

以人際歷程理論分析教師接受諮詢之 人際經驗*

曾雅蘋

桃園市立楊光國民中小學
輔導室

杜淑芬

中原大學
教育研究所

本研究是旨在探究教師參加與諮詢師合作諮詢之人際經驗，並以人際歷程理論的角度分析此項經驗。研究參與者是 5 位女性與 1 位男性教師，服務年資 1 到 21 年，他們均因學生在班級中的行為管教問題自願接受 5 次為期十週的教師諮詢。研究方法採現象學取向，透過半結構式的深度訪談，瞭解教師在諮詢歷程中與諮詢師的互動經驗與應用諮詢所學於學校現場的師生互動經驗，並以「整體—部分—整體」的分析法進行資料分析，以了解「教師—諮詢師」以及「教師—學生」等兩段人際經驗的經驗內涵。研究結果歸納統整教師接受諮詢歷程中的人際經驗內涵，包含了：（一）教師與諮詢師的互動歷程經驗。教師在此歷程中的經驗包括：1. 安全與正向支持環境有助於消弭抗拒，增進合作。2. 諮詢回饋啟動教師對師生互動模式與自身內在衝突的反思覺察，進而跨越衝突、改變信念與行動。3. 諮詢協助教師深入理解學生問題脈絡，深化同理與更多互動策略。4. 教師從諮詢中發展教學或輔導的新觀點，在「做中學」中讓改變得到驗證。以及（二）教師在教學現場中與學生的互動歷程經驗。諮詢過後，教師轉化自身內在資源並實踐在教學現場上的經驗包括了：1. 教師更能傾聽與欣賞孩子和自己，師生關係品質更好。2. 教師能運用正向語言，創造教室中的正向互動循環。3. 教師開啟教學新境，找到實踐自己教育理念的道路。研究者在討論中運用人際歷程理論概念化和詮釋教師與諮詢師以及與學生的人際經驗，並在結論中針對教師諮詢的研究與實務工作提出建議。

關鍵詞：人際歷程理論、教師諮詢、專任輔導教師、學校諮詢、諮商心理師

*1. 本文通訊作者：杜淑芬，通訊方式：sufentu@cycu.edu.tw。

2. 本研究是科技部 MOST103-2410-H003-029 部分計畫，同時是第一作者碩士論文，除了全文內容與結構進行大幅度編修之外，本文增加國外文獻並全面改寫討論、結論與建議，改寫幅度將近 40%。此外，感謝科技部 MOST 108-2410-H-033-028-MY2 補助部分經費。

教師諮詢 (teacher consultation) 是種跨專業間的合作 (cross professional collaboration)，由諮詢師提供直接性的專業服務予教師，以間接解決教師與學生之相關提問，目的在於幫助教師達成與學生工作的特定目標 (Dougherty, 2014)。諮詢師在本研究是指提供教師諮詢的專任輔導教師與專業諮商輔導工作者之統稱，通常在國外多為學校心理學家或學校諮商師，而我國多為服務於學校場域之專任輔導教師、諮商心理師或臨床心理師等等 (杜淑芬, 2018)，且依據學生輔導法第四條第二項第四款之規定，學校主管機關應設置學生輔導諮商中心，其任務包括了：支援學校教師及學生家長專業諮詢服務 (學生輔導法, 2014)。

國內外學者均主張，教師諮詢有助於學校輔導工作團隊解決現有問題和預防未來問題，學校諮商師不應過度重視在諮商室中進行一對一的行為改變，而應該瞭解諮商師可以作為「環境和人類情境的催化者」，且諮詢師必須具備影響力才能提升教師成為一個好的輔導者 (林美珠, 2002; Borow, 1966; Conoley & Gutkin, 1986; Dahir & Stone, 2012; Erchul & Martens, 2010)。Warren (2013) 發現教師諮詢可以幫助教師更適切地回應學生與教室情境，促進師生關係與強化學業成就。我國教師諮詢之早期研究發現，小學輔導教師與一般教師對於諮詢需求與意願的認知上有差距 (例如，連廷嘉, 1998)。晚近的研究則聚焦於探究教師合作諮詢的內涵與合作方式。例如，林美珠 (2002) 探究諮詢能力之內涵並發展「諮詢能力評量表」，指出諮詢能力的發揮不僅是諮詢服務本身的工作，還需顧及不同的系統脈絡，在重視生態合作的校園輔導工作中更顯重要。林瑞吉 (2007) 透過教師行動研究，紀錄與學校教師溝通、省思、分享與對話的諮詢合作經驗，共同尋求解決教師教學現場與輔導困境的策略。而杜淑芬 (2018) 則以外來諮商師角色、與輔導教師、教師合作諮詢，並建構一套以正向支持與人際回饋為核心的教師諮詢歷程模式。這些研究與多位學者 (例如，王麗斐、杜淑芬, 2009; 形志彬、許育光, 2014) 均呼籲學校輔導工作者需要具備良好的諮詢、溝通以及運用社區資源的能力，並藉由專業諮詢使不同網絡的人員一同加入學校輔導的生態系統工作中。

人際歷程理論由 Sullivan (1968) 提出，其關注焦點在於心理治療的人際歷程向度，其工作對日後人際歷程治療學派的發展具有重要的影響。Sullivan (1968) 強調個體的人際互動模式，是從與重要他人的密切互動中所形成，而後被過度類推到影響個體的人際行為與人際關係，而這也是造成其與他人產生人際問題的根源所在。Teyber 與 Teyber (2017) 指出人際歷程取向的治療理論就是要幫助當事人在與治療師的互動歷程中，親身體驗與治療師的修正性人際經驗，發現可以用新的方式來回應自身的問題，並將在這個關係中的再學習經驗，遷移到生活與他人的互動關係中。

本研究認為教師諮詢也涉及「教師－諮詢師」與「教師－學生」的人際經驗，諮詢師意圖在「教師－諮詢師」的互動歷程中，協助教師發現並調整自身在學生管教上的議題，並將諮詢的經驗應用到與學生的師生互動關係中。基於這樣的想法，本研究想要運用人際歷程理論之觀點去了解接受諮詢教師的人際經驗，以深入探究其人際經驗的內涵，並了解這個經驗如何遷移到其與學生互動的經驗，產生何種師生經驗？

一、學校中的教師諮詢

諮詢是一種間接服務，在諮詢的過程中，涉及諮詢師、接受諮詢者 (以下簡稱受詢者)，與當事人三者之互動 (Doughty, 2014; Erchul & Martens, 2010)。最早，Caplan 將心理衛生模式推展到學校諮詢，他相信受詢者若能在面對壓力的過程中學到適當的知識與問題解決策略，不僅有機會促進個人與專業成長，對於受詢者未來的適應亦具有重要的意義，因此諮詢之目的在於增進受詢者處理工作困境的能力 (Caplan & Caplan, 1999)。早期 Caplan 認為受詢者帶來的議題多半與潛意識動機與未解決的內在衝突有關，因此諮詢時需要處理問題底下的未解決議題。本模式以預防與心理健康的重建為重點，採用非階層化的諮詢關係、同時注重促進改變的個人與環境因素 (Caplan et al., 1994)。

學校場域使用最為頻繁諮詢模式是行為諮詢模式，是一有效且最為廣泛使用的諮詢模式 (Hurwitz et al., 2015)。Kratochwill 與 Bergan (1990) 認為學生在教室的行為即是學生與教師和同

學互動的結果，因此，改善教室環境即能改善學生的教室參與行為。諮詢師在諮詢過程中提供有用的心理資訊和原則給予受詢者，提昇教師接受諮詢師建議的可能性，而對個案問題的改善有所幫助（Kratochwill & Bergan, 1990）。

Erchul 等人認為每一個學校諮詢模式都有其優勢，建議整合心理衛生諮詢模式、行為諮詢模式、與組織發展觀點，並採取社會影響力與專業支持的觀點，以協助受詢者改善介入的策略，達成協助學生問題解決的目標（Erchul & Martens, 2010）。透過諮詢過程中對教師的社會影響過程，支持教師的行為改變並協助教師拓展其專業技術，達成協助學生問題解決的目標（Erchul & Martens, 2010）。

隨著心理諮商領域的百家爭鳴與蓬勃發展，依據諮詢師個別心理治療取向之差異，諮詢師在學校場域的諮詢模式也會有所不同。晚近，更多觀點被提出與研究，例如 Warren（2013）從 Ellis 的理情治療學派與 Bandura 的社會認知理論來檢視影響教師表現的非理性信念對其自我效能推論和影響；Anna 與 Neil（2014）運用了整合式的諮詢模式，並以話語分析來探究諮詢歷程中的變化；而我國杜淑芬（2018）也從正向支持與人際回饋觀點，探究適合我國國情的教師諮詢歷程模式，這些工作均豐富了在學校場域中的教師諮詢工作，也帶給學校諮詢領域新的活力。

二、人際歷程理論與教師諮詢

人際互動或人際關係面向已經被證實在治療關係中最具有一致性、可以預測治療成效的指標（Wampold, 2010）。許多學者與理論均關注個體與環境的人際歷程如何影響其成長，Sullivan（1968）的人際理論認為個體從與重要他人一再重複的互動中，形成「自我—他人」的關係模式，這個關係模式被過度類化，影響個體成年後的人際行為與人際關係。人際歷程理論與客體關係理論和依附理論均著眼於了解親子關係互動的形式如何被孩子內化成為其內在心理表徵，進行形塑或引發個體與他人建立與維繫人際關係。

Sullivan（1968）開始將人際焦點應用於心理治療工作，他重視當事人此時此刻的行為，以及他與其他人的關係，並協助當事人學習如何因應親密關係裡的焦慮。Teyber 與 Teyber（2017）指出人際歷程理論取向的治療焦點就是要幫助當事人在治療歷程中親身體驗當事人與治療師之間的修正性情緒經驗（corrective emotional experience），在關係中發現可以用新的方式來回應自身的問題，並將這個在關係中的再學習經驗遷移到生活中與他人的互動關係中。前者涉及當事人與治療師之間的關係，後者則涉及生活中與他人的互動關係，即涉及治療效果的遷移或類化。

心理治療歷程研究顯示，治療師與當事人的合作品質有助於提升當事人改變的動機並且能促進治療成效（Baldwin et al., 2007）；在治療歷程中若能對當事人給予一種新的、且不同於以往的回應模式以推翻錯誤的預期或基模，則修正性情緒經驗在治療的歷程中就得以發生（Castonguay & Hill, 2012）。例如，當治療師能同理的投入，以不批判和正面肯定的方式，真誠地回應當事人時，當事人就會發展出穩固工作同盟所需要的安全感（Geller & Greenberg, 2012）。此外，若當事人能夠在治療歷程中自我觀察和內省時，正向的改變即會產生（Watson et al., 2011）。Tyber 與 Tyber（2017）認為治療師與當事人之間所發生的修正性情緒經驗，將會影響當事人遷移或類推治療經驗到生活中與他人互動關係的關鍵因素。而 Castonguay 與 Hill（2012）認為這個修正性情緒經驗發生之後，將有機會激發當事人其他生活面向以及與他人互動的修正性情緒經驗，如此下來有可能引發一連串的修正性情緒經驗，讓新的人際互動模式得以更為穩固。

