

國中導師對於輔導工作的觀點與挑戰：從專業典範差異看導師與輔導老師之跨領域合作

陳婉真 戴芳儀 宋宥賢 江守峻

摘要

過去研究在討論學校輔導工作的跨專業合作大多是採用輔導教師的觀點，僅少數研究關注導師的觀點。有鑑於導師在學校輔導工作的主體性與重要性，本研究從導師的觀點探討導師如何在不同專業典範下進行輔導工作、其於輔導工作中的樣貌，以及其與輔導教師的差異等，進而釐清導師觀點與做法對輔導工作或跨專業合作上可能產生的影響。本研究以目前在國中服務之現職導師為研究對象，進行一對一半結構式訪談，共訪談五位。以紮根理論的資料分析概念進行資料分析，透過逐字稿編碼，由實務工作現場所呈現之資料建構出歸納式結論。研究結果發現：在輔導團隊工作中，導師討論到四個層面：(1) 導師與輔導教師之專業角色具有差異，(2) 導師覺察學生心目中的雙師樣貌具有差異，(3) 導師覺察學生與雙師之關係具有差異，以及(4) 導師與輔導教師在輔導工作上各具優劣勢。本研究據此提出結論：導師的專業典範確實與輔導教師大不相同，而且學生在雙師面前的樣貌亦不相同；如何進行事前的釐清與討論，並在學生個案的輔導工作合作上達成共識，將是進行輔導工作前的重要之務。

關鍵詞：專業典範、輔導老師、導師、學校輔導

陳婉真 國立政治大學教育學系

戴芳儀 國立政治大學輔導與諮商碩士學位學程（通訊作者：106172001@nccu.edu.tw）

宋宥賢 國立中山大學教育研究所／比利時根特大學教育學系

江守峻 賓州州立大學人類發展與家庭學系

¹ 本論文獲科技部計畫補助，計畫編號：107-2410-H-004-111

壹、緒論

隨著社會變遷，家庭結構以及社會問題的改變，青少年的輔導議題日趨複雜，網路成癮、中輟、拒學、藥物濫用、情緒障礙等層出不窮，爲了處理這些複雜的輔導議題，輔導教師已難以獨自工作，需要周遭系統資源間的支持與協助（Clark & Breman, 2009；Lepak, 2008）。其中，導師是學生生態系統中最重要的合作對象之一；導師能夠站在一個最佳的位置，對學生狀況有第一手的即時掌握，並且能夠長時間的在日常生活中與學生互動，是提升輔導效能的重要關鍵（Tatar & Bekerman, 2009；Todd et al., 2008）。

王麗斐與杜淑芬（2009）指出，導師與輔導教師雙方如果能夠形成同盟關係，互助合作，對於學生輔導成效的廣度及深度都會提升。許維素（2001）和楊欣翰（2010）亦認爲，導師和輔導教師良好正向的合作關係，有利於輔導工作順利及工作效能感的增加，還能成爲彼此的正向支持系統；而且，導師與輔導教師的關係越正向越密切，不僅增加輔導效能，對於導師的班級經營效能亦有幫助（許清練，2008）。儘管研究結果均一致認爲導師與輔導教師的合作是相當重要的，但兩方的合作卻難免產生許多困境。過去研究指出導師與輔導教師的合作衝突，可能是學校系統合作中最大的阻礙（林容葵，2013），這樣的合作衝突不僅對於學生輔導權益有所損傷，亦是輔導教師在進行輔導工作的主要壓力源之一（江守峻等人，2019；郁雲龍，2011；鄭君紋，2009）。

探究導師與輔導教師的合作會產生困境，可能與不同專業人員會因爲專業典範（paradigm）的差異，出現以不同立場、不同角度來看待輔導工作的情形有關（Mallory & Jackson, 2007）。專業典範係指專業人員在培育的過程中，有其特定的觀點與價值系統，並在實務現場依循此典範作爲行爲判斷的依據（Brown et al., 2006）。由於專業典範的差異，導師與輔導教師在進行輔導工作時，處理學生議題的優先順序、輔導觀點以及工作重點即會有所差異，倘若又無法理解雙方的想法，並進行真誠的溝通，彼此就會產生不理解與衝突，出現典範競爭（competing paradigm）的現象，進而影響整個輔導工作的合作與進行（Tompkins & Mehrling, 1993；Williams & Wehrman, 2010）。

此外，受輔學生對於導師與輔導教師的角色知覺亦可能會影響到導師與輔導教師的關係。對國中學生而言，導師的角色是教育者，主要是教育整個班級事務，且會關心、協助全班同學在學校的生活；輔導教師的角色則是輔導者，能夠傾聽他們的困難並協助他們解決問題時，因此學生在導師與輔導教師面前也會呈現出不同的樣貌。依據社會訊息處理理論（social information processing model）（Crick & Dodge, 1994）之觀點，個人對社會環境的回應與行動，會受個人如何知覺與詮釋此社會環境所影響。就此，可知導師與輔導教師在處理學生議題時，因其呈現的樣貌不同，各自的評估角度、處理順序、輔導觀點，或處遇上可能就有更大的差異。

目前國內在學校輔導系統合作的相關文獻上，多以輔導教師立場出發，關注輔導教師與相關輔導人員的合作歷程（方惠生、戴嘉南，2008；王麗斐、杜淑芬，

2009；王麗斐等人，2013；江守峻等人，2020；刑志彬、許育光，2014；林郁倫等人，2014；胡中宜，2005；趙文滔、陳德茂，2017；趙曉美等人，2006）。進一步爬梳導師與輔導教師合作的文獻，共有五篇碩士論文與本研究主題較為相關，包括：探討影響導師向輔導教師諮詢的相關因素、關注導師與輔導教師的溝通衝突經驗、分析導師與輔導教師的合作關係的有效與無效因子，以及探討雙師能夠成功合作的歷程（林宜靜，2003；徐芸萱，2015；陳幸宜，2012；張臻萍，2009；廖盈盈，2016）。

前述的相關研究文獻，多以輔導教師的角度針對輔導教師與導師的衝突與成功經驗進行探究，其主要在討論輔導教師「如何」與導師合作，以及「什麼」會影響導師與輔導教師成功的合作歷程。然而，如此一來，導師的聲音是較為微弱且片斷、零碎的，過去研究似乎較少站在導師觀點，深入探討他們如何在導師的專業典範下看待輔導工作，有鑑於此，本研究將以國中現職導師為研究對象，期待能夠透過一對一的深度訪談，更真實、深刻的理解他們對輔導工作的觀點與感受，以對輔導教師與導師間的跨專業合作帶來一些啟示。

貳、文獻探討

典範指在一社群中，各成員所認同接受的整體性信念、價值（Kuhn，1962/2017）。在校園中，學校人員會因為專業典範的差異，出現以不同立場、不同角度來看待輔導工作的情形（Mallory & Jackson, 2007；Williams & Wehrman, 2010）。專業典範上的差異，可能造成學校人員在面對學生個案處遇時，有不同的優先順序和工作重點，導致彼此對其他專業產生不理解與摩擦，出現典範競爭的現象（O'Connell, 2012）。在本研究中的典範競爭是指：由於導師和輔導老師的專業人才學習、培育的重點有別，在本身的專業職責上，以及在輔導工作中應扮演的角色上，皆存在甚大差異，進入學校現場後會以各自的哲學觀看待、解讀和處理校園中的事件（Studer & Allton, 1996）。所以，這兩種專業人員從不同的角度看待單一議題時，出現專業考量的競爭與衝突，進而阻礙整個輔導團隊的建立與合作（宋宥賢，2020；Tompkins & Mehring, 1993）。

關於導師與輔導教師的跨專業合作，原則上是「以學生為中心」所建立的合作基礎，導師與輔導教師依據法規各司其職，且大多採行生態系統的觀點（Bronfenbrenner, 1989），分別提供學生與所處系統適切的專業服務。對於導師而言，需要透過與家長、學校以及社區的良好合作，才能建立學生良好的學習目標，並且有效促進學生學習；對於輔導教師而言，在輔導過程不能單一處理學生個案，還需要關照其他相關人員，才能發揮最佳的輔導工作成效（許維素，2005；趙文滔，2015）。因此，導師和輔導教師在學校場域中，均需借助多方面的幫忙與協助，重視輔導工作上的系統合作，才能提供學生更全面性的心理服務。

