國立政治大學輔導與諮商碩士學位學程

碩士學位論文

國中導師與專任輔導教師在專業典範下的跨專業合作差異：導師觀點

A Study of Interprofessional Collaborative Difference between Homeroom Teachers and Specialized Counseling Teachers under Professional Paradigms in Junior High School：A Perspective from Tutoring Teachers

國立政治大學 National Chengchi University

指導教授：陳婉真 博士

研究生：戴芳儀 撰

中 華 民 國 108 年 12 月

DOI:10.6814/NCCU202000157

謝誌

對我而言，研究所生涯是一段自我成長與探索的旅程，旅途中有時崎嶇顛簸，有時千迴百轉，有時一路順風。沿路上有師長、家人及朋友的相伴，縱使旅程中有時感到痛苦、疲憊與悲傷，但也帶有喜悅、快樂與幸福。

感謝我的指導教授婉真老師的教導、支持、協助與照顧，婉真老師不僅深深影響我對於助人歷程的看法，撰寫論文的過程更是給予我許多的指導與寬容，讓我的論文最後能呈現一個自己還算滿意的樣子，當婉真老師的學生，是我研究所最幸運的事情之一。

感謝我的口試委員宗幸老師及如馨老師，帶領我看見我論文中的盲點與不足，並給予我許多寶貴的建議，讓我有機會再做修正與調整，同時，也不吝於給我溫暖且真誠的回饋，讓我看見此篇論文的小小價值。感謝明愷助教，默默在背後協助許多行政工作，並給予滿滿的關懷，讓我覺得備感溫暖。

感謝我的摯友玉如、文軒、芷昀、佳綺、郁婷、浩輝、妤璇，陪我走過生命中的重要時刻與每個瑣碎且平凡的生活日常，在撰寫論文期間，更是協助我完成文字整理、校稿與翻譯，讓論文的內容與架構更臻完整。你們是最溫柔而美好的存在。

感謝我的家人無止盡的付出與關懷，讓我深深地感覺到被支持，讓我有力量勇敢地追求自己的生涯目標，努力地成為一個自己想成為的樣子。

最後，將完成論文的喜悅，與我的師長、家人及朋友們分享，感謝你們的付出與陪伴，有你們真好。

芳儀於政大學思樓

2019.12

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202000157

中文摘要

隨著社會變遷,家庭結構以及社會問題的改變,青少年的輔導議題日趨複雜，輔導教師已難以獨自工作，導師與輔導教師的合作更是輔導效能提升的重要關鍵。過去研究多探討導師與輔導教師合作關係的外顯因素，研究對象亦多以輔導教師的觀點為主，然而，導師的觀點與看法對於突破合作困境亦有其重要性。鑑於此，本研究以導師為研究對象，透過一對一的半結構式質性訪談，理解國中導師與專任輔導教師的合作現況與困境、導師與輔導教師專業典範的內涵及其差異以及導師觀點下的學生角色知覺對導師與輔導教師合作關係的影響。

本研究結果如下

一、導師與輔導教師的跨專業合作現況

(一)學生輔導工作差異

在個別輔導方面，導師及時發現學生問題並第一線輔導學生，輔導教師依學生狀況提供進一步輔導；在親師溝通方面，導師直接與家長聯繫並解決家長的挫折與困境，輔導教師提供導師諮詢，間接協助家長處理問題；在系統合作方面，導師協助學生尋找資源，輔導教師提供專業資源。

(二)專業典範的差異

導師以全體學生為單位；輔導教師以個別學生為單位；導師以班級規範為優先，輔導教師則關注學生心理狀態；導師重視資源引入，輔導教師則重視跨系統合作。

(三)導師輔導學生的優劣勢

1. 導師能夠及時發現學生問題，導師與學生相處時間較長，對於學生狀況最為清楚。
2. 導師與家長較為熟悉，也較能信任導師。
3. 導師可以直接告訴學生自己的想法，不用擔心破壞關係。

(四)導師輔導學生的劣勢

1. 導師班級學生眾多，時間有限，因而感到心有餘而力不足。
2. 導師需要一視同仁，難以給予學生常規的寬待。
3. 導師管教角色與輔導角色容易產生衝突。

DOI:10.6814/NCCU202000157

4.學生發生問題導師首當其衝，易受到各方責難。

5.導師自認專業知能不足，難以直搗問題核心。

二、導師知覺學生面對雙師所呈現的不同樣貌

(一)導師知覺學生認為導師與輔導教師的專業場域不同

導師認為受輔學生會認為自己與導師的校園生活圈太過重疊，擔心告訴導師自己的事情；輔導教師與受輔學生的生活圈較有距離，對學生而言也無利害關係，所以學生較不需擔心告訴輔導教師自己的秘密。

(二)導師知覺學生認為導師與輔導教師的工作順序不同

導師初步了解事發經過後，就會開始聯繫校方人員以及家長，以進行後續的行為處置以及管教的介入，因此學生對導師有所顧忌；輔導教師會先穩定學生的情緒，確認學生心理狀況並詢問學生事情的原委後再進行後續的處理，學生不用擔心會立即受到懲罰或處分，因此對輔導教師較能卸下心防。

(三)導師知覺學生認為導師與輔導教師的角色功能不同

導師認為當學生遇到學校生活瑣事或是課業、班級事務問題，會傾向請導師協助；如果遇到心理方面的困擾，就會尋求輔導教師的協助，以抒發自己的情緒並尋求後續的協助。

(四)導師知覺學生對於導師與輔導教師的角色形象不同

導師認為學生看待的導師角色形象如同父母：愛與管教兼具；看待輔導教師的角色形象則如同大姊姊：溫柔且無條件關懷。

三、導師及輔導教師與學生關係差異

(一)規矩嚴明的關係與規矩彈性的關係

導師無法輕易調整班規並一再包容學生的違規行為，因此容易與學生發生衝突；輔導教師則能夠依照學生狀況給予常規的寬待，學生感到接納與包容。

(二)一視同仁的關係與個別差異的關係

導師以全體學生為優先，因此較無法滿足學生的個別需求，學生與導師關係較有距離；輔導教師更能關注學生的個別狀況，學生容易對輔導教師產生過度依賴。

(三)約束管教的關係與情感支持的關係

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202000157

導師樹立權威嚴厲的形象以約束學生行為，學生對導師產生較多的防衛與擔心；輔導教師給予無條件的支持與關愛以穩固輔導關係，學生對輔導教師感到安心。

最後，依據本研究之結果，對學校輔導實務及未來研究提出建議供參考。

關鍵字：導師、輔導教師、專業典範、跨專業合作

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202000157

英文摘要

With the changes of society, family structure and social problems, the counseling issues for teenagers are becoming more and more complicated. It is difficult for tutoring teachers to work alone. The cooperation between tutoring teachers and homeroom teachers is an important key to improve the effectiveness of counseling. In the past, most of the studies discussed the explicit factors of the cooperative relationship between tutoring teachers and homeroom teachers. In addition, most of the research objects focused on the perspectives of tutoring teachers. However, the opinions and views of homeroom teachers are also important for breaking through the difficulties of collaboration. Therefore, this study takes homeroom teachers as the research object. By the means of one-to-one semi-structured qualitative interviews, it helps us to better understand the following points. First, the current situation and dilemma of collaboration between junior high school homeroom teachers and specialized counseling teachers. Second, the contents and differences of professional paradigms between homeroom teachers and tutoring teachers. Third, the impact of student roles perception on cooperative relationship between tutoring teachers and homeroom teachers from homeroom teachers' point of view.

The results of this study are as follows:

I. current situation of collaboration between homeroom teachers and tutoring teachers

(I) the difference of student counselling

In terms of individual tutoring, homeroom teachers find students' problems in time and are in the front line to counsel them. Tutoring teachers provide further assistance depends on students' condition. In terms of teacher-parent communication, tutoring teachers contact parents directly. Meanwhile, they assist parents to conquer their setbacks and dilemmas. Homeroom teachers consult with tutoring teachers to help parents in handling problems indirectly. In terms of system collaboration, homeroom

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202000157

teachers assist students to find resources and tutoring teachers provide professional resources.

(II) the differences of professional paradigms

Homeroom teachers take all the students as a unit and tutoring teachers take individual students as a unit. Homeroom teachers take class norms as priority and tutoring teachers take students' mentality as priority. Homeroom teachers place importance on introduction of resources and tutoring teachers place importance on cross-system cooperation.

(III) advantages of homeroom teachers counseling students

1. Homeroom teachers can find students' problems in time. They spend more time with students and know their situation best.

2. Parents are more familiar with homeroom teachers, so they are able to trust homeroom teachers more.

3. Homeroom teachers can fully tell students their thoughts. There are no worries about destroying relationship.

(IV) disadvantages of homeroom teachers counseling students

1. Homeroom teachers have a large number of students and limited time, so they are unable to do as much as they wish to.

2. Homeroom teachers need to give equal treatment to every student and it is hard to relax regulations for individual student.

3. It easily produces conflicts between disciplining students and counseling students.

4. When students get in trouble, homeroom teachers bear the brunt of the blame from all parties.

5. Homeroom teachers consider that their professional knowledge is insufficient. Consequently, it is difficult to go straight to core of the problems.

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202000157

II. homeroom teachers perceive that students behave differently when facing dual teachers

(I) homeroom teachers perceive that students believe the professional fields between homeroom teachers and tutoring teachers are different.

Homeroom teachers think tutored students have the thoughts that their campus life circle overlaps too much with homeroom teachers. As a result, they worry about telling homeroom teachers about themselves. Instead, tutoring teachers' life circle are farther from tutored students. And for students, there is no stake in between. That's why students don't have to worry about telling the tutoring teachers their own secrets.

(II) homeroom teachers perceive that students believe the work order between homeroom teachers and tutoring teachers are different

First, homeroom teachers have a preliminary understanding of the incident. Then they will begin to contact school staffs and students' parents for the follow-up actions and intervention of discipline. Therefore, students have scruples about homeroom teachers. The first thing that tutoring teachers do is to stabilize students' emotions and confirm their mental condition. After asking students about the origin of the incident, they will proceed with follow up. Students don't have to worry about being punished or punished immediately, so they can better open their mind to tutoring teachers.

(III) homeroom teachers perceive that students believe the character functions between homeroom teachers and tutoring teachers are different

Homeroom teachers consider that when students encounter chores in school life, homework and class issues, they tend to ask homeroom teachers for help. If they encounter psychological difficulties, they seek assistance from tutoring teachers to express their emotions and seek follow-up support.

(IV) homeroom teachers perceive that students believe the character images between homeroom teachers and tutoring teachers are different

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202000157

Homeroom teachers think that students view them as parents because they give students both love and discipline. Tutoring teachers are like older sisters because they are gentle and give students unconditional care.

III. Differences in the relationship between homeroom teachers and tutoring teachers with students

(I) the relationship between strict rules and loose rules

Homeroom teachers cannot easily adjust the class rules and repeatedly tolerate students' violations. As a result, it is easy for them to conflict with students. However, tutoring teachers can relax regulations according to students' condition. Therefore, students feel accepted and tolerant.

(II) the relationship between equal treatment and individual differences

Homeroom teachers give priority to all students, so they are less able to meet the individual needs of students. And the relationship between students and homeroom teachers is more distanced. Tutoring teachers can pay more attention to individual situation of students. Consequently, students are more likely to become too dependent on tutoring teachers.

(III) the relationship between discipline and emotional support

Homeroom teachers establish an authoritative and rigorous image to restrict students' behavior. Accordingly, students have more defense and worry about homeroom teachers. Tutoring teachers give unconditional support and care to stabilize tutor-student relationship. Hence, students feel relieved at tutoring teachers.

Finally, based on the results of this study, suggestions are made for school counseling practice and future research for reference.

keywords: homeroom teachers, tutoring teachers, professional paradigms, interprofessional collaborations

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202000157

目次

第一章 緒論 ……1

第一節　研究動機 ……1

第二節　研究目的 ……5

第三節　研究問題 ……5

第四節　名詞解釋 ……5

第二章 文獻探討 ……7

第一節　導師與輔導教師的職責與角色……7

第二節　導師與輔導教師專業典範的差異 ……16

第三節　學生角色知覺差異 ……21

第四節　導師與輔導教師的跨專業合作困境 ……25

第三章 研究方法 ……31

第一節　研究取向 ……31

第二節　研究參與者 ……32

第三節　研究工具 ……33

第四節　研究程序 ……35

第五節　研究資料的分析 ……36

第六節　研究的信實度與研究倫理 ……40

第四章 研究結果與討論 ……43

第一節　導師與輔導教師的專業差異 ……43

第二節　導師知覺學生面對雙師所呈現的不同樣貌 ……52

第三節　導師及輔導教師與學生關係差異 ……57

第四節　討論 ……61

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202000157

第五章 結論與建議 ……68

第一節　結論 ……68

第二節 建議 ……70

第三節 研究省思 ……72

參考文獻 ……73

附錄 ……86

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202000157

表次

表 3-1 研究參與者基本資料 ……33

表 3-2 開放式編碼範例表 ……37

表 3-3 主軸編碼範例表 ……38

表 3-4 主題編碼範例表 ……39

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202000157

第一章 緒論

本章共分成四節，說明研究動機與目的，再提出研究問題，並界定本研究之重要名詞。茲將上述內容分節論述如下。

第一節 研究動機

動機一：研究者與導師合作經驗的啟發

研究者進入政大就讀研究所之前，曾在國中代理兼任輔導教師的工作一年，工作內容除了輔導活動課程的教學外，尚包括學生的輔導工作。在輔導學生時，經常需要與個案的重要他人聯繫，其中在學校系統中最常互動的對象即是導師。導師是學校各班級的專屬教師，與學生朝夕相處，對學生的狀況也最為了解，如同學生在學校的家長，因此輔導教師與導師的合作非常重要。

代理期間，有些導師與研究者合作地相當順利，在合作初期便討論好後續的輔導目標，並持續地透過討論調整輔導策略；有些導師對於學校的輔導制度很願意配合，並主動告知受輔學生背景以及在班上的狀況；有些導師則願意嘗試調整班級經營，提供規則的彈性以協助受輔學生更加適應學校生活。

然而，也有不少合作不順利經驗。有些導師對於轉介至輔導室的學生漠不關心，認為後續輔導工作應該由研究者全部負責；有些導師完全拒絕研究者的輔導建議，對於輔導的策略提出許多質疑，認為自己能夠獨自處理學生的狀況，不希望研究者介入；甚至有些導師認為學生陳述的內容與事實有很大的差距，導師生氣地認為研究者竟然相信學生的片面之詞，此舉對於導師的班級經營會造成傷害，而研究者則認為導師可以嘗試多去了解學生的想法，同理學生的狀態，給予學生較多的彈性空間適性發展。

基於上述經驗，令研究者產生好奇的是，導師究竟如何看待輔導工作？導師在輔導工作中會在意什麼面向？導師與輔導教師合作過程中會產生什麼困境？導師、輔導教師與學生的關係對於雙師合作的影響為何？導師對於轉至輔

DOI:10.6814/NCCU202000157

導室的想法又是什麼？站在班級經營角度，導師在顧及全班學生的前提下，導師如何看待受輔學生的個別需求？因此，研究者至政大就讀碩士班後，便期望能夠聚焦於導師與輔導教師的合作經驗進行深入探究。

動機二：雙師合作的重要性與合作可能的困境

隨著社會變遷，家庭結構以及社會問題的改變，青少年的輔導議題日趨複雜，網路成癮、中輟、拒學、藥物濫用、情緒障礙等議題層出不窮，為了處理這些複雜的輔導議題，輔導教師已難以獨自工作，必須憑藉案主周遭系統資源間的支持與協助（Lepak, 2008; Clark & Breman, 2009）。其中，導師是學生生態系統中重要的合作對象，導師能夠站在一個最佳的位置，對學生狀況有第一手的即時掌握，並且能夠長時間的在日常生活中與學生互動，是輔導效能提升的重要關鍵（Todd, Campbell, Meyer, & Horner, 2008）。

許清練（2008）指出，導師與輔導教師的關係越正向越密切，不僅增加輔導效能，對於導師的班級經營效能亦有幫助。王麗斐與杜淑芬（2009）則進一步強調，導師與輔導教師雙方如果能夠形成同盟關係，互助合作，對於學生輔導成效的廣度及深度都會提升。許維素（2001）和楊欣翰（2010）亦認為，導師和輔導教師良好正向的合作關係，有利於輔導工作順利及工作效能感的增加，還能成為彼此的正向支持系統。

儘管研究結果一致認為導師與輔導教師是輔導成效的重要關鍵，但雙師合作卻仍產生許多困境。有研究指出導師與輔導教師的合作衝突，是學校系統合作中最大的阻礙（林容葵，2013）。其他研究則顯示，雙師衝突不僅對於學生輔導權益有所損害，亦是輔導教師在進行輔導工作的主要壓力源之一（郁雲龍，2011；鄭君紋，2009）。

關於導師與輔導教師合作困境的相關研究，國外的研究指出，專業人員會因為專業典範（paradigm）的差異，出現以不同立場、不同角度來看待輔導工作的情形（Mallory & Jackson, 2007）。專業典範指專業人員在培育的過程中，有其特

DOI:10.6814/NCCU202000157

定的觀點與價值系統，並在實務現場依循此典範作為行為判斷的依據（Brown, Dashlbeck, & Sparkman-Barnes, 2006）。由於專業典範的差異，導師與輔導教師在進行輔導工作時，優先順序、輔導觀點以及工作重點會有所差異，倘若又無法理解雙方的想法，並進行真誠的溝通，彼此就會產生不理解與衝突，出現典範競爭（competing paradigm）的現象，進而影響整個輔導工作的進行（Tompkins & Mehring, 1993; Williams & Wehrman, 2010）。

動機三：目前文獻多以雙師合作歷程的外顯因素為主，缺乏以專業典範為主軸探討的文獻

目前國內在學校系統合作的相關文獻上，多關注輔導教師與學生生態系統中相關輔導人員的合作歷程（王麗斐、杜淑芬，2009；呂如婷，2015；林容葵，2013）。進一步爬梳導師與輔導教師合作的文獻，共有五篇與本研究主題較為相關。林宜靜（2002）探討影響導師向輔導教師諮詢的相關因素，研究結果顯示國中導師的諮詢滿意度、輔導室專業形象、學校組織氣氛、自我效能越高，輔導諮詢頻率越高。張臻萍（2010）的研究指出導師與輔導教師的關係不僅為兩人之間的互動，校方對於輔導的立場及重視程度也是關鍵，還提出輔導教師、導師及學生的三角關係，如果此三角關係保持等長，則有助於輔導關係的維持。陳幸宜（2012）的研究則認為，成功的雙師合作應該建立於平等的互動上，且非正式關係的培養也有助於合作關係的提升，甚至辦公室的物理距離都是互動關係經營的關鍵；徐芸萱（2015）站在輔導教師的角度進行研究，認為導師與輔導教師合作的困境源自於他們的立場差異，且未有人協助溝通的情況下容易導致彼此的互動減少；廖盈盈（2016）的研究結果則顯示，輔導教師與導師聯繫的方式包括給予立即性的回應、關注導師的需求，並主動走進導師辦公室與導師互動。

DOI:10.6814/NCCU202000157

前五篇文獻可以發現，研究者多以導師與輔導教師合作關係的外顯因素為主。導師與輔導教師的地位關係、同事情誼的培養、辦公室空間的安排以及學校對於輔導的看重程度似乎都影響雙師合作。然而，文獻較少探討雙師因為專業典範差異所致的合作困境，以及導師在輔導工作中的觀點、需求與挑戰。

動機四：學生的角色知覺差異對於雙師合作困境的影響為何尚待釐清

爬梳相關文獻發現，有少許篇幅談及學生在導師與輔導教師面前似乎會呈現不同的樣貌，受輔學生對於導師與輔導教師的角色知覺也可能會影響到導師與輔導教師的合作關係（程小蘋、林杏足，2003；郁雲龍 2011；黃逢堅，2010），此與研究者的實務經驗相當一致。當學生知覺導師的工作主要為班級事務，且會關心、協助他們在學校的生活，對於輔導教師則是能夠傾聽他們的困難並協助他們解決問題時，學生在導師與輔導教師面前也會有不同的表現與態度，使得導師與輔導教師各自的評估角度及處理順序、輔導觀點就有更大的差異，彼此之間若是缺乏順暢的溝通，雙師的專業關係發展也就可能面臨挑戰。因此，導師究竟如何看待學生與輔導教師的關係？學生和輔導教師的關係究竟對於合作困境會造成什麼影響？上述問題亦為本研究希望能夠多加探討之處。

