

本文章已註冊DOI數位物件識別碼

▶ 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

The Effectiveness of Interprofessional Collaboration between Elementary School Counselors and Counseling Psychologists in Taipei City

doi:10.6251/BEP.20090402

教育心理學報, 41(S), 2009

Bulletin of Educational Psychology, 41(S), 2009

作者/Author：王麗斐(Li-Fei Wang);杜淑芬(Su-Fen Tu)

頁數/Page：295-320

出版日期/Publication Date：2009/10

引用本篇文獻時，請提供DOI資訊，並透過DOI永久網址取得最正確的書目資訊。

To cite this Article, please include the DOI name in your reference data.

請使用本篇文獻DOI永久網址進行連結:

To link to this Article:

<http://dx.doi.org/10.6251/BEP.20090402>



DOI Enhanced

DOI是數位物件識別碼 (Digital Object Identifier, DOI) 的簡稱，是這篇文章在網路上的唯一識別碼，用於永久連結及引用該篇文章。

若想得知更多DOI使用資訊，

請參考 <http://doi.airiti.com>

For more information,

Please see: <http://doi.airiti.com>

請往下捲動至下一頁，開始閱讀本篇文獻

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE



國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
教育心理學報, 41卷, 諮商實務與訓練專刊, 295-320頁

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*

王麗斐

杜淑芬

國立台灣師範大學
教育心理與輔導學系

本研究旨在探索學校輔導人員與校外心理健康專業人員(駐區兼職諮商心理師)間的有效跨專業合作經驗。研究參與者包括參與「臺北市國民小學駐區諮商心理師專業服務方案」的九位國小輔導人員(3男,6女;平均年齡=44.06,SD=7.69;平均教學經驗=21.83,SD=8.65;平均學校輔導工作經驗=7.38,SD=5.93)和九位諮商心理師(1男,8女,平均年齡=39.46,SD=3.08;平均心理諮商專業工作經驗=11.81,SD=3.91)。本研究係採發現取向之質性研究方法,以一對一深度訪談方式進行。研究工具採自行設計的半結構訪談大綱。研究結果顯示:國小輔導人員和駐區兼職諮商心理師的跨專業合作工作經驗,依歷程區分可歸類為五個階段,依序為:(1)宣導和引入個案、(2)篩選與開案評估、(3)排案與聯繫、(4)生態諮商、與(5)轉回原校與追蹤輔導。整體而言,在這個跨專業合作的歷程,主要以國小輔導人員「主外(晤談室外)」,發揮 Bronfenbrenner 生態諮商模式中的「中介系統」功能,透過溝通、聯繫、協調受輔兒童生態系統中的重要他人與校內外資源共同參與協助受輔兒童的工作;而駐校諮商心理師則「主內(晤談室內)」,主導諮商架構、並對受輔兒童的「生態系統(兒童及其重要他人)進行小系統的工作。促進跨專業合作的關鍵因素包括「雙方具有『合作共生』與『同理性利他』的態度與行動」、「諮商師具備可補強學校輔導工作的專業能力」、「學校輔導人員具備輔導知能、行政協調與校內影響力」、以及「學校輔導人員協助諮商師瞭解學校生態文化」。詳細研究結果與對未來實務與研究的建議將於文中進一步討論。

關鍵詞：國小輔導、諮商心理師、跨專業合作、駐校服務

隨著我國學童心理健康問題的日趨複雜與低齡化,傳統國小校園偏重初級預防的輔導工作面臨了能否因應我國學童輔導需求的重大挑戰。根據美國健康和人類服務部門指出,學校是辨識和轉介需要心理健康服務兒童和青少年的主要場所(U.S. Department of Health and Human Services, 1999)。

* 本研究係整合臺北市政府教育局委託研究「臺北市 95 年度國民小學駐區諮商心理師專業服務成效評估」與國科會補助之「兒童情緒困擾諮商介入策略之研究」(NSC 96-2413-H-003-014)前導研究資料而成。感謝趙曉美教授對本文初稿的回饋。兩位作者對本文具有同等貢獻,若對本文有任何指教與回饋,歡迎來信與本文通訊作者杜淑芬或王麗斐聯繫,住址為臺北市 106 和平東路一段 162 號 國立台灣師範大學教育心理與輔導學系, Email: sufentu_ccp@yahoo.com.tw; lfwang@ntnu.edu.tw。

我國亦然，現在的國小輔導室不僅被要求處理初級預防輔導的業務，當兒童發生心理健康的問題，輔導室更經常被要求處理專業程度較高的次級、甚至三級的輔導專業工作，然而這些專業的需求，卻常超過目前國小輔導人力所能負擔的範圍（方惠生、戴嘉南，民97；王麗斐、趙曉美，民94；趙曉美、王麗斐、楊國如，民95）。

由於兒童的問題受到其所處的生態系統影響，因此，當兒童有了身心健康或適應上的問題，從生態系統著手的心理衛生介入觀點便被兒童心理學家所重視（如，Bronfenbrenner, 1989; Conyne, 2000; Keys, Bemak, Lockhart, 1998; Neville & Mobley, 2001）。生態理論學者 Bronfenbrenner（1989）更將兒童在生態環境中所受到的影響具體以四個系統：小系統（microsystem）、中介系統（mesosystem）、外系統（exosystem）和大系統（macrosystem）來加以說明。Bronfenbrenner 認為「小系統」是指對兒童身心發展有直接影響的環境，諸如家庭、同儕團體或班級學校。「中介系統」則指在兒童發展過程中，存在於小系統之間的關係或聯繫，為「發展中個人所在的兩個或以上的情境間的聯繫（Merrick, 1995, p.290）」，在兒童的家庭和學校之間、教師和教師之間的連結，例如學校的行政或輔導人員所發揮的溝通與聯繫功能即是一種中介系統的運作。至於「外系統」則指影響小系統的正式或非正式的社會結構或社會政策，因此對兒童心理健康與適應具有影響性的當地政府的兒童相關輔導或福利制度或政策即是一例。而「大系統」則指國家、社會或文化脈絡等等對兒童身心健康有直接或間接影響的全面性系統，內容可包括經濟、社會、文化傳統等等。這四個系統如同一個巢狀結構，彼此相互影響、也相互關連。有時兒童雖未直接參與這些系統，但是由於各系統間的變動皆會直接或間接的影響兒童，因此，這些系統不僅彼此關連、且具有「牽一髮而動全身」的效果影響兒童的身心發展，其中，家庭和學校則是兒童在成長過程中最近端的生態環境，影響直接而深遠（Lewis, Lewis, Daniels, & D'Andrea, 2003）。

從生態理論的觀點，「以學校為基地的心理健康服務（School-Based Mental Health Services）」即是嘗試將服務焦點從只放在有需要幫助的個別學童身上，擴展到對兒童生態環境介入的作法。此外，「以學校為基地的心理健康服務」之所以被推動，也與美國中小學學童心理健康問題的傳統介入策略遭遇到困難有關。早期，當美國中小學學童有心理諮商的需求時，他們傾向將兒童轉介至社區機構的心理健康專業人員處處理，以解決校園內輔導專業人力不足的問題，然而這樣的作法卻出現約有40%-60%轉介至社區心理健康服務的兒童與青少年案主，因交通、財務、資源或不耐長久等待等等因素而提早中止服務、或中斷諮商的困境（Adelman & Taylor, 2002; Rones & Hoagwood, 2000; U.S. Department of Health and Human Services, 2001; Vanderbleek, 2004）。因此，為了排除上述學童接受心理健康服務的可能障礙，以及更有效率服務行為偏差與嚴重適應不良的兒童和青少年，於是由學校或教育機關聘請心理健康專業人員到校提供輔助性質的服務也就相繼被提出、並加以推廣（林家興，民92；Armbruster & Lichtman, 1999; Weist, Ambrose, Lewis, 2006）。這樣的作法主要目的在為學區內兒童創造一個容易親近與便於使用的心理健康服務環境，也就是學校輔導人員將校外專業資源直接帶入校園內，對適應困難學童或有特殊需要兒童提供專業心理健康服務，同時也將家庭、學校與社區機構（如社區心理衛生中心）納入服務。這樣的方案被稱之為「以學校為基地的心理健康服務方案」（Brown, 2006; Rones & Hoagwood, 2000; Weist et al., 2006; Weist, Myers, Hastings, Ghuman, & Han, 1999）。許多針對這類型方案所進行的評估研究顯示：它們是最能有效協助有情緒和心理適應困難的兒童和青少年解決問題，特別是對低社經地位和心理問題未達嚴重程度的兒童及青少年發揮便利的實質效益，幫助他們及早獲得有校的協助，增進心理健康（Adelman & Taylor, 2000; Flaherty & Weist, 1999; Nabors & Reynolds, 2000; Rones & Hoagwood, 2000; Weist et al., 2006）。

由於愈來愈多延聘社區心理健康專業人員進入校園輔助學校輔導工作的方案相繼推出，社區心理健康專業工作者和學校輔導人員的合作機會便益形增加，相對也引發了許多關於雙方應該如何合

作的相關議題的討論 (Brabeck, Walsh, Kenny, & Comilang, 1997; Romano & Kachgal, 2004; Waxman, Weist, & Benson, 1999)。Waxman 等人認為這類引進社區心理健康專業人員進駐學校校園的作法要獲致成功，關鍵在於它能促使社區心理健康專業人員與學校教育/輔導人員跨越彼此傳統服務領域的藩籬，形成互助合作的分工關係。Brabeck 等人更將這樣的合作稱為「跨專業合作模式 (interprofessional collaboration)」。

對於跨專業的合作，Paavola 等學者 (1996) 認為若彼此對雙方角色定位不清、認知不同、或缺乏共識時，便容易引發專業角色混淆的問題；其他學者也提醒應注意主導性的問題 (如 Greenberg et al., 2003; Weist & Ghuman, 2002)。由於以學校為基地的心理健康方案愈來愈多，Weist 等學者 (2006) 針對學校輔導人員與校外心理健康專業人員的跨專業合作提出建議，他們認為由於合作雙方彼此的專業背景與立場差異，有時在面對個案問題的處遇時，難免會出現介入策略或觀點各異的情況；因此在學校和社區心理健康專業人員的合作當中，雙方專業之間宜發展一種能順暢溝通、明確角色分際、彼此支持、以及樂於相互尊重和學習的分工合作方式，才能為學生案主創造出更佳的服務品質。

此外，關於跨專業合作的內涵，許多學者也陸續談論到：跨專業之間的合作應該是個互動而非靜態的歷程，合作的雙方具有共同的目標和價值，一起決定如何行動，並且分享結果的責任等等 (Casto & Julia, 1994; Gergen, 1985; Knapp, 1998; Lerner & Simon, 1998; McCroskey & Einbinder, 1998; Walsh, Brabeck, & Howard, 1999)。例如，Gergen 認為只有透過持續與他人的合作關係，知識才能獲取；Lerner 與 Simon 也主張在合作歷程中，每個專業都應視自己為「共同學習者」。因此，當事人的問題和解決方案就必須透過瞭解並考慮相關專家的觀點後，才能形成對問題更完整的瞭解與更貼切的服務 (Illback, 1994; Payzant, 1992)。不過上述這些觀點均只停留在原則性的建議，尚未有實徵研究加以檢驗這些概念的實質可行性。

我國各級學校輔導工作在過去十餘年當中，曾陸續嘗試以學校輔導室為基地，引入社區心理健康專業人員，辦理多種校園心理健康專業服務方案 (如諮商心理師、臨床心理師、精神科醫師、社工人員等)，以解決我國學童和青少年的心理適應的問題 (林家興, 民92)。但所有評估方案均著重在成效評估，缺乏對學校輔導人員如何與進駐校園的心理健康專業人員進行跨專業的分工與合作的探討 (林家興、洪雅琴, 民90; 徐堅璽、吳英璋, 民92; 翁毓秀、王文瑛, 民91; 馮燕、林家興, 民90; 趙曉美等人, 民95)。根據趙曉美等人的評估研究指出：結合體制內的輔導人員和體制外的諮商心理師的互補分工合作模式，比諮商心理師或學校輔導人員單方面進行諮商輔導的成效更好。爾後，王麗斐、杜淑芬與趙曉美 (民97) 進一步探究諮商心理師進駐國小校園的成功諮商工作策略，發現成功的駐區諮商工作策略是一種具生態觀的諮商工作模式，也就是諮商心理師除了必須與受輔兒童工作外，同時亦需具備能與受輔兒童生態系統的重要他人 (包括教師與家長) 一起工作的概念與能力。該研究同時觀察到，當諮商心理師透過與輔導室的合作、整合校內資源進行輔導時，其所發揮的效果是加成的。然而，這兩份研究雖提出駐區諮商心理師和國小輔導人員的跨專業合作的成效與價值，但都尚未針對雙方實際分工合作的內涵提出具體報導。

