國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
教育心理學報，2020，52 卷，2 期，311–336 頁
http://doi.org/10.6251/BEP.202012_52(2).0004

學校輔導教師督導者之督導經驗與學校輔導督導系統建構*

林淑華
國立臺南高級商業職業學校
輔導處

田秀蘭
國立臺灣師範大學
教育心理與輔導學系

盧鴻文
長榮大學
健康心理學系

本研究旨在探究學校輔導教師督導者之督導經驗，以及建構學校輔導督導系統，邀請 10 位學校輔導教師督導者參與，進行半結構的深度訪談。經謄錄逐字稿，並以紮根理論方法之原則進行分析，研究結果顯示督導者之督導經驗為一動態循環過程，督導理念與輔導知能所形成之專業地圖，引導實際督導的執行，並從實作中深入反思，且此反思進一步回饋至專業地圖，因著重整專業地圖，再次同樣地經歷上述之循環歷程。學校輔導督導系統之建構，可從人、課程、實行模式三向度說明，人—督導者條件，宜符合基本條件，並達成進階條件，同時具備學校知能；課程—督導課程之規劃，應兼具理論與實習，採取層次性與實用性原則，督導者和受督者可共備學習，委由專屬單位或跨單位執行課程；實行模式—督導實行模式之改善，須加強評量機制與提供專輔多元學習機會。依據研究發現，進一步形成學校系統思維督導視域圖，此圖說明督導核心精神為專業主體性之踐履，闡述於督導過程中宜運用生態系統觀，包括理解受系統環境影響之個案、看見在系統中工作的專輔、覺察督導者個人所處之系統，以及善用系統思維進行督導。最後根據上述研究結果進行討論，並針對實務與未來研究提出建議。

關鍵詞：學校輔導、督導者、督導經驗、督導系統

---

*1. 本文通訊作者：林淑華，通訊方式：shuhualin.tw@gmail.com。
2. 本論文係林淑華提國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文部分內容之改寫，該論文在田秀蘭教授指導下完成。並曾於臺灣輔導與諮商學會 2019 年會中發表。

臺灣學校輔導工作因 2011 年國民教育法第十條修正案、2014 年學生輔導法的通過，逐年增置專任輔導教師（以下簡稱專輔），改善過往輔導人力編制長期不足之窘境。教育部（2017）的統計指出，至今所增聘之中小學專輔員額已達數千人。然而王文秀（2014）指出短期內培育數量龐大之專輔，恐有質變之虞，特別需要妥善規劃專輔之督導，才能回應此重大變革。為因應專輔專業素質的提升與把關之迫切性，透過督導能監控專輔所提供之服務品質，以確保個案福祉（American Counseling Association, ACA, 2014），可知當代學校輔導教師的專業化有賴督導持續強化之。

由於專輔的工作場域是在學校，具有多元角色與工作任務，以及富有獨特的教育文化特殊性，相較於社區領域之諮商師，兩者工作內容有所不同，延伸至督導面向，許多學者開始發展適合學校輔導教師的督導模式，始能回應學校輔導專業的核心價值，協助專輔發揮全面性的專業功能（Luke & Bernard, 2006; Peterson & Deuschle, 2006; Wood & Rayle, 2006），而督導者具備哪些學校輔導本位思維，並實踐於督導中，是從事學校專輔督導工作，備受關切的重要議題。

回顧督導相關研究的整理，在對象上多關注受督者，較少探討督導者（王文秀，2018；李明峰，2017），對督導者的理解又更為不足（Watkins, 2012），國內學校輔導督導目前正處於起步階段，透過已實際提供督導之督導者為研究對象，探討其督導經驗，可進一步了解學校輔導督導模式可能之內涵。

Creswell（2012）指出當目前的理論無法說明所欲研究的問題或是想探討的研究對象，適合採取紮根理論。Corbin 與 Strauss（2015）更指出紮根理論研究可闡明為何以及如何發生的過程，使理論不停留於說明事實。故本研究希冀參考紮根理論之理念與分析原則，探究學校輔導教師督導者之督導經驗可能為何以及如何發展。

同時，各縣市因財源或運作狀況不一，對專輔所規劃的督導內容不盡相同，探究已實施逾五年之督導概況，就各種現象提出建設性之意見，可研討如何建構學校輔導督導系統，有效提升專輔之專業性，以能回應當時通過國教法第十條修正案和學生輔導法，各界對輔導教師之期許。

學生輔導法第四條說明由學生輔導諮商中心協助辦理輔導教師之研習與督導，而 Herlihy 等人（2002）指出若輔導教師被訓練不足或不適合的督導者督導，未來又以相同方式協助新進輔導教師，可能對輔導教師培育產生負向影響，故本研究所欲探討之學校輔導督導系統，涵蓋主管機關統籌安排之督導實行情形，以及探究擔任專輔督導者之適任條件、培訓督導者之課程規劃。

一、學校輔導工作與生態系統觀

2014 年所通過的學生輔導法，補足校園輔導長久以來所欠缺的法源依據，其中內文第十二條說明「學校教師，負責執行發展性輔導措施，並協助介入性及處遇性輔導措施；高級中等以下學校之輔導教師，並應負責執行介入性輔導措施」，據此說明輔導教師之職責。實際推動面則根據學校三級預防輔導模式與輔導教師之角色功能表，以及生態取向之 WISER 三級輔導工作模式，目前國中小專任輔導教師傾向以介入性輔導功能為主，並支援協助發展性、處遇性輔導工作（教育部，2013a，2013b）。

美國則是依循學校諮商師學會（American School Counselor Association, ASCA）推出之「全方位學校諮商方案」（Comprehensive School Counseling Program）作為全國模式，積極鼓勵學校諮商師（相當於臺灣的專任輔導教師），實施輔導課程、個別學生計畫、回應性服務和系統支持，協助學生達成個人／社會發展、學業發展和生涯發展等目標（ASCA, 2003）。ASCA 全國模式從 2003 年、2005 年、2012 年，發展至 2019 年，至今已到第四版本，看重預防發展性工作，需要運用領導、倡導、合作，以促進系統改變（ASCA, 2019）。

全方位學校諮商方案與生態系統觀之實務工作彼此相融，在個人生態層次的評估介入，包括測驗衡鑑、目標設定、個別諮商等方式，呼應服務系統（delivery system）、績效（accountability）；在人際／團體層次，如提供小團體反應性服務、諮商課程、收集成效資料等，與服務系統、績效相符；在機構生態層次方面，涵蓋方案評估、為學生福祉倡導、提供專業發展等，與基礎（foundation）、管理系統（management system）、績效一致；在社區生態層次，分析社區資料以完成需求評估、與家庭社區一同合作、社會正義倡導等，符合基礎、管理系統、績效（McMahon et al., 2014）。

近來學校輔導領域積極提倡生態系統觀之思維（田秀蘭、盧鴻文，2018；Crowell et al., 2012;

Kolbert et al., 2016; McMahon et al., 2014），其中 Bronfenbrenner（1979）的生態系統理論最為廣泛運用，其他如 Lewin（1951）的場地論、von Bertalanffy（1968）的一般系統理論亦為學校的生態系統觀提供許多洞見。

生態系統觀認為人類行為是受到個體與環境脈絡的影響（Cook, 2012），輔導教師若能看見系統相互的循環互動性，思考如何改善與修正各次系統，更能促進學生的成功（Kolbert et al., 2016）。因此，中等學校以下之輔導教師均認為與系統合作或是參與學校—社區—家庭的夥伴合作關係極其重要（趙文滔，2015；Bryan & Holcomb-McCoy, 2004），而合作意旨輔導教師需要與個案的重要他人一起工作、建立有效的團隊、創造有效的工作關係、了解與欣賞他人的貢獻，以及作為家庭、教育人員、社區機構的重要資源（Foxx et al., 2016）。故 Crowell 等人（2012）認為生態諮商的觀點讓學校輔導教師能站在有力的位置，發揮影響力以協助學生。

二、學校輔導教師督導內涵

本研究所指之督導定義，採取 Bernard 與 Goodyear（2014）的說明：督導為資深人員提供給資淺人員的的一種介入，雙方通常是相同專業背景，但未必總是相同背景。雙方的關係是考核性以及階層性的，具有時間延續性的。督導的目的在於協助資淺者能發揮專業功能、監控提供給案主的專業服務品質，以及作為受督者進入諮商專業的把關者 。

專輔工作上經常面臨不少困境，例如關於諮商實務能力、親師諮詢、行政體制運作、個人專業發展等挑戰（林淑華等人，2017；許育光，2013），因此，期待督導重點能解決其現場工作難題，包含個案問題處理、諮商歷程實務、親師諮詢與跨專業合作、專業認同與角色發展等（林淑華等人，2017；許育光，2011；Wilson et al., 2015）。督導方式的選用方面，輔導教師較為偏好自陳報告（self-report）方式（Roberts & Borders, 1994）。

學諮中心所規劃的督導內涵，依據 105 學年度各縣市專輔督導計畫旨揭內容，大致可分為諮商督導、行政督導、同儕督導三類。各縣市在諮商督導方面，多採團體督導形式為之，過程中較常以提案方式進行；行政督導聚焦在相關輔導行政之因應與處理，新北市行政督導聘請該市資深校長擔任督導者，基隆市則由教育處辦理志願選填、工作方向與工作效能之探討；同儕督導的辦理形式，臺南市以各分區專輔之意願，提出申請、組成同儕團體，討論輔導專業相關議題，新北市因學諮中心設置有輔導教師督導，由該督導者帶領專輔進行同儕督導。

過去學校輔導督導多依循諮商心理學領域所提出之督導模式，晚近因學校輔導主體意識之喚起，許多學者觀察到傳統督導模式之不足，進一步提出修正或創見，使督導過程更能貼近學校輔導教師之現況（Luke & Bernard, 2006; Murphy & Kaffenberger, 2007; Peterson & Deuschle, 2006; Schulz, 2007; Wood & Rayle, 2006）。

整體而言，近年所發展之學校輔導督導模式，其共同特色均能考量到學校輔導教師在校之多元工作角色與任務，其中 Luke 與 Bernard（2006）結合區辨模式與全方位學校諮商方案，整合為督導的一部分，提出 3（督導焦點：歷程化、概念化、個人化）×3（督導者角色：教師、諮商師、諮詢者）×4（全方位學校諮商方案向度：大團體介入、諮商和諮詢、個別和團體建議，以及計畫、協調、評鑑）的矩陣督導模式。Wood 與 Rayle（2006）則是以 Holloway（1995）的系統取向督導模式為基礎，深化與擴展學校輔導督導目標、功能、角色與所處系統，同時也說明受訓中的學校輔導教師和各系統（學校行政、家長、老師、教師、駐地督導者、大學端等）之間的互動，可能影響其督導經驗與督導過程。Peterson 與 Deuschle（2006）認為在督導過程，宜促進對學校文化脈絡的理解與敏感度的培養，才能有效規劃與推展學校輔導工作。Schulz（2007）認為督導重點應包含協助受督者理解與執行全方位學校諮商方案、與他人建立關係、耕耘資源，以及帶入多元文化知能與倡導議題，Murphy 與 Kaffenberger（2007）更是將全方位學校諮商方案作為督導架構的主體，其他模式則是以心理治療本位為主的理念，兼採全方位學校諮商方案作為督導介入的要素。

這些模式補足以往諮商督導模式之限制，例如過去僅聚焦在諮商專業能力的提升，關注對象僅限於案主、諮商師、督導者三方，較少涉及此三方以外的對象，學校輔導督導模式不僅重視提升諮商或介入性輔導能力之提升，亦強化倡導、領導、合作與系統改變之能力，甚至觸及學校系統之科層體制文化對輔導教師之影響。

