

## 第三章 研究方法

由於本研究之目的在於了解大學校園自傷個案的合作輔導，並且建立個案合作輔導架構與內涵，研究者是要探索合作輔導人員的合作關係與個人觀點，深入大學校園的現象場，了解文化、組織、人際及個人等層面在校園個案合作輔導的交互作用，因此本研究的性質屬於探索性、建構性的研究，研究者認為不適宜採用量化研究方法，而應該採用質性研究方法才能達到深入現象場的目的。所以，本研究採取社會建構取向之質性研究方法，並以個別訪談方式蒐集資料，其理由有：一、由於合作輔導過程中的內涵複雜，包括合作輔導人員的角色認知與期待、合作關係與策略、工作角色與權力、輔導目標與策略等因素，這些都和合作輔導人員的個人觀點有密切的關係，透過個別訪談比較可以蒐集到豐富的資料；二、合作輔導人員在面對自傷個案的不同問題和不同的合作對象時，會面臨不同的困境，也會採用不同的處理策略，個別訪談可以蒐集不同現象的資料；三、由於校園中的合作輔導人員被賦予不同的角色和權力，合作關係不見得和諧，相較於焦點團體的訪談方式，個別訪談的方式較沒有壓力和威脅性，可以減低受訪合作輔導人員的防衛；四、合作輔導人員的對話彼此之間相同或相異的觀點，與研究者的觀點共同建構出個案合作輔導的架構，故以社會建構取向為本研究之方法。本章分七節說明，分別為本研究採取質性研究之社會建構取向、研究參與者、研究工具、研究程序、資料處理與分析、以及研究限制。

### 第一節 本研究採取質性研究之社會建構取向

在質性研究的領域中，存在著不同的典範或取向，本研究在這些

典範中選取了社會建構取向來進行本研究，茲說明社會建構取向的內涵以及本研究採取社會取向之質性研究法的理由。

## 一、社會建構取向的內涵與意義

學者們對於社會科學的研究典範分類，並未有一致的看法，但基本上存在著三種不同的取向，分別為實證主義、詮釋社會科學及批判社會科學，實證主義是目前廣為運用的方法，其所遵循的是自然科學的邏輯；詮釋學則強調個人在社會文化中的主觀意義，研究者就是要了解這些主觀意識，而知識的實體是一種社會互動和集體建構的過程，其所遵循的是自然主義的取向，不會去操控研究對象，所以研究的目的是在於了解人類在社會背景脈絡下所建構的意義；批判取向則是為了發掘更深層的結構，而對質性資料以特定的觀點進行分析，再提出批判性的社會論述，其關心的是整體社會的結構與文化的層次(齊力，2005)。

上述這三種研究取向都是為了確立人類知識，實證主義認為研究是為了尋找一個客觀真理，詮釋學取向則是為了尋找互為主觀的現實，而批判性則是尋求深層社會結構實體。但在詮釋學取向的典範中，也有學者提出社會建構主義的觀點，認為人類是在社會互動中，從心理、社會、文化脈絡中建立個人對社會現象的意義和概念，Guba 和 Lincoln(1994)就是這一類的學者，他們早期提倡自然主義研究法，後來轉而以建構主義取代之，他們的理念認為個人建構是存在於社會建構之中，前者是個人對現象的認知與詮釋，後者是個人在社會互動中建立多元現實(multiple realities)，因此質性研究的典範分類可以把建構論和詮釋學視為是同一個向度，都是強調研究者透過研究參與者的觀點，進行詮釋辨證，共同建構研究發現(吳芝儀，2000)。後來，Lincoln 和 Guba(2000)進一步修改了 1994 年所提出的

實證主義(positivism)、後實證主義(postpositivism)、批判性理論(critical Theory et al)及建構主義(constructivism)的分類，再增加「參與式的」(participatory)的典範，這些典範的分類主要區分在於對獲得「知識」的觀點差異，世界上是否有一個獨立於人之外的客觀真理存在？是否有一個真實的東西？實證主義和後實證主義就是強調客觀真理的存在，接受世界具有一個客觀的事實，和現實主義(realism)契合，相對的，建構主義或參與式的典範則強調知識是共構的、協商的、對話的，沒有一個永恆的標準來尋找真實，知識是大家共同創造出來的。Lincoln 和 Guba 所提倡的建構論典範其實包含了自然論、詮釋學屬於詮釋性的方法，強調真理來自於人類在特定的社會情境中共同達成共識所建構出來的內涵。其實，Gergen(1985)在更早之前就提出社會建構取向(social constructionism)，他強調知識的建構歷程是個人在社會的歷史文化脈絡中互為主體性所建立起來的，也是人對於社會現象的認知是從彼此之間的溝通、互動、衝突與協調等歷程中衍變出來。Kvale(1996)則直接提出質性研究的訪談即是一種知識的建構，所以知識是存在於對話、敘事、語言之中，而 Gergen 和 Gergen(2003)更是強調建構論已由個人為知識的重心轉向以關係為知識的焦點，知識的真理是存在於一個群體的共識。

## 二、本研究採取社會建構取向的理由

本研究的目的是在於從大學校園的脈絡中，探討各種合作輔導人員在個案合作輔導的觀點、互動與協調的歷程。前面已闡述了社會建構取向的觀點，以下為本研究採用此一取向的理由：

