

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
教育心理學報，民 97，39 卷，3 期，413—434 頁

國小駐校諮商心理師有效諮商策略 之探索性研究*

王麗斐

杜淑芬

趙曉美

國立臺灣師範大學
教育心理與輔導學系

臺北市立體育學院
師資培育中心

本研究擬透過探討國小駐校諮商心理師之有效介入策略，以初步建構適合國小校園之駐校諮商心理工作策略。研究參與者係邀請 12 位參與國小校園服務方案之諮商心理師及其一組成功案例（即實際接受服務之受輔兒童及其級任教師、家長）自願參與本研究。研究發現：（1）與兒童生態系統合作是駐校諮商師認為進駐國小校園的有效工作策略，亦即，除對受輔兒童提供諮商服務外，需同時邀請兒童重要關係人（如家長和教師）合作協助兒童；（2）與兒童工作的有效諮商策略包括：運用遊戲或活動與受輔兒童建立關係、評估兒童適應問題、協助兒童表達情緒和需求、賦能正向行為、以及討論問題行為和改善策略等；（3）與生態系統工作的有效諮商策略包括：尋求合作、協助瞭解兒童心理與需求、以同理的態度與其合作、促進合作對象的覺察和改變、給予適度支持/鼓勵與賦能、及建立共通的目標和輔導策略等。最後，本研究針對國小輔導實務工作、教育訓練與未來研究提出相關建議。

關鍵詞：生態諮商、共識質化分析、國小輔導、駐校諮商心理師、諮商效能

維持與促進學童在校的良好學習與生活適應，是教育與學校輔導工作者的基本重要課題。學童的生活適應與其許多的心理功能有關，具有良好的生活適應有助於他們快樂地學習與健康成長；相反地，如果學童生活適應不良，則可能在心理健康、學業表現、社交生活、甚至身體健康上出現困擾或障礙，影響其在校的學習與適應（劉焜輝，民 74）。理想的國小輔導工作涵蓋三級預防的概念，除由第一線教師負責初級輔導預防工作外，如果校內能擁有其他更專業的輔導人員從事次級與三級的預防輔導工作，如此不但能達到及早介入、防患於未然的學校輔導工作功能，達到落實國小輔導工作之責，也是對於國人心理健康預防工作最為經濟的投資（王麗斐、趙曉美，民 94）。

* 本研究係整合臺北市政府教育局委託研究「臺北市試辦諮商心理師國小校園駐區服務方案成效評估」與國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心的「兒童情緒管理情境式評量工具之編製與應用」（研究計畫編號：95E0012-01-07）之部分研究資料，經重新分析改寫而成。若對本文有任何指教與回饋，歡迎來信與本文之通訊作者王麗斐教授聯繫，住址為臺北市 106 和平東路一段 162 號國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系，Email：lfwang@ntnu.edu.tw。本論文部份資料曾於 2006 年 6 月於英國愛丁堡「37th Annual Meeting for the Society of Psychotherapy Research」中發表。

關於我國國小輔導工作的發展，可算是國內學校輔導工作起步最慢、也最被輕忽的一環（王麗斐，民 91；王麗斐、林美珠、王文秀、田秀蘭、林幸台，民 94；林美珠，民 89）。雖然自民國 72 年起國小即依法設立輔導室，然而近二十年來的國小輔導工作推動，卻一直無法展現其應有之功能，探究其關鍵因素，主要來自於輔導專業概念被淺薄化、法令未能落實、輔導人力與校園需求不符、以及輔導人員的培育與選用未能緊密結合等等因素的影響所致（王麗斐、趙曉美，民 94），其中又以專業人力不符校園需求最常被詬病（王麗斐，民 91；林美珠，民 89；林美珠、王麗斐、田秀蘭、王文秀、林幸台，民 88；林家興，民 91）。

雖然近年來教育部積極推動「輔導人人有責」的概念，透過各式短期輔導知能研習，廣為培養學校教師的基本輔導概念（林美珠，民 89；王麗斐、趙曉美，民 94），然而由於國內長期未落實國民教育法對遴聘小學輔導室人員專業資格的規範，再加上民國 83 年起，教育主管單位開放小學輔導室人員的遴選標準，不要求其具備輔導專業背景（鄭崇趁，民 83），使得國小輔導工作越來越走向行政化與活動化，對校園中需要輔導專業協助的學童，反而因時間與專業人力的缺乏，無法提供適切的協助（王麗斐、趙曉美，民 94；趙曉美、潘淑芬，民 92）。

值得重視的是，無論國內外，兒童的心理健康問題均出現日趨嚴重與低齡化的現象（王麗斐，民 91；趙曉美、王麗斐、楊國如，民 95；Roberts, Attkisson, & Rosenblatt, 1998; Thompson, 1995）。例如，美國研究顯示至少有 20% 以上的兒童具有嚴重的情緒與行為問題，需要加以協助（U.S. Department of Health and Human Services, 2001; Vanderbleek, 2004）。我國的調查報告也顯示，有超過 40% 的國小學童覺得自己不快樂、生活很無聊、覺得自己不受歡迎、遇到挫折傾向於選擇放棄、甚至有 30% 以上的學童否認自己的價值（兒童福利聯盟，民 93）。教育部於民國 93 年的調查更發現在 10 至 18 歲的學生當中，已有 9% 的學生曾罹患重度憂鬱症，更有高達 14% 的學生曾有過自殺念頭，而實際有過自殺行為的學生也有 3% 之多（陳為堅，民 93）。根據內政部兒童局（民 96）之統計，12 歲以下兒童受虐之保護案件人數已逐年增高，由民國 89 年之 4,093 人增加至民國 95 年之 6,990 人，五年內成長約 1.71 倍。

此外，根據鄭安伶（民 91）運用質性研究法深度訪談六位國小級任教師和四位輔導教師對學生輔導及學校輔導工作之觀點，結果發現教師對學校輔導工作的評價多持負面的觀點，認為輔導室雖具有支援協助的功能、但功能不彰，且無法獲得學生與教師之肯定或主動前來求助。趙曉美與潘淑芬（民 92）針對臺北市國小輔導室的調查，亦發現約有逾三分之一家庭功能不彰之適應欠佳學童尚未受到注意或建立輔導檔案。上述這些現象除了凸顯兒童青少年的心理困境日趨嚴重、年齡降低、以及未獲得適當照顧的問題，同時也顯現我國國小輔導室的功能有待積極加強。

因此，如何強化國小次級與三級的學校輔導工作，已是許多關心國小輔導工作的學者專家所關注的重點。不少學者提出應重新思考與定義國小輔導工作內涵、適度調整其功能與角色的呼籲；特別為了因應日趨複雜與低齡化之學童心理健康問題，且鑑於學童大多數的時間都在學校，學者們更建議未來可考慮將社區心理健康資源引入校園，其目的就是希望強化學校輔導工作的功能，使其滿足校園對輔導工作的需求，達到強化次級與三級學校輔導工作之服務效能（王麗斐、趙曉美，民 94；林美珠，民 89；林家興，民 92；Adelman & Taylor, 2002; Green & Keys, 2001; Gysbers & Henderson, 1994; Keys & Lockhart, 2000; Keys, Bemak & Lockhart, 1998; Paisely & McHahon, 2001）。

在這些作法中，以轉介學生到社區心理衛生資源的方式最為普遍、也最常被討論到。然而，在他們的後續成效評估研究中發現到，這些因罹患心理問題、且被轉介至社區心理衛生中心接受次級或三級諮商輔導服務的兒童、青少年當中，約有 40%-60% 提早終止服務、或只參與一次或兩次就中斷服務（U.S. Department of Health and Human Services, 2001; Vanderbleek, 2004）。這些阻礙他們使用心理健康服務的因素，包括交通上的問題、財務的困難、家人陪同的不便、兒童心理健康專業人員的匱乏、長達兩個月的等待期、以及對心理疾病污名化等原因（Adelman & Taylor, 2002; Vanderbleek, 2004; Weist,

Ambrose, & Lewis, 2006; Weist & Ghuman, 2002)。

因此，爲了排除上述阻礙心理健康服務實施的可能障礙，更有效率服務行爲偏差與嚴重適應不良的兒童和青少年，「擴大大學校心理健康 (Expanded School Mental Health)」或「以學校爲基地的心理健康服務方案 (School-Based Mental Health Services)」的兒童、青少年心理健康服務方案乃應運而生 (Brown, 2006; Rones & Hoagwood, 2000; Weist, Ambrose, & Lewis, 2006; Weist, Myers, Hastings, Ghuman, & Han, 1999)。他們透過駐校服務的方式，也就是由學校或教育機關聘請心理專業人員 (包括心理學家、社工師或其他人員) 到校提供輔助性質的服務，例如協助學校輔導人員對適應困難學童或有特殊需要兒童提供心理健康服務，同時結合家庭、學校、社區機構 (如社區心理衛生中心) 的參與，爲學區內兒童創造一個容易親近與便於使用的心理健康服務環境。

在這些實施的方案中，最著名的一個例子就是巴爾迪摩市 (Baltimore City) 所實施的「駐校心理健康方案」(Flaherty, Weist, & Warner, 1996; Walrath, Bruns, Anderson, Siegel, & Weist, 2004; Weist, Ambrose, & Lewis, 2006)。在過去十數年裡，他們透過政府、學區和霍普金斯大學、馬里蘭大學的合作，於該市 44% 的公立學校設置了心理專業人員駐校服務，提供的服務內容包括心理衡鑑、預防宣導、個案管理以及個別和團體諮商與心理治療 (Walrath et al., 2004)。根據 Walrath 等學者的評估報告指出，在 1997-1998 年之間，參與巴爾迪摩市「駐校心理健康方案」的 182 所公立學校共服務超過十萬人次學生，其中 58% 是國小學童，其餘才是其他各級學校的學生 (Walrath et al., 2004)。同時，許多針對這類型方案所進行的評估研究顯示：這種將心理健康專業人員引進校園的作法，能有效協助具有情緒和心理適應困難的兒童與青少年解決問題。此一模式目前已越來越普遍地被美國各州所採用 (Adelman & Taylor, 2000; Flaherty & Weist, 1999; Nabors & Reynolds, 2000; Weist et al., 2005)。

此外，根據 Rone & Hoagwood (2000) 針對 47 篇駐校心理健康服務方案研究所進行的回顧性研究中發現：這種駐校式的心理健康方案有助於學生的各種情緒和行爲問題的改善，其最重要價值在於容易接近，特別是服務低社經地位和心理問題未達嚴重程度的兒童及青少年，讓他們及早獲得協助、增進心理健康 (林家興，民 91; Armbruster & Lichtman, 1999; Weist et al., 2005; Weist et al., 1999)。而 Geierstanger, Amaral, Mansour, & Walters (2004) 回顧 1993 年到 2003 年間七項有關駐校心理健康方案與學業成就的相關研究，結果發現在 13 項學業成就 (包括出席率、升級率、畢業率、學分數、渴望受教育...等) 的指標當中，7 項研究中有 6 項研究結果得到正相關。顯示駐校式的心理健康服務方案不僅有效協助兒童和青少年的心理健康問題，也能促進兒童的學業成就與表現。

