

心理師在學校輔導跨專業合作的現況與信念：應然面與實然面的落差

陳婉真 江守峻 林傳陽 洪雅鳳

研究目的：心理師與輔導教師的合作越來越普遍，但目前雙方的跨專業合作，是否符合心理師的期待？本研究旨在以心理師的觀點，瞭解合作現況、合作信念以及兩者之間的差異。研究目的有二，其一為修訂「心理師的合作現況與合作信念量表」，分析跨專業合作之情形；其二藉由大樣本施測，比較實際情況與理想目標之間的差距。**研究方法：**由於任職學輔中心的心理師母群體小，故採用普查方法，共收集到125份有效問卷。**研究結果：**量表修訂結果顯示：「合作現況量表」與「合作信念量表」皆具三個因素「專業協助」、「合作支持」以及「學校融入」，且有良好的信效度；大樣本分析結果顯示：心理師的合作現況與合作信念，均是專業協助最高、合作支持最低；心理師的合作信念，在專業協助與學校融入，顯著高於合作現況。**研究結論：**心理師在跨專業合作中，認同自己提供專業協助的重要性，優先期待以「專業提供者」與輔導教師合作。另外，專業協助與合作支持的合作現況會隨著年齡與執業年資的不同而有所差異。

關鍵詞：心理師、合作信念、跨專業合作、學校輔導

陳婉真：國立政治大學教育學系教授；華人文化主體性研究中心研究員；美國德州大學奧斯汀分校教育心理學博士；專長領域與研究興趣為諮商歷程與諮商關係。

江守峻：美國賓州州立大學人類發展與家庭學系博士生；國立政治大學輔導諮商碩士；專長領域與研究興趣為青少年發展、親子關係、情緒調節與心理健康。

林傳陽：新北市立中和國民中學專任輔導教師；國立政治大學輔導諮商碩士；專長領域與研究興趣為青少年輔導、學校輔導工作。

洪雅鳳：國立臺中教育大學諮商與應用心理學系助理教授；國立彰化師範大學輔導與諮商學系博士；專長領域與研究興趣為諮商關係。(通訊作者；E-mail: yfhung@gm.ntcu.edu.tw)

收稿：2019年9月1日；接受：2020年7月16日

一、緒 論

隨著兒童與青少年心理議題的低齡化與複雜化，學校輔導工作的重要性與日俱增，與心理師的跨專業合作是有效提升輔導專業的方式之一。因此，從1997年起開始推行「國民中學試辦設置專業輔導人員實施計畫」，迄今各縣市政府均已設置學生輔導諮商中心，學校輔導之跨專業合作正蓬勃發展。目前已有多篇輔導教師與心理師在學校輔導工作合作的探索性研究，且研究結果普遍顯示成效良好(e.g., 王麗斐、杜淑芬，2009；林家興，2005；林勝義，2003；黃君瑜、王欽毅、徐堅璽、柯書林、王智璿，2009；趙曉美、王麗斐、楊國如，2006；賴忻棠，2007)。

陳婉真、江守峻、邱郁涵、彭秀玲與洪雅鳳(2018)整理以輔導教師為觀點的相關研究，分析與心理師的跨專業合作包含三個層面。第一、情感支持的提供。指輔導教師知覺心理師所提供專業工作上的支持力量，包括與心理師之間的情感交流、溝通與連結；第二、專業能力的協助。指輔導教師知覺心理師在輔導工作上的幫助和助益，包括處理較複雜的個案或是協助輔導教師進行導師諮詢或家長諮詢；以及第三、學校輔導工作的融入。指輔導教師知覺心理師對於校園環境和學校輔導工作的融入程度，包括心理師融入輔導室形成一個輔導團隊，以及心理師對輔導團隊產生的連結、凝聚與歸屬感(王麗斐、杜淑芬，2009；趙文滔、陳德茂，2017)。另外，從輔導教師的角度檢視跨專業合作，認為心理師應具備與學生家庭工作的效能，並且具有回應校園文化的情境能力；輔導教師在跨專業合作經驗中，也能逐漸減低心理師證照帶來的揣測與實務能力之間的落差(林郁倫、陳婉真、林耀盛、王鍾和，2014)，顯見輔導教師對於心理師的專業與合作能力有所期待、也有所調整。

從另一角度，研究者亦關注心理師自身在學校輔導跨專業合作的觀感。過去研究顯示心理師在學校輔導工作的能力主要展現在(1)三級個案的處遇，與(2)協助建立輔導團隊合作機制(刑志彬、許育光，2014；陳婉真、黃禎慧、侯瑀彤、江守峻、洪雅鳳，2018；趙曉美、王麗斐，2008；鄭如安、葉宣瑩，2011)。但這些研究皆採用質性訪談進行歸納與詮釋，以量化資料檢驗心理師觀點下的跨專業合作仍舊付之闕如。杜淑芬與王淑玲(2014)在反思跨專業心理合作特別提到：心理師雖具合格專業證

照、且為碩士層級，但因僵化的政府制度，讓各縣市學生輔導諮商中心的心理師之薪資低於輔導教師，所以目前心理師不僅年資偏淺、流動率亦偏高，要形成合作團隊是困難的，這是心理師要面對的嚴峻考驗。在無法改變制度層面之薪資偏低所造成的客觀不利影響，從心理師觀點出發的量化研究可以更全面探討目前跨專業合作的現況與困難，具體分析心理師在學校輔導工作的主觀感受，是否符合對於自身的工作期許與工作價值觀。

因此，本研究要探討心理師在學校輔導工作進行跨專業合作時，對於自身能否在學校場域發揮功效的主觀看法，包括：評估個案能力、關係能力以及系統諮詢能力。心理師對於在學校輔導工作的跨專業合作現況與合作信念究竟為何？心理師的性別、年齡或年資是否影響與輔導教師的跨專業合作？由於目前各縣市學生輔導諮商中心的心理師約300人，本研究先修訂「心理師的跨專業合作量表」，並進行全國普查，藉以從心理師的觀點，探究應然面與實然面的落差，冀望給予在學校輔導工作的心理師與輔導教師更多具體的建議。

(一) 心理師協助學校輔導工作的脈絡與工作內容

1997至1998年，教育部於台灣省、台北市以及高雄市執行「國民中學試辦設置專業輔導人員實施計畫」，招聘主修心理、社會工作以及輔導相關系所畢業者，在國中小輔導室試辦設置專業輔導人員(林家興、洪雅琴，2001)；2002年，學校輔導納入精神科醫師駐點方案；2004年，臺北市執行諮商心理師駐校服務方案，全市分為12區，每區設立駐區學校，聘任具諮商心理師證照資格者，提供該駐區學校輔導室轉介學童之心理諮商服務(王麗斐，2009)；針對此時期的研究指出，多數學校人員均肯定心理師的專業能力，能積極主動協助學校處理學生問題，此外，心理師亦能紓解教師壓力、增進輔導知能，顯示駐區心理師專業服務方案具良好的成效(林家興、洪雅琴，2001；黃君瑜等人，2009；趙曉美等人，2006)。

2005年，高雄市成立全國第一所教育局下設的學生心理諮商中心；2010年，臺北市政府有鑑於輔導專業化之需求，設置「臺北市學生諮商中心」(隔年更名為「臺北市學生輔導諮商中心」)，其他縣市陸續跟進；2011年，立法院通過「國民教育

法」第10條修正案，明訂班級數達55班以上者，應至少置專任專業輔導人員一人，教育部亦配合法條、立即補助各縣市成立區域性的學生輔導諮商中心。2014年，八德國中霸凌案與北捷殺人案的重大社會案件，催使立法院迅速三讀通過「學生輔導法」，並明訂專任專業輔導人員的資格與員額編制，使學生輔導諮商中心法制化、界定三級學生輔導機制(王川玉、葉一舵，2017)，大家更加重視心理師在學校輔導工作的角色與地位。

