

# 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

刑志彬

國立臺灣師範大學  
教育心理與輔導學系

許育光\*

新竹教育大學  
教育心理與諮商學系

本研究旨在透過訪談分析初探，邀請十位實際服務學校場域滿兩年以上之臨床或諮商心理師，探討學校心理師的實務困境與因應，並了解對於專業發展之期待。研究顯示學校心理師在協助學校輔導工作之困境和因應包括：行政與工作流程、專業定位模糊、與其他專業人員合作、以及家庭連結與工作介入等四個層面，而對於未來工作之專業展望則包括：自我專業省思與期待、服務模式評價與期待、對輔導體系之評價與展望等三個方向的期待。研究整合上述結果，從實務內涵與服務模式等兩個角度進行探討；發現在學校心理師服務模式與行政運作方面，學校心理師之服務模式宜採「駐區巡迴」方式規劃，且在接案流程與行政運作上應更清晰；而學校心理師實務內涵方面，則建議在直接服務上應朝向個案服務實務之擴展與深化，在間接服務的生態介入上，應包含個案家長或教師諮詢等系統工作，以及學校行政與專業合作等組織工作。研究亦針對學校心理師之實務內涵、未來培育、服務體制建構，以及後續研究發展提出相關建議。

**關鍵詞：**學校心理師、學校心理學、學校輔導、專業合作、專業發展

## 壹、緒論

### 一、心理師協助學校之發展脈絡與現況

回顧近年台灣學校輔導工作的發展，在專責單位、人員編制、專業背景、和經費編列各方面，因缺乏完善的法源依據，而使工作推展與落實受限，且受到教育政策、或主管單位的忽視而被邊緣化的影響，整體學生輔導工作呈現難以發展並缺乏具備專業的人力投入之困境，且針對此一困境亦長期缺乏有效的回應和措施。整合關切此現象之文獻可發現，

\* 通訊作者：許育光，新竹市南大路 521 號，e-mail：kevin@mail.nhcue.edu.tw；03-5213132 轉 3820。

輔導教師人力不足、法令未規範輔導人員之專業知能、以及輔導教師需兼責教學工作等三個重要的輔導實務與困境議題（吳芝儀，2005；林美珠，2000；林家興、洪雅琴，2002；張麗鳳，2005；趙曉美、王麗斐，2005a）。面對此一困窘，民國八十六開始教育部核可「國民中學試辦專業輔導人員方案」兩年試辦計畫，於台北市、高雄市、台灣省，採以社會工作、臨床心理背景相關人員進駐學校；民國九十一年更納入精神科醫師駐點協助模式。而至民國九十三年台北市則開始採諮商心理師駐區服務方案（林家興，2005；林勝義，2003；林萬億，2004；趙曉美、王麗斐，2005b），且編列每年百分之十的友善校園學生事務經費在聘任兼職心理師或社工師參與輔導工作之事務上，其他相關縣市亦陸續跟進此一心理師採鐘點方式協助學校輔導之方案，部分亦朝向縣市層級的學生諮商中心，發展頗具規模的個案服務模式（王文秀、施香如、林維芬、許育光、連廷嘉，2011）。

國內對於心理師參與學校輔導經驗之相關研究，趙曉美與王麗斐（2004）探討臺北市教育局試辦諮商心理師國小校園駐區服務方案，針對不同人員的角度來評估諮商心理師進駐學校的成效；林家興與洪雅琴（2002）探討專業輔導人員參與國中輔導工作的概況與成效，但其所訪談的研究對象為心理師、諮商師以及社工師，據此呈現全台灣與北高兩市的現況並進一步提出建議；林家興（2005）針對國內外各種心理衛生專業人員駐校服務的經驗，提出適合我國中小學現況的心理師駐校模式；趙曉美、王麗斐及楊國如（2006）採取多向度評量的策略，評估臺北市「諮商心理師國小校園駐區服務方案」，並根據評估結果提出成效、困難以及建議；王麗斐、杜淑芬及趙曉美（2008）則針對國小駐校心理師探討有效之諮商策略，其結論認為生態觀點是國小駐校諮商師有效的策略，以及與兒童工作需採行不一樣的介入模式，例如遊戲治療、協助情緒表達，而與其他專業人員之間若可以建立共和工作的目標，亦為有效的策略。方惠生與戴嘉南（2008）對彰化縣年度方案進行成效評估，採問卷調查、焦點團體及半結構訪談等研究方法分別對接受諮商的學生、輔導主任、導師及家長、諮商人員等採取不同的評估調查及討論過程，以達全面而周延的多重角度評估。

然而，綜觀上述相關效果評估或模式評鑑，大抵採取檢視心理師投入輔導工作之成效或策略等介入效能或方案的總體效益，對於關注心理師本身的經驗或專業期待等主觀性的個人省思，仍付之闕如。在相關法規的修改與社會群眾對於學校輔導的重視，學校心理師進入學校場域提供心理專業服務，除了在草創時期的方案成效評估與制度的討論外，心理師在整個教育體制與學校場域的融合與合作之經驗，亦是急需被討論與研究的議題。

2010 年末，因校園霸凌事件之嚴重致使社會輿論壓力強烈譴責，迫使政府當局必須正視學童之高度輔導需求，立法院乃於 2011 年 1 月 12 日三讀通過《國民教育法》修正案，明訂未來輔導教師朝向專職實缺聘任規劃；24 班以上的國小、各國中應設專任輔導教師，直轄縣市政府與 55 班以上國中中小學，皆需設專任的專業輔導人員（包含心理師或社工師），新推行的輔導教師制度，預計從 101 年 8 月起，五年內增聘共計 2221 位輔導教師、心理師或社工師等輔導人力（Yes123 進修網，2011）。

綜覽此一國中小輔導人力設置的過程，可發現縱使當前已開始朝向將輔導教師和心理師等專業人員採專任制度聘任，各縣市教育局處也持續自 2011 年起開始成立學生諮商輔導中心，並依據教育部所函令的「國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置專任專業輔導人員辦法」（行政院公報資訊網，2011），聘任領有臨床心理師、諮商心理師或社會工作師證書之人員，擔任專任專業輔導人員（簡稱專輔人員）；該函令雖明定專輔人員（含心理師與社工師/員）之業務範圍包括：（1）學生學習權益之維護及學業適應之促進家庭、（2）社會環境之評估及協助、（3）學生之心理評估、輔導諮商及資源轉介服務、（4）提供教師與家長輔導專業諮詢及協助、（5）提供學校輔導諮詢服務、（6）接受統籌調派協助學生輔導工作，以及（7）其他指派與學生輔導相關之工作等，但是卻未能更為具體與明確的界定心理師（含臨床與諮商）之實質業務內涵，以及與社工師或學校專兼任輔導教師之分工與合作方式。

此外，在實務場域和專業投入上，心理師於近期在相關縣市協助學校輔導工作，是否面臨諸多既定的困境和支援上的缺乏，是未來專聘政策與體制建構上急需了解的議題，值得加以探討與回應，以能提供實務執行、研究或政策規劃層面的參考。

## 二、學校心理師專業服務與實務內涵

承上述，心理師協助學校輔導，與專聘臨床與諮商心理師於學校輔導體系之現況探討，「學校心理師」此一稱謂是否合適？以及其專業實體是否是一個完整包含訓練、考核、聘任和兼具場域實用性的專業，是一個值得深思的議題。許育光（2005）連結實務工作上之需求與課程培育大類發現，美國學校心理師在實務上其實可簡要歸納為衡鑑、介入與研究，而其中之介入可包含間接的個別服務（諮詢）、直接的個別服務（危機處理、發展或學習困難介入）、間接或直接的系統服務（政策發展、合作模式建立、預防教育與推廣）；而課程領域之差異上則大致可分為焦點於個體服務之訓練、焦點於系統之訓練以及專業實務與技能三類。美國國家學校心理師學會（National Association of School Psychologists,

簡稱 NASP) 於 2010 年重新架構其專業訓練與實務領域課程，提出一全方位統整的學校心理師服務模式，界定學校心理師專業服務為三個層面：其一為「融入與傳遞於各領域服務之實務」，包括「資料運用、決策、解釋/衡鑑」和「諮詢與合作協同工作」，其二為「兒童、家庭與學校間之直接或間接服務」，包括兩個層面，在學生服務層面含「學習技能發展的介入與教學支援」和「社會與生活技能發展的介入與心理衛生服務」，而在系統服務層面則含「促進學校創建寬廣學習場域之實務」、「預防與反應導向服務」，和「家庭－學校合作協同服務」，其三為「學校心理師服務職能傳達的基礎」，包括「發展與學習的多元差異性」、「研究與方案評鑑能力」、以及「法令、倫理與專業實踐」(NASP, 2010)。

國內的心理師協助學校工作正處於發展與探索的實務階段，但反觀美國卻已有許多學校心理師與學校場域合作的機制與模式，可以分為：(1) 由學校提供經費支持學生接受心理服務，或在不需付費時段中聘任心理師從事教室諮詢與觀察、學生支持團體、親職教育、職員會議、服務訓練等，在需付費時段中則從事評估與個別服務工作 (Arkansas Department of Education[ADE], 2005)；這些專業人員工作內涵包括促進學童社會與情緒的發展、直接對家庭服務，並擴展至支持校內老師或者其他人員，其介入的焦點主要有：預防輕微問題、制訂方案減少高頻率的心理問題、及提供符合心理衛生需求的服務等三類 (Center for Mental Health in Schools[CMHS], 2001)。(2) 學區心理衛生單位，少數學區內有特殊的心理衛生單位會提供服務與諮詢給學校，這些機構大多是先以學校為基礎的心理衛生服務中心為名接受經費補助而設立，這個模式傾向是將臨床機構的功能延伸至學校 (CMHS, 2001)。(3) 與社區心理衛生服務的正式連結或簽約，係指學區與心理衛生服務提供者建立契約，心理衛生服務者的提供如同代理者，同時也提供適當的治療時段給校內人員 (ADE, 2005)。(4) 採預防觀點進行課程或讓學生接受「外加」課程，如 CMHS (2001) 指出有些心理師協助學校在課堂中便注重增進社會的和情緒功能之融入，而外加的特殊課程則像是行為和情緒的問題、校園暴力、藥物濫用等議題。以及(5) 採取多面向整合取向，注意學校提供資源的重要性，邀請心理師協助建立學生支持系統、組織社區可用的資源網絡，建立全方位的服務，促使學生正向發展、預防問題、並及早採行可行的反應作處理，主要是協調和整合學校及社區資源，主動有系統的創立學生支持方案和服務模式 (CMHS, 2001)。相關比較可詳見下表一摘要所示。

表一 美國學校心理衛生模式運作比較摘要表

	學校經費的學生支持服務	學區心理衛生單位	社區心理衛生連結服務	教室課程與特殊處遇服務	多面向與整合取向
經費來源	學校，有特殊需求者需自費	政府單位或者學校負擔	學校	學校	多方共同負擔，引進社區資源
提供服務的場域	學校	學校外成立的服務機構	社區心理衛生中心或者醫療院所	學校	視資源提供者而定
專業人員聘用形式	正式編制	約聘	約聘	不一定	社區資源聘用
專業人員服務時間	全天	全天	服務機構服務時間	課堂時間	視資源特性而定
服務對象	學生、家長、教師或者其他校內人員	學生、家長、教師或者其他校內人員及社區人員	學生、家長、教師或者其他校內人員	學生或者校內人員	學生、家長、教師、其他校內人員以及社區人員

資料來源：修改自CMHS. (2001). *Mental health in schools: Guidelines, models, resources, & policy considerations*. Los Angeles, DC: Author. 與 ADE. (2005). *School-Based Mental Health Network*. Arkansas, DC: Author.