儘管導師與輔導教師均認同系統合作的重要性，但兩者不同的專業典範與角色可能造成合作時的阻礙。以下先分別探討導師與輔導教師的專業典範與角色，

進而探討不同輔導角色可能影響學生的角色知覺與呈現樣貌，最後討論在不同專業典範與不同學生樣貌的差異下可能出現的跨專業合作現況。

一、導師的專業典範及其對學校輔導的期待與衝突

（一）導師在輔導工作的專業典範

由於導師的專業典範以「全班同學」為單位進行思考與評估，在進行輔導工作時，不僅專注於受輔導學生的個別狀況，還要考量班上其他同學。其專業典範分為三個取向討論：

1. 全人發展取向

導師是學生在學校的主要照顧者，如同學生在學校中的父母，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境相扣，主訴問題的改善可能對學生的幫助效果有限，因此導師關注焦點會偏向於多元與全面的發展（張臻萍，2009）。

2. 班級管理取向

導師為全班同學的領導者，相較於受輔學生的個別狀態，導師更重視全班同學的權益與福祉，以維護「公平性」及「一致性」原則。當班級學生發現導師未能一視同仁地對待所有學生時，可能出現負面情緒而影響班級氣氛。因此，導師除了尊重個別差異、協助受輔學生，更需要持續執行班級例行事務、維持班級常規的運作，讓整個班級能夠正向發展（徐芸萱，2015；張臻萍，2009）。

3. 資訊分享取向

Bronfenbrenner（1989）提出「生態系統理論」，認為個體發展與成長環境關係密切，主張人類的環境是由不同的系統建構而成，包括微觀系統、中介系統、外在系統及宏觀系統。導師屬於青少年微觀系統中的關鍵角色，其角色需要集結學校、社會、家長和學生的力量來達成班級教育目標（朱文雄，1992）。因此，導師在進行輔導工作時，會同時和家長、輔導教師與行政人員充分地溝通，並共同討論所獲取的訊息，才能更客觀地協助學生（Nigro, 2004）。

（二）導師對學校輔導的期待與衝突

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（林容葵，2013；郁雲龍，2011；陳婉真等人，2018）。此與導師本身課務繁雜、分身乏術有關，再加上當受輔學生問題無法迅速解決，可能影響班級秩序管理與班級公平性原則的維持，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。

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）。導師認為透過輔導內容能夠深入瞭解學生狀況，在學校生活中給予協助。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，2009）。不過，上述的期待卻不一定能夠得到輔導室的積極回應，是導師對輔導室失望之處。

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、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，可能將家庭背景作為學生問題的主要歸因，因而忽略學生的主體性（Soodak & Podell, 1994）。

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，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，可能內心會產生因求助行為帶來的羞恥感、甚至「否認」的心理機制。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；劉麗娟、高淑貞，2020）。

二、輔導教師的專業典範及其對學校導師的期待與衝突

（一）輔導教師在輔導工作的專業典範

輔導教師的專業典範以「受輔學生」為中心進行思考與評估，積極關注受輔學生的心理困擾，並透過系統合作解決。其專業典範分為三個取向：

1. 心理健康取向

輔導教師受過諮商輔導之訓練，以諮商專業作為工作上的考量。諮商專業分為心理諮商與心理衡鑑，服務方式包含個別諮商、團體諮商、個案轉介、個案諮詢，用以解決受輔學生的心理困擾或進行危機評估（Gysbers & Henderson, 2006）。另外，除了進行個別或團體諮商，輔導教師在校園中的諮商任務還包含推廣學生心理健康教育以及預防危機。

2. 個案中心取向

輔導教師秉持輔導諮商的理念，以個案中心的原則來進行學校輔導工作。面對學生時，表現出同理、接納、關心與肯定的態度，期待與學生建立穩固的諮商關係，協助學生處理內在議題（程小蘋、林杏足，2003）；面對學校其他人員時，亦是以個案中心為考量，著重於維護個案的福祉與心理健康（Studer, 2008）。

3.專業保密取向

由於信任關係是輔導教師與學生個案在建立輔導關係的基礎，因此保密成為輔導關係中相當重要的部分。在輔導團隊合作中，輔導教師在系統合作中關於個案隱私的透露、如何進行輔導的分工、通報或轉介等議題上，容易產生不知如何取舍意見的為難（林家興，2004；陳婉真等人，2020）。因此，當導師或家長想要進一步了解受輔學生問題成因或心理困擾的細節時，輔導教師通常會遵守最少資訊量透露的原則，但此原則容易引發導師或家長的不滿。

（二）輔導教師對學校輔導的期待與衝突

周麗玉（1997）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.自身專業度的提升

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，當導師認為輔導教師專業不足時，會對輔導教師產生無能的負面印象（張臻萍，2009）。

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（黎俊佑，2018）。何金針與陳秉華（2007）發現學校系統團隊合作中，溝通的缺乏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。所以，輔導教師的「公共關係」是相當重要的基礎，要加強與學校其他成員發展團隊合作的運作模式，才能協助學生全方位發展（許維素，2001、2005）。

3.專業與行政倫理之間的分歧

保密議題是學校輔導經常出現的困境，會議中的研討或私底下的談論，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）。在學校輔導經常出現行政單位或導師要求輔導教師提供學生資料等狀況，由於學校輔導工作需要系統的支持與資源，輔導教師面對校長、導師對學生的關切，提供部分資訊是必要的，然而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）。

三、導師與輔導教師在輔導工作的角色差異及其對學生知覺角色的影響

（一）導師在輔導工作的角色與學生知覺的導師角色

導師與學生的關係密不可分，對於學生的狀況最為瞭解，是輔導效能提升的重要關鍵（王麗斐，2002；Todd et al., 2008）。因此，導師在輔導工作中扮演的角色舉足輕重。包括：（1）第一線輔導者：導師為學生在學校的主要照顧者，對於學生狀況最為了解，可以針對學生之行爲、學業及身心健康提供適當的及時引導；另外，導師需要處理違規行爲、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（吳芝儀，2005；黃文瑄等人，2018）。（2）轉介者：當導師進行初步輔導後，如果受輔學生的狀況持續仍未改善，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室協助處理（王麗斐等人，2013）。（3）聯繫者：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）。

學生期待導師能夠協助學生解決困難、管理班級秩序，在學生犯錯時，能夠先了解事發經過再進行後續處理；此外，學生還期待導師能夠充分了解班級學生資料（曹慧珠，2012）。學生對於導師管教、管理的角色印象鮮明，對於導師處理班級事物的職責感受勝過於教學角色。另外，導師對學生有很大的影響力。導師接觸學生的時間長，可以時常關注學生狀況，而且身為全班的領導者，具備French等（1960）提出的權力，分別為法職權、強制權、專家權、獎酬權、參照權。由於導師在班級中擔任管理者的角色，強制權是導師最常使用的權力；導師依其職責管教學生，使學生行為合於班級規範，因此導師會給予明確的指令以掌控學生在學校的環境與生活，例如：導師會懲罰學生、把學生安排在特別的座位、要求學生不能下課等（吳耀明，2005）。如此一來，學生對於導師易產生較多的擔心、猶豫與疑慮，學生會擔心自己的事情被導師知道而遭受懲罰（程小蘋、林杏足，2003；謝欣霓，2011）。再者，上述權力的施展，也可能透過導師轉移到家長身上。當導師與家長聯繫時，學生通常會感到害怕、焦慮，此與學生直覺推測導師「有事」才會與家長聯繫的信念有關，學生擔心父母知道自己在學校的生活狀況及學習表現後，會被父母責備或懲罰（曹慧珠，2012）。

（二）輔導教師在輔導工作的角色與學生知覺的輔導教師角色

根據「國民教育法施行細則」（全國法規資料庫，2016）規定，國民中學輔導室（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、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。因此輔導教師的角色包括：（1）學生本位輔導者：雖然輔導教師的工作內容多元且涵蓋甚廣，諮商能力仍是很重要的專業指標。當輔導教師能勝任與學生的晤談工作，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室功能的獨特性（許維素，2001）。（2）輔導中的教育者：輔導教師不能只是被動地等待個案，而會到各班進行宣導並且評估潛在學生個案。另外，輔導教師需要進行規劃性、預防性，以及教育性的工作，是一個全方位的教育者角色。（3）測驗與衡鑑專家：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，屬於初級預防；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，則屬於次級預防；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，則屬於三級處遇，須連結心理師或社工師之系統，安排轉介與安置（許育光，2013）。