鑑於此，本研究欲聚焦在班級導師及專任輔導教師因為專業典範差異而產生的合作困境，以國中現職導師為研究對象，期待能夠透過一對一的半結構式訪談，更真實、深刻的理解他們對輔導工作的觀點與感受，並對於導師及專任輔導教師的衝突經驗有更多的了解，以供未來輔導教師與導師合作時的參考。

DOI:10.6814/NCCU202000157

第二節　研究目的

本研究的研究目的如下：

壹、探討導師與輔導教師的合作現況與困境。

貳、探討導師與輔導教師專業典範的內涵及其差異。

參、探討導師觀點下的學生角色知覺對導師與輔導教師合作關係的影響。

第三節　研究問題

本研究的研究問題如下：

壹、探討導師與輔導教師的合作現況及困境為何？

貳、探討導師與輔導教師在輔導工作中各自考量的面向為何？以及兩者的差異對雙師合作關係的影響為何？

參、探討導師觀點下的學生角色知覺對導師與輔導教師跨專業合作關係的影響為何？

第四節　名詞解釋

壹、國民中學導師：指具備合格教師證書，符合各校訂定之「教師擔任導師辦法」規定，並經校務會議通過，由校長聘任之現職國民中學導師，未曾擔任輔導主任、輔導組長及輔導教師等職務，且曾轉介班級學生至輔導室而與輔導教師而產生合作經驗者。

貳、國民中學專任輔導教師：指大學或研究所就讀輔導與諮商相關科系，具備合格國中輔導活動科教師證書，並在國民中學輔導室擔任現職專任輔導教師，且曾因為導師轉介學生至輔導室而與之產生合作經驗者。

參、專業典範：典範（paradigm）指在一社群中，各成員所認同接受的整體性信念、價值。專業典範系指專業人員在養成培育的過程中，有其特定的觀點、想法與價值觀，並在實務工作時以此為行為判斷的依據與標準。

DOI:10.6814/NCCU202000157

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202000157

第二章 文獻探討

本研究旨在探究國中導師與輔導教師在專業典範下的合作困境。因此，本章共分成四節，第一節探討國中導師與輔導教師的角色與職責；第二節探討專業典範的意涵，第三節討論學生角色的知覺差異；第四節則探討導師與輔導教師之合作困境。

第一節　導師與輔導教師的角色與職責

壹、導師的職責與角色

一、導師的職責

在學校中，班級是學校最基本的單位，導師乃是學校各班級的專屬教師，與學生朝夕相處，對學生的影響最為深遠。青少年在國中階段為「狂飆期」，身心變化較為不穩定，更需要一位專責導師從旁引導與協助（郭清榮，2002）。國中導師的工作職責，可以分為班級經營、行政工作及教學三個面向討論：

（一）班級經營方面：班級經營會影響整個班級的發展與學生的學習狀況，對於班級中的每一位學生均非常重要。導師在班級經營扮演領導者的角色，班級經營包括：行為規範的管理、讀書風氣的營造、教學成效的促進、班級認同感的培養以及物理環境的佈置等（Weinstein & Tomlinson, 2003）。此外，導師為班級學生的精神支柱與楷模，自身需要樹立良好的典範，才能讓學生學習與仿效，以陶冶學生人格、激發學生潛能為目標。因此，導師在班級經營時要引導學生養成良好品格及價值觀，使學生在行為、思想、品行均能合於學校規範，並進行生活輔導、學習輔導及生涯輔導，以協助學生建立良好生活習慣、適應學校團體生活（蔡秀玲，2005；蔡蕙如，2010）。

（二）行政方面：導師是學校重要的訓導工作推行者，負責執行與宣導校方的

DOI:10.6814/NCCU202000157

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202000157

行政措施，以協助學校業務順利運作及達成目標。包括：協助學校舉辦各項訓育活動、指導班務的推行以及處理校方交辦的行政事務等。另外，導師在學校擔任重要的溝通者角色，協助學校行政人員、其他教師、家長以及學生進行多方溝通，以化解衝突、排解糾紛（郁雲龍，2011）。

（三）教學方面：導師除了需要依其專長授課並處理相關課務外，還需加入校內的教學社群，持續開發課程並精進教學能力及專業知能。不僅如此，導師有時亦須擔任班級任課教師之協同教學者，使班級課務能夠順利進行、提升教學品質。

二、導師的輔導角色

吳武典（1994）認為每位老師都有一定程度的輔導責任，特別是導師。導師與學生的關係密不可分，對於學生的學習及校園生活概況最為了解，是輔導效能提升的重要關鍵（王麗斐，2009；蔡秀玲，2005；Todd, Campbell, Meyer, & Horner, 2008）。因此，導師在輔導工作中扮演的角色舉足輕重，以下將深入探討導師在輔導工作的角色與職責：

（一）第一線輔導者：導師為學生在學校的主要照顧者，對於學生狀況最為了解，因此對於學生之行為、學業及身心健康均可給予適當的及時引導；同時，導師還需要處理違規行為、人際衝突與申訴事件，並針對特殊需求學生提供特殊關照，以落實預防性輔導工作。當學生遇到困難時，導師可運用發展性輔導策略進行協助，包括個別輔導、班級輔導以及親師溝通（吳芝儀，2005）。教育部在訂定國民中學學校輔導工作參考手冊時，亦明確指出導師對於學生輔導工作的重要性，平時即需要教學融入輔導議題，並透過師生關係與班級氣氛的塑造，營造正向且包容的環境，落實發展性輔導工作（教育部，2013）。

（二）轉介者：當導師進行初步輔導後，如果受輔學生的狀況持續仍未改善，或是學生主訴的問題較為複雜、嚴重或是發生突發性的危機性問題，導師會轉介學生至學校輔導室、學務處或協助連結學生所需的教育、社政及醫療資源

DOI:10.6814/NCCU202000157

（王麗斐，2013）。

（三）諮詢者：導師將轉介受輔學生至學校的相關處室之後，成為相關輔導人員的諮詢者。導師的責任為持續提供學生資料與學校生活狀況、學習情形及行為表現，以及協助輔導策略的實踐，例如：協助班級輔導、彈性調整班級管理規則、關心學生近況等（蔡蕙如，2010；Gibson & Mitchell, 1995）。

（四）聯繫者：學生在學校的狀況，導師最為了解，因此導師在輔導工作中亦需擔任聯繫者的角色，與學校人員、任課教師、主要輔導人員學生之家長或監護人保持積極的聯絡，針對受輔導學生狀況進行溝通與討論，以發揮跨專業合作的功能（郁雲龍，2011）。

（五）增能者：導師需持續參與輔導專業知能研習，以提升班級經營、輔導、法律知能。導師亦可視需要尋求輔導室、學務處等相關輔導人員提供專業諮詢，持續增加輔導知能，以此提升自身的專業能力（蔡蕙如，2010）。

三、法規下的導師

為彰顯導師的初級輔導功能，教育部在「國民中小學聘任班級導師注意事項」（教育部，2012）及「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」中訂定導師及專任教師的輔導工作職責，各國中在修訂「教師擔任導師辦法」時，亦以此為參考依據。導師的輔導工作相關注意事項如下：

（一）各班導師應充分瞭解學生，對於學生之思想行為、學業及身心健康，應給予適當之指導，並應針對特殊需求學生進行輔導。

（二）各班導師應安排適當時間指導學生，提供團體生活之指導，並將實施情形扼要記載，適時與學生家長或監護人聯繫。

（三）各校應召開導師會議每學期至少一次，討論工作實施情形，並研究有關學生事務工作（訓導與輔導）之共同問題。

（四）導師宜參加輔導之進修或研習，以增進專業知能，提升輔導學生之能力。

（五）導師輔導學生得視實際需要，移請學校學務處或其他單位協助處理。

DOI:10.6814/NCCU202000157

再者，「國民教育法施行細則」（2004）第十三條規定:「國民小學及國民中學之訓導及輔導工作，應兼顧學生群性及個性之發展，參酌學校及學生特性,並依相關法令之規定辦理。校長及全體教師均負學生之訓導及輔導責任。」

教師法（2009）第十七條第九款也有相關的規定：「教師除應遵守法令履行聘約外，並負有下列義務……四、輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格。.....九、擔任導師。」

「學生輔導法」（2014）第七條亦談及，「學校校長、教師及專業輔導人員，均負學生輔導之責任。」

由上可知，教育部不僅期許導師能夠授課教學，還期待導師能夠對於班上學生狀況有所了解、給予學生適當的引導與協助，並連結相關社會、特教資源協助具特殊需求學生。甚者，全體教師都有輔導學生的責任，導師更需要第一線的輔導學生。然而，研究發現，仍有許多導師認為輔導工作為輔導室負責的工作，導致導師的輔導角色未被彰顯與正視（黃慧妮，2003）。

貳、輔導教師的職責與角色

一、輔導教師的職責

統整文獻發現，輔導教師除了需要專業輔導的工作外，學校輔導行政的執行以及輔導課程的教學等都是專任輔導教師的工作範疇（宋湘玲、林幸台、鄭熙彥，2008）。林家興（2002）的研究指出，國中輔導教師使用約 18%的時間執行輔導工作、30%的時間進行教學工作、20% 的時間辦理行政事務，可見國中輔導教師的工作職責，可以分為輔導、教學及行政三個面向進行討論。

（一）輔導工作方面：可以分為直接輔導及間接輔導兩個部分，前者包括個別輔導及團體輔導、升學及就業工作資訊的提供、定向服務、測驗的實施與解釋以及校園危機的處理；後者包括接受導師、家長、學校老師以及相關輔導人員的聯繫與諮詢、提供親職教育、社政、醫療及教育資源的連結以及個案的管理等。施青珍（2003）則談及國中輔導工作可以分為常態性工作、預防性工作以

DOI:10.6814/NCCU202000157

及處遇性的工作。常態性工作為生活輔導、學習輔導及生涯輔導等三大輔導工作，一般透過輔導活動課程時間進行；預防性的工作為學校活動的規劃，透過全校性活動的安排，將輔導主題融入活動中，如生命教育、性別教育、家庭教育等；處遇性的工作則包含個別輔導及團體輔導，主要服務的學生為導師轉介的二、三級個案，此時最強調具專業性的輔導工作，希望藉由專業的介入，協助導師處理學生困擾。

（二）教學方面：雖然依現行學生輔導法第13條（2014）的規定，專任輔導教師原則上不排課，但是與輔導相關的課務，還是可能由輔導教師推行，如提供教師、家長及學生的心理衛生教育，以及資源式中途班課程及技藝教育課程的規劃及授課，或是依照導師及學生需求提供各種輔導方案，以解決其面臨的問題等，都是輔導教師的工作。

（三）行政工作：研究指出，學校輔導環境需要全體教師的協助才能有效建立，因此輔導教師亦需要協助行政人員完成輔導行政業務，如舉辦相關輔導會議及輔導知能研習活動、撰寫相關紀錄、執行輔導評鑑並協助推行諮商輔導中心交辦的行政庶務等（吳姿瑩，2005；吳昭儀，2009）。陳秉華與陳玲玲（1992）亦強調，研究發展、處室間行政協調、配合社區資源等行政工作都是輔導教師的職責，行政工作的實踐有助於輔導工作順利推展。

二、輔導教師的專業角色

輔導教師在學校輔導工作中所扮演的角色，依其職責可以分為輔導者、教育者及測驗者，以下將分別探討之：

（一）輔導者：儘管輔導教師的工作內容尚包含教學及行政工作，但是輔導教師仍然視輔導者為自身最主要的工作角色，輔導教師的諮商能力仍是最被看重的，當輔導教師具備良好的輔導能力，較易被學校師生所信任（許維素，2001）。當導師先輔導班上學生一段時間後，學生狀況未見改善時，導師則可以依程序將學生轉介至輔導室。此時，輔導老師則需要先蒐集資料、初步了解學生狀況後，進

DOI:10.6814/NCCU202000157

行評估與處遇，擬定合宜的輔導策略，以進行有效的輔導介入。

（二）教育者：輔導老師身兼「輔導者」及「教師」的角色，甚至學校老師往往將輔導教師視為有輔導專長的「教師」（劉芳綺，2011）。輔導教師的教育角色多以為預防性的輔導工作為主，如學校輔導活動及課程的規劃，如將生命教育、性別教育、生涯教育、親職教育等輔導主題規劃成適合全校師生參與的活動與課程，供學校師生參與。同時，亦有研究認為輔導教師對於課業輔導應該具備熟悉度，如此能夠有效幫助學生提高學生課業成就，學生將更能適應學校生活，強化學生自信心。再者，當輔導教師與其他任課教師合作時，除了主訴問題外，也較能夠理解並兼顧老師們對於學生課業表現提升的需求（詹于璇，2018）。

（三）測驗者：可以分為三個部分，一為針對全體學生施行的評量，像是性向測驗、學習成就測驗等，此部分屬於初級預防的範疇，測驗結果能夠有效協助學生發展自我概念、擴展自我認識；二為實施心理評量以協助發現問題的相關測驗，像是壓力篩檢以及學習適應困難評估等，屬於次級預防；第三為針對特殊需求學生診斷性質的衡鑑，學校輔導教師需確認學生的特殊需要，並且進行施測及解測，則屬於三級預防，此部分還需連結心理師或社工師之專業，在參酌學生其他的重要資料後，解釋測驗結果讓學生、家長、老師及學校行政人員知悉，進而提供符合學生需要的安置輔導，協助安排轉介與安置（許育光，2013）。

三、法規下的輔導教師

「國民教育法施行細則」（2004）第十四條規定，「輔導室（輔導教師）」的主要職責定為：「學生資料蒐集與分析、學生智力、性向、人格等測驗之實施，學生興趣成就與志願之調查、輔導及諮商之進行，並辦理特殊教育及親職教育等事項。」

「學生輔導法」（2014）第九條規定，「學校應由專責單位或專責人員推動學生輔導工作，掌理學生資料蒐集、處理及利用，學生智力、性向、人格等測驗之實施，學生興趣成就及志願之調查、輔導及諮商之進行等事項。」第十

DOI:10.6814/NCCU202000157

二條則談及「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。學校及主管機關所置專業輔導人員，負責執行處遇性輔導措施，並協助發展性及介入性輔導措施；專科以上學校之專業輔導人員，並應負責執行介入性輔導措施。」

上述法規，明確揭示輔導教師的功能以及工作內容，亦說明現下三級輔導預防的制度，導師、輔導教師以及專任輔導人員各自負責的輔導工作。有此可知，輔導教師的工作屬於次級的介入性輔導工作，需要協助蒐集學生資料、心理測驗實施並提供輔導諮商、親職教育等服務。

參、導師與輔導教師因職責與角色而建立的專業關係

導師雖然與學生互動最為頻繁，對於學生的整體狀況也最為了解，理應為輔導學生的第一人選，然而導師工作繁雜，負責班級經營、行政及教學等多重工作，加上班級學生人數眾多，因此實在難以深入的輔導學生（邱小萍，1999）。在此也不難發現，設置相關輔導人才是必要的、迫切的。研究結果亦顯示，導師在輔導班級學生時，需要他人專業的協助。輔導教師在學校系統中最需要合作的對象即為導師（林容葵，2012）。因此，民國九十六年度起，中等學校開始推行「輔導教師責任制」，希冀透過輔導教師輔導班級的責任劃分，落實輔導功能，協助責任班學生清楚了解輔導室可以提供的服務，增加學生主動前往輔導室求助的意願，並且希望藉此制度輔導教師與導師能夠進行常態的聯繫與合作，除了可以增加彼此合作的默契外，也能夠適時提供協助，進而提升輔導效能。在國中學生輔導工作中，導師主要負責初級輔導，給予班級學生學校生活的引導與管教及家長的聯繫與溝通；而輔導教師則負責次級輔導，提供導師諮詢服務，依導師需要協助教師班級經營的提升。導師轉介學生至輔導室後，輔導教師提供學生個別輔導、相關資源連結以及後續追蹤等。

DOI:10.6814/NCCU202000157

輔導教師的專業能夠協助學生發展自我並提供個別支持，並擴展導師評估學生問題的面向與思維，還能給予導師建議以及情感上的支持。由於導師身兼「教學」與「輔導」的「雙重角色」，使得導師與學生關係容易產生既親近又緊張的矛盾狀態，當學生的輔導議題複雜、嚴重，此矛盾就容易產生心理壓力，輔導教師此時就能夠分擔輔導的角色，減輕導師心理負擔（張臻萍，2010）。再者，導師的專業則能夠協助輔導教師更了解學生的在學狀況，並視情況協助聯繫家長及任課教師。更重要的是，導師能夠協助受輔學生將輔導歷程中得到的收穫實踐在學校生活中。研究發現，學生也許願意進入輔導室，與輔導教師進行個別的晤談，但是離開輔導室後，卻未必能夠轉換輔導歷程中所感受到、探索到以及學習到的方法回到班級（Clark & Breman, 2009）。此時，就特別需要導師在班級中的引導與協助。

小結

如前述，導師與輔導教師同為校園中不可或缺的專業角色，各自的職責與輔導工作重點卻大不相同。導師專長為班級經營，主要負責初級輔導，需要顧及班級全體學生的學習及生活狀況，並協助他們適應學校團體生活；輔導教師專長為輔導工作，特別著重次級輔導，需要協助受輔學生解決問題，進而發展自我。當導師轉介學生給輔導教師，便是雙方建立專業關係的開始。令研究者好奇的是，導師與輔導教師各自如何看待輔導工作？各自在意的輔導工作重點及面向為何？兩者各自的觀點又是如何影響輔導歷程及其合作關係呢？以上問題將在下一節進行深入探討。

DOI:10.6814/NCCU202000157

第二節　導師與輔導教師專業典範的差異

壹、專業典範

一、定義

典範（paradigm）指在一社群中，各成員所認同接受的整體性信念、價值（葉乃靜，2012）。Weist、Ambrose 與 Lewis（2006）發現學校輔導人員與校外專業人員合作時，經常因為彼此的專業背景差異，導致對於個案的評估及處遇策略會有所差異，甚至在由誰主導個案工作上都出現偌大分歧。在校園中，學校人員會因為專業典範的差異，出現以不同立場、不同角度來看待輔導工作的情形（Mallory & Jackson, 2007; McLaren, Bausch, & Ault, 2007; Williams & Wehrman, 2010）。

二、典範競爭

專業典範上的差異，可能造成學校人員在面對學生個案處遇時，有不同的優先順序和工作重點，導致彼此對其他專業產生不理解與摩擦，出現典範競爭的現象（O'Connell, 2012）。典範競爭指由於各專業人才學習、培育的重點有別，本身的專業職責以及輔導工作中應扮演的角色皆差異甚大，進入學校現場後會以各自的哲學觀看待、解讀和處理校園中的事件（Studer & Allton, 1996）。所以，專業人員從不同的角度看待單一議題時，出現專業考量的競爭與衝突，導致常有難以合作的現象出現，對於學生輔導工作產生影響（蘇淑茹，2007；姚映如，2015；楊欣翰，2010）。典範競爭甚至會阻礙整個輔導團隊的建立與合作（Tompkins & Mehring, 1993）。

貳、 導師的專業典範

由於導師的專業典範以「全班學生」為單位思考與評估，在進行輔導工作時，不僅專注於受輔導學生的個別狀況，還要考量班上其他同學。其專業典範分為六個取向討論：

DOI:10.6814/NCCU202000157

一、學業成就取向：研究指出，導師往往認為學業低成就會造成學生自信心不足、同儕關係不佳、影響班級秩序，也就是說，他們認為當學業成就有所提昇時，其他的輔導議題都將迎刃而解，因此成績往往是輔導介入的起點（趙慧芳，2010；葉于潔，2017）。國外研究亦呈現類似的結果，該研究指出導師普遍認為當學生學業成績提升，將有助於學生建立成就感及勝任感，學生就有機會正向發展 （Clark & Breman, 2009）。