承上所述可發現，美國「學校心理師」之專業服務內涵有其全方位與全面性的考量，在專業學程培育、博士學位層級和嚴謹的受訓理念等架構下，其實務發揮和專業能力均應具一定程度的水平；反觀國內現行聘任於各縣市學生輔導諮商中心或學校的心理師，其訓練課程、實習和實務經驗上以接觸成人案主為主，在現行「臨床心理」、「諮商輔導」或「教育心理與諮商」等碩士班課程領域所培育出的心理師，其專業實質上與學校教育或兒童心理實務有很大的差距，對學校組織與文化了解較為欠缺，因此在勝任學校輔導工作等能力上，恐怕有待商榷（許育光，2005；張麗鳳，2005；陳秉華，2005）。因之，在概念上是否能稱呼當前台灣專任聘用於學校或教育體系的臨床或諮商心理師等為「學校心理師」是一個值得商榷的議題，全國就業e網（2005）引用行政院勞委會職訓局之界定，於簡介心理師職業之標項下，界定「同一地區若干學校合聘合格的心理師，或委託醫療院所以及諮商工作室以接個案的方式，協助學校處理學生心理問題」之心理師，為所謂「學校心理師」；且在心理師於輔導體系專聘制度建立後，各縣市之招考簡章也陸續以招聘「學校心理師」之名為聘任職稱，可見此一職稱在台灣已開始被使用，然而其專業身分之認定仍有爭議，實質上與國外之「學校心理師」專業大有不同；縱此，本研究所稱「學校心理師」係指經各縣市教育局學生心理諮商中心聘任，派付各校或各區域協助輔導工作之心理師而言。

從上述聘任需求卓具發展但卻缺乏配套之專業訓練等相對衝突的現況，探討與界定適合於台灣學校體系之學校心理師所應發揮之專業內涵、服務模式以及相關之體制規劃，顯

得刻不容緩且重要；在一新的專業角色尚處於發展開端之現下，本文從關注心理師協助學校輔導之「實然」現狀，進行相關現象的分析，以透過相關的討論和對話，嘗試探討其可行且適切於台灣的「應然」等可能性。因此，本研究採訪談方式訪談參與學校輔導之心理師，探究其實務困境與因應方式，亦詢問其對整體專業發揮之期待，試圖從中提出對服務實務、模式與體制規劃有關等可行性之探究與建議。

## 貳、研究方法

### 一、研究對象與招募

研究採立意取樣方法深度訪談協助學校輔導工作具備兩年以上經驗之諮商或臨床心理師，為平衡區域差異、增加資料蒐集之豐富性與多元性，分別挑選台灣五都變更前的五個地區：台北市、台北縣、新竹地區、高雄縣以及高雄市，採每區皆挑選一至三位心理師之原則進行邀請。研究共訪談 10 位心理師（包含 8 位諮商心理師與 2 位臨床心理師），其參與國中小輔導之平均年資 7.7 年；性別上男性 2 位，女性 8 位；受訓背景為心理相關系所者 3 位，諮商輔導系所者 7 位；主要服務於小學者 7 位，國中者 2 位，國中小均接案者 1 位。每位受訪者均訪談一至二次，每次訪談時間介於 1.5 小時至 3 小時。研究者整理如下表二所示。

表二 研究訪談對象基本資料

訪談 順序	對象 代碼	所屬 區域	性別	訪談 次數	訪談 時間	年資	心理師 類別	受訓 背景	服務學 校層級
01	新竹01	新竹	女	一次	2時5分	2年	諮商	輔導	小學
02	新竹02	新竹	女	一次	1時25分	2年	臨床	心理	小學
03	北縣01	北縣	男	一次	2時10分	7年	諮商	輔導	小學
04	新竹03	新竹	女	一次	1時45分	9年	諮商	輔導	中學
05	北縣02	北縣	女	兩次	1時30分 2時30分	2年	諮商	心理	小學
06	高市01	高市	女	一次	2時0分	22年	諮商	輔導	中小學
07	高市02	高市	女	一次	2時0分	20年	諮商	輔導	中學
08	高縣01	高縣	男	一次	1時45分	9年	諮商	輔導	小學
09	北市01	北市	女	一次	3時0分	2年	諮商	輔導	小學
10	北縣03	北縣	女	一次	1時30分	2年	臨床	心理	小學

## 二、研究工具

本研究依據研究目的擬定「心理師協助學校之實務困境與因應訪談大綱」，作為訪談之參考，分為下述四個部分：(1) 專業背景與參與動機，包括「心理師的基本資料」與「參與學校輔導工作的機緣與考量」兩個部分，聚焦在受訪者心理專業養成與訓練的背景、經歷。(2) 方案模式參與經驗，包括「協助學校輔導工作的流程與行政」、「心理師與學童工作經驗」、「心理師與家長工作經驗」、「心理師與其他人員工作經驗」和「心理師參與經驗的困境（經驗與因應）」探討心理師與行政人員的合作與調適經驗，以及和學童、家長、其他人員的工作經驗與感受，呈現心理師在輔導體制流程、案主服務和團隊合作中的個別經驗。(3) 參與困境與因應，邀請受訪者分享在參與學校輔導工作過程中所遇到的困境，以及當時的因應方式（承接上述經驗延伸詢問）。以及（4）未來展望，包括「心理師經驗統整」和「未來建議與展望」兩部分，一方面讓心理師統整自我經驗，以專業工作的角度定義與釐清自己的工作經驗；另一方面則由受訪者提出心理師協助學校輔導工作的未來建議，以及期望心理師未來可發揮的功能與角色。本文因對應研究目的，將焦點放在實務參與困境與未來展望，且因個人專業背景與參與方式較為個別化，並受限於篇幅，乃僅針對第三、四部分的困境和因應，以及專業反思和未來期待等部分之結果進行分析和呈現。

## 三、研究程序與資料分析

本研究乃以台灣五都變更前的五個地區（台北市、台北縣、新竹地區、高雄市及高雄縣）之心理師為訪談之對象，透過立意取樣方式邀請心理師接受訪談。訪談錄音於轉謄為逐字稿後，依據區域（如：北市/T、北縣/P、新竹/H、高市/K、高縣/S）、訪談者序號（01、02等）以及段落序號（001、002等）進行編碼，例如記為 T-01-001 代表台北市第一位受訪心理師的第一次發言段落。在資料分析上，為精要瞭解與呈現受訪者的脈絡意義與經驗，以實際貼近受訪者的困境經驗，本研究之資料分析步驟如下：(1) 在分析訪談稿過程中，同一單位內具有許多意義的片段，為保有資料的豐富性，則將單位依據意義的編碼區分為數小單位，以 a、b、c、d 等英文字母再作編碼區隔。(2) 反覆閱讀第一份訪談稿，將可能的意義寫在逐字稿文本旁邊，形成初步描述性編碼系統，針對無法確認或編碼架構模糊處，納入協同研究者進行檢核（兩位研究者均修習過碩士層級以上之質性研究課程，且其中一位曾於碩士層級開授質性研究相關課程）。(3) 研究邀請兩位於諮商相關碩士班就學且為全職實習階段之研究生，擔任協同分析者並參與資料分析，於進行說明和訓練之後，開始進行各編碼段落之標記；評分信度上，經過對不同段落文稿進行三次之檢核後達 .85 之一致性，開始分頭進行資料之編碼，遇無法歸類部份之資料，則透過三位分析

者進行討論，擴充編碼架構，遇模糊或無法決定處，則納入第二位研究者進行檢核。(4) 研究於 10 份逐字稿標記描述性代碼之後，統整相同描述性代碼的訪談逐字稿，逐一淬取其中異同之處，形成更高層次的概念，最終形成統整性的編碼項目，分別如困境類別與因應，以及專業期待等大類和類別下之細項。限於訪談文稿之篇幅較長，研究於結果處採描述文說明，輔以訪談序號佐証之方式呈現研究結果，茲接續描述如下。

## 參、研究結果

### 一、學校心理師困境與因應

研究分析發現學校心理師之困境可分為「行政與工作流程」、「專業定位模糊」、「與其他專業人員合作」、及「家庭連結與系統介入困難」等四個範疇，茲針對各範疇之困境與因應，分述如下：

#### (一) 行政與工作流程之困境與因應

##### 1. 行政與工作流程之困境

行政與工作流程主要指的是服務工作的外在部分，與計畫或者專業工作推展上相關程序的困難，如下分述。

##### (1) 行政資源支持不足

行政資源的限制也為心理專業服務的架構帶來變動的影響，像是無法穩定維持與某一個案固定時間的服務模式，甚至可能與其他個案分享該時段的服務，以致於無法提供完整的服務 (P02-074)。有些縣市當局規定心理師服務的次數，是需要視經費申請的結果而定，往往服務過程中充滿著不確定感，要等到經費確定之後才能確認與規劃服務次數 (P01-074a；P02-009a)。

##### (2) 服務時間的持續與延續缺乏彈性

學校行事曆的規劃有寒暑期學生休假的期間，研究發現這樣對於心理服務提供可能產生斷層，譬如校內負責個案管理人員是採用約聘制度，暑假期間正屬於人員續聘與交接之際，在整個轉介與管理上會出現空窗時期，個案的服務也將無法持續 (H01-012g)。同時因為學期結束，使得心理師必須要結束或者暫緩目前所進行中的服務，在後續的處理也沒有太多的時間進行追蹤 (T01-017；T01-018)。