由於國內學校輔導工作的跨專業合作機會日增，如能具體瞭解如何促進跨專業間合作與良性互動的關鍵作法，相信不但有利於雙方的專業合作，更能對提升學校輔導效能發揮具體幫助，而這正是本研究擬達成的目的。綜言之，有鑑於國小學童心理健康問題的日益嚴重，國小校園的輔導需求益形增加，除積極提升學校輔導人員的專業素養外，亦需同時發展出能有效引進校外心理健康專業資源的作法，以因應當今國小校園的輔導需求與挑戰。因此，探究國小輔導人員與其他心理健康專業人士的跨專業合作，以提升國小學童心理健康，將是未來學校輔導研究的重要議題之一。由於臺北市諮商心理師進駐國小校園的服務方案，自93年起實施以來，不但實施成效良好、被使用率高達九成五以上、滿意度也持續維持在八成左右，整個方案目前不但持續推動，亦將整個方案由原先的

12區擴編至25區（趙曉美等人，民95；臺北市政府教育局國小教育科，民98）。研究者以為，如能深入探討此一成功方案的跨專業合作經驗，將可作為學校輔導室運用諮商心理專業的依據，亦可做為未來運用其他校外心理健康專業資源的參考。因此，本研究特以臺北市諮商心理師駐校的方案為研究對象，來探討國小輔導人員與駐區諮商心理師間的跨專業合作經驗，具體的研究問題如下：

1. 國小輔導人員與駐區諮商心理師的有效跨專業合作經驗為何？
2. 此跨專業合作歷程中，影響其合作成效的關鍵因素為何？

方 法

由於本研究期望對跨專業有效合作歷程及其合作關鍵因素進行深入探討，以做為未來學校輔導人員與諮商師合作時的實務參考，因此，在研究設計上採取立意取樣原則，除將所有曾參與「臺北市95年度國民小學駐區諮商心理師專業服務方案」（以下簡稱「臺北市95駐區方案」）中的學校輔導人員和諮商心理師（以下簡稱「諮商師」）視為潛在研究參與者外，在研究參與者的邀請上，更將本身具有合作成功經驗為受邀的必要條件，因此在研究設計上，乃採取「相互推薦」的方式，也就是要求這些潛在研究參與者推薦至少一位與其合作過程中有成功經驗的合作者，然後將配對者（即被雙方共同推薦）一同邀請參與本研究。具體研究方法詳細說明如下：

一、研究參與者

本研究之研究參與者係以：（1）正在參與「臺北市95駐區方案」之學校輔導人員與兼職駐區諮商心理師（以下簡稱諮商師），以及（2）具有與對方合作成功經驗者為對象。結果共有11對學校輔導人員及其配對的諮商師獲得推薦，但由於其中一對中的諮商師為本研究之協同研究者、兩對中的諮商師因時間因素無法配合，因此本研究最後共獲得9對臺北市國小的學校輔導人員以及與他們合作的諮商師自願參與本研究，總計18位研究參與者接受個別深入訪談。

接受訪談的九位學校輔導人員（3男，6女；7位輔導室主任、2位輔導組長），其中八位是駐區學校的學校輔導人員，一位則否；他們的年齡介於28到54歲之間（ $M=44.06$ ， $SD=7.69$ ），教學工作年資為5年到33年不等，（ $M=21.83$ ， $SD=8.65$ ）；從事學校輔導工作年資為2年到18年不等（ $M=7.29$ ， $SD=5.55$ ）；他們在目前職務（指擔任輔導主任或輔導組長）的服務年資介於1年到8年之間（ $M=4.39$ ， $SD=2.65$ ）。接受訪談的9位諮商師（1男，8女）均為諮商輔導相關系所畢業（1位博士、8位碩士），具備諮商心理師證照；年齡介於35到45歲之間（ $M=39.46$ ， $SD=3.08$ ）；從事諮商專業工作平均年資為11.81年（ $SD=3.78$ ）；與兒童工作年資為半年到7年不等（ $M=2.65$ ， $SD=2.14$ ）；參與國小駐區諮商工作年資為半年到3年不等（ $M=1.41$ ， $SD=1.01$ ），學期中每週前往國小從事駐區服務工作從3小時到12小時不等。

二、研究程序和分析

本研究參與者資料的取得共分為兩次。第一次於民國95年7-9月間，研究者首先函請所有正參與「臺北市95駐區方案」中的國小輔導人員與諮商師參與本研究，並邀請他們推薦至少一位「在合作經驗中具良好成效的合作者」一起參與，如此共獲得九對（各9位、共18位）學校輔導人員以及與其合作的諮商師參與本研究，但為便於日後進行研究結果之效度檢驗，僅於該期間進行16位（8對）研究參與者的個別訪談。於資料分析完成後，再於96年12月間，訪談最後一對研究參與者（一位學校輔導人員、一位諮商師），以進行效度檢核，這些資料後來也併入研究結果一起呈現，也就是最後的

正式研究結果是以18位研究參與者的資料為主。

對於研究資料的蒐集，本研究採用半結構式訪談綱要、以一對一的方式深入訪問學校輔導人員和諮商師。之所以未將配對之學校輔導人員與諮商師一起訪談，而採用分開以個別深度訪談方式進行，係因考量到受訪者的開放與自在性。在訪談時，本研究特著重在理解他們與對方的實際合作經驗（例如：個案的來源、如何開案、合作歷程中有哪些分工與合作、合作成功的關鍵因素、以及合作歷程中各自扮演的功能等等，訪談大綱請參考附件一）。訪談人員係由一位具諮商心理師證照、本身亦曾參與駐區服務的諮商輔導相關科系博士候選人擔任。每位受訪者均接受至少一次的訪談，每次訪談時間約為60-90分鐘。訪談過程全程錄音、資料轉謄為逐字稿後進行分析。

本研究資料分析系採用質性研究的發現取向（discovery-oriented approach），並輔以質性分析軟體 NVIVO7進行資料分析。研究者首先反覆閱讀所有學校輔導人員和諮商師的訪談逐字稿，思考如何建立初步分類架構；接著再將學校輔導人員和諮商師分成兩組資料分別進行分析。分析時，首先由逐字稿中找出跨合作經驗中有意義的敘述，予以開放編碼（open coding）（例如：評估案主問題的緊急性），接著根據開放編碼的特性予以比較、歸納和整合而形成「類別」（category）（例如，開案評估）；然後，反覆歸納與比較類別的相似和相異性，整合出新的「核心類別」（core category）為止；之後，依據主要類別發生的時間序列，予以歷程編碼（process code）（李奉儒等譯，民90），本研究以「階段」命名之。最後，研究者依據合作階段，將諮商心理師和學校輔導人員兩組研究參與者的分析資料加以整合，並繪製成圖表呈現於研究結果中。

關於其他信效度的檢核部份，本研究採用三角校正法做兩種資料的信實度檢核：其一是邀請研究參與者針對逐字稿進行正確度確認；其二係由不同研究者檢核資料分析的可信度。在分析過程中，第一份逐字稿分析後，兩位研究者針對編碼合理性進行討論，並在達成一致性後，再由第二作者針對第一階段訪談之八份逐字稿進行編碼。當編碼完成後，再由另一位研究者針對分析結果進行審核與回饋。第三部分則參考 Hill, Thompson, 和 Williams 等學者（1997）對質性研究的建議，進行資料穩定度檢核（stability check）；也就是在16位研究參與者資料分析架構建立後，在不同時間點再次訪談一組學校輔導人員與其合作的諮商師，以檢核前面16位訪談資料所建立分析類別和結果的穩定程度，研究分析後發現這兩份資料的增加，並未改變原先分析架構，因此乃決定終止訪談，並將此二位研究參與者的資料併入，形成最後研究結果。

本文中案例陳述的代碼表示：第一碼以大寫的英文字母代表學校別，從 A 至 H，第二碼為研究參與者的身份職別，以小寫的英文字母表示，其中 s 代表學校輔導人員、c 為諮商心理師，接下來是談話內容的序碼，依段落進行編碼。例如：Cs012，代表 C 校輔導人員訪談稿中的第12段談話。

研究結果

本研究透過實際訪談參與臺北市國小駐區心理師服務方案的九位學校輔導人員及與其合作的九位兼職駐區諮商師，深入探究他們之間的跨專業有效合作歷程與經驗、以及影響其跨專業合作的成功因素等。具體研究結果描述如下：

一、跨專業有效合作歷程和經驗

根據訪談研究結果，學校輔導人員和諮商師的有效跨專業合作歷程與經驗可歸類為五個主要類別，並依其合作先後順序，整理命名為圖1的五個階段：（1）宣導和引入個案階段；（2）篩選和開案評估；（3）排案與聯繫；（4）生態諮商；（5）轉回原校與追蹤輔導。以下分別針對這五個合作階段，

詳細說明國小輔導人員和諮商師的跨專業合作歷程特性與內涵。

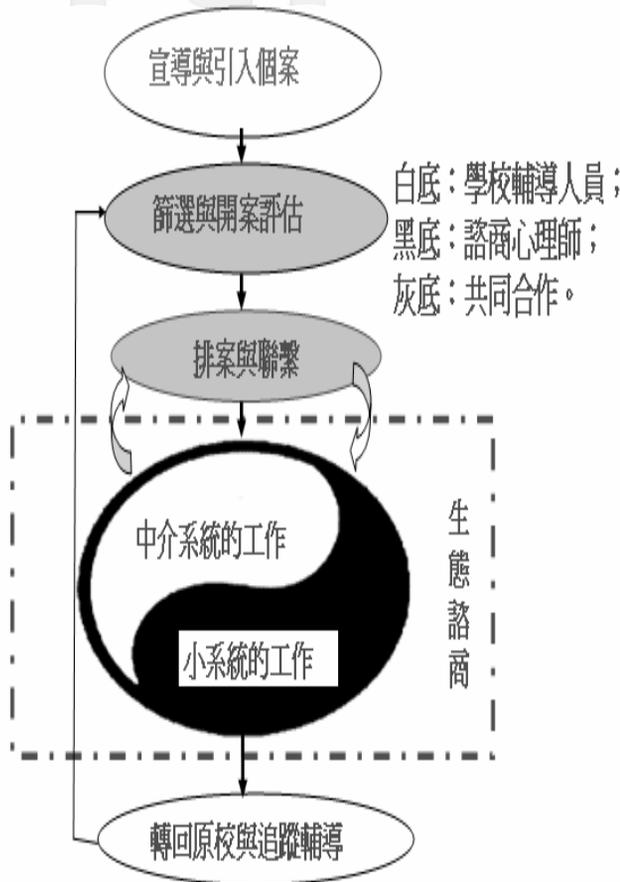


圖1 學校輔導人員和諮商心理師有效跨專業合作歷程圖

(一) 第一階段：宣導與引入個案階段

依據合作的時間順序，研究者歸納出學校輔導人員和諮商師有效跨專業合作的第一個階段為「宣導與引入個案」。所有學校輔導人員均表示當他們從教育局獲知駐區方案後，即開始進行「宣導與引入個案」的工作。根據研究結果，此階段的工作包括以下三個主要類別：公開宣導、鼓勵個別導師提案、以及學校輔導人員轉入已建檔的個案。茲說明如下：

1. 公開宣導

本研究發現，在九位受訪者當中，超過一半的學校輔導人員表示：他們會積極的運用「朝會、學校日、親師溝通的機會、或者導師會議時 (Bs043、Cs014、Ds260、Es015、Fs015)」，向學生、級任教師、家長或其他老師及輔導人員宣導諮商師駐區服務方案的內容，藉以提升學校教師和家長對此方案、諮商專業及諮商師的瞭解。數位諮商師在訪談中則提及，他們的合作學校有些不同的宣導策略，例如 D 諮商師提及「有個學校運用學生的家庭聯絡簿，他們會印個小單張貼在聯絡簿，告訴家長諮商師的資源；有個學校有家長志工團，他們就在志工團裡面發佈這個消息 (Dc045)」，此外，A 諮商師亦提及學校輔導人員請他到校做心理衛生相關講座，藉此機會讓學校教師及家長認識諮商

師和這個專業 (Ac007)。

研究也發現，學校對諮商師的熟悉程度會影響此階段的工作，例如，D 校輔導人員表示：「在這個方案之前，學校曾經申請過一年的諮商師服務，也曾邀請諮商師對所有老師專題演講，學校老師對諮商師的印象相當好。因此這次在推動諮商師駐區服務時，大家就覺得這很專業、很容易信賴這個方案 (Ds018)。」

