發佈：2020-07-28, 週二 17:05
點擊數：18371



一個日常的下午，輔導老師正與一位認真的導師討論班上一位孩子的問題，這個孩子又開始三天兩天的沒有到學校，也沒有任何請假紀錄，雖這已經不是第一次，早在這孩子剛進來國中校園沒多久，就有這樣的情形，由於對學習沒有太多興趣，加上因身體缺陷導致自信心不足，在班上總是邊緣，較少與他人互動，歸屬感很低，而他的爸媽很早就離異，平時就只將他托給阿嬤照顧，少與他互動，雖阿嬤還是努力讓他溫飽，但因年紀大了也管不太動，漸漸這孩子也不太愛來學校，平日就喜歡待在家裡，睡醒了就玩個電動或看個電視，也少外出。過去，這位認真的導師就已經針對這個孩子的問題與學校輔導

老師合作，在雙方努力下，雖狀況稍微有好轉，但過了一個暑假後，這孩子又開始出現斷斷續續

Phoca PDF

來學校的狀況，這也讓輔導老師和這位導師擔憂，並且反思是否過往的處置仍不夠，是否還需要拉入更多資源進來一同協助這孩子...

這樣的問題，似乎在臺灣的國中小校園中不見得是少見的，根據宋宥賢（2015）對校園中輟問題的檢視，發現每年中小學中輟人數仍有4500位上下，這並不包含一些常請長假與間輟的學生；而不只是中輟問題，面對臺灣社會的變遷、家庭與生活型態的改變、日益提升的生活與學習壓力、甚至是個人發展任務受阻等問題，都使得兒童與青少年的心理健康成為一須關注的議題，舉凡中輟、藥物濫用、家庭暴力、網路成癮、性騷擾/性侵害、人際與情感困擾等都是常見的問題。對此，鑒於學校為兒童與青少年大多數時間處置的場所，學校輔導系統便成為一個重要的防線，以協助兒童與青少年處理相關身心議題（田秀蘭、盧鴻文，2018）。

一、臺灣學校輔導工作之發展與相關挑戰

這樣擔任學生輔導重責的系統，是何時開始發展？其中經歷哪些挑戰？以及現今的輔導工作趨勢為何？這些亦值得進一步檢視。據何金針、陳秉華（2007）的研究，臺灣學校輔導工作最早是從大專院校僑生輔導工作開始濫觴，以生活適應與學業輔導為發展主軸。爾後，特別是國中，因應1968年九年國教的實施，教育部開始訂立相關課程準則與師資培育課程，並於當年度核准國立臺灣師範大學成立教育心理學系（今教育心理與輔導學系）及1971年核准臺灣省立教育學院（今國立彰化師範大學）成立輔導學系（今輔導與諮商學系），以孕育國中輔導教師。而當時輔導教師主要依據「國民中學指導活動課程標準」進行全校性輔導工作推動，包括學習輔導、生活輔導、職業輔導，而其主要特色便是於學校輔導工作中融入「指導活動課程」（後改為輔導活動、現改為綜合活動領域），每週排定固定的活動時間，以利有計畫性地進行團體輔導並從中觀察是否有

