一個方式, 個案擁有掌控權, 而非被藥物所掌控。

### (三) 非自願個案

#### 1. 基本信念與態度

非自願個案於校園中極為常見, 通常是行為有偏差或作息出現問題的學生, 例如違規騎車、出席不穩定等。De Shazer (1984) 提出「抗拒已死」此一概念, 認為並無抗拒的個案, 只有抗拒的實務工作者, 將非自願個案的抗拒視為一種自我保護機制, 故應著重在如何一起合作, 步調需小心謹慎並放慢步伐。也就是提



高非自願個案的合作意願，創造與引發正向的合作氣氛，使非自願個案慢慢轉化為自願個案，輔導教師用穩定的態度引導個案，慢慢使其領悟需要學會的能力，願意從錯誤中成長（許維素，2014a；Walter、Peller，1992）。

## 2. 晤談原則

對非自願個案的晤談，首先便可以直接開門見山地表示個案被轉介的主因（許維素，2003），一方面傳達關心外，同時也說明輔導教師自身的立場與想法，釐清個案對輔導教師不合理的期待或誤解，例如：幫忙不用被記過處分、輔導教師是對立的敵人等等。接著瞭解個案如何看待自己被轉介來輔導這件事，輔導方向要先從個案想要的、在乎的目標開始，其中，個案的目標可能與轉介目標有關，便在會談過程中耐心等待並在合適的時機串連之；有的會與轉介目標無關，可順其目標讓個案先行改變，滋長其力量與信心，使之更能面對現實。當輔導教師能從中傾聽什麼是個案在意的、有興趣的，便可將目標更貼近個案，使其為自己負起該負的責任（許維素，2001b，2014a；Murphy，1997；Walter & Peller，1992）。

同時，與非自願個案討論現實層面的問題是很重要的一環。輔導教師需要與個案討論轉介輔導之目的，增加其現實感，注意過程中並非強迫個案接受轉介者的期待。在個案抱怨當中發現願意一些些改變的地方，例如以「不要再來晤談」、「少被教師找麻煩」作為暫時性的替代目標。若個案堅持不願意改變，輔導教師需要耐心的了解背後重要的理由或是好處，「我相信你一定有一個很好的理由」就成了很重要的態度以及問話方向（Berg & Dolan，2001）。此外，也可引導個案思考此行為之後所需要付出的代價，此代價必須是個案看重的，而非只是周遭人覺得重要的（許維素，2014a；De Jong & Berg，2012；Walter & Peller，1992），一旦能與個案找到合作的目標之後，便能回到 SFBT 一般的流程與技巧。

增加非自願個案合作意願是重要的，以下是幾個可以使用的問句：（1）關係問句，使個案更有意願回答關於其他人的想法，且以他人的角度給予自己想法與意見，可使個案看見他人觀點並擴大其知覺，進而引導個案思考他人與自己觀點



之間的差異，無須輔導教師直接給予告誡。(2)探索個案小小的例外時刻，例如：「何時是能跟老師和平相處」、「上週怎麼能準時起床上學」，再給予大大的欣賞與肯定，讓個案看見自己是有能力做到的，同時也能複習如此生活有哪些好處。(3)以奇蹟式問句引出個案的遠景，有時非自願個案很難發現例外，此時便可運用奇蹟式問句協助個案形成美好願景，產生對未來的希望與方向（許維素，2014a）。

後續輔導的重要性也是不容小覷。輔導教師不僅要耐著性子與個案討論進展，並時時檢核個案想要的正向目標，持續開發個案的例外優點與資源，適時將之與解決之道的的方法連結。輔導教師要抱持著「實驗精神」進行輔導工作，以開放的態度探索什麼是個案最能接受與最有用的輔導策略，而不要奢求一步登天或是完美無誤的方法（許維素，2014a）。

### 3.與轉介單位的合作

在與非自願個案工作時，與轉介單位的合作也相當重要，若是在學校裡，最常見的轉介單位就是導師。輔導教師需要先大大肯定轉介者的用心，但立場要保持中立，而不能偏袒其中一方（Pichot & Dolan, 2003），接著瞭解轉介者期待看到個案什麼樣的具體改變，以找到個案與轉介者皆有共識的目標為起點，而不是以轉介來的原因作為工作核心。後續要定期與轉介者討論個案的進步狀況，要將個案進步的功勞歸功於轉介者（許維素，2014a；Berg & Steiner, 2003；De Jong & Berg, 2012），將會使得輔導工作更加順利。

#### （四）同儕支持團體：迴響團隊（team case conference）

迴響團隊是以團體督導的形式進行個案討論與團隊支持。許維素（2014b）表示此模式互相正向回饋的部分可以在短時間內讓提報者受益，減少同事之間的競爭行為，也促進了團隊的團結和同事之間的團隊合作。下表2-4-1為整理Taylor於2010年發表之迴響團體架構（引自許維素，2014a）。

表2-4-2 SFBT迴響團體之流程表

階段	活動內容說明
1.預備	流程說明，由一位控制進程並將會議保持在SFBT軌道上的主持人、一位報告提案者，以及四到五位成員組成團隊。
2.報告 (約十分鐘)	團隊圍成圓圈後，由提案者簡單說明個案的狀況及介入前後之狀況，並在最後提出對此次提案最大的目標。其他成員則需要仔細聆聽例外、目標、更好的未來，以及正向回饋，以便提供提案者更多的腦力激盪。
3.澄清 (約十五分鐘)	由小組成員向提案者自由提問，以更了解當事人之背景以及未呈現清楚之部分也請提案者就問題澄清回應（非分析）。一次由一位成員提問，提案者需即刻回應，沒有問題之成員可跳過，約進行三到四輪。提出問題之意圖在澄清事實，亦即經由判斷即可證實的事件描述，而非對事件的主觀解釋。問話以「好奇」而非評價的姿態，多利用焦點解決的問句，若沒有亦以正向、目標的方向提問。
4.肯定 (約十分鐘)	由成員輪流針對提案者給予真誠的肯定或是印象深刻之部分，以鼓舞提案者，而提案者只需接受讚美，不需做任何回應「可先移駕至小組的圈外，聆聽小組的讚美」。
5.反思 (約二十分鐘)	提案者先退到圓圈之外，由成員輪流對該報告提出不涉及批評的主觀言論：「如果是我，遇到...情況，目前已經做到的有什麼，我下一小步可能會做...。」，讓彼此可以激盪出火花，而提報者無需有任何的回應。
6.統整 (約五分鐘)	提案者回到圓圈之內，統整一下剛剛聽到的，並針對有助益與啟發性的部份進行分享，其餘成員則不再回饋。

資料來源：許維素（2014a）。**焦點解決短期治療：理論與實務**，p431-435。臺北市：心理。

### （五）SFBT 諮詢模式如何運用於親師溝通

許維素（2014a）提出焦點解決諮詢模式七要素，以下進行說明：

#### 1. 正向開場與問題對焦

一開始詢問家長/教師：「談些什麼會對你最有幫助？」引導家長/教師聚焦，接著以正向的角度積極傾聽家長/教師所描述的故事，重新框架家長/教師所認為之

困難與挑戰，接著進一步澄清家長/教師的需求，了解問題如何影響家長/教師，漸漸聚焦諮詢目標。

## 2. 建立正向諮詢目標

接著以正向所欲的語言描述，建立諮詢期待與建構目標，讓家長/教師能為自己的期待負責任，而不是一心期待改變他人。然而，最困難的部分為諮詢目標需要兼顧家長/教師以及學生的想法，因此進一步思考學生不願意改變的理由是重要的，以避免目標一廂情願地忽略學生的意志。

## 3. 探究親師及學生的例外經驗

釐清諮詢目標之後，便要從家長/教師身上開始尋找建構解決之道的線索，「例外」便是最好的起點，尋找過去有效或是小小成功的經驗：（1）善用家長/教師已有效的介入。（2）找尋過去的例外經驗：一方面探問家長/教師在過程裡任何小小的進步或是改變；另一方面引導家長/教師看見自己本身的例外經驗，如：「以前是否遇過類似的困境？」善用這些深刻的資源達到諮詢目的。（3）共創奇蹟：以奇蹟問句帶出可能有效的新方法。

## 4. 發展其他可能性

此部分希望開始拓展家長/教師原有思考，做法有：（1）輔導教師提出不同於家長/教師所提的問題與情境，如「如果問題不存在時...？」、「如果最壞的情況發生時...？」（2）輔導教師以自己經驗的角度進行提問，刺激家長/教師產生更多元的策略。（3）就之前討論的過程，嘗試形成後續的介入策略，以及思考如何面對介入後的可能結果。

## 5. 給予回饋與臨床教育

在整個諮詢的過程中，輔導教師要不斷給予家長/教師正向的回饋與肯定，鼓舞家長/教師對自己更具有信心。另外，輔導教師亦會針對家長/教師於某些專業知識或技巧不熟悉的地方，在對方需要且同意下進行臨床教育，如：分享、說明、示範等。

## 6. 形成一小步

在諮詢後期，根基於例外經驗之上，陪伴家長/教師找出接下來可以做的一小步，此一小步必然是家長/教師認為重要的，且難度合宜。

## 7. 探討差異與改變

下次諮詢會以「上次會談後，有些什麼更好的改變或不同？」為開場，使用「還有呢？」來追問其細節，深入與擴展其進展是後續諮詢最重要的一件事。

### (六) 學校個案會議的進行

學校最常使用來連結各方次系統的一種形式便是召開個案會議，與會人員包含校長、導師、學科老師、家長、心理師、社工與合作的醫療系統等，主要由輔導室負責召開與執行（許維素，2014b）。

#### 1. 預備階段

先決定要邀請哪些成員與會以及其目的、功能，如何達到預期效果？所有成員合適同在一室開會或者分批開會會較好？需要事先個別與這些成員溝通？需要溝通的是什麼？很重要的前置作業需要事先預備。另外，以中立客觀的語言整理與會者需要知道的資訊，並以 2-3 頁為準，而非以個案記錄呈現。

#### 2. 會議方向的掌握

會議主席務必掌握會議目標，並正向強調開會目的是大家為了一起「共同」協助被提案的個案，提醒與會人員最大考量為學生福祉，而千萬不要讓會議淪抱怨大會或互相攻擊。

#### 3. 會議目的之設定

會議的目的在共同協助被提案的個案，須將個案的需求與意見納入行動中，主席提出以「對個案最有幫助且其以同意之處」做為行動開端，才可能提昇成功率，並將學生問題重新標籤：「這正是他現在需要『學習』之處」。如此進行輔導策略的成功率將會提昇。

#### 4. 參與人員的行動方向



當充分討論了「他需要學習什麼」的主要目標，接下來要從「如何教導」切入，如此進行將能讓用心的教師與家長有了努力的方向。很重要的是，鼓勵和支持家長、老師不可少，老師和家長愈有能量，就愈有意願給學生照顧與支持性高的環境。除此之外，須注意以下幾個重點：關注並深入瞭解學生目前在乎的動機狀態及目標方向、建立並維持和學生的合作關係、強化與鼓勵學生的優點以及表現良好的地方等等。如此做才能維持長長久久的關係與改變動力，否則學生的改變很可能只是暫時性的妥協，一旦感覺壓力減輕，便可能又恢復原樣。

#### 5. 成功經驗的收集

主席邀請每位與會者說明與該學生的互動當中，有效影響學生言行的策略與例外經驗，同時，主席也應大力鼓勵與會者們互相欣賞與正向學習。若是有學生主動表現出良好的例外行為及找到促發因素，也十分值得討論。蒐集這些例外經驗，鼓勵教師/家長複製策略並讚美學生好的行為，如此將使學生更有意願主動增加自己的正向表現，進一步提升尊嚴與自我期許，因此會提高目標行為改變的機會。

#### 6. 行動的計畫

討論各種經驗和策略之後，也會邀請專業人士或輔導教師或請大家腦力激盪提出有效的輔導策略，並根據與會者之角色、意願及能力進行工作分配合作。每個與會人員相信個案一小步的行動將帶來小改變的滾雪球效益。

#### 7. 提醒關注差異與改變

每個人開始嘗試一小步並觀察其結果，記錄有效的互動方式、輔導策略，也會請參與人員於互動中觀察學生的所有細微的正向改變，不管這改變是否與目標行為有關。對於學生能否產生改變的不確定性，主席可先提醒及一般化，進步狀況可能會根據學生本身的狀況而起伏變化，且改變速度會依學生不同的狀態而有所不同。

#### 8. 進展的深究



下次開會時，除了一一討論學生目前狀況及與會人員與個案的互動狀況外，主席要帶領與會人員大大討論學生各種正向行為與進展，並將如此的進步歸功於與會人員，以正向賦能與會人員。

評量問句很合適用來瞭解個案進展狀況。也就是以 1 至 10 分，10 表示個案表現良好、可以結案。評量時，即使是只有進步 1 分或者維持一樣，都代表著協助個案產生效果。有需要的話，還可以採用負分的變化，凸顯個案的改變。當個案復發問題行為時，主席可以「復發是學習穩定」的精神，來引導大家探討以前成功的輔導經驗，討論出可以協助個案穩定與合作的立即有效方法，並再度確認個案的真正目標以修正大家日後的行動方向。

#### **(七) 焦點解決短期治療運用於小團體、班級經營**

SFBT 日前已發展創新應用於班級事件處理，協助導師班級管理，而這些議題也是目前教育界重視且迫切需要改善的，所以於本研究訓練內容中特別提出，希望更增加與實務需求的結合。介紹如下：

##### **1. WOWW 方案 (Working on What Works)**

WOWW 意為「有效之處，多做一點」，是催化班級產生解決之道的方案。此方案會由一位熟悉 SFBT 且對班級工作有興趣的人擔任班級教練（觀察者），在學校場域也可以由輔導教師擔任，並需獲得導師或其他學校同仁的同意入班，實施階段如表 2-4-3。

表 2-4-3 WOWW 計畫階段表

階段	內容
階段一：觀察階段 (一到三週)	教練會先介紹自己來的原因與將要做的事情(如：該班級被選中參與一項很特別的計畫)，並在課程的最後針對個別、班級或是老師，予以課堂的觀察回饋、讚美。
階段二：創造班級目標 (一到兩週)	教練會開始與班級一起設定10分狀態的共同班級目標，並仔細探討此共同目標若發生，是因為發生什麼樣具體的行為；再來，邀請大家一起評估現況分數，引導學生預測本週結束能達到幾分，也具體討論達到此分是什麼樣子，鼓勵朝著目標前進。
階段三：評量成功	導師會將此目標與評量分數貼在黑板上提醒班上的同學，並努力達到此目標。當班級達成目標且可以長期維持高分，教練即可慢慢退出。

資料來源：Kelly, M. L., Kim, J. S., & Franklin, C. (2008). *Solution focused brief therapy in schools: A 360 degree view of research and practice*. New York, NY: Oxford University Press.

## 2. 霸凌支持團體

Young 和 Holdorf (2003) 的研究亦顯示 SFBT 能有效遏止中小學霸凌事件再發生。Young (2002, 2009) 整理自己的實務經驗提出霸凌支持團體。首先詢問受霸凌學生「誰是你最難以應付的」、「在情況很困難時，還有誰在身邊」與「你在學校的朋友是誰」等，由這些朋友與幾位旁觀者組成此霸凌支持團體，有時團體會包含受霸凌學生認為難以相處的人。團體一開始，輔導教師會告知成員團體目標為幫助受霸凌學生可以過的更快樂，接著便會詢問成員的意見與表達自己可以幫上哪些忙，重點是這些建議全部出自於團體成員自動自發的想法，為了表示重視，會把成員提出的建議公開寫下意見與姓名。

在團體下次再見面前，先與受霸凌學生討論這週的過程，並瞭解學生自己有沒有做了什麼讓情況變得更好。而在團體聚會時，討論本週的情況與成員們做了什麼而有改善，並大量稱讚成員與團體。如果需要，可用相同方式去詢問這個團體，他們是否願意多幫忙一週。在少數的例子中，發現協助標的學生團體需要增加到 5

次左右的增強，但很少有團體需要超過 5 次的。當情況已改善，受霸凌學生過得更快樂後，而家長和學校也對於霸凌行為的停止感到欣慰，團體便可以結束。當轉介是由家長所提出時，家長會被告知整個過程；孩子在轉介結束之前，我們也會詢問父母，孩子是否更快樂了。

### 三、焦點解決短期治療之相關研究

#### (一) SFBT 應用於學校輔導相關人員訓練之實徵研究

SFBT 於 1995 年引進台灣，由國立台灣師範大學教育心理與輔導學系研究所博士班課程起步，再逐漸推廣到國民中小學的輔導知能研習課程；而 1997 年救國團義務張老師也開始了 SFBT 專業訓練；1998 年開始，其正向、短期有效率與賦能的概念吸引了不少學習者，訓練方式與課程內容更多元發展，至今已持續推展幾十年了（洪莉竹，2006）。

許維素（2002）探討 30 名中學教師接受 SFBT 訓練的成效，發現受訓教師很肯定 SFBT 適用於學校輔導。學校系統中因學生有課業壓力，難以進行長期諮商，輔導教師常被期待快速且大量的處理個案後獲得立竿見影輔導效果，而 SFBT 解決導向的對話方式，了解個案所希望的未來目標，討論明確可行的改變方式，建構出情境化、正向與行動化的小步驟，個案學習評量自己的行為策略，進而一步步平穩地朝目標前進。邱珍琬（2002）進行工作坊研究時發現 SFBT 很適合學校諮商講求簡單、有效率的需求。

孟謙（2012）發現接受 SFBT 訓練的輔導員更樂觀積極，且其輔導員最常應用在學校場域，因使用 SFBT 很容易與個案建立關係及培養其問題解決能力，且 SFBT 強調拉入老師、家長三方合作，適合進行系統工作，符合三級預防教育目標。而同儕中，焦點解決運用迴響團隊、觀察小組集思廣益，提供更多正向資源與找到例外經驗，可讓輔導員更有方向與激發持續下去的力量。實際上，此同儕合作的模式，讓向來單打獨鬥的輔導教師可因此獲得更多支持與協助，進而使更多人認識焦點解決學派並促進更多的合作。Geil（1999）也發現運用焦點解決短期於教師

諮詢上，對於教室管教與輔導學生有很大的幫助。Pelsma (2000) 研究發現參加過 SFBT 訓練的教師們在面對學生時與看待教師這個角色功能時更能積極、樂觀，也更能重視正向與成功的經驗，而且可明顯提升自信與工作士氣，更願意為自己所需做的改變跨出一小步。陳慧足 (2004) 訪問 5 位曾修習過 SFBT 課程與督導，且目前仍使用 SFBT 輔導學生之輔導教師，研究指出輔導教師在學習及應用焦點解決諮商之後，對其價值觀、信念或人際關係及工作態度上，都有顯著的正面影響。簡宏江 (2012) 運用於學校行政上，領導者與三名員工之領導與激勵關係。發現領導者秉持相信員工是有潛力的原則下，運用例外問句、奇蹟問句、讚美、關係問句、評分問句與因應問句等焦點解決教練領導技巧，將有助引導員工思考與覺察，以建立員工所欲之改變目標。然而改變非一蹴可幾，是以領導者需耐心傾聽與同理，順應員工腳步加以提問，才可發揮關鍵效果。

可見 SFBT 不只正向影響輔導教師，更可提供一般教師有效的協助，進而促進輔導教師與其他教師間的合作關係。學校老師們若能與輔導教師密切合作、相互支援，必能大大落實三級預防輔導機制，提供更完善的服務。因此，本研究採用 SFBT 訓練，期待能對國中專輔教師提供更多實務上的幫助，進而提升專業承諾與輔導自我效能。

## (二) SFBT 在青少年上的應用研究

SFBT 近來來積極推展應用於校園學生問題，成效頗彰，例如針對國中生低自尊、中輟、人際關係不佳、網路成癮，SFBT 可幫助國中生提升正向思考、自我感受與自我控制，在人際互動上也有所改善，對於生活適應與負向情緒也有所改善成效，可以幫助個案提升正向力量。以下依應用類別分別進行介紹。

### 1. 危機與情緒議題

Ellensweig-Tepper (2000) 對女性青少年進行 SFBT 取向的創傷團體治療，結果發現 SFBT 架構可幫助團體成員處理在情緒、行為、發展方面的問題。



林欣怡（2009）採準實驗設計探討 SFBT 對家庭醫學科門診青少年之情緒困擾效果研究，參與者分成實驗組與控制組。研究結果發現實驗組之生活適應有顯著改善，但憂鬱症狀未達顯著改變。Kim & Franklin（2009）以學生和學校為背景所進行的 SFBT 應用，不斷增長，且該研究顯示於對學生，特別是五、六年級學生之負面情緒管理，有一定的正向導引作用。

鄭文烽（2004）探討 SFBT 團體諮商對於國中生在偏差行為上的立即與追蹤輔導歷程及效果，研究結果為 SFBT 團體諮商對國中青少年在適應行為、不適應行為、外向行為與內向行為問題有明顯的立即輔導效果，且對外向行為有明顯的追蹤輔導效果；從個別訪談紀錄與重要他人觀察訪談紀錄中，也顯示團體成員在外向行為問題上已有顯著改善。

韓惠萍（2014）邀請 2 位三個月內曾企圖自殺的青少年接受 4-6 次 SFBT 處置後並進行訪談，以了解 SFBT 處置自殺企圖青少年的成效。研究結果發現建構 SFBT 處置之架構與策略，包含正向開始架構、問題抱怨架構、目標架構、問題假設架構、例外架構、暫停架構、回饋與任務架構及結束架構；並將運用括「架構目標」、「探詢因應」、「探詢例外」、「重新架構」等處置技巧。而 SFBT 處置可以協助自殺青少年突破生命浪潮的衝擊，找到資源與力量，朝向希望前進。在貝克憂鬱量表及正負自殺意念量表測量部分，一位個案無顯著差異，另一位個案分數有降低，兩位個案於處置結束與追蹤期均未出現任何自殺企圖。

