

第二章 文獻探討

在本章中將進行研究主題相關之文獻探討，共分為四節探討：第一節國中輔導教師之過去、現在與未來；第二節重大教育政策對國中輔導教師之衝擊；第三節國中輔導教師之角色認同；第四節國中輔導教師之角色實踐。

第一節 國中輔導教師之過去、現在與未來

「國中輔導教師」這個名詞究竟所指為何？是指從事綜合活動領域(輔導)之教師？從事學生輔導工作的教師？在輔導室工作的教師？還是具有輔導訓練背景的教師？在學校現場中，國中輔導教師此一概念可說十分模糊，到底國中輔導教師所指為何，實有待進一步的釐清。Jones (1989)曾提到要瞭解學校輔導人員的專業角色，必須要先瞭解進行輔導工作的環境和脈絡(許維素, 1998)。有鑑於此，本節將先針對國中輔導教師之歷史過去、現在與未來此一時間脈絡進行相關文獻探討，以利具體掌握國中輔導教師之角色。

一、國中輔導教師之過去

民國五十七年，政府實施九年國民義務教育。中國輔導學會為推動學校輔導工作戮力奔走，教育部乃同意於「國民中學暫行課程標準」增列「指導活動」課程，由專業指導人員擔任「指導教師」每週至每班授課一小時，以協助學生了解自我、性向與興趣，充分發揮個人能力，達成良好適應。同時，亦爭取設置「指導工作推行委員會」之全校性行政組織，由校長為主任委員負領導指導工作之責。此外，聘用「指導活動執行秘書」，負責執行委員會決議之學生指導事務，並與訓導處、教務處充分合作，共同推動「生活指導」、「教育指導」及「職業指導」工作，此為我國專業輔導人員投入學校輔導工作之濼觴。

而後，民國六十八年公布「國民教育法」，除明確規定國民中小學應實施輔導工作外，在第十條條文中有關組織人員、業務執掌亦有明確規定，其中第二款條文即規定國民中學應設輔導室，並由校長遴聘具有專業知能

之教師兼任輔導室主任統籌輔導事務，同時，設置若干輔導人員共同辦理學校輔導工作。「國民教育法」確保了輔導人員在學校的地位，可說是我國學校輔導工作非常重要的法源。另外，「國民教育法施行細則」則明確規定國民中學應舉行「輔導會議」，由校長擔任主席，各處室主任、相關組長、各學科教學研究會代表、全體輔導教師、導師及一般教師代表擔任委員，以此管道共同參與輔導工作之規劃與推行。此舉之目的旨在宣示輔導工作是全校共同事務，非專屬輔導室之工作，是所有學校人員皆應具備之正確認知。民國七十二年頒布之「國民中學輔導活動課程標準」，又增列「輔導活動時間應由輔導本科系或相關科系畢業，受過專業輔導訓練的教師擔任」之規定，以確保學校輔導教師之專業性。

而後配合社會需求及修法的腳步，學校輔導行政組織亦由原本設立之「指導工作推行委員會」轉型為「輔導室」，我國輔導人員在國教法的保障下，亦正式成為學校的一員。值得特別注意的是，我國國中輔導工作在推動之初即是藉由設置每週一堂的「指導活動」課程教學來推行的。這樣的安排不論在後來設置的高中輔導工作或美國的學校輔導工作中，都是十分少見的做法。推敲此作法之意，應是輔導先驅們希望藉著將輔導工作融入課程的方式，由教育部「暫行課程標準」所賦予之「公權力」加快我國學校輔導工作落實的腳步。然而，我國國中輔導教師也就此需扮演「授課教師」、「行政人員」及「輔導人員」等多重角色。

林萬億(2003)即認為在現行的國中輔導體制下，輔導教師角色多重、負擔沈重，實無法因應日漸龐大且複雜的學生問題，乃主張要重建學生輔導體系，去除「輔導活動課程化」之歷史性錯誤，建議不要設置以任課為主要功能的輔導教師，並建議將輔導室改為學生服務中心，由學校諮商師、學校社工師、護理師、心理師等組成輔導工作團隊，以徹底解決學校輔導的問題。雖然這樣的作法使角色明確了，不過這樣的分工是否符合學校輔導工作之內涵，以及現有的學校輔導教師們該如何轉型等問題，都沒有具體的配套措施，突然裁撤輔導室及目前仍以任課為主的輔導教師，這樣的作法是否合適？是否真是做好學校輔導工作的良方？在未有進一步的研究驗證之前，一切仍有待商榷。

而後社會變動日鉅、需求日殷，教育部乃公布「輔導工作六年計畫」，

於民國八十一年至八十七年間投入龐大經費約新台幣八十五億九千五百萬元，以「緩解青少年問題的嚴重程度」和「逐步建置輔導體制」為主要推動方向，著重在認輔制度、輔導法、生涯輔導、輔導網絡等重點工作的推動，並加強設備的購置與人員的培訓。值此時期，國中輔導工作不論在輔導體系的建立、輔導設備的充實、人員編制的增加、以及輔導專業知能的提昇等都有顯著的進步。不過，亦有學者提出批判，劉焜輝(2003)即指出輔導工作六年計畫之執行不僅破壞既有「輔導會議」之組織，更導致各校沒有全校輔導工作計畫，只有六年輔導計畫及各項專案計畫。當六年計畫過去之後，「輔導會議」已名存實亡，既有之輔導工作也由零碎的各项專案取代，雖看似熱鬧非凡但未必確實掌握學校輔導工作的本質。令人印象深刻的是，在六年輔導計畫「春暉輔導」、「認輔制度」等專案大力推行之際，國中輔導教師所發揮的「個別諮商」角色功能，也被格外突顯(周麗玉，2003)，尤其在個別諮商成為輔導專業顯學之時，個別諮商幾乎被等同為輔導教師唯一的角色功能。如此錯誤的認知，不僅窄化學校輔導工作的內涵，亦使國中輔導室貼上「有問題的人才需要去的地方」的標記，影響之遠，到現在都未能導正。

六年輔導計畫之後，社會結構持續變遷，犯罪年齡低齡化、問題情節複雜化，學校輔導工作成效頻遭質疑，其中又以青少年最多的國中輔導工作最為人詬病，執行工作的第一線人員——國中輔導教師乃首當其衝。學校輔導教師在時代需求的改變下面臨諸多瓶頸，可以由其工作現況略知一二。

二、國中輔導教師之工作現況與困境

首先，就國中輔導教師的編制來看，依國民教育法施行細則規定每十五個班設置一位輔導教師，假如以平均一個班四十位學生來算，一位國中輔導教師所需服務的學生數其師生比達到 1:700，與美國 1:450 及 ASCA (American School Counseling Association) 建議的理想師生比 1:250 相比較，我國的國中輔導人力可說是相當不足的。且值得注意的是，在美國的輔導人員都是專任的，我國國中輔導教師都是兼任的。

再者，國中輔導教師的工作內容可說是包羅萬象，包括：策劃輔導活

動、輔導活動科教學、個別諮商、小團體輔導、教師輔導知能研習、家長輔導知能研習、與導師家長保持聯繫、進行諮詢或追蹤輔導、召開學生個案會議、各種測驗的實施與解釋、兼辦行政業務、填寫工作紀錄、準備教育當局評鑑資料及其他與輔導工作無直接相關之校務協助等(陳秉華, 1999), 都是國中輔導教師的工作項目。對於未兼任行政職務的輔導教師而言, 每週更須授課多達十八至二十二堂課, 協助辦理行政工作, 並兼顧青少年問題輔導。而兼任行政職務的輔導教師, 如: 輔導主任或組長, 雖然他們的授課時數較少, 平均每週授課約三至六小時, 但在國中輔導工作行政領導專業的風氣下, 常需耗費大量時間於紛至沓來的專案工作、評鑑、資料蒐集及各項大小會議上。不過, 美國的學校輔導人員也面臨相同的問題, 不但每日所需提供的服務量與日驟增, 其中有些業務亦和輔導工作沒有直接關係(Green & Keys, 2001; Hardesty & Dillard, 1994; Napierkowski & Parsons, 1995)。可見不論中外, 不知何故, 學校輔導人員的工作負擔都很沉重, 而這應與長久以來學校輔導教師角色多重、認同模糊有關。

那麼國中輔導教師之角色功能與工作滿意度究竟呈現什麼樣的情形? 我國國中輔導教師之工作內容在理想與現實之間存在著相當大的差距, 儘管如此仍有許多學校輔導人員, 在第一線的工作場域裡致力發揮其角色功能。不禁引人思考的問題是, 輔導教師的專業能力是否足以應付日新月異的學生問題與及來自行政人員、一般教師、家長們的多方需求? 還有, 外界是否能瞭解國中輔導教師的專業角色、看見輔導教師角色功能的發揮、相信輔導人員的專業? 以及, 更重要的是, 輔導教師對自身專業角色的認定與對自身專業能力的自覺又是如何?

根據蔣治邦(1992)針對國民中學輔導活動現況之研究發現, 一般學生中只有五分之三的學生對輔導室的功能有所瞭解, 五分之二的學生對輔導室的功能並不是很瞭解。而在訪談輔導主任時, 亦發現一般老師對於學校輔導工作的推行並不熱衷, 甚至有排斥的現象。在人力物力的限制下, 輔導室亦很少與家長直接聯繫, 在教師和家長的關係經營上十分有限。

李玟青(1996)研究發現學生對輔導教師的知覺、印象形成與其求助意願之關係。學生若對輔導教師具有「提供家長諮詢有關學生的事務」、「輔導計畫與活動的推行」及「對行為偏差違規學生輔導」等諮商輔導協助者

的角色知覺，將有助於學生對輔導教師的求助意願。相反地，若對輔導教師有「教學」、「行政」與「管理者」之角色的知覺，則較不利其求助意願。而這可以解釋為什麼學生大多不會主動來輔導室求助，因為現行國中輔導教師的工作內容仍多以教學及行政工作為主，依此研究之結論，將會降低學生主動求助的意願。

林宜靜（2003）針對國中導師尋求輔導諮詢之研究則發現當國中導師的諮詢滿意度越高、輔導室專業形象越好、學校組織氣氛越佳，則尋求輔導諮詢的頻率越高。該研究發現目前國中導師尋求輔導諮詢的頻率介於「有時如此」及「偶爾如此」之間。顯現輔導室專業形象有待強化。

洪有義（1992）則在其研究中發現，有 74.7% 的校長認為自己是非常支持輔導工作的，而相對地卻只有 47.1% 的輔導人員認為校長是非常支持輔導工作的。類似的情形也出現在其他處室主任組長、導師、專任教師的回答中，顯現外界對輔導人員及輔導工作的認知，似乎與輔導人員本身所覺知到的有極大的差異存在。

此外，陳秉華（1999）亦指出校園內普遍對輔導專業缺乏認識，甚至是誤解。一般教師常認為輔導教師沒有升學中的教學壓力、且不需批改大量作業或試卷，再加上學生輔導成效緩慢，而常以懷疑的眼光看待輔導教師的專業角色。另有許多學校的校長，因為重視升學，還會把不適任教師安置在輔導室，以免影響學生學業表現，甚至認為輔導緩不濟急，僅鞏固訓導忽視輔導，不支持輔導工作的推行。還有一些學校為了爭取表現的績效，只重視辦理教育、康樂性的輔導活動，忽視需要花時間、重視個別差異的個別諮商活動，導致學校輔導工作不夠深入。再加上，教育當局一些有關輔導工作政令的安排，也常誤導一般人以為輔導工作人人可為，不需要專業。如：輔導主任不需具有專業的背景資格、一般教師接受短期輔導知能訓練就可輔導學生...等（引自陳秉華，1999）。

由此可約略看出家長、學生及教師們並未有充分的管道與學校輔導人員接觸，且對國中輔導教師角色功能之認識不全，甚至產生錯誤的印象與期待，並進而導致對國中輔導教師專業能力的批判與懷疑。

那麼，國中輔導教師又是如何看待自己的角色功能與專業能力？在石宛珠（1987）的研究指出輔導教師在面對家庭所導致的行為偏差與情緒困擾，常感到力不從心。並自覺在新生始業輔導、班週會團體輔導、個別諮商、團體諮商、個案研究、親職教育等工作未能徹底實行。顯示輔導教師在實際專業能力與理想上應具備之專業能力有差距存在，無法符合現實環境的需求，導致負面的批評（引自許維素，1998）。國中輔導教師的角色功能也常在實際運作時無法發揮出來，諸如在專業倫理的維繫與學校行政倫理間的衝突、忍受學校對學生的一些政策和決定...等（許維素，1998）。再加上欠缺和其他處室的溝通與合作、欠缺經費及人力的支持，學校輔導教師能實際發揮的角色功能實在很有限。由此可以推想國中輔導教師處境之困難，在林金生（2003）之研究中即發現專業知能困境最能預測國民中學輔導教師的焦慮情緒經驗，而「工作不受肯定」則最能預測國民中學輔導教師的憤怒、悲傷及整體負向情緒經驗。

最後，再看看輔導教師之專業背景。所謂「專業」，其特徵是養成期間較長、資格限制嚴格、嚴守專業倫理，所以能得到社會大眾之尊重。雖然國民教育法明文規定要聘請具有專業知能之輔導人員，但是我國自建立學校輔導制度以來，教育部就從未認真處理輔導人員之專業問題。除本科系之外，還有相關科系，就連未曾修過輔導課程的教師也能躋身輔導陣營裡，我國現行教育有關學校輔導教師證書之規定，最低門檻只需大學畢業修過規定的教育學分，外加二十個輔導專業學分，確實從事輔導活動教學，便能申請輔導活動科教師證書（周麗玉，2003）。另陳秉華（1999）亦指出輔導人員的專業訓練不足，只要具有四十學分，涵蓋教育、教育心理、輔導相關課程，有一年的輔導課教學經驗，即是檢定合格的輔導教師。再加上進入校園工作職場後，缺乏持續的實務討論與督導，專業進修的管道與機會十分有限，使得學校輔導教師的專業知能無法提升。學校輔導教師專業能力不足，的確是無法迴避的事實。

過去，輔導主任甄試在應考資格上尚有畢業科系之限制，一旦考取主任，教務、訓導、輔導、總務之間可以互相調整，可是除非具備輔導教師資格，否則仍不能聘為輔導主任。後來教育部放棄「非具備輔導教師資格者不能擔任輔導主任」之限制，形成「外行領導內行」之現象，導致有知能者紛紛求去。甚至，過去無法隨意更動的輔導主任職位，已成為校長酬庸人事的

最佳職位，在教育現場裡，許多主任便視輔導室為休息站，或是準備考校長前的 K 書中心，對輔導工作的負面影響由此可見（劉焜輝，2003）。周麗玉（2003）亦指出九十年通過之「心理師法」在規定諮商心理師的應考資格時，同樣植基於心理與諮商的專業基礎，中小學輔導教師的實務工作經驗被排除在應考資格之外，而生命線、張老師等機構中所聘用的非諮商輔導科系畢業，但經過短期訓練的半專業人員，其實務工作經驗卻具備諮商心理師特考的資格，當前學校輔導教師專業地位的不足，確實有賴教育當局及輔導教師自身深切的省思。

綜前所述，不難發現今日的「國中輔導教師」，其工作內容是十分龐雜的、工作量是十分沉重的，其專業角色則是多重又模糊的。Harris（1986）曾指出當學校輔導人員本身的角色過於廣泛、認定模糊，容易導致外界對其專業角色的錯誤知覺和期待（引自許維素，1998），唯有專業角色清楚認定才會形成合理的期待與評價。國人最重視的「輔導」與「諮商」之工作項目，便因為國中輔導教師工作繁重、角色多重而只能以「兼任」的方式進行，輔導成效未能具體發揮，導致輔導教師之存在價值備受質疑。角色認定不清，再加上輔導人力不足、工作壓力大、專業能力不足等因素，許多國中輔導教師常呈現工作滿意度低且流失率高之情形（游肇賢，2003；鄭德芳，1999；陳建榮，1998；鄭麗芬，1993）。

事實上，假若國中輔導教師能清楚認定自身專業角色，便能進一步有效掌握工作內容、合理運用工作時間、提升工作成效並獲得工作幸福感，國中輔導教師實能發揮許多功能。國中輔導教師對於自身「專業角色」之清楚認定與否，可說是掌握國中輔導工作成敗的關鍵（劉焜輝，2003；周麗玉，2003）！

近年來教育當局積極推動教育改革，各類重大教育方案推陳出新，包括：「九年一貫」、「教訓輔三合一」、「組織再造」等重大改革方案陸續實施或試辦。會對目前國中輔導工作生態產生何種衝擊？原已十分模糊的國中輔導教師專業角色又要如何因應變局重做調整？回顧我國學校輔導工作發展的歷史軌跡，可以發現政府的決策與立法的強制，是學校輔導工作得以在短短的幾年中成立並發展的重要因素，它反映出政府決策的高瞻遠矚，但是否反應社會的需求，一般社會大眾是否有此共識則不得而知，對許多

人而言，學校輔導工作往往仍然只是一種「法令下的制度」而已（蕭文，1999）。因此，這些教育方案是否真可以作為未來做好學校輔導工作的準則？是否可以提供學校輔導教師執行輔導工作的藍圖？亦不可得知。唯一可以確知的是，在急遽的教育改革過程中，這些教育政策及試辦方案持續影響著輔導教師對自我角色之認定，我國輔導教師角色之認定將更加不易，有關重大教育政策對學校輔導教師的衝擊為何，由於牽連甚廣，另於本章第二節中詳述。

三、學校輔導教師之未來挑戰與可能轉型

面臨社會急遽變化與諸多政策的變動與衝擊，我國學校輔導教師在未來可能面對的挑戰為何？以及未來可能的轉型為何？未來的變局皆極可能影響到輔導教師的角色認同與角色實踐，因此，以下將概述學校輔導教師之未來挑戰，包括：學校輔導工作體制的趨勢與轉型、輔導教師角色與功能的新定義、學校輔導教師投入學校教育改革、學校輔導教師專業形象與工作成效的彰顯、學校輔導教師工作多元而量大。此外，並陳述攸關輔導教師未來角色定位之各種可能轉型方向，以茲了解學校輔導教師角色轉換之時空脈絡。

（一）學校輔導教師之未來挑戰

1. 學校輔導工作體制的趨勢與轉型

（1）學校輔導工作的趨勢

面臨新世紀的來臨，隨著社會經濟與科技的發展，生活型態的改變已引發許多社會問題，不斷挑戰學校輔導與諮商工作的效能，學校輔導與諮商工作勢必重新考慮其角色與功能以因應社會的改變（蕭文，1999）。在 Herr(1989)所撰寫的” Counseling in a Dynamic Society: Opportunities and Challenges” 一書中，提到學校輔導所面臨的危機時特別強調，學校輔導不能將輔導定為輔導室的工作，學生的問題已不能單純的被視為個人問題，在處理學生問題時，焦點應放在如何增進個人的抗壓能力，在多變的環境中，如何協助個人從預防（prevention）的角度，增進個人的能力著手，學會與環境做最佳的調適，因此，輔導工作

的教育功能便顯得格外重要，更重要的是傳統的輔導方法也應作相當的調整，除了時效的掌握外，如何滿足個案立即性的解決問題也成為輔導方法上的重要考慮(引自蕭文，1999)。