三、學校輔導督導規劃運作

美國在把關學校輔導督導的品質方面，由諮商及相關教育課程認證委員會（The Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs, CACREP）進行規範，全職學校輔導實習生找尋駐地督導時，規定駐地督導者應符合以下條件：具備至少諮商相關之碩士學歷、相關資格與執照、至少兩年的專業工作經驗，以及熟知該領域對學生的期待、要求與評量程序，最後則是具備諮商督導的相關訓練（CACREP, 2016）。而 ASCA（2016）倫理守則說明督導者應協助學校諮商師倡導落實全方位學校諮商方案，且駐地實習督導者資格應為取得執照或有證照之學校諮商師，理解全方位學校諮商方案，並受過督導相關訓練。承上可知，擔任督導者宜具備學校輔導領域的知能與工作相關經驗。

台灣輔導與諮商學會（2019）修訂之專業督導認證辦法，將專業督導分為「諮商心理專業督導」與「學校輔導專業督導」兩類，回應目前需要適合的學校輔導督導者，以能協助專輔充分發揮其功能。在學校輔導專業督導的認證方面，臚列以下條件：現職學校輔導或諮商專業人員、三年以上學校輔導實務經驗（兼輔為六年）、無違反倫理守則，和接受過督導相關訓練。而由學會開設之學校輔導督導專業認證課程，包含諮商督導基礎知能、學校輔導工作督導，以及特定諮商輔導個案議題督導三大範疇。整體而言，學會的修法趨勢呼應美國開始提倡以學校輔導為主體之督導思維，使督導者能秉持輔導本位的觀點，貼近學校輔導教師的專業工作內涵。

近年來臺灣專輔的督導規劃，由各縣市學諮中心統籌辦理，並無一相關準則可供依循（王文秀，2018），也尚未有大規模的全國性調查研究，從網路可得之專輔督導研習相關資訊，顯示擔任專輔督導者以大學教授、諮商心理師居多，具備輔導教師身分者較少，督導頻率多以學期為單位，每學期 2 至 6 次不等，每次督導時間約 3 小時，採團體督導形式進行為多。

四、研究目的與問題

經由前述整理，可知學校輔導工作與督導有其特色，且過去少以督導者作為研究對象，亦未觸及擔任學校輔導教師督導者之督導經驗，關於建構學校輔導督導系統之主題更是付之闕如，因此，本研究欲參考紮根理論研究方法之理念與分析原則，探討學校輔導教師督導者之督導經驗及發展歷程，並嘗試建構學校輔導督導系統。故研究問題為：（一）學校輔導教師督導者之督導經驗為何？以及如何發展？（二）建構之學校輔導督導系統為何？

方法

一、研究參與者

本研究旨在探討學校輔導教師督導者之督導經驗，以及所建構之學校輔導督導系統，在選取督導者方面，應具備以下四項條件，較能提供本研究豐富的資訊：（1）學歷：至少輔導與諮商相關科系碩士學歷畢業。（2）督導訓練：修習過輔導與諮商相關系所博士班諮商督導課程至少 3 學分，或者完成諮商督導課程至少 48 小時者。（3）學校輔導實務背景：曾擔任過高級中等學校以下輔導教師，或者曾具備與學校系統合作經驗者（例如至學校接案、帶團體等）。（4）督導經驗：過去曾督導高級中等學校以下輔導教師至少一年，且近三年仍有持續督導者。

本研究共邀請 10 位學校輔導教師督導者接受訪談，女性 7 位，男性 3 位；年齡 40-49 歲 6 位，50-59 歲 4 位，平均 49 歲；學歷均具備輔導與諮商研究所或諮商心理學領域之博士學位；專業證照方面，8 位具有中小學教師證，10 位均具備國內諮商心理師證照；現職則有 4 位於教育、輔導、諮商相關系所擔任大學教授、4 位為諮商心理師（其中 3 位從輔導教師一職退休）、1 位為高級中等以下學校輔導教師、1 位為學諮中心主任；高級中等以下學校工作／合作經驗方面：8 位具備中小學任教經驗，2 位具備與學校系統合作經驗；高級中等以下學校系統工作／合作年資：1-10 年 4 位，11-19 年 2 位，20-29 年 3 位，30 年以上 1 位；督導高級中等以下學校輔導教師年資：1-5 年有 5 人，6-10 年有 4 人，10 年以上有 1 人；督導專輔縣市範圍：北部 3 位、中部 2 位、南部 5 位。

二、研究工具

（一）研究團隊

本研究團隊共三人，三位研究者均為輔導與諮商心理博士，且都取得諮商心理師證照，第一作者和第三作者均取得台灣輔導與諮商學會之諮商督導、學校輔導督導認證，以及具備督導中小學專輔的經驗。第一作者具備約 10 餘年中學教職經驗，深知學校輔導工作的運作，在本研究中擔任訪談者、資料分析者角色。第二作者具 20 餘年諮商實務研究經驗，於大學任教諮商心理及質性研究方法相關課程，質性研究經驗豐富，指導本研究主題方向，與檢核研究方法之運用與資料分析之效度。第三作者於研究中擔任協同分析者，協助研究者進行訪談內容的編碼與分析，曾有 10 多年小學教職經驗，透過協同分析的過程，降低在資料分析過程中，因個人視框所造成的盲點，以及避免對資料內容有過多主觀的看法。

本研究團隊對學校輔導教師督導經驗的反思，認為學校輔導教師是教育系統中的一員，其工作經驗與職場挑戰必受此脈絡性影響，故督導者如何看見輔導教師的位置，則容易影響督導的概念化與介入策略，其二是學校輔導教師的工作任務與角色多元，在督導內容上宜觸及多面向的主題，例如討論個案時，除了著重諮商能力的提升外，同時須了解如何與個案系統中的他人合作，或運用各種相關資源以協助個案。

透過對研究主題先前理解的覺察，有助於深入本研究主題之探討，另一方面為減少前見可能帶來的偏誤，研究過程撰寫研究反思筆記，研究團隊彼此持續對話討論，在分析資料時，更能回到研究參與者自身的經驗，減低先入為主的假設或干擾。

（二）訪談大綱

本研究依據研究目的，研擬半結構式訪談大綱，訪談時依循參與者之分享持續深入探問，收集與研究問題有關的資料，訪談大綱內容如下：（1）研究參與者的背景資料，如過去學校輔導工作或系統合作經驗、督導他人經驗等；（2）典型的一次督導過程及督導理念；（3）督導專輔感到挑戰或深刻的經驗；（4）從督導中對專輔的工作、專業發展等各面向之理解；（5）個人擔任督導者角色之自我期許、限制、覺察與反思；（6）督導專輔與心理師或其他專業不同之處；（7）對培訓未來專輔督導者之看法；（8）對建構學校輔導督導系統之想法；（9）其他相關想法。

三、研究程序

研究一開始採取立意取樣、開放抽樣原則，透過人際、專業網絡方式，寄發研究邀請函，此階段所招募之受訪者具不同現職身份、地區性，研究產出概念均富變異性，但分析過程發現，具備較多中小學服務年資，且仍以中小學為主要工作場域者，提供的概念較深入，例如觸及主動連結關係、放下本位主義、評估盤點資源等系統思維，其他背景者難達此深度，相關概念尚未飽和，故以此進行理論抽樣，邀請具資深輔導教師經驗者接受訪談，到了第八位參與者，研究架構趨於穩定，並無新資料、新範疇出現，接近理論飽和，之後再增加兩位參與者，一方面再次驗證理論架構、補強範疇之密度，同時對所浮現的類別間相互關係進行確認，所得結果並未改變分析架構。

以所探討的督導經驗研究目的而言，經分析得出 98 個概念、35 個次類別、9 個類別和 3 個核心類別，類別的屬性和面向具備足夠歧異性，並充分發展之，妥善建立類別間的關係，提供完整的概念架構，詳如研究結果與圖表之說明。

研究參與者接受訪談的次數與時間，分別為 A：3 次共 2 小時 49 分；B：3 次共 3 小時 32 分；C：2 次共 4 小時 32 分；D：1 次共 2 小時 5 分；E：3 次共 4 小時 45 分；F：1 次共 2 小時 29 分；G：1 次共 2 小時 12 分；H：1 次共 2 小時 39 分；I：1 次共 2 小時 49 分；J：1 次共 1 小時 45 分。

其次在資料蒐集方面，以半結構式訪談大綱作為指引，進行深度訪談，跟隨參與者訪談脈絡，深入瞭解參與者對於研究主題的經驗。接著採紮根理論法進行分析，以不斷比較的方式，持續修正與發展類別，且來回於資料間比對，確保研究所發展出來的概念紮根於資料中。前五份參與者之逐字稿與協同分析者一起編碼，並就不一致之處，相互討論以達成共識，另五份逐字稿由第一作者獨立完成，並請協同分析者檢核，確認是否有不適當須調整的地方。

本研究亦將所整理之研究結果撰寫成描述文，邀請研究參與者檢核，並請研究參與者提供描述

文之修正意見，研究者根據這些意見進行更正。待完成所有訪談文本資料分析後，檢視研究結果能否回應研究問題，撰寫研究報告過程中，仍不斷檢視概念、類別之命名、定義、歸類是否適合。

四、資料分析

資料分析依據紮根理論之編碼程序（Strauss & Corbin, 1998），在開放編碼（open coding）階段，反覆閱讀每位參與者的逐字稿，過程中劃記重要字句，使其成為有意義的單元，且進行摘要後，從中予以命名，所拆解之逐字稿資料進行段落編號，編碼原則採取「參與者代號 – 發話順序 – 發話內容之不同次段落」，例如「C018-03」，是指 C 受訪者，第 18 次講話內容中的第 3 個次段落，若該次發話內容可自成一有意義單元，無進行分段，則無次編碼，例如段落編號為 C019。進入主軸編碼（axial coding）時，致力於發展類別，主要是將前述開放編碼所分割的資料群聚起來，連結類別與次類別。在選擇編碼（selective coding）階段，則為統整與精煉理論的歷程，藉由撰寫故事線、使用圖表、檢視備註等方式，發展出核心類別。而歷程編碼（process coding）屬於主軸編碼與類別建立的一部分，透過審視行動／互動，注意移動、順序與改變，以及留意行動／互動如何改變或不變，以回應情境脈絡或條件的改變。資料分析範例如表 1，歷程編碼如圖 1。

表 1　資料分析範例

逐字稿內容	摘要	概念	次類別	類別	核心類別
C018-03 其實專輔不一定只有個別輔導，你要知道系統怎麼運作，就像我剛跟你講的，他長在系統裡面，他更應該能夠去連結，更應該發揮穿針引線、左右逢源，可以把這個系統動起來的能力，至少在學校的校園裡面，他更能夠去幫助到一些很好的點。	專輔身處於學校系統中，居於適當的位置，可透過關係的建立、連結各項資源，使各項系統發揮其功能，共同協助學生。	開展各方系統合作	深知專輔角色內涵	輔導知能	督導者個人之專業地圖

從圖 1 可知，輔導知能類別中，專輔的角色內涵之一是開展各方系統合作，由於督導者的專業地圖中具備此知識，在督導運作面向中所形成的督導目標才包含增進合作能力，顯現兩者具有指向性的影響關聯，倘若督導者不具備此概念，則難以有此督導目標之產生。且從督導運作之面向中，能夠進一步覺察到對輔導專業的理解影響督導歷程，回頭來重新整理個人所具備的專業知識是否足夠，以能適當協助專輔。

