

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

中學輔導教師專業職能知覺之重要程度
與個人符合程度之研究

研究生：鐘穎 撰

中華民國一百零一年六月

謝詞

感謝在接下來的文章裡會出現的每個女孩與女人。感謝你們，讓我覺得自己的女人緣真的，有夠好！

感謝許維素老師，謝謝您這麼用心、仔細地修改我論文裡的每句話與每行字，您的用心是我的壓力，但也促進了我的成長。您的態度影響了我，日後我也應當這樣不求回報地教導我的學生。感謝林家興主任，謝謝您在本研究進行的過程裡所提供的協助，在口試中也對我的論文給了許多中肯的建議，雖然那最終使我多花了一個 month 修改，但我仍心存感激。感謝吳芝儀老師對我在決定論文方向時給的建議，您特地從嘉義北上，又給了我的論文這麼高的評價，您的錯愛讓我十分感動。也感謝三位老師對這份論文的肯定，至於你們鼓勵我繼續讀博士班這件事，目前只能說遺憾。在問卷編制的過程裡，也要感謝林清文老師、林世華老師、以及林正昌老師對各樣統計問題與量化典範所給予的教導，感謝你們的耐心，讓本研究得以奠定好基礎。

感謝隆盛、博欽、坎妮、文絹、凱鈴、小藍、麗雲、佩君郭、玲樺、頤穎、妮玊、未遲、雪莉、以勤、煜智等心輔系與心輔所同學的協助，你們的支持是本論文在樣本蒐集時得以順遂的重要關鍵。感謝怡芬、智圓、書蓉、以及秀雯能撥冗幫忙，你們的齊聚一堂讓美國輔導教師協會的專業職能標準可以順利中文化，感謝湘芸幫我找到了這些貴人。感謝雪莉、予宸、小公主、曉彥在口試當天為我加油打氣，昕寧、琇雅、孟筑、淨惠與昱潔當天雖然無法過來，但也利用簡訊將支持傳遞給我，你們真的令那天帶點緊張的我十分感動。

感謝雄中 88 級 3 年 24 組的好朋友們，共同為論文的預試付出心力，饅頭、饅頭的 Ex、禿頭、Vivian、阿伯、梗力、鯊魚、精義、蔡蟲，還有沒有我忘記名字的？你們奇葩的個性常映照出我良善的本質。感謝土豆一樣替我的預試問卷幫了大忙，你的酒量還要再練一下。

感謝參與焦點團體的每個老師，感謝在預試及正式問卷過程裡，耐心填答每

一題的每個輔導教師，在缺乏資本獻上小禮物的情形下，我深深感受到你們對我的善意以及對改進輔導與教學工作的熱忱。感謝答應讓我發問卷，最後卻忘了這回事的每個主任，你們真的很忙，我相信。其中有兩位主任雖因此不太諒解，動了你們的肝火，我感到十分遺憾。但真的，是貴人們忘了。

感謝雄中輔導中心的艾主任與楊主任，謝謝你們對我投身師大心輔所的支持，艾主任別太早退，學生們一直是很愛戴你的。也感謝珮真與立倫的協助，除了問卷的預試過程之外，更感謝你們這四年來在工作上對我的 cover。除了自罰兩杯讓自己變胖之外，無以回報。感謝耕莘醫院心理衛生科的張傑文主任，這兩年來承蒙你的收留和寬容，讓我能在心理諮商與治療的領域自由地學習和探索。

感謝我的父母親在我盤纏即將用盡之時總會給我一點額外的支持。感謝我哥鐘靈在我寄身台北期間常請我看電影和吃飯，不使我因經濟拮据而少了娛樂活動。感謝我的母校師大心輔系與歷史系，感謝你陪伴我度過 18 到 30 歲。除了當兵的那兩年之外，我奉獻了你整 10 年的青春。看著你的變化，從校門口的蔣介石銅像到恢復了過去的水池，從文薈廳的鐵皮屋頂到古蹟的復原與整修成功，從賣著滷味關東煮彷彿雜貨鋪的一之軒到如今闖出名號的高價位一之軒，你的名字雖沾了新雨露，我們身上仍守著舊家風。

感謝林勤妹，雖然我喜歡你吵一點，但謝謝你總是安安靜靜地陪著我。大家都說我們一個是 ADHD，一個是 Autism，好像一個杯子就該配一個杯蓋，如此地適合。我說我們或許是一個銅板的兩面，彼此是對方失落的一角。從此以後我內在的客體影像穩定了，自體影像也跟著穩定。你總是那麼善良，在你身上我終於瞭解什麼叫接納。謝謝你在我因論文而脾氣暴躁的時候想辦法幫我解決問題，謝謝你在我樣本數不足的時候提供我有效率的好方法，謝謝你耐心地替我將問卷編碼和輸入，謝謝你細心幫我設計和剪裁的信封封面。感謝巧克媽、秀蓉在正式問卷量正大的時候幫我一起貼郵票，巧克媽還慨允借我家中電話，使我能一個個去電各校拜託。謝謝你生了一個好女兒，謝謝上天是我遇見她，謝謝，謝謝！

中學輔導教師專業職能知覺之重要程度與個人符合程度 之研究

摘要

本研究旨在探討中學輔導教師對專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度之重要程度與個人符合程度之知覺情形。本研究採問卷調查法，研究工具係以 ASCA「輔導教師職能標準」為藍本進行翻譯，並募集兩次焦點團體，以符合國情為前提，逐條討論並將譯名加以修改，以增加該職能在國內校園的可行性。最後設計成問卷形式進行預試，命名為「專業職能問卷」。本研究以臺灣北部地區之中學輔導教師為研究對象，經預試選題後發出正式問卷，最後回收 614 份有效問卷。並以 t 考驗、雙變數相關分析、單因子變異數分析、二因子變異數分析及逐步迴歸等方式進行統計分析，並得出研究結果如下：

- 一、北區中學輔導教師對以 ASCA「輔導教師職能」標準為藍本所設計的專業職能各向度之重要程度有中高程度以上的認可。
- 二、除了非輔導科系畢業的高中輔導教師外，其他不同年齡、性別、最高學歷、最高學歷畢業系所、職稱、學校性質、學校規模的中學輔導教師對專業職能各向度重要程度的知覺皆無顯著差異。
- 三、專業技能的重要程度與重要程度總分的相關最高，亦最能有效對其進行預測。
- 四、北區中學輔導教師對以 ASCA「輔導教師職能」標準為藍本所設計的專業職能各向度有中等程度以上的符合程度。
- 五、除不同性別對專業知識、專業態度的知覺，及不同學校規模對專業態度的知覺未達顯著外，其他不同年齡、最高學歷、最高學歷畢業系所、職稱、學校類別、學校性質的中學輔導教師對專業職能各向度個人符合程度的知覺皆有顯著不同。
- 六、專業技能的個人符合程度與個人符合程度總分的相關最高，亦最能有效對其

進行預測。

七、輔導教師在專業職能各向度所知覺到的重要程度與個人符合程度皆有顯著落差，其中對個人符合程度的知覺顯著低於對重要程度的知覺。

最後，本研究對中學輔導教師、師資培育機構、教育主管機關及未來研究方向提出數點建議，以供參考。

關鍵字：中學輔導教師、專業職能、學校輔導計畫

A Survey Study on the Perceived Degree of Importance and Correspondence of Professional Competency among Secondary School Counselors

Jung Inn

Abstract

The purpose of the study was to explore the perceived degree of importance and correspondence of professional competency consisting of following dimensions: knowledge, skills and attitudes among secondary school counselors. A questionnaire survey was employed, and the Scale of the Professional Competency was constructed as tools for pretest, which translated School Counselor Competencies of ASCA into Chinese, held two focus group interviews, and also polished the terms for better practicability.

Participants in the study were school counselors who worked in secondary school in the northern part of Taiwan. In formal test, a total of 614 valid questionnaires were received. Data were analyzed by using T-test, Pearson product-moment correlation, one-way ANOVA, two-way ANOVA and multiple linear regression methods. Main findings of this research were listed as below:

1. Secondary school counselors on average showed a middle-high level of recognition toward the perceived degree of importance of three dimensions described in the Scale of the Professional Competency which was based on School Counselor Competencies of ASCA.
2. Secondary school counselors with different age, gender, educational degree, majors, job title, school category and school size showed no significant differences in the perceived level of importance of professional competency,

except for those who were non-guidance major.

3. There was a highest level of correlation between the perceived degree of importance of professional skills and the sum of the importance degree; also, the latter could effectively predict the former.
4. Secondary school counselors on average showed a middle level of recognition toward the perceived degree of correspondence of three dimensions described in the Scale of the Professional Competency which was based on School Counselor Competencies of ASCA.
5. Significant differences were found on the perceived degree of correspondence of professional competency among secondary school counselors of diverse age, educational degree, majors, job title, school category and school size. On the contrary, secondary school counselors with different gender showed no significant differences in professional knowledge and attitudes; school counselors with different school size had no differences in professional attitudes either.
6. There was a highest level of correlation between the perceived degree of correspondence of professional skills and the sum of the correspondence degree; furthermore, the latter could effectively predict the former.
7. Significant differences were found on the discrepancies between the perceived level of importance and correspondence among secondary school counselors. Especially, the perception of correspondence degree was lower than that of importance degree.

Finally, based on the results, suggestions were made for secondary school counselors, counselor training institutes, supervisors, and for future research as well.

Key words: professional competency, school counseling programs, secondary school counselors

目錄

謝詞.....	i
中文摘要.....	iii
英文摘要.....	v
目錄.....	vii
表次	ix
圖次	xiii
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.....	7
第三節 研究假設.....	9
第四節 名詞釋義.....	14
第二章 文獻探討.....	17
第一節 學校輔導運動的發展與專業的建立.....	17
第二節 輔導教師的專業職能與相關研究.....	30
第三節 輔導教師的角色任務與相關研究.....	41
第四節 輔導教師的角色知覺與相關研究.....	50
第三章 研究方法.....	63
第一節 研究架構.....	63
第二節 研究對象.....	63
第三節 研究工具.....	68
第四節 研究程序.....	81
第五節 資料分析.....	82
第四章 研究結果.....	85
第一節 專業職能重要程度之分析.....	85

第二節 專業職能個人符合程度之分析.....	97
第五章 討論.....	111
第一節 輔導教師對專業職能各向度重要程度的知覺情形.....	111
第二節 輔導教師對專業職能各向度個人符合程度的知覺情形.....	115
第三節 重要程度與個人符合程度的知覺差異與比較情形分析.....	125
第六章 結論與建議.....	129
第一節 研究結論.....	129
第二節 研究限制.....	134
第三節 研究建議.....	135
參考文獻.....	141
中文部分.....	141
英文部分.....	148
附錄.....	157
附錄一 CACREP 與 NBCC 對輔導教師專業課程之規定.....	157
附錄二 ASCA 輔導教師職能全文翻譯.....	161
附錄三 預試問卷.....	178
附錄四 正式問卷.....	185

表次

表 3-2-1	正式樣本背景基本資料一覽表(調整前).....	62
表 3-2-2	正式樣本背景基本資料一覽表(調整後).....	67
表 3-3-1	預試樣本輔導教師組一覽表.....	69
表 3-3-2	預試樣本非輔導教師組一覽表.....	70
表 3-3-3	專業知識量表之團體差異分析.....	72
表 3-3-4	專業知識量表「重要程度」各分層面之相關矩陣.....	72
表 3-3-5	專業知識量表「個人符合程度」各分層面之相關矩陣.....	72
表 3-3-6	專業知識量表之信度分析表.....	73
表 3-3-7	專業技能量表之團體差異分析.....	75
表 3-3-8	專業技能量表「重要程度」各分層面之相關矩陣.....	75
表 3-3-9	專業技能量表「個人符合程度」各分層面之相關矩陣.....	76
表 3-3-10	專業技能量表之信度分析表.....	76
表 3-3-11	專業態度量表之團體差異分析.....	78
表 3-3-12	專業態度量表「重要程度」各分層面之相關矩陣.....	79
表 3-3-13	專業態度量表「個人符合程度」各分層面之相關矩陣.....	79
表 3-3-14	專業態度量表之信度分析表.....	80
表 4-1-1	北區中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向 度「重要程度」之平均數、標準差分析摘要表.....	86
表 4-1-2	不同性別之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業 職能向度「重要程度」平均數差異分析摘要表.....	87
表 4-1-3	不同年齡之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業 職能向度「重要程度」相關係數摘要表.....	87
表 4-1-4	不同最高學歷之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等 專業職能向度「重要程度」平均數差異分析摘要表.....	88

表 4-1-5	不同最高學歷畢業系所之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度「重要程度」變異數分析摘要表.....	88
表 4-1-6	不同職稱之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度「重要程度」變異數分析摘要表.....	89
表 4-1-7	不同輔導工作年資之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度「重要程度」相關係數摘要表.....	90
表 4-1-8	不同學校類別之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度「重要程度」平均數差異分析摘要表.....	90
表 4-1-9	不同學校性質之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度「重要程度」平均數差異分析摘要表.....	91
表 4-1-10	不同學校規模之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度「重要程度」變異數分析摘要表.....	91
表 4-1-11	校別與最高學歷在重要程度總分的二因子變異數分析摘要表.....	92
表 4-1-12	校別與最高學歷畢業系所在重要程度總分的二因子變異數分析摘要表.....	93
表 4-1-13	校別與最高學歷畢業系所之單純主要效果變異數分析摘要表.....	93
表 4-1-14	校別與職稱在重要程度總分的二因子變異數分析摘要表.....	94
表 4-1-15	校別與學校規模在重要程度總分的二因子變異數分析摘要表.....	94
表 4-1-16	專業職能各向度的重要程度知覺情形與重要程度總分之相關係數摘要表.....	95
表 4-1-17	背景變項對重要程度總分的逐步迴歸分析摘要表.....	95
表 4-1-18	專業職能各向度的重要程度知覺情形對重要程度總分的逐步迴歸分析摘要表.....	96
表 4-2-1	北區中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度「個人符合程度」各量表之平均數、標準差分析摘要表.....	97

表 4-2-2	不同性別之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業 職能向度「個人符合程度」平均數差異分析摘要表.....	98
表 4-2-3	不同年齡之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業 職能向度「個人符合程度」相關係數摘要表.....	99
表 4-2-4	不同最高學歷之中學輔導教師專業職能「個人符合程度」平均數 差異分析摘要表.....	100
表 4-2-5	不同最高學歷畢業系所之中學輔導教師專業知識、專業技能、專 業態度等專業職能向度「個人符合程度」變異數分析摘要表.....	101
表 4-2-6	不同職稱之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業 職能向度「個人符合程度」變異數分析摘要表.....	102
表 4-2-7	不同輔導工作年資之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態 度等專業職能向度「個人符合程度」相關係數摘要表.....	103
表 4-2-8	不同學校類別之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等 專業職能向度「個人符合程度」平均數差異分析摘要表.....	103
表 4-2-9	不同學校性質之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等 專業職能向度「個人符合程度」平均數差異分析摘要表.....	104
表 4-2-10	不同學校規模之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等 專業職能向度「個人符合程度」變異數分析摘要表.....	105
表 4-2-11	校別與最高學歷在個人符合程度總分的二因子變異數分析摘要表	106
表 4-2-12	校別與最高學歷畢業系所在個人符合程度總分的二因子變異數分析 摘要表.....	106
表 4-2-13	校別與職稱在個人符合程度總分的二因子變異數分析摘要表.....	107
表 4-2-14	校別與學校規模在個人符合程度總分的二因子變異數分析摘要表	107

表 4-2-15	專業職能各向度的個人符合程度知覺情形與個人符合程度總分之相 關係數摘要表.....	108
表 4-2-16	背景變項對個人符合程度總分的逐步迴歸分析摘要表.....	109
表 4-2-17	專業職能各向度的個人符合程度知覺情形對個人符合程度總分的逐 步迴歸分析摘要表.....	109
表 5-1-1	不同背景的輔導教師對專業職能各向度之重要程度的知覺總表....	113
表 5-2-1	不同背景的輔導教師對專業職能各向度之個人符合程度的知覺總表	117
表 5-3-1	不同背景的輔導教師對專業職能各向度之重要程度與個人符合程度 的知覺比較一覽表.....	127
表 5-3-2	專業職能各向度對重要程度及個人符合程度總分的預測情形一覽表	128

圖次

圖 3-1 研究架構圖.....	63
------------------	----

第一章 緒論

本章旨在說明研究之動機、目的、問題與假設，並說明重要名詞之定義。共分四節：研究動機、研究目的與問題、研究假設、名詞釋義。

第一節 研究動機

輔導 (guidance) 是教育的重要環節，為今日教育的核心工作 (楊極東，鄭崇趁，1991)。學校輔導工作能否有效推動，輔導教師 (school counselor) 扮演著舉足輕重的角色 (劉福鎔，2006)。近年來，為了強化學校輔導工作的實施，教育部在國中小陸續推行全國性的輔導工作新方案，包括了：輔導工作六年計畫、教訓輔三合一實驗方案、九年一貫課程等工作。然而社會各界對於學生輔導工作的效能依然有所批評，學生的適應問題仍層出不窮 (廖鳳池，2005)。而輔導教師專業職能 (school counselor professional competency) 的不足則被許多學者視為是學校輔導工作成效不彰的原因之一 (王仁宏，2003；吳武典，1997；林俊德，2005；陳秉華，2005；賴念華，1999；蕭文，1995)，因此強化輔導教師專業或者聘用規範輔導教師的專業背景作為改革的倡議此起彼落 (王麗斐、趙曉美，2005；吳芝儀，2008；洪莉竹，2005；張麗鳳，2005；楊極東、鄭崇趁，1991；廖鳳池，2005)，這些呼籲說明了輔導教師專業職能的重要性。輔導教師的專業職能內涵左右了輔導教師專業職能的發揮，惟「國民教育法」雖確認了學校輔導人員的角色和任務，卻並未具體規範其所需的專業職能 (吳芝儀，2008)，因此對輔導教師專業職能之內涵的瞭解與確認是十分重要的。

「職能」或稱能力 (competence 或 competency) (柯文華，蕭靜雅，2008)。過去國內常以「能力」或「知能」來稱呼 competency 一詞，然而 competency 的內涵不僅包括能力與知識，實際上它也含有個體對專業的態度、特質或價值觀的意義 (Falender & Shafranske, 2007; Hager & Gonczi, 1996; Lysaght & Altschuld, 1999)。美國專業心理學學校與方案國家委員會 (National Council for Schools and Programs of Professional Psychology, NCSPP) 是闡釋專業心理學職能的重要團體

(Kaslow, 2004), NCSPP (2010) 認為，職能是被專業心理學家用以實際應用的整合性知識、技巧與態度，此三者皆不能被獨立分割。

雖然輔導教師的專業職能內涵有此重要性，然而國內輔導教師的專業職能究竟應該包含究竟應包含哪些內容，卻長久以來未有共識，缺乏一個一致的標準。舉例而言，蕭文（1995）認為，學校輔導人員除應有以「人」的發展為座標的輔導觀念外，尚應具備美國諮商及相關教育學程委員會（Council for Accreditation of Counseling and Related Education Programs, CACREP）所規範的八項領域課程為主之知能，包含了人類成長與發展、社會與文化基礎、助人關係、團體、生活形態與生活發展、評量、研究與評鑑、以及專業取向等。吳武雄、許維素與賴念華（1997，引自陳靜芬，2007）等人提出輔導教師應具備理解學校文化的能力、師生互動的能力、角色轉換的能力、面對權威與衝突解決的能力、接受求新求變挑戰的能力、調適與成長的能力及自我覺察的能力等。田秀蘭（1998，引自田秀蘭、王文秀、林美珠、王麗斐，1999）也以訪談的方式歸納出國小輔導教師應該具備的專業知能應包括：諮商理論基礎、輔導實務及專業特質等三個方面。王麗斐（1999）以文獻分析的方式將國小輔導師資的專業內涵分為「專業態度」、「專業知能」、「個案處理能力」、「行政與評鑑」、「溝通、諮詢與教學」五個因子。洪莉竹（2005）則認為，學校輔導教師除了需要具備規劃及推動學校諮商方案的能力外，並以文獻分析的方式提出學校輔導教師另需具備下列知能：（1）諮商專業知能；（2）規劃組織的能力；（3）學校系統與結構；以及（4）溝通協調的能力。而陳靜芬（2007）的研究也以 CACREP 所規劃的學校諮商課程核心為本，並參酌不同學者研究進行文獻分析，將學校輔導人員專業能力內涵分為「個別諮商」、「團體諮商」、「諮詢」、「輔導相關課程與活動」、「轉介」、「危機處理」、「學生資料的建立與運用」、「學校輔導工作的發展與管理」、「倡導」、以及「學校輔導工作的基礎」等十項。這種對輔導教師專業職能莫衷一是的現象，不僅讓底層的輔導教師無所適從，更使得輔導教師專業的建立受到很大的傷害。

以專業認證為例，由於沒有共通的職能規範，因而美國各州對輔導教師的認

證有不同標準，使得其他領域的諮商師對輔導教師有抗拒，不願將輔導教師的能力等同在其他機構工作的諮商師，間接造成了輔導教師專業地位不明的困境 (Schmidt, 2003)。為了促進輔導的專業化，國內也有推動我國輔導專業人員標準法制化的倡議，希望能藉著訂定「我國輔導專業人員層級及專業標準」的方式來核發輔導人員專業證照，使其擁有開業的權利 (教育部, 1991)。但 20 年過去了，我國輔導教師的專業職能標準卻仍然原地踏步，令人惋惜。

然而社會與校園環境的改變方興未艾，學生族群及各種社會議題日趨多元 (Agresta, 2004)。輔導教師必須同時面對學生、家長、老師，設計符合學業、社會與情緒需求的輔導計畫，並且當學校環境中的改變因子。長此以往，輔導教師的角色與責任更是不斷地顯著增加 (Sumerlin & Littrell, 2011)。輔導教師所需的專業職能當然也隨之增加。

正是因為有專業及角色定位不明的困擾，美國輔導教師協會 (American School Counselor Association, ASCA) 乃在 2007 年訂定了輔導教師專業職能內涵的標準來幫助輔導教師設計一套符合學生課業、生涯、個人與社會職能之需求的學校諮商方案指導手冊 (ASCA, 2010a; Sumerlin & Littrell, 2011)：

1、學校諮商方案 (School Counseling Programs)：學校輔導教師應該擁有能適當地計畫、組織、實施與評鑑一個全面的、發展性的及以成果為根據的學校諮商方案的知識、技能與態度 (attitudes)，且此方案需與 ASCA 全國模式一致。

2、基礎 (Foundations)：學校輔導教師應該擁有能適當地建立學校諮商方案之基礎的知識、技能與態度，且此方案的基礎需與 ASCA 全國模式一致。

3、實施 (Delivery)：學校輔導教師應該擁有能適當地實施學校諮商方案的知識、技能與態度，且此方案的實施方式應與 ASCA 全國模式一致。

4、管理 (Management)：學校輔導教師應該擁有能適當地管理學校諮商方案的知識、技能與態度，且此方案的管理方式應與 ASCA 全國模式一致。

5、績效 (Accountability)：學校輔導教師應該擁有能適當地監控並評鑑學校諮商方案之過程與結果的知識、技能與態度，且此監控與評鑑的方式必須與

ASCA 全國模式一致。

創立於 1953 年的 ASCA 不僅是「美國諮商協會」(American Counseling Association, ACA) 底下排名第 4 資深的分會，亦是會員人數最多的分會 (Schmidt, 2003)。在學校輔導領域中，ASCA 不僅是歷史最悠久，也是最重要的專業團體。這份有關輔導教師專業職能內涵的文件即是 ASCA (2010a) 在 2007 年召集來自一群來自全美國，包括實務界的輔導老師、學區 (district)、學校輔導界的督導與諮商人員的教育者 (counselor educator) 共同討論後的成果。ASCA 首先使用了來自各州、各大學及其他組織的職能做為樣本來發展第一份草稿，然後將內容送至 ASCA 內部來尋求團體成員的回饋。在整合了這種建議及改寫的版本後，草稿的改編版公開給大眾去進行瀏覽與評論。這份改編版在整合了大眾的建議之後才終於變成了現在的樣貌 (ASCA, 2010a)。由此可知，該份輔導教師的職能標準具有很大的參考價值。正如上述，此標準亦是以知識、技能、態度三者分立的基礎來設計的。

他山之石，可以攻錯。為了能夠早日建立國內的輔導教師專業職能標準，本研究企圖以 ASCA 的標準為基礎，將輔導教師的專業職能分別以「專業知識」、「專業技能」與「專業態度」三個向度來編制適合國內輔導教師專業職能議題研究的工具，來解決一直以來專業職能不明確所造成的各種問題現象。這個願望是使本研究能夠持續的基礎。

而除了少數針對專業職能有關的量化研究外，輔導人員的角色任務也與其專業職能的範疇息息相關 (陳靜芬，2007)。角色可以說是對於擔當某一職位的特定「規範」與「期望」(陳奎熹，2001)，而其所應執行的任務即為角色任務。輔導教師的角色任務亦即是指輔導教師應該具有哪些專業能力、提供哪些專業的服務 (吳姿瑩，2005)，缺乏專業職能的輔導教師因此無法執行有效的角色任務。反過來說，角色任務的不明確也會連帶影響輔導教師專業建立上的困難 (張麗鳳，2008)，兩者之關聯可見一斑。易言之，釐清輔導教師的角色任務，方能對輔導教師專業職能有清楚的輪廓。而輔導教師是學校系統中的一份子，他人對輔

導教師的角色知覺也會影響輔導教師實際的工作任務與專業期待(翁麗淑,2010; Reiner & Colbert, 2009)。換句話說,他人對輔導教師的角色知覺亦是使輔導教師對自身專業職能的知覺情況受到影響的因素之一。

在對角色任務及角色知覺的研究中可以發現,在實務現場工作的國、高中輔導教師們,對自身角色任務的「重要程度」之認知往往與學校系統的要求有所衝突。

Partin (1995) 的研究發現,整體來說,輔導教師有 40% 的時間在做諮商。但他們都希望能將這樣的比例能夠提高到 50%。在角色任務的偏好上,他們也較偏好花時間在「個別諮商」、「團體諮商」與「專業發展活動」上;並且較不喜歡花時間在「測驗及學生評估」與「行政及文書工作」。Agresta (2004) 則發現,輔導教師平日用在個別諮商上的時間達 19.67%,但他們希望能增加到 26.20%。Agresta (2004) 特別指出,傳統上被視為輔導教師角色的部分功能(學業及生涯)產生了顯著的變化,在實際及理想的工作時間分配中均不滿 10%。雖然上述研究的分類並非採用 ASCA 的職能標準,但從角色功能的偏好來看,這顯然表示輔導教師對自身職能重要程度的看法,已與傳統上認知的輔導專業不同。例如,輔導教師顯然較重視「諮商」服務,對學業輔導、生涯輔導、及測驗等工作內容較缺乏興趣。在國內的部分,吳姿瑩(2005)的研究發現,國中輔導教師對諮商服務的重視程度最高,其次是教學工作,再其次則是行政工作與諮詢服務。張安民(2007)的研究發現,高中職輔導教師的工作偏好的前三名是:與學生互動、學生個別輔導與諮商、及生涯輔導活動。徐雨堤(2009)的研究發現,高中職輔導教師對自身角色的知覺依序為:直接服務提供者、諮詢顧問者、倡議者、領導者、資源運用與團隊合作者、教育者。由此來看,與國外相比,國內輔導教師對「輔導諮商」的功能也相當重視。但這是否代表相較於行政與教學工作所需的職能而言,輔導教師最注重輔導諮商的專業職能則不無疑問。易言之,在輔導教師的知覺中,何種職能較為重要是本研究的目的之一。

而對中學輔導教師來說,哪種職能的符合程度較高則是本研究欲瞭解的另一

個問題。與此議題有關的是輔導自我效能的相關研究。自我效能 (self-efficacy) 意指個體對自己是否能完成某一項任務或行動所具有的能力判斷、信念、把握與感受 (王婉玲, 2006; Bandura, 1977, 1986)。換言之, 自我效能指的即是個體自認為本身能夠因應外在環境的知覺與程度, 因而在某一特殊事件上所表現出的勝任感、自信、自尊等個人感受 (林書勤, 2011)。而衡諸國內有關輔導人員的自我效能研究後則可以發現, 自我效能與個人及學校的背景變項有相當程度的關聯性, 不同性別、年齡、學歷、畢業系所、輔導工作年資、學校類別、學校性質、以及學校規模都會對輔導教師的自我效能感造成差異 (王婉玲, 2006; 吳育沛, 2006; 許憶雯, 2010; 鄭如安, 1993; 戴玉錦, 2004)。而在中學輔導教師專業職能的研究裡, 僅陳靜芬 (2007) 曾發現不同學歷、教育背景、職稱、學校類別、以及輔導工作年資的中學輔導人員對專業能力的具備程度有所差異, 其餘背景變項是否造成影響則還不清楚。更遑論該研究所指稱的專業能力一詞範圍較狹隘, 與本研究中的專業職能並不相同, 更難做一致性的推論。輔導教師專業職能的實證研究還未起步, 輔導教師的背景變項需要更仔細地探討, 因此是本研究想瞭解的重點之一。

綜合以上討論, 輔導工作的成敗與輔導教師的專業息息相關, 但有關輔導教師專業職能的內涵卻長久來缺乏一致的共識, 因而有害輔導教師專業的建立。基於上述原因, 為瞭解輔導教師對專業知識、專業技能及專業態度等專業職能向度之重要程度及個人符合程度的知覺情形, 冀藉此奠定國內輔導教師專業職能標準建立的基礎, 將 ASCA 之標準改編成適用於國內情形的本土工具, 乃為本研究之動機。

第二節 研究目的與研究問題

一、研究目的

根據研究動機，本研究之目的陳述如下：

- 1、探討不同背景的國高中輔導教師對專業知識、專業技能、專業態度等專業職能重要程度的知覺差異情形。
- 2、探討不同背景的國高中輔導教師對專業知識、專業技能、專業態度等專業職能個人符合程度的知覺差異情形。
- 3、探討不同背景的國高中輔導教師對專業知識、專業技能、專業態度的知覺與專業職能重要程度間的關係。
- 4、探討不同背景的國高中輔導教師對專業知識、專業技能、專業態度的知覺與專業職能個人符合程度間的關係。

二、研究問題

根據研究目的，本研究所欲探討的問題，分別陳述如下：

- 1、不同背景的輔導教師對「專業知識」之重要程度的知覺是否有差異？
- 2、不同背景的輔導教師對「專業技能」之重要程度的知覺是否有差異？
- 3、不同背景的輔導教師對「專業態度」之重要程度的知覺是否有差異？
- 4、不同背景的國、高中輔導教師對「專業職能」之重要程度的知覺是否有交互作用？
- 5、不同背景的輔導教師對「專業知識」之個人符合程度的知覺是否有差異？
- 6、不同背景的輔導教師對「專業技能」之個人符合程度的知覺是否有差異？
- 7、不同背景的輔導教師對「專業態度」之個人符合程度的知覺是否有差異？
- 8、不同背景的國、高中輔導教師對「專業職能」之個人符合程度的知覺是否有交互作用？
- 9、背景變項是否對專業職能重要程度有預測力？
- 10、輔導教師對「專業知識」、「專業技能」及「專業態度」的知覺是否與專業

職能的重要程度有相關及具預測力？

11、背景變項是否對專業職能個人符合程度有預測能力？

12、輔導教師對「專業知識」、「專業技能」及「專業態度」的知覺是否與專業職能的個人符合程度有相關及具預測力？

第三節 研究假設

第一部份：關於不同背景的國高中輔導教師對專業職能重要程度的知覺部份。

假設 1：不同背景變項的輔導教師，對「專業知識」之重要程度的知覺有差異。

1-1 不同性別的輔導教師，對專業知識之重要程度的知覺有差異。

1-2 不同年齡的輔導教師，對專業知識之重要程度的知覺有差異。

1-3 不同最高學歷的輔導教師，對專業知識之重要程度的知覺有差異。

1-4 不同最高學歷畢業系所的輔導教師，對專業知識之重要程度的知覺有差異。

1-5 不同職稱的輔導教師，對專業知識之重要程度的知覺有差異。

1-6 不同輔導工作年資的輔導教師，對專業知識之重要程度的知覺有差異。

1-7 不同學校類別（國中、高中）的輔導教師，對專業知識之重要程度的知覺有差異。

1-8 不同學校性質（公立、私立）的輔導教師，對專業知識之重要程度的知覺有差異。

1-9 不同學校規模的輔導教師，對專業知識之重要程度的知覺有差異。

假設 2：不同背景變項的輔導教師，對「專業技能」之重要程度的知覺有差異。

2-1 不同性別的輔導教師，對專業技能之重要程度的知覺有差異。

2-2 不同年齡的輔導教師，對專業技能之重要程度的知覺有差異。

2-3 不同最高學歷的輔導教師，對專業技能之重要程度的知覺有差異。

2-4 不同最高學歷畢業系所的輔導教師，對專業技能之重要程度的知覺有差異。

2-5 不同職稱的輔導教師，對專業技能之重要程度的知覺有差異。

2-6 不同輔導工作年資的輔導教師，對專業技能之重要程度的知覺有差異。

2-7 不同學校類別（國中、高中）的輔導教師，對專業技能之重要程度的知覺有差異。

2-8 不同學校性質（公立、私立）的輔導教師，對專業技能之重要程度的知覺有差異。

2-9 不同學校規模的輔導教師，對專業技能之重要程度的知覺有差異。

假設 3：不同背景變項的輔導教師，對「專業態度」之重要程度的知覺有差異。

3-1 不同性別的輔導教師，對專業態度之重要程度的知覺有差異。

3-2 不同年齡的輔導教師，對專業態度之重要程度的知覺有差異。

3-3 不同最高學歷的輔導教師，對專業態度之重要程度的知覺有差異。

3-4 不同最高學歷畢業系所的輔導教師，對專業態度能之重要程度的知覺有差異。

3-5 不同職稱的輔導教師，對專業態度之重要程度的知覺有差異。

3-6 不同輔導工作年資的輔導教師，對專業態度之重要程度的知覺有差異。

3-7 不同學校類別（國中、高中）的輔導教師，對專業態度之重要程度的知覺有差異。

3-8 不同學校性質（公立、私立）的輔導教師，對專業態度之重要程度的知覺有差異。

3-9 不同學校規模的輔導教師，對專業態度之重要程度的知覺有差異。

假設 4：不同背景的國、高中輔導教師對「專業職能」之重要程度的知覺有交互作用。

4-1 不同最高學歷的國、高中輔導教師對專業職能之重要程度的知覺有交互作用。

4-2 不同最高學歷畢業系所的國、高中輔導教師對專業職能之重要程度的知覺有交互作用。

4-3 不同職稱的國、高中輔導教師對專業職能之重要程度的知覺有交互作用。

4-4 不同學校規模的國、高中輔導教師對職能專業職能之重要程度的知覺有交互作用。

第二部份：關於不同背景的國高中輔導教師對專業職能個人符合程度的知覺部

份。

假設 5：不同背景變項的輔導教師，對「專業知識」之個人符合程度的知覺有差異。

5-1 不同性別的輔導教師，對專業知識之個人符合程度的知覺有差異。

5-2 不同年齡的輔導教師，對專業知識之個人符合程度的知覺有差異。

5-3 不同最高學歷的輔導教師，對專業知識之個人符合程度的知覺有差異。

5-4 不同最高學歷畢業系所的輔導教師，對專業知識之個人符合程度的知覺有差異。

5-5 不同職稱的輔導教師，對專業知識之個人符合程度的知覺有差異。

5-6 不同輔導工作年資的輔導教師，對專業知識之個人符合程度的知覺有差異。

5-7 不同學校類別（國中、高中）的輔導教師，對專業知識之個人符合程度的知覺有差異。

5-8 不同學校性質（公立、私立）的輔導教師，對專業知識之個人符合程度的知覺有差異。

5-9 不同學校規模的輔導教師，對專業知識之個人符合程度的知覺有差異。

假設 6：不同背景變項的輔導教師，對「專業技能」之個人符合程度的知覺有差異。

6-1 不同性別的輔導教師，對專業技能之個人符合程度的知覺有差異。

6-2 不同年齡的輔導教師，對專業技能之個人符合程度的知覺有差異。

6-3 不同最高學歷的輔導教師，對專業技能之個人符合程度的知覺有差異。

6-4 不同最高學歷畢業系所的輔導教師，對專業技能之個人符合程度的知覺有差異。

6-5 不同職稱的輔導教師，對專業技能之個人符合程度的知覺有差異。

6-6 不同輔導工作年資的輔導教師，對專業技能之個人符合程度的知覺有差異。

6-7 不同學校類別（國中、高中）的輔導教師，對專業技能之個人符合程度的知覺有差異。

6-8 不同學校性質（公立、私立）的輔導教師，對專業技能之個人符合程度的知覺有差異。

6-9 不同學校規模的輔導教師，對專業技能之個人符合程度的知覺有差異。
假設 7：不同背景變項的輔導教師，對「專業態度」之個人符合程度的知覺有差異。

7-1 不同性別的輔導教師，對專業態度之個人符合程度的知覺有差異。

7-2 不同年齡的輔導教師，對專業態度之個人符合程度的知覺有差異。

7-3 不同最高學歷的輔導教師，對專業態度之個人符合程度的知覺有差異。

7-4 不同最高學歷畢業系所的輔導教師，對專業態度之個人符合程度的知覺有差異。

7-5 不同職稱的輔導教師，對專業態度之個人符合程度的知覺有差異。

7-6 不同輔導工作年資的輔導教師，對專業態度之個人符合程度的知覺有差異。

7-7 不同學校類別（國中、高中）的輔導教師，對專業態度之個人符合程度的知覺有差異。

7-8 不同學校性質（公立、私立）的輔導教師，對專業態度之個人符合程度的知覺有差異。

7-9 不同學校規模的輔導教師，對專業態度之個人符合程度的知覺有差異。
假設 8：不同背景的國、高中輔導教師對「專業職能」之個人符合程度的知覺有交互作用。

8-1 不同最高學歷的國、高中輔導教師對專業職能之個人符合程度的知覺有交互作用。

8-2 不同最高學歷畢業系所的國、高中輔導教師對專業職能之個人符合程度的知覺有交互作用。

8-3 不同職稱的國、高中輔導教師對專業職能之個人符合程度的知覺有交互作用。

8-4 不同學校規模的國、高中輔導教師對專業職能之個人符合程度的知覺有交互作用。

第三部份：關於不同背景的國高中輔導教師對專業知識、專業技能、專業態度之知覺與專業職能重要程度間的關係部分

假設 9：背景變項對專業職能重要程度有預測能力。

假設 10：國、高中輔導教師對「專業知識」、「專業技能」、「專業態度」的知覺與專業職能重要程度有相關並具預測能力。

10-1 國、高中輔導教師對「專業知識」、「專業技能」及「專業態度」的知覺與專業職能重要程度有相關。

10-2 國、高中輔導教師對「專業知識」、「專業技能」及「專業態度」的知覺對專業職能重要程度有預測能力。

第四部份：關於不同背景的國高中輔導教師對專業知識、專業技能、專業態度的知覺與專業職能個人符合程度間的關係部分

假設 11：背景變項對專業職能個人符合程度有預測能力。

假設 12：國、高中輔導教師對「專業知識」、「專業技能」、「專業態度」的知覺與專業職能個人符合程度有相關並具預測能力。

12-1 國、高中輔導教師對「專業知識」、「專業技能」及「專業態度」的知覺與專業職能個人符合程度有相關。

12-2 國、高中輔導教師對「專業知識」、「專業技能」及「專業態度」的知覺對專業職能個人符合程度有預測能力。

第四節 名詞釋義

一、中學輔導教師

本研究所稱之中學輔導教師，係指九十九學年度臺灣北部地區（台北市、新北市、基隆市、宜蘭縣、桃園縣、新竹縣、苗栗縣）公私立國民中學、高級中學及完全中學編制內之現職及代理輔導主任、輔導組長、資料組長、專任輔導教師及兼任輔導教師等人，不包含實習教師。由於我國並未設立學校諮商師執照，故西文文獻裡所指稱之「學校諮商師」(school counselor) 一詞，本研究亦翻譯為輔導教師。

二、輔導計畫。

或稱輔導方案。指由輔導教師施行的包含預防性服務、發展性活動、及治療性協助在內的，廣泛的服務計畫。服務對象包括學生、家長和教師。方案是由多樣的服務和活動組成，包括個別諮商、團體諮商、父母及教師諮詢、團體輔導、資訊提供、轉介服務，以及學生評量等 (Schmidt, 2004)。在中小學校園裡，我國習慣稱之為「學校輔導計畫」或「輔導計畫」。為使作答者方便理解，本研究的問卷設計中以「輔導計畫」稱之。

三、專業職能

本研究所稱之專業職能，則指輔導教師為能夠適當及有效地施行其專業所需之服務而必須具備的知識、技能及態度。專業職能或稱為專業能力、專業知能。由於 competency 一詞同時包含知識、能力及態度等意義，因此不管我們以「能力」或「知能」來稱呼 competency，事實上都限縮了該詞的意義，也容易與 ability 一詞混淆，因而本研究以「職能」來替代過去的稱呼。

四、專業知識

指輔導教師為能夠適當及有效地施行其專業所需之服務而必須具備的知識，依照 ASCA (2010a) 之規範，此知識應包含輔導計畫的內涵、輔導計畫的基礎、輔導計畫的實施、輔導計畫的管理、輔導計畫的績效等項。本研究即依此根據編制「專業知識量表」。

五、專業技能

指輔導教師為能夠適當及有效地施行其專業所需之服務而必須具備的技能，依照 ASCA (2010a) 之規範，此技能應包含輔導計畫的內涵、輔導計畫的基礎、輔導計畫的實施、輔導計畫的管理、輔導計畫的績效等項。本研究即依此根據編制「專業技能量表」。

六、專業態度

指輔導教師為能夠適當及有效地施行其專業所需之服務而必須具備的態度，依照 ASCA (2010a) 之規範，此態度應包含輔導計畫的內涵、輔導計畫的基礎、輔導計畫的實施、輔導計畫的管理、輔導計畫的績效等項。本研究即依此根據編制「專業態度量表」。

七、重要程度

指輔導教師在專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度中所知覺到的重要性之程度。當研究對象在專業職能問卷各向度之重要程度所知覺到的分數愈高，表示其認為該職能向度愈重要；反之，則愈不重要。研究對象在各向度所知覺到的重要程度則合稱為重要程度總分。

八、個人符合程度

指輔導教師在專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度中所知覺到的個人符合性之程度。當研究對象在專業職能問卷各向度之個人符合程度所知覺到的分數愈高，表示該職能與其自身的情況愈符合；反之，則愈不符合。研究對象在各向度所知覺到的個人符合程度則合稱為個人符合程度總分。

第二章 文獻探討

本研究旨在探討國高中輔導教師對專業職能之重要程度與個人符合程度之知覺，而本章之目的係在針對相關文獻進行整理與討論，全章共分四節：第一節探討學校輔導運動的發展與專業建立的過程，第二節探討輔導教師角色任務的內涵及其相關研究，第三節探討輔導教師角色知覺之情形，第四節則探討專業職能的定義與內涵。