(一)本研究是為了探討合作輔導人員對合作輔導的現象，正是社會建構取向所強調的重點，即「個案合作輔導」的「知識」是研究參與者的觀點是相互建構出來的，合作輔導人員對於合作的觀點，

也是在校園的文化背景中共同建構出來的。故不同的研究參與者立基於自然生活的情境中，共構個案合作輔導的觀點。

(二)本研究的研究者可透過各個不同的研究參與者的觀點，再度建構出大學校園的個案合作輔導的內涵和架構。這是社會建構取向所強調的詮釋辨證的過程，本研究採取紮根理論的資料分析方法，建立個案合作輔導的內涵與架構。

(三)更進一步的，本研究的發現也可以忠實的提供給讀者或實務工作者，進行不同的詮釋觀點與運用，甚至不同的讀者或實務工作者都可以進一步在自己的校園中共同建構契合於特定校園脈絡的個案合作輔導內涵與模式。

## 第二節 本研究之參與者

本研究之參與者有二，一為研究參與者，另一為研究者，茲分述如下：

### 一、研究參與者

由於本研究的目的是要探討大學校園中的個案合作輔導內涵，合作人員包含了輔導中心的工作人員、教官、導師、行政人員及同學，再加上合作的方式和關係，也受到每所學校的組織文化背景所影響，因此應以學校為單位選取研究參與。研究者選取研究參與者時是以學校為單位，其標準有三：(一)該校具有合作輔導自傷個案的經驗：該校具備危機處理之流程，輔導人員於最近一年內曾和其他相關合作輔導人員合作處理自傷個案，有參與合作的人員皆為本研究即邀請擔任研究參與者，(二)該校為具有一定規模之研究型取向之大學：研究者為避免受訪之大學型態差異過大，造成資料分析不容易取得交集，故選取之大學規模具有 6-9 學院及 12 個以上的大型研究

中心，(三)該校輔導中心聘有專兼任輔導教師：本研究所選取之大學輔導中心聘有 4-5 位專任輔導教師，兼任輔導教師 2-6 位，實習輔導教師 1-2 位。

因此，本研究所選取之四所大學中，三所公立大學，一所私立大學，校園規模相似，但各校之受訪人數則視合作輔導人員參與的多寡而定，原則上，研究參與者包含學務長、輔導主任、輔導教師、導師(含指導教授)、教官、行政人員及同學等；但各校的人員不固定，原因如下：(一)各校參與自傷個案合作輔導人員不定，例如大學 3 所訪談對象中，教官和學務長均未涉入所訪談之自傷個案之合作輔導，故無訪談教官和學務長，(二)拒絕接受訪，例如大學 4 和大學 2 都有拒絕受訪之合作輔導人員，(三)特殊原因未能訪談研究參與者：例如大學 1 並沒有訪談到輔導主任，因為該校正值更換新主任，卸任主任又離開學校，故無法接受訪談；例如大學 4 之學務長和輔導中心關係長期處於競爭和緊張關係，且輔導中心幾乎將學務長排除在合作輔導之外，故沒有訪談學務長。總之，本研究從民國 93 年 11 月至 94 年 12 月期間蒐集訪談錄音資料，選取四所大學之研究參與者共計 37 位，包含輔導教師 17 位，實習輔導教師 2 位、教官 6 位，導師 5 位，助教 1 位，行政人員 2 位，主管 4 位，共計訪談次數 43 次，基本資料如下頁表 3-2-1：

表 3-2-1 本研究研究參與者基本資料一覽表

大學 1 之研究參與者						
受訪代號	職稱	性別	年資	年齡	學歷	訪談次數
P1A	輔導教師	女	3	30-35	輔導碩士	1
P1B	輔導教師	女	3	30-35	心理碩士	1
P1C	輔導教師	女	3	30-35	社工碩士	1
P1D	輔導教師	男	7	35-40	輔導博士肄	1
P1E	輔導教師	女	3	30-35	輔導碩士	1
P1F	輔導教師	男	1	30-35	社工碩士	1
NP1A	教官	女	5.5	45-50	大學學士	1
NP1B	教官	女	8	40-45	大學學士	1
NP1C	教官	女	3	30-35-	大學學士	1
NP1D	教官	男	4	40-45	碩士肄	1
NP1E	組長	女	9	45-50	學士	2
NP1F	導師	男	10	45-50	物理博士	1
NP1G	導師	男	10	40-45	電機博士	1
NP1H	學務長	女	2	45-50	物理博士	1
NP1I	系主任、導師	女	6	35-40	音樂博士	1
小計						16 次
大學 2 之研究參與者						
P2A	輔導教師	女	4	30-35	心理碩士	2
P2B	輔導教師	女	5	35-40	社工碩士	2
P2C	輔導教師	女	7	40-45	輔導碩士	1
NP2A	導師	女	5	40-45	數學博士	1
NP2B	教官	男	2	45-50	大學學士	1

(續後頁)

表 3-2-1 本研究研究參與者基本資料一覽表(接前頁)

