

# 初探國中學校行政組織下的心理師與輔導教師之 跨專業合作

李鈺華 劉宗幸

## 摘要

本研究目的在了解學校行政組織對輔導教師與心理師的跨專業合作經驗之影響。本研究透過半結構式訪談與質性分析南部地區四位國中輔導教師與四位在國中輔導室服務的心理師。研究結果發現，學校行政組織影響輔導教師與心理師跨專業合作的層面可分成三方面。第一、輔導教師與心理師各自專業定位：輔導教師身為學校組織之局內人，其專業定位之一屬於學校規範執行者的身分；而心理師身為學校組織之局外人，其專業定位則是為心理衛生教育者與諮詢者的角色。第二、輔導教師與心理師對彼此的專業期待：輔導教師對心理師的專業期待注重配合系統工作；心理師對輔導教師的專業期待注重扮演溝通與協調者、協助心理師融入學校組織文化。第三、學校行政組織對輔導教師與心理師的不合理期待：輔導教師努力配合學校組織的期待、其專業能力仍受到質疑；另外，學校組織對心理師的工作內涵與成效評估有明顯落差，因此學校行政組織會間接影響輔導教師與心理師跨專業合作。本研究針對研究結果提出輔導教師與心理師跨專業合作建議，以期將來雙方合作能充分發揮功能。

**關鍵詞：**心理師、跨專業合作、學校行政組織、學校輔導

李鈺華 國立嘉義大學輔導與諮商學系

劉宗幸 國立高雄師範大學教育學系 (通訊作者：csluwww@mail.nknu.edu.tw)

## 壹、緒論

爲了加強對行爲偏差或適應困難的學生之諮商輔導（臺灣學校社會工作展現新機，2011），政府設立相關法令，設置心理師進駐校園，希望透過不同輔導專業的合作，使學校更有專業能力協助嚴重偏差與適應困難的學生，及時介入校園危機事件，協助學校輔導工作。

本研究之問題意識起因於，研究者觀察到心理師進駐校園主要用意在於協助學校三級輔導分工下的三級工作，其立意良善，但在進入校園做輔導工作時，也產生許多跨專業合作上的問題，包括專業間的競爭與衝突、諮商倫理議題處理，以及專業合作角色定位不明等問題（江守峻等人，2019；杜淑芬、王麗斐，2016；林郁倫等人，2014；翁宇津，2018；Carter et al., 2017）。推究這些問題產生的原因，雖無定論，但若從跨專業合作成功因素來看，則可一窺端倪。舉例來說，王麗斐與杜淑芬（2009）的研究結果即明確指出，輔導教師與心理師跨專業合作成功關鍵因素主要在於雙方專業互補的一致性，以及合作共生與同理利他的態度，也就是San Martín-Rodríguez等人（2005）提出的跨專業合作成功因素中的人際因素，影響著雙方溝通合作的意願。所以，可推知「人際因素」是影響上述「專業合作」的原因。

然而除了人際因素，本研究想進一步知道 San Martín-Rodríguez 等人（2005）所提出的組織因素是否也是影響臺灣輔導教師與心理師跨專業合作的重要因素。根據 San Martín-Rodríguez 等人（2005），組織因素意指跨專業合作時有利合作的組織條件，例如組織結構彈性化、溝通方式直接有建設性、組織的文化哲學支持跨專業合作，以及組織願意提供跨專業合作時所需的資源。如同其他組織一樣，學校組織的運作遵循一定的科層制度，以不同職位、層級、權威與責任不同面向來運作與溝通，以達到組織的有效性（Hoy & Miskel, 2012）。另一方面，學校組織的運作也包含教師專業，教師專業的獨立與自主性如何落實在學校組織之中也是學校組織的一大特色。Hoy 與 Miskel（2012）在探討學校組織結構時，即以「科層化」與「專業化」的高低，建構出不同的組織類型，而本研究即想要了解學校輔導的跨專業合作中，學校組織因素是否如 San Martín-Rodríguez 等人（2005）所提影響了的跨專業合作順利與否。

由於學校輔導教師在身分上屬於專業教師身分，但長久以來輔導專業不受重視，加上部分政策的執行，例如輔導主任不需專業輔導背景者擔任，使得輔導工作淪爲「不需專業，人人都能做」的錯誤印象（劉焜輝，2003）。長久下來，這樣的刻板印象使得學校輔導工作在專業上大打折扣，進而影響其科層位置中能掌握的權力與資源，輔導工作的執行也難以獲得學校的配合與協助。在這樣的背景下，當心理師進入校園協助學校輔導工作時，以外來專業人員的身分如何進入校園與學校中的輔導教師合作則是本研究想要了解的地方。

另一方面，雖然學校輔導教師與心理師的合作最終目標是以學生利益爲考量，但由於臺灣華人集體主義與儒家文化價值觀的影響，除了強調集體利益勝於個體利益，也強調倫理階層與親疏遠近的人際互動（費孝通，

1993)，因此，是否的合作過程中以學校組織整體為考量的思維會間接影響了輔導教師與心理師的跨專業合作？而心理師進入學校體系之中，以一個外來專家的身分協助學校輔導工作時，是否會因為學校組織外的身分，被視為是外人，而面臨跨專業合作困境？

臺灣尚未有研究特別探討學校這個重要的組織對於輔導教師與心理師跨專業合作的影響，從組織內與組織外的觀點討論當一方（輔導教師）在學校組織內，另一方（心理師）在學校組織外時，跨專業合作如何受到組織因素的影響。因此本研究將聚焦於學校行政組織對跨專業合作的影響，以在國中場域進行輔導工作的輔導教師與心理師為研究對象，了解心理師與輔導教師合作過程中的處境。本研究中的輔導教師定義為現職國中的專任輔導教師，輔導相關系所畢業，且具中等學校合格教師證書，或是具備中等學校輔導（活動）科或國民中學綜合活動學習領域輔導活動專長教師證書。而心理師則為輔導相關系所畢業，已考取諮商心理師執照，並執業中。

本研究將注重從組織內與組織外的觀點來探討身為學校組織內的輔導教師與學校組織外的心理師如何在學校組織下形成跨專業合作，而且學校行政組織對於跨專業合作的影響又是如何。

## 貳、文獻探討

### 一、輔導教師與心理師工作內涵的差異

根據教育部出版《國民中學學校輔導工作參考手冊》（2020），國民中學專任輔導教師工作內容主要在提供發展性與介入性輔導。在發展性輔導上，其工作內容包含針對全校學生實施生活輔導、學習輔導及生涯輔導，以促進學生心理健康與社會適應。在介入性輔導上，則針對適應不良或有問題行為的學生進行個別輔導及小團體輔導，並提供評估轉介機制，進行個案管理及輔導。而根據《學生輔導法》（2014），高級中等以下學校得視需要置專任專業輔導人員，心理師即屬於專任專業輔導人員，其工作在提供三級輔導中之處遇性輔導。一般而言，接受處遇性輔導的學生多有嚴重適應困難、行為偏差，或重大違規行為等，一般的發展性與介入性輔導已無法有效協助他們，必須結合心理治療、社會工作、家庭輔導、職能治療、法律服務、精神醫療等專業服務。

由上述可知，輔導教師與心理師在工作內涵上有明顯區別，輔導教師的工作內容包含範圍較廣，從發展性輔導到介入性輔導皆有，而心理師擔任專業輔導人員的職責則是針對心理與行為問題較嚴重的學生個別輔導。根據林家興（2002）調查國中輔導教師與專業輔導人員的工作內容與時間結果，發現國中輔導教師花較多的時間在教學與行政工作，而在個別輔導的時間明顯低於專業輔導人員。學校輔導教師因屬學校體制內人員，除了直接的輔導工作以外，還須負責相關教學與輔導工作，其工作內涵不如專業輔導人員單純。這樣的工作內涵差異也使得學校輔導教師在面對須多花心思的嚴重學生個案易感力不從心，因此當學校引入專業輔導人員服務時，

學校輔導教師自然期待專業輔導人員能全權負責轉介的學生個案，好有更多心思放在其他工作上。相對的，心理師身為專業輔導人員，其工作內容定位在處遇性輔導，自然也會將焦點放在學生個案，對於協助學生所需相關行政資源，身為學校體制外人員，是否能順利獲得所需協助，或是如何協調獲得協助則是重要考量。