2. 鼓勵個別導師提案

所有學校輔導人員表示他們會運用「個別鼓勵」的方式，讓導師提出「比較需要被幫助、覺得能力上比較不足以負擔的個案 (As016)。」例如：C 輔導人員的鼓勵策略是「我會很主動的去問導師，你上次提的那個個案怎樣？我們現在有諮商師這樣的服務計畫，那剛好有空缺的名額，我想讓這個孩子排進來，讓諮商師幫助他作專業的輔導。這樣老師通常都欣然同意，因為我們是幫老師來解決他班上的個案問題 (Cs014)。」輔導人員在鼓勵導師提案時也會面臨一些質疑，A 輔導人員表示：「剛開始，導師對於提出個案接受諮商心理師的服務，抱持觀望的態度，普遍的心態是『有用嗎？』 (As017)」因此，類似於「公開宣導」的作法，當學校輔導人員在鼓勵個別導師時，他們也會多加說明諮商師的專業能力，以達到鼓勵級任教師提案的目的。例如，B 校輔導人員表示他「一直強調諮商師是經過國家考試認證的、在外面 (社區) 是要收費的，讓他們 (學校老師、家長) 知道諮商師是相當專業、且機會難得 (Bs121)」。值得一提的是，多位諮商師提及目前服務的個案，有相當部分來自曾經合作過的導師的轉介，例如，K 諮商師表示：「過去合作過的輔導老師或級任教師也會轉介個案過來 (Kc013)。」凸顯過去合作經驗對於「引入個案」的重要性。

3. 學校輔導人員轉入已建檔的個案

除「公開宣導」與「鼓勵個別導師提案」外，所有學校輔導人員均提及他們會將平時輔導室已在進行追蹤輔導、但有困難輔導的兒童個案，轉給諮商師做進一步處理。因此當方案開始，他們會先與這些困難個案的導師或家長討論、獲得「家長同意書」，以利個案之轉入。例如：B 校輔導人員即表示「老師要做第一級預防輔導，第二級預防是學校輔導人員的工作，因此我們平常便建檔個案資料，把校內比較需要被幫助的個案掌握到我 (輔導室) 這裡來 (Bs043)。」因此，當諮商師駐區方案開始，「我 (輔導室) 就把這些需要接受幫忙跟協助的兒童轉介出來 (Bs043)。」

至於諮商師部分，多數諮商師表示並未參與「宣導與引入個案」階段的工作，僅有少數諮商師提及曾主動或配合宣導諮商師效能活動。例如 G 諮商師發現該區個案量不足時，主動寫了一封信說明諮商師的功能與服務，並請該駐區的學校輔導人員協助將電子郵件寄給其他區內的各國小，以達到宣導的效果。

簡言之，在「宣導與引入個案」階段，學校輔導人員與諮商師的跨專業合作工作主要是由學校輔導人員開始。學校輔導人員會運用各種集會或親師溝通機會公開宣導諮商師的服務和功能，也會個別鼓勵導師或家長針對困難個案申請駐區諮商師的服務。同時，他們也會積極營造諮商師的專業形象，讓學校教師和家長有意願接受諮商服務。當學校教師與家長對諮商師的專業瞭解越多以及他們與諮商師建立起「關係」時，「個案引入」的工作似乎也變得比較容易推動。另一項個案引入的管道則是學校輔導人員本身，他們會將平素輔導室已建檔、但輔導困難的個案轉介給諮商師。雖然也有少數諮商師曾參與宣導工作，不過這個階段諮商師的角色與功能並不顯著。

(二) 第二階段：篩選與開案評估

在「篩選與評估」階段中，諮商師和學校輔導人員一起篩選哪些被轉入的個案需要接受諮商師的服務，以及對他們的狀況進行初步評估與診斷。在這個階段中，包括「學校輔導人員進行個案篩選」、「學校輔導人員提供個案資訊」、和「諮商師進行開案評估」等三個主要類別。研究結果茲分述如下：

1. 學校輔導人員進行個案篩選：

大多數受訪的學校輔導人員表示開案之初，會先由學校輔導人員進行「篩選個案」的工作。他們會對被轉入的個案進行瞭解，以判斷該個案是否適合接受駐區諮商師的服務。例如，「如果兒童已經接受其他資源服務或已通報高危險群接受社會局的服務，為避免個案重複使用多種資源，我會排除他們使用此方案的服務，如果屬於特教領域，我也會建議尋求其他資源 (As004)。」執行篩選工作時，個案的「緊急性 (Bs043)」常是被列入考慮、或作為優先接受諮商服務的篩選標準，例如當個案有自殘行為、自殺意念、家暴、性侵害或其他需要緊急介入的狀況等等。此外，B 校輔導人員強調，如何避免讓校內教師或輔導老師過度依賴諮商師資源，也是重要的考量因素。因此在評估轉介的個案時，他的標準是「至少經過老師努力輔導過、卻發現仍有困難輔導的個案 (Bs139)。」

2. 學校輔導人員提供個案資訊

在篩選個案後，學校輔導人員會主動或應諮商師的要求提供資訊，以利諮商師進行個案評估與擬定初步諮商計畫，具體而言，這些資訊包括學校輔導人員與受輔兒童的輔導歷史、以及其他有關兒童生態系統的資訊等等。例如：C 校輔導人員表示：「我會事先透過電話向諮商師說明這個個案的狀況。因為一個導師只帶兩年，有時候兒童的紀錄不是很完整，現任導師對於孩子輔導的歷程，也可能沒辦法瞭解得很詳細，所以由輔導人員來告訴諮商師過去的輔導歷史，這樣會幫她（諮商師）很快的進入狀況 (Cs024)。」該區的諮商師也認為這些資訊對她的工作有所幫助，她說：「透過學校輔導人員提供的資訊，讓我初步瞭解這個家庭的基本狀況與家長平常接觸的情形，可以比較快判斷與瞭解這個家庭的動力關係，也比較可以去掌握如何跟家庭互動，或評估從那邊介入比較好，減少一些時間上的摸索 (Cc144)。」例如：F 諮商師通常在接觸受輔兒童之前，會先跟輔導主任詢問：「個案有沒有用藥，父母親對孩子在學校的一些適應狀況的參與程度如何，以及個案是怎樣被轉入的，……，他們的期待為何… (Fc001)」，然後據此評估受輔兒童狀況，擬定可行的初步輔導計畫。

除了受輔兒童和生態系統的資訊之外，多位諮商師提及學校輔導人員能幫助他們更瞭解國小的系統運作和生態文化，這些生態系統資訊包括導師或家長對於受輔兒童接受諮商的考慮、學校生態或相關教師的特性等。例如：G 諮商師也提及學校輔導人員協助他瞭解受輔兒童的導師對於兒童因接受諮商而持續缺席某一堂課的擔憂，她得知後立即做了適當的處理。G 諮商師表示：「由於輔導主任告知，並給我意見應該如何解決，這讓我的工作越來越順 (Gs013)。」E 諮商師也認為學校輔導人員「幫忙(我)了解學校的生態、文化，還有一些老師的習性、特性 (Ec139)」，這些都對諮商師在與學校教師或整個系統工作時有所助益。

3. 諮商師進行開案評估

從學校輔導人員所提供的資訊，諮商師會針對受輔兒童做開案評估，這項開案評估包括評估受輔兒童的可能狀況、兒童與生態系統的互動關係、以及資源介入情形等等，根據這些資訊評估受輔兒童是否需要諮商師的介入，如果需要，諮商師會擬定初步的諮商介入計畫。例如：A 諮商師說明她和學校輔導人員的合作評估過程是這樣的：「我會先針對孩子的狀況做個初步評估，透過輔導人員的陳述了解孩子的問題行為狀況，初步判斷孩子的問題是我能力可以協助的嗎？例如，曾有個案明顯有智能不足或閱讀障礙的問題，我會建議加入特教老師一起幫忙或者說明我的經驗限制，讓他們決定需不需要的幫助。…如果孩子的問題行為涉及心理社會相關的層面，例如尋求注意、權力、愛、報復等等議題，我覺得我就比較幫得上忙 (Ac061)」。D 諮商心理師則提及生態系統的評估：「在我們討論的過程當中，會先思考學校過去用過一些什麼樣的資源，有沒有社工系統的介入，也會作整體評估，包括家長的參與度、還有他周圍師長的可能參與部份。評估之後，如果我們覺得這孩子需要被幫忙，那我們就會開始訂定這個兒童的諮商計畫…。那如果我們發現感覺這個問題比較像是生態系統方面的問題，比如說像是老師或父母的過度焦慮啊，或是愛心媽媽比較過度熱心啊，那我們

就大概就會先針對這些情況，分別訂定生態系統這個部份的一些後續的諮商計畫（Dc001）。」

此外，從訪談中發現：有些諮商師不僅評估兒童的狀況，也會評估合作學校本身獨特的生態和文化，例如不同的學校組織氣氛和人際關係型態等等，以決定後續介入的作法。例如：G 諮商師在處理家暴個案的歷程中，經驗到學校行政系統在處理類似個案的高度焦慮，她感覺到「在那個文化中，老師跟行政主管之間有一個奧妙的互動關係，我需要更小心處理。…我要讓行政主管放心，也要讓學校輔導老師不被認為是作錯事（Gc071）。」

簡言之，在「篩選與評估」階段，學校輔導人員和諮商師的合作內涵主要是透過學校輔導人員進行初步篩選個案以及提供受輔兒童及其生態系統的資訊，來協助諮商師進行評估與擬定個案初步介入計畫。在此階段的跨專業合作裡，學校輔導人員扮演的是資訊提供者的角色，運用其瞭解學校生態系統的優勢進行篩選個案，以協助諮商師及早進入瞭解個案以及與學校系統的工作；而諮商師則扮演資訊蒐集與評估者的角色。整體而言，此階段係以學校輔導人員主動供資訊，而諮商師接受與整合資訊，以利後續工作進行。

（三）第三階段：排案與聯繫

在「排案與聯繫」階段，學校輔導人員與諮商師必須針對諮商師駐校時間的運用作出安排。在諮商師駐區方案的規劃當中，明確規定諮商師到校以三小時為一個單位，每單位以三個人次為原則。根據研究資料，這個階段可包括以下三個主要類別：「諮商師決定排案序」、「學校輔導人員進行行政聯繫與安排」、以及「分工合作排除參與諮商的困難」。茲分述如下：

1. 諮商師決定排案序：

當決定初次開案或持續諮商的服務對象後，諮商師通常必須決定晤談對象與來談的排案內容與順序（包括哪些受輔兒童、家長、或級任教師應排入，以及誰該優先被排入等等），然後再請學校輔導人員協助聯繫。以 D 諮商師為例，他和學校輔導人員的合作是：「在過程當中，我跟學校輔導人員都一定會事先確認這一週需要談話的家長和受輔兒童。…在每次談完之後，我們都會先初步擬定下一次預備要談話的先後順序，然後就由學校去聯繫（Dc001）」。

在排案的工作上，D 諮商師與其學校輔導人員共同設計了一份制式的日程表以協助他們彼此的溝通。她說：「日程表上面清楚的說明個案姓名、晤談對象、連絡結果，如果晤談對象有些臨時狀況，聯繫老師就會打通電話給我做進一步的確認…。所以我到學校時就能一目瞭然，也可以很快的根據晤談對象調整媒材或座位安排等等（Dc033）。」

2. 學校輔導人員進行行政聯繫與安排

排案內容一旦決定後，學校輔導人員會接著聯繫、安排、溝通受輔兒童會談的輔導行政事宜。這些聯繫工作包括聯繫諮商師以及邀請兒童、導師、家長等人參與會談，並排定他們與諮商師會談的時間順序等等。D 諮商師形容學校輔導人員的功能涵蓋「居中的協調、磋商、聯繫、提醒（Dc012）」等相當綿密的行政聯繫與溝通工作。例如，B 校輔導人員指出他通常在和諮商師確認必須聯繫和安排的對象後，再開始安排時間，「先與各校聯繫，看他們時間可不可以，如果無法配合，我就再居中做協調。譬如說，先確認來談老師第幾節沒課，外校的老師第幾節沒課，我們會儘可能以校外老師優先，然後再排我們校內的個案，當時間排定後再跟諮商師敲定時間（Bs036）。」F 校輔導人員在每週諮商師到校前，還得再做確認：「就是確認他校的受輔兒童是不是會如期前來，因為我會需要稍微安排一下，我的學生幾點要到、怎麼樣過來，因此，我也必須要知道諮商師的排案順序（Fs015）。」有些時候，如果排定時間的受輔兒童或家長失約，「可能就得臨時調整排案時間（Gs019）。」