至於我國的狀況，在過去十餘年當中，也曾經嘗試辦理過幾種校園的心理健康專業服務方案，其中包括將社會工作師、臨床心理師、諮商心理師等等心理健康專業人員引進中小校園的作法，方案評估的結果也多呈現正面肯定的效果 (林家興、洪雅琴，民 90; 徐堅璽、吳英璋，民 92; 翁毓秀、王文瑛，民 91; 馮燕、林家興，民 90; 趙曉美等人，民 95)。民國九十年，國內諮商心理師的國家證照正式誕生，在社會日趨重視諮商輔導的專業化，以及國小學童的心理健康問題日增下，臺北市政府教育局於 93 年期間試辦「諮商心理師國小校園駐區服務方案」。實施後發現，該方案能發揮「有效協助兒童」、「紓解教師壓力，增進輔導知能」、「協助學校輔導室發揮功能」、以及「提供家長具體而有效的引導」等功能；同時，所有使用過此方案之學校輔導人員、教師、與家長皆對此方案表達高達八成的滿意度，使用率亦高達九成五；成效不但符合原先規劃，甚至部份成效超過原先所預期 (趙曉美等人，民 95)。

不過無論國內外在這些方案實施的研究裡，均側重在實施成果之評估，至於這些方案得以成功之因素，特別是心理健康專業人員如何進行方能發揮成效，則甚少被探討。因此，爲探究諮商心理師進駐國小校園的有效諮商策略，本研究特邀請參與「臺北市諮商心理師國小校園駐區服務方案」的諮商心理師及一組他們所認定「成功」的輔導案例 (包括兒童本人、家長、級任教師或其他輔導人員等實

際接受諮商服務之對象)進行個別深度訪談,以了解這些諮商心理師進駐國小校園之有效介入策略,以作為初步建構適合國小校園之專業諮商心理工作策略之參考。這裡的「成功」案例係指由諮商心理師推薦一組具諮商成效、且其印象最深刻的實際案例為受訪對象。這裡的諮商心理師,本研究特稱為「國小駐校諮商心理師」(以下簡稱駐校諮商師),係指具國家證照且每週部分時間前往各國小提供諮商專業服務之諮商心理師。資料的分析將以駐校諮商師的訪談資料為主,「成功」案例的訪談資料為輔,特別是藉由對「成功」案例的訪談,作為瞭解駐校諮商師諮商介入策略效能之參考。整體而言,本研究之具體研究問題為:諮商心理師進駐國小校園,他們的有效諮商介入策略為何?

方 法

一、研究參與者

整體而言,本研究計有 37 人同意參與本研究,駐校諮商師和其對應的工作對象如表 1 所示:合計有 12 名駐校諮商師;其中,女性 11 位、男性 1 位,11 位具證照之諮商心理師、1 位為具報考資格之心理諮商員(由於本方案於民國 93 年試辦時,「心理師法」通過方兩年,國內具證照之諮商心理師仍相當有限,此名未具諮商心理師證照資格之心理諮商者已從事兒童諮商工作逾 10 年,故仍邀請其參與本研究)。駐校諮商師工作年資平均為 10.00 年($SD=2.83$;最短 6.00 年、最長 14.00 年)。至於案例方面,計有 8 名受輔兒童(4 男、4 女;其中高年級有 3 位、中年級 3 位,低年級 2 位;年齡 $M=10.33$, $SD=1.72$)、9 名家長(1 父、8 母;其中大專程度以上者 6 位、高中程度 3 位;年齡 $M=39.44$, $SD=4.45$)、以及 8 名級任教師(1 男、7 女;年齡 $M=33.25$, $SD=10.11$)。所有參與「受輔」歷程的教師與家長均參與本研究;受輔兒童部分則有四名兒童因未獲得家長同意參與研究而未進行訪談,其受輔經驗與成效之評估改透過訪談家長或/和級任教師來瞭解。

在晤談次數方面,12 位駐校諮商師與兒童進行晤談的次數介於 3 至 10 次之間,其平均次數為 6.83 次($SD=2.17$)。研究顯示:在這 12 組被認定「成功」案例的組別中,沒有一組是駐校諮商師單獨與兒童工作,也就是所有駐校諮商師所提供之「成功」案例,均同時採取與家長工作(4 組)、與教師工作(3 組),或同時與家長教師一起工作(5 組)等三種型態的諮商服務。若以合作對象而言,參與諮商歷程的家長計有九位,他們與駐校諮商師的工作次數介於 1 至 3 次;而教師則有八位參與,除一位教師晤談次數為 10 次,其餘均集中在 1 至 3 次之間。關於與學校教師工作的方式,駐校諮商師除與教師進行個別會談外,也採取其他形式工作:其中,有一位採用個案研討形式,邀集學校輔導相關人員針對兒童問題進行個案研討;一位則邀請認輔志工擔任協同輔導員,結合訓練與諮詢的工作方式,以利結案後該名志工具具有繼續輔導該案主的專業能力;另一位則因考量受輔兒童對諮商服務需求性偏高,因此透過諮詢與督導的方式,整合認輔志工的資源、形成合作團隊。

表 1 本研究十二組駐校諮商師工作對象之晤談次數與受訪對象

| 代號 | 年級 | 主訴問題 | 兒童 | | 家長 | | 教師 | | 備註 |
|----|----|---------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----|
| | | | 實際晤談次數 | 接受研究訪談 | 實際晤談次數 | 接受研究訪談 | 實際晤談次數 | 接受研究訪談 | |
| A | 6 | 人際關係 | 5 次 | ○ | 2 次 | ○ | 2 次 | ○ | |
| B | 2 | 人際、行為問題 | 5 次 | ○ | 2 次 | ○ | 2 次 | ○ | |
| C | 4 | 人際關係 | 7 次 | ○ | 3 次 | ○ | | | * |
| D | 2 | 行為偏差 | 8 次 | | | | 2 次 | ○ | |
| E | 3 | 自殺意念 | 3 次 | ○ | 3 次 | ○ | | | * |

表 1 (續)

| | | | | | | | | |
|------|---|---------|-------|---|-------|-----|-------|--------|
| F | 6 | 行為偏差 | 9次 | ○ | | 1次 | ○ | G |
| G | 4 | 心理調適 | 10次 | ○ | | 10次 | ○ | |
| H | 6 | 家庭/人際 | 10次 | | 2次 | ○ | 1次 | ○ V; * |
| I | 4 | 拒學 | 7次 | | 2次 | ○ | | |
| J | 6 | 行為偏差 | 6次 | | 2次 | ○ | | |
| K | 2 | 人際關係 | 7次 | ○ | 3次 | ○ | 3次 | ○ |
| L | 6 | 人際、行為問題 | 5次 | ○ | 1次 | ○ | 3次 | ○ * |
| 平均次數 | | | 6.83次 | | 2.22次 | | 2.92次 | |

註：○表示參與本研究之研究參與者，其中四位兒童因未能取得家長同意參與研究，故未受訪。方格內的數字代表駐校諮商師與工作對象工作的次數。

「備註欄」之 G 代表採個案研討會談型式工作；V 代表參與晤談之教師為認輔志工；* 表示駐校諮商師在與兒童工作時，全部或部分運用親子聯合會談。

二、研究工具

本研究係採一對一半結構式深度訪談，因此針對不同身分別的研究參與者（包括駐校諮商師、級任教師與家長、以及受輔兒童）設計三種訪談大綱：其中駐校諮商師的訪談重點在於了解他們與其一組「成功」個案的實際有效介入策略；針對級任教師與家長部份，除了解他們對於兒童接受諮商服務的成效評估外，也瞭解他們與駐校諮商師工作的實際體驗；至於受輔兒童，則瞭解他們的實際晤談經驗與收穫。此外，因考慮兒童年齡和思考能力的限制，除在訪談問卷的用語儘可能簡化外，訪談之初並透過探詢受訪兒童是否能說出駐校諮商師的姓（名）、諮商時間和地點等方式，以確認兒童是否有能力說明其受輔經驗。

三、研究程序

本研究在原先設計時，擬採用駐校諮商師與其「成功案例」配對方式進行訪談研究，但在實際進行研究時，因在執行研究倫理、徵求受訪者同意時，發生部分受輔兒童因無法獲得其家長同意而未能參與本研究之限制；同時也考量到本研究為國內首次探索駐校諮商師的有效諮商策略，為避免資料呈現過於龐雜、造成不必要的喧賓奪主現象，經過研究團隊討論後，在資料分析與呈現上，調整為目前這種以諮商師訪談的內容分析為主要研究結果，受輔對象的訪談資料為輔助性資料，作為補充說明、確認或解釋主要研究結果的「多重方法研究設計 (Multi-method design; Morse, 2003)」；也就是主要以「臺北市諮商心理師國小校園駐區服務方案」之駐校諮商師的訪談為研究主軸，並以其受輔案例作為輔助性說明的研究策略 (Greene, Caracelli, Valerie, & Graham, 1989)。

在訪談過程方面，於 94 年初「臺北市諮商心理師國小校園服務方案」試辦方案一結束時，本研究即著手邀請參與該計畫之駐校諮商師及其一組成功案例參與本研究，結果共有 10 組駐校諮商師及其個案（受輔兒童 6 名、家長 7 名、以及級任教師 6 名）參與本研究。訪談員則為兩位就讀諮商心理的博士班研究生，同時也是具證照之諮商心理師、曾經參與上述試辦方案。

在資料分析部份，駐校諮商師的訪談資料轉繕為逐字稿後，本研究係採 Hill 及其同僚 (Hill, Thompson, & Williams, 1997; Hill, Knox, Thompson, Williams, Hess, & Ladany, 2005) 所發展的「共識質化研究 (Consensual Qualitative Research; 以下簡稱 CQR)」程序進行資料分析：也就是先由一位研究者將已被謄成逐字稿之訪談資料參考研究問題訂出主要領域 (domain)，並以兩份逐字稿進行初步檢驗分類，直到主要領域架構獲得所有研究者同意後確立。接下來進行核心概念分析，作法類似於上述之

主要領域架構的建立流程，先由兩份逐字稿分析起，爾後形成初始核心概念架構，接下來再依據此架構，對所有逐字稿進行主要領域和初始核心概念架構的資料分析。分類過程同時透過另一位研究者逐句審核分類的合理性與周延性、進行討論、回饋、乃至於共識達成。最後，再由第三位研究者擔任審查員，對資料進行審核（Audit）與提供回饋。研究結果在三位研究者達共識後正式確定。

在駐校諮商師有效諮商策略分析架構建立後，研究者再分別從受輔兒童、家長和級任教師的訪談資料中，擷取可對應於諮商師策略的感受、經驗或影響相關資料，加以歸類於上述的主要領域當中。例如，全體諮商師均提到與兒童建立關係的重要性，研究者即分別從受輔兒童、家長和級任教師訪談中，標記出他們對兒童與諮商師關係建立以及對諮商接受程度的資料，並進行資料歸類與分析。

