謝　誌

感謝　神這三年的保守，一路上真是恩典之路，　神的愛好真實，總是如此信實與慈愛，向著我仰臉，施恩憐憫。讀研究所的選擇，一路反覆思索後發現這還真需要勇氣。成為助人者的學習旅程中並不容易，感謝政大輔諮碩的老師們諄諄教誨，不只是專業上的學習，更幫助我對專業形成穩定的態度與定位，您們相信學生能力、給我們空間和機會思考、探索、闖蕩、挑戰。特別感謝我的指導教授，陳婉真老師，從大二的諮商理論課，成為助人者最重要的敲門磚。婉真老師的專業、犀利、幽默、接納，是我學習的楷模，特別是成為老師的研究助理時多了很多磨練的機會，既痛快又享受！幫助我做研究的能力，包括文獻重整、架構等等，我更加珍惜的是，與老師在相處上更有勇氣去處理關係。很謝謝老師願意收我為研究生，讓原先懶惰的我有積極的動力，更要求我、相信我三年畢業的可能性，並且在三年中在全職實習的過程中能如期畢業，走完辛苦的論文之路。

也很謝謝室友郁倫和怡梅，原是大學同學的我們，先後成為研究所學姐和學妹，妳們面對實習、論文和教會服事的態度，當我面對論文卡關、實習壓力、服事滿滿的狀況下，你們的傾聽和禱告都成為我很重要的支持，同理我想擺爛、只想逃避躲在毛線堆裡的狀態，也很相信我的能力並點出我的弱點，能和妳們結伴同行，不只是諮商心理師的專業切磋，每個晚上的同儕督導與實習、研究思考交流，更是一同奔跑天路歷程中最為重要的姊妹，謝謝妳們。噢！還有蕊蕊帥哥跟肥肥匹豬，你們實在太可愛了，每次壓力好大看到你們爛爛的倒在床上就覺得很舒壓喔，我也非常喜歡揉你們。謝謝教會團契的弟兄姊妹總為我的論文和實習記念代禱，總是給我好多的力量，相信主必加倍賜福給你們；更是感謝英正哥及玉芬姐總是勉勵我要多多倚靠和交託給　神，對於自己生命中的優先次序有很重要的調整，也因此讓我雖然有全職實習、論文之外，能穩定地聚會、服事，也在寒暑假出隊並且滿心喜樂。成為一位助人者，不僅是諮商專業，我更相信是對靈魂的牽掛，讓我操練以耶穌的眼光看待生命與個案。

謝謝爸爸、媽媽的支持，我知道他們比我還牽掛論文和實習，但我更加感受到為著體諒我的壓力和情緒，默默支持，允許我因為忙碌很少回家，每當回到家，總讓我當一個最賴皮的臭小孩，謝謝，我超級愛你們！當然，還有我的可愛男友，不僅支持我、陪著我，每個論文失控、崩潰耍賴的時刻，你為我禱告，有你真好！感謝　神，我畢業了，榮耀歸與祢！更加求　神保守我的道路能繼續走在祢心意中，好叫我能被祢使用，成為祢手上的工作。

中文摘要

研究目的：本研究根據上述心理師跨入校園之脈絡，旨在探討駐校心理師進駐校園與學校輔導的合作模式如何建構，以及合作模式於建構歷程之中，駐校心理師如何發揮自身的心理專業，與不同系統、不同專業進行合作，其中的挑戰與因應，形成駐校心理師面對合作中的位置。**研究方法：**本研究以任職於臺北市、新北市學生諮商輔導中心之合格心理師為研究對象，以一對一半結構式訪談訪談了五位諮商心理師，並以紮根理論為資料分析的根據，透過資料轉錄、文本分析、編碼、萃取主軸與核心，將目前駐校心理師與學校合作的實務現場建構出歸納式結論。**研究發現：**根據文本的分析與歸納，形成三大核心主題，分別為（一）動態歷程：心理師與學校的合作模式建構，包含合作團隊形成跨專業共識與分工、與個案不同系統的合作模式、心理師面對不同系統的合作信念、影響合作效能的因子；（二）專業位置：心理師的專業能力對校園的幫助，包含諮商基本專業能力、關係能力、系統諮詢能力、心理師在系統合作中的專業角色定位；（三）倫理反思：從挑戰、因應形成個人性回應，包含合作中的挑戰與因應、專業合作中的倫理議題、合作參與的個人反思、駐校心理師的長成：過去、現在、未來。上述三大核心主題進行整併之後，系統性地提出以駐校心理師為主體的「WISELY 模式」，分為四個建構層面，依序為 W-ISE-L-Y。第一層建構為團隊基礎、視系統為基礎的 W（whole team, whole system）；第二層為個別諮商 I（individualized counseling）、系統諮詢 S（system consultation）、評估衡鑑 E（evaluation and assessment）；第三層建構為資訊連結，催化合作的 L（linkable information, let collaboration happen）；第四層建構為創造專業思維與認同的 Y（yielding professional recognition），作為駐校心理師與學校輔導工作合作的核心運作架構。

最後，依據結果與討論，就駐校心理師與國中學校輔導的合作模式建構之實務工作，以及未來研究、政策及人才培育方面提出建議。

關鍵字：駐校心理師、學校輔導工作、合作模式、跨專業合作、WISELY 模式

目　次

謝誌 i
中文摘要 ii
目次 iii
表次 v
圖次 vi
第一章　緒論 1
　第一節　研究動機與目的 1
　第一節　研究問題 5
　第二節　名詞解釋 5
第二章　文獻探討 7
　第一節　駐校心理師的發展歷程與脈絡性 7
　第二節　駐校心理師與學校的合作歷程與合作模式 16
　第三節　駐校心理師在合作中的專業角色與功能 25
第三章　研究方法 38
　第一節　研究取向與流程 38
　第二節　研究參與者 41
　第三節　研究工具 43
　第四節　研究資料蒐集 44
　第五節　資料分析與處理 46
　第六節　資料嚴謹性 50
　第七節　研究倫理 53
第四章　研究發現 55
　第一節　動態歷程：心理師與學校的合作模式建構 55
　第二節　專業位置：心理師的專業能力對校園的幫助 71
　第三節　倫理反思：從挑戰、因應形成個人性回應 84
　第四節　由核心主題到 WISELY 模式形成 98
第五章　討論 100
　第一節　WISELY 模式結構內涵討論 100
　第二節　WISELY 模式建構與相關模式比較 110
第六章　結論與建議 114
　第一節　研究結論 114

國立政治大學 National Chengchi University

第二節　研究限制 116
第三節　研究貢獻與未來建議 117
參考文獻 123
附錄 132
附錄一正式研究訪談大綱 132
附錄二研究邀請函 133
附錄三研究同意書 134
附錄四研究參與者檢核回饋表 135

國立政治大學
National Chengchi University

表　次

表 2-1-1　各國學校心理師職稱、工作意涵等概念彙整一覽表.... 10
表 2-1-2　心理師到校服務模式一覽表…… 13
表 2-1-3　各縣市學生輔導諮商中心之心理師目前實際人數.. 15
表 2-2-1　生態系統之組成結構表…… 20
表 3-2-1　前導性研究受訪者資料表…… 41
表 3-2-2　正式研究受訪者資料表…… 42
表 3-5-1　開放式編碼範例表…… 47
表 3-5-2　主軸編碼範例表…… 48
表 3-5-3　選擇性編碼與核心主題範例…… 49
表 3-6-1　研究參與者檢核回饋表…… 52
表 4-1-1　合作團隊形成跨專業共識與分工…… 56
表 4-1-2　與個案不同系統的合作模式…… 60
表 4-1-3　心理師面對不同系統的合作信念…… 64
表 4-1-4　影響合作效能的因子…… 67
表 4-2-1　諮商基本專業能力…… 71
表 4-2-2　關係能力…… 74
表 4-2-3　系統諮詢能力…… 78
表 4-2-4　心理師在系統合作中的專業角色定位…… 81
表 4-3-1　合作中的挑戰與因應…… 84
表 4-3-2　專業合作中的倫理與特殊議題…… 90
表 4-3-3　合作參與的個人反思…… 93
表 4-3-4　駐校心理師的長成…… 96
表 5-1-1　WISELY 模式與 WISER 模式比較表…… 111
表 5-1-2　WISELY 模式與國外模式比較表…… 113

國立政治大學 National Chengchi University

圖　次

圖 1　WISER 學校三級輔導工作架構圖 21
圖 2　研究程序圖 40
圖 3　WISELY 模式運作架構圖 109

國立政治大學
National Chengchi University

第一章　緒論

本章共分為三節，分別說明研究動機與目的，並根據上述之動機與目的形成研究的問題，界定本研究之重要名詞，內容分述如下：

第一節　研究動機與目的

壹、　研究動機

心理師進駐校園，提供心理專業服務是近年來才推動的政策，顯示輔導專業對心理健康、諮商輔導有更進一步的專業性需求，以促使學校輔導工作能更全面性的開展。過去與學校輔導工作接觸的經驗，研究者曾擔任國中認輔人員，協助國中學生進行諮商服務，一同探討個案人際議題。此外，也曾擔任團體的帶領人，從接洽，了解宣傳、招納成員的歷程中，體會到與主動參與、溝通之於學校輔導合作的重要性，也初步感受到學校對於諮商、心理專業的開放態度以及實際需要。研究者作為外來者進入學校，更多的是學習者的角色，從了解相關時程、輔導情形、過往經驗等，其積極性、配合度高的話，則容易與輔導室有良好的合作經驗，然而這些片面的經驗並不足以呈現心理專業與學校合作的歷程。研究者研究動機主要來自參與相關研究經驗，除了對於心理師進駐校園又多一些認識外，亦了解到學校輔導人員對於心理師進駐校園方案的看法與合作經驗，對此使得研究者感到好奇，合作是雙向度的，若以心理師的角度出發，學校的合作建構對於心理師而言的經驗顯然也值得進一步地探究。另外，研究者身邊已有跨入實務場域的學長姐，面對目前學校輔導在制度上的轉變，以及看見心理專業背景跨入學校場域中的實際互動，每每在與學長姐分享討論合作經驗與歷程時伴隨而來的是更多的模糊與好奇！由於研究者以往對於心理師的定位處在被動、等待被需要者使用的專業，一旦進到學校場域，會產生什麼樣的變化？學校內部已有輔導室、輔導教師的建置與學校輔導工作的推動，心理專業的加入，其功能性、定位性與心理師既有的內涵並非與學校是走在同個脈絡之中，且心理師進駐校園，在校園裡面服務，卻也具有校園以外的特質，心理師面對一個廣大的學校運作體，該如何進入，互動、合作、回應，是有別於諮商室與個案脈絡互動的形態，那麼，心理師藉由合作與學校輔導所交織的圖像，跨專業合作歷程如何、合作效能又是如何發生，勢必有其特殊性，故形成了本研究的研究動機。

一、心理師協助學校輔導工作之脈絡與現況

近年來隨著社會、經濟、政治的快速變遷，台灣人口結構的轉變以及家庭型態因而產生劇烈變動，而家庭又為個體發展的最初環境，當家庭組成的變動甚而破碎的比例增加，外界的環境又逐漸缺乏支持性與連結性時，對於成長、發展中之青少年來說，便更可能遭遇到家庭議題、社會問題、學業壓力及個人的發展任務等艱鉅的挑戰。學校輔導工作透過具體設置環境與專業人員來協助學生成長與發展，輔導人員與心理專業人員的輔導、心理專業能提高學生的自尊並降低他們的憂鬱程度，使得學生自我潛力發展與教育目的都有所促進，當學校輔導工作的功能性獲得發揮，學生便能在此氛圍下獲得支持，健全地發展（廖鳳池、王文秀、田秀蘭，1998）。但是目前學校輔導工作顯現出學生問題複雜化，逐漸產生處遇上的困難（王麗斐，2002；形志彬，2009；趙曉美、王麗斐，2008）。

基於學生問題多樣化、複雜化，學校輔導既有的專業回應已超出需求時，進而催生心理師進駐校園的方案。1997 年開始實施共計兩年的「國民中學試辦專業輔導人員方案」的試辦計畫，分別在台北市、高雄市、台灣省，將社會工作師與臨床心理師相關背景之心理專人員進駐學校，這是駐校心理師最早出現的身影，隨著 2002 年納入精神科醫師駐點，直到 2004 年台北市採諮商心理師駐區服務方案（林家興，2005；林勝義，2003；黃君瑜、王欽毅、徐堅璽、柯書林、王智璿，2009），也因為心理師進駐校園乃是新推動的方案，針對方案的評估之研究也隨著方案推行陸續出現，而評估與成效研究之對象本來就以學校人員為觀點，但是就心理師進駐，究竟駐校心理師如何看待自身在校園中，一方面其專業效能的展現；另一方面是身為一個學校輔導工作的協助者，在專業上如何與不同專業如社工師、班級教師、輔導處室進行合作，整體的歷程發生，如何發生效用，更是研究者所好奇的。過去文獻顯示確實以學校端的成效評估較多，且較多著重在國小駐校心理師為研究對象，然而，以現行各縣市學生輔導諮商中心與法令的定位來看，駐校心理師需要同時服務國中小學生。但是在發展、認知功能、學生議題方面，國中小仍然各有特色，研究者秉持這樣的想法，考慮以國中服務的駐校心理師作為探討對象的研究較少探究，對此，了解駐校心理師與國中學校合作建構歷程、心理師如何因個案或所處學校觸及跨專業合作的過程、心理師在校園中的專業功能顯現是值得探究的內涵，亦為本研究關注的焦點。

本研究透過與駐校心理師的訪談來了解實務場域的真實性，面對與學校合作、跨專業合作歷程中可能遭遇的專業挑戰，駐校心理師又如何看待與因應，本研究希望能將學校場域、文化生態得以立體化、也讓身在此脈絡的駐校心理師有一個細緻化的勾勒，讓每一獨特的聲音都能被聽見，被呈現。

二、心理師與學校合作模式之建構歷程

現行的駐校心理師協助學校輔導工作皆是採行生態系統的觀點（王麗斐、杜淑芬，2009；林勝義，2003）。學者認為回應學生議題多元化與複雜化的校園問題，生態系統觀點的推廣與執行可以結合多層次、多專業的概念，提供學生或者所處系統適切的專業服務，藉此校內外的輔導專業人員可以有更多的合作機會，此概念原由社工領域所信奉，與心理師既有專業訓練並不相同，「系統觀」對心理師進駐校園是相當不同的觀念。心理師如何理解學校場域的需求，展開與其他專業人員合作，對學校輔導的功能發揮程度有著極大的關係（刑志彬，2009；林郁倫、陳婉真、林耀盛、王鍾和，2014）。

心理師進駐校園著實背負眾多的期待，如解決漸趨複雜化的學生議題，整合資源需求等任務。然而，什麼樣的因素影響國中校園心理建康環境的促進與推動？國外學者認為引發效能的關鍵在跨專業的合作（Waxman, Weist, & Benson, 1999）。心理師秉持著既有的訓練與專業背景，帶進組織化的學校生態中，面對不同的專業人員，如校長、導師、輔導人員、行政人員以及特教、社工、醫療等專業人員，若駐校心理師與校方中各專業人員在合作的協調上一直缺乏共識，連帶影響混淆的角色、工作職掌的競爭與僵化，皆可能影響駐校心理師在校內的專業效能。研究者好奇的是，究竟合作模式的歷程性發展為何？面對不同的合作階段，駐校心理師與學校端的模式與關係是否有主要的特色與磨合關鍵？合作模式如何影響心理師服務效能的探問？其中，本研究嘗試釐清合作與專業能力之間的差異及關聯性，合作與專業能力是連帶、相互交織的，專業能力的定位也牽涉到分工的部分，研究者透過有關文獻歸納，合作不是順應與配合而忽略專業能力與分工，專業形塑的界線對於合作、專業效能乃相輔相成，反之，合作也不應簡化成分工的專業性而忽略了合作中關係、對話的動態本質時，這十分可能形成一種細碎的項目而缺乏整體性的窘境，對於處理學生的議題而言實無助益，因此，研究者好奇心理師與在跨專業之間，自身的專業分工與跨專業合作之間的連結會如何提供個案最佳幫助？專業間的合作實屬不易，也是駐校心理師服務的一大挑戰，本研究以半結構是訪談的方式，讓駐校心理師的真實經歷建構當前的服務現

象場。從駐校心理師之觀點出發，進行深入訪談，探究心理師進駐校園提供心理專業校服務中，與跨專業間的合作歷程以及合作模式建立，心理師在當中的經驗與具體因應十分可貴，以及心理師在校員中的專業功能，心理專業是怎麼協助學校輔導，使合作發揮功能。

三、以質化的研究方法探究心理師與學校的合作模式建構

「台北市學生輔導與諮商中心」於 2010 年正式成立，並將心理師駐校的服務引入到國民中小學之中，駐校心理師的服務至今尚處於萌芽發展的階段，因此探討此議題的研究相對較少，合作模式的建構形成也尚未有之。回顧相關文獻可以發現早期研究在於評估駐校服務的可行性與效能性（王麗斐、杜淑芬、趙曉美，2008；林家興、洪雅琴，2002 賴炘棠，2008），以及討論駐校心理師之所以被需要乃自於學校輔導工作的困境逐漸限制了輔導的本質與效能，因此較多著墨於獲取服務的學校人員對於心理師進駐的觀感（林郁倫等人，2014），綜觀上述的主題，其中可以從中理出一些脈絡，無論是期待、質疑、需求、困境都指向合作模式的建立，雙方皆期待有所合作，但是跟誰合作？如何合作？合作如何發生？將經歷什麼樣的歷程與挑戰，尚未有研究進行，也因這樣的有跡可循與空缺，成為孕生本研究的根基。由於研究者對研究主題範圍的所之相對較少，且目前也尚未顯示出一個明確、具體的合作模式或理論對此主題有充分的論述，故本研究以質性研究的方法來揭開此一現象，所謂質性研究，是一種避免數字，重視社會事實的詮釋，文字的資料又遠比數字資料來的複雜與豐富，因而過程需要持續性的在資料、思考與觀點間往返（張芬芬，2010；潘淑滿，2003）。質性研究作為一種方法論也蘊含著不同的研究策略，本研究以質性紮根作為研究方法，協助研究者同時進行資料蒐集、整理分析與聚焦。嘗試了解受訪者與所處實務場域間的連結與脈絡，使整個研究焦點在資料收集的過程中逐漸清晰。質性研究的本質並非以某種均質的架構去剔除有意義的資訊，任何可能在普遍之中的例外在實則是一種溢出，滿溢卻充滿意義的豐厚描述。本研究則以細緻、同理的方式進入受訪者的經驗世界，一同去揭開充滿意義性的現象場。

貳、 研究目的

研究者參考現有的相關文獻，深入探討目前駐校心理師與學校合作模式建構，從傾聽實務現場的微小聲音，聽見駐校心理師真實的聲音，並試圖呈現理出與學校場域中的合作歷程。

因此本研究目的為：以駐校心理師之觀點，進行深入訪談，探究心理師進入校園，駐點並支援責任區學校，如何與學校互動，達成合作模式建立之歷程，面對個案處遇，心理師如何與不同專業對話，形成跨專業的合作。以及心理師在校園中的專業功能，對學生、學校而言的幫助。

最後，根據研究的發現了解心理師進駐校園的樣態，並依此發現對未來政策以及人才培育層面提出建議，尋找駐校心理師在校園中的意義性以及揭開合作模式建構的歷程性與發展性，且合作模式對於學校輔導工作推展的助益，提升學校的心理健康環境，亦作為未來相關培訓機構、從業人員、政策制定者之參考，盼能落實完整的校園專業心理健康工作。

第二節　研究問題

基於上述的研究動機與目的，本研究整理歸納出兩個主要的研究問題。

一、駐校方案推行至今，駐校心理師與學校的合作模式建構為何？更進一步說，在合作方面，因個案議題觸及不同專業，如特教、社工、導師、輔導室等，心理師如何與不同專業對話，使彼此共同形成跨專業的合作？

二、駐校心理師於自身專業方面，在校園中發揮了怎麼樣的功能？

以上兩個問題著重探討隨著駐校心理師進入校園，實際協助學校輔導工作之經驗與現況，以及了解駐校心理師與校內各專業人員、體系的協調與合作過程。

第三節　名詞解釋

壹、　學校輔導工作

學校輔導工作的推展是因著學校教學工作的不足以全備學生的整體發展，學校輔導工作的出現有助於學校充分完成其教育使命，切實達成教育目標(宋湘玲、林幸台、鄭熙彥、謝麗紅，2000)。學校輔導工作的目的可分為根據學生發展需求，提供專業協助，以增進學生之成長與學習；協助教師了解學生之需求與問題，運用與學生有關之資料，修訂教學計畫，以適學生所需；提供正確的學生資料與評量結果，做為政策擬定的參考，而學校輔導帶來的功能，不僅是積極的預防、成長與發展，也具有消極協助、阻止惡化、治療的功能（宋湘玲等人，2000）。目前國內的學校輔導工作以三級預防的架構運作，自初級預防，著重於全體學生

所實施的一般性預防與發展性輔導，涵蓋的對象最廣；次級預防則著重在早期篩檢行為偏差、發展、調適不良的對象，於早期發現，並適時援以協助；三級預防則重診斷與治療，對象已有明顯適應、發展困擾之議題，學校輔導工作則在協助對象的危機調適，使之能回到原有的環境與功能。於初級預防工作有較多的輔導教學工作，推廣者在於輔導教師，而次級、三級的輔導工作，隨著心理專業介入的需求增加，則需要專任輔導教師、心理專業人員的協助，（林家興、洪雅琴，2002）。

貳、 駐校心理師

本研究採駐校心理師作為心理師進駐學校之專業工作的指稱。駐校心理師係指具有臨床心理師執照或者諮商心理師執照之心理師，並心理師進入校園，駐點學校班級數超過55班的學校內，並負責駐點學校外鄰近區域學校，即「駐點又駐區」的工作模式，實際在學校提供固定時段的專任或兼任專業心理服務，以增加學校輔導之品質。而駐校心理師的服務對象為經初級與二級輔導後，經會議評估需介入者，以及個案所處系統內，經評估需要會談或提供專業建議者，對象可能為家長或教師或不同的專業人員（吳英璋、徐堅璽，2003；形志彬，2009）。

參、 合作模式

合作指兩個個體或兩個團體為一個共同目標、利益或渴望的結果產生一連串的工作歷程，並包涵與他人關係的連結，與人相處的方式，強調尊重不同貢獻及凸顯個別處理的方式，分享知識，著重責任分擔與權力分配（Allen, 1994; Pantitz, 1996）。合作模式指的是駐校心理師在處理學生問題上，也提供教師、學校行政人員、家長、校外資源可運用的策略歷程。並用以協助或補救有關學生處理或限制學校的效能問題，能一起承擔處理事件的責任（Dougherty, 2000）。合作模式的基本前提是協助問題學生的重要他人，例如老師、父母、行政人員或同儕，為當事人作更適合的協助與決定。

第二章　文獻探討

本章將針對與研究主題相關之文獻進行整理與回顧，共分為三節：第一節首先了解駐校心理師的發展與脈絡性；第二節為駐校心理師與學校的合作歷程與合作模式；第三節駐校心理師在合作中的專業角色與功能，透過相關國內外文獻與研究之彙整、分析，作為本研究的理論基礎與參考，各節整理、分析分述如下。

第一節　　駐校心理師的發展歷程與脈絡性

近年來國內國高中、國小學校學生心理健康工作，除了原有學校建置內的班級導師、輔導教師以及特教教師外，心理專業人員如諮商心理師、臨床心理師、社工師也於近期逐漸進入學校場域分別提供不同的心理專業服務。透過原有學校場域之專業人員與新進之心理專業人員間的溝通、了解，以建立合作模式實為促進學生心理健康工作不可或缺的歷程。

壹、　國內輔導工作的建置脈絡

追溯我國輔導工作的脈絡，由 1968 年以降，1979 年「國民教育法」、1982 年「國民教育法施行細則」、1983 年、1984 年、1999 年「國民教育法」多條條文修訂、2011 年「國民教育法」第十條修正，詳細說明如下（國民教育法，2011）。

最早的輔導工作始於 1968 年，當時國內已開始實施國民教育，當時增列於暫行課程標準中的「指導活動時間」，由指導教師提供學生職業、生活與學習輔導，實為輔導工作的源頭。在法源上的發展來看，1979 年「國民教育法」第十條條文規定「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。」上述的條文規定確立了輔導工作的法源基礎，也顯示往後輔導室、輔導人員的建置依據，使得學校輔導工作之人員角色任務及工作內涵得已初步建立。1982 年「國民教育法施行細則」所頒佈之 23 條條文則有更詳細的施行說明，且於 1984 年全國全面設立國民中學輔導室。「指導活動課」也於 1983 年更名為「輔導活動課」，將指導的權威性更改為內涵為協助性的輔導。「國民教育法」於 1999 年有多項條文之修訂，第十條條文內容修改為「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。」將

兼任改以為專任為原則。2011 年「國民教育法」第十條修正內容，除維持 1999 年條文修訂的專任原則外，另增訂了專任輔導教師員額編制的內容，將專任輔導教師員額編制的規定細部化，且提高編制人數。學校方面依班級數增置專任輔導教師外，專任專業輔導人員（心理師、社工師）則是學校視實際需要另置，其班級數達五十五班以上者，應至少置專任專業輔導人員一人。在政府方面，修正條文也說明政府應置專任專業輔導人員作為統籌調派，地方政府依所屬國中小學校數有其設置標準，並說明經費來源等。第十條修正條文如下所列：

「前項專任輔導教師員額編制如下：

一、國民小學二十四班以上者，置一人。

二、國民中學每校置一人，二十一班以上者，增置一人。

前項規定自中華民國一百零一年八月一日施行，於五年內逐年完成設置。

國民小學及國民中學得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，其班級數達五十五班以上者，應至少置專任專業輔導人員一人。

直轄市、縣（市）政府應置專任專業輔導人員，視實際需要統籌調派之；其所屬國民小學及國民中學校數合計二十校以下者，置一人，二十一校至四十校者，置二人，四十一校以上者以此類推。

前二項專任專業輔導人員設置所需經費，由教育部視實際需要補助之；其人員之資格、設置、實施方式、期程及其他相關事項之辦法，由教育部會商直轄市、縣（市）政府後定之。

國民小學及國民中學應設人事及主計單位，學校規模較小者，得由其他機關或學校專任人事及主計人員兼任；其員額編制標準，依有關法令之規定。」

由以上輔導工作的脈絡來理解，上述重要法源公布到修正的歷程以及相關的更名活動，顯示出輔導工作的發展脈絡性。可以看出最早指導性的權威感逐漸在內涵上轉變為協助性、發展性、適應性的輔導內涵，在法條修訂中可以看出，輔導概念的確立，並由兼任改以專任原則，顯示出法條在學校輔導工作之人員配置上具有專業化的發展思維，可窺見我國欲將學校輔導工作推向專業化發展之願景。然以實際場域的發展來說，聘用專職輔導教師仍具其困難，故多數維持兼任、兼辦的狀態，顯示出法條與學校實務場域之間的運行落差，使得學校輔導工作難以真正落實專任專業的理想（林清文，2007；魏琬蓉，2012），實為學校輔導工作之困境。上述輔導的發展脈絡中，因應輔導人力不足，2011 年法條對專任專業輔人員的編制也有所修訂，不僅是在學校班級數五十五班以上應設置一名專任專業輔導人員外，縣（市）政府也納入設置專任專業輔導人員的範疇，經費補助自

教育部，被視為調派的角色。從國內學校輔導工作的發展與脈絡性看出專業化的建置中，專任專業輔導人員（本研究即意指心理師）的角色與定位也在其中被置放在專業人員對學校群體單位（如學校多於五十五班設置一位、二十校以下設置一人等）、由縣市政府所調派的位置上。顯示出學校輔導工作對專任專業輔導人員的需要，並期待透過編制使得學校輔導工作得以有效能的推展。

貳、 心理師進入校園之輔導工作模式建置

前述國內輔導工作的發展中，2011 年「國民教育法」第十條修訂內容增加了專任專業輔導人員的設置標準，顯示出學校輔導工作在人員需求的擴大，期待有更專業、可調動的專業人員協助學校輔導工作。心理師進入校園之輔導工作模式建置乃是因應學校輔導工作的脈絡逐漸形塑孕育而成。

1952 年，為因應不同服務對象以及不同工作場域的需要及脈絡，美國在學校教育體制內提供心理專業服務人員稱為「學校心理師（School Psychologist）」，結合心理學與教育學原理，有別於一般的諮商心理師、臨床心理師、社工師等角色，學校心理師一開始以職業輔導為基礎，協助服務對象聚焦於其所關注之特殊或發展性議題，規劃策略以處理相關之情緒或行為上產生適應性困難，並評估介入策略之成效（吳芝儀，2006；魏琬蓉，2012）。學校諮商現在美國的學校體制中服務的對象從幼兒園到 12 年級，呈現出全面性、發展性的樣態（孫頌賢，2014；Falco, Bauman, Sumnicht, & Engelstad, 2011; Merreall, Ervin, & Gimpell, 2006）。國內心理師與學校的工作模式主要參考美國的學校心理學理論架構，同時考量國中教育現況建構而成。表 2-1-1 為英國、加拿大、美國與學校心理師概念的整理，包含各國對於心理師、諮商師的職稱、成為心理師應具有的訓練資格、專業運用的具體工作內涵、實際的工作類榮、心理師與學生間員生比例，表列整理請見下頁（參考自吳芝儀，2006）。

表 2-1-1　各國學校心理師職稱、工作意涵等概念彙整一覽表

	美國	英國	加拿大
正式稱謂	School Counselor 學校諮商師	School ／ Guidance Counselor 學校／輔導諮商師，可依服務模式再區分為巡迴服務之 Visiting Counselor，以及由學校教師兼任之 Teacher Counselor	School ／Guidance ／Student Counselor 學校／輔導／學生諮商師
訓練資格	至少具備諮商碩士學位，在大學相關科系中八個領域課程並至少修畢 48-60 學分，並接受 600 小時受督導的諮商實習經驗。 取得各州學校諮商師執照。 部分州要求具備諮商師與教師資格，2-5 年教學經驗。	具備諮商文憑或碩士學位(修畢課程，外加 450 小時接受督導的諮商實習)。 取得 BACP 資格認證或 UKRC 註冊。 由學校教師受過諮商專業訓練後兼任學校諮商師者，需先具備教師資格。	大部分學校系統要求學校諮商師須具備專業教學證照成為合格教師。 具備教育心理學、諮商心理學或諮商相關領域之碩士學位。
工作意涵	運用基本助人歷程－諮商、諮詢、整合和衡鑑等進行工作。 強調預防性與發展諮商，提供學生處理其生活難題所需的生活技巧，以促進其個人、社會、教育和生涯發展。	作為 pastoral care team（教牧關顧團隊）的成員之一，協助處理其特殊關注和發展性議題，提供早期介入，協助學生處理其情緒和行為上的困難。目的在促進學生在學校中的身心健康。	服務諮商、諮詢、整合和教育包括支援學生、父母和教師，以共同促進學生之教育、個人、社會、情緒和生涯發展。

（續下頁）

	美國	英國	加拿大
工作內容	學校諮商師為學生、父母和教師等三個族群所提供的服務：個別諮商、諮詢、測驗和評量、團體教學和轉介。	個人和社會發展議題、諮商（個別、團體、家庭）、心理測驗、生涯資訊管理、諮詢（父母、教師、社區）、職業準備、轉介、評鑑。	個別諮商、團體工作、班級工作已提供介入性與預防性服務。
員生比例	中學七、八年級平均為 1:387。 全美國學校平均為 1:477。	諮商師比學生為 1:270。最大工作班級數為 9 班，每班 30 名學生。	中學平均諮商師比學生為 1:429。

上述表格可以看出美國、加拿大、英國三國的學校諮商師指的是在具有諮商專業的助人工作者運用專業知能協助學生、家長、教師處理相關議題。在服務對象上兼具有學生本身、家長以及教師，在學生議題的處理具有發展性以及適應性議題，多反映出學生所處之發展階段所需面對之議題，學校心理師在於運用諮商歷程協助對象發展和適應環境。值得注意的是三個國家對於學校諮商師的訓練資格，除了專業的諮商專業訓練之外，尚須具備教師資格，可見美國、英國、加拿大對於學校心理師是兼含諮商與教育意涵的，也顯示出學校場域的需求與特殊性。

上述的學校諮商師與學校心理師以及本研究之駐校心理師在指稱上容易出現模糊不清的情形，首先，台灣目前尚未有學校心理師、學校心理學家的稱呼，目前服務之心理專業人員皆經由國家考試合格之心理師，其中又分為諮商心理師（counseling psychologist）與臨床心理師（clinical psychologist），二者皆稱為心理師（psychologist）。此外，根據美國全國心理學家協會（National Association of School Psychologist, NASP）說明學校心理學家的培訓匯集多學科，不僅是兒童、青少年發展，強調特殊教育的知識基礎，學校心理師學家又與學校心理師的學位要求不同，學校心理學家須具有博士資格。從上述的指稱與訓練、工作內涵的區別性，本研究的駐校心理師兼有兩者的內涵，但是在定位上又不是如此的清晰，從表中的國際比較連結到國內心理師進駐校園的工作模式可以看見異同。相同之處在於基本資格要求，皆須有碩士學歷，再者是服務對象的多元性，學校、家長與教師皆是心理師服務的範疇。相異之處在於學校的單一性，國外的學校諮商師

多為服務一個學校，在校內與教師協同、合作，推展學校的輔導工作，與台灣所採用的一人多校為主的服務模式與意涵是不相同的，因此在影響的層面以其專業帶來的效益也各具有獨特性。其次是員生比，台灣的駐校心理師需服務的學生人數則是明顯偏高，最後則是對於教育專業的了解，相對於美國、加拿大與英國的訂定，台灣對於駐校心理師的資格訓練並沒有額外要求，當場域的需求顯現時，台灣的駐校心理師如何回應學校場域的能力，其能力對於心理專業的服務是否會造成影響或者困境形成，就會是值得探討的現象。這並不是說台灣必須要向著美國或國外的制度跟進，而是要從國內學校輔導的需求發展、堆砌，由一由下而上的需求建構出台灣國中駐校心理師的工作內涵。

參、 國內心理師進駐校園的發展脈絡與人員編制

一、發展脈絡

1997 年開始推動的「國民中學試辦設置專業輔導人員實施計劃」兩年試辦計畫，將臨床心理、社會工作之背景相關專業人員進駐台北市、高雄市、台灣省等學校；2002 年則是進一步納入精神科醫師進駐；2004 年的台北市開始推動諮商心理師駐區之服務方案，以加強對行為偏差、適應問題學生的輔導效能（林家興，2005；林萬億等人，2004；林勝義，2003；趙曉美、王麗斐，2005；刑志彬、許育光，2014；黃君瑜等人，2009）。而臨床心理學在學校的應用顯示出學校輔導體系對於心理專業的需要，進而擴展了臨床心理師的服務場域，由醫療與社區場域為主到跨越到學校的輔導體系，因應專業在學校裡的應用，逐步建立臨床心理師在校內的服務模式（黃君瑜等人，2009）。

根據相關研究，依照各縣市執行心理師到校服務的方式，將目前國內心理師在學校的服務模式分為下面三類：巡迴模式、借調模式與駐校專任模式，各模式詳細說明如下表2-1-2（刑志彬，2009）。

國立政治大學 National Chengchi University

表2-1-2　心理師到校服務模式一覽表

	巡迴模式	借調模式	駐校專任模式
說明	國內大多採用此模式，包含主管單位指派之駐區人員、各校自行聯繫簽約之心理師	借調各校的心理師或領有執照的輔導老師（避免雙重身份，不接自己學校的個案）	心理師專任駐校，國內目前為少數
人力	一人多校	一人多校	一人一校或多校
可行性	中	中	低
優點	經濟效益高、心理師角色中立	瞭解國中校園的實務現場，能有效地與學校老師溝通	與學校連結多，能提高專業服務的多元性與效益（協助輔導老師與初級預防工作）
缺點	不瞭解學校生態 行政聯繫時間的浪費 專業服務品質難掌控 困難個案難延續處理	縮短在原學校的服務時間，借調學校意願不高	較多的經費支出 承受學校體制的壓力 學校對專業服務的認同度較低 雙重關係，影響客觀

