

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

游以安、姜兆眉

摘要

本研究訪談七位學校社工師，探討諮商心理師在縣市「學生輔導諮商中心」的專業實踐樣貌。研究結果：一、在學校系統，諮商心理師相對於社工師佔有優勢，能被學校系統認同；然，諮商心理師/社會工作師與學校輔導人員角色權責難以劃分。二、專業合作中的諮商心理師，擅長個案內在心理議題分析與概念化，但對家庭工作及資源連結能力有限。另，具系統觀點之心理師較能在專業合作上溝通、與社工師能相互協力者可提升效能，與社工師在社區中合作開發多元課程與連結醫療資源可增進個案福祉。三、影響雙方專業合作的負向因素：鮮少互動、諮商心理師堅持結構化的工作模式、對專業關係界線與個案保密原則的落差。四、社工師被學校定位在處遇性輔導工作內涵，「跨」心理專業逐漸能力養成。五、應意識未來學諮中心是否存在的危機。研究結論：一、在專業合作中諮商心理師需了解社工專業，成為其於學校輔導場域的橋樑。二、諮商心理師養成教育應融入教育系統觀點與專業合作知能。三、諮商心理師與社工師對個案保密原則應遵守學生輔導工作倫理守則，達成共識。四、諮商心理師應意識到未來在學校系統中的專業位置的挪移與變動。

關鍵詞：諮商心理師、社工師、學校輔導工作、專業合作

游以安 國立台北大學社會工作學系

姜兆眉 國立清華大學教育心理與諮商學系(通訊作者：cmchiang@mx.nthu.edu.tw)



壹、緒論

諮商心理與社會工作兩專業已有相當長的合作基礎，近年來各縣市教育局/處因應校園霸凌事件而成立的「學生輔導諮商中心」(以下行文簡稱為學諮中心)，也開始同步招募諮商心理師與社工師加入學校輔導工作團隊。本研究之專業合作是指在助人工作領域中社會工作與諮商心理兩個不同的專業爲了同一個當事人(案主)而進行的相互諮詢溝通與討論，並聚焦在縣市「學生輔導諮商中心」之專業合作過程。目前國內對在「同一個組織內」專業合作經驗研究議題上尚未加以重視，在專業理論文獻的搜尋常面臨文獻不足的窘境，以致在專業合作議題上尚未形成具體的理論作爲參考。研究者以爲目前在專業合作研究上的務實作法，應先從各專業間合作實務經驗脈絡開始整理。誠如 Quinney(2006)所言，任何不同專業之間合作，都會出現磨合與爭議，原因在於每一個專業都有其獨特專業認同、專業地位、以及專業責任。本研究透過訪談七位學校社工師觀點，聚焦於探討諮商心理師在縣市「學生輔導諮商中心」的專業實踐樣貌爲何？藉此，理解諮商心理與社工專業合作時的專業互動與困境，提出未來專業合作方向與建議。

貳、文獻探討

本研究旨於透過學校社工師觀點探究縣市學生輔導諮商中心諮商心理師專業實踐樣貌以及諮商心理與社會工作專業合作現況。因此，本段落文獻探討，首先聚焦專業合作之理論概念與工作模式，接續說明諮商與社工專業訓練之異同，而後簡述學生輔導工作相關教育政策法源，學生輔導中心設置相關脈絡，最後梳理學生輔導工作場域中專業合作議題相關研究。

一、專業合作之理論概念與工作模式

世界衛生組織(World Health Organization)於 2010 年提出跨專業教育與合作式實務(interprofessional education and collaborative practice, WHO, 2016)，揭示實務層面的跨專業合作已是當今面臨複雜社會結構裡的健康議題時，提供服務時之必要之扼與全球趨勢。WHO (2010) 認爲當今提供健康服務的相關單位是分散的(fragmented)，藉由跨專業合作，能將不同專業資源整合，以提供更全面之專業服務。而，助人專業中的護理學界學者可說是最早具備專業合作思維，加拿大護理學界學者 D'Amour, Ferrada-Videla, San Martin Rodriguez，與 Beaulieu (2005) 進行後設分析，提出跨專業合作的五項核心概念：分享(sharing)，合作夥伴關係(partnership)，權力(power)，相互依賴(interdependency)、與歷程(process)。D'Amour 等人(2005)所指稱的「分享」意旨責任、決策歷程、資訊、價值觀點的共享。「夥伴關係」指的是合作關係中通常爲 2 至 3 位工作人員，彼此關係像是同事般的真實以及具建設性。專業合作脈絡中所指稱的「權力」植基於知識與實務經驗，而非頭銜，又，權力是工作成員共享的。「相互依賴」則是專業之間，因著對病患需求有個共同努力的方向，而需要仰賴彼此，不再是各站一方。最後，專業合作其實是一動態、互動、轉化、形構合作行動的「歷程」。

專業合作的理論取向通常源自於組織理論或是組織社會學(D'Amour et al, 2005; D'Amour & Oandasan, 2005)。研究者以爲 Gitlin, Lyons 與 Kolodner (1994) 於老人醫學領域的臨床工作脈絡，發展出的五階段合作模式較適合用以理解學諮中心諮商心理師與學校社工師的專業合作，原因在於該合作模式用以說明「同一個組織之內」不同專業之間的合作。Gitlin 等人(1994)所提出的五階段模式建立在社會交換理論(Social exchange theory)基礎之上，兩個核心概念包括交換與協商。五階段爲：1. 評估與建立目標：組織內的各個團隊建立其個自目標。2. 合作搭配的決定：評估其個



自目標之後，找出彼此有相同的目標，有合作的意願、以及互補的技巧與資源。3.辨識資源與反思：此階段常與第二階段交疊進行，第三階段在於有意願合作之成員回到各自所屬專業團隊中，持續反思其工作目標、資源、以及合作意願，反思告一段落再回到專業合作團隊。4.精緻化與執行：此階段重點在於整合各個專業團隊在上一階段討論的結果，開始執行專業合作方案。5.評估與回饋：上述各個階段都須進行評估，然，此階段的評估著重整體方案執行成果以及合作歷程。

專業合作除了在實務端進行之外，WHO (2010)、D'Amour 與 Oandasan (2005) 提出專業養成訓練過程中，跨專業團隊專業教育的重要性。意即，專業人才進入現場之前的專業養成訓練亦需有跨專業的學習體驗，方能裝備完成進入實務現場的專業知能。接續則討論諮商與社工專業訓練養成之異同。

二、諮商與社工專業訓練養成之異同

諮商心理與社會工作同屬助人專業領域，此兩專業的訓練養成過程中有其相似之處，近年來國內碩士論文研究以諮商與社工雙專業為對象的研究主題(黃宛姿,2010;管珮君,2013)，探究大學為社工背景，研究所階段轉為諮商，具備諮商與社工雙助人專業訓練的專業認同與生涯經驗。由上述研究可知，諮商與社工在助人專業領域中的遭逢(encounter)，實為必然。

就證照制度與專業養成訓練而言，游淑華

與姜兆眉(2011)整理諮商心理師與社會工作師的應考科目，兩專業考生之修習科目以及考科有其重疊；由於近年諮商心理師考科有所異動(考選部,2016a,2016b)，筆者更新相關訊息，諮商心理師與社會工作師應考資格、考試科目與應修習科目對照表如表1。從表1得知，諮商心理師與社會工作師於修習科目，皆有心理學、個別諮商(社工為「個案工作」、團體諮商(社工為「團體工作」)。較為明顯之差異為，諮商心理師未單獨列出社會環境、人與系統互動等課程，然，社工需修習「人類行為與社會環境」此課程。

即便諮商與社工專業中「個案工作」與「團體工作」養成在針對與個案會談或個案工作的訓練有所相似，但兩專業在針對個案的實踐取向仍有所差異。Mellin、Hunt 與 Nichols(2011)訪談238位執業諮商心理師，詢問諮商專業與社工專業的差別，研究參與者認為相對於社工專業，諮商採取發展性、預防性以及健康(wellness)取向。需要特別注意的是，研究結果發現受訪者認為倡議(advocate)以及跨系統合作這部分實超越諮商專業範圍的，且隸屬於社工專業，Mellin 等人(2011)認為此研究結果指出，諮商專業訓練所提倡重視環境、系統對於人的影響，顯然與諮商實務工作者的專業認同有所差距。根據上述研究結果與 WHO (2010)之呼籲，研究者以為諮商專業訓練過程，更需持續著力於專業合作教育。



表 1.

