國立臺灣科技大學
人文社會學報
民國 108 年，15（1），31-55

國中輔導教師與心理師的獨立分工、專業認可對工作壓力之關係：專業衝突的中介角色

江守峻 [1]　彭韋銜 [1]　洪兆祥 [2]　陳婉眞 [3]

[1] 國立政治大學輔導與諮商碩士學位學程

[2] 逢甲大學服務創新與行動設計中心

[3] 國立政治大學教育學系

摘　要

近年來，由於心理師校園服務的推展，輔導教師如何與心理師合作倍受重視。本研究從輔導教師的觀點，探討其之合作現況，其包含獨立分工、專業認可與專業衝突三個層面，並檢視三者對於輔導教師工作壓力的影響。研究參與者爲全國北、中、南、東四區 170 位曾與心理師合作的國中輔導教師，資料分析方式爲結構方程模式（SEM）。研究結果顯示：1. 獨立分工和專業認可對專業衝突的效果達顯著，專業衝突對工作壓力的效果亦達顯著。2. 專業衝突扮演獨立分工與工作壓力、專業認可與工作壓力之間的完全中介角色，亦即輔導教師知覺與心理師的獨立分工與專業認可，都會透過專業衝突進而影響其工作壓力。最後，本研究依據結果探討輔導教師與心理師的合作現況，以及在學校輔導工作中如何化解專業衝突，並對未來研究提出相關建議。

關鍵字：心理師、專業衝突、輔導教師、學校輔導

壹、緒　論

現有研究指出，輔導教師與心理師之間的合作關係至關重要，心理師校園服務有助於強化學校輔導工作之成效，並提升學生輔導的品質和專業性（王麗斐、杜淑芬、趙曉美，2008；林家興、洪雅琴，2001；鄭如安、葉宣瑩，2011；Guess, Gillen, & Woitaszewski,

2006；Hoagwood & Erwin, 1997；Mellin, Hunt, & Nichols, 2011）。然而，我們可能需要面對的一個事實是：在此制度下共事的輔導教師與心理師，卻未必都能夠形成良好的合作關係。因爲雙方的專業背景相似、專業角色模糊以及專業工作重疊等議題，均可能使彼此出現專業上的衝突與競爭。過去研究較少探討與心理師合作是否有助於降低輔導教師的工作壓力，亦無探究雙方專業衝突的起因和現況，其主因可能有二。第一，過去研究多採質性訪談的方式，輔導教師與心理師可能顧慮到研究的匿名性及隱私性，均傾向表達成功合作的經驗與歷程；第二，在華人文化中強調「人情」與「面子」（黃光國，2005），輔導教師和心理師需要顧及到對方的面子議題，所以在這個圈子很小的情況下，若雙方出現合作衝突，很可能會讓彼此在輔導界中「難做人」。所以，爲了顧及雙方的面子和形象，可能避免表達對彼此的負面感受（趙曉美、王麗斐、楊國如，2006）。於是，上述兩項原因皆導致文獻上缺少輔導教師與心理師合作衝突之實徵研究。本研究認爲，解決問題的第一步是先找出問題，倘若只著重於正向的結果，忽略了潛藏於檯面下的問題，反而降低了實質上彼此化解衝突的可能性。因此，研究者以曾和心理師合作的輔導教師爲對象，採取量化研究的方式，探討輔導教師與心理師的合作現況，並瞭解其對於輔導教師工作壓力之影響。

一、輔導教師的工作壓力

工作壓力指個體於工作情境中，個人的能力或資源無法應付工作環境之需求，導致對個體身心的負面影響（吳清山、林天佑，2005；Robbins & Judge, 2001）。Steers（1977）指出，工作壓力對學校教師來說，可以分成組織壓力和個人壓力兩個層面的影響。由於本研究著重探討輔導教師對於心理師合作的工作壓力情形，亦即與他人之間的合作關係，因此從 Steers 組織壓力的角度切入，探討輔導教師因心理師所帶來的工作壓力。Mullen 和 Gutierrez（2016）針對 926 名輔導教師進行工作壓力成因研究，發現負面的工作環境（negative work environment）是造成輔導教師工作耗竭與工作壓力的主因之一，負面的工作環境包括對工作同仁的不滿、對上司的壓力，以及遭受到不平等的對待（Lee *et al*., 2007）。Bardhoshi、Schweinle 和 Duncan（2014）認爲，輔導教師長期承接過多的工作負荷，工作種類複雜且困難，若再加上負面的工作環境，可能會導致輔導教師身心疲憊不堪，最後選擇提早退休或離職轉行。由上可知，輔導教師工作壓力受到學校環境的影響甚鉅，輔導教師的工作壓力會因爲學校同事而得到改善或是惡化，可見與學校人員的工作關係對於輔導教師之工作壓力有決定性因素（Fagan & Wise, 2000）。

心理師尚未到校園進行心理服務前，輔導教師的工作壓力便已相當沈重。林家興（2002）認爲，國中輔導教師面對處於青春期、身心面臨劇烈改變的學生，其複雜度與問題嚴重性遠勝於國小或高中階段，並且，輔導教師花費許多時間在教學與行政上，相對地壓

縮投入在輔導工作的時間，導致一方面輔導工作成效不彰，輔導教師的功能備受批評（陳秉華，1999），另一方面輔導教師也面臨沈重且複雜的工作壓力，輔導教師不單只是做好教學、行政和輔導，與個案周遭系統的工作也涵蓋在其職責，諸如提供教師、家長和主任諮詢，以及處室間、校外機構的合作等等（吳芝儀，2005；Bryan & Holcomb-McCoy, 2007），一再顯示輔導教師受到組織壓力的多重考驗，經常處於應接不暇的工作狀態。

二、心理師與輔導教師合作的背景

青少年心理健康的問題因社會變遷日新月異、人口結構與家庭形態的急劇改變而造成每況愈下。因此，教育部開始逐步推動多項重要的教育改革（徐堅璽、吳英璋，2003），例如：1991 年的『輔導工作六年計畫』；1997 年的『青少年輔導計劃』；以及 1998 年的『建立學生輔導新體制—教學、訓導、輔導三合一整合實驗方案』（簡稱教訓輔三合一方案）等，而在多項的教育改革之中，1997 年至 1998 年進行的『國民中學試辦設置專業輔導人員實施計劃』，將心理背景之專業人員引進校園，此爲心理師協助校園的契機，亦奠定了輔導專業人員協助校園具有良好成效的基礎（林家興、洪雅琴，2002）。2002 年，學校納入精神科醫師駐點方案；2004 年，臺北市執行諮商心理師駐校服務方案；2010 年，臺北市設置『臺北市學生諮商中心』，期待達到輔導專業化的目標。而於 2011 年配合國民教育法的修訂，結合心理諮商與社會工作兩大專業領域，正式更名爲『臺北市學生輔導諮商中心』，開始提供國中小學心理師校園服務，學校心理師一詞由此而來；2014 年『學生輔導法』的制定，強化學校輔導工作的組織和人事（王川玉、葉一舵，2017），明確規定具有執照的心理師加入學校輔導工作團隊，更加重視心理師在學校輔導工作的角色地位。