### (3) 開案評估標準不明與落差

轉介人員在界定個案問題是否適合心理專業服務的認知具有落差，有些問題類型的學生是屬於訓導範疇的，比如校外購買飲料、上課秩序不佳等違反校規之情況，這些是不適合轉介至心理師這邊作處遇的類型（H01-008; H03-016），學校場域在學生問題適合訓導或者輔導的取向處遇之判定出現混淆（P01-020a）。有受訪者認為心理專業主要是在處遇二、三級的學生，如果轉介單位可以在初篩時區分出來，可以減少心理師進一步評估問題類型是否適合開案的步驟（T01-043）。

### (4) 學校場域的期待與心理師的專業不一致

心理師被視為個案問題最後一線的處理，並期望可以完全且短期的解決個案問題；但有時候心理服務的介入是需要長期的時間，加上心理師是協助系統人員發現盲點、看見問題，這與全部解決問題的期待出現落差（H01-009a; P03-028）。研究發現輔導室或者轉介單位的人員接到個案也想趕快轉給心理師處理，把個案轉介出去之後代表責任、任務的完結，而沒有考量接案人員的工作負荷、時間，可能在有限的時間裡安排多於原預定的人數，像是四個小時內安排了八個人次的會談，受訪者反而沒有時間與系統人員討論個案的問題（P01-038; P01-039）。而面對一些在教育體制中受到壓迫與傷害的孩子，心理師期待去發展其自主性，但是這又與學校為本位的期待相違背，甚至視心理師的服務是沒有成效的（P02-078）。

### (5) 心理服務的硬體設備缺乏

心理師以外來專業的姿態與角色進到學校場域，硬體相關設備也會遇到需要溝通與解決的情況，因為當初在規劃或者建造教室時，沒有考量到心理專業服務需求，甚至有些較鄉下的學校場域，連遊戲治療室或者晤談的空間都沒有（S01-043a; S01-012; S01-013; S01-015）。

## 2. 行政與工作流程困境之因應

### (1) 透過督導或其他專業人員發聲以改進行政困境

行政與工作流程之困境可能來自於行政單位的壓力與擔心，包括資源的掌控、成果的呈現以及方案的執程序，甚至可能是更大的系統或者相關政府單位所帶來的壓力，必須要仰賴具有影響力的專家或者督導，與行政系統進行對話（H01-017; H01-036b; T01-015b; T01-040a; T01-040b），這將有助於因應行政與工作流程的困境。

### (2) 增加轉介人員的行前教育與溝通增進合作效能

在進行接案之前便對於轉介單位、人員進行教育、溝通與聯繫（H03-017; H03-010;

T01-04；H01-004b），或者發送一些個案的案例說明（H01-009b），協助單位、人員瞭解什麼樣的問題是可以轉介給心理師提供服務（P01-037b；P01-041b；T01-053），這樣減少心理專業在服務提供過程的行政溝通與期待落差。

### （3）再次評估轉介個案的問題

心理師在轉介過程仍可能接觸到一些不適合轉介心理服務的個案，可以在與個案接觸之際便對個案問題進行再次的評估，並且確認學生的問題，同時針對不開案的案例做說明與釐清（T01-014；S01-016；P02-012b）。

### （4）自行準備接案工具

心理師在學校場域中，可能會遇到測驗、媒材等工具缺乏的情形，而可以自行準備或攜帶，甚至必要時要去營造一個適合晤談與工作的空間（S01-043b）。

## （二）專業定位模糊之困境與因應

### 1. 專業定位模糊之困境

#### （1）方案與政策的模糊性仍高

心理師協助學校輔導大致是方案性質，但是心理師與學校場域合作的時間與默契都是較少的，所以在提供服務過程中會有一些變動與模糊的可能性，這樣可能影響到個案服務的歷程與品質（H01-007a）。

#### （2）主管當局對心理師專業角色之期待不明

縣市教育當局會考量方案資源，規定心理師服務的次數，但是不同個案處遇過程中，往往會忽略個別的需求（P02-073a；P02-080c），譬如政府單位希望心理師只進行一次評估的服務，後續不再提供任何的心理服務，受訪者認為這樣的執行過程對於個案沒有太大實質上的幫助，當他期待可以再進一步提供服務時，卻發現政府單位與輔導處室沒有這樣的期待與打算。

#### （3）心理師在學校場域之定位仍有待釐清

依據研究結果呈現有心理師被學校系統期待，可以用心理師的權威去協助家長穩定情緒，這是為了讓家長的行為不會為學校系統帶來困擾（P03-019；P03-030）。另外，有心理師期待在校方遴選與任用教師人選上有表示意見的機會，譬如提供某教師不適任的意見。這些期待都呈現學校系統與心理師之間期待的落差（P02-069a）。此外，亦有受訪心理師表示，曾遇過因是學校行政人員對於心理專業的了解不足，而把自己與精神科醫師兩者角色被混淆的狀況，導致學校系統對於心理師的服務持有恐懼的態度（P02-070a）。

#### (4) 同時兼具雙重身份的侷限

愈來愈多輔導教師同時兼具心理師的專業證照，但是心理師與輔導角色會出現重疊與衝突，此一狀況在有類似背景的受訪者身上皆出現過困擾與掙扎，例如在面對學生時有許多角色的重疊，是一名老師還是一名心理師（H03-031；K02-044；K01-011；S01-055），例如在專業意見的提出會有教育體制內之壓力（K02-013b；K02-016；K02-048），提出體制變革也存在衝突（H01-037b）。

#### (5) 學校與心理師自身專業期待有所落差

心理師被視為個案問題最後一線的處理，並期望可以完全且短期的解決個案問題；但有時候的介入是需要長期的時間，加上心理師是協助系統人員發現盲點、看見問題，這與全部解決問題的期待出現落差（H01-009a；P03-028）。研究發現輔導室或者轉介單位的人員接到個案也想趕快轉給心理師處理，把個案轉介出去之後代表責任、任務的完結，而沒有考量接案人員的工作負荷、時間，可能在有限的時間裡安排多於原預定的人數，像是四個小時內安排了八個人次的會談，受訪者反而就沒有時間與系統人員討論個案的問題（P01-038；P01-038）。

### 2. 專業定位模糊困境之因應

#### (1) 強化專業說明以促進對於服務和成效之認同

心理師對於自我在學校場域的功能、工作內涵與角色，是需要自己去釐清與定位的，例如在緊急事件時定位自己是支援的角色（K02-055），必要時扮演協調家長與學校的角色（P02-043；P03-047）。

#### (2) 對於模糊現況的自我調適

心理師進入學校場域遇見許多方案政策模糊、期待落差的情形，心理師必須要去認知到現況的處境與條件，在必要時進行調整與保有彈性，同時需要時間讓學校場域認識心理師的角色與功能（T01-029）。

### (三) 與其他專業人員合作之困境與因應

#### 1. 與其他專業人員合作之困境

##### (1) 心理師與特教專業的溝通合作困境

研究結果發現，受訪心理師提及與特教老師接觸的經驗不多，但是與特教老師合作的經驗，在團體方案的合作與溝通上出現問題，因為特教老師期待心理師能夠提供團體方案，但是心理師希望可以在團體中針對學生不同問題作調整，雙方由於期待上的落差導致團體方案的構想無法實現（P03-012；P03-013；P03-033b）。

### (2) 心理師與輔導教師的溝通合作困境

心理師進入學校場域時，因為心理師擁有證照，輔導教師開始不敢對個案進行接觸或者提供輔導，像是心理師評估不需要進行繼續提供服務的個案，輔導教師不敢接手服務 (P02-009c ; H01-003d ; P02-018a ; P02-059 ; S01-042c)，這讓心理師去取代輔導教師的角色與功能，導致雙方在分工與合作上出現落差。

### (3) 心理師與社工人員專業的溝通合作困境

在受訪者與學校社工人員溝通與期待的困境有關的議題裡，主要是學校社工人員協助學生與家屬至精神科就醫，但是卻因為在溝通與訊息上的模糊，導致心理師想要聽取多位精神科醫師的意見時遇到困難 (H01-028b)。

### (4) 心理師與其他醫療專業的溝通合作困境

學校場域會有精神科醫師來協助看診與問題判定，心理師在與其合作或者個案研討時，感受到精神科醫師著重在藥物使用、疾病診斷為主，對於心理服務的協助與建議較少 (H03-036)。甚至有一些精神科醫師是否定心理治療的成效與必要，這對於以心理治療為主要服務理念的心理師而言，為他們帶來不滿意的合作經驗 (K01-034 ; P01-033b)。

### (5) 學校人員害怕被評價而出現合作困難

研究發現教師、家長在跟受訪者工作時的焦慮會形成防衛的反應。對於教師的部分而言，教師擔心受到評斷而顯得焦慮 (H01-005b)，像是他是不是一位好的教師、他是不是跟學生有好的師生關係，這些被評斷的焦慮會讓他們產生防衛，在合作與溝通上會擔心提供過多的訊息引來負面的評價。

### (6) 心理師推動輔導體制溝通合作之困境

學校場域對於合作處遇學生議題並非是全然支持的態度，心理師帶著生態系統的觀點進入系統，有時候只有心理師在推動系統間的合作，這使心理師在提供服務時感到困難 (H01-004c ; H01-004d)。

## 2. 與其他專業人員合作困境之因應

### (1) 瞭解與同理教師困境以增進溝通效能

教師在教學上有專業自主的權威，所以在團隊合作訓練較為缺乏，心理師必須要去瞭解教師的訓練背景，遇到合作困難的地方，可以退一步與他們溝通，而非用一種心理專業的標準給予嚴厲的指責與要求，這樣的話與教師溝通上便會順利許多 (S01-025b)。

### (2) 合作溝通與權威建立以促進服務成效

在與不同專業人員互動時，心理師必須建立起心理專業權威，並且在合作過程中讓心

理服務效能被看見 (P03-027a)，並且讓這些合作網絡可以認識心理師的工作模式與內涵。

#### (四) 家庭連結與工作介入之困境與因應

##### 1. 家庭連結與工作介入之困境

###### (1) 家長溝通意願不足

生態系統工作在學校輔導工作中是重要的理念，所以家長也是需要納進心理師服務的處遇當中，但是有些受訪者接觸過的家長是不願意協助生態系統的工作，甚至非常抗拒 (P02-068 ; S01-035)，因為家長認為學生問題的責任是學校應該負責的，而家長就置身在提供服務的系統之外 (P01-059)。若是碰到家庭結構本來就已不夠完整的家庭，譬如說父母離異、隔代教養的學生，受訪者發現系統工作的理念就更難以去實施，比如說是父母離異之後，因為各自有新的婚姻伴侶而避諱見面，這時候要促進原生父母雙方的合作就比一般家庭來得困難 (K02-039)。

