

國立政治大學教育學院學校行政碩士在職專班

碩士學位論文

國民中學學校輔導工作團隊中校長的專業角色

與挑戰

The Professional Roles and Challenges of the Principal in the  
Guidance Work Team of the Junior High School



指導教授：陳婉真博士

研究生：王敏秀撰

中華民國一一〇年一月

## 謝誌

長年從事學校行政工作，期待能理論與實務並進，於是在 102 年報考並進入學校行政碩士在職專班就讀，期間歷經了懷孕、生產、借調教育局與校長遴派等許多的人生大事。因為工作忙碌，一直擱置論文。所幸，在婉真指導教授的協助和勉勵下，讓我有機會完成碩士學位，這除了是完成一個長久的願望，也是一項重大任務的解鎖！

近二十年的學校行政歷練版塊中，輔導行政是個缺口，存著缺什麼補什麼的心情，很開心能研究輔導行政的議題。但期間因為工作忙碌論文進度一直延宕，力有未殆並心懷愧疚。感謝與我並肩努力的學校行政團隊及在工作中接觸到心理師、社工師、特殊教育、醫療及警政人員等，雖然文字進度緩慢，實務經驗卻是與時俱進，讓我在個案處遇的研商與團隊合作工作中，從做中學，獲益良多。

感謝婉真教授既專業又明快的指導，感謝口試委員柏霖教授及如馨教授願意花費時間閱讀這份不成熟的論文，且毫無保留地指正與提醒，使論文的訛誤可以減少。感謝師傅校長持續的協助跟督促，同學與學弟妹在資料上的協助和救援，秀真助教的不離不棄，不斷叮囑我論文時程並協助所有的論文程序，才能在最後時刻完成。

感謝我先生傑文的支持與支援，也感謝我的兩個孩子懂事乖巧，讓我在工作之餘有更多時間可以撰寫論文。感謝大嫂茶如在英文方面的救援，更感謝沒有拒絕參與研究的校長們，有您們才能有這篇論文的產生。個人的學習之路仍未終止，未來仍有許多值得追尋的事物。

最後，謝謝我的父母、家人及朋友們，總是接受跟體諒我的忙碌，原諒我不能參與聚會，忽略跟簡化生活大小事，給我全然的支持與信任。感謝所有曾經提拔我、鼓勵我、關心我、協助我及照顧我的貴人們！

王敏秀謹誌 2021. 02. 20.

# 國民中學學校輔導工作團隊中校長的專業角色與挑戰

## 中文摘要

本研究旨在由國民中學現職校長的角度深入瞭解，校長們如何檢視學校輔導實務現場中，專業和倫理考量的差異及處理策略為何；並且探討如何進行調整及改善，期待建立團隊的倫理判斷原則及處遇方式，使之更臻完美。並提升學校輔導工作團隊不同人員間的對話，進而形成合作無間的學校輔導工作團隊。本研究採行一對一的方式進行，設定為半結構式的訪談大綱，據以蒐集校長們在輔導實務工作之寶貴意見，完成國民中學學校輔導工作團隊中校長的專業角色與挑戰之論文。本研究獲致結論如下：

### 壹、校長在學校輔導工作團隊的角色與校長所面臨的挑戰

#### 一、校長在學校輔導工作團隊的角色：

- (一) 校長是輔導工作團隊的領導者。
- (二) 校長重視個案福祉與法規的執行。
- (三) 校長擅長系統資源的引進與協調。

#### 二、校長在學校輔導工作團隊中遇到的挑戰：

- (一) 校長無法實質參與每一場個案會議。
- (二) 校長被列為輔導資料保密對象。
- (三) 專業倫理與行政倫理的溝通議題，必須進行跨專業的對談，建立學校運作良好的輔導工作團隊運作模式，才能有效幫助個案。

### 貳、校長對輔導工作團隊與對自我的期待

- 一、學校人員必須瞭解法規命令的不可逾越性及積極協助個案的需求。
- 二、輔導工作團隊成員必須覺察個人專業知能的限制。
- 三、瞭解校園安全與社會安全通報，依規定辦理。
- 四、學校應建立輔導工作團隊跨專業合作機制與行政標準化作業流程。

關鍵字：學校輔導工作、學校輔導工作團隊

# The Professional Roles and Challenges of the Principal in the Guidance Work Team of the Junior High School

## Abstract

This study aims to gain an in-depth understanding from the perspective of the current principals of junior high schools, how principals examine the differences of professional and ethical considerations in the practice of school counseling, and how to deal with them. Besides, it also discusses how to make adjustments and improvements to meet everyone's expectations to build the principle of ethical judgment and the way of how to deal with to make it perfect. What's more, to enhance the dialogue among different members of the school guidance work team can help form a cooperative school guidance work team. This study is conducted in a one-to-one manner and set up as a semi-structured interview outline. Based on the collections of valuable opinions of principals in the practical experiences of counseling, the paper completes the study about the professional roles and challenges of principals in the counseling team of junior high schools.

The conclusions of this study are as follows:

- I. The roles of the principal in the school guidance work team and the challenges the principals face
  1. The roles of the principal in the school counseling team:
    - (1) The principal is the leader of the counseling team.
    - (2) The principal attaches great importance to the welfare of individual cases and the implementation of laws and regulations.
    - (3) The principal is good at the introducing and coordinating of the system resources.
  2. Challenges the principal encounters in the school counseling team:
    - (1) The principal cannot actually participate in every case meeting.
    - (2) The principal is listed as the subject of confidential counselling information.
    - (3) On the communication issues between professional ethics and administrative ethics, it is necessary to conduct trans-disciplinary dialogue and establish a well-run operation mode of the school guidance work team in order to help the cases effectively.

## II. The principal's expectation for himself and the counseling team

1. School personnel must understand the insurmountability of laws and regulations and actively assist the needs of the cases.
2. The members of the counseling team must be aware of the limitations of personal professional knowledge.
3. Understand campus safety and social safety bulletins, and handle them in accordance with regulations.
4. The school should establish the trans-disciplinary cooperation mechanism and administrative standardization work process for the guidance work team.

**Keywords:** school guidance work, school guidance work team



# 目次

<b>第一章</b>	<b>緒論</b> .....	<b>1</b>
第一節	研究動機.....	1
第二節	研究目的.....	4
第三節	名詞釋義.....	5
<b>第二章</b>	<b>文獻探討</b> .....	<b>6</b>
第一節	學校輔導工作及其團隊.....	6
第二節	校長在學校輔導工作團隊的角色.....	19
第三節	校長在學校輔導工作團隊的挑戰.....	24
<b>第三章</b>	<b>研究方法</b> .....	<b>34</b>
第一節	研究參與者.....	34
第二節	研究程序.....	35
第三節	研究工具.....	36
第四節	資料分析.....	39
第五節	研究倫理.....	45
<b>第四章</b>	<b>研究結果與討論</b> .....	<b>46</b>
第一節	校長在學校輔導工作團隊中的職責.....	46
第二節	輔導教師的優勢與劣勢.....	56
第三節	學校處室間的典範差異.....	74
第四節	校長對學校輔導工作團隊的期待.....	80
<b>第五章</b>	<b>研究結論與建議</b> .....	<b>91</b>
第一節	研究結論.....	91
第一節	研究建議.....	97
第一節	研究限制.....	102
<b>第六章</b>	<b>研究反思</b> .....	<b>103</b>

參考文獻 105

附錄 111

附錄一 訪談大綱.....111



## 表 次

表 3-3-1 研究參與者基本資料.....	37
表 3-4-1 開放性編碼範例.....	42
表 3-4-2 主軸編碼範例.....	43
表 3-4-3 選擇性編碼範例.....	44
表 4-1-1 校長在輔導工作中的職責.....	46
表 4-2-1 輔導教師的優勢.....	56
表 4-2-2 輔導教師的劣勢.....	62
表 4-3-1 學校處室間的典範差異.....	74
表 4-4-1 校長對學校輔導工作團隊的期待.....	80





# 第一章 緒論

本章共分三節，分別說明研究動機及研究目的，並界定本研究之重要名詞。茲將上述內容，分述如下：

## 第一節 研究動機

社會變遷急劇，中途輟學、長期缺課、網路成癮、身心障礙、特殊境遇、文化不利、經濟弱勢及其他明顯輔導需求之學生增加，隨著〈心理師法〉、〈學生輔導法〉、〈學生輔導法施行細則〉及〈教育部國民及學前教育署補助置國中小輔導教師實施要點〉等，相關法規命令之頒布、修正或實施，近年政府除增加學校輔導工作人員外，並設立學生輔導諮商中心、特殊教育資源中心及家庭教育中心等單位，必要時學校並得請求其他相關機關（構）之協助及配合。

而國中小學校輔導工作的對象是未成年學生，有其個殊性及特殊性，其權益比成年人受到更多法規的保護。例如在兒童及少年保護的部分，就有〈兒童及少年福利與權益保障法〉、〈家庭暴力防治法〉、〈性侵害犯罪防治法〉、〈性別平等教育法〉及〈兒童及少年性剝削防制條例〉等法規的規範，而學校所有人員則被賦予校園安全和兒童與少年保護等相關法規命令之即時通報與輔導責任。

政府機關運作模式與學校的通報規定，隨著社會議題之複雜性，正快速地整合與改變中；而因為學校專業輔導人力的增加，學校輔導工作團隊之分工及人力組成，也需要隨著進行部分調整。在校園工作實務現場，學校的科層角色及行政規章，對專業角色有相當程度的影響，當輔導人員的專業倫理遇到法規或行政命令、行政科層運作等議題，學校團隊成員間又各自肩負職責、專業與倫理考量，導致彼此間之合作面臨挑戰與難題。

學生的問題，要處遇的常常不只個案，還經常與其家庭有所關聯，所以學校輔導工作經常涉及學生、家庭與學校間的互動，需要協調多方資源與系統合作。輔導人員除了與案主工作外，亦需要與各系統相互工作或合作，單一的專業和人員經常無法解決或滿足當前學生輔導的複雜困境。進行輔導工作時，必須考量整

體和環環相扣的生態系統，許多的個案輔導必須運用跨專業團隊合作來完成，這是當前教育工作者重大的挑戰。學校輔導工作團隊應具備縱向的與其他層級，以及橫向的與其他處室、人員協調配合共同努力完成輔導目標的能力。而校長是學校的領導者，也是學校行政的專家，如何協調跨專業的合作，使學校輔導工作發揮最大效能的首要關鍵人物。

雖然教育現場人員對於學生學習與輔導成效具備熱忱與期待，持續自發性地努力和付出也極令人感動。但是明明應一起努力和希望共好的學校團隊，在實務現場卻常聽到彼此因為專業與立場不同而產生怨言，難以順利達成學生輔導處遇的共識。輔導教師認為校長不夠重視輔導，或是校長明明不是輔導專家卻具備決策權，有時會做出不符輔導專業的決策；導師抱怨輔導教師只是和學生聊天和關懷，一直在當好人，卻沒有告知學生問題與解決問題；而校長從整體與宏觀的角度全面性考量學校各項措施與人力，則會認為學校團隊人員尚屬年輕，且人員變動頻繁，專業、行政實務及系統資源運用經驗較為不足，覺得很多學生問題，如果早一點提出，校長則可以提供更多元的協助資源與處遇方式。但是這是需要輔導人員將校長視為校園輔導工作團隊的成員與助力，才能順利達成的目標。

學校教育在社會變遷的因素下，遇到更多重的挑戰，面對生命安全、兒少保護、性別平等及中輟等諸多議題，往往不是單純從教育或輔導學生可以解決，而是要連帶辦理親職教育或有賴醫療、社政及警政單位的配合。近年，除了教育、社政及警政系統逐步在進行整合外，專業輔導人力進駐校園，讓輔導專業受到重視和期許，惟專業差異也漸漸浮上檯面。法令規章明定必須通報的事件、單位與時效亦持續在滾動中修正，而學校行政、教育及輔導實務上，因為人員的自身專業及職務觀點不同，仍有待磨合、訓練與協調。

依據《國民教育法》規定，中小學校長的職責為綜理校務。校長身為學校首長，舉凡教育政策執行、學校行政管理、課程、教學與評量、教師專業發展、學生事務與輔導、校園營造與資源應用、績效與特色等，均是校長的職責。校長的

多重角色包括:教育者、行政管理者、文化領導者、專業成員及個人自己，如何在角色間取得平衡，實是一大考驗（林明地，2002）。校長領導影響學校辦學品質，學校經營成敗，校長責無旁貸。在學校輔導工作上，校長如何帶領學校團隊有效進行學生輔導，是當前教育現場輔導工作能有效進行的重大課題。

本研究希望由國民中學現職校長的角度進行瞭解，校長是如何檢視學校實務現場中專業和倫理考量的差異；以及輔導工作團隊中，目前的處理策略為何；並且探討如何進行調整、改善，以達大家期待建立團隊的倫理判斷原則及處遇方式，使之更臻完美。校長如何處理這些考量的差異，解決（終結）上述合作衝突與困境，提升學校輔導工作團隊不同人員的對話，進而形成合作無間的學校輔導工作團隊，是本研究之要旨。



## 第二節 研究目的

因〈高級中等以下學校及各該主管機關專業輔導人員設置辦法〉及〈教育部國民及學前教育署補助置國中小輔導教師實施要點〉的發布，學校輔導有更多專業輔導人員加入。又配合〈學生輔導法〉第 14 條及〈學生輔導法施行細則〉，明定輔導主任、組長、輔導教師及專業輔導人員之職前與在職專業訓練，學校輔導相關人員的專業與人力已明顯提升。

要達到有效輔導的目標，仍需要學校人員的合作，教育部雖建立三級制的運作模式，但因個案狀況、輔導人員的專業度及相關單位的配合程度等，要能有效達成輔導效果，需要相關人員和單位的媒合與磨合，建立良好的溝通模式與合作關係，才會有良好輔導成效，校長為學校的領導者，在學校輔導團隊的運作扮演重要角色。

本研究希望以校長的角度的角度，瞭解學校輔導工作團隊運作中校長的專業角色與挑戰，主要目的有三：

- 一、校長自我認知在學校輔導工作團隊中的職責。
- 二、校長對於輔導教師的觀點。
- 三、校長對於學校輔導工作的期待。

### 第三節 名詞釋義

#### 壹、學校輔導工作

本研究所指之「學校輔導工作」，係指稱以學校輔導處工作職掌為主的輔導工作，由學校輔導人員根據輔導專業知能，幫助學生自我探索、自主觀念的建立及學校環境的適應等，以促進學生心理健康之諮商輔導，主要進行方式包括直接個別晤談、團體輔導、師生關係與互動、家長諮詢與建議以及內外部資源整合與連結等，以上皆屬學校輔導工作之範疇。

#### 貳、學校輔導工作團隊

本研究所指之「學校輔導工作團隊」，係指實際參與學校輔導工作之相關專業人員，負責學校輔導工作的直接服務（學生輔導及心理衛生推廣等）或間接服務（參與學生轉介會議、輔導會議、協助學生輔導政策執行和規劃及提供家長諮詢等）。本研究框列討論的團隊成員主要包含輔導教師、班級導師與學校校長。輔導工作團隊的功能在於整合校內與校外的相關輔導資源，共同協助建立良好的輔導工作環境，提供學生個案優質的輔導介入策略與心理健康協助（李惠茹，2007）。

## 第二章 文獻探討

### 第一節 學校輔導工作及其團隊

#### 壹、學校輔導工作的定義與發展

##### 一、學校輔導工作的定義

依據〈國民教育法施行細則〉第 13 條規定，國民小學及國民中學之學生事務及輔導工作，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學生事務及其輔導責任。由此可見，學校輔導工作是學校校長及全體教師的責任。依行政處室分工，學生事務處負責公民教育、道德教育、生活教育、體育衛生保健、學生團體活動及生活管理等，並與輔導單位配合實施生活輔導等事項。學生資料蒐集與分析、學生智力、性向及人格等測驗之實施，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，則由輔導處（輔導教師）負責。

三級輔導策略已廣為實施，成為目前主要的學校輔導工作之內涵與分工模式。依據〈學生輔導法〉第 6 條，學校應視學生身心狀況及需求，提供發展性輔導、介入性輔導或處遇性輔導之三級輔導。三級輔導之內容如下：

1. 發展性輔導：為促進學生心理健康、社會適應及適性發展，針對全校學生訂定學校輔導工作計畫，實施生活輔導、學習輔導及生涯輔導相關措施。
2. 介入性輔導：針對經發展性輔導仍無法有效滿足其需求，或適應欠佳、重複發生問題行為，或遭受重大創傷經驗等學生，依其個別化需求訂定輔導方案或計畫，提供諮詢、個別諮商及小團體輔導等措施，並提供評估轉介機制，進行個案管理及輔導。
3. 處遇性輔導：針對經介入性輔導仍無法有效協助，或嚴重適應困難、行為偏差，或重大違規行為等學生，配合其特殊需求，結合心理治療、社會工作、家庭輔導、職能治療、法律服務及精神醫療等各類專業服務。

## 二、學校輔導工作的發展沿革

輔導工作有其專業性，但是輔導工作進入學校體系，就必須考量學校的科層角色對專業角色的影響。學校輔導系統一方面主張輔導朝專業發展，二方面又強調輔導工作應由全校教師及行政人員共同負責，在欠缺密切的配合下，不能相互支援及分工合作，以致於整合困難，績效不如預期理想（林萬億、黃韻如，2004）。因此，教育部於1998年提出教訓輔三合一實驗方案，2005年積極推動友善校園工作計畫。當時稱為教訓輔三合一方案。教學輔三合一方案將學生的適應問題劃分為三級，輔導成員可以包括輔導任課教師、導師、認輔志工、兼任輔導教師、專任輔導教師、任課教師等，或因個案狀況，再加入心理師、社工師、精神科醫師、學務人員、教務人員、總務人員以及校長。

依據教育部國民及學前教育署 2017 年 12 月 29 日修正發布之〈教育部國民及學前教育署補助置國中小輔導教師實施要點〉規定：「國民中學 107 學年度設置輔導教師之標準為 15 班以下設置 1 人，16 至 60 班設置 2 人，61 班以上設置 3 人」。目前國民中學每校至少設有一位輔導教師，每校皆有專屬的輔導人力，並對人員進用進行專業規範。教育部國民及學前教育署規定，學校規模 9 班以上輔導教師不得再兼任行政職務。輔導教師主要工作在於規劃執行輔導專業工作（如：個案輔導與紀錄、個案服務管理、親師諮詢、危機事件輔導以及特殊個案家庭訪視等），次要工作為促進學校團隊輔導效能工作（如：掌握輔導資源網絡，保持聯繫並依個案需求適時運用，例如鄰近學校、駐區社工師、駐區心理師、社福機構及輔諮中心等資源），其他如彙整工作計畫、成果與報表及推動輔導專業知能成長。

## 貳、輔導教師、導師與心理師在學校輔導工作團隊中的職責與角色

本研究認為，要組成一個完整的學校輔導工作團隊，必須涵蓋以下四位專業人員：專任輔導教師、導師、心理師與校長。此四位是主要學校輔導工作者，也是校園中接觸學生輔導最重要的人物。本研究為瞭解學校輔導工作團隊各成員的職掌與

角色功能，此段主要討論專任輔導教師、導師與心理師的專業典範和工作內涵。關於校長在學校輔導工作團隊的職掌與角色功能，將於下一章節，更深入的討論。

## 一、輔導教師

### (一) 輔導教師的職責

專任輔導教師（以下簡稱輔導教師）是學校輔導工作團隊的核心成員，早期輔導教師除了需要在輔導工作有專業的訓練及知能外，還要在學校的行政和教學中付出一定的時間與心力，以協助學生及全校之整體發展。林家興與王麗文(2003)指出，國中輔導教師使用約 18%的時間執行輔導工作、30%的時間從事教學工作、20%的時間辦理行政事務，由此可看出早期國民中學輔導教師身兼課程、行政人員和專業輔導人員三種角色，工作內容十分繁雜。為解決學校輔導人力不足問題，教育部置專任輔導教師，從員額、專業與工作內容等進行規範，期待協助學校輔導工作順利運作。

2011 年 1 月 26 日教育部修正公布之〈國民教育法〉第 10 條規定，「國民小學及國民中學應自一百零一學年度起逐年增置專任輔導教師，五年內增置完成」。此外，為明確規範國民中學進用具輔導專業能力之教師，擔任專任輔導教師，〈國民教育法施行細則〉第 3 條有關國民中學輔導教師之資格框列如下：「一、專任輔導教師：（一）於一百零一學年度至一百零五學年度，應具有下列資格之一：1. 輔導、諮商、心理相關系所組畢業（包括輔系及雙主修）且具中等學校合格教師證書。2. 中等學校輔導（活動）科或國民中學綜合活動學習領域輔導活動專長教師證書。（二）自一百零六學年度起，應具有中等學校輔導（活動）科或國民中學綜合活動學習領域輔導活動專長教師證書」。

輔導教師為二級預防輔導主要負責推動者，並要擔任初級預防與三級預防輔導提供支援與協助者，為學校輔導工作之重要角色。高級中等以下學校專任輔導教師之選任，係以其進入教學實務現場所需之知能及技能，作為人才篩選基準。輔導教



師必須具備專業的輔導訓練及學校輔導工作等相關知能，以協助學生及全校之整體發展。

輔導教師要從事直接輔導，與學生面對面提供的輔導服務，以提升學生個人發展與心理健康，像是個別與團體輔導、心理與教育測驗、教育與職業資訊提供及危機處理等；輔導教師也要進行間接輔導，與家長、其他教師和學校處室合作，協助學生全面性的發展，內容涵蓋家長與教師諮詢、社區資源連絡與運用、個案管理、個案研討、個案轉介、親職教育及家庭訪問等。除了直接輔導和間接輔導，輔導教師需參與專業進修活動，以維持並增進輔導專業知能，如參加輔導知能研習、教師成長團體或讀書會，定期接受督導，以檢視學生輔導品質，進而提高輔導成效。

雖然，依據〈國民中小學教師授課節數訂定基準〉第5條規定，輔導教師負責執行發展性及介入性輔導措施，並協助處遇性輔導措施，以輔導工作為主要職責，輔導教師不排課。但因課務需要教授輔導相關課程者，以不超過教師兼主任之授課節數排課。因此，部分輔導教師還是留有課務，還是要設定教學目標並設計教學計畫，並有入班實施計畫，進行輔導活動等課程教授皆為輔導教師之職責。

除了處理學生輔導的相關行政工作，輔導教師仍需參與校內及校際輔導會議、辦理評鑑活動、支援社區活動、以及編輯輔導刊物。另外在公共關係上，輔導教師需要和學生、教師、家長、以及行政人員維持一種合作關係，並且說明與澄清輔導與諮商的角色、功能、方案及服務，以增進各服務對象的福利。

## （二）輔導教師的功能

根據〈國民教育法實行細則〉（2004）規定，國民中學輔導處（輔導教師）掌理事項包括：學生資料蒐集與分析、學生智力、性向及人格等測驗之實施、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。輔導工作要能在校園中成長茁壯，需透過輔導教師長期的投入與努力（許維素，2001）。雖然輔導教師的工作內容多元且涵蓋甚廣，輔導教師的諮商能力仍是很重要的專業

指標。

教育部於 1992 年提出的「輔導工作六年計畫」中的「春輝輔導」、「認輔制度」等專案，特別強調國中輔導教師所發揮個別諮商的角色與功能(吳姿瑩,2006)。當輔導教師能勝任與學生的晤談工作，除了發揮輔導效果，更能獲取更多老師與學生的信任，也讓其他人能更加具體的辨識輔導處功能的獨特性(許維素,2001)。由此可見，輔導教師普遍將輔導諮商視為自己的本業，或將其視為輔導範疇中最重要的工作(Studer & Allton, 1996)。

Gysbers 與 Henderson(2000)在美國推出「整合性學校輔導方案」(comprehensive school guidance program)，其中的輔導課程(guidance curriculum)便是指培育全校學生的輔導內涵，包括全校性的輔導活動及班級性的輔導課程(康秀月,2008)，這些都屬於輔導教師的教學範疇。許維素(2001)指出，輔導教師不像一般輔導機構中的諮商員只需被動地等待個案，或是張貼海報就可以招攬成員來參加團體，而是會到各班進行班級宣導並且評估潛在學生個案，或由班級導師與其他教師進行轉介。另外，輔導教師除了直接進行個別輔導，還需要做很多規劃性(如設計學校整體輔導工作)、預防性(如心理衛生教育)、以及教育性(如課程、活動規劃)的工作；即使是與個案的個別輔導，均涉及學校的政策，並且需和老師、行政人員及家長合作，是一個全方位的教育者角色。心理教育測驗屬於學校中的直接輔導工作，是實際與學生面對面的直接心理衛生服務(林家興,1997,2000,2002)。測驗的施測與解讀是輔導教師需要擁有的專業能力之一，以學生為主體，做出適當的衡鑑並區別出有輔導需求的學生，提供立即的介入與協助。許育光(2013)指出輔導教師在衡鑑工作分成三個部分。第一，進行全體學生相關之評量(如資料建立、生涯協助之性向測驗運用、學習成就之普測)，屬於初級預防之直接服務，目的在於促進全體學生的心理健康與社會適應；第二，實施心理評量、問題辨識或及早發現學生適應問題之評量(如身心健康評量、學習適應困難評估或壓力與生活適應評估)，則屬於次級預防之直接服務；第三，對於個別學生進行鑑別診斷性質的衡鑑、安置

