

國中輔導教師對青少年個案身心特徵、 晤談問題及諮商作法之知覺分析

程小蘋

林杏足

摘要

本研究的目的是探討國中輔導教師對國中青少年的身心特徵、晤談問題及諮商作法的知覺與經驗。研究對象選自國內三所師範大學的心理諮商與輔導學系畢業生，且至少畢業三年以上，目前仍在國中服務者，實際參與訪談共 33 人，計分七個場次進行團體訪談。所有訪談資料依據開放性編碼方式進行資料分析。研究結果分為三部份：第一部份探討青少年個案展現之身心特徵，包含：口語表達、認知發展、性發展、情緒及行動展現、對未來少作考量、尋求被肯定與被愛等六個向度呈現。第二部份為探討青少年問題型態及影響青少年個案問題產生的相關因素；第三部份則為國中輔導老師對諮商工作的定位，會依個案性質及學校環境而彈性調整，同時如何與青少年實際進行諮商，則分別由諮商關係、諮商態度、諮商目標、諮商技巧、系統精神、多元文化及轉介等方面探討之。最後根據研究結果，對青少年實務工作提出具體建議。

關鍵詞：青少年、青少年諮商

* 程小蘋 係國立彰化師範大學輔導與諮商學系副教授

* 林杏足 係國立彰化師範大學輔導與諮商學系助理教授



壹、緒論

在諮商與心理治療專業領域，與青少年進行諮商被公認是極具複雜與困難的挑戰。同時，青少年也是各個年齡群層中最難相處和建立諮商關係的群體(Hanna, Hanna & Keys, 1999; Hanna & Hunt, 1999; Pitta, 1995; Sommers-Flanagan & Sommers-Flanagan, 1995)。如何讓青少年在諮商中出現、參與並繼續留下，更是從事青少年諮商實務工作者不斷苦思的難題(Liddle, 1995)。曾經和青少年進行諮商有經驗的諮商師，經常出現所謂「反移情」現象，覺得憤怒、挫敗、無助及被擊敗了(Church, 1994)，導致許多專業人士望之卻步，避免與青少年一起工作，只偏好成年人或兒童。而學校諮商師卻不得不接受被學校單位轉介過來的學生，面對這群不是不願改變其問題行為，便是無法改變其行為，包括翹課不來學校，或是完全抗拒任何協助的青少年，大多數學校諮商師對諮商效用及改變可能性持較負向的預期。

青少年諮商之所以困難進行及難有成效，與其問題成因複雜及忽略青少年個案在發展特徵與行為的獨特性有關。青少年身心適應問題或是偏差行為的形成，皆非單一因素，而是結合個人、家庭、學校及社會等多面向因素與多重系統交互影響下的結果(徐西森, 民 85; Liddle, 1995)。Rubenstein (1996)進一步指出，認知上了解青少年問題的發展因素、病理學及危險因子並不足夠，尚須重視青少年所處環境中的社會、經濟及文化脈絡等生態系統因素，以形成整體及全貌性的評估與了解。基於複雜多元的影響因素，導致諮商師處理青少年問題時困難重重。Rubenstein 便認為由於青少年身心發展上的特徵，傳統的諮商與治療理論與策略並不適用在青少年身上，他們並不像兒童願意待在遊戲室，大多也沒耐性進行成人式的「談話治療」(talk therapy)。面對此一困境，Rubenstein 和 Zager (1995)便直指在諮商學界缺乏對青少年發展與問題之評估與相關諮商方法的訓練。正由於訓練的不足，理論與實務間的落差，致使青少年諮商模式建立與效果的有關研究相對嚴重缺乏。

基於上述，欲有效協助青少年的身心適應，實有必要檢視當前青少年問題行為的身心



特徵與影響因素，以及諮商工作的過程與困境，奠定基礎性資料以形成符合國情的諮商工作重點，並據以調整青少年諮商教育的訓練內容及架構。然而，國內青少年諮商主要的實務場域以中等學校輔導室為主，與國外的社區臨床心理衛生或精神醫療機構性質殊異，同時負責學校輔導工作之推動及學生心理生活適應的諮商工作是以所謂輔導教師為主力，並非臨床或諮商心理師。因此本研究由國中輔導教師的實務工作經驗為起點，運用團體訪談法，了解並分析他們與國中青少年接觸、諮商等相關經驗，探討青少年諮商輔導實務工作者對青少年身心特徵、問題行為及諮商行為的經驗與知覺，以奠定諮商員教育訓練在發展課程設計之基礎性資料。

一、青少年身心發展特徵與行為特色對諮商互動的影響

儘管青少年身心發展的激烈變動已是普遍認知的事實，但在與青少年進行諮商工作時，仍以成人觀點來看待青少年的問題及行為；並未將發展因素納入其適應與否的評估向度，經常以其行為符合成人世界期許的妥適性來檢視適應與正常與否，亦容易以合乎成人社會、互動的規準來評判青少年的行為，而以叛逆、抗拒、不合作等角度標籤。因此 Prout (1999)便提醒青少年諮商師應熟悉發展議題，俾利於評估納入發展狀況以決定青少年行為是正常或不適應，同時透過覺察青少年的發展狀況，將有助於介入目標及策略之選擇。

(一) 對成人及權威的不信任

Sommers-Flanagan 和 Sommers-Flanagan(1995)認為青少年之所以不易在諮商或治療中獲益的主要原因之一是青少年通常不信任成人。青少年的不信任主要來自於他們強烈的想要獨立與個體化(individuation)的自主需求。他們經常預期成人會嘗試控制他們，以降低他們的個人自由。因此，他們對於任何會威脅他們權力與自主性的情境，顯得相當敏感。諮商師一旦忽略青少年自主需求對青少年投入諮商的影響，易形成充滿衝突的互動關係，不利諮商的進展(Church, 1994)。此外，被轉介學校輔導室或社區諮商中的青少年，通常會被注意到有反抗、輕蔑、注意力不集中、衝動等外向行為問題，加上青少年對於諮商的負向預期及行為反應，經常會被描述成頑強的抗拒、負向移情、扭曲的認知基模、或不良家



庭系統等病態的標籤，致使諮商互動充滿張力與對立。

（二）諮商動機與成人有別

Clarizio 和 McCoy(1976, 引自 Prout, 1999, p9)認為青少年對於進入諮商情境的動機與成人有別，通常成人對其問題及關注焦點有某種程度的覺知，但青少年顯然不認為他們有問題存在。青少年經常是由成人決定並要求才進入諮商，同時青少年也對治療過程和目標缺乏了解。成人多數對諮商有著期望，因此能夠說出來諮商的目標，並表現出當事人合宜的角色行爲，諸如訴說、討論及回答問題。正因為青少年對諮商情境發生的狀況缺乏清楚的概念，便不易發展參與諮商互動的有效行爲。此時便有賴諮商師在關係初始時，透過結構化和教育的方式，簡單說明什麼是諮商，什麼狀況下便不屬諮商的範圍，及彼此的責任及義務，以協助青少年參與諮商互動。

（三）認知和理解能力的限制

從發展觀點，青少年在語言表達及認知理解上有其限制。不易於抽象思考及使用口語來表達內在情感和想法，是主要特徵。實務工作者經常發現青少年面對諮商師的引導和開放式問句，總是很難具體描述其自身經驗。Maher(1990)由實務經驗觀察並分析青少年諮商談話的語言特色，進而歸納出下列值得青少年諮商師值得注意的重點：

1. 青少年在諮商的談話與學校中的談話典型相似。青少年當事人在諮商室裡不是說得太多，便是說得太少，甚至不發一語。後者的現象則是複製青少年與成人關係的典型，面對權威時經常沈默以對，同時在學校生活中，青少年學生被鼓勵多聽、多寫、少說。因此書寫自己而非說自己是青少年行爲的常態，自然以談話爲主的諮商過程，青少年便不知如何應對。
2. 青少年很難用正確的口語來敘說自我，因此有賴不同的策略來轉換及替代口語的型式，如完形諮商取向及行動演劇取向的策略。
3. 精細描述情感的困難。不悅的感覺和心情的波動，青少年經常只能以不爽、不舒服、感覺不好來描述，不易細緻區分焦慮、沮喪、生氣等等情緒，同時存在混淆



的模糊感受，這使得諮商師需要費力協助青少年辨別和區分其內在情感狀態。

4. 在心理描述上存在文化的差異。諮商師留意不同族群與次文化團體對於其內在心理感受的知覺，存在著內容和表達方式的歧異。
5. 諮商過程中，諮商師經常要透過不同型式的問句來收集和了解青少年當事人的相關資訊，這些問句和發問的語調對青少年頗具威脅性，經常會誤解其用意，並採取敵意態度因應。
6. 諮商師的說話型態富有彈性以順應青少年的語言特色。減少專業用語，使用青少年次文化的俚語，包容生活化的語句、自發性的表達將可以更貼近青少年的經驗。

(四) 青少年身心適應問題來自個人因素與環境脈絡因素的交互作用

有關青少年身心適應問題的成因及影響因子，相關學者及研究皆認為不外乎個體內在結構狀態與外在環境二大系統互動作用所產生的結果（吳芝儀，民 89；周麗玉，民 86；徐西森，民 85；黃俊祥，民 88；Gross & Capuzzi, 1996）。在個人因素方面有個人背景、發展的障礙、情緒的僵化、扭曲的認知……等等。環境因素則包括家庭、學校、同儕及社會四種因素。然而，在實務上發現輔導工作人員在進行問題評估及介入策略的思考上，卻仍以個人適應為主體，忽略青少年問題成因較成人更受環境及系統之影響。面對來自環境的壓力和改變，經常是被動回應，難以主動選擇及改變其環境，較少有能力採取行動以排除或預防環境中的壓力源(Prout, 1999 ; Rubenstein, 1996)。諮商師若不能敏察並正視青少年在問題的解決和因應上的相對弱勢，納入所處系統與環境等因素，將使諮商工作更為窒礙難行。

綜合上述，青少年的發展性特徵，經常與成人的規範與學校的準則相衝突，而被標籤為叛逆，他們對情緒的感受及表達都不似成人那般深入，對口語諮商的反應和興趣也頗有限，因此容易被諮商師歸類為抗拒、不易接近的個案。加上青少年在環境壓力和因應的相對弱勢，使得青少年諮商工作極富挑戰。



二、青少年諮商的過程與介入策略

考量青少年的發展特徵，特別是抗拒、不易接近、具衝動性的青少年，Prout(1999)認為強調洞察、深度的諮商取向並不適合青少年。Sommers-Flanagan 和 Sommers-Flanagan (1995)、Hanna, Hanna 和 Keys(1999)、Hanna 和 Hunt(1999)採取策略折衷的方式，選取各學派間可用於青少年諮商與互動的觀點和策略，這些策略與方法共同強調應形成與青少年的治療關係與同盟，包括能激發青少年投入治療的意願及興趣、突破傳統諮商室的結構，容許更多元更彈性的接觸管道、諮商師真誠與幽默自在的態度、表達與青少年個案同在的心理支持與接納、強調當事人正向特質與經驗。在必要時也會教導青少年作決定、或是道德推理技巧。林杏足(民 92)指出為協助青少年在諮商中能表達其經驗及情感，表達性媒材，如顏色、繪圖、圖卡等是相當有力的素材。