自 2014 年開始，『學生輔導法』規定學校實施三級輔導制度，針對學生身心狀況及需求提供協助，三級輔導分別爲發展性輔導、介入性輔導或處遇性輔導。發展性輔導主要是讓心理師爲教師與家長提供輔導專業諮詢、協助宣傳輔導專業相關知能；心理師於介入性輔導的主要工作爲提供個別與團隊諮商服務、評估高風險學生、參與個案輔導會議等；而心理師在處遇性輔導上，則提供個別與團體心理治療、個案資源運用與整合、學習診斷與輔導、協助學生與其家庭、社會環境之協助。統整國內之相關研究（刑志彬、許育光，2014；陳思瑜，2015），心理師協助學校輔導工作之內涵可再分爲直接服務、間接服務、以及組織服務三個面向。直接服務包含個別與團體諮商、心理衡鑑與評估、以及危機處理；間接服務涵括教師、家長與行政人員之諮詢服務、以及心理衛生推廣；組織服務則包含協助學校建構輔導資源網絡、以及系統合作與資源整合。由上述三個面向之內涵可知，無論是『直接服務』、『間接服務』或者『組織服務』，心理師皆須與輔導教師進行合作，例如：心理師在間接服務的諮詢角色時，心理師與輔導教師分享個案的資訊，提供輔導教師不同的

輔導理念與做法（林家興、洪雅琴，2002；陳思瑜，2015）；在組織服務中，心理師試著與學校主動建立關係並融入輔導團隊，以達到系統合作與資源整合的目的（林怡光，2017；刑志彬、許育光，2014）。

整合上述所論及之輔導體制與心理師服務工作內涵，皆可看出此方案立意良善，但就輔導教師的立場而言，是否存在不同結果仍值得探究。陳惠雯、王曉薇、韓昌宏、彭瑞蓮、張雅苓（2006）的研究指出，三級輔導體制是一種專業化的迷思。錯把專業分工與專業證照化視爲專業能力的提升，甚至是簡單區分輔導教師、心理師和社工師等專業人員，他們相信輔導專業應更加符合在地的需求，將學校輔導工作視爲整體。因此，研究者試圖探討心理師的出現，對於身爲學校輔導核心的輔導教師之影響。輔導教師如何與心理師分工合作，雙方的合作關係是屬於緊密連結、相互支持，抑或是專業衝突、專業競爭；心理師制度是正面的助益、還是潛在的負面困境，均爲本研究欲釐清並檢視的關鍵。

三、輔導教師與心理師的合作現況對輔導教師工作壓力的影響

不同專業之間的合作，不應只是一味依照制度行事，而忽略了制度實施背後的運作現況。Weist、Ambrose 與 Lewis（2006）說明，跨專業合作需要面臨三個合作困境：（1）對傳統權威的挑戰：不同專業有各自的傳統與權威，專業人士會從自己的訓練出發，在團隊合作過程中，難免會有專業權威受到其他專業挑戰的情形，於是輔導教師與心理師的教育背景不同，輔導教師可能感受到自身的權威受到挑戰。（2）地盤之爭（turf war）：心理師進入校園工作，原本輔導教師主導的學校輔導工作，因爲心理師的加入而變成以心理師爲中心來運作，容易出現自己的專業地盤被侵占的感受，所以隱含在檯面下的輔導地盤之爭是可能出現的。（3）工作職責的限制：輔導教師與心理師的工作內容相近、專業角色重疊，導致輔導教師受限於原有的學校體制下固定的職掌與分工制度，不能輕易地進行類似心理師職責的工作，輔導教師主導全校的輔導工作，但是因心理師的加入而需要調整其工作內容，對輔導教師可能帶來一定程度上的衝擊。

綜合上述，Weist 所指的跨專業合作困境，會出現在輔導教師與心理師之間的合作現況。因此，本研究從文獻爬梳，整理出「獨立分工」、「專業認可」與「專業衝突」三層面的合作議題，探討輔導教師知覺與心理師的合作困境，分述如下：

（一）獨立分工

係指輔導教師與心理師因爲專業角色的重疊、取代和混淆，進而採取「各做各的」方式，劃分彼此工作職責。Murphy、DeEsch 和 Strein（1998）發現，輔導教師與心理師有時會各自爲政，只處理自己需要做的工作，分工合作會出現比較、競爭的心態，也導致自我專業

的孤立與缺乏成效。三級輔導制度雖然明確規範輔導教師與心理師的職責，然而，卻因爲輔導工作難以劃分，以分級作爲職責歸屬，對輔導教師與心理師來說反而可能造成實務運作的困難，導致雙方需要顧及彼此的想法和處遇，使其進行輔導工作時感到有所拘束（林美華，2011）。故，對原本就在學校的輔導教師，面對以「專業輔導人員」身份進入學校的心理師，在輔導工作上勢必面臨角色再定位的過程；另一方面，制度中隱含的上下階級地位，造成輔導教師對心理師以獨立分工的方式切割彼此工作，變成「井水不犯河水」的合作方式。林郁倫、陳婉眞、林耀盛、王鍾和（2014）發現，輔導教師與心理師之間出現精緻分工的模式，將輔導工作進行「切割」。但是，切割的結果卻也可能造成輔導教師與心理師各自爲政、互不干涉的情況。所以，若分工過於壁壘分明，可能使得學校輔導工作缺乏彈性，形成一種專業壁壘分明的惡性合作關係（Moore, 2005）。陳惠雯等人（2006）認爲，輔導工作依專業區分職責是無效的，輔導功能不彰無法透過專業分工就能解決，甚至專業分工反倒是導致專業人員之間的分離與衝突。因此，研究者認爲輔導教師若採取獨立分工的方式，與心理師「你做你的、我做我的」，將造成輔導工作更加困難，埋下專業衝突的隱憂，並增加輔導教師的工作壓力。

（二）專業認可

係指輔導教師對心理師專業形象的信任感。過去研究文獻指出，心理師經常被學校人員視爲專家、權威人士，有助於心理師在學校中發揮專業功能（趙曉美、王麗斐、楊國如，2006）。王麗斐與杜淑芬（2009）表示，心理師在校內擁有較高的專業認同，可帶動學校人員對輔導工作的重視，而輔導教師也能藉心理師的專業形象，促使家長、學校教師與行政人員共同參與個案討論，形成系統性的輔導團隊。例如心理師安排三方會談，輔導教師得以瞭解家長的因應方式，促進輔導教師與家長之間的合作關係（江垂南，2015）。林家興和洪雅琴（2002）說明，心理師的中立角色，能提供不同的輔導理念與作法，以及協助學校輔導網絡的溝通協調，幫助輔導室與學校教師、校長或各處室的合作更順暢。所以對輔導教師來說，心理師在學校中的專業形象，是促使輔導教師對心理師專業認可的重要因素。此外，輔導教師與心理師的同儕關係也是促進專業認可的可能因素。心理師具備的輔導知能與助人訓練，比起校內的其他同仁，心理師更能理解輔導教師，輔導教師也越信任心理師（Simcox, Nuijens, & Lee, 2006），這樣的支持性關係，有助於增強輔導教師與心理師的合作關係，從而降低輔導教師原先的工作壓力（Flaherty *et al*., 1998；Mellin, Hunt, & Nichols, 2011）。因此，研究者認爲輔導教師可能會因爲心理師的專業形象，採取尊重、認同心理師的合作方式，不僅降低雙方專業衝突的可能性，也將減輕自己的工作壓力。