Phoca PDF

特殊學生需進一步個別輔導（何金針、陳秉華，2007）。而國小階段的學校輔導工作亦於1975年跟進。在這階段的學校輔導工作者主要隸屬於教務處或訓導處下的「執行秘書」，其便是承主任委員（校長）的指示推展相關學生輔導工作。爾後，於1979年「國民教育法」頒布後，國中小則明訂須設置輔導室並下設資料組、輔導組、與特殊教育組。而輔導工作者也變成具有輔導知能的輔導教師以提供學生輔導服務。而如田秀蘭與盧鴻文（2018）的研究，於1980至1990年代，學校輔導進入新階段，從輔導活動課程持續實施，進入到面對學生心理成長議題挑戰之相關因應。而於1997年起，為促進更完善的學校輔導工作推展，中小學也開始實施教務、訓導與輔導三合一方案，而三級輔導概念亦在此被引入推展，此方案主要強調透過學校內的相關處室、甚至是教師間的相互分責合作，以利學生問題能有效地被處置。此外，在此階段，學校輔導工作也不再只是課程教學與校內行為輔導，而因學生校外行為亦可能成為負向影響校內適應與學習的相關因素，故學生校外行為亦納入輔導範圍，如青少年犯罪問題、中輟、毒品、藥物濫用防制等，對此，臺灣教育部也同樣有系統地推出相關計畫，如「輔導工作六年計畫」以及「青少年輔導工作計畫」、「璞玉專案」、「朝陽方案」、「認輔制度」及「攜手計畫」等，以針對需要的兒童與青少年提供相關資源協助，以利其問題行為改善（教育部，2018a；引自田秀蘭、盧鴻文，2018）。然值得關注的是，由於學校輔導教師本身需兼顧授課、行政與學生個別輔導，加上需推展相關輔導業務，這些負擔皆使得輔導教師出現相關問題，如專業角色定位混淆、工作壓力繁重、過多偏重於學校輔導行政業務等，加上本來輔導專業人才就較為匱乏，故這些也影響了學校輔導教師對於學生個別輔導的時間投注，這也間接影響了學校輔導系統的成效擴展。由於此問題持續存在，於2000年迄今，學校輔導則進入了新階段，即注重到輔導工作的法規建立與輔導諮商的專業發展（田秀蘭、盧鴻文，2018）。在此階段，輔導活動與家政及童軍兩科納入了綜合活動學習領域，並於2004年開始實施九年一貫課程（教育部，2018b）。而對於輔導工作中初級預防工作，也能運用每週的輔導活動課程實施加以推動。此外，政府也透過相關立法，促進輔導專業制度化，並完

Phoca PDF

善學校輔導工作之法源基礎，如2001年推動之心理師法、2011年增修的國民教育法，當中明訂了專任輔導教師與專業輔導人員（如心理師與社工師）之設置、以及各縣市學生輔導諮商中心之設立。甚至，於2014年亦公布學生輔導法與國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置專任專業輔導人員辦法，亦強化了上述輔導人力與輔導資源之建置，以促進學校能補足輔導專業人才，並解決存有之工作負擔繁重、專業人力不足等困境。就此，有助於學生相關身心問題能被有效關注與解決。此外，這些地方的學生輔導諮商中心，亦可因應所轄縣市學校的狀況，提供專業上的協助、合作、與資源連結，這些亦有助提高學校輔導工作品質。甚至，田秀蘭、盧鴻文（2018）亦指出，在此階段，不只是前述輔導工作法制化，相關學生問題與新興議題的輔導，如性別平等、校園霸凌、中輟輔導等，政府亦有訂立相關辦法準則，以促進輔導工作推展。就此，臺灣學校輔導工作逐漸走向專業化發展。

然值得關注的是，雖

歷經了五十年的發展，臺灣學校輔導工作

走上正軌、開

枝散葉，但現今仍有相關問題存在，如小校與偏鄉學校的輔導人力可能尚未充足、輔導空間不足、資源分配有限等問題（田秀蘭、盧鴻文，2018）。此外，面對學生日益嚴重的複雜心理問題，多數學者皆提倡，學校輔導系統需抱持生態系統觀點介入（田秀蘭、盧鴻文，2018；杜淑芬、王麗斐，2016

；趙曉美、王麗斐、楊國

如，2006；趙文滔、陳德茂，2017），即學生

問題可能發展自家庭、社區、學校環境、乃至於整個社會等，故需透過相關對應資源的連結與合作以促進各系統的問題解決，方能促進學生議題解決。然值得關注的是，雖這些專業資源逐漸補

Phoca PDF

足、且學校輔導系統也逐漸採取此觀點（即系統取向）進行學生個案問題處遇，但彼此間如何有效進行跨專業的分工合作亦為一個問題。就如同本文開頭揭示的案例，當相關專業資源引入後，彼此該如何各司其職，此時學校系統與相關資源扮演的角色又為何等，這些亦值得受重視。故接續，本文將整理目前臺灣學校輔導系統與跨專業合作的相關模式，以及可能成效與相關困境，以利讀者進一步瞭解。

