

心理師與學校輔導合作經驗初探：北部地區心理師之觀點

陳婉真 黃禎慧 侯瑀彤 江守峻 洪雅鳳

摘要

本研究以質性研究的方式，蒐集心理師與學校輔導合作過程中真實的感受與經驗，以對實務現場產生理解，期能透過合作歷程的探究，有助於了解其如何與團隊朝向整合共識與系統合作之方向前進。研究結果包含三個部分：(一) 跨專業合作團隊的形成：主動形成合作團隊與處遇共識、心理師的溝通與磨合、專業角色與分工、以及駐點經驗與責任區經驗的合作差異性；(二) 面對系統合作的核心信念：開放的學校合作信念、積極的家長合作信念、整體的個案系統信念；以及(三) 影響合作效能的因子：負向合作經驗因子與正向合作經驗因子。藉由分析研究對象的寶貴經驗，有助於心理師與學校輔導合作模式與歷程的呈現，亦同時提醒相關之實務工作者、學習者、研究者、服務機構與政府單位，共同關注實務工作之脈絡，為該議題未來的發展持續努力。

關鍵詞：心理師、合作信念、跨專業合作、學校輔導

陳婉真 國立政治大學教育學系

黃禎慧 國立政治大學教育學系

侯瑀彤 東南科技大學學生諮商中心資源教室

江守峻 國立政治大學輔導與諮商碩士學位學程

洪雅鳳 國立臺中教育大學諮商與應用心理學系(通訊作者：yfhung@gm.ntcu.edu.tw)

壹、緒論

一、研究背景與動機

近年來，台灣在社會、經濟、政治、文化與科技的快速變遷下，人口結構與家庭型態產生劇烈變動，家庭組成的轉變甚而破碎的比例增加，再加上外界環境缺乏支持性與連結性，對於發展中的青少年來說，可能遭遇到家庭議題、社會問題、學業壓力及個人發展任務等各方面的艱鉅挑戰。在上述多重壓力的衝擊下，目前學校輔導工作顯現出學生問題的複雜化，並大幅增加輔導處遇的困難（王麗斐，2002；刑志彬，2009；趙曉美、王麗斐，2008）。

在 1990 年代，雖然學生問題愈來愈多樣化與複雜化，但輔導工作在學校組織不被看重、學校輔導專業人力與訓練不足以及輔導教師的角色定位模糊，因此學校輔導的專業已經無法因應輔導工作的需求，於是心理師進駐校園的方案在各方期待下孕育而生。1997 年起為期兩年的「國民中學試辦專業輔導人員方案」試辦計畫，在台北市、高雄市、台灣省分別展開，將臨床心理師與社會工作師背景之心理專業人員進駐學校，這是國內駐校心理師最早出現的身影。之後亦有 2002 年納入精神科醫師駐點學校方案，以及 2004 年臺北市政府教育局試辦「諮商心理師國小校園駐區服務方案」，由資深的諮商工作人員駐區在國小校園提供服務，還有 2005 年高雄市學生心理諮商中心正式揭牌成立，最初由有心理師證照的教師擔任兼任心輔人員協助提供中小學各項輔導與諮商服務。一直到 2010 年台北市「學生諮商中心」成立，並於翌年配合國民教育法修訂更名為「臺北市學生輔導諮商中心」，專職人力的心理師駐校服務正式引入國民中小學。

目前心理師協助學校輔導工作大多採行生態系統觀點（王麗斐、杜淑芬，2009；林勝義，2007），是一個結合多層次、多專業的合作概念，提供學生與所處系統適切的專業服務，藉此回應多元化與複雜化的校園問題，同時增

進校內外的輔導專業人員更多的合作機會。然而，生態系統的概念原由社工領域所信奉，與心理師既有專業訓練並不相同。心理師以自身之訓練與專業背景，進入早已組織化的學校生態中，必須面對與不同專業人員間的交流與合作，如校長、導師、輔導人員、行政人員以及特教、社工、醫療等專業人員，倘若心理師與校園內各專業人員在合作的協調一直缺乏共識，連帶影響角色的混淆、工作職掌的競爭與僵化，皆可能影響心理師在學校輔導工作上的專業效能。國外學者認為專業效能的關鍵在於跨專業的合作之推展(Waxman, Weist, & Benson, 1999)，國內文獻目前多從輔導教師的角度出現，過去研究多聚焦於評估駐校服務的可行性與效能性（王麗斐、杜淑芬、趙曉美，2008；林家興、洪雅琴，2002；賴沂棠，2008），以及學校人員對於與心理師合作的觀感（方惠生、戴嘉南，2008；林郁倫、陳婉真、林耀盛、王鍾和，2014；趙文滔、陳德茂，2017；鄭如安、葉宣瑩，2011）。這些研究顯示輔導教師在系統合作上主要困難在於「隱含的階級關係難以進入真正的合作」與「無法順利克服合作過程中浮現的專業挑戰」。

然而，從心理師的觀點來探討跨專業合作的相關文獻數量偏少（刑志彬，2009；刑志彬、許育光，2014）。刑志彬與許育光（2014）以 10 位實際服務學校場域滿兩年以上的心理師作為研究對象，探究心理師的實務困境與因應，並瞭解對於專業發展之期待。研究結果發現，輔導教師合作時，心理師常因為學校對專業認識不足，出現融入學校系統的困境，因此心理師宜針對自身的專業角色強化說明，並規劃更妥善的行政與工作流程。除此之外，研究者更關注的是，從心理師的觀點看待跨專業合作關係，是否會呈現與輔導教師觀點的不同樣貌呢？以及從心理師的觀點，與學校輔導磨合的關鍵因素為那些？跨專業合作模式與關係又如何影響心理師服務效能？心理師與在跨專業分工與跨專業合作之間的連結將如何提供個案幫助呢？上述的議題均為研究者關注的焦點。

二、研究目的

本研究嘗試從心理師之觀點出發，探究心理師進駐校園提供心理專業服務，與跨專業間的合作歷程如何建立。本研究以質性研究的方法來揭開此一現象，所謂質性研究，是一種避免數字，重視社會事實的詮釋，文字的資料又遠比數字資料來的複雜與豐富，因而過程需要持續性的往返於資料、思考與觀點之間（張芬芬，2010；潘淑滿，2003）。因此，本研究透過半結構式訪談進行，藉此深刻理解心理師校園服務的真實經歷，以建構當前的服務現象場，嘗試了解受訪者與所處實務場域間的連結與脈絡，使整個研究焦點在資料收集的過程中逐漸清晰

，亦期待能將學校場域、文化生態得以立體化，也讓身在此脈絡的心理師有一個細緻化的勾勒，讓每一獨特的聲音都能被聽見、被呈現，進而提升學校的心理健康環境，亦作為未來相關培訓機構、從業人員、政策制定者之參考，盼能落實完整的校園專業心理健康工作。

貳、文獻探討

一、心理師在學校輔導工作中的定位

（一）心理師在學校輔導的角色

為因應不同服務對象與工作場域的需求差異，美國於 1952 年在學校教育體制內提供心理專業服務人員稱為「學校心理師（school psychologist）」，有別於一般的諮商心理師、臨床心理師、社工師等角色，其核心領域結合心理學與教育學原理。學校心理師一開始以職業輔導為基礎，協助服務對象聚焦於其所關注之特殊或發展性議題，規劃策略以處理相關在情緒或行為層面產生的適應性困難，並評估介入策略之成效（吳芝儀，2005；魏琬蓉，2012）。由此可見學校心理師是兼含諮商與教育意涵，除了專業的諮商專業訓練之外，尚須具備教師資格，能夠呼應學校場域的需求與特殊性。學

校心理師在美國學校體制的服務對象從幼兒園到 12 年級，呈現出全面性、發展性的樣態（孫頌賢，2009；Falco, Bauman, Sumnicht, & Engelstad, 2011；Merrell, Ervin, & Peacock, 2006）。