鑑定，或家庭資源之深度評估等層面，責屬於三級處遇之直接服務，須連結心理師或社工師之系統，安排轉介與安置。當輔導教師能夠善用測驗與衡鑑工具，簡易的區別診斷，即能很快地以簡馭繁，又不至於見樹不見林（林家興，1996）。

學校輔導教師在專業角色中，除了投入於直接的輔導助人工作，還需時時留心且加強個人的專業能力，以求在學校中輔導工作的效能與全面性。所謂的專業能力包括輔導老師的諮商輔導能力、組織與計畫能力、人際關係能力以及專業責任的能力（許維素，1996、1998）。何金針與陳秉華（2007）指出學校輔導人員應具備兩項基本能力。第一，基本的人際溝通：包含人際互動的溝通技巧，特別是與學校其他教師的互動與溝通、開放的心胸與教育素養、對社會變遷的敏感度以及多元文化的覺知性。第二，專業的輔導知能：包含諮商輔導的理念與技能、良好親師互動的正確認知與技巧、充分掌握正確的社會輔導資源以及專業的輔導判斷與轉介能力。事實上，這也是學校現場所有人員應具備之能力。

### （三）輔導教師的期待

輔導教師對於學校輔導的期待，周麗玉（2003）認為學校輔導團隊中，輔導教師應為統籌者，協助成員間的情感支持與專業分享。輔導教師對學校輔導工作的期待與衝突可分為三個部分：

#### 1. 專業度的提升

許維素（2001）指出，輔導教師的專業能力包含：諮商能力、預防推廣的能力、主動出擊的能力、學校文化的理解能力、師生互動的能力、保密的處理能力、溝通協調能力、發展公共關係的能力、行政運作的能力以及面對權威與衝突解決的能力等。輔導教師的專業提升有助於學校輔導的實踐，國內研究探討輔導教師與導師的溝通歷程中發現，當導師認為輔導教師專業不足時，將對輔導教師產生無能的負面印象（張臻萍，2010）。所以，輔導教師策劃與輔導能力相當重要，若能在輔導工作中展現自己的專業度，不僅對於提升輔導處的地位有所幫助，導師與行政人員也

更願意參與和配合輔導處的活動，其中明顯的指標為導師會主動地轉介個案（許維素，2001）。輔導教師若能在研商個案處遇時，提供專業的輔導意見，相對也會使學校工作團隊其他成員具備較好的專業度，並且有相對較為良好的輔導工作運作與處遇共識。

## 2. 系統合作的加強

合作與諮詢是輔導教師的重要間接服務，在提供導師和行政主管輔導諮詢的歷程中達到對學生輔導處遇的共識，是輔導工作的重要目標。校園輔導工作者必然會面臨與多系統工作之處境，學校輔導工作經常涉及學生、家庭與學校間的互動，需要協調多方資源介入與系統合作，除了跟案主工作外，如何與各系統相互工作與合作，是輔導工作者重大的學習與挑戰（楊舒涵，2015）。

何金針與陳秉華（2007）發現學校系統團隊合作中，溝通不良會導致輔導教師與學校其他人員對彼此的立場不夠瞭解，因而降低輔導成效。輔導教師的「公共關係」是相當重要的基礎，校內加強與學校其他成員發展團隊合作的運作模式，使學校系統觀思維能順利建立與發揮，才能協助學生全方位發展（許維素，2001，2005）。

由於社會變遷，學校輔導個案複雜度相對提高，三級個案的輔導需求，除了學校團隊輔導工作之外，經常需要涉及醫療、社政與警政單位的配合，輔導教師的公共關係能力需求與合作範圍亦隨之提高與擴大。

## 3. 倫理議題的觀念建立

根據臺灣輔導與諮商學會的「學生輔導工作倫理守則」規定，當事人訊息不可對團隊外人士透漏，為推動輔導工作而與輔導團隊或法院等校外體系揭露訊息時，應站在當事人立場維護其隱私權。保密在校園輔導工作實務上，必須受到妥善規範，但當事人對自己或他人有立即而清楚的危險行為時，仍須提出預警。當前與通報最相關的案例為兒少保護及性別平等議題，直接與法令規範相關，但通報涉及學生

權益、家長意見、行政人員態度、社政及警政單位處理流程與配套措施，不但學校人員通報時程並受到規範，且必須做多元面向的考量。

保密議題是學校輔導工作與行政通報經常出現的困境，會議中的研討或私底下的談論，使個案經常成為較缺乏輔導概念的教師在茶餘飯後之話題(許育光,2013)。在學校輔導實務中，亦經常出現行政單位或導師要求輔導教師提供學生輔導資料等狀況，學校輔導工作需要系統的支持與資源，所以輔導教師面對校長、導師或其他處室對學生的關切，提供部分資訊是必要的，然而考量他人得知訊息後可能會做出傷害學生的處理，此時輔導教師會在專業倫理與行政倫理之間感到為難(洪莉竹,2011)。因此，增加學校人員的輔導知能，並溝通彼此之間的倫理判斷，才能真正落實輔導工作。

## 二、導師

### (一) 導師的職責

在學校中，班級是學校編制的基本單位，導師負有班級經營之責，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。另外，青少年在國中階段為「狂飆期」，身心變化較為不穩定，更需要一位專責老師從旁引導與協助(郭清榮,2003)。

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(McKown & Weinstein, 2003)。另外，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，並進行生活輔導與團體輔導，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)。

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行政措施，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，化解衝突、排解糾紛（郁雲龍，2011）。

導師除了需要依其專長進行授課並處理相關教育工作外，還需加入校內的教學社群，持續精進教學能力及專業知能。另外，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）導師的功能

導師與學生的關係密不可分，對於學生的狀況最為了解，是輔導效能提升的重要關鍵（王麗斐，2002；Todd, Campbell, Meyer, & Horner, 2008）。導師為第一線輔導者，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；另外，導師需要處理學生違常行為、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）。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，以及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處、學務處或協助連結學生所需的教育、社政及醫療資源協助處理（王麗斐，2013）。

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行為表現觀察，並協助輔導策略的實踐，例如：協助進行班級輔導、彈性調整班級管理規則等（蔡蕙如，2010；Gibson & Mitchell, 1995）。導師在輔導工作中亦需擔任聯繫者的角色，與學生之家長或監護人、主要輔導人員保持積極的聯絡，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）。導師需持續參與輔導專業知能研習，以提升

班級經營、輔導以及法律知能。此外，在進行輔導過程中，導師亦可尋求輔導處、學務處等相關協助、輔導人員提供專業諮詢，持續增加自身的輔導能力。

由於導師的職責與角色，在進行輔導工作時，導師的專業典範以「全班同學」為單位進行思考與評估，而不是僅專注於受輔導學生的個別狀況。此外，導師還需關注學生生態系統中重要角色的想法與期待。導師是學生在學校的主要照顧者，期待學生的品行、人際以及學業成就等各個面向均能有所提升。此外，導師認為學生的問題環環相扣，主訴問題的改善，可能對於個別學生的幫助效果有限，因此導師不僅期待主訴問題改善，其關注焦點會偏向於多元與全面的發展（張臻萍，2010）。導師為全班同學的領導者，因此相較於受輔導學生的個別狀態，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，當班級學生發現導師未能一視同仁地對待所有學生時，學生可能無法諒解或出現負面情緒，以致對於班級氣氛產生負面的影響。因此，輔導學生的過程中，導師除了需要尊重個別差異、協助受輔學生正向發展外，更需要持續執行班級例行事務、維持班級常規的運作，並建立班級學生的認同與信任感，讓整個班級能夠正向發展（徐芸萱，2015）。

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，共同為學校願景與目標努力。導師在進行輔導工作時，會同時顧及學生家庭與學校的期待（陳幸宜，2012；Nigro，2004）。

### （三）導師的期待

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，還包含導師的角色與專業典範。當導師的期待不如預期時，其內在衝突亦會產生。以下探討導師對於學校輔導的期待與衝突：

#### 1. 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

導教師能夠立即提供具體明確的輔導策略，讓學生問題可以迅速改變(郁雲龍，2011；林容葵，2013)。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，導師可能會承受學校行政主管、任課教師及學生家長對於班級經營的責難。因此，導師心理易產生急迫改變之焦慮感，導致對於學校輔導產生不信任。

## 2. 學生資料的掌握

導師依其職責，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(陳幸宜，2012)。導師可能認為透過輔導內容深入瞭解學生狀況，更能在學校生活中給予協助，包括班級經營的調整、班級輔導的推行以及與任課教師的溝通。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，對於班上特殊學生有所掌握，更能事先調整班級經營的目標(張臻萍，2010)。不過，因為輔導轉銜辦理之時程，導致上述的期待不一定能夠立即得到輔導處的回應，是導師對輔導處失望之因。

## 3. 輔導主權的較勁

導師盡心盡力為學生付出，理當期待學生能夠最信任自己、與自己的關係最密切。當輔導教師介入，導師可能擔心學生與輔導教師過於親近、或擔心學生比較自己與輔導教師的特質和專業能力，容易產生防衛或較勁的心態。另外，導師可能對受輔導學生具有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學生的主體性(Soodak & Podell, 1994)，因此對於主訴問題的討論較為強勢，難以接受其他想法與建議(張臻萍，2010；徐芸萱，2015)。

## 4. 導師形象受損

導師期許自己可以解決所有學生問題，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，有時導師會無法即時判斷學生問題需要轉介，或當受輔學生的問題嚴重、狀況棘手，導師猶豫是否轉介學生時，會認為求助他人有損自己的專業形象，寧可花費更多心力輔導學生。如此一來卻可能錯過重要的轉介



時機，使得學生問題日漸惡化，導師的自我效能感也更加低落、向外尋求資源與支持的意願隨之減少（林宜靜，2003）。

### 三、心理師

#### （一）心理師的職責

在學校輔導工作上，心理師是不可或缺的角色。心理師扮演著強化學校原本的輔導諮商專業能力，並且能提供輔導處室專業的輔導人力，減輕日漸繁重的輔導工作。心理師認為提供校園心理服務就是要當整個學校輔導工作的後盾，包括導師和輔導教師的情緒後盾，能夠形成後盾的理由在於自身的專業能力與工作信念。專業能力來自於長期接受心理服務訓練所養成的專業成熟度，心理師認為自己有能力可以保持不被個案的環境所影響，並且能協助個案系統中的重要他人（如家長或導師）更理解個案的困難；工作信念主要亦是以「個案優先」，心理師願意嘗試以各種方式幫助個案，有時會從協助輔導教師的角度出發，讓輔導教師有機會幫助更多的學生。

心理師採駐站支援學校的方式辦理，以新北市政府教育局 2018 年 5 月 15 日所發布之「新北市政府教育局聘任專任專業輔導人員考核計畫」為例，其對心理師的工作職掌，明訂如下：

1. 學校行政團隊工作：清楚學校行政相關程序，並確實遵行。能主動與學輔團隊溝通、協調，成為輔導工作之重要成員。

2. 心理諮商專業：能依學校學生與校需求擬定、執行工作計畫。能對個案、團體提出適切的專業評估介入與追蹤。對於危機事件能有效掌握與處理。確實完成個案紀錄（含會談及轉介單等相關），並妥善管理。積極提供學生、家長教師及合作單位之專業諮詢。隨時檢視工作成果並做適當修正。主動參與或規劃自我專業成長學習。遵守諮商工作倫理（保密、尊重平等嚴專業分際）。熟悉並善用資源，建構跨專業合作機制。

3. 服務態度：能接受輔導主任或校長之指導處理公務。工作表現主動積極，信守學校諮商之專業承諾，能主動參與或協助學校生輔導相關活動。

## (二) 心理師的功能

學校對心理師的需求與期待，大多聚焦於心理師的專業能力。而且，心理師證照制度確實樹立輔導諮商的專業形象，專業信任感不僅對家長管用，對學校教職員也有同樣的效益（林郁倫、陳婉真、林耀盛、王鍾和，2014）。諮商服務(counseling service)是輔導服務中的核心部分（黃政昌，2012）。心理師的工作除了心理諮商專業外，亦需遵行學校行政相關程序，與學校學輔團隊溝通，並須接受輔導主任或校長之指導處理個案問題。換言之，身為心理師仍需配合學校行政的需求及學校行政運作，與學校團隊合作，以有效達成學生輔導工作。

## (三) 心理師的期待

心理師的期待主要是放在個別與學生輔導的層面上，所以相較於輔導教師與導師，面對單一學校個案人數相對較少，在學校輔導工作團隊中，心理師所扮演的角色較多是單純的提供學生個案諮商輔導，但由於心理師面對的是三級個案，許多的個案往往必須透過層層轉介，由輔導教師先進行諮商與輔導後，才轉介由心理師工作，並和家庭成員工作或者配合醫療治療的需求。

雖然三級輔導案量日增，但目前尚無法做到設置一校一心理師，心理師工作量視學校轉介三級輔導的個案數而定，倘案量太多，分給每位個案的時間，就會受到限制。除了個別諮商輔導外，往往也需要與輔導教師、導師、行政處室及家長一起合作，或者和醫療單位合作，如果相關人員無法配合，輔導成效將大打折扣或無處施力。

## 第二節 校長在學校輔導工作團隊中的職責與角色

### 壹、校長在學校的職責

#### 一、校長的基本職責

學校校長作為一校的領導人物，其職責在於保障全校師生同仁的權益並促進學校在各項發展層面的收穫。賴志峰和秦夢群（2014）表示，成功的學校領導主要包含領導的「實踐」與「構念」，才能夠成為全面性的領導模式。校長應具備以下五點職責：第一，設定學校整體發展方向：學校領導的核心是校長要設定方向，發展學校未來的願景與共識。主要的工作項目有：建立共享的願景、提升設定目標的接受程度、持續提升學校運行之標準與整體期望。第二，發展教學與行政雙人才：學校是行政與教學共同建立起來的雙重系統組織，秦夢群（2010）說明，校長應該建立起校園內的教師團隊，發展教職員良好的關係，並分配權責性的領導責任和績效責任給學校教師，鼓勵並促進提升整體與個人的表現與績效。第三，型塑組織及發展學校社群：成功的學校發展有賴於整個學校社群的凝聚心跟組織上的團隊合作。Sammons, Gu, Day and Ko 等人（2011）相信，重塑組織及發展社群的方法有：鼓勵師生同仁合作決策、再造學校角色與工作職責、與各方家庭及社區建立深厚的關係及學校專業社群支持。第四，管理教學方案及品質：教學領導是發展、協助和回饋教師教學的實踐，以及提高教學品質、檢視教學方案。Day 與 Leithwood（2007）認為其包括：監督教學活動、聘用合適人員、促進教師的批判反省、教學視導、緩衝外界的干擾。第五，建立互通有無的策略聯盟：從校長觀點來看學校不是一個獨立的系統單位，而是一個與外在環境社會緊密連結的子系統，所以校長本身應與學校以外的相關教育機構、附近社區密切合作，提升學校本身的效能與促進各方團隊的成長（黃宗顯、鄭明宗，2008）。

由上可知，校長的職責可說是多從整體與宏觀的角度出發，以學校為單位，全面性考量各項政策、行政措施及人力安排。除了重視學生成長與學習，以及學校的整體發展，校長須要兼顧學校教師的教學能力、教學品質、班級經營、學生輔導及

進行校園營造等，或者重塑與發展教師、校友及家長組織等，更進一步發展公共關係，增強學校與外在社會連結的能力，可見校長職責的多元化與全面性。

## 二、校長在輔導工作的職責

基本上，學校校長並不直接從事學生輔導工作，而是擔任輔導工作的統籌者、概念者與決策者。校長在輔導工作上的職責，可以分成三個面向：（一）領導面：校長因為是學校全體教師的領導者，扮演著帶領的角色，領導、肩負學校各項措施與行政的安排。在輔導工作上校長領導面的影響主要有兩項，一個是決定資源的如何配置，是否需要邀請心理師，還是社工師，或精神科醫師來參與協助個案；再者是，校長要幫助輔導教師擬定學生輔導的策略方向，經過校長評估建議後，輔導教師才能決定處遇方向（Dahir, Burnham, Stone, & Cobb, 2010）。所以說，林淑君與王麗斐（2013）也說校長其實為掌舵者，校長若能推動全校性的輔導工作，提供全校教師計畫實施方針，並告訴師生校長的實施決心，在凝聚全校教師重視與參與輔導工作，有不可輕忽的實質影響力。（二）整體面：Hassard與Costar（1977）說明校長看待全校是一個整體的，所有的相關決策皆會把全校師生的權益納入重要考量。從學校發展方向、組織運作策略、經費資源的挹注等等，到人力資源怎麼安排運用、學校教師的實際聘任標準及個別學生如何介入，校長都必須考量自己決策對於各方的影響（秦夢群，2010）。因此，校長看待、檢視輔導工作時，重視層面有個別學生對周遭可能的風險性、學生對全校師生的潛在危機、校譽保持維護，以及對學校組織發展的負面效果（O'Connell, Dockree, & Kelly, 2012）。（三）行政面：行政工作的運行與效率順利程度，直接決定了教師的教學活動和學生輔導是否可以正常運作。校長在行政層面上不是只為了自己單一的工作考量，而是必須兼顧學校各面向所有工作，決策實質影響全體師生。學校團隊運作的基礎，至少必須做到遵守法規及行政命令的規定，維持應有的行政架構，讓學校教育可以正常進行。於是，行政主管會以行政取向的觀點看待輔導工作。Hassard與Costar（1977）提出

校長觀點下的輔導教師，輔導教師應支持行政工作，提供與行政本身有關的資訊，還要提出有效的輔導策略給予行政決策，輔導教師在校內不僅是輔導人員，還是提供諮詢和輔導建議予行政人員的專業人員（Aydin, Arastaman, & Akar, 2011）。總而言之，以校長的觀點而言，輔導教師應遵守法規及行政命令的規定，做好輔導相關的專業與行政工作，並支持行政體系的運作。

## 貳、校長在學校輔導工作的角色與功能

鄭崇趁（2005）具體表示，在目前教育體制下，學生輔導並非只是輔導教師的工作，而是全體教職員身為教育者的本份。輔導工作有賴於校長、各處室主任和全體教師的參與，實踐帶好每位學生的願景，這是學校全體同仁責無旁貸的責任。行政主管在輔導工作扮演的角色與功能為下列四者：

一、示範角色：校長的言行對於學校的師生非常關鍵，因為校長的主動示範與帶領教師團隊加入學校的輔導工作，將能夠起著示範者的角色。校長可以作的示範行為有：落實研討機制，並在研討中扮演關鍵的帶領角色；參與認輔學生，帶動全校教師加入認輔行列，提升教師輔導知能；校長與輔導教師及各處室主任們，對於輔導工作的進行互相討論溝通。

二、整合角色：張植珊（2015）提出雖然在輔導的組織中專業負責人如輔導主任、輔導教師等，都實際負有推動業務之責，但校長必須領導整個組織，所以校長對於輔導的認識與支持的方式，足以影響學校輔導工作發展的方向及特色。所以校長依然可發揮其行政專長成為資源與系統的整合者，統整、簡化輔導相關工作程序，提升輔導工作的成效性，例如：提供教師輔導工作諮詢及訂定學校輔導工作計畫。

三、激勵者：行政主管應激勵教師服務士氣，提振教職員對輔導工作的熱忱。首先激勵教師們「勇於承擔」，包含有效教學和輔導學生兩大工作，並將輔導學生視為教師應盡的本份。再者是激勵教師「學習成長」，規劃各項研習進修與成長活動，提升教師教學知能及支持網絡，提高教師內外能量。最後是激勵教師「交互

支持」，彼此關懷、截長補短，建立和諧共榮的學校氛圍。

四、奠基角色：教育政策的推行不應只是曇花一現，行政主管能否延續制度的推行、不斷地積極領導相當重要（黃建翔、吳清山，2016）。行政主管採取逐步漸進的傳達、宣導、溝通、凝聚共識、實施與檢討，讓全體教師能瞭解推行輔導計畫的藍圖，使輔導工作奠定良好的基礎，並且於此過程中持續地互相交流、討論，確保輔導工作具備延續性、穩定性與適切性。

正視校長為學校輔導工作團隊的一員，讓校長發揮示範、整合、激勵及奠基者的角色，做出適切的決策，整合所有的資源，有效引領輔導工作的進行，將有助於輔導團隊的運作及輔導工作的推展。

### 參、小結

校長在學校輔導工作中扮演著相當重要的角色，影響整個學校對於輔導工作的重視與行政運作的效率，而且強化學校輔導工作，得以提高學生的學校生活品質與未來整體的全人發展。校長領導是學校進步不可或缺的一環，有效能的校長，在輔導工作中能推動整體輔導計畫，確保輔導制度的延續性、穩定性與適切性；帶領教師團隊加入輔導工作，組成具有向心力之社群；發揮行政專長成為資源與系統的整合者，提升輔導工作的結構性成效；激勵教師勇於承擔輔導工作並提升輔導知能（林淑君、王麗斐，2013）。所以學校校長應積極建立輔導團隊的合作發展機制，透過了解學校輔導團隊成員的互動方式與溝通方式，深入了解學校輔導工作團隊在實際進行學校輔導個案所遇到的狀況，以及相對應的因應方式，依循校長的職責，建立及提升角色功能不同的輔導工作人員之合作模式。

有效能的學校輔導工作團隊，奠基在成功地推動初級發展性輔導工作，利用由校長引領學校行政團隊，在學校層面訂定學校輔導政策和工作計畫；在班級層面由導師營造安全、尊重和正向的班級文化與運作模式（王麗斐等人，2013）。然而，

校長、輔導教師以及導師基於專業訓練與哲學思維的差異，卻會以不同的觀點看待學生的議題，不同的專業是個別的優勢，但這種差異亦會導致三方所形成的合作團隊出現衝突，甚至經常是缺乏效率的浪費時間與耗損人員精力（Shoffner & Williamson, 2000）。如何帶領學校輔導工作團隊有效能的運作，是校長的重大職責之一。



### 第三節 校長在學校輔導工作團隊的挑戰

#### 壹、學校輔導工作團隊之專業考量的差異

##### 一、成員間各自的專業考量

學校人員會因為專業考量的差異，出現以不同立場、不同角度來看待輔導工作的情形 (Mallory & Jackson, 2007)。輔導三級制在學校現場雖已經歷經長期的運作，惟仍如同第一節與第二節所述，因每位成員都有自己的專業與角色考量，於是在實務工作上很容易面臨角色跟立場的差異問題，可是這種現象，似乎在目前的研究文獻上，尚未被明確地提出論述，更遑論是由校長的角度來探討這個議題。

專業人員在其訓練背景或培養過程中，產生專業方向特定的觀點與價值系統，並據以在實務現場依循此典範作為行為判斷的依據。舉例來說，輔導教師可能會以個案權益為第一優先，但導師則看重班級秩序的管理，校長本身則非常重視全校師生的安全與規範的維護 (Brown, Dashbeck, & Sparkman-Barnes, 2006)。因專業考量的差異，學校輔導工作團隊的成員們在面對學生個案輔導議題時，會出現不同的優先順序和工作重點，導致和不同的工作人員產生摩擦，進而影響整個輔導團隊工作的進行 (Williams & Wehrman, 2010)。例如：如果學生有違反法規之虞，身為校長的行政角色會期待輔導教師提早透露學生資訊讓行政處室可以即刻進行相關的個別處置與維護校園安全，但是輔導教師則可能以保護個案為優先，不願意或拒絕透露輔導的內容，變成雙方發生合作困境或衝突 (Lazovsky, 2008)。

身為行政主管的校長，是學校當中最重視校園整體環境、安全和學校聲譽者。校長期待學校輔導工作能扮演著預防性的功能，使得學校整體安全程度提升，學生都有良好的空間環境就學。透過加強心理衛生的宣導及個別輔導，減少學生出現緊急狀況的情形，降低學校發生重大校園安全事件的風險 (Aydin, Arastaman, & Akar, 2011)。所以，如果當學生遭遇法定應受保護或發生違反法規的情況時，校長會期待輔導教師能夠提早透露學生的相關資訊，以便行政單位採取相對應的措施，維護學校安全 (Lazovsky, 2008) 或依規定進行相關的行政通報，以利因應。



因此，專業考量的差異會造成校長、輔導教師、心理師與導師們看待學生個案的角度不同。如果校長未參與學校輔導工作，或學校輔導工作團隊將校長排除在外，加上學校輔導工作團隊成員之間缺乏溝通與瞭解，或各自堅持彼此的觀點與方式時，將導致跨專業或職務的合作窒礙難行，並缺乏領導者無法進行磨合或整合。國外已有研究文獻探討校長在學生輔導所扮演的關鍵性角色，以及校長與輔導教師的合作困境和解決策略，並顯示學校輔導計畫的推行與成效取決於校長的看法與做法，因此校長實質對學校的輔導工作成敗具有關鍵性的影響（Dollarhide, Smith, & Lumberger, 2007; Williams & Wehrman, 2010）。