（三）專業衝突

係指跨專業人員之間，因爲合作而導致的衝突關係。專業人員之間的合作勢必會面臨許多問題，專業衝突在任何組織中皆無可避免，若一昧地忽視只會使雙方更難形成實質的合作關係（Allen, 1994；Lawson, 2003；胡宜中，2007）。研究顯示，心理學界經常與教育學界的學生有所隔閡，心理師會被輔導教師視爲教育領域的外人，因爲心理師不瞭解教育領域的特殊性，以致雙方在工作上可能會站在不同的立場思考，演變成雙方的專業衝突（Lichtenberg & Goodyear, 2004; Pope, 2004; Worthington & Juntunen, 1997）。因爲雙方都認爲自己是輔導專業人員，對於個案處遇、個案概念化、輔導策略等意見上的不同，各持己見、不願溝通，造成兩者專業工作的切割或劃分，彼此井水不犯河水的共事（Culbreth, Scarborough, Banks-Johnson, & Solomon, 2005）。在三級輔導體制下，心理師在校的專業地位高於輔導教師，輔導教師會認爲自己不如心理師來得專業，在學校的地位也因爲心理師而受到影響，或甚至感受到學校人員較看重心理師的建議，輔導教師本身卻被忽略（Clark & Amatea, 2004）。同樣地，刑志彬與許育光（2014）發現，心理師在校內的專業地位高於輔導教師，使輔導教師難以反駁心理師，當心理師評估不需要繼續進行服務的個案時，輔導教師便不敢接手。所以，對輔導教師來說，自認專業度不足而過度輕易轉介個案，將輔導工作全交給心理師，或者是專業矮化的感受，覺得自己矮人一截。林郁倫等人（2014）訪談五位輔導教師（包括主任和組長），發現輔導教師與心理師存在「專業競爭」的現象。當心理師進入學校服務，由於雙方的定位不清、職責混淆，會認爲彼此都是在做同一件事時，對原系統內的輔導教師形成「威脅」的感受，面對這種威脅，輔導教師會採取兩種因應方式：一是積極對抗，過度認爲自己能夠處理，不願意轉介個案，排斥心理師；二是消極放棄，自認能力不如心理師，全部工作都交給心理師。如此一來，輔導教師勢必難以與心理師建立實質的合作關係。另一份國外研究也指出，心理師剛進入校園時，輔導教師對心理師產生威脅感，自認能夠處理而不轉介個案；或是抗拒與心理師合作，採取逃避、減少與心理師接觸的機會（Weist, Evans, & Lever, 2003）。所以，研究者認爲輔導教師知覺到的角色衝突可能是提高輔導教師工作壓力的重要指標。

（四）綜合討論

綜合上述文獻評閱，在三級輔導制度實施後，心理師確實可能造成輔導教師組織層面上的工作壓力，讓輔導教師的工作壓力不減反增。獨立分工與專業認可對於工作壓力的影響，應屬於相反方向的關係。獨立分工是輔導教師因爲分級制度採取的切割工作方式，將自己與心理師的工作範疇明確地區別和劃分，這樣的結果會惡化輔導教師與心理師的關係，最終造成輔導教師自身工作壓力的提升；但在專業認可方面，如果輔導教師認同心理

師，信任心理師的角色，就會肯定心理師的貢獻，認爲心理師對輔導工作有所助益，最後降低輔導教師知覺的工作壓力。所以，研究者認爲獨立分工對工作壓力是正向關係、專業認可對工作壓力則是負向關係。

在專業衝突對於工作壓力的影響，根據文獻判斷屬於正相關的關係，也就是專業衝突程度越高，輔導教師的工作壓力也隨之提升。因爲專業衝突導致輔導教師對心理師的積極對抗或消極放棄，促成輔導教師知覺到負面的工作環境，而負面的工作環境經研究證實是導致工作壓力的主因之一。所以，輔導教師知覺到與心理師之間的專業衝突，會影響其工作壓力的感受。

總結上述，獨立分工、專業認可與專業衝突對於工作壓力均有直接的影響，輔導教師與心理師間的獨立分工應會提高其工作壓力、輔導教師對心理師的專業認可則會降低其工作壓力、輔導教師與心理師間的專業衝突會提高其工作壓力。並且，專業衝突可能在獨立分工、專業認可對於工作壓力之間扮演中介變項的角色，亦即:相較於獨立分工和專業認可，專業衝突更是影響輔導教師工作壓力的主因，獨立分工與專業認可或許都需透過專業衝突進而影響工作壓力的情形，此議題值得加以探討與釐清。

貳、研究方法

一、研究目的與研究假設

根據文獻探討，本研究目的在於探討輔導教師所知覺的「獨立分工」、「專業認可」、「專業衝突」與「工作壓力」之關係，並以「獨立分工」與「專業認可」爲潛在自變項，「專業衝突」與「工作壓力」爲潛在依變項，且「專業衝突」是「獨立分工」與「專業認可」對「工作壓力」的中介變項，共計四個潛在變項作爲理論模式之建構因素。研究者提出之假設路徑如下圖 1：

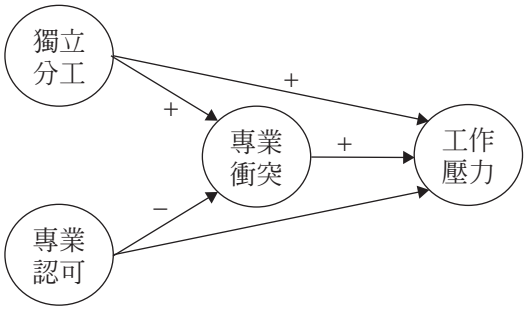

圖 1 「獨立分工、專業認可、專業衝突與工作壓力關係」假設模式結構圖

本研究假設獨立分工將增加心理師與輔導教師的專業衝突，而專業認可則會降低專業衝突，以及專業衝突將提高輔導教師工作壓力。並且，專業衝突在獨立分工、專業認可與工作壓力之間扮演中介的角色。假設路徑如下：

H1：獨立分工直接正向影響專業衝突。

H2：專業認可直接負向影響專業衝突。

H3：專業衝突直接正向影響工作壓力。

H4：專業衝突中介於獨立分工與工作壓力之間的關係。

H5：專業衝突中介於專業認可與工作壓力之間的關係。

二、研究對象

本研究對象爲「曾與心理師合作過之國中輔導教師」，包含專任輔導教師和兼任輔導教師。經訪談輔導教師後，得知目前心理師駐校或駐區服務多與學校中的 1-2 位輔導教師密切合作，作爲學校與學生輔導諮商中心之窗口，負責聯繫、申請服務與討論學生個案。據此，本研究對象的母群數可由全台國中數量加以估計。據教育部統計處（2015）資料顯示，全台公立國中數共 738 間，偏遠國中（學生輔導諮商中心無法配置心理師服務）222 間，扣除後剩下 516 間。若假設全部學校皆曾申請過心理師校園服務，配合上述輔導教師與心理師合作爲 1：1 或 2：1，推測本研究對象（國中輔導教師）之母群體約介於 516 人至 1032 人。

資料蒐集採分層取樣，將 350 份問卷分別寄送至台灣北、中、南、東各縣市國中輔導室，回收 250 份，其中曾經與心理師實際合作過的輔導教師有 189 份，再刪除無效作答、明顯反應完全相同之問卷後，有效問卷共計 170 份。男性有 27 人（15%）、女性有 143 人（85%）人，年齡介於 22 至 60 歲之間（M = 34.40，SD = 7.98）。北區（台北市、新北市、桃園市、宜蘭市）59 人，中區（新竹市、台中市、彰化市、南投市）35 人，南區（高雄市、台南市）42 人，東區（花蓮縣、台東縣）34 人。因此，在樣本代表性方面，本研究對象人數約占母群體的 16.47% ~ 32.95% 之間，具有相當程度之代表性。