學生輔導諮商中心的法制化，使得專業輔導人員(包含臨床心理師、諮商心理師與社會工作師)的角色定位越趨穩定，心理師大部分由學生輔導諮商中心的甄選，進入校園協助輔導工作。目前心理師服務學校的模式，各縣市政府分別採取「分區駐校模式」、「輔諮中心模式」、或者「輔諮中心與駐校並行模式」三種類型(邢志彬、許育光，2014)。1.分區駐校模式：以新北市、台南市為代表，由教育局統一招聘、管理，分區派駐各校；2.輔諮中心模式：以小縣市為主，如苗栗縣、花蓮縣、台東縣、澎湖縣、嘉義縣等，將所有的專業輔導人員統一管理於輔諮中心，分區支援學校；以及3.輔諮中心與駐校並行模式：當學校班級數為55班以上，專任專業輔導人員派駐於各校；當學校班級數為21班以上，專任專業輔導人員則駐於輔諮中心，兩者分別任用管理之。代表縣市如台北市、高雄市、台中市、桃園市、宜蘭縣、基隆市等。

另外，心理師的專業職責和角色分工亦更加具體。以台北市為例，心理師的專業工作包括七大項，分別為：個別或團體諮商、家庭或社區訪視、外展服務、諮詢服務、資源整合與轉介、心理衛生推廣以及校園危機處理。其中，心理師的服務對象以三級個案與校園心理衛生危機個案為主，因此當轉介學校提出心理服務申請表時，學諮中心會先進行開案評估，符合標準者由心理師直接對學生進行諮商，未符合標準者則由心理師提供諮詢服務、原校的輔導教師對學生進行輔導(臺北市學生輔導諮商中心，2014)。

(二)心理師在學校輔導跨專業的合作現況與合作信念

1. 跨專業合作現況

從心理師的觀點出發，探討其與輔導教師在不同層面合作時面臨的困境及因

應，稱為「合作現況」。上述所提之合作，意為跨專業合作，指在彼此不同專業的情形下，透過資源整合、協調與溝通問題，以達到共同的目標(Andrews, 1990; Gardner, 1994)。許多國外學者皆提到跨專業合作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分享結果的責任(Casto & Julia, 1994; Knapp, 1998; Lerner & Simon, 1998; Walsh, Brabeck, & Howard, 1999)。若心理師與輔導教師對雙方角色定位不清、認知不同、或缺乏共識時，容易引發專業角色混淆的問題，導致削弱了跨專業合作的效能(Paavola et al., 1996)；另外，學校輔導工作的分工與自主性相當高，若無法合作，容易淪為各自為政的局面，無法帶動整體的運作(林萬億、黃韻如，2010)，反之，若能形成互助合作的分工關係，即能創造出成功的跨專業合作模式(Waxman, Weist, & Benson, 1999)。

刑志彬與許育光(2014)以10位實際服務北部學校場域滿兩年以上的心理師作為研究對象，探究心理師的實務困境與因應，結果顯示心理師與輔導教師的跨專業合作，主要出現四個層面的困境，分別為：行政與工作流程建立不易、專業定位較為模糊、與其他專業人員之合作困難以及家庭連結與工作介入效果偏低。鄭如安與葉宣瑩(2011)探討高雄駐校心理師服務的研究結果顯示目前心理師專業在校園中呈現兩極化反應的現象，有些心理師在實務上會遇到與老師溝通困難、專業意見及成效不被認同的困境，有些則能適度提供中立與潤滑的功能、並連結校內外相關專業合作。王麗斐與杜淑芬(2009)提出跨專業合作主要採用生態諮商的精神，駐校心理師主晤談室內、主導諮商架構，學校輔導人員主晤談室外、聯繫與溝通個案生態系統中的重要他人與校內外資源。

綜合上述研究文獻，心理師在學校輔導工作的跨專業合作現況可能會出現各種層面的困境。心理師是否能夠與其他專業人員有良好的合作、順利主導諮商架構、以及連結學生的校內外資源，因著不同的受訪者而有很大的差異。

2. 跨專業合作信念

過去研究文獻較聚焦於跨專業合作的現況，並主要以訪談的方式探討跨專業合作的實務場域真實呈現的合作現況、合作關係以及合作模式(e.g., 王麗斐、杜淑芬、趙曉美，2008；方惠生、戴嘉南，2008；形志彬、許育光，2014；林郁倫等

人，2014；陳婉真、黃禎慧、侯瑀彤、江守峻、洪雅鳳，2018；趙文滔、陳德茂，2017；鄭如安、葉宣瑩，2011)；本研究則進一步欲探討心理師本身對於跨專業合作的理想目標，並將心理師期待與輔導教師跨專業合作之想法與方式，命名為「合作信念」。信念係指個人面對現實生活時之表徵，能夠有效的影響人們的思考方式與行為(Harvey, 1986)。游珠莉(2008)定義信念為個體在所處環境中所持有的心理傾向與堅信之想法，引導著個人的行為表現。許多學者皆認為信念是對某事物完全接納且認同的態度(陳誠文，2002；楊士賢，1997；潘雅芳，1996；顏銘志，1996)。因此，跨專業合作信念意指心理師自身對於與輔導教師進行跨專業合作時心理所堅信之想法，該想法亦會引導自身的思考方式與行為表現，是本研究將探討的另一個重點。

關於目前心理師在跨專業合作的信念，可先從心理師對於合作困境中想要努力發展的因應方式加以推論(形志彬、許育光，2014；趙文滔、陳德茂，2017；鄭如安、葉宣瑩，2011)。例如：當學校人員因為對心理師專業認識不足而出現合作困難，心理師會特別針對自身的專業角色進行強化說明；或是心理師認為本身對於學生的生態文化不熟悉，期待能由學校輔導人員協助其認識與瞭解，此可能與心理師想要融入學校的合作信念有關。當心理師感受到自己的專業無法被學校人員信任時，會有被督導與參加專業訓練的需求，並且設法增強自身學校輔導工作的專業能力，以期能夠提供學校更有效的專業諮詢。另外，王麗斐與杜淑芬(2009)提出促進心理師與學校輔導人員跨專業合作的關鍵因素為：雙方具有合作共生與同理性利他的態度與行動，此建議意指心理師宜增強與輔導教師相互的情感支持與一體感。

綜合而論，合作信念是指心理師自身對於與輔導教師跨專業合作的想法，影響了心理師與輔導教師的合作方式、行為表現以及情感態度；合作現況則是心理師所知覺到目前與輔導教師的跨專業合作情形，該知覺是心理師原有信念與實際與輔導教師合作互動後的實際感受。因此若能探究心理師與輔導教師之合作信念，並與合作現況加以比較，將更能以心理師觀點分析在學校輔導跨專業合作的「實然面」與「應然面」之間的落差，給予心理師、輔導教師、以及學校輔導工作具體的建議。

(三) 影響心理師跨專業合作的背景變項

過去國內文獻探究心理師與輔導教師合作之情形以質性訪談為主，無法直接討論心理師背景變項之差異。因此，本研究初探不同背景變項的心理師，與輔導教師的跨專業合作是否有所差異，並將焦點先放在「性別」、「年齡」以及「執業年資」三個面向。