二、診斷型輔導取向：洪莉竹（2001）指出，導師對於「輔導」意義的認知多侷限於診斷型輔導為主，也就是針對學生已發生的困難或是偏差行為進行改善，較忽略發展性輔導和預防性輔導可以著力的部分。也有研究發現，導師管教學生多偏重事後補救的方式，導師忙於處理學生的問題，較少從預防和個人成長角度、學校社區整體性的角度努力，使得輔導工作處於較為被動狀態（鄭安伶，2010）。

三、偏差行為輔導取向：從研究訪談中得知，導師認為班級中一般的學生不必刻意花時間去輔導，因為學生自己已經做得很好，不太需要特別介入。偏差行為的處理向來是導師所在意的，解決學生已發生的問題也是導師首要的工作任務，偏差行為更是導師經常提出的輔導議題，原因可能是偏差行為可能影響教師教學以及同儕的學習狀況，也可能干擾導師的班級經營，使得導師難以向校方、家長以及班級學生交代，因此，也有導師認為輔導即為學生偏差行為正常化的歷程（鄭安伶，2010）。

四、班級管理取向。導師為全班同學的領導者，相較於受輔學生的個別狀態，導師更重視全班同學的權益與福祉。導師認為「公平性」及「一致性」原則的維護，是班級學生對自己產生信任與認同的重要關鍵。郁雲龍（2011）研究發現，導師與輔導教師會因為學生成績處理以及出缺勤看法不同而產生爭執，原因是導師認為需要顧及全班公平性問題而不願意給予特殊學生彈性。當班級學生發現導師未能一視同仁地對待所有學生時，學生可能產生負面情緒，甚至改變對導師原有的態度，以致影響班級氣氛，甚至可能招致校方及家長的責難。導師除了尊重個別

DOI:10.6814/NCCU202000157

差異、協助受輔學生，更需要持續協助學生完成班級例行事務、維持班級常規的運作並建立班級學生的認同與信任感，帶領整個班級能夠正向發展（徐芸萱，2015）。

五、專業自主取向：專業自主是指教師依其專業知能，能夠對於教學、班級經營及學校組織的決策與任務，產生自己的判斷與自主性（王為國，2007）。羅清水（1998）認為專業與自主具備不可分割性，自主必須以專業為基礎，而專業必須透過自主來完成。隨著教師專業的發展，教師專業自主日益被重視，亦是教師專業的彰顯。導師為一班之主責教師，被期待也習慣獨自經營與管理班級事務（林容葵，2013）。亦有研究發現，當導師面對班級問題或是班級學生的個別狀況，多習慣依照過往教學經驗或是直覺判斷處理（周天賜，2006）。

六、學生系統取向：Bronfenbrenner（1989）提出「生態系統理論」，認為個體發展與成長環境關係密切，主張人類的環境是由不同的系統建構而成，包括微觀系統、中介系統、外在系統及宏觀系統。導師屬於青少年微觀系統中的關鍵角色，其角色需要集結學校、社會、家長和學生的力量來達成班級教育目標（朱文雄，1992）。因此，導師不但需要時常與學生家長或監護人保持聯繫，以交流學生的日常行為與表現；還需與學校行政人員，共同為學校願景努力（陳幸宜，2012；Nigro, 2004）。王敏鈺（2010）指出導師在做決定時，往往背負了學校行政人員、學生及家長的期待，因此需要考量整體生態系統的感受與想法，有時會有動輒得咎的狀況，所以就會有種「多一事不如少一事」的處事態度，所以容易被誤解為個性保守封閉、拒絕改變。

參、輔導教師在輔導工作的專業典範

輔導教師的專業典範以「受輔學生」為中心進行思考與評估，積極關注受輔學生的心理困擾，並透過系統合作解決。其專業典範分為五個取向，分如下述。

一、個案中心取向：輔導教師傾向關注受輔學生的個別需求，並表現出同理、接納、關心與肯定的態度，期待與學生建立穩定的諮商關係，協助學生處理心理困

DOI:10.6814/NCCU202000157

擾（程小蘋、林杏足，2003；林金生，2003）。面對學校其他人員時，亦是以個案為中心考量，著重於維護個案的福祉與心理健康，顧及輔導相關的工作內容對於學生個體的影響性（Studer, 2008）。

二、多元發展取向：輔導教師認為學生的問題環環相扣，單純主訴問題的改善可能對學生的幫助效果有限，因此輔導教師關注焦點偏向於關心受輔學生的多元發展，希望能夠協助他們成長並發揮個人特質及天賦（鄭安伶，2010；洪薇嘉，2016）。黃月霞（1991）表示學生輔導的重點在於輔導透過各種探索課程或是教育活動，協助學生了解自己，並且認識自己的需求和生活環境，以求發展各種潛能，避免適應不良的情緒出現，以促進全人發展。因此，輔導教師在評估學生狀況以及思考輔導策略時，會傾向以學生的整體狀態進行評估，而非單純關注在主訴議題的改善。

三、諮商專業取向：輔導教師係受過諮商輔導之訓練，以諮商專業背景作為工作上的考量，且對於輔導工作有其偏好與重視（許維素，2007）。諮商專業分為心理諮商與心理衡鑑，服務方式包含個別諮商、團體諮商、個案轉介、個案諮詢，用以解決受輔學生的心理困擾或進行危機評估（Gysber & Henderson, 2006）。另外，除了進行個別或團體輔導，在校園中還包含推廣學生心理健康與發揮危機預防之目的。

四、共同作業取向：合作、共事、補位能力是在輔導室中重要的工作能力。輔導教師與同事的合作，不僅單指個案工作上，學校輔導方案的設計與執行或是輔導政策的推廣、研習活動的辦理等，都是很需要輔導室同仁互相協助（林宜靜，2003）。輔導室內的組織氣氛經常被期待發展為一個彼此相互支持、成長的工作團隊，因此遇到挑戰時輔導教師傾向一起討論、面對、解決。

五、系統合作取向：由於學校各系統之間的關係與情感緊密連結，輔導教師不僅單一處理學生個案，還需要關照其他相關人員，才能發揮穩固的處遇成效（許維素，2005）。林美珠（2000）的研究指出，對於國小校園而言，最重要的輔導能

DOI:10.6814/NCCU202000157

力不是個別諮商，而是與學生的重要他人合作的能力。趙文滔（2015）亦表示，輔導教師與其他專業人員的系統合作，能發揮最大的輔導工作成效。

小結

綜合上述，導師與輔導教師因為受輔學生而產生工作上的互動，並隨著學生身心狀況與個別需求的變化，發展以受輔學生為核心的跨專業合作關係。然而，導師與輔導教師其各自的學習背景、培訓重點、哲學觀點、價值觀與信念迥異，進入學校工作後的專業職責及輔導工作重點更是有所不同。導師以「全體學生」為單位進行評估與處遇，希冀在協助受輔學生的同時，亦能兼顧班級全體學生的權益；輔導教師以「受輔學生」為主體，評估視角以受輔學生自身及其生態系統中的重要他人為主，希望能夠透過系統合作協助學生更加適應學校及家庭生活，進而發展自我。究竟學生是如何知覺導師與輔導教師的輔導工作與專業典範差異，對於跨專業合作關係又會產生什麼樣的影響？下節將進一步探討之。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202000157

第三節　學生角色知覺差異

壹、 角色知覺的定義

最早由 Mead（1934）提出，是指個體對於某個角色的知覺，也就是個體處理複雜的角色訊息的歷程，處理過程受到個體動機、個體期待、過去經驗、人格特質等因素影響。因此，角色知覺是主觀的看法，且具備情感及評價的意涵（郭為藩，1983）。在相同的環境、社會組織之下，團體內的成員對於角色知覺通常類似。其他學者則認為，角色知覺是指個體對於某一角色的知覺，經由反省、判斷、統整、選擇、及組織的歷程，而產生對此一角色的特定看法與評價（李新鄉、黃振恭，2009）。綜合上述，角色知覺（role perception）是指個體在思考社會對該角色的期望後，對該角色所產生的主觀想法。

貳、學生對導師的角色知覺

研究發現，學生期待導師能夠協助學生解決困難、管理班級秩序，在學生犯錯時，能夠先了解事發經過再進行後續處理，此外，學生還期待導師能夠充分了解班級學生資料（曹慧珠，2012）。上述研究顯見學生對於導師管教、管理的角色印象鮮明，學生對於導師處理班級事物的職責感受勝過於教學角色。

導師對學生有很大的影響力。主要是因為接觸時間長，可以時常關注學生狀況，更重要的是，教師身為全班的領導者，具備 French 與 Raven（1960）提出的權力，分別為法職權、強制權、專家權、獎酬權、參照權。法職權是指領導者受到法規的授權，強制權指成員不服從命令時，能夠處罰成員的權力，在班上，如果學生行為不當，導師能夠要求學生遵守規範，並給予懲罰；獎酬權是指能夠給予成員獎勵，如導師會針對表現好的同學獎勵，即為獎酬權的施展；專業權是指領導者因為專業知識所展現的權力，如導師是基於教學專長所顯現的權力；參照權則是學生受到導師的個人魅力、人格特質所產生的認同感，願意主動追隨的權力。由於導師在班級中擔任管理者的角色，使得強制權

DOI:10.6814/NCCU202000157

是導師最常使用的權力，導師需要依其職責管教學生，使學生行為合於班級規範，因此導師會運用強制權主宰學生在學校的環境與生活，譬如導師要懲罰學生、把學生安排在特別的座位、要求學生不能下課等，導師都能夠給予指令要求學生執行（吳耀明，2005；賴怡妏，2006），也就是說，學生與導師的關係具備從屬與支配關係，雙方具有利害關係（Waller, 1932）。因此，學生對於導師容易產生較多的擔心、猶豫跟疑慮，學生會擔心自己的事情被導師知道而遭受懲罰（程小蘋、林杏足，2003；謝欣寬，2012）。再者，上述權力的施展，也可能透過導師轉移到家長身上，如研究結果顯示，學生不喜歡導師與家長聯繫，學生會感到害怕、焦慮，此與學生直覺推測導師「有事」才會與家長聯繫的信念有關，學生擔心父母可能知道自己在學校的生活狀況及學習表現，被父母以責備或是懲罰方式處置（曹慧珠，2012）。

學生對於導師的角色印象亦與學生自身在學校的狀況有關，如學業成就、家庭背景及品行好壞、人格特質都是可能的影響變項。學業成就經常是導師重視的輔導目標（張臻萍，2010；Clark & Breman, 2009）導師對於學生成績通常多有要求，教師被認為是知識的傳播者，對於學生學習狀態容易產生錯誤認知，意即認為學習成功與否代表著努力的程度跟學習能力，因而容易以學業成就評價學生，態度上也隨著學生學業成就差異產生變化，而未能覺察知識權威在教學過程中的權力支配性（江麗蘭，2007）。李逢堅（2010）研究顯示，當學生聽話、服從時，教師不需要特別管教學生，因此能夠表現一般成人的狀態，學生也能夠較為社會化、成熟的給予回應，師生關係良好；當學生不服從規範、違逆老師的要求時，導師必須呈現管教的行動，因此容易產生衝突，導師管教的方式經常為「說理」，學生對於說理亦多有被「唸」的感受，學生會因此感到厭煩、且對於自己的違規狀態感到困窘，因而強迫自己服從，但內心卻未必真的接受。

DOI:10.6814/NCCU202000157

侯念佐（2001）訪談國中生喜愛的教師特質，研究將特質區分為「必要性」與「重要性」特質。「必要性」指的是必要的條件，「重要性」是具備該特質則有加分的效果，研究結果發現，學生認為教師的必要特質為教師情緒穩定、公正不偏心、包容學生的意見。重要性特質則包括幽默、親切等。顯見對於學生而言，公平一致、情緒穩定的重要性甚過幽默、親切，此結果亦符合學生對於導師特質的期待，希望導師能夠公平對待學生，情緒保持平穩，不要突然生氣（郁雲龍，2011）。另一研究亦發現教師人格特質以「和善性」最高，「嚴謹自律性」次之。其中，嚴謹、自律符合多數教師的自我期待及社會期待，特別是導師，總是被校方、家長期待能夠公平對待學生、審慎處理班級事物（楊宜蓁，2011）。導師基於專業典範，需要顧慮全班同學，且因應班級經營及學生管理職責，有時會對學生較為嚴厲，以樹立權威的角色形象，學生對此也有所感知。曹慧珠（2012）的研究中邀請學生針對導師期望給予開放性的回應，學生表示希望導師不要太兇或太嚴格，要溫柔點，不要常罵人，還不要常生氣。顯見導師需要時常針對學生生活及學習狀況予以管教，因此需要呈現較為嚴謹、自律、講求公平與規則的角色風格。

參、學生對輔導教師的角色知覺

學生與輔導教師的關係不同於一般的諮商關係，輔導教師容易因為自身的多重角色而與受輔學生形成雙重關係（呂羿慧，2009）。學生與輔導教師的互動，除了在諮商室中，也可能出現在諮商室外的場域，教室、走廊、操場都是可能會見到面的地方，晤談室外的師生關係亦非常重要，需要輔導教師特別經營，甚者，學生也會藉由平日對輔導老師的認識，來決定是否願意前來晤談（許維素，1998b），這樣的狀況，可能讓學生對於「師生關係」及「諮商關係」產生混淆、困惑，會擔心自己在輔導教師面前，該不該真實的、開放的展現自我。

DOI:10.6814/NCCU202000157

輔導教師如同諮商師，人格特質多為可被信賴、同理的，並能夠開創一個不同於以往的互動模式，可讓案主願意投入諮商歷程（Pledge, 2004）。輔導教師通常給學生較為溫暖、開放的感受，當案主知覺到在諮商關係中是平等的、可被信賴的、同理、接納的，案主在諮商關係中得到的收穫，就能夠促進學生改變並應用於其他的關係中，並促進現實生活的適應（Rayle, 2006）。諮商員與案主的諮商關係，直接影響者諮商歷程的進展，也是諮商療效重要的關鍵（陳金燕，2003）研究發現，在學校輔導工作的場域中，亦顯示輔導教師與受輔學生的諮商關係若能以信任為基礎，將較容易展開輔導工作（謝欣霓，2011）。由此可知，輔導教師的人格特質及態度，讓學生在輔導教師面前，較能夠真誠、放心地揭露自己。

小結

由於導師與輔導教師在輔導角色的差異，因此學生所知覺到的輔導教師就是一位陪伴、傾聽他們心理困難的輔導者；所知覺到的導師就是一位照顧、陪伴他們成長與學習的教育者，當學生知覺導師與輔導教師的角色形象差異，導師以及輔導教師所看到的學生樣貌也會有所不同。這些迥異的角色知覺可能會讓專業典範的差異更加明顯，彼此看待學生的觀點和角度出現更多的歧異，使得導師與輔導教師的跨專業合作產生困境。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202000157

第四節　導師與輔導教師的跨專業合作困境

壹、跨專業合作的定義

West 與 Idol（1987）認為合作是一個動態的歷程，能夠讓專業人員解決工作上的問題，然而，工作方式也會比獨立工作來的繁複；亦有其他學者認為合作是專業人員間有共同目標，以學生的最大福祉為依歸（Idol & Nevin, 1995）。

Waxman、Weist與Benson（1999）認為專業輔導人員進駐校園的重要關鍵為輔導人員與學校人員須跨越舊有的工作習慣，形成互助的合作關係，並將此稱為「跨專業合作模式（interprofessional collaboration）」。Weist、Ambrose與Lewis（2006）進一步指出，雙方的專業背景與立場差異，會使得雙方評估個案狀況並發展後續的處遇策略時，出現觀點及評估的差異，故此，心輔人員與教育人員在合作過程中，應當發展成能夠順暢溝通、彼此支持且角色分工明確的關係，對於學生才能夠有所助益。國內學者王麗斐與杜淑芬（2009）則指出，跨專業合作就是結合受輔學生的重要他人，透過合作的歷程，提供導師不同的觀點看待學生的問題行為，協助導師發揮最大的初級輔導，獲得專業的成長，進而幫助學生解決問題。

貳、導師與輔導教師合作的重要性

導師如同學生在學校的家長，對能夠即是掌握學生狀況，因此在輔導工作中扮演重要的角色。趙祥和與陳秉華（2004）強調，一級、二級和三級預防輔導工作原則上導師與輔導教師有需分工、合作之處。導師與輔導教師如果能夠建立良好的合作關係，導師在討論過程中能夠找到班級經營、管教、輔導的新策略，輔導教師也可以得知學生在班級的狀況，對於後續的追蹤與輔導成效的評估都很有幫助（Clark & Breman, 2009）。王麗斐（2009）指出，導師與輔導教師雙方如果能夠形成同盟關係，互助合作，對於學生輔導成效的廣度及深度都會提升，國外研究亦指出，輔導教師與導師對於自身角色的知覺與態度，不

DOI:10.6814/NCCU202000157

僅會影響彼此的合作關係，也決定受輔學生輔導結果的成敗（Payzant, 1992）。

許維素（2001）和楊欣翰（2010）則認為，導師和輔導教師良好的合作關係，有利於輔導工作順利及工作效能感的增加，還能成為彼此的正向支持系統。許清練（2008）則進一步強調，導師與輔導教師的關係越正向越密切，不僅增加輔導效能，對於導師的班級經營效能亦有幫助。國外學者亦指出，導師的班級輔導工作，若能夠找到能夠相互支持的夥伴，能夠給予學生不同於導師的各項支持，能夠給予學生更全面的幫助，對於導師而言，也能夠避免因為過度負荷而產生心理耗竭（Wood, 2002）。導師雖有專業能力能夠協助學生解決問題，但是在遭遇到難以解決的困難時，心理是需要被肯定及支持的，不然容易產生「孤獨」的感受（Sarason, 1996）。

儘管研究結果都普遍認同導師與輔導教師的合作很重要，但在合作過程中卻仍頻繁產生合作困境。合作困境，係指導師與輔導教師因為專業典範的差異，導致對於受輔學生問題的評估、看法、目標不一致，而產生合作上的困難（張臻萍，2009）。甚至有研究指出，導師與輔導教師的合作衝突，是學校系統合作中最大的阻礙（林容葵，2013）。不僅對於學生輔導權益有所損傷，亦是輔導教師在進行輔導工作的主要壓力源之一（鄭君紋，2009；郁雲龍，2011）。

參、現存的合作困境

導師對輔導工作的期待，不只源於導師個人對於輔導工作的看法與信念，還包含導師的職責與專業典範，以及學校行政主管、任課教師、家長、班級學生對於導師專業角色的期待。當導師的期待不如預期時，其內在衝突亦會產生。目前現有文獻多以輔導教師為研究對象探討雙師的合作困境，故以下將以輔導教師的觀點為主，探討導師與輔導教師現存的合作困境。

一、輔導目標的差異：導師與輔導教師在合作初期往往對於輔導目標的設定有所差異（林清文，2007）。張臻萍（2010）訪談導師的結果顯示，導師普遍希望學生的情緒平復，能夠入班上課，再者，較為遠程的目標則是課業上的進

DOI:10.6814/NCCU202000157

步。導師往往對於學生課業較為要求，因為他們認為若能幫助學生的學業成績若是有所提升，學生在學業上也會較有成就感，自我效能感也會提升（Clark & Breman, 2009）。此外，班級學業成績的好壞，往往也會成為同年段導師彼此競爭的焦點，更是導師帶班專業的施展，因此導師會非常重視學生的成就。

二、輔導立即成效的期待：當導師轉介受輔學生至輔導室，導師往往對於輔導成效有高度的期待，希望輔導人員能夠立即提供具體明確的輔導策略，讓學生問題可以迅速調整與改變（郁雲龍，2011；林容葵，2013）。此與導師本身課務繁雜、分身乏術有關，再加上當受輔學生問題無法迅速解決，可能影響班級秩序管理與班級公平性原則的維持，甚至，導師還會擔心，受輔學生的行為會引起班上其他學生的仿效，而使得班級經營出現危機，最後。導師可能會承受學校行政主管、任課導師及學生家長對於班級經營的責難。因此，導師心理易產生壓力與焦慮感，導致對於學校輔導專業產生不信任。