三、研究程序

在量表編製上，研究者深度訪談 5 位國中輔導教師，將訪談資料經由內容分析後形成題目，作爲預試施測使用。預試以方便取樣蒐集 108 位輔導教師爲預試樣本，經分析與刪修題目後，進行正式樣本之施測。

四、研究工具

本研究共使用兩份量表，一爲研究者自編之「輔導教師對心理師合作現況評估量表」，二爲王婉玲（2007）編製之「國中輔導人員角色壓力量表」。

（一）國中輔導教師對心理師之合作現況評估量表

本量表之預試題目共 12 題，預試量表以項目分析、探索性因素分析與信度分析檢視量表是否合適。項目分析顯示，獨立分工有一題、專業認可有兩題，以及專業衝突有一題因標準差 < .6，爲低鑑別度的題目故刪除之（邱皓政，2006）。因素分析與信度分析顯示，各題項因素負荷量皆大於 .3，總量表之變異百分比爲 51.3%，內部一致性（α）爲 .74。在三個分量表方面；「獨立分工」分量表：因素負荷量介於 .69 至 .77，內部一致性係數（α）爲 .84；「專業認可」分量表：因素負荷量介於 .62 至 .88，內部一致性係數（α）爲 .81；「專業衝突」分量表：因素負荷量介於 .49 至 .67，內部一致性係數（α）爲 .74。最後，正式量表共計 8 題，並具有良好的信效度。

本量表用來測量輔導教師知覺心理師之專業能力，分爲：（1）「獨立分工」3 題，例如「心理師與學校輔導教師能夠有良好的分工，負責各自的範疇」。（2）「專業認可」2 題，例如「心理師證照代表具有專業能力」。（3）「專業衝突」3 題，例如「與心理師工作時，能感受到彼此地位平等（反向題）」。以 Likert-type 五點量表方式計分，1 代表「非常不同意」、5 代表「非常同意」。受試者得分越高，代表其傾向越高。

爲了檢驗正式量表與資料之適配程度，進行驗證性因素分析（CFA），所有係數路徑皆達 .01 顯著水準，在「整體模式適配度」部分，$\chi^2 = 90.25$；RMSEA = .070，符合小於 .08 之標準；GFI = .94，符合大於 .90 之標準；SRMR = .065，符合小於或等於 .08 之標準，表示本理論模式與觀察資料有可接受之適配程度。在「比較適配度」部分，NFI = .95、NNFI = .95、CFI = .97、IFI = .97，皆符合大於 .90 之標準，表示本模式相較於獨立模式而言，具有較佳的適配度。在「精簡適配度」部分，PNFI = .65，符合大於 .05 之標準，表示本模式具有良好的精簡度。

（二）國中輔導人員工作壓力量表

本量表原爲「國中輔導人員角色壓力量表」，由王婉玲（2007）參考林家興（2002）、陳秉華、程玲玲（1992）與許維素（1995）等研究編製而成。經研究者篩選符合本研究之「工作壓力」題項後，總量表共計 5 題，包括「爲了教學、諮商與輔導行政工作，我忙得身心俱疲」、「教學與行政工作過多，導致沒有時間輔導學生」、「學生待處理的問題多到讓我喘不過氣來」、「我負責的工作愈來愈複雜與困難」和「輔導工作的推行時常跟我想要做的方式

不同」。

爲了檢驗本量表與資料之適配程度，再進行驗證性因素分析（CFA），所有係數路徑皆達 .001 顯著水準，在「整體模式適配度」部分，X^2 = 11.43；RMSEA = .051，符合小於 .08 之標準；GFI = .98，符合大於 .90 之標準；SRMR= .030、CFI = .99，表示本理論模式與觀察資料有可接受之適配度。另外，在量表的內部一致性（α）爲 .78，具有可接受的信度。

五、資料處理與分析

描述統計與相關分析係採用 SPSS 22 版，進階分析係採用結構方程式模型（structure equation modeling, SEM）來檢驗各測量工具之組合信度與平均變異抽取量，並以路徑模式檢驗各個潛在變項之間的理論關係與中介效果，使用軟體爲 AMOS 21 版。結構方程式模型之參數係以最大概似估計法（maximum likelihood estimation, MLE）進行估計，中介效果之檢定係採用拔靴法（bootstrap method）進行，並依照 Byrne（1994）、Hu 與 Bentler（1999）的建議，以 GFI、CFI、NFI（以上指標需大於 .90）及 RMSEA（需小於 .08）等四項指標，做爲模型適配度之判準依據。

參、研究結果與討論

一、描述統計

（一）獨立分工、專業認可、專業衝突與工作壓力的現況

以下爲各觀察變項之描述統計，如表 1 所示：

(1) 獨立分工平均數爲 3.79，標準差爲 0.74，三題介於 3.72 至 3.85，代表輔導教師與心理師之間具有中高程度的的獨立分工。

(2) 專業認可平均數爲 4.20，標準差爲 0.73，兩題爲 4.04、4.37，代表輔導教師對心理師具有高度的專業認可。

(3) 專業衝突平均數爲 3.26，標準差爲 0.78，三題介於 3.05 至 3.59，表示輔導教師與心理師具有中上程度的專業衝突。

(4) 工作壓力總量表平均數爲 3.05，標準差爲 0.69，五題介於 2.77 至 3.53，表示輔導教師具有中度的工作壓力。根據 Kline（1998）指出，若變項偏態絕對值大於 3，則視爲極端偏態;本研究的測量變項在偏態與峰度的值都不大，大致符合常態分配，

故可透過最大概似估計法進行參數估計，以作爲後續結構方程式模型之分析。最後，在背景變項上，包括性別、年齡、年資、學歷與地區等皆無顯著差異。

表 1　各觀察變項之描述統計摘要表

觀察變項	平均數	標準差	偏態	峰度
X1	3.85	0.81	-0.40	0.11
X2	3.81	0.90	-0.79	0.67
X3	3.72	0.87	-0.58	0.57
獨立分工	3.79	0.74		
X4	4.04	0.92	-0.77	0.28
X5	4.37	0.77	-1.46	2.83
專業認可	4.20	0.73		
M1	3.15	1.09	-0.34	-0.67
M2	3.59	0.98	-0.75	0.40
M3	3.05	1.03	-0.07	-0.86
專業衝突	3.26	0.78		
Y1	3.05	0.93	-0.82	-0.55
Y2	2.95	1.05	-0.25	-0.60
Y3	3.00	0.91	-0.38	-0.30
Y4	2.77	0.97	-0.31	-0.53
Y5	3.53	1.00	-0.79	0.38
工作壓力	3.05	0.69		

註：獨立分工題項爲 X1、X2、X3；專業認可題項爲 X4、X5；專業衝突題項爲 M1、M2、M3；工作壓力題項爲 Y1、Y2、Y3、Y4、Y5。

（二）皮爾森積差相關結果

四個測量變項的相關分析，如表 2 所示。獨立分工與工作壓力之間呈現正相關（r = .05，p > .05），但未達顯著水準，其原因可能是因爲樣本人數較小所致，還有待結構方程模式進一步檢驗。專業認可與工作壓力之間呈現顯著負相關（r = -.12，p < .05），顯示輔導教師對心理師專業認可愈高，輔導教師的工作壓力愈低。輔導教師和心理師的專業衝突與工作壓力呈現顯著正相關（r = .32，p < .001），顯示雙方專業衝突程度愈高，輔導教師會感受到愈高的工作壓力。最後，儘管由表中可知獨立分工與專業認可之間爲正相關，但與