## 二、成員間各自的倫理考量

基於國中學生屬未成年人的身分，近年社會變導致輔導問題難度提升，學生的輔導往往需要多人的協助與合作，保密議題是學校輔導人員必然要面對的倫理困境。台灣輔導與諮商學會於 1989 年訂定了諮商專業倫理守則，並於心理師法公布後，鑑於社會環境轉變及諮商師實際的需求再次修訂。其中，諮商的個人資料雖然必須保密，但是輔導人員必須對個案、所處之社會及所服務的機構負責，這是最基本的原則。保密原則有其限制或條件，例如：父母對未成年子女之資料有某部分知的權利，無法做到絕對保密。而 APGA 的倫理守則亦規定，遇到當事人具有明顯的危險性時（會傷害自己或他人），輔導人員必須照會有權處理此事情之權責單位（吳武典，1990）。依據「台灣輔導與諮商學會諮商專業倫理守則」規定，在涉及有緊急的危險性、危及當事人或其他第三者，或有法律規定，就屬保密的例外了。所以，在諮商過程中，如果學生明顯地表示出傷害自己或他人的意圖，就不能因為保密而隱瞞事實。學生個案的保密問題經常會在學校裡發生，會議當中的研討或私底下的談論，成為較缺乏輔導概念的學校人員茶餘飯後之話題（許育光，2013），這是校園保密議題的常見困境。

在學校實務現場中，學校需要通報的事件不只是危及生命安全的事件，尚有許

多法律或行政命令規定的通報時效與範圍事項，例如：性別平等事件等。學校輔導工作團隊成員之間亦經常會出現行政人員與導師希望輔導人員提供學生個人資料或晤談紀錄的情況，甚至校園事件的概況。的確，如果輔導人員能夠提供部分資訊，讓行政人員針對學生問題或學校政策進行調整或者是進行更有效的處遇，是有利於學生的作法，但是比較困難之處在於輔導教師會擔心若行政人員得知訊息之後，會因為相關人員缺乏輔導專業的訓練與輔導知能，可能不小心做出傷害學生或違反學生個資或權益的舉措，於是輔導教師會在專業倫理與行政倫理之間感到為難（洪莉竹，2011）。可是，學校輔導工作不能自外於學校系統，仍有賴於行政的支持與資源，教育主管機關對學校行政亦有一定的要求跟規範，輔導教師必須與行政人員維持良好行政運作，並遵守校園安全及相關通報規定，於是面對校長、主任甚至是導師對學生的關切，輔導教師應該依據專業提出處遇建議，跟相關人員維持良好的溝通與運作方式。

校長以學校的整體運作及校園安全為優先考量，行政與輔導的專業考量亦有差異，而導師與輔導教師也會出現專業差異。當輔導教師專注於個別學生，需要進行個人化的輔導策略時，導師可能會希望該學生能夠有顯著的行為改變，減少個別學生對班級的負面衝擊。這樣的差異讓輔導教師在思考當事人權益時，也需要考量輔導工作對於導師的影響，這點也是校長身為學校行政主管也需要考慮的部分。另一方面，校長為了推動校務，可能著重於整體學生的發展，而無法直接關注個別學生的特殊性，並且因為重視校園安全的預防和行政效率，也可能讓輔導教師的工作重心偏移，讓輔導教師會認為校長干擾或降低整體輔導運作或成效。因此，學校團隊成員間各自的專業與倫理考量差異，會導致彼此合作上的挑戰與難題。

本研究希望從校長的角度的加以瞭解，對於校長來說，校長是如何看待這些實務現場中專業、倫理考量的差異與衝突，以及目前是用何種方式作為處理策略，並且探討如何改善團隊的合作關係及運作的模式，希望建立學校輔導工作團隊專業判斷、倫理原則及處遇方式。所以說，校長如何處理學校輔導工作團隊專業及立場考量的

差異，帶領學校團隊突破上述合作衝突與困境，提升不同角色人員間的對話，進而形成合作無間的學校輔導工作團隊，是本研究的要項之一。

## 貳、學校組織文化影響下的工作差異

### 一、學校中的組織文化與權力結構

在學校中，對於學校的組織文化與權力結構具有很大的影響力，主要有校長、處室主任、全體學校教師與學生家長（許水和，2002）。陳文彥（2011）表示學校的權力結構是隨著校長的領導策略、學校相關的法令規章、科層組織與校園文化所構成的。建構學校輔導工作團隊的運作模式，必須考量隱藏在學校文化中的人的文化，才能使整個運作架構與機制具有適切性，並與校園文化相契合。所以，本段結合人的文化和學校文化兩者互相交織，探討兩者如何影響著學校的權力結構，並闡述此影響在不同層面的關連性。以下具體描述學校組織中的文化特徵：「權威主義」、「關係主義」與「學業導向」。

#### （一）學校組織內的縱向階層結構

縱向階層結構中，校長對於組織結構的規劃是主要判斷依據，因為它關係到各個科層角色職權劃分及命令傳遞的方式。組織結構可以定義為工作項目是如何被正式劃分、被組織架構所歸類以及組織成員們是怎麼協調的（Robbins & Judge, 2009）。在學校縱向科層結構中，權威主義是明顯的特徵。權威本身主要由社會地位、個人特質和權力分配的多寡所導致的，因為華人文化重視下位者要根據「尊尊」的倫理，服從上位的權威人士（黃光國，1995）。所以說，華人社會的服從權威，可以說是一種自制、有利於社會運作的表現（Bond, 1991）。這樣的尊崇權威特性，也影響著學校權力結構中的人際運作。簡晉龍、黃曬莉（2015）在訪談教師時發現，一位教師如下所述：「雖然說我們有很多意見，有不一樣的聲音，可是到最後都是覺得，

啊，校長你要怎麼做，我們就怎麼做這樣子」。顯示在學校階層中，學校教師們也經常會依照校長的態度和對於事情的看法角度去處理學校事務。縱向的關係主義，強調組織內上、下位者之關係互動，而在學校中則體現於教師同仁與校長的關係，關係主義者會認為當教師與校長關係良好時，所受到的重視與得到的協助也會比其他同仁來得多。

校長是一個機關首長，除了是學校的決策者，也是學校行政的專家，在法令規章的瞭解、行政科層的運作及公共關係的運用上，比一般教師有更多的歷練和經驗。校長雖然未必是輔導專家，但正向看待校長職權，將校長視為學校輔導工作團隊的重要成員和助力，在校長進行決策時，由輔導教師及輔導主任等適時地提供正確訊息，並向校長說明自己的專業判斷，以利於協助校長據以做成正確的決策與判斷，並能在學生輔導處遇上提供妥適的協助與資源，如此將能大大地提升輔導工作之成效。

## (二) 學校組織內橫向關係

社交互動亦是橫向跨專業合作的關鍵要素。華人教育之核心，體現於對學業成績的重視，連帶影響著學校人員會以學業、考試為導向設計的教學與行政活動。家長重視成績、會要求校方提升學生學習成效（高淑芳、陸洛，2001）。雖然近年來教育政策提倡適性發展，但少子女化造成學校競爭的結果，學校辦學成效與排名仍多以學生成績作為指標（簡茂發，1999），導致學校人員包括校長都需要較重視與學業相關的活動，輔導諮商、適性發展和生涯探索常被視為次要任務。

正如同 Grant 與 Dweck（2001）所說的，在集體主義的思維下，亞裔「以表現為目標」，不只將失敗視為個人的表現，也代表了整個團體的失敗。所以對學校來說，學生成績低落、升學表現不佳與學校排名不前都屬於全體教職員的責任，各職員應當努力提升整體學生的學業成就。少子女化的減班壓力，為了維持學校的運作及人員的工作權，也導致校長需要重視學校學生的成績表現和學業成就。

在組織中的橫向關係有別於縱向關係牽涉到的升遷、績效和資源等益處，橫向關係涉及更多的同儕之間情感支持與資源共享。良好的校園橫向文化同儕之間會彼此協助、幫忙業務，以及遇到不順利時的鼓勵與支持。與縱向關係相同處，為有內團體與外團體之分，亦即同儕之間也會有自己人與外人的差別，對自己人會有較多的支持和分享資源，對外人則減少接觸或甚至採取敵對的方式，以保護、凝聚內團體之利益。另外，橫向關係之特性為高度的變動性，亦即關係可以隨著情況而產生或結束。同儕透過「拉關係」變成朋友，也可能因為發生衝突摩擦或其他原因的不合，而逐漸疏遠、減少接觸（Walder, 1983）。所以，儘管橫向關係不如縱向關係穩定，橫向關係的支持與共享之重要性亦不亞於縱向關係。橫向關係如能良好運作與溝通，學校其他人員能接受輔導人員的專業處遇建議，各自在自己的定位點扮演適當的角色，完成份內的輔導工作，亦將有利於輔導工作的順利進行。

## 二、學校組織文化對學校輔導工作團隊之影響

在學校系統中，除了輔導教師個別的專業和努力，校園的權力結構大幅地決定輔導工作的方向與成效，也會造成學校輔導工作團隊運行上的重大影響。過去臺灣教育長期以來重視學生學業表現、學校聲譽及排名與教師教學成效等外在表現指標，型塑了當今校園中權力結構的現狀。績效考量的結果造成目前的學校輔導工作，是有著「輔導地位低落」和「受挫的輔導工作」兩大特徵，無形中也變成校長帶領學校輔導工作團隊的難題之一。

〈國民教育法〉第 10 條說明，中小學應設置輔導主任與輔導教師，「由校長遴選具有教育熱忱與專業知能之教師任之」。誠然，多數現任的校長尚未受到足夠的輔導知能訓練，校長常以行政專長來任命輔導主任，且一般的輔導主任也希望多一些處室行政經驗的歷練而會有輪調機制。換句話說，國民中小學主任多採輪調制，導致輔導主任的輔導專業背景參差不齊，使輔導處行政效能無法充分發揮（廖鳳池，2005）。輔導行政主管不具備輔導知能的現象，對輔導工作的推行跟延續會產生極

大的衝突與阻力（許育光，2013）。輔導教師認為在學校的科層體制下，輔導處常居於最末，教務處、學務處與總務處的權威地位皆高過輔導處，輔導教師經常得聽命於其他處室的指揮和調度。或是行政主管以行政權責要求、命令輔導教師，而輔導教師只能選擇服從和接受（劉淑慧，1987）。

關係主義的特徵為，依照關係程度區別自己人(圈內人)跟外人(圈外人)(Wong & Chan, 1999)，輔導教師長期以來是「校園決策領導的圈外人」，造成其在校內的影響力不足。輔導教師在校內普遍缺乏權威性的地位，是由於輔導教師多未擔任行政主管，以擁有決策與領導的權力。此現象的原因有二：第一，是由於輔導主任之職被視為未來校長的歷練，校長可能安排對行政有興趣者擔任輔導主任。第二，是輔導教師本身對行政工作缺乏興趣，擔任主任且從事行政工作並非其成為輔導教師的初衷，所以，兩者皆導致輔導教師鮮少擔任輔導主任。因此，輔導教師頂多擔任輔導組長而非輔導主任，難以進入學校的領導核心圈。惟輔導教師如果一直是學校行政圈外人，不能瞭解學校行政的考量與需求，亦將難以溝通學校人員成為輔導的助力。

輔導教師基於專業典範的認同與倫理的考量，面臨「工作團隊關係」與「諮商關係」的衝突時，將會影響其與學校同仁的合作關係。於是，保有諮商關係可能相對地排擠與其他學校人員的工作團隊關係，亦即輔導教師會與學校人員保持距離，劃清專業界線，避免諮商關係跟工作團隊關係發生衝突，例如：導師期待多瞭解學生時，輔導教師以保密原則為由，完全不說明，或僅透露基本訊息，遵守倫理規範，會使導師認為輔導教師有所隱瞞，使雙方關係逐漸惡化（張臻萍，2010）。致使輔導教師難以融入其他教師的圈子，或在輔導實務上僅能自己跟個案工作，缺乏其他學校同仁的認可與幫助。不過也有輔導教師成為導師的自己人。藉由透露適當學生資訊與溝通輔導處遇方式，拉近與導師之間的關係，讓導師成為輔導工作的助力。

由於學業導向之故，行政主管、一般教師和家長等學校人士雖然知道學生輔導的重要性，但在順序上還是傾向以學業問題為優先處理。所以，學校各方人士會期

待輔導工作對學業成就有所幫助相當常見，甚至認為輔導教師應提升受輔導學生的學業表現 (Zalaquett & Chatters, 2012)。此外，輔導成效也受到學校人士的懷疑，擔心學生輔導是否淪為犧牲學生的課餘或上課時間。然而，輔導成效並非一蹴可及，也不像學業成績有實質的分數作為評量，儘管投入大量時間和精力，往往難有立竿見影之成果，但對於非輔導專業人士而言，仍會懷疑輔導是否能有所成效。或者，輔導教師也可能因為自身專業能力的不足及缺乏督導的支援，無法在短期內展現輔導工作的成效，使輔導工作遭受學校人士輿論的批評 (劉焜輝，2005)。最後，比起需要長時間、大量精力投入和成效不顯著的輔導工作，有實質成績、成效清楚可見的學業表現可能更受到學校人員的重視，使得學業優先於輔導，學校人員關心學業勝於輔導工作，輔導長期不受眾人的重視。

因此，輔導教師在校園權力結構下，需要適時地調整對於輔導工作的期待和自身角色的定位。趙祥和、陳秉華 (2004) 以大學輔導為例，指出輔導人員無法置身於「校園文化」、「教育文化」和「華人文化」之外，應當契合校園環境發展出「人際和諧」的有效模式。換言之，揉合學校文化對於學校輔導工作的影響性，將權威主義、關係主義與學業優先三個現象納入輔導工作運作的考量，並採取縱向與橫向的角度檢視其涉及各個層面，能更清晰地瞭解學校運作結構，並剖析其對於輔導教師和輔導處之影響，才得以依此進行適切地調整與構思因應之道。

最後，欲建構高效能之學校輔導團隊，須考量學校的組織文化，以型塑具契合度的學校輔導團隊。學校團隊合作在輔導工作面最常臨到的困境是：「輔導主權」的問題。輔導主權涵蓋兩種意涵：第一，由誰決定輔導工作的目標與人力配置，也就是輔導工作的主導性問題；第二，由誰對輔導的成效負責，以及轉介前後誰對學生負責，也就是責權歸屬的問題。由於學校文化強調不同關係層次有不同的互動倫常，亦即：上下位者和同儕之間的互動方式有別 (楊國樞，2004)，下列分別探討縱向與橫向的組織關係，對於學校輔導工作的影響：

#### (一) 縱向影響

華人學校組織為權力結構分明的系統，因為「尊尊」的倫理，亦即尊崇、服從權威人物（上位者），是學校教職員共同服膺的規則（黃光國，1995），而在學校權威人物經常是握有權力的校長與行政主管。近年來許多校長已感覺權威下降，但大部分教師仍會依照上位者（含校長、行政主管）的個性、喜好或處事風格，進行適當的自我調整，以配合上位者在學校中的尊嚴與權威角色（田育昆、林志成，2013）。然而，太過尊崇權威的文化亦可能會阻礙學校輔導工作的實施和發展，例如：教育部過去推行的教訓輔三合一方案，校長是建立、協調各處室分工合作並整合學生輔導團隊之關鍵角色（鄭崇趁，2005）；但實際上，這個校務革新方案最大的困境在於：校長可能對於自身在輔導中的角色認知不清，未能發揮領導功能以建立校內共識，再加上各處室仍抱持原有專業典範的態度各行其道，而將所有輔導工作委由最弱勢的輔導處處理，勢必造成輔導教師工作負荷量增加與輔導資源整合困難等困境（王仁宏，2003）；再加上，學校實務現場的輔導教師多數未擔任行政主管，缺乏行政運作的知能，亦是其缺乏權威性和影響性的主因。輔導教師經常無法獲得輔導的主權，卻要為輔導的成敗負責，是其重要的挫折來源（張臻萍，2010）。所以，在縱向影響中，研究者欲探討的輔導主權，包括：「誰負責主導輔導工作？誰適合決定輔導目標？」，究竟是要依照組織地位高低？還是輔導專業能力？個案處置的主要決定權與責任應由行政主管或輔導教師擔負？各校仍有不同，有待討論跟確認。

## （二）橫向影響

華人文化重視關係主義，在同儕間會有自己人與外人的差別，亦即區分內團體與外團體，藉此拉近團體內成員的凝聚力（黃光國，2005）。在學校文化中，教師之間也有內外之分。若導師與輔導教師僅有正式的工作關係，而不是將對方視為自己人，雙方在輔導訊息的溝通會流於表面、緩慢與不透明。

導師因為覺得輔導教師「不懂導師」，認為輔導教師是「圈外人」，可能排斥透露學生訊息讓輔導教師參考；或是導師覺得輔導教師「都在幫個案說話」，而沒有理解導師工作的為難，導致雙方會出現潛在的對抗（蔡美娟，2015）。此外，導師



要管教整個班級、需扮演較嚴肅的訓育者，是屬於「扮黑臉」的角色；相較之下，輔導教師通常帶給學生溫暖感受、聆聽與陪伴學生，就是個「扮白臉」的角色（賴怡玟，2014），因此，導師也會跟輔導教師暗中較勁「誰比較瞭解學生」或「誰跟學生的關係比較好」的問題（張臻萍，2010）。如何理解導師班級經營的需求，將導師變成圈內人，將有利於輔導工作之推展。

## 參、小結

綜上所述，學校行政體系或輔導體系的每位成員，都有其獨特的功能與角色，組織中的每個人都有其職務分配與在職務中分層負責，而校長及行政人員的職責在促使學校體系發揮更高的效率（吳武典，1990）。學校輔導工作團隊，主要面臨著學校輔導工作團隊之專業考量的差異，以及學校組織文化影響下的工作倫理差異。於是出現「專業考量不同」、「工作倫理考量不同」、「縱向階層逐級審核」、「行政規範與輔導專業差異」、「專業角色瞭解和認同差異」及「橫向互動關係與溝通問題」等問題叢生。社會急遽變化，因應學生多元的輔導需求，專業輔導人員設置尚屬新興，要達到有效輔導的目標，不僅需要學校全體人員的合作，要協助三級輔導個案，如果沒有良好的學校輔導工作團隊之運作制度與適切的工作原則、多方考量與溝通，衍生出來的相關工作問題經常超出學校人員可協助的範疇。雖然目前教育部已建立三級制的運作模式，但因專業人力的變動、個案狀況、輔導人員的專業度及相關單位的配合程度，要能有效達成輔導效果，需要相關人員及單位的媒合及磨合。要有良好的溝通與合作關係，才能有良好輔導成效，如何使學校輔導工作團隊順利運作，是校長領導的一大挑戰。

## 第三章 研究方法

### 第一節 研究參與者

#### 壹、研究參與者的定義

本研究期待瞭解國民中學校長對自身在學校輔導工作團隊的專業角色與挑戰的看法，故在樣本的選取上設定研究參與者為國民中學校長。本研究之研究參與者必須符合以下條件：

- 一、現任國民中學的學校校長，且校長工作經驗達一年以上。
- 二、非輔導本科系且未曾參與過相關的研究主題訪談。
- 三、願意接受訪談並填寫知後同意書。

#### 貳、研究取樣方式

根據質性研究學者的建議，質性研究的進行應該要以樣本的「代表性」為主要的取樣核心，而不是單憑「人數多寡」來決定（黃曬莉、鄭琬蓉、黃光國，2008）。所以本研究的研究取樣方式是依照「理論性取樣」(theoretical sampling)，亦即研究者按照欲探究的研究主題與相關概念之進展，判斷是否需要繼續下一位欲訪談之研究參與者，如果研究概念不完整，則由研究者持續搜尋訪談相關概念的受訪者，一直到「理論飽和」(theoretical saturation) 為止 (Guest, Bunce, & Johnson, 2006)。

## 第二節 研究程序

### 壹、進行試探性研究

正式訪談進行之前，研究者先邀請一位學校校長進行試探性研究，並以試探性研究發現，作為訪談大綱與研究分析預備過程修正之依據。

### 貳、個別深入訪談

每位研究參與者進行兩次的深度訪談，知情同意後全程錄音，訪談時間約 30-90 分鐘。初次訪談主要探討研究參與者在學校輔導中的職責、角色與功能。第二次訪談則是獲取質性資料後，經轉騰及閱讀整理後，再就訪談所獲得結果呈現與研究參與者進行討論、補充、澄清或修正，以及面對資料呈現中的重要關鍵進行追問，使得以更加深入獲得研究參與者的主觀經驗。

## 第三節 研究工具

### 壹、訪談大綱

本研究以一對一的方式進行，訪談大綱設定為半結構式的訪談大綱，研究者依照過去文獻回顧的結果，設計研究大綱的內容與方向。在進行實際的訪談之前，研究者與指導教授討論訪談大綱的題目設計，是否能符合本研究所預期探討的主題與相關細節，制定出明確具體的訪談問題，以使研究參與者針對問題能有效的回答。本研究所制定的訪談大綱，主要分為三個部分：第一部分，基本資料。內容包含研究參與者的教育背景、主修科目以及是否有輔導相關的經驗。第二部分，輔導實務。內容包含研究參與者在目前輔導工作中的職掌與角色功能、對於學校輔導工作團隊之專業考量差異的看法與工作方式，以及其對於學校組織文化影響之工作差異的觀點。第三部分，學校輔導整體評估。內容包含研究參與者評估自身在學校輔導的工作比例和排序，以及對於自己角色功能的滿意程度、希望改進或加強的部分，並且評估輔導教師的專業能力與現況。

### 貳、研究者

研究者自身就是訪談者本人，目前擔任國民中學校長，因此對於學校體系的運作有一定程度的瞭解與熟悉度。不過，為了避免研究者的主觀意識影響資料蒐集與訪談過程，研究者與指導教授將密切地討論相關的可能性，研究者亦抱持著開放、彈性的心態來探索本研究主題。在資料分析的方面也會參考指導教授以及其他專家學者的建議，減少主觀地武斷思考和自動化思考，針對研究議題進行深入的多方考量與假設。

### 參、研究參與者

本研究期待瞭解對於國民中學學校輔導工作團隊運作進行深入瞭解。校長對學

校輔導工作團隊運作有重大影響力，瞭解校長如何看待及參與學校輔導工作團隊的運作與校長的自我認知深具意義。故樣本選取上，限定在國民中學階段現職校長。研究參與者的挑選，依據能回答研究問題、提供資訊為原則。以非機率抽樣方式，邀請目前服務之國民中學校長，對於學校輔導工作團隊運作有經驗、有意願合作並認同研究目的者，願意分享與研究主題相關之學校輔導工作團隊運作的經驗與看法。

本研究以立意抽樣的方式邀請到五位研究參與者，基本資料如表 4-3-1，在受訪者的尋找上，考量制度差異，以某縣市現職國民中學校長名單為基礎，透過電話邀請不同年資及不同大小學校規模的校長參與研究。先以詢問接受訪談意願，再將訪談大綱寄給研究參與者，以供參考，獲得五位研究參與者同意接受訪談且同意錄音與謄寫逐字稿供研究分析使用。透過一對一深入訪談，瞭解國民中學校長對學校輔導工作團隊中校長的專業角色與挑戰的看法。

本研究訪談時間以 30 至 90 分鐘為原則，受訪者 C 之訪談時間不足 30 分鐘主要原因為參與研究者先行就訪談大綱提交文字稿，因此在訪談時直接省略個人基本資料並提供案例，直接就輔導實務進行深入訪談，取得研究相關資料，以致訪談時間縮短。本研究的五位參與研究者皆非畢業於輔導相關系所，雖然校長任期及學校規模可做為研究資料分析參考，但考量研考參與者之個人身分機密性，無法一一詳列。本研究參與者主要基本資料如下表：

表 3-3-1 研究參與者基本資料

受訪者	受訪者 A	受訪者 B	受訪者 C	受訪者 D	受訪者 E
性別	女	女	女	女	男
曾任輔導主任	是	否	否	是	否
訪談次數	1	1	1	1	2
訪談時間	53 分 25 秒	1 時 13 分	25 分 55 秒	33 分 43 秒	49 分 44 秒

研究者自行整理 (2021)

#### 肆、協同分析者

本研究之協同分析者之專業背景為國立政治大學諮商與輔導碩博士研究生，熟悉質性分析程序，與目前擔任國民中學校長並熟悉學校體系運作的研究者，跨專業共同進行資料分析與討論，以多元觀點分析、歸類資料，共同檢視文本，避免主觀意識的影響，增加研究之信、效度。



## 第四節 資料分析

### 壹、訪談方式

本研究主要是以半結構式訪談進行一對一的訪談方式，目的是讓受訪者能夠依據訪談大綱回答主要欲探討的主題外，也能夠隨著訪談的進行適當的調整方向，使得研究者與受訪者不會因為過度拘泥於結構本身而變成像是一問一答的形式。在訪談過程中，對於參與研究者所說的保持彈性與開放性態度。

### 貳、資料整理

本研究在資料整理過程中，研究者會先確認研究參與者同意參與本研究之後，使用個人的錄音裝置進行錄音，並將整段訪談過程轉騰寫為逐字稿。為了讓訪談內容進行有系統的編碼與工作，本研究的資料整理方式如下：