二、臺灣學校輔導系統跨專業合作模式、可能成效與挑戰

誠如前述，學生的心理

議題或問題行為，往往不只是由學生個人造成

，就Bronfenbrenner

（1994）所提出的生態系統論觀點，個人的行為養成深受周遭系統環境的影響，這些系統可區分為微系統，即與個人最直接接觸、最具影響力、且最具關連的系統（如家庭、學校、同儕、社區等）；中系統，即為系統間的互動關係，這便可能造成對個人的影響（如學校與家庭間的關係、家庭與社區的關係等）；外系統，即是指個人未必直接與其有互動，但這卻會間接影響個體行為發展的系統（如大眾傳播媒體、社會機構、工作與學習環境等、家庭親屬等）；距系統，即包含廣泛可能影響微系統中人事物的文化、意識形態、與價值觀養成等，這也常會對個體行為與組織運作提供相關規範標準，以形塑其之行為（如法律、社會習俗、刻板影響等）。而更具體而言系統如何影響個人，

就宋宥賢（2017）的研究，以學生中輟議題為例，學生有中輟問題出現，除了自身有相關因素影響，如缺乏學習成就感、對學習失去興趣、低自尊、貧乏社交技巧、學校適應困難等外，其家庭與學校系統亦存有可能導致其中輟之成因，如家庭結構不健全、家庭社經地位低落、家庭功能不

Phoca PDF

彰、父母管教不適切、缺乏良善之親子與手足互動、家庭遭逢重大變故、乏味之學校課業與生活、升學主義壓力、不友善之同儕排擠、師生關係不睦、對中輟生過度標籤化等。甚至其所處社區環境亦存有影響成因，如社區環境不佳、社區功能不健全、幫派組織負向影響等。就此，可知學生周遭相關系統（如家庭、社區、學校、甚至乃至於社會等）亦會對於學生問題產生影響。而如何針對學生及其有問題的系統給予相關有效處置，便是學校輔導系統須關注的議題。然值得關注的是，有鑑於輔導教師的權責與角色定位，其主要關注的主體是學生，面對這些錯綜複雜的系統問題，便須透過相關跨專業合作來共同處理。甚至，有時學生本身狀況已超出輔導教師之負荷，其亦須透過跨專業合作來尋求專業資源共同

協助處置

學生問題（趙曉美等人，2006）。對此，相關研究亦證實，跨專業合作，比起單一學校輔導系統的協助，是更有助於學生問題處置（王麗斐；杜淑芬，2009；林家興、洪雅琴，2002），甚至這亦有助於降低主責單位的專業耗竭（Cohen, Linker, & Stutts, 2006）。此外，跨專業合作，如學輔中心心理師與學校輔導教師合作，亦有助於解決存有的輔導困境、甚至有助提升學校輔導正面形象（林郁倫、陳婉真、

林耀盛、王鍾和，2014）。然值得關注的是，

而哪些專業資源係可成為學校輔導系統進行跨專業合作之對象？目前，仍未有一致的答案，這某程度亦取決於學生的狀況以及學校輔導系統的需求為何？以及學校所建構之專業資源網絡程度？以中輟學生輔導為例，宋宥賢（2017）便細部列舉出可能的跨專業合作對象，主要可分為：（一）社會福利與社工資源；（二）醫療與輔導資源；（三）教育資源；（四）警政與司法資源等，於社會福利與社工資源，主要便是針對中輟生以及其家庭的教養、經濟、甚至是居住工作等問題，提供相關社會福利救助，以及定期訪視關懷；於醫療與輔導資源，除了學校端可提供的中輟生協尋聯繫、輔導、復學適應、追蹤輔導外，針對學生特殊狀況，還可另外申請相關校外輔導（如

Phoca PDF

心理議題）與醫療資源（如身心理狀況等）進行協助，甚至這些資源也可以提供中輟生家長之親職教養功能精進、輔導諮詢等；於教育資源，則是著重在促進中輟生之穩定就學與復學動力培育，這主要會依據中輟生之特定與需求以及未來生涯發展來進行規劃，以利其從中學習並為自身發展做準備；於警政與司法資源，主要則是針對中輟生協尋、行為規範、相關法律常識建構，以及中輟生可能的交友網絡進行掌控等，甚至也能對其可能犯罪行為進行預防；此外，如果中輟生涉及相關犯罪行為，則會納入司法資源，以針對其行為做規範與判處督責，同時也藉其之力量協助中輟生穩定就學。詳細的中輟生輔導合作資源表列如下：