工作壓力之相關係數反而相反，推測其原因爲獨立分工與專業認可兩者之間涉及「與心理師的合作現況」，代表的意義是與心理師之工作密切程度，故兩者在關係上可能係反映出相同程度上的工作往來現況，但未必與工作上的壓力情況有相同的影響關係。

表 2　各變項之積差相關摘要表

	1	2	3
1. 獨立分工	-		
2. 專業認可	.19**	-	
3. 專業衝突	.24***	-.10*	-
4. 工作壓力	.05	-.12*	.32***

* $p < .05$，** $p < .01$，*** $p < .001$

二、模式發展

本研究有四個潛在變項，包含二個潛在自變項（獨立分工、專業認可）、一個潛在中介變項（專業衝突）及一個潛在效標變項（工作壓力），並根據理論與文獻進行結構模式之考驗。

（一）測量模式

根據 Anderson 和 Gerbing（1988）之建議，在檢驗結構模式之前需先檢驗測量模式，確定其具有可接受的適配程度、確立信度與效度表現良好後，方可進行結構模式之驗證。測量模式檢驗結果顯示適配程度良好（χ^2 = 81.53、df = 59、GFI = .93、CFI = .96、NFI= .987、RMSEA = .048），標準化因素負荷量介於 .52~.88 皆達顯著水準（$p < .001$）。各個潛在變項之平均變異抽取量介於 .36~.64，組合信度介於 .63~.84，符合 Hair、Black、Babin 與 Anderson（2010）及 Fornell 與 Larcker（1981）建議之標準，測量模式結果顯示本研究使用之調查工具備可接受的信度與效度，後續結構模式驗證不致存在嚴重的測量誤差。此外，潛在預測變項、潛在中介變項以及潛在效標變項之間的相關係數也皆達顯著水準（$p < .001$），測量模式詳細數據如表 3 所示。

表 3　測量模式摘要表

因素與題目	標準化因素負荷量	標準誤	*t* 值	平均變異抽取量	組合信度
獨立分工				.64	.84
X1	.72				
X2	.80	0.13	9.47		
X3	.88	0.13	9.65		
專業認可				.57	.72
X4	.61				
X5	.88	0.43	2.83		
專業衝突				.36	.63
M1	.72				
M2	.52	0.13	4.83		
M3	.55	0.15	5.03		
工作壓力				.40	.77
Y1	.64				
Y2	.66	0.18	6.57		
Y3	.74	0.16	7.01		
Y4	.58	0.16	5.94		
Y5	.52	0.16	5.47		

註 : 所有標準化因素負荷量皆達顯著（$p < .001$）。

（二）結構模式與中介效果檢驗

本研究以獨立分工、專業認可爲潛在自變項，對潛在中介變項專業衝突與潛在效標變項工作壓力，進行結構模型之檢定。如圖 2 所示，結果顯示出可接受的適配情況（$\chi^2 = 81.53$、df = 59、GFI = .93、CFI = .96、NFI = .87、RMSEA = .048），顯示本研究之結構模式成立。在結構係數方面，獨立分工對專業衝突之標準化結構係數爲 .44 達顯著水準（$p < .001$），專業認可對專業衝突之標準化結構係數爲 -.30 達顯著水準（$p < .01$），專業衝突對工作壓力之標準化結構係數爲 .53 達顯著水準（$p < .001$）。獨立分工對工作壓力的直接效果爲 .13 未達顯著水準（$p > .05$），專業認可對工作壓力的直接效果則是 .01 未達顯著水準（$p > .05$）。在解釋量方面，獨立分工與專業認可對專業衝突的解釋量爲 22.7%，而獨立分工、專業衝突及專業認可對工作壓力的整體解釋量爲 24.5%。

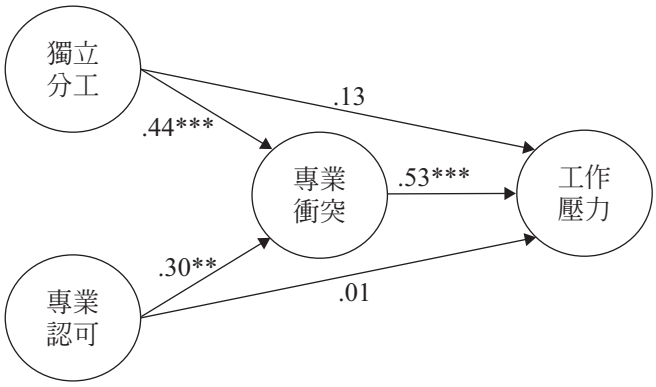

圖 2　獨立分工、專業認可、專業衝突與工作壓力標準化解之完整模式

在中介效果的顯著性考驗上，MacKinnon、Lockwood、Hoffman、West 與 Sheets（2002）以型一錯誤率（Type I error）與統計檢定力（statistical power）評估各種檢驗中介效果的方法，最常被使用的 Baron 與 Kenny（1986）的顯著性推論策略其檢定力最低。其次，Sobel（1982）納入路徑係數與標準誤的計算方式也因小樣本情況下可能違反常態分配而不適用於本研究。在方法學上，拔靴法在樣本違反常態假設的情況下對中介效果之檢定依然具有強韌性，故 Shrout 和 Bolger（2002）建議採用拔靴法來提高估計值的正確性。拔靴法是一種透過重複取樣（resampling）的程序，以獲得中介效果之平均數及 95% 信賴區間（95% CI）。基於 Shrout 和 Bolger（2002）的建議，倘若 1000 次抽樣所得到的中介效果之 95% CI 不包含 0，則表示可拒絕中介效果爲 0 之虛無假設；換言之，中介效果達到顯著水準（$p < .05$）可宣稱其存在。

結構模式及中介效果檢定結果，如表 4 所示。獨立分工透過專業衝突做爲中介對工作壓力之效果爲 .23，其 95％ CI 介於 .10 ~ .50 並未包含 0，表示中介效果達顯著水準（$p < .05$）；專業認可透過專業衝突做爲中介對工作壓力之效果爲 -.16，其 95％ CI 介於 -.41 ~ -.05 並未包含 0，表示中介效果達顯著水準（$p < .05$）。

表 4　中介檢定摘要表

中介效果路徑	標準化係數	95％信賴區間
獨立分工 → 專業衝突 → 工作壓力	.23*	.10 ~ .50
專業認可 → 專業衝突 → 工作壓力	-.16*	-.41 ~ -.05

註：* $p < .05$

分析結果表示，獨立分工對於提升工作壓力，其效果需透過專業衝突方可達成；專業認可對於提升工作壓力，其效果亦需透過專業衝突。換言之，一味強調獨立分工與專業認可，對於降低工作壓力不一定能達到最佳效果，而是透過降低輔導教師與心理師之間的專業衝突，才能眞正達到降低工作壓力的效果。此結果有別於過去學者認爲，輔導教師與心理師之間應充分達到合作分工、權責說明及專業協助，便能有效降低輔導教師的工作負荷與壓力（王麗斐、杜淑芬，2009；林家興、洪雅琴，2001），本研究結果點出，潛藏於檯面下的專業衝突才是影響輔導教師工作壓力之核心所在，當納入了專業衝突後，原先獨立分工與專業認可對於工作壓力之直接效果銳減，變成都需要先藉由（影響）兩者之間的專業衝突，進而對工作壓力產生顯著的影響效果。