在性別方面，過去研究指出女性心理師的特質較溫暖、能夠同理他人，並且在人際關係中展現和諧、關懷的面向(鄭淑靖，2015)，此呼應了心理師與輔導教師情感支持與連結的合作要素；相反地，男性心理師與輔導教師合作時，可能無法透過情感表達，給予輔導教師情緒支持(羅雅茹，2014)，可能與輔導教師的合作會出現比較多的困難。在年齡方面，過去研究顯示年齡越高的心理師，諮商自我效能越高，心理師越能相信自身能提供專業予輔導教師；另外，年齡越高的心理師，較能擁有與他人互動與溝通的能力，並能在環境中應用情緒管理以因應外在壓力的變化，故在學校場域中，應可主動與學校人員建立良好關係，達到與輔導教師間的良好合作(林書勤，2011；吳淑萍，2016；張美娜，2016)。在執業年資方面，過去研究亦顯示心理師執業年資越深，越能提供輔導教師專業的評估與協助，也越能做好情緒管理，穩定自身情緒，並可適時同理輔導教師的需求與困難(翁家茵，2017；陳愉雅、張高賓，2012)。因此，女性、年齡高以及年資高的心理師均可能有助於與輔導教師的跨專業合作。

二、研究方法

(一) 研究對象

本研究對象為105學年度任職於各縣市學生輔導諮商中心(簡稱學輔中心)的心理師，共計306名。由於母群體較小，故本研究採用普查方法(census)進行，逐一調查各縣市學生輔導諮商中心有意願填寫問卷的心理師，再發放問卷施測，共寄出216份問卷，回收150份問卷，刪除填答不完全(漏答率超過全部的10%)的問卷後，有效問

卷共計125份。因此，正式樣本為125名任職於學輔中心的心理師，其中男性20人、女性105人，各區分布如表1。此樣本同時進行項目分析、效度考驗以及研究問題分析。

表1 105學年度各區學生輔導諮商中心之心理師人數一覽表

	北區	中區	南區	東區	合計
調查人數	139	107	46	14	306
蒐集人數	35	41	38	11	125

(二) 研究流程

1. 量表修訂部分

(1) 修訂心理師版本的跨專業合作量表

本研究係參酌陳婉真、江守峻、邱郁涵、彭秀玲、洪雅鳳(2018)所編製的「輔導教師與心理師的合作現況與合作期待量表」，接著再與10位心理師進行深入訪談，以增加並修改專屬心理師版本的題項。原量表係針對學校輔導人員的合作情形所編製，但施測對象為輔導教師，由於大部分題項亦適用於心理師填答，因此量表題目經改編後，新量表亦包括「合作現況」與「合作期待」兩分量表。

(2) 內容效度與專家效度

接著，透過研究者的人際網路，以方便取樣的方式，邀請五位學輔中心的現任心理師，針對量表題目進行試填並提出具體的修改建議。根據試填心理師的建議，新增七題適合心理師填答之題目，例如「我具備處理三級個案的能力」、「我會與輔導教師討論工作分配」等，新增後兩量表分別有24題。

增添題目後，研究者邀請二位國內大學教授審閱預試題目，一位學術專長為測驗編製與心理計量，另一位學術專長為輔導工作與量化研究，兩位專家各針對量表的題目敘述、內容與整體概念等提出建議與修改意見。經專家建議，由於原量表係探討輔導教師的「合作期待」，站在心理師的角度而言更適合修改為「合作信念」，以符合心理師身為外來協助者的角色立場，用以探究心理師對於跨專業合作

的觀點與看法，而非如同身為校內輔導人員的輔導教師對於跨專業合作可抱持著不同層面的期待，因此透過指導語的重新修改，兩個分量表分別為「合作現況」與「合作信念」。

(3)項目分析與驗證性因素分析

研究者以125份樣本進行項目分析與驗證性因素分析檢驗修改後量表題目，結果指出部分題目的因素負荷量過低(小於 .4)，因此根據過往研究建議刪除低於標準的題目(Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2006)，「合作現況」刪除6題，「合作信念」刪除5題，兩量表刪除的題目中，有3題是相同的題目；接著，為了讓兩量表能夠進行客觀的比較，僅保留共同的題目，再分別刪除「合作現況」2題與「合作信念」3題，共個別刪除8題；最後，在「合作現況」與「合作信念」兩量表中，「合作支持」之題目為6題；「專業協助」之題目為5題；「學校融入」之題目為5題，共計16題。

2. 大樣本施測部分

(1)施測方式

研究者委請各縣市之輔導與諮商中心的主任或心理師為問卷發放負責代表；先詢問心理師填寫問卷的意願，獲得口頭同意後，再由負責代表協助發放問卷。研究者將問卷、研究酬謝禮券以及回郵信封袋裝至信封袋，並請受試者於填答後直接以回郵方式寄回，以確保問卷內容的隱密性。

(2)研究工具

a.自編的心理師跨專業合作現況與合作信念量表

編製過程如上所述，包括「合作現況」與「合作信念」兩個分量表，各有三個向度：「合作支持」、「專業協助」以及「學校融入」，兩量表的主要差異在於指導語和題目語法的差異，例如：在合作現況分量表，指導語為「請您依照實際的狀況勾選適合的選項」，題目為「我會和輔導教師討論工作的分配」；在合作信念分量表，指導語為「請您依照心目中理想的合作方式勾選適合的選項」，題目為「我認為和輔導教師討論工作的分配是重要的」。計分方式採Likert五點量表，選項1~5分代表「非常不同意」、「不同意」、「一般」、「同意」、「非常同意」。

b.心理師介入能力量表

本研究使用林家興與黃佩娟(2013)所發展之「心理師能力評量表」中的「心理師介入能力量表」，用來測量心理師知覺之介入能力。介入能力包含「評估個案能力」與「與個案及其周遭系統建立關係的能力」，與其跟輔導教師之「合作現況」及「合作信念」具有相當的關聯性，當心理師具備愈良好的介入能力，可能與輔導教師有較佳的合作情形。故本研究以「心理師能力評量表」之「介入能力」構面，了解心理師於校園服務中的自評能力，作為效標關聯效度。「心理師介入能力量表」的Cronbach's alpha為 .85，因素分析顯示每題的因素負荷量均高於 .50以上，總解釋變異量為63.7%。

(三)資料分析

資料初階分析如信度分析、相關分析、變異數分析以SPSS 20軟體進行，進階分析如驗證性因素分析則以AMOS 17進行。

四、研究結果

(一)量表修訂結果

1. 信度分析

以125份樣本進行的信度分析如表2所示，「合作現況」三個分量表的Cronbach's alpha依序為合作支持 .80、專業協助 .74以及學校融入 .73，總量表信度為 .88。「合作信念」三個分量表的Cronbach's alpha依序為合作支持 .74、專業協助 .70以及學校融入 .70，總量表為 .86。整體來說兩量表具有可接受的信度。