3. 分工合作排除參與諮商的障礙

在排案與聯繫過程中，多位學校輔導人員與諮商師提及他們必須協助排除參與諮商的困難，包括說服家長取得諮商同意書（Fs014、Cs101）、協助說服對諮商感到退怯的兒童或家長（Bs061）、協

助級任教師或家長瞭解諮商的歷程 (Bs061)、或協助家長或級任教師排除接受諮商師服務的焦慮 (Gs012) 等等；其中，設法取得家長諮商同意書是最常面臨的挑戰。這些工作通常是由學校輔導人員與諮商師分工進行，例如，C 校輔導人員表示：「如果直接讓兒童將同意書拿回去給家長簽章，家長會搞不清楚，所以我通常先打電話跟家長溝通，孩子有一些甚麼樣的狀況，我們想要怎麼樣幫助他 (Cs101)。」他也提到學校輔導人員的同理心與溝通技巧很重要，「在談話的過程中要非常謹慎，避免貼標籤，否則如果講得不夠清楚，讓家長覺得自己小孩被看成有什麼心理問題，他可能就會抗拒 (Cs101)。」此外，當導師因任課緣故無法前來參與諮商會談，學校輔導人員也可能需要義務幫忙代課，使導師能參與會談。因此，多位諮商師表示，排案不只是行政的聯繫，輔導室還扮演諮商師與生態系統溝通的橋樑。例如：H 諮商師指出「在這樣的聯繫過程中，學校輔導人員要怎麼樣引發家長跟導師的共識、引起他們的重視，讓他們願意參與這個歷程，我覺得他們扮演很重要的橋樑角色 (Hc026)」。

也有數位諮商師曾經協助排除家長或教師參與諮商障礙的工作，其中比較多在協助處理受輔兒童的家長與老師，對兒童接受諮商的疑慮與擔心等。例如：D、E 與 I 諮商師均提到曾主動聯繫「比較抗拒前來參與諮商會談 (Dc012)」的家長，他們發現「一旦親自聯絡溝通，家長的意願好像就比較高… (Dc012)」。

在訪談過程中，相對於學校輔導人員甚少提到排案與聯繫的問題，則有部分諮商師表達在排案過程中與學校輔導人員因不一致的信念所導致的調適問題。例如，諮商師表示，他們曾感受到學校輔導人員想「積極的把所有諮商時段填滿 (Bc137)」，但他們則期待「能保留一些時間做些必要聯繫或討論 (Ac067)」，因此出現立場不一致現象。在處理這樣的問題時，有兩位諮商師選擇調整自己、盡量配合學校輔導人員的期待；僅一位諮商師選擇「一開始就跟學校輔導人員溝通，清楚表達自己希望在六小時當中，有一個小時可用在跟老師或家長聯絡 (Gc007)」的期待。與她配合的 G 校輔導人員在訪談時亦提到曾經在某位個案請假的情況下，安排校內一位頗有需要的個案，但因為諮商師基於「臨時性的效果非常有限 (Gs016)」傾向堅持不要安插而退讓作罷。後來他因為觀察到諮商師在未排案的時間裡，常用電話與請假個案的導師或家長溝通個案的狀況，因此，也就接納與尊重對方的堅持，G 校輔導人員表示，「雖然有些理念是不一樣的，但我選擇尊重諮商師的專業決定 (Gs026)」。

簡言之，在這個階段裡，諮商師和學校輔導人員通常會溝通排案的內容與次序；當排案序決定後，學校輔導人員緊接著要處理大部分的行政聯繫與協調事宜，在此歷程中，學校輔導人員同時必須協助兒童、家長或級任教師接近諮商資源，排除參與諮商的障礙；而諮商師在本階段僅視情況需要而參與。對於排案和聯繫階段的合作，少數受訪者提及與合作夥伴對於排案量期待的差異，但僅有一位諮商師有提出自己的期待，其他人則選擇順應學校輔導人員的做法。

(四) 第四階段：生態諮商

當排案與聯繫工作就緒，諮商師與學校輔導人員的合作就進入角色互補的「生態諮商」分工合作階段。研究發現在這個階段的資料，諮商師和學校輔導人員的合作是分工的，諮商師此時的工作主要是「主內 (諮商室)」，針對兒童案主、生態對象的老師和家長進行晤談工作；而學校輔導人員此時主要的工作則是「主外 (諮商室外)」，配合諮商師的諮商計畫，進行校園的各項合作輔導事項。研究者認為這部份的工作與 Bronfenbrenner (1979, 1989) 生態諮商模式中的「小系統」與「中介系統」的概念相符，因此除將本階段以「生態諮商」命名外，所包括的兩主要類別也分別命名為「小系統工作」和「中介系統工作」。由於兩者性質不同，通常前者先於後者，因此以下將分列為兩個次階段說明。

1. 小系統工作

「小系統工作」係由諮商師執行，工作重點除協助受輔兒童改變外，也重視與對受輔兒童有直接影響的生態系統（包括需要協助導師和家長、學校輔導人員有困難介入處理的同校教師、以及親師溝通等）進行調整與改變。這裡的諮商工作均在諮商室內進行，且其工作對象符合生態諮商模式的「小系統」概念，因此特命名為「小系統工作」。在此次類別中，又可再歸納出兩個小類別：「與受輔兒童工作」和「與受輔兒童的生態系統工作」。詳細研究結果茲分述如下：

(1) 與受輔兒童工作：本研究所有諮商師均認為進駐校園的主要工作即是與受輔兒童工作，也就是對轉介而來的兒童進行諮商工作。例如：當問到 E 諮商師駐校時所發揮的功能，她隨即指出，「我的功能，我想很重要的是評估，幫孩子做一個很重要的評估與診斷，然後與孩子工作，也就是兒童諮商的部分（Ec060）」C 諮商師也指出他與兒童的工作在於「盡量跟他們維持一個正向的互動經驗，讓孩子覺得是愉快的、被關心的、被肯定的（Cc126）」。

(2) 與受輔兒童的生態系統工作：所有諮商師在訪談中都提到，進駐國小校園的工作對象不僅是兒童，還需與兒童的生態系統的重要他人（教師、家長、或學校輔導人員）工作。例如：B 諮商師指出「有些孩子的問題牽扯到比較廣泛，譬如：孩子的老師、家長等。有時候主角並不是只有孩子，甚至孩子本身也可能是受害者，而是要處理他周邊的人。…這次進入國小的合作，很多時候是與家庭的工作，有時則是對學校老師的諮詢工作，或者是提供輔導室諮詢或協助，這部份的工作還蠻多的，不是只有直接跟當事人（受輔兒童）工作而已（Bc057）」C 諮商師更進一步指出能得到家庭或學校系統的合作，諮商成效常常是事半功倍的，於是「後來我的工作重心比較放在一個家庭的改變，我發現跟家庭或者是跟導師之間的互動，比起直接跟孩子工作更能促成比較大的改變，這方面我覺得還不錯，我滿肯定這樣的一個介入的模式（Cc126）」。

不僅諮商師感受到與系統工作的效能，有時學校輔導人員也會藉由申請兒童諮商服務之名，間接讓需要獲得諮商服務的家長或老師接受諮商。例如：D 校輔導人員和導師均觀察到某位家長有嚴重的情緒問題，她的情緒狀態所導致的過度涉入教學現場，會影響到兒童在校的適應狀況，因此，學校輔導人員藉由申請兒童的諮商服務，讓諮商師協助家長。學校輔導人員坦言，「我們很清楚的看到如果不是家長過度涉入導師的工作，這個孩子不難處理。…有時真正需要輔導的是家長（Ds064）」然而在諮商師駐校方案推出之前，這類型的問題並無法獲得有效的處理，因為轉介到其他校外資源通常都不成功。所以 D 校輔導人員表示：「還好有諮商師到校服務的方案，我們終於可以就近協助他（家長），由諮商師對他提供諮商服務…。這樣的效果很好，孩子這段期間也變得非常穩定（Ds050）」此外，學校輔導人員也表示，有時需要幫助的對象則是學校老師，特別是「…學校老師在帶領班級方面的困難…；我們也可讓老師針對壓力部份跟諮商師做討論（Hs059）」。

由此可知，諮商師駐校的服務對象相當廣泛，服務模式也不侷限於兒童的個別工作。在與兒童工作時，除了與受輔兒童工作外，也視個案輔導上的需要，與兒童生態系統的家長或級任教師工作。基本上，諮商師的服務對象雖然相當多元，但主要仍是對有需要的兒童及其生態系統重要他人提供諮商或諮詢服務，屬於一種「小系統」的諮商服務。

2. 中介系統工作

相對於諮商師在「小系統工作」的吃重角色，所有學校輔導人員描述他們在這個階段的主要工作則偏重在於提供行政支援，以及諮商室外合作輔導的中介系統工作。

在行政支援方面，所需處理的事務包括排定參與諮商的兒童或重要他人遲到、請假或其他突發狀況的處理等等，這些工作常是瑣碎、臨時性以及費時的。特別是當排定的個案有突發狀況時，必須機動的處理。例如，「如果個案遲到的話，就得要再去催（Cs118）」、「個案臨時請假，就需立即做些其他安排（Bs155）」。此外，有位駐區學校的輔導人員表示，「在諮商師駐校的時間中，我往往也

需要花半天陪在那裡 (Cc118)。」然而這樣的工作卻又有其必要以及無法取代性，學校輔導人員表示，「這就好像扮演主人的角色，當諮商師在諮商室內從事個案工作時，我們就必須處理接待來談個案以及一些相關事務 (Bs057)」。B 校輔導人員就明白表示，她的工作像是在「做主人的工作，邀請他們 (參與會談的人) 進來，然後把他們安頓好 (Bs055)」。因為牽涉到校際間的人情世故以及個案資料的保密問題，因此大多數學校輔導人員仍然親力親為，B 校輔導人員就提及：「這都是一些基本待客之道，雖沒有什麼特別的…。當然我是比較在乎他們的感受啦！因為畢竟是校外的人… (Bs059)。」。

除了發揮行政的協助角色外，學校輔導人員均提及他們會主動或被動的諮詢諮商師有關受輔兒童的狀況和需要，並且視諮商師輔導計畫上的需要，提供諮商室外輔助性的個案輔導策略。由於這些工作對於「小系統工作」的成效具有擴充效果，且是在校園內、諮商室外進行，其內涵上又符合 Bronfenbrenner (1979, 1989) 生態諮商模式的「中介系統」概念，因此特將此階段的輔導工作命名為「中介系統工作」。

這些中介系統工作內涵，經整理後可歸類為以下四個次類別：「追蹤觀察與分享個案資訊」、「建立個案管理與團隊分工合作機制 (如召開個案研討會、強項互補…)」、「運用校內輔導資源 (如認輔老師、小團體輔導、愛心媽媽、校內獎勵系統…)」、「引進校外支援系統 (如社工、精神醫療、急難救助資源…)」等，如圖二所示。

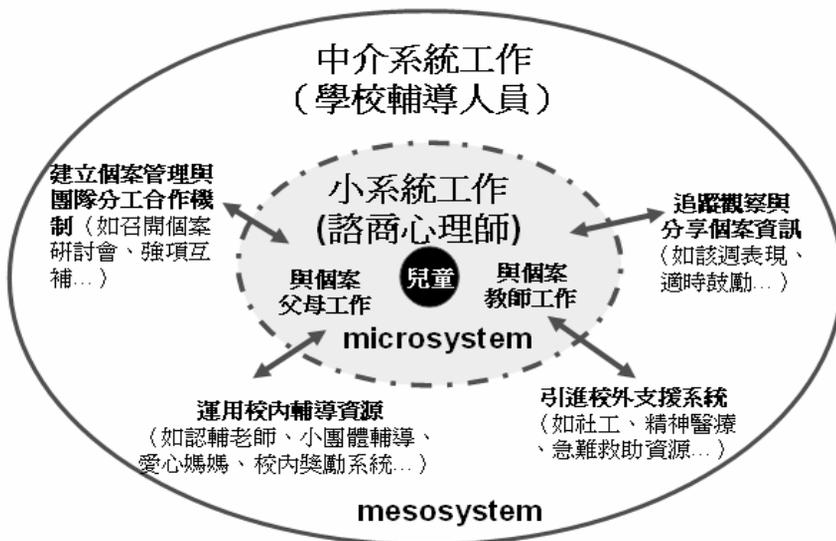


圖2 學校輔導人員與諮商心理師合作的生態諮商內涵圖

(1) 追蹤觀察與分享個案資訊：由於諮商師是以兼職以及校外專家的方式到校服務 (每週僅有 1-2 個半天)，本研究發現，諮商師與學校輔導人員的成功合作方式，通常會透過分享個案資訊的作為來建構彼此合作的基礎，例如，在諮商師方面，他們會分享他們對受輔兒童的問題評估 (特別是有助於深層理解受輔兒童行為背後的心理需求與動力資訊)、或後續輔導策略與方針給學校輔導人員，以利在整個諮商過程中，雙方能成為分工合作的伙伴、共同協助兒童。例如：F 諮商師表示「和兒童晤談後，我會與輔導主任做一些討論，讓他明白這個孩子的一些狀況，讓他略微知道孩子行為背後的可能因素以及我認為輔導室或導師可以協助的部份 (Fc004)」。F 校輔導人員也提到這樣的討論對他後續聯繫家長時很有幫助，例如「如果家長問『為什麼下一次我還要繼續？』這些細節時，我就