諮商心理師與社會工作師應考資格對照表

	諮商心理師	社會工作師
應考資格	中華民國國民具有公立或立案之私立大學、獨立學院或符合教育部採認規定之國外大學、獨立學院諮商心理所、系、組或相關心理研究所主修諮商心理，並經實習至少一年成績及格，得有碩士以上學位者，得應諮商心理師考試。	公立或立案之私立專科以上學校或經教育部承認之國外專科以上學校社會工作相關科、系、組、所、學位學程畢業，曾修習社會工作(福利)實習或實地工作，領有畢業證書，且其修習之課程符合前款規定之五領域課程，有證明文件。
應試科目	一、諮商的心理學基礎。 二、諮商與心理治療理論。 三、諮商與心理治療實務與專業倫理。 四、心理健康與變態心理學。 五、個案評估與心理衡鑑。 六、團體諮商與心理治療。 前項應試科目之試題題型，均採申論式與測驗式之混合式試題。	分普通科目及專業科目： 一、普通科目： （一）國文（作文與測驗）。作文占百分之六十，測驗占百分之四十。 二、專業科目： （二）社會工作。 （三）人類行為與社會環境。 （四）社會工作直接服務。 （五）社會工作研究方法。 （六）社會工作管理。 （七）社會政策與社會立法。
應考應修習課程	自中華民國一百零五年一月一日起，前項所稱相關心理研究所主修諮商心理，須在就讀碩士以上學位期間，修習課程包括下列七領域各課程，每一領域至少修習一科，每一學科至多採計三學分，合計至少七學科，二十一學分以上，並由所畢業大學校院出具主修諮商心理學程證明書者，始得應諮商心理師考試： 諮商與心理治療理論領域課程： （一）諮商與心理治療理論（研究或專題研究）。 （二）諮商理論（研究或專題研究）。 （三）心理治療理論（研究或專題研究）。 （四）諮商理論與技術（研究或專題研究）。 二、諮商與心理治療實務領域課程： （一）諮商與心理治療實務（研究或專題研究）。 （二）諮商與心理治療技術（研究或專題研究）。 （三）諮商技術（研究或專題研究）。 （四）諮商實務（研究或專題研究）。 三、諮商倫理與法規領域課程： （一）諮商（專業）倫理與法規（研究或專題研究）。 （二）諮商（專業）倫理（研究或專題研究）。 （三）諮商與心理治療（專業）倫理（研究或專題研究）。 （四）心理與諮商專業倫理（研究或專題研究）。 （五）諮商倫理與專業發展（研究或專題研究）。 四、心理健康與變態心理學領域課程： （一）心理衛生（研究或專題研究）。 （二）變態心理學（研究或專題研究）。 （三）心理病理學（研究或專題研究）。	公立或立案之私立專科以上學校或經教育部承認之國外專科以上學校社會工作相當科、系、組、所、學位學程畢業，曾修習社會工作(福利)實習或實地工作，領有畢業證書。所稱社會工作相當科、系、組、所、學位學程係指開設之必修課程包括下列五領域各課程，每一學科至多採計三學分，合計十五學科四十五學分以上，且經考選部審議通過並公告： （一）社會工作概論領域課程二學科：包括 1.社會工作概論。 2.社會福利概論或社會工作倫理。 （二）社會工作直接服務方法領域課程三學科：包括 1.社會個案工作。 2.社會團體工作。 3.社區工作或社區組織與(社區)發展。 （三）人類行為與社會環境領域課程四學科：包括 1.人類行為與社會環境。



<p>(四)心理健康學（研究或專題研究）。</p> <p>(五)社區心理衛生（研究或專題研究）。</p> <p>五、個案評估與心理衡鑑領域課程：</p> <p>(一)心理測驗（評估、衡鑑、評量或診斷）（研究或專題研究）。</p> <p>(二)心理測驗與衡鑑（研究或專題研究）。</p> <p>(三)心理評量測驗（研究或專題研究）。</p> <p>(四)心理測驗與評量實務（研究或專題研究）。</p> <p>(五)心理測驗理論與技術（研究或專題研究）。</p> <p>六、團體諮商與心理治療領域課程：</p> <p>(一)團體諮商理論與實務或團體諮商理論與技術（研究或專題研究）。</p> <p>(二)團體諮商（研究或專題研究）。</p> <p>(三)團體心理治療（研究或專題研究）。</p> <p>七、諮商兼職(課程)實習領域課程：就讀碩士以上學位在校期間（非全職實習）之諮商兼職實習等相關課程科目。</p>	<p>2.社會學。</p> <p>3.心理學。</p> <p>4.社會心理學。</p> <p>(四)社會政策立法與行政管理領域課程四學科：包括</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.社會政策與社會立法。 2.社會福利行政。 3.方案設計與評估。 4.社會工作管理或非營利組織管理。 <p>(五)社會工作研究法領域課程二學科：包括</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.社會工作研究法或社會研究法。 2.社會統計。
--	--

綜上所述，諮商心理與社工專業於訓練養成有其相似與差異，而這部分會如何影響兩個專業於學生輔導工作場域中的合作與對話，目前國內相關文獻仍付之闕如，因此，本研究將聚焦由學校社工師觀點出發，理解學校社工師與諮商心理師於學諮中心的專業合作經驗。

三、教育政策法源與學生輔導工作

近年來社會環境快速變遷，學生學習與生活環境改變甚鉅，學生輔導工作愈益挑戰。教育政策與時俱進，學校輔導與諮商人員的專業訓練與發展實與教育政策之修訂緊密相關，國民教育法自民國 101 年修正後，依據第十條規定：「國民小學及國民中學應設輔導室或輔導教師。輔導室置主任一人及輔導教師若干人，由校長遴選具有教育熱忱與專業知能教師任之。輔導主任及輔導教師以專任為原則。前項專任輔導教師員額編制如下：一、國民小學二十四班以上者，置一人。二、國民中學每校置一人，二十一班以上者，增置一人。前項規定自中華民國一百零一年八月一日施行，於五年內逐年完成設置。國民小學及國民中學得視實際需要另置專任專業輔導人員及義務輔導人員若干人，其班級數達五十五班以上者，應至少置專任專業輔導人員一人。直轄市、縣（市）政府

應置專任專業輔導人員，視實際需要統籌調派之；其所屬國民小學及國民中學校數合計二十校以下者，置一人，二十一校至四十校者，置二人，四十一校以上者以此類推」（教育部，2016）。因此，2017 年國中小專任輔導教師人力可望全面補齊到位。

另，學生輔導法自民國 103 年通過（教育部，2014），依據第十條規定：「高級中等以下學校專任輔導教師員額編制如下：一、國民小學二十四班以下者，置一人，二十五班以上者，每二十四班增置一人。二、國民中學十五班以下者，置一人，十六班以上者，每十五班增置一人。三、高級中等學校十二班以下者，置一人，十三班以上者，每十二班增置一人。學校屬跨學制者，其專任輔導教師之員額編制，應依各學制規定分別設置。」另其中，第 14 條規定：「各級主管機關應妥善規劃專業培訓管道，並加強推動教師與專業輔導人員之輔導知能職前教育及在職進修。高級中等以下學校主管機關應定期辦理初任輔導主任或組長、輔導教師及初聘專業輔導人員至少四十小時之職前基礎培訓課程。學校應定期辦理校長、教師及專業輔導人員輔導知能研習，並納入年度輔導工作計畫實施。高級中等以下學校之教師，每年應接受輔導知能在職進修課程至少三小時；輔導



主任或組長、輔導教師及專業輔導人員，每年應接受在職進修課程至少十八小時；聘用機關或學校應核給公（差）假。但初任輔導主任或組長、輔導教師及初聘專業輔導人員依第二項規定於當年度已完成四十小時以上之職前基礎培訓課程者，得抵免之。」因此，學生輔導法規定學校輔導教師需有專設員額之外，並規定專業繼續教育，學校輔導工作朝向專業化發展。

四、各縣市學生輔導諮商中心設置脈絡

當前各縣市教育局皆設立學生輔導諮商中心，回顧此中心之成立，實有其社會脈絡意涵。如 1990 年成淵高中學生集體性騷擾事件，當時學校輔導人力不足以及缺乏專業性，此校園安全事件備受關注（林萬億、王靜惠，2010），各縣市政府開始以專案方式招募專業學生輔導人力進駐校園。然，由於經費限制，專案或計畫

的方式難以永續維持專業輔導人力，台北市於民國 93 年開始試行心理師國小駐區服務方案（王麗斐、杜淑芬，2009），即為台北市學生輔導諮商中心之前身。約莫民國 100 年後，各縣市教育局紛紛成立學生輔導諮商中心，設置「專任專業輔導人力」。

筆者以 105 學年度為依準，以六都（台北市、新北市、桃園市、台中市、台南市、高雄市）學生輔導諮商中心組織架構與人力編制為例，學生輔導諮商中心皆聘請諮商心理師與社工師，實展現學校輔導工作中所蘊含的團隊合作、專業合作之性質（見表 2）。誠如學生輔導工作倫理守則第五則第二點「連結校外資源」揭示：「校外資源包括外聘或巡迴之心理師、醫療人員、社工人員，及社區、警務、法務系統等。」又，連結校外資源的同時須著墨「理解校外資源對於學生需求的適切程度、規劃合作、與合作關係。」（台灣輔導與諮商學會，2015）。

表 2.