表2 「合作現況」與「合作信念」的信度分析

	合作現況	合作信念
合作支持	.80	.74
專業協助	.74	.70
學校融入	.73	.70
總量表	.88	.86

2. 效度分析

(1) 驗證性因素分析

本研究以驗證性因素分析考驗「合作現況量表」與「合作信念量表」是否具有良好的適配程度。Hair、Anderson、Tatham與Black(1995)建議，CFA應以基本適配標準(preliminary fit criteria)、整體模式適配度(overall model fit)、以及模式內在結構適配度(fit of internal structure of model)等三個層面評估，作為衡量適配與否的判斷。以下就三種標準討論適配程度：

a. 基本模式適配度

Bagozzi與Yi(1988)認為驗證性因素分析之指標為：(1)無負的誤差變異數。(2)誤差變異數達顯著水準。(3)所有標準化係數之絕對值未接近1。(4)因素負荷量大於.50。結果顯示，在兩量表中無負的誤差變異數，且各誤差變異數皆達顯著水準($p < .05$)，以及沒有任何標準化係數接近1。接著，表3結果顯示，「合作現況」之因素負荷量介於.42 ~ .83，「合作信念」之因素負荷量介於.41 ~ .68，僅少數題目略低於.50，大致符合Bagozzi與Yi建議之標準。

b. 整體模式適配度

當多數指標達到決斷標準時，表示其理論模式具有良好的整體模式適配度(余民寧，2006)。「合作現況」與「合作信念」之整體模式適配度，如表4所示。首先，在絕對適配指標方面，兩量表的RMSEA值皆為.07，符合小於.08的良好適配；RMR值分別為.02以及.035，符合小於.05的標準。第二，在相對適配指標方面，兩量表的CFI值為.91與.90；IFI值為.91與.90，皆符合大於.90的標準(Bagozzi & Yi, 1988)。最後，在精簡適配指標方面，兩量表的PCFI值為.77與.75，PNFI值為.66與.63，皆符合大於.50的標準(Mulaik et al., 1989)。

c. 內在模式適配度

在內在模式適配度中，組成信度(Composite reliability, CR)意指潛在變項之信度組成內涵，若組成信度越高，其量表題目之內部一致性越高，越能測量出潛在的構念。學者建議，CR值高於.60以上為佳(Bagozzi & Yi, 1988; Fornell & Larcker, 1981)。表5為兩量表不同層次之組合信度，「合作現況量表」之CR值介於.75 ~ .81、「合作信念量表」之CR值介於.69 ~ .75，均符合學者建議之標準。

表3 「合作現況」與「合作信念」量表題目之因素負荷量

因素	題 目	合作現況 因素負荷量	合作信念 因素負荷量
合作 支持	X1. 心理師是輔導教師的同儕督導	.63	.59
	X2. 心理師提供輔導教師工作上的情緒支持	.67	.51
	X3. 心理師能分擔輔導教師的工作壓力	.83	.49
	X4. 心理師會與輔導教師討論工作分配	.42	.64
	X5. 心理師是學校輔導工作的後盾，可以穩定輔導工作團隊	.50	.54
專業 協助	X6. 心理師具備良好的個案概念化能力	.60	.60
	X7. 心理師能夠促成個案正向改變	.77	.52
	X8. 心理師提供新的視野看待個案問題	.71	.67
	X9. 心理師能夠協助處理危機事件	.62	.58
	X10. 心理師不只做諮商，也能運用多元的輔導策略	.61	.51
	X11. 心理師具備處理三級個案的能力	.54	.59
學校 融入	X12. 心理師融入輔導室	.60	.68
	X13. 心理師主動和學校人員互動	.58	.66
	X14. 心理師具有適應學校環境的能力	.58	.47
	X15. 心理師考量學校現況，調整個案輔導的策略	.67	.41
	X16. 心理師的專業能力被學校認同	.57	.59

綜合上述，「合作現況量表」與「合作信念量表」，不論在基本適配標準、整體模式適配度、或者模式內在結構適配度，皆顯示理論模式適配良好。

3. 效標關聯效度

本研究以「心理師能力評量表」(林家興、林旻沛、黃佩娟、胡薇瑄、江信男，2015)之「介入能力」構面，作為「合作現況」與「合作信念」之效標關聯效度，結果如表6所示。在合作現況方面，介入能力與合作支持之相關係數為 .40，與專業協助之相關係數為 .60，與學校融入之相關係數為 .45，皆呈現顯著的中度正相關。由此可知，心理師之介入能力愈佳，與輔導教師的合作現況也愈良好。另外，由介入

表4 模式適配度之指標與檢驗

適配度指標	理想數值	合作現況	合作信念	適配度檢核
絕對適配指標				
	< .05 (優良)			
RMSEA	< .08 (良好)	.07	.07	良好
	< .10 (普通)			
RMR	< .05	.02	.035	是
相對適配指標				
CFI	> .90	.91	.90	是
IFI	> .90	.91	.90	是
精簡適配指標				
PCFI	> .50	.77	.75	是
PNFI	> .50	.66	.63	是

表5 兩量表之組合信度

	合作現況	合作信念
合作支持	.75	.69
專業協助	.81	.75
學校融入	.74	.70

表6 「合作現表」、「合作信念」與「介入能力」之相關分析

	合作現況				合作信念			
	合作支持	專業協助	學校融入	總量表	合作支持	專業協助	學校融入	總量表
介入能力	.40**	.60**	.45**	.56**	.19*	.21*	.29**	.26**

* $p < .05$; ** $p < .01$

能力與合作現況三個構面的相關係數可知，介入能力與專業協助之關聯性最高，學校融入次之，合作支持最低。

在合作信念方面，介入能力與合作支持之相關係數為 .19，與專業協助之相關係數為 .21，與學校融入之相關係數為 .29，皆呈現顯著的低度正相關。是故，心理師之介入能力越佳，與輔導教師的合作信念也越高。另外，由介入能力與合作信念三個構面的相關係數可知，介入能力與學校融入之關聯性最高，專業協助次之，合作支持最低。

(二) 合作現況與合作期待之差異分析

1. 現況與信念內的差異分析

經相依樣本單因子變異數分析，「合作現況」與「合作信念」內部分量表之差異如表7所示。「合作現況」各分量表之差異均達到顯著水準($F = 60.43, p < .001$)，「合作信念」各分量表之差異亦均達到顯著水準($F = 193.96, p < .001$)。事後比較發現，兩量表以「專業協助」得分最高，其次為「學校融入」，最後才是「合作支持」。由此可知，不論是現況或信念，心理師皆認為「專業協助」是跨專業實務現況中最常出現、且為自身理想信念中最重要的合作層面，其平均分數顯著高於學校融入與合作支持。另外，在合作現況與信念，學校融入則顯著高於合作支持。

2. 現況與信念間的差異分析

合作現況與合作信念之間的差異分析，如表8所示。在合作支持方面，合作現況與合作信念並沒有顯著差異($t = .10, p > .05$)，代表心理師認為目前與輔導教師已提供相當程度上的合作支持。在專業協助方面，合作現況與合作信念有顯著差異($t = 9.22$,

表7 兩量表之內部分量表差異分析

		平均數	標準差	F值	事後比較
合作 現況	A.合作支持	3.81	.51	60.43***	B > C > A
	B.專業協助	4.19	.39		
	C.學校融入	3.94	.43		
合作 信念	D.合作支持	3.80	.50	193.96***	E > F > D
	E.專業協助	4.48	.35		
	F.學校融入	4.18	.39		

註：*** $p < .001$

$p > .001$)，且為信念高於現況，顯示心理師認為自己還可以展現出更高程度的專業協助。在學校融入方面，合作現況與合作信念有顯著差異($t = 6.95, p > .001$)，且為信念高於現況，顯示心理師認為自己還可以展現出更高程度的學校融入。

表8 合作現況與合作信念量表之間的差異分析

	合作現況		合作信念		t值	差異比較
	平均數	標準差	平均數	標準差		
合作支持	3.81	.51	3.80	.50	.10	信念=現況
專業協助	4.19	.39	4.48	.35	9.22***	信念>現況
學校融入	3.94	.43	4.18	.39	6.95***	信念>現況
總量表	3.99	.38	4.17	.35	6.71***	信念>現況

