

## 第四章 結果與討論

本研究經過分析之後，所獲得的結果共分四部份，分別為四所大學之分析結果摘述、自傷個案的合作輔導流程、大學校園自傷個案合作輔導之重要面向、以及輔導教師的個案合作輔導認知架構。本章共分九節陳述本研究之結果與討論。

### 第三節 四所大學之分析結果摘述

本節摘述四所大學之分析結果，分述如下文。

#### 一、大學 1 之分析結果摘述

大學 1 是一所中型之研究型之大學，其輔導中心是設在學務處之下，屬於二級單位，輔導中心有主任一位，專任輔導教師四位，實習輔導教師一位，行政人員一位，兼任輔導教師二位。本研究邀請之研究參與者的角色包含輔導教師、教官、導師、行政組長、學務長等共計 15 位，其分析結果如下：

##### (一)自傷個案的問題

大學 1 所帶來的自傷個案問題包含 1.人際與感情衝突，如個案不想和戀人分手、多重交往對象、與同學或室友衝突等；2.精神症狀，如憂鬱症或躁鬱症等；3.生理的症狀，如有些自傷個案因為受到學校自殺案件的影響，情緒失控，會有昏厥、過度呼吸等生理症狀；4.分化他人，如個案會取得導師的同情，甚至操控導師與其他合作輔導人員對立，增加合作輔導的困難。

##### (二)合作與分工

**1.合作方式：**大學 1 的合作輔導主要以單位間的合作為主，雖然輔導中心扮演主要的處理角色，但彼此的合作機制是透過協調會議共同討論，此一協調會原則上由學務長主持，進行個案的評估、設定目標、以及策略的執行。**2.角色分工：**輔導教師負責心理諮商、危機評估、個案管理與協調；導師扮演轉介、課業教導、關懷與安置的角色；教官扮演轉介、協調、生活管理與聯絡的角色；學務長負責決策、協調等；行政組長負責自己組內學生個案的生活輔導與管理。

### **(三)合作關係與困境**

**1.合作協調的關係：**合作輔導人員互動密切，對於個案的處理有共識，彼此之間亦可相互了解，中心主管則主導合作過程，任務分工清楚。**2.合作不協調的關係：**包含教學與行政體系的不平等關係、行政體系內的合作競爭、主管的角色、權力與競爭、合作無共識，步調不一致、輔導教師執行效率不佳、合作輔導人員被分化、以及合作單位具本位主義。

### **(四)角色知覺與落差**

**1.對輔導教師角色的認知與困境：**包括教官對輔導教師的專業限制誤解、輔導教師太過堅持專業，讓合作人員誤會為推卸責任或專業自大、質疑輔導教師的輔導專業效果與能力、導師質疑輔導教師缺少「教師」的專業學歷、能力與品質、輔導教師自信不足、輔導教師個案管理能力、溝通與協調能力不足、專業關係維持困難、輔導教師主動性不足、以及與教官角色重疊。**2.對導師角色的知覺與落差：**包括導師輔導知能不足、導師學術角色多於輔導角色、導師在校園具有權力和地位、導師自負、主觀、難合作、以及導師工作壓力大。**3.對教官角色的知覺與落差：**包括教官不滿足於扮演黑臉角

色、教官對個案掌控性高、教官對主管的絕對服從、以及教官角色未被認同與肯定。**4.對主管角色的知覺與落差**：包括主管的缺少決策能力讓合作輔導陷入困境、主管的溝通與協調意願、以及期待主管具備專業輔導能力跟上級溝通。

**(五)協調與合作**：合作輔導人員為因應角色和關係所互動出來的困境，進一步調整合作的方式，包括提升導師輔導知能、強化團隊精神、擴大專業彈性、增加合作輔導的互補效果、以及經營合作關係。

**(六)環境 / 文化**：**1.華人社會取向文化**：包括對「師長」角色的重視、對主管的順服、以及和學生建立家人式的情感。**2.大學校園文化**：包括**(1)教官的文化**：教官是以軍人的文化為主，講究階級服從與職務服從，重視榮譽、道德與倫理，團體內凝聚力強。**(2)教授文化**：教授群體會以學術的熱忱看待事情，重視邏輯和規劃，和校園中的其它人員相較起來較為自信。**(3)輔導專業的文化**：輔導教師的工作文化則重視學生的自主意願，常會考慮諮商關係與專業倫理。**(4)本位主義**：合作輔導人員多有自己團體的意識傾向。**(5)學生文化**：學生有問題時多向朋友求助。

## 二、大學 2 之分析結果摘述

大學 2 是一所大型之研究型之大學，其輔導中心是設在學務處之下，屬於二級單位，輔導中心有主任一位，由非輔導背景之教授兼任，有專任輔導教師四位，實習輔導教師一位，行政人員一位，兼任輔導教師十位。本研究邀請之研究參與者的角色包含輔導主任、輔導教師、教官、導師、行政人員、學務長等共計 7 位，其分析結果如下：

### (一)自傷個案的轉介處理

大學 2 處理的個案中，轉介來源包括案主的同學、導師及教官。通常自傷案主一定會轉介至輔導中心，由輔導中心統籌處理，並啟動危機處理的程序，在第一時間通知相關人員，這時中心的行政人員和主管會給予支援，輔導教師則會在接案後持續將處理情況回報給主任，再由主任層層向上呈報。無論是教官、同學或導師轉介，大多都對案主進行了某種程度的處理，並感受個人能力不足於協助個案的狀況而尋求協助，例如教官在第一時間處理之後不知後續該如何處理、導師則會覺得自己已經做了很多努力，但仍沒有效果、同學則無法面對案主重復自傷的行為。

## (二)個案的抗拒與處理

在處理過程中，案主呈現出多種抗拒行為，考驗合作輔導人員的應變能力和團隊力量。案主會出現 1.情緒反彈：例如和家人的關係不佳的案主，會期待輔導中心不要通知家人，對於校方依據危機處理程序知會家人，案主表現出不滿情緒，對輔導中心也失去信任感。2.操控行為：具有邊緣性人格傾向之案主會以自傷來操控同學、導師及相關輔導人員，以獲取愛與關懷。3.案主失聯：案主對於學校安排同學協助和監視她而感到不滿，她對於學校的安排和關心是冷漠的，會無緣無故失蹤一陣子，讓輔導人員很難追蹤其情況。4.重復自傷：案主會讓自己陷入的不好的人際關係，期待師長及同學的協助，但又會重復自我傷害，使大家都處於很大的壓力。

## (三)合作與分工

大學 2 的合作方式是以輔導中心為主要管理者，其它單位則扮演輔助角色。

1. 單位內的合作分工：在合作輔導的過程中，輔導中心單位內的合作與分工佔有重要的地位，其合作的人員包括專職輔導教師、兼職輔導教師、行政助理及主任，分別發揮不同的功能，包括個案

管理者功能、心理諮商功能、督導與決策功能、以及行政支援功能，特別的是大學 2 輔導中心設有行政助理則協助輔導教師及主管聯繫、協調等相關行政事宜，行政助理在中心亦可彙整各種訊息，或協助輔導教師報告主管。

2. 單位間的合作分工：大學 2 在處理自傷個案時，主要由輔導教師和導師、教官及同學合作分工，發揮心理輔導、生活輔導、教育輔導、及緊急狀況處理等功能，因此，其角色功能分別為：(1) 輔導教師：主導合作輔導事宜，主要任務是對個案進行評估與判斷、諮商、管理及諮詢；(2) 教官角色：教官主要負責協助聯絡、追蹤、案危機狀況的處理與送醫等；(3) 導師角色：提供日常性的關懷、協調同學於個案住院時陪伴個案、提供課業教導、聯絡家長等；(4) 同學角色：個案之同學則提供同儕輔導、陪伴、安撫、關懷及觀察等功能。單位間合作與協調並非透過正式會議的討論，多以輔導教師為核心，分別與各個合作輔導人員互動，掌握與傳遞訊息，協調輔導策略與分工，而教官和導師彼此之間則很少互動或交換訊息。另外，在單位間的合作過程中，輔導教師也會注意各種合作人員的狀況和需求，給予專業諮詢和支持。

#### (四) 角色認知與期待

在合作輔導過程中，各種合作人員對彼此之間的角色都會有所期待，有的角色超出合作輔導人員本身的期待，有的則可發揮良好的功能，茲分述如下：

1. 輔導教師的角色：包括提供專業判斷與諮詢、教官期待提供個案訊息、輔導教師須教育主管、行政人員期待輔導教師負起輔導行政工作、輔導教師被期待替代主管去溝通協調、說明或開會。2. 主管的角色：包括提供行政督導與協調、人力資源管理、承擔處理的責任、以及促進團隊合作精神。3. 行政助理的角色：包括初談與

晤談管理、行政聯繫與協調、和其他單位經營人際關係、以及工作角色的認同困擾。4.導師的角色：包括提供父母式的關懷、經營師生關係、感恩與回報的服務態度。5.教官的角色：包括於第一線的緊急處理、被期待完整轉介個案給輔導中心、以及配合輔導教師的專業處理。6.學生的角色：包括提供陪伴與照顧、追蹤與回報。

## (五)合作關係與挑戰

1.不協調的合作關係包含以上挑戰：(1)輔導教師的合作挑戰：包括未事先協調共識、彼此信任不足、計較分工、統整與分工爭議、競爭關係、角色理想化、面對權威壓力、以及彼此意見歧異。(2)主管的合作挑戰：包括強勢作風、非輔導專業的認知落差、權力界線、以及要求輔導教師回報的方式。(3)學生的合作挑戰：包括學生無心理準備、壓力過大、以及案主的排斥。(4)教官的合作挑戰：包括消極被動及要求分攤責任。(5)導師的合作挑戰：包括同仁不支持、導師制度形式化。(6)行政助理的合作挑戰：包括行政與專業的合作衝突、及意見不受重視。

2.協調的合作關係：(1)合作輔導人員願意付出與配合：包括輔導教師不計較的工作態度、導師和教官的配合。(2)主管可以承擔責任、給予支持與肯定。(3)接力式的合作：輔導教師彼此之間要能夠相互接力處理，並協調導師、教官、學生等人力資源，大家輪流處理及照顧案主，可避免過度耗損特定輔導人員的精力。(4)互通訊息。

## (六)自我調適與省思

1.輔導教師的調整：包括情緒的調整、調整工作角色、檢視合作關係、調整面對權威的態度、及善用公權力。2.導師的調整：包括強化自我超越的使命感、尋求專業協助、以及感恩與回報的態度、反省與案主的關係，避免被案主利用。3.行政助理的調整：包括劃分責任界線、自我肯定與平等關係。4.教官的調整：主動協商與諮商。5.學生的調整：包括助人能力的再評估、助人態度的改變。

## (七)環境 / 文化

1.校園文化：大學 2 的校園文化包括組織具有父權階級傾向、工作人員講究人情與關係、重視職位權威、以及上級重視書面報告。2.教官文化：教官重視果不重過程、處理方式文件化。3.導師文化：親情式的關懷，把導生當作是自己的兒女關心，在生活和學習中照顧學生。4.學生次文化：學生彼此之間的互動較多，有困難會找同學或社團朋友，比較不會找師長解決，是一種同儕關係緊密的次文化。5.社會文化：整體的社會環境變遷，讓大學生的壓力增加，現代大學生面臨更多的壓力。

## 三、大學 3 之分析結果摘述

大學 3 是一所中型之私立大學，學校具有宗教與人文氣氛，其輔導中心是設在學務處之下，屬於二級單位，輔導中心聘有具輔導專業背景之專任主任一位，有專任輔導教師四位，實習輔導教師二位，行政人員一位，兼任輔導教師若干位。大學 3 的輔導中心專業性高，雖屬二級單位，但受到校方高層的支持，故其在處理自傷個案時，幾乎由輔導中心掌控和處理，其他相關合作輔導人員僅配合處理，其行政人員不涉入合作輔導之工作，本研究邀請之研究參與者的角色包含輔導主任、輔導教師、導師、等共計 6 位，其分析結果如下：

## (一)自傷個案的問題

1.情緒與人格問題：大學 3 所面對的自傷個案中，有一部份個案具有長期的情緒困擾或憂鬱傾向而自傷，另外某些個案則因為具有邊緣性人格特質的傾向，會以自傷威脅周遭的人。

2.感情問題：自傷個案的另一個常見的問題是情侶之間的感情問題，有的個案甚至會伴隨著肢體衝突與金錢的糾紛，在衝突化解無望之下，就很容易出現自傷的意圖或行動。

3.個案的抗拒與反覆態度：自傷個案雖然求助於導師，但卻相當排斥輔導中心，對於會談約定，其態度反覆不定，造成合作輔導人員承受極大的壓力。

## (二)合作與分工

大學 3 的合作輔導多由輔導中心主導，其他相關單位則配合處理。輔導中心內部合作人員包括主任、輔導教師及實習輔導教師，至於中心的助理及行政人員則很少介入。其合作分工分為：1.輔導中心內部的角色分工包括(1)主任擔任統籌者的角角色，進行個案管理與任務分派；(2)諮商師負責危機評估與處理、心理諮商；(3)督導者：提供專業督導與行政督導；(3)情感支持者：關照同仁情緒及澄清模糊的狀況。大學 3 的輔導教師之間的合作方式多採私下討論、專業合作、個案討論與分享、以及相互提供情感支持。在合作過程中輔導教師與主管的合作重點在依主管安排分工、主管和輔導教師之間維持平等關係；實習輔導教師在機構中的合作則是接受督導、由主管安排任務。2.單位間的合作人員包括導師、教官及同學，通常導師的合作較多一些，教官因長期合作有默契，只要輔導中心有需要即會配合。其角色角色分工為：(1)輔導教師的教色：包括個案管理、



專業諮商及安撫個案情緒；(2)導師的角色：包括串連資源與轉介、扮演守門員的角色觀察和關懷個案；(3)教官的角色：涉入較少，必要時，輔導教師會請教官協助聯繫家長或同學，協助預防個案的自傷行為。(3)同學角色：必要時，合作輔導團隊會請自傷個案的同學或同樓室友協助觀察和陪伴，以輔助合作輔導人員的限制與不足。

### **(三)角色壓力與困境**

大學 3 的合作輔導人員面臨各種角色壓力與困境，包括 1.輔導教師面臨的角色壓力：包括個案訊息模糊混亂、個案的不確定所引發的焦慮、以及實習輔導教師的角色混淆；2.主任面臨的角色壓力：包括年紀輕受到挑戰、需要花力氣溝通分派任務、以及孤單感；2.導師面臨的角色壓力：包括兼顧研究與輔導壓力大、以及在危機時感到無力。

### **(四)合作關係與挑戰**

1.協調的合作關係：大學 3 的個案合作輔導人員合作協調的關係包括合作輔導人員具團隊共識、導師投入與配合、教官具有合作默契、校園主管的支持、輔導教師一致的聘用方式、以及主任採尊重的管理方式。2.不協調的合作關係：合作輔導人員面臨的不協調包括實習輔導教師的定位模糊、主管負太多責任、不良的溝通方式、輔導中心人力不足、相關合作輔導人員對專業角色認知的差異。

### **(五)省思與期待**

大學 3 輔導教師在經過合作輔導之後，認為輔導人員要調整專業與實務的落差，例如在處理自傷個案時，許多諮商的專業作法需要做調整，包括走出諮商室的會談方式、多替自傷個案思考更多的處理方式等。而導師則會期待危機時有人立即接手處理，希望在合作

輔導過程中，輔導教師的介入要掌握危機的時間點，才能有效協助導師和個案。

#### (六)環境 / 文化：

1.校園的文化：大學 3 的校園具有宗教信仰與精神，關懷個人的教育理念，重視導師工作，師生互動頻繁，學生和導師互動密切，早已成為校園的風氣，學生有問題會主動找導師，而導師也很熱心於輔導學生，具有良好的輔導環境。2.輔導中心的文化：包括工作人員之間頻繁的分享與支持，會相互支援與協助，具有團隊意識和使命感，資深和資淺工作人員之間具有倫理與尊重；具有穩定的工作制度與人員，因此輔導教師流動率不高，工作穩定，有利於合作輔導工作。3.學生文化：大學 3 的工作人員認為大學生較為不成熟，在自我定位上仍然處於模糊和困惑的階段，需要輔導人員的協助與陪伴，才能開發個人的潛能。

### 三、大學 4 之分析結果摘述

大學 4 是一所大型的研究型大學，其輔導中心原本屬於一級單位，最近改設在學務處之下成為二級單位，輔導中心由具有心理專業背景之主任兼任，有專任輔導教師四位，實習輔導教師二位，行政人員二位，兼任輔導教師若干位。大學 4 的輔導中心於一級單位期間充份發展輔導的專業性，故輔導中心在處理各種危機個案時，皆可全程掌控和處理，且中心主管能全力支持和承擔責任，故輔導中心在校園內的氣勢較強，其他相關合作輔導人員僅配合處理，其行政人員完全不涉入合作輔導之工作，本研究邀請之研究參與者的角色包含輔導主任、專任輔導教師、兼任輔導教師、實習輔導教師、教官及助教等共計 9 位，其分析結果如下：

## (一)自傷個案問題

大學 4 之自傷個案問題多伴有精神症狀或人格問題，包括躁鬱、妄想、邊緣性人格特質等，這些問題往往帶給周遭的人極大的壓力，其中具有邊緣性人格特質的自傷個案又會操弄人際關係，間接或直接的影響了合作輔導的進行。有些個案對於自傷行為的說法反覆不定，有些則對人沒有信任感，對不同的人說不同的話，也會博取同學的同情，以逃避自己的關鍵問題。

## (二)牽動系統反應

自傷個案的問題很容易影響週遭人員的情緒反應，包括焦慮、不安、害怕、不滿及不知所措等。由於個案具有強烈的情緒，合作輔導人員也會受到影響，會把自己的情緒投射出來，相互期待對方解決自傷個案所造成的困境。

## (三)合作與分工

大學 4 的合作分工是以輔導中心的合作為主，其他單位的合作為輔。分別說明如下：

1.單位內(輔導中心)的合作：大學 4 合作人員包含專任輔導教師、兼任輔導教師、實習輔導教師與主任。諮商中心對於自傷個案的處理分個案管理者和諮商師兩種角色，這是諮商中心長期累積的工作經驗，慢慢才有這樣的分工模式，一般而言，自傷個案由專任輔導教師統籌管理，故專任人員多扮演個案管理者的角色，而兼任輔導教師則扮演諮商師角色，但這樣的分工也有例外之處，有些兼任輔導教師不贊同這樣的分工時，自己也會同時扮演個案管理者和諮商師的角色。這樣的角色分工好處是穩定諮商關係及輔助兼任輔導教師的不足。總之輔導中心內的角色分工包括(1)個案管理角色：包括提

供褓姆式的關懷，及協助個案和諮商師維持諮商關係；(2)諮商師角色：提供危機評估與預測、心理諮商等服務；(3)督導者角色：大學 4 的督導可以由主任或輔導教師擔任，其功能為提供理論架構與實務技術、支持與同理被督導者、提供被督導者諮詢、協助被督導者突破個人議題與困境；(4)監督者角色：中心主任對於自傷個案的處理負起監督的角色，抱括扛起處理成敗之責任、釐清非專業人員的需求，評估合作輔導人員的任務，協調合作輔導上的困難，監督輔導教師的處理，必要時會給予支援和諮詢。另外，大學 4 的輔導教師之間的考慮合作標準包括私交關係、輔導專業度、個人的溝通與彈性、工作負荷量、以及處理風格符合個案需求；輔導教師之間的合作方式包括彼此調整與相互配合、尋求諮商學派適配性、尊重彼此的專業自主性、採取謹慎小心與低姿態、尋求彼此的共識；輔導教師與主管的合作則包括遵從主管的期待、尋求主管的支持、主管給予諮詢；實習輔導教師在機構中的合作則是透過督導的支持、專任輔導教師的支援、主管的支持、以及同儕的支持。

2.與其它單位的合作：大學 4 的輔導教師並不限定和那些單位合作，多視個案的需求而定，其基本上合作人員包括導師、教官及助教，必要時也會有衛保人員、警衛等協助。單位之間的合作主要是由諮商中心主導，各單位的合作輔導人員則配合處理，其合作方式包括召開個案協調會議、平日互通訊息、相互提供支援。其角色分工為：(1)輔導教師：負責個案管理工作，提供心理諮商與專業諮詢。(2)教官：負責個案的訊息通報，一旦自傷個案有任何狀況，教官都會通報給合作輔導人員，另外是教官會主動與輔導教師互扮演黑白臉。(3)導師：負責處理個案的人際關係及課業問題，特別是個案的考試問題，有時需要由導師跟科任教師協調，給予個案必要的協助。(4)助教：協助轉介個案給諮商中心，主動居間媒介諮商中心給導師，

協助導師了解個案的問題，提供導師有關個案問題的訊息，關懷個案的生活與學習狀況。

#### **(四)角色認知與落差**

1.輔導教師彼此之間的角色認知：包括太自我中心無法溝通、防衛性強難合作、對諮商師與個案者分工的意見歧意、太自負、以及過於拘泥在諮商室工作。2.教官的角色認知：包括教官太封閉、教官定位不清、以及不認同輔導教師的處理方式。3.助教的期待：助教會質疑諮商效果及期待輔導中心多和導師配合。4.主管的角色認知：包括以主管為核心的領導風格，較少經營輔導教師彼此的合作與學習、主管太強勢。

#### **(五)合作關係與挑戰**

1.單位內不協調關係：(1)輔導教師之間的競爭與對立：包括主管的評價與競爭、輔導教師自主性高難合作、彼此不信任的關係、自我傲慢的心態、不夠開放的態度、推卸責任的態度、風格差異過大、以及缺少合作文化。(2)輔導教師的專業障礙：包括專業觀點的差異、諮商學派的差異、以及專業的自負。2.單位間的不協調關係：包括諮商中心主管太強勢、輔導教師缺乏溝通技巧、被動的工作態度、導師不了解諮商中心功能、合作人員重複了解個案問題、合作輔導人員協助觀點不一樣。3.單位內協調的合作關係：包括具團隊合作精神、輔導教師可相互支援及主管營造合作的關係。4.單位間協調的合作關係：包括輔導教師投入與分工帶動整個合作輔導系統、輔導教師聯合資源與流動個案訊息、於個案協調會議尋中求共識。

#### **(六)合作輔導人員的角色調整與省思**

1.輔導教師部份：包括主動建立關係、調整合作輔導的觀點、採

取更開放態度、改進溝通的技巧、積極與投入、提供合作輔導人員清楚的任務、清楚的評估個案危機和心理狀況、認清權力與位置、重新調整輔導教師的角色認知、自省與覺察個人問題、從信仰中尋求力量、以及負起更多的責任。2.主管的部份：包括整合合作單位、低調柔軟的溝通態度、營造單位內的合作風氣、建立單位間的合作制度、以及擔起處理之責任。3.教官部份：包括增加自信、持開放態度、對困境採取正向思考。4.助教部份：包括期待學校整體的合作、對個案負起長遠的責任。

## (七)環境 / 文化

1.學校的文化：大學 4 的工作人員有多一事不如少一事公務員風氣，但校方講求積效，採取人事精簡政策，造成各單位人力不足，工作量增大。2.諮商文化：大學 4 之輔導中心缺少合作的文化，輔導教師工作自主性高。3.教官文化：其組織階級嚴密，具有清楚的階級制度，具有健全的回報與合作系統，但定位不清，工作士氣低落。4.學生文化：大學 4 的學生多認為自己是獨立自主的個體，不想受到約束，缺乏生活道德觀。

## 第二節 自傷個案的合作輔導流程

研究者除了分析受訪者之資料外，也配合分析四所大學之危機處理流程書面資料，分析彙整形成自傷個案的合作輔導流程及其特色。

### 一、自傷個案的合作輔導流程

在本研究中，四所大學接到自傷個案時，輔導中心皆透過「危機處理流程」進入合作輔導的機制，雖然四所大學的「危機處理流程」書面資料略有不同，但其合作輔導大多經過以下流程(參見圖 4-2-1)：

#### (一)個案來源與轉入

自傷個案來源或轉介者包含輔導教師、教官、導師、助教、同學、行政人員或其它人員，轉介給輔導中心時，相關人員會對自傷個案做危機處理，通常是由第一線的工作人員負責，可能由教官或導師前往協助處理，必要時輔導教師亦會前往協助，危機處理的主要任務為送醫、知會家屬、安置、救援與報警，例如大學 1 和大學 2 的教官曾經在危機處理時將個案緊急送醫，並聯繫輔導教師前往協助處理。一旦轉入輔導中心後，個案出現危機時多由輔導教師處理，但不管是那些人員處理，都會通知個案家長。在處理的同時也要呈報上級主管，教官要向主任教官報告，輔導教師要向主任報告，主任則會向學務長報告，學務長則跟校長報告。

#### (二)輔導中心的評估

當自傷個案轉至輔導中心之後，輔導中心將進行個案自傷危機的評估，包括個案再度自我傷害可能性及單位內的分工評估。1.自傷

危機評估：自傷評估分為兩種情況，一種是個案已轉至輔導中心，另一為個案未到輔導中心。如果個案願意到輔導中心，輔導教師會立即安排個別諮商，並對個案進行自傷危機的評估，例如大學 1 和大學 4 所處理的自傷個案原本就是輔導教師的諮商個案，就由輔導教師評估其自傷危機程度；如果個案不願意到輔導中心，輔導教師會和轉介者或危機處理者一起合作評估，例如大學 2 的輔導教師是在個案送到醫院就醫才介見到個案，此時其自傷危機的評估則依據醫師之評估與診斷。

2.單位內的分工評估：主任召開中心的討論會議，由輔導教師依據自傷個案的評估或危機處理所獲得之訊息，討論後續的分工及處理策略，主要分工原則為主管統籌人力及資源，輔導教師則擔任個案管理者及諮商師，行政人員協助行政支援等，例如大學 2 和大學 3 的中心主管會評估輔導教師的接案量及工作狀況，協調輔導教師介入處理，進行不同的角色任務。同時，輔導中心將評估是否要成立危機處理小組及召個案的危機個案會議(或個案協調會議)。

### (三)成立危機處理小組

輔導中心在經過評估之後，必要時，即會成立危機處理小組，原則上危機處理小組的成員包括學務長、輔導中心主任、輔導教師、教官、導師及相關行政人員等，原則上，其角色分工為：學務長負責統籌決策、輔導中心負責心理專業、教官和導師負責日常關懷、導師負責課業補救、教官和輔導教師負責危機處理，必要時，亦請同學協助陪伴個案與回報訊息。值得一提的是，四所大學中，僅大學 1 和大大學 3 成立「危機處理小組」，大學 2 和大學 4 則沒有成立小組，但都會邀請相關單位的合作輔導人員參與危機個案處理會議，因此大學 2 和大學 4 名義上雖然沒有成立危機處理小組，但透過會議亦達到小組的實質意義。



#### **(四)危機個案處理會議：**

個案處理會議由學務長主持，參與的人員包括學務長、輔導中心主任、輔導教師、教官、導師、及相關行政人員。會議中由輔導教師報告個案的心理評估狀況，與會人員一起討論處理的策略，分派任務包括心理諮商、個案管理工作、聯繫與追蹤及尋求資源等。一般而言，輔導教師負責諮商及個管，個管的輔導教師統籌各合作人員的訊息，追蹤會議決議事項，並向主任或學務長報告處理進展；教官負責宿舍、夜間的關懷與安全、及處理臨時突發狀況；導師則協助處理個案之課業及尋求系上的協助資源，安排陪伴個案的同學，甚至協助家長未來之前安置個案的工作。

#### **(五)心理諮商與諮詢**

輔導教師在處理過程中，除了提供個案心理諮商之外，也要提供相關當事人專業諮詢，包括提供自傷個案的同學輔導與諮詢、提供導師與教師專業諮詢，必要時也會提供自傷個案的朋友或家人諮商服務。例如大學 2 和大學 4 的輔導教師都曾提供個案的室友或社團同學個別諮商；大學 2 和 3 自傷個案的導師則會跟輔導教師諮詢如何面對和處理個案問題；大學 3 的輔導教師提供自傷個案的戀人個別諮商和伴侶諮商，大學 4 的輔導教師亦提供家長和自傷個案家庭諮商的服務。

#### **(六)長期關懷與追蹤**

當自傷個案回到校園生活之後，負責個案管理的輔導教師、導師及教官會持續追蹤個案，平日導師會聯合同學進行日常性的關懷、陪伴與觀察，注意個案的行蹤及情緒，並回報給輔導人員。

#### **(七)危機解除與結案**

如果個案在合作輔導人員的協助下，情緒逐漸穩定，學習生活亦回復正常後，輔導教師將會於個別諮商中評估個案的心理狀態及情緒控制，確認是否結案個案。如果個案穩定，則予以結案；如果個案不穩定，必要時則回到危機處理會議討論，否則將持續給予輔導和追蹤；如果個案再度出現自傷衝動或危機時，學校亦將再召開危機個案會議，討論處理策略。