白芳華（2006）探討「SFBT」對高職自傷學生在提升個人內在力量、對改變之認知度及因應行為上的輔導效果。研究發現，當事人之個人內在力量均有所改變，較為正向、樂觀、有力量，當事人對於 SFBT 的滿意度高。

賈紅秋、王海燕（2016）對失戀有自殺意圖的警校大學生進行 SFBT 危機處遇，協助個案運用自身優勢資源度過危機，並逐步採取行動展現生命的正向力量。此次成功的關鍵是（一）諮商師堅持遵照 SFBT 危機處遇的信念，（二）靈活使用了 SFBT 談話技巧與代表性問句。



## 2. 中輟與學習動機

梁馨方（2002）探討應用 SFBT 模式對中輟復學生諮商效果之影響為何，以二位國中中輟後復學之復學生為對象，了解復學生在諮商中內在系統的轉變及復學適應狀況，研究結果發現應用 SFBT 模式有助復學生產生內在的轉變，其轉變包括自我效能感、正向焦點思考、知覺擴展、自我掌控感、自我承諾感、行動力、自我接納、有未來感、社會支持、激勵感及穩定感等十一項有助克服適應困境的內在能力。兩位復學生在上課態度較為正向積極、認同自己是學校一份子，能感知老師、家人、同學的關懷，而願意配合、協調、善意回應，對自己的未來有正向且較為具體的描繪，因而對繼續復學產生自我承諾感，對自己也有了正向自我認同感。

吳淑絹（2008）研究對象分成調查及實驗研究兩組，對新北市 463 名高中職學生以及台北市 37 名高職學生施測，藉由 SFBT 的介入，探討學生在學習動機與知識信念的轉變情形。研究結果發現：（1）高中生在知識信念量表上的「知識確定性」、「知識簡單性」優於高職生。（2）高職生在學習動機量表上的「價值」面向優於高中生。（3）不同性別、年級背景變項之高職生在學習動機與知識信念量表上並無顯著差異。（4）高職學生的知識信念與學習動機有正相關。（5）實施 SFBT 後，實驗組學生在學習動機與知識信念量表上分數高於控制組學生。（6）實施「SFBT 的實驗介入」有助於實驗組學生在學習動機與知識信念上的調整。

## 3. 人際

張佳雯（2003）則探討 SFBT 應用於國中生人際關係之影響為何，以 10 位具有人際困擾的國二學生為對象，其中 8 名進行團體諮商；另外 2 名則進行個別諮商，並於諮商前後分別進行「人際關係量表」施測，研究結果發現成員在團體諮商後自評人際關係有所改善；個別諮商的部分，在「人際關係量表」前、後測分數也呈現顯著性差異，可見 SFBT 皆能改變團體成員與個案在班上的人際關係。

## 4. 網路沉迷

陳美文(2004)亦以國中生為對象，探討運用 SFBT 對具網路沉迷國中生之諮商成效，研究結果發現 SFBC 有助於協助具網路沉迷現象之國中生，較能自我控制上網時間、上網時間減少、諮商後生活作息漸趨正常、且提升對課業之重視及改善和家人的互動關係。

蔡易辰(2009)以質性研究，研究3位有網路成癮現象之大學生，運用 SFBT 並於諮商前後進行「網路成癮量表」(CIAS)施測。研究發現：(1)3位大學生在諮商過後，上網行為減少，連帶調整了生活作息。(2)網路成癮只是行為的結果，真正困擾是個案的個人議題。所以在整理了個人議題後，3位大學生均發生了正向的改變。(3)在諮商過程中個案曾復發，但輔導重新設定合適的目標與行動，個案又逐漸能自控上網時間。(4)3位大學生雖然均降低了網路成癮量表分數，但仍屬於網路成癮高危險群，顯見個案仍須持續執行改變行動，才能解決網路成癮困擾。

## 5. 非自願個案

蔡佳真(2018)研究國中輔導教師與非自願案主的輔導關係經驗。秉持著 SFBT 之信念，運用了 SFBT，在輔導關係變化歷程大致可歷經：「驚慌與穩住」、「推進與轉折」、「深化與厚實」、「修復親子關係」、「統整與結束」以及「關係展延」，輔導教師與非自願個案擺脫原先的緊張關係，在輔導員的正向鼓勵之下，發展出亦師亦友的長久關係。且輔導關係亦因著彈性運用多元角色，在系統工作中連結資源建構支持。

簡正鎰(2003)與孟謙(2012)認為 SFBT 適合行動力不足、光說不練的個案，能引導個案發展出合適的行動方案，而中小學學生個案來源大多是被導師等轉介輔導室，的確在動機與行動力上稍嫌不足，SFBT 以尊重的態度降低抗拒、從正向的角度以柔克剛處理非自願個案的排斥及運用奇蹟問句等各技巧引發個案目標、促發積極行動力，可見 SFBT 非常符合第一線教育現場的諮商需求。

## 6. 危機評估與自傷

白芳華(2006)探討「SFBT」對高職自傷學生在提升個人內在力量、對改變之認知度及因應行為上的輔導效果。研究發現，當事人之個人內在力量均有所改變，較為正向、樂觀、有力量，當事人對於 SFBT 的滿意度高。

賈紅秋、王海燕(2016)對失戀有自殺意圖的警校大學生進行 SFBT 危機處遇，協助個案運用自身優勢資源度過危機，並逐步採取行動展現生命的正向力量。此次成功的關鍵是(1)諮商師堅持遵照 SFBT 危機處遇的信念，(2)靈活使用了 SFBT 談話技巧與代表性問句。

## 7. 害羞與低自尊

羅華倩(2000)對 16 名害羞的高職學生進行 8 次的 SFBT 取向團體輔導，研究指出 SFBT 對團體成員在害羞行為表現、情緒、認知與生理反應有立即性輔導效果。

周奕伶(2002)探討 SFBT 對低自尊個案復原力改變的歷程。以 5 位在「自我態度量表」得分較低及「行為困擾量表」得分較高的國中生為研究對象，結果發現 SFBT 引發低自尊個案的復原力且個案在諮商中產生行為和認知上的轉變外，也產生對自己的正向感受。

### (三) 親職教育上的運用

陳世莉(2003)根據 SFBT 理論發展出「焦點解決法親職教育方案」，並進行此方案實徵性研究，以探討「焦點解決法親職教育方案」對母親的教養方式、教養態度與其子女行為之改變與影響。根據實證研究之重要結果如下：(1)方案實施能影響實驗組之「父母教養方式」。(2)「焦點解決親職教育方案」的實施能影響實驗組之「父母教養態度」。(3)「焦點解決親職教育方案」的實施能影響實驗組之「特定子女特定良好行為」。(4)「焦點解決親職教育方案」的實驗組實施能影響「子女知覺母親教養行為」。(5)「焦點解決法親職教育方案」對實驗組在三個依變項上可以維持四週之追蹤效果。(6)「焦點解決法親職教育方案」

能增進實驗組「父母教養方式」、「父母教養態度」、「特定子女特定良好行為」；但在「子女知覺母親教養行為」增進情形，無法達顯著差異。

#### (四) SFBT 運用於其他心理健康領域之研究

梁書蓉(2013)則探討 SFBT 對於孕產婦憂鬱程度與心理痛苦指數之改善情形，將孕婦分為「衛教組」與「諮商組」，衛教組接受產後憂鬱與相關資源之衛教單張，諮商組於第三孕期、產後一週、產後六週接受三次 SFBT 之介入。研究結果發現 SFBT 對於改善孕產婦憂鬱有顯著成效，諮商組之憂鬱得分在介入後顯著低於前測，且顯著低於衛教組。

Zhang 等(2017)針對已發表之報告、文獻來整理以 SFBT 進行相關心理社會、行為以及功能健康之改善，結果顯示 SFBT 於醫療環境中之患者的心理健康並社會行為出現有效的干預。而這也是第一次系統評價 SFBT 在醫療環境中的有效性運用。得到極具有支撐力的結果。

Suitt 等人於 2017 年發表了一份研究，該研究主要在探索以 SFBT 之運用於酒癮者之戒酒成效，研究成果發現社工人員運用 SFBT，有效幫助參與之學員戒酒的百分比，並減少了酒精的使用。也減少了他們的「抑鬱指數」，並增加他們的「自我報告健康」。顯示出 SFBT 對於有酒癮者之處理酒精上癮問題有所助益。且如運用結果，發現參與者明顯的於一個月之內即有幾天，可以不用酒精，此與其他運用 SFBT 於酒精使用者的研究一致，包括 de Shazer & Isebaert(2003)和 Hendrick 等(2012)。

至於 Saleha Chaudhry 與 Chieh Li(2010)針對穆斯林的心理健康需求施以 SFBT。特別是美國 911 之後，全美瀰漫著一股對穆斯林之排斥及戒心，是以透過 SFBT 進行小型的自我披露，該研究也發現 SFBT 有助於了解穆斯林家庭之間的互動、及孩子於學校之生活，並在具體文化意識、知識和技能方面，有助於受訓者之多元文化觀之培育。



Kim, Franklin, Zhang, Liu, Qu, and Chen (2015) 以 SFBT 施之於有內化障礙的中國人群包括兒童、青少年、成人等，探究他們的文化層面的自我認同，亦出現相當具積極性的成果。這也是第一項 SFBT 研究實施於中國的有效性研究。

#### (五) 對輔導教師與專業人員進行 SFBT 訓練之成效實證研究

國內外均有針對專業人員進行 SFBT 課程效果之研究，多以學校輔導教師(許維素，2002；許維素，2010；陳盈芊，2005) 以及專業輔導人員(孟謙，2012；許維素，2004) 為主，目前在台灣的應用也是以輔導人員居多。

許維素(2002) 以某師範學院輔導相關科系夜間進修部三年級在職進修教師為對象，邀請 28 名教師接受 14 堂、每週一堂 2 小時的 SFBT 訓練課程，進行 SFBT 課程方案成效研究，結果發現成員在接受訓練後，對於 SFBT 的掌握度高，課程整體滿意度高，且參與成員在個人的生活改善及輔導學生上有具體的訓練成果。

郭洪國雄(2004) 以高雄縣市 8 名國中輔導主任或輔導教師為對象，依 De Shazer (1985)、Metcalf (1998)、Hawkes, Marsh 與 Wilgosh (1998) 以及 De Jong 與 Berg (1998) 所提出的 SFBT 之理論，設計一套兼重講授、分享、討論、技巧示範、角色扮演以及個案問題解決之八個單元方案，實施六週。研究結果發現 SFBT 訓練課程有助於提升輔導教師對 SFBT 的理解力與接受度，而且隨著訓練的進行呈現提升的趨勢。同時也有助提高受訪教師諮商效能及未來面對輔導工作之信心指數。

陳慧足(2005) 訪談 5 位曾修習過 SFBT 課程與督導，且一直使用 SFBT 的輔導教師，探討輔導教師學習焦點解決短期諮商之經驗及其輔導效能之關係。研究結果發現：(1) 受訪者因為老師或督導的引領而學習 SFBT，應用後認為 SFBT 很適用於學校之輔導工作。(2) 受訪者不只是被焦點解決諮商的精神及特色吸引，會選擇焦點解決諮商取向也是受過去經驗或工作職場的性質而影響。(3) SFBT 的精神，在個別輔導、班級經營或團體輔導上，對於諮商目標的建立、促進諮商關係或應用在諮商實務工作上都很有效，且顯著提高教師輔導效能。(4) 在學習



及應用 SFBT 之後，對受訪者價值觀、信念、人際關係及工作態度上，都有顯著的正面影響。

陳盈芊（2005）以質性研究探討 SFBT 課程對認輔教師之輔導知能認知基模的影響為何，以 6 位參加 SFBT 課程之高中認輔教師為研究對象，研究結果發現 SFBT 課程影響了高中認輔教師在輔導學生時，知識層面與技巧運用兩項認知模式。知識層面包括正向歸因、對真理的多元思維、漣漪效應、成功經驗、尋求解決方法、共同合作等 6 項；技巧運用包括目標架構、一般化、假設性問句、尋找例外等 4 項。

許維素與蔡秀玲（2011）針對 11 名高中職輔導教師進行 12 小時 SFBT 初階工作坊與 SFBT 團體督導，瞭解其 SFBT 學習成效與學習瓶頸，並於訓練後每月一次、一次 3 小時的當事人報告呈現方式進行四次團體督導，個別訪談結果發現 SFBT 訓練方案具有其成效性與持續性。

孟謙（2012）則以質性研究探討心理諮商人員應用 SFBT 之經驗，整理十位具有不同 SFBT 學習年資的心理諮商相關人員之學習與應用經驗，研究結果發現受訪者學習 SFBT 後認為 SFBT 能發揮當事人過去有功能的部分滾動未來，致力幫助當事人達成期望的目標，強調諮商員與當事人的合作關係，展現對生命相信與尊重的態度。受訪者學習 SFBT 後理解到 SFBT 是強調認知邏輯，內容精巧豐富，而且實用正向又有目標感，能讓人充滿能量溫暖和愛的學派。受訪者學習 SFBT 後所受的影響包含受訪者有增加以正向的眼光助人自助的能力，且更能借重 SFBT 理論促進諮商結構化，受訪者並開始運用正向眼光來梳理自己的生命經驗。

許維素、游于萱（2017）探討輔導教師接受 SFBT 督導員訓練方案之成效。邀請 15 位高中職輔導教師參與受訓，於訓練過程，受訓者填寫單元課後滿意度問卷、諮商督導量表、個人準備度評估問卷及學習效果自陳問卷，並於訓練結束時及一個月後參與焦點團體訪談。研究結果以 Kirkpatrick 四層次教育訓練成效評估模式呈現之：（1）課後反應：受訓者對方案感到滿意，講師、同儕、課程為主要因素；（2）學習效果：受訓者經訓練後，於諮商督導能力之認知概念、情意態

度及行為技巧有顯著提升。同時亦習得焦點解決督導（SFS）與高中職輔導教師督導相關知能，提升擔任督導員之預備度；（3）實際行為：能執行 SFS 於學校輔導工作（如提供督導、諮詢）及自我督導；（4）訓練成果：提升學校輔導工作效能與人力資源（如行政效率與夥伴關係）。

國外研究的部分，根據 Giasson(1995)針對 3 個社福機構人員進行 2 天的 SFBT 訓練，研究發現受訓者在參加訓練後對於該諮商技巧的知識與認同有顯著增加，且都覺得受訓課程有幫助，願意融入目前的工作中；Triantafillou(1997)則以 SFBT 訓練某兒童心理衛生機構的人員，發現受訓的工作人員在個案概念化能力增加，隨之改善個案問題。Eliason 等人(1996)訓練 27 名學校諮商員以 SFBT 帶領學生團體，結果發現參加團體的學生的自尊具有明顯的進步。Pelsma(2000)的研究結果，參加過 SFBT 訓練後的教師，在面對處理學生問題與看待生活上的態度會更積極、樂觀，並更能重視正向精神與成功經驗，以做為處理目前壓力事件的解決之道。Mostert、Johnson 及 Mostert(1997)以 SFBT 取向訓練 20 名學校輔導教師，結果顯示，受訓的輔導教師表示 SFBT 不僅很容易學習，在實務工作中也容易運用，而其學生與家長亦表示受訓輔導教師的效能有明顯地提升。Dawnette、Susannah & David(2014)研究 74 位小學到高中輔導教師接受 SFBT 督導訓練的督導狀況，有 54 位(73%)認為 SFBT 督導訓練拉近了自己與受督者的關係，成為合作夥伴；更有 73%輔導教師相信受督生因此受益。

Smith(2010)之研究，針對專業之護理人員，發現經過六個月的培訓之後，這些學員無論於專業感知、信任度、積極性之信心都獲得了支持且提升。對工作的熱情也發生了顯著變化。表明 SFBT 可能對職業認同出現積極的作用。根據上述研究均發現，SFBT 運用於學校輔導教師以及專業人員上，均能有效提升其輔導工作成效。

#### **(六) SFBT 訓練與督導對輔導專業人員提升輔導自我效能的研究**

針對 SFBT 訓練對諮商自我效能的影響研究較少，以下分別對國內外研究進行

探討。

國外研究的部分，Koob（1999）針對55組配對的督導者與治療師為對象，進行焦點解決督導對於治療師自我效能的影響研究，研究工具採用自編的四項量表：治療師自我效能量表（The Therapist Self-Efficacy Scale, TSES）、督導者意見量表（the Supervisor Opinion Scal, SOS）、督導者個人資料表（the Supervisor Information Form, SIF）與治療師個人資料表（the Therapist Information Form, TIF）。研究結果發現：1.督導者意見量表中強調接點解決精神中「開發解決方法的成功之處」和治療師自我效能表得分有高相關；2.督導者意見量表中「聚焦在治療師的能力與資源」與治療師自我效能量表得分有高相關；3.逐步回歸分析的結果發現：「重視治療師的能力與資源」、「從事治療工作年資」、「治療師年齡」三項對治療師的自我效能具有預測力，尤其是「重視治療師的能力與資源」影響力最高。

國內有針對輔導教師（郭洪國雄，2004；陳慧足，2005；郭秣語，2012）以及軍中心輔人員（鍾成鴻，2011）為對象之研究，瞭解在受過 SFBT 訓練後其諮商效能之影響情形。

郭洪國雄（2004）以小班教學的型式，研究 SFBT 訓練對國中輔導教師諮商效能，自行設計一套講授、分享、討論、技巧示範、角色扮演以及個案問題解決等 SFBT 訓練課程，實施六週。研究發現 SFBT 訓練確實可以增進國中輔導教師對 SFBT 的理解程度、提升輔導教師對 SFBT 的接受程度、澄清並擴增輔導教師原本對 SFBT 的認知、以及輔導教師對 SFBT 之理解與接受程度，而且隨著訓練的進行呈現提升的趨勢。未來面對輔導工作之信心指數以及應用 SFBT 之有效程度，並增進國中輔導教師諮商自我效能且對未來輔導工作之信心指數以及諮商效能，均隨著訓練的進行呈現提升的趨勢。

陳慧足（2005）探討 5 位曾修習過焦點解決短期諮商課程與督導，且目前仍持續使用焦點解決諮商的輔導教師選擇 SFBT 和其效能之關係及了解輔導教師學習 SFBT 之經驗。研究結果發現，焦點解決短期諮商課程與督導對輔導教師有四部

分影響，包括：(1) 在「諮商專業之養成」的影響：有助於輔導教師突破諮商瓶頸，認為焦點解決諮商很適用於學校輔導工作；(2) 在「焦點解決諮商取向之選擇原因」的影響：主要基於過去經驗及觀念或工作職場的性質需要此諮商方法的精神及特色；(3) 在「焦點解決諮商和教師及輔導效能之關係」的影響：認為該方法對諮商目標的建立、促進諮商關係或應用在諮商實務工作上都很有效，對班級經營、個別輔導或團體輔導上也都產生效果，且可以明顯提高教師輔導效能；(4) 在「焦點解決諮商對輔導教師個人之影響」的影響：在學習及應用該方法後，對其價值觀、信念或人際關係及工作態度上，都有顯著的正面影響。

軍中的部分，鍾成鴻（2011）以 11 位軍中心輔人員為研究對象，探討其參與每次 2 小時，共 6 次的「團體領導者訓練方案-以 SFBT 為訓練取向」之歷程及訓練效果。研究結果發現，除了可以提升受訓者的團體領導能力；受訓者較能以正向信念看待事物，且自我效能感增加等，並對其從事軍中心輔工作有更多的賦能感。

郭秣語（2012）對接受過焦點解決督導的 5 位高中職輔導教師進行事後個別訪談，發現焦點解決督導能提升高中職輔導教師 6 大向度 23 小類別之輔導自我效能，且輔導自我效能內涵之間呈現動態循環的發展關係，整理如下：

1. 輔導工作價值效能：更認同及肯定個人專業角色、輔導工作的助益及價值。
2. 輔導工作推展效能：更有效能推展輔導工作、並能轉化不利推展的影響。
3. 資源系統合作效能：更有系統觀的成功運作資源系統合作，透過提供諮詢來與家長、教師建立正向合作關係、能創造學生人際互動正向經驗、能促使家長及教師建構有效地學生問題解決策略。
4. 諮商技巧與歷程效能：解讀個案能改用正向眼光、能與個案合作訂定合理的解決目標、能強化個案的能力及優勢資源、能與個案建立正向合作的諮商關係、能與個案合作訂定可行的行動方案、能提升個案改變動力與方法、能重建個人後續諮商能量及方法、更相信個案是解決自己問題的專家、對整個諮商歷程的進行更能



掌握方向等、更有信心運用 SFBT 專業知能與諮商技巧協助個案。

5. 困難危機個案處理效能：能提升處理非自願個案與增進辨識及處理危機個案的輔導知能。

6. 自我價值覺察效能：更能覺察與尊重個人的多元價值、更能肯定自我價值、能檢視並避免個人主觀因素影響個案。

綜上所述，進行焦點解決短期諮商訓練課程與焦點解決督導，的確幫助學校輔導教師更理解與認同焦點解決諮商的精神，實際應用在諮商上亦發現焦點解決短期諮商技巧具體、容易使用，認為焦點解決諮商很適用於學校輔導工作；此外還能有效提升輔導教師之教師與輔導效能。