另 Keys (1998) 等人認為學校輔導工作的模式應具有下列特色(引自蕭文，1999)：

- ①學校輔導的功能不能侷限於眼前出現的問題為主，相對的所提供的諮商服務也必須擴及到非諮商的領域裡。
- ②學校輔導工作應將焦點放在如何增進個人有效的生活技能 (life skills)。
- ③學校輔導的設計應是多元的，包括班級教學、協助個人計畫、諮詢、諮商與轉介服務。依此而言，從系統的角度 (system-based)，將學校、家庭、社區甚至同儕結合成一個支持系統，有助學生獲得最好的支援。
- ④學校輔導應從廣義的社區概念中重新界定角色與功能，學校輔導應加強與社區機構的聯繫，並藉以提供教育的功能。
- ⑤學校輔導應從建構學生的因應能力著手，而不是被動的滿足學生的需求。
- ⑥學校諮商 (school counseling) 的概念應取代學校輔導 (school guidance)，以便凸顯其專業化和所扮演的諮詢角色。

蕭文(1999)指出 Keys 等人提出的觀點提供學校輔導工作一個新的藍圖。首先是應把學校輔導工作從整體的 (comprehensive) 和系統的 (systematic) 的角度來看，而這與教育部所提出的「教訓輔三合一」的構想相同，凡是與學生生活、學習、發展有關的任何人，包括教師、學校行政人員、輔導人員、父母、社區相關機構都應納入整個學校輔導網路中；其次，強調個人的免疫力以及強調建構一個人有效的因應能力，成為學校輔導工作的重點，有關短期諮商的被提倡，復原力 (resilience) 的被強調(Parr, Montgomery & DeBell, 1998)，便是回應這樣的事實；再者，學校輔導不應侷限在諮商與心理治療的層面上，教育與

預防的角色更有助解決個人在發展過程中面臨的危機（Baker,1992），因此，社區資源機構的介入與加強班級輔導的概念乃更被強調，最後，學校輔導人員應從提供諮詢與合作協調的角度發揮其專業精神（引自蕭文，1999）。

由上述學者專家的觀點，可以發現未來學校輔導工作的重點將由心理治療與諮商轉移到預防與教育的重視，因此，班級輔導活動的設計規劃、心理衛生推廣等教育與預防性質的輔導活動是更需加強推廣的重點。此外，很重要的是，輔導工作不應是輔導室單打獨鬥來完成的，藉由輔導觀念的多方推廣、輔導工作的多元參與及系統推動，學校輔導工作應更重視不同專業人員與社區資源的引進與聯繫，以系統觀的方式協助個案達到良好之適應。學校輔導人員亦需具備足夠的專業能力，不僅要掌握服務對象之需求，且要能規劃執行多元的學校輔導活動，扮演諮商、諮詢、教學、協調、轉介等多元角色，以發揮輔導效能。未來學校輔導工作的內涵將更加多元，學校輔導人員的挑戰也更複雜。在確知未來學校輔導工作必須發展的趨勢潮流後，該如何將掌握改變的重點並轉為具體可行的執行模式？以下將繼續探討學校輔導工作體制該如何轉型，以呼應學校輔導工作之發展趨勢。

（2）學校輔導工作體制的新建構

隨著輔導工作趨勢的改變，學校輔導工作的內涵以及學校輔導教師的角色都亟需釐清。當學校輔導工作欠缺一致架構時，將導致外界對學校輔導工作之內涵無法有正確之認識，甚至誤解，導致輔導人員之專業角色發展不易，並難以獲得認同。因此，ASCA 為了彌平學校輔導工作架構之落差與不一致，乃於 2002 年，提出通用之學校輔導工作架構，希望透過實現此一模式架構，可以協助學校輔導工作方案成為學校推展教育的整合要素，並確保各校之學校輔導工作方案能經過詳盡的設計且有系統地服務每一位學生獲致成功，而非僅服務少數學生（ASCA,2003）。以下將簡述此一方案，以供作為我國學校輔導工作未來發展之參考，更重要的，學校輔導教師應積極做好迎接未來挑戰的準備。

在 ASCA 所提之學校輔導工作方案中，其目標在確保每位學生都能接受服務，並且學習到所應具備的知識和技能，同時能促進所有學生

之學習成就、生涯規劃、與人際社會發展。且工作之對象不僅限於學生，而是包括全體學生、教師、家長、行政人員與社區(ASCA,2003)。

ASCA 這套學校輔導工作方案亦有一套完整的架構，分成四個部份(ASCA,2003)：

①基礎依據(foundation)

指學校輔導工作的基礎原理、法令依據與哲學基礎。是所有學校輔導工作規劃、推動的基礎，也是輔導人員在推動輔導工作時必須具有的理念。若應用到工作現場中，也就是學校輔導人員在規劃執行任何輔導活動時都應適切掌握的目標。舉例來說：活動的規劃是否能協助個體達到在學習、生活或生涯輔導上之良好適應，或是協助其達到良好之成就。

②執行系統(delivery system)

執行系統又細分為：輔導課程之進行(Guidance Curriculum)、學生生涯規劃、即時服務(如：處理突發狀況，提供諮商、諮詢、轉介、提供資訊等服務)、系統支持(如：行政與管理促進維持整個方案的執行)。執行系統就像是推動學校輔導工作的各種管道、平台，透過這些方式讓服務對象得到適切的服務。而特別重要的是執行系統絕非專指輔導室單一處室的工作，更重要的是透過與其他處室、機構的合作與協調，以促進輔導工作的執行和落實。

③管理系統(management system)

管理系統則是用來確保方案的進行能確實符合學校之需求，並確認方案有組織地進行，包括：訂定計畫(agreement)、委員會的籌組運作、資料的運用、實施辦法、時間運用與管理、行事曆的建立與使用。這個部份也是相當重要的，在有限的物力人力下，唯有透過合理的管理運作，才能使各項工作之執行更有系統、效率與功能，而不難發現的是這部份便是今日學校輔導工作中相當弱的一環。唯有透過建立並運作輔導工作委員會，加強學校輔導人員更精

確地做好時間運用與管理，並有意義的訂定計畫與行事曆，使其確實發揮功用，相信必能對輔導工作成效的提昇有所幫助。

④評估檢核(accountability)

評估檢核的部份則包括：能指出學生改變的結果報告、建立諮商員表現評估的標準，以及能具體提出學校輔導工作之改進方案。評估檢核旨在強調輔導工作績效的建立，應有明確具體的標準，並確實執行學校輔導工作績效的評估，以增進大眾看見學校輔導工作的價值。同時，唯有透過績效責任的建立，也才能使學校輔導專業不斷提昇、力求精進。

而學校輔導人員是學校輔導方案的重要推動與執行者，當整個工作規劃完成後，學校輔導人員便依據方案的規劃並做好時間管理與分配以落實執行各項工作，其中要十分注意的是，要將工作時間平均分配在「工作項目」與「工作管理」上，並避免從事非關輔導之工作（如：排課、協助管教隔離教育、實施測驗等）。在此方案中所認可的「工作項目」包括：輔導活動課程之設計與實施、輔導團體活動規劃實施、直接服務、行政協調尋求系統支持。「工作管理」則包括：掌握學校親師生需求、召開輔導會議、尋求學校親師生之認同、資料分析與管理、擬定工作計畫與行事曆、時間管理等。

此外，儘管學校輔導方案提供了重要參考方向，一些學者仍提醒輔導方案的規劃應考慮到滿足多元族群服務對象的各種需求(House & Martin, 1998；Keys, Bemak, & Lockhart, 1998)。提醒任何輔導方案的規劃與執行終究都要回歸到服務對象的需求去考量，而這也與學校本位管理的想法不謀而合。

事實上，ASCA之所以會提出此方案，是因為美國學校輔導人員的角色界定也有待釐清與掌握，他們耗費許多時間在非關輔導專業的工作上，或者是工作分配的時間不夠均衡，而導致學校輔導工作成效不彰、輔導人員專業不被重視等後果，與我國學校輔導教師面臨相同的困境。倘若能將 ASCA 整合性輔導工作方案的觀念融入到我國學校輔導工作中，應能使輔導工作更具體、清楚、周延地傳遞給學校及社區中的學生、教師、家長。當然，我國現有的學校輔導工作有其一定的工作內涵與架

構，我國學校工作生態亦未必能完全融入 ASCA 之方案精神，但學校輔導教師仍應嘗試依據此方案之理念精神推展學校輔導工作，讓我國學校輔導工作的推動更趨於落實並發揮具體成效。如何改造現有的輔導工作推動模式使其更能發揮實際成效、跟上時代趨勢，將是我國學校輔導教師未來需面臨的重要挑戰之一。因此，本研究所使用之研究工具，即是依據此方案作為設計的架構基礎，並融入其他相關學者之看法加以編製問卷，此做法之目的即是在瞭解我國學校輔導教師之實際工作情形，以及對輔導教師理想角色內涵之認同情形。

2. 學校輔導教師角色與功能的新定義

在新的學校輔導工作體制的架構下，學校輔導工作人員的角色與功能也應做新的調整。過去，學校輔導工作常以被動的角色出現校園，輔導功能亦較以諮商為主，後果是窄化了學校輔導的專業發展(蕭文，1999)。在未來的學校輔導工作發展趨勢下，學校輔導人員應以主動的角色出現校園，主導推動學校輔導工作，扮演學校、家庭與社區的聯絡者，因此「協調」(coordination)的角色便格外的重要(Schmidt,2003)。而在人力物力有限的學校環境中，學校輔導教師更需廣結善緣，與學校導師、行政人員、家長等建立合作關係，善用輔導人員具備之專業知識與各種輔導介入的相關訊息，提供專業的諮詢(consultation)以協助家長、教師共同達到輔導工作的目的，「諮詢」的角色與功能便成為學校輔導教師必備的第二種能力。其他如提供諮商服務和進行班級輔導則仍是不可或缺的角色功能(蕭文，1999)。

另外，學校輔導人員也需扮演積極鼓吹的角色，致力於追求環境生態的改變，而非僅限於個體自身的改變調適，以符合社會的要求(House & Martin, 1998)。其他學者亦有相同看法，認為學校輔導人員在協助服務對象改變自我之餘，更應致力於鼓吹整體環境、制度的改變，尤其是針對握有權力的人、組織進行溝通，以促進制度性問題的改革，從而造福服務對象擁有更好的生活環境(Lee & Sirch,1994；Lewis,Lewis, Daniels & D'Andrea,1998；Gordon,1999；Green & Keys,2001)。綜上所述，我們可以預見學校輔導教師面臨時代的變化，其角色也需有所轉換。以下將表列學校輔導人員新舊角色定位之轉換觀點比較，見表 2-1(引自 House & Martin，1998)。

表 2-1 學校輔導人員新舊角色定位比較表

目前之角色定位觀點	未來之角色定位觀點
-----------	-----------

心理健康提供	促成學生學習成就
關切學生個人議題	重視學校系統觀點/議題
臨床醫療觀點：強調處理學生問題	聚焦學習成就：強調建立學生優勢
學校輔導工作之提供服務者：採一對一、小團體輔導方式進行	學校輔導工作之領導、統籌規劃者
強調個人/社會之適應	強調學習輔導、成就、協助學生獲得成功
學校輔導人員單獨提供服務	整合相關輔導人員、教育人員形成服務團隊
角色職務之定義鬆散	重視角色與任務之認定釐清
「守門員」：保護、累積資料	妥善使用資料以促成有效改變
協助學生作課程的選課與安置	全面協助學生做好充分準備、促進未來發展
單獨作業，或與其他諮商員合作推動學校輔導工作	與其他人員協調、尋求支持並組成輔導工作團隊，服務學校及社區
力求現況的穩定與維持	致力於尋求有效提昇學校教育品質的改革措施
主要服務對象為學生	服務學生、家長、教育人員、社區人士
依賴學校提供資源	善用各項社區資源與學校資源協助需要服務之學生、家長與家庭

(資料來源：引自 House & Martin, 1998 經研究者翻譯為中文)

由此可知，學校輔導人員的角色與時遷移、不斷轉換，因此，諸多學者仍指出未來學校輔導教師的專業角色認同與釐清是相當重要的挑戰。Gysbers, Paisley and McMailhon 於 2001 年時指出當各界對於學校輔導工作的目的仍有多重期待與不同詮釋時，學校輔導教師將仍持續面臨多重角色定位不易的困難(Gysbers, 2001 ; Paisley and McMailhon, 2001 ; Whiston, 2002)。因此，在未來我國學校輔導教師仍須不斷釐清界定個人之角色定位，如何尋求角色與功能的新定義，仍將是持續有待克服的重要挑戰之一。有鑑於未來學校輔導教師的角色與功能仍有待持續的認定釐清以尋求新定義，本研究亦想深入探討學校輔導教師之角色認同情形。

3. 學校輔導教師需投入學校教育改革潮流

“We are educating today's students with the schools of yesterday for the world of tomorrow.”這句話十分鮮明地點出當今教育所面臨的挑戰，我國教育也面臨相同的檢視與處境。教育本身即需要不斷改革，以符應時代的潮流，進而培育出具有未來競爭力的下一代。因此，身為學校一員的學校輔導人員，更應成為教育改革的支持者，致力謀求學校教育的改革，以創造更有利學生發展的學習環境。不過，House & Martin (1998)卻指出學校輔導人員普遍未參與學校教育改革事務，甚至，在許多攸關學校輔導人員專業發展的重要決策中常常是缺席的，導致許多不合理的決策持續影響學校輔導人員的工作品質，更遑論達成教育制度改造的使命！是故，學校輔導人員實應關心教育政策之變化，以把握住參與重要決策之機會。

在我國，學校輔導教師亦常常自限為教育改革政策的絕緣體，然而隨著教育制度日趨彈性、開放，未來會有越來越多的教育政策改革方案，持續影響著學校生態的改變，進而影響到學校輔導工作此一專業的發展。現今的教改政策中，如：九年一貫新課程、建立學生輔導新體制-教學、訓導、輔導三合一實驗方案、組織再造與人力重組試辦方案等，皆對學校輔導工作及人員帶來極大的影響，倘若學校輔導教師在未來持續漠視、不關心教育改革政策，勢必更難以跟上學校生態的改變，更遑論成為學校教育品質的提昇者。因此，未來學校輔導教師如何擴大工作視野、投入教改工作，並在改變的潮流中找到新的角色定位，從而提昇其競爭力與專業的不可替代性，將是重要的挑戰之一。有鑑於此，本研究尤其關切目前幾項重大教改方案對我國學校輔導工作的影響，尤其是組織再造試辦方案帶來的影響更是本研究關注的焦點。

4. 學校輔導教師需彰顯其專業形象與工作成效

面臨日益多元的學生問題，在人力、物力不足的情形下，學校輔導教師與其他專業之合作機會增加，其益處在於能整合資源以滿足學生不同之需求，但相對地，自身之專業如何突顯出來、如何在合作中不為其他專業所取代，亦是學校輔導教師需去深思的問題。尤其是在學校教育制度日趨開放，學校擁有越來越多的自主管理權時，學校輔導教師若不

能發揮其角色功能，滿足服務對象之需求，將極有可能被其他專業所取代。

Green & Keys(2001)就表示學校輔導這項專業面臨了極大的危機，因為他們發現沒有足夠的相關實證研究結果能證明學校輔導工作的確對學生帶來正面的幫助。當沒有足夠的實證結果支持時，學校行政體系、學校委員會、或家長將會考慮將聘僱學校輔導人員的錢挪用做其他用途。這告訴我們，在競爭激烈的 21 世紀中，學校輔導人員不僅要用資料告訴人們輔導做了什麼，更重要的，還要能提出所做的具體貢獻，並證明確實幫助學生在學業、人際社會關係、以及生涯發展上有所成就。因此，Lapan (2001)指出每位學校輔導人員都需具備從事研究的能力。不過，在 Miller (1998)的研究中發現，當詢問學校輔導人員所有輔導相關工作的重要性時，研究工作是學校輔導人員列為最不重要的一項工作！這可能與學校輔導人員工作繁重，專業研究能力薄弱、以及害怕面對研究結果等因素有關。事實上，任何一個完整的方案都應包括規劃、組織、執行、評鑑這四個階段(Schmidt,2003)，尤其是評鑑這個部份向來為人所忽略，但卻是最重要的一環。唯有透過評鑑，才能得知方案的實際成效，才能作為下一次執行方案的修正方向，當今學校輔導工作只重執行，卻不重視執行成效的作法，導致輔導教師的專業頻遭人質疑。

所以，如何重新塑造輔導教師的專業形象，是未來極大的重要挑戰。學校輔導教師不但要先對自我之專業角色有清楚的認識，同時也要能具有足夠的專業辨識並發展學校所需要的輔導方案，並且將輔導方案之目標、功能與學校校長、教師、家長溝通，協助他人瞭解學校輔導工作的重要性與好處，以營造合作關係，共同推動學校輔導工作。此外，尤其重要的是，在經過縝密的規劃、徹底的推動輔導方案之後，還要能提出具體的實證研究成果，證明學校輔導工作所發揮的成效，及其帶給學校的正面幫助為何，如此才能有效證明學校輔導教師的專業與不可替代性。而本研究探討的輔導教師角色實踐情形，即是透過瞭解輔導教師對自我角色之實踐情形，從而掌握目前我國國中輔導工作的工作成效。

5. 學校輔導專業人力、物力仍不足，工作內容多元且量大

同樣地，在 21 世紀的學校輔導教師，仍將面臨著學校輔導專業人力不足、學校物力不足、且工作內容多元、工作量繁重等問題。美國的輔導人員與學生比的比例，仍然維持在 1:500 左右。學校輔導教師不但如同過往一樣需要面對超過其負荷的工作量，且在工作職務及內容上，更會因為不斷因應時代需求而增加，卻不會減少。學校輔導人員所需承擔的責任將比以往更加重。就算在一些重視輔導工作，學校輔導方案規劃良好的學校，也仍會存在一些與學校輔導工作沒有直接相關的工作 (Hardesty & Dillard,1994；Napierkowski & Parsons,1995)

。由此觀之，美國學校輔導人員似乎與我國學校輔導教師處境相同，皆須背負著多重的角色任務，與沈重的工作負擔。

不論美國或我國，教育都面臨了相同的困境，在資源短缺的情形之下，面臨 21 世紀的激烈競爭，不能再一味地抱怨所得到的資源太少，而沒有作為。相反地，更需要在資源有限之限制下，想辦法積極尋找出路，從限制中不斷尋求輔導工作成效展現的無限可能！因此，如何在限制中，藉由新的工作架構、新的角色定位，證明輔導工作的成效，當是未來學校輔導教師必須面臨的重要挑戰之一。

(二) 我國國中輔導教師之可能轉型方案

面對未來的諸多挑戰，國中輔導教師的轉型問題與其角色認同密切相關，因此，以下將分點陳述相關研究中，所提及的國中輔導教師可能轉型作法，以茲參考。

1. 比照高中輔導教師不授課

比照高中輔導教師不授課，意謂著國中輔導教師編制比照高中輔導教師模式，不必授課，只負責設計方案、心理衛生工作推廣與二級預防層級以上之個案輔導與轉介及諮詢工作，課程由具童軍或家政背景的综合活動領域教師吸收，現有之員額不增加，可免除經費及人員編制等修法之問題。此作法應是由國中輔導教師「是否要佔教師缺、

是否要授課」以及「是否區分負責輔導工作與綜合活動教學之教師」這兩個問題切入思考。但此作法有待克服之問題點將在於要如何說服一般教師接受輔導教師掛有教師職銜卻不必授課之問題、以及童軍或家政背景的綜合活動教師是否願意吸收輔導教師所釋放出來的課程。

2.組織再造，改設諮商中心

此作法是由「學校專責輔導單位如何設置」的觀點切入思考，也是部份有參與組織再造試辦方案學校的做法（簡淑彬，2003）。亦即將原有之輔導室改制為諮商中心或諮詢中心，諮商中心之人員設有中心主任（原輔導主任擔任）、資料管理人員（原資料組長）、學校諮商師（原有輔導組長與專任老師），並可視學校情形控留員額，聘任相關心理專業人員，如：社工師、心理師等，主要從事學校輔導工作之規劃與學生之直接和間接服務，但限於無法增加員額故具備輔導教師資格者，仍需從事教學。此做法之潛在問題是，學校設立「諮商中心」似乎就失去了「預防重於治療」之精神，去除了預防推廣及發展性的輔導工作，也不符合理想上學校輔導工作的內涵。此外，授課時數不縮減，輔導教師仍須將大量的工作時間投注在教學工作上。但優點則是可以使相關專業人員進駐，使學校輔導工作更多元。