此外，廖鳳池(民 86)提出整合式青少年偏差行為諮商模式的建構，採取整合現實治療法、認知治療法及問題解決諮商的理念，並建構出關係策略、認知策略、以及行動策略。在關係策略的作法：做朋友、堅定支持與明辨是非、建構正向願景、積極肯定與鼓勵、及不處罰不追究過去與絕不放棄。認知策略則包含：目標設定、力場分析、矛盾意向、腦力激盪、以及自我教導訓練。行動策略則有行動計畫、參與示範、角色扮演、自我契約、以及緊迫盯人。

考量家族治療在國中場域的實施有其實務上的困難，納入環境脈絡因素的介入策略於個別諮商過程是另一被強調的重點。徐西森(民 85)以現實治療法為架構進行個別輔導與協同輔導的個案工作，提出「系統性協同輔導模式」，採取現實治療法的理念與作法進行個別諮商，同時納入個案生活系統的相關人士及因素，包括教學環境的改善，運用學長制及改善親師關係、師生關係等協同輔導策略。

上述個別諮商理論或是整合理論的介入策略，其可行性及適用性為何？國內國中青少年第一線諮商工作者的實務經驗，與之關聯性又是如何，仍待進一步探討。

關懷青少年身心適應與健康的諮商心理專業，不管是負責學校諮商師教育訓練工作者，還是站在第一線的學校諮商工作人員，要如何貼近青少年的經驗，形成可以開展的諮



商工作模式，仍待努力與突破。因此，本研究的目的即在探討輔導教師對國中青少年的身心特徵、問題行為及影響因素的知覺和了解，及國中輔導教師具體之諮商作法。藉此歸納研究資料與結果，以對國中青少年的實務工作及諮商教育訓練提出具體建議。

根據研究目的，提出下列研究問題：

- 一、國中輔導教師知覺的青少年個案展現之身心特質為何？
- 二、國中輔導教師知覺青少年的問題類型及其影響問題之相關因素為何？
- 三、國中輔導教師對青少年個別諮商如何定位及進行個別諮商？

貳、研究方法

本研究主要在探討現今國中輔導老師對晤談學生身心特質、問題類型及諮商過程之主觀知覺與經驗。本研究以團體方式進行深度訪談來蒐集研究資料，因為藉由團體分享的形式，較易激發研究參與者就與國中學生之諮商經驗作揭露、比對、與檢核，同時在團體互動下所湧現的資料大於與單一受訪者所獲取的資訊。

一、研究參與者

本研究採立意取樣，研究對象選自培育國中輔導教師的三所師範大學的心理諮商與輔導學系畢業至少三年以上之校友，因其等已受過基礎之個別諮商訓練，對個別諮商理論與技術有基本的概念，實際進行個別諮商有基本的的能力，加之其在國中實質輔導接案經驗，較能就其接案之經驗提供其所見之青少年特質、問題、與青少年諮商之實務作法，亦即其等能就本研究欲探討的問題提供所需的資訊。

研究者先行蒐集三所師範大學心理諮商與輔導學系之大學部及研究所之畢業三年以上，且目前仍在國中服務之所有教師名錄，發出邀請參與研究之說明信函，及其基本學經歷與接案狀況調查表，總計北部地區 174 封，中部地區 52 封，南部地區 78 封。經用電話追蹤後確定，總計有意願參與者 47 人，實際參與 33 人。共進行團體訪談七個場次，每場



次人數 2 至 6 人不等。研究參與者之學經歷及接案狀況整理如表一。

表一

研究參與者之背景資料摘要表

性別	人數	大學畢業 (含實習一年) 後年數	人數	最 高 畢業學歷	人數	輔導工作經歷	人數	實際接案 年 資	人數	每學期實際 接案人次	人數
女	28	3 年	1	博士班學生	2	專任輔導老師	6	3 年	5	7 人以上	21
男	5	4-5 年	10	碩士班畢業	3	輔導教師兼輔 導室之組長職 務	27	4-5 年	8	5-6 人	8
		6-7 年	15	教學碩士班	13			6-7 年	14	4-5 人	
		8-9 年	3	輔導 40 學分 班	5			8-9 年	3	3-4 人	2
		10 年以上	3	大 學 畢 業 *2	9			10 年	2	1-2 人	2

註：1 總人數 33 人（參與訪談者中有一位原於國中擔任輔導工作，後調至高中）

2 後續進修若非輔導諮商相關之系所，其最高學歷仍以大學畢業計，計有兩位

二、研究者角色

本研究除構思研究方向外，此處就研究過程中研究者所發揮的功能，足以對資料的蒐集與分析有所影響的部分作說明。

1. 研究者與研究參與者之互動關係：研究者任教於彰化師範大學輔導與諮商學系，與約有一半的研究參與者早期具有師生關係，此種關係影響研究參與者在接獲調查之邀請信函後，表達主動參加訪談的意願，也使其展現於訪談過程中盡其所能告知研究者其從事接案經驗之狀態，且研究者注意到研究參與者並未因與研究者之間的雙重關係而發言有所避諱；其開放態度帶動所及，更影響其他與研究者初次見面之研究參與者之開放。再者，研究方向是研究參與者極關切的主題，想憑藉參與訪談，貢獻其對現今國中青少年諮商工作的經驗認知，以協助諮商輔導培訓機構未來的參考；三者，多位研究參與者曾經或正在研究所進修，瞭解研究進



行之不易，故多盡其所能發言。

2. 研究者進行訪談之作法：(參閱：三、團體訪談之進行)
3. 研究者蒐集與解析資料之參照觀點：兩位研究者在進行此研究期間，同時分別在兩所國中接案，以求實際體會與國中生晤談之情境，並利用此經驗以及研究者本身之學術專業背景作為引領參與者發言之依據，和對蒐集到的資料的分析時的斟酌依據。

三、團體訪談之進行

本研究計進行七次團體訪談，每次訪談時間均為三小時。團體訪談進行之初研究者催化彼此間的熟悉感、詳細說明研究動機、目的、團體訪談運作的方式，鼓勵參與者盡量依據自己多年的接案經驗發言，同時告知發言沒有正確與否的考量，也無須顧忌誰先誰後之發言排序。

七次團體訪談中，第一、二、七次由兩位研究者共同擔負訪談之責，訪談方式由其中一位主發問，另一位研究者則協助必要時的催化討論。第三至六次則由一位研究者擔任訪談工作。每次訪談均邀請一至二位研究生協助將團體訪談過程中之發言摘記於張貼之海報紙上，提供參與者對分享內容向度的掌握、檢核與省思。

過程中，研究者除掌持訪談大綱的方向，當一位研究參與者發表其看法後，常有相同感觸或其他看法者接續發言，研究者則於適當時機就發言內容作摘要、尋求澄清、或邀參與者對準話題焦點，就其經驗及體會作細緻的敘說或補充，每一位研究參與者均獲得足夠的時間，在研究者提示的每一主題下盡量發言。也透過引導促使參與者就分享之主題作進一步或更廣泛地引申及交互對應談話。

訪談依循訪談大綱提供之架構進行，唯訪談方向之著重程度依資料蒐集之情形而有調整，前四次訪談對接案之青少年特質及問題著力較多，所蒐集之資料逐漸出現重複現象，後三次則僅將前述蒐集之資料在團體內作檢核或補充，而將訪談主力放在接案的作法上。研究者於每次團體訪談之進行，亦參酌前次訪談內容結果，在團體內作必要的比對、引申、



以及資料蒐集方向之裁奪。

四、訪談大綱

訪談大綱依據研究目的訂定，為半結構式之設計，作為引領團體訪談參與者之依據。其主要方向為：實際接案的國中青少年之身心發展特色為何？實際接案之學生，展現哪些主要問題及影響問題形成的相關因素為何？以及多年下來與國中青少年如何進行個別諮商？

五、資料分析

首先將團體訪談資料根據錄音帶轉換成文字稿。繼而根據錄影帶檢核每一位發言人物及其發言內容之正確性，其後之分析即依照此逐字稿進行。

初步就每一份蒐集到之團體訪談資料進行開放式譯碼內容分析 (Strauss & Corbin, 1990)，逐句檢核訪談資料，凡為一完整概念即予以一標碼 (code)，其後將標碼依研究待答之題項予以歸類，亦即將相關之標碼者放於一處，屬於同一題項之資料放在一起。其次，整合各個逐字稿分析好之資料，將每一份逐字稿分析之結果，依研究題項歸入，進而在架構上做不斷修整，最後依據所有統合的資料，回答各個研究問題。

六、資料分析之確實性以及嚴謹度的確保

研究資料分析之嚴謹度，與資料蒐集分析的方式與態度至為相關，一如上述研究者角色和團體訪談進行處之說明，研究者與研究參與者間互動之關係和方式，足以提升資料之真實度。

再者，本研究為求取資料分析的確實性，全部訪談資料分析均由二位分析人員分開分析，再做分析結果異同的檢核。唯前兩份團體訪談資料由兩位研究者進行分析，依據 Miles 和 Huberman (1984) 「評分者間一致性係數 $=S/S+D$ ，編碼相同者 S(same)記一 S，不同者記為 D(difference)」的公式，兩位評分者間之一致性達.95。其後所有資料則由其中一位研究者偕同另一位博士班研究生進行後段分析，二人分別工作，再就分析結果異同上作檢核。



基本上由於訪談時談話主題明顯，編碼易於對焦，共識極高，若分析者間出現差異，端在開放式編碼後續大類之歸屬。

資料分析過程除由兩位分析人員同時進行，能掌握資料分析結果的正確度，最後邀集七位正研習輔導與諮商教學碩士學位的團體參與者，檢核研究分析之結論是否反應其發言的內涵及其於國中實際執行青少年諮商的情形，以再度確保研究結果的確切程度。

參、研究發現

此處分成三大部分呈現研究結果，第一部份呈現晤談青少年個案展現之身心特質；第二部份呈現國中青少年問題型態，及影響青少年個案問題產生的相關因素。此二部份以作為對當今諮商國中青少年背景之瞭解。第三部份則報告國中老師如何定位校內的諮商工作，和其實際進行諮商的作法。

呈現之形式若以楷書體字型標示的是受訪輔導老師的發言，其餘則為研究分析整體結果的呈現。為免除文句語意的重疊，若干分析的重點以受訪輔導老師的言辭彰顯；為求閱讀時之順暢，所有分析之出處來源統合在每一段落之尾處。段落尾處之標示，分別以 A、B、C、…依序代表團體進行之先後次序；以數字代表該次團體進行的第幾段對話，一個號碼為一位輔導老師在該時段發言的完整言論，當號碼轉換，即代表另一輔導老師或是研究者接續發言。例如：A245 即意指出於第一次團體訪談中的第兩百四十五段對話中的言語。

