

履冰前行：中等學校專任輔導教師倡議行動之歷程研究

林淑華¹

社會正義倡議為當代思潮，學校輔導教師宜善用其角色功能，為學生倡議，以營造適合學生學習的教育環境。本研究旨在探究學校輔導教師的倡議行動歷程，訪談 15 位中學輔導教師（12 女 3 男，平均年齡 41 歲、平均工作年資 14 年），採用紮根理論方法，研究結果顯示倡議歷程，依序為起心動念階段、衡量抉擇階段、審時度勢階段、實際行動階段、與結果影響階段，同時可「借助關係推進倡議」，使倡議歷程順利。在起心動念階段的內涵，包含對壓迫的意識覺醒、改善不公與實踐正義；進入衡量抉擇階段，在於判斷系統不利學生的身心、拒絕息事寧人的體制結構、盤算個人職場地位與權力，以及平衡取捨專業效能與耗竭；在審時度勢階段，則是權衡自身處境安危、兼顧學生福祉、衡量學校因應倡議之彈性，以及辨別利益相關人與效益；前進到實際行動階段，可善用溝通、依法行事、連結資源、介入系統與學生倡議之方式；結果影響階段顯示倡議引發系統失衡、調整關係互動模式、反思倡議認同與作為，以及回歸個人信念力量。整體而言，若能借助關係，更能推進倡議，其中包含強化關係連結以順利倡議，和互惠信任以減輕倡議阻礙。最後根據上述研究結果進行討論，並針對實務與未來研究提出建議。

關鍵詞：社會正義、倡議、倡議歷程、輔導教師

¹ 國立彰化師範大學輔導與諮商學系

通訊作者：林淑華，國立彰化師範大學輔導與諮商學系，maplelin@cc.ncue.edu.tw。
本研究感謝國科會計畫補助（計畫編號：NSTC 111-2410-H018-052），以及審查委員們寶貴的專業建議，同時感謝研究參與者和所有研究團隊成員的協助。

從學校輔導與諮商發展史中，看待學生問題曾採取較為生理因素或心理異常診斷的觀點，缺少關注學生所處的環境與社會文化因素 (Ratts & Greenleaf, 2018; Williams & Greenleaf, 2012)，而個人中心諮商理論盛行的時期，重視傾聽、同理的諮商態度與方式，協助學生自我成長以適應環境 (Foxy et al., 2016; Menacker, 1974)，然而生態系統觀認為學生心理健康是受到個體與環境脈絡間的影響 (Crowell et al., 2012; Kolbert et al., 2016; McMahan et al., 2014)，其中最被廣泛運用的理論，首為 Bronfenbrenner (1979) 提出，將個人所處的環境分為微系統 (microsystem)、中介系統 (mesosystem)、外系統 (exosystem)、鉅系統 (macrosystem)。微系統是指對兒童青少年身心發展具有直接影響的環境，例如家庭、同儕、班級或學校；中介系統為兩個微系統間的互動關係，可能是家庭和學校之間、教師和輔導教師之間的連結；外系統對兒童青少年產生間接性的影響，例如各項社會結構或政策；鉅系統是指社會文化或經濟等較大的系統脈絡。

WISER 學校三級輔導工作模式亦採納 Bronfenbrenner 的生態觀，認為學校是與學生互動最為頻繁的小系統，行政處室是中介系統，教育局處為外系統，教育政策與社會文化屬大系統 (教育部，2013)。學生的心理適應受到不同系統的影響，學校諮商員能依據學生的處境需要，從學生所處的不同系統提供協助或是進行倡議 (Cigrand et al., 2015; Havlik et al., 2019; Williams & Greenleaf, 2012)。McMahon 等人 (2014) 提出生態學校諮商技術與實務，說明在不同生態層次系統可進行的倡議介入，首先於個人層次可教導學生自我倡議；於人際／團體層次，執行縮減學業差距方案以落實倡議；於機構組織層次，基於學生、家庭或教職員之福祉倡議改變政策；於社區層次，實踐社區社會正義行動主義與政治行動主義。生態諮商的觀點讓學校諮商員能站在有力的位置進行倡議，以發揮影響力協助學生 (Crowell et al., 2012)。

在學校場域中的倡議，重視學校諮商員能為學生移除不公義或壓迫等相關阻礙，促進均等機會，改善學習與教育表現 (Gibson et al., 2012; Lewis et al., 2003; Ratts et al., 2009)。綜整所述，隨著歷史更迭，對於學生輔導的觀點，已跨出個人內在取向，邁向生態系統觀，前進至倡議，希冀能以積極的方式去改變系統，促進學生健全身心發展。

美國學校諮商員學會 (American School Counselor Association, ASCA) 於 2019 年闡述，學校諮商員應積極參與倡議、領導、合作與系統改變。倡議是身為有效能學校諮商員的要素之一 (Field & Baker, 2004; Haskins & Singh, 2016)，學校諮商員應做為一位積極主動以及承擔責任的倡議者，創造不同的改變 (Bemak & Chung, 2005)，其中為學生倡議的焦點在於：(1) 減少阻礙學生發展的障礙；(2) 創造學生均等的學習機會；(3) 確保學生都能接受優質的學校課程；(4) 與校內外的他人合作，以滿足學生需求；(5) 促進學校正向的系統改變 (ASCA, 2012)。

學校輔導工作是教育工作的一環，以學生為主體，重視化解阻礙學生在校學業成功經驗之阻礙，而兒童青少年的身心適應深受周遭重要他人的生態系統影響，臺灣輔導人員應改變以個人化 (personalized) 觀點看待學生輔導問題，整合校園生態資源與系統合作，提供學生協助，透過領導、倡議、合作與系統改變，推動學校輔導工作之發展 (王麗斐等人，2018)。

從 WISER 模式內涵中，歸納輔導教師的重要角色包含宣導者與公共關係者，透過系統中進行宣導與資源網絡的連結，方能充分協助學生 (宋宥賢等人，2018)，此即展現倡議作為的內涵。李佩珊與洪瑞兒 (2021) 則是以施為者 (agent)、施為 (agency)，闡述學校輔導教師透過影響學生的學習環境或生態系統，以能夠回應學生的需求，所編製之施為量表則涵蓋輔導教師的倡議行動。整體而言，輔導教師日漸被期待扮演更為積極主動的角色，以能夠協助學生克服環境與系統的限制。

從既有的文獻中，對國內學校輔導教師實際的倡議現況所知有限，因此本研究在於探究學校輔導教師倡議行動的歷程。研究所界定之「倡議」，意旨有意圖的行動，協助移除影響學生在學業、生涯、個人／社會發展的外在阻礙 (Ratts, 2009)。

(一) 社會正義倡議指引當代學校輔導工作發展與倫理思維

社會正義諮商重視各種形式的權力、特權、平等與壓迫 (Ratts & Pedersen, 2014)，其中壓迫指的是一群體認同一套文化價值標準，以此套價值標準強加在不同群體，否定或剝奪了其他人的權利 (陳秉華，2017)。壓迫包含各種形式，例如種族歧視、性別歧視、階級歧視、年齡歧視等，出現在個人、機構、社會／文化層次 (Ratts, 2009)。

Sue (2001) 當時即提出多元文化諮商必然與社會正義相關，希望提供均等的機會給所有群體，移除個別與系統性的障礙使其都能接受心理健康服務，確保諮商的服務能指向微系統、中介系統與鉅系統。除了尊重文化多樣性外，社會正義諮商強調在系統中改變影響案主的壓迫結構，透過倡議行動為其發聲，改變不公平的社會結構，使弱勢族群能獲得同等的教育、醫療、就業等機會（陳秉華，2017）。當認知到個案的問題可能是壓迫性的結構因素，助人者應積極地思考將介入擺放在系統層次的改變（Ratts & Pedersen, 2014）。

而學校中的倡議最早可追溯自 1900 年代，當時目標在於幫助學生發展個人與品德角色，以協助他們能找到工作並於社會立足，此時 Frank Parsons 引進職業輔導，能有效協助當時畢業後即失業的青年學子（Bemak & Chung, 2005）。由於美國多元文化的社會背景，長期關注改善少數族群、低收入學生的學業落差與弭平貧富差距，以及「教育信託組織」（The Education Trust）所發起的「學校諮商轉型運動」（Transforming School Counseling Initiative, TSCI），積極鼓勵學校諮商員作為促進教育機會均等的倡議者（Kolbert et al., 2016）。

臺灣學校輔導工作從 1968 年開始推動職業輔導、生活輔導與學習輔導，歷經諸多教育改革與方案的推動，目前所推動的十二年國民基本教育，整體架構包含「三大願景」、「五大理念」、「六大目標」及「七大面向、29 項方案」，其中敘及成就每一個孩子之願景，有教無類之理念為高級中等教育以全體 15 歲以上的國民為對象，不分種族、性別、階級、社經條件、地區等，教育機會一律均等，強調教育目標在追求社會公平正義（教育部，2017）。

當前教育革新重要的核心理念，強調不分性別、階級、族群、社經條件等，教育機會一律均等，而透過學校輔導工作的規劃與安排，期能為每一位學生依據其身心發展需求，提供適合的輔導介入方式，以彰顯多元文化、社會正義與倡議之價值。

從倫理思維層面觀之，正義（justice）為諮商倫理的基礎，亦是社會正義倡議的核心概念，正義意旨公平（equity），助人者應依照不同學生的需要提供協助（Kitchener, 1984; Meara et al., 1996）。臺灣諮商心理學會（2021）揭示公正地對待每位當事人，促進正義、公正與公平為重要的諮商原則。台灣輔導與諮商學會（2022）敘明當事人有要求公平待遇的權利，輔諮人員實施專業服務時，應尊重當事人的文化背景與個別差異，不得因年齡、性別、種族、國籍、出生地、宗教信仰、政治立場、性傾向、婚姻／伴侶狀態、語言、文化、身心障礙或社經地位等因素而予以歧視（守則 2.2.2）。

ASCA (2016) 說明學校諮商員對自身的責任應包括監控與擴展個人在多元文化與社會正義倡議的覺察、知識與技術，以成為一位有效能的文化勝任學校諮商員，了解偏見、特權與各種形式的壓迫如何影響學生與利益相關人（準則 B.3.i）。

承前所述，學校輔導教師應能平等對待每位學生與協助發展潛能，維護學生權利與福祉，並應將社會文化脈絡因素納入輔導策略之運用（田秀蘭、盧鴻文，2018），以及透過教育行動經營一個「資源以及機會能夠均等分配」的校園環境（趙淑珠，2018）。因此，社會正義倡議的精神體現於輔導策略的選擇、教育行動的實踐，更進一步如 Sue (2001) 所言藉由移除個別與系統性阻礙，以能促進學生心理健康之重要性。

（二）輔導教師發展倡議者角色認同與踐履之挑戰

學校諮商員最了解學校環境與氛圍，更能辨識學生的需要，為其發聲（Field & Baker, 2004），同時因著對社會正義的興趣或倡議性格而來的道德責任感，以倡議做為專業角色之期待，並實踐倡議行動（Dahir & Stone, 2011; Trusty & Brown, 2005）。ASCA (2003) 最早即支持學校諮商員將倡議者做為專業核心認同，Gibson 與 Williams (2011) 所編製之專業認同量表，顯示倡議與合作、多元文化為學校諮商員最認同的專業任務之首。

在發展倡議者的角色認同過程，學校諮商員無法迴避關於自我矛盾與衝突、系統對專業角色的質疑、與他人關係的不適感，甚至面臨解雇之相關挑戰（Bemak & Chung, 2005, 2008; Cigrand et al., 2015; Dahir & Stone, 2011; Havlik et al., 2019; Singh et al., 2010; Trusty & Brown, 2005）。首先最先涉及的個人障礙，當屬長久以來助人專業角色所呈現的友善諮商員症狀（nice counselor syndrome），例如害怕不被喜愛而受到排斥、擔心被標籤為麻煩製造者、錯誤知覺個人毫無權力發揮影響力、情

緒負載而疏離倡議等 (Bemak & Chung, 2008)，因此，在成為倡議者之前，學校諮商員需要學習反思與修通個人的內在議題。

臺灣在社會正義與倡議者角色踐履的諮商輔導相關研究，目前多聚焦在探討諮商心理師的社會正義經驗 (李幸芳, 2020; 林郁嘉, 2023; 洪欣怡, 2021)，關於學校輔導人員的倡議角色與社會正義實踐研究相關者有兩篇，其一為莊瑞君 (2021) 建構本土校園同志諮商輔導專業知能，認同人權發聲的價值，重視公共倡議的社會責任，以及善用系統處遇協助同志學生；其二，張祐瑄 (2016) 探討輔導諮商人員倡議學生輔導法，始於關注服務對象之福祉，採取多元策略與連結同盟方式，行動過程易遭受專業競合、法律知能不足之困境，但也因此體認到助人工作須從關注當事人個別狀態，擴展到外在系統之重要性，才能發揮專業以協助當事人。

因著學生問題類型日益複雜，深受生態系統影響，輔導教師應具備多元文化能力，覺察自身的偏見歧視，檢視個人態度是否隱含潛藏的壓迫，同時在輔導作為上，應能協助不同文化背景與弱勢族群學生發揮潛能 (田秀蘭、盧鴻文, 2018)。學生可能受到外在的系統因素影響其情緒與行為適應，例如在家庭裡遭受情緒忽視或虐待、師長以性別刻板印象引導女學生進行生涯選擇、學校拒絕癩癩學生在校用藥、性少數學生在校遭受霸凌與標籤化等 (Foxx et al., 2016)，藉由減輕對學生的不利系統因素與壓迫源，以能夠維護其身心健康 (Ratts, 2009)。