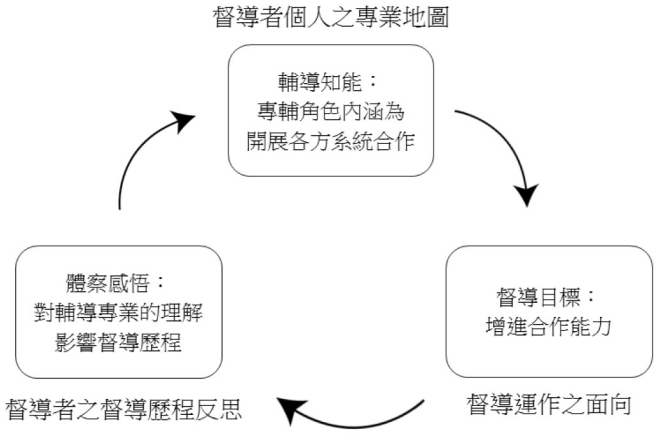

圖 1　歷程編碼範例

五、研究信實性

本研究採取信實度（trustworthiness）作為研究品質的檢驗，其內涵包括可信賴性（credibility）、可轉換性（transferability）、可靠性（dependability）與可確定性（confirmability）四個層面（Schwandt et al., 2007），分別說明之。

（一）可信賴性

研究團隊具備中小學輔導、督導之實務經驗，重視與關注學校輔導教師督導議題，對研究主題有足夠的了解與接觸。在資料分析的過程，共同深入討論，並提供研究結果給每位研究參與者檢核。

（二）可轉換性

研究歷程中為使轉換過程維持原意，將訪談內容寫成描述文，讓研究參與者進行確認，避免偏頗誤解。此外於研究結果呈現上，引用訪談逐字稿段落，以忠實呈現受訪者的經驗。

（三）可靠性

詳述整體研究過程與決策，包含實施程序與資料處理原則。本研究所萌生之概念均源自於研究參與者之訪談逐字稿，作為理論論證的依據，且每個概念與其他概念間具有系統性之關聯，例如「鼓勵與賦能專輔」、「同理與肯定努力」兩概念相似，說明督導者提供支持之功能，此支持功能與評量、教導、示範、諮詢、後援等均描述督導者所發揮的不同功能類型，故往上合併為督導功能。再者督導功能、督導目標、督導關係、督導過程、督導方式共五個類別，均指涉督導歷程中之要素，歸納為「督導運作之面向」核心類別。概念與類別充分發展，並使用歷程編碼以辨認出歷程，具備足夠理論密度，可充分說明本研究欲探究之問題。

此外與研究參與者訪談過程，徵得對方同意進行錄音，並由謄錄員將錄音檔轉謄為逐字稿，每份逐字稿均仔細檢視內容正確性，而資料分析過程亦持續討論取得共識為止。

（四）可確定性

分析資料過程留意不涉入價值判斷，同時藉由覺察與研究主題相關的立場與經驗，避免過度主觀解釋而強加於資料中，且研究團隊相互討論，以能中立地解讀資料，並請研究參與者給予描述文之回饋，如「描述文與訪談時的內容整理得相當一致」、「彙整得很清楚！也等於幫自己的督導工作重新做了一次整理」，符合程度整體平均為 93%，顯示研究結果確實反映其經驗。

六、研究倫理

本研究徵得研究參與者同意後，說明研究目的、進行方式、可能的潛在風險、隱私與保密性等，使其充分了解研究相關訊息，確認參與者理解後，再請其簽署研究同意書，始進行訪談。

研究者於資料收集、分析、書寫研究過程，均採匿名處理，在研究參與者的資訊上以整體人口統計學資料方式描述，減少辨識度之可能性，以及撰寫研究報告過程，若參與者身分可能存有被指認之虞，以適當模糊方式處理，努力使其不受任何傷害。

結果

一、動態系統循環之督導經驗

本研究探討之督導經驗，是以學校為主場而開展的經驗，如圖 2 所示，督導者對學校輔導督導有其個人專業地圖，帶著其中的督導理念和輔導知能，進入督導，影響所執行的督導面向內涵，並從實際督導中有所反思，回饋至知識地圖裡重新思考與建構之，再次同樣地經驗循環歷程，而此動態系統循環的經驗是在學校場域的系統脈絡下所開展的。圖 2 中所標示「*」為學校輔導督導獨特之處，將於研究討論處說明。

研究結果所得之「專業地圖」，意旨督導者本身先備之督導理念與輔導知能，為一知識價值體系，作為指引督導實務之藍圖；「督導面向」為實際執行督導時，督導者協助專輔之各項歷程要素；「督導反思」說明從事督導工作後而得之覺察與反省。

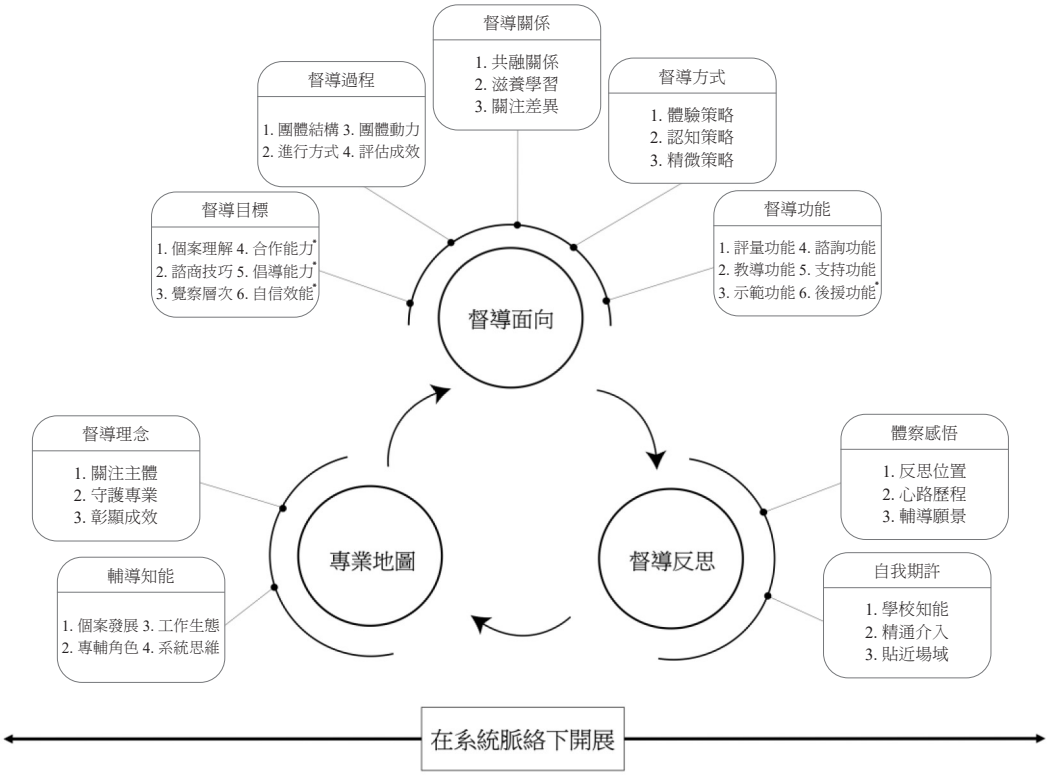

圖 2　動態系統循環之督導經驗

（一）督導者之個人專業地圖

1. 督導理念

（1）關注主體展現關懷。督導理念是督導專輔的動力，督導者協助專輔看重個人價值感與意義性，並能以關係為核心、走入人心，專輔更能意義化自身的專業作為，「我希望我能夠運用督導這個角色……，幫忙他們看到他們是怎麼運用這個方式，以及為什麼運用這個方式，然後這些方式是多麼的好，可以在哪些方面幫忙到對方（E149）」。

（2）培育新手守護專業。此督導理念傳達對輔導志業的高度使命感，珍惜前輩辛苦耕耘、得來不易之成果，並承諾投入之，以及希望傳承經驗以能延續專業影響力，「我對這工作是有一種使命感，希望它可以發揮這個影響力，我跟專輔講說，我感覺他們好像是我的接棒人一樣，他們能夠繼續學校輔導工作（I044-02）」。

（3）在乎展現效能以突現意義價值性。輔導工作唯有做出成果才能展現不可取代性，輔導專業才不會輕易落入人云亦云、隨地喊價的處境，督導者認為須展現輔導效能，突顯輔導專業的意義價值性，「你必須要讓別人看見你的專業，即便現在有所謂的心理師，你輔導老師要讓別人看見你的專業，你就要有所作為，我們也都戰戰兢兢啊（F082-05）」。

2. 輔導知能

（1）清楚個案發展全貌。督導者清楚中小學階段個案的身心發展特徵，以及熟知兒青校園生活樣貌與發展任務，了解系統脈絡下的個人或問題發展，和環境系統對兒青帶來的影響，「個案在系統中是什麼樣貌……，他的行為可能會受到什麼樣的對待……我比較不會提出一個好像把他抽離這個系統之外去看待（A086）」。

（2）深知專輔角色內涵。督導者了解專輔扮演多重專業角色，透過諮商、諮詢、家訪等方式提供協助，「除了做個別晤談、小團體……在學校以外，去追著學生、陪著學生，甚至參與他們在學校外面的活動（E070）」，且藉由從事預防性輔導工作，減少心理困擾的發生率，並重視形塑輔導專業認同感之重要，積極承擔各項輔導作為，倡導與領導輔導專業，「我覺得學校輔導工作可以適度地去推銷它的專業性跟可觸性，可幫忙的部分，讓家長、老師、學生，對於來諮商比較不會那麼負面（B140）」。

（3）理解專輔工作生態。督導者所知專輔在工作場域中常見之挑戰，如專輔與校方對輔導工作認知不同、辛苦於展現輔導成效、困擾於專業角色發展與定位、窘迫於擴展系統合作、貧乏於專業主管支援、克服年資對工作之阻礙等，「也曾經碰過學務、輔導、行政人員之間，並不是那麼有默契，專輔被卡在中間也有可能（J050-01）」。

（4）運用系統工作思維。督導者提及在輔導實務過程中須運用系統合作觀點，共包含五大要素，首先是熟悉校內外資源與政策法令，「跟孩子相關的人員，就是老師、或者是專兼任、學校行政系統、家長，如果還有一些譬如說安親班、補習班……。大系統包括社會文化、區域性的教育政策，這些通通都是在系統裡面（A167）」。其次是主動連結關係並累積信任感，在需要合作時，方能順利啟動互助默契，「到一個新的環境，你要開始去拜訪……，你就多建立關係，就有很多可以盤點的東西，這很重要（C092）」。

第三是善用換位思考以體察全局，了解系統中各個角色的立場、責任、為難處，較能看見系統全貌，以適合的方式展開合作，「我知道即使那個場域裡面的每一個人，都有不同的位置，不同的位置有不同的角色，角色會賦予那個人應該要要求什麼（B092-03）」。第四是放下本位主義邁向互惠共生，若過度緊守個人或專業界限，將難以創造互利的關係，「當然我鼓勵他們所做的事情都還是跟輔導有關，可是學校有一些大型活動確實是需要我們去支援的，學校的人際關係真的都要打好（J017）」。

最後是評估盤點資源以啟動改變，專輔應善用評估能力與敏感度，判斷何種方式適合介入協助個案，「你怎麼評估這個孩子現在需要什麼資源，才去想哪裡有資源，那你在評估的時候就在考驗你這個輔導老師，你自己的敏感度，這孩子現在是不是需要到三級，現在要轉學諮中心的心理師過來了（I010-05）」。

（二）督導運作之面向

1. 督導目標

（1）促進個案理解。相較於心理師著重深入個人內在世界的探討，督導者重視專輔發展出對個案生態系統的全貌觀點，據以研擬後續的輔導計畫，形成完整的個案概念化，「輔導老師就要比較全面性，從資料蒐集到系統觀，看個案的問題到概念化，到校內、校外的資源合作，到他的介入策略技巧，到未來的輔導計劃，要比較統整（G069）」。