我國從 1997 年分別開始在台北市、高雄市與台灣省實施共計兩年的「國民中學試辦專業輔導人員方案」之試辦計畫，將臨床心理師與社會工作師相關背景之心理專業人員引進學校，此為心理師駐校的最早起源，陸續亦有不同的方案實施且普遍發現良好的成效（林家興，2003；林勝義，2007；黃君瑜、王欽毅、徐堅璽、柯書林、王智璿，2009）。2010 年八德國中的校園霸凌與相關重大社會事件的曝光，中小學校園心理健康環境受到嚴峻的質疑與挑戰，故 2011 年國民教育法第十條修正內容，除了增訂了專任輔導教師員額編制的內容，並且增加專任專業輔導人員（心理師、社工師）的設置。當學校班級數達五十五班以上者，應至少置專任專業輔導人員一人。於是從政策施行迄今，目前台灣各縣市皆設有學生輔導諮商中心，心理師在學校輔導體系主要可以加強對行為偏差、適應問題學生的輔導效能（趙曉美、王麗斐，2008；刑志彬、許育光，2014）。然而，我國的心理師訓練並沒有特別針對學校場域的需求，因此心理師在學校場域所提供的專業心理服務是否出現困境，是值得探討的現象。

（二）心理師校園服務之輔導模式建構

國外研究顯示，心理師進入學校工作不僅需要提供心理專業輔導，同時也應扮演教育工作者、社區協調者與校園輔導領導者的角色（Curry & Devoss, 2009; Kaffenberger, Murphy, & Bemak, 2006）。王麗斐、杜淑芬（2009）在國內發展輔導教師與心理師以生態系統觀為基礎的合作模式，生態系統觀點的重點在於，以學校為本的心衛服務（school-based mental health services），嘗試將重點從過去只放在有需要的學童上，進而延伸到對兒童生態環境的介入。奠基於生態系統觀點的跨專業合作模式，

並配合我國三級輔導系統，王麗斐等人(2013)藉由參與教育部「國民中小學輔導參考手冊」之編輯，進一步發展出 WISER 三級輔導模式。

刑志彬(2009)依照各縣市執行心理師到校服務的方式，將目前國內心理師在學校的服務模式分為下面三類：巡迴模式、借調模式與駐校專任模式，該研究指出，駐校專任模式的優點固定在某個學校場域，對系統之間的連結較為深刻，能夠深化、扎根，與系統工作時較不需要耗費過度的心力進行溝通，學校對於心理師較為熟悉，對其專業的認識度高，容易建立明確的合作模式。不過，駐校專任模式的缺點在於心理師隸屬學校，因此心理師必須承受體制、階層的壓力，甚至給予教師建議、諮詢等心理專業服務時，多了份同事關係，就會落入雙重關係的倫理議題，在客觀性上有所影響，顯示出駐校專任模式被投以期待，但是若真正實行，原先外來、客觀性的角色可能會消失，帶來專業的衝擊。

若以心理師提供專業心理服務的方式作為劃分，可歸納出「直接服務」與「間接服務」兩種方式。直接服務模式，即由教師將學生轉介到心理師手上進行處遇(Stringer, Reynolds, & Simpson, 2003)；間接服務模式，則是由教師與學生進行處遇，心理師的角色在於透過討論提供教師專業的諮詢、建議以協助處理學生問題，並幫助教師發展良好的問題評估與問題處理的能力(Clark & Amatea, 2004)。兩個模式所接觸的對象不同，但後者的服務模式得以提升教師輔導知能，進而加惠未來接觸的學生、家長。而且，心理師所諮詢不僅是教師，亦可提供行政人員、家長以及相關專業人員諮詢，使不同對象都能成為促進學生改變與適應的一員(黃君瑜等人，2009；Walsh, Brabeck, & Howard, 1999)。

二、心理師的工作內涵與專業發揮

(一) 學校輔導對專業心理服務的需求

學生問題類型的多變性是學校教師與輔導人員的燙手山芋，相關研究顯示學校輔導面對

心理師的需求主要反映在：期待專業證照帶來的保證，能提升學校的心理健康環境(林郁倫等人，2014；趙曉美、王麗斐，2008)。有效能的心理衛生服務必須是整合的、合作的、可取得的、可負擔的，同時需要提升接受服務者對心理健康的認識與正向態度，因此系統觀點在心理衛生推廣與教育是非常重要的(方惠生、戴嘉南，2008；鄭如安、葉宣瑩，2011；Walsh et al., 1999)。心理師的專業角色進駐校園，可能有助於提升輔導在學校中的地位，進而提升學校輔導的能見度。

(二) 心理師的工作內涵

整理目前研究文獻歸納出心理師在學校場域的工作內容可分為五類，分別為「諮商會談(個別或團體)」、「衡鑑、評估」、「一般性諮詢」、「專業諮詢」以及「個案研討」(刑志彬、許育光，2014；陳錦如，2007；鄭如安、葉宣瑩，2011)。由此可見其工作內涵是個案中心與系統觀點的綜合體，面對個案及所處系統對象的需要發展不同的工作方式。由於心理師在學校場域接觸對象的多元性，除了原有的個別會談，也發展出適合於各種工作對象的方式，服務的內涵也並非為一種服務對應到一種對象，乃是存有一種動態、彈性的性質(刑志彬、許育光，2014)。

心理師校園服務的源頭，其實是學校輔導工作對於將外界資源整合進入校園的呼應。心理師的首要工作是針對特殊性個案進行服務，並提供周邊教師、家長進行諮詢，進一步結合社區相關資源，將「學校—家庭—社區」等系統加以連結來解決學校輔導工作的困境，即以系統性的觀點來面對學生議題(吳英璋、徐堅璽，2003；翁毓秀、王文瑛，2002；馮燕、林家興，2001；陳錦如，2007)。多數心理師認為自己在學校場域中屬於協助系統的角色，當個案資源網絡得以連結、建立時，能夠陪伴個案走較長久的路。因此心理師在提供服務時，能否建立不同系統的連結性顯得相當重要(黃君瑜等人，2009)。

三、心理師與學校輔導的跨專業合作

(一) 學校輔導工作跨專業合作之重要性

青少年複雜化的心理問題明確與社會的整體結構相互關連，如貧窮、暴力、藥物濫用、身體與性虐待等，這些問題若只透過一門專業學科，在視角上過於狹窄，因而需要許多專業協助、從多元的觀點切入，所以跨學科、跨專業的合作是回應當代學生問題處遇的趨勢 (Bemak, 2000; Lerner & Simon, 1998)。相關研究建議心理師與學校教師建立合作關係，心理師加入學校輔導團隊可以帶來新的改變契機，有助於營造正向校園環境以及幫助學生擁有良好的心理健康與生活，心理師的知識、技術和專業將是促進學生未來在各行各業成功不可或缺的因素 (Dollarhide, Smith, & Lemberger, 2007; Doris, 1999; Schulz, Hurt, & Lindo, 2014)。因此，目前學校輔導工作強調三級分工，各級輔導人員對於不同專業角色及工作職責的理解與相互合作更顯重要，不同專業間透過溝通、交流來幫助雙方看見自己以及讚賞對方的主體性 (蔡美娟, 2015; 杜淑芬、王淑玲, 2014)。

(二) 學校輔導工作跨專業合作模式之建構

國內學校輔導工作跨專業模式，以 WISER 生態系統模式最具代表性，具有完整的概念架構 (王麗斐、李旻陽、羅明華, 2013; 王麗斐等人, 2013)。生態理論學者 Bronfenbrenner(1989)將生態系統區分為小系統(microsystem)、中介系統(mesosystem)、外系統(exosystem)和大系統(macrosystem)，其核心概念係指整個生態系統中有許多的組成單位，這些單位彼此間是息息相關的，所以若討論到個體的行為時，除了個體本身的因素以外，個體同時也會受到處在的環境中各個層面的影響，即系統的影響 (吳英璋、鄭春美、蕭仁釗, 1997)。此一概念廣泛地影響學校場域的心理專業工作者，WISER 模式就是從此理論脈絡而來，且整合國內的學校三級輔導體制與成功的學校輔導經驗，相較於美國學校輔導重視初級

預防工作，WISER 模式側重於二級介入，與我國的輔導基礎與需求相契合。

WISER 代表三級輔導分層的核心運作概念，W 為初級發展性輔導工作運作方針，初級工作是學校全體的責任(whole school, workable and mutual benefit, wisdom)，校長為初級輔導的領頭羊，運作的核心概念是多一點推廣，少一點介入，將時間花在刀口上。二級介入性輔導工作則以 I-S-E 為原則，強調個別化介入(individualized intervention)、系統合作(system collaboration)與效能評估(evaluation)。二級介入由輔導處室為執行單位，並支援初級輔導，以個別化，透過晤談諮商、方案協助進行學生處遇，同時採系統觀為處遇原則。R 則是三級處遇性輔導工作原則，著重在資源整合(resource integration)，分為校內執行單位輔導處室；校外則是學生輔導與諮商中心。三級處遇資源整合有其重要性，需要跨專業合作、形成共識方能達成有效能的輔導效能。因此，心理師是學校與學輔中心在校際合作上的實際互動體，心理師在學校如何運作也代表著雙方的合作。心理師並不只隸屬於學生輔導與諮商中心，其一旦進入學校，擁有辦公室與多數在校的時間，被賦予一體感的感受也會增加。心理師與學校輔導的互動歷程即是雙方合作的動態實踐 (王麗斐等人, 2013; 謝曜任, 2013)。