三、輔導主權的較勁：導師盡心盡力為學生付出，理當期望學生能夠最信任己、與自己的關係最密切。當其他輔導人員介入，導師會擔心學生與其他輔導人員過於親近、或是擔心學生將自己與相關輔導人員的特質和專業能力進行比較，因而容易產生防衛或是較勁的心態，導師可能因此不願意讓其他輔導人員介入，反而影響到學生的受輔權。另外，導師可能對受輔導學生產生刻板印象或是對於學生的行為有既定的解讀，將學生問題以家庭背景為主要歸因而忽略個別學生的主體性（Soodak & Podell, 1994），因此對於主訴問題的討論較為強勢，對於其他輔導人員的觀察無法信任，也難以接受他人提供的想法與建議（張臻萍，2010；徐芸萱，2015）。

四、學生資料的掌握：導師依其職責，會想要了解受輔導學生在輔導室的晤談內容與後續輔導策略的細節，才能夠掌握學生輔導後的變化（陳幸宜，2012；Aluded & Egbochuku, 2009）。導師認為如果可以透過輔導內容深入瞭解學生的想法及狀況，更能在學校生活中給予協助，包括班級經營的調整、班級輔導的

DOI:10.6814/NCCU202000157

推行以及協助向任課教師溝通教學，產生「預防」的效果。另外，導師亦希望在正式帶班前，即能夠獲得完整的學生輔導資料，對於班上特殊生的狀況與需求有所掌握，使得班級經營的發展與訂定能夠依此進行彈性調整（張臻萍，2010）。此與上述的爭奪輔導主權也有關係。導師與輔導教師會為了爭奪學生的輔導主權，包括：誰對學生比較了解或是誰比較能夠得到學生的信任。因此，大部分導師轉介學生之後，理所當然會想要獲得更多的輔導訊息，才能繼續掌握學生的變化不過，上述的期待卻不一定能夠完全得到輔導室的積極回應，是導師對輔導室失望之處。

五、導師形象受損：導師期許自己可以解決學生問題，通常會先嘗試處理班級的學生輔導工作，力求初級輔導的功能落實；然而，當受輔學生的問題嚴重、狀況棘手，導師在猶豫是否轉介學生時， 可能內心會產生因求助行為帶來的「羞恥感」、甚至「否認」的心理機制；導師會認為求助他人表示自己的能力不佳，有損自己的專業形象，擔心他人給予負面評價，因此寧可自己花更多的心力，而不願意主動求助（夏敏，2000）。

六、師生關係的拉扯：導師認為輔導教師多未有導師經驗，因此較不能深入理導師的立場及角色背後沉重的壓力，當學生感受到導師與輔導教師間存在的想法差異及既有矛盾，容易投機取巧、見縫插針，使得導師與輔導教師之間產生誤解與衝突，信任基礎遭致破壞。學生可能斷章取義或是曲解輔導教師的談話意涵，藉此否決導師的管教及要求，長此以往，導師會覺得學生以輔導教師為「靠山」，有種「拿著雞毛當令牌」的感受（張臻萍，2009；郁雲龍，2011），甚至部分輔導教師的輔導界線模糊，過度偏袒學生，導師會認為輔導教師過度干涉班務，忽視導師的需求。當學生對於輔導教師較為認同，對於導師則較不看重，容易讓導師感到不舒服，認為學生忽略自己的付出與用心，甚至產生失落的感受。

DOI:10.6814/NCCU202000157

小結

由上述可知，導師與輔導教師的合作關係對於雙方工作效能以及受輔學生輔導進展影響甚鉅。然而，導師與輔導教師的專業典範及學生角色知覺的差異，使得導師與輔導教師經常陷入合作困境，輔導工作產生困難以致停滯不前。因此研究者希望能夠以導師的角度出發，深入理解導師與輔導教師在輔導工作中的合作困境，探討雙方專業典範及學生角色知覺差異對於合作關係的影響。研究者希望能夠將其進行厚實且細緻的描述，提供第一線的實務工作者參考。

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202000157

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202000157

第三章 研究方法

在學校場域中，導師和輔導教師因專業典範及學生角色知覺的差異，究竟對於導師與輔導教師的合作產生什麼樣的影響，目前相關文獻尚且不多，且並沒有具體、明確的研究能夠充分探討。

故研究者欲以質性研究方法進行資料蒐集、整理分析及聚焦之工作，期待以教育現場所呈現之資料建構出歸納式理論。本章主要介紹研究方法，共分成六節，第一節為研究取向，第二節為研究參與者；第三節為研究工具；第四節則是研究程序，第五節為研究資料的分析，第六節則為研究的信實度與研究倫理。茲將上述各節逐一分述如下。

第一節 研究取向

本研究旨在深入探討國中導師與輔導教師在專業典範及學生角色知覺差異下的合作困境。導師與輔導教師的跨專業合作是動態且持續變化的歷程，導師有其主體性，也有各自獨特的合作經驗，本研究重視導師對於自身合作經驗的詮釋、觀點及感受，期待能夠以在位觀點（emic perspective）捕捉導師的觀點，探討導師及輔導教師在解讀及處理學生事務時，輔導觀點、工作順序以及解決策略的差異，並深入探討導師與輔導教師的互動歷程及情境脈絡。

質性研究認為客觀的事實不可能被全然發現，所謂的事實，是指個體如何詮釋及理解（王麗斐等人，2010）。另外，質性研究關心個體的主體性，重視個體的經驗與情境脈絡，並看重受訪者如何詮釋及建構經驗的意義，也就是，質性研究者在研究過程中主要擔任「理解者」的角色，嘗試靠近、了解研究參與者的想法與感受（齊力、林本炫，2005），此有助於研究成果更具深度、開放且詳實，故此，本研究選擇以質性研究方法深入理解導師與輔導教師的合作困境。

再者，本研究採取半結構式深入訪談法。深入訪談為一種有目的的談話歷

DOI:10.6814/NCCU202000157

程，其為針對特定對象收集與相關資料，了解受訪者對於特定事件、情境、經驗的主觀認知、看法、感受與意見（潘淑滿，2003）。半結構式訪談則指研究者透過訪談大綱為基本架構，但不過度侷限訪談大綱，除了主要的訪談內容必須與研究主旨相符合，問題的形式、次序則較具彈性。為了使訪談能更聚焦在研究問題上，也力求研究者在訪談過程中能保持問題的彈性，亦期待一對一的訪談情境能讓受訪者更加感到安全、自在、開放，故採取半結構式深入訪談法（陳向明，2007）。

研究者嘗試理解研究參與者的觀點，對原有的知識與觀點存而不論，以客觀、開放、不評價及不提供建議的訪談方式，避免制式的問答，而是以雙向的討論與互動提問（林耀盛、蔡逸鈴，2012），深入探討導師與輔導教師之專業典範差異、合作困境以及學生呈現之不同樣貌，引出導師—輔導教師—學生三者關係的互相影響。

第二節 研究參與者

質性研究在取樣的思考以受訪者能夠提供的資訊豐富程度以及資料的歧異性為主要目標（胡幼慧、姚美華，1996）。因而，本研究採立意抽樣方式尋找合適的研究參與者，視研究需要及進展來決定受訪對象，鎖定在國中場域服務之班導師共計五位，先經由其他教師介紹適合人選，再由研究者透過電子信件再次詢問導師們是否願意接受訪談，並將依文獻探討擬訂之訪談綱要寄給他們參考，若受者訪願意接受訪談並且接受錄音及謄寫逐字稿，以提供研究分析利用，再訂出一對一半結構式訪談之日期、地點。研究參與者的設定標準為：一、具備合格教師證照。二、現職國內各縣市國民中學之班級導師。三、未曾擔任輔導教師、輔導組長、輔導主任之班級導師。關於研究參與者的基本資料如表 3-1 所述：

DOI:10.6814/NCCU202000157

表 3-1：研究參與者基本資料

受訪者	擔任職務	教育背景	導師工作年資	任教年資	訪談時間
A 師	導師	家政教育學士班	12 年	20 年	2 小時 10 分
B 師	導師	教育政策與行政碩士班	4 年	6 年	1 小時 28 分
C 師	導師	英文系學士班	1.5 年	1.5 年	1 小時 13 分
D 師	導師	中文系學士班	6 年	7 年	1 小時 7 分
E 師	導師	教育系學士班	3 年	3 年	55 分 17 秒

第三節 研究工具

壹、研究者

在質性研究中，研究者自身即為研究工具（Michael, 2008）。許維素（1998）特別強調，質性研究不僅在了解研究參與者得主觀世界，亦是在「交互主觀」的互動中增加對自己以及對研究參與者的了解。亦即在正式研究前，若能多了解自己探索並進入自己的世界，則更能以自身生命故事與他人相互共鳴，更容易了解研究參與者的現象場，並深入進入他人的世界。以下說明研究者背景。

一、研究者學習背景

研究者大學就讀社會福利學系輔修心理系，畢業後應屆考取社工師執照。研究所就讀輔導與諮商碩士學位學程，在學期間修習學校輔導工作、諮商與心理治療理論、危機處置、團體諮商研究、教育研究法、心理測驗與評量研究、諮商與心理治療實務、諮商倫理等課程，上述課程的專業知識，不僅加深研究者對於學校輔導場域的理解，啟發研究者自身對於本研究主題的熱忱，亦能夠透過晤談技巧的課程訓練增進研究訪談的能力。

DOI:10.6814/NCCU202000157

二、研究者實務經驗

研究者曾在國中擔任兼任輔導教師的代理工作一年，碩一時期至政大身心健康中心進行初談實習，諮商兼職及全職實習則皆在高中輔導室場域學習，對於導師與輔導教師的合作困境深有所感。故期待透過本研究，以導師為研究主體，深入理解導師在輔導工作中的專業典範以及合作困境，將其進行厚實且細緻的描述，提供第一線的實務工作者參考。

貳、偕同研究者

本研究協同研究者共有兩位，A 為國立大學輔導與諮商研究所的碩士生，B 為國立大學教育系的學生，皆曾擔任科技部計畫的質性研究助理，對於質化分析有一定的瞭解，其主要協助研究者互相檢核文本資料編碼，已降低研究者在提取概念時產生主觀價值涉入的情形，已增進編碼的客觀性以及一致性。

參、訪談大綱

本研究參酌相關文獻，針對本研究目的及問題發展訪談大綱，以利後續進行個別的深度訪談。訪談大綱主要分為三個部分：

一、基本資料與專業背景。首先，邀請受訪者填寫基本資料表，內容包含性別、年齡、學歷、現任職位之年資以及參與學校輔導工作相關經歷。

二、檢視自我。包含導師自身如何看待自身在學校輔導工作中的角色與職責以及專業典範等。

三、檢視輔導教師。包含導師如何看待專任輔導教師的角色與職責以及專業典範等。研究者以預先設計的半結構式訪談大綱為深度訪談的基礎，在實際訪談時會根據受訪者之回答再行追問、建構新問題並修改訪談大綱，催化受訪者深入探究自身與輔導教師的專業角色與認知，及對於跨專業合作困境的理解與看法。

DOI:10.6814/NCCU202000157

本研究先邀請一位國中導師（A 師）進行前導性研究（pilot study），研究者與指導教授討論後，修訂訪談大綱，並隨著研究過程之推展，仍保持彈性地調整訪談大綱內容，以符合研究發展。

第四節 研究程序

壹、前導性研究

本研究在正式訪談進行之前，研究者先邀請一名導師擔任受訪者進行前導性研究，並以前導性研究的初步結果作為訪談大綱與研究分析修正之依據，使正式研究時能夠得到更完整、豐富的研究資訊。試探性研究選取國中輔導教師 A 於 2019 年 12 月進行，透過試探性研究的歷程及結果進行反思與檢討，確定研究問題值得發展成正式論文，且因試探性研究資料內容豐富，將之納入正式研究之中。

貳、正式研究

確立研究主題並修改前導性研究中的訪談大綱後，著手進行正式研究。本研究的個別訪談採取立意取樣，著重於獲得研究參與者的豐富經驗以及對於經驗本身精緻性的理解（陳向明，2002）。研究參與者為任職於國中之導師，並以滾雪球的抽樣方式，透過研究參與者邀約其他有意願且適合的導師參與，使研究參與者在數量上得以有效擴充，以豐富研究結果。每位受訪者均在徵詢同意後全程錄音，訪談 60-90 分鐘，由研究者與受訪者一對一談話，以半結構式訪談大綱為主訪談，但仍然保持彈性。過程中會隨著受訪者提出的主題，再深入挖掘、連結相關訊息，盡力降低「訪談」帶來的壓迫感及威脅性，讓彼此的狀態更接近「對話」，營造開放、不評價的空間，避免研究對象害怕或不願意表達其觀點及立場，使研究參與者的主觀經驗、詮釋及感受能夠立體化及細緻化的浮現。

DOI:10.6814/NCCU202000157

參、資料分析

研究者將研究所得的訪談錄音檔轉謄訪談逐字稿，逐字稿的內容力求詳細完整，此舉不僅有利研究的結果接近真實的樣貌，亦有利於研究者深入研究參與者的脈絡情境思考與理解。接著，研究者再將蒐集的資料逐步閱讀、反思、整理及分析，並持續與指導教授討論與修正。資料分析方法與步驟詳述於本章第五節。

肆、撰寫研究報告

研究者將資料分析的結果，撰寫成完整的研究成果，並針對研究目的及待答問題撰寫結論，最後給予研究及實務相關的建議，以利參考。

第五節 研究資料的分析

本研究透過深度訪談的質性研究方法，以導師為研究主體，蒐集導師與輔導教師的合作經驗。本研究主將資料分析分為沉浸、開放式編碼、主軸編碼及主題編碼共四個階段。

壹、沉浸階段

研究者必須反覆閱讀與理解逐字稿，將自己沉浸於研究資料中。藉由反覆地閱讀及感受，理解文本中字句的意涵及呈現觀點，此時，研究者必須將先前的知識及經驗懸置，專注在文本的閱讀與理解中，並持續重複直至資料的整體輪廓能夠大致呈現，且發現資料中重要且獨特的觀點及經驗詮釋（林耀盛、蔡逸鈴，2012）。此階段不僅著重文本詞彙的理解，更需要研究者能夠感同身受地理解研究參與者的經驗，並體會研究參與者身處的情境脈絡 （李維倫、賴憶嫺，2009）。為使後續分析過程更順利，研究者將研究參與者的訪談內容編號，其編碼方式進一步說明如下：一、第一碼以大寫英文字母代表研究參與者，從 A 至 E。二、第二碼則是談話內容的序碼，依段落進行編碼。例如：A12，代表 A 校輔導教師訪談稿中的第 12 段談話。

DOI:10.6814/NCCU202000157

貳、開放式編碼（open coding）

研究者在反覆浸潤、閱讀文本之後，刪除不損及原意的口頭禪、贅詞刪除，並仔細地針對研究主題相關的、有意義的內容，以及重複的、類似的概念及詞彙及段落進行開放式編碼。Henwood 與 Pidgeon（1994）認為開放式編碼的目的是為了捕捉原始資料的重要性、變異和複雜性。Carney（1990）則認為「資料轉化」是一種「提升抽象層級」的方式，能夠讓分析者知道自己身處的研究位置，並對於研究方向大致了解，不會迷失在茫茫的文字海中。Denzin（1994）進一步強調，現象及經驗本身需要經過詮釋，才有其意義，因此，研究者需要將原本的原始資料透過理解及詮釋轉化為具意義的概念，分類成不同類目（category）。研究者以研究參與者 A 導師的訪談摘要為例，說明研究者如何以上述步驟進行資料分析，開放式編碼方式詳見下表。

表 3-2 開放式編碼範例表

參、主軸編碼（axial coding）

開放式編碼	文本對應
導師第一線輔導班級學生	輔導工作，平日的話就是觀察學生的狀況，然後如果有需要適時給予輔導的話，我會是在第一線。（A12）
導師及時發現學生問題	應該說是面對學生的第一線，所以很多問題都是我們導師會先發現。（A6）
輔導教師提供進一步輔導	如果需要有進一步輔導，或轉介的，我們才會轉介給輔導老師。（A4）
導師協助學生尋找需要的資源	並不是轉介出去就是輔導室的孩子，我們在幫他找需要的資源……。（A17）
輔導教師提供專業資源	我覺得現在輔導老師最重要還要資源連結，幫個案找資源。（A114）

DOI:10.6814/NCCU202000157

將逐字稿中重要的概念逐步轉化為意義單元後，接著，需要進行「整併」的工作，也就是將單元詞句重新閱讀、理解、合併，將原本較為細碎的意義單元，整合成較為完整的描述與詮釋，此舉稱為主軸編碼（axial coding；張芬芬，2010）。主軸編碼非單純意義單元的堆積，而是回歸現象學的觀點，站在略高的位置，找出意義單元之間的相關及連結，此時，需要長期沉浸、反覆閱讀意義單元，不斷來回理解文本資料，主軸編碼範例表如表 3-3。

表 3-3 主軸編碼範例表

主軸編碼	開放式編碼
導師的輔導工作	導師第一線輔導班級學生 導師及時發現學生問題 導師協助學生尋找需要的資源
輔導教師的工作	輔導教師提供進一步輔導 輔導教師提供專業資源
導師的專業典範	導師以班級規範為優先 導師重視引入資源 導師以全體學生為單位
輔導教師的專業典範	輔導教師關注學生心理狀況 輔導教師以個別學生為單位 輔導教師重視跨系統合作
導師的優勢	導師能夠及時發現學生問題 導師對於學生狀況最為清楚

DOI:10.6814/NCCU202000157

肆、主題編碼（selective coding）

此階段為分析資料的最後一個階段，研究者需要不斷的反思，閱讀所有分析結果後，將其重複統整、核對，從主軸編碼中有系統地找出最為核心的主題（core category; Glaser & Strauss, 1967），此階段仰賴研究者以開放性的態度持續在研究的「部分」及「整體」間重複探究與確認。主題編碼範例如 3-4。

表 3-4 主題編碼範例表

主題編碼	主軸編碼	開放性編碼
導師與輔導教師的專業差異	導師的輔導工作	導師第一線輔導班級學生 導師及時發現學生問題 導師協助學生尋找需要的資源
	輔導教師的工作	輔導教師提供進一步輔導 輔導教師提供專業資源
	導師的專業典範	導師以班級規範為優先 導師重視引入資源 導師以全體學生為單位
	輔導教師的專業典範	輔導教師關注學生心理狀況 輔導教師以個別學生為單位 輔導教師重視跨系統合作
	導師的優勢	導師能夠及時發現學生問題 導師對於學生狀況最為清楚
	導師的劣勢	班級學生眾多，感到心有餘而力不足 導師需要一視同仁，難以給予學生常規的寬待 學生發生問題導師首當其衝，易受到各方責難

DOI:10.6814/NCCU202000157

第六節 研究的信實度與研究倫理

為提升本研究品質，使研究更具信實度，並保護研究參與者不因本研究而受到傷害，以下將分別針對研究信實度以及研究倫理加以說明。

壹、研究信實度

高淑清（2008）認為研究的嚴謹度與研究的信實度有其密切關係，因此，本研究依據 Guba 與 Lincoln（1994）提出的可信賴性、可轉換性、可靠性與可確認性建立信實度標準，並於研究過程力求詳實審慎。

一、 可信賴性（credibility）

可信賴意指資料蒐集的真實性。本研究在訪談結束後會盡快轉錄成逐字稿，並重複確認錄音檔轉錄為逐字稿的正確性，以嚴謹的態度分析資料，對研究者的經驗進行脈絡性的理解，並作厚實的描述，以提高資料的真實性。

二、 可轉換性（transferability）

研究參與者的個別經驗，深受身處的情境脈絡影響，故在研究過程中會特別留意研究參與者學習背景以及任教國中的文化特性，期待能將本研究結果有效類推至有相似背景及任教學校的導師，以提供導師及輔導教師自我省思的空間。