NP2C	輔導主任	男	1	40-45	航太博士	1
NP2D	行政助理	女	4	35-40	大學學士	2
合計						10 次
大學 3 之研究參與者						
P3A	實習輔導教師	女	1	25-30	輔導碩士肄	1
P3B	輔導教師	女	2	35-40	輔導博士	1
P3C	輔導教師	女	3	40-45	諮商博士	1
P3D	輔導教師	女	5	30-35	輔導碩士	1
P3E	輔導教師	女	5	30-35	輔導碩士	1
主任						
NP3A	導師	男	3	35-40	電機博士	1
小計						6 次
大學 4 之研究參與者						
P4A	輔導教師	女	5	35-40	心理碩士	2
P4B	輔導教師	女	6	35-40	輔導博士肄	2
P4C	輔導教師	女	3	40-45	輔導碩士	1
P4D	輔導教師	男	2	30-35	心理博士肄	1
P4E	輔導教師	女	3	35-40	心理博士肄	1
P4F	實習輔導教師	女	1	25-30	輔導碩士肄	1
P4G	輔導主任	男	7	45-50	心理博士	1
NP4A	系助教	女	3	25-30	大學學士	1
NP4B	教官	女	7	45-50	碩士肄	1
小計						11 次
合計						43 次

## 二、研究者

### (一)研究者之經歷與專業訓練

研究者在民 86 年獲得國立台灣師範大學教育心理學碩士學位後即任職於某大學之諮商輔導中心擔任輔導教師 7 年，並於民 88 進入博士班在職進修迄今，且在民 92 年取得諮商心理師之證照。研究者除了接受長期的博士課程訓練之外，也持續參加各種短期之專業課程訓練及工作坊，經常和各大學輔導教師交流工作經驗，致力於大學輔導工作。其間，研究者亦參與任職學校中的系所輔導教師制度之運作，在校園中結合與協調專業輔導與導師輔導工作內容，與導師、教官及行政人員合作輔導學生個案。

### (二)研究者對理論和實務工作的觀點

研究者在數年的大學輔導工作經驗中，體會到一位具有諮商專業訓練的新手要在大學裡推展輔導工作需要接受從理論轉化到實務的諸多挑戰，並從中觀察到在大學中輔導學生必須和其他相關人員合作，且要平衡專業理想和實務現實，轉化自己所習得的諮商心理學知識，融合於實務工作。其中，研究者認為合作輔導是將諮商專業方法融入實務最佳途徑，在合作過程中輔導教師才有機會逐步傳遞專業知識，也重新反思和修正輔導教師在大學校園中的專業諮商內涵及使用方式。研究者對於諮商專業的觀點是，諮商專業必須落實在實務工作中才可稱之為專業，理論上的專業一方面給實務工作者一個引導的方向，但實務工作者在實務中所觀察和歸納的法則，則有助拉近理論和實務的距離，心理諮商的知識累積只是工具，而助人的實務工作才是心理諮商最終的目標。



## 第三節 研究工具

本研究採深度訪談方式蒐集資料，故研究者擬以半結構式的訪談為主，針對大學校園中合作輔導自傷個案的工作人員進行錄音訪談。本研究之訪談大綱將針對心理輔導專業工作者和非心理輔導專業工作者分別設計，在訪談前研究者會先蒐集研究參與者之基本資料，茲分述如下：

### 一、蒐集研究參與者之基本資料

#### (一)研究參與者(即受訪者)之基本資料

- 1.姓名
- 2.性別
- 3.年齡
- 4.學歷背景
- 5.工作年資

#### (二)受訪大學之基本資料

- 該校大學之學院數
- 輔導中心之輔導人員數
- 危機個案之處理流程

### 二、個案合作輔導人員的訪談大綱

研究者依據前述文獻探討和實務工作經驗的分析，撰寫訪談大綱，但研究者仍會依不同的研究參與者對訪談大綱進行的調整，此

一部份請參考附錄一至附錄六。下文為輔導教師之訪談大綱：

1.請您就最近處理的自傷個案為例子談談，在合作輔導中，您們如何設定輔導目標？您對問題處理的期待是什麼？和其他合作人員的期待有何差異？學校對處理學生個案的期待又是什麼？

2.在合作輔導的目標、策略及處理上，您面臨的困難有哪些？在合作關係上，您在和其他合作人員互動時各有什麼困難？您如何取得合作的共識？您如何解決這些困難？

3.你覺得遇到哪些合作與分工的問題？您如何看待和解決這些合作與分工的問題？您認為其合作輔導相關人員應各別扮演何種角色？您覺得如何分工和合作比較恰當？您如何協調彼此的合作與分工？

4.請您談談您們學校組織的工作方式和文化。您如何看待不同合作輔導單位的工作方式與文化？您認為這些文化對合作輔導有何影響？您如何利用組織的運作與各個相關合作輔導人員溝通和合作？

5.在合作輔導過程中，您認為自己扮演的角色可提供何種功能？在實際合作中您覺得自己欠缺的是什麼？您期待得到其他合作輔導人員何種協助？您覺得可以提供其他合作輔導人員什麼協助？

6.您認為其他合作輔導人員(如教官、導師或行政主管)如何看待輔導教師的角色？您覺得和您自己的認知有何落差？您覺得其他人員對心理輔導的看法是什麼？這些看法對合作輔導的影響為何？