（2）改善諮商技巧。督導者通常會在督導過程留意加強運用諮商技巧之能力，以及注意建立諮商關係的能力，「回到打底也包括基本的同理跟技巧性（D021-02）」。

（3）深化覺察層次。專輔對於個人內在狀態與外在專業作為應能有所覺知反思，以能扮演稱職的角色，故督導目標包含對自我與情緒的覺察，以及對專業角色與倫理行為之覺察，「他對自己的覺察是什麼，他看到自己陷入什麼樣的困境（G032-03）」。

（4）增進合作能力。督導過程中多鼓勵專輔願意與他人合作，且在親師諮詢過程，須審慎兼顧關係裡的差異對立面與謀求合作共識性，「我如何讓你知道我跟你的態度是一致的，我們是要來幫助這個學生，但是我要怎麼讓你知道說，從專業的角度，你現在跟他關係這樣子，我們變成要站到對立面（H062-02）」。

（5）強化倡導能力。督導過程若發現未成年兒少之福祉可能受到傷害之虞，應提醒專輔挺身而出為個案發聲，「敢於為學生的立場去講一些話，這些事情都不容易，我會鼓勵他們這樣做（H061-04）」，此外專輔應適時行銷自我，倡導專業形象，「要告訴人家你會什麼很重要，你就會變成大家的資源，你會變得無可取代（C052-03）」。

（6）提高自信效能。學校輔導專業要被認可，督導目標應能增加專業價值感、提升輔導成效、落實預防輔導功能，「讓他們看見自己的價值、獨特的地方，那個獨特的地方是有它自己的需要性和存在的意義、價值性（E081）」、「輔導效能還是必須要有，輔導效能不出來，對於輔導工作、輔導老師專業的素養，都會打折扣的（J079）」。

2. 督導功能

（1）落實評量功能。透過評估專輔的表現，適時給予專輔諮商能力與人際回饋，「給專輔老師每人一張簡單的個案摘要表……寫正在接的一個個案大概的狀況、一些經驗跟提問，大概每一個我都回饋給他們一些（I020-08）」。

（2）執行教導功能。督導過程清楚地講述必備之專業知識，以及提供介入策略與方向之建議，「理論的基礎不夠，要多打底，可是又不是廣泛的打底，你又要跟實務有關係的重要概念，要幫助他們想清楚跟講清楚（D020-04）。」

（3）發揮示範功能。督導者示範如何運用理論的視框分析個案、資料收集、問問題，以及示範帶小團體或召開個案會議，「他們都要帶小團體，心理劇裡面有很好的社會計量技術用在小團體……，我就示範（G034-02）」。

（4）擴展諮詢功能。督導者必要時提供相關專業資訊供專輔參考，或者於督導團體外仍持續接受諮詢，協助專輔解決問題，「他們有時候會從 line 上面問我怎麼處理（A051-01）」。

（5）傳達支持功能。督導者鼓勵與賦能專輔，並給予同理與肯定其努力，傳達對專輔的支持，「我覺得對專業的焦慮，一段時間熟悉了，當然也要不斷的鼓勵（E133）」。

（6）施展後援功能。專輔在校內易受限於職場位階與權力，若督導者能提供相關後援，可協助專輔解決實務困境，例如出席學校個案會議，有助於溝通整合資源，促進各系統間的專業合作「比如釐清在這個時候，你不應該請專輔去制止孩子，可能最好是由誰來制止……有一些話是外來者可以說，在裡面的他不能破壞關係，或者人家也不見得會把他放在一個位置（I050）」。輔導實務問題牽涉層面甚廣，有時須仰賴督導者運用行政資源等力量，拉高問題的解決層次，「專輔可能無法工作的，我們就會提到中輟專案檢討會，邀請學校一起來討論跟報告，中輟專案檢討會就會邀請各局處一起來與會，會有警政代表、社政代表、戶政代表……看看系統的資源能不能動起來（F069-01）」。

3. 督導關係

（1）營造共融關係。督導關係為督導的重要基石，督導者示範如何以友善的態度分享個人經驗與想法，團體也會發展出安全接納與支持之關係，「Leader 表露出來的態度就是接納、關懷，你所有的 member 就比較容易形成這樣的一個基調（J044-01）」。

（2）滋養學習歷程。因專輔為在職工作者，督導者顧及身心照顧與專業學習之平衡，使專輔能從滋養中有所學習，「現在國中生問題又那麼多……至少覺得我願意來……，讓自己有一個喘息都好，所以他們只要出現，我都覺得很開心（D056）。

（3）關照個別差異。由於團督人數多寡不均，成員在各項專業經驗上有所不同，理解成員的個別差異性，可促進督導工作同盟關係之發展，這部分包括了解過去受督與工作經驗、敏察內在觀點與反應、辨別學習需求與風格、衡量專業發展程度，以及辨識人格特質與個性，「大概就是這三種，一個是很有能力、很有動機，已經表現得很不錯；一個是有熱忱和開放度，可是過去的背景和專業知能可能沒有那麼夠，但他還是在成長；另外一種是很有熱情，但就是用自己的方式，也沒有過去的那些背景，對學習也沒有那麼的有動力（E069）」。

4. 督導過程

（1）掌握團體結構。目前各縣市專輔督導團體的頻率、人數、時地等安排不甚相同，對督導者而言，須事先掌握團體結構、確認人數與變動性、運作長短期團體差異等，方能順利展開督導，「隨著專輔越來越精熟時，行政督的時間就會少一點，不過大概都在半小時左右，剩下兩個半小時就是針對一到兩個個案做討論（J023）」。

（2）選擇進行方式。研究結果顯示督導的形式可選擇運用成員自發性進行團督，、以排選個案討論進行團督、以主題研討方式進行團督，「以前做過的主題培訓，通常是我提出來讓他們選（G055-02）」。

（3）運用團體動力。督導者運用團體間的動力與成員特質，積極促進異質性成員互相學習，「Why 比較多是老手在問新手，What 跟 How 是新手問老手，你就會看到他的意圖，意圖在督導裡面是抽絲剝繭的脈絡，你就會知道一個輔導者為什麼今天他會這樣子處理，一定有他的脈絡（C068-02）」。

（4）總結評估成效。接近團督尾聲，透過邀請成員回饋與分享心得、督導者總結與結論，以及計算成員回流率，為團體進行評估，更能朝向目標前進，「譬如說今天這樣結束後，我就會說，那我們今天進行的過程當中，有沒有哪一些是他們覺得可以再多的？或是哪一些可以修改的？或是他們有沒有比較喜歡什麼？（B081）」。

5. 督導方式

（1）使用體驗策略。督導者常採取的體驗策略，包含角色扮演、表達性媒材方式，以及分享個人經驗等，「我要增進他把學生的問題放進家庭系統裡面重新理解，我就會把這個學生的家庭用家庭雕塑呈現出來（G018-04）」。

（2）使用認知策略。認知策略的使用方式，如概念構圖的方式協助專輔發展出對個案的理解，或是透過閱讀書籍，增進專輔對理論敏感度，「比較具體的，也有畫心智圖，就是這個個案的經驗，讓他們小組去想現在的問題是什麼，這個線裡面可以再做一些什麼，在那裡做一些分析（I026-04）」。

（3）使用精微策略。在督導中使用精微策略，包括逐字稿或錄影音檔方式進行、以書面個案報告方式進行，「新手我就全部要從基礎開始，去瞭解他的基礎，所以我就希望他能夠錄影、錄音（C031-01）」。

（三）督導者之督導歷程反思

1. 體察感悟

（1）覺察所處專業位置。督導者若能覺察反思所處專業位置，反省個人對輔導專業的理解與所持姿態，可避免以諮商心理學門的主流價值作為輔導專業的判斷標準，以及反思個人的專業認定與場域族群承諾，如何影響擔任督導者之角色，例如 E 長期受心理學訓練，發覺過去對輔導專業的不夠理解，而影響督導的介入，「不知道的情況下，我把專輔擺到比較遠一點的位置，我必須要說我的投入程度相對而言會比較淺一點，然後我教的角色會出現多一點（E073）」。

（2）感知督導心路歷程。督導中的體會，例如感動於專輔全心全力地投入輔導工作，另一方面也發現雙方對督導的認知不同、思考如何扮演督導者之角色與發揮適切功能，同時體認到擔任督導者的限制與困難之處，「有一些學校會希望督導要能處理專輔……，我們能夠幫助他專業部分的成長，但是我們給予的意見他做不做，要回到他個人，關於他工作的效能，得要校方來看看你們是要用什麼樣的法令要求（F031-02）」。

（3）思量輔導專業願景。學校輔導專業走過數十個年頭，輔導願景如何奠基於過去的基礎以展望未來，開創輔導專業多元的可能性，督導者分享值得深思之想法，例如以內外一致的輔導態度待人、反求諸己持續精進專業成長、以歷程進展之眼光看待成效，「因為這個位子是穩定的、是固定的，如果沒有一些覺察，或是自己沒有很積極的想要在這個專業裡面可以有更多學習，因為諮商專業、輔導專業這種東西是無止盡的嘛，如果你自己覺得這樣就夠了、這樣就很好了，或者覺得自己這樣永遠是對的，我覺得那是一個很大的危機（I005-01）」。

2. 自我期許

（1）充實學校輔導知能。由於學校輔導工作常隨著不同學校屬性、生態系統環境的改變、學生問題的複雜程度有所不同，督導者以高標準要求自我，期許透過不間斷地裝備學校知能與輔導實務能力，才能給予專輔適切的協助，「譬如危機處理或什麼，想多一些不一樣的學習（C089-03）」。

（2）精進督導介入能力。精進督導介入能力，可增加督導過程的豐富性，對於督導關係的互動、介入、回應上能有更細緻的探討，同時督導者期待增能不同督導模式，並與個人實務經驗相互統整，「督導的角色是在發展別人的能力，怎麼樣能夠把這個角色扮演好，有些時候我很擔心陷入僵化而沒辦法達到我想要達到的目的，如何去發展別人這件事……，應該要去吸收一點不同的督導方法（H105）」。

（3）貼近場域工作脈絡。如何貼近專輔的工作場域，使督導作為能緊靠著專輔的實際需求，為督導者欲努力的方向，包括更有能力提供有用或創新的觀點，以及兼顧督導涉及對象之福祉，「期許我能夠當下很 fit 提出個案的老師，一個是討論那個個案，一個是這個輔導老師，一個是當場參與的人，這三個我都能兼顧到（G066）」。