## 二、影響輔導教師與心理師跨專業合作之因素

根據 San Martín-Rodríguez 等人 (2005) 所提出，人際互動因素、組織因素，以及系統因素為影響跨專業合作的三項重要因素，結合國內過去相關研究，研究者將輔導教師與心理師跨專業合作順利與否的重要因子依這三因素整理成表 1 (王麗斐，杜淑芬，2009；刑志彬、許育光，2014；杜淑芬、王淑玲，2014；林郁倫等人，2014；林怡光，2017；許育光，2013；陳錦如，2007；陳婉真、黃禎慧等，2018)，提供對照，並分別說明。

表 1  
輔導教師與心理師跨專業合作順利與否因素比較

跨專業合作 影響因素	合作順利	合作不順利
人際因素	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 雙方信任、同理彼此</li> <li>● 利他態度與行動</li> <li>● 雙方同心一體</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 雙方不信任</li> <li>● 雙方不願意合作</li> <li>● 雙方競爭比較</li> </ul>
組織因素	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 輔導教師對心理師提供行政協助</li> <li>● 輔導教師協助心理師融入校園生態文化</li> <li>● 輔導教師協助暢通溝通管道</li> <li>● 輔導主任整合輔導人力，促進協調</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 學校主管不支持輔導</li> <li>● 行政系統權力凌駕專業</li> <li>● 學校支持不夠</li> <li>● 老師質疑心理師專業輔導建議</li> </ul>
文化因素	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 互為主體的跨專業認同</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 家長與教師對專業輔導的質疑</li> <li>● 雙方對彼此專業不認同</li> </ul>

### (一) 人際互動因素

意指影響合作成員互動良好與否的因素，包括雙方是否願意合作、彼此信任、彼此尊重，以及願意溝通。團隊合作中雙方互動方式良好與否其實取決於兩方「願意」如何與另外一方互動，而願意與否的程度又與雙方對合作模式的認知與態度是否一致有關 (Sicotte et al., 2002)，例如雙方是否有合作經驗、雙方是否對合作抱持正向態度，雙方對彼此專業能力的信任，以及雙方溝通方式 (刑志彬、許育光，2014；陳婉真、黃禎慧等人，2018) 等，因此人際互動因素基本上反映了合作成員如何看待對方，進而展現在其互動模式上。

從表 1 可看出來，在人際因素方面，由於人際互動與合作雙方心態有關，因此若要克服，則需要輔導教師與心理師合作時能調整至願意合作的心態。過去研究即發現，不論是心理師或輔導教師，在談到校園跨專業合作的困境時，都提及合作端是否能以從對方角度思考，以共生一體、平等及融入的態度合作是合作順暢與否的關鍵之一（王麗斐、杜淑芬，2009；林郁倫等人，2014；陳婉真、江守峻等人，2018）；若能以信任與主動溝通的態度合作，跨專業合作就會順暢許多（陳思瑜，2014；陳婉真、黃禎慧等人，2018）；相反的，也有研究指出，當輔導教師受限於比較自己與心理師是否有專業證照時，或是在三級輔導工作範疇作明顯區分，產生競爭心理，無法以彼此專業相輔相成，就會影響合作進行（刑志彬、許育光，2014；江守峻等人，2019）。

## （二）組織因素

意指跨專業合作時有利合作的組織條件，包括合作團隊的工作環境的軟性與硬體因素，包括組織結構是水平式還是階層式、組織的文化哲學是否認同合作與協調、是否有主管支持、是否提供足夠時間與空間討論合作，以及是否有合宜的協調溝通機制。從組織的軟性因素來說，水平式的組織結構較階層式組織結構有利於直接有效溝通，也對團隊形成共識有幫助（Evans, 1994; Feifer et al., 2003）；組織的文化哲學若鼓勵成員自主性、意見表達以及創新，也會是促成合作的有利條件；主管若支持團隊合作，提供願景，提供實質協助，則有助於團隊維持。從組織的硬體因素來說，若是組織提供團隊合作所需的行政資源、給予團隊充分時間與空間溝通討論，以及標準化的溝通協調機制，則團隊合作就會更加順暢。

因此，在組織因素方面，合作順利與輔導室人員支持有關，包括協助外來的心理師融入學校組織文化、暢通溝通管道，以及輔導主任整合輔導人力，協調合作方式（杜淑芬、王淑玲，2014）；合作順利也來自於學校其他處室，例如學務處，對心理師工作及時協調與支持（陳婉真、黃禎慧等人，2018）。相反的，合作不順利的組織因素則是學校組織內其他人員，包括學校老師與行政主管，對輔導專業的質疑與不支持，特別當學校組織中人員與學生有衝突時，專業意見更難以被認同（鄭如安、葉宣瑩，2011）。過去跨專業合作研究皆談到學校組織對合作的影響力（刑志彬、許育光，2014；杜淑芬、王淑玲，2014；林家興、洪雅琴，2001；許育光，2013），但尚未有針對學校行政組織作深入了解的研究。因此本研究將特別探討學校行政組織對輔導教師與心理師跨專業合作的影響，了解雙方在學校場域的跨專業合作時，學校行政組織如何影響雙方的專業定位，雙方如何面對學校組織文化與要求，以及如何回應學校組織的期待。

## （三）文化（系統）因素

意指組織以外的影響因素，包括社會、文化、教育，以及專業成分，例如不同專業在社會上是否具平等地位、所處文化是重視自主性還是合作，以及雙方是傾向以專業自居，還是願意了解對方的專業。雖然 San Martín-Rodríguez 等人（2005）原以系統因素來稱之，但因所談的內涵多包涵了所

處系統內的文化內涵，因此在此將系統因素改成文化因素。

文化因素屬於社會整體對輔導教師與心理師的專業與角色認知，因此也與心理輔導諮商這個專業是否廣被了解與接受，整個社會文化對學校輔導諮商的認知有關，因此雙方合作時能改善這一部分限於輔導教師與心理師對彼此的專業認同，更重要的是整個社會的進步程度，包括是否能漸漸對心理健康有正確認知與正向態度。在輔導教師與心理師的專業認同部分，研究指出當心理師與國中輔導教師互相認可彼此專業時，則專業衝突就會減低（江守峻等人，2019），也就是互為主體性的接納與認可。而在社會對心理專業的認同接納部分，相關研究即發現當家長或老師對心理服務有偏見，甚至擔心被評價時，則容易抗拒專業服務，造成合作困難（刑志彬、許育光，2014；趙曉美等人，2006；鄭如安、葉宣瑩，2011）。

綜合上述，人際因素談的是專業之間是否互相尊重、信任與溝通，強調的重點在於雙方是否願意去合作這件事情，屬於個人可以控制的部分；組織因素談的是組織結構、價值觀與支持程度；文化因素則從社會文化層面談對跨專業合作的影響，每一因素影響層次不同，而本研究將針對輔導教師與心理師跨專業合作中的學校組織因素來談討之。

### 三、學校行政組織對輔導教師與心理師專業角色的影響

#### （一）學校行政組織內涵與特性

組織意指一群人因共同的目標組合而成一個群體，透過領導與互動，形成這個群體特有的行為，其包含五個要素，分別是社會結構、人員、目標、科技，以及環境（秦夢群，2013）。學校行政組織主要由行政科層與教師專業兩個系統組成，彼此雖有連結但緊密度不強（Hoy & Miskel, 2012），從結構上來看是講究權責分配，依賴人與人、單位與單位之間互動，透過有效的權力運用，形成決策與行動的組織；從組織文化來看，共同的價觀與信念會主導決策行為（梁金都，2016）。由於學校組織具有科層體系、鬆散結合、雙重系統以及非正式組織等特性，加上講求和諧與權威的文化，因此個人行為會受到組織期望與價值觀影響（黃哲彬，2002），在學校內工作的專業人員勢必亦會考量學校行政組織對於其專業工作、專業分工與角色以及合作方式的期待。因此，輔導教師與心理師的跨專業合作也受到學校組織文化的影響，包括相關系統與主管單位可能不重視合作或是因制度與文化限制、難以進行跨專業合作（宋宥賢，2020；刑志彬、許育光，2014）。

#### （二）學校行政組織對輔導教師的影響

輔導教師身為學校組織的一員，學校行政組織會同時影響學校輔導行政與輔導教師本身，可能讓輔導教師遭遇的困境包括下列幾項。第一，學校行政組織內人員對其專業的錯誤期待，造成輔導教師工作壓力。多數學校教師與行政人員對輔導教師的角色有所誤解，認為輔導教師應獨自處理學生問題，輔導成效也應立竿見影（鄭雅靜等人，2018）；第二，輔導教師在組織中定位不清、輔導專業模糊。在學校行政中輔導往往與訓導連結，