人際歷程理論這樣的假設與教室情境有許多雷同之處。在教室情境中，學生進入一個班級，學生與教師就產生密集的互動與相互影響。對青少年而言，師生互動關係為影響青少年生活適應及人格發展的關鍵因素之一，無論學生早期與重要他人互動所形成的生命型態為何，後天環境所提供的修正性情緒經驗亦是其生命再造的關鍵點，特別是學校教師，可以提供給我們不同於昔日的人際經驗，當教師與學生新的互動經驗愈多，則愈能給予學生不同於以往的修正性情緒經驗，並發展不同的人我知覺及人際互動模式（吳麗娟, 2003；蔡順良, 2001）。這些經驗可能是滋養的，也可能是負向的、有毒的，端賴教師能否依據學生的需求與差異，提供不同的人際互動經驗。

研究者認為人際歷程理論也可以適用於教師諮詢的情境。教師諮詢是個人際影響的過程，學校心理學家早就發現，教師諮詢的有效性，與諮詢師能否有效的發揮其社會權力與社會影響有關係 (Erchul et al., 2014)。與治療情境相仿的是，教師諮詢涉及教師尋求專業諮商輔導人員的諮詢服務，與諮詢師產生有目標性的人際互動經驗，目的在於處理教師的困境；而與心理治療不同的是，教師諮詢又是一種間接的服務，透過協助教師解決教室內的學生議題，通常與管教困境有關的議題，以間接幫助學生提升其福祉。因此，本研究主張教師諮詢也是種特殊的人際互動經驗，透過諮詢師與教師兩者跨專業合作的人際歷程，其目標是協助教師發展與學生的良好人際互動，以有效協助教師處理學生的互動或管教困境。

數位學者與相關研究均倡議，學校諮商師透過諮詢合作提供教師正向經驗，將會協助教師發展與學生的正向工作能力，間接讓學生獲得助益。Akin-Little 等人 (2004) 以及 Terjesen 等人 (2004) 主張學校心理師在教師諮詢中對教師提供正向支持、幫助教師發展與運用正向特質，那麼，教師可以將這個經驗轉化為對學生正向行為的支持能力，進而提升學生的福祉。上述學者的論述基本上均具有人際歷程向度的精神，亦即教師在諮詢情境中與諮詢師發生的人際經驗，將會影響教師在教室情境中與學生的師生互動經驗。這樣的想法，部分在杜淑芬 (2018) 研究中得到驗證。杜淑芬運用行動研究與學校教師協同合作，透過諮詢可以提供他者觀點，一起處理課堂中學生的問題行為。她針對一位教師的五次諮詢歷程進行分析，發現當諮詢師與教師合作進行諮詢時，諮詢師對教師的正向支持與人際回饋是教師諮詢的核心，不僅是教師成長的動力，也能夠轉化成支持學生的輔導策略；此外，教師了解自身與學生心理與行為意義、發展正向輔導策略與肯定教師的覺察與領悟等，均影響教師接受諮詢的意願與執行成效。此外，林瑞吉 (2007) 的行動研究亦顯示輔導教師在與教師的合作諮詢中，如能夠協助教師對自己的困境有所省思與覺察，教師就更能有效採取行動來解決困境。兩者的行動研究中，或多或少驗證了專業諮商輔導人員與教師的諮詢合作，如能讓教師感受到正向支持的人際經驗，促成教師的覺察反思，對教師在課堂中與學生的人際歷程將產生正向遷移的影響。

然而，杜淑芬 (2018) 係針對諮詢歷程進行分析，以了解諮詢歷程的因素，而林瑞吉 (2007) 則從諮詢師的角度探究與教師的合作諮詢，本研究則想要從教師的角度探究其接受教師諮詢的經驗，借用人際歷程理論的架構，據以了解教師在諮詢中所經歷的人際經驗，以及接受諮詢如何影響其與學生互動的經驗，透過這兩段經驗本質的了解，進一步以人際歷程理論分析此諮詢經驗如何影響教師的教學實踐經驗。

方法

一、研究取向

本研究採用質性研究中的現象學取向。現象學是一門對現象 (phenomenon) 進行探究的哲學，主要是以現象學的哲學理念進行現象脈絡的分析，以探討人類生活的經驗本質 (高淑清, 2008; Giorgi et al., 2017)。現象學還原方法是源自 Husserl 的「存而不論」，Husserl 指出我們必須測底改變我們對這世界的態度，將我們平日視為理所當然的思維模式「放入括弧」中，並不做任何預設及判斷，以另一個超越的角度來反省我們的經驗，才能真正展現及探究意識層面的事物 (穆佩芬, 1996)。Giorgi (2012) 摘要 Husserl 現象學的內容指出：現象學關心的是事物給予 (示現予) 經驗者的方式，因為這是所有認識的基礎。因此，現象學實徵資料研究方法主要是繼承於哲學的現象學方法上三個相關的核心步驟：現象學還原、描述以及本質的追尋，並且在「科學」的層次上做一些修正，包括：描述的改變 (由研究者蒐集他人在某一特定經驗下的自然描述)、現象學還原 (直接面對描述資料所呈現的經驗現象，對描述資料的分析也必須注意到以合於研究者的學科或研究主題之面向來進行)、以及尋求「科學的」本質 (根據研究者本身所在的學科脈絡決定其要追求現象的同一結構) (Giorgi et al., 2017)。李維倫與賴憶嫻 (2009) 指出：現象學方法的核心並非依循

步驟化的操作，而是人寓居於世面對事物與反思的姿態，不過在形式上所有的學者都採取了整體掌握、拆解為部分、意義轉換、綜合組織等四個階段順序的處理。

本研究所關注的是接受諮詢教師的人際經驗現象，希望透過六位參與教師所描述的人際經驗的多重表象與同一性，來理解教師如何透過諮詢歷程中對關係的理解，而轉變教學現場中與學生的關係聯繫，以了解教師接受諮詢經驗之本質。

二、研究參與者

本研究採立意取樣，邀請參與杜淑芬主持之科技部研究計畫²（MOST103-2410-H033-029）之六位國中教師參與本研究，以瞭解其接受諮詢以及將其所學應用到教學實務現場的經驗。六位教師包括 5 位女性與 1 位男性，年齡介於 26-51 歲之間，教學資歷介於 1-21 年，均完成包括十次觀課與五次教師諮詢的研究流程。本研究為計畫主持人之子研究一部分，其中因教師任教科目、訪談時間的充裕度以及敘述方式之差異，每人訪談 1-3 次，每次訪談時間為 1.5-2 小時。其基本資料列於表 1。

表 1 研究訪談對象基本資料

訪談 順序	對象 代碼	服務學校班 級數	性別	年 齡	訪談 次數	任教 年資	擔任導師年 資	任教科目／現職
01	A	21	女	39	3	14	3	國文
02	B	21	男	40	3	10	5	理化／導師
03	C	51	女	36	3	1	1	表演藝術／導師
04	D	58	女	26	1	1	0	輔導活動
05	E	25	女	37	1	14代	1	輔導活動
06	F	33	女	51	2	21	11	國文／導師

三、研究工具

（一）研究者

第一作者具有國中專任輔導教師身份與 18 年的教學經歷，在研究所期間曾經接受質性研究方法學與人際歷程治療等相關課程訓練。在本項訪談研究中，接受第二作者的指導，擬定訪談大綱、進行實地訪談，並執行資料分析與撰寫論文；而第二作者除了指導研究架構的完整性與執行的邏輯性之外，也覆核資料分析結果，並從他者觀點關照研究的信實度問題等等議題，期使研究對專業社群有所貢獻。

本研究是第二作者科技部研究計畫之一部分，該計畫主旨為透過諮詢與教師合作發展正向支持輔導策略，以解決學生之問題行為。本計畫係以教師為主體進行諮詢，另外邀請五位輔導教師（含第一作者）的參與，協助教師的觀課錄影與錄影分析，並在過程中，針對觀課與諮詢歷程提供想法與意見。此外，第二作者在本計畫中擔任諮詢師，係以人際歷程理論取向之治療模式作為

² 本計畫名稱為「教室本位『正向行為支持增能與督導方案』的建構與初步成效評估研究」（MOST103-2410-H033-029），本計畫為該計畫之部分研究結果。本計畫申請時採督導一詞，本詞常用於諮商心理師之間的專業成長，爾後發現本計畫這種透過跨專業提供教師成長的模式宜修改為「諮詢」較為妥適，除了在執行研究歷程中，向研究參與者說明此一差異外，本計畫相關發表均已改成諮詢一詞，再請參與者閱讀初稿時匡正此一誤用。本部分研究同時是第一作者的畢業論文。

其核心工作模式，全程提供本研究 6 位教師為期十週共 30 次之個別教師諮詢。諮詢結束後，由第一作者在一個月後進行事後訪談，並將事後訪談之內容分析結果撰寫成為碩士論文。

(二) 訪談大綱

研究者採取半結構深度訪談，以開放、互為主體、尊重並了解研究參與者心路歷程的方式，蒐集豐富而完整的資料。本研究採取事後回溯的方式去探究教師在接受諮詢過程中之人際經驗感受。基於本研究目的，擬定以下訪談大綱：

1. 參與這個諮詢研究的動機與期待？教育現場的自我期許？
2. 接受諮詢的人際經驗為何？在這五次的諮詢當中，諮詢帶給你的經驗為何？如果可以，請逐次分享諮詢的歷程、感受想法與收穫？
3. 在這五次諮詢中，您與學生的互動模式是否有所改變？改變為何？
4. 您如何將諮詢過程中對學生問題行為的理解運用在教學現場？

每次訪談過後，研究者針對過程中對於研究參與者之非語言訊息及研究者自己的省思撰寫訪談札記，以做為後續追蹤訪談之改進及輔助資料分析。

四、研究資料的蒐集與分析

本研究透過半結構式的深度訪談蒐集資料後，由研究者將訪談錄音檔謄寫成逐字稿。在資料分析上，研究者採取李維倫與賴憶嫻（2009）所提出的資料分析方法，依循「整體掌握、拆解為部分、意義轉換、綜合組織」不斷循環的概念進行。分析歷程主要有幾個階段，茲分述如下：

(一) 整體印象

研究者先將每位教師的深度訪談，轉謄為逐字稿並整理成為六份教師的經驗文本，在分析時反覆地閱讀逐字稿，直到對於受訪者的經驗產生整體的印象。具體而言，這個階段當中，研究者先「懸置」人際歷程理論當中相關重要論述（先見），例如修正性情緒經驗、治療同盟等等概念，而是堅守從現象到意義的歷程，先反覆地閱讀逐字稿，如實的紀錄在閱讀文本中所產生的整體印象。例如，此時研究者的強烈感受是經驗文本大致上可以區分為「與諮詢師的經驗」（在編碼時以 C 碼表示）以及教師回到教室中對學生問題行為的「與學生的經驗」（在編碼時以 T 表示）。

(二) 拆解部分

在此階段，研究者將文本加以拆解，逐句找出跟人際現象有關的意義單元並進行現象的描述。同時，將這些與研究主題有關的意義單元進行初步編碼。編碼時，第一碼 T 為與教師有關的編碼，C 指與諮詢師有關的編碼；第二碼為現象描述碼，例如 T-2 為教師覺察或跨域自身的內在衝突，C-3 為諮詢師協助教師了解學生心理與問題行為脈絡等等。如此找出與學生有關的 24 項編碼，以及與諮詢師有關的編碼有 22 項編碼。