學校諮商員基於倫理與道德的責任，願意為學生倡議社會正義，但遭遇的現實難題是在校內位階與權力不高的狀態下，如何透過適合的技術與策略以進行倡議，方能順利達致目標 (Bemak & Chung, 2005)。尤其倡議經常需要採取一個特定的立場，很難維持中立 (Singh et al., 2010)，選擇為學生或專業發聲，意味著對系統有所挑戰，隨之而來的是開啟困難的對話，以及關係產生的緊張與衝突感，甚至有時因為考驗行政者的決定等，都可能帶給他人不舒服或防衛 (Bemak & Chung, 2005; Singh et al., 2010)。

在既有的學校系統與體制下，學校人員經常期待學校諮商員順從與配合學校政策，學校諮商員需要學習，在面對可能的衝突與協商不一致的意見下，如何進行倡議 (Bemak & Chung, 2008; Trusty & Brown, 2005)，若處理不當，行政者的決策與考核將可能影響或危及學校諮商員的工作，帶來個人職務上的危機與風險，以及倡議過程耗費過多的心力，結果不總是令人滿意，更易產生耗竭等身心症狀 (Bemak & Chung, 2005, 2008; Singh et al., 2010)。

學校系統中的倡議，除了牽涉到學校諮商員個人對於倡議的認同之外，更需要的是處理系統長期對學校諮商員較為傳統的專業角色期待，特別是在行政權力階層體系下，因應這些挑戰，以能順利為學生發聲。

(三) 輔導教師實踐倡議行動之歷程

對於學校諮商員在實踐倡議行動時，可能經歷的過程，Trusty 與 Brown (2005) 認為依序包含以下步驟：(1) 發展倡議性格：具備倡議性格及發展對倡議的認同；(2) 發展倡議關係與倡議知識：與決策者、相關團體建立合作關係，同時具有校園系統等相關知識；(3) 定義倡議問題：了解問題在脈絡中如何發生，收集資訊並定義問題；(4) 發展行動計畫：擬定具體的行動計劃，有效利用資源與預期可能的困難；(5) 應用行動計畫：使用溝通、合作、問題解決等技巧進行倡議；(6) 進行評估：評估倡議的成效，持續追蹤改變情形；(7) 慶祝或重整旗鼓：成功的倡議歸功於全體人員的努力，若未成功則重新部署。

Hof 等人 (2009) 以 The T.R.A.I.N.E.R. model 說明倡議歷程，內涵如下所述：(1) 目標 Target：進行需求評估，定錨弱勢個案／團體的專業倡議需求；(2) 回應 Respond：藉由決定應用哪些倡議知能，以能回應這些需求；(3) 描述 Articulate：描述達成倡議的計畫內容；(4) 應用 Implement：應用上述提及的計畫；(5) 網絡 Network：在訓練過程能形成倡議的網絡；(6) 評量 Evaluate：評量改變情形；(7) 重新定錨 Retarget：重新定錨以處理未滿足的社會以及／或專業倡議需求。

Dahir 與 Stone (2011) 提出七步驟的倡議歷程：(1) 辨別問題：指出學校中的阻礙與問題情境；(2) 收集額外的資料：採取多元方式，檢視問題的額外資訊；(3) 辨別利益相關人：確認可協助問題解決者，以及需要納入的內外社區成員；(4) 研究問題的倡議歷史：過去學校已經針對此

問題做過哪些處理；(5) 辨別形成問題的機構以及環境障礙：分析阻礙的性質、複雜度，以及可能帶來的衝突或抗拒；(6) 發展行動計畫：與校長或利益相關人合作，發展行動計畫以評估問題；(7) 設定目標與發展績效方式：決定方案目標，以及評量倡議方案成效之方式。

承上可知整體倡議歷程，開始階段多始於認同倡議價值觀，具備倡議相關概念知能，其次根據實務場域遭遇之問題，了解問題發展史，進行評估與資料收集，接著擬定行動計畫與目標，實際執行，最後是評估成效或持續修改調整。

由於臺灣學校輔導教師所處的脈絡環境，以華人集體主義文化為主，有別於西方為個人主義之背景，社會正義在華人文化中的意涵，所呈現為一種合情合理的處事方式，合情是遵循人情法則，合理是依循當時情境的禮與義（張志學，2009）。在從事學生輔導工作方面，則是留意經營人際和諧關係，掌握「先義後利者榮」的人際互動原則（教育部，2013），以及展現同理利他、合作共生的態度（王麗斐、杜淑芬，2009）。前述所得之倡議歷程整理，尚未能從中得知華人文化看重的關係、合情、合理之理念原則如何運用或影響於倡議歷程。

當學生福祉與行政或系統產生衝突時，所欲實踐的倡議行動卻蘊含著挑戰關係和睦的風險，對已內化重視群體和諧、服從規範等價值觀的輔導教師而言，進行倡議將面臨更多關係上的難題，一方面需要同時考慮與個案的專業關係，以及兼顧自身作為科層組織一員的位置處境（程雅好等人，2022），另一方面該如何在「維護當事人福祉、倫理規範及諮商關係」與「維護工作或同事關係」之間有所兼顧（洪莉竹，2011），均考驗著輔導教師。

綜上所述，基於華人對社會正義的理解，以合情與合理的方式實踐倡議歷程之內涵可能何，與西方論述的倡議歷程有何不同，為本研究欲多加瞭解之處。故本研究期望藉由國內學校輔導實務工作者的經驗與實踐知識，探究在關係取向文化下之本土輔導教師的倡議行動歷程，以能建構在地倡議歷程模式。

方法

(一) 研究參與者

本研究透過專輔社群、人際社群發佈研究邀請函，對於有意願者，由研究者親自邀請說明研究過程，也進一步請受訪者推薦潛在的研究參與者。研究參與者之資格條件為（1）現仍在職之高級中等以下學校正式專任輔導教師；（2）具備倡議概念者，而倡議即發聲，或基於學生的福祉，採取行動以改變系統環境（Bradley & Lewis, 2000）；（3）曾在學校教育環境中為學生倡議，至少進行過三次以上的倡議經驗者。本研究之倡議經驗包括個人層次（學生賦能與學生倡議）、機構／學校／組織層次（社群合作與系統倡議）、公共領域層次（集體行動與社會／政策倡議）之行動（Toporek & Daniels, 2018）；（4）願意參與本研究訪談者。共計招募 15 位受訪者，其中國中專輔 8 位、高中專輔 7 位，女性 12 位、男性 3 位，全體專輔平均年齡 41 歲，平均工作年資 14 年，學歷方面為學士 2 位、碩士 12 位、博士 1 位，關於研究參與者倡議行動經驗摘要整理，如表 1 所示。

表 1
研究參與者倡議行動經驗摘要整理一覽表

參與者 代號	倡議經驗摘要
A	(1) 學生受教職員性騷擾，學校欲粉飾太平。聯合家長力量，學校遂轉變處理態度，令行為人離開校園。 (2) 學校漏報學生競賽送件，喪失升學機會，致身心不適。鼓勵學生自我倡議，連結民間團體發聲，校園師生關係趨於緊張。 (3) 學生遭受家暴，請求社會局協助安置，社工反被家長威脅，無法順利安置，學生對輔導教師（以下簡稱輔師）失去信任。

（續下頁）

表 1
研究參與者倡議行動經驗摘要整理一覽表 (續)

參與者代號	倡議經驗摘要
B	<p>(1) 學生遭受家內性侵，依法通報，連結相關資源協助學生，順利至下一求學階段。</p> <p>(2) 學生於網路討論性別議題，學校擔憂影響校譽欲介入處理，學生求助輔師，與校方各單位溝通，確認未違法相關規定，取得校方共識。</p> <p>(3) 導師希望輔師說服出缺席不佳之同學休學，透過瞭解與評估學生身心狀態，規畫適合入校學習方式，學生順利找到生涯方向。</p>
C	<p>(1) 跨性別學生無法在校安心如廁，與總務處協調設置性別友善廁所，學生身心狀況獲得改善。</p> <p>(2) 學生遭受家暴離家，協助申請急難救助金與安置，家長不滿輔師介入，多次騷擾輔師，經與校方各單位合作，終止家長劣行。</p> <p>(3) 妥瑞特殊生受到班級排擠，多方進行溝通輔導，並另安排考試場地，協助學生感受到包容與尊重。</p>
D	<p>(1) 學生遭受父親家暴，進行通報與連結社政資源，與學生討論安全計畫，與案母合作共同關心學生，順利離家生活。</p> <p>(2) 學生受到教師不當管教，致使心理受創，校方反要求學生道歉，支持學生與肯定家長堅定立場，後續更換班級，改善就學情況。</p> <p>(3) 學生因外型怪異而受非議，與師生、家長溝通學生的內在需求，因而願意接納該生，順利完成求學任務。</p>
E	<p>(1) 學校以過度罰寫等不宜方式對待中輟生，影響學生身心而無法入班學習，積極爭取改善不合理規則，校方漸以多元友善方式進行輔導。</p> <p>(2) 導師希望嚴重拒學自傷學生穩定就學，與導師、父母多次溝通，召開個案會議與連結系統資源，調整為彈性就學方式，穩定學生身心。</p> <p>(3) 高風險學生被過度標籤化，透過辦理高關懷課程成果，讓學生能展現優勢，去除汙名，並獲得師生正向肯定。</p>
F	<p>(1) 提供無法入班學生暫留於輔導室，導師不顧學生意願，強行拖拉學生入班，與師長溝通並尋求主管協助，校方希望輔師以和為貴。</p> <p>(2) 學生遭受師長性騷擾，教師同仁期望學生撤回性平案申請，輔師堅持依法召開性平會，上級支持調查，行為人調離原職位。</p> <p>(3) 學校獎懲規定不合理，影響學生受教權與身心適應，積極與教官、校長溝通，與導師合作協助學生，學校進而彈性調整規定。</p>
G	<p>(1) 聽障生因障礙狀況受同儕排擠孤立，入班輔導、特教知能心衛宣導、與家長導師合作，學生感到賦能，有效改善班級同儕關係。</p> <p>(2) 學生性平案件量多，透過丹寧日活動，提升校園性平觀念，引起學生關注與師生支持，減少學生發生性平事件。</p> <p>(3) 學生不當接觸毒品，與教官、校內師長共同合作，校內漸願意提供學生協助與鼓勵，減輕標籤化效應。</p>
H	<p>(1) 申請高風險學生安置，屢遭安置機構推託拒絕，連結各專業資源表達需求，與校長一同跟教育局處爭取學生權益，後獲得妥善安置。</p> <p>(2) 提供無法入班學生暫留於輔導室，師長期待學生正常入班，嘗試溝通合作，仍未能取得共識，由輔師執行輔導處遇，後該生順利升學。</p> <p>(3) 安置生身心適應不佳，尋求各種教育資源協助但資格皆不符，後聯繫上級單位，順利協助學生轉至特教學校就讀，接受專業服務。</p>
I	<p>(1) 學生具嚴重拒學自殺史，多方連結資源，並爭取行政支持，積極輔導，校方能依照學生需求彈性調整教育措施，該生就學漸趨穩定。</p> <p>(2) 過動特質生適應困難，與導師合作、特教知能宣導、系統合作，說服社會處脆家開案，引入社政資源，該生行為問題頻率漸減。</p> <p>(3) 中輟生難就學穩定，協助師長理解學生困難，然因學生進展較緩慢，輔師與系統漸感疲乏，重新調整教育輔導介入方式。</p>
J	<p>(1) 學生因家庭因素無法穩定就學，教師態度冷淡、校內學習方式調整有限，引入校外資源，提升學生成就感，進而能接軌職場。</p> <p>(2) 學校輔導知能薄弱阻礙學生接受諮商之權益，主動宣導輔導效益，辦理輔導成果發表會，校內漸能理解輔導，並同意學生多運用諮商。</p> <p>(3) 受家內性侵學生拒學，協助教師理解學生外顯行為之內隱心理狀態，部分教師願意鬆綁課程要求與學習評量方式。</p>

(續下頁)

表 1
研究參與者倡議行動經驗摘要整理一覽表（續）

參與者代號	倡議經驗摘要
K	(1) 跨性別學生在校適應不良，與校方討論調整服裝儀容規定，設置性別友善廁所，學生更能在求學。 (2) 心理疾患學生被期待同一學習方式與表現，與教師溝通彈性評量之必要性，多數教師願意調整之。 (3) 校內性平意識不足，有礙性少數學生安心求學，積極宣導多元性別概念，同時調整學籍資料與性別欄位，校內氛圍漸趨友善。
L	(1) 行為問題學生被導師排拒參與校慶活動，與導師溝通，和行政處室商討適度獎懲規則，導師進而調整作法，協助學生融入班級。 (2) 學生解離影響學習，召開個案會議，並與師長溝通學生狀況，共商輔導處遇計畫，並申請特殊考場，回應學生個別化需要。 (3) 學障生且有觸法行為，家庭功能不彰，與家庭、法院合作，並與校方商討調整服儀規定，可戴帽入校聽課，免因光頭髮型受歧視。
M	(1) 學生才藝表演機會被取代影響身心，求助輔師，鼓勵學生自我倡議，同時也替學生向校方反映，校方轉而提供額外時機讓學生演出。 (2) 為高關懷學生爭取之多元學習活動，校方挪移為全校性活動，向行政主管表達強烈不滿，工作關係趨於緊張。 (3) 學生涉入性平案，輔師認為性平會調查程序與懲處有所缺失，跟主管反映，鼓勵家長跟學校對話，然校方未採納輔師建議。
N	(1) 為學生申請社政資源遭多次推託、拒絕開案，持續通報並與社工督導聯繫，偶能獲得回應。 (2) 教師對學生帶有偏見言詞，影響學生情緒適應，與教師溝通適當言行，請主管提醒教師合宜管教學生之方式，學生更能被友善對待。 (3) 返國的新住民學生適應不良，聯繫新住民協會、申請通譯、可提供語言學習的師長之相關資源，協助學生新生日向適應順利。
O	(1) 學生遭受教師不當體罰，身心受傷害，與教師溝通互動，協助教師改變對學生之管教輔導方式，願意傾聽學生心聲。 (2) 教師逕自使用學生個人資料報名競賽得獎，學生求助輔師，不想因非己所為之事領獎，與該師和主管討論，後該師退出競賽事宜。 (3) 過去曾有行為偏差之學生表達被攻擊，學校因該生素行，未能辨識出學生權益受損一事，與師長、校長與家長溝通，學生委屈獲理解。