學生輔導諮商中心組織架構與專業人力配置一覽表（以六都為例）

學生輔導諮商中心	組織架構	服務區域劃分	專任專業輔導人力
台北市	主任、副主任、執行秘書、行政進修組、諮商輔導組、適性輔導組	北、西、東、南四區，各區均聘諮商心理師與社工師	中心專業輔導人力：諮商心理師 4 名、社工師 5 名 四區合計：諮商心理師 26 名、社工師 28 名
新北市	執行秘書、主任、四個分區主任	南、北、東、西四區，各區均劃分心理諮商組、學校社工組、輔導教師組，西區增加適性輔導組	四區合計：諮商心理師 5 名、社工師 7 名、輔導教師 5 名
桃園市	主任、組長、督導	依行政區域劃分並安排駐點學校	專任專業輔導人員共 52 名(其中 13 名於中心工作、39 名駐校)心理師 35 名、社工師 17 名
台中市	主任、適性輔導暨高關懷組、諮商輔導暨研究發展組、個案管理暨行政工作組	分為三組，各組均包含兩個服務責任區	督導 6 名（4 名社工師、1 名諮商心理師、1 名臨床心理師）；心理師 29 名（臨床 1 名、諮商心理 28 名）、社工師 27 名
台南市	執行秘書、主任、專業督導(分為心理師與社工師)、行政管理組、適性輔導組、人力督導組、個案管理組	依行政區域劃分並安排駐點學校	駐點學校合計：諮商心理師 14 位、社工師 15 位
高雄市	主任、適性輔導組、中輟個管中心、個管組、行政組、督導組	分左營、鳳山、岡山、三民、前鎮、旗山、大寮 7 個分區、	七分區合計：心理師 22 名、社工師 25 名

本表為研究者整理



五、學生輔導工作之專業合作

專業合作近年來已是國內外助人專業訓練中的重要議題（陳金燕，2002；游淑華、姜兆眉，2011；Forrest, 2004），2016年6月加拿大心理學會年會中，「臨床心理學家跨專業合作能力之裝備與訓練」為年會繼續教育工作坊的重要課程之一，工作坊講者揭櫫跨專業合作為當前心理師急需增強專業知能（Heath, Holmqvist, & Gosselin, 2016）。無獨有偶，同年8月社團法人台灣社會工作協會與國立台灣大學社會工作學系舉辦「台灣學校社會工作協會年會暨學術與實務國際研討會」，其中日本與韓國社工界學者的研究亦提及學校社工與心理在專業合作之重要性（Kadota, 2016; Oh, Yoon, & Kim, 2016）。當前國內學生輔導工作中的重要團隊成員包括學校輔導工作人員（輔導教師、輔導組長與輔導主任）、心理師（包含諮商心理師與臨床心理師）與社工師。本篇研究著重於諮商心理師與社工師在學校輔導工作場域中的專業合作樣貌，因此本段落將針對諮商心理專業合作現況進行文獻梳理與分析。

（一）輔導與諮商專業：學校輔導工作人員與駐校心理師

在諮商心理師以專案進駐校園從事學生輔導工作時，王麗斐與杜淑芬（2009）針對國小學生輔導工作進行專業合作之研究，結果發現心理師與學校教師有效的合作歷程主要是國小輔導人員負責晤談室外之業務，發揮生態諮商模式中的「中介系統」功能，而駐校諮商心理師則負責晤談室內之諮商工作，架構出諮商工作的同時，也與國小學生的「生態系統」（兒童及其重要他人）進行小系統工作。在各縣市學生輔導諮商中心成立之後，林郁倫、陳婉真、林耀盛、與王鍾和（2014）的研究發現指出，台北市之國中輔導主任、組長與輔導老師對學校輔導工作現況的看法為：心理師（學生輔導諮商中心之專任專業輔導人力）進駐校園後，與輔導教師的合作過程，專業分工不清、輔導

與諮商專業競爭大於合作，輔導工作不若預期般推動。呼應林郁倫等人（2014）的研究發現，陳思瑜（2014）認為學生輔導工作的專業合作有其困境在於各個專業對於學生來談議題的想法不同以及對於轉介標準的認知有其差異。從上述研究可知，因著教育政策修正學生輔導諮商中心的成立，學校輔導的校園場域外諮商人力進駐時，即便輔導與諮商「系出同門」，合作過程中仍難有對話與溝通，更有諮商專業高於輔導專業之專業區隔。

（二）諮商心理與社工專業：諮商心理師與社工師

近年來助人場域的諮商心理與社工專業合作備受關注（游淑華、姜兆眉，2011；鄔佩麗、翟宗悌，2003；魏書娥、林姿妙，2006），研究結果皆呈現諮商心理與社會工作專業內涵有其重疊之處，就諮商師觀點認為與社工專業合作關係良好；然，根據游淑華與姜兆眉（2011）的研究結果，社工師觀點認為與諮商專業合作仍尚待磨合。由此可知，專業合作關係內涵有賴不同專業之間提供回饋，以期開展專業之間對話。又，目前既有的專業合作研究，如游淑華、姜兆眉（2011）的研究為家庭暴力與性侵害防治中心之社工師與諮商心理師的合作脈絡為兩專業各自分屬不同機構與單位間，是在機構之間的跨專業合作關係，然，本研究針對縣市學諮中心內的諮商心理師與學校社工師，兩專業同為教育局約聘編制下，彼此為同事關係脈絡下的專業合作。

學生輔導工作實為團隊工作，專業合作乃為必要，然，諮商心理與社會工作專業的專業競爭亦出現於學校輔導場域中（莊靜，2014）。推動台北市學校社工師制度的林萬億教授（2010）認為有必要形成學校輔導團隊工作，方能提升學生輔導工作的專業程度以及永續發展。在2010年前後各縣市成立學生輔導諮商中心，2014年學生輔導法通過，場域外專業資源系統建構完成、場域內教育政策法源有其依據，學校輔導工作的專業團隊儼然逐步形成。



(三) 專業合作反思之理論基礎：自我覺察與他人觀點

目前國內專業合作經驗之探究備受關注，顯示諮商專業訓練中專業合作能力成爲進入實務現場裝備知能之一。然，多數研究以「諮商心理師」爲研究受訪對象，探究其對專業合作之理解，此研究設計雖能深入理解專業合作之困境，但基於團隊合作首重對話與交流，只訪談諮商心理師難以呈現專業互動之樣貌，因此，本研究將聚焦學校輔導諮商中心的社會工作師對於與諮商心理師專業合作之經驗，希冀透過社工師的眼光，看見諮商心理師在另一專業的角度，以作爲專業合作進一步開展之參考。

研究者以社會心理學家 Joe Luft 與 Harry Ingham 發展出的周哈里窗 (Johari Window) 觀點 (Luft & Ingham, 1961) 作爲本篇研究的理論觀點，選擇此觀點有以下三點原因：1. 周哈里窗發展之初的原因在於增加身處於團體中個人自我覺察，Luft 與 Ingham 對於「覺察」的重視與諮商心理專業養成訓練所著重的覺察不謀而合。2. 周哈里窗重視團體中「個人」與「團體內的他人」，亦能對應著學生輔導諮商中心的「諮商心理師」與「社工師」。3. 周哈里窗最初應用於組織中，領導者需營造出一種氣氛，得以讓組織內的每個人得以擴大對於自身的覺察，對方也願意回饋在組織中對自身的觀察；此觀點呼應本研究脈絡，在學生輔導諮商中心這個組織內，研究者邀請社工師對於諮商心理師提出回饋，盼擴大諮商心理師於專業的「已知我」領域，縮小「盲目我」領域，透過回饋的給予，希冀能帶給學諮中心此組織內專業人員之間的訊息、回饋的交流。將更進一步透過雙方之角度理解其對專業合作經驗地觀察及與期待，再與文獻研究對話，以提供雙方專業在縣市「學諮中心」合作更具體的省思。

參、研究方法

以下針對本研究的研究取向、研究參與者以及研究資料處理與分析進行說明。

一、研究取向與方法

本研究目的爲理解研究參與者（學校社工師）於實務場域中，與諮商專業合作的整體經驗以及對諮商專業之期待。過去與諮商專業合作經驗相關研究中，多以質性研究方式爲研究取向（王麗斐、杜淑芬、趙曉美，2008；王燦槐，2006；魏書娥、林姿妙，2006），始能完整呈現合作經驗之脈絡與歷程。不同於量化研究，質性研究相信社會世界由不斷變動的社會現象所組成，且社會現象在不同時空、文化，會有不同意義（潘淑滿，2003）；王佳煌、潘中道、蘇文賢、江吟梓（2014）則認爲質性研究的語言是一種詮釋，在研究參與者的經驗、以及研究參與者陳述的經驗以及身處的脈絡，研究者關注「發生了什麼事情」，也關心「周遭環境是什麼樣子的狀態」。因此，基於質性研究對於經驗完整性的重視，本研究選取質性研究爲研究典範，現象學爲研究取向（Creswell, 2007; Laverty, 2003; Moustakas, 1994），並使用訪談法爲研究方法蒐集研究資料，以內容分析法針對訪談資料文本進行整理與分析，並撰寫研究結果。

二、研究參與者

本研究之研究參與者爲曾經或目前服務於各縣市學生諮商中心以及有與諮商心理人員合作經驗的社工師。本研究參與者的招募，主要透過研究者的專業同儕網絡，以寄發電子郵件及進一步電話邀請的方式進行招募，在表達研究目的與資料收集方式之後，共有七位社工接受訪談。七位研究參與者背景資料與實務工作資歷如表 3 所示。



表 3.