目前各縣市採用的模式北部以巡迴模式、高雄縣市以借調模式為主，透過訪談的歸納，受訪心理師認為駐校專任模式的優點固定在某個學校場域，對系統之間的連結較為深刻，能夠深化、紮根。與系統工作時較不需要耗費過度的心力溝通，甚至學校因為心理師固定駐校所以較為熟悉，對專業的認識度高，認為較容易建立明確的合作模式，藉以提高專業服務的經濟效益，整體而言，受訪心理師對於一人一校的駐校專任模式抱有正向期待，認為駐校專任模式優於目前的巡迴、借調模式，在建立連結、溝通合作上負擔較少，較容易彼此了解與合作，專業效能也因此得以發揮最大效能。相反地，駐校專任模式的缺點在於隸屬學校的話，承受體制、階層的壓力是必須的，甚至在給予教師建議、諮詢等心理專業服務時多了同事關係時，就會落入雙重關係的倫理議題中，在客觀性上有所影響。顯示出駐校專任模式被投以期待，但是若真正實行，原先外來、客觀性的角色可能會消失，也帶來專業的衝擊。

心理師到校服務模式因縣市會有不同，縱貫各縣市對於服務對象、服務內容、資源合作模式發現，不同縣市的服務內容與對象其實大同小異，著重在轉介學生之個別諮商、學生生提評估與分析，並提供學生家長、教師諮詢建議，個案會議等。在資源合作上多與醫療院所與社區進行合作，顯示出駐校心理師在不同資源間的整合、連結性角色，是直接提供心理專業服務給各對象外，心理師在學校輔導工作中另一重要的功能。

從上述駐校心理師的服務模式中，可歸納駐校心理師提供心理專業服務採直接服務與間接服務兩種方式，直接服務模式與傳統處理是相同的，由教師轉介學生到輔導老師的模式替換成轉介到心理師手上進行處遇；間接服務模式則是由教師直接與學生接觸，心理師的角色在於透過討論提供教師專業的諮詢、建議以協助處遇學生問題，並幫助教師發展良好的問題評估與問題處理的能力。兩個模式所接觸的對象不同，但後者的服務模式若經由良好運作得以使教師輔導知能被提升，進而加惠於未來接觸的學生、家長，可提供較好的服務品質，且心理師接觸可不僅是教師，乃是視所有可能的對象將是可改變、有助改變的。以此模式與行政人員、家長、相關專業人員接觸，使不同對象都能成為促進學生改變與適應的一員（黃君瑜等人，2009）。

綜合上述所論，國內心理師的服務模式為巡迴及借調模式為主，對心理師而言，系統合作、系統溝通雖然重要，但也須磨合的歷程，可見合作模式的建構為心理師與學校間是否在學校輔導工作發揮效能的重要指標，然而影響合作模式建立的要素十分多元，且不同學校的情境脈絡下可能有不同的呈現，因此尚待研究以揭開現象。此外，也藉由資源合作的連結性指出心理師在整合資源、進行連結的重要位置上，如何使心理師進駐校園，心理師不可被取代的專業知能、角色特性，回應情境之能力得以被看見，建立自身認同，讓立意本良善的制度願景能落實，並使學校輔導工作發揮最佳效能，為本研究關注的議題。

二、人員編制

隨著民國「國民教育法」修正案說明地方政府應置「專任專業輔導人員」與統籌調派，依規定各縣市需正式成立「學生輔導諮商中心」為主管機構，並視各地區實際需求結合社區心理資源，聘任心理師及社工師擔任「專任專業輔導人員」，使心理師進駐校園正式確立具有制度化、組織化的服務模式。

目前依國內本島各縣市學生輔導中心的人員編制，島內分為北、中、南、東四區，北部地區縣市：台北市、新北市、桃園市、新竹市、新竹縣、基隆市；中部地區縣市：苗栗縣、台中市、彰化縣、南投縣、雲林縣；南部地區縣市：嘉義市、嘉義縣、台南市、高雄市、屏東縣；東部地區縣市：宜蘭縣、花蓮縣、台東縣，上述人員編制是以國民教育法第 10 條規定辦理。於 2014 年底透過電話及網頁搜尋各縣市學生輔導諮商中心關於心理師人力配置，獲得目前各地區心理師實際人數，見表 2-1-3。

表 2-1-3　各縣市學生輔導諮商中心之心理師目前實際人數

北部地區		中部地區		南部地區		東部地區	
台北市	26	苗栗縣	5	嘉義市	4	宜蘭縣	5
新北市	20	台中市	17	嘉義縣	6	花蓮縣	9
桃園市	29	彰化縣	27	台南市	16	台東縣	5
新竹市	8	南投縣	5	高雄市	49		
新竹縣	5	雲林縣	9	屏東縣	6		
基隆市	2						
合計	90	合計	63	合計	81	合計	19
全國合計		253 人					

從表中可以見得本島心理師的分布，雖然東部地區本來縣市就少，但整體人力配置比例上與西部地區的差距懸殊，且東部地區心理師皆未滿 10 人。其中北部及南部地區的人數最多，各有 90 人及 81 人，其中高雄市人力最多，整體來說六都的人力都較多；未滿 10 人的縣市共有 12 縣市，且各地區都有未滿 10 人的情形。根據法規，未來也將增編專任專業輔導人力，綜合目前人員編制及政策來看，相較過去心理師進駐校園確實在增加，也因著政策會持續地發展與拓展，面對新興的專任專業輔導人員進駐校園，與學校的合作如何開啟並奠下基礎，是必然面對的議題。

第二節　　駐校心理師與學校的合作歷程與合作模式

學生問題年輕化與複雜化，校園對心理專業的需要日益增加，政策改變也開放大量心理專業進入校園的機會，輔導人力的配置與心理專業人員的合作，是目前學校輔導工作備受關注的議題（王麗斐、杜淑芬、羅明華、楊國如、卓瑛、謝曜任，2013）。學校輔導紓困的方式，目前採心理專業人員進駐校園，輔導三級制度透過與心理專業人員合作在學生議題上獲得改善（王麗斐等人，2013；王麗斐、李旻陽、羅明華，2013；王麗斐、杜淑芬，2009；王麗斐、杜淑芬、趙曉美，2008；吳富娟、陳志賢、溫雅惠，2012；莊靜，2014；許育光、刑志彬、許育光，2014；陳金燕，2003；楊國如，2009；劉姿君，2012；謝曜任，2013）。以下將整理有關合作的相關文獻，以及影響合作成效、合作歷程探討，透過文獻梳理以了解心理師駐校，如何與學校形成團隊，一同開啟以學生為中心的合作旅程。

壹、　合作的重要性

合作指的是兩個個體或兩個團體為一個共同目標、利益或渴望的結果產生一連串的工作歷程，其中信任、開放性、主動傾聽、清晰明確的溝通、共同冒險、承擔責任是合作具有效能的條件，形成共識與共同責任是必要的起步，合作目的在於與不同專業、領域的人員發展強而有力的連結，形成支持性的系統協助學生健康、適性的發展，促進學生學習環境（Allen, 1994）。

追溯合作的必要性，有關文獻指出合作作為一種專業面對環境需要的回應，最主要原因在於學校目前所遭遇複雜且深層的學生問題，對學校既有界限的撼動是跨越地區的，這些複雜化的問題也明確地顯示與社會的整體結構交疊在一起，如貧窮、暴力、藥物濫用、身體與性虐待等，這些問題若只透過一門專業學科，在視角上過於有限與狹窄，因而需要許多專業協助，從多元觀點切入，所以跨學科、跨專業的合作是回應當代學生問題處遇的趨勢（Bemak, 2000）。

國外學者提出不同專業的合作方模式分為「多專業合作」（multidiscplinary）、「專業間合作」（interdiscplinary）、「跨專業合作」（transdiscplinary），其中又以跨專業合作為最佳合作模式（Woodruff & Mcgonigel, 1988）。跨專業合作透過專業人員間透過交換資訊、知識、技能，從評估、處遇目標到執行，都是透過團隊互動而成。相較於跨專業合作，多專業的合作模式則是共同參與，但處理方式並

沒有整合與討論；專業間合作則強調彼此溝通，分享評估結果並整合服務目標。由此可知跨專業合作一路整合到具體執行面，其互動層次較高，不過所需時間較長，處遇共識討論較不容易立即形成，合作模式的建立也需要時間才能構築，若求一群各自專精的人力立即形成可運作的跨專業團隊，無疑是緣木求魚，對於個案而言並非有益（顏秀雯、王天苗，2002）。由此可知，心理師與學校人員的合作是目前學校輔導的核心議題，有效能的合作對學校輔導工作的助益性十分有效，所以也格外受到重視與投入，不僅國外，國內更是如此。回顧國內有關文獻多視生態系統觀點作為跨專業合作有效的重要條件。生態系統觀是一個以系統而論的整體性觀點，在學校輔導工作中採納生態系統觀點的心理師，就要進一步去思考統整性的問題，意即不同的專業之間能如何進行合作（吳英璋、徐堅璽，2003）。跨專業的助益，對合作歷程中的各專業皆能夠增加視野與專業成長，且合作的歷程拉長、經驗增加進而產生一種緊密的默契連結，這樣的合作默契對個案的身心成長與權益維護也具有相當大的助益。相關研究也提出跨專業合作並不僅是提供個案處遇與功能補強，跨專業的另一效能在於不同專業在合作中帶進了不同的觀點思考與工作方式，使個案服務透過跨專業合作抓取個案的各個系統與面向，進而使個案服務更臻完善（黃錦敦，2006），相關論述提出合作正在回應整個教育、社會、文化因著工商業時代產生的變革與轉化，合作最為核心的價值是讓心理健康的專業效能在體制結構中形成一個位置（Bridges, Davidson, Odegard, Maki, & Tomkowiak, 2011）。

上述文獻回顧，提到合作成功最直接的效能在於個案改變，顯示出單一專業對個案問題本身的複雜性的處遇片面且有限。其中也提到合作團隊形成的必要性以及合作本身的動態性，容易與既有系統的觀點與期待容易出現落差和衝突，雖是如此，衝突與落差需要透過溝通與更多認識來解決，且合作一旦形成，不僅對個案的助益相當大，對團隊中的各專業也接連從中得益，合作的獲益乃相輔相成。此外，專業間成長有關合作的文獻論述不僅是提到合作對學生議題回應的效能，也正在回應整個教育、社會、文化因著工商業時代產生的變革與轉化，合作最為核心的價值是讓心理健康的專業效能在體制結構中形成一個真實的位置。

貳、 跨專業模式

欲探討駐校心理師與跨專業形成的合作模式，回顧國內外之文獻皆指出學校心理師或者心理師進駐校園的工作，連結性的角色不僅是校方對心理師將學校、家庭、社區相互連結、整合的期待，這同時也是學校心理師發揮專業效能的核心（吳英璋、徐堅璽，2003；陳錦如，2007；魏琬蓉，2012；Schmidt, 2003）。這

樣的評估指標其來有自，由於多數學者與實務工作者相信，學生的問題會受到所處的環境影響，單處理學生的問題而忽略周遭的脈絡與連結是不可能達到實質的改變意義，後有學者提出生態系統的概念取而代之，因此，當學生有了心理困擾或適應困難時，從生態系統著手便受到心理學家的重視（王麗斐、杜淑芬，2009）。換言之，心理師必要在其中兼以宏觀全面性系統與微觀各個次系統連結的視野，也必要與不同的生態進行互動，並且以系統性的視角來建立專業工作的內涵，使其專業效能得以發揮。

一、國外跨專業模式

美國國家學校心理師學會（National Association of School Psychologists, NASP）提出三階段的學校心理師服務模式，第一階段是「整合所有領域之實務」，指心理師負責跨專業合作指導，領導學校人員成立跨專業合作小組，召集班級導師、輔導教師、行政人員共同商討合作關係與個案處遇問題；第二階段是「直接或間接服務學生、家庭、學校」，包含學生學業成長、生活適應，也在校訓練學校人員、學校方案評估等工作，在訓練的範疇中呈現心理師與教師緊密的關係，心理師的入班觀察、給與教師回饋以提升教師班級經營與學生事務處理的能力；第三階段是「學校心理服務建立」，指心理師在學校心理專業服務訓練的角色，對於未來將成為心理師、學校人員與學生於就學階段開始培訓跨專業合作的能力，提供專業成長、持續進修（NASP, 2010）。國外探討跨專業模式的文獻，駐校心理師開設工作坊，透過心理專業提供教師處理在課堂中遭遇的困難，顯示駐校心理師在合作中顯示的是近似於督導、專業諮詢的資源提供者，運用心理專業及有關的技巧、策略提供，協助教師掌握班級子系統（subsystem）的發展（Frisby, 1990）。

另一個關於跨專業模式建構見於美國學校諮商人員協會（ASCA）所發展的全國合作模式（The ASCA National Model），計畫性推動心理師與學校人員的合作，目的在提供學生全面發展，包含「學術發展」、「生涯發展」與「個人及社會發展」，全國合作模式提出了心理師與學校人員合作的具體架構，藉由系統性合作將學校成員全都整合在一起，心理師與教師共同開設心理輔導課程，在心理輔導專業上責任共有；教育領導者應盡力協助心理師，心理專業應被重視，且責任不只在我。心理師則透過歷程觀察給與教師建議，運用專業檢視學生表現，協助建立學習環境，最重要的是，心理師與教師共同面對問題，且心理師提供問題處遇，教師則是實行者（Stringer, Reynolds, & Simpson, 2003）。

國外的跨專業模式顯示出心理師與學校合作的緊密性及對象的多元性，文獻中凸顯出心理師與教師兩個專業間在合作上有教育、教學性質的，當然也有個案困擾處遇、組織合作兩個方向，從中可看出心理師在跨專業合作中需具有領導者、專家的性質，教師則是討論對象以及具體的實踐者（Dixon, DeVoss, Davis, 2008）。從中的合作也呈現在學校環境中，教師是影響學生最主要的因素，因而是心理師主要在學校的合作對象，並將目標放在協助教師在教室內的學生輔導事務與教室內的學習、同儕關係互動（Clark & Amatea, 2004）。

另外，國外在跨專業的合作模式中，除了實務現場提供具體合作架構作為方針，在合作專業中促進對於各自專業的認識方面，會透過預錄製的互動式光碟、以及在培育人才之專業課程中增進專業背景知識的流動，提升互相理解與互動的機會，如心理師、教師、教育領導者不同專業的交流，讓跨專業認識與合作在進入實務現場以前的訓練階段就開始推動，確保跨專業能在真實的校園場域中合作無間（Pérusse, Goodnough, & Bouknight, 2007）。

綜上文獻所述，跨專業模式的國外情況，呈現出心理師在校園中與學校人員合作已經發展成完熟、整合性的模式。且跨專業模式中，心理師不僅在個案困擾、學生議題層面的處遇合作，乃是全面整合成教育及諮商處遇的合作，並凸顯心理師與教師緊密的合作。從跨專業模式中亦看出心理師在合作中的角色與定位，在於專業意見提供、直接與間接服務、合作建立的領導性與資源整合，在角色上明確凸顯出心理師專業以及主體性，並不僅是合作中的一員，甚至可說是整合合作的重要人物。國外情形如此，國內跨專業合作中心理師如何與學校合作，對於合作的界定如何、合作層面整合程度、在角色定位上是否也具有領導性質，是十分值得探究的現象場域，以下則整理有關國內跨專業模式的文獻資料。

二、國內跨專業模式

國內跨專業模式，以 WISER 生態系統模式最具代表性，具完整的概念架構。學者所提出的 WISER 生態系統模式，是由生態系統觀發展而來，所謂生態系統觀點的核心概念是指整個生態系統中有許多的組成單位，這些單位彼此間是息息相關的，所以若討論到個體的行為時，除了個體本身的因素以外，個體同時也會受到處在的環境中各個層面的影響，即系統的影響（吳英璋、鄭春美、蕭仁釗，1997）。生態理論學者 Bronfenbrenner（1989）將生

態系統區分為小系統（microsystem）、中介系統（mesosystem）、外系統（exosystem）和大系統（macrosystem），其代表的組成結構如表 2-2-1（王麗斐、杜淑芬，2009；Merrick, 1995）。

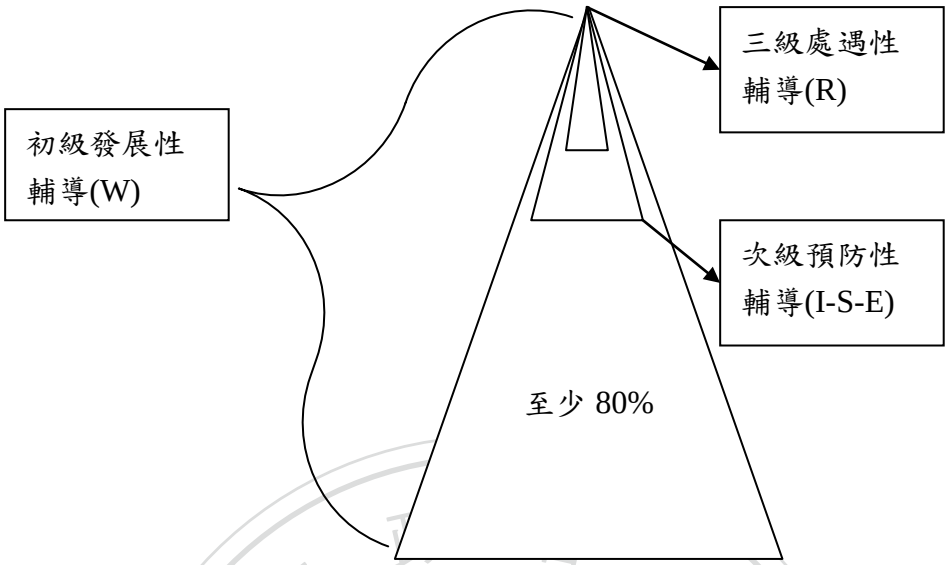
表2-2-1　生態系統之組成結構表

系統	定義	示例
小系統 microsystem	對兒童身心發展有直接影響的環境	家庭、同儕團體或班級學校。
中介系統 mesosystem	兒童發展過程中，存在於小系統之間的關係或聯繫，為發展中個人所在兩個或以上的情境間聯繫。	學校的行政或輔導人員所發揮的溝通與聯繫功能。
外系統 exosystem	影響小系統的正式或非正式的社會結構或社會政策。	政府之相關輔導或福利制度或政策。
大系統 macrosystem	國家、社會或文化脈絡等等對個體身心健康有直接或間接影響的全面性系統。	經濟、社會、文化傳統。

Bronfenbrenner（1989）將生態系統分為四個層次，生態系統觀點對連結性的重視其實顯示出個體與環境脈絡實際上具有一種一體性、牽一髮而動全身的概念，不同層次系統間的變動皆會直接或間接影響學生，因此反映系統間絕非簡單、獨立的存在，反而是必然具有相互影響性，並影響著學生的心理發展（Lewis, Lewis, Daniels, & D’Andrea, 2003）。此一概念廣泛地影響學校場域的心理專業工作者，WISER 模式就是從此理論脈絡而來，且整合國內的學校三級輔導體制過去研究結果與成功的學校輔導經驗，相較於美國學校輔導重視初級預防工作，WISER 模式側重在二級介入，與我國的輔導基礎與需求契合。參考自王麗斐等人（2013）WISER 模式如下頁圖 1。

國立政治大學 National Chengchi University

圖 1　WISER 學校三級輔導工作架構圖



由於 WISER 本來就是根基於學校輔導的基礎，因而談較多關於專任輔導教師的工作職掌、角色與功能，從人力的職掌去探討如何推動系統，讓學校輔導更有效能（王麗斐、李旻陽、羅明華，2013）。參考有關文獻，整理出 WISER 模式的意涵，WISER 代表三級輔導分層的核心運作概念，W 為初級發展性輔導工作運作方針，初級工作是學校全體的責任（whole school, workable and mutual benefit, wisdom），校長為初級輔導的領頭羊，運作的核心概念是多一點推廣，少一點介入，將時間花在刀口上。二級介入性輔導工作則以 I-S-E 為原則，強調個別化介入（indivisualized intervention）、系統合作（system collaboration）與效能評估（evaluation）。二級介入由輔導處室為執行單位，並支援初級輔導，以個別化，透過晤談諮商、方案協助進行學生處遇，同時採系統觀為處遇原則。R 則是三級處遇性輔導工作原則，著重在資源整合（resource intergration），分為校內執行單位輔導處室；校外則是學生輔導諮商中心。三級處遇資源整合有其重要性，需要跨專業合作、形成共識方能達成有效能的輔導效能。駐校心理師成了學校與學輔中心在校際合作上的實際互動體，如何運作也代表著雙方的合作。且駐校心理師並不只屬於學輔中心，一旦進入學校，擁有辦公室與多數在校的時間，被賦予一體感的感受也會增加。互動歷程便是雙方合作的動態實踐（王麗斐等人，2013；王麗斐、李旻陽、羅明華，2013；謝曜任，2013）。

回顧與 WISER 相關的文獻與研究發現，WISER 花較多的篇幅談關於初級輔導工作的全校性參與，以及二級處遇中輔導處室的角色，專輔教師與教師的合作策略，嘗試建構導師與專輔的合作模式。其中提到不同的合作模式，帶出來的角色與協助內涵就不相同，並且帶來程度不一的合作成效。如源於特教的領域融入式，專輔教師採進班協助的方式進行合作；教師諮詢模式，則視專輔教師為專家，提供諮詢角色，但也由於同事關係使得諮詢不易有成效；合作諮詢模式，專輔教師與導師相互合作，不過相關研究成效顯示可行性很低，由於在教師端的需求為尋找同儕支持而不是找專輔教師諮詢。在合作的模式上，目前研究成果為專輔教師與導師、學生家長著手在紙筆溝通的 check in check out 模式，簡稱 CICO 模式上具有溝通的效果，有助於學生處遇的效能提升。但由於文獻探討的對象是專輔教師、家長與導師，與心理師的合作模式並不相同，提供的視野與看法有限，因此本研究進一步的思考是延伸到駐校心理師與學校的合作模式是不是有一樣的困境，駐校心理師又可以怎麼發展跨專業的合作模式，仍須透過訪談實務場域的心理專業工作者實際的經驗與策略來歸納與建構。

綜上所述 WISER 生態系統模式在三級處遇輔導工作上，學者認為有效能地協助學生改變在於專業合作。要建立可信賴的合作關係，形成目標一致的最佳團隊是第一步。從 WISER 中對輔導處室的定位，輔導處室負責協調整合校內資源，亦扮演轉介的重要窗口，輔導處室顯然在 WISER 模式中具有統籌性的功能，那麼駐校心理師是如何在統籌下了解學校需求，進而提供服務，在這個合作產生的過程，駐校心理師是如何在裡面的？當學生由校內走到兼含校內與校外的資源時，團隊是如何形成？如何運作的？駐校心理師須與那些專業人員合作？如何合作？如何使合作產生效能？這個部分著重於輔導室為主體、專輔教師為對象的 WISER 模式則較少提及，也是本研究的重點。

參、 合作現況與挑戰

合作指的是雙方在交會、遭逢（encounter）時的互動性與碰撞的火花，合作建立之初要一拍即合並不合乎實際，由於彼此來自不同的訓練與脈絡，遭逢時便出現彼此視域、觀點的差異，而合作乃是經歷了差異磨合、碰撞逐漸協商的動態交會歷程。合作的本質在於透過原先的專業訓練來凸顯各自的專長，形成合作的基礎（吳英璋、徐堅璽，2003）。心理師進駐校園，「共同為學生工作」的背後在於將看似斷裂、無關的各個系統透過溝通、會談、再教育、提供諮詢的方式建立

起合作模式，隨著合作模式得以帶動系統及資源整合，且能夠有效能的處理學生問題。國內探討心理師跨專業的合作現況，認為合作有助現況改變，如學生問題解決、輔導知能提升、紓解壓力等（趙曉美、王麗斐、楊國如，2006）。其中特別提出跨專業合作之所以能形成以個案為中心，有效能地合作、對話並形成跨專業間網絡連結，關鍵在於合作的專業間要對彼此的專業理念有充分的理解，合作的共識建立也是跨專業合作基礎（陳金燕，2003；許瑛珺，2009）。循著這條期待形成共識此外的思路，不少文獻也在尋索面對同樣擁有學校專業輔導人員的資格彼此如何形成共識並建立合作。

各縣市學生諮商輔導中心的成立，由學校申請、轉介給專輔人員，心理師與其社工師夥伴成為協助學校輔導的重要資源，然而在文獻中發現心理師與社工師在角色與分工上存在模糊地帶，以致專業服務產生重疊的情況，在這樣的條件之下，跨專業合作的形成是困難的。如相關研究提出社工師與心理師在專輔人員的位置上時常處於專業競合的狀態，可能出現只見分工不見合作，甚而有自我成見的情形出現，形成跨專業的合作團隊困難重重（莊靜，2014）。競合關係是國內探討心理專業人員進駐校園領域中，在合作面向上較受關注的議題，不僅是同為夥伴關係的心理師與社工師，學校人員與心理師間也可能形成競爭性的關係，皆不利合作，也影響個案福祉。以社工師來說，遇到合作中的衝突與困境通常是中輟、拒學的學生議題，再者則提到合作關係中，個案轉介時引發雙方在位階、能力層面的競爭，使得合作卡住了，又或者流於另一個面向，雙方在高度角色重疊之下，相互模糊的配合，回到有效能的合作本質在於專業角色定位，實在都不是最適切的合作模式，從中也容易產生合作效能不佳、影響個案權益、影響專業認同、競爭關係維持等。然而，競爭關係從何而來，上述文獻則提出競爭可能的形成因素在於雙方對個案、對問題的切入觀點並不相同導致，競爭關係來自工作價值觀的衝突，而非實務工作者意識形態上的排擠（許瑛珺，2009）。

回到合作的定義，是由不同的兩個體或團體、專業為同目標、利益形成的工作關係，不同專業之間勢必要面臨專業視角不同帶來的衝突與挑戰（Allen, 1994）。進一步說，合作是耗費精力、時間、觀點協商而成的，合作模式建立之歷程，可能因模糊的認識產生衝突。整理有關文獻，顯示現今對衝突的觀點，多數相信衝突在任何組織中都是不可避免的結果，且衝突的負面意義已逐漸轉變為對團體具正面力量，且衝突也能促使組織績效提升（陳慶安，2000）。由此可知，衝突是必然發生的，心理師與學校的合作亦會產生摩擦與缺乏共識等衝突。衝突本身沒有對錯，價值中立，但是衝突導往的方向卻是良好合作的重要指標。當衝突發生

後雙方能正向因應、善用衝突，必然有助學校運作或目標達成，此稱為「功能性衝突」，衝突的結果有助於增加凝聚力、引發合作，相反地，若衝突以負向因應處理，將不利學校運作，且不適切的衝突因應對學校、跨專業合作皆具有威脅性，此稱為「失能性衝突」，失能性衝突也會引發威脅與競爭的關係型態（白磊、孟繁華，2006；胡中宜，2013）。

綜上所述，心理師進駐校園，展開心理專業服務提供的歷程時，極有可能與學校再於面對個案處遇、不同位置的期待時，產生方方面面的衝突，也可能產生競爭關係。相關文獻也指出權責混淆是一個必然要經歷的現象（吳英璋、徐堅璽，2003）。但是初期的混淆與模糊性卻是一個合作模式建構的重要契機。衝突影響合作模式的建立、使有效能地合作使得學校輔導得以推展，同時還考驗著心理師對衝突的發生、觀察與回應能力。

國立政治大學
National Chengchi University

第三節　　駐校心理師在合作中的專業角色與功能

鑒於學校輔導工作的困難，教育部為了改善國中的輔導工作，於 1997 年置 1998 年分別於台灣各地執行「國民中學試辦設置專業人輔導人員實施計畫」，訪談自學校人員對兩年的試辦結果中，可以看出學校人員對心理師進駐以因應學校需求的期待（吳英璋、徐堅璽，2003）。此後，林家興（2003）探討心理師可行的駐校模式，孕育心理師駐校的可行性。隨著台北市於 2010 年正式成立「台北市學生輔導諮商中心」，引入心理師開始駐校、駐區服務國民中小學。隨著心理師真正的進入了學校，開啟專業服務，然而仍要繼續探問，心理師進駐校園的政策推行對學校的需求而言，是否具有場域的吻合性與真實性。找尋相關的國內文獻，聚焦於學校輔導的需求之研究文獻中顯示出對學校而言，援引適切的專業資源，補強輔導室的不足是對第一線學校輔導教師一個重大的考驗，其中面對學生問題會隨著出現頻率增加，校外專業資源的需求就會提高(趙曉美、王麗斐，2008)。許多針對實際執行兒童與青少年心理健康服務成效評估的研究也陸續發現，學生所需要的心理健康服務，已無法單由校內輔導系統所承擔，必須引進校外資源、進行機構間合作方能勝任（Bierman, 2003; Rones & Hoagwood, 2000；趙曉美、王麗斐，2008）。駐校心理師在學校場域中，以心理專業人員進入學校，提供心理專業服務，對學校而言，這份專業是被需要的，也對於學校輔導運作有重要的功能性。

壹、 學校對於專業心理服務的需求

一、心理師的現場能力以回應學校場域的學生問題類型

學生問題類型的多樣化，以最新世界衛生組織在 2014 年 5 月於日內瓦的「全球青少年健康問題」報告更顯示出在 10 歲至 19 歲的男孩與女孩中，憂鬱症是致病和致殘的主要原因。全球青少年死亡的三大主因位列第三則是自殺，顯示出青少年在身體上的健康以及精神為生的需求，是刻不容緩的議題。有關國外文獻探討教師如何支持學生在學校的心理健康議題，以教師的觀點了解其需要，結果顯示出對 292 位教師而言所關注的學生問題類型，同時也期望受到心理專業協助的類型，最受關注的是表現出來的干擾行為，佔 97%；而注意力問題與過動位列第二，皆佔 96%；違抗行為與家庭壓力（如父母死亡、離異）皆佔 91%，而同儕問題、攻擊行為、焦慮、霸凌議題、憂鬱雖不及前述之問題類型，仍然超過半數以上教師關注，最後則是學生在學

校適應問題（Reinke, Stormont, Herman, Puri, & Goel, 2011）。從上述的研究結果顯示教師對於學生問題類型的關注其實著重在與班級經營、次序的是否具有干擾性，教師的關注與心理專業人員的關注明顯有本質上的不同，這個不同並沒有是非、優劣之分，只是若將學生類型以上述的類型作為一個整體觀，可能在親近學生的內在世界、心理需求上觸之不及，亦有可能僅能治標，但在學生作為主體之真實需求上卻未能治本。

藉由世界衛生組織所公布的數據、國外的文獻所顯示青少年以及所處學生作為需求的主體，看似缺少台灣青少年問題的文化脈絡，然而這個大數據放到台灣檢視，仍是有許多雷同之處，如國內針對學校教師對於學生問題與尋求對外專業協助的研究發現學生問題的出現頻率與對外心理健康專業協助需求性具有正相關，從研究之項目分析中不難看出學生問題類型的多元性。其中，外向性適應欠佳行為問題、情緒困擾與障礙、注意力缺陷過動症三者的出現頻率最高，向外求助的需求性是中等，雖然嚴重自我傷害問題（如自殺、自我傷害等）以及特殊需求兒童社會福利問題（如目睹家暴、家暴、兒虐、疏忽、性侵害、特殊安置等）出現頻率為中等，但是向心理專業服務求助的需求性則是最高（趙曉美、王麗斐，2008），顯然學校端對於高風險的孩子有相當高的需求，期待有更為專業的處理。

梳理國內外之文獻發現，學生問題類型的多變性已然是學校教師、輔導人員的燙手山芋，相關學校人員對駐校心理師服務之需求的訪談研究中發現，校方的需求與期待大多聚焦在心理師的「專業能力」之上，若以更貼近話語中的敘述意涵，「現場能力」更能體現其核心的概念，透過文獻的梳理，校方對於心理師進駐校園之需求在學生問題類型方面－能回應學校場域的特殊性與危機處置，指的是學校輔導教師面對學生心理議題的多變進而萌發的強烈需求，具有時間上的急迫性，需要心理師的介入。面對學校難以處理的系統性議題，如家長或週邊相關的系統，校方的需求在於心理師介入個案的系統並有所處理，扭轉原先因系統導致成效有限性，且擁有進一步整合其系統的能力；另外，學校也期望心理師能具備情境能力，指的是心理師在校園場域中，身處其文化脈絡與學校生態是否具有彈性和機動性；學校人員也提及對心理師的需求與期待，在個人特質也有所反映，由於面對的是一個共同合作的夥伴，從中也發現心理師個人特質的穩定、熱情也納入學校對心理師駐校的重要考量（林郁倫等人，2014）。

二、發揮專業影響力帶動學校體制

有關研究中也發現學校輔導面對心理師的需求反映在對學校整體環境的提升，其中，學校人員對於心理衛生推廣方面，期待專業證照帶來的保證能提升學校的心理健康環境（林郁倫等人，2014）。由於心理衛生的概念尚未普及，因此在系統連結上學校輔導遭遇挫折，因而轉向需求心理師，寄望在心理師的專業證照、專業訓練，透過專業的服務帶來心理衛生推廣帶來正向的效果（趙曉美等人，2006）。有效能的心理衛生服務必須是整合的、合作的、可取得的、可負擔的，同時需要提升接受服務者對心理健康的認識與正向態度，由此不難想見系統觀點在心理衛生推廣及教育中的重要性（方惠生、戴嘉南，2008；Walsh, Brabeck, & Howard, 1999）。

心理衛生推廣重要且急切，推廣的最終目的是營造心理健康的校園，但囿限於國內心理諮商領域的發展時間尚短，普羅大眾對於心理健康的服務還是普遍性的不足，污名化、標籤化仍然是當前的議題，致使青少年的困境、需求已經出現時，父母、家人甚而導師卻可能沒有意願或拒絕配合，使得真正的服務無法進入需要的人心中。學校第一線的輔導人員面臨心理衛生推展困境，其因應的策略是轉而期待讓更具有專業保證的心理師進入協助（方惠生、戴嘉南，2008；陳錦如，2007；賴炘棠，2008；鄭如安、葉宣瑩，2011）。國內研究結果顯示出除了心理師的現場能力之外，探討學校人員面對心理師的認識中指出對心理師的碩士學歷以及擁有實務經驗等條件，認為有其專業能力以瞭解學生問題，並對社會資源有所掌握，對學校有所助益，顯示出學校人員對心理師進駐所關注與重視的焦點在於其證照帶來的能力信任感，學校人員信任心理師的專業有助於解決、處理學生議題，讓個案晤談的專業成效被看見（林郁倫等人，2014）。

透過對心理師專業的寄託，藉由心理師證照所樹立的輔導諮商專業形象，對於家長、教職員方面皆是管用的。而心理師的專業進駐校園，可能也有助於提升輔導在學校中的地位，進而提升學校輔導的能見度，亦為學校端的重要需求。學校人員相信心理師的專業能力對學校的幫助可能來自輔導人力的不足、能力訓練的欠缺的現況，進而期待心理師進入校園能帶來新的觀點，提供純粹、良好品質的心理專業服務（林家興、洪雅琴，2002）。此外，面對心理衛生推廣的瓶頸，駐校心理師由於不隸屬學校的中立角色，相對於學校輔導人員在體制中身負多重角色而提高了推展的複雜度，心理師作為推動者相對簡單許多；另外心理師的專業與協調能力則提供學校端一個教育的管

道，若能積極回應學校人員對於輔導工作的困惑與誤解，提升接受服務的學校人員對心理健康工作的認識，將有助於紓困系統間的合作困境（林郁倫等人，2014）。

綜而論之，學校輔導教師對於心理師進駐校園中具有強烈的需求處理學生的議題，並期待透過心理師的專業性來推動心理衛生，使心理專業在家長、教師、學生的觀點有所更新，進一步帶動系統連結間的活化，居中協助系統中各個對象的需求，催化校園創造良好的心理健康環境。顯示出駐校心理師的專業之能與服務引入，對學校、家庭、社會來說都是重要的提醒，同時催化學校輔導工作的持續發展。因此，面對學校對於心理師的需求顯現，期待能為校園對心理衛生、心理健康帶入嶄新的階段，心理師如何發揮專業能力以回應校方的需求，建構合作的模式，將是對學校輔導的規劃與推展起重要的影響，亦是值得關注的議題。

三、以學校人員為本位，對於駐校方案的成效評估

對於學校輔導工作在整體運作上所遭受的困境，以及輔導教師透過訪談表達對於心理師進駐校園的需求有了脈絡性的了解，後續在心理師進駐校園的研究也開始運作，研究欲就心理師進駐校園開啟心理專業服務，對於學校輔導工作的成效進行評估和現況理解，目前針對心理師進駐校園方案的成效評估研究結果發現，引進校外專業資源的作法有助於解決當今學校輔導工作所面臨的部份挑戰，且成效受到多數試辦學校的肯定，顯示引進校外專業資源之可行性。由於需求的評估著重在學校端的資訊釋出，因此綜合相關文獻整理學校人員認為心理師進駐學校，進而為學校輔導帶來的改善與助益，可分為三個層面（一）組織行政層面、（二）輔導人力層面、（三）學生問題層面，茲說明如下（方惠生、戴嘉南，2008；林家興、洪雅琴，2002；陳錦如，2007；趙曉美等人，2006；賴炘棠，2008；鄭如安、葉宣瑩，2011）。