使得輔導無形中被要求兼具訓導功能，是輔導教師相當困擾的部分（許育光，2013）；第三，輔導流於行政化，影響專業發揮。輔導教師礙於行政權威壓力而傾向依照校方期待處理輔導工作。另外，升學主義主導的校園文化也影響學校輔導工作被重視的程度，使得輔導教師在輔導學生無法發揮專業，陷入兩難局面（陳秉華，2005）。綜合而言，輔導教師因為專業定位不明，加上學校組織行政壓力，使得輔導教師專業難以發揮，輔導工作有時也不容易得到校方的支持。

### （三）學校組織對心理師的影響

學校行政組織有其特殊文化，因此心理師以外來者身分進入學校場域從事輔導工作時會遇到的合作困境則包括下列幾項。第一，缺乏先前與校內利害關係人的人際互動經驗，輔導工作不易推展。由於心理師為學生代言人，與相關人推行輔導工作時，利害關係人擔心被評價，心理師會遭遇如導師與家長，甚至輔導教師不願意配合與協助（刑志彬、許育光，2014；林家興，2002；陳惠雯等人，2006；趙曉美等人，2006）。第二，學校行政組織的期待與心理師的專業期待不一致，造成專業衝突。舉例來說，校方會認為心理師是三級輔導最後一線的解藥，期待心理師快速有效率解決學生問題（刑志彬、許育光，2014），造成心理師難以同時兼顧以學生為福祉發聲與符合校方期待。第三，心理師在學校專業角色定位不明，或是過度凸顯專業，均會引發負面觀感，無法得到學校支持，影響合作（林家興，2002）。學校心理師因為外來者身分，缺乏與學校組織內人員有足夠的人際交情，加上專業定位不明，雙方期待不一致，造成學校輔導工作無法順利。因此心理師加入已經組織化的學校環境後，需要面臨與不同專業人員之間的交流互動與建立合作關係（陳婉真、黃禎慧等人，2018）。

## 四、研究目的

從上述可以看出輔導教師與心理師在合作時，學校行政組織對於雙方合作扮演重要的角色，然而學校行政組織又因其無法掌控的特性，使得雙方在合作時可能會因從學校組織來的挫折影響彼此互動，包括對彼此專業知覺、信任，以及合作意願。

從輔導教師的觀點來看，因為學校組織的階層化與不合理期待，導致輔導教師承受輔導工作以外的校方壓力。因此輔導教師在跨專業合作下處於心理師與校方之間，如何拿捏自己的專業定位，是根據專業來定位和心理師合作的方式，抑或是以學校政策為主要合作遵循方向？

對心理師而言，雖然他們並非學校組織內人員，但因其工作在校園當中，服務的對象又是學生，因此校方難免預期心理師能在配合學校組織運作的方式下從事心理諮商（林郁倫等人，2014）。在這樣的期待下，心理師本身如何看待自己在學校輔導工作的角色呢？到底心理師是選擇配合學校期待，或是強調專業主體性，抑或是掙扎於自身主體性與現實要求的兩難中？

本研究目的即嘗試從學校行政組織的觀點，探討組織內的輔導教師與組織外的心理師如何在既定的學校組織文化下，形成跨專業的合作；以及

輔導教師與心理師各自所知覺到的學校行政組織為何，並與 San Martín-Rodríguez 等人 (2005) 所提的跨專業合作中有利與不利的組織因素對照之。

## 參、研究方法

### 一、研究參與者

本研究目的為探究國中心理師與國中輔導教師合作經驗中，學校組織與系統因素對其專業角色的影響，因此以立意取樣方式，於南部地區找到符合條件對象，先以電話聯繫邀請，待同意參與之後約定時間分別進行一對一半結構式訪談。在受訪者篩選條件上，參與研究的輔導教師須具備以下條件：(1) 具備合格教師證照；(2) 現職國內各縣市國民中學之輔導教師；(3) 曾有與學校心理師共同合作之相關經驗。而心理師則需具備以下條件：(1) 具備合格之臨床心理師或諮商心理師證照；(2) 現職於國內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；(3) 具有參與國民中學心理專業服務的經驗。

本研究共訪談八位曾有跨專業合作經驗的心理師與國中輔導教師，在輔導教師部分，有三位是輔導相關科系，大學畢業即擔任國中兼任輔導老師或綜合活動科教師，之後擔任專任輔導教師；另一位也是輔導相關科系，大學畢業後即擔任專兼任輔導老師，之後再攻讀心輔所碩士，但並未取得心理師執照。在心理師方面，四位皆是輔導相關研究所，畢業後考取心理師執照，即進入當地學諮中心服務，透過學諮中心派案參與國中輔導工作；四位心理師並未具有輔導教師資格。受訪者詳細資料如表 2。

表 2  
受訪者基本資料

輔導教師	性別	專任輔導年資	學歷	受訪時間
A	女	6	輔諮系學士畢業	1.5 小時
B	女	4	輔諮系學士畢業	1.5 小時
C	男	6	輔諮系學士畢業	1.6 小時
D	女	6	心輔所碩士畢業	1.5 小時
心理師	性別	國中心理師年資	學歷	受訪時間
甲	女	3	心輔所碩士畢業	1.5 小時
乙	女	3	心輔所碩士畢業	1.5 小時
丙	女	4	心輔所碩士畢業	1.4 小時
丁	男	8	心輔所碩士畢業	1.6 小時



## 二、研究方法

本研究採取質性研究方式，透過訪談大綱，以深度訪談方式請受訪者描述其跨專業合作的經驗，並從其訪談內容中逐步抽取歸納出主題意涵，得出重要概念。

## 三、研究工具

### (一) 研究者

兩位研究者亦為研究訪談者，皆於專業養成階段接受不同程度的質性研究方法訓練，並於實務中累積質性研究法探究、資料收集與分析之經驗，亦在教學歷程中不等程度的指導質性研究論文計畫，具質性研究的知能。

### (二) 協同分析者

除兩位主要研究者之外，本研究亦納入兩位接受過質性研究方法訓練、並已涉略質性研究範疇之諮商碩士研究生進入研究團隊；希冀透過多元視野與豐富討論，梳理出的資料結果更貼切受訪者的主觀感知與回應研究目的。

### (三) 訪談大綱

本研究使用半結構式訪談，依據相關文獻之探討擬定訪談大綱，針對學校心理師與輔導教師的合作歷程中、面對學校輔導工作中的專業角色期待與行政的需求與困境進行前導性研究，並於試探性訪談後修訂而成訪談大綱，內容包括：(1) 基本背景資料與輔導經驗；(2) 輔導教師／心理師在學校輔導工作的專業角色；(3) 輔導教師／心理師的跨專業合作期待；(4) 輔導教師／心理師合作過程中的學校行政組織如何影響其合作。

訪談過程中以半結構式訪談大綱為深度訪談之依據，於實際進行訪談視情況再進行追問，以求最大化的收集受訪者對於合作雙方的專業角色認知、合作歷程與合作模式中所經驗的意義與因應方式。

## 四、研究程序

### (一) 進行試探性研究

正式訪談進行之前，研究者先分別邀請一位輔導教師與一位心理師進行試探性研究，並以試探性研究發現作為訪談大綱與研究分析修正之依據。

### (二) 邀請正式研究參與者

本研究採立意取樣，著重於獲得研究參與者中經驗的豐厚度與深入的解釋性理解，使不同見解、理論觀點與策略可被經驗（陳向明，2002；Clark & Amatea, 2004; Lyons & Coyle, 2007）。研究參與者為任職於南部各縣市學生輔導諮商中心的心理師以及接受此心理專業服務的國民中學輔導教師，

並以滾雪球的方式，透過研究參與者邀約認識的其他學校心理師與輔導教師，使研究參與者在數量上得以擴充。

### (三) 進行訪談資料蒐集

對每位研究參與者進行一次深度訪談，每次訪談時間約 90 至 120 分鐘。在正式訪談前，研究者先以電話聯繫受訪者，說明訪談目的，並約定面談地點，面談地點與時間以受訪者便利為主，八位受訪者中，有七位訪談地點在其工作的學校晤談室，一位則在其住家附近咖啡廳。正式訪談時重點針對受訪者對於專業合作的認識、合作經驗與專業能力在校園輔導的功能。若在分析資料過程中有不清楚的地方，則會再針對個別參與者以電訪方式進行澄清，主要目的是於獲取質性資料後的再訪，就訪談所獲的結果呈現進行討論、補充或澄清、修正，以及面對資料呈現中的重要關鍵進行追問，使受訪者的主觀經驗得以立體化、細緻化。訪談記錄與徵求受訪者知情同意後全程錄音，訪談結束後研究者後續進行著手於札記書寫，紀錄訪談歷程中的非語言訊息與觀察，以及研究者的個人省思，以為資料分析的參考。