雖然學生與輔導教師的關係不同於一般的諮商關係，輔導教師可能因自身的多重角色與受輔學生形成雙重關係（呂羿慧，2009）。學生與輔導教師的互動也

可能出現在諮商室外的場域，例如：教室、走廊或操場，所以晤談室外的師生關係亦非常重要，需要輔導教師特別經營；此外，學生也會藉由平日對輔導教師的認識，決定是否願意前來晤談（許維素，1998），上述情況可能讓學生對於「師生關係」與「諮商關係」產生混淆、困惑，會擔心自己在輔導教師面前，是否能夠真實、開放地展現自我。不過，輔導教師如同諮商師，人格特質多為可被信賴、同理的，並能夠開創一個不同於以往的互動模式，可讓個案願意投入諮商歷程（Pledge, 2004）。輔導教師通常給學生較為溫暖、開放的感受，當學生知覺到在諮商關係中是平等的、可被信賴的、同理、接納的，在諮商關係中得到的體驗，就能夠促進學生改變並應用於其他的關係中，並促進現實生活的適應（Rayle, 2006）。在學校輔導工作的場域中，輔導教師與受輔學生的諮商關係若能以信任為基礎，較容易展開輔導工作（謝欣霓，2011）。輔導教師的人格特質及態度，能夠讓學生在輔導教師面前，較為真誠、放心地揭露自己。

（三）學生知覺角色差異的影響

依據社會訊息處理理論（Crick & Dodge, 1994）觀點，個人對社會環境的知覺、詮釋，會影響其後續與社會環境之互動。就此，因學生對導師與輔導教師的輔導角色存有知覺差異，即學生所知覺到的輔導教師是能夠陪伴、傾聽他們心理困難的輔導者；所知覺到的導師則是同時會管教與照顧、陪伴他們成長與學習的教育者，如此知覺差異便可能影響學生後續與兩者間的互動，甚至在不同的角色面前表露不同行為。如此一來，導師以及輔導教師所看到的學生樣貌也會有所差異，這些差異的知覺會讓原有的專業典範差異更加明顯，使彼此看待學生的觀點和角度出現更多的歧異。

四、典範差異與學生呈現不同面貌下的合作現況

不同的專業典範可能導致學校輔導工作目標的劇烈拉扯，進而阻礙輔導團隊的建立與合作（O'Connell, 2012；Tompkins & Mehring, 1993）。導師的專業典範包含全人發展取向、班級管理取向與學生系統取向；因此，當輔導教師專注於受輔學生需要長期、個人化的處遇時，導師則希望受輔學生能夠有顯著的行為及課業改善，減少對於班級整體的負面影響，並能夠緩解受輔學生及整個班級之家長的擔憂。以一項輔導教師主責工作中輟學生輔導為例，輔導教師長時間與中輟學生互動、相處並建立關係，故學生個案較有意願自我揭露。就此，本於對個人化處遇的重視，輔導教師較會站在中輟學生角度理解其中輟議題背後成因，像是擔心同儕評價、班級環境接納不足、歸屬感匱乏等議題，並針對這些議題進行處理。例如，輔導教師期望在復學觀察期過後，能讓中輟學生入班正常上課，藉以逐步協助其建構同儕網絡、提升在班級中的正向形象與對班級的歸屬感，就此增強其就學動力。然而，這樣的處遇則可能與導師的專業典範中的班級管理取向有所牴觸，對於部分導師而言，鑒於中輟學生過往在班級中的表現不佳，不免擔心中輟學生再次入班後可能會破壞長久建立的班級規範，進而對班級同儕造成負向影響，甚至造成班級經營的困難，因此這些考量就會影響導師讓其入班的意願。

國中導師對於輔導工作的觀點與挑戰：
從專業典範差異看導師與輔導老師之跨領域合作

就此，輔導教師與導師在該議題上難以取得共識，以開展後續合作（宋宥賢，2017）。值得注意的是，典範差異可能不只影響彼此在學生特定議題上的合作，在其他面向亦然。相關研究指出輔導教師認為與導師合作存有許多挑戰，尤其在學生個案晤談內容保密上（呂鳳鑾等人，2015；Inman et al., 2009；Rogers, 2019），這些挑戰可能源於導師較難從學生個案端理解其狀況，因為導師必須顧及班級管理與家長期待等需求，因此導師會希望從輔導教師端多加瞭解學生個案於晤談中的情形，以利其做後續相關處置；然而對輔導教師而言，在個案中心取向與諮商專業取向的影響下，遵守專業倫理更顯重要，於是輔導教師可能選擇對部分晤談內容保密，無法適切滿足導師的需求，這也會影響了雙方的合作關係。

五、研究目的

有鑑於導師與輔導教師之雙方合作對輔導工作推展甚為重要（Calvery & Hyun, 2013），為了避免專業典範差異可能帶來合作上的衝突，本研究目的在於：釐清導師如何在專業典範下進行輔導工作？導師於輔導工作中的可能樣貌？其與輔導教師有何差異？導師觀點與做法對輔導工作可能產生的影響？這可能對於探究導師與輔導教師的合作現況與期待，以及後續形成融洽的學校輔導團隊有所幫助。

參、研究方法

一、研究對象

本研究之研究對象（研究參與者）為目前服務於國中之導師，並依立意抽樣的原則尋找適合的受試者。為了真實且中立地呈現導師對輔導工作之相關觀點，採用了以下兩項抽樣標準：（1）為正式教師且正擔任導師職務；（2）未曾擔任過輔導教師職務。首先，研究者先依上述標準列出潛在受訪名單，後續則透過電話及電子信件告知研究相關資訊，並詢問其是否願意接受研究訪談。待受訪者表達參與意願後，則將訪談綱要寄予受訪者，同時確認訪談日期與地點（由受訪者決定）。總計共五位受訪者參與本研究訪談（平均年齡為 31 歲；平均導師工作年資為 5.3 年；平均任教年資為 7.5 年）。樣本之詳細背景資料如表 1。

表 1

訪談樣本之職務、相關背景一覽表

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

二、研究工具

本研究以半結構式訪談進行資料收集。爲了對導師在專業典範背景下的輔導工作樣貌獲得細緻理解，除基本資料收集外，擬定的訪談綱要如下：（1）就您身爲導師的專業背景下，您是如何看待以及進行學生輔導工作，尤其在學生個案輔導上？（2）您認爲在輔導歷程中，哪些面向是身爲導師的您特別看重的？爲什麼？這些會對輔導工作帶來哪些影響呢？（3）您曾經有將班上學生轉介至輔導室嗎？期待獲得的協助與想法爲何？（4）您有與輔導教師針對學生個案進行合作的相關經驗嗎？可否分享看看？（5）身爲導師的您，在進行輔導工作上，您認爲會與輔導教師有差別嗎？若有，能否說看看有哪些差別？（6）就您的觀察，這些差異會對輔導工作帶來影響嗎？（7）您是否有其他需要補充的？

三、研究程序與資料分析

在招募完本研究之研究對象後，則依照下述程序進行後續研究。

（一）進行正式訪談以蒐集資料

第二研究者主要負責本研究之資料收集，即與受訪者的一對一訪談。在訪談開始前，研究者會再次告知受訪者相關研究資訊，如研究程序、後續資料處理、受訪者權益等；接續，則徵求受訪者同意於訪談歷程中錄音與做紙筆紀錄。訪談主要依循半結構訪談綱要進行，但過程中仍保持彈性，並隨著受訪者提出的主題，再深入挖掘、連結相關訊息，盡力降低「訪談」帶來的壓迫感及威脅性，讓彼此的狀態更接近「對話」，避免研究對象可能害怕或不願意表達其觀點及立場。訪談過程中，除運用錄音器材紀錄內容，研究者在訪談當下亦以紙筆紀錄非語言之行爲觀察，匯集之研究札記可供事後資料整理之用途。

（二）資料轉錄與整理

爲使錄音資料中的音韻、副語言及超語言特性（extralinguistic）能完整保留，本研究將五份訪談之錄音檔進行轉錄，謄寫成逐字稿的文本形式，並根據研究札記加入必要的註解。本研究之五份訪談資料皆由研究助理協助轉錄，而研究者亦

國中導師對於輔導工作的觀點與挑戰：
從專業典範差異看導師與輔導老師之跨領域合作

在轉錄後反覆聽錄音檔，謹慎地對於轉錄文本的疏漏、錯誤進行修正，並註記上特別的語氣或非語言意涵，發展對於資料緊密的熟悉感，幫助覺察潛在的分析脈絡。關於資料整理，研究者則依照訪談時間，將受訪者依序以英文字母 A～E 為代號，並在不損及原意之情況下，將原始文本中脫離主題、贅語或口頭禪等文本予以刪除，再將經驗描述拆解為小段落之意義單元，以數字作為分段代碼便於後續的分析工作，如受訪者 A 談論到的第 16 個段落，即為 A16。

（三）資料分析

鑒於紮根理論提供清晰且具體的質性資料分析步驟與技術，本研究第一作者以紮根理論之資料分析概念（Birks & Mills, 2015；Strauss & Corbin, 1998, 2007）為基礎，採取紮根理論中主要分析技術進行資料分析。其分析步驟如下。