3.輔導教師分級分工

國內諮商員的養成教育和美國最大的不同在於大量培養學士層級的諮商師，其主要的就業市場是在中小學擔任輔導教師的角色，而此一諮商層級諮商員的教育訓練課程中，著重在綜合活動領域（輔導活動科）之教學訓練，但在諮商實習的訓練目標十分模糊（吳秀碧，1994）。而推動輔導教師分級分工，即是將輔導室提升為輔導處，將輔導教師分為學士層級與碩士層級兩種，前者做綜合活動領域教學工作與推動初級預防工作，職稱為綜合活動領域教師；後者做二三級預防與轉介工作、團體輔導工作、心理衛生推廣、教師與家長諮詢、親職教育、督導與研究發展等工作，職稱暫定為學校諮商師。田秀蘭等（1999）即指出為提昇各教育層級諮商專業人員之素質，也為提供學生、家長、及社區居民專業上的諮商服務，學校輔導專業人員有必要建立其專業證照制度。而宋湘玲、林幸台、鄭熙彥（1985）也綜合國

內外學者的意見指出，學校輔導專業人員應具有碩士學位（引自田秀蘭等，1999）。此方案之優點在於能彌補現行國中輔導體制中沒有督導制度之缺失，且將三級預防工作明確分工。但亦存在著諸如：學校諮商師證照制度的建立、職稱與薪資結構訂定、如何協助家長、學生、教師了解輔導教師與學校諮商師之不同等問題。

4. 國中輔導教師授課時間縮減

認同國中輔導教師或綜合活動領域教師仍然要授課，但經考量現實後認為可以在授課時數上爭取降至 8 至 10 堂課（洪有義，1992）。讓從事個案輔導與諮商之專業輔導教師有更多的時間做好學校輔導工作之規劃、二級及三級預防輔導工作，並與社區內社工師、精神科醫師、心理師等形成合作團隊，以全面發揮之成效。專任輔導教師之角色功能定位在包括：輔導行政、個別諮商、團體諮商、教師與家長諮詢。但其問題點在於要經過漫長的發聲、立法、修法之過程，且需有足夠的經費預算，才比較可能縮減任課時數。

5. 建立區域性的校際學生諮商中心

此作法則是由「專業輔導人員進駐校園」及「學校輔導工作需要何種專業人員」的問題切入思考的。由於考量到經費來源與員額編制的問題，而提出此一折衷模式。亦即每個中心均能比照教育局借調中小學教師從事公務，但仍保留該教師的員額編制和薪資福利的模式，借調碩士層級以上受過諮商和臨床專業訓練的學校輔導教師或綜合活動領域教師每行政區五至十人，專門受理附近中小學轉介情緒困擾與行為偏差的學生，進行二級及三級諮商處遇，並且和鄰近之心理衛生中心與精神醫療機構保持密切的合作聯繫。其辦理原則是：(1)不增加教師或其他員額編制；(2)不增加輔導工作經費預算；(3)不增加行政工作負擔；(4)不需要經過跨部會、跨縣市、跨局室的冗長協調；(5)不需要經過冗長的立法或修法過程；(6)不需要重新培養人才（林家興，2002）。不過，就實務面來看，要如何找到合適的地方成立此校際學生諮商中心？學生要如何轉介？如何安排學生晤談時間？諮商

員該如何配合各校不同之組織文化？也都是潛在需要討論之問題。

五、小結

本節主要藉由提供國中輔導教師的歷史過去、現在工作概況與未來發展可能挑戰與轉型此一縱向發展的軸線，希望能探討國中輔導教師隨著時代的改變，在角色與工作職務上的變化，以從中掌握國中輔導教師之專業本質與未來發展趨勢。接下來，將針對當今對我國國中輔導教師影響甚鉅的幾項重大教育政策，分別是：九年一貫新課程、建立學生輔導新體制—教學、訓導、輔導三合一方案、組織再造與人力規劃試辦方案，予以簡要介紹說明。並探討這些教育方案的推動將對國中輔導教師產生的衝擊，尤其是針對國中輔導教師角色認同與角色實踐之影響，此為本研究最關心的議題。

第二節 重大教育政策對國中輔導教師之衝擊

社會大眾殷切期盼學校教育成效有所提升之際，教育改革政策如雨後春筍般出現。為了解決長久以來引人詬病的教育問題，1994年9月，行政院教育改革審議委員會成立，並於1996年提出「教育改革總諮議報告書」，其中提出了四點有關國民中小學行政及學校經營管理方面的建議，作為對臺灣推動教育改革方案的基礎（張嘉進，2004；教育部，2003）：

1. 鬆綁中小學教育行政與教學，訂定學校教育法，促成組織彈性化、權責區分與多元參與。
2. 帶好每位學生，落實學校自主經營，賦予學校組織架構的彈性，研定適切的校長遴選和任用辦法，落實校長責任制，並專案設置國小專任職員，減除國小教師之非專業負擔。
3. 激發學校內在自生力量，適當區隔教學行政與事務行政，建立教學和輔導支持系統，發揮教學研究會功能，實施學校現代化管理，善用社會資源經營學校。
4. 重建學生輔導新體制，統整中小學之訓導和輔導資源，統一事權，增設專業人員，並落實教師普遍參與輔導學生之理念。

教育部依據行政院教育改革推動小組之決議，依循「教育鬆綁」、「帶好每位學生」、「暢通升學管道」、「提昇教育品質」、「建立終生學習社會」等五大方向，研訂「教育改革行動方案」，在1991年至2003年，投入新台幣一千五百七十一億餘元經費，全面推動教改工作。教育改革行動方案可說是繼六年輔導計畫以後攸關學校輔導工作之重大改革，投注經費之多可見對學校輔導工作之重視，對學校輔導教師而言無非是件好事，但值得注意的是教育改革也對目前學校輔導工作有直接的衝擊（陳秉華，1999）。

在教育改革行動方案中，諸如：「九年一貫新課程」制度的實施、「建立學生輔導新體制—教學、輔導、訓導三合一實施方案」、「組織再造與人力規劃方案」方案等，皆使我國學校輔導工作進入重大變革的階段。即便認知到學校輔導工作的重要性與淵遠歷史，若干討論學校輔導工作存廢的論點接連出現（蕭文，1999），攸關學校輔導教師之生存。

本節將探討國中輔導教師專業角色面臨九年一貫課程、建立輔導新體制—教訓輔三合一方案、組織再造等教育改革重大方案時，可能引發之衝

擊效應，及其衍生出攸關國中輔導教師在學校生態體系繼續生存之關鍵問題。

一、九年一貫新課程對國中輔導教師的影響

九年一貫課程經過試辦之後，已於九十一學年度全面在國民中小學推行，原本教授輔導活動科的輔導教師們，與童軍老師、家政老師一起被放置在「綜合活動」領域中。在現行國中實施九年一貫課程之情形約分為兩種，一種是「包班制」，也就是每一位綜合活動領域教師不論其原本是教輔導活動課、童軍課、或家政課，通通都要在七、八年級的綜合活動領域課程裡統整教學，換句話說，綜合活動教師除需具備原本專業訓練之知能外，還要學習並統整其他兩科之知識與技能，以因應包班制教學之需要，這也是絕大部分學校採取的做法。另一種方式是「協同制」，也就是綜合活動領域教師依照其個人原本專業訓練，與其他兩科老師協同合作教學，在實施教學前事先協調課程以避免內容重複，但輔導教師仍只教授輔導活動課，與以往之教學模式較相同，較屬於過渡性的權宜做法。

而隨著推行時間的延續，未來在國中裡將不再有所謂的輔導教師，而是改為「綜合活動領域（輔導）」教師，於是九年一貫「包班制」之合科教學方式將產生「學生輔導工作由誰來做」的爭議。從各校推行的情況來看，最常見的做法是輔導教師一樣接個案，但減少授課時數一至二節，原本採用的「班級責任制」認輔原則將被打破，因為有些班級的綜合活動領域課不是被具有輔導背景的綜合活動教師教授，且家政及童軍背景之綜合活動領域教師不想或不認為自己會接個案，只好由具輔導背景的教師協助擔任該班學生輔導者的角色，並斟酌減課。乍看之下似乎合理，但這樣的模式仍有其盲點，因為即使有減課但幅度很小，需授課之時數依然很多，在時間人力有限的情況下，不屬其任教班級之個案就可能被犧牲了。此外，同屬綜合活動領域教師，只因減課一兩節，就要多接龐大的個案量，不但有違人情常理更難以發揮輔導成效，林萬億（2003）即表示在九年一貫的衝擊下，輔導活動科教學納入綜合活動領域課程，學校輔導教師改稱「綜合活動領域（輔導）教師」，許多學校採取「包班制」統整教學，讓家政、童軍、輔導老師各自教若干班，並且包辦任教班級之家政、童軍及輔導活動

課程以進行統整教學，使學生輔導工作分工難以認定，導致有「學校輔導體系面臨瓦解」之說！

不可否認的是，在原有授課時數的限制下，國中輔導教師對自身之專業角色定位已是很模糊的，雖受過相當多的諮商與輔導等學校諮商師的訓練，但實際工作時卻因時間限制只能從事教學與行政工作，教師、行政人員、和輔導人員三種角色同時加諸在國中輔導教師身上，當國中輔導教師真的太沈重。林家興（1999）即認為目前國中所設置的輔導教師係屬課程教師，其主要工作在擔任輔導活動科教學，在原本教學與行政工作負擔已十分沈重之下，實難再兼顧行為偏差與適應不良學生的輔導工作。而在九年一貫課程的規範下，學校輔導人員的專業角色定位更難以界定了，輔導活動教師與童軍老師、家政老師都改任綜合活動老師，原先專任輔導教師的角色褪色（林萬億，2004；李慧賢，2003）。原本至少還是個「輔導老師」，現在連「輔導」二字之專業也被模糊化實難以彰顯其角色功能。再加上輔導老師還得擔任童軍與家政的課程，不忍心將班級輔導責任推給非輔導專長的老師，兼顧全校輔導責任的輔導教師，在九年一貫之後不但沒有減輕工作負荷，反而責任加重（林萬億，2004；李慧賢，2003；王仁宏，2003）。九年一貫所強調的各項重點皆有其必要之處，但是，到底在九年一貫之後，國中輔導教師的專業角色該如何定位？工作職務如何分工？都有待進一步的共識凝聚、發聲與爭取。

二、「建立學生輔導新體制—教學、訓導、輔導三合一整合實驗方案」對國中輔導教師的影響

在所有教育改革方案中，引起輔導學界專家學者爭議最多的就是有關「建立學生輔導新體制」的建議案。教育部根據此建議案提出「教學、輔導、訓導三合一整合實驗方案」，並預定在五年內投注十三億八千萬元經費，透過試辦、評估、改進與擴大推廣，全面於各級學校實施。目的在達成「建立學校教學、訓導、輔導三合一最佳互動模式與內涵，培養教師具有教訓輔統整理念與能力，有效結合學校及社區資源」之目標（林清文，1999）。以下將簡介此方案之緣由、目的與方法，並評析之。

（一）「教訓輔三合一—建立學生輔導新體制」方案之緣由

由於當前國中學校輔導工作面臨兩大困難：一者家庭、學校、社區三大輔導層面彼此未能密切配合，以致力量分散功能無法發揮；再者學校輔導系統本身，雖強調輔導工作應由全校教師及行政人員共同負責，卻未能交互支援，分工合作，以致整合困難，績效不如預期理想。再加上學校教師之教學或學校之辦學方針未能兼顧學生之需求與程度，導致部分學生課業適應困難，以致產生諸多不適應行為，加重學校訓輔工作之負擔，在既有訓輔人力不足的窘況下，更難以因應日漸龐大的個案需求量。因此，行政院教育改革審議委員會總諮議報告有「學校應行訓輔整合，建立學生輔導新體制」之建議，教育部則進一步將「結合社區資源，建立教學與訓導、輔導三合一學生輔導新體制」列為十二項優先教改行動方案之一（何進財，1998）。

（二）「教訓輔三合一——建立學生輔導新體制」方案目的與方法

所謂「教訓輔三合一」含有交互作用、整合發展之意，也就是說，學生輔導工作在校內必須整合一般教師（教學人員）、訓育人員以及輔導人員力量，在社區與校際間，則必須結合整體社區輔導資源共同投入，始能達成初級預防、二級預防、三級預防之各項專業服務工作（何進財，1998）。其主要目的即在於引進輔導工作初級預防、二級預防、三級預防觀念，本諸發展重於預防，預防重於治療的教育理念，配合學校行政組織的彈性調整，激勵一般教師全面參與學生輔導工作，並結合社區資源，建構學校輔導網路，為學生統整規劃一個更為周延的輔導服務工作。具體而言，此方案負有四大任務指標：1.激勵一般教師全面參與輔導工作，善盡教師輔導學生責任；2.增進教師教學效能與人性化照顧學生，融合輔導理念，全面提升教學品質；3.彈性調整學校訓輔行政組織運作，為訓輔人員及一般教師規劃最佳互動模式；4.結合社區輔導資源，建構學校輔導網絡。其具體目標為：1.建立有效輔導體制；2.增進輔導組織功能；3.建立學校輔導網絡；4.協助學生適性發展；5.培育學生健全人格（何進財，1998）。

由上觀之，教訓輔三合一方案對於國中輔導體制而言似乎是久旱之甘霖，倘若能達成其具體目標，理應能賦予國中輔導人員更多的空間和資源發揮所長，諸如「整合學校教訓輔業務的工作」、「整合社區資源的工作」（郭素琴，2002）。然而，就其所提出之方法來看，卻又有其待商榷之處，

茲舉例如下：

1. 培養全體教師皆具有輔導理念與能力

目的在於讓全體教師皆負有輔導學生之責，鼓勵教師人人認輔一至二位適應困難、行為偏差或中輟復學學生。但待商榷之處則有三點，其一、教師平日教學繁重，就現實層面來看，願意額外從事學生認輔工作者少之又少，何況要達到人人認輔，不是件易事。其二、即使全體教師皆具有輔導之理念與能力，但是否就能夠提供學生合適之服務，尤其是否足以面對中輟生、或行為偏差的孩子們的需要，是有待商榷之處。其三、原本一般教師便已對輔導教師的功能感到質疑，當鼓吹人人都可為輔導時，普及化之後，輔導教師的專業化又該如何凸顯？更是需要重視的問題。許多輔導界專家學者之所以持反對意見，也多持相同原因，認為此方案反會混淆一般基層學校對輔導人員的專業形象與角色功能（陳秉華，1999）。

2. 調整學校輔導室（學生輔導中心）之行政組織與人員編制

目的在加強各級心理輔導及諮詢服務工作，其中中小學得調整輔導室為輔導處，設置專任輔導教師及專業輔導人員，規劃辦理全校性工作，結合醫院心理治療人員，加強二級、三級預防服務工作，並為全校教師及學生家長提供輔導知能諮詢服務。在這裡特別需要注意的是，就國民中學而言，除了將輔導室調整為輔導處之外，在人員編制上並沒有額外的調整，對於處境相當艱辛的國中輔導教師而言，其工作內容及工作時間的分配仍是以教學為主，並未就其現實條件的限制予以調整，如：縮減其授課時數，換句話說處室名稱提昇了，但專業仍未被支持。

相反地，又以額外進駐專業輔導人員或結合社區資源的模式，來補足現有國中輔導體制人力不足之窘境，雖然這些方式經相關學者（林家興、洪雅琴，2002）研究證明，有其存在之功能與價值，突顯出國民中學對「專責學生輔導」之專任專業人員的強烈需求，也是未來學校輔導工作要發揮效能必然的趨勢，但相形之下，原有之國中輔導人員仍被迫從事以教學為主的工作，其既有訓練中之輔導專業與經驗未能有充分施展與成長的空間，浮現「專業輔導人員」持續進駐校園之

際，國中輔導教師不但無法進化為「專任輔導教師」，甚至極可能面臨被邊緣化成「輔導活動科教師」的危機，如此似乎也是有待商榷之事。此外，在實際的學校行政權責上，仍是教務、訓導佔絕大優勢，三合一的實驗方案中輔導的實際功能很有可能會變質或被取代，連帶輔導的專業形象也會被混淆和削弱（陳秉華，1999）。

(三)「教訓輔三合一——建立學生輔導新體制」方案之評析

有關教訓輔三合一方案的評論，林清文(1999)即指出在輔導理念模糊、傳統學生訓導教化觀念糾葛、缺乏輔導專業認知、以及前期輔導計畫積弊等沈重包袱下，教訓輔三合一方案之內容不但未見教育改革審議委員會建議之「更新學生輔導理念」、「簡化行政組織，統一事權」、「引進專業人員，提昇專業工作品質」、及「導引教師普遍參與輔導學生」之特色，且存在著許多缺失。這些缺失包括：

1. 整體方案仍植基於「訓導」、「輔導」的二分思考，未能使傳統訓導工作內涵朝向輔導理念更新。
2. 忽略學校「輔導工作委員會」既有體制的功能，未能針對輔導機制功能之提昇提出可行規劃。
3. 忽略學生輔導專業分工的意義與需要，延續認輔制度之困難。

總而言之，「建立學生輔導新體制—教學、訓導、輔導三合一整合實驗方案」，仍未深入當前學校輔導工作「訓導輔導二元分立」、「輔導活動標準課程化」、「專任輔導人員編制」等根本性問題，且未有涵蓋法規修訂之周延完整的解決方案。

平心而論，「教訓輔三合一」方案立意良好，亦可說是少見由政府主動推動促進學校輔導專業發展之具體方案。其理念十分符合輔導專業理念，但是其策略與手段似乎未能確切達成預期目標，尤其是採用「由上而下」政策宣導式地強迫學校執行，恐難真正符合在第一線工作之學校人員的需求。此外，所強調的三級預防觀念十分重要也值得推展，但終究需回歸「輔導人力不足」這個基本制度問題來看，降低現有輔導人員授課時數也好、增設學校諮商師或專業輔導人員也好，最重要的都是要改善現有輔導體制之缺失，建立一個能給予學校輔導人員足夠的資源及更能發揮專業的輔導新體制，才是

解決問題最實際的做法。但自實驗階段到目前開始全面推動之實施概況來看，仍有許多理想與現實間的落差有待調整。尤其是未能針對現有國中輔導體制面之不合理處予以改善，忽略現行學校輔導工作成效不彰最根本面的問題，是相當可惜之處。郭素琴（2002）在其未來研究建議中即指出有關教訓輔導整合之行政組織的整合、學校人事的調整、以及教育行政法規的內涵等層面皆可做進一步的研究。而接下來要介紹的「國民中小學組織再造及人力規劃」方案即可說是教訓輔三合一方案的延續，尤重在行政組織的整合、學校人事的調整以及教育行政法規內涵的修正等，對國中輔導教師及學校輔導組織的影響不容忽視。

三、「國民中小學組織再造及人力規劃」試辦方案對國中輔導教師的影響

教育部為了搭配九年一貫課程之實施及落實學校本位的管理，並力求積極解決長久以來中小學教師工作負荷過重之困境，乃積極規劃推動國民中小學組織再造與人力規劃試辦方案，由於組織再造試辦方案為本研究之重要探討變項，以下將詳述試辦方案之推動過程背景、目標、實施原則、重要措施、評析與相關研究發現，以協助瞭解本研究將組織再造列為研究重要變項之原因。