(一) 組織行政層面

有關成效評估研究中，學校視駐校心理師為學校輔導工作團隊的成員，認為心理師的工作在於處理二級或三級預防的輔導工作。這個明確的分工，凸顯心理師是導師、輔導教師的諮詢對象，學生轉介至心理師之後有助問題解決。且駐校心理師的工作服務內容清晰與明確性關注於三級個案處遇有助於學校輔導體制的建立（方惠生、戴嘉南，2008；林

家興、洪雅琴，2002；陳錦如，2007；趙曉美等人，2006；賴炘棠，2008；鄭如安、葉宣瑩，2011）。

(二) 輔導人力層面

駐校心理師的引入，提供導師或輔導教師透過與心理師討論的管道、共同合作擬定學生輔導計畫能提升知能。駐校心理師對學校輔導人力而言具有督導的角色，長期的督導之下對輔導室的專業輔導能理有所提升。不僅是學校輔導人力，在個案研討的部分，因著家長的參與，輔導知能的效能也擴及到家長與同儕（方惠生、戴嘉南，2008；林家興、洪雅琴，2002；陳錦如，2007；趙曉美等人，2006；賴炘棠，2008；鄭如安、葉宣瑩，2011）。

(三) 學生問題層面

心理師進駐學校對校內有自殺傾向、學習障礙、心理障礙學生提供了適切的服務，亦協助校內生活適應情緒、人際適應、行為障礙學生，與個案工作中，也與導師合作，改善個案與導師的關係，教師滿意心理師駐校服務（方惠生、戴嘉南，2008；林家興、洪雅琴，2002；陳錦如，2007；趙曉美等人，2006；賴炘棠，2008；鄭如安、葉宣瑩，2011）。

上述文獻顯示出學校對於心理師進駐校園服務方案的成效持肯定的評價，也期待未來繼續合作，一起替學校輔導工作的定位和拓展盡一份力，學校輔導人員將心理師視為學校輔導團隊的一員，表示心理師與學校的互動乃具有合作的模式、合作關係。即便多數對服務方案的肯定，但是在專業資源引進過程中，陸續出現與學校輔導室功能重疊、相互掣肘的現象（翁毓秀、王文瑛，2002），如研究在評估訪談中，受訪者對於心理師在學校場域的貢獻存有質疑。呈現學校人員對於心理師抱持的高度期待，賴炘棠（2008）之研究顯示出學校行政人員與心理師互動多，更能發揮其專業功能，受訪者對於主動積極與校方建立連結的心理師持有正向評價，對於缺乏團隊合作精神、僅顧自己的份內事的心理師感到失望。文獻道出學校人員對心理師評價的多樣性，且影響評價的主要因子可能為主動、合作（林家興、洪雅琴，2002）。學校人員對試辦方案的支持與否，對於親臨方案之參與者、實踐者的心理師、社工師在校的專業表現而言，具有決定性的影響力，學校人員支持性態度之重要性甚

至遠遠超乎外部專業體系對方案的認同性（林萬億等人，2004），綜合上述的文獻，心理師的主動性，能否進行合作也會影響心理師進駐校園的成效與評價，對心理師的外來者角色，學校難免會有新適應期，因而可能於合作初期有排拒的現象，心理師如何展現自身專業，結合個人特質、打開主動性以積極回應，建立合作關係有助於提高與學校的合作模式效能。

貳、 駐校心理師的工作內涵

一、國外學校心理師之工作內涵

Schmidt （2003）定義校園中心理師的諮商意涵在於學校教育體系中，「諮商」一詞不應僅限於由諮商師協助受輔者解決問題的補救性關係，也不應侷限於一對一的關係，而是指涉由受過專業訓練的諮商師，在中小學學校為學生、教師和家長所提供的廣泛服務，以協助學生預防困擾事件的發生，促進他們全面性的發展，和補救已發生的困擾問題。

相關著述則說明在學校中心理師所提供的服務乃是包含廣泛的諮商、諮詢及整合服務與活動，這些服務內容組成心理師在校園中的角色，且心理師為不同對象提供廣泛的服務，將專業知能應用於單一服務範疇之外，同時透過綜合性的方案去拓展、連結彼此相關的社區、醫療服務與活動，使得學校心理師在實務場域中具有相當的獨特性，工作內涵可分為六類型，分別為「發展性輔導和諮商（developmental guidance and counseling）」、「諮詢（consultation）」、「全校性輔導（school guidance）」、「學生服務團隊（a student services team）」、「因對象所發展之不同方案（programs）」、「顧問委員會（an advisory committee）」，推行對象以全校性的對象為主，著重在發展性、推廣性的議題，也對學校系統中的需求進行適切的回應，如教師、同儕、家長需要作促進、建立相關知能。工作方式可以窺見心理師在學校系統主要在促使學校輔導工作得以推廣，催化有益的環境使校內師生的困擾、自我探索與發展能獲得充足的滋養與支持（王以仁、吳芝儀、林明傑、黃財尉、陳慧女，2004）。

從上述可知心理師在學校的工作，除了諮商與輔導的專業服務之外，連結性也是工作內涵中不可或缺的部分，反映在諮詢工作，與學校教師、家長等提供諮詢、建議來協助學生，另外一個值得注目的工作內涵在於面對學校

中不同對象，擬定不同的方案、形成服務團隊或者進駐委員會，由此顯示國外心理師在學校中對於學生議題的處理有重要性的功能。

二、國內學校心理師之工作內涵

國內推動心理師進入校園起步較晚，相關的國內研究顯示出心理師駐校的源頭，其實是學校輔導工作對於將外界資源整合進入校園的呼應，自試辦方案陸續的推行，心理師引入的首要工作是針對特殊性個案進行服務，並提供周邊教師、家長進行諮詢，進一步結合社區相關資源，將「學校－家庭－社區」等系統加以連結來解決學校輔導工作的困境，即以系統性的觀點來面對學生議題（林家興、洪雅琴，2001；吳英璋、徐堅璽，2003；翁毓秀、王文瑛，2002；馮燕、林家興，2001；陳錦如，2007）。

心理師進入校園協助學校輔導工作，一開始主要的工作目標在於促進學生學習發展與適應，目標達成的前提是心理師需要對所處在的教育現場之內涵有足夠的了解，並採系統論的觀點，系統觀點相信，當系統中一旦開始變動，會促成新的動態平衡，並幫助到系統中的更多人(吳英璋、徐堅璽，2003)。換言之，當心理師採取生態系統的角度作為困擾解決的出發點，個案的定義因此擴大，及至學校系統內所有人乃至於相關的社區民眾，都會是心理師服務的對象，而心理師面對不同服務對象所提供服務都有一個最終目的，那就是要促進學生的學習、適應與發展（黃君瑜等人，2009；吳英璋、徐堅璽，2003）。另外，心理師多數認為自己在學校場域中屬於協助系統的角色，當個案資源網絡得以連結、建立時，能夠陪伴個案走較長久的路，因此，心理師在提供服務時，能否建立不同系統的連結性顯得重要(黃君瑜等人，2009)。顯示出心理師在校園當中的工作內涵，系統的連結性舉足輕重，而這也是學校輔導工作渴望心理師的進駐帶來嶄新的突破（陳錦如，2007）。

綜合相關文獻整理出國內駐校心理師的工作內容，可分為五類，分別為「諮商會談（個別或團體）」、「衡鑑、評估」、「一般性諮詢」、「專業諮詢」、「個案研討」，凸顯心理師學校中，相對於國外包含全校性輔導，聚焦在個案工作的會談、評估，以及諮詢與研討等部分，可以勾勒出以個案為中心的工作圖像（刑志彬，2014；陳錦如，2007；鄭如安、葉宣瑩，2011）。國內的工作內涵是個案中心與系統觀點的綜合體，面對個案及所處系統對象的需要發展不同的工作方式，顯示出駐校心理師在學校場域接觸對象的多元性，以及針對不同服務對象，除了共有的個別會談以外，也發展出各對象適合工

作的方式（刑志彬，2014）。顯示出對象的多元性上，服務的內涵也並非一種服務對應到一種對象，乃是存有一種動態、彈性的性質。

綜合以上文獻顯示心理師進駐學校強調系統脈絡對學生的影響性，系統內的成員都被視為可以改變並且協助個案改變的對象，心理師工作的對象多元化，工作性質也因對象有所調整，但終歸都是為了協助個案改變。再者，心理師在校園之中的工作內涵，除了系統觀點以協助個案改變，不同系統心理師仍會提供適切的專業服務與處遇，個案的定義其實也開始出現鬆軟的界限，使校園內以及與校園有所牽連的其他系統組成中的每一個個體，皆成為可能的、潛在的個案，個案不再受限於學生，而是進入更廣泛性的需求之中，心理師的專業能力與回應需求至此凸顯其重要性。

參、 駐校心理師在校園中的專業功能

根據國內學者調查 2014 年諮商心理師服務個案的年齡層比例，依序為大學生 73.9%、青少年 20.8%、成人 47.2%、兒童 31.4%、老人 2%，從中發現青少年與兒童合計比例為 52.2%，顯示兒少工作占了服務對象年齡層一半比例（林家興，2014），以工作場域來看，學校諮商占 86.8%，雖然學校諮商包含國中小、高中、大學場域，但是難看出學校場域為國內心理師主要工作範疇，其中一半的心理師具有與兒少工作的服務經驗與專長。有關文獻則說明駐校心理師的訓練與實務，包含傾聽（listening）、催化（facilitation）與決定（decision-making）等技巧，在面對系統中不同對象採不同的技巧與策略，使得駐校心理師的專業得以在校園中發揮效能（王以仁等人，2004）。以下將文獻書裡分為兩個層面，先就駐校心理師的專業能力進行文獻回顧，整理心理師在學校需要的能力與專業功能；再來探討心理師在校園合作中的專業位置，針對國內外文獻進行整理書寫。

一、專業能力

美國專業心理學院與課程全國聯合會（National Council of School and Programs of Professional Psychology, NCSPP）提出六項能力指標，分別為「關係能力（relationship）」、「衡鑑能力（assessment）」、「介入能力（intervention）」、「研究、評鑑能力（research and evaluation）」、「諮詢、教育能力（consultation and education）」、「管理、督導能力（management and supervision）」，上述為跨場域的能力建構，顯示出心理師首要能與個案、他人建立良好關係。再者是評估與介入的治療專業能力，能有效能地運用多元理論取向及測驗工具來

協助個案探索自我與作決定。第三則是科學的態度與方法，運用心理學知識協助他人有效能地解決問題，屬於推廣的能力。最後則是專業傳遞，以訓練、督導的方式使專業效能延續；以學校為場域的能力可見於國際諮商服務學會（International Association of Counseling Services）提出八項心理師與諮商中心應具有的角色與功能，以學校場域為主的專業能力指標，分別為「個別與團體諮商或心理治療（individual and group counseling/ psychotherapy）」、「危機處理與緊急服務（crisis interventions）」、「外展服務（outreach interventions）」、「諮詢服務（consultation interventions）」、「轉介服務（referral resources）」、「研究工作（research）」、「方案評估（program evaluation）」、「訓練工作（training）」，呈現出美國心理師在學校場域中的工作內涵的面向多元以及所需能力，不僅是個案方面的諮商或緊急介入，也包含學校整體的外展服務、諮詢服務，且心理師不僅有實務能力，研究、評估及訓練能力也是心理師在學校中須具有的能力（林家興、黃佩娟，2013）。

國內透過德懷術進行專家意見資料蒐集與分析，調查台灣諮商心理師能力的指標建構，研究結果建構出六個能力構面，分別為「衡鑑診斷與概念化能力」、「介入能力」、「諮詢能力」、「研究與評鑑能力」、「督導能力」、「管理能力」，並將六個能力整合成兩個階段，以執業為分野，第一階段視衡鑑診斷與概念化能力、介入能力、諮詢能力三者為心理師專業養成訓練的基礎，為培育諮商專業人力的重點工作；第二階段的研究與評鑑能力、督導能力、管理能力則有助於心理師執業生涯的訓練重點，應從實務現場累積能力，上述能力培養亦能深化諮商專業、促進諮商效能的能力（林家興、黃佩娟，2013）。相關文獻剖析心理師專業能力指標的結果發現，心理師最為重視自我覺察與專業成長能力、自我管理能力，最不重視的是表達與統整能力、電腦操作與撰寫能力、督導與方案評估能力，表現最好的是待人態度、自我管理能力，表現最差的是表達與統整能力、處理特殊議題的能力、督導與方案評估能力（涂玟妤、蕭文、黃孟寅、鄭童、張文馨，2012），上述文獻顯示心理師較為重視與表現具有關聯性，較重視自身專業成長，但是在表達與統整、督導與方案評估上則較不重視，且表現也相對差。

國外文獻則提出面對學校心理師在教育改革中面臨重新定位專業以及反思什麼是學校中的需求，其中最為重要的是溝通層面與校內、社區間合作技能的提升，研究認為這兩項指標對於學校改革與轉型具影響力，在兩象指標中心理專業被放置在一個位置，代表心理專業在合作上要能與組織間、部

門間建立對話，共同有效能地回應當代學生議題，表明心理師在學校中的合作能力備受看重（Abelson & Woodman, 1983）。有關合作中心理師的功能，茲整理國內外文獻，Lawson（2003）認為學校心理師有六個重要功能，提出六個 C 的概念，分別是「連結（connecting）」、「溝通（communicating）」、「合作（cooperating）」、「協調（coordinating）」、「社區建立（community building）」、「委外（contracting）」，呈明學校心理師重要的功能在於連結、溝通與合作（Dixon, DeVoss, Davis, 2008），但以 Lawson 的觀點，心理師的諮商專業反而顯少著墨。其他文獻則指出心理師在校園中提供的心理專業已然出現新的樣貌，不再限於補救性關係的處遇，而是帶入學生當前面臨的發展性議題，且心理師工作的內涵除了心理專業服務提供以外，協同教學，協助校內的教師統整班級，催化學生在發展議題中追尋自我、內在與外在的探索歷程，具備可補強學校輔導工作的專業性，顯示出專業能力的轉變與持續擴張（王麗斐、杜淑芬，2009；Schmidt, 2003）；對於國中輔導人員來說，駐校心理師的專業能力除了證照的信任感之外，並不只是既有訓練的能力，還包括現場能力（林郁倫等人，2014），心理師在實務處理個案的能力之外，因應學校場域的需求，心理師整合系統的能力業被學校所看重。心理師參與學校輔導工作，在於心理師能提供間接服務的系統工作與資源整合。透過訪談心理師的觀點，認為將學生問題回歸到各系統檢視，嘗試整合系統共同為學生工作，是心理師在學校場域中重要的專業能力，也是心理師學校場域展現出最大的優勢（刑志彬，2014）。國內對於心理師進駐校園的能力研究中顯示駐校心理師對學校有互補性的功能，其專業能力在於對受輔之學生提供諮商服務，運用遊戲或活動與受輔兒童建立關係、評估兒童適應問題、協助兒童表達情緒和需求、賦能正向行為、以及討論問題行為和改善策略，面對兒童所處的生態系統，則將重要關係人納入服務對象考量，主動尋求合作、協助重要關係人瞭解兒童心理與需求、同理的態度、促進合作對象的覺察和改變、給予適度支持／鼓勵與賦能、建立共通的目標和輔導策略來協助兒童（王麗斐等人，2008）。

綜上所述，心理師的專業能力指標建構多元，若聚焦在學校場域中，駐校心理師的能力除了個案工作的諮商專業能力如關係能力、介入能力、衡鑑能力，也包含家長、學校的諮詢能力，整合系統概念以及協助系統合作的重要功能，建立系統之間的聯結性使得心理專業服務有效能地發揮功效。

二、合作中的專業位置

在學校輔導工作要帶出的是專業間、不同層次之系統間的合作建構，合作若得以建立，則為學校輔導、學生的心理健康帶來整合性的效益，從中可以看出，駐校心理師在合作歷程中，會形成一個重要的、不可或缺的位置。駐校心理師在校園中要能發揮功能，不僅是個案工作發揮效能，穩定的系統更是能凸顯心理專業功能，且連帶地牽動學校輔導知能，向上帶動擴及整個校園。合作跨專業合作得以生成，重點在於專業團隊是否可以穩定地運作下去。其中重要因素在團隊中各專業人員對於角色重新界定，因為在一個團隊中，專業分工、明確的位置才能穩定往目標走，再透過專業互動建立新的關係，並感受到自身專業受到尊重，顯示出跨專業合作形成，仰賴明確的位置與密切、相互尊重的關係，形成具有內部凝聚力的合作團隊（顏秀雯、王天苗，2002 ；Abelson & Woodman, 1983）。專業認同對於合作是否產生效能具有指標性的影響，專業認同穩定，合作中分工職掌、合作界限與溝通越有明確清晰的方向；反之，專業認同薄弱或相對不穩定，在分工職掌、合作界限就會顯得模糊、形成專業間重疊，也導致溝通上不容易清楚你與我的分別，甚至可能誤認為配合即是合作，回應他者的期待勝過專業本質的窘境。專業認同之重要非同小可，國外的人才培育中，除專業協助問題解決之外，專才的專業認同也是培育的主要面向（Bridges et al., 2011）。由此顯示，駐校心理師如何界定自己的專業角色與認同，並且使各專業都能夠受到重視，是功能發揮的主因。

在國外，學校心理師的專業認同一直是備受關注的議題，且與時俱進地不停重塑其業定位。學校心理師的出現，起初在專業定位上是難以捉摸且流動的，當時學校心理師介於學校環境與心理師專業間是模糊的（Culbreth, Scarborough, Banks-Jhonson, & Solomon, 2005）。有關文獻則提出學校心理師是時候重整學校心理師的定位，並視之為教育領導者與心理健康專業的整合。其中提到學校心理師，此一角色在學校中具有整合學生成績與全人完整發展不可或缺的功能，代表著學校的心理師，不只是輔導、諮商的心理師而已（Bemak, 2000）。顯然在論述上，美國當前對學校心理師的敘述，產生視角與思維的轉換以及角色和功能的翻轉，學校心理師不僅是處理學生的心理健康議題，涉及更廣的是學生教育層面、學校在教育層面、心理專業上的專業整合服務。層級上與目前國內的心理師進駐學校，專業定位在三級處遇中的第三級的可用資源，內涵相較而言並不完全相同。然而國內駐校心理師未來

的發展是否會、或者說是否必要要朝向國外的發展趨勢，這是值得探討的。回到駐校心理師本身，首先應當釐清在國內學校之中，心理師究竟的定位是什麼？可以看見的情形是不論國內外，心理師進駐校園，必然面對的是專業認同與定位上，該怎麼更加穩固，進而達成有效能的合作，當中可能涉及心理師專業倫理的界限，探究心理師在場域中對專業的思考，也是專業認同鞏固的重要基礎（Dekruyf, Auger, & Trice-Black, 2013）。

心理師進駐校園，主要目標並非替代原有輔導系統或者導師既有的功能，也並非以一種具有階級色彩的身分進入學校作一個指導者，理想上乃是以整合的觀點讓各樣專業資源得以發揮（吳英璋、徐堅璽，2003；黃韻如，2002）。有關文獻認為專業合作必須要讓不同的專業可以互相融合，團隊的效能在於看見每個專業角色在團隊中都有不可取替的位置，也提及開放性溝通、自主性、平等的資源，文獻也提到合作不彰的團隊在個案服務上影響為負面，不利個案的心理健康發展（Bridges et al., 2011）。陳金燕（2003）提到專業是各有所長、各有所短，沒有一個專業能無所不知、無所不能地完成整個專業網絡，因此關係的橫向溝通與接觸，是建立截長補短專業網絡的要素。在跨專業合作中，十分需要透過固定交流溝通促使各專業相互瞭解，以及專業間角色釋放，進而形成相互信任、合作的關係。從中提出的角色釋放意味釋放表現知識，不僅溝通彼此的一般性技巧，更要具體告知如何做（顏秀雯、王天苗，2002；Lyon & Lyon, 1980）。另有文獻指出橫向連結的強弱對於跨專業合作具有影響力。若橫向連結在合作中產生，對心理師而言有助場域脈絡的了解，與導師、社工師定期的個案系統資訊交換亦有助提升諮商效能（吳富娟、陳志賢、溫雅惠，2012）。其中傳達合作中專業中溝通、連結、協調的位置，以心理師而言，溝通也是形成位置的重要能力。

Clark 與 Amatea（2004）以學校教師為對象探討對學校心理師的知覺研究中顯示雙方若要協助學生成長、改變，必須要進行溝通與合作，並形成一個工作團隊。對於成功的結盟除了雙方為專業間的相互識解之外，相互溝通便是達成緊密的協同合作關係中要途徑，上述的合作實則涵蓋心理師與家長間所建立的協同合作關係（王以仁等人，2004）。國內研究中指出了解與雙向溝通是必然的準備。經由職前研習，邀請資深且在學校輔導經驗之人員向心理師說明學校輔導的現況以及生態的特性，這樣的說明對心理師而言就如同對個案在概念上能有初步了解的預備，也有助於心理師進入校園場域，能更快適應並懂得運用學校內原有的系統和資源來建立網絡，協助學生在問題

適應面、發展面獲得疏困（刑志彬，2014；趙曉美等人，2006）。以上的論述顯明心理師進駐校園，展開專業工作並不是一個突然的降落、突然就開始進行專業的工作。心理師一直以來是一個與人工作的專業，若一開始便缺乏對場域的了解以及積極溝通，缺乏關係與溝通，有效能的合作關係便無法建立（趙曉美等人，2006）。

跨專業合作中諮詢能力，通常是發生在專業之間的一種處遇方法，透過專業間的意見交流或經驗分享以解決工作上的問題（胡中宜，2012）。有效能的專業諮詢可減低不同專業間的合作產生的不信任感，使合作團隊的一體感增加。在諮詢的專業歷程中，最為重視分享的氛圍，意指合作彼此都同樣在各自專業中的產生的互動與對話，而非具有位階性的指導語言。透過專業間的互動對話，心理師本身也在處理個案的態度與視野上具有多元性、新穎性；在資源整合面上，心理師於協調歷程中的對話更具有掌握度，特別在合作、互動的過程中，不僅就個案的資訊交流，也就相關知能所缺少的透過分享汲取新知；在合作對象的欠缺與發展上，心理師也扮演提升、教育相關心理專業知能的角色，建立轉介個案時具有相同可循的標準與原則（刑志彬，2014）。相對地，在學校場域內若諮商師僅提供個別服務的話，容易有侷限性，且在心理專業服務的成效評估會與系統中教師的期待不符，由上述的經驗代表著心理師與系統溝通、合作性質的工作在學校場域是必然產生的。

綜上所述，駐校心理師在合作中的位置，除了本身的諮商專業能力帶來的功能，面對合作，心理師首要在於對於自身專業的認同建立，由文獻可知認同影響界限，界限影響合作，導致效能發揮。因此在專業合作中，心理師若不同於國外的定位是教育與心理專業的整合，那麼形成駐校心理師的專業認同則是首要原則，再來提到合作的溝通與連結性，在協同合作的過程中。心理師面對系統與個案，要催化合作必須讓彼此有溝通、對話的管道，也凸顯了諮詢能力、系統溝通能力的重要性，進而顯現駐校心理師在合作中的專業位置，也透過這樣的互動，一面形塑心理師在校園中的專業位置，讓專業能力在學校中發揮功能，也一面在互動歷程中思考、建構與學校的合作模式。

第三章 研究方法

本章根據研究的動機和研究問題的內涵思考，進行研究取向的選定，擬定以質性方法進行研究，並以紮根理論為探究策略與分析方法。以下將研究取向與程序、研究參與者、研究工具、研究資料蒐集、資料處理與分析、資料嚴謹性、研究倫理等七個部分分別說明如下。

第一節　研究取向與程序

壹、　研究取向

由於駐校心理師在校園中的心理專業服務推展的時間較短，所以相關的研究尚且不多，特別探討駐校心理師與學校的合作模式建構的主題則未有之。合作模式乃是動態、發展的歷程，其現象脈絡細緻且複雜，量化的數據難以捕捉，亦不可被量化研究的數據所忽略與輕視（華重增、竇剛、王金良譯，2010）。基於上述考量。本研究採質性研究作為本研究的取向，期待去揭示（uncover）受訪者的經驗內涵（徐宗國譯，1997），將鮮為人知的現象場打開，將既有的情形以創新的角度作為切入。

質性研究相對量化研究透過參與者回應的數字形成理解，更著重在脈絡中檢視個體的獨特觀點，從中理解個體思考、互動的複雜性，研究者嘗試在情境中試圖理解或解釋對象如何賦予現象意義，與量化研究的研究設計與背後的哲學觀大相逕庭（劉淑慧等人譯，2009；Denzin & Lincoln, 2000）。質性研究透過研究者對受訪者、受訪者所處現象進行訪談、分析，開啟豐富的描述，經由書寫與解釋以呈現受訪者及現象獨特的互動經驗，與量化研究的假設、驗證的程序十分不同的研究方式，在研究歷程中依然有相似的部分，相似處如受訪問題和蒐集資料的方法採用上，都經過研究者的知識、語言、價值觀及世界觀的「過濾」，也由於質性研究者同時是研究的工具之一，因此在研究中則重視呈現研究者的既有想法與相關經驗與思考，使之能「置入括弧」，在研究時對現象的理解、期待和直覺先行保留（李維倫譯，2004；劉淑慧等人譯，2009）。

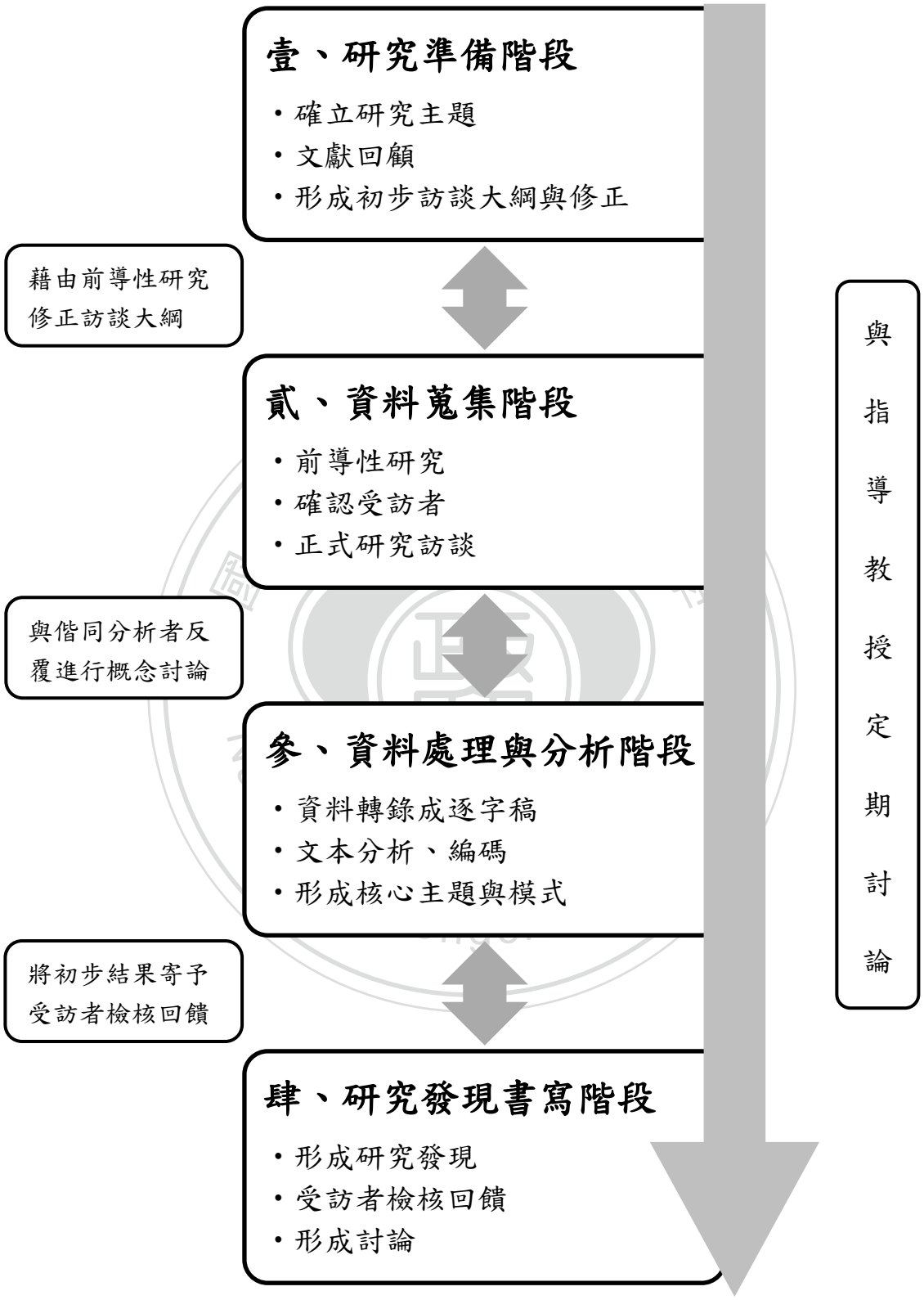
在質性方法的探究策略上，Strauss 與 Corbin（1990）把質性探究策略分為五類：（一）紮根理論、（二）現象學、（三）生命史、（四）民族誌、（五）對話分析；Tesch （1990）則以研究關切點作為區分，將探究策略分為四類：（一）

語言特色、（二）發現定律、（三）理解文本／行動中的意義、（四）反思，並形成階層分類豐富的質性探究策略（劉淑慧等人譯，2009）。根據上述探究策略，紮根理論屬於發現定律中，以辨識、分類元素並探索關聯性的策略與方向，基於回顧既有研究中發現以合作模式建構為關注焦點相對較少，研究者也期待引出本研究對象－駐校心理師對於所處之學校場域的理解，如何知覺合作模式建立以及其主觀體驗感興趣，因此本研究運用紮根理論作為主要的探究策略。紮根理論係一種根基於資料顯現，資料歸納的發現式、發展式理論方法（discovering theory）（Glasser & Strauss, 1967），且紮根理論在分析上有其獨特的標誌在於資料收集與分析為動態性相互作用，適用於「真實發生在社會脈絡中的本土互動和意義」（華重增等人譯，2010）。質性研究的方法作為一個動態剖析歷程，可供研究者同時、反覆地進行資料蒐集、整理分析及聚焦的工作。本研究將以紮根理論作為研究方法，採歸納的方式，對現象加以分析整理所得的結果（徐宗國譯，1997），且紮根理論強調強調理論紮根於資料，透過紮根理論去引出受訪者與駐點學校之環境、與學校合作模式的理解、知覺與經驗，以實物場域所呈現的資料忠實反映出現象，並建構歸納式的理論（劉淑慧等人譯，2009）。

貳、　研究程序

本研究經由文獻回顧並與指導教授共同討論，形成初步訪談大綱並著手於前導性研究，並根據前導性研究的發現作討論，再次彙整可供正式研究使用的訪談大綱，最後根據訪談資料進行分析，呈現研究的發現與討論。研究程序分為四個階段，第一階段為研究準備階段，此階段首重於研究題目形成、文獻回顧以形成初步訪談大綱進行前導性研究訪談；第二階段為資料蒐集階段，此階段與第一階段有交互性，前導性訪談作為訪談大綱修正的基礎，研究者在此確認受訪者，開啟正式訪談並進行資料蒐集；第三階段為資料整理與分析階段，此階段主要在於資料處理與分析，與偕同分析者共同分析與概念討論，將文本進行編碼、形成核心主題與模式；第四階段為研究發現書寫階段，此階段則再次邀請受訪者進行研究所形成的發現有所檢核、回饋，使研究者的解釋與發現能與受訪者的主觀經驗達成共識與一致性。研究程序如下圖 2 所示。

圖 2　研究程序圖


壹、研究準備階段
・確立研究主題
・文獻回顧
・形成初步訪談大綱與修正
藉由前導性研究
修正訪談大綱
貳、資料蒐集階段
・前導性研究
・確認受訪者
・正式研究訪談
與偕同分析者反
覆進行概念討論
參、資料處理與分析階段
・資料轉錄成逐字稿
・文本分析、編碼
・形成核心主題與模式
將初步結果寄予
受訪者檢核回饋
肆、研究發現書寫階段
・形成研究發現
・受訪者檢核回饋
・形成討論
與指導教授定期討論

第二節　研究參與者

壹、　研究對象

質性研究方法不同於統計學所主張的樣本典型性，以目的地性作取樣思考，研究對象基於研究主題與目的，所選取的研究對象必須最能夠提供研究問題豐富的資訊，這種抽樣方式稱為立意抽樣，亦稱之為「理論性抽樣」（theoretical sampling），即按照研究設計的理論引導來進行抽樣，著重從研究對象獲得比較深入精緻的解釋性理解（陳向明，2002；華重增等人譯，2010）。

本研究之研究對象限定為任職於台北市、新北市學生輔導諮商中心之心理師，並實際從事個別諮商工作者。由研究者透過電話、電子郵件的方式寄發研究邀請函（見附錄一），預先了解其訪談的意願，再將由文獻探討而擬定的訪談大綱（詳見下頁）寄出，使其有預先的準備以及參考之架構。若有意願受訪之訪談者，則以電話連繫訪談時間，說明錄音與逐字稿謄寫及分析，確認受訪者同意後擇日進行一對一的半結構式訪談。

一、前導性研究對象

研究之初採立意取樣的方式，與前導性研究時訪問一位心理師，背景為臨床訓練的心理師，並於 2013 年 12 月進行一次訪談。後經前導性研究的初步結果進行大綱修正，有關前導性研究受訪者資料請見表 3-2-1。

表 3-2-1　前導性研究受訪者資料表

受訪者	職稱	取得證照距今	駐校雙北年資	場域相關經驗
P	臨床心理師	6 年	約 2 年	無

二、正式研究對象

以立意取樣的方式正式研究訪談則訪問了五位心理師，訪談期間在 2014 年 12 月到 2015 年 2 月之間。受訪人數的選定考量到受訪者意願以及時間媒合，確立五位具有受訪意願的心理師受邀參與研究。受訪者皆擁有合格心理師執照，且現任職於台北市、新北市的學生輔導諮商中心，其中年資最長約三年，另四位受訪者駐雙北年資雖較少，但具有服務其他縣市的駐校服務經驗。受訪者以代號英文字母作為標示，訪談時間落在 1.5-2 小時之間，也有 3 小時訪談。有關受訪者可透露的資訊製作成下頁表 3-2-2。

表 3-2-2　正式研究受訪者資料表

受訪者	職稱	取得證照距今	駐校雙北年資	場域相關經驗
A	諮商心理師	6 年	約 3 年	無
B	諮商心理師	5 年	約 2 年	有
C	諮商心理師	3 年	1 年以下	有
D	諮商心理師	5 年	1 年以下	有
E	諮商心理師	7 年	1 年以下	有

貳、　研究者

質化研究是以研究者本人作為研究工具（陳向明，2002），研究者擔任訪談者，是資料的蒐集者，也擔任資料謄寫、分析者與報告撰寫等多種角色。研究者畢業於國立政治大學教育學系國小師資組，大學期間修習與教材教法與諮商輔導等相關課程，曾有國中認輔教師經驗。對於學校相關組織以及運作模式僅有上述經驗，目前為國立政治大學輔導與諮商碩士學位學程三年級研究生。研究所求學期間，選修諮商心理師認證學程（如諮商與心理治療理論、團體諮商理論與實務等），亦修習舞蹈治療師認證學分（如舞蹈治療研究、身體心理治療研究等），並擔任北市某國中舞蹈治療團體帶領人之一。研究所一、二年級時參與指導教授之國科會計畫研究小組，因而對心理師駐校的工作內容以及模式略有涉獵，可增加研究者訪談時與受訪者間有較清楚的互動與溝通。此經驗不僅成為研究之動機，也有助對心理專業人員協助學校此一議題的瞭解。

研究者的多重角色以及對研究場域的理解，難免因個人主觀判斷影響對資料的理解，因此在訪談、轉錄、分析、撰寫的歷程中，研究者自我提醒自己保持自我省思的態度，維持開放性與謙卑，以學習的方式進入場域並了解場域。