(二) 研究工具

1. 研究團隊

研究者具備 10 多年中學專輔工作經驗，熟悉中等學校輔導工作，亦曾有過實際校園倡議行動，實務經驗豐富，目前任教於大學諮商相關科系，研究發表以學校輔導為主，具備輔導教師證、諮商心理師證照、台灣輔導與諮商學會諮商心理與學校輔導督導認證，在本研究中擔任訪談者、資料分析者角色。研究團隊亦包含兩位碩士層級研究助理，兩位助理大學背景均為輔導與諮商本科系畢業，在求學期間均接觸過多元文化、社會正義諮商之相關學習經驗，並已完成大五教育實習，取得輔導教師證書，對學校輔導工作具備充足概念，修習過質性研究方法課程，於本研究中的任務為協助資料分析。

研究團隊過程中持續相互對話，討論關於倡議主題的見解與反思，能夠深入澄清想法，有助於減低研究過程因主觀成見帶來之干擾，更能回到研究參與者文本進行分析探究。

2. 訪談大綱

根據研究目的，設計半結構式訪談大綱，以訪談大綱作為收集資料之引導，實際訪談過程跟隨參與者的脈絡持續深入探問，訪談提綱摘述如後，(1) 請簡述您在倡議方面有哪些訓練與理解？(2) 您在實務經歷中有過哪些倡議經驗？(3) 當時的倡議事件是怎麼發生的？您是如何思考倡議？

如何判斷需要進行倡議？（4）在決定採取倡議行動前，經過哪些思考？（5）請描述當時的實際倡議行動，過程是如何？採取哪些策略方式？（6）實踐倡議行動後，整體產生哪些變化或影響？（7）重新回顧當時的倡議行動，您的反思與自我覺察為何？（8）其他與本研究相關的想法。

（三）研究程序

本研究經過文獻蒐集，擬定研究目的與方法後，透過專輔社群與相關專業網絡進行宣傳，採取立意取樣、滾雪球策略招募研究參與者，邀請符合資格者參與研究。在正式訪談前，研究者先說明知情同意相關資訊，如研究目的、研究程序、資料保密性與錄音、研究參與者權益、研究限制等，待研究參與者理解同意，並簽署參與研究同意書後，才進行正式訪談。所有訪談均由研究者親自進行，以確保訪談品質與一致性，每次訪談時間 90 至 150 分鐘不等。

研究訪談過程，以半結構式訪談大綱為指引，進行深度訪談，了解研究參與者對於倡議行動歷程。在資料收集方面，到了第十位參與者，雖已接近形成倡議歷程之整體架構，然而關於專輔教師如何借助關係推進倡議，仍需更多的探究，之後陸續增加五位參與者，至此已無新概念的出現，資料趨於飽和，故最後共收集十五位研究參與者之訪談資料。分析所有研究參與者文本後，審視研究結果如何回應研究問題，最後進行研究報告撰寫

（四）資料分析

本研究採取紮根理論（Strauss & Corbin, 1998）進行分析，紮根理論適合的研究方向為發展理論或修正理論、解釋歷程、發展對人們行動與互動之抽象化理解（Creswell, 2015）。藉由不斷持續地比較，將不同概念群聚成類別，每個類別的發展都有其屬性與面向，而不同的類別會整合圍繞著核心類別發展，而核心類別與其他類別進一步可充分提供理論的架構（Corbin & Strauss, 2014）。經過此分析過程，可深入探究輔導教師進行倡議之歷程內涵。

研究者過去曾接受紮根理論研究方法訓練，並以此研究方法發表文章於 TSSCI 期刊，熟悉與掌握本研究方法，在本研究正式展開之前，由研究者進行專業培訓，帶領文獻閱讀與討論相關倡議實務經驗，建立兩位研究助理對於倡議的知識基礎與資料敏感度，同時教授紮根理論研究方法，實際練習兩份與研究主題相關之模擬逐字稿文本編碼，透過反覆討論不一致之處，釐清想法與形成共識後，再進入本研究正式資料之分析。實際分析過程，先由三人各自閱讀文本編碼後，針對差異處提出彼此看法，取得一致性。本研究亦邀請一位在學校場域工作十多年、具備輔導與諮商博士之專家，檢核資料分析之嚴謹性與可靠性，以確保分析品質。

整體分析過程如表 2 所示，先從開放編碼階段進行，逐字逐行閱讀每位參與者的逐字稿，並將資料拆解為可處理的片段，進行摘要與命名，使其成為意義單元，編碼原則採取「研究參與者代號—發話順序—發話內容中之不同次段落」方式，例如「B011-02」，是指 B 受訪者，第 11 次講話內容中的第 2 個次段落，若當次發話內容可自成一段有意義單元，不再進行分段，無次編碼，例如段落編號為 C125。

主軸編碼階段，則是將開放編碼階段的零散資料進行比較與重組分類，基於開放編碼已形成的概念基礎，將相似資料進行匯聚，發展相關類別。選擇編碼階段，透過探究類別之間的關係，仔細地梳理，統整資料與理論間的關係。此外，檢視行動／互動的演進、脈絡或條件的改變，以掌握複雜的歷程現象。

表 2
資料分析範例

逐字稿內容	摘要	概念	類別	核心類別
G048-01 我覺得倡議的話，有時候是人們、家長，不管是家長或學生，他是一知半解的情況下，information 也不是很正確的情況，我覺得透過倡議他就更能了解。經過我這樣子一連串的活動、輔導知能或是說學生的講座研習，就我學校來講的話，我做的這些預防性的所有措施跟舉動，我覺得是讓大家能更了解身障生	透過倡議宣導，能夠影響學校系統相關成員調整對身障生族群的認識與理解	倡議可帶動學校系統改變	覺察到學生與學校處境不公待改善	起心動念階段

(五) 研究倫理與信實度檢核

本研究為維護研究參與者福祉，研究計畫經研究倫理審查委員會審核通過後，方進行研究。研究前先將訪談大綱和研究參與者同意書寄給研究參與者，正式訪談前，再次以口頭和書面的方式，說明參與者應了解之研究相關訊息，充分了解並簽署研究同意書，始進行訪談。研究過程尊重研究參與者分享與揭露之相關經驗，研究資料均以匿名方式處理，隱匿可辨識之個人相關資料，且本研究採取整體人口統計學資料方式，呈現研究參與者的資訊，減少辨識度之可能性。

研究信實度方面，以確實性 (credibility)、可轉換性 (transferability)、可靠性 (dependability)、可確定性 (confirmability) 檢核 (Lincoln & Guba, 1985)。在確實性方面，研究者親自訪談每位受訪者，能夠跟隨受訪者脈絡，確切收集訪談資料，同時逐字稿經過充分校對，確認無誤後再分析。資料分析過程具備紮實的訓練，以確保分析之邏輯性與適當性。可轉換性部分，研究結果的呈現能引用參與者的訪談逐字稿段落，以能忠實呈現所欲表達之意涵。可靠性則是清楚詳述整體招募過程及研究設計細節，包含資料處理原則。可確定性採取研究者的自我反思，以及三角檢證法，研究者和兩位助理組成研究團隊進行資料分析，持續不斷地來回討論，形成對資料分析的共識，同時邀請一位輔導與諮商博士檢核分析品質，釐清研究觀點，降低主觀意見的涉入，維持本研究的中立與客觀，以達可確定性。

結果

研究結果顯示輔導教師的倡議歷程包含五個階段，分別是「起心動念階段」、「衡量抉擇階段」、「審時度勢階段」、「實際行動階段」、「結果影響階段」，以及善用「借助關係推進倡議」有益於倡議歷程之順利，以下詳述訪談資料之研究結果，由於受篇幅限制，各重要概念僅呈現一至二位研究參與者的逐字稿說明之。

(一) 起心動念階段

在一開始的起心動念階段具有下述三項內涵：意識到壓迫經驗與維護尊嚴之重要、覺察到學生與學校處境不公待改善，與統整學習與督導經驗實踐社會正義。

1. 意識到壓迫經驗與維護尊嚴之重要

受訪者回顧自身經歷，看見親友、案主因受個人身分認同、社會制度不公之壓迫，而有權利受損、心理受創之情形，感同身受他人的生命困境與內心苦痛，願意為其發聲，「我最好的朋友他是同志，他生病的時候，我深刻的感受到，明明他的工作很好、能力很好，繳稅繳得這麼多，結果他連一個基本公民的待遇都得不到，他有伴侶也不能幫他簽，那時候同婚還沒有過，那不是他們的問題，也不是他們的錯。」(D057-02)

另外回顧自身成長經驗的過程，意識到本身為邊緣弱勢族群或受壓迫的經驗，真實地感受到在主流社會中被不公平的對待，進而能理解學生身處不友善系統環境之辛苦，期許以自身作為消弭校園中的不公義，例如 F 提及的社經地位不利背景：「我自己家裡很窮，會很希望在我們的成長過程中，有一個人願意拉我一下……我常常都覺得如果我可以做多少，我就盡量做。」(F008-01)，或是 M 提及個人的同志身分：「我自己是同志……我覺得這個對我來說是一個天生不公平的事情，然後好像變成說，我就想要用老師這個角色去弭平這件事情吧。」(M204)。

受訪者認同尊重生命平等價值之重要性，關心人與生俱來之基本權利能否被如實照顧，試圖營造使人們如其所是的生活環境，使學生權益不被侵害，關照其福祉，「不管是對老師，還是對學生，怎麼樣讓我們彼此都可以活得更像一個人該活的樣子，讓每個人可以在自己的生命活得更自在、更像自己，我覺得倡議就是這個吧。」(I235)、「你這整個人是需要被尊重的，然後你的需求是需要被關切的，然後你的權益是需要被維護的這樣子。」(O091-01)

2. 覺察到學生與學校處境不公待改善

在系統中工作，常見到學生為校園與家庭中權力相對弱勢者，較難改變系統，透過倡議為其發聲，協助學生能有機會被友善理解對待，以改善其受困處境，「我們的學生之所以會是個案，一來他們身心狀況、年齡就相對不是那麼成熟，……他們也沒有覺得自己有什麼能耐，可以去改變這些人、這些事……。當我在他的系統中能連結些什麼，這些大人就可能有一些改變，回過頭來，小孩就會感受到好像有點不同。」(L105)

倡議的歷程中，不僅止於為個別學生發聲，在發現學校不夠友善後，能逐步改變校園系統，讓學校系統能包容與尊重多元的學生族群，使學生在良善環境中學習與成長，「這間學校有我倡議這條主軸的脈絡……我覺得我唯有這樣做……讓孩子有足夠的空間可以在裡面有好的生活……有一些策略、一些方法，它可以讓整個校園系統去做一些轉換。」(J130-02)

藉由營造友善的環境，使學生聲音被重視，培養學生自我倡議的能力，同時透過受訪者捍衛學生福祉的示範，也鼓勵支持著學生的自信與發聲的實踐，「有些孩子他會回過頭來很明確地跟你表達，他從過程中受益，這對他來說很有意義，透過我們的倡議，而他有能力去為別人發聲，就是有這樣的歷程。」(O116-02)

3. 統整學習與督導經驗實踐社會正義

課堂學習的經驗協助受訪者能看見案主系統上的困境與壓迫，以及師長的倡議行動典範，深刻影響了受訪者內化作為倡議者的角色，「不管是性別的訓練或者是敘事、家族治療的學習，讓我在看待個案的眼光上，我會特別敏察他／她是不是有被壓迫，我會蠻願意挺身而出，做相關的協助。」(B009-03)、「我覺得 老師真的是我的典範，……如果我們要對這些族群有一些幫忙，不能只是在諮商室裡面，因為結構性的問題是更大的，應該要進入結構裡面。」(K035-01)

受訪者欲透過自身的倡議，展現身教的重要性，以行動實踐的理念，落實對公平正義價值的重視，「如果今天我都不能夠幫我的學生去撐住這一塊，讓他們覺得有支持，那我怎麼能夠告訴孩子，公平正義這件事情是真的。」(D017-03)、「我常會覺得說我不想停在那種我們跟個案說你再試試看，可是自己就停在那裡說沒有辦法。」(N137)

(二) 衡量抉擇階段

衡量抉擇階段意旨決定是否要進行倡議的原則，考量因素為判斷系統不利學生的身心、拒絕息事寧人的體制結構、盤算個人職場地位與權力，以及平衡取捨專業效能與耗竭。

1. 判斷系統不利學生的身心

學生在家庭、校園中相對弱勢的權力位階，經常得適應環境、順從規範，較難自主決定個人的生活，因此容易產生心理困擾，當此身心狀態明顯受系統影響時，則適合由輔導教師為其倡議，