(三) 意義轉換

在這個階段，研究者探究現象描述後面的現象本質。這個過程涉及轉換的意義，需要找出每個意義單元想要表達的本質，然後加以改寫。本研究將這個階段分為改寫現象與初步萃取主題。例如，研究者將表 2 中第一句「我一直在擔心一直會有事情發生就是我對於處理衝突的能力...」，改寫為「教師擔心自身處理衝突的能力」，研究者認為教師這句話是對自己內在焦慮與衝突的覺察，因此初步萃取主題為「教師覺察自己內在的衝突議題」。

(四) 綜合組織

在此階段，研究者回到整體，將改寫後的現象相關主題綜合組織並萃取出核心主題。這個階段涉及歸納、裁剪、與整合的歷程，期能使命名反映出最能映照本質的核心主題。如對於主題的浮現有模糊不清之處，研究者會持續閱讀相關文獻，並再次閱讀原始逐字稿及聆聽訪談錄音檔，使主題命名能貼近受訪者所描述及其經驗。

表 2 意義單元群聚過程舉例

編碼	訪談的自然描述	改寫現象 (轉換意義單元)	萃取主題	核心主題
T-2	我一直在擔心一直會有事情發生... 就是我對於處理衝突的能力...。	教師擔心自身處理 衝突的能力	教師覺察自己 內在的衝突議 題	
C-3	後來諮詢師說...他先對於要離開教 室心裡就很焦慮了...他心裡先有一 個不穩定的狀態，他怕你罵他...。	諮詢師協助教師了 解孩子內在的不穩 定狀態與焦慮	諮詢師協助教 師理解孩子的 內在焦慮與問 題脈絡	諮詢協助教 師深入理解 學生問題脈 絡，深化同 理與更多互 動策略。
T-3	但是後來我有找到機會跟他說...輔 導主任很喜歡你呀，他就很開心。	教師同理學生，讓 學生了解他是被愛 的(正向師生互動)	教師改變師生 互動策略	
T-2	雖然還是沒有辦法完全繞過那個 洞...但是有更多覺察...	教師對自己的內在 焦慮有所覺察	教師覺察自己 內在的衝突	
C-4 T-3	後來諮詢師介紹我看「麥田裡的老 師」...他裡面提到...說話的技巧... 就是面對這些孩子你不能說「為什 麼」...因為他們也不知道...他就會 覺得你在罵他...。	諮詢師的建議讓教 師學習說話技巧， 增進對學生理解， 發展出新的互動策 略	諮詢師賦能 教師，協助教 師發展正向 語言的輔導 策略	諮詢回饋師 生互動盲 點，「做中 學」讓改變 得到驗證
T-4	與學生互動上改變的力量是：話語 上的改變。	教師改變說話的技 巧後在學生互動上 得到驗證，因而得 到力量	教師的改變 得到學生的 驗證	
T-2	自己內在的改變是比較自然、真誠 一致的面對自己，就是更真實。	看見自己內在的改 變，跨越過去的內 在衝突，找到自身 的資源	透過諮詢歷 程產生覺察 ／跨越內在 衝突議題	教師更能傾 聽與欣賞孩 子和自己， 師生關係更 好
T-2	我覺得整個歷程讓我學到的就是 「我必須跨越我自己的那個洞...」 那個「洞」是個把柄...就是有時候 會覺得自己內在很虛的感覺...。	學習與覺察到自身 的內在衝突議題， 並嘗試跨越	覺察／跨越 自身內在衝 突議題	啟動反思覺 察、跨越衝 突、改變信 念與行動
T-4	後來我學到要「明確」，確定這件事 是一定要執行的，孩子也很需要這 個，明確的告訴他規則與界線他們 比較有安全感，而且其他孩子都在 看你怎麼處理這個「要」或「不要」。	教師應用在諮詢歷 程中學到的輔導 技巧，實施之並得 到驗證，開啟教學 新境	教師改變互 動策略；教師 的改變得到 學生的驗證	開啟新境， 找到實踐教 育理念的道 路

五、研究的嚴謹性

質性研究的研究者是參與觀察者 (participant observation)，個人對於研究問題的觀點，或者用來觀察某些現象的方法，基本上都受到個人本身的知識、語言、價值、和世界觀所篩選，因此身為質性研究者，我們小心檢視我們的假設與偏執如何影響研究的進行 (Heppner & Heppner, 2004)。Wolcott (1995) 也指出研究者必須對自己的個人因素進行反省和審視，並察覺這些因素對研究的影響；盡可能覺察自己的「主觀意識」，使自己的「主觀性」獲得一種比較客觀、嚴謹、自律的品質。

鑑於兩位研究者在本研究中均身兼多重角色，因此研究者透過研究設計力求降低或覺察研究者的主觀性影響。首先，兩位研究者均在研究歷程中注意自身因素的可能影響，運用撰寫反思札記、討論等方式讓可能的主觀性得以浮現與檢視。此外，在訪談時，盡可能以「中立、客觀與未知」的態度進入訪談現場，在訪談時讓自己保持「未知」，多運用好奇的提問來傾聽教師的聲音；對於教師的經驗與自己有差異時，則保持客觀與中立原則，尊重教師的主觀經驗。此外，研究者在訪談時，乃依據個別狀況調整訪談時間與次數，以深入參與教師的經驗世界，並根據訪談內容的深度判斷需要的訪談次數。例如，兩位輔導活動課程教師在訪談時，或許因為專業的類同，較容易開放經驗，訪談內容也切中要點，因此一次就完成；而前三位教師則因專業不同，需要較為長時間的暖身，因此均為三次訪談。此外，研究者每次訪談之後，即整理逐字稿做初步比較，據以檢視訪談的一致性與中立性，也讓後面的訪談更為容易執行。

最後，本研究遵循 Guba 與 Lincoln (1989) 所提出的信實度標準，並運用三角檢證法作為本研究驗證之方法。首先，從訪談歷程、分析到撰寫力求呈現受訪者的真實資訊，邀請受訪者加以確認訪談逐字稿並填寫歷程檢核表以確認研究者確實呈現了研究參與者的經驗內涵以提升本研究之可信性。再加上研究者的研究觀察、反思札記等資料，增進研究之可靠性。在資料分析過程中，兩位研究者共同檢視編碼的合理性，透過討論與溝通達成共識，以提升本研究之可確認性，並將研究結果與發現通知參與者，告知參與者這些發現將如何使用。研究者於完成文本後，邀請研究參與者針對論文初稿給予回饋並交換意見，討論時間約為半小時，最後邀請參與者以 10 分代表滿分，評估稿件反應其經驗的程度，六人平均為 91 分，最後將相關回饋意見納入文本的撰寫中。

結果

本研究旨在探討教師接受諮詢之經驗，茲依據分析結果分為兩部分呈現：第一部分從訪談的逐字稿與經驗文本中歸納出教師與諮詢師的互動歷程經驗，第二部分歸納教師於教學現場上與學生互動中的人際經驗。

一、教師與諮詢師的互動歷程經驗

(一) 安全與正向支持環境有助於消弭抗拒，增進合作

從訪談可以發現，在諮詢的過程中，諮詢師創造一個安全與信任的空間是重要的，當教師感受到諮詢師能以不帶評價的方式關注教師內在的想法時，教師會感受到安全、被理解與賦能，如同提供教師一個安全堡壘，讓教師願意接受諮詢。例如：B 老師本身是位物理老師，他因常規管理與學生學習動機不佳問題經常與學生發生摩擦，在訪談中坦言前期想要終止諮詢。他表示：

第二次心裡有很多的疑惑，我會想「為什麼要來？」其實問題還在、沒有解決，然後還要拍攝…。好像你已經有傷口了，就一直揭瘡疤，覺得很不想談這個問題…。(B-4-2)

然而，在歷程中，他感受到諮詢師對她的不批判與理解

我有一點擔心諮詢師想要知道或是了解什麼，但那一次諮詢師就是聽我說，並沒有說什麼。(B-4-1)

持續接受諮詢後 B 教師發現：諮詢師對「學生問題的理解相當準確」，讓他願意持續接受諮詢，最後甚至改變其原本對導師功能的看法。他說：

…但是後來想還好…看到不同的說詞…當諮詢師在解釋學生的行為時，覺得諮詢師說的沒有錯，像是應用心理學。但是我在使用新的方式時，還沒完全上手，我感覺舊的方式已經亂掉了，用不進來，因為方式不同，所以我有一點混亂。(B-4-2)

第三次開始覺得有用的，在實務的分析上是有用的。我還是抱著試試看的心態，那一次衝突很多，但是我找到自己調整的方向。(B-4-3)

諮詢過程中最有挑戰性的經驗是對學生看法的改變，諮詢過後我開始重視關係的品質，關係好對班級經營是好事，但是導師要作多面人，是比較難的。(B-4-5)

又例如：F 教師是個優良教師，被學校請託帶領體育班，一向帶領升學為主軸的學生並得心應手的她，面對一群以體育和教練要求為主的班級，她感受挫折與失落。然而，諮詢師卻看見她讓體育班學生願意在課堂中提問的優異教學過程，撼動了她以學生課堂安靜抄筆記、成績高為優良教師的價值標準，看見學生也看見自己。他表示：

每一次諮詢師都說「你的學生好愛你哦，你這樣酸他們，他們都還這麼聽話…」諮詢師觀察到很多自己沒有觀察到的地方，…諮詢師每次都說我上課上的很好，聽久了就以為是真的了…。我是一個很會給自己壓力的人，我以前已經得過友善校園第一名的獎狀，我那時候在宜蘭就希望成立一個教師心理衛生中心，我覺得老師真的超需要支持的。(F-4-1)

又如：E 教師為擁有 14 年教學資歷的代理教師，曾經教授電腦、數學與輔導活動等課程，他擔心自己在教學過程中的表現與流暢度，在諮詢的過程中，他感受到諮詢師給予的許多正向回饋，幫助他增強信心，發展出屬於自己的專業能力。他說：

第一次有一點不安，擔心諮詢師會問我「你為什麼會這樣做？…」。(E-4-1)
諮詢師給我很多正向的回饋，我的感受是很溫暖的。(E-4-2)

這些教師反映在諮詢的過程中，諮詢師創造一個安全與信任的空間是重要的，當他們感受到諮詢師能以不帶評價的方式，關注教師內在的想法時，教師會發展出一種內在的安全感，讓他們願意探討自己的教學議題。

(二) 諮詢回饋啟動教師對師生互動模式與自身內在衝突的反思覺察，進而跨越衝突、改變信念與行動

諮詢師重視教師的感受、肯定教師的經驗並鼓勵教師探索內在想法，幫助教師聚焦在自己的內在世界，透過理解啟動教師內在的覺察，在允許與包容的氛圍下訴說自己，反思互動模式並跨越內在衝突。例如：C 教師為一名表演藝術科的教師，在擔任正式教師前曾經在戲劇教室帶過中輟生的營隊，對教育懷抱著熱忱，但是擔任導師工作第一年，卻發現有些同學不喜歡上表演藝術課，上課時經常群聚在一起，再加上同學之間不斷的發生衝突、互相攻擊，無法合作，令他挫折又懊惱。他表示：

