

國立政治大學輔導與諮商碩士學位學程碩士論文

指導教授：陳婉真博士

國中輔導教師與專任專業輔導人員跨專業合作
經驗探討－以新北市北區為例

The experience of trans-disciplinary cooperation among the professions of
guidance teachers, school counselors, and social workers in junior high school

研究生：陳思瑜

中華民國一〇四年七月

中文摘要

「國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置專任專業輔導人員辦法」於民國 100 年頒布，希望透過專任專業輔導人員的進駐，提供青少年與學校輔導工作更專業的協助，期盼學校中的三級輔導能夠更加健全。本研究旨在探討國中輔導教師與專任專業輔導人員（含學校心理師及學校社工師）的跨專業合作經驗、了解專任專業輔導人員加入學校輔導工作團隊後的影響為何？輔導教師對於專任專業輔導人員的期待為何？

本研究以質性研究的方式，以目前服務於新北市北區國中之輔導教師（包含輔導室行政人員、兼任輔導教師及專任輔導教師）為研究對象，進行一對一半結構深度訪談，共訪談六位。以主題分析法進行歸納、統整所蒐集的訪談資料，將實務工作現場所呈現之資料建構出歸納式結論。

本研究結果發現如下：

一、跨專業合作現況：

（一）輔導教師與專任專業輔導人員合作內容包含直接服務與間接服務。（二）輔導教師與不同專業合作有不同的合作方式。（三）各專業在合作中有不同角色。（四）輔導教師、學校心理師及學校社工師三方共同合作機會少

二、跨專業合作對學校輔導工作的幫助：

（一）與專任專業輔導人員合作帶來的幫助：(1)加快處遇、(2)與個案晤談更深入、(3)促進與家長的合作、(4)減輕輔導教師負擔、(5)提供不同觀點。（二）與學校心理師合作帶來的幫助：(1)提升專業信任、(2)跳脫學校教育的角度與個案工作。（三）與學校社工師合作帶來的幫助：(1)整合資源、(2)更清楚法規上的規定。

三、對跨專業合作的期待：

（一）對專任專業輔導人員的期待：(1)專任專業輔導人員對學校需求的瞭解、(2)專任專業輔導人員提供穩定校內督導、(3)專任專業輔導人員可協助增強初級預防。

（二）對制度的期待：(1)補足目前應有人力、(2)增置校內專任專業輔導人員。

英文摘要

In 2011, Taiwan Government draw up the regulations for elementary school and junior high school to having the professions of school counselors and social workers. With the new regulations, the professions of school counselors and social workers are expected to improve the profession and quality of school guidance networks. The purpose of this study was to explore the experience of trans-disciplinary cooperation among the professions of guidance teachers, school counselors, and social workers in junior high school. This study also wanted to know were there any impact brought in when the professions got into school guidance teams and know the expectation of guidance teachers.

This study used semi-structured interviews to collect data from 6 guidance teachers (including managers and teachers) who work in junior high school in North Dist of New Taipei City. Thematic Analysis is adopted to transcribe, analyze and code all recordings.

The main findings of this study were as follows:

1. The situation of trans-disciplinary cooperation:
The cooperation contents include direct service and indirect service. When working with different profession guidance teachers have different mode. In trans-disciplinary cooperation processes all of the professions have their own roles. However the chance of trans-disciplinary cooperation among the professions of guidance teachers, school counselors, and social workers is less common.
2. The assistance of trans-disciplinary cooperation:
The school counselors and social workers could accelerate treatments, deeply work with clients, promote the cooperation with parents, release guidance teachers' pressure, and provide different views. The school counselors could upgrade trust of profession and use another role working in the school. The school social workers could integrate the resources and they know more about the laws.
3. The expectation to trans-disciplinary cooperation:
The guidance teachers expect that the school counselors and social workers could know more about junior high school, provide stable supervision in school, and help primary prevention. From a policy perspective, the guidance teachers expect that the government could fill the vacancy and recruit full time school counselors and social workers in junior high school.

謝誌

終於可以寫謝誌了。一開始真的沒想過念研究所和寫論文會是這麼痛苦的過程，以前看著學長姐心裡想的是「哪有那麼誇張？」、「有需要研究生禮貌運動嗎？」走了這一遭才知道真的很累很辛苦。很多時候不是自己努力就可以完成的，這一路有好多的挫折，面對無窮無盡的文獻，看見自己的渺小、尋找受訪者也不如預期順利，幸好透過老師、同學和受訪者的幫忙，順利完成資料蒐集。資料分析是最難熬的階段，雜亂無章的內容，弄得自己頭昏腦脹，也害婉真老師跟著我頭痛。最辛苦的時候在三、四月，論文、實習兩頭燒，論文寫作的過程常常達不到老師的要求，雖然老師口頭上沒有直說，但其實我都有感受到，好幾次和老師討論完論文之後回家偷偷哭，哭完擦乾眼淚繼續寫。雖然婉真老師有時候很嚴厲，但真的很感謝老師一直以來的支持，從訂定題目方向開始，給我很多的鼓勵和空間，幫助我在寫作的時候整理出清楚的脈絡，如果沒有老師的當頭棒喝，我還不知道要卡在論文裡多久。

寫論文真的不是件簡單的事情，在經歷每次的挫折時，情緒上和生理上都有好多的不舒服，開始指責自己，對自己失望，幸好我身邊有好多人陪著我走過這些日子。謝謝哲綱在我遇到低潮的時候總是鼓勵著我、照顧著我的日常起居，讓我可以沒有後顧之憂的做我該做的事，沒有你我真的不知道怎麼熬到現在，太多的感謝說也說不完。謝謝大學同學們（太多人要謝，就不一一點名了）常常聽我抱怨，陪我一起出氣，讓我知道我不是孤單一個人在面對這一切。謝謝研究所同學們在每次的返校督導可以有機會大吐苦水，特別是嘉貞，這一路上幸好有你，不斷互相提醒、鼓勵著對方，我們才能夠往下一個階段邁進。

最要感謝的是我的家人們，從一開始不了解為何我需要念三年的研究所，到可以和親戚們解釋我需要三年的時間，雖然在過程中也不斷地問我「論文寫到哪裡了？」、「怎麼寫這麼久？」、「什麼時候才要開始工作？」但親愛的家人們還是支持著我念完研究所和完成全職實習，沒有你們的支持我一定無法撐到最後，謝謝你們的肯定和包容。

最後要感謝的是自己，感謝自己撐到最後了，好幾度絕望的想要放棄，懷疑自己是不是真的不是合繼續念研究所，幸好堅持下來了，總算熬過辛苦的日子。也許未來還是辛苦的，但我完成了對自己的期許，完成研究所學業。接下來會是什麼樣子還有很多的未知，可是至少在這個階段我可以昂首闊步的離開待了七年的學校。期待自己離開學校後可以成為更棒的助人工作者，對臺灣社會有所貢獻。

陳思瑜 謹誌於臺北 2015.7.2

目次

第一章	緒論	2
第一節	研究動機與問題意識	2
第二節	研究目的	8
第三節	名詞釋義	9
第二章	文獻探討	13
第一節	學校輔導工作	13
第二節	學校輔導工作中的跨專業合作	29
第三節	臺灣跨專業合作現況	41
第三章	研究方法	55
第一節	研究取向與設計	55
第二節	研究場域與研究參與者	57
第三節	研究工具	60
第四節	研究程序	62
第五節	資料處理與分析	67
第六節	研究信度與效度	72
第七節	研究倫理	76
第四章	研究結果與討論	77
第一節	研究結果	77
第二節	研究討論	121
第五章	研究結論與建議	134
第一節	研究結論	134
第二節	研究建議	138
第三節	研究限制與未來研究建議	141
第六章	研究反思	144
參考文獻		146
附錄		154
附錄一	訪談大綱	154
附錄二	研究參與邀請函	155
附錄三	受訪同意書	156
附錄四	檢核回饋表	157

第一章 緒論

本章共分為三節，分別說明研究動機與問題意識、研究目的，並界定本研究之重要名詞。茲將上述內容分結論述如下：

第一節 研究動機與問題意識

動機一：看見專業中的限制

踏入輔導與諮商領域後，因為自己曾經在國、高中受過他人協助而度過低潮的經驗，因此在實習場域的選擇以學校體系為主。在碩一時曾到鄰近學校的國中擔任認輔志工；碩二、碩三時選擇在高中輔導室實習。實習的歷程中我發現許多原本以為是個人問題，再深入瞭解後便會發現背後還有許多原因造成問題的發生，這些原因不外乎是家庭因素與社會因素。因此，瞭解到青少年所遇到的困難不單是個人所造成，還必須瞭解那些隱含在背後、默默影響青少年的因素。

當我看見了問題背後的許多現象，我開始反思我的生命經驗。在大三的時候我面臨了生涯的選擇，即將面臨畢業，我必須選擇我未來想要做些什麼，但社會系畢業的相關工作不是我所追求的，我希望未來的工作可以有更多機會與人接觸，並且是有助於社會的，因此我選擇投入輔導與諮商。在學習的歷程中發現諮商和我原本所學的社會學有差異：諮商重視個人的發展，社會學重視社會環境對個人的影響，但因為有社會學的相關訓練，讓我在學習諮商與輔導時常會注意到社會環境對個人的影響。進入實習階後也發現社會環境與家庭的影響不容小覷，但是實習心理師的角色比較少接觸到青少年的家庭，社會因素的部分心理師也比較少碰觸，因此引發我在不同專業訓練下的反思。

在我的生命經驗中還有個引發我思考的重要原因是我的家庭經驗，我的家庭中，叔叔的家庭是高風險家庭，他娶了外籍配偶後，生下一男一女，孩子慢慢地長大變成青少年，但不時學校老師會打電話來關心孩子的出席狀況、學業成績、

在班上的人際狀況、學習障礙等等，我才意識到現在孩子所面臨的問題和問題成因相較於以往多，也越來越複雜。叔叔家庭的低社經背景、不穩定的工作、酗酒、孀孀的文化適應與語文能力等都會影響到孩子，我開始思考，若站在「親戚」的角度和站在「心理師」的角度，我能夠怎麼協助他們？我發現以親戚的角色會有許多情緒影響，且牽涉的太多太複雜，有時候窒礙難行，而心理師能做的也有限，不是只有提供諮商就可以改變他們所遭遇到的困境，可能還需要其他單位，如：導師、輔導教師、社工等其他專業一起協助有需要的孩子。所幸近年來輔導工作逐漸受到重視，學校老師、輔導教師、專任專業輔導人員與其他社會資源等，相繼投入學校輔導工作，希望透過各種方式，增進青少年的能力，克服生活中的困境。在堂弟的例子中，除了導師的協助與關心之外，社工也介入提供資源與幫助，越來越多的資源進入，堂弟有機會接觸社區資源，在不同專業的協助下得到幫助。在諮商專業下，所提供的幫助偏向個人心理層面，在面對家庭與社會問題時比較難給予適當的幫助，對助人工作來說是一大限制，面臨專業上的限制時該如何突破困境，對個案提供更全面的幫助是目前亟須探討的議題。

動機二：跨專業合作下的挑戰

隨著社會變遷，青少年的心理健康問題逐漸複雜與低齡化，問題越來越多元，甚至有嚴重化的趨勢，學校輔導工作希望能夠預防、治療與改變個人的困境，幫助當事人解決問題，這一連串的工作是一系列的專業助人活動，也是整個學校教育計畫的一部份（宋湘玲、林幸台、鄭熙彥，2000）。這幾年校園霸凌、性侵害、自傷等事件層出不窮，也讓社會大眾了解學校輔導的功能，因此學校輔導工作的推行刻不容緩，適當的預防與處理也突顯了學校輔導工作的重要性。

學校輔導工作從生僑輔導與職業教育開始推行，輔導室與輔導處的建置也讓學校輔導工作能夠推行的更加順利。在各式法規逐步的修訂下，學校輔導工作人員納入學校編制之中。然而體制的建立不代表學校輔導工作可以發揮最佳效能，

在實際執行中仍有許多問題逐漸被發現，如：輔導人員的培訓與任用、人員編制不如預期、組織編制還有改進空間（林萬億、黃韻如，2010），這些問題的發現也持續推動輔導工作的改進與進步。

為因應社會的變遷以及輔導需求的增加，政府從民國 80 年起陸續推動「輔導工作六年計劃」、「高關懷青少年計畫」、「璞玉專案」、「認輔制度」、「教學、訓導、輔導三合一的學生輔導新體制」、「友善校園計畫」、「國民中學試辦置專業輔導人員實施計畫」等專案，希望提供不同需求的青少年更適切的輔導工作計畫，讓每個學生可以有更好的發展，希望強化教師輔導知能並補充欠缺之專業輔導人力。雖然這些計畫立意良善，但是在實際執行時可能因為學校教育方針、政府政策規劃、與經費限制等問題，導致計畫無法如預期般的執行（教育部，2013）。

為了使學校輔導工作可以更有效服務所需的青少年，現行的政策開始「以學校為基礎」發展服務方案，進而拓展至家庭、社區與社會等環境層面，同時也結合教育、心理、社會等不同專業，建立更緊密的結合與合作，如：民國 86 年與 87 年分別於臺灣省、臺北市、高雄市擇校執行「國民中學試辦設置專業輔導人員實施計畫」、臺北縣於民國 90 年推動「臺北縣中小學聘用學校社會工作專業人員計畫」、臺北市於民國 93 年實施「諮商心理師進駐國小校園的服務方案」，更於 95 年起補助各地方政府辦理「專業輔導人員參與國民中小學學生輔導工作方案」，聘用兼任專業輔導人員（如心理師、社工師）協助國民中小學學生輔導工作，這些方案的執行奠定了學生輔導工作的跨專業合作，也逐步提升學生的專業輔導人力品質（教育部，2013）。

由 90 年代開始越來越多延聘專業人員進入校園輔助輔導工作的方案，也因為此趨勢，「跨專業合作」的機會增加，然而「國民中學試辦設置專業輔導人員實施計畫」雖成效良好，但卻因為政策因素沒有續辦，而後續不同縣市繼續辦理的方式也不一，導致各縣市在學校輔導工作的發展上有落差。部分縣市看見心理健康專業人員進入校園的重要性，持續辦理相關方案，但也有縣市在計畫停止後就停

滯了，此結果對學校輔導工作來說並非良好發展。

八德國中霸凌事件發生後，政府單位開始重視青少年的輔導，在有以上基礎之下且配合時勢所需，提出「國民教育法」第 10 條修法及民國 100 年「國民小學國民中學及直轄市縣(市)政府置輔導人員辦法」(民國 102 年修正辦法名稱為「國民小學國民中學及直轄市縣(市)政府置專任專業輔導人員辦法」)。學生輔導工作開始邁入新的紀元，全面推行「國民小學國民中學及直轄市縣(市)政府置輔導人員辦法」，希望透過專任專業輔導人員的進駐，提供青少年與學校輔導工作更專業的協助，期盼學校中的三級輔導能夠更加健全，學校教師、行政人員、輔導教師、專任專業輔導人員、網絡資源能夠更緊密的結合與合作，完整建置發展性、介入性、處遇性之輔導資源平台，提升學校輔導工作之效能，以嘉惠學校的學生、家長及教師，落實營造尊重關懷的友善校園。

為了提升學校輔導工作的效能，政策上不停的做修正，希望能夠提供更佳的服務。國民教育法第 10 條修正增加了國中小輔導人力的配置，使專任專業輔導人員進駐校園，學校輔導教師、學校心理師與學校社工師等助人專業為提升學生心理健康，已開始發展跨專業的合作，組成輔導工作團隊，藉由不同專業間的合作，提供更專業的心理健康服務。專任專業輔導人員尚未進駐前，輔導工作皆由輔導教師所執掌，但在需要授課又需要提供個別諮商、團體諮商與諮詢時，輔導教師的工作量極大，負擔沉重的狀況下使得輔導工作受到限制。透過學校輔導工作團隊的建立，讓輔導教師、學校心理師及學校社工師共同合作，使學校輔導可以更全面的照顧青少年需求。

隨著法規定訂定與落實，並透過跨專業合作，強化學校輔導工作之功能已為目前的趨勢，而現行的規劃是否能夠長久並穩定發展，在執行的過程中是否遇到困難與阻礙，仍然還有許多可探討的部分。

動機三：跨專業合作中角色的差異

在跨專業合作中，合作的人員包含學校輔導教師、學校心理師及學校社工師，角色相當多元，可以提供不同層面的協助，但站在不同專業的角度有不同的思考脈絡與觀點，在問題概念化、問題解決模式、專業角色和權力義務可能有些重複，也有些不同。在跨專業合作的過程中，在不同的角色下，各專業要如何溝通協調才能有好的效果也是目前亟須探討的。在學校輔導工作裡，各專業進入校園的時間不同，輔導教師比專任專業輔導人員早進入學校場域，但專任專業輔導人員的專業能力可能較輔導教師強，因此在進入校園的時間與專業能力上可能會出現被比較的狀況，此時雙方在合作時權力的協調上難免出現狀況，若出現不平衡的狀況，如：專任專業輔導人員以專業角色進入校園使輔導教師原有角色與功能受到威脅、學校心理師與學校社工師專業重疊時產生的競爭角色等，這些狀況發生對於跨專業合作可能會產生負面的影響或影響輔導工作的成效。在跨專業合作中輔導教師與專任專業輔導人員若能清楚彼此的角色差異，在各自角色下有效協調與互助，也有助於跨專業合作的進行。

鄭安伶（2002）發現學校教師對於學校輔導工作的評價貶多於褒，認為輔導人員角色與功能分歧與複雜，容易形成角色衝突，工作效能及工作滿意度的降低，以至於工作成效不彰。刑志彬與許育光（2014）針對學校心理師服務實務與模式建構進行初探後發現，學校心理師在學校輔導工作中的定位模糊，導致需要花更多時間摸索各自的角色定位。從研究發現目前輔導工作中各角色的定位還是處於模糊的狀態，且不僅輔導工作團隊中不清楚各自的角色定位與分工，其他學校教師對於輔導人員工作的不瞭解與不認同，皆會對輔導工作產生影響，畢竟在學校裡第一線接觸學生的人員主要是導師與輔導教師，若教師對於輔導人員不瞭解可能會對輔導工作的推展產生限制。

專任專業輔導人員進駐校園後，也讓專業間的差異慢慢浮上檯面，在其他跨專業合作的場域中游淑華、姜兆眉（2011）發現在「家庭暴力暨性侵害防治中心」

社工與諮商兩專業的合作過程中，專業間的差異使得服務過程中並存著競爭與合作，社工與諮商的專業有重疊也有差異，雖在專業角色上相似，但也有著不可取代之處。專任專業輔導人員的養成過程中，學校心理師與學校社工師的訓練背景不同，學校社工師主要著眼於社會與制度層面，學校心理師偏向個人層面，因此時常會出現觀點的差異。在跨專業合作時不同觀點間的交流可能會激盪出不同火花，但也可能會造成障礙，由此可見跨專業的合作並非如想像中容易與理想。各角色間若沒有明確的定位，容易導致工作重疊，造成資源浪費或是無法有效利用。專業間的差異導致在協調時需要花費更多的心力與時間，才能找到共同的目標與方向。輔導教師、學校心理師與學校社工師彼此之間的角色相似，但也有著差異，若未釐清各自在學校輔導工作中的角色及未處理角色差異所帶來的阻礙，對於輔導人員與青少年來說都可能造成負面影響。

問題意識：

單一專業已無法完善處理目前日趨複雜的學生問題，因此在國中場域中「跨專業合作」成為目前趨勢，對於學校輔導工作的發展來說是重要的里程碑，「國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置專任專業輔導人員辦法」施行第三年，各專業合作的機會增加，團隊合作的機制逐漸建立，但學校輔導教師、學校心理師與學校社工師的訓練背景不同，所持觀點不同，在合作時難免會有意見相左的狀況，而在合作時彼此之間的角色定位該如何劃分才不至於工作重疊，造成資源浪費，因此在學校輔導工作中如何使跨專業合作得以發揮更大功能是目前需要探討的方向。學校輔導教師與專任專業輔導人員在提供學生服務時如何執行跨專業的合作？各專業間合作的方式與關係為何？在合作上遭遇到什麼樣的困境？這些困境從何而來？如何突破目前困境？對於跨專業合作有何期待？上述這些問題都是本研究想探討的。

第二節 研究目的

「國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置專任專業輔導人員辦法」甫施行第三年，屬草創時期，相較於以往試行之方案，專任專業輔導人員在學校輔導的定位與角色逐漸清晰，然而，實施狀況與成效尚未有充足報告提供參考，而現有文獻多以國民小學為研究場域，探討國民中學的研究較少，且多以專任專業輔導人員之角度進行探討，因此以輔導教師角度瞭解在學校輔導工作中對跨專業合作的看法值得我們進行初步探究。

本研究希望以國中輔導教師的角度，瞭解專任專業輔導人員進駐校園，協助中學輔導工作後，學校輔導教師與專任專業輔導人員跨專業合作之現況，瞭解其合作的經驗與困境，主要目的有三：

1. 對國民中學輔導教師與專任專業輔導人員跨專業合作現況說明
2. 瞭解跨專業合作對學校輔導工作的影響
3. 探討國中輔導教師對跨專業合作之期待與建議

第三節 名詞釋義

壹、 學校輔導工作

本研究所指之學校輔導工作為國中的輔導工作，是國中教育體系中不可或缺的重要環節，近年來教育部與各級學校極力營造友善校園，並將建立三級輔導制度，初級輔導目標為提昇學生正向思考、情緒與壓力管理、行為調控、人際互動以及生涯發展知能，以促進全體學生心理健康與社會適應。二級輔導目標為早期發現高關懷群，早期介入輔導。三級輔導目標有二，一為針對偏差行為及嚴重適應困難學生，整合專業輔導人力、醫療及社政資源，進行專業之輔導、諮商及治療；二為在學生問題發生後，進行危機處理與善後處理，並預防問題再發生。透過三級輔導工作的界定，希望將工作內容作出更明確的劃分。

貳、 輔導工作團隊

林家興與洪雅琴（2002）將臺灣專業輔導人員（counseling professional）分為三大類，包含輔導教師（counselor）、心理師（psychologist）及社會工作師（social worker）。這三類專業輔導人員的養成教育，均包括了有關心理學、輔導學及個案工作的訓練，雖然這三類專業輔導人員由不同科系培養，彼此的專業各有所長，但皆從事助人的專業，也都是心理衛生的專業人員。近年來所重視的三級輔導工作將「學生輔導諮商中心、專任專業輔導人員(含學校社工師與學校心理師)、專任輔導教師」在推展上定位為黃金三角，其在諮商輔導專業的推動上，各司其職，環環相扣，缺一不可（教育部，2013），由近年趨勢可以發現，輔導工作人力的發展逐漸朝向專業化與團隊化，期待各專業發揮所長，一同保護學生心理健康。

本研究將新北市國民中小學學校輔導工作團隊分為兩類，分別為輔導教師與專任專業輔導人員，其中輔導教師由輔導室行政人員（包含主任、組長）、兼任輔

導教師及專任輔導教師所組成；專任專業輔導人員則包含學校心理師（包含諮商心理師與臨床心理師）與學校社工師，以分區駐校模式的方式提供服務。本研究以新北市國中為主要研究場域，故採新北市之分類，各專業的定義和參與學校輔導工作的內容如下。

一、 輔導教師

本研究所指之輔導教師為目前服務於新北市國中輔導處兼行政人員（含主任及組長）、兼任輔導教師及專任輔導教師。一般而言，輔導教師是由輔導相關科系培育，必須取得教師資格。輔導教師具備人類行為相關基礎知識，如：普通心理學，也具備研究方法的認識，包含教育統計與測驗與評量等，相較於其他輔導工作團隊成員，輔導教師在輔導相關知識上有更細緻的分化。專任輔導教師以學校學生二級介入性輔導工作為其主要職責，並協助學校初級發展預防性輔導工作的強化；兼任輔導教師則是予以減授課，協助學校學生二級介入性輔導工作為主。專任、兼任輔導教師需負起學校學生個案管理工作，必要時將學生轉介至專任專業輔導人員進行三級處遇性輔導。

二、 專任專業輔導人員

教育部依據「國民教育法」第 10 條及「國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置輔導人員辦法」，於 100 年 8 月在全國 22 縣（市）設立輔諮中心與專任專業輔導人員，以強化學校三級專業輔導，促進學生心理健康、發揮學習效能為宗旨。

為落實輔導專業化與分工化，專任專業輔導人員之功能與服務內容如下：(1) 學生及幼兒學習權益之維護及學習適應之促進；(2) 學生及幼兒與其家庭、社會環境之評估及協助；(3) 學生及幼兒之心理評估、輔導諮商及資源轉介服務；(4) 教育人員、教保服務人員與父母、監護人或其他實際照顧學生及幼兒之人輔導學生及

幼兒之專業諮詢及協助；(5)學校及幼兒園輔導諮詢服務之提供；(6)其他由直轄市、縣（市）政府指派與學生及幼兒輔導或兒童少年保護相關之工作。本研究所指之專任專業輔導人員隸屬於新北市學生輔導諮商中心，由學生輔導諮商中心統籌及分派，主要可分為兩大類，說明如下：

(一) 學校心理師

本研究所指之學校心理師為隸屬於新北市學生輔導諮商中心，為專任專業輔導人員之一，可分為諮商心理師與臨床心理師兩類，目前採「分區駐校模式」的工作方式，提供駐點學校與鄰近責任區學校服務。學校心理師是由臨床或諮商心理學相關科系培育，取得碩士學位者，得參加心理師考試取得證照。在訓練過程中學校心理師在心理衡鑑與治療上有更深入的要求。

(二) 學校社工師

本研究所指之學校社工師為隸屬於新北市學生輔導諮商中心，為專任專業輔導人員之一，目前採「分區駐校模式」的工作方式，提供駐點學校與鄰近責任區學校服務。學校社工師則由社會工作相關科系培育，取得學士學位者，得參加社工師考試取得執照。在訓練過程中學校社工師必須對社會福利、政策與行政等相關內容作深入瞭解。

參、 跨專業合作

國中階段的學生問題越來越複雜，與系統的糾結更嚴重，單靠學校資源不容易有效處理，受到生態系統觀以及社會變遷之影響，助人工作也嘗試因應個體不同之需求發展出相對應的服務型態，跨專業合作即是臺灣目前助人工作之趨勢。在學校輔導工作中有不同專業參與其中，包含學校輔導教師、學校心理師、學校社工師與其他參與輔導工作的人員，各專業透過自身所長，協助學校輔導工作的進行，如：學校心理師提供心理諮商、諮詢等服務；學校社工師提供社區資源、

家訪等服務，以個案為中心，彼此在充分溝通下對個案提供不同程度的協助，共同分工合作，並整合資源以達成輔導目標，本研究將此合作經驗定義為「跨專業合作」。



第二章 文獻探討

本章依據研究目的，將有關學校輔導工作團隊中工作者、工作內容以及跨專業合作的文獻加以討論，相關文獻可分為：一、學校輔導工作；二、學校輔導工作中的跨專業合作；三、臺灣跨專業合作現況等三個部分。

第一節 學校輔導工作

本節針對學校輔導的定義、臺灣學校輔導工作的發展、學校輔導工作團隊、學校輔導工作團隊的困境等面向加以討論，說明學校輔導工作的意涵，以對學校輔導工作有更進一步的釐清。

壹、 學校輔導的定義

國外學者 Jones (1970) 將輔導定義為「某人給予另一人的協助，使其能明智的抉擇與適應，並解決問題」。而 Shertzer 與 Stone (1981) 把輔導 (guidance) 視為「協助個人瞭解自己及其世界的歷程」，協助的目的是預防、治療和改善個人的困境；個人則是指學校中的一般學生，不僅只是特殊學生；歷程是邁向目標的行動步驟。由此可見輔導是在幫助個人解決其所遇到的各項困難，但並非助人者代替當事人來解決問題，而是幫助當事人解決問題，協助的方式可以是事前的預防，也可以是事後的治療，包含的層面相當廣。

國內學者吳武典 (1980) 認為學校輔導是指在學校情境中，由學校輔導專業人員根據專業知能協助學生自我瞭解，培養其自我決定的能力，適應環境，發揮其潛能，增進人際關係。而學校輔導工作主要是在協助學生瞭解自我，增進良好的生活適應，充實生活的內涵。吳武典 (1997) 綜合了多位學者的說法，將輔導定義為：「一種助人的歷程或方法，由輔導人員根據某種信念，提供某些經驗，以協助學生自我瞭解與充分發展。在教育體系中，輔導是一種思想 (信念)，一

種情操（精神），也是一種行動（服務）。」宋湘玲、林幸台、鄭熙彥（2000）認為輔導多半是指在學校中進行的輔導工作，而輔導工作是一系列的專業助人活動，也是整個學校教育計畫的一部份，有其特定的目的及工作內容。

由上述學者對學校輔導的定義可以歸納出輔導是一段歷程，透過輔導人員的專業知識與技術在倫理規範內與需要協助的個人共同進行的活動，也是目前學校教育計畫中的一部份，其目的在於協助個人在解決困擾，增進自我瞭解並發揮潛能，幫助個人的自我發展。

貳、臺灣學校輔導工作的發展

臺灣社會變遷快速，青少年的問題日趨複雜，學校輔導工作的推行刻不容緩。且隨著社會的變遷、文化的多元、需求的分歧，教育工作的面向也更細膩。學校教育負有傳道、授業、解惑的使命，其目標為促進個體德、智、體、群、美五育均衡發展，此一目標，僅藉教學工作顯然無法圓滿達成；輔導工作的推展即在彌補教學工作之不足，而有助學校充分完成其教育使命、切實達成教育目標（宋湘玲等，2000）。

臺灣最早的學校輔導工作受到西方教育思潮的影響，加上當時的時代背景，在民國初年的學校輔導工作主要以職業輔導工作為主。民國 43 年開始推行生僑輔導工作，且在專業學會的成立與倡導之下，政府開始進行重點學校實驗性的輔導工作推行，學校輔導工作自此時開始發展。

臺灣於民國 57 學年度開始實施九年國民教育，創立國民中學，為因應教育的需要，將輔導活動課程列入九年國民教育學習領域之中，因此輔導工作便在國民中學開始生根，從此時開始，學校輔導工作進入建立期（林萬億、黃韻如，2010），學校輔導工作在此時雖然體制尚未完備，但已奠定發展之基礎。民國 68 年教育部頒布「國民教育法」，其中第 10 條規定「國民小學及國民中學應設輔導室或輔導教師。國民小學應設輔導室或輔導人員；國民中學應設輔導室。輔導室置主任

一人，由校長遴選具有專業知能之教師聘兼之，並置輔導人員若干人，辦理學生輔導事宜。」由此開始學校輔導人員進入學校編制內，在輔導制度上也有了法源的依據，對於輔導工作來說是重要的里程碑。民國 71 年教育部公布「國民教育法實行細則」，對輔導工作的實施要領及輔導組織的編制與員額有進一步的詳細說明，使輔導室於國民中小學全面設立，並在隔年舉辦國民小學輔導主任的甄選與培訓，期望在輔導工作的組織、人員與其他條件的配合下，使輔導的效能可以更顯著。在國民教育法的施行與九年義務教育的理念之下，學校輔導工作的能見度越來越高，制度涵蓋的範圍也越全面。然而雖然制度開始建立，但實際執行的效果卻不如理想，林萬億與黃韻如(2010)觀察發現國民小學在輔導人員的培訓、任用與組織編制上仍有許多問題，而國民中學的人員編制也不如預期，在此情況下引發輔導人力的更多討論，而制度是否完善還有需要進一步探討。

雖然輔導工作的制度已經建立，但實際的執行上還是會遇到困難，林萬億、黃韻如(2010)認為民國 85 年以前家庭、學校與社區三大輔導層面，未能密切配合統合發展，會導致輔導力量被分散，功能無法發揮，且學校輔導系統雖強調輔導工作應由全校教師與行政人員共同負責，但實際上卻未能有效分工和合作，導致輔導工作整合困難。在此困境下，教育部於民國 87 學年度試辦「教學、訓導、輔導三合一的學生輔導新體制」，引進三級輔導的概念，著重預防重於治療的教育理念，鼓勵全校教師與行政人員參與，並整合社區資源，建立更全面的輔導網絡，為學生創造更完善的輔導工作，並於 92 學年度全面推展。教育部為了讓所有學生都可以涵蓋在輔導工作之下，相繼推出許多專案，如：高關懷青少年計畫、認輔制度、朝陽方案、璞玉專案、攜手計畫、春暉專案等專案輔導活動。但學生問題隨著時代的變遷日益複雜，僅靠學校教師與行政人員執行輔導工作已經不足夠了。

有鑑於輔導工作推展上的限制，教育部為了改善國中輔導工作，於民國 86

年度起於臺灣省、臺北市與高雄市擇校執行「國民中學試辦置專業輔導人員實施計畫」，試辦後經評估成效良好，建議繼續辦理，但因經費分配問題與依據「地方制度法」與「國民教育法」的規範，此計畫在臺中縣、臺北縣、臺北市、新竹市以不同方式繼續辦理（吳英璋、徐堅璽，2003；簡秀芬，2002）。在此計畫之後教育部為協助各地方政府充實專業輔導人力，健全學校三級輔導體制，自 95 年起即補助各地方政府辦理「專業輔導人員參與國民中小學學生輔導工作方案」，聘用兼任專業輔導人員（如心理師、社工師）協助國民中小學學生輔導工作，奠定縣（市）層級學生輔導諮商中心發展的基礎，一方面也逐步提升學生的專業輔導人力品質（教育部，2013）。

民國 99 年桃園八德國中霸凌事件引起社會高度關注，此霸凌事件嚴重致使社會輿論壓力的強烈譴責，迫使政府正視學生高度的輔導需求，立法院於 100 年 1 月 12 日通過「國民教育法」修正案，明定未來輔導教師朝向專職實缺聘任規劃，規定 24 班以上的各國小、國中應設專任輔導教師，直轄縣市政府與 55 班以上國中小，皆須設置專任專業輔導人員。雖然輔導工作逐漸受到重視，但仍有許多可以改進的部分，教育部（2013）將民國 99 年之前臺灣輔導工作的所遇困境狀況歸納為三項：(1) 學校行政主管對輔導工作的重視程度不一，甚或混淆輔導與教導概念；(2) 專輔人員的人力短缺和專業不足，難以處理日益複雜的學生問題；(3) 心理專業證照制度的建立，影響輔導工作的分工與生態。為了因應上述問題教育部開始規劃輔諮中心作為各級學校輔導單位與教師後盾的心理諮商專業機構，採跨校、跨區、駐校與行動兼用的整合服務模式，整體提升學生心理輔導工作的專業水準，提供在地性、方便性、貼心又有效率的心理專業服務。此外，並於 100 年起積極配合「國民教育法」修法，分階段增聘學校心理師、學校社工師及專任輔導教師，由此政策的修正可以發現教育部開始積極規劃全面提升與建置國民中小學校園輔導機制，提升學校輔導人力的質與量，積極回應當今校園的學生輔導需求，為臺灣的學校輔導工作專業化發展帶來新契機。自 100