比較能夠完善地去回答對方的問題，或者較能夠說服他們為何還要參與諮商的必要性 (Fs038)。」

而學校輔導人員則會對諮商師提供他們對受輔兒童平日在校期間的追蹤觀察資訊，以利諮商師後續諮商目標和策略的設定與調整。學校輔導人員表示：他們平日會利用機會觀察或詢問受輔兒童教師，以瞭解兒童的進展、並回饋給諮商師，例如，B 校輔導人員提到：「我常常利用下課時間或某些活動時，去瞭解受輔兒童目前的情況，或者跟導師聊一聊，聽他說孩子最近怎樣…；同時我也會將自己看到的或導師所說的狀況告訴諮商師…。這樣諮商師也會比較知道孩子最近怎麼了 (Bs076)」，而 B 諮商師也肯定學校輔導人員的追蹤觀察與資訊分享，她說：「那個主任會去問導師關於受輔兒童的近況並回報給我，告訴我導師說孩子有哪些進步、好在哪裡，或是已經結案的兒童，輔導主任也會持續追蹤、並讓我知道狀況。…這些資訊的分享很有幫助 (Bc067)。」

(2) 建立個案管理與團隊分工合作機制：多位諮商師與學校輔導人員均提及，這些合作成功的個案多透過團體分工合作機制達成，其中個案研討會議在建立個案管理與團隊合作機制上，扮演關鍵的角色。他們表示，一些複雜度或困難度較高的個案可透過個案研討會議的方式，邀請兒童生態系統中的家長、導師、其他教師或行政人員參與，以建立團隊分工合作的機制。例如：E 諮商師在與受輔兒童導師討論兒童與親師溝通狀況後，覺得受輔兒童有轉班的必要，導師也強烈地希望受輔兒童能轉班；但是在國小校園中，轉班是個相當棘手的問題。於是輔導室主任便主動召開個案研討會議，邀請諮商師列席，說明「這個孩子需要什麼樣的幫忙，以及為什麼這個孩子需要這些額外的幫忙 (Ec064)」，於是透過個案研討的討論與協商，便促成了受輔兒童轉換學習環境的結果。

此外，研究資料也顯示諮商師和學校輔導人員會善用彼此擅長的專業，一起合作來輔導兒童，例如 F 校輔導人員在瞭解諮商師的諮商計畫後，把校內現有的獎勵制度納入一起輔導兒童，她說「譬如，在班上可以增加榮譽制度、配合他在班上表現的一些回饋單，或者請老師作相關的評量，而我們也要記得提醒老師或兒童的陪伴者，配合已經進行的輔導策略 (Fs038)。」部分諮商師認為國小輔導人員很擅長運用獎勵來增強或消弱兒童的行為，也提到小朋友很喜歡這些配合與特殊獎勵事項，如 B 諮商師就曾提到：「小學輔導室很不一樣的，比方說，有小禮物、糖果、或飲料。當小朋友做到家庭作業時，他們就會給他棒棒糖做獎勵，小朋友就很高興，我也覺得很好 (Bs061)。」

(3) 運用校內輔導資源：除了上述資訊的分享與提供，也有部分諮商師和學校輔導人員提及運用校內輔導資源（如認輔制度、小團體輔導）幫助受輔兒童，以鞏固或擴大諮商效能。例如：以 A 校輔導人員為例，他與諮商師的合作過程中，曾將校內現有的輔導資源納入，以強化諮商成效。例如，A 校輔導人員提及：「我們曾配合安排受輔兒童參與認輔志工們所協助帶領的小團體活動，這些小團體活動包括人際關係團體、情緒管理團體等等 (As015)」。這些校內資源的運用，有時由學校輔導人員主動引入，有時也會由諮商師因應受輔兒童的需要而加以使用，例如 K 校諮商師就曾因個案特殊需要而運用到校內資源教室與特殊教育老師的資源，她說：「我覺得這個六年級的孩子有些特別的問題，他會讀一本本有關養魚之類的書籍，但寫字的速度、正確性、筆順都有點問題，(我猜測)他應該有不錯的智能，但可能因為書寫的問題造成成績的落後，於是我請輔導室找來特教老師，並向他請教相關問題…。最後，我們決定由特教老師協助他做智能與相關書寫能力的評估。(Kc063)」

(4) 引進校外支援系統：相對於諮商師，學校輔導人員通常更能掌握與引入該區域的特定校外資源（如當地醫療資源、地方性的社會服務機構），以配合諮商師的介入計畫來協助兒童。例如，E 諮商師提及，他發現某位個案的「家庭經濟上比較有困難、需要經濟上的輔助，於是透過該校輔導主任與社會局和慈濟的聯繫，讓那位原先可能不符合低收入戶的家庭，最後也獲得部分經濟上的輔助，適當協助該兒童的問題 (Ec047-Ec054)。」該校輔導人員在受訪時也談到，當遇到社經地位較為弱勢的兒童時，「我們就會透過社會局、或類似慈濟這樣的單位給家長一些適當的資源 (Es111)。」這些引入校外資源的協助，不但是學校輔導人員的特有貢獻，而且也幫助諮商師更專心於兒童個案

工作，將輔導效能加以擴大。G 諮商師就表示「當受輔兒童…要申請一些什麼清寒的…什麼各種資源…，輔導室幫很大的忙 (Gc142)。」因此，在他提及與學校輔導室合作的經驗中，特別強調：「學校輔導人員的積極參與，讓我感到諮商師更能專心把個案作好、發揮更大的效率 (Gc144)。」

值得注意的是，研究資料顯示：在「生態諮商」階段的跨專業合作，常需建基於學校輔導人員與諮商師對於受輔兒童資訊的交流與分享；然而，這樣的資訊交流卻也是諮商專業倫理執行的「灰色地帶」。因此，雖然多數學校輔導人員和諮商師，均表達輔導資訊交流和討論的重要性，然而相對於學校輔導人員，有較多的諮商師坦言，雖然他們也認同必須提供適當資訊給學校輔導人員或導師，但是他們同時擔心這樣的資訊提供，有時可能會違反諮商專業倫理守則中的保密原則。K 諮商師表示：「我想這裡實在有些灰色地帶，因為受輔對象是兒童，我覺得提供適度的資訊給合作的學校輔導人員是必要的，但是仍然覺得有點不安…，我擔心自己是不是不小心會踩在違背諮商倫理的界線上 (Kc059)。」然而 G 諮商師又認為在與學校輔導室合作當中，勢必要彼此交換個案的訊息，以便於合作輔導，「你必須去讓他 (學校輔導人員) 明白到底你的工作在作甚麼，你為什麼要這麼處置 (Gc178)。」因此，F 諮商師提出「墨守保密原則會影響合作進行 (Fc007)」的擔心。她說：「如果諮商師動不動就拿出『保密』這個東西，我不曉得學校感受是什麼，因此，如何去拿捏保密原則，去界定自己的工作角色，其實都還有很大的討論空間 (Fc069)。」H 諮商師則指出，他會視輔導室的專業能力決定合作的形式與資訊。例如：「我會評估學校輔導人員可以幫忙到什麼程度，有些學校輔導人員本身夠專業，知道什麼話可以講、什麼話不能講，什麼事會有幫忙；但有些學校輔導人員雖也很熱心、但專業性不足，我們就知道不要寄望太深…有時候不是熱忱與否的問題，而是…專業的敏感度和細膩度 (Hc089)。」

綜合言之，這個階段諮商師和學校輔導人員的合作，是一種動態且是互補的合作方式，也就是諮商師「主內 (諮商室內)」，負責生態系統中的「小系統」諮商工作；而學校輔導人員則「主外 (諮商室外)」，配合諮商師的諮商計畫，進行與校園中各系統的溝通與促進系統改變的「中介系統」工作；過程中透過適時與適量的資訊交換，達到兩者分工合作之效。換言之，他們的跨專業合作是屬於功能性的分工，諮商師專注於諮商室內的工作，針對各校轉介來的受輔兒童以及他們的生態系統提供「小系統」的諮商服務；而學校輔導人員則扮演行政支援和類似個案管理者的角色，除了協助來談者身心安頓，以利接受諮商外，也在校園中依據受輔兒童的需要，提供各式的「中介系統」的溝通與支援服務。另外，學校輔導人員與諮商師需透過分享適當的輔導資訊與提供諮詢服務的方式，來建立彼此分工合作與協助學校輔導人員發展適合受輔兒童需要的中介系統輔導策略；也就是一旦受輔兒童進入諮商師的服務後，學校輔導人員常會採取類似「個案管理」的方式，從事瞭解與追蹤受輔兒童在校的適應與輔導進展的工作，並回饋給諮商師，作為後續諮商或調整其介入策略的參考。此外，當學校輔導人員瞭解受輔兒童狀況後，也會據此發展出其他外加式或補強式的輔導策略，如召開個案研討會或引入校內外相關資源，達到創造有利於兒童改善的正向生態系統與鞏固或擴大諮商成效的目的。值得注意的是，諮商師和學校輔導人員在此階段需要進行頻繁的輔導資訊交流與討論，但這也挑戰諮商師如何面對專業保密倫理的拿捏原則。

(五) 第五階段：轉回原校與追蹤輔導

由於「台北市95駐區方案」將諮商師所能提供的服務次數以至多七次為原則，因此絕大多數的受輔兒童於諮商結束後，仍須轉回該校的輔導室，由學校輔導人員或教師負責後續的輔導與追蹤工作，於是特命名這個階段為「轉回原校與追蹤輔導」階段。

在將受輔兒童轉回輔導室時，諮商師通常會提供必要的資訊與輔導策略的口頭與書面說明，而學校輔導人員也十分肯定這樣的銜接服務。以 B、G 兩位諮商師為例，B 諮商師表示：「我通常會將個案再轉回去輔導室繼續輔導，如果他們接手的不錯，這個孩子就可以更穩定下來。所以轉銜本身

相當重要。我會告訴輔導人員或老師，我處理到哪裡，他接下來要怎麼處理。例如：是要很注意這個問題，還是盡量忽略這個問題，我會教導他們（Bc058）。」G 諮商師也提到：「兒童案主結案後，我會變成比較是提供諮詢服務，我會跟學校輔導人員說，我大概做到哪些地方…，孩子目前的狀況…，例如兒童行為上可能會有什麼問題，然後告知他們後續可行的輔導策略有哪些（Gc048）。」

對學校輔導人員而言，當他們進行追蹤輔導兒童的過程時，多依循諮商師所提供的專業建議執行。這些追蹤輔導的措施包括，例如：「由輔導室的輔導老師提供個別晤談或追蹤輔導（Ds074）」、「繼續由認輔老師或志工輔導（Hc133）」、「參加人際關係或其他類型的小團體輔導（Ac156）」或是「由導師接手繼續關懷（Ks065）」等等。當學校輔導人員發現受輔兒童在銜接和追蹤輔導的過程中，有新的狀況或需要諮商師再介入時，他們表示：「如果問題不嚴重，我們通常就近諮詢諮商師的意見，如果很嚴重，我們還是會趕緊轉回給諮商師處理（Bs136）。」這樣的歷程如圖1箭頭所示，當輔導人員發現受輔兒童需要再次接受諮商師的服務時，此時就會再回到第二階段的「篩選與評估」。

簡言之，此階段的工作係由諮商師提供個案轉回與後續輔導的專業建議，讓學校輔導人員有所依循、持續推動受輔兒童的後續輔導與追蹤工作。這樣的作法不但讓諮商師駐區的功能更加符合經濟效益，能以最短的外聘時間協助受輔兒童，同時亦符合學校輔導人員的需求，提升他們的專業知能。

綜合以上有關跨專業合作歷程的資料分析，我們可以歸納出以下研究成果：學校輔導人員與駐區諮商師的跨專業合作，大致可以區分為（1）宣導與引入個案、（2）篩選與開案評估、（3）排案與聯繫、（4）生態諮商、與（5）轉回原校與追蹤輔導等五個階段。每個階段的跨專業合作都有一些分工合作的作法，有時以學校輔導人員為主、諮商師為輔，有時則角色互換或互補。以下我們將再針對影響跨專業合作成效的關鍵因素進行分析。