### (四) 進行資料分析

將訪談錄音檔轉騰為逐字文稿，便於後續分析。分析團隊包括第一作者、通訊作者，與兩位諮商研究所的碩士生，四位皆有質性分析的經驗，共同進行資料分析，並於分析過程中分享觀點、覺察與省思，使資料不受限單一觀點而失去脈絡完整性。

## 五、資料分析

依據研究方法與設計，採用相應之主題分析法做為資料分析方法，希冀能夠發掘資料中的蘊含主題，及其脈絡背後之意義。資料分析之步驟，以 Bruan 和 Clarke (2006) 提出的逐步指引為主，依序進行，包括：(1) 熟悉資料，透過過往於文本閱讀與理解的多次歷程，浸潤於受訪者主觀世界中；(2) 產生初步譯碼，針對理解後受訪者的訪談段落加以編碼。如，A-002，代表與 A 受訪者於訪談中的第二個意義單元；(3) 尋找主題，藉由檢視資料的關聯性，進行類化的歸納；(4) 檢視主題，再次循環檢視上述類別化的步驟與結果，確認其類別內容的意義性；(5) 定義主題與命名，給予能適切反映類別意義的名稱；(6) 撰寫報告，將資料理解與分析的最後結論，轉化成具論述性的報告。

## 六、研究品質檢核

本研究依循可靠性、可信賴性、可轉換性，與可確認性等四項指標來確保研究品質，致力於信效度的建立。落實於研究之實際行動性措施包含：(1) 研究資料收集方式與歷程的一致性；(2) 研究團隊對研究資料理解與意義形成的反覆對話；(3) 資料的檢證，由第一研究者與兩位協同研究者進行初步資料分析，再由第二研究者暨通訊作者，評估分析內容的適切性，形成更進一步的資料咀嚼。

## 肆、研究結果

### 一、輔導教師與心理師各自的專業角色定位

#### (一) 輔導教師自身的專業角色定位

##### 1. 個案管理者

訪談中發現輔導教師在跨專業合作上多會定位自身為個案管理的角色，例如：

有，我覺得當時有，把自己縮成個管的角色（A-271）；  
那我就會扮演那穩定系統的角色，有些心理師會這樣要求。那諮商比較專業的部分還是心理師去做…（B-047）。

##### 2. 系統協調與資源整合者

另外，輔導教師亦會積極扮演在學生重要系統的協調角色，其中受訪者表示：

我覺得我的做法就是很像是資源的連結（C-075）；  
輔導老師在學校裡面，我覺得我們就是一個多功能的一個協助角色（D-048）；  
我會覺得我的角色不是只有對個案而已，還有對家長、對導師，對很多人，所以就是比較有系統的，比較是系統面的東西（C-067）；  
真的要選的話系統取向會合作比較愉快，如果他是走自己個人的取向，他比較不擅長系統；就變得說我要去補位啊（B-073）；  
如果這個學生不穩定的時候那至少我有一個說法可以去和老師說，或者是我會邀請心理師去說，最近我們導師，很不耐煩，可不可以去找他（B-057）？

##### 3. 學校規範執行者

輔導教師因肩負教師角色，因此也需監督學生，協助學生遵守校園規範，例如：

不純粹是一種輔導，他有時候是一種管理者的角度，團體規範的一個執行者的角色，所以有時候會扮演比較一個強力的角色（C-043）；  
對於學校端來講最麻煩的就是問題行為，就是那些違規的行為，抽菸、嗆老師、翹課…我人在學校，這個孩子就是每天在出包，我不可能不去處理他那些問題（A-117）。

綜合而言，輔導教師身為學校組織內人員，服務的對象並不侷限於學生個案本身，還包括其系統中的重要人物，同時也因其教師身分，需擔任學校規範守門者與教育者。

#### (二) 心理師自身的專業角色定位

##### 1. 督導與諮詢者

心理師進入校園的輔導工作，除了對學生的輔導工作，以專家角色進

駐校園也常會被賦予擔任輔導教師在輔導諮商層面的督導，例如：

有時候也還要提供諮詢，諮詢就有點像專家角色拉這樣子，不太可能純粹做諮商的部分（甲-082）；

我們進去他們就覺得你是專家，你要來處理學生的問題（丙-028）；他（輔導教師）就是一個禮拜會來跟我談一次，然後有時候是談專業的事情，有時候是談他個人的生涯（乙-034）。

## 2. 心理衛生教育者

心理師在學校會推廣心理病理相關知識，也會同時解說同理心與晤談技巧等，以協助學生更容易被其他重要的大人們理解，例如：

專業的知識給予，專業的知識，比如說你怎麼跟孩子晤談這個知識，比如說最常見的那些精神疾患或是青少年常見的狀況的教育…（乙-063）；

初級預防要怎麼做，多做一些甚麼就可以減少後面三級的案出現…我自己是蠻清楚這個職位我要做什麼，然後我們會去小校宣導說要怎麼做（丙-054）；

我們一個~由外面進去的人去~可以跟他們討論，也適時地去提醒他們，在學校要注意哪個部份才會對這樣的一個輔導工作有幫助（丁-022）。

## 3. 學生代言人

由於學生往往對學校而言是問題人物，他們的好特質很容易被忽略、不好的特質被過度放大，因此心理師就理所當然成為學生的代言人，與學校其他重要大人說明學生的處境，受訪者表示：

然後跟他們說，你需要他們的幫忙，然後一起合力把孩子的問題解決（甲-084）；我覺得他們可以更清楚孩子，他們可以用另外一個角度來看小朋友的狀況（乙-061）；

透過學諮去學校的服務，可以扮演（學生）跟學校輔導老師一個協調的角色（丁-022）。

## 4. 緊急支援者

當學校申請心理師支援時，通常代表他們遇到的學生個案較棘手，因此心理師就如同救火隊來幫忙滅火，例如：

因為我們其實是做三級嘛！我們心理師進去是做三級，所以我們會有點處理他的危機狀況（丙-017）；

學諮中心的心理師出去都是救急的角色，都是救火隊，通常就是最嚴重的會丟上來，或是臨時有人要跳樓，有人要傷害自己了，他們會突然叫你去晤談（乙-042）。

綜上所述，心理師除了要進行學生個案的個別諮商，外來者的身分使其同時扮演督導、提供諮詢、以及必要時做心理衛生教育，他們協助學校人員以不同角度看待學生，並且在緊急狀況能夠適時介入。

## （三）小結

整理輔導教師與心理師對於自身專業角色定位可以看出：輔導教師在合作時將角色定位在個案管理、資源協調與統合，以及學校規範教育與執

行者；而心理師的定位則在於專家督導者、心理教育者、學生代言者，以及緊急支援者。處於學校體制內的輔導教師對自身的定位，會明顯結合學校教師與一級輔導介入，而處於學校體制外的心理師之自我定位則同時包含一、二、三級輔導介入。

## 二、輔導教師與心理師對彼此的專業期待

由於輔導教師與心理師分別為學校組織內人員與學校組織的外來者，從訪談分析結果顯示局內人與局外人的立足點不同，會影響到合作時對彼此的專業期待。以下分別從輔導教師對心理師期待與心理師對輔導教師期待進行分析與討論。

### (一) 輔導教師對心理師的期待

#### 1. 配合學校，結合系統工作

對輔導教師而言，能夠協力進行系統工作的心理師，對他們是最大的幫助，例如：

我覺得還滿不錯的心理師，就是他們會想要做系統的 (A-061)；學校心理師如果可以更…針對輔導人員以外的老師/行政人員的需求，或是更加的推廣有一些說法讓他們安心…就是有一些放心，寬心劑的作用 (B-161)。

#### 2. 問題行為解決導向為主要的工作方式

因為學校組織的主要期待就是學生不再出現干擾學校規範的行為，因此輔導老師也會特別強調心理師能否解決學生的問題行為，例如：

就學校，學生會遇到的就是老師、輔導老師、行政人員，不論哪個角色，如果個案是一個很外顯的人、很暴躁的孩子、會打人的孩子，大家想看到的成效是想要看到他不可以情緒更穩定一點就這樣而已 (B-159)；