表1 中輟生輔導可運用之合作資源

資源分類	可運用之合作資源
社會福利與社工資源	公私立之社福機構：如各縣市社會局、社區心理衛生中心、家庭教育中心、家庭暴力暨性侵害防治中心、及相關民間社福機構團體、安置機構等。
醫療與輔導資源	校外資源：各縣市學生輔導與諮商中心、社區心理衛生中心、特教資源中心、各地區醫療院所、校園駐診之精神科醫師、公私立諮商機構、公私立社福機構社工（如少年服務中心）等、認輔志工等。
	校內資源：全體教師（特重導師、認輔教師、輔導室、學務處、教務處之教師介入）
教育資源	校內資源：班級課程、社團活動課程、特殊才能性質校隊、進修學校（補校）、縣市政府補助開設之中輟彈性適性化課程、多元能力開發課程、技藝教育課程等。
	校外資源：各縣市學生輔導與諮商中心、特教資源中心、多元型態中介教育機構（如資

Phoca PDF

	源式中途班、合作式中途班、慈輝班、中途學校等）、社區師傅方案與社區牽手計畫、社區生活營、職訓中心與就業服務中心、鄰近社區高中職、相關民間社福機構（如希望青少年多元適性發展協會、彰化愛鄰社會福利協會等）等。
警政與司法資源	警政體系：鄰里辦公室、各縣市警察局、少年警察隊、少年輔導委員會少輔組、強迫入學委員會、中輟替代役等。
	司法體系：法院法官、少年保護官、觀護所、感化院等。

資料來源：宋宥賢（2017）。臺灣國中中輟輔導復學資源運用之困境與相關挑戰：以生態系統論整合國中輔導教師觀點為例。

雖現今針對不同主訴問題的學生（如中輟、家暴、性騷擾、校園霸凌等），已有許多專業資源可供合作，然這樣的跨專業合作該如何進行，甚至何為有效的合作模式？至今仍是許多國內學者關注的議題（王麗斐、杜淑芬，2009；趙文滔，2015；趙文滔、陳德茂，2017；陳婉真、黃禎慧、侯瑀彤、江守峻、洪雅鳳，2018）。而現今國內較常提及的合作參考模式，主要為王麗斐、杜淑芬、羅明華、楊國如、卓瑛、謝曜任（2013）所倡議的WISER模式，此模式主要奠基於生態系統觀點進行跨專業合作整合，其WISER的意思分別代表著：W為whole school，即須以校長為首帶領全體學校教職員推動全校性的初級發展性輔導工作，這也表示全體教職員對於學校輔導推展具有其既定責任，I則代表則代表個別化介入（Individualed

Phoca PDF

intervention）；S則是系統性介入（System intervention）；E為能評估（Evalution），這三個英文字母則是屬於二級介入性輔導工作的重點，主責單位為學校輔導室，輔導室不僅需針對學生個案進行相關評估，以開展適切的輔導策略，同時也須重視對於學生個案之生態系統（如家庭、同學、社區等）的輔導工作，而這輔導介入歷程之成效評估需不斷地進行，以釐清學生個案與相關系統需求，並適時調整輔導策略，就此有效協助問題解決。最後R則代表三級處遇性輔導工作，這也為跨專業系統合作的重點，即面對較為棘手的學生個案問題與系統問題，藉由引入與整合相關資源（Resource integration），並與其分工合作，合力提供處遇，以全面改善學生個案問題與這些對學生造成負面影響的系統問題。然值得關注的是，雖有類似模式可以依循，但此一模式主要僅勾勒出跨專業合作的思維與重要性，但如何實質推動？跨專業合作間彼此的專業角色定位為何？彼此如何分工合作？如何評估跨專業合作成效等仍是需進一步探究的概念。就趙文滔（2015）的研究訪問了全臺國中小共28位輔導教師，發現判定跨專業合作有幾項指標：（一）輔導獲得成效，且學生的主訴問題獲得改善；（二）可感受到跨專業資源間彼此在同一陣線上，且彼此相互可支援補位，提供彼此合作支持，以協力處理學生個案與其背後系統問題；（三）順利突破學生輔導上的僵局，以成功協助失功能的家長或難以協商的教師等。然即便這些標準可協助判定是否在學生輔導上的跨專業合作係有進展，但現今於跨專業合作上仍存相關困境，對此，本文亦綜整了相關研究，以清楚釐清存於學校輔導系統跨專業合作中的可能困境為何，此有利相關單位進一步理解、改善（林家興、洪雅琴，2002；林郁倫等人，2014；刑志彬、許育光，2014；趙文滔、陳德茂，2017；杜淑芬、王淑玲，2014；杜淑芬、王麗斐，2016）：