7.最後，請您就輔導教師的角色，談一談理想的自傷個案合作輔導需要考慮什麼因素？

## 第四節 研究程序

本研究之程序約分數個部份，包括發展訪談大綱、邀請研究參與者、訪談錄音蒐集資料、謄寫及分析資料，根據分析資料建立合作輔導架構。其程序分述如下：

### 一、發展訪談大綱

首先研究者先透過文獻與實務經驗整理，形成研究問題後才發展初步訪談大綱。訪談大綱主要是針對本研究之研究問題進一步思考，列出受訪者從其處境中可以回答之問題。研究者將初步訪談大綱進行前導性研究的訪談，並修改訪談內容後，形成本研究正式之訪談大綱。

### 二、邀請研究參與者

首先，研究者透過在實務工作中的輔導人員，蒐集曾經合作輔導自傷個案的大學名單，並從名單中打電話給該校之輔導教師或輔導主任，說明本研究之目的後，以電子郵件寄送本研究計畫及邀請函（見附錄七、八），等對方充份了解本研究之計畫後，再度電話確認接受本研究之邀請，並請其協助安排曾與該校合作輔導之相關人員進行個別訪談。研究者並於事前寫一封邀請函（見附錄五）給研究參與者，告知本計畫之簡要目的與內容。原則上，每位研究參與者接受一至二次之訪談，每次訪談約 60 分鐘。

### 三、進行訪談

訪談進行前，研究者將對研究參與者說明本研究之目的，待研究參與者充份了解後，並請簽署「參與與究同意書」（見附錄九），再進行訪談，訪談之後研究者會寫下在研究日誌中寫下訪談感想和問

題，以做為進一步訪談時的參考。研究者以錄音的方式蒐集訪談資料，錄音稿謄出後，研究者將視需求安排第二次訪談。由於每間學校的研究參與者人數視該校的合作輔導人數而定，因此訪談過程中會視需求而增加研究參與者。

## (一)訪談之程序

### 1.第一位研究參與者的訪談

在各種合作輔導人員中，研究者先邀請輔導教師接受訪談，了解一至兩個自傷個案的合作輔導過程，之後再邀請其他相關合作輔導人員接受訪談。研究者邀請一位輔導教師接受訪談時，再度說明本研究之目的及內涵，亦會告知將會訪談其同事，但不會把彼此所談的內容洩露出去，只針對個別的訪談內容做澄清，以取得受訪者的信任與安心。訪談時，研究者先請受訪者從最近合作輔導的自傷個案開始談起，研究者再隨著受訪者的談話內容進一步提出問題，因此整個訪談是以半結構化的方式進行。另外，若受訪者提到的合作輔導人員未在受訪對象之內，研究者會再請協助聯繫的輔導教師幫忙邀請擔任本研究的受訪對象。

### 2.第二位之後的研究參與者的訪談

研究者經過第一位受訪者的訪談之後，會對某一個自傷個案有概略上的認知，在進行第二位受訪者時，會請第二位受訪者盡量以同一個自傷個案為例子進行訪談，但是如果研究參與者也有其他合作輔導自傷個案的經驗，也可以一併納入訪談之中，雖然有時多位受訪者會重複談到個案的問與處理的發展狀況，但研究者並沒有打斷受訪者的談話內容，以更讓不同的受訪者自在陳述自己的觀察和觀點。而研究者在訪談時也特別謹慎，當合作輔導人員對同一案例的

看法有差異時，研究者保持中立的立場，不會主動澄清，以了解不同合作輔導人員的觀點，避免干擾合作輔導人員之間的關係。

### 3.訪談之後研究者簡要摘記重點和感想

研究者針對每位受訪者的談話內容做簡要的摘記，並記下感想，例如受訪者之間對同一事件觀點的差異，或者談到分工合作時對自己的角色認定和其他合作輔導人員有出入，研究者澄清之後也會記下；或者有的受訪者在談到同仁間的關係時，顯得語帶保留，不願碰觸合作關係，研究者也會把當下感受到的緊張關係記下。研究者在跟下一位受訪者訪談時，會先重新查閱摘記和感想，做為訪談的參考資料。

## (二)訪談過程的困難

### 1.研究參與者的特質與記憶經驗

研究參與者的特質會影響資料的蒐集，有的研究參與者比較保守或防衛，有的則比較開放，有的則具有高度反思能力，因此研究者所獲得的資料深度也不一樣；有的研究參與者較為客觀和坦然，能夠體會研究者的立場，知無不言，不會選擇性的只談和諧的合作，也會大方坦承合作上的不愉快或衝突，但有的研究參與者則只願意談和諧的部份，對於不和諧的部份較表達得較為間接和委婉。雖然研究者請研究參與者談最近處理的個案，但少數的研究參與者還是會產生記憶模糊或混淆的狀態，例如研究者澄清合作雙方是誰先主動向對方聯繫時，有的研究參與者會記不起來，但是對於雙方合作上的不愉快或衝突感覺，其對事件的記憶則較為清楚。