然後孩子現在就是拒學嘛！不來學校還有很多強迫行為，然後有衝動的行為，可是他要處理他的人際焦慮，就是我會覺得有一些好像是一直不斷出現，其實已經造成身邊的人的困擾的立即性的行為，好像心理師沒有想要去處理 (C-053)。

#### 3. 專業取向符合轉介學生的系統與內在需求

近年來學生個案的狀況愈來愈複雜，因此輔導教師也會期待心理師能夠給予學生足夠的支持，以面對外在環境要求，例如：

可以深入的探討學生的一個心理歷程，對~然後可以發覺一些學生，平常不願意表露的心理議題這樣子，我覺得這個部分他們的幫助是比較大 (C-043)；

我覺得學諮他們在進用他們的心理師的時候，應該可能也要多元一點，再來就是說他也有可能是要比學校老師再專業一點，為什麼呢，因為其實學校老師能處理的，如果他能處理也不會報給學諮 (D-028)。

從上述言談可看出輔導教師對心理的期待除了專業協助外，身為學校

組織內人員的他們，對心理師的期待也結合了其他學校人員對於輔導工作的期待。

## (二) 心理師對輔導老師的期待

### 1. 個案管理

由於心理師介入的時機通常是學生個案處於緊急或較嚴重的情形，在情況好轉後則會轉回至學校輔導教師，因此心理師期待輔導教師能持續從旁協助，擔任最了解學生狀況的個管員，持續對學生的回歸有所幫助，例如：

我通常我當然我會希望他們像是個管員一樣，他們一定要最清楚個案的狀況（甲-010）；

其實你專輔…你轉過來之後應該要有一個接的，就是我到時候要結案的時候你要可以接的回去嘛！你們的關係要持續，你們要持續談才可以持續那個議題（乙-027）。

### 2. 學校組織內的溝通橋樑

個案管理的另一個重要功能即是擔任個案重要關係人之間的溝通橋樑，因此心理師身為學校組織之外的局外人，需要輔導教師擔任這樣的角色，使得輔導工作能更順利，例如：

他要扮演他在學校端，那是一個個案管理的角色，因為個案管理就是一個很很通盤嘛~不管他是對學生或是對導師、其他老師，對~跟我們是一個橋樑（丁-221）；

那如果一個專輔他能夠扮演他好他的角色，他就變成是我們之間的溝通橋樑啦~所以我反而比較習慣跟專輔講這小朋友的問題，那他怎麼轉換成學校的語言，讓學校老師知道（甲-045）。

上述言談，可知心理師期待輔導教師合作時能夠具備的兩個功能包含：對學生個案的持續協助與擔任溝通的橋樑，因此輔導教師身為學校組織內的人員，能提供這樣的協助，擔任中介角色，對身為學校組織外的心理師進入學校場域是否能順利工作，就顯得格外重要。

## 三、學校行政組織對輔導教師與心理師的影響

輔導教師身為學校組織局內人與心理師身為學校組織外的局外人同樣面臨組織而來的期待，當學校組織的期待不切實際，或與自身專業角色定位有所衝突時，則會陷入兩難。

### (一) 對輔導教師的影響

#### 1. 輔導教師為學校組織內人員，輔導學生同時須兼顧校內人員的期待

##### (1) 輔導教師自身的觀點

受訪者表示：

因為我也是學校老師，關係是同事，也很難去跟導師說什麼（C-081）；

然後要看他們的老師，如果說這個學生是外顯的，就是常常會鬧

得天翻地覆會出事的，那老師一定會擔心，那他一定會過來問啊（B-037）；

如果心理師沒有辦法也一起同理學校的壓力，這有可能導致大家的壓力或者是其他老師和這個學生互動時有壓力（B-069）；

我如果不處理，或是我如果給孩子太多的特權，大家都覺得輔導老師對學生很寬容，老師會覺得他為什麼可以不進班，學務處也會覺得他為什麼可以這樣（C-122）；

導師他送來輔導室就是希望說，來輔導室經過輔導行為就變好了，或是可以看到有改善的地方（D-071）。

從上述內容可看出，輔導教師的工作本質雖是輔導學生、以學生福祉為重，但在身為學校組織內的成員之一，必須同時考量校內其他人員的觀感，而陷入兩難。

## （2）心理師的觀點

在學校的（輔導）老師不是說他們的能力不夠，而是他們在那個位置，沒有辦法去發揮他的專業能力（丁-022）；因為在學校只有他是專任輔導老師，所以遇到一個學生處理的行政流程，因為會受到行政的想法（丁-033）；

他們想要跟學生建立關係或是要站在純粹輔導的角色，我覺得對他們來講真的不是那麼容易，可能主管不同看法，就是他的立場一定是站在學校立場（丁-021）；

專輔他被綁著的角色，就是他是老師的角色，他有時候會不知不覺做教育這件事情，可是教育跟諮商基本上滿多違背的立意（乙-048）。

從上述言談可窺知，心理師對輔導教師角色的觀察是如同上述輔導教師自身描述的兩難，而其中關鍵即是，輔導教師除了本身即是學校組織內的成員之一，同時又身為教師的角色，必須考量校內其他人員與教育學生的職責。

## 2. 輔導教師即使配合學校組織，專業仍受質疑

### （1）輔導教師自身的觀點

受訪者表示：

學校端本身對輔導老師這個角色定位就沒有很尊重，就是本來就是這樣（C-097）；

大家對專輔的角色就是他們困難的時候很需要你，然後你如果沒辦法幫他們解決，他們又會把你當成一個屁。他們就會覺得交給你，你怎麼還做不到（A-254）。

我們本來就是注意孩子內心狀態，外顯行為只是表徵，當然老師可以不要相信（我們說的），很有可能大家都不相信…（B-147）。

從上述訪談內容顯示，輔導教師在學校內的專業地位並不受到尊重，而讓輔導教師有無所適從的感覺。

### （2）心理師的觀點

心理師多認為輔導教師因身為學校組織內的成員，礙於學校科層制度而無法依專業行事。例如：

他沒有辦法面對，去拒絕，沒辦法去面對權威（乙-026）；

就算他有輔導背景，可是基本上他們還是學校的人，所以基本上校長的立場或輔導主任的立場怎麼樣，他們不太敢違抗（甲-033）。

綜合上述，學校組織對輔導教師的影響層面包括：工作方向的考量會以學校內其他人員的觀感為行事考量，另外輔導教師在自身專業定位上則面臨輔導與教育孰輕孰重的兩難，以及專業發揮受限於行政組織的要求。

## （二）對心理師的影響

### 1. 心理師與學校組織對其工作內涵認知的不一致

#### （1）輔導教師的觀點

就輔導教師觀點，心理師往往著重於學生個案本身，而忽略學校組織內其他人員的立場，導致輔導工作難以被其他人接受，例如：

那我還是會告訴他，老師是希望他可以每天上課（B-056）；

我只是會告訴他說，學校除了我以外的老師，還是會有一些老師會期待不合實際的，但是還是會告訴心理師這樣子…（B-053）；

導師有導師的立場，他會比較站在一個團體者的角度去要求，心理諮商師就認為導師要求太嚴格，然後導致學生退縮（C-042）。

#### （2）心理師自身的觀點

心理師進入學校從事輔導工作，感受到學校組織對其工作內涵有不同的看法，使得輔導工作無法單純只以學生福祉為主，還必須配合學校做表面的輔導工作，使其符合教育部上層的輔導規則，或甚至要求心理師分攤學校的行政工作，例如：

