

心理師校園駐區服務的困境、需求與挑戰

由台北市國中輔導人員之觀點

林郁倫 陳婉真 林耀盛 王鍾和

摘要

研究目的：台北市教育局於 2010 年正式設置「台北市學生輔導諮商中心」，期望透過心理專業人員的加入，提升中小學輔導工作品質。本研究欲探究對於學校輔導人員而言，學校輔導工作的困境為何？對於心理師引入校園的期待為何？以及學校輔導系統如何與心理師系統發展跨專業合作模式等議題。**研究方法：**本研究以目前在國中服務之輔導工作者（包含輔導主任、組長、輔導教師）為研究對象，進行一對一半結構式訪談，共訪談五位。以紮根理論為研究方法，透過逐字稿分析、編碼，將實務工作現場所呈現之資料建構出歸納式結論。**研究結果：**（一）學校輔導之主要困境：學生家庭的溝通與介入、授課負擔重及工作熱忱耗竭、系統性困境、校內處室合作與輔導室同仁合作問題。（二）校方對心理師之期待：「證照」帶來的「保證」、「信任感」，甚至具有「月暈效應」和「不可質疑性」；然而心理師效能的關鍵因素並非專業知識或技術，而是「專業風格」，包括：實際處理個案的能力、個人特質、系統整合能力、情境能力。（三）校方與心理師之「合作模式」與「合作關係」：合作模式在角色定位差異的情況下，可分為：專業競爭與精緻分工；合作關係則分為：階級關係—地位與權力不平等、一體關係—平等彼此融入。

關鍵字：學校輔導、心理師駐區服務、質性研究、跨專業合作、專業風格

林郁倫 國立政治大學輔導與諮商碩士學位學程研究生。（通訊作者：100172002@nccu.edu.tw）

陳婉真 國立政治大學教育學系副教授。

林耀盛 國立政治大學心理系教授。

王鍾和 國立政治大學教育學系教授。

緒論

近年來，台灣社會的動盪與變遷、人口結構與家庭型態的改變，使得兒童與青少年在面臨家庭問題、社會問題、學業壓力及個人發展任務等衝擊下，心理健康問題日益複雜與低齡化，學生中輟和青少年犯罪問題也令人憂心，原先著重於初級預防的國中小校園輔導工作，已面臨重大的挑戰。當校園中的學生心理健康亮起紅燈時，輔導室成為第一線的處理者，然而因各種可能的因素——如教學負擔過重、專業訓練不足、行政問題等，導致二級、三級的專業輔導工作經常是超出目前國中小輔導人力所能負擔的範圍。國中小輔導人力面對的已不僅僅是輕微的學習適應問題、生活習慣不良或人際困擾，更多迎面而來的是嚴重的人際衝突、霸凌、外向性行為問題、逃學、中輟、吸毒、網路成癮、情緒障礙、家庭暴力、受虐、性侵害，甚至是自我傷害、自殺、精神疾病等等高風險的危機狀況。然而，在學校人員感受到校園兒童與青少年的心理健康議題日趨複雜化的同時，對於輔導工作卻是普遍感到挫敗，對體制內的改革感到力不從心（林家興、洪雅琴，2001）。

鑑於此困境，1997年開始試辦學校社工方案、駐校心理師方案，並接著分別於2000年與2004年啟動學校社工計畫與駐校心理師專業服務計畫，最後在2010年8月台北市教育局正式設置了「台北市學生諮商中心」，配合學校輔導制度分級，期望能夠透過心理專業人員的加入，使得學生輔導網絡更加縝密精緻。並且在正式實施心理師國中小校園駐區服務方案不到兩年後，中心結合社工師共同合作，更名「台北市學生輔導諮商中心」，迄今約兩年多的時間，學校輔導工作的整合仍在起步、磨合的階段。

確實如同前述所說：「專業人力不足」、「行政事務凌駕在輔導專業之上」、「專業角色不被瞭解和認同」、「授課時間過多」等問題為目前國中小輔導工作的困境，然而這僅僅是對於「結果」的一種闡述，「過程」似乎被忽略不談。目前困境有其背後龐大的歷史與脈

絡，許多的建制化、體制化、權力關係交雜其中，問題的核心不見得在於顯而易見、被過度簡化的「結果」表象，更可能隱身於事物的內容之中。當研究者將這些困境表象提出，再導入「引入專業心理健康人員」的概念，無疑是在暗示校方：似乎只要引入駐校心理師就能夠解決這些困境。學校的期待包羅萬象，是否發展出對心理專業人員不切實際的期待？若是發現心理師並不如想像中的「拯救者」時會如何調整期待？事實上，期望心理師能夠解決所有的學校輔導困境本身即是有待商榷的假設，最大的問題是困境的核心本身是否聚焦正確？而解決方法是否只是治標不治本？舉例來說，「行政事務凌駕在輔導專業之上」背後可能具有整個學校文化背景官僚化、體制化的問題存在，引入更加「專業」的心理師後，或許輔導教師可以減少與行政的衝突，然而被任務移交的心理師又該怎麼面對與科層制度的衝突？是因其「更專業」的身分加劇對立關係？以專業抗衡？還是真的促進彼此了解與尊重？故此，本研究的研究問題一為——期待重新理解學校輔導人員對自身困境的感知；研究問題二為——釐清學校人員對心理師的期待與需求，什麼是學校輔導人員期待心理師提供協助的？這些期待與心理師實際能夠提供的服務之間是否供需平衡？

心理師國中小校園駐區服務背負著眾所期待的任務——有效能的促進國中小校園的心理健康，然而，哪些關鍵因素是能夠促成駐區服務的成功？國外學者研究認為引進社區心理健康專業人員進駐學校校園的成功關鍵在於與學校輔導人員的跨專業合作(Waxman, Weist, & Benson, 1999)。其中，若駐校心理師與學校輔導人員角色定位不清、認知不同或是缺乏共識時，容易引發專業角色的混淆與主導性的問題。過去的相關研究中曾探討合作模式，但研究者進一步認為合作模式不僅僅以檯面上的「專業分工」顯現，更指涉檯面下的「關係」。合作模式恐怕並非設立輔導分級制度，在行政上看似妥善分工，即可達到「跨越專業的藩籬」。政策原意是好，但到了實務現場，經常「分工」合作搖身一變成了「分割」專業，中間的合作被省略，

一個學生被切割成數個工作項目，失去了整體性。種種現況，令研究者不禁思考，什麼樣的分工與聯合能提供個案最佳幫助？專業分工真的切割得越精細越好嗎？又或者在精細的專業分工之下，應該注意到其他的內涵——專業人員之間的「關係」？由此可見跨專業合作乃心理師駐區服務的一大挑戰，因此本研究之研究問題三為——什麼樣的合作模式與關係能夠促進心理師校園駐區服務的效能？

在選擇研究對象上，因目前關於校園輔導工作之研究，大多是為了引入心理專業人員所做的事前調查研究，多以心理師或學者的角度出發；即使深度訪談的對象亦包括學校輔導人員，卻也僅是諸多環節中的一環，而實際上，研究中關於學校輔導人員論述的比重是遠遠失衡於敘述心理師立場的篇章。陳惠雯、王曉薇、韓昌宏、彭瑞連與張雅苓（2006）則從另一個角度提出質疑，目前的相關論述是否只是將學校輔導人員在校園裡的工作方式，矮化成專業能力不足，時間被教學、行政綁死的「輔導」功能不彰的「教師」？似乎在目前的研究中，學校輔導人員的聲音是微弱的、不那麼被重視的；當環境的趨勢傾向於將持有「證照」作為能力背書的心理師引入校園，學校輔導人員是否已經被暗示自身的專業矮化？是否被強制安置進一個不得不妥協的職業定位？面對心理師的引入有何感受？面對諸多業務與責任的變動，是否有所衝擊？如何調適？或者更直接的說，當所謂「專業人員」進駐學校後，輔導人員如何看待、如何定位自己？「我是誰？」、「我想做什麼？」、「我正在什麼？」、「我被期待做什麼？」之間的衝突可能正在發生，而是否達到良好的調適對於學校輔導人員與駐校心理師的合作關係恐怕大有影響。

本研究選擇先以學校輔導人員的觀點初步探究此議題，期待以在位觀點(emic approach)發掘更多學校輔導人員對於心理師引入校園一事更真實、更核心的觀點與感受，主要探究三個層面。(一) 學校輔導人員對自身困境的感知；(二) 對心理師的需求與期待；(三) 跨專業合作模式與關係的挑戰。盼望本研究結果與建議能夠作為促進未來學校輔導工作更臻完備之參考。

文獻探討

一、現今學校輔導工作之困境

過去研究中，發現中小學校園輔導工作的推行經常遭遇諸多的困境，本研究嘗試呈現學校輔導之困境，以下分為組織、輔導人員及學生層面三方面逐一討論：

(一) 組織層面之困境

1. 輔導工作在學校組織中的地位低落

在升學為優先考量的台灣教育文化氛圍中，「不考試」的科目往往被輕看，甚至忽視。再者因教育部放棄「非具備輔導教師資格者不能擔任輔導主任」之限制，「外行領導內行」的現象對於輔導工作的專業地位另是一大打擊（劉焜輝，2003）。除此之外，部分輔導政令的安排易誤導為輔導不需要專業（陳秉華，1999）；如學校為一般教師加強有關輔導學生的短期訓練之能後，便期待一般教師兼具輔導問題學生的能力，容易造成「輔導不過如此而已」的觀感。另外，部分學校認為學生的紀律規矩為優先，因此重訓育、輕輔導，不重視亦不支持輔導工作的推展。以上諸多因素已然成為一個雞生蛋、蛋生雞的惡性循環，最終使得輔導工作在校園中地位低落。

2. 行政事務的負荷

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，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，對於學生的直接或間接服務每週平均只有 10.25 小時，僅佔總工作時間的 18% 左右。就國內的輔導工作推動從歷史觀看，一向是由教育當局由上往下的主導，行政主導的力量雖快速的建立起學校輔導的根基，卻也同樣對學校輔導工作帶來負面影響。完成教育當局所交辦的專案往往成為輔導人員的第一優先次序，以致於其餘的個別輔導工作只能擱下；此外，在輔導工作缺乏經費人力的情況下，經常為爭取表面績效，以參加人數、舉辦次數作為輔導成效評估的依據，著實失去了輔導工作的原意（金玉萍，2004）。這

種以行政考量來完成輔導工作、行政負荷壓制輔導工作的現況，使得輔導室愈加的行政化，而遠離了專業化的道路。

（二）輔導人員之困境

1. 輔導專業人力不足

在過去許多研究顯示，輔導專業人力不足是目前國中小輔導工作推展的最大困難之一（林美珠，1999；林家興，2002）。而據教育部 101 年修訂之「國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則」第三條，國小的輔導人員編相較於 2007 年時，尚未設立專任輔導教師，且二十四班以下乃置一人，與現今的「至少置二人」，確實顯示教育部對於人力不足的因應。而國教法的修正，亦明訂專任輔導教師的編制，期待一旦建置完成，台灣每九百五十位的國中小學生就能有一位輔導人力，比例將躍升世界前茅。然而，100 年教育部的調查顯示目前國中小僅有 291 位輔導老師，106 位專任輔導人員（包含心理師與社工師），距離 106 年所期望的 2,618 名輔導教師與輔導專業人員仍有相當大的差距。雖近幾年因政策法令的制定，輔導人力正快速增長，卻仍有許多學校尚未徵聘到合適的專任輔導教師與專業輔導人員。

2. 專業角色的模糊與不被認同

角色認同可說是專業化中相當重要的指標，對工作成效有相當大的影響。輔導教師對於自身「專業角色」之清楚界定與否，乃是國中小輔導工作成敗的關鍵之一（劉焜輝，2003；周麗玉，2003）。然而國內教育政策的急遽變化，九年一貫、教訓輔三合一、組織再造人力試辦方案等等，均對學校輔導人員帶來許多的改變與專業角色上的衝擊（吳姿瑩，2005）。在實務現場，輔導教師既是諮商者、學校心理學家、教學者，又同時有行政協調聯繫和家長諮詢的身分，在此多重而複雜的角色中，輔導教師便容易產生自身角色的混淆（許雅凱，2008）。

此外，輔導工作若未能提出具體成效或有利證明，經常導致學校其他教師、人員以懷疑的眼光看待輔導教師，認為輔導不具有成效、其工作內容較一般

教學更不重要、更輕鬆等不合理的評價，對學校輔導工作的評價貶多於褒（陳秉華，1999；鄭安伶，2002）。另外，亦能從學校文化特性中發現，「忙碌」是台灣的學校情境的真實景況，行政人員與教師都急於處理問題，因而期待輔導教師能夠儘快「消除」學生問題，此與輔導人員關注的「個人成長」並不同步（趙曉美、王麗斐、楊國如，2006）。