一、國中青少年個案身心展現之特質

茲將參與訪談之輔導老師眼中的國中青少年個案展現的特質敘述如下：

(一) 口語表達方面

國中青少年個案口語發展程度不一，有的能清楚敘說自己的想法和感受，甚至會很勇於表達，有的則難以表達。而學生表達能力上的困難則會影響諮商進行的方式，「需要花比較多的時間去引導他把問題說清楚。因為他有時連交代事情都會東掉一個，西掉一個，整



個詞句表達沒那麼完整」。至於學生的口語表達能力之所以有差異，根據資料分析指出：a. 與天生能力有關，與發展年齡則不一定相關，國一生並不一定口語表達比較弱；b. 由教育影響、文化習慣上的差別所導致，影響該生是否會思考及習慣坐下，認真談內心的事，即成長環境經驗對其有所影響。也有精神疾病的學生口語表達困難，或呈現跳躍式思考，令輔導老師無法聽懂其語言。而且，大體上女性個案較男性個案口語表達能力好，比較容易開放自己。(A267 C288-289 D189-191 D193 G69-71)

(二) 認知能力發展方面

輔導老師認為許多晤談之個案思想單純，常在事情的認知上採二分法，絕對的是與非，未考慮後果，也常以「不知道」回應。在課業學習的認知能力上也許夠，但在生活問題上的認知能力則差，未能將學校的課本知識與生活作連結；譬如，「健康教育上面教的一些身體的發展，他們馬上可以背下來，那我說，我們來舉生活上的例子，他們就開始一片空白…」又「…比如說他們會知道該用避孕藥，該用保險套…但是避孕藥怎麼吃他們都不知道，那保險套他們比較會用，…可是他們怎麼用，還是要持保留，……那知識的部分我會再確認的」。此外，輔導老師亦反應晤談之個案有的顯得自我中心，較不去考慮別人的觀點，而顯得主觀性強，「凡他認為是對的，有時候你怎麼去勸他，怎麼去導正他觀念，他就是不太能接受」。認為倒楣的事情不會發生在自己身上，「老師說的都是別人的例子，不會發生在我身上」。事實上不論是說他們思考簡單或是主觀意識強，可能與「家庭也有關係」，也可能「他們本身學到的東西還不夠……比較侷限在一個自己的想法跟觀念裡面…。等到他慢慢大了，高中，大學，我覺得那可能就自然而然覺悟了。」。再者，經驗和歷練不足導致他們侷限在自己的想法裡，也因看事情眼光不夠多元，個性會衝動，而外顯出行動快於想法；其實他們也可能所知並不周全，或是所知是錯誤的。(A320 B85 B90 B95 D91 D106 E83 E87 E94 E97)

(三) 性發展方面

第二性徵的成熟，對異性好奇，兩性話題討論增多，興趣很高。雖然與異性產生身體



接觸的學生有限，但不少學生，不論男女，交談中充滿有關「性」的詞語，具挑逗與暗示意味，「比如說公社啊，一夜情…這種」。在性行爲的態度方面，想探索，想試試看，且同學也幫忙湊對，即使處在不情願的情況。此外，發生性行爲，會宣揚，不知道或不考慮後果，多自行私下解決後續問題，如「我們曾經發現廁所裡面都有驗孕棒等等」。兩性互動上缺乏與異性建立關係的技巧及性知識，即使上過有關健康教育和性教育的課，母親亦告知，仍不懂如何面對性關係。女生經常只要對方關心，就付出自己的情感與身體、會用性關係來留住感情、關心，甚至「跟男生交往，在她可能是炫耀，被追求，很被愛慕的那種感覺，覺得很棒這個樣子。」。此外，現在女性個案，不似從前，也開始較敢做表白。(A443 A446 A451 B185 D73 D75 D85 D87 95-98)

(四) 情緒、行動展現方面

國中階段身心變化快速，以致情緒起伏大，輔導老師注意到個案容易不爽、興奮、衝動、情緒極端，但不自知爲何如此表現，不能敏察到自己情緒，也不知如何處理情緒、掌控情緒，而是情緒行於動作、言語，不計後果。此外，在挫折容忍度低，「如成績低落，或者同學恥笑啊，或者是，嗯老師的責備」，衝動下、容易往外發洩，「…刺激跟反應之間的連接比較快」，攻擊別人，亦會自傷。(A338 A345 A355-359 A362 A381-385 C85-87 E99 E110 F149)

再者，在情緒的區辨上女生比較細緻，男生則顯得泛泛，大而化之，也因此女生較敏察自己的情緒狀態，比男性個案可以說清楚情緒，甚至敢於表達情緒。女生會表達出傷心難過的情緒；男性個案出現的情緒則常是不是很高興，就是煩躁、生氣、或是沒感覺，較少難過，可能是礙於自己是男性以及同儕看法而不敢表現。女生會哭、訴說，男生則直接以行動發洩。

(五) 對未來少作考量

國中青少年個案在時間脈動上「比較容易把眼光放在現在，會覺得說將來的事情那還很遠」，似乎欠缺未來感及對未來的思索，對未來茫然，不知自己未來能做些什麼，爲何要唸書，沒有目標，中輟無所謂，只要現在快樂就好，只有到國三，非得面對，才關切未來



的出路。(A638 A651 B90 B92 B552)

(六) 尋求被肯定及被愛

來自問題家庭之學生，企求從老師或異性朋友處得到關愛，反映其愛的需求匱乏。研究參與者觀察到這些個案在與家人關係疏遠，人際關係也不好的狀況下，於是喜歡找老師聊天，希望老師當乾媽，補償在家裡沒有得到的母愛，「…有很多孩子這樣的狀況，他看到一個好老師，不一定是導師或是任課老師，…他就是抓住一個在他家裡頭找不到的一個，…有點類似母愛的那種東西，…他會跑來告訴老師，你當我乾媽好不好？」。或是藉尋求戀愛關係，並用性關係來留住感情，「她覺得說男生這樣子的要求，就是那個男生愛她」「她如果不這麼做的話，那個男生可能會不理她。她們就是要掌握住，抓住一個感情支柱的那種感覺。」且執意認為對方一定愛自己、會保護、照顧自己，「別人都可能跟她說這個條件實在太差，可是她覺得說他有愛我這就夠了，他有體貼照顧我，她覺得這樣子就很夠了」，即使輔導老師與其談論相關交往問題，她會認為沒有必要。同時以已有異性朋友來炫耀自己、肯定自己，女性甚至會相互比較追求者，而男性會炫耀交往的人數及性行為的次數，「我有過幾個男學生，他們會炫耀他們的交往人數，包括有過性行為的次數…，女生多少都不會去談這個東西。」「可是女生好像比較…會說誰比較多人在追，她們是用這種來比較，就是誰得到的情書最多啊！然後誰又跟誰怎樣…」。(B186 B189 B191 D75 D79-83 E83 F75)

整體而言，若就個案來談意願檢視自願個案與非自願個案的特質：輔導老師指出非自願個案中的大哥型的學生聰明、敏銳，可以很快覺察別人的善意或敵意，社交能力強、人際關係好、有領導能力，在同學之間會塑造威嚴，會炫耀。然對學業不感興趣、不想讀書。成長經驗中缺乏習慣坐下來談正經事，在幫派有兄弟，已獲有地位，不需要老師的關心，也不認同老師所談，會鑽法律漏洞，懂得利用資源，懂得如何在老師面前應對進退，在不同老師面前展現不同的樣貌以利生存。與師長互動時會講話，但有敵意、很冷漠。一般大哥型的學生情緒表達較直接，輔導老師較易抓到，但大姊型的學生就較難，且難與之建立關係。



而自願來談者，主動尋求資源，自我功能較好，口語溝通亦較好，與人較能親近、有時會變成依賴，常來找輔導老師。非自願個案與老師互動初始回答較簡要，關係建立後才會多談，不輕易對師長或父母表達自己的想法，不承認自己的問題，推卸責任。

若從國中各年級學生做檢視，輔導老師們認為認知能力、表達能力上有明顯差距。三年級比一年級顯得認知理解的能力較強、感覺較敏銳、較能表達感受、詞彙也較多、較能講、較能夠理解老師所言，亦較能與老師互動。國三個案比較有自己的想法、觀點，但是防衛心會變得比較強，會詢問輔導老師是否會報告其老師，比較不回應老師；國一個案則老師問什麼，答什麼。國三學生較一、二年級有思考能力，較能做決定、輔導老師在導引其思考，形成願景上較易成功。整體的感受上，國三學生與師長衝突事件較多，似魔鬼；國一學生則相對下像天使般天真可愛。

二、國中青少年晤談問題型態及其相關因素

(一) 國中校園青少年晤談之問題

輔導老師晤談之學生問題各類型均有，計包括生涯問題、學習問題、兩性問題、人際問題、家庭問題、行為偏差問題、情緒與精神方面的問題、以及一些非典型輔導老師面對的問題。在眾問題中，輔導老師接觸最多的是行為偏差問題及兩性問題。

1. 在生涯問題方面：以國三學生的升學壓力和升學問題為首，不論成績好壞與否，均有此關注。且成績差者，不論自己的實力，臨畢業時，亦會詢問自己升國立高中的可能性。其次學生也出現人生沒有目標，自我放逐的情形。(A38 A107 B548-550 F06)
2. 在學習問題方面：輔導老師觸及到的問題方向包括有學習困擾、課業壓力，甚至A段班生亦有此問題、低學習意願、目標高，但能力不足、甚至自暴自棄、拒學。(A40-41 A74 B550 E124 F07)
3. 在兩性問題方面：輔導老師觸及的有異性交友方面的焦慮及好奇；感情問題；有快速承諾彼此的男女關係，且有親密舉止，如牽手、接吻；未婚懷孕；中輟在校



- 外與人同居；遭遇性侵害；性騷擾；性別認同。(A17 A077 A435-44 C310 E126 F09)
4. 人際問題方面：包括同儕之間、師長之間、或和父母之間的關係。通常會自願來談此類問題，且屬短期會談。(A02 A21 A17 E124 F07 F18)
 5. 家庭問題方面：輔導老師處理的包含有親子關係、家庭暴力、家庭性侵害、及雛妓等。(A17 A77 B143 D06 F09)
 6. 行為偏差問題：輔導老師在這方面接觸的問題較多，若：違規行為方面有服裝儀容不合規定、染髮、抽煙；在外遊蕩(過去主要去的場所為撞球場、KTV、騎車夜遊、或繞公墓及公園、打電動玩具；現在則留連網咖、飆車為主)；另外有喝酒、偷竊、勒索、打架、幫派問題、吸毒、蹺曠課、逃學、逃家、中輟問題。(A02 A26 B142 D14 D17 D22 E122 E126 F09 F16)
 7. 情緒上及精神方面的問題：輔導老師也接觸過有自殺意圖、自我傷害、情緒障礙、拒學、適應不良、身心症、躁鬱症、強迫症、及青春期精神分裂的學生，不過數目較少。(A48 A52 A365-366 B539 C28 F09 F18)
 8. 他類問題：輔導老師還觸及支援低收入戶學生的問題，以及(原住民、客家跟閩南)族群問題。(E130 E143-145)

