第參章　研究方法

第一節　研究方法取向

一、質性與量化的取捨

一般人對量化研究的統計分析較為熟悉，除統計是許多大學課程的必修學分外，化諸為數據和標準化實驗步驟呈現的研究感覺像是專業的代言。我曾經也這麼認為，但隨著課程修習，與質性研究有較多接觸和更多理解後，我發覺量化研究企圖將實驗情況精密控制、並設定假說以求驗證，進而企圖獲得一普世原則的精神無法滿足我對理解真實的期待。

我想從事的，不是去驗證某些已經確定、決定的理論或目的，而是去發現新的領悟，我接受某些定見或者現實，但不願簡單乾脆的直接接收；而質疑基本假設，以及釐清已被認定、接受之定論的意義，並創造新的意義正是質性研究所強調的（連廷嘉、徐西森譯，2006）。

以諮商倫理而言，目前台灣輔導與諮商學會公布的諮商專業倫理守則（2001），不僅只提供學會會員參考，亦提供給從事諮商輔導專業技術的從業人員如諮商心理師和校園中的輔導教師。然而，不同的工作環境能以同樣標準看待嗎？過往文獻將重點放在大家做到或沒做到，哪項議題有多少百分比的人做到，而我好奇的卻是大家如何詮釋，如何看待這個標準，在過程中又觀察到什麼……。我的重點在於詮釋和理解，透過理解研究參與者的經驗並呈現分析結果，讓讀者了解校園內輔導教師面對雙重關係的詮釋，以期能帶給面臨同樣思索的人有更多洞察領悟。

再者，質性研究強調個人內在的活動歷程，透過研究者與資料提供者或參與者建立關係，將個人質疑、假設透過實際研究獲得理解的過程，其著重在人們建構世界的方法：是非的斷定、如何解決兩難問題和對事件的看法感覺（連廷嘉、

徐西森譯，2006）。此亦是研究者所專注之處，因此選擇質性研究，意圖獲取較豐富與深入的資訊，以期解答研究問題。

二、選擇敘說研究

對敘說的興趣起因於閱讀，大學時期閱覽的叫父親太沉重是我印象最深刻的自傳式小說，雖然作者追憶的是父親，但卻寫出了他的許多無奈與期待、孤單與憤怒、心酸與感謝，如果事情發生在我身上，我會如何看待呢？

我無法回答，因為遭遇這些事情的畢竟不是現在這個說話的我，之後幾年，我陸續閱讀了幾本亦令人驚豔的自傳式小說，如：鴻、一刀未剪的童年、琥珀中的女人、咆哮尚未止息、玻璃城堡、長路漫漫、奇想之年……。

每個生命故事都有吸引人之處，或許因為作者本身獨特的生活經驗，或許僅因為事實本身就蘊含某種力量，讓人願意為它奮不顧身的發言。而我，不時思考這些令我害怕、擔心，甚至感到憤怒與批判的遭遇和對待，為什麼在主角眼中反而有不同的感受，這些落差由何而來？為什麼他們彷彿能理解這一切蘊含的道理而充滿力量或平靜以對？如果我走入他們的生活中，會不會我將能理解他們的感受呢？

而後，接觸了質性研究方法，了解敘說探究其實就是在整理自己，而透過敘說我們自己，我們同時也「遇見自己」，身為一個敘說探究者，我們可以與敘說者合力建造這世界，成為這行動過程的一部分（蔡敏玲、余曉雯譯，2006）。

換句話說，透過敘說，我們表現自己所經驗的（賴玫美、柴成瑋採訪，2005），因而敘說也幫助我們了解生活經驗，且透過敘說了解自己的定位（許育光，2000）。這立場與我希望透過敘說以了解校園中的教師如何面對諮商雙重關係的切身經驗是一致的。

Riessman（1993）認為，敘事分析的重點，正是對個人經驗與意義進行系統

化的研究，以便理解研究的主體如何建構事件與行動的意義（黃月美，2005）。

在敘說中，人們可以思考並組織知識，也得以表達和溝通、理解其他人和所發生的事情（莊明貞，2005），人們賦予生命經驗意義，故事也提供了一個人經驗的凝結與連續，敘事可以說是種社會建構，本身即包含說者和聽者及其所處社會文化脈絡的關係（林美珠，2000）。而我希望透過敘說了解受訪者的經驗脈絡，我相信「意義來自於詮釋，詮釋需要參考架構」，架構所指涉的即是脈絡，畢竟若非身在其中，怎能知道發生了什麼事情？而若不了解狀況，又如何去評斷恰當與否呢？