年度8月開始，各縣（市）成立輔諮中心，積極結合學校輔導人員增置計畫，希望打造跨專業合作與溝通平台，促進不同專業及資源之聯繫與合作，支援學校學生輔導與諮商工作，以建立輔導專業團隊，健全學校三級輔導體制，進而提升輔導工作成效（教育部，2013）。

學生輔導工作的推動成效有關整體教育品質，隨著政策的施行與不同學校層級的推展，目前輔導工作逐漸發展為「以學生為主體」、「以學校為基礎」的三級輔導模式，進而拓展至家庭、社區與社會等環境層面，同時也開始結合教育、心理、社會等不同專業，建立更緊密的結合與合作，完整建置學校輔導工作，落實與營造尊重關懷的友善校園。雖然制度正在逐步建立中，看似越來越完善的規劃與實際執行上是否有落差，仍是我們需要密切關注的議題。

參、 學校輔導工作團隊

學校是一個大團體，也是一個正式的社會體系，各部門的分工與自主性相當高，各個次體系若無法團隊合作，容易淪為各自為政的局面，無法帶動團體整體的運作（林萬億、黃韻如，2010）。因此在學校輔導工作中團隊合作已成為重要的工作方式，Brill（1976）認為團隊工作是一群各自擁有特殊專長的人，為了共同目標，透過溝通、合作與知識的結合，工作在一起，每個人有責任進行各自的決策，依照此進行計畫、決定行動，進一步影響未來的決定。透過團隊合作的方式，協力提供服務，在團隊合作時可以匯集各專業的意見，更有效的幫助學生。再者，以生態理論觀點來說，學生生活的各個部分都會對其造成影響，因此問題成因是許多因素所造成，需要各個部分，如家長、學校、社區、機構等跨專業的協助。

本研究所探討的國民中學學校輔導工作團隊的成員包含輔導教師與專任專業輔導人員(含學校心理師與學校社工師)，以下將探討其定義與工作內容。

一、 輔導教師

依據國民教育法第 10 條（68 年 5 月頒布，100 年 1 月 26 日修正）規定，國民小學及國民中學應設輔導室或輔導教師。輔導室置主任一人及輔導教師若干人，由校長遴選具有教育熱忱與專業知能教師任之。輔導主任及輔導教師以專任為原則。自 100 年 8 月開始，逐年在各國中小設置專任輔導教師及兼任輔導教師，主要在擴充以及強化各國中小學生之二級介入性輔導（如個別輔導、團體輔導以及教師家長諮詢等）。目前輔導教師的工作內容包含生活輔導、學習輔導、生涯輔導等三大核心內涵，並依據對象問題的程度，分初級、二級及三級輔導的概念，進行不同焦點與方法的協助（林萬億，2012）。其主要活動包含：輔導課程教學、個別諮商、團體諮商、對親師生的諮詢服務、轉介服務、輔導行政工作及配合縣市教育局規劃與推動輔導工作專案。然而輔導教師中又可細分為三類，分別為輔導處兼行政人員、兼任輔導教師與專任輔導教師，其任職方式與工作內容說明如下：

（一）輔導處兼行政人員

輔導主任由校長遴選具有教育熱忱與專業知能教師任之，主要工作項目為學校輔導工作規劃與執行及學校三級輔導輔導模式與教導教師之角色功能，並透過召開輔導相關會議（如：轉銜會議、個案會議等）召集相關人員（如：學務處、教務處、專任專業輔導人員、社會局社工與精神科醫師等），與各專業人員進行討論與協調，是學校輔導工作中不可或缺的角色。然而在民國 83 年教育部國教司取消「國民中小學教育人員甄選儲訓及遷調辦法」中關於輔導主任專業資格之規定，轉而重視規劃活動與行政能力，對於專業背景沒有任何限制，導致國民中小學輔導主任的定位由專業角色轉向行政角色，部分輔導處兼行政人員將輔導工作轉為活動化、行政化與對於輔導工作缺乏專業知能，以致於難以掌握輔導工作的重點，使輔導工作停滯於辦理輔導行政與初級預防活動，缺乏二、三級輔導工

作，對輔導工作來說並非良好發展（王麗斐、趙曉美，2005；張麗鳳，2008；鄭崇趁，1995），民國 100 起逐年增聘專任輔導教師與兼任輔導教師，並增聘專任專業輔導人員，增加了二、三級輔導工作的質與量，對於輔導工作停滯於初級預防、輔導主任缺乏輔導工作知能等現象是否有幫助還在觀察中。

（二）兼任輔導教師

為了配合精緻國教發展需求，提升教育專業品質，促進教育精緻化，並落實國民中小學輔導教師法定編制，解決學校輔導人力不足現象、有效支援國民中小學教師輔導工作，改善教師工作負荷過重現象，教育部於民國 100 年 11 月 7 日修正「教育部補助增置國中小輔導教師實施要點」，補助增置兼任輔導教師，由校長遴選具有教育熱忱與專業知能教師任之，輔導教師不得由學校主任、組長兼任。但國小六班及國中三班以下之學校由未兼任主任或組長之教師擔任輔導教師確有困難者，報經縣市政府同意後，不在此限。校內編制內教師轉任專任輔導教師及兼任輔導教師，應依下列專業背景優先順序選任：（1）輔導、諮商、心理相關專業系所畢業。（2）領有輔導活動科／綜合活動學習領域輔導活動專長。（3）修畢輔導四十學分。（4）修畢輔導二十學分。且輔導教師每年輔導知能在職教育進修時數應達十八小時。

國中兼任輔導教師一週減授 10 節課，以負責一、二級預防工作為原則，其主要工作內容為介入性輔導，以個別或小團體學生為單位，針對學生在性格發展、學業學習、生涯發展及社會適應等之個別需求，進行高關懷群之辨識與篩檢、危機處理、諮商與輔導、資源整合、個案管理、轉介服務和追蹤輔導，並提供學生個案之家長與教師諮詢服務，以協助學生改善或克服學習、認知、情緒、行為及人際問題，並增進其心理健康與社會適應等；發展性輔導，以全校或班級為單位，藉由輔導相關課程或活動、心理測驗、資訊提供、技巧演練等方式來進行，提供學生成長發展所需的資訊、知識、技能及經驗，並提供家長及教師輔導與管教相

關知能之諮詢服務，以促進學生的心理健康與社會適應，同時須配合輔導室宣導性別平等教育、生命教育、家庭教育、自我傷害及憂鬱症防治。

(三) 專任輔導教師

民國 68 年 5 月 23 日公布施行「國民教育法」，其中第 10 條規定「國民小學及國民中學應設輔導室或輔導教師。國民小學應設輔導室或輔導人員；國民中學應設輔導室。輔導室置主任一人，由校長遴選具有專業知能之教師聘兼之，並置輔導人員若干人，辦理學生輔導事宜。」由此開始學校輔導人員進入學校編制內。民國 88 年修正「國民教育法」，增加「輔導主任及輔導教師以專任為原則。輔導是得另置具有專業知能之專任輔導人員及義務輔導人員若干人。」直至今時尚未落實專任輔導教師之招聘，直到民國 100 年再度修正條文，增加專任輔導教師和專任專業輔導人員員額編制規定，專任輔導教師員額編制如下：

1. 國民小學二十四班以上者，置一人。
2. 國民中學每校置一人，二十一班以上者，增置一人。

此規定自中華民國 101 年 8 月 1 日施行，於五年內逐年完成設置。此次國民教育法的修訂對於專任輔導教師與專任專業輔導人員的設置與員額編制有更具體明確的規範。

專任輔導教師以不授課為原則，專職從事學校二級介入性輔導工作，以負責二、三級輔導工作為原則，主要服務對象為學生、家長與教師，其工作目標為提升輔導效能，整合校內外輔導資源網絡，落實學校三級輔導工作、透過適性輔導，協助學生生涯發展準備、培養生涯規劃能力並付諸實行，進而積極開拓自我，發展潛能、落實校園霸凌、危機處理輔導機制。主要工作內容為個別輔導、諮商與心理重建、團體輔導與諮商、班級輔導、心理測驗實施、辦理個案研討會議、加強親師社區合作、輔導資源網絡連結與教育宣導等。

在三級輔導工作的概念之下，學校所有教職員工皆負有輔導學生的責任及義務，此為落實初級發展及預防性輔導的理念；當學生的心理困擾或適性輔導內容已超出學校初級預防性及發展性輔導人員的專業能力時，則將學生轉介給學校輔導室（或輔導處）專兼任輔導教師，進行二級介入性處遇；當學生的心理困擾或適性輔導困惑已超過學校二級介入輔導的專業範疇及能力時，則將學生轉介至輔導中心進行三級介入性輔導（教育部，2013），在此理想的工作模式之下，各角色肩負各自責任，而輔導教師不僅執掌著初級與二級的輔導工作，也必須在必要時刻連結三級資源，在輔導工作中是跨專業合作的關鍵角色。

二、專任專業輔導人員

教育部依據「國民教育法」第 10 條及「國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置輔導人員辦法」，於 100 年 8 月在全國 22 縣（市）設立輔導中心與專任專業輔導人員，其宗旨為強化學校三級專業輔導，促進學生心理健康、發揮學習效能。本研究所指之專任專業輔導人員隸屬於新北市學生輔導諮商中心，由學生輔導諮商中心統籌及分派，目前採「分區駐校模式」的工作方式，提供駐點學校與鄰近責任區學校服務。

專任專業輔導人員可分為兩大類，一為學校心理師，一為學校社工師，依照「國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置輔導人員辦法」中規定專任專業輔導人員服務內容為：(1)學生及幼兒學習權益之維護及學習適應之促進；(2)學生及幼兒與其家庭、社會環境之評估及協助；(3)學生及幼兒之心理評估、輔導諮商及資源轉介服務；(4)教育人員、教保服務人員與父母、監護人或其他實際照顧學生及幼兒之人輔導學生及幼兒之專業諮詢及協助；(5)學校及幼兒園輔導諮詢服務之提供；(6)其他由直轄市、縣（市）政府指派與學生及幼兒輔導或兒童少年保護相關之工作。在法規中只以大方向畫出專任專業輔導人員的工作內容，無明確區分出學校心理師與學校社工師各自的工作內容，如此規劃之下，極有可

能再度面臨先前試辦方案中所遭遇到的困境，如：各角色之間工作重疊，導致角色定位模糊，對輔導工作產生負面影響（陳錦如，2007；魏琬蓉，2012）。

學校心理師與學校社工師皆為專任專業輔導人員，但其專業訓練背景不同，以下將分開討論各自進入學校輔導體系的背景與工作內容。

（一）學校心理師

學校諮商是一項相當年輕的專業，是從西方國家從 1990 年代職業輔導運動中衍生而來（王以仁等人，2004）。在臺灣心理師進入校園也是近年來的新趨勢，民國 84 年底臺北市發生成淵國中男生集體勒索、性騷擾同班女學生案，引發 85 年國民教育法的修正，在法中第 10 條第 4 款明訂「輔導室得另置具有專業知能之專任輔導人員及義務輔導人員若干人」，教育部於是擬定「國民中學試辦設置專業輔導人員實施計畫」。教育部調查發現各級學校皆有經費短缺與輔導人力不足的現象，為改善國中輔導工作，於 86 年試辦兩年「國民中學試辦置專業輔導人員實施計畫」，諮商心理師與臨床心理師開始在體制內進入學校輔導工作中。實驗兩年後，民國 88 年教育部依行政院函指示「試辦期滿由教育部通盤檢討成效，如經評估成效良好有全面實施之必要者，則修改國民小學及國民中學班級編制標準及教職員工員額編制標準納編，所需經費由地方政府負擔。」教育部委託師範大學林家興教授進行方案實施成效的評鑑，結果各方均持正面肯定，然而教育部仍然決定終止方案，臺北市與高雄市均在 88 年 7 月底結束試辦，臺灣省則因延後試辦半年，在 89 年 1 月底也結束（臺灣學校社會工作協會，2014）。雖然此計畫停止，但心理師進入校園後成效良好，也逐漸受到學校輔導工作的重視，部分縣市評估有延續之必要，相繼推出許多方案，如 87 年，臺中縣政府推行「臺中縣國中小學專業輔導人員」專案；88 年，臺北縣成立「臺北縣國民中學試辦專業輔導人員推動小組」；臺北市政府教育局於 93 年試辦「諮商心理師國小校園駐區服務方案」，事後評估此方案發現成效良好，且使用過此方案的學校輔導人

員、教師與家長對此方案有高達八成的滿意度(王麗斐、杜淑芬、趙曉美,2008),此方案為心理師進入校園奠定良好基礎。99 年八德國中霸凌事件促使國民教育法修正案,使得專任專業輔導人員有法源依據進駐學校,心理師與社工師正式納入學校輔導工作體系中,對學校輔導工作來說是新的里程碑,使得臺灣學校輔導工作發展再向前邁進一步。

學校心理師主要功能為與服務內容如下:(1)學生及幼兒學習權益之維護及學習適應之促進;(2)學生及幼兒與其家庭、社會環境之評估及協助;(3)學生及幼兒之心理評估、輔導諮商及資源轉介服務;(4)教育人員、教保服務人員與父母、監護人或其他實際照顧學生及幼兒之人輔導學生及幼兒之專業諮詢及協助;(5)學校及幼兒園輔導諮詢服務之提供;(6)其他由直轄市、縣(市)政府指派與學生及幼兒輔導或兒童少年保護相關之工作。由其工作內涵可以歸納出其所扮演的角色有為針對學生個別狀況以及所處環境進行評估,並且與學生周遭他人工作,藉由心理專業知識的介入與處遇,協助學生在環境中適切發展,以達教育目的。

學校心理師工作如上述,但學校心理師又可細分為臨床心理師與諮商心理師,在專業上有不同的功能,依照教育部(2012)出版之學生輔導諮商中心工作資源參考手冊歸納出諮商心理師與臨床心理師最主要的工作差別在於:臨床心理師著重心理疾病的衡鑑,諮商心理師著重諮商與諮詢;在直接服務個案上的用詞臨床心理師多為「心理治療」,而諮商心理師則是使用「心理諮商」。由此可以發現同為學校心理師的諮商心理師與臨床心理師在工作上大同小異,可針對其專業上的專長提供不同程度的服務。

(二) 學校社工師

民國 66 年起財團法人臺灣兒童暨家扶基金會(CCF)參考香港學校社會工作的方法及內容擬定計畫,開始推行以「學校社會工作」為名的服務方案(林萬億,2012),自此開始社工將服務推展至學校。然而機構與學校的合作上面臨許

多困難，還需要花費更多時間與精力來磨合。教育部於 86 年試辦「國民中學試辦置專業輔導人員實施計畫」，事後評鑑成果良好，但因為種種因素教育部仍決定停止此計畫，但此試辦也將社工師在制度下置入校園中。87 年開始地方政府則各自擬訂計畫繼續執行學校置專業輔導人員計畫，如 87 年，臺中縣政府推行「臺中縣國中小學專業輔導人員」專案，曾是全國聘用學校社會工作最多的縣。然因政黨輪替，於四年後喊停。88 年，臺北縣成立「臺北縣國民中學試辦專業輔導人員推動小組」開始自行聘用學校社會工作人員，目前擁有全國人數最多、制度較健全的學校社會工作隊伍，採「局聘分區駐校模式」實施。88 年 12 月，新竹市也開始招募「專業輔導人員」。89 年 1 月，臺北市政府以自編預算的方式，重新研擬「臺北市各級學校社會工作方案」，也是採駐校模式實施為主（臺灣學校社會工作協會，2014）。99 年八德國中霸凌事件促使國民教育法的修正案，使得專任專業輔導人員有法源依據進駐學校，對學校輔導工作來說是新的里程碑。

學校社會工作是一種運用社會工作理論與方法，協助學校與學生提供教與學的適當環境，讓學生能面對現在的自我與迎接未來的社會，學校社工師主要功能為與服務如同學校心理師，而在學生輔導諮商中心工作資源手冊中將學校社工師的專業職責與角色分工分為：

1. 參與學校輔導計畫之規劃與工作推展。
2. 學生就學相關權益之維護。
3. 高關懷家庭之篩檢與介入。
4. 學生及其家庭、社會環境問題之評估及處置。
5. 社會資源的整合與應用。
6. 提供教師、導師、輔導教師及家長專業諮詢與協助。
7. 熟悉校園危機處理小組之運作方式，轉介相關資源。
8. 其他相關學校輔導交辦事項。

學校社工師的角色是多元的，在面對不同學生問題時，會因應不同需求而扮

演不同角色（林萬億，2012），相較於學校心理師，其主要工作為提供學生、家庭直接服務，可提供深度的會談、諮商，也可以提供學校系統的倡導與管理，讓學校教師諮詢，幫助擬定輔導策略，強化校內輔導專業整合，並協助轉介學生至其他更合適的機構，連結學校、家庭、社區等面向，建構區域性青少年福利資源網等等。

由上述文獻整理可以發現，學校輔導工作已朝向團隊合作的方式進行，各專業透過本身的知識與技術提供學校輔導工作不同的服務，而團隊成立的目的就是為了使問題解決的行動更有人性、有效、吻合教育宗旨，但在目前專任專業輔導人員的工作規劃下，並無明確區分出各專業的差異，林萬億（2012）認為輔導工作在團體協力的過程當中，難免會遇到權力、權威受到威脅的時候，或是需要妥協，因此在學校體制之下，這些專業間勢必需要更明確的分工，使其各司其職，若各自的工作角色清楚劃分，避免位階上的不平等帶來的權力威脅影響合作。清楚的分工也能避免工作重疊以致資源無法有效利用。目前的團隊合作在政策上才剛起步，實務工作中也還需要更多的溝通與磨合，透過不斷的交流與對話，才能使學校輔導工作團隊的效能發揮到最大值。

肆、 學校輔導工作團隊的困境

在專任專業輔導人員尚未進入學校輔導工作團隊前，以往的工作分配中，輔導教師負擔大部分的初級預防工作，不僅授課時數過重、輔導行政帶來的負擔也過於沉重，對於學生諮商服務的工作往往力不從心（林家興、洪雅琴，2002），因此期待教師進行二級與三級心理衛生預防工作是不切實際的，漸漸的開始有其他學者建議增聘心理師和社工師進駐校園，參與學校輔導工作並落實對學生的幫助，經過政策上的演變，學校輔導工作逐漸朝向組成輔導工作團隊，近年來的法條修正，也促使學校輔導工作團隊的建立。

許多研究顯示在國中小的學校輔導工作中，專業輔導人員進駐校園，組成學校輔導工作團隊有助於輔導工作的發展，專業輔導人員能夠提供學校具體策略、調整教師觀念與作法、提供教師及家長具體建議、協助改善學生問題行為與結合社區資源等，可有效協助青少年，讓他們及早獲得有效協助，增進青少年心理健康（方惠生、戴嘉南，2008；王麗斐、杜淑芬，2009；王麗斐等人 2008；林家興、洪雅琴，2002），由此可見輔導工作團隊的組成有其必要性與幫助，因此學校輔導工作在教育體系中逐漸受到重視。隨著「國民教育法」的修訂與「國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置專任專業輔導人員辦法」的制定，國民中學已有專任專業輔導人員進駐，組成學校輔導工作團隊，協助學校進行輔導工作，但隨著合作越來越密切，也逐漸發現更多在輔導工作團隊中會遇見的困難，整合先前研究可歸納出目前學校輔導工作團隊輔導教師與專任專業輔導人員所面臨的困境如下：

一、輔導教師著重初級輔導因而壓縮二級輔導

為因應九年一貫課程的實施，學校輔導教師在輔導團隊工作中重要角色為授課。輔導教師以授課的方式協助學校輔導工作中的初級預防，但授課時數過多造成輔導教師在輔導工作中心餘力絀（王仁宏，2003），雖然目前已減少輔導教師授課時數，但相較於學校心理師與學校社工師，輔導教師必須負擔授課，且因國中小將輔導活動、家政與童軍教育等課程合併為綜合活動學習領域，涵蓋的範圍增加，相對來說諮商輔導的專業訓練減少，專業度降低（吳英璋、徐堅璽，2003；許育光，2013；陳秀樺，2013），再者輔導知能進修的時間因授課而受到排擠，且進修內容多集中在課程，忽略輔導專業（李蕙如，2007；張麗鳳，2008），輔導教師對於輔導學生的工作無法有效發揮。

為配合「友善校園整體營造計畫」，輔導教師為落實學校輔導工作，除了授課之外，在原本人力就不甚足夠的輔導室中，更須忙於方案申請、活動舉辦與成

果評鑑等行政的運行（許育光，2013），雖然行政事務在輔導工作中屬於根基不可或缺，但過度的行政也會為輔導工作帶來負面影響，以行政考量來完成輔導工作，使輔導室日趨行政化，越遠離輔導專業（林郁倫、陳婉真、林耀盛、王鍾和，2014）。在繁瑣的行政工作中輔導教師快速磨損，導致輔導成效難以被外界所看見。

學校輔導三級輔導工作中，各專業分別有其工作職責，輔導校師在初級輔導的工作中扮演著支持者與協助者的角色，實施預防發展性輔導措施；在二級輔導中是主要的推動者，以介入性輔導的方式協助學生；在三級輔導中是支持者與協助者，以個案管理、諮詢、轉介與追蹤輔導等方式協助學生、家長與其他專任專業輔導人員。在整個團隊合作中，輔導校師工作繁雜，其中協助者的角色對於輔導工作來說是不可或缺的，可以協助資源系統的整合與進駐（陳秀樺，2013），協助角色中多以間接輔導工作為主，如：家長諮詢、校師諮詢、個案管理、個案轉介、召開個案會議、協主輔導團隊的建立與運作等。但由國內討論輔導工作的研究可發現，輔導教師因授課與行政的要求，導致提供學生個別諮商的服務時間受到擠壓，且輔導教師在輔導工作團隊裡的工作繁重，其角色不可或缺，然而繁重的工作卻讓輔導教師容易耗損，影響工作效能（林美華，2011；林家興、洪雅琴，2002；鄭君紋，2009；盧文玉，2010），因此在輔導工作團隊中如何將各角色的工作適當分配，以減少過重工作負擔及減少耗損，是目前亟需解決的問題。

二、 專任專業輔導人員角色定位模糊導致工作重疊

為因應學生輔導的需求，教育行政單位推動各項專案與修訂相關法條，因此專任專業輔導人員進入學校體系中，而林家興與洪雅琴（2002）針對專業輔導人員參與國中輔導工作的概況與成效做討論後發現，在「國民中學試辦設置專業輔導人員實施計畫」後專業輔導人員在學校輔導工作中的工作職掌會因單位的不同而有差異。在此計畫中專業輔導人員雖有辦法可依循，但工作職掌仍會受到單位

的需求而改變，導致與原先規劃有所落差，如原先工作手冊中希望專業人員進到學校補強二、三級的輔導工作，但在現實情況中，專業人員發現學校第初級輔導工作沒有落實，也只能被動補足初級輔導工作的不足。同時學校教師與行政人員對於專任專業輔導人員的工作內容不清楚，以至於不知道如何使用專任專業輔導人員，也無法正面回應他們，因此在工作畫分上無法明確劃分，導致雙方工作重疊。在「國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置專任專業輔導人員辦法」制定後，各縣市開始成立學生輔導諮商中心，輔導教師與專任專業輔導人員採專職實缺聘任，在人員的聘任上比先前作了更明確的規範，而刑志彬與許育光(2014)針對學校心理師服務實務與模式建構進行初探後認為，學校心理師在學校輔導中因方案與政策的模糊性仍高，導致專任專業輔導人員的專業定位依舊模糊，在工作內涵與角色上需要學校心理師自己去釐清與定位。在不同時期的計畫或辦法中皆發現工作團隊中雖然因為專業人員的加入，增加了輔導人力，但也面臨到各角色之間工作重疊、對專業的瞭解不足，導致角色定位模糊，對輔導工作可能產生負面影響（陳錦如，2007；魏琬蓉，2012）。

專任專業輔導人員的進駐，雖舒緩了學校輔導工作中輔導人力上的困境，但越來越多的合作機會，也讓學校輔導工作團隊有更密切的關聯，在工作上遇到的難題也日益浮現。雖然現在相關政策剛起步，體制還有待磨合，但由此趨勢可以看見未來勢必有更多的專任專業輔導人員參與學校輔導工作，讓工作團隊更加堅強，但是不同專業間在學校輔導工作的角色定位要如何清楚劃分，才能使工作內容不會過度重疊，不會使單一專業負責大部分工作，導致專業疲乏，影響輔導成效，是目前團隊合作中所面臨的重大議題，若能透過良好的團隊工作，提供學生有效協助並因應校園的需求，對於學生與學校輔導工作的推展都是正向發展。

第二節 學校輔導工作中的跨專業合作

在學校系統中，青少年所面臨的問題通常不只是個人因素，時常牽涉至家庭與社會，國內學者王麗斐與杜淑芬（2009）將國外學者 Bronfenbrenner 所提出之生態理論的概念應用至兒童問題，認為兒童的問題受到其所處的生態系統（小系統、中介系統、外系統及大系統）影響，兒童的身心發展會受到家庭、同儕團體、班級學校等「小系統」的直接影響，也會受到各個小系統間聯繫和相關的「中介系統」影響，而非正式的社會結構與社會政策等「外系統」也會對小系統產生變化，甚至國家、文化或社會文化等「大系統」，也會對兒童身心健康有直接或間接的全面影響，因此互動過程不只在同一層環境系統中，而是多層環境系統中交互形成的，且個體行為會受到物理環境與社會環境的影響，而這些影響的層面會產生交互作用並彼此互相影響，青少年階段處於正處於從兒童到成人的過渡階段，屬於未成年人，因此其所處環境與兒童並無太大差異，皆會受到個體的生態系統所影響，因此生態理論的觀點同樣也適用於青少年。

以生態系統的觀點來看青少年所面對的問題，可跳脫原本學校輔導工作的框架，認為學生問題來自於不同的社會系統互動的結果，藉由不同層級的社會系統介入達到問題解決，並營造適合青少年發展的環境（刑志彬，2009；王麗斐等人，2008），且現今校園問題太過複雜，需要不同的專業與各個層面共同合作，才能使問題有效解決（林萬億、黃韻如，2010），由此可以發現生態系統理論在學校輔導中逐漸被採納與重視。

由生態理論的觀點，小至家庭，大至社會環境，各系統彼此之間關係緊密互相影響，雖然有些系統青少年並非直接接觸，但各部分可能直接或間接地影響青少年的生活與發展，因此在學校輔導工作中各個系統都是輔導人員需要注意與瞭解，才能夠針對問題對症下藥，讓輔導工作可以進行得更順利，因此輔導人員與青少年系統中的各部份有效的聯繫可以促進中介系統的作用，與不同單位與機構有效的配合也有助於各系統間的連結與成功合作（王麗斐等人，2008）。

隨著時代的變遷，青少年心理健康的需求大增，學校輔導的重要性逐漸被看見，在美國的輔導工作為解決學生的問題，社工領域在 1906 年開始以學校訪問員的方式進入校園服務，1920 年代心理衛生運動蓬勃發展，學校社會工作人數增加，工作重點轉向以個案為主，提供有情緒困擾的學童臨床服務，也提供家長與學校老師了解學童的學校生活與各種心理發展及情緒困難的原因。1990 年代開始進入全面介入期，「障礙者教育法案」、「安全校園法案」等相關法案的制定，推動社工師進入校園提供服務（林萬億，2012）；心理諮商於 1950 年代開始推動「以學校為基地的心理健康服務」，越來越多學校聘請社區心理健康專業人員進入學校輔助學校輔導工作，在 1960 年代時開始面觀察到社會的變遷、法制的改變與教育的改變，便逐漸重視專業間的合作，到了 1970 年代跨專業合作已經成為主要的發展取向（Mostert, 1996）。

在臺灣也相繼出現類似的規劃，政府開始制定相關政策，學校輔導工作的推動與發展朝向以學校輔導團隊為主體，將輔導處室的行政系統和專業人力納入團隊當中，希望提供青少年所需之協助。各專業透過自身專長提供有需要的學生、家長及老師，協力發展學校輔導工作，提供更健全的心理健康服務。因為有此需求，各專業的助人者，如：心理師、社工師、精神科醫師、警察等合作的機會便提升了，跨專業合作也成為目前學校輔導工作的新趨勢。

壹、 跨專業合作的意涵

受到生態系統觀以及社會變遷之影響，助人工作也嘗試因應個體不同之需求發展出相對應的服務型態，而跨專業合作即是臺灣目前助人工作之趨勢。Andrews（1990）認為跨專業合作是當不同的專業以協調問題解決方式達到共同的目標。Bruner（1991）也指出，跨專業合作是一種有效的人際歷程，是為了促進無法由單一專業完成的目標。Gardner（1994）定義「跨專業合作」為各機構間在共同目標以及整合資源的前提下，連結專業及非專業之相關系統一起進行工

作，以提供更多元的協助。Walsh、Brabeck 和 Howard (1999) 認為跨專業合作是在互動的過程中，相互的掌握並做出決定和採取行動，找出共同的目標和價值觀，共享責任和成果。周容瑜 (2010) 定義跨專業合作為不同專業間為了達成共同目的而彼此合作的過程。

綜合上述對於跨專業合作的定義，跨專業合作包含以下幾點內涵：

1. 跨專業合作是一個歷程，而非一種結果
2. 跨專業合作的成員來自不同專業領域或學科
3. 跨專業合作是為了達成某一個共同的目標或結果
4. 跨專業合作是需要藉由彼此互相合作以完成其共同目標

Bronstein (2002) 整理過去文獻歸納出跨專業合作的五個要素：互相信賴、創造專業間合作活動、彈性、共同目標與反省，要素說明如下：

1. 互相信賴 (Interdependence)：在專業互動過程中，各專業可依賴其他人來完成他們的目標與任務，為達互相信賴，專業人員必須清楚了解各自的角色，並且適當使用其角色。
2. 創造專業間合作活動 (Newly created professional activities)：意指創造能夠達到更大效益的合作、方案和組織，此效益不只是大於單一專業進行時可獲得的，而是能透過合作達到極大值。
3. 彈性 (Flexibility)：當遇到不同的意見和角色更動時，專業人員能夠達成有效的協調。
4. 共同目標 (Collective ownership of goals)：參與跨專業合作的專業人員能夠分享共同的責任，為了達成共同的目標，專業人員會為了自己的部分負責。
5. 歷程反省 (Reflection on process)：在合作的過程中，各專業會注意他們一起工作的過程，包含思考和討論他們的工作關係與過程，以增強他們的合作關係與效益。

從跨專業合作的意涵來看輔導教師與專任專業輔導人員在學校的互動情形，在面對現今日趨複雜的學生問題，以單一專業已無法負荷目前的需求，因此需要各專業透過跨專業合作的方式，一起協助學生。可將輔導教師與專任專業輔導人員的合作視為一種動態的歷程，歷程中的各專業來自於不同的學科背景，各個專業都是為了協助學生獲得最佳福祉的目的而一起工作。

貳、 跨專業合作的發展

一、 國外跨專業合作發展

在美國諮商與社工領域的發展比臺灣早，也比臺灣成熟，因此扮演著先鋒的角色。學校社會工作於 1906 年起源於對弱勢學生的關心，開始催化訪問教師的誕生，主要工作為增進學生在校適應，關心學生的福祉（Allen-Meares, 1999），教育體系開始注意到社會工作對適應不良學生的幫助，也漸漸了解學校、家庭、社區三者間的聯繫是相當重要的，此時期的社工以訪問教師的角色，透過學校與家庭的合作增進學生的適應。1930 年代開始進入專業化的時期，隨著戰後美國的經濟復甦，學校體系中的社會工作者與諮商人員逐漸增加，並在此時期建立專業組織，並受到主流社會工作的認同，將學校社會工作建構成一門專業的技術，開始持續發展。到了 1970 年代，對於身心障礙學生的服務受到重視，相關法案的制定更加奠定了學校社會工作穩定的基礎，也讓學校社會工作開始意識到與其他專業人員的跨專業合作。1990 年代開始的教育改革時期使學校社工與學校輔導有更多的接觸機會。美國在社會、政治與經濟等外在環境因素的影響下，促使社工進入校園，與學校輔導教師共同合作，為學校社會工作開啟了一個新的局面。

在諮商領域中，1960 年代美國隨著社會變遷，發現需要跨專業合作來因應越來越複雜的教育服務及解決身心障礙學生在校園中遇到的困境（Mostert, 1996），因此跨專業合作從特教領域中開始發展。在心理諮商領域中發現兒童的

心理健康問題出現日趨嚴重與低齡化的現象，在學校輔導體系中的輔導人員為解決此現象，將學生轉介到社區心理衛生資源，在這類處理方式的後續評估研究中發現，這些因為罹患心理問題，被轉介到社區心理衛生中心接受協助的兒童或青少年中，有將近一半的學生提早終止服務，或參與一兩次後就中斷。阻礙他們使用此服務的因素包括交通上的問題、財務困難、家人不便陪同、兒童心理健康專業人員的缺乏、等待時間過長、對心理疾病的汙名化等，因為上述原因中斷服務甚是可惜，為了減少這些障礙，提升服務偏差行為與適應不良的學生的效能，「擴大學校心理健康（Expanded School Mental Health）」或「以學校為基地的心理健康服務方案（School-Based Mental Health Services）」的兒童、青少年心理健康服務方案因運而生（Brown, 2006; Rones & Hoagwood, 2000; Weist, Ambrose, & Lewis, 2006; Weist, Myers, Hastings, Ghuman, & Han, 1999）。

透過以學校為基地的方式，聘請專任專業輔導人員（包括心理學家、社工師、心理師或其他人員）進入學校提供服務，如協助學校補強二、三級輔導的不足與協助學校輔導人員對有特殊需求的學生提供心理健康服務，並提供適當的社區、政府資源，使心理健康服務可以有效被利用與推廣。以美國實際執行方案的學校為例的研究發現，將心理健康專業人員引進學校，建立了服務的追蹤系統，能有效協助具有情緒和心理適應的兒童及青少年解決問題，跨專業的合作進駐校園也使減少了疾病的汙名化，並能更迅速的使用相關健康照顧資源，至此時此「擴大學校心理健康」的服務越來越被重視，也開始看見此服務的進步（Waxman, Weist & Benson, 1999；Brown, 2006）。