1. 沉浸閱讀

首先，研究者會仔細反覆聽取錄音檔，並閱讀所有文本，以對整體內容有基本的理解。

2. 開放式編碼

接續，研究者則對有意義的單元（詞語、句子或整個段落）進行初始編碼，亦即將整段文字以某個忠於原文的概念詞彙或語句做為代表。根據每個編碼段落約定義出 27 個開放性的概念。再者，透過概念間的持續不斷比較與融合，以整合出更高階段的類別，如將上述概念整合成「導師難以輕易調整班規並一再包容學生的違規行為」、「輔導教師關注學生的個別狀況，學生容易對輔導教師產生過度依賴」等。

3. 主軸編碼

研究者將上述的定義類別互相關聯之處彼此連結、再區分為較概念化之分類，此有助於將現象脈絡化、並找出主軸及列出「核心類目」，最後則整理為摘要總表。經此階段，上述定義類別則透過主軸「一視同仁 v.s. 個別差異的關係」進行連結。而五份訪談之文本資料都依據此步驟進行循環式分析，以將相異文本的資料結構加以組合，得出更高層次的主結構，藉以形成對研究現象行為的整體性理解。研究者最終整理出四項核心類目，將分別呈現在研究結果中，即「導師與輔導教師之專業角色具有差異」、「導師覺察學生心目中的雙師樣貌具有差異」、「導師覺察學生與雙師之關係具有差異」、以及「導師與輔導教師在輔導工作上各具優劣勢」，詳細編碼圖請見附件 1。

除上述資料分析外，本研究亦運用相關策略以確保質性研究之有效性、可轉換性、可靠性與可確認性，藉以增進研究結果之值得信賴度（Merriam, 2002）。這些策略包含：（1）控制研究情境、資料之一致性；（2）盡可能地將研究歷程與受訪者資訊描述清楚，並適切地引用受訪者訪談資料；（3）運用同儕討論（peer debriefing）的技術，即完成初步資料分析後，則邀請第三及第四研究者作為專家對於內容的適切性予以評斷與建議，構成專家效度，同時也避免研究者落入主觀困境，產生研究內容遭受質疑的狀況（Cooper et al., 1997）；（4）將訪談逐字稿與資料分析結果傳予受訪者，並邀請其共同檢核，提供回饋意見（participants'

confirmation)，以確保研究結果沒有曲解原意或偏離當事人之陳述，同時也增進研究結果的嚴謹性（Birt et al., 2016）；（5）在整體資料分析完成後，再交予研究者三位中立且未參與此研究之研究生同儕，作為訪談者、受訪者觀點外的第三者觀點，以形成三角檢定（triangulation）（Denzin, 1978）。

肆、研究結果

針對輔導團隊合作，導師所討論到的導師與輔導教師之專業角色具有差異、導師覺察學生心目中的雙師樣貌具有差異、導師覺察學生與雙師之關係具有差異，以及導師與輔導教師在輔導工作上各具優劣勢等四個部分。分述如下。

一、導師與輔導教師之專業角色具有差異

（一）輔導任務差異：

1. 導師及時發現學生問題並第一線輔導，輔導教師依學生狀況提供進一步輔導

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

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

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

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

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

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

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

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

國中導師對於輔導工作的觀點與挑戰：
從專業典範差異看導師與輔導老師之跨領域合作

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

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

3.導師協助學生尋找需要的資源，輔導教師提供專業資源

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

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

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

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

（二）關注焦點差異

1.導師以全體學生為單位；輔導教師以個別學生為單位

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

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

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

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

2.導師以班級規範為優先，輔導教師關注學生心理狀態

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

我跟你講，如果在班級上，絕對就是以這個班的常規為優先，比如說，小朋友當場嗆聲，對不對，你叫他不要聽耳機，他就跟你說「隔壁班都

可以戴」，這種時候你絕對不可能問說「請問你的需要是什麼？」，你就會說「那你轉到別班去啊，我也不要你在這裡。」（D121）

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

（B44）

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

二、導師覺察學生心目中的雙師樣貌具有差異

導師認為學生可能因導師及輔導教師的「生活場域」、「工作順序」、「角色功能」及「角色形象」差異而選擇性揭露不同的晤談訊息，使得導師與輔導教師接收到的訊息有所差異，影響導師、輔導教師分別與學生建立的輔導關係，進而影響導師與輔導教師的合作關係。

（一）與雙師的生活場域－與導師的校園生活圈太過重疊；與輔導教師校園生活圈距離較遠

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

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

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

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

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

**(二) 知覺雙師的工作順序－導師會優先聯繫校方及家長，針對問題行為進行處置；
輔導教師會優先顧及學生情緒，再進行後續處理**

由受訪者的帶班經驗中，導師覺得學生往往認定導師在處理問題時，一定會傾向先聯繫校方及家長，以針對問題進行後續的處置，因此學生對導師有所顧忌。

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

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

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

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

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

(三) 知覺雙師的角色功能－遇到班級事務及生活瑣事會尋求導師協助；遇到心理問題則會尋求輔導教師協助

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

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

他們有什麼事情因為我們(導師和學生)自己都會聊，他們(導師和學生)不會把這種蒜皮大的瑣事跑去跟輔導教師聊…因為以我們班那麼幼稚，他們居然能區分的清楚說，這種生活瑣事就跟導師講就好了。(A20)
他們有一些生活瑣碎的事情都要找你，比如說月經來，然後那種亂七八糟，就也是導師去買衛生棉、買褲子，或者是說，誰的衣服濕掉了，或者是誰身體不舒服，對，就是您們一起經歷的那些把屎把尿的生活，都是讓你們，而且你們會一起出去玩，學校會辦活動，這些活動都是導師要帶著孩子出去玩的…。(D95)

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

我自己的小孩去找認輔老師，她會覺得這是一件私密的事情，她並不會想要在課後一直不斷去找認輔老師，她不想她並不想，但她會在有心理

有需要的時候，她會覺得說我想去跟…就是她很明確的知道認輔老師的功能跟他能夠提供她的資源是什麼。(A19)

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

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

(四) 知覺雙師的角色形象－導師如同父母，即愛與管教兼具；輔導教師則如同大姊姊，即溫柔且充滿關愛

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

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

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

此外，受訪者提及，學生普遍認為輔導教師的形象為溫柔、溫暖，並且充滿關愛的。

因為這孩子本身在班上人際關係就不好，所以他覺得他在輔導室跟一些老師們的溝通啊，得到溫暖的感覺、被關心的感覺，其實也不錯。(B160)但輔導教師不一樣，就是個溫柔的、漂亮的大姐姐，對啊，我今天跟你講，那溫柔的大姊姊，我對你本來就沒有心防，你跟我說什麼，我就會覺得「嗯，好像是」，就是好像我問題真的出在這裡，對，好像我對那位同學太兇了，對，他會開始檢討自己。(C196)

三、導師覺察學生與雙師之關係具有差異

進一步爬梳研究資料後，研究者歸納導師與輔導教師的輔導角色差異，以及學生呈現的樣貌不同，會進而影響導師及輔導教師與學生的關係差異。

(一) 規矩嚴明 v.s. 規矩彈性的關係－導師難以輕易調整班規並一再包容學生的違規行為；輔導教師則依照學生狀況給予常規的寬待

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

因為我覺得，就是在班級現場裡面，如果要一直做輔導同理這一塊，或者是說因為我要跟這個孩子建立一些比較特別的關係的話，那有些在班

國中導師對於輔導工作的觀點與挑戰：
從專業典範差異看導師與輔導老師之跨領域合作

上的大原則，或者是有一些其他的同學，他可能會誤會或是 confuse 一些狀況。（A9）

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

相對地，受訪者表示，輔導教師的角色較能接納受輔學生的行為，讓學生感受到溫暖支持與接納包容。

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

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

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

（二）一視同仁 v.s.個別差異的關係－導師無法滿足學生個別需求，學生與導師關係較有距離；輔導教師關注學生的個別狀況，學生容易對輔導教師產生過度依賴

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

相較輔導教師，他們當然會覺得導師就是很兇，就是很抱歉我不得不管你（受輔學生），很抱歉我不得不對你（受輔學生）要求，很抱歉我不能讓你（受輔學生）踩到這條底線。我不能夠讓你（受輔學生）在班上，要怎樣就怎樣，所以我們有時候就會因為這樣彼此關係拉遠了。（A88）是導師，你就是必須得講原則，你跟全班說的話你不能說：「對，他特別，很抱歉，他就是跟你們不一樣。」我覺得當你要講出這句話之前，必須要能夠承受得住其他孩子對你任何的問題，你要如何回答他們，你如何應對。（A89）