(一)「國民中小學組織再造及人力規劃」試辦方案之推動過程

推動過程之初期著重在學術分析與研究，教育部委託專案研究調查學校教師意見探討學校組織結構（處、組）改變的可能性、研究組織功能調整之趨向、規劃學校在教學專業及行政分工等合理編制教師及專任職員額度，以奠定學校組織再造與人力規劃的發展基礎後（張嘉進，2004）。

而後，並在法制面上力求突破，包括：

1. 修正國民教育法施行細則第十七條，鬆綁國民中小學行政組織中有關「組」的數量與名稱。
2. 修正國民教育法第十一條，開放學校必要時得聘請兼任教師或具有特定科目領域專長人員，以部份時間擔任教學支援工作。
3. 訂定國民中小學教師授課節數訂定基本原則，規範教師授課時數、擔任導師及兼任行政工作之減課原則等。

4. 研擬修訂國民教育法第十條，鬆綁有關原定處室單位數量，強調不一定非有必然之處室，處室得整併或調整。

於八十九年十二月規劃完成「國民中小學組織再造及人力規劃方案」之草案，並於九十年六月二十二日公布「國民中小學組織再造及人力規劃方案」，漸次確定方案內容。之後在九十一年九月十日召開「國民中小學組織再造及人力規劃方案」說明協調會，規劃陸續自九十一年八月起以五年為期，依「小量推廣」、「中量推廣」、「大量實施」期程，分階段試辦、實施「國民中小學組織再造及人力規劃方案」，並於九十一學年度擇定全國六十九所國民中小學進行試辦。以下將簡介此方案之內涵並評析之。

(二) 「國民中小學組織再造及人力規劃」試辦方案之目標

依據教育部 92 年 7 月 14 日台國字第 0920086043 號函中有關此試辦方案之說明指出此方案之目標有三：其一、因應九年一貫課程之實施，呼應學校本位管理；其二、減輕教師行政負擔，符應學校專業需求及教師專業自主；其三、建立學校教職員額總量管理，落實績效責任制度。

(三) 「國民中小學組織再造及人力規劃」試辦方案之原則

有關本方案之實施原則，引用教育部 92 年 7 月 14 日台國字第 0920086043 號函之內容，及臺北市教育局國民中學組織再造與人力規劃第二階段試辦方案實施計畫，整合說明如下：

1. 質的改善方面

(1) 配合九年一貫課程之實施

過去以統編本課本教學的國民中小學員額，不易面對學校本位課程、自編自選教材、教學創新、合作團隊教學的九年一貫課程，學校必須進行本位課程的研發，並依現行實務工作之需求，彈性調整校內組織結構，使各項工作更能符合需求，以提高行政及教學效能，因此其人力的配套機制勢需有所調整。

(2) 減輕教師教學及行政負擔

將目前國民中小學行政工作中非屬教學行政之專業行政工作（總務處之事務、出納、文書）由教師兼任改由具備「一般行政」專長之職員分工，以促進教學與行政專業專責。

(3) 促進教學與行政專業責任

整編現有行政組織，落實以教學為主體的行政編制，一方面降低兼職行政人員難覓的衝擊，二方面可均衡個別單位之行政工作負擔，進而落實績效責任制度，提昇行政效率。

2. 量的改善方面

(1) 落實總員額量管制之內涵

為利學校本位管理與績效責任制度之建構，人力資源之發揮需進行合理有效之調整，以落實全面品質管制。其中，員額計算基準由中央規劃地方政府與學校在實際運用員額額度時，可考量現實動態，彈性調撥。此外，總員額量因應政策或有增減，學校可依核給之員額，於專任、兼任、委外與聘僱等人力方面依比例務實運用，並可妥善運用合聘制度。

(2) 調整國民中小學組織與人力架構

符合趨勢與效能的組織應作必要之調整，包括修訂「國民教育法」第十條，將「處」的編製鬆綁，落實教訓輔合一制度的功能；另進一步修改「國民教育法施行細則」，將組的編制訂立彈性，由各校依實際需要設置。

(3) 回歸教學與行政分途

為提昇教學與行政服務之功能，將部份非屬教學行政之專業行政工作之教師人力釋出，由現行具該職務專長之職員擔任。

(4) 發揮教育經費使用效益

現階段社會對教育財政的要求，乃至政府財政的要求應朝向「有

效能」方式建構，故在現有員額架構及不增加經費需求下，立即且逐步調整教師工作內容，以呼應教師合理專業自主之訴求。

(四)「國民中小學組織再造及人力規劃」試辦方案之重要措施

1.組織員額編制方面：採總量管制

未來國民中小學組織員額，將配合學校規模以及各校需求作總員額管制，意旨學校可以在既有總員額數不變的情形之下，彈性調整校內工作職務之分派，以利於校務之順利推展。因此，總員額管制是一種管理組織編制及人力資源配置的總體策略，其策略包括運用民營化、勞務外包、出缺不補、裁併機構或單位等方式，精簡組織人力，或利用員額移撥方式來解決多餘人力，並訂定適切比例，有計畫的管理與控制組織中總員額的成長。教育部已於九十一學年度開始於公私立國中小學全面實施總量管制，各校可開放八分之一的員額，自行聘任所需教師，或自行裁併、新增、調整學校組織（曾金美，2002）。

2.學校組織彈性化方面：減併處室（組）的編制

將不明定學校各處室（組）之名稱，僅依學校規模採總量管制，統一訂定一級單位及二級單位之數量，各組設置原則將由直轄市及縣（市）政府訂定之，以應地方需求。以下依學校規模將列表呈現學校組織結構修正前後之差異，見表 2-2-1 國民中學行政組織基本架構修正前後情形比較表。

表 2-2-1 國民中學行政組織基本架構修正前後情形比較表

學校規模	原學校組織結構	修正後學校組織結構
12 班以下	1. 設教導處、總務處兩處及輔導室或輔導教師。 2. 設教務組、訓導組 2 組。 3. 另設有主計、人事、各種委員會及校務會議。	1. 修訂為設置 1~2 個一級單位、2 個二級單位，單位名稱另定之。 2. 主計、人事業務由鄰近國中之專任人員兼任；或數校合併設置。
13-48 班	1. 原設教務、訓導、總務處	1. 修訂為 2~3 個一級單

	<p>與輔導室或輔導教師。</p> <p>2. 設有教學、註冊、衛生、體育、訓育、事務、文書等 7~12 組。</p> <p>3. 如有特教班得設有特教組。</p> <p>4. 另設有主計、人事、各種委員會及校務會議。</p>	<p>位，6~8 個二級單位：單位名稱另定之。</p> <p>2. 主計、人事業務由鄰近國中之專任人員兼任；或數校合併設置。</p>
49 班以上	<p>1. 原設教務、訓導、總務處與輔導室。</p> <p>2. 設有教學、註冊、設備、資訊、衛生、體育、訓育、生教、事務、文書、出納、輔導、資料、特教等十三組。</p> <p>3. 另設有主計、人事、各種委員會及校務會議。</p>	<p>1. 修訂三~四個一級單位，十一至十三個二級單位，單位名稱另定之。</p>

資料來源：研究者參考教育部「國民中小學組織再造及人力規劃方案」自行整理。

需要特別留意的是，從比較表中可以發現，組織再造後各規模之學校在一級單位的數量上，也就是既有之各處室編制都有所刪減；且在二級單位的數量上也縮編了。雖然在整個組織再造的試辦方案中，從未指明哪個處室要被整併或廢除，但根據中國輔導學會曾針對試辦學校之電話訪問紀錄中發現，部份試辦學校的輔導室已在試辦過程中被廢除或整併了。金玉萍（2004）也指出部份學校將組織再造視為節省人力與經費的一大利器，直接刪除輔導室，由全體教師擔任學生輔導三級預防的工作，不僅無法落實輔導精神，對學校教育之執行更是一大傷害。這些試辦學校的輔導教師在組織再造之後的工作概況如何？有待進一步的研究瞭解。

3. 彈性調整學校人力配置：少聘專任教師、改聘兼任代課及代理教師

在學校原有編制之架構下，彈性調整學校教師人力配置，將行政業務予以整合，減少教師兼任行政人員之需求，促進教學與行政之專業責任。並以控留員額的方式，聘任兼課、及代課教師以減少配課之可能，維護學生受教權益。以下依學校規模列表呈現學校教師人力配置修正前後之差異，詳見表 2-2-2 國民中學教師人力配置修正前後情形比較表。

表 2-2-2 國民中學教師人力配置修正前後情形比較表

學校規模	原教師人力配置	修正後教師人力配置
12 班以下	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國中教師：每班 2 人，每 9 班增置 1 人；未達 9 班增置 1 人。 2. 兼任行政人員：主任 2 人，組長 2 人；輔導教師 1 人；導師一班級數。 3. 教師兼人事、主計。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 維持原編制。 2. 兼任行政人員：主任 1-2 人；組長 2 人；導師一班級數或每班人數未達 15 人數年級共置一名導師。 3. 調整大型學校每 9 班增置 1 人之員額予小型學校。 4. 保留 1/10 員額進用兼任教師或部份時間支援教學人員，減少配課維護學生受教權益。 5. 與鄰近學校合聘教師。 6. 人事主計業務由鄰近學校之專任人員兼任，或數校合併設置。
13-48 班	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國中教師：每班 2 人，每 9 班增置 1 人。 2. 兼任行政人員：主任 3-4 人，組長 8 人；導師一班級數。 3. 教師兼人事、主計。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 維持原編制。 2. 兼任行政人員：主任 2-3 人；組長 6-8 人；導師一班級數，取消級導師制。 3. 保留 1/10 員額進用兼任教師或部份時間支援教學人員，減少配課維護學生受教權益 4. 與鄰近學校合聘教師。 5. 人事主計業務由鄰近學校之專任人員兼任，或數校合併設置。

49 班以上	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國中教師：每班 2 人，每 9 班增置 1 人。 2. 兼任行政人員：主任 3-4 人，組長 8 人；導師一班級數。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 維持原編制：但每 9 班增置 1 人之員額調整予小型學校。 2. 兼任行政人員：主任 3-4 人；組長 11-13 人；導師一班級數，取消副組長及級導師制。 3. 零星課務以聘任兼任教師獲部份時間支援教學人員方式辦理，減少配課維護學生受教權益 4. 與鄰近學校合聘教師。

資料來源：研究者參考教育部「國民中小學組織再造及人力規劃方案」自行整理。

需特別注意的是，小型及中型學校在主任及組長的配置上都減少了，原有的業務勢必重新分配，在人力配置減少的情形下，兼任行政之教師工作負荷量必然加重。此外，在現有人力不足的情形下，以保留 1/10 員額進用兼課教師、或部份時間教學人員，雖然也許能夠短暫解決配課問題，但這些教師有如學校的過客，對學生的瞭解不夠深入，在授課教學扮演經師之餘，是否也能兼顧輔導學生扮演人師？實非易事。

4. 人力資源分配：職員得兼任組長或相當之職務

人力資源重新分配，行政人員得兼任與其專業相符之行政工作。如：校護兼任學校原衛生組之工作業務。以發揮教育經費之使用效益，並減少不必要之人事費用支出。有關國民中學組織再造人力資源分配異動情形，詳見表 2-2-3 國民中學組織再造人力資源分配情形表。

表 2-2-3 國民中學組織再造人力資源分配情形表

學校規模	減 列	增 列
12 班以下	1. 未設組之兼任行政人員不支	1. 增加行政人員。

	<p>領主管加給，改由減課處理。</p> <p>2. 校護從事衛生行政業務工作。</p> <p>3. 原 1.5 之編制視學校本位課程之發展改聘兼任教師，得聘適當師資，同時減少專任教師之人事支出。</p>	<p>2. 學校未置校護者，學生衛生事務委由地區醫療系統機構合作，需增加業務費。</p>
13-48 班	<p>1. 未設組之兼任行政人員不支領主管加給，改由減課處理。</p> <p>2. 校護從事衛生行政業務工作。</p> <p>3. 原 1.5 之編制視學校本位課程之發展改聘兼任教師，得聘適當師資，同時減少專任教師之人事支出。</p>	<p>1. 學校未置校護者，學生衛生事務委由地區醫療系統機構合作，需增加業務費。</p>
49 班以上	<p>1. 未設組之兼任行政人員不支領主管加給，改由減課處理。</p> <p>2. 校護從事衛生行政業務工作。</p> <p>3. 原 1.5 之編制視學校本位課程之發展改聘兼任教師，得聘適當師資，同時減少專任教師之人事支出。</p>	無

資料來源：教育部「國民中小學組織再造及人力規劃方案」。

(五)「國民中小學組織再造與人力規劃」試辦方案之評析

當試辦階段尚未結束，2003 年 5 月間，立法院教育及文化委員會已完成國民教育法第十條修正案之一讀程序，允許學校「處」級單位彈性編制，以利推動教訓輔三合一（林清文，2003）。在不明令規定各校應設置輔導處室與輔導人員的情形下，已有許多縣市國民中小學之學校輔導組織在試辦過程中逐漸消失，此做法引起輔導學界專家學者及國民中小學輔導教師相當大的震撼與異議。

然而，從政府制訂法令的觀點來看，此方案立意在企圖為僵化已久的國民中小學行政體系鬆綁，所投注的經費亦十分驚人，其正面效應是應被

正視的，列舉如下（引自林清文，2003）：

1. 著眼改善國民中小學教學人力不足，影響教學品質之困境。其中如班級學生數調降、教師分級（研究教師）、改善國小行政人力、增置協同教師、減輕教師授課時數等標的，皆是值得予以肯定的。
2. 強調融入不同管道資格人員進入學校（如聘僱心理諮商專業人士），共同打造學校教育環境的進步思維應予肯定。
3. 所提學校組織彈性編配建議中，尊重學校自主的精神應予支持。
4. 不強制學校處室組織編制，可能有利學校內部的磨合，而落實「訓輔合一」，避免「教訓輔三合一」偏離主題的窮攪和。

不過，學校教育不是只有教學，學生在學校的學習除了課程之外，更重要的是心理的適應和成長。若從學校輔導工作的觀點來看，此方案明顯存在忽略校園學生輔導工作的盲點，可能對學校輔導工作的落實帶來不利的衝擊，亦例舉如下（引自林清文，2003）：

1. 對輔導教師的設置未予明定，不利學生輔導工作的落實。
2. 修改國民教育法第十條，未重視設置輔導教師的重要性。
3. 在缺乏專任輔導教師員額的情況下，學生輔導工作可能窄化為輔導行政工作。
4. 以聘僱心理諮商專業人員替代輔導教師使學生輔導工作退至「問題處理」的消極層次。
5. 地方政府若基於財政利益，大量引入兼任教師，可能使學生輔導工作更形貧乏。

回到教育現場反思，在未明確規定設置輔導教師以及輔導組織處室、組別的情況下，縱使有「員額總量管制」使學校輔導教師不致消失，但也極可能將學校輔導組織降為二級單位，使學校輔導教師要承擔更多的行政業務，更無力從事學生二級預防輔導工作。據聞一些參與組織再造試辦學校的做法即是將原有之輔導處與訓導處合併為學生事務處，輔導組改設於訓導處，換句話說，原本屬一級單位的輔導處在組織再造過程中成為二級單位，原本一個處室的業務量集中由一個組去承擔，工作負荷量非但沒有減輕反而加重，不僅有違組織再造試辦方案「減輕教師教學及行政負擔」之原則，更導致國中輔導教師之角色難以明確認定與實踐，而逐漸窄化為

行政人員的角色。

何以組織再造方案的實施，會使學校輔導教師面臨這樣的危機？事實上，這樣的危機反映出學校輔導專業由來已久的問題，那就是國中輔導教師的專業功能在哪裡？該如何增加國中輔導教師的不可替代性？如何致力於輔導教師專業的提昇？唯有當輔導教師能發揮具體功能、建立專業形象時，國中輔導教師才能在學校組織再造的過程中，因其專業的不可替代性，繼續保有發展空間。而專業發展的關鍵又在其角色認同的發展，因此，究竟國中輔導教師的角色認同為何？角色實踐現況為何？尤其是參與組織再造試辦學校的輔導教師們，在角色認同與角色實踐的情形為何？都是本研究想瞭解的重點。

(六)「國民中小學組織再造與人力規劃」試辦方案之相關研究

組織再造是學校改革的新興議題，已受到學界諸多的重視，而有許多相關研究。鑑於本研究主要在探究國民中學組織再造對學校輔導教師角色認同與角色實踐之影響，以下將整理以國中教育人員為研究主體之組織再造相關研究，並擇要以表 2-2-4 陳述其內容要點，以瞭解目前各縣市國民中學在「國民中小學組織再造與人力規劃」試辦方案之實施概況與相關研究方向。此外，並呈現相關學者專家之論述，以深入探討相關議題。

表 2-2-4 國民中學組織再造試辦方案之相關研究整理表

研究主題	研究者	主要研究目的	研究方法	研究發現
「國民中小學組織再造與人力規劃」試辦方案執行情形與學校效能之研究	張嘉進 (2004)	瞭解試辦學校執行組織再造試辦方案之情形與學校效能	以問卷調查法調查九十一學年度參與試辦之國民中小學校教育人員。	1. 試辦方案執行現況良好，尤以「調整國民中小學之組織與人力架構」得分最高。 2. 在性別、職務、年齡、服務年資、學歷、學校規模與地區等背景變項之差距，皆會影

		的現況。		響其對試辦方案之知覺程度。 3. 試辦方案執行情形與學校效能成正比。
臺北縣立國民中學組織再造之研究	吳慧蘭 (2004)	瞭解臺北縣國民中學組織再造之各種策略實施意見、試辦動機、執行過程與遭遇之困境。	文件分析、並對臺北縣國中校長、候用校長、現任或過去曾擔任之行政人員進行問卷調查與訪談。	1. 有關學校行政組織各處組及基本職掌之調整意見有：建議教務處增設研究發展組與課研組、認同訓導處之設置但建議更名為學生事務處、認同維持總務處之設處分組、除有建議將輔導處更名為諮商中心、學生諮商中心、輔導事務處之外，亦有建議將其廢除並將所屬各組業務分別依業務性質轉移至相關處室或並併入相關組別。 2. 認同設備組、資訊組、註冊組可由「專任學校行政人員」擔任、各校在總員額不變之前提下，彈性調整專任、兼任、委外與聘僱人力、與教學無關之行政工作可採勞務外包處理、遴聘兼任教師。 3. 認同學校實施組織再

				<p>造時，可以檢視工作項目精簡行政流程、依據學校需求調整行政組織、爭取社會資源，改善辦學環境、依照教學需要，聘用支援人員、善用資訊網路，建構網路平台等策略為之。</p> <p>4. 不認同遴聘巡迴教師、數校合聘教師、及人事主計合署辦公。</p>
國民中學行政組織再造之研究	黃淑卿 (2002)	探討國民中學行政組織再造之策略，建構組織架構新模式。	懷德術調查研究，及問卷調查	<p>1. 學校調整行政組織與運作規範時，必須受地方政府員額編制與中央政府員額總量管制政策之規範。</p> <p>2. 現階段教育人員不同意將學校組織簡併為行政與教學兩處室。</p> <p>3. 學校再造的重點包括學校本位管理與教學專業自主，組織結構的再造必須配合作業流程、職務重組、管理機制的再造。</p> <p>4. 學校行政部份除對教學部門提供支援之外，也應負起領導之責。</p>