我當初是抱著求救的心態去的，因為我以前是在其他的戲劇教室教課，來的小孩都是很喜歡上課的小孩，所以我完全沒有辦法理解有人不喜歡上課，尤其是戲劇課。…我遇到的困難就是為什麼表藝課無法上，都要黏在一起…不能跟別人合作，總是互相攻擊…。(C-2-2)

在諮詢的歷程中，諮詢師透過人際回饋幫助 C 教師覺察自己的反應模式對教學現場師生互動的影響，並進一步看見自身反應模式中內在的衝突與感受，透過諮詢師的接納與涵容，讓教師得以真誠一致的面對與接納自己的感受與情緒。

我的問題會卡在某個學生的問題，就無法看到整體的問題。…但是諮詢師卻給我回饋說：他覺得他們有在參與課程，雖然他們聚在後面看起來像是沒有，但是他們還是有回應老師的問題，這對他們來說就是參與了。(C-4-1)

後來諮詢師就說：「獨立是你獨立…不是他們獨立呀…」…我很震撼呀…但後來我慢慢才能夠了解他們，接受他們的這種文化…。我以前沒有這個概念…我要尊重他們建立疆界的過程…在諮詢的過程中我感覺到被支持與賦能…以前我一直在想…上課這麼混亂到底有沒有在上課呀…我之前都覺得很挫折…但是諮詢師說：「有呀！他們都有在上課呀…」只是他們沒有在我的預期中上課…而已…。(C-4-3)

諮詢師協助他覺察自己內在的焦慮，C 教師在支持與賦能的氛圍下經驗到不同於以往的回應方式，幫助他跨越自身的內在衝突，接納自己內在的情緒感受，在班級中設立更明確的規則與界線。

我其實一直在擔心自己內在潛藏的衝突本身…就是我對於處理衝突的能力…。諮詢過後我能比較自然、真誠一致的面對自己…就是更真實…整個歷程讓我學到的就是「我必須跨越我自己的那個洞…」那個「洞」是個把柄…就是有時候會覺得

自己內在很虛的感覺…。後來我學到要「明確」，…明確的告訴他規則與界線他們比較有安全感，而且其他孩子都在看你怎麼處理這個「要」或「不要」。(C-4-4)

又例如：D 教師為一位輔導活動科的教師，這是他擔任教學工作的第一年，課堂上的特殊生常干擾課堂，引起同儕的不滿與排擠，令他感受到極大的壓力，又因無力阻擋同學對特殊生的攻擊感到自責與挫敗。然而，諮詢師並沒有直接給予建議，而是聚焦在 D 教師上，看見她在處理過程中的穩定度，賦能他運用關係的輔導策略，同時提出好奇。他表示：

諮詢讓我看到我自己本身有一個「bug」存在，就是有一些小孩的問題我會去處理，但是有一些小孩的問題會因為我不喜歡他就會不想去處理他，這樣反而會影響我的班級。…我記得那時候諮詢師有問我：「為什麼我願意給那位目標個案這麼多機會，卻不願意給爆走的小孩一個機會？」我覺得他有幫我看到我的盲點。我記得我當時處理的方式是我試圖想要用「教師的權威」壓制住他，但是那個小孩反彈更大，諮詢幫助我看到我人際歷程上的『洞』，就是偏心，一個孩子是「給機會」，另一個孩子是「被處理」。我開始對另一個孩子有更多的「關心」與「機會」…。(D-4-4)

又如：A 教師為一位優秀的特教老師，他同時擁有三年的普通班導師與 11 年特教老師的經歷，他發覺自己可以很敏銳的感受到學生的問題，卻又擔心自己沒有辦法有效的處理，此時內在想要「有效處理」的壓力，常常令 A 教師陷入困境中。他說：

我一直在「尋找一個真正『有效的』方式與孩子互動」，但是內在對於『想要有效的處理』的壓力卻讓我常常陷在困境中。…我覺得這就是我常常掉下去的「洞」。對於這種一再出現的困境我記得我問諮詢師說：「我是不是有什麼東西沒有學到？所以我才沒有辦法處理好。」我記得諮詢師對我說：「其實不完全是這樣。」因為他們是屬於「特別的」孩子。這些話給我一些的支持與同理。我知道因為他們是「特別的」孩子，所以有一些事情無法處理是正常的，但是我心裡一直無法接受這個…。(A-4-3)

透過諮詢師的接納與同理，A 教師開始檢視自己習慣的反應模式，透過調整自己內在對感受的期待，幫助他跨越自身的內在衝突，使自己能夠內外一致的回應自己對學生的期待。他說：

我是一個很敏感的人，在還沒有做這些調整之前，我內在會有一點慌亂，會一直掉到洞裡面，那是一種負向的循環。…諮詢增加了我對自我的覺察能力，透過調整自己內在對感受的期待，增加了我內在改變的能力及因應的方式。(A-5-1)

諮詢師肯定教師的經驗，在滋養的氛圍下幫助教師覺察自身的內在衝突，透過深度的同理、無條件地接納，幫助教師增進內在的覺察，放下堅持與防衛，接納自己的情緒感受，讓教師能夠站在更堅定的立場去處理學生的問題。

(三) 諮詢協助教師深入理解學生問題脈絡，深化同理與更多互動策略

透過諮詢師重新詮釋孩子的內在世界，幫助教師深入理解學生議題，改變自己對學生的看法，產生更多的同理，並發展新的解決之道。例如：當目標個案拒絕接受特教服務時，諮詢師仍然提醒 A 教師要「聽到他的聲音」。諮詢師幫助教師理解孩子內在的衝突與掙扎，接納孩子心中的「不要」，撼動了 A 教師與學生互動時慣用的模式。他說：

我記得諮詢師問我說：「我們說的那個孩子是在哪一個位置？」我說都還沒有出現，因為我們去找他，他說不要，我記得諮詢師還是建議我們：「要聽到他的聲音。…他說不要，我們不要還是硬是要把他拖過來…那樣子他會覺得：「他已經說『不要了』，我們就是沒有聽到他的聲音。」之後我學習到「要聽到孩子的聲音」並試著去「接納孩子的不要」，這個學習鬆動了我與學生之間慣用的互動模式。…當我願意去接納他的「不要」的時候，減少了與學生之間的衝突與磨擦的狀態，讓我感覺比較舒服。(A-4-1)

例如：C 教師對於班上一位無法發揮自己的實力的學生感到困惑，透過諮詢師的解釋，C 教師開始用不同的眼光來看孩子，不僅改變了與家長互動的模式，也改變了該名學生學習的現況。他說：

那次他帶暖身，當大家要給他讚美和批評時也都一直閃躲，…諮詢師協助我看出這個孩子『智商很高又體貼別人』的部份。同時也幫助我理解親子之間的動力對孩子的影響。…後來我有一次就很直接的跟媽媽說：『我覺得媽媽你要不要直接對孩子講你對他的期待？你不要不一致…』…最後那個小孩子的銷過單在上週就簽滿了，我覺得這很不容易，因為他不但要給老師簽名，而且還要忍住被同學的嘲笑。我看到他漸漸不受同儕影響，我就誇他說：「不錯呀！你忍的住。」…我問他有沒有多喜歡自己一點，他笑著說有呀…。(C-4-2)

在諮詢過程中，對學生有新的理解是改變的第一步。諮詢擴大了教師看問題的觀點，教師開始對學生有不同的看法，重新學習「聆聽」孩子的內在感受，也改變了自己與家長及學生的互動方式。

(四) 教師從諮詢中發展教學或輔導的新觀點，在「做中學」中讓改變得到驗證

諮詢師幫助教師看到孩子的內在想法，提供教師處理學生問題行為的策略，同時針對教師不同的需求給予具體建議，鼓勵教師嘗試不同的教學方式。教師在諮詢歷程中應用並得到驗證，逐步改變自己習慣的反應模式。

例如：諮詢師從孩子的特質來分析孩子的行為模式，協助 C 教師理解學生的行為模式以及內在想法，並給予建議。C 教師帶著新的理解重新設計自己的教學模式。他說：

…諮詢師覺得我的暖身帶太久了…，要站在一個圓圈的中間對這些低自我概念的孩子是困難的…他建議我乾脆就下指導語。(C-4-1)

之後我的調整是…當他們說得不好時，我馬上用麥克風幫忙補強…後來這些小孩的信心就回來了…就有被增強…。(C-5-1)

同時，諮詢師也協助 C 教師看到自己在「創作性戲劇」上的堅持與孩子「現階段需求」上的衝突，C 教師重新思索「表演藝術課程的本質」及「孩子需要的是甚麼？」C 教師開始看重孩子的「需求」與「意願」，重新設定教學的目標，擬訂不同的教學策略。他說：

…我以前以為欣賞是附加在創作中的是…為了創作而欣賞，但是我後來想，不要以創作為主軸，而是以欣賞為主軸…的教學。(C-5-2)

C 教師回到教學現場，重新設計以欣賞為主軸的教學。他說：

…後來就上一些介紹性的東西，他們就鬆一口氣…有一個小女孩還來告訴我說：『老師，你設計的 PPT 很好看耶！這樣比較好玩』因為他們不用表現，他們專心聽之後就搶答，所以很有成就感，也有小組的感覺，某一方面也達到我想要的合作。所以諮詢師開啟了我另外一個上課的觀點。(C-4-1)

又例如：透過諮詢，D 教師學習與孩子一起在過程中處理問題，讓學生先停下來，然後帶他們深呼吸，當他們比較平靜之後再去討論：「剛剛發生什麼事情？」幫助學生在「真實的情境中學習」，改變自己與別人的互動方式。他說：

那時候學生會希望我能「處罰」那位目標個案的行為問題，所以我感到很困擾，…後來諮詢師建議我讓「大家都停下來」然後深呼吸，…因為諮詢師看到我想要學生回到課堂上，我沒有停下來處理那個問題，所以學生的心就一直停在要攻擊、處理那個目標個案的問題上。(D-4-2)

現在我會給學生更多的時間及稱讚，…這樣的處理方式效果很好，因為跟自己以前的風格不一樣，需要多練習就會進步。(D-4-4)

又如：E 教師有時會很本能的否定學生的想法，諮詢協助他擴大觀察的面向，改變與學生互動時的關係模式，不僅拉近了師生之間的距離，同時也讓上課的內容更豐富。他說：

在諮詢時老師都會先聽一聽我處理問題的方法，之後他會告訴我一些他的想法，…我恍然大悟，開始調整自己上課的模式…。(E-4-1)

諮詢過後我比較少去否認學生自己的創意思考。…我與學生之間開始有一些對話。(E-4-2)

做中學很重要…。(E-7-1)

諮詢師幫助教師提高看問題的視野，同時提供具體的建議。教師在諮詢的歷程中透過教學歷程的檢視、教學現場上的驗證，並透過學生「不同於以往的回應方式」，而深化自己的改變。

二、教師於教學現場上的師生互動經驗

(一) 能傾聽、看見與欣賞孩子和自己，師生關係品質更好

教師反應他們在諮詢後，感受到自己與學生互動的正向改變，更能傾聽孩子、理解孩子的需要，也感受到學生的信任，師生關係更為真誠。例如：諮詢過後 F 教師更能接納班上孩子的特色，而且相信他們。他說：

