

國小駐校學校心理師在系統合作的 困境與因應之經驗探究

林嫻萱

刑志彬*

高雄師範大學諮商心理與復健諮商研究所

隨著臺灣在學校輔導工作發展越趨成熟，在校園推行三級輔導工作模式，引進多元專業人員協助學生適應問題，並強調系統間各專業合作的重要性，但不同專業間需要專業間溝通與模式創建，才能發揮支持功能。而駐校學校心理師在系統合作內常面臨角色定位模糊、政策需求與實務現況不符等困境，故本研究邀集16位目前駐點國小服務的駐校學校心理師（3男、13女；服務年資平均8.25年），進行共3場次的焦點團體訪談，採用內容分析法加以彙整國小駐校學校心理師在系統合作內的困境與因應。研究結果發現，國小駐校學校心理師不論在校內、校外或是面對主管機關，皆會碰到挑戰的困境經驗，需要透過融入學校系統、彈性因應校外系統合作、並且在校內外系統間建立溝通管道。最後，本研究根據研究結果對未來學校輔導工作推展系統合作提出相關建議。

關鍵詞：系統合作、駐校學校心理師、學校輔導與諮商。

* 通訊作者：刑志彬，高雄市苓雅區和平一路116號，email: t4579@mail.nknu.edu.tw。
DOI: 10.53106/172851862026090077002

壹、緒論

本研究發想源自於第一作者在特教實習期間對跨專業合作複雜性的觀察，以及第二作者對學校輔導議題的長期關懷，研究者回顧臺灣學校輔導工作七十餘年發展，已逐漸從早期的「個別輔助」轉向「系統間的相互支持」。特別是2014年由《學生輔導法》確立三級輔導制度後，校園輔導工作更趨專業與紮實，系統合作亦成為實務推展不可或缺的核心環節。因此，本研究期望深入探究在制度轉型下，國小駐校學校心理師於系統合作中的實務現況、困境與因應方式。

一、系統合作在學校輔導中的重要性

Bronfenbrenner (1979) 提出的「生態系統理論」(Ecological Systems Theory) 打破了單一視角，強調個體發展是鑲嵌於不同層次的系統脈絡中。這些系統猶如多重同心圓，彼此環環相扣且相互形塑(李佩珊, 2019)。該理論歷經三個階段的發展變革，首先，其界定了由內而外的四個層級，分別為「微觀系統」(microsystem)、「中介系統」(mesosystem)、「外部系統」(exosystem) 與「巨觀系統」(macrosystem)；次來，隨後引入了發展連續性的觀點；最後，更於外圍加入了「時間系統」(chronosystem)，使我們能更全面地理解個體與環境的動態互動(Rosa & Tudge, 2013)。在學校場域中，基於此生態觀點所開展的「系統合作」，意指校內外不同處室與專業人員(含教師、家長、社福、醫療等)的跨專業協作。趙文滔(2015)指出，系統合作能達成個人獨立作業無法實現的目標。這不僅能突破單一專業的侷限、將人力效能極大化(范中豪等人, 2025)，更能建立預防機制與專業支持網絡。在交流過程中，心理專業人員能提供專業意見，協助教師初步處理學生行為問題，達到預防輔導的加乘效益，同時也能深化心理師自身的專業認同(刑志彬、葉耘綱, 2024)。

綜覽相關文獻，系統合作的成效可具體歸納為學生、專業人員與系統三個層次。在學生層面，高效的跨專業合作能顯著改善學童的適應問題，並正向提升其學業表現、行為徵狀與心理健康(Griffiths et al., 2021)。次之，在專業人員層面，合作過程能拓展跨領域對話的空間，協助各崗位人員以嶄新視角理解學生，進而提升實務工作滿意度(林謙等人, 2025)。最後，在巨觀的系統層次上，跨專業的協作能促進資源流通並降低溝通成本，有效整合校內外網絡以提升照護支持品質，進一步為整體校園輔導工作創造正向的循環(Haight et al., 2024; Yang et al., 2023)。

二、系統合作在學校輔導中的困境與挑戰

系統合作在推動上牽涉多方專業人員的投入，但各專業在服務流程與合作信念上的差異，常導致合作難以順利推展（陳婉真等人，2021）。特別是近年納入學校體系的「駐校學校心理師」，在跨專業合作時常因角色模糊、專業知能落差或倫理兩難而受阻。范中豪等人（2025）指出，各專業對心理人員的不合理期待是破壞合作關係的關鍵。在系統外部互動上，領導者頻繁更替（Campbell et al., 2021）、對話空間不足，以及時間壓力（Hallaråker et al., 2025），皆增加了溝通成本並引發資訊不對等的現象（刑志彬等人，2020）。實務層面與制度的磨合亦是一大挑戰，駐校心理師常面臨角色定位的兩難（刑志彬等人，2021），且家長合作意願低落與設備匱乏更加深了合作難度，尤其是駐校心理師必須承擔「雙重隸屬」的壓力，例如一方面需釐清駐點學校對其業務的誤解並巧妙維繫校內關係，另一方面又要達成學生諮商中心的業務期待。此外，Müllerová 與 Šmahaj（2023）的研究亦證實，校內人員對輔導角色認知的期待落差，正是系統合作的最大阻礙。在雙重系統夾擊下，駐校心理師在求取合作平衡上著實不易。具體而言，學校輔導的系統合作困境可依生態系統理論分為三個面向：第一是微觀系統中的「心理師專業認同及角色定位」（Kim & Lambie, 2018）；第二是中介系統的「多元專業角色合作及對話」，常因專業原則不同產生資訊落差（趙文滔、陳德茂，2017）；第三則是外部與巨觀系統的「系統配合與支持程度」，如學校行政與外部資源的支持成效（刑志彬、許育光，2014）。

綜觀國內外文獻，當前研究仍有幾項限制：首先，多數研究視角多停留在校內專輔教師的合作經驗（林謙等人，2025），或將心理師視為單向協助的「巡迴諮詢」角色，忽略了駐校模式的深層互動；其次，駐校心理師人事權隸屬輔諮中心、實務卻長期駐點校內，此「雙重隸屬」處境的探討仍付之闕如；最後，國小學童因心理發展尚未成熟，高度仰賴親師系統與家庭網絡，這使得國小駐校心理師在系統中更容易面臨雙重角色期待與權力磨合的衝突（范中豪等人，2025），至今卻缺乏具備本土脈絡的實證分析。基於上述，本研究明確鎖定「國小駐校學校心理師」為主體，期待透過其主觀實務經驗，深入剖析在校內外雙重系統交織下面臨的真實困境與因應策略。本研究期能突破傳統將心理師視為單一個別處遇者的框架，提供具備本土實務價值與政策參考的實證依據。

三、國內駐校學校心理師在學校輔導工作的相關研究

回顧國內探討駐校學校心理師的文獻，過去多聚焦於實務模式、培育課程反思，以及國內外制度的對照。這反映出相關研究已逐漸從早期的方案成效評估，走向制度發展與專業認同的深層探究。然而，目前臺灣在法律上並無「駐校學校心理師」之正式證照，此稱謂多為實務場域對受聘於學校或學生輔導諮商中心之心理師的統稱。隨著法規演進，心理師進入校園提供處遇性輔導的法源依據日益完備。特別是2024年新修訂的《學生輔導法》，更加強調專業間的整合，明訂各縣市學生輔導諮商中心的業務內容，期盼發揮輔導人力的最大效益（學生輔導法，2024）。儘管法規逐步完善，但目前以駐校心理師的觀點出發、深入探討系統合作實務內涵的本土研究仍然匱乏。在實務運作上，臺灣學校心理師的服務模式多元，主要包含「駐區巡迴」（心理師駐點於區域中心，提供鄰近學校服務）與「駐校」（專責服務單一學校，亦為本研究之探討焦點）。駐校心理師的服務對象並非僅限於學生個案，更涵蓋對導師、家長及校內組織人員的間接諮詢與系統工作（刑志彬、許育光，2014）。面對實務現場的挑戰，學界呼籲應從專業培訓與制度面著手，建立具主體性的核心能力（許育光、刑志彬，2019）。總結而言，臺灣駐校學校心理師的發展，極需從體制面建構穩健的跨系統合作模式。未來的發展方向除了強化系統諮詢能力的培訓外，更應在體制上提供其更合理的專業地位與支持，以利此專業角色的永續經營。

四、綜合論述與研究目的

系統合作透過專業分工來回應學生多元需求，不僅補足單一專業的侷限，亦能提升人力效能並促進學童正向發展，是拓展心理師實務視角與建立支持網絡的重要職能。然而，系統合作在推動上常面臨跨專業角色模糊、倫理兩難及行政制度與實務需求落差等挑戰。心理師需在教育與諮商角色間調適，若加上制度支持有限或家長合作意願低落，將使合作過程更顯複雜。特別在國小階段，學童極度仰賴親師與社區的網絡支持，但過往研究多將心理師視為「外部專家」，鮮少探究「駐校模式」下的真實合作經驗。不僅如此，國小駐校心理師長期隸屬單一學校，資源整合常受限於體制（刑志彬、許育光，2014）。此外，他們高度鑲嵌於校園生態中，具備「內部人（Insider）」特質；既與校內人員緊密互動，又須面對行政處室的意見磨合（陳婉真等人，2021）。這使其在系統合作中所面臨的專業界線與倫理兩難，遠比巡迴模式更為錯綜複雜。因此，國小駐校心理師在體制夾縫中如何實際因應並推展系統合作的主觀經驗，至今尚未被充分探究，此即本研究企圖填補之關鍵缺口。在逐漸完善國小學

校輔導工作之際，了解國小駐校學校心理師具有其重要性，本研究實際訪談與探究國小駐校學校心理師的實證性研究歷程，研究目的為（1）探究國小駐校學校心理師在參與校內外系統合作時，所面臨之真實困境與挑戰；（2）歸納國小駐校學校心理師針對上述系統合作困境，所發展出之因應策略與實務調整；（3）分析目前駐校學校心理師在系統合作內的情境脈絡及成功關鍵因素。

貳、研究方法

一、研究取向與方法

本研究選擇質性取向的焦點團體訪談做為資料蒐集的方式，源自焦點團體訪談可以在短時間蒐集到大量的資料，同時能蒐集受訪者態度及意見互動方面之資料，鼓勵受訪者使用自由、有彈性、自發性的態度並安全地表達其看法，並透過與他人的意見交流，讓過程有機會澄清、追蹤以及探索受訪者更深入的想法（瞿海源等人，2016），期待讓研究參與者間有個對話的機會，讓彼此的意見及經驗能夠相互交融及彼此影響，進而激盪出更精彩的火花。

本研究共舉辦三場焦點團體訪談，訪談時間為2023年8月至11月間，過程選用ZOOM視訊會議軟體進行，另外，線上的訪談會議室採預先建立，同時設定屆時加入會議的密碼，以確保研究參與者的受訪保密性，每次進行兩小時，詳細訪談舉行資訊如下表1。

表1
焦點團體訪談舉行資訊

	日期	時間	研究參與者人數	受訪者參與情形
場次一	2023/08/21（一）	18:30-20:30	6	皆全程參與
場次二	2023/08/23（三）	18:30-20:30	7	皆全程參與
場次三	2023/11/14（二）	18:30-20:30	3	皆全程參與