關於本研究信效度的檢核部份，在效度方面，本研究採用三角檢證方式進行。除邀請研究參與者針對逐字稿進行正確度確認外，於文本資料分析後，亦邀請研究參與者針對分析結果進行同意度確認，以檢核文本內容分析的效度。至於信度部份，本研究參考 CQR 的建議（Hill et al., 1997），進行資料飽和度的檢核，也就是先將 94 年 1-3 月訪談之 10 組案例資料進行分析、建立分析架構，爾後於 95 年 12 月再次訪談二組案例，來檢核此分析架構的穩定程度，結果發現新增加的兩組資料，並未改變原先分析架構，因此研究結果乃將此二組資料併入，形成最後的研究結果。

在資料呈現方面，本研究係以駐校諮商師深度訪談結果為主軸，根據 CQR 的原則（Hill et al., 1997; Hill et al., 2005），對各個分類項目的發生頻率提供三種類別的界定：當全體研究參與者（或僅缺一）呈現該類別反應時視為「全體」（General），如果該類別發生頻率超過一半的研究參與者稱之為「典型」（Typical），若是低於一半（含）、但多於兩位時則歸類為「變異」（Variant），僅一位研究參與者提及之類別則不列入研究結果呈現；至於與受輔兒童、教師、與家長的訪談內容，主要用以檢證駐校諮商師所採用諮商介入策略之效能參考。此外，本研究亦參考 CQR 對結果呈現的建議（Hill et al., 1997; Hill et al., 2005），除如實呈現分類結果外，並將研究結果具「全體」與「典型」特性之類別加以整合，編寫成駐校諮商師與兒童及其生態系統工作之基本歷程，具體呈現駐校諮商師的典型諮商工作策略。在文本中，案例的陳述採用代碼表示。其中第一碼的英文字母代表案例別，共有 A 到 L 等十二組；第二碼數字代表身份，1 是駐校諮商師，2 是兒童，3 是家長，4 是教師。其餘各碼代表逐字稿流水碼和研究者所用的識別碼。

結 果

根據研究分析結果，本研究 12 組駐校諮商師所呈現的實際「成功」案例中，全體駐校諮商師除與兒童直接工作外，皆嘗試與兒童的生態系統工作，也就是除與兒童會談外，亦同時與受輔兒童之家長、級任教師或學校輔導室相關人員（如輔導主任、組長、或認輔義工）共同合作協助兒童。為了呈現駐校諮商師與兒童及其生態系統合作的工作策略特性，茲將本部份研究結果分為下列三部分呈現：（1）駐校諮商師與受輔兒童工作的有效介入策略；（2）駐校諮商師與生態系統工作的有效介入策略；（3）駐校諮商師的典型諮商工作型態（pattern）。詳細研究結果如表 2 所示。

表 2 駐校諮商師服務國小校園的有效諮商工作策略

| 工作項目 | 駐校諮商師的工作對象 | | |
|-------------------|------------|------|----|
| | 兒童 | 級任教師 | 家長 |
| 與兒童工作的有效策略 | | | |
| 運用遊戲或活動投其所好，以建立關係 | 全體 | | |
| 對兒童行為或適應問題進行評估 | 全體 | | |
| 同理並協助兒童表達情緒、困擾和需求 | 全體 | | |

表 2 (續)

| | | |
|---------------------------------------|----|----|
| 賦能或鼓勵兒童的正向行爲 (empowering) | 典型 | |
| 與兒童討論其問題行爲與可行的改善策略 | 變異 | |
| 尊重兒童的自主能力 | 變異 | |
| 與兒童生態系統對象工作的有效策略 | | |
| 尋求生態系統對象合作，包括蒐集兒童問題行爲相關資訊、澄清諮商的功能與目標等 | 全體 | 典型 |
| 協助生態系統的對象瞭解兒童的心理與需求 | 典型 | 典型 |
| 適度的支持/鼓勵與賦能生態系統的對象 | 典型 | 變異 |
| 與生態系統的對象建立共識、形成共通的輔導目標/策略 | 典型 | 變異 |
| 以同理和尊重的態度與生態系統的對象工作 | 變異 | 典型 |
| 促使生態系統對象的覺察和改變 | 變異 | 典型 |

註：本表所呈現的有效介入策略或技巧，係指駐校諮商師於訪談過程中，針對此一成功案例所報導的實際執行的有效介入策略/技巧。

一、駐校諮商師與受輔兒童工作的有效諮商策略

本研究發現，駐校諮商師認為與受輔兒童工作的有效策略包括：(1) 運用遊戲或活動投其所好，以建立關係；(2) 對兒童行爲或適應問題進行評估；(3) 同理並協助兒童表達情緒、困擾和需求；(4) 賦能或鼓勵兒童的正向行爲；(5) 與兒童討論其問題行爲與可行的改善策略；(6) 尊重兒童的自主能力。

在「運用遊戲或活動投其所好，以建立關係」方面，駐校諮商師的反應屬性為「全體」的。所有駐校諮商師在述說其「成功」的與受輔兒童工作時，一致的指出：「建立關係」為其與兒童工作的第一步，且均運用兒童有興趣的遊戲或活動，以達到建立關係的目的。這些活動或遊戲包括：繪畫、黏土、繪本、躲貓貓、說笑話或其他兒童遊戲等。例如，B 諮商師的「成功」案例為國小二年級的學童，她表示：「B 童的情況就是在很小的時候，會躲在很危險的地方，包括躲到校門口的招牌上面、或躲在某個冷氣通風口的地方，所以剛開始我就陪她玩躲貓貓，用玩的方式試著跟他建立關係 (B105111)。」J 諮商師的「成功」案例為一位諮商初期對會談相當抗拒、有情緒障礙的五年級男生，當 J 諮商師詢問兒童的興趣時，J 童態度轉變、有所回應，因此她就把焦點鎖定在談 J 童有興趣的事情，作為好的切入時機。

根據受訪兒童資料顯示：全體受訪兒童均喜歡諮商時所進行的活動，包括畫圖（編號 2），講笑話（A206111）、躲貓貓（B205111）、玩遊戲（E205110、B205111）、編故事（C206110）、談話（K205111）等等，這些內容與駐校諮商師提及與受輔兒童工作時，要運用遊戲與活動媒材的觀點相一致，顯示「運用遊戲與活動媒材與兒童建立關係」的諮商策略，不但被駐校諮商師認為是有效的，也受到受輔兒童所肯定。此外，部分受訪家長和級任教師也觀察到受輔兒童對諮商的正向態度，例如：「他很期待禮拜五的到來，可以去見諮商老師 (J306110)」、「我只知道這孩子很喜歡去、很願意去、而且很主動要去諮商 (H405111)。」

在「對兒童行爲或適應問題進行評估」方面，駐校諮商師的反應屬性也是「全體」的，所有駐校諮商師均提及他們一方面藉由活動或遊戲建立關係，一方面透過這些活動觀察、瞭解與評估兒童的行爲。例如，A 諮商師的「成功」案例為一名六年級的男生，她發現雖然 A 童已經六年級，但並沒有豐富的語言表達。因此，在確認 A 童喜歡「畫畫」後，隨即邀請 A 童一起進行一連串的活動，包括「畫人測驗」、「心情溫度計」與「腦筋急轉彎」。透過這些活動，她觀察到 A 童的自我概念、興趣與抱負、智能表現、人際互動型態和家庭對他的要求，據以形成對 A 童問題的初步評估與假設。她提及：「我用

畫人測驗作開始，他畫了一個踢足球的小孩，很小，但畫在圖畫紙中央，他說長大要做體育老師，可是每天要補習，沒機會玩。我從另一個活動『心情溫度計』中，發現他在『朋友』部分心情分數最低。接著，我跟他玩腦筋急轉彎，問他：『蜘蛛人是什麼顏色的？』他沒聽過，但當我告訴他從英文字裡面去找，他就猜出來是白色的。我當時形成一個判斷是，這個孩子智能佳、但社交能力匱乏，他很嚴肅，可能導致人際關係不佳，而家長的態度可能是重要的原因（A105111）。」

這種「對兒童行為或適應問題進行評估」的策略，不但被駐校諮商師視為有效策略，也同時是獲得教師與家長肯定與願意合作的重要技術之一。部份家長與教師對駐校諮商師能在短時間內評估出其兒童需要協助的問題或需求，表達正面的欣賞與肯定。H 教師在接受訪談時提到：「透過與諮商師的工作，我們才知道原來最困擾兒童的是媽媽和同學的人際關係，其次才是父親，我們原先擔心的是她和父親…單單就諮商師能夠在這麼短的時間之內，與孩子建立互信，評估先後緩急，找出這三個排序來…我就覺得算蠻佩服她的（H406111）。」

至於在「同理並協助兒童表達情緒、困擾和需求」方面，駐校諮商師的反應也是「全體」的。所有駐校諮商師均提及，她們在與兒童工作的過程中，總是努力的協助兒童發展自主表達其情緒、困擾或需求的能力。例如，I 諮商師輔導一位因人際困擾而拒學的兒童，在工作中她發現 I 童困擾的根源在於情緒表達的壓抑，I 諮商師提到：「我感覺到 I 情緒上的驚恐，但是她不敢對那個同學說，因此，我讓她藉由一些黏土雕塑和畫畫的過程，把她的生氣表達出來（I106110）。」受訪時，I 諮商師表示她看到這樣的工作策略對兒童的幫助，她覺得 I 童最大的進步是「能用語言的方式和我討論她的狀況…，以前多是用非語言的方式作出來，以不上學來表達她的壓力（I107110）」，而 I 家長也表示：「透過諮商師的鼓勵，I 在面對同學的時候，沒有以前那麼害怕，這是她明顯的改變（I303110）。」

在「賦能或鼓勵兒童正向行為」方面，駐校諮商師的反應則非「全體」、而是「典型」的，也就是有七位駐校諮商師提到：她們在與兒童工作中，會重視如何積極發覺兒童正向的特質，並透過鼓勵、或運用賦能（empowering）的力量協助兒童肯定自己。他們在訪談中，多次提到自己在與兒童工作的過程中，儘量「看見」兒童正向的特質，鼓舞、欣賞孩子的優點、肯定孩子的努力，他們發現這樣正面的鼓勵兒童，會幫助兒童得到正向的自我激勵力量，直接或間接的尋求自我調適。例如，J 諮商師表示她常常正面鼓勵受輔兒童，「藉以提升 J 兒童的正向自我概念，讓他看到自己其實是有能力的（J139110）」，她的具體策略是「我會將鼓勵的動作做得更誇張一點。我的目標是希望可以增加他比較正向的能量，讓他產生正向的眼光（J148110）。」在訪談家長時，J 家長也提及駐校諮商師的工作如何幫助 J 童，她說「諮商師給他（受輔兒童）機會，給予讚美，那段時間他表現得非常的好。我覺得諮商師能比較確實、實質上的幫助他（J312110）」，而對於受輔兒童的進步，家長認為是因為「有人在聽他說，認同他、肯定他（J310110）。」