三、研究討論

本研究結果與研究假設一致，獨立分工對專業衝突的關係達顯著正相關、專業認可對專業衝突的關係達顯著負相關，專業衝突對工作壓力的關係達顯著正相關。從表 4 可知，專業衝突扮演完全中介的角色，獨立分工和專業認可是透過專業衝突的產生或影響，而提升了輔導教師的工作壓力。研究者以結構方程模式分析，結果顯示資料與模式之間有良好的適配程度。根據研究結果進行討論：

獨立分工對專業衝突的關係爲 .44，亦即當獨立分工程度愈高，專業衝突也愈高。換言之，獨立分工過於明確、壁壘分明，會增加輔導教師與心理師之間的專業衝突，進而導致工作壓力的提升。林家興和洪雅琴（2001）認爲，以分層負責處理可解決輔導教師與心理師工作權責的重疊問題，以及王麗斐、杜淑芬（2009）發展的三級輔導，也提倡輔導教師與心理師依照各級處遇流程，心理師負責三級、輔導教師負責一二級的方式合作。然而，本研究發現上述學者所提倡的獨立分工，反而會造成雙方的專業衝突，並提高輔導教師之工作壓力。其原因可能爲制度上的結構性問題。輔導教師與心理師因爲在三級輔導的制度下討論各自的工作範疇，因爲制度上心理師負責三級處遇，處理較困難的個案，輔導教師會感受到心理師是專門處理上級的專業問題，而自己卻是做下級的輔導工作，因而導致輔導教師藉由獨立分工「各做各的」，劃分彼此工作範疇。而這樣的獨立分工便影響輔導教師知覺對心理師的專業衝突，最終造成工作壓力的提升。

專業認可對專業衝突的關係爲 -.30，亦即專業認可程度愈高，專業衝突則愈低。換言之，輔導教師對心理師的專業認可，有助於降低雙方專業衝突。輔導教師本身認同心理師的專業形象，也會因爲學校人員及家長對心理師的信賴與尊敬，而認爲輔導工作有受到更多的重視（賴炘棠，2007）。此結果符合心理師有助於促進與家長、導師和行政人員之溝通，有時甚至比輔導教師還來得有說服力和影響力（趙曉美、王麗斐、楊國如，2006）。專業認可意味

著輔導教師肯定心理師的專業形象與專業證照帶來的優點，認同其對於學校輔導的幫助與貢獻。相較於獨立分工牽涉到的上下階級問題，專業認可代表的是專業與專業之間的平等關係，輔導教師單就心理師的專業表現與幫助予以評估，於是有別於獨立分工，專業認可對於專業衝突具有負向關係，輔導教師對心理師的專業認可能有助於化解彼此的專業衝突。

專業衝突對工作壓力的關係爲 .53，亦即專業衝突程度愈高，工作壓力也愈高。顯示由於輔導教師與心理師的專業衝突，反而提升輔導教師的工作壓力。林郁倫等人（2014）表示，當與心理師合作時，輔導教師表示自己或同仁曾有過被指責、被命令及被要求報告，是一種上對下的地位或權力不對等的感受。這種不舒服的感受，直接地影響了輔導教師的工作壓力。換言之，輔導教師認爲與心理師有專業衝突的問題後，會知覺在工作上有更多的負擔，造成輔導教師自身工作壓力的提升。同樣地，研究顯示從事輔導工作的輔導教師與心理師，在制度上被區分出能力孰強孰弱、具有上下意味的專業地位，造成雙方在輔導工作上權力分配的抗衡與競爭（張秋玉，2014）。所以，輔導教師不僅忙碌於原有的教學、行政與輔導工作，如今還需面對像新主管一般的心理師，進而增加輔導教師的工作壓力。整體而言，獨立分工和專業認可代表輔導教師知覺心理師的專業角色，但兩者對於降低輔導教師的工作壓力卻沒有實質幫助。反而，透過專業衝突的完全中介角色，才得以達到降低輔導教師工作壓力的可能。因此，設法化解輔導教師知覺與心理師之間的專業衝突，便能達成其在獨立分工、專業認可與工作壓力之間扮演的中介效果。

肆、結論與建議

一、獨立分工、專業認可、專業衝突與工作壓力之間的關係

本研究支持獨立分工會對專業衝突有直接、正向的影響、專業認可會對專業衝突有直接、負向的影響，而專業衝突扮演獨立分工、專業認可與工作壓力之間的完全中介變項。據此結果，對於與心理師合作的輔導教師，獨立分工所代表的，與心理師依照三級輔導分工，確實會增加輔導教師知覺的專業衝突，專業認可代表的，對心理師的認同與肯定，確實會降低輔導教師知覺的專業衝突。並且，輔導教師知覺的專業衝突，是影響輔導教師工作壓力的重要因素，獨立分工與專業認可皆是透過專業衝突，達到增加與降低工作壓力的影響力。因此，化解輔導教師知覺與心理師的專業衝突，是降低輔導教師工作壓力的關鍵所在。

二、專業衝突在獨立分工、專業認可與工作壓力扮演的中介角色

本研究發現，專業衝突扮演獨立分工、專業認可和工作壓力的中介角色。因此，化解輔導教師與心理師之間的專業衝突，再配合彼此的獨立分工、專業認可，即能眞正地降低輔導教師的工作壓力。化解專業衝突的主要策略是，輔導教師與心理師需要建立更良好的溝通合作，雙方應有更多的時間在討論、交流與互相瞭解，建立彼此專業上的人際關係，而非抱持「井水不犯河水」的態度。

黃光國（2005）提及，華人重視面子並傾向於保持和諧，對於人際之間的衝突會以其他方式處理，例如陽奉陰違、迂迴溝通與忍讓等方式，試圖兼顧彼此的人情與面子。不過這樣的方式儘管維持了表面的和諧，卻也同時意味著雙方沒有將問題解決，而是各自私底下按耐著忍耐與不滿的情緒。是故，華人文化的觀點也說明了採取質性訪談之研究，多呈現出輔導教師與心理師正向、有效的合作結果，與本研究結果大相逕庭的原因。

因此，如 Romano 和 Kachgal（2004）所建議，諮商與教育學界若能正視問題，化解諮商心理師與學校輔導教師對彼此的不信任和不瞭解，強化雙方的信任關係與瞭解程度，而形成平等、尊重的夥伴關係（partnership），不僅對學校輔導工作的運作有幫助，對兩方來說，也能從中獲得許多的成長和學習。

三、對學校輔導工作模式的建議

本研究發現輔導教師與心理師之間的專業衝突，會影響輔導教師的工作壓力，顯示現行的學校輔導工作有其調整的空間，才能因應彼此的專業衝突情形，以建立更適切的合作模式。當前制度是以王麗斐、杜淑芬（2009）提出的「心理師主（諮商室）內、輔導教師主（諮商室）外」爲合作主軸，讓「比較專業」的心理師負責三級輔導，輔導教師負責系統工作，形成學校三級輔導的合作共生模式。此分工模式如同本研究觀察之合作現況，也就是多數心理師負責個案晤談、輔導教師則協助心理師進行三級輔導。然而，本研究也發現此分工模式是導致輔導教師與心理師存在專業衝突的主因，並且因此提高輔導教師的工作壓力。所以心理師主內、輔導教師主外之運作模式可能有調整的必要性。