二、研究參與者

（一）受訪者

各教育階段的輔導需求迥異。為確保焦點團體訪談成員的同質性，本研究聚焦於國小階段。王麗斐等人（2008）指出，國小學童心智尚未成熟，極需成人輔助，其系統網絡遠比中學階段更需要密切合作。例如，家長教養效能與親師合作品質會直接影響學童行為，雙方若有理念落差極易衍生溝通摩擦（Flack et al., 2026）。面對國小系統人員間的高黏著性，駐校心理師無法僅停留在單向諮詢，常需周旋於系統間處理意見碰撞與倫理兩難（Prendeville & Kinsella, 2024）。此外，駐校心理師長期處於單一校園生態，兼具諮商專業與學校人員的雙重角色。在與行政處室及導師長期的日常互動下，當面臨專業倫理與行政需求的衝突時，其所經歷的溝通折衝經驗無疑更加深刻與複雜（陳婉真等人，2021）。

綜合以上考量，訪談參與者以國小的駐校學校心理師為主要招募對象，招募條件如以下三項：（1）領有我國合格諮商心理師的職業證照者，且（2）目前為正在國小服務的駐校學校心理師，以及（3）有意願接受訪談且參與本次研究的人員。本研究採用便利抽樣，根據研究者地利及取樣的便利性，尋覓並邀請符合招募條件的駐校學校心理師，並進而運用滾雪球抽樣，邀請願意參與的受訪者推薦同樣符合資格的受訪者，最後總計招募16位符合資格的受訪者，服務地區遍及臺灣北、中、南部，且學校規模皆是總班級數55班以上，方能符合《學生輔導法》及其細則之配置專業輔導人員的規定，期盼能夠讓研究結果更具外推性，相關資訊依訪談場次分類如下表2。

表2

研究參與者之基本資料

	參與者	性別	工作模式	服務區域	駐校服務年資
場次一	A-M01	女	駐校兼支援他區	南部	3年
	A-M02	男	純駐校	南部	1年
	A-M03	女	駐校兼支援他區	南部	7年
	A-M04	女	駐校兼支援他區	中部	11年
	A-M05	女	駐校兼支援他區	北部	11年
	A-M06	女	駐校兼支援他區	中部	5年
場次二	B-M01	女	純駐校	中部	11年
	B-M02	男	純駐校	中部	11年
	B-M03	女	純駐校	北部	7年
	B-M04	女	駐校兼支援他區	南部	4年
	B-M05	男	純駐校	南部	10年
	B-M06	女	駐校兼支援他區	中部	8年
	B-M07	女	純駐校	中部	11年
場次三	C-M01	女	駐校兼支援他區	南部	9年
	C-M02	女	駐校兼支援他區	南部	11年
	C-M03	女	駐校兼支援他區	南部	12年

(二) 研究人員

研究者具備國小特殊教育教師證照，曾在公立幼兒園的融合班、國小資源班、國小集中式特教班進行教育實習，與學校人員共同參與特殊學生期初及期末的個別化教育計畫會議，對學校輔導系統合作模式有初步了解。另外，本研究第二作者為焦點團體訪談主持人，其為我國諮商心理研究所博士，具備社會工作師、諮商心理師證照，並曾於TSSCI等級的期刊發表與駐校學校心理師、學校系統合作等主題相關的學術文

章，對本研究欲探討的主題有充分的了解及認識，亦具備多年帶領非結構團體的實務經驗，熟稔團體訪談的要訣及方式，同時能應對突發狀況並依據當下的情形作出相對應的調整。本研究為確保研究品質，故邀請協同編碼者進行研究分析，協同編碼者為諮商系所在學學生，已修畢社會科學研究法，在分析過程與研究者維持密集的討論，並共同萃取與彙整意義單位。

三、研究工具

（一）焦點團體訪談大綱

為了明確蒐集研究需要的相關資訊，研究者事先整理出訪談大綱，第一部分是蒐集研究參與者的相關資料，第二部分則是討論目前駐校學校心理師在系統合作的困境，最後則是邀請心理師透過意見交流，提出與系統內其他專業合作時的可行因應方式，大綱題目如下：（1）請先介紹您自己？您在哪個地區服務（北、中、南）？擔任國小駐校學校心理師多長時間？（2）您目前在學校與校內人員（家長、學校教師、專輔教師）合作時是否曾遇到瓶頸？如果有類似的經驗，希望您能不吝分享實際狀況。（3）您目前在學校與校外資源（社福、警政、法政、衛政等）合作時是否曾遇到瓶頸？如果有類似的經驗，希望您能不吝分享實際狀況。

四、研究流程

（一）研究設計

本研究選擇質性取向，希望可以蒐集研究參與者的主觀經驗，並進一步了解國小駐校學校心理師在系統合作內的現況及困境，此外，在研究方法的選用上則是選擇焦點團體訪談，讓研究參與者的主觀經驗及意見得以相互碰撞，最終彙整出可行的系統合作因應方式以供後進參考。

五、資料分析

本研究採用質性取向的內容分析法，萃取逐字稿文本並分析其內容，步驟包含明確描述資料內容的特徵，以及應用一些規則界定和分類這些特徵，進而確認類別，再依據此類別架構分類研究資料，最後統計每個類別的次數，統整出本研究的結果，並進一步解釋及說明各類別的內容。

Hsieh 與 Shannon (2005) 將內容分析法區隔為三種類別，分別為傳統性 (conventional)、定向性 (directed) 以及總結性 (summative)，本研究採用傳統性的內容分析法，為避免研究者先入為主的觀念影響研究品質，訪談時運用開放性提問蒐集資料，不事先預設研究參與者的立場及觀點，並從初始文本資料著手整理，反覆閱讀文本並根據內容萃取關鍵字，進一步歸納類別以獲得研究結果。另外，選擇此方法須考量研究者的主觀意識是否會影響研究結果的品質，為了降低此風險，本研究也會邀請協同編碼分析者共同參與。受訪者發言語句以「場次—受訪者—發言語序」進行編碼，例如A-M02-05代表受訪者A-M02在此焦點團體座談時，其所發言的第五段話，並依此類推。鑒於維持本研究的嚴謹性及研究品質，以下將附上研究者在資料分析時的範例，簡要整理如下表3。表格最左欄主要為受訪者語句的代碼，第二欄則是受訪者口述的原始文本，第三欄則是研究者在閱讀文本資料後，從當中萃取出與研究問題相關的意義單位或主題，以利後續進行彙整並形成研究結果。

在資料分析的過程中，研究者初步先進行第一場焦點團體訪談的逐字稿分析及意義單位萃取，隨後將第二場焦點團體訪談之逐字稿及前一場訪談逐字稿所歸納之意義單位提供給協同分析者。後續將第二場訪談分為前（約前40分鐘）、中（約第40至80分鐘）、後（約第80至120分鐘）三部分進行協同分析。第一部分編碼者間信度達.75，兩者根據意見不同的地方進行討論，研究者回應協同分析者對於訪談內容的提問，協助其理清脈絡，最終達到意義單位一致的意見。接著進行中段意義單位萃取，編碼者間信度達到.80，兩者在歸納駐校學校心理師所遇到的困境時有些分歧，經討論後達到共識，最後進行後段逐字稿分析。其編碼者間信度達到.80，經討論後若遇到意見相左之情形，研究者會尋求第三方的驗證。第三方驗證者為第二作者，是國內諮商相關系所之博士，對於質性研究之分析方法有深厚底蘊，並使用質性取向研究發表過數篇TSSCI等級之期刊，期盼能運用不同研究者間的三角查證進行文本分析檢驗。

表3

資料分析範例表

受訪者語句	逐字稿文本內容	意義單位萃取
A-M06-03	我那個學校真的是因為他們本來就長這樣，就是他們其實合作非常密切，所以我們比如說像那時候會有這樣的分工，其實真的很仰賴輔導主任跟輔導組長，他們想要好好地幫助這個孩子…我覺得他們的那個主任跟組長他們對於輔導這個概念的東西是很清晰的，後來在別的地方，我其實有這種很強烈的感覺。我不曉得這裡是怎麼建構的？	輔導主任與組長是校內三級輔導的重要推手。（仰賴學校輔導室推行三級分工）

六、研究倫理

研究者在整個研究進行的過程保持誠實的態度面對所有研究參與者，在訪談開始前便簽署知情同意書，過程皆尊重研究參與者的隱私及注意匿名與保密原則，而本研究採取線上訪談的方式，因此，在知情同意書也特別註明受訪者在團體訪談進行期間，不得使用個人錄音（影）設備翻攝訪談畫面及內容，確保成員皆知悉保密原則，讓研究參與者受惠並避免受到傷害。最終，確保研究參與者擁有資料及獲知結果的權利。

參、研究結果

我國三級輔導的制度雖然有受到《學生輔導法》的明文規範，但各縣市政府在推行系統合作的業務時也不盡相同，在研究成果的呈現中，研究者盡力涵蓋受訪者所提及之各面向，所有類別皆具備其意義，然而，有時因團體訪談為受訪者輪流陳述或相互對話，故難以呈現完整語句脈絡，因此使用覆蓋率表呈現每個主題類別被提及的頻率，以供參考每個主題的代表性，質性分析之意義單位以及頻率表詳見表4：

表4

意義單位提及頻率表

主題	意義單位	提及頻率
國小駐校學校心理師在系統合作內的困境	與校內人員的合作機制再建	班級導師 25%
		行政處室 43.8%
		學生家長 12.5%
	與校外資源的溝通與磨合	學諮中心 37.5%
		社政體系 31.3%
	當局制度與專業服務待須整合	諮商專業與效能期待的落差 12.5%
		政策理念難以落實 31.3%
		不同系統間的體制磨合 25%
		尋求上級決策者的介入協調 25%
	與校內人員的系統合作因應	與系統內人員建立正向連結 25%
國小駐校學校心理師在系統合作內的因應		建置資源間流暢的溝通管道 25%
		及時調整個人角色定位 12.5%
		資源盤點及統籌人力需求 18.8%
	與校外資源的系統合作因應	與學諮中心主管溝通的因應 6.25%
		與社政體系磨合分工的因應 6.25%
	向外部制度保持彈性應對	尋找替代方式因應當局期待 6.25%
	個人專業能力的提升	求助醫療專業補足學生特殊需求的相關知能 12.5%
		尋求資深專業輔導人員督導探索處遇盲點 12.5%
		自行修習遊戲治療相關專業提升兒童處遇能力 6.25%

一、國小駐校學校心理師在系統合作內的困境

（一）與校內人員的合作機制再建

國小駐校學校心理師與不同系統的人員互動時，都需要建置彼此合作的默契，尤其在駐點學校內必須要長期與同一群夥伴共事，因此許多在目前駐點學校服務超過五年以上的受訪者，皆認為校內相關人員若能提供足夠的支持，讓駐校學校心理師提供的專業服務得以收穫顯著的成效。然而，溝通的過程未必總是順暢，駐校學校心理師在合作過程觸礁並不罕見，校內人員也包含許多不同的角色，以下將依據研究結果，將國小駐校學校心理師常接觸的校內人員區分成「班級導師」、「行政處室」、「學生家長」三種角色，並分別論述其所碰到的合作瓶頸相關經驗。

1. 班級導師（25%）

（1）不合理的轉介期待

許多導師在評估學生是否需要轉介時，有時並未考慮到學校輔導人員所能協助的範疇，造成導師將學生轉介出來時的諮商期待會與心理師所能提供的專業服務產生落差。受訪者C-M03曾碰過導師特別的轉介目標，「最常碰到就是老師的轉介目標很奇特，比如說他轉介是希望我提供家長經濟扶助，或者是教小孩子去打掃、寫功課。」（C-M03-18）