跨專業合作帶來許多幫助，也看見跨專業合作的優勢，但是越來越多專業同時提供服務，要如何建立合作系統和訂立介入計畫以提供長期服務是跨專業合作時所遇到的難題，因為合作會帶來許多的問題，如：工作角色的衝突、責任、使用空間、保密原則等（Brown, 2006；Meyers & Swerdlik, 2003），使得跨專業合作在實行上不如預期容易，但學校輔導教師與學校心理師相當期待有更頻繁的合

作，以強化心理健康服務 (Guess, Gillen & Woitaszewski, 2006)，由此國外的實際經驗中可以看見跨專業合作已成為現在實務工作上趨勢，儘管在合作的過程中會遭遇困境，但各專業間仍然期待可有更多的合作，並一步一步的創造出更佳的合作模式，希望能夠更有效地提供服務。

二、 國外跨專業合作模式

跨專業合作在美國行之有年，1997 年美國學校諮商人員協會 (ASCA) 制定「全國標準學校諮商計畫 (The National Standards for School Counseling Programs)」(Campbell & Dahir, 1997)，ASCA 更進一步於 2005 年發展出全國合作模式 (The ASCA National Model)，揭發美國有計劃地推動心理師與學校教職員間的合作，在合作模式中清楚規範學校諮商師可提供的協助，透過與教職員的合作，促使在協助學生上有一致的觀點，幫助學生成長。在全國合作模式中不僅著重對學生的直接服務，也注重間接服務的提供，協助家長、導師、教育人員與社區組織等，提供更全面的照顧；社工領域也因專業人員的增加，專業組織也發展的更加蓬勃，美國社會工作人員協會 (NASW) 於 1978 年提出學校社會工作服務準則 (NASW Standards for School Social Work Services)，促使社工師與學校的合作有更明確的規範。

專業人員進入學校場域提供服務時也帶出了合作方式的討論。在跨專業合作上發展出不同的合作模式，依照目前發展可區分為：多專業團隊 (multi-disciplinary team) 整合模式、專業間團隊 (inter-disciplinary team) 整合模式、跨專業團隊 (trans-disciplinary team) 整合模式等三種 (Bondurant & Luciano, 1994, Orelove & Sobsey, 1996)，分述如下：

(一) 多專業 (multi-disciplinary team) 團隊整合模式：

由專業人員分別為學生評估和提供服務，各專業人員負責屬於自己專業內的

目標，不同專業間彼此對於個案問題進行討論意見或彼此合作情形非常有限，因此專業間彼此不瞭解其他專業之協助內容。多專業團隊整合模式最大之缺點是因為專業間缺乏整合協調，因此治療內容可能衝突或重複，而令接受服務之學生與家長疲於奔波在各種協助間而不知所措。

(二) 專業間 (inter-disciplinary team) 團隊整合模式：

此模式比多專業整合模式有較多的互動和合作方式，即專業團隊成員各自為個案進行評量與協助，但在團隊成員提供協助前，會與家屬具有正式之溝通管道，專業成員間也會相互討論與協調，以提供有需求學生及其家屬整體性之服務。專業團隊成員依據討論後結果，訂定目標並執行屬於自己專業領域內容，並且會定期開會討論，彼此交換訊息，分享協助經驗過程，共同修訂目標。專業間整合模式既分工又合作，有共同一致之目標，但在實際執行時，仍易流於各自傳遞有關訊息給學生及其家人，無法達成很好之協調，且討論時較耗費時間。

(三) 跨專業 (trans-disciplinary team) 團隊整合模式

跨專業整合模式是以專業成員相互成長以及提供個案整體性服務為重點的合作性服務方式，團隊成員由一人擔任主要提供服務者，其他團隊成員則提供必要的協助與相關資訊，專業人員必須釋放直接治療之角色給予其他人員，此種團隊整合模式係以個案為中心之治療模式，團隊成員共同對個案進行觀察與評量，以達到充分溝通之目的。

不同的專業合作模式有各自的優勢和缺點，由國外的跨專業合作經驗中可以發現跨專業合作為心理衛生帶來許多幫助與影響，各專業從原本的獨立完成工作到現在有許多的團隊合作，在實踐的過程中仍然可發現跨專業合作遭遇到許多的限制和困難，Walsh、Brabeck 和 Howard (1999) 將跨專業合作遇到的困難整理

出以下幾點：各專業間注重的發展觀點不同、相信單一專業、專業地位影響合作的參與、專業在結構上的限制、專業文化不同、專業合作訓練上的不足，這些困境也影響著跨專業合作的發展。Hornby 和 Atkins (2000) 指出，要能夠有效的與其他專業合作，需具備下列能力 (1) 相對於其他專業，可以描述自己的角色和責任；(2) 可以知道並尊重其他專業的角色責任和能力；(3) 可以因應不確定性和模糊性；(4) 提升不同專業的個案研討和會議；(5) 與其他專業一起面對衝突；(6) 和其他專業一起評估、計畫和提供服務。Pollard (2008) 指出提升專業合作的重要因子有：有效的人際和溝通技巧、能覺察到其他的專業角色，並能夠在決策歷程中對不同專業觀點的差異表現出尊重和做出調整。從國外學者討論如何提升專業文獻中的文獻可以發現，在合作的過程中強調明確的工作角色與責任、尊重差異並共同調整、增加合作機會、有效溝通等都可以提升跨專業合作，若各專業間在合作時能夠突破以上困難，找到合作的平衡，勢必能讓跨專業合作發會最大效果。

三、 臺灣跨專業合作發展

臺灣也遇到與國外相似的狀況，發現學生心理健康問題的日益複雜與低齡化，輔導需求大增，國中校園的三級輔導工作面臨了是否能因應中學生的輔導需求的極大挑戰。王麗斐與杜淑芬(2009)認為兒童的問題受到其所處的生態系統影響，因此，當兒童有了身心健康或適應上的問題，從生態系統著手的心理衛生介入觀點開始被專任專業輔導人員所重視，雖然美國的跨專業合作已有相當完整的發展，但臺灣目前對於學校與社會的需求有著差異，因此為因應臺灣目前的需要也開始發展出符合需求的合作方式，王麗斐等人(2013)以生態合作取向作為基礎，對學校三級輔導體制提出 WISER 模式，以生態系統觀點來看，學生問題的成因來源錯綜複雜，各層面交互影響著，並非單一原因所造成，因此對於個案來說個體、家庭與社會脈絡都是需要納入考量的，在處理學生問題時若能與其各層面、各系

統互相合作，會有助於有效處理問題。WISER 學校三級輔導體制以初級發展性的輔導（W）透過校長領軍的全校、導師與輔導室共同合作達成初級預防，並發展二級介入性輔導（ISE）由輔導室為主要負責單位，協助超出導師輔導知能可協助之學生，實施個別化、系統合作與效能評估，最後透過三級處遇性輔導（R）由學生輔導諮商中心主責，整合資源，協助超出學校輔導資源可協助之學生。由此可見，跨專業合作是未來助人工作發展上重要的趨勢，政府部門也開始實際執行跨專業合作。

在未引入專任專業輔導人員至國民中學之前，輔導教師是主要的輔導人力，其主要工作職掌為輔導活動科的教學，僅以部分時間從事行為偏差學生的輔導，且其所面對的學生素質不一，問題也比較複雜，因此輔導教師扮演的角色頗吃重（林家興、洪雅琴，2002），因此學者建議增聘心理師與社工師進駐校園，參與學校輔導工作，落實對學生的協助。為因應學生越來越多的問題及不同需求，學校需要更多專業輔導人力的進駐，教育部於民國 100 年 1 月 12 日通「國民教育法」第十條修正案，國民中學視實際需要另置專任專業輔導人員及義務輔導人員若干人，跨專業合作儼然已成為學校輔導工作重要的趨勢。任何一個學校團隊是否發揮成效，端賴團隊的個別成員（例如：學校社工師、學校心理師、學校輔導教師及其他專家）能否互相合作（李麗日、李麗年、翁慧圓譯，2006），因此跨專業的合作勢必會影響學校輔導成效。趙曉美、王麗斐與楊國如（2006）的評估研究指出：結合體制內的輔導人員和體制外的諮商心理師的互補分工合作方式，比諮商心理師或學校輔導人員單方面進行諮商輔導的成效更好。王麗斐等人（2008）進一步探究諮商心理師進駐國小校園的成功諮商工作策略時觀察到，當諮商心理師透過與輔導室的合作、整合校內資源進行輔導時，其所發揮的效果是加成的。由先前研究可看出跨專業合作對於學校輔導工作有所助益，然而目前研究偏重國小階段的跨專業合作，國中階段的研究報告多以「國民中學試辦設置專業輔導人員實施計畫」的研究結果為主，執行「國民小學國民中學及直轄市縣(市)

政府置專任專業輔導人員辦法」後資料尚待蒐集，對此還有許多研究與瞭解的空間。

四、 臺灣跨專業合作模式

「國民教育法」第 10 條修法後教育部也立即定調加速推動縣市設輔諮中心，以回應新法修正，並擬將專業輔導人員納入輔諮中心運作。目前各縣市政府分別設置駐校專業輔導人員與學生心理輔導諮商中心專業輔導人員兩種型態。學校專任專業輔導人員的配置依照臺灣學校社會工作協會（2014）可分為三種類型，其分述如下：

（一） 分區駐校模式

以新北市、臺南市為代表，專任專業輔導人員由教育局統一招聘、管理，分區派駐各校，學校社工師、心理師均配置於 55 班以上學校，或區域中心學校，支援鄰近中小型學校。

（二） 輔諮中心與駐校並行模式

例如：臺北市、高雄市、臺中市、桃園市、宜蘭縣、基隆市等，大部分縣市將專任專業輔導人員分 55 班以上之校級專任專業輔導人員（駐校）與 21 校以上之縣市級專任專業輔導人員（駐輔諮中心）兩類分別任用管理。

（三） 輔諮中心模式

以小縣市為主。例如：苗栗、花蓮、臺東、澎湖、嘉義等縣，因無 55 班以上之大校，而將所有專業輔導人員配置在輔諮中心統一管理、分區支援學校。

「國民教育法」第 10 條修法後各縣市開始專任專業輔導人員協助學校輔導

工作，然而因為各縣市諮商中心的規劃與配置不同，以至於發展出不同的合作模式，且法條中並無規定學校心理師與學校社工師所占比例，導致各縣市的人員配置有差異，也形成各縣市發展不一。許多縣市無法聘齊專任專業輔導人員，與原先期待有落差，不如預期（林萬億，2014）。在此狀況之下跨專業合作還是需要進行，各縣市所採用的合作模式不同，也各有其優缺點，整理如表 2-3-1。目前各縣市執行方式依照其需求有差異，林萬億（2014）也整理出目前專任專業輔導人員配置模式所遭遇到的困境，如：各縣市專任專業人員配置不一、輔諮中心與駐校並行模式的縣市，輔諮中心專任專輔人員與駐校專任專輔人員的分工問題一直無法有效處理等，這些困境也為跨專業合作帶來更多的思考，期待可以找到更適切的跨專業合作方式。



表 2-3-1 跨專業合作模式比較表

整理自林萬億（2014）學校輔導團隊的建置與跨專業團隊合作

	優點	缺點
分區駐校模式	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教育局能統一招募、分配、管理專業輔導人員，發揮事權統一管理效能；教育局可因地制宜、配合需求配置適當之專業輔導人員駐校，不會拘泥於學校之大小 2. 學校端之輔導教師、學校社工師、學校心理師能建立完整的校園與區域輔導團隊，直接提供學生問題解決。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 小縣市人力不足無法做到小區域駐校、心理師與輔導教師功能不易區分、配置心理師的學校與社工師的學校展現功能不一、心理師不熟悉家庭與社區關係而困在前線，專長較不易發揮，必須有社工師支援
輔諮中心與駐校並行模式	<ol style="list-style-type: none"> 1. 依法解讀將學校社工師、心理師派駐 55 班以上大型學校，與導師、輔導教師共構校園輔導團隊；另將 20 校聘任一位專業輔導人員之員額，集中於縣（市）輔諮中心，擔任三級輔導工作，支援學校。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 校級專輔人員與縣（市）級專輔人員分別管理，形成制度斷裂現象 2. 社工師與心理師駐校很難支援其他非 55 班學校，而輔諮中心只扮演三級輔導角色，且與駐校專輔人員功能很難區分，也不易合作，輔導體系出現嚴重的漏洞。
輔諮中心模式	<ol style="list-style-type: none"> 1. 輔導人力集中扮演三級輔導角色，支援學校輔導室 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學校與輔諮中心的轉介系統是否順暢決定三級輔導的效能 2. 輔諮中心出現兩種極端現象：學校轉介頻繁而門庭若市或學校不轉介而門可羅雀 3. 心理師與社工師不瞭解校園文化而效果不彰、學校社工師與社會局社工師角色混淆、學校社工師脫離戰場而夭折； 4. 心理師與輔導教師功能重疊而可能因無所事事而閒置，或與鐘點外包心理師角色混淆而功能相互抵銷

第三節 臺灣跨專業合作現況

從先前文獻探討可以看到從民國五、六零年代開始建置輔導室，學校開始有學校輔導人員，中間也歷經試辦國中置專業輔導人員的計畫，雖然成效良好，但因種種因素讓地方政府各自經營，有的縣市將專業輔導人員推入校園，成效有目共睹，但有的縣市因為資源不足遲遲無法有正向發展。層出不窮的學生問題隱含著學生對於專業輔導的需求，「國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置輔導人員辦法」的出現與實施對於學校輔導工作是極大的幫助，有中央政府的規定後也讓各縣市有較好的基礎執行跨專業合作，本辦法從頒布到實行至今已進入第三年，針對目前跨專業合作現況的探討並不多，且多以專任專業輔導人員角度書寫，較缺乏整合性的討論。莊靜（2014）探討學校諮商心理師與社工師專業合作可能性時認為專任專業輔導人員雖然推崇跨專業合作，也認為跨專業合作有其必要，但實際上的合作少之又少，其結論也反映出目前的跨專業合作還有很大的努力空間，本研究整理目前在主要的跨專業合作現況，分別就跨專業合作的模式與分工進行討論。

壹、 跨專業工作角色與內容

目前新北市因「國民教育法」的修正設置了新北市學生輔導諮商中心，希望能夠提升學校輔導專業人員知能，落實學校三級輔導體制、提供家長及教師專業諮詢服務、支援學校處理危機事件的心理諮商工作、輔導及追蹤學校轉介嚴重適應困難的學生個案、協助整合社會輔導資源、統籌專任專業輔導人員的聘用與督導並提供學生輔導工作跨專業合作及溝通的平台。此中心新北市設置東、西、南、北四區，各區之下再設立三大組，包含心理諮商組、學校社工組與輔導教師組，在南區特別設置適性輔導組，協助處理相關事務。目前中心有 63 位專任專業輔導人員（學校心理師 20 位；學校社工師 43 位）駐於新北市的重點學校，以「分

區駐校模式」的方式提供鄰近學校服務。各專業在三級輔導中的目標與職掌詳見表 2-3-2 到表 2-3-4，各專業在跨專業合作中的角色與工作內容分述如下：

一、 學校輔導教師工作

針對輔導教師之實務工作規劃，教育部曾提出「學校三級預防輔導模式與輔導教師之角色功能表」，將輔導教師於初級預防工作和三級處遇之職責，界訂為提供支援與協助；而在二級介入工作則放置於主要負責推動者，其實務說明為：

「以個別或小團體學生為單位，實施介入性輔導措施，針對學生在性格發展、學業學習、生涯發展及社會適應等之個別需求，進行高關懷群之辨識與篩檢、危機處理、諮商與輔導、資源整合、個案管理、轉介服務和追蹤輔導等，並提供學生個案之家長與教師諮詢服務，以協助學生及早改善或克服學習、認知、情緒、行為及人際問題，並增進其心理健康與社會適應」。在目前的跨專業合作裡輔導教師主要扮演的角色為「資訊提供者」，他可以運用對學校生態系統瞭解的優勢來篩選個案，並協助專任專業輔導人員瞭解個案以及學校系統的工作，協助處理行政聯繫與協調事宜（王麗斐、杜淑芬，2009）。

二、 學校心理師工作

學校心理師工作內容根據「國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置輔導人員辦法」之規定，其業務範圍包含：(1) 學生學習權益之維護及學業適應之促進、(2) 家庭、社會環境之評估及協助、(3) 學生之心理評估、輔導諮商及資源轉介服務、(4) 提供教師與家長輔導專業諮詢及協助、(5) 提供學校輔導諮詢服務、(6) 接受統籌調派協助學生輔導工作，以及 (7) 其他指派與學生輔導相關之工作等。可以歸納出學校心理師會針對學生個別狀況以及所處環境進行評估，並且與學生周遭他人進行工作，藉由心理專業知識的介入與處遇，協助學生在環境中適切發展。學校心理師在跨專業的角色上屬於提供需要的學生諮商、評估等

直接服務以及他們的生態系統提供諮詢的間接服務（王麗斐、杜淑芬，2009；陳錦如，2007）。

三、 學校社工師工作

凡涉及兒童及少年福利法、兒童及少年性交易防治條例、家庭暴力防治法、性侵害犯罪防治法及身心障礙者保護法，需介入保護、社工處遇的學生及其家庭皆為學校社工師的服務範圍。學校社工師如同學校心理師，其工作內容也依照「國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置輔導人員辦法」之規定，提供學生問題之三級輔導工作，並以二級與三級預防為其主要工作內容，希望落實三級輔導制度，強調危機個案的直接服務，提供資源上的聯繫，建構區域性青少年福利資源網（吳英璋、徐堅璽，2003）。在學校輔導工作中扮演的角色主要為學生、家長與社區的聯繫者。

綜合以上工作分配，學校輔導教師負責提供學習與行為有困擾的學生進行教育測驗與心理測驗，並解釋其結果，學校心理師負責提供學生個別諮商與團體諮商，學校社工師主要負責增強學校與家庭的溝通，結合社區資源以協助高風險學生及家庭，並與教師級學校其他助人者合作，共同評估與學生學習需求有關的資訊，進而研討與執行解決策略。因此在學校輔導跨專業合作中，各專業互相協助，希望全面落實三級輔導工作，並針對不同需求的學生給予適當協助，幫助學生發展、克服困境。學校輔導人員間參與學校輔導工作主要目標並非替代原有的輔導功能，必須要整合各專業，讓資源得以發揮，但從目前合作現況發現學校輔導人員的工作職責無法完整切割，導致專任專業輔導人員在工作時常出現工作重疊或混淆的狀況（吳英璋、徐堅璽，2003；林萬億，2014）或是把學校心理師與社工師的角色混淆，使工作策略無法有效發揮（林家興、洪雅琴，2002；胡宜中，2012），且「國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置輔導人員辦法」對於專任專業輔

導人員的工作職掌中發現，對工作職掌的描述多以大方向，不夠具體，可能造成專任專業輔導人員無所適從，需要花時間與合作學校、輔導教師與其他專任專業輔導人員做更明確的核對與分工，對學校輔導工作來說是亟需處理的問題。

表 2-3-2 學校初級輔導中輔導教師、學校心理師及學校社工師之職掌功能表

職別	目標	職掌
輔導教師	提昇學生正向思考、情緒與壓力管理、行為調控、人際互動以及生涯發展知能，以促進全體學生心理健康與社會適應。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 規劃全校心理衛生活動。 2. 規劃輔導活動相關課程。 3. 提供學生學習及生涯輔導之相關活動與課程。 4. 規劃教師輔導知能訓練及心理衛生課程。 5. 規劃親職教育活動。 6. 辦理及協助導師辦理團體心理測驗之施測與解釋。 7. 輔導資料之建立整理與運用。 8. 協助學生適應環境，增進自我認識及生活適應的能力。 9. 參與學生輔導工作的執行與評鑑。 10. 提供家長及教師輔導與管教相關知能之諮詢服務。
學校心理師	提昇學生正向思考、情緒與壓力管理、行為調控、人際互動以及生涯發展知能，以促進全體學生心理健康與社會適應。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 提供教師與家長輔導專業諮詢及協助。 2. 協助宣導教師心理健康、壓力調適、情緒管理、性侵、家暴、精神疾患等議題相關知能。
學校社工師	提昇學生正向思考、情緒與壓力管理、行為調控、人際互動以及生涯發展知能，以促進全體學生心理健康與社會適應。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 提供教師與家長輔導專業諮詢及協助。 2. 協助宣導教師心理健康、壓力調適、情緒管理、性侵、家暴、精神疾患等議題相關知能。

表 2-3-3 學校二級輔導中輔導教師、學校心理師及學校社工師之職掌功能表

職別	目標	職掌
輔導教師	早期發現高關懷群，早期介入輔導。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 實施個別諮商與輔導。 2. 特定族群學生之團體輔導。 3. 個別心理測驗的施測與解釋。 4. 學校心理危機事件的介入與輔導。 5. 重大事件發生後之心理復健與團體輔導。 6. 校內輔導團隊的聯繫與整合。 7. 協助建構輔導資源網絡。 8. 協助中輟學生之輔導。 9. 個案之家庭訪視及約談。 10. 特殊家庭的訪問協調與輔導。 11. 提供親師輔導資訊與輔導策略。 12. 適應不良、行為偏差學生之個案建立與輔導。 13. 個案管理。
學校心理師	早期發現高關懷群，早期介入輔導。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 協助學校輔導室進行個案諮商與團體諮商。 2. 協助學校評估高風險學生。 3. 協助個案管理。 4. 參與個案輔導會議。
學校社工師	早期發現高關懷群，早期介入輔導。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 協助學校輔導室進行個案諮商與團體諮商。 2. 協助學校評估高風險學生。 3. 協助個案管理。 4. 參與個案輔導會議。

表 2-3-4 學校三級輔導中輔導教師、學校心理師及學校社工師之職掌功能表

職別	目標	職掌
輔導教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 針對偏差行為及嚴重適應困難學生，整合專業輔導人力、醫療及社政資源，進行專業之輔導、諮商及治療。 2. 在學生問題發生後，進行危機處理與善後處理，並預防問題再發生。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 支援重大事件發生後之心理復健與團體輔導。 2. 學生嚴重行為問題之轉介，及依個案學生狀況適時與專任專業輔導人員進行合作之輔導與追蹤。 3. 精神疾病及心理疾病學生之轉介，及依個案學生適時與專任專業輔導人員進行合作之輔導與追蹤。
學校心理師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 針對偏差行為及嚴重適應困難學生，整合專業輔導人力、醫療及社政資源，進行專業之輔導、諮商及治療。 2. 在學生問題發生後，進行危機處理與善後處理，並預防問題再發生。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學生與其家庭、社會環境之評估及協助。 2. 個案諮商與心理治療。 3. 團體諮商與心理治療。 4. 提供教師與家長輔導專業諮詢及協助。 5. 提供學校輔導諮詢服務。 6. 學習診斷與輔導。 7. 進行特殊個案學生之安置。 8. 個案資源運用與整合。
學校社工師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 針對偏差行為及嚴重適應困難學生，整合專業輔導人力、醫療及社政資源，進行專業之輔導、諮商及治療。 2. 在學生問題發生後，進行危機處理與善後處理，並預防問題再發生。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學生與其家庭、社會環境之評估及協助。 2. 個案諮商與心理治療。 3. 團體諮商與心理治療。 4. 提供教師與家長輔導專業諮詢及協助。 5. 提供學校輔導諮詢服務。 6. 學習診斷與輔導。 7. 進行特殊個案學生之安置。 8. 個案資源運用與整合。

貳、 跨專業合作之優點

一、 落實三級輔導工作

輔導教師在三級輔導工作中主要角色是協助校園輔導工作運行，不僅要從事預防輔導，如：班級輔導，還必須從事介入性輔導，如：個案輔導、小團體輔導等，在專任專業輔導人員尚未進入學校輔導工作時，輔導教師必須負擔授課、心衛活動辦理、輔導與諮商、輔導行政、資源整合與聯繫與個案管理等工作，在輔導人力缺乏的狀況下，必須要負擔工作量沉重的輔導工作，對輔導教師來說是極大負擔（王仁宏，2003；吳英璋、徐堅璽，2003；林郁倫等人，2014；許育光，2013；陳秀樺，2013），在此負擔之下輔導教師是否能肩負如此重任，讓人憂心。且目前輔導教師是聘任相關科系（心輔系、輔導系、教育系、社教系、社工系、兒福系、心理系、應心系等）畢業，並修有教育學分的老師，其訓練背景不一，因此在訓練與實際需求上存在差異，輔導教師的專業能力容易受到質疑（王仁宏，2003），且因國中小將輔導活動、家政與童軍教育等課程合併為綜合活動學習領域，涵蓋的範圍增加，相對來說諮商輔導的專業訓練減少，專業度降低（吳英璋、徐堅璽，2003；許育光，2013；陳秀樺，2013），輔導教師的在輔導與諮商的專業上容易受到質疑。

專任專業輔導人員進入校園後，雖然輔導教師與學校心理師的工作差異不大，但主要差別在於諮商的專業度，專任專業輔導人員的專業資格相較學校輔導教師嚴謹，輔導教師的專業能力不足的困境有機會受到改善（王麗斐、趙曉美，2005）。專任專業輔導人員進入學校輔導工作團隊後也分擔了輔導教師原先的工作量，可協助三級輔導工作，在專業度上也能夠更符合三級輔導工作的工作目標，可以更有效的協助三級輔導工作的規劃與執行，強化了學校心理健康的預防工作的效能。

二、 強化資源聯繫

因專任專業輔導人員的進駐，促使跨專業間的合作日趨頻繁，在學校輔導工作中可得的資源越來越豐富，且生態諮商的概念被引入學校輔導工作中，此概念有助於個案與其生態系統的重要他人進入諮商服務的準備，相關研究指出「與家長合作」是促使個案諮商成功的重要因素之一（Vanderbleek,2004），因此不僅校內資源可以提供個案協助，若能整合校內、外資源，對於個案的發展會有正面影響。

在學校輔導工作中，學校輔導教師發揮了中介系統的功能(王麗斐、杜淑芬，2009；黃之盈，2012)，建立個案管理與團隊分工機制，適時召開個案研討會，使得學校心理師與學校社工師可以接觸到個案，在強項上互補，以提供適切的服務，並協助篩選個案，將個案轉介認輔教師或專任專業輔導人員，或推薦個案進入小團體輔導，在校內輔導教師可以提供專任專業輔導人員學校行政工作上的協助，使校內資源得以整合，透過此整合輔導效果是加成的。而專任專業輔導人員基於專長上的差異，所能提供的諮詢服務會有不同，如：學校社工師對於社區組織與社會福利系統有全面的認識，能夠豐富可用的資源內容，學校心理師可以透過衡鑑，建議必要的社會資源，引入校外資源，協助有需要的個案，得到更豐富的資源協助（王麗斐、杜淑芬，2009；吳英璋、徐堅璽，2003）。透過跨專業合作可以強化校內外的資源聯繫，使資源更加豐富，有助於學校輔導工作的進行。

三、 提供專業諮詢服務

跨專業合作不只是提供個案內在與外在的復原，也帶進了不同的思考與工作方式，提升團隊輔導效能，更協助輔導工作專業功能的互相補強（陳富娟、陳志賢、溫雅惠，2012；陳意文，2000；黃錦敦，2006；簡秀芬，2002），專任專業輔導人員透過諮詢服務的方式，使學校教師能夠得到更專業的協助。諮詢服務指的是專任專業輔導人員不一定親自輔導學生，而是經由協助個案的直接輔導者來

服務學生，屬於一種間接的輔導策略，由於先前所提及的生態系統觀，學生問題牽涉的層面廣，時常牽涉到學生的重要他人（如：家長與導師），若專任專業輔導人員能夠藉由協助學生的重要他人，讓他們有能力來幫助學生，使整個生態系統達到平衡，就長遠來看，輔導人員運用諮詢服務所產生的輔導效益，應大於自己的直接服務（方惠生、戴嘉南，2008；吳英璋、徐堅璽，2003）。因此在學校輔導工作中越來越重視專任專業輔導人員提供行政人員、教師及家長專業諮詢服務（趙曉美、王麗斐，2007），在各方相互討論的合作之下擬定更好的協助方式，讓學校輔導工作可以更全面的對學生提供協助。

跨專業合作開啟了學校輔導工作的新局面，專任專業輔導人員加入學校輔導工作團隊後，強化了學校心理健康預防工作，不僅使三級輔導能夠更確實的落實，也強化了校內外的資源聯繫，使可得資源更加豐富，也使整合各方資源提供學生與學校更適切的服务，而不同專業也帶來不同的視角，甚至是提供更專業的輔導知識，有助於提升教師的輔導知能，補足原先學校輔導工作不足之處，也使學生的生態系統更有能力協助學生成長。這些跨專業合作帶來的好處使得學校輔導工作愈來愈完整，輔導成效相較於以往也比較容易被看見。

參、 跨專業合作之困境

然而跨專業合作並非一蹴可及，有效的合作看似容易達成，但實際執行起來卻困難重重，學校輔導工作團隊中輔導教師、學校心理師與學校社工師的角色與工作職掌異中有同、同中有異，在國外跨專業合作的經驗中 Paavola 等學者(1996)認為若彼此對雙方角色定位不清、認知不同、或缺乏共識時，便容易引發專業角色混淆的問題，在臺灣目前的發展也遇到類似的狀況（林萬億，2014）。任何一個學校團隊要達成有效的合作，必須克服不少體制上、專業上以及人際關係上的重重障礙（李麗日等人譯，2006）。因此在本辦法施行的三年，學校輔導工作

對於跨專業合作的執行上仍處於磨合的狀態，有更多值得我們探究之處。以下是從先前對於臺灣跨專業合作經驗中所歸納出的五大困境：

一、 專任專業輔導人員角色定位模糊以致無法有效發揮專長

專任專業輔導人員由學生輔導與諮商中心所統籌分配，不屬於學校系統之內，但因服務對象多於學校內使得專任專業輔導人員無法忽略學校立場，想維持專業作為，又必須回應學校期待，因此專任專業輔導人員在角色定位上遇極大的困擾（莊靜，2014）。除此之外，專任專業輔導人員進駐學校的時間不長，目前各縣市以不同模式提供區域內國民中小學服務，但部分學校教師與行政人員對於專任專業輔導人員能夠提供的服務不甚清楚，將學校社工師與學校心理師的角色混淆，或是因為對專業不瞭解所產生的抗拒而導致無法有效利用資源，甚至因為無法清楚理解各專業服務方法與專業特性，以致於限縮專任專業輔導人員的專長，甚至越俎代庖其他專業應作為的角色與任務，對於學校輔導來說是一大損失（林家興、洪雅琴，2002；林萬億，2014；胡宜中，2012；鄭如安、葉宜瑩，2011）。

在角色的界定上專任專業輔導人員不如輔導教師清楚，其他學校教師與行政人員對於專任專業輔導人員的工作內容不熟悉，導致在學校輔導工作中的角色模糊，需要在合作的過程中釐清各自的角色定位，但在摸索過程中也使其專業無法在短時間內發揮最大效能，實為可惜。

二、 專任專業輔導人員分工不夠明確易使工作重疊導致資源分散

如先前所述，專任專業輔導人員進入校園後，輔導人力雖然得到舒緩，但專業間工作性質相似，容易使學校教師混淆，在工作分配上若依照「國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置專任專業輔導人員辦法」中的規定，專任專業輔導人員業務範圍包括：（1）學生及幼兒學習權益之維護及學習適應之促進；（2）學生及幼兒與其家庭、社會環境之評估及協助；（3）學生及幼兒之心理評估、輔導

諮商及資源轉介服務；(4) 教育人員、教保服務人員與父母、監護人或其他實際照顧學生及幼兒之人輔導學生及幼兒之專業諮詢及協助；(5) 學校及幼兒園輔導諮詢服務之提供；(6) 其他由直轄市、縣（市）政府指派與學生及幼兒輔導或兒童少年保護相關之工作，雖有大方向，但卻未能更為具體與明確的界定各專業之實質業務內涵與分工合作之方式（刑志彬、許育光，2014）。且學校輔導工作是處理學生問題，問題成因複雜，需要考量的層面廣，在工作分配上無法完整切割，導致分工上常有重疊或模糊的地帶，使得輔導人員在合作上需要花時間釐清各自的工作內容，在釐清的過程中需要許多的協調與磨合，若無適當的分工則會導致輔導資源的分散，對於輔導資源來說也是種浪費（刑志彬、許育光，2014）。董國光（2011）將協同合作的概念融入學校社工師融入學校輔導工作團隊的策略之中，認為學校社工師無法獨立於團體之外自行運作時，就必須瞭解團隊合作的內涵，讓參與者在團隊中有更明確的工作目標，彼此腦力激盪、互相支持和協助。強化輔導團隊的合作與分工是目前必須努力的目標，讓各專業可以各司其職，在三級輔導工作中分別使輔導教師主責「發展性輔導」與「介入性輔導」，專任專業輔導人員主責「處遇性輔導」，三個專業間可以互相支持與諮詢，透過此合作分工，專業間的區隔性與合作性將會大幅提升，有助於學校輔導工作的進行。

三、 專任專業輔導人員間的專業競爭不利團隊合作

在學校輔導工作團隊中，各專業皆為團隊的一份子，但還是可能會出現「轄區爭奪戰」的狀況，例如：學校輔導教師與學校心理師皆可為學生提供個別或團體諮商，學校心理師與學校社工師可提供學校教師與行政人員諮詢（李麗日等人譯，2006），由此可見各專業間工作重疊性高，若無適當的工作分配則會造成專業間的競爭，可能對原系統內的輔導教師形成「威脅」的感受（林郁倫等人，2014），而學校心理師與學校社工師的訓練背景不同，所持的觀點不同，對學校輔導工作有正面影響，也有負面影響。正面影響為提供不同觀點，增加對個案的瞭解，而

負面影響有心理與社工之間因為價值上的衝突，導致在合作場域上不信任，曾出現競爭關係，且不自覺的產生想要證明自己能力的想法，使得兩專業在實務工作上無法有效合作（許瑛珺，2009）。但事實上，學校輔導工作團隊扮演不同角色，身負不同任務，若產生專業競爭對於跨專業合作會產生不良影響。