除上述明顯之問題，輔導老師特別指出國中學生有去網咖取代以往打電動玩具的現象；網咖衍生出與學習相關之行為問題，諸如作息顛倒、上課睡覺、遲到或缺席，也影響學習甚至放棄升學。甚至由此出現婚前性行為、勒索、交友、打架、及被幫派吸收等問題。幫派會在網咖吸收學生、而蹺家者為結伴壯膽加入幫派；接觸幫派後易受影響走向中輟。學生加入幫派的原因為：好奇、有人撐腰、盲目跟著同學加入、或是幫派提供其蹺家時的住宿及飲食等。

在兩性關係有問題的個案身上，展現的是寄夢想於戀愛、身體界線不清、有異性朋友、談戀愛、有性行為令其可以炫耀、性關係紊亂、透過性關係找到居所和生活所需的來源，也藉由性關係滿足其被愛、被保護、受照顧之需求。



(二)、青少年個案問題產生的相關因素

國中輔導老師接案的大宗為非自願個案，尤以所謂偏差行為的個案最多，從訪談資料中顯示，影響該類個案問題之形成是個人特質與外在環境因素交互作用下的結果：在個己方面，基礎沒打好，不願唸書，或能力不足，使其在尋求獨立自主的過程中備受挫折，遂轉向另一團體去尋求自我價值感與受人肯定感。外在因素則有三：家庭、學校和同儕。家庭和學校是推力，相形之下不良的同儕形成拉力，在一推一拉之下造就青少年問題的形成。

1.家庭功能方面的推力：該類個案之家庭背景不少為(1)家庭經濟不佳：如家境貧窮、父母失業、打零工、四處奔波、或在異地，甚至遠去大陸工作；(2)父母的婚姻關係有問題：如婚姻失和、家庭結構不健全，(為)單親、父或母與人同居、父母再婚為繼親家庭、或婚姻關係複雜；(3)父母本身有不良嗜好及偏差行為，如打麻將、喝酒、開賭場、吸毒、販毒、暴力、黑道、幫派、或坐牢；(4)安置出問題，如寄養於叔叔、阿姨及其他人之家庭、或交由祖父母隔代教養；(5)父母本身的教養態度及價值觀有問題。(B174-175)

輔導老師俱認為家庭健全與否是偏差行為個案問題評估的重要向度，尤其家庭功能影響孩子的學習，當家庭功能不良，家庭不重視唸書的價值觀，對學生學習上之要求、監督或協助相對薄弱，也成為問題學生不在意學業的原因之一，也因之，該學生之低成就動機和成績不理想與其聰明程度無必然之關係。

2.學校方面的推力：學校環境未能營造出一個具有吸引力的空間，學校無法提供成就感，任課老師隨課堂變換，老師不熟悉學生、無法瞭解且掌握學生的狀況，師生間有時發生衝突，學生隨即在同伴吸引下翹課。再加上國中能力編班，有更多不想上課可聊天的玩伴，較之在常態班級所受的影響更大，又若干學校留學生晚自習對基本能力欠缺的學生更是無法承受，違規行為也就更為增多。

此外，一般教師的態度不當影響學生適應。譬如學生考不好，老師予以處罰，造成學生排斥老師，導致師生關係不良。教師的教學方式、帶班方式為許多個案不適應，老師不會與學生討論為何要唸書，只是一味的教與考試，亦有的老師會排斥中輟生，均為影響學生問題的因素。



再者，老師對犯錯學生的不當處理造成對學生的傷害。一是言語上的傷害：學生犯錯，老師言辭不當，嚴厲責罵，以致學生沒有自信、對老師厭惡反感，不喜歡學校、逃學、曠課，進而在校外受誘惑變壞。另一是不合理體罰，打耳光。而老師的身教若欠佳，穿著不當、抽煙，亦會引發學生反擊，認為老師可以，為什麼我不可。

3.同儕影響的拉力：相對於家庭和學校的推力，同儕的影響則賦予個案走向的拉力。同儕提供接納及可以認同的環境。個案在班上受排擠，不知如何跟同學相處，適時地被同病相憐、類似家庭、成長背景，且處境相同的同儕所接受，遂對該同儕群體產生認同，而帶出其抽煙、喝酒、逃學、蹺家，相互打群架及攻擊的行為。(A145-147 A168-169 A184 A373 A609-612 D35 E99)

其次，同儕的次文化與群體力量對個案頗具影響力。影響所及，例如共同遲到、共同有性關係，同一年齡層的個性有點像。且學生的犯錯往往與群體的力量有關，一個人時會不敢做，群體犯錯，則可分擔罪責。(E163 F245)

再者，校外同儕給予協助。個案逃避家庭壓力，同儕適時吸引其蹺家、提供其住宿、飲食和工作。重朋友講義氣之下，甚至替其撐腰。(D20)

至於有關家庭、學校、和同儕間力量之推拉，透過下述老師的敘述可見端倪：「…我覺得學校他吸引人的東西跟她男朋友吸引人的東西真是雲泥之別，我覺得說就像男朋友會帶她去外面，自由自在去放縱放鬆啊，啊學校通常就是限制啊，……上課…就是限制啊。在這推跟吸之間，只要她的心放出去的話，很難再把她拉回來。原因就是在這裡。她已經不受拘束了…，尤其是她的男朋友有在社會上工作的，他又可以提供她經濟上的援助，少數的金錢就可以滿足她本身在這段時間對於經濟上的欠缺…。」另一位老師也說：「就學生去網咖這件事情來講，其實有很多種族群，他可能是去那邊尋求一些交朋友，人際需求的滿足。那有些學生其實他也不是生活沒有目標，他只是在學校的，學業的表現，他並不覺得有一些成就感，所以他就會…想跟同學去網咖。…然後一部份是他家庭得不到一些關懷支持，所以他幾乎晚上都是在網咖過的。那網咖的老闆會讓他賒帳…，所以學生說很好，那我就去，那他不用馬上就付現，他可能省個兩三天生活費，中午也不吃飯，省下來的錢就



是去網咖。」。

簡言之，若干學校和家庭現象對學生而言，扮演了推拒的角色，而同儕則適時地接納及滿足了當事人的需求，引發了晤談個案問題的複雜性。(B203 D33)

三、國中青少年個案之諮商實況

此處先瞭解國中輔導老師如何定位國中生的諮商，其次報導他們諮商的做法。輔導老師個案的來源除主動來談者，有從訓導處、導師、家長轉介、也有許多輔導老師主動發掘，及認輔制度下派予。

(一) 國中老師所謂的諮商

國中輔導老師所謂的諮商建基於下列五個作法上：將諮商定位於聊天、陪伴、提供教導或諮詢、規勸或處罰、以及實做諮商，以下分別予以說明之。

1.將諮商定位於聊天：輔導老師們認為在學校「要扮演諮商師的角色是蠻困難的」；所謂的諮商，是將之定位在跟個案「一起聊天」、「跟他們聊現在的生活到底怎麼樣，就是聊一些有的沒的」。或是說做輔導，因為「在諮商室等學生來諮商機會是很少」；有時候不擔任且「放下」老師的角色，「沒課的時候，跟學生哈拉，好像比較瞭解他們在想些什麼」；而且，處理轉介來的個案常是相同的問題，「有時覺得很煩」。透過閒聊，有的學生「發現老師是可以談的，會自己跑過來談」，他「就變成了自願個案」。一般而言，如此晤談方式讓老師較覺得沒有負擔。(D169 D196 E238 F125 F212)

2.將諮商定位於陪伴：許多輔導老師認為「國中的諮商輔導工作具體上來講比較算是一種陪伴關係」，企圖幫助個案改變是「沒辦法立竿見影」的。在輔導老師的陪伴下，有些學生「只要度過這三年，到高中時就會變好了」。在秉持陪伴的態度下，讓個案不把輔導老師當老師，而是「像大哥哥大姊姊」，有個人可以商量，也使其有「愛與歸屬」、被傾聽的感覺；「不怕得罪或說不好」，即使做不好，老師也會溫和地勸導。陪伴可以提供個案「情緒的支持，讓他處於支援的狀態」，而該學生也的確是「需要一個人來支撐他」。也有老師提出對陪伴的定義之質疑，「認為很多角色都融合在一起，而分不清是否為陪伴，只知是為



孩子考慮，想盡各種方式出點力幫助他，拉他回來，而不用懲戒的方式。」(B358 G108 G130 G137 G141 G157)

3.提供教導或諮詢：輔導老師認為許多國中生心智尚未成熟，認知單純、較適合採取教導的方式來談，不易以諮商方式晤談。如一位輔導老師說：「國中生啊！怎麼講！…其實他們很小，他們的心智其實…事情想得很單純，沒有我們想得那麼成熟甚至理性啊什麼。」
「那種你想要真的跟他們做諮商什麼的，我就覺得很難，不如去找一些什麼他可以改變的…比如說…去教他怎麼約束他自己的心，怎麼去讓他注意到說他這樣子，他自己有沒有對別人造成影響，叫他去觀察一些別人的反應；我就會這種教導比較多…。」另一種不太思考、甚而自我主觀強，不在乎他人感受看法的學生也不易進行諮商，輔導老師需要其思考問題時「他們給你的答案，永遠很簡單，很淺顯，他覺得對就是對，不對就是不對，你問他說你為什麼覺得對，他不見得回答得出來。」引導其體察父母或他人的感受或看法，他不會在乎，即使「你怎麼去勸他，怎麼去導正他這個觀念，他就是不太能接受…」一般對這類學生多只好採教導。(B75-83 G77)

部份老師認為自己有時有點在說教，做法「與導師角色相近」，認為在學校「…就是諮詢，教導，勸導啊的情況真的比較多」，面對行為問題的學生「慢慢地引導他」，不過「都會教得比較多，因為希望告訴他說…」。總之，「所做的多是預防、推廣、諮詢類的輔導工作，比較難做到諮商的那種深層關係。」(B45 B52 B363 E169 F34 F42-46)

4.規勸、或處罰：輔導老師面對不同問題類型的個案因應的方式不一，扮演不同的角色。有的老師認為有若干種學生不適合用諮商方式進行晤談，而用規勸或處罰。

譬如面對轉介來「不認為自己出了什麼樣的問題」，但有外顯行為的學生會使用規勸。若一位老師說「那些外顯行為的其實也不太用到諮商…那種抽煙、喝酒，用諮商都沒有什麼成效。打架那種都要靠感情…都要跟他很好，跟他規勸談，很少用到諮商。」(B45 B52)

也有輔導老師說大哥型學生，就採取直接「威嚇恐嚇」他的方式，告訴其行為的後果，這樣的個案「沒有動機」做諮商，建立關係要更久，輔導老師「沒那麼多時間。」「我就會用一點訓導的方式，不會光用輔導。」「輔導當中還有包含訓導」，要看事情及「個案的嚴



重程度。」甚至幾位老師贊成有些個案根本不用諮商，尤其在涉及班級秩序或班級問題上，「偶爾」需搬出「鐵血政策」，因為「有些學生他只怕他會不會被處罰··那我們為什麼不可以，就利用他怕的東西，去··也不能說對付，去與他相處」。「只要不要太誇張，太過分，這樣沒有什麼不好」，輔導老師不一定都要「笑臉迎人」，不可以處罰學生。(B17 B19 G116 G118 G124 - 125 G127)