參、　偕同分析者

偕同分析者的主要任務在於協助將文本作開放式編碼。偕同研究者與研究者分別閱讀、浸潤文本，開放編碼，針對各自編碼反覆進行對話、修正，偕同研究者的編碼觀點提供研究者結果撰寫的參考方向。本研究之偕同研究者一位為國立政治大學輔導與諮商碩士學位學程已畢業之研究生，具有相關場域的服務經驗，另一位研究生則同樣以質性方法進行有關場域之研究。對於研究發現與分析過程中持續進行對話及意見交換，以確立研究具有客觀性。

第三節　研究工具

本研究之研究工具依上述文獻回顧擬定訪談大綱，為研究的重要工具。在訪談的過程當中，將既有的觀點、思維置入括弧之中，亦即懸置（李維倫譯，2004）剝落原有的設想，使得脈絡得以以脈絡呈現，而非覆上層疊的假設與預想，乃是一種深切、細緻的涉入歷程。透過訪談重新探入駐校心理師對自身工作現況、與學校合作的經驗與處境進行了解，擬定之半結構式訪談大綱及有關研究所需要之工具臚列如下。

壹、　訪談大綱

半結構式訪談大綱的修正與最後擬定，先由文獻回顧進行初編擬前導性訪談大綱。藉由前導性研究後，再思與研究目的、研究問題的連結性，與指導教授討論後作進一步修正。擬定之正式研究訪談大綱（見附錄一）包含三個部分：（一）基本資料與專業背景，以如何接觸這個工作做為探問的方向；（二）駐校心理師與國中學校輔導合作情形，分做兩部分，一為輔導合作經驗，深刻經驗與因應的經驗，二為心理師專業能力在校園中的功能為探問方向；（三）駐校心理師的長成，由駐校心理師提出個人對於領域跨入的預備與展望為方向。

貳、　研究邀請函

欲邀請合適的受訪者參與研究，研究者根據研究主題、研究目的、研究對象、研究進行方式及資料處理保密性等原則擬定本研究之訪談邀請函（見附錄二）。

參、　研究同意書

確認受訪者意願後，在訪談開始前向受訪者說明研究同意書內容（見附錄三），經同意後簽署。研究同意書的說明與簽署為顧及研究倫理，內容包含研究目的、進行方式、維護受訪者權益等。

肆、　研究參與者檢核回饋表

資料分析與研究發現的初步撰寫完成之後，為確保資料分析的客觀性，研究者邀請受訪者閱讀研究發現，針對需修改的意見與回饋進行檢核與回應（見附錄四），使研究發現的撰寫更符合受訪者的真實狀態，以利研究的客觀性與中立性。

國立政治大學 National Chengchi University

第四節　研究資料蒐集

本節旨在說明研究資料，及訪談資料蒐集的歷程。本研究的資料蒐集包含前導性研究以及正式研究兩個階段，分別就資料蒐集過程說明如下。

壹、　前導性研究階段

研究者於前導性研究進行前，根據研究的目的與研究問題回顧相關的國內外文獻，依此擬出訪談大綱初稿，作為前導性訪談指引方針。並於 2013 年 12 月，聯繫上一位合乎本研究條件，且有意願接受訪問之訪談對象，即任職於台北市、新北市之心理師，進行第一次訪談，訪談進行 1.5 小時。

前導性訪談的訪談大綱主要分為「基本資料與專業背景」、「服務狀況、合作關係與工作滿意度」、「心理師專業能力在校園的功能」、「典範與實務間因應的達成與建議」、「其他或補充經驗分享」等五個部分。當時研究者主要以一個經驗的接收者角度去理解駐校心理師的個人經驗，並於後續資料分析依序歸納出四個核心類目，分別為（一）駐校心理師與學校輔導的合作情形（二）合作建構的挑戰與限制（三）對學校脈絡性的理解（四）心理師回應情境的能力，訪談所獲結果，與指導教授在進行討論，包括與研究目的的對應與差距，再進行訪談大綱的修正。

透過前導性研究所獲得的經驗與初步形成的概念，研究者更多的是反思自己在研究歷程中需要調整與精進之處，可分為「訪談的追問」、「文本分析的概念歷程」、「訪談方向與研究目的的呼應」，以下分別說明之。

一、訪談的追問

發現自己對於追問的能力，如何以好奇的方式探問更多受訪者的經驗是受限的，與指導教授討論個人困境後，往後的訪談中研究者學習追問，邀請受訪者訴說更多的經驗，保持高度好奇以獲得資訊的豐富度，並且盡可能保持無知，讓受訪者的經驗可以自然說話。

二、文本分析的概念歷程

除了研究者訪談方式的調整，在分析過程中，需要更多調整的是不受自己既有的概念和架構影響分析的細緻度，研究者於正式訪談所獲得的資料分

析階段，學習避免太快用自己的概念來命名文本，而是用文本的語言說話，維持文本本身的意義性，凸顯資料分析過程中概念、命名的歷程，概念與命名反映研究者對研究的思考，因此需以更為細緻、階段性呈現。

三、訪談方向與研究目的的呼應

思考分析過程與初步的構成與研究目的、欲探究主題的對應性，對於合作歷程中心理師的挑戰與因應相關經驗較少追問，使得結果難以呼應，因此調整訪談大綱內容，與指導教授討論後，正式將訪談大綱定稿，以之為正式訪談的依據（見附錄一）。

貳、　正式研究階段

擬定正式訪談大綱後，研究者著手邀請受訪者，於 2014 年 10 月開始，透過電子郵件轉發邀請函給相關領域的諮商專業工作者，轉發使得訊息得以流通，透過滾雪球方式尋找有意願受訪的駐校心理師。最後共計有五位心理師願意接受訪問，後續寄出訪談大綱後約定時間接受正式的研究訪談。

正式訪談從 2014 年 12 月開始，結束於 2015 年 2 月，依序訪談五位心理師。本研究由研究者與受訪者一對一訪談，訪談開始前簽屬研究同意書，針對受訪者對研究的相關提問一一回應，使受訪者能夠安心接受訪談。由半結構式的訪談大綱談起，隨著受訪者的個人經驗帶動訪談的深入發展，研究者盡量避免訪談淪於對話形式，聆聽、跟隨受訪者的故事線。訪談的時間約為一小時至兩小時間，其中一位則訪談三小時。訪談的地點選擇於安靜、能單獨談話、具有隱密性的諮商空間。在訪談期間，徵詢受訪者同意後以筆記的方式作隨筆記錄，使訪談的資訊具有豐富度，使之後在資料彙整時能讓訪談的歷程與內容得以立體化。訪談結束時則再次與受訪者說明保密與匿名性，也預告隨著研究發現初步書寫完成後會再邀請受訪者進行確認與檢核。

第五節　資料處理與分析

本節旨在說明所獲得之訪談資料的處理與分析過程。本研究在資料處理與分析上，採紮根理論的資料分析步驟。紮根理論提供嚴謹的方式，從原始資料中歸納、建構理論的方式和步驟，透過系統方法對資料進行分析歸納來發展概念和建構理論（Glazer & Strauss, 1967）。紮根理論的分析過程，除了資料蒐集階段的蒐集與轉錄過程，進入分析階段時，由建立初始類目的開放式編碼開始，逐步達到類目飽和後開始定義概念，並且從概念與概念間的關係形成選擇性編碼並持續檢驗，最後形成初步模式，並與現有理論進行連結，使理論紮根（華重增等人譯，2010）。

壹、　研究資料轉錄

資料轉錄階段，首先在於資料轉錄為文本，透過反覆的聆聽錄音資料，使訪談時所錄音的資料中，音韻、副語言及超語言（extralinguistic）特性得以保留（華重增等人譯，2010），加上隨筆的記錄手稿為註解，盡力如實呈現訪談的內容。錄音檔轉謄雖由工讀生代為文本轉錄，但轉錄後的文字資料仍由研究者再次聆聽，並對轉錄之中的錯誤、疏漏予以更正，並依照當時訪談情境加以語氣或情緒上的意涵。

貳、　研究資料分析

一、開放式編碼

所得之逐字稿文本，研究者透過資料沉浸的歷程，反覆地閱讀、感受；再閱讀、再感受，醞釀文本中的意義。而研究者在反覆浸潤、閱讀文本後，對有意義的單元（詞語、句子或段落）進行初始的開放式編碼，分別定義出開放性的類別。Henwood 與 Pidgeon（1994）認為初始編碼的目的是捕捉原始資料的細節、變異和複雜性（引自華重增等人譯，2010）。目前受訪的一位受訪者資料，經轉謄逐字稿之後，研究者透過反覆地閱讀以及聆聽逐字稿的內容，思考如何由逐字稿中尋找合作模式建構的歷程。在文本的分析過程，以不折損原意的情形下刪減原始文本中的口頭禪、贅語以及脫離主題的內容予以刪除，並將受訪者的經驗描述拆解成小段的意義單元，將小的意義單元以數字作為分段代碼，如目受訪者之代碼為 A，而受訪時談論到第 31 個段落，編碼則為 A-31，開放式編碼請見 3-5-1。

表 3-5-1　開放式編碼範例表

	逐字稿內容	開放式編碼
E-64 **E-66**	…彼此都還在互相了解，我們都還在建立關係的階段，我覺得有一個關鍵點是，我跑去找主任談。我去告訴他說我知道主任，我不是針對他啦，我是說我去告訴他說我知道學校，都會對我專技人員有一些些期待，那我就告訴他說我自己的工作背景，大概簡單告訴他。然後也告訴他說我個人的特質比較傾向是怎麼樣，那我覺得學校期待那部份很重要。不過對我來講我需要再花一點時間了解(笑)。我就去跟他溝通這個部分，然後我得到的回應是，嗯...就是說那個回應沒有很具體怎麼樣，就是說反應他的意見。可是我覺得至少在那個談話，就是對話裡面把這件事講開來。 我覺得是後面有一個比較好的發展就是說，至少讓他知道我現在的狀況是什麼，然後我有感覺就是整個後來我們的，不是只有主任啊，就是組長、兼輔老師之間，我們的一些狀況有更融洽一點啦，讓他們知道說我們可以並肩作戰。我是願意，我表達說我很願意跟大家並肩作戰，然後我也是這個立場。我有點子我一定會講，可是現在要我馬上跑到一個高度指揮作戰，我覺得對我來說超出我的能力。	合作建立：建立關係時駐校心理師主動向學校澄清期待，表達並肩作戰的立場是關鍵點

二、主軸編碼

主軸編碼指的是依照分析現象的條件、脈絡、行動策略和結果，將各範疇聯繫起來，讓資料重新組合的過程（徐宗國譯，1997）。據此研究進一步著手分割開放式編碼，使更高層次的意義在資料上被凸顯出來，主軸編碼是將相互關聯的定義類別彼此連結、再區分，進而使具有相同概念的單元重新彙整，有助於現象的脈絡化。在主軸編碼中，每個類別代表一種現象，各類別之間的關係則是研究者所關心的問題（田秀蘭，2000）。主軸編碼範例如下表 3-5-2。

表 3-5-2　主軸編碼範例表

主要類目	類目	開放式編碼
合作團隊形成跨業共識與分工	形成合作團隊與處遇共識	合作建立：建立關係時駐校心理師主動向學校澄清期待，表達並肩作戰的立場是關鍵點
		學校面對不同心理師風格也需要磨合
		與輔導處形成團隊，向外服務
		合作的運作模式（間接）：先與團隊內的專輔教師討論，再由團隊人員溝通
		輔導室有敏感度，三級分工較明確
		與社工形成共識
		與導師一起瞭解個案動機，形成共識
		透過會議，與各專業討論學生狀況，處遇的共識要一直修正
	專業角色分工	角色分工：涉及特教個案，特教老師是個管老師，彼此透過個案會議討論
		角色分工：專輔（個管、危急 Cover、一二級）
		角色分工：輔導處負責聯繫
		依個案複雜程度輔導老師與心理師有不同的分工
		分工：心理師處理內在現實的需求，社工師處理外在世界的問題
		因為個案因素心理師不能與家長工作，轉由社工和學校處理
	駐點經驗與責任區經驗的合作差異性	投入的時間較多在駐點學校
		在駐點學校則容易涉及人的東西，就不單是處理學生狀況，更為複雜
		在駐點學校，心理師是學校的一員=輔導室，身兼兩個角色，人力使用就會因距離、急切性、臨時性影響
		責任區學校就是等學校申請，資源提供者

（續下頁）

國立政治大學 National Chengchi University

	責任區通常是層層疊疊的服務與轉介
	在責任區學校就是執行專家角色，提供諮詢
	面對責任區學校相對人力不足，駐校心理師協助緩解學校焦慮

三、選擇性編碼發展核心主題

將內容群聚之後的命名來尋找相關類別，抽取共通的概念，確定為核心主題並進行命名，即核心類別。上述編碼的過程中，研究者將訪談資料進行跨個案的整理，將歸納出來的類別進一步找出共通概念，並將概念和併，形成核心主題，本研究形成三大核心主題，分別是：(一)動態歷程：心理師與學校的合作模式建構；(二)專業位置：心理師的專業能力對校園的幫助；(三)倫理反思：從挑戰、因應形成個人性回應，主軸編碼與核心主題範例如下表 3-5-3。

表 3-5-3　選擇性編碼與核心主題範例

核心主題	**主要類目**	**類目**
專業位置：心理師的專業能力對學校的幫助	諮商基本專業能力	諮商的核心價值：人的專家
		評估能力
	關係能力	關係建立的能力
		同理能力
		跨專業溝通
	系統諮詢能力	諮詢的內涵
		轉換成系統可了解的語言
	心理師在系統合作中的專業角色定位	專業角色與定位

四、模式形成

透過資料分析所得的三個核心主題，透過研究者對資料的再思進行整合，形成架構化的駐校心理師與學校合作模式，為 WISELY 模式。

第六節　資料嚴謹性

質性研究所關注的是社會事實在建構中的過程與人在特定文化脈絡下的經驗解釋，重視探索脈絡情境、互動、意義解釋的歷程。其中質性研究價值的判定也與量化研究採納的信效度檢核完全不同（胡幼慧，1996）。量化研究傾向以信度、內部效度、外部效度等標準來評估研究的價值，上述標準依賴的是客觀性假設，指的是研究者與研究主題的各自獨立，但是質性研究中研究者多數不可避免現身在研究之中，藉由研究者的理解、分析從訪談所獲得的資料，顯示出研究中與研究主題無法獨立，具有一定程度的連結性，那麼以量化研究消除偏差的概念來評估質性研究價值將是不適當的作法（華重增等人譯，2010）。Yardley（2000）認為一個好的質性研究應該包含的要素有「情境敏感度（sensitivaity to context）」，指研究能解釋以往研究所形成的理論與觀點來認識研究情境，以及研究者與受訪者的關係脈絡；「承諾與嚴謹（commitment and rigour）」，指對研究主題表現長時間的投入與分析資料的完整性；「透明與一致性（transparency and coherence）」指詳細說明資料蒐集與分析的歷程，與採用的方法與理論是否相適合、「衝擊力與重要性（impact and importance）」指研究理論對實務、實踐和社會的影響性（華重增等人譯，2010）。國內文獻有關質性研究的價值檢驗，「嚴謹度」是研究品質的重要指標，相關文獻則提出研究結果的可信性有五大指標，分別為「真實性（credibility）」、「可轉換性（transferability）」、「可靠性（dependability）」、「可確認性（confirm ability）」、「解釋有效性（interpretive validation）」，藉由上述策略提升研究的信實度（高淑清，2008）。質性研究中，研究者本身即是研究的一部分，容易被視為不夠客觀，因故本研究使用三角校正法（triangulation），作為解決方式，三角校正法指質性方法中用來增強資料與解釋之間的關係，研究過程中採用多種不同形式的方法來研究同一現象，藉以查核與減低研究者偏見，是質性研究中常見的工具（Denzine & Lincoln, 2000）。綜合上述文獻作為本研究檢核的策略，分述如下。

壹、　真實性（credibility）

真實性也可稱為正確性，代表內在效度。指研究資料的真實性程度，是否真正得到研究對象的真實經驗（胡幼慧，1996）。本研究中研究者即是資料蒐集者，考量資料真實性呈現，訪談全程錄音，再將受訪者的感受與經驗完整轉謄成逐字稿。訪談前與受訪者先進行個人資訊的詳細介紹，也清楚說明研究目的，主動澄清受訪者疑惑，營造安全、信任的氣氛。訪談過程中以開放、同理、溫和的態度

訪談，目的使受訪者能按自身想法與脈絡、自在輕鬆表達個人經驗，使蒐集的資料更貼近受訪者的真實經驗與感受。逐字稿轉謄之後，研究者反覆加以核對及檢視，確認逐字稿的語句、用字等內容無誤，使資料得以真實呈現。

貳、　可轉換性（transferability）

可轉換性指在資料分析中研究者能否將受訪者所表達的經驗與感受化作文字陳述。增加資料可轉換性的技巧稱作深描（thick description），意思是抓取文本的意義，進行反覆檢視與理解，展開意義的敘述，且在研究歷程中研究者反思與步驟、資料轉化程序是否詳實，需要經過密切、再三檢視（胡幼慧，1996；高淑清，2008；潘淑滿，2002）。因此，本研究針對受訪者的訪談資料在分析過程中持續不斷與偕同分析者、指導教授就訪談內容的編碼、歸類及其範疇的過程是否確與適切，盡可能詳實描述，盡可能真實、完整表達有關概念，並佐證原始訪談資料，使得概念與描述可以呈現細緻的連結，使讀者在閱讀中可以了解整個研究的架構及脈絡，並在判斷研究結果的類推性有所依據，提高研究的參考價值。

參、　可靠性（dependability）

可靠性也稱作信賴性、一致性與檢核性，代表信度。指個人經驗的重要性與唯一性，研究者在研究中是研究工具的一部分，關係建立有助於後續資料收集（胡幼慧，1996；高淑清，2008；潘淑滿，2002）。本研究中每一位受訪者皆是研究者訪談，所以沒有不同訪談者導致資料收集方式不同的差異性。分析過程中，研究者細覽逐字稿內容進行資料分析，並根據分析發現，對文獻重新回顧並產生對話。研究發現書寫也透過受訪者回饋得到確認與澄清，達到資料的可靠性。

肆、　可確認性（confirmability）

可確認性指的是反覆思索會談內容的意義，是一個釐清偏見的過程。為克服研究者可能的偏見問題，除了研究者的不斷省思之外，本研究提升可確認性的方式採三角檢測法（triangulation）確認資料分析與歸類的適切性，提高研究資料的嚴謹度與客觀性。從資料來源的三角檢測，研究者獲得資料之後，與指導教授與偕同分析者進行討論與檢驗對文本的觀點，了解一致性並比較不同的看法，避免以管窺天。研究者也在研究發現撰寫完成後，與受訪者聯繫，請受訪者協助核對研究發現的敘述與當下經驗的符合程度，並邀請受訪者填寫檢核回饋表，提供修正及回饋意見。五位受訪者中，四位對於研究發現與個人經驗的吻合性給予高分，並提供正向回饋；其中 A 受訪者則給予較低的分數，後經確認發現受訪者

認為研究者較少聽出受訪者真實表達的意義，由於 A 為正式研究中第一位受訪者，因此研究者也在練習訪談所需的能力與調整。研究參與者的回饋與檢核整理如下表 3-6-1。

表 3-6-1　研究參與者檢核回饋表

受訪者	符合程度	受訪者回饋意見
A	75%	很多時候我用了一些比較口語的說法，文字呈現後因為看不到語調、表情，因此在閱讀後面的文字與我現場說的感覺有些不同。
B	97%	研究者歸納得很仔細，也幫助我能夠重新看到自己工作的本質與內涵 感謝！也辛苦了！ 我相信這份論文將對所有輔諮中心的駐校心理師具有極高的參考價值，未來期待輔諮中心長官們能有機會看見這份文章，以能更瞭解駐校心理師的角色、工作內涵、現實需要與限制，更希望有更高單位（如縣市政府或教育部等）看見而有相對制度的調整！
C	95%	研究者很能將訪談的經驗抽絲剝繭而概念化，讓我在閱讀論文時，也能夠整理當時的受訪經驗。
D	100%	無
E	88%	無

伍、　解釋有效性（interpretive validation）

解釋有效性強調共同主題的文本解釋之真確有效，先決要素在於研究者的洞察力與文本敘述間的一致與平衡，避免邏輯混沌（高淑清，2008）。上述換言之，是研究者在文本呈現，從文本發現的主題與解釋使用的語言，對於現象、經驗是否能清楚解釋、直接描述來貼近情境脈絡，研究者在相同概念避免用字的過度變化產生概念理解的混亂，也盡可能以清楚、簡白的語言描述現象與經驗，使讀者的意會與受訪者的經驗，藉由研究者的書寫得以交流、理解。

國立政治大學 National Chengchi University

第七節　研究倫理

本研究之受訪者為現任職於台北市、新北市之學生諮商中心的心理師，欲了解的內容包含駐校心理師如何與學校建立合作，當中包含許多獨特的個人經驗與看法，也涉及較為深入的個人隱私與思考、成長歷程。受訪者對於合作經驗的分享，關聯層面可能涵蓋不同地區、學校文化、個人動機等，基於上述種種因素，為使受訪者能信任整個研究歷程，願意揭露個人經驗與看法，本研究關注下列倫理議題，分別為「受訪者參與意願」、「匿名與保密」、「研究者參與回饋檢核」，分別說明如下。

壹、　受訪者參與意願

本研究採立意取樣，由研究者擬定研究邀請函並主動尋找受訪者，邀請的管道主要透過網路轉發研究邀請函，以及身邊相關領域的友人協助轉發有關資訊。在研究邀請函的撰寫上，研究者清楚說明研究主題、研究目的、研究歷程與研究內容，若受訪者感興趣，有意願接受訪問，研究者進一步將訪談大綱寄予受訪者。訪談過程，研究者也讓受訪者清楚了解其權利的相關說明，確保受訪者同意參與研究，並簽署一式兩份的研究同意書（見附錄三）。同意將訪談所蒐集的資料提供論文撰寫與投稿之用。

貳、　匿名與保密

藉由訪談所獲之予受訪者有關之原始資料，包括個人基本資料、個人簽名、錄音檔、逐字稿等，於研究過程中皆受到研究者妥善保管；研究結果的撰寫與呈現上，研究者也將足以辨識受訪者的訊息，如性別、服務縣市、服務區域、學校名稱等予以匿名或適度修改，將個人訊息可能導致的擔心，在受訪過程都會有所討論和回應；資料分析的過程中，研究者在呈現上有優先考慮受訪者意見考量，嘗試從受訪者的內在經驗去感受匿名與保密的原則，以訪談中受訪者的擔心作為第一篩選、整理的依據；研究結果的最後呈現，也尊重受訪者的意見，先請受訪者進行閱讀，並將其不願意公開的資料作刪減或修改。

參、　研究者參與回饋檢核

隨著質性資料的分析完成並書寫成研究結果初稿，聯繫受訪者並將研究發現與回饋檢核表寄與受訪者，由受訪者閱讀之後，根據個人經驗協助研究者進行資料

分析與修正工作，透過受訪者閱讀後的回饋與檢核，使研究呈現更加貼近受訪之駐校心理師與學校合作的經驗。

國立政治大學
National Chengchi University

第四章　研究發現

本研究之目的旨在探討駐校心理師進入校園，駐點並支援責任區學校，如何與學校互動，達成合作模式建立的歷程，以及合作中面對個案處遇，心理師如何與不同專業對話，形成跨專業的合作，以及跨專業合作中心理師在校園中的專業功能，對學生、學校而言的幫助。本章旨在回應上述之研究目的，訪談五位現任職於台北市及新北市駐校心理師所獲質性資料，分析結果乃是透過受訪者的內在經驗、在經由研究者的理解、歸納，一一將受訪者所知覺到的場域與實際操作和體認呈現出來，質性結果的分析與梳理可分為三大核心主題：（一）動態歷程：心理師與學校的合作模式建構；（二）專業位置：心理師的專業能力對校園的幫助；（三）倫理反思：從挑戰、因應形成個人性回應，上述三項核心主題將在各節進行說明，第四節則是藉由研究發現的核心主題形成的 WISELY 模式，研究發現之書寫依序如下。

第一節　動態歷程：心理師與學校的合作模式建構

本節主要呈現受訪者與學校的合作模式建構歷程，駐校心理師與學校的合作模式建構是一個歷程，首先駐校心理師需要與學校的輔導室形成團隊，這是向外對個案系統工作的基礎；再者是處遇上與不同專業形成共識，如社工、導師等，在概念與共識上同步後根據專業進行分工，使合作開始運作，在合作模式建立與分工的歷程，發現駐點經驗與駐校經驗有區別，也影響專業角色與分工。就資料分析結果，分別描述在心理師與學校合作模式歷程中所包含「合作團隊形成跨專業共識與分工」、「與個案不同系統的合作模式」、「心理師面對不同系統的合作信念」、「影響合作效能的因子」四個部分，並在上述四個主題之中，輔以幾位受訪者的逐字稿為例，使研究者資料分析中的概念、類別得與受訪者的個人經驗清楚呈現。

壹、　合作團隊形成跨專業共識與分工

駐校心理師與學校的合作模式，駐校心理師接獲個案需要進入工作，同時也著手於輔導室成為一個工作團隊為方向，團隊的基本運作除了內部資訊交流和分工，整體而言是一起向外工作的，如聯繫家長、導師諮詢等，從輔導處室的團隊建立進一步到以個案為中心，個案處遇為核心的共識形成，個案合作跨及專業，藉由反覆溝通與修正形成適合個案的處遇，對此進行專業

分工，使跨專業人員各按其職。在合作建立的歷程中，另一個值得注意的是駐點與駐區的經驗，因為時間、角色各有不同因而形成相異的脈絡，也影響著團隊建立與角色分工。以下依照訪談內容，歸納整理出「形成合作團隊與處遇共識」、「專業角色與分工」、「駐點經驗與責任區經驗的合作差異性」三個部分，依序將分析的發現具體呈現如下表 4-1-1。

表4-1-1　合作團隊形成跨專業共識與分工

類目	開放式編碼
形成合作團隊與處遇共識	合作建立：建立關係時駐校心理師主動向學校澄清期待，表達並肩作戰的立場是關鍵點
	學校面對不同心理師風格也需要磨合
	與輔導處形成團隊，向外服務
	合作的運作模式（間接）：先與團隊內的專輔教師討論，再由團隊人員溝通
	輔導室有敏感度，三級分工較明確
	與社工形成共識
	與導師一起瞭解個案動機，形成共識
	透過會議，與各專業討論學生狀況，處遇的共識要一直修正
專業角色與分工	角色分工：涉及特教個案，特教老師是個管老師，彼此透過個案會議討論
	角色分工：專輔（個管、危急 Cover、一二級）
	角色分工：輔導處負責聯繫
	依個案複雜程度輔導老師與心理師有不同的分工
	分工：心理師處理內在現實的需求，社工師處理外在世界的問題
	因為個案因素心理師不能與家長工作，轉由社工和學校處理
駐點經驗與責任區經驗的合作差異性	投入的時間較多在駐點學校
	在駐點學校則容易涉及人的東西，就不單是處理學生狀況，更為複雜
	在駐點學校，心理師是學校的一員=輔導室，身兼兩個角色，人力使用就會因距離、急切性、臨時性影響
	責任區學校就是等學校申請，資源提供者
	責任區通常是層層疊疊的服務與轉介
	在責任區學校就是執行專家角色，提供諮詢
	面對責任區學校相對人力不足，駐校心理師協助緩解學校焦慮

一、形成合作團隊與處遇共識

駐校心理師與學校的合作模式始於形成合作團隊，合作團隊的形成，主動澄清期待與表達合作立場是與學校輔導室建立內部團隊的關鍵點。輔導室與心理師先有密切內部互動的小團隊，再透過專輔教師或輔導人力向外與個案相關系統工作，服務個案周邊的導師和家長。駐校心理師的個案同時需要與導師，或議題需要與社工合作，因而格外需要跨專業共識的取得，駐校心理師主要與輔導處室團隊、導師和社工為主要對象，了解彼此的觀點與作法。

「團隊可能就專任輔導老師跟組長吧，或主任，這是輔導團隊（B-65）。」

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

「合作有點很難分說，誰比較多誰比較少，只是說真得有點像是我跟專輔老師或跟輔導處算是隨時很密切在討論，有意要服務的對象就是我們一起服務導師（E-92）。」

「把學校的輔導老師輔導組長或者是專任輔導老師當成我的夥伴…幫我去 hold 住大人的那一塊，我就可以專心在小孩這一塊，我們兩個人就可以形成一個連線（D-83）。」

「我自己的學校在合作的時候，在我來之前，我覺得我們的組長也好，之前主任，或是專輔教師，我們專輔老師他們的職業敏感度還蠻好的，或者他們的工作模式已經建立起來了（B-38）。」

「處遇的共識就是說，讓這些討論，去修正我要怎麼做的方向。（E-71）。」

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

「導師的他願不願意合作跟共識就很重要。如果我們了解這個案主他的背後動機，我們兩個的看法是一樣的，然後我們就會去思考說，如果他現在是這

樣思考,那我們要怎麼樣削弱他的行為,我們要怎麼樣跟案主談條件(C-64)。」

合作建立之初，心理師的主動性反應在核對期待與揭露，針對合作的立場上表明並肩作戰的意願，進而使合作在關係性突破期待投射的狀態，使互動步入一體。心理師瞭解學校場域，學校對於心理師風格亦需要時間適應。合作磨合同時是合作歷程不可分割的一部分。心理師先與輔導室形成連線，此團隊在接續的個案處遇上是向外服務的，除了直接的個案服務，考量到處遇即時性，團隊的形成在合作上也提供了間接性的服務使專業服務回應時間上的壓力。合作為雙方的互動，也考量雙方對合作的認識與重視，一旦團隊模式已有形狀，則團隊的完備性、敏感度也進而影響後續學校與心理師的合作。跨專業共識取得，以導師、社工為主要對象，處遇共識是一個動態性的歷程，必須透過溝通彼此持續修正，對駐校心理師而言，與社工、導師形成共識對於協助個案有重要的幫助，同時心理師在之中也能瞭解不同專業的看法與作法。

二、專業角色與分工

角色分工是團隊共識取得後，依據專業產生的具體工作分配。開啟合作模式，角色分工討論的內涵以輔導室和社工師為主，與學校輔導團隊的角色分工是團隊概念，在分工上，多以輔導室作為聯繫角色，不管專輔教師或特教教師皆為個案管理者；與社工師的角色分工，駐校心理師專注於處理個案的內在現實，外在問題則交由社工師處理。

「我們可以有一些分工在系統裡頭，我可以比較能夠專注在個案工作上面（D-83）。」

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

「我們開個案會議的時候，也會找他們特教的裡面有個管老師（E-86）。」

「專輔老師等於在學校裡面的個管員（E-90）。」

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

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

駐校心理師與輔導室，團隊內部的角色上學校輔導人力主要為聯繫者與個案管理者。其中專輔教師與心理師因為專業的接近性，在合作中分工雖有相對複雜的現象，還要考慮角色分配好讓資源不重覆，不過可看出心理師維持接個案進行心理諮商服務，專輔教師則以非諮商時危急處理的個管角色；與社工師角色上分工則呈現各自的專業，分工能使駐校心理師的心理專業獲得純淨的空間。社工師與心理師則以外在世界與內在現實作為角色分工之分野。角色劃分與分工職掌對於心理專業工作及合作中能維繫專業服務的明確並帶來穩定性。

三、駐點經驗與責任區經驗的合作差異性

合作歷程與模式建構方面，目前的場域中呈現出駐點及責任區經驗差異性，對駐校心理師如何與學校建立合作，具有決定性的影響，駐點與駐校，在時間、角色、涉入程度都不相同。駐點經驗，心理師投注時間較多，角色配置被視為輔導室的一員，也會感受到內部動力與處室的氛圍；責任區的經驗相對單純與簡單，就是接受個案，以心理專業專家角色為主服務。

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

「駐點學校反而更多事要自己做，因為可能就是在學校的氛圍裡面，我可能這樣子算是輔導人力（C-1-95）。」

「我們一天到晚待在這邊…在這個學校，就會有這個學校的文化跟脈絡裡面（B-42）。」

「整個學校內部的動力，我覺得是整個學校的心理師，最難搞懂的部分（A-114）。」

「因為我時數短…就會需要真的很快的點出一些比較具體的方向，要具體的點。那時候可能真的就是我在執行一個專家的角色…給一些建議然後就離開（E-111）。」

「對於駐區而言我們就是一個資源...每一學期會去跟學校拜訪，去學校輪調循環，我們通常都拜訪一下，但通常沒什麼問題我們就不會過去了（A-130）。」

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

心理師進駐校園的服務模式採駐點又駐區的方式，在駐點學校的經驗，心理師既是駐點人力之一，人力使用就會因距離、急切性、臨時性影響，因而在許多在諮商中既有的架構，很有可能在駐點學校會因人力因素出現模糊的狀況。同時自己是人員之一，也會感受到隱微的內部動力，駐校心理師除了面對人與人之間的互動關係，尚有原先的合作關係，因此在合作歷程中其變化更為微妙且複雜難解；責任區學校相對在開案、接案流程明確，以及單純的專家角色外，有時在開案、接案會發生接到非三級的個案，呈現駐校心理師有時也在舒緩責任區學校人力缺乏所產生焦慮。

貳、　與個案不同系統的合作模式

駐校心理師進入與學校合作的互動現場，從不同的受訪者所或訪談資料顯示出心理師須面對與個案不同系統，特別以導師、家長為主，提供有助個案改變的心理專業服務，面對上述兩者為個案之外的主要合作對象分別形成不同的合作模式，由資料整理歸納出兩個部份，分別為「與家長的合作方式」、「與導師的合作方式」兩個不同對象的合作中心理師的具體策略，促進資訊流通使個案工作得以發揮效能。依序將分析的發現具體呈現如表 4-1-2。

表4-1-2　與個案不同系統的合作模式

類目	開放式編碼
與家長的合作方式	評估學生問題類型，視情況與家長談
	透過電話取得家長的知後同意
	與家長合作頻率
	與家長的合作方式
	家長對合作的態度
	讓家長跟學校能資訊交流
	具體讓系統穩定的方式：家長
與導師的合作方式	與導師合作前，心理師先評估個案改變意願
	鼓勵老師

與導師的合作方式	協助導師了解學生的需要，請老師協助
	與導師的合作方式
	具體讓系統穩定的方式：導師
	在系統穩定的過程中，導師被輔導老師支持也有幫助
	看見導師的專業
	與導師、專輔老師核對個案情形

一、與家長的合作方式

家長是駐校心理師處理個案議題外主要的服務對象之一，與家長合作以及合作頻率視學生議題需要決定。合作的方式以協助家長了解學生狀態、提供家長協助學生、心衛宣導等。實務工作中駐校心理師經驗到家長的合作態度是半數合作、半數則否，並沒有一定、相同的態度。家長合作與否會影響諮商工作效能的發揮。

「現在幾乎每個 case 都跟家長談話（A-201）。」

「有時候會把家長擺在比較後面，除非這個案子我評估他的狀況，其實跟家長有非常非常大的關係（C-91）。」

「如果孩子沒有那麼強烈的不願意，基本上我是會跟家長合作…也有過我跟孩子的工作，其實不用到家長，就是如果孩子本身自願，而且他的議題是不需要到跟家長工作也有，那就也還好（B-58）。」

「通常我們會用電話去跟家長溝通說，這個孩子這學期接下來會跟我這邊做晤談，那了解我大概會怎麼談，做家長的同意（E-75）。」

「最頻繁是兩個禮拜一次…比較固定的就是一個月一次，最少最少一個學期兩到三次，就是前後，很像那個特教 IEP 這樣…如果家長不好合作的話，至少前後都要來一次，或者是前中後這樣子（B-61）。」

「有一些家長他的狀況好像真的都會比較少能夠作調整…譬如說這個案主他疑似是特教生，可是家長可能並不想要他有這個特教的標籤（C-99）。」

「跟家長做一些衛教還有心衛宣導，跟分析孩子的狀況比較多（A-202）。」

「問題是發生在學校，在家裡就那一段時間，然後那一段時間情形沒什麼刺

激，大部分都發生在學校…如果你不跟學校講，學校沒辦法幫你觀察（A-262）。」

「我們也對那個寄養媽媽跟寄養社工一起也開了會，講同樣的類似的原則…我們這樣的會就是在我們學期初的時候就開了一次，沒想到這個孩子他在這個家就沒有跑了…就穩定下來了，我覺得這個寄養媽媽他發揮了很大的功能（D-77）。」