### 2.研究參與者的關係

研究者本身是輔導教師，在和輔導教師訪談時較容易建立關係，輔導教師的訪談配合度較佳，但其他相關合作輔導人員有時會對輔導教師有敵意時，相對的就會對研究者較為防衛，無意之中會將研究視者是從輔導教師立場進行訪談；少數的研究參與者會避免談負面的合作輔導經驗，研究者的資料蒐集就會受到限制。

### 3. 拒絕受訪的研究參與者

本研究進行研究參與者的邀約時，少數的研究參與者拒絕受訪，其理由大多是沒有什麼經驗值得分享，或者是時間太忙，但也有少數的研究參與者雖然勉強答應接受訪談，但在訪談過程中會遲到或要求提早結束，當研究者要預約下次的訪談時間時，研究參與者會表達婉拒之意，或者表達希望等下個月有空再說之類的話，研究者通常就會放棄這些研究參與者，另外再找有意願的研究參與者。研究參與者接受訪談的意願太低時，研究者不容易建立訪談的關係，故不合適進行訪談。

## 四、進行前導性研究

研究者為了檢視與修正資料蒐集與分析方法，故先進行前導性研究，選取一所大學進行訪談資料的蒐集與分析。研究者經過前導性研究之後，對本研究做以下調整：

### (一) 調整研究參與者的篩選標準

本研究之前導性研究並未設定「合作輔導自傷個案」為篩選研究參與者之標準，謹以「合作輔導個案」為標準，經過前導性研究分析之後，發現受訪資料所獲得之主題範圍太大，不夠聚焦，故於正式研究中更改為將篩選標準調整為「合作輔導自傷個案」。

## (二)修改訪談大綱

研究者原本擬定之訪談大綱並未指定合作輔導之個案問題，本研究之焦點雖然還是聚焦於合作輔導，但訪談內容則以自傷個案之處理為主軸，因此重新將「自傷個案之合作輔導」列入訪談大綱。

研究者經過前導性研究之經驗，有助於研究者在正式研究中更精熟於資料蒐集與分析。

## 第五節 資料處理與分析

本研究針對深度訪談所蒐集到的資料，以紮根理論的分析資料原則進行分析。下文先針對本研究採用紮根理論之理由做說明，再陳述紮根理論在本研究之分析程序：

### 一、本研究採用紮根理論的資料分析方法之理由

本研究希望從大學校園中的輔導實務工作者獲得合作輔導有關的資訊，並從資料中建立一個合理的合作輔導架構。依 Strauss 和 Corbin(1990)所發展的紮根理論的精神、分析程序及技術，足於協助本研究達成預期目標。主要是由於紮根理論研究法具有以下特色：

#### (一)紮根理論的資料分析方法強調理論和實務互為印證

它強調理論的建立必須紮根於資料，主張良好的理論建構須符合四種核心標準：(1)適切性(fit)：理論和實象(reality)吻合，由於理論歸納取自不同資料，應符合該領域之現象；(2)理解性(understanding)：理論除可以被研究參與者了解外，也應該使該領域的工作者所能理解；(3)類推性(generality)：研究資料取得多元性，理論就夠精要，必能在相同的脈絡情境中運用；(4)控制性(control)：

由於理論是由不同的概念所聯結，亦是系統性從真實資料中獲得，故此理論必然可以為現象提供一行動和控制。

## **(二) 紮根理論的資料分析方法同時強調分類與歷程**

紮根理論研究法是利用系統性的步驟，從某個現象中抽取概念形成理論，它同時強調概念的分類系統，也試圖從概念類別中尋找其關聯性，並詮釋其意義，再回到資料中尋找證據，這種分類系統並非死板板的歸類概念，而是形成一種溝通和互動的變化歷程，紮根理論研究法是一種把歷程帶進分析裡的研究方法。

## **(三) 紮根理論的資料分析方法強調從小概念到大環境的條件分析**

理論的建立，小可以小到個人內在的想法、感受和行為，大的層面則涉及人和人、人和環境的互動。紮根理論從研究參與者的訪談資料中，逐步搜索概念的 formed 與聯結外，也從大層面中的組織、文化和環境角度分析資料。紮根理論經過各種因果條件、脈絡條件、中介條件的互動分析，找出事件的意義，才能讓事件或現象的互動清楚呈現完整的圖象。

基於上述特色，來思考本研究欲建構一個能運用於大學輔導實務工作的理論架構，紮根理論研究法相當適合用於本研究分析資料。本研究擬透過分析合作輔導自傷個案時所涉及的人員、運作、事件、組織、文化、專業實施等複雜條件，在實務工作是如何運作？其因果條件、中介條件、脈絡條件為何？合作之後的結果又如何？本研究擬從這些分析中建立完整的個案合作輔導架構。