（2）合作共識難以確立

系統合作需要各專業人員相互配合，而若要建立合作的默契，必定需要彼此意見來回磨合。受訪者C-M02、A-M06分享與導師的合作經驗，提到難以確立合作共識的為難，例如C-M02認為導師的異質性高：「每個導師百百種，有一些表面說好但是私底下就沒什麼作為，我們也只能看能做到多少？」（C-M02-19），而A-M06則遇過導師甚至為學生帶來負面影響：「他沒有辦法幫助我的孩子就算了，甚至幾乎是在折磨我的個案，我們後來只好決定把老師架在那裡，然後傾盡輔導室跟學務處的力量幫他，可是其實能力很有限啦。」（A-M06-05）

2. 行政處室（43.8%）

（1）校內人員更替須重新建置合作默契

校內的主任或校長倘若任期屆滿就必須更換。受訪者A-M03、A-M04 與C-M02分享更換校內主管後所會碰到的困境，如A-M03談到輔導主任的特質：「如果這個輔導主任他是比較高焦慮，那時候回到心理師的工作就會有一點困難。」（A-M03-

02)，而A-M04對於更換主管則會有壓力：「我覺得每一次的換主任或是校長對我來講其實壓力很大，有時候會整個都是很不一樣。」（A-M04-04），C-M02隨著經驗累積已習慣磨合的狀態：「換了個人以後，他的想法就不一定是這樣，然後新的人來了以後，大家就會開始磨。」（C-M02-16）

（2）學校系統內三級輔導分工待須釐清

校內三級輔導分工有時讓心理師在系統合作內的定位模糊不清，如同受訪者A-M02與B-M03認為自己常在校內被當作二級輔導的專輔教師，A-M02在學校常感受到被定位在專輔人力：「他會覺得說你就是學校輔導人力，就是用一般的專輔老師的眼光來看待心理師這樣。」（A-M02-02），B-M03擔心三級處遇反而會應付不暇：「當我們去補二級輔導的位置的時候，真正三級處遇的位置其實就空掉。」（B-M03-02）

（3）駐校學校心理師與處室人員意見相左

駐校學校心理師與各行政處室溝通的過程中，難免會碰到意見相互牴觸的狀況，受訪者B-M06、C-M02與A-M04碰到與校內處室人員考量不同的狀況，B-M06在系統合作內無法形成合作共識：「我不會說家長沒有責任，可是如果學校一直把責任往家長推，我覺得那個合作就會有一點難處。」（B-M06-04），而C-M02則曾經因為中輟的個案與學務處爭執：「學生基本上就是都不來，然後我只記得我跑去問生教這個孩子可以再怎麼協助？那時候生教就覺得你是不是在質疑我事情沒有做？」（C-M02-17），而A-M04特別提到在危機事件上的為難：「之前有經驗是性平的個案，可是因為家長同意書難取得，所以他們拜託我去進行輔導，就是說用二級輔導的名義在使用我。」（A-M04-04）

3. 學生家長（12.5%）

（1）家長性質多元提升溝通難度

家長是系統合作內重要的工作對象之一，但受訪者C-M02在與家長溝通的過程，常因著家長的高異質性而感到困難：「家長狀況落差大，有些認知性的東西就是沒有辦法講到他們聽得懂，我們也會嘗試在家裡面去看拉哪一個人比較有用。」（C-M02-24）

（2）特殊家庭背景使服務難以招架

受訪者B-M05分享曾經碰過父母的背景牽涉到政治官僚，而必須往上尋求主管偕

同介入的經驗：「有些家長是比較有身份地位的，比如說可能是某個議員的孩子，或者是某個局處長的孩子之類的，那這部分就是需要我們的主任或是督導協同去跟他們溝通。」（B-M05-05）

（二）與校外資源的溝通與磨合

國小駐校學校心理師在執行輔導業務時，由於其所服務的對象多為兒童個案，在討論三級輔導分工時須與許多外部資源的專業服務人員深入討論及交流，然而，不同的專業各有其評估觀點及介入方式，在整合專業服務提供模式的過程中，出現意見相左的狀況也在所難免。依據研究結果，在現行三級輔導工作內，國小駐校學校心理師最常接觸的校外資源是本身所屬的學生諮商中心以及社政體系。以下將分別說明受訪者在與學諮中心主管或社政體系溝通過程中所碰到的阻礙。

1. 學諮中心（37.5%）

（1）局端主管及校內人員對緊急通報案件處遇意見分歧

若是學校遇到需要緊急通報的案件時，受訪者A-M05分享學諮中心的主管以及駐點學校內的期待不一致的狀況：「我記得那時候是性猥褻的案，學校想要轉介給我，但是中心的立場是希望輔導老師先介入，或是先利用家防的資源，我當下蠻憤怒覺得我就是在現場，為什麼不能直接介入？」（A-M05-03）

（2）學諮中心與駐點學校對專業期待的落差

受訪者B-M05分享同仁在學諮中心及駐點學校之間，雙方對於駐校學校心理師的服務模式意見相左的經驗：「學校會不希望他花太多時間去服務其他學校的孩子，但是中心又希望我們可以去服務一些小校，所以我們專業人員就會有很多掙扎，然後跟學校也會有衝突。」（B-M05-04）

（3）政治性個案增添駐校學校心理師提供服務的壓力

受訪者B-M01與B-M02分享曾經接觸無立即性危機的「政治性個案」經驗，如B-M01提到危機轉案的壓力：「這個是以危機轉案的方式，但其實他並沒有危機，但是你不得不做這件事情，我會覺得好像走在鋼索上面，而且學校也會指望我處理好這件事情。」（B-M01-03），又如B-M02比起提供學生專業服務，反而更需要承擔長官的憂慮：「我這一年接了很多政治性的個案，就是學生根本沒怎樣，但可能是家長告老師說學生遭到霸凌但學校都沒有處理，長官就會非常的焦慮跟緊張，就變成我跟其他的心理師夥伴要去處理長官的焦慮，然後我就得負責行政跟個管的角色。」（B-

M02-02)。受訪者B-M02在擔任行政兼個管角色時，需承受來自上級長官隨時詢問進度的壓力，即使學諮中心的主任已經盡力協助心理師安撫長官的關切，依然無法避免心理師必須承擔個管責任的處境。

(4) 學諮中心主管與駐點學校協調未果導致為難處境

為了讓系統合作的推展更加順利，駐校學校心理師有時會尋求上級主管介入，受訪者A-M01及C-M03卻碰到兩難的尷尬處境，如A-M01需一肩承擔協調之責：「我們中心的主任就會說看你想要怎麼經營跟學校的關係，就是我們要自己處理。」(A-M01-02)，另C-M03雖尋求了支援，卻未能獲得實質協助：「當學諮中心試圖幫忙講點話，和學校說不可以這樣誤用你，但講完他們就走了，但你還是在學校繼續工作。」(C-M03-28)

2. 社政體系 (31.3%)

為了引入適切的社會扶助資源，社工人員常是國小駐校學校心理師需要緊密聯繫的對象，社工人員對於孩子的家庭狀況有較通盤的了解，因此若能夠與社工人員保持良好互動，雙方在專業上不僅能彼此互補，更能建立健全的網絡穩住孩子的狀況。然而，兩個專業因行政作業流程不同，彼此的專業評估見解也不太一樣，在溝通上有時也會產生資訊的落差，以下將彙整國小駐校學校心理師與社政體系人員合作時所碰到的瓶頸，並加以說明。

(1) 專業界線不明的挑戰

專業間的界線有時會因考量不同而面臨挑戰，如同受訪者A-M04、B-M03分享曾經與社工人員合作較印象深刻的經驗，A-M04曾經遇到社工的特殊要求：「這個例子是比較特殊的，我覺得有點像是專業上被吃豆腐一樣，例如我要諮商，他會問那可不可以跟你一起進去？只要前十分鐘就好，我順便在旁邊寫紀錄。」(A-M04-06)，另外，B-M03曾遇過社工將聯繫內容視為紀錄資料蒐集：「這比較少數啦，但有些社工他會在跟你連絡的時候，會希望從你這邊得到學生的狀態和評估，還有把我們一些服務內容跟家長聯繫的內容，變成他記錄的一部分。」(B-M03-05)

(2) 兩專業間的資訊落差

不同的專業在面對同樣的事件時，常有各自考量的介入觀點，所以當心理師不熟悉社政體系的運作模式時，合作便會碰到阻礙。受訪者A-M03、C-M01與C-M02分別描述了與社政體制磨合的過往經驗。首先，A-M03碰到服務縣市的心理師與社工師兩

個團隊無法合作的狀況，導致兩專業無法融合：「我們心理師跟社工師就是一個不好的團隊，我們兩邊就是在互殺，但現在最安全的方式就是自己做自己的，不要和社工師討論。」（A-M03-04），不僅如此，C-M01提及合作過程需要自己摸索社工的業務執行流程：「即使我超過五年的學校輔導經驗，但對於社政他們的模式，我也其實還是有點模模糊糊，是透過自己的拼湊才比較知道。」（C-M01-22），而C-M02同樣分享了缺乏對社工專業的理解，所以曾經合作碰壁的挫折經驗：「比如說我們期待社福可以多給這孩子一點，但如果他們說大概只能做到這樣，我就會想為什麼無法提供更多？可是我們也不懂社福怎麼去評估或運作，就也不好意思推多大力。」（C-M02-26）

（三）當局制度與專業服務待須整合

駐校學校心理師目前在制度上雖然隸屬於該縣市的學生諮商中心，但是更多時間是在駐點學校執行業務，因此，駐校學校心理師常有必須同時滿足中心端與學校端對其角色期待的壓力，該如何在不同體制規範內求取平衡，也是駐校學校心理師在實務上面臨的挑戰之一。各縣市政府對駐校學校心理師的服務模式及規範各有所異，依據分析結果，研究者將受訪者在制度上感受到的常見壓力分成「諮商專業與效能期待的落差」、「政策理念難以落實」、「不同系統間的體制磨合」三項類別，並加以論述。

1. 諮商專業與效能期待的落差（12.5%）

（1）實務現況與當局期待相互抵觸

受訪者A-M01、B-M04皆碰過學諮中心主任要求在時限內完成專業服務的要求，如A-M01遇到長官希望時限內有成效的為難：「長官就會下指導棋說，你就是要跟著去做，然後三個月內我要看到成效，那沒有成效怎麼辦？我也不能結案，所以我們就會卡在很尷尬的地方。」（A-M01-03），又如B-M04被長官要求限期完成後，卻遭到學校端的反彈而夾在雙方之間：「其實局端都會要求我們一定的時間內要結案，所以學校就會有一些反彈，他們很希望我們再陪孩子一段時間，但我們只好跟學校說目前局端要我們在一定的時間裡面翻桌。」（B-M04-04）

2. 政策理念難以落實（31.3%）

（1）當局追求服務量能消耗人力

駐校學校心理師的專業服務必然會依據當局法規或政策的影響，受訪者A-M01、

A-M03都提到在其所服務的縣市中，有擬定「零拒絕」的開案政策，例如A-M01目前只要碰到學校轉介個案，都必須要走開案評估的流程：「我們現在沒有不開案這件事，只要學校送案來我們都會走流程，而且會寫開案的報告，我們不能寫不開案，也不能跟學生或學校家長說我們沒有開案，我們一定就是零拒絕。」（A-M01-02），且A-M03分享其所服務的縣市局端希望能夠拿到積分，所以學諮中心希望心理師用不同方式來提升服務人次：「如果沒有的話，教育局就拿不到那個積分，所以會影響到整個局端，就變成我們輔諮中心的心理師們要去學校宣講，比如去一間學校然後用午餐的廣播好了，這樣子就可以蒐集到一千多個服務量。」（A-M03-03）