				<ol style="list-style-type: none"> 5. 學校行政組織結構再造之關鍵在於各處室之「組」間裁撤、合併、或執掌重組。 6. 組織再造需同時考量學校組織權力重組、行政決策模式改變、推動時需先廣納眾議，尋求共識。 7. 組織再造時必須顧及已全面推動之教改方案運作機制，包括九年一貫課程、教訓輔三合一整合實驗等。
國民中小學組織再造與校長領導行為關係之研究	錢幼蘭 (2002)	瞭解台南市公立國中之學校組織再造及校長領導行為現況，並談就兩者間之關係。	以台南市公立國中為研究對象進行問卷調查。並深入訪談台南市六位國中校長。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學校組織再造現況對學校經營有影響。行政人員及資深老師在學校組織再造之認同得分較高。 2. 學校組織再造與校長領導行為呈正相關，組織再造程度愈高，校長領導行為愈好。 3. 校長領導的瓶頸在於權責不相稱。
國民中小學組織結構再造策略之研究—以臺	孫翠莉 (2003)	建構適合我國中小進行組織再造	文件分析組織再造相關文件，並對北部五縣市十五所校長	<ol style="list-style-type: none"> 1. 各校在組織結構的調整策略執行上，多以業務相近及單一窗口為整併重點。 2. 在工作重新設計策略

<p>灣北部五縣市試辦「國民中小學組織再造與人力規劃試辦方案」為例</p>		<p>之策略，並尋求潛在問題之解決之道。</p>	<p>進行深度訪談訪談法。</p>	<p>執行上，學校仍未能在工作流程上簡化與整併，小校受限人力也難落實教學行政分途的改造重點，大型學校則可透過工作委外減輕行政負擔。</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. 在人力重新配置策略執行上，學校已善用社區資源彌補學校內部資源之不足。 4. 在進行組織再造遭遇的困難包括：學校間存在著人力編制不合理的現象，及法令與相關配套措施的不足。 5. 影響組織結構再造成效的因素是：試辦動機、對方案的認知、學校推動方式、學校特質、內部檢討機制、組織成員觀念、主管教育機關對學校的輔導與支援、相關法令與配套措施的制訂、誘因的設計，與採用的策略。
---------------------------------------	--	--------------------------	-------------------	--

資料來源：研究者自行整理。

從上表中可以發現有關組織再造相關研究的重點有：組織再造試辦方案的實施現況調查、實施意見調查、實施遭遇到的困難與解決之道、有效

再造策略的探討、對學校效能之影響、建構理想之學校組織運作模式等。

相關研究發現中指出，目前組織再造試辦情形良好，且與學校效能及校長領導行為等呈現正相關（張嘉進，2004；錢幼蘭，2002），並發現在研究參與者之性別、職務、年齡、服務年資、學歷、學校規模與地區等背景變項之差距，皆會影響其對試辦方案之知覺程度。

在實施意見的調查結果則發現，有關學校行政組織各處組及基本職掌之調整意見有：建議教務處增設研究發展組與課研組、認同訓導處之設置但建議更名為學生事務處、認同維持總務處之設處分組、建議將輔導處更名為諮商中心、學生諮商中心、輔導事務處之外，亦有建議將其廢除並將所屬各組業務分別依業務性質轉移至相關處室或並併入相關組別（吳慧蘭，2004）。

廢除輔導室之研究發現頗令人震驚，但學者林清文（1999）亦認為應建立以服務和輔導為導向的學生事務工作團隊，以提供學生生活協助與輔導為主要的職責，其工作項目應包括：輔導、保健、臨床、心理、社會工作、學生觀護和特殊教育。並建議整併訓導處與輔導室的業務，捨棄輔導室的編制，結合訓導處原有之業務內容、人員，成立學生事務處，而原有之輔導與訓導處室主管則可採「遇缺不補」或視學校規模擇優轉聘為副校長的方式處理。此外，在學生事務處下設置「學生輔導組」，負責學生輔導委員會議、學生事務行政、專案規劃與執行、輔導活動教學及學生課外活動及教師輔導知能研習、教師及家長諮詢事務；設置「生活事務組」，負責生活常規及紀律管理與執行事務；設置「諮商與轉介組」，負責學生諮商與心理評量，以及其他專業服務的轉介與協調；設置「特殊教育資源組」，負責特殊學生教育規劃與資源協調，由各校依需要成立。而原有之體育組應轉設教學事務、衛生事務應轉設總務與生活教育。校內除了學生事務會議外，不另設輔導會議（引自林清文，1999）。

此外，在學校行政組織各處組及基本職掌之調整意見尚有認同設備組、資訊組、註冊組等職務可由「專任學校行政人員」擔任、各校在總員額不變之前提下，可彈性調整專任、兼任、委外與聘僱人力、與教學無關之行政工作可採勞務外包處理、遴聘兼任教師；但不認同遴聘巡迴教師、數校合聘教師、及人事主計合署辦公。並且認同學校實施組織再造時，可

以檢視工作項目精簡行政流程、依據學校需求調整行政組織、爭取社會資源，改善辦學環境、依照教學需要，聘用支援人員、善用資訊網路，建構網路平台等策略為之（吳慧蘭，2004）。

而在組織再造之實施策略的意見調查，則發現：學校再造的重點包括學校本位管理與教學專業自主，組織結構的再造必須配合作業流程、職務重組、管理機制的再造。學校行政部份除對教學部門提供支援之外，也應負起領導之責。學校行政組織結構再造之關鍵在於各處室之「組」間裁撤、合併、或執掌重組。組織再造需同時考量學校組織權力重組、行政決策模式改變、推動時需先廣納眾議，尋求共識。組織再造時必須顧及已全面推動之教改方案運作機制，包括九年一貫課程、教訓輔三合一整合實驗等（黃淑卿，2002）。

實施組織再造遭遇到的困難有：學校間存在著人力編制不合理的現象，及法令與相關配套措施的不足。此外，影響組織再造實施成效的因素則有：試辦動機、對方案的認知、學校推動方式、學校特質、內部檢討機制、組織成員觀念、教育主管機關對學校的輔導與支援、相關法令與配套措施的制訂、誘因的設計，與採用的策略（孫翠莉，2003）。

綜上相關研究之發現，近年來有關組織再造的研究中，並沒有以國中輔導教師為主要研究對象之研究，亦沒有相關研究探討組織再造之後，國中輔導工作如何推展及其實施成效情形。雖然，組織再造試辦方案原意非針對學校輔導教師的存廢而設計的，但是在試辦過程中，卻對學校輔導組織的存廢、學校輔導工作的功能、學校輔導教師的角色認同產生預期外的衝擊！但在相關研究中，卻始終看不見輔導教師的意見，尤其是在組織再造試辦之後，這群試辦學校的輔導教師們，他們對自身的角色認同為何？以及，他們功能發揮的情形如何？都無從得知。因此，研究者希望以學校輔導教師為主要研究對象，尤其想瞭解參與組織再造試辦學校的輔導教師們，在角色認同與角色實踐的情形為何，從而以不同的觀點探討組織再造試辦方案對學校輔導工作的影響。

四、小結

在本節中，簡述對學校輔導教師及輔導工作有重大影響的幾項教育改革方案，這些方案的影響皆不是直接針對學校輔導教師及輔導工作而設計

規劃的，但由於長久以來學校輔導教師的角色認同不明、角色任務多重且實踐不易，導致角色功能不彰，學校輔導工作成效備受質疑。這些教改方案促使學校輔導組織、輔導教師、輔導工作，在教育改革的過程中，面臨諸多危機及未來的不確定性，並深切地傳達學校輔導長久既存的問題亟待謀求改進之道，下表 2-2-5 為研究者自行整理之重大教育改革方案對學校輔導工作之影響比較表，供讀者參考。

事實上，輔導教師的角色認同問題一直是學校輔導專業發展的重要關鍵。雖然，輔導教師的角色與工作內涵，常因為因應社會變遷與發展的需要而不斷擴充、調整，而十分難以掌握沒有定論。但是，也唯有當輔導教師能掌握清楚自己所應扮演的專業角色，在許多似是而非的工作現場中，才能維持正確判斷、發揮專業效能，在時代的考驗中、在不斷變動的局勢中，持續展現輔導教師不可替代的專業性。

學校輔導教師角色之持續改變恐怕將是唯一不變的事實，在瞭解過去、認清現況，預見未來挑戰之際，如何及早尋得符合時代需求的專業角色，將是學校輔導教師必須面對的重要課題。在下一節中，將針對學校輔導教師之角色認同做相關文獻探討。

表 2-2-5 重大教育改革方案對學校輔導工作之影響比較表

方案名稱	推動時間	方案簡要特色	對學校教育之正向影響	對學校輔導工作發展之限制	資料來源
國民中小學九年一貫課程方案	87.08 公布課程綱要 90.08 實施至今	1. 學校本位 2. 課程統整 3. 空白課程 4. 能力本位 5. 績效責任	1. 為學校教育鬆綁，多元發展學校本位特色。 2. 促進多元彈性之課程教學。 3. 協助教師提升教學效能與研究能力。	1. 學校輔導教師授課時數仍重、個案負荷量仍大。 2. 學校輔導教師之角色更侷限於教學角色。	教研學會(1999)邁向課程新紀元--九年一貫課程研討會論文集。

<p>建立學生輔導新體制 — 教學、訓導、輔導三合一整合實驗方案</p>	<p>87.08 開始實驗至今</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 落實教師輔導職責 2. 提昇教師有效教學 3. 建立輔導網路 4. 彈性調整學校組織 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 推廣輔導理念，促進校長、各處室主任掌握輔導精神。 2. 促進社區資源的合作。 3. 學校輔導知能研習熱烈辦理。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 輔導仍為訓導的附庸，專業未被支持。 2. 「教師認輔」不能解決輔導人力不足的困難，且輔導被誤認為人人可為。 	<p>教育部 (1993) 教學、訓導、輔導三合一整合方案研討觀摩會手冊。</p>
<p>國民中小學組織再造與人力規劃試辦方案</p>	<p>91.06 開始試辦至今</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 總員額量管制 2. 調整國民中小學組織與人力架構，組織彈性化、人員運用多元化 3. 減輕教師教學及行政負擔 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 賦予學校組織彈性編配建議，尊重學校自主的精神。 2. 融入不同專業人員於學校中。 3. 著眼改善教學人力之不足。 4. 不強制學校處室組織編制，可能有利學校內部的磨合、訓輔合一。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 對輔導教師的設置未予明定，不利輔導工作的落實。 2. 缺乏專任輔導教師員額，學生輔導工作窄化為輔導行政工作。 3. 聘僱心理諮商專業人員替代輔導教師使學生輔導工作退至「問題處理」的消極層次。 4. 大量引入兼任教師，可能使學生輔導工作更形貧乏。 	<p>林清文 (2003) 行政組織再造對學校輔導工作的衝擊。中國輔導學會 2003 年會暨諮商心理與輔導專業國際學術研討會手冊，40-42 頁。</p>

資料來源：研究者自行整理。

第三節 國中輔導教師的角色認同

學校輔導教師的角色認同是專業發展的關鍵，卻也因為輔導教師的角色多重、角色任務繁多而不易形成定論，再加上近年來不論中外都盛行著一股教改風潮，置身其中，學校輔導教師的角色勢必又要因應時勢而有所轉變，為原本即難下定論的輔導教師角色認同又多投下了一個變數。是以，本研究亦將國中輔導教師的角色認同列為研究重要變項，本節即是在探討國中輔導教師的角色認同相關文獻，首先將先探討國中輔導教師的多重角色，包括其角色界定、角色任務及角色功能，以瞭解國中輔導教師目前所扮演的多重角色。而後，則探討國中輔導教師在面臨多重的角色之際，有關發展其角色認同的相關文獻，包括：角色認同的意涵與重要性、角色認同的發展歷程、以及角色認同發展的困境與突破，希冀藉此瞭解國中輔導教師之角色認同情形。

一、國中輔導教師之多重角色

角色一詞常為人所使用，但其具體所指為何，則有待釐清界定。所謂角色是指社會團體期許某一特定類別的人所應表現的行為模式，放到輔導人員的身上來看，其角色則可視為輔導人員所從事之輔導專業活動的總稱（引自宋湘玲，2000；Richardson,1975），或對其行為的期望或指導（引自宋湘玲，2000；Shertzer & Stone,1980）。角色也可以用來解釋學校輔導人員的用處為何（How are we useful）（許維素，1998），亦即學校輔導人員應具有哪些專業能力、服務哪些對象、提供哪些專業的服務。換言之，角色的內涵包括外界對其行為模式之期待與界定、從事之工作任務、以及需發揮的用處或功能。

國中輔導教師是國中輔導工作的主要執行人員，輔導工作成效的展現則端賴輔導教師角色功能的發揮（宋湘玲，2000）。近年來，相關研究陸續發現學校輔導工作成效不彰（蕭文，1999），隨著學生問題日益嚴重化且低齡化之趨勢，又以推行輔導工作歷史最為悠久之國中輔導工作成效最為人所關切，輔導教師的角色功能為人所質疑。事實上，輔導教師的角色功能的確有待提昇，除了專業能力需不斷充實以因應社會需要之外，國中輔導教師角色

的清楚認同更是首要之務。唯有形成清楚的角色認同與角色任務後，國中輔導教師才能在現有有限的人力物力之下，致力於角色任務的完成、發揮角色功能，提昇輔導工作的成效。究竟目前我國輔導教師的角色界定為何？其角色任務為何？以及其應具備之角色功能為何？以下將針對國中輔導教師的角色界定、角色任務與角色功能作一深入探討，以清楚瞭解目前我國國中輔導教師所扮演之多重角色。

(一)沒有定論的界定—國中輔導教師的角色界定

根據美國學校輔導人員協會（American School Counselor Association，簡稱 ASCA）於 1991 年對學校輔導人員專業角色的界定：「在各教育層級學校負責組織及支持多樣化輔導方案的實行、協助創造與組織方案以及提供合適的介入的合格專業教育工作者，學生、老師、家長、行政人員皆在服務範疇內（許維素，1998）」。以及，ASCA 於 2003 年針對中學學校輔導人員（Middle school Counselors）的角色界定：「透過各項發展性輔導方案設計，與學校人員、家長、社區團隊合作，協助學生充分發展其學習潛能，使其達成學業成就、情緒適應、人際調適、社交技能、生涯發展、及個人正向成長之專業人員」。不難發現，ASCA 對中學輔導人員專業角色之界定，除著重其教育角色外，亦十分強調需具有設計推行各項輔導方案、擬定適當介入策略、針對不同對象提供專業服務、連結社區專業資源等行政與輔導專業角色。此外，ASCA 並明訂中學學校輔導人員需具有相關科系碩士學位，取得該州核發之證照，始具有擔任學校輔導人員的資格，可見對學校輔導人員專業性之重視。

回過來看，我國國中輔導教師扮演的專業角色是什麼？可能有許多國中輔導教師被問及這個問題時，一時也說不清楚自己的專業角色。真要找到我國對於國中輔導教師專業角色較正式的界定，就要引述九十三年九月一日修正之「國民教育法」第十條條文規定：

「國民中學應設輔導室或輔導教師。輔導室置主任一人及輔導教師若干人，由校長遴選具有教育熱忱與專業知能教師任之。輔導主任及教師以專任為原則。輔導室得另置具有專業知能之專任輔導人員及義務

輔導員若干人。」

以及在九十三年七月二十六日修正之「國民教育法實施細則」第十七條規定中，針對國民中學各處室掌理事項有關輔導室（輔導教師）之說明為：

「學生資料蒐集與分析、學生智力、性向、人格等測驗之實施、學生興趣成就與志願之調查、輔導及諮商之進行、並辦理特殊教育及親職教育等事項。」

此外，再從八十八年十二月十日修正之「國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制標準」第三條來看，其中第五款明訂輔導教師員額編制為：

「學校規模十五班以下者，置輔導教師一人，十六班以上者，每十五班增置一人，均由教師兼任。」

而於九十四年六月二十三日最新修正的「國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則」中第四條第五款則修正為：

「學校規模十五班以下者，置輔導教師一人，十六班以上者，每十五班增置一人，均由教師專任或兼任。」

與 ASCA 對中學輔導人員之界定比較發現，我國國中輔導教師之專業角色界定，以教師角色居多，服務對象以學生及家長為主，未將教師及行政人員納入服務範圍，工作內容的界定較著重在行政工作、資料蒐集建立與問題解決，較少著重推展預防發展之輔導方案或社區資源連結，且未針對工作任務有明確之時間規定，在人員資格的規定上也缺乏明確標準，僅說明模糊的任用原則及員額編制。除了法規有正式規定之外，目前尚無其他組織對於我國國中輔導教師專業角色提出正式的界定。到目前為止，國中輔導教師的專業角色仍可說是十分模糊的。

要特別補充說明的是，雖然國教法修正條文中規定輔導主任與教師以「專任」為原則，但國中輔導教師並未能如同高中「專任」輔導教師不必授課，專職學生輔導工作。因為，國中輔導教師的設置佔用教師員額，所以必須教授「輔導活動課」，但輔導教師員額編制又顯不足，所以授課時數每週平均達 18 至 22 小時，導致國中輔導教師之專業角色在授課時數壓縮下，紛紛由原本之「專任輔導教師」壓縮為「輔導活動科教師」，國中輔導

教師只能在有限的剩餘時間裡以「兼任」方式從事國人最為重視的行為偏差及適應不良學生之輔導工作，其壓力與負擔之沈重由此可見。洪有義（1992）與曾端真（1994）皆就輔導員額編制提出建議，認為輔導主任與輔導室組長不應佔輔導教師員額編制，以便專職於輔導行政業務，並讓學校有足夠的專任輔導教師，從事學生輔導工作。林萬億（2004）則指出國中輔導教師的角色需重新定位，認為輔導教師的定位不宜再以教學為主。過多的教學已嚴重影響輔導教師的輔導專業成長。林萬億認為應將輔導活動去課程化，將其中不宜以上課方式處理的主題抽出，而改以多元的活動方式規劃進行，應可以減輕輔導教師的課程負擔，輔導教師才能回歸輔導專業。

國中輔導教師負擔沉重，除與授課時數過多有關之外，國中輔導教師專業角色模糊也是重要影響因素。當專業角色界定不明確時，就無法清楚判斷其工作任務，極可能使國中輔導教師雖然投注大量心力做事，卻常常做了與輔導工作無直接相關的事，導致輔導工作成效無法展現，而這也是為什麼清楚的專業角色界定對於任何一項專業都是十分重要的事(Sears & Coy,1991)。以下，將再就國中輔導教師之「工作任務與時間分析」進一步描述目前國中輔導教師所執行之角色任務。

（二）多重的角色任務—國中輔導教師之工作任務與時間分析

國中輔導教師的工作任務是其專業角色的一部份。但現行國中輔導教師的工作任務十分多元且繁重，在有限的人力物力下，輔導教師雖然工作十分忙碌，卻因欠缺明確的角色定位，往往需要在理想與現實之間擺盪，導致專業認同感的迷失。輔導教師時常無法確知自己目前所從事的工作是否具有價值，無法區辨究竟哪些工作該作哪些又不該作，更無力改變他人對輔導工作的錯誤覺知。因此，究竟目前國中輔導教師實際的工作任務為何？以及，理想上符合國中輔導教師專業角色的工作任務有哪些？還有，究竟輔導教師的工作任務在理想與現實間有何落差？是以下要深入探究的問題。

根據 Wrenn 於 1962 年所提出的看法，他認為學校輔導人員的職責應

包括下列四方面（引自宋湘玲，2000）：

1. 運用個別與團體諮商情境，輔導學生自我瞭解，從事各項計畫並進行抉擇。
2. 與學校內同仁及家長會商與學生有關的事宜。
3. 研究學生特質的改變，並以建設性的解釋提供學校行政當局及課程發展委員會參考。
4. 協調校際之間及學校與社區之間諮商的資源，以便利教師及學生利用這些資源。

另外，ASCA 亦於 1964 年發表「中等學校輔導人員工作實施綱要與施行細則」廣被接受且影響甚大。此一文獻指明輔導人員的職責包括下列各項（引自宋湘玲，2000）：