（一）彼此角色立場與合作型態存有歧見：

這常見於學校輔導教師與相關內外在資源系統合作上，以開頭案例為例，在彼此跨專業合作上，輔導教師可能期望以關懷輔導立場為主，強調學生個案需求為主，而進行相關輔導策略擬定，如

Phoca PDF

提供該學生支持、強化其於班級中的存在價值、深化其於班級同儕與教師間的連結，故期望藉由學生穩定入班上課期間，進行相關可達成上述目標的處遇，然可能對導師而言，其重視的是班級秩序與管理，若隨意讓該學生入班上課，甚至有時可隨意離開班級以配合輔導教師的處遇安排，可能會導致管理上的問題，如其他學生可能會議論，而這樣角色立場可能存有的差異，便可能導致合作的困難。另外，可能輔導教師評估該學生個案狀況後，認為須引入相關專業資源，如與社區相關機構合作（如高中職、職訓局等），期望能藉由至促進該學生找尋生涯目標，培育相關技能學習興趣，藉以增進復學動力等，但可能社區機構所期待的合作模式不同，如社區機構是完整學期的技能培訓，然輔導教師因應學生的間輟狀況，期待的是短期探索性的學習，這便可能有合作型態上的歧見，導致彼此難以適切合作，這也影響了可能的跨專業合作成效。

（二）各自為政，難達成合作分工：

彼此可能各自認為是跨專業合作中的主責，重視自身的專業判斷以進行相關處遇，但這處遇是未經過彼此討論認可的，故可能產生輔導教師做自己認為重要的部分，外在專業資源依自己的想法行事，這便可能有合作上的困難。以前述案例為例，可能輔導教師基於自身的專業判斷，認為應先強化該名學生在班級中的歸屬感；但對於導師而言，可能認為該名學生應先處理落後的課業問題；甚至對外在資源而言，如社區機構可能認為該名學生應先穩定復學，才可提供相關合作進駐，這樣的狀況便可能產生相關問題，如彼此都只朝著自己想進行的方向走、都秉持著自己認定的專業判斷行事，但這些目標間可能存有矛盾衝突，這便可能難以進行合作分工。此外，有時在專業合作間亦隱含了專業間的階級之分，舉例來說，有些心理專業資源可能認為自己在學生心理處遇上有較佳專業，故在與學校輔導系統合作時，其可能會期望有所主導，甚至認為其他單位須依循建議處事，但學校輔導系統不一定會全盤接受配合，因其可能認定在學生輔導、教育上其亦有相關專業，這便可能造成彼此間的合作困難。

Phoca PDF

（三）彼此對如何跨專業合作缺乏概念與能力：

當學校輔導系統未有過相關跨專業合作經驗時，這亦可能成為阻礙跨專業合作問題，比如輔導教師可能不太清楚有哪些資源可以運用，不太清楚這些跨專業資源的運作模式，甚至彼此在合作中的角色定位如何？如何彼此分工？如何評估成效？如何申請這些資源等？這些細節便可能影響相關單位對於跨專業合作之意願。

（四）相關系統或主管單位可能不重視合作：

當有關單位因自身的想法與顧慮（比如學校主管有控制中輟個案數的壓力、家長無暇或不願讓外在資源介入其孩子狀況、家長誤認跨專業資源進駐辨識標籤化孩子、教師有自身帶班顧慮難以提供相關合作等），而不願且不重視跨專業合作，這便會使得學校輔導系統如輔導教師難以與外在資源合作共同針對學生個案問題討論，並依其需求引入相關資源協助。以前述案例為例，可能這位輔導教師想針對該名學生狀況，申請相關學輔中心心理師資源，甚至是與家庭教育中心合作，協助增進家庭教養功能，但學校端可能認為這已經超出學校所轄責任，故拒絕了該輔導教師的安排，甚至不給予相關行政協助，這便可能阻礙了引入跨專業資源合力改善學生個案狀況的機會。甚至有時，因引入相關資源合作，也可能會挑戰既有資源的專業與能力感，以該案例為例，當輔導教師提出可能需要藉由相關資源引入來協助該學生個案復學，但身為該學生的導師可能會擔心是否引入資源也間接表示了其無能力處理該名學生狀況，這樣的專業競爭與擔憂亦可能影響其合作意願。