- 一、以英文字母代表研究參與者。例如：A 參與者；B 參與者等。
- 二、英文字母後面，橫槓之後的第一位至第三位數字，代表著研究參與者在該次訪談中的段落順序代碼。例如：E-005，代表著 E 參與者的第 5 段談話。
- 三、英文字母後面，兩個橫槓之後的第四位數字，代表著該段落中有多個意義單元，以數字做為區分。例如：A-019-3，代表著 A 參與者的第 19 段中，第 3 個有意義編碼。

本研究所有訪談資料，均依據上述編碼原則，進行逐字稿編碼與整理，以使資料更清晰明瞭。

### 參、研究資料分析

#### 一、資料分析策略

本研究採取質性研究方法作為資料分析的方式，目前有許多從事質性研究的學者發展出不同的資料分析方法，本研究主要根據林耀盛與蔡逸鈴（2012）對於現象

心理學分析之步驟，使用四個階段的資料分析策略：

### (一) 沉浸階段

研究者必須埋首閱讀與理解逐字稿與錄音檔，開啟資料沉浸的歷程。藉由反覆地閱讀及感受；再閱讀與再感受，醞釀文本中的意義，研究者必須懸置先前知識，以讓我們與現象有直接的和新鮮的遭逢，逐漸產生資料的完形視野，並找出資料的必要特性（林耀盛、蔡逸鈴，2012；李維倫、賴憶嫻，2009）。此閱讀不僅在於語意的理解，更重要的是研究者進入感同身受，如描述經驗者般的體驗，亦即：分析者能夠進入經驗者的經驗場景，並理解這些場景的相關脈絡，透過一種「看見」與「想像」，進入到一個經驗者遭逢的現場（李維倫、賴憶嫻，2009）。

### (二) 轉化階段

研究者在反覆浸潤、閱讀文本後，刪除口頭禪等無意義、贅語，著手對有意義的單元（詞語、句子或段落）進行初始編碼，是一個概念化的歷程，亦即抽象層級的提升（張芬芬，2010）。Henwood 與 Pidgeon（1994）認為初始編碼的目的是捕捉原始資料的細節、變異和複雜性（引自華重增等人譯，2010）編碼與拆解以不折損原意為主，使反覆浸潤的文本逐漸脫離片狀的文章內涵，將受訪者的經驗描述逐一拆解為小段的意義單元，有助於研究者仔細地處理每一個經驗細節。依據研究者的態度與視野不同，將可能有不同的劃分（Giorgi, 1985, 1997）進而使小意義單元的移轉出不同的意義上，某物或某事的被遭逢，是相對面向，意義單元的拆解與改寫就突顯出某事物獨特呈現之脈絡面向。

### (三) 命題階段

原始資料轉化成意義單元後，接續進行「整併」工作，將拆解的單元重新合併與安排，並以學科的語言組織、表達，原始資料被研究者重新理解的資料拼湊成一個完整的經驗結構描述，找出整個資料的主旨與趨勢，此為命題化的過程（李維倫、賴憶嫻，2009；張芬芬，2010）。命題階段並不是意義單元的直接堆積，命題的出現必須要回歸現象學觀點，經驗是一個整體，因此找出意義單元之間關連性在意義



抵達完整描述前是必要反覆來回。Willig (2001) 說明質性研究心理學取徑，在建立資料分析命題階段可分為四個層次：1. 研究者不斷來回閱讀文本；2. 對每一塊文本區位標認出可表徵其特性的主題；3. 將不同主題聚集化，形成一種結構；4. 將結構化的主題整理為摘要總表。每一份訪談之文本資料都依據此步驟進行循環式分析，可將不同文本的資料結構加以組合，以尋求更高層次的主結構，對研究現象形成整體的瞭解。其次，以第一位受訪者分析後的結構化主題摘要表作為基礎，將後續訪談文本所產生的新主題納入，若為舊主題的不同意義顯現則納入舊有主題，循環數次後，便可建立一份統合性的現象本質。命題可由邏輯推理產生，也可由整體直觀產生，整體直觀可能是有意識去進行的，也可能是無意間湧現的靈感與頓悟。若研究者對某一領域、事物非常熟悉，這種直觀的領悟則容易出現。而長期浸潤資料中也有助醞釀出直觀的命題（張芬芬，2010）。

#### （四）書寫階段

資料經由研究者綜合（synthesis）後便透過書寫展開溝通（李維倫、賴憶嫻，2009）。書寫階段為資料分析的最後階段，研究者回頭反思資料分析結果，將研究歷程中自我省思、文本札記及觀察記錄展開核對比較，將各式資料統整匯合，進行研究報告書寫與再書寫過程（Cohen, Kahn, & Steeves, 2000）。

## 二、編碼

質性資料的分析，概念化是將某個「概念」賦予給某段文字資料，亦即進行「編碼」（coding）（張芬芬，2010）。在進行訪談後整理逐字稿，逐字謄寫，刪除明顯的錯誤外，並忠於受訪者的原意。並針對訪談稿的描述、解釋及建立理論等，編碼程序包括開放式編碼，予以概念化，接著進行主軸編碼及選譯性編碼（萬文隆，2004）。編碼程序如下：

### （一）開放性編碼(open coding)

將訪問稿、觀察筆記或任何文件逐字閱讀，逐句、逐行或段落分解並加以標籤

(labeling)，是研究者將大量資料濃縮為幾個概念的第一個步驟，稱為開放性編碼。將句子或段落做標籤化的動作，並予以概念化。開放性編碼範例如表 3-4-1。

表 3-4-1 開放性編碼範例

開放性編碼	資料編號	逐字稿
校長是輔導工作的領航者，負責指引輔導方向	E-7	主要還是領航者啦，就是基本上就，雖然是領航者的腳色，不過原則上我們還是團隊一起來合作，尤其是面對比較棘手的個案，這個部份我們會召開相關的會議，做比較細緻的後續處理。
	A-14	大概都比較像駕馭馬車的那個角色，會提醒他們然後指導他們的方向。
	E-5	校長擔任學校的輔導工作最主要還是主管位置，原則上我們學校就是落實輔導三級這樣的分層，也定期召開相關處室輔導個案的研討，平常他們的相關輔導紀錄，會如期的來核章。
	B-5	主要的工作會是去看學校人員對個案或是學校的輔導工作的處遇方向對不對。第一個是，他的行政運作對不對，或是輔導措施對不對。第二個，會去看個案或是家長他在除了學校之外或者是有需要更多的協助。
	E-6	我會針對同仁的文字紀錄部分，深入去了解，過程當中，不管是透過正式會議或非正式會議，甚至是輔導紀錄，如果覺得這孩子需要再多關心一點，或者是輔導同仁沒有注意到的，我會再深入了解，提供適時的協助。

研究者自行整理 (2021)

## (二) 主軸編碼(axial coding)

將開放式編碼做進一步連結與統整，研究者進行主題的組織，資料的意義被歸類出來，即為主軸編碼(axial coding)。透過某個相似的概念或概念組合出的範疇，逐步發展範疇時，會浮現出幾個核心範疇，可以交叉演繹、歸納思考驗證資料，連結範疇與範疇間之關係。

本研究就所獲資料進行編碼，等待後續訪談資料分析類目飽和，資料分析與編碼保有彈性，反覆分析與歸類資料，直到編碼明確、穩定才停止。主軸編碼範例如下表：

表 3-4-2 主軸編碼範例

主軸編碼	開放式編碼
校長負責領導、監督學	校長是輔導工作的領航者，負責指引輔導方向
校校輔導方向	校長的角色立場定位必須清楚明確，讓學校輔導工作能按部就班
	校長期待自己可以給予輔導人員鼓勵以及適度的提醒。
校長會參與較嚴重的 三級級個案輔導	大部分個案由輔導教師輔導，校長會參與較嚴重的個案會議並予協助
	校長認為自己敏感度較高，在緊急情況下會與輔導處共同參與家訪
	校長會與輔導工作團隊共同介入協助較嚴重的三級個案

研究者自行整理 (2021)

## (三) 選擇性編碼(selective coding)

選擇性編碼又稱主題編碼或核心編碼，透過相似的概念，發現整個資料中的主題與趨勢，形成核心主題。本研究的四個核心主題為校長在學校輔導工作團隊

中的職責、輔導教師的優勢與劣勢、學校處室間的典範差異與校長對學校輔導工作團隊的期待。選擇性編碼範例如表 3-4-3。

表 3-4-3 選擇性編碼範例

選擇性編碼	主軸編碼
校長在學校輔導工作團隊中的職責	校長負責領導、監督學校校輔導方向 校長會參與較嚴重的個案輔導或重大的校園安全事件 校長擔任輔導工作團隊的支持者 校長協助系統合作溝通
輔導教師的優勢與劣勢	輔導教師的優勢 輔導教師積極投入輔導工作 輔導教師與學生關係良好 輔導教師依規定通報與轉介 輔導教師的劣勢 過度重視諮商關係，缺乏系統性觀點 忽略轉銜交接的重要性，不擅長使用系統資源 輔導教師經驗不足，輔導成效不理想 保密倫理與諮商關係的兩難與通報困境

研究者自行整理 (2021)

## 第五節 研究倫理

### 壹、知後同意

研究者先以電話或電子郵件聯繫，向受訪者說明研究目的、訪談大綱、資料保密與匿名事宜，訪談前口頭說明錄音用途及資料處理原則，使受訪者瞭解訪談內容與權益後，請受訪者簽署同意書後，進行訪談與錄音。

### 貳、資料的呈現與保密

大部分的現職校長對於參與研究的意願不高，個案及學校資料的保密為受訪與否的主要考量。本研究以編碼方式呈現相關資訊，不得洩漏當事人個人資料，以妥善保護當事人隱私權。資料蒐集、分析與儲存皆嚴格保密，並儘量減少經手人員，參與研究者的身分將被充分保密。



## 第四章 研究結果與討論

本章將分四節討論參與研究的五位國中校長對於學校輔導工作團隊運作的主觀感受，及對於學校輔導實務的看法與期許。分析結果係從受訪者的觀點出發，將國民中學校長對校長在學校工作輔導團隊中的專業角色與面臨挑戰的看法呈現，透過研究者的理解與歸納為四個主題：(一)校長在學校輔導工作團隊中的職責；(二)輔導教師的優勢與劣勢；(三)學校處室間的典範差異及(四)校長對學校輔導工作團隊的期待。本章將四個主題分四節呈現，並在每一節的最後針對研究結果與先前的文獻進行討論。

### 第一節 校長在學校輔導工作團隊中的職責

本研究受訪者為現職國中校長，本節主要就受訪者在受訪時對於校長在輔導工作中的角色與職責認知進行呈現及論述。受訪者所提到的校長在輔導工作中的職責主要有「校長負責領導及監督學校輔導方向」、「校長會參與較嚴重的三級個案輔導」、「校長擔任輔導團隊的支持者」及「校長負責協助系統合作溝通」等四項。研究結果如表 4-1-1 所示：

表 4-1-1 校長在輔導工作中的職責

校長負責領導	校長是輔導工作的領航者，負責指引輔導方向
及監督學校校 輔導方向	校長的角色立場定位必須清楚明確，讓學校輔導工作能按部就班
	校長期待自己可以給予輔導人員鼓勵以及適度的提醒
校長會參與較 嚴重的三級級 個案輔導	大部分個案由輔導教師輔導，校長會參與較嚴重的個案會議並予以協助
	校長認為自己敏感度較高，在緊急情況下會共同參與家訪
	校長會與輔導工作團隊共同協助較嚴重的三級個案

校長擔任輔導工作團隊的支持者	校長擔任支持者的角色，在輔導人員需要時給予穩定的支持 危機事件發生時，校長安撫輔導人員情緒，協助排解負面情緒 校長扮演陪伴者的角色，適度地去關心輔導教師，給予肯定
校長協助系統合作溝通	校長可以協調系統合作，例如輔導處、學務處和導師間的溝通與合作 校長能夠引入外部資源，例如局處、跨縣市的資源 校長期待自己可以連結校內與外部資源，協助個案

研究者自行整理（2021）

## 壹、校長負責領導及監督學校輔導方向

本研究針對校長在學校輔導工作中的職責，依訪談內容，整理出校長認為自己在輔導工作中所扮演的角色，校長認為自己具領航者的角色，而且角色定位必須明確，讓學校輔導工作能按步就班進行，並掌握、監督行政處室及輔導工作對個案的處遇方向，給予輔導工作人員鼓勵及提供適度提醒與協助，並叮囑不能隱匿應通報事件。

### 一、校長是輔導工作的領航者，負責指引輔導方向

校長瞭解自己是校務經營的總負責人，而輔導工作亦是校務經營的一部分，校長責無旁貸。在輔導工作上，校長自我認知是輔導工作的領航者角色，不過也認為是輔導工作團隊的一份子，要協助團隊工作及合作。

「是領航者的角色，不過原則上我們還是團隊一起來合作，尤其是面對比較棘手的個案，我們會召開相關的會議，做比較細緻的後續處理(E-007)。」

「大概都比較像駕馭馬車的那個角色，會提醒他們然後指導他們的方向(A-014)。」

「以校長的角色來看的話，我們比較在意的是該協助他運作的人員有沒有在定位上，該提供的協助有沒有在定位上(B-006)。」

校長對學校輔導工作的關注點，主要在輔導行政的部分，重視輔導工作的標準化流程、個案的處遇，以及各行政處室和其他機構的相關工作配合，並尋求資源協助學校的輔導個案。

「校長擔任學校的輔導工作最主要還是主管位置，原則上我們學校就是落實輔導三級這樣的分層，也定期召開相關處室輔導個案的研討，平常他們的相關輔導紀錄，會如期的來核章(E-005)。」

「校長其實不會一直想要直接介入，但是校長會去過濾各個行政單位有沒有在他該有的行政作為上，去做預防或是做處置(B-015)。」

「我會針對同仁的文字紀錄部分，深入去了解，過程當中，不管是透過正式會議或非正式會議，甚至是輔導紀錄，如果覺得這孩子需要再多關心一點，或者是輔導同仁沒有注意到的，我會再深入了解，提供適時協助(E-006)。」

「目前大概偏重在督導的部分，……每個月他們都會把他們的工作報表，包括孩子的諮商資料送來，另外我們學校也會開個案會議，然後針對個案的一個處理方式做討論，所以這個部份是我會親自去了解 (D-003)。」

## 二、校長的角色立場定位必須清楚明確，讓學校輔導工作能按部就班

學校輔導工作分三級制運行，學校輔導行政的運作有制式的程序，並由校長領導和監督，校長期待輔導工作能依規定及程序辦理，維護學生權益。校長有明確的指令，並有清楚的溝通，能讓輔導教師能按步就班去執行任務。

「主要的工作會是去看學校人員對這個個案，或是對學校的輔導工作的處置方向對不對。第一個是他的行政運作對不對，或是輔導措施對不對。第二個是會去看個案或是家長在除了學校之外或是有需要更多協助(B-005)。」

「校長跟他們說時要有很明確的指令，譬如什麼時候之前要做好？有沒有問題，沒有問題就是去做；有問題的話，有哪部分是校長要去幫忙的，我覺得這要很明確，也讓輔導教師有辦法去安排他的時間(A-019)。」



### 三、校長期待自己可以給予輔導人員鼓勵以及適度的提醒

在教育現場的校長，瞭解第一線學校工作人員面對各式各樣學生問題的辛苦。校長具學校行政專業，認為自己在學校的輔導工作中，對個案的處遇、資源協助等，可以提供各個層面的提醒與幫助，也能適時鼓勵、協助輔導團隊工作人員。

「以校長的立場來講，我們當然是要多給第一線的輔導人員、學輔人員鼓勵啦，就我們的專業背景，或者法規的部分，如果發現有一些需要提醒的部分，我們就會適度的予以提醒(E-015)。」

「基本上還是會尊重他一些專業，但是我會把我以校長的一些立場跟一些想法，適度讓他去了解，……很多事情其實到了主任的層面，都已經有解決一些，所以這個部分，我會把他找來，然後就是會鼓勵(C-052)。」

## 貳、校長會參與較嚴重的個案輔導或重大的校園安全事件

學校工作在行政運作部分，係採分層負責並逐級辦理及審核。對於學校嚴重的三級個案或重大校園安全事件，校長會參與相關會議，並期待經由專業人員及處室行政的建議，校長可以正確判斷，並掌控處理流程及處遇決策，積極引介校內、外相關資源，提供協助。

### 一、大部分個案由輔導教師輔導，校長會參與較嚴重的個案會議並予協助

校長要處理的校務面向很廣泛，宥於時間限制，無法直接參與所有的學生輔導或個案處遇。但涉及校園安全及重大的個案的部分，不論在職責上或事件的處理需求上，校長都必須參與或介入處理。

「課程上佔據很多工作時間，然後就是在學校班級經營這部分，孩子的處理也會佔據一些時間。輔導個案要到大案子才會到我這邊……到我這邊來就是一定是重要的，只是緊急跟不緊急的問題而已，就沒有不重要可以慢慢來那種(A-047)。」

「如果比較棘手的個案……這個時候校長就需要扮演一個承上啟下的角色，當然是希望說，在尋求外部資源也好，或整個內部意見的研討當中，最終的目的還是希望讓這個個案往好的方向去發展(E-016)。」

「三級個案的部分，我可以提供的協助，我有時候是覺得是說如果這個案子，他們沒有辦法好好地切入中心，如果可以讓校長出手也可以啊。好，我會直接找家長來談個案的狀態，以及我給他們的建議。(C-015)。」

## 二、校長認為自己敏感度較高，在緊急情況下會共同參與家訪

校長的教學、行政資歷豐富。通常校長在擔任校長職務之前，大多經歷教師、導師、組長及主任等各個學校職務的歷練，熟悉學校行政運作與校園事件的處理流程，所以校長的校園事件的預防及處理，在經驗、敏銳度及積極性部分，皆會優於輔導教師。

「我是覺得他可以把個案拿出來跟校長做一個討論，我覺得基本上所有的校長都會樂意配合。那現在就怕的就是他蒙著頭做，一直做一直做，不知道做什麼，這是我們覺得比較可惜的(C-018)。」

「媽媽說他會督促姊弟上學，但其實我們會去是因為他們辦了入學之後就連續都沒來了……。然後媽媽打電話來請假說他們回南部，基本上我是不相信，我覺得我的敏感度比他們高，所以我就跟輔導教師說，我跟你去找，就直接過去(A-019)。」

## 三、校長會與輔導工作團隊共同協助較嚴重的三級個案

校長對於三級個案的協助，主要在於監督行政單位是否有進行應有的預防及處置，也願意給予輔導人員、行政人員及個案，甚至個案與個案的家庭直接、間接的協助。

「自己在協助輔導老師處理三級個案的時候，……第一個是人力的協助方

面，就是說這個個案在處理過程當中，我會去思考有哪些處室或相關人員可以陪同，一併的處理，再來，有哪些外部資源可以挹注的 (D-040)。」

「三級個案的部分，我可以提供的協助，我有時候是覺得是說如果這個案子，他們沒有辦法好好地切入中心，如果可以讓校長出手，也可以啊。我會直接找家長來談個案的狀態，以及給他們建議(C-015)。」

「他們的個案會議基本上我都不會參加，除非他們說校長這個案子跟我討論後希望我可以參加，我才會去，所以還是放給他們。那大概到最難的三級的輔導的時候我通通都會參加，那我也會自己去跑個案的家庭啊，如果這狀況真的很複雜的時候我就會去跑(A-005)。」

## 參、校長擔任輔導工作團隊的支持者

### 一、校長擔任支持者的角色，在輔導人員需要時給予穩定的支持

輔導教師或輔導行政人員在面對個案或事件時，單以輔導人員的力量，無法處理所有的問題，甚至更無法面對各個外部單位的詢問或挑戰。校長是學校代表人，需要代表處理學校對外事件；校長亦是學校的領導者，必須維持及領導學校工作團隊的運作，輔導人員遇到困難無法克服，校長會願意引導及支持。

「還有一個就是去支持他們。因為有一些案子的發生是蠻震撼的，所以這個時候輔導處他們是需要有人去支持的。我自己在做輔導主任的時候有這種經歷，我覺得輔導處的工作人員很需要有一個背景、比較大的人來支持他們。(A-006)。」

「其實輔導老師在輔導別人的時候同時也需要人家去關心他，……透過一些非正式的(管道)，譬如說請他們吃飯，去聊一聊說他們在輔導過程當中有遇到什麼困難，聽聽他們的聲音(E-023)。」

### 二、危機事件發生時，校長安撫輔導人員情緒，協助排解負面情緒

重大校園事件不僅止影響個案，也影響學校團隊相關人員。處理緊急事件時，校長會依程序召開緊急校園事件因應小組會議，除了處理事件外，也會就各職務與面向需求安排工作，相關人員對於事件的處理及程序就會較為清楚。透過釐清、輔導及檢討，事件的處理會較為圓滿，人員情緒也會較為穩定。

「我們輔導處是當初針對這兩個孩子的出缺席在做處理……剛好一個導師是很積極的人，他也去家訪，也告訴我這家庭的狀況很危險，我也提醒輔導處這家庭要小心……沒想到後來媽媽還是走上絕路，因為這個案子，輔導處先前的工作也都有做，在這件事情上我請他們不要自責（A-008）。」

「個案所引發的一些負面的情緒問題，輔導教師可能會承受一些壓力，如果沒有辦法適度去排解，當然也會讓他覺得受到挫折。（E-020-1）。」

### 三、校長扮演陪伴者的角色，適度地去關心輔導教師，給予肯定

大部分的校長不是輔導、諮商相關校系畢業，但校長具備行政專業，會關切與參與學校的運作，期待學校人員能持續進行專業成長，並關懷學校人員相關工作狀況。校長對於學校老師的期待，認為只要是正向發展即可，並沒有特別的設想。不過，校長會期待當學校人員有需求時，可以主動尋求校長協助。

「適度的鼓勵跟獎勵是需要的，要不然我覺得，……很可惜啦，因為一些挫折所以導致，他可能相對地不想再擔任兼任輔導教師或輔導教師（E-020-2）。」

「輔導處的能量是正能量在走的時候，我就沒有去設方向，我就是會去陪他們，他們需要的時候會來找我，這樣就很好了，這樣就會慢慢越長越好（A-059）。」

### 肆、校長協助系統合作溝通

#### 一、校長可以協調系統合作，例如輔導處、學務處及導師間的溝通與合作

當系統合作遇到困難或需要協助時，校長能夠提供輔導人員相關的協助，並可以作為不同處室溝通和媒合的平台。透過學校既有的個案會議的機制，經由輔導工作團隊的專業分工與集體智慧，以跨專業的力量合作協助個案。對個案的處遇與協助，將會更為週延。

「輔導人員的立場、學務人員的立場、教務人員的立場、警務人員的立場、社政人員的立場，還有醫療機構的立場是不一樣的，角色也不一樣的。……如果個案是有需要的，應該是要去尋找合作一起幫助個案（B-025）。」

「校長就召開校內會議，……了解這個個案的家庭狀況、家庭經濟、互動及目前介入的社會資源。以讓孩子繼續就學為努力目標，如果孩子下週仍未到校，社工師及學務主任將進行家訪，並請導師持續關心之（C-001）。」

「就是給予一些行政的協助，去了解輔導教師目前遇到的狀況，需要哪一個處室或者是導師給予什麼樣的幫忙，做一個類似媒合或者是一個溝通的方式（D-007）。」

「當輔導教師遇到有一些比較棘手的，尤其是像家長的問題是最嚴重的，這個部分是，有些不是輔導教師能夠去處理的部分，我們會請主任來協助幫忙（D-041）。」

## 二、校長能夠引入外部資源，例如局處或跨縣市的資源

輔導教師對於系統資源的運用有其侷限，校長期待自己可以扮演承上啟下的腳色，提供輔導人員校內行政處室以及校外機構，例如：外部的社政資源、警政資源、醫療資源和經濟的協助等。可以協助進行校內外資源的連結，拓展外部資源，協助個案或家長。

「第一個，他的行政運作對不對，或是輔導措施對不對。第二個的話，會去看個案或是家長他在除了學校之外或者是有需要更多的協助（B-005）。」

「外部資源的部分，教育局的資源、跨縣市的資源，對於某一個個案在現在

比較屬於現在行政體系裡面處理的方式是什麼，告訴他們（A-030）。」

### 三、校長期待自己可以連結校內與外部資源，協助個案。

校長具備行政運作的指揮及協調能力，在系統工作上，具備溝通及協調的優勢，校長會期待自己協助進行內外資源的連結，提供更多的協助。

「如果比較棘手的個案，……校長就需要來扮演這樣一個承上啟下的腳色，當然是希望說，在尋求外部資源也好，或整個內部意見的研討當中，最終的目的還是希望讓這個個案往好的方向去發展（E-015）。」

「了解輔導教師目前遇到的狀況，需要哪一個處室或者是導師給予什麼樣的幫忙，做一個類似媒或者是一個溝通的方式（D-017）。」

「就是跨機關性、跨單位的一個協助，就不侷限在學校裡面。例如：警察局的協助，輔導教師他們就不會自己去找（A-031）。」

## 伍、校長在學校輔導工作團隊中的職責之研究討論

### 一、校長在學校輔導工作團隊中的職責

本節依訪談結果歸納出校長認為自己在學校輔導工作團隊中的職責有：負責領導及監督學校輔導方向、參與較嚴重的三級級個案輔導、擔任輔導工作團隊的支持者與協助系統合作溝通等職責，文獻中行政主管在輔導工作扮演的角色有：示範角色、整合角色、激勵角色與奠基角色一致。