研究者認爲，由輔導教師提供直接的各級學生輔導，心理師則扮演協助、支持的角色，屬於間接的輔導工作，是現行制度下可行的調整方向。輔導教師是三級輔導的「主要負責推動者」，專門處理學生個案的諮商晤談，如此一來便不會出現個案因爲三級輔導的獨立分工，而出現個案切割的情況（黃君瑜等人，2009）。另一方面，心理師成爲協助者、支持者與同儕督導（peer supervision）的角色。（1）協助者：心理師負責協助輔導教師建立學校輔導團隊，連結學生周遭的教師、家長和行政主管等系統工作。（2）支持者：支持輔導教師

推動學校輔導工作，例如心理衛生推廣、團體方案設計與運作等活動。（3）同儕督導：研究指出，同儕督導是降低輔導教師工作壓力的有效策略（Benshoff & Paisley, 1996；Culbreth *et al*., 2005；Wilkerson, 2006）。同儕督導除了能促進專業上的能力，包括諮商關係能力、個別與團體諮商能力，還可以建立輔導人員之間的默契和信任。所以，研究者相信，心理師可以與輔導教師形成同儕督導的角色，共同研擬與討論，並提供輔導教師在個案處遇上之建議，建立彼此友善、關懷的同儕關係。如此一來，輔導教師與心理師之間的專業衝突可能會獲得紓解，或甚至形成新的平等合作關係，取代原先專業角色重疊的緊張與對立。

上述的三項調整方式類似於杜淑芬和王淑玲（2014）的觀察。其說明過去的合作模式由於專任輔導教師的出現逐漸有所改變，以「輔導教師主（諮商室）內，心理師主（諮商室）外」或許是未來的合作模式。目前的專任輔導教師依然是一二級處遇爲主，三級處遇爲輔的狀況，若未來朝向研究者所提出的合作模式，專任輔導教師與心理師不必再因爲專業重疊進行獨立分工，也能發揮心理師專業認可帶來的優勢。更重要的是，此模式能降低輔導教師對心理師的專業衝突，輔導教師的工作壓力才能獲得緩解，學校輔導工作方能更臻完善。

四、研究限制與建議

第一，在研究對象上，本研究以輔導教師爲概括性的統稱，並未更進一步地區分專任輔導教師與兼任輔導教師，是故，本研究結果較難說明專任輔導教師與兼任輔導教師對心理師的獨立分工、專業認可、專業衝突與工作壓力是否有所差異，此議題值得未來研究進一步探討。

第二，在研究方法上，本研究爲根據對學校輔導工作所提出的理論模式，其適用於輔導教師與心理師之間的跨專業合作關係。不過，相較於其他領域的專業人員合作，輔導教師與心理師在專業訓練上還是有一定程度的相似性，所以，本研究的理論模式是否適用於專業差異更大的其他人員之間，尚有待後續研究加以檢驗。

參考文獻

王川玉、葉一舵（2017）。臺灣學校輔導工作的新進展及其關鍵事件。**學生事務與輔導，5**（2），13-27。

王婉玲（2007）。 **國中輔導人員角色壓力、輔導自我效能與職業倦怠之關係研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

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**（5），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。

刑志彬、許育光（2014）。學校心理師服務實務與模式建構初探：境因應與專業發展期待分析。**中華輔導與諮商學報，39**，117-149。

江垂南（2015）。心理師短期介入學校輔導工作之合作模式以青春期憤怒違抗行爲個案爲例。**諮商與輔導，350**，2-8。

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。

吳清山、林天祐（2005）。工作壓力。**教育資料與研究雙月刊，65**，135。

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。

邱皓政（2006）。**量化研究與統計分析：SPSS 中文視窗版資料分析範例解析**。臺北市：五南圖書出版（股）公司。

林怡光（2017）。**專業輔導人員駐進國小的跨專業合作經驗—以諮商心理師的觀點反思**（未出版之博士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。

林郁倫、陳婉眞、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），37-46。

林美華（2011）。**新北市永和區國民中學輔導教師工作壓力探究**（未出版之碩士論文）。淡江大學，新北市。

林家興（2002）。中學輔導教師與輔導專業人員工作內容的時間分析。**教育心理學報，33**（2），23-39。

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。

胡宜中（2007）。學校社會工作員參與各級學校輔導工作之實施型態與成效分析。**教育心**

理學報，**39**（2），149-171。

徐堅璽、吳英璋 (2003)。校園中輔導專業人員之角色功能—淺談國中輔導教師、心理師與社下師在教改潮流下之合作基礎。**學生輔導**，**85**，8-21。

陳秉華（1999）。邁向專業－台灣輔導界發展的回顧與前瞻。**亞洲輔導學報**，**6**（2），21-48。

陳秉華、程玲玲（1992）。**學校輔導人員工作綱領之分析研究**。教育部訓育委員會委託研究報告。

陳思瑜（2015）。**國中輔導教師與專任專業輔導人員跨專業合作經驗探討—以新北市北區爲例**（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

陳惠雯、王曉薇、韓昌宏、彭瑞蓮、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校模式的救濟：走一條尋回專業的路。**應用心理研究**，**30**，155-179。

教育部（2015）。**104** 學年國中校數分布【原始數據】。未出版之統計數據。取自 https://stats.moe.gov.tw/qframe.aspx?qno=MQAxAA2。

張秋玉（2014）。專業輔導人員進入校園輔導工作之倫理困境與省思。**諮商與輔導**，**339**，44-47。

許維素（1995）。學校諮商輔導人員角色壓力的形成。**輔導季刊**，**31**（2），18-27。

黃光國（2005）。華人社會中的臉面觀。載於楊國樞、黃光國、楊中芳（主編），**華人本土心理學**（365-406 頁）。台北市：遠流出版社

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。**應用心理學研究**，**41**，93-108。

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。

趙曉美、王麗斐、楊國如（2006）。臺北市諮商心理師國小服務方案之實施評估。**教育心理學報**，**37**（4），345-365。

賴炘棠（2007）。**臺北縣國民中學心理師進駐學校方案實施成效之評估**（未出版之碩士論文）。臺灣師範大學，臺北市。

Allen, J. M. (1994). *School Counselors Collaborating for Student Success.* [Online forum comment]. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED377414

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural Equation Modeling in Practice: A Review and Recommended Two-Step Approach. *Psychological Bulletin, 103*(3), 411-423.

Bardhoshi, G., Schweinle, A., & Duncan, K. (2014). Understanding the Impact of School Factors on School Counselor Burnout: A Mixed-Methods Study. *The Professional Counselor, 4*(5), 426-443.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social

Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182.

Benshoff, J. M., & Paisley, P. O. (1996). The Structured Peer Consultation Model for School Counselors. *Journal of Counseling and Development, 74*(3), 314-318. doi: 10.1002/j.1556-6676.1996.tb01872.x

Bryan, J., & Holcomb-McCoy, C. (2007). An Examination of School Counselor Involvement in School-Family-Community Partnerships. *Professional School Counseling, 10*(5), 441-454. doi: 10.1177/2156759X0701000501

Byrne, B. M. (1994). *Structural Equation Modeling with EQS and EQS/Windows.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Clark, M. A., & Amatea, E. (2004). Teacher Perceptions and Expectations of School Counselor Contributions: Implications for Program Planning and Training. *Professional School Counseling, 8*(2), 132-140.

Culbreth, J. R., Scarborough, J. L., Banks-Johnson, A., & Solomon, S. (2005). Role Stress Among Practicing School Counselors. *Counselor Education and Supervision, 45*(1), 58-71. doi: 10.1002/j.1556-6978.2005.tb00130.x

Fagan, T. K., & Wise, P. S. (2000). *School psychology: Past, present and future* (2nd ed.). Bethesda, MD: NASP Publication.