研究參與者背景資料

受訪者	SWA	SWB	SWC	SWD	SWE	SWF	SWG
性別	女	女	女	女	女	女	女
年齡	40-45	30-35	35-40	30-35	40-45	35-40	45-50
曾經服務場域	社政公部門 (縣府)	社政公部門 (縣府)	醫院 (社工室)	社政公部門 (家暴中心)	學校社工	學校社工	社政公部門 社福機構
工作地區	中北部	中部	北部	東部	南部	南部	北部
學諮年資	4	3	2	3	7	3	3
工作年資	8	5	8	4	7	3	10
學歷	社工系	社工所 (進修中)	社工所碩士	社工系	社工系 輔諮所 (進修中)	輔諮所 (進修中)	教育碩士
目前模式	輔諮中心與 駐校並行	輔諮中心與 駐校並行	分區駐校	輔諮中心與駐 校並行	輔諮中心	輔諮中心	輔諮中心與 駐校並行
受訪時間	1 時 27 分	2 時 7 分	1 時 50 分	1 時 18 分	2 時 3 分	1 時 51 分	1 時 21 分

三、研究工具

(一) 研究者

第一作者為本研究之主要研究者，專業背景為社工專業訓練七年、諮商心理專業訓練七年且具備諮商心理師證照，諮商實務經歷超過十年，具諮商心理師證照與諮商督導資格，目前於國立大學社會工作學系任教。長期關注社工專業與其他專業之合作相關議題，於本研究負責訪談、文獻整理與研究資料分析與書寫。

第二作者為協同研究者，專業背景諮商心理專業訓練超過十年，諮商實務資歷近十年，曾於社福單位擔任諮商心理師，具諮商心理師證照與諮商督導資格，目前任教於國立大學諮商心理學系，於本研究中負責文獻整理、研究資料分析與討論之書寫。

誠如海德格詮釋現象學取向研究者自身視角於研究歷程中影響 (Laverty, 2003)，兩位研究者因過去頻繁在諮商心理與社會工作此兩個助人專業之間工作，對不同場域中專業合作經驗感到好奇，蘊釀出專業合作的研究主題。第一作者熟稔諮商心理與社工專業訓練之雙視角，多年實務實踐與研究領域皆與諮商心理與社工專業合作有關。第二作者專業背景以諮商心理訓練為主，然諮商實務的初始於社福機構，

具有實務專業合作經驗。兩位研究者之訓練養成、實務經驗、與研究領域皆於諮商心理與社工專業場域中來回交錯，熟悉專業合作歷程脈絡。又，本研究進行與書寫當下，因著兩位研究者任教單位，分別代表諮商心理與社工專業；從各自專業位置出發，研究者彼此間對話樣貌，正巧呼應「從另一個專業看見自身的專業助人者角色」。因此，兩位研究者長年合作與對話的本身即體現本研究主題：諮商心理與社會工作之專業合作。

(二) 研究訪談大綱

本研究採半結構式的訪談大綱進行訪談，訪談過程亦隨時留意研究參與者提及訪談問題外，與專業合作的觀察相關內容並適時追問。第一作者接受社工專業訓練七年、諮商心理專業訓練七年，根據過往專業合作相關文獻 (王麗斐、杜淑芬, 2009; 游淑華、姜兆眉, 2011) 以及自身專業合作經驗，發展出本研究之訪談大綱。訪談大綱初擬完畢後進行試訪，根據受訪者之回饋，將訪談大綱用字遣詞修正為口語易懂。修正後之訪談大綱如下所列：

1. 請問您與諮商心理師在學校系統合作中，令您印象最深刻的事為何？
2. 請問學校系統如何看待學諮中心諮商心理師？



3. 請問學校系統諮商心理師與社工師權責如何區分？
4. 請問您與諮商心理師在專業合作的過程中如何合作？
5. 請問在您的觀察中，影響社工專業與諮商心理專業合作的正向因素為何？
6. 請問在您的觀察中，影響社工專業與諮商心理專業合作的負向因素為何？
7. 請問在專業合作中，您看到諮商心理師在專業上的樣貌為何？
8. 請問在專業合作中有無觀察到諮商心理師的改變？
9. 請問在專業合作中，您觀察到在學諮中心諮商心理師未來發展為何？
10. 整體而言，在您與諮商心理專業的合作經驗中，有沒有任何您想談而尚未提到的部份？

四、研究資料處理與分析

(一) 訪談資料收集與整理

本研究以七位受訪者之訪談資料作為書寫研究結果之依據。在受訪者方便進行受訪時間進行訪談，以訪談大綱為主要進行架構，根據受訪者不同主觀經驗而進行不同向度經驗的理解。之後一一將訪談資料謄錄為逐字稿，接著進行逐字稿之編號，以「SWA029」為例：即是第一位受訪者中，在逐字稿中的第 29 句話的意義單元；若以「SWA029-034」為例：即是第一位受訪者中，在逐字稿中的第 29 句話至第 34 句話的意義單元。

(二) 訪談資料分析

研究者將訪談之逐字稿，分別進行資料之編碼與命名，有些訪談資料考量並未在研究主題範圍之內，暫不納入分析，有些文本的編碼則是修改命名。

五、研究嚴謹性

質性研究學者發展出不同指標，以說明質性研究之嚴謹性（胡幼慧、姚美華，2008；潘

淑滿，2003；Morrow, 2005,2007）。不同於實證主義研究談論的信度與效度，質性研究學者建議以確實性、遷移性、可靠性、與可確認性檢視研究之嚴謹性。以下將使用上述指標，說明本研究於之研究嚴謹程度：

(一) 確實性

研究者使用下列方式確保本研究資料之確實性：1.於逐字稿謄錄結束之後進行校對。2.與第二作者保持討論與對話，尤其第二作者為諮商專業背景，與第一作者目前所處的社工領域的立場不同，兩者對話能對資料分析有所檢核與對照。3.由於第一作者於研究進行之際，亦有擔任其他縣市諮商中心心理師與社工師督導之實務經驗，因此在資料收集上亦有實地觀察經驗之參考。

(二) 遷移性

此指標亦指能將研究參與者的想法與感受，轉換成文字敘述。本研究之研究參與者藉由訪談，表述其對於專業合作經驗之觀察與體會。透過逐字稿之轉謄，如實呈現其想法與感受。又，植基於本研究現象學方法論，研究參與者之經驗、想法與感受，可以轉換為豐厚書寫之文字敘述。

(三) 可靠性

此指標亦即研究資料取得與分析之可靠程度。第一作者將研究進程序詳實記錄，研究程序包括：招募受訪者、確認受訪意願與說明研究目的、接受訪談、逐字稿謄錄、校對、資料分析。上述研究程序將清楚記錄，以維持本研究之可靠性。

(四) 可確認性

此指標指稱的是研究資料的蒐集與分析值得信賴的程度。第一作者訪談與進行資料分析後，第二作者擔任資料分析之檢核，對於第一作者資料分析有意見不一致之處，雙方進行討論，直到意見漸趨一致。



肆、研究結果

本段落呈現研究結果，說明如下。

一、學校系統中的角色功能

(一) 諮商心理師在學校系統相對於社工師較佔有優勢

研究發現在專業合作的現場，學校系統對於諮商心理師進駐學校並不陌生，且已受多數人肯定，對諮商心理師的態度，多數持專業肯定與信任。相對的對社工師在教育體系的出現，因為受到社會局家暴性侵通報的影響，易給校方帶來緊張與不安的氣氛。諮商心理師在教育現場比較起社工師佔有優勢。

...學校大部分會覺得心理師才是他們需要的人才...就會覺得心理師才是重要的... (SWB306)

...因為在教育背景一直以來...輔導諮商這個詞是他們比較熟悉的，反而社工對他們來說是比較陌生...一開始我們中心剛成立的時候...社工師就一直在找尋...定位...好像...有一點點不知道我們要怎麼樣去發揮?...會發現...主管他會比較知道...比較看重心理師，也覺得好像很多個案輔導心理輔導這一塊，需要由心理師去處理，因為對社工的不了解，多多少少就會比較有不信任 (SWD67-75) ...