###### (2) 家長對心理專業之期待有待修正

有的家長會把心理師當成是攻擊老師的武器，譬如曾經有家長誤解心理師的觀點，指責學生的問題來自教師，受訪者認為這樣是很危險的，可能造成雙方的誤會 (T01-033c)。

##### 2. 家庭連結與工作介入困境之因應

有些家長不願意參與系統工作，譬如發現一些家長是不好溝通，甚至可能擔心心理專業人員給予他們的評價而出現焦慮、防衛等情緒，心理師可以給予家長具體方向以及討論的彈性，這樣可以增加家長在工作時的安全感 (S01-036 ; T01-036)。

## 二、學校心理師之專業發展期待

### (一) 自我專業省思與期待

研究發現心理師對於自身參與學校輔導工作之自我專業狀態和未來的發展，有下列幾項省思與期待：

#### 1. 兒童心理與遊戲治療訓練之重要

學校心理師接觸的個案大多以國中小的學生為主，所以學校心理師在兒童心理與遊戲治療的訓練就成為進到校園的必備知能，但是在相關學分與課程卻是選修課程，這對於沒有接受過的相關課程的學校心理師是需要去再修研與增強的 (P02-007)。

## 2. 生態系統溝通協調與心理諮詢工作能力之重要

學校心理師需要在學校人員、家長、其他專業人員間做合作與溝通，但是這一些技能或者能力在心理專業的受訓過程是未曾教導的，這對於學校心理師勝任學校心理工作而言也是需要重視的（K01-019）。在系統工作時心理諮詢知能是重要的，但是在心理師的培育過程是缺乏的，甚至誤解諮詢專業的部分，譬如多數心理專業人員認為諮詢只是一個服務過程的技巧，忽略它也是專業的領域之一，如同心理治療的訓練概念，對於諮詢工作也是需要固定課程的訓練、實習，甚至要有專業諮詢督導者進行督導，這一些都是國內心理專業人員培育機構所缺乏的（P01-081；P01-084；P01-085；P01-086）。

## 3. 多元處遇模式之需要性高

學校心理師必須要學習採用多元的方式與系統互動，不單單只是用個別會談或者團體諮商的模式而已，包含預防的工作、行政的推廣，甚至有教學的部分，這是在碩博士心理師訓練缺乏的（K01-020A；K01-021）。

## 4. 心理評估與衡鑑工作之反思與展望

心理評估與衡鑑工作在心理師訓練與培育過程所缺乏的，但是兒童衡鑑與評估的能力在與學校心理師執行業務時是不可或缺的，尤其是臨床診斷的釐清與確認，就必須仰賴督導者或者其他具有此專長的人員（H01-026）。

## 5. 自我專業知能提升之資源期待

針對實務困境的解決，受訪者認為需要進行自我知能之提升是有幫助的，主要的途徑有：自我知能補充、同儕諮詢與團體督導。不管心理師是在哪一種實務場域，心理專業都是一個持續要自我進修與成長的工作，所以學校心理師在接觸個案過程碰到問題，嘗試以此方式進行解答與因應，譬如遇到不熟悉的個案族群或者問題類型，進行書本上知識的搜尋（T01031B；P02-054）。研究結果也發現一些實務問題的解決是需要同儕的陪伴與諮詢，同時需要仰賴同儕諮詢的經驗，但是方法卻有所不同；譬如成立自己專業的學習社群，藉由固定時間與社群成員的討論，尋求對於個案問題的釐清（T01-031A），或者遇到未曾接觸的個案類型，尋求同機構內有經驗的同儕協助（P02-007A）。另外，受訪者提到團體型態的督導可以提供學校心理師在學校場域困境因應的方式，在團體督導過程裡，不同心理專業人員看到可能會預見的困境或者交流因應困境的方法，成為參與團體督導的學校心理師在因應困境時最大的資源（T01-040）。

## (二) 服務模式之評價與期待

對於當前既存的幾類型服務模式和心理師介入型態，包含巡迴運作與駐校兩種模式，以及借調之運作，受訪心理師亦提出個人參與後的相關評述，與對該模式的評價與期待，分述如下：

### 1. 巡迴運作模式之評價與期待

研究分析發現採以巡迴的學校心理師運作模式，是存在經濟效益的，因為可以讓心理師到較多學校提供服務（K02-017A），但是巡迴模式仍存在下述四個困難，茲分述其評價與期待：

#### (1) 對系統工作較為困難

學校心理師在參與巡迴的運作模式時，發現巡迴模式的心理師不瞭解學校各系統的互動，亦同時無法使學校體系完整去瞭解心理專業的服務內涵，雙方彼此都不熟悉、都存在焦慮，這對於生態系統工作的合作是一種阻礙（K02-054A）。

#### (2) 行政聯繫時間的浪費

研究發現巡迴運作模式無法有固定的心理師提供服務，導致新接觸的心理師要花時間與學校場域做認識與適應，這無疑增加與學校場域行政聯繫與適應合作的時間（H01-041D）。

#### (3) 專業服務品質難以掌控

此外，在巡迴運作模式下，學校心理師的服務品質很難以去管理，服務品質也不受體系或者制度的檢核，遇到學校場域突發的事件也沒有辦法及時提供協助（S01-051；S01-054）。

#### (4) 處理困難問題個案的限制

以巡迴運作模式讓學校心理師進入學校場域，受限於時間和資源，僅能去處理或者協助較為單純問題的個案，而某一些困難問題類型的個案就必須要回到醫療系統中處置（P03-021）。

### 2. 駐校專任模式之評價與期待

根據學校心理師參與經驗發現駐校模式存在系統連結和多元服務的優點，但也有承受體制壓力之缺點，分述如下：

#### (1) 學校系統連結的有效建立

心理師如果可以固定在某一個學校場域，對於系統之間的連結比較深刻，在與系統工作的同時，就不必費那麼多的心力進行溝通，甚至讓系統熟悉心理專業，建立一套明確的

合作制度 (P01-075B ; K01-043B)。

### (2) 專業服務的經濟效益

研究分析顯示，駐校專任的學校心理師，可以提供更多元的服務，因為學校心理師可以看到在學校編制內的輔導教師，需要承擔授課的壓力與時數，其實無法再兼顧輔導工作，藉由專任的學校心理師可以減輕學校系統的負擔 (S01-052)，另外，專任制度可以讓心理師進行三級預防的工作，譬如量表的篩選潛在的個案族群，及早進行處遇與介入 (S01-054)。

### (3) 體制壓力與關係之影響

相反，駐校模式存在其某些來自體制的問題和專業施展之困難性，例如在學校場域中必須要承受體制、階層的壓力，甚至對於同事進行心理專業服務時，亦會落入雙重關係的影響，無法客觀的扮演心理專業人員的角色與職權等都是專任學校心理師運作模式可能會存在的問題 (K02-016)。

## 3. 借調運作之評價與期待

從具備輔導教師資格之學校心理師觀點，採用借調運作模式存在一種專業的優勢，因為同時具有學校教育與輔導背景，更能體會教師在教學實務場的困難，對於教育領域的用語與概念能與教師對話、溝通，掌握學校系統生態的有效性，也高於一般巡迴模式的學校心理師 (S01-025A)。然而，借調運作模式存在受限於體制的缺點，因為借調人員所屬學校同意度低，該心理專業人員借調後為原本學校提供服務的時間縮短，若得不到學校的支持，也成為在提供服務時的顧忌 (K01-044A)。

### (三) 對輔導體系之評價與展望

受訪心理師亦從其相關經驗對學校輔導體系提出相關的評價與展望，分別包含下述為：

#### 1. 體系之建構與發展期待

##### (1) 建構穩定提供心理服務之展望

國內現況雖未普遍聘任駐校的學校心理師，但是長期提供心理專業服務是必要的，有一些特殊問題類型的學生是需要長期、穩定的治療關係，這需要仰賴穩定的心理服務資源 (P02-080A)。

##### (2) 建構輔導教師與心理人員雙軌制度之展望

學校輔導教師的角色與功能是不能被忽視的，主要原因是輔導教師在學校心理師人員未排班的時間，需具備有處理個案的能力 (H03-044A ; H03-044C)。

### (3) 聘用個案管理人員提供行政流程必要的協助

在轉介個案的流程有許多影響專業服務的因素，不管是個案問題界定、轉介者的情緒，皆可以在個案管理人員聘用的議題上做出因應，則可以減少轉介過程的困難，結果發現個案管理人員在轉介的行政流程上佔有極具重要的地位，其中可以發揮的功能主要有：聯繫業務的執行（H01-013）、專業設施的準備（H01-036C）、以及轉介個案的篩選（T01-023A）等三部分。

### (4) 行政單位經驗傳承與穩定性應確立

研究發現學校場域或者教育主管單位的行政單位人員的流動性是高的，如果可以在行政處理過程中留下資料與記錄，這樣即使行政人員流動性高，也不必擔心人員交接與經驗傳承是具有斷層的，這樣可以讓後續接案流程更加流暢（H01-041B）。

### (5) 專業溝通與合作關係之建構

學校心理師與校內人員建立良好的人際互動關係是重要的，譬如輔導工作在學校場域不是被擺放在注重的位置，所以在行政協調上就需要看心理師與校長或管理者的互動關係（K02-014）。另外，心理專業人員與校內人員的關係是重要的，因為教師習慣把訊息與期待告訴認識的、熟悉的輔導人員，而排拒與心理師面對面的溝通，如果與校內人員建立良好關係，可與直接面對面與校內人員進行溝通或者獲得第一手消息（P02-018）。

## 2. 有待加強推展與落實之輔導措施或實務

### (1) 學校人員輔導理念的溝通與宣導

為協助心理專業服務業務的推動，心理師對於系統中的特教教師、家長、教師都可以進行教育，藉由專業知識的教導，讓他們可以理解孩子問題的原因與需要的協助，使生態系統工作在合作上更為順利（P03-049B；K01-018C）。

### (2) 推展初級預防等輔導的課程

對於一些有特殊需求的學生，藉由心理師帶領一些團體活動課程，可以讓班上對於該學生問題有不同的解讀，間接促進學生的人際關係並營造適切學習的環境（P02-039B；S01-024）。