1. 幫助學生瞭解他自己及其所居住的社會及心理環境。
2. 幫助學生接受自我（性向、興趣、態度、能力）及其所處社會，以促進其自我實現。
3. 幫助學生發展其自我決定的能力。
4. 幫助學校有關人員瞭解學生資料的重要性，並提供資料，協助他們瞭解學生。
5. 研究學校教育措施對學生學業與心理、社會發展的影響，並提供此等資料給學校其他有關人員。
6. 提供學校內有關人員，關於校內外的環境的變遷資料，並參與學校有關活動計畫的發展。
7. 協助家長瞭解其子女的發展情形，需要、環境及機會，以便協助其增加幫助子女發展的能力。
8. 向社區人士說明學校輔導計畫的重要及其可能的貢獻。
9. 改進社區中與學生發展有關之校外活動的機會。
10. 運用並改進社區資源，以應學生的特殊需要。

在「施行細則」中，又細分輔導人員的工作任務為十類，其類別分別

如下（引自宋湘玲，2000）：

1. 策劃並發展學校輔導計畫。
2. 諮商。
3. 評估學生。
4. 教育及職業計畫。
5. 個案轉介。
6. 升學及就業安置。
7. 幫助學生家長輔導子女。
8. 與同事協商與學生有關事宜。
9. 進行地區性之輔導研究。
10. 推展公共關係。

為美國七〇年代的學校輔導工作立下典範的 Shaw (1973) 即認為學校輔導工作應有界定清楚的目標、策略與工作對象。他提出學校輔導工作應建立在一個連續發展的目標上，從初級預防、次級預防到診斷和心理治療是一個連續發展的過程，因此提供的服務方式包括：心理諮商、諮詢、測驗、課程實施、資訊提供、教師在職訓練、學生基本資料記錄、轉介、輔導評鑑與研究。而後並經若干學者增添或修正學校輔導工作的內容，包括：實施團體諮商、提供教師父母及社區的諮詢、社區資源機構的連結與合作等（蕭文，1999）。

1983 年 Helms & Thompson 研究發現學校諮商師的三十七項重要功能，並歸類為十個主要類別：(1) 方案發展、(2) 諮商、(3) 學生衡鑑、(4) 教育和職業計畫、(5) 轉介、(6) 安置、(7) 父母協助、(8) 同儕諮詢、(9) 研究、(10) 公共關係（Schmidt, 2004）。

陳秉華與程玲玲（1992）曾在針對國民中學輔導人員工作範疇的研究中探究我國國中輔導教師之工作內容，認為除了輔導活動科教學之外，理想上應還有下列七項：1. 預防、推廣與發展；2. 諮商與輔導；3. 充實輔導知能；4. 親職教育；5. 研究發展；6. 行政協調配合；以及 7. 運用及配合社區資

源。

美國諮商專家（Baker,1996；引自林家興，2002）則認為一個理想的學校輔導工作應該包括下列八個功能：1.諮商服務；2.教學服務；3.諮詢服務；4.轉介服務；5.資訊服務；6.安置服務；7.測驗服務；8.績效服務。

Schmidt（2003）則認為學校輔導工作可概分為四大類：諮商、諮詢、整合、評鑑。其中「諮商」包括對學生、家長、教師之個別諮商與團體諮商。「諮詢」包括資訊服務、教學服務、親職教育、教師在職訓練、問題解決服務、其他的學校服務，如：學校諮商師也協助學校規劃對學生、家長、老師有益的全校性活動。「整合」包括資料蒐集與分享、轉介與追蹤、全校性的輔導推廣活動。「評鑑」則包括學生評估、環境評估、學校輔導工作評鑑等。總之，諮商師要去檢視學校的設計、組織、管理是否能將學生的福祉放在優先的地位。

經統整上述各家說法身，國中輔導教師理想的角色任務應包括：

- 1.策劃發展學校輔導工作計畫。
- 2.評估學生現況並提供資訊供學校及家長參考。
- 3.設計並進行教學活動。
- 4.個別與團體之輔導與諮商服務。
- 5.教師及家長之諮詢服務。
- 6.親職教育。
- 7.轉介及安置個案。
- 8.各處室、單位之行政協調與合作。
- 9.研究發展。
- 10.運用社區資源。
- 11.建立公共關係。
- 12.評估實施績效。

上述十二點是結合中外學者看法所形成之國中輔導人員理想角色任務，本研究並將其歸納為七大分類，分別是：輔導行政、諮商服務、諮詢

服務、測驗診斷、整合資源、研究進修、教學工作等，並依此架構設計自編本研究之研究工具。回到工作現場來看，我國國中輔導教師之工作情形如何？是否存有理想與現實間的落差，則有待瞭解國中輔導教師角色功能之相關研究。

(三)理想與現實的落差—國中輔導教師的角色功能

我國國中輔導教師實際執行的工作任務是否符合上述之理想標準？外界如何認定輔導教師的角色功能？可由下列學者之研究發現端倪。

根據蔣治邦（1993）的研究發現，我國各地域類型及規模之國民中學輔導室人員的工作內容，依其所分配的時間百分比，由大至小依次是：課前準備與授課/行政業務、學生資料處理、個案輔導、及位居末座的輔導活動策劃。可以發現實際工作內容較著重教學活動、行政作業、與文書資料的建立，相當重要的個案輔導、輔導活動策劃等則被忽略了。

另外，陳秉華（1999）在論及學校輔導人員的工作角色壓力時，描述第一線學校輔導人員工作項目，包括：策劃輔導活動、輔導活動科教學、個別諮商、小團體輔導、教師輔導知能研習、家長輔導知能研習、與導師家長保持聯繫、進行諮詢或追蹤輔導、召開學生個案會議、各種測驗的實施與解釋、兼辦行政業務、填寫工作紀錄、準備教育當局評鑑資料等。內容包羅萬象工作十分龐雜，但學校一般教師常認為輔導教師沒有升學中的教學壓力、且不需批改大量作業或試卷，再加上學生輔導成效緩慢，而以懷疑的眼光看待輔導教師的專業功能。

林家興（2002）曾對我國中學輔導教師之工作內容做過時間分析，其研究中將工作內容分為直接服務、間接服務、教學工作、行政工作、研習進修、與其他工作等六類。而所謂「直接服務」指的是輔導人員與學生面對面所提供的輔導服務，包括：個別輔導、團體輔導、諮商記錄、心理與教育測驗、班級座談、危機處理等。「間接服務」所指的則是輔導人員未與學生見面時所提供之服務，包括：家長諮詢、社區資源聯絡與應用、個案管理、個案研討、學生資料建立與運用、個案轉介、親職教育、家庭訪問、撰寫輔導文章、義工訓練、輔導活動設計與準備等。「教學工作」是指輔導活動科教學、其他科目教學以及教學準備等。「行政工作」是指輔導行政、校內外會議、社區活動、刊物編輯、評鑑等。「研習進修」包括：輔導知能

研習、閱讀書報、接受督導、成長團體或讀書會等。「其他工作」意指個人用餐、午休、閱報、聊天、運動及外出等。

根據其研究結果發現，國中輔導教師平均每週花 17.04 小時在教學工作，10.70 小時在行政工作，真正用在學生直接服務與間接服務的時間每週平均只有 10.25 小時，佔其總工作時間約 18.09%。值得注意的是，耗用國中輔導教師工作時間最多的是佔其總工作時間約 30%的教學工作，再加上行政工作，則已佔用了約 50%的總工作時間。相較之下，高中輔導教師則約有 28.87%的工作時間比例可以從事學生輔導之直接服務與間接服務。

因此，雖然國中和高中職在編制上都是每十五班設置一名輔導教師，但是高中職輔導教師因為不佔教師員額、沒有過多的課程教學負擔，可以有較多但亦不充裕的時間從事學生直接與間接服務。而國中輔導教師除每週授課時數達 16-22 小時外，且需協助各項輔導行政工作，負擔十分沈重，且要在有限的人力下，從事二級預防及三級預防工作並要求具體成效，實已心有餘而力不足。

石宛珠（1987）的研究指出輔導教師在面對家庭所導致的行為偏差與情緒困擾，常感到力不從心。並自覺在新生始業輔導、班週會團體輔導、個別諮商、團體諮商、個案研究、親職教育等工作未能徹底實行。顯示輔導教師在實際專業能力與理想上應具備之專業能力有差距存在，無法符合現實環境的需求，導致負面的批評（引自許維素，1998）。

林宜靜（2003）針對國中導師尋求輔導諮詢之研究則發現當國中導師的諮詢滿意度越高、輔導室專業形象越好、學校組織氣氛越佳，則尋求輔導諮詢的頻率越高。該研究發現目前國中導師尋求輔導諮詢的頻率介於「有時如此」及「偶爾如此」之間，顯現輔導室專業形象有待強化。

綜論上述幾位學者的研究發現，不難理解何以多數國中輔導教師在被問及自身角色的定位時，常僅認定自己是「教師」的角色，而非「專業輔導人員」的角色，實在是因為國中輔導教師的角色多重、定位模糊，且專業功能普遍未被認同。林家興（2002）即指出國中輔導教師身兼「課程教師」、「行政人員」及「專業輔導人員」三種角色，工作份量十分繁重且角色壓力多重，如要提升國中輔導工作的成效，如何減輕國中輔導教師的工作量與多重角色，是教育主管機關必須面對的課題。Harris（1986）指出學

校輔導人員本身的角色過於廣泛，而且界定模糊，容易導致外界對其專業角色的錯誤知覺和期待（引自許維素，1998），致使輔導教師角色功能無法彰顯，常常在學校中無法獲得肯定的掌聲，降低了工作滿意度。游肇賢（2003）發現國中兼任行政工作教師的角色衝突與其工作滿意之關係有負相關存在。林金生（2003）則指出專業知能困境最能預測國民中學輔導教師的焦慮情緒經驗，其中「工作不受肯定」最能預測國民中學輔導教師的憤怒、悲傷及整體負向情緒經驗。這些研究結果呈現長久以來我國輔導教師所處的困境，在理想與現實之間，輔導教師常被迫必須與現實妥協，無法從工作中找尋個人的專業定位，以及存在的意義與價值。

在美國，學校輔導人員稱為學校諮商師，雖具備教師資格但是不需要授課，他們有 40% 到 52% 的工作時間從事個別諮商、團體諮商、以及諮詢服務（引自林家興，2002；Partin,1993）。而根據研究指出，美國學校諮商師花最多時間從事之前五項工作分別是：個別諮商、排課、學習輔導、測驗、以及家長會議（引自林家興，2002；Hutchinson,Barrik,& Groves,1986）。然而，亦有學者指出（引自林家興，2002；Baker,1996；Peer,1985）學校諮商師花太多的時間從事非諮商工作，如：文書與行政工作，引起美國許多州議會立法，為學校諮商師從事諮商工作訂定最低的時間百分比，要求學校諮商師的工作時間當中至少應有 60% 至 75% 花在諮商工作上（引自林家興，2002；Partin,1993），以確保學校輔導工作之品質。反觀我國目前對於國中輔導教師工作內容的規範，除授課時數的規定外，對於直接輔導學生的鐘點數尚未有任何規範，實有待法令的修訂以更具體地界定國中輔導教師的專業角色與工作任務。

綜上所述，我國國中輔導教師的工作情形仍存有理想與現實間極大的落差，角色多元、工作繁重，導致輔導教師之角色模糊，不易彰顯其角色功能與工作成效，更易導致外界的錯誤期待與評價，降低輔導教師的工作滿意度和服務熱忱，國民中學輔導教師角色任務之明確界定的確有其必要性。是以，本研究致力於探討國中輔導教師之角色認同情形。以下將繼續探討我國國中輔導教師之角色認同相關文獻。

二、國中輔導教師的角色認同

角色認同對任何一項專業的發展都是十分關鍵而重要的事情，在本段中將探討有關輔導教師之：角色認同的意涵與重要性、角色認同的發展歷程，以及角色認同發展之困境與突破，以具體掌握國中輔導教師角色認同的情形。

(一) 輔導教師角色認同的意涵與重要性

所謂角色認同 (role identity) 是指位於某一個角色者對這個角色直觀的覺知與想像的觀點，並根據某一個社會地位來設計與演出這個角色。角色認同是指由個體思考並決定將如何居於這個位置，如何選擇、確認與扮演這個角色，並認定自己的表現方式，以及如何去成為這個角色，並且在個體認定的脈絡下，透過外在的行為或行動加以表現出來 (Renee,1988)，有時實際的行動甚至可用來代表與定義其角色認定的內涵 (引自許維素，1998；Callero, 1985)。

此外，角色認同並不僅於個人的主觀知覺而已，它也受到社會期待的影響，並在角色呈現的過程中，一方面不斷影響著位居角色者的自我概念，影響其對周遭環境的知覺、如何評量他人及人際關係、形成價值排序、及決定如何行動表現；同時，一些特定的行動也會回過頭來影響他人對其角色的期待，並再次帶動角色認同的變化(許維素，1998；Brown & Czaplewski,1992；Callero,1985；McCall & Simmons,1978)。

所以，具體而言角色認同究竟是什麼？角色認同是位居角色者在不同時間當中呈現出持續性的行動表現，可以和其他角色有所區分。並可反映出位居角色者對此一專業角色本質的確認、反映出如何覺知到他人對其持有的期待、以及反映出在自我角色期待與他人角色期待之間的差異與調適(許維素，1998；Callero,1985；Biddle,1979)。此外，Tierney(1991)整理過去西方文獻，發現對角色認同的討論，著重在四個部份：其一、如何定義角色認定；其二、如何形成角色任務；其三、如何發揮角色功能；其四、批判哲學的思考，意指促進工作現場的革新(許維素，1998)。

綜上所述，所謂角色認同的意涵應具有幾個重要的概念，其一、位居角色者對角色的主觀覺知與想像，形成對此角色本質的理解與期待；其二、角色認同會受到他人對此角色之期待的影響；其三、角色認同可以透過位居角色者在不同時間呈現的持續行為具體詮釋，並具有與其他角色之區別性；其

四、角色認同會促使位居角色者不斷尋求在自我角色期待與他人角色期待間的平衡點。

另外，許維素（1998）亦整理出有關專業角色認同的具體向度：1. 對角色定位的知覺與接受；2. 對角色功能的知覺與接受；3. 對角色任務知覺與接受；4. 勝任性（如：專業能力）；5. 專業性（如：價值、投入度、動力）；6. 自主性；7. 認為自己應該做的事（理想的輔導教師）；8. 實際的表現（角色實踐）；9. 對重要他人（如：校長、行政人員、教師、家長、學生）對其角色期待的知覺，以及 10. 與其他教育人員的區分性。

角色認同之所以對任何一項專業都是十分重要的議題(Sears & Coy,1991)，便在於角色認同可以使位居角色者與外界對其角色任務形成合理的界定與共識，從而建立正確的角色期待，並促成角色功能的發揮與整體工作品質的提升。當今國中輔導教師由於角色認同模糊，導致自我及外界都無法確知其具體角色任務為何，容易形成他人錯誤的角色期待，自我亦無法肯定其角色功能。不僅有礙學校輔導教師之專業發展，更使學校輔導工作面臨諸多危機。在改變愈加急遽的未來，清楚的角色認同對學校輔導教師的生存與發展將會持續十分重要的議題，值得深入探討。

（二）輔導教師角色認同發展歷程

輔導教師之角色認同似有其一定之發展歷程。根據許維素(1998)針對資深高中輔導教師所做之「輔導教師專業角色發展歷程之研究」，曾針對輔導教師專業角色發展歷程建構了一套模式，如圖 2-3-1 所示：

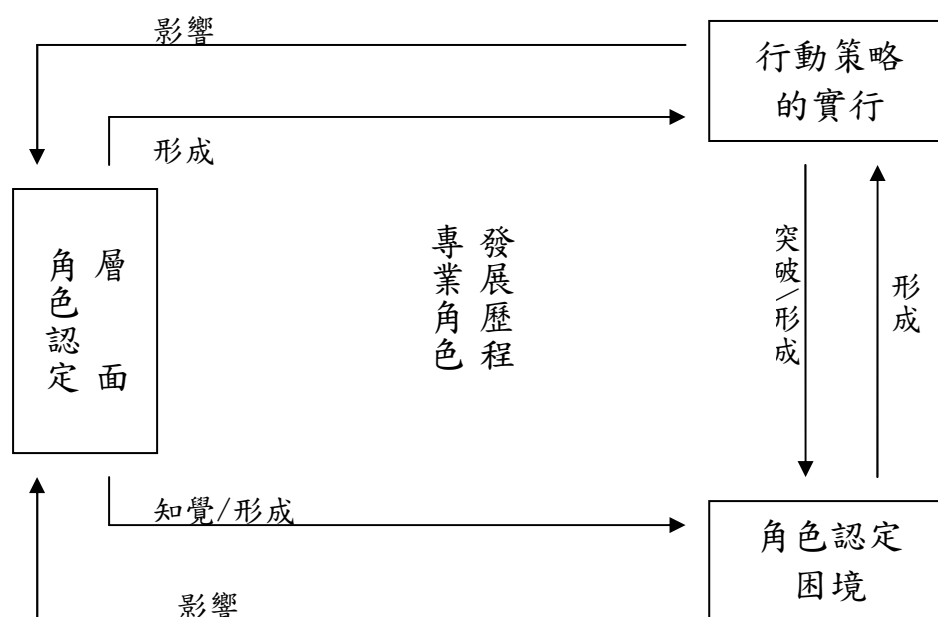


圖 2-3-1 學校輔導人員的專業角色發展歷程（引自許維素，1998）

據許維素（1998）之說明，角色認定層面、角色認定困境、與行動策略實施之間的相互循環，推進了專業角色認定的形成與發展。其中，角色認定層面是十分重要的關鍵因子。角色認定層面不僅會影響學校輔導人員達成其角色任務，發揮角色功能，表現角色定位的方式與行動，也會影響在應該做（理想）和實際可以作（現實）的抉擇之間，在自我要求和他人期待之間，如何取得一個平衡的局面。也就是說，角色認定會影響學校輔導人員的行動策略，當行動策略執行成功，能達成輔導工作目標時，將有助於學校重要他人更認識學校輔導人員的角色定位，創造拉近理想與現實差距的機會；行動策略執行失敗時，將可能帶給外界更多的錯誤知覺，無法獲得外在肯定，降低了學校輔導人員對自己工作的滿意度與認同，同時製造角色認定的困境。

此外，角色認定層面也會知覺到角色認定困境的存在，進而形成一些行動策略，來突破這些角色認同的困境。當行動策略成功、角色認同困境有所突破之時，也將帶給角色認同層面新的內涵，強化或充實了角色認同層面的某個向度。不過，在工作現場最常出現的狀況是，學校輔導人員已經知覺到困境的存在，卻因為所使用的行動策略不當，致使角色認定困境持續發生或惡化，或者因為困境無法因個人努力加以解決，則易使其停留在困境之中，也使專業角色之發展有所停頓（許維素，1998）。

許維素（1998）十分重要的發現是，角色認定層面的不明會影響角色認

定困境的產生，角色認定困境的存在，會阻礙角色認定層面的發展，而角色認定困境的突破則有助於角色認定層面的再形成。因此，輔導教師有一清楚的角色認同是十分重要的事情，可以幫助輔導教師在多重的工作任務、外界的期待之下、以及個人的自我要求之中，尋求一個平衡發展的起始點。

（三）輔導教師角色認同發展之困境與突破

所謂角色認同困境即表示位居角色者無法學習與角色有關的權利與義務，不能有效表現角色、不能完成該角色應有之職務等困難狀態。角色困境的來源在於角色期待所形成的外在壓力，也可能是外在力量擾亂內在體系的穩定性，而使個體在所處的社會環境中無法表現出適當的角色行為（引自許維素，1998）。