...那個個案轉給我，開始去工作跟他們輔導主任去做家訪，然後家訪兩次孩子來了，跟孩子聊完以後，跟他們主任說，我會固定禮拜幾來跟孩子做會談，主任就說，不用心理師來做會談嗎?社工會做會談嗎? (SWG49)

...我覺得...學校端的人，他們對於心理師...去認定他的角色，其實是很明確的...有的時候看待社工的角色會覺得就是...當都沒有人可以處理的時候，那就是找你...會覺得是一個候補的角色...他們會很明確的知道什麼時候可以轉給心理師...我自己會覺得是被認定的專業性... (SWC187-193)

(二) 諮商心理師/社會工作師與學校系統輔導人員角色權責難以劃分

在目前的學諮中心體制下，諮商心理師及社工師兩者之間不僅工作內容重疊，沒有清楚分工，且兩者與學校中的輔導室人員、專輔教師、兼輔教師或行動諮商心理師等輔導角色有諸多重疊，造成定位不明，人力配置有時會疊床架屋，工作分配不清或未分工之下權責亦難以劃分，而無法釐清工作目標，更會形成專業之間工作的競爭。而諮商心理師與社工師有時也須處理學校的三級輔導個案。

...只是在國中這一塊，有時候輔導跟諮商好像沒有被切得那麼清楚 (SWA79)

目前的輔導體制是一、二、三級，一級就是導師，二級就是專輔人員、專輔教師或兼輔教師，三級就是學校心理或學校社工師...會重複當然是這三個。(SWB45) 駐校...已經有專輔人員進入...那你又何必再多一人力在?...如果那個目標沒有弄好...的確還滿疊床架屋。我們跟二級的工作其實很雷同，你要怎麼去區分它?那個權責是分不清楚的... (SWB145-147)

我覺得我們這邊根本分配不清，是以個管員和督導的想法為主。我覺得他的案子很奇怪，譬如剛開始是給心理師，可是心理師沒辦法接，他一定給社工。(SWF8-9)

我們比較沒有什麼所謂的分工，其實你做到那個點時，你就必須要會... (SWG6) ...目前我們縣市裡面心理師與社工師是做一樣的內容。(SWG185)

二、學校社工師看專業合作中的諮商心理師

(一) 諮商心理師擅長個案內在心理議題的分析與概念化

社工師覺得諮商心理師著重個人心理動力，重視對個案的分析，會去探討個案問題的概念化，看個案的深度與角度與社工看個案有所不同，很適合與個案工作。

...在分析個案的那個深度或廣度其實還是有一些不同。當時我們的督導，好像是稍微偏心理的，所以他剛開始其實看我們大部份社工



寫出來的個案記錄，他是非常不能接受。他覺得我們會不會寫得太簡略，甚至他還找了老師要來給我們上課... (SWA62)

... (諮商) 心理師還是屬於比較著重在個人的心理動力這部分...相較於社工的個案，更適合在做這樣子的狀況... (SWB102)

...我發現 (諮商) 心理師會有比較多的去探討個案概念化的部份，那這個部分可能確實是社工師稍微比較弱一點的部份 (SWD229)...

(二) 諮商心理師對家庭動力系統觀點的訓練及資源連結有限

在專業合作的過程中，社工觀察到諮商心理師在家庭動力系統觀點的訓練上較為不足，會請社工師陪同，在資源的運用上也有限。

他們 (諮商心理師) 比較不會去在意說這一個孩子，這一個家庭也許他的社經地位的關係，以至於他要花很多的精力去工作或是討論到孩子就學的這個... (SWD275)

...他們 (諮商心理師) 家訪的程度和態度是不太一樣，有的是真的想認識這個家庭，有的是跟去看看，會叫我們陪...因為他們會覺得我們比較知道家訪要問哪些、看哪些？我覺得還是有差耶，就算他去家訪，他還是著重在某個家庭成員去聊孩子的狀況，就是在資源上，怎麼去拉、怎麼運用還是有限。(SWE23-26)

三、影響雙方對專業合作的正向因素

(一) 諮商心理師具系統觀點者能在專業上溝通

有些諮商心理師很願意彈性變化、願意家訪，也能走系統觀點，在合作上沒有阻礙。在人格特質很接近社工師，好相處、能合作。

...有的 (諮商) 心理師做的很像社工師...特質很像社工師...一些很彈性的要求，他們是可以彈性變通的。有的 (諮商) 心理師會願意到家裡面去...那我目前合作的心理師就是大部分都還滿比較像我們，就彈性度比較大的 (SWB54) ...就是好相處的好人...整個工作過程是愉快的... (SWB167) ...我遇到大部分的心理師都還滿有系統觀的，他們會知道說系統

的形成、問題的形成不是單一的，也不是個別的... (SWB167)

...他們確實是有一些些的鬆動，例如說在家訪的這個部分...如果有一個輔導老師可以陪同他們一起的話，他們就可以去做一個外面的。我覺得也是看心理師個別的狀況，因為確實有一些心理師他們的想法是比較 open，他們也開始要走生態諮商的這一塊，他就會有那個意願去嘗試... (SWD305-309)

(二) 諮商心理師與社工師兩者能相互協力可提升服務效能

諮商心理師在工作區塊劃分與社工師重疊之後，開始會以分工合作的方式，與社工師一起服務個案，諮商心理師主要以個案內在心理動力為主處理他個人外在行為問題，而社工師會看家庭或系統的連結或運作，或有些司法議題的處理。

...我們如果合作的好的話，你會聽到專業有專業的對話，不同專業的對話，那個面向會刺激你去覺察到更多的...就是你的敏感度會更高，對各方面都是好的。(SWB196)

...我在 B 國中裡面的孩子，我發現他確實有需要...一些諮商的來協助的時候，我會直接跟他 (諮商心理師) 說。(SWC154) ...那我們兩個常常會互通啦! (SWC155) ...有一些孩子...有一些家庭的因素，必須要先去解決那個障礙，他 (諮商心理師) 就會直接告訴我。那我們可能就會一起去家訪，然後一起去了解。他就有可能會去處理孩子...一些師生的關係，或者是說一些心理上面的議題...那我就會去 hold 他們家的那個問題...再來就是他在外面的交友...或者是說他們可能有些會牽涉到...司法處遇的問題。(SWC137)

...很多孩子的問題是合併，多重的，不單單只是個人的問題，那有時候家庭那是很大的一個需要被處理的...漸漸的其實我們...也有跟心理師做一些討論... (SWD79) ...那時候跟 (諮商) 心理師的分工...他是處理孩子比較個別的行為的問題...我就比較做父母。如果是由一個



人一次要做這兩個，會很辛苦，而且也有一些專業上的分工...加上其實我們很多的研習課程，其實還滿強調生態系統的(SWD321-332)。就是就不同專業所擅長的有一些合作...(SWD98-99)

我會覺得有部分是重疊，可是各自有各自的專長啦，(諮商)心理師可能就比较會看心理動力的部分，而我就會看家庭或系統的連結或運作，所以我覺得大家可以截長補短啦，就可以互相幫忙。(SWE19)

(三) 諮商心理師與社工師在社區中合作可開發多元課程與連結醫療資源

有些諮商心理師會和社工師一起去合作去開發社區資源，把資源帶回學校為中輟的學生提供多元化的學習課程。有些個案問題較複雜會需要其他醫療資源介入，諮商心理師和社工師會一起合作或再轉介其他專業。

...比如說像我跟她(諮商心理師B)兩個人，最近兩個禮拜都去拜訪OO部落...見一個皮雕的老師...因為我們學校之後會成立一個...中途班...針對中輟的孩子...給更多的資源...開更多元的課程...(SWC254)

像我以前有一個小孩是...選擇性緘默...就很需要像是精神科醫師或是諮商心理師、臨床心理師來處理的。還有一些是屬於比較輕微的那種情緒上的問題，當然我們自己就可以處理。像那種精神疾病那種的話，就的確是要轉介比較專業的。(SWB71-79)

四、影響雙方對專業合作的負向因素

(一) 兩者鮮少互動，學校社工師需勝任諮商心理師工作內涵

由於有些縣市的學生輔導諮商中心是將諮商心理師與社工師採分區或駐校不重疊方式各自負責主責區塊，因此諮商心理師與社工師之間幾乎很少有機會合作。有些縣市區域則因為偏遠，諮商心理師從缺，或無經費聘任行動諮商心理師。因此，社工師在駐校過程中，也需要做諮商心理師的工作。值得一提的是，由於

在各縣市的學生諮商中心，心理師與社工師的人員流動率高，在本研究中之研究參與者SWC，則是在同一個國中擔任駐校社工師，因此她與心理師A、B的跨專業合作，有兩種不同的經驗，下述幾乎沒有合作的經驗指的是與心理師A，有別於她與心理師B是經常合作的。

他們(行動諮商心理師)就都說太遠不來...我們(學校社工師)反而有時候要兼著做諮商心理師的工作...(SWB69-70)...因為諮商心理師...缺額很多...供小於求，所以可能會找不到人...也的確在合作過程中也發生過(行動諮商)心理師不願意來我們這邊...理由就是太遠...(SWB64-67)...就是他的確是...需要比較專業的諮商心理去協助...但是經費又太少...(SWB68)