第一節 學校輔導運動的發展與專業的建立

學校輔導工作自始便是為了回應社會條件、工作與教育的改革而發展的 (Gysbers, 2001; Gysbers & Henderson, 2001)。Paisley 與 McMahon (2001) 認為，學校輔導是一門不斷進化的專業，學校輔導教師需要理解整個學校輔導的發展脈絡，以回應社會的挑戰並尋求機會。職此故，本節首先整理美國學校輔導運動的發展，其次回顧台灣學校輔導運動的歷史，最後則探討台灣心理師法通過後對台灣學校輔導專業帶來的影響，俾還給學校輔導本來面目。

一、美國學校輔導運動

(一) 1900~1920：美國輔導工作的起源與建立

輔導諮商發展為一專業學科的時間並不長，只有一世紀左右的時間，其起源於西方社會，並以美國為主導地位 (陳秉華, 1993)。美國學校輔導運動的歷史最早可追溯至十九世紀末，當時大量的歐洲移民和剛因內戰而獲得自由之身的黑人不斷湧入城市，再加以工業快速發展，原本流傳千年之生活方式與生產技術被新興的科技所摧殘所替代，原先自給自足的手工業者和農村的貧民面臨了生存的壓力，導致失業問題嚴重 (朱秉欣, 1970)。因而朱秉欣 (1970) 解釋，輔導學之所以興起於美國，「民間疾苦」是其重要因素。1895 年，G. Merrill 在舊金山的加州理工學院開始進行一連串職業輔導的實驗，提供學生一系列的職業輔導內容，包括：諮商、工作安排與追蹤服務等。此是美國輔導工作的濫觴 (Schmidt, 2003)。一直到 20 世紀初期，學校輔導仍是「職業輔導」的同義詞 (Gysbers,

2001)。此時期出現了兩位重要的人物，共同為輔導工作奠定了根基。

第一位是 Jesse B. Davis，他也被認為是第一個在公立學校中有系統的輔導活動實施者。他曾在底特律的中央高中擔任班級諮商師，負責對高二的男女生進行教育與職業諮商。他後來擔任另所學校的高中校長，開始推展全校性的輔導方案。後來許多學校相繼模仿，依各自的需求設立類似的職業輔導過程（陳惠雯、王曉薇、韓昌宏、彭瑞連、張雅岑，2006；Schmidt, 2003）。

第二位是被稱為輔導之父（Father of Guidance）的 Frank Parsons，他被視為是美國最早開始輔導運動之先驅。1908 年 Parsons 建立波士頓職業局，特別關心於如何幫助年輕人由學校遷移到工作世界。他提出三項選擇適當職業之要點：清楚瞭解自己；瞭解各項職業成功必備的條件；合理推論上述兩類資料的關係。20 世紀初年，心理學尚未建立起完整體系，精神分析觀點與測驗工具仍在萌芽，諮商心理學更在 20 世紀 50 年代後才興起。然而 Parsons 已憑藉多年之工作經驗，建立起生涯發展成功的重要信條，並發展出擔任職業諮商師的新方案。輔導運動因此推波助瀾，迅速向美國各大城市擴散（林幸台，1997；Schmidt, 2003）。做為一門學科，學校輔導在此時建立了基礎。

（二）1920～1960：學校輔導與諮商的出現

1920～1960 的 40 年間，美國參與了兩次大戰，並在戰後開啟了太空時代。為了參與一次世界大戰，美國陸軍發展出新式的團體智力測驗，因而帶動了測驗的蓬勃發展。30 年代後期，G. Williamson 在明尼蘇達大學提出「特質因素論」，發展出協助學生的六個步驟：分析、綜合、診斷、預測、處遇、追蹤。被稱為「指導學派」。他的論點遭到了部分學者與實務工作者的批判，認為職業輔導運動過於狹隘。此舉擴大了輔導與諮商的目標，同時再次引發對學校諮商的重視（林幸台，1997；Schmidt, 2003）。受益於 1930 年代的臨床模式，「心理健康運動」(mental health movement)、「輔導的臨床模式」(clinical model of guidance) 與「個人諮商」(personal counseling) 這三個取向也開始在學校輔導的專業理論與實施上取得主宰地位（Gysbers, 2001）。

40年代的Carl Rogers挑戰了當時美國心理學的兩大門派：特質因素論與心理分析論。他強調治療關係，重視個體的成長與發展，將早期以諮商師為中心的取向轉變為以受輔者為中心。他的理論為學校輔導工作預留了空間。此時，第二次世界大戰開打，再度帶動了官方與民間對心理師與諮商師的需求，他們需要專業協助來過濾、篩選進入軍隊和工業上的人才。戰後，「退伍軍人中心」開始提供獎學金訓練諮商師與心理師，「諮商心理師」(counseling psychologist)的名稱也正式從職業輔導中被區分出來(蕭文, 1999; Schmidt, 2003)。

Schmidt (2003)指出，對學校輔導來說，更重要的是1946年提供資金去發展與支持學校輔導和諮商活動的「George-Barden」法案，它是史上第一次使學校輔導人員得到政府財務支持的法案。50年代末期，美國政府重組教育部轄下的「輔導和人事部門」(Guidance and Personnel Branch of the U.S. Office of Education)，使輔導和人事部門脫離職業輔導而獨立，寬廣了學校輔導專業的路。

於此同時，蘇聯發射人造衛星造成美國舉國驚駭，在隨後通過的「全國國防教育法案」中，美國提供了大量的獎學金與經費給大學設立培訓學校諮商師的機構，開啟了學校輔導領域的輝煌時代。其次，「美國輔導教師協會」也在此時建立，成為「美國人事輔導與行政協會」的第五個分會。不同諮商理論開始興起與林立，大大充實了學校諮商方案。

(三) 1960至2000：認同危機與新興議題的出現

受惠於1958年通過的國防教育法案，1960年代成為學校輔導專業的興盛期。1970年代後社區諮商師的需求增加，學校輔導的熱潮退去。輔導教師的職缺在減少，申請就讀學校輔導領域的學生人數也降低了。此時期對「職業輔導」及「發展性輔導與諮商」的興趣重新出現，也開始注意「績效」、「評鑑」及「各學派效能」等議題(Baker, 2001; Gysbers & Henderson, 2001)。

1983年，「美國人事與輔導協會」更名為「美國諮商與發展協會」。1992年，又再次更名為「美國諮商協會」，底下包含17個分會。創立於1953年的ASCA不僅是「美國諮商協會」底下排名第4資深的分會，亦是會員人數最多的分會。

但對於該用「輔導」(guidance)或「諮商」(counseling)來形容輔導教師的工作任務，學者們有不同看法。儘管已經建立起證照制度，但美國的輔導教師至今仍無法用一致的語言來描述他們自己是誰？以及他們做了些什麼（Schmidt, 2003）？Murray（1995）指出，這樣的角色混淆或可歸咎於校長、家長、學生甚至輔導教師自己對自身角色的認識不足，但更主要的原因是社會的改變力量，使輔導教師在學校的角色不斷增加的緣故。

隨著 1980 年代後美國經濟的好轉，輔導教師的申請人數又開始變多。學校輔導領域終於在 1990 年代後擺脫了先前的局面，開始向前進展。Baker（2001）整理《學校諮商師》(The School Counselor)與《專業學校諮商》(Professional School Counseling)兩份學校輔導專業期刊，在 1993 至 1999 年裡的所有文獻中發現了三個重要主題：對高危險群學生的輔導、對學校輔導模式的修正、以及多元文化諮商在學校的應用。與學校輔導工作建立之初對於職業輔導的重視相比，這三個重要主題顯示了學校輔導專業的重大轉變，也預示了學校諮商工作者應該具有的專業職能內涵。

（四）21 世紀後的學校輔導專業：困境與挑戰

21 世紀美國輔導教師對外的主要困境還是在專業認同的危機上（Paisley & McMahon, 2001; Schmidt, 2003）。Schmidt（2003）分析此困境的原因如下：第一，雖然 ASCA 的會員人數最多，這些人僅是全美各地輔導教師的代表，並非全體，在其會員未全數加入某個共同專業團體的情況下，很難形成廣泛一個清楚的認同。第二，輔導教師有時連自己都無法發現其具有相當專業的訓練，足以被稱為「真正的諮商師」。第三，其他領域的諮商師對輔導教師的抗拒。他們不願將輔導教師的能力等同在其他機構工作的諮商師。原因是各州對輔導教師的認證標準不同，因此缺乏一個一致的考核標準。凡此均造成美國輔導教師自身專業認同發展的困難。

承上所述，美國輔導教師對外面臨專業認同的困境，對內又因為社會與科技發展所帶來的衝擊加重了工作的負擔。藥物與酒精的濫用、自殺、反社會行為與

輟學等議題從 20 世紀末開始便逐漸成為學校輔導裡的重要議題(Sisson & Bullis, 1992)。學校裡有社會或情緒問題的學生也在這 20 年來大量增加 (Musheno & Talbert, 2002)。輔導教師身為學校裡唯一的心理專業人員，其角色與功能無疑地更重要了。而回顧 2000 至 2010 年的文獻，Falco (2011) 等人也發現，專業議題的討論、回應性服務與多元文化成為了專業期刊中研究數量排名前三位的主題。顯見校園中多元文化及族群的輔導研究已成趨勢，至上個世紀末至今並未改變。

在內外雙重的困境中，為追求學校輔導專業的持續發展並建立起學校輔導人員的專業識別，學者們認為，輔導教師一方面須培養在多元文化、科技工具及績效責任等主題上的能力 (Paisley & McMahon, 2001)，以服務全體學生為目的 (Borders, 2002; Gysbers, 2001) 建立全面性的學校諮商方案 (Gysbers et al., 2001)；另一方面則必須承繼過去遺產，從服務的提供者轉成主動的倡導者，持續參與社會、教育與工作領域的改革，以使自身專業受益 (Field & Baker, 2004; Gysbers, 2001; Paisley & Hayes, 2003)。為了回應各界對輔導教師專業上的期待，ASCA 於是在 2007 年建立輔導教師的專業職能內涵，以因應新時代的挑戰。

二、台灣學校輔導運動

(一) 1950~1968：輔導觀念的引進與中國輔導學會的成立

我國學校輔導工作的開創有兩個源頭。首先是 1950 年代中期，國民學校(國小)惡性補習的風氣猖獗，成為國小學童與家長的惡夢。另一方面，是因應 1950 年代的僑生教育，協助其適應台灣社會與生活 (張植珊等, 1999)。當時「輔導」一詞，是被視為一種「教育方法」來理解的，因而應被視為是「教育輔導」，而非現今所稱的「心理輔導」或「諮商輔導」。

1957 年，教育部送訓美國的教育人員回國，出版《輔導研究》期刊，編輯《輔導小叢書》50 種，並於隔年成立「中國輔導學會」，由蔣建白擔任首任理事長，成為引進與介紹輔導理論的窗口。1960 年，教育部指定國立華僑中學與省立台北第二女中(今中山女高)實驗輔導制度與實施方法，展開了實驗與試辦的

工作。1965 年，教育部延聘聯合國教科文組織專家，來台協助設計職業輔導計畫。同年，台灣師大、台灣大學與政治大學也在中國輔導學會的協助下開始實施輔導與測驗計畫，推廣相關設施。此是台灣輔導活動的濫觴（張植珊等，1999）。

（二）1968～1991：各級學校輔導制度的建立與專業的培育

此時期的政府在輔導工作的發展中扮演了最為重要的角色。1966 年，師大首先設立輔導組，培養正規輔導人員（陳秉華，1999）。1968 年增設教育心理系，同年政府宣布延長國民教育年限，在國中課程標準中，設置「指導活動」及指導活動教師，為國中學生進行職業輔導、生活輔導與學習輔導。1972 年，教育部擬定大專「學生輔導中心設置辦法」與「學生輔導委員會組織準則」。1973 年，公布「高級中學學生評量與輔導辦法」，隔年訂頒「高級中學輔導工作實施方案」。小學輔導工作的實施最晚，1976 年修訂公布「國民小學課程標準」，規定國民小學一年級至六年級，按其身心發展，實施輔導工作（馮觀富，1999）。至此，國內學校輔導工作乃臻然大備。

在專業人員的培育上，除師大教育心理學系外，1971 年台灣省立教育學院（今國立彰化師範大學）亦繼師大教心系之後創立輔導學系，連同師大教育系及政大教育系，此三校四系成為台灣早期培養輔導師資的重要搖籃（張植珊等，1999）。1994 年，高師大設立輔導學研究所。全國由北至南共四校五系，乃成為培育中學輔導教師的重要機構。輔導工作的內容涵蓋生活輔導、學習輔導與生涯輔導三大領域，為台灣的學校輔導工作奠立了良好的基礎。

（三）1991 年至今

為了強化學校輔導工作的實施，教育部在國中小陸續推行全國性的輔導工作新方案。它們包括：輔導工作六年計畫、教訓輔三合一實驗方案、九年一貫課程綜合活動學習領域及增置中小學輔導教師實施要點等，其政策內容及其對台灣學校輔導工作的影響，分別說明如下：

1. 輔導工作六年計畫

1991 年，教育部執行「輔導工作六年計畫」，投注經費 85 億餘，至 1997 年

止，在「培養輔導人才、充實輔導設施、整合輔導運動、擴展輔導層面」上有長足之進展，但達成之計畫目標僅三分之一，輔導網絡、專業人員證照制度及輔導法令之建立均懸而未決，對學校輔導人力的提升未盡其功（吳芝儀，2005；鄭崇趁，2000a）。此外，該計畫的推動並未使學校輔導教師的負擔因此降低，反而面臨了多樣化的評鑑方案與行政負擔，兼任輔導老師也因教學負荷重，因而壓縮可服務諮商的時間（林家興、洪雅琴，2002）

2. 教訓輔三合一實驗方案

1997 年結束輔導工作六年計畫後，教育部續推出教訓輔三合一實驗方案，列入當時教改行動方案之一。其目的在引進三級預防概念（鄭崇趁，2005），激勵一般教師參與輔導工作，增進教學效能，彈性調整學校行政組織，結合社區輔導資源以建構輔導網絡（王仁宏，2003），並授權地方政府甄選具有輔導和社會工作專長的「專業輔導人員」，進駐校園內協助處理學生適應困難、偏差行為或中輟等問題。

之後各縣市陸續引進相關的專業人力，如：「台北縣社工駐校方案」於 1999 年接受教育部補助開始日益擴編，依區域需求派駐駐校社工，提供鄰近學區中的學校支援服務，將社工專業納入學校輔導體系。接著台北市推出「台北市各級學校 90 年度社會工作試辦方案的推出」，引進社工師進駐校園協助教師和行政人員處理中輟學生及學生偏差行為問題（許憶雯，2010）。

此項方案立意雖佳，但推動多年，學校行政人員對於如何整合教訓輔三項工作任務仍然莫衷一是（吳芝儀，2008；鄭崇趁，2000b）。輔導室的位階未見提升，反成為整合方案下的第一個受害者。輔導室不見了，取而代之的是未具充分專業職能的「認輔教師」。專業心理衛生工作者與學校行政人員觀念未盡相同，合作上默契不足（林家興等，2002；吳芝儀，2008）。社工師一方面對於自己能在學校系統內提供服務所需的理論、知識和技巧不熟悉；另一方面學校體系也對社工的功能不瞭解，因而產生了角色的困境（翁毓秀，2005）。趙曉美（2005）也認為，明確的角色定位與互補式的分工機制是諮商心理師與輔導室人員合作的關鍵

因素。因此她建議明確定位心理師的角色功能，並建構職前訓練與在職講習，來協助諮商心理師快速發揮效能。

我們不難發現，心理師與社工師所遇到的阻礙，與多年來輔導教師所面臨相同的困境並無不同，在缺乏學校輔導領域所需的相關知識與技能，以及常見的角色衝突之限制下，輔導教師與其他專業心理衛生人員皆難以對輔導工作有什麼進一步的推展。

3. 九年一貫課程綜合活動學習領域

2001 年起，我國逐年實施九年一貫課程，「輔導活動」與「家政」、「童軍」一同併入「綜合活動」領域。此舉加深了學校輔導教師與學生間的雙重關係，不僅學生搞不清楚輔導老師、家政老師、童軍老師與綜合活動科老師的分別，就連童軍與家政老師也搞不清楚自己是否應該要接手個別輔導的任務。輔導教師的專業性更形模糊（李慧賢，2003）。同時，各培育中等輔導師資的大學亦因應開設「綜合活動學習領域」課程，作為培育「國民中學綜合活動學習領域輔導活動專長教師」的預備。九年一貫課程的實施未建立起輔導教師的專業地位，反倒削弱了輔導教師專業性的角色（張麗鳳，2008）。原先整合的輔導功能遭到瓦解，生活、學習與生涯輔導三大領域淪為專案計畫，致使學校輔導工作面目全非（劉焜輝，2008）。

4. 增置國中小輔導教師實施要點

此要點全名為「教育部補助直轄市縣（市）政府增置國中小輔導教師實施要點」。其實施目的為：配合精緻國教發展需求，提升教育專業品質，促進教育精緻化；落實國民中小學輔導教師法定編制，解決學校輔導人力不足現象；有效支援國民中小學教師輔導工作，改善教師工作負荷過重現象（教育部，2008a）。

依其規定，國小的部分是從 97 學年度起補助每位輔導教師每週減授二節課所需鐘點；國中則是從 99 學年度起補助每位輔導教師每週減授十節課所需鐘點費。此外，本規定亦規範輔導教師每年輔導知能在職教育進修時數需達 18 小時（教育部，2008a）。對提升國中小輔導教師專業來說，本要點應有相當助益。然

而，各縣市因為其自身的財政狀況有不同的規劃，是否能順利補充經費來支援輔導人力使之充實仍有待觀察。

至於在授課時數降低、專業研習時數被規範的情況下，輔導教師的專業性是否就可獲得提升與保障？許憶雯（2010）表示，輔導教師未來可能面臨以下兩個挑戰，一是輔導教師的專業與效能知能必然備受期待；二是若學校單位對輔導教師工作內涵不清楚，可能要求輔導教師擔任副導師或其他輔導工作之外的任務。屆時，輔導教師恐將面臨另一種角色混淆。

綜上所述，台灣輔導工作的推行與建立與美國相同，均是為了回應社會變遷與教育改革的壓力而產生。然而不同的是，我國輔導工作的發展偏賴政府由上而下的推行。至 1991 年後，台灣的輔導教師與學校輔導領域在一連串的政策推動下面臨很大的衝擊，數度動搖了整個專業領域。

三、台灣心理師法的通過與輔導教師專業社群的成立

（一）心理師法立法的相關背景

心理師法的立法緣起主要係因中國心理學會臨床心理學組在 1995 年成立「臨床心理師法推動小組」，致力於臨床心理師法的推動（許文耀、張素鳳，2008，引自林家興、許皓宜，2008）。然而衛生主管機關開始意識到心理衛生工作的重要性，則是至 1999 年台灣遭遇九二一大地震後，臨床心理師法的推動才開始又進一步運作。

為了因應臨床心理師法草案的相關事宜，中國輔導學會也在 2000 年開始研擬諮商心理師相關條文的草案初稿，並與臨床心理學組的代表共同研商討論「合併版」心理師法的可能性，但未產生明確的結論與共識。因此，中國輔導學會進一步整合諮商輔導界的共識之後成立了「心理師法推動小組」，與臨床心理學組的代表在台大舉行了再次協商，但會議中仍無法獲得共識（林家興、許皓宜，2008）。最後雙方決議各自努力，心理師法遂有了兩種版本：由中國輔導學會提出的「民間版心理師法草案」、官方版的「臨床心理師法草案」。不難看出，各界對催生一套規範心理工作人員的法令雖然意見一致，但對於法令的細節卻難獲共

識。

同年 5 月，中國輔導學會聯合消基會、諮商、社工實務界舉行了北、中、南三區公聽會，說明「民間版心理師法草案」，並討論行政院版「臨床心理師法草案」，透過立法委員表達了支持心理師法合併立法的堅定立場，同時表示願對部分條文進行協商（林家興等，2008）。至此，輔導諮商學界與臨床心理學界雙方的協商工作漸轉順利。

經過中國輔導學會一年來的積極努力，2001 年 4 月，雙方代表齊聚於立法院群賢樓舉行會議，針對兩種版本的心理師法草案條文內容逐條協商，整合成雙方都可以接受的版本，並進入立法院的一讀程序。2001 年 5 月，在一讀審查會中再通過從事心理輔導工作者涉及諮商心理業務內容不罰的修正案。同年 10 月 31 日，立法院三讀通過心理師法，11 月 21 日由總統公佈實施，12 月 14 日舉辦第一屆心理師高考，台灣的心理師有了明確的法律地位，也朝向更專業化的發展（林家興等，2008）。

（二）心理師法通過後對輔導教師產生的影響

1、心理師法對輔導教師專業地位及學校輔導課程上的威脅

心理師法裡有要求有志擔任心理師者須「經實習至少一年」之規定。而對於實習的機構與督導時數的規範，則主要是由考選部主導，根據「專門職業及技術人員高等考試規則第七條第三項」：「第一項所稱實習，係指在醫療機構、心理諮商所、大專院校諮商（輔導）」中心、社區性心理衛生中心及其他經行政院衛生署指定之機構實習；且應包括個別督導時數，至少五十小時，成績及格，有證明文件者。」（林家興等，2008）由於此規定未將中小學輔導室（中心）列為正式的心理師實習機構，因而引發了許多爭議。

許多學者均認為此規定使輔導教師的專業地位受到貶低，同時否定了輔導教師對自身專業的認同（吳芝儀，2005；陳秉華，2005；張麗鳳，2004；劉焜輝，2009）。陳增穎（2005）即指出，中小學的輔導人員將逐漸被「邊緣化」，因為其專業性將一再受到社會大眾的質疑。尤有甚者，使兒童及青少年諮商的領域陷入

經驗不能傳承，人力難以進駐的困境（林麗純，2008；曹中璋，2003）。

此外，心理師法亦規定主修臨床心理或諮商心理學程者始得報考心理師高等考試，但在專技人員高等考試心理考試規則當中，認定所謂的「主修諮商心理」，係指修習心理評量、測驗與衡鑑領域相關課程至少一學科、諮商與心理治療（包括理論、技術與專業倫理）領域相關課程至少四學科、心理衛生與變態心理學領域相關課程至少一學科及人格、社會與發展心理學領域相關課程至少一學科等合計七學科」（林家興等，2008）。這樣的規定使大學原本的課程跳脫過往以學校輔導為導向的教育，也使得諮商心理師在培育過程當中，將工作場域的視野從學校延續到其他醫療及社區機構（林家興等，2008）。

然而，對學校輔導專業來說，它卻引發了另一層隱憂。在美國，開設「學校諮商與輔導學程」的大學有 CACREP 的規範來把關，不致發生課程內涵會出現脫離「學校輔導領域」的問題。而我國輔導教師的訓練主要卻是以成人諮商為藍本來進行設計（林家興，1997），未針對「學校輔導領域」來做為課程的主軸。2001 年更因為心理師法的通過及少子化的緣故，傳統上以培養學輔導教師為主的校系為了滿足諮商心理領域相關課程的規定，不得不調整課程結構，讓原先便以成人諮商為主的課程訓練更為傾斜（陳秉華，2005），青少年、兒童及學校輔導的專業與課程受到排擠，加深劉焜輝（2008）所謂「諮商熱輔導冷」的現象。

而其實早在 1991 年，教育部便希望能藉著訂定「我國輔導專業人員層級及專業標準」的方式來核發輔導人員專業證照，而持有上述證照的人員，更可依其專業層級開設心理輔導中心，從事心理治療或輔導諮商的業務（教育部，1991）。結果 20 年過去了，輔導教師不僅沒有達成上述任何的目標，更讓心理師法後發先至，排除了輔導教師開設心理輔導中心及心理諮商所的可能性。

2、什麼是專業？對專業的再反省

證照代表了專業形象與地位。無法持有證照的輔導教師很容易被視為缺乏專業。因此，有學者重新倡議輔導教師的分級與進階制度（鄭進丁，2004），諮商心理師的校園入駐（林家興，2003），或者將輔導教師直接更名為「學校諮商師」

(吳芝儀, 2005; 洪莉竹, 2005)。輔導教師因法令之故被剝奪了考取「心理師證照」的權利, 在普遍地對自身專業形象的低落感到焦慮之下, 部分實務工作者開始起而檢討、反省, 並質疑心理師執照制度建立的粗糙過程。

究竟考試是否考得出專業? 心理師一定比輔導教師專業? 在這個諮商心理師邁向專業化的過程裡, 受益的究竟是自己還是求助者(王增勇、陶藩瀛, 2006; 王行, 2006; 吳英璋、徐堅璽, 2003; 陳蕙雯等, 2006; 劉惠琴, 2006;)? 實務工作者不想再盲目地接受上而下的「建制」, 與其總是被政府、學者決定, 他們寧願走一條不一樣的路, 由下而上建立起對自身專業的認同。

教訓輔三合一方案裡提出的三級預防概念, 將助人者的角色區分為教師、輔導教師、心理師、精神科醫師與社工師不等(王仁宏, 2003; 林萬億, 2003; 鄭崇趁, 2005)。即使助人工作可以區分等級和領域, 但人的問題可以被分割嗎(陳蕙雯等, 2006; 劉焜輝, 2008)? 雖然助人者分別在不同的地方工作, 有不一樣的任務, 但他們所提供的核心專業服務是相同的。只是在不同領域工作的諮商師, 應效法美國的方式那樣, 需去另外擁有各自領域的特殊知識與技能。台灣輔導與諮商學會亦有意發展諮商心理師的次專科(林麗純, 2008), 但在法令修改、分科課程的規劃設計及專業職能的內涵建立上仍有很長的一段路要走。

實務工作者在專業的反省上已經發出了許多聲音, 在建立輔導教師專業的過程中, 我們不能僅仰仗他人的努力。輔導教師們必須回到原點, 重新審視學校輔導這門專業的內容究竟應該包含哪些東西?

(三) 中華民國輔導教師協會的成立與學生輔導法草案的推行

心理師法對輔導教師專業的危機還未解除, 2003 年國民教育法第 10 條修正草案竟刪除了學校應設置「輔導室」或「輔導教師」的法源依據。緊接著 2005 年高級中學法修正草案也欲將高中設置專任輔導教師之條文廢除。此舉在遭致學者及輔導教師的反對後, 才暫停了法令的修改。

學生輔導法的推行不是什麼新的運動。教育部在「輔導工作六年計畫」裡, 就有推動「輔導法」以作為推展輔導工作最基本法源, 奠定輔導基礎的倡議(教

育部，1991)。但一直到 2005 年，教育部訓委會才成立「輔導工作諮詢小組」，初步草擬「學生輔導法」，並進行公開招標。2006 年，中國輔導學會得標後，密集在全國北、中、南、東四各區展開一連串的說明會與座談會，綜合各方意見提交教育部備查。為回應民間對學生輔導相關議題的高度重視，教育部訓委會於 2008 年宣布「為落實國中輔導教育，教育部將於 99 學年度起，補助各縣市政府增置國民中學專、兼任輔導教師」(吳芝儀，2008)。效果雖待檢驗，但仍鼓舞了基層的輔導教師。

在推動學生輔導法立法的過程中，基層的中小學輔導教師已經學會挺身而出。加以教育部兩次欲廢止輔導室與專任輔導教師的舉動激發了基層人員的危機感，輔導教師乃決心以建立完善的學校輔導體制為目的，成立「中華民國輔導教師協會」。

與 ASCA 的成立時間相比，中華民國輔導教師協會已晚了美國整整 53 年。2008 年，中國輔導學會正式更名為「台灣輔導與諮商學會」，比起 1983 年更名為「美國諮商與發展協會」的「美國人事與輔導協會」亦晚了 25 年。此更可對照出台、美兩國學校輔導工作發展的不同路徑。

三、小結

從過去「上而下」的建制，到晚近「下而上」的凝聚，在建立專業的過程裡，輔導教師正一步步地汲取經驗。1991 年後的幾個重要政策加上 2001 年心理師法的規定雖使輔導教師的專業地位面臨很大的挑戰，但也刺激了專業團體的成立。然而若要使人看見我們的專業，我們下一步必須著手解決的會是什麼？ASCA 為了解決美國輔導教師長年來的專業危機，正以建立專業職能標準的方式來確保所有他們都能表現出共同的專業內涵。職此故，建立我國輔導教師的職能規範似已刻不容緩。

第二節 輔導教師的專業職能與相關研究

本節首先描述專業職能的定義，其次說明專業職能在學校輔導領域的內涵，最後則討論與學校輔導專業職能有關的重要研究。

一、專業職能的定義

首先定義何謂職能。Norman (1991, 引自 Lysaght et al., 1999) 提出「知-能-行階層」(Know-Can-Do hierarchy) 來說明職能這個概念。最底層的「知」是指個人擁有對學科及程序的理論知識；第二層的「能」是指能在被觀察的情境下去做某些結構化工作的能力；最高層的「行」是指在不被觀察的情境下，在日常的操作中展現的實作能力。Hager 與 Paul (1996) 認為，職能應該用一種整合的概念來進行理解，它是在一連串經仔細選擇過的實際專業工作中所展現出來的知識、能力、技術與特質。這些特質包括認知技巧、人際技巧、情感態度和技術／心理自動化的技巧。

Lysaght 與 Altschuld (1999) 則認為，職能除了被界定為個人所能在某項專業中提供的技巧與知識之外，更應包含價值觀、態度、推理與評價。更重要的是要帶有一種系統的觀點，使個人的專業能成為團隊的一份子並在其中熟練有關協調與合作計畫的各種活動。Falender 與 Shafranske (2007) 以為，職能是一組提醒心理學乃是一門專業的規定與價值，它指的是工作表現所需要的知識、技巧及價值觀。NCSPP 是闡釋專業心理學職能的重要團體 (Kaslow, 2004)，該委員會認為 (NCSPP, 2010)，職能是被專業心理學家用以實際應用的整合知識、技巧與態度，此三者皆不能被獨立分割。由此可知，competency 一詞的內涵遠較 ability 來得大，以「能力」或「知能」來稱呼，有限縮其概念的可能性。

其次說明專業職能 (professional competency) 的意義。其最著名的是 Epstein 與 Hundert (2002) 在《美國醫學期刊》(Journal of the American Medical Association) 上的定義，他們將專業職能定義為：是一種在日常實踐中對其所服務的個體與社群所慣常做的及明智的溝通、知識、技術性的技巧、臨床的推論、情感、價值觀

與反思。包含了四個重要面向：1、認知功能—需要與使用知識去解決真實生活的問題；2、整合功能—在臨床推斷上使用生物醫學與心理社會的資料；3、關係功能—有效地對病人及同事溝通 4、情感／道德功能—有意願、耐心與情感的覺察去明智與人性地使用各種技巧。此外，專業職能也是發展的、非永久的（會隨著時間不同）以及脈絡依賴（context-dependent）的，會依不同情境而改變。

Kaslow（2004）指出，Epstein 等人對專業職能在醫學上的定義同樣適用於心理學，而職能是指個人能以適當及有效的方式來理解並實施某些特定工作的表現能力，且此表現需與其所受之合格訓練與教育的期待相一致。Johnson、Elman、Forrest、Robiner、Rodolfa 及 Schaffer 等人（2008）同樣引用 Epstein 等人的見解，並為心理學的專業職能下了這樣的定義：專業職能是指心理學家能夠適當及有效地施行某些特定工作的能力。

綜合以上見解，本研究將輔導教師的專業職能定義為，輔導教師為能夠適當及有效地施行其專業所需之服務而必須具備的知識、技能及態度。而所謂的知識，係指對某個主題確信的認識。此外，亦指透過研究、調查、觀察或經驗而獲得的一系列資訊（Wiki, 2012a）。而技能則泛指有別於天賦，必須耗費時間經由學習、訓練或工作經驗，才能獲得的能力（Wiki, 2012b）。態度則是指人們對事情的看法，以及採取的行動（Wiki, 2012c）。知識、技能與態度則合稱為職能。

二、學校輔導教師的專業職能

我們從美國「諮商及相關課程教育委員會」（Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs, CACREP, 2009）對輔導教師訓練課程的要求，以及美國諮商師認證委員會（National Board for Certified Counselors, NBCC, 2009）對輔導教師證書考試上的規定上，均可看出若干對輔導教師需具備的專業職能要求（見附錄一），然而將輔導教師專業職能做一最完整討論的乃是美國 ASCA 全國模式下的輔導教師專業職能內涵。

（一）美國 ASCA 全國模式下的輔導教師專業職能內涵

ASCA 為了回應它們國內來自學界及民間對輔導教師「專業職能」的要求，

在 2007 年 1 月正式討論了輔導教師專業職能應包含的面向 (ASCA, 2010e)。會議中決定以「ASCA 全國模式」作為基礎來確立學校輔導人員的職能標準。因此在介紹其標準之前，需先說明「ASCA 全國模式」的內容。

1、美國 ASCA 全國模式為輔導教師專業職能的基礎

在上一節裡曾經提到，ASCA 是學校諮商與輔導的重要專業團體。ASCA (2010a) 認為輔導教師需「設計、實施、評鑑及促進全面性的學校諮商方案 (comprehensive school counseling program) 來推動並促進學生的成就」。是被設計來協助輔導教師來發展含括課業、生涯、個人與社會職能之需求的學校諮商方案指導手冊 (Dobmeier, 2011)

此學校諮商方案包含了哪些面向呢？ASCA 將之分為四個象限並統整成「ASCA 全國模式」(2010f)：

1、基礎：(1) 信念與哲學觀：是一套指導方案發展、實施與評鑑的規範。(2) 任務：負責描述方案的目的與目標。此任務應該與學校和該區 (district) 的任務一致。

2、執行：(1) 學校輔導課程；(2) 個別學生計畫；(3) 回應性服務 (個別或團體諮商、諮詢、轉介、同儕支持、轉介、資訊提供)；以及 (4) 系統支持 (專業發展、諮詢、協調、方案管理與實施)

3、管理：(1) 管理同意 (management agreements)：確保方案實施時能有效地符合學生的目標；(2) 諮議會 (advisory council)：包含學生、家長、輔導教師、學校行政與社區人員的代表，此諮議會負責回顧實施的成果並給出建議；(3) 資料的使用：此方案是資料驅動 (data-driven) 的，此外也應藉著展示資料來顯示方案的設計是符合學生需求的。(4) 行動計畫；(5) 時間的分配：80% 的時間應用在對學生的直接服務上；以及 (6) 行事曆的使用：使用週誌來使學生及其他校方人員瞭解方案的進度。

4、績效：(1) 成果報告：包括進度、知覺到的、以及成果的資料，確保方案有被實施、有效地分析及符合學生需要。(2) 輔導教師表現守則：包含輔導教

師在實施計畫時被期待表現出的基本操作守則，可同時作為輔導教師被評鑑及自評的工具。以及（3）方案發表：用來引領並改善未來的行動計畫。

2、輔導教師的專業職能內涵

ASCA 據（2010e）此為基礎，另將「學校諮商方案」自「ASCA 全國模式」裡獨立出，把輔導教師的專業分為五大職能（全文如附錄二），可簡要說明如下：

1、學校諮商方案：學校輔導教師應該擁有能適當地計畫、組織、實施與評鑑一個全面的、發展性的及以成果為根據的學校諮商方案的知識、能力與態度（attitudes），且此方案需與 ASCA 全國模式一致。

2、基礎：學校輔導教師應該擁有能適當地建立學校諮商方案之基礎的知識、能力、技巧與態度，且此方案的基礎需與 ASCA 全國模式一致。

3、實施：學校輔導教師應該擁有能適當地實施學校諮商方案的知識、能力、技巧與態度，且此方案的實施方式應與 ASCA 全國模式一致。

4、管理：學校輔導教師應該擁有能適當地管理學校諮商方案的知識、能力、技巧與態度，且此方案的管理方式應與 ASCA 全國模式一致。

5、績效：學校輔導教師應該擁有能適當地監控並評鑑學校諮商方案之過程與結果的知識、能力、技巧與態度，且此監控與評鑑的方式必須與 ASCA 全國模式一致。

學校輔導教師所應具備的專業職能至此確立起正式的內涵。ASCA 除明確劃分出五大職能外，每項職能下更就知識、能力與態度等三個面向明列其內容。此充分說明了一個好的學校輔導人員除應重視自身的能力與知識外，個人價值觀與特質亦十分重要。而為了減少問卷的題目數，增進研究對象的填答動機（張芳全，2008），本研究乃將此職能標準的五個向度改為依專業知識、專業技能、專業態度等職能向度來設計研究工具，而此分類也符合本研究對專業職能之定義，因此本研究所使用之工具便以 ASCA 之「輔導教師職能」標準為藍本，將之設計成專業知識量表、專業技能量表、以及專業態度量表，在予以本土化之後設計成符合國內使用之問卷。

(二)其他有關輔導教師專業職能的討論

早在 20 年前，Thompson (1991，引自陳靜芬，2007) 即曾指出，學校輔導人員應具備的專業能力需包括：諮商能力、輔導與指導能力、組織與計畫的能力、正向的人際關係與專業責任等五項。

進入 21 世紀後，更多有關於輔導教師的職能被強調。Burnham 與 Jackson (2000) 整理文獻 (Gysbers & Henderson, 1994 ; Myrick, 1993 ; Vernon & Strubb, 1991) 發現雖然不同文獻對輔導教師角色功能的描述各有不同，但其應具備三種基本職能是確定的，即諮商(counseling)、諮詢(consultation)與合作(coordination)三種能力。Paisley 與 McMahon (2001) 則以為，為了追求學校諮商專業的持續發展，學校諮商師必須培養自身在多元文化、科技工具及績效責任等主題上的能力。此外，輔導教師應該以服務全體學生為目的 (Borders, 2002; Gysbers, 2001)，建立全面性的學校諮商方案 (Gysbers & Henderson, 2001)。Shillingford (2010) 等人也指出，阻礙輔導教師有效施行輔導計畫的原因可歸納為角色的不一致、缺乏行政支持、害怕失敗及冒險。而若要克服這樣的挑戰，輔導教師應該主動地擔任起學校中的領導角色，以促進並支持學生的學業成功與全人發展。

倡導性(advocacy)的職能也開始有越來越多的討論。多位學者(Gysbers, 2001; Field & Baker, 2004; Paisley & Hayes, 2003) 均提及，輔導教師們必須承繼過去遺產，從服務的提供者轉成主動的倡導者，持續參與並領導社會、教育與工作領域的改革，以使自身專業受益。Trusty 與 Brown (2005) 則更進一步對倡導性做了清楚的界定。Trusty 等人認為，倡導是諮商專業的長久傳統。對輔導教師來說，倡導職能可分為三個向度：(1) 特質：倡導特質、支持家庭的特質、社會倡導的特質與倫理的特質。(2)、知識：尋得資源的知識、背景的知識、爭議解決機制的知識、倡導模式的知識與系統改變的知識。以及 (3) 技巧：溝通技巧、協調技巧、問題評估技巧、問題解決技巧、組織技巧與自我照顧的技巧。

此外，輔導教師的多元文化諮商職能也受到了很高的重視。自上個世紀末開始至 21 世紀的第一個十年止，以多元文化為主題的各種研究，其比例均在學校

輔導的專業期刊中排行前三位 (Baker, 2001; Falco, 2011)。多元文化諮商職能被界定為諮商師在與不同文化的個體工作時所持的態度／信念、知識、與技巧 (Sue, Arredondo, & McDavis, 1992)。Sue 等人 (1992) 認為其包含：(1) 對個人文化價值觀與偏誤的覺察；(2) 對個案世界觀的覺察；以及 (3) 具文化觀點的介入策略。Sue 等人再分別將此職能一一列舉，共 31 個，劃分在態度／信念、知識、與技巧等三個向度裡。

在國內，蕭文 (1998) 認為，學校輔導人員除應有以「人」的發展為座標的輔導觀念外，尚應具備 CACREP 所要求的人類成長與發展、社會與文化基礎、助人關係、團體、生活形態與生活發展、評量、研究與評鑑、專業取向等八項知能。洪莉竹 (2005) 則認為，學校諮商師要發展、建立其專業角色定位，需要具備規劃及推動學校諮商方案的能力，她並綜合多名學者的觀點，認為學校諮商師需要具備下列知能：1、諮商專業知能；2、規劃組織的能力；3、學校系統與結構；以及 4、溝通協調的能力。

教育部 (教育部, 2008c) 則於預備在民國 100 年實施的《國民中小學九年一貫課程綱要》中說明其基本理念，強調輔導教師應：「善用知識統整與協同教學，引導學習者透過體驗、省思與實踐的心智及行為運作活動，建構內化意義與涵養利他情懷，提升其自我發展、生活經營、社會參與、保護自我與環境的生活實踐能力。」並要求國中綜合領域教師必須擁以下能力：1、課程知能；2、教材與教學資源知能；3、教學知能；以及 4、多元評量知能。

由上可知，國內常以「專業能力」或「專業知能」來指稱「專業職能」。但不論國內外，在 ASCA 確立輔導教師專業職能的內涵以前，有關專業職能的內容各有不同，缺乏一個較明確而整體的架構。在 ASCA 為專業職能定出明確內涵之後，評量的標準與工具的開發於是有了新的依據。

三、輔導教師專業職能的相關研究

(一) 國外的研究

在 ASCA 建構出輔導教師的專業職能前，最重要的是學者們對輔導教師「倡

導」職能及「多元文化」職能的各種研究。

1997年，美國 The Education Trust 組織，發起學校諮商轉型倡議運動 (the Transforming School Counseling Initiative, TSCI)，試著將輔導教師重新定義為一個能夠帶來教育平等、降低學業成功的阻礙、縮短貧窮與弱勢學生與其優勢同儕間成就差距的角色 (The Education Trust, 2010)。為了達成這些目標，輔導教師被期待去從事五個領域的活動：領導、倡導、團隊與協調、測驗與資料使用、諮商與合作 (Perusse etc., 2004)。其中，倡導性的強調得到許多學者的共鳴，很快地被期待成為學校輔導人員的職能之一 (Brown & Trusty, 2005; Chung & Fred, 2008; Field & Baker, 2004; Musheno & Talbert, 2002)。

轉化學校諮商國家中心 (National Center of Transforming School Counseling, TSC) 是 The Education Trust 的相關組織，TSC (2010) 強調，教育機會的均等是民主國家的目標，而教育改革未把輔導教師納入是非常大的錯誤，因為輔導教師手上握有將學生未來轉換成光明未來的鑰匙。Paisley 與 Hayes (2003) 便指出，輔導教師處在一個理想的位置 (position) 上可以作為倡導者，來移除學生學業成功的障礙。學校諮商師的角色須從服務提供者轉為主動的倡導者，而全面性學校諮商方案的標準除了要回答「學校諮商師做了什麼」外，也要回答「學生因此得到了什麼」。Herr (2002) 則認為，新一波的美國學校改革運動對學科能力標準太過強調，將會相對擠壓到學生對參與職業教育的空間，因為學科標準不應適用於全體學生。他表示，輔導教師是學校改革的產物，應承擔起為學生倡導的責任，監督學校政策，使學校改革得以成功。