有些學校的行政主管期待心理師一起分擔輔導室的行政工作，例如協助相關輔導教案等（乙-046）；

如果你案量沒有那麼多，學校認為你是學校一份子，希望你再多做一、二級的，推廣與演講（丙-057）；

其實學校沒有想要做什麼改變，他們只是讓孩子不要連三天不要來學校，只是形式跑一跑，然後讓他不要被報中輟，但是我覺得說我要不要這樣子…（甲-029）；

導師他對學生的觀點也很多元，因為他畢竟不是專業的，他會覺得很多的問題都需要你來處理，可是有些不是我們的呀（丁-045）。

### 2. 心理師與學校組織對輔導諮商效果的評估指標不一致

#### （1）輔導教師的觀點

關於輔導諮商效果的評估，輔導教師對於心理師只以學生內在心理狀態為輔導重點，而忽略外在行為的影響頗有微詞，例如：

可是你還是會感覺到他（心理師）就只想要專注在學生內心部分，對外面我們告訴他說有老師在質疑這孩子變糟了，他可能就不會當一回事（B-069）；

孩子現在拒學，還有很多強迫衝動的行為，可是他（心理師）要處理人際焦慮，我會覺得已經造成身邊人的困擾行為，他卻沒有想要去處理（C-053）。



## (2) 心理師自身的觀點

心理師則認為只專注於外在行為的改變是治標不治本的想法，因此與學校組織內人員對輔導效果的評估標準明顯的不同，例如：

學校期待要馬上好啊（乙-054）；

有的校長會認為諮商就是處理行為問題，矯正性行為偏差，我覺得是迷思吧，就是會認為輔導就是矯正行為吧（甲-047）；

我覺得難是難在共識的問題，就是我的評估可能是這樣…在上位者他們不太能理解為什麼你會這樣評估（甲-036）；

他會期待說，行政上的東西，可能你跟學生關係比較好，你去處理這些，可是這會影響我們跟學生的關係。我們就是不處理行政，我們用的就是情緒（丁-127）。

綜合上述，心理師在學校組織下的工作不順利來自雙方對工作內涵與輔導效果評估指標沒有共識，導致專業與行政無法配合。

## (三) 小結

綜合輔導教師與心理師觀點可知，學校組織理所當然視輔導教師為其組織成員之一，共同目標就是要以學校整體利益為主，而且無法看重輔導教師的專業能力；另外，學校組織視心理師為可依學校需求使用的額外人力，因此期待心理師所做的事情亦能以學校整體利益出發，心理師工作內容是否符合其專業則次之；學校同時會將心理輔導諮商主要等同於行為矯治，因此期待心理師的介入可以使學生問題行為快速消失，導致雙方對輔導效果評估不一致。

從心理師端來看，他們強調明確分工，以及學校人員對其專業的尊重，因此，當學校要求他們協助專業範疇以外的事情時，受訪心理師感到為難，在這樣的學校行政處境下，難以採用專業導向為出發點做學校輔導。從輔導教師端來看，更可感受到他們的兩難，雖然輔導教師認為心理師應該也要考量學校其他人員的觀點，調整在學校進行輔導工作的作法，然而他們亦對自己即使配合學校組織的看法，但輔導專業卻仍未受到足夠重視而感到無奈。

## 伍、討論與建議

### 一、討論

研究結果分析發現，學校組織對輔導教師與心理師的影響，因其身為學校組織局內人與局外人而有不同。在專業定位上，輔導教師學校教師的身分也是他們專業定位的一部分；跨專業合作時，身為學校組織內人員，輔導教師的定位則還包括協助心理師與學校端的聯繫、追蹤，以及溝通協調，以促進跨專業合作。從心理師這端而言，因身為學校組織體系外的人員，專業定位會以專家身分與緊急狀況介入者出發，與當初心理師進駐校園時的專業定位一致，主要為協助二、三級輔導與提供諮詢。與輔導教師不同的是，受訪心理師特別強調心理衛生教育與學生代言者，顯示跨專業

合作時心理師需要特別花時間與學校端澄清心理輔導的內涵與功能，以求輔導工作能更加順利。

在輔導教師與心理師對彼此專業期待上，也可看出身為學校組織局內人與局外人的不同會影響對對方的期待。輔導教師身為局內人，期待心理師多配合協助，心理師身為局外人，期待輔導教師能溝通協調學校端。

在學校組織對輔導教師與心理師的跨專業合作影響上，在輔導教師部分，輔導教師在學校的專業角色侷限於行政與溝通協調角色，干擾其專業認知，不知自己是行政人員或專業輔導人員（何金針、陳秉華，2007），也凸顯本研究受訪輔導教師為什麼知覺在學校系統地位低落，專業不受尊重，造成輔導工作推行困難（何金針、陳秉華，2007）。在心理師部分，心理師在跨專業合作上無法專業中立，來自學校組織的壓力，包括希望心理師能在心理諮商專業以外配合學校組織整體利益，以及希望心理師的介入能使學生問題行為即刻消失（刑志彬、許育光，2014），而這兩種期待皆使心理師在專業與人情兩者之間壓力拉扯。

對應 San Martín-Rodríguez 等人（2005）關於跨專業合作的組織因素，本研究對輔導教師與心理師的訪談結果發現階層式的學校組織的確不利合作；若學校輔導教師感受到在學校地位低落，專業不被尊重，與心理師的合作也會受到影響；而心理師在合作中也感受到學校階層式組織影響了輔導教師自主性，進而影響到跨專業合作。另一方面，當組織不夠開放或是從行政端的支持不夠，就如 San Martín-Rodríguez 等人（2005）所言，本研究訪談結果也發現，跨專業合作所需的行政支持與資源不足，例如主管對行政工作的關心程度多於對輔導成效的重視，使得輔導教師與心理師在合作上還得兼顧行政工作，無法確實發揮專業。

綜合上述，依輔導教師在學校中的局內人與心理師在學校的局外人角色之跨專業合作可歸納出三部分，分別是「自身專業角色定位：配合處境，角色多元」、「他方專業期待：依處境需求，彈性調整專業定位」以及「雙方尋求學校組織共識，發揮專業角色」。以下依序說明，並以表 3 對照之。

#### （一）自身專業角色定位：配合處境，角色多元

「跨專業合作」即明白表示輔導教師與心理師實為兩種不同專業，其專業角色雖因心理輔導有重疊，分屬學校組織內與組織外也帶來獨特專業角色。學校組織內輔導教師除心理輔導外，同時肩負指引教導的角色，幫助學生順利適應學校生活（Weist et al., 2006）。雙方合作時，輔導教師的專業定位更考量了學校組織內其他人員與心理師外來者身分，以個案管理的定位促進跨專業合作（王麗斐、杜淑芬，2009；刑志彬、許育光，2014；杜淑芬、王淑玲，2014；林怡光，2017；林郁倫等人，2014；許育光，2013；陳錦如，2007；陳婉真、黃禎慧等人，2018）。個案管理角色中的溝通與協調功能也顯示，輔導教師若善加發揮中介系統角色有助於跨專業合作。

心理師在跨專業合作則扮演了諮商、教育，以及諮詢的多元專業角色。除了心理輔導諮商外，在教育層面，心理師擔任心理衛生教育者，使學生利害關係人認識心理輔導諮商的功能與為學生倡議發聲的角色。台灣輔導與諮商學會諮商專業倫理守則提到諮商師的首要責任是尊重當事人的人

格尊嚴與潛能，並保障其權益，促進其福祉。美國心理學會倫理守則明文規定心理學家應以個案福祉為最高原則，可見受訪心理師進入學校服務時仍秉持專業，為學生倡議發聲，以求取學生最大福祉。在諮詢層面，心理師在跨專業合作上擔任輔導教師專業督導與支持的角色，促進其專業成長。綜合看來，心理師身為外來者，在學校場域之下服務未成年的學生時，有其獨特的專業角色，並不侷限個別諮商輔導的既有角色，而會因應學生處境，主動作為學生的代言人，以協助其能在系統中適應得更好。除此之外，心理師也擔負輔導教師的專業支持角色，提供諮詢，協助輔導教師專業成長。

## （二）他方專業期待：依處境需求，彈性調整專業定位

研究結果發現，輔導教師與心理師對彼此的專業期待反映了身為局內人與局外人的處境。例如輔導教師的局內人角色，特別需要心理師能協助處理學校組織內其他人員對輔導的錯誤認知與期待；輔導教師對心理師的期待也反映在自身專業定位，例如定義自己為學校規範執行者的同時，也會期待心理師能多考量學校組織對輔導的影響，因此期待心理師能配合學校，結合系統工作，與導師溝通協調，協助一級輔導的工作（陳思瑜，2014），甚至或多或少期待心理師能解決學生問題行為。這樣的期待反映了輔導教師肩負多方期待與工作的沉重（吳昭儀，2013；林美華，2011；林家興、洪雅琴，2001），因此難免希望心理師能分擔其一級輔導角色，或是有效介入帶來學生行為改變，以達到組織期待，使他人知覺輔導的效能。輔導教師的期待也與過去研究談到跨專業合作的心理師要能具備情境能力，也就是能配合情境的為難處彈性調整專業服務，以華人先利他次利己的人際觀來從事學校輔導工作（王麗斐、杜淑芬，2009；林郁倫等人，2014）的概念息息相關。