註：*** $p < .001$

(三)背景變項分析

1. 性別差異分析

不同性別的心理師在合作現況與合作信念均無顯著差異，代表男性心理師與女性心理師對於與輔導教師的跨專業合作現況與信念是一致的，未有性別差異存在。

2. 年齡差異分析

本研究依心理師實際年齡分為下列四組：(1)「30歲以下」、(2)「31-35歲」、(3)「36-40歲」以及(4)「41歲以上」。

(1)年齡在合作現況與合作信念的單因子變異數分析

在合作現況方面，合作支持($F = 5.16, p < .01$)、專業協助($F = 3.77, p < .05$)以及總量表($F = 4.99, p < .01$)皆達到顯著水準，且經Scheffe事後比較得知，在合作支持、專業協助與總量表上，「31-35歲」、「36-40歲」以及「41歲以上」的得分皆顯著高於「30歲以下」，顯示年齡較大的心理師可能知覺與輔導教師有較佳的合作支持與專業協助，故而其提升其整體的合作現況感受。但值得注意的是，「31-35歲」、「36-40歲」以及「41歲以上」三組並無顯著差異，此結果顯示心理師知覺的合作現況或許並非直線地隨著年齡增長而提高。最後，在學校融入上，各年齡組別間並未

有顯著差異。在合作信念方面，不論是合作支持、專業協助、學校融入以及總量表皆無顯著差異，顯示心理師知覺合作信念在不同年齡組別間並未有明顯差異，亦即合作信念不因年齡不同而有所變化。

(2)年齡與合作(現況vs信念)的二因子變異數分析

為了探討不同年齡層的心理師，在合作現況與合作信念的落差，是否出現顯著的差異，本研究進行重複量數的二因子變異數分析，以年齡為受試者間因子、合作現況與合作信念為受試者內因子。此部分結果顯示不論是合作支持、專業協助、學校融入以及總量表，皆無顯著的交互作用。

表9 心理師在不同年齡與輔導教師合作現況與合作信念之差異情形

	年齡	n	合作現況		合作信念		F	p	事後比較
			M	SD	M	SD			
合作支持	1.30歲以下	21	3.43	.58	3.70	.34	現況：	.002**	2 = 3 = 4 > 1
	2.31-35歲	55	3.87	.51	3.81	.46	5.16		
	3.36-40歲	33	3.93	.40	3.80	.41	信念：		
	4.41歲以上	14	3.83	.46	3.92	.36	1.01		
專業協助	1.30歲以下	21	3.94	.35	4.40	.41	現況：	.013*	2 = 3 = 4 > 1
	2.31-35歲	55	4.23	.39	4.52	.52	3.77		
	3.36-40歲	33	4.28	.39	4.54	.46	信念：		
	4.41歲以上	14	4.21	.35	4.43	.45	1.76		
學校融入	1.30歲以下	21	3.72	.37	4.13	.33	現況：	.060	
	2.31-35歲	55	3.97	.46	4.16	.51	2.53		
	3.36-40歲	33	3.98	.43	4.20	.38	信念：		
	4.41歲以上	14	4.09	.31	4.25	.40	1.40		
總量表	1.30歲以下	21	3.71	.36	4.10	.39	現況：	.003**	2 = 3 = 4 > 1
	2.31-35歲	55	4.04	.38	4.13	.48	4.99		
	3.36-40歲	33	4.08	.36	4.18	.44	信念：		
	4.41歲以上	14	4.05	.34	4.20	.39	1.83		

* $p < .05$; ** $p < .01$

3. 執業年資差異分析

本研究依照心理師的執業年資分為下列五組：(1)「1年以下」、(2)「1-3年」、(3)「4-6年」、(4)「7-9年」以及(5)「10年以上」。

(1) 執業年資在合作現況與合作信念的單因子變異數分析

在合作現況方面，合作支持($F = 2.50, p < .05$)、專業協助($F = 3.52, p < .01$)以及總量表($F = 3.05, p < .05$)皆達到顯著水準，且經Scheffe事後比較得知，在合作支持、專業協助與總量表上，「4-6年」、「7-9年」與「10年以上」三組的得分皆顯著高於「1年以下」與「1-3年」兩組。在合作信念方面，不論是合作支持、專業協助、學校融入以及總量表皆無顯著差異，顯示心理師知覺合作信念在不同執業年資組別間並未有明顯差異，亦即合作信念不會因執業年資不同而有所變化。

表10 不同執業年資的心理師與輔導教師合作現況與合作信念之差異情形

	執業年資	合作現況		合作信念		<i>F</i>	<i>p</i>	事後比較
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
合作支持	1年以下	3.78	.49	3.75	.48	現況： 2.50 信念： 1.90	.046*	3 = 4 = 5 > 1 = 2
	1-3年	3.64	.59	3.79	.44			
	4-6年	3.93	.43	3.81	.40			
	7-9年	3.90	.38	3.82	.36			
	10年以上	3.98	.38	3.82	.40			
專業協助	1年以下	3.91	.43	4.38	.40	現況： 3.52 信念： 1.04	.009**	3 = 4 = 5 > 1 = 2
	1-3年	4.09	.40	4.40	.43			
	4-6年	4.30	.37	4.43	.46			
	7-9年	4.32	.30	4.49	.48			
	10年以上	4.25	.34	4.53	.39			
學校融入	1年以下	3.78	.51	4.15	.39	現況： 1.56 信念： .87	.189	
	1-3年	3.86	.43	4.18	.40			
	4-6年	4.00	.43	4.16	.38			
	7-9年	4.09	.39	4.20	.40			
	10年以上	4.04	.34	4.23	.32			
總量表	1年以下	3.83	.44	4.13	.40	現況： 3.05 信念： 1.79	.020*	3 = 4 = 5 > 1 = 2
	1-3年	3.88	.40	4.16	.42			
	4-6年	4.09	.36	4.18	.38			
	7-9年	4.12	.28	4.20	.34			
	10年以上	4.10	.28	4.21	.52			

* $p < .05$; ** $p < .01$

(2) 執業年資與合作(現況vs信念)的二因子變異數分析

為了探討不同執業年資的心理師，在合作現況與合作信念的落差，是否出現顯著的差異，本研究進行重複量數的二因子變異數分析。此部分結果顯示合作支持、專業協助以及總量表，與執業年資的部分，出現顯著的交互作用如表11。

表11 不同執業年資的心理師與輔導教師合作現況與合作信念之差異情形

來源	平方和	自由度	均方	<i>F</i>	<i>p</i>
年資×合作支持	1.891	4	.473	5.443	.001**
年資×專業協助	1.020	4	.255	4.863	.001**
年資×學校融入	1.103	4	.276	2.055	.090
年資×總量表	10.815	4	2.704	7.750	.001**

***p* < .01

為了更清晰顯示出交互作用差異的方向，將不同執業年資的心理師之合作支持與專業協助以下圖1與圖2呈現，實線代表合作現況，虛線代表合作信念。由兩圖可看出：在合作支持層面，心理師的合作信念亦是隨著年資的增加而有微幅的上升，合作現況則隨著年資增長而有高低起伏，在年資「1年以下」現況與信念的數值相近，在年資「1-3年」時則是現況低於信念，到了年資「4年以上」反倒成為現況高於信念；在專業協助層面，隨著年資的增加，心理師的合作信念持續微幅上升，但合作現況則是明顯地愈來愈高，並以年資「7-9年組」為最高，但在年資「10年以上組」又微幅地下降，於是合作現況與合作信念的落差隨著年資增長呈現先明顯降低，至年資「4-6年組」最小，接著又有微幅的增加。