Field 與 Baker (2004) 針對 5 位資深的學校諮商師進行焦點團體訪談，以研究其倡導能力。結果發現倡導性最重要的行為是：面對不同情況或不同人的彈性或應對技巧；真實接納他人的同時也覺察對方的價值觀與信念；對工作有實際的期待，不過度自我要求；為學生發聲以及保持幽默。

Chung 與 Fred (2008) 把部分已習慣於在學校中被視為好人，努力促進和諧以避免人際衝突的學校諮商師，稱為得了「好諮商師症候群」(nice counselor

syndrome)。他們指出，多元文化／社會正義的倡導功能已經被美國許多學者專家及專業團體所強調。因此輔導教師在界定個人角色時，必須能夠對自身及專業上的阻礙有所覺察。

在多元文化職能的研究上，由於各少數族群人口的增加，使得美國輔導教師必須能夠擁有與不同文化的學生、家長及社區工作的能力，因而使多元文化職能受到了重視 (Constantine, 2001a)。Sue (1992) 也預估，到了 2020 年後，來自不同族群、語言、膚色的學齡兒童將成為全體學生中的多數。因此如何滿足不斷增加的少數族群學生，是輔導教師最大的挑戰之一 (Holcomb-McCoy, 2004)。但研究卻指出，對大學校園裡的少數族群學生來說，他們使用學生諮商中心資源的比例較低，即使踏進了諮商室，其願意持續接受服務的人數也較少 (Fraga, Atkinson, & Wampold, 2004)。而其原因可能與他們對諮商師的多元文化職能的知覺情形有關。對曾接受諮商服務的少數族群之大學生來說，其對諮商的滿意度也與諮商師是否具備多元文化的職能有關 (Constantine, 2002)。

Constantine (2001a) 的研究發現，實習輔導教師若受過較多的多元文化諮商訓練，其自評多元文化諮商職能的符合程度較高。而在將訓練造成的影響排除後，理論取向為折衷／整合取向的實習輔導教師，其自評多元文化職能的符合程度亦高於心理動力及認知行為取向的實習生。Constantine (2001b) 的研究也發現，在學校課程中受過較多的多元文化職能訓練的女性輔導教師，其對多元文化職能的自評程度較高。何以性別會造成不同影響，則並無說明。

Holcomb-McCoy (2005) 整理文獻 (Carter, 1990; Pope-Davis & Ottavi, 1994; Sadowsky, Taffe & Gutkin, 1991) 後發現，性別是影響輔導教師對多元文化職能之知覺程度的因素之一，此外，學校的課程訓練、服務的學校類別 (國小、國中、高中)、工作年資也是影響多元文化知覺的重要因素。而他的研究結果則發現，輔導教師對自身多元文化職能的知覺情形為「部分具備」。而除了學校的課程訓練能提升輔導教師對多元文化知識的理解外，其餘背景變項皆未達顯著。

此外，值得注意的是，多元文化職能的標準雖已發展了 20 年，但問卷工具

的實證基礎仍舊相當薄弱 (Darcy, Lee, & Tracey, 2004), 尚處於嬰兒期的階段 (Worthington & Mobley, 2000)。其雖然具有很好的內容效度, 但實證研究的結果仍十分有限, 無法支持 Sue 等人提出的多元文化職能之構念 (Li, Kim, & O'Brien, 2007; Worthington, Soth-Mcnett, & Moreno, 2007)。

除了倡導與多元文化職能以外, Baker、Robichaud、Westforth、Victoria 與 Wells 等人 (2009) 則重新強調諮詢能力的重要。Baker 等人的研究指出, 諮詢是學校輔導人員的傳統角色, 這個能力本身即是多面向的, 與倡導、協調及領導都有關連。學生只要透過對諮詢理論及角色的學習, 便可以達致協調、領導與倡導的角色, 無須再另外擁有倡導的特質。Tarell (2009) 在分析美國未來的族群面貌後, 也認為學校諮商師必須以倡導性為基礎, 擔負起一個文化協調者 (cultural mediator) 的角色。

而正是在這種強調變革以及因應社會新挑戰的呼聲中, ASCA 建立起輔導教師專業職能的五個向度, 以回應整個美國社會對輔導教師越來越多的期待。不論是倡導、領導、諮詢、協調還是多元文化, 這些職能的強調都使輔導教師的專業輪廓越趨明顯。

(二) 國內的研究

國內的部分, 吳武雄、許維素與賴念華 (1997, 引自陳靜芬, 2007) 等人曾針對六位國內的高中輔導教師進行訪談, 結果發現除了前述 Thompson (1991) 所強調的五項能力外, 輔導教師更應具備理解學校文化的能力、師生互動的能力、角色轉換的能力、面對權威與衝突解決的能力、接受求新求變挑戰的能力、調適與成長的能力及自我覺察的能力等。田秀蘭 (田秀蘭等, 1999) 在一項針對國小層級諮商人員的實習訓練研究中, 根據七位任教實習課程老師的看法, 認為國小輔導教師應該具備諮商理論基礎、輔導實務及專業特質三個方面的能力。

除了以質性訪談為研究的方式之外, 王麗斐 (1999) 為了解國小輔導師資培育之現況, 以國小輔導師資相關之授課教師、在校學生與畢業校友為對象, 對現行國小輔導師資教育之「應然面」與「實然面」等觀點進行研究。本研究將國小

輔導師資的專業內涵分為「專業態度」、「專業知能」、「個案處理能力」、「行政與評鑑」、「溝通、諮詢與教學」五個因子共 42 項，在被認為最應具有的專業內涵中排名前四分之一的項目，依其重要次序分別為「與兒童互動、溝通的能力」、「遵守專業倫理的能力」、「對人尊重、關懷與興趣」、「主動發現問題、關懷學生的能力」、「重視個人心理健康的態度」、「投入國小輔導工作的熱忱與意願」、「追求專業進修與成長的態度」、「從事兒童個別諮商的能力」、「自我覺察與成長的態度」、以及「與人溝通協調的能力」等十項。然而不管國小輔導師資培育的理念或實際成果，兩者均顯示出重專業內涵、輕輔導行政與效能評鑑的現象。

林金生（2002）曾以國中輔導教師為對象，針對其工作壓力、因應策略與負向情緒經驗進行問卷調查，結果發現「專業知能困境」是最常被知覺到的工作壓力，由專業知能困境也最能預測國中輔導教師的焦慮情緒經驗。然考其研究，其「專業知能」一詞的定義與內涵均付諸闕如，未明其義所指？在研究其問卷題目的設計後，方知其主要偏向指稱「專業技能」，此是未能明確定義專業職能的困擾之一。

陳靜芬（2007）的研究最接近本議題。她以 CACREP 所規劃的學校諮商課程核心為本，參酌不同學者研究，自編「中學輔導人員專業能力問卷」，將學校輔導人員專業能力內涵分為「個別諮商」、「團體諮商」、「諮詢」、「輔導相關課程與活動」、「轉介」、「危機處理」、「學生資料的建立與運用」、「學校輔導工作的發展與管理」、「倡導」及「學校輔導工作的基礎」等十項，調查國內中學輔導人員專業能力的「重要程度」、「具備程度」及兩者落差。結果發現中學輔導人員各項輔導專業能力均出現明顯落差，其差距程度最大的前三者為團體諮商、危機處理與倡導。在不同背景變項的中學輔導人員輔導專業能力「重要程度」的分析上，該研究顯示出不同學歷、不同教育背景、不同職稱、不同服務對象及不同輔導工作年資的中學輔導人員在此向度的評分均無顯著差異。但不同背景變項的中學輔導教師則在輔導專業能力的「具備程度」中達顯著差異。顯見不同的個人背景變項及學校背景變項對輔導教師的專業職能重要及符合程度之知覺有不同的影響。

然而，該研究是以 CACREP 的核心課程規範為藍本，但核心課程與專業能力畢竟不是同義詞。兩者的關係需要解決，而在解決之前，遽然以專業課程的分類來研究專業能力，而非以專業能力的分類來研究專業能力，徒然使效度產生疑慮。兩者實在不能一概而論。考其問卷後也可以發現，該問卷所指稱的專業能力之描述有時偏向知識，有時偏向能力，有時則又合稱「知能」，翻譯時則又使用 competence，概念之間全無統整。能力、知識、知能、competence 四詞之意涵並不相等，其誤解未免可惜。

由上可知，在 ASCA 正式提出輔導教師專業職能的內涵前，由於沒有一致的標準，對職能的討論仍偏重於想法的提出和概念的整合，這種莫衷一是的結果間接促成了實證研究少，工具不足的現象。因而使得工具的研究更顯重要。

四、小結

不論是職能或是專業職能，兩者的意涵都至少包括了知識、能力、態度等向度。過去以「能力」或「知能」來稱呼 competency (或 competence) 的用法，則有限縮其概念的可能。而不論國內外，由於不同研究者對輔導教師專業職能內涵的設想不同，因此沒有共同的標準。ASCA 為了回應社會來自教育改革的需求，建立了美國輔導教師的職能標準。此標準包含了五個向度，每個向度各有知識、能力、態度三個面向。跟過去相比，我們正處在一個絕佳的位置，可以順勢建立國內的職能標準；並藉著輔導教師的回饋，來瞭解他們對這些專業職能的重要程度及個人符合程度的看法。

第三節 輔導教師的角色任務與相關研究

探討輔導教師的角色任務有助於釐清輔導教師專業職能的範疇（陳靜芬，2007）。而輔導教師的角色任務亦會隨著時代的變遷而有所轉變，因此本節首先說明角色任務的定義，其次詳述輔導教師角色任務之內涵，以瞭解輔導教師應具備哪些專業職能，最後則整理國內外相關研究並予以探討。

一、角色任務的定義

角色是指社會團體期許於每一特定類別的人所應表現的行為模式。輔導人員的角色意即輔導人員所擔任的工作，或對與其職位有關行為的期望（宋湘玲等，1996）。張春興（1999）則將角色定義為：「個人在社會團體中被賦予的身份及該身份應發揮的功能」。此外，角色也可以說是對於擔當某一職位的特定「規範」與「期望」（陳奎熹，2001），而該角色所應擔負的任務即是角色任務。

二、學校輔導教師角色任務的內涵

（一）國內法令的規定

為了瞭解輔導教師角色任務的可能範圍，我們可從國內相關法令說明起。試分列如下：

1、國中輔導教師

國中輔導教師之聘用乃是依《國民教育法》（教育部，2009）之規定。其第10條規定：「國民中學應設輔導室或輔導教師。輔導室置主任一人及輔導教師若干人，由校長遴選具有教育熱忱與專業知能教師任之。輔導主任及輔導教師以專任為原則。輔導室得另置具有專業知能之專任輔導人員及義務輔導人員若干人。」此外，依《國民教育法施行細則》（教育部，2004）第17條：「輔導室得設輔導、資料二組。」該條並同時規定輔導人員之工作任務為：「學生資料蒐集與分析、學生智力、性向、人格等測驗之實施，學生興趣成就與志願之調查、輔導及諮商之進行，並辦理親職教育等事項。」而原先針對校長、主任、組長、輔導教師乃至一般教師在輔導工作上的角色任務均有明確規定的《國民中學輔導活動課程標

準》則因《國民中小學九年一貫課程綱要》(教育部, 2003) 的實施而被廢止, 代之以綜合活動領域教師, 重視的是「教育者」的角色。

除此之外, 根據教育部對「友善校園學生事務與輔導工作」(教育部, 2006) 之規定, 國中小必須成立「學生事務與輔導工作執行小組」, 以校長為召集人, 輔導主任為執行秘書, 定期召開會議並規劃輔導知能研習、認輔制度、生涯輔導、親職教育、輔導網路、中輟學生復學輔導、性別平等教育、生命教育及學務工作等要項。並應設定「績效評估指標」: 各校在計畫前即能深切做學校的評估, 瞭解學校背景、學生問題何在, 針對實際狀況策定計畫。期末之自我評估, 應就(1) 行政系統; (2) 教師; 以及(3) 學生等三方面進行推動前後之績效檢核分析。

2、高中輔導教師

高中輔導教師編制的法源依據則為《高級中學法》(教育部, 2008b) 之規定: 「高級中學設輔導工作委員會, 置主任委員一人, 由校長兼任之。其委員由校長就各處、室主任及有關專任教師聘兼之。輔導工作委員會置專任輔導教師, 由校長遴選具有專業知能之教師充任之; 校長應就輔導教師中聘兼一人為主任輔導教師。輔導工作委員會得聘請具有專業知能之輔導人員及義務輔導人員為兼任委員。」另依《高級中學學生輔導辦法》(教育部, 2001) 之規定, 「高級中學需依據學生身心發展特質, 廣泛運用測驗、觀察、調查、諮商、訪談等方式獲取之資料, 作為學生輔導之基礎。」並應視個別學生狀況, 施予下列三種層級之輔導:

- (1) 發展性輔導: 針對學生身心健康發展進行一般性之輔導。
- (2) 介入性輔導: 針對適應困難或瀕臨行為偏差學生進行專業輔導與諮商。
- (3) 矯治性輔導: 針對嚴重適應困難或行為偏差學生進行諮商或轉介, 並配合轉介後身心復健之輔導。

同時《高級中學學生輔導辦法》亦規定: 「輔導工作之實施, 得依課程教學、社團活動、個別談話、團體輔導、測驗實施、個別諮商、個案研討、諮詢與轉介等方式進行之。」

同樣地, 在「友善校園學生事務與輔導工作」的規定裡, 教育部(教育部,

2006) 規定高中的輔導工作委員會必須規劃：輔導知能研習、認輔制度、生涯輔導、親職教育、輔導網路、性別平等教育、生命教育及學務工作等相關工作要項。並應設定「績效評估指標」：各校在計畫前即能深切做學校的評估，瞭解學校背景、學生問題何在，針對實際狀況策定計畫。期末之自我評估，應就 1.行政系統 2.教師 3.學生等三方面進行推動前後之績效檢核分析。

由上述的法令規定裡，我們不難發現，隨著時代的演進，輔導教師的角色有越趨多元的現象。從最早的諮商、諮詢、測驗與課程教學，到晚近友善校園的規定開始加重了各項活動與方案之規劃暨執行者的角色。輔導教師的重要性在增加，這一點與第一節在美國學校輔導工作 21 世紀的挑戰中曾提到的現象吻合。我們有理由相信，隨著各種社會議題（例如：幫派、未婚懷孕、毒品酒精濫用、網路沈迷、10 分上大學等）的浮現與學生族群面貌（例如新住民、同志身份）的日趨多元，輔導教師在學校的角色將會日漸吃重。

（二）ASCA 對輔導教師角色的認定

ASCA 是學校諮商與輔導的重要專業團體。ASCA(2010b)認為輔導教師「是一個至少擁有碩士學位且具有執照的教育者」，並「有能力與技巧來描述全體學生在學業、生涯與個人／社會的需要。」同時，輔導教師需「設計、實施、評鑑及促進全面性的學校輔導計畫來推動並促進學生的成就」，且在「幫助全體學生將其成就最大化中扮演重要角色。」

就 ASCA 的建議，輔導教師的角色任務可分為四個部分：

1、基礎：辨認個人的信念與哲學觀如何使全體學生在學校輔導計畫中受益，並依據此信念與哲學觀採取行動，以引領全面性學校輔導計畫的發展、實施與評估。創造出能同時支持學校任務及與他人和不同組織合作的任務陳述，以促進全體學生在學業、生涯與個人／社會的發展。

2、執行：對學生、家長、學校人員及社區提供以下領域的服務：(1) 學校輔導課程；(2) 個別學生計畫；(3) 回應性服務（個別或團體諮商、諮詢、轉介、同儕支持、轉介、資訊提供）；以及 (4) 系統支持（專業發展、諮詢、協調、方

案管理與實施)

3、管理：其實施步驟分為：(1) 計畫的訂定；(2) 組成委員會；(3) 應用學生資料以影響系統的改變；(4) 計畫的實施；(5) 分配 80% 的時間在學生的直接服務；以及 (6) 建立行事曆以知會學校各種人員並鼓勵參與。

4、績效：將學校輔導計畫的成效以可測量的名詞來展示，使用資料來展現學校輔導計畫對學校及學生成就的影響，並能夠執行學校輔導計畫以引領並促進未來的改變。

此外，ASCA 並區分各級學校之輔導教師所應擔負的角色功能。在國中服務的輔導教師應擔負的角色任務如下 (2010c)：

1、學校輔導課程：學業技巧支持；組織、學習與考試技巧；瞭解自我與他人；壓力因應策略；同儕關係與社交技巧；溝通、問題解決、決策制訂與衝突處理；生涯覺察、探索與規劃；物質濫用教育；多元文化覺察等 9 項。

2、個別學生計畫：目標設定／決策制訂；學業規劃；生涯規劃；瞭解自我的優劣勢；轉銜計畫等 5 項。

3、回應性服務：個別與小團體諮商；個別／家庭／學校危機介入；同儕支持；諮詢／協調；轉介等 5 項。

4、系統支持：專業發展；諮詢、協調與團隊工作；方案管理與實施等 3 項。

高中階段的輔導教師則應擔負 (2010d)：

1、學校輔導課程：學業技巧支持；組織、學習與考試技巧；升學教育與學校申請程序；生涯規劃；瞭解自我與他人；壓力因應策略；同儕關係與社交技巧；溝通、問題解決、決策制訂、衝突處理與學習技巧；生涯覺察與工作世界的圖像；物質濫用教育；多元文化覺察等 11 項。

2、個別學生計畫：目標設定；學業規劃；生涯規劃；問題解決；瞭解自我的優劣勢；轉銜計畫等 6 項。

3、回應性服務：個別與小團體諮商；個別／家庭／學校危機介入；同儕支持；諮詢／協調；轉介等 5 項。

4、系統支持：專業發展；諮詢、協調與團隊工作；方案管理與實施等3項。

我們可以很清楚地發現，ASCA 在設計各級學校輔導教師的角色任務時，皆是以相同的架構進行設計。輔導教師被描述為一個學校輔導計畫的規劃及執行者，從點到面對學生進行學業、生涯、及個人／社會議題的輔導。一個好的制度，在設計上應該是整合性的。在國外企圖以簡馭繁地將輔導教師角色任務予以整合的同時，台灣輔導教師的角色任務卻越加越多，零碎得近乎不可收拾。

三、輔導教師角色任務的相關研究

除前述有關之規定與建議外，國內外亦不乏對輔導教師角色功能之研究。

(一) 國外學者的研究

Baker (1996, 引自林家興, 2002) 認為一個綜合的學校輔導工作應包括下列八個功能：諮商服務、教學服務、諮詢服務、轉介服務、資訊服務、安置服務、測驗服務以及績效服務。Schmidt (2003) 則將學校輔導工作整合為四大類，分別是：諮商、諮詢、整合 (coordinating) 與衡鑑。這些都可以被視為輔導教師的角色任務之一。

Schmidt (2003) 指出，由於小學和初中 (middle school) 的學生，與高中學生具有不同的需求，輔導教師會因應這些需求來提供特定的服務。也因此，輔導教師的角色會因應特定的實務工作層級和所服務之學校群體的需求，而有所不同。初中是較為新近的教育組織，橫跨五年級至八年級，包括九歲至十三歲的前青少年期學生，初中輔導教師的角色內涵應包括：諮商前青少年期的學生、提供轉銜服務 (transitional services)、爭取教師參與及爭取父母參與。高中輔導教師則應包括：諮商和輔導青少年、協助生涯規劃和決定、提供資訊服務、爭取父母及教師的參與等。

Paisley、Ziomiek-Daigle、Getch 與 Bailey 等人 (2007) 整理過去文獻 (Amatea & Clark, 2005; Anderson, 2002; Brown, Galassi & Akos, 2005; Brown & Trusty, 2005; Erford, House & Martin, 2003)，發現究竟係以「諮商師」還是「教育者」作為輔導教師的核心角色，在近年來引發許多討論。前者的論點是，校園裡的精

神疾病近年顯著地增加，而輔導教師常是學校裡唯一的專業人員。而後者則站在社會公義的角度，認為學生的學歷與未來的薪資成正比，輔導教師可以在這點上協助學生改善未來的生活品質。Paisley 等人認為，一個理想的輔導教師必須同時承擔兩種角色。

Burnham 等人（2000）以 80 位輔導教師為對象，調查其理想角色與實際角色的差異，結果發現學校諮商師很常從事「諮商」與「諮詢」。原因是這些工作是他們在學期間受過最多的訓練。但被視為效率較高的「團體工作」（團體輔導與團體諮商）卻有誤解或誤用的情形，有 1/4 的小團體人數過多，Burnham 等人認為這可能是誤將班級輔導視為小團體的緣故。此外，平均有 25.4% 的時間用在與輔導無關的工作上。Burnham 等人建議，要改善這樣的問題需要教育及行政人事部門共同解決。

Nelson、Robles-Pina 與 Nichter（2008）以 475 名 Texas 州的高中輔導教師為對象，以 Scarborough（2002）發展的「輔導教師活動評量表」（School Counselor Activity Rating Scale）為工具，研究其所偏好的與實際從事的諮商活動。結果發現其實際從事輔導相關工作的頻率並不高，但他們願意投入更多時間，並少從事一些行政與文書工作。這表示他們花太多時間在與諮商無關的工作上。此外，研究也發現年資越久的輔導教師越能用較多的時間在個別諮商，其可能的原因是學校領域中的各種介入策略必須要多年經驗才能被有效執行。此外，西班牙裔的輔導教師與城市地區的輔導教師也傾向作較多的諮商工作，這可能是西班牙裔的青少年及城市地區的學生面臨較多危險因子的緣故，因而需要更多的介入。

由上述可知輔導教師的角色任務十分龐雜，不管是哪位學者的分類，都可以看見輔導教師一職同時包含了行政人員、教育人員到諮商人員等不同角色。而在實務的場域裡則可以發現，多數的輔導教師較傾向從事諮商工作，且常擔負他們不願從事的行政及文書工作。

（二）國內學者的研究

陳秉華、程玲玲（1992）以文件分析的方式研究國內的國、高中輔導工作的

範疇，結果整理出 7 項：預防推廣與發展、諮商與輔導、充實輔導知能、親職教育、行政協調、運用及配合社會資源等。陳秉華等人（1992）也發現，當年雖然在各級學校的輔導相關法規或實施要點中，並未加入或輔導知能、親職教育、研究發展與使用社區資源的範疇，但是除了研究發展外，其他各項幾乎都已被各級學校列入重要的工作範疇中。這似乎表示在實務現場裡，輔導教師似乎早已發現跟系統合作與專業成長的重要。宋湘玲等人（1996）則認為，學校輔導工作應涵蓋下列 7 項：個別評量與研究、諮商服務、定向服務、資料服務、教育與職業計畫、就業安置服務、追蹤服務。

吳武雄、許維素與賴念華等人（1997，引自陳靜芬，2007）曾針對六位經驗豐富的高中輔導教師進行訪談，結果發現輔導人員所要扮演的角色十分多元，包含教育工作者、專業的助人工作者、資源運用與團隊工作者、有效的後援者、校園內的溝通協調與諮詢者、與支持性與發展性為主的諮商者等項。蕭文（1999）則將輔導工作的內涵分為：輔導行政、公共關係、研究發展、諮詢、心理衛生教育、輔導活動課程教學、測驗與評估、生涯發展與輔導、輔導、諮商等共十類。

許維素（1998）更綜合各學者（宋湘玲，1989；Johnson, 1989；Thompson, 1991）所得，將學校輔導人員的角色功能整理成 11 點：策劃與發展學校輔導方案、諮商、學生衡鑑、教育與職業計畫、轉介工作、安置、家長諮詢、學校同仁諮詢、研究、公共關係、專業成長。她並同時強調，輔導教師在面對此多元的工作內容、多重的角色以及多環的角色困境時，需要靠自己積極主動的行動力來發揮影響。張麗鳳（2005，引自游淑婉，2009）也以自身工作經驗將輔導人員的工作內涵分為輔導行政、個別諮商、團體諮商、諮詢、測驗施測與解釋、校內外其他行政業務、初級預防輔導活動、授課、親職教育、個案研討、特殊學生輔導安置等。同年，許維素（2005）也呼籲國內的輔導教師應採用「系統觀」的視野來面對繁雜的輔導工作，並借 Lewis 等人的社區諮商模式將學校輔導工作簡化為四個向度：直接社區服務、直接個案服務、間接社區服務、及間接個案服務。

此外，研究也發現輔導教師的個人背景變項對其角色的實踐有影響。

林美珠(2000)以小學輔導教師、行政人員及一般教師為研究對象，探討國小輔導工作實施的需要與現況。結果發現，輔導相關科系畢業的輔導教師比非相關科系畢業的輔導教師，對實施小團體輔導或諮商、為學校老師及行政人員提供各項心理輔導的諮詢服務、與家長溝通、定有輔導工作計畫、個案輔導工作等輔導項目的實施需要性評分較高。整體而言，在全校性輔導工作上，以對「輔導老師與校內其他老師溝通和協調」的需要性最高；在個案輔導工作上，則以「輔導老師與學生家長討論如何輔導其子女」的需要性最高。而「輔導老師實施心理評量工作與評量」一項則需要性最低。這結果可能顯示出，相關科系的畢業生對輔導諮商工作有較強烈的認同。

張佩娟(2003)從輔導工作的內容與對象兩方面分析國中輔導教師的角色職責。她將其分為諮詢、諮商、升學與就業輔導、測驗實施與解釋、研究進修等五項，並發現不同的個人背景變項在角色實踐上有差異。其中 51 歲以上、離婚、碩士學歷、輔導系所與相關系所畢業、輔導年資 6 年以上、輔導主任、學校規模 25~48 班之國中輔導教師其輔導角色實踐較佳。吳姿瑩(2005)將國中輔導人員理想角色任務分為輔導行政、諮商服務、諮詢服務、測驗診斷、整合資源、研究進修與教學工作等項。結果發現在學校規模、性別、教育程度及職務等變項中，其角色實踐達到顯著差異。其中男性輔導教師的角色實踐高於女性；中、大型學校之輔導教師高於小型學校；研究所層級的輔導教師高於大學層級；輔導主任高於輔導組長及輔導教師，資料組長亦高於輔導教師，但與輔導主任及組長間則沒有差別。這兩項研究似乎顯示，不同性別、最高學歷、畢業系所、年齡、輔導工作年資、職稱、以及學校規模等背景變項確實對輔導教師的角色實踐有不同影響。而輔導教師專業職能的實證研究還剛起步，仍未對輔導教師的背影變項做過更仔細地探討，因此是本研究想瞭解的重點之一。

綜合上述，在輔導教師傳統的角色功能上，國內外學者的描述基本上雖有許多重疊，但在分類上仍不盡相同。在缺乏一致性的架構下所反映出來的，一方面是使我們不容易看出輔導教師的專業到底應該包含哪些東西？一方面則使我們

不清楚自己究竟還缺了什麼東西？因為我們竟連自己應該做什麼都不知道！建立專業職能標準的重要性在此似又得到了證明。

四、小結

為了使輔導教師的角色任務看見清楚的輪廓，瞭解來自法令規範以及專業團體等處不同的期待有其必要。然而我們可以從研究裡發現一項事實：似乎有太多的角色等著輔導教師去滿足。我們同時是諮商者，也是教育者，更常不情願地充當個案的管理者、負責人或是行政者。這些角色的要求彼此間當然會有衝突，這是每位輔導老師都會在自己身上發現的窘境。而這些角色任務隨著時代的需要正不斷增加。如我們下一節即將看到的，校內的其他老師如何看待我們也會影響我們如何看待本身的專業。因此在探討完輔導教師角色任務的相關議題之後，本研究將繼續接著討論輔導教師自己及校內其他人員對輔導教師的角色知覺。

第四節 輔導教師的角色知覺與相關研究

他人對輔導教師的角色知覺也會影響輔導教師實際的工作任務與專業期待（翁麗淑，2010; Reiner et al., 2009），進而使輔導教師對自身專業職能的知覺情況受到影響。因此本節旨在探討校內不同人員對輔導教師的角色知覺，以助我們理解在學校系統中的其他人員如何看待輔導教師應當承擔的角色及應具備的職能。本節首先說明角色知覺的定義；其次探討輔導教師對自身的角色知覺的相關研究；最後，則探討其他教育人員對輔導教師角色知覺有關的研究。

一、角色知覺的定義

首先定義何謂知覺。張春興（1999）認為，知覺指的是經由感官以覺知環境中物體存在、特徵及其彼此間關係的歷程。亦即個體靠以生理為基礎的感官獲得訊息，進而對其周圍世界的事物做出反應或解釋的歷程。相較於感覺是以生理為基礎，知覺則是在生理的基礎上再加上心理作用（李玫青，1996）。因此個體所知覺到的有時未必與現實相符。而角色知覺，指的便是個體對該角色所知覺到的角色功能。

二、學校輔導教師的角色知覺與工作時間分配

輔導教師對自己的角色是怎麼認識的？學校系統裡的其他人呢？這些知覺可能會為輔導教師的角色及功能帶來什麼影響？此外，對角色任務所投入的時間不同，也會間接影響到他人對輔導教師的角色知覺。而這些被知覺到的角色任務算不算專業職能的一部份？或者只是美麗的錯誤？從輔導教師對自身工作時間分配的知覺情形，我們可以得到有用的資訊。

（一）輔導教師的角色知覺情形

輔導教師的工作不能脫離學校而存在，在這個系統裡的其他人，特別是校長及其他一般教師對輔導教師的認識很容易影響後者的工作內容。雖然與輔導教師在同一個系統裡工作，但在過去的文獻裡，我們可以發現，不論是一般教師、行政人員還是校長，對輔導教師的角色有很不一樣的知覺情形。Aluede 與 Imonikhe

(2002) 整理了早期許多對學校教師對輔導教師角色知覺的研究 (Bulus, 1990; Denga, 1983,1986; Gibson, 1990; Olakinya, 1993; Scalise & Presse,1990), 發現教師常把輔導老師當作學校的奢侈品, 是一個不事生產的角色, 一個提供問題解決的諮詢者; 或者對輔導教師的位置感到有威脅, 因為有時他們在學校的位置只比副校長小一點, 因而很難去看重他們。

在國內, 由於輔導教師常擔負行政人員的角色責任, 對一般教師而言, 的確也會有產生距離感, 或者習慣性地認為輔導教師與之立場相異的可能性。蕭文 (1998) 即曾指出, 我國學校輔導工作在政府的法令下, 由國中、高中、大專、國小相繼推行, 如今雖已構成完整一貫的體系, 但在學校輔導工作的推展上仍有許多困難與阻礙, 而許多學校行政人員及一般教師對輔導工作應具專業能力的看法採取否定的態度就是原因之一。田秀蘭等人 (1999) 也發現, 學校教育人員對輔導工作重要性的看法差距甚大, 不同背景之人士雖然普遍支持學校輔導工作的重要性, 但除了個別諮商、團體諮商與諮詢等項比較一致之外, 其他則頗為分歧。輔導教師的專業角色與功能很難被一致認可的原因, 跟學校行政人員與教師對輔導教師角色知覺的不一致也有一些關係 (Schmidt, 2003)。Schmidt (2003) 指出, 在某些情況, 學校的行政人員把輔導教師看做特殊班級教師。譬如: 在某些小學的輔導教師被要求, 使用其大部分時間到各班去上輔導課, 以便讓其他老師休息或備課。而其他有些學校則是視輔導老師為治療師, 或具備神奇力量的魔術師, 因此忙於擔負各項瑣事的責任和其他的學校生活, 而未被要求在其教育的角色上有所表現。Sumerlin & Littrell (2011) 更指出, 輔導教師必須同時面對學生、家長、老師, 設計符合學業、社會與情緒需求的輔導計畫, 並且當學校環境中的改變因子。長此以往, 輔導教師的角色跟責任不斷顯著增加。

而在多數學校, 輔導教師的角色是由校長決定的 (Fitch, Newby, Ballester, & Marshall, 2001), 校長對輔導教師工作的各個層面都有很大的影響力 (Perusse et al., 2004)。然而, 校長對輔導教師的角色知覺雖會決定輔導人員的工作任務, 但他對輔導教師角色的知覺卻不一定跟 ASCA 的標準一致 (Kirchner et al., 2005)。

從這些地方我們可以發現輔導教師的難為之處，除了他本來的角色任務之外，他的同事們對他還有不一樣的認識與期待。

(二) 輔導教師對自身工作時間分配之知覺的相關研究

依據 ASCA (2010e) 的建議，輔導教師應該花最低 80% 的時間在對學生的直接服務上。但實際上，從輔導教師對自身工作時間的知覺研究中所顯示出來的，卻不一定是如此。

Partin (1995) 對此做過研究，他將輔導工作的內容分為：測驗及學生評估、輔導活動、個別諮商、團體諮商、專業發展、諮詢、資源合作服務、行政及文書工作、其他工作等 9 項，並以 Ohio 州 210 間中小學的輔導教師為對象進行工作項目的時間分析，結果發現高中輔導教師的行政及文書工作顯著高於國小，國中輔導教師在紀律問題上花的時間顯著高於高中及國小，而國小輔導教師的教學時間則顯著高於國高中。整體來說，輔導教師有 40% 的時間在做諮商。但他們都希望能將這樣的比例能夠提高到 50%。在角色任務的偏好上，他們也較偏好花時間在「個別諮商」、「團體諮商」與「專業發展活動」上；並且顯著較不喜歡花時間在「測驗及學生評估」與「行政及文書工作」。

Agresta (2004) 指出，近來學校輔導的文獻之所以不斷聚焦在定義輔導教師的角色內涵，主因是學生族群及各種社會議題日趨多元增加的緣故。他以學校心理學家、學校社工師及輔導教師為對象，調查他們對彼此時間利用的知覺情形。結果發現此三類群體皆一致想要增加自己在個別及團體諮商上的工作時間。輔導教師平日用在個別諮商上的時間達 19.67%，但他們希望能增加到 26.20%。在傳統上被視為輔導教師角色的部分功能（學業及生涯）則產生了顯著的變化，在實際及理想的工作時間分配中均不滿 10%。此外，輔導教師也不想多花時間在諮詢工作上。研究同時發現，學校社工實際及理想上從事諮商工作的時間幾乎與輔導教師相等，這可能會使這兩類群體未來有產生衝突的可能性。

在國內，林家興 (2002) 將國內輔導教師的工作內容分為直接輔導工作、間接輔導工作、教學工作、行政工作、研習進修以及其他六大類，並對此進行時間

分析。結果發現國中輔導教師每週花 30.08% 的時間在教學工作，24.77% 的時間在其他活動，18.89% 的時間在行政工作，直接輔導與間接輔導加起來的時間僅佔 18.09%。高中輔導教師則每週花 30.06% 的時間在與工作無關的其他活動上，18.57% 的時間在教學工作，14.35% 的時間在行政工作，直接輔導與間接輔導加起來的時間則佔 28.78%。其結論是國中輔導教師的工作負擔不合理，實際工作內容與《國民教育法施行細則》不一致；而高中輔導教師則並未充分發揮其工作效率，原因可能與非本科系之輔導教師較少從事直接與間接輔導服務，也比較不知道如何有效地使用工作時間所致。除畢業科系之外，該研究並未針對其他背景變項做分析。

張安民(2007)以高中職輔導教師為對象，對其工作偏好及實際作業情形做分析，結果發現，輔導教師工作偏好的前三名是：與學生互動、輔導與諮商、以及生涯輔導。但其實際作業情形則是：與學生互動、與行政人員互動、及輔導與諮商。就背景變項方面，他發現不同性別、年資、擔任職務、學校性質(公立、私立)之高中職輔導教師在個別輔導工作的實際作業情形有顯著差異。但該研究並未同時研究其不同背景變項之輔導教師的工作偏好差異情形。

徐雨堤(2009)以高中職輔導教師為對象，研究其角色知覺與角色踐履間的關係，結果發現，高中職輔導教師對領導者、倡議者、諮詢顧問者、教育者、直接服務提供者、以及資源運用與團隊合作者等六項角色知覺中，對直接服務提供者的角色知覺程度最高，教育者則最低。在角色踐履上，也有一樣的情形。而在不同的背景變項中，除了職稱會對角色知覺造成顯著差異外，其餘不同性別、服務年資、職務、學校性質、學校規模及工作負荷皆未達顯著，在角色踐履中也有相同的情形，顯示「職稱」是造成差異的主要原因。

游淑婉(2009)同樣以時間分析法比較中學輔導人員的工作內容。結果發現，中學輔導人員花費時間最多的工作依序為：教學、辦理各項輔導工作計畫、及個別諮商與輔導；花費時間最少的則是個別心理測驗與個案倡議。研究也指出，國中輔導人員比高中花更多的時間於教學上，高中則比國中花較多的時間在諮商、

危機處理與外展、研習與進修、諮詢或督導等工作。但不論國、高中輔導教師，兩者皆普遍把教學與行政工作放在優先使用時間的順位。此研究也針對國內中學輔導人員的專業背景做了調查，結果發現大多非輔導系所畢業，兼任行政工作者也以非輔導系所畢業者為主，此現象在國中尤為明顯。

由上述研究可以知道，不論國內外，輔導教師的實際工作時間分配皆與法令甚或專業團體的期待不符，國內主要是《國民教育法施行細則》的規定，國外則指的是 ASCA 的專業建議。特別是在教學與行政工作，皆佔去了輔導教師許多的時間，這點尤值得我們注意。因為輔導教師在學校裡實際從事的工作很容易影響到其他教育人員對輔導教師的看法，進而形塑出特定的角色知覺，形成有利或不利於輔導教師專業發展的印象。在對輔導教師角色知覺的相關研究進行探討前，這是我們必須要先有的認識。

三、輔導教師角色知覺的相關研究

在瞭解了輔導教師對自己工作時間的知覺情形之後，接下來我們要繼續探討學校裡其他教育人員對輔導教師的角色知覺相關研究。因為輔導教師是在學校系統中工作，他人對輔導教師角色功能的知覺對輔導教師的專業職能內涵也有很大的影響力，值得我們的探討。

前述曾提及，校長對輔導教師工作的各個層面都有很大的影響力 (Perusse et al., 2004)。此外，校長對輔導教師的角色知覺亦會決定輔導人員的工作任務 (Kirchner & Setchfield, 2005)。而教師每天都跟學生相處和接觸，因此在對學校諮商方案品質良窳的瞭解上，處於一個有利的位置 (Ginter & Scalise, 1990)。Beesley (2004) 也提及，教師最能對學校裡各項諮商服務的效能給予有意義的回饋。因而有必要瞭解一般教師對輔導教師角色，及其所提供之各項服務的知覺情形。國外在後者的研究上雖不多 (Clark et al., 2004; Reiner et al., 2009)，但在前者的研究已相當積極，國內則尚付之闕如，殊為可惜。

(一) 校長對輔導教師角色知覺的相關研究

Fitch 等人 (2001) 將輔導教師的角色任務分為諮商、諮詢與協調 3 項，另

外設計了一些與輔導教師無關的角色任務。他們以 Kentucky 州兩所大學教育行政所的碩士學生為對象進行調查，這些學生未來的生涯是以擔任中小學校長為目標。Fitch 等人在請受試者評定上述六項工作的重要程度後發現，受試者認為與輔導有關的角色任務是重要的，但許多與輔導無直接相關的工作也被他們評為重要。其中有 57% 的受試者將編寫記錄 (keeping records) 和註冊 (registration) 評為重要，54.7% 將施測評為重要，更有 27.9% 的受試者將輔導教師的訓導功能 (discipline) 評為重要。這顯示對於輔導教師的誤解仍持續存在於校長的儲備課程之中。

Perusse 等人 (2004) 從 ASCA 的資料庫抽取樣本，以 207 位小學校長，231 位中學校長，218 位小學輔導教師及 376 位中學輔導教師為對象進行廣泛性地調查。結果發現，在對學校諮商師角色任務的知覺情形上，被中學輔導教師認為最不符合的角色任務竟被 80% 的中學校長認為符合。最被校長支持的角色任務，同時也是輔導教師認為最不適合的。多數校長也認為輔導教師的工作包含各種文書工作，不認同 The Education Trust 所倡導的學校整體系統的改變任務是輔導教師的重要角色。Perusse 等人強調，輔導教師必須主動界定自己的角色任務，否則他們就會被校長界定。

Zalaquett (2005) 指出，校長對輔導方案的推行有巨大的影響力。有校長的支持，輔導教師的工作才能獲得成功。然而輔導教師卻常知覺到校長要求他們投入行政工作。他以 Florida 州 500 位小學校長為研究對象，結果發現有約 9 成的校長對輔導教師的工作表現感到滿意 (92%)，並且同意其對學生的心理健康 (89.9%) 及學校的環境 (92.1%) 有正面的影響，也願意建議朋友或小孩成為輔導教師 (89.1%)，且有 7 成的校長們認為輔導教師在幫助學生時是成功的。但此份研究也發現，在受試者的學校，輔導教師仍有部分時間花在與專業要求不合的工作上，例如註冊、訓導及行政工作。

Kirchner 與 Setchfield (2005) 試圖瞭解這個認知不一致的情形是否與過去校長對輔導教師角色認識較為缺乏有關。因此利用課程設計作為介入方式，來瞭解

曾經參加過相關課程的校長與諮商師，在其畢業任職之後對輔導教師角色任務的知覺是否有差異？結果發現，校長比學校諮商師做了更多與後者不符的角色陳述，且畢業後服務的年資與角色不符行為的得分有正相關，表示實務工作的經驗勝於過去訓練。此外，在越高年級（如國、高中）服務的校長與輔導教師，越傾向對不符合的角色陳述給高分。其原因可能是在高年級的學生事務中，行政工作扮演的角色較為重要。Grace 等人表示，此代表的可能不是校長對學校輔導人員的角色認識不足，而是實務工作本身的要求所產生的衝突。

Clark 與 Amatea (2005) 以紮根理論為依據，採質性方法對 26 位中小學校長進行研究。結果發現校長們對輔導教師所知覺到的角色任務共有 4 個：創新的學校領導者、合作的個案諮詢者、回應性直接服務的提供者、行政的團隊參與者。其中第一個角色與當前的潮流最接近，但認同的人數最少。這點與 Perusse 等人 (2004) 的研究相符。Clark 等人 (2005) 並發現，小學校長較偏好輔導教師的諮詢角色，高中校長較偏好輔導教師的直接服務角色，國中校長則較偏好輔導教師的行政角色。作者建議，未來的輔導教師教育方案應該教導學生以系統的觀點看待自身在學校的角色，以理解他們是整個系統的一部份，可以被交互建構，而非一成不變地守著固定角色。

Monteiro-Leitner、Asner-self、Milde、Leitner 與 Skelton (2006) 等人以美國中西部郊區學校的校長、輔導教師及受訓中的輔導教師為對象，研究他們對輔導教師的角色知覺。結果顯示，在理想的工作時間上，輔導教師與受訓中的輔導教師皆認為，他們自己應該花每週約 18 個小時的時間進行小團體及個別諮商，而校長則認為一週花 12 小時便足夠。而校長也覺得輔導教師應該用一週 4.3 個小時進行個別教育計畫，然而其餘二者卻認為不需花任何時間。此外，校長認為輔導教師每週應該承擔部分行政工作 2.2 個小時和施測工作 5 小時；其餘二者則覺得不需要負擔行政工作，每週用在施測的時間也只需 0.5 小時。在實際的工作時間上，校長認為輔導教師一週花了 10 個小時在諮詢，其餘兩者的報告卻表示實際上只用了 6~7 個小時。受訓中的與正式的輔導教師表示自己沒有用任何時間