再者，除卻外界對輔導專業角色的認知混淆，更令人憂心的是，輔導教師對自身的專業亦有信心不足、自我認同感低落的情況。過去研究指出國內學校輔導面臨最大的挑戰與困境，與輔導人員的專業不足有關（田秀蘭、王麗斐、王文秀、林美珠、林幸台，1999），其次亦有研究指出，國中小的輔導工作推行不易，與多數老師對自身專業能力缺乏自信有關（曾端真，2001）。

3. 倫理議題的衝突

於學校場域工作的輔導人員幾乎難以避免遭遇諮商專業倫理議題。從倫理守則對多重關係的規範來看，諮商關係是專業且單一的關係，當諮商關係另存其他關係，如師生關係、行政隸屬、朋友親屬、性親密關係、社交關係等，會干擾專業的諮商關係，提昇利害衝突、剝削個案、造成角色混淆、界線模糊，影響諮商工作專業判斷及治療工作的進行（牛格正、王智弘，2008）。然而，學校輔導人員就現實而言是不可能避免雙重、甚至多重關係的發生，亦即必然影響其個別諮商工作的成效。其次，「保密議題」是學校輔導的倫理困境之一，面對校方人員的關切，或以「行政命令」要求輔導人員提供輔導資料時，便陷入專業倫理與行政倫理間的掙扎（洪莉竹，2005）。再者，在當事人的福祉考量上亦是學校輔導的兩難，在專業倫理中，輔導工作應當以「當事人的福祉為最優先考量」，然而學校輔導龐大的工作量、缺乏足夠適當空間與時間造成難以維持諮商品質的困境，而同時面對學生、家長、老師等不同對象，不同對象有其不同的立場與考量，此時輔導人員應站在誰的立場來思考當事人福祉？輔導人員在學校場域被挑戰的是：「能夠只從會談

學生的個人立場來思考當事人權益福祉的議題嗎？」(洪莉竹, 2005), 由此可知, 學校輔導人員不僅難以判定何謂當事人福祉, 在顧全全局上亦相當相當兩難。

(三) 學生層面之困境

1. 心理健康問題的複雜與嚴重化

由於社會的快速變遷、家庭結構與型態的改變, 學生的心理健康問題多樣化且複雜化, 不只憂鬱、自殺, 更包括自我傷害、師生衝突、情緒障礙、性侵害、性交易、未婚懷孕、中輟、校園霸凌、親職教育問題、家庭暴力、物質濫用、網路成癮、注意力缺陷過動症、精神疾病等問題層出不窮(趙曉美、王麗斐、楊國如, 2006)。「兒童福利聯盟」2004 年的研究報告顯示, 有四成六的國小學童覺得不快樂, 近半數覺得生活很無聊, 甚至有三成否定自己存在的價值, 四成的學童覺得自己不受歡迎。董氏基金會(2002)對臺北縣市國高中職學生進行之調查研究顯示, 約 21.8%的青少年有高憂鬱傾向, 已到需要心理專業人員介入的程度; 而教育部針對「學生憂鬱傾向學生推估及預防策略」研究亦指出, 10 至 18 歲的學生中, 有 8.66%罹患重度憂鬱症, 高達 14.41%的學生曾有自殺念頭, 實際有自殺行動者亦有 3.04%(陳為堅, 2004)。由上述研究數據可知, 學齡兒童與青少年的心理健康問題已不容忽視, 且針對學生憂鬱與自殺防治工作所需要的專業協助, 恐怕已不是學校輔導教師可以完全處理的; 學生心理健康問題的嚴重化, 亦為學校輔導帶來相當沈重的責任壓力。

2. 缺乏足夠的協助

近十年關於弱勢族群的研究指出, 隨著社會貧富差距的拉大, 越來越多屬於社會弱勢族群的兒童與青少年需要心理健康服務, 然而他們所能獲得的協助卻遠不及他們實際所需要的(趙曉美、潘淑芬, 2003; Rones & Hoagwood, 2000; U. S. Department of Health and Human Services, 2001)。根據趙曉美與潘淑芬(2003)針對臺北市國小兒童的調查發現, 國小校園中因家庭功能不足而適應欠佳的國小學童, 約有逾三分之一的學童未能獲得必要的輔導協助與照顧, 顯示

出國內亦有相同的學校輔導困境(引自趙曉美、王麗斐, 2008)。故此, 許多針對實際執行兒童與青少年心理健康服務成效評估的研究陸續提出, 學生所需要的心理健康服務, 以無法單單由目前的校內輔導系統所提供, 必須引入更多的資源與跨機構的合作方能給予學童足夠的協助和支持(Bierman, 2003; Rones & Hoagwood, 2000)。

二、學校輔導對於心理師駐區服務之需求與期待

台北市已於 2010 正式成立「台北市學生輔導諮商中心」, 將心理師駐區服務引入國中小。然而政策從上到下的推行是否符合學校的需求? 或者是落入重複垂直灌輸的泥淖, 與學校本身並不契合? 相當值得研究者更深入了解校方對於心理師駐區服務的需求。就目前國內的文獻而言, 著墨於「學校需求」的研究鮮少, 僅有一篇研究專聚焦探討問題類型方面的需求(趙曉美、王麗斐, 2008), 多數仍在於探討「困境呈現」。然而, 「困境」本身是否能夠與「需求」畫上等號? 若將需求定義為「主體回應所處環境的要求所採取的行動」, 確實「困境」可能接近於「所處環境的要求」, 然而主體來回應困境的作為才是「需求」, 其中的主體——學校本身並不能夠被忽視; 專家學者對困境呈現的解釋, 與當局者校方的主觀感受可能大有不同。需求可能是當事人「學校」依據所處情境的認知所做的判斷, 也可能是局外人「專家學者或服務提供者」根據學術研究、知識專業所做的評估認定; 而當學校透過學者研究發聲, 其中的關係更是牽連不清。需求並非能夠全然客觀, 也並非只有唯一正確答案, 但更重要的是釐清彼此的需要, 試圖使每個不同角度的聲音——即便微小都能夠發聲, 使得實際現場的形貌可以逐漸被形塑出來, 逼近真實的需求。研究者試將學校對於心理師駐區服務之需求分述如下:

(一) 學生問題類型方面——回應學校場域的特殊性與危機的處置

20%的青少年、兒童有心理健康問題, 而在不利環境的兒童或青少年更增加到 25%。其中有 5%~9%

的兒童、青少年符合嚴重情緒疾患的標準，其中卻很少人獲得應有的心理專業服務(Kauffman, 2005)。這正是學校急迫的需求——擴展心理健康服務以處理愈加棘手的心理健康議題。Reinke、Stormont、Herman、Puri 與 Goel(2011)的研究以學校教師為對象，探究校方關心的心理健康議題，研究結果指出學校教師認為最需要心理專業介入的五大議題為：行為問題（包含干擾、挑釁、攻擊行為或品行問題）、過動或注意力問題、顯著的家庭壓力源（包含離婚、單親、父母坐牢、父母本身有心理健康議題）、社交技巧問題、憂鬱情緒問題。除此之外，近年來大幅增加的心理健康議題需求則是在同儕關係問題的部份，特別是校園霸凌事件層出不窮，霸凌者與受害者均需要心理專業資源的引入。

其中，特別引人注意的是，在所有的心理問題類型中，對學校教師而言最困擾、也最期望心理專業服務能夠協助的類型是「干擾行為」，有高達 97%的教師最關切此事；其次「注意力問題」與「過動」則分別均有 96%的教師關注(Reinke, Stormont, Herman, Puri, & Goel, 2011)。由此，不難發現就校方而言，對學生個體心理健康的關切最初可能出自於對整體班級的干擾、秩序規則的破壞、學習效果不佳等，學校乃是以群體的觀點做全面性的考量。顯而易見地，學校對整體學生的受教權、教育責任有其需求，且確實是學校工作者的核心工作意義與責任，但這種關注角度的不同，與目前心理師所習慣關注的「個人成長」、「當事人中心」(client center)是可能有所抵觸的。心理師若忽視學校對於「教室內行為改善」、「學習狀況提昇」的需求，將可能與學校真實的需求擦身而過。

國內趙曉美與王麗斐（2008）同樣針對學校教師的調查研究則發現，我國教師最急迫需要心理專業人員介入的學生問題類型為「嚴重自我傷害」、「特殊需求兒童社會福利問題」，顯然對於「高風險」學生有相當高的需求，期待有更專業的資源能夠介入處理。其次則是出現頻率相當高的「外向性適應欠佳行為問題」、「情緒困擾與障礙」及「注意力缺陷過動症」三

類，雖對於心理專業人員的需求度是中等，然而因出現頻率相當高，因此亦是學校接應不暇的燙手山芋。

綜而論之，學校方面對於學生問題類型的需求，會因學校的「教育機構」角色而有不同的觀點，比起重視自我探索、成長導向，確保整個學生群體能夠獲得受教育、學習的權利可能更是校方的考量，而心理師若不能在照護當事人心理健康的同時，回應學校的需求，可能會造成「供需不平衡」的狀態。其次，相當重要的是學校需要「能夠處理危機狀況」的心理專業人員，面臨有自傷、自殺危機或是目睹家暴、家庭暴力、兒童虐待、兒童疏忽、性侵、特殊安置的個案乃是學校最擔心害怕的狀況，均是學校教師強烈表達出「無法自行處理，非常需要校外心理健康專業協助」的學生問題類型（趙曉美、王麗斐，2008）。心理師進駐校園若要符合校方的需求，即必須具備危機處置的能力，是否能夠針對危機個案帶來確實、有效的介入，將是對心理師的一大挑戰。

（二）心理衛生推廣方面——專業證照帶來的保證

當學校輔導人員與兒童、青少年的系統重要他人（如導師、家長）溝通時，經常因對方對於心理健康議題的認知不足、負面的觀感，以致於不願意接受適當的協助或處置，因而產生一個急切的需求——提昇教師與家長的心理衛生觀念。美國人類健康服務部門曾提出影響其心理健康工作重大的幾項目標，包含：(1)促進大眾的覺察與減少污名化標籤，(2)提昇對心理健康需求的評估與辨識，(3)提出合乎科學的證據來證實心理預防與治療服務的效果，(4)消除文化和經濟懸殊對心理服務取得的影響，以及(5)增加接觸具有品質的心理服務之管道(U.S. Department of Health and Human Services, 1999)。而這些目標若要達成，除卻政府的宣傳與推動，在第一實務現場中，這些進駐校園的心理師的工作對於學校內教師、學校外家庭系統具有更大的、切身的影響力。國內因心理諮商領域興起的時間尚短，大眾普遍對於心理健康服務的認知不足，甚至過去我國的文化對於精神病有負面的標籤存在，以致於當兒童、青少年需要心理健康服務介入時，其導師

或家長可能拒絕或不願意配合，使心理健康服務無法提供給真正需要者。

而學校為什麼將「推廣心理衛生」的需求寄託於進駐校園的心理師身上？其中可能與「心理師證照」所帶來影響有關。我國確實執行持有諮商心理師證書或執照，才可稱為諮商心理師，以確保社會大眾有其法源根據，辨別何為專業合格的心理師，何者不是，心理師法不僅維護了當事人利益，亦可避免非合格的心理師混淆大眾視聽；此外，心理師法的實施，讓心理師的專業形象得以確立（伍育英，2003）。就此「證照帶來的專業形象」而言，對於心理衛生的推廣有正向的效果。

綜上可知，為避免供（心理師駐區服務）需（學校需求）不平衡，了解以學校為本位發聲的需求是不容忽視的，然而國內對於學校主體發聲之需求相關的研究甚少，也多集中於對「學生問題類型」的分析，較缺乏廣泛了解學校對於心理師駐區服務的各方面需求。因此本研究期待透過深入對國中輔導人員進行深度訪談，以學校視角為本位來探究學校輔導人員所主觀意識到的需求與期待為何。

三、心理專業資源引入校園工作之成效

（一）國外心理專業資源引入校園之成效評估

當學校輔導無法負荷兒童與青少年的需要時，轉介學生到社區心理衛生機構乃是過去最普遍的作法。然而，被轉介的兒童、青少年中，約有 40%～60%提早終止服務，或是僅參與一、兩次就中斷服務(U.S. Department of Health and Human Services, 2001; Vanderbleek, 2004)。阻礙被轉介者繼續接受心理專業服務的主因包括交通、財務困難、家人陪同的不便、兒童心理健康人員的缺乏、等待期過長、心理疾病的污名化等(Adelman & Taylor, 1999; Vanderbleek, 2004; Weist, Ambrose, & Lewis, 2006; Weist & Ghuman, 2002)。因此，「以學校為基地的心理健康服務方案(School-Based Mental Health Services)」開始被提出並且推行，由學校或教育機關聘請心理專業人員到校提供學生心理健康服務的駐校服務。