「學校如果對她有更友善的地方，可能不是透過她可以做到的，而是由老師這個身份可以做的話，她的身心狀態可以更穩定一點，是藉由環境變動的話，那我覺得這個部分是我可以去努力的。」(C028-02)

受訪者發現學生可能受到家長運用民俗偏方治療其身心症狀，反使小孩受到身心傷害與虐待，陷入更無助的處境，明顯可觀察到因為家庭環境的不利因素，影響其心理健康的適應，依據此評估標準，認為倡議有其必要性，「他的家人覺得他被附身，一直帶他去看一些神明、喝符水，他還跟我說有被鞭打，有些師父要把什麼靈魂附體打出來，孩子在他們爸爸媽媽自以為幫助他的經驗中，他反而理解到的是爸爸媽媽更不愛我，……後來我就跟他討論說，當時我以輔導主任的立場去跟他爸爸溝通，要帶他去就醫，……事實證明他就是思覺失調的發作。」(L202)

在學校環境中，有時師長從自身的立場角度，期待學生能符合其想法，有時導師依個人班級經營的方便度，希望有心理與行為適應困難的學生能離開班級，減輕帶班的身心壓力，卻未必考量到孩子的受教權，輔導教師須適時提醒導師學生的權益，「休不休學是要看孩子他自己的想法，如果他沒有這個想法，我們不適合說出叫他休學的這樣的一個話，因為那是他有受教權，……所以我跟導師表達休不休學，要看孩子的想法，不是我們幫他做決定的，比較是這樣，因為這是他的受教權。」(B082)

2. 拒絕息事寧人的體制結構

環境系統氛圍傾向平息紛爭，卻容易犧牲學生福祉，甚至可能有師師相護的職場文化，受訪者表示需要能夠不畏他人反對，拒絕當結構共犯，才能在校園環境中堅定公平正義之理念，「了解這件事情之後，我就想說，這不是學校的錯嗎？對，學校當然也是說，你不就安撫他就好嗎？每天哭，那你就是輔導他啊，讓他情緒消化一下啊，這樣就好了嘛，就過去了，讓這件事情過去。那我就覺得，不是啊，你們這些人犯的錯。」(A060-02)、「我的學生在多年以前被老師性騷擾，全部的人都相信那個老師，然後他們就叫我去叫學生撤回申請……你要知道在那樣子的過程，你堅持這件事情，你得罪那一個很資深的老師，大家很難以想像他形象那麼地好，甚至他們覺得是我慫恿學生告他。」(F012-05)

3. 盤算個人職場地位與權力

在學校中服務年資、各項工作經歷的深淺，關係著所提出的建言，能否獲取他人的信任，以及對系統發揮重要的影響力，「我覺得你要先秤秤自己在這個生態系統有幾兩重？有多少的影響力？站得住腳嗎？如果可以，那我覺得倡議可以是幫忙推孩子的一把，不是推孩子進懸崖的一隻手。」(I255-02)

在工作職場中，具有行政職的職位，能扮演行政溝通的角色，可有效說服系統中的他人，使倡議行動能被認同，推展得更為順利，「你沒有行政的 power 或是位置，有時候的確聲音比較弱，這也是在我的位置上，我的同仁他們只要需要我站出來，用我的位置去溝通或是去跟家長、一些機構表達，我就會直接出來去擋一些事情，或者是直接去溝通。」(D028-03)

最後則是關於公立學校的教職人員，在工作相關權益相較於私立學校，更具穩定性與保障，且給予教師在教育與教學空間上較多彈性，進行倡議時較無後顧之憂，「在公立學校的老師比較敢倡議的原因，是因為你不太容易 fire 掉公立學校的老師，你想要因為我倡議了什麼去讓我考績乙等嗎？這件事也非常不容易，因為教師法也沒有懲罰倡議者。」(A170-02)

4. 平衡取捨專業效能與耗竭

在執行倡議前，受訪者考量自身是否已擁有足夠專業效能，以累積足夠的信任與專業聲量，能確實協助學生發聲，「我覺得專業的能力，專業關係的建立之後，老師信任我們、同仁信任我們，所以如果有一些倡議，我會在導師會議裡面，我就會提出來。」(D086-02)。同時會考量與工作場域的人際關係狀況，希望藉由本身工作中社交技能的靈活度，嘗試不同策略以利倡議行動的進行，避免倡議時可能帶來的後續關係隱憂，「我去做這件事的時候，我大概會知道自己在學校的人際關

係基本盤是ok的，就是不會因為我跟他這樣子，我在學校的人際關係就整個崩掉，或是別人很集體地怎麼看這件事情，然後也可能跟我有意圖的工作模式有關係，有意圖去拉近跟我個案導師的距離，去獲得大家的願意支持。」(N119)

此外，學校專輔人力配置情形、業務工作量多寡，影響受訪者耗竭程度，後續是否有足夠的心力考量如何以更積極的作為協助學生，「這會牽扯到人力的問題，對，因為你每天要處理那麼多的個案，那你就光耗竭就耗竭完了，根本就不會有心思，去想說怎麼樣替學生做，讓他們覺得更好，幫他們發聲。」(G056-03)。整體而言，進行倡議需要在專業效能與耗竭間有所平衡，甚至是得有所取捨。

(三) 審時度勢階段

審時度勢階段說明在採取實際倡議行動前，應先對整體事件與局勢的全面發展進行瞭解，並觀察分析與權衡利弊，據以研擬後續的介入方式，以確保能掌握行動關鍵。在此階段包含權衡涉入後自身處境與安危、兼顧學生福祉免外增壓力源、衡量學校因應倡議之彈性度，以及辨別利益相關人與合作效益。

1. 權衡涉入後自身處境與安危

受訪者評估倡議對自身帶來的負面影響，及可能影響相關人利益，需要承擔生命安全受威脅或騷擾的可能，「我也會蠻擔心我自己的生命安全……因為我一個人租屋在外面，很怕被報復之類的，沒有辦法有一個人明確的告訴我說，我有受到保護，我自己要去留意自己的上下班安全」(C078)、「我如果跟家長講話比較直接或是想要試圖改變家長，可能會有生命安全的風險，被家長揍之類的。」(H138)

同時，受訪者亦須整體衡量倡議行動可能在職場上造成的負面影響，須概括承受為學生發聲所伴隨而來的風險與傷害，以及可如何不冒犯職位權責與界線，將損失代價降至最低，「我覺得風險也要我自己評估，就是這個環境的友善度跟安全度，是不是可以讓我去做這些事，如果哪一天我們換了一個主任，或是學校有些改變，我覺得沒有那麼安全，我可能也沒有辦法做到那麼多。我也會告訴我自己，我不能讓自己被告，或是在環境裡面，讓我自己太困難，因為這樣我就沒有辦法幫助到孩子」(E026-04)、「因為我們都還是要為五斗米折腰，你今天為了一個孩子發聲，結果你就沒了工作，那你要留著青山在，你才有辦法永續的去為孩子去服務，那你如果工作都沒了，你的孩子你也服務不到了。」(H189)

2. 兼顧學生福祉免外增壓力源

倡議評估過程，需要以學生為中心思考，學生將因為輔導教師的倡議，所面臨的處境與風險是否可能更為艱難，該如何兼顧取捨策略運用，才能真正幫助到學生，而非增加學生新的壓力源，「當時還沒有家暴法，這個小女生她走出房間，經過客廳被她爸看到，她爸都會拿拖鞋還是拿棍子丟她，……孩子根本不讓導師知道她家裡的狀況，所以我那時候的判斷是，我就先不要動爸爸，先確保孩子是安全的，然後怎樣可以降低爸爸對她的關注，讓她被懲罰或是被爸爸家暴的機會降低這樣子」(D007)、「我覺得小孩子我們也要教他一個能力是怎麼去評估風險，然後可以達到他想要的，並不是叫他一直衝、一直衝，就是他發聲，要怎麼發聲這件事情是重要的。」(O048)

藉由倡議，可能會改變系統原先的運作模式，造成系統中他人的反彈，隨之而來，學生與其周遭關係可能趨於緊繃，可能得承受來自更多系統的壓力。「那比如說像性騷擾那個事情，我也迂迴不了，那時候就是真的會需要很衝地去做一些對抗。可是如果說是師生關係，處理案主跟老師的衝突，或跟家人的衝突，我會需要去考量，他還是要回去面對那個人，如果我處理得不好，承受的其實還是學生，就是我其實會沒有幫到學生。」(A163-02)

3. 衡量學校因應倡議之彈性度

事先思考倡議行動可能帶來的後果，可減低負面效應的影響，因此需要衡量學校對倡議的因應程度，若是涉及對學校運作與聲譽的影響，受訪者表示需要考量校方及主管們的立場，「我會評估說我做這件事，我們校長、主任、輔導室可不可以承擔得起來這個風險……就學校的立場來講，因為學校會有教育局的壓力，如果你上了新聞，或者是你這件事情見報了，這件事情被流傳等等之類，學校會有壓力。」(K116-05)

對於整體校園氛圍的友善程度，也是受訪者提及進一步思考的因素，從對局內人的角度觀察師生接納倡議行動的程度，若學校校風越傾向自由開放，倡議較不易受到阻撓，需要克服挑戰的難度會少一些，「我們學校的文化，老師是比較接納包容的，學生也是比較友善的，……倡議的過程當中，需要去評估一下這個整個學校的接納度，還有要被倡議的對象的接受度有多少。」(C107)、
「我現在的這個學校非常傳統，然後我們老師其實年紀都不大，但是我不知道為什麼他們就是非常地認真地以他們小時候被對待過的方式，覺得要用這樣的方式去管教跟教育小孩，我一剛開始進來，遭受超大的文化衝擊，就是很多應該跟必須，然後不可以去打破這樣子」(E005-02)

4. 辨別利益相關人與合作效益

欲順利進行倡議，其一是能先從工作環境中，去判斷哪些重要人士有助於倡議，可以如何合作以發揮最大效益，而哪些對象可能會帶來倡議的阻礙，該如何化解困難，從中辨別與調度可用的相關資源，「每一個角色進來之後，就是評估，哪一個是對我來講，我覺得有用的資源，那一些是沒有用的資源。那沒有用的資源你又分為它只是沒用而已，還是它會出來扯你後腿嘛。」(E012-01)

受訪者依據對所處校園系統各角色的瞭解，以及過去的合作經驗，確認納入哪些合作對象作為盟友，一起並肩共事，能有效解決問題，「學務工作人員……他們願意跟我合作，我出手才會有力道……所以我都會先跟學務處串通，那校長也是這樣，所以我就有個雷達」(I057)、
「外部系統我覺得倒反而比較好，在跟他們合作，就是他會尊重我在學校的處置，然後因為他們個案也很多，不會跟我去爭執我對學生個案的處置，我在內部系統最需要困擾的是老師萬一不配合我，我的壓力就很大，那導師只要配合，哪怕他不以為然，他把個案都丟給我，OK的，我可以hold住」(F019-04)

(四) 實際行動階段

在實際行動階段，採取策略以進行倡議，共有五種方式，分別是善用雙向圓融溝通、落實以法行事原則、連結各方有利資源、積極介入系統運作，與鼓勵學生自我倡議。

1. 善用雙向圓融溝通

學生心理適應的困難經常與系統有關，受訪者評估需要介入系統，並與系統中的重要利益相關人溝通，以尊重、合作的姿態對話，重視相互理解，以取得共識，「我花比較多的時間去理解學生，也去理解這個老師，然後我再來看這當中，有什麼東西可以把他們做一些連結的，後來我可能去理解他的困難在哪裡，找到這個老師可能可以做的的方法，然後循序漸進的陪他走這一段，所以老師的方法有一些些改變了，孩子他在過程中的委屈，或是他的聲音慢慢地開始有機會被老師聽見，而老師也可以接受一點點這樣子。」(O010-04)，且能同理換位思考，鬆動對立或緊張的氛圍，嘗試回應其需求期待，共同以學生為福祉而努力，「每個角色有他們的需求，或是他們自己的想法，我覺得他們也是我們服務的對象之一，需要為他們的角色去思考，他們的困境是什麼，然後我們怎麼做。……我應該要兩邊都試著思考他們的需要……不能一開始就覺得他們是壞人吧，或是說，你幹嘛不幫我之類的。」(J036)

與倡議對象進行溝通時，需要妥善運用輔導專業意見，協助利益相關人理解學生的困難，願意改變對待學生的方式，「她幼年性創傷的經驗，導致她後來可能這樣，……在這個過程中，我要幫助系統裡的人理解跟接納她現在精神醫療的需求，但又要兼顧她的創傷保密密性」(L052-03)，或是與行政單位理性溝通意見、共同商議，以能改善學生所處的環境系統可能帶來的負面影響或標籤化，使其困擾有所減輕，「法官有收容他兩個禮拜在少年監獄，……然後也被剃光頭，後來可以

回來的時候，他很介意他頭髮被剃光了，同學可能會對他指指點點，我們有跟學務處溝通說讓他戴帽子上學可不可以，一般來講是不能戴帽子，後來學務處也同意。」(L086)

2. 落實依法行事原則

受訪者以學生福祉為最大考量，堅守立場檢視學生權益相關規範，以符合法規與公平性的原則，為學生爭取最大利益，「彈性評量這個法規真的很重要……我基本上就是用這個法來幫助學生，如果他真的有身心狀況的話，所以我覺得法很重要。」(B112)，此外，運用法律的規範性與約束性，可促進系統中的利益相關人遵循相關規定，作為學生輔導倡議的重要利器，「有時候沒辦法說得通的時候，就把法律搬出來說給老師聽，我覺得是一個蠻好的支撐，就是一個靠山，有時候他沒辦法用一般知識理解的時候，我們就拿一個最簡單，它至少有一個法律的底線在，我們應該做到什麼程度，什麼事情是不可以做的，老師，你這樣做，這是違法的，不可以，講不聽的時候，這個法律知識我覺得蠻重要的。」(K101-03)