四、 專任專業輔導人員不瞭解學校場域以至於影響服務成效

專任專業輔導人員目前由學生輔導諮商中心統籌及分配，以分區駐校模式的方式提供服務，但因為跑校的關係，待在各間學校的時間並不多，對於學校系統多由輔導教師提供協助，專任專業輔導人員對於學校文化與行政的不熟悉，也會導致服務時被行政事務所耽擱，影響輔導工作進行（刑志彬、許育光，2014）。且在專任專業輔導人員的訓練過程中，對於學校輔導工作的學習並不多，國內學者探究國小駐校心理師有效諮商策略時發現，國內諮商心理師的培訓環境不利於培育出能從事國小校園服務之駐校心理師，因為在訓練過程中全職實習機構多以大專院校與醫院為主，符合全職實習機構的國中小數量少（王麗斐等人，2008），因此專任專業輔導人員對於學校場域的工作不瞭解，也會影響服務成效，若能在培育專任專業輔導人員時，有機會培養與兒童、青少年工作的專業知能（如開設兒童諮商、青少年諮商、生態諮商與諮詢等相關培訓課程），同時提供具督導的國中小諮商實務實習機會，以利培養能夠勝任國中小校園諮商專業服務之專長且掌握學校文化、工作特性，有助於專任專業輔導人員在解決問題時，具有關鍵影響力（刑志彬、許育光，2014；董國光，2011）。

五、 各專業期待不同造成輔導工作上的為難

專任專業輔導人員被視為是個案問題最後一線的處理，學校對於專任專業輔導人員常有希望可以完全且短期解決個案問題的期待，但有時處遇性的介入是需要長時間的協助，並非短期可達成目標（刑志彬、許育光，2014）。且專任專業

輔導人員具備專業證照，對於學校來說，「證照」帶來保證、信任感，甚至對家長或輔導教師具有月暈效應和不可質疑性（林郁倫等人，2014），導致學校與家長容易對專任專業輔導人員產生過度的期待，認為專任專業輔導人員一定有能力處理困難的個案，將專業證照所代表的能力擴張至所有能力。

專任專業輔導人員在學校接案時也時常遇到與學校期待有落差，學校輔導教師會希望將專任專業輔導人員可諮商的時段填滿，但專任專業輔導人員則希望留時間做必要的聯繫與討論（王麗斐、杜淑芬，2009；刑志彬、許育光，2014），學校期待專任專業輔導人員能夠在時間上發揮諮商的最大效能，但卻忽略了考量接案人員的工作負荷與時間安排，對於諮商成效可能沒有助益，反而可能出現反效果。

專任專業輔導人員提供學校服務時，有時諮商目標與學校期待有落差，如：在教育體制中受到壓迫與傷害的孩子，心理師期待去發展其自主性，但這卻與學校為本的期待相違背，專任專業輔導人員無法忽略學校立場，想維持專業作為，又必須回應學校期待，因此學校與專任專業輔導人員在期待上的落差，顯現出專任專業輔導人員在工作上的為難（刑志彬、許育光，2014；莊靜，2014）。由此可見，學校方面對於專任專業輔導人員的能力與工作期待，和實際上專任專業輔導人員能夠提供的是有所落差，也使專任專業輔導人員相當為難。

綜觀上述，隨著時代的發展與變遷，我國學校輔導工作逐漸受到政府所重視，為因應學生需求，專任專業輔導人員進駐校園協助學校輔導工作已為目前輔導工作之重點，研究發現跨專業合作對於學校輔導工作有正面影響，目前已學者評估心理師進駐國小校園，發現心理師加入學校輔導工作團隊後的互補分工合作方式有助於諮商輔導成效提升（王麗斐、杜淑芬，2009），雖然在臺灣跨專業合作有其優點，但以目前合作來說還有許多可改進的部分。而現有研究多以國小做為研究場域，且以探討諮商心理師所提供之服務為主，對於國中學校輔導工作之探究

較少，缺乏整合專任專業輔導人員（含社工師及心理師）的服務經驗，故本研究希望以國中做為研究場域，探究學校輔導教師如何看待目前跨專業合作現況與更深入瞭解輔導教師和專任專業輔導人員間的合作經驗，找尋目前所合作上所遇到的困難，並思考如何解決困境。



第三章 研究方法

本章根據研究動機與問題意識，並參酌重要文獻探討之現況與結果，擬定研究方法探討國中輔導教師對跨專業合作的看法與經驗。茲將研究取向與設計、田野場域與研究參與者、研究工具、研究程序如下。

第一節 研究取向與設計

本研究主要以國民中學輔導教師的角度出發，來探討在學校輔導工作中跨專業合作的現況與困境為何，瞭解輔導教師對於跨專業合作的期待與建議，希望找出更佳的合作方式，因此研究中重視的是國中輔導教師的認知與經驗。就質化研究而言，其所關注的焦點正是人在不同的情境與社會脈絡中所表現出的經驗及解釋（胡幼慧，2008）。

壹、 質化研究取向的選擇

社會科學的研究典範中，有質化研究及量化研究兩大主流研究法，其中各有不同的長處與分析資料的邏輯，因此適用於不同的研究問題和情境中。研究方法的選擇視研究目的而定。

質化研究是一個以人為導向的研究工作（吳芝儀、李奉儒譯，1995），也是為了瞭解某一群人的觀點或某種現象的一種「理解」歷程（Merriam，1998），允許研究者深度探究所選擇的議題，並且選擇一個較開放的實地田野，作為資料分析與範疇，使質化研究能呈現出詳盡周密、充滿動力的結果。質化研究主要關注人與情境交互作用下的各種動力關係，希望瞭解人在不同的情境與社會脈絡中所表現出的經驗及解釋（胡幼慧，2008），且在本質上是一種歸納研究，其特性是用於發掘並解釋一些較深入而無法用數據表達的資訊，相較於量化研究在某些較細緻而複雜的情境，質化研究更能深入探究與呈現事實（徐宗國譯，2005）。本

研究主要以國民中學輔導教師的角度出發，來探討在學校輔導工作中與專任專業輔導人員的跨專業合作現況與困境，深入瞭解困境從何而來，並瞭解輔導教師對於跨專業合作的期待與建議，希望找出更佳的合作方式，因此研究中重視的是國中輔導教師的認知與經驗。由於「國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置專任專業輔導人員辦法」甫施行第三年，相關報告與資料尚未有完整的整理，對於此辦法執行成效的研究處於初步探索階段，學術界對於此辦法的相關研究尚在累積中，目前主要研究場域以國民小學為主，多數研究以專任專業輔導人員的角度書寫，以輔導教師的角度相較之下較少，而輔導教師在學校輔導工作團隊中扮演著中介的角色，對於跨專業合作的接觸頻繁，希望透過探索目前跨專業合作現況，建立對實務現況的描述，瞭解輔導教師對於跨專業合作的看法與經驗，得以瞭解目前跨專業合作的現況與困境。再者，學校輔導教師對於學校輔導工作中跨專業合作具有其個人主觀經驗與感受，會呈現出差異性與獨特性，若要深入探討跨專業合作經驗的過程與看法，較難使用標準化調查問卷或數字得到豐富資料，因此本研究以質化研究的方式作為研究的取向，以獲得更豐富更的經驗資料。

貳、 研究方法的選取

質化研究蒐集資料的方法有三種：深度訪談、直接觀察以及書面文件，深度訪談使得研究者跨出外部行為的瓶頸，讓研究者可以去探索所觀察人們的內在世界（吳芝儀、李奉儒譯，1995），透過訪談的方式建構出經驗的意義，用說故事的方式來瞭解他人狀況，當中包含認知、詮釋、感覺、經驗與文化意義的追尋，不是簡單的驗證假說和尋找答案（楊長苓，2000）。深度訪談是一個共同建構事實的過程，本研究希望探討的是國中輔導教師對於學校輔導工作中跨專業合作的經驗，透過訪談的進行讓研究者進入研究參與者的現象場，讓研究參與者能夠用自己的語言或或故事來表達自己的經驗與感受。

深度訪談可分為半結構式訪談或無結構式訪談（潘淑滿，2003）。本研究期

待瞭解設置「國民小學國民中學及直轄市縣(市)政府置專任專業輔導人員辦法」後，國民中學輔導教師對跨專業合作的看法以及與專任專業輔導人員的跨專業合作現況與經驗。因此擬採半結構式訪談，在進行訪談前會先列出一組引導訪談的問題大綱，分別對研究參與者進行深度訪談，希望和研究參與者建立和諧關係，再讓訪談者可以自由的追問其感興趣的內容，可以跟隨研究參與者的興趣和關心走，蒐集更深入的資料，以瞭解國中輔導教師對於跨專業合作的經驗與看法。

第二節 研究場域與研究參與者

壹、 研究場域

「國民小學國民中學及直轄市縣(市)政府置專任專業輔導人員辦法」頒布後各直轄市縣政府皆設立學生輔導諮商中心，各縣市學生輔導諮商中心內部組成由各縣市自行規劃。新北市政府教育局學生輔導諮商中心依照地理位置區分出東、西、南、北四區，其下可分為心理諮商組、學校社工組、輔導教師組與適性輔導組，其分組明確，符合本研究域探討之合作現況。然而，受限於時間與可接近性，本研究選定以新北市北區之國民中學做為研究場域。

貳、 研究參與者

本研究期待對國民中學中跨專業合作現況進行深入的瞭解，故在樣本選取上限定在國中服務之輔導教師，對質性研究而言，研究參與者的挑選依據能回答研究問題、提供資訊的豐富程度為選取原則，以非機率抽樣中之立意抽樣的方式邀請目前於新北市北區（三重、蘆洲、淡水、三芝、石門）服務之國中輔導教師，且對跨專業合作感興趣、有意願的合作者，提供跨專業合作經驗與與看法。依據研究目的，本研究參與者的選取標準如下：

1. 現職為國中輔導教師，輔導教師包含：輔導處兼行政人員（含主任及組長）、兼任輔導教師及專任輔導教師。
2. 認同研究主題，願意分享與研究主題相關之經驗、想法的研究參與者。

(一)前導性研究參與者

根據研究目的，本研究以現任國民中學輔導教師為主要的研究對象，以非機率抽樣中之立意抽樣的方式尋找 1 位研究參與者，由電話或電子郵件先詢問接受訪談的意願，再將訪談大綱寄給研究參與者，以供其參考，若研究參與者同意接受訪談，且同意錄音與謄寫逐字稿以供研究分析之用，擇期透過一對一半結構式深入訪談，瞭解國中輔導教師對於跨專業合作的經驗與看法，並透過試訪結果檢核目前訪談大綱是否需要修正。研究參與者的基本資料如下表 3-2-1 所示。

表 3-2-1 前導性研究參與者基本資料

代碼	性別	輔導工作年資	是否為輔導相關科系	目前職位	訪談時數
A	男	8	否	輔導組長	1 小時 30 分

參、正式研究參與者

本研究以立意抽樣的方式邀請 6 位研究參與者，其基本資料如表 3-2-2。在受訪者的尋找過程中，一開始想以滾雪球的方式從前導性研究參與者 A 老師尋找下一位參與者，但事後了無音訊，因此改以網路的方式，在網路上尋找符合資格的自願受訪者，在此方式之下尋找到受訪者 B 及受訪者 D；除了以網路的方式，還透過身邊老師及同學推薦符合資格的受訪者，在此方式之下，獲得受訪者 C、E、F、G 的聯絡資訊。尋找到研究參與者後以電話或電子郵件先詢問接受訪談的意願，再將訪談大綱寄給研究參與者，以供其參考，若研究參與者同意接受訪談，且同意錄音與謄寫逐字稿以供研究分析之用，擇期透過一對一半結構式深

入訪談，瞭解國中輔導教師對於跨專業合作的經驗與看法。

表 3-2-2 正式研究參與者基本資料

受訪者	受訪者 B	受訪者 C	受訪者 D	受訪者 E	受訪者 F	受訪者 G
性別	女	女	女	男	女	女
國中輔導 教師年資	4	1	2	3	13	6
學歷背景	社工	心輔	社工	心輔	心理	社工
職位	兼輔	專輔	兼輔	兼輔	輔導組長	專輔
訪談次數	1	1	1	1	1	2
訪談時數	1 小時 7 分	1 小時 30 分	1 小時 22 分	1 小時 20 分	1 小時	2 小時 10 分

肆、 研究者

研究者本身為訪談者，畢業於政治大學社會學系，大四期間修讀中等教育學程，目前就讀政治大學輔導與諮商碩士學位學程，並繼續修習中等教育學程，專門科目為國中綜合活動科與高中輔導科，於兩年研究所修習期間內，已修畢輔導與諮商相關課程：如學校輔導工作研究、諮商與心理治療實務研究與質性研究等有關課程共三十八學分。另外研究者曾於國中擔任認輔教師一年半，見習於政大附中輔導室，並在中山女高兼職實習一年，目前仍繼續於中山女高全職實習。在實習與先前的見習機會中發現在學校場域中，有越來越多的專業進入，看見各專業提供了不同的協助，但在實際的輔導工作中，好像較少看見社工師與心理師的合作，比較偏向獨立運作，因此引起研究者的興趣，想要瞭解在國中場域裡輔導教師是如何看待這兩個專業，期待瞭解目前跨專業合作的經驗，並對跨專業合作提出建議，對學校輔導工作有所幫助。

伍、 協同分析者

本研究之協同分析者其專業背景為政治大學教育學系三年級之學生，其大學生國科會計畫亦採用質性研究方法，因此在共同研究方法的琢磨與互相學習下，可增進對文本主題與意義的檢核與討論，客觀的發現現象之意義，並詮釋其經驗，並能夠對於本研究有更深入及多元的角度來檢視文本意義，增加本研究之信、效度。

第三節 研究工具

本研究主要以訪談大綱作為主要的研究工具。

壹、 訪談大綱

本研究採一對一半結構式訪談進行資料蒐集，在進行訪談之前，根據研究的問題與目的設計訪談大綱，作為訪談指引方針。在整個訪談進行過程，訪談者並非完全根據訪談大綱的順序，而是依據實際狀況與研究參與者當下反應，對訪談問題或問題順序作彈性調整。本研究所擬定之訪談大綱主要分為八個部分，分別為：「學校輔導工作概況」、「跨專業合作經驗」、「跨專業合作之優點」、「跨專業合作之缺點」、「跨專業合作所遇之困境」、「對跨專業合作之期待」、「對跨專業合作之建議」與「其他補充或經驗分享」，主要內容分述如下：

一、 學校輔導工作概況

希望透過瞭解輔導教師的基本資料與其訓練背景與工作經歷，協助研究者對研究參與者有初步瞭解，再由其工作經歷切入目前學校輔導工作的執行概況，瞭解輔導教師在學校輔導工作中的工作職掌以及所扮演的角色。除了瞭解輔導教師的工作之外也瞭解其所服務之學校的輔導工作執行概況與學校輔導工作團隊的成員，希望蒐集更多學校輔導工作在三級輔導中實際運行之情形。

二、 跨專業合作經驗

學校輔導工作中跨專業合作的經驗是本研究好奇之處，透過輔導老師分享在學校輔導工作如何與專任專業輔導人員接觸與合作，瞭解輔導教師與其他專業的跨專業合作方式與經驗。

三、 跨專業合作之優點

希望透過此部分探究輔導教師對於專任專業輔導人員進駐校園後，對學校輔導工作有何正面影響與改變，藉此瞭解輔導教師對於目前跨專業合作的看法。

四、 跨專業合作之缺點

希望透過此部分探究輔導教師對於專任專業輔導人員進駐校園後，對學校輔導工作有何負面影響與改變，藉此瞭解輔導教師對於目前跨專業合作的看法。

五、 跨專業合作所遇之困境

專任專業輔導人員進駐校園已有一段時間，輔導教師與專任專業輔導人員同屬學校輔導工作團隊，在工作時需要互助合作以達成輔導目標，但跨專業合作在實際執行上有沒有遇到困難是本研究所欲探討的，希望透過輔導教師經驗發覺目前遇到的困境。

六、 對跨專業合作之期待

由先前所進行之文獻可以發現，在跨專業合作實際執行時並不如理想中順利，因此想要藉由輔導教師的觀點，瞭解對於學校輔導工作中跨專業合作有何期待。

七、 對跨專業合作之建議

輔導教師與專任專業輔導人員的跨專業合作還在剛起步的階段，對於合作的方式應該會有所期待，希望在這期待之下能夠更深入瞭解輔導教師對於跨專業合

作的建議，藉此找到更佳的合作方式。

八、 其他補充或經驗分享

希望透過研究參與者的經驗分享，蒐集更多資料，以瞭解訪談大綱中所沒提及到的部分。

第四節 研究程序

「國民小學國民中學及直轄市縣(市)政府置專任專業輔導人員辦法」甫施行第三年，相關研究尚不多，且研究場域多以國民小學為主，或是以專任專業輔導人員角度書寫較多，對於國民中學輔導教師的跨專業合作瞭解較少，且尚未有明確、具體的理論可充分說明此研究主題，因此本研究以質化研究方法做為動態瞭解的歷程，希望提供研究者同時進行資料蒐集、整理、分析與聚焦的工作。

研究者閱讀相關文獻並與指導教授討論，形成初步訪談大綱，接著進行前導研究，將前導研究之結果修正後形成正式研究，並將資料分析與協同分析者共同討論，最後形成研究結果與討論。流程參照圖 3-4-1

根據圖 3-4-1 研究流程圖，本研究流程說明如下：

壹、 文獻回顧與討論

此階段主要重點在於確立研究主題、擬定訪談大綱，大綱內容詳見附錄一。研究者以立意取樣的方式，尋找符合研究場域與對象的輔導教師，確認其參與研究的意願，並告知其研究相關資訊及「研究參與邀請函」之內容(附錄二)，若其同意則與之約定訪談的時間與地點，並告知本研究之目的及錄音的必要性。

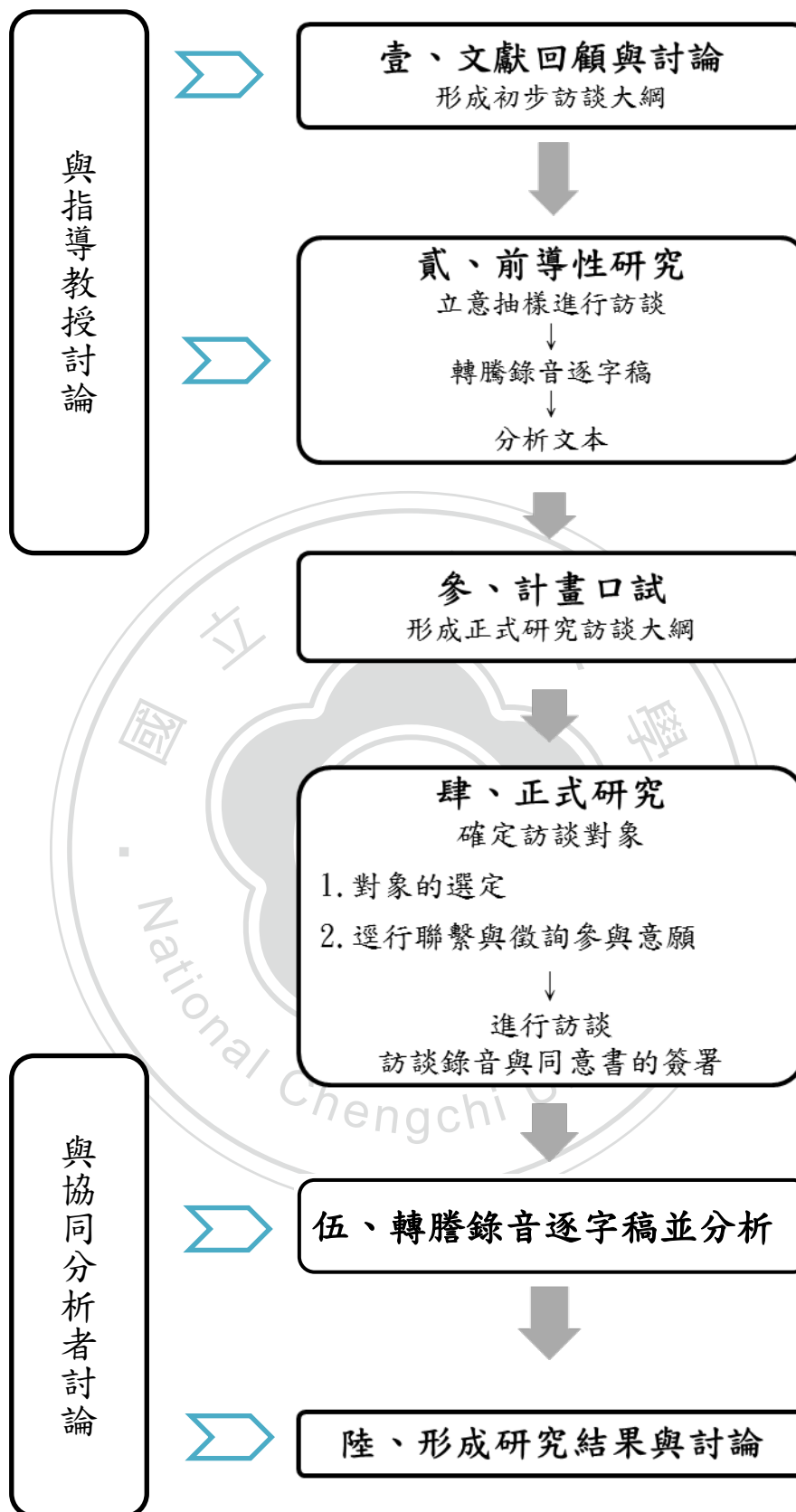


圖 3-4-1 研究程序圖

貳、 前導性研究

進行正式訪談之前，研究者先自我介紹，說明本研究的目的，並簽署接受「受訪同意書」(附錄三)。為增加研究參與者參與訪談的準備度，研究者在訪談前將訪談大綱提供給研究參與者參考，並解釋訪談大綱中題意不清之處，並協助研究參與者對整體經驗先做初步的迴響。簽署訪談同意書後即進行訪談，本研究採一對一半結構式深度訪談，將訪談重點置於學校輔導工作現況、輔導教師與專任專業輔導人員的合作經驗、對專任專業輔導人員進駐校園提供服務的看法與所遇之困境等，訪談時間約一個半小時。訪談中練習如何進行訪談，熟悉訪談方法及技巧。訪談後將訪談錄音檔轉騰寫成逐字稿，反覆閱讀訪談逐字稿，與指導教授討論並修正訪談技巧與方向，並進行研究大綱的修正、資料分析的修正，針對訪談過程中的缺失進行修正，彙整出可以提供正式研究修改的地方，以形成確認正式研究訪談大綱，以便於正式研究中得到較完整的資料。

在前導性研究的過程尚為順利，但仍需要在正式研究中注意研究者與研究參與者的關係，研究者與研究參與者的關係有生疏遠近，熟識可能會對訪談過程有些影響。以優勢而言，如果研究參與者是熟人，參與研究的可能性通常比較大，彼此對雙方的個性、脾氣有所瞭解，研究者會比較容易理解對方(陳向明,2002)。但以劣勢而言，由於雙方關係熟識，很難保持研究所需要的距離與客觀性。對於此點，研究者會和指導教授討論，並不斷提醒自己在研究中的態度與立場，並提高訪談技巧，增加訪談資料的品質。

參、 計畫口試

將先前整理之文獻資料與前導性研究所得知結果整理，邀請口試委員，針對目前研究進行討論，透過此過程瞭解研究不足之處，並討論未來可行的方向，事後針對口試委員與指導教授之建議進行修正，以蒐集更完整資料。

肆、 正式研究

確認研究訪談大綱後，便進入正式研究，首先先確定訪談對象，選定具有符合資格之新北市北區國民中學輔導教師進行聯繫，並徵詢參與意願。本研究共招募到六位研究參與者。邀請研究參與者後便安排時間與地點進行訪談，在訪談時也會對訪談錄音的同意等研究倫理進行說明，簽署研究同意書並說明研究主題後進行訪談。茲將每次訪談過程列於下：

一、 正式訪談前的確認

1. 感謝研究參與者願意成為本研究的研究對象，並抽空接受訪談，如同之前寄給研究參與者的研究邀請函及研究同意書所述，本研究主要在探討學校輔導教師與專任專業輔導人員的跨專業合作經驗，詢問研究參與者對於此研究主題是否有任何疑問。
2. 正式訪談開始前，請研究參與者先檢視一下研究同意書，看是否有任何疑問，並提醒研究參與者如果有任何問題，可以隨時提出。若無問題即可簽署研究同意書。
3. 接下來研究者在訪談過程中，會將錄音檔作為未來資料分析使用，並告知研究參與者若提到相關人物或特定區域時，在後續資料分析上會採取匿名處理。
4. 提醒研究參與者在訪談過程中，覺得不舒服必須終止或休息，歡迎隨時提出。

二、 正式進行訪談

此部分開始依照訪談大綱上的問題一一詢問，在訪談過程中，為促使研究參與者可以深入說出自己的經驗，研究者會使用「您剛剛說到...能不能多說一點」、

「所以您的意思是說...」確認研究者可以正確理解到研究參與者的意思，並在過程中適時的點頭及提問，期待研究參與者可以陽系描述自己對於跨專業合作的看法，以及與專任專業輔導人員合作的經驗，有更豐富的經驗分享。

伍、 轉騰錄音逐字稿並分析

訪談結束後，研究者將訪談錄音檔轉騰為逐字稿，進行編碼與分類，並根據訪談資料進行主題分析。在分析過程中與協同分析者與指導教授共同討論，對於不一致之處提出討論，以增加更多元的角度與視野看待逐字稿，產生深層的洞察與瞭解。

陸、 形成研究結果與討論

「整理和分析資料」指的是根據研究的目的對所獲得的原是資料進行系統化、條理化，然後用逐步集中和濃縮的方式將資料反映出來（陳向明，2002）。故本研究將訪談資料騰寫成逐字稿，透過逐字稿的再次閱讀，刪除不必要之贅字，精簡語句，並標記訪談中的重點，根據田野筆記加入註解。

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）進行意義單元的開放式編碼，形成概念，本研究中所陳述的代碼表示：第一碼以大寫英文字母表示研究參與者，例如本次研究參與者的代號為E，第二碼的數字代表第N次的訪談，第三到第五碼為談話內容的序碼，依段落進行編碼。例如:E-1-042，代表E老師第一次訪談稿中的的42段對話。進而群聚概念形成類別，統整出「核心類別」形成主軸。在資料分析結束後，統整各項資料，進行研究報告之撰寫。

第五節 資料處理與分析

本研究針對訪談過程、資料的整理及資料的分析做進一步的探討，以使本研究資料收集分析的過程能被清楚的瞭解。

壹、 訪談過程

本研究是以半結構式的訪談法，並輔以訪談大綱來收集資料，由於本研究是以詮釋現象學取向的精神來進行研究，因此在訪談過程中，對於受訪者所說的要保持彈性且開放的態度。

貳、 資料的整理

在訪談的過程中，研究者經過研究參與者同意後，使用錄音設備錄音，並將訪談過程謄寫成逐字稿。為使後續分析過程更順利，研究者將研究參與者的訪談內容進行編號，進一步說明如下：

- (一) 以英文字母 (A、B、C、...) 代表研究參與者。
- (二) 字母後的第一位數字 (1、2) 表示受訪者的第 1 次或第 2 次受訪。
- (三) 字母後二到四位數字代表受訪者該次受訪中的段落順序，如：008 表示第八段談話。
- (四) 字母後第五位數字代表該段落中有數個意義單元，以數字做為區分，如 D-1-003-2，為第三段中的第二個意義編碼。

依據以上四個編碼原則來進行逐字稿的編碼，以使後續的資料分析更清晰明瞭，若出現 C-1-023-4 的編碼即代表研究參與者 C 在第一次訪談時說的第 23 段對話中的第 4 個意義編碼。

參、 資料的分析方式

本研究的資料分析是以高淑清（2008）提出的「主題分析法」進行。主題分析法強調發現取向的開放編碼，要找出現象的意義，而詮釋該現象如何被經驗。主題分析是要從文本的書面敘說資料中去尋找共同的主題，並用最貼切的語言來捕捉這些共同主題的意義，且藉由研究者與參與者之間互為主體性的同意與了解，以全是研究參與者生活經驗的意涵。主題分析法的意義在於發現蘊含於文本中的主題，以及發掘主題命名中詞語背後的想像空間與意義內涵之過程。發現取向的主題分析法，想要找出某些特定現象背後的意義，以及該現象如何被經驗，而此經驗的本質源自經驗本身，需回歸文本資料中再三檢視，並透過主題分析之系統步驟加以歸納而得。本研究透過主題分析法「詮釋螺旋」及「詮釋循環」之概念，再不斷循環理解與詮釋「整體—部分—整體」的概念是會不斷循環的，主要有四個階段，分述如下：

（一）逐字稿謄寫及檢核

研究者在訪談結束後，將訪談錄音檔謄寫成逐字稿，並與指導教授根據逐字稿討論研究者的訪談技巧與訪談經驗感受，並加以評估是否需進行第二次訪談的必要，藉由此方式檢視研究者之訪談技巧與訪談內容的豐富性，研究者掌握到訪談技巧及判斷訪談內容的豐富性之後，對於訪談資料來回檢視，省思後須檢視訪談之逐字稿資料是否逐趨向飽和。

（二）反覆閱讀逐字稿，直到對於研究參與者的經驗產生整體印象

研究者將謄寫完的逐字稿反覆閱讀，藉由這樣的方式形成對於每位受訪者訪談的整體印象，並理解研究參與者的經驗脈絡。初步分析結果如表 3-5-1 所示。

表 3-5-1 對研究參與者的初步分析

編號	逐字稿	初步分析
G-2-001	我們的專業輔導人員只有學校心理師會固定時間來我們學校，然後他會兩個半天，那他來的時間是他固定排，他本身就排的時間，因為他有三個學校，所以他有自己排三個時間出來，那我們社工師就是有事	✓ 心理師在校服務時間固定
	情 call 他，他可以來的時間先跟他約，之前是這樣，可是這學期開始他的方式是禮拜三早上他會過來。	✓ 社工師在學校的時間比較彈性

(三) 突顯出跟研究主題有關的意義單元並命名

在這個階段中，研究者必須再次閱讀逐字稿，找出與研究主題和現象有關的意義單元，並把這些意義單元標示出來，進行開放式編碼。編碼及開放式編碼命名範例如表 3-5-2 所示。

表 3-5-2 意義單元的編碼與命名

逐字稿編碼	原文	意義單元
C-1-067	我們學校算是附近學校最大的，所以五個全天他只分到了三或四個半天，就比例上我們學校還是少的，當然希望可以在專業可以設置得更完整一點，可以每個學校都分配多一點時間，意思上就是多一點人力的意思，多一點人力分配學校，讓學校可以接受到更多三級的資源，不會都被別的學校分掉。	增加專業人員駐校時間
F-1-111	其實我也希望我們有駐區心理師。	補足缺額

(四) 初步歸類命名

藉由持續的閱讀浮現出主題，並將相關主題結合在一起，進行歸類命名。意義單元群聚過程如表 3-5-3。

表 3-5-3 意義單元群聚過程舉例

逐字稿編碼	原文	意義單元	歸類命名
C-1-067	我們學校算是附近學校最大的，所以五個全天他只分到了三或四個半天，就比例上我們學校還是少的，當然希望可以在專業可以設置得更完整一點，可以每個學校都分配多一點時間，意思上就是多一點人力的意思，多一點人力分配學校，讓學校可以接受到更多三級的資源，不會都被別的學校分掉。	增加專業人員駐校時間	補足目前應有人力
F-1-111	其實我也希望我們有駐區心理師，他可能不用直接服務學生，但是他服務老師的話，效果就會好很多。	補足缺額	

(五) 歸納次主題

初步歸類命名後，持續反覆閱讀，將相關歸類結合在一起，歸納出次主題，次主題歸納過程舉例如表 3-5-4 所示。

表 3-5-4 次主題歸納過程舉例

逐字稿編碼	意義單元	歸類命名	次主題
C-1-067	增加專業人員駐校時間	補足目前應有人力	對制度的期待
F-1-111	補足缺額		
C-1-044-4	專業人員在校內的定位不明確	增置校內專任專業人員	
D-1-107-2	專業人員廣設在學校裡		
E-1-127-1	心理師與社工師並存		

(六) 萃取核心主題

歸納出次主題後，不斷檢視與思考相關主題之關聯，萃取出核心主題，核心主題歸納過程舉例如表 3-5-5 所示。

表 3-5-5 核心主題歸納過程舉例

逐字稿編碼	意義單元	歸類命名	次主題	核心主題
B-1-158	專業人員熟悉學校文化與制度	專業人員對學校需求的瞭解	對專業人員的期待	對跨專業合作的期待
B-1-162	專業人員對特教領域也要熟悉			
G-2-079-1	輔導教師需要督導	專業人員提供穩定校內督導		
G-2-080	校外督導的不足			
C-1-067	增加專業人員駐校時間	補足目前應有人力	對制度的期待	
F-1-111	補足缺額			
C-1-044-4	專業人員在校內的定位不明確	增置校內專任專業人員		
D-1-107-2	專業人員廣設在學校裡			
E-1-127-1	心理師與社工師並存			

第六節 研究信度與效度

由於實證主義科學哲學以尋求一種普遍法則的思考，主導了二十世紀的科學，因此有效、可信的測量，自然成為方法判定中重要的一環，即使質性研究與實證主義科學屬於不同科學體系，但客觀、嚴謹仍是質性研究者必須處理的部分。Maxwell (1996) 認為：量化與質化研究在處理信、效度威脅方面有很大的差異，量化研究者試圖先設計、控制，以處理預料中或非預料的信、效度威脅；質化研究者則很少從、對照、抽樣、統計操控等策略中，獲取特定的信、效度，而是在研究開始之後，運用蒐集到的證據，排除信、效度威脅。因此，為提升資料的信效度，研究者採用的策略如下：

壹、 信度方面

質化研究的信度是指研究者的互動形式、資料紀錄、資料分析、以及資料中全是研究參與者與意義的一致性，可分為外在信度與內在信度(王文科, 1990)。外在信度是指獨立的研究者在相同或類似情境中，能發現相同現象的程度；內在信度則是指其他研究者在相同的構念下，該構念與蒐集來的資料可以吻合有一致性(孫敏芝, 1996)。

一、 外在信度

本研究所採取之增加外在信度的做法包含：研究者角色、研究參與者、蒐集資料與分析策略，分別說明如下：

- (一) 研究者角色：自己的明確角色是研究者，時時刻刻提醒自己應保持中立的立場，並和所有研究參與者建立互信的互動關係。
- (二) 研究參與者：在選取研究參與者時，設定標準，並在前述研究對象的章節中，描述研究參與者的選取標準及決定選取他們的歷程。
- (三) 資料蒐集與分析策略：在「資料處理與分析」的章節中詳細說明資料蒐集與分析的實際作法。在資料分析的同時，研究者除了保持客觀的立場外，同時也參考訪談筆記的心得紀錄。