5.實做諮商：輔導老師指出其也會以諮商的方式與學生晤談。只是適合進行諮商的學生和議題為：在學生方面：一為自願者，解決問題的動機強，「那會用到諮商的機會比較大」。一為自我覺察力強的學生；如一位輔導老師作了相關分享，她認為雖有國中生尚不夠成熟，「··可是有些學生自我覺知比較強，會去注意到自己的感覺部分，跟周圍的那些人的那種聯繫，這些學生我就覺得可以跟他們談比較多的東西··。」至於在議題方面，則屬個人內在方面的探討；有輔導老師提出「感情部分，家庭關係部分，····就是比較內心深層的東西，要引發他的東西，才比較需要用到諮商」，此外，雖屬行為問題（譬如曠課）轉介而來的學生，若問題核心牽涉到「家庭」，也會適時用諮商方式做一些處理。(B45 B54 G79)

（二）諮商實際進行的作法

參與訪談的輔導老師在校接案以非自願個案者為最多，以致影響其在諮商作法上為因應個案特質而有其特殊著重的考量，以下將從輔導老師與個案的諮商關係、諮商態度、諮商目標之掌握、諮商技巧的切入、系統精神的納入、多元文化的觀點、以及轉介，分別敘述針對國中個案的作法。

1. 諮商關係：輔導老師在與個案關係處理的部分展現三個特質：注重關係的建立、以不易引起防衛的方式來互動、不直接對焦應處理行為問題。
 - (1)注重關係的建立，且關係建基於平日接觸的非正式方式，投其所好：幾乎所有參與訪談的輔導老師在與個案接觸時均首重與個案關係的建立，建立或完成晤談目標還在其次，認為個案願意談問題就算成功了一半，接下來要看兩人互動之狀況。不同於一般諮商關係建立強調的重點，他們認為透過非正式的方式建立互動關係，學生較能適應，也才易進入正式的諮商關係，在此前提下，他們的作法有下：



①不以老師之角色，是以朋友立場互動，重點在與青少年個案的互動要隨性、地位平等；②以閒聊來醞釀關係，且了解並使用青少年的文化、喜好及流行議題及術語，例如聊電動、流行音樂、漫畫、刺青、偶像、手機…等；③透過學生喜歡的方式或習性來建立關係，例如耍酷與學生一起打球比分數；④與自願前來個案泡茶，或於輔導室添購一些青少年愛看的圖書或雜誌，可以讓個案在輔導老師沒空時打發時間，不會無聊；⑤注意非諮商情境，尤其上課、下課時間或任何可以接觸的機會給予學生增強，以讓學生知道老師也知道他有好的一面，或對其生活情況表達關懷之意，採取非直接切入的方式以拉近雙方距離。就像一位老師所說：「…我們下課都會跟學生開玩笑，他們進來辦公室有事情就會跟他們聊啊！…那相對的我就有一種感覺，平常會進來輔導室跟老師聊天或講一些有的沒有的同學，他真的碰到問題的時候他會主動來求助，或是他的同學有問題時不知道該怎麼辦時，他會拉著他來輔導室。但是平常比較沒有交集的學生，主動來的機會就比較小。」(A419 B302 B307 B311 B322 B331 B334 B336 B438 C295 D135 D138 D145 D169 E240 F112 F115 F119 G155 G182 G185 G228)

再者，輔導老師會利用個案認同的同儕對象，也就是其好朋友來作為接近個案的媒介，或是透過自己「跟個案的問題生活背景裡面接近的經驗作分享」，意圖於晤談時先套一些交情，建立熟悉度，讓學生感受到有關聯，被關心後始開啓會談。平日若能於其闖禍急難時予以關切而建立關係，將有助於將來實際進行晤談的推動；並努力於關係建立後將非自願個案變成自願個案。(A677 B338 C200 F076 F116)

(2)採取不易引發防衛的方式來互動：許多輔導老師不僅在諮商室外與學生晤談，不採取很正式的方式進入諮商，尤其是轉介而來的學生，多不從轉介之主題切入。考量學生對「輔導」二字可能有成見，所以不做場面構成，不說是要做諮商，通常先聊天「先聊其他的，從他生活上著手，一些有的沒的，譬如說如果家長是因為他的課業不好，他沒有心唸書，那我就會先問他上我的輔導課，感覺怎麼樣？然後平常都會做些什麼事情啊！興趣嗜好。慢慢的讓他願意跟我講話



之後，然後我再問問看說，平常你跟家長的相處怎麼樣，你在家裡的時候父母會怎麼對你？再去切入到我原來設想，想要跟他談的那個東西。」

再者，有些非自願的個案，輔導老師若直接對焦個案問題的改善，常遭致抗拒，所以在晤談做法上，「會…問他說你知不知道老師為什麼找你來…你覺得老師找你來可能是什麼原因，那我會跟他說…老師會跟你一起面對這樣來討論，然後我也會很委婉的，很清楚的告訴他說，比如說，因為你們老師發現你有什麼樣的狀況，老師覺得不知道怎麼幫助你，所以希望我可以幫助你。」跟個案表明輔導老師跟他之間清楚的關係，亦透過告訴個案想幫助他及釐清可幫助的程度、使個案更了解他自己等方式，亦可降低個案的防衛，若「我可能會告訴他我的角色，我是想要幫助他…看他能不能從我這邊，跟他談話當中去更了解他自己，然後讓他自己更能夠解決他的問題，所以我會把那個責任也會去釐清說，我能夠幫助你到什麼樣的地步是要看你願不願意跟老師合作…。」(D113 G28 G167)

非自願的個案與輔導老師接觸，會「很在意」「害怕」「你會不會告訴家長或老師，或是學校訓導人員。」所以，晤談開始時，會跟他們澄清保密的問題，「到什麼樣的情況的時候…我可能會需要跟你的家長或是老師討論，那不然的話如果當你的家長或老師問我的時候，那這個方面我會怎麼回答，你希望我怎麼回答，那這個部分變成是我們兩個有的共識。」(D113)

(3)不直接對焦應處理之行爲問題：與非自願個案見面，固然會告知何以會與他晤談，但許多老師晤談初始並不將焦點鎖定在所謂的問題行爲上面，因考慮問題本身的敏感性可能引發個案反感，或者是「他覺得這個問題已經太多人跟他談了，他已經知道你要講什麼了，所以他也不一定會想談。」尤其對不認識的個案，「他不可能一開始就告訴我真正的問題，那我就先講一些別的，…等到熟悉了之後，他還是可以慢慢地回到那個主題上面去…。」(D113 D117)

2. 諮商態度：國中輔導老師諮商所秉持的態度多力求尊重、同理、接納、關心、支持、肯定、及包容。

(1)尊重非自願個案來談意願：輔導老師多會於晤談過程中敏察出學生想談與否的意



願，也會徵求被轉介過來的學生是否同意來談，「就是讓學生他去選擇，讓他覺得他有一個自主權。也許他在心情，情緒上……需要自己先去處理一下，他想要自己一個人的話，我會尊重他。因為我覺得如果他並不要跟別人說話，或者說他覺得自己還需要處理一些他的情緒的時候，你還硬是要跟他談，那是沒有效的，等於浪費兩個人的時間。」。有的老師請轉介者作一個橋樑，先行詢問個案是否有意願來談他的問題行為，再決定是否進行晤談。如果學生不願意，則輔導老師扮演「一個諮詢的角色，讓老師去跟學生談，因為有的學生…就只願意跟導師談。」(D115 E155 F52 F134)

- (2)注意給予同理、接納、對學生表示關心、支持、肯定、及包容的態度：輔導老師常於個案初入諮商情境，特別是轉介而來的個案，「因為大部分都是被指責、被罵的，…他在…那個事件裡面也許也滿委屈的，然後也許受到一些不平的待遇，或者別人誤會他之類的」，正處於抗拒防衛或焦慮的時候，或要其談事情發生的脈絡時，對其同理，反映其感受，發現效果頗佳，可以引導學生講內心話，亦可卸除其防衛。尤其使用青少年的語言來同理他，「例如將對人的生氣形容成『那個人很機車，你很看不過去』，或心情很好，就說『一尢』，語言貼近青少年，其心防就會放下來；但要小心區辨」，只宜使用在「原本就用這樣語言的學生身上。」亦有些輔導老師「覺得國中生很少被人家同理，覺得他都不被人家瞭解，啊有一個老師能夠很敏銳地觀察他內心，他其實會蠻感動的。」(A546 A548 A552-554 E173 G165 G170)

此外，輔導老師覺得學生是「敏感的，會感受到老師能否接受他們」，「老師們的那個表情（語言，還有語調），還有我們的動作，雖然表達不是…很順暢，但是他們…都會感覺得到。」而且面對行為問題的個案，輔導老師本著接納、想要了解的態度，以及傳遞問題是可以慢慢解決的，與個案的關係就變得較好，個案也比較願意講發生的事。又若是個案覺得與輔導老師間立場不同，「壁壘分明的時候」，輔導老師「會跟他說我其實很想聽你的想法，因為我的想法未必等於對的，可是我想跟你討論出來是對你有幫助的想法。」(A576)



A578 A581-582 D112)

當輔導老師面對由其主動約談的個案時，多從關心他的生活層面，瞭解他的家庭及學校生活狀況著手。基本上，輔導老師重視個案存在、不放棄、關心的態度除影響個案晤談時關係的建立，亦影響個案偏差行為的收斂。有輔導老師這樣說：「真的是因為他是沒有人關心他，他在家裡得不到關心，他在班上也得不到導師跟任課老師的關心，大家都可能忽視他的存在，覺得他可能只是在搗蛋，在破壞，那在這時候，輔導老師站的角度就是讓小孩子知道說，原來，不是所有的人都遺棄我，放棄我，還有人重視我的存在，啊！所以他就會稍微改變一下他的行為。」也因此，輔導老師秉持即使「老師或者家長，都覺得很無力，甚至說已經放棄，」作輔導老師的「我能做的就是…我還不要那麼快地放棄他們。」。甚至有參加幫派小角色的學生，「…他想壞也壞不到多壞的一個程度……。那種人，其實他有一部份缺乏關懷，你多跟他接觸，他會覺得有人在關心他，他什麼事都會跑來跟你講，…就是這種，我覺得，還可以跟他搏感情，他還會聽，所以跟他講一些道理。」

(B360 B367 B438 C191 F116 F172 G24 G26 G141)

在肯定學生，提升其價值感方面，輔導老師會發掘個案的能力；由個案做得不錯的經驗中肯定他，譬如說「你這個做得不錯啊！」幫助「他找到自己可以做的事」。輔導老師認為要個案改變有時是難的，惟有幫助學生找回自我價值感，找回生活重心，他可以專注在此，較易拉他回來正軌。因此有輔導老師嘗試使用增強和讚美，發覺很有效。一位輔導老師說他的一位大哥型的個案的家長說：「(他) 孩子從以前就跟老師吵架，只有上了國中不跟老師，還回去跟家長說，這個老師好好喔，原因是我幾乎每天都給他(用小卡片)寫一個優點……那我…發現至少他看到你的時候他是非常…就是和藹可親這樣，那我非常深信一個東西是，如果說他跟你的關係改變，他會帶進去他的生活裡面，就是說諮商關係的改變其實會帶進生活的改變，我在個案身上學到很多這樣的東西…」，此位輔導老師進一步說，他的信念是來自「現實治療中的『永不放棄』，要找到各種可能解決問題的方式。」(A593 A645 A903 G141)