綜上所述，WISER 中對輔導處室的定位在於負責協調整合校內資源，亦扮演轉介的重要窗口，輔導處室顯然在 WISER 模式中具有統籌性的功能，那麼心理師是如何在輔導室的統籌下了解學校需求，進而提供專業心理服務？在這個合作產生的過程，心理師是如何置身其中？如何運作？如何使合作產生更大的效能？這些部分著重於輔導室為主體的 WISER 模式較少提及的部分，亦是本研究所關注的重點。

四、心理師在學校輔導跨專業合作的挑戰

心理師進入學校輔導體系，主要目標並非替代原有的輔導系統或者導師既有的功能，也並非以一種具有階級色彩的身分進入做為一個

指導者，而是以整合的觀點讓各種專業資源得以良好發揮（吳英璋、徐堅璽，2003）。Skrtic 與 Sailor(1996)表示，校園內不同專業的人員應形成良好共識，若缺乏溝通則會讓合作關係受阻，造成專業間的競爭。同樣的，若因為專業上的各自為政，會導致服務同一學校的專業人員逕自評估、發展解決策略，沒有整合與互相聯繫，成爲一種服務同一個案，但卻各自工作的窘境(Walsh et al., 1999)。因此，跨專業合作之形成要以個案爲中心，有效能地合作、對話並形成跨專業間的網絡連結，關鍵在於合作的專業間要對彼此的專業理念有充分的理解，合作的共識建立也是跨專業合作的基礎(陳金燕，2003；許瑛珺，2009)。

關於學校對心理師的期待，從過去研究可依對象分爲下列幾個部分（方惠生、戴嘉南，2008；王麗斐、杜淑芬，2009；林家興、洪雅琴，2002；趙曉美、王麗斐、楊國如，2006；鄭如安、葉宣瑩，2011）：1.受輔學生：能夠精準找出問題癥結，提供有效改善策略。2.輔導室與輔導教師：協助輔導教師進行二、三級輔導，建立輔導室的專業形象。3.導師與其他教師：能夠同理與支持老師，並提供具體可行的輔導方向。4.家長：提高家長參與孩子問題的動機，並提供家長具體的教養方式。5.學校行政人員：能夠配合學校的行政安排，與訓育組有良好的溝通與合作，並且提供諮詢以協助教學活動規劃。

因此，心理師在面對輔導教師、導師、家長、行政系統等，均可能出現不同的挑戰，研究者統整心理師所面對的挑戰如下：

（一）心理師角色的模糊性

心理師的角色任務不明與認同發展是合作中的挑戰之一（陳錦如，2007）。在美國，時至今日已超過五十年，心理師依然奮力掙扎於學校場域服務的方向與目的，雖說心理師已具有一個定位的概念和初衷，免去所謂的定位危機(identity crisis)，但是定位卻始終無法獲得一個明確的界定，因而仍處在定位混淆(identity

confusion)(王以仁、吳芝儀、林明傑、黃財尉、陳慧女譯，2004/2003)。同樣的 Taylor 與 Adelman(2000)認爲，如果不瞭解彼此專業內涵與定位，會造成對彼此的誤解與磨擦。另外，研究發現由於學校教職員與家長對心理師的認識有限，甚至心理師也會覺得多數民眾不瞭解心理師的工作，於是心理師在自我介紹時會產生不自在或窘境（林家興，2000），若是輔導教師能先告知心理師的職責給其他老師和家長，對心理師成功建立專業形象和進行輔導工作有相當大的幫助(杜淑芬、王淑玲，2014)，此外，心理師擁有專業證照與體制外的立場也間接提高對心理師的認同（趙曉美等人，2006）。因此心理師進駐校園最先遇到的挑戰，就是能否獲得學校和教師社群的信任。

（二）融入學校系統的思維

心理師作爲一個外來的心理專家，面對實務上的困難在於專業意見與成效不被認同。通常心理師提供專業建議可能不被系統採納，以及學校人員對諮商成效的質疑，並不是來自所謂的諮商專業能力本身，而是對於心理師在脈絡理解的不完整（陳錦如，2007）。研究顯示教師對於心理師在校的時間、與學生接觸的時間有所懷疑，認爲其短暫的停留並不足以全盤了解學生問題，因而教師在面對心理師的建議時採納的意願可能不高(鄭如安、葉宣瑩，2011)。Shoffner 與 Briggs(2001)建議，應在心理師訓練課程中加入與教育領導者、教師的互動，使心理師不只是瞭解個案諮商工作，也能熟悉學校輔導的環境與脈絡。另外，在面對學生輔導事務上，教師經常看到的是學生違規行爲本身，而心理師則會仔細思考行爲背後的動機與意圖（洪雅鳳、劉志如，2013），兩者之間的差異有賴於心理師有效與教師溝通對於學生行爲的詮釋，以避免教師個人情緒的投射。所以，心理師爲了全面協助學生，須顧及學生生態系統的各個層面，學校、家庭、校外環境等（王麗斐等人，2013），會造成時間和能力上的挑戰。

(三) 專業典範與倫理判斷的差異

在學校系統中工作，心理師時常面臨到缺席、意願低落的家長，使得責任歸屬問題也得放置在學校系統之中(鄭如安、葉宣瑩, 2011)。當學校面對責任外推的家長，期待心理師協助確認學生的「病理問題」以便進入醫療系統的情形，反映了一個隱含的標籤現象－心理師的工作對象是具有生病的特質。這不僅是家長可能出現的標籤化，學校系統內的人員亦是如此，反映出在系統工作中心理師必須面對的挑戰(刑志彬、許育光, 2014; 陳錦如, 2007; Clark & Amatea, 2004)。另外，心理師在學校環境工作會出現不同的倫理議題。由於過去心理師大多在醫療體系、私人機構等地方工作，個案結案以後通常不會再見面，較不容易出現雙重關係的倫理議題。心理師在校園中可能碰到過去輔導的學生，與學生間的互動不只有在諮商室內，心理師在整個學校的言行、對待學生的態度也要保持一致。心理師與教師的關係也不單只是專業上的合作，而是延伸成更廣泛的生活接觸，因此在跨專業合作的保密以及資訊分享的權衡與拿捏，都可能是心理師在學校環境工作所需面臨的挑戰(杜淑芬、王麗斐, 2016)。

上述的挑戰都會影響心理師與學校輔導系統的合作。另外，心理師尚未有明確的角色定位，心理師進入校園後，對於系統合作抱持著哪些核心信念？心理師身為一位學校系統中的外來者，將會面臨到哪些輔導教師對心理師質疑，而心理師又是如何在此環境下形成合作團隊？以及心理師如何看待與學校人員的合作效能，其中有哪些正向或負向的合作經驗，心理師又是如何去看與因應？上述問題都是現有文獻雖觸及，但卻未能深入回答之問題。因此，心理師進入學校輔導體系，如何突破上述的挑戰，與學校輔導體系形成良好的跨專業合作，並建立有效能的合作團隊，是本研究最核心的探究目標。

參、研究方法

心理師在校園中的心理專業服務推展的時間較短，相關的研究皆尚且不多，而探討心理師與學校的合作模式建構的主題則未有之，合作模式乃是動態、發展的歷程，其現象脈絡細緻且複雜，為量化的數據所難以捕捉，亦不可被量化研究的數據所忽略與輕視(華重增、竇剛、王金良譯, 2010/2007)。故本研究以質性研究作為本研究的取向，期待去揭示(uncover)受訪者的經驗內涵(徐宗國譯, 1997/1990)，將鮮為人知的現象場打開，將既有的情形以創新的角度作為切入。研究者期待引出本研究對象－心理師對於所處之學校場域的理解，其如何知覺合作模式建立以及其主觀體驗感興趣，因此本研究運用紮根理論作為主要的探究策略，以深刻地適用並發掘「真實發生在社會脈絡中的本土互動和意義」(華重增、竇剛、王金良譯, 2010/2007)。