二、 內在信度

減低內在信度威脅的方法包含：低推論描述、多位研究者、研究參與者、同儕檢查、以機械紀錄資料（王文科，1990），本研究以其中四種方法提高內在信度，說明如下：

- (一) 低推論描述：研究結果討論之引用確實的原始資料來陳述，不做過度的推論。
- (二) 研究參與者：本研究所有的訪談紀錄都是研究參與者親自表達的觀點，且在訪談過程中，研究者就一些相似的觀點向研究參與者做確認，提高資料蒐集的可信賴度。
- (三) 同儕檢查：本研究邀請一位協同分析者共同參與資料分析的工作。初步溝通研究問題之重點後，以前導性研究的訪談逐字稿作為練習編碼之用，然後再就彼此意見不一致的部分，進行溝通討論，以形成編碼上的共識，在過程中互相討論達到一致的看法。
- (四) 以機械紀錄資料：為了呈現訪談內容的完整性，研究者借助錄音設備將訪談過程全程錄音，並用逐字稿呈現訪談內容。

貳、 效度方面

質化研究的效度指的是對現象的科學解釋與世界真相配合的程度，可分為外在效度和內在效度。外在效度指的是建立質化研究的「可轉換性」及「可比較性」；內在效度指的是研究所做的觀察或測量結果均為該現象實體的真實呈現，亦即研究發現的正確性（孫敏芝，1996）。

一、 外在效度

為了確立「可轉換性」及「可比較性」，質性研究者必須報告該現象的代表性程度，即可與其他現象有關向度做比較或對照的程度。影響外在效度的因素有四：選樣效應；情境效應、歷史效應及構念效應（王文科，1990）。本研究提高

外在效度的做法如下：

- (一) 選樣效應：本研究選取的輔導教師資格包含輔導組長、兼輔教師以及專輔教師；教學年資從十年以上到初任教師皆有；教師的養成背景包含心輔與社工，無偏重某一類；在性別的選取上雖以女性居多，但仍有男性樣本，所以樣本範圍足以代表國中輔導教師。
- (二) 構念效應：構念越清晰，越能提高研究的外在效度，本研究將輔導教師、學校心理師、學校社工師、跨專業合作等重要名詞的定義詳細界定清楚。

二、 內在效度

可增加內在效度的策略包含：參與者的語言、田野研究、長期蒐集資料、觀察者效應、受試者的亡失與否等（王文科，1990），本研究採取的策略如下：

- (一) 參與者的語言：進行訪談時盡量使用平時且研究參與者易懂得語言來描述，避免使用過於抽象的專業化術語和其交談，透過此方式獲得研究者較真實的觀點。
- (二) 觀察者效應：本研究將訪談逐字稿與受訪者檢核回饋表分別寄給研究參與者，研究資料內容與實際經驗的符合成度予以評分及回饋，以此方式確認訪談資料真實呈現的程度，受訪者檢核結果一覽表如表 3-6-1 所示。
- (三) 受試者的亡失與否：本研究的研究參與者全程參與，並未流失。

表 3-6-1 受訪者檢核結果一覽表

受訪者	經驗符合的程度	閱讀後感想
B	95	謝謝研究者不厭其煩的分析這些逐字稿內容分類，我覺得很詳細用心
C	95	詳實度高，略有錯字不過不影響閱讀，看到逐字稿，想起訪談當時對工作內容的理解與描述，辛苦了。
D	95	鉅細靡遺的寫出我想表達的看法，作出整理並不容易，尤其需把談話內容打成逐字稿，並與研究的主題相關目標給環環扣住，實不容易！而且研究者把資料整理的很好，一目了然，看起來舒服又言辭達意，很棒！
E	99	各校專業人員編制及合作模式上異同，然大體相似；人力不足對大學校且個案量大的校園而言是個挑戰。
F	85	訪談時有的部分沒想到，但在看到他校的合作經驗，發現其實在自己學校也有過類似的狀況及感受。經過整理成表格後，可以清楚看到自己目前在與社工師、心理師的合作上，比較習慣運用的面向有哪些，也提醒了我其實還有其他面向是可以加以運用、尋求協助的。
G	100	分析得很詳細、具體，能夠從多位訪談內容中整理出有系統的歸納，真的很厲害，謝謝妳，辛苦了！

第七節 研究倫理

壹、 知後同意

研究者在與研究者接觸之初，先以書面邀請函或電子郵件聯繫，向參與者說明研究目的與步驟，及資料的保密與匿名性，研究訪談開始前，在呈上研究邀請函並口頭說明研究中錄音的用途及資料的處理原則，待研究參與者瞭解相關事宜與權益後，請研究參與者簽署研究同意書，開始進行訪談及錄音。

貳、 資料的呈現與保密

研究進行前，研究者便向研究參與者說明其個人資料、錄音檔、逐字稿檔案接受到保密原則之保護，且在資料分析結果呈現時以代號方式匿名處理，逐字稿提及人名、校名或個人隱私有關之資料便以**代替，且逐字稿內容與整理的摘述資料會讓研究參與者進行核對，並告知相關資料將被研究者妥善保管。

參、 研究者的個人態度

研究過程中，研究者不斷提醒自己秉持尊重、開放的態度傾聽研究參與者之看法與經驗，減少預設立場與主觀價值評斷，以真誠開放的態度與研究參與者互動。資料分析過程中，亦透過與協同分析者的討論，增進研究者對資料分析的客觀態度。

肆、 研究邀請函與訪談同意書

基於尊重和保障研究者的權益，本研究透過研究邀請函與訪談同意書，協助研究參與者瞭解研究目的、過程及研究倫理，在進行訪談前以書面邀請函的方式，說明研究目的、研究進程序、研究所需時間，及對研究參與者的保密原則，如附錄二及附錄三。

第四章 研究結果與討論

第一節所呈現的三個主題為解釋接受訪談的六位新北市北區輔導教師與專任專業輔導人員之跨專業合作經驗，尤其是輔導教師在與專任專業輔導人員合作時的工作內容與對合作的主觀感受，以及對目前跨專業合作的期待。主題的分析結果是從受訪者的觀點出發，透過研究者的理解與歸納，將所覺察到之經驗一一呈現，經受訪者互為主體的同意，再去詮釋這些互為主體所建構出的合作經驗，呈現出三主題：(一)跨專業合作現況；(二)跨專業合作對學校輔導工作的幫助；(三)對跨專業合作的期待。第二節針對研究結果與先前文獻進行討論。

第一節 研究結果

壹、 跨專業合作的現況

本節主要呈現受訪者與各專業合作時的現況，以下就「輔導教師與學校心理師的跨專業合作」、「輔導教師與學校社工師的跨專業合作」與「輔導教師、學校心理師與學校社工師的跨專業合作」等議題進行研究結果的呈現與論述。

一、 輔導教師與學校心理師的跨專業合作

針對學校輔導教師與學校心理師的跨專業合作現況，依訪談內容，整理出合作內容、合作時間及合作中的角色三大主題，如表 4-1-1 所示，並依序呈現和論述研究發現。

表 4-1-1 輔導教師與學校心理師的合作

合作內容	直接服務	學校心理師接續晤談輔導教師轉介個案
		學校心理師與個案的系統工作
		學校心理師提供衡鑑服務
間接服務		學校心理師與輔導教師一同討論個案
		學校心理師提供輔導教師督導
		學校心理師可提供輔導教師諮詢
		學校心理師可向輔導教師提出個案評估與建議
		學校心理師可照顧工作者心理健康
合作時間		學校心理師與輔導教師合作時間固定
		學校心理師與輔導教師的合作頻率較高
合作中的角色		學校心理師扮演輔導教師的後援
		學校心理師扮演輔導教師的督導

(一) 合作內容

輔導教師與學校心理師的合作可分為兩大部分，一部分是心理師提供直接服務，一部分是提供間接服務，以下分別說明：

1. 直接服務

(1) 學校心理師接續晤談輔導教師轉介個案

輔導教師會將無法與之繼續工作的個案，或是較嚴重而輔導教師無法處理的個案轉介給學校心理師，由心理師與個案繼續晤談，輔導教師認為學校心理師在專業訓練上比較著重在心理層面，因此可以更專業的處理學生內在議題，與學生進行長期的晤談。

「我們覺得比較三級、比較嚴重、棘手，可能心理方面有深入的討論或長期的評估的，就會想要轉給他（B-1-045）。」

「學生可能一直反抗，無法繼續工作，所以我們就會轉介心理師，因為我們沒有辦法，應該說我們沒有專業到直接跟學生談（D-1-054-1）。」

「心理師會跟孩子談的比較是內在的問題（G-1-069-1）。」

「心理師是在做諮商輔導可能會比社工師經驗多，可能他養成的過程都是在做這些事情（E-1-128-3）。」

(2) 學校心理師與個案的系統工作

心理師不僅與個案工作，也會與個案周圍的系統工作，因為在與青少年的工作中，無可避免的需要與家長一同工作，從心理師的角度介入，協助處理家庭的問題。

「校心理師比較特別的地方，就是他不只跟個案工作，他跟個案的系統工作（C-1-039-5）。」

「其實我們在學校，有時候我們會很想幫學生做到拓展到他的家庭，想要為他的家庭做一些什麼事情，可是有時候使不上力也很無力，可能家長無法改變或是家裡可能隔代教養或是外配家庭，可能我們沒辦法做到很完善去改變這小孩子，……以心理師的角度去幫助那家庭去找出他們家庭的一些問題，而不是都用我們的角度去看待（D-1-102）。」

(3) 學校心理師提供衡鑑服務

學校心理師在合作上能提供輔導教師最不一樣的地方在於心理衡鑑服務，心理師在對於心理疾病有更專業的知識，輔導教師對於疾病的瞭解不是這麼豐富時，心理師能夠提供專業的見解與評估，幫助了解學生目前的狀況與需要。

「兼輔教師遇到困難，比如心理疾病或精神方面需要評估的話也會去問心理

師的意見（C-1-019-5）。」

「心理師就是一個可以協助我們釐清一些問題阿，因為我覺得他們專業是他們了解很多疾病，因為我們沒有辦法很確切馬上看出那些東西(D-1-101-2)。」

「講到幻聽幻覺的事情的時候我就會找心理師來評估，給心理師評估之後就看看他的狀況怎麼樣，心理師這個部分，變成我們需要比較專業的人協助，比如做一些評估，做一些初篩的評估，看孩子的狀況怎麼樣(G-1-023-3)。」

學校心理師透過心理諮商或心理治療的方式提供個案直接服務，同時在需要的時候與家長工作，由更多面向看顧個案的心理健康。學校心理師在與學校的合作中最特別的是會透過心理衡鑑的方式提供服務，幫助輔導教師評估學生目前的需求，因此透過直接服務的方式，學校心理師與學校輔導教師有更多的合機會，幫助學校輔導工作的進行。

2. 間接服務

(1) 學校心理師與輔導教師一同討論個案

心理師的工作內容除了與個案的直接服務外還會提供間接服務，幫助與學生工作的輔導教師解決他們目前所遇到的困難，與輔導教師進行個案的討論，幫助輔導教師更清楚的看到學生目前的問題，與現在進行的進度，讓輔導教師也能掌握孩子目前狀況。

「和心理師討論你跟他談有沒有什麼發現，可以從這個角度切入或是導師那邊，或是說讓我們更了解這孩子的狀態為什麼會這樣(B-1-057-1)。」

「以前沒有駐校心理師的時候，都會很渴望心理師，但是就沒有就會有定點，可能就申請就有兩個小時，現在有駐校，一個禮拜固定來兩天我覺得滿好的，有些東西會想要問心理師，雖然沒有轉給他，但那兩天就可以跟他討論一下(B-1-106-1)。」

「在合作上他會跟他手上接的個案的兼輔或是跟我討論，就像我們會回報給

導師孩子的感覺一樣，他會回報我們孩子的狀況，心理師接手了，也不代表輔導老師是完全放掉（C-1-014-3）。」

「我們會去分享跟個案工作的一些狀況，我們會一起分析，一起討論，我覺得這是很好的（E-1-114-1）。」

「很多東西可以用討論的方式，有一些東西可以講出來彼此分享（G-1-093）。」

(2) 學校心理師提供輔導教師督導、諮詢並提出評估與建議

心理師在沒有與個案晤談的時間，也會提供輔導教師督導與諮詢，提出不同的觀點，幫助輔導教師破除盲點，讓輔導教師與個案工作時能夠更順利，討論時也會提出評估與建議，與輔導教師討論未來可行的方向。

「有駐校心理師，覺得有任何我們角色比較不知道怎麼做的時候，他可以幫助我們再去細緻的看，看我們漏掉的部分（C-1-054-5）。」

「心理師他會在個案的部分有比較多的琢磨，會告訴我們個案的狀況怎麼樣，提醒我們，因為我們在學校會有教育的角色看孩子，可是其實會有不一樣的東西進來，讓我們知道說，可以看到孩子成長的部分，不要一直看到孩子沒做好的部分，心理師就會從不同的點來看這部分（G-1-098-1）。」

「有時候我們在接觸學校個案的時候就是這麼多，這麼多人，其實他們可能像我們是駐區心理師，他看的個案更廣更多，了解的東西更多，有時候他們給的意見都滿好的，給的建議或是給的幫忙都還滿實用的（D-1-104-2）。」

「我就會覺得我自己悶著頭做，我是不是漏了什麼，或是方向對不對，我覺得那塊對我來講我是需要這樣子做（F-1-095-1）。」

「我們都會開個案會議，個案會議不是單單講某一個個案，如果有心理師要來督導，就是當我們的顧問，我們就會特別提出某一個，然後講狀況給大家聽，然後大家可以集思廣益這樣子（B-1-079）。」

「他們也可以提供我們很多的諮詢，很多意見他們可以很明白的告訴我們，

讓我們知道說我們接下來可以一起努力的方向是什麼（G-1-049-1）。」

「通常就是他們跟孩子談完之後我們就會去了解一下，跟這孩子談的狀況怎麼樣？那我們二級的話可以，你建議我們二級可以做些什麼，然後我們也會跟他分享我們做到哪裡，問問他意見（E-1-059-2）。」

「我自己內心會覺得心理師比較專業的感覺，在談個案的部分，所以就，我覺得我們遇到的心理師，也確實滿專業的，然後時候聽他跟孩子談完之後，給我們的些分析評估或者是輔導策略的建議，我覺得滿受用的（B-1-109）。」

(3) 學校心理師可照顧工作者心理健康

心理師在合作當中也會觀察輔導教師目前的狀態，照顧輔導工作者的心理狀態，適時的提供專業協助，讓輔導工作者能夠繼續工作。

「心理師在系統裡面去看每個人在這體制裡面有沒有受到照顧，可能我們發生危機事件，主任壓力滿大的，我們做輔導室的減壓，或者是去看那個導師在這邊，我們會問他這個策略好不好，因為就我或其他輔導老師，還是會就教育，還是老師嘛，就教育的立場可以怎麼跟個案工作，但是心理師的觀點來說，導師這樣是不是有負擔，互相彌補吧，我們的工作可以幫助老師的部分，不只是對個案，他也對家長，和對老師工作（C-1-038-3）。」

學校心理師以個案討論、督導或諮詢等方式，透過間接服務與學生工作的人員，提升相關人員的專業，以達到促進學生福祉的目的，對於學校輔導工作也是不可或缺的一環，在跨專業合作上，也促進輔導教師與專任專業輔導人員的合作。

(二) 合作時間

1. 學校心理師與輔導教師合作時間固定

雖然目前心理師是以分區駐校的方式提供服務，但心理師通常有固定的駐校時間，在時間之內提供直接服務與間接服務。固定駐校的時間也提供個案穩定的時間架構，穩定的與個案工作。

「社工不會有固定在校時間，心理師會有固定在校時間（B-1-041-2）。」

「我們的專業輔導人員只有學校心理師會固定時間來我們學校，然後他會來兩個半天（G-2-001-1）。」

「那他來的時間是他固定排，他本身就排的時間，因為他有三個學校，所以他有自己排三個時間出來（G-2-001-2）。」

「我們心理師是比較固定的，有一些固定晤談的孩子（G-1-064-4）。」

2. 學校心理師與輔導教師的合作頻率較高

與心理師合作的時間固定，輔導教師更能夠穩定的與心理師合作，合作關係上也比較頻繁與密切。

「跟專業輔導人員的合作我們學校滿頻繁的，跟心理師合作算多（C-1-038-1）。」

「我跟心理師合作算滿密切的，開個案會議，一周一次到兩次，討論其他個案，心理師有沒有照顧我們行政這邊有什麼（C-1-038-2）。」

輔導教師與學校心理師的合作時間比較固定，學校心理師依照其規劃，安排固定到校服務時間，在時間之內提供直接服務或間接服務，有固定的服務時間，輔導教師也較能掌握與學校心理師的合作時間，與其合作也比較頻繁。

(三) 合作中的角色

1. 學校心理師扮演輔導教師的後援

學校心理師在與輔導教師合作的過程中，在直接服務時扮演的是輔導教師後援的角色，在專業上可以提供更專業的服務，協助輔導教師處理無法處理的個案，協助更完善的三級輔導體制。

「就我專業度來說我還沒有辦法那麼做治療，我沒有辦法做治療，就會再轉到下一級去，是後援啦，三級是二級的後援（C-1-054-4）。」

「他照你的方法，但他沒有完全照做或是說我覺得大部分的是說，學生他們沒有自我...怎麼講，自省的觀念，他們沒辦法看說自己的問題，我們可能揭露他們自己的問題的時候，跟他們探討他們的問題的時候，他們沒有辦法接受，可能需要有關更專業的人去提醒他們本身有哪些問題，而不是外在的問題影響到他所做的行為（D-1-028）。」

「心理師跟社工師，我們也會很清楚是我們其實會去輔導老師做一段時間，真的評估他有特殊的心理需求我們沒辦法做的，或是一些特殊心理需要評估的，我們就會轉給他，請他幫我們做評估，也看看他能不能幫我們接這個案子（G-2-064-1）。」

2. 學校心理師扮演輔導教師的督導

學校心理師在間接服務時的角色對輔導教師來說像是輔導教師的督導，可以提供輔導教師建議與評估，幫助輔導教師擬定諮商策略，幫助輔導教師成長。

「某個程度上心理師很像我的督導，看我跟孩子工作諮商、我們的關係，就專業度上我信賴他（C-1-018-2）。」

「我覺得心理師還滿厲害，它變成是像督導，讓輔導老師可以看到說她困住的點在哪，為什麼對這個個案採取這樣的諮商策略，加強輔導老師後設認知的那塊，我覺得那是需要做些提醒（F-1-103-1）。」

學校心理師在與輔導教師的跨專業合作中扮演著後援的角色，在輔導教師無法勝任的時候提供協助，協助輔導教師處理個案，讓個案得到更多的幫助。除了是後援外，也是扮演著輔導教師督導的角色，讓輔導教師提升在工作上的覺察，並幫助輔導教師擬定後續輔導策略，繼續提供學生幫助。

(四) 小結

學校輔導教師與學校心理師的合作分別為直接服務與間接服務，學校心理師因其在諮商輔導上的專業訓練著重心理層面，因此可協助輔導教師處理較困難的個案，以個別晤談的方式與個案工作或是與個案系統工作，並透過心理衡鑑的方式協助輔導教師個案評估，再以間接服務的方式，與輔導教師進行個案討論或諮詢，協助輔導教師更清楚看見學生問題，幫助輔導教師掌握學生狀況。在合作時間上，學校心理師提供固定的駐校時間，在時間內提供直接服務或間接服務。在合作關係中學校心理師扮演著後援與督導的角色，讓輔導教師提升在工作上的覺察，並幫助輔導教師擬定後續輔導策略，繼續提供學生幫助，使三級輔導體制可更加完善。

二、 輔導教師與學校社工師的跨專業合作

針對學校輔導教師與學校社工師的跨專業合作現況，依訪談內容，整理出合作內容、合作時間及合作中的角色三大主題，依序呈現和論述研究發現如表 4-1-1 所示。

表 4-1-2 輔導教師與學校社工師的合作

合作內容	直接服務	學校社工師接續晤談輔導教師轉介個案
		學校社工師與個案的系統工作
	間接服務	學校社工師與輔導教師一同討論個案
		學校社工師提供輔導教師督導
		學校社工師可提供輔導教師諮詢
		學校社工師可連結與整合資源
合作時間	學校社工師無固定時間到校服務	
	有需要時才與學校社工師聯絡	
合作中的角色	學校社工師是資源提供者	
	學校社工師像是督導	

(一) 合作內容

1. 直接服務

(1) 學校社工師接續晤談輔導教師轉介個案

學校社工師如同學校心理師可以繼續接續晤談輔導教師無法處理的個案，透過社工師的專業以直接晤談的方式協助個案，同時對於輔導教師來說也很有幫助。

「他其實就是來晤談，可解決老師們的困擾（D-1-056）。」

「我們學校社工師他還滿專業的，也滿厲害的，他會自己評估哪些孩子是他

想要跟他談，或者是如果假設我們自己有覺得需要轉介給他做三級輔導，那他也會跟他們談，如果我們有轉介給他，或是他覺得他需要跟這孩子長期談，他就會跟這孩子長期談（E-1-049）。」

(2) 學校社工師與個案的系統工作

社工師的專長在於與家庭、社區工作，因此學校社工師在學校不僅與個案晤談，有大部分的時間會與個案家長工作，並在需要的時候進行家庭訪問，協助輔導教師深入家庭工作，補足輔導教師難以深入家庭的困境。

「社工師比較在社區走跳，告訴他這個消息他也比較機動性的去家訪，跟家長電話接觸（B-1-061-1）。」

「我們社工師在一些高風險或是緊急的事情陪我們去家訪，可能做安置阿，或是我們的學生長期中輟啦，或是家庭有些變故的話，他其實都還不錯，他就會滿常去，像暑假的話他也幾乎有時候可能一個禮拜就會去家訪（D-1-065）。」

「社工比較可以建立關係之後再進一步去討論說他們可以做哪些改變，可能是照護者是誰，或是爸媽停止打罵，替換方式，社工他們的法律上的立場可以去要求他們，學校端對學生的部分對家長的處理，可能家長彼此分居要離婚，那可能不是他們領域可以管到的，但社工可以介入這部分（C-1-041-10）。」

「社工本來要做的事情其實比較多資源聯繫跟親職教育的部分，如果這個家庭功能不彰，我們會希望社工可以介入，去跟家長做親職溝通的部分，讓那個家長怎麼跟孩子相處，那因為要跟家長聯繫要花很多時間，有時候甚至要去家訪（G-2-003-1）。」

學校社工師承接輔導教師轉介個案，以晤談的方式與個案工作，協助輔導教師處理個案問題，除此之外學校社工師還能深入家庭，與個案的家庭工作，由不

同的角度切入，補足輔導教師難以深入家庭的困境。由此可見學校社工師透過與個案、系統的直接服務，與輔導教師合作，幫助提升學生福祉。

2. 間接服務

(1) 學校社工師與輔導教師一同討論個案

學校社工師協助輔導教師處理較困難個案，但輔導教師仍然持續關心個案狀況，因此需與社工師保持聯繫，了解社工師與個案工作的狀況，社工師也會與輔導教師一同討論個案，讓彼此都能更清楚個案的問題，彼此分享蒐集到的資訊。

「開會時也會請她社工師過來一起開會，學校每個月開一次中輟會議，看一下我們手上的中輟生他做了什麼事情（C-1-031-3）。」

「比如說可能社工有談，或是專輔也有談，我們就會去分享我們跟孩子工作的狀況大概是怎麼樣，我們會去交換一些意見或訊息（E-1-078）。」

「我們會去分享跟個案工作的一些狀況，我們會一起分析一起討論，我覺得這是很好的（E-1-114-1）。」

(2) 學校社工師提供輔導教師督導

社工師在輔導教師需要的時候也能提供督導，以社工師的角度讓輔導教師有不同的觀點，讓輔導教師可以跳脫自己的角色，從不同的觀點來看學生問題，有機會讓輔導教師的盲點可以被看見。

「至少多一個角度，有時候輔導老師比較習慣從這個角度想，社工師可能是從系統的角度去想，就可以做比較完整一點（F-1-124）。」

「社工師也會看到一些不一樣的角色，然後他可能會看到的是這個規範，怎麼樣的規範比較合理或不合理（G-2-028-4）。」

「當你幫助一些孩子然後你看到他沒有成長的時候你會自己卡在那裏，可是別人也一起來幫助這孩子的時候，你會看到的是也許你做的一些事是有效的，

別人會提醒你這些東西，同儕互相幫忙的部分，會讓彼此的能量增加（G-2-044-3）。」

(3) 學校社工師可提供輔導教師諮詢

有時候雖然社工師沒有直接服務個案，但在合作上社工師可以提供輔導教師諮詢，當輔導教師在工作上遇到困難的時候，可以提出來與社工師討論，增加輔導教師的輔導知能。

「其實我們會有狀況就會打電話問他，他會比較在諮詢，問他一些事情，他就會可以回應（G-1-056-2）。」

「他可能有時候對象是學生，有些也是老師，老師可能被老師逼瘋，已經崩潰，可能老師也會做一些，或是家長，老師的諮詢的部分（D-1-057-2）。」

(4) 學校社工師可連結與整合資源

學校社工師在專業上對於資源連結與整合有較多的了解，因此在學校場域中，當輔導教師發現學校資源已無法提供適當協助給學生時，會尋求社工師的協助，社工師可以就其需求，提供更豐富的資源。

「對社工來說可能家裡比較需要資源的，那社工對學校就有很多資源可以供給，因為他知道哪些基金或是申請什麼補助他都會知道（C-1-062-3）。」

「社工他還會負責資源的轉介，比如說我們這個地區就是都是一些弱勢家庭的，如果假設需要社工師介入的話我們也會詢問他的意見，或是請他協助那個學生案家，看有沒有什麼可以用的資源（E-1-084）。」

「輔導老師有一些沒有轉個案給社工，也會諮詢他，需要什麼樣子的資源（F-1-047-2）。」

「那他的部分很多就是把資源做整合，看到孩子需要的部分，給予支持跟資源的部分（G-2-003-2）。」

除了提供資源外，社工師也擅長橫向聯繫其他單位，當有需要與外部單位，如：其他國中小、家暴中心等，在輔導教師有需要時能夠幫助聯絡其他單位，讓資源和訊息可以更加流通，讓輔導教師也能更有效掌握相關資源與資訊。

「像我們有些個案他們家其實原本就已經有別的社工，比如說家暴中心的社工，我們的駐區社工就會跟他們聯繫（B-1-061-2）。」

「個案弟弟剛好是我們社工師他駐校的那個地方，因為它是駐區的，他會在某個學校，剛好他在那個學校，所以我們請他幫我們了解，我們那個孩子到底在家跟媽媽相處的狀況是什麼（G-1-066）。」

學校社工師除了提供直接服務外，也會提供間接服務，如：個案討論、督導與諮詢，透過協助輔導教師方式，間接協助學生，同時學校社工師還能夠整合資源，提供校外資源，甚至橫向聯絡其他單位，幫助學校整合資源。

（二） 合作時間

1. 學校社工師無固定時間到校服務

相較於學校心理師有固定時間駐校，學校社工師則是比較彈性的提供學校服務，在與輔導教師的合作上，多半無固定的駐校時間，輔導教師有需要時會以電話先和社工師聯繫，社工師在安排時間到校，也不像心理師會有固定時間和個案工作，會採取不定期的方式約談或訪視個案。

「他有一個駐校的地方，他好像沒有規定什麼時間要來坐在那個椅子上，沒有，我們可能跟他轉介來說有這個孩子請他也幫我們一起合作的時候他就會去動，然後我們在約時間或打電話討論，或他有時後會來，就跟他約她就來，那心理師是有規定（B-1-043-2）。」

「社工師有固定來訪視的孩子其實比較少（G-1-064-3）。」

「他可能在那邊學校的量也滿多，而且他在別間學校的業務量也滿多，而且

他也常跑外面，就是他可能還滿常去家訪的，所以他沒辦法來我們學校看，但是他就是有空的話我們都會撥電話告訴他，他也會打電話來詢問一下學生最近的近況或什麼（D-1-052-2）。」

2. 有需要時才與學校社工師聯絡

相較於輔導教師與心理師的穩定聯絡，輔導教師與社工師的合作通常是有需要時才會聯繫，在合作上不如像與心理師合作時那樣的緊密。

「與社工合作一開始比較密集，結案就回歸較沒有聯絡，除非又重新開案（C-1-035-1）。」

「他們在我們學校的時間，社工師是比較彈性的，有事情跟他通知他就會過來協助（G-1-054-1）。」

「像心理師他會固定來學校，我們大家就會比較熟悉他這個人，我和他工作上面可以即刻討論，可是因社工師沒有辦法，常常要電話聯絡，因為大家互相在忙的時候很多東西會聯絡不上，會有時間差（G-2-004-4）。」

與學校社工師的合作也因社工師的工作常需要訪視案家，或是其工作的限制，會以比較彈性的方式與學校社工聯絡，有需要的時候才會到校提供協助，過程中也會透過電話的方式即時連絡，保持聯繫。

（三） 合作中的角色

3. 學校社工師是資源提供者

學校社工師在提供直接服務時的角色是資源提供者，社工師擅長運用資源，能夠提供輔導教師與學生政府與社區資源，在社工師角色上可以補足學校資源的不足，可引進更多的資源，讓資源互相補足。

「覺得社工的話其實資源的運用這塊，我覺得滿重要的，不是一直靠老師在

諮商室晤談，你還是要整合他在生活或家庭或是社區裡面，能夠幫助他的資源，跟去削弱他的那種威脅，所以我覺得社工可以幫我們統整資源，提供資源，滿積極跟主動跟家長聯絡，我覺得滿喜歡（B-1-108）。」

「社工師他資源轉介這塊當然會比較強，因為他們在養成的過程當中會學到很多這些東西，對於資源的整合他們也是比較厲害（E-1-128-1）。」

「社工通常知道資源，他們怎麼讓資源引進那個家裡面，讓家庭穩定之後孩子通常就比較穩定，資源互相補足，可能學校有什麼，他那邊可以提供什麼（C-1-034-2）。」

4. 學校社工師像是督導

在間接服務中學校社工師則是扮演督導的角色，在輔導教師有需要的時候提供諮詢，對輔導教師來說可以給予建議，提供不同的觀點，讓輔導教師透過諮詢獲得更多專業上的成長。

「多一個可以幫助你的人，有時候我們會可能在學校裡面跟專輔老師或組長討論到一個...討論個案討論到一個...可能已經想破頭都想不出一個好方法的話，我覺得社工師跟心理師是一個很好給建議的，他們看的東西更廣（D-1-104-1）。」

「社工師有點類似督導這樣子，就一起討論，也許不是直接跟學生工作，但是可以給輔導老師工作上建議的方向（F-1-095-2）。」

學校社工師在跨專業合作中扮演著資源提供者的角色，引入校外資源讓學校的資源更加豐富，也扮演著輔導教師督導的角色，協助輔導教師在工作中可以有不同的觀點，讓輔導教師能夠更有效的協助有需要的學生。

(四) 小結

輔導教師與學校社工師的合作如同與心理師的合作，包含直接服務與間接服務，直接服務的部分學校社工師也會與個案晤談，但更著重的是與個案家庭的工作，可深入家庭提供協助，間接服務的部分學校社工師持續與輔導教師保持聯繫，與輔教師討論個案與諮詢，分享彼此蒐集到的資訊，以不同的角度切入，幫助輔導教師跳脫原有角色來協助個案，甚至在專業上可以提供更多的資源，將資源帶入學校，或是與其他單位橫向聯繫，整合校外資源，讓學校資源可以更加豐富。在合作時間上，不同於學校心理師，學校社工師的服務彈性，輔導教師有需要時會與學校社工師聯繫，再進行後續的合作與處理。其角色為資源提供者，幫助學校引入更多資源，補足學校地不足，也扮演著督導的角色，提供建議與諮詢，幫助輔導教師專業上的成長。



三、 輔導教師、學校心理師與學校社工師的跨專業合作

輔導教師除了個別與學校心理師或學校社工師合作之外，還有機會與專任專業輔導人員（學校心理師、學校社工師）同時合作，三方的跨專業合作與輔導教師單獨與某一方合作是不同的，在工作內容上雖大同小異，但三方須同時工作時工作的方向與合作的時間都需經過協調，因此可以發現在三方跨專業合作中各自的角色也會有差異，也逐漸發現影響到跨專業合作的因素。相關研究結果整理如表 4-1-3 所示。

表 4-1-3 輔導教師、學校心理師與學校社工師的合作

工作內容	直接服務	協助同一個案
		帶團體
	間接服務	心理衛生推廣
工作時間	三方一起合作時間少	
	在會議討論合作	
	透過網路交換資訊	
各自角色	輔導教師角色	提供專任專業輔導人員個案日常、課堂中的觀察
		合作中的聯絡窗口
		主要工作者
	學校心理師角色	深入了解個案心理層面
	學校社工師角色	引進資源協助家庭
良好跨專業合作的要素	專業度	
	工作態度	
	溝通與分享	
	各系統的投入	

(一) 合作內容

1. 直接服務

(1) 協助同一個案

直接服務是指輔導教師會與專任專業輔導人員們一起服務同一個案，這個個案原先由輔導教師接案，但輔導教師評估後需要心理師與社工師一同服務，服務的時間可能是同時進行，也可能依照學生需求分階段進行。在合作中學校心理師主要協助個案內心層面的問題，學校社工師則是處理家庭問題，輔導教師負責學生學校適應與聯繫等工作。

「就我的部分是我會跟心理師分工，像之前有個個案也是有社工有心理師有我的部分那一開學，那學生是拒學，不想來學校，所以一開始我們分工變成是社工對家長，心理師對孩子，對孩子內心衝突或焦慮的部分，我的部份針對是導師跟他回學校後續的準備工作（C-1-016-1）。」

「其實之前有孩子是因為，我們發現他個人不來學校，我們會需要透過心理師更進一步的了解他到底為什麼，可是後來發現是家庭的狀況，我們後來是心理師做了一個段落就會請社工師介入，心理師就會退出去，再由社工師作家庭那一塊，就不會在同時進行（G-2-017-1）。」

「等到他回到學校來之後我跟他晤談，幫他銜接跟學校的部分，心理的那個部份就跟心理師做區分，然後我這邊就他學校人際方面，跟課業的，跟導師的工作（C-1-053-2）。」