3. 連結各方有利資源

倡議的過程，經常得善用各項專業資源，以能改善學生的處境，從學生的生態系統中去尋找關鍵人士，運用其力量，協助系統內部有所調整，例如運用家長的資源是一例，「我說你跟你爸爸說，讓你爸爸跟學校反應，後來我有跟爸爸聯絡，爸爸知道狀況，他會來處理……爸爸後來就直接找校長，找教務主任，然後我不太確定老師有沒有道歉，可是最後就是做了轉班，這件事情才平息下來。」(D024-03)

若倡議是需要進行跨處室的改變，適時運用主管的領導地位，才能影響系統內部人員的觀點，獲得其他教職員的信服，促使系統運作順利，有效發揮倡議效能，「這個處境需要改變的時候，又牽涉其他處室規則的時候，我覺得讓輔導主任理解之後，可以協助跨處室的溝通，比我們去講來得合適。」(L044-01)、「我覺得校長是有最後決定權的人，我個人覺得這個校長是有性別意識，……她對這個文化環境是理解的，對校長有一定的信心，因為我沒有校長的電話，我請主任跟校長聯絡，然後我就跟校長直接談話這樣。」(B059-1)

倡議有時需要透過校外的社區、社政體系資源，以能夠對學生的困擾與家庭系統有更多的協助，以滿足其生活或發展的需求，必要時也會需要往上到跨教育局處的層級，有更多統籌資源的力量，「我跟學務主任自告奮勇說，去參加社會處的督導會議，我們說了學校的期待……有時候倡議是要倡給督導、長官們聽的，讓他們知道學校有學校的難處，我們需要很多人一起來幫忙這個家庭，它不是只有一間學校的事情。」(I119-02)，再者，運用民間團體或立法委員的資源，亦能適時發揮效能協助學生「我有個個案，有去找那個小燈泡的媽媽(註：立法委員)幫忙，對，社政系統已經沒有辦法看見這個家庭真實的需要，我有打電話去諮詢她，是不是有可能從她的角色那邊可以給予我們什麼幫忙。」(J142-01)

4. 積極介入系統運作

系統的變革通常非一朝一夕可成，覺察與改變隱藏的壓迫與意識形態，可由平日一點一滴有意識的倡議開始，像是刻意經營學校文化，宣導性別平等概念，對全體師生倡議，使其都能具備性平知能，有助於營造更友善的校園，「我辦性別主題的時候，我在想說我要多做一點什麼，我找一位他本身就是跨性別，女跨男的人士，請她做現身經驗的分享。」(B099-02)、「性平的認知大家一定都需要知道，如果只在週會報告，影響力不夠，我一直在嘗試不同做法，我每學期有一個性平週，然後結合丹寧日，以及性平的班級輔導。」(G003-03)。或者是運用班級輔導，實際進入學生的班級，讓學生認識多元性別，學習尊重的互動方式，使性少數學生能夠得到支持，「比如說在我的課堂裡面，我把性別平等、多元性別、同志的概念帶給學生，我覺得孩子其實很聰明，他們一看老師的態度，他就會知道，他不敢太囂張欺負同學，那些比較弱勢的孩子，他就知道說老師你們是支持我的」(D088-03)，透過對教師倡議，讓學科教師能理解過動特教生的學習困難與需求，願意調整教學策略，改善學生的處境，「我覺得有倡議有差，我們的特教老師對老師們、科任老師

宣導，然後有跟老師們說可以做怎麼樣的學習調整之後，我覺得次數的確減少，雖然一直都有，因為小孩過動狀況不可能一下就變得趨緩，但是真的就少很多……每一個老師的接受度跟包容度是不一樣的，但至少這個孩子存活下來了，在我們學校。」(I093-03)

5. 鼓勵學生自我倡議

當學生面對來自系統的不當對待時，受訪者不會僅是被動給予學生心理支持，更期待學生長出力量來，挺身表達自己的需求，能夠捍衛自身的權益，「我覺得學校這樣處理事情，真的是蠻糟糕的，後來我知道，我還是會跟他談，但是我談的方式，就不會只有安撫他，我會想要鼓勵他，也為自己做些什麼。」(A061-03)，此外，受訪者強調協助學生發聲的過程，需要能夠陪伴學生先去討論如何進行，以及過程中的困難、風險與挑戰之因應，也評估被倡議的對象可能的接受度，讓學生表達想法的經驗能夠較為順利，「我會跟學生有一個心理建設，你要不要跟老師說看看，你會很緊張嗎？那沒關係，那我們縮短，先講一分鐘看看……我會在遠遠的那個門口，如果情況不對勁，我們來看看一起怎麼想辦法這樣，然後學生就會從他可以做的部分開始，但是需要在背後支持他，就是慢慢地去創造，讓學生有機會表達，然後老師要知道，學生的表達是需要尊重的，在這中間去創造一些可能，對，在學生的部分，我也會協助他發聲。」(O018-03)

(五) 結果影響階段

經過倡議的實際作為，帶來四部分的結果影響，分別是倡議引發系統之失衡、調整關係的互動模式、反思倡議認同與作為，以及回歸個人認同與力量。

1. 倡議引發系統之失衡

對於倡議過後，攪動系統可能帶來的失衡效應，如促發工作關係緊張、倡議牽動系統改變、系統共同承擔責任，和喚醒學生意識覺察。

首當其衝，可能帶來同事關係間的張力與對立，有時自己也可能會受到排擠，「這個導師他來輔導室當作我沒存在，……我是他班級的主責輔導老師，他問他們班學生的狀況，他找其他老師……我想說那應該問我啊，你問其他老師有用嗎？大概是這樣，我覺得關係有受到影響。」(B085-03)

其次倡議牽動系統改變，藉由受訪者對倡議採取批判態度，也感染同事更勇於表達意見與觀點，確實帶動系統中個人行為與關係互動的改變，使倡議的精神得以在校園展現，「最近這一、兩年，在會議上面我邀請導師出來，用他的角度去提說為什麼小孩需要這些，導師們的意願有變高，可能他們也有感覺到學校的氛圍有一些鬆動。」(E010-02)

倡議時，系統中各司其職，使行動的執行更有效，試圖使系統的所有人能一起為學生的福祉，也共同擔負因倡議可能引發的相關責任風險，「如果這個系統可以做到什麼事……我做的事也不是全部都是我做的，……我身邊有些人會覺得，好，他也一起做些什麼，我們每個人都有額外一點的責任義務。」(N074)

受訪者自身的倡議作為，也啟發學生的動機與好奇心，影響學生願意投入倡議行動，勇於爭取自身權益，「我有一個國二學生他發現我們學校第八節課的規定是違法的，他要寫信去投訴，……，我讓我的學生們知道說，你要怎麼去為自己爭取權益，倡議是個過程，或許他今天不會成功，但它是延續下去的過程。」(M334-02)

2. 調整關係的互動模式

倡議通常涉及與不同對象的意見溝通交涉，彼此的關係不免受此過程有所影響，藉由以下方式調整日後的關係互動模式。分別包含設立心理關係的界線、採取就事論事的原則、相處順其自然不勉強，和修復關係以維持合作。

遇到理念差異甚大或難以合作的對象，受訪者區分彼此職場關係與私人情誼的差異，在道不同不相為謀的狀態下，限於維繫基本的同事關係為原則，「同事關係如果可以做到共好，我盡可能促

成這件事情，可是如果已經真的沒有辦法……就讓我們的關係只回到單純同事的狀態，關係的結束，確實也是後果之一。」(J181)。為維護學生福祉和權益，即使與同事關係不甚和諧，仍應無所畏懼，以公事公辦的立場互動，不受人情或私人恩怨影響，「我能做到就是跟他維持公事公辦，我也不會對他臭臉，或講難聽話，但別人怎麼做，我也沒辦法控制，所以我只能控制我自己，我不會對他惡言相向這樣子。」(C125)

當倡議衝擊職場關係，受訪者放下維繫關係和諧的執著，讓關係發展順其自然流動，亦能達到另一種平衡，「有時候關係不好的時候，還是可以達到一個恐怖平衡，就是關係好有關係好的做法，關係不好有關係不好的做法，都還是可以做事，就怎麼去看待而已。」(H145-03)

雖然倡議可能帶來關係的負面影響，然而透過八面玲瓏的社交手腕，重視維持與系統他人的關係，以利後續的合作，「為了某些學生的權益，我常常開玩笑說我可以下腰，我腰超軟，沒有關係……我並不會覺得說我們衝突，我就一個臭臉……有的時候，我也可以退讓一點，甚至有時候稱讚說，某某主任，你今天這個文案寫得真好或幹嘛，這些我都可以。」(A123)

3. 反思倡議認同與作為

受訪者透過倡議，更堅定認可為學生發聲有其價值與意義，擇善固執，超然於系統對自身的標籤與評價，持續堅持著倡議理念，「它是一個很特殊的角色，如果用一般外面的眼光去評價你自己的工作，你會非常地辛苦，對，但是成就感我覺得是很大的，……你要很清楚知道你做的事。」(E114-03)

對於倡議，不能只停留在輔導教師的單一思維，須擴展多元視角，以循序漸進與歷程的方式通盤思考，才能使倡議發揮最大效益，「我以前會覺得為什麼導師沒有辦法認可學生，就會站在比較敵對的角色……我現在對倡議或輔導學生權益這件事情，會用長遠的角度，如果我要在學校二十年、三十年的話，用這個角度來去做思考，對我來說也比較有控制感，因為確實不可能一下到位，會需要持續做一些事情。」(J088-03)

進行倡議發聲後，受訪者開始對議題有更多的關注與思考，產生求知的動力，主動參與各種增能進修、關心政策與參加組織活動，期能有效協助學生，「我現在關照的部分會是往外走的，比如說一些政策，然後我又往研究所，想要對這個議題有更多的理解」(O162)、「之前公會有一個倡議連署尊重不同性別、多元族群，我就連署。」(B099-09)

4. 回歸個人信念與力量

倡議的過程不盡順利，遭遇難以克服的阻礙，面對尚無法突破的系統困境，受訪者選擇堅持個人初衷的倡議信念，無論挫折與辛苦，只要是對個案有益的，願意盡其所能，以個人力量所及的方式提供協助，不願輕易放棄任一學生，「我會覺得全世界好像只有我真的是在幫這對姊妹，真的在在想這件事情該怎麼處理，好像連社工都隨隨便便，法院也隨隨便便……那個社工跟我說他有一百個個案，我可以對他生氣嗎？哇，這種感覺超不爽的……，全世界好像那時候都沒有人 care 這一對姊妹發生什麼事情，他們只想要草草了事，把這件事情趕快辦完就好，只有我看得到的。」(I136)。倡議涉及改變系統，也牽涉系統中的諸多相關人員，以及彼此相互的利害關係，但仍要相信助人的使命與信念，以學生福祉為優先，確信理念終有被理解之時，「當我想要對孩子多做一些事情的時候，牽扯進來的東西比較複雜，不只是導師，還有你的同事，你的主管。那當你多做的時候，同事他就會覺得有點瑜亮情節，或是說我的主任就很擔心他的退休，導師就會覺得我對他們太好，其實大概真正能理解我在幹嘛的人，只有我自己吧，對，可是我一直覺得只要我繼續堅持下去，他們就會看到我在幹嘛。」(J120)

(六) 借助關係推進倡議

倡議過程若能借助關係，更能推進倡議，其中包含強化關係連結以順利倡議，和互惠信任以減輕倡議阻礙。

1. 強化關係連結以順利倡議

受訪者表示在平日生活中，因主動培養私人情誼，經營與同事的人際關係，例如閒聊生活瑣事、關懷同事心情、主動問候關心等，進行倡議時，可奠基於平時的關係基礎，促進順利度，「之前遇過一個老師他家的長輩過世了，他請喪假，請我幫忙代理，我就會跟他聊他的心情……，就是閒聊、關心跟陪伴，那今天這個老師他有個案來了，我跟他之間不會有隔閡，……，我要找這個導師處理他學生的事情，他不會覺得說我是要找他麻煩。」(B138-02)

維持與校內同仁與各處室的密切互動交流，除了促進彼此合作的溝通，亦能藉機傳遞輔導倡議理念，增進他人對倡議行動的支持，「我這個人會到處亂走，比如說公文我會親自送，送到總務處，我就會去跟總務處的主任稍微交換意見，譬如說需要教務處調課程，我不會打電話，我會親自走過去，走過去的時候，大家就會說主任，你怎麼來了？大家又會開始聊了，對，所以我就會順便把我的一些理念加進去，……那個串門子不是只有純聊天，我順便把我的東西帶給他們知道。」(G067)

協助學生改善系統環境帶來的困擾與影響，經常有賴於與不同專業角色進行合作，若能擁有各方專業資源人脈，有利於倡議時的相互支持與援助，「我是一個廣結善緣的人，我的夥伴不是只有在學校，我也會挑社工好朋友，心理師好朋友，老師好朋友，觀護人好朋友，……，我一直在蒐集我的人力庫，這對我的工作非常有幫助。」(I127)