三、 可靠性（dependability）

本研究將研究方法、研究參與者、蒐集及分析資料的方式具體呈現於論文中，以供讀者能夠判斷研究方法的合宜性。此外本研究的第一份逐字稿完成後，研究者將與指導教授、協同研究者將共同討論編碼的邏輯及適切性，透過對資料的反覆檢核與驗證，以提升論文的可靠性。

四、 可驗證性（confirmability）

為避免研究者忽略重要的研究資料，或是過度推論研究現象的背後原因及可能因素，本研究將詳細整理資料分析結果，並邀請偕同分析者共同討論與分

DOI:10.6814/NCCU202000157

析，避免研究者的單一觀點而影響訪談內容的詮釋。經由以上過程可增加本研究資料的可驗證性。

貳、研究倫理

本研究遵守研究倫理中談及的「三 R」：責任（Responsibility）、尊重（Respect）、省思（Reflection），在實際的作法上，可以分為遵守知後同意，客觀分析訪談資料以及保護研究參與者的隱私。

一、遵守知後同意原則

研究者向研究參與者詳細說明研究目的、研究及後續資料分析的方式，確認研究參與者確實知悉，並閱讀研究相關的說明之後，再簽訂研究參與同意書，才開始進行訪談。

二、以客觀的角度分析資料

研究者在參與訪談的過程中，以「理解」的角度出發，對於受訪者的經驗及想法不給予建議、評價或是指導性的論述，以降低研究者對於研究參與者的主觀影響，並以受訪者的情境脈絡理解受訪者的合作經驗。此外，在分析研究資料時，妥善處理逐字稿的謄寫，不恣意增加、刪減逐字稿內容。

三、保護研究參與者的隱私

研究者會盡力去除研究參與者的個人資料、逐字稿、代號編碼等相關資料中容易辨識研究參與者的身分以及無關研究的隱私內容，並妥善保存相關資料，提供一個安全的環境供參與者分享自己的真實的經驗及感受。

DOI:10.6814/NCCU202000157

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202000157

第四章 研究結果

本章分為三節，第一節為導師與輔導教師的專業差異，第二節為學生在導師及輔導教師面前會呈現不同的樣貌，第三節為導師及輔導教師與學生關係差異，以下將依序述之。

第一節 導師與輔導教師的專業差異

壹、學生輔導工作差異

一、導師及時發現學生問題並第一線輔導，輔導教師依學生狀況提供進一步輔導

當導師發現班上學生問題，會先予以初步輔導，如果受輔學生狀況嚴重或是導師評估需要更多的資源協助，才會轉介至輔導室由輔導教師提供進一步的輔導。

因為我覺得導師是第一線的工作者，所以我覺得我們會去發現說孩子的問題，主要是畢竟第一線工作者我們只能做發現問題的部分，那後續的那種專業輔導，我覺得還是要靠輔導室啦，所以我覺得，所以我們比較注重的應該是第一線的發現。（B15）

（導師）應該說是面對學生的第一線，所以很多問題都是我們導師會先發現，然後再來就是跟家長談。然後如果需要有進一步輔導，或轉介的，我們才會轉介給輔導處，然後如果情節比較輕一點的，我們就是自己處理，如果情節嚴重，就會再跟輔導室合作，大概就這樣。（E5）

其實我覺得教師的角色在輔導上，我覺得有協助者，跟主動...主動的這個角色。所以，協助者大概就是協助輔導老師，那主動者是撇開輔導教師之外，私底下也是要做一些對學生的輔導。（B6）

輔導工作，平日的話就是觀察學生的狀況，然後如果有需要適時給予輔導的話，我會是在第一線。（C12）

DOI:10.6814/NCCU202000157

二、導師直接與家長聯繫並解決家長的挫折與困境，輔導教師接受導師諮詢，間接協助家長處理問題

受訪者普遍認為聯繫家長、協助家長處理問題是導師的職責，導師長期與家長互動，彼此較為熟悉，故家長較能信任導師的安排與建議，若輔導教師需要與家長聯繫，導師亦多會居中擔任溝通的橋樑。再者，輔導教師亦會提供教諮詢，協助導師聚焦在輔導過程中遇到的困難或是特定輔導議題，提供輔導策略及親師溝通建議供導師參考。

我們都會以導師為統一的窗口……我們是把導師做單一窗口，因為家長會信任導師，但他對輔導老師其實不熟悉……。（B73）

如果跟家長聯繫一定是由導師，因為這是一個信任度的問題，因為學生跟家長，每天我們在簽聯絡簿嘛，所以他會認識的是導師，他不會認識輔導老師……。（B77）

就是我會先跟他（輔導教師）說學生的狀況，那他（輔導教師也會告訴我以正常流程會怎麼跑，那我需要怎麼跟家長說，怎麼配合，就是他（輔導教師）會跟我說我可以怎麼做，然後我也會把我做完之後的處理狀況直接告訴他（輔導教師）。（C60）

我常解決孩子跟家長的困擾，而且我覺得很多時候真的不是孩子本身的問題哦，你解決的有時候其實是家長的內心的挫折……。（D15）

三、導師協助學生尋找需要的資源，輔導教師提供專業資源

受訪者表示導師將學生轉介到輔導室即是為了幫學生找資源；而輔導教師的職責即提供合適的教育、醫療或是社會資源協助導師、家長及學生處理問題。

輔導工作應該從來都沒有停過吧，因為她（受輔學生）是你的孩子，她並不是轉介出去就是輔導室的孩子，我們只是在幫她（受輔學生）找資源……。（A17）

DOI:10.6814/NCCU202000157

輔導室這邊都可以提供我們一些說，比如說我們應該跟社會局，或是什麼局處，或是什麼醫院，進行資源上的了解這樣，然後會協助我們跟那些單位合作。（B82）

我覺得現在輔導老師根本是包山包海啊……還要資源連結，幫個案找資源……。（D114）

貳、專業典範差異

一、 輔導導師以全體學生為單位；輔導教師以個別學生為單位

導師為班級的主責教師，在班級經營以及輔導決策的思考上，都會以班上全體學生為單位進行評估與考量；而輔導教師的輔導對象即為責任班導師轉介的學生，因此傾向以個別學生為單位思考與決策。

因為導師要管的面向會比輔導老師多很多，那輔導老師專注的是那個孩子本身，我們看的是一個全體學生的狀況。（B29）

老師要顧全大局啊，今天全班的氣氛還在你（導師）手中，你（導師）這為了一兩個孩子操心到不行，然後心情沮喪，很疲倦，就為了那一兩個，那其他二十幾個怎麼辦？嗯，那兩個有很專業的人在照顧，那我還是要以全班為重，雖然說不被影響是很難的啦。（C146）

（輔導教師）他們絕對是以受輔學生為優先啊，而且他們（輔導教師）是以學生的需要，當下的需要，永遠都是第一個，嗯，這還蠻強的，我覺得。（D120）

二、 導師以班級規範為優先，輔導教師關注學生心理狀態

導師亦需要擔任管理的角色，讓班上學生能夠在穩定正向的環境學習成長，為了達到此目標，要求學生遵守班級規範就顯得重要；輔導教師則依職責特別關注受輔學生心理狀態，期待能夠給予學生足夠的心理支持，讓學生能夠穩定的就學，輔導議題能夠逐漸改善。

DOI:10.6814/NCCU202000157

我跟你講，如果在班級上，絕對就是以這個班的常規為優先，比如說，小朋友當場嗆聲，對不對，你叫他不要聽耳機，他就跟你說「隔壁班都可以戴」，這種時候你絕對不可能問說「請問你的需要是什麼？」，你就會說「那你轉到別班去啊，我也不要你在這裡」。（D121）

我覺得他（輔導教師）應該會比較看重學生的一些想法吧，因為以我們學校的輔導老師來講，他們會比較關注學生的一些個人的心理狀況……。（B44）

可是我覺得輔導老師他就是，我陪伴的小孩讓他能夠安全舒服地待在這個學校，或是暫時他是不是可以，開解他心裡面那個結，我覺得這是輔導老師真的有在做的，就是不要把某些東西一直鑽牛角尖，至少在某個平衡點的時候他打住，或者是知道你（受輔學生）真的有問題的時候，輔導老師在這邊，你可以來找我。（A101）

三、導師重視資源引入，輔導教師重視跨系統合作

受訪者認為資源連結是從外引入資源至學生個體及其家庭，而輔導教師則是傾向以學生為中心，連結各生態系統並形成合作網絡。

我覺得最在意的就是找資源這件事情，對，找資源這件事情，讓資源進來這件事很重要……。（A15）

就是幫學生找資源吧，今天如果是課堂上互動，我覺得就可以找幫我們上課的（輔導）老師，那如果是跟性平有關，就是跟上級有垂直溝通、水平溝通，這類的就會去找行政人員，就輔導室的行政，組長之類的，類似這樣子，就是幫孩子找資源啦。（C82）

我覺得輔導老師其實很辛苦，因為他面對的人際問題又更多了，就是孩子、導師、然後長官、然後再來家長，對，然後有時候可能還需要有學務處，對，就是他自己反而一個人就要去面對很多資源的統合。（A59）

像以輔導老師來說，他就是會直接跟我講說，他為了這個個案去找了，比如說剛剛講的，桃療的資源，什麼的資源，或是社會局的資源等等等，我就會

DOI:10.6814/NCCU202000157

說「好，那我來跟家長講」邀請他（家長）來學校，這好像也沒有特別分工，但可以感覺到他們很重視跟其他資源的合作關係。（B76）

參、導師輔導學生的優勢

一、導師能夠及時發現學生問題

受訪者指出，導師與學生朝夕相處，因此當導師的優勢就是可以很快發現學生的問題，並且視情況轉介至輔導室。

應該說是面對學生的第一線，所以很多問題都是我們導師會先發現，然後再來就是跟家長談。（A5）

因為我覺得導師是第一線的工作者，所以我覺得我們會去發現說孩子的問題，主要是畢竟第一線工作者我們只能做發現問題的部分，那後續的那種專業輔導，我覺得還是要靠輔導室啦，所以我覺得，所以我們比較注重的應該是第一線的發現。（B15）

我覺得，優勢應該是我們是第一線的發現者，所以我們可以快速掌握孩子的優劣勢的狀況，就是一些情緒的變化或什麼的狀況。（B39）

二、導師與學生相處時間較長，對於學生狀況最為清楚

如前述，導師與學生朝夕相處，因此能夠從旁觀察學生家庭狀況以及在校行為表現的變化。

導師唯一的優勢就是，我每天看到你的孩子，我很清楚你的孩子是什麼樣的狀況……我唯一的優勢就是我每天跟你的小孩在一起那麼久，他做事做什麼會說什麼話行為模式，我都可以從Ａ推到Ｄ給你看……。（A87）

優勢就是，我是第一手了解學生，所以他們剛開始是什麼樣子，後來變成什麼樣子，從頭到尾我都知道，然後還有家長，因為我也是第一手聯繫家長，所以說，可能家長的那一塊，我也都很清楚，那聯絡上也可能比較方便。（E40）

DOI:10.6814/NCCU202000157

三、導師可以直接告訴學生自己的想法，不用擔心破壞關係。

而 D 導師則特別提出，導師的優勢在於管教學生時，往往可以直接表達自己的看法及期待，不用擔心破壞輔導關係而無法暢所於言、有所顧忌。

你就可以攤牌，你就會說「某某某，你有沒有覺得你常常跟同學起衝突？老師覺得很困擾，我想要讓你去這個欸，如果去了會不會就是跟同學互動好一點，我也比較不辛苦（笑）」。（D70）

可以罵他啊，應該要這樣講，就是展示，你可以跟他展示人生的兩難，我覺得這是導師最佔優勢的，因為輔導老師你要無條件地接納，但是導師最爽的就是，你可以拍他，可是你也可以指責他，不用擔心破壞關係。（D92）

導師，這真的是有優勢，你可以跟她攤牌的點就是，「某某某，我已經縱容你這麼久了，你做了什麼事情，我們是不是都有給過你機會，我們是不是都有接納你，我是不是都還幫你找理由什麼的，可是你現在是怎麼回報我的？」……。（D93）。

肆、導師輔導學生的劣勢

一、導師班級學生眾多，時間有限，因而感到心有餘而力不足

受訪者均表示導師依職責除了需要依其專長授課教學外，還需要處理班級及行政事務，且班級學生數量眾多，故難以一一予以個別輔導。

那第二個劣勢的部分大概就是時間，因為我們平均分配給每個學生的時間並不多，我們沒有辦法深入的去和每個孩子去做個別的談話，所以我覺得這個是劣勢的部分。（B40）

我們很想要做很多，但是心有餘而力不足，我們只能說部分滿意，它是一個協調的過程、妥協的過程，就是說我們只能大概做到這麼多，我們也希望二十四小時陪著孩子，但是實際上就是不可能，所以我們只能說我們做到是部分滿意這樣子。（B63）

DOI:10.6814/NCCU202000157

我一個一個抓來談也是有限，因為其實大家心裡都會有一些壓力，一些問題，就是時間很有限，那我能力也很有限。（E41）

二、導師需要一視同仁，難以給予學生常規的寬待

受訪者則表示，如果導師對於學生的要求及規範不能一致，班上其他學生可能會認為導師偏袒而心生抱怨及不滿，不利導師班級經營及管理。

是導師，你就是必須得講原則，你跟全班說的話你不能說：對，他特別，很抱歉，他就是跟你們不一樣。我覺得當你要講出這句話之前，必須要能夠承受得住其他孩子對你任何的問題，你要如何回答他們，你如何應對……。（A89）

……國中生最在意這個，公不公平。例如說被登記講話，他們最常會說：他也有講話啊！離開座位：老師他也離開座位啊！啊吃東西：老師他也吃東西啊！對啊，老師他也聊天啊！所以你說，我們怎麼包容他的狀況？（A90）

我真的非常的嚴格，我們沒有很多班規，但我們的班規就是一個很大的原則，可是那個原則它會被貫徹，對，然後是嚴格的貫徹，這樣才有辦法管理好一個班。（D30）

三、導師管教角色與輔導角色容易產生衝突

兩位受訪者則談及，導師同時擔任輔導及管教角色時，會感到角色的衝突與矛盾。此外，導師還擔心學生可能在輔導過程中對於管教及輔導角色的轉換感到困惑而無所適從。

所以導師他的角色就是因為他是管理，所以你要說他跟輔導有沒有衝突？他絕對有很大一部分是衝突的，因為我們不可能什麼東西都講私底下，對，然後包容關懷同理，因為當這個東西全部都包括的時候，我也就不用管你了……他們會沒有辦法調整，他們會，他其實會不知道如何跟你相處，對，他會很confuse，對，這一定會。（A92）

DOI:10.6814/NCCU202000157

我覺得導師角色還是會有衝突，所以還是要找一個無條件接納他的人，那就是輔導室，對，因為比如說，比如說我的這一屆有一個小孩，他那時候爸媽在鬧離婚，那時候的小孩他就是，就一直翹課，很晚到學校，可是我不能同時安撫他，又強迫他要準時到，所以我會把他報到輔導室去，因為我覺得給予他溫暖支持的就是輔導室。（D25）

四、學生發生問題導師首當其衝，易受到各方責難

從訪談資料中發現，導師對於學生背景最為了解，亦是學生在校之主責教師，故學生在學校發生狀況，導師需要負起責任並處理後續事宜，故此，導師經常承受各方給予的沉重壓力和責難。

因為有任何問題，啊導師一定是首當其衝。你要先去，任課老師反應這小孩的問題，小老師反應這小孩的問題，這同學跟他班上，或是幹部登記這小孩的問題，誰要處理？一定是導師啊！（A91）

我認為導師需要為輔導結果負起責任，因為導師就是跟他最緊密連結的，然後又是最認得他的家庭背景，還有他的成長的背景。所以啊，雖然這樣講很沉重，可是如果你問外人，大家也是這樣講，它也是一個宿命。（D79）

因為我們是第一線啊，對啊，我們都是後續情緒的收尾才會去找專輔老師，對啊可是，比如說這個孩子今天受欺負了，他委屈了，他回去講了，那第一個被衝擊的一定是導師，家長一定會質疑說你怎麼可以讓我的孩子收到傷害？（D99）

五、導師自認輔導專業知能不足，難以直搗問題核心

受訪者表示，導師的專長為專科教學以及班級經營，自認較不擅長輔導專業，所以當面對棘手的輔導議題時，較難以直接針對問題核心進行處理，也容易感到挫折且無助。

劣勢的部分，我覺得就是專業知能的不足吧，我覺得我們比較，像我沒有學過什麼輔導的理論或什麼的，其實我們很難直接觸及孩子的內心。（B41）

DOI:10.6814/NCCU202000157

有時候你還是沒有辦法去深入問題的核心，或真的有效解決問題，有時候我們只能退而求其次去求情緒的平穩而已。（B65）

有時候，覺得自己勢必是要和家長談，那我目前還沒有練到可以跟家長，把問題核心談出來，然後會覺得，有時候會覺得不是只有輔導學生，也要輔導家長，可是這一塊是最困難的……。（E71）

小結

此節依序探討導師與輔導教師的輔導工作內涵、專業典範差異以及導師在輔導工作中的優劣勢。導師及時掌握學生狀況並予以初級輔導，輔導教師則協助次級輔導。導師主動與家長聯繫並協助解決家長的問題，輔導教師則提供導師諮詢，並連結相關資源。在輔導學生的過程中，輔導導師傾向以全體學生為單位進行評估與決策，重視班級管理並為受輔學生引入輔導資源；輔導教師則重視受輔學生的個別狀況，關注學生心理狀態以及跨系統合作。研究結果發現，導師的角色在輔導學生所產生的優勢是能夠及時發現學生狀況，並且能夠直接告訴學生自己的想法及感受，不必擔心破壞關係；劣勢則是導師自身會因為輔導與管教的雙重角色而產生內在衝突，受輔學生發生行為問題，導師亦是首當其衝，最後，導師專長為課程教學非輔導專業，故經常對於輔導工作感到力有未逮。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202000157

第二節 導師知覺學生面對雙師所呈現的不同樣貌

導師與輔導教師的專業差異不僅影響導師與輔導教師的合作關係，還會影響到學生的輔導成效。本研究發現，可能會因為導師及輔導教師的「專業場域」、「工作順序」、「角色功能」及「角色形象」差異而選擇性的揭露晤談訊息，使得導師與輔導教師接收到的訊息有所差異，進而影響導師及輔導教師雙方與學生的輔導關係，分下述之。

壹、導師知覺學生認為導師與輔導教師的專業場域不同

一、學生認為自己與導師的校園生活圈太過重疊，擔心告訴導師可能影響自己在班上的處境

導師與學生關係親近，且與任課教師、家長及班上同學都有經常性的互動，所以學生會擔心導師將自己的事情透漏給其他老師、家長或是班上同學知道，進而影響自身在班級或家中的處境。

就是有時候，因為班導和學生有直接的利益關係，就是我必須管他們，那他們也會覺得，如果有些事讓我知道，他們會有一些「麻煩」，或是讓他的好朋友有麻煩，所以他們會不太願意直接告訴我。（B20）

就可能學生在諮商室裡面的樣子，跟在學校，就是導師面前，或是家裡，會有不一樣的地方，在班上我問學生事情，我覺得他們會很擔心，我會去跟學校的老師說，或是在班上宣達事情的時候說出去。（E53）

畢竟我覺得有時候學生可能不會，有些事情不會告訴我們，因為他可能覺得導師管很多……。（E65）

二、學生認為自己與輔導教師校園生活圈有距離，較無利害關係

受訪者 C 老師在回顧自己與班上學生互動的經驗中發現，學生有時選擇只告訴輔導教師自身的狀況，主要是學生認為平常不會與輔導教師頻繁的互動，也無利害關係，所以能夠暢所欲言。

DOI:10.6814/NCCU202000157

輔導老師沒有這樣的利害關係，所以他們比較能夠吐露心事，所以我覺得學生，我觀察，他們對輔導老師比較容易卸下心防。像我們班有一個，最近壓力比較大，功課壓力大，可能各方面壓力又大，可是我問他就說「你跟我距離太近了，不好說」，我就想說怎麼滿專業的？好像知道利害關係，就是要避免，那他就覺得來找輔導老師談，距離沒有這麼近，好多了。（C22）