「輔導老師比較著重學生在學校這塊，可能是跟同儕之間，他生活適應、課業這部分（F-1-052-2）。」

(2) 帶團體

除了個別晤談的合作之外，輔導教師也會與專任專業輔導人員一起帶團體，藉由團體的方式直接服務學生，希望透過團體諮商從不同的角度提供學生幫助，

對輔導教師與專任專業輔導人員的合作來說也是一個新的嘗試。

「我們有一些共同的孩子需要幫忙，像我們之前是我們自己做了一個團體，那個團體我們就會有比較多要討論，接下來要上什麼要帶孩子做些什麼（G-2-012）。」

「把社工師心理師一起做這個團體是因為這些孩子是我們三個都有在關注的孩子，有一些個案是心理師的，有些個案是我的，有些個案是社工師的他有再介入關心的，那我們想要透過這樣的方式可以讓孩子看看不一樣的東西（G-2-052-2）。」

輔導教師與專任專業輔導人員在評估個案有需要的時候，三個專業會同時介入服務，以分工的方式介入不同部分，如：輔導教師重視學生在校適應問題、心理師著重心理議題、社工師著重家庭或社會層面，以不同角度同時照顧個案心理健康。除了以晤談的方式與個案工作外，輔導教師與專任專業輔導人員還會以團體諮商的方式提供個案服務，以不同的形式與個案工作，對輔導人員來說也是新的嘗試。

2. 間接服務

(1) 心理衛生推廣

間接服務的部分則是學校輔導教師會與專任專業輔導人員一起辦理講座，推廣心理衛生，或是以共同撰寫文章提供給教師，增加教師的輔導知能。

「我們還曾經一起合作寫文章給老師（G-1-090）。」

「我們就討論要講些什麼主題，討論完之後是我主講，我們心理師也有過來，讓老師知道也有心理師（G-1-091-3）。」

初級輔導為學校輔導工作的基礎，在專任專業輔導人員的工作規劃之內也有初級預防的規劃，因此輔導教師邀請專任專業輔導人員一同以心理推廣活動的方

式促進教師輔導知能，以間接服務的方式促進學校輔導工作的發展。

(二) 合作時間

1. 三方一起合作時間少

目前輔導教師與心理師、社工師三方一起合作的機會比較少，以目前規劃來說，每間學校幾乎至少都有駐區的專任專業輔導人員，但是以目前人力來說，專任專業輔導人員能夠駐校的時間不多，且社工師沒有固定的駐校時間，且輔導教師有時必須授課，心理師駐校的時間多以個別晤談為主，因此三方可以合作的時間交集少。另外一個合作時間少的因素則是個案不一定同時需要心理師與社工師，若只是心理層面的話輔導教師只會引入心理師，若是家庭問題則會引入社工師，目前並無太多個案需要同時兩專業介入協助，因此依個案的需求來看，需要三者一起提供的協助的機會不多。

「因為剛好我們這兩個是駐區不同學校，他們見面的機率應該也很少，應該就在我們學校，他們剛好主責的，剛好重疊的部分就我們學校，那可能就只有有在我們學校有，社工師我剛也說過他只有在開會的時候或是比較有狀況的時候才會來我們學校，所以他們見面的機會應該很少（D-1-112-3）。」

「三個人共同時間比較少，比較少三個人共同時間在一起，其實因為他們駐在不同的學校，我們想要討論真的沒有辦法面對面（G-2-015-1）。」

「會同時進行其實很少，幾乎很少個案會同時進行，三個人學校輔導老師社工心理，同時作晤談比較少，我們曾經有一個孩子有做過，可是後來那孩子狀況也沒很穩定，有些東西就先抽離，針對需要的部分作（G-2-017-2）。」

「我跟專輔老師跟社工有在討論說，我們這三個人都有共同服務同一個個案，我們就在討論思考，我們是要分工，你談什麼我談什麼他談什麼，還是就各自談各自的，我們還是覺得我們還是自己做自己的，因為你很難說，你跟這個個案談就是談什麼，後來我們還是個談各的，但是我們會分享我們跟個案談

的狀況，還有個案的近況如何（E-1-154）。」

「有時候孩子的狀況只是需要心理師，只要社工師，不見得說孩子的心理師跟社工師都需要（G-2-016-2）。」

「其實我覺得可能是如果剛好同時有轉介給他們兩個的話，我覺得這評估是必要的，只是我們學校目前還沒有學生剛好跨兩個都是需要他們一起協助幫忙的，可能他們在別的學校有合作，但我們學校剛好沒有（D-1-114）。」

2. 在會議討論合作

若需要三方一起合作的時候，三方可一起討論的時間比較少，因此就會利用召開會議的方式，將各專業聚集起來，在會議中能夠面對面討論，能夠更明確的訂定分工合作的內容，但會議中不一定能夠完全清楚的劃分，在此狀態下個專業還是會先進行，之後再繼續調整。

「有時候開個案會議轉介的時候就會先講，分工這樣子，有時候個案會議就還講不到這麼清楚的狀態，好，我們先大家都統整完這樣子，還是先回去繼續做，有什麼新消息在更新（B-1-133）。」

「如果真的有問題可以跟我們開會，我們學校是不怕開會的，你覺得你的案子真的是你真的很棘手，他們就會跟我們輔導室的同仁組長阿，專輔老師或什麼，我們就可以聯合社工師心理師一起，或我們學校各處室的主任或相關的任課老師開會這樣子，然後評估他的問題（D-1-051-3）。」

3. 透過網路交換資訊

因為三方能共同合作的時間有限，於是除了在會議中討論外，輔導教師還會利用網路 e-mail 或通訊軟體與心理師和社工師及時聯絡，分享重要資訊與訊息。

「因為他不在我們學校所以我們這邊就是有任何事情可以跟他聯繫，其實我們三個是因為有 line 群組，我們會在上面留言，如果剛好有空的人就會看到

訊息，就會及時的回覆，如果沒有辦法及時回還是看到的時候會回一下，或是我們有要追某個孩子的狀況，我們就會在上面留言，看看當我們有空的時候就會去幫忙追（G-2-009）。」

「有時候我們會寄 email，我覺得他滿積極，我們有加 email 然後我們有共通個案嘛，就 email 來回阿，那天他去家訪，社工去家訪怎樣怎樣，然後就寄給我跟心理師跟專輔這樣子，然後我就回信，我們那天跟小孩談話怎樣怎樣（B-1-111）。」

透過網路的即時溝通能夠補足無法在現實中面對面合作的困境，也因為網路的便利，讓個案資訊能夠即時傳到輔導工作者手中，能更即時的提供所需協助。

（三） 合作中的角色

1. 輔導教師角色

（1） 提供專任專業輔導人員個案日常、課堂中的觀察

輔導教師每個禮拜會有綜合活動的課程，在授課的過程中會與學生有較多接觸，也能從課堂中、生活層面了解學生，蒐集不同層面的資訊，在跨專業合作中能夠提供專任專業輔導人員有關個案日常與課堂中的觀察。

「因為我們都是在學校上班，每天都會來，可以比較生活化的跟孩子接觸，也可以是到諮商室一個禮拜一次或是兩個禮拜一次的晤談（B-1-116）。」

「透過兼輔老師來蒐集那些資訊，了解他們在班上的表現怎麼樣，有沒有進步或什麼，或是他在班上的狀況怎麼樣（G-1-104）。」

（2） 合作中的聯絡窗口

輔導教師在跨專業合作中不僅是學生日常與課堂的觀察者，也扮演著聯絡窗口的角色。若個案需要三級服務的時候，由輔導教師聯繫專任專業輔導人員，當有需要開會時也是由輔導教師負責籌備會議所需並連絡相關人員，此時輔導教師

負責對外的聯繫。當專任專業輔導人員需要協助的時候也會主動聯絡輔導教師，此時輔導教師是外界對學校的聯絡窗口。

「如果需要我幫忙的時候，比如說連絡因為心理師社工師不見得會在學校，如果輔導老師在忙的時候我就會幫忙去做聯繫（G-1-073-1）。」

「社工師是由我當窗口，去統整資源，去跟社工師聯絡（C-1-061-3）。」

「專輔、心理師、社工師或是輔導老師，任何一個覺得需要開個個案會議，就會跟專輔講，因為感覺他沒課，比較好協調，幫我們調一下共同的時間，問一下社工師，問一下心理師，專輔比較是我們學校幫我們跟社工師心理師聯絡的對外窗口（B-1-139）。」

(3) 主要工作者

除了觀察與聯絡之外，輔導教師在跨專業合作中更是不可或缺的重要角色，其角色為合作中的主要工作者。儘管專任專業輔導人員會介入協助，但因專任專業輔導人員晤談次數的限制，與個案最終須回歸學校與班級的目標，由輔導教師擔任主要工作者較為合適。

「因為他有時候會結案嘛，就是可能做一個短期的評估，有時就會告訴我們開會討論，之後又回到我們校內老師在運作（B-1-048）。」

「心理師做了那六到八次還是會把那個案轉回來給輔導老師，所以老師還是要跟個案保持關係（C-1-014-5）。」

「我覺得我還是比較習慣說，主責的人員還是輔導老師，因為有時候其實社工他接過來變成是他在 hold 那個個案，其實我覺得那部分他會比較難回到一般的班級裡面（F-1-057-1）。」

「社工師他接觸的就是只有學生，沒有辦法接觸到整個班級，可是我覺得還是要回歸，我覺得社工師跟心理師應該要在三級的位置，而不是在二級，我是覺得這樣比較好（F-1-057-2）。」

「我會覺得社工師跟心理師應該要站在輔助輔導老師的立場，他不是主要在跟個案工作的人，我覺得社工師跟心理師可以從旁協助輔導老師，讓輔導老師的功能可以更發揮（F-1-058）。」

在合作中輔導教師隸屬於學校，對學生的相關事務相對比較能夠掌握，因此輔導教師在合作中仍須清楚瞭解個案目前狀況，適時提供學生日常與課堂資訊給專任專業輔導人員，且在合作中為各方的聯絡窗口，整合各專業的協助，並扮演主要工作者的角色，透過與專任專業輔導人員的合作，能夠更長久與穩定的提供學生幫助。

2. 學校心理師角色

(1) 深入了解個案心理層面

學校心理師的養成對於心理層面能有較深的了解，有助於深入了解學生目前所面臨的問題，深入了解學生心理層面與內在議題，針對此部分進行心理諮商與治療，能讓輔導工作可以更深入、更專業。

「比如說一些心理層面的議題，那這部分心理師一定是很專業的人員，因為他們的養成背景就是這個部分，心理議題的部分，或是人心裡內在議題的東西，那社工師是在他的資訊部分，他們看事情的角度上面也會有他們專業的部分和判斷（C-1-016-3）。」

「心理師的部分，心理師是很晚近才有，就覺得有心理師之後輔導工作可以比較專業（F-1-100）。」

學校心理師在合作中可以看到個案內在議題，在合作的中可以看見更深層的問題，對於心理層面有更多了解，也能使其他專業對個案有更多了解。

3. 學校社工師角色

(1) 引進資源協助家庭

學校社工師的專長在於整合資源，藉由對資源的瞭解與掌握，能夠適時的引進資源，提供個案協助。除了協助個案之外，學校社工師能利用資源協助家庭，例如提供經濟補助資訊與結合社政單位，多方協助案家。

「社工師我覺得他的專業除了跟學生會談有他自己個人的專業之外，他還會多的是資源的蒐集跟資源的介入的部分（E-1-087）。」

「社工通常知道資源，他們怎麼讓資源引進那個家裡面，讓家庭穩定之後孩子通常就比較穩定，資源互相補足，可能學校有什麼，他那邊可以提供什麼（C-1-034-2）。」

「社工師會比較著重在他到底有哪些資源，他需要哪些資源的協助，他會做這樣的評估（G-2-021-2）。」

學校社工師在合作中的角色是引進更多的資源協助個案與家庭，補足學校資源不足的部分，讓合作不僅是在學校之內，也將更多的資源拉入合作中，多方看顧個案。

(四) 良好跨專業合作的要素

1. 專業度

從輔導教師的觀點看彼此的跨專業合作，輔導教師認為使跨專業合作可以良好運行的要素為具備專業，各專業具備不同專業，專任專業輔導人員更具備了足夠的專業度，可以實質幫助有特殊需求的學生。

「他們在他們各自的領域是比較專精的（G-2-034-2）。」

「一個當然是專業度，他能不能夠實質幫助到學校在面對有特殊需求的學生，提供專業上的協助，或者是實質的幫助（B-1-142-1）。」

「社工師我覺得他的專業除了跟學生會談有他自己個人的專業之外，他還會

多的是資源的蒐集跟資源的介入的部分，那這一部份我覺得輔導老師當然也可以有，可是就我觀察我們學校，輔導老師的對於資源的這塊，我覺得還相對比較缺乏（E-1-087）。」

2. 工作態度

除了具備專業外，積極的工作態度也能促進良好的跨專業合作。在合作的過程中，專任專業輔導人主動關心個案狀況，並且積極的與輔導教師聯絡，有助於掌握個案更多資訊，在跨專業合作上也會有更多的互動。

「他滿積極，還不錯，還滿主動去關注學生的（D-1-078）。」

「我們曾經跟他講過某個個案的狀況，他們都會去追去了解（G-1-089-1）。」

「一些後續的工作，或是在一些轉介、連接、後續關心，他都會滿在乎我們學校到底做了些什麼？開了幾次會？為了孩子做了些什麼？孩子目前的狀況？他會不定期突擊（D-1-066-2）。」

3. 溝通與分享

輔導教師與專任專業輔導人員在合作時若願意溝通與分享，能更加促進良好的合作，在合作時能夠有效的溝通，合作的關係可以慢慢建立，透過討論與分享，可以更深入的了解個案，對於彼此工作上的習慣也可以彼此協調。

「如果他的人格特質是屬於，他沒辦法跟別人好好溝通或者是建立一個合作關係，我覺得會滿瓶頸的，也許滿有一身專業，畢竟我覺得孩子還是活在校園裡，活在家庭裡，就是還是回歸到整個校園環境要理解他的狀態，不是只有心理師了解就好了，我覺得我們學校剛好，心理師跟社工師都跟我們還滿能處的來的（B-1-142-2）。」

「好像溝通好之後就可以好好合作，經驗不足也可以慢慢累積，那大家當然會比較期待說你一來，就有更多專業可以協助，如果有好的溝通可以慢慢累

積 (B-1-160)。」

「缺點的話我自己覺得缺點比較少，因為我們自己的合作經驗裡面我們是可以討論的，我們有狀況我們可以一起討論，當我們可以一起互相討論的時候，可以找到比較合宜的、好的方法，合適這個孩子的方法來幫助他 (G-2-046-1)。」

4. 各系統的投入

而跨專業合作不僅僅是輔導教師與專任專業輔導人員做好各自工作即可，還需要各系統間的合作才能讓跨專業合作可以順利進行，因此透過好的團隊合作是良好跨專業合作的要素之一。

「我會覺得在學校裡面的輔導工作，他也可以算是一個團隊的工作，我覺得不管是有駐校社工師還是有駐校心理師也好，反正就是一個工作的團隊，所以我們就是秉持互相支援，因為我們每個人有每個人自己不同的專業嘛，我們就可以彼此共同的討論 (E-1-093)。」

「畢竟學校輔導工作不是孤軍奮戰，這對老師對其他導師覺得好一些，有一些人幫他想一些策略幫忙 (C-1-040)。」

「我覺得這兩個專業的人他要知道他個人的限制在哪裡，你要知道你自己的優勢在哪裡，你去做你擅長的事情，就去分工合作 (E-1-129-2)。」

當各專業具備專業時，在合作中能夠發揮所長，有效協助個案，並透過積極的工作態度，凝聚各專業的合作，在合作時彼此願意溝通與分享，讓訊息能夠在專業間流通，掌握更多資訊，以團隊合作的方式各系統間能夠彼此配合，促進良好跨專業合作的進行。

(五) 小結

輔導教師與學校心理師、學校社工師的三方共同合作主要內容同為直接服務

與間接服務，在有需要三方共同協助的個案，會採取此方式，以不同的角度介入處理，共同照顧個案心理健康，此時三個專業會透過面對面或是以網路的方式分享各自與個案工作的收穫與資訊，幫助彼此了解個案狀況，以提供最佳協助，也會透過團體諮商的方式與個案工作，而部分輔導教師會與專任專業輔導人員一起辦理心衛推廣的活動，協助學校老師提升輔導知能。但目前三方的合作並不多，主要會因為個案的需求，而有調整。在三方合作理各自扮演著不同的角色，輔導教師為個案的主要工作者，在合作中則扮演著連絡窗口與日常資訊的提供者，協助專任專業輔導人員工作；學校心理師則可以在個案的心理層面有更多的幫助；學校社工師可引進更多資源協助個案。透過各自的專長，幫助彼此工作，也提升個案的福祉。

四、 綜合結果

輔導教師與專任專業輔導人員的合作主要有直接服務與間接服務，內容大同小異，但因各專業的專長不同而有些許不同。學校心理師對於心理層面可有更深入的工作，而學校社工師在著重與家庭工作及資源的整合，但專任專業輔導人員皆能提供輔導教師個案討論與諮詢的機會，對於輔導教師來說是很大的幫助，讓輔導教師與個案的工作可以更加順利。在合作時間上也有著差異，學校心理師與學校社工師的工作模式不同，且學校對其需求也不同，因此有學校心理師固定時間駐校，學校社工師彈性提供服務的差別，但並無好壞之分，而是依照需求而有不同的調整。在各自的角色上因為專業訓練背景的不同，因此在合作中的角色也有差異，學校心理師在專業上可比輔導教師更深入與學生晤談，因此扮演著後援的角色，而學校社工師熟悉資源，因此扮演著資源整合者的角色，同時學校心理師與學校社工師都扮演著督導的角色，協助輔導教師看見自己的盲點，可以不同角度與個案工作，幫助輔導教師工作更加順利。

目前需要輔導教師與學校心理師及學校社工師共同合作的內容多著重直接

服務，輔以心衛推廣。各專業依照各自的專長，以不同的面向看顧個案，提供個案所需的幫助，在過程中也會與其他專業分享所蒐集到的資訊，讓彼此對個案的狀況有更多的掌握。各專業在合作中的角色也有不同，輔導教師扮演著主要工作者的角色，因為學生最後還是須回歸校園，因此輔導教師認為以其作為主要工作者是比較恰當的，同時輔導教師也是合作中的聯絡窗口與日常資訊的提供者，幫助專任專業輔導人員更了解個案，學校心理師則是對個案心理層面有更深的了解，學校社工師在合作中引進更多的資源協助個案。但目前需要三方共同合作的機會並不多，會依照個案的需求作調整。雖然目前合作的需求不多，但不代表不需要，而是在不同需求再有不同的調整，也看到對於學校心理師及學校社工師還是有需求，不可因此偏廢。在跨專業合作的過程裡，擁有專業度、積極的工作態度、願意溝通與分享有助於良好跨專業合作的進行，除此之外各系統間的合作也是相當重要部分，有各系統間的支持，跨專業合作會有更好的運作。

貳、 跨專業合作對學校輔導工作的幫助

專任專業輔導人員的進駐，對學校輔導工作帶來許多正面的幫助，依照不同專業帶來的幫助不同，如表 4-2-1 所示，以下將依照訪談蒐集到的內容分別說明。

表 4-2-1 跨專業合作對學校輔導工作的幫助

與專任專業輔導人員合作帶來的幫助	加快處遇
幫助	與個案晤談更深入
	促進與家長的合作
	減輕輔導教師負擔
	提供不同觀點
與學校心理師合作帶來的幫助	提升專業信任
	跳脫學校教育的角度與個案工作
與學校社工師合作帶來的幫助	整合資源
	更清楚法規上的規定

一、 與專任專業輔導人員合作帶來的幫助

(一) 加快處遇

專任專業輔導人員進駐校園後對學校輔導工作帶來許多的幫助。專任專業輔導人員的機動性高，可以協助處理需要三級輔導的個案，並且在學校發生危機事件時能夠迅速的介入處理。

「我覺得我們有心理師給我們固定的時間，對我們孩子來說是比較有幫助的，對我們來說有需求的時候有需要幫忙的時候我們告訴他，他就會願意來，我覺得他們的機動性很好，其實配合度也很高（G-1-120）。」

「如果有一些突發狀況，像我上禮拜五學生他就是要跳樓什麼之類，反正駐區所以很近，就會請他緊急過來，其實還滿方便，我們跟心理師然後社工師

的連繫都滿密切（D-1-051-6）。」

（二） 與個案晤談更深入

相較於輔導教師，專任專業輔導人員不需要授課，只需要與個案工作，因此少了雙重關係的顧慮，與個案的關係可以更單純。也因為其專業度高，更能夠深入個案的問題核心，相較於專任專業輔導人員尚未進入學校輔導工作團隊前，現在可與個案晤談的更加深入。

「學生他可能必須要去接受一些補助，他可能會覺得說：老師知道我家低收入戶，或我媽媽是外配家庭，就覺得很不好意思，可是我覺得是藉由一個...一個社工師來幫忙他，他會覺得很溫暖，會覺得他跟我不是在學校會接觸的人，跟心理師一樣意思，只是他會接觸我，但不會跟我的老師，跟我同學說，可能低收入戶或我爸是身心障礙者之類，會更安心啦（D-1-103-2）。」

「因為社工師的角色他就不是老師嘛，他也不會跟學生上課，我反而覺得他跟學生建立的關係就會有時候會比我們建立關係好（E-1-124-1）。」

「專業輔導人員的話他的視野可以是比較寬的，其實社工師也是，他們就是可以比較寬的視野，他們就會可以更容易從幫助孩子的立場去著手（G-2-033-4）。」

「有一些比較超過我們能力的一些個案，那你可以轉給他，讓這學生比較可以受到更多的幫助阿（E-1-085-2）。」

（三） 促進與家長的合作

在專任專業輔導人員尚未進駐前，輔導教師較難深入個案的家庭提供協助，而專任專業輔導人員進入學校輔導工作後，學校與家長的合作頻率提高，且家長也因對專任專業輔導人員的信任，配合度相較於以往也提升了。

「以前就是輔導老師自己在做，可是就只有做到孩子的部分，輔導老師就是

針對孩子的部分做一些輔導，可是重點是孩子要回到家庭裡面，那當然我們在學校做這個部分，家長那部分在以往其實我們輔導老師在跟家長接觸會比較少（G-2-037-1）。」

「當他們進來之後我們發現，因為孩子要回到家庭，所以合作上面是頻率還滿高的（G-2-037-2）。」

「用心理師的部份去跟他講說你兒子可能有些症狀，可能帶他去就醫或什麼的話，他可能會比較容易聽下去，他們就不會說你覺得我兒子有病或什麼之類的，可能會覺得說阿你就覺得我兒子有病阿就叫我們去看醫生，或什麼的，所以用專業的人的角度跟他們說跟他們談的話會更有效（D-1-058-2）。」

（四） 減輕輔導教師負擔

專任專業輔導人員的加入也減輕輔導教師的負擔，分擔了原先輔導教師的工作量，更多的人力進駐，使沉重的工作負擔與壓力得以舒緩。

「以前一個人可能要家訪，要跟家長工作，要教導家長要去改變他的一些方式，管教，又要電訪，還要寫紀錄，要跟導師溝通，跟導師報告進度如何，跟社工申請一下經費，現在可以分工，人比較多，去處理個案（B-1-131）。」

「你說比如說像是社工師或是心理師，我覺得有的幫助就是可以互相討論阿，有三級人員在學校當然好處就是有嚴重的個案可以轉給人家，不用你自己在那邊 hold 著很累阿（E-1-110）。」

「更多人介入來幫助這孩子，然後你的無力感會比較少一點點，會減少一些些，你的壓力會減少一些些（G-2-044-2）。」

（五） 提供不同觀點

專任專業輔導人員能為學校輔導工作帶來不同的觀點，不同專業著重的重點不同，因此可以從不同的角度看待個案，而輔導教師長期在學校體系裡，有時會

看不見自己的限制，藉由專任專業輔導人員可以點出輔導教師的盲點，幫助輔導教師與個案工作。

「多一個可以幫助你的人，有時候我們會可能在學校裡面跟專輔老師或組長討論到一個...討論個案討論到一個...可能已經想破頭都想不出一個好方法的話，我覺得社工師跟心理師是一個很好給建議的，他們看的東西更廣（D-1-104-1）。」

「心理師跟社工師看的點也是不一樣，我們有些孩子是心理師服務，所以他會提出他在跟他的互動時候的點（G-1-040-1）。」

「我們人都有盲點，我們可以幫他另一個面向來看盲點，我也會有盲點，所以我工作的話我也需要別人來跟我討論（C-1-019-6）。」

「我覺得有跟社工師心理師討論還是有機會多看到一些自己的盲點，我會覺得那應該是有幫助的（F-1-092-1）。」

專任專業輔導人員的加入，對學校輔導工作來說不僅在直接服務上可以加快處遇，也能夠更深入與個案晤談，更促進了與家長的合作，同時也減輕輔導教師的負擔，為學校輔導工作帶來不同的觀點，可以更全面的看顧學生、深入學生家庭工作，並協助輔導教師處理工作上遇到的困境。

二、 與學校心理師合作帶來的幫助

（一） 提升專業信任

專任專業輔導人員中可分為學校心理師與學校社工師，其專長不同，可帶來的協助也不同。學校心理師加入學校輔導工作團隊後，因為心理師在諮商輔導上比輔導教師更專業，且對於特教的知識較豐富，導師、家長與行政人員更能夠信任心理師，有助於提升對輔導人員的專業信任。

「就特教孩子上來看，心理師會比較多專業背景知道我們可以怎麼做

(C-1-059-1)。」

「我覺得諮商心理師剛好可以補這塊，我覺得啦，也有輔導老師跟我回饋是他跟諮商師談了之後對自己的一些在輔導上面多一些覺察，我覺得這是好的 (F-1-103-2)。」

「那種心理層面的東西就是比較偏治療那部分，我們比較沒辦法，因為他有一些判斷標準，透過心理師是會比較了解的 (G-1-046-2)。」

「就專業度上我信賴他，那其他兼輔老師都是這樣，遇到困難困境，比如有學生的心理疾病或精神方面需要評估的話也會去問心理師的意見 (C-1-019-3)。」

「專輔又不是心理師，心理師會有一種好像有個證照，比較有權威，讓人信服的樣子 (B-1-122-2)。」

「我們跟導師合作到某一個程度已經費盡唇舌老師還是執意的想做，透過我們團督，或是讓心理師開會來的時候，藉著別人的口，心理師幫我們傳達給老師知道的訊息，透過心理師的口老師會比較容易放下來看 (C-1-054-7)。」

「他們會幫我們發聲，就是發聲，就是我們有些事情無法用我們老師的角度，剛剛有說過，無法用老師的角度跟家長訴說，或學校的一些長官，可能我們做的一些事情，別的處室的老師，或其他科任老師會覺得說這真的有用嗎？或是這真的是他的症狀嗎？對~會不會誤判或什麼，可是我覺得這是一個專業的人：他是我們的心理師，心理師說他有哪些問題，我們現在可以做哪些策略或東西來幫助這同學，其他的老師或家長也非常願意去配合 (D-1-101-1)。」

「可是比如說有心理師的角度去說，以心理師角度去說的話他們都會非常能接受說他兒子有很多他們沒有發現的行為 (D-1-064-2)。」

(二) 跳脫學校教育的角度與個案工作

學校心理師在學校時角色與輔導教師不同，心理師少了學校的規範，且對孩子來說是外來的資源，因此在工作角色上能夠跳脫學校教育者的角度與個案工作，帶來不同的觀點，個案的接受度也更高。

「心理師他們其實不是要來把學生教成我們要的樣子，而是他透過他的歷程去評估學生狀態，來告訴我們用什麼方式比較適合這個孩子，他也當然在過程中透過晤談讓孩子自己有改變的動機阿，我覺得他們比較尊重孩子的意願，的這個部份可以做的比我們更好（B-1-052-2）。」

「我覺得他們因為不同角色會看的東西不一樣，因為我們在教育者角色裡面會有一些規範，他們有時候就會提醒我們這些規範是不是一定要存在（G-2-028-1）。」

「我覺得心理師的角色會比較彈性，是他完全...他不需要符合這理念和規範，因為他是一個...也算是說他是一個比較不是教育從業人員，他是一個專業的輔導人員（G-2-033-3）。」

「畢竟角色上心理師和輔導老師還是有些差別，個案可以跟心理師放心的談，談他內心談他家裡談老師談什麼，但是跟老師角色上，孩子也很聰明他知道跟誰可以講什麼，哪些人可以幫他什麼，他其實都知道（C-1-053-1）。」

學校心理師的加入，對學校輔導工作來說可以提升其他老師、行政人員與家長對輔導專業的信任，與其他系統工作時能夠更順利，且心理師的角色有別於學校教師，因此心理師能夠跳脫學校教育的角度，用不同的方式與個案工作，讓個案能更放心的暢所欲言，輔導教師也能去檢視學校規範對他們工作有何影響。

三、 與學校社工師合作帶來的幫助

(一) 整合資源

學校社工師在專業上著重於協助個案找尋適當的資源，透過校外的資源提供更多的協助，因此學校社工師能夠強化學校與校外單位的資源連結，並能透過橫向的聯繫其他國中小或是政府社福單位，將資源整合，讓資源可以有效被利用。

「我覺得社工師他...對於社區的，是他做那個資源的聯繫，和對案家的協助是比較強的（F-1-047-1）。」

「駐區社工我覺得也滿好，滿積極的，就跟他講說狀況，他就會先抄下來，可能幫我們想有什麼資源可以用，用什麼方式，或是很明確的跟他說你可以幫我聯絡家長，關懷的部分就會多一步這樣子（B-1-106-2）。」

「像之前性侵家暴中心社工都連絡不到人，就覺得很不爽，家長也一直逼我們說都找不到社工阿，社工不是說會轉到法院嗎？然後其他都不用擔心，結果就找不到，跟駐區社工講，他就會試著聯繫橫向的其他單位（B-1-062）。」

(二) 更清楚法規上的規定

學校社工師對於法規相對是比較清楚與熟悉，會知道用什麼方式處理對個案比較好，也更清楚通報的準則，在面臨需要通報的個案時，可以協助輔導老師作判斷，解除輔導教師的疑慮。

「他們對法規的熟悉度，他們會知道是這樣子用什麼方式去處理，會是對孩子比較有幫助，對這個家庭比較有幫助（G-2-036）。」

「社工師就是會告訴我們其他資源，或是法律的常識，因為有些法的東西我們也是有常識，但我們有些東西比較沒那麼清楚，或是要不要做，比如說要不要通報 113，或是孩子在怎麼樣的狀況下需要通報 113，當然我們也知道某些指標，只是判斷要不要很明確的做這樣的事情，有我其實有時候還是會

詢問社工師（G-2-026-3）。」

學校社工師加入學校輔導工作團隊後，將資源整合，帶入更多資源進入學校中，讓學校輔導工作可以更加完整，在法規上也能夠更清楚法律的規範和通報準則，透過法律的協助，照顧需要幫助的學生，在法源依據下學校輔導工作也能更有力的執行。

四、 綜合結果

專任專業輔導人員的加入對學校輔導工作帶來許多正面的影響，學校心理師與學校社工師皆可幫助加快處遇，讓需要的學生可以及時獲得幫助，也可讓晤談更加深入，了解個案核心議題，並促進與家長的合作，不僅從個案進行介入，也提升到個案周圍的系統，對個案有更好的照顧，能著力的部分也更多。因專任專業輔導人員的加入也舒緩了輔導教師原有的壓力，並提供輔導教師不同的工作觀點，使輔導教師的在專業上也有進步。雖然學校心理師與學校社工師皆被稱為專任專業輔導人員，但各自可帶來的幫助還是有所不同。學校心理師幫助提升輔導工作的專業信任，家長與教師對心理師的專業更加信任，因此配合度也會因此提升，此專業也幫助輔導教師在專業上有所成長，透過督導的方式讓輔導教師跳脫學校教育的角度與個案工作，鬆綁老師角色的限制；學校社工師則能夠將資源整合，帶入更多的資源進入學校，且對於法規有更多的了解，可幫助輔導教師在法規上有更明確的瞭解。由此可以發現，專任專業輔導人員的加入，為學校輔導帶來許多正面的影響，讓輔導工作可以有更好的發展。

參、 對跨專業合作的期待

由訪談內容中整理出學校輔導教師對於跨專業合作的期待，分別為對專任專業輔導人員的期待與對制度的期待，如表 4-3-1 所示，詳細內容分別說明如下。

表 4-3-1 跨專業合作對學校輔導工作的幫助

對專任專業輔導人員的期待	專任專業輔導人員對學校需求的瞭解
	專任專業輔導人員提供穩定校內督導
	專任專業輔導人員可協助增強初級預防
對制度的期待	補足目前應有人力
	增置校內專任專業輔導人員

一、 對專任專業輔導人員的期待

(一) 專任專業輔導人員對學校需求的瞭解

專任專業輔導人員進駐校園已第三年，由上述結果可以看出專任專業輔導人員為學校輔導帶來許多的幫助，合作的成效良好，但希望跨專業合作可以更上一層樓，輔導教師對與專任專業輔導人員的合作仍有期待，期待專任專業輔導人員能夠更了解學校的需求，更熟悉學校的文化與制度，且在學校工作對於青少年、兒少議題有相當程度的了解，才能更貼近學生需求，而近年來學校的特教需求增加，專任專業輔導人員對於特教領域也要更加熟悉。

「如果要讓專業輔導人員進校園的話，就是也要讓他們熟悉校園裡校園的文化，或者是制度，或是比較好的文化狀態是怎樣，比較不良的文化狀態是怎樣，因為我覺得各校有時候差滿多的，他們以一個專業人員進到校園裡面要去適應這個環境都要花一點時間，了解這邊老師的個性，話可以講到什麼程度，類似這樣子（B-1-158）。」

「如果要進校園的話，至少要對兒少的議題要有相當程度的熟悉(B-1-161)。」

「現在特教也要納進來了，特殊教育那一部份，什麼症什麼症，也要有一定程度的了解(B-1-162)。」

(二) 專任專業輔導人員提供穩定校內督導

專任專業輔導人員的進駐對於輔導工作帶來正面的影響，輔導教師在執行輔導工作時有時會遇到困境，需要督導的協助，現在雖有校外督導，但部分輔導教師覺得無法針對學校需要提供幫助，因此希望透過專任專業輔導人員的專業直接提供校內穩定督導，使跨專業合作能夠為學校輔導工作帶來更多幫助。