SFBT應用在教育領域已非常普遍，對於SFBT訓練的成效研究上也多集中在輔導人員，研究成果都顯示SFBT適合應用在教育領域且有效提升輔導教師的自我效能感。然而，這幾年短時間內加入了許多輔導室新血——專任輔導教師，他們是否已準備好面對第一現場瞬息萬變的諸多挑戰，以及能否在自己的崗位上發光發亮，獲得成就感與對自己專業的使命感，是研究者關心的議題。可惜的是，目前國內外均缺乏SFBT訓練對輔導教師在專業承諾上的相關研究，且國內仍未對這群專輔教師的訓練進行相關研究。依據教育部規定，專輔教師須接受新進訓練與在職進修18小時，怎樣的訓練是切合專輔教師需要且能有效提升效果的呢？因此，研究者認為找到一個適合實務場域需求的訓練方案且能有效提升輔導自我效能與專業承諾，以促進輔導專業功能發揮及學校輔導工作人員穩定，是一件非常重要的任務。

#### 四、國內SFBT訓練成效探討

綜合上述研究，研究者整理了國內針對SFBT訓練成效的研究，如表2-4-4，可知國內相關研究訓練時數多採12~28小時，內容主要為理論與技巧的訓練，進行方式為講授、演練和案例角色扮演等多元形式，整合理論與實務，以增進受試者的精熟學習。本研究對象為主責二三級預防的專輔教師，需要更多專業知能與經驗



的累積，故本研究訓練內容除了理論與技巧訓練外，在進階課程更增加許多其他訓練課程沒有的實務主題與系統合作促進方案，例如危機個案、迴響團體、霸凌團體，訓練內容重視「如何處理」，貼近實際、務求實效，增進危機事件的處理效能，更為因應輔導法規新規範與社會議題變遷，增加目前實務場域所需的角色分工釐清、實務議題應用與系統合作模式，故訓練時數共需48小時。

再者，綜觀國內SFBT訓練成效的研究均有良好成效，不只使受試者對SFBT有更精熟的學習與應用信心，也能提升輔導自我效能、正向信念與賦能感，促使產生工作滿意度、熱情，感到愉快，預防工作倦怠，提高留職意願。

表2-4-4 國內SFBT訓練成效研究一覽表

研究者	研究對象	訓練設計	輔導自我效能	訓練成效
許維素 (2002)	某師範學院輔導相關科系夜間進修部三年級在職進修教師	1、每週一堂2小時，共14堂，總計28小時。 2、主題有SFBT理論與技巧、會談技巧、非自願個案、教師與家長諮詢。 3、以許維素著(1998)焦點解決短期諮商一書為教材		1、在個人的生活改善及輔導學生上有具體的訓練成果。 2、焦點解決短期諮商易懂易學，但需時間認同與熟練。 3、成員學習有階段性的歷程與個別差異的成效。
郭洪國雄 (2004)	高雄縣市8名國中輔導主任或輔導教師	1、六週八個單元，總計20個小時。 2、主題有SFBT假設與精神、基礎理論與各式技巧問句演練。	有提升	1、可以增進對SFBT的瞭解程度與技能，故提升未來面對輔導工作之信心。 2、SFBT諮商精神與概念對認知產生正面影響。

表 2-4-4 (續)

陳盈芊 (2005)	6位高中 認輔教 師	1、6個單元，每個 單元2小時，共 計12小時。 2、主題為理論介 紹、會談原則、 正向觀點與各 技巧問句演練。	SFBT課程影響了高中認 輔教師在輔導學生時，知 識層面與技巧運用兩項認 知模式。知識層面包括正 向歸因、對真理的多元思 維、漣漪效應、成功經驗、 尋求解決方法、共同合作 等6項；技巧運用包括目標 架構、一般化、假設性問 句、尋找例外等4項。
鍾成鴻 (2011)	11位軍 中心輔 人員	1、每次2小時， 共6次，總計 12小時。 2、主題為團體領 導員帶領技巧 SFBT假設、正 向觀點與技術 介紹，並以案例 帶入技巧的實 作。	有提升 受訓者較能以正向信念看 待事物，且自我效能感增 加等，並對其從事軍中心 輔工作有更多的賦能感。



## 第三章 研究方法

本研究以量化研究分析為主，採準實驗研究法，以專業承諾量表與輔導自我效能量表來了解國中專輔教師參與 SFBT 訓練後在專業認同與輔導自我效能之成效。本章共分六節，說明本研究相關研究方法。第一節介紹研究架構與實驗設計、第二節介紹研究參與者、第三節說明研究工具、第四節介紹 SFBT 訓練、第五節為研究程序、第六節說明資料分析與處理，說明如下。

### 第一節 研究架構與實驗設計

#### 一、研究架構

研究者為許維素(2014c)之國科會計畫(國中專任輔導教師焦點解決短期治療系列訓練之效果研究：Kirkpatrick 四層次評鑑模式的運用)之助理，協助該研究設計、訓練進行與行政相關事宜。本研究以該國科會研究計畫為基礎，另行設計研究變項與研究方法，並經主持人與受試者同意蒐集本研究之資料，另針對訓練方案對於國中專輔教師之專業承諾與輔導自我效能成效進行研究。

本研究對象為新北市與桃竹苗地區的國中專輔教師，旨在探討國中專輔教師參與 SFBT 訓練後在專業認同感與輔導自我效能感之效果。本研究主要以「是否接受 SFBT 訓練」為準，分為實驗組與控制組，意即有接受 SFBT 訓練之組別稱為實驗組，無接受 SFBT 訓練之組別稱為控制組，而受試者依個人意願自由報名參加實驗組或控制組。在訓練前後分別測量「專業承諾量表」與「輔導自我效能量表」，以瞭解這兩個變項經 SFBT 訓練後的變化。實驗控制的部分，本研究共變量採用前測分數，進行單因子共變數分析，每次施測均至少間隔一個月。本研究架構如圖 3-1-1 所示：



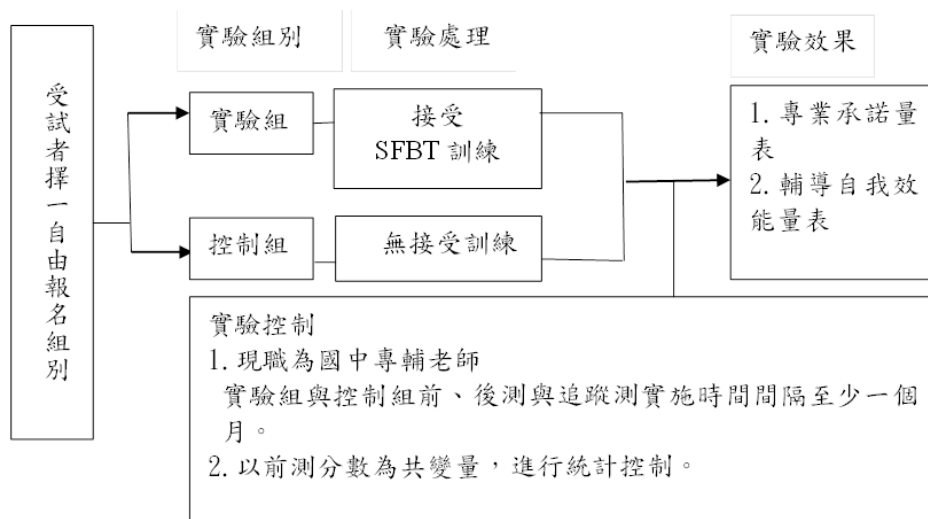


圖 3-1-1 本研究之架構圖

## 二、實驗設計

本研究採用「實驗組—控制組不等組前後測及追蹤測，統計採用單因子共變數分析」之設計。實驗組進行「SFBT 訓練」實驗處理前，實驗組與控制組均先進行專業承諾與輔導自我效能量表測驗，也就是前測。前測完畢，實驗組進行 8 天，共 48 小時的 SFBT 訓練，控制組則無接受任何訓練；實驗組訓練完成後立即進行後測，也就是第二次施測專業承諾與輔導自我效能量表測驗，以探究實驗處理後的效果；控制組也同時進行後測。實驗組的 SFBT 訓練結束後一個月，再度邀請受試者進行專業承諾與輔導自我效能量表測驗，也就是追蹤測；同時控制組也進行追蹤測。根據游森期、余民寧（2006）與余民寧、李仁豪（2010）研究發現，網路問卷與傳統紙本問卷所得到的資料具有相同的心理計量特性，問卷的不同調查方式對調查實質內容沒有發生調查方式效果的影响，也就是網路問卷形式可以替代紙本問卷；因本研究抽樣形式採自願報名組別後調整作答方式，不會因採用網路問卷造成抽樣誤差。有鑑於此，本研究的調查方式是採用紙本問卷與網路問卷並行的多模式調查，實驗組問卷為現場書面填寫，控制組問卷施測方式以網路填寫替代紙本，主要是考慮控制組的便利性，希望透過多種資料收集的方式，讓回收問卷更順利，以期降低無回應誤差；同時進行信度分析，均顯示有良好信度（詳見研究工具處說明），確認本研究施測方式不影響結果的可信度。控制組待追蹤測

結束後進行 SFBT 工作坊，為期兩天。

本研究實驗數據會獲得前、後測以及追蹤測三項結果，如表 3-1-1。

表 3-1-1 準實驗之不等組前後測設計

組別	前測	實驗處理	後測	追蹤測
實驗組	T1	E	T2	T3
控制組	T4		T5	T6

E：代表實驗組的實驗處理，意即本研究的 SFBT 訓練

T1、T4：代表兩組受試者在實驗處理前的施測，包括「專業承諾量表」、「輔導自我效能量表」的前測分數。

T2、T5：代表實驗處理後，實驗組與控制組於「專業承諾量表」、「輔導自我效能量表」的後測分數。

T3、T6：代表實驗處理一個月後，實驗組與控制組於「專業承諾量表」、「輔導自我效能量表」的追蹤測分數。

### 三、研究變項

本研究的研究變項包括自變項、控制變項以及依變項，茲說明如下：

(一)自變項：即為本研究的實驗處理

實驗組：實驗組成員持續接受 8 天共計 48 小時的 SFBT 訓練。訓練時間約一個月完成。

對照組：對照組實施前測後，於實驗期間未再接受任何實驗處理，待實驗組完成訓練後，再同時進行後測。對照組待完成追蹤測後再接受 SFBT 兩天工作坊。

(二)依變項：指兩組國中專輔教師在量表上得分的變化情形

專業承諾量表：依變項為「專業承諾量表」，本研究的依變項是受試者在接受實驗處理後，其「專業承諾量表」上之得分表示。得分愈高表示專業承諾愈高。

輔導自我效能：依變項為「輔導自我效能量表」，本研究的依變項是受試者在接受實驗處理後，其「輔導自我效能量表」上之得分表示。得分愈高表示輔導自我效能愈高。

### (三)控制變項

本研究招募對象均為國中專輔教師，為了增加受試者來源，分別招募新北市與桃竹苗兩地區的國中專輔教師，因兩地區距離遠，為便利受試者接受SFBT訓練，故，兩地區的受試者分開進行完整的、一致的實驗處理。各縣市國中的專輔教師工作內容大同小異，均以進行二三級輔導工作為主，故受試者工作背景性質相似，研究者期許各組不等的差異程度越小，以降低內在效度的相關影響因素。招募過程均由受試者個人意願自願報名參與組別，可謂隨機取樣。

實驗組前測實施時間為訓練開始前之上午進行，後測實施時間為訓練結束後接續進行，追蹤測為返校應用一個月後進行。控制組前測、後測與追蹤測均間隔至少一個月。礙於人力問題，無法同步進行兩地區實驗組與控制組，但力求實驗流程、訓練內容與施測時間間隔一致，減少變異。

統計控制：在分析研究結果時，共變量採每個依變項的前測分數，以排除因前測不同而影響結果的差異。

## 第二節 研究參與者

### 一、受試者

本研究實驗研究樣本方面，共招募新北市實驗組教師 27 名(原 28 名，1 位中途退出)、控制組教師 25 名，共計 52 人；桃竹苗地區實驗組教師 25 名、控制組教師 24 名，共計 49 人，所有參與者均完成前後測與追蹤測測驗。受試者篩選條件為：現職國中專任輔導教師，且年資淺優先錄取。

而招募方式與新北市學生諮商中心與國立中央大學附屬中壢高中焦點解決中心合作專業訓練課程，本研究納入法規規範之 18 小時在職訓練時數內，以增加專輔教師參加意願。進行方式為研究者發文請兩單位協助轉發文至所屬國中各校，

邀請新北市、桃園市、新竹市、新竹縣與苗栗縣公私立國中專輔教師，由有意願參加之現任國中專輔教師自由報名實驗組或控制組，採便利取樣。報名完成進行書面篩選符合資格之專輔教師，年資淺者優先錄取，報名表如附錄一。

## 二、SFBT訓練講師

本研究SFBT訓練講師為許維素老師，亦是訓練方案設計者，其任職於國立大學，教授SFBT、學校輔導工作、教學實習、諮商實習等科目，研究專長為學校輔導、SFBT、青少年諮商等，亦曾任國高中輔導教師，並擔任多年國高中輔導教師之SFBT督導、訓練者。同時，講師致力於SFBT應用於自殺、諮詢、青少年與督導各領域之實徵研究，可謂實務經驗豐富，亦相當熟悉教育現場。

### 第三節 研究工具

本研究使用之研究工具有兩種：第一種為劉福鎔編製之「高中職輔導教師專業承諾量表，簡稱專業承諾量表」（附錄二）；第二種為許憶雯編製之「國中輔導人員輔導自我效能量表，簡稱輔導自我效能量表」（附錄三），兩份研究工具均取得作者授權同意書（附錄四、附錄五），說明如下。

#### 一、專業承諾量表

##### （一）量表內容

本研究欲了解專輔教師返回實務場應用之後的專業承諾提升效果，故採用劉福鎔（2006）自行編製之高中職輔導教師專業承諾量表，其設計理念係參酌教師專業承諾理論、相關實徵研究與評量工具編製發展研究報告、高中職工作實況所編制，量表分有六個分量表，內容為專業認同、工作愉悅、專業投入、留業傾向、研究進修和專業倫理。共45個題項，其中9、15、16、34、36、38是反向題，第6題為偵偽題，偵偽題不列入計分，功用是區辨有效與無效問卷之用。該量表採Likert式五點評量尺寸，以「非常符合」為5分，「大多符合」為4分、「部分符合」為3分、「大多不符合」為2分、「非常不符合」為1分。該量表總分分數愈高，代表專業承諾度愈高。

簡述各分量表意義如下：

- 1.專業認同：輔導教師能肯定輔導工作的專業性與價值，致力於達成輔導專業的理想與目標，並且在心理上產生情感緊密的認同感與歸屬感。
- 2.專業投入：在輔導工作表現出敬業樂業的精神及主動積極的參與態度，樂於接受挑戰，並且不計報酬的投入全部心力在輔導工作。
- 3.工作愉悅：輔導教師對於自己的工作感到滿意、遊刃有餘，且在輔導工作上享有充分的專業自主，能感受到被尊重與被感激之情，進而獲得自我實現的滿足感。
- 4.研究進修：為提昇自我的輔導績效，願意主動吸收輔導新知，充實輔導專業知能，如閱讀期刊、參加工作坊、學報、個案研討與研習、法令規章、學術進修與研究等。
- 5.留業傾向：輔導教師樂於擔任輔導教職，如果不得不離職會有遺憾之感；若再重新選擇，仍願意選擇從事輔導專業工作。
- 6.專業倫理：輔導教師能以學生權益為最大考量，信守保密，重視利他、知後同意、自主、無害等倫理守則與相關專業組織規範。

## (二) 信度

### 1.量表原信度分析

劉福鎔（2007）編制時，樣本選取 598 位高中職輔導教師來施測，將施測結果進行內部一致性分析，全量表的 Cronbach's  $\alpha$  係數為.95，且趙慧芳（2010）另外邀請 425 位國中輔導教師進行施測，內部一致性分析發現，全量表的 Cronbach's  $\alpha$  係數為.96，「專業認同」分量表為.85，「專業投入」分量表為.84，「工作愉悅」分量表為.93，「研究進修」分量表為.87，「留業傾向」分量表為.82，「專業倫理」分量表為.86，由以上資料可了解「專業承諾量表」各分量表的內部一致性良好，適合用來測量高中與國中輔導教師的專業承諾，均有高度信度。

### 2.本研究信度

為確認本研究實驗組與控制組施測方式不影響結果的可信度，本量表進行了



信度檢驗。由表3-3-1可知，對本研究全體對象來說，專業承諾量表各層面的Cronbach's  $\alpha$  係數介於.773至.865之間，整體量表的信度為.948；對實驗組來說，專業承諾量表各層面的Cronbach's  $\alpha$  係數介於.700至.850之間，整體量表的信度為.939；對控制組來說，專業承諾量表各層面的Cronbach's  $\alpha$  係數介於.806至.881之間，整體量表的信度為.956；結果顯著專業承諾量表各層面及整體的Cronbach's  $\alpha$  係數皆達.70之標準，表示專業承諾量表有良好的信度表現，亦表示題目間具有良好的內部一致性。

表 3-3-1 本研究「專業承諾量表」之信度分析摘要表

層面	題數	題號	Cronbach's $\alpha$ 係數		
			全體對象	實驗組	控制組
專業認同	9	1-5、7-10	.845	.800	.881
工作愉悅	9	19-27	.865	.850	.879
專業投入	8	11-18	.795	.784	.806
留業傾向	6	34-39	.831	.788	.864
研究進修	6	28-33	.773	.700	.830
專業倫理	6	40-45	.837	.839	.837
整體專業承諾	44	1-5、7-45	.948	.939	.956

註：第 9、15、16、34、36、38 題是反向題，並已作轉向處理

### (三) 效度

如表 3-3-2，該量表各分量表間之積差相關顯示各分量表間之相關係數皆達顯著關係( $p < .01$ )，可知各分量表間具有一致性，可支持輔導教師專業承諾之構念。

表3-3-2 高中職輔導教師專業承諾量表各分量表間之相關矩陣

	專業認同	專業投入	工作愉悅	研究進修	留業傾向	專業倫理
專業認同	1.00					
專業投入	.69**	1.00				
工作愉悅	.76**	.72**	1.00			
研究進修	.53**	.55**	.57**	1.00		
留業傾向	.64**	.55**	.65**	.42**	1.00	
專業倫理	.53**	.58**	.55**	.49**	.36**	1.00

最大有效樣本數  $N = 598$

\*\*  $p < .01$ .

同時，該本量表編製者以主軸因子分析，抽取6個因素，共可解釋全部題項反應變量的50.16%。再以直接斜交法（direct oblimin method）加以轉軸，以瞭解各題項的因素負荷量，因素一「專業投入」，8個題項中有7個題項的因素負荷值在 .40 以上；因素二「專業倫理」，6個題項的因素負荷值皆在 .60以上；因素三「研究進修」，6個題項的因素負荷值皆在 .44以上；因素四「留業傾向」，6個題項的因素負荷值在 .45以上；因素五「專業認同」，9個題項中有7個題項的因素負荷值在 .45以上；因素六「工作愉悅」，9個題項中有6個題項的因素負荷值在 .42以上。可見，全量表與6個分量表之因素結構良好，適合作為測量輔導教師專業承諾之工具。

此外，趙慧芳（2010）邀請其指導教授和5位資深國中輔導主任、輔導教師針對該量表，進行專家效度審閱工作，請這六位專家依據實務經驗及輔導工作的理論架構來評估本量表題目是否合適用來評量國中輔導教師的專業承諾。經過彙整專家的各個意見，確認該量表合適用來評量國中輔導教師專業承諾。

## 二、輔導自我效能量表

### （一）量表內容

本研究欲了解專輔教師返回實務場應用之後的輔導自我效能提升效果，故採許憶雯（2010）編製的「國中輔導人員輔導自我效能量表」，以瞭解受訓的專輔教師在經SFBT訓練後，在推展輔導工作時，對自己輔導專業能力的信念。該量表對於輔導自我效能概念的測量，係奠基於Bandura（1977）的自我效能理論，再參考國外諮商自我評估量表（COSE; Larson et al., 1992）與諮商師行動量表（CASES; Lent et al., 2003），與國內王婉玲（2006）的「國中輔導人員自我效能量表」。該量表共有34個題目，採李克特式五點量表，「完全符合」、「大部份符合」、「部分符合」、「少部分符合」及「完全不符合」等五種題項，總得分越高表示輔導自我效能越高。

而測驗题目的編製，先進行輔導工作分析，參酌相關書籍，例如「助人技巧

的運用」、「諮商歷程的經營」兩分量表是參酌黃惠惠（1996）出版的「助人歷程與技巧」；此外，為避免天花板效應而加入了複雜的諮商行為與具挑戰性的事件，例如「危機處理的效能」、「自我覺察與多元尊重」與「學校系統中的溝通效能」，以評量受試者的輔導自我效能。故，該量表的測量範圍包括以下幾個向度：助人技巧的運用、諮商歷程的經營、危機處理效能、自我覺察與多元尊重、學校系統中的溝通效能與輔導網絡資源運用的效能，其定義如下：

1. 助人技巧的運用：是指輔導人員對於自己運用各種助人技巧的能力信心，以協助個案更了解自己並進一步協助解決問題。包括1-5題。
2. 諮商歷程的經營：包括關心個案、與個案建立關係、過程回應與目標建立。包括6-11題。
3. 自我覺察與多元尊重：包括輔導人員在諮商過程中情緒、價值的自我覺察、焦慮處理與多元尊重的內涵。包括12-17題。
4. 危機事件的處理效能：是指輔導人員於危機事件中，能否辨識各類型個案之身心狀況，並擁有危機處理能力的信心。包括18-22題。
5. 學校系統中的溝通效能：是指受試者與學校系統中的每一角色，諸如導師、行政人員、學生、家長、學校社工師與心理師等，可建立良好的互動與溝通能力的信心。包括23-28題。
6. 輔導網絡與資源運用的效能：輔導人員善於運用各項資源增加諮商效能的能力，包括運用學校輔導網路進行個案研討與合作、善用校外資源、參與研習、運用網路資源等。包括29-34題。