在「與兒童討論其問題行為與可行的改善策略」方面，駐校諮商師的反應雖屬「變異」，亦有五位的駐校諮商師於受訪時明確指出，他們會協助受輔兒童針對其困擾或行為問題進行討論，並且與他們一起探討如何改善這些問題。例如：K 諮商師看到他的受輔兒童「有良好的認知和自我理解的能力（K104111）」，因此他和 K 童工作策略是「瞭解他的狀況，並跟他一起討論如何調整和改變（K109111）。」他說：「我同理他不公平的感受，他能夠談、也知道媽媽並非不愛他、只是有時候被管束多一點，情緒上是有改變的。他知道自己某些行為並不是很好，也想要調整（K107111）。」

當與受輔兒童訪談資料核對時，本研究發現受輔兒童雖不能詳細談論出與駐校諮商師討論的內容，但卻能明確表達這樣的談話對他們有幫助。例如，二年級的 K 童，在訪談中，當被詢問知不知道為何來見駐校諮商師，他表示：「我脾氣不好（K201111）」；在詢問駐校諮商師如何幫助他時，他說：「老師問我有沒有發脾氣、和我聊聊天（K204111）」；進一步詢問諮商師有沒有幫助他解決問題，他表示「有（K206111）」、「現在我比較不會罵人了（K207111）。」

在「尊重兒童的自主能力」部分，駐校諮商師的反應也屬「變異」。有三位駐校諮商師表示個案工作的順利來自對受輔兒童界線的尊重。例如，G 諮商師認為：「這個歷程中我蠻滿意的部份是，我透過尊重 G 童的意願，讓他根據自己的意願開放，我讓他去經歷一個被相信與尊重的經驗…。這對 G 童來說，是重要的 (G120101)。」這個部分雖然難以從訪談受輔兒童或重要關係人當中得到驗證，但是，另一位 E 家長全程進入諮商室、參與兒童被諮商的歷程，她觀察到駐校諮商師在與兒童相處時，非常尊重兒童的聲音和想法，這點讓她感覺非常不同，她說：「我覺得諮商師比較尊重孩子，他們會站在小孩的角度去思考，因此當諮商師在跟她談的時候，我會想：換成是我自己的話，我會怎麼講。我想，家長都是發號司令… (E301110~E310110)。」E 家長在這樣的經驗中覺察到自己的問題，並且學習以類似的方式和受輔兒童溝通，她表示經過駐校諮商師的協助，她「現在比較有耐心…。我學習到引導孩子的方法，但有時候仍然做不到 (E304110)。」

整體而言，從駐校諮商師與受輔兒童工作的「成功」經驗中，本研究發現：有效的諮商介入策略需建立在瞭解與運用兒童的喜好特性，也就是運用可引發兒童興趣的遊戲和活動與他們建立關係。同時，透過遊戲與活動的媒材，亦有助於瞭解兒童家庭、學習和生活狀況、達到評估他們在行為或適應問題的目的。因此，於晤談過程中運用遊戲或活動媒材，是有助於與受輔兒童的晤談工作。此外，駐校諮商師也多認為在與兒童工作時，必須以尊重、同理兒童的態度與其溝通，以協助兒童表達其內在的情緒、壓力或困擾、及其內在需求；並且運用正面的鼓勵、賦能等方法，協助兒童看到自己的優點和力量，有效的幫助他們改變。

二、駐校諮商師與生態系統工作的有效諮商策略

與兒童生態系統合作（含家庭與學校系統），是本研究 12 組駐校諮商師與成功的兒童案例工作的另一個共通特性。四位過去曾有與兒童工作經驗的駐校諮商師表示，他們過去的經驗讓他們相信：「如果一個孩子的教師、同學，最好是家長，可以動起來的話，那麼這個孩子也會有些改變 (H107011)。」因此在他們與受輔兒童工作之初，就已決定要將兒童身處環境中的家長、教師或學校輔導人員等相關生態系統納入工作的一環。至於其他八位過去未曾與兒童工作過的駐校諮商師，則在進駐校園後，逐步體認到與兒童生態系統合作策略的需要，因而發展出類似的作法。例如，B 諮商師表示當她進入學校系統、開始接觸兒童、並進行評估之後，便發現要在五次晤談內（註：此為「臺北市諮商心理師國小校園駐區服務方案」之晤談原則）協助兒童適應、看到諮商成效，必須將家長或/和級任教師納入與兒童的工作當中，才有成功的可能，因此逐步發展出與兒童的生態系統合作的工作模式。她表示：「與 B 童談話後，我覺得他的問題是來自家庭，來自父母不合的家庭問題。所以我覺得要跟這個孩子工作，無法不把家長納進來 (B122111)。」

關於與兒童生態系統工作之成效，本研究「全體」受訪家長均一致肯定諮商師服務成效，認為除了幫助孩子之外，也可以讓學校老師和自己比較瞭解孩子的狀況，學習如何幫助孩子。例如：A 家長表示：「我覺得諮商師到學校可以讓學校師長瞭解孩子的情況，家長也會比較知道要怎麼做，可以及時幫助自己的孩子或提醒自己，學會如何與學校配合，是件還不錯的事情 (A320111)。」B 家長用其過去的經驗比較，她說：「以前每次去醫院談，因為小孩和大人分開談，小孩做些遊戲治療等活動，但是等到報告出來，只說略有過動的傾向…再加上找不到可以詢問的對象，讓我們覺得很沮喪 (B305111)。」在接受駐校諮商師幫助之後，她說：「我覺得很好，因為很多問題終於有人可以問，諮商師很專業，所以我很樂意跟她談 (B306111)。」

八位與駐校諮商師合作的級任教師，有六位主動提到很滿意與駐校諮商師的合作。他們認為和駐校諮商師合作，可幫助他們瞭解兒童心理與需求，以及提升自己的輔導技巧和策略。例如：B 級任教師就認為與駐校諮商師和家長一起合作的過程中，她發現「幫助兒童的著眼點不再是單方面，而是有

許多方向可以進行，所以改變很大，感覺像是開發了一塊未開發的地方，可以努力和投資的部分。如果小孩子發生事情，我們可以有個方向來導引他，讓他走得很平穩、很順利（B420111）。」

簡言之，不論過去與兒童諮商的經驗如何，本研究發現，駐校諮商師均一致認為與生態系統合作的諮商工作策略是成功的關鍵因素之一，而這些策略也得到家長和級任教師的肯定與支持。

為具體瞭解與生態系統工作的有效策略有哪些，本研究進一步針對駐校諮商師與兒童生態系統工作的內容進行分析，具體介入策略如表 2 所示。研究結果顯示這些有效介入策略的重點包括：「尋求生態系統對象的合作，包括蒐集與兒童問題行為相關的資訊、澄清諮商的功能與目標等」、「協助生態系統的對象瞭解兒童的心理與需求」、「適度的支持/鼓勵和賦能生態系統的對象」、「與生態系統的對象建立共識、形成共通的輔導目標/策略」、「以同理和尊重的態度與生態系統的對象工作」、以及「促使生態系統對象的覺察和改變」等等，茲說明如下：

在「尋求生態系統對象合作，包括蒐集兒童問題行為相關資訊、澄清諮商的功能與目標等」方面，所有駐校諮商師均會儘可能尋求與學校系統以及家長的合作，其中與教師的合作是「全體」的，與家長的合作則屬「典型」。研究資料顯示，全體兒童均透過學校系統的級任教師或輔導教師，在取得家長同意後轉介而來。當駐校諮商師收到轉介單後，會先尋求與級任教師或家長的合作，主要目的在蒐集受輔兒童問題行為的相關資訊。在八位與級任教師工作的駐校諮商師中，有七位駐校諮商師表示他們收到受輔兒童資料後，會立即與級任教師透過電話聯繫或正式晤談的方式，針對兒童被轉介的行為問題細節作深入了解，以建立合作關係；而九位與家長工作的駐校諮商師中，則有六位駐校諮商師表示她們會先與家長會談，蒐集兒童家庭生活資訊。他們藉由和兒童生態系統對象的工作，瞭解他們（級任教師、家長或學校輔導系統相關人員）對兒童問題的看法、以及他們對諮商的期待，並尋求他們的合作一起幫助受輔兒童。例如：A 諮商師藉由與級任教師的聯繫，澄清轉介單上的若干疑問：「A 級任教師填寫的轉介問題是『自卑情結』，我不知道教師所謂的『自卑情結』是怎麼回事？『自卑情結』如何影響 A 童在學校的適應行為？A 教師對於哪些行為感到困擾，期待我幫什麼忙？這些是我想釐清的部分（A101111）。」I 諮商師描述她在一開始如何構思與家長的工作時，也提到：「我想在跟 I 見面之前，想要先跟 I 家長接觸，讓我先了解一下媽媽口中的孩子是怎樣的一個孩子，此外，也要讓她填同意書，讓 I 家長知道這個諮商是做什麼的，有沒有什麼疑問…或她的需要是什麼（I103110）。」

在「協助生態系統的對象瞭解兒童的心理與需求」方面，駐校諮商師與學校系統和家長的合作屬性都是「典型」的。八位與教師合作的駐校諮商師當中，有六位提及類似的輔導策略和概念。G 諮商師表示：「對於孩子的不良行為，教師多會感到生氣，因此會給孩子更大的壓力。由於我們不在班級教室內，不會看到兒童惡魔的那一面，所以我會跟教師溝通，G 童行為背後的意圖、動機，這樣的工作會幫助教師能比較理解孩子的行為，然後我發現她們就能給予 G 童比較多的接納和正向鼓勵，甚至是回應情緒…（G130101）。」K 諮商師在與級任教師會談時，也運用類似的策略，K 童在校經常情緒失控，以致人際關係不良，級任教師相當困擾。因此當 K 諮商師在與 K 童和其家長會談後，他嘗試讓級任老師瞭解，K 童在家庭中未能獲得紓解的情緒壓力。K 級任教師表示，透過與駐校諮商師的會談，「幫助我瞭解孩子在家裡發生什麼事，和弟弟的問題，我就可以比較理解他有些時候心情不好。」因為這樣的理解，級任教師在處理 K 童的問題時，「我會先思考這孩子行為背後是不是有什麼原因（K411105）」，也因此更能包容。訪談時，K 級任教師就提及「他才二年級，年紀小，行為可以慢慢改善（K411105）。」

至於與家長的部份，在九位與家長合作的駐校諮商師中，有五位提及自己的一部分工作是幫助家長了解孩子的想法或心理需求、「聽孩子心裡的感觉（E117210）」。例如，E 諮商師提到她藉由邀請家長與兒童一起進入諮商室幫助家長從旁了解孩子的內在世界，她說：「我和 E 童討論生活中的壓力源，媽媽在旁邊聽到覺得很訝異，結束後偷偷跟我講：這些是孩子從小到大學習的才藝，我想她不知道這