## **二、 紮根理論資料分析步驟**

### **(一) 開放性編碼**



1. **騰稿斷句**：將訪談所得之資料騰寫成逐字稿後，研究者將逐字稿詳細閱讀，並且將從文字稿中具備一個觀點或現象的文句加以斷句處理，並註記在旁。

2. **概念命名**：一個受訪資料初步斷句完成後，研究者將相似意思之敘述句歸類，並給予命名。

3. **歸類範疇**：根據命名所得的各種概念類別所得的範疇，再根據其性質或面向加以聚類。

## (二) 主軸編碼

1. 將上述各個受訪者之概念範疇加以組合，成為一個有意義的概念網。研究者將依據下列典範進行主軸編碼的工作：

(1) **現象**：各種輔導人員如何進合作輔導個案？其目標、方法和策略為何？那些個案是要合作？合作時產生的衝突或困難是什麼？其合作輔導之可行與不可行之處為何？

(2) **因果條件**：經由前述的現象，研究者進一步分析現象背後的成因為何？包括合作輔導的組織文化情境、工作情境、人力資源、個案類型等。

(3) **脈絡或中介條件**：心理輔導專業人員和相關合作人員在合作過程中的觀點為何？對彼此在輔導角色上的認知為何？如何影響合作的進展？

(4) **行動與策略**：合作輔導個案時各種輔導人員所採用的合作行動與策略為何？對於彼此的認知差距或衝突採用何種調整方式？其合作分工的運作的機制為何？

(5)結果：合作輔導個案的進行的內涵和歷程為何？合作輔導個案理念和方法為何？

2.根據上述問題將分類稿中的資料歸類在上述典範中。

3.研究者針對歸類所建立起來的假設關係，分別與指導教授討論和一位資深輔導教師持續討論分類的適當性。

4.撰寫上述問題之建構資料。

### (三)選擇性編碼

本研究將根據上述的分析資料,進一步以核心概念來建構自傷個案的合作輔導的架構,此一架構必須聯結所有範疇與副範疇的關係。本研究以下述資料分析架構來整理所有資料,並重新檢視資料是否充份,以填補範疇之間的空隙。必要時研究者將再進行訪談補充不足之資料,不斷的修正統整理論架構。本研究之資料分析架構內涵如下：

1.大學輔導工作文化環境、組織及工作角色。

2.合作輔導自傷個案中,合作輔導人員在角色認知上的調整。

3.合作輔導自傷個案中,合作輔導人員在合作關係上的運作機制。

4.合作輔導自傷個案中,合作輔導人員在合作策略上的理念方法。

5.合作輔導自傷個案之組織架構和個人因素(條件)運用。

## 三、本研究之分析步驟

研究者將針對四所大學之 43 筆錄音資料進行分析，四所大學分別編號為大學 1、大學 2、大學 3 及大學 4，並對每一筆分析資料進行編號，以 NP12A1-1 為例，NP 為非輔導專業人員代號，P 則為專業輔導人員代號，1 為大學代號，2 為第二次受訪代號(第一次受訪則不必標示此一編號)，A 指合作輔導人員代號，1-1 為第一句對話之第一個斷句。以下為本研究之分析步驟

#### (一)分別針對四所大學之每一位受訪資料進行開放性編碼

研究者將錄音資料謄寫為逐字稿，仔細閱讀，並將逐字稿中有意義的單位斷句，加以註記、標示與編碼，再將各個意義單位進行歸類與概念命名。命名的原則有：1.以受訪者的用詞命名。2.以輔導之專有名詞命名。其步驟如下：

- 1.研究者先將四所大學之研究參與者之受訪錄音帶謄寫逐字稿，並予以編號，並進行有意義之斷句與命名。

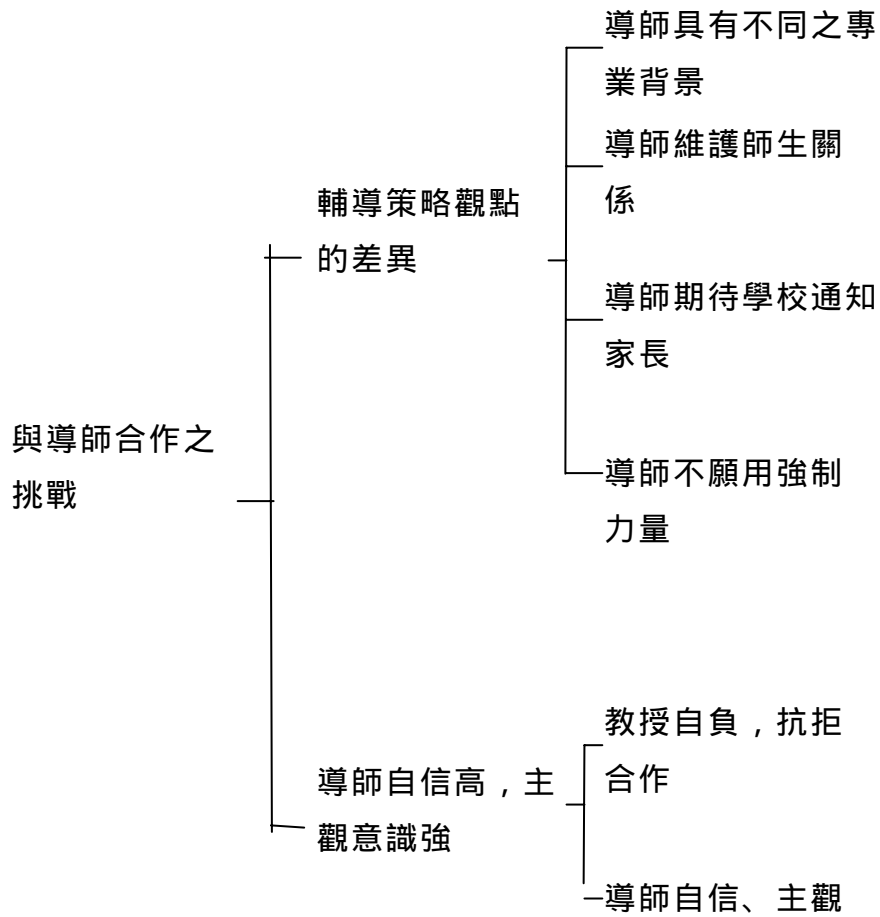
- 2.分別就每一所大學之合作輔導人員的受訪資料進行個別分析，將每一個受訪者所獲得之意義單位，進行歸類，並予以概念命名。