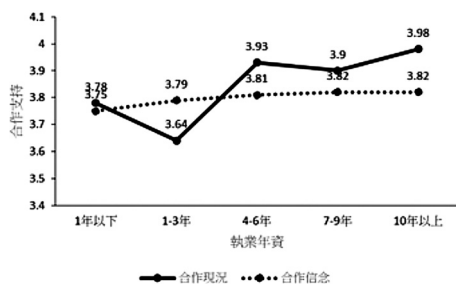


圖1 合作支持

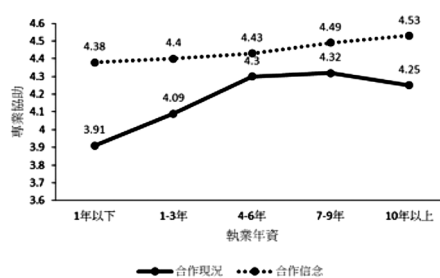


圖2 專業協助

四、討論與結論

(一) 討論

1. 量表的信效度與有限的樣本數目

從研究結果可歸納，心理師的合作現況與合作信念量表已符合信效度的標準。然而，由於受試者母群人數偏少的限制，無法依照一般量表編製的程序，拆成不同的樣本進行信效度的檢視，是目前研究無法克服的難題。另外，從普查的角度來看，研究者雖已運用所有的人際資源與提供研究酬金，期待能夠增加心理師的填答意願，但是在各縣市輔諮中心負責代表的逐一詢問下，有意願填寫問卷的比例僅有全體的2/3；再則，即使心理師回覆有意願填寫，實際發放後的回收率亦僅有原先的3/4左右；接著刪除無效問卷後，有效問卷僅剩下125份，不到整體母群的二分之一，實為本研究之主要限制。由於願意填寫問卷與不願意填寫問卷的心理師在跨專業合作現況與信念可能有所差異，因此樣本是否仍具有代表性是受到質疑的；另外，研究者在調查母群時，因自身的疏失未詢問男女的人數，所以無法得知母群的性別比率，也不能進一步討論樣本的性別比率是否與母群相同。未來研究可以繼續補充受試者人數，並更加留意樣本的代表性，以增加量表的信效度與研究結果的可信度。

2. 實然面與應然面的落差

本研究最有趣的結果在於：在目前的合作現況中，心理師評分最高的是專業協助之向度，但其對於專業協助的合作信念仍然顯著高於合作現況；然而，在合作現況中，心理師評分最低的是合作支持之向度，但其對於合作支持的合作信念與合作現況卻沒有顯著差異。以下分別從心理師自身觀點與主要合作對象輔導教師的觀點兩方面進行討論：

從心理師的觀點來看，心理師在跨專業合作中，最認同自己提供專業協助的重要性，優先期待以「專業提供者」來與輔導教師合作，這是與所有過去以訪談心理師的質性研究均非常一致的部分(e.g., 王麗斐、杜淑芬, 2009；刑志彬、許育光, 2014；陳錦如, 2007；趙曉美等人, 2006；鄭如安、葉宣瑩, 2011)；心理師除了

最為重視對個案的直接服務是否能夠展現介入成效、有效地處理校園中比較困難且複雜的個案，同時亦期待自身能夠做好教師諮詢與家長諮詢等系統工作。因此，當他們感受到自己的專業能力無法完全發揮在學校場域時，仍具有在專業上繼續精進的動力，包括被督導或參加多元的專業訓練；心理師對提供專業協助的高度信念，一方面可能是心理師證照所帶來的自我專業期許，一方面亦可能與可以達成學生輔導諮商中心對心理師的職責要求有所關聯。不過，在合作支持方面，結果顯示心理師實際上較少期待以「工作支持者」作為與輔導教師合作的角色，沒有給予輔導教師較多的情緒支持、或分擔輔導教師的工作壓力，研究者推究其原因，可能由於心理師認為自己不隸屬於學校的成員、待在學校的時間可能也不長，心理師為一「外來」的角色，其界線分明的專業工作習慣，再加上法規與制度面賦予心理師主責三級個案的工作職責，因此容易傾向將自己視為提供諮詢的專業角色(王麗斐等人，2008；刑志彬、許育光，2014；趙曉美等人，2006)。另外，在學校融入方面，心理師的合作信念顯著高於合作現況，顯示心理師的外來角色在學校融入可能比較困難，但是心理師仍期待自己在實際的作為上，能夠更透過系統合作的方式全面性地了解或幫助學生個案的情況。因此，針對心理師的主觀立場分析，他們主要的努力方向在於：期許自己在專業協助與學校融入的合作現況能更加提升。

不過，若是從跨專業合作的主要合作對象輔導教師觀點進行討論，本研究結果則與過去文獻出現較大的落差。在合作現況方面，心理師最為重視專業協助的提供，此結果符合過去以學校人員為樣本的量化研究結果(趙曉美等人，2006；賴忻棠，2007)，大部分的學校人員(包含行政人員、專任教師或輔導教師)均期待心理師能夠給予專業的心理服務。然而，在合作支持方面，雖然心理師在合作支持的現況最低，且在合作支持的信念與現況沒有顯著差異，此結果卻與過去王麗斐與杜淑芬(2009)、林郁倫等人(2014)、趙文滔與陳德茂(2017)採取「以輔導教師觀點」之研究結果不盡相同。上述研究結果均強調輔導教師認為同理、信任與情感支持，是促進彼此跨專業合作的重要關鍵能力，因此當心理師能夠更理解輔導教師的困難，在合作過程願意主動溝通與配合，更能達到支持性的效果。不過，由本研究結果來看，心理師與輔導教師進行跨專業合作時，心理師將自己的定位在專業提供的角色，而非同儕支持的角色，這樣可能會與輔導教師的情感連結較為薄弱，不符合輔導教師

的期待。另外，心理師在合作現況結果中「學校融入」高於「合作支持」的部分，亦與陳婉真等人(2018)採取「以輔導教師觀點」之量化研究剛好相反。該研究結果顯示，相較於「學校融入」，輔導教師更期待心理師提供「合作支持」。究其落差之原因，可能是因為雙方對於心理師角色功能的認知不同所致。以心理師的角度而言，心理師期待能透過系統合作來全面性地了解學生的情況；以輔導教師的角度而言，輔導教師期待心理師能藉由提供情緒支持與自己合作，在學校中更能形成一體感，共同處理學生的問題，這個部分亦為跨專業合作的兩方之落差。

3. 背景變項的差異

心理師的合作信念不會因為性別、年齡與年資的不同，而出現顯著的差異；不過，心理師的年齡與年資則對合作現況有顯著的影響，特別是在專業協助與合作支持的層面。以目前的結果來看，當心理師年齡高於30歲、或有三年以上的年資，在合作現況中的專業協助與合作支持，均會顯著的提高，可能是伴隨年齡與年資的增長，其自我專業的信心度亦會提升、能夠更自在地發揮自己所長。

另外，綜合這一部分背景變項與前一部分合作現況與合作信念之交互作用差異討論，研究者關注的焦點依舊在於應然面與實然面的落差。由交互作用的研究結果來看，在專業協助層面，雖信念仍高於現況，年資較高的心理師之合作現況與合作信念的落差會逐漸減少，但年資超過7年以上的心理師之落差又開始微幅地增加，顯示心理師隨著年資增長，越能展現自己理想中的專業協助能力，但到了7年以上的年資似乎又會遇到新的挑戰，這個現象未來可採用質性研究的方式進行探究。另外，在合作支持層面，心理師隨著年資增長，反而轉變成現況高於信念，實為一個耐人尋味的結果；研究者重新思考合作信念與合作現況之間的落差來源可能有二，其一為心理師在進入學校輔導工作現場前，原有的自身理想與實際表現之差異，其二可能則為心理師進入學校輔導工作現場後，與輔導教師有了比較緊密的互動，心理師更能覺察到輔導教師及其他學校人員的真實需求及對心理師的期待，進而調整自己的角色與功能，展現出更多的合作支持之行為，就如自我調整理論所談到的：個體會透過自身的觀察與經驗到外在行為的結果進行判斷，藉以修正自我的行為(Bandura, 1991; Raymond, Mille, Stephanie, & Brickman, 2004)。不過，由於本研究設