二、影響跨專業的合作成效的關鍵因素

本研究第二部份意欲瞭解國小輔導人員和諮商師的跨專業合作中，影響合作成效的關鍵因素。從學校輔導人員和諮商師的訪談資料分析，可以歸納出相當多影響合作成功的因素，為求普遍性，本部份研究結果所呈現的關鍵因素僅選取至少包括半數諮商師或學校輔導人員列舉的因素，如此，共歸納出以下四項核心因素：「合作共生與同理性利他的態度與行動」、「諮商師具備可補強學校輔導工作的專業能力」、「學校輔導人員的輔導知能、行政協調與校內關係」、以及「學校輔導人員協助諮商師瞭解學校生態文化」等等。

（一）合作共生與同理性利他的態度與行動

多數諮商師談及促進跨專業合作的成功因素時，一致認為，諮商師進入國小校園必須與校園中的其他專業，包括學校輔導人員、導師和其他教師建立良好的合作關係，才能發揮諮商專業的效能。研究發現，被大多數的諮商師認為有利於雙方建立良好合作關係的核心態度與作為，大致可歸納為「合作共生」與「同理性利他」兩個部分。

在「合作共生」方面，多位諮商師提及與學校輔導人員的關係是「生命共同體」，並且定位自己是位「合作者」。這些例證包括：

「我覺得跟學校輔導人員好像是一個生命共同體的感覺，因為我覺得我不可能長時間在學校裡面去跟孩子的老師或是家長做接觸，所以我必須透過學校輔導人員來做一個很好的媒介，所以第一個我覺得我蠻重視跟輔導老師的關係（Dc003）」

「我是一個合作者。我把自己定位在就是我要如何和這些人有好的合作關係。因為我會覺得說諮商師和孩子的工作，一個禮拜只有一個小時，在這個孩子的環境裡面，老師佔的角色還是比我們大非常多，那如果我能夠取得與他們合作的機會…，我覺得那是對孩子最好的狀況。（Gc095）」

「我會覺得要合作...要讓學校比較沒有威脅，並且讓他們覺得我是你的資源，我是來跟你合作的，我做你後面的 supporter。……，我不是一個專家…。不要急的去凸顯自己的專業，應該是這樣講，不會讓人家覺得高高在上、或者是很難合作這樣子。(Fc063-069)」

在「同理性利他」的行動部分，諮商師提及跨專業合作的具體行動，是會尊重與理解學校輔導人員或校園環境的現狀與限制，進而主動採取能配合學校需要的行動。例如，當學校輔導人員臨時要求 K 諮商師對一位有自殺意念的兒童個案進行心理評估，K 諮商師表示「當時我的時段已滿，預計該學期已無接受新個案的可能，但我看到主任這麼著急，要申請另一位諮商師也需要時間，於是我告訴主任我先用一至兩次的時間做心理評估，並請她也同時另外申請其他資源 (Kc087)。」K 校輔導人員談及這件事也說道「諮商師很幫忙，遇到緊急狀況會儘可能協助…，對學校幫助很大 (Ks046)。」而在面對國小環境的限制，包括諮商室的硬體環境不足等問題時，諮商師也傾向於調整自己以及尊重和接納學校的現況。例如：A 和 C 諮商師都提到必須「尊重和接納學校的生態環境很重要 (Ac141、Cc152)」，C 諮商師進一步指出：「合作就是要在那個場域裡面彼此協調…。雖然有時候像是教導他們；…但較多的時候是去理解他們的限制、瞭解他們的現況，從彼此合作的角度來同理對方 (Cc152)。」A 校輔導人員也提及諮商師瞭解與尊重學校生態是合作滿意的重要因素。他說：「另一個因素是，諮商心理師充分了解學校生態，知道老師的難處與限制，因此，頗能同理老師的感受…，很能獲得老師們的完全信賴 (As026)。」

研究結果也發現，學校輔導人員提及與諮商師合作能夠成功的重要因素之一，即是諮商師能順應學校的需求，包括時間和地點的彈性等等。例如：A 校輔導人員表示對諮商師的服務感到滿意，其因素之一為「彼此能夠相互配合、會替對方著想 (As020)」，他說「諮商心理師會依照老師、家長、學生方便的時間，調整其諮商時段。地點也很能彈性配合：例如，諮商心理師願意移駕到個案的學校服務，這給予該校老師、家長、學生莫大的方便，除可免去來回奔波之苦，也降低對學生課業的影響 (As026)」G 學校輔導人員則滿意於諮商師的時間彈性，他說：「諮商師給我們很大的彈性，當有些學校不能按照時間帶兒童過來，諮商師也願意調整一下時間，或者是用其他方式…因此我們合作愉快 (Gs008)」。

此外，訪談資料顯示，不僅諮商師具備利他的態度與行動，學校輔導人員的熱情參與、積極協助的合作態度，也是促進跨專業合作的核心因素。例如，D 諮商師感動於該校輔導人員的協助，「他們很努力去朝著我所建議的方向去布置 (諮商室)，真的弄來兩張沙發，以及我所建議的玩具 (Ec139)。」C 諮商師也肯定「他們基本的態度是很願意去參與，很積極的去協調，…其實較平常多出很多業務，很辛苦的。…不過他們沒有怨言、願意付出，這個基本上是讓我們合作成功的一個很重要因素 (Cc118)。」G 學校輔導人員則說，「諮商師來學校，如果還要管行政上瑣瑣碎碎的事情的話，可能時間上就非常不夠用，因此，我們最重要的功能應該是整個行政過程，在於聯繫、排定時間，協助把這些行政業務做好 (Gs020)」。

簡言之，本部分結果發現，諮商師咸認為抱持「合作共生」的態度，與學校內的輔導人員和教師建立可以合作的關係，有助於其專業效能的發揮；而從研究結果來看，諮商師與學校輔導人員為彼此著想的「同理性利他」行動，例如時間和環境的配合、學校生態的理解順應、或做好行政聯繫協調等等，則促進了跨專業合作的成功。

(二) 諮商師具備可補強學校輔導工作的專業能力與角色

在本次訪談中，所有學校輔導人員一致認為跨專業合作之所以能成功，是因為諮商師具備可補強學校輔導工作不足的專業能力，例如能夠從與兒童的會談中找出兒童問題的癥結所在、以及協助困難介入的家庭和親師問題等等學校教師所不足、但又很必要的專業能力。誠如 A 校輔導人員認為諮商師是「比較能夠發現兒童的問題，比較能在會談中引導兒童把他們心裡話講出來 (As023)。」C

校輔導人員也覺得從諮商師與兒童的會談中，「看起來好像就跟孩子玩一玩或聊聊天，我們一般人看不出來他後續所要呈現出來的效果是什麼，但是諮商師知道他要達到的目的是什麼（Cs044）」他們坦言「學校老師專長於教學，在心理輔導方面確實是較弱的一環（Gs026）」，A校輔導人員又說：「教師可以執行一般的初級性預防輔導工作，但是要超過這個範圍的話，學校老師就沒辦法去處理了（As068）」E校輔導人員更進一步表示，「我覺得有諮商師在，我們好像吃了定心丸，比較棘手的問題我們會請教他，那他也會給我們一些建議（Es157）」H校輔導人員也提及他感覺到「有一個更專業的人，在後面支持我們。對於轉介個案的導師，似乎也是一個重要力量，讓老師覺得除了他在努力之外，還有其他的專業人士也在陪著他們努力（Ds057）」。

相對於學校輔導人員，諮商師的外來專家角色也有利於處理許多學校輔導人員角色上不易處理的問題，例如：F校輔導人員提到透過諮商師協助學校教師，對於輔導工作的推展也會比較有成效。她說：「有時倒不是說專業或不專業的那個問題，而是考量到我們和教師的同事或同儕關係，有時候會擔心如果把氣氛弄僵了，會影響到後續的合作問題，很多該說或該做的輔導工作就受到限制了（Fs018）」因此這個時候，如果「能有一個第三者（諮商師）來告訴老師可以做哪些、或配合甚麼樣的行動，我覺得效果會好很多（Fs018）」諮商師也發現自己的「外來專家」角色，對於家長或老師更具說服力。例如：B諮商師發現「諮商師對家長跟老師的指導跟說服力比較大（Bc164）」；而E諮商師也發現「我跟（受輔兒童）媽媽講的話，學校輔導人員也曾講過，不過我講了之後好像效果不錯。…輔導組長就告訴我，自從我跟（受輔兒童）媽媽談了之後，她就停止那些干擾學校和兒童的行為」（Ec165）」。

簡言之，研究結果顯示諮商師具備補強學校教師所不足、但在輔導工作上又相當重要的專業能力是諮商師進入國小校園最被重視的功能，也是促成跨專業合作成功的因素。本研究也顯示，諮商師的外來專家的角色有助於處理校園中一些學校輔導人員角色上難以處理的問題。

（三）學校輔導人員的輔導知能、行政協調與校內關係

多位諮商師提及，諮商師進入國小校園可以順利獲致成功的關鍵因素，在於學校輔導人員具有輔導特質與知能，在行政業務上的積極溝通協調，以及校內良好關係等等因素。

在輔導知能方面，諮商師多數認為學校輔導人員的輔導特質和具備輔導相關知能有助於彼此的合作和溝通。例如：F諮商師坦言合作輔導人員的特質和專業讓她放心在國小校園工作。她說「我會覺得是她的特質讓我覺得與她合作是很舒服的，很積極、很尊重。我覺得是被信任的…。此外，我覺得這位輔導主任的專業程度蠻高的，對於整個輔導體系裡面每個人所要扮演的角色很清楚（Fc033）」E諮商師也認為方案之所以有成效，是因為「合作的學校輔導人員具有輔導的概念，所以就比較容易溝通（Ec072）」D諮商師曾與數個學校輔導人員合作過，他認為學校輔導人員具備適當的輔導知能，有助於諮商師功能的發揮。她表示：「諮商師到學校基本上是一個陌生的環境，對於學校的組織系統和環境無法有個清楚了解，學校輔導人員如果具備輔導知能，對於諮商師的功能或兒童諮商所需環境和媒材的需求較有概念，會幫助很大（Dc047）」。

也有半數以上的諮商師強調學校輔導人員在行政聯繫上所發揮的功能，協助諮商師專注於諮商室內的諮商工作，對於諮商師駐區諮商功能的發揮具有實質的幫助。例如，D諮商師認為學校輔導人員在她與會談對象之間的居中協調、磋商、聯繫、提醒，對其駐區功能有「事半功倍之效（Dc012）」；G諮商師也提及，「在合作模式上，我覺得很棒的地方是…所有跟學校的聯絡或安排學生（的工作）都不用我費心。…甚至當家長沒有帶小朋友來時，那這個主任都會幫我去聯繫原來的學校與家長…，這讓我的工作效率提升不少（Gc013）」。

此外，諮商師也提及學校輔導人員的校內關係，會影響諮商師融入校園環境並且順利推展專業工作。例如：F諮商師認為能順利融入校園環境並獲得校內老師、家長的認可，是因為「輔導主任的

能力很強，也在行政系統裡面得到重視 (Fc013)。」A 諮商師也提到學校輔導人員在校關係對其工作的影響。她說：「我覺得這個輔導主任他在學校的人際關係、行政能力或專業角色都很被信賴，因此當我因輔導兒童需要邀請一些老師、家長時都好像蠻容易的 (Ac011)。」

簡言之，諮商師認為學校輔導人員的輔導特質與輔導知能，積極的進行相關業務的協調聯繫、以及他們在校的人際關係與影響力，對於諮商師融入校園、進入校園時能有一個可以工作的諮商環境、專心於諮商室內工作、或邀請兒童生態系統參與諮商等等均有所助益。這樣跨專業的合作，也間接提升了諮商工作的效能。

(四) 學校輔導人員協助諮商師瞭解學校生態文化

半數以上的諮商師提及另一項促進跨專業合作成功的因素是「學校輔導人員協助諮商師瞭解學校生態文化」。諮商師提出學校輔導人員協助他們瞭解學校的生態文化，包括組織系統的運作方式、系統的資源、或者某些個別的狀況等等，這些資訊協助諮商師更知道如何與這個系統或個人工作，有利於彼此的跨專業合作。例如：

「那個駐區的輔導主任會適當告知 (駐區內) 其他學校的文化，那我就比較知道怎麼跟他們工作。例如，小學裡面組織、系統的大概運作方式。那我就比較知道如果我遇到什麼困難，我怎麼從那個系統裡面找到一些資源或跟那些人討論 (Gc059)。」