都變成孩子的壓力…我跟孩子的工作是透明的，藉著透明讓媽媽知道孩子在想什麼 (E121210)。」而家長也恰好提到駐校諮商師這部分的工作如何促進其覺察，E 家長表示：「有時候雖然是自己的小孩，但是對她的思考方式仍不是很理解，透過這個諮商以後，我從中發現，原來我小孩子的思考方式是這樣的 (E30110)。」這樣的覺察也幫助家長改變了他們對受輔兒童的溝通態度。

在「適度的支持/鼓勵和賦能生態系統的對象」方面，駐校諮商師與學校系統的工作屬性是「典型」的，而與家長的工作屬性則是「變異」的。在與級任教師合作時，D 諮商師的經驗是「儘量去 empower 導師 (D135001)」。

她表示，她可以同理級任教師面對一個班級、三十幾位兒童的困難，因此當她與級任教師會談時，她盡可能表達支持：「我的工作一方面就是支持 D 級任教師、肯定她，然後可能也會提供她一些建議，我會對她說明我對孩子的觀察、評估，和她可能的需求，然後跟她討論，看她覺得不可行 (D138001)」；L 諮商師在與級任教師會談時，提到她盡可能「給予情緒支持、協助 L 教師抒解壓力，除了她與受輔兒童的部分之外，也讓她談談個人的情緒壓力 (L110111)」。

訪談 L 級任老師時，她也談到和駐校諮商師的會談，讓她「感覺被支持 (L403111)」。

C 諮商師認為「最重要的是 empower 的過程 (C121110)」。

她指出自己進駐校園是要「幫忙解決問題的 (C121110)」，她讓自己「想辦法知道困難在哪裡，然後邀請大家一起正視困難，再一起思考接下來我們可以做什麼以解決困難 (C121110)」。

A 諮商師則認為「大人 (教師和家長) 也是需要被鼓勵的，他們也希望對孩子的努力能被看見，而我的工作就是 empower 他們所做的事情，希望他們已經做得好的部份要繼續做下去 (A134111)」。

她認為駐校諮商師進駐校園就好像「抓方向盤…如果我們能抓好方向盤，就會對孩子有幫助，而『empower 跟孩子工作的導師和輔導教師』就是一個對的方向 (A134111)」。

在「與生態系統的對象建立共識、形成共通的輔導目標/策略」方面，駐校諮商師和學校系統的工作反應屬性是「典型」的，至於與家長的部分則是「變異」。不論與家長或教師工作的駐校諮商師在瞭解兒童問題並形成初步輔導目標之後，皆會依據現實條件，分別向級任教師、學校輔導人員、半專業輔導人員或家長尋求支持與協助，並透過與他們的個別會談或團體會談的方式，形成共識或共通的輔導目標，一起合作輔導兒童。其中，八位與教師工作的駐校諮商師，有六位提到向級任教師或學校系統工作尋求合作、主動溝通、建立具共識的輔導目標，是他們優先考量的作法。例如 A 諮商師表示：「在我感受到 A 教師的合作和信任後，我點出 A 童對教師的抗拒，在教師的邀請下，我開始給些建議，我建議他與 A 童建立關係、給予一些個人的肯定…我們要鼓勵兒童，可以為自己的權益說話，但不用欺負人的方式來表達自己的不滿 (A19111)」。

A 諮商師表示她這樣的建議得到 A 級任教師的迴響與接受。她在方案結束前追蹤輔導兒童時，A 級任教師還特別告訴她：「這一次，我決定不要太早介入 A 童與同學的事件，我讓他可以表達他的情緒，結果我發現他和我的關係比較改善 (A18111)」。

另外，F 諮商師也表示在其原先的諮商規劃中，本想邀請 F 家長參與 F 童的會談，但卻遭遇到家長的拒絕。事後，她發現在輔導室的協助下，學校已有許多資源正在幫助 F 童，包括輔導教師、級任教師、義工媽媽等等，這讓她擔心當各種資源一起介入時，可能容易出現多頭馬車的狀況。因此她提及：「我知道大家對這孩子會有不同的想法，但我覺得要輔導這個孩子必須要有共識，除了眾人的關心和接納外，對他的輔導目標，也就是要求和期待，必須是一致的 (F110101)」。

於是，F 諮商師便積極尋求與輔導室人員的合作，透過個案研討會，邀請學校級任教師、學校輔導人員和協助案主課業輔導的義工媽媽一起開會、凝聚共識、建立共同輔導目標。F 教師就提到這樣的策略對他及學校團隊的幫助，他覺得這樣的工作「給我一個方向如何去幫助兒童 (F405101)」。

在訪談中，不僅 F 諮商師注意到「當老師有新的措施時，F 童的情緒和反應變得不一樣，多了點積極性 (F113101)」，F 級任教師也提到這樣的協助幫兒童「慢慢的從封閉的狀態出來 (F406101)…有問題會開始求救 (F407101)」。

不過只有二位與家長工作的駐校諮商師提及需「與家長建立共識，形成共通輔導目標」的概念。

例如，J 諮商師在與受輔兒童家長工作時，除收集受輔兒童的生活資料與問題發展史之外，並與家長一起討論受輔兒童的初步輔導策略。她表示：「我跟媽媽講，我們可以一起來努力…在當下，我還跟家長討論到輔導 J 童的一個初步的策略 (J110101)。」J 家長於受訪時也表示：「我蠻肯定這位諮商老師 (J311101)。」她說：「諮商師給我的孩子機會成長，然後我給孩子讚美，所以那陣子他表現得非常好 (J312101)。」

此外，八位與級任教師合作的駐校諮商師，其中六位會針對兒童的需要，與其級任教師發展進一步的分工合作機制、形成團隊，共同協助受輔兒童。以 G 諮商師與學校級任教師的合作模式為例，她每週均利用時間協助 G 級任教師了解兒童的心理需求，並與他討論學習輔導或寄養家庭可以協助的部分，如此分工合作下來，對受輔兒童的心理和學習適應有相當大的建樹。她說：「G 級任教師都會來大約談二十分鐘至半個小時，她 (G 級任教師) 也會把孩子在教室裡的狀況，或是和寄養媽媽談話過程時的一些資訊告訴我，我覺得這個部份基本上是蠻正向的，我可以瞭解其心理適應的進步狀況…而我也會把這孩子在學習上的需求告訴 G 級任教師，所以在這個過程裡，級任教師就會不斷的做一些事情，包括利用下課時間幫忙孩子的數學… (G105101)。」在訪問 G 級任教師時，她也提到與駐校諮商師共同討論、分工合作對她在協助受輔兒童班級適應上的幫助：「諮商師曾經給我建議：包括多鼓勵 G 童，讓她有那種在全班面前的榮譽感，這是在班級上可以做到的，因此，我運用一些策略讓 G 童可以很快的喜歡這個環境，讓她得到了內心那種自尊方面的需求 (G409101)。」

在「以同理和尊重的態度與生態系統的對象工作」方面，駐校諮商師與家長的工作屬性是「典型」的，但與學校系統則是「變異」的。有六位與家長工作的駐校諮商師提及在面對家長時，她們必須面對家長：「來的時候是有一點焦慮的、感覺防衛心滿重的… (B111111)」、「家長談到孩子在學校出了這麼多狀況時，表示她覺得非常丟臉，也感到很多的情緒和無助 (A108111)」。因此這些駐校諮商師指出她們在面對家長時，態度上是「沒有試著去糾正他，而是跟他『討論』… (B112111)」、「我說我們可以一起來努力，我是『邀請』家長一起來努力 (J110010)」、以及「我盡量去『同理』這位母親的苦惱…同理她不知所措的困境… (A108111)」。A 諮商師就指出：「當我們能同理與尊重家長，我覺得母親就較能信任我，也願意和我合作… (A108111)。」

至於與學校教師工作時，有兩位諮商師主動提及同理和尊重態度的重要。進一步分析資料發現，這兩位級任教師的共同點在於他們均遭遇與兒童工作的瓶頸，包括得不到家長的支持，在工作上感到相當無力。因此，與這兩位教師工作的駐校諮商師便把工作焦點放在優先同理他們現有的困難，以利後續關係的建立與合作。其中 A 諮商師強調：「我抱定的想法是，我不是去指控教師的輔導缺失，而是想要去跟她合作。我覺得我如果有辦法改變她對孩子的印象，並與她建立比較好的關係，我就有機會影響她一起來幫忙這個孩子，因此，我覺得態度是重要的，要讓教師覺得被同理、被尊重… (A113111)。」

在「促使生態系統對象的覺察和改變」方面，駐校諮商師與家長的合作是「典型」的，而與級任教師工作時，僅一位駐校諮商師提到。九位與家長合作的駐校諮商師，則有七位主動提及與家長會談的重要目的之一，即是促進家長覺察或改變與子女互動的方式或態度，因為「孩子基本上大多數的時間是跟家長、以及跟學校相處，如果不在家長或是學校做些鬆動，我覺得可能事倍功半，所以，我覺得需要一個整體性的合作 (C120110)」，所以 C 諮商師即運用親子諮商的模式來達到生態系統對象的覺察與改變。她表示，這樣的策略讓家長在參與諮商的過程中，可以藉由觀察駐校諮商師與受輔兒童的互動，思考或覺察自己與子女溝通上可能的盲點。此外，透過親子活動的進行，駐校諮商師也可以觀察到家長與子女的互動問題，並藉此與家長討論。C 諮商師表示「在畫畫時，我其實有三、四次問 C 童要不要請媽媽跟她一起畫，結果 C 童完全沒有反應 (C104110)。」之後，C 諮商師單獨與 C 母討論她從這個事件中所觀察到的親子互動問題。有趣的是，在本研究與 C 母的訪談中，C 母也同樣提到：「當諮商師要女兒畫我的手，我看到我女兒說好、但沒有動作，而我居然也沒有動作，那時候我看到我跟

她的內心是有距離的、很長的距離 (C301110)。」C 母揭露：「我覺得關鍵在我，我應該要學習更大的耐心，我發現我的標準比較高…帶這個小孩沒有成就感，讓我覺得很沮喪、很挫折。但經過六次的心理諮商，我才有機會去反省，因此我覺得對家長的幫助是蠻大的 (C303111)。」在這個案例中，不僅家長自陳有所轉變，兒童的圖畫中似乎也反映媽媽的改變，C 諮商師注意到：「有一次她畫了以前的媽媽和現在的媽媽，可以看到很大的改變。她說，以前媽媽都很醜，現在媽媽比較會笑 (C09110)。」