二、學校輔導督導系統之建構

經整理研究結果，學校輔導督導系統可從人、課程、實行模式三方面建構，如圖 3 所示，以下分別說明之。

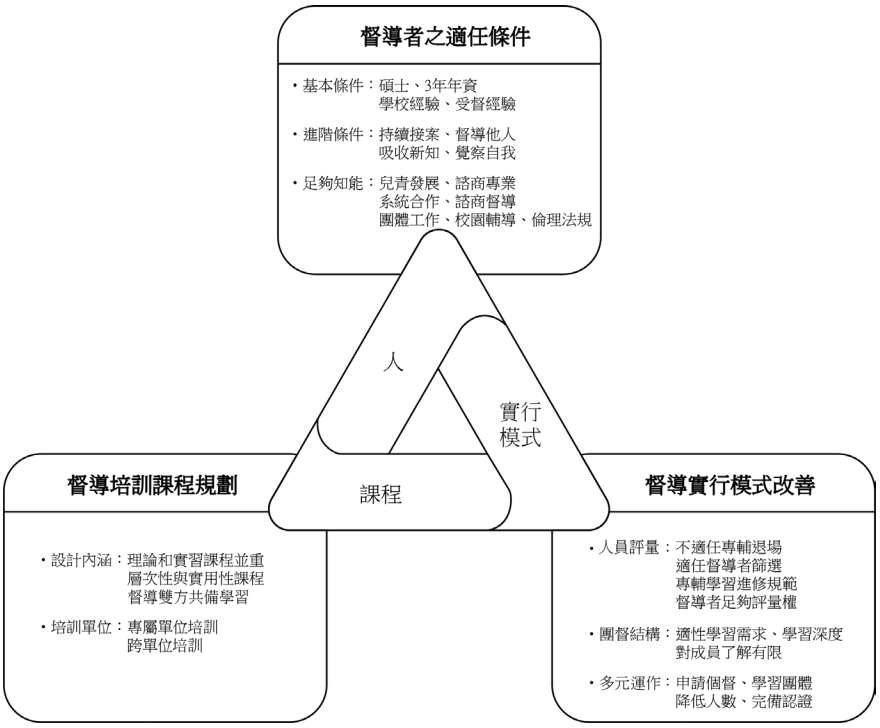

圖 3　學校輔導督導系統之建構

（一）督導者之適任條件

1. 符應基本條件。督導者之相關基本條件，以碩士學歷而言，所具備的專業知識與統整能力較足夠；至少 3 年以上工作年資，有豐富實務經驗可進行督導；而其工作經驗須能包含學校經驗，才能提供專輔適切的觀點從事心理輔導；有過受督經驗，方能在擔任督導者時兼顧雙方的立場，以取得平衡。而學校實務經驗的重要性如同「有一些心理師沒有在系統工作，只是一直在跑單，你系統裡面在幹嘛，說實在的也不清楚，就是用個案的角度在看待，而不是用系統的角度在看待個案（A120-02）」。

2. 達成進階條件。對於擔任督導者的條件，除符合前述說明的基本條件外，若督導者具備持續接案的經驗，才能不斷活化諮商知識與能力；同時持續督導他人，可貼近受督者的督導處境與狀態；學生問題多變，需要持續吸收新知、與時俱進；覺察自我才能更勝任擔任督導者，「我覺得督導者這個部份，除了實務累積，他自己的閱讀跟更新他的專業知識還是重要的（D100）」、「我們應該知道我們的角色和維持功能，可能要有一些自我覺察，心理上的成熟度來幫助（H110-01）」。

3. 具備足夠知能。本研究督導者認為擔任專輔督導者須具備足夠知能較能勝任督導工作，例如兒青發展知能涵蓋兒青身心發展與精神病理之知識，「針對某些比較重要的孩子類型，一定要充實自己的專業知能，比如泛自閉或是 ADHD 的小孩（J053-02）」，諮商專業知能除基本諮商理論與技巧外，亦納入家庭系統觀、遊戲治療等兒青療法；系統合作知能在於能考量團隊合作方式以處理實務問題；諮商督導知能描述督導概念與督導歷程等知識；而專輔督導多以團督方式進行，若具備團體工作知能為佳；校園輔導知能意旨對學校生態、教育現場之理解，「他必須要有學校文化、學校組織、學校制度的概念，還有輔導老師在行政系統裡頭的角色定位，輔導老師不是在學校裡做心理師（F144）」；因校園文化之特性，

倫理法規知能未必完全等同於諮商倫理知能，「有一些專輔他會說，我有上到這個班的班級輔導，所以我不能擔任他的輔導者……，你去想，尤其是現在的國小，大概頂多只有一個專輔，或是另外一個兼輔，就是這些人而已，所以你不接誰接（J096-02）」。

（二）督導培訓課程規劃

1. 課程設計內涵。本研究督導者認為課程設計的內涵，強調理論和實習課程並重，唯有經歷學習如何當一位督導者的過程，才能將外顯知識內化為個人的知識，以及適當規劃層次性與實用性課程，可培養不同的督導能力與符合學習需求，甚至是鼓勵督導者和受督者共備學習，彼此均能獲益，「我跟他們學習如何善用觀護人的力量，讓他持續地在學校裡面，但是我教他說怎麼影響觀護人，怎麼樣去告訴觀護人他可以做哪一塊，他扮演的角色是什麼（H096-01）」。

2. 培訓單位考量。關於執行督導課程適合的培訓單位，可由專屬單位培訓，而每個專屬單位都有其特色，「譬如說由學諮來上，學諮對學生最了解，更清楚知道他未來要督導的樣貌。如果是學會……，好處是可以網羅比較多的資源，就是全國的資源、師資，我覺得是比較容易的，學諮比較會侷限在那一區。如果是大學學校，一定是那個系的老師為主要訓練的師資，也會有一些外聘的，這就取決該所學校師資在督導的訓練好不好（B137-02）」。

或是可朝跨單位培訓方向思考，例如採取學諮中心與輔諮學會合作之方式，既可網羅全國師資，又能兼顧在地性優勢，未來可縝密思考合作的細節與可能性，「如果相互合作，當然可以，但是誰來主導？需要有一個頭，如果那個頭是了解學校輔導場域的，我覺得就很合適，把各機構他們擅長的地方，納進來變成是其中某些培訓的單元，我覺得那樣不錯，我覺得那個頭好像輔諮學會比較合適一點（E137-04）」。

（三）督導實行模式改善

1. 改進人員品質評量。現行督導的推動，存在人員品質評量的不足，包括缺乏不適任專輔退場機制，無法發揮專輔功能，恐危及學生福祉；缺乏篩選適任督導者機制，對督導者僅設立外在客觀條件之門檻，難以保證專業素質；缺乏對專輔學習進修規範，易造成專輔不清楚個人的學習責任，不知如何善用督導提升個人專業成長，「團督就是規定他們要來，可是又沒規定他們應該要做什麼的責任跟義務，那你責任跟義務沒有出現，他們又可以選擇督導，這不是很詭異嗎？（I064-07）」；以及缺乏賦予督導者足夠評量權，督導者只能盡力鼓勵，難發揮積極的督促效果，「反正他覺得他有來啊，你來躲著，反正我也拿他沒皮條，我能怎麼樣？把他當掉嗎？又沒有學分，對不對（C095）」。

2. 鬆動團督結構限制。專輔督導現況受到團體督導的結構限制影響，包括時間有限，無法符合個別化的適性學習需求，而次數太少、人數過多，導致整體學習深度不足，另外督導者對成員了解有限，難以確切地跟隨成員脈絡，提供適合的指引，「我覺得一個學期三次就是形式，……團督的動力拉扯，再加上人數都是超過十個人，感覺起來就是形式，我覺得很快地就會變成是在討論問題（E138-01）」。

3. 推動督導多元運作。督導者認為未來學校輔導督導系統欲臻於完善，可朝以下幾個方向推動之，提供專輔申請個督機會，可補足團督專業學習深度，「比如說第一年的菜鳥專輔，他可以擁有幾次的個督，是學諮中心督導可以提供給他的（I021-01）」；規劃各種專業學習團體，像是同儕督導、特定諮商理論督導取向之進修；降低團體督導成員人數，才能提升專輔學習成效；完備督導者認證相關規範，明確化督導者之專業資格條件，可確保受督者所接受之督導品質，「督導規範納入法律，可能強制性才會比較高，不然就也很難，而且以專輔的督導來講，又涉及到縣市的自主權，學諮要聘什麼督導？聘誰？這個沒有規範，就是自己去處理（A166）」。

討論

一、督導者宜整理學校輔導理念知能與發展專業認同，同時增加生態系統觀之督導思維

（一）督導經驗揭示督導者之學校系統思維督導視域圖

本研究以圖 4 說明督導經驗的內涵要素，研究結果提及督導理念之內涵—「守護專業」、「彰顯成效」，可知督導者帶有對學校輔導的專業認同與承諾，以及希望透過提升專輔績效以積極倡導輔導專業為使命，同時從體察感悟之內涵—「反思位置」、「輔導願景」，了解到督導者反思從行動中而來的經驗，例如檢視個人對學校輔導所持的專業知識與立場，以及整合專業認同並具體實踐

於工作和生活中，上述所言揭櫫圖 4 中央「專業主體性」之精神，如林香君（2015）對主體性之定義，意旨主體能對其行動與知識，包括據以行動的知識，以及從行動中生產的知識具反思性，進行批判辯證，而成為知識與行動的主體。

督導者秉持專業主體性的精神進行督導，亦展現在理解督導過程中所涉及之三方生態系統，如同 Bronfenbrenner（1979）所指的系統層疊結構，以學生而言，研究結果說明協助學生時，有必要了解影響跟學生互動的相關人員，而與學生相關由內而外的系統，分別為家庭系統、學校系統、社區系統。

對專輔而言，亦如研究結果提及之輔導知能內涵—「工作生態」，描述專輔於工作系統中所遭遇之挑戰，說明專輔是在科層體制下從事實務工作，必受到層疊的工作生態系統之影響，由近而遠為職場系統、專業資源系統、教育行政系統。

就督導者方面，因專輔督導由學諮中心規劃，首先觸及的是學諮中心系統，督導者提及發揮的後援功能，督導者適時地進入專輔學校提供協助，或是運用行政資源解決難題，因此依序往外所處之環境則為專輔工作系統、外部網絡系統。

在案主、受督者、督導者三方各自層疊的生態系統中，共享更大的巨觀系統，為政治、法律、文化、宗教、風俗、經濟等。在圖 4 最外圈則是督導者理解上述現象後，能帶著研究結果提及之五項系統思維進入督導，提供適合的介入策略。

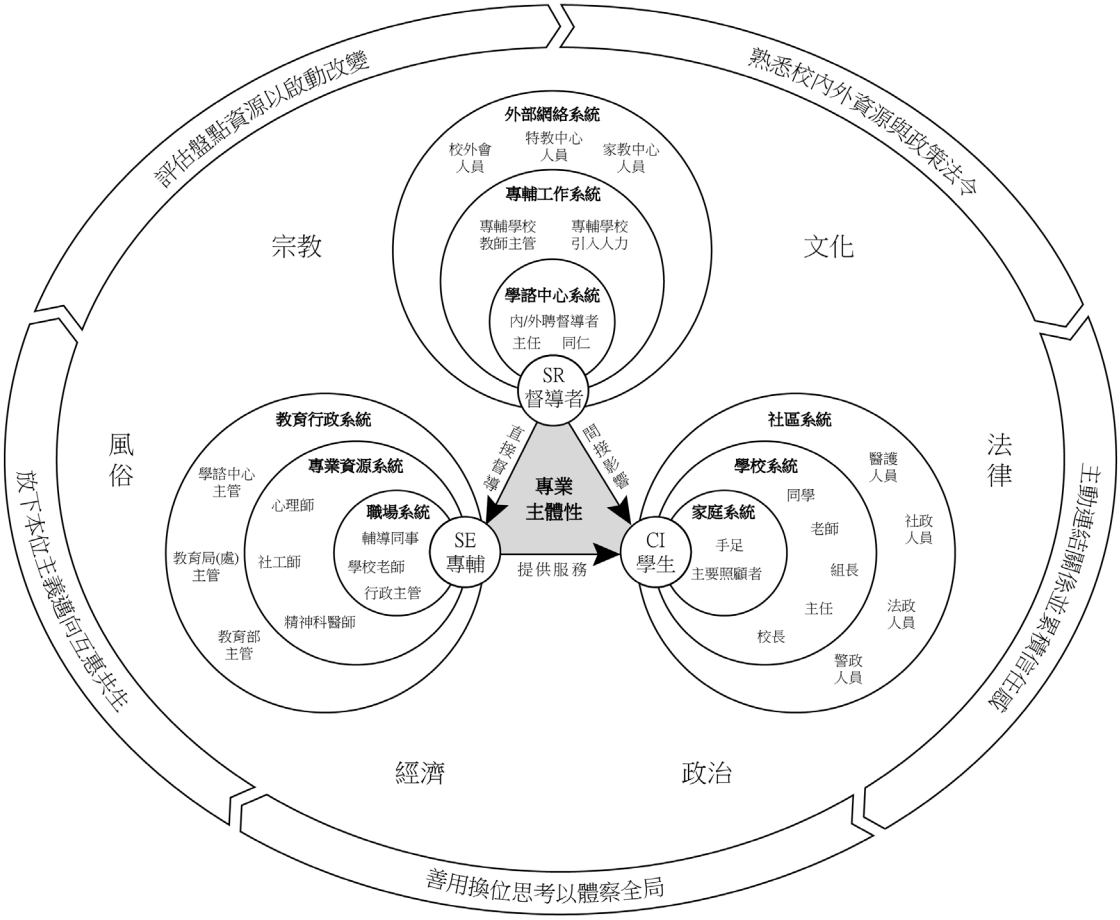

圖 4　學校系統思維督導視域圖

（二）督導者展現專業主體性與系統思維之綜合討論

承前所述，學校輔導教師督導者所呈現之主體性，說明督導不僅止於提升專輔的外在專業能力，更影響其內在的專業價值觀與認同（Marino, 2011; Wilson et al., 2015）。此外，本研究督導者均為資深助人工作者，其專業發展歷程已走向將個人自我與專業自我統整為一完整的專業認同，在生活與工作層面內外都能趨向一致，且持續不斷地學習為其特徵（Moss et al., 2014）。