「我覺得學校輔導人員幫助我瞭解他們學校的生態文化、組織中的運作特性等等，例如我所輔導的一位兒童所面臨的狀況比較複雜，牽涉到某個校內調查委員會的調查，那我也需要理解那個生態環境到底是怎麼一回事、那個事件發生的前因後果，而他們提供我這方面的幫忙 (Ec145)。」

整體而言，本研究發現，學校輔導人員多將促進跨專業合作的成功因素歸因於諮商師的「同理性利他」行動，具備學校教師所不足的輔導專業能力、外來專家角色，以及能提供更專業的支持力量；而諮商師除了抱持「自律」的態度，認為進入國小校園必須抱持「合作共生」的心態與尊重學校的生態環境和限制，才能獲致跨專業合作的成功外，也多把成功關鍵因素歸因於學校輔導人員的積極協助 (含行政聯繫、協助瞭解生態文化等等)、具備輔導知能、特質及其在校的關係基礎等等。

討論和建議

本研究係以發現取向的質性研究法，探索學校輔導人員與校外心理健康專業人力 (駐區兼職諮商師) 的跨專業有效合作歷程與經驗。具體而言，國小輔導人員和諮商師的跨專業合作歷程，大致可以歸類為五個主要階段，包括宣導和個案引入、篩選與開案評估、排案與聯繫、生態諮商、以及轉回原校與追蹤輔導。本研究發現有效能的學校輔導人員與校外心理健康專業人力 (諮商心理師) 的跨專業合作模式，不僅包含了在「橫斷面」針對學生個案的跨專業分工合作 (小系統與中介系統的合作；如圖2所示)，也包含了「縱貫面」的跨專業分工合作歷程 (從「宣導和個案引入」階段乃至於「轉回原校與追蹤輔導」階段；如圖1所示)。總之，有效能的跨專業合作工作，是一種校園生態取向的諮商工作，不但在晤談室內要從事與受輔兒童及其生態系統重要他人的諮商工作，同時也需進行了校園生態系統的介入工作；從研究參與者的觀點，這些由學校輔導人員所從事的校園生態系統的介入工作具有「事半功倍之效 (Dc012)」，不但有助於受輔兒童及其生態系統的重要他人做好接受諮商服務的準備，同時因為學校輔導人員發揮了中介系統的功能，更讓引入的校外諮商心理專業資源的成效更加被彰顯。

若進一步細究「橫斷面」(圖2所展現的「生態諮商」) 的研究結果，即發現有效能的國小校園「生態諮商工作模式」，係由諮商師的「小系統」工作以及學校輔導人員的「中介系統」相輔相成所致。

這樣的研究發現不僅呼應 Bronfenbrenner (1979、1989) 的主張，支持了王麗斐等人 (民97) 的研究發現 (有效能的國小校園諮商工作模式是一種生態合作的諮商模式)，也凸顯學校輔導人員在校園生態諮商工作的特有角色與功能。例如，本研究發現，學校輔導人員在「橫斷面」的跨專業合作中扮演著生態諮商工作的「中介系統」角色，在與諮商師的跨專業合作裡，聯繫以受輔兒童為中心的各個小系統，包括諮商師與家長、諮商師與級任教師、家長與級任教師、以及諮商師與校內資源 (含特教老師、義工組織等) 等等小系統，成為這些小系統間的重要溝通橋樑；此外，他們將校內特有的行政資源 (如召開個案研討會、引入校內榮譽制度、獎勵系統等) 與輔導室外部資源 (如社會福利、慈濟等社會資源) 引入的作為，也擴大與加速對受輔兒童的諮商效能。從生態模式的觀點，他們所扮演的小系統間的聯繫與資源整合的角色，正符合 Bronfenbrenner 所主張的生態模式中的「中介系統」角色。由於過去關於生態觀的文獻中，雖提出「中介系統」的概念、但著墨有限，因此本研究的「中介系統」研究結果，將有助於人們對「中介系統」概念產生更具體的理解。此外，本研究的發現也凸顯有效能的校園諮商工作是一種更廣度的生態取向的諮商工作模式，在引入校外心理健康專業資源時，學校輔導人員將扮演他們和跨系統間 (外系統和小系統) 的橋樑，以及系統連結與資源整合的溝通角色。

若從跨專業合作的「縱貫面」研究結果分析，本研究的發現似乎也呼應了近期諮商與心理治療學者所強調的「晤談前準備工作對諮商成效的重要性」(如 Yalom, 2005)。在本研究以及過去的研究 (如趙曉美等人, 民95) 中發現，許多受輔兒童的家長與教師對於前來接受諮商是心存疑慮的。本研究發現學校輔導人員在從事宣導、溝通、聯繫、協調、解決突發問題等等工作的同時，即在解決受輔兒童的家長與教師產生對諮商師與諮商服務的可能疑慮，並增加其信賴感，這樣的工作當有利於他們對受輔兒童工作的參與。特別在本研究的「宣導和個案引入」、「篩選與開案評估」、以及「排案與聯繫」等階段的研究結果裡，發現諮商師對於學校輔導人員所從事的宣導、與受輔兒童的家長以及教師的溝通、排解接受諮商困難、乃至於協調、鼓勵級任教師、家長和受輔兒童參與諮商晤談 (如調整時間，不要運用國語、數學等所謂正課的時間進行諮商) 等等工作，均給予高度肯定。多位諮商師甚至提出，學校輔導人員在學校的關係基礎和角色職務的特有性，對邀請家長和老師參與諮商會談有重要的助力，也是影響諮商師進駐校園能發揮效能的關鍵因素之一。雖然這些工作在引入校外專業資源的跨專業合作中，扮演著關鍵性的角色，但由於這些工作非常繁瑣與費時，值得後續研究進一步探究與分析哪些是學校輔導人員的必要工作，哪些則是可以運用其他人力 (如志工) 來協助，以降低學校輔導人員的工作負擔，進而提升他們的效能。

此外，從諮商師的回饋中，更發現學校輔導人員所從事的行政聯繫工作，看似一般行政庶務工作，然而實質上卻是一種集「聯繫、協調、溝通、提醒」等數項功能於一身的學校輔導專業工作。研究發現：學校輔導人員在與家長或級任教師溝通時，常必須運用專業的同理心和溝通技巧，才能協助家長或級任教師降低參與諮商的焦慮、增加出席會談的動機、以及瞭解他們在協助受輔兒童接受諮商服務的重要性。這些工作的完成，似乎是在建構一個支持性的生態環境，不僅排除服務對象參與諮商的困難，同時也鋪陳他們對參與諮商的正向期待，有利於諮商師接下來的諮商工作。

另外，本研究也發現在跨專業的有效合作歷程裡，諮商師並未如傳統諮商工作，執行所有受輔兒童的諮商工作。研究顯示諮商不僅在第四階段 (生態諮商) 中，結合學校輔導人員與輔導室的特有資源、協助受輔兒童外，並在最後「轉回原校與追蹤輔導」的階段，將日趨穩定的受輔兒童轉回學校輔導系統，讓他們接受原校的后續輔導工作，也就是對受輔兒童而言，在結束諮商師的專業服務後，未必代表結案，仍有機會由原校輔導室與導師繼續後續的輔導工作。因此，在跨專業的合作裡，諮商師不僅要具有能協助學校輔導人員規劃與執行對受輔兒童的后續銜接和追蹤輔導工作的專業知能外，學校輔導人員需擁有足夠專業知能，才能銜接上這部份的工作、鞏固受輔兒童的諮商成

效。本研究顯示，目前受輔兒童在轉回原校時在追蹤輔導的做法多傾向轉回學校輔導人員、級任教師、或志工家長作個別或小團體輔導，雖然這些作法被研究參與者視為是有效能的作法，然而，對於轉回後的成效以及轉給不同合作對象的後續輔導成效，並未在本研究中具體探討。再加上轉回原校的後續輔導工作模式係在本研究中首次提出，並未出現在過去的文獻裡，因此這樣的作法是否能發揮成效，以及實際可行的細節作法為何，仍有待後續研究繼續探究之。

至於在探究跨專業合作成功的關鍵因素時，本研究結果除與西方 Weist 等學者（2006）所倡議的合作之道，強調順暢溝通、明確角色分際、以及彼此支持和尊重等概念為跨專業合作的首要關鍵因素類似外，也出現雙方將成功關鍵因素多歸功於對方的一種不同於西方文獻的現象，例如諮商師認為跨專業合作之所以能成功是本身要具有「合作共生」與「同理性利他」的態度與作為，以及獲得國小輔導人員的專業理解、熱誠協助與引導。即令有少數諮商師和學校輔導人員談及雙方合作的磨合經驗（如在排案與聯繫上），亦多採取包容對方的限制、配合對方的需要為主要的因應策略。這樣的研究發現，似乎也隱含了華人文化對跨專業合作的意涵，也就是在與他人合作時，要抱持荀子所謂「先義後利者榮，先利後義者辱」的觀點，也就是當與人合作時，要抱持「同理利他」的想法於前、「利己」於後；同時還要懂得「自律」、主動先替對方設想、並且願意配合；當有成果時，亦要記得「肯定對方、不居功」，以利雙方合作。不過這樣的假設觀點係首次提出，仍需更多的研究資料加以檢驗與支持，因此建議未來研究能持續針對此一現象再深入檢驗與瞭解。

除了以上研究結果的討論，本研究亦針對國小輔導人員和諮商師的訓練和實務工作提供以下兩點建議：

一、重視跨專業合作的訓練與研究工作

從本研究可以發現諮商師進駐國小校園，在在需要與國小輔導人員合作。從宣導、個案的引入、到結案後的追蹤輔導，均需雙方共同分工合作。研究也發現：無論諮商師或國小輔導人員，抱持「合作」的心態、理解與尊重對方的特性、展現自己的專長、並願意主動提供協助與配合對方等等，均是不可或缺的合作要素。然而，在傳統學校輔導人員和諮商師的訓練和養成的課程裡，甚少指導或強調跨專業合作的概念與作法。特別是目前國內學校輔導人員的養成教育仍多以傳統的諮商理論和技術為主，對於如何建構支持性的生態環境、個案管理、以及跨專業合作等等與學校輔導實務有關的知能則明顯不足。至於諮商師的訓練更是以獨立判斷、個別執業為主要養成目標，側重諮商室內與當事人工作的專業技術（如個別諮商、遊戲治療），鮮少引導學生學習如何在學校生態系統工作的理論或實務，也缺乏培養學生具有與其他專業合作的理念與工作能力。

隨著不同心理健康專業陸續進駐校園服務，無論學校輔導人員或諮商師均將面臨更多跨專業合作的實務挑戰，因此為有利於提升學校輔導工作的效能及諮商師駐校功能的發揮，本研究建議學校輔導人員與諮商師的培育機構均宜重視與教導他們的學生具有跨專業合作的態度、知能與技術。雖然目前關於如何進行跨專業合作內涵的研究資料仍相當有限，但現今學校輔導與諮商心理的實務工作卻早已十分頻繁的進行跨專業合作的實務工作（如與精神科醫師、社工人員的跨專業合作），因此本研究特別建議未來的研究可針對這些實務現象場進行的跨專業合作經驗加以深入探究、累積研究成果，如此將能有利於未來訓練工作，同時亦對提升實務品質有所助益。

二、建構學校輔導人員在「中介系統」的角色，並加強培育相關知能

本研究結果顯示有效能的校園輔導工作的跨專業合作裡，學校輔導人員扮演「中介系統」角色的重要性。研究也凸顯國小輔導人員在與諮商師的跨專業合作中，除需具備能發揮「中介系統」的

輔導行政知能外，尚須具備生態觀的輔導理念與作為。根據研究者對學校輔導實務工作的長期觀察，這樣的角色與功能早已被學校輔導實務工作視為不可或缺的技能，然而由於國內學校輔導工作長期受到「重諮商、輕行政」的概念誤導，不但降低學校輔導人員對其從事輔導行政工作的專業肯定感（如王麗斐與趙曉美，民94），也影響他們對自己專業角色和功能的認同感（如吳秀碧、梁翠梅，民84；鄭安伶，民91），甚至干擾學校教師對於他們效能的正面評價性（如王麗斐與趙曉美，民94；鄭安伶，民91）。

隨著學校輔導工作的複雜度與專業需求度增加，本研究認為學校輔導人員未來在引進校外專業資源、從事校園跨專業合作的工作將會日益增加，因此如果學校輔導人員能從校園生態取向的跨專業合作工作中找到自己的新定位、並建構出自己在「中介系統」的獨特角色功能，包括如何強化與發揮中介系統的功能，不但能提升學校輔導效能，更有助於本身專業角色的定位與認同，值得學校輔導工作者加以思考。此外，本研究也特別建議國小輔導師資培育機構在培育其學生時，除訓練學生的諮商專業知能外，亦應重視培養他們具有「生態觀」以及「中介系統」的專業知能，如此方能契合國小輔導實務工作的需求，有利於國小輔導實務工作者對其專業付出的認同。