滿足個案愛及受肯定的需求，輔導老師相信個案是有成長的能力，個案也隨著發展漸



趨成熟，原先呈現的問題確實會漸漸消滅，所以輔導老師的作法是「在界線內包容學生」。就有輔導老師說：「我發現好像滿多的，(個案他畢業後)氣質整個煥然一新，(而且)他是反而最常回來的。」所以，「我覺得讓他有一個界限在……，只要這個孩子在界限裡面不要出界，他在這裡面跑，這裡面撞，..我還是可以包容……，那國中過去之後，他可能長大一點，自己會比較去修飾……。」(G131 G133 G135 D169)

3. 諮商目標之處理：輔導老師在討論諮商目標的訂定與達成上，傾向以非自願個案為談論的主體，以下就此敘述之。

(1)與非自願個案晤談目標的訂定：與轉介而來非自願個案諮商的目標，大都由輔導老師自行訂定，一般有下列方向：一種是個案被轉介要求協談時即已底定，通常與外顯偏差行為有關，處理其所謂的問題行為。一是方向直接訂在「鼓勵個案會談以銷過」，及協助其在學校過得更好。其次，目標不針對問題行為，而是意圖增加個案的成熟度，使之不那麼衝動，而延緩其問題行為的出現，或是使之懂得選擇不同的反應方式。有的老師則認為會談的目標會隨會談過程不同的焦點做修正，例如原始的抽煙問題，其實源自他的交友出問題，可再轉到「他為什麼沒有辦法去解決」。甚至，「學生的準備度，或者他能夠去談那個問題」亦可以設為過程目標。也因之，如何將非自願個案轉成自願個案，以及個案能否遵守諮商架構，準時前來，均屬目標掌握之一。(F144 F150 F152 F155)

(2)與非自願個案晤談結束之標的：何時結束與轉介個案之晤談，輔導老師參照的依據為：問題行為的頻率有改變，例如一天抽煙的根數減少了；懂得思考及反省，「打架之前，他會開始冷靜去思考…，自己會去反思他那樣子的行為。」打架行為雖沒有完全消失，只要次數減少，甚至個案表達出要改變的意願，目標就算已達成。(F146 F148-F149)

此外，輔導老師關切個案情緒狀態的穩定，考量個案是否「發現自己和過去的不同」，是否能覺察到「自己身上很少使用的正向資源」；是否可自行尋求資源或替代性方法來解決他遭遇的問題，以顯示他「自己有解決問題之能力。」也評估個案環境帶給個案的



影響，個案是否自己能應付，且能作選擇及決定如何做，如此，諮商才告一段落。(E198 E200 E203)

再者，有的老師在晤談過程中與個案就晤談目標達成共識，依此作為檢核諮商成效的根據，「我們去做一個評估，我覺得已經達到了多少？那從哪裡看到？譬如像人際好了，同學對你的狀況怎麼樣？那老師是怎麼樣？」會參照個案周遭相關人士，如導師、同學對個案行為來做檢核，「問一下大家對他的看法。他真的有改變？」以決定是否結案。(C112)

4. 諮商技巧切入上：此處根據資料分析，從輔導老師在個案情緒掌握、認知擴展以及輔導老師的自我揭露三方面予以陳述。

(1)情緒部份：面對被轉介而來或不情願晤談的非自願個案，輔導老師們的經驗會著重在情緒層面的關注、理解、渲洩，以引導更深入的探討，其作法有四，臚列如下：

①輔導老師多關切如何因應非自願個案晤談初始的情緒：面對非自願個案來談之初始情緒的因應方式，輔導老師多半不會立即處理轉介來的行為問題，而是關切個案的「情緒紓解」。即先詢問學生來到輔導室的感覺，處理其當下的情緒，進而才作場面構成，力求營造安全溫暖氣氛，讓個案決定要談什麼。像有位老師面對不情願來談的學生，即先以笑臉相迎「給他一個燦爛的微笑啊，先同理他，你是不是來這邊很緊張啊，很害怕啊，你覺得你犯了什麼錯？就會先開他一個玩笑。然後有的是不會答，有的就說沒有。然後說老師想跟你聊聊天，那我有多少的時間，然後就會開始跟他問一下，最近…他有一些什麼比較感興趣的事..」「或是說在這樣一個事情他所面對的一個困難是什麼？從他的立場去看他心裡面的感受。」(E175 E177 F111)

②關切個案被處置過程中的委屈感受：在應對情緒方面，輔導老師會留意個案在被處理的過程中是否受到冤屈，「他如果是直接從訓導處送過來的話，…我會比較重視他那時候的感覺，他在被處理的過程當中，…有沒有受到委屈，有沒有覺得哪裡還可以再講更明白一點..。」之所以關切學生的委屈，是因為「學生他有很多的



情緒其實不是來自最先衝突發生的那個原因，而是因為在處理過程當中他受到了冤枉，……然後他…情緒會有點失調這樣子，然後就可能有暴力，問題過了，他接下來自己內心在爭執那種我被人家冤枉的那種感覺。」(E181 E183)

有的老師面對完全不認識、被記過後送來的學生，會詢問他「你需要我怎麼幫你？」來對付對方的抗拒，輔導老師發現如果學生想銷過或者是有什麼冤屈，就會慢慢講出來，似乎這一句話還蠻有用的。(E179 E185)

③立即情緒宣洩：對於緊急性的個案，可能是才打完架，被訓導處會同導師直接強押過來輔導，此時的他「情緒不是很穩，那我可能先找一個地方讓他去宣洩情緒，那可能會找到一個空地讓他去吼叫一下，然後我們才開始談…。」(F119)

④關心行為背後的想法感受：輔導老師透過澄清行為背後的想法感受來表達關心。如「你在訓導處，人家看到你的就是你的犯錯行為，可是我要知道發生了什麼事情？你為什麼這麼做。」，「…就是說你被處罰呀，你的感覺怎麼樣呀」，通常個案會比較願意談。輔導老師所用的處理方式多為同理與引導，與訓導處的方式不同，所以不會擔心被個案誤會其與訓導處聯盟。(E179)

(2)認知部份：為能協助學生對其問題行為有更多元的思考，輔導老師的作法通常有以下二類。

①擴充個案認知層次：應對國中生認知發展程度成熟情況不一，尤其在面對許多個案思考向度單純、自我覺察力不足，輔導老師企圖做的就是增加他們思考的廣度，協助他們「思考不是一直線，(不是)就只有一條通道，可能那個複雜，是說他可以怎麼樣…」。(B345 E205)

採取的作法是從不同的正負向度引導個案思考，「去幫助他更了解他這個問題可能會帶來的影響」，即「分析他這樣做的利弊得失？會引發什麼嚴重的後果」。甚至告知學生，家長和師長對他的期待，輔導老師認為學生「在了解之後，有的會自己思考，較能接受師長的看法，是有展現成效；但有的依然故我。」(A653 A900 B345 D123-126)

②採取分析利弊得失方式之引導：對許多因行為問題轉介而來的非自願個案，晤談



過程中輔導老師除傾聽個案，協助其發洩情緒、了解其想法、及談出原因，接下來最常採取的做法是引導或教導個案分析其行為可能的利弊得失，「這樣子做對你有什麼好處，或者…利益在哪裡，……可是別人看到的是你那個錯誤的行為，那別人怎麼樣去看待你這個人，然後慢慢地去引導他去…想…然後…你想怎麼辦，…就是引導他…朝正面的方向去想」，以及如何去改進。通常用一個第三者的角色切入，個案比較不會感受到壓力，不會認為是來聽說教的。(A633 A634-1 A636 E169 E196)

也有老師強調晤談時，先不做價值觀上的判斷，在適當時機才澄清相關人員(如導師、家長、輔導老師)的立場，再以之對應檢核轉介學生的立場和想法，他自己想要怎麼樣？如對一位與女友發生性行為的來談男生，除詢問其是否有戴保險套，尚問及：「如果說今天就是你的妹妹，她也發生這麼多的性行為，你的感覺是怎樣？就是讓他換個角度思考，就是說這個人是他的家人，然後他的家人遭受到別人不負責任的性行為的時候，他的感覺是什麼？…就是換個角度來看，學生都會比較警惕他自己應該怎樣去面對那樣的一個關係這樣子。」(D121)

還有的老師提出「協商」的做法，幫助個案進行行為調整。他說：「…我通常就會說，…在學校環境裡面老師擔心你怎樣怎樣，想說你會怎麼樣子？家長部分怎樣怎樣，那你的看法呢？你覺得應該要怎麼做，才可以讓老師跟家長放心？那我就會從這方面去，……有點協調那種感覺，對於雙方面不同的看法，你的表現沒有辦法得到人家的贊同，你該怎麼樣？你如果堅持你自己作法的時候，學校會怎麼樣反應？家裡會怎麼樣的反應？你會怎麼打算？會跟他做這樣子的討論。」(F120 F121)

眾多的輔導老師似乎均強調晤談時不涉入自己的價值觀，僅引導個案就其行為事件進行分析，不過，晤談過程中，青少年透過輔導老師的經驗敘說，有具體的參照的討論，是比較容易進行諮商的，如果要他們「單單思考未來的方面，太大了，模糊了。」此外，也有老師提出，在處理緊急個案時，如涉及「人身安全」時，會力求把自己的價值觀和立場講清楚。(A682 D112)

(3)輔導老師的自我分享與揭露：大部份的輔導老師會透過自我揭露以拉近與學生間



之距離，表現老師可以瞭解，給予同理，進而引發學生的開放。許多輔導老師蠻肯定自我揭露的諮商技巧，而常用之，認為「說出我們跟他相同的經驗，他們會覺得我們好像在跟他交換一個秘密，…就是說啊你當初也是那個樣子。……那種關係會稍微再貼近一點。」而且「有時候，會談到我自己在唸國中的一些經歷，他們就會覺得…他們的一些狀況我是瞭解的。」所以「我覺得這樣對他們的自我開放來講會有一個很大的幫助。」(A667 A669 B367 B369 G17)