（2）上級主管配合政策造成服務壓力

當政策理念難以落實時，受訪者B-M05、C-M03認為，倘若學諮中心的主任能夠從中擔任教育局端與駐校學校心理師之間的溝通橋樑，就能減輕駐校學校心理師業務上的負擔，其中B-M05曾經在執行業務時，卻感受到個人權利因配合政策而受到影響：「如果是主任或督導比較有肩膀的話，是可以和局端有一些討論或是argue的，但是這幾年變成我們好像要被迫去討好局端的政策，然後會影響到我們跟系統合作的一些基本權利。」（B-M05-04），又如C-M03則提及分區督導無法提供及時協助的無奈：「那就要看督導有沒有給力？如果可以就能幫你多爭取一些空間，但如果督導是站在學諮主任跟教育局那邊的，就會問你怎麼可以服務一個人那麼久？」（C-M03-43）

3. 不同系統間的體制磨合（25%）

系統合作牽涉到許多不同的專業體制，故常運用會議的方式提供各專業對話的空間，當不同的系統碰撞時，需要彼此致力於補足資訊的落差，並磨合出最剛好的合作方式，駐校學校心理師隸屬於各縣市的學諮中心，但在三級輔導工作的推展過程，往往需要和其他專業系統合作及溝通，以下將彙整受訪者所提及曾經與當局政策相抵的系統，分別為駐點學校、社政專業以及實務現場。

（1）當局政策與駐點學校相牴觸

受訪者B-M04提及有時自己像夾心餅乾，需同時承受來自教育局端以及駐點學校端的壓力：「我們中心的專業人員有時蠻像教育局的打手，比如說局長會推一些政策是學校端不喜歡的，但我們還是會需要執行，所以就會變成夾心餅乾也會承受一些壓力。」（B-M04-02）

(2) 當局政策與社政專業相牴觸

除了夾在局端及校端之間，受訪者C-M01也提及為了配合當局政策，而需要與社政體制合作，過程同樣遇到體制碰撞的挑戰：「這些重大議題一定有訂出來的標準流程，但是因為有社政體系，那我們是教育體系，不同體系要一起合作真的是卡卡的，所以只能是自己在實務中去找一個比較舒服的方式。」(C-M01-16)

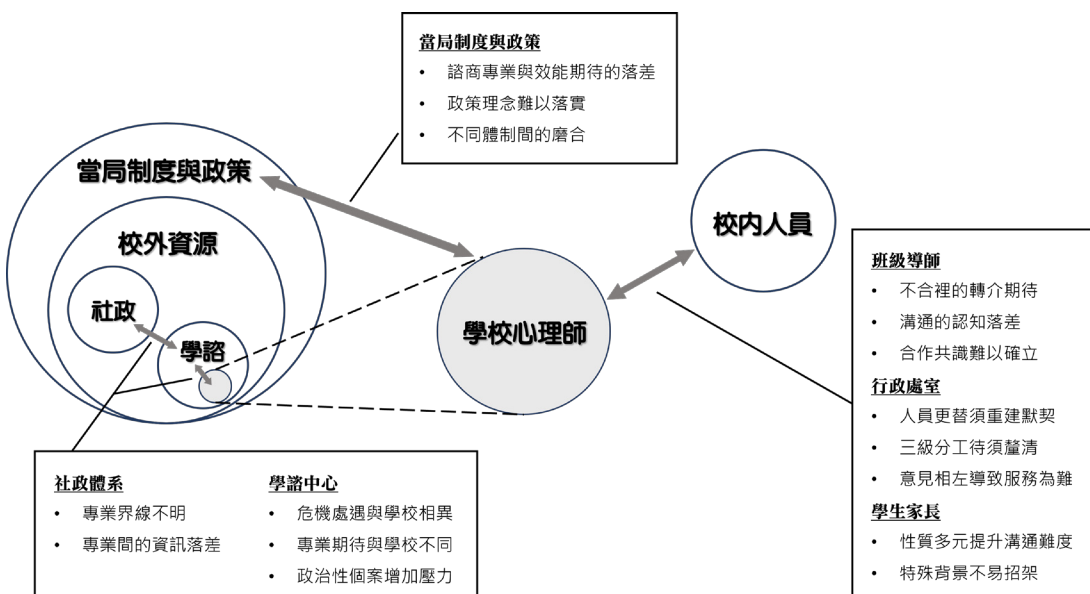
(3) 當局政策與實務現況相牴觸

部分縣市的法律規定若是要將個案轉介至第三級，此前必須先有五筆輔導紀錄，受訪者C-M02提及這項規定在執行層面的為難：「我聽說有夥伴碰過一些小校，其實他們真的生不出五筆紀錄，因為根本沒有那個人員可以去處理孩子的狀況。」(C-M02-03)

總結本節研究結果，國小駐校學校心理師在系統合作內碰到的困境多元，概念圖整理如圖1。在圖中的每個灰色雙向箭頭都是一段互動關係，而每段關係內同時輔以文字說明國小駐校學校心理師與各人員在合作過程中，其所遭遇的困境及挑戰。

圖1

國小駐校學校心理師在系統合作內碰到的困境及挑戰之概念圖



二、國小駐校學校心理師在系統合作內的因應

本節依據研究結果，將國小駐校學校心理師在系統合作內的因應區分為「與校內人員的系統合作因應」、「與校外資源的系統合作因應」、「向外部制度保持彈性應對」，以及「個人專業能力的提升」，並逐項加以說明及統整。

（一）與校內人員的系統合作因應

國小駐校學校心理師在系統合作內最常合作的對象是學校內的各級人員，從輔導室內的專輔教師、組長及主任，到學生的家長、班級導師，甚至是各行政處室人員皆是國小駐校學校心理師必須保持密切聯繫的對象，有時在互動及溝通的過程難免會需要磨合，以下將彙整國小駐校學校心理師與校內人員碰到合作瓶頸時所採取的可行因應方式，並逐項加以說明。

1. 尋求上級決策者的介入協調（25%）

在我國現行的制度下，國小駐校學校心理師隸屬於該縣市的學生輔導諮商中心，必須遵循學諮中心的專業服務準則執行業務，在駐點學校內則通常屬於輔導室的一員。由此可見，國小駐校學校心理師實務上常與校內外的相關人員聯繫及接洽，以釐清目前協助學生的進度，然而，在協調過程有時會碰到溝通不順暢的情形，而駐校學校心理師最常尋求的上級主管區分成兩個對象，分別是校外的學生輔導諮商中心的主管，以及校內的輔導主任，以下將分別說明兩種場域在不同情境下的介入。

（1）學諮中心主任

碰到學校內的人員不了解心理師在三級輔導內的職掌時，必然會遇到協調碰壁的狀態，而受訪者A-M04請學諮中心的主任協助到校協調後，系統間的合作得以繼續流動：「我們有個很大的優勢是學諮中心主任是蠻挺我們專輔人員，如果我們跟主任反應，他會出來幫我們協調，或是召喚整個系統來開個案會議。」（A-M04-04），抑或受訪者B-M02遇到願意與縣市教育局協調的主任，在工作推展上得以較為順利：「其實主任擋掉了許多縣內教育處一些奇怪的要求，所以我們可以安然地在學諮有一部分也是他的肩膀幫我們擋了不少子彈。」（B-M02-02）；另外，上級主管領導系統合作提升成效。受訪者B-M07學諮中心的主任若能夠投入訓練中心內的心理師及社工師建置分工默契，也能有效提升合作成效：「我覺得主任他一直在訓練我們中心的心理師跟社工師的合作，就是他領頭帶著我們說怎麼樣去跟系統合作。」（B-M07-03）

(2) 校內輔導主任

對國小駐校學校心理師而言，倘若是遇到與校內其他處室人員協調未果的狀況，則需要優先求助校內的輔導主任，受訪者C-M02就曾碰過與其他處室溝通無法達成共識的處境，於是請主任協助做資源間的調度與協調：「有一些事情會去請主任協助，比如說如果需要少年隊或者是強入會，或是哪個機構需要多用力一點，我們就會在會議提出來，那主任就會把這個東西上傳上去。」（C-M02-32）

2. 與系統內人員建立正向連結（25%）

(1) 正向連結加速推展合作

受訪者C-M02、C-M03皆提到與系統內的相關人員維持「人和」的重要性，不僅可以提升合作成效，亦能保有良善的工作環境，例如C-M02因自身經驗鼓勵後輩投入駐點學校的事務：「如果你想要在這個學校裡面就是有一個比較良善的工作環境的話，通常我都還是會跟新進的心理師分享，可以的話大家就還是參與。」（C-M02-34），或是C-M03為了穩定工作環境，而努力經營與駐點學校人員的關係：「我也想要好好待在那間學校，所以我還是盡可能要跟裡面的人打好關係跟合作。」（C-M03-05）

(2) 系統內人員相互支持營建正向氛圍

受訪者B-M06分享，其實有時候個案轉介到三級並不一定能立即協助學生有明顯的改變，但若系統內每個人都願意為學生的權益而努力，將能收穫系統合作的正向成效：「他轉介出來之後，其實老師或家長也是需要一些喘息及支持，當我們可以一起來陪這個孩子的時候，大家就比較穩得住，可能不見得實質上真的能改變，但至少大家都撐住的時候就不會再往下掉。」（B-M06-04）

3. 建置資源間流暢的溝通管道（25%）

在生態系統理論中，中介系統所代表的意義為「微系統的系統」，係指個體在微觀系統內的成員，其彼此交流及互動的情形，例如親師合作、導師與心理師的溝通等。由此可見，若要提升系統合作的成效，各系統成員之間必須得建置順暢的溝通管道，才能夠協助系統穩定提供支持，將學生的福祉最大化。

以下將依據研究結果，優先說明建置良好溝通管道的重要性，並接續陳述目前國小駐校學校心理師在系統內較頻繁聯繫的專業人員及其所能為學生帶來的益處。

(1) 與微觀系統（家長、導師、專輔教師）保持緊密聯繫

國小駐校學校心理師在系統合作的過程，常會和微觀系統內的家長、導師、專輔教師保持緊密的聯繫，例如受訪者A-M03認為在系統分工前若能和學校內相關人員保持雙向討論，則有助於提升學生的福祉：「如果能夠跟學校保持雙向的討論，我覺得對學校整個輔導的運作都能夠比較有結構也比較穩定，我會保持跟個案系統的人完整的溝通，比如個案的家長、導師、輔導室的主任跟組長，這樣子在系統上的合作更快速也更有效率。」（A-M03-02），而受訪者A-M06也提及學校內常用會議的形式來核對彼此的期待或需求：「我們透過好幾次的會議互相核對目標，即使一開始大家都對這個孩子有很多擔心，但是到後來每個人能慢慢的理解，最後我們也達到共識，這真的是非常大的力量。」（A-M06-05）；此外，心理師擔任系統間的溝通橋樑。受訪者C-M01分享自己在與微觀系統內各人員聯繫的過程，偶爾也需要擔綱傳話者的角色以促進導師和家長間的資訊流通：「有時候我會把家長告訴我的訊息，比如說家裡的為難，然後再去跟導師溝通，也希望導師可以多一點理解。」（C-M01-13）

(2) 與行政處室（教務處、學務處）保持緊密聯繫

除了因應學生的個別情形，有時需要其他處室共同協助調整處遇制度以符合學生需求，受訪者C-M02提及曾經碰到中輟及拒學的學生，而需要確認校內學務及教務方面能夠給予學生多少彈性的經驗：「有一些不來上學的學生，如果牽扯到分數、出缺勤或請假什麼的，那學校能給的彈性多大？這就需要各處室下去合作跟討論，擬定出這個孩子到底比較需要什麼。」（C-M02-11）