2. 互惠信任以減輕倡議阻礙

受訪者認為積極提供教師支持與具體作法之建議，成為教師的後盾與助力，以及與各處室或各學科領域間的互助相當重要，在校園人力不足時，展現主動幫忙的意願，承擔校園相關業務並提供支援，不僅累積同事間情分，亦能爭取學校同仁與主管的信任，以利日後倡議時他方對己的支持，「我有一個原則，我們是一起互相合作的概念，我也不要讓對方覺得我造成你很大的負擔，但是如果你有需要幫忙，我們大家就是互相幫忙……我覺得臺灣的社會裡，你要做事情，還是要有一點點情分，會比較好操作。」(K068)

平日建立學校輔導工作的專業性與形象，透過展現輔導效能，讓校內同仁與上級主管肯定學校輔導工作的價值，成為大家願意運用的資源與求助的對象，未來推動輔導工作或倡議時，減輕阻礙與抗拒，願意支持輔導作為與理念推廣，「我要讓別人可以信任輔導，讓別人理解到原來輔導可以帶出這種效果，就很像我在賣商品，我要讓別人接受我的商品，第一件事情是我要讓我的商品是好的，第二件事情是我要讓我的商品的好被看見，所以有些時候我就會運用一些時間去做行銷，……我同時也要讓上級知道輔導工作是有意義跟有效的，讓校長支持我從上面往下推。」(O026-02)、「我們做了很多口碑的事情，讓老師們感受得到的事情……，把我們的專業位置奠定得很好，也因為有這個位置，……，當我們在推一些事情的時候，跟老師們溝通……大部分老師對我們是很肯定的，阻礙反而是少的。」(D037-06)

討論與建議

(一) 輔導教師倡議行動之歷程說明

本研究結果顯示輔導教師的倡議歷程包含五個階段，分別是「起心動念階段」、「衡量抉擇階段」、「審時度勢階段」、「實際行動階段」、「結果影響階段」，以及善用「借助關係推進倡議」有益於倡議歷程之順利。

整體倡議過程如圖 1 所示，倡議開始於「起心動念階段」，輔導教師對壓迫的意識覺醒、察覺社會不公，及具備實踐正義的情懷，帶著社會正義理念在先，才能看見個案問題的系統性因素有待改善，因此進入「衡量抉擇階段」，此階段說明四點投入倡議的主要原則，其中判斷系統不利於學生身心、拒絕與壓迫有關的體制結構，為社會正義倡議的核心概念，另外仍須考量輔導教師在系統裡的資源多寡，可能據以做出是否倡議的決定。

承前所述，因理解到學生困於系統，只能從系統著力，需要改變的是系統，故「審時度勢階段」即盱衡局勢全盤變化，包含權衡處境、兼顧福祉、衡量彈性與辨別效益，看清所欲倡議事件的整體

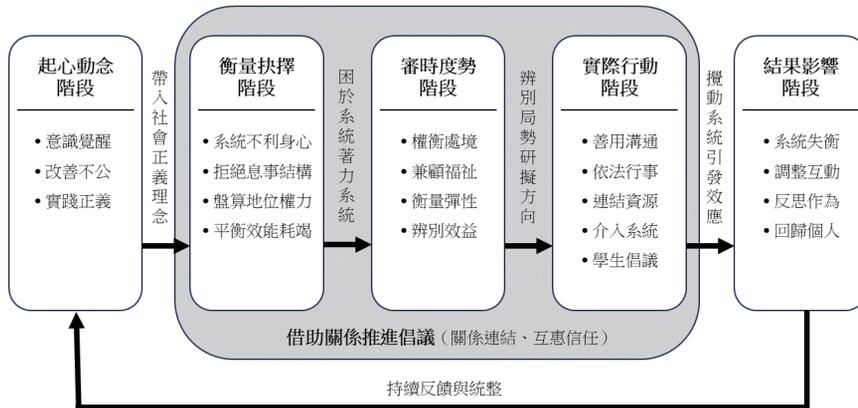
發展，辨別局勢才能進一步研擬方向，接著邁入「實際行動階段」，選擇適合的策略進行倡議，行動方針涵蓋善用溝通、依法行事、連結資源、介入系統與學生倡議，選取一或多種方式倡議。

由於直接行動攪動系統，引發效應，最後進入「結果影響階段」，此階段的效應涵蓋系統失衡、調整互動、反思作為與回歸個人四層面。藉由綜整上述經驗，對倡議歷程有新的收穫與學習，重新調整下次倡議作為。「借助關係推進倡議」說明平日建立關係所累積的關係資源，有信心在衡量抉擇階段做出投入倡議的決定，接著順利進入「審時度勢階段」，並且在「實際行動階段」運用關係的基礎，有效發揮連結資源、介入系統的倡議策略效能。

本研究歸納之倡議行動階段，與先前文獻整理之各階段比較，「起心動念階段」接近發展倡議性格、發展倡議關係與倡議知識 (Trusty & Brown, 2005)；「衡量抉擇階段」相似於定義倡議問題 (Trusty & Brown, 2005)、確定與回應倡議目標 (Hof et al., 2009)、辨別問題 (Dahir & Stone, 2011)；「審時度勢階段」意近於發展行動計畫 (Trusty & Brown, 2005)、描述倡議計畫 (Hof et al., 2009)、收集額外的資料、辨別利益相關人、研究問題的倡議歷史、辨別形成問題的機構及環境障礙、發展行動計畫 (Dahir & Stone, 2011)；「實際行動階段」類似應用行動計畫 (Trusty & Brown, 2005)、應用倡議計畫與形成倡議網絡 (Hof et al., 2009)、設定目標與發展績效方式 (Dahir & Stone, 2011)；「結果影響階段」近似進行評估、慶功或重新研擬行動方向 (Trusty & Brown, 2005)、評量改變情形與重新定錨目標 (Hof et al., 2009)。

依據上述研究結果，整體大致可與過往倡議歷程相呼應，倡議軌跡依循了解與定義問題、收集資料與辨別情勢、擬定行動計畫並執行、後續結果改變之進程。然而，本研究不僅詳述各階段意涵狀態，更補足先前研究未說明之歷程轉換，亦指出各倡議階段潛含著華人文化重視的關係要素在內，研究同時發現「借助關係推進倡議」有其重要性，可探究關係與人情原則如何運用或影響於倡議歷程，這部分在過去文獻中未被揭示與深入討論，對於階段性質帶有的關係特徵，以及如何影響倡議階段，皆於下述輔導教師倡議行動歷程之各階段內涵詳細說明之。

圖 1
輔導教師倡議行動之歷程



(二) 輔導教師倡議行動歷程之各階段內涵

整體研究結果發現如下說明，首先在「起心動念階段」，因著輔導教師能覺察到系統壓迫如何影響心理健康的適應，認同維護人權的價值觀，啟動倡議的第一步，此呼應 Trusty 與 Brown (2005) 所提初始步驟在於發展倡議性格與價值觀，產生倡議動機，亦如同 Ratts 等人 (2016) 揭示多元文化與社會正義諮商能力 (The Multicultural and Social Justice Counseling Competencies, MSJCC) 所述，助人者自我覺察在先，才有倡議行動的可能。對於相信倡議可保障天賦人權、可改善學生與學校的系統處境，顯示輔導教師具備個人與社會意識，相信自己能創造改變，樂於為學生與非主流發聲 (Dahir & Stone, 2011)。Swartz 等人 (2018) 提及若接觸到壓迫與歧視、社會運動、經驗性的知

識與學習等，有助於投入社會正義的興趣，研究顯示輔導教師過去的學習與督導經驗，有助於其投入社會正義實踐的承諾。故，起心動念階段說明，可透過自我覺察形塑專業的主體性（姜兆眉等人，2023），認同社會正義倡議的信念，啟動內在意願與動機，方能邁入行動歷程，僅有技術是不會前進的（Dahir & Stone, 2011）。

第二階段為「衡量抉擇階段」，其中階段內涵所述決定是否進行倡議的原則，與辨別問題、定錨弱勢個案/團體的專業倡議需求相關（Dahir & Stone, 2011; Hof et al., 2009; Trusty & Brown, 2005），本研究歸納判斷的因素以系統是否造成學生的不利處境，與對壓迫結構是否妥協的考量，反映出助人者須具備系統觀，才能以系統觀點理解個案問題的脈絡背景，從而辨識出具體的系統阻礙因素，以聚焦於系統層面的改變（Ratts & Pedersen, 2014）。另一方面，前述文獻討論該階段，多以問題指認為焦點，本研究結果指出須同時考量倡議者自身於系統處境之現實狀況，包含在學校體制中的位置、處境、條件，這些與輔導教師在學校中的權力位階落差、身心耗竭、專業效能發揮等息息相關，須謹慎地預想可能帶來的個人與專業後果（洪莉竹，2011；程雅好等人，2022；Bemak & Chung, 2005, 2008; Havlik et al., 2019; Singh et al., 2010）。

整體而言，以系統是否阻礙學生的適應為指引原則，帶出著力系統的必要性，隨之而來的「審時度勢階段」，在於對所需倡議的局勢掌握，由於倡議所欲協助的對象是學生，Bronfenbrenner（1979）指出學生深受微系統、中介系統、外系統、鉅系統的影響，輔導教師能瞭解學生心理適應困難是由哪些系統的困境所造成，若欲介入促成系統的改變，宜對系統發展狀態有所掌握，因著學生和微系統、中介系統的互動密切而頻繁，研究結果顯示透過瞭解學生所處生態系統之特性，如衡量學校因應倡議之彈性度、辨別利益相關人與合作效益，可避免介入過程，額外增加學生在環境系統中生活的負擔與壓力。由於倡議通常涉及三方（學生、系統組織、輔導教師），本階段亦指出輔導教師涉入系統，亦會對自身產生可能的威脅，局勢的分析應納入對自身的影響。

經過辨別局勢後，則是因勢利導、研擬方向，前進至「實際行動階段」，此階段將運用到倡議知識與技巧，根據前述對全盤局面與生態系統的審慎解析後，選定適合的行動策略，研究歸納之策略，如善用溝通、連結資源、鼓勵學生自我倡議等，均支持過去的研究（Havlik et al., 2019; Singh et al., 2010; Trusty & Brown, 2005）。整體而言，根據 ACA 倡議知能（Toporek & Daniels, 2018）與 McMahan 等人（2014）提出的觀點，倡議的層次範圍可分為個人層次、機構/學校/組織層次、公共領域層次之行動，本研究結果顯示鼓勵學生自我倡議屬於個人層次，連結各方系統資源與積極介入系統運作屬於機構/學校/組織層次，但較缺少公共領域層次之行動。本研究結果之倡議多集中在機構/學校/組織層次，因為倡議通常包含改變學校的系統或各次系統（House & Hayes, 2002; Kiselica & Robinson, 2001），誠如回應 Bronfenbrenner（1979）生態系統理論，因看見學生受到系統的影響，行動對策則是透過資源連結與系統介入（家庭系統、學校系統、社區系統等），期能對學生身心適應有所改善。

在善用圓融溝通的策略中，主要是展現尊重合作的態度，以達到相互理解的對話，且透過同理與換位思考，可鬆動倡議可能帶來的關係緊張與不舒服（Bemak & Chung, 2005; Singh et al., 2010）。此相符於人際關係和諧下華人文化的互動方式，如同王麗斐與杜淑芬（2009）所言同理利他、合作共生的態度，展現一種能兼顧關係、人情法則的互動方式。

落實依法行事原則相較於過往研究，較少被提及，實與台灣學校輔導工作的發展有關，從 2000 年迄今的學校輔導工作，政府陸續透過修正國民教育法、學生輔導法立法，對於不同學生問題類型的輔導，例如性別平等、性騷擾、性侵害、霸凌、中輟等，亦訂有相關辦法/準則/細則以能遵循，以法制化的方式推動輔導專業化（田秀蘭、盧鴻文，2018），學校輔導教師維護學生福祉的方式，在合情合理之外，還增加了「法」的運用，法律是由上而下的政策制定，而集體主義文化強調順從、服從權威的價值觀（Triandis, 1989），為華人所依循，法律的位階部分化解了因倡議所預期帶來的關係倫理兩難，因而容易被運用在倡議歷程中，以協助輔導教師能為學生發聲。

因著行動攪動系統產生效應，進入「結果影響階段」，顯而易見的是因採取倡議行動，關係從平衡轉變為張力狀態，讓系統進行調整，如系統共同承擔責任、動力改變、喚醒學生意識覺察。在關係調整上，顯見多以維持可工作的關係互動與質量品質為主，減少極度對立與撕裂的可能，若有可能亦會嘗試修復關係。此外，因著倡議，系統亦會反饋輔導教師，重整個人對倡議者角色的認同與作為，持續思考如何發揮倡議者之功能任務，延續倡議者作為輔導教師角色的認同（ASCA,

2003; Dahir & Stone, 2011; Gibson & Williams, 2011; Trusty & Brown, 2005)。然而因外在系統體制實有困難改變時，會選擇退而求其次，發揮個人信念力量，相似於程雅好等人（2022）提及調整自我期待以符合情境需求之行動策略，呈現華人文化中反求諸己的方式，面對問題情境。

（三）「借助關係推進倡議」對倡議歷程之影響

在華人文化中進行倡議時，宜費心兼顧關係面向，尤其倡議挑戰了華人文化關於組織倫理、關係和諧的價值觀，在減少倡議可能帶來的衝擊與影響下，於日常工作裡，經營與同事間的人際關係，彼此合作相互信賴，有助於倡議行動的進行，呼應從事學校輔導工作，工作與人情關係經營須同時並進（趙祥和、陳秉華，2004），與行政關係的良好互動，有助於在學校系統裡建立輔導教師專業角色可以發揮的空間（Nelson, 2018）。