校長為學校的領導者，也是學校教育行政的專家，在輔導行政上，校長的自我察覺仍為領導者的角色，同時也會兼顧扮演示範、整合與激勵角色，帶領輔導工作團隊依行政三步驟：計畫、執行、考核去運行，考量學校的領導面、整體面與行政面，並適時提供支援與鼓勵。研究參與者的訪談與文獻有一致的看法。

在教育現場，輔導教師不兼任學校行政，但教育主管機關賦予輔導教師擔任二級輔導主責人員，工作包含「進行高關懷群之辨識與篩檢、危機處理、諮商與輔導、

資源整合、個案管理、轉介服務和追蹤輔導等，並提供學生個案之家長與教師諮詢服務」(教育部，2017)等工作，以利輔導工作團隊處遇。前述的工作，包含很多的行政運作與協調工作，是輔導教師所不擅長的。

〈學生輔導工作倫理守則〉把輔導教師、心理師、社工師、輔導室組長及主任列為直接輔導人員，把校長、教師、學務人員、參與輔導工作之職工，醫師、社會資源人士及志工等人員列為協同輔導人員。校長雖較少是第一線的諮商人員，但校長在學校行政與公共關係具備優勢，可以獲致良好的系統資源，進行協助學生及早改善或克服學習困境的工作，將獲致很好的成效。

## 二、校長在學校輔導工作團隊中遇到的挑戰

校長綜理校務，學校事務繁忙，無法親自參與每一個個案的討論，依當前規定轉介會議與個案會議由輔導組長或輔導主任召開，必要時才由校長主持，倘若個案的輔導紀錄、轉介會議與個案會議紀錄不詳實，或相關人員未依規定陳核，將錯失危機預防與協助個案的機會，有時會釀成遺憾。

輔導教師的專長在諮商與輔導，但不具備行政專長。而校長雖不一定具備諮商與輔導專業，但校長在輔導工作中有關危機處理及資源整合的部分會具備極大的優勢，對個案處遇可以提供許多的幫助，讓輔導教師瞭解校長的優勢能力，並且正向的尋求校長的協助與支持，將可以大大提升學校輔導工作成效。

綜上所述，校長身為學校機關的負責人，亦是校務的領導者，必須負起監督學校輔導方向的責任；參與較嚴重的三級個案輔導會議；積極協助系統合作並暢通溝通管道，以為輔導工作團隊的最佳後盾。

## 第二節 輔導教師的優勢與劣勢

### 壹、輔導教師的優勢

2014 年〈學生輔導法〉公布，每所學校至少增置一位輔導教師，主要負責執行介入性輔導措施，並協助發展性與處遇性輔導，專業與專職協助個案。輔導教師的優勢整理如表 4-2-1 所示。

表 4-2-1 輔導教師的優勢

輔導教師積極	校長滿意輔導教師對學生的關心
投入輔導工作	輔導工作團隊持續增能進步
	輔導教師積極進行個案輔導與追蹤個案
	輔導工作團隊會進行家訪，尋找校內外資源協助個案
輔導教師與學生關係良好	輔導人員與學生關係良好，能夠進行事件預防
	輔導教師能結合跨專業團隊一起協助個案
	校長肯定輔導工作團隊的積極性與服務熱忱
輔導教師依規定通報與轉介	校長滿意輔導團隊行政程序進行，落實三級輔導
	輔導教師會轉介三級個案與尋求專業協助
	校長滿意輔導個案通報及轉介的速度

研究者自行整理 (2021)

#### 一、輔導教師積極投入輔導工作

##### (一) 校長滿意輔導教師對學生的關心

學校老師能主動積極關懷學生，輔導教師亦然，輔導教師對於輔導相關工作，如：輔導宣講及小團體輔導等，都能積極辦理。對於特殊個案，依轉介會議承接及輔導的狀況良好，也會積極與能協助個案的人員聯繫，或主動去尋找外部資源(如：就醫協助或特殊教育評估等)。

「我覺得最滿意的是我們的輔導教師他們真心的關懷，然後學校跟孩子有關



的演講他們都很願意去承擔，……帶團輔啊，他們都很不錯，沒有什麼問題，他們都很願意做( (A-036)。」

「接案快，馬上進入狀況，然後就切入這個案主的情形裡面去做處理，一個案子發生之後從導師轉介過來，或性平案的這種，輔導處馬上就可以安排專輔老師，馬上就進行相關的策略，他們處理這個，非常快速 (D-073)。」

「他們對於個案的掌握度，還有他們跟個案的接觸的次數、方式，還有最主要就是他們的積極是讓我非常滿意 (D-069)。」

「他們遇到個案都會馬上做立即性的處理，所以這個部分，態度來自於對個案的愛心跟耐心，還有來自於對他這一份工作的熱忱跟積極性的作為，這個都是我目前比較滿意的部分 (E-059)。」

## (二) 輔導工作團隊持續增能進步

不論是教師、輔導教師、組長、主任甚至是校長的職涯，都會有學習及增能的歷程，輔導工作團隊成員資歷各有不同，透過研商、增能與團隊合作，能把幫助學生的工作做到最好。校長期待團隊成員在輔導經驗與輔導知能部分能持續增能進步。

「我覺得基本上我對輔導教師的期待，我覺得有進步就很好了，……我們學校的輔導處，只是覺得他們年輕經驗不夠，但是他們的努力是讓我覺得很滿意的，他們也願意去成長 (A-057)。」

「輔導知能進階的部分可以再去加強，譬如說透過研習，透過學校的參訪，這個是有必要的 (E-023)。」

「透過一些個案研討或者是一些增能，或者跟標竿學校做一些外部參訪，我們也都有在辦，那這裡就累積一些實戰經驗，當然同儕平時之間的互動，例如假設一個老師從來沒有處理過類似這樣的案子，輔導教師基本上都在同一間辦公室，他們也會尋求其他老師的諮詢協助 (E-052)。」

### (三) 輔導教師積極進行個案輔導與追蹤個案

輔導教師能積極協助及輔導個案，除了專業的輔導與諮商外，會直接進行家庭訪問，或甚至會直接接中輟個案上學，能關心個案生活等各方面的需求。

「我們學校的輔導人員對於學生的追蹤跟輔導是相當積極的，所以就個案的一個處置上是有努力要達到那個效果的（B-018）。」

「至少他到學校上課的次數有比較多，……現在他幾乎就是每個禮拜至少會有三天會回來，然後有時候在家裡面，媽媽說反正他就叫不醒，然後輔導教師就去接他（D-018）。」

「最滿意的部分是，他不放棄每個個案，一直緊追著個案，包括說這個個案，這個孩子不來，他會去找他，用 LINE、臉書，都加上，包括這個孩子如果失蹤的話，他是想盡辦法，甚至會去家訪（D-044）。」

### (四) 輔導工作團隊會進行個案家訪，尋找校內外資源協助個案

輔導工作團隊人員如輔導教師、導師及主任，甚至校長，不放棄個案，想盡辦法找到個案。例如：行政和輔導教師會積極追蹤中輟個案，進行家庭訪問、追蹤輔導、復學等，積極運用可以協助個案的相關資源。

「我們學校的個管就會把他們覺得比較需要幫助或是大家可以共同討論要怎麼去協助的個案提出來，然後大家共同去討論說個案的狀況，然後去提供彼此的資源跟協助（E-075）。」

「我是覺得滿意的，包括有些像我們一些孩子，他是有案在身，他是有觀護人，但他也會跟觀護人就是做聯繫，……有些孩子他可能是有一些精神的狀況，他也會去找資料，哪個醫院會比較適合這樣身心科（D-046）。」

「醫療院所的話，包括我們有些可能精神方面（問題）的孩子的部分，還有包括社工師還有社會局或者甚至法院，輔導教師他們自己會去主動聯繫（D-005）。」

## 二、輔導教師與學生關係良好

### (一) 輔導人員具輔導專業且與個案關係良好，能夠進行事件預防與處遇

輔導教師具備輔導專業，能與個案建立信任的關係，透過專業的諮商輔導，進行事件的預防與個案輔導。

「專業輔導的這個區塊，就是同仁的工作表現我也是蠻滿意的（E-039）。」

「輔導教師跟孩子要有信任的關係，輔導過程中發現，這個孩子常常因為家裡的狀況或是他本身的經驗，不斷重複發生這樣的錯誤，可是他願意信任老師，在發生事情的時候，願意說出來，老師可以給他一些資源，甚至他有一些想法，但還沒有發生之前，輔導教師可以事先去知道（D-011）。」

「他們跟學生的關係建立的很好，……他們可以協助行政團隊瞭解學生的狀況，一起協助學生……，我覺得關係建立這件事情我很肯定。（B-062）。」

### (二) 輔導教師能結合跨專業團隊一起協助個案

輔導教師熟悉系統合作脈絡，能主動提出個案需求，尋求輔導工作團隊、轉介三級輔導，或媒合其他內外部資源來協助個案。

「會把他們覺得比較需要幫助，或是大家可以共同討論要怎麼去協助的個案提出來，然後大家共同去討論說個案的狀況，然後去提供彼此的資源跟協助（B-057）。」

「輔導工作一向都因人而異，每個個案遇到的困難都不相同，如果說有一些外在因素，他沒辦法排除的時候，他會尋求三級輔導，甚至更上一層行政的協助（E-006）。」

「他們都會知道大概什麼情況可以去找什麼樣的外部資源、什麼樣的單位，然後可以進行什麼樣的一個處理（D-075）。」

### (三) 校長肯定輔導工作團隊的積極性與服務熱忱

輔導工作團隊有工作熱忱，除了依相關規定辦理輔導工作，並且會透過正式與非正式會議進行溝通，積極協助個案。

「學輔人員都很認真，而且也都按照規定，甚至還會特別透過家訪或者是平常非正式、正式會議的溝通，他們遇到個案都會馬上做立即性的處理，這個部分來自於對個案的愛心跟耐心，還有來自於對他這一份工作的熱忱跟積極性的作為，這個都是我目前比較滿意的部分（E-059）。」

「他們處理的方式當然是專業啦，輔導的技巧大致上都有按照標準化流程在走，不過我覺得標準化流程是死的，人心是活的，這些孩子並不是那麼容易就可以導正，所以大部分的輔導教師我都表達肯定啦，（E-028）。」

「他會注意到他生活上的一些困難……，我覺得他不僅照顧他的輔導方面，我覺得他的生活方面都幫他顧到了……願意去載學生，願意去家訪，做一些很多很多事，甚至帶他去看病這些，我是覺得真的很難得（D-044）。」

### **三、輔導教師依規定通報與落實輔導三級制**

#### **（一）校長滿意輔導團隊行政程序進行，落實三級輔導**

通報及個案轉介快速，輔導紀錄詳實，輔導工作團隊能依照輔導三級制及行政流程運作，能定期陳報及檢討，學校輔導行政績效受肯定。

「通報跟轉介的速度，我是覺得還蠻快的啦，一發現有問題就會馬上做處理，我們輔導紀錄寫得還蠻詳實的，定期陳報並沒有延宕的現象，如果有延宕現象的話，我們也會立即做檢討處理，所以大致上都還可以（E-032）。」

「我們在輔導，不管是導師、輔導教師或者專輔甚至社工師心理師，甚至到主任、校長，原則上都有照流程在運作（E-031）。」

「校長對輔導、心理師的運作大致上是滿意的，在流程上看溝通上是滿意的，該通報的也都會有通報，該通報的也都跟校長通報（A-082）。」

#### **（二）輔導教師會轉介三級個案與尋求專業協助**

遇到較嚴重的個案會尋求輔導教師協助，輔導教師在必要時，會跟輔導組長、輔導主任請求行政資源介入或支援。

「比較嚴重的個案，大概都會透過個案會議，把他拋出來，如果有需要導師或任課老師，就會邀請他們來協助跟了解，再去配合，當然也會把層級拉高，譬如校長、學輔人員或相關人員，甚至專輔、心理師及社工師都會邀請，如果個案比較棘手的話，大概都有一定的標準作業流程（E-005）。」

「到校安通報的層級，當然這個時候一定是透過行政直接來召集相關人員來開會，可能也是要做一些協調跟工作的分配，針對這個個案後續的一些輔導策略也好，輔導的機制，這些怎麼樣去建立怎麼樣去執行（E-012）。」

「尋求其他單位資源的部分，他應該可以處理的，例如轉介社工、心理師，尋求警察單位或醫療單位的協助（C-012）。」

比較滿意的就是他們處室之間的互相的幫忙，跟學生的關係不錯，然後可以去轉介需要的社會單位（A-067）。」

### （三）校長滿意個案通報及轉介的速度。

學校的個案轉介、社會安全與校園安全通報，有一定的轉介流程與通報時效規定，學校人員必須依個案案件處理程序辦理，學校人員會依規定辦理。

「原則上我們都有按照我們既定的程序，都是積極在處理，並不會說忽略掉或不重視。針對輔導工作在這個態度上面，我想我們每一個同仁都很有敏銳度，都很願意付出，那這個部分覺得還蠻滿意的（E-039）。」

「輔導單位可以直接協助個案的直接就可以協助，就由輔導單位直接解決問題。但是如果輔導不能解決或是不能協助的問題，就必須要尋求其他單位的幫忙（B-124）。」

「我個人覺得，都有依標準化流程在走……，應該還是要按照規定要通報（E-061）。」

## 貳、輔導教師的劣勢

有關學校輔導教師的劣勢，依訪談內容，整理出「過度重視諮商關係，缺乏系統性觀點」、「忽略轉銜交接的重要性，不擅長使用學校系統資源」及「專任輔導教師普遍經驗不足，配合輔導行政工作的速度不理想」。內容如表 4-2-2 所示。

表 4-2-2 輔導教師的劣勢

過度重視諮商關係，缺乏系統性觀點	輔導教師過度重視諮商關係而忽略學生真正的需求與輔導目標
	輔導教師為了諮商關係，未依學校行政或通報規定辦理
	輔導教師聚焦在學生本身，系統思考不足
	輔導教師面對個案時，處遇的廣度、深度不足
忽略轉銜交接的重要性，不	輔導紀錄不夠完整，缺乏細節或重要過程描述，輔導策略描述不
足	
擅長使用系統資源	輔導教師重視諮商關係，專注在輔導技巧，忽略專業分工
	輔導教師忽略社政、醫療單位等校外系統資源
輔導教師經驗不足，輔導成效不理想	輔導教師年紀輕仍缺乏經驗
	輔導人力不足，個案轉介與處遇之行政運作尚待溝通及協助
	輔導計畫的擬訂及輔導期程的管控有待加強
保密倫理與諮商關係的兩難與通報困境	輔導教師擔心其他教師是否能保密學生隱私
	學校行政與輔導人員對通報的判斷準則不相同
	輔導教師不瞭解通報層級、通報窗口與規定
	擔心通報無法得到協助，反而被列管或破壞跟個案關係

研究者自行整理（2021）

### 一、過度重視諮商關係，缺乏系統性觀點

#### （一）輔導教師過度重視諮商關係而忽略學生真正的需求與輔導目標

輔導教師重視個案關係，專注於個案諮商，會因為考量諮商關係或保密原則等因素，將歷程停留在個案諮商，忽略輔導目標、介入方案、專業分工與執行期程，形成對個案處遇的效果力道不夠，或因而忽略學生真正需要的需求。不利於對於個

案的實質服務與輔導成效。

「有時候輔導教師會答應孩子要保守秘密，但是有時候這事件關係到他個人的人身安全或者他人的生命安全，那這時候的承諾，輔導教師就要做一個取捨。(C-010)。」

「恐怕輔導教師在這個部分，我個人覺得積極性不足。我看到問題了，他都不一定敢處理。例如說勸孩子就醫，恐怕有些他就一直停留在建立關係那裡，他就是不願意要求孩子去看醫生或接受治療，這是比較可惜的地方(C-013)。」

「輔導教師跟個案對談之後，他會發現對談的內容好像是屬於法令上需要通報的，可是在這樣的一個通報會破壞他跟個案的關係(B-036)。」

「有時候輔導老師他們會因為跟孩子相處久了，他們個性也會比較溫和、比較隨性一點、跟著學生的步調去走，可是事實上有些東西是學生的步調不一定是對的，老師要有老師工作的節奏(A-019-3)。」

## **(二)輔導教師為了諮商關係，未依學校行政或通報規定辦理**

輔導教師為了諮商關係，承諾個案不符學校規定，或導師與行政人員認為非關處遇的措施或要求，甚至未依行政命令或法律規定進行通報。

「他們必須要跟個案做一個良好的關係，有時候因為這些小朋友很多都是中輟，可能都是很晚才來學校，他不願意進班的時候，輔導教師會讓他選擇可以留在輔導處，……一些學校規定他要做的事情，他就可以不做(D-020)。」

「例如性平個案的通報，或者自傷通報，性平的通報上會遇到專任輔導教師說這是我跟個案的對談。那今天假設我把他說出來的話，會不會破壞我跟個案的關係(B-033)。」

「如果是個別諮商關係沒有講，那後面如果沒有出很大的事是不會被知道。但是假設他沒有講，規範上應該要通報，但他沒有通報，個案有狀況他就要面臨他沒有通報的問題(B-042)。」

### (三) 輔導教師聚焦在學生本身，系統思考不足

輔導教師仍較為年輕，專業工作的經驗、跟家長溝通及運用系統工作的能力，跟校長或學校資深人員相比，仍稍嫌不足。輔導教師因為經常進行個案輔導與諮商，單獨跟個案工作，缺乏行政歷練或團隊運作經驗，會忽略跟其他輔導工作團隊成員進行專業分工，以提升輔導成效。

「如果以經驗不足或者是說系統思考不足，這個部分我覺得他可以把個案跟校長做一個討論，基本上所有的校長都會樂意配合，現在怕的就是他蒙著頭做，一直做一直做，不知道做什麼，這是我們覺得比較可惜的 (C-018)。」

「有些校內的資源，有些資深的輔導教師，是他們可以請益的對象，甚至於是校長，可是這方面我沒看到他們去做運用，這是我覺得比較可惜，也比較遺憾的地方 (C-019-2)。」

「輔導教師一般比較在意的是跟個案的晤談，對個案的了解，不過就學校的行政來看的話，他是一個比較單一的關係，就是輔導師對個案的關係。或許也會跟家長一起談，但是就輔導教師對談的部份的話，就行政想要他達到的效果，可能他的力道上或許稍弱 (B-012)。」

「會一直繞著老師可以為學生做什麼？他們會忘記如果跟校長或是主任講，他們可以再給我什麼幫助，只會想到我自己可以給什麼幫助，那比較少講到外面這塊，他們如果能夠早點講，有時候外部資源是可以進來的 (A-029)。」

### (四) 輔導教師面對個案時，處遇的廣度、深度不足

學校輔導需依個案需求擬定輔導目標、介入方案及擬訂專業人員處室的分工與期程。輔導教師專注在個案諮商。但只專注於跟個案工作，忽略個案以外的人員例如：家長或同儕等，跟行政層面的運作脫節，忽略以學生需求為中心與專業分工的重要性，影響對個案的輔導與處遇成效，不符學校輔導工作的期待。



「如果輔導教師在處理個案的時候，他看到的層面涉及的廣度、深度，有時候沒辦法涵蓋一些狀況的時候，我們就會加以提醒，那這個部分是比較偏行政面的部份。這個是比較有差異的地方（E-003）。」

「我是建議他們多吸收一些知識啦，還有多跟前導輩吸取一些經驗，因為有些東西是沒辦法教的，只是能遇到個案狀況一起處理，或者遇到突發狀況，一起陪伴一起成長（C-027）。」

「三級個案它牽涉到的是教訓輔三個單位都要做，光輔導處做其實是沒有辦法做得很好。但是他們追蹤中輟生、或是高關懷開課，他們都很認真，那你說他們的認真跟我的滿意兩個配合得上嗎？我覺得是有落差的（A-068）。」

## 二、忽略轉銜交接的重要性，不擅長使用系統資源

### （一）輔導紀錄不夠完整，缺乏細節或重要過程描述，輔導策略描述不足。

輔導會議或輔導紀錄須依規定陳核，但紀錄經常過於簡短，沒有相關過程、細節或跟個案生活相關的描述，輔導策略的描述亦不足，應區別個人工作紀錄與個案輔導紀錄的差異性，重視轉銜、交接與陳核的重要性。

「輔導紀錄寫作有時候他們會一句話就結束掉，譬如……姐弟兩個跟媽媽住在那邊，四周全部通通都是衣服，亂七八糟。但輔導教師並沒有把這個事情寫進去，只是寫去個案家，媽媽跟姊弟都還在睡覺（A-018）。」

「策略運用的敘述也不是很清楚，只會寫說我唔談內容是什麼，但其實輔導技巧是什麼也應該紀錄，讓後面的人去看的時候他才知道這輔導教師用過哪些技巧，可能某種技巧跟這孩子是有用的，某種技巧是沒用的（A-037）。」

「我也會針對同仁，像老師也好、輔導老師也好，甚至社工師心理師在文字紀錄的部分，我也都會深入去了解，……如果有覺得這孩子需要再多關心一點，或者是我們輔導同仁沒有注意到的，我會再深入地了解，那提供適時的協助（E-015）。」

## **(二) 輔導教師重視諮商關係，專注在諮商技巧，忽略專業分工**

輔導教師非行政人員，對於學校行政不熟悉，專注在自己的諮商輔導專業，但學校的輔導包含處遇及其他的專業分工，這部分經常被輔導教師忽略，如果不能適時提出個案需求，將影響個案福祉或輔導成效。

「系統思考的部分我覺得比較不足，就是他沒辦法全面地關注到，可能他只處理關注在學生身上，然後就忘了其實有一部分來自他的家庭，或是一部分來自他的人際關係，我覺得這是他們沒有全面關注的（C-019）。」

「假設輔導人員不能把他們的晤談情形，或是需要協助的情形，報告出來，可能個案需要協助的狀況會被忽略（A-054）。」

「積極性不足。他們覺得他們的案例很多了，很辛苦了，所以他沒有辦法去跟導師建立關係，好，然後跟其他老師建立關係，永遠都守著那個輔導室，走不出去（C-020）。」

## **(三) 輔導教師忽略社政或醫療單位等校外系統資源**

輔導教師重視個別諮商關係，忽略了系統資源。系統資源的介入與協助，對個案也很重要，尤其是對某些個案的處遇，會更有效果，而輔導教師往往忽略系統資源的運用。

「以校長的定位來講，應該是外部資源這一部分比較重要。……有時候輔導教師看個案難免是以個案的需求來看，體貼孩子的心（A-029）。」

「他們會在輔導技巧上面，一直在那邊運作，但是輔導技巧是基本，當然他們也會知道一些基本的，社工、心理師。可是除了這塊之外？更高層的呢？（A-030）。」

「如果以經驗不足或者是說系統思考不足，這個部分我是覺得他可以把個案拿出來跟校長做討論，我覺得基本上所有的校長都會樂意配合，現在就怕的就是他蒙著頭做，一直做一直做，不知道做什麼，這是我們覺得比較可惜的（C-

018)。」

「他就一直停留在建立關係那裡，他就是不願意要求孩子去看醫生或接受治療，這是比較可惜的地方 (C-013)。」

### 三、輔導教師經驗不足，輔導工作執行速度不理想

#### (一)輔導教師年紀輕，較缺乏經驗

學校依規定設置輔導教師，正式輔導教師於近年陸續進用，普遍較為年輕，諮商輔導、以及與學校老師、行政、校長及家長溝通經驗，甚至系統資源的運用，仍待增能與學習。輔導教師與個案的輔導諮商，經常宥於個案數或其他因素，停留在建立關係，或純晤談，未見處遇及進程規劃。

「孩子的問題總是不是單一的，經常是綜合性的，對於剛畢業的輔導人員從事助人的工作，我覺得基本上是不容易的 (C-019-1)。」

「學校專任輔導教師經驗比較少，因為他們年紀大概就是三十多歲，他們的處理方式就是比較缺乏經驗 (A-009-1)。」

「總覺得他們的晤談好淺，怎麼講，就是有點像，沒有觸及到核心，甚至於他知道問題在哪裡，他都不敢去觸及它，或許是他專業考量，當然我個人覺得有些東西一直在旁邊繞圈圈是無法解決問題的 (C-011)。」

「一般來講，我會利用會議，譬如說學輔會議啊，我會分析一下，如果是我，我會怎麼做，我也希望他們，補足他們經驗值不足的地方，但是有時候我的努力，他們能不能確切地去實行，我也打一個問號 (C-020)。」

#### (二)輔導人力不足，轉介與處遇之行政運作尚待溝通及協助

學校人力缺乏，近年增加的惟有輔導人力，但由於社會快速變遷，青少年的輔導需求驟增。以目前學校輔導人力而言，仍屬不足；個案的問題與複雜度也在變化，仍有待輔導教師的增能、輔導工作團隊的跨專業合作與系統資源的運用。

「我個人是覺得我們學校的輔導人力比較薄弱，知能比較不足，經驗上不足，危機意識也比較差，所以這也讓我覺得比較吃力的部分。(C-024)。」

「一個個案要考慮的各個面向應該是要被考慮到的，但是由於人員的經驗或者是人員的時間限制，他可能就會忘記會疏漏，或者是忘記追蹤(B-103)。」

「畢竟有些老師身上都有很多的經驗啊，無論對孩子，還是對危機的處理，如果你多開口請教，人家也都願意教啊。有些導師對孩子的經驗比較充足，反而是輔導人員是不足的(C-035)。」