4. 及時調整個人角色定位（12.5%）

國小駐校學校心理師在系統內的定位多元，時常需要自行評估學生的各系統是否能給予足夠的支持，來判斷個人在專業服務所能呈現的樣貌，若要有效能地提供專業介入，駐校學校心理師必須要具備及時洞察系統需求的能力，才能夠為學生提供最大的福祉，以下將統整國小駐校學校心理師在系統合作的過程，其曾經自行調整定位的經驗。

(1) 替補小規模學校的二級專輔人力

當國小駐校學校心理師到輔導人力較為缺乏的學校支援服務時，因該校的狀況往往不足以支應學生的需求，許多時候需要心理師自行調整個人定位，受訪者B-M05分享自行在系統內找到定位的經驗：「如果人力比較不夠的學校沒辦法的時候，責任就

會落到我們學諮中心的人員身上，我們需要幫助這些學校做資源的統籌，比如聯繫社工或是醫療資源的部分。」（B-M05-05）

（2）擔任諮詢者提升家長支持功能

有時並非學校系統人力不足，而是可能碰到微觀系統內的人員無法提供足夠支持的狀況，受訪者C-M03曾遇過學生經專業評估發現問題是源自於其微觀系統內的家庭成員，故及時將個人的專業定位從心理師的角色轉換至諮詢者：「我當下覺得是父母的狀況導致孩子的問題無法改善，所以我邀請父母用諮詢的方式晤談，但實際上我有做一點點夫妻的個諮，當夫妻雙方都做了一些調整之後，小朋友的改變就相當的明顯。」（C-M03-13）

5. 資源盤點及統籌人力需求（18.8%）

系統合作最主要的目的是協助系統內的人員能夠發揮其角色的功能，讓所有專業都能各司其職提供服務，而每位學生來自不同的成長環境，其系統內的組成多元且複雜，國小駐校學校心理師與系統工作時，除了要自行找尋角色定位之外，更要發揮輔助功能，及時補足系統的人力需求。部分受訪者提及若要讓三級輔導系統妥善地專業分工，必須有人擔任「盤點資源」的角色，統籌學生所能觸及的資源，並適時引注所需的資源介入，以下將分別說明國小駐校學校心理師所提及系統內有人主責統籌資源的重要性，以及當該系統缺乏個管人力時，駐校學校心理師必須及時補位並協助各人員聯繫的相關經驗。

（1）二級專業輔導人員統籌資源促進合作成效

在三級輔導工作內，二級輔導的專輔教師主要負責做資源間的整合，受訪者B-M05以及C-M02皆分享到因為有二級輔導內的專業輔導人員（專輔教師、輔導組長）肩負統籌資源的重擔，而讓系統合作順利推展的經驗，例如B-M05認為有人統籌與聯繫能加速資源整合：「我們主要把那個統籌的責任放在學校的輔導組長或是專輔身上，他可以在個案會議裡面做一些行政的聯繫，或是統籌個案身上目前所有的資源，然後可以有一些分工。」（B-M05-05），C-M02所在的服務學校因為有專輔教師的統籌與評估，校內輔導分工得以有效執行：「專輔會先做初步的處理以及資源的盤點學生需要什麼協助。」（C-M02-05）

（二）與校外資源的系統合作因應

國小駐校學校心理師處於三級輔導內的第三級處遇性輔導，通常轉介至駐校學校心理師手上的個案較具危機性，此階段的學生需要較多外部資源的介入及支持，因此，駐校學校心理師也需要與校外資源保持順暢的聯繫。依據研究結果，目前駐校學校心理師最常接觸的校外資源有二，分別是其主管機關學諮中心以及社政體系的人員，以下將敘述駐校學校心理師在與兩資源合作碰到瓶頸時所採取的因應方式。

1. 與學諮中心主管溝通的因應（6.25%）

（1）自行協調學諮中心與學校的期待平衡

雖然駐校學校心理師的人事權屬於學諮中心，但駐校學校心理師大多時候是與學校內的人員合作，然而，兩邊對駐校學校心理師的期待有時不盡相同，而為了能夠求取平衡，駐校學校心理師需要從中思量該如何彈性應對雙方的需求，方能在不違反學諮中心要求的情況下提供專業服務。受訪者B-M04分享了過去的處遇經驗：「例如接案服務的次數或者是時間，這個我們都有壓力，局端會要求我們一定的時間內要結案，但學校很希望我們再陪孩子一段時間，所以我們只好跟學校討論用結案後再開這樣的方式。」（B-M04-04）

2. 與社政體系磨合分工的因應（6.25%）

駐校學校心理師在與社工人員合作時，鑒於彼此的專業評估及服務模式有明顯差異，因此駐校學校心理師在過程中也需要與社工人員建立良好的合作關係，才能夠給予學生適切的資源，並共同努力穩住個案的狀況。以下將敘述駐校學校心理師與社政體系合作時，其所使用能提升合作成效的因應方式。

（1）與社政人員保持緊密聯繫

受訪者C-M01提及與社政單位建立網絡連結的重要性，不僅讓分工討論能更有效率，亦能在必要時諮詢社政體系的服務流程：「我有時候也需要適時的跟社政做多一點討論，可以幫助我即時地掌握一些重要的訊息，因為他們可能會更快知道家裡的重要資訊，譬如父母是否離婚，但從導師這邊很難去開口詢問，或是有時候父母也不想這麼直接地說。」（C-M01-12）

（三）向外部制度保持彈性應對

國小駐校學校心理師在系統內除了要因應學校內的教師、行政處室以及家長之外，還必須依據當局政策提供專業服務，在上一節探討國小駐校學校心理師在系統合

作內碰到的困境時，部分受訪者提到許多時候當局政策與校內制度無法一致，在雙邊夾擊的壓力下，駐校學校心理師必須和系統溝通及協調，在駐點學校及當局制度間求取實務平衡，因此，在不違反政策的前提下，有時專業服務的提供模式會進行調整。以下將彙整國小駐校學校心理師在系統內曾碰過為了配合外部制度而進行彈性調整的經驗並加以論述。

1. 尋找替代方式因應當局期待（6.25%）

（1）舉辦大型活動提升服務人次

當局對於駐校學校心理師的總服務量有所期待，為了能夠達標，受訪者B-M04分享過去運用替代措施提升可以服務人次的經驗：「我們去年的確是會被要求衝人次，但是三級輔導的服務量其實很難衝人次，所以我們就做了很多大型的宣講提升服務量，以降低局端的焦慮。」（B-M04-03），可顯見在制度的要求下，駐校學校心理師必須得保有調整的彈性，才能因應多樣化的政策制度。

（2）替換服務名稱以把關服務量能

除了服務人次有時會被要求外，受訪者A-M05也分享之前的服務縣市對駐校學校心理師的要求是零拒絕，而心理師們為了讓資源做更有效地分配而採取技術性調整：「我們那時候的因應方式是把『不開案』變成『評估後結案』，這是一個很巧妙的方式，因為評估也是服務，所以我們用了很特殊的技巧來因應局端的期待。」（A-M05-05），此情況也說明駐校學校心理師必須得要在制度及實務之間求取平衡，才不至於過度消耗專業資源。

（四）個人專業能力的提升

國小駐校學校心理師在輔導系統內被看作是輔助者的角色，通常需要協助二級專輔人員處遇需要較高關懷的學生，然而心理師並非全能者，許多時候其專業能力並無法因應所有學生的個別需求，在實務現場若遇到超出個人專業能力所能服務的個案，多數皆會自行尋求外部專業或資深輔導人員的協助，例如參加課程研習、團體督導或工作坊等，協助補足所需知能並精進專業能力，讓處遇的過程能更為順暢。依據研究結果，以下將彙整國小駐校學校心理師尋求其他專業補充相關知能或督導，以提升處遇能力的經驗。

1. 求助醫療專業補足學生特殊需求的相關知能（12.5%）

（1）尋求醫師督導提升專業知識

隨著社會變遷與學生問題型態的變化，國小駐校學校心理師所遇到的個案近幾年也有所不同，受訪者B-M02認為自己近年遇到許多有特殊教育需求的個案，所以為了因應學生的需求，其需要自行尋求精神科醫生的督導或是陪同孩子去醫院回診，來提升個人處遇特殊學生的能力：「這幾年自閉症光譜同時合併過動的孩子變多了，那我就會定期會跟精神科醫師做督導，然後醫生也建議如果我手邊有個案本來就有在就醫的話，我可以跟著去一起回診。」（B-M02-03）

（2）從做中學累積專業實務經驗

由於心理師的培訓過程與特教知識連結薄弱，故受訪者C-M01分享個人在進入校園服務後，才真正認識所謂的自閉症或過動症的學生：「我進到校園才開始學習亞斯、過動學生會有的特質，我覺得真的是實際接觸了才比較知道特教學生會有的症狀。」（C-M01-02）

5. 尋求資深專業輔導人員督導探索處遇盲點（12.5%）

（1）請益前輩經驗能拓展實務觀點

部分受訪者提及在實務上常會尋求專業督導的協助或介入，例如受訪者B-M04提及自己若是在服務上遇到瓶頸或卡關時，尋求督導是能收穫一些專業意見：「我如果有遇到什麼瓶頸的話就是會去督導欸！專輔人員如果能受到好的督導，然後有專家給我們意見，就可以直接解決我們的盲點。」（B-M04-05），而受訪者C-M01也提到尋求學諮中心內的分區督導協助是個好的選擇：「我們有分區督導，如果專輔針對他覺得已經處理到不知道該怎麼處理的情況，那我們在校內開會就邀請這一區的督導來即時的給一些回饋跟建議，幾次下來也的確覺得這樣的方式蠻幫忙到的。」（C-M01-09）

6. 自行修習遊戲治療相關專業提升兒童處遇能力（6.25%）

（2）主動學習兒童處遇相關實務技巧

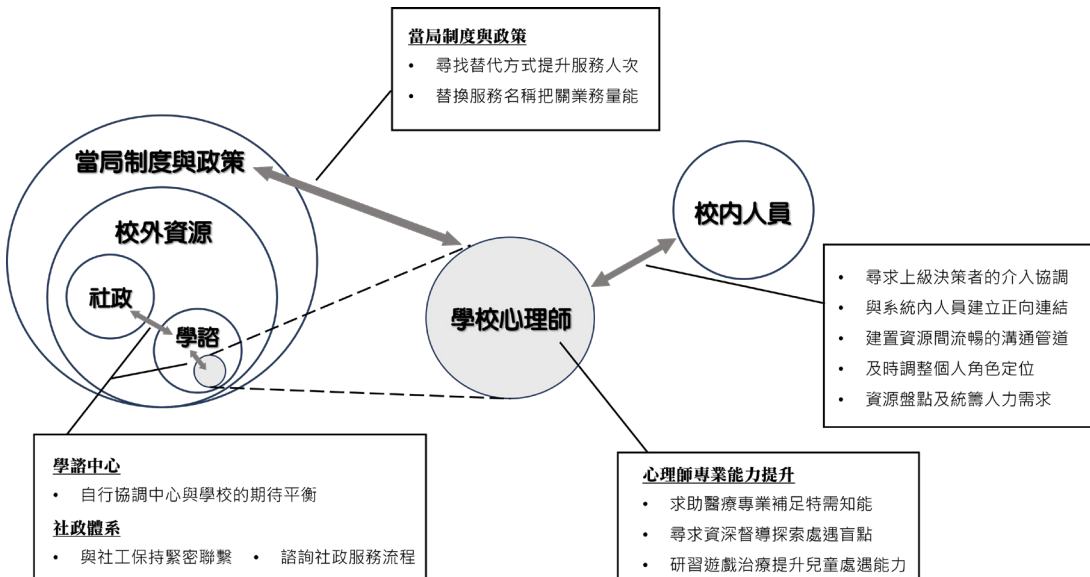
國小學童認知能力發展有限，所以較難用單純晤談形式進行諮商工作的情況下，許多國小駐校學校心理師必須具備兒童遊戲治療的專業能力，才能達成所預期的諮商成效，受訪者C-M01分享過往沒有相關遊戲治療專業的進修經驗，直到成為國小的駐校學校心理師之後，才漸漸尋求相關專業補足知能，並摸索可行的實務技巧來協助學