研究結果指出當學校輔導的專業效能獲得認可支持，未來倡議時，能取得多方的認同肯定，換言之，展現輔導工作的成效與價值，以專業倡議層面促進個案倡議，兩者是相輔相成（Cigrand et al., 2015; Myers, et al., 2002）。

上述論及借助關係的力量與人情關係的文化價值觀，對倡議歷程所造成的影響，在「衡量抉擇階段」，專業效能的評估包含個人具備多少職場中的人際關係資源，若關係資本足夠，則更有信心挺身而出倡議，反之可能因擔心後續帶來的關係隱憂，對於倡議恐躊躇不前，待進入「審時度勢階段」，對局勢發展的觀察，基於過去跟各次系統間合作關係的積累，可辨認出利益相關人，於「實際行動階段」時，能有效發揮連結資源、介入系統的倡議策略，減輕系統對倡議的阻礙與抗拒。

依據研究結果，雖然各階段大方向與過往倡議歷程相似（Dahir & Stone, 2011; Hof et al., 2009; Trusty & Brown, 2005），然而在華人集體主義文化、關係和諧的價值觀中，倡議階段的性質都帶著對關係、人情的思維在內，從考量自身的人際關係資源與效能決定是否倡議，根據合作關係經驗以判斷利益相關人，在善用圓融溝通的策略中，重視同理、相互理解的對話態度，即便因倡議造成關係緊張，仍然避免關係的極端對立。此外，本研究亦指明倡議行動涉及學生、系統、輔導教師三方的整體評估是重要的，除了聚焦在問題焦點，設身處地了解學生的系統影響因素，也須納入對系統的衝擊，以及輔導教師在倡議行動前中後與自身處境的關聯，倡議對三方都帶來實質的影響效應。

整體而言，倡議旨在挑戰社會結構或系統體制的公義，本研究結果顯示臺灣學校輔導工作實踐倡議主體的方式，是在重視和諧價值的文化中，藉由關係與人情原則，使倡議歷程更為順暢，且倡議前中後之過程皆須考量關係帶來的影響，有別於西方以個人主義為之的倡議歷程。

（四）建議

根據上述研究結果與討論，分別提出實務培訓的建議，以及未來研究的相關建議。

1. 實務培訓的建議

由研究結果可知，倡議行動歷程以「起心動念階段」為始，鼓勵學校輔導教師覺察自身對於倡議的經驗與看法，包含跟權力、壓迫、特權等相關經驗，以及檢視社會正義倡議的價值觀，對人生而平等、享有均等機會與資源之權利，反思所抱持之觀點為何，甚至是關於系統影響個人身心健康適應之想法、改變系統以促進個案福祉之態度如何。「衡量抉擇階段」需要能發展出系統觀的思維，理解個人是處在生態系統中，受到環境脈絡的影響，才能據之判斷個案問題是否受系統影響，且如何被影響，以決定著力系統，同時審慎考量自身在職場的處境與資源，思考介入系統的可能性與風險。「審時度勢階段」透過對學生的生態系統有全盤的掌握，能夠具體分析系統特性（如家庭互動方式、學校文化氛圍、社政資源支援補位情形），充分辨明形勢，規劃以學生為福祉的倡議行動計畫。「實際行動階段」則是對所欲介入的系統，選擇適合的行動策略，靈活運用多元方法以達倡議目的，例如可善用溝通、依法行事、連結資源、介入系統與學生倡議方式。「結果影響階段」顯示倡議帶來的系統狀態改變與關係變化，系統將有所反饋或引發失衡，可能形成未預期的正負向衝擊效應，宜留意後續的關係互動方式，並重新反思倡議的認同與作為，以做為下一次倡議行動的調整。最後，影響倡議歷程的順利度，有賴於平日宜用心經營人情關係與工作關係，促進彼此的溝通交流，

增進利益關係人對輔導理念的認同，有助於減少系統對倡議的抗拒。此外，在工作中與同事、各處室相互幫忙，同時積極地展現輔導效能，形成互惠信任的關係，未來從事倡議時，較能獲得支持，總而言之，適當經營關係與運用人情原則，更能推進每個倡議階段，平穩達成倡議目標。

2. 未來研究的建議

本研究招募至少曾有過三次以上倡議經驗之中學輔導教師，相對而言，具備較完整的實務經歷，然而新手輔導教師如何在學校系統中進行倡議，可能遭遇的困難、挑戰、因應策略等，值得深入探究，以作為師資培育與新進教師職前訓練之參酌。此外，未來研究對象亦可納入小學輔導教師，因其倡議對象年齡層較低，經驗可能不同於中學輔導教師，有助於完整化本土學校輔導教師倡議歷程模式。由於倡議涉及改變學校系統，本研究僅以學校輔導教師為訪談對象，可嘗試招募多方參與者（如一般教師、學生、行政人員），以理解倡議經驗之全貌，或可採取行動研究法，了解輔導教師於教育現場中的實踐與反思，如何透過具體行動回應與解決實務情境問題。最後本研究目的在於嘗試建構倡議歷程架構，未來可再進行驗證，以了解此模式之適用性。

參考文獻

- 王麗斐、李佩珊、趙容嬋、柯今尉（2018）：〈臺灣輔導的基石：學校輔導工作六十年的回顧與展望〉。見蕭文、田秀蘭（主編），《臺灣輔導一甲子》，頁 3-98。心理出版社。[Wang, L.-F., Lee, P.-S., Chao, J.-C., & Ker, J.-W. (2018). Taiwan fudao de jishi: Xuexiao fudao gongzuo liushi nian de huigu yu zhanwang. In W. Hsiao & H. S. Tien (Eds.), *Taiwan fudao yijiazhi* (pp. 3-98). Psychological Publishing.]
- 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（S），295-320。[Wang, L.-F., & Tu, S.-F. (2009). The effectiveness of interprofessional collaboration between elementary school counselors and counseling psychologists in Taipei city. *Bulletin of Educational Psychology*, 41(S), 295-320.]
- 田秀蘭、盧鴻文（2018）：〈我國國民中學輔導工作 50 年的回顧與展望〉。《教育研究集刊》，64（4），77-106。[Tien, H. S., & Lu, H.-W. (2018). Retrospect and perspective of school guidance and counseling in junior high school in Taiwan. *Bulletin of Educational Research*, 64(4), 77-106.] <https://doi.org/10.3966/102887082018126404004>
- 台灣輔導與諮商學會（2022 年 10 月 23 日）：〈台灣輔導與諮商學會輔導與諮商專業倫理守則〉。 <https://www.guidance.org.tw/ethic202210.pdf> [Taiwan Guidance and Counseling Association. (2022, October 23). *Taiwan Guidance and Counseling Association ethical standards for guidance and counseling*. <https://www.guidance.org.tw/ethic202210.pdf>]
- 李幸芳（2020）：《社會正義諮商取向之諮商心理師的工作經驗與專業認同》（未出版碩士論文），國立彰化師範大學。[Li, H.-F. (2020). *Social justice approach counselor's work experience and professional identity* (Unpublished master's thesis). National Changhua University of Education.]
- 李佩珊、洪瑞兒（2021）：〈臺灣中小學輔導人員施為量表發展與效化研究〉。《教育心理學報》，52，545-570。[Lee, P.-S., & Hong, Z.-R. (2021). Validation of an agency scale for elementary and secondary school counselors. *Bulletin of Educational Psychology*, 52, 545-570.] [https://doi.org/10.6251/BEP.202103_52\(3\).0003](https://doi.org/10.6251/BEP.202103_52(3).0003)

- 宋宥賢、李佩珊、張聖杰（2018）：〈初任國民中小學專任輔導教師職前培訓方案的參與經驗與需求評估之初探研究〉。《中華輔導與諮商學報》，51，217–262。[Sung, Y.-H., Lee, P.-S., & Chang, S.-C. (2018). The perspectives of novice school counselors in Taiwan elementary and secondary schools for pre-service training programs. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 51, 217–262.] <https://doi.org/10.3966/172851862018040051007>
- 林郁嘉（2023）：《向光前行：社會正義取向諮商心理師專業耗竭經驗及調適歷程之探究》（未出版碩士論文），國立臺中教育大學。[Lin, Y.-J. (2023). *Moving forward to the light: Exploring burnout experience and adjustment process of social justice approach counseling psychologist* (Unpublished master's thesis). National Taichung University of Education.]
- 姜兆眉、蘇盈儀、蔡妙卿（2023）：〈國中小新手學校輔導工作者接受自我覺察督導模式之個別督導受督經驗初探〉。《教育心理學報》，54，637–662。[Chiang, C.-M., Su, Y.-Y., & Tsai, M.-C. (2023). Novice school guidance counselors at elementary and junior high schools: Investigation of individual supervision using the Self-Awareness Supervision Model. *Bulletin of Educational Psychology*, 54, 637–662.] [https://doi.org/10.6251/BEP.202303_54\(3\).0006](https://doi.org/10.6251/BEP.202303_54(3).0006)
- 洪欣怡（2021）：《台灣諮商心理師對社會正義諮商的理解與實踐經驗之敘說探究》（未出版碩士論文），國立臺北教育大學。[Hung, H.-Y. (2021). *A narrative inquiry of comprehension and practice experience of social justice counseling of counseling psychologists in Taiwan* (Unpublished master's thesis). National Taipei University of Education.]
- 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。[Hung, L.-C. (2011). Experiences of school counselors in ethical decision making. *The Journal of Guidance & Counseling*, 33(2), 87–107.] <https://doi.org/10.7040/JGC.201111.0087>
- 教育部（2013）：《國民中學輔導工作手冊》。教育部學生事務及特殊教育司。[Ministry of Education. (2013). *The reference manual of junior high school guidance work*. Department of Student Affairs and Special Education.]
- 教育部（2017年10月12日）：〈十二年國民基本教育實施計畫（核定本）〉。
http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&s=37E2FF8B7ACFC28B
[Ministry of Education. (2017, October 12). *The twelve-year basic education plan (approved version)*.
http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&s=37E2FF8B7ACFC28B]
- 張志學（2009）：〈中國人的分配正義觀〉。見楊國樞、黃光國、楊中芳（主編），《華人本土心理學（下）》，頁863–901。遠流出版社。[Zhang, Z.-X. (2009). Zhongguoren de fenpei Zhengyi guan. In K.-S. Yang, K. K. Hwang, C.-F. Yang (Eds.), *Huaren bentu xinlixue (xia)* (pp. 863–901). Yuan-Liou Publishing.]
- 張祐瑄（2016）：《輔導諮商人員的倡導之路：以學生輔導法為例》（未出版碩士論文），國立彰化師範大學。[Chang, Y.-H. (2016). *The experiences of counselors and guidance counselors in "Student Guidance and Counseling Act" advocacy action* (Unpublished master's thesis). National Changhua University of Education.]
- 陳秉華（主編）（2017）：《多元文化諮商在臺灣》。心理出版社。[Chen, P.-H. (Ed.). (2017).