督導者發揮輔導專業本位之精神，亦顯示於運用個案、專輔、督導者三方之生態系統觀，首先因中小學專輔服務的對象為兒童青少年，督導者皆看重此階段學生身心發展特徵，宜選取適合的諮商方式，同時個案深受系統環境影響，個案概念化須考慮個案所處的情境。此外，看見在系統中工作的專輔亦同等重要，專輔所工作之學校系統本身有其規則、階層、權力結構等，加上各次系統間相互交織關聯，輔導教師身為系統內的一份子，必受其連動影響，隨之帶來相關困境與挑戰，如校方對輔導專業之理解、處室內外之溝通、行政權責不明等，這些均與過去研究相一致（林淑華等人，2017；許育光，2013）。督導者具備對專輔的生態系統觀，較能全貌地理解和貼近專輔的經驗，以能適切督導之。

研究結果也顯示督導者須覺察自己在何種情境脈絡下提供督導，例如擔任學諮中心內聘的督導者，能引入較高層級的行政資源協助專輔，不只運用督導者本身的個人資源，亦可作為與專輔學校行政溝通之窗口，這些均說明內外聘督導者各自所能發揮之功能面向。

本研究歸納之系統思維，呼應過去的相關研究，例如主動連結關係、善用換位思考、放下本位主義之意涵，回應在華人文化中欲與他人有效合作，應多注重人情關係的經營（趙祥和、陳秉華，2004），並且抱持「以他人為主，自己為輔」的順序，較能成功開展與持續合作關係（王麗斐、杜淑芬，2009）。此外如同 Loxley（1997）強調評估於整個合作歷程之重要性，經由正確評估校園個案之處境與需要，有助於之後的盤點與引入適合之資源。

進一步分析探究，可知具備學校輔導教師經歷者與心理師訓練出身者，均能留意到如何與他人展開合作關係，看重合作過程的態度與思考，唯從學校輔導教師觀點出發，較能兼顧到以一個系統內的角色位置，如何費心於系統合作前、中、後的工作脈絡歷程，而非僅於合作當下，採配合性地進入合作關係，此具主導協調資源合作的思考特徵突顯系統內角色者之獨特性。

（三）對擔任專輔督導者充實督導知能之相關建議

研究結果說明督導者的專業地圖，影響實際的督導過程，鼓勵督導者統整個人之督導理念知識，檢視對學校輔導專業的理解，並試著探索與發展個人的專業認同，因督導者如何認同學校輔導，無形中亦傳遞與影響著專輔的認同感。

本研究顯示從事學校輔導督導工作，生態系統觀點為重要之思維，督導者應理解個案受系統影響外，還須看見在系統中工作的專輔，如何受到情境脈絡影響，身為督導者亦覺察自己是在何種系統脈絡下提供督導，以及帶著五項重要的系統思維內涵於督導中，可充分協助專輔從事實務現場之系統合作。

二、學校輔導督導模式注重督導目標的周延性，強調發揮全方位督導功能

（一）督導目標宜兼顧全面性與系統觀

對於督導在學校場域工作之專輔，督導目標宜兼顧全面性與系統觀，研究歸納之六項督導目標，其中促進個案理解、改善諮商技巧、深化覺察層次之督導目標與傳統諮商心理督導模式看重的焦點相同（Bernard, 1979; Holloway, 1995），亦即所謂概念化、歷程化、個人化，惟對個案理解的內涵，不僅止於探討個案的內在心理動力或相關議題，更適合從系統脈絡的觀點思考個案的處境，並扣回後續的輔導計劃處遇方向。學校輔導督導與諮商心理督導殊異化之處，顯現於以生態系統觀提升輔導教師之合作能力，以及為身處權力結構弱勢者之學生發聲、行銷輔導專業，並且鞏固個人之輔導專業認同，這些皆與晚近學校督導模式（Luke & Bernard, 2006; Schulz, 2007; Wood & Rayle, 2006）所看重的概念一致。

（二）督導功能與督導模式宜考量學校場域之生態獨特性

在督導功能方面，則須能回應專輔的需求，研究顯示所發揮的功能類似 Holloway（1995）、

Bernard（1979）所歸納之要項，然而學校輔導領域之特色，則是督導者需要「施展後援功能」，這與學校場域系統運作與科層體制有關，輔導教師與學校教師為同事關係或職場權力位階高低之故，未必能順利發聲（王麗斐等人，2013；許育光，2013），有時需要透過擔任外部專家形象之督導者到校，以超然的位置協調學校系統內外的合作與分工，而研究顯示內聘督導者，相較於外聘者，在後援功能上顯示較多行政督責性質，且較能引入更高層級的行政資源協助專輔。

根據本研究結果發現，學校輔導督導過程兼顧督導者、受督者、個案三方的情境性與脈絡性有其必要，而以 Holloway（1995）的系統取向督導模式（system approach supervision, SAS）模式最貼近學校輔導督導、生態系統觀的概念，如同 Simon 等人（2014）評論 SAS 模式本質上即符合生態觀點。Bernard 的區辨模式（Discrimination Model, DM）應用在 Luke 與 Bernard（2006）的學校諮商督導模式（School Counseling Supervision Model, SCSM）中，採輔導工作內容的層次來思考，在綜觀全局、顧及情境脈絡的觀點上較為不足，故本研究結果之發現較能呼應 Wood 與 Rayle（2006）所主張之目標、功能、角色、系統模式（Goals、Functions、Roles、Systems model, GFRS），該模式融入 SAS 模式的觀點，並整合學校輔導督導多樣性的督導目標，同時描繪出輔導教師在系統中的處境，具有高度參考價值。研究亦發現督導者兼採 Stoltenberg 的發展取向督導觀點，此點對於督導有其重要的意義，提醒督導者調整適當的角色與功能發揮。

本研究顯示以合作關係方式進行督導，有助於協助專輔投入學習，而在以心理治療取向為本位的督導模式中，阿德勒取向或焦點解決取向較為重視督導中的合作關係（許維素、吳宛亭，2018），適合應用於學校輔導領域之督導。此外，還可結合以下欲討論之學校輔導教師專業知能，發展學校輔導教師知能本位取向督導模式，整體而言，未來學校輔導督導模式仍有持續建構與發展之空間。

（三）對擔任專輔督導者運用督導模式之相關建議

學校輔導督導目標宜顧及全面性，提醒督導者在增進概念化、歷程化、個人化之餘，應多關注專輔的合作能力、倡導能力、自信效能議題。督導者應適時發揮評量、教導、示範、諮詢、支持之功能，以及善用施展後援功能，有效協助專輔解決系統合作遭遇之挑戰。

三、學校輔導督導系統宜明確化督導者知能條件、統籌督導課程規劃，並且強化督導評量和多元學習方式

（一）人：周詳規範督導者外在資格條件與內在知能

對照現行國民中小學輔導工作參考手冊（教育部，2013a，2013b）所列舉之專業督導資格，和台灣輔導與諮商學會（2019）對學校輔導專業督導者資格，多採取研究結果歸納之「基本條件」認定，惟未提及督導者本身的受督經驗，與學歷要求。然而本研究受訪者認為身為督導者應以更高的標準要求自我，或可考慮將持續接案、持續督導他人、持續吸收新知此三項進階條件，納入督導者繼續教育和換證之要求，關於督導者的內在進階條件，如覺察厚實自我，有待督導者個人能採取嚴以律己的高道德標準，共同提升全體督導者素養。

研究結果認為擔任督導者宜具備七大知能，然而目前並未有關於學校輔導督導者知能之相關研究，僅吳芝儀（2016）提出輔導教師應具備核心專業知能領域之說明，本研究顯示督導者除了具備輔導教師應有之知能，尚應熟稔督導知能，與帶領團督所需之團體工作知能，若與 ASCA（2012）相較，國內在培訓上較缺少「管理」、「績效」相關知能，往後可針對實務狀況，持續探討身為專輔督導者必備之知能內涵。

（二）課程：由督導者、受督者與培訓單位三方共構理想督導課程

在督導課程的安排與執行上，可從多方觀點綜合思考規劃，首先督導課程應能兼顧理論與實習，此同於台灣輔導與諮商學會（2019）對學校輔導專業督導課程的訓練內涵。在課程架構性質上，應能兼顧層次性與實用性，輔諮學會將課程分為諮商督導基礎知能、學校輔導工作督導，與特定諮商輔導個案議題督導，而特定諮商輔導個案議題督導以學校現場常見個案類型為主，貼近實務需求，但督導的課程方面仍以講授概念性知識為主，可考慮增設實務督導常見之議題討論。

督導培訓課程之目的是希望未來擔任學校輔導教師督導者能熟悉實務現場，以及有能力提供督導，接受培訓之督導者除了從課程內容獲得新知外，受督者亦是協助督導者增能的養分之一，故前

述提及之實習經驗，若能讓培訓中的督導者和受督者形成良好的夥伴共學關係，督導者可從受督者處更清楚學校現場情形，對專輔的督導也更能貼著實務前進。

良好的課程規劃亦有賴學會組織或行政單位執行，若以專屬單位立場而言，內部機制整合較快，就目前國內現況，學諮中心主要協助聘任督導者，但未提供督導者培訓課程，台灣輔導與諮商學會則於 2018 年起開設學校輔導督導課程以培訓督導者，或許兩單位可考慮共同合作，以培訓專輔督導者。至此，可知督導課程可朝訓練資源的互補方向進行統整。

（三）實行模式：增強督導評量認證與擴充受督者學習選擇

本文所欲強化之督導評量，源於督導者缺乏對受督者之評量實權，督導過程不易要求受督者改善專業言行，此與王文秀（2018）表示當督導者無法發揮守門員之責任，對實務工作者的專業表現極易形成漏洞。同樣地，督導者如何被評量亦然，目前除了輔諮學會規範督導申請者必須「無重大違反心理師相關法律及專業倫理守則之紀錄」，以及諮心學會、輔諮學會的六年換證之規定外，並無其他任何淘汰或篩選機制，對督導者的專業把關仍有所不足（王文秀，2018）。學校輔導督導的專業發展，若能藉由主管機構、學諮中心的重視，鼓勵聘任具有督導認證資格者，將可提升專業水平，也保障受督者的福祉。