「我覺得我可以帶著我現在遇到個案的問題，我帶出去了，可是重點是我聽完再回來學校的時候，我想要尋求別人的協助，但有可能我們在看法上面本來就不一樣啦，如果我今天請你幫我，你講的東西我，我講的東西你也認同，重點是學校的人不認同，那我回來要做這個個案還是會有困難的點(G-2-080)。」

「他可以在那個當下給我們一些諮詢，給我們一些提醒，我覺得這些東西才會真正對這個學校是有幫助的，可是如果今天是把一群人拉到外面，然後每個學校拉了一個專輔一個兼輔或什麼，這樣去做其實，因為各自的想法沒有在同一個系統裡面統整，這些東西他只是對這群專輔講，這群專輔帶著東西回去各自學校的時候他還是會遇到他的瓶頸(G-2-079-3)。」

「如果我們今天是把這東西帶出去外面跟其他學校的老師作督導的時候，其實我要再把那個老師的東西帶回來做，其實學校有些老師是不知道的，我覺得哪種東西，我覺得他可以當督導阿，如果是我我希望督導的角色是他可以來學校，在我們的範圍裏面跟我們討論我們遇到的困難點是什麼(G-2-079-2)。」

(三) 專任專業輔導人員可協助增強初級預防

除了期待專任專業輔導人員可以提供輔導教師專業督導外，還期待專任專業輔導人員能夠協助增強初級預防，在學校中與學生接觸最頻繁的是導師，透過專任專業輔導人員與導師的合作，增加導師的輔導知能，落實初級預防可減少個案量，對輔導工作來說穩固的初級預防可以減少進入二、三級的需求，因此專任專業輔導人員增加在校內的初期預防工作也是輔導教師所期待的。

「如果學校老師在導師的部分能夠在初級輔導已經做得很完善的話，我們就不用接這麼多案子或什麼，所以我們會滿希望導師能夠再初級輔導的東西能做好 (D-1-051-2)。」

「前面有 hold 最好，他不用每次都接三級，一級有顧好二級就少，三級也就好 (G-1-026)。」

「其實心理師也跟我們樣有一、二、三級的工作，那變成我們現在都把它當三級，他就只是接三級的個案，他其實也有做三級的宣講，一級的對學校，只是比例分配來說他負責比較多三 (G-1-127)。」

「我們現在的方式是雖然心理師感覺沒有在做一級，但是其實我們都有把他們拉進來做初級的部分，因為你跟老師談話的時候你就是做初級的預防，你在告訴老師一些方法這是初級的預防，只是你用三級的角度給予意見而已 (C-1-068-1)。」

在學校輔導工作中的跨專業合作因為各校在合作與需求上不盡相同，因此輔導教師期待專任專業輔導人員可以更清楚學校的需求，在合作時能夠針對所需提供協助，也期待專任專業輔導人員能更穩定的提供校內督導，對學校的狀況能有更深入的了解，相關人員可以共同合作，建立系統合作，減少合作上的落差。除此之外也期待專任專業輔導人員能共增加初級預防的工作，從源頭著手，協助導師與輔導教師執行初級預防工作，落實初級預防，幫助強化學校輔導工作。期待專任專業輔導人員以其專業讓輔導工作可以更上一層樓，更符合學校所需。

二、 對制度的期待

(一) 補足目前應有人力

輔導教師除了對專任專業輔導人員本身有期待之外，對於制度有著更多的期待。以目前人員的配置上發現，專任專業輔導人員的工作量大，導致能夠提供學校服務的時間相對被壓縮，與輔導教師的合作時間也比較零碎，甚至有部分學校沒有駐區的心理師，在人力不足的狀況之下，輔導教師期待補足目前應有人力，但在人力的選擇上寧缺勿濫，必須把關一定的品質要求。

「心理師有 20 個個案左右，他不止跟學生工作，還要跟他們的輔導老師，也會跟行政，其實負荷量滿大的 (C-1-069)。」

「有時候我們也很怕說，我們可能打電話給社工師，他可能在忙，他會知道他個案量很多，每次可能打電話給他，辦公室說他在...他不在他可能出去忙，你就會知道他個案量很多 (D-1-107-1)。」

「但我覺得對他們來講他們會很累，因為他們要三個學校這樣跑，他們的工作要一直被切割 (G-2-071-2)。」

「我們學校算是附近學校最大的，所以五個全天他只分到了三或四個半天，就比例上我們學校還是少的，當然希望的話，可以在專業可以設置得更完整一點，可以每個學校都分配多一點時間，意思上就是多一點人力的意思，多一點人力分配學校，讓可以在這個學校可以接受到更多三級的資源，不會都被別的學校分掉 (C-1-067)。」

「其實我也希望我們有駐區心理師，他可能不用直接服務學生，但是他服務老師的話，效果就會好很多 (F-1-111)。」

「很多縣市的教育局是沒有社工師的，南部，彰化或什麼，根本沒有社工師，因為太辛苦了，但新北社工師也是有，但是比較多了，但還是少 (C-1-033-2)。」

「他們目前找到社工師心理師都是水準之上，我遇到的都是很不錯的，可能是有個別差異，可是我都覺的水準之上，我也不會很強求說馬上補齊，寧缺

勿濫這樣，我覺得他們這樣做法是好的，我還滿期待之後是會越來越好的
(F-1-119)。」

(二) 增置校內專任專業輔導人員

除了補足目前應有的人力之外，輔導教師更進一步的希望在未來能夠增置校內專任專業輔導人員，因為以目前的配置來說專任專業輔導人員受聘於學生輔導與諮商中心，導致專任專業輔導人員在校內的位置不明確，在工作角色上比較模糊，若能將專任專業輔導人員廣設在學校之內，而每校至少有一位專任專業輔導人員，對於學校輔導工作來說可以帶來更多的幫助，但若有各校專屬的一位專任專業輔導人員後，學校心理師與學校社工師並非互相排擠，而是兩專業並存，以不同的方式提供所需協助。

「學校也不會覺得他是我們學校的員工，他們是一個人夾在新北市出錢，學校要用，我要你提供功能，我感覺他們其實滿辛苦的(B-1-169)。」

「我有我職位上的是我可以做的，但是他心理師知道要做，但他沒有那個角色可以轉換學校的氣氛(C-1-044-4)。」

「我覺得...人數太少了，其實我覺得大的學校裡面都要配置一個專業的人員，不管是心理師社工師其實是可以有一個(G-1-121-2)。」

「我會滿建議說，就是像我知道有些學校會有一個專門的心理師和社工師，我覺得當然他們有他們資源很好，如果可以廣設在每一個學校都會有一個心理師跟社工師是最好，他可以專屬服務更多的(D-1-107-2)。」

「我覺得在體制裡面另外一個專業人員還是有存在的必要，他有可能不是駐校的，但我覺得駐區的部分還是可以有(G-2-069)。」

「當然比較好的就是學校同時有駐校心理師和社工師最好，那我們學校目前是有駐校社工師，我知道有些學校是兩種都有，那畢竟我覺得心理師跟社工師在處理的層面還是不太一樣，所以我會希望，尤其我們學校這麼大

(E-1-127-1)。」

輔導教師對制度上的期待主要為人力上的期待，以目前的人力配置來看，專任專業輔導人員的負擔過重，因此輔導教師期待能夠補足現在規劃中應有的人力，補足的過程中仍要兼顧品質，寧缺勿濫。更長遠的來看，輔導教師期待有更多專任專業輔導人員進駐，且是服務單一學校，屬於校內專職，在服務上可以更直接且深入的協助。雖期待有專職專業人員，還是期待學校心理師與學校社工師兩者可以並存，提供不同面向的專業協助。

三、 綜合結果

輔導教師對於跨專業合作的期待主要可分為兩部分，一為對專任專業輔導人員的期待，二為對制度的期待。輔導教師期待專任專業輔導人員可對學校需求有更多了解，如此一來能夠更貼近學校需求，也希望能夠提供穩定的校內督導，而非像是專輔教師到校外的督導，校內督導可針對學校問題有更深入的討論，更能符合學校的需求，也期待能夠增加專任專業輔導人員初級預防工作的比例，透過此方式增強學校教師的輔導知能，使三級輔導工作可以更加穩固。在制度的期待上主要是針對人力的缺乏而生，短期的期待是補足目前應有人力，部分教師反映目前人員配置的不足，期待能夠補足缺額，更長遠的來看，輔導教師希望各校能有專職的輔導人員，減少各校瓜分服務的機會，也讓專職人員與學校的合作可以更深入。

第二節 研究討論

壹、 跨專業合作現況之討論

一、 輔導教師與學校心理師的跨專業合作

在合作內容上，輔導教師與學校心理師主要的合作內容可分為直接服務與間接服務。在直接服務中輔導教師轉介較困難個案至學校心理師，學校心理師與個案諮商，同時也可能與個案的系統工作，在必要時也提供衡鑑服務。在間接服務的合作上，輔導教師會諮詢學校心理師，期待從學校心理師的專業能力中獲得幫助，對個案的概念化、評估與未來輔導策略中有更清楚的方向。從訪談結果中發現輔導教師與學校心理師的合作目前以直接服務為主，間接服務的合作通常在與個案晤談結束後的零碎時間中，或是事先安排的個案會議中。輔導教師與學校心理師間接服務的合作在比例上較少，時間也不固定，甚至需要花費額外的時間進行合作。

過去的跨專業合作經驗中，學校心理師提供的服務雖然以個別諮商為主，但是依據個案情況有時還需要與家長、教師或行政人員進行諮詢工作，以及不定時的參與個案會議，因此學校心理師在輔導專業上須具備的能力，除了傳統諮商輔導知能外，應同時強化與學生工作之特殊輔導知能、親師合作與提供諮詢服務等專業能力。學校心理師的進駐不僅能協助學校建立輔導體制，也能增進學校整體的輔導知能（王麗斐、林美珠、王文秀、田秀蘭、林幸台，2005；鄭如安、葉宜瑩，2011）。雖然從本研究受訪者的訪談內容中發現，目前學校心理師多以個案的直接服務為主，但輔導教師與學校心理師的間接合作也是不可忽略的一部份，輔導教師在輔導工作上的專業能力透過與學校心理師的合作得到提升。

從研究結果中發現，輔導教師與學校心理師的合作時間固定，學校心理師會事先安排固定的駐校服務時間，透過此安排輔導教師能與學校心理師穩定合作。陳金燕（2002）認為心理師的專業工作內容比較固定，且能事先安排，尤其是心

理師特別重視個案性質，因此諮商的架構與時間都會有固定的安排。此結果也與其專業的養成有相關，學校心理師進入校園後仍保有此特性，能夠穩定到校與個案或輔導教師工作。如此的合作安排對於跨專業合作的穩定性以及對學生諮商的架構來說都是正面的發展。

學校心理師在合作中的扮演著後援者以及督導的角色，對輔導教師來說是極大的支持。在過去尚未有專任專業輔導人員之前，對輔導教師而言，輔導學生雖是他們的職責所在，但是多未受過適宜的輔導訓練、輔導觀念尚且不足(林建平，1982)，雖然近年來的專任輔導教師規劃在專業度上已經有所改善，但是從研究結果中發現，部分輔導教師認為學校心理師的專業能力較佳，因此更信任學校心理師的專業能力，認為在諮商專業中學校心理師可以提供的專業支持更豐厚。

二、 輔導教師與學校社工師的跨專業合作

輔導教師與學校社工師合作的內容也如同與學校心理師的合作，可分為直接服務與間接服務，但在直接服務的部分學校社工師與個案家庭有更多的連結，可以進行家庭訪問，深入家庭工作。在過去研究中也發現，學校社工師不僅可處理突發狀況、分擔個案量，還能獨立工作。因為學校社工師不需要上課，因此其角色不同於學校系統裡的教師，家訪和家長方面的聯繫可以由學校社工師作分擔(林佩君，2006)。從本研究中也發現，輔導教師透過與學校社工師的合作，有更多的機會與個案的系統工作，彌補了輔導教師無法深入家庭的不足。

學校社工師不僅從事直接服務，在間接服務上也有許多付出。學生的各種突發狀況都可能使輔導教師疲於應付，此時若能有一個指引迷途的專業角色出現，不但可以提供輔導教師一些輔導原則，也能提醒輔導教師去思考很多可能處於教師位置、角色上不會考慮的問題(沈慶盈，2004)。研究結果中發現，學校社工師透過個案討論、督導或諮詢的方式，能讓輔導教師產生新的觀點，對於輔導教師的輔導知能也可以再更精進。此外在過去研究中發現，學校社工師扮演著學校

與外界之間溝通的「橋樑」角色，對內建構與校方共同合作的模式、對外則連結可提供協助的社會資源（胡宜中，2005）在本研究中，輔導教師認為學校社工師在專業上能夠連結與整合資源，透過輔導教師與學校社工師的合作，將更多的資源帶入校園，不僅增進學生福祉，也對學校輔導工作帶來助益。

在合作時間上，輔導教師與學校社工師的合作時間會因需求而有調整。林佩君（2006）認為由於學校社工師與輔導教師在學校體系中的角色有所差異，在尚未有專任專業輔導人員時，學校社工師是因個案轉介而存在的專業角色，當然頻率也和個案問題緊密相連，有個案的時候就需要緊密合作，沒個案的時候，自然就各做各的互不相干；莊靜（2014）認為學校社工師的工作內容彈性而廣泛，處理個案的定位有時也因學校的期待會有所變動。本研究結果與上述類似，學校社工師提供服務的時間比較彈性，有需要時學校輔導教師會與學校社工師聯繫，並另外安排到校的時間，或是直接進行家訪，此結果與學校社工師的訓練背景和工作量有關。從訪談中可以發現學校社工師的個案量大，且個案的流動率高，因此輔導教師與學校社工師的合作不如與學校心理師穩定，在合作時間的協調上不僅因應個案的需求，也依照學校社工師工作狀況調整。輔導教師與學校社工師合作時間安排和與學校心理師的安排有差異，與學校心理師的合作時間固定，與學校社工師的合作時間較彈性，此結果並無好壞之分，而是更能夠依照需求做調整。

學校社工師在跨專業合作中扮演的角色主要是資源提供者及督導。學校社工師提供教師諮詢或是提醒與建議，不僅間接幫助個案，也提升了教師的專業知能，協助教師在輔導領域上的精進與學習（林佩君，2006）。基於專長上的差異，學校社工師與學校心理師所能提供的諮詢服務會有不同，學校社工師著重社會、家庭層面，能夠幫助輔導教師從不同觀點切入個案問題，對個案有更深入的了解。對輔導教師來說，學校社工師在合作中的角色是資源提供者，為學校輔導工作帶來了更多的資源，可從經濟層面提供學生幫助，彌補學校資源的不足。

三、 輔導教師、學校心理師與學校社工師的跨專業合作

從研究結果發現，目前輔導教師與學校心理師及學校社工師的共同合作較少，有合作的機會主要是因個案同時需要心理諮商和社會資源的需求，才會需要三個專業一起合作。從目前少數的合作中，輔導教師與學校心理師及學校社工師三者共同工作主要是透過個別諮商與團體諮商，期待透過彼此合作，幫助改善學生問題。在過去的研究中也認同專業輔導人員透過個別和團體輔導可以改善學生問題（林家興、洪雅琴，2002），透過輔導教師與專任專業輔導人員的合作，輔導教師能夠提供專任專業輔導人員更多關於學生的資訊，有助於專任專業輔導人員更快掌握學生狀況，進而針對學生需求進行介入。

訪談結果中發現，因為學校心理師與學校社工師的駐校時間通常是錯開的，導致輔導教師能夠與學校心理師及學校社工師一起面對面合作的時間有限。莊靜（2014）的研究中也發現學校心理師或學校社工師在專業的合作經驗中，合作模式只形式的分工，依專長劃分，各做各的部分，由學校心理師負責諮商，學校社工師主責家訪和資源連結，缺乏專業間的溝通平台。在現階段的跨專業合作中，的確也發現各專業著重於分工而非合作，各專業在提供協助時所扮演的角色不同，因此倚重各專業透過各自專長協助學生。若能建立專業合作的溝通的平台，讓在協助有需要三個專業同時合作的個案時，三個專業在同一時間可以有面對面溝通合作的機會，才不會淪為各自為政的局面，無法統整資源，也可讓跨專業合作不僅是分工，可以朝向分工與合作邁進。

Bronstein(2002)認為利用非正式場合的管道來增進合作專業間相處的機會，是促進專業間互相信賴與合作的方式之一。輔導教師在訪談過程中也反映出，為了因應在時間上無法同時與學校心理師及學校社工師合作的困難，會採取以通訊軟體及時聯繫的方式，與學校心理師及學校社工師互通有無，由此發現，輔導教師積極地在有限的合作時間內，尋找額外的合作方式與合作時間。但在跨專業合作中，僅有一方積極是不足夠的，輔導教師、學校心理師及學校社工師都是跨專

業合作中重要的一角，不僅輔導教師積極參與，學校心理師與學校社工師也應該有積極的作為，如建立心理師與社工師的專業溝通平台。透過建立專業溝通平台展開專業間的對話，增進專業間對各自專長與工作模式的了解（張麗鳳，2006；莊靜，2014），也能由輔導教師提供學生的資訊和狀況，讓專任專業輔導人員能更迅速掌握個案的背景與問題行為，專任專業輔導人員也能將其觀察提供給其他專業。在專業溝通平台中，各專業願意溝通分享才能讓彼此互相聊解，將合作所需的資訊流通，幫助掌握學生狀況，適時提供所需的協助。

四、 輔導教師與專任專業輔導人員跨專業合作綜合討論

（一） 增加專任專業輔導人員間接服務的比例

專任專業輔導人員在無需擔負教學工作的情況下，可有較多的時間進行直接與間接服務，協助學校輔導室處理難度較高的個案，充分發揮輔導專業角色與功能，對於輔導教師來說是強而有力的後援角色，也幫助與學生的工作可以更深入（林家興，2002；趙曉美、王麗斐、楊國如，2006）。本研究結果也發現，專任專業輔導人員到校的時間多半以直接服務為主，學校心理師在固定的駐校時間中提供個別諮商，利用零碎時間或事先安排與輔導教師討論；學校社工師進行個案晤談或是家訪，以較彈性的方式與個案或是輔導教師工作。相較於輔導教師，專任專業輔導人員可有更多的直接介入，但也因此壓縮與輔導教師與專任專業輔導人員的合作。

Gutkin 等人(1999)討論學校心理師的服務模式時，認為應以諮詢服務為主，並提出兩個目標，一是針對個案的問題提供矯正的服務，另一是提升被諮詢者的功能，使他能在未來更有效地處理類似的問題。以目前跨專業合作來看，專任專業輔導教師以提供直接服務為主，但專任專業輔導人員能到校提供服務的時間有限，無法承接所有需要三級服務的個案。受訪輔導教師認為，個案最終仍須回歸輔導教師處理，雖然輔導教師的專業能力可能不比專任專業輔導人員，但透過與

專任專業輔導人員的合作，專任專業輔導人員以督導或是諮詢的方式幫助提升輔導教師知能，對於輔導教師對於個案的處理是很有幫助的。吳英璋、徐堅璽(2003)也認為諮詢服務的執行有助於整個生態系統的平衡，就長遠來看，專任專業輔導人員運用諮詢服務所產生的輔導效益，應大於專任專業輔導人員的直接服務。輔導成效並非只依賴專任專業輔導人員提供個案直接服務，透過增加專任專業輔導人員的間接服務，提供輔導教師督導或諮詢也有助於提升輔導成效。

(二) 由多專業團隊整合模式邁向專業間團隊整合模式

研究者原先期待能夠多了解輔導教師、學校心理師及學校社工師三方一起合作的經驗，但從訪談中發現，三個專業共同合作的機會不多，目前只有少數個案會需要三個專業一同服務。在跨專業合作經驗中，三個專業著重的重點不同，輔導教師著重個案的學校適應、學校心理師著重個案心理層面，而學校社工師著重家庭與社會資源，各自的目標不同。

目前跨專業合作的方式較符合 Bondurant 與 Luciano (1994) 認為之多專業團隊整合模式：由專業人員分別為學生評估和提供服務，各專業人員負責屬於自己專業內的目標。導致不同專業間彼此對於個案問題進行討論或彼此合作情形非常有限。雖然受訪者對於目前的跨專業合作持正面肯定的態度，也認為跨專業合作對個案有幫助，但在未來的合作上能加以整合各專業，朝向專業間團隊整合模式發展，專業團隊成員能有較多的互動和合作，並各自為個案進行協助，但在團隊成員提供協助前，會有正式之溝通管道，如：個案會議，專業成員間相互討論與協調，以提供有需求學生及其家長整體性之服務。專業團隊成員依據討論後結果，訂定目標並執行屬於自己專業領域內容，並且會定期開會討論，彼此交換訊息，分享協助經驗過程，共同修訂目標。期待在專業間整合模式中，各專業既分工又合作，對於個案的處理可以有共同一致之目標。

Robert (1971) 以學校心理師及教師為研究對象的調查研究發現沒有效能的

諮商結果大多不是出於其努力或技巧不足，而是「缺乏與學校教師與家長的合作協調」；周容瑜（2010）研究中也發現在跨專業合作的過程中最大的困難之一就是找到共同的開會時間。由目前蒐集到的訪談資料中發現，輔導教師、學校心理師及學校社工師能共同合作的時間有限，缺乏足夠的合作時間，在資訊的流通與合作的協調上便會造成困難，無法有效提供個案幫助，對跨專業合作也會造成負面影響。在此限制之下輔導教師做出的調整為使用網路與通訊軟體增加與專任專業輔導人員的聯繫，不僅使資訊可以更快傳遞，也使輔導教師與專任專業輔導人員的關係更加緊密。因此在有限的合作時間下如何增加彼此的合作，讓各專業間可以更加緊密合作是未來跨專業合作的方向。

在提升跨專業合作的討論中，Pollard（2008）指出有效的人際和溝通技巧、能覺察到其他的專業角色，並能夠在決策歷程中對不同專業觀點的差異表現出尊重和做出調整是影響跨專業合作的重要因子。本研究結果中發現：具備專業能力、積極的工作態度、願意溝通與分享以及各系統的投入都會影響跨專業合作的品質。在跨專業合作的過程中彼此溝通協調，看見彼此的差異，並在差異之中調整與磨合，積極的投入合作中，讓各專業間可以有更密切的合作，如此一來對輔導工作才能產生正面影響。

貳、 跨專業合作帶來的幫助

在升學為優先考量的臺灣教育文化氛圍中，不考試的科目往往被看輕甚至忽略，研究中發現學校教師對於學校輔導工作的評價貶多於褒，認為輔導室雖有支援協助的功能，但輔導人員角色與功能分歧與複雜，容易形成角色衝突，繁重的教學及行政業務，也導致難以兼顧學生狀況，以至於工作效能及工作滿意度的降低，工作成效不彰（鄭安伶，2002；賴怡潔，2014）。且國中將輔導活動、家政與童軍教育等課程合併為綜合活動學習領域，涵蓋的範圍增加，相對來說諮商輔導的專業訓練減少，專業度降低（吳英璋、徐堅璽，2003；許育光，2013；陳秀

樺，2013)，再者輔導教師輔導知能進修的時間因授課而受到排擠，進修內容多集中在課程，忽略輔導專業（李蕙如，2007；張麗鳳，2008），輔導校師對於輔導學生的工作和本職無法發揮。在此狀況之下輔導教師的專業無法發揮，甚至不被學校其他教師所認同，連帶也影響了學校輔導工作的專業度，而專任專業輔導人員的進駐有助於改善此狀況。

從訪談結果中可發現學校心理師與學校社工師依照其專業，可帶來不同的協助，若統合來看學校輔導教師與專任專業輔導人員跨專業合作帶來的幫助主要可分為兩大類，一為提升輔導教師專業，二為提升整體學校輔導工作專業度，以下分別討論之。

一、專任專業輔導人員幫助提升輔導教師專業能力

杜淑芬、王淑玲（2014）認為學生輔導工作好比是接力賽，一棒接著一棒，當老師遇到困難時將可以找輔導室協助；當輔導老師遇到困境時，也可以尋找心理師或外在資源協助，在合作輔導的歷程中，彼此雙方能提供不同的觀察與介入策略，都將會有助於輔導的工作運行。專任專業輔導人員的進駐使得輔導教師的工作負擔得以減輕，但胡宜中（2005）認為專任專業輔導人員進入校園後，不僅只是提供三級服務，專任專業輔導人員的加入並不能替代學校本身的整體運作，學校應有能力獨立面對危機事件的能力。在研究中也發現專任專業輔導人員提供三級處遇，在二級處遇中提供諮詢服務，並協助推廣初級預防。透過專任專業輔導人員提供初級與二級服務，提升輔導教師的專業知能。

王麗斐、趙曉美（2005）認為專任專業輔導人員進入校園後，主要差別在於諮商的專業度，專任專業輔導人員的專業資格相較學校輔導教師嚴謹，輔導教師的專業能力不足的困境有機會受到改善。本研究也發現，透過輔導教師與專任專業輔導人員的合作，以督導或諮詢的方式討論個案處理上的問題，藉由討論幫助輔導教師看到不同的觀點、跳脫學校教育的角度，為諮商輔導帶來更多的可能。

二、專任專業輔導人員幫助提升學校輔導工作整體專業度

輔導教師與專任專業輔導人員合作也有助於提升學校輔導工作的整體專業度。在美國的跨專業合作中，Vanderbleek（2004）指出「跟家長合作的部份」是促使個案諮商成功的重要因素之一。在臺灣過去的研究中則發現，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，經常因重要他人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。國內外的研究都指出學校輔導工作與個案系統合作的重要性。專任專業輔導人員的加入不僅可加快處遇，使三級介入的部分相較於以往迅速，也增加學校與家長合作的機會。此外，專任專業輔導人員的具有專業證照，為輔導教師與家長帶來實質的「保證」與「信任感」（林郁倫、陳婉真、林耀盛、王鍾和，2014）。在本研究中也發現，家長與導師更容易信任專任專業輔導人員的專業能力，因此專任專業輔導人員與個案重要他人合作的機會增加，在合作的過程中家長與導師的配合度也較高，有助於促進諮商成效。

輔導教師與專任專業輔導人員的合作也拓展了學校的資源。過去研究認為學校社會師扮演著學校與外界之間溝通的「橋樑」角色，對內建構與校方共同合作的模式、對外則聯結可提供協助的社會資源，幫助學校結合外在資源（林家興、洪雅琴，2002；胡宜中，2005；黃靖容、左雪君、黃俊凱、陳怡東、徐莉婷，2004）。受訪輔導教師對於學校社工師橋梁的角色多持肯定態度，認為透過與學校社工師的合作，學校能夠使用的資源更豐富。

專任專業輔導的人員的加入增加學校輔導工作的深度，在面對三級個案時能夠有更迅速的處遇，也拓展了學校輔導工作的廣度，讓更多的資源可以一起協助個案。透過跨專業合作，提升了輔導教師與學校輔導工作的整體專業度，對於學校輔導工作來說是重要的發展。

參、 對跨專業合作的期待

一、 期待專任專業輔導人員在養成階段有更多跨專業訓練

過去研究發現專任專業輔導人員進駐校園，需要與輔導人員合作，從宣導、個案的引入到結案後的追蹤，均需彼此共同分工合作，因此在訓練上應更重視跨專業合作的訓練。在傳統學校輔導人員和專任專業輔導人員的訓練和養成的課程裡，甚少教導或強調跨專業合作的概念與作法，特別是目前國內學校輔導人員的養成教育仍多以傳統的諮商理論和技術為主，對於如何建構支持性的生態環境、個案管理、以及跨專業合作等等與學校輔導實務有關的知能則明顯不足(王麗斐、杜淑芬，2009)。且國內專任專業輔導人員的訓練環境不利於培育出能從事國中小校園服務之專業人員，因為在訓練過程中實習機構多以大專院校、醫院與社區機構為主，符合實習機構的國中小數量少(王麗斐等人，2008)。

本研究結果也顯示了輔導教師期待專任專業輔導人員可以更清楚如何與學校合作，包含：輔導教師期待專任專業輔導人員可更清楚青少年面臨的議題及學校對特教學生的處理需求。在跨專業合作的經驗中也發現，各校合作的模式不盡相同，會因為學校文化、人員不同而發展出不同的合作方式。輔導教師與專任專業輔導人員都還在學習如何與彼此合作，在跨專業合作的過程中適應與調整，希望可以找到符合彼此需求的合作。但以目前專任專業輔導人員的訓練上鮮少有專門訓練如何與其他專業合作的課程，因此在學校輔導工作中的跨專業合作多半由做中學，跨專業合作的發展也如同體制的建置，還在在不斷磨合與摸索。校內人與人之間的關係，及不同校園所展出的文化特質，再加上學校特有的工作性質，對於專任專業輔導人員在解決問題時，具有關鍵的影響力(董國光，2011)。因此，但若能從專任專業輔導人員與輔導教師的培訓過程中開始學習跨專業合作，培養與兒童、青少年工作的專業知能(如開設兒童諮商、青少年諮商、生態諮商與諮詢等相關培訓課程)，同時提供具督導的國中小實務實習機會，有助於培養能夠勝任國中校園專業服務之專長，也許可以減少合作中摸索帶來的耗費。

二、 期待專任專業輔導人員增加參與初級預防工作的比例

研究結果中發現，輔導教師也期待專任專業輔導人員可協助增強學校輔導工作中的初級預防。輔導教師認為初級預防工作是學校輔導工作的根基，若導師與輔導教師能在初級預防中有效執行，有助於減少未來可能需要二、三級服務的個案；若初級預防工作沒有建立，個案往二三級的機會就會大增，輔導教師與專任專業輔導人員將疲於奔命。專任專業輔導人員除了做第二、三級的復原、殘補工作外，更應進行初級預防服務，與環境的改造（胡宜中，2005）。雖然初級發展性輔導容易被誤以為專業度不如二、三級輔導工作，但事實上透過初級發展性輔導工作能關照到最多數的學生，因此若能提升專任專業輔導人員初級預防工作的比例，可幫助導師、與全校層級建立初級預防的概念，擔任初步的把關，以照顧更多學生的輔導需求，創造友善的校園（王麗斐等人，2013）。

以目前的合作經驗來說，專任專業輔導人員駐校服的時間多半以直接服務為主，能進行初級預防的機會較少，輔導教師與專任專業輔導人員的合作也著重於二、三級。若導師普遍未具輔導知能或校園未具體落實三級輔導制度，反而會讓初級個案轉介激增，造成專任專業輔導人員忙於個案的處理。相對地，也弱化了基層導師的輔導能力，忽略了培育校園輔導團隊能力的工作（胡宜中，2005）。因此輔導教師期待專任專業輔導人員不僅是協助三級輔導工作，若專任專業輔導人員能從初級預防就開始協助學校輔導工作建置，透過專任專業輔導人員以心理衛生宣講的方式，提升導師或是其他學校教師輔導知能，協助建置更健全的三級輔導體制，發展王麗斐等人（2013）提出之 WISER 概念中的輔導工作架構，透過初級發展性輔導，讓專任專業輔導人員增加參與初級預防工作的比例，幫助導師、與全校層級建立初級預防的概念，協助初步的把關，以照顧更多學生的輔導需求。

三、 對專任專業輔導人員人力規劃的短期期待

輔導教師對於制度上的期待主要是針對人力的期待。研究結果中發現雖然專任專業輔導人員的人力配置大致如規劃中所進行，但也發現專任專業輔導人員的流動率高，專任專業輔導人員因職涯的規劃而提早離開學校場域，輔諮中心無法及時補足人力，導致學校缺乏駐校人員，需要尋求外聘心理師的協助。雖然有額外的經費可聘請外聘心理師，但外聘心理師對於學校的熟悉度不如駐校或駐區的專任專業輔導人員，因此對於學校的幫助有限。因應國民教育法的修法，國中小輔導人力逐年聘足，其中許多專任專業輔導人員擁有專業執照，卻僅以約聘人員聘用，薪資及福利均不如一般學校教師。在刑志彬、許育光（2014）的研究中也提出此專任專業輔導人員的待遇不佳，導致無法吸引專業人員加入學校輔導工作，而高度的流動性也造成各縣市專任專業輔導人員聘用人力上遇到極大的困難與阻礙，更難以永續建立專業角色和發揮實務。因此，穩定的人力配置成為學校輔導工作的跨專業合作之難題。輔導教師對專任專業輔導人員人力規劃的短期期待為補足目前應有人力，發展輔導教師與專任專業輔導人員穩定與長期的合作，如此一來才不會讓專任專業輔導人員在人力缺乏的狀況下，必須承擔過多的工作量，加速專任專業輔導人員的耗損，造成人力不足帶來的惡性循環。

四、 對專任專業輔導人員人力規劃的長期期待

輔導教師對專任專業輔導人員人力規劃的短期期待之外，更進一步的期待未來規劃可以將專任專業輔導人員穩定置於學校之內，服務單一學校，不須與其他學校共享。期待校內專職的輔導人員可以更深入的與學校合作，輔導教師與校內專職輔導人員的合作也可以更緊密。

在過去試辦的方案中，專業輔導人員與學校的合作充實國中輔導工作的專業能力和團隊規模，為跨專業合作奠定良好基礎。隨著社會的需求，與政府的重視，學校置專任專業輔導人員的規劃正在逐步實踐中。2014 年學生事務與特殊教育

司推動學生輔導法立法，積極回應當今校園的學生輔導需求，將各類法規中的學生輔導工作相關規定，加以整合，使各級學校輔導專責單位、人員資格、專業背景和經費編列等方面，有完整的法源依據，並透過學生輔導三級機制之建置與人力增置，有效解決教育現場各類問題，實現長久以來的理想與期待。學生輔導法定明高級中等以下學校及主管機關未來將置專任專業輔導人員 747 名，健全三級輔導體制及人力，以提供學生輔導服務。從訪談過程中也發現，輔導教師對於 2014 年學生輔導法對於專任專業輔導人員的規劃抱有期待，期待可以在校內設置專任專業輔導人員。但從教育部(2013)評估輔導人力的成效評估報告中發現，目前在專任專業輔導人員人力的聘用上遇到了困境，專任專業輔導人員經常無法在三次內聘足，所聘到的專任專業輔導人員雖然大部分已經具備相關學歷與證照，但都是屬於較為年輕、資歷較淺的一群生力軍，具有開發及逐漸厚實的潛力，需要多培養進入校園協助三級輔導工作的經驗值。

從目前跨專業合作的發展上來看，專任專業輔導人員聘用的穩定性與專業度有待提升，因此對於專任專業輔導人員人力的長期期待在於，如何使對於學校輔導工作有興趣的專任專業輔導人員願意投入、讓目前在職的專任專業輔導人員可於學校穩定發展，是目前跨專業合作需要探討的議題。