## （二）信度

### 1. 量表原信度分析

該量表的內部一致性的信度分析，結果顯示全量表的Cronbach  $\alpha$  值為.97，各分量表的 $\alpha$  值介於.88-.92，顯示內部一致性為可接受範圍。Cronbach  $\alpha$  係數檢定結果如表3-3-3。

表3-3-3 「輔導自我效能量表」之信度分析摘要表

因素名稱	分量表 $\alpha$ 係數	總量表 $\alpha$ 係數
助人技巧的運用效能	0.91	0.97
助人歷程的經營效能	0.92	
自我覺察與多元尊重之效能	0.88	
危機處理效能	0.89	
人際經營效能	0.90	
輔導網路資源運用之效能	0.89	

## 2. 量表原重測信度

該量表編制者許憶雯於98年12月4日寄出本量表正式問卷，於98年12月18日陸續收回重測問卷，前後歷時約六週以上。重測樣本為46位參與預試的受試者。重測分析內容詳表3-3-4。

表3-3-4 「輔導自我效能量表」之重測信度分析表

類別	分層面	測試種類	平均數	標準差	隔六周重測信度
輔導自我效能	助人技巧的運用	預試	19.20	2.72	0.59**
		重試	19.64	2.78	
	諮商歷程的經營	預試	22.77	3.31	0.63**
		重試	23.20	3.41	
	自我覺察與多元尊重	預試	24.07	3.07	0.66**
		重試	24.68	2.84	
	危機處理效能	預試	25.36	3.98	0.69**
		重試	18.20	3.14	
	學校系統中的溝通效能	預試	24.77	3.35	0.59**
		重試	24.68	2.90	
	輔導網絡資源運用效能	預試	23.27	3.08	0.59**
		重試	23.52	3.42	

## 3. 本研究信度

為確認本研究實驗組與控制組施測方式不影響結果的可信度，本量表進行了信度檢驗。由表 3-3-5 可知，對本研究全體對象來說，輔導自我效能量表各層面的 Cronbach's  $\alpha$  係數介於.738 至.834 之間，整體量表的信度為.942；對實驗組來說，輔導自我效能量表各層面的 Cronbach's  $\alpha$  係數介於.706 至.853 之間，整體量表的

信度為.938；對控制組來說，輔導自我效能量表各層面的 Cronbach's  $\alpha$  係數介於.776 至.867 之間，整體量表的信度為.948；結果顯著輔導自我效能量表各層面及整體的 Cronbach's  $\alpha$  係數皆達.70 之標準，表示輔導自我效能量表有良好的信度表現，亦表示題目間具有良好的內部一致性。

表 3-3-5 本研究「輔導自我效能量表」之信度分析摘要表

層面	題數	題號	Cronbach's $\alpha$ 係數		
			全體對象	實驗組	控制組
助人技巧的運用	5	1-5	.787	.786	.790
諮商歷程的經營	6	6-11	.825	.820	.834
危機處理效能	5	18-22	.805	.768	.846
自我覺察與多元尊重	6	12-17	.834	.853	.809
學校系統中的溝通效能	6	23-28	.826	.767	.867
輔導網絡資源運用的效能	6	29-34	.738	.706	.776
整體輔導自我效能	34	1-34	.942	.938	.948

### (三)量表因素分析

該量表採分層面因素分析法，分量表KMO與Bartlett  $t$  檢定達.01顯著水準，顯示本資料適合因素分析（吳明隆，2006），各分層面量表的解釋量為：助人技巧的運用效能72.61%、助人歷程的經營效能71.12%、自我覺察與多元尊重61.38%、危機處理效能70.24%、學校系統的人際溝通效能59%、輔導網絡資源運用之效能56.64%。各題的因素負荷量介於.51-.82，均達.30以上，顯示量表效度良好。

## 第四節 焦點解決短期治療訓練方案

為協助國中專輔教師能清楚掌握 SFBT 的理論與技巧，並應用於實務現場各項挑戰任務中，本研究提供八日，每日 6 小時，共 48 小時的 SFBT 訓練。本訓練內容為訓練講師收集相關文獻、參照多年實務經驗與自行設計之相關訓練活動，並經另二位國內外 SFBT 專家及兩位有十年以上經驗的學校輔導教師多方審查後修正完成。



訓練內容主要分成基本初階訓練及專題進階訓練兩個部分，而上課方式包括授課講解、小組討論、角色扮演、技巧演練、個案研討、分組演練等等。SFBT 基本初階訓練，共兩日 12 小時。將先以專輔教師二、三級預防工作帶入；同時，以中學教育常會遇到的高關懷學生個案以及各工作情境為例，從案例中舉出 SFBT 的哲學、SFBT 訓練問句技巧及晤談架構。期待理論與實務並重，亦符合焦點解決短期治療學會規範的 SFBT 訓練所需包含的基本要求（SFBT A, 2012）。

進階訓練課程部分，每一專題為九小時，共為六日。進階專題包括：以如何應用 SFBT 於青少年與校園之危機處理、非自願個案、個案管理、教師與家長諮詢等專題內容：（1）於「危機處理」專題中，如何運用 SFBT 使危機程度迅速下降，並立刻獲得可以執行的因應策略；（2）於「非自願個案」輔導專題中，則強調如何針對個案所關懷的主題與目標，找尋可與之合作的方式；（3）於「個案管理」專題中，將討論如何舉行不同於諮商專業人士之個案研討的學校個案會議、迴響團隊，以及運用學校系統觀以合作運用資源；以及（4）於「教師與家長諮詢」專題中，則強調不同於社區諮詢的方式，例如罷凌、WOWW、減壓團體，並增加各個可能性探索與資訊提供的要素。本研究 SFBT 訓練內容如表 3-4-1：

表 3-4-1 「國中專任輔導教師焦點解決短期治療訓練」內容

單元主題	單元目標	課程實施內容
第一、SFBT 一 初階課程 天 (一)	1.認識 SFBT 哲學精神與概念。 2.認識SFBT基本架構與問句技巧並透過演練學會應用。	1.說明傳統治療與SFBT的差異。 2.SFBT的技術（例外、一般化、重新建構、讚美）。 3.基本架構(問題、目標、例外、一小步、進展)。 4.形成四人小組，相互討論對焦點解決的觀點與疑問，並進行問句演練。
第二、SFBT 二 初階課程 天 (二)	1.了解 SFBT 基本哲學。 2.認識輔導教師的角色任務與 SFBT 的關係。 3.認識讚美與重新建構的重要性並學會運用。	1.輔導教師的角色與工作任務以及與焦點解決的關係。 2.焦點解決哲學起源與基本哲學。 3.焦點解決的基本信念。 4.焦點解決的專業價值。 5.SFBT：讚美-直接讚美、自我讚美、間接讚美、背後讚美，並3~4人一組輪流練習各式讚美技巧。 6.小組練習重新建構與焦點解決晤談的架構與流程。 7.案例故事練習焦點解決技巧的運用（讚美、重新建構、代表問句）。 8.團體分享討論成果與句型練習。
第三、 三 從SFBT談 天 校園危機 處理 (一)	1.認識晤談與結案、EARS。 2.認識SFBT對情緒的假設與認知處理。 3.學會應用於危機處理原則。 4.學會安全評估原則。	1.介紹SFBT每一次晤談與結案精神與技巧。 2.介紹EARS，並兩兩一組輪流練習後續晤談流程。 3.說明危機處遇原則。 4.SFBT對情緒的假設。 5.SFBT處理認知與行為。 6.案例故事練習：SFBT後續晤談流程，以及SFBT技巧運用。 7.穩定與強化危機個案、復發個案。 8.介紹評量問句、個案記錄格式。 9.介紹安全評估、系統合作、社區轉介、用藥。

表3-4-1 (續1)

<p>第四、從 四 SFBT談校 園危機處 理(二)</p>	<p>1.認識SFBT應用於危 機處理原理原則 2.透過示範與演練， 學會運用SFBT技巧 與理論於危機個案</p>	<p>1.SFBT與情緒議題介入。 2.SFBT處理危機的主要方向：語言的使 用、技巧使用、如何開場。 3.SFBT應用於危機處理最多使用之技 巧：因應問句、例外、關係問句。 4.演練：     (1) 督導示範：由講師擔任督導者，         而由自願成員擔任受督者，討論         在學校工作遇到之困難。     (2) 兩人一組互相練習技巧。     (3) 由講師扮演個案，由小組討論後         輪流回應個案。     (4) 講師回饋。     (5) 四人小組討論練習完的改變。</p>
<p>第五、從 五 SFBT談非 自願個案 輔導</p>	<p>1.了解焦點解決學派 對非自願個案的處 理原則 2.學會如何與轉介單 位合作</p>	<p>1. SFBT對於非自願個案輔導之基本信 念、輔導原守則。 2.諮商員事前的準備與思考。 3.與轉介單位的合作：記錄、回饋或結案。 4.演練     (1) 案例故事綜合練習SFBT技巧。     (2) 講師扮演個案，由成員練習回應。     (3) 成員自願扮演個案，由其他小組         討論與回應，講師回饋並修正問         句。     (4) 四人小組一人扮演個案，三人輪流         練習SFBT問句並進行小組討論演         練過程。</p>
<p>第六、同儕 六 支持團體 天 與個案研 討會議的 進行</p>	<p>1.認識迴響團隊並懂 得如何應用於學校 系統。 2.了解個案會議報告 格式與流程。 3.了解SFBT於學校個 案會議的應用。</p>	<p>1.迴響團隊之理念、背景、流程與步驟。 2.說明迴響團隊應用於學校系統中的方 式與注意事項。 3.講師示範如何帶領迴響團隊，由一位自 願者擔任受督者、五位自願者擔任團隊 成員。其他人負責觀察。 4.演練：八人一組，其中一人擔任督導(主 持人)、一人擔任受督者，其他人擔任 成員。實際演練迴響團隊之運作。</p>

表3-4-1 (續2)

		<p>5.說明SFBT團體督導之應用與賦能效果。</p> <p>6.個案研討會報告格式。</p> <p>7.個案會議：個案會議事前準備、會議方向的掌握、會議之目的、未來行動的方向、例外經驗、行動計畫、差異與改變、下次開會討論進展。</p> <p>8.小組討論：課程後的思考，未來可以如何應用迴響團隊。</p>
<p>第七、從 七 SFBT談家 天 長與教師 諮詢(一)</p>	<p>1.認識諮詢模式要素。</p> <p>2.了解SFBT諮詢如何運用於親師溝通。</p>	<p>1.家長諮詢/教師諮詢與一般社區諮詢有何不同。</p> <p>2.SFBT會談模式要素總覽。</p> <p>3.流程與談話向度。</p> <p>4.介紹SFBT諮詢模式重要問句：關係問句、循環問句。</p> <p>5.演練： (1)兩人一組互相訪談，練習循環問句。 (2)演練：兩人一組，一人講一分鐘的事，另外一位成員猜對方的核心需求。</p> <p>6.介紹諮詢目標重點「負面變正面」、「抽象變具體」、「具體評量，選出開始的第一步」、「將具體評量放入關係問句、動機性和可行性」。</p> <p>7.演練： (1)兩人一組，練習諮詢問句與核心需求。 (2)三人小組，邀請成員扮演(家長不喜歡導師)，其他成員輪流回應，練習諮詢模式四要素。</p> <p>8.SFBT運用於親師溝通、家長諮詢。</p>

表3-4-1 (續3)

<p>第八、從 八 SFBT談家 天 長與教師 諮詢 (二)</p>	<p>1.了解SFBT運用於班級事件處理。 2.了解SFBT運用於小團體、班級經營。</p>	<p>1.SFBT運用於班級事件處理，例如：罷凌、WOWW、減壓團體。 2.SFBT應用於小團體。 3.SFBT應用於教練班級經營介入。 4.小組討論：     (1) 四人小組討論可以怎麼應用於班級。     (2) 自己上完課之後可以有什麼不同，及如何開始一小步，其他成員回饋「我相信你做的到，因為你...」。</p>
--	--	---

## 第五節 研究程序

本研究實驗設計分為 SFBT 訓練事前、事後與追蹤三階段，每階段各有實驗組與控制組兩組專輔教師，分別搜集兩組受試者各階段量表資料進行比較，以了解 SFBT 訓練的具體效果。同時，為了提高參與受試者人數，受試者對象分別招募新北市與桃竹苗兩地區的國中專輔教師，均進行三階段的實驗設計。考量研究人力與受試者便利性，兩縣市實驗處理進行時間錯開，意即先完成新北市實驗組實驗處理與施測後，再進行桃竹苗地區實驗組實驗處理。每階段研究步驟與流程如圖 3-5-1：

### 一、實驗處理前階段

#### (一) SFBT 訓練內容與研究工具設計

於 2013 年 8 月研究者開始蒐集文獻進行研究設計，並與 3 位 SFBT 專家、2 位資深輔導教師共同討論與修改焦點解決課程設計。

同時，透過文獻閱讀，研究者著手規畫研究策略與研究工具。在取得研究工具設計者使用同意書後，即著手印製 SFBT 訓練手冊、研究問卷書面與網路問卷設計。



## (二) 招募實驗組與受試組

研究者邀請新北市學生輔導諮商中心和國立中央大學附設中壢高中一同合作，其中因擔心桃園市的專輔教師報名人數太少，故擴大招募範圍為桃園市、新竹市、新竹縣與苗栗縣。在分別獲得兩單位同意合作後，遂設定邀請新北市與桃竹苗兩區域國中專輔教師，兩組各有實驗組與控制組作為研究對照。

在與兩單位取得研究程序共識後，分別於 2013 年 11 月及 12 月將本研究訓練計畫報名事宜發函兩單位，請其協助廣發公文至新北市與桃竹苗地區各國中，招募參加實驗組與控制組的專輔教師，兩組均採自願報名，並以現職為專輔教師身份為篩選門檻，年資淺者優先錄取。分別於 2013 年 11 月完成新北市國中專輔教師實驗組與控制組報名；2014 年 1 月完成桃竹苗地區國中專輔教師實驗組與控制組報名。

## 二、實驗處理階段

本階段主要內容為進行 SFBT 訓練，與完成專業承諾量表與輔導自我效能的前測、後測與追蹤測驗。為便利受試者參與訓練，兩地區分開進行實驗處理；且人力上的考量，兩地區實驗組進行訓練的日期錯開，時間順序為新北市實驗組與控制組先進行訓練與施測，之後再進行桃竹苗實驗組與控制組訓練與施測。

(一) 新北市：於 2013 年 12 月 20 到 2014 年 1 月 24 日期間，利用前兩周的週五、週六與寒假連續 4 天，進行 8 天「新北市實驗組」國中專輔教師訓練，並於訓練前完成前測與研究同意書、訓練結束當天進行後測，開學一個月後完成追蹤測。「新北市實驗組」報名 28 人，1 人中途退出，共計 27 人完成訓練與測驗。

「新北市控制組」施測開始日期與實驗組相同，利用網路施測，為期三天回收。共 25 人報名，25 人完成測驗。

(二) 桃竹苗：於 2014 年 2 月 15 日到 3 月 15 日期間，每周利用兩天（週五、週六），進行 8 天「桃竹苗實驗組」國中專輔教師訓練，並於訓練前完成前測與

研究同意書、訓練結束當天進行後測，一個月後完成追蹤測。

「桃竹苗實驗組」報名 25 人，共 25 人完成訓練與測驗。

「桃竹苗控制組」施測開始日期與實驗組相同，利用網路施測，為期三天回收。

共 24 人報名，24 人完成測驗。

### 三、實驗處理後階段

待 2014 年 4 月全部完成實驗處理，著手進行編碼與統計分析，撰寫研究報告，並於 2014 年 7 月完成新北市與桃竹苗兩組控制組 SFBT 工作坊，為期兩天共 12 小時。





圖 3-5-1 研究步驟與流程

## 第六節 資料處理與分析

本研究主要就「是否接受 SFBT 訓練（實驗組與對照組）」在前後測、追蹤測時所填寫之量表，進行資料處理與分析，以瞭解成員在接受 SFBT 訓練後的立即與追蹤效果。

為增加受試者人數，本研究邀請了新北市與桃竹苗兩地區的國中專輔教師進行實驗處理—SFBT 訓練，但為便利受試者參與訓練，採分開實驗處理，而進行統計時再將兩地區實驗組與控制組合併處理，也就是兩地區受試者依實驗處理狀況合併為二個組別：實驗組與控制組，分別對照兩組別之前後測與追蹤測的實驗效果。

本研究採準實驗設計，由受試者自由選擇組別（實驗組與控制組）參加。因為非隨機分派受試者，為了避免選擇與成熟、選擇與同時事件的交互作用會干擾實驗效果，所以以前測分數為共變數，進行單因子共變數分析（one way analysis of covariance; one way ANCOVA），以排除某些實驗控制方法也無法排除的實驗干擾變項。

本研究所採用的統計方法如下：

- 一、將測驗原始資料，編碼登錄於電腦上，建成資料檔。
- 二、將輸入的原始資料整理，輸出為報表，研究者加以校對。
- 三、以 SPSS 12.0 統計套裝軟體進行單因子共變數分析（one way analysis of covariance; one way ANCOVA）。

本研究先對實驗組與控制組進行卡方檢定（Chi-square test）或費雪精確檢定（Fisher's exact test），探究不同組別（實驗組與控制組）的研究對象在基本資料的特性上是否無顯著差異，以降低內在效度的相關影響因素。

接著以單因子共變數進行分析，去探討不同組別受試者（實驗組、控制組），在「專業承諾量表」、「輔導自我效能量表」之前測與後測、前測與追蹤測的差異情形。共變數分析（Analysis of Covariance）是直線迴歸（Linear Regression）與變

異數分析 (Analysis of Variance) 的合併使用，透過直線迴歸的特性，排除其他可能影響依變項的因素——即共變數 (Covariate)，然後根據調整過後的分數，再進行變異數分析。因先行排除共變數的影響，故變異數分析結果單純地呈現自變數與依變數的關係。本研究以「前測分數」為共變數，以「是否接受 SFBT 訓練 (實驗組、控制組)」為自變數，考驗實驗組和控制組兩組受試者在排除前測分數所造成的變異量後，後測分數與追蹤測分數是否有所差異。

在進行所有單因子共變數分析之前，先進行實驗組與控制組「迴歸係數同質性檢定」，確定並未違背組內回歸係數同質性的假定，以合乎共變數分析的基本假定。若迴歸係數同質，可繼續進行單因子共變數分析，本研究之主要目的欲了解實驗處理過後，在「專業承諾量表」、「輔導自我效能量表」得分上是否有顯著差異，因此將所得量表資料以  $\alpha = .05$  之顯著水準進行假設考驗。若迴歸係數不同質，則必須進行詹森內曼法 (Johnson–Neyman method) 的分析 (林清山，1995)，以探討實驗組與對照組專輔教師在「專業承諾量表」、「輔導自我效能量表」後測與追蹤測分數上有無顯著差異。





## 第四章 研究結果

本章將依資料分析，分為五節敘述研究結果。第一節探討受試者基本資料分布情形與量表分數情形；第二節受過SFBT訓練之國中專輔教師在專業承諾上的立即效果；第三節探討受過SFBT訓練之國中專輔教師在輔導自我效能上的立即效果；第四節探討受過SFBT訓練之國中專輔教師在專業承諾上的追蹤效果；第五節探討受過SFBT訓練之國中專輔教師在輔導自我效能上的追蹤效果。

### 第一節 受試者基本資料與量表分數情形

#### 一、受試者基本資料之分布情形及同質性

本節主要利用描述統計（descriptive statistics）來計算全體研究對象在「基本資料」的分布情形，包括性別、婚姻狀態、最高學歷、教育背景、年齡、專業年資，其中類別變項以個數（count）與百分比（percentage）呈現，連續變項則以平均數（mean）與標準差（standard deviation）敘述之。

另外利用卡方檢定（Chi-square test）或費雪精確檢定（Fisher's exact test），探究不同組別（實驗組與控制組）的研究對象在這些基本資料的特性上是否有差異存在。若卡方考驗有 20%以上細格的預期個數小於 5，或其中某一個細格的預期個數小於 1 時，則改用費雪精確性檢定。

由表 4-1-1 可知，本研究對象以女性居多（87 人，佔 86.1%），婚姻狀態以未婚最多（65 人，佔 64.4%），最高學歷以學士居多（65 人，佔 64.4%），教育背景以本科系所最多（42 人，佔 41.6%），其次是非相關科系所（32 人，佔 31.7%），年齡以 21-30 歲較多（48 人，佔 47.5%），其次是 31-40 歲（42 人，佔 41.6%），專業年資以 6 年以上最多（38 人，佔 37.6%），其次是 1-2 年（35 人，佔 34.7%），平均年資為 4.75 年（標準差為 3.87 年）。

另外由卡方檢定或費雪精確檢定可知，兩組在性別、婚姻狀態、最高學歷、教育背景、年齡、專業年資的統計量皆沒有顯著差異（ $p > .05$ ），即兩組研究對象在基本變項的分布大致上屬於同質。

表 4-1-1 兩組對象在基本資料之分布情形與差異性 (N = 101)