一、研究對象

為能周全地提供研究問題豐富資訊，本研究採取「理論性抽樣」(theoretical sampling)，即按照研究設計的理論引導來進行抽樣，著重從研究對象獲得比較深入精緻的解釋性理解(陳向明, 2002; 華重增等人譯, 2010/2007)。本研究之研究對象限定為目前任職於北部學生輔導諮商中心之心理師，並實際從事個別諮商工作者。研究者先透過電話、電子郵件預先了解其受訪之意願，再將由文獻探討而擬定的訪談大綱寄給受訪者參考。當訪談者願意受訪且同意錄音與逐字稿謄寫及分析，擇日進行一對一的半結構式訪談。受訪者資料經匿名處理後，呈現如下表 1。

表 1

研究受訪者背景資料一覽表

受訪者	職稱	取得心理師證照	駐校年資	學校場域相關經驗
A	諮商心理師	6 年	約 3 年	無
B	諮商心理師	5 年	約 2 年	有
C	諮商心理師	3 年	1 年	有
D	諮商心理師	5 年	1 年	有
E	諮商心理師	7 年	1 年	有
F	諮商心理師	2.5 年	1 年	無
G	諮商心理師	1 年	1 年	無
H	臨床心理師	7 年	1 年	無

二、研究工具

(一) 訪談大綱

透過相關文獻之回顧整理，研究者擬以半結構式訪談蒐集研究資料，並在前導性研究後，再次與研究團隊討論以形成訪談大綱，包含四個部分：1.基本資料與專業背景：包括性別、學歷、工作年資與專業領域等、2.心理師在校園的服務現況、合作關係與專業功能：包括心理師如何與學校人員建立合作團隊、心理師對於目前合作關係的看法與心理師對自己專業功能的知覺等、3.實務因應的達成與建議：包括心理師在校園工作的合作信念、心理師目前所遇到的正負向合作經驗與心理師在實務工作的建議等、4.補充或其他經驗分享。隨著研究進程，訪談大綱持續進行微幅調整，已符合研究發展之目的。

(二) 研究人員

本研究之研究者群皆曾受過質性研究方法之訓練與學習，並任職於輔導與諮商相關科系之大專院校教師，或是曾就讀於輔導與諮商相關科系之碩博士學生，對於研究主題、研究內涵與研究方法有一定的熟稔度。

三、資料蒐集與整理

(一) 資料蒐集方式

本研究由研究者與受訪者一對一訪談，訪談開始前簽署研究同意書，且逐一回應受訪者對研究的相關提問，使受訪者能夠安心接受訪談。由訪談大綱開始，隨著受訪者的個人經驗使訪談的逐漸深入。每位訪談者的時間約為兩小時。訪談的地點選擇於安靜、能單獨談話、具有隱密性的諮商空間。在訪談期間，徵詢受訪者同意後以筆記方式作隨筆記錄，使訪談的資訊具有豐富度，使之後在資料彙整時能讓訪談的歷程與內容得以立體化。訪談結束時則再次與受訪者說明保密與匿名性，也預告隨著研究發現初步書寫完成後會再邀請受訪者進行確認與檢核。

(二) 資料整理

先進行文本轉錄，透過反覆的聆聽錄音資料，使訪談時所錄音的資料中，音韻、副語言及超語言(extralinguistic)特性得以保留（華重增等人譯，2010/2007），加上訪談過程中隨筆的記錄手稿為註解，盡力如實呈現訪談的內容。研究者仔細聆聽轉錄後的資料，並對其中的錯誤、疏漏予以更正，並依照當時訪談情境加以語氣或情緒上的意涵。

在文本資料的初步整理上，以不折損原意的情形下刪減原始文本中的口頭禪、贅語以及

脫離主題的內容予以刪除。

四、資料分析

紮根理論研究的特點是資料蒐集的過程中，資料的分析也同時展開。本研究採用紮根理論研究的資料分析策略，包含開放編碼與主軸編碼。

(一) 開放式編碼

研究者在反覆浸潤、閱讀文本後，對有意義的單元（詞語、句子或段落）進行初始的開放式編碼，分別定義出開放性的類別。並將受訪者的經驗描述拆解成小段的意義單元，將小的意義單元以數字作為分段代碼，如受訪者之代碼為 A，其受訪時談論到第 31 個段落，編碼則為 A-31。

(二) 主軸編碼

主軸編碼指的是依照分析現象的條件、脈絡、行動策略和結果，將各範疇聯繫起來，讓資料重新組合的過程(徐宗國譯, 1997/1990)。主軸編碼是將相互關聯的定義類別彼此連結、再區分，進而使具有相同概念的單元重新彙整，

有助於現象的脈絡化。在主軸編碼中，每個類別代表一種現象，各類別之間的關係則是研究者所關心的問題(田秀蘭, 2000)。

五、研究品質

本研究以真實性、可轉換性、可靠性、可確認性以及解釋有效性來檢視質性研究之信效度品質(Lincoln & Guba, 1985)，包含：1.資料的真實呈現與轉錄；2.研究團隊的參與討論；3.不同受訪資料之蒐集與對照；4.資料之再驗證。為了確保研究之客觀性，本研究採三角校正法(triangulation)增強資料與解釋之間的關係，研究者獲得資料之後，與研究團隊進行討論與檢驗對文本的觀點，了解一致性並比較不同的看法，透過反覆的討論與修改，逐漸形塑結果的正確性。研究者也在完成初步結果撰寫後，邀請八位受訪心理師針對個人受訪經驗、逐字稿內容與整體結果進行檢核與提供相關建議及回饋，大部分受訪心理師認為的符合程度在 90%以上，且認為這樣的訪談更能增加自己對於在校園服務的反思。受訪心理師的檢核回饋表如下表 2：

表 2

研究受訪者檢核回饋表

受訪者	符合程度	受訪者的質性回饋意見
A	75%	很多時候我用了一些比較口語的說法，文字呈現後因為看不到語調、表情，因此在閱讀後面的文字與我現場說的感覺有些不同。
B	97%	研究者歸納得很仔細，也幫助我能夠重新看到自己工作的本質和內涵。感謝!也辛苦了!
C	95%	研究者很能將訪談的經驗抽絲剝繭而概念化，讓我在閱讀論文時，也能夠整理當時的受訪經驗。
D	100%	無
E	88%	無
F	90%	能夠接受訪談是不錯的經驗。
G	95%	研究者能夠理解我在工作中的困難，呈現在這份分析當中。
H	92%	跟我想要表達的內容算是相當的一致!

肆、研究結果

本研究主要呈現受訪心理師如何在學校進行跨專業合作。包括：跨專業合作團隊的形成、心理師的溝通與磨合、面對不同系統的合作信念、影響合作效能的因子。

一、跨專業合作團隊的形成

心理師接獲個案後，即著手於團隊工作之形成，團隊的基本運作除了內部資訊交流和分工，整體而言是一起向外工作的，其中值得關注的是駐點與駐區的經驗差異，影響著團隊建立與角色分工。

(一) 主動形成合作團隊

心理師與學校的合作模式始於形成合作團隊。主動澄清期待與表達合作立場，是心理師與學校輔導室建立內部團隊的關鍵點。

「有一個關鍵點是，我跑去找主任談...我覺得學校期待那部份很重要。不過對我來講我需要再花一點時間了解(笑)...至少在那個談話，就是對話裡面把這件事講開來...讓他們知道說我們可以並肩作戰。我是願意...也是這個立場(E-66)。」

「跟社工之間的合作還滿重要的，我們會花時間在討論我們對孩子的做法跟看法，對理解這件事情上...要共同去做哪些事或達成怎樣的目標會還滿有幫助的(D-82)。」

「導師的他願不願意合作跟共識就很重要。如果我們了解這個案主他的背後動機，我們兩個的看法是一樣的，然後我們就會去思考說，如果他現在是這樣思考，那我們要怎麼樣削弱他的行為，我們要怎麼樣跟案主談條件(C-64)。」

「我覺得跟學校合作很重要的是可以做定期的討論，邀請學校的導師...針對個案邀請導師、輔導室的主任或組長還有他輔導課的那個老師，一起來討論學生現在的狀況是什麼。我覺得定期的討論可以集思廣益，因為我可能一週看到學生一次，可是導師幾乎是可以每天看