由於各縣市專輔督導多採取團督形式，然而新手專輔初入職場，須立刻擔負起輔導成效之職責，團督所提供之協助顯然有所不足，故建議學諮中心可提供專輔申請個督之機會，督導者人選可考慮由學諮中心內聘且受過督導訓練的心理師提供個督，或者參考新北市借調資深輔導教師擔任督導者，再者亦可參採許維素（2013）提及密蘇里州的規劃方式，當地設有小學輔導教師協調者（Elementary Guidance & Counseling Coordinator），像是跨校輔導教師的督導員角色，此協調者為一全職工作，隨時接受輔導教師之諮詢，必要時可至輔導教師所屬學校給予協助。

開設各種專業學習團體亦有助於專輔教師之成長，例如長期性諮商取向之學習團體或是同儕督導團體，文獻亦指出同儕督導團體有諸多優點，如提供資訊交流平臺、獲得接納和歸屬感、持續反思與學習等（Agnew et al., 2000; Bernard & Goodyear, 2014），相較於需要額外花費聘請專家督導，可達經濟效益。

綜上所述，若實施團體督導仍是現況較為允許的方式，建議減少團督人數，可提升投入度與學習品質，Bernard 與 Goodyear（2014）建議 5 至 10 人，或是林家興（2011）提出中型團督不超過 20 人的建言。透過多元方式補足受督者的學習品質，也提供多樣性的學習選擇機會，有助於促進專業發展表現。

目前對於專輔督導的安排，多由各縣市學諮中心自主規劃，實際執行情形差異甚大，透過本研究從人、課程、實習模式三向度之探討，提供主管機關朝更周全的方向研擬督導事宜，提振學校輔導督導系統各面向之質量，進而增益專輔於學校實務之工作表現效能。

（四）對上級主管機關之相關建議

現階段對擔任專輔督導者之條件並未有明確規範，建議專輔督導者之培訓機構或組織，研擬完善的督導者相關條件與知能，可作為聘任督導者之參考。此外，課程規劃能兼具理論與實習、回應培訓者的需求，與實務現場相互接軌。

研究發現若能賦予督導者評量實權，較能發揮把關者之角色功能，上級機關可衡量將督導參與表現列為績效考核。同時，擴充團督以外的學習機會、鼓勵聘任符合督導認證資格者，裨益於學校輔導之發展。

四、對未來研究之建議

本研究所訪談之督導者多數為資深工作者，未來可增加不同背景之參與者，例如邀請處於不同督導者發展階段之參與者、身為輔導教師但未具諮商心理師證照者、內外聘督導者之經驗探討等。研究方法上可採敘事研究法，呈現整體經驗的脈絡性意涵，或以人際歷程回憶法邀請督導者分享當時督導過程的想法與感受。而本研究結果形成之學校系統思維督導視域圖，為一初步暫時性之解釋架構，有待後續研究驗證或修正。

參考文獻

王文秀（2014，10 月 29 日）：**前瞻的學生輔導法 還是跛腳**。聯合報民意論壇。Facebook。https://www.facebook.com/udnip/posts/801138583285978[Wang, W.-H. (2014, October 29). The prospect of Student Guidance and Counseling Act is still insufficient. *United Daily News.* Facebook. https://www.facebook.com/udnip/posts/801138583285978]

王文秀（2018）：諮商督導的美麗與哀愁。載於蕭文、田秀蘭（主編），**臺灣輔導一甲子**（281–334）。心理出版社。[Wang, W.-H. (2018). The beauty and sadness of counseling supervision. In W. Hsiao & H. S. Tien (Eds.), *Sixty years of Taiwan guidance* (pp. 281–334). Psychological Publishing.]

王麗斐、李旻陽、羅明華（2013）：WISER 生態系統合作觀的雙師合作策略。**輔導季刊，49**（3），2–12。[Wang, L.-F., Lee, M.-Y., & Lo, M.-H. (2013). The cooperation strategies between class tutors and school counselors from the point of WISER ecological cooperative view. *Guidance Quarterly, 49*(3), 2–12.]

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.20070808[Wang, L.-F., & Tu, S.-F. (2009). The effectiveness
of inter professional collaboration between elementary school counselors and counseling psychologists in Taipei City. *Bulletin of Educational Psychology, 41*, 295–320. http://doi.org/10.6251/BEP.20070808]

田秀蘭、盧鴻文（2018）：我國國民中學輔導工作五十年的回顧與展望。**教育研究集刊，64**（4），77–106。http://doi.org/10.3966/102887082018126404004 [Tien, H.-S., & Lu, H.-W. (2018). Retrospect and perspective of school guidance and counseling in junior high school in Taiwan. *Bulletin of Educational Research, 64*(4), 77–106. http://doi.org/ 10.3966/102887082018126404004]

吳芝儀（2016）：**高級中等以下學校輔導教師資格暨師資職前教育專門課程規劃結案報告**（教育部師資培育及藝術教育司委託專案研究報告）。教育部。[Wu, C.-Y. (2016). *The qualification and pre-service training courses for school counselors: A report for courses design* (The report of Department of Teacher and Art Education). Ministry of Education.]

李明峰（2017）：臺灣諮商督導研究主題與方法之分析—以 2000 ～ 2015 年為例。**諮商心理與復健諮商學報，30**，97–119。http://doi.org/10.6308/JCPRC.2017.30.04[Li, M.-F. (2017). A review study of clinical supervision research between 2000 and 2015 in Taiwan.*Journal of Counseling Psychology & Rehabilitation Counseling, 30*, 97–119.http://doi.org/10.6308/JCPRC.2017.30.04]

林香君（2015）：置身處境、在地實踐：走一條主體性的專業發展道路，**應用心理研究，63**，51–104。http://doi.org/10.3966/156092512015120063003[Lin, H.-C. (2015). Situatedness & praxis: In search of subjectivity for professional development. *Research in Applied Psychology, 63*, 51–104. http://doi.org/10.3966/156092512015120063003]

林家興（2011）：**諮商督導實務**。雙葉書廊。[Lin, C.-S. (2011). *The practice of counseling supervision*. Shuang-Ye Publication.]

林淑華、田秀蘭、吳寶嘉（2017）：高中職輔導教師工作困境、因應方式與督導需求初探。**家庭教育與諮商學刊，20**，87–116。[Lin, S.-H., Tien, H.-S., & Wu, P.-C. (2017). Preliminary exploration of challenges, copying strategies and supervision needs of high school counselors. *Journal of Family Education and Counseling, 20*, 87–116.]

教育部（2013a）：**國民小學輔導工作參考手冊**。取自教育部網站：http://www.guide.edu.tw/publications/counseling-series/e6a11c9e-3c43-44df-851d-d3d95e23c8ff，2020 年 4 月 24 日。[Ministry of Education. (2013a). *The reference manual of elementary school guidance work*. Retrieved April 24, 2020, from http://www.guide.edu.tw/publications/counseling-series/e6a11c9e-3c43-44df-851d-d3d95e23c8ff]

教育部（2013b）：**國民中學輔導工作參考手冊**。取自教育部網站：http://www.guide.edu.tw/publications/counseling-series/6f9dc59f-46f0-4f0c-b233-964d1cfcdba0，2020 年 4 月 24 日。[Ministry of Education. (2013b). *The reference manual of junior high school guidance work*. Retrieved April 24, 2020, from http://www.guide.edu.tw/publications/counseling-series/6f9dc59f-46f0-4f0c-b233-964d1cfcdba0]

教育部（2017）：**逐年充實輔導人力，完善三級輔導體制**。取自教育部網站：https://www.k12ea.gov.tw/ap/banner_view.aspx?sn=e079e88f-2b37-4fde-bfe4-3b6a0ecc867e，2020 年 4 月 24 日。[Ministry of Education. (2017). *Increasing guidance personnel gradually and optimizing the three-tiered guidance system*. Retrieved Apirl 24, 2020, from https://www.k12ea.gov.tw/ap/banner_view.aspx?sn=e079e88f-2b37-4fde-bfe4-3b6a0ecc867e]

許育光（2011）：國小輔導教師之實務培訓與督導需求初探。**教育實踐與研究，24**（2），99–128。http://doi.org/10.6776/JEPR.201112.0102[Hsu, Y.-K. (2011). Preliminary investigation of practice training and supervision needs of elementary school counselors. *Journal of Educational Practice and Research, 24*(2), 99–128. http://doi.org/10.6776/JEPR.201112.0102]

許育光（2013）：國小輔導教師實務內涵初探：從困境與期待分析進行對話。**中華輔導與諮商學報，38**，57–90。[Hsu, Y.-K. (2013). An exploratory examination of the practices of Taiwan elementary school counselors: A dialogue about their difficulties and expectations. *Chinese Journal of Guidance and Counseling, 38*, 57–90.]

許維素（2013）：我的密蘇里遊學反思：臺灣學校輔導專業發展的發想（七）。**諮商與輔導，335**，50–52。[Hsu, W.-S. (2013). The reflection of studying aboard in Missouri: Some thoughts about the professional development of school guidance in Taiwan. *Counseling and Guidance, 335*, 50–52.]

許維素、吳宛亭（2018）：焦點解決短期治療訓練對國中專任輔導教師之成果研究。**教育心理學報，50**（2），315–340。http://doi.org/10.6251/BEP.201812_50(2).0007[Hsu, W.-S. & Wu, W.-T. (2013). The effects of solution-focused brief therapy training on the full-time school counselors in junior high schools. *Bulletin of Educational Psychology, 50*(2), 315–340. http://doi.org/10.6251/BEP.201812_50(2).0007]

趙文滔（2015）：中小學輔導教師跨系統合作之成功經驗探究。**家庭教育與諮商學刊，19**，1–31。

[Chao, W.-C. (2015). Successful experiences of systemic collaboration in student counseling services. *Journal of Family Education and Counseling, 19*, 1–31.]

趙祥和、陳秉華（2004）：發展大學輔導教師在校園合作輔導個案的工作架構。**彰化師大輔導學報，26**（2），17–36。[Tey, S.-H., & Chen, P.-H. (2004). Establishing a cooperative counseling framework for working with university campus students. *The Archive of Guidance and Counseling, 26*(2), 17–36.]

台灣輔導與諮商學會（2019）：台灣輔導與諮商學會專業督導認證辦法。http://www.guidance.org.tw/rule_new0701.pdf [Taiwan Guidance and Counseling Association. (2019). *The Professional Supervisor's Certification Regulations*. http://www.guidance.org.tw/rule_new0701.pdf]

Agnew, T., Vaught, C. C., Getz, H. G., & Fortune, J. (2000). Peer group clinical supervision program fosters confidence and professionalism. *Professional School Counseling, 4*(1), 6–12.

American Counseling Association. (2014). *ACA Code of Ethics*. https://www.counseling.org/resources/aca-code-of-ethics.pdf

American School Counselor Association. (2003). The ASCA national model: A framework for school counseling programs. *Professional School Counseling, 6*(3), 165–168. http://www.jstor.org/stable/42732424

American School Counselor Association. (2012). *The ASCA National Model Executive Summary.* https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/ASCA%20National%20Model%20Templates/ANMExecSumm.pdf

American School Counselor Association. (2016). *ASCA ethical standards for school counselors*. https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/Ethics/EthicalStandards2016.pdf

American School Counselor Association. (2019). *ASCA National Model Fourth Edition Changes*. https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/ASCA%20National%20Model%20Templates/Fourth-Edition/FourthEditionChanges.pdf

Bernard, J. M. (1979). Supervisor training: A discrimination model. *Counselor Education and Supervision, 19*, 60–68. http://doi.org/ 10.1002/j.1556–6978.1979.tb00906.x

Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of clinical supervision* (5th ed.). Pearson.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Harvard University Press.