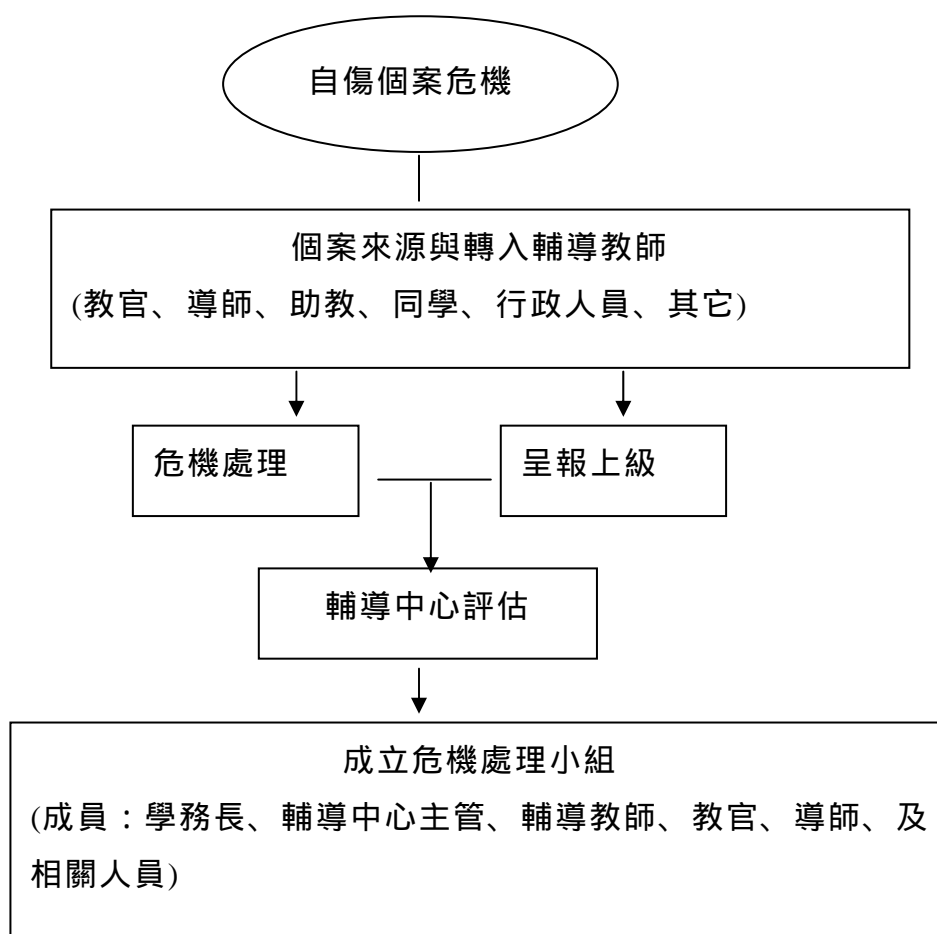


圖 4-2-1 自傷個案合作輔導之流程

(接後頁)

(續前頁)

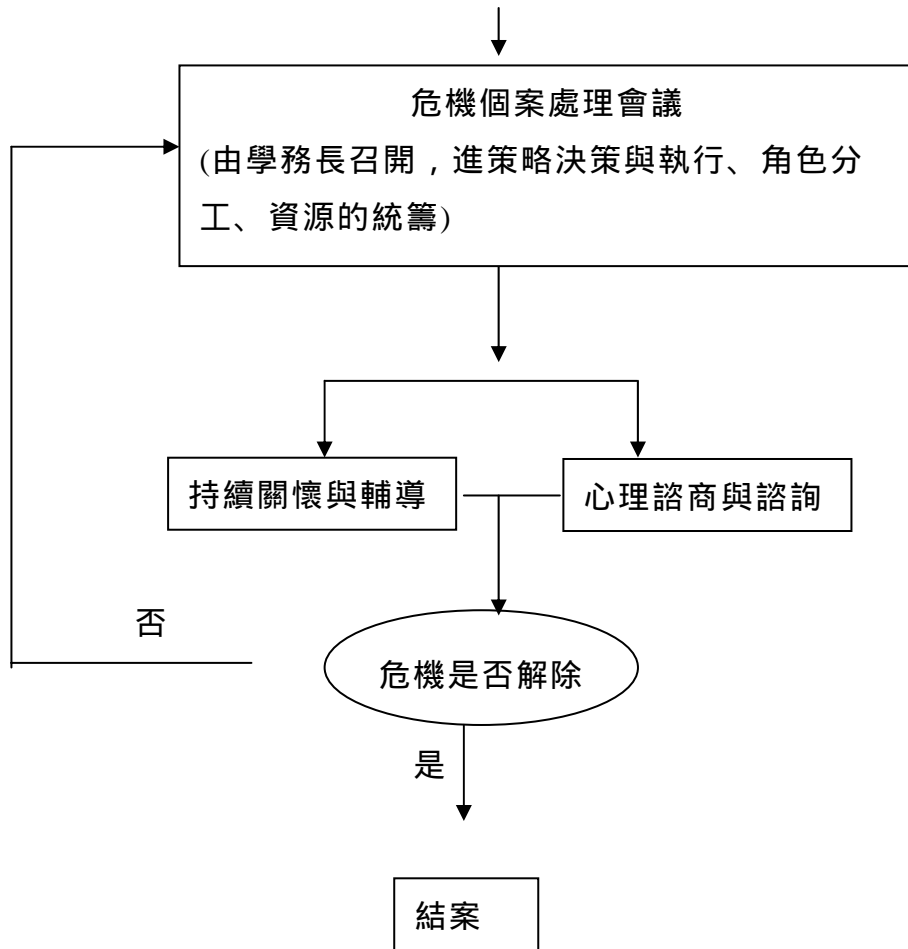


圖 4-2-1 自傷個案合作輔導之流程

## 二、四所大學的自傷個案處理流程特色

四所大學的自傷個案處理流程中，具有以下特色：

### (一) 流程名稱相異，但內涵相似

大學 1 的輔導中心是以「危機個案的合作處理流程」、大學 2 名稱為「緊急與行為特殊個案處理流程」、大學 3 是「危機個案處理實施程序」，大學 4 則為「特殊個案處理流程」，名稱然差異，但是都

是以校園個案出現危機為出發點，由輔導中心為主導，成立危機處理小組，進入危機處理程序。

## **(二)危機處理小組成員同中有異**

大學 1 及大學 2 的危機處理成員包含了輔導中心主任、輔導教師、教官、導師、及相關行政人員，大學 4 雖然沒有成立處理小組，但透過召開「個案協調會議」，邀請教官、系主任、導師及相關人員參加，因此這三間大學大致相似；較為特別的是，雖然大學 3 的亦成立了危機處理小組，其成員只包括輔導中心主任、專任輔導教師、兼任輔導教師、義工群等，完全以輔導中心的成員為主，並未邀請其他單位的合作輔導人員參加，唯在處理的過程中會通知教官、導師配合協助。

## **(三)提供專業的危機評估**

四所大學的輔導中心都提供個案專業的自傷意圖評估，並依據評估危險程度形成輔導策略，邀請相關人員協助處理。

## **(四)將危機個案呈報上級主管**

四所大學的輔導中心主任接到危機個案後，都會向上學務長通報，學務長亦會視情況告知校長。較為特別的是，大學 3 除了通報自傷個案的處理外，也設定自傷危機程度的通報順序，自傷個案具中、高度危險者，其通知順序是主任、專任輔導教師、兼任輔導教師，危險低者則不必通知主任。

## **(五)個案接受協助的意願**

在自傷個案危機處理中，個案接受協助的意願會影響處理之流程，大學 2 和大學 4 都曾經處理過個案拒絕輔導中心協助，但又有

自傷的危險，此時，輔導教師必須使用強制的力量，要求個案就醫，或由家長帶回處理，大學 4 的處理流程中就設置了「送醫治療」，並由輔導中心統籌，軍訓室、衛保組或系辦等相關輔導人員配合；而大學 2 則請導師協助勸導拒絕接受諮商協助的個案，必要時則送醫或交由家人處理。

#### **(六)校外合作單位大多為精神科**

在危機處理流程中，四所大學和校外的合作單位多為精神醫療單位，當個案送到醫院後，輔導教師會和醫療人員討論後續的輔導和安排。較為特別的是大學 4 曾經處理過自傷個案要求在校外輔導單位接受心理諮商，導致合作過程中出現困擾，例如當自傷個案陷入危機時，校外諮商人員即照會輔導中心或教官，請校方輔導人員處理，但校方輔導中心卻對個案的平時諮商歷程一無所悉，無法事先進行自傷預防的工作，校方其他合作輔導人員也不知如何和校外輔導單位配合。

### **第三節 自傷個案合作輔導之重要面向一：**

#### **「多元的問題與轉介」**

研究者將四所大學之分析結果，進一步編碼形成六個重要面向，分別為個案的多元的問題與轉介、互補式的合作與分工、角色認知期待與落差、合作關係與挑戰、輔導教師的調整、以及環境／文化等因素。以下數節將分別說明合作輔導自傷個案的六個重要面向，並將每個重要面向之內容摘要列表。本節則說明自傷個案「多元化的問題與轉介」要素。

#### **一、自傷個案所帶來的問題**

大學校園自傷個案本身所帶來的問題相當多元化，其中包含：

##### **(一)情緒問題**

自傷個案最常出現情緒問題，有的個案會因為情緒失控而造成人際衝突或暴力行為，而有些個案則在情緒衝動或失落的心情之下會出現自傷行為。

##### **(二)感情與人際衝突**

大學自傷個案的另外一個常見的問題是感情困擾，有的個案為了挽回失去的男女朋友而自傷，有的則因為多角戀愛而陷入困境，有的則因為分手處理不當或不干心而以自殺威脅同學，造成肢體衝突。

##### **(三)人格問題**

具有邊緣性人格特質傾向的自傷個案，會常常以自殺來威脅周遭的人，或者操控合作輔導人員，或者博取同學的同情，以逃

避自己的問題，造成相關當事人的困擾，並引發相關當事人許多的情緒。例如大學 4 和大學 2 的輔導教師都觀察到自傷個案的人格異常及操控性：

「.....就是有自殺行為和 personality disorder 的行為，他的自傷行為就是要引人注意的」(P4C20-1)「...比較接近邊緣性人格傾向的同學，她有自我傷害的表示，且一度不見蹤影，大家都找不到」(P4E2-1)「可是同學就很生氣....，為什麼我們這麼照顧她反而還會被她利用....」(NP2D1-11)「我們做為她的工具或手段，我們可以用來去應付她的家屬，讓她不用回家...她希望用我們來擋她的家人。」(P22A32-1)「那她對老師跟同學，她要操控的是情感上的....」(P22A32-2)「對對，她就用生命來操控所有的人，她知道她自殺這件事會讓所有的人擔心，我們也就不會不處理。」(P22A33-1)

#### (四)精神官能症

患有憂鬱症或躁鬱症的個案，容易受到外在事件的刺激，例如受到學科考試的壓力、校園出現自殺事件等外在因素的影響，個案會陷入低落情緒並出現自傷意圖或衝動。例如輔導教師 P1E 和導師 NP1I 提到到自傷個案受的憂鬱情形受到其他自殺事件的影響：

「這學期這一個她是期初就在中心晤談，是國彰的個案，她是十一月初開始狀況變糟，有憂鬱情緒和自殺計畫」(P1E1-1)「這起源於宿舍有人自殺，...這個個案知道以後就說，她為什麼要這樣死，她要這樣死就去跳樓....，她的情緒就一直不穩，越來越不穩定」(NP1I1-3)

## 二、介入處理所衍生的問題

合作輔導人員在處理自傷個案時，個案會衍生其它問題，增加合作輔導人員的壓力，這些問題包括

### (一)反覆行為

有些為了引起他人注意的自傷個案會反覆出現自傷行為，常使

合作輔導人員疲於奔命。有些個案則是對自傷行為說詞反覆不定，讓處理人員陷入五里雲霧，另外，在預約會談時，個案的態度也會反覆不定，而使輔導中心陷入等待個案的想像壓力。例如輔導教師 P3B 和 P3D 就提到等待個案出席會談過程的壓力：

「...我們就想說促成要面談的機會了，他又突然很排斥，打了一通電話說他不要來了」(P3B10-2)「我覺得這件事情給中心的壓力蠻大的，就是氣氛很詭譎，尤其是當天要會談的時候...」(P3D6-1)  
「男生一下約了要來一下又不來，然後就放話說要死啊....」  
(P3D6-8)

## (二)抗拒行為

合作輔導人員在處理自傷個案時，個案所出現的抗拒行為包括表達對合作輔導人員通知家屬的不滿情緒、拒絕住院觀察、不願意接受諮商會談的安排、拒絕同學的協助與關心、失去聯繫、逃避自己的關鍵問題等。例如輔導教師 P2A 在協助自傷個案就醫時，先跟家長聯繫，希望家長協助處理，但是個案非常生氣：

「我有跟她提到跟家人聯絡的部份，她就是非常非常反彈..」  
(P2A4-7)「因為那時家屬是希望把她帶回南部就醫，可是個案非常不願意...」(P2A1-18)

## (三)分化行為

有些自傷個案會在不同的合作輔導人員面前表現不同的狀態，試圖影響合作輔導人員的處理，例如有些個案會在導師面前表現良好，影響導師的判斷，有些導師因此而不同意輔導教師的介入處理。例如輔導教師 P1C 就提到自傷個案分化輔導教師與導師，造成導師與輔導教師在合作時不同步調：

「可是那個個案我覺得有點那種邊緣性的人格，她就會藉著老師有點想要分化」(P1C17-3)「後來分化的情況下，那個老師話講得很宛轉，....」(P1C17-6)「...例如說那個學生後來要自殺，她同



意，她就是覺得我們去告訴家長這個部份她可以同意，只是不要叫她去做，她不會去做這件事，她怕影響到她跟學生的關係。」  
(P1C18-4)

#### (四)投機行為

有些自傷個案會利用自傷行為要求合作輔導人員協助其通過課業考試或降低標準，輔導教師必須小心判斷，以免引起合作輔導人員之間不必要的誤解。例如教務處會覺得學生以憂鬱和自傷的情況要求降低退學標準，是一種投機行為，導師也不認為學生是因為心理困擾才沒有辦法通過考試，而是因為考不好才憂鬱或自我傷害，這之間因果關係的認定有別於輔導教師的評估。輔導教師是從個案的心理狀態出發，評估個案受到憂鬱情緒的影響，會有自傷衝動，應避免再給予個案考試壓力。因此，從教學或行政的角度而言，自傷個案的脆弱是一種的投機行為。例如大學 4 的助教 NP4A 和輔導中心主任 P4G 都有這樣的觀察和經驗：

「那我們甚至是成績上有困難也是一個方法，就是我們會說一直以來你有這樣(憂鬱和自傷)的狀況，可是站在學校的行政立場，這是一種比較投機的方式」(NP4A1-25)「...慢慢學校越來越會覺得大家捉到學生會投機取巧，走方便之道，教務處就會覺得不行。就會矛盾，可是有時也只能就當下的狀況做一個決定。」(NP4A17-1)「...站在專業人員的立場是她是有原因不能去考，但問題是妳是從妳的角度去說她的心理狀況，她心理產生困擾，可是非專業的人她心理困擾也許是倒過來想，也許是她怕考試，她用這個東西來逃避...」(P4G1-8)

### 三、引發組織系統的反應

#### (一)自傷個案焦慮不安與投射反應

自傷行為易引起整個系統中相關人員的情緒反應，特別是有些個案是以自傷來威脅他人時，合作輔導人員需要面臨的壓力更大，例如宿舍同學會害怕個案出意外，導師對於個案的突發狀況也不知所

措，教官會擔心學生自傷所要負起的責任，輔導教師則感到焦慮與不安。在這些不安、害怕、焦慮、緊張的情緒中，非輔導專業人員又會將這些情緒投射給專業輔導人員，期待專業人員協助的解除危機。例如輔導教師 P4D 看到個案對整個系統的影響，而輔導教師 P3B 也看到個案和合作輔導人員之間動力：

「我覺得在這個系統中，那個個案也有他的力氣在帶動這個系統...」(P4D7-2)「我覺得每個個案發生一些事情時，他都有能力帶動一個系統，大概都會有一些焦慮。」(P4D7-6)「其實每個人面對這些時都會有一些焦慮，就是把焦慮投到一個地方去...」(P4D7-7)「我覺得一個(自傷)個案的發生，他的癥狀，是系統的，每個人都要加入，就像諮商師就會被拱在上面」(P4D7-12)「督導在幫助我們分析這個男生的動力是什麼...我們就被攪和進去啦，他們彼此之間的張力是很大的」(P3B12-1)「他們又習慣用威脅的方式，我們面對時就被攪進去了。」(P3B12-2)

## (二)校方與上級的壓力

合作輔導人員在處理自傷個案時，會擔心處理不好而影響學校聲譽，上級主管也會特別關心，並給予合作輔導人員指示，無形中增加了大家的壓力。例如導師 NP2D 會一直擔心個案出事，輔導教師 P4C 感受到上級主管的壓力，而 P1E 則接到校長不合宜的指示：

「所以就說那段時間我壓力很大，我每天在睡覺時都在想，她會不會今天晚上又跑出去，未知數太大」(NP2D1-12)「...就是我每天都要緊張兮兮」(NP2D1-14)「害怕處理，害怕個案出事，不只是專業能力受威脅，還有學校的聲譽」(P4C33-1)「主管承受層層的壓力，怕被爆開來，或者家長會告妳處理不當。」(P4C33-3)「那時的麻煩是上面的壓力就變得很大，上面開始出很多奇怪的主意，校長還下令說音樂會完以後要我們辦一個茶會讓她開心一點，我們很頭痛。」(P1E12-4)

## 四、轉介處理

### (一)啟動危機處理程序

大學輔導中心一旦接到自傷個案時，都會啟動危機處理程序，進

入處理流程。

## (二)行政人員支援

由於行政人員在辦公室處理公務，隨時可以接聽電話，當輔導教師到現場處理自傷個案時，行政人員即可協助傳遞訊息及聯絡事宜；有時，轉介者會聯絡輔導中心洽商轉介自傷個案事宜，或親自帶自傷個案到輔導中心求助，行政人員則需協助接待或安排諮商會談，並在接待過程中跟個案或轉介者建立關係；必要時，甚至可安排自傷個案在中心工讀，由行政人員帶領和陪伴，因此，行政人員也是個案的資源。

表 4-3-1 「自傷個案的問題與轉介」之內涵

自 傷 個 案 的 問 題 與 轉 介	1.自傷個案本身的問題	1.情緒問題
		2.感情與人際衝突
		3.人格問題
		4.精神官能症
	2.介入處理衍生的問題	1.反覆行為
		2.抗拒行為
		3.分化行為
		4.投機行為
	3.引發組織系統的反應	1.焦慮不安與投射反應
		2.校方與上級的壓力
	4.轉介處理	3.啟動危機處理程序
		4.行政人員支援

## 五、「多元的問題與轉介」的討論

### (一)自傷個案問題的多元性質需要合作輔導的介入

本研究中受訪者所處理之自傷個案的問題，大多為情緒、感情、人格、及精神官能症，其中屬於感情和人格問題的自傷個案，多會運用自傷來控制他人，而情緒低落和精神官能症的自傷個案則容易受到外在事件的影響而自傷，但這些自傷個案都非因為單一問題或原因而出現自傷意圖或行為，自傷個案的問題是多元且複雜的。本研究中的受訪者所處理的自傷個案問題是可以和學者們的研究相呼應的，例如許文耀(2004)將自殺危險因子分為身心不良影響(包括身體和精神疾病)、自我成長(包括不正確的死亡觀、不當認知、解決問題能力不足、情緒與人格不成熟等)、各類生活事件(失落經驗)及各類環境因素(社會、家庭、學校)四大不良影響因素，這些個案的內在與外在因素交互作用而造成自殺行為；而較早之前，吳英璋、許文耀(民84)曾提出自殺行為歷程，分為慢性歷程與急性歷程，前者是長期累積各種身心、自我、生活事件和環境等因素造成自殺行為，而急性歷程則為生活中的變化而引起個案情緒的不穩定或個案感受到困境無法解決而造成自殺行為。學者的研究或分類中，都強調各種因素和分類都可能會出現在同一個個案身上，分類是為了形成實務上的介入策略。若以吳英璋和許文耀的慢性和急性歷程來看，本研究受訪者所處理的個案問題大多屬於慢性歷程，例如大學1中輔導教師P1E和P1F所處理的自傷個案患有憂鬱症，個案正面臨畢業表演的壓力，再加上校園中出現自殺事件的刺激，引發個案陷入壓力，情緒出現低潮而有強烈的自傷意圖；但也有少數的個案是屬於急性歷程，例如大學3中所處理的自傷個案則是因為後悔和女友分手，希望可以復合，採取激烈衝突的手段之後，發現復合無望而出現自殺意圖。本研究中大部份的自傷個案都混合情緒上和人格上的不成熟，再加上外在事件的刺激容易引發自傷的衝突行為；另外，

合作輔導人員介入處理之後所出現的反覆行為、抗拒行為、分化行為及投機行為，其實是個案原本問題的衍生，許多個案就是因為適應能力和處理能力不足，一旦輔導人員介入處理很容易出現衍生這類行為，需要合作輔導人員做綜合的判斷和處理。

## **(二)輔導教師需要為合作輔導人員提供專業評估**

在面對自傷個案時，輔導教師除了要給予個案問題的專業評估之外，也要從動力的觀點，關注自傷個案會引發組織或合作輔導人員焦慮的程度和衝擊，以及評估個案和合作輔導人員之間的關係和張力，協助合作輔導人員了解個案帶來的影響，例如大學 2 在處理自傷個案時，導師 NP2B 受到個案的操控，經輔導教師 P2B 溝通之後，NP2B 才覺察到自己一味配合個案的方式反而讓個案陷入重複自傷的行為中。另外，輔導教師的專業能力除了評估和處理個案問題外，也要具有高度覺察和敏感度，留意個案帶給合作輔導人員的焦慮情緒或壓力，帶領合作輔導人員看清楚個案和組織的動力關係，也是輔導教師的專業責任。

因此，在合作輔導自傷個案時，需要透過校園中不同的輔導人員，針對個案的個別情形，提供不同層面的協助，才能有效處理其自傷個案所帶來的問題。例如分化行為和人格問題，合作輔導人員一定要合作判斷，採取一致的作法，才能免於自傷個案的分化，又如投機行為則需要由導師、行政人員和輔導教師的合作，才能客觀辨別個案的真正需求。

## 第四節 自傷個案合作輔導之重要面向二： 「互補式的合作與分工」

本節主要陳述自傷個案合作輔導之重要面向二「互補式的合作與分工」，研究者分別說明輔導中心及單位間的合作與分工內涵，並進行討論。

### 一、輔導中心內的合作與分工

#### (一)合作人員

輔導中心的合作人員包含主任、專任輔導教師、兼任輔導教師、實習輔導教師、及行政人員。雖然四所大學輔導中心的成員大同小異，但是各大學會因任用人員的不同而有合作程度上的差異：

1. 主任：主任在輔導中心的職位多擔任統籌管理的角色，但其功能會因為主管的輔導專業背景而有差異。例如大學 3 和大學 4 的輔導中心主任具有輔導專業之背景，故輔導中心內的風氣則較重視專業分工，因此在合作輔導時，輔導教師和主管溝通比較不會因為專業上的不了解而受到阻礙，反之，大學 1 和大學 2 的輔導教師都曾經因為主任不具有輔導專業背景而在出現合作上不協調。另外，值得一提的是，大學 1、大學 2 及大學 4 的輔導中心主任都是由系所教授兼任，僅大學 3 是由輔導教師升上來擔任專職主任，因此在合作輔導時，也較不會使用主管的權威。
2. 輔導教師：四所大學的輔導中心都是採取個管者和諮商師為核心的合作方式，原則上這兩個角色都是由專 / 兼任輔導教師擔任，但是應由兩位輔導教師分別擔任這兩個角色，還是

由同一位輔導教師擔任兩種角色，則各校之間有些差異：

- (1) 個管者和諮商師分別為不同輔導教師擔任：如果輔導中心採取這樣的分工方式和各個單位合作時，多由個管者負責聯繫與協調，以及臨時危機狀況的處理，諮商師只負責諮商室的晤談工作。大學 1、大學 3 和大學 4 的輔導中心採取這種分工模式。其中值得一提的是，輔導中心的專任輔導教師多擔任個管者，而兼任輔導教師則擔任諮商師，專任輔導教師可以輔助兼任輔導教師在校園的時間不足，以有效追蹤自傷個案。
  - (2) 個管者和諮商師為同一輔導教師擔任：大學 2 雖然也由兩位輔導教師共同合作輔導自傷個案，但其分工方式缺乏清楚的界線，負責諮商的輔導教師也一樣要到現場處理個案危機狀況，甚至也要負責聯絡家長、協調同學或安置個案，其分工的原則是，其中一位輔導教師為主導，另外一位則從旁輔助，當主導的輔導教師忙於處理個案時，另外一位輔助的輔導教師則會接替其工作或協助處理相關事宜。
3. 行政人員：行政人員在輔導中心，大部份從事行政業務，較少涉入專業輔導工作，因此他們在合作輔導中，所扮演的角色多侷限於行政事務，較為特別的是大學 2 設置行政助理一職，其任務除了日常性的行政工作之外，也協助諮商會談安排、初談工作、及相關合作輔導事宜，但是行政助理對於涉入輔導專業領域相當謹慎，也表達了缺乏輔導專業的擔心與不安；而大學 1 和大學 4 的行政人員則完全沒有涉入自傷個案的合作輔導，大學 3 的行政人員也僅止於負責轉介事宜，

大部份輔導教師都表示自傷個案的處理與行政人員無關。

4. 兼任輔導教師：在角色任務的分工上，由於大學 4 的兼任輔導教師較多，因此專任和兼任輔導教師的合作機會較多，大學 1、大學 2 及大學 3 則由專業輔導教師之間的合作為主。又，兼任輔導教師受限於在校的時間，故其在合作輔導中多盡量讓其角色單純化，避免擔任個管者。
5. 實習輔導教師：雖然四所大學都有駐地實習輔導教師，但在本研究中只有大學 3 及大學 4 的實習輔導教師涉入自傷個案的處理，並接受中心專任輔導教師的專業及行政督導，而這兩所大學的實習輔導教師都面臨專業度被質疑的情形，一旦出現處理不妥當或遇到阻礙時，中心主管就會立即介入處理，且在合作過程中得到中心工作人員的支持與鼓勵，並一致認為參與危機個案的處理是實習很大的學習收穫。

## (二)合作方式

原則上，輔導中心的合作方式由主管統籌中心工作人員，以個管者和諮商者為核心，其他工作人員為輔助，發揮團隊精神，相互支持與配合。合作方式包含：

1. 個案會議：輔導中心會由主任召開單位內的個案討論會議，參與的人員大多為輔導教師，會議中多由負責個管的輔導教師報告最近處理的狀況，尋求合作人員的意見和共識，傳遞彼此所獲得的訊息，以利合作輔導的進行。較為特別的是大學 4 並沒有召開中心的個案討論會議，大多由輔導教師向主管報告和討論，或者是合作人員彼此間的討論。
2. 私下隨時討論：由於自傷個案的狀況隨時變化，且都有緊急



性，因此中心的工作人員隨時都會獲得新訊息，因此輔導教師為掌握合作的時效性，並更新彼此所獲得的訊息，合作人員會隨時進行訊息的傳遞與討論。

3. 回報訊息：為了統一訊息，所有的工作人員所獲得的自傷個案訊息都要回報給主管或個案管理者，以便有效管理個案；另外，中心主任也需要跟上級主管報告處理之情形。
4. 督導討論：由輔導教師提供實習輔導教師專業督導和行政督導；專任輔導教師也接受專業督導者提供督導與諮詢。

### (三)角色任務

各個角色任務如下：

1. 統籌者角色：由中心主管擔任，發揮以下功能：

(1) 統整人力與分派任務：中心主管在自傷個案的合作處理中，要能夠了解輔導教師的工作量，協調安排各種角色任務，調派人力資源，避免輔導教師工作負荷過大，必要時，主管甚至要協助尋求更多的介入資源。例如大學 3 的輔導主任 P3E 和輔導教師 P3C 都認同主任的角色任務之一是衡量輔導教師的負擔與任務的分派：

「至少我擔任主任時危機個案都是我在掌管，調配人力和協調。」(P3E9-1)「...危機狀況就自己接下來，再看那個老師可以接這個危機個案，如果沒有的話就是我自己接下來，如果可以的話就照程序。」(P3E11-2)「那她會比較需要知道那些老師可以接手，比較會去知道每個老師的 LOADING，不要讓每個老師太重，她會先做一些分派.....」(P3C5-4)「主任了解狀況之後也想怎麼分工，他一開始想的是有什麼資源要介入，大家要怎麼做分工，.....主任還有一些想法，看有沒有需要志工來做這種陪伴....」(P2A1-12)

- (2) 監督、評估與決策：當分工完成後，主管有責任監督處理的情形，並評估各種處理狀況，視情況調整處理策略。例如大學 2 的主任 NP2C 會很謹慎的監督和評估人力資源，而輔導教師 NP4A 也也注意到主管會盯負責處理個案的輔導教師：

「我(主任)就是比較站在督導和協調的角色」(NP2C1-8)「我在這裡面一直把自己定位在行政督導的位子上」(NP2C1-1)「其實我注意的大點就是說不能讓我們整個諮商中心的架構跨掉，這是我自己一直很小心的.....」(NP2C2-1)「有問題老板也盯她，為什麼三不五時這個個案就出狀況啊，一下要自殺，一下又怎樣....」(P4A16-4)

- (3) 呈報上級，負起責任：由於自傷個案的危險性高，發生任何意外需要有人負責，主任身為專業機構的負責人，需要向上級報告並負起責任。而主管主動負起個案處理的責任，也可以讓輔導教師在處理自傷個案時更加安心。例如大學 2 和大學 4 的輔導教師都會將自傷個案的情況回報主管，但主管要能承擔責任，支持下屬，以利合作輔導的進行：