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

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

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

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

（三）約束管教 v.s.情感支持的關係－導師樹立權威嚴厲的形象以約束學生行為；輔導教師給予無條件的支持與關愛以穩固輔導關係

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

我知道我也有溫柔這一面，我是逼不得已必須在班級經營扮演很兇狠的那一面，當然學生可能就會因此擔心把事情告訴我會被我罵。（C26）
班級事務的運作，有一些常規，他就是靠導師在維持這個關係，所以我因為體諒這個孩子的家庭狀況而縱容了他翹課、不上學、遲到，他都是下午一兩點進班上的，對，那如果是這個樣子的話，那是不是只要我家裡出了問題，你就可以這樣對待我。（D27）

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

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

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

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

四、導師與輔導教師在輔導工作上各具優劣勢

（一）優勢部分：

1.導師能夠及時發現學生問題

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

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

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

2.導師與學生相處時間較長，對於學生狀況最為清楚

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

導師唯一的優勢就是，我每天看到你的孩子，我很清楚你的孩子是什麼樣的狀況…我唯一的優勢就是我每天跟你的小孩在一起那麼久，他做事做什麼會說什麼話行為模式，我都可以從 A 推到 D 給你看…。（A87）
優勢就是，我是第一手了解學生，所以他們剛開始是什麼樣子，後來變成什麼樣子，從頭到尾我都知道，然後還有家長，因為我也是第一手聯繫家長，所以說，可能家長的那一塊，我也都很清楚，那聯絡上也可能比較方便。（E40）

3.導師可以直接告訴學生自己的想法，不用擔心破壞關係

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

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

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

（二）劣勢部分：

1.導師需要一視同仁，難以給予學生常規的寬待

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

是導師，你就是必須得講原則，你跟全班說的話你不能說：對，他特別，很抱歉，他就是跟你們不一樣。我覺得當你要講出這句話之前，必須要

能夠承受得住其他孩子對你任何的問题，你要如何回答他們，你如何應對…。(A89)

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

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

2.導師管教角色與輔導角色容易產生衝突

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

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

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

3.學生發生問題導師首當其衝，易受到各方責難

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

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

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

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

4.導師班級學生眾多，時間有限，因而感到心有餘而力不足

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

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

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

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

5.導師自認輔導專業知能不足，難以直搗問題核心

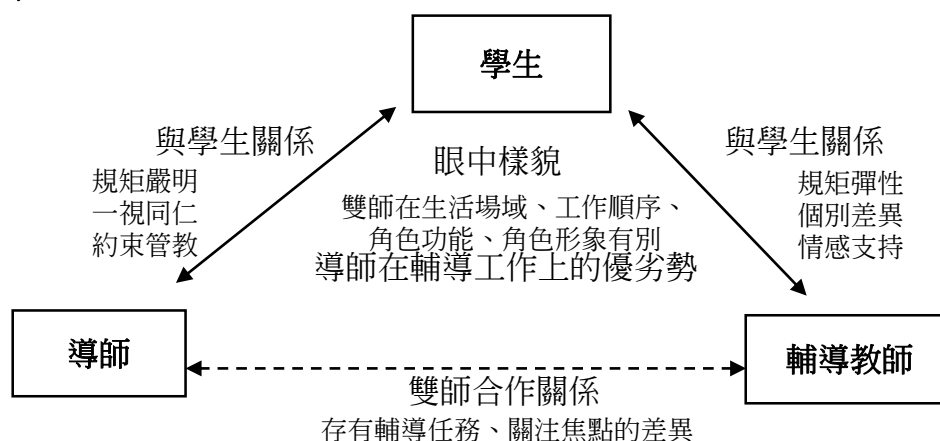
受訪者表示，導師的專長為專科教學以及班級經營，自認較不擅長輔導專業，所以當面對棘手的輔導議題時，較難以直接針對問題核心進行處理，也容易感到挫折且無助。

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

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

綜此，下圖 1 綜合整理了上述研究結果，即導師和輔導教師在輔導工作上雖存有合作關係，但彼此受專業典範影響下，其所關注的焦點與任務便有些差異，這便進一步形塑學生與導師和輔導教師建構有所區別的關係，以及有所區別的樣貌認知。這些，亦體現於導師在輔導工作上的優劣勢。

圖 1
研究結果圖



伍、討論與建議

透過訪談資料的整理與分析，以導師為本位出發，研究結果顯示導師與輔導教師在輔導專業典範的差異、導師知覺學生面對雙師呈現的不同樣貌，以及導師與輔導教師和學生的關係差異，均可能導致導師與輔導教師在團隊合作中出現困境與衝突。以下將針對這三部分進行討論與建議：

一、導師與輔導教師在輔導專業典範的差異

有別於過去研究多從輔導教師的角度出發，探討輔導角色期望、角色實踐及跨專業合作經驗（王麗斐、杜淑芬，2009；許維素，1998；趙文滔，2015），本研究以導師觀點為主，試圖補充在導師觀點中的雙師合作經驗及輔導工作現況。研究結果顯示，導師在發現學生問題後，會先在第一線輔導學生，若評估受輔學生狀況嚴重、需要更多的資源協助，才會轉介給輔導教師提供進一步的輔導。王麗斐等人（2013）的研究結果亦指出，提供諮商、班級輔導以及連結資源是導師對輔導教師的典型期待，導師會將問題嚴重的學生轉介至輔導處。然而。本研究進一步發現，導師除了轉介學生至輔導室，還會視學生的狀況尋找最合適的資源，例如：醫院、諮商所或是相關社福單位。這個結果顯示導師對於資源連結的途徑不只限縮於輔導室內，亦會主動引入資源以協助家長及學生處理問題。就此，亦顯現了導師相當重視學生的整體成長與適應，並且認同生態系統對學生成長與適應有不同的影響，故強調對學生相關系統中關鍵角色的催化與資源集結，以共同協助處理學生狀況。

再者，從導師和輔導教師的合作中，輔導教師不只是協助轉介的學生，更要讓學生更適應學校生活，輔導教師亦被期待為導師的協助者，可以提供導師合宜的輔導策略，促進導師在班級中持續提供轉介的學生相關協助（Clark & Amatea, 2004；Reiner et al., 2009）。相關研究亦呼應輔導教師協助之重要性，亦即：學生個案也許願意進入輔導室，與輔導教師進行個別晤談，但離開輔導室後，卻未必能夠轉換輔導歷程中所感受到、探索到以及學習到的方法回到班級（Clark & Breman, 2009），因此導師如何與輔導教師合作，繼續於班級中進行後續引導與配合，對於有效協助學生個案改善問題格外重要（Calvery & Hyun, 2013），這亦為輔導教師需要多關注的重點。此外，本研究結果顯示，縱使導師認同輔導教師的介入對於輔導成效之助益，導師仍認為遵行三級輔導制度的前提是：讓學生個案能夠穩定地待在班上、遵守生活常規，並且導師仍期待與學生維持信賴的關係。由此推論，導師對於學生是否能持續穩定入班、遵守管教原則以及重視與導師的關係，應是優先於輔導教師的介入成效。更值得關注的是，此結果亦突顯了導師專業典範可能影響其對輔導工作的看法，如導師重視班級管理取向，強調全班「公平性」、「一致性」原則的維護（徐芸萱，2015；張臻萍，2009）。因此，倘若學生個案因輔導教師介入而成為班級「特例」時，例如：接受輔導介入而缺席某

國中導師對於輔導工作的觀點與挑戰：
從專業典範差異看導師與輔導老師之跨領域合作
些課程、因其狀況而放寬對其之班級常規要求等，可能會加重導師班級管理的壓力。

最後，關於文獻探討中提到導師與輔導教師在資訊分享與專業保密取向的差異，本次研究的受訪導師倒是沒有針對這個部分討論較多的具體內容。雖然有兩位導師提及相關的概念，例如：學生會擔心導師知道太多他們的秘密，就會告訴家長、輔導室或學務處等，這樣子他們會讓自己會朋友陷入麻煩，所以就不會跟導師說太多；不過，當導師在描述這個議題時，他們詮釋這個現象的角度在於：自己與學生的生活圈太靠近，所以讓學生有較多的顧忌，而非因為導師本身資訊分享的取向重於專業保密取向。然而，作者依舊認為這個部分的實質差異亦可能為重要的專業典範差異來源，因此後續研究訪談可以針對學生資訊究竟要多分享以促進團隊合作，或是多保密以增加學生信任感，進行更多的探問。