我實際上跟學校(諮商)心理師...合作機會很少...其實我大部分時間，沒有跟(諮商)心理師(A)合作的機會...(SWC125)

...因為我們是駐站的，就社工和(諮商)心理師是互相支援的狀況，其實是很少的，是屬於責任制。(SWG22)

(二) 諮商心理師堅持結構化的工作模式使專業合作受限

有些諮商心理師認為諮商工作要在固定的學校場所，或是堅持不做家訪或與不與特定的對象工作，讓合作的社工師會覺得諮商心理師工作方式很固著，不易合作，也有社工間接聽聞學校認為諮商心理師在合作上較難配合有其限制，發現社工師比較適合學校。

譬如說...工作場域，就是有跟他會談，有的諮商心理師會固著，就我一定要在這個場域。(SWB55)...也有聲音出來是說他們(學校)發現社工比較好用，諮商心理師叫不動。(SWB307)

...之前我接觸的諮商心理師...一個拒學的孩子，我們希望說可不可以找他一起去家訪？可是他那個時候都說，讓那個孩子來到學校再談。孩子都拒學在家裡了，那怎麼把他...帶來



跟你談？(SWC228)

...就會聽到有學校跟中心反應說很生氣，因為我們(諮商)心理師竟然說，他不做老師也不做兒童工作。(SWG6)...就覺得我們是(諮商)心理師不做家訪，不做什麼...其實他是很菜的(諮商)心理師，年資很淺...在我們中心的狀況看到很多是不要也不會做。(SWG108-110)...

(三) 對專業關係界線與個案保密原則的落差影響合作

對個案專業關係的界線與保密原則，是諮商心理師與社工師合作上常有的矛盾與衝突，有些社工覺得或許是心理師法的保護與限制讓諮商心理師強調專業關係的界線與保密，不會主動與社工討論個案狀態，即便社工主動詢問，也不願多說，因此兩者在對個案資訊的討論上與開放度上均有不對等的情况出現，甚至有些諮商心理師會展現出高姿態提出專業倫理中的保密原則，對雙方專業合作造成負面影響。

...我曾經遇過一個...別的局處的，就不是教育局聘的(諮商)心理師來協助。他跟我講了一句說，「基於專業倫理，我不方便告訴你，他現在怎麼樣。」他這個保密有點太過吹毛求疵，就是你不跟我講，那我們要怎麼針對這個學生去(工作)?...(SWB56-57)因為有些資訊是我們主動告訴你，但是你並沒有互惠，所以我們會很難去評估他當下需要什麼?...我們的目標是在幫助這個學生...而不是你自己的專業倫理為主題。(SWB59-60)...我覺得你的資訊有一部分的公開是對他有幫助的，而不是固守他跟你談了什麼。畢竟我覺得在這個場域工作...是一個團隊合作的單位。他是工作團隊，不是工作個人，這個部分我想(諮商)心理師都很难溝通耶，就是他們很習慣的單打獨鬥。(SWB112)

也許心理師法給他們很多的保護，那個保護就對於服務個案的工作來講，有時候好像往往又變成是一種限制...包袱...沒有辦法那麼自由...也許他們有那個心想要去多做一些，可是

因為礙於一些規定，所以沒辦法去 touch 到那一塊。(SWD297-299)...他們確實會還滿強調那個專業關係的界線...就是一個諮商...倫理的部份...(SWD314-315)

大部分都是我們去找他們討論...問他們也不太會講...我會覺得說大家都要一起工作，目標就是那個學生嘛，如果都不講，大家也會不知道怎麼跟你合作，我是覺得可以保密，可是學生的狀況要講阿，讓我們比較瞭解，也知道怎麼分工。(SWF26-0029)

我發現很多(諮商)心理師姿態很高...他有些限制，他把那些專業教育訓練專業倫理，把那些東西搬出來。保密也是其中之一...(SWG108-109)

五、意識到與心理師在學諮中心未來是否還存在的共同危機

有學校社工觀察認為目前學校學諮中心的諮商心理師與社工有「可能」是為了解決流浪教師而暫時存在的替代性人力，隨著流浪教師修滿 20 學分即可考專輔教師，未來可能會因為專輔教師人力到位而被取代抽空。

(一) 共同危機

學諮中心的經費多不穩定，在詢問上級主管單位後，在中央(教育部)經費補助告一段落後，縣市政府不確定接續挹注經費，學諮中心存續成為專業輔導人力(諮商心理師、社工師)的共同危機。

經費不穩定，因為目前教育部只補助前五年，五年後會回歸地方，所以五年後會不會回歸還不知道，可是如果回歸地方那變數就很大了。(SWE29)

一般縣市是只補助五年，像我們這次去問經費，說為什麼專輔人員都沒有晉級或年資合併，因為他們會考核到說，五年後回歸到縣政府，他們根本沒有能力出這筆錢，所以很多縣政府都不讓專輔人力加薪(SWF19)

(二) 存續危機中的專業競爭

延續上述的面臨學諮中心存續與否的共同



危機，研究參與者認為面臨人力裁撤，諮商心理師相對於社工師仍相對優勢，主管單位會偏好留用諮商心理師，而非社工師。

我們的存在也是政治面，它不是專業面考量，它是為了幫專輔教師墊底、打底的基礎... (SWB318) 讓專輔教師知道進來要做什么... 在沒有辦法招聘一次補足的情況下，我們以替代性人力先暫時的緩衝這樣的情勢，等到正式的人力全部補足之後，這些補充性的人力就被抽掉了...這個是我觀察來的，這個不是確定的消息。第二個就是...如果...回歸到學校主體...所謂的諮商者...諮詢者的角色...為什麼我們要在這個時候存在有效？當然就是專業輔導人力的不足。專業輔導人力哪裡來？從流浪教師來啊，因為他們這個修了20學分就可以來考所謂的專輔資格...我們的存在其實是為了解決流浪教師的問題...(SWB319-320) 會存活下來？最重要就是經費。經費當然回到縣市自治，就是經費有限這件事情，那有限的時候你要先裁哪一個？...其實專輔人員他的角色是包含專輔教師、社工、(諮商)心理師...(學校)比較普遍的迷思是他們認為心理師比較好，所以留下來的有可能就是變成是(諮商心理師)都留在局端作巡迴。(SWB141)

伍、研究討論

上述研究結果顯示學校社工師反思與諮商心理專業合作經驗，學校社工師認為：學校系統看學校社工定位未明、與心理師合作實有多種方式、學校社工在跨專業合作中對諮商心理師與自身專業有所觀察及反思。本研究討論依據研究結果，針對學諮中心諮商心理師與社工師的專業競爭與合作關係、諮商心理專業教育訓練、以及專業倫理三部分，進行討論。

一、諮商心理與社工專業競爭合作關係

本研究參與者(學校社工師)認為學諮中心與學校單位之間彼此缺乏共識，其專業度的

被認定與被信任度也都不及工作團隊中的諮商心理師，學校社工師經歷尋找專業定位後，最後從社區資源連結與家庭工作訪視中獲得自我認同，同時在學校系統中，學校端期待社工師應做三級輔導的專業工作，因此，社工師也逐漸發展出與個案會談諮商的能力，學校社工師至此與諮商專業及專輔人員角色有了更多的重疊，亦即「學校社工師也會/可以做諮商晤談」，進而產生彼此的競爭關係，此專業競合歷程也與游淑華、姜兆眉(2011)於家暴與性侵害防治中心進行的專業合作研究結果類似。

本研究結果呈現諮商心理師與學校社工師之間隱微的專業競合，呼應魏書娥與林姿妙(2006)對於專業合作經驗之部分研究結果。諮商心理與社工專業競合的脈絡為諮商心理與社工專業皆為助人專業，養成訓練過程的確有所重疊，然，專業合作中也需理解雙方專業之差異，方能在輔導團隊中發揮各自所長。諮商心理在專業工作時重視理解個人內在狀態、當前議題對於個人之影響，以及個人有何內外資源得以運用因應議題，社工專業則從系統觀點與家庭關係看見人與環境互動，熟稔各個資源系統連結。因此，筆者以為諮商心理與社工的專業相近性已是「必然」，但不盡然演變為「專業競合」，關鍵即專業工作者如何回應諮商心理與社工之專業相近性。

另，本研究發現學校社工師表示「大部分時間，沒有跟(諮商)心理師合作的機會」，值得思考的是，何以身處同一組織(學諮中心)，卻無對話與合作的機會？筆者以為諮商與社工專業同屬助人專業，專業養成訓練相近，但在專業實踐取向差異，就如 Gitlin 等人(1994)所言，不同專業團隊可辨識出互補的技巧與資源，為個案福祉共同努力。然，各縣市學諮中心對於專業輔導人力配置方式不同，倘若諮商心理師與社工師各自駐點、駐區，在行政人力架構限制之下，專業之間較難對話，亦難形成專業合作關係。