學校輔導教師無法澄清對專業角色的主觀知覺，無法形成具體行動策略實踐個人角色，無法釐清應該或想做的角色任務，無法具有自主的決策歷程，無法適切地覺知與調適和環境的互動，無法掌握學校系統的意識型態，無法提出批判與改革，無法獲取動力與支持的來源等，都是常見的角色認同困境（引自許維素，1998），顯現輔導教師尋求角色認同之不易。類似的困境也存在於六〇年代的美國中學，地方學區與州政府似乎無法針對學校諮商師的角色及功能獲得一致性的結論。當時的諮商研究也想為中學諮商師建立一項綜合性的角色，然而諮商師卻掙扎於不知如何自我定位，在八〇到九〇年代期間學校諮商師需要去發展其清楚的自我定位並具體描述其在各級學校的角色與功能，直到今日，已步入二十一世紀，這種建立一個諮商師專業定位（professional identity）的需求仍有其必要（Schmidt,2004）。

何以學校諮商師、學校輔導教師建立角色認同如此不易呢？Schmidt（2004）曾探討影響角色認同困境形成的幾項原因：

1. 輔導、諮商、輔導諮商師、輔導服務、輔導方案及輔導人事等名詞的混淆，導致學校諮商師無法用一致的語言界定他們自己是誰以及他們做了些什麼。換言之，亦即全美的諮商師在沒有清晰與專業的統合之下，不可能建立一個共同清楚的角色認同。對學校諮商師角色的誤解可能在某種程度上與諮商與輔導兩詞之混淆有關，Aubrey 寫到：「輔導與諮商的名詞對於一般人和專業人員可能傳達了不同的意義與詮

釋，結果，許多針對輔導和諮商的批評，反映的是大眾對學校諮商師之潛能做出過度期待而萌生的失望」。理想上，諮商師所發揮的功能需回應所服務學校之學生和社區的獨特需求，但更重要的是要有清楚的界定，針對諮商師的角色功能有一清楚描述，以引發合理的期待。我國將學校輔導人員統稱為學校輔導教師，雖然在職稱上沒有疑義，但在實際工作上卻存在著諮商、輔導、行政、教學及其他學校事務等多種性質工作並存的混淆感，社會大眾最期待學校輔導教師從事學生問題行為的諮商與輔導，但多重的角色任務卻使輔導教師絕大部分的角色功能停留在「輔導」的層次，再加上「輔導」一詞存有人人皆可為的印象，使得輔導教師無法具有與其他專業的區辨性，不僅導致外界無從具體得知輔導教師應有的角色內涵與實質功能，亦使輔導教師難以建立專業形象。

2. 諮商專業本身對於學校諮商專業訓練的抗拒，無法將學校諮商師的專業能力等同於別處工作之諮商師。導致學校諮商師有時連自己都無法察覺到具有相當的專業訓練，可被稱自己為專業的「真正的諮商師」(Schmidt,2004)。我國學校輔導教師似乎也有相同情形，尤其是角色定位不明、角色實踐未被明確驗證具有成效、且在教育訓練過程中欠缺對自我專業角色之試探與認同，投入工作現場後又欠缺督導制度促使專業的精進，且工作上所面臨的挑戰日益多元而複雜，導致輔導教師對自己的角色功能也產生懷疑。
3. 美國學校諮商師的認定缺乏統一的專業認證標準。我國雖然在學校輔導教師的資格條件上，有明確要求需具有教師資格，但在專業背景的要求上仍存有所謂「相關科系」之規定，到底相關科系所指為何，不易界定。且在輔導教師的任用上，亦存在著非相關科系的教師擔任學校輔導主任、組長及教師的情形，致使輔導教師之角色更加難以形成明確的認定。
4. 學校行政人員對學校諮商師角色知覺的不一致，亦增加其混淆的程度。
5. 學校諮商師是如此地神秘，從未進行工作成效評估，無法建立他人的正確認識，因此，如何融入學校環境並真正地被納為一員，將是學校諮商師的重要課題。

需特別強調的是，學校諮商師的角色與功能本在於運用其專業技術與服

務幫助學生在教育的發展，其角色與功能與其他機構之諮商師之所以不同，乃是因應服務的環境而產生差異，絕非是因為其缺乏訓練或專業程度不同所造成的。但仍須重視的是，學校諮商師需加強自我評鑑及專業的檢核，以促進大眾對其專業性之信服（Schmidt,2004）。

另外，許維素（1998）亦提出有關角色認定困境的一些影響因素以及角色困境突破之建議，茲結合研究者個人工作經驗之觀察整合說明如下：

1. 學校環境與工作性質的因素

- (1) 國內輔導計畫與輔導網絡的建立未臻健全：諸如輔導會議、輔導工作計畫、各項專案計畫的執行，在沒有足夠人力物力的限制下流於形式，導致輔導工作的內涵不明，輔導教師未能有一明確具體的工作標準供其做為角色界定、執行角色任務、檢核角色功能的依據，形成角色認同的困境。
- (2) 學校輔導教師人力不足，專業人才欠缺，角色任務多重繁雜：學校輔導教師的編制已經不足，再加上輔導教師的聘用常未聘足額，且所聘用的輔導教師在專業背景訓練上又有本科系、相關科系、非相關科系之各類情況，導致學校專業輔導人力的不足。此外，學校輔導教師常需投注許多工作時間在許多非關輔導工作的任務中，角色任務可謂多重且繁重，再加上專業相關工作中也未必是本身專長可以勝任的，致使學校輔導教師常感到個人專業能力不足、專業功能未能發揮、角色負荷過度、角色接受困難、角色實行不易及角色不明確之感，輔導教師及外界都無法掌握輔導教師的角色內涵，在不斷出現角色衝突與混淆的情形下，產生角色認同的困境。
- (3) 助人工作角色與學校科層體制易生衝突：助人工作的性質本身即是比較重視當事人的自由意志，強調做決定的自由與責任的觀念，與科層體制處處強調規定、制度的思維邏輯時有衝突之處，這些衝突一方面破壞學校成員與輔導教師之合作關係，另一方面也造成學校輔導教師個人的衝擊，輔導教師無從確知在專業理念與科層體制之間如何取捨抉擇、求取平衡，造成角色認同的困境。

- (4) 助人工作本身極具情緒壓力，及外界期望看見立即成效之壓力：在雙重壓力之下，再加上欠缺督導機制，學校輔導教師還必須自行摸索求生，突破缺乏專業技術的困境，及專業地位尚未受各方肯定的壓力。在此情形之下，絕大多數的輔導教師往往無法承受如此多重的壓力，感到挫折無力之餘，產生角色認同的困境。
- (6) 欠缺專業機構提供對學校輔導人員專業角色之清楚界定：國內沒有為各界接受認可的專業機構加以訂定輔導教師的角色認同，唯有依據現有的學校輔導法令執行各項輔導工作，界定輔導教師之專業角色，但現行法令有些規定又不為學校輔導教師接受與認定，造成角色認同的困難。
- (7) 整體社會與教育環境的急遽變化，及升學主義與社會價值對輔導工作的箝制：隨著各項教育改革方案的推動實施，以及傳統社會價值觀和既有升學主義的影響，學校輔導教師的角色也必然會因為服務對象需求的改變，而必須有所改變，在急遽變化的環境中，為原本既已模糊的專業角色，又添增角色認同的難度。

2. 學校系統對學校輔導人員專業角色的錯誤知覺與衝突期待

- (1) 學校系統中的成員如：校長、行政人員、教師、家長及學生並不清楚學校輔導教師的角色與功能。學校輔導教師的角色被錯誤覺知，會削減校內輔導工作的地位，甚至威脅到學校輔導方案在學校系統內的生存與推行。同時，導致學校輔導教師專業角色的模糊、輔導教師也因覺得不被理解而減低對學校的投入，無法獲取工作滿意度。如此惡性循環形成角色認同的困境。
- (2) 學校系統中的成員對學校輔導教師的期待不一致，學校成員常因個人地位與立場的不同而對學校輔導教師有著不同的角色期待。且他們在認為學校輔導教師理想上應該做及實際上應該做的工作，在期望上也呈現不一致的情形。學校輔導教師在不一致的各方期待中必然經歷角色衝突，面臨角色認同的困境。此外，輔導教師也常因無法滿足多重期待，而被質疑其專業效能，難以獲取來自校長、行政人員、教師、家長及學生的認同，更增加輔導教師突破角色認定困境的難度。

3. 學校輔導人員對專業角色認定與知覺—理想與實際間的落差

(1) 角色任務在理想與實際間的落差

學校輔導教師理想上想從事的角色任務與實際上從事的角色任務是有差異存在的。學校輔導教師認為自己的主要職責是諮商工作，卻常耗費過多時間從事非諮商工作，如：行政文書工作、教學工作、測驗、學校其他事務、會議等。這種理想與實際的落差，不僅容易使學校輔導教師感到角色過度負荷，亦造成角色的模糊與衝突，成為角色認同困境的來源。

(2) 角色功能在理想與實際間的落差

學校輔導教師在認定的理想角色功能與實際發揮的角色功能也有差異存在。學校輔導教師常需忍受學校對學生的一些政策規定，諸如：訓導輔導之間因立場差異導致對事件處理的不同看法，以及，在個別諮商專業倫理的維持上，也常需面臨學校科層體制的限制，而需放棄部份專業的堅持有所妥協等。這些現實中無止境的忍受與妥協，在在使輔導教師產生對自我角色功能的懷疑，許多輔導教師常無法理解何以現實中有這麼多的限制必須妥協？導致輔導教師無從確知到底自己該如何在重重限制中繼續發揮理想應有的角色功能，於是只好在困惑中、迷失中不斷地摸索前進，甚至有的輔導教師最後只好選擇放棄，成為學校輔導工作的逃兵。

(3) 專業能力在理想與實際間的落差

學校輔導教師的專業能力亦會影響其角色認同困境的產生，當輔導教師未能有足夠的專業能力勝任處理學生問題、不能充分瞭解個人的專業角色、不能充分與他人溝通說明輔導教師的角色，輔導教師勢必難以協助他人正確覺知輔導教師的專業角色，並會不斷引起角色混淆、衝突的情形，成為角色認同困境的重要來源。

(4) 環境互動能力在理想與實際間的落差

學校輔導教師與環境的不適當互動方式，亦為造成角色認同困

境的來源。由於輔導教師未能清楚個人之角色界定、角色任務與角色功能，導致無法對外界主動澄清、說明輔導教師之專業角色，容易招致外界的過多期待與錯誤覺知，甚至產生對輔導教師專業效能之負面評價。此外，學校輔導教師面臨多方期待，又擔心專業效能不斷被質疑，常為了尋求他人的認同，而無法拒絕非關專業的工作，在無法肯定自己、過於取悅別人的情形下，形成過度負荷。另外，在長久的角色模糊與角色衝突中，輔導教師欠缺主動對外負起界定個人專業角色的能力，外界無從獲取對輔導教師一詞的統一界定，只好各自表述、對輔導教師投射能滿足其需求的角色期待。凡此種種，皆造成了輔導教師角色認同的困境。

4. 角色認同困境的突破

(1) 主動突破困境的必要性

當學校輔導教師不知道如何決定自己所應做的事，不瞭解自己行動背後的原因、不知道如何與其他教育工作者溝通輔導方案的設計與推行時，別人將會取而代之，去決定輔導教師該如何做（引自許維素，1998；Schrader,1989）。學校輔導教師必須主動地突破現有的困境，為自己做些事情，輔導教師首先必須清楚個人對輔導教師一職之角色認同，能向他人清楚表達其角色界定、角色任務及理想角色功能，並且具體實際發揮其角色功能，推行輔導方案的實行，促使他人以此標準界定評估輔導教師之專業效能，如此才能突破角色認同的困境。

(2) 由實務工作中反思角色認定的內涵

學校輔導教師「實際在做」的事情，對輔導教師之角色認同影響力十分重大，輔導教師若能看重自己的實務經驗，在工作中不斷省思，尋求在理想與實際間的平衡點，將能有助於發展個人的專業角色認同。

(3) 主動負起界定角色、對環境溝通的責任

學校輔導教師承受來自學校系統各類成員的多重期待，面對分

歧的角色期待以及對效能界定的差異標準，學校輔導教師如何在掌握自己的定位與瞭解他人需求之間提供適切的協助與服務，是輔導教師常需面臨的問題。要改變周遭他人對輔導教師的不當期待與錯誤知覺，唯有輔導教師主動負起對外界溝通的責任，一方面以他人能懂之語言清楚表達其專業角色；另一方面，應參加角色確認的形成過程，也就是在各種決策會議中發聲、把關，確保分配到的工作符合學校輔導教師的角色功能，並以實際行動發揮其專業效能，修正學校成員對輔導教師之印象。

(4) 掌握教育系統的經營

深入瞭解學校教育系統的運作，有助於學校輔導教師專業角色認同的形成。輔導教師如欲突破角色認同的困境、改變並澄清他人的角色界定，仍須從瞭解學校文化、生態，掌握學校環境的資源開始著手。透過對學校環境的深入瞭解，重新檢視個人在校內的位置、所需扮演的角色、所應有的環境互動方式、及服務對象的需求，甚至是理解過去教育訓練與學校現況之差異，理解自己現有的角色內涵並思索如何重新界定自己的角色。如此，才能充分理解自己與學校環境的互動模式，重新決定符合學校生態需求的角色定位、找出合宜的介入策略、提升專業角色效能及突破角色認同的困境。

(5) 市場導向的考量與公共關係的運用

輔導教師實際的工作表現是對外溝通、澄清專業角色的最佳工具，尤其是輔導工作的推行是以服務為導向的，透過市場導向的考量及公共關係的運用可以有助於專業角色的呈現。具體的作法可以如 Scgrader (1989) 所建議的：①確定服務的對象；②瞭解服務對象的需求，深入瞭解而非自行預設；③瞭解所提供服務的內内容及動機、時機與方式之合宜性；④有事先的計畫；⑤從小處著手再慢慢擬定下一個擴大性計畫；⑥工作公開化，適時的表現，讓大家知道輔導教師都在做什麼（許維素，1998）。

(6) 專業知能的持續成長與表現

目前許多角色衝突、角色過度負荷、角色不明確等角色認定困

境，不可否認的，仍與學校輔導教師專業能力不足有關。唯有透過進修、研習、督導等方式，協助輔導教師在專業上不斷持續成長，才能有助於輔導教師釐清其工作價值觀，並協助輔導教師在工作經驗中反思，以持續詮釋其角色認同。

四、小結

綜上所述，可以發現國中輔導教師現有的角色界定模糊，不論是輔導教師自身或是既有的法規都無法明確規定其專業角色、角色任務及角色功能，亦無明確之專業背景要求及工作時間規定。此外，從國中輔導教師之工作任務與時間分析來看，不難發現國中輔導教師之工作任務，在理想與現實間有極大的落差，導致專業角色界定的困難。此外，亦可看見國中輔導教師專業角色界定不明、角色任務多重、工作份量繁重，導致角色功能不易發揮，專業能力備受質疑等的困境。回到輔導教師的角度來看時，更可以感受其角色壓力的繁重。諸如：專業能力不足卻又欠缺進修管道或督導、不清楚自身專業角色而常感到無所適從、還需長期面對來自外界的誤解與懷疑。彷彿深陷泥沼之中，找不到施力點改變困擾已久的窘況，國中輔導教師面臨角色認同之困境亟待突破。突破之道的關鍵即在於學校輔導教師應負起主動界定並對外清楚說明其專業角色的責任，同時力求專業效能的展現，以行動澄清輔導教師所應扮演的專業角色，協助外界對輔導教師之角色產生正確覺知並建立合理的期待。

輔導教師的角色認同可謂學校輔導工作發展的關鍵，縱然現況國中輔導教師仍難以形成明確之角色認同，但卻是不可放棄，必須繼續持續關注探討的議題，而這也是支持本研究將角色認同列為重要變項的原因。角色實踐是本研究另一個重要變項，角色實踐可說是角色認同的具體行為展現，象徵著角色認同的實際面，也代表著角色功能的發揮情形，角色實踐可說是角色內涵中相當重要的一環，沒有角色實踐這部份，再理想完善的角色認同也沒有實際效益，因之，本研究另一個重要變項即是探討角色實踐，在下一節中將繼續探討輔導教師角色實踐之相關研究。

第四節 國中輔導教師角色實踐

Johnson(2000)說：「沒有績效責任的表現，提升學校諮商師的專業認同就如煙霧一般不切實際了。」這句話深切傳達出國中輔導教師的角色實踐與角色認同乃是一體兩面，不論是提升位居角色者個人之角色認同，或是提升外界之專業認同，都有賴角色實踐展現實際績效，促進角色認同。再加上當今學校輔導諮商專業已發展至對績效責任的重視，也因此加重了角色實踐之重要性。故，本研究除探討國中輔導教師角色認同之外，亦將角色實踐列為重要變項，希望透過對角色實踐的探究，更具體掌握國中輔導教師的角色認同。以下將整合相關文獻，探討角色實踐之意義、角色實踐之評量、及國中輔導教師專業角色實踐之情形。

一、角色實踐之探討

在本段中將針對角色實踐之意義及角色實踐之評量。其中角色實踐之意義包括角色實踐之定義、步驟

(一)角色實踐之意義

角色實踐 (role performance) 一詞，雖然與角色踐行、角色行為 (role behavior)、角色演出 (role enactment) 之名稱不同，但實則具有相同的意義，以下先就相關研究者之定義陳述角色實踐之各種定義。

楊永全 (1984)、Conklin (1984)、葉祥溪 (1992)、黃意舒 (1994)、黃慧琦 (1999)、葉一明 (1999)、林美華 (2002)、及張佩娟 (2003) 皆認為角色實踐是位居角色者對其角色任務與行為的實際表現。黃志龍 (2000) 則認為角色實踐是透過角色期望提供角色行使者在角色扮演上之指引，並透過角色知覺之接收，形成角色認同後，將角色認同具體表現出來的行為。

Sarbin (1968) 與郭為藩 (1975) 皆指出角色實踐是個人行使角色權利與義務的行動。其中 Sarbin 更認為角色實踐可依下列三點判斷：

1. 適合性 (appropriateness)：亦即位居角色者之行為表現是否與自身之身份適當？是否合乎時宜與當時情境？行為表現方式是否正確？是否符合社會對該角色之認同與期待？
2. 合理性 (propriety)：亦即位居角色者之行為表現是否合乎既定的規

範與標準？是否有其可理解的背景脈絡？

3. 信服性 (convincingness)：亦即位居角色者之行為表現是否能說服他人所行使之行為乃屬於其角色所應行使之行為？此行為表現是否具有足夠的效能使人信服？

國中輔導教師的角色實踐若藉由這三個部份解讀，便可瞭解角色實踐之困境。在適合性與合理性這兩部份，由於欠缺清楚的角色認同與界定，導致國中輔導教師在工作時失去可以憑藉的工作藍圖，常無法判定自己是否合適地、合理地表現出輔導教師應有的行為，外界也常因為未能清楚瞭解國中輔導教師的角色，常有錯誤的期待，或依據個人片面的期待，而評斷國中輔導教師不夠專業，表現的行為不具信服性。

另外，Olsen (1991) 則進一步具體指出角色實踐的步驟：

1. 角色的選擇：也就是選擇一個適合自己與環境需要的角色。這一點若是放回到國中輔導教師身上來看，更有意義的作法也許是主動釐清自身在環境期待與自我認同的影響之下，比較適合扮演的角色。
2. 掌握角色期望：角色期望通常來自既定規範、社會需要、與自我認同，國中輔導教師通常很難滿足所有人的期望，因此，必須學習在各種角色期望之中，依據個人對學校現況、親師生需求的瞭解以及考量個人專業能力、專業判斷，排出優先次序，掌握角色期望，作為角色實踐時的指引。
3. 設計角色踐行：亦即依據自己所扮演的角色、順應掌握到的角色期望，設計可以使角色期望實現的角色踐行，換句話說，就是盡可能地以專業作為，落實角色的實現。