在個別輔導計畫上，但校長卻認為輔導教師用了 2.6 個小時。在轉介的時間上，校長所知覺到的實際時間也比其餘兩者為高。

Chata 與 Loesch (2007) 認為，輔導方案的效果很大程度決定於校長對輔導教師的支持程度。他們以受訓中的校長為研究對象，採臨床模擬法 (clinical-stimulation method) 發展出四篇類似的小短文，其中描述輔導教師適當角色行為與不適當角色行為的文章各佔一半，要求實驗參與者對此進行辨認。結果發現，整體而言受訓中的校長能夠區別學校諮商師合適與不合適的角色行為，但女性的區辨力高於男性，且年齡越低區辨力越高。此外研究也發現，校長對輔導教師在生涯發展與個人／社會發展的角色功能較清楚，對其促進學生學業發展的功能較不清楚。Chata 等人認為整體而言這仍是好現象，但輔導教師亦應注意校長本身的個別差異並與其溝通自身的角色與功能，特別是在學習輔導的領域上。而輔導教師若要能表現出合適的角色與功能，與校長的關係是成功的基礎。Leuwerke、Walker 與 Qi (2009) 以 Iowa 州的中小學校長為對象進行研究，結果發現有 50% 的校長們並未接觸過 ASCA 全國模式對輔導教師角色功能的介紹，但他們一致將適當的輔導教師角色任務評得比不適當的角色任務重要。然而在將 ASCA 全國模式的相關資訊提供給校長後，校長們對學校輔導工作的部分知覺會有所改變，特別是以簡短的形式所提供的資訊效果最好。在接觸過這些資訊之後，校長對輔導教師角色任務的時間分配及對不適當工作任務的觀點均會受到影響。因此 Leuwerke 等人建議，建立與 ASCA 模式相符的學校輔導方案的第一步，應是知會校長並改變校長的負面知覺。

Dodson (2009) 指出，校長、教師與輔導教師對輔導教師的角色有不同的認識。對於輔導教師到底該做什麼，輔導教師一直受到不同校內人士的攻擊。Dodson 以高中校長為對象，調查曾接受過 ASCA 全國模式方案認證 (Recognized ASCA Model Program, RAMP) 認證過的學校校長與未接受過認證的學校校長，兩者對輔導教師的角色知覺是否有差異。結果發現兩者對輔導課程的實施、學生訓導問題的諮商、提供教師管理自修教室的建議有顯著差異。接受過 RAMP 認

證的校長，傾向認為輔導教師在這些角色上有較高的重要性。然而不論接受過 RAMP 與否，校長們對輔導教師在協助學生學業、個人與社會及生涯發展的知覺上都沒有差別。

綜上所述，校長對輔導教師的知覺並非鐵板一塊，只要透過一些簡單的方式就可以改變，例如請他們閱讀一些專業團體的文宣。Leuwerke (2009) 的研究已經為我們啟示了這一點。此外，在輔導教師的專業角色上，校長們大體對之有正確的知覺與理解。但是，在行政的角色上仍普遍存在著誤解的情形。

(二) 一般教師對輔導教師角色知覺的相關研究

有別於校長對輔導教師角色知覺有如此豐富的研究數量，一般教師對輔導教師角色知覺的研究則相對少了很多。特別是 ASCA 在近來重新定義輔導教師角色後，前者已多用 ASCA 的標準為依據，而後者正如 Reiner 等人 (2009) 所言，有關的實證研究仍然相當缺乏。雖然如此，我們仍可以從過去的研究裡得出一些啟示。

Ginter & Scalise (1990) 以美國 Louisiana 州 313 名公立小學老師為對象，進行對輔導教師角色知覺的研究。該研究把輔導教師角色分為「幫助者角色 (helper role)」與「諮詢者角色 (consultant role)」，請受試者針對 11 個不同的角色描述勾選他們所知覺到的角色物情形。結果發現，一般教師們把個別與團體諮商、測驗結果的解釋、衡鑑、轉介、與設計輔導活動評定為輔導教師的「幫助者角色」；而在班級衡鑑、角色扮演技術、家訪、與課程設計等角色描述上，評為「諮詢者角色」。Ginter 等人 (1990) 認為，研究結果支持輔導教師的角色是以一種雙元角色 (dual-role) 的型態呈現。

McDowell (1995, 引自田秀蘭等, 1999) 比較行政人員、諮商員及一般教師對中學輔導教師之看法與期待，發現這些人對輔導工作者之個別諮商、團體諮商與學業輔導等角色看法均頗為一致，但是教師比行政人員更期待輔導教師多發揮的功能包括排課以及教學。且教師與行政人員，相較於學生和家長，對輔導工作者有較佳的觀感；雖然如此，教師傾向將輔導教師視為行政人員；且家長和學

生也將輔導人員定位在行政角色而非心理輔導角色。

Quarto (1999) 抽取來自全美幼稚園至高中的 152 名一般教師，來研究在一般教師的知覺中，輔導教師的教學經驗具備與否，是否會影響研究對象知覺到的輔導知能。該研究以三位具不同工作經驗（教學、社區心衛中心、保險）的輔導教師為對象，結果發現，在一般的輔導效能上，教師們傾向認為有教學經驗的輔導教師優於沒有此類經驗的輔導教師。在特殊的輔導效能（學業問題與情緒／行為問題）上，也得到了同樣的答案。問卷的最後，研究者詢問他們比較想跟哪一位輔導教師合作，結果一面倒地有 93% 的教師比較想與有教學經驗的輔導教師合作。

Alude 等人 (2002) 以奈及利亞 Benin 市 120 名中學教師及 540 名中學學生為對象，研究他們對輔導教師角色的知覺情形。結果發現，該區學生主要將輔導教師視為他們課業的指導者 (academic advisor)，能協助他們解決在學習、性向與定向上的困擾。而教師則認為輔導教師的主要角色是協調校內的各項輔導服務 (guidance service)、提供生涯資訊給學生並幫助他們做生涯選擇、處理學生的行為問題，例如逃家、偷竊等、提供諮商服務、幫助學生發展適當的社會技巧、轉介、協助行政工作等。至於蒐集與發放生涯教育資料、解釋測驗、保存學生記錄等則非他們的角色。Aluedo 等人 (2002) 認為，雖然該研究對於輔導教師的角色仍未獲得清楚的定義，但是教師們還是認為輔導教師對學校有正面的貢獻。

Beesley (2004) 指出，教師與輔導教師一樣都對學生的成就有很深的奉獻，然而在學校諮商方案的設計中卻很常被忽略，未被當成一項有利的資源。他以美國西南各州的中小學教師為研究對象，結果發現：1、有 67% 的老師們對自身學校的諮商方案感到滿意，但也有 32% 不滿意，其中小學教師有較高的滿意程度。2、生涯諮商、學業計畫／大學預備 (college preparation)、社區轉介等，是被教師們評為輔導教師做得不夠好的前三名；班級輔導、團體諮商、個別諮商則是教師們認為做得較好的前三名。3、教師們認為班級輔導、個別／團體諮商、諮詢、與特教服務等四個領域，是輔導教師具優勢的強項。4、輔導教師最需要改進的

四個領域是：生涯諮商、學業計畫／大學預備、社區轉介、公共關係。

Clark 等人 (2004) 運用紮根理論對 23 位中小學教師進行訪談。結果發現，教師對輔導教師最常知覺到的主題依序是：溝通與協調、重視對學生的直接服務（例如：個別與團體諮商、輔導課程）、輔導教師的可見性 (visibility) 與對學校的參與、擁有對學生特殊需要的知識等。研究者表示，教師很清楚地發現學生問題已經日益複雜，因此很需要輔導教師的協助。此外，研究也發現各級學校的意見並無差別，且僅 2 位老師提到了輔導教師從事行政工作的重要性，然而這卻是輔導教師每日的工作項目之一。

Reiner 等人 (2009) 以 ASCA 對輔導教師角色的標準為依據，以 347 名高中教師為對象，在美國做了一份全國性的調查研究。該研究發現，在輔導教師適當的角色任務中，教師同樣認為適當的，得分最高的項目包括：協助學生規劃課業、協助學生生涯規劃、協助學生個人／社會發展、解釋學生記錄、確保學生記錄依規定保存、協助校長辨認並解決學生議題、需要及問題等。至於不適當的角色任務，但卻被教師們認為適當的則包括：為新生註冊及排行事曆、管理認知、態度及成就測驗、登錄成績、以治療性的、臨床的模式一次治療一個學生。其中，為新生註冊及排行事曆、與保存學生記錄雖然不是輔導教師的工作，但同樣被教師知覺為輔導教師常做的工作。

Reiner 等人 (2009) 認為，此研究中的教師角色知覺大體上與 ASCA 的規範相符。但有趣的是，他們的研究結果與 Perusse 等人 (2004) 對校長的研究一致。亦即，校長支持的，會變成輔導教師得做的，例如：註冊及排行事曆、管理認知、態度與成就測驗、及登錄成績等。而教師們也同樣支持輔導教師做這些工作。而這可能說明了為什麼輔導教師必須從事這些不合宜的工作任務，因為校長跟其他教師都是這麼認為的。

國內的部分，除王文秀 (1999) 曾針對國小的輔導人員及一般教師做過相近的調查外，中學的部分則尚付之闕如。王文秀 (1999) 曾以問卷針對國小學生、家長、行政人員、一般教師及輔導工作者五類人員進行調查他們對輔導工作的知

覺情形。結果發現，研究參與者對學校輔導工作應該涵蓋內容的看法相當一致，且與兒童學業、工作、人際有關之範圍，均被認可是輔導室的主要工作，包含諮詢者、行政人員、授課者、特教工作者、提供資訊者、實施心理測驗者、資料管理者或諮商者均屬之。此外，一般教師與輔導人員在「教導兒童瞭解自己的身心發展變化並引導其自我接納」、「協助家長瞭解子女並改善與子女之互動方式」、及「對畢業生或中途離校生進行追蹤輔導」這三項角色知覺達顯著差異。輔導人員在前兩項的得分較高，一般教師則在最後一項的得分較高。而這可能是因為在部分工作上，教師傾向視輔導人員為輔助之角色。此外，女性輔導人員在角色知覺的分數上普遍高於男性，不同訓練背景的輔導人員也在角色知覺的不同題項上有個別差異。

由上可知，在國外的研究裡，校長與一般教師對輔導教師的角色知覺與輔導教師本身存有差異。不僅如此，在不當的角色知覺上，校長與一般教師的觀點竟是一致的！幸而一般教師對輔導教師的角色知覺還不算錯得離譜，前者對後者也最常知覺到溝通與協調的角色。這對輔導教師們來說是個值得欣慰的事情。然而由此仍可知道，輔導教師的角色任務與其所需的專業職能，其實並非輔導教師自己所能完全決定與控制，因此輔導教師工作時，不能將自己視作孤立的單位，而應注重自己在整個系統間的角色。

四、小結

校長與一般教師都是影響輔導教師角色功能與任務很重要的人，但研究顯示他們對輔導教師的知覺，與輔導教師對自身的認同與期待並不相符。輔導教師顯然認為自己應該多做一點諮商、少做一點行政、而且自己絕不是訓導人員。但校長及一般老師卻認為，行政、教學甚至訓導工作是適合輔導教師的角色任務，甚至是他們重要的專業職能之一。他們彼此對輔導教師專業職能的重要性顯然有不同的想法。我們也同樣可以發現，輔導教師所從事的工作也會影響校內其他人士對他職能的知覺，雖然這知覺不一定與事實相符。

第三章 研究方法

本章共分五節，說明研究的進行方式。依研究架構、研究對象、研究工具、研究程序及資料分析分別說明如下。

第一節 研究架構

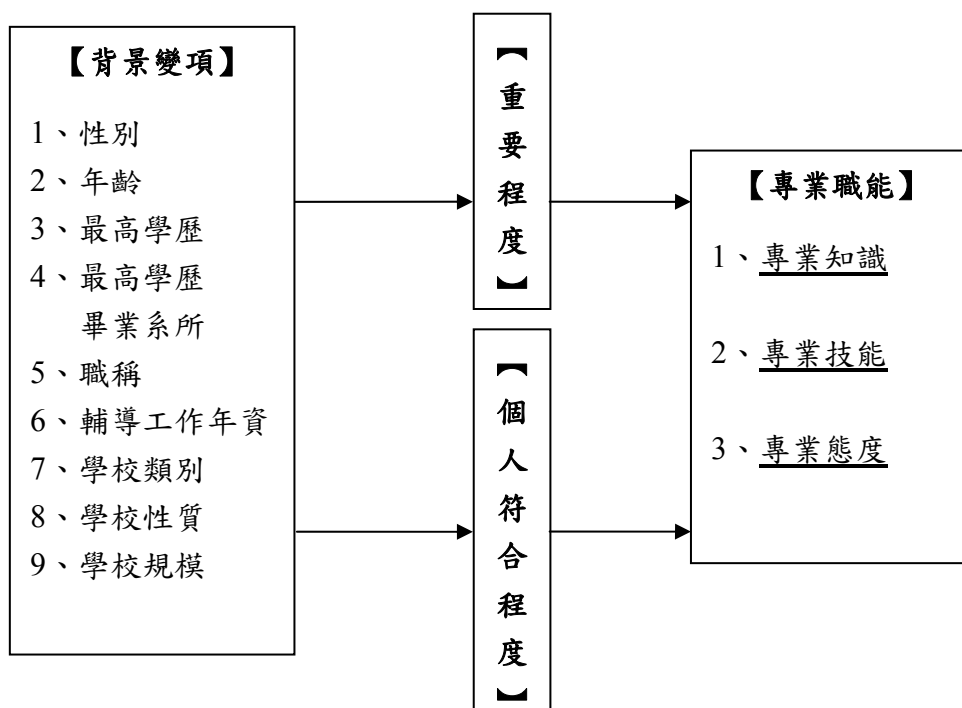


圖 3-1 研究架構圖

本研究之架構圖如圖 3-1 所示。本研究旨在分析北區中學輔導教師對專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度的「重要程度」與「個人符合程度」之知覺情形。在研究設計上，首先以背景變項為自變項，以北區中學輔導教師對專業知識量表、專業技能量表、專業態度量表的「重要程度」及「個人符合程度」的兩類知覺分數為依變項，來探討研究對象在專業知識、專業技能及專業態度上所知覺到的「重要程度」及「個人符合程度」是否有差異。

除了分析不同背景變項的中學輔導教師對專業職能重要程度與個人符合程

度的知覺情形之外，另以學校類別（國、高中）來和其他不同的背景變項來探討兩者間有無交互作用。其次探討不同背景變項的中學輔導教師對專業知識、專業技能、專業態度之重要程度及符合程度的知覺與重要程度總分及個人符合程度總分的關係，除了探討上述的相關外，尚探討不同背景變項及專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度之重要程度及個人符合程度之知覺對重要程度總分及個人符合程度總分的預測能力。

第二節 研究對象

本研究之母群體為台灣北部地區縣市（台北市、新北市、基隆市、桃園縣、新竹縣、新竹市、苗栗縣及宜蘭縣）之公私立國民中學與高級中學之學校輔導教師，預試及正式樣本皆採分層抽樣之原則依各縣市及國、高中學校數比例進行取樣，而後再進行隨機取樣。經取樣後之樣本學校，研究者在徵得該校輔導主任之同意後寄出問卷。不同意者，改以同地區或鄉鎮其他學校替代。另以立意抽樣及滾雪球抽樣蒐集不足之樣本。依照教育部之統計資料，北部地區之國中數共 296 間（教育部，2011a），高中數共 158 間（教育部，2011b），兩者的比例約為 2：1。研究者即以該比例對國中與高中輔導教師進行抽樣。

首先，研究者依照分層及隨機抽樣之原則抽樣，在取得受試學校輔導主任或輔導組長之同意後，於北部地區寄出 982 份正式問卷。問卷未及於時間內寄回者，再經電話聯絡請託及補寄問卷。復以立意抽樣及滾雪球抽樣寄出 60 份問卷，結果回收共 674 份問卷，在剔除廢卷、作答不完全卷及有明顯反應心向之問卷後，全部共得有效問卷 614 份，回收率為 64.7%，可用率為 58.9%。樣本之背景基本資料一覽表，列於表 3-2-1

表 3-2-1 正式樣本背景基本資料一覽表（調整前）

背景變項	組別	人數	百分比 (%)
性別	男	116	18.9
	女	498	81.1
最高學歷	學士	362	59.0
	碩士	245	39.0
	博士	7	1.0
最高學歷畢業系所	輔導系所	190	30.9
	輔導相關系所	165	26.9
	非輔導系所	155	25.2
輔導專業進修	輔導輔系	42	6.8
	輔導 20 學分班	27	4.4
	輔導 40 學分班	35	5.7
職稱	輔導主任	111	18.0
	輔導組長	93	15.1
	資料組長	39	6.4
	專任輔導教師	260	42.3
	兼任輔導教師	92	14.9
	其他	19	3.0
學校類別	國中	420	68.4
	高中	194	31.6
學校性質	公立學校	579	94.3
	私立學校	35	5.7
學校規模	60 班以上	141	22.9
	30-59 班	248	40.3
	29 班以下	225	36.6

在對背景變項統計出人數及百分比之後，研究者發現部分類別人數過少，因此加以調整與合併，以利後續統計之分析並增加其比較意義。調整說明如下：

(一) 學歷：由於蒐集到的博士樣本數僅佔總人數之 1.0%，為免造成統計之偏誤，因此將之併入「碩士」之組別，合稱為「碩博士」。因此本項分為 (1) 學士；(2) 碩博士。

(二) 最高學歷畢業系所與輔導專業進修整併：為了使不同訓練背景的輔導教師能夠進行比較，以得出較有意義之分析，乃新增「輔導學分班」為第 4

組，將「輔導專業進修」併入（包含輔導輔系、輔導 40 學分班、輔導 20 學分班）中，分為（1）輔導系所；（2）輔導相關系所；（3）非輔導相關系所；（4）輔導學分班。

（三）職稱：因勾選「其他」項的樣本數較小，僅 19 人。且再予細分之後無法做一完整歸類，故將之視為遺漏值以利於事後比較。最後本項則分為：（1）輔導主任；（2）輔導組長；（3）資料組長；（4）專任輔導教師；（5）兼任輔導教師

調整後之樣本背景基本資料一覽表，列於表 3-2-2。

表 3-2-2 正式樣本背景基本資料一覽表（調整後）

背景變項	組別	人數	百分比 (%)
性別	男	116	18.9
	女	498	81.1
最高學歷	學士	362	59.0
	碩博士	252	41.0
最高學歷畢業系所	輔導系所	190	30.9
	輔導相關系所	165	26.9
	非輔導系所	155	25.2
	輔導學分班	104	16.9
職稱	輔導主任	111	18.0
	輔導組長	93	15.1
	資料組長	39	6.4
	專任輔導教師	260	42.3
	兼任輔導教師	92	14.9
學校類別	國中	420	68.4
	高中	194	31.6
學校性質	公立學校	579	94.3
	私立學校	35	5.7
學校規模	60 班以上	141	22.9
	30-59 班	248	40.3
	29 班以下	225	36.6

第三節 研究工具

本研究之量表包含「專業知識量表」、「專業技能量表」、「專業態度量表」三個量表，加入基本資料後，合併命名為「輔導教師專業職能問卷」，用以測量中學輔導教師之專業知識、專業技能與專業態度之重要程度和符合程度。其內容共包括「基本資料」、「專業知識量表」、「專業技能量表」、「專業態度量表」四部分。本研究之量表皆為參考 ASCA「輔導教師職能標準」(ASCA, 2010a)後自編而成，並在正式施測前進行預試，以進行項目分析及求得信效度。

一、基本資料

本量表的基本資料是研究者根據文獻(趙慧芳, 2010)修改設計而成，用以分析不同背景變項之受試者在專業知識、專業技能與專業態度之重要程度和符合程度的差異。其中，基本資料包含：

- (一) 性別：分成(1)男(2)女兩類。
- (二) 年齡：由受試者填寫個人實際年齡。
- (三) 最高學歷：分成(1)學士(2)碩士(3)博士三類。
- (四) 最高學歷畢業系所：分成(1)輔導系所(2)輔導相關系所(3)非輔導系所等三類。並註明相關系所包括輔導所教心組；教育系／所；心理(應用心理)系／所；社會工作(社會教育)系／所；特殊教育系／所。
- (五) 輔導專業進修(若無，則不須勾選)：分成(1)輔導輔系(2)輔導40學分(3)輔導20學分(4)機構志工培訓等四類。
- (六) 職稱：分成(1)輔導主任(2)輔導組長(3)資料組長(4)專任輔導教師(5)兼任輔導教師(6)其他等六類。
- (七) 輔導工作年資：由受試者填寫輔導工作年資。
- (八) 學校所在縣市：由受試者填寫學校所在縣市。
- (九) 學校類別：分成(1)國中(含完全中學國中部)(2)高中(含完全中學高中部)兩類。

(十) 學校性質：分成 (1) 公立學校 (2) 私立學校兩類。

(十一) 學校規模：分成 (1) 29 班以下 (2) 30-59 班 (3) 60 班以上
等三類。

其中一至七項命名為「個人背景變項」，八至十一項命名為「學校背景變項」。

二、預試樣本資料分析

為確保本工具有良好的信效度，本研究首先針對北區中學輔導教師進行預試。此外，為了進行構念效度的「團體差異分析」，本研究另針對非輔導教師之北部地區民眾進行採樣。團體差異分析乃取得構念效度證據的一種方法，利用團體的特性不同所造成的測驗分數差異來取得構念效度（郭生玉，2000）。本部分即分別對「預試樣本輔導教師組」及「預試樣本非輔導教師組」之資料進行分析。

(一) 預試樣本輔導教師組

本研究之預試樣本輔導教師組，係依照分層及隨機抽樣之原則進行抽樣，於北部地區中學共寄出 425 份預試問卷，結果回收 214 份問卷。在剔除廢卷、作答不完全卷及有明顯反應心向之問卷後，全部共得有效問卷 184 份，回收率為 50.3%，可用率為 43.3%。樣本之學校類別一覽表，列於表 3-3-1。

表 3-3-1 預試樣本輔導教師組一覽表

	組別	人數	百分比 (%)
學校類別	國中	137	74.5
	高中	47	25.5
	合計	184	100.0

(二) 預試樣本非輔導教師組

為進行團體差異分析，以取得研究工具之構念效度，研究者另以滾雪球抽樣之方式，蒐集預試樣本非輔導教師組之成年民眾 30 人。該樣本之性別、職業別一覽表如表 3-3-2。

表 3-3-2 預試樣本非輔導教師組一覽表

背景變項	類別	人數	百分比 (%)
性別	男	15	50.0
	女	15	50.0
職業	軍公教	5	16.7
	服務業	11	36.7
	農工業	1	3.3
	學生	10	33.3
	其他	3	10.0

三、專業知識量表

(一) 編制依據

本量表係研究者依照 ASCA (2010a) 所公布的「輔導教師職能標準」編制而成。當研究對象在專業知識量表之重要程度所知覺到的分數愈高，表示其認為該知識愈重要；反之，則愈不重要。當研究對象在專業知識量表之個人符合程度所知覺到的分數愈高，表示該知識與其自身的情況愈符合；反之，則愈不符合。

在預試量表回收後，先進行項目分析，然後以內部一致性分析及群體差異性分析之結果來進行效度的考驗，最後進行信度分析。依項目分析結果，題項出現下列指標者予以刪除：(1) 高低分組之差異 t 值未達.01 之顯著水準；(2) 題項與總分之相關值未達.30 以上；(3) 刪除該題後 α 值顯著增加；以及 (4) 各題項間相關過高 (超過.70) 或過低之題目。結果如下：

(二) 項目分析

1. 重要程度

根據項目分析的結果，本量表各題高低分組之差異值，其 t 考驗皆達.01 之顯著水準；題項與總分間之相關均達.30 以上；刪題後之 α 值未顯著增加。

在各題項間之相關上，第 7 與 8 題 ($r = .725$)；8 與 9 題 ($r = .709$)；19 與 20 題 ($r = .814$) 及 29 與 30 題 ($r = .771$) 間之相關值大於.70，故從中刪除其與總分之相關較低的 7、8、19 及 29 等 4 題。其餘題目則予保留。

2. 個人符合程度

根據項目分析的結果，本量表各題高低分組之差異值，其 t 考驗皆達.01 之顯著水準；題項與總分間之相關均達.30 以上；刪題後之 α 值未顯著增加。

然而 19 與 20 題 ($r = .754$) 及 29 與 30 題間 ($r = .827$) 之相關大於.70，故可從中刪除其與總分之相關較低的 19 及 29 兩題。其餘題目則予保留。

合併上述結果，本量表初步刪除 4 題 (7、8、19 與 29 題)，而為使分量表之題數相近，再自題數較多的分量表中刪去與總分相關最低的題目 (1、14 與 15 題)。合計刪除 7 題。其中「輔導計畫的內涵」分量表保留 5 題，「輔導計畫的基礎」保留 5 題，「輔導計畫的實施」保留 5 題，「輔導計畫的管理」分量表保留 4 題，「輔導計畫的績效」分量表保留 4 題，共計 23 題。

(三) 效度考驗

1. 內容效度

研究者首先將 ASCA 之「輔導教師職能標準」翻譯成中文，而後招募現任輔導教師四名 (國、高中輔導教師各兩名，共四名) 來召開焦點團體，以符合國情為前提，逐條討論並將譯名加以修改。修改完成後，再招募現任一般教師 (國、高中一般教師各兩名，共四名) 組成焦點團體，討論該職能在國內校園的可行性。目的在同時獲取輔導教師及校內其他教育人員對輔導教師專業職能之意見，兩相參酌，最後由研究者與指導教授共同決定最後譯名及保留何項職能，並由研究者設計成問卷形式。

題項選擇之依據係將職能標準中位階較高者優先，位階低者次之，依序設計題目，每向度各 6 題，以因應未來刪題所需。量表設計完成後參酌國內專家意見以增進內容效度，定稿後成為預試題目。

2. 構念效度

在構念效度方面，首先採團體差異分析方法，自輔導教師的預試樣本中以亂數抽取 30 份資料，將其與預試樣本中非輔導教師之資料進行比較，以獨立樣本 t 考驗來比較量表得分的差異。結果顯示專業知識量表之重要程度與個人符合程

度均達顯著水準 ($p < .001$)，如表 3-3-3 所示。而後針對輔導教師之全體有效樣本 ($N=186$) 採內部一致性分析方法，以評定重要程度與個人符合程度各分量表之間的相關，結果如表 3-3-4 與表 3-3-5 所示，各分量表之間的相關均達顯著水準 ($p < .01$)。顯示本量表具有良好的構念效度。

表 3-3-3 專業知識量表之團體差異分析

	輔導教師 ($n_1=30$)		非輔導教師 ($n_2=30$)		t
	M	SD	M	SD	
重要程度	152.90	13.68	133.40	12.91	5.677***
個人符合程度	133.43	12.87	83.73	26.64	9.199***

*** $p < .001$

表 3-3-4 專業知識量表「重要程度」各分層面之相關矩陣

	輔導工作的 內涵	輔導工作的 基礎	輔導工作的 實施	輔導工作的 管理	輔導工作的 績效
輔導工作的內涵	1				
輔導工作的基礎	.739**	1			
輔導工作的實施	.807**	.785**	1		
輔導工作的管理	.593**	.759**	.674**	1	
輔導工作的績效	.626**	.736**	.650**	.851**	1

** $p < .01$, $n = 192$

表 3-3-5 專業知識量表「個人符合程度」各分層面之相關矩陣

	輔導工作的 內涵	輔導工作的 基礎	輔導工作的 實施	輔導工作的 管理	輔導工作的 績效
輔導工作的內涵	1				
輔導工作的基礎	.748**	1			
輔導工作的實施	.785**	.798**	1		
輔導工作的管理	.608**	.755**	.662**	1	
輔導工作的績效	.664**	.666**	.643**	.831**	1

** $p < .01$, $n = 192$

(四) 信度考驗

在進行完效度考驗後，以 Cronbach's α 係數考驗量表的內部一致性。本研究以輔導教師之有效樣本進行內部一致性之考驗，各分量表之題數與內部一致性 α 係數如表 3-3-6 所示。結果顯示各分量表具有良好的信度。

表 3-3-6 專業知識量表之信度分析表

分量表	題數	α 係數	
		重要程度	個人符合程度
輔導工作的內涵	5	.781	.828
輔導工作的基礎	5	.692	.757
輔導工作的實施	5	.753	.781
輔導工作的管理	4	.793	.752
輔導工作的績效	4	.765	.786
總量表	23	.931	.939

四、專業技能量表

(一) 編制依據

本量表係研究者依照 ASCA (2010a) 所公布的「輔導教師職能標準」編制而成。當研究對象在專業技能量表之重要程度所知覺到的分數愈高，表示其認為該技能愈重要；反之，則愈不重要。當研究對象在專業技能量表之個人符合程度所知覺到的分數愈高，表示該知識與其自身的情況愈符合；反之，則愈不符合。

在預試量表回收後，先進行項目分析，然後以內部一致性分析及群體差異性分析之結果來進行效度的考驗，最後進行信度分析。依項目分析結果，題項出現下列指標者予以刪除：(1) 高低分組之差異 t 值未達.01 之顯著水準；(2) 題項與總分之相關值未達.30 以上；(3) 刪除該題後 α 值顯著增加；以及 (4) 各題項間相關過高 (超過.70) 或過低之題目。結果如下：

(二) 項目分析

1. 重要程度

根據項目分析的結果，本量表各題高低分組之差異值，其 t 考驗皆達.01 之顯著水準；題項與總分間之相關均達.30 以上；刪題後之 α 值未顯著增加。

在各題項間之相關上，第 3 與 4 題 ($r = .817$)；9 與 10 題 ($r = .874$)；11 與 12 題 ($r = .774$)；23 與 24 ($r = .70$) 題間之相關值大於.70，故從中刪除其與總分之相關較低的 4、9、12、23 等四題。其餘題目則予保留。

2. 個人符合程度

根據項目分析的結果，本量表各題高低分組之差異值，其 t 考驗皆達.01 之顯著水準；題項與總分間之相關均達.30 以上；刪題後之 α 值未顯著增加。然而 2 與 3 題($r = .780$)；2 與 4 題($r = .774$)；3 與 4 題($r = .852$)；9 與 10 題($r = .859$)；11 與 12 題 ($r = .777$)；28 與 29 題 ($r = .779$) 間之相關值大於.70，故從中刪除其與總分之相關較低的 2、4、9、12、29 等 5 題。其餘題目則予保留。

合併上述結果，本量表初步刪除 6 題 (2、4、9、12、23、29 題)，而為使分量表之題數相近，再自題數較多的分量表中刪去與總分相關最低的題目 (15、18 題)。合計刪除 8 題。其中「輔導計畫的內涵」分量表保留 4 題，「輔導計畫的基礎」保留 4 題，「輔導計畫的實施」保留 5 題，「輔導計畫的管理」分量表保留 5 題，「輔導計畫的績效」分量表保留 4 題，共計 22 題

(三) 效度考驗

1. 內容效度

研究者首先將 ASCA 之「輔導教師職能標準」翻譯成中文，而後招募現任輔導教師四名 (國、高中輔導教師各兩名，共四名) 來召開焦點團體，以符合國情為前提，逐條討論並將譯名加以修改。修改完成後，再招募現任一般教師 (國、高中一般教師各兩名，共四名) 組成焦點團體，討論該職能在國內校園的可行性。目的在同時獲取輔導教師及校內其他教育人員對輔導教師專業職能之意見，兩相參酌，最後由研究者與指導教授共同決定最後譯名及保留何項職能，並由研究者設計成問卷形式。

題項選擇之依據係將職能標準中位階較高者優先，位階低者次之，依序設計

題目，每向度各 6 題，以因應未來刪題所需。量表設計完成後參酌國內專家意見以增進內容效度，定稿後成為預試題目。

2. 構念效度

在構念效度方面，首先採團體差異分析方法，自輔導教師的預試樣本中以亂數抽取 30 份資料，將其與預試樣本中非輔導教師之資料進行比較，以獨立樣本 *t* 考驗來比較量表得分的差異。結果顯示專業技能量表之重要程度與個人符合程度均達顯著水準 ($p < .001$)，如表 3-3-7 所示。而後針對輔導教師之全體有效樣本採內部一致性分析方法，以評定重要程度與個人符合程度各分量表之間的相關，結果如表 3-3-8 與表 3-3-9 所示，各分量表之間的相關均達顯著水準 ($p < .01$)。顯示本量表具有良好的構念效度。

表 3-3-7 專業技能量表之團體差異分析

	輔導教師 ($n_1=30$)		非輔導教師 ($n_2=30$)		t
	M	SD	M	SD	
重要程度	150.17	15.81	129.40	15.54	5.130***
個人符合程度	128.30	17.12	71.77	27.36	9.593***

*** $p < .001$

表 3-3-8 專業技能量表「重要程度」各分層面之相關矩陣

	輔導工作的 內涵	輔導工作的 基礎	輔導工作的 實施	輔導工作的 管理	輔導工作的 績效
輔導工作的內涵	1				
輔導工作的基礎	.777**	1			
輔導工作的實施	.685**	.754**	1		
輔導工作的管理	.738**	.770**	.810**	1	
輔導工作的績效	.806**	.780**	.728**	.825**	1

** $p < .01$, $n = 192$

表 3-3-9 專業技能量表「個人符合程度」各分層面之相關矩陣

	輔導工作的 內涵	輔導工作的 基礎	輔導工作的 實施	輔導工作的 管理	輔導工作的 績效
輔導工作的內涵	1				
輔導工作的基礎	.791**	1			
輔導工作的實施	.557**	.612**	1		
輔導工作的管理	.805**	.810**	.664**	1	
輔導工作的績效	.865**	.774**	.573**	.873**	1

** $p < .01$, $n = 192$

(四) 信度考驗

在進行完效度考驗後，以 Cronbach's α 係數考驗量表的內部一致性。本研究以輔導教師之有效樣本進行內部一致性之考驗，各分量表之題數與內部一致性 α 係數如表 3-3-10 所示。結果顯示各分量表有良好的信度。

表 3-3-10 中學輔導教師專業技能量表之信度分析表

分量表	題數	α 係數	
		重要程度	個人符合程度
輔導工作的內涵	4	.782	.827
輔導工作的基礎	4	.765	.750
輔導工作的實施	5	.795	.737
輔導工作的管理	5	.787	.791
輔導工作的績效	4	.774	.799
總量表	22	.943	.946

五、專業態度量表

(一) 編制依據

本量表係研究者依照 ASCA (2010a) 所公布的「輔導教師職能標準」編制而成。當研究對象在專業態度量表之重要程度所知覺到的分數愈高，表示其認為該態度愈重要；反之，則愈不重要。當研究對象在專業態度量表之個人符合程度

所知覺到的分數愈高，表示該態度與其自身的情況愈符合；反之，則愈不符合。

在預試量表回收後，先進行項目分析，然後以內部一致性分析及群體差異性分析之結果來進行效度的考驗，最後進行信度分析。依項目分析結果，題項出現下列指標者予以刪除：(1) 高低分組之差異 t 值未達.01 之顯著水準；(2) 題項與總分之相關值未達.30 以上；(3) 刪除該題後 α 值顯著增加；以及 (4) 各題項間相關過高（超過.70）或過低之題目。結果如下：

(二) 項目分析

1. 重要程度

根據項目分析的結果，本量表各題高低分組之差異值，其 t 考驗皆達.01 之顯著水準；題項與總分間之相關均達.30 以上；刪題後之 α 值未顯著增加。

在各題項之相關上，第 1 與 2 題 ($r = .777$)；7 與 8 題 ($r = .728$)；17 與 18 題 ($r = .792$)，故從中刪除其與總分之相關較低的第 1、8 及 17 題。其餘題目則予保留。

2. 個人符合程度

根據項目分析的結果，本量表各題高低分組之差異值，其 t 考驗皆達.01 之顯著水準；題項與總分間之相關均達.30 以上；刪題後之 α 值未顯著增加。然而 1 與 2 題 ($r = .765$)；3 與 4 題 ($r = .720$)；5 與 6 題 ($r = .733$)；12 與 13 題 ($r = .750$) 及 17 與 18 題 ($r = .832$) 間之相關值大於.75，故從中刪除其與總分之相關較低的 1、4、5、12 及 18 題。其餘題目則予保留。

合併上述結果，本量表初步刪除 6 題（1、4、5、8、12、18 題），而為使分量表之題數相近，再自題數較多的分量表中刪去與總分相關最低的題目（第 30 題）。合計刪除 7 題。其中「輔導計畫的內涵」分量表保留 4 題，「輔導計畫的基礎」保留 5 題，「輔導計畫的實施」保留 5 題，「輔導計畫的管理」分量表保留 4 題，「輔導計畫的績效」分量表保留 5 題，共計 23 題。

(三) 效度考驗

1. 內容效度

研究者首先將 ASCA 之「輔導教師職能標準」翻譯成中文，而後招募現任輔導教師四名（國、高中輔導教師各兩名，共四名）來召開焦點團體，以符合國情為前提，逐條討論並將譯名加以修改。修改完成後，再招募現任一般教師（國、高中一般教師各兩名，共四名）組成焦點團體，討論該職能在國內校園的可行性。目的在同時獲取輔導教師及校內其他教育人員對輔導教師專業職能之意見，兩相參酌，最後由研究者與指導教授共同決定最後譯名及保留何項職能，並由研究者設計成問卷形式。

題項選擇之依據係將職能標準中位階較高者優先，位階低者次之，依序設計題目，每向度各 6 題，以因應未來刪題所需。量表設計完成後參酌國內專家意見以增進內容效度，定稿後成為預試題目。

2. 構念效度

在構念效度方面，首先採團體差異分析方法，自輔導教師的預試樣本中以亂數抽取 30 份資料，將其與預試樣本中非輔導教師之資料進行比較，以獨立樣本 t 考驗來比較量表得分的差異。結果顯示專業技能量表之重要程度與個人符合程度均達顯著水準 ($p < .001$)，如表 3-3-11 所示。而後針對全體輔導教師樣本採內部一致性分析方法，以評定重要程度與個人符合程度各分量表之間的相關，結果如表 3-3-12 與表 3-3-13 所示，各分量表之間的相關均達顯著水準 ($p < .01$)。顯示本量表具有良好的構念效度。

表 3-3-11 專業態度量表之團體差異分析

	輔導教師 ($n_1=30$)		非輔導教師 ($n_2=30$)		t
	M	SD	M	SD	
重要程度	156.23	13.20	130.03	15.60	7.021***
個人符合程度	137.77	17.62	100.57	26.00	6.486***

*** $p < .001$

表 3-3-12 專業態度量表「重要程度」各分層面之相關矩陣

	輔導工作的 內涵	輔導工作的 基礎	輔導工作的 實施	輔導工作的 管理	輔導工作的 績效
輔導工作的內涵	1				
輔導工作的基礎	.795**	1			
輔導工作的實施	.745**	.752**	1		
輔導工作的管理	.804**	.763**	.798**	1	
輔導工作的績效	.733**	.613**	.640**	.773**	1

** $p < .01$, $n = 192$

表 3-3-13 專業態度量表「個人符合程度」各分層面之相關矩陣

	輔導工作的 內涵	輔導工作的 基礎	輔導工作的 實施	輔導工作的 管理	輔導工作的 績效
輔導工作的內涵	1				
輔導工作的基礎	.838**	1			
輔導工作的實施	.788**	.890**	1		
輔導工作的管理	.824**	.824**	.804**	1	
輔導工作的績效	.760**	.692**	.675**	.765**	1

** $p < .01$, $n = 192$

(四) 信度考驗

在進行完效度考驗後，以 Cronbach's α 係數考驗量表的內部一致性。本研究以輔導教師之有效樣本進行內部一致性之考驗，各分量表之題數與內部一致性 α 係數如表 3-3-14 所示。結果顯示各分量表具有良好的信度。

表 3-3-14 專業態度量表之信度分析表

分量表	題數	α 係數	
		重要程度	個人符合程度
輔導工作的內涵	4	.689	.711
輔導工作的基礎	5	.768	.841
輔導工作的實施	5	.787	.853
輔導工作的管理	4	.758	.817
輔導工作的績效	5	.858	.866
總量表	23	.942	.955

第四節 研究程序

- 一、 蒐集國內外論文及期刊中有關學校輔導運動之發展、輔導教師角色任務、輔導教師角色知覺、及輔導教師專業職能之相關文獻，進行閱讀與分析。
- 二、 翻譯 ASCA 「輔導教師專業職能標準」。
- 三、 擬定焦點團體訪談大綱，邀請四名現任輔導教師（國、高中輔導教師各兩名，共四名）召開焦點團體，以符合國情為前提，逐條討論並將譯名加以修改。
- 四、 修改完成後，再邀請四名現任一般教師（國、高中一般教師各兩名，共四名）組成焦點團體，討論該職能在國內校園的可行性。
- 五、 兩相參酌後，將整理過之「輔導教師專業職能標準」與指導教授討論，決定最後用詞。
- 六、 依照修改過之「輔導教師專業職能標準」設計專業知識量表、專業技能量表、及專業態度量表，並編制「輔導教師專業職能問卷」初稿。
- 七、 參考專家意見針對問卷初稿之內容及形式進行修改以獲取專家效度俾增進內容效度。
- 八、 進行預試，抽取輔導教師及非輔導教師樣本。
- 九、 針對預試結果進行分析與修改，建立信效度，以編制正式問卷。
- 十、 擬定抽樣學校名單，聯繫該校之聯絡人，寄發正式問卷。
- 十一、 問卷寄發三週後，以電話再度通知未繳交問卷之該校聯絡人請求協助，以加強問卷回收情形。同時並以立意抽樣及滾雪球抽樣方式蒐集研究對象之樣本。
- 十二、 對回收問卷加以整理，進行資料登錄，剔除無效問卷後，進行各項統計分析，並撰寫研究報告。

第五節 資料分析

本研究在回收問卷後，剔除廢卷、作答不完全卷及有明顯心向反應之問卷後，登錄資料，以統計套裝軟體 SPSS19.0 進行資料分析。本研究使用的統計方法如下：

一、描述性統計

在回收問卷後，進行描述統計分析，計算研究參與者的各項資料，及依變項之平均數與標準差，以瞭解分量表、總量表之集中或分散情形。

二、獨立樣本 t 檢定

以獨立樣本 t 檢定來考驗研究假設 1-1、1-3、1-7、1-8、2-1、2-3、2-7、2-8、3-1、3-3、3-7、3-8、5-1、5-3、5-7、5-8、6-1、6-3、6-7、6-8、7-1、7-3、7-7、7-8，以瞭解不同性別、最高學歷、學校類別、學校性質之輔導教師在專業知識量表、專業技能量表、專業態度量表中所知覺到的「重要程度」與「個人符合程度」之分數是否具有差異情形。