以美國為例，Rone 與 Hoagwood(2000)以 47 篇以學校為基地的心理健康服務方案研究所做的回顧性研究中發現，駐校服務的方式有助於改善學生的情緒與外向性行為問題，因服務的可接近性，尤其對於低社經地位子女與心理問題未達嚴重程度者具有良好成效。以問題類型分析，國外研究顯示情緒與行為問題透過駐校式的心理健康服務均有顯著的成效(Knoff & Batsche, 1995)；在憂鬱方面，部分研究發現有其效果(Gillham, Reivich, Jaycox, & Seligman, 1995)，部分則無顯著的成效(Clarke, Hawkins, Murphy, & Sheeber, 1993)；針對品行行為問題(conduct problems)之研究則多顯示駐校式的心理服務具有成效(Hudley & Graham, 1993)；在物質濫用方面的結果參半，部分研究結果顯示有效(Botvin, Baker, Dusenbury, Botvin, & Diaz, 1995)，部分指出無顯著效果(Hostetler & Fisher, 1997; Rosenbaum & Hanson, 1998)。

因此，由上述研究結果可知，以學校為基地的心理健康專業服務確實可以突破向外尋求資源所會遭遇的困境，駐校的模式讓專業資源的可接近性大為提昇，使得專業資源得以早期介入，預防問題嚴重化；並且駐校服務能夠針對多種類型的心理健康問題帶來顯著的成效。因此，駐校模式目前確實已逐漸普遍地被美國各州所採用。

（二）國內心理專業資源引入校園之成效評估

我國自嘗試將心理專業資源引入校園後，國內亦有許多相關之合作模式、策略及成效評估調查之研究，若以服務對象區分，並回應前述提及的學校輔導困境的各層面，心理師的功能與成效分述如下：

1. 整體組織層面之成效與功能

雖心理師駐區服務無法為學校輔導組織層面的困境帶來全盤性的突破與改變，然而心理師的角色介入卻意外地對組織層面發揮其功能。當心理專業人員進入學校與輔導室合作，提供了輔導人員不同的理念、作法和策略時，輔導室的專業形象有所提升，在學校中開始「被看見」、「被重視」，進而使輔導工作在教育環境中的地位再次被省思，輔導室的功能發揮可以促

進校內良好的溝通（林家興、洪雅琴，2002；趙曉美、王麗斐、楊國如，2006）。此外，亦有部分研究注意到心理師的校園介入，乃是一個「中立與協調潤滑」的角色（鄭如安、葉宣瑩，2011）。心理師雖帶著輔導諮商的專業知能，但並不完全隸屬於學校輔導室，也並非學校體制中的人員，因此在校園各處室與家長的溝通協調中具有一個特殊而有利的角色位置，對於僵化、流於既定形式的組織互動中，能夠因為一個新角色的介入，鬆動原先的疆界；並且出於對心理師專業知能的信任感，能夠促使與各處室充分合作，確實為學校輔導工作帶來更大的成效，使得學校人員對心理師駐校抱持肯定的態度（賴忻棠，2007）。

2. 重要相關人員層面之成效與功能

重要相關人員層面之成效與功能：許多研究指出有效能的學校心理師不僅需要與兒童或青少年當事人合作，與其周遭系統中的重要他人合作亦是帶來諮商成效的重要關鍵。輔導教師方面，國內現況調查普遍發現心理師駐校有助於諮商專業資訊的提供，與輔導教師彼此激盪、討論，在補強增進學校輔導教師的專業知能方面相當具有成效（方惠生、戴嘉南，2008；林家興、洪雅琴，2002；陳錦如，2006）。對於一般教師，研究發現心理師介入能夠有效於紓解教師壓力，主動與學校導師聯繫、同理導師的辛勞與困境、提供導師有效的諮詢，使得導師能夠感到被支持、賦能，亦提升其輔導知能，能夠減少導師對學生負向行為的評斷，看見學生的成長和進步，進而能為兒童、青少年當事人做更多的調整和處遇（方惠生、戴嘉南，2008；王麗斐、杜淑芬、趙曉美，2008；趙曉美、王麗斐、楊國如，2006）。在家長層面，研究指出「提供家長具體而有效的引導」是心理師進駐校園對家長帶來最大的效益（方惠生、戴嘉南，2008；趙曉美、王麗斐、楊國如，2006；鄭如安、葉宣瑩，2011）。心理師與家長工作的內涵主要為：家長個別會談與專業諮詢，其中在家長個別會談中，包含處理與支持家長的情緒、引導家長重新認識學生問題、促進家長接納學生問題、協助家長與學校系統的溝通與協調、以及親師互動的介入與處遇等（邢志彬，2009）。

3. 學生層面之成效與功能

實施評估研究中發現心理師的介入能夠有效幫助學生，心理師服務能夠直接地、確實地個別服務，對於兒童、青少年當事人的心理評估、危機處理、求助動機引發、賦能正向行為均有其成效（王麗斐、杜淑芬、趙曉美，2008；陳錦如，2006；賴忻棠，2007；趙曉美、王麗斐、楊國如，2006）。目前心理師與學生工作的內涵，若分為直接與間接兩類，直接的學生服務包括：心理衡鑑與評估、個別晤談、團體諮商，而間接的學生服務則為心理衛生的推廣（如演講活動）。心理師在學校最主要的服務還是在於個別諮商，學校人員和學生家長最在乎的也是學生的問題是否有確實獲得改善？在針對彰化縣地區的研究中指出，在結案後，以書面追蹤個案目前狀況，對心理師服務感到滿意者有 98%，認為學生問題有明顯改善者有 72%，有所改善則有 21%，亦即：有相當大比例的學生狀況在心理師服務介入後均有「可察覺的改善」，因此心理師服務確實對學生的問題改善具有成效（方惠生、戴嘉南，2008）。若以心理師的角色功能可區分為：瞭解評估、系統溝通、策略資訊提供、撫慰、諮商專業介紹、危機處理六種類型（陳錦如，2006），研究結果發現「瞭解評估」是心理師面對學生最主要的工作之一，一連串的評估歷程非常重要，必須確認當事人帶到諮商室的是什麼問題，並且在確認問題後決定解決此問題的適當方法，才能真的為諮商輔導工作帶來成效（呂俐安、張黛眉、鄭玲宜、楊雅明譯，1997）。由此可知，目前心理師進駐校園，針對學生的工作內涵與成效主要聚焦於個別服務，仔細瞭解當事人的問題及其系統，並做出精確的心理衡鑑與評估乃是成效關鍵，現況調查亦顯示出研究地區之學校對於心理師服務的認可。

四、心理師與學校輔導人員之合作

兒童、青少年乃是生活在其系統之中，除了家庭系統以外，第二重要的系統即為學校，學校人員，如導師、輔導老師均與當事人的輔導工作高度相關。在

校園的心理健康服務中，若是心理師只專注於與兒童、青少年當事人的工作，而忽視其環境系統時，將削減其問題改變的可能性與成效。Robert(1971)以學校心理師及教師為研究對象的調查研究發現，心理師是否具有與其他參與人員有效溝通的能力，被視為第一個反應出心理師是否具有效能的重要因素。其研究亦強調新心理師能夠協調當事人週遭重要他人的能力甚至比其心理評估的技巧，更被學校教師所在乎。心理師的自我報告也顯示，心理師認為一個沒有效能的諮商結果大多不是出於其努力或技巧不足的問題，而是「缺乏與學校教師與家長的合作協調」。學校教師認為，當進駐學校的心理師無法被教師接受，或心理師無法解決這種「排拒在外」的狀態時，心理健康工作是毫無成效的。國內研究亦發現，學校行政人員與導師期待心理師能夠理解並尊重學校本身的生態與現況限制，感覺被同理與支持時，校方才能信任心理師，而心理師也唯有在此前提下才能提出校方認為實際可行的建議（王麗斐、杜淑芬，2009）。由此可見，與學校教師的合作亦是影響心理健康工作成效的重要因素。

其次，針對與學校輔導人員合作的部份，國外學者研究提出，心理健康專業人員進駐校園的成功關鍵在於促使心理健康專業人員與學校教育／輔導人員能夠跨越彼此傳統服務領域的藩籬，形成互助合作的分工關係(Waxman, Weist, & Benson, 1999)，顯示出「跨專業合作模式(interprofessional collaboration)」可能正是心理師校園駐區服務的重大成敗關鍵。「跨專業合作」強調對彼此專業的重視，並且必須清晰的了解對方的專業所在、工作範圍，並且持續的互動。因此，若進駐學校的心理師與學校輔導人員角色定位不清、認知不同或是缺乏共識時，則容易引發專業角色的混淆與相互爭奪主導性的問題(Paavola et al., 1996; Weist & Ghuman, 2002)。心理師引入校園是為了增加學校輔導工作的助力，但雙方若不能分工合作，在交流彼此資訊上沒有共識，甚至反而形成「競爭關係」時，便

無法發揮原先期望的效能。國內趙曉美等人（2006）的評估研究指出：結合體制內的輔導人員和體制外的心理師的互補分工合作模式，比心理師或學校輔導人員單方面進行諮商輔導效果成效更好，證實「跨專業合作」在國內確實也是心理健康工作成效的重要因素。

王麗斐與杜淑芬（2009）的研究針對國內心理師進駐校園服務，提出一套跨專業合作的模式，分為四階段。第一階段：宣導與引入個案；第二階段：篩選與開案評估；第三階段：排案與聯繫；第四階段：生態諮商。其中，心理師「主內（諮商室）」，針對與學生個案、重要的他人進行晤談工作，而學校輔導人員「主外」，進行校園的各項合作輔導事項、中介系統工作。該研究詳盡的描述出一套工作分工的理想形式，提供心理師與學校輔導人員跨越各自專業合作時，如何搭配的參考。然而，跨專業合作可能不僅以檯面上的「專業分工」顯現，更指涉檯面下的「關係」。合作模式的制定固然清晰明瞭；初級預防歸學校輔導人員，二級由輔導教師先處理，到了三級再轉介至心理專業人員，甚至過去的研究者也提供一套詳盡的合作分工模式，然而制度本身帶來的合作並非能夠做到「跨越專業的藩籬」。其次，國內大多實施方案的研究均重於成效評估，對於學校輔導人員如何與進駐的心理師進行跨專業的合作著墨甚少，以致於對二者跨專業合作詳細的內涵尚待探索。

研究方法

一、研究對象

本研究對象（研究參與者）限定為目前在國中服務之輔導教師、輔導組長或主任。由研究者透過電話或電子郵件先行詢問接受訪談之意願，再將依文獻探討擬定之訪談大綱寄給受訪者供其參考，若受訪者同意接受訪談，且同意錄音與謄寫逐字稿供研究分析之用，則擇日進行一對一的半結構式訪談。受訪者資料經匿名處理，呈現如下表 1：

表 1 訪談樣本職務、相關背景一覽表

受訪者	擔任職務	輔導相關教育背景	輔導工作年資	此校輔導工作年資	是否為駐點學校
A組長	組長	相關系所碩士	5年	3年	非駐點學校
B主任	主任	在職進修輔導學分	2年 (教師年資18年)	2年	非駐點學校
C主任	主任	相關系所博士班	17年	11年	駐點學校
D老師	教師	在職進修輔導學分	2年	2年	非駐點學校
E組長	組長	社工系所學士	1.5年	1年	非駐點學校

二、質性研究方法

因心理師駐區服務推行不久，相關研究尚且不多，研究者對於研究主題範圍的所知相對較少，且尚未有明確、具體的理論充分說明此研究主題，故本研究以質性研究方法做為一個動態剖析的歷程，提供研究者同時進行資料蒐集、整理分析及聚焦的工作。擬以紮根理論作為研究方法，引出研究對象對於該環境、心理師駐區服務之理解、知覺和體驗，期待以實務工作現場所呈現之資料建構出歸納式理論。本研究以有效性、可轉換性、可靠性及可確認性來控制質性研究之信效度，包括：(一) 控制研究情境、資料的一致性。(二) 研究團隊的參與討論。(三) 相異受訪者的資料蒐集與對照比較。(四) 資料的再驗證。為避免研究者陷入主觀的困境，產生研究內容遭質疑的困境，本研究由第一研究者進行訪談，與第二研究者進行初步資料分析後，邀請第三與第四研究者（為質性研究方法學之教授與學校輔導領域專長之教授）作為專家對於內容的適切性予以評斷與建議，構成專家效度。整體資料分析完成後，再交予研究者之兩位研究生同儕（中立而未曾參與此研究者）做為訪談者、受訪者觀點外的第三者觀點，形成三角檢定(triangulation)。最後，邀請受訪者共同檢核，提供回饋意見，確保研究結果並非曲解或偏離當事人的發聲，以確保研究結果的嚴謹性。研究步驟如下：

(一) 擬定訪談大綱

本研究依上述文獻回顧，擬透過半結構式訪談，屏除既有的觀點，重新探究學校輔導人員對自身輔導困境的敘說，以及與心理師合作的經驗，因此擬定訪談大綱初稿共四個部分，包含：(一) 基本資料與輔導困境、(二) 對駐區心理師的專業認識、(三) 與駐區心理師的專業合作、(四) 補充。以此初稿對一位國中學校輔導人員(A組長)進行前導性研究(pilot study)，透過研究團隊討論後，修訂訪談大綱，新增「與駐區心理師的專業分工(專業競爭)」以符合本研究所欲探究之問題，訪談大綱總共分為五個部分。隨著研究過程的進展，仍持續微幅調整訪談大綱的內容，以符合研究發展。