到他、觀察他的變化，我覺得定期跟學校做討論是很重要的(G-30)。」

合作建立之初，心理師的主動性反應在核對期待與揭露，針對合作的立場上表明並肩作戰的意願，進而使合作突破原先的模糊性與想像性。心理師先與輔導室形成連線，此團隊在接續的個案處遇上是向外服務的。對心理師而言，與社工、導師形成共識亦對於協助個案有重要的幫助，同時心理師也能更瞭解不同專業的看法。

(二) 心理師的溝通與磨合

心理師表示與學校人員的溝通與磨合也是形成合作團隊的重要因素，心理師透過理解與持續對話，得以逐漸融入學校，並且提供自身的專業協助。

「可能是我自己一開始沒有去融入裡面的文化，那我覺得我有點太小心，就是我去切說哪些事是我做的、哪些不是。就切得比較明確這樣子，但是剛好某學校又特別...比較講求人情味...所以對我們不是很友善...後來就花比較多時間在溝通吧，去慢慢了解他們(校方)，才能建立好的合作關係(D-121)。」

「所以就是學校部分也在跟輔導教師在磨合，然後他們(輔導教師)也在跟我們在做磨合，...剛開始一定要，因為有時候可能學校會不知道要從哪個方向著手，那他們的第一個概念會覺得，啊你是專任專業輔導人員...是專業的，對他就會真的比較傾向先參考你的意見...但是你也要多尊重他們的意見(G-155)。」

「我們的目標可能是一致的，但是我們運作的層面不同，很不同，那當然我們就是在轉介的時候，我們就會去確定我們目標是什麼，然後同時在不同的層面、同樣的目標去運作...如果這個專輔老師是輔導背景，我們想到的事情會差不多，工作起來就會很順利(A-177)。」

心理師主動積極形成合作團隊中，有時候除了專業討論，也要講究彼此之間的關係。如果輔導教師的專業背景愈接近，溝通就會愈順暢，達到彼此互相理解、凝聚共識之目的。心

理師也認為如果能融入學校，有助於心理師瞭解在校園的工作職責，不融入則可能感受到學校的不友善。所以，心理師在跨專業間的磨合中學習到溝通的重要性，並逐漸地與學校人員達成一致的目標與合作共識。

（三）專業角色與分工

角色分工是形成團隊後，依據專業具體分配工作。在分工上，多以輔導室作為聯繫角色，不管專輔教師或特教教師皆為個案管理者；與社工師的角色分工，心理師專注於處理個案的內在困擾，外在問題則交由社工師處理。

「盡量不要重複，尤其是資源不易...孩子狀況很多的時候，專輔老師做的就是危急的，他有什麼需要馬上處理的他就會幫忙 cover 一下，然後等我回來他就會告訴我...我就之後再來接手 (B-46)。」

「他們(指輔導室)就會幫我去聯絡導師，邀請來做一些討論這樣子 (E-92)。」

「像我們社工就會幫我很多的部分是，他會知道說我跟孩子的工作需要維持一個界線跟架構...會由他來幫我去就是 handle 外在的世界發生的事，我就比較有比較純淨的空間跟孩子做比較內在現實世界發生的狀況 (D-82)。」

專輔教師與心理師雖然專業接近，但仍然是以心理師對個案進行直接心理諮商服務，專輔教師扮演非諮商時危急處理的個管角色；社工師與心理師則以外在現實與內在世界作為角色分工之分野，促使心理師的心理專業可以獲得自主的空間。明確的角色劃分與分工職掌，對於跨專業的心理服務帶來穩定性。

（四）駐點經驗與責任區經驗的合作差異性

目前雙北市輔導場域中呈現出駐點及責任區經驗差異性，對心理師如何與學校建立合作，具有決定性的影響，在時間、角色、涉入程度都不相同。

「(指駐點)就是輔導老師兼心理師，所以輔導室要發揮功能的時候，你是輔導室；心理師要發揮功能的時候，你是心理師 (A-136)。」

「駐點學校反而更多事要自己做，因為可

能就是在學校的氛圍裡面，我可能這樣子算是輔導人力 (C-95)。」

「偏鄉學校輔導人力都不是那麼足...本身學校人力的問題，所以有時候我會覺得說在接的時候，其實也在服務學校，緩解他們對個案的焦慮 (E-131)。」

「蠻滿意的就是，可能就像責任區學校裡頭，我們的任務就很簡單，就只要接案，然後離開的時候跟那邊討論一下他的狀況，就學校需要幫忙的部分，角色就很單純，這邊就還蠻滿意的，可是如果一回到駐點學校，妳角色可能比較有彈性，壓力就會比較大一點點 (F-96)。」

心理師進駐校園的服務模式採駐點又駐區的方式。在駐點學校的經驗，心理師既是駐點人力之一，人力使用就會因距離、急切性、臨時性影響，因此許多諮商既有的架構，在駐點學校會因人力因素出現模糊的狀況。因為心理師自己本身亦是輔導人員之一，會感受到隱微的內部動力，除了面對人與人之間的互動關係，尚有原先的合作關係，在合作歷程的變化更為微妙；在責任區學校的接案流程相對明確，屬於單純的專家角色。

二、面對系統合作的核心信念

心理師如何持續維持與學校的合作，使合作的歷程得以持續更新與進展，進而達到個案改變，透過受訪者的資料呈現，勢必回歸心理師本身對於合作的信念。合作信念是面對合作歷程中孕育形成的信念，可分為三個部分，分別是「開放的學校合作信念」、「積極的家長合作信念」、「整體的個案系統信念」。

（一）開放的學校合作信念

心理師在面對學校合作時的狀況，主要信念是抱持著且戰且走、適應體系與生態、學校系統難以鬆動等信念，而以較為涵容、開放的態度面對與學校的合作。

「學校整個就是這樣子...他們的體系跟他們的生態...就不是在你身上就能解決的事情

啦，那是整個學校的事情啦！（A-220）。」

「我會告訴老師或告訴學校跟告訴那個學校的輔導團隊說，好吧，那我們先停在這裡...再來想想看要怎麼做或是我們先可以做的是什麼。在整個同時其實我也在接納這個事實...我比較會是看能不能去涵容啊...比較 contain 現在的狀態...信念就是且戰且走。見縫插針吧！（B-86）」

「成為導師的一些情緒後盾，導師就比較不會因為這孩子的小狀況而傷了孩子...這個合作就會讓這個孩子就在每個人都好好的狀態下，他好像就被真的有被扶持住（D-79）。」

「提供我看見的而他就能夠從我看見的這東西裡頭去想...而不是我教他他應該要做什麼，常常我會覺得老師其實也不喜歡被教吧，因為他們都教別人（笑），我覺得這個是專業上的不一樣（E-108）。」

心理師在合作歷程中嘗試理解學校本身的文化脈絡性，有其固定、長年累積的模式；亦即，學校本身即有一套規則以解決問題，較難以改變和鬆動。所以心理師調整期待，採取較接納、涵容的態度。對於合作態度，心理師的思考朝向互動產生改變，如果僅是期待一方來解決，無法共同承擔目標與問題解決。

（二）積極的家長合作信念

家長為心理師重點合作的對象之一，合作的態度上以積極的方式邀請家長合作，並在合作之中提供家長希望感。

「我有遇過他的監護人不見得想要合作，但其他照顧者可以合作，那我就找可以工作的人工作（B-62）。」

「有一個關鍵要素，就是讓家長知道說孩子成長要時間（笑）...給家長一個希望感...在諮詢給建議的時候，要更小心的讓父母不要感受到，他們，好像在我們專家、輔導老師眼中是那個需要改變的人（E-154）。」

「我們心裡還是要放著，這個孩子...是有家長的狀態之下去思考...所以當我們進到諮商工作裡頭跟孩子工作的時候，他的爸媽不能消

失。他的爸媽消失了，我就變成取代了這個爸媽的角色跟功能，可是我們角色並不在取代爸媽，是我們其實是透過了解他才能夠讓爸爸媽媽的角色有一些改變或者他能夠長出來、發展好一點（D-91）。」

「常常會聽老師說家長會覺得丟到學校來就是老師的事，可是我覺得有作個案會議的動作，甚至有邀請家長來的話，也是讓家長知道他必須要對學生的某些行為負一部份的責任，就是我們一起來努力，不是說完全丟給學校。（G-40）。」