除此功能之外，輔導老師藉由自我分享發揮提供情感支持、擴展認知思考以及協助個案形成未來願景。

①提供情感支持與擴展認知思考：輔導老師的自我揭露除能發揮破冰，讓個案覺得被同理，還帶出個案的希望感、也發揮了擴充個案認知程度的功能，以及引發個案情緒宣洩的效果，「有時候，我們就先把自己好的或者是不好的，發生過的糗事也可以講，那或者有跟他同樣不好的經驗的，ㄟ，…譬如有些家庭關係的部分，或者學習困難，可能我以前也遇過，讓小朋友覺得，其實，老師以前也跟他一樣…，而且後來這些人的發展也都是不錯的，…讓他覺得他這個問題其實沒那麼糟糕，其實是可以試著改變。」「我會提供說我那個時候我做了些什麼。然後可以讓他去思考那這樣的方式他適不適用，或者是…」 「…然後還有就是像情緒的宣洩。比如說他來的時候…，感覺上是很壓抑的，比如說他講家裡的狀況，嗯父母離婚，可是他很平靜地去講，…好像沒有伴隨什麼情緒，我不會去點他，但是他講不出來的時候，我可能會對他，…說，如果是我啊，我遇到我自己家裡有這種狀況，我會怎麼辦，可能現在沒有辦法像你那麼平靜，我可能是用我的，當一個借鏡，讓他看到現在的狀況是怎麼樣。」(A676 B369 G176)

②協助學生形成未來的願景：輔導老師以分享經驗為個案的未來建立願景，給個案一個夢想，形成一個正向的目標，以度過現在的困難。「有時候就是跟他經驗分享，…給他一個人生很美好的一個憧憬，…我比較給小孩子有理想，有夢想，就是人生有很多好玩的事情，我都會跟他講，很多事情你都還沒有經歷的話，……



我會去跟他討論，這些困難，你度得過的話，你後面會有很多很好玩的事情…」

「通常這些小朋友的未來，有的還看不到，那我會覺得至少給他有一個比較小的目標…。」。(A637 A643 A685)

5. 系統精神的納入：根據資料分析，輔導老師進行個別諮商，並非焦點只作放在個人身上，以期帶出晤談的效果，常善用個案之同儕、相關老師，以形成與個案工作有利的互動關係，以利個案工作。

- (1)利用學生之同儕予以協助：國中階段之青少年與同儕關係密切，在因應行為問題的個案時，輔導老師有時會善用該個案的同儕力量，或藉著同儕獲得個案的資訊，「因為他牽扯的事情，跟那幾個同學也有關係的啊，我會一起叫來。」；使用同儕力量，「找其好友一同前來，個案也較不防衛」；或是利用個案與好朋友一起以接近個案「來找你聊時，然後，就趁這樣利用好友的那個關係再跟學生談」；或透過有相同經歷的同儕，來影響個案改變，因為「有時候他是受到外面同儕影響的話，其實也可以試著去從他外面同儕的部分去做一個接觸影響。」或晤談時邀請同儕一起來，同樣地拋問題給個案的同儕回答，其實也就是「用間接的方式」激發當事人「能去思考」；以及利用同儕幫助個案檢核其看法的真實性。(A427 A588 B382 B384 D140 D142 F76)

不過，也有老師只與當事人單獨會談，認為兩人以上來談會模糊焦點，「會跳來跳去，或者是他們會推來推去」，不容易掌握晤談對象；僅在班級發生狀況，一群人過來時，方才考慮用群體進行晤談。(D143)

- (2)注意與相關老師的溝通：輔導老師在處理轉介個案時，一方面透過轉介老師，與之討論、蒐集個案相關背景資料，如「問題、家庭情況、學習情況」；也同時和轉介老師進行溝通，特別是瞭解老師的期待，想處理的部分是什麼，以及自己作為輔導老師對此事的看法。

再者，非正式進入晤談前之關係建立期，輔導老師認為導師常是一位關鍵影響人物，導師常急於輔導能快點進行，發揮成效，故常主動介入，「跟學生說輔導室會叫他去談」，



以致干擾了輔導老師建立關係的策略。對非需急性處理之個案，有的輔導老師會告訴導師「輔導需要時間」之必要性及希望其配合之要點，力求自行以側面方式與學生互動，不讓學生看出老師有輔導他的意圖。(A420 D110 D121 D135 D137)

6. 多元文化的掌握上：根據分析出的資料，輔導老師關切青少年次文化以及性別差異，影響輔導老師諮商歷程中與個案互動時切入的作法。

(1)瞭解且於晤談中呼應學生的次文化：輔導老師認為必須知道時下流行的東西、青少年次文化及其使用之口語，否則對他們在講些什麼就會「霧煞煞」。透過瞭解，知曉青少年的生活內容/經驗，在溝通過程中才較易獲得個案的「信服」。亦有老師為掌握個案的想法「…還去了解什麼是天堂遊戲，了解一下他們目前為什麼會這麼流行說去網咖…」，認為如此「就會比較知道他的內心，才能抓住他們的想法。」此外，有輔導老師提到在了解青少年文化的基礎下，建立關係，可透過他們互動最常用的「那種語言」。(A730 A736 B438 D099 G089 G170)

(2)參酌個案的性別及其狀態調整晤談作法：輔導老師在面對不同性別學生時，採取的作法考量不同：一般老師與男生的互動會透過關係、義氣、情感訴求來矯正，甚至以小東西收買，例如以一杯珍珠奶茶就可解決之，即使是女老師對男學生採用此法亦是有效；在口語上，對男生主張「耍白」，不可「文謫謫」，即要淺顯直接，有的老師「覺得自己跟男生談的時候會比較沒有氣質」，口氣與女生談時不一樣，「跟女生談會比較情感取向。會談到她很多感覺。但是跟男生談這些，他會覺得太抽象」，所以對男生「會比較工作取向」。可是「對於女生很難知道她們的想法。」女生一旦有偏差行為出現，許多介入好像都無效，「不一定能把她拉回來。」(B199 B561-B563 G217 G226)

有的老師認為和男女生的互動與其「性別、還有問題行為都有關；那性別的話，就是親密的程度，肢體動作…。女學生的話，會可能比較多的身體上的 touch；然後男孩子…就比較少，就當是好像兄弟這樣拍拍他的肩膀，那女生的話通常就會比較多的擁抱…。」在問題行為上對待也有所差別，「如果這個女生比較是屬於那種豪爽型的，我可能也會用那



種比較豪爽的方式來跟她對話，我就是用比較風趣啊，就是用比較粗俗的方式講話。那如果是屬於那種比較謹慎小心，或是畏畏縮縮型的，我就會用比較溫柔的方式，然後比較像媽媽的那種口氣…」(B561)

再者，有的老師與男女學生的互動考慮個別的次文化，主張不要用制式的互動，尤其對偏差行為之學生，老師對男生可以改變師長角色，用老大的派頭以及略帶威脅或用協調的口語方式與之互動，因為要「他們坐下來慢慢談，是沒辦法的」、且對訓導處轉介來的男生，老師力求傳達不是要罵他，「只是想要來關心他，想要瞭解他今天為什麼會發生這些行為？」如果當事人是「容易敞開心房的」，就比較容易接受老師這種態度，可是「那些永遠只覺得他自己是對的話，其實有時候效果並不是很大，…」對女學生就可以「談她們一些比較喜歡的東西，比如說逛街什麼啊，她們喜歡的化妝品啊，喜歡的品牌…」只是大哥哥型的男生的情緒由於直接，輔導老師較易抓到，但大姊型的女生就似乎非如此。(B314 B324 B329 B331 G239 G249)

有的老師力持自己的「中性化」的性別角色，認為如此對男女生的互動差異不大，亦有老師「因為可能個案來源大部分是…，自找的或者是自願的，就是非自願的很少，所以關係建立的情況也許比較快一點，比較好。」也就影響其只關心「個案問題的類型」，依其所需的方式去處理。(B340 G228)

7. 轉介：面對無法處理的精神疾患學生輔導老師會採取轉介。(B50-52)

肆、結論與建議

一、結論與討論

(一) 在身心特質方面

根據研究結果發現國中青少年個案之口語能力不一，程度弱者影響其表達及諮商的進展流暢性。也有不少來談個案認知發展仍屬具體運作，主觀意識強，看事情面單向；在性



發展方面，晤談之個案顯現對異性開始好奇，使用性語言，嘗試性行為且樂於炫耀人知。此外，情緒易起伏，亦易衝動，向外發洩；關注現在的快樂，也有不少的個案問題出在尋求被愛和肯定。非自願來談個案不同於自願來談者的特質，其使諮商不易進行。研究結果呈現青少年個案展現之身心特質與大部份青少年的發展特色接近，輔導老師雖能觀察到此等身心特質對個案問題的影響，且多持負向態度視之，仍無法如 Prout(1999)所言，將發展議題納入問題評估及諮商介入的考量之中。對身心發展特質在問題形成中持負向的態度，可能造成諮商關係的對立和緊張(Church, 1994)。

(二) 問題類型與影響因素部份

輔導老師諮商國中青少年之問題類型以行為偏差和兩性問題為最多，其他尚有生涯問題、學習問題、家庭問題及精神方面等問題。青少年問題類型除了反映應被關注的發展議題：如兩性、生涯、學習人際，其形成原因和行為表現方式則與社會環境趨勢下醞釀的產物，如幫派、傳播媒體、網路有關。由輔導老師提供的研究資料顯示：青少年問題嚴重程度和類別均較過去複雜和困難，實務輔導工作者雖能掌握第一手的了解，但無法有效針對每項問題行為展開有效的工作方針，也反應出他們的無力感。此外，受訪者對問題的評估認為影響青少年個案問題之形成，主要是個人因素與外在環境因素交互作用下的結果，與國內外學者的論點（吳芝儀，民 89；徐西森，民 85；黃俊祥，民 88；Gross & Capuzzi, 1996）形成實務上的佐證。較值得關注的是，輔導老師特別注意到環境系統中家庭、學校、和同儕等外在因素對青少年問題的關鍵影響，顯見國內輔導工作人員的問題評估的角度已跳脫 Rubenstein(1996)所言的個人角度，而納入系統的因素。由研究結果中發現輔導老師對於個案的個人因素描述較少，究其原因可能這些個案多是非自願性及諮商動機低，受限於能夠晤談的時間，使諮商關係不易深入，自然無法探知更多個案主觀的內在情感、認知歷程資訊以做出合宜的評估。相對地，輔導老師則較易由外顯的行為及外在環境因素進行問題評估。



(三) 諮商介入與過程方面

國中輔導老師的諮商其實是因應國中個案的特質，會提供教導，諮詢，甚至規勸、處罰、或予以轉介；也有老師指出其做法是聊天、陪伴。只有對自願來談、解決問題的動機強者，或自我覺察力強者才使用一般正宗的諮商方式進行輔導。

在諮商實務方面，由於國中輔導室以轉介來的個案為多，主動來談者較少；國中輔導老師進行諮商首重與個案關係的建立，且採取青少年次文化群體易接受的方式，平日即已留意關係的培養，努力避免晤談時引發個案的防衛，甚且晤談不直接對焦應處理之行為問題。

在態度方面，輔導老師面對眾多非自願來之個案，會尊重個案是否願接受晤談之意願；對個案之抗拒及處境展現同理、接納；對其生活層面、家庭及學校狀況表達關心；及給予支持和能力上的肯定。

諮商目標訂定常與轉介之要求有關，但也有以提升個案之成熟度為目標，或隨會談過程調整目標。至於結束晤談之衡量依據為個案問題行為的頻率減少，情緒穩定以及認知概念有所調整，或達成與個案之共識，以及檢核個案周遭人士對個案之評估以決定諮商目標之完成。