研究限制與未來研究展望

最後，本研究之目的在於探究學校輔導人員與諮商心理師的有效跨專業合作經驗；為能獲得較豐富而深入的實務經驗，本研究特採取立意取樣的原則，優先以具合作成功經驗的臺北市國小輔導人員和諮商師的跨專業合作經驗為研究對象進行探究。這樣的立意取樣設計誠然有利於本研究欲探究之有效合作歷程極其成功因素之目的；然而相對地，卻不利於取得跨專業合作的困境經驗；雖然本研究於訪談設計上，也邀請研究參與者分享其困境和磨合經驗，然而所蒐集的資料仍十分有限，無法一窺跨專業合作經驗的全貌，這是在理解本研究結果時要加以注意之處。由於合作困境經驗的理解常能帶來更豐富的學習內涵，因此建議未來研究可採用不同研究設計方式（如直接邀請有磨合困境之對象受訪），甚至針對失敗的合作經驗或者磨合困境加以深究，累積來自不同面向的研究成果，以增進我們對跨專業合作經驗的全貌理解。

此外，本研究聚焦在臺北市國小輔導人員與諮商師的跨專業合作經驗。這樣研究內涵具有生態文化的特殊性，特別是就駐區心理師和學校輔導人員的合作歷史與現況來看，其他各縣市的跨專業合作方式多與臺北市不盡相同，例如，臺北市係採用「駐區式」的服務，而其他地區則多採用「提報個案、審核、派任心理師到校」的個案服務模式。這些不同的做法，可能也會影響跨專業合作模式的建構，因此，若欲建構出更周延的跨專業合作模式，仍有待後續研究持續探究之。再則，本研究對跨專業合作經驗內涵的描述，係採用質性資料的呈現與探究，這些研究結果仍有待未來量化研究進一步檢視。同時，除了探究學校輔導人員與諮商師的跨專業合作外，未來研究若能擴大探究學校輔導人員在生態諮商模式當中，如何與社工人員、臨床心理師、以及精神科醫師等其他校外心理健康工作者的跨專業合作經驗，將有利於建構出更完善的學校輔導系統的跨專業合作工作系統。總之，本研究為國內首度針對跨專業合作經驗進行探究，研究發現學校輔導人員與諮商心理師間的五階段跨專業合作歷程以及四項主要成功關鍵因素，這些研究結果希望能有助於實務工作者在進行跨專業合作時的順暢性，同時對於日漸增加的校園跨專業合作工作有所助益。

參考文獻

- 方惠生、戴嘉南（民97）：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—高師輔導所刊，18期，89-121頁。
- 王麗斐、杜淑芬、趙曉美（民97）：國小駐區諮商師有效諮商策略之探索性研究。教育心理學報，39卷，3期，413-434頁。
- 王麗斐、趙曉美（民94）：小學輔導專業發展的困境與出路。教育研究月刊，134期，42-53頁。
- 吳秀碧、梁翠梅（民84）：學士級準諮商員諮商實習經驗之探討。中華輔導學報，3期，41-56頁。
- 林家興（民92）：心理師駐區模式的探討。學生輔導雙月刊，85期，22-33頁。
- 林家興、洪雅琴（民90）：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卷，2期，103-120頁。
- 徐堅璽、吳英璋（民92）：校園中輔導專業人員之角色功能-淺談國中輔導教師、心理師與社工師在教改潮流下的合作基礎。學生輔導，85期，8-21。
- 翁毓秀、王文瑛（民91）：臺北市各級學校九十學年度社會工作試辦方案評估研究。臺北市政府教育局。
- 馮燕、林家興（民90）：臺北市八十九年各級學校社會工作試辦方案評估研究。臺北市政府教育局。
- 臺北市政府教育局國小教育科（民98）：臺北市98年度國民小學輔導工作小組計畫。檢索日期：民98.01.16。網路名稱 http://www.edunet.tapei.gov.tw/public/pub2_content.asp?SEQ=10040。
- 趙曉美、王麗斐、楊國如（民95）：臺北市諮商師國小校園服務方案之實施評估。教育心理學報，37卷，4期，345-365頁。
- 鄭安伶（民91）：國小教師對學校輔導工作及學生輔導觀點之研究。屏東師範學院碩士論文。
- 李奉儒、高淑清、鄭瑞隆、林麗菊、吳芝儀、洪志成、蔡清田合譯（民90）：質性教育研究：理論與方法。嘉義：濤石文化。Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1998) *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*.
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2000). Shaping the future of mental health in schools. *Psychology in the Schools*, 37(1), 49-60.
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2002). Promoting mental health in schools in the midst of school reform. *The Journal of School Health*, 70, 171-178.
- Armbruster, P., & Lichtman, J. (1999). Are school-based mental health services effective? Evidence from 36 inner city schools. *Community Mental Health Journal*, 35, 493-504.
- Brabeck, M., Walsh, M. E., Kenny, M., & Comilang, K. (1997). Interprofessional collaboration for children and families: Opportunities for counseling psychology in the 21st century. *The Counseling Psychologist*, 25(4), 615-636.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Ecological Systems theory*. In R. Vasts (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 6, pp.187-251). Greenwich, CT: Jai Press.
- Brown, M. B. (2006). School-based Health Centers: Implications for Counselors. *Journal of Counseling and Development*, 84, 187-191.
- Casto, R. M., & Julia, M. C. (Eds.). (1994). *Interprofessional care and collaborative practice*. Belmont, CA:

- Brooks/Cole.
- Conyne, R. K. (2000). Prevention in counseling psychology: At long last, has the time now come? *The Counseling Psychologist*, 28, 838-844.
- Flaherty, L. T., & Weist, M. D. (1999). School-based mental health services: The Baltimore model. *Psychology in the Schools*, 36, 379-389.
- Gergen, K. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 465-474.
- Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist*, 25, 517-572.
- Illback, R. J. (1994). Poverty and the crisis in children's services: The need for services integration. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 413-424.
- Keys, S. G., Bemak, F., & Lockhart, E. (1998). Transforming school counseling to serve the mental health needs of at-risk youth. *Journal of Counseling and Development*, 76, 381-388.
- Knapp, M. S. (1998). Paths to partnership: University and community as learners in interprofessional education. New York: Rowman & Littlefield.
- Lerner, R. M., & Simon, L. A. K. (Eds.). (1998). University-community collaborations for the twenty-first century: Outreach scholarship for youth and families. New York: Garland.
- Lewis, J. A., & Lewis, M. D., & Daniels, J., & D'Andrea, M. (2003). *Community counseling: Empowerment strategies for a diverse society (3rd ed.)*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- McCroskey, J., & Einbinder, S. D. (Eds.). (1998). Universities and communities: Remaking professional and interprofessional education for the next century. Westport, CT: Praeger.
- Merrick, E. N. (1995). Adolescent childbearing as a career "choice": Perspective from an ecological context. *Journal of Counseling and Development*, 73(3), 288-292.
- Nabors, L. A., & Reynolds, M. W. (2000). Program evaluation activities: Outcomes related to treatment for adolescents receiving school-based mental health services. *Children's Services: Social Policy, Research, and Practice*, 3, 175-189.
- Neville, H. A., & Mobley, M. (2001). Social identities in contexts: An ecological model of multicultural counseling psychology process. *The counseling psychologist*, 29, 471-486.
- Paavola, J. C., Carey, K., Cobb, C., Illback, R. J., Joseph, H. M., Routh, D. K., & Torruella, A. (1996). Interdisciplinary school practice: Implications of the service integration movement for psychologists. *Professional Psychology: Research & Practice*, 21, 34-40.
- Payzant, T. M. (1992). New beginnings in San Diego: Developing a strategy for interagency collaboration. *Phi Delta Kappan*, 74, 139-146.
- Romano, J. L., & Kachgal, M. M. (2004). Counseling psychology and school counseling: An underutilized partnership. *The Counseling Psychologist*, 32(2), 184-215.
- Rones, M., & Hoagwood, K. (2000). School-based mental health services: A research review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3, 223-241.
- U.S. Department of Health and Human Services. (1999). *Mental health: A report of the Surgeon General*.

- Rockville, MD: Author.
- U.S. Department of Health and Human Services. (2001). *Report of the Surgeon General's conference on children's mental health: A national action agenda*. Retrieved March 5, 2007, from <http://www.surgeongeneral.gov/topics/cmh/>
- Vanderbleek, L. M. (2004). Engaging families in school-based mental health treatment. *Journal of Mental Health Counseling, 26*, 211-224.
- Walsh, M. E., Brabeck, M. E., & Howard, K. A. (1999). Interprofessional collaboration in children's services: Toward a theoretical framework. *Children's Services: Social Policy, Research, and Practice, 2*(4), 183-208.
- Waxman, R. P., Weist, M. D., & Benson, D. M. (1999). Toward collaboration in the growing education mental health interfaces. *Clinical Psychology Review, 19*(2), 239-253.
- 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.
- Weist, M. D., Myers, C. P., Hastings, E., Ghuman, H., & Han, Y. L. (1999). Psychosocial functioning of youth receiving mental health services in the schools versus community mental health centers. *Community Mental Health Journal, 35*, 69-81.
- Weist, M. D., & Ghuman, H. (2002). Principles behind the proactive delivery of mental health services to youth where they are. In H. Ghuman, M. D. Weist, & R. Sarles (Eds.). *Providing mental health services to youth where they are: School- and community-based approaches* (pp.1-15). New York: Taylor & Francis.
- Yalom, I. D. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy* (5th. ed). NY: Basic Books.

收稿日期：2008年07月30日

一稿修訂日期：2009年02月23日

二稿修訂日期：2009年04月01日

接受刊登日期：2009年04月02日

附 錄

附件一 輔導室人員/諮商師訪談綱要

- (一) 請說明您和學校輔導人員/諮商心理師的合作模式和歷程（從學生接受轉介到結案），並舉一實際案例說明這樣的歷程。
- (二) 與學校輔導人員/諮商心理師的合作經驗如何？有沒有一些調適的歷程？調適什麼？是如何調適的？
- (三) 在與學校輔導人員/諮商心理師的合作模式下，你們各自的功能為何？請說明。
- (四) 您和學校輔導人員/諮商心理師合作的經驗當中，有沒有一些成功或失敗的合作經驗？請舉實例說明。
- (五) 在您與學校輔導人員/諮商心理師的合作經驗當中，您認為影響你們合作成效的因素為何？

Bulletin of Educational Psychology, 2009, 41, 295-320
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

The Effectiveness of Interprofessional Collaboration between Elementary School Counselors and Counseling Psychologists in Taipei City

Li-fei Wang

Su-fen Tu

Department of Educational Psychology
and Counseling
National Taiwan Normal University

The current study was to explore the effectiveness of interprofessional collaboration between school counselors and counseling psychologists in the elementary schools. There were 9 elementary school counselors (3 males and 6 females; mean age = 44.06, SD = 7.69) with mean teaching experience of 21.83 years (SD = 8.65) and mean school counseling experience of 7.38 years (SD = 5.93). In addition, there were 9 counseling psychologists (1 male and 7 females; mean age = 39.46, SD = 3.08) with mean professional experience of 11.81 years (SD = 3.91). All of them participated in the "Project of Residential Counseling Psychology Services in Taipei City Elementary Schools." Data were collected by individual in-depth interviews and analyzed by a discovery-oriented qualitative method. The findings indicated that there were five major stages involved in the collaborative process between school counselors and counseling psychologists: (a) announcement and client's recruitment, (b) client's screening and evaluation, (c) session arrangement and communication, (d) ecological counseling, and (f) following-up. In the collaborative processes, school counselors mainly worked in the mesosystem, which is the "outside" of the counseling room. In contrast, the duties of counseling psychologists, who were mainly focused on the microsystem, is within the counseling room according to the Bronfenbrenner's ecology approach of counseling. The school counselors would communicate, coordinate, and connect the significance others of the client and the possible resources of the school to help the child, whereas the counseling psychologist would lead the counseling team and plan the treatment plan to help the child himself and the ecological systems of the child. The facilitating factors of interprofessional collaboration included (a) the partnership and altruistic attitudes and actions of both sides, (b) counseling psychologists' professional abilities that supplemental to the school counselor's work in elementary schools, (c) school counselor's counseling traits and knowledge, administrative abilities, and in-school relationships, and (d) school counselors helping the counseling psychologists adjust to the school culture and ecology. The Detailed results suggestions for further research, training, and as well as intervention were discussed.

KEY WORDS: counseling psychologist, elementary school counseling, interdisciplinary collaboration, school-based mental health services