Flaherty, L. T., Garrison, E. G., Waxman, R., Uris, P. F., Keys, S. G., Siegel, M. G., & Weist, M. D. (1998). Optimizing the Roles of School Mental Health Professionals. *The Journal of School Health, 68*(10), 420-424. doi: 10.1111/j.1746-1561.1998.tb06321.x

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error: Algebra and Statistics. *Journal of marketing research, 18*(3), 382-388. doi: 10.2307/3150980

Guess, P. E., Gillen, M. C., & Woitaszewski, S. E. (2006). Implications for Collaboration: An Investigation with School Counselors and School Psychologists. *Journal of School Counseling, 4*(24), 1-25.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Hoagwood, K., & Erwin, H. D. (1997). Effectiveness of School-Based Mental Health Services for Children: A 10-year Research Review. *Journal of Child and Family Studies, 6*(4), 435-451.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55.

Kline, R. B. (1998). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling.* New York, NY: Guilford.

Lawson, H. A. (2003). Pursuing and Securing Collaboration to Improve Results. *Yearbook of the National Society for the Study of Education, 102*(2), 45-73. doi: 10.1111/j.1744-7984.2003.tb00065.x

Lee, S. M., Baker, C. R., Cho, S. H., Heckathorn, D. E., Holland, M. W., Newgent, R. A., Yu, K. (2007). Development and Initial Psychometrics of the Counselor Burnout Inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 40*(3), 142-154. doi: 10.1080/07481756.2007.11909811

Lichtenberg, J. W., & Goodyear, R. K. (2004). Back to School for Counseling Psychology? A Response to Romano and Kachgal. *The Counseling Psychologist, 32*(2), 286-291. doi: 10.1177/0011000003261367

MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., & Sheets, V. (2002). A Comparison of Methods to Test Mediation and Other Intervening Variable Effects. *Psychological Methods, 7*(1), 83-104. doi: 10.1037/1082-989X.7.1.83

Mellin, E. A., Hunt, B., & Nichols, L. M. (2011). Counselor Professional Identity: Findings and Implications for Counseling and Interprofessional Collaboration. *Journal of Counseling and Development, 89*(2), 140-147. doi: 10.1002/j.1556-6678.2011.tb00071.x

Moore, J. L. (2005). A Call for Greater Collaboration Between the Counseling Psychology and School Counseling Professions. *Journal of Counseling and Development, 83*(4), 504-508. doi: 10.1002/j.1556-6678.2005.tb00372.x

Mullen, P. R., & Gutierrez, D. (2016). Burnout, Stress and Direct Student Services Among School Counselors. *The Professional Counselor, 6*(4), 344-359. doi: 10.15241/pm.6.4.344

Murphy, J. P., DeEsch, J. B., & Strein, W. O. (1998). School Counselors and School Psychologists: Partners in Student Services. *Professional School Counseling, 2*, 85-87.

Pope, M. (2004). Counseling Psychology and Professional School Counseling: Barriers to a True Collaboration. *The Counseling Psychologist, 32*(2), 253-262. doi: 10.1177/0011000003261370

Robbins, S. P. & Judge T. (2001). *Organizational behavior* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Romano, J. L., & Kachgal, M. M. (2004). Counseling Psychology and School Counseling: An Underutilized Partnership. *The Counseling Psychologist, 32*(2), 184-215.

Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in Experimental and Nonexperimental Studies: New Procedures and Recommendations. *Psychological Methods, 7*(4), 422-445. doi:

10.1037//1082-989X.7.4.422

Simcox, A. G., Nuijens, K. L., & Lee, C. C. (2006). School Counselors and School Psychologists: Collaborative Partners in Promoting Culturally Competent Schools. *Professional School Counseling, 9*(4), 272-277.

Sobel, M. E. (1982). Asymptotic Confidence Intervals for Indirect Effects in Structural Equation models. *Sociological Methodology, 13*, 290-313. doi: 10.2307/270723

Steers, R. M. (1977). Antecedents and Outcomes of Organizational Commitment. *Administrative Science Quarterly, 3*(1), 46-56. doi: 10.2307/2391745

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. doi: 10.1093/cs/28.1.45

Weist, M. D., Evans, S. W, & Lever, N. A. (2003). *Handbook of School Mental Health: Advancing practice and research*. New York, NY: Springer.

Wilkerson, K. (2006). Peer Supervision for the Professional Development of School Counselors: Toward an Understanding of Terms and Findings. *Counselor Education & Supervision, 46*(1), 59-67. doi: 10.1002/j.1556-6978.2006.tb00012.x

Worthington, R. L., & Juntunen, C. L. (1997). The Vocational Development of Non-college-bound youth: Counseling Psychology and the School-to-work Transition Movement. *The Counseling Psychologist, 25*(3), 323-363. doi: 10.1177/0011000097253001

作者簡介

江守峻，國立政治大學輔導與諮商碩士學位學程，碩士生

Shou-Chun Chiang is a Graduate student of MA Program of Counseling and Guidance, National ChengChi University, Taipei, Taiwan

彭韋銜，國立政治大學輔導與諮商碩士學位學程，碩士生

Pang Wei Hean is a Graduate student of MA Program of Counseling and Guidance, National ChengChi University, Taipei, Taiwan

洪兆祥，國立台灣藝術大學通識中心講師，講師

Chao-Hsiang Hung is a Postdoctoral Research Fellow of Center for Service Innovation and Mobility Design, Feng Chia University, Taipei City, Taiwan.

陳婉眞，國立政治大學教育學系教授、華人文化主體性研究中心研究員（通訊作者）

Wan-Chen Chen is a Professor of Department of Education , National ChengChi University; Researcher , Research Center for Chinese Cultural Subjectivity in Taiwan, Taipei ,Taiwan. (Corresponding Author)

收稿日期：民國**107**年**09**月**27**日

修正日期：民國**107**年**11**月**19**日

接受日期：民國**107**年**12**月**03**日

National Taiwan University of Science and Technology
Journal of Liberal Arts and Social Sciences
2019, 15(1), 31-55

MIDDLE SCHOOL COUNSELORS' PERCEPTION OF INFLUENCE OF WORK DIVISION AND PROFESSIONAL IDENTIFICATION ON WORK STRESS WITH PSYCHOLOGISTS: THE MEDIATOR ROLE OF PROFESSIONAL CONFLICT

Shou-Chun Chiang[1] Pang Wei Hean[1]
Chao-Hsiang Hung [2] Wan-Chen Chen [3]

[1] MA Program of Counseling and Guidance National ChengChi University of Taipei
[2] Postdoctoral Research Fellow, Center for Service Innovation and Mobility Design, Feng Chia University of New Taipei City
[3] Department of Education , National ChengChi University of Taipei

ABSTRACT

Recently, due to the service of psychologists in schools, the collaboration between school counselors and psychologists has been recognized as an important issue. This paper was, from the perspective of school counselors, to explore the current collaboration status, which included work division, professional identification, and professional conflict; in addition, it examined the influences of the above variables on the work stress of school counselors. Participants were 170 school counselors who had collaborated with psychologists before. Data was analyzed by structural equation model (SEM). Results indicated: (1) Work division could significantly and positively predict professional conflict, and professional identification could significantly and negatively predict professional conflict. (2) Professional conflict could significantly and positively predict work stress. (3) Professional conflict plays the full mediator role for the prediction of work division and professional identification to work stress. Finally, the research discussed the collaboration status and the role functions of school counselors and psychologists, as well as the suggestions for future research.

Keywords: school counselor, psychologist, school guidance, professional conflict