基本資料	全體 (N = 101)	組別		$\chi^2$ 值	p 值
		實驗組 (n = 52)	控制組 (n = 49)		
性別 <sup>a</sup>				0.21	.648
男性	14 (13.9%)	8 (15.4%)	6 (12.2%)		
女性	87 (86.1%)	44 (84.6%)	43 (87.8%)		
婚姻狀態 <sup>b</sup>					.059
未婚	65 (64.4%)	38 (73.1%)	27 (55.1%)		
已婚	35 (34.7%)	13 (25.0%)	22 (44.9%)		
其他	1 ( 1.0%)	1 ( 1.9%)	0 ( 0.0%)		
最高學歷 <sup>a</sup>				3.45	.063
學士	65 (64.4%)	29 (55.8%)	36 (73.5%)		
碩士	36 (35.6%)	23 (44.2%)	13 (26.5%)		
教育背景 <sup>a</sup>				1.13	.569
本科系所	42 (41.6%)	19 (36.5%)	23 (46.9%)		
相關科系所	27 (26.7%)	15 (28.8%)	12 (24.5%)		
非相關科系所	32 (31.7%)	18 (34.6%)	14 (28.6%)		
年齡 <sup>a</sup>				0.09	.958
21-30 歲	48 (47.5%)	25 (48.1%)	23 (46.9%)		
31-40 歲	42 (41.6%)	21 (40.4%)	21 (42.9%)		
41 歲以上	11 (10.9%)	6 (11.5%)	5 (10.2%)		
專業年資 <sup>a</sup>	4.75 ± 3.87	4.65 ± 3.66	4.85 ± 4.13	0.08	.960
1-2 年	35 (34.7%)	18 (34.6%)	17 (34.7%)		
3-5 年	28 (27.7%)	15 (28.8%)	13 (26.5%)		
6 年以上	38 (37.6%)	19 (36.5%)	19 (38.8%)		

註：類別變項呈現方式為人數（百分比），連續變項呈現方式為平均數±標準差

<sup>a</sup>為採用卡方檢定；<sup>b</sup>為採用費雪精確性檢定

## 二、受試者量表分數情形

從表 4-1-2 可知經 SFBT 訓練後不論是後測或追蹤測，所測得的專業承諾量表與輔導自我效能分數均高於前測分數。專業承諾量表中，本研究受試者實驗組本身專業承諾分數平均數為 3.96 分、控制組 3.88 分。經 SFBT 訓練後，實驗組後測平均數為 4.09 分、控制組為 3.95 分。SFBT 訓練一個月後，實驗組追蹤測平均數

為 4.06 分、控制組為 3.92 分。輔導自我效能量表中，本研究受試者實驗組本身輔導自我效能分數平均數為 4.03 分、控制組 4.06 分。經 SFBT 訓練後，實驗組後測平均數為 4.29 分、控制組為 4.14 分。SFBT 訓練一個月後，實驗組追蹤測平均數為 4.30 分、控制組為 4.14 分。

表 4-1-2 兩量表前後測、追蹤測之平均數、標準差一覽表

層面	組別	前測		後測		追蹤測	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>
整體專業承諾	實驗組	3.96	.41	4.09	.04	4.06	.04
	控制組	3.88	.48	3.95	.04	3.92	.04
整體輔導自我效能感	實驗組	4.03	.42	4.29	.04	4.30	.051
	控制組	4.06	.42	4.14	.05	4.14	.053

註：實驗組  $N = 52$ ，控制組  $N = 49$

## 第二節 專業承諾量表立即效果

在本節中以單因子共變數(one way analysis of covariance; one way ANCOVA)，去探討不同組別的受訪者（實驗組、控制組），在專任輔導教師專業承諾量表效標變項之前測與後測差異情形。以前測分數為共變數，受試者組別為自變數，對後測分數進行共變數分析。

在進行共變數分析之前，將先進行「迴歸係數同質性檢定」，以檢查資料適不適合進行共變數分析。若迴歸係數同質，可繼續進行單因子共變數分析；若迴歸係數不同質，則必須進行詹森內曼法（Johnson–Neyman method）的分析。以下就迴歸係數同質性檢定及共變數分析結果說明之：

### 一、迴歸係數同質性檢定

如表 4-2-1 所示，專業承諾量表的迴歸係數同質性檢定，已達顯著水準， $F = 11.39$ ， $p < .01$ ，表示二組的斜率不同，不符合迴歸係數同質的基本假定，必須進行詹森內曼法的分析。

表 4-2-1 「專業承諾」後測之迴歸係數同質性摘要表

變異數來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
專業承諾前測	12.18	1	12.18	200.01
組別	.82	1	.82	13.43
交互作用	.69	1	.69	11.39**
誤差	5.91	97	.06	
校正後的總數	20.85	100		

\*\*  $p < .01$ .

## 二、詹森內曼法

由於專業承諾量表的迴歸係數不具同質性，因此進行詹森內曼法（林清山，1995）分析，結果如圖 4-2-1 所示，其中，圖表所示，橫軸為前測分數、縱軸為後測分數。當受試者前測分數低於 4.03 時，有 60 位（59.41%）受試者落於此區間，實驗組在後測分數的表現高於控制組；而當前測分數高於 4.03 時，兩組在後測分數上沒有顯著差異。因此 SFBT 訓練比較適合專業承諾低者，對於原本專業承諾較高者，實驗組與控制組的後測無差異。也就是說當受試者原先專業承諾低於 4.03 時，SFBT 訓練對國中專輔教師之專業承諾有立即效果。

因此，當前測分數低於 4.03 時，假設一：「實驗組的國中專輔教師，參與 SFBT 訓練的實驗處理後，專業承諾量表的得分顯著高於控制組」獲得支持。



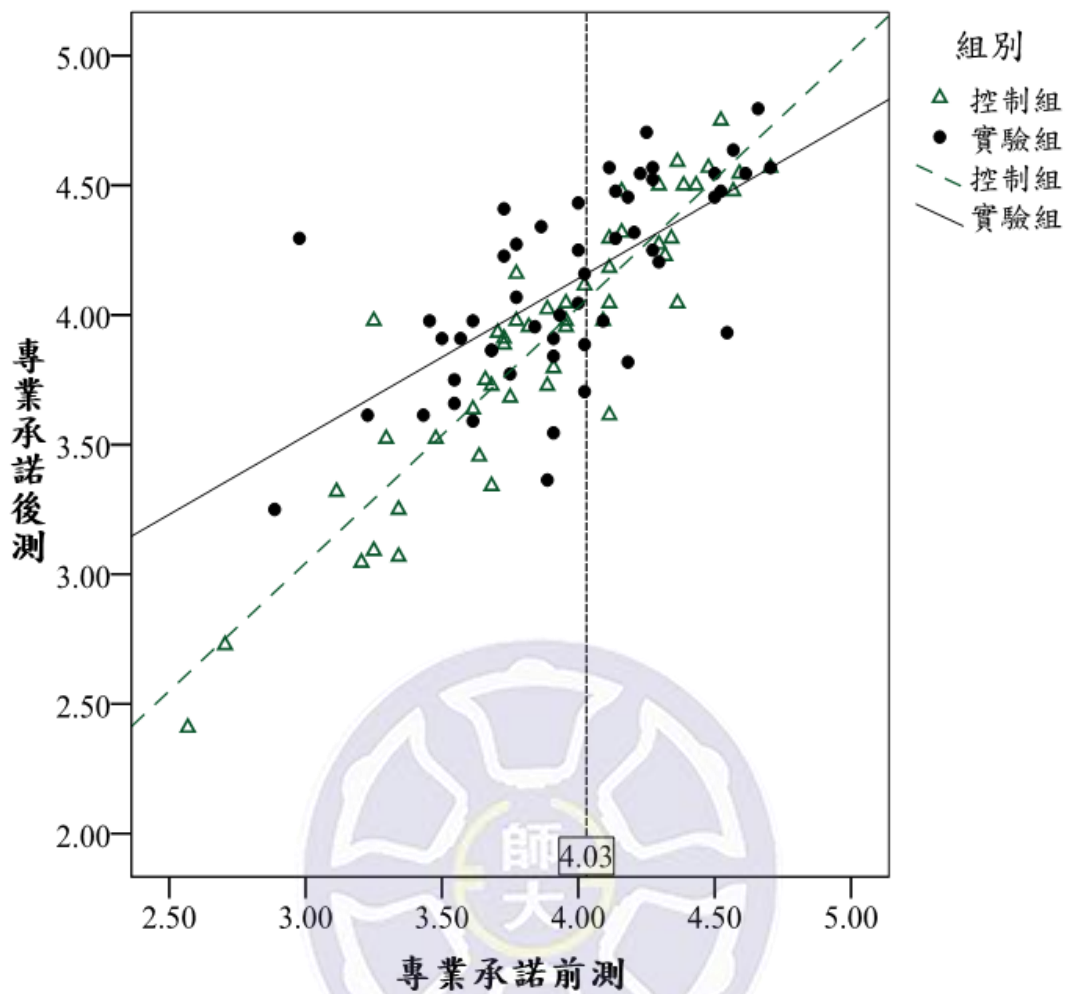


圖 4-2-1 「專業承諾」前、後測之詹森內曼法分析

### 第三節 輔導自我效能感的立即效果

在本節中仍以單因子共變數 (one way analysis of covariance, one way ANCOVA)，去探討不同組別的受訪者 (實驗組、控制組)，在輔導自我效能量表效標變項之前測與後測差異情形。以前測分數為共變數，受試者分組為自變數，對後測分數進行共變數分析。

#### 一、迴歸係數同質性檢定

如表 4-3-1 所示，輔導自我效能感量表的迴歸係數同質性檢定未達顯著水準， $F = 0.54$ ， $p > .05$ ，表示二組的斜率可視為相同，符合迴歸係數同質的基本假定，

代表此量表之前、後測分數的關係不會因為組別的不同而有差異，即以此輔導自我效能量表的前測分數來預測後測分數所得到之二條迴歸線的迴歸係數相同，因此可以繼續進行共變數分析。

表 4-3-1 「輔導自我效能感」後測之迴歸係數同質性摘要表

變異數來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
輔導自我效能前測	5.30	1	5.30	52.05
組別	.10	1	.10	.94
交互作用	.06	1	.06	.54
誤差	9.87	97	.10	
校正後的總數	15.65	100		

## 二、共變數分析

如表 4-3-2 所示，發現「輔導自我效能」表現中，組別之主要效果達統計顯著 ( $F = 5.46, p < .05$ )，且效果量  $\eta^2 = .053$ ，根據 Cohen(1992) 及 Richardson(2011) 屬於小效果量；換言之，經 SFBT 訓練後，實驗組與控制組的受試者在「輔導自我效能」後測表現上有明顯的差異。

從表 4-3-3 可得知，實驗組與控制組在輔導自我效能量表的前後測平均數及標準差。實驗組受試者在「輔導自我效能」的校正後之後測平均數 ( $M = 4.28$ ) 明顯高於控制組 ( $M = 4.15$ )。

因此，假設二：「實驗組的國中專輔教師，參與 SFBT 訓練的實驗處理後，在輔導自我效能量表的得分顯著高於控制組。」獲得支持。

表4-3-2 「輔導自我效能感」後測之單因子共變數分析摘要表

變異數來源	型III平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	效果量 $\eta_p^2$
輔導自我效能感前測	5.27	1	5.27	51.99***	.347
組別	0.55	1	0.55	5.46*	.053
誤差	9.93	98	0.10		
校正後的總數	15.65	100			

\* $p < .05$ . \*\*\*  $p < .001$ .

表 4-3-3 「輔導自我效能感」之前後測與調整後後測之平均數、標準差摘要表

層面	組別	前測		後測(校正前)		後測(校正後)	
		M	SD	M	SD	M	SE
整體輔導自我效能感	實驗組	4.03	.42	4.29	.04	4.28	.35
	控制組	4.06	.42	4.14	.05	4.15	.43

註：實驗組  $N = 52$ ，控制組  $N = 49$

#### 第四節 專業承諾的追蹤測效果

在本節中仍以單因子共變數 (one way analysis of covariance; one way ANCOVA)，去探討不同組別的受訪者 (實驗組、控制組)，在專業承諾量表效標變項之前測與追蹤測差異情形。以受試者分組組別為自變數，前測分數為共變數，對追蹤測分數進行共變數分析。

##### 一、迴歸係數同質性檢定

如表 4-4-1 所示，「專業承諾」的迴歸係數同質性檢定， $F = 9.79$  ( $p < .01$ )，達顯著水準，表示二組的斜率不同，不符合迴歸係數同質的基本假設，必須進行詹森內曼法的分析。

表 4-4-1 新北市「專業承諾」追蹤測之迴歸係數同質性摘要表

變異數來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
專業承諾前測	13.32	1	13.32	165.88
組別	.92	1	.93	11.53
交互作用	.79	1	.79	9.79**
誤差	7.79	97	.08	
校正後的總數	24.19	100		

\*\*  $p < .01$ .

## 二、詹森內曼法

由於「專業承諾」的迴歸係數不同質，因此進行詹森內曼法分析。如圖 4-4-1，當受試者前測分數低於 4.01 時，實驗組在追蹤測分數的表現高於控制組，在此區間有 56 位受試者（55.45%）；而當前測分數高於 4.01 時，實驗組與對照組在追蹤測得分上沒有顯著性差異。因此 SFBT 訓練比較適合專業承諾前測分數較低之受試者，也就是說當受試者專業承諾前測分數低於 4.01 時，SFBT 訓練一個月後對於專輔教師之專業承諾有追蹤成效。

綜上所述，當受試者專業承諾低於 4.01 時，假設三：「實驗組的國中專輔教師，參與 SFBT 訓練的實驗處理一個月後，在專業承諾量表的得分顯著高於控制組。」獲得支持。

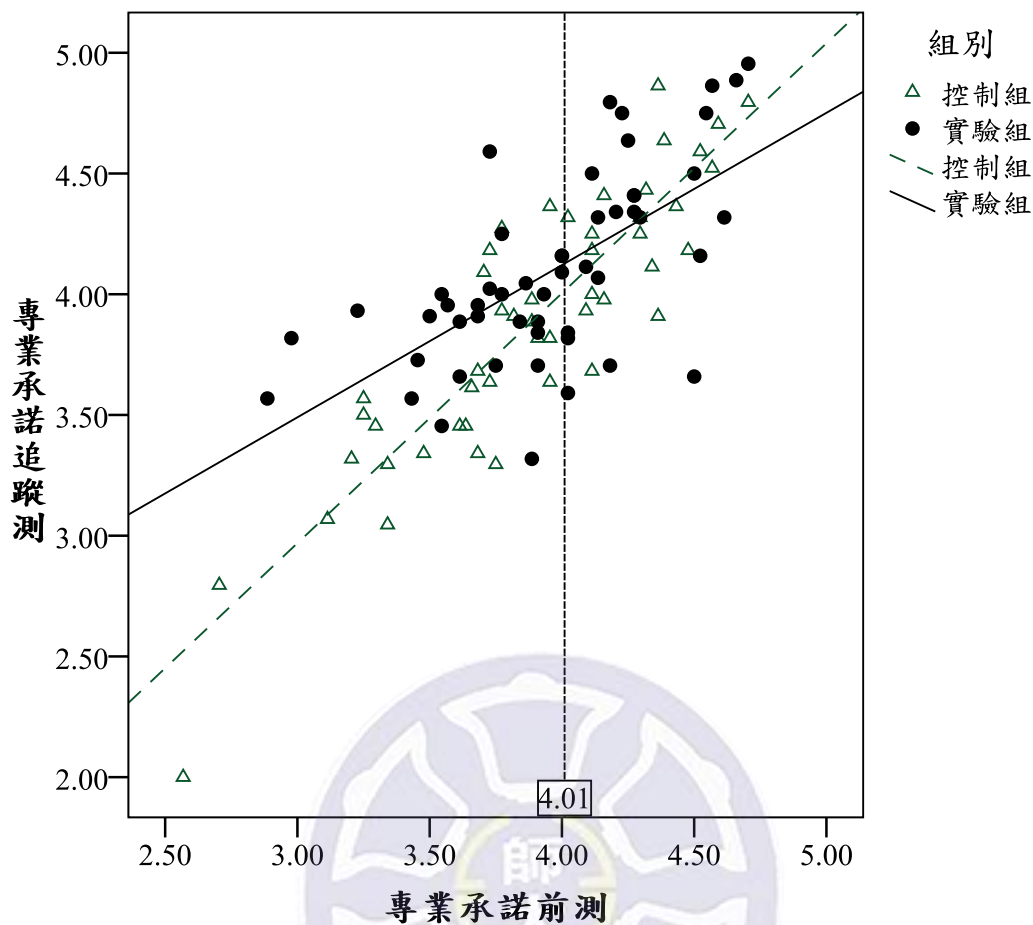


圖 4-4-1 「專業承諾」前、追蹤測之詹森內曼法分析

### 第五節 輔導自我效能感的追蹤測效果

在本節中仍以單因子共變數 (one way analysis of covariance; one way ANCOVA)，去探討不同組別的受訪者 (實驗組、控制組)，在輔導自我效能量表效標變項之前測與追蹤測差異情形。以受試者分組為自變數，前測分數為共變數，對追蹤測分數進行共變數分析。

#### 一、迴歸係數同質性檢定

如表 4-5-1 所示，輔導自我效能的迴歸係數同質性檢定，未達統計顯著性， $F = 2.93, p > .05$ ，表示可視為二組的斜率相同，符合迴歸係數同質的基本假設，代表此量表前、追蹤測分數的關係不會因為組別不一樣而有差異，即以此量表的前



測分數來預測追蹤測分數所得到之二條迴歸線的迴歸係數相同，所以接下來繼續共變數分析。

表 4-5-1 「輔導自我效能感」追蹤測之迴歸係數同質性摘要表

變異數來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
輔導自我效能前測	5.89	1	5.89	43.81
組別	.50	1	.50	3.72
交互作用	.39	1	.39	2.93
誤差	13.05	97	.14	
校正後的總數	19.77	100		

## 二、共變數分析

如表 4-5-2 所示，在「輔導自我效能」表現中，組別之主要效果達統計顯著 ( $F = 4.69, p < .05$ )，且效果量  $\eta^2 = .046$ ，根據 Cohen (1992) 及 Richardson (2011) 屬於小效果量。；換言之，經 SFBT 訓練一個後，實驗組與控制組的受試者在「輔導自我效能」追蹤測表現上有明顯的差異。

從表 4-5-3 可得知，實驗組與控制組在輔導自我效能量表前測與追蹤測的平均數及標準差。實驗組受試者在「輔導自我效能」的校正後追蹤測平均數 ( $M = 4.29$ ) 明顯高於控制組 ( $M = 4.15$ )。

因此，假設四：「實驗組的國中專輔教師，參與 SFBT 訓練的實驗處理一個月後，在輔導自我效能感量表的得分顯著高於控制組。」獲得支持。

表 4-5-2 「輔導自我效能」追蹤測之單因子共變數分析摘要表

變異數來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	效果量 $\eta_p^2$
整體輔導自我效能感前測	5.79	1	5.79	42.24***	.301
組別	0.64	1	0.64	4.69*	.046
誤差	13.44	98	0.14		
校正後的總數	19.77	100			

\* $p < .05$ . \*\*\* $p < .001$ .

表 4-5-3 「輔導自我效能」之前測、追蹤測與調整後追蹤測之平均數、標準差摘要表

層面	組別	前測		追蹤測(校正前)		追蹤測(校正後)	
		M	SD	M	SD	M	SE
整體輔導自我效能感	實驗組	4.03	.42	4.30	.051	4.29	.37
	控制組	4.06	.42	4.14	.053	4.15	.51

註：實驗組  $N = 52$ ，控制組  $N = 49$



## 第五章 討論

本章依據文獻探討相關理論與研究結果進行分析，將之分為以下兩大部分來加以討論：第一部分，針對 SFBT 訓練對國中專輔教師專業承諾之成效進行討論；第二部分，針對 SFBT 訓練對國中專輔教師輔導自我效能之成效進行討論。其詳述內容如下：

### 第一節 焦點解決短期諮商訓練對國中專輔教師專業承諾之成效

本節依據研究結果，針對 SFBT 訓練對國中專輔教師在專業承諾成效進行綜合性討論。以新北市與桃竹苗國中專輔教師在「專業承諾量表」之前、後測與追蹤測分數，進行分析與討論。

研究結果顯示，當受試者的專業承諾低時，經 SFBT 訓練可有效提升專業承諾立即與追蹤效果。不管是對後測或對追蹤測分數進行共變數分析，均因「專業承諾」量表結果的迴歸係數同質性檢定達顯著水準，不符合迴歸係數同質的基本假設，必須進行詹森內曼法的分析。當前測分數低於 4.03，實驗組在後測分數的表現高於控制組，有 60 位(59.41%)受試者前測分數低於 4.03；此時，也就是說 SFBT 訓練對國中專輔教師專業承諾有立即性果。當前測分數低於 4.01，實驗組在追蹤測分數的表現高於控制組，有 56 位(55.45%)受試者前測分數低於 4.01；此時，也就是說 SFBT 訓練一個月後對專輔教師專業承諾有追蹤效果。針對研究結果，提出以下討論：

#### 一、受試者原本專業承諾高低會影響 SFBT 訓練對專業承諾成效的因素探討

受試者專業承諾前測分數低分，經 SFBT 訓練後對專業承諾有立即與追蹤效果；專業承諾前測分數高分，則經 SFBT 訓練後，控制組與實驗組在後測與追蹤測得分上沒有顯著性差異。對於受試者原本專業承諾高低會影響 SFBT 訓練對專業承諾之成效，推測原因如下。

##### (一) 受試者本身專業經驗對專業承諾的影響

本研究發現 101 位受試者中，1~2 年新手國中專輔教師有 35 人 (34.7%)，佔第二高比例，而具 6 年以上輔導專業經驗者有 38 人 (37.6%) 為最多數。李嫦孺 (2006)、劉泳君 (2015)、趙慧芳 (2010)、廖琬欣 (2009)、蔡韻瓊 (2008)、劉福鎔 (2006)、蘇寶珠 (2005)、陳勝福 (2005)、許清勇 (2001)、黃國隆 (1986) 等發現服務年資愈高其專業承諾愈高，本研究有 37.6% 專業經驗 6 年以上，之所以願意從事輔導工作這麼多年，可以推測這些專業經驗豐富的受試者早已對輔導專業工作具備高認同感、高投入度與高留業傾向，以致造成量表分數已達天花板效應、難以有顯著提升效果。