另外，B 諮商師也提到她的案主是位低年級的兒童，「孩子第一天來的時候，就給我看他手上的傷痕，是被他爸爸打的… (B112111)。」B 諮商師理解到兒童父親有管教不當的問題。於是，她試著與 B 童的父親工作、同理父親教養上的困難，但也讓 B 父思考：「責打是希望孩子在行為上有所改變，但似乎這樣的方法並沒有達到效果 (B112111)。」B 諮商師協助 B 父理解這樣的方式只會讓孩子遠離他，並建議 B 父改用「剝奪娛樂時間」的方式代替處罰，此舉不僅回應兒童的需求，也讓 B 父找到替代方案。本研究在與 B 父訪談時，他表示：「自從和諮商師談過之後，幾乎沒有再打過小孩 (B302111)。」B 童也表示自己的問題得到回應：「以前爸爸會打我，現在不會了 (B205111)。」

總之，從資料分析當中，本研究發現，十二組駐校諮商師儘管學派取向不同，資歷亦各異，但他們進駐國小校園後均發展出與兒童的生態系統合作的諮商工作策略；也就是除與兒童的工作外，他們密切地與家長、級任教師、學校輔導人員或學校的義工們合作，透過與他們的互動，蒐集兒童問題行為的相關資訊、瞭解兒童問題行為和成因，並以同理和尊重的態度化解他們的可能疑慮，進而爭取其信賴與合作；此外，工作過程中，駐校諮商師有技巧地促使這些生態系統的對象覺察和改變他們與兒童既有卻不健康的互動模式，同時發展出共同的諮商目標，並透過分工合作的機制，協助受輔兒童改變與成長。

值得注意的是，駐校諮商師在與生態系統的家長和級任教師工作時，除了共通的「典型」介入策略—蒐集與兒童問題行為相關的資訊外，其他「典型」工作策略則不盡相同。概括而言，駐校諮商師與級任教師工作時，較傾向於對級任教師表達肯定、賦能與尋求合作，同時有意圖的協助教師瞭解兒童的需求、與教師形成共識、並提供輔導介入策略的建議等；至於在與家長工作時，則特別注重以同理和尊重的態度與家長工作，以及促進家長的覺察和改變。這樣的結果顯示：駐校諮商師在與不同的生態系統工作時，雖形式略同，但因應工作對象的不同，其所採取的有效諮商介入策略似有差異。

三、駐校諮商師國小校園服務的典型諮商工作型態

本部分結果係將本研究駐校諮商師與國小受輔兒童及其生態系統工作中屬於「全體」和「典型」的有效諮商策略加以整合，並參考本研究原始訪談資料，編寫成駐校諮商師與兒童及其生態系統工作之基本歷程，以具體呈現駐校諮商師進駐國小校園時的典型諮商工作策略與型態。值得注意的是，為考慮閱讀本節的流暢性，研究者以一組包含受輔兒童、家長和教師為工作對象的虛擬案例作為撰寫本節的主要架構，並將研究中屬於「全體」和「典型」的有效諮商策略的研究結果加以整合進來撰寫，因此駐校諮商師實際工作時，不必然包含或受限於這些對象；同時每位駐校諮商師工作歷程也不盡然完全依據此程序進行。

本研究發現：接受駐校諮商師服務之受輔兒童，係因較嚴重之學校適應困擾（如外向性行為問題、人際關係問題），經級任教師在取得家長同意書後，轉介至輔導室申請使用駐校諮商師的服務。駐校諮商師在收到輔導室的轉介單後，通常會先與級任教師進行電話聯繫，瞭解受輔兒童在校的行為問題及其對諮商服務的期待與疑惑，並予以適度的澄清與說明。受輔兒童主要由輔導室人員或其家長（通常是母親）陪同前來諮商。諮商師在與家長會談時，會告知家長關於該方案的服務方式以及諮商時間的長度和限制，並根據晤談需要，邀請家長參與日後會談，一起幫助兒童。

在與兒童會談時，駐校諮商師通常會先藉由許多活動和遊戲與受輔兒童建立關係、瞭解兒童的世

界；同時也會透過與家長、教師會談，蒐集該兒童的家庭和學校生活資訊。隨著與兒童或其生態系統工作歷程，駐校諮商師會逐步形成對兒童行為問題之評估，內容包括對兒童的認知能力、人際關係的評估，以及可能形成兒童問題的因素等等。根據這些初步評估結果，駐校諮商師會擬定其諮商工作策略。主要作法除與受輔兒童工作外，也會納入與兒童生態系統（通常是母親或/和級任教師）的合作。

在與級任教師工作時，駐校諮商師通常會積極與級任教師建立關係、肯定他們對兒童輔導工作的付出與價值，並邀請級任教師分享他/她所觀察到的受輔兒童行為問題，以及曾採用的輔導策略等等。當級任教師談到他/她的各種介入時，駐校諮商師也會適時尋求具體事蹟，表達對級任教師正向輔導策略的欣賞與肯定。駐校諮商師通常也會針對這些輔導策略的適用性與不適切性提供回饋，並協助級任教師瞭解受輔兒童內在的心理機轉和需求。此外，在與級任教師建立起信賴關係後，駐校諮商師也會提供對受輔兒童行為問題的評估，並與級任教師討論可行的輔導目標與策略，然後與他們一起分工與合作（例如諮商師表明自己可在晤談室分擔哪些諮商工作、教師可以在教室內進行哪些行為的增強與消弱策略、有時也會談論如何與家長工作的策略等等）。

至於與受輔兒童家長（通常是母親）的會談過程，似乎與教師的工作略有不同。首先，駐校諮商師會邀請家長談論子女被轉介的心情、瞭解受輔兒童在家生活狀況和他/她個人對兒童問題的理解等等。如果受輔兒童的家長出現緊張、焦慮狀況時（例如一再說明自己是如何努力的管教兒童行為），此時駐校諮商師會儘可能表達理解、同理家長面對兒童教養的困難與努力。當駐校諮商師瞭解家長對於兒童的期待與教養方式後，會注意以不批判的態度、嘗試肯定家長對於教養所做的努力與用心，據以協助家長卸除心防、建立關係。晤談過程中，駐校諮商師有技巧地透過諮詢或親子諮商的方式，協助家長覺察其教養上的盲點，並瞭解家庭動力關係對兒童問題行為的可能負向影響，以促使家長改變家庭教養態度。此外，駐校諮商師也對家長說明他/她對兒童問題的評估，並且提供建議，幫助家長改變既有、但不健康的親子互動方式，進而幫助受輔兒童的適應與成長。

在整個諮商歷程中，駐校諮商師除了固定與受輔兒童工作外，每隔一段時間也邀請家長進行會談，並不定期與級任教師或輔導室教師聯繫，討論受輔兒童在校行為的發展與改變，以瞭解諮商介入策略對受輔兒童的可能影響與成效。此外，他/她也不斷的肯定級任教師與家長的用心，特別是他們的努力與願意嘗試，包括他們對兒童舊行為所產生的新理解、正向回應、或對兒童些微進步的覺察等等。由於駐校諮商師駐校方案有服務次數的限制（以五次為原則），因此在受輔兒童服務次數結束後，駐校諮商師仍不定期持續追蹤兒童的進展或運用學校資源（如認輔志工）持續協助受輔兒童，以維繫諮商成效。

整體而言，從駐校諮商師與受輔兒童工作的「成功」經驗中，本研究發現到，進入國小工作的駐校諮商師，除了必須與受輔兒童工作外，也必須與兒童生態系統（包括家長和級任教師）合作。在與受輔兒童工作時，有效的諮商工作策略在於運用可引發兒童興趣的遊戲和活動與他們建立關係、蒐集資料、進行行為問題的評估，爾後的諮商策略在於透過同理、瞭解的態度，協助兒童表達其內在的情緒、壓力及需求；並且運用正面的鼓勵、支持、賦能來協助兒童看到自己的優點和力量等等作法，達到協助兒童改變與成長。至於在與生態系統工作時，與家長有效的策略較傾向以同理與尊重的態度、促進家長的覺察和改變；而與級任教師工作的策略則較重視以支持/鼓勵和賦能教師、以及與教師發展合作分工策略等等。

討論與建議

本研究發現駐校諮商師進駐國小校園的工作策略，不僅需要具有與受輔兒童工作的策略，同時亦需具備能與受輔兒童生態系統的重要他人（教師與家長）一起工作的策略。在與受輔兒童工作方面，

駐校諮商師與受輔兒童工作的有效策略皆以「投其所好、建立關係」開始，顯示「關係」乃是一切諮商與心理輔導工作的開始。此外，多數駐校諮商師認為的有效策略尚包括「對兒童行為或適應問題的評估與診斷」、「協助兒童表達情緒、困擾和需求」、「賦能或鼓勵兒童正向的行為」、「與兒童討論其問題行為與可行的改善策略」和「尊重兒童的自主能力」等。值得注意的是，駐校諮商師與受輔兒童工作時，多運用能引發兒童興趣的遊戲或活動來輔助諮商歷程，顯示與受輔兒童工作時，活動與遊戲的諮商策略仍是不可或缺的一環。

除與受輔兒童工作之外，本研究也發現：駐校諮商師不論其所受的訓練或背景、與兒童工作的歷史、或從事諮商的經驗長短，他們進駐國小校園所發展出的成功諮商工作型態，均將兒童的生態系統納入，達到共同協助兒童改變的工作方式。如同與受輔兒童工作一般，與兒童生態系統對象工作也重視「關係」的建立；同時，普遍被駐校諮商師認為與兒童生態系統工作的有效策略，包括「尋求生態系統對象的合作」、「協助生態系統的對象瞭解兒童的心理與需求」、「適度的支持/鼓勵和賦能生態系統的對象」、「與生態系統的對象建立共同的輔導目標/策略」、「以同理和尊重的態度與生態系統的對象工作」、以及「促使生態系統對象的覺察和改變」等六項，其焦點主要著眼在如何與生態系統的對象發展出可以被對方信賴與合作的關係，進而對他們的改變產生正向的影響與幫助。

綜合本研究發現顯示，無論面對受輔兒童或兒童生態系統的對象，諮商者的態度是被強調的。針對不同的對象，這些被提及的諮商師態度主要包括「同理」、「尊重」、「支持/鼓勵」與「賦能（empowerment）」等等。這樣的發展很可能與受輔兒童來談的特性有關。因為前來接受諮商服務的受輔兒童，係由教師或學校輔導室轉介而來，可能因此導致受輔兒童、家長、甚至是教師來談時，容易伴隨著不安、焦慮、防衛、與無助……等等心情，也就讓駐校諮商師更感受到「同理」、「尊重」、「支持/鼓勵」與「賦能」等態度的重要。研究結果也發現，這樣的態度具有破冰效應，讓駐校諮商師與受輔兒童以及其生態系統的重要他人放下焦慮與防衛，達成關係建立，進而發展合作與改變的意願。