貳、導師知覺學生認為導師與輔導教師的工作順序不同

一、學生認為導師會優先聯繫校方及家長，針對問題行為進行處置，因此對導師會有顧忌

由受訪者的帶班經驗中發現，學生往往認為導師在處理問題時，會傾向先聯繫校方及家長，以針對問題進行後續的處置，因此學生對導師有所顧忌。

（學生）他們會覺得，如果我知道他（學生）是這種危險的潛力股（笑），我一定立刻先告訴輔導室，告訴學務處，告訴家長，就是我會有這樣的資源，這樣資源這麼多的狀況，孩子可能不想惹到那些麻煩，他可能會覺得他也不想讓他的這個朋友陷入麻煩，他就不會告訴我。（C86）

對啊，畢竟我覺得有時候學生可能不會，有些事情不會告訴我們，因為他可能覺得導師管很多。（E65）

三、學生認為輔導教師會優先顧及學生情緒，再進行後續處理，因此對輔導教師較能卸下心防

相較於導師，輔導教師則傾向先穩定學生的情緒，關心學生的心理狀況再處理後續事宜，所以學生就較能夠安心地說出自己真實的想法與感受，不必擔心會受到立即性的懲罰或是處分。

學生會覺得輔導老師不會這樣，也許輔導老師是先聽我說吧，我的害怕、我的擔心，也許我被揍這件事情不會發生，可是他可以至少先安撫我。（C88）

DOI:10.6814/NCCU202000157

所以他如果今天跟輔導老師講，我自己想啦，跟他講事情還沒這麼嚴重，只是我先覺得有點害怕，我心情不好了，輔導老師先不會做到後面動作，可是跟班導就不一樣。（C89）

可是他可能會跟輔導老師講，因為覺得在那個空間有一個「安全性」，然後可以跟這個老師聊，他真心想要是什麼，所以可能輔導老師會比較看得到那個問題，有什麼事情要處理再處理。（E66）

參、導師知覺學生認為導師與輔導教師角色功能不同

亦有受訪者表示，依照他們與學生互動的經驗，學生會認為導師與輔導教師的功能性不同，導師主要提供校園生活以及班級事務的協助；輔導教師則能夠協助學生解決心理問題。

一、學生遇到班級事務及生活瑣事會尋求導師協助

受訪者與學生互動的經驗中發現，學生很清楚導師的角色與職責，因此遇到班級事務或是生活中的瑣事需要協助，他們會去找導師幫忙。

他們有什麼事情因為我們（導師和學生）自己都會聊，他們（導師和學生）不會把這種蒜皮大的瑣事跑去跟輔導老師聊……因為以我們班那麼幼稚，他們居然能區分的清楚說，這種生活瑣事就跟導師講就好了。（A20）

為什麼哦，因為他們有一些生活瑣碎的事情都要找你，比如說月經來，然後那種亂七八糟，就也是導師去買衛生棉、買褲子，或者是說，誰的衣服濕掉了，或者是誰身體不舒服，對，就是您們一起經歷的那些把屎把尿的生活，都是讓你們，而且你們會一起出去玩，學校會辦活動，這些活動都是導師要帶著孩子出去玩的……。（D95）

二、學生遇到心理問題會尋求輔導教師協助

受訪者談及，學生會依據自身狀況尋求協助。像是當學生遇到心理問題時，學生會告訴輔導教師自己的困擾及壓力。

DOI:10.6814/NCCU202000157

我自己的小孩去找認輔老師，她會覺得這是一件私密的事情，她並不會想要在課後一直不斷去找認輔老師，她不想她並不想，但她會在有心理有需要的時候，她會覺得說我想去跟…就是她很明確的知道認輔老師的功能跟他能夠提供她的資源是什麼。（A19）

輔導老師那邊的，可能他花了一節課去跟輔導老師談，他就會用那一節課的時間去表現出他心理的壓力，或難以說出來、難以表現出來的樣貌，那個就是我會看不到的……那這個部分就是我，可能沒有辦法發現到的，我覺得就是孩子願意呈現的面向。（B84）

他可能會跟輔導老師講，因為覺得在那個空間有一個「安全性」，然後可以跟這個老師聊，他真心想要是什麼、困擾又是什麼，所以可能輔導老師會比較看得到那個問題……。（E66）

肆、導師知覺學生認為導師與輔導教師的角色形象不同

一、學生認為導師如同父母：愛與管教兼具

兩位受訪者不約而同透過「親子關係」的描述來詮釋導師與學生的關係，導師關愛自己班上的學生，但同時亦需要扮演管教的角色，如同父母一般。

因為導師作用很像媽媽，我就會覺得自己對媽媽就會有一種「啊，又要唸了」，所以我覺得我們班也會覺得我都在管教他們，但是他們也知道我跟他們爸媽一樣很愛他們。（C198）

所以我是當媽媽之後，我就覺得媽媽這個角色跟老師是異曲同工之妙，尤其是跟導師，就是你同時要管教他，但你同時又要愛他。（D41）

我覺得這就跟父母孩子是一樣的，就是我今天，我們今天信任度夠，所以我可以怒罵你，但是你也知道我很愛你。（D94）

二、學生認為輔導教師如同大姊姊:溫柔且充滿關愛

受訪者提及，學生普遍認為輔導教師的形象為溫柔、溫暖，並且充滿關愛的。

DOI:10.6814/NCCU202000157

因為這孩子本身在班上人際關係就不好，所以他覺得他在輔導室跟一些老師們的溝通啊，得到溫暖的感覺、被關心的感覺，其實也不錯。（B160）

但輔導老師不一樣，就是個溫柔的、漂亮的大姐姐，對啊，我今天跟你講，那溫柔的大姊姊，我對你本來就沒有心防，你跟我說什麼，我就會覺得「嗯，好像是」，就是好像我問題真的出在這裡，對，好像我對那位同學太兇了，對，他會開始檢討自己。（C196）

小結

由上述研究對象的經驗中發現，受輔學生在晤談過程中，知覺導師及輔導教師在的「專業場域」、「工作順序」、「角色功能」及「角色形象」的差異而分別展現不同的樣貌。當學生遇到班級事務以及生活瑣事時，會傾向尋求導師的協助，也認為導師在面對學生問題時會告知校方人員，還會立即針對行為議題懲處。再者，導師與學生的校園生活圈幾乎重疊，並且具有獎懲權，使得受輔學生在告知導師自己的事情時，會產生防衛，害怕自己遭受懲罰，對於受輔學生而言，導師如同父母，關愛學生但也會負起管教的職責。研究結果亦顯示，受輔學生遇到心理困擾時，會傾向找輔導教師幫忙。輔導教師處理事情的順序亦傾向先關心學生內在狀態，再進行後續處理，此外，學生知覺到的輔導教師如同大姊姊，充滿關愛且溫柔、接納。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202000157

第三節 導師及輔導教師與學生關係差異

進一步爬梳研究資料後發現，導師與輔導教師的專業差異，以及學生呈現的樣貌不同，會進而影響導師及輔導教師與學生的關係差異，依照訪談資料，研究者將其歸納成「規矩彈性的關係與規矩嚴明的關係」、「一視同仁的關係與個別差異的關係」、「約束管教的關係與情感支持的關係」三個部分討論：

壹、規矩嚴明的關係與規矩彈性的關係

一、導師難以輕易調整班規並一再包容學生的違規行為，因此容易與學生產生衝突

受訪者一致認為，導師為求班級秩序的公平性，通常會制定明確、嚴謹的班規，以避免學生對於班規感到困惑，因此，難以包容學生的偏差行為。

因為我覺得，就是在班級現場裡面，如果要一直做輔導同理這一塊，或者是說因為我要跟這個孩子建立一些比較特別的關係的話，那有些在班上的大原則，或者是有一些其他的同學，他可能會誤會或是 confuse 一些狀況。（A9）

因為我們導師對的是三十幾個人，真的那沒有辦法，孔子說的那個因材施教，真的太難了，因為我們標準就是劃在那裡，要一個一個去體諒或者一個一個去包容，其實真的很困難，有時候學生就會覺得你明明知道我的狀況為什麼就不能包容我，這時候其實很容易產生衝突。（E35）

二、輔導教師則能夠依照學生狀況給予常規的寬待，學生感到接納與包容

受訪者表示，輔導教師的角色較能接納受輔學生的行為，讓學生感受到溫暖與支持。

他們（導師）又很怕孩子到輔導室跟輔導老師，因為他（導師）會覺得輔導室的老師包容度太高了，我的孩子在那邊沒有規矩，反而規矩更差，他什麼東西都：我去輔導室了喔、我去輔導室了喔！然後就不甩導師了，導師就會不喜歡小孩去輔導室……。（A37）

DOI:10.6814/NCCU202000157

我覺得導師角色還是會有衝突，所以還是要找一個無條件接納他的人，那就是輔導室，對，因為比如說，比如說我的這一屆有一個小孩，他那時候爸媽在鬧離婚，那時候的小孩他就是，就一直翹課，很晚到學校，可是我不能同時安撫他，又強迫他要準時到，所以我會把他報到輔導室去，因為我覺得給予他溫暖支持的就是輔導室。（D25）

因為，像我們學校，像我們班，我自己講我們班，我們班有個管的，進去諮商室裡面在那邊玩手機，我們學校是會收手機的，他就是長期不交，反正沒有（交），就是行為是有偏差的，他進去在那邊玩手機，輔導教師也包容這些行為，到目前為止，還不知道到底是什麼樣的問題被轉介處去……。（E32）

貳、一視同仁的關係與個別差異的關係

一、導師以全體學生為優先，因此較無法滿足學生的個別需求，學生與導師關係較有距離

由研究資料發現，導師以全體學生為優先，需要顧及全班同學，故無法滿足學生個別的需要，學生與導師關係較有距離。

相較輔導老師，他們當然會覺得導師就是很兇，就是很抱歉我不得不管你（受輔學生），很抱歉我不得不對你（受輔學生）要求，很抱歉我不能讓你（受輔學生）踩到這條底線。我不能夠讓你（受輔學生）在班上，要怎樣就怎樣，所以我們有時候就會因為這樣彼此關係拉遠了。（A88）

是導師，你就是必須得講原則，你跟全班說的話你不能說：「對，他特別，很抱歉，他就是跟你們不一樣。」我覺得當你要講出這句話之前，必須要能夠承受得住其他孩子對你任何的問題，你要如何回答他們，你如何應對。（A89）

你畢竟是以班級經營為首，所以畢竟很多學生的狀況你也沒有辦法，沒有辦法這麼細的去管他這樣。（E43）

DOI:10.6814/NCCU202000157

二、輔導教師更能關注學生的個別狀況，學生容易對輔導教師產生過度依賴

受訪者表示，輔導教師會針對受輔學生的狀況，予以個別協助與寬待，但也因此讓學生容易過於依賴輔導教師的支持與幫助。

有時候我會覺得輔導老師還是會給學生一些寬容啦，對，可是，如果我覺得這個學生有點是在甩態，無限上綱他的需求的時候，我就會跟輔導老師說，比如說他現在又要去輔導老師那裡哭訴了，我就會說「好，我讓他去，可是他回來，要補什麼作業」。（D143）

其實輔導老師跟個案關係很好，我覺得沒有什麼，可是我覺得在班級經營這一塊，比如說，像我們班有遇到狀況是，那個輔導老師會給我們班那個學生不同的作業，或是給他一些特別的優待，比如說他可以中午不用帶便當盒，找輔導老師，輔導老師就會給他什麼的。那其實我剛開始知道這個狀況，我覺得在不影響整個大班級的狀況下是 OK，可是我也會去找那個老師談說，我覺得這樣可能對學生有點太縱容了，學生真的對他太過依賴了。（E10）

參、約束管教的關係與情感支持的關係

一、導師樹立權威嚴厲的形象以約束學生行為，學生對導師產生較多的防衛與擔心

訪談者指出，導師為了扮演管理者角色，而必須塑造嚴厲的形象，也因此，學生對於導師較會產生防衛的心態，擔心告訴導師自己的事情可能會受到懲罰。

我知道我也有溫柔這一面，我是逼不得已必須在班級經營扮演很兇狠的那一面，當然學生可能就會因此擔心把事情告訴我會被我罵。（C26）

班級事務的運作，有一些常規，他就是靠導師在維持這個關係，所以我因為體諒這個孩子的家庭狀況而縱容了他翹課、不上學、遲到，他都是下午一兩點進班上的，對，那如果是這個樣子的話，那是不是只要我家裡出了問題，你就可以這樣對待我。（D27）

DOI:10.6814/NCCU202000157

就是我還是要規範他啊，因為他畢竟在這個團體之內，就是我就是這個團體的規範，所以我不可以讓他動搖這個規範，對……我就會把黑臉的成分，就是抓得更緊，有時候就會因為這樣，學生有些事就不會跟我說，跑去跟輔導老師說。（D106）

二、輔導教師給予無條件的支持與關愛以穩固輔導關係，學生對輔導教師感到安心

輔導教師為了維繫輔導關係，而需要營造安全接納的環境，並表達對學生的關愛及支持，學生感到安心。

就是如果你（受輔學生）需要我（輔導教師）陪伴，那麼你可以跟我約……他（受輔學生）只是需要有一個人聽他講，講他的生活講他現在的困擾講他現在遇到什麼事情，或是講他現在情緒很低落，他只是需要一個人可以講，然後你又可以保密，他內心就覺得很安全，對你很放心，這就是輔導教師。（A102）

所以我既然他現在有另外一個出口（輔導教師）了，而且那個出口（輔導教師）會給他無條件支持、關懷、愛的，那這個角色我就不用再做了……。（D107）

有時候你根本會覺得揍他一頓他就會好了，可是你又是輔導人員變成你要無條件接納他，你又不能指導他了。（D136）

小結

從以上分析結果可知，導師為班級經營專業者，輔導教師為諮商輔導專業者，兩者的職責及專業典範差異，使得導師需要以全體學生為單位思考與決策，並樹立權威的形象、無法輕易調整班規、一再包容學生的違規行並滿足學生的個別需求，學生因而產生防衛心態，雙方較有距離感甚至產生師生衝突；而學生知覺的輔導教師角色特質為接納、包容的，輔導教師也傾向特別關注受輔學生的個別需求，也會視情況給予常規的寬待，學生容易過度依賴。

DOI:10.6814/NCCU202000157

第四節 討論

本研究結果顯示，導師與輔導教師的工作職責、專業典範會影響導師與輔導教師各自與學生的關係，進而影響雙師合作。以下將針對這三部分討論。

壹、導師與輔導教師的專業差異

一、導師與輔導教師的跨專業合作現況

有別於過去研究多從輔導教師的角度出發，探討輔導角色期望、角色實踐及跨專業合作經驗（許維素，1998；王麗斐、杜淑芬，2009；趙文滔，2015），本研究以導師觀點為主，試圖補充在導師觀點中的雙師合作經驗及輔導工作現況。

研究結果顯示，導師在發現學生問題後，會第一線輔導學生，若評估受輔學生狀況嚴重、需要更多的資源協助，才會轉介至輔導室由輔導教師提供進一步的輔導。王麗斐等人（2013）的研究結果亦指出，提供諮商、班級輔導以及連結資源是導師對輔導教師的典型期待，導師認為將學生轉介至輔導處就是協助學生最好的作法。然而。本研究進一步發現，導師除了轉介至輔導室，還會視學生狀況尋找合適的資源，如醫院、諮商所或是相關社福單位，其顯示導師對於資源連結的途徑不只限縮於輔導室內，導師亦會主動引入資源以協助家長及學生處理問題。

再者，導師普遍認為輔導教師會先蒐集學生的相關資料、全盤了解學生狀況後，評估並擬定合宜的輔導策略，以進行有效的輔導介入。依照導師的經驗，導師轉介至輔導室後，輔導教師會協助評估學生狀況並提供合適的教育、醫療或是社會資源協助。顯見導師的轉介與輔導學生的經驗，大抵與國內學者的觀點相似（王麗斐、杜淑芬，2009；宋湘玲、林幸台、鄭熙彥，2008）。

從導師和輔導老師的合作中，輔導老師不只是協助轉介的學生，讓學生更適應學校生活，輔導老師更是導師的協助者，提供合宜的輔導策略，供導師在

DOI:10.6814/NCCU202000157

班上持續協助轉介的學生。如國外研究發現，學生也許願意進入輔導室，與輔導教師進行個別的晤談，但是離開輔導室後，卻未必能夠轉換輔導歷程中所感受到、探索到以及學習到的方法回到班級(Clark & Breman, 2009)，所以，此時就特別需要導師在班級中的引導。然則，本研究結果顯示，縱使導師認同雙師合作輔導對輔導成效的助益，也認為輔導教師能夠協助受輔學生連結資源，並提供導師經營班級的建議，導師仍然認為遵行三級輔導制度的前提是，讓受輔學生能夠穩定地待在班上、遵守生活常規，並且導師仍能與學生維持信賴的關係，若是輔導狀況不若預期，導師仍寧可放棄轉介，由自己獨立輔導並自行尋找相關資源。顯見導師對於學生穩定的入班、管教原則的遵守以及師生關係的重視，優先於輔導教師給予的協助。

綜合上述發現，本研究結果與國內學者及王麗斐等人（2013）對於三級輔導制度的理論架構形成實務上的佐證，亦顯現導師具三級預防的輔導概念，像是導師專長為班級經營，主要負責初級輔導，需要顧及班級全體學生的學習及生活狀況、協助他們適應學校團體生活並與家長溝通聯繫，並視情況協助學生媒合資源；輔導教師專長為輔導諮商、提供諮詢以及系統合作，主要工作為次級輔導。本研究進一步發現，導師會視學生狀況主動尋找資源而非完全依賴輔導室的協助。導師對於轉介輔導的期待是，受輔學生能夠遵守生活常規，並且仍能與導師、班上同學維持信賴的關係，若輔導情況不若導師預期，導師寧可自行獨立輔導學生，並由導師自行為其引入相關資源。

二、導師與輔導教師的專業典範

本研究結果顯示，導師為班級的主責教師，進行決策時都會考量全班學生的狀況，難以兼顧學生的個別需求，此呼應杜淑芬（2015）的研究結果，該研究指出即使班上有特殊困難的學生，需要特別的照顧與協助，導師仍認為班級經營的重點仍應放在整個班級。此外，導師在班級中需要擔任管理的角色，以維持班級規範的順利運作。國內研究同樣也指出，導師重視班級常規，亦認為

DOI:10.6814/NCCU202000157

建立班級學生的認同與信任感是身為導師重要的工作任務（張臻萍，2010；徐芸萱，2015）。再者，導師也很重視引入受輔學生及其家庭需要的資源，顯見導師對於引入資源的積極及主動性，此為國內研究中較少被關注之處。

分析研究資料發現，導師認為輔導教師主要以受輔學生為單位進行評估與決策，因此在進行輔導工作時，會以受輔學生的需求為評估焦點，較難關注到班上其他學生的狀況。與國外文獻相似的是，輔導教師在關心學生時，會特別重視受輔學生的狀態，希望能夠依循學生的個別需求及期待，面對學校其他人員時，亦是以個案為中心考量，幫助學生實踐自我，著重於維護個案的福祉與心理健康（Studer, 2008；Clark & Breman, 2009）。美國輔導教師協會（American School Counselor Association, ASCA）亦提出輔導教師應以受輔學生為核心，協助學生更適應學校生活的脈絡（Lepak, 2008）。再者，導師普遍將輔導教師視為資源的主要提供者，亦認為輔導教師宜多重視跨專業的合作，此呼應許維素（2005）、王麗斐、杜淑芬及趙曉美（2008）等人的研究，上述研究皆顯示，跨專業合作是學校輔導工作中極為有效且重要的評估與處遇觀點。此亦顯現雙師合作的重要性，導師重視資源的引入，而輔導教師便是主導資源連結的專業人員，若彼此可以合作順利，即可滿足彼此對於輔導工作的期待與規準，且能夠有效解決學生問題。