二、導師覺察學生對雙師之關係樣貌

由導師的訪談顯示，導師認為其工作場域與學生的學校生活圈太過重疊，故學生會擔心告訴導師自己的事情，特別是涉及行為議題時，學生會擔心受到導師責備、懲罰，而難以暢所欲言，此與相關研究發現類似（程小蘋、林杏足，2003；謝欣霓，2011）。華人社會中導師與學生的關係具備從屬與支配關係（林欣宜，2015），因此學生較難敞開心胸信任導師，就算導師一再保證、釋出善意，學生仍可能產生防衛與疑慮，擔心導師會將自己的秘密告訴班上同學或是學校人員、任課教師。此外，導師認為學生將導師的形象視為管教的角色，如同在學校的父母，在意生活常規的遵循；學生可能認為導師初步瞭解事發經過後，就會開始聯繫校方人員以及家長，以進行後續的行為處置以及管教的介入，因此學生對導師有所顧忌。雖然學生可能因上述因素而在導師面前較可能隱匿自身狀況，然鑒於導師在學生輔導上扮演重要角色（王麗斐，2002；Todd et al., 2008），為了讓導師能更加理解學生狀況以提供後續所需協助，Cortes 與 Kochenderfer-Ladd (2014) 的研究指出教師對學生議題表現積極態度的重要性，當學生相信教師是願意且積極地介入一些行為問題（如校園霸凌）時，其會更有意願向教師揭露自身與他人的相關情形。另外，當學生能感受到教師是具支持性的，其向教師揭露以尋求解決校園暴力的意願也會提升（Eliot et al., 2010）。因此，適切的態度與行動表現更有助於導師進行學生輔導工作。

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

與困擾，故學生更願意嘗試表達自己的困難。本研究亦證實導師在理解學生的晤談經驗以及雙師的角色差異時，大多認為學生看待導師與輔導教師的工作風格、工作場域、工作順序、角色知覺會有所不同，因此導師認為受輔學生在面對導師與輔導教師時，會呈現不同的樣貌與狀態，而導師在輔導歷程中亦會知覺到學生因為擔心與焦慮而對於晤談內容有所保留，或是感受到學生願意談論的事情較為零碎、有限，使其難在此歷程中有效施展。就社會訊息處理理論的觀點，個體對社會訊息的理解、詮釋在其後續對該訊息的回應上扮演重要角色（Crick & Dodge, 1994），故當導師對學生的理解不甚完整時，可能會對其後續所欲採取的協助產生不利的影響。

三、導師覺察學生與雙師之關係差異

導師以全體學生為優先，無法輕易調整班規，也無法一再包容受輔學生的違規行為，確實較難顧及學生的個別需求。當受輔學生的行為出現狀況時，導師首要顧及全班學生，傾向以公平性、一致性為管教原則，難以包容學生的特殊狀況，所以學生與導師關係較有距離。再者，導師為了扮演管理者角色，必須刻意形塑出較為權威、嚴厲的形象，學生也較容易產生防衛。此結果亦呼應相關研究文獻，即有時候學生會覺得導師明明了解自己家裡的背景與處境，卻不能夠包容自己現在的狀況，因而難以諒解導師的要求，進而抗拒導師進入其內心世界，最後亦可能產生爭執與衝突（郁雲龍，2011；陳幸宜，2012）；另外，導師多關注全體學生的需求，較難兼顧受輔學生個別的情感與內在需求，因此學生亦會有未被關注的感受（Howieson & Semple, 2000）。縱使導師對於自身輔導角色有更多期待，其仍視自身專業典範與角色為主要工作依歸，阻礙其與學生的關係建立。

另一方面，導師則認為輔導教師較能關注學生的個別狀況，學生亦容易對輔導教師產生過度依賴。輔導教師能夠依照學生狀況給予常規的寬待，學生感到接納與包容。導師表示輔導教師會以受輔學生的需求為核心，經常彈性地降低標準與期待，也因此與導師的管教原則出現很大的差異，導師可能會認為輔導教師的作法讓自己班級經營受到挑戰，由此亦顯示導師與輔導教師在專業典範上的不同，產生合作的歧異。當輔導教師僅評估學生需求即給予協助、忽略學生遵守班級常規的重要性，會讓導師認為輔導教師偏袒學生，甚至認為輔導教師過度干涉班務（張臻萍，2009），對於導師與輔導教師的合作相當不利。

總之，導師知覺到的導生關係是偏向一視同仁、規矩嚴明且權威嚴厲的關係；認為輔導教師與學生則是注重個別差異的、規矩彈性的且給予情感支持的關係，兩者之間的關係差異也會影響到導師對於輔導工作的觀點與看法。導師一方面認為自身扮演的角色難以在輔導場域中發揮，另一方面亦認為輔導教師的介入，有時反而會讓導師在管教上更加困難。

四、建議

（一）學校輔導實務的建議

導師負責的輔導工作主要為第一線輔導、轉介以及諮詢，本研究結果顯示導師身兼管教者與輔導者的角色，經常感到為難、矛盾與挫折，且為了扮演管教者角色所需建立的嚴肅形象有時會讓導師感到無奈。因此，如何讓導師更清楚定位自身專業典範與角色，且對其產生正向認同，是提升導師工作效能感的重要關鍵。另外，導師與輔導教師雖接受相似的基礎師資培育訓練，但是輔導教師進入輔導現場亦沒有機會擔任導師的職位，所以對於導師的工作較不熟悉，反之亦然。從研究結果來看，雖然雙方都站在幫助學生的立場，但是導師與輔導教師在角色、職責以及專業典範差異下，看待輔導工作的觀點、工作順序以及評估焦點都有所差異，再加上學生在兩方呈現的行為樣貌可能也大不相同。若導師與輔導教師能持續對話與交流，是降低雙師合作困境最重要的部分。

整體而言，導師與輔導教師宜針對關注焦點與輔導任務不同之議題，進行事前的釐清與討論。由於每一位學生的狀況其實存有很大的個別差異，導師與輔導教師在合作過程中，若能透過實際的個案討論與真誠溝通，才能讓彼此在學生個案的輔導工作目標逐漸達成共識。如此一來，導師與輔導教師亦能更加地相互理解，避免彼此原有的價值觀阻礙了合作的進行，將是輔導團隊工作之重要任務。

（二）研究建議

本研究結果顯示導師知覺雙師與學生的互動狀態會影響跨專業合作關係，不過因為研究視角為導師觀點下的學生面對雙師所呈現的不同樣貌。未來研究若能再增加學生觀點，將更能夠理解學生究竟如何看待自己與雙師的關係，以及學生對於雙師合作輔導的看法，可以讓導師與輔導教師的跨專業合作有更細緻的呈現。再者，本研究限制於人力、時間與經費等現實考量，並未大規模招募受訪者，故參與本研究之受訪人數較少，可能在資料收集飽和上存有疑慮。對此，雖研究團隊力圖透過相關策略以確保研究結果之值得信賴度，但考量到紮根理論精神與資料飽和原則，仍建議未來研究可擴大受訪人數以及再訪次數，並更完整實施紮根理論資料分析步驟，以更豐厚研究結果。另外，本研究在結果分析中，未能看到具體符合導師需要的輔導工作樣貌，是較為遺憾的部分。研究者再次思考研究目的並檢視訪談逐字稿，亦發覺原有的訪談問題，例如：導師如何看待輔導工作或對輔導工作所在意的面向，受訪者似乎都未正面回覆，反而將焦點轉移到與輔導教師的差異。然因訪談者出於尊重受訪導師所建構的真實，以及考量到瞭解雙方觀點與工作方式之差異亦可對跨專業合作促進帶來助益等因，故將焦點多放於受訪導師欲討論的內容，就此，本研究也建議未來研究可再針對導師如何看待輔導工作，以及導師在輔導工作中在意的面向進行深入釐清，藉以刻劃出導師期望的輔導工作樣貌。除此之外，學校輔導工作於不同的區域有不同的資源與成效，導師看到輔導工作亦會有不同的觀點，因此未來研究宜考量區域的差異。最後，建議未來研究亦可嘗試以「配對」的方法進行，同時討論導師與輔導教師的觀點，