「...後來主任也還是請我弄一個比較完整的書面報告...。主任要的是簡單可以上呈給學務長的報告.....寫成一份書面報告，讓上面知道我們處理的情況。」(P2A1-23)「但是在那個信任和支持是很重要的，她會告訴妳說沒有關係，她支持妳這樣做，發生任何事情她都會幫妳扛，我覺得那是很重要的支持」(P42A4-2)「她(主任)也會告訴妳說沒關係妳就做了別管別人怎麼想，我覺得這是一個很大的安全感，妳不用怕妳做了很辛苦可能學務處誰來了還要罵妳，妳還要被妳的主管罵，我覺得這是主管很重要的部份」(P42A4-3)「.....就是我擔任這個專業的主管，責任全部擯起來，之後就會發現很好做」(P4G1-23)

2. 個管角色：由專任輔導教師擔任，提供 A.管理與追蹤：自傷個案需要由個管者負責管理個案的處理情形，包括個案的生活安置、協助個案與諮商師維持專業關係、關懷個

案的生活、統整導師、教官及同學的訊息等；B.協調與聯繫：另外，個管者除了要負責聯繫和協調其它單位的合作輔導人員外，也要聯繫家長，掌握家庭支持系統，以及協調危機處理的預防工作。

「我(個管者)跟她(諮商師)的合作就變成說如果有需要我幫忙的部份我就去接手，我比較是被動的位置，如果要我做什麼我就去配合。」(P4A1-5)「我的做法就會問問她需要什麼幫忙，做管理的角色。」(P4A2-4)「對學生部份，就比較像家長，就是裸姆啦，關懷她啊」(P4A1-6)「我會比較主動、關懷、support，然後比較主要是在聽」(P4A10-7)

3. 諮商角色：由專、兼任輔導教師擔任，提供 A.危機評估與預測：諮商師的首要任務是提供專業評估，包括個案的自傷史、自傷危機程度、個案的人格與心理狀態、支持系統，以及預測個案未來發展；B.心理諮商：提供個案心理治療與諮商，了解個案的心理困擾，協助案主釐清目前的心理壓力，疏解情緒，並解除個案的當時的危機狀態，例如跟個案簽署不自殺契約、技巧性的讓個案承諾下次會談時間等。

「而且 那時候那個學生單獨租租屋在外，不知道會不會有什麼危險發生。」(P1C11-8)「因為那個學生我知道是一個蠻孤單的，他沒有什麼朋友，可能因為這件事發生變成他必須一個人去面對這個狀況，沒有人可以跟他討論」P1C11-9「(諮商師的角色)比較是界定在，就是協助學生去面對問題，有那些方式是可以有誰可以幫忙，或有什麼方式可以去面對或解決他遇到的處境。」(P1B41-1)

4. 督導角色：由專、兼任輔導教師擔任，提供：A.專業督導：無論是實習輔導教師或專任輔導教師，都相當肯定督導的功能。首先，督導可以提供輔導教師處理自傷個案的理論架構，包括從諮商學派的角度分析個案、釐清輔導教師與個案的動力狀態；次之，督導可以提供輔導教師實務

技術，包括如何面對個案的分化、如何化解合作人員的衝突、調整專業與現實的落差；最後，督導還可提供輔導教師情緒支持，促使輔導教師反省個人議題；B.行政督導：隨時提供實習輔導教師諮詢。

「專業的部份是 detail 的，像這種個案制度的建立是我的專業督導教我的，很難的個案妳要如何去思考她，妳要怎樣跟妳的個案(周旋)，在個案跟諮商師之間妳要怎樣去小心拿捏」(P42A4-4)「一方面是她提供我理論架構幫助我去思考....」(P42A4-5)「督導在幫助我們分析這個男生的動力是什麼，這個女生她裡面在展示什麼訊息...」(P3B12-1)「後來我透過我的專業督導在討論的狀況，老師也是提醒這個個案有她難求助的部份....」(P4E6-8)「我(督導時)比較先去處理他的情緒，我看到他的不舒服，我鼓勵他把不舒服說出來」(P4C19-1)「只能先支持他的情緒，為什麼這麼委屈都要由我來做」(P4C29-2)

5. 教育與諮詢角色：由專任輔導教師擔任，提供 A.專業輔導理念：有時輔導教師要負起教育其他合作人員的任務，向他們溝通專業輔導的理念，以便讓合作輔導更加順暢，包括跟不具有專業輔導背景的主任說明專業介入的目的與意義、跟教官解釋保密對諮商關係的重要性、教育其他合作輔導人員為何要有個管者和諮商師的分工等。B.危機處理諮詢：自傷個案在危機狀況時，相關合作輔導人員需要跟輔導教師諮詢如何處理，以保障個案的安全。

「譬如我們說可以辦一個 debriefing，他(主任)就會問這要怎麼做？效果怎麼樣如何？就要上一個 lecture，告訴她一個目的是什麼」(P22B10-9)「如果她不是專業的話，我還要跟她提要怎麼去跟教官講，怎麼跟學務長講，就比較辛苦，怎麼去溝通。」(P2C15-7)「有時要輔導教師要跟其他相關人員解釋為什麼這樣分工，諮商師為什麼要保密？為什麼那麼重視諮商關係？.....」(P1D26-2)「...後來一點多教官打電話給我，...教官接回來不知道怎麼辦...教官就問我怎麼辦，我就跟教官講，...如果沒有辦法確認她的安全的話，我們就送她去醫院，...教官那個晚上一直跟我保持密切聯繫，他送去之後還是會打電話給我」(P2A1-8)

6. 情感支持角色：由於自傷個案帶給中心合作人員的壓力很

大，如果個案會時常威脅自傷的話，更容易引起合作人員的焦慮與緊張，因此中心任何工作人員都可以扮演情感支持的角色，其功能為 A.疏解壓力與衝突：合作輔導的過程中，除了要面對個案自傷的危機壓力外，也會因為彼此的合作而有衝突或不滿，此時需要有人出來化解大家的情緒，B.澄清歷程：當合作過程不順暢時，有人出來澄清合作的歷程與關係，也有助於釐清合作的盲點。不過合作輔導人員之間的情感支持是在日常工作中逐漸培養和建立起來，一旦面臨合作壓力時，情感支持角色才能發揮效果。

「後來我去跟她 process 她去跟那對 couple 談她都 ok，可是為什麼她在會議裡頭她是焦慮的。」(P3B11-6)「所以我涉入沒有很多，我自己定位很清楚是在這個 team 裡我後來找到我的位置，我比較是對每個老師的 support，包括系主任我去跟她 process 她為什麼不開會，我知道她有一些個人的部份...。」(P3B11-8)「後來男生不來，她們還是會有焦慮，就會來找我談一談聊一聊，....然後她們有焦慮就跟她們談談談」(P3B11-11)

7. 行政支援角色：由行政人員或助理擔任，其功能為 A.彙整與傳遞訊息：由於行政人員會長時間在中心辦公，當輔導教師外出處理危機個案時，可協助彙整和傳遞訊息 B.行政聯絡與處理：行政人員在行政單位中，長期和其他單位的工作人員互動，已建立良好的合作關係，有助於合作輔導時協助聯繫行政資源，例如大學 2 的行政助理會透過自己熟悉的行政資源協助輔導教師辦理自傷個案的休學事宜。

表 4-4-1 「輔導中心之合作與分工」之內涵

輔導中心內的合作與分工	合作輔導人員	1.輔導主任	大部份主任都是系所教授兼任，唯大學 3 例外。
		1.輔導教師	1. 個管者和諮商者由同一人擔任 2. 個管者和諮商者由不同人擔任
		2.行政人員	大部份學校的行政人員不涉入合作輔導，唯大學 2 例外。
		3.兼任輔導教師	多擔任諮商師
合作方式	4.實習輔導教師	在專業與行政督導之下處理自傷個案	
	1.個案會議	主任主持，彙整訊息，形成策略共識	
	2.私下隨時討論	隨時因應狀況傳遞訊息與討論	
	3.回報訊息	1. 合作人員回報個管 2. 主管回報上級	
角色任務	4.督導討論	1. 提供實習輔導教師督導 2. 專任輔導教師尋求專業督導	
	1.統籌者角色	1. 統整人力與分派任務 2. 監督、評估與決策 3. 呈報上級，負起責任	
	2.個管角色	1. 管理與追蹤 2. 協調與聯繫	

(續後頁)

表 4-4-1 「輔導中心之合作與分工」之內涵(接前頁)

角 色 任 務	3. 諮商角色	1. 危機評估與預測 2. 心理諮商
	4. 督導角色	1. 專業督導 2. 行政督導
	5. 教育與諮詢角 色	1. 溝通專業輔導理念 2. 危機處理諮詢
	6. 情感支持角色	1. 疏解壓力與衝突 2. 澄清合作歷程
	7. 行政支援角色	1. 彙整與傳遞訊息 2. 行政聯絡與處理

## 二、「輔導中心內合作與分工」的討論

### (一)輔導教師角色的多元性與互補性

本研究所發現之輔導教師角色具有多元和互補的特色，這些角色任務說明了輔導教師不能侷限於諮商室內的諮商工作，反而要增加更多元的專業能力，包括危機評估、心理諮商、諮詢、教育、個案管理、督導、協調、追蹤、疏解壓力與溝通衝突等能力，此一結果和麥麗蓉與蔡秀玲(2004)的研究結果相呼應，她們的研究指出危機處理過程中諮商師須要具備多元的專業能力，包括擔任個案管理、評估者與溝通協調者的角色，並顧及團隊合作與資源的整合。以下為本研究之輔導教師角色特色：

1. 輔導教師的直接與間接角色任務：綜觀上述輔導教師的角色中，

個管角色、諮商角色及督導角色可視為輔導教師合作輔導自傷個案的直接角色任務，因為在自傷個案的處理中，這也是輔導教師發揮其專業功能之處，而教育與諮詢角色、情感支持角色則可視為輔導教師間接的角色任務，因為這兩種角色並非常態設置於輔導中心，它是視輔導中心的狀況而定，例如情感支持角色是一種自發性的角色，它並不是一項規定的工作任務，而因為自傷個案造成輔導中心的工作人員處於緊張和壓力的狀態，某些輔導教師居於個人的意願和對團隊凝聚的重視，主動提供輔導自傷個案的同仁支持；另外諮詢與教育的角色，也是輔導教師提供非輔導專業背景的主任參考意見，說明專業處理的意涵，或者進一進教育主管正確的輔導觀念，雖然這兩種角色任務都是間接式的服務個案，但卻是輔導中心合作輔導順暢的重要因素。

2. 輔導教師角色任務的互補：輔導教師彼此之間的角色任務是要相互配合和調整的，例如個管者和諮商者在面對同一個案時，諮商師需要維持諮商關係，有時需要靠個管者協助個案回到諮商中討論個人的問題，甚至個案試圖逃避諮商關係或諮商議題時，個管者也可以從旁協助鼓勵個案回到諮商中，尤其個案具有人格上的問題時，個管者和諮商者兩位輔導教師的合作就要更加密切，避免被分化。另外，輔導教師都有自己個別的工作，當輔導教師忙於處理自傷個案時，自己本身的工作就需要有人協助分擔，例如負責個管者輔導教師如果沒有辦法及時追蹤時，負責諮商師的輔導教師也需要協助處理，並不能僵化的堅持扮演諮商角色；又如實習輔導教師擔任諮商師的角色，則就要由擔任督導角色的輔導教師協助給予實習輔導教師專業的督導，以保障自傷個案的輔導品質。當然，角色任務之間的互補是透過輔導教師彼此之間的相互調整和搭配，是彼此的默契與信任，它並不是一種界線分明



的工作區分，而是一種合作彈性，共同輔導自傷個案。

## (二)主管和行政人員是合作輔導的重要角色

1. 統籌者角色任務的重要性：在本研究結果中，主管一方面對內負責分派任務，另一方回也要向上呈報個案的狀況，是合作輔導中的關鍵人物。但是本研究的四所學校中，其中大學 1 和大學 2 的輔導中心主管未具備輔導專業背景，輔導教師在合作時或多或少產生一些困擾，例如大學 1 的主管無法給予輔導教師處理方向上的指示，大學 2 的主管則無法理解個案的處理歷程。但無論主管是否具有專業背景，他都是扮演一位統籌者的角色。目前國內大學中，輔導中心主管大多由系所教授兼任，故輔導教師在和不同背景主管合作時，有必要調整互動的方式，針對非輔導專業背景的主管，輔導教師需要協助主管了解與投入輔導專業的處理，提供諮詢與教育，必竟主管是輔導中心的代表。其中較為特別的是，大學 1 的中心主管經常流動率高，而主管對於中心工作的了解和適應也需要時間，當出現自傷個案的這個高壓力事件時，主管並未能做出決策或協調輔導教師的差異觀點，例如輔導教師 P1D 和 P1E 都有相似的經驗，覺得主管換得太快，不了解輔導教師的需求或處理方式，只能由輔導教師承擔處理的困難。
2. 行政人員須涉入輔導行政：雖然本研究的四所學校中，大部份都忽略行政人員的角色任務，行政人員在輔導中心扮演訊息的傳達、對學校行政系統的互動、固定在辦公室辦公、接待個案等多種特性，都是合作輔導的需求，但為何僅有大學 2 使用行政人員的角色任務，研究者認為有兩個原因：第一，輔導中心過於強調個案輔導的專業性，以至於忽略行政人員的角色任務，例如大學 3 的輔導中心專業分工細緻，針對個案的需以專業任務分工，包括

督導、個別諮商、伴侶諮商、個管等任務；當行政人員接到個案的轉介之後，輔導主任即接手處理，邀請輔導教師開個案會議，行政人員沒有任何涉入，但是行政人員是第一個和轉介者(導師)接觸的工作人員，輔導中心卻未賦予其任務。第二，行政人員在輔導中心的定位並未納入輔導行政，大部份大學之輔導中心行政人員僅處理和輔導無關之行政事(庶)務，一旦涉及輔導工作，行政人員即認定為輔導教師的工作任務，但輔導教師卻傾向認定直接輔導學生的工作才是其任務，因此針對某些輔導工作，如輔導專案之結案報告，就形成模糊分工地帶，以本研究中的大學 2 為例，輔導中心設置行政助理一職，負責輔導行政事宜，行政助理雖然負起行政支援的任務，但且常常懷疑自己不夠專業，甚至想要選擇回到單純的行政工作而不願意介入輔導事宜。研究者認為這樣的設置行政助理一職負責輔導行政是一個合理而有效職務，因為從合作輔導的角度而言，輔導教師花較多的時間在諮商室中處理個案問題，行政人員在輔導中心的工作特性有助於互補輔導教師的不足。

### 三、各單位之間的合作與分工

#### (一)單位間的合作人員

單位間的合作人員包括學務長、系所導師、助教、同學、教官及相關行政人員，原則上由輔導中心主導，其它單位從旁輔助處理，大抵上屬於專業輔導的任務由輔導教師負責，其餘非輔導專業的任務則由其它單位工作人員負責。由於單位間的合作輔導人員視每個個案的情況而定，因此較常和輔導中心合作的人員是學務長、教官和導師。

#### (二)單位間的合作方式

各校的合作輔導內容或有差異，但是主導合作輔導的單位則都是輔導中心，主要原因是自傷個案須涉及專業評估與判斷，包括個案的精神狀況、自我傷害的預防等，因此各校皆須仰賴輔導教師的專業知能。整體合作輔導策略亦多由輔導教師決定，其他行政人員、導師、教官則配合輔導教師的策略，負責聯絡家長、觀察個案、關懷個案的日常生活、安置及陪伴等工作。但是這種以輔導中心為主導的合作方式，也會因為單位間的權力結構、輔導教師的團隊凝聚力及主管的支持度而有強弱的差別。其合作方式包括：

1. 個案會議：在單位間的合作輔導中，輔導教師會主動聯繫相關合作輔導人員，必要時會召開個案會議，其中大學 3 和大學 4 的個案會議由輔導中心主任主持，大學 1 和大學 2 由學務長主持，因此單位間的個案會議可以由學務長或是主任召開，邀請相關合作輔導人員與會，由輔導教師說明個案評估及處理情況，並分派各合作輔導人員具體任務。
2. 輔導中心和各單位工作人員個別討論：在處理過程中，輔導教師隨時和合作輔導人員互通訊息，掌握個案的最新發展狀況。例如大學 1 和大學 2 的導師和同學都會將個案的日常生活狀況回報給輔導教師，而輔導教師也會將個案的異狀告知教官，請宿舍值班教官協助夜間關懷，甚至大學 2 的導師和教師都會主動隨時以電話跟輔導教師聯繫討論個案的發展狀況及尋求諮詢。

### **(三)單位間合作輔導的角色任務：**

1. 統籌決策：單位間的合作因為涉及各單位的工作人員，所以應由一級主管的學務長擔任統籌和決策，才能達到團隊合作

的效果。當然這涉及各單位之間的權力結構及合作文化，如果校園中的合作輔導人員認同和肯定輔導中心，則輔導中心的主管即可召開個案會議，統籌人力，決策輔導方向，但是如果各單位的合作程度不高，則學務長較適當擔任統籌的角色。

「我覺得主管很重要，就是因為我覺得在協調會議，(一級)主管應該是要做決定的那個人」(P1B43-1)「他也是權力最大的，那怎麼去處理，各組做什麼，你們要怎麼做，這應該是要一個主管去handle的。」(P1B43-6)「而不是說問我們決定怎麼樣，這樣子別組不見得會聽。」(P1B43-7)

2.心理專業：由輔導教師扮演個管者及諮商者角色，負責個案的自傷危機評估、心理諮商及諮詢等工作。

「我覺得諮商中心的個案管理是提供個案的危險或緊急程度，提供給學校做參考，看學校主管會認為這個個案怎麼處理會比較好...」(P1B43-8)「(輔導老師的角色)比較是界定在，就是協助學生去面對問題，有那些方式是可以有誰可以幫忙，或有什麼方式可以去面對或解決他遇到的處境。」(P1B41-1)「那角色上我覺得跟教官或導師的差別在是一個比較可以，讓他比較不用擔心那麼多的角色，可以商量(諮詢)的一個人。」(P1B41-2)

3.日常關懷：由導師、教官、助教、行政助理或同學負責，在日常關係中關懷、陪伴、觀察自傷個案。通常系上的導師或助教會協助安排同系上同學協助關懷，避免讓個案獨處。

「那時我們系上就開始防備，我怕她單獨行動，就安排她不要回去宿舍過，因為宿舍會勾起她的一些想法，所以我們那時就找到大學同學，就去住在她的地方，那個同學也不是自己一個人跟她住，就找了另外一個同學一起跟她住，就是兩個人陪她」(NP111-8)「白天就讓到系上來，盡量讓她做一點事」(NP111-9)

4.課業處理：由導師或同學協助自傷個案的課業，或者協助案主處理即將被退學的危機。

「導師其實都蠻善意的，如果有緊急狀況時都會蠻配合的，包括在成績上，功課修課可以怎樣，可能導師都還蠻願意幫忙。」

(P22B12-1)「...所次 那時我就跟輔導室建議讓她休學，而且也發現她不休學也是二一的...」(NP2D1-17)

5. 危機處理：當自傷個案陷入危機時，第一時間接觸的合作輔導人員需要負責聯繫其他合作輔導人員，共同合作解除危機狀況。自傷個案出現危機時，最先面對的可能是同學、導師或教官，一旦在第一線處理之後，通常就會照會輔導中心，請輔導中心協助。

「理論上 xx 是要跟相關人報告個案狀況，中心方面就有主任、學務長、導師、指導老師、系主任、還有陪他的同學，還有教官，還有組長，就有一堆人要通知...」(P1F4-4)「對就是一起做戰的感覺，把狀況減到最低，我也覺得她們很累，那天我帶她到招待所時已經九點多十點了，x 輔導老師還不能下班，我們只能彼此互相協助....」(NP2D10-1)

6. 同儕輔導：自傷個案的同儕可以提供陪伴、照顧與觀察的功能，尤其是個案住院時，同儕的支持和關懷可以緩和自傷個案的情緒，但要注意同學在協助觀察時會引起自傷個案的反彈，也要了解協助同學的個人狀況，以免讓同學負擔過度的責任。

「可是我又不是她的家長我沒有權力每天打電話到她的宿舍去查勤啊，所以我就打電話問同學，那因為同學被她的家人罵過一次之後，就不敢再盯她盯得太緊，所以都會放她出去，每出去一次就出事一次...」(NP2D1-13)「因為她同學對她密集的關心讓她受不了....」(P22B6-8)「...因為這個過程大家都要輪班.....隔天要考試前一天還是去陪她，大家都咬著牙，大家都是站在關心她的立場」(P22B6-9)

表 4-4-2 「單位間之合作與分工」內涵

單位間的合作與分工	1. 學務長	1. 輔導中心主導，其他單位人員配合
	2. 教官	2. 較常和輔導中心合作的人員為學務長、教官及導師，其餘則視個案需求而定。
	3. 導師	
	4. 助教	
	5. 同學	
	6. 相關行政人員	
合作方式	個案會議	由輔導教師主動聯繫合作輔導人員召開緊急個案會議，學務長或輔導中心主任主持。
	個別討論	輔導教師和相關合作輔導人員彼此互通訊息，隨時就個案發展狀況討論
角色	1. 統籌決策	學務長或輔導中心主任擔任
	2. 心理專業	輔導教師擔任
	3. 日常關懷	輔導教師、導師、教官負責
	4. 課業處理	導師負責
	5. 危機處理	輔導教師、教官、或導師
	6. 同儕輔導	同學協助陪伴與追蹤

#### 四、「單位間的合作與分工」之討論

##### (一)單位間的合作輔導對學務處角色之啟示

本研究所發現的單位間合作輔導，其實是為了尋求更多的資源來協助自傷個案，這點和 Gallagher(2005)調查美國大學諮商中心的結果相似，美國有九成以上的諮商中心都表示大學生的問題越來越嚴重，也有一半的受訪者表示危機處理持續增加，而有六成以上的諮商中心表示需要在校園尋求更多的協助資源，Kitzrow(2003)則指出

要處理日益嚴重的大學生問題，要從個人、人際及組織的層面介入，主張組織中的行政人員、教員、職員要了解大學生的心理問題嚴重性，並負起責任，他也提出建立強而有力的校園溝通網路以密切處理學生問題，這個網絡包括學務處、諮商中心、健康中心、宿舍管理等單位。因此，國內大學在進行個案合作輔導時，應將學校事務工作體系納入：

1. 單位間的合作即是學務處之合作：目前國內大學學務處之職責是依據大學法第十一條實施，明確賦予學務處掌管心理輔導、生活輔導、課外活動指導、衛生保健、及其它相關輔導事項，故大學校園輔導中心多設置在學務處之下，這樣的設計和本研究中的單位間之合作輔導有相當程度的契合性，研究結果顯示單位間的角色任務包括統籌決策、心理專業、日常關懷、課業處理、危機處理及同儕輔導，其中學務長扮演統籌決策任務，輔導中心負責心理專業、教官和輔導教師合作危機之處理、日常關懷之任務即生活輔導，由導師和教官協助，這些合作輔導人員所提供的服務，正是減弱自傷(殺)個案的危險因子，有關自殺議題的研究指出低落、憂鬱的情緒與個人的無望感(許淑瑛和張素鳳，2005)、生活事件、問題解決能力(葉在庭，2001)、自我成長和身心的不良狀況、生活遽變(吳英璋和許文耀，1995)等等因素都是自殺個案的危險因子，與本研究所發現的合作輔導人員之角色任務契合。而單位間的合作輔導任務大部份都在學務工作的範疇中，學者張雪梅(2002)曾分析國內外學務工作的內涵後，也指出傳統上國內的學務工作偏重在行政的角色，已經不符合大學教育的需求，因此主張應增加教育工作者、校園生態管理以及諮商輔導專家的角色。相對的，大學輔導中心也應將服務方式擴大調整，突破傳統以學生個人問題為思考的方式，從組織和系統的觀點和學務處合作，國外學者 Acher & Cooper(1999)所提出的啟重 催化取向(initiator-catalyst

approach)及 Pace et al.(1996)的立體服務模式，值得參考，他們都強調以校園為整體為系統，和其他單位進行互動式的合作，提供更多的服務，以帶動其他單位和輔導中心合作。

2. 學務長的角色是單位間合作的主要推動者：就學務處的組織架構而言，輔導中心雖然是合作輔導的主導者，提供專業的心理諮詢與諮商訊息，具有專業的權力地位，但實際的統籌和決策必須由一級主管的學務長負責，方能帶動各組的合作，因此輔導中心在自傷個案的合作輔導中，必須在學務處各組的權力結構中發揮專業權力。楊昌裕(2002)指出新世紀學生事務工作的任務、角色與領導中，學務長的具有多項角色定位，其中之一即為校園危機的管理與處理者，以及整合學生發展的資源與夥伴關係，並協調內部的衝突。這樣的定位和本研究中學務長的角色任務相符，學務長需要主持危機個案會議，協調各單位間的合作事宜，統籌人力資源和裁定決策。雖然本研究反映出學務長的涉入危機個案處理的必要性，但從四所大學的合作輔導來看，自傷個案的合作輔導仍然是輔導中心主導，學務長僅在需要召開個危機個案會議時才涉入協調，較為明顯的例子是大學 1，但大學 2、大學 3 及大學 4 大多由輔導中心主導處理，學務長鮮少介入，大部份都是由中心主任向學務長報告處理情形，必要時再協助資源的協調，否則都是由輔導中心主導，研究者認為輔導中心主導和學務長的涉入並不相違背，輔導中心應主導心理專業的評估、預測、處理策略及方向，並善盡向學務長報告之職責，但合作協調仍應由學務長負責，方能呼應大學學務組織的角色與功能。



## 第五節 自傷個案合作輔導之重要面向三： 「角色認知與落差」

本節主要陳述自傷個案合作輔導之重要面向三「角色認知與落差」，研究者分別說明合輔導人員對輔導教師的角色認知與落差，以及輔導教師對相關合作輔導人員之間的角色認知與落差，並進行討論。

### 一、合作輔導人員對輔導教師角色的認知期待與落差：

#### (一)對輔導專業不了解與誤解

- 1.合作輔導人員對專業輔導關係的不了解：相關合作輔導人員對輔導專業的認知並不是很清楚，有的合作人員會要求輔導教師保證輔導效果，有的則認為案主和輔導教師長期會談是一種精神依賴，有的完全不知道輔導教師關在諮商室中是做些什麼事，有的合作人員則對於輔導教師的保密感到不解與不滿，有的則無法理解輔導教師和案主的專業關係，會要求擔任諮商角色的輔導教師處理事務，讓輔導教師陷入角色衝突的困境。例如行政人員 NP1E 將自傷個案固定接受諮商會談視為是一種精神依賴；又如大學 1、大學 2 及大學 4 的輔導教師都表示合作輔導人員對諮商的不了解：

「當她(個案)尋求諮商中心的老師幫忙時，才產生精神上的依賴，覺得只有到那裡才覺得舒適，以至於她非常喜歡求助諮商，是不是她真的沒有辦法獨立起來...」(NP1E4-18)「有時我會從側面去了解，是不是怎麼樣，她的室友也察覺不到，偶爾諮商老師察覺她有差異性時，她的室友並沒有察覺.....」(NP1E4-19)

「可是你單獨在諮商室裡跟他談的過程，我覺得老師很難理解，甚至外面其他人也很難理解的，甚至他到底可以做什麼，幫到那個學生。」(P1D9-6)「..妳要讓人了解心理諮商是在干什麼，說真的沒有那樣的經驗根本不知道街」(P4G5-2)「一般來說，大部份都知道我們在做什麼，但是難免會理想化色彩...」(P22B13-1)

3. 對輔導教師專業能力與效果的質疑：合作輔導人員中，有的

導師會懷疑輔導教師的能力，覺得輔導教師的專業知識不夠，有的則會質疑輔導教師的輔導效果，甚至期待輔導教師可提供快速的輔導效果，但輔導教師很難承諾在短時間內達到效果。

例如，導師 NP1F 就直接質疑輔導教師的能力：

「但是他的那種 knowledge basement 她的 database 我其實也是很懷疑」(NPF5-3)「其實我老實告訴你我很懷疑輔導老師的能力，輔導老師的表現讓我懷疑她的」(NP1F5-1)

例如，行政人員 NP4A 則懷疑輔導的有效性：

NP4A14-3：「可能會(對諮商中心)有一些做法，自己難免有些懷疑，真的有用嗎？」NP4A7-2：「不諱言有時導師跟家長有時會說她們沒有用...」

例如，輔導教師 P1D、P22B、P1A 都曾經驗到合作輔導人員對輔導的質疑：

「當這個個案要轉給我時，她並不是那麼信任」(P1D11-6)「..可是有些老師會當場吐我們糟，就會說妳敢保證妳的成功率有多少....」(P22B13-3)「他會覺得要做就要有效，沒有效做幹嘛..」(P22B13-4)「.....你私下再去跟他(行政人員)接觸時，他說其實輔導老師根本沒有辦法給他什麼幫忙」(P1D8-2)「那個(不相信諮商效果)困境可能來自於諮商輔導的專業性我覺得不是那麼容易定位」(P1A24-2)

4. 合作輔導人員對輔導專業限制的誤解：輔導教師在處理個案時，會有專業上的考量，但是相關合作輔導人員卻會有所誤解，例如輔導教師為遵守諮商倫理的保密原則，當個案未出現危機現象時，輔導教師並不會主動事先告知合作輔導人員，教官對此感到不滿，認為輔導教師應將諮商會談的個案訊息先告知教官，以便讓他們可以有所防範，甚至有的教官希望諮商師可以告知會談的詳細情形；另外，合作輔導人員

對於輔導中心同時有兩位輔導教師在處理個案，為何不是由負責諮商的老師跟大家聯繫，還要特別安排另外一位輔導教師處理，合作輔導人員認為這是因為有些輔導教師太忙、或者不願意處理行政事務，是在推卸責任。例如大學 1 的輔導教師在和教官合作輔導時的觀察到合作對象的期待，也體會教官對專業限制的誤解：