駐校心理師與家長合作頻率很高，家長的知後同意是必要，攸關專業倫理與個案福祉。駐校心理師對於是否每個個案都會與家長工作，首重評估不同個案類型的需要而決定，通常與親子、家庭、中輟、就醫有關的議題，是駐校心理師評估需要與家長工作的依據。心理師經驗似乎共同經驗到家長合作態度的排拒，面對合作的家長可能擔心標籤化，但也導致個案改變的成效低；家長合作則對學生的改變則有穩定作用。駐校心理師與家長的合作方式，主要透過心理衛生宣導，提供與學生有關的資訊，協助家長瞭解學生狀況，進而使家長的功能可以發揮，受訪者也提到穩定的家長帶來穩定系統，進而有效能地幫助個案改變。

二、與導師的合作方式

駐校心理師與導師合作的方式，與家長的方式有其相似之處，不過學生在學校的時間多，導師幾乎是心理師主要的合作對象，可見與導師的合作也非常重要。面對導師，駐校心理師採核對、策略提供、鼓勵、涵容、協助的位置為主。

「我覺得在學校裡面最主要的還是導師（E-90）。」

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

「跟專輔老師、導師做一些核對，發現說國小孩子啊好像變化會比較明顯，如果他在跟我互動遊戲歷程裡面，他的進步好像還滿能對到在他在外面的進步（E-151）。」

「要讓這個導師能夠理解這個孩子的狀況…所以我們讓導師知道這個孩子有吃藥，他很需要一個穩定的空間，這空間是包含人、包含他所處的這個環

境。（D-75）」

「導師要跟他媽媽多聯繫一下，要了解一下他多久去看一次醫生，吃一次藥…要增加老師對這個孩子的現實度（A-218）。」

「譬如說修正對待的方式啊、修正學校的教室的座椅啊、或修正一些對他的限制啊、或修正一些對他的管教方式啊（A-217）。」

「會給他（指導師）很大的增強…這麼願意付出啊，還願意就是接受這些意見（C-66）。」

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

導師是主要的合作對象，駐校心理師與導師的合作方式是不同專業的合作，導師的教育專業在面對學生問題可能產生挫折與無力感，對駐校心理師而言，同理導師處境，不同專業的考量點出發導致的期待落差，是心理師需要敏銳感受的，透過合作團隊一起提供導師情緒後盾，對於導師這一個系統有穩定性作用。策略層面相對豐富，駐校心理師會和導師、專輔教師和對學生狀況，也就學生在班級中行為改變提供具體的策略，策略對象有直接對個案的，也有促進導師與家長連結的部分。總而言之，支持導師、正視導師的專業性對於穩定系統帶來幫助。

參、　心理師對系統合作的核心信念

駐校心理師如何持續維持與學校的合作，使合作的歷程得以持續更新與進展，進而達到個案改變，透過受訪者的資料呈現，勢必歸回心理師本身對於合作的信念。合作信念是面對合作歷程中孕育形成的信念，需要一定的穩定性以之持合作歷程中的困境與挑戰，駐校心理師的合作信念會根據不同對象顯露差異和彈性，可分為三個部分，分別是「系統為整體的信念」、「對家長的合作信念」、「對學校的合作信念」，依序將分析的發現具體呈現如下頁表 4-1-3。

表4-1-3　心理師面對不同系統的合作信念

類目	開放式編碼
系統為整體的信念	改變需要歷程
	不用所有系統都活絡才能帶來改變，找可以工作的人工作
	長在系統裡，就需要由系統合作處理問題
	讓系統放鬆但不是放棄 vs. 鬆動不了，就接受
	心理師相信孩子的潛力繼續與系統溝通
對家長的合作信念	心理師與家長工作的信念，不是取代家長的角色
	時間因素與希望感
	聚焦個案，不要讓家長覺得他們是需要改變的人
對學校的合作信念	學校的輔導意識，是整體合作，不是只有諮商輔導
	先放低期待，並相信會有願意合作的人
	學校自己有能力
	可以鬆動，但不挑戰學校的規則／潛規則

一、系統為整體的信念

系統為整體的信念指的是駐校心理師對在學校與個案工作中基本的認識，需要與不同的系統工作，這個系統是概念上的意思，它同時具有家庭、學校等意涵，而不是單指某個系統。系統信念表示駐校心理師相信的問題與改變除了個案本身的問題，也要從系統脈絡來檢視。另外，系統長時間的互動形塑個案，因而改變的時間因素也是要回應給系統知道。

「小學跟中學改變的三個元素，他自己、家庭、學校（A-527）。」

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

「大家看到的還是孩子的表現啦，其實如果要看孩子的表現的話其實短時間是沒有辦法看到什麼太多的不同的，只是說要怎麼樣說服他們的，是說孩子的進步是需要歷程的（B-75）。」

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

「持著我的信念和且戰且走，相信孩子有一天會改變…相信孩子是有潛力的，每一次他不一樣的時候，就大肆的宣揚，告訴大家（B-85）。」

「案主的進步不用所有系統都活絡，只要比較重要的系統他願意活絡，然後案主他也可以接收到，彼此有一些比較好的調整（C-1-138）。」

駐校心理師所認為系統的信念是指個案長在系統內，因此許多問題需要從系統下手來解決，從中尋找可活絡的系統工作，使可合作的對象盡量納入合作之中。面對系統工作，心理師協助系統瞭解時間和歷程的重要性，並學習在鬆動與努力合作中接受系統的既有樣貌；面對個案工作，駐校心理師也需要相信孩子的潛力，才能繼續與系統溝通，使系統合作延續、各自發揮功能。

二、對家長的合作信念

家長為駐校心理師重點合作的對象之一，合作的態度上以積極的方式邀請家長合作，並在合作之中提供家長希望感。與家長合作時，駐校心理師有一個重要的信念基礎是以個案為中心，重點在於個案而不是家長的個人議題，也企圖不取代家長的角色與功能，會以協助者的角度協助家長角色的改變與成熟。

「約家長的時候，就是能邀當然就儘量邀（D-91）」。

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

「有一個關鍵要素，就是讓家長知道說孩子成長要時間（笑）…給家長一個希望感（E-154）。」

「我們心裡還是要放著，這個孩子…是有家長的狀態之下去思考…所以當我們進到諮商工作裡頭跟孩子工作的時候，他的爸媽不能消失。他的爸媽消失了，我就變成取代了這個爸媽的角色跟功能，可是我們的角色並不在取代爸媽，是我們其實是透過了解他才能夠讓爸爸媽媽的角色有一些改變或者他能

夠長出來、發展好一點（D-91）。」

「有一個共同的目標是希望幫助孩子這樣子，比較不會就是牽涉到說爸爸媽媽本身自己…的一些狀況…可能心理師看見了，然後他會太害怕（D-56）」

「在諮詢給建議的時候，要更小心的讓父母不要感受到，他們，好像在我們專家、輔導老師眼中是那個需要改變的人（E-154）。」

駐校心理師與家長這個系統的合作信念首先具有多一個是一個、積極找到合作縫隙的積極態度。再者是面對家長，駐校心理師仍是一個聚焦於學生個案改變為目標的專業協助者，以不責怪、不過度聚焦在家庭成員的個人狀況上，以減低家長被心理師視為問題對象而焦慮。第三呈現與家長合作時，駐校心理師的信念在於維持家長應有功能，不讓家長的親職角色因合作被心理師取代，而是透過合作協助家長提升其功能，對個案的改變才是根本且真正有益的。

三、對學校的合作信念

學校是個案改變的三個因素之一，因次也是駐校心理師合作的重要系統。駐校心理師在面對學校合作時的狀況，信念抱持著且戰且走、適應體系與生態、接受難以鬆動的學校系統等信念，採用較為涵容、開放的態度面對合作。

「在學校…這方面告訴我自己說baseline就是他們都很沒有彈性…在系統裡頭工作一定會有跟你意見不一樣的人，跟你就是不合作的人，或是他就是很沒有彈性、很執著的人這樣子…也一定會有相反的，一定也會有很能夠配合的人很有sense的人，願意陪你一起討論的人，願意付出更多的人。我覺得就是一定都不會只有一種（D-99）。」

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

「學校有沒有這樣子一個的意識，他就會知道案主他發生問題的時候，不只是送來輔導室，而是學校的處室是彼此之間都要協調，甚至可能導師跟科任老師這中間都要有協調（C-63）。」

「學校整個就是這樣子…他們的體系跟他們的生態…就不是在你身上就能解決的事情啦，那是整個學校的事情啦（A-220）。」

「你就得去適應，可能有第二條路，可能會花一百二十的努力，得到六十的功效，但你就是得做這條（A-343）。」

對學校的合作信念，了解學校本身的文化脈絡性，在運作上有其固定、長年累積的模式，認為學校本身即有一套規則以解決問題，較難改變和鬆動。這是普遍駐校心理師所經驗到的現象，所以他們逐漸把期待放低與適應規則，並採取比較接納、涵容的態度。對於合作態度，駐校心理師的思考朝向互動才有機會產生改變，如果僅是期待一方來解決，無法共同承擔目標與問題解決，則合作的可能性微乎其微，似乎也反映出駐校心理師對於學校合作的期待。

肆、 影響合作效能的因子

在動態性的合作歷程與模式建構中，駐校心理師經驗負向的合作經驗與正向的合作經驗，負向經驗來自校方過度期待、分工不明確和權力結構的糾結；正向經驗來自共識形成、明確分工與回應限制後學校期待的改變，透過訪談資料的分析與歸納，可分為兩個部分「負向合作經驗因子」、「正向合作經驗因子」，依序將分析的發現具體呈現如下表 4-1-4。

表4-1-4 影響合作效能的因子

類目	開放式編碼
負向合作經驗因子	負向經驗來自分工不明確與過度期待
	導師的有既定觀念且不認同心理師作法使合作經驗不佳
	心理師要去注意、順應與導師間的權力結構，讓導師自己覺悟，對自己的角色感到卑微
	駐點分工隱含上對下的動力、位階關係，對職場不一定好
	專輔老師有心理師執照，轉介的張力會更強
正向合作經驗因子	合作愉快且有效的經驗來自共識和專業分工
	成功經驗，與社工師形成「我們」的夥伴關係，和導師、家長諮詢
	承認限制後彼此開始互相理解

一、負向合作經驗因子

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

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

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

「完全不能跟導師有正面上的衝突，跟意見上的相左，我個人覺得不好，要讓老師體認到自己需要作一些調整（A-357）。」

「我個人覺得這有點卑微啦，你有點做到低聲下氣了…又不能教他怎麼做，除非他有問你，不然你沒事教他怎麼做，這時候是對老師 power 的一種挑戰（A-371）。」

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

「通常，只要對方是心理師的，那間學校通常也很少案子會轉，因為心理師也有自己的考量…這種張力跟這種動力也有，會更強，會比專輔教師或比輔導老師轉給你的心理動力更強（A-562）。」

談到負向合作經驗，主要是駐校心理師面對學校整體對於心理專業過度期待、分工不明確產生，有受訪者亦提出導師的觀念與心理師作法衝突但是反應強硬，進而使個案諮商或者專業合作上的困難，整體而言，除了過度期待為合作中的負向因子。另一個負向經驗源於專業間如導師、專輔教師等在互動當中隱含著權力結構與順從的拉扯，對合作本身同樣具負向的影響力，對部份受訪者而言，在當中的心理師似乎處在一種進退兩難，順應但不確定效能、不順應卻無法進行的泥淖中，因此感到處境卑微。

二、正向合作經驗因子

相對於負向經驗的角色分工不明確與高度負荷，駐校心理師與學校的合作模式中，經驗到合作的正向經驗，來自於系統、跨專業有共識的合作，共識形成後的角色分工更加明確，另外則是負向經驗也能透過心理師回應學校個人限制有所轉向。

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

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

「我不用過於承擔，好像還要去做社工、或是去做個管，還要去做就是跟家長聯繫（C-55）。」

「一開始你得承認很困難，可久了你就麻木了，不是真的麻木，就是你認為你真的做不到…因為你跟我都知道問題在哪裡…家長…只要他不理你，你沒有辦法逼他們…這樣想學校如果能理解就會接，不能理解就只能把問題分析完（A-212）。」

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

當合作的共識與分工明確，以及團隊形成了「我們」的意識會帶來正向經驗，也回應到合作建立中兩大層面，一為共識形成的重要性，共識與分工是正向經驗的基石；二為團隊的我們，即為關係上浮出一體的感受，能夠一致地向外服務，對受訪者來說是良好的合作經驗。正向的合作經驗也可以從負向經驗中突破被轉化。當駐校心理師面對學校過度期待，從痛苦一直到能夠承認，是十分艱難的歷程。當承認自己有限制並實際分析困境時，與學校的合作關係反而能產生轉化，似乎能形成彼為同路人的感受。

伍、　小結

綜合訪談分析發現,駐校心理師與學校的合作模式是一個循環、動態的過程。首先，合作並非在轉介確立、個案會議後就能自然形成一個團隊，與學校合作歷程之初要先有團隊形成再透過共識確立形成分工。此一歷程非靜態不變，而是呈現出動態、可修正性，專業合作仰賴分工與角色確立，不過駐點與責任區的經驗並不相同，在駐點學校心理師角色與合作模式運作的複雜度會比較高。第二，駐校心理師展開與個案不同系統的合作模式，不管是家長或學校，顯示出合作不僅是兩點一線的概念，駐校心理師面對合作，更多時候是提供不同對象可以對話、資訊流通的策略，因為唯有個案的訊息被合作的其他端點理解，真正的合作與提供的策略才能發揮效能。第三、駐校心理師面對不同系統的合作信念，心理師必須先認知系統觀點在個案工作中的重要性，系統脈絡是必然思考的方向，面對不管是家長或學校則形成具有個別差異的合作信念，且學校相較家庭，駐校心理師以接受現狀、適應規則的方式較多。最後，探討正向與負向的影響因子，駐校心理師可能在面對關係動力上影響合作效能，與不同專業的共識形成和角色分工的對於合作經驗是否正向的關聯性很高，共識一致、明確知道自己該做什麼則帶來正向經驗，反之則否，顯示合作中各個專業定位的重要性。

國立政治大學 National Chengchi University

第二節　專業位置：心理師的專業能力對校園的幫助

本節主要呈現駐校心理師與學校輔導合作中的專業位置，心理師本身的受訓背景以及院所培育的專業能力，在學校這個場域中，如何在跨專業合作中對學校輔導產生互補性的幫助為本節主要的重點。研究者先就資料分析結果，分別描述在心理師的專業能力對校園幫助包含下列「諮商基本專業能力」、「關係能力」、「系統諮詢能力」、「心理師在系統合作中的專業角色定位」四個主題，於上述四個主題中，輔以幾位受訪者的逐字稿為例，將歸能資料具代表性的語句呈現出來，使研究者資料分析中的概念、類別得與受訪者的個人經驗清楚呈現。

壹、　諮商基本專業能力

諮商基本專業能力指的是心理師自專業受訓背景之下所形成對問題的觀點，以及處遇的方向。諮商核心內涵為處理「個人」的「內在現實」，且在處遇的歷程中，心理師保持價值中立性，對個體及系統進行評估與修正，協助個案釐清、彙整，提供一個支持、陪伴，同理個案的需求與困境，使個案有足夠的空間探索，進而催化個案覺察的歷程。依序將質性資料分析的發現，歸納整理出「諮商的核心價值：重視人性本質與限制」、「評估能力」兩個部分，具體呈現如表 4-2-1。

表4-2-1　諮商基本專業能力

類目	開放式編碼
諮商的核心價值：重視人性本質與限制	將現實感帶進系統
	心理師的專業價值，處理內在現實
	把幫助聚焦在學生身上
	心理師功能：面對問題，不是讓問題不見
	駐校心理師學校對精神疾患的瞭解對學校有幫助
	心理師的位置上，面對人產生地氛圍採取的思考與回應
	能力：學校培育的心理專業：對人的觀察
評估能力	能力：評估個案與系統的能力
	心理師有廣度，合作經驗比較豐富
	心理師在學校中的專業能力：評估並說明學校系統間形成共識的重要性
	與精神疾患個案工作的重點：醫療評估
	就醫評估的背後是蒐集家庭資訊

一、諮商的核心價值：重視人性本質與限制

駐校心理師進駐校園，提供心理專業服務，面對兒童、青少年本身以及所處的家庭系統，對象的差異性各自獨特，如何與不同系統、不同個體工作，甚至是聯合圍繞著學生來工作，必須要回到心理師的專業訓練背景，處理個體內在需求為題，透過觀察、提供支持與現實感引入，有別於解決問題的觀點，心理師則是協助系統面對問題。心理師看人重於看問題，把問題回歸到人本質上，並產生與其他人互動的觀察，綜觀微觀的交織而更能理解或貼近個人的需要，這個核心價值並不會面對不同系統，如學校、家長而有所變化，也因此是駐校心理師在校園中不可被取代的專業能力。

「個案不管成人還是小孩，一定有一些內在現實的問題需要去處理跟解決，諮商心理師的一個很重要的價值就是在處理內在現實（D-110）。」

「有時候你要帶一些這種，好像比較是…限制的現實感，讓系統的人知道...再看看這個系統到底這個狀態會怎麼動，每次都是見縫插針（B-76）。」

「學校不合作、導師不合作，然後家裡不接電話，他自己又自暴自棄...你要讓整個限制都呈現出來了（A-527）。」

「不見得是告訴學校怎麼解決問題，而是幫學校更有能力面對問題...更多彈性出來，可以施力的空間就會更多...解決問題就會覺得很容易跳到一個思考點就是，問題要不見（E-136）。」

透過受訪者經驗所提，駐校心理師的核心價值在於處理人的內在現實，此內涵超越對象的年齡與位置，顯示心理師所面對一直都是個人性的內在議題。另一個在學校場域工作的特性，則是學校系統對心理師懷抱著期待，有時卻是過度期望心理師能解救整個環境和動力，對於心理師而言，更需要做的是以宏觀視野來檢視系統的樣貌，並且在特殊的平衡之下，針對系統對個案的要求、系統與系統間的對話開啟對話和連結，對駐校心理師而言提供現實感是駐校工作不可或缺的部分，以免系統的期待反倒成為一種施壓，進而破壞循環而落入負向的失衡之中，在當下的平衡中，駐校心理師協助學校面對問題，使系統帶有彈性地看待學生議題。由此可知，駐校心理師同時以系統組成的人－此微觀視野來看待內在需求，同時又將人集結而成的系統視為一個合作對象，在觀點與協助的位置，心理師在微觀與宏觀間看待、協助人與系統，如此動態切換，著實反映心理專業為處理內在現實，重視人性本質。

二、評估能力

心理師與學校的合作，其中一項能力在於評估，心理師面對個案總是在評估處遇、諮商關係等面向，與學校輔導合作時，除了個案評估外，駐校心理師的評估也延伸到系統評估層面，包含評估個案家庭系統、學校系統的樣貌，對改變、協助的可能性。評估能力因駐校心理師不僅支援駐點學校，也服務鄰近學校，在評估上根據工作性質與經驗有廣度；此外，評估不僅是上述屬工作、任務導向的評估，駐校心理師同時是系統的一員，面對環境、脈絡的關係動力覺察與回應，亦為心理師評估的項目之一。也藉由評估協助系統間了解共識對於改變的重要性，進而使合作的效能透過系統共識來達到協助個案之目的。

「評估不是只是對個案概念化的評估，還有對於結案的評估，對於那個孩子階段性任務的評估，以及說評估要不要接、接多久...還有跟孩子進來的環境的評估，所以我覺得是有種叫系統評估，我覺得這也是心理師需要有的（B-87）。」

「就醫你可以知道這家到底在不在意或看他這個孩子的情況...你大概就知道他們的態度（A-260）。」

「在合作上面的狀況來說，可能是因為我們集合了就是整個區域這麼多個案的經驗...學校裡面雖然有專輔老師，可是他們需要這麼多系統網絡的合作上面的經驗是沒有這麼廣的，我們本來工作的關係會比較容易知道我們可以怎麼進行（C-128）。」

「我都會提醒他們，學校可能要在某哪些部分要形成一些共識（B-73）。」

「輔導室他必須要扮白臉，我們會找另外一個黑臉，那我們可能就會找學務處…我也有遇過學校很清楚地告訴我說，我們學校學務處沒有用，怎麼辦？沒有用還是要用啊...就是讓學務處知道說，教學單位還是需要行政單位的幫忙（B-70）。」

「我覺得在我的位置上，可能要看的是究竟他的目的，他的意義在哪邊？因為有時候這樣子那個是一個動力的問題...我就覺得這個東西就是要更小心，好好想一下再去做（E-114）。」

從受訪者資訊的歸納與分析，駐校心理師的評估能力凸顯一定程度的專家與指導性角色，藉由個案評估中無論開案、結案、階段性任務評估之外，駐校心理師同樣要去評估當個案歸回系統時，系統的支持性與可鬆動性，以及合作時如何使共識在系統間形成，使共識推動與執行的可能性被確立，這個評估能力的內涵在學校場域中顯得廣大且涵蓋多個面向，從個案延展出去的各個脈絡皆是評估的方向，看似包山包海，卻也清楚聚焦在個案改變，是駐校心理師與學校合作的重要能力之一。

貳、 關係能力

關係能力指的是駐校心理師面對不同對象，建立連結與關係，關係能力是心理師專業的重要能力之一，以駐校心理師工作的場域而言，關係能力的運用使彼此成為合作團隊的一員，關係對於合作形成具有重要性，對學校輔導也帶來幫助。而同理不僅是心理諮商的基本專業，提供護持的環境，提供心理空間理解個體需求，同理在駐校場域除了個案工作外，更是駐校心理師面對跨專業合作關係中最為重要的黏著劑與催化劑。關係建立的維持則有賴駐校心理師展現跨專業溝通的能力。本研究歸納出「關係建立的能力」、「同理能力」、「跨專業溝通」三個部分，依序將質性資料分析的發現具體呈現如下表 4-2-2。

表4-2-2 關係能力

類目	開放性編碼
關係建立的能力	建立連結，一起觀察系統動力，繼續形成處遇
	能力：要能建立連結、保有連結
	對學校的幫助：形成團隊的能力
	駐校心理師了解困境，協助團隊重新形成共識、資源連結
	穿針引線的關係能力
	能力：作個案時保持不被環境影響但又保有連結
	關係能力對個案的幫助
同理能力	能力：同理
	用不同於學校的方式跟家長談
跨專業溝通	與專輔因背景相似溝通較不難
	溝通是不斷澄清對話
	與教育專業人員的概念背道而馳，不容易溝通
	心理師與學校站在不同位置，需要花力氣溝通

一、關係建立的能力

合作的本質即是關係，心理諮商的本質也在於關係，此處的關係建立包含與個案的關係，以及諮商室外和系統的關係。駐校心理師在學校中提供心理專業服務，與學校導師、家長、相關人員合作，不同系統、不同對象形成的都是關係，因而對駐校心理師而言，建立不同的連結與維持，將這個關係整合成一個團隊，使涵蓋其中的每一份子都被使用，每段關係都被重視，進而擴張合作效能。關係也如同穿針引線，將既有系統較不易連結的關係藉由心理師居中引導使得資訊可以更加暢通。

「只說我跟個案的關係、對他們的幫助的話...我覺得是一起去經驗一種他過去，或他目前生活經驗裡面一個不一樣的關係。那我覺得這是我比較在個案上可以做的部分（E-149）。」

「我在學校裡面，我也必須去跟每個人做一些連結，要保有連結，所以我怎麼樣跟別人有一些互動，包含連結（B-84）。」

「我覺得穿針引線的部分啊，有時候其實是還滿滿意的。就是在對關係建立上，不管是對家長，然後或是對學校，我們都可以滿快形成一個我們是要合作的這樣的角色（C-145）。」

「有時候合作就會擴張喔。就是一個正向、比較有力量的一個好的感受，...我們不只是服務個人而已，我們是一個團隊、一個氛圍，這個如果是正向的話，我覺得那就是我們心理專業該發揮功能（E-194）。」

「身為他的心理師，除了跟他工作之外，除了幫助系統裡面的人了解他之外，我自己怎麼保持不被這些環境影響，怎麼不被這些環境影響來影響我看孩子的角度，這也是一個駐校心理師要非常厲害的地方（B-85）。」

「我一直希望我不要被學校系統同化了…我雖然一直都在學校這個領域裡頭工作，可是我的視野，應該要有跳脫不是在學校裡頭的視野（D-99）。」

駐校心理師關係建立的能力在於協助合作團隊形成，也讓合作中一體的正向感受得以擴張，使不同專業從合作中受惠。關係建立的能力從受訪者經驗歸結出個案與系統兩個部分，關係在諮商中可以幫助個案經驗到有別過去受挫的關係；系統的關係則有連結的意義，駐校心理師要和不同系統建立連結，並且保持彼此為一體，是合作的整體。相對連結與關係對於合作、改變

有助益，心理師仍不能忽視關係有可能影響最初與個案工作的純淨關係，因此駐校心理師仍要回歸心理師的中立性，避免環境印象對個案的影響，也需跳脫學校視野，使得不同關係既在合作中交匯一起。但在關係間，尤以個案的諮商關係，心理師仍然要讓關係與關係間獨立，而不是失去界限，對駐校工作的心理師而言，是十分需要學習掌握、調適的部分。

二、同理能力

關係能力在心理師專業培訓中，除了上述保有各個連結以及中立性，關係建立對合作的重要性之外，關係能力也呈現關係建立之內涵是心理師的同理能力。根據受訪者與家長、導師合作的經驗，同理並不是一個會特別說出來的能力，而是研究者歸納受訪者們在陳述對家長、導師的了解時，能夠從合作中聽見對象的擔心、無力、在乎。心理師的同理也反映在不過度說服合作對象要全然採納意見，而是給予空間、適度提醒。

「大部分的人我覺得是他看不見他需要什麼，然後他比較不知道他該怎麼做，或做些什麼，或他根本沒有看見，就是沒有人幫一些大人去打開他的一些眼界，比較多的是這樣，而比較少是我明明知道可是我不要給的人（D-101）」。

「為什麼會很執著，是因為很希望有辦法，但你希望有辦法之後你就會期待他變好，那不管是導師或者是誰都一樣，我覺得那個期待會有好多的情緒。我覺得有期待當然是好事，因為代表你在乎（E-158）。」

「他就一直講這個孩子跟我的不好啊...然後他也很氣家長。等於到後面他就是原始的情緒就是生氣...他生氣就是對家長，然後勾出是他對這個孩子其實覺得很可憐...開始很多的憐憫就出來了，就開始...越來越喜歡這個孩子，而且是打從心裡的喜歡（C-138）。」

「陪導師或陪這些很失望的人，一起去接受，他現在就還是這樣，這個需要時間，沒關係我們繼續努力(笑) （E-154）。」

「我不會一直說服別人...因為當你這樣說別人壓力就大了...會形成一個反而比較緊張的關係。可是當我開始也去了解...同理老師對這個孩子的看法...不過我也提醒老師...就是跟每個人事情需要不停重複，每次的技巧都不太一樣，這是需要一個很好的能力（B-85）。」

同理能力在於駐校心理師與合作的導師、家長或其他相關人員就個案情況陳述，以非指導性的方式，了解家長、導師在面對個案議題時所作的處理以及其中遭遇的情緒與困境，當情緒與困境被心理師聽見與理解後，對於個案狀態也許就會出現如釋重負的感受，進而進入放鬆、舒緩的關係，且對於個案週邊的系統來說，情緒獲得共鳴彷彿形成共在感，從緊繃中軟化，看見努力的方向與希望感。

三、跨專業溝通

在學校工作的心理師，核心工作為個案，與家長、學校連結一同協助個案也是必須的，跨專業溝通在此著重在心理師在學校中，與學校中的不同專業的合作溝通。從受訪者經驗來說，溝通是需要不斷對話、澄清的歷程。在合作形成的輔導使團隊中，會因為訓練背景的相近所以在溝通上程度有別，通常專業差異明顯，如導師、主任，在溝通上就會比較困難，因為看學生的角度以及專業的需求和目的不同，因此心理師更需要反覆的溝通。

「現在工作跟對話對象就是專輔老師，我們感覺就是同一個專業在對話（D-113）。」

「跟教育專業人員，就是像導師、科任老師，或者有一些輔導團隊裡面的主任、組長他們不見得是輔導專業背景的人，教育專業的人他們對於我們輔導這一個領域，其實是很不一樣的...概念跟想法其實我覺得輔導跟教育其實是很背道而馳的事（D-107）。」

「有些東西他覺得不要這樣做，可是我看到的部分覺得這個可能要拉著大家一起做，所以這個就是我們兩個位置，會看到的地方會很不一樣（E-119）。」

「每一個位子的人都有每一個位子人的壓力，光要他們可以接受這個孩子怎麼了？其實是不太容易的...所以其實在溝通上面常常需要很多的時間，然後也沒有什麼成不成功（B-76）。」

「要不斷的不斷一直去澄清，什麼叫對話我想這個就是對話...這個輔導團隊是很能對話的，對那當然跟主管有關，他跟夥伴的彈性也有關（E-120）。」

「你得去分析去朝著哪方面努力，但你不可能跟他保證我一定做得到...就是得分析給主任，或分析給上面的人，如果他還不能接受，那就得再想辦法（A-297）。」

跨專業溝通聚焦在個案資訊層面、處遇層面，展現心理師關係能力的方式。駐校心理師與跨專業溝通在專業的接近性有不同的樣貌，相對專輔教師在專業背景的相似性，教育專業人員與駐校心理師的跨專業溝通，同時跨專業溝通也因專業使得面對學生的作法產生差異性，需要反覆地溝通，跨專業溝通中心理師需要去理解另一專業的壓力，與回應不同專業對諮商作法的困惑，使彼此對個案的理解得以同頻，以利跨專業合作使個案達到改變。

參、 系統諮詢能力

系統諮詢能力在駐校工作中，是一項很重要的能力指標。由於駐校心理師與系統工作的緣故，心理專業不單單只對個案提供服務，個案案家、學校中與個案相關的專業人員都是系統的一部分。面對系統中的成人，成人是個案的相關資源、成人穩定相對帶動系統及個案穩定，但他們卻不是個案本身，因而駐校心理師不是在提供諮商服務，而是諮詢，協助了解個案的需要。本研究就系統能力歸納出「諮詢的內涵」、「轉換成系統可了解的語言」兩個部分，依序將質性資料分析的發現具體呈現如下表 4-2-3。

表4-2-3 系統諮詢能力

類目	開放式編碼
諮詢的內涵	諮詢，站在與成人同樣的高度
	諮詢對家長、學校的幫助，讓大人從自己的經驗、內在資源中找方法
	家長在諮詢上比較需要舉例
	諮詢的重要性是透過同理家長感受，進而幫助家長理解孩子
	諮商≠諮詢
	心理師怎麼做諮詢，讓大人維持在大人的功能
轉換成系統可了解的語言	面對不同對象語言轉換的能力提供系統可理解的解釋方式
	將孩子的狀態演繹成系統的人可理解的語言
	心理師功能：讓系統知道學生的特性
	心理師分享孩子內在需求，系統能聽到孩子真正的核心
	解釋、表達個案的需求使專業被重視
	分享資訊的方式：整理概念，把路徑、為什麼說出來

一、諮詢的內涵

諮詢能力是駐校心理師工作中十分重要的能力。駐校心理師在受訪中提出諮詢的特殊性與重要性，他和諮商關注內在現實的內涵不同，諮詢的對象通常是成人，為系統穩定來源，因而諮詢內涵中有一個重要的條件，即是使成人維持成人的功能，維持在成人之間的溝通與了解，協助從這些合作對象中的內在經驗中找到方法，這與諮商中允許個案回到孩童狀態是不同的，這個不同是諮詢的重要價值所在。

「諮商是可以允許我的個案回到小孩的狀態，有時候再回到大人的狀態，所以我不會讓我的諮詢對象回到小孩的狀態，我就讓他們維持在大人的狀態...唯獨他們維持在大人的功能他們才能發揮大人的功能去幫忙這個孩子工作（B-78）。」

「透過諮詢，應該是去幫他們理解，跟去理解他們到底怎麼回事，跟孩子說，跟孩子之間的互動會發生這樣子的結果；然後去理解爸媽，幫忙爸媽去開啟更多對孩子的思考，而不是去指導他，他應該做些什麼或他應該要怎麼做（D-59）。」

「不見得是覺得我給他建議他就會是最符合的，可是反而從他們的經驗裡面去找，正向經驗或是找成功的經驗那是容易的，只是老師們會忘記...幫他們找一個他們自己的內在資源，我覺得這是重要的，不見得是我要 hold 他們，因為他們可以 hold 的住（B-79）。」

「如果他們覺得他們是有能力跟有資格這麼做的時候，他們的那個處室本身就會強大起來（C-132）。」

「爸媽、老師啊或者是其他的專業人員，其實沒有人是被責怪的，而是他們能夠被相信然後他們能夠透過這樣的被相信，去調整一下自己的方式或腳步，那他就會可以幫忙孩子做得好一點，發展得好一點（D-60）。」

綜合受訪所獲資料，呈現出駐校心理師面對個案的系統，主要以諮詢的方式工作，諮詢絕不同於諮商，面對系統中的合作對象，駐校心理師透過支持、同理、整理，協助者的角色，使成人維持在原先的角色，站在同樣的高度去幫助家長、導師們了解個案的狀態與需要，一樣也透過協助、引導性的使系統中的導師從自己的角色找到獨有、專業的內在資源來幫助個案，像是

一個賦能的過程，使系統得以穩定，產生力量。

二、轉換成系統可了解的語言

駐校心理師與系統的諮詢能力，有一個具體的策略在於將專業的個案概念化等專業的描述、觀察，轉換成不同對象可理解的語言，當中包含心理師原有個案概念的能力，另外則是轉換表達的能力，受訪者不約而同提到自己如同傳聲筒、翻譯機等角色，說明語言轉換的歷程很重要，它使得資訊和個案的內在意義被系統中不同的對象產生共同、真實地理解，進而在理解之後讓系統從中找到方法與幫助。

「能夠去概念化好這個孩子的狀況，然後他能夠提供一個對方可以理解的解釋，而且那個解釋是他也可以收得到跟收得起來...是還滿重要的點...有時候不見得是我們講錯了...只是我的說法太專業了...是解釋個案跟表達的問題（D-102）。」

「我做比較多的工作是有點像是翻譯機有點像是傳聲筒啦...演繹者吧（笑）（B-76）。」

「我會講這些行為跟我看到的內在需求的連結是怎麼連過來的，路徑要講給他們聽，路徑跟線索他們就會比較知道說，喔原來是因為這樣，因為這樣在學校可以做些什麼（D-90）。」

「跟孩子說話，跟家長跟導師說話就有不同的說話方式（E-178）。」

「有時候文化也是一種阻礙…其實有時候就是我們的語言，就是用字遣詞啊，那個用字跟講話的態度、講話的一些非語言的東西，其實還滿影響我們表達出來的內容...跟老師講話，跟對高社經地位家長的講話，跟對低社經地位家長的講話，國語掛跟台語掛，其實那不太一樣欸（D-103）。」

駐校心理師在諮詢溝通時需要概念化與語言轉換能力，使系統能產生連結，是與學校合作所重視的能力。心理師於學校合作中的專業功能在於面對不同對象語言轉換，心理師一方面覺察文化對於語言表達的影響力，一方面提供系統可理解的解釋方式，將孩子的狀態演繹成系統的人可理解的語言，表達個案內在需求與行為的連結、路徑，使系統能聽到孩子真正的核心。呈現心理師表達個案需求的專業能力在合作中被重視。

肆、　心理師在系統合作中的專業角色定位

駐校心理師在系統合作中的專業角色定位，揭示心理師在學校場域中相對複雜與彈性的專家角色，心理師如何運用專業使心理專業位置得以在跨專業合作中鞏固，其中跨專業合作中各個專業的不可或缺，因尊重專業觀點使合作能流暢運作，以下將質性資料分析的發現具體呈現如下表 4-2-4。

表4-2-4　心理師在系統合作中的專業角色定位

類目	開放式編碼
專業角色與定位	心理師不能只當作心理師，角色複雜且彈性大
	能力：心理師看待自己為專家的能力，如何發揮影響力
	不同專業角色功能的定位
	心理師面對兒少工作要瞭解家長、學校的權利
	與醫療結合的能力
	心理師有廣度，合作經驗比較豐富
	心理師客觀角色的好處：建立信任感與協助促進多方合作
	心理師的工作模式沒有因為駐校或責任區而不同，也與學校溝通工作模式的要求
	兒童青少年要一起服務

一、專業角色與定位

專業角色與定位呈現兩種樣態，彈性與不變性。駐校心理師因應學校的文化與合作上的需要，在策略與回應上相對需要彈性，彈性的背後也表現出角色的複雜度；不變性則是在跨專業合作中自身專業的定位以及專業工作模式並不因地點、文化有所改變，彈性的變與合作有關；不變的穩定性則與個案工作有關，兩者同時蘊含於駐校心理師角色之中。