生：「一開始我其實完全沒有什麼遊戲治療的知識，因為我沒有修過這個學分，所以那時候真的很努力去上課和聽演講。」（C-M01-02）

本節統整國小駐校學校心理師在系統合作內常會使用的因應方式，研究者依據結果繪製成圖2。總共分成四個面向說明，分別是與校內人員、校外資源的合作，以及對外部制度保持的彈性因應，其中新增了心理師個人專業能力的提升，亦同時提醒著我們系統合作應該要保持對新知能的接收開放性。

圖2

國小駐校學校心理師在系統合作內的因應方式之概念圖



三、國小駐校學校心理師系統合作之情境脈絡分析

依據前兩節之研究結果，本研究進一步分析受訪者所提及的系統合作困境與因應，發現系統合作的實務現況與因應策略並非一成不變，而是同時受駐校學校心理師所處的環境資源、個人年資，以及系統領導者特質等情境脈絡所影響。因此，以下將依據學校規模、駐校學校心理師之工作年資，以及成功經驗之脈絡分析三個面向進行說明。

（一）學校規模與資源配置之差異

由於2014年所頒定的《學生輔導法》規定學校要55個班級數以上，才得以配置一專任專業輔導人員，所以本研究受訪者之主要駐點學校皆為55班以上之大規模學校，但多數駐校學校心理師亦身兼支援他區之任務，因此，學校規模也會是影響學校系統合作的關鍵因素之一。本研究發現，在大規模學校中，系統合作的困境多源自於「行政作業複雜」與「處室意見相左」，心理師需耗費大量心力進行跨處室溝通，例如受訪者A-M04與A-M05皆提及在危機事件上，容易與學校行政處室的處遇意見不同；反之，當心理師前往支援規模較小、輔導人力較為匱乏的學校時，困境則轉為「缺乏二級輔導人力與資源」，如受訪者C-M02分享有些小校因缺乏輔導教師，所以無法符合規定先做輔導處遇再轉介等現況。而在此情境下，駐校學校心理師必須進行次級預防的工作，協助學生做資源盤點與統籌，並主動替補系統間的聯繫樞紐，讓系統間的合作可以更臻完整。

（二）駐校學校心理師之工作年資

心理師的執業年資同時影響其面對困境的因應視角，對於較資淺或初入校園的心理師而言，面對複雜的國小特殊生或兒童個案，常面臨專業知能不足的困境，其因應策略多仰賴督導與增能研習，例如受訪者B-M04在剛執業時，若碰到疑問會尋求資深督導的協助。然而，對於駐校年資較深的心理師而言，其因應策略則明顯從「精進個人技術」轉向「與系統建立正向關係」。如同資深心理師C-M02更傾向透過「與校內人員建立正向連結」來穩定工作環境，強調在實務推行前先達成「人和」，以此作為推動系統合作的潤滑劑。

（三）系統合作之成功案例脈絡分析

雖然多數文本聚焦於困境，但本研究亦從參與者的經驗中，發現少部分系統合作極為順暢的成功案例。例如，受訪者A-M06與C-M02提及，當駐點學校的輔導主任與組長對於三級輔導概念清晰，且具備高度的意願與心理師相互配合時，系統間便能迅速凝聚共識，發揮極大的輔導力量。此外，受訪者B-M02分享若上級主管願意挺身而出，積極擔任學校與教育局之間的協調者，亦能大幅降低心理師的系統阻力。綜合上述例外經驗，本研究歸納出系統合作的成功關鍵在於：校內（輔導主任、組長）與校外的主管（學諮中心主任）具備清晰的系統合作觀念，並願意在專業與行政的邊界上提供實質的支援，並願意居中輔助駐校學校心理師與其他人員協調。

肆、討論與建議

圖3
系統合作概念圖



一、國小駐校學校心理師在系統合作內之困境

(一) 與校內人員的系統合作機制之困境

與學校系統內人員互動時，國小駐校學校心理師必須與班級導師、行政處室及家長維持緊密聯繫，以獲取學生資訊並研擬介入策略。在與導師互動上，實務困境主要可概分為「不合理的轉介期待」、「溝通的認知落差」及「合作共識難以確立」。如陳婉真等人（2018）指出，導師若出現防衛反應或擔心遭受評價的焦慮，往往會造成溝通阻礙。在行政處室方面，心理師的專業意見有時會與行政人員相左，特別在危機事件的處遇評估上易陷入兩難，更常面臨行政端欲省去三級輔導正常轉介流程的挑戰。

不僅如此，行政主管（如各處室主任）的定期輪替迫使心理師必須不斷重新建置合作默契。若行政人員缺乏完整的三級輔導分工概念，或對處遇成效抱持不合理的時間壓力與期待，皆會加劇駐校心理師的服務負擔。相較之下，美國實施的 MTSS 模式強調以「數據驅動（Data-driven）」進行明確的三級分工，透過結構化的跨專業諮詢

來整合資源；其各層級的介入皆仰賴客觀指標，而非如臺灣現況般過度依賴輔導人員私下的人際溝通或隨機的「及時補位」（Gormley et al., 2024）。若能補足此跨專業諮詢的制度缺口，應能有效降低駐校心理師的實務壓力。最後，學生家長是系統合作中不可或缺的關鍵（Bachman et al., 2024），其合作態度直接影響輔導工作的推展，並能提供學生穩定的支持網絡與重要資訊。然而，家長多元的社會文化背景提升了心理師服務的難度；部分家長若牽涉政治背景，更會造成駐校心理師在系統中的為難，往往需要額外尋求上級主管的介入與協助。

（二）與校外資源合作之困境

在校外資源的互動困境上，本研究將國小駐校心理師面臨的挑戰分為「學生輔導諮商中心（學諮中心）」與「社政體系」兩大面向。首先在學諮中心方面，駐校心理師面臨「編制與服務場域分離」的雙重隸屬困境，例如人事權歸屬學諮中心，但實際服務場域卻在學校。這種落差常導致雙方期待不一致，具體困境包含「緊急通報案件的處遇意見分歧」、「學諮中心與駐點學校對專業期待的落差」、「政治性個案增加服務壓力」，以及「學諮中心主管介入未果」。駐校心理師夾在主管機關與校園之間，有時為突破溝通阻礙尋求上級協助，主管卻常因未充分考量心理師與校方的長期合作關係而導致介入無效，進而加劇了專業服務的難度。

其次，在社政體系方面，社政人員主要處理學生的外在環境與資源，心理師則聚焦於內在狀態的梳理（陳婉真等人，2018）。兩者雖有角色分野卻必須緊密協作，但實務上常面臨「專業界線不明」與「資訊落差」的挑戰。由於兩大專業在評估與介入視角上本就相異，若彼此缺乏足夠的熟悉度，極易衍生期待落差與誤會。然而，無論是心理師或社政人員，皆無法單獨主導學校輔導的整體運作。最後，回到系統合作的初衷，引入外部資源無非是為了提供學生最適切的協助，綜合以上觀點，未來該如何有效溝通並分配跨專業資源，仍是實務上值得深究的課題。

（三）當局制度與專業服務整合之困境

最後，在巨觀系統層面上，國內各縣市對國小駐校心理師的政策規範與期待，往往與實務現況存在落差。例如，部分主管當局因經費與方案考量，對服務次數設下限制，難以回應學生的個別化需求（刑志彬、許育光，2014）。更甚者，部分縣市推行個案「零拒絕」政策與「服務人次」等量化指標，反而成為心理師推展系統合作的重大阻礙。

本研究發現，為因應僵化的政策要求，駐校心理師常被迫採取「評估後結案」等技術性手段來符合零拒絕規定，或透過舉辦大型宣導以填補人次數據。這類缺乏實務可行性的政策不僅無法提升輔導成效，反而迫使專業人員耗費心力應付行政指標，嚴重排擠了介入高危機個案的時間與服務品質。此外，心理諮商的核心價值在於歷程中的深度陪伴與系統改變，難以純粹以數字衡量。當心理師被過度要求履行偏離核心業務的「非諮商性行政要求」時，不僅無助於改善學生心理健康，更會顯著預測其職業倦怠與離職傾向（Hemi & Maor, 2025）。上述結果深刻反映，系統合作絕非僅限於校內人員的配合，巨觀系統中的政策規範同樣主導著輔導工作的成敗；這提醒我們必須秉持完整的生態系統視野，方能建構出真正通透且具支持性的資源網絡。

二、國小駐校學校心理師面對系統合作瓶頸之因應

（一）與校內人員的系統合作因應

綜合前述，駐校學校心理師在系統合作中，不僅面臨校內外的協調與體制磨合，更需應對宏觀政策的要求。為突破這些困境，建立平等且緊密的共事關係與流暢的溝通管道成為推展實務的關鍵。專業間如能具備相近的背景知識，則較能凝聚合作共識。在微觀（如家長、導師）與中介系統（如行政處室）間建立流暢的溝通管道至關重要。實務上，若校內專輔人員能與心理師明確溝通轉介期待並提供重要資訊，將能帶來更好的介入成效。此理念亦呼應學者觀點：中介系統內人員需具備同理與利他的態度，並仰賴校內輔導人員居中協調，方能協助心理師順利融入校園組織（王麗斐、杜淑芬，2009）。

在具體的因應策略上，「及時調整個人角色定位」與「資源盤點及統籌」尤為重要。面對各校規模差異與學生高度異質的需求，心理師若僅停留在「個別諮商」而不介入個案所處的系統，往往難以發揮實質成效（林郁倫等人，2014）。因此，心理師必須在不同場域中展現彈性，適時依據學生的真實狀況調整服務定位，這已是當今實務發展的必然趨勢。

這種彈性需求讓國小駐校心理師常需擔綱跨專業個案管理者的重任，其核心任務不僅是擔任校內外人員的聯繫窗口，更需傳遞專業資訊、盤點所需資源，以建構穩固的支持網絡。特別在學校內部輔導人力不敷支應時，心理師更須主動調整定位，挑起中介系統內的聯繫責任。這再次彰顯了在系統合作中，心理師作為個案管理者對於整合資源、發揮輔導綜效具有舉足輕重的影響力。

（二）與校外資源的系統合作因應

最後，在與校外資源合作因應的部分，研究結果顯示駐校學校心理師如碰到學諮中心的期待與駐點學校相互抵觸的狀況時，必須自行在兩系統間協調並求取實務間的平衡；而在與社工人員合作方面，若能夠與社工保持資訊的流通，則能夠幫助心理師快速掌握學生所處的系統脈絡，兩者互補可達相輔相成的效果，社工人員與心理師在校內輔導系統的角色應具備明確分野，在碰到對彼此專業評估或介入方向不一致時，適度的諮詢則能建構相互理解的合作氛圍，雙方關係不僅得以昇華，還能提升服務默契。

（三）向外部制度保持彈性應對

研究發現，國小駐校心理師在因應外在制度限制時的策略明顯匱乏，反映出面對不合理要求時，往往僅能順從的無奈。實務上亟需建置平等的對話空間，或仰賴主管居中協調期待與實務的落差。