(二) 資料蒐集

由第一研究者與受訪者一對一談話，以半結構式訪談大綱談起，但隨受訪者提及的主題，再深入發展、連結相關訊息，盡量使資料蒐集過程接近於「對話」，避免「訪談」所帶來的威脅性，減低研究對象因害怕出錯或挑戰研究者而不情願表露其觀點的狀況。訪談時間約在 55 分鐘 ~ 1.5 小時之間，訪談地點為各受訪者學校之諮商室，均為單獨談話之空間，訪談資料蒐集之時間，第一位受訪者與最後一位受訪者之間約間隔三個月。談話時，通過受訪者之同意，使用錄音器材將談話內容錄下，談話當下僅以紙筆做非語言行為觀察之紀錄作為田野筆記，供事後資料整理之用途。

（三）資料的轉錄

為盡量保留錄音資料中的音韻、副語言及超語言特性(extralinguistic)，因此本研究將五份訪談之錄音檔進行轉錄，騰為逐字稿的文本形式，同時謄寫研究者與受訪者的言談，並根據田野筆記加入註解。本研究之第一份訪談資料乃是由研究者本人進行轉錄，以發展對於資料緊密的熟悉感，幫助覺察潛在的分析路線。而後四份錄音雖由工讀生代為轉錄成文本，但均在轉錄後由研究者重聽錄音，並配合當場訪談之田野筆記，對於轉錄文本的錯誤、疏漏做更正，並註記上特別之語氣或非語言意涵。

（四）開放式編碼

受訪者依訪談時間順序以英文數字 A ~ E 為代碼，在不損及原意的情況下，將原始文本中脫離主題、贅語或口頭禪等文本刪除，並將經驗描述拆解為小段的意義單元，以數字作為分段代碼方便接下來的分析工作，如受訪者 A 談論到的第 27 個段落，則為 A-27。研究者在仔細、反覆閱讀逐字稿後，對有意義的單元（詞語、句子或整個段落）進行初始編碼，亦即將整段文字以某個忠於原文的概念詞彙作為代表。根據每個編碼段落約定義出 49 個開放性的類別，如：「證照≠實務能力」、「彈性」、「要處理，不只是說明問題」、「困境—家長、家庭議題」、「專業競爭—放棄、鬆手」……等等。

（五）主軸編碼

為了將在開放編碼中被分割的資料再加以類聚，研究者將上述的定義類別互相關聯之處彼此連結、再區分為較概念化的分類，有助於將現象脈絡化，找出主軸，列出「核心類別」，並整理為摘要總表。每一份訪談之文本資料都依據此步驟進行循環式分析，可將不同文本的資料結構加以組合，以尋求更高層次的主結構，以對研究現象形成整體的了解。最終整理出六項核心類目，包含：學校輔導之困境與助力、服務時間與地點、案源與問題評估、心理師專業風格、合作模式、合作關係；然而因本研究篇幅有限，故刪去服

務時間與地點、案源與問題評估兩類並非所有受訪者均提及的類目，並在書寫階段將合作模式與合作關係整併進行比較與討論。

研究結果

一、學校輔導工作之困境與助力

從訪談資料中，雖然訪談者所談的是輔導工作所遭遇的困境，或談及一些部分是該校做得好的部分，困境與優勢看似是不同的分類，然而作跨校之間的比較後，似乎某校的困境在另一校卻是優勢所在，似乎說明了困境與優勢是一體之兩面，困境若能夠克服、調整或改變便可能翻轉成為輔導工作的優勢與助力。故此將困境與助力併一談之，置身於實務工作現場的受訪者所知覺到最大的困境／助力可以分類為三個面向：

（一）學生輔導之困境／助力：

三位受訪者均覺知「家庭、家長」為學生輔導工作最大的困境，似乎花再多力氣輔導學生，若孩子最重要的生活環境—家庭不願意配合改變，一切的努力都付諸流水。許多時候，整個輔導系統在幫助一個孩子，然而問題可能不一定在孩子身上，反而需要家長的問題要先處理，然而這卻是學校輔導工作很難去處理的部分。C 主任和 B 主任提到：

嗯，困難的部分以學生來講，對我來說都還好，那比較困難就是整個的家庭。比如說，當我們花了很多的力氣去做學生的輔導工作，可是回到家庭，家長的改變有時是……我們也會盡可能的去提供協助，不過家長的那個部份就是會覺得比較有一些……對，比如說家庭失功能啦，或者高風險的家庭等等比較特殊性的家庭，那困難的部分有時候是考量到家庭的因素。(C-7)

……像我們處理過好幾個家長，他們的孩子有自殘行為，或者是說失眠，有些狀況這樣子。生理上已經有這種自殺的狀況，我們其實就會邀家長過來，就會發現很難溝通……再來就是很極端，家長就會說，

好啊，那他要這樣傷害自己，那我就不要管啊，就算了啊，就放他以後去做女工。那家長回去也會這樣跟孩子說，孩子很受傷耶……(B-57)

而似乎做為學校輔導教師能夠提供家長的諮詢是不夠的，家長似乎對於「老師」的身分容易固著在「這是孩子的老師」，而不容易將老師給予的建議視為專業的、對自己的提醒。學校輔導人員似乎期待心理師能夠有效的介入處理家長的部分，A組長提到：

（和心理師的）差異就在於我的專業能力不夠，專業上喔！所以我覺得我好像有期待心理師的專業是能夠做到整個家庭系統的部分耶！因為我雖然會打電話跟媽媽，跟家長諮詢、跟他們溝通，希望他們可以配合的一些事項，可是當我在跟他談的當中，我發現他有一些比較非理性的想法或者是他有一些比較情緒上的困擾的話，其實我，我是沒有辦法做（處理）……(A-97)

（二）輔導人員之困境：

輔導教師普遍的困境在於授課負擔過重，無法專注於個案輔導的工作。即使政策上輔導教師已經大幅的減課，然而在現場，受限於許多現實條件，似乎每位輔導教師都仍是超時授課。

其實他們（指輔導老師）好像花較多的時間在備課，要上輔導活動課，以及改作業，上完的學習單，像我們輔導老師非常認真，不是只有打分數而已，還要寫眉批、回饋，而且眉批不是只有兩句話而已而是至少二、三十個字。那光改一個班，光半小時可能只改10本，何況他有這麼多班，9個班，對啊。(C-52)

因為我們的員額其實還沒有補齊。以現在台北市的編制來看，一個輔導老師他只要上9節課就好，可是我們的老師要上到15節課，因為我們的人數沒有那麼多。所以它變成是要cover那個課務，那變成每個人要多上6節課。對，那本來減節數是希望老師他們去多做個案。就是說去做那些呢……晤談時間把它拉長，可是實際上，在現場、現在是沒有辦法達成這樣的……期待。(C-16)

此外，工作熱忱、個人因素似乎容易導致部分輔導老師不夠積極主動，或是缺乏熱情去投入學生輔導工作，亦是受訪者感受到的困境。

那校內目前沒有這麼做（轉介後輔導老師持續合作）的原因，就是真的真的，就是個別老師的狀況啊！他不主動這麼做，除非有很大很大的事情發生，逼得他得這麼做的時候。(A-110)

那我也很希望說我們自己輔導老師這一塊，功能還可以再更好一點。因為我不知道是不是學輔導，那個界線拉得很清楚，可是那個界線，有時候會覺得那個熱忱好像不太夠……有時候我覺得這個界線拉的比較……保護自己。(B-103)

……對，（輔導老師的）能力都很好，但是願不願意做，我覺得那是另外一回事。(D-110)

而其中一位受訪者特別提到，校園輔導工作因配合學校的工作時間，輔導老師在寒暑假是放假的，然而學生的身心發展卻不可能中斷，乃是一個持續的過程。那麼放假期間，孩子的心理健康問題誰來處理？當孩子有狀況時，學校是否應該介入？寒暑假放假，心理健康的防護網也跟著放假嗎？這似乎是目前校園輔導工作的疏漏之處。

可是寒暑假孩子會不會發生問題？會啊。寒暑假孩子、家庭會不會有變故，我會不會突然知道有一些高風險的狀況？或者是說我們……欸也就是臨時會通知到說某個孩子可能跟他的網友發生關係，也就是說孩子他們的生活的狀態是不間斷的。但是輔導老師他是寒暑假的時候不一定會出現在學校，因為這本來就是他們的假期……(B-21)

我覺得人他是沒有分假日的，對。那工作是有分假日的。那孩子是人，如果老師不是把這件事情當作，那可能會在整個給孩子的幫助會大一點點。但是有時候老師切得很清楚，對。我現在可能是我的進修時間，可能是我的假日時間，那這就是我的界線，不可以跨過來。這個東西跟孩子的需要，在行政上有時候會有點為難你知道嗎？(B-104)

（三）系統之困境：

在整個系統上的困境包括大環境的部分——政策性的宣導、要求。輔導教師在授課和個案輔導上的已經負擔沉重，同時還需要處理政策上一些宣導活動、舉辦演講、比賽等等行政業務，似乎更加重了負擔。

我覺得很多那個政策性的東西讓我們也很……例如說有一些報表。或者是（嘖聲），有一些行政部份的宣導，例如說，好，現在父親節到了，學校是不是要作一些什麼活動。就祖父母節到了，學校是不是要做些成果出來。但是我覺得這些東西，我不曉得那些東西的……就是要配合的一些例行性的。……像我覺得他選擇權是給學校，來做要不要辦理。但我覺得有時候是一種角力妳知道。我知道那很重要，我們也知道說有這些新移民的家庭，可是其實我們的 loading 已經心有餘而力不足。(B-45)

而校內輔導室與其他單位或其他教師的合作關係似乎也是影響輔導工作成效的重要因素，似乎也提及輔導教師是否具有人際能力的重要性。

……那我覺得我們學校很好的優勢是我們跟訓導處的關係很好，我跟訓導主任也好，或者是我們整個輔導室跟訓導處團隊，其實是很暢通的。有時候私下輔導老師跟生教組長他們也會做一些合作，或是他們組跟組之間。那主任這邊都隨時去掌握他們的狀況這樣子，那這個部分是還不錯的。(B-27)

我覺得這取決於要有人際的能力。因為如果輔導老師跟導師的關係越好的話，他們在每個小事件發生的時候，他們溝通會很順暢，可是當他如果關係不好的話，他們其實是很少溝通的。所以有時候問題會比如說被老師壓著，老師沒有說，或者是問題很大了，你這邊處理了，可是老師不願意配合。再講到一點就是，就是輔導老師其實他還要額外的做解釋，因為你如果沒有常常跟導師溝通的話，很多訊息你都是最後一個才知道的，而且有的導師可能覺得你很消極，對，他會覺得你好像沒什麼幫忙……(A-78)

而輔導室與其他單位同仁，或者輔導室內部同仁之間是否具有一致的理念與目標，而不是彼此之間衝

突或存在張力彼此發扯，亦是困境或助力的一體兩面，若同仁的目標一致能夠彼此支持、發揮輔導的成效；反之則可能將關注放在彼此的衝突上，反而耗損了投入學生輔導工作的精力。

但這真是一個耗損性很高的工作，是一個很需要支持的工作。就是你的同事，同科的同事，如果大家的目标比較一致，想法比較一致，你做起來比較不會覺得好像都是我在堅持有些事情是該怎做的，然後大家好像都不這麼認為，就會覺得比較吃力，也就比較孤單，而且有時候學生的狀況他是，他是一個很嚴重的狀況，也不是靠你一個人，也不是靠你一個輔導老師，你就能處理的，真的需要大家都一起合作。(A-160)

就是說有的老師他會說，啊這個他家裡有問題，我沒有辦法。或，啊這個是他導師的問題，我沒有辦法。像這樣子，我覺得我們也要再思考我們要怎麼做，那個team working的東西可以出來。就是大家在輔導的人員上面其實是要步調一致、目標一致，然後一起往前的，不要變成互相拉扯。(B-106)

二、校方之需求與期待：心理師服務於學校輔導工作之成效

需求與期待是否被滿足，影響了校方對於心理師服務成效的觀感與評價，故在此段落將以需求與成效二者相對應的方式呈現。在訪談資料中發現，校方之需求與期待大多聚焦於心理師的「專業能力」，故資料分析過程中特別專注於校方所期待的「專業能力」內涵為何？特別的是幾位受訪者談及的「專業能力」似乎並非指一般所認知的專業知識或專業技術，而是一種較為接近「現場能力」之概念。其中一位受訪者使用了「風格」一詞來描述滿意與不滿意的心理師之間的差異，而非「專業技術」或「專業知識」；而五位受訪者對於「證照」之概念均較偏向於「知識技術的認證」。因此分為在兩大類別——「專業知能」與「專業風格」上的需求與成效來闡述：