「(教官期待)多給他們一些訊息吧，就是要讓他知道這個個案完全的狀況，就是這個個案如果講了什麼，他的狀況是怎麼樣，他的訊息是什麼，我覺得他們是會希望我們是可以完全去跟他分享這個部份的。」(P1B34-1)

「我覺得輔導老師對自己的限制和認定要清楚，可是別人對你的認識不是那麼清楚，當你說不要做這個不能做那個時，人家第一個想到的是你是推卸責任，第二個想到的是你有專業的自大，認為你專業的就自己處理，剩下不專業的就叫別人去處理，我覺得會隱含這樣子，雖然大家都沒有說出來。」(P1D14-6)

## (二)輔導教師專業形象不佳

合作輔導時，有些合作輔導人員會再意輔導教師年紀輕，看起來不夠專業，甚至有的導師會把平日輔導教師在各種會議上的報告表現納入考量，但是大部份的合作輔導人員不會直接跟輔導教師表達不信任，但私下卻覺得不甚滿意，輔導教師有時覺得很無奈。例如，輔導教師 P1A 和 P1D 感受到年紀輕不容易獲得信任，而導師 NP1F 則直接表明對輔導教師專業形象的不滿意：

P1D13-6：「...其它單位的主管，也都會說啊你們是專業啦，尊重你們啦，...他們其實是不相信的..」P1A23-3：「還有很多是男老師，就我服務的系所來看，那嗯，我自己有的一種感覺是...他一看到你個子這麼小，然後又一付娃娃臉的樣子，他就會覺得妳要來輔導我們學生，我看大概很難吧，妳講的話學生會信服妳嗎？」NP1F5-1：「其實我老實告訴你我很懷疑輔導老師的能力，輔導老師的表現讓我懷疑她的」NP1F5-2：「當然她的經驗可能不是很充足，她其實是蠻年輕的」NP1F8-1：「你(輔導教師)在導師會議

的時候，我們直接的反應是這些人的經驗不夠....就是說我會覺得他們的專業能力專業形象令我懷疑，她年齡已經夠令我懷疑了，她的專業形象更令我懷疑。」

### (三) 諮商專業造成的束縛

有些輔導教師對於自己的專業感到自負，容易形成打高調和自我膨脹的心態，有的輔導教師只重視在諮商室中所獲得的個案訊息，忽略個案在生活脈絡中的訊息，甚至侷限於用個別諮商的方式處理自傷個案，長期下來，除了造成輔導教師輔導自傷個案的盲點外，也不容易讓其他合作輔導人員了解。就系上導師的角度來看，則期待輔導教師可以走入學生群體，爭取學生的信任，而非僅止於被動等待個案來會談。例如，輔導教師 P4B 和 P4A 都觀察到輔導教師受到專業的限制，行政人員 NP2A 也看到輔導專業的盲點：

「專業就是只要出腦袋啊，講一句話人家就可以改了，就有一點太打高調了。」(P4B12-3)「這是很大的自我膨脹，..就是妳可以利用一些 idea 就可以解決一些危機，那事實上往往實際上不一樣」(P4B12-4)「她們都太理想化我們的專業了，她他們會認為我們坐在辦公室裡頭就可以理解外面發生的事情，那怎麼可能呢？」(P4B13-1)「我覺得切太開了，我可能把在(諮商)個案的工作習慣帶入到危機處理的習慣，就是個案工作是很 private 就是我對妳之間的，可是我覺得危機處理是沒有辦法這樣子的」(P4B15-4)「我們的習慣就是坐在這裡等人家來，妳有問題就來找我，我一定會幫你的。」(P4B17-1)「就會覺得說她不需要這些東西，只要進到晤談室就夠了，只要告訴妳妳要做什麼這樣子就夠了。」(P4A7-4)「...她們有時會很窄化的要照顧到自己的個案」(NP2A32-1)「可是其實還有很多值得協助的事，還可以有其他意見，有時她們會有盲點只看到自己的個案。」(NP2A32-2)

### (四) 輔導教師工作角色認知落差

輔導教師在處理自傷個案時會考慮專業關係的維護，認為諮商師不適合處理行政事務，以免破壞諮商關係，而相關合作輔導人員對於工作上的分工，並不了解輔導教師在專業上的需求，

而是期待輔導教師跟學務處的相關合作輔導人員共同分攤行政業務。又，輔導教師彼此之間也會有角色任務的認知落差，有的輔導教師認為應該互通訊息，有的則認為諮商是自主性的工作，不必跟他人互通訊息，但有的輔導教師則認為這種專業自主是一種藉口，真正的原因是沒有合作意願。例如，大學 4 的輔導教師對於輔導教師的分工角色有認知上的落差：

「...校方會覺得說妳們都是在做服務的工作嘛，而且妳進去之後有很多資源，跟人家不一樣，為什麼進到妳這裡就變成不是做行政，我們有專業這樣子」(P4B12-1)「所以就會變得行政是很討厭的東西，很沒有專業，就是一板一眼，就是資料性」(P4B12-2)「我們不太願意去做小事啦，就是那種雜事，就是打打電話啦，聯絡聯絡啦，這種小事我們就不太習慣去做，那覺得不是專業在做的事」(P4B5-1)「在這裡給我一種感覺是個管和諮商雖然是分工，可是給我的感覺是有時是沒有必要的」(P4D3-12)

### (五)輔導教師多重角色的困境

雖然處理自傷個案時，輔導教師傾向以諮商師和個管者的角色分工，以維持輔導的專業性，但在實際的處理情形中，卻很難清楚切割工作界線，例如相關人員並不清楚這種分工的重要性，也不了解什麼時候該跟諮商師聯絡，什麼情況是屬於個管者的任務。例如，輔導教師 P1D 和 P1F 在合作過程中因為要負起多重角色任務而影響諮商關係：

「大家就會有爭議說我要跟個案保持干淨單純的關係，因為我們本身要跟個案會談，的確，有他的困難性，你還要去跟家長跟導師聯絡，特別是有爭議的導師，我又是他的諮商師，我覺得這種多重關係會影響諮商。」(P1D14-5)

「個案管理和我(諮商師)的責任分得不清楚」(P1F7-1)「即使分清楚人家也不會清楚」(P1F7-2)「是有講好跟個管者分工，個案一有狀況我就會跟個管者講，」(P1F9-1)「可是一有狀況發生時你要讓她(個管者)去處理，怎麼講，事情一來還是會到我(諮商師)身上來，他們想要了解個案的狀況還是會到我這裡來，他們並不曉得要去問個管者」(P1F9-2)「我們可以分清楚，可是別人不能分清楚啊。」(P1F9-3)「我那裡就是一直被追問，我也不知道為

什麼，就是一直被追到我這邊來，假設是我跟 X 老師聯繫，她會想幫忙一些人麼的，就會問到我的手機，以防萬一狀況需要跟我聯絡，所以每個長官都想要知道情況，就會打到我這裡來」(P1F10-2)「之後她有問我妳怎麼把我爸爸找來，語帶質疑就是了」(P1F3-8)「其實我自己會擔心會破壞跟她的關係」(P1F3-10)

表 4-5-1 「輔導教師的角色認知落差」內涵

合作輔導人員對輔導教師	的	1.對輔導專業的	1.合作輔導人員對專業關係的不了解
	角	不了解與誤解	2.對輔導教師專業能力與效果的質疑
	色		3.合作輔導人員對輔導專業限制的誤解
	認	2.輔導專業形象	輔導教師年紀輕，專業度不夠
	不佳		
知	3.專業造成的束	1.輔導教師對專業過於自負	
與	縛	2.輔導教師侷限於使用個諮方式處理	
落		3.輔導教師忽略個案生活中的訊息	
差	4.輔導教師工作	1.輔導教師為維護諮商關係採專業與	
師	角色認知落差	行政分工，但其它合作人員並不認同	
		2.輔導教師彼此間對於個管者與諮商師的角色分工沒有共識	
	5.輔導教師多重	多重角色會破壞輔導教師與個案的	
	角色的困境	關係	

## 二、輔導教師對其他合作輔導人員的角色期待與落差

### (一)對主管的角色期待與落差：

- 1.領導風格：主管多有自己的領導風格和特色，例如大學 2 和大學 4 的主管傾向強勢的領導風格，展現主管擔當責任的一面，其好處

是讓輔導教師可以放心去處理個案，不必擔心背負個案成敗的責任，但這種強勢的領導風格中充滿評價，造成輔導教師彼此之間出現競爭關係，而以主任為核心的領導風格，則忽略經營輔導教師的合作關係。相對的，大學 3 的主管採取平等民主的方式，不會使用主管的權力，就要花較多的時間和精力跟輔導教師溝通。大學 1 的主管則不太了解輔導教師的專業工作，所以大多讓輔導教師做決定，但輔導教師會期待主管可以在關鍵時刻提供決定。原則上，輔導教師多不欣賞強勢的領導，較傾向溫和、尊重個人的領導風格，但都期待主管是可以擔起責任。以下為輔導教師 P4B 和 P2B 對主管的期待與落差：

「我覺得是因為主任的風格，我們主任比較是強人領導者」(P4B11-1)「一個團隊是說，在面對問題的困難時不是一起，而是某某人的困難而不是中心的困難，那是她(主任)要去負責」(P4B23-2)「就是大家對她的向心力和信心都有，可是對彼此間的經營是他比較忽略的部份」(P4B23-6)「...老板可能就對她們能力有一些評價」(P4A16-5)「私底下講啦，我覺得我們的主任是蠻強勢的，蠻 dominated」(P22B9-3)「但跟他相處的過程裡他蠻主觀跟強勢的，我們也要花很多時間去跟他溝通」(P22B10-3)

3. 行事風格：主管的行事風格影響合作關係，例如大學 2 的中心主任行事較為保守，則會要求輔導教師事事報告，但輔導教師認為主管未具有專業輔導的概念，了解越多反而會干擾輔導教師的專業處理；大學 3 的中心主管則是自己一肩擔起任務，常要花很多時間在溝通訊息上，輔導教師則認為主管沒必要負起這麼多的責任，應該放手讓輔導教師處理；大學 4 的中心主管則做風強勢，在和其它單位溝通時，態度過於強硬，造成其它相關合作單位的反彈，也影響到往後的合作關係，輔導教師則認為主管在和其他單位互動時，應該採取低姿態，不宜過度強勢。例如，P4A 認為主管在合作輔導時過於強勢，缺乏柔軟的姿態：

「我們主任在那個過程中，他堅持也造成一個傷害，其實我覺得那個部份很難拿捏，主任在那個部份的專業性是他要去承受些人的壓力是他願意」(P4A23-13)「事實上很多人攻擊主任，他也很苦，我也一直告訴他說這個不行啊，這會有很大的破壞力，我覺得他也承受了內部外部的壓力」(P4A23-14)「我覺得在那個時候主任應該要做協調不要擺高姿態，要去整合後續的狀態，可是主任那時還是擺高姿態，我覺得就有破壞力，但是這個部份從主任的角度來看就不是這樣了...」(P4A23-21)

3. 協調與決策能力：合作輔導過程中，負責個案管理的輔導教師需要密切和其他相關合作輔導人員溝通，但是當溝通面臨困難時，輔導教師期待主管可以主管的位階跟對方溝通，例如大學 1 的輔導教師面對權力結構的不平等，期待主任可協助跟其它合作單位溝通，或者跟具有權力地位的導師或學務長溝通，以利合作輔導的進行。又，當合作輔導出現意見的歧異時，輔導教師期待主管可以裁決決策，例如當單位間的合作輔導人員意見歧異時，期待學務長可以做出決策，當輔導中心內未具共識時，中心主任可以裁決中心不一致的意見，但大學 1 的主管反而期待輔導教師提供決定性的意見，彼此之間出現期待上的落差，常讓合作輔導陷入困境。

例如輔導教師 P1C 跟主任溝通其期待時，並未獲得主任的認同：

「在這種情況下可以做些調整，例如跟導師的部份的話，如果遇到比較難合作的導師，是不是主任的權力主任的角色可以適時的出來吧，可以幫忙去化解，像這個部份我是覺得主任可以參與的比較多一點」(P1C46-2)「只是我不知道可能主任還是應該要去跟他們溝通一下」(P1C46-6)「所以我覺得要有一個主任幫忙居中協調的功能出現，就像有時候對各單位各組或對於學務長，期待的是主任的角色可以發揮更好一點」(P1C46-9)「所以有些話我們原本希望主任幫我們跟她講，可是主任就覺得妳自己講，妳有什麼困難嗎，她就是沒有辦法了解這個部份的困難」(P1C40-5)

例如輔導教師 P1D 反映主管不能做出決策造成合作上的



困境：

「我是覺得說主管在這個部份假如沒有辦法採取一個決策的角色的話，那事情會演變得難於作決定」(P1D4-7)「那學務長也沒有辦法做一個決策時，那變成一個僵局」(P1D4-12)「在這樣的情況底下，輔導中心主任也騎虎難下，中心主任也有她自己的看法，可是她並沒有很確切的去執行這樣的看法」(P1D4-13)「可是我覺得輔導中心主任的角色我覺得她是有這樣的責任和權力去運作，當她在這個部份跟輔導老師沒有辦法採取一致的意見，又沒有辦法讓輔導老師同意她的看法時，我覺得這就陷入一個困境了，除非他拿出一個權力做出一個決定，可是這個輔導主任剛好她不是這個樣也，所以也就形成一個特別的困難。」(P1D4-17)

4.輔導的專業能力:大學 1 和大學 2 的輔導中心主管是由非輔導專業的教授兼職，兩所大學的輔導教師都認為主管的輔導專業能會影響合作輔導的進行。例如大學 2 的自傷個案討論會議中，主管不容易和輔導教師達成共識，甚至還提出非專業輔導的做法，造成輔導教師的困擾；又，大學 1 的輔導教師也感嘆主管缺乏專業輔導的知能，無法在個案危機時提供輔導教師處理的方向。

P22A18-3：「可能一方面他自己是非專業背景，我覺得他在那裡面有專業的自卑，他會覺得我們在講的他不清楚，可是他又覺得他應該講點什麼，我們在討論個案的問題時，他就會提出一些建議，那你們可以叫個案怎樣怎樣，例如這個個案的問題是這樣，他可能就會建議說那你可以叫個案好好把功課顧好啊，然後就很多問題就沒有啦，類似這種完全跟個案處理沒有太大的關係，跟心理問題的處理完全沒有關係。」P22A19-3：「主管一開始也都蠻認真的要投入試著跟我們一起討論，但只要他一提出建議大家就訝口無言，接不一下去，因為他的建議就真的像一般導師在處理學生問題時，他的想法就是只要把課業顧好就好了，或者怎樣處理就好了，他的想法大部份都是這樣子，很難繼續討論下去」

P1F7-6：「我個人不知道要為她的安全負責到什麼程級，而且可能沒有人告訴我該怎麼做，」P1F7-7：「通常發生這種事情都會跟主任報告，都會希望主任可以有指示就對了，」P1F7-8：「可是現在的主任又不是專業的，他也不知道我們在干什麼就對了，」P1F7-9：「他是說有狀況跟他講，跟他講我都怎麼做，做就是我全部自己決定，」P1F7-10：「可是不知道自己的決定是對是錯，就是跟主任報告。」

5.承擔責任的能力：由於處理自傷個案的壓力很大，輔導教師多會期待主管能夠承擔責任，爭取上級的支持。例如大學 1 的輔導教師曾經歷過不同的主管，有些主管無法承擔責任，爭取合理的合作輔導空間，甚至因為不了解專業輔導工作，而期待輔導教師自己承擔責任。相反的，大學 2、大學 3 和大學 4 的主管都會承擔合作過程中的責任，替輔導教師化解校方的質疑，或者協助處理難糾纏的個案家長。例如輔導教師 P1D 抱怨主管要輔導教師負起做決策責任：

「因為換主任太多，每一任主管來時都仰賴輔導教師」(P1D28-3)

「我覺得他們也覺得自己是一個過客，會一直強調我們是長久在這裡，要我們去負一些決策的責任，我覺得這很不公平，我們也只是人家屬下做事的人而已。」(P1D28-4)

## (二)對教官的角色期待與落差：

1.角色定位不清楚：教官在校園的角色定位並不清楚，凡是學校分派的任務教官一定要執行，工作任務相當繁雜沈重，再加上教官在校園中的角色受到爭議，感受不到校方的支持，造成教官不滿意未嘗受到合理的尊重。在此種情形下，大學 1 的教官則為了展現功能，在合作輔導時，除了配合輔導教師之外，也會積極處理，主動約個案會談，了解個案的問題，但並未和輔導教師充份協調，以至於和輔導教師之間會做重複的事情：

「就變成有些個案是同時在處理，等於是教官和輔導老師做同樣的事，同時在處理。」(P1B14-2)「一個個案可能會被重複聯絡或重複談，...那時我覺得我們跟教官的角色上我覺得重複了，不至於衝突，但對個案來講可能會覺得重複。」(P1B22-5)「...兩邊同時在做這件事，如果做的方式又不一樣的話，其實就會有一些干擾...。」(P1B23-3)

例如，大學 4 的助教也反映出同樣的觀察，發現合作輔導人員也重複了解個案的問題，增加學生個案的壓力：

「就不會每次事情一出現就是要去桃樓啦很嚴重的，每一個人都要重新去了解這個小孩，這個小孩可能要重新接受疲勞轟炸...。」(NP4A11-2)「...可是有時在那種狀況下學生那種壓力就很大，每個人都去問她可是問題都沒解決，也沒辦法切合他們的需求」(NP4A11-4)

2. 危機處理的角色認知落差：教官由於廿四小時值班，需要在第一線處理學生個案，包括協助送醫、協助尋找個案、聯繫家長等，但大學 2 的教官擔心自己要負起處理的責任，因此希望輔導教師可以協助第一線的危機處理，有時教官甚至會退居一旁觀望，但輔導教師會覺得這些處理並不需要太多專業的角色，認為這是教官是在找輔導教師分攤責任。例如輔導教師 P2B 和教官的合作處理經驗：

「其實他們是第一線要處理，他們一定有他們的校園安全專業，在第一線緊急處理的狀況，可是他們常常希望說，只要碰到類似的個案他們就會覺得他們不行，只有我們可以」(P2B13-2)「我就有經驗半夜被 CALL 來，我發現我一來教官就退到一邊看，本來就是事情處理就一個人就好了，當我們的人來了他們當然就退到一邊去。我覺得他們就是要找我們分擔責任啦。」(P22B11-7)「我就覺得說送學生去醫院需要什麼專業，我送跟你送是一樣的，打電話給學生家長不需要什麼專業吧，這跟家長講什麼不需要什麼專業吧，他用的理由是我們教官不會講話啊什麼的....」(P22B11-6)

3. 對個案掌控性的認知落差：輔導教師認為教官是配合處理的角色，教官是合作輔導中的一員，主要的個案處理單位是輔導中心，但教官被主管要求要全盤掌控個案的處理和進展，甚至反對教官把個案轉介給輔導中心。例如大學 1 的輔導教師觀察到教官掌控個案的需求是源自於績效壓力：

「他們需要的就是要擔起那個整個事情的負責的人，那這件事情如果處理得好的話就會屬於他們的績效，我在想會是為了那個績效，要展現那個績效，應該是他們長官會比較重視的」(P1B27-7)「那在這樣子合作上難免就會有衝突，特別是彼此在工作上的要求，像他們在工作上的要求對一個個案的掌握他們是嚴格的」(P1D10-11)「他們的主管會盯著他們，甚至有些時候他們轉介個

案給我們時，他們也會被主管說這是他們表現的機會，怎麼把他們丟到輔導中心來..」(P1D10-12)

### (三)對導師的角色期待與落差：

- 1.自負主觀，具權力地位：大部份的導師在遇到危及生命安全的自傷個案時，都會積極配合輔導教師的處理，但大學 1 的導師在大學校園中具有權力地位，和輔導教師合作輔導個案時較為強勢，讓輔導教師覺得導師是在命令他，輔導教師認為這是權力結構不平等之下造成，因此在合作輔導過程中，導師相當自負與自信，會有自己的主見，且不是那麼容易合作，甚至有些導師也直表達教授是一群高專業水準的人，輔導教師需要具備高水準的能力才能讓他們信任。例如輔導教師 P1C 談到合作輔導時面需要對導師的權威：

「我想教授們應該是覺得自己蠻厲害的吧，我覺得他們應該蠻多，我相信那個老師就會覺得自己蠻行的吧，自己就蠻聰明蠻厲害的吧」(P1C26-1)「所以在合作上教授們的工作是自己做研究，我知道合作對她們是有一些困難，因為她們的研究都是自己做。」(P1C26-2)「對啊對啊，在這個學校本來就是權力上的不平等」(P1C41-1)「就是老師有她們的 POWER 跟權威吧....」(P1C41-2)「某些老師合作不會，我覺得那是無形的吧，我覺得無形的部份，就像那個老師打電話來說那是我們沒有辦法處理，我們應該轉介給精神科醫師，那你不會覺得這種話已經透露出很不平等的意含嗎，那如果是很平等的去看你覺得她還會講這種話嗎？她也不是直接命令，就是隱含的權力結構，(她的判斷比較好)，對啊對啊，就是這種結構。」(PC43-1)

- 2.導師無法兼顧學術與輔導角色：輔導教師期待導師可以積極投入輔導個案，但由於大學越來越要求教師的研究質量，導師很難同時兼顧研究、教學與輔導工作。特別是輔導自傷個案需要花較多的時間和精力，導師雖然願意投入，但研究和輔導的衝突是存在的，因此導師期待輔導教師可以及時接手處理，以疏解其壓力。例如導師 NP3A 談到自己無法兼顧輔導

## 與學術角色：

「我自己的感覺就是那個負荷真的很重」(NP3A10-1)「如果是以前現在的大學越來越傾向研究的狀況來看，輔導這一塊說實在的是很大的負擔」(NP3A10-2)「...老師要跟學生建立互信的基礎，相處時間的長短是很重要的，所以我覺得這些基本上是衝突的，因為做研究也是花時間，所以如果坦白說這是一個很大的負擔。」(NP3A10-3)「其實另外一方面，多多少少都會負擔，因為學校有強制要求，所以我剛提到當大學越來越要求研究型大學走時，那個時間衝突就出來。」(NP3A16-1)

- 3.輔導專業能力不足：導師在面對自傷個案時，自覺專業輔導能力不足，期待輔導教師能夠介入處理，但個案不願意配合輔導中心時，導師也只能獨自面對。輔導教師則覺得導師是第一線面對學生的人，除非導師能夠說服個案接受協助，否則一般學生大多不信任輔導中心。因此導師在課堂或平日的互動中，就可接觸學生，取得個案的信任。例如導師 NP3A 表達了缺乏輔導專業的困境，期待輔導教師提供專業協助：

「我那時已經開始跟輔導中心聯絡，那時已經出現到我和教官都處理不了，超過我們的能力範圍，所以我已經開始請輔導中心開始跟他談」(NP3A1-9)「所以我後來其實寫了一封給輔導老師的信，說這已經超過我的專業訓練，我發現我已經不知道怎麼跟他談，談話的技巧已經超過我的能力。」(NP3A2-9)

- 4.家長式的關懷學生：導師在輔導學生個案時，會採取父母的關懷方式關心同學，有時造成涉入過多，帶給自傷個案壓力，輔導教師則建議導師對學生的關心要適度，以免受到學生的操控。例如導師 NP2D 對學生採取親情式的關懷方式，輔導教師 P2B 則看到導師過於投入受到操控：

「.....不過坦白講我自己也是把每個學生都當做是自己的小孩子一樣。」(NP2D6-1)「那時我就採取輔導室告訴我的方法，就是比較是採取的關心方式是適度的，不可能介入到親人那樣」(NP2D1-24)「那我原來是認為她沒有父母，可能親人的觀念少一點，那我自己沒有女兒就會比較熱心去關心她」(NP2D1-25)「但我想任何一個人對她過度的關心都是一個壓力啦，所以暑假我就

跟她保持一個距離，所以輔導室對我來講是一個幫助蠻大的」(NP2D1-26)

「比較大的困難是，導師這個導師人很好，人很好的導師有時是給學生很多的滋養，那可是如果以這個個案來說，剛開始是像媽媽那種無止境的付出，有時我們看起來蠻擔心的，那時就在這裡面她跟我們吵架的時候，這個導師有一點被操控」(P2B9-1)

#### (四)對行政人員的角色期待與落差：

如果行政人員被賦予合作輔導的角色時，必須釐清行政人員的角色，以免造成角色混淆的現象，例如大學 2 設有行政助理協助處理輔導業務，包括初談、預約安排、協助危機個案處理事宜等工作，但行政助理在合作過程中發現自己缺乏專業輔導訓練，可是又被賦了專業輔導的相關工作，擔心自己逾越輔導教師的工作界線，工作態度顯得就較為保留。例如行政助理 NP2A 對自己在合作輔導中的角色感到混淆與矛盾：

「...就是自己角色定位的問題啦，還有在整個中心我自己的角色是什麼，還有其它人是不是會逾越了同仁的界線....」(NP22A1-1)

「有一些可能卡在我的角色又不是專業的，可是在行政部上我又會看到一些東西，行政必須要處理的時候，比如像緊急個案可能專任老師有她們的意見，她們有一些處理的方式，我覺得我不是專業，雖然參與這個會議，有時候會覺得不方便提。」(NP22A2-2)

「因為我不是輔導老師，雖然我負責這樣的業務，但我必竟不是輔導老師，不是專業的，我覺得外界會.....，嗯....，因為我現在坐的位置，理論上要有專業背景的，現在我來坐這個位置，我會覺得不是專業，如果妳做行政就偏行政就好了，我覺得就很清楚自己的定位，可是妳現在卡著一半，一半需要輔導的專業，一半又是行政，定位到底是什麼，不是很清楚。少了妳也很重要，可是妳又不能做什麼。」(NP22A5-2)

#### (五)對同學的角色期待與落差：

- 1.無法負荷角色任務：當自傷個案出現危機時，輔導教師、導師或教官會尋求個案的同學或室友協助，例如大學 2 就在個案住院時，請同學輪流負起陪伴與照顧的任務，但是同學參

與這些任務時，也要面對自己的課業壓力和個人事件，如果合作輔導人員沒有注意這些現象，反而讓協助的同學陷入困境，超出同學可以承擔的壓力。但大學 3 則在邀請同學協助時，給予同學較大的彈性，並不期待同學負起什麼任務。因此，輔導教師同時要注意的是，這些協助的同學也是需要被協助的對象之一，在邀請同學協助時，有必要評估學生的投入能力與限度。例如輔導教師 P2A 認為同學可以負起協助的角色，同學 NP2E 則表達了無法負荷的狀況：

「我覺得(學生)是合作團隊之一，不是處理的對象，因為整個過程中包括同班的同學和社團的學長，他們其實都是蠻不錯的合作對象，某種程度來講是幫了不少忙....」(P22A35-1)「當然她們畢竟是學生，有某種程度當然也要試著要幫忙她，她是幫忙又是被幫忙有兩種角色」(P22A35-2)

「因為自己的功課也丟一邊，那種情況，到後來我自己本身還有一些私人因素啊，有一陣子我就呈現崩潰狀態，因為家裡有一些事，就是功課沒做好，同學也沒有幫好，家裡又有狀況。」(NP2E4-2)

「我跟那個同學並沒有說很好啊，就只是朋友而已，又沒有到很好的程度，就反而把自己的功課都搞差了，自己都掛掉了，後來自己家裡又發生事情，就整個人都崩潰了」(NP2E10-2)

2. 追蹤與回報：當自傷個案出院回到日常校園生活，輔導教師會安排同學就近關心或觀察，以防範個案再度自傷。例如大學 2 的輔導教師就安排了同學關懷個案，回報自傷個案是否回宿舍就寢，但是自傷個案覺得被監督，甚至對協助的同學產生敵意和攻擊，使得協助同學感到委屈和不值得，覺得自己盡心盡力想要協助對方，卻得到這樣的對待。例如輔導教師 P2B 觀察到同學協助追蹤反而造成協助同學的困擾：

「當然我可以了解她是被 watching，大家(同學)一定會去問，如果她不想講的話，這切是會不舒服，這實在是一個莫可奈何的狀況」(P22B6-10)「...我們後來就告訴同學，有沒有回到宿舍就告訴我們，有沒有回去就告訴我們，我們去找.....」(P2B12-3)

「她知道我們一定要這樣子，可是我覺得她一定非常討厭」

(NP2E20-2)「就是大跟她說諮商中心老師很關心她的情況，她就擺明不想理啊，那她幾乎都是去找她的朋友聊啦，對我們就很冷。」(NP2E20-3)

表 4-5-2 「合作輔導人員的角色認知落差」內涵

輔導教師對其他合作輔導人員	的角色認知與落差	1.對主管的角色期待與落差	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 領導風格</li> <li>2. 行事風格</li> <li>3. 協調與決策能力</li> <li>4. 輔導專業能力</li> <li>5. 承擔責任的能力</li> </ol>
		2.對教官的角色期待與落差	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 角色定位不清楚</li> <li>2. 危機處理角色的認知落差</li> <li>3. 對個案掌控性的認知落差</li> </ol>
		3.對導師的角色期待與落差	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 自負主觀，具權力地位。</li> <li>2. 無法兼顧學術與輔導</li> <li>3. 輔導專業能力不足</li> <li>4. 家長式的關懷學生</li> </ol>
		4.對行政人員的角色期待與落差	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 工作角色混淆</li> </ol>
		5.對同學的角色期待與落差	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 無法負荷角色任務</li> <li>2. 追蹤與回報</li> </ol>