反觀國外體制，當面臨輔導需求超載時，多從系統源頭尋求解方。例如，美國MTSS模式積極連結社區資源，強化第一、二級的預防量能，避免個案過度擠壓至第三級的密集介入（Pohlman et al., 2025）。另外，英國的CAMHS模式則透過「賦能（Capacity building）」，將基礎心理衛教技能轉移給學校教師。此舉並非要求前線人員在行政上妥協，而是讓校園生態系統先行吸收輕微的心理需求，進而達到保護臨床重症處遇量能的效果（Fazel et al., 2023）。此等國內外系統防護上的差異，值得未來針對制度改革進一步深思。

（四）個人專業能力的提升

除了上述觀點，本研究在回歸駐校學校心理師的個人能力部分，除了前述結果顯見心理師在系統合作內的角色因學生需求而異，在專業能力方面必須隨時保有吸收新知的彈性及開放性，此結果與多數文獻（王麗斐等人，2008；刑志彬、許育光，2014）論述相符，不論是進修醫療專業、兒童的遊戲治療實務工作，或者是尋求資深督導的協助，皆有助於駐校學校心理師提升與系統工作的能力，讓專業的介入能具備更顯著的成效。而反觀英國的CAMHS模式（Child and Adolescent Mental Health Services, CAMHS），其在面對校內外資源整合的部分，會安排精神科醫師或臨床心理師會常態性地進入校園，與學校輔導人員進行聯合個案討論與系統性督導（Fazel et al., 2023），這種將「跨域督導與團隊編制」直接內建於學校場域的作法，大幅減輕了心理師必須消耗個人資源向外求援的負擔，更是我們可以多加學習的。

最後，回歸華人文化價值觀對系統合作的影響。本研究發現，國小駐校心理師推動校內外合作時，高度仰賴「建立正向連結」與維持「人和」以獲取行政支持。從跨文化心理學視角檢視，這深刻反映了傳統儒家文化的「關係主義（Relationalism）」，將專業合作鑲嵌於社會網絡中，合作成效高度取決於人際間的親疏與和諧（Zaharna, 2016）。然而，這種高度依賴「關係」的東方模式，在臺灣教育體制下卻面臨系統性的脆弱。我國學校普遍存在「頻繁的行政輪調」制度，當跨專業合作建立在交情而非客觀機制時，關鍵人員的更迭意味著心理師必須不斷耗費巨大的情緒勞務，去適應新主管並重建信任。對照西方個人主義下的歐美 MTSS 體系，其運作主要依賴「明確的專業界線」、「標準化機制」與「客觀數據」（Fan et al., 2024），在西方結構中，機制的強制力則保障了合作的延續。此對比提醒著我們，若一味將西方框架移植至臺灣，卻忽略在地「關係主義」邏輯與「行政輪調」現實，將使心理師陷入「既缺乏結構保護，又面臨關係斷裂」的雙重困境。因此，未來建構本土化模式時，必須將「關係建立歷程」納入成本考量，發展出契合在地文化脈絡的專業合作機制。

三、後續研究之建議

系統合作內不同角色的觀點探究，我國對於系統合作的相關研究多是以校內專輔教師、導師為研究對象，以心理師或是其他系統內專業人員觀點出發的研究仍付之闕如，建議能夠同時將家長、校內行政人員、學生輔導諮商中心內的督導、主任，能運用量化的研究方式蒐集相關人員的想法及感受，例如編製「駐校學校心理師系統合作困境量表」，進行大規模調查，以補足質性研究的樣本代表性不足之限制。此外，不同縣市的學生諮商中心資源並不一致，也有不同於一般學校的特殊學校體系，如特殊教育學校、矯正體系學校等，都是未來可以努力探討的方向。

最後，在未來研究方向上，本研究雖已初步梳理出國小駐校心理師面臨的系統合作困境與因應策略，但對於特定困境以及各項因應策略在何種情境下能發揮最佳效用，仍有待更細緻的探究。因此，建議未來研究可進一步導入「情境脈絡分析」，探討不同環境變項如何形塑系統合作的樣貌。例如：學校規模（如大學校與小學校在行政編制與分工上的差異）、地區資源（如城鄉差距、外部社福網絡與醫療資源的豐富度），以及心理師個人背景（如執業年資、專業訓練背景）等因素，是否會使得心理師遭遇的困境性質與採取的策略產生顯著差異。

此外，未來的質性探究亦可特別著重於蒐集例外案例或極為成功的正向經驗。透過深入剖析系統合作非常順暢的實務現場，探尋其背後的關鍵成功因素，這不僅能彌補當前文獻多聚焦於「困境探討」的侷限，更能進一步為實務現場與政策制定者，提供具體、正向且具操作性的系統合作成功典範。

四、國小駐校學校心理師實務能力之建議

駐校學校心理師在系統合作內不論是面對校內的導師、行政人員或是學生家長，往往需要提供專業知能及背景知識，協助系統內其他人員能夠運用不同的觀點，看見孩子的需求、行為背後的意圖、微小的改變與進步等，甚至能夠提供各角色所需要的調整的相關因應策略，協助每個角色得以發揮其位置所需要的功能，進而讓孩子的支持系統更加穩固。從研究結果中亦發現駐校學校心理師在校內工作同樣需要及時回應校內人員的來電或來訪，並協助輔導室人員分擔諮詢業務責任，因此，若未來要擔任駐校服務的心理師，培養短期提供所需資訊的諮詢能力至關重要，倘若心理師能夠發揮其專業效能，則系統內人員則更能趨於穩定，進而為孩子建立具支持性的環境，本研究認為可以提升駐校學校心理師的專業認同、心理諮詢能力，以及學校系統合作的基本能力。而未來若有意願擔任駐校學校心理師，建議除了必須具備高度親和力的特質，才能與人建立正向互動關係以外，保持和善的溝通態度更是不可或缺，在與他人的互動及意見交流上，心理師亦需要練習在面對質疑或是否定的當下，仍能將學生的最大福祉看作首要目標，並條理分明地與他人說明自己的專業考量。

五、對於學校輔導工作之建議

本研究認為系統合作最核心的推展要素為「系統間建置流暢溝通管道」，意即無論是學校系統、外部其他資源間，皆需要找到彼此互動及連結的方式，並建立相互合作的默契。在學校內部合作方面，倘若校內人員依循三級輔導工作的理念，則在彼此的聯繫及協調上將能取得平衡。本研究建議未來在跨專業的合作上，可以透過研討會、講座等管道多加交流各專業間的資訊，另外，駐校學校心理師或校內輔導人員亦能夠彙整出可及性高的校外資源聯繫名單，未來在資源連結與整合上，得以建構出緊密通透的網絡，讓系統內人員能有所依循並為學生引注最適切的保護因子。最後，在更大的系統層面，仍需要教育當局在學校輔導工作專業人員的規劃、配置、立法等面向，需要更多的說明與設置，強化當前學校輔導工作的三級分工與系統合作。

六、研究限制

本研究邀集在北中南地區服務的國小駐校學校心理師進行訪談，然而，樣本數仍不夠具有代表性，另外，研究者本次選擇駐校學校心理師作為研究對象，卻難以兼顧到系統內其餘人員（例如：學校行政處室、導師、家長、社政體系等）的專業角度，未來可補足不同人員的觀點。同時，本研究採線上視訊方式進行，與實體訪談相比，研究者較難捕捉成員間的細微肢體語言與非口語互動（如眼神交會或空間氛圍），成員同時也可能因為團體壓力，而對敏感議題無法表達真實想法。以上皆為本研究尚須精進之處，未來也期待能運用更多元的視角探詢實務現況，並協助系統合作更加成熟與完整。

參考文獻

- 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（S），295-320。[Wang, L.-F., & Tu, S.-F. (2009). A study on effective interprofessional collaboration between elementary school counselors and counseling psychologists in Taipei City. *Bulletin of Educational Psychology*, 41(S), 295-320. <https://doi.org/10.6251/BEP.20090402>]
- 王麗斐、杜淑芬、趙曉美（2008）。國小駐校諮商心理師有效諮商策略之探索性研究。《教育心理學報》，39（3），413-434。[Wang, L.-F., Tu, S.-F., & Chao, H.-M. (2008). An exploratory investigation of effective counseling strategies for counseling psychologists working in elementary schools. *Bulletin of Educational Psychology*, 39(3), 413-434. <https://doi.org/10.6251/BEP.20070808>]
- 刑志彬、許育光（2014）。駐校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。[Hsing, C.-P., & Hsu, Y.-K. (2014). Preliminary exploration for the practice essence and service model of the school psychologist: Analysis through the difficulties copying and profession expectation. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 39, 117-149.]
- 刑志彬、許哲修、田秀蘭、許育光（2021）。具備心理師證照之國中小專任輔導教師專業認同內涵探究。《教育心理學報》，53（1），37-60。[Hsing, C.-P., Hsu, C.-H., Tien, H.-L., & Hsu, Y.-K. (2021). Professional identity of teacher-counselors with a psychology license in elementary and junior high schools. *Bulletin of Educational Psychology*, 53(1), 37-60. [https://doi.org/10.6251/BEP.202109_53\(1\).0002](https://doi.org/10.6251/BEP.202109_53(1).0002)]
- 刑志彬、陳思帆、黃勇智（2020）。系統合作告訴駐校學校心理師什麼？從典範、模

- 式與經驗的對話。輔導季刊，56（4），11-20。[Hsing, C.-P., Chen, S.-F., & Huang, Y.-C. (2020). What does systems collaboration talk to school psychologist? From paragons, models and experiences. *Guidance Quarterly*, 56(4), 11-20.]
- 刑志彬、葉耘綱（2024）。不同發展階段諮商心理師的專業認同之探究。教育心理學報，55（4），689-715。[Hsing, C.-P., & Yeh, Y.-K. (2024). Professional identity of counseling psychologists at different stages of professional development. *Bulletin of Educational Psychology*, 55(4), 689-715. [https://doi.org/10.6251/BEP.202406_55\(4\).0003](https://doi.org/10.6251/BEP.202406_55(4).0003)]
- 李佩珊（2019）。Bronfenbrenner生態系統理論的近期發展與應用。輔導季刊，55（3），14-24。[Lee, P.-S. (2019). Recent development and application of Bronfenbrenner's ecological systems theory. *Guidance Quarterly*, 55(3), 14-24.]
- 林郁倫、陳婉真、林耀盛、王鍾和（2014）。心理師校園駐區服務的困境、需求與挑戰由台北市國中輔導人員之觀點。輔導與諮商學報，36（1），37-64。[Lin, Y.-L., Chen, W.-J., Lin, Y.-S., & Wang, C.-H. (2014). Dilemmas, needs, and challenges of counseling psychologists' on-campus stationed services: Perspectives of junior high school counselors in Taipei City. *Journal of Guidance and Counseling*, 36(1), 37-64.]
- 林謙、江守峻、宋呈濤（2025）。相輔相成？從受諮詢者視框探究教師諮詢合作之經驗。中華輔導與諮商學報，72，69-102。[Lin, C., Chiang, S.-C., & Sung, C.-H. (2025). Teacher consultation from the consultee perspective. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 72, 69-102. <https://doi.org/10.53106/172851862025010072003>]
- 范中豪、刑志彬、楊乃錦（2025）。臺灣心理諮商系所大學教師對跨專業合作的觀點研究。教育心理學報，56（3），483-505。[Fan, C. -H., Hsing, C. -P., & Yang, N. -J. (2025). Perceptions of Interprofessional Collaboration among Taiwanese School Mental Health Trainers. *Bulletin of Educational Psychology*, 56(3), 483-505. [https://doi.org/10.6251/BEP.202503_56\(3\).0001](https://doi.org/10.6251/BEP.202503_56(3).0001)]
- 許育光、刑志彬（2019）。臺灣駐校學校心理師何去何從？從現況評述，課程檢核到培育反思。當代教育研究季刊，27（3），35-64。[Hsu, Y.-K., & Hsing, C.-P. (2019). Phenomenon review, curriculum investigation, and reflection on the professional training of school psychologists in Taiwan. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 27(3), 35-64. [https://doi.org/10.6151/CERQ.201909_27\(3\).0002](https://doi.org/10.6151/CERQ.201909_27(3).0002)]
- 陳婉真、江守峻、林傳陽、洪雅鳳（2021）。心理師在學校輔導跨專業合作的現況與信念：應然面與實然面的落差。中華心理衛生學刊，34（1），55-84。[Chen, W.-J., Chiang, S.-C., Lin, C.-Y., & Hung, Y.-F. (2021). Current status and beliefs of