我開始對學生有「不同的看法」，比較會抓住孩子的心，因為「學生都希望自己被看見」。(F-4-4)

再如：B 教師也反應了類似的情況，更能傾聽、師生之間關係品質更好。他說：

我現在比較能欣賞孩子，…和學生的關係愈好…。(B-4-4)

學生的聲音比較聽的到，學生會告訴你心裡的話，他們比較會說，氣氛比較融洽，對立性沒有這麼高。(B-5-1)

又如，C 教師感受到自己在諮詢後能更真誠的面對自己，與學生之間的關係也更真誠。

諮詢後我最大的改變是敢笑也敢發脾氣，比較真誠的面對自己，…我與學生之間的關係更真誠。(C-5-2)

(二) 運用正向語言，創造正向互動循環

教師複製諮詢過程中的經驗，運用正向的語言，學習肯定學生，提升師生互動的品質，啟動正向的互動循環。

例如：諮詢過後，D 教師將焦點放在班級中的正向行為，透過讚賞和支持來塑造班級內的正向互動能力。他表示：

…因為以前會用負向的方式告訴同學「不要做什麼」而現在反過來用正向語言「讚美同學做了什麼」，讓同學有一個正向的依循。…這是在諮詢中收穫最大的。(D-4-2)

又如諮詢協助 A 教師檢視自己習慣的反應模式，並運用正向的語言來啟動班級中的正向互動循環。他說：

…諮詢過後我使用了更多的正向語言，並且隨時評估我與學生之間的關係。我發現當我運用新的方法時，學生的反應更好，我與學生之間的關係朝著更好的互動方式前進這，是一個動態進步的過程。(A-5-1)

又如 E 教師發現當自己能夠越站在孩子的角度去思考，孩子的接納度也越高。他說：

我的修正就是先肯定學生的答案，然後用一個例子讓學生去思考。(E-4-2)

這樣的改變帶來的是課堂上與學生的互動更好，學生更喜歡上這堂課。(E-4-6)

當教師運用正向的語言與學生互動時，意味著師生之間開始發展不同的人際互動模式，並藉由往返於「教學現場 \leftrightarrow 合作諮詢」間，不停的「經驗」與「修正」，逐步改善師生之間關係的品質，啟動了正向互動循環。

(三) 開啟新境，找到實踐自己教育理念的道路

教師透過諮詢，對自己和學生有新的理解，促發對原有舊的問題發展新的策略，而回到教學現場能與學生有新的互動經驗，走出教學困境，開啟實踐自己教育理念的新路徑。

例如 C 教師表示，接受諮詢幫助他開啟新觀點，也尋找到教育的意義。

諮詢開啟另外一個上課的觀點。我與學生之間的關係更真誠，讓我重新尋找到教育的意義與希望。(C-7-2)

又如 D 教師找到實行正向管教的具體方法，重要的是，這個新方式符合他的價值觀。他表示：

給我一些執行「正向管教」的方法。(D-3-1)

幫助我找到符合我個人內在價值的班級經營方式，是非常適合我用的。(D-7-1)

又如諮詢過後 F 教師找到實踐讚美的具體方法，與同事相處更自在，更能接納班上孩子的特色，而且相信他們。他表示：

練習看到自己已經做的很好的地方，然後才比較能看到學生做得很好的地方。(F-7-1)

擴大我對事情的瞭解，幫助我找到「實踐」讚美和感謝的方式。(F-4-3)

教師找到新的互動方式，發展新的班級經營策略，並將學習到的經驗遷移或類推到生活中，找到實踐自己教育理念的道路。

討論

本研究旨在透過教師主觀經驗來理解他們在諮詢過程經歷的改變，並理解教師如何轉化這個改變經驗到教學現場上進而使學生受益。進一步，本研究想要針對教師的轉化經驗進行討論，並運用人際歷程理論的觀點理解研究參與者接受諮詢之人際經驗。

一、教師接受諮詢的人際經驗

(一) 諮詢師的理解、不批判與正向賦能，讓教師願意參與諮詢

數位研究者發現教師在尋求諮詢協助之前，由於缺乏成功的經驗，此時的教師通常都是相當沮喪的，所以在諮詢初期，應該將焦點放在支持與發展的任務，而不是問題解決任務(林瑞吉，2007；Caplan & Caplan, 1999; Erchul & Martens, 2010)。本研究多位參與教師在訪談中也能夠揭露接受諮詢的焦慮，他們擔心被質疑、不被認可，擔心尋求協助可能會被視為自己是「沒有能力」的，這樣矛盾的感受引發教師內在的拉扯狀態。然而，從研究結果也可以發現，諮詢師持續地傾聽、表達理解，讓他們感受到不被批判的安全環境，同時也感受到被讚賞的正向賦能感受，讓他們願意持續接受諮詢，並參與投入在這個歷程中；於是合作諮詢的同盟關係得以建立起來，並達成諮詢的成效。

本研究亦呼應 Anna 與 Neil (2014) 針對諮詢歷程的話語分析研究，這些研究均發現「關係」是諮詢歷程中一項重要的因素，透過與諮詢師的合作、同理與傾聽、提出質疑和挑戰、聚焦與改變、重新整理思緒、建議與解釋等策略，來給予受詢者進一步的方向和行動。而這樣的研究結果與心理治療關於工作同盟的研究是一致的，治療師與當事人的合作參與關係，治療師的同理支持與正向回應均影響當事人對於治療投入(Baldwin et al, 2007; Geller & Greenberg, 2012; Wampold, 2010)。

(二) 諮詢啟動教師的覺察與反思，進而檢視自己並調整互動策略

杜淑芬(2018)指出，在諮詢歷程中，諮詢師成為教師安全堡壘、提供正向情緒支持，透過對自身困境產生覺與悟，就更能領悟支持學生正向行為輔導策略的意義與執行方法。本研究也發現，諮詢師如能在諮詢歷程中，幫助教師覺察自己習慣的反應模式對師生互動的影響，並看見自身反應模式的內在衝突與感受，這樣的覺察可以觸動教師的反思。例如，C 教師看見自己內在潛藏的衝突，A 教師看見自己經常掉進同樣的衝突中，而透過諮詢，這些衝突感受得以浮現，透過諮詢師的接納與涵容，讓教師得以真誠一致的面對與接納自己的感受與情緒，並採取改變的行動。

這個歷程與心理治療的歷程研究相仿，Watson 等人(2011)心理治療歷程研究顯示，當當事人能夠在治療歷程中自我觀察和內省時，正向的改變即會產生。例如：諮詢師協助 C 教師覺察自己內在的焦慮，跨越自己對處理衝突的恐懼，接納自己的情緒感受，使他能在班級中設立更明確的規則與界線。諮詢也幫助 D 教師跨越自己內在的「偏心」去看到每個孩子的需要。

(三) 透過諮詢擴展對學生問題的理解，促進對學生的接納與互動品質

本研究結果呼應了 Warren (2013)、林美珠(2002)、林瑞吉(2007)與杜淑芬(2018)的研究，諮詢能夠幫助教師採取客觀與理性的態度來看待學生的行為，豐富其問題解決的技巧，以協助學生成長與適應。諮詢過後，教師運用新的人際因應策略於教學現場，並發展合乎班級情境的彈性的解決之道，不僅改變了教室內的生態，同時也促成教師自身的專業成長。亦呼應了 Dahir 與 Stone (2012)的主張：教師諮詢有助於學校輔導工作團隊解決現有問題和預防未來問題，當受詢者在面對壓力的過程中，學到適當的知識與問題解決策略，不僅有機會促進個人與專業的成長，

對於求詢者未來的適應亦具有重要的意義。此外，當間接服務實施順利的話，不僅可產生漣漪效應，甚至可以將這些新技巧類推，應用到未來可能的新問題（Conoley & Gutkin, 1986; Erchul & Martens, 2010）。

（四）透過諮詢，教師能在教室中開啟師生正向互動的循環

本研究發現：教師能運用諮詢的經驗在教室中發展正向輔導策略，與學生發展正向關係，同時也感受到這種正向管教實踐了自己教育理念的道路。這個研究結果正好呼應 Terjesen 等人（2004）與 Akin-Little 等人（2004）正向心理學取向的諮詢觀點，諮詢師在諮詢中給予教師正向情緒支持，可以催化教師發展對自己與學生的正向觀點，並應用支持學生正向行為為基礎的輔導策略於課堂中。從教師的回饋中可以發現，諮詢師的正向情緒支持與回饋支持著教師繼續前進，也激勵教師使用正向語言、實踐正向教育，如此創造出正向的師生關係循環。例如，F 教師開始對學生有不同的看法，更能接納班上孩子的特色。而 B 教師則更能欣賞孩子，和學生關係更好。

二、人際歷程理論分析教師諮詢的歷程

在本節中，研究者將嘗試借用心理治療的人際歷程理論概念化教師諮詢的歷程，並運用人際歷程理論了解教師在諮詢歷程中的轉化。值得注意的是，教師諮詢是種間接服務，與心理治療的直接服務不同；教師諮詢旨在於幫助教師達成與學生工作的目標，以間接保障學生之福祉（Dougherty, 2014），與心理治療直接幫助當事人有別。

茲將教師在諮詢歷程中的經驗整合繪製成圖 1（下頁），並作如下之討論與說明。

（一）運用人際歷程理論概念化教師諮詢經驗

Teyber 與 Teyber（2017）指出人際歷程理論的治療焦點包括治療師與當事人的人際經驗，以及當事人將治療中的再學習經驗遷移到與他人的互動關係中。借用這個理論，研究者發現教師諮詢經驗的研究結果也可以分為兩階段，包括「諮詢歷程中的人際經驗」（C-T）與「教學現場實踐的人際經驗」（T-S）。前者是諮詢師與教師互動的人際經驗，教師在此歷程中覺察與再次理解自己的內在經驗，產生轉化的動能；而後者是教師與學生互動的人際經驗，教師將諮詢歷程中的再學習經驗遷移到班級經營的實務現場。

從圖 1 第一階段中可以發現，當教師在諮詢的人際歷程中感受到安全、支持與正向賦能時，在與諮詢師互動的歷程中，他們的內在在接受諮詢的焦慮與衝突得以獲得修復，教師得以在這個人際歷程中開放自己，進行覺察、反思，並且透過諮詢歷程的人際回饋，教師一方面能擁有一個新的眼光來理解問題，另一方面也發展出新的教學或輔導策略。從圖 1 第二階段中則可以發現教師與學生在教學現場中的人際歷程，此階段顯示了教師在經過諮詢後所展現於教學場域之行動力。在「教師—學生」的人際互動經驗中教師更能看見孩子、欣賞孩子，師生關係品質更好，更能運用正向語言，也發現如此可以創造正向互動循環、開啟新境並找到實踐教育理念的道路。