專業承諾會影響著個人對自己專業的認同、專業投入度及個人因工作而產生的滿足愉悅感，甚至左右了在此崗位上的留業情形。而林育鑫 (2014) 與蔡美娟 (2015) 發現專輔教師許多來自新手，不僅實務經驗不充足，且過去學習無法與實務做連結，故能力無法滿足工作現場，影響了工作滿意度與留業意願。而本研究受試者有 34.7% 大學畢業後隨即擔任國中專輔教師，這些新手專輔教師可能也正面臨著對專業工作的認同掙扎與實務挑戰，故可以推測這群新手受試者專業承諾分數不會過高，經 SFBT 訓練後，立即感受到被大大賦能提升信心，並學習正向看待自己的工作表現，可有效提升工作愉悅感，與對專業進修的高度認同。經 SFBT 訓練獲得實務上的指導與技術學習，回到職場應用後可望感受到能力的大幅提升，有機會獲得他人肯定，進而提升專業承諾追蹤效果。

## (二) 過去學習經驗對於 SFBT 學習的衝擊

本研究受試者中不乏 40 歲以上 (10.9%)、3 年以上專業經驗 (65.3%) 和碩士學歷 (35.6%) 者，可以推測這些受試者過去已有習慣使用的諮商取向與工作模式，如此將影響對 SFBT 的學習速度，若慣用的諮商學派是傳統取向，將與後現代學派的哲學精神相互衝擊，內心矛盾，在實務運用時恐怕會躊躇該採用哪一取向，反而無法得心應手。對於這類受試者接受 SFBT 訓練恐怕影響效果有限，甚至反而產生消弱效果。而年輕、資淺的受試者如同海綿般吸收 SFBT 的理論與技術，願意主



動應用與實務場域，訓練效果內化與學習遷移較易達成。

### (三) 研究工具的適切性

- 1.若受試者原本專業承諾已高，難有大幅度顯著提升。本研究工具均為5點量表，最高分5分，若本研究受試者原本的專業承諾度已超過4分，已屬高分，即使經SFBT訓練後感受到對專業承諾上的提升，但在分數上能再進步的空間不大，天花板效應下，難以達統計上的顯著差異。故，專業承諾前測低分受試者才有機會顯示出可達統計上顯著差異的進步。
- 2.專業承諾高分者成效不顯著可能與量表有關。本研究工具是以一般教師專業承諾為理論基礎，並採據高中職校學生輔導相關法規和工作實務編製的，是對工作狀態及對自己專業認同度、工作愉悅度的主觀感受進行評分，本研究結果已有約40%受試者前測分數已達4分以上高分，顯見在工作上的愉悅度、認同感與投入度等主觀感受已達穩定，須有大幅度感受變化才會呈現大幅度的分數變化。但就整體面看，即使受試者感到訓練後有所收穫與成長，但可能仍對自己在整體輔導工作上的表現感到無大幅度進步。再者，本問卷問句有些需獲得他人肯定的題目，例如：「同事對我在輔導工作的表現持肯定的態度」、「學生會因我的協助而感激我」，在接受訓練期間或訓練後一個月內，不見得能有大幅度改變而引起他人注意、獲得他人正向回饋。而且，專業倫理是從事輔導專業工作者必須遵守信奉的信念，例如：「我總是把學生的權益擺在第一位」、「我會信守輔導相關的倫理守則」，此類題目作答時依文化考量，可以想見分數即屬高分，難以再呈現大幅度的進步。

本研究工具非針對SFBT內涵與訓練課程內容成效設計的量表內容，是否能具體檢測出受試者的進步程度仍有待檢驗。不同的理論基礎，所採取的觀點難免有所差異，若能有針對SFBT理論架構設計的研究工具，既能清楚呈現出SBFT訓練後的成效，亦可同步檢驗訓練設計是否合宜。

### (四) 組織文化的因素干擾

個人背景因素（教學效能、心理契約、工作價值觀等）和學校環境因素（校長教學領導、學校組織文化、組織結構等）影響教師專業承諾的發展（陳勝福，2005）。林清文（2008）研究發現影響高中職輔導教師專業承諾的因素，最主要因素是學校組織的氣氛，其次是工作滿意，最後為角色上的壓力（角色模糊、角色衝突、角色過度負荷），顯見欲提升專業承諾不可輕忽組織文化的干擾狀況。而本研究未針對學校組織、工作內涵和所承受的工作壓力進行調查與差異比較，無法得知組織文化的干擾效果。

## 二、SFBT 訓練內容對專業承諾的提升因素

專業承諾是指輔導教師對自己所從事的輔導專業工作的認同度與投入度，是輔導教師專業精神的一種具體展現，專業承諾高的輔導教師願意為輔導專業積極努力，且具有積極行動的傾向與恆久投入的態度（劉福鎔、林清文，2008）。也就是說國中專輔教師若有高度專業承諾，可以推測具備完成專業工作的專業精神，對輔導工作是願意積極且認真投入的，因此可以在學校環境中獲得更大的工作滿足感，更樂於從事此專業工作，進而引發出更多的專業承諾，也更能向他人證明學校輔導人員的專業價值所在。

本研究結果為 SFBT 訓練可提升專輔教師專業承諾，與陳慧足（2005）、Pelsma（2000）、Johnson 等人（1997）、宋宥賢（2016）、許維素和游于萱（2017）、郭洪國雄（2004）研究結果有相似效果，SFBT 不僅容易學習，更可有效提高輔導教師的正向、積極、樂觀的工作態度，在實務工作中也容易運用，也能學會調適工作壓力，進而提升專業自我期許及認同感，如此將有助於輔導教師於教育現場的投入與動力，使其更能勝任角色工作，而學生與家長感受到受訓輔導教師的效能有明顯地提升，同時，提升學校輔導工作諮商效能與人力資源（如行政效率與夥伴關係）及未來面對輔導工作之信心指數。SFBT 訓練可提升專輔教師工作愉悅感、滿足感而樂於投入工作，且專業承諾與輔導自我效能呈正向關係，專輔教師自我效能感提升，專業承諾自然同步提升。以下針對本研究 SFBT 訓練可提升專業

承諾成效之因素嘗試進行推論：

**(一) 訓練內容提供輔導教師專業職能與角色定位、分工，新框架使之產生對輔導專業的認同感**

羅培玲（2007）指出，輔導教師必須隨著學校系統的運作需求，釐清自我專業角色定位及角色任務，否則無法符合現實環境的需求，導致專業地位遭到質疑，在角色的實踐上也無法得到成就感，也會因為工作壓力而產生工作倦怠感。劉福鎔、林清文（2007、2008）亦提出，高中職輔導教師在多元且複雜的角色之下，長期面臨角色衝突、角色模糊與角色過度負荷等壓力困境，既有害於輔導教師身心健康，更容易形成專業耗竭，影響工作投入。故，本研究訓練方案中含有「學校輔導教師之工作內容、專業定位、專業職能與困境」，例如初階課程：「輔導教師的角色與工作任務以及與焦點解決的關係」、進階課程：「校園危機處理的系統合作與轉介、SFBT 系統觀」。實驗組受試者學到相對應的知能，對於專輔教師專業職能與角色定位有了再建構，清晰的角色定位與分工。

學校輔導工作不同於諮商中心，是需要納入系統合作的。在瞭解學校專輔教師的角色定位後，受訓者開始能用一種新的、有別於其他專業助人者的框架看待自己或其他兼任輔導教師的工作，不再以諮商師的框架看待自己的工作價值，而是以專輔教師的新框架看待，也因此對此職位產生認同感與重視，肯定學校輔導工作的專業與不可替代性，有助專業認同與工作愉悅感。

**(二) 正向哲學觀點改變專輔教師眼光與看到資源和優勢的可行處，促使產生工作滿意度、熱情，感到愉快，預防工作倦怠**

SFBT 的正向哲學觀點改變可謂是一種視框的轉換，用一種問題解決、系統觀且正向的視角在看待個案。包含能站在一種未知的立場，拋開指導性與預設立場，去真實瞭解個案的需要與目標。不同於問題取向的挑錯哲學，SFBT 用一種看到優勢和資源的角度，與個案共同在困境中看到可能性，找到能繼續往下走的一小步目標或策略並鼓勵嘗試。可以推知，當專輔教師不再常遇到瓶頸、不知所措，反

而是透過具體行動與目標一小步的概念促使個案產生改變，如此可提高專輔教師對自身工作的滿意度與愉悅感，更激發熱情與投入度。

同時，SFBT 訓練能夠協助專輔教師運用正向架構來看待自我的工作，將能量從負面情緒中轉移至現實可行的行動，並能夠尋找系統中的資源與支援以解決目前的工作困境，能有效預防與降低輔導教師工作倦怠。

### **(三) 融入 SFBT 系統觀與特色主題，強化系統合作與彼此認識，有助提升工作愉悅感、專業認同與專業投入，獲得同儕支持與肯定，留業傾向更加提高**

SFBT 將個案視為系統中的一環，視其行為為系統中成員互動的結果，並相信小改變將帶來滾雪球效應的大改變，一個部分的小改變自然會帶動系統中其他部分的改變。而在學校裡，學校就是一個系統，學生為系統中的一環，家長、導師、科任老師、行政人員更是系統中的部分，因此只要是環境中的其中一角色改變，皆有可能透過與個案互動產生相互影響。而學校輔導教師本身即需以多元角色帶入學校系統觀來實施輔導工作。學校系統觀指的是對學校的獨特性及特殊文化性有所掌握與瞭解（許維素，2005），更能對於系統上的動力有所判讀，進而針對系統層次提供處遇方案，因此本研究訓練不只著重在理論與技術的傳授，更透過獨特的迴響團隊、個案會議進程序、WOWW 方案與親師諮詢模式，讓專輔教師了解所提供的服務不僅限於直接服務，扮演推動系統工作的間接推手更是重要，有助專輔教師更融入系統，強化系統合作與彼此認識、肯定，以助其在校園系統中能扮演好畫龍點睛的小小螺絲釘。同時，以實務經驗而言，系統上的環境改善，專輔教師獲得肯定，將有助提升工作愉悅感、專業認同與專業投入，同時，環境友善、同儕與主管支持度提高，自然留業傾向提高，如此可以推知 SFBT 促進系統合作的概念與實務模式將有助提升專業承諾。



## 第二節 SFBT 訓練對國中專輔教師輔導自我效能之成效

本節依據研究結果，針對 SFBT 訓練對國中專輔教師在輔導自我效能成效上進行綜合性討論。以新北市與桃竹苗國中專輔教師在「輔導自我效能」之前、後測與追蹤測分數，進行分析與討論。

研究結果顯示，經 SFBT 訓練後，實驗組與控制組的受試者在「輔導自我效能」後測表現上有明顯的差異，意即 SFBT 訓練對輔導自我效能有立即成效。追蹤測的部分，實驗組與控制組的受試者在「輔導自我效能」追蹤測表現上也有明顯的差異，意即 SFBT 訓練一個月對輔導自我效能有追蹤效果，本研究結果與 Johnson 等人（1997）、Urbani & Smith（2002）、郭洪國雄（2004）、陳慧足（2005）、鍾成鴻（2011）、游于萱（2014）一致，在增進諮商技巧與歷程效能、輔導自我效能上均有提升效果。

針對以上研究結果進行討論，SFBT 訓練可有效提升國中專輔教師輔導自我效能的立即與追蹤效果，原因推測有：

### 一、訓練內容結合多元形式，整合理論與實務，與本研究工具的內涵相互呼應

本研究工具以學校輔導工作內涵為基礎，了解輔導教師在推展輔導工作時，對自己輔導專業能力的信念，主要分為：助人技巧的運用、自我覺察與多元尊重、諮商歷程的經營危機事件的處理效能、輔導網絡與資源運用的效能、學校系統中的溝通效能。而本研究所設計的訓練內容同樣也是以學校實務工作為基準，介紹 SFBT 的理論與技術如何應用於學校內常遇到的狀況，訓練內容均與本研究工具-輔導自我效能量表的六個層次相呼應，例如「初階課程介紹 SFBT 各項技巧、讚美的運用、與進階訓練的非自願個案輔導」呼應「助人技巧的運用」層次，「進階課程介紹 SFBT 每一次晤談、結案的精神與技巧、EARS」呼應「諮商歷程的經營」層次，「談校園危機處理、非自願個案輔導、罷凌、WOWW、減壓團體等班級事件處理」呼應「危機事件的處理效能、學校系統中的溝通效能」層次，「從 SFBT 談家長與教師諮詢、同儕支持團體與個案研討會議的進行」呼應「自我覺察與多



元尊重、學校系統中的溝通效能、輔導網絡與資源運用的效能」三層次。

同時，訓練形式採講述、示範、演練、案例練習、小組討論、分享、課後作業、實作等多元形式，結合理論、實例與練習，8天訓練豐富完整又切合實務需求，可促進受試者的內化學習效果。

## 二、訓練內容重視「如何處理」，貼近實際、務求實效，增進危機事件的處理效能

本研究訓練內容的安排相當貼近實務，危機事件處理、霸凌事件班級輔導、藥物濫用與非自願個案等，無論是教材中的內涵、演練的題材、講師上課舉的例子，都相當貼近受試者在學校場域中會遇到的事件。也因為訓練內容與實際學校輔導工作場域的貼近性，受試者能夠較輕易地將所學實施於實際的工作場域中，增進學習遷移，有助訓練後延續追蹤效果。

此結果與郭洪國雄（2004）研究結果相符，該研究邀請八名國中輔導教師，以小班教學的型式，規劃並實施六週八個單元總計二十個小時的一系列SFBT訓練課程，兼重講授、分享、討論、技巧示範、角色扮演以及個案問題解決等之方案設計。該研究發現透過訓練確實增進了國中輔導教師面對未來輔導工作之信心指數並增進了教師諮商效能以及應用SFBT於未來輔導工作之信心指數，隨著訓練的進行呈現提升的趨勢。而本研究訓練內容與郭洪國雄（2004）訓練內容相較，不只是提供理論與技巧訓練，更因應輔導法規新規範與社會議題變遷，增加目前實務場域所需的角色分工釐清、實務議題應用與系統合作模式。

而本訓練內容與大學諮商系所課程內容的差別在於心理諮商系所開設的課程著重在諮商專業知能，對於規劃組織能力、系統合作、班級經營與諮詢服務相關的知能涉及極為有限（洪莉竹，2005）。在大學的養成訓練中，學生只學習到「輔導專業是什麼、做什麼」，而沒有學習到如何在學校組織中藉由行政與人際運作來推展輔導工作（陳秉華、許維素，1999）。同時，更沒有專章說明學校人員與兼任輔導教師、專輔教師間的分工與角色任務。另一方面，教育場域的變化快速，學校輔導裡的社會或情緒問題的學生也在這20年來大量增加（Musheno & Albert,

2002)，危機事件層出不窮，專輔教師應變能力更需提升，以面對真實情境中發生的各種問題。本研究訓練內容對象為國中專輔教師，目的即在幫助這群學校輔導新尖兵除了對自身諮商專業更有自信外，更能運用 SFBT 模式與精神，快速於第一線場域工作，融入學校文化，促進系統合作與支持，進而願意積極應變各式學生問題，故本研究訓練內容著重在「如何處理」，貼近實際、務求實效。參與的專輔教師願意在百忙中前來參加 8 天共 48 小時課程，想必除了本身對 SFBT 的興趣外，在實務場域中可能遇到困頓，急欲尋求解惑，想知道如何「處理」使危機有所進展。這樣的需求正好與本研究實務訓練內容不謀而合，更易獲得專業訓練的滿足感與效能感。

### **三、習得 SFBT 之精神與概念，增進諮商歷程的經營效能**

SFBT 除了技巧與問句讓人覺得易懂好學外，實務中，讚美也常帶來意想不到的效果。SFBT 的讚美包含直接讚美、間接讚美與自我讚美，是一種正向的回應，常能讓個案或諮詢者放下焦慮等負向情緒，帶來正面能量。而 SFBT 其背後的哲學精神用一種看到資源和優勢的角度，與個案共同在困境中看到可能性，找到能繼續往下走的一小步並鼓勵嘗試，內化正向自我對話。在整個訓練過程中，專輔教師獲得賦能感，學習到 SFBT 的精神與概念，感受到更容易與個案建立關係、更懂得如何回應與目標建立，相信專輔教師會更願意持續學習遷移，長期應用 SFBT 於輔導工作中，提升立即與追蹤輔導效能。

### **四、SFBT 系統觀有助降低環境阻礙，快速提高學校系統中的溝通效能**

學校輔導工作是需要具備系統觀的（許維素，2005）。訓練方案中的系統觀，能讓專輔教師用系統的軸線串起自己從事輔導工作的經驗，可看見學校系統中不僅有輔導教師，還包含個案（學生）、行政、同事、家長等不同角色，協助受試者將專輔教師角色定位看得更清楚，提升視野的高度，進而以較宏觀的視野，看見學校裡潛在的資源與限制，以專輔教師於學校系統中的溝通效能更有信心。

同時，當專輔教師能帶有系統觀從事諮詢或執行個案會議、迴響團體時，強

調賦能與動能，是很行動導向的，一方面讚美增進導師、其他教師或家長的賦能，另一方面提醒著能多做有效的、一小步的具體目標，陪伴諮詢者以不同層次的視野一同擴展知覺，也能更同理、更瞭解諮詢者處於系統中的難處與阻礙，促進彼此的關係，同時，也能一併將 SFBT 的理念與技巧灌輸給諮詢者，使之對個案概念化與輔導策略具有共識，更利於合作，同步增進專輔教師與系統其他合作人員的自我效能。一個諮商學派能否長期被應用於實務場域中，是否能被系統看到其功能是一大主因，因此可以推測，SFBT 訓練可以讓專輔教師在輔導自我效能上獲得追蹤效果，其系統觀有助提昇學校系統中的溝通效能是重要因素。

#### **五、同儕互動因素：提供支持與互助，切合「自我覺察與多元尊重」內涵**

本研究受試者皆為學校專輔教師，彼此特質與工作場域的同質性高，故會面對許多類似的議題與挑戰，很容易就能同理彼此的處境，在情感上能有一種普同感與支持性。同時，運用 SFBT 著重正向肯定，無面質或挑戰之特色，也易於建立受試者間互相信任、支持的凝聚力；同儕間的分享、解惑與提供資源就相對重要，加上彼此的相互分享與協助能夠擴展受試者的思考脈絡，提供自我覺察，並可協助受試者從分享中擷取解決之道與多元尊重，如此與輔導自我效能的「自我覺察與多元尊重內涵」相輔相成。

#### **六、量表工具可真實反映受試者狀態**

本研究輔導自我效能量表編製時，為避免天花板效應而加入了複雜的諮商行為與具挑戰性的事件，例如「危機處理的效能」、「自我覺察與多元尊重」與「學校系統中的溝通效能」，以評量受試者的輔導自我效能，得以測出受試者真實的成效。

### **第三節 小結**

本研究訓練設計多達8日，從表2-4-4可知，國內相關研究訓練時數多採12~28小時，內容主要為理論與技巧的訓練，進行方式為講授、演練和角色扮演等多元形式，整合理論與實務，以增進受試者的精熟學習。而本研究對象為主責二三級

預防的專輔教師，工作挑戰高，需要具備更高的專業知能，故本研究特地邀請國內SFBT專家—許維素老師擔任講師，可以更快對受試者高度挑戰性工作進行深入回應；且訓練內容除了理論與技巧演練外，在進階課程中更增加許多實務所需的主題與系統合作促進方案，例如危機個案、非自願個案、迴響團體、個案會議模式、霸凌支持團體、SFBT應用於教練班級經營介入等等，訓練內容重視「如何處理」，務求貼近實務需求，增進危機事件的處理效能。而經本研究SFBT訓練後，對於本研究專輔教師之專業承諾與輔導自我效能確實有很好的成效，而且專輔教師返回職場應用一個月後，仍有良好的遷移學習效果，可見本研究訓練設計確實符合專輔教師實務需求，不僅能提高專業技能，更有助轉換對個案、對輔導工作的正向觀點，提高對自身從事輔導工作的信心與投入度。而本研究對象多資深輔導教師，能長期投入輔導工作顯見對自身工作的專業認同、輔導能力信心度都高，但經本研究訓練後仍可提升其輔導自我效能感與專業承諾度，可以推測本研究訓練設計多日進階課程確有其專業度與必要性，才能對資深專輔教師與專業承諾度低分者產生成效，可見本研究訓練設計適用對象更廣。

表 4-1-2 可見，本研究受試者專業承諾前測平均分數為 3.96，研究結果是前測分數低於 4.03 時，有 60 位（59.41%）受試者後測有顯著立即效果；受試者前測分數低於 4.01 時，有 56 位（55.45%）受試者有顯著追蹤效果。從研究結果發現專業承諾低分者，經 SFBT 訓練後，前後測與追蹤測達顯著差異，顯見訓練成效與受試者前測分數狀態有關，但前測分數高低是否與年資或其他背景因素有關，本研究尚未進一步探討。故，為了排除受試者原先狀態的干擾，未來研究建議可將受試者專業承諾前測分數分高低分組進行差異分析、相關研究或二因子變異數分析。同時，本研究從專業承諾量表中推測年資深淺對於訓練需求是不同的，但未有進一步研究探討，故未來研究可持續深究年資深淺對於訓練需求上是否不同以及訓練成效如何，以利教育單位設計訓練課程時能有清楚方針。

本研究訓練結果對專輔教師專業承諾與輔導自我效能有提升成效，但此成效



是如何發生的，因無對分量表進行探究，無法得知有高度影響效果是哪些層面或是整體均有提升效果，尤其專業承諾僅對原本低分者有提升效果，若能了解專業承諾度被影響的狀況，對於後續專業承諾研究工具設計與訓練課程安排將有重要的參考價值。