計沒有調查心理師對於目前合作現況的滿意度與未來努力的意願，無法更進一步分析落差的可能來源，非常值得後續的量化研究進一步深入探討。

(二) 結論

本研究從心理師的觀點發展了相同內涵的合作現況與合作信念量表，依據結果可分為下列結論：

1. 量表修訂：「合作現況量表」與「合作信念量表」皆具有良好的信效度。

2. 合作現況與合作信念

- (1) 合作現況：專業協助的平均分數顯著高於學校融入，學校融入的平均分數顯著高於合作支持。
- (2) 合作信念：專業協助的平均分數顯著高於學校融入，學校融入的平均分數顯著高於合作支持。
- (3) 合作現況與合作信念之間的比較：在專業協助與學校融入，合作信念顯著高於合作現況。

3. 背景變項分析

- (1) 性別方面：不論是合作現況量表或者合作信念量表，不同性別的心理師均未達顯著差異。
- (2) 年齡方面：「31-35歲」與「36-40歲」的心理師，在專業協助與合作支持的合作現況，顯著高於「30歲以下」的心理師。
- (3) 執業年資方面：在專業協助的合作現況，「4-6年」以及「7-9年」的得分平均數顯著高於「1年以下」以及「1-3年」；在合作支持的合作現況，「4-6年」的得分平均數顯著高於「1-3年」。

(三) 建議

1. 心理師訓練養成可再提升學校輔導工作中系統合作的能力

本研究結果顯示心理師在合作現況的專業協助與學校融入層面，顯著低於其合

作信念，可能與心理師對於如何有效地在學校輔導場域工作仍然無法得心應手，特別是年資較淺的心理師。因此研究者認為，在心理師訓練養成的階段，提升系統合作與整合的能力是重要的，此能力涵蓋「認知層面」、「情意層面」以及「技能層面」。在認知層面上要多培養心理師理解國中輔導工作的現況與限制，在情意層面則可培養心理師能主動與他人建立良好人際關係的態度，在技能層面，心理師需要再培養如何加入系統的策略與技巧，才能順利達到專業協助的任務。

2. 心理師深耕在學校場域，將有助於與輔導教師的跨專業合作

根據研究結果顯示，心理師年齡大於30歲與執業年資大於三年，與輔導教師的合作現況愈好；也就是說，當心理師在學校場域有足夠的經驗，與輔導教師的合作情形將會能提升。因此心理師若能持續深耕在學校場域，將有助於與輔導教師的合作，而當跨專業合作現況愈好，學校輔導工作的成效亦將會愈明顯，因此如何改善學生輔導與諮商中心的心理師流動率高之議題，是刻不容緩的，研究者分為外在酬賞與內在酬賞討論。

外在酬賞部份，研究者延續杜淑芬與王淑玲(2014)的研究呼籲，希望政府相關單位能夠改善學生輔導與諮商中心的心理師之待遇與福利，至少能與學校輔導教師的工作酬勞相提並論，才不至於讓研究所層級且有證照的心理師，因工作的外在條件不佳而離職。內在酬賞部份，增加心理師對此工作的自我認同感與滿意度，亦是重要的方向(Bothma, Lloyd, & Khapova, 2015; Oriarewo, Agbim, & Owutuamor, 2013; Rehman, Khan, & Ziauddin, 2010)，因此延續討論中所提及，心理師應可採用以下描述的兩個方向，縮小自身合作現況與合作信念的落差。第一、從專業協助的層面來看，心理師可以堅持自己原有的高度合作信念，但在跨專業合作之初，要讓自己更安穩地適應學校輔導的工作情境，抱持韜光養晦、精益求精的學習態度，努力提升專業協助的合作現況，隨著年齡與執業年資的增加，就更有機會當一位稱職的專業協助者，使專業協助的合作現況和合作信念愈來愈接近；第二、心理師亦可以著眼於合作支持的層面。心理師在進行跨專業合作，要仔細評估輔導教師的合作支持需求，並依據評估結果提高自身在合作支持層面的信念，讓自己能夠打從心底相信合作支持的重要性，以降低彼此在跨專業合作需求與期待的差異，如此做法可以讓

心理師對這份工作有更高的認同感與自我滿意。研究者整合上述討論的建議為，心理師依據個人價值觀與狀態，有層次的彈性合作策略，是促進跨專業合作的可行作法；亦即：心理師要尊重自己的工作價值觀、評估所處學校輔導環境之所需，並且依據自己目前對於學校場域的專業能力，提供不同層面的合作，讓自己更有能力給予足夠的自我獎賞。

誌 謝

研究者感謝科技部的研究補助(計畫編號105-2410-H-004-079-SSS)、學生輔導與諮商中心的心理師願意填寫問卷資料、助理們的書目整理與文獻協助以及匿名審查者的寶貴建議。

參考文獻

- 方惠生、戴嘉南(2008)：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**，**18**，89-121。doi: 10.6308/JCG.18.04
- 王川玉、葉一舵(2017)：臺灣學校輔導工作的新進展及其關鍵事件。**學生事務與輔導**，**56**(2)，13-27。doi: 10.6506/SAGC.2017.5602.03
- 王麗斐(2009)。臺北市國小駐區心理師服務現況與運作。取自<https://goo.gl/72MDv4>
- 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。doi: 10.6251/BEP.20070808
- 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。
- 余民寧(2006)。潛在變項模式：SIMPLIS的應用。臺北：高等教育。
- 吳淑萍(2016)。大學校院諮商心理師工作壓力、專業認同與工作滿意之相關研究。中原大學心理學研究所碩士論文，未出版，桃園市。

- 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。
- 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(2005)。**心理師執業之路**。臺北市：心理。
- 林家興、林旻沛、黃佩娟、胡薇瑄、江信男(2015)：心理師能力評量表之編製及其信效度分析。**教育心理學報**，**47**(1)，63-86。doi: 10.6251/BEP.20141008
- 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。doi: 10.6251/BEP.20010104
- 林家興、黃佩娟(2013)。臺灣諮商心理師能力指標建構之共識研究。**教育心理學報**，**44**(3)，735-750。doi: 10.6251/BEP.20010104
- 林書勤(2011)。**大學校院諮商心理師諮商自我效能、工作滿意與身心症狀之相關研究**。國立臺灣師範大學育心理與輔導學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 林勝義(2003)。**學校社會工作服務**。臺北市：學富。
- 林萬億、黃韻如(2010)。**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**。臺北市：五南。
- 翁家茵(2017)。**諮商心理師之情緒勞務、情緒智力和情緒耗竭之相關研究**。國立東華大學諮商與臨床心理學系碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 張美娜(2016)。**諮商心理師健康促進生活型態、生命意義感與專業耗竭之相關研究**。國立屏東大學教育心理與輔導學系碩士班碩士論文，未出版，屏東縣。
- 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。
- 陳愉雅、張高賓(2012)。**諮商心理師五大人格特質、壓力因應策略與專業耗竭之相關研究**。**家庭教育與諮商學刊**，**13**，1-23。doi: 10.6472/JFEC.201212.0002
- 陳誠文(2002)。**國中生活科技科實習教師教學信念之個案研究**。國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文，未出版，高雄市。