### **(三)輔導計畫的擬訂及輔導期程的管控有待加強**

隨著社會變遷，近年學校個案輔導個案驟增，輔導人力雖有增加，仍不敷學校需求，加以轉導成效難以評估。在個案的輔導計畫擬訂、行政的運作、處遇的方向及輔導期程的管控等，仍待檢核與評鑑。

「我個人是覺得我們學校的輔導人力比較薄弱，知能比較不足，經驗上不足，危機意識也比較差，所以這也讓我覺得比較吃力的部分(C-024)。」

「有關輔導個案的回報的時間點，針對個案的狀況，有時候可以有時候不行。有時候還是會要自己去盯，基本上都還在我可以接受的程度裡面，只是說他可能沒有辦法很快地回應你(A-019)。」

「個案的管理上或是其他單位的協調上應該是輔導老師要去做，只是在這樣的協調上，或許輔導老師他在協調上會有力有未逮的狀態(B-021)。」

## **四、保密倫理與諮商關係造成的兩難與通報困境**

### **(一)輔導教師擔心其他教師是否能保密學生隱私**

輔導教師擔心其他教師或工作團隊成員是否能保密學生隱私，擔心在個案會議呈現資料，有違反保密原則的疑慮。但忽略學生隱私受個人資料保護法保護，遵守保密原則是輔導工作團隊成員或參與個案會議的成員必須遵守的規定，相關

人員必須為自己的行為負責。

「譬如說我們在開個案會議的時候，我們盡量希望跟個案有關的導師、科任老師都可以到，那這些老師聽到了回去後是不是會確實保密，他們會有這種擔心（A-024）。」

「現在的老師對於保密有基本的認知，……但是難免會擔心，所以會一再的提醒，或者在跟我講什麼事情的時候，會說校長這件事情不能讓哪些人知道，他們也會特別提醒，我覺得這是他們比較擔心的部分（A-025）。」

「輔導教師他只有適度釋放一些訊息，他認為可以讓導師知道，但是大部分的還是會保密，因為這是他跟孩子的一個約定，但是他會跟老師或主任說，就是我跟他唔談完了，那這個孩子我們要怎麼去處理他（D-038）。」

## **(二)輔導教師不瞭解通報層級、通報窗口與規定，造成通報的困難**

學校的通報主要有校園安全通報、關懷E起來與自殺防制中心等，通常由學務處及輔導處的組長為通報窗口，通報的項目及選項極為複雜，輔導教師未受通報訓練，無法完全瞭解相關規範，面臨應通報而未通報之困境。

「每一個通報的規範或許輔導教師不會很清楚，但是對行政來說這些是被規範要通報的（B-041）。」

「輔導教師不是學校的通報窗口，不理解通報這件事只是在層層過濾人員安不安全或需要被協助的狀況，但是就輔導人員來說大家就會覺得他的隱私跟關係，就是會有衝突這樣子（B-040）。」

我知道他們在通報的時候應該也沒有全然地把他的輔導紀錄全部送上去，就是摘要去報這些事情而已，所以比較隱密性的不必要的東西，他們比較不會去說（A-020）。」

「輔導教師可能必須要能清楚的區分各個通報應該要有的層次。但是在這些通報上，或許輔導教師也不一定很了解（B-038）。」

### (三)學校行政與輔導人員對通報的判斷準則不相同

輔導教師往往擔心若隱瞞與學生的晤談內容，自己會無法承擔後果。但又難以判斷要通報哪個單位，關於通報的判斷主觀性較大，輔導教師在下判斷時，往往難以有客觀的標準因而產生困難。輔導教師不瞭解通報的目的在於通知主管單位及預防事件發生或提供進一步的協助，接受通報的單位會再予釐清或依其專業協助個案。

「什麼樣的自傷程度應該要通報？劃一下？還是割很深？校長跟輔導人員的認知的程度不太一樣（B-035）。」

「我們也可以體認就是輔導教師的困境，但校長會擔心有可能會漏掉一些危險的個案，輔導教師以為他能夠自己去掌握，但校長會覺得應該要通報的（B-030-2）。」

「有時候輔導老師會答應孩子要保守秘密，但是有時候這事件關係到他個人的人身安全或者他人的生命安全，那這時候的承諾，輔導老師就要做一個取捨，或者它本身就必須要去就醫了，但是呢，輔導老師依然不敢做這個處遇決定（C-010）。」

「我們為孩子做這些事情有一定要讓他知道跟父母講的必要性，這部分老師是沒有辦法幫你保密，……他們也很怕事情，如果我今天私自隱瞞，將來有責任的時候也會到我身上，他們自己也會有這種擔心（A-021）。」

### (四)擔心通報無法得到協助，反而被列管或破壞跟個案關係

輔導教師擔心通報後，不僅無法得到輔導專業人員、政社機關或警政機關等的協助，除了必須自行加強輔導與協助個案，又必須被列管定期回報，增加工作量與工作複雜度。

「輔導教師就是他跟個案對談之後，他會發現說這個對談的內容好像是屬於法令上需要通報的，可是在這樣的一個通報上他會破壞他跟個案的關係，這是輔

導老師目前在學校上會覺得這樣是比較為難的 (B-036)。」

「有些觀念的偏差，那除了我們的輔導教師之外，我們也有轉介給心理師去處理，但是我覺得到目前為止，這種狀況還是會繼續發生，這是感覺比較使不上力的部分 (D-009)。」

「我一直覺得奇怪在高風險家庭的通報上，輔導處一直有所遲疑，後來終於發現嚴重個案才會由社會局接案介入，其他的會再分案回學校，被列管要定期回報，同仁會覺得反正都要輔導，為什麼要通報並被列管 (B-030-1)。」

## 參、輔導教師的優勢與劣勢之研究討論

### 一、校長對輔教師的期待

#### (一)專業度的提升

輔導教師具備基礎學科訓練，校長期待輔導教師能正向增能，專業與經驗並進。何金針與陳秉華(2007)指出學校輔導人員應具備基本的人際溝通與專業的輔導知能二項基本能力。由於輔導教師於近年開始增置，大部分尚屬年輕，雖實務經驗不足，但具熱忱能積極學習，校長期待輔導教師能正向增能，在未來能專業與經驗並進，更有效能的協助個案。

輔導教師普遍將輔導諮商視為本業或視其為自己輔導範疇中最重要的工作 (Studer & Allton, 1996)，惟依〈學生輔導法施行細則〉第 14 條規定，初任輔導主任或組長、輔導教師及專業輔導人員職前基礎培訓課程，得包括輔導法規、網絡合作、兒童及少年保護及性別平等教育等課程。輔導教師在學校場域的工作內容，不僅止於輔導與諮商，尚包含法規針對未成年學生的保護，並必須配合學校工作的進行。輔導教師的自我專業認知與學校輔導實務工作對輔導教師的工作內涵與能力要求，顯有落差。

目前教育主管單位雖然依規定調訓相關人員，法令規章與標準化流程的訂定亦越來越嚴實，惟學校相關人員在前開規定的實質運作狀況仍有待努力。

## (二)系統合作的加強

許素維(2001, 2005)認為校內加強與學校其他成員發展團隊合作的運作模式，使學校系統觀思維能順利建立與發揮，才能協助學生全方位發展。輔導教師不兼任行政職務亦少有行政經驗，無法以行政系統運作結合其他學校人員協助輔導個案，以關係取向進行系統運作，在學校系統經常遭遇困難。輔導工作的推動實有待校長或學校行政人員的協助，建立行政體系的系統運作模式，才能有效讓不同角色人員依其專長與職責，協助輔導工作的進行。

新北市配合最新法令規範與計畫，將學校輔導重要的工作項目訂定標準化作業流程，以整合學生輔導資源並有效應用，協助行政人員掌握事件的時效性，並有效解決問題，讓學校現場能掌握工作時效與進度(張明文, 2019)。純用關係取向進行輔導工作的運作實非長久之計，參與研究校長認為仍須建立制度，依制度及標準化作業流程進運行，才不致於因人設事，才能一勞永逸徹底解決輔導工作團隊運作困境。

## (三)倫理議題的觀念建立

輔導教師有專業倫理的堅持，但在學校場域工作尚須面對行政倫理。當輔導工作團隊對個案的關切時，提供資訊是必要的，但輔導教師卻又擔憂他人得知訊息可能傷害學生，在專業倫理與行政倫理之間感到為難(洪莉竹, 2011)。但國民中學輔導工作的對象是未成年的學生，除了必須考量未成年人諮商的自主權與監護權的議題外，也經常要面對保密與保密限制的議題。

校長認為要協調輔導倫理與行政倫理的差異，可以朝二方向進行：一、學校人員進行輔導知能增能；二、輔導人員增加對行政作業流程與行政通報的認識，積極溝通彼此之間的專業倫理與作業準則，才能增進系統合作與落實輔導工作。



## 二、學校輔導人力不足

諮商與輔導制度引進國內校園後，因為國情不同且民族性之期待差異，引進後水土不服。國內學校輔導被賦與過多的責任，雖增置輔導人力，但因為社會變遷，校園案量增加，輔導教師要能實質協助個案，以目前的人力而言，尚屬不足，輔導工作成效仍無法完全符合期待。

綜上所述，輔導教師的職務是一項高度專業的輔導工作，輔導教師能積極輔導工作、與學生關係良好並能依規定通報與落實輔導三級制。但是，輔導教師過度重視諮商關係，而忽略轉銜交接的重要性；因為經驗不足且不擅長使用系統資源，使得輔導工作執行速度不甚理想，面臨著保密倫理與諮商關係造成的兩難與通報困境。校長期待輔導教師能提升專業度、加強系統合作、建立更切合校園輔導的倫理觀，以提供需受輔導之學生更完善的協助。



### 第三節學校處室間的典範差異

學校行政與教師各有職務，校長、處室主任、組長、導師、職員等，除了畢業校系與任教學科不同外，不同的職務和專業和工作內容亦不相同。在學校營運時會有各自的專業，但也會有不同的立場與典範，這些差異是優勢也是劣勢，找到運作與磨合的最佳方式跟組合，就會是最佳團隊，也會有最好的工作成效。學校處室間典範差異如表 4-3-1。

表 4-3-1 學校處室間的典範差異

輔導教師與學務處的典範差異	學務處在事件調查與處遇上有時間壓力，輔導處的角色是事件之後的個案輔導，時程會比較長
	輔導處與學務處會因立場不同造成觀點上的衝突
輔導教師與導師的典範差異	導師不理解輔導工作模式，對輔導成效不滿意
	導師覺得輔導效能不彰，造成輔導人員無力感
	導師與輔導教師的立場與策略不同，需要進行磨合

研究者自行整理（2021）

#### 壹、輔導教師與學務處的典範差異

一、學務處在事件調查與處遇上有時間壓力，輔導處的角色是事件之後的個案輔導，時程會比較長。

學務處與輔導處的業務性質不同，校園事件的通報單位與規範亦不相同，面對通報與業務處理會有不同的壓力與時效要求。

「以學務處來講，他面對孩子的行為偏差或一些問題的時候，……他可能有通報的壓力，要先掌握一些資訊；但是輔導處的角色是比較偏後續的，如果是確定有成案，後續的輔導可能是時間上會拉的比較長（E-066）。」

「輔導教師曾經提到他們的輔導養成過程當中，他們不是像法官，不是執法者一定要學生達到學校校規認可規定，他們是在心理諮商輔導，給予一些精神上

的支持，孩子只要願意跟他們談，就有機會就有希望可以改變（D-034）。」

## 二、輔導處與學務處會因立場不同造成觀點上的衝突，難以達成共識。

輔導教師重視諮商關係，認為可以慢慢輔導個案，也不需要裁判是非；其他處室則認為諮商效果緩慢或不見效，可以透過協調在各自的職責與專業上，用多元的方式協助個案。二者觀點的差異經常在學校現場造成摩擦，需要協調。

「學務處反而看到的是更多面，那輔導處會一直守在輔導這塊，學務處反而會去觀察到孩子的生活、家庭、起居啊，他們反而看到更多面（A-002）。」

「每個人有他的專業，可是學校會有一些實務的操作面，有時候建議可以放開他原本的一些堅持，跟一些相關的人員，不管是導師或各處室，去達到一些共識，共同來協助這個孩子，不然會常常還是會有一點刺刺的感覺（D-045）。」

「學務跟輔導立場就是一個急一個緩，有時候在交集的那個部分，假設有一些立場上的不同的時候，他們可能會有一些衝突，所謂的立場衝突的觀點，那所以這個可能會導致後續在處理的時候，會有一些不愉快。（E-066）。」

「我們會希望醫師、輔導或心理人員，可以建議學校處遇及協助方向。學校在輔導或其他的行政上會有不同的立場，如何用不同的立場或是不同的力量來協助個案，是行政會想要知道的（B-018）。」

## 貳、輔導教師與導師的典範差異

### 一、導師不理解輔導工作模式，對輔導成效不滿意。

輔導教師以自己的方式在努力協助個案，但不說明或訂定輔導計畫或未跟其他人員合作，導師或其他處室看不到輔導或處遇的作為，又看不到個案的改變，就會覺得沒有輔導或輔導沒有成效。

「他們會跟導師反應，我倒是覺得有時候導師們可能不是很滿意，這就會變成一般學校都會這樣，覺得找輔導處不知道在幹嘛？不如去找學務處處理比較快

(A-038-1)。」

「輔導處本來就是慢慢輔導個案，慢慢去處理他的心理狀況，沒有辦法一針見血，這是導師會比較不滿的地方，這需要彼此需要慢慢去了解輔導處的功能，有些導師會覺得說輔導處好像很涼沒什麼事 (A-38-2)。」

「個案的議題其實不一定只有在個案單獨的議題，他可能還會伴隨的是家庭的議題，整個系統需要進去協助的議題，所以如果單憑單一的力量去協助他，其實是會比較弱的 (B-089)。」

「導師他就會很好奇，到底這個孩子跟輔導老師講了什麼，然後他可不可以幫忙到什麼樣程度，但是輔導老師他只有適度釋放一些訊息，他認為可以讓導師知道，但是大部分的還是會保密，因為這是他跟孩子的一個約定 (D-38)。」

## **二、導師輔導效能不彰，造成輔導人員無力感。**

輔導教師未能說明個案輔導計畫或進程，又未見輔導顯著成效，輔導教師沒辦法得到他人認同，產生無力感。

「他會覺得說這個孩子既然在輔導，照理講應該以後就不會再出現問題嘛，你要正常地來上課嘛，那還是一樣，你知道孩子有時候，可能大部分又走樣了，所以他就有點說，輔導也沒什麼用啊，那是導師個人的想法，但我覺得多少會造成輔導教師心裡疲憊 (D-080)。」

「三級個案它牽涉到的是教訓輔三個單位都要做，光輔導處做其實是沒有辦法處理得很好。但是他們追蹤中輟生都很認真，那你說他們的認真跟我的滿意，我覺得是有落差的，……我也知道不適合太苛求他們。我們自己看得太多了，只能提供(資源)然後鼓勵他們成長 (A-068)。」

「因為人力不足，所以他也讓我們導師對於輔導工作頗有微詞，常常都覺得輔導不彰。(C-026)。」

## **三、導師與輔導教師的立場與策略不同，需要進行磨合與協調。**

當導師與輔導教師立場與倫理不同或意見不一致時，可由行政人員進行協助或介入處理。

「以導師的立場，他可能覺得這個孩子他平常就常接觸，也知道他的外顯行為或內在因素，導師會比較希望這個個案用比較嚴厲的處理方式，但輔導教師覺得如果一下子就下猛藥，可能跟個案關係會斷掉，……跟導師會有一些意見相左（E-010）。」

「這個孩子既然在輔導，照理講應該以後就不會再出現問題嘛，你要正常地來上課嘛，那還是一樣，你知道孩子有時候，可能大部分又走樣了，所以他就有點說，啊你們輔導也沒什麼用啊（D-011）。」

「如果導師跟輔導教師如果可以當下就做一些溝通協調，他們磨合成功就不會再往上報，如果各堅持立場，僵持在那邊的時候，當然我們的程序就會進入到，譬如說輔導組長，甚至輔導主任來協助處理或做一些協調（E-011）。」

### 參、學校處室間的典範差異之研究討論

學校人員會因為專業考量與倫理的差異，以不同立場與角度來看到輔導工作（Mallory & Jackson, 2007）。輔導三級制的運行，在學校仍受學校成員職務典範差異的影響，輔導教師的專業雖被重視，但各職務在學校現場仍存在特定的觀點。因專業考量的差異，學校輔導工作團隊的成員們在面對學生個案輔導議題時，會出現不同的優先順序和主要工作重點，導致彼此對不同專業人員產生摩擦，進而影響整個輔導團隊工作的進行（Williams & Wehrman, 2010）。輔導教師重視保密與諮商者的角色，但其他的輔導團隊的成員則在意通報與教育工作者的角色。

#### 一、保密與通報的議題

心理諮商者做出保密承諾，也要告知保密限制。當個案可能傷害自己或他人

時，心理諮商者就必須通報或負起保護責任，若繼續替個案保密，會無法適時提供適當協助或讓個案陷入困境，但要正確預測個案的傷害行為，其實是非常困難的。(陳婉真，2008)。在成人心理諮商的範疇，可以單純考量專業倫理，但在學校現場的輔導人員，面對的是未成年學生個案的輔導，負有更多的處遇跟協助的責任，必須面臨通報、保密與維持諮商關係的兩難。

〈學生輔導工作倫理守則〉對於訊息揭露部分規範如下：輔導人員須斟酌保密約定內容是否與教育目標及法令規定有所抵觸、需預警學生具有危及自身或他人權益的可能(含自傷、傷人或損及學習、受教、身體自主、人格發展權益等)、家長或監護人要求、法院來函、召開個案會議或進行專業督導等，為有效協助學生需結合校內外資源。當與不同人員共同合作時，應審慎評估透露學生個人訊息之目的、時機、程度、對象與方式(台灣輔導與諮商學會，2015)。未成年人輔導倫理規範與成年人諮商有很大的差異。

國民中學學生屬未成年人，受兒少相關法令保護，家長或監護人有權知道孩子的相關情況。輔導教師知悉保密原則與倫理，也宣導與期待相關人員遵守，但輔導教師仍擔心他無法保密或得知訊息後，做出傷害學生的行為，使得輔導教師對於訊息的揭露裹足不前，將輔導工作團隊其他成員，甚至校長列為保密對象。但這樣的做法不但實質違反行政規定，並可能使輔導個案無法適時適切的得到幫助。

教育當局、家長，甚至社會大眾賦予學校保護個案相當的責任與要求。政府當局對於校園安全事件、兒少保護案件、性別平等或自殺防制等相關事件，規定學校人員須依限定的時間通報，學校通報責任的範圍與時效，是不容疏忽的。倘若發生安全事件未依規定通報，學校人員將面臨責任追究與懲處，學校人員對於這樣的規定雖常接受宣導，但是包含輔導教師卻未必能確實認知與執行。而校長具備督導與通報的責任，在職責上必須要求學校人員依規定執行，。

## 二、兼具輔導者與教師的角色

〈學生輔導法施行細則〉規定：國民中學輔導教師自 106 學年度起，應具有中等學校輔導（活動）科或國民中學綜合活動學習領域輔導活動專長教師證書（教育部，2015）。必須兼具輔導與教師專業與角色，但教師的教育者、規範者角色，與諮商人員的陪伴者、催化者角色並不完全一樣（洪莉竹，2007）。

輔導工作團隊成員皆重視個案福祉，但個案的最佳福祉為何？由於團隊成員觀點與立場不同，仍無法定論。輔導教師工作場域為學校，無法完全依心理諮商的專業倫理執行而不考量行政規定與教育人員相關準則，校長期待輔導人員配合教育主管機關規定，輔導教師除了心理諮商，仍有輔導處遇與介入等責任，以校長的立場而言，無法同意輔導教師在學校場域，單純的只考量輔導專業人員的立場，不能只堅持專業倫理，但不承擔相對的責任與不遵守教育體系的規範。

綜上所述，輔導教師和學務處及導師們，對於輔導工作的邏輯思考，存在著典範的差異。學務處在事件調查與處遇上和輔導處因立場不同，造成觀點上的衝突，難以達成共識。導師不具輔導教師的高度專業知能，無法理解輔導工作模式，因此對輔導成效不盡滿意；導師與輔導教師的立場與策略不同，需要進行磨合與協調。新法頒佈後，學校輔導人力確實嚴重不足，學校輔導工作有賴輔導教師、導師、教師及各處室行政同仁，全面提升輔導專業，使每位教師皆具備輔導專業知能，且輔導教師亦應精準地拿捏保密與通報的分際，和個案的相關人員充分合作，必能使學校輔導工作達到最完美的境界。

## 第四節 校長對學校輔導工作團隊的期待

隨著近年社會急劇變遷，學生問題越來越複雜，輔導教師加入學校輔導工作團隊後，不僅學校輔導人力增加，輔導工作的專業度亦更為提升。校長對於輔導工作團隊賦予高度的期待，期待透過良好的溝通與合作，發揮最優質的輔導效能協助學生。校長對學校輔導工作團隊的期待如表 4-4-1。

表 4-4-1 校長對學校輔導工作團隊的期待

校長期待輔導教師兼顧教育工作者的角色	校長認為輔導教師要有自己的專業與工作節奏，不被個案影響輔導教師不能為了諮商關係，讓個案逃避規定或通報期待輔導人員對個案觀察的面向能更廣泛，用多元的方式或專業去協助個案
校長期待輔導教師提供專輔導的專業判斷與建議	校長重視輔導教師的專業判斷根據輔導專業協助輔導工作團隊擬訂個案處遇策略輔導教師瞭解個案需求，輔導工作團隊依個案需求進行專業分工
校長期待系統合作	校長期待導師、輔導教師及行政處室能討論輔導計畫與處遇決策校長期待輔導教師、心理師、社工師及醫師等專業人員提供學校處遇建議。 校長期待輔導處能夠主動尋求協助，讓校長引入外部資源
構思有效的系統合作基礎	校長認為說明能夠給予的資源並能遵守保密原則，輔導教師會更願意主動尋求協助 校長期待討論前，輔導工作團隊要先準備好 校長期待學校輔導工作能夠有更明確的行政流程，行政運作對於輔導工作有很大的影響 校長認為溝通上需要更小心避免傷害到輔導人員

研究者自行整理（2021）



## 壹、校長期待輔導教師兼顧教育工作者的角色

### 一、校長認為輔導教師要有自己的專業與工作節奏，不被個案影響

輔導教師為專業人員，在諮商輔導時，可以自己的專業輔導個案，依諮商輔導與處遇方向辦理，而非受個案影響輔導及處遇方向。

「有時候輔導教師他們會因為跟孩子相處久了，他們個性也會比較溫和、比較隨性一點、跟著學生的工作節奏去走，可是事實上有些東西是學生的步調不一定是對的，老師要有老師工作的節奏出來（A-019）。」

「有時候輔導老師會答應孩子要保守秘密，但是有時候這事件關係到他個人的人身安全或者他人的生命安全，那這時候的承諾，輔導老師就要做一個取捨，或者它本身就必須要去就醫了，但是輔導老師依然不敢做這個處遇決定（C-010）。」

### 二、輔導教師為了諮商關係，讓個案逃避規定或通報

期待輔導教師去建立孩子正確的價值觀，在輔導的過程中適度引導學生，不能礙於輔導關係而放任、縱容或隱匿。

「他們是在一個心理的一個諮商輔導，給予一些精神上的支持，所以他們非常非常重視就是說，這個孩子如果只要願意跟他們談，就有機會就有希望可以改變他（D-034）。」

「我希望的還是在這個過程當中，我們能夠教導孩子一些，身為學生我們應該要做到的一些事情，而不是，就是隨孩子，你知道嗎？有點放任，迎合他，只為了達到這個輔導的效果（D-031）。」

「第一個還是要安撫個案的情緒，等到他情緒比較好的時候，你再跟他講他的權利義務，這個時候，但是不能承諾說我就不通報，不跟你爸爸媽媽講，或者是說不跟其他老師講（E-063）。」

### 三、期待輔導人員對個案觀察的面向能更廣泛，用多元的方式或專業去協助個案

輔導教師不任教學科課程，跟個案接觸的時間較導師或任課教師少，校長期待輔導教師在輔導的過程中要由各個角度跟面向觀察與瞭解個案，適度輔導學生正確觀念，兼具輔導與教育專業。

「輔導處會一直守在輔導這部分，學務處反而會去觀察到孩子的生活、家庭、生活起居，他們反而看到更多面，不要固著於學務處覺得應該怎樣，輔導處覺得怎樣（A-044）。」

「我們在處理一件事情，有的人看的角度不同，譬如說我處理這個案子，我看到的是其中一部分，假設你也分享給或者是通知其他的處室同仁，或是往上陳報，也許人家點你一下就大概知道說，可能我還可以再多做一點，那就可以讓後續不會個案的情況有些遺憾或做不好(E-062)。」