### (3) 團體形式輔導的加強與落實

學校場域最大的優勢是同時具有不同問題類型的學生，如果可以藉由團體諮商的進行，將可以使其學習彼此之間的互動，心理師建議可以用團體工作的方式作為多元化的介入模式（P03-050）。

### (4) 校內諮詢工作的建構與連結

研究發現專業諮詢在生態系統工作佔有絕對重要的角色，藉由專業諮詢的過程，學校

心理師不再是直接執行的角色，而是協助系統運作與解決問題的角色（T01-069A），同時賦權系統中的人員更具有能力，這使不同網絡的人員一同加入學校輔導的生態系統工作（H03-046）。

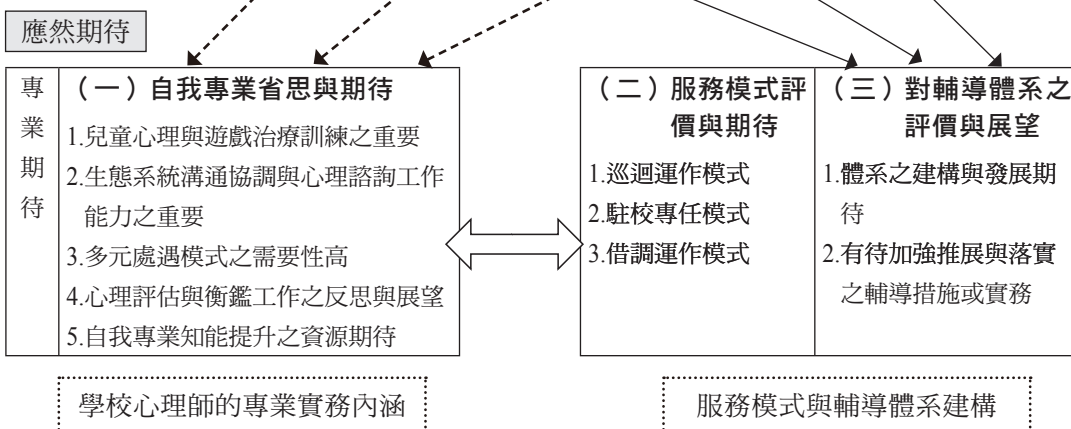
## 肆、討論與建議

### 一、討論

研究先針對上述與困境因應與專業期待，分為兩相對應的「實然現況」（現在的實際狀況，包括困境與因應等共依據研究結果，分為：行政與工作流程、專業定位模糊、與其他專業人員合作、以及家庭連結與工作介入四部份）和「應然期待」（理想中期待的樣貌，主要為專業期待之分析，分為自我專業省思與期待、服務模式評價與期待、對輔導體系之評價與展望等三個部份）等層面，加以統合彙整如下圖一所示。其中，行政與工作流程、專業定位模糊、以及其他專業人員合作等困境和因應，其潛在的與「整個系統如何規劃與設定學校心理師的服務」有關，可與服務模式評價與期待以及對輔導體系之評價與展望等，整合為對於「服務模式與輔導體系建構」之探討（如圖一箭號實線連接）。此外，專業定位模糊、與其他專業人員合作、以及家庭連結與工作介入之困境和因應，實與學校心理師「如何執行與發揮專業」有關，可與自我專業省思與期待相對應，從「學校心理師的專業實務內涵」來加以探討（如圖一箭號虛線連接）。

延續上述之探討，可發現下列兩個重要且須率先關注的議題：其一，服務模式與體制之明確性是學校心理師關切的重點，此點與體制建構、接案流程、團隊分工合作等建置均有關聯，在當前學校心理師朝向專任聘用於縣市教育當局學生諮商中心的背景下，其最佳服務模式或接案流程為何？以及未來成為專任學校心理師工作模式之參考，或如何實際的發展最佳的工作模式？以及建構或搭建與團隊專業之分工合作，實為當前至為重要的課題。其二，學校心理師對自我專業發展或支持資源之期待，與上述自我專業、多元介入、系統工作皆有所關連，且從結果也發現其對督導資源與成長等議題之看重；因之，學校心理師專業發展與實務能力為何？如何界定或與其他專業劃分等重要的實務內涵，應是當前最為關切的重要課題。承上，研究整合上述困境因應與專業期待之結果，從「服務模式與輔導體系建構」，以及「學校心理師的專業實務內涵」等兩個角度，進行相關之探討，茲分述如下：

實然現況				
	(一) 行政與工作流程	(二) 專業定位模糊	(三) 與其他專業人員合作	(四) 家庭連結與工作介入
困境	1.行政資源支持不足 2.服務時間的持續與延續缺乏彈性 3.開案評估標準不明與落差 4.學校場域的期待與心理師的專業不符期待 5.心理服務的硬體設備缺乏	1.方案與政策的模糊性仍高 2.主管當局對心理師專業角色之期待不明 3.心理師在學校場域之定位仍有待釐清 4.同時兼具雙重身份的侷限 5.學校與心理師自身專業期待有所落差	1.與特教專業的溝通合作困境 2.心理師與輔導教師的溝通合作困境 3.與社工專業的溝通合作困境 4.與其他醫療專業的溝通合作困境 5.學校人員害怕被評價而出現合作困難 6.心理師推動輔導體制溝通合作之困境	1.家長溝通意願不足 2.家長對心理專業之期待有待修正境
因應	1.透過督導或其他專業人員發聲以改善行政困境 2.轉介人員的行前教育與溝通增進合作效能 3.再次評估轉介個案的問題 4.自行準備接案工具	1.強化專業說明以促進對於服務和成效之認同 2.對於現況模糊的自我調適	1.瞭解與同理教師困境以增進溝通效能 2.合作溝通與權威建立以促進服務成效	1.尋找家庭系統之重要他人加以替代並進行具體介入



圖一 學校心理師困境因應與專業期待結果整合

## (一) 服務模式與輔導體系建構探討

### 1. 學校心理服務模式

從學校心理師角色模糊、定位困難與受訪者對服務模式評價與展望等研究結果，仔細探討幾個模式之優缺，可發現：第一，「巡迴模式」較具經濟效益，但是存在「對系統工作造成困難」、「行政聯繫時間的浪費」、「專業服務品質難以掌控」、以及「處理困難問題個案的限制」等困境。第二，「借調模式」則在教育部開始挹注經費授權各縣市聘任學校心理師後，借調具證照的輔導教師應較無實質的延續性，但是因借調人員對學校場域較熟悉，存在系統工作與有效溝通的優勢，則未來專任學校心理師應加強對學校生態之了解與熟悉與學校之溝通方式，應為選才和培訓之重點。第三，「駐校模式」雖然有「學校系統連結的建立」與「專業服務的經濟效益」的優點，但學校心理師專業上卻容易受到體制的影響和限制，且若從屬於單一學校則資源和層級上，難以與區域內之相關資源整合或運用；再者，由於現行學校輔導教師與心理師均將採專任制度聘任，若採駐校方式則在功能和角色上也可能與輔導教師相似或顯得重疊性較高。茲從效能、工作發揮、監督管理和機動性等角度，摘要比較三種模式如下表三所示。

表三 國內心理師協助學校模式之比較

	巡迴模式	借調模式	駐校模式
經濟性	低	高	高
延續性	依法源	特殊縣市存有	依法源
系統工作	低	高	高／易受制組織文化
監督管理	不易（巡迴兼任心理師）	中等	易
危機處理	不易	不易	易
資源重疊性	低	低	高

承上，融合巡迴制度優點且能較為穩定經營定點學校，又同時服務周邊學校的「駐區巡迴」制度，為較為理想可行且具效益之服務模式。王文秀等人（2011）即針對學校心理師之聘任，認為各縣市應設置統籌之專責單位，如學生諮商中心等機構，統籌聘任、規劃且採區域制度善用校外專業人員，並持續給予督導等專業水平維持之協助。而此駐區巡迴制度基本上於現行政令上，尚包含行政歸屬上為諮商中心聘任，或是學校聘任（符合 55 班以上之大型學校）所聘用的駐校專任輔導人員，兩者在實務上皆負擔提供區域學校之服務責任，因此當前的「駐區巡迴」制度實包含「指派區域巡迴」（中心外派）與「駐校區域

巡迴」(大型學校)兩種制度。

不管是駐校模式、巡迴模式或者駐校區域巡迴模式，都有其優劣之處，且需要考量到每個縣市的資源許可，如同研究結果所述，巡迴模式較難進行全面性的系統工作、且服務品質應加以控管，但是卻比較會受到學校人員的專業認同與肯定(康慈恩，2009)；而心理師於單一學校駐校之模式，雖可以針對緊急議題作即時介入處遇，省去舟車勞頓所耗費的時間與行政流程，但是卻存在有被學校體制影響專業、行政科層化而受限、難以經營團隊和資源共享等風險(王文秀等人，2010)，同時也存在因為缺乏專業同儕支持、專業協助資源弱、管理與督導體系不清等問題，值得進一步探究和了解其適切性。

對應美國學校心理師服務模式(ADE, 2005; CMHS, 2001)，現行台灣之學校心理師制度暫無學校須支付經費之問題，在教育當局補助相關專兼任人力經費之架構下，如何提升服務績效應成為當局考量的重點。此外，「區域經營」做為運籌的思維，期待擴大學校心理師的服務範圍，是一個重要的參考，而「駐區巡迴」的服務模式，建議可以搭配美國的「學區心理衛生單位」作為統籌，或是如目前各縣市的「學生諮商中心」下建構幾個區域中心，連結學區中的醫療院所、特殊教育資源，並且提供多面向的服務；再者，從美國學校心理師具備高度「專業自主性」之背景來看，台灣未來學校心理師所提供之專業服務，除了介入服務外，更應重新思索其專業度、職責與在輔導團隊中之特定角色。

## 2. 接案流程與行政運作

綜合本研究對於心理師參與輔導工作之困境和因應，在行政與工作流程方面包括：「行政資源支持不足」、「服務時間的持續與延續缺乏彈性」、「開案評估標準不明與落差」、「學校場域的期待與心理師的專業不符期待」、及「心理服務的硬體設備缺乏」等困境；而心理師則藉由「透過督導或其他專業人員發聲以改進行政困境」、「轉介人員的行前教育與溝通增進合作效能」、「心理專業人員需要再次評估轉介個案的問題」、及「心理專業人員可自行準備接案工具」期待有所助益。其中，可發現流程上的困境實與學校輔導行政之熟悉度有關，而硬體設備缺乏也同樣與學校場域對輔導工作投入程度之高低有關。