（五）因制度與文化限制，難以進行專業合作：

這也可能為學校輔導系統在跨專業合作上的一個挑戰，即各專業資源的申請、使用、甚至相關合作間的定位與功能，有其一定的制度限制，且這些限制亦可能受其組織內文化影響，當要調合彼

Phoca PDF

此合作，便可能有難度。以文章開頭提供的案例而言，對於學校文化而言，多半期望學生的外顯問題（如中輟行為）能盡快被處理、重視學生的管理、講求公平性、整體性等，故當學校端與外在資源合作（如外部心理專業資源）一同面對學生中輟問題時，學校端可能更會期望這外部心理專業資源能盡快處理學生的中輟問題，但對於該資源而言，受到組織制度、文化、甚至是專業派典影響，其可能更會關注該名中輟生的心理感受與心理福祉，認為當內在問題解決後，外顯問題也會改善，但這便可能與學校的文化與相關需求有些牴觸，進而造成合作上的困難。甚至，受到制度的影響，學校端可能無法完全接受外部心理專業資源之建議，比如讓學生想進班上課時便進班，有彈性的到校時間調整等，這便可能成為有效合作間的隱憂。

三、促進跨專業合作之效益：未來展望

由上可以清楚瞭解，現今在學校輔導系統與相關跨專業資源的合作上，仍存有一些挑戰與困境，然鑒於跨專業合作對於學生個案問題解決、甚至是相關系統協助上有所幫助，該如何處理這些跨專業合作上的挑戰，以提昇專業資源合作之效益，便值得被關注。對此，本文亦整理相關研究，進一步指出學校輔導系統與相關專業資源在跨專業合作上可以如何進行，以利彼此合作順利推展，真正幫助到學生個案與其系統（王麗斐、杜淑芬、趙曉美，2008；林家興、洪雅琴，2002；林

Rowley, 2000）：

（一）進行相關合作前，須清楚瞭解專業資源性質，並建立適切互動與溝通機制：

Phoca PDF

在針對學生個案與其系統狀況進行跨專業合作前，學校輔導系統係可先釐清可能可運用的資源為何、以及這些資源的性質、角色功能、合作與申請方式等，舉凡透過自行尋找資訊、詢問有關單位、諮詢鄰近學校經驗等皆可，而學校輔導系統亦可針對這些資源資訊進行建檔、分類，以利後續若有需要時可供查詢使用。而在進行合作前，也需適切與這些專業資源建立相關互動與溝通機制，比方說細部討論彼此要如何進行合作、建立固定資訊交流時間與場合、確認彼此歧見時可如何處置等，若為校內單位彼此跨專業合作，上述更可以透過行政命令來強化此溝通管道建置，如此較有助於減少彼此在專業合作上的衝突、同時也讓專業資源可到位，以提供更適切的協助。

（二）須建構專業自信，同時尊重專業間的差異：

合作即是彼此共同努力分工以達成設定目標，故每個單位在跨專業合作中皆是缺一不可的，彼此都應對自身專業有所認同，並在合作過程中適時發揮專業，舉凡輔導教師在與學輔中心心理師合作時，基於心理師的諮商專業，其可以負責學生個案的主訴問題，而輔導教師就其輔導與教育專業，其可協助個案在校行為觀察、配合心理師執行相關處遇、進行有關系統聯繫（如與導師、家長工作等）。此外，彼此也應對於對方專業有所認同並尊重其可能存在的差異，但同時也須對於這差異可能導致合作上的困難進行討論並予以解決，如此才有助專業合作效益展現。

（三）建構系統觀點思維，並以此進行專業合作：

在跨專業合作上，相關單位也應有系統觀點思維，以利能對學生個案狀況與存於其主訴問題背後的系統問題有清楚理解。值得關注的是，現今在學校輔導系統，尤其是專任輔導教師，普遍能運用系統觀點進行學生個案輔導，同時也能以此進行相關跨專業合作，然這未代表校內其他單位、

Phoca PDF

甚至是其他學生相關系統（如家長、同學、社區等）能夠理解此概念之重要性，若這些單位未能釐清學生問題可能與其背後系統問題有關（如失功能家庭、負向親職教養、同儕的排擠等）、甚至未理解學生問題可能影響著系統的回應，而系統回應更會惡化學生問題等如此惡性循環，這便可能影響其進行專業合作的意願，甚至是後續合作之效益。就此，建構並秉持系統觀點思維，並以此進行專業合作甚屬重要。