「我們就是一個很活的角色...在裡面做一些穿針引線，然後彼此合作跟活絡，去軟化整個體制的部分（C-130）。」

「你跟導師沒有良好的合作關係，他也不會願意為了你...幫孩子做這些事情…所以你得去做一個彈性，你得在...這個氛圍當中，你覺得案主最大的福祉，不洩漏太深層的東西，但你一定得讓他知道你在裡面發生什麼事情（A-338）。」

「我的工作模式會是我跟孩子大概見一到兩次，或者有的時候可能需要四次左右，做一些評估然後我就會請社工或導師，一起召開一個會議做一點分工（D-72）。」

「我的模式不會因為是在駐校或是駐區不同（B-55）。」

相同都是我們都在助人嘛...不同當然是角色功能不同...做諮商的話，我想就是比較教育層面這個部分，當然就會跟輔導室他們做還是比較多輔導教育的那個不一樣。社工當然就更不一樣，他們就服務系統、家庭啊或者是學校社工還要跟其他社工合作，外單位社工合作（E-160）。」

「精神醫學範疇，跟醫療系統的結合，我個人是覺得是我們比較能發揮的地方（A-522）。」

「是一個比較第三方進來，我好像不偏重任何人，就是只是為了這個案主好，所以我才會在這裡。相對地他可以獲得一些比較多的認同跟信任感（C-103）。」

「我們集合了就是整個區域這麼多個案的經驗...本來工作的關係會比較容易知道我們可以怎麼進行（C-128）。」

「我要怎麼樣運用你這個專家的時候，我這個位子，我要怎麼看我自己是專家，我必須要貢獻甚麼，甚麼可說、甚麼不可說...我要怎麼樣運用我的位子幫助我這個個案獲得最大的利益，或者說，幫助這個學校在這個會議裡面獲得最大的利益（B-84）。」

綜合資料的歸納與分析，駐校心理師角色隸屬學生輔導諮商中心而不是隸屬學校使角色有一定的中立和客觀，且系統容易形成認同與信任感。面對合作學校的生態脈絡，以及系統合作面對多元對象，駐校心理師居中多為穿針引線、活絡和轉譯的角色，因而在動力與氛圍中形成比較彈性、柔軟的合作策略，目的皆在使個案獲得最大利益。然而合作中除了彈性的因應，在個案的工作模式與諮商專業工作上則維持不變性，不因學校或者駐校、駐區不同，維持諮商的架構，也凸顯駐校心理師的專業界限，與其說這是駐校心理師的彈性，更像是一種韌性。

伍、　小結

梳理與分析受訪者的經驗，整理出駐校心理師在學校輔導工作中，首先在專業上具有諮商專業能力，透過對人的觀察與回應，即與個體內在現實工作的專業性，以同理的方式回應個案及系統，並且緩解學校過度期待，將現實感帶進系統中使之軟化，進而鬆動，讓系統和個案同步運作，使個案工作更具效能。再者，駐校心理師在系統合作中上具備關係能力，關係能力在形成團隊以及與家長、導師方面是合作建立的重要條件，不過心理師的專業在關係能力的反映除了建立連結並保有連結外，其中立性的價值並沒有因為關係建立而模糊，這個中立性同時是心理師訓練背景的重要內涵，是協助個案改變的關鍵。第三，駐校心理師相對於心理師的諮商工作，由於兒少工作中家長與學校是必是工作對象之一，心理師系統諮詢的能力格外受場域的重視，諮詢並不等於諮商，心理師主要與系統中成人工作方式在於維持住成人的功能，並協助整理、回應、找尋內在資源使得系統找回自己的專業與能力來協助諮商室外，處於系統中的個案，使改變有延續性。最後，綜合駐校心理師的角色定位，可以發現的是這個變動性與不變性其實與諮商歷程中心理師角色相似，面對個體的獨特性，心理師從互動中形成是和個案的回應，這樣的彈性在駐校心理師的工作場域是一種擴大，從諮商室的個案擴大到合作對象與系統的回應，相對起來所需的資訊、所需觀察與感受的動力又更為複雜，不變性則是架構的維持，如工作模式與評估的方向，在諮商專業、處理內在現實層面，心理師必要維持不變的架構，雖然可能再合作中會受到質疑，但是反覆溝通與架構的不變性確實凸顯了心理專業的獨有價值和韌性，在跨專業合作上亦需要這個架構才能建立有效能的合作模式。

國立政治大學 National Chengchi University

第三節　倫理反思：從挑戰、因應形成個人性回應

本節主要呈現駐校心理師進駐校園，進行心理專業服務與跨專業合作中，除了形成團隊、策略，與不同專業的合作模式外，不可忽略的是心理師作為一個參與者當中的真實感受與看法。當駐校心理師跨入學校，面對場域中的挑戰與衝擊，探討心理師如何與場域互動並結合專業形成因應，也呈現駐校心理師在學校場域中遭遇到常見的倫理議題，從合作歷程中梳理心理師在專業參與中個人的反思，最後則是駐校心理師對當前工作的看法與專業成長之期待。研究者先就資料分析結果，分別描述在心理師參與合作經驗中遭遇的挑戰與因應，進而形成反思與回應，包含下列「合作中的挑戰與因應」、「專業合作中的倫理議題」、「合作參與的個人反思」、「駐校心理師的長成：過去、現在、未來」四個主題，於上述四個主題中，輔以幾位受訪者的逐字稿為例，將歸能資料具代表性的語句呈現出來，使研究者資料分析中的概念、類別得與受訪者的個人經驗清楚呈現。

壹、　合作中的挑戰與因應

合作歷程中的挑戰與因應指的是心理師進駐校園，面對的不僅單純地三級、危機個案工作，也同時需要諮詢系統，串連系統及專業的系統性合作。面對導師、特教師、專輔教師或是學校人員等不同專業，或者面對家長而言，系統的變化性十分大，在工作內涵擴張的狀態下，心理師必要經驗到系統與系統的碰撞所形成的挑戰，並從挑戰中走出一條合作之路。駐校心理師常面臨的挑戰依序將質性資料分析的發現，歸納出「學校合作的挑戰與因應」、「家庭合作的挑戰與因應」、「個案、案量的挑戰與因應」、「制度面的挑戰與因應」四個部分，具體呈現如表 4-3-1。

表4-3-1　合作中的挑戰與因應

類目	開放式編碼
學校合作的挑戰與因應	複雜的系統和分量超乎預期，駐校心理師不見得了解學校生態
	學校生態，輪調很快，輔導風氣不易建立
	衝擊：學校起初對駐校心理師的印象不好來自訓練背景不同
	面對特教領域，心理師的看法
	學校面對心理師的專家角色抱有過度期待，反而看不見自己的能力
	面對過度期待，心理師要表達限制
（續下頁）	適應學校規則

類目	開放式編碼
家庭合作的挑戰與因應	挑戰：家庭因素
	家長的不信任狀態
	家長對合作的態度
個案、案量的挑戰與因應	挑戰：案量很重的影響
	無能為力的個案問題：拒學
	國中個案的挑戰
	對服務族群還不夠了解，缺乏訓練
	面對兒少工作，單靠晤談是一大挑戰
制度面的挑戰與因應	次數限制、結案壓力
	面對學校與中心的不同調，心理師的處理方式
	跨過結案限制

一、學校合作的挑戰與因應

學校合作的挑戰與因應可分為駐校心理師進入學校，對於學校長期、多處室、蘊含學校個別文化的運作體，當中需要了解學校的運作模式、風氣，進行觀察動力，尋找可合作的對象，對駐校心理師而言是一大挑戰；另一方面是合作歷程中，駐校心理師時常背負學校的期待，期待專家角色與全方位的服務，甚至學校渴望心理師能領導團隊運作，然而這對心理師自身專業的認知有差距，也是心理師需要去回應學校的失望，澄清與回應的部分。

「這是我陌生的...比如說是我到國中小服務，可是我不見得了解學校輔導的那個，他們是怎麼運作，對他們生態是長怎麼樣的（E-48）。」

「因為每一個主任作法完全不一樣，作風都完全都不一樣...你得一直去適應（A-290）。」

「我其實那時候沒有這麼的想到跨領域的合作要做到這麼的多、跟這麼的深...我原本是期待自己就能好好地跟個案談（C-125）。」

「這就是學校的規矩…就是學校的思維，我們要去理解。你得去適應這個規則...你要親身經歷過，你就會知道，就是長得不一樣（A-291）」。

「大部分的心理師幾乎是不抱著系統的觀點或中小學系統的概念進去學校...基本我們進去這個工作之前都沒有類似的工作經驗，因此會接觸到很多碰撞，

所以一開始的評價不太好（A-69）。」

「這個位置上他們會更期待我做一個領導者的角色（E-42）。」

「我們是接三級的個案，所以學校會覺得好像這個案子就是在我們身上而已（C-57）。」

「好像是他們看不到他們自己的能力，看不到他們自己做什麼...可是我覺得不見得。因為他們是最了解這個學校的人（E -104）。」

「我覺得所謂的認同，是要在不斷的溝通跟互相了解裡面，去磨出來的...我一定要告訴他為什麼...在溝通我為什麼的這個想法裡面...應該是從這裡去建立起來，不然他們對我不了解，要去認同可能就是那種美好的幻想啦（E-188）。」

系統觀點對於跨入場域的駐校心理師而言相對陌生許多，也是挑戰。駐校心理師因個案轉介形成與學校合作的連結，面對學校合作的挑戰，歸納可見於學校文化長時間的運作和生態複雜度，對於個案工作之外的系統連結，對心理師而言在觀察和理解上是陌生且費力，加上學校行政內部的調動等，形成生態脈絡性的挑戰，對此心理師似乎以適應規則為主要的因應；再者可就合作中心理師遭遇到學校超乎預期的期待，面對過去無法解決的學生議題，甚而是溝通層面、學校內部處室合作等困難，學校一時容易可望透過心理師的專業或專家角色一併紓困、解決，這些生態脈絡的複雜度與合作中期望的投射是心理師必須面對的議題，心理師面對上述挑戰，首先的因應是溝通，澄清學校的期待並說明自己的專業與限制，溝通與表達限制對心理師而言並不容易，但是透過願意合作的態度使得期待可以慢慢從單一投射轉而動態共構形成。

二、家庭合作的挑戰與因應

兒童與青少年是駐校心理師的主要服務對象，換言之，未成年個案的家庭在意義上也是駐校心理師需要面對的工作對象。然而並非每個家庭對於諮商、服務採樂意且接納的態度，面對家長不同的合作態度，造就不信任的狀態，通常也是駐校心理師必要去回應的挑戰。

「媽媽說你不要跟我談吃藥的問題…孩子已經五年級了，拖了好幾年了（A-181）。」

「會有一些家長他的狀況好像真的都會比較少能夠作調整，比較多。尤其是幾個部分啦！就是譬如說這個案主他疑似是特教生，可是家長可能並不想要他有這個特教的標籤（C-99）。」

「如果爸媽的合作度沒有那麼好，然後他們的功能性也沒有那麼好，那孩子的改變就沒有辦法那麼的快（D-91）。」

「在跟家長談...能邀當然就儘量邀，但有時候會有很多的限制上面邀不成的時候，就是能夠邀到一個就是一個，再用這個的力量來就是引誘另外一個出現（笑）（D-91）」。

「我們是跟家長做一些衛教還有心衛宣導，跟分析孩子的狀況比較多（A-202）。」

「其實有一個比較特別的地方，就是有一些家長他不太信任學校...家長會覺得學校都是好像會把孩子看得很不好...我會跟他提我自己對這個案主的觀察（C-102）。」

「讓家長知道說孩子成長要時間(笑)...給家長一個希望感就是說，我現在在做的事，你雖然看不到效果，可是有，我看到效果是他在裡面，你可能只看到刺，可是他在刺的下面其實滿好的，對他本質很好（E-154）。」

駐校心理師在處遇個案時常遇到家長迴避、消極處理個案議題，對於駐校心理師而言有一定的無力、限制感，家長的態度也對於個案的改變有一定影響性，通常在家長方面遇到的合作度低、挑戰度高，個案改變的速度與效過也較微小。對駐校心理師而言，即便遇到合作意願低的家長，駐校心理師需要去處理家長對於合作的顧慮，也提供家長希望感，先提升合作意願，在談與家長的穩定地合作。

三、個案、案量的挑戰與因應

駐校工作中，心理師似乎避免不了案量負荷高及個案議題的挑戰，案量重的情形下，反映在個案工作上不僅時間的擠壓，品質也受到影響。對於個案議題，駐校心理師面對拒學個案會有無能為力的感覺，這個挑戰呈現的學生到校與會談議題的擺盪，不易拿捏，另外普遍性來說，駐校心理師認為自己對於國中小服務族群以及有關議題的接觸，既有的專業訓練、晤談為主的取向相形之下不易契合個案需要，皆為駐校心理師在個案層面的一大挑戰。

「現在手頭邊的案子，大概都有 13、15 個（C-60）。」

「如果還是個案量這麼飽和的話...萬一有一些危機事件出來，我可能就會比較難，就變我可能要處理危機個案，可是那一般在行程中的個案可能就會受影響（E-132）。」

「應該更多具備拒絕接案的能力...需要調整的就是案量的部分，還有就是我怎麼樣可以適時的用階段性的任務來做結案的評估，以及說怎麼樣跟學校討論，到底要不要進案這件事情（B-87）。」

「拒學的個案對於諮商師在學校工作的諮商心理師來說其實是比較難介入的…甚至我現在覺得比較有阻礙的點欸...他不見得進的到學校裡面來...比較無能為力的感覺...需要被磨練更多的地方（D-111）。」

「青春期的孩子，在跟家長跟導師的關係，很難比較是像我們在諮商室裡面，可以去感受到他被信任，那種支持的關係(笑)...效果我覺得是比較吃力（E-153）。」

「不管在校園的專業能力或是說在一些準備上...認知發展階段也好，或者是心理階段也好，還有他們有青少年期的一個部分，晤談不會是你唯一一個工作的方式...會是一個駐校心理師非常大的挑戰...再來就是說，你要假設你的孩子全部都是非自願的孩子，你要怎麼讓他們 involve 在你的工作...都會是你需要的（B-89）。」

「我們跟特教中心，一直在討論的問題，我們接了超多特教生，可是這些特教生到底是不是你們的範疇…這個問題到現在還沒有解..他是需要心理諮商、心理治療，還是需要特殊教育，這條線很難切（A-478）。」

「特教生其實他們有很大的困擾，就是情緒啊人際啊生活適應...可能這個就是我們心理師可以做的地方，可是就我覺得有一個困難就是，對這些族群，自己的了解又不夠，所以等於就是從零做起（E-177）。」

從受訪者的經驗分析可見駐校心理師因駐校又駐區的工作模式，接受多校三級個案轉介。受訪者普遍經驗是每週至少 10 個個案，有時會有 17 個個案，高度負荷的個案量，在個案工作上直接影響接案品質，也缺乏時間處遇較有危機狀況的個案，不可忽略心理師同時要提供家長、導師諮詢的時間，對於駐校心理師而言是專業上的負擔。再者是個案的問題類型，對於國中小

學生，對於族群特性的認識以及當前凸顯的議題，需要時間去磨練有關的敏感度與處遇經驗，最後從受訪者所提到的特殊教育範疇，特殊教育學生被轉介，心理師究竟是處遇個案的外顯問題還是內在需求，是心理師感到兩難的部分。且以目前場域而言，學校中特教個案的比例高，顯然是心理師必要面對的挑戰，就受訪者的因應，以內在需求為主要處遇方向，在案量上駐校心理師認為階段性評估，與學校溝通案量與品質則是維持心理專業服務品質必須努力調整的方向。

四、制度面的挑戰與因應

在制度面上的挑戰，主要是駐校心理師受聘於學生輔導諮商中心，不過大多數時間是分配給駐點及責任區學校，心理師在評估個案的諮商進程中，必須要考慮到中心對於接案的次數限制，受訪者兼有短期及長期取向，但是不同取向在面對中心次數要求皆會感到為難，產生結案的壓力，駐校心理師對此的因應主要是延長結案次數，但是仍然有一定的困難度。

「我們是有結案壓力的，你時間做完，就要結案了（A-165）。」

「做一年半吧。我已經撐超過所有的限制了，我已經結案了，我系統上已經結了可是我還是在學校持續諮商學生，沒辦法，有些是駐點學校的期待（A-167）。」

對駐校心理師而言，學生輔導諮商中心對結案次數要求與真實結案的諮商師評估會有衝突，在制度面上，似乎對受訪者而言，也會經驗到不同的期待和不同處理的調性，比如中心對心理師的期待；學校對心理師的期待，進而出現模糊的感受，這些模糊性也有可能影響心理師結案的評估，且相對而言，面對制度面上的挑戰，相形上數學校、家庭、個案層面，比較不容易具體回應。

貳、　專業合作中的倫理與特殊議題

駐校心理師在學校合作中如同心理師一樣會遭遇不同的倫理議題，然而駐校心理師所面對的倫理議題，從訪談資料中多呈現了所處場域的特殊性，保密議題顯得格外關注與為難，考驗心理師在系統連結所需的資訊交流與個案福祉的保密之間的抉擇。此外梳理資料中另一個特殊的中輟議題，受訪者對於中輟個案，家訪角色背後是專業認同的議題，究竟家訪對心理師而言的倫理意義，心理師的工

作內涵與價值為何，對關係本質有什麼影響，是本段呈現的重點。駐校心理師在專業合作中遭遇的倫理議題，依序將質性資料分析的發現，歸納出「倫理議題」、「合作的模糊性：中輟議題」兩個部分，具體呈現如表 4-3-2。

表4-3-2　專業合作中的倫理與特殊議題

類目	開放式編碼
倫理議題	心理師在學校面臨的倫理議題－保密
	鬆動系統涉及專業倫理
	對專業倫理的反思
	應培育心理師的校園倫理
	誰才是你的案主？
合作的模糊性：中輟議題	心理師去家訪的考量，擔心社工案量、順應學校考量與不確定學生是否有需求
	心理師家訪的服務成效不佳
	中輟處理在制度面與家長面的困難
	中輟仰賴訓導與輔導的合作
	學校沒有對心理師的中輟處遇有過度的要求
	合作：協助學校建立對專業的足夠認識
	中輟幾乎給社工，能穩定帶到學校才晤談

一、倫理議題

駐校心理師在倫理議題的挑戰與因應，指的是駐校心理師在學校工作、系統合作上難以避免的界限、選擇的兩難，考驗駐校心理師在倫理議題那一條線的拿捏。從受訪者經驗來說，建立各系統的連結，這個關係之下，保密性是很重要的議題，是心理師無法逃避需要抉擇的情境；再者是駐校心理師面對學校轉介的個案，背後潛藏的是「誰是個案」的議題，這個倫理性的思考同時也是心理師必要回應的問題。

「保密是個藝術。就是以案主的福祉為最大的依歸，你知道你講出去是為了什麼，那講出去會有什麼樣的效果，你都要自己評估，沒有對錯，沒有人會跟你講對錯（A-326）。」

「我覺得專業倫理他不是死的...在不影響就是傷害這個案主的權益下，其實去做這樣的職責決定，不管是界線也好然後彈性也好。首先要的是你自己想

得要很清楚（C-154）。」

「本來就要以案主的狀況為最大的依歸...你只要透漏大方向…不用講得鉅細靡遺，但你得讓學校知道你做了什麼，不然沒有人要幫你，有時候你不去跟他們講，那你怎麼叫他去幫你分攤工作（A-302）。」

「當沒有人能做的時候，只有你要不要做而已。所以如果...我要採一個很嚴謹的態度去面對導師也好，其實很難做到…所謂我想要達到的關係的建立跟我想要去鬆動的部分，有時候那個鬆動要拿一些東西來換（C-142）。」

「還是得去處理大部分人的需求啊（沉默）所以你得思索一下，在學校的心理師，跟我們一般教育中的心理師，到底誰才是你的案主....是你的雇主是你的案主還是你的 client 是你的案主（A-300）。」

綜合受訪者的經驗，可以看出保密議題在學校工作的困難性，駐校心理師了解道系統工作的需要，維持系統連結，某種程度心理師需要向合作對象表露個案的資訊，在這個必然的情形下，揭露的多寡則是心理師必須以個案福祉為最大考量，不損失個案權益下，使某些資訊得以在系統間流通。這個流通的目的，在於串聯系統對個案議題的了解，進而一同工作，協助回應個案需求，促使個案獲得改變與調適。駐校心理師提到倫理議題的思考與討論，同時需要專業上更多的培育和豐厚，在這個對話與思考的過程中，強調能與深耕、具實務經驗的老師、督導討論，對於倫理界限的掌握將更有幫助。

二、合作的模糊性：中輟議題

駐校心理師在學校場域另一個遇到較為凸顯的議題是中輟生，尤以國中學校為主。在面對中輟議題時，心理師的角色格外容易出現界限搖動的情形，從受訪者的經驗也出現不同的看法，多數駐校心理師選擇維持架構與界限，不過也有駐校心理師選擇家訪，顯示中輟議題的特殊性，以及駐校心理師在當中需要面對的灰色地帶，不過心理師走出諮商室家訪中輟生，整體結果卻仍然難以有所開展。

「心理師跟社工師是和在一起的合作，所以有些時候你得建立好足夠的認識到心理師不去家裡（A-231）。」

「偶爾中輟一下然後又回到學校的我會跟他談，但那種完全不來的我不會請社工先幫忙（A-248）。」

「我有時候就不只是在學校場域，我就是要去家訪就是很像社工的角色（C-106）。」

「這中間有太多模糊地帶，有時候自己也很難確定說他到底需要的是什麼協助（C-108）。」

「他就在家裡啊！就偶爾去看看他、家訪他，然後看有沒有以前他有一點的行為動機，或是什麼的那時候再協助，可是那個就很難做（C-121）。」

「每個禮拜去家訪他...帶他來上學，當然有人做啊，有的心理師做啊。但我們也得評估一下，你每個禮拜這樣子的理由是什麼？跟你為什麼不把他轉給社工？我也讓讓學校知道我不直接接中輟，我需要跟社工合作（A-237）。」

「學校期待心理師去家訪，去家裡跟孩子談...用這樣的方式叫做合作...可是我覺得，不是要不要能不能去的問題...還是要回過頭來想自己，我們在提供的什麼服務...在這樣的條件環境底下，能幫助到個案嗎？如果不行的話，是不是有別的專業去，就社工去會比較適合（E-164）。」

「當處室發揮比較強大的功能，那時候訓導這個角色跟輔導這個角色就非常非常重要。對，因為訓導就變成像一直有點像親子的那個概念做得延伸，扮黑臉，把小朋友從家裡帶回來（C-115）。」

「大家對於中輟生雖然會很有壓力，可是也都知道真的很困難。所以大部分都是做就是網絡上的合作跟了解，譬如說最近有人去看個案或是不定期就是他們有為他召開個案研討會，然後大家就聚集在一起蒐集一下彼此的資訊到哪裡了（C-122）。」

中輟是否家訪的經驗，對比心理師不同的看法。在現行的制度上學生諮商輔導中心是心理師與社工師的配對合作，多數心理師對於角色與分工明確表現在心理師並不家訪，同時也會與學校說明心理師的職責和功能，相較之下，視中輟議題的模糊性較高的心理師，在與社工師的配合中，更多會受到學校期望、中心期待的影響，企圖做的更多，期待找到施力點，然而結果卻是困難，由於中輟仍是個需要社工專業與系統合作的議題，若由心理師同時兼負多種角色，並不能達到預期效果，進而也讓心理師承受更多壓力。中輟議題對心理師在服務中的專業角色定位似乎比其他議題更需要回到自身受訓和專業來思考，這家訪與否的界限上，駐校心理師需要站定腳步。

參、　合作參與的個人反思

駐校心理師與學校輔導的合作模式建構，心理師既是專業的提供者，也是合作的參與者，在合作的參與歷程，駐校心理師的經驗與反思顯得重要，究竟在這個合作的旅程中，駐校心理師如何釐清期待並且拿捏彈性與順從的分寸，反思是形成個人因應的累積；其次是駐校心理師進駐校園，面對自己身為駐校心理師的身分，同樣也引發思考，駐校心理師在工作中反思自己的個人議題，逐步形成屬於自己的場域調適和回應。駐校心理師合作參與的個人反思，依序將質性資料分析的發現，歸納出「合作歷程反思」、「個人性反思」兩個部分，具體呈現如表4-3-3。

表4-3-3　合作參與的個人反思

類目	開放式編碼
合作歷程反思	合作：釐清心理師自己的期待
	專業界限的衝擊：彈性≠配合、順從
	合作的起點：反思心理師的專業和定位
	合作中的因應與反思
個人性反思	心理師自覺害怕權威，在工作中的調適中慢慢同理成人
	外聘督導不一定瞭解學校系統
	一開始，承認自己的限制是困難的，但久了會麻木
	心理師的個人特質
	心理師處境的困難沒被理論理解
	反思，放緩
	妥協
	挫折調適
	個人特質形成的工作方式跟學校不同
	駐校心理師的工作模式跟取向有關係

一、合作歷程反思

駐校心理師對於合作歷程中，關注於合作的意義，以及面對高度彈性的需要，究竟彈性與順從間如何掌握，對於受訪者而言這是需要回到合作與本身專業的思考，心理師的專業在於內在探索，面對的是諮商的架構，若架構因著合作必須流失或改變，那麼跨專業的合作似乎只是更為模糊不清。

「可能會有一個誤解是說，我在談系統合作的時候...在談合作跟那個彈性的時候，會變成要去打破一些諮商的限制、界線？然後去配合...反而不是合作，這叫做配合、順從...如果心理諮商來討論的話，可能會有一些衝擊（E-163）。」

「我覺得合作是，還是要回到一個重要的起點是，你知不知道你自己在做什麼，要做的是什麼，那你要就是自己該做的要做的，要先顧好，才能跟別人談合作（E-167）。」

「我也會對我的孩子生氣，我也會對他的老師們生氣。可是我覺得那是已經 involve 在裡面太多了，當然，生完氣...沉澱下來的時候，還是會看現在系統是長怎麼樣，哪裡可以多施力一點（B-85）。」

「系統期待，我說的系統就是比如說導師或家長，他們期待是學生要改變。我們期待，我們去找導師家長來，期待他們改變，那是我的期待...可是換個立場想，今天如果我是父母，我可能就沒有辦法接受這個心理師的期待（E-154）。」

合作需要的彈性並不是順從，在彈性的調整中駐校心理師必須要確立自身的專業認同，專業能力在於心理諮商，既有的界限並不能輕易改變。在合作歷程中，駐校心理師也會遭遇挫折，然而要回到自己的感受並且釐清情緒和卡住的背後，是誰的期待沒有被滿足，凸顯期待不是單方的，而是雙方對於合作都具有不同的期待，但是若沒有覺察期待的來源而涉入過多，對於合作與個案處遇上就不容易產生效果。

二、個人性反思

合作引發駐校心理師個人議題的探索及對自己身分的思考，對駐校心理師而言，合作時會顯現個人議題，駐校心理師對此狀態有所覺察，並從中調整，使合作有所延續、進展，在合作歷程中，心理師會感到挫折，尤以面對巨大系統、多方期待時要承認限制的部分，需要時間去接受與適應；自身身分的思考則是對比督導、專家的身分，思考系統鬆動的理論與實務面的落差，亦為駐校心理師需要調適，在場域中找到自己的方式和位置。

「我其實是很怕權威的(笑)…但是當我自己的心，比較不是..跟小孩就是站在同一個那個高度，我是比較能夠在跟大人一樣的高度的時候，我就比較不會那麼怕他們…比較能夠有機會去理解（D-56）。」

「當我遇到急躁的人，自己會提醒我自己，慢點...因為我思考很快，可是我思考快不見得是我整理過，但是我如果慢一點，我就可以把我的思考整理在一起...他們很急躁的時候我都先聽（B-78）。」

「別人當然會期待你啊，那你做不到，當然不會答應他。就評估自己的能力，不能做的就不行（A-388）。」

「說我做不到...一開始你得承認很困難，可久了你就可以接受這樣說了...真的做不到啊（A-212）。」

「外面督導會有一種狀況是，除非他很了解學校生態系統，不然他提出的意見有可能、這間學校聽了就完全不會採用，與學校實際現場差太多了（A-192）。」

「你得去適應這個規則...你要親身經歷過，你就會知道，就是長得不一樣（A-291）。」

駐校心理師從工作中看見自己的個人議題，如急躁的個性、權威議題，從這個辨認的過程中協助心理師能夠釐清合作中的挫折，並且以新的角度與系統合作。不過也有心理師在回應學校期待時承認限制的過程中，顯得較為挫折，並且在回應系統上比較以妥協、適應學校規則，對於學校場域的規則的鬆動感到困難與不易，認為督導、學者的身分與駐校心理師不同，其中冷暖不足為外人道，似乎成為鬆動的主要限制。

肆、 駐校心理師的長成

駐校心理師的長成，駐校心理師跨入學校場域，經歷場域對心理專業的需要，面對這個學校輔導與心理諮商的交界擦出火花與需求。對駐校心理師而言，增進場域所需的系統合作能力以及國中小族群常見議題的培訓是心理師所關注的，因而心理師思考在院所的訓練課程與實務結合的可能性。面對駐校心理師專業的預備，對於取向的探索與精進發展是有益的，並在督導中逐漸增進實務能力，除此以外，除了對場域的了解與預備，駐校心理師也必須維持著向場域學習的心態，透過工作的經驗慢慢磨塑駐校心理師的樣貌。對於自身專業的長成，依序將質性資料分析的發現，具體呈現如下頁表 4-3-4。

國立政治大學 National Chengchi University

表4-3-4　駐校心理師的長成

類目	開放式編碼
專業工作期許與成長	對駐校心理師當前人力培育會隨著職缺穩定而減低需要
	能力：諮詢的訓練和系統合作的能力最被需要，但學校培育相對缺乏
	專業取向確立能安定心理師發展
	對專業的預備，敏銳度跟開放的心
	對心理師來說，與成人工作是慢慢培養的能力
	心理師能力增進：督導、取向
	個別專業：遊戲治療、表達性
	對自身專業的期許，賦予工作價值

一、專業工作期許與成長

專業長成的目的是使駐校心理師的專業與場域的需求能更加緊密，可從目前駐校專業需要與研究所訓練提供來看，學校提供駐校心理師能力的培育相對缺乏，尤以諮詢能力、系統評估能力如此；面對駐校專業的發展，在專業方面可由取向確立與精進、督導資源、個別擅長的專業能力；心態上則是學習向合作的場域與對象持開放態度，從合作的嘗試中累積合作的能力，並肯定駐校心理專業在學校合作中的重要價值。

「現階段來講確實很需要啦，因為他衝擊到整個國中小的學校對於心理的認識、跟對心理師的認識跟對心理師的印象（A-57）。」

「我以前在學校心理輔導的訓練裡面…比如說人對人的觀察，…訓練比較多，可是諮詢的那個部分卻反而是少的…駐校心理師須要有一個很大的學問，是他必須要有諮詢能力，跟系統間各個位置的諮詢能力（B-84）。」

「系統評估，我覺得這也是心理師需要有的，這也不是我以前訓練有學到的（B-87）。」

「從工作經驗當中去磨練出來的吧...怎麼跟不同的人說不同的話，真的是在經驗當中慢慢累積出來的東西，好像很難做心理預備，大概能做的預備是自己需要有一點就是敏銳度跟開放的心（D-115）。」

「有一個你自己信任的工作取向，去理解個案還滿重要的...你走到一個程度，在看的這個過程裡頭，你要搜尋到一個適合你自己的，跟你願意投入跟你喜歡的...用這個學派的語言變成你的話...那會對於你怎麼理解人這件事情，會是比較有幫忙的（D-114）。」

「你可以不專門學遊戲治療，可是你得自己找到方法跟他們工作，或者你只把遊戲治療當媒介…你得讓自己工作的時候跟兒童有效率（A-581）。」

「督導很重要...對你要怎麼說會比較有幫助（D-61）。」

「在工作過程中，你很難看到具體的成效，也很難感受到被很具體的肯定或者成就感...要怎麼樣在這裡面找到自己的價值...為自己的工作賦予價值。然後把這個東西也帶給我的工作夥伴...我們不是放棄，我們是帶著希望一起面對。這個可能是以後要做這一個工作的人，很需要的一個部分（E-189）。」

駐校心理師的專業對於國中小學校是一種新興的刺激，專業認識上還未完全成熟與穩定。心理師除了既有諮商專業能力在研究所已經有所訓練，系統層面的合作諮詢能力由於過去的培育缺少，因此是目前進駐校園的心理師需要持續了解、精進。駐校心理師在成為一名駐校心理師的歷程中，由專業取向探索逐漸聚焦專精，穩定的取向發展對於專業能力同樣有穩定作用，並持續透過督導以及所處的學校場域學習，使自己對學校的需要與駐校專業更加敏銳，進而逐漸走出一條駐校心理師專業之路。

伍、　小結

綜合上述所呈現，駐校心理師在學校中如何以專業建立合作，從中除了專業的不可替代之外，也有駐校心理師遭遇的挑戰，當中包含對自身專業的反思與因應與專業成長的期許。首先，駐校心理師在合作、處遇的各個系統都會遭遇挑戰，如學校、家庭、個案、制度層面皆具有相當的挑戰性，駐校心理師也從挑戰中形成因應，透過溝通、澄清期待、處理不信任議題上處理合作中的挑戰；再者是倫理議題，保密與系統合作中的界限拿捏，以及特殊中輟議題中顯現的心理師的選擇，反映心理師在學校場域中所遭遇在專業界限認定的挑戰；第三則是駐校心理師就合作歷程進一步思考合作本質及自身專業的關聯性，唯有鞏固的專業認同才能在合作、跨專業合作上發揮效能，個人性反思則呈現心理師的因應歷程、內在發現與調適的感受；最後則是呈現專業能力的培育、專業態度對於成為一名駐校心理師的發展，是穩定持續的歷程。

第四節　由核心主題到 WISELY 模式形成

本節茲說明透過文本分析所獲得之三項核心主題重新思索、建構成模式的歷程，以下將說明由「動態歷程：心理師與學校的合作模式建構」、「專業位置：心理師的專業能力對校園的幫助」、「倫理反思：從挑戰、因應形成個人性回應」至 WISELY 模式形成的再思之路，以及 WISELY 模式中與核心主題的關係連結，將進行詳細說明。

壹、　由核心主題到模式形成之思考歷程

透過資料分析萃取出三大核心主題，「動態歷程：心理師與學校的合作模式建構」、「專業位置：心理師的專業能力對校園的幫助」、「倫理反思：從挑戰、因應形成個人性回應」，透過對於主題的再思，重新進行主題分析內涵的再定義與整合，初步將主題架構成 WISELY 模式。嘗試以系統、架構化的方式觀看駐校心理師與學校的合作歷程，呈現合作模式如何發生。國內現有關於學校輔導的模式，WISER 的生態模式已在學校中積極推動，研究者綜合文本分析以及相關國內外文獻閱讀後，提出 WISELY 模式，是以駐校心理師為主體凸顯，與所處的系統合作的模式。模式形成的歷程，研究者從三大核心主題中進行反覆閱讀，並嘗試以提升概念層次，企圖形塑一個有邏輯、意義豐富的模式。

貳、　模式與核心的關聯性

研究者將動態歷程中分析歸納的合作團隊形成跨專業共識與分工中的細部概念、心理師對系統合作的核心信念及影響合作效能的因子，進一步整合成模式的第一層建構，W 團隊基礎、視系統為整體（whole team, whole system）由動態歷程中為基本建構。W 的整體見於合作基礎為團隊、跨專業共識形成運作之必要，以及合作的對象在場域中延展為整個系統，視系統為一個整體。第二，駐校心理師能力是合作發生的主要構成，因而從文本分析中以諮商基本專業能力為專業合作的核心，從個案延展到系統，整併系統諮詢能力以及評估能力，形成以能力組成的第二層建構，分別為 I 個別諮商（individualized counseling）、S 系統諮詢（system consultation）、E 評估衡鑑（evaluation and assessment），凸顯個別諮商是駐校心理師在專業上的定錨，形塑合作中的專業位置，再者是扣連系統為整體的概念，心理師提供學校系統、家庭系統諮詢，使系統一同工作協助個案改變，諮詢是重要合作方式與能力，並且持續評估個案及系統動力，進而形成新的處遇評估，三個重要能力基本上是駐校心理師合作效能發揮的重要能力指標。