研究結果指出學校場域在心理師進場其實在相關軟硬體設備是未準備妥善的，譬如缺乏晤談的硬體空間與遊戲治療的基本器材；再者，心理師以領有衛生署核發之「醫療人員」專業執照進入國中小教育場域，連帶促使教育場域需配套提供「醫療行為」所需的空間和設備，此一磨合雖然有助於國中小校園輔導空間的改善，但是除了聘任於學生諮商中心等獨立單位可較清晰的界定「醫療」定位外，後續學校輔導空間是否應服膺於醫療法案，或應針對學生輔導需求專業規劃等適切性與適法性，仍有待討論和釐清。

此外，對於行政流程與體制之困境，趙曉美等人（2006）提出臺北市心理師協助學校輔導工作方案落實的具體建議，其中有加強方案需宣導，以增進學校教師、家長與輔導室相關人員對於方案的熟悉度；建立篩選受輔兒童的標準；增加諮商心理師與學校輔導系統彼此相互瞭解的機會，這些都與研究結果歸納的困境相符合。若從學校心理師所反應之輔導體系評價與展望，諸如：「建構穩定提供心理服務之展望」、「建構輔導教師與心理人員雙軌制度之展望」、「聘用個案管理人員提供行政流程必要的協助」、「行政單位經驗傳承與穩定性應確立」、「建立與轉介單位的良好關係有利專業執行」、以及「學校人員輔導理念的溝通與宣導」等，也都強調能主動且全面的協助學校輔導體系穩定發展，建構合宜的個案轉介、管理、評估和開案判斷等，接案之前置流程與初步協助（教育部，2011）。而學校的個管制度，譬如個管人員的專業化、轉介流程表單、專業溝通平台等，也對心理師協助學校輔導工作之發揮和學校本身輔導機制相互皆有助益。

## （二）學校心理師的專業實務內涵探討

### 1. 學校心理師工作納入「鉅視服務觀點」之重要性

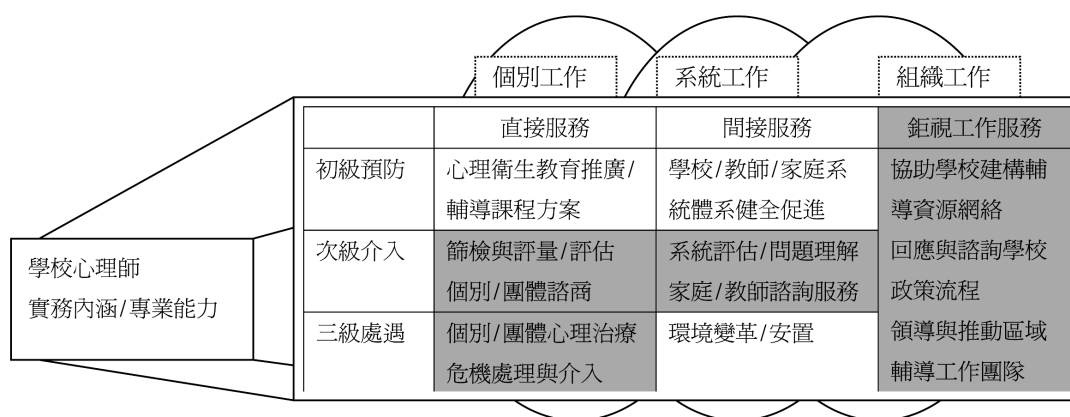
從生態系統觀點為基礎，可將本研究之結果區分為學校行政體系生態（包含如行政資源、空間與設備、個案處遇流程、輔導行政人員專業度、輔導體制期待等）、自我專業放置於學校生態之衝撞（包含如自我與校方人員的期待差異、角色的衝突或混淆、接案模式等）、專業團隊合作之生態系統（包含如與輔導教師、特教老師、社工師、行政人員或溝通上的磨合與嘗試等），以及學生個案之生態系統工作（包括如家庭系統工作之困境）。

而回歸三級預防輔導架構，探討學校心理師身為一個「專業工作者」與「個案」等提供直接服務，或是與「體系」、「學校」、「教師」或「家長」等間接服務對象加以進行專業工作，則可發現學校心理師其困境與因應方式，基本上可為「學校系統/組織體系健全」之一環，則前兩者「學校行政體系」之處理與「透過溝通澄清自我專業」等，應屬初級與次級之間接介入，亦可稱之為組織系統促進之工作。再者，近期國內外許多學者之論述或相關研究均指出，採取生態系統觀點在學校輔導工作場域的重要性（王麗斐，2008；林萬億、黃韻如，2005；Bronfenbrenner, 1977; Ceci, 2006; Forrest, Miller, & Elman, 2008; Heflinger & Christens, 2006），後兩者實為針對個案所需，拉進專業資源「與專業團隊之溝通或磨合」，以及針對環境重要他人與資源進行「學生個案之生態系統工作」（包含家長與教師等）；此兩部分均為次級至三級間接服務之介入等意見參與、協商或是收集資料與諮詢之歷程。

## 2. 學校心理師實務內涵與專業介入層面之展望架構

更進一步則從本研究心理師之回應中，可發現處理學生個案等「個別工作」直接服務的層次，處理教師、家長相關環境或重要他人等「系統工作」間接服務的層次，以及與政令、環境、組織和學生所處生態相關的生態系統之鉅視服務工作等「組織工作」層次。

綜合此三個層次，可以學校三級預防輔導工作概念加上鉅視觀點之組織工作，表達其概念如下圖二所示。其中，從本研究發現和相關之實務工作困境與因應內涵，包括主要與次級和三級介入處遇有關之直接服務之主要工作，以及與家庭等系統工作之間接服務，和面對輔導體系、流程措施和團隊合作領導之組織溝通或協調工作；研究者於圖二將所牽涉之相關實務工作內涵，以網底方式勾勒呈現以方便對照。其中可發現在個別工作直接服務的二、三級工作與評量、個別或團體諮商、心理治療和危機處理等有關；在系統工作的間接服務上則與系統評估介入、家長或教師諮詢等有關；而在組織工作的鉅視服務上則可能包含：協助學校建構輔導資源網絡、回應與諮詢學校政策流程，以及領導與推動區域輔導工作團隊等未來展望。本文接續針對此個別、系統和組織等三領域之實務困境、因應與專業期待等，加以與相關文獻討論其明顯的匱乏和可行的資源連結，以能突顯相關之困境因與期待之意義。



圖二 學校心理師實務內涵與專業介入層面展望架構

### (1) 個別工作：個案服務實務之擴展與深化

從研究結果可發現，評估與衡鑑的能力與知識，在學校場域是極為需要的，在缺乏評估或衡鑑的學校現場，教育人員往往模糊的以情緒障礙或偏差行為個案，去定義一些需要心理服務的孩子，有時也呈現過度診斷或因未知而無法理解個案（陳碧玲、王璇璣、蔡幸

芳、張巍鐘、陳信昭，2009)。此外，研究結果也指出學校心理師在自我專業省思與期待，包含：「兒童心理與遊戲治療訓練之重要」、「生態系統溝通協調與心理諮詢工作之重要」、「多元處遇模式之需要性高」、「心理評估與衡鑑工作之反思與展望」以及「自我專業知能之提升」，顯示遊戲治療在學校場域運作有其理由與必要性（孫幸慈，2006），心理師進到學校場域有發現對於國小學生必須要採行遊戲治療的方式、須要鉅視的生態系統觀點、彈性的處遇技巧，這些可能都是在現有國內心理諮商培育的學術機構中所缺乏的，譬如有心理師提出心理專業人員的只會從事會談、團體的工作，無法因應在於學校場域需要多元處遇模式的現況，值得後續的檢討和在培育面加以檢視。

### **(2) 系統工作：學校或家庭系統之諮詢工作**

研究於困境因應與專業展望之立場發現，介入案主家庭或班級系統之處遇，協助家長或教師等工作，均為實務之重要任務。從相關國內文獻之對照和探討可發現，王麗斐（2008）認為家庭是在小系統工作的一環，想見家庭不管是在預防功能的展現及生態系統工作的執行都扮演極為重要的角色。再者，趙曉美等人（2006）研究臺北市諮商心理師駐區服務模式的成效，也提到促進受輔學生家長親職能力成長的重要，諮商心理師邀請家長參與諮商的歷程，不但有助於降低家長對孩子接受專業諮商協助的抗拒，也創造機會讓家長體會與深入瞭解孩子的真正困難，進而改變教養態度，與孩子發展較佳的互動模式。其中教導家長學習與促進家長與學校系統溝通成為兩個非常重要的議題，根據受訪者報告，溝通一方面可讓家長與學校系統雙方有一致的處遇目標，進而對學生後續處遇與環境營造都有正面的影響，也間接提升心理專業服務處遇的成效，另一方面，溝通也促進家長與學校系統建立彼此支持的網絡，而朝向未來合作可能性之關係發展。

國外相關研究與論述也顯示，專業諮詢在學校輔導工作的重要性是已經確立的，並認為它是未來學校心理學發展的趨勢之一（Cummings et al., 2004; Meyers, Meyers, & Grogg, 2004）；國內研究亦指出，因為學校場域的限制、人員之間對於治療師期待的落差，專業諮詢可以讓學校人員在諮詢服務的互動中受惠（康慈恩，2009），可見諮詢在學校生態系統工作中的重要程度，國內心理專業人員培訓機構仍缺乏對諮詢專業課程之規劃和強調下，若學校心理師缺乏相關受訓，所提供的服務在整個系統工作中難以有所成效。

### **(3) 組織工作：學校組織行政與專業溝通合作**

從研究與行政整體系有關的困境和因應可發現，學校心理師面對行政組織系統和多元專業的溝通等事務時，也存在著與彼此間期待落差的困局。其一為與學校行政之溝通，包括例如心理師在開案評估、學校場域期待會出現落差，心理師必須要去說明自身專業角色，並且告知系統人員自身定位與專業功能為何。又如面對學校人員對倫理標準的不理

解，專業工作者可能須面臨此一差異，對立而需要溝通和協調的狀況，是一重要的工作要項（Ray, Armstrong, Warren, & Balkin, 2005）。

其二，對於心理師在行政體系中的專業定位模糊此一困境，研究發現諸如政策的模糊性仍高、當局對心理師專業角色之期待不明、場域定位仍有待釐清、專業期待有所落差或誤解等困境；而心理師所採取之應對方式為「強化專業說明可促進對於服務和成效之認同」的自我行銷策略，或者是採與「對於現況模糊的自我調適」之自我心態改變等；此一結果顯示心理師的主動性、自主行銷、溝通協調和協助系統了解自身專業等能力，均有助於自己在學校巡迴工作上的專業發揮，也間接的促進學校輔導人員對專業工作的再認識。