- Multicultural counseling in Taiwan*. Psychological Publishing.]
- 莊瑞君 (2021) : 〈校園同志諮商輔導 FOSTER 專業知能模式之建構研究〉。《中華輔導與諮商學報》, 60, 73–108。 [Chuang, C.-J. (2021). Research on the construction of the FOSTER model of the professional counseling competencies for LGBT in school. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 60, 73–108.] <https://doi.org/10.3966/172851862021010060003>
- 程雅妤、張素惠、莊謹鳳、王智弘 (2022) : 〈華人文化脈絡下高中職輔導教師多重角色衝突倫理判斷歷程之研究〉。《中華輔導與諮商學報》, 65, 27–62。 [Cheng, Y.-Y., Chang, S.-H., Chuang, J.-F., & Wang, C.-H. (2022). The process of ethical judgment on multi-role conflicts of high school counselors in Chinese culture context. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 65, 27–62.] <https://doi.org/10.53106/172851862022090065002>
- 趙祥和、陳秉華 (2004) : 〈發展大學輔導教師在校園合作輔導個案的工作架構〉。《彰化師大輔導學報》, 26 (2), 17–36。 [Chao, H.-H., & Chen, P.-H. (2004). Establishing a cooperative counseling framework for working with university campus students. *The Archive of Guidance and Counseling*, 26(2), 17–36.] <https://doi.org/10.7040/GJ.200412.0017>
- 趙淑珠 (2018) : 〈他山之石～反思台灣諮商師的社會正義訓練〉。《輔導季刊》, 54 (1), 1–7。 [Chao, S.-C. (2018). Reflective thoughts on social justice training for counselors in Taiwan. *Guidance Quarterly*, 54(1), 1–7.]
- 臺灣諮商心理學會 (2021 年 11 月 13 日) : 〈臺灣諮商心理學會諮商專業倫理守則〉。
<https://twcpa.org.tw/images/ogroup2111020125130244.pdf> [Taiwan Counseling Psychology Association. (2021, November 13). *Taiwan zishang xinli xuehui zishang zhuan ye lunli shouze*. <https://twcpa.org.tw/images/ogroup2111020125130244.pdf>]
- American School Counselor Association. (2003). *ASCA National Model: A framework for school counseling programs* (1st ed.).
- American School Counselor Association. (2012). *ASCA National Model: A framework for school counseling programs* (3rd ed.).
- American School Counselor Association. (2016). *ASCA ethical standards for school counselors*. International School Counselor Association.
<https://iscainfo.com/resources/Documents/ASCA%20Ethical%20Standards%202016.pdf>
- American School Counselor Association. (2019). *The ASCA National Model: A framework for school counseling programs* (4th ed.).
- Bemak, F., & Chung, R. C. Y. (2005). Advocacy as a critical role for urban school counselors: Working toward equity and social justice. *Professional School Counseling*, 8(3), 196–202.
- Bemak, F., & Chung, R. C. Y. (2008). New professional roles and advocacy strategies for school counselors: A multicultural/social justice perspective to move beyond the nice counselor syndrome. *Journal of Counseling & Development*, 86(3), 372–381. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00522.x>
- Bradley, L., & Lewis, J. (2000). Introduction. In J. Lewis & L. Bradley (Eds.). *Advocacy in counseling: Counselors, client & community* (pp. 3–4). ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cigrand, D. L., Havlik, S. G., Malott, K. M., & Jones, S. G. (2015). School counselors united in professional advocacy: A systems model. *Journal of School Counseling, 13*(8), 1–48.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Crowell, J. Sebera, K. E., & Coaston, S. C. (2012). School counseling. In E. P. Cook, (Ed.), *Understanding people in context: The ecological perspective in counseling* (pp. 207–227). American Counseling Association. <https://doi.org/10.1002/9781119222743.ch9>
- Dahir, C. & Stone, C. (2011). *Transformed school counselor* (2nd ed.). Cengage Learning.
- Field, J. E., & Baker, S. (2004). *Defining and examining school counselor advocacy*. *Professional School Counseling, 8*(1), 56–63.
- Foxx, S. P., Baker, S. B., & Gerler, E. R., Jr. (2016). *School counseling in the 21st century* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315734477>
- Gibson D. M., Dooley B. A., Kelchner V. P., Moss J. M., & Vacchio C. B. (2012). From counselor-in-training to professional school counselor: Understanding professional identity development. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research, 39*(1), 17–25. <https://doi.org/10.1080/15566382.2012.12033879>
- Gibson, M., & Williams, D. (2011). A study of the overlap of school counselor identity and duties. *Journal of Counseling Research and Practice, 2*(1), 34–41. <https://doi.org/10.56702/SZNF7258>
- Haskins, N. H., & Singh, A. (2016). Advocacy competency of school counselors: An exploratory factor analysis. *Professional School Counseling, 20*(1), 149–158. <https://doi.org/10.5330/1096-2409-20.1.149>
- Havlik, S., Ciarletta, M., & Crawford, E. (2019). “If we don’t define our roles, someone else will”: Professional advocacy in school counseling. *Professional School Counseling, 22*(1), 1–11. <https://doi.org/10.1177/2156759X19848331>
- Hof, D. D., Dinsmore, J. A., Barber, S., Suhr, R., & Scofield, T. F. (2009). Advocacy: The T.R.A.I.N.E.R. model. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology, 2*(1), 15–28. <https://doi.org/10.33043/JSACP.2.1.15-28>
- House, R. M., & Hayes, R. L. (2002). School counselors: Becoming key players in school reform. *Professional School Counseling, 5*(4), 249–256.
- Kiselica, M. S., & Robinson, M. (2001). Bringing advocacy counseling to life: The history, issues, and human dramas of social justice work in counseling. *Journal of Counseling & Development, 79*(4), 387–397. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01985.x>
- Kitchener, K. S. (1984). Intuition, critical evaluation and ethical principles: The foundation for ethical

- decisions in counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 12(3), 190–195.
<https://doi.org/10.1177/0011000084123005>
- Kolbert, J. B., Williams, R. L., Morgan, L. M., Crothers, L. M., & Hughes, T. L. (2016). *Introduction to professional school counseling: Advocacy, leadership and intervention*. Routledge.
- Lewis, J. A., Arnold, M. S., House, R., & Toporek, R. L. (2003). *ACA advocacy competencies*. American Counseling Association.
<https://www.counseling.org/docs/default-source/competencies/aca-advocacy-competencies.pdf?s->
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- McMahon, H. G., Mason, E. C. M., Daluga-Guenther, N., & Ruiz, A. (2014). An ecological model of professional school counseling. *Journal of Counseling and Development*, 92(4), 459–471.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00172.x>
- Meara, N. M., Schmidt, L. D., & Day, J. D. (1996). Principles and virtues: A foundation for ethical decisions, policies, and character. *The Counseling Psychologist*, 24(1), 4–77.
<https://doi.org/10.1177/0011000096241002>
- Menacker, J. (1974). *Vitalizing guidance in urban schools*. Mead.
- Myers, J. E., Sweeney, T. J., & White, V. E. (2002). Advocacy for counseling and counselors: A professional imperative. *The Journal of Counseling & Development*, 80(4), 394–402.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2002.tb00205.x>
- Nelson, K. A. (2018). Six keys for novice school counselors. *Georgia School Counselors Association Journal*, 26, 6–14.
- Ratts, M. J. (2009). Social Justice Counseling: Toward the development of a fifth force among counseling paradigms. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 48(2), 160–172.
<https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2009.tb00076.x>
- Ratts, M. J., & Greenleaf, A. T. (2018). Counselor-Advocate-Scholar Model: Changing the dominant discourse in counseling. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 46(2), 78–96.
<https://doi.org/10.1002/jmcd.12094>
- Ratts, M. J., & Pedersen, P. B. (2014). *Counseling for multiculturalism and social justice: Integration, theory, and application* (4th ed.). American Counseling Association.
- Ratts, M. J., Singh, A. A., Nassar-McMillan, S., Bulter, S. K., & McCullough, J. R. (2016). Multicultural and social justice counseling competencies: Guidelines for the counseling profession. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 44(1), 28–48. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12035>
- Singh, A. A., Urbano, A., Haston, M., & McMahon, E. (2010). School counselors' strategies for social justice change: A grounded theory of what works in the real world, *Professional School Counseling*, 13(3), 135–145. <https://doi.org/10.1177/2156759X1001300301>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Sue, D. W. (2001). Multidimensional facets of cultural competence. *The Counseling Psychologist*, 29(6),

- 790–821. <https://doi.org/10.1177/0011000001296002>
- Swartz, M. R., Limberg, D., & Gold, J. (2018). How exemplar counselor advocates develop social justice interest: A qualitative investigation. *Counselor Education and Supervision, 57*(1), 18–33. <https://doi.org/10.1002/ceas.12091>
- Toporek, R. L., & Daniels, J. (2018). *American Counseling Association advocacy competencies: Updated*. American Counseling Association. <https://www.counseling.org/docs/default-source/competencies/aca-advocacy-competencies-updated-may-2020.pdf>
- Triandis, H. C. (1989). Cross-cultural studies of individualism and collectivism. In J. J. Berman (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, 1989: Cross-cultural perspectives* (pp. 41–133). University of Nebraska Press.
- Trusty, J., & Brown, D. (2005). Advocacy competencies for professional school counselors. *Professional School Counseling, 8*(3), 259–265.
- Williams, J. M., & Greenleaf, A. T. (2012). Ecological psychology: Potential contributions to social justice and advocacy in school settings. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 22*, 141–157. <https://doi.org/10.1080/10474412.2011.649653>

收稿日期：2023 年 08 月 22 日

一稿修訂日期：2023 年 09 月 24 日

二稿修訂日期：2023 年 11 月 28 日

三稿修訂日期：2024 年 01 月 15 日

四稿修訂日期：2024 年 02 月 05 日

接受刊登日期：2024 年 02 月 16 日

Bulletin of Educational Psychology, 2024, 55(4), 661–688
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

The Process Research of Secondary School Guidance Counselors' Advocacy Experiences

Shu-Hua Lin¹

The American School Counselor Association recommended school counselors to actively participate in advocacy, leadership, cooperation, and systemic change (ASCA, 2019). Engaging in advocacy is one element of being an effective school counselor (Field & Baker, 2004; Haskins & Singh, 2016). A school counselor can make a difference by being a proactive and responsible advocate (Bemak & Chung, 2005). Counselors worked with and advocated for students with a sensitivity toward the ecological system the student is situated in, because such systems influence student psychological adaptation (Cigrand et al., 2015; Havlik et al., 2019; Williams & Greenleaf, 2012). This helps remove barriers related to injustice or oppression, promotes equal opportunities, and enhances learning and educational performance (Gibson et al., 2012; Lewis et al., 2003; Ratts et al., 2009).

Guidance counselors work in a Chinese cultural context, which is considered to be collectivist. In Chinese culture, social justice is construed less as the protection of individual rights and more as social harmony that is upheld by right and proper action (Zhang, 2009). Thus, given this cultural difference with the West, this study used grounded theory to explore how advocacy is thought of and practiced in the Taiwanese context.

The qualifications for recruiting participants are: (1) currently employed as a full-time guidance counselor in the secondary school; (2) had the concept of advocacy, which involved speaking out or taking action to change the system environment on behalf of the welfare of students (Bradley & Lewis, 2000); (3) had at least three advocacy experiences including actions at the individual student/client level (student empowerment and student advocacy), institutional/school/organizational level (community collaboration and systems advocacy), and public arena level (collective action and social/political advocacy) (Toporek & Daniels, 2018); (4) willing to participate in the interview for this study.

We interviewed 15 guidance counselors (12 women and 3 men, with an average age of 41 years and an average working experience of 14 years). The results indicated that the process through which guidance counselors engage in advocacy comprised five stages: a contemplating, judging and making a decision, assessing the situation, taking action, and making influence stage. The counselors advocated through their social network to smoothen the process.

In the contemplating stage, the counselors tried to be aware of experiences of oppression, respect the dignity of the student, remedy any injustice faced by the student, and integrate learning and supervision experience to ensure that social justice is met. Drawing on the concept of social justice, the counselors were well-equipped to effectively deal with the systemic factors contributing to the student's problems.

In the judging and making a decision stage, the counselors considered the four main principles that guided their advocacy efforts. First, the system was harmful to students' physical and mental health. Second, the accomplice structure that meant resolving conflicts only by adopting a conciliatory method needed to be rejected. Third, guidance counselors' personal

¹ Department of Guidance & Counseling, National Changhua University of Education

Corresponding author:

Shu-Hua Lin, Department of Guidance & Counseling, National Changhua University of Education. Email: maplelin@cc.ncue.edu.tw

workplace status and individual power should be calculated. Fourth, professional effectiveness should not come at the expense of personal burnout.

In the assessing the situation stage, the counselors took a bird's eye view of the situation and weighed the pros and cons. They also took care not to place extra pressure on students. The school's flexibility in responding to advocacy efforts was determined, and the interests of and opportunities to work with stakeholders were identified. Subsequently, the counselor surmised how the situation will develop and made a plan.

In the taking action stage, the counselors adopted many strategies, such as communicating with stakeholders in the context of a harmonious relationship, making good use of regulations or the law to protect students' rights, leveraging and pulling together resources, actively participating in system collaboration with stakeholders, and encouraging students to advocate for themselves. Such advocacy had systemic ripple effects.

In the making influence stage, the counselor had to adjust how they related to and interacted with others to ameliorate these systemic disruptions. They reflected on their advocacy behavior and made adjustments to their approach if necessary. Finally, the advocacy was not always smooth, the belief of not giving up any student had to be still kept in mind.

Overall, the advocacy was more effective if relationships were utilized well. Building reciprocal trust could reduce barriers to advocacy, and counselors are more willing to utilize these relationships if they feel confident in doing so. This practice of advocacy through a network of relationships smoothens the transition to the assessing the situation stage. In the taking action stage, the strategies of leveraging resources and intervening in the system were based on an idea of using relationships to maximize effectiveness in advocacy.

This importance of relationship lies in collectivist tendencies in Chinese culture. This is consistent with previous findings that managing professional relationships is as important as managing interpersonal relationships during school counseling work (Chao & Chen, 2004). In particular, guidance counselors are more effective if they have good working relationships with administrative staff (Nelson, 2018).

The advocacy process uncovered herein is similar to those in previous studies (Dahir & Stone, 2011; Hof et al., 2009; Trusty & Brown, 2005). However, the characteristics of the advocacy stages were related to relational thinking in Chinese collective culture. The likelihood of guidance counselors taking advocacy action depended on personal interpersonal relationship resources and effectiveness. The judgment criteria of stakeholders were based on the collaboration relationship experiences. The attitude of mutual understating and empathy was emphasized for achieving two-way harmonious communication. Although advocacy would increase tension in relationships, the state of extreme opposition was avoided. Moreover, our results indicated that advocacy was related to the assessment of students, systems, and guidance counselors. In addition to problem-focus, the influencing factors of understanding students' situations needed to incorporate the effects on systems. The effect was also comprised of guidance counselors' situations, thereby extending its influence to three parties.

According to our findings, advocacy in Taiwan is pursued through relationships, rather than in spite of relationships; herein lies the biggest difference between advocacy in a relatively collectivist context as opposed to advocacy in a relatively individualist (i.e., Western) context.

In conclusion, in the contemplating stage, guidance counselors are encouraged to be aware of the opinion of advocacy and related experiences. The values of social justice are also helpful to reflect on. In the judging and making a decision stage, counselors should adopt a systemic perspective in understanding the student's problems and take stock of the resources at hand. In the assessing the situation stage, the counselor should understand the ecological context the student is in, accounting for the student's interactions with their family or the culture of their school. In the taking action stage, counselors could adopt advocacy strategies with a sensitivity toward systemic realities. In the making influence stage, the counselor needed to pay attention to mending or adjusting any relationships that may have been frayed as a result of systemic disruptions from their advocacy efforts. The ways of advocacy action were reimagined, according to the principles of each advocacy stage. Finally, guidance counselors in Taiwan should advocate through their relationships. This use of relationships also makes the system more amenable to change. This research illuminates the different advocacy stages and practical advocacy strategies and encourages guidance counselors to advocate for students in need.

Keywords: social justice, advocacy, advocacy process, guidance counselor