綜上所述，導師以班級學生為優先，重視班級管理與資源引入，輔導教師則以受輔學生為單位，重視心理狀態以及資源連結。顯見導師與輔導教師在進行輔導工作時，專業典範的差異，使得輔導優先順序、輔導觀點以及工作重點皆有所不同，因此本研究建議，導師和輔導教師應增進彼此間的溝通與對話，讓導師和輔導教師互相理解各自關注焦點的差異，減少本位觀點而引發的合作困難。

三、導師輔導學生的優劣勢

本研究顯示，導師與學生朝夕相處，得以時常觀察學生在校生活、日常表現及行為變化，對於學生身心發展的歷程變化最為清楚，故能夠即時發現學生

DOI:10.6814/NCCU202000157

問題。此與國內外的文獻一致，均認為導師站在一個最佳的位置，能夠即時掌握學生狀況，且能夠長時間與學生互動，此有助於提升輔導成效（王麗斐，2009；Todd, Campbell, Meyer, & Horner, 2008）。此外，本研究發現導師認為自己的角色優勢就是可以直接告訴學生自己的想法以及感受，不需要為了輔導關係而有所保留。然而，輔導教師卻可能會因為輔導的角色，需要盡可能地維持與學生的良好關係，展現溫暖和支持的樣貌。故此，導師在輔導學生的優勢為導師對於學生的學習、生活及家庭狀況最為理解，且能夠脈絡性地了解學生在各種情境的情緒狀態以及行為反應。更重要的是，導師和學生朝夕相處，「指導」、「管教」的角色鮮明，故可以直接告訴學生自己的想法、感受，或直接給予學生建議，此為其他相關研究較未談及之處。

分析訪談資料中發現，導師平常除了需要處理課務，亦需要處理班級及行政事務，故導師很難一一輔導班上的同學，上述結果與邱小萍（1999）的研究相同，該研究指出導師工作繁雜，加上班級學生人數眾多，因此實在難以深入地輔導學生。整理訪談資料亦發現，導師認為班級管理最重要的原則就是公平，原因為導師對於學生的要求及規範如果不能一致，班上其他學生可能會認為導師偏袒而心生抱怨及不滿，不利導師班級經營。此外，導師身兼管教與輔導的雙重角色，當學生的輔導議題又複雜、嚴重，此矛盾就容易產生心理壓力。再者，本研究顯示，導師是學生在校之主責教師，故學生在學校出現狀況，導師需要負起責任並處理後續事宜，包含可能會承受學校行政主管、任課導師及學生家長對於班級經營的責難。

整體言之，即便導師對於學生有深入的了解，也了解「個別化」對於受輔學生的重要性，但導師在實際執行上確有困難，導師會因為重視「全班整體」而難以給學生個別寬待；導師陷於雙重角色的矛盾中，難以抉擇該以管教為主，或以輔導為重；導師也會因為需要面對來自系統中的壓力，必須和學生接觸的任課教師及學校人員說明學生的狀態。故此，導師在面對學生問題時，縱

DOI:10.6814/NCCU202000157

使已經了解受輔學生的問題狀況，也發展受輔學生的輔導策略，在實踐時仍會有所顧慮，陷入「應然」與「實然」的矛盾之中，使得導師對於輔導工作感到為難、無奈及倦怠。

貳、導師知覺學生面對雙師所呈現的不同樣貌

由導師的經驗中發現，導師認為其工作場域與學生的學校生活圈太過重疊，故學生會擔心告訴導師自己的事情，特別是涉及行為議題時，學生會擔心受到導師責備、懲罰，而難以暢所欲言。此與 Waller（1932）的研究一致，該研究指出，導師與學生的關係具備從屬與支配關係，故有時候學生就是較難敞開心胸，信任導師，就算導師一再保證、釋出善意，學生仍會產生防衛與疑慮，擔心導師會將自己的秘密告訴班上同學或是學校人員、任課教師。另外，導師認為學生對於導師的形象為管教的角色，如同在學校的父母，在意生活常規的遵循。再者，導師認為學生初步了解事發經過後，就會開始聯繫校方人員以及家長，以進行後續的行為處置以及管教的介入，因此學生對導師有所顧忌。

本研究結果亦顯示，導師認為學生知覺的輔導教師與受輔學生的生活圈較有距離，對學生而言也無利害關係，所以學生較不需擔心告訴輔導教師自己的秘密。此外，本研究結果顯現，導師知覺學生認為輔導教師會先穩定學生的情緒，確認學生心理狀況並詢問學生事情的原委後再進行後續的處理，學生不用擔心會立即受到懲罰或處分，故而對輔導教師較能卸下心防。此與程小蘋、林杏足（2003）、謝欣霓（2011）的研究結果呼應，上述研究皆發現，輔導老師認為若直接聚焦個案問題的改善，常遭致學生抗拒，所以輔導教師多半不會立刻處理轉介來的行為問題，而是側重在情緒層面的關注、理解、宣洩，以引導至更深的探討。除此之外，導師認為學生知覺的輔導教師是溫柔、親切，樂意傾聽學生的煩惱與困擾，故學生更願意嘗試表達自己的困難。

DOI:10.6814/NCCU202000157

鑑於此，導師在理解學生的晤談經驗以及雙師的角色差異時，多認為學生看待導師與輔導教師的工作風格、工作場域、工作順序、角色知覺皆有所不同，使得導師認為受輔學生在面對導師與輔導教師時，會呈現不同的樣貌與狀態。導師在輔導歷程中，亦會知覺到學生因為擔心與焦慮而對於晤談內容有所保留，或是感受到學生願意談論的事情較為零碎、有限，導師就容易在輔導過程中感到難以施展。而導師與輔導教師接收的晤談訊息差異，亦會影響雙師的合作關係以及對於學生問題的理解。

參、導師及輔導教師各自與學生的關係差異

如前述，導師以全體學生為優先，無法輕易調整班規，及一再包容受輔學生的違規行為，且較難顧及受輔學生的個別需求。當受輔學生行為表現出現狀況時，導師要顧及全班學生，傾向以公平性、一致性為管教原則，難以包容學生的特殊狀況，學生與導師關係較有距離。再者，導師為了扮演管理者角色，而必須塑造嚴厲的形象，所以學生較會產生防衛。上述結果顯示導師必須為了班級管理而形塑較為權威、嚴厲的角色風格。此亦呼應國內外的文獻，有時候學生會覺得導師明明了解自己家裡的背景與處境，卻不能夠包容自己現在的狀況，因而難以諒解導師的要求，且導師難以進入學生的內心世界，甚至最後產生爭執與衝突（郁雲龍，2011；陳幸宜，2012）。另外，導師多關注全體學生的需求，較難兼顧受輔學生個別的情感與內在需求並做合宜的回應，學生會有未被看見或未被關注的感受（Howieson & Semple, 2010）。上述結果顯現，導師需要兼顧全班學生，亦需要擔任班級管理的角色，故導師縱使對於自身輔導角色有所期待，還是會以導師的專業典範及角色期待為主要的工作規準。

導師則認為輔導教師較能關注學生的個別狀況，學生亦容易對輔導教師產生過度依賴。輔導教師能夠依照學生狀況給予常規的寬待，學生感到接納與包容。導師表示輔導教師會以受輔學生的需求為核心，故有時候會降低標準與期待，也因此與導師的管教原則產生差異，導師可能會認為班級經營受到挑戰。

DOI:10.6814/NCCU202000157

與國內研究相同的是，當輔導教師僅評估學生需求即給予協助，而忽略學生遵守班級常規的重要性，可能會讓導師認為輔導教師偏袒學生甚至認為過度干涉班務（張臻萍，2009）。

故此，導師知覺到的導生關係是一視同仁、規矩嚴明且權威嚴厲的關係；且認為輔導教師與學生則是注重個別差異的、規矩彈性的且給予情感支持的關係，兩者之間的關係差異也會影響到導師對於輔導工作的觀點與看法，使得導師認為自身扮演的角色難以在輔導場域中發揮，且認為輔導教師的介入有時會讓導師在管教上產生困難。

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202000157

第五章 結論與建議

本章共分成三節，第一節為研究結論，第二節為學校輔導實務的建議以及未來研究的建議，第三節為研究者的研究省思。

第一節 研究結論

壹、導師與輔導教師的跨專業合作現況

一、學生輔導工作差異

本研究顯示，在個別輔導方面，導師及時發現學生問題並第一線輔導學生，輔導教師依學生狀況提供進一步輔導；在親師溝通方面，導師直接與家長聯繫並解決家長的挫折與困境，輔導教師提供導師諮詢，間接協助家長處理問題；在系統合作方面，導師協助學生尋找資源，輔導教師提供專業資源。

二、專業典範的差異

導師傾向以全體學生為單位；輔導教師以個別學生為單位；導師以班級規範為優先，輔導教師關注學生心理狀態；導師重視資源引入，輔導教師則重視跨系統合作。

三、導師輔導學生的優勢

(一)導師能夠及時發現學生問題，導師與學生相處時間較長，對於學生狀況最為清楚。

(二)導師與家長較為熟悉，也較能信任導師。

如前述，導師與學生朝夕相處，因此能夠從旁觀察學生家庭狀況以及在校行為表現的變化。

(三)導師可以直接告訴學生自己的想法，不用擔心破壞關係。

四、導師輔導學生的劣勢

(一)導師班級學生眾多，時間有限，因而感到心有餘而力不足。

(二)導師需要一視同仁，難以給予學生常規的寬待。

DOI:10.6814/NCCU202000157

(三)導師管教角色與輔導角色容易產生衝突。

(四)學生發生問題導師首當其衝，易受到各方責難。

(五)導師自認專業知能不足，難以直搗問題核心。

貳、導師知覺學生面對雙師所呈現的不同樣貌

一、導師知覺學生認為導師與輔導教師的專業場域不同

導師認為受輔學生會認為自己與導師的校園生活圈太過重疊，擔心告訴導師自己的事情；輔導教師與受輔學生的生活圈較有距離，對學生而言也無利害關係，所以學生較不需擔心告訴輔導教師自己的秘密。

二、導師知覺學生認為導師與輔導教師的工作順序不同

導師初步了解事發經過後，就會開始聯繫校方人員以及家長，以進行後續的行為處置以及管教的介入，因此學生對導師有所顧忌；輔導教師會先穩定學生的情緒，確認學生心理狀況並詢問學生事情的原委後再進行後續的處理，學生不用擔心會立即受到懲罰或處分，因此對輔導教師較能卸下心防。

三、導師知覺學生認為導師與輔導教師的角色功能不同

導師認為當學生遇到學校生活瑣事或是課業、班級事務問題，會傾向請導師協助；如果遇到心理方面的困擾，就會尋求輔導教師的協助，以抒發自己的情緒並尋求後續的協助。

四、導師知覺學生對於導師與輔導教師的角色形象不同

研究結果顯示，導師認為學生看待的導師角色形象如同父母：愛與管教兼具；看待輔導教師的角色形象則如同大姊姊：溫柔且無條件關懷。

參、導師及輔導教師與學生關係差異

一、規矩嚴明的關係與規矩彈性的關係

導師無法輕易調整班規並一再包容學生的違規行為，因此容易與學生發生衝突；輔導教師則能夠依照學生狀況給予常規的寬待，學生感到接納與包容。

DOI:10.6814/NCCU202000157

二、一視同仁的關係與個別差異的關係

導師以全體學生為優先，因此較無法滿足學生的個別需求，學生與導師關係較有距離；輔導教師更能關注學生的個別狀況，學生容易對輔導教師產生過度依賴。

三、約束管教的關係與情感支持的關係

導師樹立權威嚴厲的形象以約束學生行為，學生對導師產生較多的防衛與擔心；輔導教師給予無條件的支持與關愛以穩固輔導關係，學生對輔導教師感到安心。

第二節 建議

本節以研究結果為基礎，提出建議供學校輔導工作者以及研究者參考。

壹、學校輔導實務的建議

一、建議導師釐清自我角色定位

導師負責的輔導工作主要為第一線輔導、轉介以及諮詢，McCall 與 Simmons（1966）研究結果顯示角色認同對於自我概念的重要性，只要行為作出符合角色的行為就能為個體帶來自我肯定（self-verification），Farme 等人（2003)亦進一步指出，個體的角色認同對於角色行為的表現具高度一致性。本研究結果則顯示導師身兼管教者與輔導者的角色，經常感到為難、矛盾與挫折，且為了扮演管教者角色所需建立的嚴肅形象亦讓導師感到無奈，故導師若能清楚定位自身「專業角色」，且對其產生正向認同，將會是導師工作效能感提升的關鍵。

二、增加輔導教師對於導師角色的理解

輔導教師的師資培育與訓練中重視以個案為中心的評估以及輔導與諮商技巧，較缺乏對於導師工作的理解與認識，過去對於班級經營知能的學習也未被重視。輔導教師進入輔導現場亦不太會有機會擔任導師的職位，所以對於導師的工作較不熟悉。故此，建議未來的師資培育單位能夠強化輔導教師養成過程

DOI:10.6814/NCCU202000157

中的班級經營概念，並在輔導教師的研習中增加班級經營相關的研習課程，相信有助於輔導教師理解導師的職責、角色以及班級經營概念，且有助於未來輔導工作的交流與合作。

三、促進導師與輔導教師的對話與交流

如前述，導師與輔導教師在角色、職責以及專業典範差異下，看待輔導工作的觀點、工作順序以及評估焦點都有所差異，當導師與輔導教師能夠持續對話與交流，將能夠降低雙師合作困境與衝突，並且補強雙師各自囿於自身專業典範而未能被關注的評估焦點，使得個案的評估與處遇更加完善，故學校單位應增加導師與輔導教師對話與交流的機會，如舉辦研習、會議以及座談等活動。

貳、研究建議

一、研究對象的擴展

由於本研究主要是針對臺北市以及臺中市的導師，故研究對象的服務場域較為受限，無法類推其他地區。故建議未來研究的對象可以擴展至其他地區的導師，相信對於雙師合作會有更全面的理解。

二、學生視角的整合

本研究結果顯示雙師與學生的互動狀態會影響跨專業合作關係，本研究的研究視角為導師觀點下的學生面對雙師所呈現的不同樣貌。若未來研究能再增加學生觀點，將能夠理解學生究竟如何看待自己與雙師的關係，以及學生對於雙師合作輔導的看法，導師與輔導教師的跨專業合作歷程將能更細緻的呈現。

三、研究方法的延伸

建議未來可嘗試以「配對研究」的方法進行研究，如此能夠清楚呈現導師與輔導教師在跨專業合作下的動態歷程，導師與輔導教師的合作樣貌就更能夠被完整呈現。除了目前學界對於輔導教師觀點的研究，本研究的結果更加入導師的視角，補充導師對於雙師跨專業合作、輔導工作以及導師-輔導教師-學生

DOI:10.6814/NCCU202000157

關係的觀點與感受，相信可以做為未來輔導教師與導師各方觀點的整合，並以此為發展配對研究的基礎。

第三節　研究省思

本研究奠基於研究者代理輔導教師的經驗。在訪談導師的過程中，我進入導師的世界，深入理解導師的角色、專業典範，以及進行輔導工作時的考量、評估與關注的焦點。

在整理及分析研究資料的歷程中，我覺察到自己擔任輔導教師時，與導師相互不理解甚至陷入合作困境，原因來自於自己不夠同理導師的工作場域可能面臨的種種壓力，我一直未能深入覺察、理解導師的觀點以及感受。過去我的評估焦點、關注的對象都是在受輔學生身上，我重視學生的輔導關係而未能花心力經營與導師的關係。

導師其實很願意花時間、心力在輔導工作上，也會針對學生狀況發展輔導策略，對於資源的引入也不完全依賴於輔導室的協助，他們很積極為學生尋找合適的資源。然而，導師需要協助學生適應學校生活，身兼「管教」、「指導」以及「輔導」的角色，還需要面對任課導師、家長以及學生，故經常陷入輔導工作中「應然」與「實然」的矛盾，其衍伸的為難、無奈、倦怠等工作情緒，其實是很辛苦的。此外，本研究發現導師知覺到的師生關係也是影響雙師合作的重要關鍵，此結果擴展了我對於跨系統合作及雙師關係的理解，最重要的是，讓我有機會能夠以深入同理導師身處在學校場域的情境脈絡，也讓我有機會深入省思過去在雙師合作中的自己。

未來進行輔導工作時，我將以此研究的結果為基礎，同理導師的辛苦，期許自己在關注受輔學生需求的同時，也能夠關心導師的狀態，能夠給予適切的協助。

DOI:10.6814/NCCU202000157

參考文獻

中文文獻

王為國（1995）。**國小教師專業自主：一所國小的個案研究**（未出版之碩士論文）。臺中師範學院初等教育研究所，臺中市。

王為國（2007）。從實務社群談課程發展與教師專業發展。**課程研究**，**2**（2），41-63。

王敏鈺（2010）。**國中導師信念對學生運用社區資源之影響--以福安國中課後社團為例**（未出版之碩士論文）。東吳大學社會工作學系研究所，臺北市。

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。

王麗斐、杜淑芬、羅明華、楊國如、卓瑛、謝曜任（2013）。生態合作取向的學校三級輔導體制：WISER 模式介紹。**輔導季刊**，**49**（2），4-11。

王麗斐、林淑君（2010）。國內諮商與心理治療質性研究之研究方法與研究題材之初步性整合分析。**教育心理學報**，**41**（4），799-822。

朱文雄（1992）。**班級經營**。高雄市：復文圖書。

江麗蘭（2007）。從社會學的觀點探索師生衝突中教師的角色與任務。**彰化縣九年一貫電子報**，**171**，1-10。

吳芝儀（2005）。我國中小學輔導與諮商工作的現況與挑戰。**教育研究月刊**，**134**，23-40。

吳姿瑩（2005）。**國民中學輔導教師角色認同與角色實踐之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系，臺北市。

吳昭儀（2009）。國民中學輔導教師之角色實踐。**輔導季刊**，**45**（2），30-36。

吳耀明（2005）。國小班級經營問題及其解決策略之研究。**臺東大學教育學報**，**16**（1），113-147。

呂如婷（2015）。**國中輔導教師轉介學生接受精神醫療之歷程探究**（未出版之碩

DOI:10.6814/NCCU202000157

士論文）。國立臺北教育大學心理與諮商學系碩士班，臺北市。

呂羿慧（2009）。從雙重關係談輔導教師在學校諮商中多重角色的困境。**諮商與輔導，277**，11-44。

呂鳳鸞、翁雯惠、吳宗儒、黃馨瑩、吳芝儀（2015）。中小學學校輔導人員面臨的保密困境及因應策略。**輔導季刊，51**（3），58-67。

宋湘玲、林幸台、鄭熙彥、謝麗紅（2008）。**學校輔導工作的理論與實施增訂版**。彰化：品高。

李逢堅（2010）。國中導師對經常違規學生自我認同影響之研究。**中華輔導與諮商學報，28**，229-281。

李新鄉、黃振恭（2009）。不同世代國民小學教師專業表現之相關研究。**南台人文社會學報，1**，1-30。

李維倫、賴憶嫻（2009）。現象學方法論：存在行動的投入。**中華輔導與諮商學報，25**，275-321。

杜淑芬、王淑玲（2014）。學校輔導教師與外部諮商心理師的團隊合作。**諮商與輔導，337**，4-7。

周天賜（2006）。合作諮詢與融合。**國民教育，47**（1），20-30。

周怡婷（2006）。**國中資源班教師與普通班教師合作關係調查研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學特殊教育所，臺北市。

周麗玉（1997）。國中輔導模式初探。**諮商與輔導，137**，2-8。

林佩君（2006）。**學校社會工作師和教師專業合作歷程之研究-以臺北縣為例**（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學社會工作學研究所，臺北市。

林宜靜（2002）。**影響國中導師尋求輔導諮詢相關因素之研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學輔導研究所，高雄市。

林金生（2003）。**國民中學輔導教師工作壓力、因應策略與負向情緒經驗之研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學輔導研究所，高雄市。

DOI:10.6814/NCCU202000157

林美珠（2000）。敘事研究：從生命故事出發。**輔導季刊，36**（4），27-34。

林家興（2002）。中學輔導教師與專業輔導人員工作內容的時間分析。**教育心理學報，33**（2），23-39。

林家興、洪雅琴（2001）。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**（2），103-120。