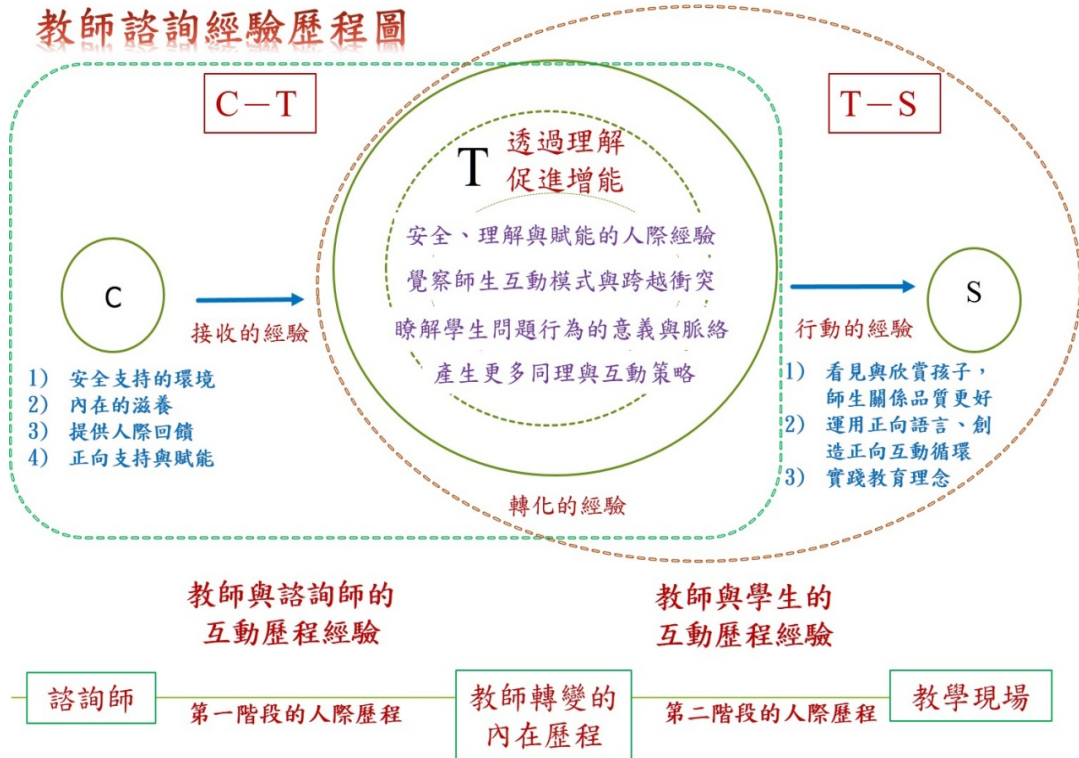


圖 1 教師諮詢經驗歷程圖

註：C 代表諮詢師 T 代表老師 S 代表學生；C-T 代表諮詢歷程中教師與諮詢師的互動歷程經驗；T-S 代表教師在教學現場上的教育實踐。

(二) 運用人際歷程理論詮釋教師參與諮詢的轉化歷程

從人際歷程理論的觀點，教師參與諮詢的轉化是如何發生的？以下說明：

1. **諮詢師與教師發展出信任同盟關係，諮詢歷程提供教師不同於過往的求助經驗。**研究者認為，教師在與諮詢師合作的歷程中，修正了過去「求助」的人際經驗，與諮詢師建立穩定的工作同盟，讓諮詢得以發揮成效。過去我國教師被期許成為學生的經師與人師，許多教師對於求助感到羞恥，認為是自己能力不足的表徵（林瑞吉，2007），也有許多教師反應，學校輔導人員的專業能力與他們的需求有所差距（刑志彬、許育光，2014），這些雙師合作問題與本研究教師在參與的過程中所呈現的困境相仿。例如，B 教師剛開始是抗拒諮詢的，覺得求助輔導系統不斷挖掘過去失敗的經驗，而輔導策略也往往沒有實質的幫助。E 教師在參與諮詢之初，也擔心諮詢師如何看待她。

在人際歷程理論的治療工作中，治療師需要在治療中提供當事人一個支持性環境，讓當事人感受到被涵容而更有功能，因而願意探索、嘗試新的行為，同時允許自己有新的情緒經驗（Teyber & Teyber, 2017）。

人際歷程理論的教師諮詢亦然，本研究教師反應在諮詢歷程中，他們也感受到接受諮詢的焦慮與擔心；然而，當諮詢師能在諮詢中提供支持性的環境，以不批判的態度真誠回應教師，正如同 Geller 與 Greenberg（2012）所強調，當治療師能同理的投入，以不批判和正面肯定的方式，真誠地回應當事人時，當事人就會發展出穩固工作同盟所需要的安全感。本研究教師感受到諮詢師

的傾聽、理解、情緒支持與讚賞，他所預期的「批判」並沒有出現，如此與諮詢師的信任關係就得以發展並漸次穩固，讓他們願意持續參與諮詢，採用諮詢師所建議的正向輔導策略，因此達成諮詢的成效。例如：當 B 教師揭露自身挫敗的經驗時，諮詢師「沒有說什麼」的態度，讓他感受到一種理解和沒有被批判的情緒經驗，與他先前的預期不同；此外，他也發現與諮詢師的合作能夠擴展他對學生問題的理解，所建議的正向策略也幫助他拉近與學生的距離，這些都修正了他過去的求助經驗，讓他得以克服焦慮持續的參與諮詢。

2. 諮詢協助教師辨識自身核心衝突、師生僵化互動模式與師生互動結果之間的交互影響，幫助教師找到轉化的路徑。人際歷程理論認為內在的核心衝突與僵化的人際因應策略是造成案主症狀和問題之所在；在治療中，隨著當事人更能覺察到自己的行為模式，以及他們在問題中的角色，當這些新的觀點增加後，他們通常就能夠準備好與治療師一起合作，探討新行為模式的可能並承擔轉化歷程中的責任 (Teyber & Teyber, 2017)。

這與本研究諮詢歷程有相仿之處，當諮詢師能在諮詢歷程中，協助教師辨識影響其師生互動問題的核心衝突與僵化的師生互動模式，並且不帶評價的關注教師內在想法、支持其內在感受時，不但能提供教師一個「內在滋養」的場域，同時也幫助教師跨越自己的「核心衝突」，願意去檢視自身的互動模式如何影響學生的行為反應，據以調整其因應模式並在教學現場調整教室中的師生互動策略。例如，F 教師在歷程中發現體育班學生回應課堂的獨特性以及師生互動模式與成就高的學生迥然不同，從而領悟如何帶領這群低成就的學生。C 教師亦然，在 C 教師過去的經驗中，才藝班學生對表藝課程參與度高，然而到公立學校任教，一般學生參與的模式讓她感受不到學生的投入，C 教師因陷入挫折而求助。諮詢師在諮詢歷程的同理、理解與支持，幫助她發現自身在師生互動中的核心衝突（洞），與自己僵化的互動方式，如此讓她學習降低自己的期待，並因應學生的需求來調整課程內容。

3. 教師將學習遷移到教室情境中，與學生發展出更新的正向人際互動經驗，讓轉化更為穩固。人際歷程理論相信，治療師與當事人之間所發生的人際經驗，是影響當事人遷移或類推治療經驗到與他人的互動關係的關鍵因素 (Teyber & Teyber, 2017)。本研究也認為當教師能在與諮詢師的關係中感受到的正向賦能的人際經驗，是促成教師在與學生的互動中發展正向支持的師生互動模式的關鍵因素。

Karen (1998) 指出：「你不可能透過教導或告誡來教會同理心，只有透過同理他們，他們才會有同理心。」當教師感受到在諮詢歷程中被同理與支持的正向互動經驗並親身體驗到這樣的感受，因此在與學生互動時，也能將這樣的互動經驗遷移到與學生的互動中。依據 Teyber 與 Teyber (2017)，這種「經驗的學習」往往比起教導、說明、詮釋和建議等認知上的詮釋，或是理性的講解或建議這些事情的意義來得更為力量。

當教師能類推或遷移在諮詢中所學到教室中，他/她的嶄新互動模式可能就會激發與學生互動的新經驗，或修正與學生互動的舊有模式。例如，F 教師在諮詢歷程中感受到諮詢師對他的讚賞，親身體驗到正向語言的感受，他在諮詢過後使用了更多的正向語言，也發現學生更願意學習，又發現體育班學生願意學習對她是非常大的鼓舞，這更促使他運用了更多正向語言。而當 A 教師練習運用諮詢所學「聆聽」孩子的內在感受，試著去「接納孩子的『不要』」時，他是忐忑不安的；然而這樣的嘗試也鬆動了他與學生之間慣用的互動模式，他調整自己內在的因應方式及對學生的期待，並嘗試運用更多正向語言與正向策略，結果發現與學生之間的互動更朝自己想要的方式前進。

因此，從人際歷程理論來看教師參與諮詢歷程中的轉化：首先，諮詢師提供教師不同於以往的求助經驗並與教師發展出信任的同盟關係，在諮詢歷程中協助教師辨識自身核心衝突與師生僵化互動模式與結果之交互影響，幫助教師找到自身轉化路徑，並將諮詢歷程中的再學習經驗積極類推到與學生的關係中，此時教師發現他們可以與學生發展出嶄新且不一樣的師生互動關係，而當這個新關係更貼近教師想要成就的師生關係或教育價值時 (趙子揚等人, 2018)，就會讓這個嶄新的/修正性的人際互動模式更為穩固。也就是說，教師更願意採納正向輔導工作的方向，並且這種在諮詢歷程中的學習與遷移經驗，讓教師在教學現場中持續發生正向的改變。

結論與建議

一、結論

本研究想要瞭解教師在諮詢中的人際經驗，以及能否將諮詢經驗實踐於教學現場的師生互動經驗。透過 6 位接受五次諮詢教師的訪談，研究結果顯示教師在諮詢中的人際經驗包括了：(一) 教師與諮詢師的互動歷程經驗：教師感受到安全、理解與賦能的人際經驗，幫助教師增進覺察與反思並深入理解學生問題的脈絡產生更多同理與互動策略，「做中學」讓教師的改變得到驗證。以及(二) 教師在教學現場中與學生的互動歷程經驗：更能傾聽與欣賞孩子，師生關係品質更好、教師能運用正向語言，創造正向互動循環，找到實踐自己教育理念的道路。亦即本研究結果顯示：教師在「教師-諮詢師」正向人際經驗可以遷移到「教師-學生」的師生互動經驗，諮詢師與教師均成為正向環境的催化者，亦擴大了輔導工作的成效。

二、研究建議與限制

根據以上研究結果與討論，提出以下建議：

(一) 鼓勵專任輔導教師與專業輔導人員與教師合作諮詢，擴大輔導工作成效

林美珠(2002)曾言，若提供一位教師諮詢，可以影響超過一個班級的孩子。Kratochwill 與 Bergan (1990) 也主張改善教室環境即能改善學生的教室參與行為，因此輔師與教師合作，對教室可以產生加成的影響。本研究結果發現，透過諮詢師與教師的合作諮詢可以增加教師的覺察與省思、處理內在衝突並發展正向的師生互動策略；而本研究教師在訪談中回饋因接受諮詢而更能理解欣賞孩子、運用正向語言與實施正向教育，如此影響了 6 個班級的學生以及他們之後的學生，此乃該研究的具體貢獻。