三、相關係數

以雙變數相關分析來考驗研究假設 1-2、1-6、2-2、2-6、3-2、3-6、5-2、5-6、6-2、6-6、7-2、7-6、10-1、12-1，以瞭解不同年齡、輔導工作年資之輔導教師在專業知識量表、專業技能量表、專業態度量表中所知覺到的「重要程度」與「個人符合程度」分數是否具有差異情形，並分析專業知識量表、專業技能量表、專業態度量表之重要程度與個人符合程度的知覺情形是否與重要程度總分及個人符合程度總分有顯著相關。

四、單因子變異數分析

以單因子變異數分析來考驗研究假設 1-4、1-5、1-9、2-4、2-5、2-9、3-4、3-5、3-9、5-4、5-5、5-9、6-4、6-5、6-9、7-4、7-5、7-9，以瞭解不同最高學歷畢業系所、職稱、學校規模之輔導教師在專業知識量表、專業技能量表、專業態度量表中所知覺到的「重要程度」與「個人符合程度」分數是否具有差異情形。

當考驗達.05 顯著水準時，則進一步以薛費法 (Scheffe method) 進行事後比較。但因事後比較之標準較變異數分析嚴格，有可能出現結果達顯著，但事後比較不顯著之情形。在此情形下，本研究以事後比較的結果為依據進行來認定研究假設是否獲得支持。

五、二因子變異數分析

以二因子變異數分析來考驗研究假設 4-1、4-2、4-3、4-4、8-1、8-2、8-3、8-4，以瞭解學校類別 (國、高中) 和其他不同背景變項間是否有交互作用的情形。若交互作用達顯著，則進一步分析其單純主要效果。

六、逐步迴歸

以逐步迴歸來考驗研究假設 9、10-2、11、12-2，以瞭解背景變項及專業知識、專業技能、專業態度等量表的重要程度與個人符合程度的知覺情形是否對重要程度總分及個人符合程度總分具有預測能力。

第四章 研究結果

本章旨在呈現研究之結果，共分二節。第一節為中學輔導教師對專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度的「重要程度」知覺之分析，第二節為中學輔導教師對專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度的個人符合程度」知覺之分析。

第一節 專業職能重要程度之分析

本節旨在分析北區中學輔導教師對專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度的「重要程度」知覺情形。在分析完三個量表的得分情形後，首先以 *t* 考驗、雙變數相關及單因子變異數分析不同背景變項的中學輔導教師對專業職能重要程度之知覺情形，再以學校類別（國、高中）來和其他不同的背景變項進行二因子變異數分析。接著以雙變數相關來考驗中學輔導教師對專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度的「重要程度」之知覺與重要程度總分是否有相關，最後則以逐步迴歸的方式分別利用背景變項及專業職能的三個量表對中學輔導教師專業職能進行預測。

本研究工具係由專業知識量表、專業技能量表、專業態度量表等三個量表來共同理解專業職能此一概念，並採用 Likert 式六點量表請研究對象勾選，每題最低得分為 1 分，最高得分為 6 分。中學輔導教師在各量表的平均得分如表 4-1-1 所示。可看出研究對象在各量表的知覺分數之平均數均在 4.92 分以上，其中對專業知識重要程度的知覺分數最高，依次為專業態度、專業技能。整體而言，研究對象對各分量表之評分頗高，介於 4~6 分之間。

表 4-1-1 北區中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度「重要程度」之平均數、標準差分析摘要表

量表名稱	題數	M (量表)	SD (量表)	M (各題)	SD (各題)
專業知識	23	115.73	11.44	5.03	.50
專業技能	22	108.34	11.69	4.92	.53
專業態度	23	114.90	12.85	5.00	.56
重要程度總分	68	338.97	33.40	4.98	.49

一、不同背景變項中學輔導教師所知覺的專業職能「重要程度」分析

本部分以平均數差異考驗、單因子變異數分析及相關分析，來瞭解不同背景變項的北區中學輔導教師對專業知識量表、專業技能量表及專業態度量表之「重要程度」的知覺差異情形，並在達顯著差異後以 Scheffe 法進行事後比較。

(一) 不同個人背景變項之分析

1、不同性別之分析

由表 4-1-2 可知，不同性別的研究對象對「專業知識量表」、「專業技能量表」及「專業態度量表」之重要程度的知覺情形並未達顯著差異。在重要程度總分上，不同性別之研究對象的知覺情形亦未達顯著差異。本結果不支持研究假設 1-1、2-1 及 3-1。

表 4-1-2 不同性別之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度「重要程度」平均數差異分析摘要表

量表名稱	性別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
專業知識	男	116	115.88	12.01	.151
	女	498	115.70	11.31	
專業技能	男	116	109.55	11.21	1.236
	女	498	108.06	11.80	
專業態度	男	116	116.57	12.46	1.552
	女	498	114.52	12.91	
重要程度總分	男	116	342.32	33.05	1.602
	女	498	338.19	33.39	

2、不同年齡之分析

由表 4-1-3 可知，研究對象對「專業知識量表」、「專業技能量表」及「專業態度量表」之重要程度的知覺情形與年齡皆無顯著相關。在重要程度總分上，不同年齡之研究對象的知覺情形亦未達顯著差異。本結果不支持研究假設 1-2、2-2 及 3-2。

表 4-1-3 不同年齡之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度「重要程度」相關係數摘要表

	專業知識	專業技能	專業態度	重要程度總分
年齡	.050	.012	.049	.147

3、不同最高學歷之分析

由表 4-1-4 可知，不同最高學歷的研究對象對「專業知識量表」、「專業技能量表」及「專業態度量表」的知覺情形皆未達顯著差異。在重要程度總分上，不同最高學歷研究對象的知覺情形亦未達顯著差異。本結果不支持研究假設 1-3、2-3 及 3-3。

表 4-1-4 不同最高學歷之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度「重要程度」平均數差異分析摘要表

量表名稱	最高學歷	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
專業知識	學士	362	115.68	11.99	-.143
	碩博士	252	115.81	10.60	
專業技能	學士	362	108.25	11.90	-.241
	碩博士	252	108.48	11.41	
專業態度	學士	362	114.47	12.81	-.998
	碩博士	252	115.52	12.90	
重要程度總分	學士	362	338.19	34.22	-.691
	碩博士	252	340.08	32.06	

4、不同最高學歷畢業系所之分析

由表 4-1-5 可知，不同最高學歷畢業系所的研究對象對「專業知識量表」、「專業技能量表」及「專業態度量表」之重要程度的知覺情形皆未達顯著差異。在重要程度總分上，不同最高學歷畢業系所之研究對象的知覺情形亦未達顯著差異。本結果不支持研究假設 1-4、2-4 及 3-4。

表 4-1-5 不同最高學歷畢業系所之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度「重要程度」變異數分析摘要表

量表名稱	輔導系所		輔導相關系所		非輔導系所		輔導學分班		F 值
	<i>n</i> ₁ =190		<i>n</i> ₂ =165		<i>n</i> ₃ =155		<i>n</i> ₄ =104		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
專業知識	115.18	10.85	115.93	10.79	116.28	12.80	115.63	11.43	.287
專業技能	107.51	11.24	108.89	10.48	108.88	12.91	108.19	12.49	.557
專業態度	113.84	13.23	115.64	11.46	115.59	13.81	114.65	12.77	.780
重要程度總分	336.68	32.45	340.36	29.80	340.85	37.31	337.99	34.18	.601

5、不同職稱之分析

由表 4-1-6 可知，不同職稱的研究對象對「專業知識量表」之重要程度的知覺情形未達顯著差異，其雖在「專業技能量表」(** $p < .01$)及「專業態度量表」

(* $p < .05$) 之重要程度的知覺情形達顯著差異，然而事後比較分析的結果並未有顯著不同。在重要程度總分上，不同職稱之研究對象的知覺情形雖達顯著差異，但在事後比較中未達顯著。因此本結果不支持研究假設 1-5、2-5 及 3-5。

表 4-1-6 不同職稱之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度「重要程度」變異數分析摘要表

量 表 名 稱	輔導主任 $n_1=111$		輔導組長 $n_2=93$		資料組長 $n_3=39$		專任輔導教師 $n_4=260$		兼任輔導教師 $n_5=92$		F 值
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
	專業 知識	113.39	10.72	117.02	11.20	1155.9	12.70	114.93	11.27	114.98	
專業 技能	111.01	10.43	110.45	12.07	107.28	13.62	107.31	11.15	106.49	12.64	3.431**
專業 態度	117.43	11.44	117.46	11.93	113.95	15.86	113.87	12.92	113.04	13.04	3.003*
重要 程度 總分	346.22	30.66	344.91	22.77	336.18	39.88	336.12	32.14	334.38	35.31	3.083*

* $p < .05$ ** $p < .01$

6、不同輔導工作年資之分析

由表 4-1-7 可知，研究對象對「專業知識量表」、「專業技能量表」及「專業態度量表」之重要程度的知覺情形與輔導工作年資皆無顯著相關。在重要程度總分上，不同輔導工作年資的研究對象其知覺情形亦未達顯著差異。本結果不支持研究假設 1-6、2-6 及 3-6。

表 4-1-7 不同輔導工作年資之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度「重要程度」相關係數摘要表

	專業知識	專業技能	專業態度	重要程度總分
輔導工作年資	.028	.014	.007	.018

(二) 不同學校背景變項之分析

1、不同學校類別之分析

由表 4-1-87 可知，不同學校類別的研究對象對「專業知識量表」、「專業技能量表」及「專業態度量表」之重要程度的知覺情形皆未達顯著差異。在重要程度總分上，不同學校類別的研究對象其知覺情形亦未達顯著差異。本結果不支持研究假設 1-7、2-7 及 3-7。

表 4-1-8 不同學校類別之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度「重要程度」平均數差異分析摘要表

量表名稱	學校類別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
專業知識	國中	420	116.29	11.97	1.760
	高中	194	114.54	10.11	
專業技能	國中	420	108.42	10.33	.228
	高中	194	108.19	10.21	
專業態度	國中	420	114.77	13.26	-.369
	高中	194	115.19	11.93	
重要程度總分	國中	420	339.12	34.84	.169
	高中	194	338.63	29.91	

2、不同學校性質之分析

由表 4-1-9 可知，不同學校性質的研究對象對「專業知識量表」、「專業技能量表」及「專業態度量表」之重要程度的知覺情形皆未達顯著差異。在重要程度總分上，不同學校性質的研究對象其知覺情形亦未達顯著差異。本結果不支持研

究假設 1-8、2-8 及 3-8。

表 4-1-9 不同學校性質之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度「重要程度」平均數差異分析摘要表

量表名稱	學校性質	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
專業知識	公立	579	115.78	11.47	.437
	私立	35	114.71	11.05	
專業技能	公立	581	108.32	11.80	-.178
	私立	33	108.70	9.68	
專業態度	公立	581	114.86	12.93	-.378
	私立	33	115.73	11.42	
重要程度總分	公立	581	338.96	33.58	-.032
	私立	33	339.15	29.25	

3、不同學校規模之分析

由表 4-1-10 可知，不同學校規模的研究對象對「專業知識量表」、「專業技能量表」及「專業態度量表」之重要程度的知覺情形皆未達顯著差異。在重要程度總分上，不同學校規模的研究對象其知覺情形亦未達顯著差異。本結果不支持研究假設 1-9、2-9 及 3-9。

表 4-1-10 不同學校規模之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度「重要程度」變異數分析摘要表

量表名稱	29 班以下		30-59 班		60 班以上		<i>F</i> 值
	<i>n</i> ₁ =141		<i>n</i> ₂ =248		<i>n</i> ₃ =225		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
專業知識	116.90	12.92	115.19	11.36	115.60	10.49	1.043
專業技能	110.04	13.51	107.69	10.65	108.00	11.51	1.980
專業態度	116.95	13.47	114.32	22.89	114.26	13.20	2.334
重要程度總分	343.70	38.37	337.35	30.70	337.79	32.61	1.854

二、二因子變異數分析

本部分旨在以二因子變異數分析來瞭解中學輔導教師對重要程度總分的知覺與其他背景變項間是否存在交互作用的情況，並在得出交互作用後進行單純主要效果分析，並以 Scheffe 法進行事後比較考驗。

(一) 學校類別與不同個人背景變項之分析

1、學校類別與不同最高學歷之分析

由表 4-1-11 可看出，校別與最高學歷此二因子之間並無交互作用存在。本結果不支持研究假設 4-1。

表 4-1-11 校別與最高學歷在重要程度總分的二因子變異數分析摘要表

變異來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
校別	431.682	1	431.682	1.278
最高學歷	51.235	1	51.235	1.073
校別*最高學歷	21.467	1	21.467	.035
誤差	79706.786	610		
校正後的總數	80167.728	613		

2、學校類別與不同最高學歷畢業系所之分析

由表 4-1-12 可以看出，校別與最高學歷兩個因子的主要效果皆達顯著水準 (** $p < .01$)，且彼此間亦有交互作用存在 (***) ($p < .001$)。由於兩因子之間有交互作用的存在，故須再進行單純主要效果考驗，結果如表 4-1-2-3 所示。

根據表 4-1-13，事後比較的結果顯示，非本科系的中學輔導教師對重要程度總分的知覺情形有顯著差異，其中高中輔導教師對重要程度總分的知覺評分高於國中輔導教師。此外，不同畢業系所的高中輔導教師之知覺情形也有差異，其中輔導科系、輔導相關科系、輔導學分班畢業的高中輔導教師對重要程度總分的知覺評分高於非輔導科系。本結果支持研究假設 4-2。

表 4-1-12 校別與最高學歷畢業系所在重要程度總分的二因子變異數分析摘要表

變異來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	事後比較
校別	1062.274	1	1062.274	9.171**	G2 > G1
畢業系所	1775.764	3	591.921	5.110**	
校別*畢業系所	3065.436	3	1021.812	8.922***	
誤差	70189.891	606	115.825	.392	
校正後的總數	13373.081	613			

** $p < .01$ *** $p < .001$

表 4-1-13 校別與最高學歷畢業系所之單純主要效果變異數分析摘要表

變異來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F	事後比較
校別					
本科系	2.293	1	2.293	.020	
相關科系	220.176	1	220.176	1.901	
非本科系	2909.605	1	2909.605	25.121**	G1 > G2
學分班	6.996	1	6.996	.060	
畢業系所					
國中	397.629	3	132.543	1.144	
高中	2679.532	3	893.177	7.711**	G1,2,4 > G3
誤差	70189.891	606	115.825		

** $F_{.995}(1,606) = 7.88$ ** $F_{.995}(3,606) = 4.28$

3、學校類別與不同職稱之分析

由表 4-1-14 可看出，校別與職稱兩個因子之間並無交互作用存在，但兩個因子的主要效果皆達顯著 ($* p < .05$)，但事後比較的結果顯示並無不同。故本結

果不支持研究假設 4-3。

表 4-1-14 校別與職稱在重要程度總分的二因子變異數分析摘要表

變異來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	事後比較
校別	732.768	1	732.768	6.157*	
職稱	1564.400	4	391.100	3.286*	
校別*職稱	901.025	4	225.256	1.893	
誤差	69622.056	585	119.012		
校正後的總數	71407.035	594			

* $p < .05$

(二) 學校類別與不同學校背景變項之分析

1、學校類別與不同學校規模之分析

由表 4-1-15 可看出，校別與學校規模此二因子之間並無交互作用存在。本結果不支持研究假設 4-4。

表 4-1-15 校別與學校規模在重要程度總分的二因子變異數分析摘要表

變異來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定
校別	308.929	1	308.929	2.589
學校規模	32.624	2	16.312	.137
校別*學校規模	515.082	2	257.541	2.158
誤差	72508.430	608	119.340	
校正後的總數	73373.081	613		

三、雙變數相關分析

此部分主要在探討專業知識、專業技能、專業態度之重要程度的知覺情形是否與重要程度總分有相關。

由表 4-1-16 可知，中學輔導教師對專業知識、專業技能、專業態度之重要程度的知覺與重要程度總分有顯著正相關 (***) $p < .001$)。其中專業技能的重要程度知覺與重要程度總分相關最高 ($r = .995$)。本結果支持研究假設 10-1。

表 4-1-16 專業職能各向度的重要程度知覺情形與重要程度總分之相關係數摘要表

	專業知識	專業技能	專業態度	重要程度總分
重要程度總分	.884***	.955***	.921***	1

*** $p < .001$

四、逐步迴歸分析

此部分主要在探背景變項及專業職能的三個量表是否對重要程度總分具有預測力，並針對各預測變項進行 VIF 共線性檢定。

(一) 以背景變項進行預測

由表 4-1-17 可知，專業職能的重要程度總分可由中學輔導教師的「職稱」來加以預測，可解釋 0.8% 的變異量 ($* p < .05$)。其 VIF 值在 10 以下，表示其共線性問題並不嚴重。本結果支持研究假設 9。

表 4-1-17 背景變項對重要程度總分的逐步迴歸分析摘要表

變項	b	β	決定係數	增加量	VIF	F 值
職稱	-.730	-.092	.008	.008	1.000	5.073*

* $p < .05$

(二) 以專業職能分量表進行預測

由表 4-1-18 可知，重要程度總分可由「專業技能量表」、「專業知識量表」、「專業態度量表」之重要程度的知覺來加以預測。其聯合預測力共可解釋 99.6% 的變異量。其中「專業技能量表」的預測力最高，可解釋 91.2% 的變異量 (* $p < .001$)；其次為「專業態度量表」，可解釋 6.1% 的變異量 (* $p < .001$)；再次為「專業知識量表」，可解釋 2.3% 的變異量 (* $p < .001$)。其 VIF 值皆在 10 以下，表示其共線性問題並不嚴重。本結果支持研究假設 10-2。

表 4-1-18 專業職能各向度的重要程度知覺情形對重要程度總分的逐步迴歸分析摘要表

變項	b	β	決定係數	增加量	VIF	t 值
專業技能	1.158	.406	.912	.912	3.119	71.131***
專業態度	1.049	.404	.973	.061	2.965	89.360***
專業知識	.777	.014	.996	.023	3.142	57.466***

*** $p < .001$

第二節 專業職能個人符合程度之分析

本節旨在分析北區中學輔導教師對專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度的「個人符合程度」知覺情形。在分析完三個量表的得分情形後，首先以 *t* 考驗、雙變數相關及單因子變異數分析不同背景變項的中學輔導教師對專業職能個人符合程度之知覺情形，再以學校類別（國、高中）來和其他不同的背景變項進行二因子變異數分析。接著以雙變數相關來考驗中學輔導教師對專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度之個人符合程度的知覺與個人符合程度總分是否有相關，最後則以逐步迴歸的方式分別利用背景變項及專業職能的三個量表對中學輔導教師專業職能進行預測。

本研究工具係由專業知識量表、專業技能量表、專業態度量表等三個量表來共同理解專業職能此一概念，並採用 Likert 式六點量表請研究對象勾選，每題最低得分為 1 分，最高得分為 6 分。中學輔導教師在各量表的平均得分如表 4-2-1 所示。可看出研究對象在各量表知覺分數之平均數均在 4.30 分以上，其中對專業技能個人符合程度的知覺分數最高，依次為專業知識、專業態度。整體而言，研究對象對各分量表之評分在中上程度，介於 4~5 分之間。

表 4-2-1 北區中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度「個人符合程度」各量表之平均數、標準差分析摘要表

量表名稱	題數	<i>M</i> (量表)	<i>SD</i> (量表)	<i>M</i> (各題)	<i>SD</i> (各題)
專業知識量表	23	100.79	13.73	4.30	.60
專業技能量表	22	99.14	14.60	4.51	.68
專業態度量表	23	102.76	13.22	4.47	.63
總分	68	297.69	40.01	4.38	.59

一、不同背景變項中學輔導教師所知覺的專業職能「個人符合程度」分析

(一) 不同個人背景變項之分析

本部分以平均數差異考驗、單因子變異數分析及相關分析，來瞭解不同背景變項的北區中學輔導教師對專業知識量表、專業技能量表及專業態度量表之「個人符合程度」的知覺差異情形，並在達顯著差異後以 Scheffe 法進行事後比較。

1、不同性別之分析

由表 4-2-2 可知，不同性別的研究對象對「專業技能量表」之個人符合程度的知覺情形達顯著差異($*p < .05$)，男性輔導教師顯著高於女性輔導教師。在「專業知識量表」、「專業態度量表」的知覺情形則未達顯著差異。在個人符合程度總分中，不同性別的研究對象其知覺情形亦未達顯著差異。本結果支持研究假設 6-1，不支持研究假設 5-1、7-1。

表 4-2-2 不同性別之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度「個人符合程度」平均數差異分析摘要表

量表名稱	性別	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
專業知識	男	116	102.22	15.21	1.243
	女	498	100.46	13.36	
專業技能	男	116	97.03	14.52	2.321*
	女	498	93.46	15.03	
專業態度	男	116	104.15	14.43	1.133
	女	498	102.44	14.6	
個人符合程度總分	男	116	303.40	41.37	1.706
	女	498	296.36	39.72	

* $p < .05$

2、不同年齡之分析

由表 4-2-3 可知，研究對象對「專業知識量表」、「專業技能量表」、「專業態度量表」之個人符合程度的知覺情形與其年齡皆達顯著正相關(** $p < .01$)。表示年齡愈大，對專業知識、專業技能、專業態度所知覺到的符合程度越高。在個

人符合程度總分上，不同年齡的研究對象其知覺情形則亦達顯著正相關 (** $p < .01$)。表示研究對象的年齡越大，其對專業職能所知覺到的符合程度越高。本結果支持研究假設 5-2、6-2 及 7-2。

表 4-2-3 不同年齡之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度「個人符合程度」相關係數摘要表

	專業知識	專業技能	專業態度	個人符合程度總分
年齡	.147**	.210**	.128**	.176**

** $p < .01$

3、不同最高學歷之分析

由表 4-2-4 可知，不同最高學歷之輔導教師對「專業知識量表」(** $p < .01$)、「專業技能量表」(** $p < .001$)、「專業態度量表」(** $p < .01$) 之個人符合程度的知覺情形皆達顯著差異。碩博士層級輔導教師所知覺的符合程度顯著高於學士層級的輔導教師。在個人符合程度總分上，研究對象的知覺情形則亦達顯著差異 (** $p < .001$)，碩博士層級的輔導教師顯著高於學士。本結果支持研究假設 5-3、6-3 及 7-3。

表 4-2-4 不同最高學歷之中學輔導教師專業職能「個人符合程度」平均數差異分析摘要表

量表名稱	最高學歷	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
專業知識	學士	362	99.43	13.94	-2.954**
	碩博士	252	102.74	13.22	
專業技能	學士	362	91.97	14.70	-4.359***
	碩博士	252	97.25	14.88	
專業態度	學士	362	101.38	14.62	-2.829**
	碩博士	252	104.75	14.36	
個人符合程度總分	學士	362	292.78	39.77	-3.173***
	碩博士	252	304.74	39.56	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

4、不同最高學歷畢業系所之分析

由表 4-2-5 可知，不同最高學歷畢業系所之中學輔導教師對「專業知識量表」(*** $p < .001$)、「專業技能量表」(** $p < .01$)、「專業態度量表」(*** $p < .01$)之個人符合程度的知覺情形皆達顯著差異。事後比較的結果顯示，輔導系所、輔導相關系所及輔導學分班畢業之輔導教師對「專業知識量表」的知覺符合程度高於非輔導系所；輔導相關系所對「專業技能量表」的知覺符合程度高於非輔導系所；輔導系所、輔導學分班對「專業態度量表」的知覺符合程度高於非輔導系所。在個人符合程度總分上，研究對象的知覺情形則亦達顯著差異(*** $p < .01$)。事後比較顯示，由輔導相關系所、輔導學分班畢業之輔導教師的知覺符合程度顯著高於非輔導系所畢業的輔導教師(*** $p < .001$)。本結果支持研究假設 5-4、6-4 及 7-4。

表 4-2-5 不同最高學歷畢業系所之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度「個人符合程度」變異數分析摘要表

量表名稱	輔導系所 $n_1=190$		輔導相關系所 $n_2=165$		非輔導系所 $n_3=155$		輔導學分班 $n_4=104$		F 值	事後比較
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
	專業知識	100.74	12.25	102.90	12.32	95.95	16.72	104.74		
專業技能	93.33	13.68	96.88	12.90	91.04	18.52	95.87	13.63	4.788**	G2 > G3
專業態度	101.94	13.93	106.18	12.79	98.91	17.46	104.60	12.28	7.588***	G2,4 > G3
個人符合程度總分	296.01	36.72	306.96	34.95	285.90	49.24	305.20	33.76	8.435***	G2,4 > G3

** $p < .01$ *** $p < .001$

5、不同職稱之分析

由表 4-2-6 可知，不同職稱的研究對象對「專業知識量表」、「專業技能量表」、「專業態度量表」之個人符合程度的知覺情形皆達顯著差異 (***) $p < .01$ 。事後比較的結果顯示，輔導主任在「專業知識量表」的知覺符合程度高於資料組長、兼任輔導教師；輔導主任在「專業技能量表」的知覺符合程度高於資料組長、專任及兼任輔導教師，輔導組長、專任輔導教師的知覺符合程度亦高於兼任輔導教師；輔導主任在「專業態度量表」的知覺符合程度高於資料組長及兼任輔導教師。在個人符合程度總分中，研究對象的知覺情形亦達顯著差異 (***) $p < .001$ 。其中，輔導主任的知覺符合程度高於資料組長、專任及兼任輔導教師，輔導組長的知覺符合程度高於資料組長及兼任輔導教師，專任輔導教師高於兼任輔導教師。本結果支持研究假設 5-5、6-5 及 7-5。

表 4-2-6 不同職稱之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向
度「個人符合程度」變異數分析摘要表

量 表 名 稱	輔導主任 <i>n</i> ₁ =111		輔導組長 <i>n</i> ₂ =93		資料組長 <i>n</i> ₃ =39		專任輔導教師 <i>n</i> ₄ =260		兼任輔導教師 <i>n</i> ₅ =92		F 值	事後比較
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
	專業 知識	104.97	13.15	102.52	13.19	94.95	15.51	101.13	12.67	96.57		
專業 技能	103.13	13.46	97.48	12.70	89.56	14.36	92.80	13.79	86.90	16.51	20.343***	G1 > G3,4,5 G2,4 > G5
專業 態度	104.97	13.15	102.53	13.19	94.95	15.51	161.13	12.67	95.57	15.00	7.233***	G1 > G3,5
個人 符合 程度	316.72	37.71	306.20	35.12	281.85	43.42	295.94	37.29	281.09	42.65	14.072***	G1 > G3,4,5 G2 > G3.5 G4 > G5
總分												

*** $p < .001$

6、不同輔導工作年資之分析

由表 4-2-7 可知，不同輔導工作年資的研究對象在「專業知識量表」、「專業技能量表」、「專業態度量表」之個人符合程度的知覺情形皆達顯著正相關 (** $p < .01$)。表示輔導工作年資愈長，對專業知識、專業技能、專業態度的符合程度越高。在個人符合程度總分上，研究對象的知覺情形亦達顯著正相關 (** $p < .01$)。表示研究對象的輔導工作年資越長，其對專業職能的知覺符合程度越高。本結果支持研究假設 5-6、6-6 及 7-6。

表 4-2-7 不同輔導工作年資之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度「個人符合程度」相關係數摘要表

	專業知識	專業技能	專業態度	個人符合程度總分
輔導工作年資	.271**	.273**	.215**	.273***

** $p < .01$ *** $p < .001$

(二) 不同學校背景變項之分析

1、不同學校類別之分析

由表 4-2-8 可知，不同學校類別之輔導教師對「專業知識量表」($* p < .05$)、「專業技能量表」($*** p < .001$)、「專業態度量表」($*** p < .001$)之個人符合程度的知覺情形皆達顯著差異，其中高中輔導教師知覺符合程度顯著高於國中輔導教師。在個人符合程度總分上，研究對象的知覺情形亦達顯著差異 ($*** p < .001$)，高中輔導教師的知覺符合程度顯著高於國中輔導教師。本結果支持研究假設 5-7、6-7 及 7-7。

表 4-2-8 不同學校類別之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度「個人符合程度」平均數差異分析摘要表

量表名稱	學校類別	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
專業知識	國中	420	99.91	14.22	-2.335*
	高中	194	102.69	12.43	
專業技能	國中	420	92.60	15.48	-3.768***
	高中	194	97.45	13.31	
專業態度	國中	420	101.34	15.25	-3.864***
	高中	194	105.86	12.57	
個人符合程度總分	國中	420	293.83	41.49	-3.522***
	高中	194	305.99	35.59	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

2、不同學校性質之分析

由表 4-2-9 可知，不同學校性質之輔導教師在「專業知識量表」(* $p < .05$)、「專業技能量表」(* $p < .05$)、「專業態度量表」(** $p < .01$)之個人符合程度的知覺情形皆達顯著差異，其中私立學校輔導教師的知覺符合程度顯著高於公立學校輔導教師。在個人符合程度總分上，研究對象的知覺情形度亦達顯著差異(** $p < .001$)，私立學校輔導教師的知覺符合程度顯著高於公立。本結果支持研究假設 5-8、6-8 及 7-8。

表 4-2-9 不同學校性質之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度「個人符合程度」平均數差異分析摘要表

量表名稱	學校性質	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
專業知識	公立	579	100.49	13.62	-2.205*
	私立	35	105.74	14.84	
專業技能	公立	581	93.77	15.01	-2.573*
	私立	33	100.64	13.12	
專業態度	公立	581	102.39	14.67	-2.671**
	私立	33	109.33	11.64	
個人符合程度總分	公立	581	296.65	40.05	-2.693***
	私立	33	315.88	36.76	

* $p < .05$ ** $p < .01$

3、不同學校規模之分析

由表 4-2-10 可知，不同學校規模之中學輔導教師對「專業知識量表」(** $p < .001$)、「專業技能量表」(* $p < .05$)、「專業態度量表」(* $p < .05$)之個人符合程度的知覺情形皆達顯著差異。其中學校規模在 60 班以上(以下簡稱大型學校)之輔導教師在「專業知識量表」的知覺符合程度高於學校規模在 30-59 班(以下簡稱中型學校)、學校規模在 29 班以下(以下簡稱小型學校)之輔導教師；大型學校在「專業技能量表」的知覺符合程度高於小型學校；不同學校規模的輔導教

師在「專業態度量表」的知覺情形雖有顯著差異，但事後比較的結果顯示並無不同。在個人符合程度總分上，研究對象的知覺情形亦有顯著差異 (** $p < .01$)。其中，大型學校之輔導教師的知覺符合程度顯著高於小型學校之輔導教師。本結果支持研究假設 5-9、6-9，不支持研究假設 7-9。

表 4-2-10 不同學校規模之中學輔導教師專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度「個人符合程度」變異數分析摘要表

量表名稱	29 班以下		30-59 班		60 班以上		F 值	事後比較
	$n_1=141$		$n_2=248$		$n_3=225$			
	M	SD	M	SD	M	SD		
專業知識	97.64	15.57	99.94	13.27	103.70	12.45	9.487***	G3 > G1,2
專業技能	91.42	17.00	93.86	14.04	96.14	14.43	4.413*	G3 > G1
專業態度	101.26	16.85	101.88	13.64	104.69	13.96	3.191*	
個人符合程度總分	290.31	46.48	295.68	37.43	304.52	37.64	6.069**	G3 > G1

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

二、二因子變異數分析

本部分旨在以二因子變異數分析來瞭解中學輔導教師對符合程度總分的知覺與其他背景變項間是否存在交互作用的情形，並在得出交互作用後進行單純主要效果分析，並以 Scheffe 法進行事後比較考驗。

1、學校類別與不同最高學歷之分析

由表 4-2-11 可看出，校別與最高學歷此二因子之間並無交互作用存在。此結果不支持研究假設 8-1。

表 4-2-11 校別與最高學歷在個人符合程度總分的二因子變異數分析摘要表

變異來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	事後比較
校別	692.187	1	692.187	4.014*	G2 > G1
最高學歷	603.344	1	603.344	3.498	
校別*最高學歷	23.507	1	23.507	.136	
誤差	105200.812	610	172.460		
校正後的總數	107076.893	613			

* $p < .05$

2、學校類別與不同最高學歷畢業系所之分析

由表 4-2-12 可知，校別與最高學歷畢業系所此二因子之間並無交互作用的存在。此結果不支持研究假設 8-2。

表 4-2-12 校別與最高學歷畢業系所在個人符合程度總分的二因子變異數分析摘要表

變異來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	事後比較
校別	271.114	1	271.114	1.611	
畢業系所	3022.003	3	1007.334	5.986**	G2,4 > G3
校別*畢業系所	656.391	3	218.797	1.300	
誤差	101970.558	606	168.268		
校正後的總數	107076.893	613			

** $p < .01$

3、學校類別與不同職稱之分析

由表 4-2-13 可看出，校別與最高學歷此二因子之間並無交互作用存在。此

結果不支持研究假設 8-3。

表 4-2-13 校別與職稱在個人符合程度總分的二因子變異數分析摘要表

變異來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	事後比較
校別	1.395	1	1.395	.008	
職稱	3507.711	4	876.928	5.315***	G1 > G2,3,4,5 G2 > G5
校別*職稱	1039.768	4	259.942	1.576	
誤差	96516.598	585	164.986		
校正後的總數	103377.035	594			

*** $p < .01$

(二) 學校類別與不同學校背景變項之分析

1、學校類別與不同學校規模之分析

由表 4-2-14 可看出，校別與最高學歷此二因子之間並無交互作用存在。此結果不支持研究假設 8-4。

表 4-2-14 校別與學校規模在個人符合程度總分的二因子變異數分析摘要表

變異來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	事後比較
校別	204.241	1	204.241	1.193	
學校規模	1738.160	2	869.080	5.078**	G3 > G1,2
校別*學校規模	75.251	2	37.626	.220	
誤差	104051.171	608	171.137		
校正後的總數	107076.893	613			

三、雙變數相關分析

此部分主要在探討專業知識、專業技能、專業態度等量表是否與個人符合程度總分有相關。

由表 4-2-15 可知，中學輔導教師對專業知識、專業技能、專業態度之個人符合程度的知覺與個人符合程度總分皆有顯著正相關 (** $p < .001$)。其中專業技能量表之個人符合程度的知覺情形與個人符合程度總分的相關最高 ($r = .939$)。本結果支持研究假設 12-1。

表 4-2-15 專業職能各向度的個人符合程度知覺情形與個人符合程度總分之相關係數摘要表

	專業知識	專業技能	專業態度	個人符合程度總分
個人符合程度總分	.910***	.939***	.925***	1

*** $p < .001$

四、逐步迴歸分析

此部分主要在探討背景變項及專業職能的三個量表是否對個人符合程度總分的知覺情形具有預測力，並針對各預測變項進行 VIF 共線性檢定。

(一) 以背景變項進行預測

由表 4-2-16 可知，而專業職能的個人符合程度總分可由研究對象的「輔導工作年資」、「職稱」、「學校規模」來加以預測，其聯合預測力共可解釋 9.2% 的變異量。其中「輔導工作年資」的預測力最高，可解釋 5.4% 的變異量 (** $p < .001$)；其次為「職稱」，可解釋 2.3% 的變異量 (** $p < .001$)；再次為學校規模，可解釋 1.4% 的變異量 (** $p < .01$)。其 VIF 值皆在 10 以下，表示其共線性問題並不嚴重。此結果支持研究假設 11。

表 4-2-16 背景變項對個人符合程度總分的逐步迴歸分析摘要表

變項	b	β	決定係數	增加量	VIF	F 值
工作年資	.341	.169	.054	.054	1.115	34.110***
職稱	-1.724	-.181	.077	.023	1.095	14.771***
學校規模	2.171	.125	.092	.014	1.086	9.321**

** $p < .01$ *** $p < .001$

(二) 以專業職能各量表進行預測

由表 4-2-17 可知，個人符合程度總分可由「專業技能量表」、「專業態度量表」之個人符合程度的知覺來加以預測。其聯合預測力共可解釋 96.0%的變異量。其中「專業技能量表」的預測力最高，可解釋 88.2%的變異量(*** $p < .001$)；其次為「專業態度量表」，可解釋 7.8%的變異量(*** $p < .001$)。其 VIF 值皆在 10 以下，表示其共線性問題並不嚴重。此結果支持研究假設 12-2。

表 4-2-17 專業職能各向度的個人符合程度知覺情形對個人符合程度總分的逐步迴歸分析摘要表

變項	b	β	決定係數	增加量	VIF	t
專業技能	1.000	.374	.882	.882	3.079	39.539***
專業態度	1.000	.364	.960	.078	3.257	34.342***

*** $p < .001$

第五章 討論

本章旨在對研究之結果進行討論。全章共分三節：第一節探討中學輔導教師對專業職能各向度之重要程度的知覺情形，第二節則探討中學輔導教師對專業職能各向度之個人符合程度的知覺情形，第三節則針對重要程度與個人符合程度之知覺間的差異及比較進行綜合分析。

第一節 輔導教師對專業職能各向度重要程度的知覺情形

一、專業職能各向度之重要程度的整體知覺分析

根據研究結果，發現北區中學輔導教師對專業職能重要程度的知覺平均數為 4.98 分，專業知識、專業技能及專業態度各量表平均數則介於 4.92~5.03 分之間。表示輔導教師普遍認為此專業職能量表所羅列的各項專業職能符合他們的認知，認為這些職能都有中上程度以上的重要性，間接使以 ASCA 藍本設計的專業職能標準得到了認可。也反映了臺灣的中學輔導教師對專業職能重要性的知覺符合 ASCA 所設計之「輔導教師職能標準」的內容。

二、不同背景變項之分析

各背景變項之結果整理如表 5-1-1。由研究結果得知，不同性別、年齡、最高學歷、最高學歷畢業系所、職稱、輔導工作年資、學校類別、學校性質、學校規模的中學輔導教師，對專業知識、專業技能、專業態度之重要程度的知覺都沒有顯著差異。但值得注意的是，在「學校類別」與「畢業系所」這兩個因子中存在交互作用的情形。因此不能就此推論這兩個變項對專業職能各向度之重要程度的知覺沒有造成差異，而必須進一步對其進行單純主要效果分析（林清山，1993）。結果顯示，非輔導系所畢業的高中輔導教師對重要程度總分的知覺情形高於非輔導系所的國中輔導教師。此外輔導科系、輔導相關科系、輔導學分班畢業的高中輔導教師對重要程度總分的知覺情形高於非輔導科系的高中輔導教師。易言之，與同是非輔導科系畢業的國中輔導教師相比，非輔導科系畢業的高中輔導教師對重要程度總分之知覺程度較高，但與其他背景的高中輔導教師相比

則較低。

造成此差異的可能原因，研究者推測可能肇因於在國中任職的非本科系輔導教師所擔任的工作常以協助行政工作或協助進行綜合活動課程的教學為主，且流動率亦較高，因而對各項輔導工作的內涵較不熟悉。相較於高中輔導教師普遍花較多的時間在個別輔導、團體諮商、諮詢等工作（林家興，2002；游淑婉，2008），因而同樣是非輔導系所的輔導教師，在高中服務者比起在國中服務者，對於各項相關業務與職能夠更加地熟悉與認同。

而其他背景變項的研究結果則與過去的研究相仿，不同學歷、教育背景、職稱、服務學生對象及輔導工作年資的中學輔導人員，其對輔導專業能力的重要程度之知覺並無顯著差異（陳靜芬，2007）。換句話說，不同性別、年齡、最高學歷、最高學歷畢業系所、職稱、輔導工作年資、學校類別、學校性質、學校規模的中學輔導教師對專業職能的重要性認知是相近的，都持以同樣肯定的態度。

表 5-1-1 不同背景的輔導教師對專業職能各向度之重要程度的知覺總表

	專業知識	專業技能	專業態度	重要程度總分
背景變項				
性別	X	X	X	X
年齡	X	X	X	X
最高學歷	X	X	X	X
畢業系所	X	X	X	X
職稱	X	X	X	X
輔導工作年資	X	X	X	X
學校類別	X	X	X	X
學校性質	X	X	X	X
學校規模	X	X	X	X
交互作用				
類別*學歷				X
類別*畢業系所				○
類別*職稱				X
類別*規模				X

X表示未達顯著差異

○表示達到顯著差異

三、相關及預測力分析

就相關程度而言，研究結果顯示，中學輔導教師對專業知識、專業技能、專業態度之重要程度的知覺與重要程度總分有顯著正相關。其中，對專業技能之重要程度的知覺與重要程度總分相關最高。此表示當輔導教師對專業技能之重要程度的知覺情形越高，對重要程度總分的知覺情形也越高。反之，則越低。顯示兩

者間具有連動情形。

此外，研究結果顯示，就背景變項而言，重要程度總分可由中學輔導教師的「職稱」來加以預測，其可解釋 0.8% 的變異量。此表示輔導教師的不同「職稱」可用以預測專業職能的重要程度總分，也代表了不同「職稱」的輔導教師其角色任務並不相同，例如輔導主任與專任輔導教師的權責不同，因而側重的專業職能也有差異。然而需要注意的是，其可解釋變異量偏低，因此其值雖達顯著程度，但依實際的應用而言其解釋力相當有限（林清山，1993）。

就專業職能各向度的重要程度而言，重要程度總分可由「專業技能」、「專業知識」及「專業態度」之重要程度的知覺情形來加以預測。其聯合預測力共可解釋 99.6% 的變異量。其中，「專業技能」之重要程度的知覺預測力最高，可解釋 91.2% 的變異量；其次為「專業態度」，可解釋 6.1% 的變異量；再次為「專業知識」，可解釋 2.3% 的變異量。此結果顯示，專業技能對輔導教師而言，其重要程度幾乎就是專業職能的同義詞。因此輔導教師對專業技能之重要程度的知覺情形可有效預測其對重要程度總分的知覺。研究者推想，輔導教師以往在學校所學則多以知識的累積及態度的培養為主，但輔導技能的落實往往需要多年的經驗才可能有效學習（Nelson et al., 2008）。因此對輔導教師來說，足供解決問題的技能或許最為迫切，因而對專業技能之重要程度的知覺能有效地預測對重要程度總分的知覺情形，可能反映出輔導教師對專業技能的需要。

第二節 輔導教師對專業職能各向度個人符合程度的知覺情形

一、專業職能各向度之個人符合程度的整體知覺分析

從研究結果可知，本研究之個人符合程度的平均數為 4.38 分，各量表平均數則介於 4.30~4.51 分之間。此表示輔導教師對這些職能的符合程度在中等程度以上，但相較於重要程度而言則略低。換句話說，輔導教師對輔導專業職能之「個人符合程度」的知覺分數低於對「重要程度」之知覺。至於兩者之差異情形及其討論，則一併於第三節裡進行。

二、不同背景變項之分析

研究結果顯示多數的背景變項確實會對專業職能各向度之個人符合程度的知覺情形造成差異。除了不同性別對專業知識、專業態度及個人符合程度總分的知覺，以及不同學校規模對專業態度之個人符合程度的知覺沒有差異以外，其他不同背景變項的中學輔導教師，包括年齡、最高學歷、最高學歷畢業系所、職稱、輔導工作年資、學校類別與學校性質都會對專業職能各向度之個人符合程度的知覺造成顯著差異。而各背景變項間的二因子交互作用情形則皆不顯著。