至於身為局外人的心理師，最大困難來自於對學校組織的不了解，包含對人與文化，因此也特別需要組織內的輔導教師協助融入學校組織，促進合作（王麗斐、杜淑芬，2009；杜淑芬、王淑玲，2014）。本研究結果發現，心理師普遍希望輔導教師能擔任個案管理工作，協助學生與學校端利害關係人的溝通協調，與過去研究結果一致（王麗斐、杜淑芬，2009），顯示跨專業合作時，輔導教師擔任個案管理工作有助合作。值得注意的一點是，輔導教師的專業定位與心理師對其期待一致，但輔導教師對心理師的專業期待（系統工作與問題行為矯治）並沒有反映在心理師本身的專業定位上，顯示心理師身為學校組織局外人身分，跨專業合作時其專業定位與輔導教師期待較有落差，而這樣的落差可能代表跨專業合作時學校端對心理師的期待與其專業不符（刑志彬、許育光，2014），或是心理師本身專業意識阻礙了他們在學校場域中與相關人員的跨專業合作（游以安、姜兆眉，2017）。

由此來看，跨專業合作要能順利，可從兩方面著手，首先培養心理師在學校組織內從事學生諮商的專業能力，使心理師更知道如何透過與學校組織內不同人合作達到輔導功效。第二，雙方對彼此的專業期待說明了輔導教師與心理師都希望對方能站在其立場思考，互相同理。因此若能以共

同體的態度來合作，雙方抱持尊重與理解，則合作會較順利（王麗斐、杜淑芬，2009；San Martín-Rodríguez et al., 2005）。

### （三）雙方尋求學校組織共識，發揮專業角色

從輔導教師立場來看，身為學校組織內一員，必須考量學校行政要求，加上學校階層組織非水平式，重視上下之分，這樣的體制不以平等與互相尊重為核心，強調服從與組織利益，與心理輔導重視的個人化與專業導向相衝突（陳惠雯等人，2006），造成行政上對輔導室支持度不夠，輔導教師得不到幫助之下，還得面對學校質疑輔導效能（林郁倫等人，2014；林家興、洪雅琴，2001；陳思瑜，2014；鄭如安、葉宜瑩，2011），自然會期待心理師的出現能分擔其壓力。心理師的出現的確能分擔輔導教師工作壓力，除了提供專業學生輔導外，如前所述，在當學生代言者的同時，也提供輔導教師專業支持與他校經驗分享，因此成為輔導教師在與學校組織體系溝通時有力的支持，輔導教師在同感專業後盾的支持時，也較願意與學校溝通，取得共識，發揮專業。但若輔導教師將個案責任完全放給心理師，不聞不問（刑志彬、許育光，2014），心理師以局外人身分執行輔導工作時，則會與學校、學生重要他人溝通協調不易，跨專業合作就無法真正落實，也會影響之後的轉銜。

從心理師的立場來看，學校組織與心理師雙方對輔導工作內涵與輔導成效評估標準有不一致的看法，使得心理師難以專業出發來從事學校輔導工作，加上華人文化為集體主義社會，為人處世的依據往往是從相依我的觀點出發，相當重視人際關係和諧度，因此在面對學校期待與人際相處，重視以禮至上，而非專業至上時，心理師也陷入學校組織期待與專業不一致的困境。

關於這方面的困境，陳婉真、黃禎慧等人（2018）提出心理師本身在參與學校輔導工作時的心態調整相當重要。因此，研究者認為，心理師需持續的與學校溝通，除了尋求促進與輔導教師的關係之外，在磨合過程中使學校行政組織人員了解心理輔導工作；另一方面，心理師也尋求以學校行政組織的層次來與之對話；雖是專業人員，但考量自身為學校體制外的人，不以本位主義出發，而是尋求學生福祉，透過專業，以改善學生學校生活適應（心理與行為適應），減少行為問題為目標，來獲取學校認同，使專業得以發揮（林怡光，2017）。心理師本身的專業訓練，理解學校組織文化本身有其歷史脈絡性，因此在互動過程中，以接納包容的方式來相處（陳婉真、黃禎慧等人，2018），在不危害學生利益之下，滾動式調整可行的諮商目標，以協助學生，使諮商達到成效。

學校組織對輔導教師與心理師跨專業合作上影響層面有所不同。輔導教師雖在學生輔導工作上具有舉足輕重的角色，卻因學校組織對輔導的了解與重視程度不夠，使得輔導教師過多行政工作與專業形象建立不足，專業功能因此無法完全發揮。而心理師當初雖被賦予專職三級輔導，卻因學校組織期待與專業看法不一致，造成心理師兩難處境，加上在學校的專業定位不明，輔導工作因此受挫。

綜合上述三點，本研究結果說明了輔導教師與心理師的跨專業合作因學校

組織的影響而有其合作特徵及困境。從合作特徵上可以看到雙方因應學校組織特性，專業角色多元，合作時秉持一體性與彈性的態度；在困境上可以看到學校組織對輔導專業的不瞭解與不支持，造成雙方專業角色難發揮，影響合作。

表3  
輔導教師與心理師跨專業合作結果整理表

輔導教師與心理師 跨專業合作面向	輔導教師（局內人）	心理師（局外人）
自身專業角色定位： 配合處境，角色多元	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 個案管理者</li> <li>• 系統協調與資源整合者</li> <li>• 學校規範執行者</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 督導諮詢者</li> <li>• 心理衛生教育者</li> <li>• 學生代言者</li> <li>• 緊急支援者</li> </ul>
他方專業期待： 依處境需求，彈性調 整專業定位	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 心理師期待其發揮輔導教 師專業角色定位</li> <li>• 輔導教師多能符合其專業 期待</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 輔導教師期待其配合學校 輔導工作，使組織內其他人 知覺輔導有效能</li> <li>• 心理師自身專業定位認知 與輔導教師期待有落差</li> </ul>
雙方尋求學校組織共 識，發揮專業角色	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 輔導教師面臨學校行政與 階層壓力，藉由心理師專業 角色，提昇輔導地位</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 心理師面臨學校行政或專 業優先的矛盾，需彈性調整 專業定位，以因應學校組織 需求</li> </ul>

## 二、建議

### （一）對輔導教師、心理師與相關單位的建議

根據研究結果，輔導教師與心理師與學校組織建立共識是促進跨專業合作重要關鍵，而雙方可以利用合作時的多元角色、一體性與彈性態度這兩者來與學校組織互動。

首先，在輔導教師部分，提升學校輔導教師專業形象與在學校的影響力是重要方向。為了達成此目標，輔導教師應重新思考自身在學校角色，除了自詡為專業輔導角色外，以領導者角色自許，使輔導專業能逐漸成為學校行政領導的重要考量。因此輔導教師可以先加強學校行政聯繫，除了提供學生輔導，也主動提供教職員輔導，透過人際網絡建立，從一個配合者的角色，進而轉換為學校行政組織中的重要輔導決策參與者，與學校組織人員形成共識，進一步提升在學校組織內的影響力。

第二，心理師在面對學校組織期待與要求與專業不一致時，從人際關係出發，建立共識，也是解決關鍵。如本研究受訪心理師談到，當他們花時間與學校組織的人相處，經過一段時間後，學校組織人員更信任心理師，也就更能放手讓心理師發揮他們的專業。過去研究也提到爭取學校組織內

人員對學校輔導工作的認同，自然能提高輔導教師輔導工作的順暢，心理師進入校園的跨專業合作也能更有效率（洪莉竹，2005；許維素，1998）。心理師若能積極在學校組織從事心理衛生教育的工作，走出諮商室，回應學校需求，提供學校與輔導專業間的對話，便能增進學校組織對學校輔導的了解，而使學校組織成為跨專業合作的助力。

第三，由於各個學校組織有其歷史性與特殊性，因此若能從跨專業合作角度出發，從政府單位建置一系統，使跨專業合作制度化與專業化。例如政府有專責單位研擬分工，明確訂定心理師進入校園的工作職責，以及駐校的應聘制度，清楚說明轉介條件與方式、個案處遇會議與工作協調，透過公開與清楚一致的分工流程減少模糊不清，以增進學校組織與輔導專業工作期待一致。專責機關也應多方宣導心理師協助學校輔導的合作模式，使學校組織有機會表達需求，心理師有機會回應學校需求，並釐清能提供的協助。