整體而言，本研究的發現凸顯諮商心理師進駐國小校園的諮商工作策略，已不同於傳統所熟知的自願個案來談方式，不僅僅需要考量到個案被轉介的特性、重視兒童心理發展的特性，同時亦需思考如何兼顧與兒童生態系統的重要他人一起工作的作法，以彰顯諮商成效。也就是說，駐校諮商師進入國小校園的工作模式，是一種外來專業者進入校園協助學校輔導室處理學童問題，同時也是將兒童以及其生態系統重要他人視為一體、一起工作的生態諮商工作型態，因此在諮商介入時，常需掌握系統以及整合性的觀點，而非僅著眼於任何單一對象的諮商方式。例如，本研究發現，駐校諮商師於晤談初期，對兒童行為或適應問題進行評估與診斷時，資料的來源不僅來自受輔兒童、也來自家長與教師；所發展的診斷與介入策略，不僅用於對兒童問題介入策略之發展，也作為與兒童生態系統重要他人溝通、獲得他們的專業信賴與合作的策略之一。這樣的發現不但支持國內過去研究認為兒童諮商工作要重視兒童本身的特性（王麗斐、王文秀、羅明華，民 87；王麗斐，民 91），也呼應了 Green & Keys (2001) 所提出「心理與生態系統觀（psychological and systematic-ecological perspective）」、Bronfenbrenner (1979,1989) 著重的「當事人脈絡」（self-in-context）生態觀、以及 Henggeler (1999) 的多元系統取向觀（multi-systematic approach）。更重要的是，本研究更進一步具體整理出有效的生態諮商策略，對於未來提升駐校諮商師進駐國小校園的諮商效能，將有較具體的貢獻。

此外，本研究亦發現這些諮商策略所發揮的效應，不但幫助了兒童、也對家長與教師產生正向的效果，讓諮商效能發揮更廣大的影響。本研究發現，九位參與本研究訪談之家長除肯定駐校諮商師對兒童的幫助外，更認為駐校諮商師同時幫助他們自我成長與提升其親職能力。約有五位駐校諮商師在訪談過程中也表達「跟家長合作的部份」是促使個案諮商成功的重要因素之一。這項結果亦與美國「駐校心理健康方案」的相關研究結果相似（Vanderbleek, 2004），顯示當國小個案使用「駐校心理健康服務方案」時，「家長參與」是其服務效能成功與否的重要指標。

另外，所有受訪的級任教師也多肯定駐校諮商師對其瞭解兒童心理、自我成長、以及學生輔導的專業有幫助。雖然，過去文獻對於諮商心理師與學校級任教師合作的部分鮮有著墨，但就本研究發現看來，駐校諮商師與級任教師的合作，不但讓兒童問題改善的效能加速而有效，也影響教師本身的自我與專業成長，十分值得未來研究繼續探討。

雖然本研究發現與生態系統合作的重要性，然而，本研究也發現駐校諮商師在與生態系統的家長和級任教師工作時，其典型工作策略似乎有所差異。從本研究結果看來，駐校諮商師在與家長工作時似乎偏向於「短期諮商」，視家長為「受諮者」，除了以同理和尊重的態度建立關係外，目標在促進家長的覺察和改變；而與級任教師工作時，則傾向「諮詢」或「合作」，除促使級任教師的自我覺察外，更將其視為「夥伴」關係，其工作目標在尋求與教師共同合作，以提供受輔兒童所需要的正向生態環境。由於此一研究發現尚屬首例，再加上這樣的研究發現，並非本研究原先規劃所欲探究的目的之一，因此在研究設計上自然未特別針對此二者間差異進行較完整的研究設計與資料蒐集。不過此一研究發現，提醒未來研究需注意到駐校諮商師與生態系統的工作模式，可能會受到工作對象的不同，而採取不同的諮商策略，亦值得未來研究或諮商實務工作者做進一步的研究與探討。

綜合以上的研究發現，對於諮商心理師進駐國小校園的工作，本研究提供以下的建議：

一、在諮商實務工作上，宜聘任能與兒童工作，同時也能與兒童生態系統工作的諮商心理師服務國小校園

根據本研究結果顯示，進駐國小校園的諮商心理師必須具備與兒童諮商的特殊知能。本研究發現全體駐校諮商師認為在與兒童工作的有效策略當中，最特殊、也最常被使用之技術乃是運用遊戲和活動與兒童建立關係與蒐集資料。因此，對於有意進駐國小校園的諮商心理師，除對兒童有興趣之外，宜具有如何與兒童遊戲、活動的技巧，以及理解兒童心理發展的相關理論。

除上述之外，在本研究中許多駐校諮商師都感受到與國小兒童工作時，必須從其系統下手。因此，瞭解兒童、家庭、學校和社區等生態系統是如何互動的，這樣的互動又是如何影響兒童的成長與適應，將有助於駐校諮商師發展出能協助兒童改變的有效介入策略；同時，本研究亦發現，進入國小校園工作的諮商心理師的一項重要角色與功能，乃是必須能與家庭和學校的系統工作，尤其是必須能夠在短時間內獲得家長與教師的信賴與合作，同時又能對他們提供有效的諮詢。這些作法不但有利於改善兒童的生態環境，加速受輔兒童的改變與成長，同時對參與的家長和教師也能產生正向的幫助與影響，擴大駐校諮商師進駐國小校園的效能。

由於心理諮商人員進駐中小學校園服務之計畫，目前已在全國各地展開，因此，若欲提升駐校諮商師服務國小校園的效能，本研究建議未來在遴選駐校諮商師進駐國小校園時，宜優先聘任具有與兒童以及其生態系統工作的特殊專業知能者擔任。

二、在諮商心理師的養成上，宜開創能培養諮商心理師具有從事國小校園諮商的訓練環境與訓練課程

長久以來，國內諮商心理師的訓練係以「個體」諮商為主體，較著重於一般諮商理論與技術、心理測驗、以及心理病理與衡鑑等等的學習，而較少培育他們具有與兒童工作的特殊專業知能，以及具備生態觀的諮商與諮詢能力（王麗斐、趙曉美，民 94；林美珠、蔡憶萍、王麗斐，民 86；林美珠，民 89）。由於國小輔導工作是最經濟、也是最能發揮及早預防的心理諮商工作，這與諮商心理學的哲學觀十分吻合，再加上諮商心理師進駐中小學校園服務的機會日益增加，因此思考如何開創出能培育進駐中小學校園工作的諮商心理師的養成課程與培育環境，恐怕將是諮商教育工作者值得努力、也是刻不容緩的工作。

特別是目前國內諮商心理師培訓的環境，並不有利於培育出能從事國小校園服務之駐校諮商師，例如，諮商心理師證照的報考資格中要求一年的全職實習，但絕大多數的全職諮商實習機構為大專院校與醫院，能符合全職實習機構的中小學可謂是微乎其微。雖然，這樣的現況是受限於國小輔導工作專業性不足所致；然而，在「雞生蛋、蛋生雞」的循環下，很容易阻礙諮商心理師在養成教育的過程中，培育出具有從事國小校園服務專長之諮商心理師（曹中璋，民 92）。

因此，本研究建議國內培育諮商心理師之相關系所，宜正視此一問題，並研擬適當的策略讓諮商心理師在培訓階段，即有機會培養與兒童工作的專業知能（如開設與兒童諮商、生態諮商、與諮詢等相關之培訓課程），同時提供具督導的國小諮商實務實習機會，以利其培養能勝任國小校園諮商專業服務之專長。

三、在未來的研究上，宜廣泛探究適用於國小校園的諮商心理師工作模式

雖然本研究結果顯示：受輔兒童、家長以及學校的級任教師皆對駐校諮商師的服務效能持正向而肯定的態度，不過駐校諮商師從事國小校園服務的工作模式，在國內仍屬試驗的階段，未來仍須繼續深入探究。誠如參與本研究的兩位駐校諮商師所提到：「我剛開始的時候也有點擔心…不知道諮商師可發揮的功能是什麼…（B129111）」、「學校的需求很多…彼此一開始都不清楚會是怎麼運作，其實我們雙方都是在摸索…（D110001）」。因此，未來除持續評估諮商心理師進駐國小校園的效益、提供具有實證效能（evidence-based）的評估研究是有必要的。此外，繼續探討國小駐校諮商師所需具備的特定專業知能、以及如何與學校系統合作的具體作法…等等，也是未來值得從事的研究。

其次，本研究顯示，有效能的國小駐校諮商師必須具有能與家長和級任教師諮詢與合作的能力。林美珠（民 92）的研究也指出對家長諮詢是國小輔導工作當中最需要加強的一環。然而，本研究也觀察到，國內關於諮詢理論的建構與相關研究是缺乏的。特別是，目前來自西方的諮詢理論與實務的教導，均將對教師與家長的諮詢工作視為一體，甚少針對教師與家長不同的身份，發展出各種適合其立場之諮詢理論與技術。由於本研究隱約發現其間的差異，因此建議未來研究能進一步具體探究出與教師以及家長進行諮詢工作的異同，以利發展出適合本土、更有效能的學校諮詢理論與技術。

此外，本研究主要聚焦於駐校諮商師成功經驗的探討，期待藉由對他們成功經驗的研究，探究出適用於駐校諮商師的有效工作策略。基於首次探索研究的特性，本研究僅聚焦在駐校諮商師與特定成功案例的諮商歷程進行研究，並未針對駐校諮商師進入學校時，其所遭遇的困境以及如何突破困境的策略進行深入訪談；亦未針對駐校諮商師如何與學校整個生態系統（如行政單位）合作進行研究。由於在研究過程中，我們發現，有位駐校諮商師在輔導室的協助下，透過整合校內資源進行輔導，結果發揮更大的效果；另外，也有兩位駐校諮商師運用校內輔導義工的幫助，在試辦方案結束後，協助受輔兒童持續獲得協助。類似這種與學校輔導室、以及校內生態資源緊密合作的研究，均值得未來研究繼續探究。還有，此一研究係以國內首次引進駐校諮商師之臺北市國小為研究範疇，這樣的研究結果是否適用於臺北市以外的地區，是否可能因城鄉差異而發展出其他特殊性的諮商策略，亦有待繼續探討。

再者，本研究係採用質化的發現式研究瞭解駐校諮商師服務國小學童的有效介入策略。這些有效介入策略的資料獲得，係來自於研究參與者根據其主觀經驗所得，雖內容豐富、極具參考價值，不過尚未透過實徵量化資料檢驗其客觀成效。因此，後續研究如能根據這些研究發現，進一步透過實驗或準實驗法，具體檢測這些介入策略的諮商成效，相信對我國未來諮商教育的發展以及諮商實務品質的提升，均能提供更具體的貢獻與價值。

最後，由於本研究係首次針對諮商師的諮商介入策略效能進行探索性研究，因此在原先訪談設計時，為期望讓所有研究參與者能暢所欲言、蒐集到最廣之資料，同時避免受到研究心向之干擾，對於