因此，基於期待透過敘說能有助於組織與思考，並理解受訪者經驗的立場，我選擇以敘說探究為研究方法。

第二節　研究者與參與者

一、研究者

研究者於 91 年自國立台灣師範大學教育心理與輔導學系畢業後，先後歷經教學實習、代理代課、正式教職的工作，之後進修政治大學教育研究所並修習諮商心理師學程。

在服務學校方面，研究者有兩年國中及四年高中的任教經驗，期間經歷過授課（不評分）亦進行晤談輔導、授課（需評分）並擔任個案輔導及不授課且接受導師轉介個案輔導等情況。

在這幾類的師生諮商雙重關係中，當授課且需評分時，研究者的確曾對於個案課堂表現的評鑑感到為難，最後選擇授課時以教師身分居之，晤談室中以諮商員行之，然而因為學生狀況表現是一個變化的過程，當中途產生困惑並作出決定時，已近晤談尾聲，個案未曾提出困惑也不曾討論過這部分的問題，彷彿雙方都接受諮商員同時身兼教師評分角色的不予置評；其後面臨無授課而接受轉介個案時，因少了課程負擔，能有較多心力在個案身上，但相對的，因為缺乏課程的接

觸，當個案自覺狀況尚可時也會傾向於日後再談，在建立關係上似乎因為缺乏互動的信任基礎而多少影響晤談的進行。

然而，在這樣的情況中，即便意識到雙重關係的潛在議題，我仍是抱著因年輕且新進人員的柔順態度跟著學校的既定制度行事，選擇跟其他同仁一起面對這種校內既定的默契，因此雙重關係的倫理議題則成為一個無法避免的兩難。

換言之，對研究者而言，避免雙重關係是諮商倫理的理想標準，而現實中我與同事的合作和保持一致態度的關係更為重要。然而這樣的觀點被許多學者屏除在外，一致強調應維持諮商架構……真有可能嗎？偶爾也不免問自己，怎麼樣的作法較好呢？

從初接案時新手的困惑到漸漸能摸索出自己的風格，我仍不時思索發生了什麼事？該怎麼做？總渴望透過一些釐清以幫助日後考慮的更詳盡、做得更好！進修研究所也是出於加強個人專業的期待，透過修習諮商師學程，接觸了諮商理論與技術、人格心理學、諮商倫理、心理病理學、成人諮商、兒童與青少年諮商等課程深化個案處理能力，而在研究方法上，藉由教育基礎理論與方法的修習了解質性與量化研究的概念異同，並在確定以質性研究方式進行論文後，繼續修習質性研究課程以充實研究知能。

因此研究者本身的工作經驗也一直處在師生諮商雙重關係的經驗中，並試圖解決個人困惑，希望透過研究的進行，既幫助自己再次重整經驗，也為對此議題感興趣者，提供一參考的架構。研究者在研究進行中，隨著時間點的演進將扮演不同角色。如在資料蒐集階段，研究者亦兼具「訪談者」角色，與有意願參與者電話聯繫、確認本研究目的與內容、訪談重點、獲得參與者同意並進行訪談。且不管是在訪談前的初步了解，訪談互動中的聆聽與感受，及訪談結束後的研究者的自我覺察和觀察記錄皆是事後進行分析的重要資料。

此外，當訪談錄音並謄錄為逐字稿時，研究者亦為「資料分析者」，依據逐

字稿及研究者手札整理出初步的文本，接著，再與參與者聯繫，邀請其檢視逐字稿及文本整理結果，請其給予建議，並繼續進行之後的分析工作。

二、研究參與者

本研究的重點乃在於受訪之學校輔導教師個人意見與經驗的呈現，研究者的角色只是導引出這些生活經驗，並試圖貼近受訪者的經驗脈絡中，因此研究對象的選取乃採立意取樣，意圖尋找有高度意願且能提供豐富資料的研究參與者。