## （二）研究限制與未來建議

本研究雖透過試探性研究發展訪談大綱及研究分析之依據，但於質性研究方法上有精進的空間，在研究程序上可以先邀請專家學者提供訪談大綱之修正意見，以使訪談內容與研究目標更為一致，將使研究更具意義。其次，本研究訪談的對象採南部地區性的立意取樣，但並非同一行政區域，亦非同一學校組織下合作過的輔導教師與心理師，因此在研究結果呈現上的細節與脈絡觀或有不周之處。尤其，各縣市學生諮商中心的運作與區域學校的合作模式，當有其特殊的在地文化性，因此後續研究可增加特定地區，甚至是相互配對的輔導教師與心理師的合作經驗，以利更深入了解學校組織對跨專業合作的影響。第三，本研究結果僅根據四位輔導教師與四位心理師的訪談結果，在推論上必有不足；儘管如此，與之前輔導教師與心理師跨專業合作研究結果相比較，本研究結果也應證了輔導教師與心理師的跨專業合作與雙方合作態度與對彼此專業認同有關，而本研究進一步試圖從學校組織系統來理解合作的脈絡因素，後續研究若能擴大地區、人數，與配對訪談，並進一步建構出學校組織脈絡特質與跨專業合作的關聯性，將能更豐富此方面的研究。

收稿日期：2022.03.22

通過刊登日期：2022.06.10

## 參考文獻

### 中文部分

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。

- 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。
- 江守峻、彭韋銜、洪兆祥、陳婉真（2019）：國中輔導教師與心理師的獨立分工、專業認可對工作壓力之關係：專業衝突的中介角色。**國立臺灣科技大學人文社會學報**，**15**（1），31-55。
- 何金針、陳秉華（2007）：臺灣學校輔導人員專業化之研究。**稻江學報**，**2**（2），166-183。
- 吳昭儀（2013）：國民中學輔導教師之議題。**諮商與輔導**，**329**，20-24。
- 宋宥賢（2020）：臺灣學校輔導系統之發展：邁向系統觀點與專業資源整合。**新社會政策**，**68**，50-59。
- 杜淑芬、王淑玲（2014）：學校輔導教師與外部諮商心理師的團隊合作。**諮商與輔導**，**337**，4-7。
- 杜淑芬、王麗斐（2016）：諮商心理師與國小學校輔導行政人員跨專業合作面的諮商倫理議題與因應策略—以台北市駐區心理師方案為例。**臺灣諮商心理學報**，**4**（1），63-86。
- 林怡光（2017）：專業輔導人員進駐國小的跨專業合作經驗—以諮商心理師的觀點反思〔未出版之博士論文〕。國立暨南國際大學。
- 林美華（2011）：新北市永和區國民中學輔導教師工作壓力探究〔未出版之碩士論文〕。淡江大學。  
<https://doi.org/10.6846/TKU.2011.00870>
- 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。
- 林家興（2002）：中學輔導教師與專業輔導人員工作內容的時間分析。**教育心理學報**，**33**（2），23-39。<https://doi.org/10.6251/BEP.20010611>
- 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。  
<https://doi.org/10.6251/BEP.20010104>
- 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**，11-22。
- 秦夢群（2013）：教育行政理論與模式（二版）。五南。
- 翁宇津（2018）：從學校心理師工作經驗談中小學校園系統諮商。**諮商與輔導**，**391**，12-14。
- 教育部（2020）：國民中學學校輔導工作參考手冊（第二版）。教育部。
- 梁金都（2016）：學校組織行為的研究焦點與取向。**臺灣教育評論月刊**，**5**（10），67-73。
- 許育光（2013）：國小輔導教師實務內涵初探：從困境與期待分析進行對話。**中華輔導與諮商學報**，**38**，57-89。
- 許維素（1998）：學校輔導人員角色認定困境的突破。**諮商與輔導**，**145**，2-7。

- 陳向明 (2002)：社會科學質的研究。五南。
- 陳秉華 (2005.9)：我國中小學校輔導與諮商工作的現況和挑戰。載於嘉義大學 (主辦)，現代教育論壇:第一屆中小學輔導與諮商學術研討會〔研討會〕，嘉義縣。
- 陳思瑜 (2014)：國中輔導教師跨專業合作經驗探討－以新北市北區為例〔未出版之碩士論文〕。國立政治大學。
- 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。
- 陳婉真、黃禎慧、侯瑀彤、江守峻、洪雅鳳 (2018)：心理師與學校輔導合作經驗初探：北部地區心理師之觀點。輔導與諮商學報，40 (1)，25-44。
- 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。
- 游以安、姜兆眉 (2017)：助人專業合作的鏡映與省思：從社工師觀點看諮商心理師於學校輔導場域的專業實踐。輔導與諮商學報，38 (2)，53-73。
- 費孝通 (1993)：鄉土中國與鄉土重建。風雲時代。
- 黃哲彬 (2002)：從學校組織再造談學校行政革新。學校行政，22，31-38。
- 臺灣學校社會工作展現新機 (2011)：社區發展季刊，135，1-4。
- 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 (4)，345-365。  
<https://doi.org/10.6251/BEP.20060316>
- 劉焜輝 (2003)：回到原點-學校輔導工作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)。天馬。
- 鄭如安、葉宣瑩 (2011)：高雄市駐校心理師服務現況與困境之分析研究。美和學報，30 (2)，15-40。  
<https://doi.org/10.7067/JMU.201109.0015>
- 鄭雅靜、林秀勤、鄭雅丰 (2018)：從法制面與實務面思考專任輔導教師的角色定位。臺灣教育評論月刊，7 (11)，10-14。
- 學生輔導法 (2014.11.12)。  
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070058>



英文部分

- Bruan, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Researcher in Psychology*, 3(2), 77-101.  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carter, M., Garner, W., Geiger, P., Gerrard, B., & Soriano, M. (2017). Reducing inter-professional barriers affecting school-based family counseling. *International Journal for School-Based Family Counseling*, 9(2), 1-18.
- Clark, M. A., & Amatea, E. (2004). Teacher perceptions and expectations of school counselor contributions: Implications for program planning and training. *Professional School Counseling*, 8(2), 132-140.
- Evans, J. A. (1994). The role of the nurse manager in creating an environment for collaborative practice. *Holistic Nursing Practice*, 8(3), 22-31.  
<https://doi.org/10.1097/00004650-199404000-00005>
- Feifer, C., Nocella, K., DeArtola, I., Rowden, S., & Morrison, S. (2003). Self-managing teams: a strategy for quality improvement. *Topics in Health Information Management*, 24(1), 21-28.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9<sup>th</sup> ed.). McGraw-Hill.
- Lyons, E., & Coyle, A. (Eds.). (2007). *Analysing qualitative data in psychology*. SAGE.
- San Martín-Rodríguez, L., Beaulieu, M. D., D'Amour, D., & Ferrada-Videla, M. (2005). The determinants of successful collaboration: a review of theoretical and empirical studies. *Journal of Interprofessional Care*, 19(sup1), 132-147. <https://doi.org/10.1080/13561820500082677>
- Sicotte, C., D'Amour, D., & Moreault, M.P. (2002). Interdisciplinary collaboration within Quebec community health care centers. *Social Science & Medicine*, 55(6), 991-1003. [https://doi.org/10.1016/s0277-9536\(01\)00232-5](https://doi.org/10.1016/s0277-9536(01)00232-5)
- Weist, M. D., Ambrose, M. G., & Lewis, C. P. (2006). Expanded school mental health: A collaborative community-school example. *Children & Schools*, 28(1), 45-50.  
<https://doi.org/10.1093/cs/28.1.45>

# **A Preliminary Study of School Organization on Interprofessional Collaboration between Junior High School Guidance Teachers and Counselling Psychologists**

Yu-Hua Lee Tsung-Hsing Liu

## **Abstract**

The purpose of this study is to examine the influence of school organization on interprofessional collaboration between school guidance teachers and counselors. The participants included four school guidance teachers and counselors respectively from the southern regions of Taiwan.

Study results found that school organizations influence the collaboration in terms of three aspects: 1. professional roles: in addition to psychological counselling, school guidance teachers, being insiders within the school organization, identify themselves as school rule enforcers, while counselors, being as outsiders, identify themselves as mental health advocates and consultants. 2. Professional expectations: school guidance teachers expect counselors to work in a systematic approach, addressing pressures from the school administration. On the other hand, counselors expect school guidance teachers to serve as mediators between them and the school organizations. 3. School organizations affect interprofessional collaboration as a result of a lack of knowledge of psychological counselling and an unrealistic expectation. Based on the findings, this study proposes professional suggestions for enhancing interdisciplinary collaboration between school guidance teachers and counselors, hoping to maximize the outcome of their future collaborative endeavors.

**Keywords: counselling psychologist, interprofessional collaboration, school counseling, school organization factor**

---

Yu-Hua Lee	Department of Counselling, National Chiayi University
Tsung-Hsing Liu	Department of Education, National Kaohsiung Normal University (csliuwww@mail.nknu.edu.tw)