### 三、「角色認知與落差」之討論

#### (一)重新定位輔導教師的專業角色

大學校園輔導教師幾乎都是經過碩士層級(含)以上的諮商或輔導專業訓練，其所接受的諮商教育中，含蓋各種諮商理論教育與實務訓練，圍繞在心理諮商的範疇，鮮少涉及資源的整合及輔導行政的實施，更缺少針對大學校園實務工作的訓練，研究者認為這可能是造成前述的輔導教師角色的認知落差的原因。從前述輔導教師角色的認知與落差，可以清楚的了解輔導教師在自傷個案的合作輔導中，面臨困境包括二方面：一方面是其他合作輔導人員不了解與誤解輔導專業，包括了對諮商效果的質疑、對保密的誤解、以及不了解諮商內涵，這反映出兩種意義，一種是大校校園缺少對諮商輔導足夠的認識和信任，另一個意義則是輔導教師對校園工作人員的推廣教育不足，因此，輔導教師如何以非輔導專業的合作人員可以理解的方式提供訓練和諮詢，必須要考慮大學校園環境的文化脈絡及非專業輔導人員的背景，讓非專業輔導的合作輔導人員可以透過個案合作學習。另一方面，輔導教師本身實施專業工作造成的困難則包括延續使用個別諮商的方式處理，忽略自傷個案和合作輔導人員的脈絡，過度重視諮商關係，事實上，單靠諮商關係並不足以預防和處理自傷個案，還須結合其他合作人員的協助，提供個案生活輔導和追蹤，因此，在實務的合作輔導中，輔導教師要避免侷限於諮商專業的實施方式，需要視服務對象加以變通，例如自傷個案的不穩定狀況需要結合其他合作輔導人員的資源，讓輔導延申到個案的日常生活中，Lin(2002)的研究就指出台灣大學生求助行為中，熟悉感和非正式的協助方式是大學生重要的求助信念之一，台灣大學生的求助方式是傾向於向熟人的朋友或導師求助，故輔導教師有必要走出諮商室的工作模式，跟導師和學生建立關係，爭取信任。

總之，輔導教師的專業角色需要重新定位，將專業工作的內涵擴大到個案以外的合作輔導人員，輔導教師不只是提供專業的心理評估和諮商，也要從將輔導專業的內涵，以非專業輔導人員可以理解的方式，協助非專業輔導人員落實合作輔導工作。本研究這樣的結果也呼應國內一些大學校園的輔導實務工作者的觀點，例如麥麗蓉(2003)就呼籲發展多元的輔導教師角色，主張除了諮商輔導之外，還應增加教育、社會行動及諮詢的角色，而李曉燕(2001)在處理大學校園自傷個案時，檢視了輔導教師的倫理及輔導行政需求後，也主張輔導教師應扮演社工積極介入的角色，和各種相關輔導人員合作。而國外學者也強調諮商師在面對越來越嚴重的大學生問題時，應採取環境的、預防的及社區的工作方式(Archer Jr. & Cooper, 1998)，或者主張從系統的觀點代替個人的觀點和各單位的工作人員合作(Kitzrow, 2003)，研究者認為輔導教師的專業角色應該因應環境 / 文化的脈絡和需求，積極主動融入學生事務工作，提供個案經驗與知識給相關單位參考，深入了解校園群體和文化。

## (二) 輔導教師是角色認知與落差的關鍵人物

在單位間的合作輔導中，輔導教師和其他相關人員的合作是非常密切的，但輔導教師具有主導的地位，故輔導教師有必要正確認識其他合作輔導人員的角色與不足。國外大學高層和行政人員非常重視大學生問題，也了解諮商中心在輔導學生的挑戰(Gallagher, 2005)，但 Kitzrow(2003)認為大學的臨床服務需求越來越高時，大學諮商師有責任主動教育相關行政人員、教員及職員了解大學生問題，以及如何轉介和合作，他們須透過各種心理衛生教育課程，教育合作人員正確認識輔導中心所提供的服務。倘若要提供這樣的服務，輔導教師有必要考慮其它相關合作輔導人員的背景、特質、能力及需求等，例如本研究中的大學 1 和大學 2 的主管皆未具有輔導

專業背景，但大學 2 的主管的意見較為強勢，輔導教師需要教育主管專業介入的意涵，反之，大學 1 主管則較為溫和，但主管沒有能力給予專業意見或決策，傾向依賴輔導教師的專業，輔導教師在面對這兩種類型的主管時，要能主動調整和主管的互動方式，以免出現合作輔導的落差。又如，導師在校園中的權力地位較高，對自己較為自負，輔導教師在合作過程中，如何和具有權力者互動，才不會產生認知的落差，研究者認為輔導教師的專業能力也是一種權力，例如輔導教師 P2C 也以自己的專業權力來平衡校園其他合作輔導人員的權威，反之，輔導教師 P1A 則面對導師的權威時自己就顯得無力和退縮，導師的要求就會更加強勢；又如 P3D 認為雖然學生有熱忱及良好的特質協助自傷個案，但卻不會讓學生成為一項負擔，反之，P2A 和 P2B 則讓學生協助追蹤與回報的工作，造成協助學生 NP2E 沈重的負擔。因此，輔導教師有必要更深入了解合作輔導人員的需求、能力和特質，並從平日互動或個案合作中相互了解，才能正確認知相關合作輔導人員，必要時輔導教師要能調整自己的合作態度、角色與功能，提供評估、教育、諮詢或協調等服務，以協助主管、學務長、教官、導師及同學融入合作輔導工作。

## 第六節 自傷個案合作輔導重要面向四： 「合作關係與挑戰」

本節分別陳述合作輔導的重要面向四「合作關係與挑戰」，其內涵包括單位內與單位間的合作關係與挑戰，研究者亦針對協調與不協調的關係進行討論與說明。

### 一、單位內(輔導中心)的合作關係與挑戰

輔導中心的協調與不協調合作關係關係中，主要是指輔導教師彼此之間，以及和主管之間的合作關係。以下分別說明協調與不協調的合作關係：

#### (一)單位內不協調的合作關係：

##### 1. 輔導教師之間不協調的合作關係：

###### (1) 競爭與對立

A. 主管的評價與競爭：由於主管對於輔導教師處理自傷個案會有所期待，輔導教師如果沒有遵從主管的期待，就會被主管評價，造成輔導教師之間再意自己的專業信譽，無意之間會形成競爭關係。例如大學 2 和大學 4 的輔導教師會再意主管的評價，彼此之間無形中出現競爭關係，如果主管又是以任務來評價的話，輔導教師的壓力就更大，更加再意個案輔導成效，以及同仁的眼光。例如輔導教師 P4B 感受到同仁之間因主管的評價帶來的壓力：

「因為一旦變成這樣的(評價)工作氣氛，就很容易會變成有 competition 」(P42B9-1)「誰會被重視，就是以主管為中心，大

家就會很再意主管會聽誰的話，大家就會很在意啊」(P42B9-2)  
「我是覺得這樣做會讓輔導老師的壓力也很大.....變得是說老師就會以這個學生的好壞來評價這個學生的專業程度的好跟壞，或者別人會怎樣看，以這個老師在專業機構的自處，這是一個很嚴重的傷害，我覺得大家就會很努力的想要去印足力氣 ...因為個案會影響她在中心被評價的部份」(P4B6-3)

B. 自主性高難合作：輔導教師的無論在專業上或工作上都有相當高的自主性，有時反而不利於個管者和諮商師的合作，例如大學 4 的某些擔任諮商師的輔導教師並不太願意主動跟個管者討論，他們認為這是自己的晤談個案，傾向把自傷個案的處理簡化，以個別諮商方式處理，強調諮商師與案主的一對一關係，避免討論諮商以外的個案訊息；另外，有些輔導教師對於自己的專業取向或於特定問題的個案有特殊喜好，甚至也有輔導教師擺明不能接非自願個案。這些自主性雖然是專業的一部份，但也造成輔導教師在合作上的對立。例如輔導教師 P4A 和 P4B 觀察到輔導教師自主性讓彼此間的合作更加困難：

「我覺得切太開了，我可能把在(諮商)個案的工作習慣帶入到危機處理的習慣，就是個案工作是很 private 就是我對妳之間的，可是我覺得危機處理是沒有辦法這樣子的」(P4B15-4)「有些老師會覺得諮商室裡面的情形不需要外面的事情再來告訴她，她就在諮商室裡解決，個案告不告訴她，她覺得是晤談室裡面的事，她覺得不必要由外面的人來告訴她」(P4A6-10)「我們這邊其實是非常自主性和非常個別性的」(P4A15-3)

C. 不夠開放的態度：輔導教師在競爭的關係中，容易產生防衛的心態，例如大學 4 某些輔導教師在擔任諮商師時相當防衛，不能以開放的態度跟個管者討論，只要個管者想跟他了解個案的狀況，他就會出現防衛反應，堅持自己的觀點，不容易合作與討論。大學 2

的輔導教師也曾經歷過合作的困難，其中有些輔導教師堅持不跟其他輔導教師討論，最後甚至影響到個案的處理效果。例如輔導教師 P4D 提到擔任諮商師角色輔導教師不夠開放是因為想要表現她的能力：

「可是我知道有一些諮商師不喜歡個管員過問」(P4D3-4)「我就有遇到一個諮商員當她在做個案時就會想要表現她的能力」(P4D4-12)「然後等於個案一兩次沒來我就會問為什麼個案沒來，就會關心，她就會有點不太想講」(P4D4-13)「我要澄清說為什麼要這樣，可是她會說諮商師會做啦，你不要問那麼多，可是她非常激動」(P4D4-14)

D. 計較分工：輔導教師彼此之間的計較分工和付出的時間，會使彼此陷入衝突和緊張的關係，過於清楚的工作界線反而會喪失團隊合作的精神。例如大學 2 和大學 4 的輔導教師都有同樣的經驗，危機個案的處理要耗費輔導教師很多時間和精力，當大家都忙於各自的危機個案，過於強調彼此的分工界線，反而增加合作的困難。大學 2 的輔導教師認為同仁之間計較工作多寡的情形，使得輔導教師應付自傷個案的危機狀況時，還要處理彼此的對立關係，對團隊是一大傷害；大學 4 的輔導教師則只要接了一個危機個案後，對於新進的危機個案就有免責權，大家都固守於自己的工作，反而忽略彼此之間支援。例如輔導教師 P2A 認為計較分工是團隊裡最大的麻煩：

「因為我覺得在這種合作上我很害怕這種所謂分工其實就是在做一些計較的事情，或者是不願意多做，或者是她多做的，或者是妳多做，我覺得這個是在處理個案時候，還要去處理我們之間的問題」(P22A15-2)「我覺得那實在是一種很荒謬的事情，我們的工作不就是要先處理個案的工作為優先，我覺得我自己也搞不定啦，我就覺得先這樣子做，我認為會影響我們之間一個團隊合作很大的殺傷力就是在做分工跟計較的東西，有人在做這樣的東西，我覺得是在這個團隊裡頭最大的麻煩。」(P22A15-3)「...有

的輔導老師的想法就是認為說絕不用非上班時間處理個案問題...」(P22A23-2)

## (2) 輔導教師的專業障礙

A. 合作輔導觀點的差異：輔導中心對於自傷個案處理的方式，應採取統合或嚴謹的分工模式並沒有共識。例如大學 2 中，有的輔導教師採取統合的方式，認為接案輔導教師應統籌管理個案，從接案開始就要聯繫導師、教官、家長及相關人員，把緊急狀況穩定下來之後再轉交給另一位輔導教師進行心理諮商；而分工模式的輔導教師認為應在一開始接案時就精細且嚴謹的分工，預先確定分工的任務，其任務包括聯絡事宜、臨時處理、追蹤個案的生活狀況等。大學 3 雖然重視專業分工，但是在實際處理自傷個案的過程中，個管者和主管卻缺乏明確的分工。大學 4 的輔導教師對個管者和諮商師的分工並沒有一致的作法，有的輔導教師堅持這兩種角色分別由不同輔導教師擔任，有的則主張由同一位輔導教師擔任。因此，輔導教師大都維持一人一案的方式來處理緊急個案，獨立作戰，不插手他人的個案，必要時才稍微支援一下。例如輔導教師 P2A 反對一接到個案時就開始分工，以免造成資源統合的困難：

「我慢慢發現有的同事可能會是認為不用做這麼多的，或者是說那個分工要更細的，例如說我只處理家長，妳就只處理個案，就是切得清清楚楚的，譬如說輔導老師 A 只處理跟家長和導師的聯繫，完全不碰個案，然後 B 純粹去處理個案，很嚴謹的分工」(P22A2-3)「有的輔導老師可能一開始就分工了。」(P22A3-1)「我不會認同這樣的方式是因為很多事情會不清楚狀況，就沒有辦法整合起來，一些資源我覺得沒有辦法整合起來，我覺得反而要耗掉更多的人力去處理緊急的狀況。」(P22A4-4)

B. 諮商學派的差異：當學派不一樣時，輔導教師越重視專業學派，合作關係就越不協調。例如大學 4 的輔導教師在合作輔導時，學派的差異直接影響諮商師與個管者的合作，有的諮商師認同精神動力學派，強調會談結構，認為個管者提供諮商室外所獲得之資訊，會影響其會談關係，但對於認同人文取向的輔導教師則認為平日的關懷是必要的，強調要提供個案一種人和人真誠的關係。有時個案沒有信守承諾前來諮商會談，不同學派取向的輔導教師就有不同的做法，有的主張被動的等待個案回應，有的則主張主動關心個案，形成不協調的合作關係。

例如，輔導教師 P4E 會先跟合作的輔導教師說明自己的學派需求：

「如果今天跟我合作的專任老師不是這個學派時，我就要再跟她說明，我為什麼要這樣強調結構化，這樣的結構化對我的影向是什麼，這個地方要讓她比較可以理解比較可以合作」(P4E11-3)

例如，輔導教師 P4D 看到自和同仁合作時因為學派不一樣而造成關係的不協調：

「譬如 XX 強調的比較是心理動力的」(P4D2-1)「我是人本學派的，那我可能比較強調的是人本經驗取向的」(P4D2-2)「我比較強調諮商中的關係，我會希望如果跟我的關係是逃走的話，我會希望個管鼓勵她回來繼續談」(P4D2-3)「她是認為她的學派是這個個案是逃離開，她的解讀是這個個案正在跟她拉扯，她覺得她不要主動」(P4D4-3)「可是她在做諮商員時她的學派是，她的理念就是要等個案」(P4D4-5)「她會認為我可以，她認為個管可以去支持一下」(P4D4-6)

C. 專業自負與防衛：諮商專業重視個人的輔導專長，對於自己的專業判斷很有自信，不太覺得自己處理個案會有什麼問題，不承認自己能力有限，很難求助於



別人。另外，輔導專業訓練中也多傾向私人開業的訓練，很少教導輔導教師如何在機構中和其他人員合作，將專業輔導工作理想化，形成一種打高調和自我膨脹的態度，以為在諮商室中的會談就可以解決個案的困境，是一種專業訓練和實務的落差。又，輔導教師在處理自傷個案時會以個案的成敗評價個人專業能力，造成讓輔導教師在合作時更加防衛。總之，輔導教師在專業認同和自負也是造成不協調的因素之一。

「我想是這個專業本來就強調個人技術性或個人知識性的專長嘛」(P4B7-1)「...個人獨立啦，要去做最優秀的諮商員，就是比較屬於私人開業的傾向教法來學習，我們好像很少實地的去 practice 我怎樣在一個機構裡如何跟其它的 staff 來合作...」(P4B7-2)「...對這個專業的形象我覺得都有自己一些理想化的情況在裡面」(P42B7-1)「...會認為自己有能力像先知一樣，可以讓人家改變...」(P42B7-2)「我們太希望自己是一個完美的治療師，這對自己的期望是傾向一個完美，有能力解決別人的問題，我就是在幫別人解決問題，為什麼我可以有問題呢？這個是諮商員很大的陷阱跟矛盾在這裡。」(P4B8-2)

### (3) 不良的溝通方式

A. 未事先協調：合作輔導自傷個案需要靠彼此的默契，才不會出現不協調的合作方式，大學 2 的輔導教師在處理自傷個案時，彼此並沒有足夠的合作默契，又沒有事先討論如何處理，以致於出現了兩種不同的聲音，甚至在面對個案時，彼此不知對方會說些什麼話。例如輔導教師 P2A 在合作過程中，發現處理個案出現不同的策略：

「我們可能事先兩個人，也沒有時間坐下來好好討論。是沒有很大的差異啦，但我們沒有事先討論好一起面對個案」(P22A27-4)  
「那時候我們兩個人同時造成兩種聲音出來」(P22A27-3)

B. 互不信任：輔導教師彼此之間信任不足，即便對彼此輔導的方式和策略有意見，也不會輕易表達出來，大學 2 和大學 4 的輔導教師在合作輔導過程，都有類似的經驗，例如大學 2 的輔導教師寧願自己處理，也不願意跟不信任的輔導教師合作；又如大學 4 的輔導教師在彼此互相不信任的情況下，雖然不同意對方的作法，但會盡量尊重對方，採取消極配合，甚至各行其是。例如輔導教師 P2A 和 P4A 都發現同仁之間的不信任關係：

「可是我事後沒有跟她談這個部份，這種就是我覺得可能彼此也還有很多不太了解的地方。」(P22A28-5)「對，我覺得(彼此)還不夠信任。」(P22A29-1)「...我自己曾經想在中心去討論這個(不信任的合作)議題，但是蠻難的，因為我覺得跟信任度有關」(P4A6-1)

(4) 以分工逃避責任：雖然合作輔導自傷個案時，輔導教師多採取諮商師與個管者的專業分工，強調關係中的界線，但是大學 4 和大學 2 都有輔導教師不認同這樣的分工方式，認為過度強調界線的分工方式是一種逃避責任，不願意去承擔事件的發展，在合作過程中大家會互相推托，影響到處理的時效性。例如輔導教師 P2A 和 P4C 都觀察到輔導教師的分工有時是一種逃避責任：

「...她認為輔導是很重視界線，就是要把這個東西分得很清楚，她認為涉入越多只會越亂，可能我講好聽一點是這樣子。」(P22A4-1)「可是如果就我比較私人個人的想法的話，我覺得有的時候只是在逃避責任，不願意去承擔那個責任」(P22A4-2)「如果是這個問題出現還說這個不是我處理，是該她處理，時間就擔閣了」(P4C4-4)「坦白說，我覺得真的分不清喲，我看到的真的是很難分(工)」(P4C6-1)「我自己的經驗不只是看他，我自己的經驗也是，如果我覺得對方把個案丟給我，我會覺得很不舒服，這裡不想做，每一個人都怕做的事情都要我來做，我覺得這是造成合作上最大的困難。」(P4C19-5)

## 2. 輔導教師與主管不協調的合作關係

- (1) 個案處理觀點的差異：在合作輔導自傷個案時，非專業輔導的中心主管和輔導教師較易出現意見的歧異，例如大學 2 的輔導教師看到主管堅持自己的處理觀點，可是提供的意見跟心理輔導沒有太多關係，有的意見甚至違背專業原則。由於非輔導專業的主管不了解輔導的特殊性，會堅持以標準化的方式處理個案問題；面對這些情況，輔導教師則會消極的順從主管意見，但私下卻重新考量以後是否要再詳細跟主管報告處理歷程。輔導教師 P2A 和 P2B 都發現和主管的理念不合：

「我覺得我跟她當時的理念不合，我跟她談一定沒有效...」(P22B7-14)「...雙方都想說服對方，才會耗那麼久」(P22B10-14)「那個強勢跟我們的專業理念不太合時候，我們會考量要不要讓他知道得那麼 detail...」(P22B9-4)「...後來因為她是主任啦，我只好臣服了。」(P22B7-11)「可能一方面他自己是非專業背景...他會覺得我們在講的他不清楚，可是他又覺得他應該講點什麼...他可能就會建議說那你可以叫個案好好把功課顧好啊，然後就很多問題就沒有啦...跟心理問題的處理完全沒有關係。」(P22A18-3)「...他會問我們不能建立一個處理個案問題的標準程序，他說讓我們建立一個標準程序...可是很難啊」(P22A19-4)

- (2) 主管不了解輔導教師的需求：大學 1 和大學 2 的中心主管是由非輔導相關科系的教授兼任，因此主管不見得可以充份了解輔導教師的需求。例如大學 1 的輔導教師在處理自傷個案時，會期待主管能夠在處理方向上給予指示，但主管根本不了解輔導教師的專業工作內容，也沒有辦法給予什麼具體的協助，輔導教師只能自己做決定，大學 2 的主管雖然會給予處理意見，但卻又不符合輔導教師的專業期待；大學 1 的輔導教師在和系上教師溝通時，會面臨權力不平等的現象，也會期待主管協助

溝通，但主管並不認為輔導教師有這這樣的困難。例如輔導教師 P1F 和 P1C 都認為主管不能了解她們的需求：

「通常發生這種(自傷)事情都會跟主任報告，都會希望主任可以有指示就對了，」(P1F7-8)「可是現在的主任又不是專業的，他也不知道我們在干什麼就對了，」(P1F7-9)「他是說有狀況跟他講，跟他講我都怎麼做，做就是我全部自己決定，」(P1F7-10)「例如說跟老師的溝通方面，像主任站在是 XX 所老師的立場，她覺得以她的觀點她覺得老師跟輔導老師溝通應該不會有什麼困難啊」(P1C40-2)「可是她不知道我們跟那個老師有權力上的不平等」(P1C40-3)「可能是覺得這可能她是沒有辦法體會的，因為她本身就是 XX 所的老師，對啊，她無法體會我們的感覺」(P1C40-4)「所以有些話我們原本希望主任幫我們跟她講，可是主任就覺得妳自己講，妳有什麼困難嗎，她就是沒有辦法了解這個部份的困難」(P1C40-5)

(3) 主管要求回報的方式：原則上，四所大學的輔導教師在處理自傷個案一定會跟中心主管報告，其中大學 2 的主管較為特別，會要求輔導教師以書面的形式呈現，但輔導教師正忙於處理個案狀況，其實無暇撰寫報告，當主管又有這樣的要求時，對輔導教師造成更多的壓力。

「...那時主任會希望立即寫一個書面的報告給他...可是我人在醫院我要怎麼寫呢？而且我現在正在處理中啊...那時我們在電話裡就說這時候不是寫報告的時候，應該先處理問題，處理問題之後才報告，或者直接先請主任口頭報告，我們後補嘛...」(P2A1-20)

(4) 主管負太多責任：大部份的輔導教師都期待主管能承擔個案的成敗責任，其中大學 2、大學 3 及大學 4 的主管都會承擔個案處理的責任，而大學 1 的主管則讓輔導教師個人承擔。大學 3 的主管掌控所有危機個案的處理，當主管接到自傷個案時，先行了解與處理，並未立即召開個案會議進行溝通，而是逐一跟輔導教師個別溝通，再將個案分派給適合的輔導教師，這種作法不但花費許多時間，且容易造成訊息傳遞混亂；雖然將個案分派出去，

有時主管還要協助擔任個管的工作，協助輔導教師聯絡相關合作輔導人員。輔導教師認為主管負起太多的責任，但主管覺得自己年紀輕，且和大家都是輔導教師的身份，所以較不傾向使用主管的權力。例如輔導教師 P3B 認為主管扛起太多責任：

「因為一開始接案什麼的，因為我們對外窗口，對教官或是什麼的，都是主任一肩扛起來。」(P3B8-1)「所以有一陣子，像其它的 case 我就會反映主任說，我覺得她不需要去幫我溝通協調，我覺得我自己去就可以了。」(P3B8-2)「應該說是我們的主任習慣是扛太多，她要去接案，又要去協調，又要當個案管理者，我覺得她在很多角色扛太多了」(P3B14-1)「(主任扛大部份的責任)這個也很特別，要回到我們中心的變化來看，這學期我們中心多了老師，所以我們發現我們花很多時間在溝通協調」(P3B4-8)

表 4-6-1 「單位內不協調的合作關係」內涵

輔導 中心 不 協調 的 合 作 關 係	1.輔導教師之間不 協調的合作關係	1. 競爭與對立	1. 主管的評價與競爭 2. 自主性高難合作 3. 不夠開放的態度 4. 計較分工
		2.輔導教師的專業 障礙	1. 合作輔導觀點的差異 2. 諮商學派的差異 3. 專業自負與防衛
		3.不良的溝通模式	1. 未事先協調 2. 互不信任
		4.以分工逃避責任	
	2.輔導教師與主管 不協調的合作關 係	1.個案處理觀點的 差異	專業與非專業觀點的差 異
		2.主管不了解輔導 教師的需求	
		3.主管要求回報的 方式	
		4.主管負太多的責 任	

## (二)單位內協調的合作關係

1. 輔導教師形成合作團隊：輔導教師的團隊共識與關係，需要經過長期互動，才能培養相互支持的默契與信任，創造彼此之間的學習和分享，在這種合作的氣氛中，才能讓專業分工更具彈性，有助於協調的合作關係。以下是輔導中心經營合作團隊的幾個重要因素：

(1) 相互支持與分享：由於合作輔導自傷個案時，輔導教師面對很大的壓力，因此，彼此間的支持與分享可以穩定輔導教師的心情。例如大學 3 的輔導教師，在處理個案的自傷威脅時，彼此之間會相互支持，分享焦慮不安的情緒，有利於輔導中心的合作與分工。大學 3 輔導中心這種工作氣氛，奠基於輔導教師平日的工作心情分享，每週討論彼此處理個案的情況，一點一滴累積形成協調的合作關係。反之，大學 4 缺少相互分享的機會，沒有固定的個案討論時間，輔導教師之間的合作與團結較弱，傾向獨立自主的工作方式，較容易產生不協調的合作關係。例如輔導教師 P3D 分享輔導中心同仁之間日常工作及合作輔導時的相互支持：

「彼此互想安撫啊，我覺得彼此的安撫是很重要的」(P3D7-2)「我覺得就是有一點大家都覺得心理上浮動，我覺得互相安慰一下說沒關係啦，就是中心同仁之間彼此的支持跟情感是蠻重要的。」(P3D7-7)「我們學校的老師之間至少有這樣的東西，因為我們每天中心會一起吃飯，中心都是約了大家一起去吃飯，中間也會聊聊，是很好的，大家互相分享」(P3D8-1)「甚至上學期個案很滿的時候，我們每個星期一早上都會自己談一下個案或進況之類的，就是彼此之間的聯結」(P3D8-2)「譬如說像這樣的(自傷)個案大家都很有壓力，我們就會說發生什麼事情，她就會講一下...」(P3D12-2)「因為合作不是短期就可以促成的，...我覺得這是累積的，那個累積包括平常彼此的互動和情感，是平常就有的，所以這裡平常就有分享的文化」(P3B32-13)

(2) 信任與默契：個管者和諮商師要有默契和信任，才能產生協調的合作關係，例如大學 4 的諮商師在諮商過程中發現個案有狀況時，個管者就能配合聯繫其它合作輔導人員協助追蹤個案的狀況，或者個案想要逃避重要的諮商議題時，個管者也會鼓勵個案回到諮商會談，從旁協助諮商師和個案維持專業關係。而大學 1 和大學 2 的輔導教師則曾經因為缺少默契和信任，造成個管者和諮商師不協調的合作關係，因此，輔導教師彼此之間的信任和默契，是維持專業分工重要的因素。例如輔導教師 P4E 透過和同仁的默契與信任，由擔任個管者的輔導教師和她一起合力處理個案想要逃離諮商關係的意圖，成功讓個案維持在諮商關係中：

「她(自傷個案)就把她在諮商中不能談的東西丟回去給個管，個管會把她推回來諮商中談，因為我們彼此的默契」(P4E3-12)「只要她有狀況的時候，我們也都講好有危機的時候是那個老師去追。」(P4E4-1)「她們某個程度上是相信我跟個案在諮商室裡的情況，然後我也蠻相信她們在追蹤個案的能力和執行的狀況，所以那次的合作裡也蠻順利，後來個案也回來了。」(P4E3-8)「...她想用諮商談風光的事，她就會跑去找個管講很多，個管就會把她推回來，這些東西一定要回來跟諮商師談」(P4E4-1)

(3) 清楚的專業分工：輔導教師在處理自傷個案時，最重要的角色分工是個管者和諮商師，輔導教師要清楚的區分兩種角色的任務，以免混淆兩者工作界線而傷害專業關係。例如大學 3 和大學 4 的輔導教師將個管者和諮商者任務切割清楚，個管者的任務是聯繫家長、醫院、安置、尋求資源等行政工作，諮商師則專心於諮商會談，如此一來，諮商師不但可以維持良好的專業關係，也不至於造成角色混淆。例如輔導教師 P3C 和 P4D 提到個管和諮商角色分工的功能和重要性：



「譬如諮商角色和個管角色，可能要處理一些帶來後續純行政上的事情，比如成績受到影響，就需要有人去支會她的導師或老師...」(P3C20-7)「可是實際做的經驗是諮商師的功能好像跟個管不太一樣，如果這個個管是一個要聯絡老師，功課不好沒有去上課啦，就要聯絡老師」(P4D5-4)「如果我是她的諮商師時，個案地確會有一個投射是我是幫她的，照顧她的角色就會變得很強很強」(P4D5-5)「那個時候就真的要有一個人幫忙，去幫她這件事，這樣子對個案的關係會比較清楚，也比較輕鬆，不會她來跟我談時喚起的是我幫她跟系上助教講可以怎樣可以怎樣」(P4D5-6)

- (4) 熟悉與交情：輔導教師彼此之間的私交關係有助於合作，大學 2、大學 3 及大學 4 的輔導教師都提到同仁彼此之間的熟悉和交情是很重要的，例如 P4E 平日和同仁會有一些私交的關係，彼此會分享工作挫折心情，P3D 則觀察到同仁之間會在工作之餘聊一聊，一起吃個飯，增加彼此的情感，有助於建立協調的合作關係：