特別是，我國自 2012 年起修正國民教育法增置專任輔導教師，並於 2014 年通過劃時代的學生輔導法，明定專任輔導教師與專業輔導人員提供教師諮詢的任務，強調學校三級輔導系統的合作，來維繫學生的福祉。依據本研究之發現，專任輔導教師與專業輔導人員如能擴充專業諮詢知能，且以影響一位教師就能影響一個班級的態度，當能提升學校系統合作的專業度，擴大輔導成效。因此，本研究呼應林瑞吉(2007)、杜淑芬(2018)等人之建議，再次呼籲教育主管當局與學校，宜鼓勵輔導教師的跨專業合作，包括各縣市成立教師諮詢師資、教師諮詢輔導團隊、鼓勵輔導教師與任課教師之雙師合作以及組成跨專業成長社群等(陳佩英, 2017)，在教育現場提供專業的諮詢或創造專業的反思空間，以形成一個「支持的漣漪效應」，幫助教師獲得情境化的經驗(符碧真、黃源河, 2016)，帶動學校輔導工作的發展。

(二) 強化專任輔導教師與專業輔導人員諮詢能力的養成與訓練，成為友善校園環境的催化者

Borow (1966) 呼籲學校諮詢師可以作為「環境和人類情境的催化者」(p. 88)，本研究發現透過教師諮詢，教師成為正向輔導工作的支持者與傳遞者，促進班級形成正向環境。Terjesen 等人(2004)與 Akin-Little 等人(2004)亦指出：諮詢師在諮詢中給予教師正向情緒支持，可以催化教師發展對自己與學生的正向觀點，並應用支持學生正向行為為基礎的輔導策略於課堂中。然而，研究發現我國學校諮詢師的能力養成與實務發揮，和教師實務工作現場的需求與困境解決仍有差距(刑志彬、許育光, 2014)。

王麗斐等人(2013)也呼籲應該強化具有生態諮詢能力之訓練，使專業輔導工作者更能發揮在教育現場中之專業角色與功能。本研究結果恰可以體現，專任輔導教師與專業輔導人員可以透過教師諮詢，與教師合作成為友善校園環境的催化者。然而可惜的是，我國諮商輔導組織或養成機構迄今仍較重視一對一的諮商訓練，不僅尚未訂定諮詢的專業訓練標準，也未將教師諮詢納入

專業訓練課程。因此，未來宜思考從政策面、養成面、研究面、與實務面等四方面強化專業諮商輔導人員教師諮詢能力之養成、訓練與研究，讓學校輔導專業更上層樓。

（三）持續人際歷程理論的教師諮詢研究，探究諮詢中的人際歷程與轉化因素

本研究借用人際歷程理論的心理治療觀點，據以了解教師諮詢的經驗，結果發現教師參與諮詢的人際經驗與教師應用所學與學生的人際經驗，有遷移和類推的效果。這種學習遷移的轉化經驗是如何發生的？值得繼續探究。例如，在人際歷程的心理治療中運用修正性的經驗來詮釋這樣的學習遷移現象，亦即當事人透過諮商輔導人員的協助，修正了過去生命經驗中扭曲的認知基模或未解決的情緒創傷，而產生的新的情緒、認知理解或經驗（Castonguay & Hill, 2012）。Ladany 等人（2012）針對諮商督導中的修正性情緒經驗進行研究，結果發現督導與受督者的修正性情緒經驗內涵與心理治療的修正性情緒經驗有別（Ladany et al., 2012）。因此，研究者認為需要針對人際歷程理論教師諮詢的人際經驗深入探究，是否有修正性情緒經驗的發生？諮詢歷程中修正性情緒經驗的內涵為何？等等。

此外，相較於林瑞吉（2007）、杜淑芬（2018）從諮詢師的經驗出發，了解諮詢的歷程。這樣的理解有助於了解教師在諮詢中的改變與類推到教室情境的經驗內涵，這些專業內涵可以提供實務工作者足以使用的知識、態度和技巧，俾有助於推動教師諮詢的實務工作。然而，諮詢的歷程涉及三角的關係，包括諮詢師、教師和學生，目前研究多針對前兩者的觀點進行探究，未來如能對學生的經驗進行了解，當能補足最後一塊拼圖（Witt et al, 1996），當能完整人際歷程的影響循環。此外，本研究的人際歷程現象是否適用於不同諮詢取向的諮詢師，也需要其他研究進一步的驗證。其次，本研究的六位參與者，均為同一位諮詢師，因此未能探詢不同諮詢師運用不同取向的成效如何？本研究教師均經歷 5 次諮詢，未來亦可針對不同次數的諮詢進行研究。此外，本研究是在諮詢結束一個月後進行訪談，亦無法持續追蹤諮詢成效之持續性。故此，未來可以透過長期的追蹤研究以瞭解諮詢成效之持續性。

參考文獻

- 王麗斐、杜淑芬（2009）：臺北市國小輔導人員與諮商心理師之有效跨專業合作研究。**教育心理學報**，**41**，295–320。http://doi.org/10.6251/BEP.20090402[Wang, L.-F., & Tu, S.-F. (2009). The Effectiveness of Interprofessional Collaboration between Elementary School Counselors and Counseling Psychologists in Taipei City. *Bulletin of Educational Psychology*, *41*, 295–320. http://doi.org/10.6251/BEP.20090402]
- 王麗斐、杜淑芬、羅明華、楊國如、卓瑛、謝曜任（2013）：生態合作取向的學校三級輔導體制：WISER 模式介紹。**輔導季刊**，**49**（2），4–11。[Wang, L.-F., Tu, S.-F., Luo, M.-H., Yang, G.-R., Zhuo, Y., & Xie, Y.-R. (2013) Ecological cooperation oriented school three-level counseling system: Introduction to WISER mode. *Guidance Quarterly*, *49*(2), 4–11.]
- 刑志彬、許育光（2014）：學校心理師服務實務與模式建構初探：困境因應與專業發展期待分析。**中華輔導與諮商學報**，**39**，117–150。[Hsing, C.-P., & Hsu, Y.-K. (2014) Preliminary exploration for the practice essence and service model of the school psychologist: analysis through the difficulties copying and profession expectation. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, *39*, 117–150.]

- 杜淑芬 (2018)：諮商師透過諮詢與教師合作處理學生問題行為之行動研究。**教育實踐與研究**，**31** (1)，39-70。[Tu, S.-F. (2018). Consultation and cross-professional collaboration to resolve students' problem behaviors: an action research. *Journal of Educational Practice and Research*, *31*(1), 39-70.]
- 李維倫、賴憶嫻 (2009)：現象學方法論：存在行動的投入。**中華輔導與諮商學報**，**25**，275-321。
<http://doi.org/10.7082/CJGC.200903.0275>[Lee, W.-L., & Lai, Y.-H. (2009). Phenomenological methodology as an existential move. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, *25*, 275-321. <http://doi.org/10.7082/CJGC.200903.0275>]
- 吳麗娟 (2003)：一個諮商員的專業成長：一個「人」的成長——從 Human “doing”到 Human “being”。**中華輔導學報**，**14**，1-30。
<http://doi.org/10.7082/CARGC.200309.0001>[Wu, L.-C. (2003). The professional growth of the counselor: growth of a person: from Human “doing” to Human “being”. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, *14*, 1-30. <http://doi.org/10.7082/CARGC.200309.0001>]
- 林美珠 (2002)：諮詢能力內涵與評量之探討研究。**中華輔導學報**，**12**，117-152。
<http://doi.org/10.7082/CARGC.200209.0117>[Lin, M.-J. (2002). An empirical study on consultation competency and measurement. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, *12*, 117-152. <http://doi.org/10.7082/CARGC.200209.0117>]
- 林瑞吉 (2007)：國小教師諮詢之行動研究：一位輔導工作者的實踐故事（未發表）。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系博士論文。[Lin, R.-C. (2007). *The action research of teacher consultation in the elementary school: a school counselor's practical story*. (Unpublished doctoral dissertation), National Normal University, Taipei.]
- 高淑清 (2008)：質性研究的 18 堂課-揚帆再訪之旅。麗文文化。[Gao, S.-C. (2008). *18 lessons in qualitative research - Sailing revisited tour*. Liwen Publishing.]
- 陳佩英 (2017)：對話即實踐：網路學習社群專業資本累積之個案研究。**教育科學研究期刊**，**63** (3)，159-191。
[http://doi.org/10.6209/JORIES.201809_63\(3\).0006](http://doi.org/10.6209/JORIES.201809_63(3).0006)[Chen, P.-Y. (2017). *Dialogue as Practice: a case study on the accumulation of professional capital by the networked learning communities*. *Journal of Research in Education Sciences*, *63*(3), 159-191. [http://doi.org/10.6209/JORIES.201809_63\(3\).0006](http://doi.org/10.6209/JORIES.201809_63(3).0006)]
- 符碧真、黃源河 (2016)：實地學習：銜接師資培育理論與實務的藥方？**教育科學研究期刊**，**61** (2)，57-84。
[http://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61\(2\).03](http://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61(2).03)[Fwu, B.-J., & Hwang Y.-R. (2016). Field-Based Experience: a solution for the theory-practice divide in teacher education? *Journal of Research in Education Sciences*, *61*(2), 57-84. [http://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61\(2\).03](http://doi.org/10.6209/JORIES.2016.61(2).03)]

- 連廷嘉 (1998)：國民中小學教師諮詢需求與意願之研究 (未發表)。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文。[Lain, T.-J.(1998). *A study of consultation needs and willingness for junior high elementary school teachers and counselors* (Unpublished master's thesis). National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.]
- 趙子揚、宋曜廷、許明輝 (2018)：教師工作價值觀量表之編製。《教育科學研究期刊》，63(3)，163-196。 [http://doi.org/10.6209/JORIES.2017.62\(3\).06](http://doi.org/10.6209/JORIES.2017.62(3).06)[Chao, T.-Y., Sung, Y.-T., & Hsu M.-H. (2018). *Construction of the work values scale for teachers. Journal of Research in Education Sciences*, 63(3), 163-196. [http://doi.org/10.6209/JORIES.2017.62\(3\).06](http://doi.org/10.6209/JORIES.2017.62(3).06)]
- 蔡順良 (2001)：從內在運作模式看青少年的「自我」和「他人」人格建構發展。載於瞿立鶴 (主編)，青少年人格發展的建構 (160-187)。人格建構工程學研究基金會。[Tsai, S.-L. (2001). Looking at the development of “self” and “other” personality construction of young people from the mode of internal operation. In L. H. Qu (Ed.), *The Construction of Youth Personality Development* (pp. 160-187). Personality Construction Engineering Research Foundation.]
- 穆佩芬 (1996)：現象學研究法。《護理研究》，4(2)，195-202。 <http://doi.org/10.7081/NR.199606.0195> [Mu, P.-F. (1996). Phenomenology. *Nursing Research*, 4(2), 195-202. <http://doi.org/10.7081/NR.199606.0195>]
- 學生輔導法 (2014，11月12日)：第4條。取自法務部全國法規資料庫網站：<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070058>，2019年11月10日。[Student Counseling Law. (2014, November 12). §4. Retrieved November 10, 2019, from National Law Database of the Ministry of Justice Web site: <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070058>]
- Akin-Little, K. A, Little, S. G., & Delligatti, N. (2004). A preventative model of school consultation: Incorporating perspectives from positive psychology. *Psychology in the Schools*, 41, 155-162. <https://doi.org/10.1002/pits.10147>
- Anna, N., & Neil, M. (2014). The process of psychological consultation. *Educational Psychology in Practice*, 30(1), 63-77. <https://doi.org/10.1080/02667363.2013.873019>
- Baldwin, S. A., Wampold, B. E., & Imel, Z. E. (2007). Untangling the alliance-outcome correlation: Exploring the relative importance of therapist and patient variability in the alliance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(6), 842-852. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.75.6.842>
- Borow, H. (1966). Research in vocational development: Implications for the vocational aspects of counselor education. In C. McDaniels (ed.), *Vocational aspects of counselor education* (pp. 70-92). George Washington University.
- Caplan, G., & Caplan, R. B. (1999). *Mental health consultation and collaboration*. Waveland.