第三，由於心理師在學校體系之工作仍屬初步萌芽階段，且從本研究發現心理師本身在體系中的不確定性，常常是實際服務上的一個明顯的困境；則在行政政令和政策層面對於相關學校輔導人員之權責界定宜再作努力，且對於個案轉介流程和運作也應有清晰的規範和建構。趙曉美等人（2006）即針對心理師協助學校方案，提出應建立清楚的專業界線、輔導合作網絡與後送系統的具體建議。

最後，多元專業分工與合作亦是受訪心理師提及的一個實務要項；例如與特教、社工和其他醫療專業的溝通合作困境、以及與學校人員、導師等之合作困境；此一牽涉跨專業整合之議題雖是重要的，但卻應建立在各專業分工的實務內涵建構之上，有待後續進階的透過更多的研議或跨專業討論加以建構。

## 二、建議

研究依循上述對學校心理師實務困境與因應，以及未來展望之探討所著重的「服務模式與行政運作」和「專業實務內涵與專業發展」等兩個角度，加入當前政策或現況等評述，以提出對於未來政策、實務、培育或研究上可行之推動和規劃方針，如下分述。

### （一）學校心理師服務體制與模式建構

從本研究之困境結果可發現，學校心理師的專業職責界定與聘任考量、模式建構與團隊合作規劃，以及在職協助資源等，目前教育主管當局、縣市政府以教育局處及各級國中小學校，似乎仍未有清晰的政令或界定；因此，在專業職責界定上，對於心理師協助學校之業務如何回應學校和學生之需求，以及採專聘制度後的心理師，在專業上應提供學校、學生、家長、教師和輔導行政體制建構多少協助，均為主責當局應加以研議、規劃和界定之要務，以使下屬層級和學校能依據需求再作設定。而在因應國民教育法的修法，國中小輔導人力逐年聘足，其中許多國內學校心理師（碩士學位，且考有醫事人員執照）的高級專業人力，卻僅以約聘人員聘用，薪資及福利均不如一般學校教師，除了無法吸引專業人

員加入，高度的流動性也引發各縣市學校心理師聘用人力上遇到極大的困難與阻礙，更難以永續建立專業角色和發揮實務。因此在聘任上，學校心理師之聘任制度應建構其穩定性、薪資合理性和晉升發展之長遠性，始能有效且更實質的建立此一重要的專業領域和健全人才運用管道。

而對於心理師之聘任與服務模式，從本研究探討心理師「駐區巡迴」制度，和提供三級處遇介入服務外的教育輔導「鉅視」觀點系統工作等建議來看，部分聘任於大型學校（55班以上）之心理師，在歸屬上若直屬於學校，在校長輪替或輔導理念差異之困境下，專業角色恐較近似專任輔導教師，且難以實質發揮其介入效益。綜合上述，建議未來應考慮將學校心理師聘任朝向建置化，或考量其穩定發展而能納入相關國家就職考試體系，且任用法規上應改為聘於縣市政府層級所轄之主責中心，而非各級學校單位應較為適切。

在模式建構和團隊合作上，現行逐漸發展成型的「駐區巡迴」制度（包含縣市政府學生諮商中心「指派區域巡迴」與大型學校「駐校區域巡迴」協助鄰近學校兩種制度），應為學校心理服務模式之主體，但在考慮城鄉差距和邊遠地區需求上，可將統籌聘任於中心的心理師，依地方需求加以分區、駐點或駐校的規劃和設定。此外，由於各級中小學學校之專任輔導聘任亦將啟動，在現行各縣市已聘有專任學校心理和社工師（員）的背景下，學校輔導、學校心理、學校社工三種專任人員共同協助學校輔導工作之團隊，應為未來行政規劃和體制建構之重點，以能朝向更成熟的「駐區巡迴」模式並真正架構實質合作的駐區團隊。

最後，由於專任化之學校心理師在資歷上與本文所受訪的兼任心理師相比，大致上均較為資淺，在個別實務、系統工作和組織工作等層面上，均需要更多的在職專業協助，各學生諮商中心應對穩定且持續的專業督導加以規劃，且亦應發展檢核相關效能的行政督導機制，始能從實務面和行政面，有效協助心理師發展其專業能力。

## （二）學校心理師實務發揮與在職督導

對於學校心理師之專業實務內涵，研究建議能界定以三級輔導處遇之直接服務為主，在三級間接服務之環境改善上則與社工專業人員搭配，相互合作協同，而學校心理師於巡迴服務上，亦應以協助各級學校次級預防業務，包括直接服務中之衡鑑與初步評估業務，和間接服務之家長或教師諮詢服務為輔，對於初級預防層面的工作則採支援角度協助；此外，行政組織、制度運作和多元專業整合相關之生態的「組織工作」，若如本研究訪談得知兼任心理師採取較難面對或仰賴督導協助發聲等被動態度，則整體學區之輔導體制或系統流程顯然難以改變或革新，因此在心理師的實務發揮上，若能有意識的納入組織溝

通、協調諮詢和著手促進變革的能力，將是未來可期待或展望之實務要項。

承上，當前專任的心理師若缺乏兒童青少年與學校系統實務工作之訓練，在實務上的發揮將相當受限，因此學校心理師在實務接案上應具備兒童青少年諮商和心理治療基本之實務訓練，也應加強對於兒童心理診斷、兒童青少年心理衡鑑、遊戲或多元媒材之表達性治療實務等訓練，檢核或增列上述課程。而對於學校輔導體制之生態和輔導體系之組織工作，也應在現行心理師之培育架構中，融入與學校教育體制、組織、文化等相關之課程或教學內涵，並於倫理和法律之相關課程，增加對於兒少福利和家庭相關法律議題之認識。再者，間接服務中的心理諮詢實務和跨專業團隊整合工作等，對新進學校心理師應仍屬陌生，宜於培育課程中加以考慮增設心理諮詢、生態系統導向之學校或社區工作，或整合為學校心理服務專題研究的必要性。

此外，從在職培育和督導的觀點，目前聘任於各縣市諮商中心或學校之心理師，在實務督導內涵上雖以實務接案為主，但因心理師所處之學校體系、運作模式和專業團隊整合等，均尚未臻至完善，除了個案初評、個別或團體諮商、心理評量與診斷等能力促進外，仍有待督導能同步關注心理師於學校體系之行政運作、專業溝通等鉅視系統的推動工作，以及資源連結、家長協助和教師諮詢等系統介入之相關實務，在個別、系統與組織等層次促進心理師視野和實踐能力的提升。

### （三）學校心理師的專業培育課題

然而，若以長遠角度來看心理師的專業實務，其所能發揮的實質能力與其受訓背景息息相關，除了上述的專業培育的缺乏之外，當前從諮商或臨床心理所基礎課程培育「學校心理師」明顯缺乏積極性的理念倡導與對學校政策及個別學生權益的積極關注，在對於學校組織和行政、教育理念、學生發展等議題皆有待摸索之狀態下，其專業角色及意見也因而顯得難受到重視。對應「美國學校心理師學會」提出的學校心理師訓練十項內涵（NASP, 2010），再對照國內對於臨床心理師與諮商心理師訓練的必修學分（考選部，2011），如下表四所摘要對照。

表四 美國學校心理師與國內現況之對照表

	美國「學校心理師」制度	台灣「心理師協助學校」制度	
人員	學校心理師	諮商心理師	臨床心理師
學位	博士	碩士	碩士
實習場域	一半時數需在國中小相關機構	大部分在大專院校	醫療院所
訓練內涵	一、資料運用、決策、解釋/衡鑑 二、諮詢與合作協同工作 三、學習技能發展的介入與教學支援 四、社會與生活技能發展的介入與心理衛生服務 五、促進學校創建寬廣學習場域之實務 六、預防與反應導向服務 七、家庭－學校合作協同服務 八、發展與學習的多元差異性 九、研究與方案評鑑能力 十、法令、倫理與專業實踐	一、心理評量、測驗與衡鑑至少一學科 二、諮商與心理治療（包括理論、技術與專業倫理）至少四學科 三、心理衛生與變態心理學領域相關課程至少一學科 四、人格、社會與發展心理學至少一學科	一、心理病理學領域相關課程至少三學科 二、心理衡鑑領域相關課程至少二學科 三、心理治療領域相關課程至少二學科

從上表四對照可知，國內目前至學校進行心理專業服務的心理師，其實不同於美國所指稱的學校心理師，在受訓思維角度也是截然不同的。以美國心理師證照限定為博士層級，包括臨床心理師、諮商心理師及學校心理師三類，在基礎心理學、實務基礎、及衡鑑與診斷等認證上雖相同，但學校心理師與其他兩者更獨特的尚需包含：教育評估、特殊教育、教育法規與政策、教育心理學等專業課程，且實習機構有一半時數（約 600 小時）必須在國中小相關機構內完成（刑志彬、許育光，2007）。再者，對應研究結果的訪談內容，國內的學校心理師在實務場域，沒有從事有關於「學習技能發展的介入與教學支援」、「研究與方案評鑑能力」、「法令、倫理與專業實踐」等服務內容，反映國內目前對於學校心理師服務的內涵，仍是以傳統諮商心理師或臨床心理師專業訓練的思維為主，從事個別服務之培養，非常缺乏對家庭系統、學校生態、團隊協調、法令認識、以及研究能力等，屬於更大系統層次的服務內涵能力之培養。

綜合上述探討，美國學校心理師的培育課程與實務場域要求均有其專業之規劃，在專業內涵上整合心理衛生實務、學習診斷與介入安置、跨專業的個別化計畫之建構，以及政

策與制度上的組織諮詢和革新；在領域上更具備結合諮商輔導、教育心理、特教教育、社福政策與兒童臨床心理之相關訓練，且具備督導、訓練和協助其他專業，並擔任心理服務團隊領導之職能（許育光，2005；NASP, 2010）。反觀國內目前大多未在學術培育場域中設置相關的專業課程與學分課程，而僅將諮商心理師與臨床心理師安排至國中小學校場域進行「心理師協助學校」的服務模式；顯見目前國內已聘用的心理師只能視為是政策急就章下，所產生之「在學校工作的心理師」，其專業內涵、角色定位、實務發揮等均與學校場域格格不入。在缺乏適當學校心理師的專業訓練，而又可能難與當前專任輔導教師專業有所區分之狀態下，難以發揮實務、認同和角色定位上呈現混亂，以及難以建立長遠的專業發展等，實為該專業當前最大的實務困境。從本研究對學校心理師實務和輔導體制當前的不足探討可發現，培育系所在廣度上應考慮在課程上融入更多與兒童青少年發展、鉅視觀點、學校生態系統、組織工作或法令政策有關之訓練內涵；而在專業度上則可考慮更強化評量衡鑑、兒少諮商實務、心理諮詢實務之課程。