回到學諮中心場域，本研究結果指出社工師認為諮商心理師的諮商專業「較受重視」，對



輔導團隊中的諮商心理師而言實為優勢，諮商心理師更應把握此優勢，趁「勢」而為，協助社工專業於學校輔導系統的專業發揮，方能更為積極協助整合學校輔導系統各個專業，落實學校輔導工作之團隊合作。因此，筆者認為回應競合議題之道為：以當事人與所處系統之福祉為專業合作與分工依據。筆者始終相信，能具備系統性輔導團隊合作，輔導工作團隊成員因著彼此砥礪、良性競爭而專業知能有所精進，方為當事人與整體社會之福。

二、諮商心理專業養成訓練與繼續教育

本研究結果呼應目前專業合作研究發現（林郁倫等人，2014；游淑華、姜兆眉，2011），社工專業與學校輔導教師認為諮商心理師在實務現場的專業表現仍缺乏系統觀點。研究者以為此現象可分作兩個層次討論：一為諮商心理師養成訓練，二為諮商心理師在實務層面上如何操作系統觀點。

第一，就諮商心理師養成訓練而言，目前國內諮商心理相關碩士班課程架構多依循「專門職業及技術人員高等考試心理師考試規則」（考選部，2016a），以避免應考資格認證之疑慮。就此規則所規定的七領域課程：「諮商與心理治療理論、諮商與心理治療實務、諮商倫理與法規、心理健康與變態心理學、個案評估與心理衡鑑、團體諮商與心理治療、諮商兼職（課程）實習」（考選部，2016a），雖就領域課程名稱本身而論，未有清楚揭示「系統觀點」之相關課程，又，此七大領域課程已占畢業學分32-36學分之中的21學分，加上各系所必修學分，諮商心理師與養成訓練中不容易能選修「系統工作」之專門課程。然，正因為系統工作為學校輔導工作之必備專業知能，筆者身心養成訓練課程中，於每個領域課程都需納入系統觀點，方能逐步裝備學生進入實務現場所具備之系統合作知能。例如：諮商兼職實習課程中，授課教師可清楚揭示進入實習機構，需用心熟悉機構文化、覺察自身如何與機構專業工作人員互動、學習、建立工作關係，這些都需要提

醒準諮商心理師們進入實務場域前，心態上需有意識與覺察的裝備系統合作之專業知能。

另，呼應 WHO（2010）、D'Amour 與 Oandasan（2005）對於專業教育的觀點，研究者認同「專業合作」需於專業養成階段即開始，也就是專業教育的課程設計、講者背景等安排需有「專業合作」。如同 D'Amour 與 Oandasan（2005）提出的護理師之訓練，在訓練階段「以學習者為中心」的跨專業之專業訓練，方能遷移至實務現場中「以病患為中心」的跨專業服務模式。回到台灣諮商場域的專業訓練，研究者思考，在既有課程或是學術定向課程，邀請社工學者或其他助人專業學者，盡可能讓學生習慣跨專業對話的脈絡。

第二，筆者相信諮商心理師在訓練養成階段，必然接觸或閱讀過系統觀點，何以在實務現場，社工專業給出的回饋仍是「缺乏系統觀點」？是諮商心理師「學難以致用」，亦或「不知道如何使用」？無論前者或後者，皆反映初任諮商心理師於學諮中心工作時，專業定向訓練以及繼續教育訓練之資源挹注必要性。又，於學諮中心工作的諮商心理師，若並非師培系統出身，對學校系統脈絡不甚熟悉，急需了解進入學校系統工作的敏感度。亦即，學諮中心的初任專任專業人力的專業定向訓練，應清楚揭示學校輔導為系統工作，接續說明如何與輔導團隊中各個專業（學校輔導老師、學校導師、學諮中心社工師）溝通與合作，諮商心理師方能從專業合作走到「跨」專業合作。

三、學諮中心專業合作與學生輔導工作倫理議題

誠如洪莉竹（2013）所言，從事學生輔導工作時，必須理解「諮商心理與學校輔導工作」的差異性，諮商心理專業守則（台灣輔導與諮商學會，2001）並不全然適用於學生輔導工作脈絡。相對而言，進入諮商心理工作的當事人通常較能夠清楚的劃分為「當事人」個人本身，然，學校輔導工作現場中，涉及的並非只是當事人，也就是未成年的學生，包括導師、家長、



輔導室以及校外的相關助人系統，因此學生輔導工作脈絡中的倫理守則高度仰賴對於實務現場狀況有其高度敏感度，而逐步形塑的實踐策略。

從研究結果中得知的諮商晤談保密資料，諮商心理與社工兩專業的認定有所差距，例如：對於專業保密以及界線的認定，心理諮商與社工專業認定有所落差。然，回歸學校輔導工作場域，諮商心理與社工兩專業都需依循「學生輔導工作倫理守則」（台灣輔導與諮商學會，2015）。也就是，學生輔導諮商中心的專任專業輔導人力，意即諮商心理師與社工師，應熟悉此倫理守則，當雙方觸及保密議題等倫理議題，以該倫理守則中對於保密之規定，例如：學生輔導工作倫理守則 3.2.3「團隊保密：經考量後揭露學生訊息，直接輔導人員仍須以團隊方式維持保密，提醒輔導團隊中牽涉極知曉相關訊息之人員不對團隊以外的人士透漏學生訊息」（台灣輔導與諮商學會，2015）。諮商心理師與社工師皆屬「輔導工作團隊」之一員，工作團隊內針對當事人的訊息交換，都以當事人福祉為中心為最優先考量，也就是「對當事人有益」前提下的相關訊息，才需要告知團隊成員。

陸、研究結論、限制與建議

一、研究結論

基於上述研究結果與討論，本研究結論如下：

- (一) 學諮中心諮商心理師需了解社工專業於學諮中心之定位，掌握諮商心理專業於學校輔導系統高能見度之優勢並趁勢而為，成為社工專業於學校輔導諮商場域的合作橋樑。
- (二) 從研究中顯示在專業合作中的社工師逐漸發展出輔導工作的能力，反之，諮商心理師在專業合作中，系統觀點與專業合作知能裝備也應融入諮商心理師養成教育，學

諮中心初任諮商心理師定向訓練與繼續教育也應持續專業合作之訓練，以期諮商心理師持續精進專業合作敏感度。

- (三) 學諮中心諮商心理師與社工師專業合作磨合處之一為倫理議題中的保密原則，研究者以為學諮中心的保密原則應遵守學生輔導工作倫理守則（洪莉竹，2013）。
- (四) 因著社工師被學校定位在三級輔導工作的諮商心理師工作內涵，社工師工作內涵逐漸心理師化。另一方面，專輔教師的出現，學諮中心的諮商心理師應敏感意識到未來在學校系統中的專業位置將會如何挪移與變動。

本研究從學諮中心社工師觀點看見諮商心理師於專業合作歷程中的樣貌，進而反思諮商心理師養成訓練與專業實踐。又，本研究參與者工作區域遍及台灣中南部，實拓展目前以北部為研究對象為主的學校輔導專業合作研究，研究者續與研究參與者所屬之學諮中心保持聯繫，期許未來將邀請駐區學校之輔導教師參與研究，以求更完整呈現學校輔導工作專業合作之樣貌。

二、研究限制

本研究部份社工師提到沒有和諮商心理師有合作的機會，此反應出本研究所探討的專業合作樣貌---不合作或未合作，也就是在現行的學諮中心編制，除了學諮中心主任是由學校教師借調之外，心理師與社工師均是公開招募而來，而兩種專業身份的助人專業同時出現在一團隊，卻很少有機會交流與合作，可能是組織內部值得觀察與討論的議題，包括在徵選兩專業人力的配當、領導者對兩專業的認識、領導者的思維，本研究考慮此議題涉及組織內部領導者對兩專業的態度與組織領導，因此未針對此種「不/未合作」的樣貌加以深究，僅以類別加以呈現，是本研究的限制。



三、研究建議

根據本研究之研究結果，針對諮商心理實務工作、諮商心理教育訓練與未來研究有以下建議：

(一) 諮商心理師從事學校輔導諮商實務需了解學校脈絡系統為先，在合作中開啟交流與對話

諮商心理師須將系統工作視為學校輔導實務之內涵之一，與學校輔導教師互動的那一時刻起，即是專業合作。從事學校輔導工作，不是只與當事人（學生）工作，與學生身處的系統建立順暢的合作管道，亦為當事人福祉努力之工作方向。

(二) 諮商心理教育訓練需融入專業合作知能之裝備與培養

由於諮商心理證照考試持續變革，諮商心理課程架構調整有其挑戰，較適合的作法為「融入」系統觀點於各課程中。例如：於諮商實務課程中，模擬演練的對象除了當事人之外，也可將當事人之重要他人列入模擬演練。又，心理測驗實習課程也可討論在學校進行心理測驗後，要如何將心理測驗結果告知學生以及相關人員，以達到訊息告知以及保密原則。另，於學術定向等課程，可邀請其他助人專業學者或實務工作者，增加準諮商師於專業養成中接觸與熟悉不同專業的機會。