「...中心都是約了大家一起去吃飯，中間也會聊聊，是很好的，大家互相分享」(P3D8-1)「她可能在工作上遇到一些烏煙障氣的事，她可能就會跟我抱怨...我就會聽就會去幫她想，可以如何回應，對自己好對別人也好，這就是私交」(P4E17-2)

- (5) 隨時私下討論：由於自傷個案隨時都會發生各種狀況，輔導教師必須隨時保持聯繫，交換訊息，討論個案的進展。例如輔導教師 P2A 和 P2B 會跟同事隨時以電話溝通，私底下討論個案問題，相互支持與鼓勵：

「我們訊息是可以隨時溝通，我們也在電話聯絡裡頭討論...」(P2A6-6)「我們私底下會這樣討論，尤其她們幾個來了之後，她們其實是蠻 open 的，自己就比較能私底下去 support」(P22B9-1)「...就會有 peer 去討論，我覺得那很重要..」(P22B9-2)「同儕之間就討論 process，我們就變成私底下，就看誰有空，就提出來講一講...」(P22B9-5)

## 2. 主管的領導與協調

- (1) 承擔處理的責任：輔導教師期待主管可以承擔個案處理

的責任，並向上級溝通。例如大學 2 的輔導中心主管或學務長可以承擔校長的質問，信任輔導教師的專業能力，讓輔導教師放手去處理，那麼彼此的合作關係是協調的；大學 3 的中心主管也會負起管理個案的責任，並尋求上級主管的支持；大學 4 的主管更是主動承擔個案的成敗責任，輔導教師深刻感受到主管的支持，處理起自傷個案就更加安心。例如主任 NP2C 和 P4G 都表達出主管要擔起處理的責任：

「我(主任)唯一提醒她們一點的就是說該怎麼做就怎麼做，自己就說報告上去丟出去後是怎麼樣，後果就由我來承擔。」(NP2C5-4)  
「...我覺得主任和學務長某種程度上都有承擔下來，已經算蠻不錯了，他基本上可以信任下面的人的專業...」(P2A10-4)「假如核心人物，這個主管她不願意去擯這個責任，我剛講這整個就沒有辦法處理」(P4G1-25)「...妳也要是是要去說清楚，如果發生意外責任誰負責。」(P4G1-26)

(2) 協調差異的觀點：當輔導教師對於自傷個案的處理出現意見差異時，中心主管要能夠協調差異的觀點，尋找共識。例如大學 1 和大學 2 的輔導教師或助理都認為主管應該協調輔導教師之間的觀點差異，必要時裁決意見，並做出決定，才能維持良好的合作輔導關係。但大學 3 的主管則較少使用權力裁決意見，大部份都是以溝通的方式協調與討論。

例如輔導教師 P1D 和行政助理 NP2 都觀察到中心輔導教師的觀點有落差時，主管需要出來協調：

「當主管、個案管理者、諮商師，光是在中心裡這三者的意見差異就已經很難去做一個協調了」(P1D4-2)「印象裡這個案子處理到後來，光是我們中心就有很多的磨擦跟衝突...」(P1D4-6)「我是覺得說主管在這個部份假如沒有辦法採取一個決策的角色的話，那事情會演變得難於作決定」(P11D4-7)「每個人學的領域都不一樣，對這個個案所採取的方式都不一樣...或四個人的意見都

不一樣，或是某個老師說這樣做比較好，另一個就說那樣做比較好，其實我們自己人就已經有一些差異，這時就要把主任請出來看到底要如何做比較好。」(NP2A12-1)

(3) 支持與肯定屬下：在中心主管的支持與肯定之下，輔導教師才能發揮專業輔導的內涵，彼此之間也更能凝聚團隊共識，穩定軍心。例如大學 2、大學 3 和大學 4 的主管都相當支持輔導教師，讓輔導教師覺得受到信任與肯定，增加團隊的力量。輔導教師 P3C 和 P4A 都表達合作輔導自傷個案需要主管的支持和肯定：

「所以我覺得她蠻信任我的，放手給我做，而且在處理緊急個案時她蠻 support 我的」(P2C15-8)「要有很能夠支持的主管也很重要，不管是團隊的主管或是行政的主管，真的很重要，她不支持我們就做不下去，她的支持會成為一股力量」(P3C20-2)「...可是她的支持會讓我們在做的時候會更加讓我們知道在做的時候不是單獨的，甚至是讓我們覺得這個團隊更大」(P3C20-3)「老板也很支持，我覺得老板支持也是很重要，...他是一個可以開創視野讓我們可以做一個專業定位的老板」(P4A11-5)

表 4-6-2 「單位內協調的合作關係」內涵

單位 內 協 調 的 合 作 關 係	1.輔導教師形成合作團隊	1. 相互支持與分享
		2. 信任與默契
		3. 清楚的專業分工
		4. 熟悉與交情
		5. 隨時私下討論
	1.主管的領導與協調	1. 承擔處理的責任
		2. 協調差異的觀點
		3. 支持與肯定屬下

## 二、「單位內合作關係與挑戰」之討論

### (一)「對專業的堅持」是影響輔導中心合作關係的重要因素

自傷個案的合作輔導中，輔導教師要負起心理專業的角色任務，協助評估和預測自傷行為，提供專業的諮商與諮詢。在邏輯上，這些專業任務並不妨礙合作輔導的進行，而且輔導教師彼此之間擁有共同的輔導專業語言和理念，應有助於合作輔導的進行，但是令人意外的是，本研究卻發現輔導教師之間不協調的合作關係有很多是因「專業」而引起的，例如過於重視自己的專業信譽而出現競爭與對立；輔導教師的專業自主性反而讓輔導教師固著於諮商室的會談，不願同仁過問或涉入其處理之個案，減少彼此之間互動與溝通；輔導教師重視個人界線，計較分工，反而傷害團隊合作；有時，在同一輔導中心的輔導教師對於合作的觀點差異過大，對於分工的方式各持己見，各行其是；輔導教師各有自己擅長的諮商學派，各持對立的觀點；甚至輔導教師的專業自信，演變成一種自我膨脹的心態，造成有的輔導教師過於理想化諮商的效果，有的輔導教師則不願意承認自己能力有限。針對這些不協調的現象，研究者認為輔導教師應從實務經驗中建立大學校園的輔導專業觀點：

#### 1. 輔導教師彼此之間的討論與協調有利發展多元的專業觀點

針對這些不協調的現象，研究者認為輔導專業存在著不同的觀點，有助於增加個案輔導觀點的多元化，只是這些差異觀需要經過彼此的討論與協調，並加以整合成為處理策略的共識。的確，某些諮商學派的理論和實務差異過大，會加深彼此對個案行為判斷的差異，例如輔導教師 P4D 服膺於人本經驗取向，和其合作的同仁則屬於心理動力學派，他們對於個案的離開諮商關係各有不同的解讀方式和處理，後來 P4E 和同仁達成共識，由 P4E 以個管者的角度去關

心個案，其同仁則被動等待個案回到諮商關係，這個例子反映出輔導教師彼此協調討論和信任關係，可以讓多元的觀點共同存在。當然，本研究中無法達成討論共識的主要原因是合作的輔導教師缺乏信任關係，例如 P4D 和 P4A 都曾遇到缺乏信任關係的合作同仁，而選擇放棄合作，遇到這種情形就需要主管的介入協調。總之，輔導教師彼此之間對差異觀點的討論，有利以建立契合於個案需求的多元輔導觀點。

## 2. 由主管帶領輔導教師建立大學校園的輔導專業觀點

另外，研究者認為輔導教師有必要重新檢討和調整在校園中實施「諮商專業」的方式，例如輔導教師強調的專業自主性，但不意味著要有排他性；輔導教師分工界線是為了讓個案處理更加順暢，而非為了計較彼此的工作量；輔導教師固然要有專業自信，但也要事事求是，客觀理評估實務需求，不能一味堅持己見，理想化輔導的效果。大學校園的輔導中心主管有必要經營或鼓勵輔導教師討論大學校園的輔導專業工作內涵，中心主管的帶領可以化解輔導教師的競爭和不信任關係，以大學 3 為例，其輔導中心強調彼此的合作分享與討論，雖然和大學 4 一樣強調專業分工，但卻沒有大學 4 的不協調合作關係，研究者認為可能是因為大學 3 的主管強調溫和、平等和分享的帶領風格有關，反觀大學 4，其中心主任是一位領導風格強勢的主管，較忽略經營輔導教師之間的學習與分享，相對減少協調與討論的功能。總之，輔導中心的主管必須從大學校園的實務需求和有效性，重新建立一個契合於該校需求的輔導專業觀點。

綜言之，輔導教師彼此之間會因「專業」而造成不協調的合作關係，但專業本身並非問題，問題在於是否契合於個案的需求和校園的文化脈絡，輔導教師的專業必須建立在實務的需求和有效性

上，這樣的專業才不會落入輔導教師 P4B 所提到的「自我膨脹和打高調」的死胡同。

### 三、單位間的合作關係與挑戰

單位間的合作關係是指輔導教師與教官、導師、學務長、行政人員及同學等相關合作輔導人員的合作關係，以下分別說明協調與不協調的合作關係：

#### (一)單位間不協調的合作關係：

##### 1. 輔導教師與教官的不協調：

- (1) 雙方重複跟個案了解問題：大學 1、大學 3 及大學 4 都有類似的現象，雖然合作輔導中，教官會配合輔導教師的處理，但是教官仍然會有自己的處理方式，也會跟個案了解問題，造成重複對個案了解問題的現象，會帶給個案更多的壓力。例如輔導教師 P1B、P3C 及助教 NP4A 都觀察到教官和輔導教師重複了解個案問題：

「一個個案可能會被重複聯絡或重複談...我們再邀他的時候他已經重複被學校找了，那時我覺得我們跟教官的角色上我覺得重複了..」(P1B22-5)「他們會去跟學生聊，但是他們是用他們的方式去聊，我們不會問她，他也不會來問我們。」(P3C9-1)「每一個人都要重新去了解這個小孩，這個小孩可能要重新接受疲勞轟炸，每個人都要來了解。...」(NP4A11-2)「...因為每個人都還是會想要關心一下，就會重疊」(NP4A11-3)

- (2) 教官消極被動：雖然在自傷個案的合作輔導中，大部份的教官都會配合，但是也有不協調的關係。例如大學 2 的輔導教師就發現，教官其實不太想了解太多個案的問題，且期待輔導教師可以分攤責任，即便轉介個案給輔導教師也僅以口頭告知，要輔導教師自己去聯絡處理。

輔導教師 P2A 發現教官要輔導教師背書，而 P2C 則認為教官欠缺對外的溝通與協調：

「不過跟這個教官合作其實還算不太有大困難，他的角色其實很簡單，只要學生不要出事就好了，所以他打電話來問，他也不想了解太多，他只想要知道這個學生沒事，大概就是這樣。」(P2A9-2)  
「可是她們(教官)比較被動，如果學生要住校的話，他就會說你去諮商中心找老師談一談，如果她寫一個背書我就給你住。」(P2C19-2)「...我覺得教官對外溝通和協調是比較欠缺的」

例如，大學 4 的教官在合作上較為被動，教官本身也認為在單位內部合作中較多，和其它單位的合作則較少。行政助理 NP4 觀察到教官的轉介較為消極：

(NP4B3-3)「我會覺得所謂教官的合作，內部是比較可以，對外是比較缺少的。」(NP4B3-8)「教官現在會轉介一些個案，我告訴你就好啦，你們去跟他聯絡...他就覺得說我已經跟你講了，就已經完成啦」NP2A25-4：「要不然之前就會來一通電話說誰誰誰怎麼樣，妳們去處理，我覺得很奇怪。.....」(NP2A25-1)

(3) 教官強調分攤責任：例如大學 2 的教官重視合作輔導中的責任歸屬，很擔心自己要單獨負起處理結果的責任，會希望輔導教師在處理過程中背書和保證，以分攤責任風險。輔導教師 P2A 和 P2B 都看到教官希望輔導教師能夠跟他們一起分攤責任：

「我就有經驗半夜被 CALL 來，我發現我一來教官就退到一邊看，本來就是事情處理就一個人就好了，當我們的人來了他們當然就退到一邊去。我覺得他們就是要找我們分擔責任啦。」(P22B11-7)「我比較看到的是大家很害怕負那個責任...」(P2A11-1)  
「...我發現教官一定會在那個文上一定會寫跟諮商中心某某老師合作討論決定怎麼處理，我會感覺我們去做這種背書，擔保..」(P2A8-4)「...他們覺得這樣是最安全的，只要有我們的保證，責任要大家分擔不能是他們來負擔」(P2A9-1)

(4) 教官不滿輔導教師的保密限制：教官在合作輔導中，對於輔導教師保密個案的會談資料感到不滿，例如大學 1

的教官會不滿輔導教師為了保護個案的隱私和關係，連教官也列入保密的範圍，好像被視為外人，有些教官甚至會相對隱滿個案的訊息，又如大學 2 的教官則希望輔導教師可以事先對有潛在危險的個案提出預警，讓教官可以事先有所準備，不滿輔導教師都是等到個案出事才告知他們：

「就是諮商中心基於專業上的考量可能就是說可能對於案主的某些事情不會告知教官，所以教官有時不是很清楚很了解，心裡會很不高興，就會覺得說我把我所知道的告訴你了，你都沒有告訴我，那我為什麼？」(NP1A15-3)因為她們有保密的限制.....還是希望給我們知道...」(NP2B11-1)「...他就怪我們，她已經到妳們諮商中心談了，都變成緊急個案了，妳們怎麼沒有支會我？我們的立場是我們不知道她會變成緊急個案，不能把所有個案的資料通甬都 RELEASE 給他們，這是不可能的，這在觀念上溝通蠻久的」(NP2A21-3)

## 2. 輔導教師與導師的不協調

- (1) 導師不了解輔導中心功能：當導師不了解輔導中心的功能，也不信任輔導的效果時，輔導教師很難和導師合作。例如大學 4 的助教 NP4A 發現許多導師並不了解輔導的功能，也不信任輔導的效果，因此，導師大多不知如何配合輔導中心：

「更有的狀況是其實老師也不知道諮商中心在做什麼，她們也不知道如何去跟諮商中心配合」(NP4A1-27)「或者是對諮商中心的信任關係是不夠的」(NP4A1-28)「她們跟一般的家長態度是類似的，她們會覺得你這樣做根本沒有用嘛，她們有這種反映，就是中間要去做一個轉換啦。」(NP4A1-29)「大部份的老師不會跟諮商中心接觸」(NP4A5-5)「因為導師她們其實能夠直接接觸諮商認是是比較少的」(NP4A5-9)「因為有時不諱言有時導師跟家長有時會說她們沒有用，講了還是沒有用」(NP4A7-2)

- (2) 導師不信任輔導教師的專業能力：雖然大部份的導師都信任輔導教師的專業能力，滿意在合作輔導自傷個案中



所得到協助，但仍然有部份導師不滿意輔導教師的專業能力，或者質疑輔導的效果，大學 1 的導師會以教授的研究專業標準來衡量輔導教師的專業程度，並且認為輔導教師年紀輕、專業形象不佳、專業知識和能力不足，因此，輔導教師和這樣的導師合作時，就會覺得導師很難溝通。例如導師 NP1F 不滿意輔導教師的能力：

「其實我老實告訴你我很懷疑輔導老師的能力，輔導老師的表現讓我懷疑她的」(NP1F5-1)「就是說當場那天我們處理的都乏善可陳，雖然我們很幸運的沒有之後的後遺症，說實在的我覺得那天實在乏善可陳。」(NP1F5-4)

(3) 導師在校園中較具權力地位：由於導師都是學校的教授，相較於輔導教師，其在校園中的權力地位自然較高，當然，這也和輔導教師在校園中的職位有關係，例如大學 1 的輔導教師屬於約聘人員，其職務定位為行政單位人員，需要協助學術單位，因此輔導教師面對強勢的導師時，就顯得更沒有力量。例如輔導教師 NP1D 和 NP1A 都認為面對導師較高的權力和強勢時，輔導教師是較為弱勢的：

「我的看法是他(導師)覺得你是在配合我，你的權力本來就比我小....」(P1D15-5)「我們(輔導教師)在學校一些決策上面也比較沒有什麼權力...」(P1A40-3)「.....在這個學校老師是比較有 power 的....有時是從制度來看，有些是從一些接觸過程來看」(P1A44-4)「....當在互動的過程中，對方呈現一個很強勢的狀況時，就會讓我覺得我自己是無力或者是沒有 power 的」(P1A44-2)

### 3. 輔導教師與學務長的不協調

(1) 學務長不適宜的指示：在合作輔導自傷個案時，學務長可能會越過中心主管，直接指示輔導教師指示處理的方向，例如大學 1 的學務長給予輔導教師一些不合宜的指

示，包括為個案舉辦茶會、立即打電話給家長等，這些指示有的是更高層主管的期待，有的是學校教授的期待，但這些處理有時並未顧及輔導教師的專業觀點或作法。例如輔導教師 P1E 對於學務長的直接指示感到困擾：

「後來我們跟學務長說不妥當，不行，可能這樣一舉行(茶會)就自殺了....」(P1E13-1)「或者學務長也會出一些點子啊，說現很危險啦，要怎麼去處理之類的」(P1E13-2)「..像學務長有點不是跟主任討論，她會直接找我們」(P1E15-1)「然後而且很快要執行，變成我們(個管者和諮商師)沒有時間做緩衝和處理...」(P1E15-2)「...這個學務長可能比較希望他去做什麼事情，所以他會一直來說他要干嘛干嘛...」(P1E21-1)

(2) 學務長無法跟校長溝通輔導的觀點：校園中出現自傷個案時，合作輔導人員必須層層向上呈報，學務長是向校長的主要報告者，而校長也會透過學務長傳達其對處理的觀點，反之，校長的觀點不可行時也是由學務長跟校長溝通。例如大學 1 的輔導教師發現校長於各學院的會議中大肆宣揚自傷個案的狀況，輔導教師期待學務長可以向校長說溝通必須保護個案的隱私，不合宜公開宣揚個案，以免個案承受更多壓力，但學務長溝通無效時，輔導教師也莫可奈何。例如輔導教師 P1F 一再請學務長跟校長溝通不要宣傳自傷事件，以保護當事人：

「校長知道了還在各院講說這是憂鬱症造成學校連索效應啦，xx 系學生講明十二月音樂表演完就要自殺了，我們要大力宣傳。」(P1F15-4)「他在第一個會議宣佈時我們就已經臉色蒼白了，就看學務長，學務長就說他怎麼會講出來，事後我們跟學務長說會前要跟校長溝通一下」(P1F15-5)，「結果學務長去溝通過後，第二個院導師會議時校長又再講一次更清楚，學務長只能露出無奈的眼神...」(P1F15-7)

#### 4. 輔導教師與行政人員的不協調

(1) 行政人員認為輔導教師人生經驗不足：雖然行政人員肯

定輔導教師的專業能力，但是輔導教師的年紀太輕和經驗不足常被暗示影響輔導的效果。例如大學 1 的輔導教師在和行政人員合作輔導個案時，行政人員雖然認同輔導教師的專業，但會因為輔導教師的年紀輕、生活經驗不足而懷疑輔導教師的專業能力。例如行政人員 NP1E 一再強調輔導教師需要具備豐富的人生經驗：

「基本上，我還是覺得她們基本上是很專業的，當然，就是所學跟她的經歷就是要隨著歲月的成長嘛，對不對，跟著歲月成長的，那有時候我覺得太年輕了，但是我還是很尊重她們。」(NPE40-1)「...我覺得專業在執行個案時也要借助一些實務的人生經驗...」(NP12E11-2)「我覺得專業很重要，可是也要借助一些人生經驗和實務，我是覺得這樣啦。」(NP12E11-3)

(2) 行政人員質疑輔導的觀點和效果：合作輔導人員如果質疑輔導教師的專業能力時，很容易就產生不信任感，對輔導教師的專業判斷產生疑慮。例如大學 1 的行政人員雖然一方面表達對專業的尊重，但另一方面又不認同輔導教師的專業評估，並且會以自己和個案接觸的經驗為主要判斷；大學 4 的助教也會懷疑輔導教師的輔導成效，例如助教 NP4A 就直接表達了質疑：

「可能會(對諮商中心)有一些做法，自己難免有些懷疑，真的有用嗎？」(NP4A14-3)「.....他(個案)曾經也找過輔導教師，那，不曉得是找那個老師，覺得他需要精神科來做鑑定，那，我那時候覺得還不致於，就想辦法多跟她談多跟她接觸，來輔導她，我還跟她一起哭，她說不好意思啊，老師我在妳面前哭，我說沒關係老師也最愛哭，哭最健康，妳看看我。然後她回去以後寫了一封信給我，她在信中感謝我。她還說記得在籃球場的那一幕，跨年的那一幕。」(NP1E43-2)

(3) 行政人員不滿輔導教師的行政效率：大學 1 的行政人員不滿輔導教師在合作輔導時的行政效率，認為輔導教師召開個案會議沒有具體結論，沒有馬上執行討論結果，

太過輕率。另外，對於會議討論沒有留下紀錄和簽名，行政人員認為不但不夠慎重，對與會人員也沒有保障，因為處理自傷個案需要負的責任較大，沒有會議決議文對執行者不利。例如行政人員 NP1E 是一位資深的行政工作者，非常重視行政程序與效率：

「談過一後，說一說對學生的看法和處理態度，但並沒有很具體的決議，只是討論討論，」(NP12E3-2)「但好像沒有馬上去做執行，好像大家討論論，沒有具體結論」(NP12E4-5)「而且沒有一個正式的決議，我覺得會出問題的」(NP12E10-2)「如果她是一個會議的就要有，執行的人嚴格來講也會有一個保障，因為這是大家的決議，我去執行，而不是到後來.....這個事情怎麼會這樣.....這個人怎麼這麼做....之類的。(NP12E10-3)「每個人要簽名啊，不是找幾個老師七嘴八舌」。(NP12E11-1)

表 4-6-3 「單位間不協調的合作關係」內涵

單位間不協調的合作關係	1.輔導教師與教官的不協調	1. 雙方重複跟個案了解問題 2. 教官消極被動 3. 教官強調分攤責任 4. 教官不滿意輔導教師保密限制
	2.輔導教師與導師的不協調	1. 導師不了解輔導中心功能 2. 導師不信任輔導教師專業能力 3. 導師在校園中具權力地位
	3.輔導教師與學務長的不協調	2. 學務長不合宜的指示 3. 學務長無法跟校長溝通
	4.輔導教師與行政人員不協調的關係	1. 行政人員認為輔導教師人生經驗不足 2. 行政人員質疑輔導的觀點與效果 4. 行政人員不滿輔導教師的行政效率

## (二)單位間協調的合作關係：

### 1. 輔導教師的帶動：

- (1) 提供清楚具體的評估：自傷個案的處理是建立在具體清楚的評估上，輔導教師要針對個案的狀況，詳細評估與預測，讓非輔導專業的合作輔導人員參考，並在其脈絡中提供具體的建議。例如大學 1 及大學 2 的導師和教官在處理自傷個案時，都會跟輔導教師諮詢專業意見，期待輔導教師提供具體意見；而大學 4 的主管也認為輔導教師必須提供具體清楚專業評估和預測，才能帶領合作輔導人員一起處理自傷個案。例如 P4G 認為輔導教師需要具體提供自傷個案的評估和任務給合作輔導人員，P1D 也有相似的看法：

「我的經驗告訴我說當這個 TASK 越清楚，而是在她的能力還可以去 HANDLE 的情況之，她配合的(部份)是在這裡」(P4G1-3)「這樣變成要很明確的是對這個個案本身的了解以及對這個個案的評估是要非常非常的清楚，妳才有辦法去邀請她們來配合，才能了解她們要幫到什麼地方(P4G1-7)「而我們(輔導教師)可以很清楚的跟他(導師或教官)說解關心他多安撫他，不要再做一些會刺激他的事」(P1D9-4)「或者比較憂鬱的情況是找同學陪他，跟家長聯絡，也還是應用其它資源，讓老師覺得可以做什麼事，讓老師安心」(P1D9-5)

- (2) 投入與分工：輔導教師的投入可以帶動整個合作輔導系統，促進合作輔導人員各司其職，輔導教師要協助非輔導專業的合作人員了解處理的具體脈絡，提供清楚具體的任務。例如輔導教師 P4D 在合作經驗中，看到自己的投入可以帶動其它合作輔導人員，包括教官和系主任更加主動積極提供協助，有利於合作輔導團隊的任務分工：

「那地確做危機處理最大的原則就是不要想太多，就是投入去做。」(P4D6-6)「那時主任就跟我說不要去怕，你只要主動投下

去他們就會被帶起來」(P4D6-9)「教官就不會有那種不要做什麼的聲音，那時就被帶起來，他就會說那晚上我睡覺前可以去看他一下」(P4D6-11)「他們的系主任也會覺得這個老師會蠻積極的，後來開個案會議是他們系主動召開...」(P4D6-12)「...投下去，你下去的時候那個系統會被帶動，他們會感受到那種感覺，每個都會去想說這個人做了這樣的事情我可以做些什麼事呢？」(P4D6-15)「可是這個投入又能夠隨時敏覺到這估投入是在什麼位置上，尤其是一個團體是要各司其職」(P4D14-4)

- (3) 聯合與流動：輔導教師要以開放的心胸接納不同的觀點，讓不同的處理觀點相互交流，尋找合作共同點，聯結整個合作輔導資源網絡。例如 P4D 和 P1D 都有相似的經驗，認為輔導教師要能夠隨個案的情況而做任務調整，協助整合人力資源：

「所以我對於個管，個管和諮商應該要互相流通」(P4D4-9)「如果是對我自己的要求是我自己是一個可以 open 和 connection 的...合作溝通才有基礎」(P4D14-2)「我覺得這些的聯結會讓這個討論可以各安其所，我就會期待這個(合作的)系統是可以流動的」(P4D14-6)「當一個諮商師當她知道自己也還兼負一個個案管理者的角色時，我覺得在合作上感覺會比較順暢一點」(P1D14-3)「感覺上我會認為學校輔導老師好像比較適合社工師這樣的角色，不是單純諮商師的角色。」(P1D6-2)

## 2. 輔導教師與教官協調的合作關係

- (1) 雙方具有默契：由於教官是廿四小時值班，較常於第一線處理危機個案，因此輔導教師和教官要有合作的默契，教官要能了解何時轉介個案，個案要處理到什麼程度，那些問題由輔導教師處理，教官需要協助那些工作。例如大學 3 的教官和輔導中心已經很有默契，教官在遇到危機個案的問題時會主動告知輔導中心主任，或者尋求合作的輔導教師協助處理；

「教官一直以來就有默契，教官一有問題都是找輔導主任。」(P3E9-3)「導師和教官跟我們都很有默契了，有需要就會轉介學生過來，信任關係有了，我覺得是可以互相配合的...」(P3E23-3)

而大學 1 的教官和輔導教師經過長期的磨合，逐漸分清彼此的角色任務，了解個案需要輔導教師的專業處理，教官 NP1A 很認同教官和輔導教師的分工在於專業分工：

「教官對心理諮商並不是專業，他只是略懂輔導原理，通常他對於男女之間的感情問題是比較不容易切入，我的看法是比較轉給心理諮商者。」(NP1A6-7)「諮商中心是一個專業性的東西，你沒有辦法，教官跟導師都沒有辦法具備像你諮商這麼專業性的角度。」(NP1A14-3)

(2) 教官主動配合：教官在第一線處理自傷個案時，要主動諮詢輔導教師，把資訊傳遞給輔導教師了解，並配合輔導教師的專業評估與處置。大學 2 和大學 3 的教官會主動配合輔導教師，信任輔導教師的專業能力，而大學 1 的教官也認為主動提供訊息給輔導教師外，輔導中心應將教官納入合作輔導的團隊中，提供教官專業諮詢。

例如，輔導教師 P3B 就談到教官對輔導教師專業的信任與配合度高：

「他們(教官)也相信我們的專業，就放手讓我們去處理，我知道到的教官都很信賴我們，很願意把學生帶來我們這裡處理」(P3B32-10)「然後我們後續只要跟教官報告一下就好了，他不會追問很多，有任何異狀也會主動告知我們...」(P3B32-11)

例如，教官 NP1A 和 NP1B 都會主動和輔導中心合作，藉用輔導教師的專業分析能力：

「...他必須把這個資訊主動提供給諮商中心，當諮商中心接受到教官導師的資訊時，要去分析研判之後也要讓導師跟教官清楚，也要把他們納入輔導團隊裡，那就是應該是他的工作。」(NP1A34-4)「那我們可能會請輔導老師，幫我們了解分析一下我們應該要注意什麼事情，然後我們可以做些什麼事情」(NP1B2-2)

### 3. 輔導教師與學務長協調的合作關係

(1) 學務長支持輔導工作：在合作輔導團隊中，學務長對輔導工作的支持程度，會影響合作輔導人員對輔導教師的信任與支持，甚至協助跟校長溝通專業輔導的概念。例如大學 1 的輔導教師亦仰賴學務長跟校長溝通，以保護自傷個體的隱私，而大學 2 的輔導教師在合作輔導中感受到學務長的支持，承擔校長的壓力，讓輔導教師放手去處理。大學 3 的學務長更是非常支持輔導工作，所以在合作輔導時帶給輔導教師支持的力量，並協助輔導中心擋掉一些非輔導專業的工作，例如輔導教師 P3C 和 P3E 都異口同聲的表達學務長支持會影響其他合作輔導人員的參與與投入：