在「專業知識」的個人符合程度知覺中，其背景為碩博士學歷、輔導及其相關系所與學分班畢業、擔任輔導主任、任職高中、私立及大型學校的輔導教師，其知覺到的符合程度高於背景為學士學歷、非輔導系所、擔任資料組長或兼任輔導教師、任職國中、公立及中小型學校的輔導教師，且隨著年齡與輔導工作年資的增加，對符合程度的知覺越高。在「專業技能」中，其背景為男性、碩博士學歷、輔導相關系所畢業、擔任輔導主任、任職高中、私立及大型學校的輔導教師，其知覺到的符合程度高於背景為女性、學士學歷、擔任資料組長及專任、兼任輔導教師、任職國中、公立及小型學校的輔導教師，且隨著年齡與輔導工作年資的增加，對符合程度的知覺越高。在「專業態度中」，其背景為碩博士學歷、輔導相關系所或輔導學分班畢業、擔任輔導主任、任職高中、私立學校等的輔導教師，其知覺到的符合程度高於背景為學士學歷、擔任資料組長或兼任輔導教師、任職

國中、公立學校的輔導教師，且隨著年齡與輔導工作年資的增加，對符合程度的知覺越高。在「符合程度總分」中，背景為碩博士學歷、輔導相關系所或輔導學分班畢業、擔任輔導主任、輔導組長或專任輔導教師、任職高中、私立及大型學校等的輔導教師，其知覺到的符合程度高於背景為學士學歷、非輔導系所畢業、擔任資料組長、專任或兼任輔導教師、任職國中、公立及小型學校的輔導教師，且隨著年齡與輔導工作年資的增加，對符合程度的知覺越高。詳細的整理可見表 5-2-1。

表 5-2-1 不同背景的輔導教師對專業職能各向度之個人符合程度的知覺總表

	專業 知識	事後 比較	專業 技能	事後 比較	專業 態度	事後 比較	個人符 合程度 總分	事後 比較
背景變項								
性別	X		○	G1 > G2	X		X	
年齡	○		○		○		○	
最高學歷	○	G2 > G1	○	G2 > G1	○	G2 > G1	○	G2 > G1
畢業系所	○	G1,2,4 > G3	○	G2 > G3	○	G2,4 > G3	○	G2,4 > G3
職稱	○	G1 > G3,5	○	G1 > G3,4,5 G2,4 > G5	○	G1 > G3,5	○	G1 > G3,4,5 G2 > G3.5 G4 > G5
輔導工作 年資	○		○		○		○	
學校類別	○	G2 > G1	○	G2 > G1	○	G2 > G1	○	G2 > G1
學校性質	○	G2 > G1	○	G2 > G1	○	G2 > G1	○	G2 > G1
學校規模	○	G3 > G1,2	○	G3 > G1	X		○	G3 > G1
交互作用								
類別*							X	
學歷							X	
類別*							X	
畢業系所							X	
類別*							X	
職稱							X	
類別*							X	
規模							X	

X表示未達顯著差異

○表示達到顯著差異

各背景變項之差異討論如下：

(一) 性別

由上述整理中可以發現，除「專業技能」外，性別在專業職能其他向度的個人符合程度並未造成顯著差異。這個差異如何造成的？在檢視問卷內容後，研究者發現「專業技能量表」中的問題係以「能從事某特定行為」做為問句，此問句形式可能會反映出受試者相當程度的自我效能感（孫志麟，民 92）。因此研究者進一步檢視輔導自我效能的相關研究，結果發現男性輔導教師在輔導行政、諮詢、整合資源、及研究進修等方面的自我效能感均高於女性（王婉玲，2006；吳育沛，2006；許憶雯，2010；鄭如安，1993；戴玉錦，2004）。而效能感可能是影響研究對象對「專業技能」個人符合程度之知覺的重要因素，因此造成不同性別在「專業技能量表」中的差異情況。此外，在一般印象中，男性確實比女性更成就取向，因此造成的「社會期許」可能也是影響差異的重要因素。

（二）年齡

此結果與鄭如安（1993）的研究相符，研究者推測，年齡造成的差異現象應和輔導工作年資的相應增加有部分的關聯，因此研究者進一步計算了兩者的相關係數，發現其 $r = .538$ (** $p < .01$)，屬於中度相關。表示年齡較大者，其輔導工作年資也較長，此皆影響了輔導教師對專業職能各向度之個人符合程度的知覺。游淑婉（2008）的研究也發現，年齡越大的中學輔導教師做越多的外展服務、危機處理、個案管理、倡導與諮詢等工作，甚至工作時數也越長。值得注意的是，上述這些工作內容其實需要一定的經驗和人脈才容易處理和掌握，對資淺的輔導教師來說殊非易事。因此在符合程度上，年齡與其知覺分數的相關性可想而知。

（三）最高學歷

學歷越高，對專業職能各向度的個人符合程度便越高。此結果與過去的文獻吻合（陳靜芬，2007）。而在角色實踐的研究中也有一樣的情形，輔導教師的學歷越高，角色實踐的分數也越高（吳姿瑩，2005；張佩娟，2004）。國外文獻也同樣指出，諮商的自我效能確實與學歷相關（Friedlander & Snyder, 1983; Larson et al., 1992）。研究者推測，這主要是由教育與進修帶來的結果，使得輔導教師能夠提升相關的專業職能。因而持續進修確實為提升專業的關鍵。

(四) 最高學歷畢業系所

綜合研究結果後可以發現，具輔導背景之輔導教師在專業職能各向度的個人符合程度中均高於非輔導系所畢業之輔導教師，然而有幾個現象值得注意：第一，除專業知識外，輔導本科系之畢業生對專業職能各向度之個人符合程度的知覺情形與非輔導科系之畢業生相比，並未有顯著差異。第二，「輔導相關系所」之畢業生對專業職能各向度之個人符合程度的知覺程度最為突出。第三，除專業技能外，輔導學分班之畢業生在專業職能各向度之個人符合程度的知覺中，均高於非輔導系所。

第一，研究者考諸文獻後發現，本科系輔導教師在「倡導」能力上的具備程度低於輔導學分班、相關科系者（陳靜芬，2007）。此外，不同專業背景之國中輔導人員在各項角色實踐中均未達顯著差異。這可能是因為本科系生對自己有較高的期待所導致（吳姿瑩，2005）。游淑婉（2008）的調查發現，國內中學輔導人員的組成結構傾向年輕、資淺且非輔導科系畢業，且大多行政人員皆非本科系訓練，組長與專兼任輔導教師年輕且資淺，組長的流動率極高。這樣的環境可能使本科系畢業者感到難以施展。此外，本科系生接受的主要是西式的諮商員角色訓練，較認同諮商專業，會認為做諮商的人比較專業（許維素，1997）。這都可能是造成本科系畢業生對「諮商」以外工作較不積極的原因，從而造成了其知覺分數不如輔導相關科系或輔導學分班畢業者的現象。

第二，相關科系畢業之中學輔導教師對專業職能各向度之知覺情形高於各組的原因，研究者推測，或許是由於相關科系畢業者自覺訓練不足反更勇於任事，或者其本身較無「輕輔導行政重輔導諮商」的想法，或者因「社會期許」而出現了高估的反應心向，凡此種種都有可能是造成輔導相關系所的畢業生對專業職能各向度的個人符合程度知覺情形高於輔導本科系之畢業生的原因。

第三，除專業技能外，接受輔導學分班之訓練的輔導教師對專業知識、專業態度及個人符合程度總分的知覺高於非輔導系所之輔導教師。易言之，輔導學分班的訓練只對輔導教師的知識與態度造成影響，對輔導技能而言並未出現差異。

研究者認為，這主要是輔導學分班的訓練時間過短，因而僅能將教學重點放在知識的傳遞與態度的宣導上，而專業技能的養成卻無法在短期間內完成。此點值得培育機構深思

(五) 職稱

綜合研究結果我們可以發現若干傾向，第一，輔導主任在專業職能各向度之個人符合程度的知覺情形顯著高於其他職稱之輔導教師，輔導組長次之。第二，兼任輔導教師顯著低於其他輔導教師，資料組長次之。第三，專任輔導教師在專業知識、專業技能與專業態度之個人符合程度的知覺上均不突出。

就第一點而言，陳靜芬(2007)的研究有過相同的發現，造成此點的原因可能為輔導主任通常具有一定的年資和經歷(陳靜芬，2007)，但也可能單純只是不同職務各有專司的結果(吳姿瑩，2005)。而在輔導自我效能的研究中也發現，輔導主任及輔導組長在各項自我效能的評分中均顯著高於其他職稱之輔導教師(王婉玲，2006；吳育沛，2006；陳靜芬，2007；許憶雯，2010；鄭如安，1993；戴玉錦，2004)。究其原因，可能與輔導主任及輔導組長因為身兼輔導行政業務，對整個輔導計畫的運作、管理與考核過程最為熟悉有關。研究者認為此亦是造成其對專業職能各向度之個人符合程度的知覺情形較高的原因之一。

第二點則可能與兼任輔導教師及擔任資料組長職務者多為非本科系畢業有關。研究者在打電話邀請小型學校填寫問卷時就常發現，該校只有一位本科系畢業的輔導主任或輔導組長，其餘輔導教師或資料組長皆由其他科別或處室的教師兼任，其教育背景造成的對輔導工作不熟悉的結果，可能是使得其自評分數偏低的原因。此外，在研究者的電訪經驗中也發現，非輔導科系者擔任資料組長的情形即使在中、大型學校亦相當普遍。因為中學輔導人員的輔導科系畢業生較少的緣故(游淑婉，2008)，研究者推測，即使其擔任行政職，也多以輔導組長為主。這應是造成資料組長對專業職能各向度之個人符合程度的知覺情形較低的主因。

第三點，專任輔導教師在符合程度中自評結果均不突出的主要原因，則可能是其多數較為資淺(游淑婉，2008)，尚缺乏足夠經歷所造成。Nelson 等人(2008)

的研究即指出，學校領域中的各種輔導介入策略必須要多年經驗才能被有效地執行，輔導教師往往需要一定的資歷才有辦法善用各種資源來幫助學生。更不用說長久來的專業認同問題，使輔導教師有時連自己都沒能發現其具有相當程度的專業訓練（Schmidt, 2003）。這都可能是造成專任輔導教師知覺符合程度較不突出的原因。

（六）輔導工作年資

中學輔導教師對專業職能各向度之個人符合程度的知覺隨著輔導工作年資的增加而增加，此結果也與陳靜芬（2007）的研究一致。在輔導效能感的研究當中也發現類似的情形（王婉玲，2006；王寶慧，2007；吳育沛，2006；許憶雯，2010；鄭如安，1993；戴玉錦，2004）。然而，在角色實踐的研究中，吳姿瑩（2005）則發現資深輔導教師僅在諮商與教學兩項工作上的角色實踐較高，其餘則未達顯著差異。但細究「角色實踐」的定義後會發現，該研究將此定義為實際從事的工作內涵，並非其職能的符合程度。換句話說，資深輔導教師可能在實際上從事了較多的諮商與教學工作，但並不代表其較缺少其他輔導工作的職能。綜上所述我們可以發現，資深輔導教師在專業職能的符合程度較高，符合了一般認為資深者經驗較佳的想法。

（七）學校類別

研究結果發現，在專業職能各向度之個人符合程度的知覺上，高中輔導教師的知覺情形顯著高於國中輔導教師。造成高中輔導教師自評分數高於國中之原因可能是高中職輔導人員的專業背景比國中輔導人員來得整齊，也可能因為國中輔導人員的授課壓力較大因此無法兼顧（陳靜芬，2007）。林家興（2002）的研究也指出，比起國中輔導教師，高中輔導教師花較多的時間在個別輔導、班級座談及提供教師諮詢，國中輔導教師則花較多的時間在教學工作上。游淑婉（2008）也發現，國中輔導人員花較多時間在教學上，高中輔導人員則花較多時間在個別與團體諮商、危機處理與外展、研習與進修、諮詢或督導等工作。

從上述討論我們可以發現，國中輔導教師確實花了較多時間在教學工作，因

此無暇獻身於輔導諮商、諮詢督導及研習進修等工作，這可能是造成國中輔導教師對專業職能符合程度之知覺較低的主要原因，這也符合了我們對目前國中輔導工作的認識。

(八) 學校性質

研究者推測私立學校輔導教師在個人符合程度的知覺分數較高之原因，主要與本研究中私立學校之樣本皆來自高中有關。在本研究裡，私立學校輔導教師僅有 33 名，佔全體的 5%，且均為高中輔導教師。此原因係因國內的私立國中極少，使得本研究未能順利採到受訪樣本所致。而本研究中的高中輔導教師比起國中輔導教師，前者對各項專業職能各向度的個人符合程度評分較高。因而真正造成差異的，或許是學校類別（國、高中）所造成的分別，而非學校性質（公、私立）。此外，私立學校須負學校營運之成敗，因此對於各種輔導策略及績效亦較為重視。此皆為造成私立學校輔導教師對專業職能各向度之個人符合程度的知覺情形較高的可能原因。

(九) 學校規模

研究結果發現，在個人符合程度上，大型學校輔導教師的評分普遍較高，小型學校輔導教師則普遍較低。造成差異的原因，可能與小型學校人數較不足有關。游淑婉（2008）發現，小型學校的輔導人員花在直接社區服務的時間顯著高於大型，在課程設計、教學與辦理接受之評鑑業務上，小型學校輔導人員花的時間也高於其他兩組學校。而大型、中型學校的輔導人員則花在個別諮商的時間高於小型。在個案管理的時間上，中型學校的輔導人員則高於小型學校。

由此可知，小型學校因為輔導教師人數較少，因此平均下來後，每個人必須花較多的時間在社區服務及辦理評鑑業務上，相對來說，其花在個別諮商的時間就會比其他規模的學校來得少。因此，這可能是造成本研究結果所顯示的小型學校輔導教師職能符合程度較低的原因。在人力少的情況下，各項輔導工作的業務量勢必較為沈重，因此在分身乏術的情況下，影響了其專業職能的自評結果。另根據研究者電訪的經驗也顯示，小型學校的輔導處室往往比其他中大型學校更難

聯絡，據受訪學校的輔導主任表示，在人數不足的情況下業務並未減少，為了應付教學、諮詢及外出開會等工作，辦公室電話常常要「碰運氣」才接得到。這與我們常聽見關於小學校「校長兼敲鐘」之印象相符。

三、相關及預測力分析

就相關程度而言，研究結果顯示，中學輔導教師對專業知識、專業技能、專業態度之個人符合程度的知覺與個人符合程度總分皆有顯著正相關。其中，對專業技能之個人符合程度的知覺與個人符合程度總分的相關最高。此表示當輔導教師對專業技能之個人符合程度的知覺情形越高，對個人符合程度總分的知覺情形也越高。反之，則越低。顯示兩者間具有連動情形。

此外，由研究結果顯示，就背景變項而言，個人符合程度總分可由研究對象的「輔導工作年資」、「職稱」、「學校規模」來加以預測，其聯合預測力共可解釋 9.2% 的變異量。其中「輔導工作年資」的預測力最高，可解釋 5.4% 的變異量；其次為「職稱」，可解釋 2.3% 的變異量；再次為學校規模，可解釋 1.4% 的變異量。可見「輔導工作年資」最能有效預測輔導教師對個人符合程度總分的知覺，此原因應與經驗的累積有關。其次為「職稱」，同樣應是受到不同角色各有專司的影響，最後為「學校規模」，此或許仍跟輔導人力與資源的差距有關。但必須要說明的是，這些背景變項的可解釋變異量太小，很難單獨解釋。

在專業職能的相關研究中，尚未對背景變項的預測力進行過類似的研究。然而從輔導自我效能的研究中研究者則發現，曾有研究指出「工作年資」與「學校規模」對輔導自我效能的預測力雖達顯著，但其可解釋變異量皆不滿 2%（許憶雯，2010），此跟本研究之結果類似。而其他關於輔導成效及輔導自我效能的迴歸分析研究中，對背景變項的預測力則沒有任何發現（鄭如安，1993；戴玉錦，2004）。一篇 Larson 與 Daniels（1998）的回顧文獻也發現，個人背景變項與諮商自我效能之間的關係較低，反與涉及個人認知歷程的自我反思因子有較高程度的相關。個人符合程度的知覺情形或許也類似。

就專業職能各向度的個人符合程度而言，個人符合程度總分可由「專業技

能」、「專業態度」的個人符合程度之知覺情形來加以預測。其聯合預測力共可解釋 96.0%的變異量。其中「專業技能」的預測力最高，可解釋 88.2%的變異量；其次為「專業態度」，可解釋 7.8%的變異量。此結果顯示，在輔導教師的知覺中，其對專業技能之個人符合程度的知覺可以有效地預測其對個人符合程度總分的知覺。該情形與重要程度類似。此或許是肇因於學校輔導工作的現場需要輔導教師繃緊神經應付各種突如其來的工作要求，因此擁有如何處理這些議題的實作能力對輔導教師來說最為重要。在一份針對國中輔導教師的研究（林金生，2002）中就曾發現「專業知能困境」是最常被知覺到的工作壓力，由專業知能困境也最能預測國中輔導教師的焦慮情緒經驗。但仔細探究該研究指稱的專業知能內涵後可以發現，其文字所指稱的知能主要是「專業技能」。易言之，對專業技能的缺乏可能會升高輔導教師的焦慮經驗，並成為最常知覺到的工作壓力。這種現象似乎說明了，如何將知識轉化為可操作的技能是輔導教師迫切的需要。

第三節 重要程度與個人符合程度的知覺差異與比較情形分析

一、專業職能各向度之重要程度與個人符合程度的整體知覺差異分析

在整體知覺的平均數方面，由於中學輔導教師對重要程度與個人符合程度的知覺有所不同，為了瞭解此二者間是否存在顯著差異，研究者進一步對此結果進行考驗。結果發現，輔導教師在專業知識、專業技能與專業態度三份量表上，對上述兩者之知覺的差距均達顯著水準 (***) $p < .001$)，此結果顯示在輔導教師的知覺裡，對專業職能各向度之重要與符合程度均表現出相當的落差。易言之，輔導教師在專業職能各向度所知覺到的個人符合程度皆顯著低於其知覺到的重要程度。

研究顯示，國內中學輔導教師在團體諮商、危機處理、倡導、個別諮商、諮詢、轉介、輔導工作的發展與管理、學校輔導工作的基礎、學生資料的建立與運用、輔導課程與活動等十項知能上均出現了明顯的落差現象 (陳靜芬，2007)。王麗斐 (1999) 的研究也指出，國小輔導教師認為在接受培育的過程中，輔導行政與評鑑、行政規劃、成效評估，以及預防推廣及落實輔導成效之知識與能力的養成成果與理想差距較大。此似乎說明了輔導教師對管理及評鑑有關之事務較難勝任。而本研究設計之問卷題目所涉及職能的則遠超過上述研究，可見得在輔導教師的知覺裡，實存在著專業職能跟不上自身期待的問題。國內並沒有專門為學校諮商師設置的教育訓練課程，以致許多學生帶著「諮商心理師」的訓練和專業認同進入學校系統後，往往發現與現場有極大的落差。而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、學校系統與結構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)。

另一方面，教育場域的快速變化，讓輔導教師無法以過去學校所學來面對真實情境中發生的各種問題。文獻指出，藥物與酒精的濫用、自殺、反社會行為與

輟學等議題從 20 世紀末開始便逐漸成為學校輔導裡的重要議題(Sisson & Bullis, 1992)。學校裡有社會或情緒問題的學生也在這 20 年來大量增加(Musheno & Talbert, 2002)。加上輔導教師必須面對學生、家長、老師，又得設計符合學業、社會與情緒需求的輔導計畫，並且當學校環境中的改變因子，實在有力不從心的情形(Sumerlin & Littrell, 2011)。兩者間的落差或許可做如此解釋。

二、不同背景變項之綜合分析

其次，在不同背景輔導教師對專業職能各向度之重要程度與個人符合程度的知覺情形上，由表 5-3-1 可知，除學校類別與最高學歷畢業系所間有交互作用外，不同性別、年齡、最高學歷、職稱、輔導工作年資、學校性質、學校規模的中學輔導教師，對專業職能各向度之重要程度的知覺並無差異。而在個人符合程度的知覺上，除了不同性別在專業知識、專業態度及個人符合程度總分的知覺情形，及不同學校規模在專業態度的知覺情形外，而其他不同的背景變項均在專業職能各向度的個人符合程度之知覺有顯著不同。此結果與過去的研究結果類似，中學輔導教師對各項輔導專業能力的重要程度之評定並無差異，但自評的具備程度卻會因背景的不同而有差異(陳靜芬，2007)。只是過去並未針對不同學校類別的中學輔導教師做過二因子變異數分析，因此並未發現非輔導科系畢業的高中輔導教師在專業職能各向度之重要程度的知覺情形與其他背景的輔導教師有所差異。

此狀況說明了，輔導教師對專業職能各向度的重要程度有較為一致的看法，但自身的專業是否能夠符合這些職能，則需視不同的背景而定。這表示輔導教師的專業職能並非人人可為的，年齡、學歷、畢業系所、職稱、輔導工作年資、學校類別、學校性質皆會影響職能的符合程度。就個人背景變項來說，年齡與輔導工作年資越長、學歷越高、自輔導相關系所畢業、擔任輔導主任或輔導組長職的輔導教師，其符合程度較高。顯見經驗、教育訓練的長短與背景、及對學校輔導計畫的掌握程度都能提升輔導教師對職能符合程度的知覺。而就學校背景變項而言，任職高中、私立學校、學校規模越大者，其符合程度也較高。此顯示一個授課壓力較低、重視輔導策略與績效、及人力資源較為充足的學校，對輔導教師專

業職能符合程度之知覺的提升也有助益。

表 5-3-1 不同背景的輔導教師對專業職能各向度之重要程度與個人符合程度的知覺比較一覽表

	專業知識		專業技能		專業態度		總分	
	重要	符合	重要	符合	重要	符合	重要	符合
背景變項								
性別	X	X	X	G1 > G2	X	X	X	X
年齡	X	○	X	○	X	○	X	○
最高學歷	X	G2 > G1	X	G2 > G1	X	G2 > G1	X	G2 > G1
畢業系所	X	G1,2,4 > G3	X	G2 > G3	X	G2,4 > G3	X	G2,4 > G3
職稱	X	G1 > G3,5	X	G1 > G3,4,5 G2,4 > G5	X	G1 > G3,5	X	G1 > G3,4,5 G2 > G3.5 G4 > G5
輔導工作 年資	X	○	X	○	X	○	X	○
學校類別	X	G2 > G1	X	G2 > G1	X	G2 > G1	X	G2 > G1
學校性質	X	G2 > G1	X	G2 > G1	X	G2 > G1	X	G2 > G1
學校規模	X	G3 > G1,2	X	G3 > G1	X	X	X	G3 > G1
交互作用								
類別*							X	X
學歷								
類別*							○	X
畢業系所								
類別*							X	X
職稱								
類別*							X	X
規模								

三、相關及預測力的綜合分析

而在相關及預測力分析方面。研究結果顯示，背景變項雖然會對專業職能的重要程度與個人符合程度具有預測力，但其可解釋變異量都偏低。在實際應用上較缺乏價值，因此可以捨棄不論（林清山，1993）。比較值得注意的，是專業知識、專業技能、專業態度的知覺對專業職能重要與個人符合程度總分的相關及預測情形。

研究結果亦顯示，專業技能的知覺情形與重要程度及個人符合程度總分的相關最高，由表 5-3-2 可知，專業技能對兩者的預測力也最高，專業態度次之，專業知識再次之。這顯示當輔導教師對專業技能之重要程度的知覺情形較高時，其對專業職能之重要程度總分的知覺也較高，反之，則較低。而當輔導教師對專業技能之個人符合程度的知覺情形較高時，其對專業職能之個人符合程度總分的知覺也較高，反之，則較低。這說明了不論是在專業職能的重要程度亦或個人符合程度中，在輔導教師的知覺裡，專業技能都具有很程度的重要性。專業態度次之，專業知識則居末。這一方面可能顯示輔導教師對專業技能的實踐能力較為缺乏，另一方面則可能顯示出，著重於知識傳遞或理論學習的師資培育方式實有檢討的必要。而過去的專業職能研究中，並未將專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度從專業職能中予以區分，因此未能有類似或不同的研究發現，殊為可惜。

表 5-3-2 專業職能各向度對重要程度及個人符合程度總分的預測情形一覽表

	專業技能	專業態度	專業知識	聯合預測力
可解釋變異量				
重要程度總分	91.2%	6.1%	2.3%	99.6%
個人符合程度總分	88.2%	7.2%		96.0%

第六章 結論與建議

本章旨在對研究之結果進行討論並得出結論，並在討論之後提出研究的限制與建議。全章共分三節：第一節為研究結論，第二節為研究限制，第三節則為研究建議。

第一節 研究結論

本研究旨在探討中學輔導教師對專業知識、專業技能、專業態度等專業職能向度之重要程度與個人符合程度之知覺情形。本研究採問卷調查法，研究工具係以 ASCA「輔導教師職能標準」為藍本進行翻譯，並募集兩次焦點團體，以符合國情為前提，逐條討論並將譯名加以修改，以增加該職能在國內校園的可行性。最後設計成問卷形式進行預試，命名為「專業職能問卷」，分「重要程度」與「個人符合程度」兩層面對北區中學輔導教師的知覺情形做調查。本研究以臺灣北部地區之中學輔導教師為研究對象，經預試選題後發出正式問卷，最後回收 614 份有效問卷。並以 *t* 考驗、雙變數相關分析、單因子變異數分析、二因子變異數分析及逐步迴歸等方式進行統計分析，並就各項研究結果與討論，歸納結論如下：

一、中學輔導教師對專業職能各向度之重要程度的知覺情形

首先，就平均數來看，北區中學輔導教師對專業職能重要程度的知覺平均數為 4.98 分。其重要程度的評分介於「重要」至「非常重要」之間。表示輔導教師對以 ASCA「輔導教師職能標準」為藍本所設計的專業職能有中上程度的認可，該職能標準有持續研究的價值。

其次，非輔導系所畢業的高中輔導教師比起其他畢業系所的輔導教師而言，前者對重要程度總分的知覺顯著較低，與非輔導系所畢業的國中輔導教師相比，則顯著較高。顯示出同樣是非輔導系所的輔導教師，在高中服務者比起在國中服務者，對於各項相關業務與職能更加熟悉與認同。

而其他不同性別、年齡、最高學歷、職稱、輔導工作年資、學校性質、學校規模的中學輔導教師在 *t* 考驗、相關分析及單因子變異數分析後的結果皆未產生

顯著差異。此顯示出不同背景的中學輔導教師對專業職能重要性的認知是相近的，都持以同樣肯定的態度。

在相關分析方面，研究發現中學輔導教師對專業知識、專業技能、專業態度之重要程度的知覺與重要程度總分有顯著正相關。其中，對專業技能之重要程度的知覺與重要程度總分的相關最高。此表示兩者間具有連動情形。

最後，逐步迴歸的結果顯示，在背景變項中，重要程度總分可由中學輔導教師的「職稱」來加以預測，其可解釋 0.8% 的變異量。此表示輔導教師的不同「職稱」可用以預測重要程度總分，顯示出不同「職稱」的輔導教師，其角色功能並不相同，因而側重的專業職能也有差異。而在專業職能各向度的重要程度中，重要程度總分可由「專業技能」、「專業知識」及「專業態度」之重要程度的知覺情形來加以預測。其聯合預測力共可解釋 99.6% 的變異量。其中，「專業技能」之重要程度的知覺預測力最高，可解釋 91.2% 的變異量；其次為「專業態度」，可解釋 6.1% 的變異量；再次為「專業知識」，可解釋 2.3% 的變異量。此結果顯示，輔導教師對專業技能重要程度的知覺情形可有效預測其對重要程度總分的知覺。顯示出輔導技能的落實往往需要多年的經驗才可能有效學習，因此對輔導教師來說，足供解決問題的技能或許最為迫切。

二、中學輔導教師對專業職能各向度之個人符合程度的知覺情形

首先，就平均數而言，北區中學輔導教師對專業職能個人符合的知覺平均數為 4.38 分。表示其對專業職能個人符合程度的評分介於「有點符合」至「符合」之間。表示輔導教師認為自身對以 ASCA「輔導教師職能」標準為藍本所設計的專業職能有中等程度以上的符合性。

其次，在背景變項的考驗中發現：

(一) 男性對專業技能的個人符合程度之知覺顯著高於女性，顯示出男性對自身之專業技能有較高的效能感。

(二) 年齡與對專業職能各向度之個人符合程度的知覺有正相關，顯示年齡越大者，對專業職能各向度的知覺情形越高。

(三)碩博士畢業之輔導教師對專業職能各向度之個人符合程度的知覺顯著高於學士畢業之輔導教師。顯示出持續進修為提升專業的關鍵。

(四)輔導系所、輔導相關系所及輔導學分班畢業之輔導教師對「專業知識」的知覺符合程度高於非輔導系所；輔導相關系所對「專業技能」的知覺符合程度高於非輔導系所；輔導系所、輔導學分班對「專業態度」的知覺符合程度高於非輔導系所。輔導相關系所、輔導學分班畢業之輔導教師對「個人符合程度總分」的知覺符合程度顯著高於非輔導系所畢業的輔導教師。顯示出具輔導相關背景之輔導教師對專業職能各向度的之符合程度的知覺高於非輔導系所畢業者，因此專業訓練確有其必要。

(五)輔導主任對「專業知識」的知覺符合程度高於資料組長、兼任輔導教師；輔導主任對「專業技能」的知覺符合程度高於資料組長、專任及兼任輔導教師，輔導組長與專任輔導教師高於兼任輔導教師；輔導主任對「專業態度」的知覺符合程度高於資料組長及兼任輔導教師；輔導主任對「個人符合程度總分」的知覺程度高於資料組長、專任及兼任輔導教師，輔導組長高於資料組長及兼任輔導教師，專任輔導教師高於兼任輔導教師。顯示不同職稱對專業職能各向度之個人符合程度的知覺有顯著差異，尤以輔導主任、輔導組長之知覺程度最高，顯見輔導主任與輔導組長因為身兼輔導行政業務，對整個輔導計畫與策略的執行過程較為熟悉，因而使其對專業職能各向度之符合程度的知覺情形較高。

(六)輔導工作年資與對專業職能各向度之個人符合程度的知覺有正相關，顯示輔導工作年資越久，對專業職能各向度之個人符合程度的知覺情形越高。

(七)高中輔導教師對專業職能各向度之個人符合程度的知覺顯著高於國中輔導教師。顯示國中輔導教師教學時間過長，且專業背景不如高中輔導教師整齊，因而造成對專業職能各向度符合程度的知覺程度較低的現象。

(八)私立輔導教師對專業職能各向度之個人符合程度的知覺顯著高於公立輔導教師。顯示私立學校須負學校營運之成敗，因此對於各種輔導策略及績效亦較為重視。此外，本研究所採集到之私立學校樣本皆為高中，因而此差異尚包含了高

中與國中的差異。

(九)大型學校之輔導教師對「專業知識」的知覺符合程度高於中型學校、小型學校之輔導教師；大型學校對專業技能的知覺符合程度高於小型學校；大型學校之輔導教師對「個人符合程度總分」的知覺顯著高於小型學校之輔導教師。三者對「專業態度」的知覺符合程度則沒有顯著差異。顯示大型學校對專業職能個人符合程度的知覺情形顯著高於小型學校，此可能是小型學校輔導人力有限造成的緣故。

在相關分析方面，研究發現中學輔導教師對專業知識、專業技能、專業態度之個人符合程度的知覺與個人符合程度總分有顯著正相關。其中，對專業技能之個人符合程度的知覺與個人符合程度總分的相關最高。此表示兩者間具有連動情形。

最後，逐步迴歸的結果顯示，在背景變項中，個人符合程度總分可由研究對象的「輔導工作年資」、「職稱」、「學校規模」來加以預測，其聯合預測力共可解釋 9.2%的變異量。其中「輔導工作年資」的預測力最高，可解釋 5.4%的變異量；其次為「職稱」，可解釋 2.3%的變異量；再次為學校規模，可解釋 1.4%的變異量。可見「輔導工作年資」最能有效預測輔導教師個人符合程度總分的知覺，此原因應與經驗的累積有關。而在專業職能各向度之個人符合程度的知覺中，個人符合程度總分可由「專業技能」、「專業態度」之個人符合程度的知覺情形來加以預測。其聯合預測力共可解釋 96.0%的變異量。其中「專業技能」的預測力最高，可解釋 88.2%的變異量；其次為「專業態度」，可解釋 7.8%的變異量。此結果顯示，在輔導教師的知覺中，其對專業技能之個人符合程度的知覺可以有效地預測其對個人符合程度總分的知覺。該情形與重要程度類似。此或許是肇因於學校輔導工作的現場需要輔導教師繃緊神經應付各種突如其來的工作要求，因此擁有如何處理這些議題的實作能力對輔導教師來說最為重要。

三、中學輔導教師對專業職能之重要程度與個人符合程度之知覺的差異情形

結果發現，輔導教師在專業職能各向度的重要程度與個人符合程度中，兩者

之知覺的差距均達顯著水準，此結果顯示在輔導教師的知覺裡，對專業職能各向度之重要與符合程度均表現出相當的落差。易言之，輔導教師在專業職能各向度所知覺到的個人符合程度皆顯著低於其知覺到的重要程度。

此結果顯示，在輔導教師的知覺裡存在著專業職能跟不上自身期待的問題。一方面在輔導教師的訓練背景中，可能過於著重在諮商專業知能，因此使輔導教師帶著諮商心理師的認同進入學校職場。另一方面在教育場域的快速變化，讓輔導教師無法以過去學校所學來面對真實情境中發生的所有問題，因而產生了極大的落差現象。

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臺灣北部地區，未能含納全國樣本。其次，高職學校並未納入研究範圍，將使其推論受到侷限。此外，本研究亦未能完全掌握到未寄回的問卷，因此所收到的問卷無法避免倖存者偏誤。亦即其他大量未回覆的問卷是否透露不同訊息？此則未能得知。

二、研究工具的限制

傳統上，因素分析法被認為是最具說服力的構念效度，本問卷雖具備其他統計方法的支持，但在因素分析的過程卻未能如願提取出所欲得出的五個向度。ASCA 雖已對輔導教師職能的向度取得共識，但相關研究在國內外均未出爐，尤其是針對其效度的研究。因此，在理論上它雖具備了專家效度，卻未能通過因素分析的效度考驗。而在預試時為了顧及國、高中輔導教師之樣本的平衡性，另以立意及滾雪球抽樣之方式求得 34 份問卷，此也違反了隨機抽樣的原則，可能影響問卷的品質。

此外，本問卷為量化研究，則不能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產生高估。而本研究之題數過多，可能造成研究對象感到煩躁難耐，因而出現胡亂填答的現象，影響研究的結果。

第三節 研究建議

本節旨在根據研究結果與討論，分別對中學輔導教師、師資培育機構及教育主管機關做出不同建議。

一、對現任中學輔導教師的建議

(一) 針對重要程度與個人符合程度的落差，培養「學校輔導計畫」本位的職能

研究結果指出，中學輔導教師對各項專業職能的重要程度有中高程度以上的認同，然而在個人符合程度上，其知覺情形卻顯著低於重要程度；兩者出現極大的落差現象。事實上，輔導教師不可能也不需要十項全能，樣樣精通（陳靜芬，2007），所以輔導教師需要的可能是以學校輔導計畫為本位來強化符合學校需求的專業職能。

例如，透過輔導計畫的設計與管理來服務學校系統中的每個人就顯得相當重要。由於輔導教師是在系統中工作的，若不能以輔導計畫為本位來設計輔導計畫，不僅會使各項片面的輔導方案顯得缺乏組織，也易使輔導教師有無頭蒼蠅般的忙亂感受。再怎麼具有熱忱的輔導教師在不斷地面對工作裡的各種挑戰時，也容易感到耗竭（Sumerlin & Littrell, 2011）。

(二) 現職輔導教師應首重實作，將專業知識轉化為專業技能

研究結果發現，不論在重要程度總分或個人符合程度總分裡，專業技能之重要程度或個人符合程度的知覺都具有最高的預測力。易言之，對輔導教師來說，專業技能與整個專業職能的連動性最大，重要性亦不言可喻。對輔導專業職能的學習，不應以知識的吸收為滿足，更應針對技能的練習來培養「實作」的能力，發展個人化的技能來因應不同的學生需求。特別是大四、大五的實習生更應利用實習機會，將知識轉為可用的技能，來應付未來的挑戰。

(三) 向資深人員請教學習，有助發展專業職能

研究結果發現，隨著輔導工作年資的增長，對專業職能各向度之符合程度的知覺就越高。易言之，隨著經驗的增加，資深輔導教師往往較資淺的輔導教師更

能對職能的各向度有較好的掌握。然而有研究指出，國內中學輔導人員普遍偏年輕，組長的流動率亦高（游淑婉，2008）。本來輔導工作吃力不討好，多數的輔導教師不見得願意長期留在這個位置上。但是對輔導教師而言，其往往需要多年的經驗方能有效地執行各種介入策略，高流動率使得專業職能的發展更加不利。俗諺「前方吃緊，後方緊吃」正是指此情況。在面對這樣的環境時，資深人員應看重自己可貴的本土自身經驗，而資淺的輔導教師若能多與資深的輔導教師請益討教，當有助於解決在輔導工作上所面臨的各種難題。

二、對師資培育機構的建議

（一）大學層級的師資培育訓練應使學生發展全面性的角色認同，協助弭平落差

國內的師資培育單位主要以大學部來做為中學輔導教師的養成機構，而研究所的部分則以培育諮商心理師為主。研究結果指出，中學輔導教師對專業職能各向度之重要程度與個人符合程度之知覺有明顯的落差情形。當輔導教師以「諮商心理師」的專業認同進入職場時，難免發生期待落空的現象（洪莉竹，2005）。此外，研究結果也發現，輔導教師對 ASCA「輔導教師職能」標準為藍本所設計的專業職能各向度均有中高程度以上的認同。因此培育機構可以將此專業職能標準教導給大學部的學生，協助他們以「學校輔導計畫」為本位來統整所學的知識、技能與態度。因為學校環境與個人開業的心理諮商所畢竟有很大的區別，有一個明確的職能標準，可以幫助學生更好地適應學校的輔導工作環境。

（二）實務應與理論並重，強化專業技能的學習

研究發現，專業技能之重要程度個人符合程度的知覺，與重要程度總分及個人符合程度總分的相關程度最高。而在大學部的訓練，課程安排多以知識的傳遞或態度的培養為主，相較於技能的操作而言，後者所佔的比重應隨著年級的提高而不斷增加。不論是試擬輔導計畫、編寫輔導工作行事曆、練習將個案的問題概念化或撰寫成果報告等等，都可以設計為課堂的作業使學生能練習將腦中的知識與想法，變為清楚的文字與格式。這些格式的累積都有助於未來學生進入職場後，在處理各項管理與行政工作時更形順手。此外，也可聘請資深的輔導教師，

建立在地督導的合作名單，使學生在實習時有一個適當的輔導教師楷模可以諮詢和學習，否則實習生易有行政幫雜之感，在未能瞭解輔導計畫的全面性之下，焦慮經驗必然升高，同時亦對學校輔導產生不良適應。而在實務的操作上，也可多與資深的輔導教師進行交流，以瞭解如何在學校場域對中學生進行輔導，或對教師、家長進行諮詢。在地的專家往往有很好的經驗和智慧可以教導，可避免學生學了太多西方的成人理論卻難以用於學校情境的問題。

(三) 針對實務需求，充實學校輔導領域之課程

研究結果發現，非本科系畢業的輔導教師在專業職能的知覺上，其個人符合程度顯著低於輔導相關科系及輔導學分班畢業的輔導教師，可見教育訓練的重要性。但近年來因為少子化使得輔導教師的需求減少，加上心理師法的施行，在學生的就業需求讓學校輔導的課程正逐漸減少（陳秉華，2005）。而輔導教師是一專門職業，需要特定的訓練，不適合以其他科目教師用加修專長的方式來擔任學校輔導工作。此外，研究也發現，本科系之畢業生對專業職能個人符合程度總分的知覺與非本科系之畢業生沒有差距。可見得對輔導本科系學生的課程設計實有檢討的必要！

尤其，不管原先培育輔導師資的大學院校有何調整，都不應使大學部的學校輔導課程過度受到排擠，向個別諮商傾斜，即使研究所層級的學生也是如此。研究指出，國內有 78.9% 的諮商心理師，其執業場所在學校場域（謝耘蓁，2007）。不論在學校工作的心理專業人員叫什麼名字，輔導老師、諮商師、諮商老師等等，其仍須面對與整個學校系統、次系統間的互動。林書勤（2011）即指出，大學校院諮商心理師所從事的工作，乃以維護校園師生心理健康為主。然而，諮商心理師除了執行諮商晤談工作，仍需肩負教學、行政、諮詢與心理衛生活動推廣等多重責任，以滿足不同對象的需求。易言之，絕大多數的諮商心理師，仍然需要與中學輔導教師類似甚至相同的輔導工作能力。在未來，各縣市學生諮商中心陸續成立後，諮商心理師亦同樣需面臨與學校系統合作的情形。培育機構不僅不應過度刪去學校輔導的課程，反應規劃足夠的學校輔導／諮商領域的課程來滿足多數

在學生未來的就業需求。

三、對教育主管機關的建議

(一) 統一輔導教師職能標準，以提升專業地位，弭平認知落差

本研究結果發現，中學輔導教師對以 ASCA「輔導教師職能標準」為藍本所設計的輔導專業職能之知覺，認為有中高程度以上的重要性。文獻已經多次提及輔導教師專業職能的不足是學校輔導工作成效不彰的原因之一（蕭文，1995；吳武典，1997；賴念華，1999；王仁宏，2003；陳秉華，2005），但對於輔導教師職能的內涵長久來莫衷一是。大家知道要充實專業職能，但要充實哪些職能？衡諸過去文獻，研究者以為這是一套最接近系統觀點的設計。主管機關不妨參考該職能標準的精神，設計一套符合國內現況的輔導教師專業職能，讓國內的輔導教師能有所依循。此建議並非始自今日，1991年，教育部便希望能藉著訂定「我國輔導專業人員層級及專業標準」的方式來核發輔導人員專業證照，而持有上述證照的人員，更可依其專業層級開設心理輔導中心，從事心理治療或輔導諮商的業務（教育部，1991）但該「標準」至今仍不見蹤影，連專業職能內涵的相關討論也寥寥可數，令人扼腕。