## 第六章 結論與建議

全章共分成三節，第一節說明結論；第二節指出研究限制；在第三節提出建議。

### 第一節 結論

本研究採「不等組前後測」準實驗設計，探討 SFBT 訓練對國中專任輔導教師的專業承諾與輔導自我效能之成效情形，根據第四章的結果分析，進行以下討論：

一、「SFBT 訓練，對國中專任輔導教師在專業承諾上，有立即提升效果」獲得支持。

研究結果顯示，當受試者的專業承諾低時，經 SFBT 訓練可有效提升專業承諾立即效果。對後測分數進行共變數分析，均因「專業承諾」量表結果的迴歸係數同質性檢定達顯著水準，不符合迴歸係數同質的基本假設，必須進行詹森內曼法的分析。當前測分數低於 4.03，實驗組在後測分數的表現高於控制組，有 60 位 (59.41%) 受試者前測分數低於 4.03；此時，也就是說 SFBT 訓練表示對增進國中專任輔導教師之專業承諾有顯著的立即性效果。

當專業承諾量表前測分數低於 4.03 時，假設 1：「實驗組的國中專輔教師，參與 SFBT 訓練的實驗處理後，專業承諾量表的得分顯著高於控制組」獲得支持。

二、「SFBT 訓練後，對國中專任輔導教師在輔導自我效能上，有立即提升效果」獲得支持。

研究結果顯示，經 SFBT 訓練後，實驗組與控制組的受試者在「輔導自我效能」後測表現上有明顯的差異，意即 SFBT 訓練可有效提升輔導自我效能的立即效果。

假設 2：「實驗組的國中專輔教師，參與 SFBT 訓練的實驗處理後，在輔導自我能量表的得分顯著高於控制組。」獲得支持。

三、「SFBT 訓練，對國中專任輔導教師在專業承諾上，具有追蹤效果」獲部分支持。

研究結果顯示，當受試者的專業承諾低時，經 SFBT 訓練可有效提升專業承諾追蹤效果。對追蹤測分數進行共變數分析，因「專業承諾」量表結果的迴歸係數同質性檢定達顯著水準，不符合迴歸係數同質的基本假設，必須進行詹森內曼法的分析。當前測分數低於 4.01，實驗組在追蹤測分數的表現高於控制組，有 56 位 (55.45%) 受試者前測分數低於 4.01；此時，也就是說 SFBT 訓練一個月後仍有助於提升專輔教師專業承諾。

當受試者專業承諾量表前測分數低於 4.01 時，假設 3：「實驗組的國中專輔教師，參與 SFBT 訓練的實驗處理一個月後，在專業承諾量表的得分顯著高於控制組。」獲得支持。

四、「SFBT 訓練，對國中專任輔導教師在輔導自我效能上，具有追蹤效果」獲得支持。

研究結果顯示，經 SFBT 訓練一個月後，實驗組與控制組的受試者在「輔導自我效能」追蹤測表現上有明顯的差異，意即 SFBT 訓練可有效提升輔導自我效能的追蹤效果。

假設 4：「實驗組的國中專輔教師，參與 SFBT 訓練的實驗處理一個月後，在輔導自我效能感量表的得分顯著高於控制組。」獲得支持。

## 第二節 研究限制

### 一、研究對象的限制

本研究所含括之對象僅包含新北市與桃竹苗地區，未能含納全國樣本，可能也因此造成本研究年輕資淺的受試者不多、男性甚少。若能擴及全國，所收納之專輔教師背景性質更多元，更能呈現 SFBT 的適用性。

本研究的研究對象為現職國中專任輔導教師，採自願報名參加，訓練時間為平日與假日，專輔教師在工作、家庭和私人休息時間下仍願意參與多日訓練者有限，原定研究預設年資淺者優先，但最後報名狀況，年輕與資淺者反而不是最多數，未免報名人數過少，最後開放條件為現職國中專輔教師便受理報名，難以就年資、年紀加以篩選，而這些因素可能會影響著對SFBT接受情形以及對專業承諾與輔導自我效能成效高低。

而本研究參與者在專業承諾與輔導自我效能前測分數平均高於3分以上，可見本研究受試者在進入訓練前的心理特質已具備一定程度的強度，恐怕造成天花板效應而無法顯現SFBT訓練後的成效差異。

## 二、研究工具的限制

本問卷為量化研究，無法避免量化研究的可能限制。首先，自我陳述方法受到「社會期許」的影響，可能對個人符合程度的結果偏向高估。且 5 點量表的級距不夠大，容易有天花板效應，難以呈現明顯的訓練前後差異，以致前後測與追蹤測雖有進步，但難以呈現顯著差異。

## 三、訓練時間的安排限制

本研究在了解 SFBT 訓練前後對專業承諾與輔導自我效能的差異，故受試者對 SFBT 的吸收度與應用是否順利將深深影響對自身專業能力與使命感的看法。然，要對 SFBT 有一深入了解且應用自如，需長時間投入學習與內化，並在應用後獲得同儕的肯定始能獲得訓練效果。然而，本研究在訓練日期的安排有其限制：

(一) 受試者有工作有家庭須兼顧，難以安排長期訓練。

(二) 訓練日期比較理想是學習後立即可至實務場域驗證學習效果，每週兩天（星期五、星期六），讓專輔教師們持續接觸新技術與返校應用後與帶領者討論隨時調整作法。但在新北場時，新北市受試者招募後到完成訓練，中間經過寒假，為了不打斷專輔教師們的度假規劃與提高參與意願，所以後半段於寒假期間連續 4 天上課並於課後立即完成後測，此時，專輔教師尚未

立即返校應用獲得正向回饋與深化的機會，開學四週進行追蹤測，專輔教師經過年假想必已出現學習削弱情形，可想而知欲提高專業承諾與輔導自我效能的成效勢必受影響。

(三)本研究受試者來源有新北市與桃竹苗兩地區，為便利實驗組成員參與訓練，實驗處理分兩場次，因不同日期、時間進行實驗處理難免有誤差，此為地域性限制。

#### 四、研究進行時與現今輔導人力的不同造成訓練需求不同

因本研究進行時，校園尚未全面實施專業心理人員(社工與心理師)進駐校園，全國中小學也未完全聘任專輔教師，大型學校更尚未聘用到 2 位專輔教師，故研究進行當時正處於新人力進駐衍生的合作問題尚未清晰狀態，分工角色任務曖昧不清；時至今日，輔導室人力聘用以完備，除了以往的兼任輔導教師、行政團隊與專輔教師，更加入了專任專業輔導人員(駐校社工與心理師)，故處室內角色任務分工的重點不再只是如何與外界合作，更需進行處室內的跨專業合作模式。

同時，隨著社會環境改變，校園輔導問題也有所不同，故研究當時的實務需求會與現今實務需求有所不同，故訓練內容宜再增加其他實務應用。

### 第三節 建議

本研究結果發現 SFBT 訓練確實對國中專輔教師的專業承諾與輔導自我效能具有立即性效果與追蹤性成效，有助提高專輔教師留業意願與積極投入度，於實務場域更加有信心、勇於接受挑戰。因此建議 SFBT 宜多加推廣於校園中，且訓練內容對專業承諾與輔導自我效能有助益的部分應持續納入。以下就研究與實務面提出看法：

#### 一、研究層面

##### (一)擴大未來研究對象

本研究目的在提供一適切有效的訓練課程供專輔教師增能學習，故希望本訓練設計適用全國專輔教師，甚至也適用其他專業輔導人員。而本研究僅對新北市



與桃竹苗地區國中專輔教師進行研究，為了了解 SFBT 訓練課程是否適用各縣市需求，建議未來研究對象可擴大至全國各縣市，甚至增加兼任輔導教師、國小專輔教師、專任專業輔導人員（駐校心理師）或特殊心理狀態者，如生涯疑惑者為研究對象。

## （二）評量工具的調整

本研究採用評量工具量化研究訓練成效，建議可同時加入質性的課程回饋、訪談或受試者自我觀察紀錄，將可更深入了解個人真實的感受、學習效果與更能具體提出建議。

## （三）探討焦點解決訓練在學校輔導實務上的其他功能

本研究主要是探討 SFBT 訓練對國中專輔教師的專業承諾與輔導自我效能的成效，SFBT 訓練是否能提升輔導具體行為是大家關心的，因此建議未來可加入其他研究主題與實務勝任狀況的探討，例如工作滿意度、學習效果等等，甚至可加入探討對負向狀態的削弱狀況，例如離職傾向、挫折忍受力等，以更廣泛探討本研究 SFBT 訓練設計對輔導工作更多元的貢獻與價值。

## （四）增加背景因素影響與分量表探討

本研究發現專業承諾低分者，經 SFBT 訓練後，前後測與追蹤測達顯著差異，顯見訓練成效與受試者前測分數狀態有關。故，為了排除受試者原先狀態的干擾，未來研究建議可將受試者專業承諾前測分數分高低分組進行差異分析或相關研究。

本研究對於受試者的背景因素是否對實驗結果有所干預並未做進一步驗證，故，未來研究可加入年資、地區、心理特質或是學校規模等組織文化做相關研究或差異分析，以更清楚背景因素對訓練成效的影響。

本研究僅對總量表進行統計分析，未來研究可加入各分量表之分析，以更透徹了解 SFBT 訓練對專業承諾與輔導自我效能有效影響的層面是那些，以作為未來訓練設計的參考。



## （五）延長訓練時間

本研究結果發現 SFBT 訓練對於專業承諾與輔導自我效能均有顯著提升效果。但因本研究受試者大多有多年專業經驗與熟悉慣用的學派，難以在短時間的訓練課程內被影響改變自己的諮商模式，學習效果是否能順利遷移至實務場域中難以定論。所以未來研究建議，為了讓受試者有更好的學習效果，建議進行與本研究相關之前後測效果研究的話，訓練時間宜拉長，使受試者潛移默化下產生遷移效果，才容易呈現顯著效果。

## 二、實務層面

本研究結果證實 SFBT 訓練適合推廣於學校系統中。現行專輔教師聘任過於倉促，以至於部分專輔教師並未具備足夠輔導專業來面對日益嚴重的校園問題。而十二年國教推行之際，面對日漸複雜化的校園問題，除了更強化學生生活教育，同時也重視教師專業成長，開始逐步推動各級學校成立教師專業成長團體，政府更明訂規範一般教師每年須至少有 3 小時的輔導知能研習、學校輔導人員一年至少 18 小時輔導知能研習。可見校園中不論是專輔教師或一般教師，均有增進輔導知能的需求，故建議政府單位與各縣市諮商輔導中心可以推廣 SFBT 訓練於校園中，訓練形式可以是增能型態，也可以是新進輔導人員的在職進修，納入現行研習規範中，將有利長期推廣與深耕。

對於 SFBT 訓練內容設計，有以下幾點建議：

### （一）訓練內容宜與時俱進，切合第一實務現場的需求

本研究發現 SFBT 正向哲學觀點與系統觀一改專輔教師坐困愁城的困境，可在短時間內為專輔教師帶來正向思考，強調優點和成功經驗讓專輔教師產生新的看待個案的角度，跳脫過去執著的解決之道，進而積極行動，讓輔導教師獲得賦能感（許維素、蔡秀玲，2011），更重要的是，訓練內容結合理論與實務，提供多項實務重要且棘手議題的處遇方式，有助提升專輔教師問題解決策略與自信心，自然使專輔教師增加工作愉悅感而願意更多的投入與學習。可見本研究 SFBT 訓練

是值得大力推廣到校園，且應持續保留整合理論與實務困境的處遇內容，切合第一實務現場的需求。

然而，因應輔導工作實務議題多元，在有限的時間內難以一一去釐清與討論各式實務困境，更難確保符合每位受試者的需求。故未來訓練內容設計建議可以再加入（1）強化校園三級預防輔導模式與專業輔導人力的角色功能與分工：因應法令變更，輔導室人力除了以往的兼任輔導教師、行政團隊與專輔教師，更加入了專任專業輔導人員（駐校社工與心理師），故處室內角色任務分工的重點不再只是如何與外界合作，更需進行處室內的跨專業合作模式，如何有效納入與現有已運作多年的國中輔導體制相融合，進而發展出更有效能的輔導團隊與三級學校輔導體制。（2）加入其他重大議題：本研究訓練內容提供了危機事件處理、霸凌事件班級輔導、藥物濫用與非自願個案等，確實符合實務需求。因應時代的變遷，學生問題多變，輔導工作多元且複雜，輔導教師需有高深的應變能力，掌握以小搏大的效率與效能原理，方能滿足當今校園內的學生輔導需求。故，增能訓練內容建議除了原先內容外，可再加入情緒障礙、拒學個案、高風險家庭、性侵與家暴目睹兒等學校常見且棘手的重大議題案例。若能再多增加實務議題的輔導處遇與演練於訓練方案中，提升危機事件的處理效能，將可更貼近專輔教師實務上的需求與促進訓練的成效。

## （二）長期訓練或辦理初階、進階研習、督導班與支持團體，延續學習遷移

本研究發現對於慣用諮商學派的養成與內化是需要時間的，而本研究進行了48小時的訓練，對於專業承諾與輔導自我效能的成效雖有顯著，但仍屬小效果量或僅部分有成效，推測時間不足以發生學習遷移是原因之一。因此，建議未來訓練設計宜修改為長期訓練，讓專輔教師有時間慢慢消化、演練與修正，以更增強專輔教師對操作 SFBT 的信心與流暢度，有助減少挫折感，更能正向評價自己的輔導工作，提升自我效能感與維持專業承諾度。

同時，除了立即性的效能，相關政府單位與各縣市諮商輔導中心應重視受訓

效果仍否持續延續。從追蹤測結果發現，SFBT 訓練一個月後仍可提升專輔教師專業承諾、輔導自我效能感，顯見 SFBT 訓練有持續性的成長效果，故 SFBT 訓練是很好的在職訓練方案選擇；但除了建置專業成長團體、工作坊外，亦可辦理長期的支持性或督導團體，使專輔教師或其他專業人員能有不斷反覆練習的機會，並能在督導實務工作遭遇困境時能被支持與協助。而且，透過彼此經驗分享與相互成長可提高受訓者處理校園問題的輔導專業，也可將他校成功經驗帶回，有助各校更加健全三級預防分工與合作的共識。



## 參考文獻

### 中文部份

- 王仁宏 (2003)。從教訓輔三合一談學校輔導體系的建立。《學生輔導》，85，96-105。
- 王婉玲 (2007)。國中輔導人員角色壓力、輔導自我效能與職業倦怠之關係研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文。
- 尤郁寧 (2017)。專任輔導教師情緒勞務策略、職業自我效能與職業承諾之關係。國立臺中教育大學諮商與應用心理學系碩士論文。
- 王寶慧 (2007)。準諮商心理師的諮商自我效能與生涯承諾之相關研究。國立高雄師範大學輔導與諮商學系碩士論文。
- 白芳華 (2006)。運用焦點解決短期諮商於青少年自傷行為效果之研究。國立台東大學教育研究所碩士論文。
- 尤郁寧 (2017)。專任輔導教師情緒勞務策略、職業自我效能與職業承諾之關係。國立臺中教育大學諮商與應用心理學系碩士論文。
- 江佳茹 (2003)。國小教師專業承諾自我效能感與專業踐行關係之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 江秋玫 (1997)。國小教師專業承諾、自我效能感與專業踐關係之研究。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 江艾穎 (2014)。國中專任輔導教師自我照顧、輔導自我效能與受督需求之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系在職專班碩士論文。
- 李仁豪、余民寧 (2010)。網路與紙本調查方式、網路問卷長短、網路問卷議題熟悉度高低的 DIF 分析及潛在平均數差異。《教育與心理研究》，33 (2)，111-139
- 李嫦孺 (2006)。臺北市中等學校組織文化與教師專業承諾關係之研究。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文。
- 李玟青 (1996)。國中生對輔導教師角色知覺、印象形成及其求助意願之研究。國

- 立彰化師範大學輔導學系碩士論文。
- 李新鄉 (1994)。談教師專業承諾。**教師之友**，35 (3)，18-21。
- 李碧芸 (2015)。一位國小專任輔導教師輔導自我效能之探究。臺北市立大學心理與諮商學系碩士論文。
- 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。
- 余孟紋 (2015)。國民中學專任輔導教師工作壓力及其因應策略之研究。國立暨南國際大學終身學習與人力資源發展碩士學位學程在職專班碩士論文。
- 林清山 (1995)。教育與心理統計學 (初版)。台北：東華。
- 林淑華、田秀蘭、吳寶嘉 (2017)。高中職輔導教師工作困境、因應方式與督導需求初探。**家庭教育與諮商學刊**，20，87-116。
- 洪芙瑋 (2015)。諮商心理師工作壓力、接受諮商經驗與諮商自我效能之調查研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系博士論文。
- 洪莉竹 (2006)。學校輔導工作的多元面貌。台北：天馬。
- 林書勤 (2011)。大學校院諮商心理師諮商自我效能、工作滿意與身心症狀之相關研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文。
- 林清江 (1992)。我國教師職業聲望與專業形象調查之研究 (第三次)。載於中華民國比較教育學會(主編)，兩岸教育發展之比較 (1-73)。台北：師大書苑。
- 林哲立 (2001)。中部地區「張老師」團體督導實施現況調查研究。**輔導學報**，15，189-231。
- 林昕蓉 (2014)。焦點解決短期諮商訓練對提升電話志工諮商自我效能與學習效果之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文。
- 林育鑫 (2014)。新制國中專任輔導教師工作壓力與社會支持之探究。東海大學教育教育研究所在職碩士論文。
- 孟謙 (2012)。心理諮商人員焦點解決短期諮商應用經驗之研究。國立臺北教育大



- 學心理與諮商學系碩士論文。
- 吳姿瑩 (2006)。國民中學輔導教師角色認同與角色實踐之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文。
- 吳淑絹 (2008)。高職生知識信念、學習動機暨焦點解決短期諮商輔導效果之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系在職碩士論文。
- 吳明珠 (2005)。桃竹苗四縣市國民小學校長教學領導與教師專業承諾之研究。國立新竹教育大學教育研究所碩士論文。
- 吳育沛 (2006)。國小輔導教師多元文化輔導知能覺察與輔導自我效能之相關研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 吳欣怡 (2011)。全職實習諮商心理師完美主義、焦慮及諮商自我效能之相關研究。中國文化大學心理輔導學系碩士論文。
- 周崇儒 (1997)。國民小學教師專業成長、組織承諾與學校效能關係之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 周奕伶 (2002)。焦點解決短期諮商對低自尊個案復原力之建構。國立彰化師範大學輔導與諮商學系碩士論文。
- 邱珍琬譯 (2002)。焦點解決在國高中的運用。臺北：天馬文化。
- 邱珍琬 (2008)。焦點解決在國中非自願個案的運用與成效。國民教育學報，5，35-58。
- 邱懷萱、李麗日 (2012)。教師工作壓力與自我效能感之相關研究 —以苗栗縣國民小學教師為例。區域與社會發展研究，3，193-240。
- 徐興林、孫兆宗、張豔 (2018)。民辦高校輔導員的自我效能感與勝任力提升。教育與職業，6，87-91。
- 徐智威 (2010)。高中職輔導教師諮商倫理之辨識能力和判斷傾向與其諮商自我效能之研究。國立新竹教育大學教育心理與諮商學系在職碩士論文。
- 徐雨堤 (2009)。高中職輔導教師角色知覺、角色實踐與專業承諾之研究。國立彰

化師範大學輔導與諮商學系碩士論文。

胡景妮 (2006)。全職實習諮商員的督導支持、諮商焦慮與諮商自我效能之相關研究。

國立臺南大學諮商與輔導學系碩士論文。

教育部 (2013)。國民中學學校輔導工作參考手冊。台北：教育部。

教育部校園安全防護科 (2014)。103 年度教育部國民及學前教育署補助各直轄市、縣 (市) 政府辦理輔導人力成效評估。檢自教育部網站：

[https://www.k12ea.gov.tw/ap/download\\_view.aspx?sn=9be3ce25-4d86-4373-b38f-5233bf13fc7c](https://www.k12ea.gov.tw/ap/download_view.aspx?sn=9be3ce25-4d86-4373-b38f-5233bf13fc7c)，2015 年 10 月 21 日。

教育部 (2011)。教育部補助增置國中小輔導教師實施要點。檢自教育部網站：

<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000100>，2015 年 10 月 21 日。

國民及學前教育署 (2017)。國民及學前教育署統計公告。檢自教育部網站：

[https://www.k12ea.gov.tw/ap/banner\\_view.aspx?sn=e079e88f-2b37-4fde-bfe4-3b6a0ecc867e](https://www.k12ea.gov.tw/ap/banner_view.aspx?sn=e079e88f-2b37-4fde-bfe4-3b6a0ecc867e)，2018 年 5 月 21 日。

梁馨方 (2002)。應用焦點解決短期諮商關鍵技術對國中中輟復學生諮商效果之研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系碩士論文。

梁書蓉 (2013)。焦點解決短期諮商對孕產婦憂鬱之改善效果。國立臺北護理健康大學生死教育與輔導研究所碩士論文。

曾珮媛 (2010)。諮商師及準諮商師完美主義與諮商自我效能之相關研究。國立臺東大學進修部暑期諮商心理碩士專班論文。

郭洪國維 (2004)。焦點解決短期諮商訓練——對國中輔導老師諮商效能之分析研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系博士學位論文。

郭秣語 (2012)。焦點解決督導對高中職輔導教師輔導自我效能內涵之影響。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系在職碩士論文。

許坤真 (2003)。中南部地區國小校長專業承諾與學校效能相關之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。