而 Zanden (1993) 則指出人們在日常生活中常會面臨「應該如何行為」、以及「實際上的行為」的衝突與落差，角色踐行則是個體經過評估之後實際表現出來的行為。

事實上，角色實踐之所以重要的緣故，正如 Zanden 所提出的，在角色行使時，常會面臨許多理想與現實之間的不一致，導致位居角色者常需不斷評估掌握住自己所應扮演的角色，從而拉近其角色實踐與角色認同之間的差距。角色實踐除了受到理想現實差距此一因素之影響外，尚有一些因素會影

響角色實踐之情形：

1. 個人因素：性別、年齡、學歷、專業能力、自我概念、態度、需求、動機…等。
2. 職務因素：多重角色時產生之衝突、對該角色之知覺與解釋、對此角色之接受度…等。
3. 社會文化因素：如社會對該角色之期望、規範等。

綜上所述，角色實踐又稱為角色行為，是角色扮演的實際過程或活動，可以促使角色認同的發展，卻也深受角色認同之影響，兩者可說是一體之兩面。角色認同可說是一種個人觀念，角色實踐則是個人的社會行為，就像是角色之理想面與落實到現實的實際面。在本研究中，綜合各家學者對角色實踐之探討，將角色實踐定義為角色行使者知覺到角色認同後所表現出來的實際行為。

（二）角色實踐之評量

角色認同的存在可以協助輔導教師們更清楚該做些什麼？不該做些什麼？從而盡力把該做的事情做好，展現專業的成效，可以說是輔導教師角色的理想面。而角色實踐則是驗證角色認同落實到實際執行層面的情形，可說是輔導教師角色的實際面。美國相關實務研究發現，定義與描述學校諮商師角色的嘗試已經包括了證實有效實務的急迫性(Schmidt,2003)，由此可見其對角色實踐之重視。此外，當今學校輔導工作已發展到重視輔導方案評鑑，落實輔導人員績效責任評估之趨勢。相關研究皆建議學校輔導人員應提出工作績效，以幫助社會大眾更認識學校輔導工作的內涵、學校輔導人員所扮演的角色與功能，同時可以督促學校輔導工作成效有所提升（Schmidt,2003；Aubery,1982；Crabbs & Crabbs,1997；Hohenshil,1981；Schmidt,2000）。

反觀我國學校輔導工作現行概況，雖然教育當局有各項方案之評鑑訪視，但這類評鑑訪視常只針對單項方案進行，如：性別平等教育、中輟生輔導安置、生命教育、家庭教育、認輔制度、教訓輔三合一…等，與國外所重視的角色實踐是兩回事。因為，這些專案的評鑑未能幫助學校輔導教師更清楚瞭解個人專業角色之實踐情形，或凸顯有意義的工作績效。在學

校輔導工作的內涵欠缺具體明確界定的情形下，過度強調這些單項方案的評鑑，導致學校輔導工作趨向行政化而非專業化，不但未能幫助輔導教師更加掌握輔導工作的本質，相反地增加輔導教師額外負擔，花費許多時間在堆疊活動資料，應付各式各樣的評鑑與訪視，阻礙國中輔導教師之角色實踐、難以掌握自己所應扮演的角色，也更加深外界對學校輔導室及輔導教師的錯誤認知。

事實上，國中輔導教師的確需要具體明確的角色實踐檢核工具，以引導其在規劃執行各項輔導工作時，能有效掌握到學校輔導教師所應扮演的角色，並提升其角色實踐。透過角色實踐情形之檢核，可提出明確的工作績效，幫助外界清楚看見國中輔導教師的功能與限制，以建立合理的角色期待及正確認知。同時，透過對角色實踐的檢核，也可以幫助輔導教師更能明確區辨各項輔導工作之執行成效，建立比較的基準點，找出各項執行策略的優缺點，以作為來年規劃執行工作時的重要參考指標，如此，才能使輔導工作的推行漸入佳境，呈現成效。

然而，我國國中各校目前普遍欠缺針對整個學校輔導工作執行情形進行自我評鑑，由於欠缺評鑑結果作為依循，再加上未重視發展各校專屬的學校輔導工作計畫，許多時候各校在辦理學校輔導工作時，往往只配合教育當局各項專案的推行，作為執行規劃的重點，且每當教育當局提出另一項新的專案時，各校只好又開始疲於奔命地想辦法把這項新專案做得熱鬧非凡，如此漫無止境地循環下去，學校輔導工作的本質被淡忘了，成為各類零碎專案的大組合，學校輔導教師也十分質疑自己所實踐的角色，因目前所扮演的角色與理想上想扮演的角色存在巨大的落差，而日漸耗散對專業的認同與熱情。試問，如此景況之下，學校輔導工作如何展現成效？又要如何說服外界肯定我們的專業？倘若各校開始重視輔導教師角色實踐的檢核與評鑑，強調責任績效的建立，或許還能重拾輔導工作的本質，拉近理想與現實的落差。

似乎不論中外的學校輔導人員，都對角色實踐的評量、建立責任績效存在著抗拒的情形 (Schmidt,2004; Aubery,1982; Baker,2000; Lombana,1985; 劉焜輝, 2003)。有學者注意到諮商師為一個不情願參與朝向績效責任運動的族群，其典型的抗拒理由為諮商本身是一個非常個人化的關係，且諮商師

做了很多相關的活動，以致於要測量諮商師的效能或要評鑑服務的方案是不可能的！這些方案評鑑以及專業績效責任的規避，持續成為公眾認知學校諮商師為有效教育方案的貢獻者的主要障礙。許多諮商師相信他們對其學校是有價值的，因為他們總是『很忙』，為了奮力成為一位學校諮商師，你要超越『很忙』的記號，朝向能提供使學生、家長與老師生活變得不一樣之服務的真實方向移動（Schmidt,1991,p.16；引自 Schmidt,2004）。

Lombana(1985)列出了幾項為什麼諮商師不情願證明其績效責任的解釋，這其中包括：

1. 諮商師缺乏時間來規劃及評鑑其方案。
2. 抗拒在助人關係中做行為的評量。
3. 對研究與績效責任感到困惑。
4. 害怕蒐集資料評估其效率的結果。

Lombana 並提出可能的解釋，他認為學校輔導人員工作繁重，欠缺足夠時間從事角色實踐之評量，此外，測量諮商服務的效果真的很難，假如評鑑方法不夠精確，亦容易引起困惑感和焦慮。另外，還有一個很可能的原因是，學校輔導人員普遍欠缺研究實務之能力與訓練。

事實上，角色實踐的評量是十分重要的事，在目前日益重視諮商師的責任績效評鑑中，還將評鑑分成方案評鑑及諮商師效能評鑑兩部份。如何幫助學校輔導人員尤其是國中輔導教師克服心中的阻礙，確實落實角色實踐之評量，有學者提出相關實施原則與建議(Schmidt,2004)：

1. 學校諮商方案的目標必須被定義，且評鑑工具與人員需對目標有一致的認知與涵蓋。
2. 所有參與評鑑的人必須被納入在評鑑的過程中。
3. 工具必須是針對學校諮商服務方案有效的測量。
4. 評鑑必須是能識別有益服務與有效諮商傳達方法的連續過程。
5. 政府的強力引導是必要的。
6. 評鑑諮商表現的中心目的是在協助諮商師達成幫助學校的任務。
7. 促進諮商師的專業發展鼓勵其技術精進。

8. 評鑑的結果將有所用途，可用在未來方案之改變以及爭取系統中的支援。

9. 可以協助找出弱點，也可表揚其優點。

此外，角色實踐的評量包括方案評鑑及諮商師效能評鑑兩種。在方案評鑑的實施中，Schmidt 建議應包括兩大類，一為歷程評鑑，即是方案中所規劃的服務與策略之描述，另一為成果評鑑，指諮商方案中提供之服務結果的評量而言。

在方案評鑑的實施方法中，Schmidt 亦提到包括有：

1. 檢測目標達成的程度。

2. 依據學生的成果來驗證：標準參照、實驗研究驗證、前後測、觀察…等。

3. 調查消費者滿意度：請教師、學生、家長協助完成滿意度問卷之填寫。

4. 專家評量：邀請相關學者專家評量。

目前我國國民中學與輔導工作方案評鑑尚有關連的評鑑，應是每隔兩年進行一次的校務評鑑，在校務評鑑中亦將訓導與輔導列為評鑑的一環，其實施方式僅以第四種專家評量為主，且校務評鑑之時間十分短暫約進行半天，針對輔導工作之評鑑無法十分深入，未能提供具體的改進建議。

在學校諮商師評鑑的部份，Stronge & Helm(1991)曾評論說很少有屬於專業支援人事—行政人員，及服務學生教師或其他受輔者之專業人員的評鑑文獻出現。有關學校諮商師的評鑑更少，即使有學校諮商師的評鑑出現時，也少有文件顯示使用所使用的評鑑歷程。僅有 17%的學校諮商師是以書面的標準及特別為學校諮商師表現衡鑑所發展的標準而受到評鑑 (Gorton & Ohlemacher,1987)。在 1990 年代已有一些跡象顯示學校諮商師正受到比較認真的注意，一些州與地方的學校系統發展特定的標準並設計特別適合學校諮商實務的過程，通常評量學校諮商師的標準包括：方案規劃及組織有關的準則、團體與個別諮商技巧與歷程、團體指導演示的諮詢技巧與歷程、服務的整合、倫理實務以及專業發展。

放回到我國國中輔導教師身上來看，能進行諮商師自我評鑑更是少之又

少。只有一些相關研究設計角色踐行、角色實踐、自我工作效能等研究變項，邀請輔導教師針對此類變項回答工作情形，從而依據研究結果概括瞭解我國國中輔導教師之工作績效。這與輔導教師透過自我評鑑，後設監控自我工作品質的情形是相當不同的。

由於學校諮商師相關評鑑實在不多，Schmidt(2004)進一步針對學校諮商師評鑑的內容，提出清楚的說明。他提到發展學校諮商師適當評鑑程序的第一步驟是決定其必要的功能以及識別出闡釋這些功能的特定活動。這部份在 ASCA (2003) 提出綜合性的學校諮商方案時，已針對其必要功能有所界定，包括：針對個人或團體的諮商、與學生家長及教師的個別化或小團體諮詢、衡鑑學生的興趣、性向行為以及整體的教育進步、整合學校中的教育活動，反映出角色的釐清仍是十分重要的一部份。此外，除了必要功能外，也包括檢視這些實務在道德上及法律上表現，以及諮商師對自己本身專業的關心程度。

至於學校諮商師評鑑的方式，則包括：觀察、錄音與錄影、訪談、模擬情境、自我評量（參見表 2-4-1）與檔案、成果、消費者回饋、時程安排與服務記錄、人事備忘錄（Schmidt,2004）。這些方式可以視學校之情況而彈性調整應用，其最大的目的便是在具體掌握學校家長、教師及學生的需求，並幫助學校諮商師或輔導教師隨時檢核自己所應扮演的角色與發揮的角色功能。

另外，我國相關研究者則依據進行評量的對象，提出輔導角色實踐評量之方法，分別是主觀的與客觀的兩種評量，並進行相關研究。主觀的評量主要是研究者以自編的問卷或量表來比較角色期望與實際上角色實踐之間的差距，藉以評定其輔導工作效能（宋湘玲，1996；林美華，2004；韓楷樞，1985；張佩娟，2004）。客觀的評量則是以其他人士對輔導人員角色功能發揮的看法作為評量的依據，如：以學生、家長、行政人員、教師、為對象之研究（葉祥溪，1992；鄭如安，1992；呂祝義，1997；陳瑞成，1997）。

表 2-4-1 學校諮商師自我評量表

自我評量項目	評量
1. 今年學校諮商所包含的服務範圍：個別諮商、團體諮商、親師諮詢會議、轉介、大團體輔導和	是 <input type="checkbox"/> 否 <input type="checkbox"/>

學生衡鑑。	
2. 今年我花費適量的時間於學生個別協助的關係上。	是 <input type="checkbox"/> 否 <input type="checkbox"/>
3. 我每星期舉辦許多和學生的團體聚會。	是 <input type="checkbox"/> 否 <input type="checkbox"/>
4. 我和老師們合作規劃班級輔導課程。	是 <input type="checkbox"/> 否 <input type="checkbox"/>
5. 我今年為這個方案發展了一個書面計畫。	是 <input type="checkbox"/> 否 <input type="checkbox"/>
6. 顧問委員會協助發展計畫、設計需求評估、以及評鑑方案。	是 <input type="checkbox"/> 否 <input type="checkbox"/>
7. 學校的測驗方案、文書工作以及行政工作並沒有減損我對學生、家長及教師們的服務。	是 <input type="checkbox"/> 否 <input type="checkbox"/>
8. 今年我成功地幫助大型團體的學生、家長和教師們。	是 <input type="checkbox"/> 否 <input type="checkbox"/>
9. 今年我花費在危機處理的時間充足。	是 <input type="checkbox"/> 否 <input type="checkbox"/>
10. 我使用適當的評量程序為學生做專業服務的決定。	是 <input type="checkbox"/> 否 <input type="checkbox"/>
11. 我今年參與有關自我專業發展的工作坊、協會以及課程。	是 <input type="checkbox"/> 否 <input type="checkbox"/>
12. 我今年參加專業的諮商協會。	是 <input type="checkbox"/> 否 <input type="checkbox"/>

資料來源：Schmidt (2004)：學校輔導與諮商。台北：濤石。

大抵而言，我們可以發現不論國內外，在輔導方案及輔導教師之評鑑上，都留有許多需要繼續努力的空間，尤其評鑑本身能提供豐富的資訊，幫助學校輔導工作人員清楚工作的方向、掌握有效的執行策略、並發揮實施成效，因此，輔導評鑑之持續推動仍是十分重要的事情，相關的研究也有繼續推廣的必要，是以本研究乃將角色實踐列為重要的變項，亦希望所設計之研究工具能對輔導教師在進行自我工作檢核時有所幫助。

二、國中輔導教師之角色實踐情形

(一) 整體角色實踐情形

韓楷樑 (1985) 在其針對國中輔導教師角色衝突對其輔導工作效能之影響研究中，發現國中輔導教師角色實踐之程度在中等以上，其中以學生評

量、教育與職業輔導兩方面最好，其次是諮商與協調。在教師諮詢及研究方面則不盡理想。除性別、教育背景之外，不同年齡、年資、規模、地區及職務的輔導教師，其角色實踐程度均有顯著差異。但十分重要的是，輔導教師面臨的角色衝突、年齡、職務、地區及規模等變項皆能有效預測其輔導工作效能，其中又以角色衝突之預測力最大。

葉祥溪（1992）在其國民中學輔導主任角色之研究-角色期望與角色踐行之探討中，則是發現國中輔導主任在性別、學歷、職務、學校所在地區等不同變項之角色實踐皆未有顯著的交互作用存在。且國中校長、各處室主任對輔導主任的角色期望與角色踐行之看法沒有一致性。

張佩娟（2004）在其以台南及高雄縣市之國中輔導教師為研究對象，進行國中輔導教師社會支持與其輔導角色實踐相關之研究中，發現國中輔導教師之角色實踐情形為中上程度，其中研究進修最高，諮商、測驗施測與解釋、升學與就業輔導、諮詢次之。在其研究中，並發現社會支持與輔導角色實踐成顯著正相關。

（二）不同因素影響下之角色實踐情形

1. 性別因素對角色實踐之影響

韓楷樞（1985）針對國中輔導教師角色衝突對其輔導工作效能之影響研究中發現：性別雖然在整體角色實踐上未達顯著差異，但在分量表得分卻仍呈現部份差異情形，如：男性輔導教師在教師諮詢、專業研究、及教育與職業輔導這幾方面的角色實踐情形顯著高於女性輔導教師；女性輔導教師則是在學生評量方面顯著高於男性教師。

張佩娟（2004）在其國中輔導教師社會支持與其輔導角色實踐相關之研究中，發現男性國中輔導教師在諮詢上的得分顯著高於女性輔導教師；而女性國中輔導教師在升學與就業輔導之得分顯著高於男性輔導教師。

2. 最高學歷與教育背景對角色實踐之影響

韓楷樞（1985）發現教育背景雖然在整體角色實踐上未達顯著差異，但十分令人意外的是，在角色實踐的總平均數上，本科系畢業的輔導教師反而不如相關科系或非相關科系畢業的輔導教師，不知是否顯現專業教育在理論與實務之間無法搭配，或是另有其他可能原因？有待進一步探討。

張佩娟(2004)發現具有碩士學歷的國中輔導教師在輔導角色實踐整體及各分量表的得分均顯著高於學士學歷之國中輔導教師。且輔導系所與相關系所畢業的國中輔導教師在諮商與測驗施測和解釋這兩部份的角色實踐，顯著高於非相關系所畢業的輔導教師。

3. 年資對角色實踐之影響

韓楷樞(1985)發現年資此一因素在整體角色實踐上達顯著差異，且在教師諮詢與研究、教育與職業輔導、及協調方面，不同年資的輔導教師在角色實踐程度上有差異，但在諮商、學生評量方面則無顯著差異。

葉祥溪(1992)則發現國中輔導主任在年資此一變項上達到顯著水準，尤以服務四年以下或八至十二年者較低。

張佩娟(2004)發現不同輔導工作年資的國中輔導教師在輔導角色實踐整體、諮詢、諮商、測驗施測與解釋、和研究進修這幾個部份都達到顯著差異，並發現輔導角色實踐與年資成正比。

4. 職務對角色實踐之影響

張佩娟(2004)發現不同職務的國中輔導教師在角色實踐整體及各分量表上均達顯著差異，並會因其職務之特性而影響在各分量表上之得分順序。

5. 學校規模與角色實踐

韓楷樞(1985)發現不同學校規模的輔導教師不論是在整個量表或是大部分的分量表上都達顯著差異，只有在「教育與職業輔導」此部份未達顯著差異。

葉祥溪(1992)發現國中輔導主任之角色實踐在學校規模此一變項中存有顯著差異，尤以在 13-24 班之小型學校角色踐行程度最低。

張佩娟(2004)發現不同學校規模之國中輔導教師在諮商與測驗施測與解釋的得分上達到顯著差異，整體而言，以學校規模在 25-48 班之中型學校輔導教師角色實踐較佳。

6. 學校所在地區與角色實踐

在以國中輔導教師為研究對象進行角色實踐之相關研究中，尚未有針對不同學校所在地區輔導教師之角色實踐情形進行探討，唯據實際經驗推測學

校所在地區基於資源分佈差異及風土民情之不同，對於輔導教師之角色實踐應有一定程度之影響，故在本研究中，將針對學校所在地區此一變項探討輔導教師角色實踐之情形。

三、小結

本節針對角色實踐相關文獻做一深入探討，除發現不論中外在輔導方案評鑑及學校輔導教師之評鑑都有待強化之外，並提供評鑑進行之原則與方法，期使所有對學校輔導工作有所期待的助人工作者都能更正視評鑑的重要性。此外，亦針對國內有關國中輔導教師之角色實踐相關研究，做整體面及各層面研究結果之探討，發現國中輔導教師之整體角色實踐情形屬於中上，並會因各類不同背景變項，而存在著差異情形，是以，本研究也依照文獻探討中之發現，設計相關背景變項，希望能更深入瞭解我國國中輔導教師之角色實踐情形。本研究除了角色實踐之外，尚有角色認同此一重要變項，有關本研究之研究架構、研究問題、以及研究進行之程序，將呈現在下一章。