- counseling psychologists in interprofessional collaboration for school counseling: The gap between the ideal and the reality. *Chinese Journal of Mental Health*, 34(1), 55-84. [https://doi.org/10.30074/FJMH.202103_34\(1\).0003](https://doi.org/10.30074/FJMH.202103_34(1).0003)
- 陳婉真、江守峻、邱郁涵、彭秀玲、洪雅鳳（2018）。輔導教師與心理師的跨專業合作量表之編製研究：輔導教師的觀點。測驗學刊，65（4），341-365。[Chen, W.-J., Chiang, S.-C., Chiu, Y.-H., Peng, H.-L., & Hung, Y.-F. (2018a). The development study of an interprofessional collaboration scale for school counselors and counseling psychologists: Perspectives of school counselors. *Psychological Testing*, 65(4), 341-365. [https://doi.org/10.7108/PT.201812_65\(4\).0001](https://doi.org/10.7108/PT.201812_65(4).0001)]
- 趙文滔（2015）。中小學輔導教師跨系統合作之成功經驗探究。家庭教育與諮商學刊，19，1-31。[Chao, W.-T. (2015). A study on the successful experiences of cross-system collaboration among primary and secondary school counselors. *Journal of Family Education and Counseling*, 19, 1-31.]
- 趙文滔、陳德茂（2017）。中小學輔導教師在跨專業系統合作中的挑戰：可能遭遇的困境、阻礙合作的因素以及如何克服。應用心理研究，67，119-180。[Chao, W.-T., & Chen, T.-M. (2017). Challenges for school counselors in interprofessional collaboration: Possible dilemmas, obstacles to collaboration, and how to overcome them. *Research in Applied Psychology*, 67, 119-180. <https://doi.org/10.3966/156092512017120067005>]
- 瞿海源、畢恆達、劉長萱、楊國樞（2016）。社會及行為科學研究法：總論與量化研究法。東華。[Chiu, H.-Y., Bi, H.-D., Liu, C.-H., & Yang, K.-S. (2016). *Research methods in social and behavioral sciences: General theory and quantitative research methods*. Tunghua Book Company.]
- 學生輔導法（2024，8月7日）。全國法規資料庫。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070051>
- Bachman, H. F., Cunningham, P. D., & Boone, B. J. (2024). Collaborating with families for innovative school mental health. *Education Sciences*, 14(3), Article 336. <https://doi.org/10.3390/educsci14030336>
- Campbell, K. A., Fittipaldi, D., Frie, B., & Guthrie, P. F. (2021). Understanding faculty perspectives of supports and barriers to interprofessional collaboration within a clinical scholar's program: A qualitative study. *Nurse Education in Practice*, 54, article 103118. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103118>
- Fan, C. H., Tsai, C. L., Juang, Y. T., Wang, H. T., & Chang, Y. L. (2024). Cross cultural examination of school educators' beliefs about principles of positive behavior support.

- Psychology in the Schools*, 61(1), 287-303. <https://doi.org/10.1002/pits.23053>
- Fazel, M., Sonesson, E., Sellars, E., Butler, G., & Stein, A. (2023). Partnerships at the interface of education and mental health services: The utilisation and acceptability of the provision of specialist liaison and teacher skills training. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(5), 4066. <https://doi.org/10.3390/ijerph20054066>
- Flack, C. E., Hall, G. J., Garbacz, S. A., Stormshak, E. A., & McIntyre, L. L. (2026). Examining the parent-teacher connection, parenting self-efficacy, and child behavior during the transition to early elementary school. *School Psychology Review*, 55(2), 144-158. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2024.2426973>
- Gormley, M. J., Allen, J. P., & Jimerson, S. R. (2024). Advancing consultation and family, school, and community collaboration. *School Psychology Review*, 53(2), 115-122. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2024.2325294>
- Griffiths, A. J., Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L., & Brady, J. (2021). Together we can do so much: A systematic review and conceptual framework of collaboration in schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(1), 59-85. <https://doi.org/10.1177/0829573520915368>
- Haight, J., Daniels, J., Gokierto, R., Quintanilha, M., Edwards, K., Mellon, P., & Skoye, M. (2024). Essential conditions for partnership collaboration within a school-community model of wraparound support. *Journal of Child and Family Studies*, 33(9), 2962-2977. <https://doi.org/10.1007/s10826-024-02903-1>
- Hallaråker, H., Hesjedal, E., Olsen, K., Tveitnes, M. S., Herlofsen, C., Cameron, D. L., & Brandmo, C. (2025). The impact of interprofessional collaboration on EPS counselors' job satisfaction. *Frontiers in Education*, 10, Article 1605433. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1605433>
- Hemi, A., & Maor, R. (2025). Stress, depression, and turnover intentions among school counselors: The mediating role of burnout. *Psychology in the Schools*, 62(11), 4619-4627. <https://doi.org/10.1002/pits.70026>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Kim, N., & Lambie, G. W. (2018). Burnout and implications for professional school counselors. *Professional Counselor*, 8(3), 277-294. <https://doi.org/10.15241/nk.8.3.277>
- Müllerová, Z., & Šmahaj, J. (2023). Prerequisites of good cooperation between teachers and

- school psychologists: A qualitative analysis. *Education Sciences*, 13(11), Article 1078. <https://doi.org/10.3390/educsci13111078>
- Pohlman, K. B., Jones, K., Lira, J. R., Norton, J., & Perales, K. (2025). Interconnecting district and community partners to improve school-level social, emotional, and behavioral health. *Behavioral Sciences*, 15(9), article 1225. <https://doi.org/10.3390/bs15091225>
- Prendeville, P., & Kinsella, W. (2024). A bioecological systems review of ethical practice in educational and school psychology. *Ethics and Behavior*, 35(2), 129-151. <https://doi.org/10.1080/10508422.2024.2332699>
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory and Review*, 5(4), 243-258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>
- Yang, X., Jiang, M., Yang, X., He, Y., & Yang, Y. (2023). Establishing a school counseling community in collaboration with the family, school, and community: A qualitative analysis in ten primary and secondary schools in G Province using NVivo. *Frontiers in Educational Research*, 6(24), 93-102. <https://doi.org/10.25236/FER.2023.062416>
- Zaharna, R. S. (2016). Beyond the individualism-collectivism divide to relationalism: Explicating cultural assumptions in the concept of "relationships". *Communication Theory*, 26(2), 190-211. <https://doi.org/10.1111/comt.12058>

收件日期：115年01月01日

一審日期：115年02月23日

二審日期：115年04月13日

接受日期：115年05月24日

Systemic Collaboration in Elementary Schools: Dilemmas and Coping Experiences of School Psychologists

Man-Hsuan Lin

Chih-Pin Hsing*

Graduate Institute of Counseling Psychology and Rehabilitation Counseling

As Taiwan's school counseling framework matures, the implementation of a three-tiered counseling model emphasizes the need for systemic collaboration across multiple disciplines. Based on Bronfenbrenner's ecological systems theory, effective collaboration requires seamless interactions across microsystems, mesosystems, exosystems, and macrosystems. This coordination is particularly crucial in elementary schools where young children's cognitive and emotional development depends heavily on the close alignment of adults, such as parents and teachers, within their immediate networks. Despite the established benefits of cross-system partnerships, their practical implementation is fraught with obstacles. Specifically, on-site elementary school psychologists encounter unique structural and systemic challenges compared with itinerant consultants. They operate under a condition of "dual affiliation," being administratively employed by regional Student Counseling Centers while physically stationed within specific school ecosystems. This often leads to role ambiguity, conflicting professional paradigms, and significant friction between top-down policy expectations and grassroots realities. Consequently, this study aimed to investigate empirically the subjective experiences, systemic dilemmas, and coping strategies of on-site elementary school psychologists in Taiwan.

This study employed a qualitative research design utilizing focus group interviews for comprehensive data collection. Through purposive and snowball sampling, 16 certified counseling psychologists currently providing on-site services in elementary schools across northern, central, and southern Taiwan were recruited. The participant cohort consisted of 3 males and 13 females, all working in large-scale schools with over 55 classes and an average professional experience of 8.25 years in school settings. Three online focus group sessions were conducted via videoconferencing between August and November 2023. The transcribed data were rigorously analyzed using

* Corresponding author: Chih-Pin Hsing, e-mail: t4579@mail.nknu.edu.tw.
doi: 10.53106/172851862026090077002

conventional qualitative content analysis, supported by peer debriefing and triangulation, to ensure the reliability and validity of the extracted themes.

The findings revealed that on-site school psychologists experience profound and multilayered challenges across various ecological systems. Within the immediate school environment, psychologists frequently face unreasonable referral expectations from homeroom teachers and struggle to establish collaborative consensus. Interactions with school administrative offices are further complicated by high personnel turnover, which repeatedly fractures established collaborative trust. Additional friction arises from conflicting views on crisis management and the proper division of three-tiered labor. Psychologists also face difficulties in communicating with parents from varied backgrounds, particularly those with complex or politically influential circumstances. Dual affiliations create persistent friction. Psychologists must navigate conflicting expectations between their regional center directors and school administrators regarding service models and emergency reporting protocols. Collaboration with social workers also presents hurdles primarily because of unclear professional boundaries and significant information gaps. At the macrosystem level, rigid policy demands, such as strict "zero-rejection" mandates and quantitative targets for service headcounts, severely disrupt clinical efficacy. These impractical administrative metrics force psychologists to waste valuable therapeutic time on technical workarounds and administrative compliance, rather than addressing high-risk crisis cases.

To navigate these systemic barriers, participants developed highly adaptive multidimensional coping mechanisms. Internally, they actively seek coordination from upper-level supervisors, such as school counseling directors or center directors, to mediate conflicts. A prominent strategy involved investing heavily in positive relationship building and maintaining interpersonal harmony to secure administrative support and seamlessly integrate into the school culture. Psychologists also demonstrated significant professional flexibility, frequently adjusting their role to act as interdisciplinary case managers when their school capacity was low. To manage macro-policy pressures, practitioners adopted tactical adjustments, such as hosting large-scale psychoeducational lectures to satisfy bureaucratic service quotas or utilizing "post-evaluation closure" techniques to manage zero-rejection policies. Furthermore, psychologists actively pursue ongoing professional development, seeking external psychiatric consultations, clinical supervision, and specialized play therapy training to better address the complex needs of elementary students.

The study concludes that systemic collaboration for elementary school psychologists is a highly complex process of boundary spanning and negotiation, which is heavily influenced by traditional Chinese cultural values of relationalism. Unlike Western frameworks, the Taiwanese model heavily depends on interpersonal relationships, making it highly vulnerable to administrative turnover.

Therefore, future policy reforms should prioritize structural empowerment and capacity building. Establishing clear communication channels, respecting professional boundaries, and designing localized collaboration frameworks that account for cultural contexts are essential for preventing psychologist burnout and ensuring the sustainable delivery of school mental health services.

Keywords: School guidance and counseling, school psychologist, systemic collaboration.