（一）專業知能－證照

受訪者談及心理師之專業證照，普遍認為證照確

實帶來一些「保證」與「信任感」，甚至對一些輔導老師或家長具有「月暈效應」和「不可質疑性」。

最好要有證照，因為沒有證照我也會擔心他們如果，如果他們只是一群輔導老師，資深輔導老師，然後去接case的話，嗯.....不過我還是會尊重他們的意見，嗯，因為我一直在想，有證照跟沒有證照到底有什麼差別，但是有證照就會覺得比較.....可能也是一種信任感吧！比較信任他們能夠幫我們處理的層面更深，對。就會比較容易信任他們，就是心理師，我已經轉介到心理師喔！然後就會覺得那有做處理，有請專業的人協助，所以老師就會有蠻多，普遍會覺得那比較安心，有人幫我們了！（A-124）

如果不要細想，不要細想實際上遇到的個別差異的話，基本上都是一個會讓人信任的保證。（E-108）

似乎證照保證了心理師的專業，因為心理師有執照，一定就有能力處理困難的個案，超越了證照本身能夠說明的知識能力部分，轉而擴張至心理師所有的能力面向，均期待心理師有優異的表現。即使現實中經驗到的服務與其認知相違背時，起初也傾向於忽視那些不符合認知的實際狀況，證照的「不可質疑性」相當強烈。然而，此衝突持續存在時，學校輔導人員十分困惑、混淆和挫折，對此專業的信任容易開始產生疑問。

曾經有遇過我轉介個案出去，結果個案回來，每一次回來都告訴我，他不喜歡那個心理師，嗯，然後我不知道該怎麼辦，對。好像已經替他找一個最專業的資源.....可他是不喜歡，然後，一開始會說他不去，吵了好幾週，八次就結束了！最後還跟心理師大吵一架。（A-32）

好像是質疑他們的專業好像有點.....對啊！我也沒有他的專業，但是，但是就不是我們所期待的那個樣子。（A-53）

對，這或許會是一個困境，好像因為你會覺得他們是有證照的，然後他們好像已經被認可了，我們好像不太能去挑戰他，而且他被派來了！我好像不能夠因為他跟他的晤談，因為不可能那麼順利，兩個人晤談結果就剛好可以嘛！而且不能選擇耶！（A-55）

就是我們是真心期待他是一個專業的資源，他是可以處理我們校內，我們輔導老師，我們沒有證照的輔導老師不能處理的東西。（D-87）

此外，三位受訪者也都提到，證照似乎不能說明心理師的實際上處理個案能力，對受訪者而言，似乎經驗與實務能力的關聯性是更強烈的。

對，因為他們會覺得說證照測驗沒有辦法測出心理師接案的專業技能，拿到那個證照只能代表說進入這個圈圈的入場券，但是對於心理師的專業知能還有待評估.....之前OOO教授講過，很有道理，一個資深的輔導老師可能在這個領域裡面十幾二十年，他能力不會比一個資淺的心理師來的差。因為他對整個學校的生態或者是孩子的狀況，那個拿捏的程度是比較ok的。那畢竟我覺得心理師的考試還是在紙筆嘛。（B-133）

怎麼說 因為有些考照是一個至少在品質上有某一部分的保證，但就像有些人很會寫考卷的他不一定很會做實務，因為考照沒有考實務吧？對啊，一樣嘛，像教師甄選，很多人很會考筆試，很會試教，在 10 分鐘 15 分鐘。可是真的放到實務教學裡頭，他不會班級經營，但他是表演型的，口條很好，在 15 分鐘內很會展現，可是處理班級的能力沒有，或者情緒容易失控，可是那 15 分鐘之內他一定不會失控嘛，對啊。所以證照裡頭的確會有不錯的人才，很有專業的概念跟理論的東西，但他篩選不出來真正的特質，他是考不出特質，也考不出真正的能力，他看不到人嘛，只能考出他認知上面的熟悉度嘛。（C-74）

就是說有那個 license，但是實際上我們在看也是啊，有些心理師來學校來作一些演講，像如果我們有辦一些親職講座，有時候我們會發現說，欸.....他們其實在對家長作一些宣講的時候，那個內容還不如我們自己輔導老師，甚至我個人在這樣的長期的工作之後，有些建議更有效。因為更貼近實務。他可能剛考上幾年，但其實實務經驗並不是那麼多。那家長在提問的時候他不一定能夠馬上切到家長要的。家長提問的背後的东西和他真的期待的。會覺得有落差，所以

可能心理師回答之後，我們這邊還要作一些補充。那可能才是家長他要的。(B-134)

學校輔導人員對心理師的期待無法與現實經驗契合時，似乎開始往「適配性」作一些揣測，是否是心理師專長領域與個案不契合導致成效不理想？心中抱著什麼樣的個案適配什麼樣的心理師這樣的疑問。

.....我覺得他們在配案的時候，好像有挑耶！我猜測他們好像會看個案類型，然後配給哪些比較專長的人，可是好像還是有，偶爾還是會出現狀況。如果按照這兩年的經驗，大概，遇到比較有狀況的，那這樣子比率大概就是百分之二十五吧！不曉得會遇到什麼樣的心理師，以前好像還能選，以前一開始第一年那個超級厲害的，以為以後都是他，結果後來半年後就換了另外一個，那那一個轉介兩個個案都出了很多狀況。(A-56)

然而，適配是指特定領域（如：家暴、中輟）嗎？亦或是臨床遭逢(clinical encounter)的能力才是適配的關鍵點？en-counter 指出進入-相對的意涵，意指心理師是否有能力遭逢、碰撞、進入個案世界，而非將個案與自己推離現場，或許才能達到適配。

(二) 專業風格

專業風格指涉的面向相當廣，並不確定涵蓋的能力有哪些，就受訪者提及的部分作以下的歸類討論之，但並非意指專業風格只包含四項分類。

1. 實務上處理個案的能力

受訪者提到：「要處理，不能只是說明問題」，說明了學校期待心理師不只是「知」，還要「能」去處理、具有處理的能力。幾位受訪者均提到「個案具體的改變」是學校輔導人員最感到滿意的指標，也指出個案的改變代表著「專業能力有讓我們看到」，是心理師引入校園所帶來最重要的成效。

我承認那是他們倆的問題，因為他們兩個就是親子關係過於親暱，那個界線混淆，我承認那是一個問題，可是我轉給你了！你不能只告訴我這個問題，就是我們是真心期待他是一個專業的資源，他是可以處理我們校內，我們輔導老師，我們沒有證照的輔導老師，不能處理的東西，對。(A-47)

他們這樣的合作品質還不錯啊，就是說他們的專業有讓你看到，你也有看到小孩子在穩定的情況。(E-94)

最滿意的部分就是，當有些情緒比較憂鬱症的孩子，他的自傷行為很多的時候，然後轉介出去，然後他跟心理師的關係是被建立起來的，然後他確實在情緒困擾上，憂鬱的部分確實獲得減緩，他不太需要靠服藥，嗯，就可以控制好自己的情緒的時候，所以這樣聽起來就是，當孩子有改變的時候，就是我最滿意的部分。(A-29)

此外，專業的高風險個案評估能力與危機處理，並且能夠整合不同專業的聲音，執行以個案福祉為重的策略，似乎也是學校輔導人員所期待的實務能力。

就是專業的部分是.....至少他要知道說這個學生他要能做高風險的評估和確認，然後要能提供他的策略，當遇到危機事件的時候，是不是有自己的處理方式。就是他自己要能穩穩的在那邊，同時專業但也能聽見不同專業的聲音，而不是說我有我的專業，那你們這些...只有我才對。這不行嘛，專業要能夠打開耳朵去聽不同的聲音，然後去整合在一起 對。以個案福祉或權益為最大的去考量。所以那個專業裡頭就包含很多彈性又有原則。(C-26)

2. 心理師的個人特質

亦有學校輔導人員認為，心理師除了處理個案的專業能力外，個人特質其實是相當重要的，關係到彼此合作的成效。C主任提到「情緒穩定」、「熱情」是他最為重視的兩個特質，也強調這些重要的特質可能有更多。似乎主任所指稱的這些或更多特質，潛在的在影響諮商工作、專業整合的成效，只是暫且尚未被命名。

我覺得算是，像是當老師的特質也很重要。因為我們是做與人接觸的工作，那比如說情緒的穩定性就很重要。如果我們是很大起大落的人，恐怕我們這些接觸的青少年也都是大起大落，那可能我們每天都會有人吵架，每天都會有人崩潰，所以那個特質是情緒穩定嘛，還有你要夠喜歡這個工作。因為如果你不喜

歡接觸人，考上了但不喜歡，每天看到這些人就很煩，爲了生計爲了餬口，那他不是做了也痛苦？要喜歡這個工作就會有熱情，再辛苦都能走得遠、走得久。(C-76)

3. 系統整合的能力

系統整合的能力包括處理個案的周邊系統——學校老師、家長、同儕等重要關係人的能力。幾位受訪者都談到，若是心理師只做個案本身的晤談，而不介入個案的系統中處理，幾乎是看不見成效的，或是效果有限。似乎即使心理師使個案有具體的改變，然而，缺乏周邊系統共同支持時，等諮商結束，個案的狀況很快就會回到原狀。

我是覺得是做系統性的，對，做系統性的一個合作，而不是只有在晤談而已啦。因爲我覺得晤談但他主要的工作還是在這一塊嘛，但是你除了晤談之外，其他的東西一定要一起才會有那個動力啊！(B-100)

還有，我覺得我上次遇到的那一個，就是我覺得他在那個，整合、整合、整合的部分，他比較弱，他好像只有輔導個案，可是他如果，個案的問題有時候真的是家庭內的問題，他如果跟媽媽或爸爸諮商晤談，能夠處理好的話，孩子其實就會有很明顯的不一樣。(D-42)

4. 情境能力

學校輔導人員欣賞的心理師似乎都不約而同提到了「彈性」或「機動性」這樣的特質或能力。彈性或機動性指的是在處理個案時能夠因情境或校園文化而變通，似乎指向一種「情境能力」，一種在場性、置身所在的能力。即便具備同樣的知能，但是在不同場域情境下，能夠有不同的展現，且能夠切合情境而運用自如。

我覺得我很欣賞，印象深刻我就提欣賞好了，就以實際跟我們心理師工作的經驗。……那時候就是因爲我們上學期有個高關懷學生，他對於這樣子名詞，被標籤化、套在他身上有極大的反應，就是不要談話，那時評估孩子有青少年的憂鬱症，…。當時爲了讓孩子不要對這個心理或醫療有排斥，不要說個別談話以

免個案排斥或反抗，我們就幫他設計、搭配教育方案嘛，幫他設計彈性適性化課程，叫做生涯規畫課。等於說心理師是藉由生涯規劃課這個名詞去實施心理諮商這個工作，這樣也是ok的。……那孩子就願意。我會看到是很欣賞心理師的原因是，我有看到他的彈性和變通在校園文化裡頭。因爲有些心理師可能就是會挾著他的專業權威會說，爲什麼我要這樣？諮商就諮商啊，爲什麼要假裝課程？……我就覺得很欣賞他的彈性跟去適合青少年文化的部分。(C-55)

……像我剛剛講的家長不配合對不對，他甚至說，好，沒關係，他自己帶孩子去，只要家長簽同意書。他就帶孩子去看精神科，他可以幫我們做到這樣耶。像我們說那個中輟的，當時因爲社工師沒辦法進來嘛，所以心理師就陪我們輔導老師去做家訪。(B-92)

三、校方與心理師之合作模式與合作關係

在學校輔導人員與心理師的跨專業分工中，依訪談資料的分析，區分爲合作模式與合作關係兩個面向來談。模式指的是較工作、具體層面的；而關係則指向內在感受、氣氛等抽象的層面。

(一) 合作模式

1. 專業競爭

當心理師進入學校輔導工作系統時，若對此二專業的定位不清、職責混淆，認爲二者是在做同一件事時，可能對原系統內的輔導教師形成「威脅」的感受，面對這種威脅感可能形成兩種因應方式，一是積極對抗，過度認爲自己能夠處理，不願意或很少轉介個案，排斥引入心理師資源；二是消極放棄，自認能力不如持有證照保證的心理師，認爲工作交給心理師就好了，過度輕易轉介個案，單單視自己爲「過濾器」——只是轉介的管道，喪失作個案輔導工作的熱情，轉而教學化。

我覺得我沒有受到威脅的感覺，我沒有覺得他來，我沒有覺得顯得我、顯得我不，沒有做到我專業的部分，會有人有這樣的擔心嗎？或許有一些人會擔心，噫，那他很專業我就不專業，或許會有這樣的狀

況。……也許資深的老師可能會覺得，因為他的經驗很夠，他對處理學生的輔導，他有一套自己的流程，他可能會覺得，噢，那你處理的方法好像跟我不一樣……(A-102)

之前的是幾乎不轉出去，幾乎自己hole住整個狀況，對，那，那其實可能也是一種專業競爭啦！會覺得，噢，我處理就可以了！我盡量處理，啊，真的不行的話才轉介出去，可是我在以前（的學校）沒有遇到轉介出去的狀況。(A-142)