第五章 研究結論與建議

第一節 研究結論

在臺灣社會變遷之下，青少年的心理健康問題逐漸複雜與低齡化，校園中的問題越來越多元，甚至有嚴重化的趨勢，也突顯出學生問題需要由更多的專業一同來解決，因此「國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置專任專業輔導人員辦法」在如此的期待之下開始推展，建置新的輔導工作團隊。從過去的跨專業合作方案計畫中，可以看到學者積極推動政府單位，想要推展跨專業合作，但是因各縣市政策的規劃而有不同的發展，經過社會事件的推波助瀾，演變到目前的「國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置專任專業輔導人員辦法」，已經有穩固的法源基礎，跨專業合作已成為目前政策主要的走向，但接下來衍伸出的問題是跨專業合作的現況為何？跨專業合作在學校中是如何進行？在跨專業合作的過程中對學校輔導工作的影響是什麼？輔導教師對於跨專業合作有何期待？

本研究以質性研究的方式，針對在國民中學服務的輔導教師進行深度訪談，欲從曾與專任專業輔導人員合作的輔導教師合作經驗中，了解跨專業合作的現況，並了解其合作的方式內容，進而瞭解跨專業合作對輔導工作的影響與期待，以做為未來實務建議及制度發展上的參考。因此，本節以本研究的發現為主軸，先呈現輔導教師與專任專業輔導人員合作的現況，並探究跨專業合作對學校輔導工作的影響，最後是對跨專業合作的期待。

壹、 跨專業合作現況

一、 輔導教師與專任專業輔導人員合作內容包含直接服務與間接服務

學校心理師及學校社工師皆會以直接服務的方式，協助輔導教師處理較困難

的個案，透過諮商或是資源提供幫助學生。除了直接服務的外，專任專業輔導人員也會以督導或是諮詢的方式提供間接服務，協助輔導教師處理學生問題，專任專業輔導人員差別在於學校心理師可提供心理衡鑑，社工師可提供豐富社會資源。

二、 輔導教師與不同專業合作有不同的合作方式

在合作時間上學校心理師有固定服務時間，在固定時間內提供服務；學校社工師則是以彈性的方式與輔導教師合作，輔導教師有需要時會與學校社工師聯絡，學校社工師在安排時間到校服務。輔導教師在資源運用上可依照學生需求及專任專業輔導人員特性做安排。

三、 各專業在合作中有不同角色

在合作中輔導教師隸屬於學校，對學生的相關事務相對比較能夠掌握，因此輔導教師在合作中仍須清楚瞭解個案目前狀況，適時提供學生日常與課堂資訊給專任專業輔導人員，且在合作中為各方的聯絡窗口，整合各專業的協助，並扮演主要工作者的角色，透過與專任專業輔導人員的合作，能夠更長久與穩定的提供學生幫助。

專任專業輔導人員扮演著學校輔導教師之督導的角色，可幫助輔導教師處理學生問題。其差別在於學校心理師在合作中可以看到個案內在議題及更深層的問題，對於心理層面有更多了解，也能使其他專業對個案有更多了解；學校社工師在合作中的角色是引進更多的資源協助個案與家庭，補足學校資源不足的部分，讓合作不僅是在學校之內，也將更多的資源引入合作中，多方看顧個案。

四、 輔導教師、學校心理師及學校社工師三方共同合作機會少

目前輔導教師與學校心理師、學校社工師三方一起合作的機會比較少，以目前人力來說，專任專業輔導人員能夠駐校的時間不多，且社工師沒有固定的駐校時間，且輔導教師有時必須授課，心理師駐校的時間多以個別晤談為主，因此三方可以合作的時間交集少，且依個案的需求調整，需要三者一起提供的協助的機會不多。

貳、 跨專業合作對學校輔導工作的幫助

一、 與專任專業輔導人員合作帶來的幫助

專任專業輔導人員的加入，對學校輔導工作來說不僅在直接服務上可以加快處遇，也能夠更深入與個案晤談，更促進了與家長的合作，同時也減輕輔導教師的負擔，為學校輔導工作帶來不同的觀點，可以更全面的看顧學生、深入學生家庭工作，並協助輔導教師處理工作上遇到的困境。

二、 與學校心理師合作帶來的幫助

學校心理師的加入，對學校輔導工作來說可以提升其他老師、行政人員與家長對輔導專業的信任，與其他系統工作時能夠更順利，且心理師的角色有別於學校教師，因此心理師能夠跳脫學校教育的角度，用不同的方式與個案工作，讓個案能更放心的暢所欲言，輔導教師也能去檢視學校規範對他們工作有何影響。

三、 與學校社工師合作帶來的幫助

學校社工師加入學校輔導工作團隊後，將資源整合，帶入更多資源進入學校中，讓學校輔導工作可以更加完整，在法規上也能夠更清楚法律的規範和通報準則，透過法律的協助，照顧需要幫助的學生，在法源依據下學校輔導工作也能更

有力的執行。

參、 對跨專業合作的期待

一、 對專任專業輔導人員的期待

輔導教師期待專任專業輔導人員可以更清楚學校的需求，在合作時能夠針對所需提供協助，也期待專任專業輔導人員能更穩定的提供校內督導，對學校的狀況能有更深入的了解，相關人員可以共同合作，建立系統合作，減少合作上的落差。除此之外也期待專任專業輔導人員能共增加初級預防的工作，從源頭著手，協助導師與輔導教師執行初級預防工作，落實初級預防，幫助強化學校輔導工作。

二、 對制度的期待

輔導教師對制度上的期待主要為人力上的期待，期待能夠補足現在規劃中應有的人力，補足的過程中仍要兼顧品質，寧缺勿濫。更長遠的來看，輔導教師期待有更多專任專業輔導人員進駐，且是服務單一學校，屬於校內專職。雖期待有專職專業人員，還是期待學校心理師與學校社工師兩者可以並存，提供不同面向的專業協助。

第二節 研究建議

根據研究結果與發現，提出四項建議，分別為輔導人員訓練的建議、跨專業合作實務的建議、跨專業合作制度的建議以及未來研究的建議，分別敘述如下：

壹、 輔導人員訓練的建議

一、 專任專業輔導人員學校輔導工作的訓練

從訪談中發現，許多專任專業輔導人員進入校園後，面臨到的問題是適應學校輔導工作的工作方式以及了解青少年及學校文化，在適應的階段需要不斷的磨合，輔導教師也反映出若專任專業輔導人員對於國中學校文化與青少年諮商工作有初步了解，加深對學校輔導工作的訓練，可以減少進入國中場域的適應時間，也更容易提供合適的處遇建議，讓跨專業合作發揮功用。因此建議在聘任專任專業輔導人員時能夠建立篩選制度，建立認證課程的審核制度，確保學校心理師或學校社工師對於學校輔導工作有一定程度的了解；或是心理師及社工師成為國中專任專業輔導人員時進行相關職前訓練，幫助專任專業輔導人員熟悉青少年問題及學校文化，縮短磨合時間與歷程。

二、 各專業跨專業合作的訓練

在專業的訓練過程中，著重各自專長領域的培養，鮮少針對跨專業合作的訓練，在此狀況之下，對其他專業的角色與能力及如何與其他專業合作的瞭解較少，多半是進入學校體系中才慢慢適應與磨合，若能在學習與訓練的階段就對跨專業合作有更深入的了解，可減少適應與磨合所耗費的時間和精力，對學校輔導工作及跨專業合作能有更多掌握。因此建議在專業的養成中，學校可多規劃跨專業合作相關課程，在專門職業及技術人員高等考試考試規則法規中，修訂相關法條，增加跨專業合作領域課程。

貳、 跨專業合作實務的建議

一、 建置跨專業合作與溝通的平台

研究結果發現，學校輔導教師與學校心理師和學校社工師同時合作的時間礙於難以找到共同時間面對面討論，以分別討論為主，缺乏專業間溝通的平台，在資訊的流通上不夠順暢，若能建置跨專業合作與溝通的平台，不僅能增進彼此工作上的了解，也能對個案的狀況有更多的了解，並透過合作與溝通的平台，如：個案會議與定期召開輔導教師、學校心理師及學校社工師的工作會議，展開專業間的對話，解決專業差異可能帶來的歧異，找到一起合作的方向。

二、 增加專任專業輔導人員的間接服務

輔導教師在輔導知能上不如專任專業輔導人員專業，因此透過專任專業輔導人員在合作上的協助，提供間接服務，以諮詢或督導的方式提供輔導教師協助，間接處理學生問題，提升輔導教師知能，且輔導教師才是學校輔導工作執行的主體，增進輔導教師在處理個案的能力是必要的，不能只單靠專任專業輔導人員的直接服務。

三、 增加專任專業輔導人員初級預防工作比例

符合王麗斐等人（2013）提出之 WISER 概念中的輔導工作架構，初級發展性輔導佔學校三級輔導體制中大部分，可服務大部分的學生，因此可看見初級預防的重要性。專任專業輔導人員與輔導教師的合作上，若能增加出及預防工作的比例，不僅可服務更多學生，也可提升全校師生的輔導知能，增加輔導教師與導師在學校場域處理個案的能力，強化三級輔導工作。

四、 提升輔導教師專業知能

研究中發現輔導教師對於自身的專業知能感到不足，但目前的研習也多著重課程，無法彌補專業上的不足，而依賴專任專業輔導人員的協助並非長遠之計，因此輔導教師必須提升自我的專業知能，才能在對學校輔導工作有更多的幫助。

參、 跨專業合作制度的建議

一、 補足專任專業輔導人員缺額

從受訪者經驗中發現，目前人力尚有不足，需要以外聘的方式填補對專業人員的需求，因此補足目前專任專業輔導人員的缺額是目前的需要，且補足缺額後，專任專業輔導人員的工作壓力得以減少，可減少到校服務的時間被瓜分的可能，工作品質可以提升。

二、 增加專任專業輔導人員人力配置

在目前規劃下，許多學校反映出對專任專業輔導人員的大量需求，但在有限的人力上，仍無法滿足需求。若能增加專任專業輔導人員的人力配置，讓學校有各自專職輔導人員，不僅能夠滿足學校對專業人員的需要，也能夠讓專業人員更深入學校，對於學校的需求有更多的了解，協助建置更完整的輔導體制。

三、 穩定專任專業輔導人員的服務

專任專業輔導人員與學校的合作剛起步，但部分學校反映出人員流動率高，在合作的過程中，輔導教師需要時間適應不同的專任專業輔導人員，合作的方式也不斷在調整，穩定專任專業輔導人員的服務，可以降低跨專業合作時的協調與適應問題。

第三節 研究限制與未來研究建議

從研究計畫開始，研究者雖力求研究過程之嚴謹與完整，但仍在過程中遭遇問題與限制，故研究者就不足之處提出整理，並對未來研究提出建議方向，以供將來對跨專業合作相關議題有興趣之研究者研究設計的參考。

壹、 研究限制

一、 研究參與者的限制

本研究透過上網徵詢、人際網路與輔導教師引薦符合抽樣標準之輔導教師，此取樣方式容易產生「篩選與排除極端樣本的結果」；引薦人傾向介紹合作經驗愉快的輔導教師族群，對於可能有過不好合作經驗的輔導教師則可能因拒絕受訪而未納入研究樣本。若以輔導教師互相滾雪球的方式進行抽樣，則可能因為輔導教師對於其他輔導教師與專任專業輔導人員合作的情形不甚了解，無法推薦適合的人選，也無法納入本研究的參與者之中，成為本研究樣本的限制。

二、 研究方法的限制

本研究僅採半結構式深度訪談，未能同時採用觀察法蒐集更完整客觀之資料。在訪談時可能受限於研究者的訪談能力或研究參與者開放程度，恐遺漏些許更深入的資料，如：受訪輔導教師多談論跨專業合作帶來的優點，並肯定跨專業合作之影響，在訪談過程中較少談及輔導教師與專任專業輔導人員進行跨專業合作是遇到的困難。

三、 研究觀點的限制

本研究以輔導教師的觀點對學校輔導工作中的跨專業合作經驗進行討論，此方式可深入了解輔導教師的看法，但跨專業合作是眾多專業一起合作的歷程，輔導教師的觀點僅是跨專業合作經驗中的一部分，無法完整看見跨專業合作的全貌。

四、 研究推論的限制

本研究的所訪談的研究樣本為新北市北區國中的輔導教師，其他區域各自區域之編制，故研究結果不宜過度推論至新北市其他區域或是其他縣市。

貳、 對未來研究的建議

基於前述的研究限制，本研究對未來跨專業合作的相關研究提出以下幾點建議：

一、 增加資料收集的途徑

本研究僅以半結構式深度訪談蒐集資料，能獲得的資料有限，為了使資料可以更豐富，建議未來研究可以加入觀察法的方式，深入研究場域蒐集客觀資料，或以焦點團體的方式進行訪談，以更完整的呈現跨專業合作的經驗。

二、 專業工作團隊合作觀點的探討

本研究以學校輔導教師的觀點進行探討，在討論跨專業合作的經驗時，缺乏其他專業的觀點，如：學校心理師或學校社工師之觀點，若能綜合多方的跨專業合作經驗與意見，才能使跨專業合作議題的討論可以更加細緻，並看到不同專業如何看待跨專業合作，看見彼此的需求與期待。

三、 不同區域的探討

本研究的場域為新北市北區國中，但新北市各區的合作可能存在差異，而臺灣各縣市的合作方式也有不同，例如：在合作模式上有分區駐校模式、輔諮中心與駐校並行模式與輔諮中心模式三種，在不同的合作模式之下，輔導教師與專任專業輔導人員的合作也會有差異。各種合作模式都值得探討，未來可深入了解各縣市跨專業合作的差異，成為往後制度上執行與修正時的參考基礎。

四、 持續對跨專業合作的探討

「國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置專任專業輔導人員辦法」甫施行第三年，跨專業合作的成效仍有許多值得討論的部分。且 2014 年學生輔導法的通過，有機會始專任專業輔導人員與學校的合作可以更穩定、更密切。因此建議未來研究可持續針對在不同法規下跨專業合作進行相關研究。

第六章 研究反思

一開始會想要做這個題目是想從自己的經驗出發，看看社會系學士畢業的自己，和現在念輔導與諮商的自己可以有什麼樣的對話，因此產生了想要一探學校輔導教師和學校心理師與學校社工師的合作。在研究的過程中經歷了許多的困難，在學校的課堂中看見了輔導工作大致的輪廓，但對細部卻不甚了解，甚至分布清楚兼任輔導教師與專任輔導教師的差別。透過與文獻回顧與輔導教師的前導性訪談，漸漸看見輔導工作的樣貌。

與輔導教師的訪談，讓我看見輔導工作不是件簡單的工作，輔導工作處理的不僅是學生的問題，在國中階段的學生還需要考量許多家庭背景和社經地位等因素，而在我選擇的新北市北區，這個區域家庭的社經背景與社會因素相對台北市來說是比較複雜的，中輟的問題層出不窮，學生的問題與社會因素有許多的連結，輔導教師的無力感可以從訪談過程中聽到，但也可以看見輔導教師的不屈不撓的毅力，期待著專任專業輔導人員的加入，可以幫助學校輔導工作更加健全。

從訪談輔導教師的過程中也感受到輔導教師們對於自己專業上並不是非常有自信，因為授課和行政的關係壓縮了輔導教師專業上的學習，因此有專任專業輔導人員對輔導教師來說，是強而有力幫助，像是一場及時雨。但是僅期待專任專業輔導人員協助是不足以應付日益增多的學生問題，且輔導教師在學校輔導工作中扮演著重要的角色，許多輔導教師也反映輔導教師應該是主責的角色，專任專業輔導人員是則是展站在協助的角度提供服務，因此輔導教師對於專業能力的自信以及實力是需要建立的，才能夠在輔導工作中站穩腳步，了解如何與專任專業輔導人員合作，對學生有更完善的幫助。

訪談中也看見輔導教師對於制度的無奈，現行的制度輔導教師只能樂觀的期待政府配置人力，但是許多時候實際人力的供給和學校的需求是不一致的，輔導教師也只能把握現有的繼續在輔導工作中努力，期待在政策越來越完備時，可以有更好的規劃。制度的規畫不可能一開始就盡善盡美，因此會希望透過受訪輔導

教師們的聲音，讓制度可以更加完善，而不是只是停留在美好的期待，沒有真正有所改變。

透過研究的歷程，以輔導教師的角度，讓我更深刻地看見跨專業合作的樣貌，但是跨專業合作不只有輔導教師在執行，而是輔導教師與其他專業一起進行的過程。從先前文獻中也看見在以往的合作經驗中，學校心理師與學校社工師都有各自對於跨專業合作的看法，有的專任專業輔導人員認為輔導教師太過依賴專業人員、有些專業人員間會出現競爭，這部分和本研究受訪輔導教師的經驗有些差距，本研究的參與者較少提到類似的經驗。在此政策執行第三年，若有機會將輔導教師、學校心理師及學校社工師放在同一個平台上，讓他們有機會對話，也許能看見更完整的跨專業合作樣貌，不僅只是看見跨專業合作對學校輔導工作的幫助，也能看見在合作過程中所遭遇到的種種問題與狀況，對於如何建立良好的跨專業合作能更有方向。

跨專業合作是一個持續的歷程，對於即將投入國中輔導工作的自己來說，這個研究幫助我更了解未來工作的場域，但也讓我看見目前困境與限制，在未來如何在有限的資源中充實自己，並增加與其他專業合作的能力是必須學習的課題，期許自己可以在學校輔導工作中站穩腳步，幫助更多需要幫助的學生。

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。
- 王仁宏 (2003)。從教訓輔三合一談學校輔導體系的建立。**學生輔導**，**85**，95-104。
- 王文科 (1990)。**教育研究法**。臺北市：五南。
- 王以仁、吳芝儀、林明傑、黃財尉、陳慧女 (譯) (2004)。**學校輔導與諮商** (原作者：J. J. Schmidt)。嘉義縣：濤石文化事業。
- 王麗斐、田秀蘭、林幸台、林美珠、王文秀 (2005)。台灣小學輔導工作的發展與專業內涵之實施現況。**香港中文大學基礎教育學報**，**14**，87-95。
- 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)，1-8。
- 王麗斐、趙曉美 (2005)。小學輔導專業發展的困境與出路。**教育研究月刊**，**134**，41-53。
- 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** (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 刑志彬、許育光 (2014)。學校心理師服務實務與模式建構出探：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。
- 吳武典 (1997)。**輔導原理**。臺北市：心理。
- 吳武典 (主編) (1980)。**學校輔導工作**。臺北市：心理。

- 吳芝儀、李奉儒（譯）（1995）。**質的評鑑與研究**（原作者：M. Q. Patton）。臺北市：桂冠。（原著出版年：1990）
- 吳英璋、徐堅璽（2003）。校園中輔導專業人員之角色功能—淺談國中輔導教師、心理師與社工師在教改潮流下之合作基礎。**學生輔導**，**85**，3-17。
- 宋湘玲、林幸台、鄭熙彥（2000）。**學校輔導工作的理論與實施**。高雄：復文。
- 李蕙如（2007）。**國民小學輔導工作團隊建立歷程之研究**（未出版之碩士論文）。私立銘傳大學，臺北市。
- 李麗日、李麗年、翁慧圓（譯）（2006）。**學校社會工作—有效的服務技巧與干預方式**。（原作者：D. R. Dupper）。臺北市：五南。（原著出版年：2002）
- 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。
- 沈慶盈（2004）台北縣學校社會工作方案之成效及其影響因素初探。**學校與家庭社會工作學刊**，**1**，67-107。
- 周容瑜（2010）。**跨專業合作-社工與諮商**。取自<http://ppt.cc/dTHMM>
- 林佩君（2006）。**學校社會工作師和教師專業合作歷程之研究—以台北縣為例**。（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學，臺北市。
- 林建平（1982）。國中導師在輔導工作中的角色行為。**輔導月刊**，**18**，27-30。
- 林美華（2010）。**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）。私立淡江大學，新北市。
- 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--由臺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（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），23-39。
- 林家興、洪雅琴（2002）。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。

- 林萬億 (2012)。學校社會工作實務。高雄市：巨流。
- 林萬億 (2014)。學校輔導團隊的建置與跨專業團隊合作。取自 <http://ppt.cc/BfcsF>
- 林萬億、黃韻如 (2010)。學校輔導團隊工作：學校社會工作師、輔導教師與心理師的合作。臺北市：五南。
- 胡幼慧 (2008)。質性研究—理論、方法及本土女性研究實例。高雄市：巨流。
- 胡宜中 (2005)。學校社會工作人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。
- 胡宜中 (2012)。學校社會工作人員參與學生輔導工作之實務策略。**教育心理學報**，
43 (4)，833-854。
- 孫敏芝 (1996)。國小教室生活面貌探討：質化研究經驗之旅。載於質的教育研究：方法與實例。臺北市：漢文書局。
- 徐宗國 (譯) (2005)。質性研究概論。高雄市：巨流。
- 高淑清 (2008)。質性研究的十八堂課：揚帆再訪之旅。高雄：麗文文化。
- 張麗鳳 (2006)。我國中小學輔導工作的回顧與前瞻。**現代教育論壇**，15，17-35。
- 張麗鳳 (2008)。輔導教師專業組織發展與學校輔導工作。**輔導季刊**，44 (3)，
45-51。
- 教育部 (2012)。學生輔導諮商中心工作資源參考手冊。取自 <http://ppt.cc/DLRt>
- 教育部 (2013)。教育部補助各直轄市、縣 (市) 政府辦理輔導人力成效評估~
打造「輔導黃金三角」，守護孩子幸福未來。取自 <http://ppt.cc/m29wN>
- 莊靜 (2014)。學校諮商心理師與社工師之跨專業合作經驗研究 (未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 莊靜 (2014) 探討學校諮商心理師與社工師專業合作可能性。**諮商與輔導**，340，
65-60。
- 許育光 (2013)。國小輔導教師實務內涵初探：從困境與期待分析進行對話。**中華輔導學報**，38，57-89。

- 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。臺北市：五南。
- 陳秀樺 (2013)。國小輔導教師工作壓力、工作倦怠與督導需求之相關研究 (未
出版之碩士論文)。市立臺北教育大學，臺北市。
- 陳金燕 (2002) 諮商人與法律人的對話：當諮商師碰上檢察官、法官與律師時。
輔導季刊，**38** (4)，1-5。
- 陳富娟、陳志賢、溫雅惠 (2012)。心理師與社工師跨專業合作經驗之研究。**現
代桃花源學刊**，**1**，33-52。
- 陳意文 (2000)。社會工作的個案管理者與諮商輔導者合作經驗之初探～以輔導
受虐兒童的案件為例 (未出版之碩士論文)。私立文化大學，臺北市。
- 陳錦如 (2007)。國小駐校諮商心理師角色功能之探究 (未出版之碩士論文)。市
立臺北教育大學，臺北市。
- 游淑華、姜兆眉 (2011)。諮商心理與社會工作在「家庭暴力暨性侵害防治中心」
的跨專業合作經驗—從社工觀點反思諮商心理專業。**中華輔導學報**，**30**，
24-53。
- 黃之盈 (2012)。諮商心理師進入校園的準備。**諮商與輔導**，**322**，16-20。
- 黃靖容、左雪君、黃俊凱、陳怡東、徐莉婷 (2004年12月)。學校社工在重大意
外事故中扮演的角色功能。「台北縣國民中學設置學校社會工作專業人員成
果研討會」發表之論文，臺北縣三重高中。
- 黃錦敦 (2006)。受虐兒童之社區諮商模式初探。**諮商與輔導**，**241**，16-20。
- 楊長苓 (2000)。質性研究工作方系列：訪談法 (1)。**婦女與兩性研究通訊**，**56**，
2-7。
- 董國光 (2011)。學校社工師融入學校輔導團對策略之探討。**社區發展季刊**，**135**，
120-132。

- 臺灣學校社會工作協會 (2014)。2014年臺灣學校社會工作學術與實務研討會計畫書。取自 <http://ppt.cc/3tgQt>
- 趙曉美、王麗斐 (2007)。臺北市國民小學輔導業務專業性之調查研究。台北市立教育大學學報，38 (1)，67-92。
- 趙曉美、王麗斐、楊國如 (2006)。臺北市諮商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。臺北市：心理出版社。
- 鄭如安、葉宜瑩 (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 (未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東縣。
- 鄭君紋 (2009)。國中輔導教師面對諮商輔導工作的多重壓力與因應策略。教師天地，163，28-32。
- 鄭崇趁 (1995)。認輔制度的教育價值與時代意義。載於教育與輔導的軌跡，臺北市：心理。
- 盧文玉 (2010)。高雄市國小輔導教師輔導困境與因應策略之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 賴怡潔 (2014)。國小教師對專業輔導人員進入校園之看法 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 簡秀芬 (2002)。駐校社工師與輔導教師在學校體系角色分工之探討-以臺北市模式為例 (未出版之碩士論文)。私立靜宜大學，臺中市。
- 魏琬蓉 (2012)。國民中學增置輔導教師措施之探究 (未出版之碩士論文)。私立東海大學，臺中市。

外文部分

- Allen-Meares, P. (1999). The contribution of social workers to schooling- revisited. In R. Constable, S. McDonald, & J. P. Flynn (Eds.), *School social work: Practice, policy, and research perspectives* (pp. 24-32). Chicago, IL: Lyceum.
- Andrews, A. B. (1990). Interdisciplinary and interorganizational collaboration. In A. Minahan (Ed.), *Encyclopedia of social work* (p175-188). Washington, DC: NASW Press.
- Bondurant-Utz, J. A., & Luciano, L. B. (1994). *A practical guide to infant and preschool assessment in special education*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Brill, N. I. (1976). *Team work: Working together in human service*. New York, NY: J. B. Lippincott Co.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological system theory. In R. Vasts (Ed.), *Annals of child development* (pp. 187-251). Greenwich, CT: Jai Press.
- Bronstein, L. R. (2002). Index of interdisciplinary collaboration. *Social Work Research, 26*(2), 113-123.
- Brown, M. B. (2006). School-based health centers: Implications for counselors. *Journal of Counseling and Development, 84*, 187-191.
- Bruner, C. (1991). *Ten questions and answers to help policy makers improve children's services*. Washington, DC: Education and Human Services Consortium.
- Campbell, C.A., & Dahir, C. A. (1997). *Sharing the vision: The national standards for school counseling programs*. Alexandria, VA: American School Counselor Association Press.
- Gardner, S. (1994). *Beyond collaboration to results: The future of services to children for the families*. Fullerton, CA: California State University.

- Guess, P. E., Gillen, M. C., & Woitaszewski, S. (2006). Implications for collaboration: An investigation with school counselors and school psychologists. *Journal of School Counseling, 4*(24). Retrieve from <http://www.jsc.montana.edu/articles/v4n24.pdf>.
- Gutkin, T. B., & Curtis, M. J. (1999). School-based Consultation theory and practice: The art and Science of indirect service delivery. In C. R. Reynolds, & T. B. Gutkin (eds.), *The handbook of school psychology*. (pp. 598-637). New York, NY: Wiley.
- Hornby, S., & Atkins, J. (2000). *Collaborative care: Interprofessional, interagency and interpersonal*. Oxford, England: Blackwell.
- Jones, A. J. (1970). *Principles of guidance*. New York, NY: McGraw-Hill Book Company.
- Meyers, A.B. & Swerdlik, M.E. (2003). School-based health centers: Opportunities and challenges for school psychologists. *Psychology in the Schools, 40*(3), 253-264.
- Mostert, M. P. (1996). Interprofessional collaboration in schools: Benefits and barriers in practice. *Preventing School Failure, 40*(3), 135-38.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publisher.
- NASW (1978). *NASW Standards for Social Work Services in Schools*. Washington, DC: NASW Press.
- Orelove, F. P., & Sobsey, D. (1996). Educating children with multiple disabilities- a transdisciplinary approach. Baltimore, MD: Brookes.
- 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 & Practice, 21, 34-40.

- Pollard, K. C. (2008). Non-formal learning and interprofessional collaboration in health and social care: The influence of the quality of staff interaction on student learning about collaborative behavior in practice placements. *Learning in Health and Social Care*, 7(1), 12-26.
- 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.
- Shertzer, B., & Stone, S.C. (1981). *Fundamentals of guidance*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Vanderbleek, L. M. (2004). Engaging families in school-based mental health treatment. *Journal of Mental Health Counseling*, 26, 211-224.
- Walsh, M. E., Brabeck, M. M., & Howard, K. A. (1999). Interprofessional collaboration in children's services: Toward a theoretical perspective. *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: Collaborative community-school example. *Children & Schools*, 28(1), 45-50.
- Weist, M. D., Myers, C. P., Hastings, E., Ghuman, H., & Han, Y. L. (1999). Psychosocial functioning of youth receiving mental health services in the schools versus community mental health centers. *Community Mental Health Journal*, 35, 69-81.

附錄

附錄一 訪談大綱

(一) 工作概況

1. 請問您的訓練背景為何？
2. 請談談您的工作經歷？
3. 您平時工作業務有哪些部分？
4. 您服務學校的輔導工作概況？三級輔導如何運作？

(二) 跨專業合作經驗

1. 專任專業輔導人員（心理師、社工師）駐校時間？其工作內容為何？
2. 什麼狀況下會與專任專業輔導人員（心理師、社工師）接觸？頻率有多高？
3. 您和專任專業輔導人員（心理師、社工師）慣用的合作方式為何，試舉一實際案例說明。（從學生接受轉介到結案）
4. 在與專任專業輔導人員（心理師、社工師）的合作中，你們各自的角色為何？在專業上有何不同？
5. 到目前為止與專任專業輔導人員（心理師、社工師）的合作經驗如何？

(三) 跨專業合作之優點

1. 與專任專業輔導人員合作帶來的影響是什麼？有何優點？

(四) 跨專業合作之缺點

1. 與專任專業輔導人員合作帶來的影響是什麼？有何缺點？

(五) 跨專業合作所遇之困境

1. 跨專業合作是否有遭遇困境？
2. 如何解決目前困境？

(六) 對跨專業合作之期待

1. 對目前跨專業合作的現況覺得如何？
2. 對跨專業合作有什麼期待嗎？

(七) 對跨專業合作之建議

1. 對於目前學校輔導中跨專業合作有何建議？
2. 提出此建議的原因為何？

(八) 其他補充或經驗分享

附錄二 研究參與邀請函

親愛的受訪者您好：

我是國立政治大學輔導與諮商碩士學位學程三年級研究生陳思瑜，目前對於輔導工作中跨專業合作議題想當有興趣，想深入瞭解跨專業合作的經驗，我的論文研究題目為【國中輔導教師跨專業合作經驗探討—以新北市北區為例】。本研究的目的是希望藉由您的參與，以學校輔導教師的角度來一同探，學校輔導中輔導教師與專任專業輔導人員（駐校心理師、駐校社工師）目前合作狀況與歷程。希望透過此研究，瞭解教育部制定中小置專任專業輔導人員辦法實施後，學校輔導教師與心理師、社工師的合作現況，並探究這樣的跨專業合作對於學校輔導的影響，期望對於學校輔導工作跨專業合作的建構與發展有所幫助。

基於上述研究目的，誠摯邀請您能參與此研究，若您具備以下資格：目前任職於國中，擔任輔導主任、輔導組長、兼任輔導教師與專任輔導教師，都歡迎您參與本研究。

本研究進行方式為半結構式訪談，所需時間約一個半小時左右，將會提供您訪談大綱，並在訪談過程中全程錄音，所有訪談的錄音檔案，將轉謄為逐字稿並進行內容分析，錄音檔案以及逐字稿僅作為研究之用，並在研究報告完成後銷毀。其中關於匿名性處理的部分，本研究所訪談的老師也會將所有可能被辨認出身分的個人背景資料（如：性別、年齡、服務學校），以匿名的方式呈現，以維護研究倫理與保障您個人之權益。

最後，非常誠摯地邀請您的參與本研究，您的參與對於本研究及增進學校輔導中跨專業合作有十分重大的意義。若對於研究有任何的疑問，歡迎您與研究者連繫，我的連絡方式為

E-mail：101172007@nccu.edu.tw

手機：0911299150

期待您的協助。

祝平安順心

國立政治大學輔導與諮商碩士學位學程陳思瑜敬邀

附錄三 受訪同意書

我自願參加此次的訪談，並已被告知這項研究的目的。我瞭解到我會藉著參與訪談的方式，來參與這個研究計畫。在訪談過程中，我可以拒絕回答任何問題，而且我可以根據我的意願中斷或終止這個訪談。

我已經被告知這個訪談將會需要一個半小時左右的時間。我瞭解我的回答將會被保密，其資料將僅供研究人員使用，且不會有任何真實姓名出現在任何研究報告中（除非是透過我本人身為受訪者的要求）。透過這個訪談所蒐集到的資料，將會以統整的方式呈現，而沒有經過我本人直接清楚地允許的話，將絕不會從資料中被辨識出我的真實身分。我可以向研究者要求寄一份此訪問的田野筆記的備份給我，以為開始分析前對資料進行相關修正或補充說明之用。

受訪者姓名（正楷）：

受訪者簽名：

日期：

指導老師：陳婉真，國立政治大學教育學系副教授

指導學生：陳思瑜，國立政治大學輔導與諮商碩士學位學程研究生

Email：101172007@nccu.edu.tw

電話：0911299150

附錄四 檢核回饋表

_____，您好：

首先要再次感謝您的信任與支持，給我進行研究的機會，也謝謝您在受訪時，真誠、熱情的分享，讓我這一路收穫滿滿。

目前研究資料的分析已經告一段落，正在進行論文寫作，想請您針對我整理的跨專業合作經驗，評估我的書寫是否貼近您的經驗，也請您提供感想與回饋，並允許我將這部分呈現在論文中。

另外，想在補充說明的是：呈現研究結果時，所有足以辨識您的個人資料都將經過隱匿或變造，化名為_____老師，一切以維護您個人的福祉為第一考量。在研究完成後，我將致贈您一本論文和您一同分享研究成果。

最後，再次感謝老師的協助，祝您事事順心

國立政治大學輔導與諮商碩士學位學程學生

陳思瑜 敬上

聯絡電話：0911299150

Email: eve79415@gmail.com

一、閱讀完後，我覺得這些書寫與我經驗符合的程度是(請以 0-100 作答)：

二、閱讀完後，我對這些書寫的感想是：

三、現在，當我再一次思考我對自己在國中與專任專業輔導人員進行跨專業合作時，我的感想或想要補充的是：

四、我想跟研究者說的是：

五、是否願意收到論文

否 是，請寄電子版 是，請將紙本寄至_____ (地址)