- 3.分別就每一所大學之合作輔導人員中相同的角色進行歸類與概念命名，分別形成輔導教師、主管、教官、導師、行政人員、助教等合作輔導角色在合作輔導過程中的各種概念。

#### (二)分別針對每一所大學之合作輔導概念類別進行主軸編碼

研究者將上述開放性編碼所獲得之各合作輔導人員的概念類別，依據合作輔導的現象、行動策略、脈絡與中介條件歸類，彙整出每一所大學之初步分析結果。

1. 研究者將同一所大學之不同合作輔導人員之概念類別歸類為一概念網(範疇), 並分別撰寫各合作輔導人員之初步分析受結果。例如大學 1 之輔導教師的其中一個概念網為如下:



2. 將各個合作輔導人員之概念網, 進一步建立假設關係, 分別與一位資深輔導教師持續討論分類的適當性。

3. 將每一類合作輔導人員的概念網, 根據現象、因果條件、脈絡、行動策略與結果等向度, 建構與撰寫成四所受訪大學之初步分析結果。

### (三)針對四所大學之合作輔導概念範疇進行選擇性編碼

根據上述分析四所大學的受訪資料初步分析結果，進一步以核心概念來建構自傷個案合作輔導架構，聯結各個概念範疇，形成輔導教師之個案合作輔導認知架構圖。其步驟如下：

1.將每一所大學之初步分析結果，進一步聯結各個核心概念與範疇，分析每一所大學之自傷個案合作輔導過程與要素。其分析架構包含了自傷個案的問題、合作輔導人員的合作與分工、合作輔導人員的角色認知、合作關係、以及調適與省思，形成每一所大學之自傷個案合作輔導架構及內涵。

2.研究者根據四所大學之自傷個案合作輔導架構及內涵，再進一步聯結架構中各向度之概念，歸納出合作輔導自傷個案之關鍵性要素，以及合作輔導過程中輔導教師之個案合作輔導認知架構圖。

3.此外，研究者也依據四所大學之分析資料與各校之危機個案處理流程資料，彙整出自傷個案之合作輔導流程。

## 第六節 研究效度

本研究採取探索性的研究取向來蒐集及分析資料，在探索性研究中，研究者主要的目的是希望對個案合作輔導有一個整體性的了解，因此在從不同的校園資料蒐集中，隨著合作輔導人員的不同，本研究的研究參與者也較具多元性，故資料的取得包括訪談錄音及書面資料等，並以紮根理論的資料分析方法分析，以取得個案合作輔導的完整圖象。

### 一、質性研究的效度

質性研究的學者多主張將量化研究的信效度概念做轉換，以符合

質性研究的需求，量化研究中的信效度包含了一致、再製、精確、可被驗證或類推等概念，這些概念應加以修正方能使用到質性研究上(Strauss & Corbin, 1990；Lincoln & Guba, 1996；Kavle, 1996)，例如 Lincoln(1995)強調以值得信任(trustworthiness)的原則取代效度，胡幼慧和姚美華(1996)綜合了 Kirk & Miller(1988)及 Lincoln & Guba(1984)的質化研究信效度概念及檢核方式，提出確實性(credibility)、可轉換性(transferability)及可靠性(dependability)三個層面來檢核質化研究的信效度，Kavle(1996)則從社會建構的角度，從研究對象的脈絡中重新詮釋質化研究中的類推性是指研究對象的豐富性、密度及深厚描述，並進一步強調要驗證質性研究的結果，必須透過觀察、對話和互動。雖然質性研究者對於效度的看法目前還未達到共識，但對於檢視研究者的觀點、研究方法與程序、研究者與研究參與者之間的關係等詮釋學的立場，似乎已成為質性研究的主導方向(齊力，2005)。因此，質性研究強調三角交叉檢視法，以多元的資料或觀點交叉檢視資料分析，也是一種提升研究效度的方式，而紮根理論的資料分析方法中，則強調研究的過程是否完備，以及研究發現是否以經驗性的資料為基礎，做為一個質性研究的評估標準(Strauss & Corbin, 1990)，Kavle(1996)則詳細的釐清「客觀」在質性研究中的謬誤，指出量化和質化的基本差異觀點，質性研究者不是尋找到客觀真象，而是在研究對象的脈絡、對話、互動中進行社會建構，所以研究的「效度是指研究技術的品質」(Validity as quality of craftsmanship)，也就是說研究中的每一個步驟，包括蒐集資料的訪談、檢核、問問題、分析、結果的解釋等，都要具備研究的嚴謹度和清晰度，從這個角度來看，效果不只是關係到使用的方法，研究者本身更是關鍵所在。