上述的能力可以說是駐校心理師既有訓練中「心理專業」的重點培育能力，從中也融合了場域的需求，所以系統評估、諮詢能力相對被大量需要。第三，除了第二層個案為中心的專業能力，駐校心理師為了要讓合作發生，將文本分析發現駐校心理師與個案不同系統的合作模式、駐點經驗與責任區經驗的合作差異性、關係能力等概念整併成第三層建構，為 L 資訊連結、催化合作（linkable information, let collaboration happen），第三層的組成相對包含較多概念，資訊連結與催化兼具方法策略面以及心理師在當中的能力面，由關係能力原先以個案關係為主，擴大到將能力用於系統連結，顯示合作歷程中心理師的連結、催化角色，由主動澄清期待成為關係的破冰，到資訊流通，形成合作一體，使合作得以整合。

最後，由核心主題中的倫理反思，整併歸納系統合作中的專業角色定位、合作中的挑戰與因應、專業合作中的倫理與特殊議題、合作參與的個人反思、駐校心理師的長成，形成第四層建構，為 Y 創造專業思維與認同（yielding professional recognition）呈現心理師既為基礎，也為整合的要件。駐校心理師作為專業方面是不可或缺的參與者，作為人的思考性，是模式中最重要的意義建構者，少了駐校心理師的思考，WISELY 模式無法形成一個完形，只是一連串的合作策略的聯合，顯示出駐校心理師思考合作歷程中的何然與意義創造，是形成因應與專業認同是合作模式發展的重要元素。

國立政治大學 National Chengchi University

第五章　討論

本章針對研究分析所得的結果獲得三個核心主題，「動態歷程：心理師與學校的合作模式建構」、「專業位置：心理師的專業能力對校園的幫助」、「倫理反思：從挑戰、因應形成個人性回應」，回應本研究欲探討的研究目的與問題，欲了解合作模式如何發生，嘗試透過質性訪談分析的三大主題，整合成系統性的架構，呈現合作模式與合作歷程內涵、駐校心理師專業位置以及專業的個人性反思因應，更重要的是，初步建構駐校心理師與學校的合作模式。國內學校輔導現況，已有以輔導室為主體的 WISER 模式，研究者綜合文本分析以及相關國內外文獻閱讀後，提出 WISELY 模式，是以駐校心理師的觀點，透過系統性的架構來了解駐校心理師與學校的合作，並與文獻、既有模式提出對話、討論的空間。以下茲說明 WISELY 模式的建構意涵，分為兩節進行討論，第一節為 WISELY 模式建構內涵討論，第二節為 WISELY 模式以國內外相關模式比較，依序將分別詳述、討論內在結構。

第一節　WISELY 模式結構內涵討論

壹、　WISELY 模式介紹

WISELY 模式，是研究者透過駐校心理師訪談分析結果，以及文獻梳理歷程中對 WISER 模式的思考交織而得，綜合研究歸納三大核心，第一為「動態歷程：心理師與學校的合作模式建構」，駐校心理師與學校合作模式歷程和模式形成次序，且在駐校心理師駐點又駐區的模式之中，會因互動程度使得合作模式建構會有不同的樣貌產生；第二為「專業位置：心理師的專業能力對校園的幫助」，整理駐校心理師與學校及各系統合作需要具備的相關專業能力及心理專業在系統、跨專業合作中的定位；第三為「倫理反思：從挑戰、因應形成個人性回應」，就駐校心理師參與合作經驗中遭遇的挑戰與因應，面對專業倫理、議題思考，著重在駐校心理師對專業的反思與因應，研究者將分別的主題再次整合起來，根基在學校場域，以駐校心理師自身視域作為出發點，提出與學校合作的核心運作架構，為 WISELY 模式的基礎。

WISELY 模式，以下為個別內涵說明。W 指的是團隊基礎、視系統為整體（whole team, whole system），整體性是核心意義，反映在合作基礎團隊運作之必要，以及合作的對象在場域中延展為整個系統，視系統為一個整體；I 指的是

個別諮商（individualized counseling），個別諮商為駐校心理師專業所在，個案是系統合作、跨專業合作的中心，個案也是心理師主要的工作對象，提供諮商專業，凸顯合作中心理師的專業位置；S 指的是系統諮詢（system consultation），駐校心理師與個案外的系統，扣連系統為整體的概念，心理師提供學校系統、家庭系統諮詢，使系統一同工作協助個案改變，諮詢是重要合作方式與能力，駐校心理師也在系統諮詢中呈現專業功能與確立專業位置；E 指的是評估衡鑑（evaluation and assessment），駐校心理師一面提供諮詢，也一面評估個案與系統動力，進而形成新的處遇評估，評估個案與系統是駐校心理師合作中的重要功能，隨著歷程與系統鬆動程度呈現動態性；L 指的是資訊連結、催化合作（linkable information, let collaboration happen），在合作歷程中駐校心理師扮演連結、催化的角色，從主動澄清期待，溝通共識等資訊傳遞的過程使合作更加緊密，形成合作整合，鞏固模式；Y 指的是創造專業思維與認同（yielding professional recognition），駐校心理師是本合作模式中不可或缺的參與者，少了駐校心理師的思考，WISELY 模式等同空殼，駐校心理師思考合作歷程中的何然與意義創造，形成因應與專業認同是合作模式發展的重要元素。

貳、 WISELY 模式內在結構

本研究所提出的 WISELY 模式，可分為四個建構層面，依序為 W-ISE-L-Y。第一層建構為團隊基礎、視系統為基礎的 W（whole team, whole system），意指駐校心理師必須形成合作團隊，在合作的核心信念視系統觀點；第二層為個別諮商 I（individualized counseling）、系統諮詢 S（system consultation）、評估衡鑑 E（evaluation and assessment），意指駐校心理師的合作策略與工作模式，身為心理師，三級個案諮商是合作的中心，在系統觀點下，也將個案相關的系統納入服務，提供系統諮詢，協助個案在系統中建立力量與彈性，並在當中持續性的進行個案及系統評估，第二層建構在駐校心理師圍繞個案工作，凸顯個案為主要服務及工作對象，與週邊則呈現動態合作；第三層建構為資訊連結，催化合作的 L（linkable information, let collaboration happen），意指駐校心理師在系統之間建立管道與可流通的資訊，催化系統間的合作；第四層建構為創造專業思維與認同的 Y（yielding professional recognition），意指駐校心理師身為模式的建構者，對合作及專業的思考是模式建構的核心，若缺少駐校心理師的思考性，有可能只是破碎的合作策略，合作將無法統和成一個完形。以下將逐一說明 WISELY 模式的內在結構，並整理國內外相關文獻進行討論。

一. W 團隊基礎、視系統為整體（whole team, whole system）

本研究發現駐校心理師與學校的合作模式建構，首要在於團隊形成與共識確立，這是合作的基礎。國內外針對跨領域團隊合作提出相同的看法，是以管理的概念強調團隊一致向外服務的特性，以及成功的合作在於分享個案資訊與問題評估，形成合作的夥伴（王麗斐、杜淑芬，2009；Bridges et al., 2011），有關文獻認為專業合作必須要讓不同的專業可以互相融合，團隊的效能在於看見每個專業角色在團隊中都有不可取替的位置，也提及開放性溝通、自主性、平等的資源，文獻也提到合作不彰的團隊在個案服務上影響為負面，不利個案的心理健康發展（Bridges et al., 2011），合乎本研究中駐校心理師與輔導室形成合作團隊，一致向導師及家長提供服務對合作必要性。另外國內外有關研究也提出合作有助現況改變，合作關鍵在於共識建立，合作間的專業要先對彼此的專業進行了解，這是團隊形成的基礎(陳金燕，2003；許瑛珺，2009；Pérusse et al., 2007）。有關文獻也指出處遇共識討論較不容易立即形成，合作模式的建立也需要時間才能構築，呈現動態的歷程，若求一群各自專精的人力立即形成可運作的跨專業團隊，無疑是緣木求魚，對於個案而言並非有益（顏秀雯、王天苗，2002；Raver, 1991）。

國內有關輔導人員與心理師的跨專業合作研究發現，學校輔導人員應為心理師與系統的橋樑，並扮演個案管理員的角色，依分工與角色功能而言，輔導人員主諮商室外，心理師主諮商室內，角色的分野十分明確（王麗斐、杜淑芬，2009）。此研究結果與本研究訪談歸納發現一致，即輔導室、學校輔導人員的聯繫角色，駐校心理師主要負責內在現實、諮商的工作。顯示出跨專業間的角色分工是使跨專業合作具有效能的重要因素。團隊建立與分工也是影響合作效能的重要因子，合作中角色分工經驗，是駐校心理師感受較為豐富的一塊，在角色意涵錯落在分工及合作經驗之中，駐校心理師提出正向與負向的合作經驗，其實與角色分工有關，以及彼此對合作的看見是責任分攤，不是完全為心理師或輔導室獨有的責任，有關研究以專業認同的角度切入，當合作專業彼此的專業認同穩定，在合作中分工職掌、界限與溝通越能明確與清晰，反之，不明確的專業認同在分工職掌、界限的影響則是任務不明、重疊、無區別性，且落入順從、合作僅是回應期待的狀態（陳錦如，2007；Bridges et al., 2011）。另有文獻指出合作在於共同參與與溝通，若合作缺乏目標整合，在執行上必要產生困難，且未整合的專業互動層次較低，個案改變效能也較微弱（顏秀雯、王天苗，2002；Raver, 1991）。

視系統為整體方面，駐校心理師與學校的合作模式建構，以系統觀點為核心信念，在系統觀點中，駐校心理師連結學校、家庭等系統，依個案為中心予以整合，系統觀點相信，當系統中一旦開始變動，會促成新的動態平衡，並幫助到系統中的更多人是成效發揮的核心，駐校心理師進駐學校，採系統觀點為信念背後的最終目的是促進學生的適應與發展（吳英璋、徐堅璽，2003；陳錦如，2007；魏琬蓉，2012；Schmidt, 2003）。系統合作的具體化，心理師首要工作是針對個案進行服務，並提供周邊教師、家長進行諮詢，進一步結合社區相關資源，將「學校－家庭－社區」等系統加以連結來解決學校輔導工作的困境，即以系統性的觀點來面對學生議題（林家興、洪雅琴，2001；吳英璋、徐堅璽，2003；翁毓秀、王文瑛，2002；馮燕、林家興，2001；陳錦如，2007）。

系統信念為核心，延伸出對家長與學校的合作信念，這些面對不同系統的合作信念扣連系統觀點，相關研究指出將個案重要關係人納入考量，主動地尋求合作，並協助系統了解學生心理需求、給予適度支持與賦能，共同幫助個案是重要的改變因素，也來自於心理師與家庭、學校的合作信念（王麗斐等人，2008）。面對與學校的合作信念，駐校心理師主要在反應系統的限制和尋求合作對象，相對有較多的挑戰性。

二. I 個別諮商（individualized counseling）

WISELY 模式中，合作建構也包含心理師如何進行合作，需具備的能力與實際方法。第一個重要原則為個別諮商，是駐校心理師主要的工作內容，也是必備的專業能力（王麗斐、杜淑芬，2009；形志彬、許育光，2014；陳錦如，2007）。國際諮商服務學會（International Association of Counseling Services）提出八項心理師與諮商中心應具有的角色與功能，以學校場域為主的專業能力指標，第一項就是個別與團體諮商或心理治療的能力，指心理師應具有處理個案有關教育、生涯、個人、發展、人際、心理等各種問題的諮商能力，並能使用測驗及衡鑑工具幫助個案自我了解以及作決定。Rodolfa 等人（2005）提出的能力立方模型中，將能力分成三個向度，諮商專業是心理師專業發展的基礎能力（foundational competency domains），為心理師共有的能力，基礎能力界定了誰才是心理師的重要根據（林家興、黃佩娟，2013）。

有關文獻提出心理師專業能力指標的結果發現，心理師前三項專業就業力是：敏銳覺察個案問題、優先考慮個案福祉、建立諮商關係之能力（涂玟妤等人，2012）。國內探討跨專業合作與方案實施評估之相關文獻顯示出駐校心理師的重要功能皆聚焦於於有效幫助兒童、協助行為偏差、情緒困擾及學校適應困難學童轉變、提供校內有自殺傾向、學習障礙、心理障礙學生適切服務，互補了學校所缺乏的心理專業能力，對學校輔導工作帶來助益（方惠生、戴嘉南，2008；林家興、洪雅琴，2002；陳錦如，2007；趙曉美等人，2006；賴炘棠，2008；鄭如安、葉宣瑩，2011）。由上述文獻顯示駐校心理師在合作模式建構中，原先在學校所受的諮商專業訓練，對人的系統性理解與觀察，能處理個案內在現實之諮商專業能力，協助學校輔導人力力有未逮的三級輔導之嚴重問題個案，透過諮商中的關係與動力，有效協助學生面對生命急需面對與處理的重要議題，是合作中駐校心理師重要專業貢獻，也是被學校所需要的功能與能力（王麗斐等人，2008）。

三. S 系統諮詢（system consultation）

駐校心理師與學校合作，採系統觀點，將系統成員納入服務，多以諮詢的方式進行合作，符合林家興與黃佩娟（2013）探討國內建構諮商心理師能力指標中的諮詢能力。根據綜合國際諮商服務學會（International Association of Counseling Services）及美國專業心理學院與課程全國聯合會（National Council of School and Programs of Professional Psychology, NCSPP）提出的能力指標，心理師要能以心理專業的知識與方法，提供學校教師、學生家長、行政人員所需要的專業協助，從事師生需求評估與權益促進，形成健康的環境。諮詢的焦點包括個人、團體、方案或組織的需要和問題，透過教導的方式，增進服務對象的專業知識、技術與能力（林家興、黃佩娟，2013）。

訪談資料中述及諮詢的內涵以及諮詢歷程中心理師必須有轉換語言的能力。Caplan（1970）定義諮詢是「兩個專業人士之間的互動過程－諮詢者是一位專家，另一位要求諮詢者是為了解目前工作上的問題而需要諮詢者的協助」顯示出諮詢歷程有如問題解決的過程，並不同於心理師與個案的關係，討論的是工作、專業、功能中需要被協助的部分（王以仁等人，2004）。也回應了受訪者提出雖然心理師依舊同理、傾聽、整理家長或教師的情緒與想法，但重要的是讓成人維持在成人的功能，協助尋回有關處理經驗與內在資源。此外，諮詢過程中，心理師與諮詢對象的討論，有時溝通是以專業認知與專業語言的方式表達，但因為專業間的落差可能導致認知與語言使用的不

同產生誤解，因此凸顯了諮詢過程中心理師應具有語言轉換，了解不同文化脈絡的能力（王麗斐等人，2008）。

諮詢能力見於國內有關探討跨專業合作中，學校人員肯定心理師能夠協助個案導師、家長、有處遇困難之輔導教師、提供諮詢、親師溝通帶來有效能的合作經驗（王麗斐等人，2008；趙曉美等人，2006）；在方案評估之相關文獻，提出心理師對學校輔導的改善與校園中的助益，反映在導師或輔導教師透過與心理師討論或個案研討、共同合作擬定學生輔導計畫能提升輔導知能，角色方面被視為督導的角色，長期的督導之下對輔導室的專業輔導能力有所提升。與教師的諮詢方面，諮詢有助改善個案與導師的關係，因而教師滿意心理師駐校服務（方惠生、戴嘉南，2008；林家興、洪雅琴，2002；陳錦如，2007；趙曉美等人，2006；賴炘棠，2008；鄭如安、葉宣瑩，2011）。

四. E 評估衡鑑（evaluation and assessment）

評估與衡鑑能力是心理師於學校工作的主要工作內涵，意指實施並解釋心理與教育測驗，提供結果解釋，以協助校內其他人員規畫適切的教學措施（王麗斐等人，2008；刑志彬、許育光，2014；趙曉美等人，2006），評估與衡鑑能力是心理師基本專業能力之一（林家興、洪佩娟，2013）上述相關文獻描述的能力，著重在心理師的衡鑑功能，對於測驗工具的運用與解釋，提供更寬廣的視角理解學生狀態。

但是駐校心理師的評估與衡鑑能力，不僅只是諮商關係中對個案形成的衡鑑，由於採納系統觀，系統也是工作對象的緣故，評估也擴及系統動力的觀察與評估，是形成後續合作方向的重要能力。鮮少文獻聚焦於所謂系統評估能力，相似的論述可從美國專業心理學院與課程全國聯合會（National Council of School and Programs of Professional Psychology, NCSPP）所定義的衡鑑能力，心理師應具備多元方法與理論取向，並考慮個案所處的社會、文化脈絡，不僅聚焦在個案問題與劣勢，同時也聚焦在資源與優勢上。顯示脈絡、文化的重要性，可能包含個案整體的系統動力。此外，林郁倫等人（2014）提出「現場能力」一詞，指面對學校生態及文化脈絡的彈性與機動性以回應學校的需求與期待。換言之，系統評估能力是一種能觀察場域、回應系統需要的現場能力，需要高度的彈性，且能力會隨著對場域文化脈絡的熟悉度而逐漸成熟，形成個案評估外，駐校心理師獨有的評估衡鑑能力。

五. L 資訊連結，催化合作（linkable information, let collaboration happen）

在合作歷程中，駐校心理師扮演一個重要的角色，就是發揮連結性的角色，使合作發生。在能力上反映出心理師關係建立的能力，同理與跨專業溝通。不僅是個案工作的關係能力，也包含與系統系統建立連結的能力。國內有關心理師能力指標研究中，透過德懷術蒐集專家資料與分析結果，「介入能力」的意涵包括能與當事人建立信任關係以及有效與其他服務系統合作處理個案問題，都是高共識的能力指標（林家興、洪佩娟，2013）。NCSPP 從跨場域觀點提出最重要的心理師專業能力在於關係能力，指心理師具備與個案和其他人的建立與維持良好關係的能力，是核心能力的基礎與前提，回應本模式所述的催化合作，基礎就在於關係的建立，但是在建立與維持關係中又能保有心理師專業、中立的角色界限。有關文獻提出心理師客觀、鼓勵與支持的態度，使個體更能自我負責（王以仁等人，2004），這個編制外的專業人員身分，同時是催化合作的要素，由於缺少了多重身分與角色混淆的負擔，在輔導系統中反能發揮中立與潤滑協調的力量，以跳脫既有視野帶來的窠臼，協助鬆動校園系統的原有疆界，有助學校輔導工作的發展（林郁倫，2014；鄭如安、葉宣瑩，2011）。

如何催化合作是合作模式發揮效能的指標，有關研究顯示合作效能在於雙方的「合作共生」與「同理性利他」的信念與行動（王麗斐、杜淑芬，2009）。倘若合作出現競爭關係，競爭可能的形成因素在於雙方對個案、對問題的切入觀點並不相同導致，競爭關係來自工作價值觀的衝突，而非實務工作者意識形態上的排擠（許瑛玿，2009），如面對學生輔導事務，教師著重違規行為本身，心理師則重視行為背後的動機、意圖思考，面對觀點落差可能導致指分工不合作，甚至出現自我成見，使合作困難（莊靜，2014），如何轉化競爭關係的衝突使得合作發揮效能，駐校心理師以同理、澄清期待的方式善用衝突，使得衝突成為具功能性的結果，有助增加凝聚力、引發合作（白磊、孟繁華，2006；胡中宜，2013）。催化合作的策略，綜合有關文獻結果，以提供家長、學校策略，個案會議、心理衛生推廣與宣導、建立資訊流通的管道為有關策略（王以仁等人，2004；王麗斐等人，2013；杜淑芬等人，2014；陳錦如 2007）。比較國外跨專業合作模式，心理師的定位為專家、領導者的角色（Dixon et al., 2000），與目前國內心理師與學校合作模式建構的角色定位是催化者不是領導者，但是隨著心理師跨入場域發展成熟，領導合作模式的角色可能是未來的合作展望。

六. Y 創造專業思維與認同（yielding professional recognition）

WISELY 模式的特殊性在於把駐校心理師的思考性視為合作不可或缺的原則。專業認同是長期的歷程，自心理師跨入學校場域，採系統觀作為合作的歷程中，許多文獻研究多在呈現與學校合作的困難，以挑戰和限制的方式呈現，以心理師的觀點感受到角色模糊、外來者、合作困難；學校人員觀點則認為無法融入學校、定位不清、能力不足（林郁倫等人，2014；孫頌賢，2014；陳錦如，2007；黃君瑜等人，2009 鄭如安、葉宣瑩，2011；Borders , 2002; Falco, et al., 2011）。另外，駐校心理師合作中的經驗，有一個特殊性在於轉介、與導師合作時的權力關係，在面對學生的觀點不同進而出現張力，且在互動性越高的駐點學校，越可能如此感受。有關文獻則以外來者適應的觀點論述之，學校人員會質疑心理師投入場域的時間與文化脈絡導致採納心理師建議並不高，甚而學校教師的帶來困擾（孫頌賢，2014；鄭如安、葉宣瑩，2011）。另外，心理師往往被視為「處理棘手學生問題的專家」，在專業的期待而言，駐校心理師確實具有處理三級個案的能力，也是專業服務所在。但是這個被視為處理問題的專家，背後產生的是責任由共同分擔轉變成心理師獨自承擔，缺乏合作、責任共有的概念顯示出學校對心理師專業角色與功能的不了解，使得模糊分工、駐校心理師工作性質窄化，更有可能這個專家身分壓垮應為團隊運作的方式，甚而帶來威脅感與競爭關係（黃君瑜等人，2009）。對合作產生負面的影響，連帶影響心理專業效能無法發揮。

角色任務不明是心理師普遍遭遇的挑戰之一（陳錦如，2007），挑戰也意味著心理師專業認同發展的歷程，國外相關之後設分析研究指出學校心理師的職業認同發展一直是備受關注的焦點，學校心理師如何建立一個有凝聚力的專業身份和與在學校中具體作用和功能是重要的議題，顯示出對學校心理師而言，身分認同與角色混淆是普遍會遭遇到的重大議題，顯示出學校心理師的難以定位性（Borders , 2002; Falco, et al., 2011）。國外對於學效場域心理師的專業認同一直十分關注，心理師在校園的專業認同與時俱進的不停重塑其定位（Dekruyf et al., 2013）。

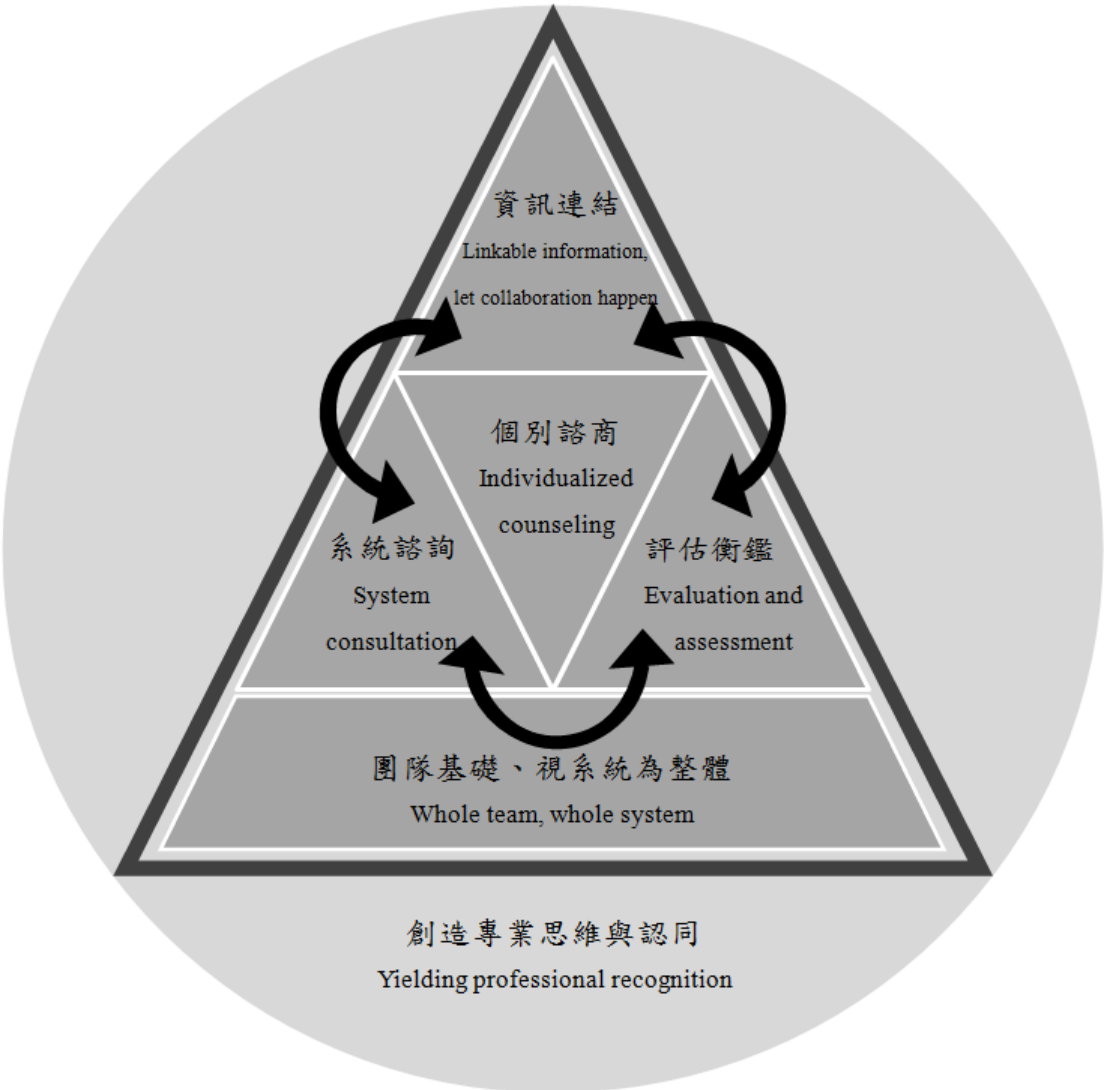
有關文獻則提出學校心理師是時候重整學校心理師的定位，視之為教育領導者與心理健康專業的整合，不只是輔導、諮商的心理師而已，而是具有整合學生成績與全人完整發展不可或缺的功能（Bemak, 2000），國外文獻對駐校心理師的敘述，產生視角與思維的轉換以及角色和功能的翻轉。專業認同對於合作是否產生效能舉有指標性的影響，專業認同穩定，合作中分工職

掌、合作界限與溝通越有明確清晰的方向，反之，專業認同薄弱或相對不穩定，在分工職掌、合作界限就會顯得模糊、形成專業間重疊，也導致溝通上不容易清楚你與我的分別，甚至可能誤認為配合即是合作，回應他者的期待勝過專業本質的窘境，在在顯示出專業認同的重要性非同小可，國外的人才培育中，除專業協助問題解決之外，專才的專業認同也是培育的主要面向（Bridges et al., 2011）。

綜上所述，WISELY 模式合作是以駐校心理師觀點為出發的合作模式。（一）以團隊形成，是系統為整體的核心觀點作為運作基礎；（二）合作中心對象是個案，因此個別諮商是主要工作，也是合作的重要原則。依循系統觀點，駐校心理師面對家庭及學校系統分別提供系統諮詢，在個案與系統之間工作，進行評估與衡鑑，其中個案諮商、系統諮詢、衡鑑評估是動態、循環的，會因新的需要、評估出現形成新的策略與因應；（三）在合作模式中，駐校心理師從起初直到結束，反覆在上述動態、循環的服務中進行合作催化，整合合作對象，形成合作連結，進而使合作產生效能；（四）駐校心理師是模式的參與者及建構者，面對合作中遭遇的挑戰，駐校心理師透過思考與回應，形成合作回應，凸顯本模式以駐校心理師為出發，以及可思考性與可修正性，模式在於提供架構，但也要回到心理師本身的思考與回應，於骨架中添上血肉，也藉由駐校心理師建構者的身分，逐漸在合作模式及合作歷程中建構國內駐校心理師的專業認同。最後，WISELY 的模式運作架構圖提出如下所示：

國立政治大學 National Chengchi University

圖 3　WISELY 模式運作架構圖



第二節　WISELY 模式建構與相關模式比較

前一節在呈現 WISELY 模式內在結構與分析所得三大核心主題的連結，並與相關研究文獻一一進行討論。本節將重點放在比較 WISELY 模式與國內 WISER 模式、國外跨專業合作模式，接下來將分別進行較為詳細的討論。

壹、　WISELY 模式 VS. WISER 模式

研究者嘗試比較本研究所提出之 WISELY 模式與現有的 WISER 模式，主因在 WISER 模式為目前國內學校場域中正在推動的合作模式，因而可以在對話和討論上更加細緻化模式差異，以及各自的重要性。

一、相似之處

WISELY 模式，在命名與意義歸納上的思考架構與 WISER 的方向相似，目的試圖建構駐校心理師與學校輔導合作模式。研究者以 WISER 的命名結構重新思考以駐校心理師為本位的合作模式。合作對象以及採取的觀點皆是以系統性的思考，並連結家庭與學校的溝通，產生系統合作。在次級介入處遇中，同樣採取個別諮商、系統合作，相異之處將於下段進行討論。由兩個模式中的相似處可以看見在學校場域中，系統性思考與行動幾乎是場域獨有的需求（王麗斐等人，2008；王麗斐等人，2013；楊國如，2013；謝曜任，2013）。

二、相異之處

命名上雖具有相似性，但是在本質建構上是不同的。本研究比較王麗斐等人（2013）所提出的 WISER 模式，差別主要是「分層概念」、「主體對象」、「重點服務對象」三個層面，以下分別詳述。

(一) 分層概念

首先以分層概念而言，WISER 模式與三級輔導分層吻合，但是 WISLEY 模式是從駐校心理師的角度，定位上在校園輔導結構裡著重在三級處遇，分層處遇的明確性基本上無從比較，但本研究嘗試細緻化三級處遇中的駐校心理師與學校合作，反映於 WISELY 模式的核心是三級個案工作，衍伸向外的是系統面合作與連結，從中呈現駐校心理師的

能力與專業位置。且本研究所提出之模式首將駐校心理師本身的思考與因應置入合作模式之中，凸顯駐校心理師在合作模式建構中的重要性，也呈現模式的可思考與發展性（王麗斐等人，2008；王麗斐等人，2013；楊國如，2013；謝曜任，2013）。

(二) 主體對象

在主體對象而言，WISER 模式的主體擺放在輔導室發揮中介、連結系統的角色與功能，但在 WISELY 模式中，駐校心理師則是模式中的主要組成，強調以駐校心理師為主體向外建立與連結，焦點上更加聚焦於駐校心理師。WISER 模式從這個差異性來看，WISER 模式中，駐校心理師是三級分層中的第三級資源，模式中也以初級與二級預防為主，這個部分則可以看出重點服務對象的區別（王麗斐等人，2008；王麗斐等人，2013；楊國如，2013；謝曜任，2013）。

(三) 重點服務對象

在 WISER 模式所強調 whole school，初級預防的工作，校長領導方向；再者是二級處遇介入，由輔導室、專輔教師主責，在服務的對象上，為全體學生和二級個案（王麗斐等人，2008；王麗斐等人，2013；楊國如，2013；謝曜任，2013），本研究的服務對象則是三級個案以及相關的系統成員，且面對相關系統成員，駐校心理師角色上不僅是聯繫，更多的是協助個案改變的間接服務提供。兩模式比較見表 5-1-1。

表 5-1-1　WISELY 模式與 WISER 模式比較表

	分層概念	主體對象	重點服務對象
WISELY 模式	細緻化三級處遇的合作內涵，無明顯分層	駐校心理師	三級個案及所處家庭、學校系統、輔導室
WISER 模式	分為三級：初級發展、次級預防、三級處遇	學校輔導人員	全校學生、二級個案及所處系統

本研究嘗試與 WISER 模式的比較並非在推翻原有模式。反而藉由比較的過程，研究者逐漸發現 WISELY 模式是延伸 WISER 模式且更加發展出聚

焦於駐校心理師與學校合作的概念，從重點服務對象的區別，可以發現駐校心理師與輔導室的關係，更精確而言，申請服務的輔導室確實是服務對象，但是在合作中更是一個內部團隊的夥伴關係。

貳、 WISLEY 模式與國外模式的比較

國外的模式歸納出三個階段的學校心理師服務模式，依序為「整合所有領域之實務」、「直接或間接服務學生、家庭、學校」、「學校心理服務建立」(NASP, 2010)。比較 WISELY 模式與國外的合作模式，依序分為相似與相異之處。

一、相似之處

WISELY 模式與國外跨專業合作模式的相似性，在於心理師的主體性，從國外的合作模式可以看見建構的主體在心理師，且提供心理師在跨專業合作中的定位、服務內涵，且在學校中的合作觀點同樣相信教師是影響學生最主要的因素（NASP, 2010）。

二、相異之處

WISELY 模式與國外的跨專業模式同樣認為教師是影響學生最主要的因素，因而是心理師主要在學校的合作對象，不過在作法上有廣度的差別。在這個差異性中，主要可以分為「合作廣度」以及「角色區別」。

(一) 合作廣度

以國內駐校心理師的合作經驗所整理的 WISELY 模式，駐校心理師的主要工作仍以個案諮商、系統合作等諮商專業服務提供，相較之下，國外模式中心理師與學校教師合作目標是同時放在協助教師在教室內的學生輔導事務與教室內的學習、同儕關係互動(Clark & Amatea, 2004)。本研究的合作模式相較之下，駐校心理師提供的是心理專業服務、輔導事務上的建議，如諮商、諮詢、學生輔導策略等，並不會跨進教育專業領域，提供教師教學、班級經營上的策略。

(二) 角色區別

此外，在角色區別方面，WISELY 模式駐校心理師主要是以協助者的角色，引導教師或家長搜尋內在資源，透過賦能使系統發揮既有能力。

WISELY 模式係以協助者、催化者的角色使合作發生，國外模式合作的整合由於跨越心理專業到教育專業的建議回饋，心理師不僅提供諮商輔導的專業建議，也進入教育專業提供回饋與教育學習的提升，因此看出心理師在國外模式中的領導性也較為突出（Frisby, 1990; Stringer et al., 2003）。兩模式比較見表 5-1-2。

表 5-1-2　WISELY 模式與國外模式比較表

	合作廣度	角色區別
WISELY 模式	以諮商、學生輔導合作為主	合作中的協助者、催化者
國外模式	橫跨諮商專業與教育專業	專業合作的領導者、指導者

參、　模式比較與未來發展

本研究 WISELY 模式與國內 WISER 模式、國外跨專業合作模式比較之後，可以看出本模式與 WISER 一樣重視個案工作以及系統觀點，相異處則是本模式十分聚焦在三級個案處遇以及強調駐校心理師是合作模式的建構者，凸顯心理師的主體性，這與國外模式比較中心理師為主體互相呼應，不過在角色上，本研究所建構的 WISELY 模式中，心理師位在一個協助者與催化者的角色，這個部分與國外模式則不相同，從這個不同之處去思考，研究者推測應為駐校心理師跨入校園，對學校場域應形成的專業有關，對場域的需求與熟悉度還在累積與磨合之中。若隨著駐校心理師與學校的合作模式建構逐漸完備，且駐校心理師對學校場域的需求回應能力逐漸增進，自身專業與思考也逐漸成熟，完整，也許在合作的角色也將由催化、協同的角色進一步帶有領導、指導的專業性在，此推想也可能是未來的合作展望與發展方向。

第六章　結論與建議

本章內容共分為三節，第一節為研究結論，主要是根據研究發現與討論，說明本研究形成的研究結論;第二節為研究限制,呈現可能限於研究者人力、時間、財力等限制，使研究仍有未盡完備之處；第三節為研究建議，依據研究發現與結論形成對駐校心理師與國中學校輔導的合作模式及未來研究提出相關建議。

第一節　研究結論

本研究目的為：以駐校心理師之觀點進行深入訪談，探究心理師進入校園，與學校互動,達成合作模式建立之歷程,以及心理師在合作中所具備的專業功能，對學生、學校而言的幫助。回應本研究目的，根據本研究之研究發現，分別說明研究結論如下。

壹、　動態歷程：心理師與學校的合作模式建構

駐校心理師與學校的合作模式建構是一個動態的歷程,合作從所處的輔導室開始，與輔導室建立緊密、資訊流通的團隊是合作的重要基礎，團隊形成之後則是一致向外、向著系統中的需要，予以回應並形成更多的系統連結與合作。輔導團隊中的輔導教師、專輔教師是合作的夥伴，若因個案議題需要社工，社工師也會是重要的合作夥伴。這個合作、夥伴的關係奠基於角色分工與專業執掌，合作中也透過對話、資訊交流形成共同的個案處遇,並且就專業角色的不同形成分工，使合作開始滾動。合作的動態歷程性，真實地呈現在合作關係建立中必須先打破模糊的期待，主動回應和溝通，在共識形成上也是迂迴、反覆來去的過程，合作對象上也需要持續，並不總是一個決定、一個處理就會達到一個後果，駐校心理師在合作模式建構中，需要與夥伴、跨專業、不同系統中不停地嘗試，理解當下的脈絡，逐步地形塑出與與學校端貼近的合作模式。