「希望輔導教師還是有機會可以走出來，去了解其實其他處室大家都是願意協助幫忙，有什麼樣的一些方式，大家可以合作得更愉快（D-070）。」

## 貳、校長期待輔導教師提供專業判斷與建議

### 一、校長重視輔導教師的專業判斷

隨著〈學生輔導法〉的發布，輔導教師的資格逐年提高，諮商輔導設專職人員辦理。輔導教師為學校的輔導專業人員，校長期待輔導教師瞭解個案需求，並建議與研商個案處遇，依輔導計畫協助個案。

「首先需要協助的專業說明。第二個是可以積極的跟其他處室協調，或是其他的單位做協調尋求幫忙（B-123）。」

「他直接反應出來之後，理論上其實其他單位會希望輔導人員要說明個案的狀況。依照專業來說明他的狀況，然後提出專業的建議，然後校長去協調各個單位在他職權上去處理個案、協助個案（B-058）。」

「這個一定要透過正式會議，做各個意見的表述，當然最後主席來裁示。就是說因為這個也必須尊重不同的專業，他們提供一些意見，其實校長在做決策的時候應該是會傾聽各方的意見，然後去權衡跟考量（D-034）。」

「學校的運作常透過不同的單位協調、討論，假設輔導教師提出他需要協助的部份，我們會用會議的方式去處理，輔導教師必須要先說出他們的需求，還有他的專業判斷。我們會希望協調不同的單位，依照他們的立場來提供協助，當然這樣的協助不一定完全是輔導人員認為他想要的（B-057）。」

## 二、根據輔導專業協助輔導工作團隊擬訂個案處遇策略

學校輔導工作團隊或處室，期待輔導教師在個案會議，依專業建議對個案處遇策略或提供建議，並進行階段性評估，以利專業分工及輔導期程的管控。輔導工作團隊將依個案輔導計畫與處遇建議，依各自專業進行分工，有效協助個案。

「以拒學來說，醫師或輔導教師或心理師會認為說要給予彈性，不需要完全強迫他來學校，學務人員會問可以請假的依據是什麼？我們的個案應該要給予的彈性，範圍是什麼？應該就輔導專業或醫療專業去做建議或釐清……這樣的一個討論就必須要被協調跟討論（B-126）。」

「我會詢問他們就是個案的狀況，那他們在專業上判斷認為個案的需求是什麼？假設他需要學校去其他行政處室的協助，我會協調。或者是需要社政單位的協助，其他學校以外機構的協助，可以協調進來協助個案（B-052）。」

「學務處會提供的是他對孩子的觀察、他對孩子的認識給輔導處，那有時候開個案會議的時候我都會希望他們都出現，然後彼此提供意見，這樣的討論會比較完整（A-044-1）。」

## 三、輔導教師瞭解個案需求，輔導工作團隊依個案需求進行專業分工

校長期待輔導教師能依自己的專業，協助學校人員瞭解個案需求，以利輔導

工作團隊進行專業分工與合作，或尋求醫療或警政、社政單位協助，也讓校長可以引入外部資源協助個案。

「你必須要告知有做了一些措施或是個案有在醫療，或者是有在進行輔導，可以接受他的病況說明，做出適切的判斷。但學校行政必須要知道說有在做具體的努力跟改善，或提出相關需求（B-130）。」

「要開會去溝通，就專業判斷跟處置做說明之後，大家協調如果輔導教師具體說明之後，學務人員可以依照請假規定給予適度的彈性，或者是會知依規定個案狀況不能准假（B-131）。」

「個案會議是輔導主任召集，如果說外部資源，你說警察或者是里長這些，這個部分如果是偏差行為，學務處會去找，包括中輟生（D-002）。」

「我們也有就是有醫療單位的，也有心理師其實是並行的，就是可能是三個並行，專輔、心理師加醫療，一起合作（E-055）。」

## 參、校長期待系統合作

### 一、校長期待導師、輔導教師及行政處室能討論輔導計畫與處遇決策

輔導個案，經常需要校內如：導師、教務處、學務處與輔導處等單位的合作協助，有時候甚至需要總務處配合，需要系統合作，才能完成輔導任務。校長期待輔導教師能多跟其他教師及處室溝通，共同研商對個案的最佳輔導或協助方案。（D-051）。

「以導師來講，……他是第一關，然後能夠去觀察、發現問題，如果導師沒有辦法處理，那就轉介給輔導教師（D-021）。」

「我很希望輔導教師、各行政各處室的工作，可以用討論的方式去決定或協調，不只是只有輔導這件事情，大家都是用一樣的通則（A-043）。」

「學務處會提供的是他對孩子的觀察、認識給輔導處，那有時候開個案會議的時候我都會希望他們都出現，然後彼此提供意見，這樣的討論會比較完整（A-

045)。」

「比較期待的是，輔導教師藉由跟他對談之後把問題討論出來，然後去討論說應該給個案怎樣的協助 (B-015-1)。」

## 二、校長期待輔導教師、心理師、社工師、醫師等專業人員提供學校處遇建議

學校的行政人員各有其專業，但不一定具備輔導諮商專業。面對輔導個案，如果能有輔導專業建議為依循，各處室以跨專業合作的方式協助個案，對個案的幫助將會更有效且正確。

「希望輔導教師除了在關係處理上之外，如果個案是有需要的，應該是要尋求系統合作，一起幫助個案 (B-025)。」

「我們會希望醫師、輔導人員或心理人員可以告知學校應該有的處置方向、協助方向。學校其實在輔導或其他的行政上會有不同的立場，如何用不同的立場或是不同的力量來協助個案，其實是行政會想要知道的 (B-015-2)。」

「假設說我們在開會過程當中覺得說這個個案有需要進一步請心理師協助，或者是醫療單位協助，這個時候我們的合作模式就會跟他排時間，那他們就也蠻願意配合 (E-052)。」

## 三、校長期待輔導處能夠主動尋求協助，讓校長引入外部資源

校長期待輔導人員能主動尋求其他單位的協助，或是主動向校長提出協助個案的需求。校長希望輔導教師可以向其他處室多交流，明白其他處室也願意給予協助，共同商討出對學生最佳的輔導方式。

「輔導教師跟兼任輔導教師沒有辦法對警察、或是對社會福利單位、或者是對醫療院所做一些大範圍的溝通或協調 (A-070)。」

「比較希望的是輔導人員可以把它需要協助的部份說出來，這樣相關的人員就可以協調相關的單位或人員去協助個案 (B-055)。」

「當輔導老師遇到有一些比較棘手的，尤其是像家長的問題是最嚴重的，這個部分，有些不是輔導老師能夠去處理的部分，我們會請主任來協助幫忙（D-026）。」

## 肆、構思有效的合作基礎

### 一、校長認為說明能夠給予的資源並能遵守保密原則，輔導教師會更願意主動尋求協助

輔導教師對於非輔導專業人員存在保密疑慮，校長認為可以讓輔導教師瞭解校長的原則，也建議輔導人員直接跟校長說明保密與支援需求。

「如果跟他們說明，這個事情如果我知道的話，我可以做什麼樣子的處理，那他們就會願意講，那我覺得這種事情長久了他們也會知道跟校長講，校長會去守密，而且會有更多的資源進來，他們就會比較不會那麼不講（A-027）。」

「以我們學校為例，保密原則，原則上行政同仁都有。或者輔導老師啦，都有這些概念，因為一般來講我們都會有一定的內部控管的一些機制，然後去防止資料外洩，畢竟個案都要受到個資的保護（E-019）。」

### 二、校長期待會議討論前，輔導工作團隊要先準備好資料與規定

校長可以傾聽與溝通各人員的立場與需求，但行政作業有其標準化流程與會議規範，校長期望各個不同角色與職務的人員，討論前先瞭解個案，準備好資料與相關規定，才能順利進行溝通與討論，並做成決策。

「我們預防勝於治療，希望能夠不管是針對個案所屬的班級的導師，任課老師、甚至學輔人員，大概都要掌握這個個案的各種狀況（E-016）。」

「我很希望輔導、導師、各行政各處室的工作通通都是可以用討論的方式去決定，不只是只有輔導這件事情，……當然要能夠跟我討論，基本上你自己的東西要盤點好，你如果沒有盤點好我就很難跟你談。（A-044）。」

「我覺得也很難溝通欸，因為就是我現在的資歷都比他們來得強，所以大部分，我還是會要他們聽我的，……那如果他們講的真的有道理的時候，好，那不然我們就轉個彎看要怎麼做，就繼續討論。(A-043)。」

「他可能已經到校安通報的層級，那當然這個時候一定是透過行政直接召集相關人員來開會，可能也是要做一些協調跟工作的分配，就是說針對這個個案後續的一些輔導策略也好，輔導的機制，這些怎麼樣去建立怎麼樣去執行(E-012-1)。」

### **三、校長期待學校輔導工作能夠有更明確的行政流程與規範，行政運作對於輔導成效有很大的影響**

輔導工作團隊具備應有的專業並清楚自己的工作專業與流程，依專業及行政規定運作，輔導工作會更順利有效。學校輔導工作做好，學校就穩定。

「沒有建立一個流程成效會弱掉。因為一個個案要考慮的各個面向應該是要被考慮到的，但是由於人員的經驗或者是人員的一個時間限制，他可能就會忘記會疏漏到，就是或者是忘記追蹤(B-103)。」

「學校的行政不穩定的狀況下很難去要求，那行政穩定，然後他們彼此之間輔導教師跟行政的關係是好的，那這個輔導工作就會做得比較順。(A-041)。」

「如果輔導老師在處理個案的時候，他看到的層面涉及的廣度深度有時候沒辦法涵蓋一些狀況的時候，我們就會加以提醒，那這個部分是比較偏行政面的部份(E-003)。」

### **四、校長認為溝通上需要更小心避免傷害到輔導人員**

校長的行政工作與會議主持步調快速，輔導教師不具行政職務，不熟悉行政規定，面對輔導教師溝通行政流程或相關文書作業，需刻意放慢速度。

「輔導教師他們的工作節奏比較慢，可能是因為他們講話要溫和一點、你就要

帶輔導特質的方式講話，不能像是對行政講話批哩啪拉很快……我可能要常常提醒我自己，不要把那個急迫的個性拿出來。(A-054)。」

## 伍、校長對學校輔導工作團隊的期待之研究討論

### 一、遵守法令規章與教育當局對教育人員的規範

依據〈台灣輔導與諮商學會諮商專業倫理守則〉與〈學生輔導工作倫理守則〉規定，「服務於學校或機構的諮商師應遵守學校或該機構的政策和規章，在不違反專業倫理的原則下，應表現高度的合作精神」。學生輔導工作的目的為輔導人員運用專業知識，「關注學生需求，引導學生了解自我、認識世界，因應各教育階段之學習、生涯及身心發展等任務，建立有益於個人與社會的生活目標，促進心理健康、生活適應與適性發展」。不論是校長與輔導教師同為學校工作人員，受政府與教育相關法令規章的規範，校長亦期待學校人員依法規與教育政策辦理。

國民中學校長負有校務經營與推動教育政策的職責。在校務經營部分，包含政策與行政管理、課程與教學領導、組織氣氛、文化與行銷與社群互動等。政策與行政管理部分，校長有責任依政府法規與行政命令辦理校務，對於學生的安全與通報部分，實質受到政府法令規章規範。雖然學校人員面對學生議題時，會有不同的優先順序和工作重點。校長在面對學校人員因專業考量，以不同立場與角度看待輔導工作的情形時，會朝磨合與協調處理，但仍會堅持專業人員不能自行免除法令限制，校長依職責必須依法令規章進行行政管理與督導，倘相關人員違反法令規章仍將被追究責任。

### 二、校長期待輔導教師提供專業判斷與建議

少子女化造成學校行政人力隨著學校規模而縮減，但學校的營運人力需求，未能隨班級數減少而等比例減少，反而因為社會變遷，行政壓力不減反增。近年學校唯一增置的非授課教師人力為輔導教師，因應學校專業輔導與諮商的需求，增置輔導教師擔任二級預防的主要推動者，並協助初級與三級預防，肩負協助學



三級輔導運行的責任。

校長對輔導教師寄予專業的期待，也期待輔導教師切實落實二級預防輔導工作，尤其是在個案管理、轉介服務和追蹤輔導等部分。而在危機處理與資源整合部分，教育部雖律定由輔導教師主責，但校長、行政處室與導師會期待輔導教師遇到需要協助的部分，應儘速警示或請求協助，由輔導工作團隊或其他專業人員協助處理。

依學校行政標準化流程，緊急校園安全事件或校園安全事件的總召集人或負責人為校長，校長期待學校所有成員在面對緊急事件時，應有敏銳度與警覺心，在第一時間警示或報告，讓校長、行政人員，甚至教育局、警政機關與社政機關能及時協助與處理，透過各個單位功能、角色進行合作，共同維護人員的健康與安全。

### 三、校長期待系統合作與構思有效的合作基礎

學生輔導工作團隊需覺察個人專業知能的限制，適當評估個案問題與需要，形成團隊合作之工作模式，以考量個案權益與福祉前提下溝通訊息與合作，透過組織系統、行政程序及個案會議討論，建立團隊合作規範，形成事件處理流程、相關人員訊息溝通程度與限制，及責任歸屬等共識。

學生輔導人員應依據個案需要，透過專業判斷和諮詢進行個案轉介，個案轉介後亦應本於個案管理之職責，進行追蹤或協同輔導。可協助個案的除了校內系統外，校外資源尚包含心理師、社工、特殊教育、醫療、警政及法務系統人員等，應依個案需求進行評估與轉介。

雖然相關人員因各自的專業跟立場而有不同的工作模式，校長期待輔導工作團隊能以個案福祉為目標，透過會議與各種形式的溝通，彼此合作、學習，建立團隊合作的規範，形成良好的事件處理流程，突破立場與溝通的限制，建立協助輔導個案的共識。

綜上所述，輔導工作團隊的運作直接影響學生輔導成效，校長期待輔導工作團隊成員能依各自專業及行政標準化流程運作，輔導處依個案需求召開個案與轉介會議，並依個案需求與會議決議，進行輔導、處遇與協調相關專業人員協助個案等工作，在協助個案的同時，也透過有效的溝通瞭解彼此的專業與倫理，進行溝通與磨合，建立有效的運作模式，而學校也能對個案輔導的期程進行管控與協助，有效協助個案。

本研究發現，「學校三級預防輔導模式與輔導教師之角色功能表」明定輔導教師為二級預防主要負責推動者，以個別或小團體為單位，實施介入性輔導，針對學生之個別需求，進行輔導並提供個案家長與教師諮詢服務。除二級預防外並擔任初級與三級預防支援與協助角色(教育部，2017)。教育當局為了加強學生輔導工作增置輔導教師，並對輔導教師賦予重任，工作內容亦十分繁重。

學校必須遵守法令與正向營運為校長之職責，校長均依法令規章與標準化流程，策劃、領導與督導檢核學校校務運作。在輔導工作部分，輔導教師具備輔導與教育專業，在學校輔導工作上扮演重要的專業角色，也存在著優劣勢。校長對輔導教師極度關懷並賦予高度期待，盼望輔導教師加入學校輔導工作團隊後，與導師、行政同仁及各處室團隊合作，將能使輔導工作團隊邁向更專業的運作，有效地進行學校輔導工作。

## 第五章 研究結論與建議

### 第一節 研究結論

在社會變遷與網路 3C 發展等因素的影響下，國民中學教育階段學校要面對的青少年狂飆期的輔導工作，不但加多加重且複雜度也變高。當前每校至少置有一位輔導教師專職推展輔導工作，期待在增加專業與專職人員的情況下，也能建置運作更良好的輔導工作團隊，提升輔導效能。

〈學生輔導工作倫理守則〉所定義的學生輔導人員中，輔導教師、學校心理師、學校社工師、輔導組長及主任為直接輔導人員；而校長、教師、學務人員、參與輔導工作之職工，醫師、社會資源人士及志工等則列為協同輔導人員，包括人員。期待輔導人員遵守教育法規、尊重與維護學生權益，互相合作促進學生身心成長與發展。並須力行並倡導學生輔導工作倫理守則之專業倫理，維護學生權益與福祉(台灣輔導與諮商學會，2015)。由於學校輔導的特殊性，為順利解決個案的問題，跨專業合作為當前學校輔導工作的政策走向，但如何順利進行跨專業合作卻是當前學校輔導工作團隊運作的重要課題。校長如何協助、引導與建立學校跨專業合作模式，對學校輔導成效影響重大。

本研究以質性研究方式進行，針對國民中學現職校長進行深度訪談，希望從校長的角度去看國民中學教育階段學校輔導工作團隊的運作，瞭解校長在輔導工作角色與面臨困難的自我認知，進而瞭解如何建構學校輔導工作團隊跨專業的運作模式之參考。因此，本節以研究發現為主軸，先論述校長在學校輔導工作團隊的角色與校長所面臨的挑戰，最後是校長對輔導工作團隊跨專業合作與校長對自己的期待。

#### 壹、校長在學校輔導工作團隊的角色與校長所面臨的挑戰

##### 一、校長在學校輔導工作團隊的角色

### （一）校長是輔導工作團隊的領導者

校長綜理學校校務，為學校的領導者，也是學校教育行政的專家，在學校輔導工作團隊中亦負有領導的職責，並擔任輔導工作團隊的支持者與協助系統合作與監督學校輔導方向。在行政的運行上，考量學校的領導面、整體面與行政面，校長會適時提供支援與鼓勵，校務與輔導工作運作不順利時，校長亦有介入處理的責任。

### （二）校長重視個案福祉與法規的執行

校長綜理校務並經歷多年的行政與教學歷練，對於學校成員的專業立場與行政運作流程，具有相當程度的瞭解。面對學校成員、家長及學生各有各的立場，依學校運作的模式，在面對意見分歧的情形，多以進行協調或召開會議的方式處理。以校長的職責來看團隊運作的考量優先順序，校長會把校園安全與個案福祉列為優先考量，其次才會是學校各成員的專業立場。

### （三）校長擅長系統資源的引進與協調

輔導教師不兼任學校行政職務，學校行政或輔導行政運作與協調工作，相較於校長或行政人員亦是輔導教師所不擅長的。〈學生輔導工作倫理守則〉把校長列為協同輔導人員，校長雖較少擔任第一線諮商與輔導人員，但校長在學校行政運作與公共關係方面卻具備優勢，在系統資源引入與協調方面，透過校長的協助，將可以有更多的人力與資源，協助學生及早改善或克服學習困境，獲致良好的輔導成效。

## 二、校長在學校輔導工作團隊中遇到的挑戰

### （一）校長無法實質參與每一個個案會議

校長綜理校務，學校事務繁忙，無法親自參與每一個個案的輔導或討論，依當前規定，轉介會議與個案會議由輔導組長或輔導主任召開，必要時才由校長主持，倘若個案的輔導紀錄、轉介會議與個案會議紀錄不詳實，或相關人員未依規定陳核，

將錯失危機預防與協助個案的機會，有時會釀成遺憾。

輔導教師的專長在諮商與輔導，但不具備學校行政營運專長，僅靠關係取向尋求協助，不如建立團隊工作模式長遠、有效。而校長雖不一定具備的諮商與輔導專業，但在輔導工作中有關危機處理、資源整合部分具備極大的優勢能力，對個案處遇可以提供許多的幫助，讓輔導教師瞭解校長的優勢能力，提供輔導專業建議並且正向主動尋求校長的協助與支持，將可以大大提升學校輔導工作成效。

## **(二) 校長被列為輔導資料保密對象**

在學校輔導工作中，輔導教師考量保密原則與諮商關係，在個案資料的揭露上經常裹足不前，形成輔導教師單獨對個案工作的狀況。但以學校為輔導工作場域，必須考量的是個案為未成年人，倘個案的需求、對個案的協助與保密原則、諮商關係相抵觸，則何者為優先順序，應予考量。

在參與研究者的訪談中，發現如下：一、有三位校長提及如果將個案狀況告知或讓校長參與，以校長的經驗、警覺性與敏銳度，將可提早預防、提醒或提供協助；二、有二位校長表示轉介會議與個案會議紀錄未能被依規定主動陳核校長。校長不直接輔導個案或任教班級，輔導教師或行政人員倘不能及時將個案需求讓校長知悉，校長將無從協助與處理，將會有錯失先機的遺憾。

## **(三) 專業倫理與行政倫理的溝通議題，必須進行跨專業的對談，建立學校運作良好的輔導工作團隊運作模式，才能有效幫助個案**

在文獻與訪談中發現輔導工作團隊成員經常對於彼此的立場進行批判，例如：輔導教師會認為校長、行政人員與導師不具備輔導專業，校長處理事件會以維護學校聲譽與升學績效為優先，而導師在意的是學生常規的建立；導師與行政人員不理解輔導人員工作模式，個案的狀況無法在短期內改善，認為輔導成效不佳。同樣是關注學生需求，重視學生學習、生涯及身心發展等任務的學校人員，在協助學生的工作中，卻互相認為對方不專業或不符合倫理，猜測對方的動機與意圖，而將對方列

入刻板印象中或各執已見，是學校常見的現象。

學生需求常有個人問題、學校適應、家庭狀況與社區生活等，若需結合校內外資源共同輔導時，必須召開個案會議，共同研擬輔導處遇策略。輔導工作團隊必須要破除角色與立場的差異，合作協助個案。為建立溝通平臺，建議建立由校長、輔導教師、導師及相關專業人員共同研商、討論與學習的機制，進行跨專業的對談，彼此開放立場，以學生權益為歸依，才能真正建立運作良好的學校輔導工作團隊運作模式，有效幫助個案。

## 貳、校長對輔導工作團隊與對自我的期待

### 一、學校人員必須瞭解法規命令的不可逾越性及積極協助個案的需求

學校輔導工作受相關法令規章與政府機關的通報規定所規範，專業倫理不能逾越法令。當學生相關事件發生時，學校相關人員的作為將被檢核，倘有應作為而未作為或應通報而未通報的情事，將被追究責任。學校教師以教學工作為主，輔導教師以亦學生輔導工作為主，不熟悉行政程序與相關法規，但學校仍必須針對相關規範進行宣導與人員增能，校長身為學校機關首長並負有督導與依法行政的責任。

國民中學學校輔導工作的對象為未成年的學生，除了必須考量監護人的權責之外，為利個案可以促進心理健康、生活適應與適性發展，學校人員被賦與相較於成年人更多對個案的協助、處遇、介入與保護責任，必須積極協助個案。

### 二、輔導工作團隊成員必須覺察個人專業知能的限制

學校輔導人員應覺察個人能力之限制，適時進行增能與尋求輔導團隊、專業人員的支援與合作。除輔導教師外，可以協助學生輔導的尚包含校長、學校行政人員、導師、學校護理師與校外醫療人員、學校社工與社會局社工、警政單位與特殊教育人員等。以校長為例，校長的在學校縱向與橫向的行政經驗與對人與事件的敏銳度，可以有效提醒案件預防、處遇與協助期程管控。校長參與學校輔導

工作團隊的個案評估，有利於輔導成效的提升。

依學校三級預防輔導模式，針對偏差行為及嚴重適應困難學生，必須整合專業輔導人力、醫療及社政資源，進行專業之輔導、諮商及治療。在問題發生後，學校必須進行危機處理與善後處理，並預防問題再度發生(教育部，2017)。學校許多的學生問題，已不是輔導教師個人專業能力可以完全處理，政府當局也建議以跨專業或團隊合作的方式來協助個案。

### 三、瞭解校園安全與社會安全通報，依規定辦理

學校與輔導相關的的通報，主要以校園安全通報、社會安全網-關懷e起來兒少保護案件通報與自殺防治等。有關校園安全與社會安全通報的差異說明如下：

- (一) 校園安全通報：本通報為教育部為督導各機關學校，掌握校園安全及災害，依法律與法規進行通報，以彙整、分析校園安全及校安通報事件，並提供必要協助，減少危害安全事件發生，有效維護校園及學生安全（教育部，2019）。本通報的主要窗口為學務處與總務處，主要用意在於讓教育部以瞭解校園安全事件，督導或提供必要之協助，教育主管機與學校同屬教育體系，倘學校已自行處理妥適，教育主管機關便不再予介入或指導。
- (二) 社會安全網與自殺防治通報：主管單位為衛生福利部，通報所依循的法令包含兒童及少年福利與權益保障法、兒童及少年性剝削防制條例、家庭暴力防治法、性侵害犯罪防治法和性別平等教育法等，非屬教育體系，但學校會由輔導處擔任通報窗口。若發現有人在生活中疑似遭到不當對待，甚至被疏忽照顧、遺棄都可通過此平台尋求幫助。

上述通報，在通報窗口、主管機關與介入人員與列管措施等皆有不同，由學校行政人員擔任窗口通報與列管，但有必要讓輔導工作團隊瞭解通報與後續的輔導與介入的行政工作流程或作業，在跨專業的系統合作上才能有良好的效能與達

到實質的運作目標。

#### 四、學校應建立輔導工作團隊跨專業合作機制與行政標準化作業流程

學校輔導工作團隊由不同人員組成而且更換頻繁，當前學生個案問題，常有賴跨專業合作才能有效協助或滿足個案需求。雖然已有相關法令規章及標準化流程做為指導，但相關人員對於系統資源的應用或合作並不熟悉，對於彼此的專業與倫理亦不瞭解，跨專業合作的運作細節與整合的條件，仍有待溝通與協調。為利於學校輔導工作的順利進行，學校有必要建立學校輔導工作標準作業流程，校長在學校團隊意見不一致時，應負責進行協調與整合，以利輔導工作之順利進行。