大家會覺得啊有心理師是一個保證嘛！把困難的都丟給他，嗯，所以其實他也沒駐在學校裡面的時候，其實就有一些老師會這麼覺得，譬如說要轉介出去嘛！我來轉介、我來轉介，轉介出去呢，就不干他的事，然後我就會，就是覺得有時候心理師引進進來，可是老師的心態也是要改變，我這邊獲得的是大部分不是競爭這個問題，反而是鬆手的問題、放手的問題，對，就是如果他們沒有、沒有確實的知道這個資源是來加乘做服務的話，他們有時候可能會以為，噢，你這個資源進來之後，我就不用做我原本的個案服務的工作。唉，對耶！他做得更好，他做得更深，都交給他，那就你直接處理就好了！反正我交給你對了！(A-133)

2. 精緻分工

而相反的，若是二者的自我定位清楚，並且認同雙方的工作價值時，似乎較能夠將個案工作「切割」——負責不同的對象、場域的處理，並「整合」——訊息的交換、個案研討、尊重並配合彼此意見，將二者並行，達到精緻的分工與跨專業的合作。

我遇到的心理師，他會告訴我學生的狀況，……他也会期待我是跟他分工合作的，所以我真的就是，嗯……就是我不會覺得，噢，他好像比較能夠掌控學生，然後我不行，因為我覺得我們處理的是不同範圍的事情啊。(E-104)

這個可以舉有一個學生的例子，……那件是一個蠻嚴重的……，但是他在學校裡面發生很多狀況，所以我們就是有做協調分工，就心理師是專門跟他討論

家內的那個事件，跟家庭的關係，那我就負責處理他在校內發生的一些偷竊啊、人際衝突……促進彼此的專業合作嘛！那就是把可以談的內容，可以做一個分割、切割，讓他可以專心處理他能處理的，那我就處理他比較外顯的部分。(問：那這樣子的分工你覺得效果是怎麼樣的？)我覺得這樣子分工還蠻清楚的，如果有個案是可以這樣子被分工的話，其實是，其實這樣速度會更快，因為有的時候有的案子被轉出去之後，輔導老師他就是收手了！但是如果可以同時進行的話，但處理是不同層面的話，我覺得這樣的合作模式好像，其實是更好耶！(A-65)

(二) 合作關係

1. 階級關係——地位、權力不平等

三位受訪者在談及合作上是否有過不太舒服的經驗時，均提到了自己或同仁有過「被指責」、「被命令」、「被要求報告」等感受，在此研究者將此歸納為一種「上對下」的行為而產生的地位或權力不平等的感受。此結果說明在心理師與學校輔導人員的專業之間隱約似乎存有「高低之分」，即使可以推說是語氣與合作的初期磨合，然而這個現象卻值得我們思考——這樣一個不可言說的概念是否普遍存在大眾心中，若是，要如何真正達到平等的跨專業合作關係？

他（輔導老師）可能會覺得你這樣跟我講，好像都在交代我工作。(問：就會有一種覺得，嗯，對方的地位好像比較高，只是被命令的感覺？)對對對對對！有時候我這個橋樑，我都會覺得，我都擔心他（輔導老師）是不是覺得我在命令他。(問：好像透過你傳達，你也會有這種感覺？)我都會有這種感覺，就覺得不太舒服這樣。(A-114)

我們的輔導老師就曾接到輔諮中心那裡的電話，就想要知道說某個案，因為社工師也陪著輔導老師去做家訪的，就想要聽聽看輔導老師這邊一些……資訊。可是在輔導老師聽起來，他會覺得說好像要把輔導老師的歷程對輔諮中心做一個報告，那種就會心裡不太舒服。到底是合作的夥伴？還是上級跟下級這樣？所以我那時候我們在開聯繫會議的時候，我就有

提。我說，欸那這樣輔導中心是我們的主管機關嗎？如果要我們輔導老師去做一個報告。實際上，我們自己在行政系統也沒有聽到這樣的訊息。那為什麼我們的輔導老師會覺得說，好像要去跟你們輔導中心做一個報告，後來釐清了。可能是口氣上因為第一次合作，語言的落差。他們不是那個意思，並不是要我們做一個報告或什麼。(B-140)

2. 一體關係—平等、彼此融入

而另一種C主任提到的合作關係，似乎是較為平等、彼此尊重，並且是「融入」的。受訪者以「不是客人」來描述心理師與其他學校輔導人員的關係，似乎點出了「成為一體」是跨專業合作的最高期待。這樣的合作不只是「分工」，各自將自己的事做好即可，更重要的是彼此連結在一起，了解彼此工作的內涵和情況，彼此分擔。

而且他們也有不斷的開連繫會議，就是心理師還會跟社工師對話，開個案會議，然後會以一個個案為中心，邀相關的輔導群，所以我是覺得這個服務就是會覺得說，對我們來講，他們不是客人，而是真的有融入我們輔導的體系裡頭，然後是一起在工作的。(E-23)

像我工作17年，其實大家能夠當老師其實都有某部分的能力了，也才有機會在這邊共事。然後有能力的人他不一定願意牽起別人的手合作。也就是說在我們組織團體裡頭，我們看到分工合作，有些人是可以分工，工作分下去了，大家只做好自己那一塊。可是妳做好你那一塊，可是他是散落在各處，可是你要牽起手來，要把大家分工的東西合作起來才會成為一股力量。所以我剛剛才會說，大家所做的，比如說我包這個粽子，你包這個粽子，他包這個粽子，我們要怎麼把粽子變成一串粽子，才會成為一股力量，把他整合在一起，當然這一串要挑起的線要連在一起，那就是合作的線，但是合作的線必須要有個人來牽，有時候是個案管理，有時候是以單位主管去牽起，或是以行政組長來牽起。我們就看各個實務，看需要什麼，我們總是要有人去串起那條線。才不會說大家各做各

的，彼此只知道自己做的內容，可是別人做什麼卻一問三不知，或是覺得那個是他做的不干我的事，那個也感覺很冷漠。在一個團隊裡頭，這樣又會覺得比較斤斤計較。(C-25)

而這種感覺可能也來自於心理師對校園組織文化的敏感度，能夠體諒學校在場地或時間上的限制，鬆綁一部分的諮商專業，且願意融入於組織文化、青少年文化中，使得情境能力得以展現。

用他們的認知、用他們的語言、用他們可以接受的方式給東西嘛，如果我們高高在上，我們再好，他們也是不覺得這是他要的，那也沒用啊。所以我覺得心理師在學校工作的話，呃.....我有看到很多心理師他在校園工作也很不適應，他會覺得說，哈？怎麼這樣？恩...因為校園不像自己開諮商所這樣很有結構，現在不是談話時間，但孩子10分鐘就會跟你黏在一起，對啊，會找老師啊，下課時間他如果喜歡你。我們不一定要把他跟我接觸視為真實談話，而是他可能要跟我social啊之類的。那有些人就覺得，唉.....不習慣這種校園文化。(C-59)

就是說要做助人工作，如果被那個場所限制的話，對，那還是...就是助人就不是那麼純粹啦，就是有條件性。.....那個時候剛開始我就說，我們學校沒有這樣的空間。.....只是希望駐校心理師過來的時候能夠配合、體諒學校的狀況，然後也能夠.....適應啦，對。我們也是努力啊，可是因為學校裡面的建築其實都很舊了，我們現在也是慢慢逐年要去爭取經費啊，做一些修繕。我們也希望我們輔導室能夠像校長之家（政治大學的心理諮商空間）這樣子啊。多好！（B-152）

四、背景差異之影響

本研究受訪者總共五位，背景資料包含駐點學校與否、任教年資、職務等，從反覆的文本閱讀與分析中發現背景差異對於訪談內容有部分影響，分述如下，然而以下闡述僅止於描述本研究所呈現的現象，並不適宜過度推論至全局。

（一）駐點學校與否之影響

本研究的五位受訪者有一位為駐點學校，而其他四位為非駐點學校，駐點學校之受訪者對於心理師所服務的時數較為滿意，亦認為心理師較能達到「融入、一體感」，對心理師駐區服務的評價較高，如C主任即為駐點學校，在前述合作融入的部份有較多的正面描述；反之非駐點學校的受訪者較常提到服務時數不夠、時間配合不上、學校適應的議題。

我們的駐校心理師他的駐校點是在OO國小，那他排給我們的就不一定真的能（有）半天，像我們現在的心理師loading都滿重，其他時間其實都排得滿滿的，.....可是他就沒辦法說是半天，我們會期待啊.....，像我們都是用e-mail或者是用電話，那我覺得對心理師來說很辛苦耶。那我們也會覺得好像沒有被服務夠，就是說，對啊，那個時間。（B-73，非駐點學校）

駐校心理師（的期待）喔？我覺得是先把時間，能夠給我們半天，對。那我們才能講的比較實質的東西吧。（B-80，非駐點學校）

時間不合他（個案）沒有來，但是我（心理師）次數照算，所以那個案他八次裡面好像只談了三次吧！剩下五次都是那個的miss掉。如果心理師駐點的話應該就不會有這困擾.....，比較可以容易找到排定跟他的時間。他如果過來的話就可以直接跟他調，在協調的彈性上可以有更多的彈性啊。（A-24，非駐點學校）

（二）任教年資之影響

在受訪者任教年資上，年資較淺者（1～2年），如D老師與E組長對於心理師駐區服務較無特別想法或意見，主要認為心理師服務是多一項資源，持正面看法。年資較長者（17～18年）則偏於管理的角度思考，多提及各種角色之間的合作；其中一位年資居中者（5年）則面臨、思考到較多專業競爭的議題。

.....其實我覺得老師們要control的東西太多了，對，所以我們其實會很謝謝駐區心理師、社工師他可以進來學校跟我們一起合作一起努力，然後甚至給我

們一些經驗分享啦，就是他之前是怎麼在面對孩子們。當然我們有一些比較資深的老師也有之前的經驗，可以互相討論，或者是可以創造出一些新的策略一些方法，所以我覺得是一個很好的夥伴。（E-36，任教年資1年）

而且他們也有不斷的開連續會議，就是心理師還會跟社工師對話，開個案會議，然後會以一個個案為中心，邀集相關的輔導群，所以我是覺得這個服務就是會覺得說，對我們來講，他們不是客人，而是真的有融入我們輔導的體系裡頭，然後是一起在工作的。（C-23，任教年資17年）

我覺得我應該沒有受到威脅的感覺.....，我沒有覺得他來，我沒有覺得顯得我、顯得我不，沒有做到我專業的部分，會有人有這樣的擔心，噢，那他很專業我就不專業，或許會有這樣的狀況。.....也許資深的老師可能會覺得，因為他的經驗很夠，他對處理學生的輔導，他有一套自己的流程，他可能會覺得，噢，那你處理的方法好像跟我不一樣.....（A-102，任教年資5年）

（三）職務之影響

擔任職務帶來的差異則在合作關係的研究結果中較為明顯，受訪者B主任與C主任在訪談過程中有較多的時間談論合作關係，他們在乎心理師是否能融入輔導處室，與學校輔導人員成為一體；然而，當受訪者背景為教師或組長者，則提到比較多關於專業如何區隔以相互合作、地位權力的議題。

.....也就是說在我們組織團體裡頭，我們看到分工合作，有些人是可以分工，工作分下去了，大家只做好自己那一塊。可是妳做好你那一塊，可是他是散落在各處，可是你要牽起手來，要把大家分工的東西合作起來才會成為一股力量。.....但是合作的線必須要有個人來牽，有時候是個案管理，有時候是以單位主管去牽起，或是以行政組長來牽起。我們就看各個實務，看需要什麼，我們總是要有人去串起那條線。才不會說大家各做各的，彼此只知道自己做的內容，可是別人做什麼卻一問三不知，或是覺得那個是他做

的不干我的事，那個也感覺很冷漠……。(C-25，輔導主任)

因為之前她們也都有到學校來拜訪，我們有彼此去澄清我們一些觀念，或者一些我們可以做的事情，對我們彼此有一個底線知道說，他可以為我們做什麼，我們可以提供什麼，我們可以互相怎麼合作，所以可能一開始有講清楚，……。(E-67，輔導組長)

他(輔導老師)可能會覺得你這樣跟我講，好像都在交代我工作。(問：就會有一種覺得，嗯，對方的地位好像比較高，只是被命令的感覺?)對對對對對！有時候我這個橋樑，我都會覺得，我都擔心他(輔導老師)是不是覺得我在命令他。(問：好像透過你傳達，你也會有這種感覺?)我都會有這種感覺，就覺得不太舒服這樣，嗯。(A-114，輔導組長)