研究者贊同上述學者的觀點，並綜合 Kavle(1996)確認效度的過

程和 Strauss 與 Corbin(1990)提出的紮根理論研究的判斷標準，以「概念之間的聯結與解釋是否具有豐富性」、「概念與概念之間的聯結是否具有邏輯性」、「研究歷程是否具有系統性」以及「研究是否根植於實務經驗」四個向度做為本研究的效度檢核。

## 二、本研究之效度檢核

研究者已於本章第一節說明為達到本研究目的和所使用方法的適切性，並清楚的交待整個研究過程，包括樣本的選取、資料蒐集的詳細過程、資料分析的過程、研究者本身的立場和觀點等，以彰顯本研究是一個值得信任(trustworthiness)的研究。以下進一步以四個層面說明本研究的效度檢核：

### (一) 概念之間的聯結與解釋是否具有豐富性

在本研究中，研究者針對每個合作輔導人員概念網及每個學校的合作輔導架構，研究者都和一位協同研究者一起討論，以更多元的角度聯結分析所獲得的各種合作輔導概念。而且研究者將這些概念網加以彙整撰寫成每一所學校的分析結果，加強深度的描述，以呈現概念聯結在實務中的意義。

### (二) 概念與概念之間的聯結是否具有邏輯性

研究者將資料分析之後，形成許多概念，再逐步形成核心概念或範疇，並清楚將過程呈現出來，研究者亦特別注意概念與概念之間是否具有邏輯性，並系統的找出各種合作輔導的概念。最後，研究者將四所學校個別分析結果，彙整分析成合作輔導的關鍵性要素，分別跟協同研究者及指導教授討論，以確認這些關鍵因素的邏輯性。

### (三) 本研究是否根植於實務經驗

研究者在分析出本研究的結果時，重新回到訪談原始資料尋求驗證，以免偏離研究參與者的實務經驗與脈絡，因此研究者重新引用訪談的對話，以確認經過系統性的分析所獲得的結果是根植於實務脈絡的經驗。

#### (四)研究歷程是否具有系統性

本研究從開放性編碼、主軸編碼到選擇性編碼的過程中，都依循系統化的步驟分析，將每一個學校的訪談資料斷句、歸類與聯結，再彙整四個學校的結果。



## 第七節 研究限制

本研究可能會面臨以下幾個層面的限制：

### 一、研究方法的限制

(一)本研究選取學校的限制：本研究為了取得合作輔導人員的信任，所選取的學校多為研究者透過朋友關係尋找願意接受訪談之學校，故所獲得的學校合作輔導資料受到限制。另外，雖然研究者可以在同一所大學中，從不同的合作輔導人員中將資料蒐集到「飽和」的程度，但因國內大學的型態不一，研究者不容易從不同型態的學校把資料蒐集到「飽和」的程度，故本研究僅限於以研究型的大學為資料蒐集對象。(二)研究參與者受訪所獲得的資料深淺度不一：雖然本研究以個別訪談的方式蒐集較深度的資料，但研究參與者的特質、經驗、記憶、合作輔導人員彼此之間的關係或對研究者的信任度皆會影響訪談的資料深淺。(三)本研究之研究參與者類別受到限制：本研究所選取的研究參與者以輔導教師為多數，一方面是本研究仍是以輔導教師的觀點為主，另一方面是因為一個自傷個案多由兩個輔導教師合作處理，故輔導教師的受訪人數自然較多，故仍在蒐集資料上仍偏向輔導教師的觀點。(四)無法詮釋研究參與者欲言又止之行為：由於研究參與者在受訪時，會有一些言外之意或欲言又止之行為，研究者除了進一步澄清之外，對於非語言的行為因涉及較複雜的意義，故本研究並未將這一類的資料納入分析。

### 二、研究者本身的限制

研究者雖然具有七年的大學輔導工作經驗，但也僅在同一所大學任職，研究者並未能完全了解其他大學的校園文化或合作輔導工作，可能對訪談和資料分析也會造成觀點上的限制。因此研究者透

過撰寫文獻和分析實務經驗，並與指導教授討論外，亦尋求一位經驗豐富之大學輔導教師一起討論本研究之資料分析，以彌補觀點不足的限制。

### 三、研究結果的限制

雖然本研究以大學組織為研究場所，但國內大學的型態相當多元，不同的大學有不同的校園文化和工作方向，例如在研究型大學、教學型大學或教育型大學等不同型態的大學中，對輔導工作會有不同的重視程度。本研究的研究對象很難同時兼顧各種不同類型的大學的狀況，僅以研究型大學為場所，所蒐集到的資料和分析結果也會受到限制。另外，本研究所蒐之資料是以輔導教師的觀點為主，故合作輔導人員之間所共同建構的結果亦受到資料來源的限制，雖然研究者亦蒐集其他合作輔導人員之觀點，包括教官、導師或行政人員等人員之觀點，但研究者本身亦是輔導教師，其他合作輔導人員在表達上亦會受到研究者立場之影響，因此，本研究受限於學校的型態、組織結構、以及研究者的輔導教師立場等，所發現的結果，其類推性亦受到限制。