駐校諮商師及其受輔對象的訪談係採取分別獨立進行的半結構式訪談，並未將諮商師訪談分析後的結果，一一與受輔對象（受輔兒童、教師、家長）核對與澄清，這樣的設計也造成受輔對象之資料僅能作為輔助性的資料，無法在本研究中發揮「效度」的檢驗角色，實為本研究之限制。不過基於本研究之主要目的是針對駐校諮商師有效介入策略進行探索性研究，同時又是國內首次在這方面的研究，未來研究可建基於本研究之發現，以量化設計來探討駐校諮商師的這些諮商策略對受輔兒童、家長或級任教師的諮商效能；同時也可嘗試在訪談設計中，先針對駐校諮商師介入策略進行分析，再運用分析後的結果，對受輔兒童或生態系統的其他對象進行訪談的核對與澄清，達到效度檢驗之目的。總之，本研究雖有初步顯著的成效，但因屬初次研究成果，許多細節仍有待未來研究繼續探討。整體而言，無論對於諮商心理師或者對於國小校園而言，諮商心理師進駐國小校園與兒童及其生態系統工作的型態尚處於學步階段，非常需要更多有興趣的諮商實務工作者和研究者共同參與，以豐富這塊處女地、嘉惠更多學童與其家庭以及學校。

參 考 文 獻

- 內政部兒童局(民96):歷年來兒童與少年保護案件-受虐人數。內政部兒童局網站:http://www.cbi.gov.tw/text_version/displayContent.do?method=displayContent&subMenuLinkNo=20578&publishWeb=1&info=兒童福利數據&text=true&targetNo=1&subMenuName=兒童及少年保護&displayType=1&publishVersion=1&content=content&menuLinkNo=6&contentNo=21030。檢索日期:民96.07.09。
- 王麗斐(民91):建構國小輔導工作的未來。輔導季刊,38期,1-7頁。
- 王麗斐、王文秀、羅明華(民87):當諮商新手遇見兒童個案:一個探索性的研究。中華輔導學報,6期,60-88頁。
- 王麗斐、林美珠、王文秀、田秀蘭、林幸台(民94):台灣小學輔導工作的發展與專業內涵之實施現況。基礎教育學報,14卷,1期,83-100頁。
- 王麗斐、趙曉美(民94):小學輔導專業發展的困境與出路。教育研究月刊,134期,42-53頁。
- 兒童福利聯盟(民93):台灣「心貧兒」現象觀察報告。兒童福利聯盟網站:<http://www.children.org.tw>。檢索日期:民94.02.20。
- 林美珠(民89):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期,51-76頁。
- 林美珠、王麗斐、田秀蘭、王文秀、林幸台(民88):國小輔導師資培育模式之研究:輔導工作現況與困境之訪談研究。國立彰化師範大學主辦「跨世紀輔導與諮商」學術研討會宣讀之論文(彰化)。
- 林美珠、蔡憶萍、王麗斐(民86):我國國小輔導人員對「諮詢」概念認知之初探。中華輔導學報,5期,119-149頁。
- 林家興(民91):校際學生諮商中心試辦方案—協助情緒困擾與行為偏差學生的另類模式。學生輔導雙月刊,80期,144-153頁。
- 林家興(民92):心理師駐校模式的探討。學生輔導雙月刊,85期,22-33頁。
- 林家興、洪雅琴(民90):學校人員對國中輔導工作及專業輔導人員試辦方案之評估研究。教育心理學報,32卷,2期,103-120頁。
- 徐堅璽、吳英璋(民92):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的合作基礎。學生輔導雙月刊,85期,8-21頁。
- 翁毓秀、王文瑛(民91):臺北市各級學校九十學年度社會工作試辦方案評估研究。台北:市政府教育

局。

- 曹中璋 (民 92): 心理師法對於國中小學生輔導工作的影響。學生輔導雙月刊, 85 期, 46-51 頁。
- 陳為堅 (民 94): 學校憂鬱傾向學生推估及預防策略之研究期末報告。教育部訓委會委託專案研究報告。
- 馮燕、林家興 (民 90): 臺北市八十九年各級學校社會工作試辦方案評估研究。台北: 市政府教育局。
- 趙曉美、王麗斐、楊國如 (民 95): 臺北市諮商心理師國小校園服務方案之實施評估。教育心理學報, 37 卷, 4 期, 345-365 頁。
- 趙曉美、潘淑芬 (民 92): 臺北市國民小學家庭功能不足之適應欠佳兒童調查分析報告。台北: 市政府教育局。
- 劉焜輝 (民 74): 青少年不良適應行為。臺北: 天馬。
- 鄭安伶 (民 91): 國小教師對學校輔導工作及學生輔導觀點之研究。國立屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 鄭崇鈺 (民 83): 「輔導專業」與「輔導行政」孰重? 談輔導室 (中心) 主任的角色與功能。學生輔導雙月刊, 35 期, 16-19 頁。
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2000). Shaping the future of mental health in schools. *Psychology in the Schools, 37*(1), 49-60.
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2002). Promoting mental health in schools in the midst of school reform. *The Journal of School Health, 70*, 171-178.
- Armbruster, P., & Lichtman, J. (1999). Are school-based mental health services effective? Evidence from 36 inner city schools. *Community Mental Health Journal, 35*, 493-504.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological Systems theory. In R. Vasts (Ed.), *Annals of child development*. (Vol.6, pp.187-251). Greenwich, CT: Jai Press.
- Brown, M. B. (2006). School-based Health Centers: Implications for Counselors. *Journal of Counseling and Development, 84*, 187-191.
- Flaherty, L. T., & Weist, M. D. (1999). School-based mental health services: The Baltimore model. *Psychology in the Schools, 36*, 379-389.
- Flaherty, L. T., Weist, M. D., & Warner, B. S. (1996). School-based mental health services in the United States: History, current models and needs. *Community Mental Health Journal, 32*, 341-352.
- Geierstanger S. P., Amaral G., Mansour, M., & Walters, S. R. (2004). School-based health centers and academic performance: research, challenges, and recommendations. *Journal of School Health, 74*(9), 347-352.
- Green, A., & Keys, S. G. (2001). Expanding the development school paradigm: Meeting the need of the 21st century student. *Professional School Counseling, 5*, 84-95.
- Greene, J. C., Caracelli, J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation design. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(3), 255-74.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (1994). *Developing and managing your school guidance program* (2nd ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Heppner, P. P., Kivlighan, D. M., & Wampold, B. E. (1999). *Research design in counseling* (2nd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Henggeler, S. W. (1999). Multi-systemic therapy: An overview of clinical procedures, outcomes, and policy

- implications. *Child Psychology & Psychiatry*, 4, 2-10.
- Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist*, 25, 517-572.
- Hill, C. E., Knox, S., Thompson, B., Williams, E., Hess, S., & Ladany, N. (2005). Consensual Qualitative Research: An Update. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 196-205.
- Keys, S. G., & Lockhart, E. (2000). The school counselor's role in facilitating multi-systemic change. *Professional school Counseling*, 3, 101-107.
- Keys, S. G., Bemak, F., & Lockhart, E. (1998). Transforming school counseling to serve the mental health needs of at-risk youth. *Journal of Counseling & Development*, 76, 381-388.
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nabors, L. A., & Reynolds, M. W. (2000). Program evaluation activities: Outcomes related to treatment for adolescents receiving school-based mental health services. *Children's Services: Social Policy, Research, and Practice*, 3, 175-189.
- Paisley P. O., & McMahon, G. (2001). School counseling for the 21st century: Challenges and opportunities. *Professional School Counseling*, 5, 106-115.
- Roberts, R. E., Attkisson, C. C., & Rosenblatt, A. (1998). Prevalence of psychopathology among children and adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 155, 715-725.
- Rones, M., & Hoagwood, K. (2000). School-based mental health services: A research review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3, 223-241.
- Thompson, R. A. (1995). Being prepared for suicide or sudden death in school: Strategies to restore equilibrium. *Journal of Mental Health Counseling*, 17, 364-377.
- U.S. Department of Health and Human Services. (2001). *Report of the Surgeon General's conference on children's mental health: A national action agenda*. Retrieved March 5, 2007, from <http://www.surgeongeneral.gov/topics/cmh/>
- Vanderbleek, L. M. (2004). Engaging families in school-based mental health treatment. *Journal of Mental Health Counseling*, 26, 211-224.
- Walrath, C.M., Bruns, E. L., Anderson, K., Glass-Siegel, M., & Weist, M.D. (2004). Understanding Expanded Mental Health Services in Baltimore City. *Behavior Modification*, 28(4), 472-490.
- Weist, M. D., Myers, C. P., Hastings, E., Ghuman, H., & Han, Y. L. (1999). Psychosocial functioning of youth receiving mental health services in the schools versus community mental health centers. *Community Mental Health Journal*, 35, 69-81
- Weist, M. D., & Ghuman, H. (2002). Principles behind the proactive delivery of mental health services to youth where they are. In H. Ghuman, M. D. Weist, & R. Sarles (Eds.), *Providing mental health services to youth where they are: School- and community-based approaches* (pp.1-15). New York: Taylor & Francis.
- Weist, M. D., Ambrose, M. G., & Lewis, C. P. (2006). Expanded school mental health: collaborative community-school example. *Children & Schools*, 28(1), 45-50.
- Weist, M. D., Paternite, C., & Adelsheim, S. (2005). *School-based mental health services*. Report to the Institute of Medicine Board on Health Care Services, Crossing the Quality Chasm Project, Adaptation

to Mental Health and Addictive Disorders Committee.

收稿日期：2007年03月29日

一稿修訂日期：2007年07月10日

接受刊登日期：2007年08月08日

Bulletin of Educational Psychology, 2008, 39 (3), 413-434
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

An Exploratory Investigation of Effective Counseling Strategies for Counseling Psychologists Working in Elementary Schools

Li-fei Wang

Su-Fen Tu

Hsiao-Mei Chao

Department of Educational
Psychology and Counseling
National Taiwan Normal University

Center of Teacher Education
Taipei Physical Education College

This current investigation was to explore effective counseling strategies for counseling psychologists working in the elementary schools for extended mental health services. A total of 37 participants including 12 counseling psychologists (1 male and 11 females, professional experience range from 6 to 14 yrs) and 25 'clients' (8 child-clients, 9 parents, and 8 school teachers) voluntarily participated in the study. Data was collected by individual in-depth interview and analyzed by using the consensual qualitative research procedure. The findings indicated that counseling psychologists working in elementary schools tended to be more effective when ecological perspective was incorporate in their counseling frameworks. Parents and teachers were key resource persons to include in the services. Activities (e.g., story telling, drawing, etc.) and play were effective strategies with child-clients for building rapport, obtaining information, developing assessment, as well as conducting treatments. Effective strategies working with parents and teachers included seeking cooperation, empowering and supportive, developing unanimous counseling goals, and facilitating their awareness and change. The results also revealed that all participants, including the child-clients, parents, and teachers, reported to have received positive benefits through counseling services. Detail results and suggestions for further implementation are discussed.

KEY WORDS: Consensus Qualitative Research, Counseling Process and Outcome, Counseling Psychologist, Elementary School Counseling, Extended Mental Health Services