心理師與家長這個系統的合作信念首先具有多一個是一個、積極找到合作縫隙的積極態度。面對家長，心理師仍是一個聚焦於學生個案改變為目標的專業協助者，以不責怪、不過度聚焦在家庭成員的態度，以減低家長被心理師視為問題對象而焦慮。此外，心理師的信念在於維持家長應有功能，不讓家長的親職角色因合作被心理師取代，而是協助家長提升其功能，對個案的改變才有真正助益。

（三）整體的個案系統信念

心理師對在學校與個案工作勢必需要面對不同的系統工作，具有「系統為整體」信念的心理師，相信除了改變個案本身的問題，也要從系統脈絡來檢視。

「孩子在心理適應或是學校適應或者是情緒適應有問題，其實不單就是他自己特質的問題，一定是他在跟這個環境互動當中可能有哪個部分有點出錯...更需要更多的合作跟互動來幫他...國小跟國中階段，其實是一定要跟系統工作，然後也要做很多的系統合作，因為他們就長在系統裡面（B-74）。」

「案主的進步不用所有系統都活絡，只要比較重要的系統他願意活絡，然後案主他也可以接收到，彼此有一些比較好的調整（C-138）。」

「如果是我說，唉這個孩子短期之內實在沒有辦法，他已經盡力了他可能就還是這樣...會感受到一個氛圍就是，其他人也就放鬆了（笑）...好吧那就接受，很妙欸（E-156）。」

「整合各種資源，會對這個孩子的幫助快很多，這個孩子真的是環境有些改變後，慢慢的態度也會有轉變，只要這個孩子待在合適的環境，而且算友善的環境，其實他們都進步得相當快（H-66）。」

心理師認為許多問題需要從系統下手來解決，從中尋找可活絡的系統工作，使可合作的對象盡量納入合作之中。面對系統工作，心理師協助系統瞭解時間和歷程的重要性，並學習接受系統的既有樣貌；面對個案工作，心理師也需要相信孩子的潛力，才能繼續與系統溝通，使系統合作延續、各自發揮功能。

三、影響合作效能的因子

在動態性的合作歷程中，心理師經驗負向的合作與正向的合作。負向經驗來自校方過度期待、分工不明確和權力結構的糾結；正向經驗來自共識形成、明確分工與回應學校個人的限制。

（一）負向合作經驗因子

心理師與學校的合作模式中，經驗到負向的合作，來自角色分工的不明確，導致角色負荷過度；導師拒絕回應學生需求、轉介時引發的權力結構、動力問題，成為合作的紛擾。

「有些像權威式的老師...他不會認定說那是因為特教或是先天的...認為是個性...就要更強硬地對待你（C-69）。」

「相對起來不明確的，就會很累，就感覺自己有要身心俱疲的感覺...學校會覺得好像個案就是在我們身上而已，所以相對他們的職責好像就減輕了。（C-57）。」

「某些督導說的話也是很有道理，因為導師轉介學生給你就是一個權力的結構了...他有些時候也不會希望你做得那麼好，那只會顯示說他不行你可以。所以你得去隱微的注意到這些，權力跟這些紛擾，還有這些動力上面的結構（A-356）。」

「那我覺得要怎麼形成共識，其實我們幾乎沒有合作的過程，沒有甚麼合作的機會，因

為就是各管各的，各自為政，你把你的個案顧好就好了（H-16）。」

談到負向合作經驗，心理師呈現出面對學校整體對於心理專業過度的期待，有受訪者亦提出導師的觀念與心理師作法衝突，進而造成專業合作上的困難。另一個負向經驗源於專業間（如導師、專輔教師）隱含著權力結構與順從的拉扯，對部份受訪者而言，在當中的心理師似乎處在一種進退兩難的無力處境，陷入順應但不確定效能、不順應卻無法進行的泥淖中。

（二）正向合作經驗因子

心理師與學校的合作模式中，經驗到合作的正向經驗來自於跨專業形成共識的合作，彼此的角色分工更加明確。另外，原本負向的經驗也能透過心理師回應學校個人限制有所轉向。

「所謂的成功經驗，大部分其實...都是彼此好像有共識合作，了解這個案主之後，其實他們系統自己就會產生力量，知道怎麼幫助這個案主。如果彼此都有共識，然後也覺得好，彼此都願意承擔問題（C-132）。」

「我跟社工之間的合作還滿重要的...花時間在討論我們對孩子的做法跟看法，對理解這件事情上...對我們要共同去做哪些事或達成怎麼樣的目標會還滿有幫助的（D-82）。」

「當我把限制說清楚，學校通常可以理解你，他不會期待家長都不負責任都不出面，然後你可以把孩子做得很好，學校現在不太會有這種不切實際的期待（A-207）。」

「就是學務處訓導處，因為我覺得那邊的老師非常地支持我，那邊的學務主任，生教組長，他們覺得我是來幫忙這些狀況相當嚴重的孩子，所以他們願意提供資料、資訊，甚至連場地都會借給我，譬如說他們今天知道這個孩子來了，他們就會清空像是儲藏室的會談室，然後他們就會趕快清空叫我下來會談，所以那個時候我因為這樣跟學務處形成很好的合作模式（H-17）。」

正向經驗回應到形成合作團隊中兩大層面，一為「共識形成的重要性」，共識與分工是正向經驗的基石；二為「團隊的我們」，即為關係上形成一體的感受，能夠一致地向外服務，對受訪者而言是良好的合作經驗。正向的合作經驗也可以從負向經驗中突破而得。當心理師面對學校過度期待，從痛苦一直到能夠承認，是十分艱難的歷程。當承認自己有限制並實際分析困境時，與學校的合作關係反而能產生轉化，似乎能形成彼此為同路人的感受。

伍、綜合討論

研究結果分析發現，心理師與學校輔導的合作是一個循環、動態的過程。首先，合作並非在轉介確立、個案會議後就能自然形成一個團隊，與學校合作歷程之初需有團隊形成，再透過共識確立形成專業分工。此一歷程非靜態不變，也呈現出動態、可修正性，專業合作則仰賴分工的確立，不過駐點與責任區的經驗並不相同，在駐點心理師角色與合作運作的複雜度會比較高。第二，心理師面對不同系統的合作信念，必須先認知系統觀點在個案工作中的重要性。系統脈絡是必然思考的方向，面對家長或學校會形成具有個別差異的合作信念，且學校相較家庭，心理師以接受現狀、適應規則的方式較多。最後，探討正向與負向的影響因子，心理師是否能與不同專業的形成良好的角色分工，對於正向合作經驗的關聯性很高。共識一致、明確知道自己該做什麼，可以帶來正向經驗，反之則否，顯示跨專業合作中各個專業定位的重要性。綜上所述，心理師與學校輔導合作之動態歷程可歸納出三大部分，包含「跨專業合作團隊的形成：團隊共識確立」、「系統觀之核心信念：以個案中心為依歸」以及「影響跨專業合作效能之關鍵：明確角色分工」，依序說明如下：

一、跨專業合作團隊的形成：團隊共識確立

國內外相關研究提出合作有助現況改變，合作關鍵在於共識建立，合作間的專業要先對彼此的專業進行了解，這是團隊形成的基礎(陳金燕, 2003; 許瑛珺, 2009; Pérusse, Goodnough, & Bouknight, 2007)。當處遇共識較不容易形成時，合作的建立也需要比較多時間才能構築，呈現動態的歷程，若期待一群各自專精的人力立即形成可運作的跨專業團隊，無疑是緣木求魚，對於個案而言並非有益(顏秀雯、王天苗, 2002; Raver, 1991)。

本研究發現心理師與學校輔導的合作建構，首要在於團隊形成與共識確立，這是合作的基礎，與國內外針對跨領域團隊合作有相同的看法。從管理的概念強調團隊一致向外服務的特性，以及成功的合作在於分享個案資訊與問題評估，形成合作的夥伴(王麗斐、杜淑芬, 2009)。專業合作必須要讓不同的專業可以互相融合，團隊的效能在於看見每個專業角色在團隊中都有不可取替的位置，也提及開放性溝通、自主性、平等的資源；若是合作不彰的團隊在個案服務上影響為負面，不利個案的心理健康發展(Bridges, Davidson, Odegard, Maki, & Tomkowiak, 2011)。另外，心理師駐點與駐區同時並存的現象，說明了心理師應接不暇的工作量和輔導人力的不足，過去研究顯示心理師駐點又駐區的工作模式，雖然有利於學校系統連結與專業服務的經濟效益，但心理師也容易受到學校體制的影響與限制，以及與輔導教師功能過於相似的問題(刑志彬、許育光, 2014)。不過，心理師駐點又駐區，雖然對心理師的壓力比較大，但是對於形成更緊密的團隊合作似乎是重要的。