貳、　專業位置：心理師的專業能力對校園的幫助

與學校的合作，駐校心理師提供諮商專業服務，透過原有培育的專業能力，對人、對關係的觀察、體會、回應的能力，協助個案、系統面對問題，是駐校心理師在校園中形成的專業位置。駐校心理師的諮商專業對於學校輔導、專業合作有十分重要的功能，心理師在校園不僅是處理三級、棘手個案問題的專家，更以系統觀點回應系統的議題，提供個案諮商、系統如家長、導師諮詢，協助系統穩

定，使穩定系統發揮原有的支持、改變力量，進而在諮商室外也形成有助個案變的環境，透過關係連結、資訊交流整合的能力，同時保有中立性，形成系統一體的合作，透過駐校心理師協助帶動學校輔導的效能感，駐校心理師不僅在合作中發揮專業的諮商能力，在關係、系統連結上凸顯出駐校工作的細緻、彈性與藝術，在保有中立、能跳脫學校觀點的角色，使專業界限與合作效能達成平衡與效能。

參、　倫理反思：從挑戰、因應形成個人性回應」

合作模式中，勢必遭遇挑戰、系統困境、不願合作的對象等，心理師藉由內在調適、個人信念去思考系統，評估並接納目前難以鬆動的狀態，也對自身的專業有所反思，從中顯示駐校心理師對於合作歷程中個人的反芻、再思歷程，對於合作策略、模式建構是十分重要的經驗，是模式真實與場域連接的過程，也顯示心理師的身分，既是參與者，也是意義建構者，駐校心理師的專業性藉由駐校心理師本身的思考、回應，逐步點滴成駐校心理師與學校的合作模式。

肆、　建構駐校心理師與學校輔導的合作模式

研究發現三大核心主題，分別為「動態歷程：心理師與學校的合作模式建構」呈現合作層面的動態性；「專業位置：心理師的專業能力對校園的幫助」，呈現駐校心理師不可或缺的專業能力；「倫理反思：從挑戰、因應形成個人性回應」，呈現駐校心理作為一個合作的參與者與建構者，對合作與專業的反思和回應。經由再次意義上的再定義與整合後，嘗試建構出系統性、架構化的駐校心理師與學校輔導的合作模式，即 WISELY 模式。WISELY 模式合作是以駐校心理師觀點為出發的合作模式。具有四個建構層次。雖有層次之別，但是模式並不是水泥磚砌，而是隨著歷程與系統鬆動程度呈現動態性的合作流動，透過駐校心理師從起初直到結束，反覆的在上述動態、循環的服務中進行合作的催化，整合合作對象，形成合作連結，進而使合作產生效能，對學生輔導及校園提供最適切的幫助。

第二節　研究限制

本研究雖力求周延與嚴謹，但限於研究者人力、物力、財力及時間上的限制，尚有未盡完備之處，以下茲說明本研究的限制。

壹、　研究對象

本研究之對象聚焦於現任職於台北市及新北市學生輔導諮商中心之心理師，並實際從事個別諮商工作者，採立意取樣的方式進行訪談，包含前導性研究共訪談 6 位諮商心理師，並根據訪談資料進行分析，以顯現其合作模式的建構。然而不同縣市可能有其不同的服務模式以及合作建構歷程，仍要考量其獨有的合作脈絡，因此研究之結果可作為參考架構，但仍要回到原有脈絡進行再思及再建構，不宜直接類比成其他縣市的合作模式。本研究的訪談對象皆為執業中的駐校心理師，不過學校場域中還有行動心理師以及離職、轉職的心理師，研究對象的決定上可能無法突現其他形式、時空的經驗，最後，本研究的訪談對時間方面，在有限的時間下，本研究已盡可能呈現受訪者的經驗的細緻度。

貳、　研究方法

本研究以半結構式訪談法獲取資料，因研究時間有限，未能在研究進行前直接參與、蒐集與深入觀察場域的第一手資料，所得資料採紮根理論為資料分析方式，紮根理論的目的是透過嚴謹的資料分析，形成紮根現實世界的理論。本研究根據訪談資料所形成的理論，尚可透過更多的資訊使模式的結構更趨完備。依據紮根理論去萃取研究資料中重要的概念與類別形成初步理論，以統整性的方式呈現，然而受限於資料分析方式及論文篇幅的限制，無法依依細緻地呈現每一位訪談時研究者的體會與受訪者的完整脈絡，但仍從有組織地歸納中，促進並充實對研究現象的了解，並透過分析歸納形成初步理論建構。

參、　研究者及協同分析者

研究者對於駐校心理師的瞭解來自研究小組經驗，並梳理相關國內外文獻。但是研究者本身身處領域之中，對於駐校心理師進駐場域的合作歷程、合作經驗，從文獻以及質性資料分析的歷程中深刻體會，整個歷程不是短期的研究或文獻浸潤就能確切理解受訪者以及所處場域的真實現象，無論藉由訪談及文獻所獲的資訊仍是第二手資訊。研究者本身訪談及對資料理解能力也尚待訓練，因此反應在

訪談中影響了資料蒐集的豐富程度，研究發現上確實可能深度不足，或因理解能力使得更細緻、隱微的意義未被挖掘與呈現，進而產生研究與真實現象的落差，較為可惜。

第三節　研究貢獻與未來建議

根據本研究之結論與限制，研究者先就研究結論所提供的研究貢獻分數如下，再針對未來相關研究，以及諮商實務工作、人才培育方面提出以下幾點建議。

壹、　研究貢獻

一、實務貢獻

(一) 了解駐校心理師如何與學校進行合作，合作的動態歷程

本研究透過訪談，蒐集受訪者與學校合作當中真實的感受與經驗，對於實務的現象場產生理解，發現合作的歷程性，以及駐校心理師與學校的合作是動態的，並且朝著整合共識、整合系統與整合不同專業迂迴前進。若不是受訪者提供獨特的經驗，要理解與學校合作之中的脈絡、動力、回應是有距離的。藉由珍貴的經驗形成資料的整理、分析有助於實務工作者對於合作歷程的檢視，以及更多的體會合作必然的反覆，需要時間來推進與豐厚，以及當中面對不同學校的文化、風格，都會合作的建構中凸顯更多的彈性，也提醒合作中的駐校心理師以及有關的實務工作者，或者相關議題的研究者、學習者，一同真實地面對與接納系統、合作的樣貌，並形成貼近彼此需要的合作模式。

(二) 駐校心理師提供互補性的專業服務，有助於學校輔導發揮效能

雖然已有相關研究對於心理師駐校服務的成效與以正面評價，也試著建構心理師在校園中成功的跨專業合作經驗。不過本研究嘗試更聚焦地去梳理駐校心理師的能力與功能，不僅是原本專業訓練背景，關注個體內在現實，協助個體理解限制，充分探索內在與作決定等專業能力，心理師進駐校園，在系統觀點為原則的運作下，發展出更具特色的系統連結、合作催化的能力，這些場遇特殊需求的回應，絕大多數卻也根植於心理師對人的關注，合作即是關係形成與互動的過程，心理師在學校，

有效能地運用既有的關係能力，與對象建立良好關係，有助於系統發揮效能，同時這個既有中立客觀，卻能連結的功能性，是心理師獨有身分帶來的幫助。對於實務現場感興趣的學習者與工作者，可以透過本研究更多地理解駐校心理師的專業能力，有別於既定印象的心理師，在學校脈絡中，駐校心理師的專業能力形成彈性與韌性，有效能地協助學校輔導，使得校園心理健康持續向前與提升。

(三) 成為一名駐校心理師，對專業認同、定位、功能、角色的思考性

本研究對象為駐校心理師，駐校心理師的主體性就不可能被忽略，聲音自然也不能在研究中被抹去。因而在合作之中的個人經驗、思考是研究梳理、歸納的關注的焦點。駐校心理師的個人性反思以及合作場域常見的倫理議題，透過受訪得以使經驗成為共同思考的材料。本研究相信輔導與心理諮商相關領域對於自身專業如何與場域相互契合、適配有共同的關注，透過研究的發現，使得尚未跨入的專業學習者、關注相關議題的學者、督導者，可以更仔細地去咀嚼、同理性的體會心理師在校園中的挑戰，在困境的脈絡之中，尋索突破困境的策略與思維，藉由本研究能過獲得關於挑戰與回應的素材，以及心理師個人的反思與回應，藉以了解助人工作雖然不乏辛苦、衝擊，但也充滿生命力的專業發展過程。

(四) 以駐校心理師為主體的合作模式建構

本研究初步提出一個以駐校心理師為主體的 WISELY 模式，嘗試從訪談中心理師的經驗與策略架構化駐校心理師與學校的合作模式，從模式整合中可以看出系統觀勢必是進入學校必須具有的觀點，在工作的方式上不會只有三級個案處遇，而是與孩子、家庭、學校三方的密切合作，在系統方面透過諮詢、評估來工作，發揮效能，上述的研究發現提供未來有意進入國中小學校工作的心理師應具有的先備觀念，再者就是場域所需的特殊能力，可作為心理師跨入前可以先行瞭解與精進，增進專業效能。

此外，模式運作的歷程中並沒有因為模式而被定形、靜態化，在 WISELY 模式中也強調模式的動態性歷程，這個觀點提出是回應在場域中心理師實際互動中的真實感受，有關時間因素的重要性，模式建構不

是按表操課，而是提供一個整體、架構性的方向，但是心理師仍要回到彈性面的思考，駐校心理師的主體性就在於這個模式是由人思考與建構的，在動態性歷程中多待一點，從場域的觀察與互動中學習場域隱微、未能言明的動力、關係、知識。

二、研究貢獻

(一) 以質性研究、紮根理論作為文本分析的根據

本研究採紮根理論的分析方式，對所獲的訪談珍貴資料進行意義提取、主軸萃取，形成初步的駐校心理師與學校輔導的合作模式，WISELY 模式，是對於國內現行學校場域中 WISER 模式的延伸與聚焦，且主體關注於駐校心理師，本質上與國外的跨專業模式較為相似的合作模式。此模式提出，可以讓有關研究者新的看見與方向，並可透過此模式進一步思考、深化駐校心理師在學校中的意涵。

(二) 比較國內外有關模式，凸顯合乎國內文化脈絡的合作模式

本研究透過比較美國跨專業合作模式以及比較國內 WISER 模式，從中區分異同，進而凸顯本模式的意義性。相較於美國的跨專業合作模式，WISELY 模式共有心理師主體的特點，但是目前 WISELY 模式中心理師並不像國外跨專業模式中的領導者以及整合教育與輔導專業，在定位上並不相同，卻也凸顯國內對於心理師訓練以及合作的需求脈絡。與國內的 WISER 模式則是在主體上的差異，然而本研究提出的模式是 WISER 中三級介入中資源運用原則的細緻化結果，在學校輔導的資源運用上，WISELY 進一步將駐校心理師能力、需要合作歷程有所系統化，使得學校輔導與心理師進駐校園真實接軌，也有助於了解國內駐校心理師的合作模式建構特有的脈絡。

貳、 未來建議

一、實務方面

(一) 駐校心理師對於合作的理解與反思覺察

許多文獻已經指出面對學生問題複雜化與社會結構性是互相交疊，只由單一專業介入，在視角接過於狹窄與有限，因此透過合作，藉由不

同專業共同協助，從多元觀點切入方能回應當代學生問題（Bemak, 2000）。合作既是駐校心理師必然面對的歷程，也是駐校心理師之所以被需要、存在的原因。心理師更需要對於合作的意義有更仔細且深入的思考，以及面對合作，合作的正向、負向經驗，個人的信念為何，又是作何解讀，對於合作建立與延續具有深層的影響力。因此需要實務工作者的自我檢視，透過覺察與調整策略並實際回應才能使合作發揮效能。

(二) 精進專業所需能力、鞏固專業認同

面對兒少工作，駐校心理師需要有一個基本的認知，就是個案的概念會因此觀點有所擴張，與家長系統、學校導師等系統，甚而是社區資源工作是專業所需，透過訪談梳理，由於既有訓練在諮詢能力上較為不足，因此諮詢能力相對更迫切地需要學習和訓練。此外，面對不同系統，心理師也需要花費更多精力與時間使系統連結，資訊的流通性，使得系統間可以活絡合作的可能性，亦考驗駐校心理師的智慧。然而在連結之間，心理師也會面對更多倫理、界限的兩難，對此心理師應回到專業本質，思考諮商專業的核心價值，釐清場域的期待與動力，在相對複雜的合作脈絡中，維持專業界限以回應場域需要，透過反覆溝通、澄清達成個案工作與系統連結的平衡。

二、研究方面

(一) 研究對象

本研究是以臺北市、新北市受聘於學生輔導諮商中心且在職的諮商心理師為研究對象，從研究對象的選擇上就是一個限定的經驗，所以在研究對象的建議，未來若要使模式的發展更加完備，可以擴大訪談對象的內涵，由於研究者在受訪時發現心理師的職業轉換，是否具有相關工作經驗對於目前合作的看法與策略因應有不同的意涵。因此職業層面應可作為未來豐厚模式的考量，如離職的駐校心理師、相關的行動心理師、相關實習生等，或探究在質心理師相關工作經驗對形成專業的經驗，使資料可以持續豐富，呈為模式建構的滋養。

本研究對象在台北市及新北市，訪談過程也從研究對象的經驗瞭解到不同縣市仍有其個別的脈絡性，有可以流通的經驗，但也具被各別的獨有性。因此本研究建議未來可進一步探究其它縣市的駐校心理師經驗，

藉由深入訪談瞭解不同縣市的駐校心理師如何與學校輔導合作，進行分析與必較，進而呈現國內的駐校心理師與學校的合作模式。

(二) 研究工具方面

本研究是以訪談駐校心理師的內容為主要研究資料，若能與其他資料，如合作對象訪談、研究者的參與及觀察記錄等，進行交互檢核，應能提升研究結果的客觀性。

本研究為質性研究，以深度訪談的方式探究模式建構，形成了初步的模式。若未來研究能持續地訪談駐校心理師，並將經驗與 WISELY 模式持續比較，逐步檢驗模式的完備性，應能更加深入地瞭解模式的可行性。

三、制度及政策擬定方面

(一) 政策提高人力，也須確保效能與品質得以發揮

駐校心理師進駐校園雖已逐漸由草創初期，進入萌芽、茁壯相對穩定的時期。目前細部的制度與建構仍是發展中，欲朝向穩定建置的方向邁進。目前政府有關政策如學生輔導的修正，對於專任專業輔導人員、專任輔導教師的增聘，雖提高了人力，但在合作、專業定位上還需要更多認識、對話與磨合。期待在具體合作以前，對於各自的工作職掌，是互相了解的。此外，駐校心理師進駐校園，同時要面對學生輔導中心的制度、規定，以及學校合作的脈絡，並非總是在觀點、期待上能夠形成共識，然而面對可能的不一致性，駐校心理師的拿捏出現為難，對此在制度上應能進一步檢核規定與需求間的關聯性，透過合作的經驗以及實務工作者的聲音，嘗試重組與修正，減低駐校工作時可能面臨制度與需求不一的處境，就如同系統穩定性有助個案改變、引發個案潛力，對駐校心理師的工作環境同樣是如此，穩定的制度，相對也能讓駐校心理師的專業得適其所，發揮助益。

(二) 未來人才培育

在國內訓練心理師的主要以個別諮商為訓練主體，有關的測驗、衡鑑、團體等訓練相較完備、紮實，但是對於進駐校園的心理專業工作，面對兒童青少年，從發展上的需求與議題、學校文化脈絡、學校運作的

方式、系統合作的大量需要、未成年個案的倫理議題，面對系統中成年對象不是諮商而是諮詢，上述述及的都是學校這個場域中被需要的，但對於學習中、訓練中的心理師而言是特殊的專業知能，也未必在研究所、實務訓練及督導上有足夠的認識與操作，相對而言，跨入學校場域也會遭遇更長的適應、碰撞期。隨著政策帶動場域的需要大增，且兒童、青少年離早年經驗更加接近，也是相對最能發揮諮商效能的時期，綜合論之，人才培育的大學院所，更應該思考如何開創綜合諮商基本專業以及學校場域專業專長的課程訓練，協助有志者接軌實務，是刻不容緩的工作。

國立政治大學
National Chengchi University

參考文獻

壹、中文部分

方惠生、戴嘉南（2008）。彰化縣專業諮商人員介入國小校園輔導工作實驗方案評估研究。**諮商輔導學報，18**，89-121。

王以仁、吳芝儀、林明傑、黃財尉、陳慧女（譯）(2004)。**學校輔導與諮商**（原作者：J. J. Schmidt)。嘉義市：濤石。

王麗斐（2002）。建構國小輔導工作的未來。**輔導季刊，38**，1-7。

王麗斐、李旻陽、羅明華（2013)。WISER 生態系統合作觀的雙師合作策略。**輔導季刊，49**(3) 2 - 12。

王麗斐、杜淑芬（2009)。臺北市國小輔導人員與諮商心理師之有效跨專業合作研究。**教育心理學報，41**，295-320。

王麗斐、杜淑芬、趙曉美（2008)。國小駐校心理諮商師有效諮商策略之探討性研究。**教育心理學報，39**，413-434。

王麗斐、杜淑芬、羅明華、楊國如、卓瑛、謝曜任（2013)。生態合作取向的學校三級輔導體制：WISER 模式介紹。**輔導季刊，49**(2)，4 - 11。

世界衛生組織（2014年5月14日)。世界衛生組織呼籲更多關注青少年健康【新聞稿】。取自：http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2014/focus-adolescent-health/zh/

田秀蘭（2000)。紮根理論在諮商心理學研究中的應用。**輔導季刊，36**(4)，35-40。

田秀蘭、王麗斐、王文秀、林美珠、林幸台（1999)。**國小輔導師資培育模式之研究：輔導工作現況與困境之訪談研究**。跨世紀輔導與諮商學術研討會，彰化。

白磊、孟繁華（2006)。 論學校衝突管理－以功能性衝突促進學校發展。**首都師範大學學報，5**，121-124。

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

吳佩芬（2012）。從實務工作者的角度看國小兼任輔導教師的諮商倫理議題。**諮商與輔導，313**，24-28。

吳芝儀（2006)。他山之石：先進國家學校輔導工作比較和省思。**現代教育論壇，15**，36-55。

吳姿瑩（2006）。**國民中學輔導教師角色認同與角色實踐之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

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

吳英璋、鄭春美、蕭仁釗（1997）。**臺北教改之路－推動全體教育工作者的心靈改革**。臺北市：臺北市教師研習中心。

吳富娟、陳志賢、溫雅惠，2012

吳嘉展（2014）。**人格特質、學校組織氣氛對國小輔導教師專業倫理行為之影響**（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

宋湘玲、林幸台、鄭熙彥、謝麗紅（2000）。**學校輔導工作的理論與實施**。彰化市：品高。

形志彬（2009）。**心理專業人員協助學校輔導工作之參與經驗研究**（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初探：困境因應與專業發展期待分析。**中華輔導與諮商學報，39**，117-149。

李維倫（譯）（2004）。**現象學十四講**（原作者：R. Sokolowski）。臺北市：心靈工坊（原著出版年：2000）。

李慧賢（2003）。國中輔導教師在九年一貫課程、教訓輔三合一與心理師法實施後的角色與定位。**學生輔導雙月刊，85**，52-63。

汪興雨（2012）。以精神分析取向治療經歷同儕自殺事件之青少年。**諮商與輔導，318**，28-32。

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。**輔導諮商學報，36**(1)，37-64。

林家興（1997）。在學校做心理諮商的提醒。**輔導季刊，33**(4)，47-49。

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**，23-40。

林家興（2003）。心理師駐校模式的探討。**學生輔導，85**，22-33。

林家興（2005）。**心理師執業之路**。臺北市：心理。

國立政治大學 National Chengchi University

林家興（2014）。臺灣諮商心理師執業現況與執業意見之調查研究。**教育心理學報，45**(3)，279-302。

林家興、洪雅琴（2001）。學校人員對國中輔導工作及專業輔導人員試辦方案之評估研究。**教育心理學報，32**(2)，103–120。

林家興、洪雅琴（2002）。專業輔導人員參與國中輔導工作的概況與成效。**教育心理學報，34**(1)，83–102。

林家興、黃佩娟（2013）。台灣諮商心理師能力指標建構之共識研究。**教育心理學報，44**(3)，735-750

林清文（2007）。**學校輔導**。臺北市：雙葉。

林勝義（2003）。**學校社會工作服務**。臺北市：學富。

林萬億、黃韻如、王仁宏、王靜惠、林燕玲、徐美鈴、張信務（2004）。**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。

邱翊涵（2013）。**國中學生關係攻擊、學校生活適應與生活痛苦指數之關係研究**（未出版之碩士論文）。私立元智大學，桃園縣。

金玉萍（2004）。**國中教師個案處理能力之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

涂玟妤、蕭文、黃孟寅、鄭童、張文馨（2012）。台灣諮商心理師就業力之分析研究。**中華心理衛生學刊，25**(4)，545-573。

洪莉竹（2005）。創造學校輔導人員的專業定位：專業學校諮商師的角色與功能。**教育研究月刊，134**，11-21。

洪莉竹（2008）。中學輔導人員專業倫理困境與因應策略研究。**教育心理學報，39**(3)，451-472。

胡中宜（2013）。學校社工員在生態系統中工作的目標與策略：衝突解決系統取向之初探。**臺大社會工作學刊，27**，93 - 132。

胡幼慧（1996）。**質性研究：理論、方法及本土女性主義研究實例**。臺北市：五南。

孫頌賢（2014）。學校心理師的衡鑑工作：資料導向的問題解決模式。**輔導季刊，45**(4)，40-47。

徐宗國（譯）（1997）。**質性研究概論**（原作者：A. Strauss & J. Corbin）。臺北市：巨流（原著出版年：1990）。

翁毓秀、王文瑛（2002）。**臺北市各級學校九十學年度社會工作試辦方案評估研究**。臺北市：市政府教育局。

高淑清（2008）。**質性研究的十八堂課：首航初探之旅**。高雄市：麗文。

張芬芬（2010）。質性資料分析的五步驟：在抽象階梯上爬升。**初等教育學刊，35**，87-120。

張春興（1995）。**現代心理學**。臺北市：東華。

張麗鳳（2005）。我國中小學輔導工作的回顧與前瞻。**現代教育論壇，15**，17-35。

莊靜（2014）。探討學校諮商心理師和社工師專業合作之可能性。**諮商與輔導，340**，50-60。

許育光（2011）。國小輔導教師之實務培訓與督導需求初探。**教育實踐與研究，24**(2)，99-128。

許瑛玿（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。

許維素（1997）。**輔導專業角色發展歷程之研究**（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

許維素、朱素芬（2009）。學校輔導教師督導工作的省思。**諮商與輔導，282**，35-44。

陳文玲（1991）。**學校輔導教師諮商倫理信念之調查研究**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化市。

陳向明（2002）。**社會科學質的研究**。臺北市：五南。

陳金燕（2003）。助人工作中的"光環中隊"：談不同專業人員分工合作之彰化經驗。**諮商與輔導，216**，19 - 22。

陳惠雯、王曉薇、韓昌宏、彭瑞連、張雅苓（2006）。從中小學輔導工作的挫敗看專業證照助人工作者駐校模式的救濟：走一條尋回專業的路。**應用心理研究，30**，155-179。

陳慶安（2000）。營造正向衝突的學習型組織。**訓育研究，39**(4)，81-85。

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）。臺

北市立教育大學，臺北市。

陳錦宏、陳億倖、陳俊鶯、薛素霞、邵文娟、王姿乃、陳宏、陳快樂（2008）。青少年自殺意念與自殺未遂之相關因子研究。**臺灣精神醫學，22**(1)，57-66。

華重增、竇剛、王金良（譯）（2010）。**心理學質性資料的分析**（原作者：E. Lyons & A. Coyle）。重慶市：重慶大學。

馮燕、林家興（2001）。**臺北市各級學校社會工作試辦方案評估研究**。臺北市政府教育局委託專題研究。

黃君瑜、王欽毅、徐堅璽、柯書林、王智璿（2009）。臨床心理學在學校的應用。**應用心理學研究，41**，93-108。

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。

廖鳳池、王文秀、田秀蘭（1998）。**兒童輔導原理**。臺北市：心理。

趙曉美、王麗斐（2005）。小學輔導專業發展的困境與出路。**教育研究月刊，134**，42-53。

趙曉美、王麗斐（2008）。國小兒童個案問題與輔導室對校外心理健康專業協助需求之研究－以臺北市為例。**北體學報，16**，351-362。

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

趙曉美、潘淑芬（2003）。**臺北市國民小學家庭功能不足之適應欠佳兒童調查分析報告**。臺北市教育局。

劉淑慧（1987）。**助人工作者職業倦怠量表之編製與調查研究**（未出版之碩士論文）。國立台灣教育學院，臺北市。

劉淑慧、田秀蘭、陳淑琦、張勻銘、黃莉惟、廖書糸堇、陳慧甄（譯）（2009）。**諮商研究法**（原作者： P. P. Heppner, B. E. Wampold, & D. M. Kivlighan ）。臺北市：學富（原著出版年：1992）。

劉焜輝（2003）。回到原點－學校輔導是向上提升或是向下沉淪。載於劉焜輝、洪莉竹、周麗玉、賈紅鶯、李玉嬋（主編），**學校輔導工作的多元面貌－專業理念與實務的對話**（1-91 頁）。臺北市：天馬。

潘淑滿（2002）。**質性研究：理論與應用**。台北市：心理。

國立政治大學 National Chengchi University

潘淑滿（2003）。**質性研究：理論與應用**。臺北市：心理。

鄭如安、葉宣瑩（2011）。高雄市駐校心理師服務現況與困境之分析研究。**美和學報，30**(2)，15-20。

蕭文（1999）。學校輔導工作的發展趨勢。載於中國輔導學會（主編），**輔導學大趨勢**（103-122 頁）。臺北市：心理。

賴炘棠（2008）。**臺北縣國民中學心理師進駐學校方案實施成效之評估**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

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

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。

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

魏琬蓉（2012）。**國民中學增置輔導教師措施之探究**（未出版之碩士論文）。私立東海大學，臺中市。

貳、英文部分

Abelson, M. A., & Woodman, R. W. (1983). Review of research on team effectiveness: Implications for teams in schools. *School Psychology Review, 12*, 125-36.

Allen, J. M. (1994). School counselors collaborating for student success. *ERIC Digest.* Retrieved from: http://www.counseling.org/resources/library/ERIC%20Digests/94-27.pdf

Bemak, F. (2000). Transforming the role of the counselor to provide leadership in educational reform through collaboration. *Professional School Counseling, 3*, 323-332.

Bierman, K. L. (2003). Commentary: New models for school-based mental health services. *School Psychology Review, 32*(4), 525-529.

Borders, L. D. (2002). School counseling in the 21st century: Personal and professional reflections on the four focus articles. *Professional School Counseling, 5*, 180-185.

國立政治大學 National Chengchi University

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

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

Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. New York: Basic Books.

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

Culbreth, J. R., Scarborough, J. L.,Banks-Jhonson, A., & Solomon, S. (2005). Role stress among practicing school counselors. *Counselor Education and Supervision, 45*(1), 58-71.

Dekruyf, L., Auger, R. W., & Trice-Black, S. (2013). The role of school counselors in meeting student's mental health needs: Examining issues of professional identity. *Professional School Counseling, 16(*5), 271.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. New York, NY: Sage Publications.

Dixon, A. L., DeVoss, J. A., & Davis, E. S. (2008). Strengthening links between the levels: School counselor collaboration for successful student transitions. *Journal of School Counselin*g, *6*(21), 1-33.

Dougherty, A. M. (2000). *Psychological consultation and collaboration in school and community settings.* Belmont, CA: Brooks/Cole.

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

Frisby, C. L. (1990). A teacher inservice model for problem-solving in classroom discipline: Suggestions for the school psychologist. *School Psychology Quarterly, 5*(3), 211-232.

Glasser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory.* Chicago, IL: Aldine.

國立政治大學 National Chengchi University

Henwood, K., & Pidgeon, N. (1994). Beyond the qualitative paradigm: A framework for introducing diversity within qualitative psychology. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 4*(4), 225-238.

Kauffman, J. M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth.* Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Lawson, H. A. (2003). Pursuing and securing collaboration to improve results. In M. M. Brabeck, M. E. Walsh, & R. E. Latta (Eds.), *Meeting at the hyphen: Schoolsuniversities-communities-professions in collaboration for student achievement and well being* (pp. 45-73). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Lewis, J. A., & Lewis, M. D., & Daniels, J., & D'Andrea, M. (2003). *Community counseling: Empowerment strategies for a diverse society.* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Lyon, S., & Lyon, G. (1980). Team functioning and staff development: A role release approach to providing integrated educational services for severely handicapped students. *Journal of the association for severely handicapped, 5*, 250-263.

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

Merrick, E. N. (1995). Adolescent childbearing as a career "choice": Perspective from an ecological context. *Journal of Counseling and Development, 73*(3), 288-292.

National Association of School Psychologists. (2010). *Model for comprehensive and integrated school psychological services*. Retrieved from: http://www.nasponline.org/standards/2010standards/2_practicemodel.pdf

Panitz, T. (1996). *A definition of collaborative vs. cooperative learning*. Retrieved from: http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm

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

Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly, 26*(1), 1-13.

國立政治大學 National Chengchi University

Rodolfa, E., Bent, R., Eisman, E., Nelson, P., Rehem, L., & Ritchie, P. (2005). A cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators. *Professional Psychology: Research and Practice, 36*, 347-354.

Rones, M., & Hoagwood, K. (2000). School-based mental health services: A research review. *Clinical Child and Family Psychology Review, 3*, 223-241.

Schmidt, J. J. (2003). *Counseling in schools: Essential services and comprehensive programs.* Boston, MA: Allyn & Bacon.

Stringer, S. J., Reynolds, G. P., & Simpson, F. M. (2003). Collaboration between classroom teachers and a school counselor through literature circles: Building self-esteem. *Journal of Instructional Psychology, 30*, 69-76.

Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York, NY: Falmer.

Walsh, M. E., Brabeck, M. M., & Howard, K. A. (1999). Interprofessional collaboration in children's services: Toward a theoretical framework. *Children's Services: Social Policy, Research, and Practice, 2*(4). 183-208.

Waxman, R. P., Weist, M. D., & Benson, D. M. (1999). Toward collaboration in the growing education-mental health interface. *Clinical Psychology Review, 19*(2), 239-253.

Woodruff, G., & McGonigel, M. J. (1988). Early intervention team approaches: The transdisciplinary model. In J. B. Jordan, J. J. Gallagher, P. L., Huntinger, & M. B. Karnes (Eds.), *Early childhood special education: Birth to three* (pp. 35-42). Reston, VA: Council for Ex.

Yardley, L. (2000). "Dilemmas in qualitative health research" . *Psychology and Health, 15*, 215-228.

國立政治大學 National Chengchi University

附錄一　正式研究訪談大綱

一、　基本資料與專業背景

請問您是如何接觸這個工作領域？

- 請問您的心理專業背景？
- 請問您專業心理服務背景？取得心理師證照至今幾年？
- 請問您協助學校進行專業心理服務之背景與年資？
- 當初您為什麼想接觸這個工作領域？再開始進行駐校心理師工作前，您對於服務對象的認識或了解有哪些？

二、　駐校心理師與國中學校輔導的合作情形

與國中學校輔導的合作經驗如何？（教師、專輔、社工師、家長）請談談您印象深刻的經驗（正向／負向），若有負向經驗怎麼因應和解決？

- 如何與學校輔導人員形成個案處遇的共識？
- 與學校輔導人員（導師、輔導教師、專輔教師）如何分配、確認彼此的工作職掌？
- 您經驗到雙方的合作關係如何？
- 進入這個工作領域之前，您期待自己能夠發揮哪些功能（理想典範）？
- 合作中的有哪些「挑戰」或者「工作執行上的困難」？您如何調適？
- 合作中的負向經驗都如何因應與解決？

心理師專業能力在校園的功能

- 請問您認為駐校心理師的專業能力（如：關係能力、衡鑑診斷與個案概念化、介入、諮詢、資源管理與整合）對學校的幫助有哪些？這些專業是否能協助學校解決問題？
- 您覺得自身的專業與其他合作的專業人員(如專任輔導老師、輔導老師、社工師等）有何不同？
- 您對於專業能力在學校場域的實踐，哪些是您覺得滿意的部分？哪些是您覺得需要調整的部分？對於您的工作有什麼影響？

三、　駐校心理師的長成

- 對於有心成為駐校心理師之人員，在心態、專業知能等層面，須做好那些準備，才得以勝任此份工作？

附錄二　研究邀請函

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二年級研究生侯瑀彤，目前由陳婉真老師的指導下進行碩士論文研究。研究題目為【駐校心理師與國中學校輔導的合作模式建構】。本研究的目的是希望藉由您的參與，以駐校心理師的角度來一同探究在學校現場中的自我角色定位，以及您所提供之心理專業服務與學校輔導之間的合作關係等議題。希望透過此研究，對駐校心理師與學校中自身角色定位與學校的合作關係形成以及有更整體且精緻的認識，並對於學校心理健康工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：目前任職於各縣市學生輔導（諮商）中心之心理師，並實際從事個別諮商工作者，都歡迎您參與本研究。

本研究進行方式為半結構式訪談，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，將轉騰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，本研究所訪談的心理師也會將所有可能被辨認出身分的個人背景資料（如：服務地區、性別、年齡），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駐校心理師進入校園中之專業發展有十分重大的意義。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：101172004@nccu.edu.tw

手機：0933970401

期待您的協助。

祝　平安 喜樂

國立政治大學輔導與諮商碩士學位學程 侯瑀彤 敬邀

國立政治大學 National Chengchi University

附錄三　研究同意書

訪談者您好：

感謝您對本研究的支持與興趣，本研究主題是「駐校心理師與國中學校輔導的合作模式建構」。當您允諾參與本研究，您即為本研究的研究參與者，在本研究中具有重要角色，以下乃本研究主題需要，事先須經由您同意並配合，接受之內容：

1. 我願意接受一次 1.5-2 小時左右的訪談。
2. 受訪之後，若需追訪，在我有意願及時間許可下接受追訪。
3. 我同意訪談過程將全程錄音，並將訪談內容轉謄逐字稿，以立研究者有效整理與分析。
4. 我的個人資料，如真實姓名、性別、服務地區與學校將以匿名方式處理，研究者必須秉持研究倫理，確保本人隱私權受到保護。
5. 在個人隱私受到保護之下，在我閱讀文本資料之後，我同意研究者在研究中引用訪談資料。
6. 研究分析的結果，我有權力事先過目並且同意，再由研究者撰寫成論文並於事後投稿出版。
7. 研究期間我可以自由決定是否繼續參與或退出研究。
8. 若對研究有疑問，我有權利要求研究者進一步詳細說明。

國立政治大學 National Chengchi University

我了解參與「駐校心理師與國中學校輔導的合作模式建構」的研究需求，亦明白此研究對於專業的意義與價值，同意參與此研究。

研究參與者：_____

研究者：_____

日期：____年____月____日

（本同意書一式兩份，由受訪者與研究者各保留一份）

附錄四　研究參與者檢核回饋表

親愛的心理師您好：

我是政大輔導與諮商碩士學位學程研究生侯瑀彤，為陳婉真教授所指導之碩士研究生。再次感謝您半年前願意參與我的碩士論文「駐校心理師與國中學校輔導的合作模式建構」的研究訪談，讓研究更有意義與深度。目前資料分析與結果撰寫已完成，為了使研究分析內容及引用資料更貼近您的經驗與意思，懇請您協助核對與提供回饋，就本研究結果中，與您有關之分析結果及資料引用進行確認，評估是否與您的經驗符合，或提出更正或者需要注意有關匿名的部分。您的回饋將使研究更為真實、有意義。

一、閱讀過後，資料與結果呈現與您當時真實經驗符合的程度。

（請填寫百分比，或者留下您閱讀後的感受）

_____

_____

二、修正意見欄：請就您的想法，將需要修改處畫上底線，以紅色字體直接於檔案中寫下您的修正意見。

_____

_____

三、其他建議

_____

_____

非常感謝您的參與與協助，請您填寫完畢之後直接將此檢核回饋表，連同待修正的研究結果一併 e-mail 給我，以利進一步的結果修正，謝謝。

祝　平安快樂

國立政治大學輔導與諮商碩士學位學程研究生　侯瑀彤　敬上

國立政治大學 National Chengchi University