「學務長很支持輔導工作」(P3C18-3)「要有很能夠支持的主管也很重要，不管是團隊的主管或是行政的主管，真的很重要，她不支持我們就做不下去，她的支持會成為一股力量」(P3C20-2)「如果是學務長的話，她在這個單位中佔有重要的角色」(P3C21-2)「她如果支持輔導工作，她可能講幾句話，這邊的人就會接受，她有發揮協調的影響力，會讓人重視她的意見」(P3C21-4)「如果沒有那個主管，我們輔導中心在那邊喊了半天是沒有重量的。人家會願意去聽到。我覺得我們就會比較費力，我們就要提出非常多的數據和證據啦」(P3C21-5)「她也很支持，像其它單位要我們做什麼時，就專業的觀點不適合時，他就會幫忙擋掉」(P3E20-5)

(2) 學務長整合資源：學務長為是大學校園的一級主管，掌握較多的行政資源，當輔導中心要和學務處的各組合作時，則需要透過學務長的統籌與協調。例如大學 1 的學務長會從單位合作的角度思考合作輔導，強調各組要和輔導中心合作，輔導教師也看到學務長展現統整的魄力，讓合作輔導進行較順暢：

「因為 X 學務長是一個蠻有魄力的，所以她會去主導各個單位應該怎麼做」(P1C10-2)「所以 X 學務長出來是蠻好的，起碼大家不會有什麼意見，對，大概就是配合」(P1C10-3)「後來學務長有召開一個臨時的危機小組會議，然後後來大家都已經做好怎麼分



配怎麼分工」(P1C21-1)

大學 2 的學務長在必要時也會主持跨組的個案會議，統整合作的資源：

「行政主管(學務長)是很能夠主動站出來協調」(P2A10-2)「學務長在學校處理學生時是非常重要的，不管是學校資源，不管是行政經費的支援，學務長都要去做這個管理和統籌，所以說學務長支不支持是非常重要的」(NP2C13-1)

#### 4. 輔導教師與導師協調的合作關係

(1) 導師主動配合投入：由於自傷個案關係到生命的危險性，大部份的導師都會積極投入配合輔導中心，協助輔導教師追蹤自傷個案的學習和適應情形，隨時向輔導教師回報個案訊息。例如大學 1、大學 2 和大學 3 的導師在合作輔導自傷個案時，非常積極投入，都會主動尋找資源，安排同學陪伴自傷個案。因此，導師的主動與積極，有利於合作輔導關係。導師 NP3A 就表示了對生命的關懷與重視，認為導師在處理自傷個案應該全力配合：

「生命其實是很可貴的，很多事情，譬如說在學校做研究很重要，可是當他跟生命抵觸時，我覺得所有的事情都應該排在旁邊，應該要先以保護生命為最主要的要務，這其實就是我當初的想法。」(NP3A12-1)「我們目前碰到這種生命攸關的事時，還沒有碰到一個導師他可以置身世外...」(P22B13-7)

(2) 導師信任與了解輔導專業：若導師可以了解輔導專業的內涵，對合作輔導自傷個案極有幫助，例如大學 2 和大學 3 的導師信任輔導教師的專業能力，在關鍵時刻接受輔導教師的專業諮詢，並且和輔導教師充份配合，化解自傷個案的危機，輔導教師認為導師對輔導專業的了解和信任，可讓合作更加順暢。輔導教師 P3D 在和導師 NP2D 合作時，發現導師非常信任輔導教師的專業處理：

「導師非常非常強地讚，因為他坐在那邊沒有講任何一句話，他不會說」(P3D2-10)「...當時我跟個案談，導師就坐在那裡，他就沒有插話，他完全沒有做什麼，穩定那兩個學生在那裡，也沒有分派誰講話或是什麼的，我覺得他非常不可思議，非常好。」(P3D2-15)「假設沒有輔導室的幫忙，可能我的處理是按照我的想法，可能我就判斷不出來另一面的表面」(NP2D1-27)

5. 輔導教師與同學協調的合作關係：當自傷個案回到日常生活中，同學是最好的陪伴和照顧者，合作輔導人員也可藉此掌握個案的情況。大部份同學都願意協助自傷個案，如果個案出現危機的狀況，同學會通報輔導教師；或當輔導教師聯繫不到個案時，同學也會協助追蹤、聯繫與回報。同時，輔導教師要考量協助同學的狀況，避免同學的情緒和課業受到過多的影響。例如大學 2 的輔導教師非常讚賞同學的付出，除了個案就醫時的陪伴與照顧外，當個案迴避合作輔導人員的協助時，同學也協助輔導教師找尋個案，或居中傳遞訊息。大學 2 的輔導教師也會留意同學是否負荷得了，當協助的同學也出現緊張的情況時，輔導教師則提醒同學回歸到日常的生活，適度關懷即可。大學 3 的同學則會主動跟輔導教師表示願意協助自傷個案，但大學 3 的輔導教師認為同學並沒有義務一定要幫忙，所以給予同學隨時聯絡輔導教師的空間，並未賦予特定任務。大學 1 的同學在個案最危急的時段，和個案一起生活，避免個案獨處機會，給予合作輔導人員相當大的協助。總之，輔導教師和同學之間協調的合作關係，除了同學的主動和熱忱外，輔導教師也要注意同學的負荷能力，關懷協助同學的心情。

例如，輔導教師 P2A 指出同學在合作輔導過程中給予很大的協助：

「班上那個女同學從頭到尾就是住院陪著她，一直在跑腿，幫忙

注意她，包括那時住院回宿舍，我也都是透過那個同學在了解她的狀況，她是很好的助手，她會隨時幫我們掌握她的狀況」(P22A35-3)「他們就會變成是個案訊息的來源，很多個案訊息來源我都會找他們，很多生活的狀況也都是透過他們了解，一個掌握社團，一個掌握班上和宿舍，他們都是很好的消息來源。」(P22A35-5)

又如，輔導教師 P3E 則會視協助同學的意願和特質來決定如何和同學合作：

「就是他們願意這樣幫忙我們已經超過我們的期待了，因為本來這個責任就在我們身上...我們考慮的是他們很熱心，住得也近在樓下，平常有互動，加上同學的特質很 nice，我們覺得這樣就很夠了。」(P3E6-1)「...其實過去在宿舍處理個案時同學有時會有情緒的反彈，還要處理其它同學的情緒，我過往的經驗告訴我，我不覺得這樣的處理是公平的」(P3E6-2)「一個是他們主動願意，特質上也還可以，就很 helpful，那個關係上也還可以，就主動想說可以做什麼，是他們主動提起來了，我們給予的責任就是有任何狀況隨時可以跟我們聯繫。」(P3E6-3)

表 4-6-4 「單位間協調的合作關係」內涵

單位間協調的合作關係	1.輔導教師的帶動	1. 提供清楚具體的評估 2. 投入與分工 3. 聯合與流動
	2.輔導教師與教官協調的合作關係	1. 雙方具有默契 2. 教官主動配合
	3.輔導教師與學務長協調的合作關係	1. 學務長支持輔導工作 2. 學務長統合資源
	4.輔導教師與導師協調的合作關係	1. 導師主動配合投入 2. 導師信任與了解輔導專業
	5.輔導教師與同學協調的合作關係	1. 同學的主動和意願 2. 同學的特質和能力

## 四、「單位間合作關係與挑戰」之討論

### (一)影響單位間合作關係的重要原因

1. 工作職責的釐清及分工有助單位間的合作關係：自傷個案是屬於危機個案之一，多數的學校都有設置危機處理的流程，由學務長主持危機個案會議，參與的人員包括學務長、輔導中心主任、輔導教師、導師、教官及相關行政人員，其中除了導師是屬於教學單位外，幾乎都是學務處的工作人員參與，因此單位間的合作其實就是學務處各組工作人員的合作。研究者認為合作輔導人員要遵循組織的規則，方有助於合作關係的和諧，例如輔導教師和教官雙方重複跟個案了解問題，有的教官期待責任的分攤，有的教官消極被動，有的則對個案掌控性高，研究者認為這是因為彼此職責劃分不清造成，教官和輔導教師應共同負起個案處理的責任，而非分別向不同的主管負責。研究者贊同學者張雪梅(2002)的看法，他認為學務處工作人員對職責的認識會受到工作人員不同特質、專業訓練、職位、對事件的責任認知等因素而有不同的投入程度，因此研究者認為學務處應就合作輔導的需求，釐清彼此的分工和責任，協調出合作輔導人員的角色、功能和職責。
2. 輔導教師是帶動協調合作關係的要素：輔導教師在單位間的合作中，扮演主動投入的角色，可帶動相關合作輔導人員融入合作輔導的過程，輔導教師不能以自己的立場出發，還要站在其他合作輔導人員的立場提供服務，例如主管 P4G 就提到面對自傷個案時，輔導教師除了要有具體的評估外，還要從非專業輔導人員的脈絡中提供具體的方法和策略。事實上，本研究中也發現輔導教師的投入，會帶動其他合作輔導人員，當輔導教師能隨個案的需求，依循組織系統而調整自己的合作角色時，其合作關係是協調而順暢的。無論國內外的學者或實務工作者都有類似的觀點，例

如 Young, Poland 與 Griffin(1996)認為諮商師在面對危機個案時，要同時兼顧設計者、啟發者、訓練者及諮詢者的角色，聯合和教育學校的工作人員一起處理危機個案，而麥麗蓉(2003)從大學校園輔導工作的實務經驗中，主張將大學校園視為社區工作，認為校園也是一種社區，輔導教師要放棄以輔導中心的立場，強調走出輔導中心，即是一種主動投入與帶動其它人員的做法。而某些具有處理自傷個案經驗的實務工作者也主張輔導教師應採取社工取向、同儕協助或系統觀點處理這樣的危機個案(李曉燕，2001；黃明慧，2004；宋鴻燕，2004)。

## (二)培養輔導教師改善合作關係的能力

- 1.不協調的合作關係即是輔導教師遭遇的合作困境：本研究所呈現出來單位間的不協調合作關係，可以說就是輔導教師的合作困境，其中被導師質疑專業能力、導師強勢的溝通方式、行政人員質疑輔導效果和觀點、以及和教官不清楚的分工等困境，與麥麗蓉和蔡秀玲(2004)的研究結果相似，她們研究大學校園危機處理的諮商員經驗，發現危機處理所遇到的困境包括抗拒與防衛、以及專業未受到尊重或遭受質疑。因此，輔導教師在合作輔導中，需要進一步去突破這些困境，本研究發現，當合作關係協調時，輔導教師的主動投入並帶動相關合作人員是關鍵所在，研究者認為輔導教師有必要突破原本單純的諮商師角色，以更多元的專業能力提供相關合作輔導人員服務，包括提供學務長專業心理和諮商觀、以非專業輔導人員可以理解的方式說明專業服務的意義、主動協商和合作輔導人員的角色任務、了解行政單位的作業方式等。研究者曾提出發展合作輔導的方法，包括發展人際和諧的合作輔導方式、發展合作輔導個案概念化與輔導目標、以及發展大學輔導教師的專業認同(趙祥和&陳秉華，2004)，亦可作為輔導教師改善

合作關係困境時參考。

- 2.大學輔導中心有必要建立輔導教師的培養制度：從本研究不協調合作關係中，可發現合作輔導人員對輔導教師的專業能力有所質疑，例如有些導師不信任輔導教師的專業能力，認為輔導教師沒有達到教授研究或專業能力的水準；也有行政人員對輔導教師年紀太輕、缺乏人生經驗，因而不信任輔導教師的輔導能力，甚至質疑輔導的觀點和效果。研究者認為這些質疑有其現實依據，從本研究的輔導教師受訪者年齡來看，幾乎平均都在三十多歲，無論在工作經驗和人生歷練上都很難讓人信服，研究者認為要突破這些困境，需要建立一個培養制度，避免輔導教師流動率太高，發展大學為輔導實務工作的內涵，累積適合於大學校園脈絡的工作經驗，包括蒐集各種主管、教官、導師、行政人員及同學等人員的需求、特質、能力及溝通方式，並探討校園的各單位或組織運作方式、校園教育理念和政策，由資深的輔導教師傳承和訓練資淺輔導教師，將合作輔導視為是輔導中心的專業發展重點工作。

## 第七節 自傷個案合作輔導重要面向五： 「輔導教師的角色調整」

輔導教師在合作輔導的過程中，遭遇合作與分工的困境，其中包括角色認知與落差、合作關係的不協調等困難，輔導教師為突破這些合作困難而自行調整。本節分別說明輔導教師的自我調整、專業角色調整及工作角色調整。

### 一、輔導教師的自我調整

#### (一)情緒調整

輔導教師在處理自傷個案時，要面臨幾種情緒：

##### 1.面對自傷個案的焦慮與壓力：

- (1) 對失去生命的焦慮：輔導教師在處理自傷個案時，要面對擔心失去生命的焦慮與壓力，大學 1 和大學 2 都曾經發生過校園自殺成功的案例，所以輔導教師在面對自傷個案時，會心理背負擔心失去個案生命的壓力。例如輔導教師 P2A 和 P4A 感受到處理自傷個案的壓力：

「因為之前我們有教職員有跳樓死掉，因為是在學校，所以學校其實很緊張擔心這種自殺事情。」(P2A1-28)「...這些人會承受很大的壓力，因為這些個案三不五時就自傷，她也沒有辦法馬上就結案啊」(P4A16-3)

- (2) 對案主操控性行為的不滿與壓力：大學 2 和大學 3 的自傷個案都出現威脅自傷的情況，大學 2 的輔導教師在面對個案反覆自傷、失聯及操控同學和導師，內心感受到不安的壓力和不滿的情緒，另外，大學 3 的輔導教師對於個案威脅自殺及對承諾諮商反覆不定的態度，內心感

到焦慮、緊張與不安。

「那時她就跟家人 negotiate 誰來陪我，就已經提出她的要求和交換條件的，那時我心裡就很不舒服的。」(P22B3-6)「整個過程我自己的感覺是對這個學生有一點點的情緒，我覺得那個情緒就是我們一堆人在賜候她..」(P22B3-2)「因為導師也很久沒來，女生也沒來，男生來了就很氣，說她是故意的，就很有情緒，我們就先處理這個學生，再打給老師，整個下午大家多多少少因為這個不確定性會有壓力」(P3D6-5)

2.合作關係的壓力：除了個案造成的壓力外，輔導教師還要面對合作輔導過程中的不協調，其中包括角色認知的期待與落差與合作關係的不協調。這些不協調的因素中，有專業理念的不解、誤解與差異、權力與位階衝突、合作方式和態度的不協調、缺乏關係的信任與默契等等，輔導教師需要從這些議題中重新調整自己的觀點和心情。大部份的輔導教師採取自我調整、專業督導及同儕討論的方式調整上述的負面情緒。

## (二)自省與覺察個人議題：

輔導教師要能覺察自傷個案的處理經驗對自己的影響，探索自己的成長議題，包括面對失去生命的不安、處理時是否過度涉入、逃避負面情緒、害怕權威等等，輔導教師透過個人的自我覺察，進一步探索這些議題對處理自傷個案的影響。

例如，輔導教師 P1A 反省了自己面對權威時的無力：

「我覺得對我而言是一個課題...因為那反映我的個性或本質，當在互動的過程中，對方呈現一個很強勢的狀況時，就會讓我覺得我自己是無力或者是沒有 power 的」(P1A44-2)

例如，輔導教師 P3B 和同仁一起討論處理自傷個案所引起的情緒：



「..也包括我覺得有一些情緒是處理了兩起死亡事件的悲傷輔導，...那個情緒是什麼，然後就有一些認知和勾起的情緒...」(P3B32-18)

例如，輔導教師 P4A 從處理自傷個案中看到個人的成長議題：

「其實真的會有一個歷程，因為對這個工作會有熱情，又有個人的 issues 要關懷別人要照顧別人，有時又有個人的 issues 也在裡面，因為做這個工作總是自己的想法，可是有時這是自己某些要處理的 issues 那我也是在那樣的個案裡學習成」(P4A11-2)「當然我也覺得要回歸到我剛講的每個人都有個人的 issues，我個人的 issues 就是我會多故一點，也許我還要慢慢在做治療裡面去分析，我為什麼要多做一點讓我自己很累」(P4A15-11)

## 二、輔導教師的專業角色調整

### (一)調整專業與實務的落差

在處理自傷個案時，許多諮商的專業作法需要重新調整，包括突破侷限於諮商室的會談方式、主動走入校園建立關係、多思考自傷個案在生活層面遭遇到的困難等等。輔導教師除了從專業的角度對個案進行評估之外，也要從非專業人員的角度和位置討論個案，顧及非專業人員的觀點與期待，例如輔導教師從個人心理的角度協助個案之外，也要看到導師從系上或學校的角度，會期待家長涉入處理，甚至帶回案主，以減低學校的風險；又如輔導教師從心理健康的角度希望減低學生個案的課業標準，但導師則會從課業要求的公平性來看待案主的學業成績，因此輔導教師要改變合作輔導的觀點，從個人角度朝向系統方向思考個案問題與處理方式。

例如，P3E 和 P1D 都在實務中經驗到必須調整輔導的專業作法：

「蠻常(遇到專業被挑戰)的，我剛開始進來時就從課本上學到

的，就覺得晤談就在諮商室，來到這裡才知道一些危機狀況會讓你不得不走出去，我有時候就自己去找學生，然後不可以進來輔導中心晤談，我就到外面跟他晤談。」(P3E24-1)「從被動到主動，負起個案責任。」(P3E24-2)

「我覺得不是那麼制式化，我跟個案談我要保密不給你知道，我覺得應該要用一個變通的方式，那一個部份我可以讓他(教官)知道，那個部份我可以幫他了解，用他可以理解的語言，讓他也可以幫忙」(P1D15-8)

## (二)調整專業表現與形象

- 1.擴大輔導專業彈性：自傷個案的合作輔導中，輔導教師應主動擴大輔導專業的彈性，因應各種合作輔導情況，變化專業原則，以有效的溝通方式表達專業工作的內涵。由於合作輔導涉及專業與非專業的工作人員，輔導教師在爭取相關合作輔導人員的認同時，要能夠兼顧其非輔導專業人員的觀點，採取折衷的輔導方式，提供具體的方法共合作人員參考。因此，輔導教師在學校機構中，不只扮演諮商師的角色，他還要扮演更多助人者的角色，後者和個案建立一種真實的人與人關係，而非專業知識與人的關係。換言之，輔導教師要抽離自己的專業框架，擺脫諮商室的角色，邁向更大、更多元的合作輔導系統。

例如，輔導教師 P1D 從合作輔導中，發現諮商師的角色不足於應付實務上的需求，故擴大合作輔導的關係與角色：

「感覺上我會認為學校輔導老師好像比較適合社工師這樣的角色，不是單純諮商師的角色。」(P1D6-2)

「在很多次的合作中，輔導老師在過程中可以做到兼顧各合作的各個層面，可是輔導老師要做很大的開放跟空間，所謂很大的空間不是說我不要跟個案有一些專業的關係了，也不是說完全去認同別人對我們的看法，而是要去想一想，到底有沒有怎麼樣的折衷的方式，可以讓它更有效運作可以幫到這個學生」(P1D15-1)

2.強化團隊互補效果：如果輔導教師要能將合作輔導人員都納入團隊運作中，將能強化合作輔導的互補效果，例如增加導師的轉介責任和能力，有利於輔導教師和非自願個案建立關係；又如諮商搭配教官的規範，有利於約束某些個案的衝動行為，亦有利於輔導教師和個案維持諮商關係。

例如，輔導教師 P1D 在合作輔導中，將導師和教官納入輔導團隊中，將合作輔導人員的功能發揮出來，以輔助專業輔導的不足之處：

「我覺得這是要去平衡，不能完全否定這樣，因為他要去關照這個學生，然後我們是在同一個機構中，某個程度上來講也是屬於同一個陣線的人，要去合作的人，我覺得應該把他(教官)納進來」(P1D15-7)

「這種非自願的個案要單靠輔導老師用諮商的方式處理，我覺得困難度蠻高的，首先要讓他走到諮商室就很不容易了，導師若不能負起這個責任時我們也沒有辦法。」(P1D16-12)

### 三、輔導教師的工作角色調整

#### (一)調整工作角色與態度

自傷個案的處理，相當耗損輔導教師的心力和體力，除了要處理案主不定時的自傷行為，還要處理合作輔導的議題。輔導教師比較希望可以單純做專業諮商的工作，但站在個案管理的角色，也要和其它相關合作單位溝通，有時還要代表主管到系上溝通，迫使輔導教師不得不調整自己的工作角色，兼顧專業與行政溝通。

例如，輔導教師 P1D 在許多合作經驗中發現輔導教師需要調整自己的工作態度，輔導教師不只是諮商師的角色而已，還需要協助許多行政事宜：

「因為我們在合作時會有很多鎖碎的事，比如說開個案會議，到底是誰要做記錄，這是一個很現實的問題，假如是協調會議誰要

做協調書，誰做格式去協調，這是行政庶務上，可是認定自己是諮商師的輔導老師通常會比較排斥去做這樣的工作，包括去聯絡」(P1D14-4)

## (二)調整面對權威的態度

合作輔導時，輔導教師對內要面對主管的強勢，對外也要面對相關單位主管的權威，因此輔導教師發展出自己的因應方式，在面對主管的強勢作風時，輔導教師可從主管的立場切入，體諒主管，教育主管，以主管可以理解的語言跟主管溝通輔導策略的意涵；輔導教師面對其它單位主管的權威，試圖以自己的專業來平衡對方所表現出來的權力位階，當然有的輔導教師也會自我省思，面對權威時自己軟弱的態度所賦予的。

例如，輔導教師 P2C 以自己的專業來面對權威，也透過督導探索釐清自己面對權威的害怕：

「那時我去開個案會議，學務長和各處的長，每個都是長，只有我一個是輔導老師，那我們怎樣透過這樣說明專業更困難。」(P2C11-5)「所以我在專業上，我的想法是位階我沒辦法比上，學位我也沒辦法比上，那些主管都是博士，所以我只能用我的專業」(P2C12-10)「但要面對那種權威我會害怕，我不喜歡嘛，我會去的時候要心理建設，我要先做調適，也透過督導去澄清到底我是怎樣的一個過程。」(P2C14-3)

## (三)調整溝通態度與技巧：

- 1.人際取向的工作方式：在講究人情和人際關係的校園氛圍中，輔導教師需要更重視人際取向的工作方式，才能更圓融的處理合作輔導事宜。雖然自傷個案的主要處理者是輔導教師，但需要整個校園的工作團隊來協助，從各自的功能差異中尋找自己的角色和位置。輔導教師要主動和合作輔導人員建立真實的信任關係，就要花時間跟導師溝通、討論學生問題，而非坐在諮商室處理個案問題，要主動的走出到相關的

合作輔導單位溝通，例如到系上跟主任、導師或助教討論，了解她們的想法與期待，落實合作輔導關係，帶動合作輔導系統的運作。

例如，輔導教師 P4B 採取主動和導師建立關係方式，帶動合作輔導系統的運作：

「我是覺得這個部份(主動跟相關人員接觸)如果做多了做久了其實就是在未來的鋪路，如果變成朋友，有些老師就會跑來告訴我，我有個學生如何如何，這是一個相互的關係，關係很重要。」(P4B17-4)「那如果我們跟機構跟系上沒有關係的話，那如何幫助她跟別人接上關係？...」(P4B18-2)「對導師而言，至少這樣是個促發點，就像主任不認識學生，我去問她，她就會去問助教啦，就會請她的助教來，雖然她不知道，她坐在那裡也就聽到了，我們就是當那個撞球的母球，讓整個動力可以動起來，不然妳沒有這個球去撞，妳就動不起來。我是覺得這個才是專業，這才是另外重要的專業，不是要貶抑他者，兩個都很重要。」(P4B20-3)

2. 柔軟與誠懇的態度：輔導教師宜利用自傷個案的合作輔導，改進與合作輔導人員的溝通技巧，包括採取採取柔軟的溝通姿態及誠懇態度，傾聽各方不同的意見，並且避免讓合作輔導人員覺得輔導教師在推卸責任，強調合作人員在合作網絡中的重要性，輔導教師要讓合作輔導人員看到合作是為了更有效幫助個案。

例如，輔導教師 P4C 在多年的合作經驗中，注意到溝通態度的動要性：

「我想溝通跟協調的技巧很重要，或者是態度(誠懇)也很重要。」(P4C8-1)「我覺得那個態度很重要是不要讓對方覺得我要把事情推給你」(P4C8-2)「我覺得在溝通過程中，我不要让對方覺得我需要你去接手這件事情，那就會遇到一些困難」(P4C8-3)

3. 善用會議表現與諮詢：雖然輔導教師和導師較少有機會經營關係，但是導師會議是導師相當重視的溝通管道，輔導教師

在會議表現專業的能力和觀點，以爭取導師的信任。當然，導師若能獲得專業的諮詢、分析和建議，則更容易合作。

#### 四、「輔導教師的角色調整」之討論

本節之大學輔導教師在合作輔導過程中所做的自我、專業及工作角色的調整，不外環繞在輔導教師的專業與非專業的主題，以及輔導教師展現的彈性和工作態度，因此，這些調整對實務工作的啟示如下：

- 1.大學校園輔導教師須具備統整專業與非專業的工作能力：傳統上，輔導教師認定的專業工作是指直接服務個案的諮商工作，包括心理測驗評與評估、個別與團體諮商、生涯規劃、危機處理等工作，但在個案合作輔導中，輔導教師除了要負起直接服務的工作外，還需要改變輔導工作的界線，調整專業與實務的落差，不但突破諮商室的會談方式，還要主動走入校園和合作輔導人員要建立合作關係，在處理觀點上也要顧及非專業人員的觀點，以便讓個案合作輔導更加順暢。因此，大學校園的輔導教師要在實施輔導專業工作時，也要將非專業輔導人員的聯繫和互動納入核心工作，進一步整合工作關係、人際關係、溝通態度與技巧，讓輔導專業人員和非輔導專業人員成為一個互補的工作團隊。
- 2.大學校園輔導教師要具有真誠的自我覺察和省思的能力：本研究的結果顯示，輔導教師在合作輔導個案時要面臨許多情緒和壓力，其中除了個案引起的焦慮情緒之外，還有合作關係的壓力。輔導教師在面對這些情緒和壓力時，需要覺察自己的成長議題所帶來的干擾，省思合作輔導的各種差異觀點，包括輔導教師彼此之間對諮商師與個管者分工的意見差

異、其它合作輔導人員對專業觀點和效果的質疑、合作的不平等關係、缺乏關係的信任與默契等等，每一種合作關係或壓力都會引發輔導教師的個人情緒或成長議題，輔導教師要從自我成長和專業成長兩方面去思考和整合，才能在合作輔導過程中扮演主導的角色，例如輔導教師 P4A 從自傷個案的「裸姆式」的處理方式中了解到自己「習慣多做一些」的成長議題，小心異異的檢視自己的做法，又如輔導教師 P4B 從合作衝突中看到諮商專業的自大與理想化，自我反省不能以專業知識來處理合作輔導關係，而是要建立真實的關係；輔導教師 P3C 則看到個案的需求，願意突破自己的諮商室做風，走出去跟個案會談，多替個案思考生活事件；輔導教師 P1D 在合作輔導中看到輔導教師的不足之處，認為輔導教師要考慮非專業輔導人員的觀點；輔導教師 P1B 也誠實的看到自己的和導師不平等的關係中看到自己面對權威的無力，P2C 坦成面對自己和權威互動時的害怕和抗拒，並尋求督導的協助。本節中所提到的輔導教師角色調整，是建立在輔導教師真誠的覺察與省思，以務實的作風面對實務的困難，這是大學輔導教師應具備的態度和能力。

表 4-7-1 「輔導教師的角色調整」內涵

輔導 教師 的自 我調 整	1.情緒的調 整	1.面對自傷個案的焦慮與 壓力	1. 對失去生命的焦慮 2. 對案主操控行為的 不滿與壓力
		2.合作關係的壓力	1. 角色落差的壓力 2. 不協調關係的壓力
	2.自省與察 覺個人議題	1. 失去生命的不安 2. 過度涉入的議題 3. 逃避負面情緒 4. 害怕權威	
輔導 教師 的專 業角 色調 整	1.調整專業 與實務落差	1. 突破侷限於諮商室的 會談方式 2. 主動走入校園建立關 係 3. 顧及非專業人員的觀 點與期待	
	2.調整專業 表現與形象	1. 擴大輔導專業彈性 2. 強化團隊互補效果	

(續後頁)



表 4-7-1 「輔導教師的角色調整」內涵(接前頁)

輔導	1.調整工作	1. 兼顧專業與行政
教師	角色與態	2. 和導師建立真實的關係
的工	度	
作角		
色調	2.調整面對	
整	權威的態	
	度	
	3.調整溝通	1. 人際取向的工作方式
	態度與技	2. 柔軟與誠懇的態度
	巧	3. 善用會議表現與諮詢

## 第八節 自傷個案合作輔導重要面向六：

### 「環境 / 文化」

本節說明合作輔導中的「環境 / 文化」因素，共分三大部份，分別為華人社會取向文化、校園風氣及學校次文化，研究者並討論環境 / 文化對個案合作輔導的重要性。

#### 一、華人社會取向文化：

##### (一)順服權威

校園中的工作人員，對於權力位階高的角色，多採取順從的因應方式。例如大學 2 的輔導教師雖然在處理個案上和主管意見相佐，但最後還是順從主管的意見；大學 1 的輔導教師對於主管的權威感受更是強烈，會期待中心主管協負跟系所主管溝通，校園中的工作人員都是以主管的意見為主，順從上級的指示，已形成校園文化的一部份。而大學 2 所在之區域為某一特殊族群，屬於父權階級，很強調主管或男性的權威，因此女性主管則要強韌但低調，溝通時只能以弱克剛，不可以表現太強勢，以免得罪合作對象。例如，輔導教師 P4C 在和比自己更有權力位階的合作輔導人員互動時，採取順從和識時務的態度：