## 第二節 研究建議

### 壹、實務建議

#### 一、學校輔導工作團隊應認識各成員之工作職責與行政規範

學校各工作成員有不同的職務與職責，教育當局積極訂定各職務之基本工作規定與標準化作業流程，並進行工作訓練。惟行政職務係由教師兼任，近年有行政大逃亡的議題，產生學校行政不穩定現象；而輔導教師的設置歷時不到十年，人員亦有待歷練。學校行政人員與輔導教師的專業與職責，甚至對於法令規章與行政運作模式仍待再增能與加強瞭解。

以學校輔導工作之轉介流程規定為例，轉介會議由輔導主任或組長召開並主持，如遇重大、緊急及特殊狀況時，得請校長主持。會議決議須作成會議紀錄並陳核至校長；轉介會議應確認學生問題及需求，以學生為中心，共同擬訂輔導目標及介入策略。並可根據需求，邀請相關人員提供服務，並應擬訂各專業人員處室間分工及期程(蔣偉民、黃靜怡等，2019)，教育當局雖已擬訂標準作業流程，但學校現場卻未必能依據目標如實運作。

而個案會議則由個案主責輔導人員進行個案報告及輔導歷程說明，相關人員開放討論並提出諮詢、建議。目標在於再次評估原主訴需求及介入後之輔導成效，可提供的服務包含個人輔導、家庭訪視、家庭評估與服務。另外，有關社區資源、行政支援及相關服務專業人員也都在列入討論與服務的範圍。倘若學校現場確實依教育主管單位所列的規範辦理，應不致於產生目前的團隊工作困境。

但由於學校人員流動快速，校園輔導案量卻是持續增加，政府單位賦與學校的工作亦多，上述工作規範屬行政作業流程，輔導工作團隊成員能否真正瞭解教育當局對於輔導工作的程序規定仍待商確，缺乏溝通造成校園輔導工作團隊成員的誤解及合作困境。學校人力仍為不足，瞭解工作團隊成員各個職務的專業及職務規範，每個個案皆依照流程實質運作，召集相關人員與會討論每個個案，要能落實辦理，仍有實質運作的困境。

## 二、建構學校輔導團隊的跨專業的學習與合作模式

輔導三級制雖運行已久，學校輔導工作團隊的運作，仍會因各校組織成員的專業、行政溝通、個人經驗及校園文化等不同，而有很大的差異。學校輔導工作成效，跟帶領學校行政運作的校長、具輔導諮商專業的輔導教師、處室行政人員及長時間進行班級經營的導師息息相關，瞭解彼此相互的工作內涵，維持團隊良好的合作關係，可以達到更佳的輔導效果。

以通報為例，依〈學生輔導工作倫理守則〉規定，輔導人員應瞭解法規對於通報之規定，發現應通報之情事，須遵守規定進行通報，若專業判斷與法令衝突時，宜尋求督導或諮詢，謀求解決之道，循行政程序與必要之溝通，進行通報與後續處理（台灣輔導與諮商學會，2015）。校長或行政主管通報處室會要求學校人員知悉後應在時效內通報，輔導教師亦不能免除法令限制。輔導教師倘認為違反專業違理應予溝通說明，如自行判斷因而未通報造成個案安全問題，則必須面臨與承擔事後究責風險。

學校輔導工作團隊的分工職掌、界限與溝通方式，越能有明確與清晰的圖像，團隊運作越能合作無間。團隊成員可以各自站在自己的專業與職責上，成為彼此的夥伴與助力，相互支援，對個案的輔導成效及協助，就能越見效果。建議成立由校長、行政人員、輔導教師、導師及相關專業人員共同研商、討論，進行跨專業及倫理的學習共同體，進行跨專業的學習與對談，才能建立學校運作良好的輔導工作團隊與有效能的運作模式。

## 三、落實學校輔導工作團隊的工作訓練

〈學生輔導法施行細則〉第 14 條規定：「辦理初任輔導主任或組長、輔導教師及初聘專業輔導人員 40 小時之職前基礎培訓課程，得包括輔導相關法規、網絡合作、兒童及少年保護、性別平等教育等共同課程，及依各該身分修習所需之個別專業課程。……在職訓練課程，得包括專業倫理與法規、學生輔導實務與理論

及學生輔導重大議題等範疇(教育部, 2014)」。受訪者對於學校輔導工作團隊的工作積極度持肯定態度, 但對於系統工作的運作評價兩極, 這樣的結論跟學校的成員組成、行政團隊穩定度及專業與行政能力有很大的關係。

人員的專業度主要受下列因素影響：一、學校行政人員與輔導教師雖依規定接受訓練, 但能否實質增能與落實於工作並有接受現場工作的考驗的能力, 尚待評估；二、更大的不確定因素是行由於學校行政人員的待遇和教師相差不多, 但是行政人員的工作複雜而繁重, 經常超時工作, 行政大逃亡問題日趨嚴重, 行政不穩定會影響行政與輔導品質。如何提升人員的專業能力與行政穩定度, 仍有待後續努力。除本職專業知能外, 建議增加跨職務及跨處室協調工作的知能研習與增強輔導教師處遇判斷及統合資源能力, 以利輔導個案能獲得最妥適之協助。

#### 四、校長應參與輔導工作團隊的運作

校長為學校輔導工作團隊的領航者, 校長在擔任校長職務之前, 雖未必曾經畢業於輔導相關科系或擔任輔導教師、輔導組長或輔導主任, 但其在擔任教師、導師、組長與主任, 甚至是校長的歷程中, 有實質的行政工作資歷或協助輔導個案的經驗, 在協助個案的工作上, 具經驗與影響力。校長應列入輔導工作團隊, 建議輔導教師可以提供校長輔導相關專業知能與建議, 校長有其職權與責任, 不應因保密原則, 而被輔導人員排除在輔導工作之外, 也不應因校務工作繁忙, 而未能參與學校輔導工作。校長應實質領導及督導學校輔導工作, 增進學校輔導成效。

## 貳、研究建議

第一、本研究的研究對象聚焦於某縣市的現任國中校長, 雖受訪者任職年資不同, 但訪談數量仍受限制, 未來建議擴大訪談對象與地域, 並可依校長年資及相關工作資歷或受訓資料, 使資料更加豐富, 更能瞭解校長對輔導工作團隊運作的看法,

進而建構可行的輔導工作團隊運作模式。

第二、台灣輔導與諮商學會將輔導組長或輔導主任與輔導教師並列為直接輔導人員，建議未來可以研究輔導主任或輔導組長在輔導工作團隊工作與職責，探討二者的在輔導工作團隊應扮演的角色與如何處理學校組織縱向與橫向的溝通與運作，讓輔導工作順利運作，提升輔導成效。

第三、跨專業合作影響個案的輔導成效，社政單位主責社會救濟與兒少保護部分，而醫療單位可增進個案心理與生理健康。除研究學校輔導工作團隊運作模式外，為進一步協助個案，建議研究社政單位、醫療單位與學校合作的可行模式，以利輔導工作之進行。

第四、本研究參與訪問者提及家庭是學校輔導最難著力的部分，學生輔導成效跟個案家庭直接相關，建議可以研究輔導教師、學校行政人員、心理師與社工師與家長溝通與合作的挑戰，建立與家長可行的溝通與運行模式，以順利完成協助個案的工作。

### 參、個人建議

研究者為現職國民中學校長，在校園現場實務運作中發現，為有效協助輔導個案，常需要輔導工作團隊的合作，而學校教師（含輔導教師）甚至輔導行政人員卻有不熟悉學校行政運作模式與規準的狀況，為利學校行政與輔導工作順利運作，有關輔導教師職前培訓課程建議如下：

第一、輔導教師師資培育課程應增加職前教師實務經驗。現行輔導師資培育課程雖納入學校行政或輔導行政等課程，但主要的課程重點仍為輔導與諮商專業。但學校輔導迥異於成人諮商，在學校場域亦必須熟悉輔導行政運作，專業的輔導計畫或處遇對輔導個案的協助亦極為重要，必須熟悉資料或紀錄的撰寫與工作的協調等實務工作，俾利讓相關人員可以一起協助個案。惟目前相關職前培訓有所不足，人員無法立即承擔學校輔導工作與職責，難有眾所期待的工作效能。

第二、輔導教師應熟悉通報規定與通報內容的撰寫。依〈學生輔導法〉第 14 條規定，初任輔導主任或組長、輔導教師及初聘專業輔導人員至少 40 小時之職前基礎培訓課程。建議相關職前訓練應列入相關法規與通報規定與實務，實質練習校園安全、社會安全及自殺防制通報並瞭解相關實務運作，將有助於校園危機處理，並爭取更多的資源，讓社政、

警政等政府單位的有效運作，實質幫助輔導個案及解決個案的問題。



### 第三節 研究限制

本研究的限制分下列三點說明：

第一、本研究涉及學校個案、輔導人員及學校人員的隱私，在訪談對象的尋找實為不易，而要真正深入談論與說明更加不容易；而訪談時，雖然校長帶領輔導工作團隊實質面臨困難與挑戰，但研究參與者仍多對輔導人員持正向肯定的態度，對於校務營運與團隊運作較少提及所面對的困難。

第二、本研究宥於研究時間限制，雖已儘量尋覓不同學校規模、任職年資之現任校長，但仍無法訪談太多研究參與者，對於不同地域、性別、科系與年資之研究參與者仍無法完整分類與分析。

第三、本研究為質性研究，以深度訪談方式探究校長對輔導工作團隊運作的觀點，提供一個未來相互理解及合作的方向與建構校園輔導工作團隊合作的契機，但仍有待尋覓或建構有效的合作程序，深入探討。

## 第六章 研究反思

本研究接受訪談的校長都表達願意提供輔導處遇意見及相關的協助資源，學校第一線的輔導教師的重點在諮商，行政人員的重心放在處遇，原本在團隊工作上不相互抵觸，應可完美助人。但學校的輔導工作團隊運作，在行之有年的輔導三級制度運作與輔導工作團隊分工合作的溝通上，實質的不順暢。專任輔導教師的實力尚待提升，外部系統資源對個案的協助也不能順利引介。輔導行政運作不順暢，但對校長的詢問和介入卻又抱持形成壓力和排斥的心態，學校輔導跨專業合作仍有待溝通與磨合。

輔導教師除了增加自己的專業能力外，尚必須正視學生輔導工作倫理守則異於成年人的諮商專業倫理守則，輔導專業倫理及學校行政倫理亦實質存在的差異。教育體系對學校輔導工作訂定許多的法令規範跟行政流程作業，有別於外國的諮商體系或專業倫理，本國政府與民眾對於學校體系賦予極多的責任，學校輔導不似心理諮商師對單一個案可以完全依循心理諮商專業倫理工作。學生個案的問題往往需要結合輔導工作團隊的力量協助，學校現場人的往來複雜，各有各的身分與立場，輔導專業和學校行政之溝通與資訊傳達待仍磨合。學校教育現場的系統工作人員有效溝通機制，成為助人的重大課題。

教育主管機關對於學校行政工作訂有分層負責表，並針對各工作訂有規定或標準化流程，但由於行政人員的不穩定、人力不足、經驗不足與不熟悉專業與行政規定等問題，往往造成學校工作運作上的困難，近年的行政大逃亡對於學校營運亦形成更大的困境。校長雖具行政經驗與校務營運藍圖，但學校人員各自堅持己見或情緒性的對抗之情形實質存在。校長在溝通跨專業合作時所遇到的困難，這是本研究參與者較少提及的。

學校輔導工作以團隊跨專業合作的方式運行已是政策方向，如何將校長與相關成員置於同一平臺，讓大家有機會溝通與瞭解彼此的專業與倫理，或許能更瞭解跨專業合作的優勢，而能建立可行的跨專業合作模式。跨專業合作是未來輔導工作團

隊運作的方向，也是未來能持續運作的歷程，由校長帶領，透過成員的溝通與磨合，共同面對問題、解決問題，增加跨專業合作的能力，才能幫助更多需要協助的學校個案。





## 參考文獻

### 中文文獻

- 王仁宏(2003)。從教訓輔三合一—談學校輔導體系的建立。**學生輔導**，85，96-105。
- 王麗斐(2002)。建構國小輔導工作的未來。**輔導季刊**，38，1-7。
- 王麗斐(2002)。國小個案處理工作內涵之研究：實務經驗與未來方向。台北市：學富出版社。
- 王麗斐(2002)。九年一貫課程實施後國中小輔導教師之角色定位。主題論壇主持於中國輔導學會九十二年年會，台北市。
- 王麗斐(2002)。諮商心理師之實習議題。引言於「諮商與心理治療實習和專業督導」學術研討會，高雄市。
- 王麗斐(主編)(2013)。國民中學學校輔導工作參考手冊。臺北市：教育部。
- 田育昆、林志成(2013)。關係領導對校長領導的啟示。**學校行政**，86，111-129。
- 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。
- 吳武典(1990)。。臺北市：心理。
- 吳姿瑩(2006)。
- 何金針、陳秉華(2007)。台灣學校輔導人員專業化之研究。**稻江學報**，2(2)，166-183。
- 林明地(2002)。校長學-工作分析與角色研究取向。臺北：五南。
- 李惠茹(2007)。國民小學輔導工作團隊建立歷程之研究(未出版之碩士論文)。銘傳大學，臺北市。
- 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。
- 林宜靜(2003)。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，高雄市。
- 林郁倫、陳婉真、林耀盛、王鍾和(2014)。心理師校園駐區服務的困境、需求與挑戰—由臺北市國中輔導人員之觀點。**輔導與諮商學報**，36(1)，37-64。
- 林容葵(2013)。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，臺北市。
- 林家興(1996)。心理師的臨床日記。台北：天馬。
- 林家興(1997)。親職教育的原理與實務。臺北市：心理。
- 林家興(2000)。心理治療實務心理。臺北市：心理。
- 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、王麗文(2003)。諮商與心理治療進階：心理分析取向的實務指南。臺北市：心理。
- 林淑君、王麗斐(2013)。君子不器：諮商心理師與校長合作推動初級發展性輔導工作的經驗分享。輔導季刊，49(3)，19-27。
- 林萬億、黃韻如(2004)。學校輔導團隊工作：學校社會工作師、輔導教師與心理師的合作。臺北市：五南。
- 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。
- 周麗玉(2003)。在融入中完成經驗統整的生涯發展教育。研習資訊，20(2)，9-16。
- 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。
- 洪莉竹(2011)。中小學學校輔導人員倫理決定經驗研究。輔導與諮商學報，33，87-107。
- 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）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 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，臺北市。
- 高淑芳、陸洛(2001)。父母管教態度與國中生升學考試壓力感受之關係。應用心理研究，10，221-250。
- 秦夢群(2010)。教育領導理論與應用（第二版）。臺北市：五南。
- 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，桃園市。
- 陳文彥(2011)。學校權力結構的形構與影響：以一所大型國中為例。新竹教育大學教育學報，18(1)，67-98。
- 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，臺北市。
- 陳婉真(2008)。諮商理論與技術。臺北市：三民。
- 黃光國(1995)。知識與行動：中華文化傳統的社會心理詮釋。臺北市：心理。
- 黃光國(2005)。儒家關係主義：文化反思與典範重建。臺北市：國立臺灣大學出版中心。
- 黃宗顯、鄭明宗(2008)。教育部校長領導卓越獎「中小學得獎校長之創新性領導作為及其啟示」。當代教育研究季刊，16(4)，109-153。
- 黃政昌(2012)。輔導原理與實務。臺北市：心理。
- 黃建翔、吳清山(2016)。國民中小學校長永續領導指標及權重體系之建構。當代教育研究季刊，24(1)，1-32。
- 黃曬莉、鄭琬蓉、黃光國(2008)。邁向發聲之路：上下關係中忍的歷程與自我之轉

- 化。**本土心理學研究**，29，3-76。
- 許水和(2002)。**高雄市國民中學學生家長參與校務之研究-家長與教師的觀點**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 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。
- 許維素(1996)。**學習輔導之我思**。論文發表於大學入學考試中心舉辦之「推薦甄選」生涯說明會，台北市。
- 許維素(1998)。**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，臺北市。
- 許維素(2001)。**小班教學中的師生互動**。載於國立暨南國際大學教育學程中心(主編)，**教育的微觀工程-小班教學與九年一貫課程**。高雄:復文。
- 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。
- 楊舒涵(2015)。**有校歸不得的孩子—由生態系統合作的角度探討校園內的拒學現象**。**台灣心理諮商季刊**，7(4)，14-43。
- 郭清榮(2003)。**國民中學導師時間管理之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 教育部(2017)。**全國法規資料庫**。取自  
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070015>
- 教育部(1991)。**教育部輔導工作六年計畫**。臺北市：教育部。
- 教育部(2003)。**建置校園危機關懷系統輔導手冊**。臺北市：教育部。
- 教育部(2017)。**各級學校網路成癮學生個案輔導作業流程及輔導資源手冊-中學版**。臺北市：教育部。
- 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。
- 張植珊(2015)。**輔導建置與發展**。臺北市：幼獅。
- 張臻萍(2010)。**國中輔導教師與導師之溝通及衝突經驗的探究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 楊國樞(2004)。**華人自我的理論分析與實徵研究：社會取向與個人取向的觀點**。**本土心理學研究**，22，11-80。
- 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。
- 廖鳳池(2005)。**諮商督導歷程中的人際行為與受督導者知覺之分析研究**。**教育心理學報**，37(2)，99-122。
- 萬文隆(2004)。**深度訪談在質性研究中的應用**。**生活科技教育月刊**，37(4)，17-23。
- 鄭崇趁(2005)。**從學校組織再造的需求探討教訓輔三合一方案在教育改革中的角色功能**。**國立臺北教育大學學報：教育類**，18(2)，75-100。

- 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，臺北市。
- 蔡美娟(2015)。國民中學學校輔導團隊合作之個案研究:以桃園市一所國中為例(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 蔡蕙如(2010)。導師法制研究:以國民中學導師為中心(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 劉焜輝(2005)。問題一蘿筐一學校輔導教師自廢武功。諮商與輔導，238，1。
- 賴志峰、秦夢群(2014)。成功的校長領導層面之建構與檢證：國民中小學層級。教育研究學報，48(2)，1-26。
- 賴怡玟(2014)。國中生家庭氣氛、情緒智力與同儕關係之相關研究(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 簡茂發(1999)。多元化評量之理念與方法。教師天地，99，11-17。
- 簡晉龍、黃曬莉(2015)。華人權威取向之內涵與形成歷程。本土心理學研究，43，55-123。
- 蔣偉民、黃靜怡麗(總編輯)(2019)。新北市友善校園國民中學學生事務與輔導工作標準化作業流程手冊(輔導篇)。新北市：新北市政府教育局。

## 英文文獻

- Aydin, I., Arastaman, G., & Akar, F. (2011). Sources of conflict between primary school principals and school counsellors in Turkey. *Egitim Ve Bilim*, 36(160), 199-212.
- Bond, M. H. (1991). *Beyond the Chinese face: Insight from psychology*. Oxford, England: Oxford 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(4), 332-335.
- Cohen, M. Z., Kahn, D. L. & Steeves, R. H. (2000). *Hermeneutic Phenomenological Research: A Practical Guide for Nurse Researchers*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Dahir, C. A., Burnham, J. J., Stone, C. B., & Cobb, N. (2010). Principals as partners: Counselors as collaborators. *NASSP Bulletin*, 94(4), 286-305.
- Day, C., & Leithwood, K. (Eds.) (2007). *Successful Principal Leadership In Times Of Change: An International Perspective*. New York, NY: Springer.
- Dollarhide, C. T., Smith, A. T., & Lemberger, M. E. (2007). Critical incidents in the development of supportive principals: Facilitating school counselor-principal relationship. *Professional School Counseling*, 10(4), 360-369.
- Gibson, R. L. & Mitchell, M. H. (1995). *Introduction to counseling and guidance*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill Publishing.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235-260.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2001). Cross cultural response to failure: Considering outcome attributions with different goals. In Salili, F., Chiu, C. Y. & Hong, Y. Y. (Eds.), *Student motivation: The culture and context of learning* (pp. 203-219). New York, NY: Springer.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18, 59-82.
- Gysbers, N. C. & Henderson, P. (2000). *Developing and Managing Your School Guidance Program* (3<sup>rd</sup> ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Hassard, J. H., & Costar, J. W. (1977). Principals' perceptions of ideal counselor role. *Canadian Counselor*, 11, 196-200.
- 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.

- Lazovsky, R. (2008). Maintaining confidentiality with minors: Dilemmas of school counselors. *Professional School Counseling, 11*, 335-346.
- Mallory, B. J., & Jackson, M. H. (2007). Balancing the load: How to engage counselors in school improvement. *Principal Leadership, 7*(8), 34-37.
- McKown, C. & Weinstein, R. S. (2003). The Development and Consequences of Stereotype Consciousness in Middle Childhood. *Child Development 74*(2), 498-515.
- Nigro, T. (2004). Counselors experiences with problematic dual relationships. *Ethics and Behavior, 14*(1), 51-64.
- O'Connell, R. G., Dockree, P. M., & Kelly, S. P. (2012). A supramodal accumulation-to-bound signal that determines perceptual decisions in humans. *Nature Neuroscience 15*, 1729–1735.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2009). *Organizational Behavior (13th Edition)*. London, England: Pearson.
- Sammons, P., Gu, Q., Day, C., & Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes. *International Journal of Educational Management, 25*(1), 83-101.
- Shoffner, M. F., & Williamson, R. D. (2000). Engaging pre-service school counselors and principals in dialogue and collaboration. *Counselor Education and Supervision, 40*, 128-140.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1994). Teachers' Thinking about Difficult-to-Teach Students. *Journal of Educational Research, 88*(1), 44-51.
- 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.
- Todd, A. W., Campbell, A. L., Meyer, G. G., & Horner, R. H. (2008). The effects of a targeted intervention to reduce problem behaviors: Elementary school implementation of check in-check out. *Journal of Positive Behavior Interventions, 10*, 46-55.
- Walder, A. G. (1983). Organized dependency and cultures of authority in Chinese industry. *Journal of Asian Studies, 68*(1), 51-76.
- Williams, R. L., & Wehrman, J. D. (2010). Collaboration and confidentiality: Not a paradox but an understanding between principals and school counselors. *NASSP Bulletin, 94*, 107-119.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology Adventures in theory and method*. London England: Open University Press.
- Wong, Y.H. and Chan, Ricky Y.K.(1999), “Relationship Marketing in China:Guanxi, Favouritism and Adaption”, *Journal of Business Ethics, 22*:107-188.
- Zalaquett, C. P., & Chatters, S. J. (2012). Middle school principals’ perceptions of school counselors’ roles and functions. *American Secondary Education, 40*(2), 89-103.

## 附錄

### 附錄一 訪談大綱

#### 第一部分：基本資料

- 一、您的教育背景主修科目是什麼？擔任校長幾年？
- 二、是否擁有輔導背景相關學歷？是否擔任過輔導主任？

#### 第二部分：輔導實務

##### 一、專業典範

1. 您在學校輔導工作中最主要的工作內容是哪些？您在學校輔導工作中花最多時間、心力在哪個部分？
2. 您覺得自己在輔導工作中是扮演什麼樣的角色？
3. 想請您回想一下學校輔導個案的案例，可以簡述一下個案當時的狀況，並且根據這個例子來談一談您當時如何處理的？
4. 您在這個過程中所重視的部分是什麼？
5. 現在回想起來，還有什麼部分是覺得還可以再調整的？
6. 在這個案例中，您看到輔導教師是如何處理的？您覺得他重視的是什麼？

##### 二、倫理判斷

1. 在系統合作的過程中，有什麼地方是輔導教師在可能倫理或行政的考量和您比較不同的地方？
2. 您覺得對於輔導教師，工作上的為難是什麼？
3. 處理相關輔導問題時，在倫理的考量上，與輔導教師經常遇到的衝突是什麼？

##### 三、團隊合作(主要想著重在現實與期待的落差，並且細究造成其落差的原因)

1. 您期待自己在協助輔導教師處理三級個案，提供哪些協助？您有覺得自己可以再多做一點的地方嗎？
2. 輔導教師在輔導個案的實際情況為何？哪些部分讓您滿意？哪些部分您覺得還可以再調整？

3. 對於個案，當您與輔導教師意見不同時，會如何溝通？不同處室是如何考量的？如何去權衡多方的意見？最後由誰做決策？

### 第三部分、學校輔導整體評估

1. 您認為學校輔導占您目前工作比重約多少？
2. 若對您目前的工作重要性進行排序，學校輔導工作大約在第幾位？為什麼是這個排序？
3. 您是否滿意自己目前在輔導中的角色與功能？哪些部分滿意？哪些部分覺得還可以再調整或再努力？
4. 目前輔導教師的角色與功能哪些部分是您比較滿意的？哪些部分覺得還跟您的期待有一些落差的？
5. 目前輔導教師的專業能力與輔導成效哪些部分是您比較滿意的？哪些部分覺得還跟您的期待有一些落差的？
6. 目前學校整體輔導工作的成效哪些部份您是比較滿意的？