如此能夠清晰地探討導師與輔導教師在跨專業合作下的動態歷程，導師與輔導教師的合作樣貌就能更完整地呈現。

收稿日期：109.04.26

通過刊登日期：110.01.12

參考文獻

中文部分

- T. Kuhn. (2017)：科學革命的結構〔程樹德、傅大為、王道還譯：第3版〕。遠流。（原著出版年：1962）
- 方惠生、戴嘉南（2008）：彰化縣專業諮商人員介入國小校園輔導工作實驗方案評估研究。**諮商輔導學報**，**18**，89-121。https://dx.doi.org/10.6308/JCG.18.04
- 王麗斐（2002）：建構國小輔導工作的未來。**輔導季刊**，**38**（2），1-7。
- 王麗斐、杜淑芬（2009）：臺北市國小輔導人員與諮商心理師之有效跨專業合作研究。**教育心理學報**，**41**，295-320。
- 王麗斐、杜淑芬、羅明華、楊國如、卓瑛、謝曜任（2013）：生態合作取向的學校三級輔導體制：WISER 模式介紹。**輔導季刊**，**49**（2），4-11。
- 朱文雄（1992）：班級經營。復文圖書。
- 江守峻、陳婉真、陳羽柔、洪逸珊、彭秀玲（2020）：與心理師跨專業合作在輔導教師角色壓力與工作滿意度的中介角色。**中華輔導與諮商學報**，**57**，121-148。https://doi.org/10.3966/172851862020010057005
- 江守峻、彭韋銜、洪兆祥、陳婉真（2019）：國中輔導教師與心理師的獨立分工、專業認可對工作壓力之關係：專業衝突的中介角色。**人文社會學報**，**15**（1），95-112。
- 刑志彬、許育光（2014）：學校心理師服務實務與模式建構初探：困境因應與專業發展期待分析。**中華輔導諮商學報**，**39**，117-149。
- 全國法規資料庫（2016.07.01）。國民教育法施行細則。https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070008
- 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。
- 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。
- 吳耀明（2005）：國小班級經營問題及其解決策略之研究。**臺東大學教育學報**，**16**（1），113-147。
- 呂羿慧（2009）：從雙重關係談輔導教師在學校諮商中多重角色的困境。**諮商與輔導**，**277**，11-44。https://doi.org/10.29837/CG.200901.0006

國中導師對於輔導工作的觀點與挑戰：
從專業典範差異看導師與輔導老師之跨領域合作

- 呂鳳鑾、翁雯惠、吳宗儒、黃馨瑩、吳芝儀（2015）：中小學學校輔導人員面臨的保密困境及因應策略。**輔導季刊**，**51**（3），58-67。
- 宋宥賢（2017）：臺灣國中中輟輔導復學資源運用之困境與相關挑戰：以生態系統論整合國中輔導教師觀點為例。**臺北市立大學學報：教育類**，**48**（2），53-84。<https://doi.org/10.6336/JUTEE.4802.003>
- 宋宥賢（2020）：臺灣學校輔導系統之發展：邁向系統觀點與專業資源整合。**新社會政策**，**68**，50-59。
- 林欣宜（2015）：論中華文化倫理中之權力關係與距離。**南臺人文社會學報**，**14**，141-166。
- 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—由台北市國中輔導人員之觀點。**輔導與諮商學報**，**36**（1），37-64。
- 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。
- 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。
- 林家興（2004）：諮商專業倫理與中學輔導教師—兼論輔導教師與個案家長溝通的倫理議題。**學生輔導**，**93**，142-149。
- 郁雲龍（2011）：中輟之虞學生相關輔導人員之角色與協同合作經驗—以臺北市某國中為例〔未出版之碩士論文〕。國立臺北大學。
- 胡中宜（2005）：學校社會工作員參與各級學校輔導工作之實施型態與成效分析。**教育心理學報**，**39**（2），149-171。<https://doi.org/10.6251/BEP.20070420>
- 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**（2），87-107。<https://doi.org/10.7040/JGC.201111.0087>
- 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。
- 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。
- 陳婉真、江守峻、洪雅鳳、邱郁涵（2018）：輔導教師與心理師的跨專業合作量表之編製研究：輔導教師的觀點。**測驗學刊**，**65**（4），341-365。
- 陳婉真、余穎柔、吳柏瑩、江守峻、洪雅鳳、彭秀玲（2020）：「國中輔導教師輔導倫理困境量表」編製之研究。**測驗學刊**，**67**（1），31-59。
- 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。
- 許清練（2008）：輔導教師與導師合作歷程下的班級經營之行動研究～以三個國中班級為例〔未出版之碩士論文〕。國立高雄師範大學。
- 許維素（1998）：學校輔導人員角色認定困境的突破。**諮商與輔導**，**145**，2-7。
- 許維素（2001）：高中輔導教師推展學校輔導工作的行動發展歷程分析。**暨大學報**，**5**（1），1-29。

- 許維素（2005）：輔導教師學校系統觀的重要性。**輔導季刊**，**41**（3），72-74。
<https://doi.org/10.29742/GQ.200509.0010>
- 曹慧珠（2012）：導師制度與導師角色、工作內涵之探討。**教育研究論壇**，**3**（2），109-125。
<https://doi.org/10.6480/FER.201206.0109>
- 張臻萍（2009）：國中輔導教師與導師之溝通與衝突經驗的探究〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學。
- 程小蘋、林杏足（2003）：國中輔導教師對青少年個案身心特徵、晤談問題及諮商作法之知覺分析。**輔導與諮商學報**，**25**，133-174。
<https://doi.org/10.7040/GJ.200310.0133>
- 黃文瑄、蔡秀玲、李俊儀、杜淑芬（2018）：國小導師輔導自我效能量表之因素結構研究。**教育研究與發展期刊**，**14**（4），41-70。
<https://doi.org/10.3966/181665042018121404002>
- 楊欣翰（2010）：中學輔導教師在學校系統的工作經驗探究－以新手教師為例〔未出版之碩士論文〕。國立彰化師範大學。
- 趙文滔（2015）：中小學輔導教師跨系統合作之成功經驗探究。**家庭教育與諮商學刊**，**19**，1-31。
- 趙文滔、陳德茂（2017）：中小學輔導教師在跨專業系統合作中的挑戰：可能遭遇的困境、阻礙合作的因素以及如何克服。**應用心理研究**，**67**，119-180。
<https://doi.org/10.3966/156092512017120067005>
- 廖盈盈（2016）：雙師合作！雙司或雙失？專任輔導教師與導師合作經驗之研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學。
- 鄭君紋（2009）：存在哲學的教育觀在國中班級經營上的運用。**教師之友**，**50**（5），27-38。
<https://doi.org/10.7053/TF.200912.0027>
- 趙曉美、王麗斐、楊國如（2006）：臺北市諮商心理師國小校園服務方案之實施評估。**教育心理學報**，**37**（4），345-365。
<https://doi.org/10.6251/BEP.20060316>
- 黎俊佑（2018）：國小專任輔導教師在校角色與定位。**臺灣教育評論月刊**，**7**（10），289-292。
- 劉麗娟、高淑貞（2020）：探究國小輔導實務工作中之教師諮詢執行經驗－雙向現象場視框之觀照。**中華輔導與諮商學報**，**57**，85-120。
<https://doi.org/10.3966/172851862020010057004>
- 謝欣霓（2011）：國中輔導教師透露晤談內容行動對晤談關係的影響與因應研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺北教育大學。

英文部分

- Birks, M., & Mills, J. (2015). *Grounded theory: A practical guide*(2nd ed). SAGE.
<https://doi.org/10.13140/2.1.2982.0484>

- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member checking: A tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? *Qualitative Health Research*, 26, 1802-1811. <https://doi.org/10.1177/1049732316654870>
- Bronfenbrenner, U. (1989). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brown, C., Dahlbeck, D. T., & Sparkman-Barnes, L. (2006). Collaborative relationships: School counselors and non-school mental health professionals working together to improve the mental health needs of students. *Professional School Counseling*, 9, 332-335. <https://doi.org/10.1177/2156759X0500900413>
- Calvery, S. V., & Hyun, J. H. (2013). Sustaining education through enhanced collaboration between teachers and school counselors. *Educational Research Journal*, 28(1&2), 125-144.
- Clark, M. A., & Amatea, E. (2004). Teacher perceptions and expectations of school counselor contributions: Implications for program planning and training. *Professional School Counseling*, 8(2), 132-140. <https://www.jstor.org/stable/42732615>
- Clark, M. A., & Breman, J. C. (2009). School counselor inclusion: A collaborative model to provide academic and social-emotional support in the classroom setting. *Journal of Counseling & Development*, 87(1), 6-11. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00543.x>
- Cooper, J., Brandon, P., & Lindberg, M. (1997, March 24-28). *Using peer debriefing in the final Stage of evaluation with implications for qualitative research: Three impressionist tales* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, America.
- Cortes, K. I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2014). To tell or not to tell: What influences children's decisions to report bullying to their teachers? *School Psychology Quarterly*, 29(3), 336-348. <https://doi.org/10.1037/spq0000078>
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Denzin, N. K. (1978). Triangulation: A case for methodological evaluation and combination. *Sociological Methods*, 339-357.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48(6), 533-553. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.07.001>
- French Jr, J. R., Israel, J., & As, D. (1960). An experiment on participation in a Norwegian factory: Interpersonal dimensions of decision-making. *Human Relations*, 13(1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/001872676001300101>

- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2006). Comprehensive guidance and counseling program evaluation: Program + personnel = results. In G. R. Walz, J. C. Biever, & R. Y. Yep (Eds.), *VISTAS: Compelling perspectives on counseling 2006* (pp. 187-190). American Counseling Association.
- Howieson, C., & Semple, S. (2000). The evaluation of guidance: Listening to pupils' views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 28(3), 373-387. <https://doi.org/10.1080/713652299>
- Inman, A. G., Ngoubene-Atioky, A., Ladany, N., & Mack, T. (2009). School counselors in international school: Critical issues and challenges. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 31, 80-99. <https://doi.org/10.1007/s10447-009-9070-8>
- Lepak, J. L. (2008). *Teacher perceptions of school counselor effectiveness* [Unpublished master's thesis]. University of Wisconsin-Stout.
- Mallory, B. J., & Jackson, M. H. (2007). Balancing the load: How to engage counselors in school improvement. *Principal Leadership*, 7(8), 34-37.
- Merriam, S. A. (2002). *Qualitative research in practice. Examples for discussion and practice*. Jossey-Bass.
- Nigro, T. (2004). Counselors' experiences with problematic dual relationships. *Ethics & Behavior*, 14(1), 51-64. https://doi.org/10.1207/s15327019eb1401_4
- O'Connell, W. P. (2012). Secondary school administrators' attitudes toward confidentiality in school counseling. *NASSP bulletin*, 96(4), 350-363. <https://doi.org/10.1177/0192636512466936>
- Pledge, D. S. (2004). *Counseling adolescents and children: Developing your clinical style*. Cengage Learning.
- Rayle, A. D. (2006). Mattering to others: Implications for the counseling relationship. *Journal of Counseling & Development*, 84(4), 483-487. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2006.tb00432.x>
- Reiner, S. M., Colbert, R. D., & Pérusse, R. (2009). Teacher perceptions of the professional school counselor role: A national study. *Professional School Counseling*, 12(5), 324-332. <https://doi.org/10.1177/2156759X0901200507>
- Rogers, E. J. (2019). *Elementary teacher perceptions of the role and function of the professional school counselor: Experiences and collaboration* [Unpublished doctoral dissertation]. Texas Tech University. <https://hdl.handle.net/2346/85558>
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1994). Teachers' thinking about difficult-to-teach students. *The Journal of Educational Research*, 88(1), 44-51. <https://doi.org/10.1080/00220671.1994.9944833>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). SAGE.

- Strauss, A., & Corbin, J. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Studer, J. R. (2008). The school counselor as an emerging professional in the Japanese educational system. *International Education*, 37(2), 30-42. <https://trace.tennessee.edu/internationaleducation/vol37/iss2/5>
- Studer, J. R., & Allton, J. A. (1996). The professional school counselor: Supporting and understanding the role of the guidance program. *NASSP Bulletin*, 80(581), 53-60. <https://doi.org/10.1177/019263659608058116>
- Tatar, M., & Bekerman, Z. (2009). School counsellors' and teachers' perceptions of their students' problems: Shared and divergent views. *Counselling and Psychotherapy Research*, 9(3), 187-192. <https://doi.org/10.1080/14733140903031093>
- Todd, A. W., Campbell, A. L., Meyer, G. G., & Homer, 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. <https://doi.org/10.1177/1098300707311369>
- Tompkins, L., & Mehring, T. (1993). Client privacy and the school counselor: Privilege, ethics, and employer policies. *The School Counselor*, 40(5), 335-342. <https://www.jstor.org/stable/23900202>
- Williams, R. L., & Wehrman, J. D. (2010). Collaboration and confidentiality: Not a paradox but an understanding between principals and school counselors. *NASSP Bulletin*, 94(2), 107-119. <https://doi.org/10.1177/0192636510374229>

Homeroom Teacher's Views and Challenges on School Guidance Work: The Collaboration between Homeroom Teachers and School Counselors in the Sight of Professional Paradigm

Wan-Chen Chen Fang-Yi Tai Yu-Hsien Sung Shou-Chun Chiang

Abstract

Compared to studies focusing on the views of school counselors, few studies explored the interdisciplinary collaboration in relation to school guidance from the perspective of homeroom teachers. Since homeroom teachers play an important role in school guidance work, from the perspective of homeroom teachers, the study aims to explore how homeroom teachers conduct school guidance work with different professional paradigms, how their guidance practice works, and how different they are between homeroom teachers and counsellors. The intention is in an attempt to clarify how the homeroom teachers' viewpoint and their practice possibly impact guidance work or interdisciplinary collaboration. In total, five secondary school homeroom teachers were interviewed in a semi-structured method. The interviews were recorded, transcribed, and then further analyzed based on the principles of grounded theory. The results revealed four aspects with respect to interdisciplinary collaboration on school guidance work valued by homeroom teachers, which are summarized as follows: (1) the role differences between homeroom teachers and school counselors in terms of conducting school guidance work; (2) the different manifestation of student clients shown in front of homeroom teachers and school counselors; (3) the differences between student-homeroom teacher and student-counselor relationships; (4) homeroom teachers' advantages and disadvantages in terms of conducting school guidance work. This study suggests that the homeroom teacher's professional paradigm is different from that of school counselor, and students behave differently in front of homeroom teachers and school counselors respectively. Accordingly, how to conduct clarification and discussion for the purpose of reaching a consensus on interdisciplinary collaboration is the priority for both homeroom teachers and school counselors before launching school guidance work for student clients.

Keywords: homeroom teacher, professional paradigm, school counselor, school guidance

國中導師對於輔導工作的觀點與挑戰：
從專業典範差異看導師與輔導老師之跨領域合作

Wan-Chen Chen	Department of Education, National Chengchi University
Fang-Yi Tai	MA Program of Counseling and Guidance, National Chengchi University (106172001@nccu.edu.tw)
Yu-Hsien Sung	Institute of Education, National Sun, Yat-sen University; Department of Educational Studies, Ghent University
Shou-Chun Chiang	Human Development and Family Studies, The Pennsylvania State University

¹ This paper has gotten MOST subsidies for research project, project number: 107-2410-H-004-111

附件 1

研究編碼圖

開放式編碼		主軸編碼
開放性概念	進階類目	核心類目
導師及時發現學生問題並第一線輔導，輔導教師依學生狀況提供進一步輔導	雙師在輔導任務上的差異	導師與輔導教師之專業角色具有差異
導師直接解決家長的挫折與困境，輔導教師接受導師諮詢，間接協助家長處理問題		
導師協助學生尋找需要的資源，輔導教師提供專業資源		
導師以全體學生為單位，輔導教師以個別學生為單位	雙師在關注焦點上的差異	
導師以班級規範為優先，輔導教師關注學生心理狀態		
學生認為自己與導師的校園生活圈太過重疊，擔心告訴導師可能影響自己在班上的處境	與雙師的生活場域	
學生認為自己與輔導教師校園生活圈有距離，較無利害關係		
學生認為導師會優先聯繫校方及家長，針對問題行為進行處置，因此對導師會有顧忌	知覺雙師的工作順序	導師覺察學生心目中的雙師樣貌具有差異
學生認為輔導教師會優先顧及學生情緒，再進行後續處理，因此對輔導教師較能卸下心防		
學生遇到班級事務及生活瑣事會尋求導師協助	知覺雙師的角色功能	
學生遇到心理問題會尋求輔導教師協助		
學生認為導師如同父母:愛與管教兼具	知覺雙師的角色形象	
學生認為輔導教師如同大姊姊:溫柔且無條件關懷		
輔導教師則能夠依照學生狀況給予常規的寬待，學生感到接納與包容		
導師以全體學生為優先，因此較無法滿足學生的個別需求，學生與導師關係較有距離	一視同仁 v.s. 個別差異的關係	導師覺察學生與雙師之關係具有差異
輔導教師更能關注學生的個別狀況，學生容易對輔導教師產生過度依賴		
導師樹立權威嚴厲的形象以約束學生行為，學生對導師產生較多的防衛與擔心	約束管教 v.s. 情感支持的關係	
輔導教師給予無條件的支持與關愛以穩固輔導關係，學生對輔導教師感到安心與溫暖		
導師能夠及時發現學生問題	導師在輔導工作上的優勢面	導師與輔導教師在輔導工作上各具優劣勢
導師與學生相處時間較長，對於學生狀況最為清楚		
導師可以直接告訴學生自己的想法，不用擔心破壞關係		
導師班級學生眾多，時間有限，因而感到心有餘而力不足	導師在輔導工作上的劣勢面	
導師需要一視同仁，難以給予學生常規的寬待		
導師管教角色與輔導角色容易產生衝突		
學生發生問題導師首當其衝，易受到各方責難		
導師自認專業知能不足，難以直搗問題核心		