二、系統觀之核心信念：以個案中心為依歸

心理師與學校輔導的合作建構，以整體的個案系統觀點為核心信念。在系統觀點中，心理師連結學校、家庭等系統，依個案為中心予以整合。系統觀點相信，當系統中一旦開始變

動，會促成新的動態平衡，並幫助到系統中的更多人，是成效發揮的核心，因此心理師進駐學校，採系統觀點為信念背後的最終目的是促進學生的適應與發展（吳英璋、徐堅璽，2003；陳錦如，2007；魏琬蓉，2012；Schmidt, 2003）。

以系統觀為核心，延伸出對家長與學校的合作信念，這些面對不同系統的合作信念扣連著系統觀點。本研究所討論的開放的學校合作信念與積極的家長合作信念，與過去研究相符合。過去研究指出將個案重要關係人納入考量，主動地尋求合作，並協助系統了解學生心理需求、給予適度支持與賦能，共同幫助個案是重要的改變因素，也來自於心理師與家庭、學校的合作信念（王麗斐等人，2008）。面對與學校的合作的各種困境與限制，心理師以整體的「個案系統」作為自身面對專業心理服務與團隊合作之發展方向，就是以個案中心為依歸，能為其工作任務開啓更多的挑戰性與發展性，亦為心理師願意持續耕耘學校場域的核心信念。

三、影響跨專業合作效能之關鍵：形成一體的我們

團隊合作中角色分工經驗，是心理師感受深刻之處，心理師提出正向與負向的合作經驗，表面上與角色分工有關，更重要的是關係上的一體。當彼此的合作關係愈是能夠有團隊認同，對合作的看見則可以是相互的責任分攤，而不是完全為心理師或輔導室獨有的責任，這樣才能各自展現彼此的專業認同穩定。也就是說，合作關係越是緊密，在合作中分工職掌、界限與溝通越能明確與清晰；反之，不明確的專業認同在分工職掌、界限的影響則是任務不明、重疊、無區別性，且落入過度順從、合作僅是回應期待的狀態（陳錦如，2007；Bridges et al., 2011）。過去研究亦指出合作在於共同參與和溝通，若合作缺乏目標整合，在執行上必會產生困難，且未整合的專業互動層次較低，個案改變的效能也較為微弱（顏秀雯、王天苗，2002；Raver, 1991）。

上述三個部分清晰地呈現本研究的關注焦

點：心理師與學校輔導的合作建構是一個動態的歷程，合作始於心理師所處的輔導室，與輔導室建立緊密、資訊流通的團隊是合作的重要基礎，團隊形成後則是一致向外地朝向系統需求前進，以形成更多、更細膩的系統連結。輔導團隊中的輔導教師與導師是心理師最常見的合作夥伴，再因著個案議題的需求，評估與社工師的合作關係之建立；合作關係品質關鍵在於角色分工之良窳，合作歷程透過溝通對話與資訊交流形成個案處遇的共識，並就專業角色的不同建構出分工的任務，使動態的跨專業合作開始滾動。合作的動態歷程性，真實地展現出心理師主動回應與溝通合作關係中模糊的期待，在共識形成上以持續努力與高度彈性來面對迂迴反覆的過程，故心理師在跨專業合作關係中以系統觀點為核心信念，不斷地嘗試與突破，逐步形塑出最合乎個案中心與當前脈絡的合作方式。

陸、研究限制與未來建議

本研究的限制與未來建議分別以下列四點說明：第一、本研究的研究對象聚焦於目前任職於北部學生輔導與諮商中心之心理師，然而不同縣市可能有其不同的服務模式與合作建構歷程，若要考量全國心理師的合作現況，仍要考量其獨有的合作脈絡，因此研究之結果可作為參考架構，但必須回到原有脈絡進行再思及再建構。第二、本研究對象擔任學輔中心心理師的年資較淺，界於 1-3 年之間，反映出目前心理師的高離職率現象，此與過去學者發現心理師面臨行政資源不足、專業定位模糊、系統合作困難可能有所關聯（刑志彬、許育光，2014），故在資料分析上，一方面研究結果僅能說明年資較少的心理師之實務工作經驗，另一方面亦顯示出目前心理師學校服務的困境。未來若要使合作建構的發展更加完備，研究尚可考慮擴大訪談對象的內涵。研究者在訪談時發現心理師的工作轉換，與是否具有學校場域

的相關工作經驗，對於目前合作的看法與策略因應有不同的觀點。因此心理師的工作背景脈絡應可作為未來豐厚結果的考量，例如：已離職的心理師或行動心理師，使資料可以更加豐富，成為合作建構的滋養。第三、心理師進入校園雖已逐漸由萌芽初期進入相對穩定的茁壯時期，但目前細部的制度建構仍在發展中，例如：學生輔導法之修訂對於專任專業輔導人員、專任輔導教師的增聘，表面上雖然提高了人力，但在具體合作與專業定位上還需更多地對話與磨合。在如此情況下，心理師與學校輔導的合作如何受到法令規範影響，是值得關注的議題，讓實際經驗與現場工作者得以發聲，是未來研究可納入觀察與討論的焦點之一。第四、本研究為質性研究，以深度訪談的方式探究合作建構，形成初步合作歷程，提供一個整體、架構性的方向，從場域的觀察與互動中學習場域隱微、未能言明的動力、關係、知識。未來研究若能進一步將本研究的結果結合量化研究，針對不同縣市、不同背景的心理師進行大樣本研究，應能更廣泛地瞭解跨專業合作的成效。

收稿日期：106.11.15

通過刊登日期：107.03.29

參考文獻

中文部分

- 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。
- 王以仁、吳芝儀、林明傑、黃財尉、陳慧女譯（2004）。**學校輔導與諮商**。臺北：濤石文化。John, J. S. (2003). *Counseling in Schools*.
- 王麗斐（2002）。建構國小輔導工作的未來。**輔導季刊**，**38**，1-7。
- 王麗斐、李旻陽、羅明華（2013）。WISER 生態系統合作觀的雙師合作策略。**輔導季刊**，**49(3)**，2-12。
- 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。
- 王麗斐、杜淑芬、羅明華、楊國如、卓瑛、謝曜任（2013）。生態合作取向的學校三級輔導體制：WISER 模式介紹。**輔導季刊**，**49(2)**，4-11。
- 田秀蘭（2000）。紮根理論在諮商心理學研究中的應用。**輔導季刊**，**36(4)**，35-40。
- 刑志彬（2009）。**心理專業人員協助學校輔導工作之參與經驗探究**。國立新竹教育大學教育心理與諮商學研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 刑志彬、許育光（2014）。心理師服務實務與模式建構初探：困境因應與專業發展期待分析。**中華輔導與諮商學報**，**39**，117-149。
- 吳芝儀（2005）。我國中小學校輔導與諮商工作的現況與挑戰。**教育研究月刊**，**134**，23-40。
- 吳英璋、徐堅璽（2003）。校園中輔導專業人員之角色功能—淺談國中輔導老師、心理師與社工師在教改潮流下之合作基礎。**學生輔導**，**85**，8-21。
- 吳英璋、鄭春美、蕭仁釗（1997）。**臺北教改之路—推動全體教育工作者的心靈改革**。臺北：臺北市教師研習中心。
- 杜淑芬、王淑玲（2014）。學校輔導教師與外部諮商心理師的團隊合作。**諮商與輔導**，**337**，4-7。