- 陳錦如(2007)。**國小駐校諮商心理師角色功能之探究**。市立臺北教育大學心理與諮商學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 游珠莉(2008)。**資深國中教師教學信念與班級經營策略關係之個案研究**。國立臺灣師範大學教育學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃君瑜、王欽毅、徐堅璽、柯書林、王智璿(2009)。**臨床心理學在學校的應用**。**應用心理研究**，**41**，93-108。
- 楊士賢(1997)。**國民小學級任教師班級經營信念與班級經營效能關係之研究**。臺北市立師範學院國民教育研究所，未出版，臺北市。
- 趙文滔、陳德茂(2017)。**中小學輔導教師在跨專業系統合作中的挑戰：可能遭遇的困境、阻礙合作的因素以及如何克服**。**應用心理研究**，**67**，119-180。
- 趙曉美、王麗斐(2008)。**國小兒童個案問題與輔導室對校外心理健康專業協助需求之研究—以臺北市為例**。**北體學報**，**16**，351-363。doi: 10.6167/TPEC/2008.16.32
- 趙曉美、王麗斐、楊國如(2006)。**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**(4)，345-365。doi: 10.6251/BEP.20060316
- 臺北市學生輔導諮商中心(2014)。**專輔人員實務工作手冊**。民109年1月31日，取自：
[http://tscc.tp.edu.tw/sites/default/files/web-pages-attach/臺北市學生輔導諮商中心專輔人員實務工作手冊\(103下半年修改\).pdf](http://tscc.tp.edu.tw/sites/default/files/web-pages-attach/臺北市學生輔導諮商中心專輔人員實務工作手冊(103下半年修改).pdf)
- 潘雅芳(1996)。**國中教師科學信念與教學信念、教學行為的關係**。國立政治大學教育研究所，未出版，臺北市。
- 鄭如安、葉宜瑩(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。doi: 10.6251/BEP.20060316
- 鄭淑靖(2015)。**諮商心理師人格特質、替代性創傷與生涯承諾之相關研究**。國立高雄師範大學諮商心理與復健諮商研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 賴忻棠(2007)。**臺北縣國民中學心理師進駐學校方案實施成效之評估**。國立臺灣師範大學教育學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 顏銘志(1996)。**國民小學教師教學信念、教師效能與教學行為之相關研究**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。

羅雅茹(2014)。不同專業發展階段諮商心理師工作價值觀、共依附特質與生涯承諾之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文，未出版，臺北市。

Andrews, A. B. (1990). Interdisciplinary and interorganizational collaboration. In A. Minahan (Ed.), *Encyclopedia of social work* (pp. 175-188). Washington, DC: NASW Press.

Bagozzi, R. P. & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94. doi: 10.1007/BF02723327

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287. doi: 10.1016/0749-5978(91)90022-L

Bothma, F. C., Lloyd, S., & Khapova, S. (2015). Work identity: Clarifying the concept. In P. G. W. Jansen & G. Roodt (Eds.), *Conceptualizing and measuring work identity* (pp. 23-51). Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-94-017-9242-4_2

Casto, R. M., & Julia, M. C. (Eds.). (1994). *Interprofessional care and collaborative practice*. Belmont, CA: Brooks/Cole.

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. doi: 10.2307/3151312

Gardner, S. (1994). *Beyond collaboration to results: The future of services to children for the families*. Fullerton, CA: California State University.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1995). *Multivariate data analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis*. NJ: Pearson Prentice Hall.

Harvey, O. J. (1986). Belief systems and attitudes towards death penalty and other punishments. *Journal of Personality*, 54(4), 659-675. doi: 10.1111/j.1467-6494.1986.tb00418.x

Knapp, M. S. (1998). *Paths to partnership: University and community as learners in interprofessional education*. New York, NY: 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, NY: Garland.
- Miller, R. B., & Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9-33. doi: 10.1023/B:EDPR.0000012343.96370.39
- Mulaik, S. A., James, L. R., Van Alstine, J., Bennett, N., Lind, S., & Stilwell, C. D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, 105(3), 430-445. doi: 10.1037/0033-2909.105.3.430
- Oriarewo, G. O., Agbim, K. C., & Owutuamor, Z. B. (2013). Job rewards as correlates of job satisfaction: Empirical evidence from the Nigerian banking sector. *The International Journal of Engineering and Science*, 2(8), 62-69.
- Paavola, J. C., Carey, K., Cobb, C., Illback, R. J., Joseph, H. M., Jr., Routh, D. K., & Torruella, A. (1996). Interdisciplinary school practice: Implications of the service integration movement for psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 27(1), 34-40. doi: 10.1037/0735-7028.27.1.34
- Rehman, M. Z. U., Khan, M. R., & Ziauddin Lashari, J. A. (2010). Effect of job rewards on job satisfaction, moderating role of age differences: An empirical evidence from Pakistan. *African Journal of Business Management*, 4(6), 1131-1139.
- Walsh, M. E., Brabeck, M. M., & 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. doi: 10.1207/s15326918cs0204_1
- 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. doi: 10.1016/S0272-7358(98)00072-5

School Psychologists' Expectations Verses the Reality of Interdisciplinary Collaboration between School Psychologists and School Counselors

WAN-CHEN CHEN, SHOU-JIUN JIANG, CHUAN-YANG LIN, YA-FENG HUNG

Purpose: Interdisciplinary collaboration between school psychologists and school counselors is the key to enhancing the professional practice of school counseling. School policies formulated in recent years aim to motivate psychologists to provide mental health services in a school setting. We investigated the self-evaluation ability of school psychologists engaging in interdisciplinary collaboration, including their own perceived ability to evaluate clients, maintain interpersonal relationships, and engage in systematic consultation. We addressed 2 research questions: As experts from outside the school system, what are their observations and beliefs about interdisciplinary collaboration? And, how do factors like gender, age, and seniority affect this interdisciplinary collaboration? To answer these questions, we revised the Collaboration Situation and Beliefs between School Counselor and School Psychologist Scale, which is comprised of two subscales: the Collaboration Situation Scale (CSS) and the Collaboration Belief Scale (CBS). Analysis of the difference between responses reflecting the current situation (CSS) and expectations (CBS) should provide constructive feedback for both school psychologists and school counselors. **Methods:** We contacted 10 school counseling centers around Taiwan, which resulted in 125 valid questionnaires (20 men and 105 women). **Results:** Both scales showed an acceptable Cronbach's alpha above .86. We conducted an exploratory factor analysis to evaluate the goodness of fit of both scales, and their criterion-related validity was supported with the "Psychologist Competency Rating Scale". Our confirmatory factor analysis identified 3 identical dimensions on the CSS and the CBS: professional assistance, collaboration support, and school immersion. On both the CSS and the CBS, the average score on professional assistance was significantly higher than the average score for school immersion, and the average for school immersion was significantly higher than the average for collaboration support. In addition, The CBS scores were higher than the CSS scores for professional assistance, school immersion, and for the complete scale. However, there was no difference in collaboration support between the CBS and the CSS. As for

background variables, there was no difference between genders; older and more experienced psychologists scored higher in professional assistance, school immersion, and the complete CSS than younger and less experienced psychologists, but there was no difference in CBS. **Conclusions:** Based on the analyses, we concluded that school psychologists build equal and mutually-supportive relationships with school counselors. In addition, the ability to develop systematic collaboration should be cultivated during the training of professional psychologists. Lastly, dedication and engagement in school settings may facilitate school psychologists' interdisciplinary collaboration with school counselors. As for future research, the difference in perspectives between school counselors and school psychologists, and the difference between professional assistance and collaboration support should be investigated. We hope to promote collaboration between school psychologists and school counselors, and to achieve optimal outcomes in interdisciplinary collaboration.

Key words: collaboration, interdisciplinary collaboration, psychologist, school counselor

Wan-Chen Chen: Professor, Department of Education, National Chengchi University; Researcher, Research Center of Chinese Cultural Subjectivity in Taiwan.

Shou-Jiun Jiang: PhD Student, Human Development and Family Studies, Pennsylvania State University

Chuan-Yang Lin: Specialized Counseling Teacher, Zhonghe Junior High School.

Ya-Feng Hung: Assistant Professor, Department of Counseling and Applied Psychology, National Taichung University of Education. (Corresponding Author, e-mail: yfhung@gm.ntcu.edu.tw)