Bryan, J. A., & Holcomb-McCoy, C. H. (2004). School counselors' perceptions of their involvement in school-family-community partnerships. *Professional School Counseling, 7*, 162–171.

Cook, E. (2012). Introduction. In E. P. Cook (Ed.), *Understanding people in context: The ecological perspective in counseling* (pp. 3–10). American Counseling Association.

Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.

Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2016). *2016 CACREP Standards*. https://www.cacrep.org/for-programs/2016-cacrep-standards/

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.

Crowell, J. C., Sebera, K. E., & Coaston, S. C. (2012). School Counseling. In E. P. Cook (Ed.), *Understanding people in context: The ecological perspective in counseling* (pp. 207–227). American Counseling Association.

Foxx, S. P., Baker, S. B., & Gerler, E. R. (2016). *School Counseling in the 21st Century* (6th ed.). Routledge.

Herlihy, B., Gray, N., & McCollum, V. (2002). Legal and ethical issues in school counselor supervision. *Professional School Counseling, 6*(1), 55–60.

Holloway, E. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. Sage.

Kolbert, J. B., Williams, R. L., Morgan, L. M., Crothers, L. M., & Hughes, T. L. (2016). *Introduction to professional school counseling: Advocacy, leadership and intervention*. Routledge.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science.* Harper and Row.

Loxley, A. (1997). *Collaboration in Health and Welfare: Working with difference*. Jessica Kingsley Publishers.

Luke, M., & Bernard, J. M. (2006). The school counseling supervision model: An extension of the discrimination model. *Counselor Education and Supervision, 46,* 282–295. http://doi.org/10.1002/j.1556–6978.2006.tb00004.x

Marino, R. C. (2011). *The influence of specialization-specific supervision on school counselors' perceptions of preparedness, professional identity, and perceived supervisor effectiveness* [Unpublished doctoral dissertation]. University of New Orleans.

McMahon, H. G., Mason, E. C. M., Daluga-Guenther, N., & Ruiz, A. (2014). An ecological model of professional school counseling. *Journal of Counseling and Development, 92*, 459–471. http://doi.org/10.1002/j.1556–6676.2014.00172.x

Moss, J. M., Gibson, D. M., & Dollarhide, C. T. (2014). Professional identity development: A grounded theory of transformational tasks of counselors. *Journal of Counseling & Development, 92*(1), 3–12. http://doi.org/ 10.1002/j.1556–6676.2014.00124.x

Murphy, S., & Kaffenberger, C. (2007). ASCA national model: The foundation for supervision of practicum and internship students. *Professional School Counseling, 10*(3), 289–296. http://doi.org/10.5330/prsc.10.3.d4t0g103013n88t6

Peterson, J. S., & Deuschle, C. (2006). A model for supervising school counseling students without teaching experience. *Counselor Education and Supervision, 45*(4), 267–281. http://doi.org/10.1002/j.1556–6978.2006.tb00003.x

Roberts, E. B., & Borders, L. D. (1994). Supervision of school counselors: Administrative, program, and counseling. *The School Counselor, 41*, 149–157.

Schulz, L. L. (2007). Site supervision of professional school counselors-in-training: A practitioner's conceptualization. *Georgia School Counselors Association Journal, 14*, 39–48.

Schwandt, T. A., Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2007). Judging interpretations: But is it rigorous? trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation, 114*, 11–25. http://doi.org/ 10.1002/ev.223

Simon, D. J., Cruise, T. K., Huber, B. J., Swerdlik, M. K., & Newman, D. S. (2014). Supervision in school psychology: The development/ecological/problem-solving model. *Psychology in schools, 51*(6), 636–646. http://doi.org/ 10.1002/pits.21772

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (2nd ed.). Sage.

Von Bertalanffy, L. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications.* George Braziller.

Watkins, C. E. (2012). Development of the psychotherapy supervisor: Review of and reflections on 30 years of theory and research. *American Journal of Psychotherapy, 66*(1), 45–83. http://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2012.66.1.45

Wilson, T. A., Schaffer, S., & Bruce, M. A. (2015). Supervision experiences of rural school counselors. *Rural Educator, 36*(2), 27–37. http://doi.org/10.35608/ruraled.v36i2.341

Wood, C., & Rayle, A. D. (2006). A model of school counseling supervision: The goals, functions, roles, and systems model. *Counselor Education and Supervision, 45*, 253–266. http://doi.org/10.1002/j.1556–6978.2006.tb00002.x

收稿日期：2020 年 01 月 06 日
一稿修訂日期：2020 年 03 月 03 日
二稿修訂日期：2020 年 03 月 17 日
三稿修訂日期：2020 年 04 月 24 日
接受刊登日期：2020 年 04 月 24 日

Bulletin of Educational Psychology, 2020, 52(2), 311–336
National Taiwan Nommal University, Taipei, Taiwan, R O.C.

Exploration of the Supervisory Experiences of School Counseling Supervisors and the Perspectives on School Counseling Supervisory System Construction

Shu-Hua Lin
Guidance and Counseling Office
National Tainan Commercial Vocational School

Hsiu-Lan Shelley Tien
Department of Educational Psychology and Counseling
National Taiwan Normal University

Hung-Wen Lu
Department of Health Psychology
Chang Jung Christian University

The purpose of this study was to explore the supervisory experiences of school counseling supervisors and the perspectives of the construction of a school counseling supervisory system. This study aimed to understand the supervisory experiences of school counseling supervisors and how said experiences developed. The construction of a school counseling supervisory system involved the requirements of qualified supervisors, training courses for cultivating supervisors, and the present situation of supervision, which was organized by the Supervision Agency.

Ten school counseling supervisors participated in the study. Their average age was 49 years. They all had Ph.D. degrees in guidance and counseling psychology. Eight supervisors had teacher certifications, and 10 supervisors had counseling psychologist licenses. They were interviewed using semistructured in-depth interviews. After analyzing the transcripts by using the principle of grounded theory, this study found that supervisory experiences were a dynamic system circulating process. A professional map comprising supervisory beliefs and school counseling competencies guided supervisory dimensions, and reflections were generated from the practice of supervisory dimensions. After this step, the reflections provided feedback for the professional map. Through reintegrating the professional map, the same process was cycled again. The supervisory experiences were unfolded in the context of the school field; for example, if the supervisor had the knowledge that the role of a school counselor was to collaborate, he/she would set the goal of enhancing the ability of collaboration. From the practice of the supervisory process, the supervisor might be aware that the comprehension of the school counseling specialty would affect the supervisory process. By rearranging personal knowledge on school counseling, supervisors prepared themselves to supervise school counselors.

The supervisory experience consisted of the professional map, supervisory dimensions, and supervisory reflections. The definitions are as follows: (1) The professional map included supervisory beliefs and school counseling competencies. Supervisory beliefs reflected the sense of mission and identification with the school counseling specialty. School counseling competencies highlighted the importance of the ecological system perspective. (2) The supervisory dimensions involved supervision goals, supervision functions, the supervisory relationship, the supervisory process, and supervision methods. In addition to intervention, conceptualization, and personalization, supervision goals placed greater emphasis on strengthening the collaboration ability, advocacy, self-confidence, and efficacy. Supervision functions included evaluating, modeling, instructing, consulting, supporting, and backing. The backing function refers to the supervisor entering the school counselor's school when required, rescheduling the role of professional personnel, and communicating resource integration. The supervisory relationship

stressed involving, nurturing the learning process, and attending to individual differences. The supervisory process took the form of group supervision and could make good use of group dynamics. The strategies included experiential, cognitive, and micro strategies. (3) The supervisory reflections were divided into self-awareness and self-expectation. This reminded supervisors that it was necessary to review personal professional knowledge and positions, avoid judging the school counseling specialty according to the mainstream value of counseling psychology, and think about how to relate the supervisory process with the value and accountability of school counseling.

Perspectives on the supervisory system's construction included the following: (1) The requirements of qualified supervisors meant that the supervisor would meet essential criteria, accomplish advanced standards, and acquire school counseling competencies. The fundamental criteria were having a working experience of more than 3 years, school work experience, and supervision experience. The advanced standards were experiencing continuous direct service with clients, supervising continuously, absorbing new knowledge, and maintaining self-awareness. The school counseling competencies comprised child and adolescent development, counseling, ecological collaboration, supervision, group work, school counseling, ethics, and law. (2) Training courses for cultivating supervisors were required to balance theory and practicum in accordance with the principles of the multilevel structure and practicability. Moreover, the supervisor and supervisee could learn from each other, and training courses could be implemented by the specific unit or cross-unit. (3) The improvement of the supervisory system should enhance the evaluation of personnel quality, loosen group supervision limits, and promote diversified operations. Overall, it should strengthen the evaluation mechanism and offer the supervisee more learning opportunities.

According to research results, a supervision horizon figure of school system thinking was formed. It illustrated that the core spirit was the fulfillment of professional subjectivity. Supervisors took ecological system perspectives to understand the client being affected by systems and the environment. The systems affecting the client were family and school, followed by the community. Supervisors also understood school counselors working in the systems. School counselors engaged in helping practice in the hierarchy of the school system and were affected by the working systems, which were workplace, professional resources, and educational administration. Supervisors also had to be aware of situated systems. Because the student counseling center organized the supervision arrangement, the first system around the supervisor was the student counseling center. Furthermore, because of the backing function, the supervisor might enter the school counselor's school or use administrative resources to help him or her. As a result, the systems that supervisors were involved with also included the school counselor's workplace and the outer network system. The client, supervisee, and supervisor all shared the same macrosystem, involving politics, law, culture, religion, customs, and economics. When the supervisor understood the aforementioned phenomenon, he or she could employ five types of systematic thinking to supervise the school counselor: (1) being familiar with resources, policies, and laws; (2) making relationships actively and building trust; (3) making use of perspective-taking to consider the overall situation; (4) putting down parochialism to head for mutualism; and (5) assessing and inventorying resources to start the change.

Based on the results, this study suggested that the supervisor should organize personal school counseling beliefs and competencies. Simultaneously, the supervisor can develop professional identification. How the supervisor identifies with school counseling would convey and affect the school counselor's identification. The research results revealed that the supervisor who had served as the school counselor exhibited the thinking feature of leading resource integration. They paid attention to the process of system collaboration as an insider in the system instead of engaging in the collaborative relationship passively. In Chinese culture, if we must collaborate with others efficiently, we should put down parochialism and put others first. Therefore, it would be better for the supervisor to hold the perspective of the ecological system.

When the supervisor used the school counseling supervision model, the ecological uniqueness of the school might have been considered. The supervisor not only explored the client's inner dynamic but also comprehended the client's situation from a contextual view. In addition to forming comprehensive supervision goals, enhancing collaboration, advocacy, self-confidence, and efficacy abilities was taken into consideration in particular. It was crucial for the supervisor to fulfill functions fully, especially the backing function. The supervisors' coordination with each other through collaboration and introducing higher-level administrative resources could help school counselors resolve challenges.

Regarding the construction of the integrated school counseling supervision system, it can be divided into three parts. First, in the personnel part, competencies and requirements should be strengthened. Basically, fundamental criteria have existed until now, and the advanced standards might be considered when applying for continuous education and reinstating credentials.

School counseling competencies are worthy of future research. Second, regarding training courses, the supervisor, supervisee, and training unit could work together to plan ideal training courses. The supervisor and supervisee could establish a strong learning relationship. Furthermore, the supervisor can understand the practical work experience of school counselors more. The professional association and student counseling center offered training courses. Finally, regarding the applied model, supervisors needed the right of evaluation. Participation in the supervision of school counselors was listed as accountability and evaluation. In addition to group supervision, multiple learning choices and more opportunities were delivered to supervisees.

Keywords: school counseling, supervisor, supervisory experience, supervisory system