討論與建議

透過訪談資料分析以學校為本位發聲，了解現場心理師國中小駐區服務的現況，分成三個部分，進行綜合討論與建議：

一、引入心理師對於學校輔導工作困境之改善

在學校輔導工作的困境部分，分為個案處理在家長方面的困境、輔導老師個人困境、系統層面的困境。

(一) 回應學生層面困境：心理師應具備與學生家庭工作之效能

從研究結果發現，其中在家長、家庭系統的部分是心理師較能夠介入處理、提供服務的部分，回應過去文獻中，這些家庭壓力源(包含離婚、單親、父母坐牢、父母本身有心理健康議題)所帶來的學生心理健康問題亦是學校輔導工作者原先感到無力之處(Reinke, Stormont, Herman, Puri, & Goel, 2011)。若能透過心理師——一個校外心理專家的角色，跳脫開學校輔導人員雙重關係等倫理議題、校方與家長間的張力，給予家長所需的諮詢，便可能助於有效改善個案的周邊系統，帶出有意義的家長介入，促使兒童、青少年

在學校的正向改變(Christenson, 1995)，突破學校輔導系統對於與學生家庭工作的困境。

從研究結果亦可發現，學校輔導人員對於心理師家庭介入的部份有相當高的期待，然而這樣的期待並不一定被滿足——亦即心理師與家長工作的效能未必令人滿意。此一結果給予心理師駐區服務一些提醒：在工作對象方面，不能僅重視與兒童、青少年工作的能力，同時也必須兼具與「家長」這樣具有親職角色的成人工作的知能。從工作形式的角度而言，不僅做個案本身的「諮商」，同時也需要具備做單次或數次「諮詢」的能力；區辨「諮商」與「諮詢」中的差異，與個案家長晤談但並非混淆為另一個個案諮商，如何掌握諮詢的機會，將其效能最大化，而把家長從困境化為助力？均是心理師校園駐區服務發揮效能相當關鍵的能力。

(二) 回應輔導人員層面困境：心理師與學校輔導人員彼此激勵

在輔導老師個人層面，較多困境並非引入心理師能夠改善的，如：授課時數過多、熱忱不足的議題，較難因心理師的引入而有治本之為。然而從研究中可知，幾位受訪者談話間提及與心理師有良好的合作時，表現出欣喜、對個案再次有盼望的非語言訊息，也有受訪者透露出覺得那些原本做得很無力的個案「可以再試一試」。似乎引入心理師資源而使得個案困境有所轉圜、看見些許成效時，同時也能減緩學校輔導人員的挫敗感，因而重新定位自己的專業角色，提升工作熱忱。因此，若心理師進入校園能夠與學校輔導人員有良好的合作關係，並且透過個案研討、諮詢，在專業知能上彼此交流、提升(方惠生、戴嘉南，2008；林家興、洪雅琴，2002；陳錦如，2006)，可能對校園輔導人員層面之困境有所助益。

(三) 回應系統層面困境：心理師於校園積極推廣心理衛生教育

而在系統層面，乍看之下心理師似乎無法對其困境有所回應，事實卻不然；暫且不論證照是否代表實

務能力，心理師證照確實樹立起輔導諮商的專業形象招牌，且從本研究之訪談中可知此專業信任感不僅對家長管用，對學校教職員也有同樣的效益。將心理師引入校園，如同向校園提醒——心理健康工作需要專業，雖然校園輔導工作人人有責，但並非不具備專業便人人可為之，心理師的專業證照背書可能敲響一記響鐘，提醒學校系統輔導工作的專業性必須被正視；同時，心理師加入學校心理健康團隊，可能也有助於提升輔導工作在學校中的地位，改善其長期在學校系統中的被忽視與壓抑（林家興、洪雅琴，2002；趙曉美、王麗斐、楊國如，2006）。故此，心理師若能善加運用其專業特質與證照帶來的信任感（伍育英，2003），心理衛生推廣的工作可能會比原先校內的輔導人員來推行更加的容易。學校輔導人員因身處在系統之中，時常有多重而複雜的角色身分，導致角色混淆的困境（許凱雅，2008），在推動心理衛生教育上時有瓶頸，然而，心理師的校園介入乃是一個「中立與協調潤滑」的角色（鄭如安、葉宜瑩，2011），不隸屬於學校輔導室，亦非學校體制中的人員，心理師得以一個特殊的新角色介入，鬆動原先的疆界。在系統中的困境有一部分乃是出於學校人員對於心理衛生的認知不夠充足，其中可能包含：認為輔導沒有成效因此不轉介或不積極配合、缺乏諮商倫理的觀念導致倫理議題（如：保密、剝奪個案權利等）、認為諮商輔導工作與一般教育並無差別、不認同輔導為專業以致於輔導人力的濫用等狀況（洪莉竹，2005；陳秉華，1999；鄭安伶，2002），導致學校輔導工作推行困難。若心理師進入校園系統，能夠積極正面的回應學校人員對輔導工作的困惑與誤解，在個案研討、諮詢或任何互動的過程中，提昇學校人員對心理衛生工作的認識，進而促進校方對心理衛生的重視，便可能對於系統層面的困境有所助益。

二、正視學校之需求—心理師服務於學校輔導工作之成效

（一）減低心理師證照帶來的揣想與實務能力之間的落差

從訪談資料中發現，學校輔導人員對於心理師服務成效的看法和期待與實際合作間的落差調適問題有關，就其中三位受訪者的觀點而言，此落差主要來自於對「證照」的隱喻與揣想。輔導人員起初對心理師證照有十足的信任感、相信有證照背書的心理師必定具有良好的實務能力，甚至有更多推測想像的空間——將心理師專業推到了極高卻模糊的位置，然而在實際接觸合作後，部分不切實際的幻想粉碎，其中的「失望」、「疑惑」無處安置，似乎也發展出不同的因應來回應；有人以「不可質疑性」來掩蓋對於證照和實務能力落差的錯愕，如其中一位受訪者強調「如果不要細想，不要細想實際上遇到的個別差異的話，基本上都是一個會讓人信任的保證」，認為無論如何證照已經認可的能力不容質疑，壓抑自身的感受；另一位受訪者提到有人可能以「一概否定」來回應，從此將專業證照蓋棺論定，否定證照的意義，偏向倚賴「實務經驗」作為能力的判斷依據；出現最明顯情緒的一位甚至更將中間的落差與詫異轉為整體對心理師這個專業的不確定感，無法確定心理師專業是否值得信賴。

此景況並非心理諮商領域所樂見，因此心理師證照與實務能力之間的落差必須被正視與處理。回應國內外研究，影響學校輔導人員與心理師之合作關係與對其評價的要素之一即是「對心理師專業的認識」（王麗斐、杜淑芬，2009；刑志彬，2009；Gilman & Medway, 2007），由此可見，對於學校人員事先澄清心理師專業的範圍與限制，使學校人員對心理師有一個較正確的認識與較合理的期待，可能可以避免學校人員對於心理師懷抱不切實際的期待與誤解，進而導致後續合作上的衝突與挫敗。若能使心理師與學校人員雙方對其專業工作及其限制有所充足的認識，應能盡量降低證照帶來的揣想與實務能力中的落差。因此，建議心理師能夠在與學校合作的初期，便騰出時間以綜合討論會一類的形式，先行與學校輔導人員說明工作範疇與限制，並透過開放式的提問、討論釐清學校

輔導人員對心理師專業的想像，給予切合實際的認識，並調整雙方期待。

（二）省視心理師證照與實務能力的關係

除卻增加認識與調整期待，仍須省視的是證照與實務能力之間是否真已出現實際的落差？若非校方的期望錯誤，而是心理師證照考試確實與實務工作能力脫節而無法達到成效呢？至此，證照與實務能力之間的關係已然成為不得不面對的議題。如研究中受訪者所言，若校園現場的老師感受到「經驗」比「證照」更能證明現場能力，那麼確實值得我們深思，證照考試是否偏離了心理師被期待具備的能力？若考試帶領訓練方向，那麼心理師的訓練與教育或許也需要更多的審視與修整。然而，本研究對於學校所期待的心理師能力，僅是初步的探究，將之分為——實際帶來改變、個人特質、系統整合能力、情境能力四類，國內研究資料尚不足論定心理師現場能力之內涵，但國外研究中確實可發現學校心理師的個人特質、人格對於學校心理健康工作效能的影響，如：Davis 與 Sandoval(1992)的研究中顯示「情境能力」(Capacity for Status)和「好印象」(Good Impression)是明顯影響心理師效能呈現的重要因素。然而，國內對於「情境能力」這個詞彙較陌生，過去也較少相關研究。其中與此概念相近的是，林耀盛與李維倫（2011）提出的「處境能力」(situated competencies)，強調置身於處境中的「處境性」(situatedness)，指向了「面對面之遭逢」(face-to-face encounter)的能力，提出對臨床工作者訓練的反思，揭露「概念知識」和「處境能力」之間的落差。過去心理師訓練多以概念習得為優先，並將實務工作視為知識的應用，但就實務現場而言，知識概念似乎不能夠自動轉換為該情境中面對面遭逢的能力。一個具有心理師證照的助人者，事實上可能只能確認其具備通過標準的「專業知識」或「專業技巧」，卻無從推論其進入處境時，是否能覺知該情境的重要訊息，採取適切於該情境的行動？是否能夠真實、親身地面對面遭逢、進入個案的世界？然而，帶來心理諮商成效的關鍵乃是實際處境中的能力，而非知識理

論或技巧，似乎與心理師訓練、制度的現況有所矛盾。故建議未來研究能夠再更深入探討哪些因素是決定心理師在校園工作效能的關鍵？心理師所應具備的能力有哪些核心面向？以提供未來作為培育投入學校領域之心理師之規劃參考。

三、跨專業合作模式與合作關係

（一）減低專業競爭所帶來的資源耗損

回應國外研究，跨專業間的「競合關係」將是決定資源引入是有所助益或是白白耗損的重要關鍵(Waxman, Weist, & Benson, 1999)，一旦學校輔導人員與心理師落入競爭的框架中，便可能起而相互抗衡，抑或是一方選擇隱退，二者均非使資源發揮最大值的作法，反而使引入心理師專業的資源無端耗損。過去研究亦提醒，若進駐學校的心理師與學校輔導人員角色定位不清、認知不同或是缺乏共識時，便容易引發專業角色的混淆與主導性的問題(Paavola et al., 1996; Weist & Ghuman, 2002)。從本研究結果看來亦是如此，在跨專業合作上，首要之務是幫助兩個專業能夠清楚的定位自己與對方的工作範疇，若對雙方都有清楚的了解與認識，便較能避免前述所提及的「威脅」及後續帶來的「對抗」與「鬆手」問題，而邁向精緻分工，為學校輔導工作編織起更嚴密的網，讓心理師的引入是增加學生可獲得的資源，而非一進一出，心理師進來協助，原先的輔導人員卻鬆手離開了，學生所獲得的幫助並沒有增加，相當可惜。

（二）建立平等、密切互動的合作關係

跨專業之間的合作指的並非一個靜止狀態，而是一個互動的歷程，合作的雙方具有共同的目標和價值，一起決定如何行動，並且分享結果的責任(Walsh, Brabeck, & Howard, 1999)。在跨專業合作中，每個專業都應視自己為「共同學習者」，必須透過瞭解即考慮各專家的觀點後，才能形成對問題更完整的認識與更貼切的服務(Payzant, 1992)。合作不僅僅是具體的工作內容、模式，更包含了彼此內在的感受與真實的關係。合作的模式可以仿照前人所建立的步驟與經驗，

然而真正影響合作效能的「真實關係」卻並非能按著理論教導模仿複製，心理師與學校人員所建立的每一份一對一合作關係都是獨特的、變動的，同樣需要留心、敏覺的去建立。而在此場域中，無可避免地會遇到權力與地位的議題，心理師乃是外來引入的專業資源，或多或少會帶來地位與權力較高的隱喻，此檯面的下未能浮現的聲音很可能對合作關係具有傷害性。故此，若雙方能夠重新省思，發覺內在固著僵化的「階級」概念，重新調整，認知到彼此工作的場域與價值，方能建立起真實的平等關係，在實際作為的建議上，鼓勵學生輔導中心與中小學校間可建立起心理師與學校輔導人員的溝通平台，如：跨專業的討論會或工作坊的形式，使心理師與學校輔導人員對彼此的專業範疇有更多認識與釐清，有機會表達、協調期待的合作模式，並透過互動建立起正面的合作關係，進而達到不僅僅分工各自埋頭苦幹，更是合為一股群聚的力量，密切的互動、專業上的交織，成為學校輔導工作的一家人，共同為兒童與青少年的心理健康成就更大的事。

四、研究限制與未來建議

本研究的研究限制與未來建議說明如以下四點：第一、本研究為縮小研究範圍、聚焦研究主題，因此目前僅就學校觀點做深入的質性訪談與資料分析，初探性地以需求方（學校）來談此議題。然而，心理師駐區服務牽涉的非僅止於學校，供給方（心理師）之觀點同樣有其重要性而不容忽視，值得研究者未來進一步針對心理師之觀點探究此駐區服務的相關議題。第二、本研究構思初期因考慮國中與國小雖同樣接受心理師駐區服務，但可能因個案年齡所帶來的身心發展差異、國中與國小學校文化差異（如：國中具有升學壓力帶來的影響）等若干變項干擾所欲探究的主題，因此將研究對象鎖定為國中輔導人員，建議未來研究可再另行探究國小輔導人員之觀點，並可進一步比較國中與國小之異同。第三、在影響合作模式的部分，研究者發現「專業定位」與「價值認同」可能是