本研究的取樣標準如下：

1.現職國、高中專任輔導教師，曾經歷師生諮商雙重關係者。

2.對研究主題有興趣，願意分享個人師生諮商雙重關係議題者。

3.願意接受錄音分析者。

研究者將藉由工作夥伴的推薦與介紹，先篩選資格符合的受訪者，並以立意取樣的方式，透過電話或電子郵件邀請招募受訪研究參與者，待確認意願後，約定時間進行正式訪談。

取樣的條件重視資料的豐富性，因此對象的取捨盡量以彼此間資歷及經歷背景變異性大者優先選取。又因國內國中、高中輔導工作性質略有差異，因此取樣上預計國、高中各採兩名輔導教師；另外，既欲探究諮商關係，故強調受訪教師的諮商輔導專業訓練背景，在此擬聚焦於心輔／輔導與諮商本科系教師，且在專業發展上，李沁芬（1992）發現畢業後投入工作的前五年屬於學習嘗試階段，之後能較自信發揮，因此在取樣階層上，以輔導工作年資五年以上／以下為一區分，計訪四名中等學校輔導教師。

三、研究同意書

基於尊重和保護研究參與者的權益，研究者將和參與者說明研究目的、進行

方式及保密原則，經其同意後正式進入本研究歷程（如附錄一）。

表 3-1　受訪教師基本資料

	言言	葦葦	容容	俐俐
代碼	A	B	C	D
性別	男	女	女	女
年齡	27	26	40	29
畢業科系	輔導系	心輔系	教育系 心輔所四十學分班	輔導與諮商學系 教育所心輔組
輔導工作年資（受訪時）	2.5	2.5	17.5	7.5
任教學校	公立國中	私立高中（附設國中部）	公立國中	公立高中
曾任行政職	輔導組長	（無）	輔導組長、資料組長、輔導主任	輔導組長
教職之外工作經驗	教育替代役	（無）	（無）	實習諮商心理師

第三節　資料蒐集

一、研究者

在質性研究中，人即為研究工具，故研究者將依研究之進行而扮演不同的角色：在資料蒐集階段研究者擔任訪談者，邀約受訪者參與深入訪談並實際進行全部的訪談工作（邀請函如附錄二），引出受訪者的經驗分享且過程中將依對話脈絡就部分重要議題進行深入詢問；資料分析階段則轉而成為資料分析者，盡可能

的開放自己，反覆閱讀逐字稿並進行理解與詮釋，撰寫文本後與受訪者再次聯繫、修改初步文本，持續資料整理與分析。

二、訪談大綱

本研究將以半結構式問題和研究參與者進行深度訪談，在研究之初依據研究者所欲了解的研究問題設計題目，以蒐集受訪者個人經驗。並依據指導教授建議和預備性訪談的經驗，修改後定稿（如附錄三）。但為求能使研究參與者充分表達個人想法和建構歷程，談話過程中將依循受訪者回答進行深入探問的對話。

三、研究手札

研究者在研究著述過程中記錄自己的困惑和思索，並在每次訪談之後記錄談話過程中足以引起研究者注意的重要訊息，進行訪談的心得、反思和注意事項，這些都將成為文本分析時的重要資料。

第四節　研究程序

一、預備性訪談

研究者就研究計畫口試委員給予之建議再次蒐集相關文獻，並於 97 年 10 月邀約身邊符合參與資格的輔導夥伴進行預訪，依據訪談情形和回饋修正訪談技巧和訪談大綱。

二、資料蒐集

（一）提出邀請

研究者透過人際網路和 mail 寄發研究邀請函，並與有意願者電話聯繫，確認參與者背景和意願，並澄清研究動機與目的，邀請參與研究、敲定受訪時間地點等。

（二）進行訪談

研究者與受訪者建立關係，澄清疑問並說明「研究同意書」與簽訂同意書。

進行訪談，並依實際需要之可能延長訪談時間或次數，訪談過程將錄音以便後續謄寫逐字稿與分析。

（三）訪談後的記錄

訪談後，研究者立刻進行研究手札的記錄，將過程中的感受與思考化為紙筆記錄，並於一週內將訪談錄音謄為逐字稿。

三、資料分析

反覆聆聽錄音與閱讀逐字稿，將談話內容依據彼此關聯性分類，並從受訪者的角度出發，依其感受經驗撰寫受訪者的故事文本。

（一）資料編碼

將訪談資料整理成逐字稿，並將各項資料編碼，進行資料的單位化，將資料中的意義單位進行分段。

在文本資料部分研究參與者完全以匿名方式呈現，並以訪談先後順序被代以 A,B,C,D 的代稱，兩次訪談依序編為 1,2，因此資料分析中，若編號 A1-86-2 代表：在 A 老師第一次訪談中的第 86 次回應，且本句為回應中第二個意義單元句。