- Caplan, G., Caplan, R. B., & Erchul, W. P. (1994). Caplanian mental health consultation: Historical background and current status. *Consulting psychology: Practice and Research*, 46(4), 2–12. <https://doi.org/10.1037/1061-4087.46.4.2>
- Castonguay, L. G., & Hill, C. E. (Eds.). (2012). *Transformation in psychotherapy: Corrective experiences across cognitive behavioral humanistic, and psychodynamic approaches*. American Psychological Association. <http://doi.org/10.1037/13747-000>
- Conoley, J. C., & Gutkin, T. B. (1986). Educating school psychologists for the real world. *School Psychology Review*, 15(4), 457–465.
- Dahir, C. A., & Stone, C. B. (2012). *The transformed school counselor* (2nd ed.). Brooks/Cole Cengage Learning.
- Dougherty, A. M. (2014). *Psychological Consultation and Collaboration in School and Community Settings* (6th ed). Cengage Learning.
- Erchul, W. P., Grissom, P. F., Getty, K. C., & Bennett, M. S. (2014). Researching interpersonal influence within school consultation: Social power base and relational communication perspectives. In Erchul, W. P. & Sheridan, S. M. (Eds.), *Handbook of research in school consultation* (2nd ed., pp. 349–385). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Erchul, W. P., & Martens, B. K. (2010). *School consultation: Conceptual and empirical based of practices third edition*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Geller, S. M., & Greenberg, L. S. (2012). *Therapeutic presence: A mindful approach to effective therapy*. American Psychological Association. <http://doi.org/10.1037/13485-000>
- Giorgi, A. (2012). The descriptive phenomenological psychological method. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43(1), 3–12. <https://doi.org/10.1163/156916212X632934>
- Giorgi, A., Giorgi, B., & Morley, J. (2017). The Descriptive Phenomenological Psychological Method. *The Sage Handbook of Qualitative Research In Psychology* (2nd ed.) Sage.
- Guba, B. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Heppner, P. P., & Heppner, M. J. (2004). *Writing and publishing your thesis, dissertation, and research: A guide for students in the helping professions*. Thomson/Brooks/Cole.
- Hurwitz, J. T., Kratochwill, T. R., & Serlin, R. C. (2015). Size and consistency of problem-solving consultation outcomes: An empirical analysis. *Journal of school psychology*, 53(2), 161–178. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.01.001>
- Karen, R. (1998). *Becoming attached*. Oxford University Press.
- Kratochwill, T. R., & Bergan, J. R. (1990). *Behavioral consultation in applied settings*. Plenum Press.

- Ladany, N., Inman, A. G., Hill, C. E., Knox, S., Crook-Lyon, R. E., Thompson, B. J., Burkard, A. W., Hess, S. A., Williams, E. N., & Walker, J. A. (2012). Corrective relational experiences in supervision. In L. G. Castonguay & C. E. Hill (Eds.), *Transformation in psychotherapy: Corrective experiences across cognitive behavioral, humanistic, and psychodynamic approaches* (pp. 335–352). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13747-016>
- Sullivan, H. S. (1968). *The interpersonal theory of psychiatry*. Norton.
- Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J., & DiGiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools, 41*, 163–172. <https://doi.org/10.1002/pits.10148>
- Teyber, E., & Teyber, F. H. (2017). *Interpersonal Process in Therapy: An Integrative Model* (7th ed.). Cengage Learning.
- Wampold, B. E. (2010). The research evidence for common factors models: A historically situated perspective. In B. L. Duncan, S. D. Miller, B. E. Wampold, & M. A. Hubble (Eds.), *The heart and soul of change: Delivering what works in therapy* (2nd ed., pp. 49–82). American Psychological Association. <http://doi.org/10.1037/12075-000>
- Warren, J. M. (2013). School counselor consultation: Teachers' experiences with Rational Emotive Behavior Therapy. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 31*(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10942-011-0139-z>
- Watson, J., Goldman, R., & Greenberg, L. (2011). Contrasting two clients in emotion-focused therapy for depression 1: The case of “Tom”, “Trapped in the tunnel”. *Pragmatic studies in Psychotherapy, 7*, 268–304. <https://doi.org/10.14713/pcsp.v7i2.1091>
- Witt, J. C., Gresham, F. M., & Noell, G. H. (1996). The effectiveness and efficiency of behavioral consultation: Differing perspectives about epistemology and what we know. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 7*(4), 355–360. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0704_5
- Wolcott, H. F. (1995). *The art of fieldwork*. Altamira.

收稿日期：2019年04月24日
一稿修訂日期：2019年04月28日
二稿修訂日期：2019年08月26日
三稿修訂日期：2019年10月24日
四稿修訂日期：2019年12月04日
五稿修訂日期：2020年01月04日
六稿修訂日期：2020年02月14日
七稿修訂日期：2020年03月17日
接受刊登日期：2020年03月17日

Bulletin of Educational Psychology, 2020, 52(1), 113–138

National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

The Teacher's Interpersonal Experience of Receiving consultation from the Perspectives of Interpersonal Process Theory

Ya-Ping Tseng

Taoyuan City Yang-Guang Junior & Primary
School

Su-Fen Tu

Chung-Yuan Christian University

This study was part of a teacher–counselor collaborative consultation project (MOST103-2410–H33-029) hosted by Dr. Tu and sponsored by the Ministry of Science and Technology of Taiwan. The project aimed to develop positive counseling strategies through collaborative consultation with teachers to solve teachers' difficulties in managing students' problematic behaviors in classrooms. Participants included six teachers and five school counselors. The six teachers included five women and one man aged between 26 and 51 years, with 1 to 21 years of teaching experience. The participants were required to take 10 weeks' videotaping of their classes and participate in five sessions of face-to-face consultation. The corresponding author, who was a senior counseling psychologist with a 15-year experience of working with teenagers and their families, served as the consultant. In this study, a follow-up was conducted one month after the completion of the aforementioned project to collect the teachers' consultation experiences. This study explored the teachers' interpersonal experiences of participating in collaborative consultation with a counseling psychologist from the perspective of interpersonal process theory. A purposive sampling method was adopted such that all the teachers who completed the project were invited. All the teachers agreed to voluntarily participate in this study. A semi-structured interview was designed to collect in-depth data on the teachers' interpersonal experiences of working with a consultant in a consultation room and their students in classroom settings. The participants were interviewed 1–3 times per person and 1.5 hours per time in average. With regard to data analysis, the researchers followed a four-step circulative procedure of phenomenological analysis developed by Lee & Lai (2009). The four steps were gaining the whole picture, breaking into parts, meaning transforming, and organizing.

The results summarized two major themes: teacher–consultant interpersonal process and teacher–student interpersonal process. In the teacher–consultant interpersonal process, the teachers' experiences were categorized into four subthemes: (1) A safe, positive, and supportive consulting environment eliminated resistance and enhanced cooperation. The teachers felt a sense of security and trust when they perceived the consultant to be understanding, nonjudgmental, and hospitable. Thus, the teachers were more willing to explore their issues in teaching and disciplining the students when they received support from the consultant. (2) Interpersonal feedback from the consultant enhanced teachers' awareness and reflections on their interactive patterns and internal conflicts with the students; furthermore, conflict resolution, belief transformation, and new actions became possible. The consultant's interpersonal feedback and empathetic understanding helped the teachers realize the effects of their interpersonal patterns on their interactions with students. Thereafter, the teachers could stride across their

internal conflicts through continuous self-reflections. (3) The consultant helped teachers understand the context of student problems, deepened their empathies toward students, and initiated more positive interactive strategies with students. Through reinterpretation of students' inner world by the consultant, the teachers comprehensively understood students' problems, thereby changing their feelings toward students. Moreover, the teachers developed different perspectives toward students and new guiding strategies for the students' problem behaviors. (4) The teachers could "learn by doing"—trying out their new teaching and guidance strategies through multiple sessions of consultation. Through learning by doing, the teachers' improvements were verified by the consultant and their own actions, further consolidating their changes. The teachers applied new positive behavior support strategies jointly developed with the consultant to their classrooms and refined the strategies according to the outcome. Next, in the teacher–student interpersonal process, the teachers reported three interpersonal subthemes experienced with their students: (1) the teachers reported positive changes between students and themselves, thereby creating effective teacher–student relationships. The teachers could listen and understand students' needs better, acquired students' trust, and experienced more sincere relationships with students. (2) The teachers used positive languages to create a positive teacher–student interaction cycle in the classroom. The teachers duplicated the positive experience in the consultation process with the consultant to the teaching practice site with students. They used more positive and supportive languages and gave more positive appraisals to their students, thereby increasing positive responses from the students; therefore, teacher–student interaction qualities were enhanced, and positive interaction cycles were created. (3) Teachers provided new possibilities of working with students and new ways of fulfilling their educational philosophies. When the teachers found new guiding strategies for students' old problems through consultation, they transferred the learning experience to other life situations; in this manner, they met their own educational philosophies. Consistent with the literature, the study results indicated that the strong relationship between the consultant and teachers encouraged the teachers to join the consultation. The consultant helped the teachers learn student psychology as well as the teacher–student interaction. Furthermore, the consultant expanded the teachers' repertoires of positive strategies in managing students' problematic behaviors in classrooms. Moreover, the positive teacher–consultant relationship ensured positive teacher–student relationships in a classroom setting. Further, the author discussed the transformation experience of teachers from the perspective of interpersonal process theory. According to the theory, the teachers' interpersonal experiences could be conceptualized into two stages: consultant–teacher interpersonal experience and teacher–student interpersonal experience. First, a trusted working alliance was formed between the consultant and teacher. For the teachers, seeking help and showing their weakness were stressful. The consultant was perceived to be understanding and nonjudgmental. Moreover, the consultant provided emotional support and interpersonal appraisal, resulting in new and differential experiences that helped the teachers relieve from their own frustrations. Second, the consultant helped the teachers identify their rigid interactive patterns and core conflicts under the patterns, thereby helping the teachers self-introspect and creating awareness of their role in managing students' problematic behaviors in classrooms. Third, empowerment feedback from the consultant through multiple sessions of consultation and students' feedback enabled the teachers to effectively transfer their learning to classroom situations and to develop newer and positive interpersonal interaction styles with their students. Accordingly, this study concludes that collaborative consultation with teachers facilitates teachers' professional development and positive teacher–student interactions. Thus, counselors can improve the effectiveness of their work through collaborative consultation with teachers. In addition, pre-service trainings in consultation should be included in the school counseling profession. Finally, future studies should explore interpersonal processes and factors determining the transformation experiences of teachers from the perspectives of interpersonal processing theory.

Keywords: interpersonal process theory, teacher consultation, school counselor, school consultation, counseling psychologist