具有影響力之兩大向度，專業定位意指對於自身工作的範疇限制是否清楚，而價值認同則指向工作者對於自身工作價值的認同感程度高低，惟因本研究篇幅有限，聚焦範圍不及此，且因認同議題較為敏感，在單次訪談中實屬不易，故在本研究中尚未深入探討此一主題，建議未來研究可聚焦作深入的訪談與質性分析，將其豐富的內涵加以呈現。第四、本研究採質性研究方法，宜作為此議題的初探、個別族群的本位發聲，但過度推論為整體心理師駐區服務的結果是存在風險的，此乃本研究的限制，盼未來此議題亦能透過質性的初探進一步發展量化研究，較大規模的了解學校輔導人員對心理師駐區服務的需求、成效與滿意度等，以促進學校與心理師對此服務有更多的釐清與共識，達到需求與供給的適配。

收稿日期：102.6.10

複審一日期：102.12.2

複審二日期：103.2.17

通過刊登日期：103.3.3

參考文獻

- 方惠生、戴嘉南（2008）。彰化縣專業諮商人員介入國小校園輔導工作實驗方案評估研究。**諮商輔導學報**，18，89-121。
- 牛格正、王智弘（2008）。**助人專業倫理**。台北：心靈工坊。
- 王麗斐、杜淑芬（2009）。臺北市國小輔導人員與諮商心理師之有效跨專業合作研究。**教育心理學報**，41，295-320。
- 王麗斐、杜淑芬、趙曉美（2008）。國小駐校諮商心理師有效諮商策略之探索性研究。**教育心理學報**，39(3)，413-434。
- 田秀蘭、王麗斐、王文秀、林美珠、林幸台（1999）。**國小輔導師資培育模式之研究：輔導工作現況與困境之訪談研究**。跨世紀輔導與諮商學術研討會，彰化。

- 伍育英 (2003)。美國諮商心理師證照制度現況與台灣心理師法實施後比較省思。**諮商與輔導**，215，2-7。
- 刑志彬 (2009)。心理專業人員協助學校輔導工作之參與與經驗探究。國立新竹教育大學教育心理與諮商研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 吳姿瑩 (2005)。國民中學輔導教師角色認同與角色實踐之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文，未出版，臺北。
- 呂俐安、張黛眉、鄭玲宜、楊雅明譯 (1997)。諮商過程。臺北：五南。Lewis, E. P. & Elizabeth, R. W. (1996). *The counseling process*.
- 周麗玉 (2003)。承諾與實踐—國中輔導工作的專業發展空間。載於劉焜輝、洪莉竹、周麗玉、賈紅鶯、李玉嬋著，**學校輔導工作之多元面貌：專業理念與實務的對話**（頁 161-222）。臺北：天馬。
- 林美珠 (1999)。國小輔導工作實施需要、現況與困境之研究。**中華輔導學報**，8，51-76。
- 林家興 (2002)。中學輔導教師與專業輔導人員工作內容的時間分析。**教育心理學報**，33(2)，23-40。
- 林家興、洪雅琴 (2001)。學校人員對國中輔導工作及專業輔導人員試辦方案之評估研究。**教育心理學報**，32(2)，103-120。
- 林家興、洪雅琴 (2002)。專業輔導人員參與國中輔導工作的概況與成效。**教育心理學報**，34(1)，83-102。
- 林耀盛、李維倫 (2011)。不再是玫瑰：臨床心理學訓練與實踐的反思。**中華心理衛生學刊**，24(2)，165-171。
- 金玉萍 (2004)。國中教師個案處理能力之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導學系在職進修班碩士論文，未出版，臺北。
- 洪莉竹 (2005)。創造學校輔導人員的專業定位—專業學校諮商師的角色與功能。**教育研究月刊**，134，11-22。
- 許雅凱 (2008)。學校輔導中與個案家長溝通的倫理問題。**諮商與輔導**，265，34-37。
- 陳秉華 (1999)。邁向專業—臺灣輔導界發展的回顧與前瞻。**亞洲輔導學報**，6(2)，21-44。
- 陳為堅 (2004)。學校憂鬱傾向學生推估及預防策略之研究。臺北：教育部委託研究報告。
- 陳惠雯、王曉薇、韓昌宏、彭瑞連、張雅苓 (2006)。從中小學輔導工作的挫敗看專業證照助人工作者駐效模式的救濟：走一條尋回專業的路。**應用心理研究**，30，144-179。
- 陳錦如 (2006)。國小駐校諮商心理師角色功能之探究。臺北市立教育大學心理與諮商學系碩士論文，未出版，臺北。
- 曾端貞 (2002)。督導者應備的基本知能。載於劉焜輝編，**諮商督導—理論篇(上)**（頁 117-148）。臺北：天馬文化。
- 董氏基金會 (2002)。青少年主觀生活壓力與憂鬱傾向之相關性調查。**大家健康**，26-27。
- 趙曉美、王麗斐 (2008)。國小兒童個案問題與輔導室對校外心理健康專業協助需求之研究—以臺北市為例。**北體學報**，16，351-362。
- 趙曉美、王麗斐、楊國如 (2006)。臺北市諮商心理師國小校園服務方案之實施評估。**教育心理學報**，37(4)，345-365。
- 趙曉美、潘淑芬 (2003)。臺北市國民小學家庭功能不足之適應兒童調查分析報告。臺北市政府教育局。
- 劉焜輝 (2003)。回到原點—學校輔導工作是向上提升或是向下沉淪。載於劉焜輝、洪莉竹、周麗玉、賈紅鶯、李玉嬋著，**學校輔導工作之多元面貌—專業理念與實務的對話**（頁 1-91）。臺北：天馬。
- 鄭如安、葉宣瑩 (2011)。高雄市駐校心理師服務現況與困境之分析研究。**美和學報**，30(2)，15-40。
- 鄭安伶 (2002)。國小教師對學校輔導工作及學生輔導觀點之研究。屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 賴忻棠 (2007)。臺北縣國民中學心理師進駐學校方案實施成效之評估。臺灣師範大學教育學系在職進修班碩士論文，未出版，臺北。

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (1999). Mental health in schools and system restructuring. *Clinical Psychology Review, 19*, 137–163.
- Bierman, K. L. (2003). Commentary: New models for school-based mental health services. *School Psychology Review, 32*(4), 525-529.
- Botvin, G., Baker, E., Dusenbury, L., Botvin, E., & Diaz, T. (1995). Long-term follow-up results of a randomized drug abuse prevention trial in a white middle-class population. *Journal of the American Medical Association, 273*, 1106-1112.
- Christenson, S. L. (1995). Supporting home-school collaboration. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (pp. 253-267). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Clarke, G., Hawkins, W., Murphy, M., & Sheeber, L. (1993). School-based primary prevention of depressive symptomatology in adolescents: Findings from two studies. *Journal of Adolescent Research, 8*, 183–204.
- Davis, J. M., Sandoval, J. (1992). School psychologists' personalities: Award winners contrasted with a random sample. *Professional Psychology: Research and Practice, 23*(5), 418–420.
- Gilman, R., & Medway, F. J. (2007). Teachers' perceptions of school psychology: A comparison of regular and special education teacher ratings. *School Psychology Quarterly, 22*(2), 145-161. doi:10.1037/1045-3830.22.2.145
- Gillham, J., Reivich, K., Jaycox, L., & Seligman, M. (1995). Prevention of depressive symptoms in school children: Two-year follow-up. *Psychological Science, 6*, 343–351.
- Hostetler, M., & Fisher, K. (1997). Project C.A.R.E. substance abuse prevention program for high-risk youth: A longitudinal evaluation of program effectiveness. *Journal of Community Psychology, 25*, 397–419.
- Hudley, C., & Graham, S. (1993). An attributional intervention to reduce peer-directed aggression among African American boys. *Child Development, 64*, 124-138.
- Kauffman, J. M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Knoff, H., & Batsche, G. (1995). Project ACHIEVE: Analyzing a school reform process for at-risk and underachieving students. *School Psychology Review, 24*, 579-603.
- Paavola, J. C., Carey, K., Cobb, C., Illback, R. J., Joseph, H. M., Routh, D. K., & Torruella, A. (1996). Interdisciplinary school practice: Implications of the service integration movement for psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice, 21*, 34-40.
- Payzant, T. M. (1992). New beginnings in San Diego: Developing a strategy for interagency collaboration. *Phi Delta Kappan, 74*, 139-146.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly, 26*(1), 1-13.
- Robert, D. R. (1971). Critical behavior in effective and ineffective role fulfillment of school psychologists. *Professional Psychology, 15*, 262-265.
- Rones, M., & Hoagwood, K. (2000). School-based mental health services: A research review. *Clinical Child and Family Psychology Review, 3*, 223-241.
- Rosenbaum, D., & Hanson, G. (1998). Assessing the effects of school-based drug education: A six-year multilevel analysis of project D.A.R.E. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 5*, 381–412.

- U. S. Department of Health and Human Services. (1999). *Mental health: A report of the surgeon general*. Rockville, MD: U. S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health, National Institute of Mental Health.
- U. S. Department of Health and Human Services. (2001). *Report of the surgeon general's conference on children's mental health: A national action agenda*. Washington, DC: Government Printing Office. Retrieved July, 24, 2006, from <http://www.hhs.gov/surgeongeneral/topics/cmh/cmhreport.pdf>
- Vanderbleek, L. M. (2004). Engaging families in school-based mental health. *Journal of Mental Health Counseling*, 26, 211-224.
- Walsh, M. E., Brabeck, M. E., & Howard, K. A. (1999). Interprofessional collaboration in children's services: Toward a theoretical framework. *Children's Services: Social Policy, Research, and Practice*, 2(4), 183-208.
- Waxman, R. P., Weist, M. D., & Benson, D. M. (1999). Toward collaboration in the growing education mental health interfaces. *Clinical Psychology Review*, 19(2), 239-253.
- Weist, M. D., Ambrose, M. G., & Lewis, C. P. (2006). Expanded school mental health: A collaborative community-school example. *Children and Schools*, 28(1), 45-50.
- Weist, M. D., & Ghuman, H. (2002). Principles behind the proactive delivery of mental health services to youth where they are. In Ghuman, H., Weist, M. D., & Sarles, R. (Eds.). *Providing mental health services to youth where they are: School- and community-based approaches* (pp.1-15). New York, NY: Taylor & Francis.

Difficulties, Needs, and Challenges of School-based Mental Health Services: A Perspective of Junior High School Counselors in Taipei.

Lin, Yu-Lun Chen, Wan-Chen Lin, Yaw-Sheng Wang, Zhong-He

Abstract

In August 2010, the Taipei City Department of Education officially established the Taipei Student Counseling Center, which is staffed with counseling psychologists and social worker to improve the professionalism and quality of school guidance networks. However, still in its infancy, the system is struggling in the conflict between competition and cooperation. Nevertheless, interdisciplinary professional school guidance resource collaboration is important, and this study explored issues such as the needs and expectations of school guidance systems, impact and challenges of psychologist involvement in campus, integration between school guidance systems and psychologists, and the development of interdisciplinary cooperation model.

Using semi-structured interviews, data are collected from 5 guidance workers (including managers and teachers) working in Taipei junior high schools. The data were transcribed, analyzed, and coded, and grounding theory methodology was used to construct the new working model.

Results showed three major themes in the narratives. The first theme centered on existing challenges confronting school guidance, namely student family communication and involvement, guidance worker teaching overload and subsequent diminishing motivation, and systematic burdens such as policy advocacy, inter-departmental cooperation, and colleague relationship with respect to guidance. The second theme involves school expectations toward psychologists, such as “guarantee,” “trust” and even “halo effect” and “impressions of being indisputable” as a result of their “license” qualification. Yet the key to effectiveness is not in professional knowledge or techniques guaranteed by licenses, but rather in professional styles such as practical competence, personal traits, knowledge integration, and situational ability. The third theme concerns cooperation and partnership between schools and psychologists. Approaches to cooperation models can be divided into professional competition and specialized division of labor; and partnership can be divided into rank relationship such as unequal status and power, and equal status relations.

Based on the above findings, the researchers made recommendations for future studies in school-based mental health services and guidance professionals.

Keywords: school guidance; school-based mental health services; interdisciplinary collaboration; professional style; qualitative study

Lin, Yu-Lun MA program of Counseling and Guidance, National Cheng Chi University.
(Corresponding Author: 100172002@nccu.edu.tw)

Chen, Wan-Chen Associate Professor, Department of Education, National Cheng Chi University.

Lin, Yaw-Sheng Professor, Department of Psychology, National Cheng Chi University.

Wang, Zhong-He Professor, Department of Education, National Cheng Chi University.