逐字稿中將受訪者當時較特別的動作、情緒狀態、語調或沉默時間，包括解釋受訪者所指稱之事物皆標示、補充於夾注號（）內，如「我好像也比較少聽到、對，（放緩）我們會去拒絕學生。D2-27-7」、「我們學校那時候好像是報五個（中輟生）。A1-175-1」。而若是受訪者未明確說出的隱藏概念則以書名號〈〉補充於對話中，如：「就好像就是很多想盡心把老師這個角色扮演好的人，〈輔導教師〉也沒有什麼不同啊。C2-129」。

而在資料分析中將援引部分逐字稿內容輔助說明，所引用的逐字稿當中，若該句屬同一意義單元則直接標示該編號，如：A1-86-2，但若引用文句內含超過一個意義單元則直接標示該文句出自哪段對話；並且當引用文句為集中呈現相關概念而省略超過六個字以上時，以刪節號……標示。

（二）發現意義

一再閱讀資料和研究者手札，紀錄研究過程中引發的好奇與相關回想，敏銳且反覆的閱讀敘事，尋找其意義脈絡，不斷追問其中一再出現的字詞與主題為何？在思索的過程中，不只注意已說出的，也注意未說出的（林美珠，2000），包含探索其意象與隱喻。

表 3-2　標記、編碼與省思示例

	逐字稿內容及標記	摘要	省思
B2-19	恩～（4 秒）我覺得我的感受會有跟這個孩子比較近一點的感覺，就是因為、比較知道他一些比較、可能不見得會在平常表現出來的事情，所以會跟他有比較近的感覺(B2-19-1)，那可能↓也會因為、根據這樣比較多、因為對他在這部分比較多資訊，所以有時候會、比較自然的會去、當有相關的課程的時候會去注意到(B2-19-2)。	分享祕密後會感到較親近	反之只有上課是不是較可能忽略對學生的理解？
R2-20	所謂有相關課程會去注意是什麼意思？		
B2-20	恩，比如說、比如說、可能我們課程談到的是情緒或是談到家庭，然後、那可能就會稍微注意一下他的反應，對，但是不是刻意的。	上課為較主要活動，因為上到相關主題而順便觀察	因為要管的人多，較能顧到有注意到的嗎？
R2-21	所以像這個稍微注意到你會特別做些什麼處理嗎？		

表 3-2 （續）

B2-21	特別處理、在課堂上嗎？不會。		
R2-22	或者是私下？		
B2-22	恩～私下的話，可能就是回到談話的時候談，恩，就是～（3 秒）比如說、就是直接跟他說ㄟ在課堂上的時候發現甚麼，就是變成有個材料可以談，如果他比較不講的話(B2-22-1)。然後這樣子講起來我又想到另一個狀況是，有些孩子的、談話其實沒有到像進入諮商關係那麼、時間那麼長，可能都是用下課時間做點關心，然後這種的話，如果在作業上有發現他有一些狀況，就是可能會在下課找來關心一下(B2-22-2)。	上課的互動成為晤談的材料	初級預防的處理

（三）跨類別資料整合

運用不斷的比較，歸納所獲得的意義單位和類別編碼，找出字詞間的關係且能區分出不同主題進行比較，確定為可理解的最佳分類方式，整合資料，對受訪者和情境間之關係得出理解。

之後並邀請受訪者參與檢核，繼續對話的過程以修正文本和增進理解，使分析內容更符合受訪者經驗。

第五節　資料檢核

敘說研究為質性研究方法之一，其觀點為知識乃透過建構而來，沒有絕對的真理，不同的人會建構出不同的事實，因而其強調的不是正確與否的單一事實推論，而採用與邏輯實證論不同的分析標準，強調「值得信賴度」（trustworthiness）。

關於敘說分析的學說尚未發展出共同的標準，如 Atkinson（1998）提出敘事探究的標準：內部一致性、確證性、說服力，或 Riessman（1993）認為敘說評

價的標準應包含以下原則（王勇智、鄧明宇譯，2003）：

1.說服力（persuasiveness）：理論與資料是否具有說服力。

2.一致性（correspondence）：透過請研究參與者檢核資料以提高一致性。

3.連貫性（coherence）：研究者的詮釋需能涵括整體、局部和主題三個層次。

4.實用性（pragmatic use）：呈現研究資料且可發展後續研究者較具實用性。

5.無教條（no canon）：判準並無一定公式可依循處理。

國內學者許育光（2000）則採用 Lincoln（1995）觀點，並進而強調：

1.確實性：將受訪資料以逐意稿方式呈現，並透過對脈絡的交待和深厚詳細的描述提高確實性。

2.可轉換性：以多個角度檢視同樣的歷程。

3.可靠性：對於每段敘說間的關聯和連續性能圓融說明，使具備可靠性。

4.可確認性：將詮釋文本與受訪者進行溝通、調整，透過互相賦予意義的歷程達成「可確認性」。

歸納而言，研究者需與研究參與者建立良好關係，以便進入並理解受訪者的建構世界，並能以連貫且一致的文本呈現其敘說的生活脈絡使具說服力。基於以上原則，研究者將採用下列標準以增進本研究可信賴度：