林容葵（2012）。**國中兼任輔導教師在學校系統之合作經驗的困境與突破**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學心理與諮商學系所，臺北市。

林清文（2007）。**學校輔導**。臺北市：雙葉書廊。

林耀盛、蔡逸鈴（2012）。不可承受之重：癌末主要照顧者的心思經驗探究。**教育與心理研究，35**（3），37-66。

邱小萍（1998）。**國小級任教師輔導能力及相關因素之研究**（未出版之碩士論文）。臺中師範學院國民教育研究所，臺中市。

侯念佐（2001）。**國中學生心目中優良教師特質之探討----以漫畫麻辣教師 GTO 為參照**（未出版之碩士論文）。高雄國立師範大學教育所，高雄市。

姚映如（2015）。**國中教師對專任輔導教師角色知覺與角色期望之調查研究**（未出版之碩士論文）。彰化師範大學輔導與諮商學系所，彰化市。

施青珍（2003）。從國中輔導室的角度談學校社會工作師對學生輔導的影響。**學生輔導，85**，96-105。

洪莉竹（2001）。給理論一個家-理論在實務中的定位。**諮商與輔導，185**，a3。

洪莉竹（2008）。中學輔導人員專業倫理困境與因應策略研究。**教育心理學報，39**（3），451-472。

洪薇嘉（2016）。**國中初任專任輔導教師與學校教師個案輔導合作經驗之研究**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學輔導與諮商學系所，彰化縣。

胡幼慧、姚美華（1996）。一些質性方法上的思考。載於胡幼慧（主編），**質性研究：理論、方法及本土女性研究實例**（頁 141-158）。臺北市：巨流。

DOI:10.6814/NCCU202000157

郁雲龍（2011）。**中輟之虞學生相關輔導人員之角色與協同合作經驗—以臺北市某國中為例**（未出版之碩士論文）。國立臺北大學社會工作學系，新北市。

夏敏（2000）。**大學生對諮商服務的知覺暨影響求助意願因素之探討**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學輔導研究所，彰化市。

徐芸萱（2015）。**國中輔導教師如何突破與導師合作困境之經驗歷程研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學心理與諮商學系，臺北市。

高淑清（2000）。現象學及其在教育研究上的應用。載於中正大學教育研究所（主編），**質的研究方法**（頁 95-132）。高雄市：麗文文化。

康秀月（2008）。**國民中學輔導教師角色期望與角色實踐：輔導教師與一般教師之比較分析**（未出版之碩士論文）。中原大學心理學研究所，桃園市。

張佩娟（2004）。**國中輔導教師社會支持與其輔導角色實踐相關之研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學輔導研究所，高雄市。

張芬芬（2002）。質性研究評鑑規準：各派觀點與發展趨勢。**初等教育學刊**，**12**，301-351。

張芬芬（2005）。**質性研究資料分析**。臺北市：雙葉書廊。

張芬芬（2010）。質性資料分析的五步驟：在抽象階梯上爬升。**初等教育學刊**，**35**，87-120。

張春興（1989）。**張氏心理學辭典**。臺北市：東華出版社。

張臻萍（2010）。**國中輔導教師與導師之溝通與衝突經驗的探究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系在職進修，臺北市。

教育部（2004）。**國民教育法施行細則**。臺北市：教育部。

教育部（2009）。**教師法**。臺北市：教育部。

教育部（2012）。**國民中小學聘任班級導師注意事項**。臺北市：教育部。

教育部（2013）。**國民中學學校輔導工作參考手冊**。臺北市：教育部。

教育部（2014）。**學生輔導法**。臺北市：教育部。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202000157

曹美蘭（2011）。**國中班級導師對學校輔導人員之公眾形象知覺及其輔導諮詢經驗之研究**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學輔導與諮商學系所，彰化市。

曹慧珠（2012）。導師制度與導師角色、工作內涵之探討。**教育研究論壇，3**（2）。

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。

許淑華、姜兆眉（2011）。諮商心理與社會工作在「家庭暴力暨性侵害防治中心」的跨專業合作經驗－從社工觀點反思諮商心理專業。**中華輔導與諮商學報，30**，24-53。

許清練（2008）。**輔導教師與導師合作歷程下的班級經營之行動研究～以三個國中班級為例**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學輔導與諮商研究所，高雄市。

許維素（1998a）。學校輔導人員角色認定困境的突破。**諮商與輔導，145**，2-7。

許維素（1998b）。**輔導教師專業角色發展歷程之研究**（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所，臺北市。

許維素（2001）。高中輔導教師推展學校輔導工作的行動發展歷程分析。**暨大學報，5**（1），1-29。

許維素（2005）。輔導教師學校系統觀的重要性。**輔導季刊，41**（3），72-74。

郭丁熒（1995）。**我國國民小學教師角色知覺發展之研究**（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學教育學系，高雄市。

郭清榮（2002）。**國民中學導師時間管理之研究**（未出版之碩士論文）。臺灣師範大學教育學系在職進修，臺北市。

陳向明（2002）。**社會科學質的研究**。臺北市：五南。

陳幸宜（2012）。**導師如何知覺與輔導教師在學生輔導上的成功合作歷程**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學心理與諮商學系所，臺北市。

DOI:10.6814/NCCU202000157

陳秉華、程玲玲（2002）。**學校輔導人員工作綱領之分析研究**。教育部訓育委員會研究報告。

陳金燕（2003）。自我覺察在諮商專業中之意涵：兼論自我覺察督導模式。**應用心理研究，18**，59-87。

彭天福（2002）。回歸問題與專業的學校輔導工作。**諮商與輔導，200**，51-55。

曾雅蘋（2016）。**教師參與人際歷程取向諮詢之經驗分析**（未出版之碩士論文）。中原大學教育研究所，桃園縣。

程小蘋、林杏足（2003）。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。**彰化師大輔導學報，25**，133-173。

黃月霞（1991）。**團體諮商**。臺北市：五南。

黃慧妮（2003）。**國民小學導師角色期望與角色實踐之調查研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學工業科技教育學系，高雄市。

楊宜蓁（2003）。**國小教師人格特質與班級經營效能關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立東華大學教育行政與管理學系，花蓮縣。

楊欣翰（2010）。**中學輔導教師在學校系統的工作經驗探究—以新手教師為例**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學輔導與諮商學系所，彰化縣。

楊雅筑（2017）。**臺北市國民中學輔導教師角色認同與角色實踐之研究**（未出版之碩士論文）。國立大學教育行政與評鑑研究所教育行政碩士在職專班，臺北市。

葉俞潔（2017）。**國小專任輔導教師與導師合作之研究—利害關係人觀點**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學諮商與應用心理學系，臺中市。

詹于璇（2018）。**國小導師知覺雙師合作之調查研究**（未出版之碩士論文）。中原大學教育研究所，桃園縣。

廖盈盈（2016）。**雙師合作！雙司或雙失？專任輔導教師與導師合作經驗之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系，臺北市。

DOI:10.6814/NCCU202000157

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。

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。

趙慧芳（2010）。**國民中學輔導教師專業承諾與工作滿意度之研究**（未出版之碩士論文）。臺灣師範大學教育心理與輔導學系在職進修碩士班，臺北市。

齊力、林本炫（2005）。**質性研究方法與資料分析**。嘉義縣：南華大學教育社會學研究所。

劉芳綺（2011）。**國中輔導教師人格特質、自我照顧與專業承諾之相關研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學心理與諮商學系，臺北市。

劉春榮（1995）。**一般大學選修教育學程與師範校院學生在教育專業認知及任教意願研究**。臺北市：國立教育資料館。

劉春榮（1995）。**教師專業自主權與學生受教權的關聯**。現代教育論壇-師生權利與義務研討會，臺北市立師院國教所。

潘淑滿 （2003）。**質性研究－理論與應用**。臺北市：心理。

蔡秀玲（2005）。**我國大學相關人員對於優良導師評選看法之研究~以銘傳大學為例**（未出版之碩士論文）。銘傳大學公共事務學系碩士在職專班，臺北市。

鄭安伶（2002）。**國小教師對學校輔導工作及學生輔導觀點之研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東師範學院教育心理與輔導研究所，屏東縣。

鄭君紋（2009）。存在哲學的教育觀在國中班級經營上的運用。**教師之友，50**（5），27-38。

賴怡妏（2006）。**情緒教育融入綜合活動課程對國中七年級學生情緒智慧、同儕人際關係之影響**（未出版之碩士論文）。臺灣師範大學教育心理與輔導學系，臺北市。

DOI:10.6814/NCCU202000157

謝欣霓（2011）。**國中輔導教師透露晤談內容行動對晤談關係的影響及因應研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學心理與諮商學系，臺北市。

羅清水（1998）。終生教育在國小教師專業發展的意義。**研習資訊，15**（4），1-7。

蘇淑茹（2007）。**普通班教師對與特教教師合作之觀點**（未出版之碩士論文）。國立台北教育大學特殊教育研究所，臺北市。

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202000157

英文文獻

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

Brown, C., Dahlbeck, D. T., & Sparkman-Barnes, L. (2006). Collaborative relationships: School counselors and non-school mental health professionals working together to improve the mental health needs of students. *Professional School Counseling*, *9*, 332-335.

Brown, M. B. (2006). School-based health centers: Implications for counselors. *Journal of Counseling & Development*, *84*(2), 187-191.

Carney, T. F. (1990). *Collaborative inquiry methodology.* Ontario, Canada: University of Windsor, Division for Instructional Development.

Clark, M. A., & Breman, J. C. (2009). School counselor inclusion: A collaborative model to provide academic and social-emotional support in the classroom setting. *Journal of Counseling & Development*, *87*(1), 6-11.

Collins, N., & Knowles, A. D. (1995). Adolescents' attitudes towards confidentiality between the school counsellor and the adolescent client. *Australian Psychologist*, *30*(3), 179-182.

Connell, W. P. (2012). Secondary school administrators' attitudes toward confidentiality in school counseling. *NASSP Bulletin*, *96*(4), 350-363.

Farmer, S. M., Tierney, P., & Kung-McIntyre, K. (2003). Employee creativity in Taiwan: an application of role identity theory. *The 69 Academy of Management Journal*, *46*(5), 618-630.

French Jr, J. R., Israel, J., & As, D. (1960). An experiment on participation in a Norwegian factory: Interpersonal dimensions of decision-making. *Human Relations*, *13*(1), 3-19.

DOI:10.6814/NCCU202000157

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* New York, NY: Aldine Publishing Co.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, *2*(163-194), 105.

Henderson, P., & Gysbers, N. C. (2006). Providing administrative and counseling supervision for school counselors. *VISTAS: Compelling perspectives on counseling*, 161-163.

Henwood, K., & Pidgeon, N. (1994). Beyond the qualitative paradigm: A framework for introducing diversity within qualitative psychology. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *4*(4), 225-238.

Howieson, C., & Semple, S. (2000). The evaluation of guidance: Listening to pupils' views. *British journal of guidance & counselling*, *28*(3), 373-387.

Hui, E. K. (1998). Guidance in Hong Kong schools: Students' and teachers' beliefs. *British Journal of Guidance and Counselling*, *26*(3), 435-448.

Idol, L., Nevin, A., & Paolucci-Whitcomb, P. (2000). *Collaborative consultation.* Austin, TX: Pro-Ed.

Idol, L., Paolucci-Whitcomb, P., & Nevin, A. (1995). The collaborative consultation model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *6*(4), 329-346.

Keys, S. G., & Bemak, F. (1997). School—family—community linked services: A school counseling role for changing times. *The School Counselor*, *44*(4), 255-263.

Lepak, J. L. (2008). Teacher perceptions of school counselor effectiveness. (Unpublished master's dissertation). University of Wisconsin-Stout, Wisconsin.

DOI:10.6814/NCCU202000157

Mallory, B. J., & Jackson, M. H. (2007). Balancing the load: How to engage counselors in school improvement. *Principal Leadership*, *7*(8), 34-37.

McLaren, E. M., Bausch, M. E., & Ault, M. J. (2007). Collaboration strategies reported by teachers providing assistive technology services. *Journal of Special Education Technology*, *22*(4), 16-29.

McCall, G. J., & Simmons, J. L. (1966). Identities and interactions. New York, NY: Free Press.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society* (Vol. 111). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Nigro, T. (2004). Counselors' experiences with problematic dual relationships. *Ethics & Behavior*, *14*(1), 51-64.

Nigro, G., Comi, L. I., Politano, L., & Nigro, G. (2004). Cardiomyopathies associated with Muscular Dystrophies. In A. Engel & C. Franzini-Armstrong (Eds.), *Myology* (pp. 1239-1256). New York, NY: Mac Graw-Hill.

O'Connell, W. P. (2012). Secondary school administrators' attitudes toward confidentiality in school counseling. *NASSP bulletin*, *96*(4), 350-363.

Owens, R. G. (1987). *Organizational behavior in education* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Payzant, T. W. (1992). New beginnings in San Diego: Developing a strategy for interagency collaboration. *Phi Delta Kappan*, *74*, 139-139.

Pledge, D. S. (2004). *Counseling adolescents and children: Developing your clinical style*. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.

Rayle, A. D. (2006). Mattering to others: Implications for the counseling relationship. *Journal of Counseling & Development*, *84*(4), 483-487.

Sarason, S. B. (1996). *Revisiting" The culture of the school and the problem of*

DOI:10.6814/NCCU202000157

change". New York, NY: Teachers College Press

Schultheiss, D. E. P. (2005). University-urban school collaboration in school counseling. *Professional School Counseling*, 330-336.

Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1994). Teachers' thinking about difficult-to-teach students. *The Journal of Educational Research*, *88*(1), 44-51.

Studer, J. R. (2008). The school counselor as an emerging professional in the Japanese educational system. *International education*, *37*(2), 5.

Studer, J. R., & Allton, J. A. (1996). The professional school counselor: Supporting and understanding the role of the guidance program. *NASSP Bulletin*, *80*(581), 53-60.

Tauber, R. T. (1995). *Classroom management: Theorand practice.* Fort Worth, TX: Harcourt Brace College.

Termini, A. M. (1991). Ecologically based interventions in residential and school facilities: Theory or practice? *Adolescence*, *26*(102), 386-398.

Todd, A. W., Campbell, A. L., Meyer, G. G., & Homer, R. H. (2008). The effects of a targeted intervention to reduce problem behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *10*, 46-55.

Tompkins, L., & Mehring, T. (1993). Client privacy and the school counselor: Privilege, ethics, and employer policies. *The School Counselor*, *40*(5), 335-342.

Weist, M. D., Grady Ambrose, M., & Lewis, C. P. (2006). Expanded school mental health: A collaborative community-school example. *Children & Schools*, *28*(1), 45-50.

West, J. F., & Idol, L. (1987). School consultation (part 1): An interdisciplinary perspective on theory, models, and research. *Journal of learning disabilities*, *20*(7), 388-408.

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202000157

Weinstein, C., Curran, M., & Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally responsive classroom management: Awareness into action. *Theory into practice*, *42*(4), 269-276.

Whiston, S. C. (2004). Counseling psychology and school counseling: Can a stronger partnership be forged? *The Counseling Psychologist*, *32*(2), 270-277.

Williams, R. L., & Wehrman, J. D. (2010). Collaboration and confidentiality: Not a paradox but an understanding between principals and school counselors. *NASSP Bulletin*, *94*(2), 107-119.

Wood, J. T. (2002). *Interpersonal communication: Everyday encounters*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202000157

附錄一

研究參與邀請函

_____老師，您好：

我是國立政治大學輔導與諮商碩士學位學程研究生戴芳儀，目前在陳婉真老師的指導下進行碩士論文研究。我的研究題目是「國中導師與專任輔導教師在專業典範下的合作困境：導師觀點，希望藉由您的參與，一同了解國中班級導師及專任輔導教師因為專業典範差異而產生的合作困境。期待能夠透過一對一的半結構式訪談，更真實、深刻的理解導師對輔導工作的觀點與感受，希望對於導師與輔導教師的跨專業合作經驗有更多的了解，以供未來輔導教師與導師合作時的參考。

基於以上的研究目的，誠摯邀請您與當事人共同參與此研究，只要您目前具備以下的身份，都歡迎您參與本研究：

一、具備合格教師證照。

二、現職國內各縣市國民中學之班級導師。

三、未曾擔任輔導教師、輔導組長、輔導主任之班級導師。

訪談皆會視情況進行 1-2 次，每次訪談時間約為 60-90 分鐘，若對於研究有任何疑問，也歡迎您與研究者聯絡，我的聯絡方式為 E-mail：105172006@nccu.edu.tw，期待您的協助！

敬祝　平安順心

國立政治大學輔導與諮商碩士學位學程研究生 戴芳儀　敬邀

DOI:10.6814/NCCU202000157

附錄二

訪談知後同意書

_____老師，您好：

我是國立政治大學輔導與諮商碩士學位學程研究生戴芳儀，目前在陳婉真老師的指導下進行碩士論文研究。我的研究題目是「國中導師與專任輔導教師在專業典範下的合作困境：導師觀點」。希望藉由您的參與，理解國中班級導師及專任輔導教師因為專業典範差異而產生的合作困境，透過深度訪談法更真實、深刻的理解導師對輔導工作的觀點與感受，希望對於導師與輔導教師的跨專業合作經驗有更多的了解，以供未來輔導教師與導師合作時的參考。

本研究採用深度訪談法，約需 1-2 次訪談，每次訪談時間為 60-90 分鐘。同時，為了資料的整理與分析，希望您同意於訪談過程中錄音。錄音內容僅作為研究者分析資料、編碼及歸類統整之用。基於保護受訪者的義務，您的姓名及個人資料一律隱匿不公開，改以代號稱之。因此，希望您能提供真實的意見，以增加研究資料的正確性。

訪談期間您有權利選擇退出，且沒有義務告知原因。訪談過程中，您有權力決定回答問題的深度，面對不想回答的問題也能拒絕回答，亦有權力隨時終止錄音以及訪談。若您對本研究有任何意見，歡迎隨時提供。再次誠摯的歡迎您參與本研究。

如果您已閱讀瞭解並同意參與本研究，請在下面簽名。在同意參與之後，您也有權隨時停止參與研究。

受訪者：_____（請簽名）

研究者：_____（請簽名）

日期：　年　月　日

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202000157

附錄三

班級導師訪談大綱

第一部分：基本資料

1. 您在本校服務的年資？您擔任導師的年資？

2. 您的教育背景為何？

3. 您擔任導師的原因為何？

第二部分：檢視自我

專業典範

1. 就目前來說，您在輔導工作中扮演何種角色？

2. 你在輔導工作中通常會考量哪些面向？

3. 您參與輔導工作時，如何協助輔導教師？

4. 你對於輔導教師與學生建立良好關係，有甚麼感受？

跨專業合作

1. 當輔導教師對學生輔導處遇與您不同時，您如何因應？

2. 您與輔導教師合作時，您最在意哪個部分?

3. 您認為導師角色在輔導工作中有哪些優勢／劣勢？

3. 您認為轉介後，您對學生輔導工作尚有哪些責任？

第三部分：檢視輔導教師

專業典範

1. 您認為輔導教師的工作包含哪些，工作對象包括哪些人？

2. 您認為輔導教師通常在輔導工作中會考量哪些面向？

3. 您認為輔導教師如何協助您參與輔導工作？

跨專業合作

1. 當輔導教師對於學生的輔導處遇與您不同時，您期待輔導教師如何因應？

2. 您認為輔導教師與導師合作時，最在意哪個部分?

DOI:10.6814/NCCU202000157

3. 您認為輔導教師角色在輔導工作中有哪些優勢／劣勢？

4. 您認為轉介後，輔導教師對學生輔導工作有哪些責任？

5. 您期待輔導教師在輔導工作中，能發揮哪些他（她）目前尚未達到的功能？

第四部分：檢視學生

角色知覺

1. 您認為學生怎麼看待導師/輔導教師所扮演的角色？

2. 您認為學生在向導師/輔導教師求助時會考慮哪些面向？

3. 您認為學生與導師/輔導教師的關係有何差異?

4. 您認為學生與導師/輔導教師的互動，如何影響導師與輔導教師的關係？

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/NCCU202000157