而專業職能標準的設立則可以引領師資培育機構及輔導教師來教導和學習相關的專業知識、技能與態度，間接消除對學校場域的錯誤想法，弭平對職場認知的落差

(二) 研習課程的設計，首重專業技能的學習

從研究結果發現，專業技能之重要程度與個人符合程度的知覺情形對重要程度總分與個人符合程度總分的預測性最高。易言之，對專業技能之重要程度及個人符合程度的知覺程度越高，對重要程度總分及個人符合程度總分的知覺程度也越高，反之，則越低。可見專業技能在輔導教師對專業職能的知覺中佔有相當重要的位置。如何將知識與態度轉化為可用的技能需要多年的經驗的方有可能（Nelson, 2008），培育機構不容易在短短的四年半間（加上實習）完全擔負起這個任務。因此在職進修便成為提升輔導教師專業技能的重要管道。然而研究者卻

常發現，我們的研習內容多半放中在知識的介紹，而這多數是大學課程的重複，未能從輔導教師的專業職能中挑選所需要的技能來設計研習課程，殊為可惜。

(三) 注意小型學校輔導人力資源之配置，適當整併其相關業務

研究結果發現，小型學校輔導教師在大多數專業職能向度的個人符合程度上，其知覺情形皆顯著低於大型甚至中型學校的輔導教師。兼任輔導教師的編制也多在小校出現，而他們對專業職能的個人符合程度知覺也顯著低於其他職稱的輔導教師。此結果似乎顯示，小校在輔導人力不足的情況下，其對自身的職能較缺乏肯定。在偏鄉小校國中服務的輔導教師常兼導師與輔導組長（此外並無輔導教師），自七年級的始業輔導至九年級的升學輔導，全得一人包辦，其業務之繁雜可想而知。而這樣的學校也不容易將需要幫助的學生送至位於市區內的縣市學生諮商中心，或聘請諮商心理師巡迴進駐。在經費允許的情況下，應特別注意小型與偏遠學校輔導資源分配的問題，並適當整併同類性質的業務，

四、對未來研究的建議

(一) 修改研究工具取得有力的統計效度

本研究之工具雖然係根據 ASCA 之標準設計而成，但卻未能通過因素分析方法的測試。未來的研究中，可以考慮整併某些向度，或者修改題幹以產生品質更良好的題目。甚至加入社會期許當變項，以排除可能的干擾。研究者曾以此請益林世華教授，他表示好的研究工具不能一蹴可幾，需要多次往復地修改。本研究或許在譯介輔導教師職能標準上起了頭，但仍需要持續地修訂工具才能符合原先的期望。

(二) 以全國為樣本，以增加其推論性

本研究取樣範圍限於臺灣北部地區未能擴及至全國，因而限縮了其有效的推論範圍。日後的研究，宜進一步擴大取樣範圍，除可增加推論性外，又可同時進行不同區域的比較，來瞭解個別區域的中學輔導教師是否對特定的職能有不同的需求。

(三) 針對本研究中產生顯著差異的不同對象進行質化研究

量化研究之優點在於能同時獲取大量資訊，但對產生差異的原因未能有效地探討。例如國中、高中輔導教師在專業職能的個人符合程度上之差異，大型、小型學校輔導教師的差異，以及輔導系所畢業之輔導教師與輔導相關系所畢業之輔導教師的差異，男性輔導教師與女性輔導教師對專業技能之個人符合程度的差異、資深輔導教師與資淺輔導教師的差異、以及非輔導系所畢業之高中輔導教師與非輔導系所畢業之國中輔導教師對重要程度總分之知覺的差異等等。這些議題或許都可以使用質性的研究方式繼續探討，可更瞭解差異產生的原因，進而得出更完善的結論。

(四) 增加其他教育人員為研究對象，與輔導教師的知覺情形做比較研究

本量表之編制過程除了參酌現任中學輔導教師之意見外，亦綜合了現任中學一般教師之意見。未來研究可依此為基礎同時取得一般教師與輔導教師對輔導教師專業職能的知覺情形，並進行比較。以藉此得知校內的其他教育人員對輔導教師專業職能之重要或符合程度的知覺情形。國外文獻常針對校長或一般教師對輔導教師專業職能的知覺進行比較或研究，結果發現校內其他教育人員對輔導教師應具備的專業職能往往有相當程度的誤解。國內情形如何，亦值得瞭解。又或者比較實習輔導教師與現任輔導教師的知覺差異、加入高職教師或國小教師來進行比較，凡此種種，皆值得進一步的研究。

(五) 加入其他變項，與專業職能的不同向度做相關研究。

本研究工具中共包含專業知識、專業技能、專業態度等不同量表，每份量表下個包含輔導計畫的內涵、輔導計畫的基礎、輔導計畫的實施、輔導計畫的管理、輔導計畫的績效等向度。未來可將這些量表視作特定變項來與其他變項做相關研究，以瞭解不同變項間的關係，例如專業態度與工作滿意度的關係，或專業技能與焦慮程度間的關係等等。

參考文獻

中文部分

- 王文秀 (1999)。國小輔導相關人員對學校輔導工作者角色知覺與角色衝突之研究。中華輔導學報，7，1-30。
- 王麗斐 (1999)。國小輔導師資培育現況之調查研究。中華輔導學報，7，161-199。
- 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，85，95-104。
- 王麗斐、趙曉美 (2005)。小學輔導專業發展的困境與出路。教育研究月刊，6，41-53。
- 王增勇、陶藩瀛 (2006)。專業化=證照=專業自主？應用心理研究，30，201-224。
- 王行 (2006)。從推動到抵抗：我在諮商心理建制化過程中的行動。應用心理研究，30，21-36
- 王婉玲 (2006)。國中輔導人員角色壓力、自我效能與職業倦怠。國立臺灣師範大學教育與心理學研究所碩士論文。
- 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研究所碩士論文。
- 田秀蘭、王文秀、林美珠、王麗斐 (1999)。學校諮商師之訓練—困境、契機、與展望。輔導學大趨勢，189-120。台北：心理。
- 朱秉欣 (1970)。八十年來美國輔導學的演進及今後的趨勢。輔導學會回顧與展望：中國輔導學會成立二十週年學術論文集，77-98。台北：幼獅。
- 李玟清 (1986)。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。彰化師範大學輔導學系碩士論文。
- 李慧賢 (2003)。國中輔導教師在九年一貫課程、教訓輔三合一與心理師法實施後的角色與定位。學生輔導，85，52-63。
- 宋湘玲、林幸台、鄭熙彥、謝麗宏 (1996)。學校輔導工作的理論與實施。高雄：復文。

- 林清山 (1993)：心理與教育統計學。台北，東華。
- 林幸台 (1997)。生計輔導的理論與實施。台北：五南。
- 林美珠 (2000)。國小輔導工作實施需要、現況與困境之研究。中華輔導學報，8，51-76。
- 林金生 (2002)。國民中學輔導教師工作壓力、因應策略與負向情緒經驗之研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文。
- 林萬億 (2003)。大家談——心理師法與學校輔導工作座談會。學生輔導，85，164-178。
- 林俊德 (2005)。中學輔導工作困境之我見-從威脅激勵雙因素論之不利因素談起。學生輔導，96，37-53。
- 林麗純 (2008)。諮商心理學組的成長與展望。輔導季刊。44(3)，80-89。
- 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研究所碩士論文。
- 林家興 (1997)。在學校做心理諮商的提醒。輔導季刊。33(4)，47-49。
- 林家興、洪雅琴 (2002)。專業輔導人員參與國中輔導工作的概況與成效。教育心理學報，34(1)，83-102。
- 林家興 (2002)。中學輔導教師與專業輔導人員工作內容的時間分析。教育心理學報，33 (2)，23-40。
- 林家興 (2003)。心理師駐校模式的探討。學生輔導，85，22-33。
- 林家興、許皓宜 (2008)。心理師法的立法與影響。輔導季刊，44(3)，24-33。
- 吳武典 (1997)。教育改革與學校輔導工作——組織與人員的教改課題。輔導季刊，33(2)，1-7。
- 吳英璋、徐堅璽 (2003)。校園中輔導專業人員之角色功能-淺談國中輔導教師、心理師與社工師在教改潮流下之合作基礎。學生輔導，85，9-21。
- 吳姿瑩 (2005)。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研究所碩士論文。

- 吳育沛 (2006)。國小輔導教師多元文化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心理與輔導研究所碩士論文。
- 吳芝儀 (2005)。我國中小學校輔導與諮商工作的現況與挑戰。**教育研究月刊**，6，
23-40。
- 吳芝儀 (2008)。學生輔導法的研擬與影響。**輔導季刊**，44(3)，34-44。
- 洪莉竹 (2005)。創造學校輔導人員的專業定位-專業學校諮商師的角色與功能。
教育研究月刊，6，11-22。
- 柯文華、蕭靜雅 (1998)。廚師專業能力之研究-層級分析法之應用。**餐旅暨家政
學刊**，5(1)，69-91。
- 翁毓秀 (2005)。學校工作的實施模式與角色困境。**社區發展季刊**，112，86-103。
- 翁麗淑 (2010)。高中高職輔導教師專業角色的知覺與實踐。**諮商與輔導**，294，
8-11。
- 郭生玉 (2000)。心理與教育測驗。台中：精華書局。
- 孫志麟 (2003)。教師自我效能的概念與測量。**教育心理學報**，34(2)，139-156。
- 徐雨堤 (2008)。高中職輔導教師角色知覺、角色踐履與專業承諾之研究。國立
彰化師範大學輔導與諮商學系碩士論文。
- 教育部 (1991)。教育部輔導工作六年計畫。台北：教育部。
- 教育部 (2001)。高級中學學生輔導辦法。取自全國法規資料庫網站：
<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawContent.aspx?PCODE=H0060005>，2009
年5月17日。
- 教育部 (2003)。92年國民中小學九年一貫課程綱要。取自教育部國教司網站：
www.edu.tw/EJE/content.aspx?site_content_sn=15326，2009年5月17日。
- 教育部 (2004)。國民教育法施行細則。取自全國法規資料庫網站：
<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawContent.aspx?PCODE=H0070008>，2009
年5月17日。
- 教育部 (2006)。教育部95年度「友善校園」學生事務與輔導工作作業計畫暨地

- 方政府及各級學校辦理事項工作手冊。台北：教育部。
- 教育部(2008a)。**教育部補助直轄市縣(市)政府增置國中小輔導教師實施要點**。
取自全國教師會教育法令資訊網站：
http://tpctc.tpc.edu.tw/law/view_top.asp?messageid=3578，2009年5月17日。
- 教育部(2008b)。**高級中學法**。取自全國法規資料庫網站：
<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0060001>，2009年5月17日。
- 教育部(2008c)。**97年國民中小學九年一貫課程綱要**。取自教育部國教司網站：
www.edu.tw/EJE/content.aspx?site_content_sn=15326，2009年5月17日。
- 教育部(2009)。**國民教育法**。取自全國法規資料庫網站：
<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawContent.aspx?PCODE=H0070001>，2009年5月17日。
- 教育部(2011a)。**各級學校名錄-高級中學**。取自教育部網站：
http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=25656，2011年2月20日。
- 教育部(2011b)。**各級學校名錄-國民中學**。取自教育部網站：
http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=25656，2011年2月20日。
- 曹中璋(2003)。**心理師法對國中小學學生輔導工作的影響**。**學生輔導**，85，46-51。
- 許維素(1998)。**輔導教師專業角色發展歷程之研究**。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文。
- 許維素(2005)。**輔導教師學校系統觀的重要性**。**輔導季刊**，41(3)，72-74。
- 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碩士論文。
- 馮觀富(1999)。**中國輔導學會四十**。**輔導學大趨勢**，39-52。台北：心理。
- 游淑婉(2008)。**中學輔導人員工作內容的時間分析研究—社區諮商模式的應用**。
國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文。
- 張植珊、吳正勝(1999)。**中國輔導學會早期的功能與貢獻—兼論八十年來我國**

- 的輔導運動。輔導學大趨勢，3-24。台北：心理。
- 張春興（1999）。現代心理學。台北：東華。
- 張佩娟（2003）。國中輔導教師社會支持與其輔導角色實踐相關之研究。國立高雄師範大學輔導學研究所碩士論文。
- 張安民（2007）。高中職校輔導教師作業績效之研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系碩士論文。
- 張芳全（2008）。問卷就是要這樣編。台北：心理。
- 張麗鳳（2004）。當前學校輔導工作的需求與機制。國立高雄師範大學主辦「2004年現代教育論壇：心理師法衝擊下的學校諮商輔導工作的因應」宣讀之論文。
- 張麗鳳（2008）。輔導教師專業組織發展與學校輔導工作。輔導季刊，44(3)，45-51。
- 陳秉華、程玲玲（1992）。學校輔導人員工作綱領之分析研究。台北：教育部訓育委員會。
- 陳秉華（1993）。我國各級學校輔導諮商員教育課程之分析及規劃。台北：教育部訓育委員會。
- 陳秉華（1999）。邁向專業——台灣輔導界發展的回顧與前瞻。亞洲輔導學報，6(2)，21-48。
- 陳秉華、許維素（1999）。輔導活動科實習教師的壓力調適與小團體輔導歷程研究。中華輔導學報，7，69-96。
- 陳奎熹（2001）。教育社會學導論。台北：師大書苑。
- 陳秉華（2005）。許台灣學校輔導一個明天。國立彰化師範大學主辦「中小學校輔導工作的現況與挑戰座談會」宣讀之論文。
- 陳增穎（2005）。國內二十年來輔導與諮商專業人員養成之研究的回顧與展望。輔導季刊。輔導季刊，41(4)，1-8。
- 陳蕙雯、王曉薇、韓昌宏、彭瑞連、張雅岑（2006）。從中小學輔導工作的挫敗

- 看專業證照助人工作者駐校模式的救濟：走一條尋回專業的路。**應用心理研究**，30，155-179。
- 陳靜芬（2007）。中學輔導人員專業能力「重要程度」與「具備程度」之調查研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文。
- 楊極東、鄭崇趁（1991）。當前輔導政策與發展取向-「教育部輔導工作六年計畫」內涵分析。台北：教育部。
- 廖鳳池（2005）。學生輔導法立法與我國中小學校輔導工作的未來展望。國立嘉義大學主辦「第一屆中小學輔導與諮商學術研討會」宣讀之論文。
- 趙曉美（2005）。台北市實施諮商心理師進駐校園計畫與成效。國立嘉義大學主辦「第一屆中小學輔導與諮商學術研討會」宣讀之論文。
- 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與心理學研究所碩士論文。
- 鄭崇趁（2000a）。青少年人格教育—從教育部輔導工作六年計畫談起。**學生輔導**，67，6-17。
- 鄭崇趁（2000b）。教訓輔三合一的主要精神與實施策略。**學生輔導**，66，15-25。
- 鄭崇趁（2005）。從學校組織再造的需求探討教訓輔三合一方案在教育改革中的角色功能。**國立台北大學教育學報**，18(2)，75-100。
- 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。國立高雄師範大學輔導與諮商研究所碩士論文。
- 鄭進丁（2004）。由心理師法證照化談學校輔導工作的革新。國立高雄師範大學主辦「2004年現代教育論壇：心理師法衝擊下的學校諮商輔導工作的因應」宣讀之論文。
- 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研究所博士論文。
- 劉惠琴（2006）。吹皺一池春水：對台灣諮商心理師證照化現象的觀察與省思。**應用心理研究**，30，37-58。

- 劉焜輝 (2008)。回到原點，重新定位。輔導季刊，44(3)，90-94。
- 劉焜輝 (2009)。教育與諮商-學校諮商的基本認識。諮商與輔導，277，1。
- 賴念華 (1999)。台灣青少年學校輔導工作的困境初探。輔導季刊，35(1)，55-62。
- 戴玉錦 (2004)。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研究所碩士論文。
- 謝昀蓁 (2007)。諮商心理師人力供需之推估研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 蕭文 (1995)。從輔導分工責任化談輔導教師應具之專業訓練。學生輔導，41，34-41。
- 蕭文 (1998)。輔導證照制度之建立與學校輔導人員角色之定位。國立高雄師範大學主辦「二十一世紀諮商員教育與督導研討會」宣讀之論文。
- 蕭文 (1999)。學校輔導工作的發展趨勢。輔導學大趨勢，103-122。台北：心理。
- 王以仁、吳芝儀、林明傑、黃財尉、陳慧女等譯 (2004)。學校輔導與諮商 (原作者：Schmidt, J. J.)。嘉義：濤石。

英文部分

- Alude, O. & Imonikhe, J. S. (2002). Secondary school students' and teachers' perceptions of the role of the school counselor. *Guidance and Counseling, 17*(2), 46-50.
- Agresta, J. (2004). Professional role perceptions of school social workers, psychologists, and counselors. *Children and Schools, 26*, 151-163.
- Amatea, E. S. & Clark, M. A. (2005). Changing schools, changing counselors: A qualitative study of school administrators' conception of the school counselors role. *Professional School Counseling, 9*(1), 16-27.
- American School Counselor Association (2010a). *School counselor competencies*. Retrieved March 7, from <http://www.schoolcounselor.org/files/SCCompetencies.pdf>
- American School Counselor Association (2010b). *The Role of the Professional School Counselor*. Retrieved March 7, from <http://www.schoolcounselor.org/content.asp?pl=325&sl=133&contentid=240>
- American School Counselor Association (2010c). *Why Middle/Jr. School Counselors?* Retrieved March 7, from <http://www.schoolcounselor.org/content.asp?contentid=231>
- American School Counselor Association (2010d). *Why Secondary School Counselors?* Retrieved March 7, from <http://www.schoolcounselor.org/content.asp?contentid=233>
- American School Counselor Association (2010e). *Sample Distribution of Total School Counselor Time*. Retrieved March 7, from <http://www.schoolcounselor.org/files/useoftime.pdf>
- American School Counselor Association (2010f). Retrieved March 7, from

<http://www.ascanationalmodel.org/>

- Bandura, A. (1977). Self- efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Burnham, J. J. & Jackson, C. M. (2000). School counselors roles: Discrepancies between actual practice and existing models. *Professional School Counseling*, 4(1), 41-49.
- Baker, S. B. (2001). Reflections on forty years in the school counseling profession: Is the glass half full or half empty? *Professional School Counseling*, 5(2), 75-83.
- Borders, L. D. (2002). School counseling in the 21st century: Personal and professional reflections. *Professional School Counseling*, 5(3), 180-185.
- Beesley, D. (2004). Teachers' perceptions of school counselor effectiveness: Collaborating for student success. *Education*, 125, 259-270.
- Baker, S. B. & Robichaud, T. A. & Westforth, D. & Victoria, C. & Wells, S. C. et al. (2009). School counseling consultation: A pathway to advocacy, collaboration, and leadership. *Professional School Counseling*, 12(3), 200-206.
- Brian, J. D. & Griffin, D. (2010). A Multidimensional Study of School-Family-Community Partnership Involvement: School, School Counselor, and Training Factors. *Professional School Counseling*, 14(1), 75-86.
- Constantine, M. G. (2001a). Theoretical orientation, empathy, and multicultural counseling competence in school counselor. *Professional School Counseling*, 4(5), 342-348.
- Constantine, M. G. (2001b). Multicultural training, self-construals, and multicultural competence of school counselors. *Professional School Counseling*, 4(3), 202-207.

- Constantine, M. G. (2002). Predictors of satisfaction with counseling: Racial and ethnic minority client's attitudes toward counseling and ratings of their counselor's general and multicultural counseling competence. *Journal of counseling psychology, 49(2), 255-263.*
- Clark, M. A. & Amatea, E. (2004). Teacher perceptions and expectations of school counselor contributions: Implications for program planning and training. *Professional School Counseling, 8(2), 132-140.*
- Chata, C. C. & Loesch, L. C. (2007). Future principals' views of the roles of professional school counselors. *Professional School Counseling, 11(1), 35-41.*
- Chung, R. C-Y. & Fred B. (2008). New professional roles and advocacy strategies for school counselors: A multicultural/social justice perspective to move beyond the nice counselor syndrome. *Journal of Counseling & Development, 86, 372-382.*
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (2009). *2009 Standards* Retrieved April 25, from <http://www.cacrep.org/2009>
- Darcy, M., Lee, D., & Tracey, T. J. (2004). Complementary approaches to individual differences using paired comparisons and multidimensional scaling: Applications to multicultural counseling competence. *Journal of Counseling Psychology, 51(2), 139-150.*
- Dodson, T. (2009). Advocacy and impact: A comparison of administrators' perceptions of high school counselor role. *Professional School Counseling, 12(6), 480-487.*
- Dobmeier, R. A. (2011). School Counselors Support Student Spirituality through Developmental Assets, Character Education, and ASCA Competency Indicators. *Professional School Counseling, 14(5), 317-327.*
- Epstein, R. M., & Hundert, E. M. (2002). Defining and assessing professional

- competence. *Journal of the American Medical Association*, 287(2), 226-235.
- Education Trust (2010). *The new vision for school counseling*. Retrieved March 7, from <http://www.edtrust.org/dc/tsc/vision>
- Fraga, E. D., Atkinson, D. R., & Wampold, B. E. (2004). Ethic group preferences for multicultural counseling competencies. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 10(1), 53-65
- Friedlander, M. L., & Snyder, J. (1983). Trainees' expectations of the supervisory process. *Counselor Education and Supervision*, 23, 342-348.
- Fitch, T., Newby, E., Ballestero, V., & Marshall, J. L. (2001). Future School Administrators' Perceptions of the School Counselor's Role. *Counselor Education and Supervision*, 41, 89-99.
- Field, J. E., & Baker, S. B. (2004). Defining and examining school counselor advocacy. *Professional School Counseling*, 8(1), 56-63.
- Falender, C. A., & Shafranske, E. P. (2007). Competence in competency-based supervision practice: Construct and application. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(3), 322-240.
- Falco, L. D., Bauman, S., Sumnicht, Z., & Engelstad, A. (2011). Content Analysis of the Professional School Counseling Journal: The First Ten Years. *Professional School Counseling*, 14(4), 271-277
- Ginter, E. J., & Scailise, J. J. (1990). The elementary school counselor's role: Perceptions of teachers. *School Counselor*, 38, 19-23.
- Gysbers, N. C. (2001). School guidance and counseling in the 21st century: Remember the past into the future. *Professional School Counseling*, 5(2), 96-105.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2001). Comprehensive guidance and counseling programs: A rich history and a bright future. *Professional School Counseling*, 4(4), 246-256.

- Hagger, P., & Gonczi, A. (1996). What is competence? *Medical Teacher*, 18(1), 15-18.
- Herr, E. L. (2002). School reform and perspectives on the role of school counselors: A century proposals for change. *Professional School Counseling*, 5(4), 220-234.
- Holcomb-McCoy, C. C. (2004). Assessing the Multicultural Competence of School Counselors: A Checklist. *Professional School Counseling*, 7(3), 178-183.
- Holcomb-McCoy, C. C. (2005). Investigating school counselors' perceived multicultural competence. *Professional School Counseling*, 8(5), 414-423.
- Johnson, W. B., Elman, N. S., Forrest, L., Robiner, W.N., Rodolfa, E., & Shafer, J. B. (2008). Addressing professional competence problems in trainees: Some ethical considerations. *Professional Psychology: Research and Practice*, 39(6), 589-559.
- Kaslow, N. J. (2004). Competencies in Professional Psychology. *American Psychologist*, 59, 774-781.
- Kirchner, G. L. & Setchfield, M. S. (2005) School counselor' and school principles' perceptions of the school counselor's role. *Education*, 126, 10-16.
- Larson, L.M., Suzuki, L.A., Gillespie, K.N., Potenza, M.T., Bechtel, M.A. & Toulouse, A. (1992). Development and validation of the counseling self-estimate inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 105-112.
- Larson, L. M., & Daniels, J.A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, 26, 179-218.
- Lysaght, R. M., & Altschuld J. W. (2000). Beyond initial certification: The assessment and maintenance of competency in professions. *Evaluation and Program Planning*, 23, 95-104.
- Li, L. C. & Kim, B. S. K. & O'Brien K. M. (2007). An analogue study of the effects of Asian cultural values and counselor multicultural competence on counseling progress. *Psychology: Theory, Research, Practice, Training*, 44(1), 90-95

- Leuwerke, W. C., Walker, J. & Qi, S.(2009).Informing principals: The impact of different types of information on principals perceptions of professional school counselors. *Professional School Counseling,12(4),263-271.*
- Murray, B. A. (1995).Validating the role of the school counselor.*School Counselor,43,5-9.*
- Musheno, S.& Talbert,M.(2002).The transformed school counselor in action.*Theory into practice,41(3),186-191.*
- Monteiro-Leitner, J., Asner-self, K. K., Milde, C., LeitnerD. W. & Skelton, D.(2006). The role of the rural schoolcounselor:counselor,counselor-in-training,and principal perceptions. *Professional School Counseling,9(3),248-251.*
- Nelson, J. A., Robles-Pina, R. & Nitcher, M. (2008)An analysis of Texas high school counselors' roles:Actual and preferred counseling activities. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory and Research,36,30-46.*
- National Council for Schools and Programs of Professional Psychology(2010).*The professional core competency areas.*Retrieved Feburary 28,from <http://www.ncspp.info/core.htm>
- Partin, R. C. (1993).School Counselors'time:Where does it go? *The School Counselor,40(4),274-281.*
- Perusse, R., Goodnough, G. E., Donegan, J. & Jones, C. (2004).Perceptions of school counselors and school principals about the national standards for school counseling programs and the transforming school counseling initiative. *Professional School Counseling,7(3),152-161.*
- Paisley, P. O. & McMahan, H. G. (2001). School counseling for the twenty-first century: Challenges and opportunities. *Professional School Counseling, 5(2),106-115.*
- Paisley, P. O. & Hayes, R. L. (2003).School counseling in academic domain:

- Transformation in preparation and practice. *Professional School Counseling*, 6(3),198-204.
- Paisley, P. O., Ziomek-Daigle, J., Q. Getch, Y., F. Bailey, D. et al. (2007).Use state standards to develop professional school counsellor identity as both counsellors and educators. *Guidance and Counseling*, 21(3),143-151.
- Quarto, C. J. (1999). Teachers' perception of school counselors with and without teaching experience. *Professional School Counseling*, 2(5),378-383.
- Reiner, S. M. & Colbert, R. D. (2009). Teacher perceptions of the professional school counselor role: A national study. *Professional School Counseling*, 12(5),324-332.
- Sisson, C. R., & Bullis, M. (1992). Survey of school counselors' perceptions of graduate training priorities. *The School Counselor*, 40(2),109-117.
- Shillingford, M. A. & Lambie, G W.(2010). Contribution of Professional School Counselors' Values and Leadership Practices to Their Programmatic Service Delivery. *Professional School Counseling*. 13(4), 208-217.
- Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural Counseling Competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 20, 64-68.
- Sue D.W. (1992). The challenge to multiculturalism: The road less traveled. *American Counselor*, 1, 6-14.
- Sumerlin, T. & Littrel, J. (2011).The Heart of the School Counselor: Understanding Passion over the Span of a Career.*Professional School Counseling*.14(4), 278-285.
- Trusty, J. & Brown, D.(2005).Advocacy competencies for professional counselors. *Professional School Conseling*, 8(3), 259-265.
- Tarrell, A. A. P. (2009).Faces of the future:School counselors as cultural mediators.

Journal of Counseling and Development, 87, 21-27.

Worthington, R. L. & Mobley, M. (2000). Multicultural counseling competencies: verbal content, counselor attributions, and social desirability. *Journal of Counseling Psychology*, 47(4), 460-468.

Worthington, R. L., Soth-McNett, A. M. Moreno, M. V. (2007). Muticultural counseling competencies research: A 20-year content analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 54(4), 351-361.

Wiki.(2012a). Retrieved January 5,
from <http://zh.wikipedia.org/wiki/%E7%9F%A5%E8%AD%98>

Wiki.(2012b). Retrieved January 5,
from <http://zh.wikipedia.org/wiki/%E6%8A%80%E8%83%BD>

Wiki.(2012c). Retrieved January 5,
from <http://zh.wikipedia.org/wiki/%E6%80%81%E5%BA%A6>

Zalaquett, C. P.(2005). Principals' Perceptions of Elementary School Counselors' Role and Functions. *Professional School Counseling*, 8(5),451-457.

附錄

附錄一 CACREP 與 NBCC 對輔導教師專業課程之規定

(一) 美國 CACREP 對輔導教師訓練課程的規定

CACREP (2009) 規定，不論諮商師的服務場所在哪裡以及服務對象為誰，其專業課程均需涵蓋八個核心領域，分別是：專業定向與倫理、社會與文化多元性、人類成長與發展、生涯發展、助人關係、團體工作、測驗、研究與方案評鑑。CACREP (2009) 並規定，欲開授「輔導教師學程」的大學，必須使選修學生加修以下的領域：

1、學校輔導工作的基礎：

(1) 知識領域：1.知道學校輔導與教育系統的歷史、哲學與趨勢；2.瞭解學校輔導相關的倫理與法律；3.瞭解輔導教師的角色、功能與設置，及學校其他專業人士與支持人員的角色；4.知道與學校相關的專業組織、標準與認證；5.瞭解當前學校諮商的模式；6.瞭解典型的成長與發展、健康、語言、能力水準、多元文化議題、復原力因子等各因素對學生學習與發展的影響；以及 7.瞭解學校危機管理計畫的操作與身為輔導教師此時的角色與責任。(2) 技巧與操作領域：1.提供與維繫學校輔導的倫理與法律標準的操作能力；2.描繪、形塑與倡導 (advocate) 一個適宜的輔導教師認同與方案的操作能力。

2、諮商、預防與介入：

(1) 知識領域：1.知道對個別與團體的學生提供有效能的諮商與輔導方案的理論和歷程；2.知道如何設計、實施、管理與評鑑加強學生在課業、生涯與個人／社會領域上發展的計畫；3.知道幫助學生辨認優勢與環境及發展問題間的合作策略；4.知道如何設計、實施、管理與評鑑學生轉銜計畫，包括從學校到工作場域、高中升學計畫與大學申請；5.知道團體動力 (包括：諮商、心理衛生教育、任務與同儕互助團體)，以及團體的促進，以確保學生克服學習的障礙；以及 6.瞭解危機與災難對學生、教育人員與學校的潛在衝擊，並知道危機介入的技巧。

(2) 技巧與操作領域：1.自我覺察、對他人的敏感度及對多元文化相關之個人、團體與班級之技巧的操作能力；2.提供個別與團體諮商及班級輔導，以促進學生在學業、生涯及個人／社會領域上的發展；3.設計並執行預防與介入計畫；4.評鑑與管理自殺危機者的操作能力；以及 5.瞭解輔導教師個人的限制並尋求督導或轉介個案至適宜處的操作能力。

3、多元與倡導：

(1) 知識領域：1.瞭解與多元文化、平等與學生卓越學習相關的文化、倫理、經濟、法律與政治議題；2.辨認社區、環境與機構中可增強學生學業、生涯與個人／社會的機會；3.瞭解教育政策、方案與實施可被發展、採行與修正為滿足學生及其家庭之需要的方法；以及 4.瞭解多元文化諮商議題，以及能力水準、刻板印象、家庭、社經條件、性別、性別認同與其對學生成就的影響和衝擊。

(2) 技巧與操作領域：1.多元性、平等、機會對學生學習與發展的多元文化操作能力；2.倡導必要的學習與學業經驗，以促進學生在學業、生涯與個人／社會領域上的發展；3.倡導學校政策、方案與服務，以加強正面的學校氣氛，且平等地面對多元文化的族群並予以回應；以及 4.參與父母、監護人與家庭，以促進學生在學業、生涯與個人／社會領域上的發展。

4、測驗：

(1) 知識領域：1.瞭解各種因素對學生個人、社會與學校功能可能造成的影響；2.知道兒童及青少年虐待可能產生的徵候與症狀，以及怎樣的徵候與症狀是兒少虐待家庭的產生之處；以及 3.辨認學業、生涯與個人／社會發展等不同形式的測驗需要。

(2) 技巧與操作領域：1.測驗與闡釋學生的優勢與需要，在文化、語言、價值、背景與能力上的認知獨特性；2.倡導必要的學習與學業經驗，以促進學生在學業、生涯與個人／社會領域上的發展；3.當評鑑個別學生需要與教育計畫的效能時，能以實證的方法分析測驗的資訊；以及 4.為學校與社區資源做適當的轉介；5.能測量出學生課業、生涯與個人／社會領域之發展的障礙。

5、研究與評鑑：

(1) 知識領域：1.瞭解如何批評性地評鑑「研究」與「學校輔導實務」的關連性；2.知道學校輔導方案評鑑的模式；3.知道評鑑學校輔導效益的基本模式；4.知道當前有關利用資料來告知（inform）決策制訂與績效的方法；以及 5.瞭解學校輔導的文獻中研究資料的效益與最佳的實務操作模式。

(2) 技巧與操作領域：1.提供相關研究文獻來告知學校輔導的操作；2.為學校輔導方案、活動、介入與經驗發展可被測量的產出效益；以及 3.分析與使用資料來加強學校輔導方案。

6、學業發展：

(1) 知識領域：1.瞭解學校輔導方案對學校學業任務的相關；2.瞭解彌補成就落差的概念、原則、策略、方案與實務，以促進學生學業成功並預防學生中輟；3.為學校諮商方案、活動、介入與經驗發展可被測量的產出效益；以及 4.瞭解與教學諮商和輔導相關材料的課程設計、課程計畫發展、班級管理技術與不同的指導策略。

(2) 技巧與操作領域：1.設計增強學生學業成就的行為方案；2.實施協助學生升學的策略與活動；以及 3.利用學科材料與教學內容的知識與技巧實施不同的指導策略，以促進學生學習成就。

7、協調與諮詢：

(1) 知識領域：1.瞭解家庭-學校-社區間之合作增強學生發展、幸福與學習的方法；2.知道在學校與社區促進、發展與增強有效能之團隊工作的策略；3.知道如何與學校人員、父母、社區成員建立有效的工作團隊，以促進學生學業、生涯與個人／社會領域的發展；4.瞭解系統理論、模式與在學校系統裡的諮詢歷程；5.知道與父母、監護人、家庭與社區一同工作的方法與策略，以增強他們為自己孩子行為的代表性；6.瞭解不同的同儕介入方案，及如何與之協調；以及 7.知道危機預防與反應的學校-社區合作模式

(2) 技巧與操作領域：1.與父母、監護人、家庭共同合作，以代表他們的

孩子說明可能影響學生在校成功的問題；2.在社區中設置可被學校用來促進學生學業成就與成功的資源；3.與教師、其他教育人員與社區機構諮詢，以促進學生在學業、生涯與個人／社會領域的發展。4.在學校輔導方案中使用同儕支持策略；以及 5.與社區中的助人機構使用轉介程序，以確保學生及其家庭可獲得協助。

8、領導：

(1) 知識領域：1.知道有效領導的優點、原則、技巧與方式；2.知道設計來加強學校學習環境的領導策略；3.知道如何設計、實施、管理與評鑑全面性的學校諮商方案；4.瞭解輔導教師作為一個系統改變中介者的重要角色；以及 5.瞭解輔導教師在學生協助方案、學校領導、課程與顧問會議的角色。

(2) 技巧與操作領域：1.參與全面性學校輔導方案的設計、實施、管理；2.為父母與教師規劃並呈現學校諮商相關的教育方案（例如父母教育方案、學校輔導的材料與教師顧問方案等）。

我們可以發現，CACREP 在此八領域的要求包括了知識與技巧與兩個領域，是一種強調職能取向的課程標準。

(二) NBCC 所規定的職能標準

而 NBCC 所舉辦的美國諮商師認證考試(The National Counselor Examination for Licensure and Certification NCE) 中則規定(2009)，不論是哪一科諮商師，其核心領域均應包括：人類成長與發展、社會與文化基礎、助人關係、團體工作、生涯與生活方式的發展、評估、研究與方案評鑑、專業定向與倫理。此點與 CACREP 的要求並無不同。

而對欲取得輔導教師執照，通過 NCE 考試的學生來說，考試範圍除了各科諮商師共通的八大核心領域外，尚須包括(NBCC，2009)：

1、學校輔導方案：

(1) 與教師的諮詢；(2) 發展學業介入計畫；(3) 對不同的族群的諮商；(4) 促進團體成員的衝突解決；(5) 與有離婚議題的學生進行諮商；(6) 主持暴力預防活動；以及 (7) 從事學校輔導方案持續的評鑑。

2、測驗與生涯發展：

(1) 評鑑學生社會功能；(2) 測驗學生優勢與劣勢；(3) 協助學生瞭解測驗結果；(4) 使用測驗結果幫助學生做決定；(5) 使用興趣量表；以及(6) 對學生提供生涯諮商。

3、方案實施與專業發展：

(1) 評鑑學生的諮商效益；(2) 管理學校輔導方案；(3) 閱讀相關專業文獻；(4) 使用資源以提供相關法律條文與規定；以及(5) 使用科技進行方案的資料管理。

4、諮商歷程的概念與應用：

(1) 與有個人轉變之議題的學生進行諮商；(2) 評估學生傷害自己或他人的可能性；(3) 評估學生對諮商目標的歷程；(4) 測量學生心理功能；(5) 解釋輔導教師與學生的角色；(6) 發展行為管理計畫；以及(7) 測量學生的轉介需求。

5、家庭-學校的參與：

(1) 與父母的諮詢；(2) 與有生活風格 (life style) 轉變議題的學生進行諮商；(3) 與有物質濫用的學生進行諮商；(4) 促進家庭衝突解決策略；以及(5) 對學生進行人類成長與發展的教育。

值得注意的是，NBCC (2009) 的證照考試則除筆試之外，另有 7 個模擬的個案演練，以測驗實務操作。因此可以知道，美國輔導教師的執照考試同時重視認知與實作能力。此點值得我們參考。

附錄二 ASCA 輔導教師職能全文翻譯

歷史與目的

美國輔導教師協會 (ASCA) 支持輔導教師幫助學生在學業、個人／社會與生涯發展上的努力，以使學生能在學校獲得成功，並準備好用一個負責的社會成員身分來過滿足的生活。這幾年來，ASCA 的領導者已經認知到學校輔導專業對一個更加統一的視野有需要。「ASCA 全國模式：一個給學校輔導計畫的架構」這份文件是一個里程碑，它提供了一個機制，使輔導教師 (school counselor) 及學校輔導團體可以設計、整合、實施、管理與強化他們對學生成功的計畫。ASCA 全國模式對輔導計畫的組成要素、輔導教師在計畫實施中的角色及潛在的領導哲學、倡導性、合作與系統性的改變提供了一個架構。

「輔導教師專業職能」延續這些努力，藉著強調知識、特質與技巧來確保輔導老師具備符合來自我們專業中的要求與學齡前至高三學生 (Pre-K-12) 的需要，以促成一個統一的視野。為了更佳確保我們未來輔導教師的工作力量將能持續對學生的生活做出正向的改變，這些職能是必要的。

職能的發展

〈輔導教師專業職能〉文件的發展是一個高度合作努力下的成果，由許多學校輔導與諮商專業的成員共同完成。

一群來自全國，包括實務界的輔導老師、學區 (district) 學校輔導界的督導與諮商人員的教育者 (counselor educator) 在 2007 年 1 月碰面並討論，以確保學校輔導教師計畫方案能適當地訓練未來的輔導教師，並使他們能夠設計並實施全面性的學校輔導計畫 (comprehensive school counseling programs)。這團體同意第一份任務應該是使一連串必要的職能得到足夠的發展，以成為一個有效能的輔導老師。

這個團體創寫了一份有關職能的一般性重點，並且要求 ASCA 成立一個工作小組，去發展並起草可支持 ASCA 全國模式的輔導教師專業職能。這項任務

使用了來自各州、各大學及其他組織的職能做為樣本來發展第一份草稿，並送至全團體內來尋求回饋。在整合了各種建議及改寫的版本後，草稿的改編版公開給大眾去進行瀏覽與評論。這份改編版在整合了大眾的建議之後變成了最終版。〈輔導教師專業職能〉這份文件在下列地方展現了它的獨特性。首先，這一連串的職能是經過組織的，其與 ASCA 全國模式一致。其次，這些職能是全面性的，它們包含了輔導教師在全面性學校輔導計畫的四大要素 — 基礎、管理、實施與績效 — 中受人讚許的責任範圍（例如：諮商、協調與諮詢）所需要的技巧、知識與特質。這些職能被認為將可使新進及資深的輔導教師具備足以建立、維繫及強化一個全面的、發展的、以成果為基礎的（results-based）學校輔導計畫的能力，而這方案則包括學業成就、個人與社會發展及生涯規劃三個面向。

應用

ASCA 認為這些職能可應用在許多領域裡。舉例來說，輔導教師的教育計畫可用這些職能做為一種基準，以確保學生在畢業前能學到發展全面性學校輔導計畫所需的知識、技巧與特質。專業的輔導教師可使用輔導教師專業職能做為一種檢核表，來對本身的職能進行自我評鑑，並根據結果設計一份適當的專業發展計畫。學校的行政機關能在這些職能中發現一些用處，諸如做為尋找和聘僱高品質的輔導教師以及發展有意義的輔導教師表現評鑑的指引。同時，輔導教師專業職能包括了必要的科技能力，這些能力在 21 世紀需要有效能地執行。

1、學校輔導計畫：輔導教師應該擁有能適當地計畫、組織、實施與評鑑一個全面的、發展性的及以成果為根據的學校輔導計畫的知識、能力與態度（attitudes），且此計畫需與 ASCA 全國模式一致。

1-A：知識

ASCA 的立場陳述，專業輔導教師與學校輔導準備方案。說明學校輔導教師應能描繪與表現對下列知識的理解：

1-A-1：美國教育系統的組織性架構與管理，包括文化、政治與社會對當前

教育實踐之影響的知識。

1-A-2：與 ASCA 全國模式一致的、有效能的學校輔導計畫的組織性架構與特點的知識。

1-A-3：瞭解那些阻礙「學生學習」、「倡導性的使用」及「以資料為基礎所帶動的學校輔導實務（data-driven school counseling practices）」等的知識，以有效能的行動縮減學習成就／學習機會的落差。