1.研究者與研究參與者建立良好互動關係使能呈現其經驗。

2.說清研究者的視角（見附錄四）。

3.敘寫內容的連貫性與脈絡呈現。

4.邀請研究參與者檢核以增加說服力。

因此研究者於文本撰寫後將邀請參與者協助檢核文本內容與其觀點符合之程度，並給予回饋和補充說明；研究者修改資料並進行結果分析，再次邀請受訪者參與檢核，協助增加資料分析的確實度和值得信任度。

本研究之流程架構可以下圖呈現：

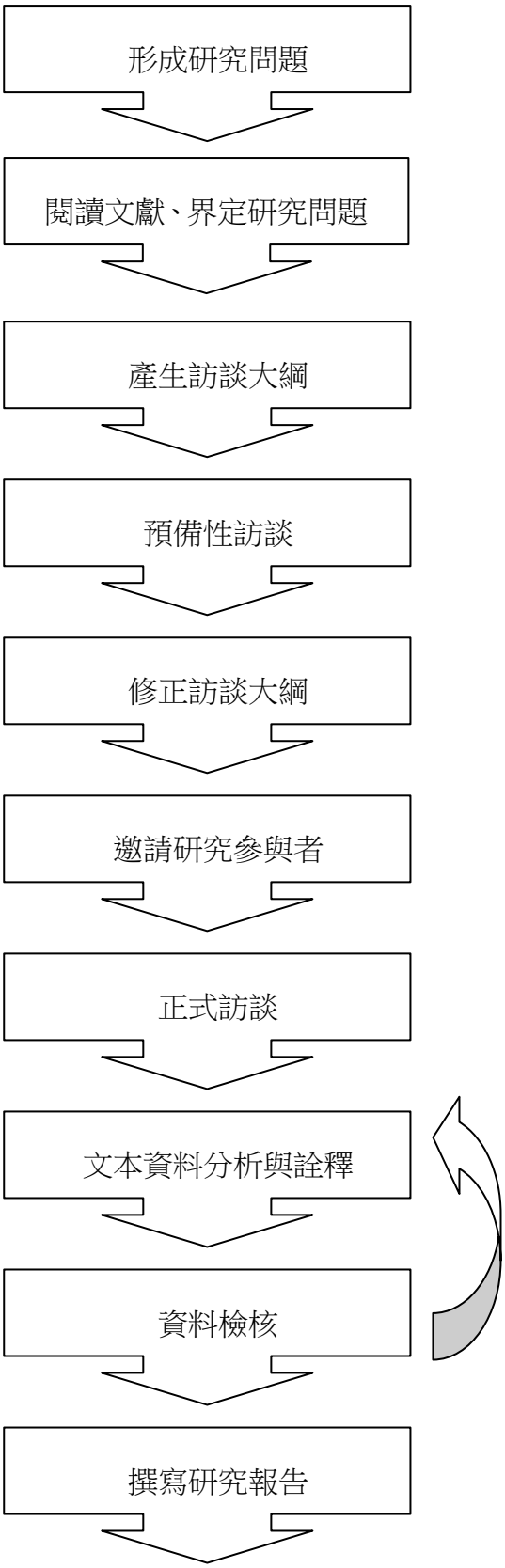

圖 3-1　研究流程架構圖

表 3-3　訪談時間一覽表

		言言	葦葦	容容	俐俐
第一次	日期	97.12.15	97.12.21	98.1.8	98.1.13
	地點	學校諮商室	MOS 漢堡店	學校諮商室	學校諮商室
	時間	約 100 分鐘	約 105 分鐘	約 95 分鐘	約 100 分鐘
第二次	日期	98.1.9	98.1.30	98.2.6	98.2.24
	地點	簡餐店	咖啡店	受訪者家裡	學校諮商室
	時間	約 105 分鐘	約 70 分鐘	約 140 分鐘	約 100 分鐘
檢核方式		Mail／MSN	Mail／面談	Mail／面談	Mail