在諮商技巧上，輔導老師注意處理個案非自願來談之情緒抒洩，尤其注意個案之委屈、冤屈、抗拒之情緒。亦注意擴充個案的認知層次，以及晤談過程中引導個案分析利弊得失，至於輔導老師個人的價值觀和立場視個案狀況會予表達。輔導老師本身亦作適時之經驗分享。

此外，諮商國中生，輔導老師必會利用系統資源，使用最多的是個案之同儕以及導師。再者，對國中個案進行晤談，除注意其性別及個性特質，也於晤談中注意其所屬的次文化，適時參酌之並與其互動，是與國中生諮商之特色。

根據上述研究結果發現，國中輔導教師面對非自願為大宗的當事人，會依據其實務經驗彈性地、積極地調整作法，不拘泥於固定的諮商形式。同時，在介入部份，則偏重於關係的建立與提供具支持及尊重的態度，這與 Sommers-Flanagan 和 Sommers-Flanagan(1995)、



Hanna, Hanna, 和 Keys(1999)、Hanna 和 Hunt(1999)等人與青少年工作的經驗模式相當契合，也觀照到青少年發展中所需要的自主需求。然而，在訪談中發現，輔導教師對於自己採行的策略和方式有著不確定和懷疑，同時由於學校體制上的限制及轉介學生之屬性，較難形成固定晤談的諮商結構，得經常仰賴原有師生關係的互動型態。對問題形成雖有環境脈絡的考量，然其介入策略的思維仍偏重於資料收集及關係建立，難以系統觀點來評估個案問題及採取相對應之策略。因此，家庭因素、學校因素皆被視作偏差行為產生的因素，未納入如徐西森(民 85)系統性輔導工作的重點，面臨到青少年問題評估和目標設定的諸種困難。上述現象，顯示出當前輔導教師從事之青少年諮商工作未將相關諮商理論相互為用形成實務運作的基礎，偏向依賴經由所謂的「土法鍊鋼」、「嘗試錯誤」的實戰經驗，同時對自己的角色及功能之定位不清，致使諮商工作難以突破。上述困局，可能囿於養成教育訓練在青少年諮商的訓練不足，也可能是在職後的督導和訓練付之闕如，這都反映出國內青少年諮商工作訓練不足的窘境。

二、建 議

(一) 對青少年諮商實務工作者的建議

1. 提供多元彈性的關係建立的路徑，協助青少年進入諮商關係。本研究中發現，和青少年進行諮商工作，除了原有之基本諮商態度外，更須突破拘泥諮商室的空間限制，善用既有的校園關係和互動的基礎，敏察青少年文化特徵和口語互動型態，開放接納青少年敵意、衝動、防衛的情緒狀況，將有助將青少年留住晤談互動，方有開展諮商關係的可能性。
2. 諮商介入上可留意青少年情緒經驗的理解和處理、認知的擴展及諮商人員的自我揭露。由本研究中實務工作者的經驗發現，即使是非自願來的青少年，一旦能進入諮商關係後，對焦在其面對生活經驗的委曲、挫折、敵意的同理了解、宣洩；協助其擴展思考向度、進行得失分析、轉換不同角度看待事情；分享輔導人員的相關經驗、感受及觀點，皆能有效協助青少年在問題處理有進一步的學習和成長。



3. 重視青少年在發展上的身心特質對其問題行爲和諮商行爲的影響性。在本研究中，學校輔導人員對青少年發展上的身心特質有相當程度的體察，但多仍停留在負向的覺知上，雖能善於發揮輔導人員的特質予以接納而不干擾諮商關係的進展，卻也忽略這些身心特質的多重意義，並不全是偏差的態度、扭曲的認知和不當的行爲，如何納入個體身心發展的角度來理解，以對青少年有更綜觀的評估，而不掉入對立、負向評價的關係，是從事青少年諮商工作者須重新正視的課題。
4. 個案問題概念化及評估、計劃時，應整合青少年的發展特徵、身心因素、環境脈絡及系統觀念。和前項建議有關的是，由本研究中發現，輔導實務工作者經常受限於對青少年外顯行爲的敵意不順從，而不易進入個體內在經驗的探討和整理，對青少年的問題評估便強化了環境脈絡之系統因素的重要性。同時又無力進入系統的介入改變時，易招致深沈的無力感。由於問題評估及諮商計劃之擬定，有賴諮商理論的基礎，實務工作者應善用實務經驗之累積，再透過相關的在職訓練研修，發展出一套個人的工作理論和依據。
5. 建立專業合作的工作模式，減少無力感。青少年問題日益複雜，學校輔導人員單打獨鬥並不足因應，因此如何區辨青少年問題的嚴重性及評估其所需的有效介入和服務方式，結合善用相關社區資源，發揮專業合作和諮詢轉介的力量，方能提供有效的協助，並減少專業耗竭。

(二) 對教育訓練的建議

1. 諮商師教育養成課程中應有系統建立青少年諮商的理論和實務訓練方案。本研究發現目前大學、碩士層級的諮商訓練，對於青少年諮商的實作能力仍顯不足。相較於現行課程中以成人、兒童爲主的訓練方案的完整性，實有必要針對青少年族群在身心特質、發展任務之特殊性，研議有系統的理論課程、實務訓練方式，以培養未來有志於青少年諮商的人力。
2. 提供在職者必要之繼續教育及專業督導機會。本研究發現，對於目前已在國中場



域工作的諮商輔導人員，提供強化青少年諮商相關議題的在職教育有其迫切性。同時，透過諮商師教育工作者與學校諮商師在專業合作過程中，一方面經由督導和諮詢協助學校諮商輔導人員致力改善其工作效能，另一方面能將專業互動的經驗及結果，回饋到諮商師的教育設計和安排。

(三) 對未來研究的建議

1. 由於本研究仍屬初探性研究，根據本研究之發現，未來可用量化研究調查當前青少年諮商實務的困境和需要，包含學校場域及精神醫療場域；同時可探討國內諮商師教育訓練中有關青少年諮商的課程和訓練之現況及有效性，以檢視教育訓練和實務應用間的落差。
2. 基於長期以來學術界與實務界的諮商理論與應用的鴻溝，可運用行動研究方法整合學術界與學校、社區等實務場域的人力，組成研究團隊，採取合作模式，探討青少年諮商的理論應用、實務策略及諮商有效性等問題，以建構青少年諮商的工作模式。

三、研究限制

基於本研究是一初探性研究，根據目的和問題乃對焦在當前學校輔導人員從事青少年個別諮商工作中專業行為的經驗和知覺所進行的探討，因此學校輔導人員在學校組織中輔導教師的定位不清、過多的授課時數及行政負荷、專業角色的不明確等涉及環境與組織的問題，並不在本研究的範圍。然而任何專業角色和行為的實踐皆可能受組織因素、環境背景、法令政策所影響，因此其結果在適用和理解國中場域之青少年諮商工作之現況時，仍有其限制。



參考文獻

中文部分

- 吳芝儀(民 89)。中輟學生的危機與轉機。嘉義: 濤石文化事業。
- 周麗玉(民 86)。國中個案輔導模式初探。諮商與輔導, 137, 2-8。
- 林杏足(民 92)。青少年諮商的破冰之行—建立關係的方法與策略。輔導季刊, 39(2), 1-9。
- 徐西森(民 85)。現實治療法對青少年偏差行為問題諮商效果之研究。高雄工商專校學報, 26, 401-443。
- 黃俊祥(民 88): 心理特質、家庭背景、同儕關係與學校經驗對少年犯罪行為之互動性影響。中央警察大學犯罪防治研究所碩士論文, 未出版, 桃園。
- 廖鳳池(民 86)。整合式青少年偏差行為諮商模式簡介。諮商輔導文粹, 2, 1-11。

英文部分

- Church, E. (1994). The role of autonomy in adolescent psychotherapy. *Psychotherapy*, 31(1), 101-108.
- Gross, D. R., & Capuzzi, D. (1996). Defining youth at risk. In Capuzzi, D., & Gross, D. R. (Eds), *Youth At Risk* (pp. 3-20). Alexandria, VA : American Counseling Association.
- Hanna, F. J., Hanna, C. A., & Keys, S. G (1999). Fifty strategies for counseling defiant, aggressive adolescents : Reaching, accepting, and relating. *Journal of Counseling & Development*, 77(4), 395-404.
- Hanna, F. J., & Hunt, W. P. (1999). Techniques for psychotherapy with defiant, aggressive adolescents. *Psychotherapy*, 36(1), 56-68。
- Liddle, H. A. (1995). Conceptual and clinical dimensions of a multidimensional, multisystems engagement strategy in family –based adolescent treatment. *Psychotherapy*, 22(1), 39-58.



- Maher, J. C. (1990). Linguistic aspects of adolescent therapy: An introduction. *Language Sciences*, 12(1), 39-51.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis : A Sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Pitta, P.(1995). Adolescent-centered family integrated philosophy and treatment. *Psychotherapy*, 32(1), 95-104.
- Prout, H. T. (1999). Counseling and psychotherapy with children and adolescents: An overview. In Prout, H.T., & Brown, D.T. (Eds.). *Counseling and psychotherapy with children and adolescents : Theory and practice for school and clinical settings*. NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Rubenstein, A. (1996). Interventions for a scattered generation: Treating adolescents in the nineties. *Psychotherapy*, 33(3), 353-360.
- Rubenstein, A., & Zager , K. (1995). Training in adolescent treatment : Where is psychology ? *Psychotherapy*, 32(1), 2-6.
- Sommers-Flanagan, J., & Sommers-Flanagan, R. (1995). Psychotherapeutic techniques with treatment-resistant adolescents. *Psychotherapy*, 32(1), 131-140.
- Strauss A. & Corbin, H. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA : Sage.

初稿收件：民92年9月17日
修改完成：民92年10月30日
正式接受：民92年10月30日



The Perception of the Junior High School Counselors Related to the Adolescent Clients' Psycho-physical Characteristics, Counseling Problems, and the Way of Counseling Adolescent

Hsiao-Ping Cheng

Shin-Drew Lin

Abstract

The purpose of the study was to explore the perception and experience of the junior high school counselors about the adolescent clients' characteristics, counseling problems, and the way of counseling. Thirty-three research participants were from three Normal Universities' Counseling and Guidance Program in Taiwan and were graduated at least for three years. They all were working as school counselors and were divided into seven groups to participate the group interview. All collected data was analyzed following open coding strategy.

The research findings were divided into three parts. The first part focused on the characteristics of adolescent clients which covered verbal expression, cognitive development, sexual development, emotion and behavior, less future-oriented, and seeking being affirmed and loved. The second part focused on the types of the client's problem and the related factors affecting the problem. The third part focused on how the counselors thought about school counseling in junior high schools and how they concerned the type of clients and the school environment to adjust the way of conducting counseling. Further from counseling relationship, counseling goal, counseling techniques, system viewpoint, multi-culture consideration, and referring to explain how the counselors counseled clients. Finally the researchers based on the research findings to provide suggestions.

Keywords: Adolescents, Counseling with Adolescents