- 杜淑芬、王麗斐（2016）。諮商心理師與國小學校輔導行政人員跨專業合作面臨的諮商倫理議題與因應策略－以台北市駐區心理師方案為例。**臺灣諮商心理學報**，4(1)，63-86。
- 林郁倫、陳婉真、林耀盛、王鍾和（2014）。心理師校園駐區服務的困境、需求與挑戰由台北市國中輔導人員之觀點。**輔導與諮商學報**，36(1)，37-64。
- 林家興（2000）。心理衛生專業人員職稱偏好、工作場所與服務時間之比較研究。**教育心理學報**，32(1)，1-14。
- 林家興（2003）。心理師駐校模式的探討。**學生輔導**，85，22-33。
- 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。
- 林勝義（2007）。學校社會工作理念及實務。臺北：學富。
- 洪雅鳳、劉志如（2013）。協助國小教師運用發展性讀書治療理念於班級輔導之訓練歷程重要現象與省思。**臺中教育大學學報**，27(1)，1-24。
- 孫頌賢（2009）。心理師的衡鑑工作：資料導向的問題解決模式。**輔導季刊**，45(4)，40-47。
- 徐宗國譯（1997）。質性研究概論。臺北：巨流。Strauss, A. & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research : grounded theory procedures and techniques.
- 翁毓秀、王文瑛（2002）。臺北市各級學校九十學年度社會工作試辦方案評估研究。臺北：市政府教育局。
- 張芬芬（2010）。質性資料分析的五步驟：在抽象階梯上爬升。**初等教育學刊**，35，87-120。
- 許瑛珺（2009）。參加「發展社會工作師與諮商心理師在實務上之分工與合作」專題座談之我見。**輔導季刊**，45(3)，38-48。
- 陳向明（2002）。社會科學質的研究。臺北：五南。
- 陳金燕（2003）。助人工作中的「光環中隊」：談不同專業人員分工合作之彰化經驗。**諮商與輔導**，216，19-22。
- 陳錦如（2007）。國小駐校諮商心理師角色功能之探究。市立臺北教育大學心理與諮商學系碩士論文，未出版，臺北。
- 華重增、竇剛、王金良譯（2010）。心理學質性資料的分析。中國重慶：重慶大學。Lyons, E. & Coyle, A. (2007). *Analysing Qualitative Data in Psychology*.
- 馮燕、林家興（2001）。臺北市各級學校社會工作試辦方案評估研究。臺北市政府教育局委託之專題研究成果報告。
- 黃君瑜、王欽毅、徐堅璽、柯書林、王智璿（2009）。臨床心理學在學校的應用。**應用心理研究**，41，93-108。
- 趙文滔、陳德茂（2017）。中小學輔導教師在跨專業系統合作中的挑戰：可能遭遇的困境、阻礙合作的因素以及如何克服。**應用心理研究**，67，119-179。
- 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**，16，351-363。
- 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。
- 潘淑滿（2003）。質性研究：理論與應用。臺北：心理。
- 蔡美娟（2015）。國民中學學校輔導團隊合作之個案研究--以桃園市一所國中為例。國立嘉義大學輔導與諮商學系研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 鄭如安、葉宣瑩（2011）。高雄市心理師服務現況與困境之分析研究。**美和學報**，30(2)，15-40。

賴忻棠 (2008)。臺北縣國民中學心理師進駐學校方案實施成效之評估。國立臺灣師範大學教育學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，臺北。

謝曜任 (2013)。從 WISER 模式談專任輔教師的角色與功能。輔導季刊，49(3)，13-18。

顏秀雯、王天苗 (2002)。以教師為個案管理員的專業團隊運作 - 以一所國小為例。特殊教育研究學刊，23，25-49。

魏琬蓉 (2012)。國民中學增置輔導教師措施之探究。東海大學教育研究所碩士論文，未出版，臺中。

英文部分

Bemak, F. (2000). Transforming the role of the counselor to provide leadership in educational reform through collaboration. *Professional School Counseling*, 3(5), 323-331.

Bridges, D. R., Davidson, R. A., Odegard, P. S., Maki, I. V., & Tomkowiak, J. (2011). Inter-professional collaboration: Three best practice models of interprofessional education. *Medical Education Online*, 16(1), 1-10.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasts (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 6, pp.187-251). Greenwich, CT: Jai Press.

Curry, J. R. & DeVoss, J. A. (2009). Introduction to special issue: The school counselor as leader. *Professional School Counseling*, 13(2), 64-67.

Clark, M. A. & Amatea, E. (2004). Teacher perceptions and expectations of school counselor contributions: Implications for program planning and training. *Professional School Counseling*, 18(2), 132-140.

Dollarhide, C. T., Smith, A. T., & Lemberger, M. E. (2007). Critical incidents in the development of supportive principals: Facilitating school counselor-principal relationships. *Professional School Counseling*, 10(4), 360-369.

Doris, R. C. (1999). The role and training of the school counselor: Background and purpose. *NASSP Bulletin*, 83(603), 2-8.

Falco, L.D., Bauman, S., Sumnicht, Z., & Engelstad, A. (2011). Content analysis of the professional school counseling journal: The first ten years. *Professional School Counseling Journal*, 14, 271-277.

Kaffenberger, C., Murphy, S., & Bemak, F. (2006). School counseling leadership team: A statewide collaborative model to transform school counseling. *Professional School Counseling*, 9(4), 288-294.

Lerner, R. M. & Simon, L. A. K. (1998). University-community collaborations for the twenty-first century: Outreach scholarship for youth and families. New York, NY: Garland.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Merrell, K. W., Ervin, R. A., & Peacock, G. G. (2006). *School psychology for the 21st century: Foundations and practices*. New York, NY: The Guilford Press.

Pérusse, R., Goodnough, G. E., & Bouknight, T. (2007). Counselor education and educational administration: An exploratory survey of collaboration. *Journal of School Counseling*, 5(24), 1-14.

Raver, S. A. (1991). Strategies for teaching at-risk and handicapped infants and toddlers: A transdisciplinary approach. New York, NY: Merrill/MacMillan.

- Schmidt, J. J. (2003). *Counseling in schools: Essential services and comprehensive programs*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Schulz, L. L., Hurt, K., & Lindo, N. (2014). My name is not Michael: Strategies for promoting cultural responsiveness in schools. *Journal of School Counseling, 12*(2), 1-35.
- Shoffner, M. F. & Briggs, M. K. (2001). An interactive approach for developing interprofessional collaboration: Preparing school counselors. *Counselor Education and Supervision, 40*(3), 193-202.
- Skrtic, T. M. & Sailor, W. (1996). School-linked services integration: Crisis and opportunity in the transition to postmodern society. *Remedial and Special Education, 17*(5), 271-283.
- Stringer, S. J., Reynolds, G. P., & Simpson, F. M. (2003). Collaboration between classroom teachers and a school counselor through literature circles: Building self-esteem. *Journal of Instructional Psychology, 30*(1), 69-76.
- Taylor, L. & Adelman, H. S. (2000). Connecting schools, families, and communities. *Professional School Counseling, 3*(5), 298-307.
- Walsh, M. E., Brabeck, M. M., & 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., & Benson, D. M. (1999). Toward collaboration in the growing education-mental health interface. *Clinical Psychology Review, 19*(2), 239-253.

A Preliminary Research on the Experiences of the Collaboration Between School Psychologists and Schools: From the Perspectives of School-based Psychologists in Taipei

Chen, Wan-Chen Huang, Chen-Huei Hou, Yu-Tung
Chiang, Shou-Chun Hung, Ya-Feng

Abstract

This paper with the qualitative method adopted examined the empirical perception and experiences from the perspective of the psychologists working with schools for the purpose of enhancing the understanding of counseling practices and of paving the path to integral consensus and systematic collaboration as a team by exploring the process of cooperation between psychologists and schools. Findings included three parts: (1) Formation of an interdisciplinary collaboration team: the psychologists actively formed the collaboration team and reached the consensus on treatment, professional role and division, and the difference of collaboration between in-school psychologists and district-wide psychologists. (2) Facing the core belief of systematic collaboration: this part included the belief of collaboration with schools, parents, and overall system. (3) The factors influencing collaborative effectiveness: this part included negative factors and positive ones based on the experiences. In sum, by analyzing the valuable experiences of the psychologists, this paper is helpful for uncovering how psychologists work with schools. Also, we hope to remind related practitioners, learners, researchers, institutes, and government of the importance of context in practice in order to continue making an effort on this issue in the future.

Keywords: psychologist, collaborative belief, interdisciplinary collaboration

Chen, Wan-Chen	Department of Education, National Chengchi University
Huang, Chen-Huei	Department of Education, National Chengchi University
Hou, Yu-Tung	Resource Room, Tungnan University
Chiang, Shou-Chun	MA Program of Counseling and Guidance, National Chengchi University
Hung, Ya-Feng	Department of Counseling & Applied Psychology, National Taichung University of Education(yfhung@gm.ntcu.edu.tw)