據此，重新檢核如何培育「學校心理師」之議題，使之在專業上能發揮且被學校體系所信服和看重，進而能提昇職能，在高度上能提供學校體系或校長主任進行決策與革新之建議，並承擔領導學校心理服務團隊之職責，實為台灣心理與輔導領域的重要課題，是否應於碩士心理師訓練學程增列「學校心理學程」，且鼓勵有志於發展此專業之準心理師於學生諮商中心進行較符合此專業要求之實習，抑或應鼓勵設置與「學校心理專業」相關的碩士後進修課程或博士班，皆是應加緊研議之重要課題。

#### （四）研究限制與後續進階發展

本研究由於執行之階段適逢政策轉變，且因專任心理師職務為初到任或尚未精熟之甫畢業狀態，而僅限於以兼任之心理師為受訪對象並分析其經驗，未來於專任心理師運作一段時期後，可從檢核和探討其工作場域實質問題之角度，再行調查或訪談專職心理師，以了解其更為特定的經驗；此外，由於本研究乃初探性的以了解現象經驗為焦點，未能兼顧具備嚴謹推論之抽樣調查，或可能因受訪者個人情境因素或背景影響而衍生特殊的困境，其相對的主觀性為讀者於解讀研究資料須加以參酌之前提。某些單一現象之存在可能也與特定區域運作方式、個人年資、專業經驗或取向，抑或是個別的能力限制有關。

未來研究亦可站在學校場域的對立面，調查學校所屬人員如行政主管、導師或輔導教師，對於學校心理師投入輔導工作之需求和期待，據以建構更貼近當前實質需要之專業期待。抑或可採個案研究或行動導向的建構觀點，選擇一特定的學校心理師群體，或是包含心理師、社工師和輔導教師之學校輔導團隊，探究團隊合作所面臨的困境和實際可因應之

方式。相關更進一步之研究將有助於國中小學校輔導體系，在思考人力配置、實務發揮和專業培育上之重要的參考，期能為初具發展態勢之輔導專業資源團隊，提供更為具體和可行的助益。

### 參考文獻

- Yes123 進修網 (2011):《國民教育法》修正案通過 - 國中小將增聘 2221 位輔導人員。2011 年 1 月 13 日取自: [http://learn.yes123.com.tw/exam/news\\_content.asp?id=152](http://learn.yes123.com.tw/exam/news_content.asp?id=152)
- 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。
- 王文秀、施香如、林維芬、許育光、連廷嘉 (2011): 國民中小學三級輔導體制之角色分工建立與強化計畫報告書。教育部委託研究案, 未出版 (編號: 0980059395)
- 王麗斐 (2008): 諮商心理師的人力供需與未來發展。國立台中教育大學, 未出版手稿。
- 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。
- 全國就業 e 網 (2005): Super 上班族 - 心理師。2005 年 11 月 9 日取自: <http://www.ejob.gov.tw/news/cover.aspx?tbNwsCde=NWS20070622SSU865856&tbNwsTyp=671>
- 刑志彬、許育光 (2007): 臨床、諮商與學校心理 - 美國學校心理師培育內涵之借鏡與啟發。朱春林 (主持人), 諮商實務教學與專業發展。諮商實務教學與專業發展研討會, 新竹教育大學。
- 考選部 (2011): 專門職業及技術人員高等考試心理師考試規則。2011 年 12 月 19 日取自: [http://www.moex.gov.tw/main/ExamLaws/wfrmExamLaws.aspx?kind=3&menu\\_id=320&laws\\_id=113](http://www.moex.gov.tw/main/ExamLaws/wfrmExamLaws.aspx?kind=3&menu_id=320&laws_id=113)
- 行政院公報資訊網 (2011): 國民小學國民中學及直轄市縣 (市) 政府置專任專業輔導人員辦法。2011 年 6 月 7 日取自: [http://gazette.nat.gov.tw/EG\\_FileManager/eguploadpub/eg017104/ch05/type1/gov40/num9/Eg.htm](http://gazette.nat.gov.tw/EG_FileManager/eguploadpub/eg017104/ch05/type1/gov40/num9/Eg.htm)
- 吳芝儀 (2005): 我國中小學校輔導與諮商工作的現況與挑戰。教育研究月刊, 134, 23-67。
- 林美珠 (2000): 國小輔導工作實施需要、現況與困境之研究。中華輔導學報, 8, 51-76。
- 林家興 (2005): 心理師執業之路。台北: 心理。
- 林家興、洪雅琴 (2002): 專業輔導人員參與國中輔導工作的概況與成效。教育心理學報, 34 (1), 83-102。
- 林勝義 (2003): 學校社會工作服務。台北: 學富。

- 林萬億 (2004)：我國學校輔導團對工作的建制。廖鳳池 (主持人)，當前學校輔導工作的需求與機制—學校輔導教師、心理師及社工師之對談。心理師法衝擊下的學校諮商輔導工作的因應研討會，高雄師範大學。
- 林萬億、黃韻如 (2005)：學校輔導團隊工作—學校社會工作者、輔導教師與心理師的合作。台北：五南。
- 孫莘慈 (2006, 12月)：遊戲治療小學實施困境與因應之道。「台灣遊戲治療學會年會暨遊戲多元與創新研討會」發表之論文，新竹。
- 康慈恩 (2009)：遊戲治療進入校園實務運作經驗探究。國立彰化師範大學與諮商輔導研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 張麗鳳 (2005)：我國中小學輔導工作的回顧與前瞻。吳芝儀 (主持人)，現代教育論壇。第一屆中小學輔導與諮商學術研討會，國立嘉義大學。
- 教育部 (2011年12月9日)：研商推動國民小學教師加註輔導專長相關配套措施會議紀錄 (修訂中版本，尚未公告)。2011年12月28日，教育部訓委會提供。
- 許育光 (2005)：學校心理師培育課程之「應然」與「實然」：台灣「教育心理諮商」與「輔導諮商」碩士課程現況分析與探究。王郁琮 (主持人)，轉型與發展—創造師範教育新風貌 (輔諮組)。轉型與發展—創造師範教育新風貌學術研討會，彰化師範大學。
- 陳秉華 (2005, 9月)：我國中小學校輔導與諮商工作的現況與挑戰。「第一屆中小學校輔導與諮商學術研討會論文集」發表之論文，嘉義。
- 陳碧玲、王璇璣、蔡幸芳、張巍鐘、陳信昭譯 (2009)：經驗取向遊戲治療。臺北：五南。Norton C. C., & Norton B. E. (2002). *Reaching Children through Play Therapy; An Experiential Approach*. Denver: PendletonClay Publishers.
- 趙曉美、王麗斐 (2004)：臺北市試辦諮商心理師國小校園駐區服務方案成效評估。臺北：臺北市政府教育局。
- 趙曉美、王麗斐 (2005a)：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 (2005b, 9月)：台北市實施諮商心理師進駐校園計畫與成效。「第一屆中小學校輔導與諮商學術研討會」發表之論文，嘉義。
- 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。
- Arkansas Department of Education. (2005). *School-Based Mental Health Network*. Arkansas, DC: Author.
- Branden-Muller, L. R., & Elias, M. J. (1991). Catalyzing the primary prevention revolution in the

- schools: The role of school psychologists. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 2, 73-88.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Ceci, S. J. (2006). Urie Bronfenbrenner(1917-2005). *American Psychologist*, 61, 173-174.
- Center for Mental Health in Schools. (2001). *Mental health in schools: Guidelines, models, resources, & policy considerations*. Los Angeles, DC: Author.
- Cummings, J. A., Harrison, P. L., Dawson, M. M., Short, R. J., Gorin, S., & Palomares, R. S. (2004). The 2002 conference on the future of school psychology: Implications for consultation, intervention, and prevention service. *Journal of Clinical Psychology*, 15, 239-256.
- Forrest, L., Miller, D. S., & Elman, N. S. (2008). Psychology trainees with competence problems: From individual to ecological conceptualization. *Training and Education in Professional Psychology*, 2, 183-192.
- Heflinger, C. A., & Christens, B. (2006). Rural behavioral health services for children and adolescents: An ecological and community psychology analysis. *Journal of Community Psychology*, 34, 379-400.
- Meyers, J., Meyers, A. B., & Grogg, K. (2004). Prevention through consultation: A model to guide future development in the field of school psychology. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15, 257-276.
- National Association of School Psychologists, NASP. (2010). *Model for comprehensive and integrated school psychological services*. Retrieved February 06, 2010, from: <http://www.nasponline.org/standards/2010standards.aspx>
- Ray, D., Armstrong, S. A., Warren, E. S., & Balkin, R. S. (2005). Play therapy practices among elementary school counselors. *International Journal of Play Therapy*, 8(4), 360-365.

收件日期：101年4月30日

複審一日期：101年7月20日

複審二日期：101年10月16日

複審三日期：101年11月21日

通過日期：102年1月10日

## **Preliminary Exploration for the Practice Essence and Service Model of the School Psychologist: Analysis through the Difficulties Copying and Profession Expectation**

Chih-Pin Hsing

Yu-Kuang Hsu

National Taiwan Normal University

National Hsinchu University of Education

Due to the increasing needs of campus mental health in the elementary and junior high schools, psychologists have offered mental health services to students for many years. The profession development issue of school psychologist in Taiwan was highly necessary to investigate. For the purposes to explore the difficulties, coping strategies, and profession expectations of the psychologists who served in the school system, ten clinical or counseling psychologists, who had more than two years of experiences, were interviewed. The results indicated four categories of difficulties and coping: (a) the operation of administration and case management, (b) indistinct position in professional service, (c) division and collaboration in the system, and (d) the family intervention and resource linkage. The three types of expectations of further professional service were reflection of practice and training, evaluation of the service model, and the prospect on system building of school guidance. Discussion were integrated from the results, which focus on the two dimensions of practice essence and service model. First, the “mobile psychological service” of responsible region could be an appropriate service model for school psychologists to provide interventions. Second, at the direct service level of professional practice, student interventions should expend and enhance their depth. At the indirect level of ecological intervention, both of consultation with parent and teacher consultation and the organization work of administration and professional collaboration should be included. Recommendations of practice essence, training, service model building, and further research were proposed.

**Keyword: professions collaboration, professional development, school counseling, school psychologist, school psychology**