1-A-4：領導的原則及理論的知識。

1-A-5：以個別諮商、團體諮商與班級輔導方案的方式來確保每個學生有平等的機會來得到促進學術成就、個人、社會、情緒與生涯發展之資源的知識。

1-A-6：與父母、監護人、老師、行政人員、社會領導者等人合作去創造學習的環境，並促進每個學生的教育機會均等及成功的知識。

1-A-7：從學前至高中階段的法律、倫理及專業議題的知識。

1-A-8：發展理論、學習理論、社會正義理論、多元文化、諮商理論與生涯諮商理論的知識。

1-A-9：瞭解心理衛生服務的整體面向，包含強化學生成功（student success）的預防及介入策略的知識。

1-B：能力與技巧

一個有效能的輔導教師能夠以可測量的客觀方式來表現下列的能力與技巧：

1-B-1：能計畫、組織、實施與評鑑學校輔導計畫（需與 ASCA 全國模式一致）。

1-B-1a：能創造一個具願景的聲明，以檢驗專業、個人的職能及輔導教師應擁有的特點。

1-B-1b：能描述全面性輔導計畫的重要原則。

1-B-1c：能描述學校輔導裡有關倡導性、領導、合作與系統改變的主題。

1-B-1d：能描述、界定與指認出一個有效的學校輔導計畫的特點。

1-B-1e：能對學生、家長、老師、行政人員、學校董事會、教育部門、輔導

教師、諮商人員的教育者、社區人士及企業界領導人描述學校輔導計畫的益處。

1-B-1f：能描述學校輔導的發展史，去為當前的專業及全面性學校輔導計畫創造有利的情境。

1-B-1g：能有效率地使用科技去計畫、組織、實施與評鑑全面性學校輔導計畫。

1-B-1h：能在計畫、組織、實施與評鑑全面性學校輔導計畫時展現多元文化、倫理與專業的能力。

1-B-2：在學校與社區裡擔任領導者，以推動與支持學生成功

1-B-2a：能瞭解並界定全面性學校輔導計畫中的領導性及其角色。

1-B-2b：能在全面性學校輔導計畫中辨認並提供領導的模式。

1-B-2c：能辨認與展示一個有效能領導者所需的專業與個人的特質及技巧。

1-B-2d：能辨認並提供 ASCA 全國模式所需的領導性，例如諮詢團體、管理系統與績效責任。

1-B-2e：當被指派到與輔導工作無關的任務時，能創造一個計畫去挑戰它。

1-B-3：倡導學生的成功。

1-B-3a：能瞭解與界定全面性學校輔導計畫裡的倡導性及其角色。

1-B-3b：能與學校及社區人士一同辨認並展示倡導性的益處。

1-B-3d：能回顧倡導性的模式並發展個人的倡導計畫。

1-B-3e：能瞭解政策的發展過程及其在學區 (district)、州政府、與國家層級的演進程序。

1-B-4：與家長、老師、行政人員、社區領導者及其他有關人士合作，以促進並支持學生的成功。

1-B-4a：能瞭解與界定全面性學校輔導計畫裡的合作性 (collaboration) 及其角色。

1-B-4b：能在學校輔導計畫裡辨認並提供合作的模式，並瞭解諮詢、合作與諮商的異同。

1-B-4c：能為其他不同的學生服務提供者，例如學校社工、學校心理學家、校護等人創寫文件或聲明，並找出能影響學生成功的最佳合作模式。

1-B-4d：能瞭解並知道如何提供一個共識建立（consensus-building）的過程，去強化團體內的協定。

1-B-4e：能瞭解如何促進團體會議以有效地達成團體目標。

1-B-5：成為一個系統改變因子，去創造一個能同時促進並支持學生成功的環境。

1-B-5a：能瞭解與界定全面性學校輔導計畫裡的系統改變及其角色。

1-B-5b：在改變的過程裡，若出現個人（情緒的或認知的）及機構的抗拒時，能發展一份排除阻礙的計畫。

1-B-5c：能瞭解學校、學區及州的教育政策、程序與實施所可能對學生成功帶來的支持性或阻礙性影響。

1-C：態度

學校輔導教師相信：

1-C-1：每個學生都能學習，而且每個學生都能成功。

1-C-2：每個學生應該有權利及機會去取得更高品質的教育。

1-C-3：每個學生應該自高等學校畢業而且畢業時已準備好能進入職場、進入大學或其他的繼續教育。

1-C-4：每個學生都應有權利被納進學校輔導計畫之中。

1-C-5：有效能的學校輔導是一個合作性的歷程，包含輔導教師、學生、家長、行政人員、社區領導者及其他相關人士。

1-C-6：輔導教師能夠且應該是學校及學區上的領導者。

1-C-7：有效能的學校輔導計畫應該能使用過程、知覺和成果資料（results data）來予以評量。

2、基礎：學校輔導教師應該擁有能適當地建立學校輔導計畫之基礎的知識、能力、技巧與態度，且此計畫的基礎需與 ASCA 全國模式一致。

2-A：知識

輔導教師應能描繪與表現對下列知識的理解：

2-A-1：學校輔導計畫的信念與哲學。其需與當前由學校、學區及州政府所推動的學生成功及學校促進運動一致。

2-A-2：教育系統、哲學及理論與當前教育趨勢的知識，包括聯邦及州立法機構。

2-A-3：學習理論的知識。

2-A-4：學校輔導的歷史與目的的知識，包括輔導教師傳統的與改變中的角色。

2-A-5：人類發展理論與影響學生成功的發展議題。

2-A-6：學區、州與國家層級的學生標準與職能的知識，包括 ASCA 學生職能。

2-A-7：學校輔導專業、教育系統以及學區政策的法律與倫理標準及原則。

2-A-8：學業成就、生涯規劃、個人及社會發展三大領域的知識。

2-B：能力與技巧

一個有效能的輔導教師能夠以可測量的客觀方式來表現下列的能力與技巧：

2-B-1：能發展學校輔導計畫的信念與哲學，其需與當前由學校、學區及州政府所推動的學生成功及學校促進運動一致。

2-B-1a：能檢驗個人、學區及國家對學生成功的信念、假設與哲學，特別是那些應該知道且能夠做的部分。

2-B-1b：能表現出所處學校獨特的教育哲學與任務的知識。

2-B-1c：能概念化並寫出關於學生、家庭、教師、學校輔導計畫與教育過程有關的個人哲學，並與 2-B-1b 的知識一致。

2-B-2：能發展出與學校、學區與州政府的目標一致的學校輔導目標。

2-B-2a：能評論學校行政區的學校輔導目標，並辨認或寫出與信念相一致的目標聲明。

2-B-2 b: 能寫出一個獨特的、明確的、清楚的與全面性的學校輔導任務聲明，並描述學校輔導計畫的目的與該計畫對每位學生的益處。

2-B-2 c: 能與全體有關人士溝通學校輔導計畫的哲學與目標。

2-B-3: 能使用學生守則，例如 ASCA 學生職能、學區或州政府守則，去推動全面性學校輔導計畫的實施。

2-B-3a: 能將 ASCA 學生職能與其他適當的守則交互參照。

2-B-3b: 能優先使用與學校目標一致的學生守則。

2-B-4: 能提供學校輔導專業的倫理守則與標準，並堅守輔導教師角色的法律觀點。

2-B-4-a: 能實施與 ASCA 輔導教師倫理守則相一致的學校輔導專業倫理標準。

2-B-4-b: 能瞭解在多元的不同文化及科技社會裡工作時有關法律與倫理的本質。

2-B-4-c: 能瞭解學校行政區政策、當地政府、州政府及聯邦法定的要求，並在操作時與之一致。

2-B-4-d: 能瞭解在學校與少數族群學生工作時所需知道的法律及倫理本質。

2-B-4-e: 能倡導學校董事會的政策、當地政府、州政府及聯邦法令裡對學生有益的部分。

2-B-4-f: 能藉著遵從適合在學校工作的倫理決策制訂模式，來解決倫理的兩難情境。

2-B-4-g: 能效法符合倫理的行為。

2-B-4-h: 能持續參與專業發展並使用資源使自己獲得相關知識，以引領有關倫理及法律上的工作。

2-B-4-i: 能在符合倫理及法定的保密界線下進行實務工作。

2-B-4-j: 能持續尋求諮詢與督導，以引領有關法律與倫理的決策制訂，並認知及解決倫理的兩難情境。

2-B-4-k：能瞭解並提供學生、家長、行政人員及教師有關倫理與法律上的責任。

2-C：態度

學校輔導教師相信：

2-C-1：學校輔導是經過組織的、能適合於每一位學生的計畫，不單是僅提供給「有需求學生」的一連串未經整合的服務。

2-C-2：學校輔導計畫應該是一個整體，包括學生成功、學校及學校行政區的全面性目標。

2-C-3：學校輔導計畫促進並支持每位學生的學業成就、個人與社會發展及生涯規劃。

2-C-4：輔導教師在學校與學區、州法律及專業倫理守則的架構底下實施工作。

3、實施：學校輔導教師應該擁有能適當地實施學校輔導計畫的知識、能力、技巧與態度，且此方案的實施方式應與 ASCA 全國模式一致。

3-A：知識

輔導教師應能描繪與表現對下列知識的理解：

3-A-1：輔導課程的概念。

3-A-2：在學校工作所需的諮商理論與技術，例如問題解決短期諮商、現實治療、認知行為治療。

3-A-3：在不同環境中的的諮商理論與技巧，例如個別計畫、團體諮商與班級輔導。

3-A-4：班級經營的知識。

3-A-5：生涯規劃與大學申請的原則，包含財務上的支持與運動員資格等議題。

3-A-6：與不同種族、英語能力不足、特殊需求、宗教、性別與收入等學生族群工作的原則。

3-A-7：回應性服務的知識，包含諮詢、個別與小團體諮商、危機諮商、轉介與同儕促進。

3-A-8：危機諮商的知識，包括悲傷與哀慟輔導。

3-B：能力與技巧

一個有效能的輔導教師能夠以可測量的客觀方式來表現下列的能力與技巧：

3-B-1：能實施學校輔導課程。

3-B-1a：能將 ASCA 學生職能融入適當的輔導課程。

3-B-1b：能研發並呈現描述所有學生需求的發展性輔導課程，包括縮短學業差距的活動。

3-B-1c：能示範班級經營與指導的技巧。

3-B-1d：能研發材料與指導性的策略，以符合學生需求及學校目標。

3-B-1e：能鼓勵學校職員參與，以確保學校輔導計畫的有效實施。

3-B-1f：能知道、瞭解、並使用多種的科技，應用在班級輔導活動的實施中。

3-B-1g：能在研發及選擇輔導課程時瞭解多元文化與多元主義的潮流。

3-B-1h：能瞭解可提供給有特殊需求學生的資源。

3-B-2：能促進個別學生計畫。

3-B-2a：能瞭解「個別學生計畫」的訂定是全面性輔導計畫的要素之一。

3-B-2b：能發展策略來實施個別學生計畫，例如測驗、建議、目標設定、決策制訂、社交技巧、轉銜服務或升學計畫等等。

3-B-2c：能幫助學生建立目標，並與家長或監護人及校內人士合作共同發展及使用計畫的技巧。

3-B-2d：能瞭解生涯機會、勞動市場趨勢與全球經濟，並使用不同的生涯測驗技術以協助學生瞭解他們的能力與生涯興趣。

3-B-2e：能使學生瞭解大學與其他繼續教育的重要性，並幫助學生設立大學目標的進程。

3-B-2f：能瞭解學業表現與工作世界、家庭生活及社區服務的關係。

3-B-2g：能瞭解幫助學生監控及指導他們自身學習及個人／社會與生涯發展的方法。

3-B-3：能提供回應性服務。

3-B-3a：能在有必要的時候，瞭解如何轉介給其他專業人員。

3-B-3b：能條列與描述用於回應性服務的介入方式，例如諮詢、個別與小團體諮商、危機諮商、轉介與同儕促進（peer facilitation）。

3-B-3c：能藉由回應性服務，與學生、教職員工及家庭一同順應現有資源並利用其有效地指出問題。

3-B-3d：能瞭解適當的個別與小團體諮商理論及技術，例如理性情緒行為治療、現實治療、認知行為治療、阿德勒學派、問題焦點短期諮商、個人中心諮商與家族系統療法。

3-B-3e：能對面臨轉銜、分離、高壓力與重要改變中的學生，表現出諮商的能力。

3-B-3f：能瞭解危機、適當的回應與各種介入策略的定義，以滿足個別、團體或學校社群在危機發生前、發生時及發生後的不同需求。

3-B-3g：能在學校和社區面臨危機的時候擔任或幫助團體的領導者。

3-B-3h：能在家庭面臨危機情境時，能編納學校與社區裡適當的專業人員。

3-B-3i：能發展社區機構與服務提供者的資料庫，以滿足學生轉介的需求。

3-B-3j：能提供適當的諮商取向以促進改變，也提供適當的諮詢取向給求詢者。

3-B-3k：能瞭解並能夠建立有效能與高品質的同儕幫助者方案（peer helper programs）。

3-B-3l：能瞭解學業、生涯與個人／社會諮商在學校的本質，及其在學校輔導與其他輔導諮商領域（例如心理健康、婚姻與家庭或物質濫用領域）間的異同。

3-B-3m：能瞭解輔導教師的角色與學校危機計畫中的學校輔導計畫。

3-B-4：能在全面性學校輔導計畫中實施有系統的支持活動。

3-B-4a：能創寫一份系統性支持計畫的文件，描述關於輔導教師在專業發展、諮詢、合作與方案管理中的責任。

3-B-4b：能在建立、維繫、強化學校輔導計畫的活動時予以協調，使其可和其他教育方案統整。

3-B-4c：能分享學校輔導諮商的專業，以提供其他校內人士在職訓練。

3-B-4d：能瞭解並知道如何對實習輔導教師提供督導，且其標準需與 ASCA 全國模式的標準一致。

3-C：態度

學校輔導教師相信：

3-C-1：學校輔導應是提供給全體學生的整體性照顧圈的一環。

3-C-2：輔導教師協調並促進諮商與其他服務，以確保全體學生能接收到他們所需的照顧，即使輔導教師自己可能無法親自提供這些照顧。

3-C-3：輔導教師應該從事且致力於發展性諮商與短期回應性諮商的服務。

3-C-4：輔導教師應該轉介學生給學區或社區機構，以符合更多更廣泛的需求，例如長期治療或疾病的診斷。

4、管理：學校輔導教師應該擁有能適當地管理學校諮商計畫的知識、能力、技巧與態度，且此計畫的管理方式應與 ASCA 全國模式一致。

4-A：知識

輔導教師應能描繪與表現對下列知識的理解：

4-A-1：領導原則的知識，包括權力與權威的來源、以及正式與非正式的領導。

4-A-2：用以促進倡導性、合作性與系統改變的組織理論。

4-A-3：呈現方案技巧的知識，例如給在職教師或給學校董事會的成果報告。

4-A-4：時間管理的知識，包括長期與短期的管理，並能使用如行程表或日曆這樣的工具。

4-A-5：以資料為基礎來帶動（data-driven）決策制訂的知識。

4-A-6：當前科技的知識，例如網際網路資源與資訊系統的管理。

4-B 能力與技巧

一個有效能的輔導教師能夠以可測量的客觀方式來表現下列的能力與技巧：

4-B-1：與行政人員協調，以界定全面性學校輔導計畫的管理系統。

4-B-1a：能與輔導諮商界的同僚一同討論並研發輔導教師管理方案的元素。

4-B-1b：能向校長呈現學校輔導管理系統，並以一份年度的學校輔導管理協定做結。

4-B-1c：能在學年的活動計畫開始實施時，討論預期的方案成果。

4-B-1d：能參與專業組織。

4-B-1e：能研發年度的專業發展計畫，展示輔導教師如何從相關的知識、技巧與特質中得到進步。

4-B-1f：能溝通有效的目標與基準，以符合並超越行政人員與輔導教師協議（administrator-counselor agreement）及學區評鑑的期待。

4-B-1g：能使用個人反思、諮詢與督導，以促進專業成長與發展。

4-B-2：能建立並說服諮議團（advisory counsel）採用全面性學校輔導計畫。

4-B-2a：能使用領導技巧來擴展視野並促進全面性學校輔導計畫的正向改變。

4-B-2b：能決定能夠代表諮議團的適當教育人員。

4-B-2c：能設計會議議程。

4-B-2d：能與諮議團一同瀏覽學校資料、學校輔導方案帳目與學校輔導方案的目標。

4-B-2e：能記錄會議的備忘錄，並在適當的時候發佈。

4-B-2f：能分析並適當地整合諮議團對學校輔導方案目標的回饋。

4-B-3：能蒐集、分析並闡釋相關的資料，包括歷程、知覺與成果資料，以監控並改善學生的行為與成就。

4-B-3a：能分析、綜合並分配資料以檢驗學生的成果，並在有需要的時候辦

認及實施介入方案。

4-B-3b：能使用資料去辨認政策、實施及歷程，以領見（leading to）成功、系統的阻礙及劣勢區域。

4-B-3c：能使用學生資料去展示系統改變的需求，例如課程登記的方式、教育均等與成功、成就、機會與資訊落差等領域。

4-B-3d：能瞭解並使用資料去建立目標，並開啟活動以縮短成就、機會與資訊的落差。

4-B-3e：能知道如何使用及分析資料，以評鑑學校輔導計畫、研究活動成果及辨認不同學生在群體間及群體內的落差。

4-B-3f：能使用學校資料區辨認並協助那些不能表現出年級水準，以及在學校缺乏機會與資源來達到成功的個別學生。

4-B-3g：能知道並瞭解測驗技術於理論與歷史中的基礎。

4-B-4：能組織並管理時間，以實施有效的學校輔導方案

4-B-4a：能在實施系統及學校資料中，辨認出輔導教師適當的時間分配。

4-B-4b：能創造輔導教師的時間分配原則，以專注於全面性輔導計畫的目標。

4-B-4c：能辨認及評估合理的責任分配、不適當的與非關諮商的活動。

4-B-4d：能創寫輔導教師在學校輔導方案中每個元素中的全部時間使用原則。

4-B-5：能發展行事曆，以確保學校輔導方案有效地被實施。

4-B-5a：能創寫年度的、每月的及每週的行事曆，去計畫活動以反映學校目標。

4-B-5b：能展現時間管理技巧，包括行事曆的編排、公布及排定時間與工作任務的優先順序。

4-B-6：能設計並實施與學校及學校輔導方案目標一致的活動計畫。

4-B-6a：能使用適當的學業及行為資料，以發展輔導課程及縮短此差距的活動計畫，並挑選適當的學生參加小團體或實施介入策略。

4-B-6b：能辨認 ASCA 在計畫中所闡釋的領域、標準及職能。

4-B-6c：能決定此計畫對學業與行為的預期影響力。

4-B-6d：能辨認適當的活動以完成目標。

4-B-6e：能辨認所需的適當資源。

4-B-6f：能辨認資料蒐集的策略，以蒐集歷程的、知覺的與成果的資料。

4-B-6g：能將活動計畫的成果與教職員工、家長及社區人士分享。

4-C：態度

學校輔導教師相信：

4-C-1：一個學校輔導計畫與輔導處室應該被管理，就如學校裡其他的計畫和處室一樣。

4-C-2：計畫、組織、實施與評鑑學校輔導計畫是輔導教師的重要責任之一。

4-C-3：學校輔導計畫的管理必須與行政人員一同合作管理。

5、績效：學校輔導教師應該擁有能適當地監控並評鑑學校輔導計畫之過程與結果的知識、能力、技巧與態度，且此監控與評鑑的方式必須與 ASCA 全國模式一致。

5-A：知識

學校輔導教師應能描繪與表現對下列知識的理解：

5-A-1：對以成果為基礎（results-based）的學校輔導與績效議題之基本概念的知識。

5-A-2：對閱讀及進行研究所需的基本研究及統計概念的知識。

5-A-3：使用資料去檢核輔導計畫的有效性並決定其需要性的知識。

5-A-4：輔導計畫的帳目與成果報告的知識。

5-B：能力與技巧

一個有效能的輔導教師能夠以可測量的客觀方式來表現下列的能力與技巧：

5-B-1：從成果報告裡使用資料，以評估計畫的有效性及決定計畫的需要性。

5-B-1a：能使用計畫評鑑裡正式與非正式的方法，來設計並修正全面性學校

輔導計畫。

5-B-1b：在設計有效能的學校輔導計畫與介入策略裡，能使用學生資料來支持決策制訂。

5-B-1c：能檢驗學校輔導課程及縮短差距之活動的成果是否達成。

5-B-1d：能與學校輔導團隊的成員及行政人員一起工作，以決定學校輔導計畫如何被評鑑及成果如何被分享。

5-B-1e：能蒐集歷程的、知覺的及成果的资料。

5-B-1f：能使用科技來處理研究及計畫評鑑。

5-B-1g：能向專業的學校輔導社群報告計畫成果。

5-B-1h：能使用資料來展示學校輔導計畫對增加學生成就的價值。

5-B-1i：能使用資料來檢驗計畫是否達成。

5-B-2：能瞭解並倡導適當的輔導教師表現歷程測驗，其需以輔導教師職能、輔導課程的完成及經同意的活動計畫（agreed-upon action plans）為基礎。

5-B-2a：能實施與輔導教師技能與表現相關的自我評量表。

5-B-2b：能辨認輔導教師的活動如何適用於表現測驗工具的類別。

5-B-2c：能鼓勵行政人員使用表現測驗工具來反映適合輔導教師的工作責任。

5-B-3：編寫方案帳目

5-B-3a：能完成當前學校輔導計畫實施的帳目，來和 ASCA 全國模式做比較。

5-B-3b：能分享方案帳目的成果給行政人員、諮議團及其他適宜的人員。

5-B-3c：能辨認出學校輔導計畫裡可以改進的地方。

5-C：態度

學校輔導教師相信：

5-C-1：學校輔導計畫應該達到可被證實的（demonstrable）成果。

5-C-2：輔導教師應該對學校輔導計畫的成果負責。

5-C-3：輔導教師應該使用質性與量化的資料來評鑑他們的學校輔導計畫並

展示計畫的成果。

5-C-4：學校輔導計畫的成果應該放在學校及學區的整體工作成果裡一併分析及呈現。

附錄三 預試問卷

輔導教師專業職能問卷

指導教授：許維素 博士

編制者：鐘穎

親愛的老師：

您好！很高興有您在學校輔導工作的付出與努力。這份問卷旨在瞭解您對輔導教師專業職能的想法，問卷內容共包含基本資料、專業知識、專業技能與專業態度等四部分。

非常感謝您能在百忙之中協助填寫這份問卷，本問卷採匿名方式填答，所有資料僅供學術研究之用，懇請撥冗作答，並於填答完畢放入回郵信封後，於民國100年1月14日（五）前寄返。

再次感謝您的協助，您的意見將使本研究更具價值與意義。

敬祝

教安！

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系

研究生：鐘穎 敬上

中華民國九十九年十二月

第一部份：基本資料，請在適當的□內打勾。

（一）個人背景變項

1. 性別： 1.男 2.女
2. 年齡：實歲 _____歲
3. 最高學歷： 1. 學士 2. 碩士 3. 博士
4. 最高學歷畢業系所： 1. 輔導系所 2. 輔導相關系所 3. 非輔導相關系所

註：相關系所包括輔導所教心組；教育系／所；心理（應用心理）系／所；社會工作（社會教育）系／所；特殊教育系／所

5. 輔導專業進修(若無，則不須勾選)： 1. 輔導輔系 2. 輔導 40 學分
 3. 輔導 20 學分 4. 機構志工培訓
6. 職稱： 1. 輔導主任 2. 輔導組長 3. 資料組長
 4. 特教組長 5. 專任輔導教師 6. 特教教師

7. 輔導工作年資：_____年

（二）學校背景變項

1. 學校所在縣市：_____
2. 學校類別： 1.國中（含完全中學國中部） 2.高中（含完全中學高中部）

3. 學校性質： 1. 公立學校 2. 私立學校
4. 學校規模： 1. 29 班以下 2. 30-59 班 3. 60 班以上

第二部份：輔導教師專業知識量表。本量表主要是用以理解您個人對輔導教師所應具有之專業知識的看法，以及您個人在不同領域之專業知識的符合程度，共 30 題。

(一) 重要程度：輔導教師應能清楚地表現出對題幹中所描述之知識的理解，對一位輔導教師的重要程度。所圈選的數字愈大，代表您認為該知識對輔導教師愈重要；反之則愈不重要。

(二) 個人符合程度：題幹中所描述之專業知識，與您自身情況的符合程度。所圈選的數字愈大，代表您認為該題幹之敘述與您個人愈符合；反之則愈不符合。

輔導教師應能清楚地表現出對下列知識的理解：	【重要程度】						【個人符合程度】					
	非常不重要	不重要	有點不重要	有點重要	重要	非常重要	非常不符合	不符合	有點不符合	有點符合	符合	非常符合
1 瞭解中學階段有關教育及青少年的法律、倫理及專業議題的知識。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2 瞭解心理衛生工作的面向，例如各種預防及介入策略的知識。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
3 瞭解教育專業領域的相關知識，例如教育組織、教育哲學、理論與當前教育趨勢。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4 瞭解關於學校輔導的歷史及目的，例如設立輔導教師的原因及目的與其當前的角色。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
5 瞭解輔導課程或方案的概念。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
6 瞭解適合中學生的諮商理論與技巧，例如問題解決短期諮商、現實治療、與認知行為治療等。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
7 瞭解領導的原則，例如權力與權威的來源、以及正式與非正式的領導。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
8 瞭解用以促進倡導、合作與系統改變的組織理論。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
9 瞭解與輔導績效之基本概念有關的知識。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
10 瞭解基本的研究方法與統計知識。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
11 瞭解專業助人工作所需的相關知識，例如發展理論、學習理論、諮商理論、測驗理論等。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

12	瞭解阻礙學生學習及成就表現的知識，例如學習機會的不均等、性別的歧視等。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
13	瞭解與學生輔導之主要領域（學習輔導、生涯輔導、生活輔導）有關的知識。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
14	瞭解教育部規定的有關學生基本能力指標的知識。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
15	瞭解班級經營的知識。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
16	瞭解與不同族群的學生互動的方式及原則，例如新住民學生、特教學生等。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
17	瞭解呈現輔導計畫之技巧的知識，例如對一般教師或在校務會議裡提出的成果報告。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
18	瞭解當前科技的知識，例如網際網路、視訊會議與資訊系統的管理。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
19	瞭解如何使用資料以評鑑輔導計畫的 <u>有效性</u> 。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
20	瞭解如何使用資料以決定輔導計畫的 <u>需要性</u> 。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
21	瞭解如何與相關人士（如父母、老師、行政人員等）合作，以創造平等與有效學習環境的知識。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
22	瞭解使用各種介入方式（如個別諮商、輔導課程等），來確保每個學生都有機會得到有利其身心發展之資源的知識。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
23	瞭解與輔導有關的法律規範及倫理守則。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
24	瞭解影響學生學習的理論知識，例如發展理論、學習理論。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
25	瞭解危機處理的知識。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
26	瞭解諮詢理論及模式的知識。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
27	瞭解時間管理的知識，例如甘特圖及日程表的使用。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
28	瞭解利用資料來協助制訂決策的知識，例如根據上學期的個案求助類型，制定下學期的輔導重點。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
29	瞭解與輔導計畫有關之 <u>經費預算與執行</u> 的知識。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
30	瞭解與輔導計畫有關之 <u>成果報告</u> 的知識。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

第三部份：輔導教師專業技能量表。本量表主要是用以理解您個人對輔導教師所應具有之專業技能的看法，以及您個人在不同領域之專業技能的符合程度，共 30 題。

- (一) 重要程度：輔導教師應能清楚地表現出對題幹中所描述之技能的理解，對一位輔導教師的重要程度。所圈選的數字愈大，代表您認為該技能對輔導教師愈重要；反之則愈不重要。
- (二) 個人符合程度：題幹中所描述之專業技能，與您自身情況的符合程度。所圈選的數字愈大，代表您認為該題幹之敘述與您個人愈符合；反之則愈不符合。

輔導教師應該能以適當的方式表現下列技能：	【重要程度】						【個人符合程度】					
	非 常 不 重 要	不 重 要	有 點 不 重 要	有 點 重 要	重 要	非 常 重 要	非 常 不 符 合	不 符 合	有 點 不 符 合	有 點 符 合	符 合	非 常 符 合
1 能以有效能的行動來減少學生在學習表現與學習機會的落差。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2 能計畫、組織、實施與評鑑學校輔導計畫。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
3 能寫出符合學校需求的學校輔導目標。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4 能寫出符合法令要求的學校輔導目標。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
5 能實施學校輔導課程。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
6 能提供學生諮商服務，例如個別諮商、小團體諮商。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
7 能與行政人員協調，以界定學校輔導計畫的管理方式。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
8 能蒐集、分析並闡釋相關的資料，以掌握並改善學生的行為與學業表現。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
9 能運用成果報告的資料以評估輔導計畫的 <u>有效性</u> 。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
10 能運用成果報告的資料以評估輔導計畫的 <u>需要性</u> 。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
11 能在推動學生有效學習環境的相關活動上，擔任 <u>學校</u> 的帶領者。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
12 能在推動學生有效學習環境的相關活動上，擔任 <u>社區</u> 的帶領者。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
13 能發展出符合教育改革運動及相關法令的輔導信念與哲學。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

14	能依據教育部對學生基本能力的要求，去推動學校輔導計畫的實施。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
15	能推動學生的個別計畫，如生涯發展、轉銜服務、社交技巧等。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
16	能對求詢者提供適當的諮詢。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
17	能組織並管理時間，以實施有效的學校輔導計畫。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
18	能設計並實施與輔導計畫目標一致的輔導活動。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
19	能與學校輔導團隊的成員合作，以決定輔導計畫該如何評鑑。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
20	能編列輔導計畫的經費預算及概算表。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
21	能與家長、老師、行政人員、社區及其他有關人士合作，以促進並支持有效的學習環境。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
22	能成為一個系統的改變因子，創造一個可以促進並支持有效學習的理想環境。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
23	能實踐符合 <u>學校輔導倫理</u> 的行為，例如尊重個別學生的福祉、保密、持續進修等。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
24	能實踐符合 <u>法令相關規範</u> 的行為，例如轉介、強制通報等。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
25	能在學校發生危機事件時，擔任起危機處理的領導者。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
26	能對校內其他人士辦理有關學校輔導工作的在職訓練。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
27	能製作輔導工作行事曆，來確保輔導計畫的有效實施。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
28	能說服督學或評鑑委員採用整合性的學校輔導計畫（即一份涵蓋基礎、建立、實施、管理與評鑑的輔導計畫）。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
29	能鼓勵教育主管機關使用合適的測驗工具以進行輔導教師的評鑑。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
30	能實施合適的自我評量表。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

第四部份：輔導教師專業態度量表。本量表主要是用以理解您個人對輔導教師所應具有之專業態度的看法，以及您個人在不同領域之專業態度的符合程度，共 30 題。

(一) 重要程度：輔導教師應能清楚地表現出對題幹中所描述之知識的理解，對一位輔導教師的重要程度。所圈選的數字愈大，代表您認為該知識對輔導

教師愈重要；反之則愈不重要。

(二) 個人符合程度：題幹中所描述之專業知識，與您自身情況的符合程度。所圈選的數字愈大，代表您認為該題幹之敘述與您個人愈符合；反之則愈不符合。

	【重要程度】						【個人符合程度】					
	非常不重要	不重要	有點不重要	有點重要	重要	非常重要	非常不符合	不符合	有點不符合	有點符合	符合	非常符合
輔導教師應該有這樣的信念：												
1 每個學生都應有學習的權利並得到成就，不因不同的背景而有差異。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2 每個學生都應有權利被納進學校輔導計畫裡。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
3 輔導計畫應促進並支持每位學生的 <u>學習表現</u> 。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4 輔導計畫應促進並支持每位學生的 <u>生涯規劃</u> 。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
5 學校輔導工作應是學生照護的一環。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
6 輔導教師應該對各項輔導工作進行協調並促進這些工作的實施。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
7 輔導計畫應該妥善地進行管理。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
8 輔導計畫的管理應該與行政人員一同合作。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
9 輔導計畫的成果應該拿來驗證。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
10 輔導教師應該對輔導計畫的成果負責。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
11 每個學生都應有權利及機會去得到更高品質的教育。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
12 有效能的學校輔導應是一個合作性的歷程，合作的對象包含校內外的相關人士和機構。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
13 輔導計畫應該是整合性的，它的目標同時包含了學生的、學校的、及教育主管機關的需求。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
14 學校輔導工作應該是經過組織的、適合於每一位學生的計畫。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
15 輔導教師應該確保全體學生都能透過輔導工作得到他們所需要的照顧。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

16	在學生有需要時，輔導教師應該將他們轉介給其他的心理衛生機構。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
17	<u>提出並建立</u> 輔導計畫應是輔導教師的重要責任。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
18	<u>組織並整合</u> 輔導計畫應是輔導教師的重要責任。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
19	輔導教師應該使用 <u>質性</u> 的資料來評鑑輔導計畫，如對特教學生的個別需求所進行的深入訪談。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
20	輔導教師應該使用 <u>量化</u> 的資料來評鑑輔導計畫，如受輔人次的統計。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
21	在推動與支持學生有效學習環境的活動中，輔導教師能夠且應該是學校及社區的帶領者。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
22	有效能的學校輔導計畫應能使用過程、知覺和成果資料來予以評量。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
23	輔導計畫應促進並支持每位學生的 <u>生活適應</u> 。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
24	輔導教師工作時應符合法令的規範及專業倫理守則。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
25	輔導教師應該從事且致力於 <u>短期性</u> 輔導諮商的服務，如問題解決諮商。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
26	輔導教師應該從事且致力於 <u>發展性</u> 輔導諮商的服務，如生活輔導、學習輔導、生涯輔導。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
27	<u>實施</u> 輔導計畫應是輔導教師的重要責任。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
28	<u>評鑑</u> 輔導計畫應是輔導教師的重要責任。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
29	輔導計畫的成果應該放在 <u>學校</u> 的整體工作成果中被一併呈現。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
30	輔導計畫的成果應該放在 <u>地方政府</u> 的整體工作成果中被一併呈現。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

問卷到此結束，請您再次檢查是否有遺漏之處，謝謝您的協助！

附錄四 正式問卷

輔導教師專業職能問卷

指導教授：許維素 博士

編制者：鐘穎

親愛的老師：

您好！很高興有您在學校輔導工作的付出與努力。這份問卷旨在瞭解您對輔導教師專業職能的想法，問卷內容包含基本資料、專業知識、專業技能與專業態度等四部分。

非常感謝您能在百忙之中協助填寫這份問卷，本問卷採匿名方式填答，所有資料僅供學術研究之用，懇請撥冗作答，並於填答完畢放入回郵信封後，於民國100年5月6日（五）前寄返。

再次感謝您的協助，您的意見將使本研究更具價值與意義。

敬祝

教安！

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系

研究生：鐘穎 敬上

中華民國100年4月

第一部份：基本資料，請在適當的□內打勾。

（一）個人背景變項

1. 性別： 1.男 2.女

2. 年齡：實歲 _____歲

3. 最高學歷： 1. 學士 2. 碩士 3. 博士

4. 最高學歷畢業系所： 1. 輔導系所 2. 輔導相關系所 3. 非輔導相關系所

註：相關系所包括輔導所教心組；教育系／所；心理（應用心理）系／所；社會工作（社會教育）系／所；特殊教育系／所

5. 輔導專業進修(若無，則不須勾選)： 1. 輔導輔系 2. 輔導40學分班
 3. 輔導20學分班

6. 職稱： 1. 輔導主任 2. 輔導組長 3. 資料組長

4. 專任輔導教師 5. 兼任輔導教師 6. 其他 _____

7. 輔導工作年資：_____年

（二）學校背景變項

1. 學校所在縣市：_____

2. 學校類別： 1. 國中（含完全中學國中部） 2. 高中（含完全中學高中部）

3. 學校性質： 1. 公立學校 2. 私立學校
4. 學校規模： 1. 29 班以下 2. 30-59 班 3. 60 班以上

第二部份：輔導教師專業知識量表。本量表主要是用以理解您個人對輔導教師所應具有之專業知識的看法，以及您個人在不同領域之專業知識的符合程度，共 23 題。

(一) 重要程度：輔導教師應能清楚地表現出對題幹中所描述之知識的理解，對一位輔導教師的重要程度。所圈選的數字愈大，代表您認為該知識對輔導教師愈重要；反之則愈不重要。

(二) 個人符合程度：題幹中所描述之專業知識，與您自身情況的符合程度。所圈選的數字愈大，代表您認為該題幹之敘述與您個人愈符合；反之則愈不符合。

輔導教師應能清楚地表現出對下列知識的理解：	【重要程度】						【個人符合程度】					
	非常不重要	不重要	有點不重要	有點重要	重要	非常重要	非常不符合	不符合	有點不符合	有點符合	符合	非常符合
1 瞭解心理衛生工作的面向，例如各種預防及介入策略的知識。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2 瞭解專業助人工作所需的相關知識，例如發展理論、學習理論、諮商理論、測驗理論等。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
3 瞭解阻礙學生學習及成就表現的知識，例如學習機會的不均等、性別的歧視等。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4 瞭解如何與相關人士（如父母、老師、行政人員等）合作，以創造平等與有效學習環境的知識。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
5 瞭解使用各種介入方式（如個別諮商、輔導課程等），來確保每個學生都有機會得到有利其身心發展之資源的知識。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
6 瞭解教育專業領域的相關知識，例如教育組織、教育哲學、理論與當前教育趨勢。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
7 瞭解關於學校輔導的歷史及目的，例如設立輔導教師的原因及目的與其當前的角色。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
8 瞭解與學生輔導之主要領域（學習輔導、生涯輔導、生活輔導）有關的知識。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
9 瞭解與輔導有關的法律規範及倫理守則。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

10	瞭解影響學生學習的理論知識，例如發展理論、學習理論。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
11	瞭解適合中學生的諮商理論與技巧，例如問題解決短期諮商、現實治療、與認知行為治療等。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
12	瞭解輔導課程或方案的概念。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
13	瞭解與不同族群的學生互動的方式及原則，例如新住民學生、特教學生等。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
14	瞭解危機處理的知識。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
15	瞭解諮詢理論及模式的知識。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
16	瞭解呈現輔導計畫之技巧的知識，例如對一般教師或在校務會議裡提出的成果報告。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
17	瞭解當前科技的知識，例如網際網路、視訊會議與資訊系統的管理。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
18	瞭解時間管理的知識，例如甘特圖及日程表的使用。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
19	瞭解利用資料來協助制訂決策的知識，例如根據上學期的個案求助類型，制定下學期的輔導重點。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
20	瞭解與輔導績效之基本概念有關的知識。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
21	瞭解基本的研究方法與統計知識。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
22	瞭解如何使用資料以決定輔導計畫的 <u>需要性</u> 。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
23	瞭解與輔導計畫有關之 <u>成果報告</u> 的知識。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

第三部份：輔導教師專業技能量表。本量表主要是用以理解您個人對輔導教師所應具有之專業技能的看法，以及您個人在不同領域之專業技能的符合程度，共 22 題。

- (一) 重要程度：輔導教師應能清楚地表現出對題幹中所描述之知識的理解，對一位輔導教師的重要程度。所圈選的數字愈大，代表您認為該知識對輔導教師愈重要；反之則愈不重要。
- (二) 個人符合程度：題幹中所描述之專業知識，與您自身情況的符合程度。所圈選的數字愈大，代表您認為該題幹之敘述與您個人愈符合；反之則愈不符合。

輔導教師應該能以適當的方式表現下列技能：	【重要程度】						【個人符合程度】					
	非常 不重 要	不 重 要	有 點 不 重 要	有 點 重 要	重 要	非 常 重 要	非 常 不 符 合	不 符 合	有 點 不 符 合	有 點 符 合	符 合	非 常 符 合
1 能以有效能的行動來減少學生在學習表現與學習機會的落差。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2 能在推動學生有效學習環境的相關活動上，擔任學校的帶領者。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
3 能與家長、老師、行政人員、社區及其他有關人士合作，以促進並支持有效的學習環境。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4 能成為一個系統的改變因子，創造一個可以促進並支持有效學習的理想環境。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
5 能寫出符合學校需求的學校輔導目標。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
6 能發展出符合教育改革運動及相關法令的輔導信念與哲學。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
7 能依據教育部對學生基本能力的要求，去推動學校輔導計畫的實施。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
8 能實踐符合法令相關規範的行為，例如轉介、強制通報等。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
9 能實施學校輔導課程。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
10 能提供學生諮商服務，例如個別諮商、小團體諮商。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
11 能對求詢者提供適當的諮詢。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
12 能在學校發生危機事件時，擔任起危機處理的領導者。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
13 能對校內其他人士辦理有關學校輔導工作的在職訓練。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
14 能與行政人員協調，以界定學校輔導計畫的管理方式。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
15 能蒐集、分析並闡釋相關的資料，以掌握並改善學生的行為與學業表現。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
16 能組織並管理時間，以實施有效的學校輔導計畫。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
17 能說服督學或評鑑委員採用整合性的學校輔導計畫（即一份涵蓋基礎、建立、實施、管理與評鑑的輔導計畫）。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

18	能製作輔導工作行事曆，來確保輔導計畫的有效實施。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
19	能運用成果報告的資料以評估輔導計畫的 <u>需要性</u> 。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
20	能與學校輔導團隊的成員合作，以決定輔導計畫該如何評鑑。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
21	能編列輔導計畫的經費預算及概算表。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
22	能實施合適的自我評量表。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

第四部份：輔導教師專業態度量表。本量表主要是用以理解您個人對輔導教師所應具有之專業態度的看法，以及您個人在不同領域之專業態度的符合程度，共 23 題。

(一) 重要程度：輔導教師應能清楚地表現出對題幹中所描述之知識的理解，對一位輔導教師的重要程度。所圈選的數字愈大，代表您認為該知識對輔導教師愈重要；反之則愈不重要。

(二) 個人符合程度：題幹中所描述之專業知識，與您自身情況的符合程度。所圈選的數字愈大，代表您認為該題幹之敘述與您個人愈符合；反之則愈不符合。

輔導教師應該有這樣的信念：	【重要程度】						【個人符合程度】					
	非常不重要	不重要	有點不重要	有點重要	重要	非常重要	非常不符合	不符合	有點不符合	有點符合	符合	非常符合
1 每個學生都應有權利被納進學校輔導計畫裡。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2 每個學生都應有權利及機會去得到更高品質的教育。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
3 在推動與支持學生有效學習環境的活動中，輔導教師能夠且應該是學校及社區的帶領者。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4 有效能的學校輔導計畫應能使用過程、知覺和成果資料來予以評量。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
5 輔導計畫應促進並支持每位學生的 <u>學習表現</u> 。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
6 輔導計畫應促進並支持每位學生的 <u>生活適應</u> 。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

7	學校輔導工作應該是經過組織的、適合於每一位學生的計畫。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
8	輔導計畫應該是整合性的，它的目標同時包含了學生的、學校的、及教育主管機關的需求。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
9	輔導教師工作時應符合法令的規範及專業倫理守則。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
10	輔導教師應該對各項輔導工作進行協調並促進這些工作的實施。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
11	輔導教師應該確保全體學生都能透過輔導工作得到他們所需要的照顧。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
12	在學生有需要時，輔導教師應該將他們轉介給其他的心理衛生機構。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
13	輔導教師應該從事且致力於 <u>短期性</u> 輔導諮商的服務，如問題解決諮商。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
14	輔導教師應該從事且致力於 <u>發展性</u> 輔導諮商的服務，如生活輔導、學習輔導、生涯輔導。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
15	輔導計畫應該妥善地進行管理。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
16	<u>提出並建立</u> 輔導計畫應是輔導教師的重要責任。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
17	<u>實施</u> 輔導計畫應是輔導教師的重要責任。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
18	<u>評鑑</u> 輔導計畫應是輔導教師的重要責任。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
19	輔導計畫的成果應該拿來驗證。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
20	輔導教師應該對輔導計畫的成果負責。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
21	輔導教師應該使用 <u>質性</u> 的資料來評鑑輔導計畫，如對特教學生的個別需求所進行的深入訪談。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
22	輔導教師應該使用 <u>量化</u> 的資料來評鑑輔導計畫，如受輔人次的統計。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
23	輔導計畫的成果應該放在學校的整體工作成果中被一併呈現。	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

問卷到此結束，請您再次檢查是否有遺漏之處，謝謝您的協助！