（四）事前完整溝通專業合作模式，並於歷程中適時調整檢核：

在進行跨專業合作前，學校輔導系統應與這些專業資源就合作相關訊息進行討論，舉凡學生個案狀況、系統情形、專業資源於合作中的角色定位與立場態度、彼此合作分工模式與內容、彼此目標與期待、評估與結案機制等，這有助於彼此在後續學生輔導合作上更為順暢。然如前述提及，建構互動與溝通機制，並適時定期對現今合作狀況、合作效益、合作歧見、以及相關合作進度進行討論誠屬必要。且值得關注的是，學生輔導為一漸進歷程，相關輔導目標與處遇應隨學生的狀況進行調整，才能以最佳方式提供學生所需協助。

（五）需針對相關學生輔導專業資源提供系統合作相關訓練：

對於學校輔導教師、甚至相關學輔中心專業輔導人員而言，系統取向與跨專業資源合作為重要的工作能力，亦為現今輔導工作的趨勢，然是否這些資源都具備相關專業合作能力，仍是一個待商榷的議題。現今在國中小專業輔導人才培育上，似乎較少開設系統合作等方面課程，而在實務現場，亦有現場專業輔導人員表示，相較於學生輔導與心理諮商專業，系統合作此專業似乎較少被精進，舉凡如何與家長合作、如何進行家訪、如何促進橫向資源聯繫、如何適切提供教師諮詢、

Phoca PDF

如何與輔導教師針對跨專業合作分工等，這些方面的訓練似乎在專業養成階段都較少被重視。就此，本文亦呼籲，為促進學生輔導工作推展，相關單位亦須重新檢視現今師資培育課程，以及教師在職訓練規劃，適時將這類培訓排入，甚至在培訓規劃上可邀請具相關經驗的現場教師或專業輔導人員就這類主題分享，這有助於相關能力培育。

當學校輔導系統與相關跨專業資源能針對學生問題共同討論、並且針對彼此的跨專業合作有所共識，這亦有助於學生問題處理。而適切善用這些資源，亦有助於學校輔導工作推展，甚至發展出符合學校本位的輔導工作系統。就此，跨專業合作實屬重要，亦期待其之永續發展，並促進學校輔導工作之專業化。

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，41，295-320。

王麗斐、杜淑芬、

趙曉美（2008）。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（3），413-434。

王麗斐、杜淑芬、羅明華、楊國如、卓瑛、謝曜任（2013）。生態合作取向的學校三級輔導體制：WI

Phoca PDF

SER模式介紹。輔導季刊，49（2），1-8。

田秀蘭、盧鴻文（2018）。我國國民中學輔導工作五十年的回顧與展望。教育研究集刊，

64（4），77-106。

刑

中華輔導與諮商學報，39，117-149。

何金針、陳秉華(2007)。台灣學校輔導人員專業化之研究。稻江學報，2（2），166-183。

宋宥賢（2015）。

臺灣中輟輔導之困境與挑戰：校園現場與政策現況之反思。新社會政策，40，56-60。

宋宥賢（2017）

。臺灣

國中中輟輔導

之資源困境與相關挑戰：以

生態系統論整合國中輔導教師觀點為例。臺北市立大學學報：教育類，48（2），53-84。

Phoca PDF

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臨的諮商倫理議題與因應策略—以臺北市駐區心理師方案為例。臺灣諮商心理學報，4（1），63-86。

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

教育部（2018a）。重大教育整策發展歷程—學生事務與輔導篇。取自http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=8

教育部（2018b）。國民中小學九年一貫課程綱要總綱。取自https://www.k12ea.gov.tw/ap/sid17_92law.aspx

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。

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。

Phoca PDF

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，67，119-179。

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。

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), The international encyclopedia of education (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643-1647). Oxford, UK: Pergamon.

Cohen, R., Linker, J. A., & Stutts, L. (2006). Working together: Lessons learned from school, family, and community collaborations. Psychology in the Schools, 43, 419-428.

Rowley, W. J. (2000). Expanding collaborative partnerships among school counselors and school psychologists. Professional School Counseling, 3(3), 224-228.

Phoca PDF

發佈：2020-07-28, 週二 17:05
點擊數：18371

國立中山大學教育研究所博士候選人

作者 宋宥賢　為

Phoca PDF