- 許維素 (1998)。輔導教師專業發展歷程之研究。國立台灣師範大學教育與心理輔導學系博士論文。
- 許維素 (2002)。中學教師焦點解決短期諮商訓練課程方案成效之研究。教育心理學報, 33 (2), 57-77。
- 許維素 (2002)。中學教師焦點解決短期諮商訓練課程方案成效之研究。教育心理學報(TSSCI), 33(2), 57-78。(國科會專案研究 NSC-188-2413-H-260-003)。
- 許維素 (2003)。焦點解決短期心理治療的應用。台北：天馬文化。
- 許維素 (2006)。焦點解決短期治療用於危機處遇。諮商與輔導, 241, 38-44。
- 許維素 (2009)。焦點解決短期治療高助益性重要事件及其諮商技術之探究。教育心理學報, 41, 271-294。
- 許維素 (2014a)。焦點解決短期治療：理論與實務。台北：心理。
- 許維素、李玉蟬、洪莉竹、張德聰、賈紅鷹、樊雪春 (1998)。焦點解決短期諮商。台北：張老師。
- 許維素、鄭惠君 (2006)。焦點解決短期治療基本技巧的奧妙。諮商與輔導, 247, 15-23。
- 許維素、陳宣融 (2015)。焦點解決短期治療於臺灣學校輔導的應用成效。心理研究, 8 (4), 16-22。
- 許維素、游于萱 (2017)。輔導教師之焦點解決督導員訓練成效研究。中華輔導與諮商學報, 49, 147-182。
- 許維素、蔡秀玲 (2011)。高中職輔導教師學習焦點解決短期諮商效果之初探研究。全球心理衛生 E 學刊, 2 (1), 1-19。
- 許維素、蔡秀玲 (2008)。高中職輔導教師焦點解決團體督導成效之研究。教育心理學報, 39 (4), 603-622。
- 許憶雯 (2010)。國中輔導人員情緒智能與輔導自我效能之相關研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系在職進修碩士論文。

- 許清勇 (2001)。國民小學組織文化與教師專業承諾之相關研究——桃竹苗地區為例。國立新竹師範學院學校行政碩士論文。
- 陳世莉 (2003)。運用焦點解決法於國小學童家長親職教育方案效果之研究。中國文化大學教育心理與輔導學系碩士論文。
- 陳建誌 (2014)。國中專任輔導教師情緒智能、工作壓力及工作滿意度之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。
- 陳雅芳 (2010)。臺北縣國民中學輔導教師角色壓力與專業承諾關係之研究。淡江大學教育政策與領導研究所碩士論文。
- 陳雅斐 (2016)。焦點解決教牧諮商取向中個案知覺之重要事件研究。國立臺北教育大學心理與諮商學系碩士論文。
- 陳盈芊 (2004)。焦點解決短期諮商課程對高中認輔教師輔導知能之認知模式之影響。國立彰化師範大學輔導與諮商學系碩士論文。
- 陳勝福 (2005)。台北市國民小學教師專業承諾與教師效能感之研究。台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文。
- 陳清泉 (2001)。焦點解決諮商效果之研究——巡迴架構分析法的應用。國立台灣師範大學教育心理與輔導學系博士論文。
- 陳美文 (2004)。運用焦點解決短期諮商對具網路沉迷現象之國中生之諮商成效探討。國立彰化師範大學輔導與諮商學系碩士論文。
- 陳慧足 (2004)。選擇焦點解決短期諮商與輔導老師效能之相關研究。國立高雄師範大學輔導與諮商學系碩士論文。
- 郭人鳳 (2012)。焦點解決短期團體諮商對國中生情緒智能輔導效果之研究。國立嘉義大學輔導與諮商學系碩士論文。
- 黃榮貴 (2001)。國民小學組織結構與教師專業承諾之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 黃國隆 (1986)。中學教師的組織承諾與專業承諾。政大學報，53，55-84。

- 黃麗芬 (2004)。焦點解決取向團體諮商對低自尊國中生之影響研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系碩士論文。
- 彭愛霞、嚴彩霞 (2017)。焦點解決取向團體輔導對提高技能比賽學生自我效能水準的影響。衛生職業教育，2017 (12)，107-109。
- 張志毓 (1997)。國民小學教師組織承諾與專業承諾研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 張佳雯 (2003)。焦點解決短期諮商應用於國中生人際關係之研究。國立臺中師範學院諮商與教育心理學系碩士論文。
- 游森期、余民寧 (2006)。網路問卷與傳統問卷之比較：多樣本均等性方法學之應用。測驗學刊，53 (1)，103-127。
- 賈紅秋、王海燕 (2016)。一例因失戀導致心理危機的個案干預研究。廣州市公安管理幹部學院學報，3，60-64。
- 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。
- 趙慧芳 (2010)。國民中學輔導教師專業承諾與工作滿意度之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系在職碩士論文。
- 詹媛菱 (2014)。臺北市國民中學輔導教師自我效能與工作壓力關係之研究。明道大學課程與教學研究所碩士論文。
- 謝時 (2005)。焦點解決短期心理諮商對青少年親子互動之成效研究。國立高雄師範大學輔導與諮商學系碩士論文。
- 簡正鎰 (2003)。焦點解決短期諮商於諮商實務工作之運用。諮商與輔導，205，2-10。
- 廖彩秀 (2012)。國中兼任輔導教師授課節數、工作壓力與輔導自我效能之相關研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系在職碩士論文。
- 鄭文烽 (2004)。焦點解決取向團體諮商對國中青少年偏差行為之輔導歷程與效果



- 研究。國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文。
- 鄭文婷 (2018)。國小專任輔導教師角色知覺、專業承諾與工作滿意度之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文。
- 鄭如安 (1993)。國小輔導人員之社會支持、輔導自我效能與輔導成效之相關研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 簡宏江 (2012)。來場教練對話：焦點解決教練領導理論在學校行政上之應用。育達科大學報，31，1-22。
- 楊欣翰 (2010)。中學輔導教師在學校系統的工作經驗探究—以新手教師為例。國立彰化師範大學輔導與諮商學系碩士論文。
- 劉泳君 (2015)。屏東縣國小輔導教師工作壓力與專業承諾關係之研究。國立屏東大學教育視導與評鑑碩士學位學程論文。
- 劉福鎔、林清文 (2008)。高中職輔導教師知覺角色壓力、工作滿意度和專業承諾之關係研究。中華輔導與諮商學報，23，213-248。
- 劉福鎔、林清文 (2007)。高中職輔導教師專業承諾量表編製報告。國立高雄師範大學諮商輔導學報，17，65-96。
- 劉福鎔 (2006)。高中職輔導教師專業承諾影響因素模式驗證之研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系博士論文。
- 鍾成鴻 (2011)。軍中團體領導者訓練方案之效果與歷程分析—以焦點解決短期諮商取向為主。國防大學政治作戰學院心理學系碩士論文。
- 魏琬蓉 (2012)。國民中學增置輔導教師措施之探究。東海大學教育研究所碩士論文。
- 羅培玲 (2007)。國中輔導教師自我角色定位、角色任務與專業承諾之研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系碩士論文。
- 羅伊岑 (2014)。高雄市國中輔導教師角色知覺、角色實踐與輔導自我效能之研究。國立高雄師範大學輔導與諮商學系碩士論文。

- 羅華倩 (2000)。焦點解決取向團體諮商對高職害羞學生輔導成效之研究。國立高雄師範大學輔導與諮商學系碩士論文。
- 韓惠萍 (2014)。焦點解決導向處置對自殺企圖青少年之成效探討。國立台北護理健康大學護理研究所博士論文。
- 韓楷聖、林裕堯 (2015)。國小輔導人員生命意義感、生涯自我效能與職業倦怠關係及其仲介效果之研究。諮商心理與復健諮商學報，28，119-161。
- 蘇寶珠 (2005)。國民小學校長課程領導與教師專業承諾關係之研究。國立高雄師範大學輔導與諮商學系碩士論文。
- 蔡韻瓊 (2008)。國民中學校長家長式領導、教師心理契約與專業承諾關係之研究。國立高雄師範大學輔導與諮商學系碩士論文。
- 蔡佳真 (2018)。想要接近你的心—國中輔導教師敘說與非自願案主之輔導關係。國立臺中教育大學諮商與應用心理學系碩士論文。
- 蔡易辰 (2009)。焦點解決短期諮商對網路成癮大學生之諮商成效。國立台中教育大學諮商與應用心理學系碩士論文。
- 戴玉錦 (2005)。高中職輔導教師生命意義感與輔導自我效能關係之研究。國立高雄師範大學輔導與諮商學系碩士論文。
- 謝廷豪、陳鈺淳、廖元良 (2018)。教師不同工作壓力源、角色內外工作表現與自我效能相互影響之關係。國立臺灣科技大學人文社會學報，14 (2)，71-98。
- 許維素譯 (2013)。建構解決之道的會談：焦點解決短期治療 (第二版)。台北：心理。De Jong, P., & Berg, I. K. (2012). *Interviewing for solutions* (4th ed.). California, CA: Brooks/Cole

## 英文部份

- A. Zhang, C. Franklin, J. Currin-McCulloch, & S. Park, J. Kim (2017). The effectiveness of strength-based, solution-focused brief therapy in medical settings: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Behavioral Medicine*, 41(1), 1-13.
- Adams, V. (1998). *Report of an internship conducted at Menihek High School, Labrador City, Newfoundland including a research component on the implementation and evaluation of solution-focused brief counseling program*, (Master's thesis). Univeristy of Memorial, Mewfoundland, Canada.
- Aranya, N., & Ferris, K. R. (1984). A reexamination of accountants organizational-professional conflict. *The Accounting Review*, 59(1), 1-15.
- Bavelas, J. B., Jong, P. D., Korman, H., & Jordan, S. S. (2012). *Beyond back-channels: A three-step model of grounding in face-to-face dialogue*. In Proceedings of Interdisciplinary Workshop on Feedback Behaviors in Dialog, Skamania Lodge, Stevenson, WA, USA.
- Baggerly, J., & Osborn, D. (2006). School counselors'career satisfaction and commitment: Correlates and predictors. *Professional School Counseling*, 9(3), 197-205.
- Bandura, A., & Jourden, F. J. (1991). The self regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941-951.
- Bandura, A. (1977). Self- efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thoughts and action*. Englewood Cliffs, NJ,

US: Prentice-Hall, Inc.

Bodenhorn, N. & Skaggs, G. (2005). Development of the school counselor self-efficacy Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 38(1), 14-28.

Burnham, J. J. & Jackson, C. M. (2000). School counselor roles: Discrepancies between actual practice and existing models. *Professional School Counseling*, 4(1), 41-49.

Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.

Cigrand, D. L., Wood, S. M., & Duys, D. (2014). School counselors' use of solution-focused tenets and techniques in school-based site supervision. *Journal of School Counseling*, 12(15), 1-33.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155- 159

Corey, G. (2013). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (9th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole Pub.Co.

Culbreth, J. R., Scarborough, J. L., Banks-Johnson, A., & Solomon, S. (2005). Role stress among practicing school counselors. *Counselor Education and Supervision*, 45(1), 58-71.

De Jong, P. & Kim Berg, I. (2002). *Interviewing for solutions* (2nd ed.). Belmont, CA: Brooks Cole.

De Jong, P. D., & Berg, I. K. (2007). *Interview for solutions* (3rd Ed.). Pacific Grove: Brooks/Cole.

De Jong, P. D., & Berg, I. K. (2013). *Interview for solutions* (4rd Ed.). Belmont, CA: Brooks Cole.

- De Shazer, S. (1985). *Keys to solution in brief therapy*. New York: Norton
- De Shazer, S., Dolan, Y. M., Korman, H., Trepper, T.S., McCollum, E. E., & Berg, I. K. (2007). *More than miracles: The state of the art of solution focused therapy*. New York: Haworth Press.
- Dryden, W. & Feltham, C. (1992). *Brief Counselling: A practical guide for beginning practitioners*. Buckingham: Open University Press.
- Ellensweig-Tepper, D. (2000). Trauma group psychotherapy for the adolescent female client. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 13, 17-28.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (2013). *Social cognition: From brains to culture*. London, England: Sage Press.
- Ford, T. G., Van Sickle, M. E., Clark, L. V., Fazio-Brunson, M., & Schween, D. C. (2017). Teacher self-efficacy, professional commitment, and high-stakes teacher evaluation policy in Louisiana. *Educational Policy*, 31(2), 202-248.
- Franklin, C., Trepper, T. S., Gingerich, W.J. & McCollum, E. E. (2012). *Solution-focused brief therapy: A handbook of evidence-based practice*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Friedlander, M. L. & Snyder, J. (1983). Trainees' expectations for the supervisory process: Testing a developmental model. *Counselor Education and Supervision*, 22, 342-348.
- G. Corey (2005). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Thomson : Cengage Learning.
- Geil, M. E. (1999). *Solution-focused consultation: An alternative consultation model to manage student behavior and improve classroom environment*. (Master's thesis). University of Northern, Colorado.
- Giasson, F. (1995). *A staff development program: A two day workshop focusing on*



- solution-based therapy*. (Master's thesis). University of Manitoba, Canada.  
(Abstract). Retrieved from dissertation abstract Ondisk database.
- González Suitt, K., Geraldo, P., Estay, M. & Franklin, C. (2019). Solution-focused brief therapy for individuals with alcohol use disorders in Chile. *Research on Social Work Practice*, 29(1), 19-35.
- González Suitt, K., Geraldo, P., Estay, M., & Franklin, C. (2019). Solution-focused brief therapy for individuals with alcohol use disorders in Chile. *Research on Social Work Practice*, 29(1), 19–35.
- Greenwood, E. (1957). Attributes of a profession, *Social Work* , 2(July), 20-26.
- H. Chen, X. Liu, S. Guz, A. Zhang, C. Franklin, Y. Zhang and Y. Qu (2018). The use of solution-focused brief therapy in chinese schools: A qualitative analysis of practitioner perceptions. *International Journal of School Social Work*, 3(1), 1-16.
- Halverson, S. E., Miars, R. D. & Livneh, H. (2006). An exploratory study of counselor education students' moral reasoning, conceptual level, and counselor self-efficacy. *Counseling & Clinical Psychology Journal*, 3(1), 17-30.
- Harrison, S. N. (1983). *The sources of teacher burnout among the elementary teachers of Mississippi*. Dissertation Abstracts International, (Doctoral dissertation). University of Sonthern, Mississippi.
- Hawkes, D., Marsh, T. I., & Wilgosh, R. (1998), *Solution focused therapy: A handbook for health care professionals*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2012). *Supervision in the helping professions* (5th ed). New York, NY: Open University Press.
- J. A. Daniels & L. M. Larson (2001). The impact of performance feedback on counseling self-efficacy and counselor anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 41(2), 120-130.

- J. Kim, S. S. Jordan, C. Franklin, and A. Froere (2019). Is solution-focused brief therapy evidence-based? An update 10 years later, *Journal of Systemic Therapies*, 33(1), 33–47.
- J. S. Kim, C. Franklin, Y. Zhang, X. Liu, Y. Qu, & H. Chen (2015). Solution-focused brief therapy in China: a meta- analysis. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 24, 187-201.
- John T. E. Richardson (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6(2), 135-147.
- J. V. Wertsch, P. Del Río & Alvarez, A. (1995). *Sociocultural studies of mind*. New York, NY: Cambridge University Press.
- K. G. I. Suitt, P. Geraldo, M. Estay, & C. Franklin (2017). Solution-Focused brief therapy for individuals with alcohol use disorders in Chile. *Research on Social Work Practice*, 29(1), 19-35.
- Kadyschuk, R. (1998). *Teacher commitment : A study of organizational commitment, professional commitment, union commitment of teacher in public school in Saskatchewan*. Canada : Saskatchewan University.
- Kelly, M. S., Kim, J. S., & Franklin, C. (2008). *Solution focused brief therapy in Schools: A 360 degree view of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Kim, J. S., & Franklin, C. (2009). Solution-focused brief therapy in schools: A review of the outcome literature. *Children and Youth Services Review*, 31(4), 464-470.
- La Fountain, R. M., Garner, N. E. & Eliason, T. G. (1996). Solution-focused counseling groups: A key for School counselors. *The School Counselor*, 43, 256-267.
- Larson, L. M., Clark, M. P., Wesely, L. H., & Koraleski, S. F. (1999). Videos versus role plays to increase counseling self-efficacy in prepractica trainees. *Counselor*

*Education and Supervision*, 38(4), 237-248.

- Larson, L. M., Suzuki, L. A., Gillespie, K. N., Potenza, M. T., Bechtel, M. A., Liu, X., Zhang, et al. & Kim, J. S. (2015). The practice of solution focused brief therapy in mainland China. *Health and Social Work*, 40(2), 84-90.
- Leach, M. M., & Stoltenberg, C. D. (1997). Self-efficacy and counselor development: Testing the integrated developmental model. *Counselor Education and Supervision*, 37, 115–125.
- Lent, R. W., Hill, C. E., & Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the counselor activity self-efficacy scales. *Journal of Counseling Psychology*, 50(1), 97.
- Liyaqat Bashir (2017). Job satisfaction of teachers in relation to professional commitment, *The International Journal of Indian Psychology*, 4(4), 53-58.
- M. L. Cogan (1953). Toward a definition of a profession. *Harvard Education Review*, 23, 33-50.
- Melchert, T. P., Hays, V. L., Wiljanen, L. M., & Kolocek, A. K. (1996). Testins models of counselor development with a measure of counseling self-efficacy. *Journal of Counseling and Development*, 74, 640-644.
- Metcalf, L. (1998). *Solution focused group therapy: Ideas for groups in private practice, schools, agencies, and treatment programs*. New York: The Free Press.
- Mostert, D. L, Johnson, E., & Mostert, M. P. (1997). The unility of solution-focused, brief counseling in schools : Potential from an initial study. *Professional School Counseling*, 5, 66-70.
- Murphy, J. J. (1997). Working with that works: A solution-focused approach to school behavior problem. *School Counselor*, 42(1), 59-65.
- O'Hanlon, B., & Beadle, S. (1997). *A field guide to possibility land: Possibility therapy*

*methods*. New York: Norton Press.

- Parkay, F. W., Greenwood, G., Olejnik, S., & Proller, N. (1988). A study of the relationship among teacher efficacy, locus of control, and stress. *Journal of Research and Development in Education*, 21(4), 13-22.
- Pelsma, D. M. (2000). *School counselors' use of solution-focused questioning to improve teacher work life*. Retrieved 1 December, 2003 from Academic Search Primer.
- Riggs, M. L., Warka, J., Babasa, B., Betancourt, R., & Hooker, S. (1994). Development and validation of self-efficacy and outcome expectancy scales for job-related applications. *Educational and Psychological Measurement*, 54(3), 793-802.
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: implications for teacher induction program. *Elementary School Journal*, 89(4), 421-439.
- S. Romi and M. Teichman (1995). Participant and symbolic modelling training programs : Changes in self-efficacy of youth counsellors. *British Journal of Guidance and Counselling*, 23(1), 83-94.
- S. Chaudhry & C. Li (2011). Is Solution-Focused Brief Therapy Culturally Appropriate for Muslim American Counselees? *Journal of Contemporary Psychother*, 41(2), 109–113.
- S. De Shazer & G. Miller (2000). *Wittgenstein for therapist*. Unpublished manuscript.
- S. Smith (2010). A preliminary analysis of narratives on the impact of training in solution-focused therapy expressed by students having completed a 6-month training course. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 17, 105–110.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International*

*Review*, 57(1), 152-171.

- Selekman, M. D. (1993). *Pathways to change: Brief therapy solutions with difficult adolescents*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Sharry, J., Darmody, M., & Madden, B. (2002). A solution-focused approach to working with clients who are suicidal. *British Journal of Guidance and Counselling*, 30(4), 383-399.
- Sipps, G. J., Sugden, G. J., & Faiver, C.M. (1988). Counselor training level and verb response type: Their relationship to efficacy and outcome expectations. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 397-401.
- Sklare, G. B. (2005). *Brief counseling that work: A solution-focused approach for schools counselors and administrators* (2nd ed). California: Corwin Press, Inc.
- Stark, M. (2012). Supervising practicum students: SF supervision as a cure for negative thinking. In F. N. Thomas (Ed.), *Solution-focused supervision: A resource-oriented approach to developing clinical expertise* (1st ed., pp. 230-239). New York, NY: Springer.
- Starnaman, S. M., & Miller, K. I. (1992). A test of causal model of communication and burnout in the teaching profession. *Communication Education*, 41(1), 40-53.
- Sutton, J. M., Jr., & Fall, M. (1995). The relationship of school climate factors to counselor self-efficacy. *Journal of Counseling & Development*, 73, 331-336.
- Tang, M., Addison, K. D., LaSure-Bryant, D., Norman, R., O'Connell, W., & Stewart-Sicking, J. A. (2004). Factors that influence self-efficacy of counseling students: An exploratory study. *Counselor Education and Supervision*, 44(1), 70-80.
- Thomas, A. H. (1989). *Self-efficacy and counseling skill*. Retrieved from [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED322447&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED322447&ERICExtSearch_SearchType_0=no)



&a ccno=ED322447

- Toulouse, A. L. (1992). Development and validation of the counseling self-estimate inventory. *Journal of Counseling Psychology, 39*(1), 105-120.
- Triantafillou, N. (1997). A Solution-focused approach to mental health supervision. *Journal of Systemic Therapies, 1*, 21-24.
- Urbani, S. Smith, M. R., Maddux, C. D., & Smaby, M. H. (2002). Skills-based training and counseling self-efficacy. *Counselor Education and Supervision, 42*(2), 92-106.
- Urbani, S., Smith, M. R., Maddux, C. D., Smaby, M. H., Torres-Rivera, E., & Crews, J. (2002). Skills-based training and counseling self-efficacy. *Counselor Education and Supervision, 42*, 93-106.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 81-91.
- Young S. (2002). *Solutions to bullying*. Stoke-on-Trent, UK: NASEN.
- Young S. (2009). *Solution-focused school: Anti-bullying and beyond*. London, UK: BT Press.
- Young, S., & Holdorf, G. (2003). Using *Solution of focused brieg therapy in individual referrals for bully*. *Educational Psychology in Practice, 19* (4), 271-282.