(三) 未來專業合作研究可嘗試以「配對研究或個案研究」，以呈現專業合作的動態歷程

本研究目前結果呈現是以某一時間點的靜態呈現，未來可嘗試的專業合作研究為某一學諮中心內的諮商心理師與社工師，以及其駐點（或駐區）學校的輔導老師等專業合作團隊作為一個案，以求呈現更完整的專業合作面貌。

收稿日期：105.10.20

通過刊登日期：106.01.2

參考文獻

中文文獻

- 王佳煌、潘中道、蘇文賢、江吟梓譯（2014）。**當代社會研究法：質化與量化取向（第二版）**。台北：學富。Neuman, W. L. (2011). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches (7th Edition)*.
- 王燦槐（2006）。**台灣性侵害防治中心之服務困境、組織問題與改革**。載於王燦槐（主編），**台灣性侵害受害者之創傷：理論、內涵與服務**（139-166頁）。台北：學富。
- 王麗斐、杜淑芬（2009）。台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。
- 台灣輔導與諮商學會（2001）。**台灣輔導與諮商學會諮商心理專業倫理守則**。取自 http://www.guidance.org.tw/ethic_001.html。
- 台灣輔導與諮商學會（2015）。**學生輔導工作倫理守則**。取自 http://www.guidance.org.tw/school_rules/content.html。
- 考選部（2016a）。**專門職業及技術人員高等考試心理師考試規則**。取自 http://www.moex.gov.tw/main/ExamLaws/wfrmExam-Laws.aspx?kind=3&menu_id=320&laws_id=113。



- 考選部 (2016b)。專門職業及技術人員高等考試社會工作師考試規則。取自 http://www.moex.gov.tw/main/ExamLaws/wfrmExam-Laws.aspx?kind=3&menu_id=320&laws_id=88。
- 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。
- 林萬億 (2010)。學校輔導團隊工作的建制。載於林萬億、黃韻如 (主編)，《學校輔導團隊工作：學校社會工作師、輔導教師與心理師的合作》(575-598 頁)。台北：五南。
- 林萬億、王靜惠 (2010)。社會工作進入校園。載於林萬億、黃韻如 (主編)，《學校輔導團隊工作：學校社會工作師、輔導教師與心理師的合作》(79-116 頁)。台北：五南。
- 洪莉竹 (2013)。學生輔導工作倫理守則暨案例分析。台北：張老師。
- 胡幼慧、姚美華 (2008)。一些質性方法上的思考：信度與效度？如何抽樣？如何收集資料、登錄與分析？載於胡幼慧 (主編)，《質性研究：理論、方法及本土女性研究實例》(141-158 頁)。台北：巨流。
- 教育部 (2016)。國民教育法。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL008927&KeyWordHL>。
- 教育部 (2014)。學生輔導法。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL008927&KeyWordHL>。
- 莊靜 (2014)。探討學校諮商心理師和社工師專業合作之可能性。《諮商與輔導》，340，56-60。
- 陳金燕 (2002)。諮商人與法律人的對話：當諮商心理師碰上檢察官、法官與律師時。《輔導季刊》，38(4)，1-5。
- 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。《諮商與輔導》，339，50-53。
- 游淑華、姜兆眉 (2011)。諮商心理與社會工作在「家庭暴力暨性侵害防治中心」的跨專業合作經驗－從社工觀點反思諮商專業。《中華輔導與諮商學報》，30，31-67。
- 黃宛姿 (2010)。社工諮商人之生涯轉換與專業發展故事。國立新竹教育大學教育心理與諮商學系碩士論文，未出版，新竹。
- 鄔佩麗、翟宗梯 (2003)。諮商心理師支援台灣家庭暴力暨性侵害防治中心之現況與分析。《社區發展季刊》，102，261-276。
- 管珮君 (2013)。專業認同的內涵及其形塑：以跨社工與諮商專業工作者為例。國立嘉義大學輔導與諮商學系碩士論文，未出版，嘉義。
- 潘淑滿 (2003)。質性研究：理論與應用。台北：心理。
- 魏書娥、林姿妙 (2006)。心理師與社工師在安寧緩和療護團隊中的角色關係--以某醫學中心安寧團隊的歷史經驗為例。《生死學研究》，4，37-83。

英文文獻

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin Rodriguez, L., & Beaulieu, M. D. (2005). The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care*, 19(sup1), 116-131. doi: 10.1080/13561820500082529
- D'Amour, D., & Oandasan, I. (2005). Interprofessionalism as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept. *Journal of Interprofessional Care*, 19(sup1), 8-20. doi: 10.1080/13561820500081604



- Forrest, L. (2004). Moving out of our comfort zones: School counseling/counseling psychology partnership. *The Counseling Psychologist*, 32(2), 225-234.
- Gitlin, L. N., Lyons, K. J., & Kolodner, E. (1994). A model to build collaborative research or educational teams of health professionals in gerontology. *Educational Gerontology: An International Quarterly*, 20(1), 15-34. doi: 10.1080/0360127940200103
- Heath, O., Holmqvist, M., & Gosselein, J. (2016). *Training clinical psychologists and inter-professional practice: Ensuring that our graduates are competent*. Workshop presented at the annual meeting of the Canadian Psychological Association, Victoria, BC, Canada.
- Kadota, K. (2016). *School Social Work in Japan*. 2016 台灣學校社會工作學術與實務研討會：串起東亞學校社會工作的點線面，台北。
- Luft, J., & Ingham, H. (1961). *The Johari Window: A graphic model of awareness in interpersonal relations*. Retrieved from <http://www.convivendo.net/wp-content/uploads/2009/05/johari-window-articolo-originale.pdf>
- Mellin, E. A., Hunt, B., & Nichols, L. M. (2011). Counselor professional identity: Findings and implications for counseling and inter-professional collaboration. *Journal of Counseling & Development*, 89(2), 140-147. doi: 10.1002/j.1556-6678.2011.tb00071.x
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250. doi: 10.1037/0022-0167.52.2.250
- Morrow, S. L. (2007). Qualitative research in counseling psychology: Conceptual foundations. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 209-235. doi: 10.1177/0011000006286990
- Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Oh, S.-H., Yoon, C.-S., & Kim, H.-Y. (2016). *School Social Work in Korea*. 2016 台灣學校社會工作學術與實務研討會：串起東亞學校社會工作的點線面，台北。
- Quinney, A. (2006). *Collaborative social work practice*. UK: Learning Matters Ltd.
- World Health Organization (2010). *The Framework for Action on Interprofessional Education and Collaborative Practice*. Retrieved from http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/70185/1/WHO_HRH_HPN_10.3_eng.pdf?ua=1.



Reflections on Professional Collaboration: Social Workers' Perspectives of Counseling Psychologists' Practice in the Field of School Guidance

Yu, Yi-An Chiang, Chao-Mei

Abstract

This study aimed to investigate professional practice of counseling psychologists who worked at Student Counseling Center at the level of county and city by interviewing seven school social workers. Based on the research findings, the researchers made recommendations for professional collaboration. The results included: (1) compared with social workers, counseling psychologists gained the upper hand in being recognized in school system; it had been a challenging task to differentiate professional roles of counseling psychologists from that of school social workers. (2) From school social workers' perspectives, counseling psychologists excelled in analysis of client's psychological issues and case conceptualization. However, they had their limitations in connection with family dynamics, family systems, and resources networking for clients. Additionally, counseling psychologists with systemic perspectives collaborated with social workers to develop programs in the community and to get connected with medical resources for the purpose of improving clients' welfare. (3) Negative factors of ineffective professional collaboration arose from (a) a lack of communication between social workers and counseling psychologists, (b) counseling psychologists' overemphasis on structured working model, and (c) a difference in understandings of boundaries and confidentiality between two. (4) School social workers were expected to be able to provide services of remedial counseling, a part of job overlapping with that of counseling psychologists' work. Over time, therefore, school social workers had been equipped with counseling competencies. (5) Professionals should be aware that there could be possibility that the Student Counseling Center will be closed down. The researchers concluded: (1) Counseling psychologists need to understand the roles of social workers at Student Counseling Centers and to be responsible to bridge the gap of professional collaboration. (2) Systemic perspectives and professional collaboration competencies are needed to be incorporated into training programs of counseling. (3) Counseling psychologists and social workers at Student Counseling Center need to follow the regulations of confidentiality and boundaries of the Ethic Codes for Student Guidance Practice. (4) Counseling psychologists need to be aware that professional roles in school are changing and shifting. Implications for counseling practice, training, and future research were presented.

Keywords: counseling psychologists, social worker, school guidance, professional collaboration

Yu, Yi-An

Department of Social Work, National Taipei University

Chiang, Chao-Mei

Department of Educational Psychology and Counseling, National Tsing Hua University
(Corresponding Author: cmchiang@mx.nthu.edu.tw)