「我覺得這是生存之道(認清現實權力與輩份)，因為我覺得在每個環境都一樣，在醫院也是這樣啊，醫生更明顯他就是老大，反正妳是要聽醫生的，雖然比較有制度，但溝通協調還是很重要。」(P4C30-1)「假如涉及到比較麻煩的個案需要到學校這邊，那時就要考慮和認清自己的角色跟限制」(P4C30-5)「假如我在這裡只是一個諮商師，還是要尊重上面很多長官。」(P4C30-6)「要處理問題之前要認清自己處在那裡？要認清自己的角色定位很重要，要知道自己處理位置，不是所有的事情都可以去掌控。」(P4C30-7)

##### (二)家人式的情感

校園中的導師或相關合作輔導人員會傾向以家人的關懷方式去關心學生，將學生視為自己的家人一樣，例如大學 2 的導師、大學 1 的行政人員及大學 4 的助教都會對學生經營親情式的關係，讓學生有一家人的感覺。例如大學 2 的導師配合輔導自傷個案時，則會採取親情式的關懷，把導生當作是自己的兒女關心，持續在生活 and 學習中照顧學生。例如行政人員 NP1E 和導師 NP2D 都把個案視為親人一般的照顧：

「對對！不過啦，當然啦這個事情也很難講，因為我經常跟這些孩子相處，所以把她們視為家人。」(NP1E18-1)

「那我原來是認為她沒有父母，可能親人少一點，那我自己沒有女兒就會比較熱心去關心她」(NP2D1-25)

### (三)人情與人際

大學校園中相當講究人情與人際，例如大學 1 和大學 2 的輔導中心工作人員都表達了平日建立關係的重要性，如此一來，合作輔導時有需要對方協助時，比較容易取得對方的合作和配合。輔導教師 P4B 和 P1D 都觀察到和合作輔導人員的私交關係很重要：

「如果妳跟他(老師)沒有關係，她就比較讀不到妳的力量吧」(P42B11-1)「對啊對啊是工作人員跟老師之間的關係，我要講的是說我們要讓老師知道學生的狀況，如果之前我們就有私交關係，也許跟我們互動之下比較容易溝通。(P42B12-1)「我覺得那個關係是很重要的因素」(P42B13-1)

「可是為了合作我們私底下仍然維持相當好的私人關係，就是有些教官私下我們接觸比較多，他就會慢慢跟我們談他遇到的學生問題，我也慢慢了解他希望我們多提供一點資訊給他，讓他們可以參與」(P1D10-14)

## 二、校園風氣

### (一)校園的文化與教育理念

每一所大學都有自己的校園風氣和文化，其中大學 3 是一所具有宗教背景的學校，校方的高層主管具有相同的信仰，會鼓勵學校教職員參與宗教活動，學校的工作人員較易形成共同的價值觀，其教育理念重視關懷個體，此一理念和輔導的關懷、尊重、平等與真誠的價值觀相似，為輔導工作提供很好的專業環境和支持力量。因此，大學 3 的校風重視個人的關懷，工作人員之間有較多的分享與鼓勵，合作氣氛較好：

「我覺得跟校風有關係，我覺得我們整個校風比較是關懷型的，行政單位彼此之間的關懷是夠強的」(P3C18-2)「那我覺得拋開學務處來看，學校本身的氣氛就是關懷的，彼此之間常有一些活動，老師常可以聚在一起相互關心」(P3C18-4)「學校很講究全人關懷和信望愛啦，我覺得這個會影響整個學校的風氣有人味，這樣的狀況連帶也會對中心影響」(P3C18-5)

## (二)重視導師工作

在合作輔導中，導師是重要的一環，一所大學的導師工作是否落實，也會影響合作的品質。例如大學 3 重視導師制度，校方的高層主管也重視輔導工作，所以導師和導生的聚會成為常態工作，建立良好的師生關係，學生和導師互動密切，早已成為校園的風氣，學生有問題會主動找導師，而導師也很熱心於輔導學生，可說是合作輔導的基石。相較之下，大學 1、大學 2 和大學 4 的導師就顯得較為不積極，因此校園中的導師也較不熟悉輔導工作，較不了解、不信任輔導教師。大學 3 的導師 NP3A 認為導師之所以可以發揮輔導的功能，在於學校推動導師制度：

「但是我覺得那個風氣感覺上有一部份跟學校的制度推動有關係，像這裡會強制規定每學期一定會有三次的導師時間，就是會強制學生見面導師三次，一但建立起來學生就比較會知道他的導師，像我大學四年我常不知道我的導師是誰，但這邊的學生都知道他的導師，我覺得這點至少在這個部份是不錯的」(NP3A13-5)

### 三、學校次文化

#### (一)行政文化

大學校園的行政單位大多受到經費減少而進行人事精簡政策，但行政單位的工作文化較傾向於行政作業，有其工作文化，輔導工作被放在行政單位中，顯得有些格格不入：

- 1.講求積效：大學校園越來越講究工作積效，例如大學 1 行政人員在合作過程中，強調行政效率，重視會議結果的討論與執行，又如大學 2 的行政人員也認為輔導花的時間多，又不看不出工作績效，大學 4 的中心主任則感受到校方重視輔導的效果，但輔導工作很難從積效層面評估，不能以投入多少人力來計算輔導工作，這樣過於唯物取向，違反人類心理的抽象化，需要花時間跟校方溝通。
- 2.人事精簡工作量增大：學校因為經費的關係，精簡人事，造成各單位人力不足，工作量增加，減少各單位的合作意願。例如大學 4 的輔導教師就直接感受到人事精簡後，學務處其它單位的配合意願相對減低，大學 3 的中心主任雖然感受到輔導人力的不足，但他可以體諒校方人事精簡。

#### (二)教授文化

- 1.具專業自信：教授群體會以學術的熱忱看待事情，重視邏輯和規劃，和校園中的其它人員相較起來較為自信。
- 2.不擅於合作：有些教授長期從事於研究，不擅於和他人合作。

#### (三)諮商文化

- 1.重視個體的獨立自主：輔導教師的重視個人的自主性，對個案而言，輔導教師較傾向尊重其自主意願；輔導教師的專業自主性高，各自擁有不同的專業取向與風格，重視自己的專業興趣，有時甚至會忽略實務工作的需求，例如大學 4 的輔導教師常因專業自主、專業風格和專業興趣差異而減少合作的機會，而大學 2 的輔導教師則將工作內容切割清楚，以維持各自的工作界線，彼此不相干涉個案的處理，減少合作的機會。
- 2.重視隱私與保密倫理：輔導教師常會考慮諮商關係與專業倫理，謹慎小心保護個案的會談內容，以取得個案的信任。
- 3.分享的文化：例如大學 3 的輔導中心創造了分享的文化，輔導教師彼此之間會相互關心，分享彼此的工作情緒，遇到工作困難時也會相互支援與協助，具有團隊意識和使命感。

「因為合作不是短期就可以促成的，包括駐地實習生，和我都是新進的，那我可以這麼快可以在台面上處理，也有情緒的支持，我覺得這是累積的，那個累積包括平常彼此的互動和情感，是平常就有的，所以這裡平常就有分享的文化」(P3B32-13)
- 4.倫理與尊重：輔導中心的資深和資淺人員之間具有倫理秩序，資淺會尊重資深工作人員，資深或具有權力者也會尊重資淺工作人員，人際相處井然有序。
- 5.工作人員的穩定度：例如大學 3 對輔導教師的任用是以正式的校園工作人員聘用，具有穩定的福利和工作制度，因此輔導教師流動率不高，工作穩定，有利於合作輔導工作；相反的，大學 1 的任用制度則是以非正式的人員聘用，輔導教師流動率高，缺少資深輔導教師。

#### (四)教官文化

- 1.組織階級嚴密：教官是軍方系統，具有清楚的階級制度，內部組織是很嚴密的。講究階級服從與職務服從，重視榮譽、道德與倫理，團體內凝聚力強，會有自己的回報與合作系統。
- 2.角色定位不清，工作士氣低：教官在學校的定位不清楚，常被質疑，有莫名的自卑感，許多教官因此而等著退伍，影響工作士氣。
- 3.重視結果，忽略過程：教官重視個案處理之結果，包括當事人或家屬的最後反應，而對於過程中處理細節較不重視，很擔心處理結果不好受到責難。
- 4.文件化的處理：對於自傷個案的處理過程，教官傾向把處理內容文件化，以上簽公文的方式報告長官，或者簽會給合作單位，希望大家一起承擔結果。

#### (五)學生文化

- 1.向朋友或熟人求助：學生彼此之間的互動較多，平常有困難會找同學或社團朋友協助，比較不會找師長解決，形成一種同儕關係緊密的次文化。雖然如此，面對同學自傷無法處理時，仍會求助於熟識的導師；一般而言，由於輔導教師並無直接接觸學生，學生對其信任度也不高，需要透過導師、教官或助教居中轉介。

「也許有些孩子認為涉及到心理層面的，或者說有些孩子在家裡面，她會去找一個朋友來談，就像是父母，她非常親，但她總是覺得這個問題，跟這些痛苦，所以她會去尋求朋友」(NP1E3-2)

- 2.自認獨立自主：大學生多認為自己是獨立自主的個體，不希

望受到約束。

- 3.缺乏自我認同：大學 3 的工作人員認為大學生較為不成熟，在自我定位上仍然處於模糊和困惑的階段，需要輔導人員的協助與陪伴，才能開發個人的潛能。

「所以我一直相信在台灣的孩子，很困惑迷茫找不到人，我覺得這個階段的孩子只是過渡，她其實有很多的潛能，她是卡在還沒有找到自己的 identity，走過了就有解，就是希望能夠陪伴他們渡過，這是我對大學工作的使命，我覺得台灣的大學生就像美國的青少年，是很困惑很迷惘的，需要被了解和被陪伴，陪伴之後就有很多潛力。」(P3E24-6)

#### 四、「環境 / 文化」之討論

合作輔導工作的複雜性在於合作輔導人員具有不同的訓練背景，再加上校園特殊的風氣和次文化，造成合作輔導人員之間的合作困境。

##### (一)輔導教師宜善用華人社會取向文化和合作輔導人員互動

本研究所發現的環境 / 文化內涵中，屬於華人社會取向的文化包括輔導教師順服主管的權威、合作輔人員會和學生經營家人式的情感、以及重視人情和關係，這和楊國樞(1993)所提出華人社會取向的特色相呼應，其內涵包含了家族取向、關係取向、權威取向、以及他人取向。大學校園的合作輔導人員在華人文化的薰習之下，無法避免受到社會取向文化的影響，有研究就指出華人的組織行為會經由擬家族化的過程中，將角色和組織緊密結合，個人也會將在家族中所學習到的因應方式用到工作組織中(姜定宇，鄭伯壘，2002)。因此，輔導教師在合作輔導中，在和主管應對時，要能尊重主管的權威，要隨時向主管報告個案的處理情形；另外，本研究也發現人情和關係是大學校園的文化現象之一，因此輔導教師應發展人際和諧



的合作輔導方式，某些華人文化的企業組織研究也支持社會連帶關係有助於人際信任的提昇(鄭伯壘，2002)，而黃光國(1995)的人情與面子之人際理論也指出，華人多透過角色套繫強化彼此的關係，以便從人際互動中獲得資源，可見建立人脈是華人運用人際關係來解決問題的重要力量，故輔導教師可在平日和相關的合作輔導人員建立良好的人際關係，這也是有助於建立合作關係的信任與默契；而導師多會和學生個案建立家人式的情感，則需要注意師生關係過於緊密造成關係界線的模糊，甚至受到學生個案的操控。總之，輔導教師要注意合作關係中，合作人員還是相當講究權威與階級的，輔導教師在使用自己的專業時，也要注意倫理與輩份關係。

## (二)個案合作輔導要尊重多元的校園次文化

在大學校園進行合作輔導個案時，輔導教師要考慮不同的校園次文化，也要注意諮商文化和其他次文化的衝突，例如在和教官互動時，輔導教師要了解教官的階級服從文化和諮商文化重視個體獨立自主、重視隱私與保密倫理是有所衝突的，研究者認為輔導教師需要尊重教官的文化，但也要嘗試跟教官溝通諮商所重視的價值和意義為何，大學 1 和大學 2 的教官都曾不滿輔導教師的保密原則，但經過討論之後雙方採取折衷做法，輔導教師雖然沒有辦法提供個案的會談資料，但卻給予教官充份的諮詢和訊息，讓教官可以向主管回報，減低其焦慮，就是一種相互尊重與折衝之後的合作方式。其他諸如教授具有自信和不擅合作的文化、行政單位講求積效的文化、學生傾向跟熟人或朋友求助的文化，都是輔導教師在合作時要納入考慮的重要因素，本研究顯示輔導教師主動投入可帶動導師的合作，輔導教師也可透過個案的同學，協助關懷、追蹤與回報，都是輔導教師克服和運用不同次文化的最佳例證。因此，如何運用校園中各種族群的次文化，是大學校園輔導教師在合作輔導個案時的

重要工作，輔導教師必須是一位文化敏感度高的實務工作者，在多元文化的諮商服務中，Sue(1993)提出有效的文化諮商師可扮演多種的角色，包括改變環境的角色、諮詢的角色、建議者的角色、代言辯護的角色、促進支持的角色及促進傳統治療方式的角色，將這些工作角色運用在校園的次文化群體中，有助於提昇輔導教師在合作輔導的效率。

### (三)輔導教師應投入建立校園風氣

大學的校園文化和教育理念會影響合作輔導個案的進行，在本研究中大學 3 是一所具有宗教氣氛，又重視個體關懷風氣的大學，其校園高層主管奉行一致的教育理念，推廣互相關懷與分享的活動，學校重視導師輔導工作，因此該校的合作輔導人員普遍上都認同專業輔導工作，有利於個案合作輔導。一般而言，大學校園風氣的塑造者是學務處，Evans 和 Reason(2001)曾檢視美國學生事務工作的哲學觀點，提出學生事務的基本價值，包括強調全人觀點的學習、注重學生之個別差異、協助學生發展自動自發的學習，這些也是輔導教師所認同的核心價值。傳統上，輔導教師大多固守於諮商輔導工作，很少參與學務處推展的校園風氣與文化活動，研究者認為輔導中心即使是學務處的一組，輔導教師有必要從輔導專業的角度，提供實務工作中所獲得的學生訊息給學務長，並積極參與學生事務核心價值的建立。因此研究者認為輔導教師有責任和義務投入學務工作，將諮商的價值推廣至校園文化，為個案合作輔導創造有利的條件。

表 4-8-1 「個案合作輔導環境 / 文化」內涵

環境 / 文化	1.華人社會取向文化	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 順服權威</li> <li>2. 家人式的情感</li> <li>3. 重視人情與關係</li> </ol>
	2.校園風氣	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 校園文化與教育理念</li> <li>2. 重視導師工作</li> </ol>
	行政文化	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 講求積效</li> <li>2. 人事精簡工作量增大</li> </ol>
	教授文化	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 具專業自信</li> <li>2. 不擅於合作</li> </ol>
	諮商文化	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 重視個體的獨立自主</li> <li>2. 重視隱私與保密倫理</li> <li>3. 分享的文化</li> <li>4. 倫理與尊重</li> <li>5. 工作人員的隱定度</li> </ol>
	3.學校次文化	
	教官文化	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 組織階級嚴密</li> <li>2. 角色定位不清</li> <li>3. 重視結果，忽略過程</li> <li>4. 文化化的處理</li> </ol>
	學生文化	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 向朋友或熟人求助</li> <li>2. 自認獨立自主</li> <li>3. 缺乏自我認同</li> </ol>

## 第九節 輔導教師的個案合作輔導認知架構

研究者根據四所學校之合作輔導架構及合作輔導面向，經比較分析之後，獲得圖 4-9-1 之輔導教師合作輔導認知架構，此架構之向度即合作輔導之重要面向，已於上節陳述，本節說明輔導教師的合作輔導認知架構之意涵與各向度之間的關係、以及輔導教師在合作輔導中的重要性，研究者並針對此一架構提出討論。

### 一、輔導教師的個案合作輔導認知架構之意涵

輔導教師個案合作輔導認知架構分為六個向度，首先輔導教師要了解「1.多元的個案問題與轉介」，本研究四所大學的自傷個案問題類型和轉介方式各有不同，但大多數自傷個案由教官、導師或同學轉介為主，也有少數個案主動自行求助。當自傷個案轉入輔導中心時，輔導教師即進入危機處理的流程，輔導教師將針對個案的問題性質、自傷危機程度、可能衍生的問題行為、問題的意義等納入評估，開始尋求單位內與單位間的合作。

「2.互補式的合作與分工」，此一部份分單位內與單位間的合作，其內涵已於本章第三節說明，圖 4-9-1 之「2.互補式的合作與分工」中之左右邊分別為合作成員與角色任務，「單位內」的合作成員包含主管、專任輔導教師、兼任輔導教師及行政人員，角色任務的實線圓圈代表主要的角色任務，虛線則表示次要角色任務。主要的角色任務包括輔導教師擔任的個管者和諮商者、以及主管擔任統籌三種任務，至於次要的督導、教育與諮詢、情感支持、行政支援等角色，則視各校輔導中心的人力資源和需求分工，例如大學 3 和大學 4 的輔導專業較受肯定，主管也都具備專業輔導背景，所以輔導教師較少需要擔任教育主管的角色，但大學 2 則常常要跟主管說明輔導專業的理念和意義；又如大學 3 輔導中心的工作人員有相互分

享的文化，所以在合作分工過程中，就會有輔導教師主動扮演情感支持的角色；而單位間的合作以輔導中心為主導，其它單位輔助配合，其分工則視個案的需求而定，其合作人員包含學務長、教官、導師、助教、同學、行政人員，但是輔導中心的輔導教師是合作輔導的主導者，其他單位的合作輔導人員則從旁協助或配合，由學務長統籌分工，其中屬於心理或輔導專業的任務由輔導教師負責，其他合作輔導人員則負責非輔導專業的任務。單位間的角色任務中，統籌決策、危機處理、心理專業及日常關係屬於主要任務，同儕輔導和課業輔導較為次要，視各校資源和需求而定。雖然單位間的合作是以輔導中心為主導，但主導的程度受到校園的權力結構、主管的風格及支持度、輔導教師的團隊力量等因素影響，例如大學 4 的輔導中心主任的作風強勢，所以完全主導單位間的分工，主任主持單位間的個案協調會議，反之，大學 1 的輔導中心主導程度則較弱，則是因為輔導教師長期以來在校園權力結構上較為弱勢，再加上主管的承擔力不足，因此，單位間的協調會議由學務長主持。

「3.角色認知與落差」，無論是單位內或單位間的合作，合作輔導人員對彼此的角色認知會影響任務分工，包括(1)合作輔導人員對輔導教師角色的認知與落差、(2)輔導教師對其他合作輔導人員的角色認知與落差。輔導教師在合作過程中，除了要注意輔導專業角色所引起的誤解，也要了解其他相關合作輔導人員的角色和限制。「4.合作關係與挑戰」，當合作輔導人員進入合作過程中，彼此之間的任務分工與角色認知，都會造成關係上的協調與不協調。單位間的不協調關係，乃在於合作輔導人員對角色任分工的落差、對輔導專業的誤解、權力結構的不平等、以及非專業輔導人員對輔導教師能力不信任與輔效果的質疑；協調的合作關係乃在於輔導教師和合作輔導人員彼此的相互理解與支持、相互主動配合與協助。「5.輔導教師

**的角色調整**」，輔導教師面對上述的合作分工、角色認知與落差、以及合作關係的挑戰，需要重新調整合作過程中的個人情緒、專業觀點及工作角色，以便讓合作輔導更加順暢。「**6.環境／文化**」，前述五個面向受到校園的環境／文化所影響。

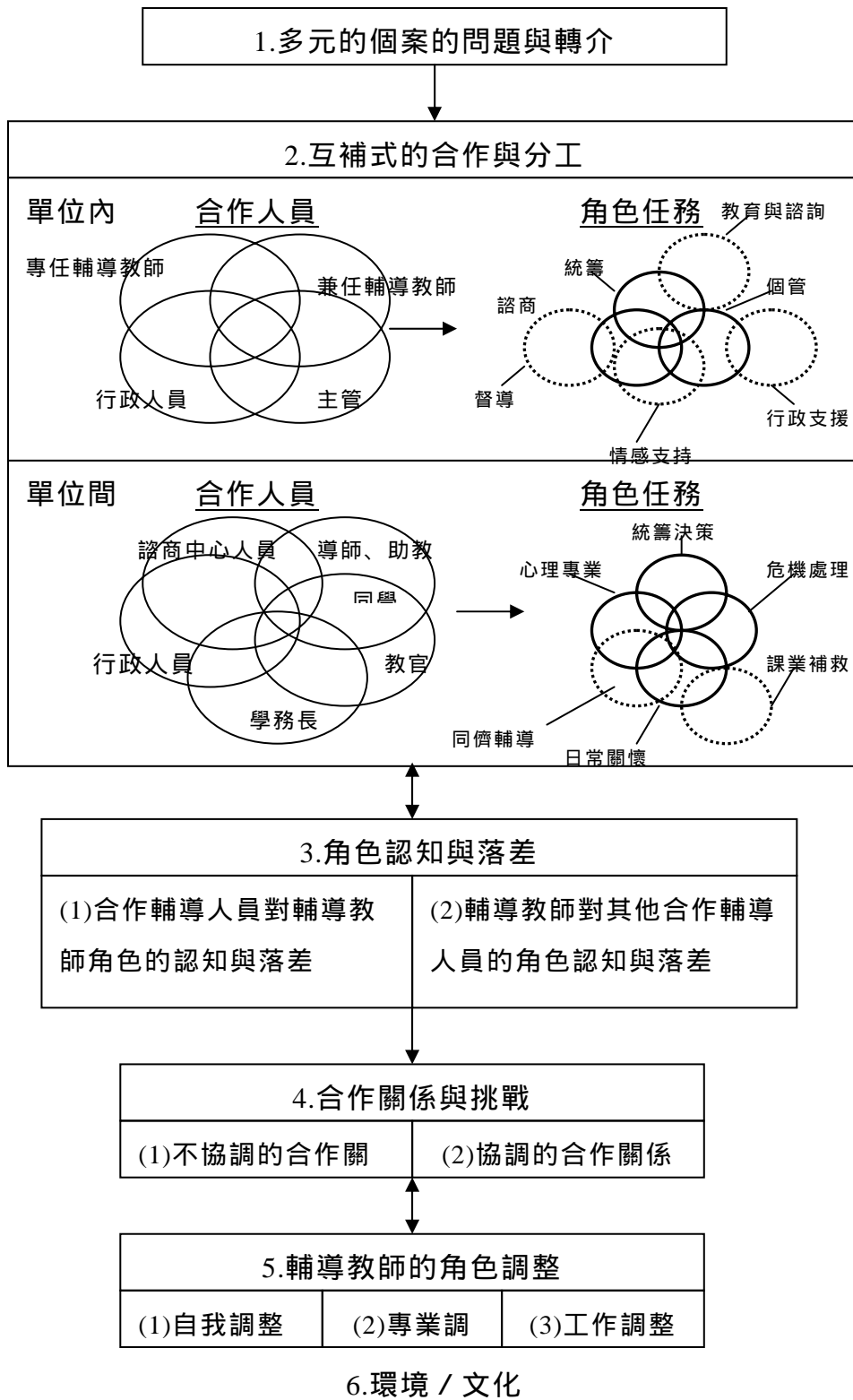


圖 4-9-1 輔導教師之個案合作輔導認知架構

## 二、合作輔導認知架構中的向度與向度之間互為影響

在合作輔導的思考架構中，各向度之間相互影響，本研究的四所學校的環境／文化為合作輔導提供了不同的背景與條件，當自傷個案進入合作輔導時，從合作輔導人員的角色任務分工、角色認知與落差、合作關係與挑戰、以至輔導教師的調整等向度，彼此息息相關，任何一個向度的改變或調整，都會影響其他向度。以下分別說各向度之間的影響：

### (一)、輔導教師角色認知影響合作方式

合作輔導人員對輔導角色的認知，直接影響合作分工的方式。

#### 1.輔導教師越重視專業角色，其合作分工就越細

輔導教師越重視專業角色，彼此的分工越細緻，界線越清楚。例如大學 3 在合作輔導自傷個案時，針對個案的處理，其分工包含個別諮商、伴侶諮商、個管者、專業督導者、行政督導、情感支持者等角色，合作人員各自專注於單一的角色任務，以維持處理的專業界線，和導師的合作中，輔導教師也強調導師不要涉入或干擾諮商關係，以維持輔導專業性。又如大學 4 的輔導教師重視個人的諮商取向及專業興趣，在個管者和諮商師的合作中，強調嚴謹的分工，諮商師的工作方式則較為自主，合作意願不高，會拒絕參考個管者所提供的個案訊息。

#### 2.輔導教師對專業角色的認知落差，造成個管與諮商分工的不一致

在合作輔導的觀點上，輔導教師對於要負起多少的主動責任，彼此之間缺乏共識。對習慣於個別諮商工作的輔導教師而言，合作輔導意味著輔導教師負責諮商室的工作，被動的等待個案前來接受



諮商，因此，重視輔導專業的輔導教師則較傾向於區分專業與行政工作，避免破壞專業關係。而有些輔導教師認為學校輔導教師的角色是助人者，不能被動的等待個案，要主動多替個案思考其生活層面的問題，輔導教師應該全心投入合作輔導，和合作輔導人員建立關係，不能只是關心案主在諮商室的狀況，因此，輔導教師應將專業與行政事務整合在一起。例如大學 3 和大學 4 都有輔導教師在個管者和諮商者的分工界線上傾向認同助人者的角色，他們主張輔導教師對學校和學生負有直接的責任，認為個管和諮商應由同一人負責，才能充份掌握個案的時效性，不能為了專業的考量而忽略個案的實際需求。因此，不同的輔導角色認知影響輔導教師彼此之間的分工方式。

### 3.輔導教師的專業分工造成合作輔導人員的誤解

輔導教師的專業分工方式，有時反而造成其他合作輔導人員的誤解，例如大學 1 中的非專業輔導的合作人員無法理解輔導教師為何要分為個管者和諮商師，有些導師或行政人員甚至無法理解這樣的分工是為了維持輔導教師和案主的專業關係，因此合作輔導人員會要求諮商師告知會談內容，但諮商師又覺得對方應該聯繫個管者，以至於彼此之間產生認知上的落差，有的合作輔導人員因此而覺得輔導中心效率不佳。

## (二)角色認知影響合作關係

無論是輔導教師彼此之間對於專業角色的認知落差或是其他合作人員對於輔導教師的認知落差，都會造成合作關係的不協調：

### 1.合作輔導人員對輔導角色認知落差造成不協調的合作關係

(1) 輔導教師過於重視專業角色，合作出現對立競爭與防衛：當輔導

教師將自己視為專業角色時，在合作上，比較會傾向於獨立作業，例如大學 4 有些輔導教師非常重視諮商專業，在合作過程中較堅持己見，無法站在他人的立場溝通，缺少開放的態度討論個案問題；又如在大學 3 中，有的輔導教師過於強調分工的界線，甚至計較分工與付出的時間，造成輔導教師之間的緊張與不信任關係。

- (2) 其他合作輔導人員對輔導教師專業限制的誤解：例如大學 1 和大學 2 的教官對於對輔導教師保密個案資料感到不滿，甚至私下抵制跟輔導教師的合作與配合，他們認為輔導教師應和大家一起分享個案資訊，而教官是輔導團隊的一員，輔導教師不應該因為自己的專業而把教官列入保密的範圍之內。

## 2. 輔導教師與其他合作輔導人員的角色認知落差造成的不協調關係

在合作輔導中，輔導教師對主管、學務長、教官、導師、同學等合作人員的角色認知有落差，容易造成不協調的合作關係，例如輔導教師期待主管協調與決策能力、可以承擔責任、以及具有輔導專業能力，當主管無法協調輔導中心內差異的觀點時，或無法給予輔導教師專業處理意見，就會造成雙方合作關係的不協調，例如大學 2 的輔導教師為避免專業認知的落差造成不必要的困擾，會在向主管報告時略過輔導歷程的細節。因此輔導教師對合作輔導人員之間的角色認知與落差，直接或簡接的影向了雙方的合作關係。

### (三) 個案問題、合作分工、角色認知與合作關係影響輔導教師的調整

1. 個案問題帶給輔導教師的調整：輔導教師為因應個案自傷、個案操控行為、校方的壓力等，採取自我調整、專業督導及同儕討論

調整情緒，並探討自傷個案對自己個人議題的影響。

2.合作分工帶給輔導教師的調整：輔導教師從合作分工中，重新調整專業工作方式，由於自傷個案出現危機時，除了進行專業上的評估外，也要和非輔導專業的合作人員溝通與合作，所以輔導教師需要實際了解非專業合作人員的觀點，調整專業與實務的落差，擴大輔導專業的彈性，強化團隊互補的效果。

3.角色認知帶給輔導教師的調整：輔導教師要突破其他合作輔導人員對輔導教師角色的誤解，就必須主動跟合作輔導人員建立合作關係，嘗試從合作中建立互信，走出侷限在諮商室的工作方式，了解合作輔導人員的期待，甚至以非輔導專業人員可以理解的語言溝通專業觀點。

4.合作關係帶給輔導教師的調整：針對不協調的合作關係，輔導教師採取人際取向的工作方式，在互動時放低身段，使用更開放的合作態度，有效的溝通技巧。

### 三、輔導教師是合作輔導的關鍵性人物

由於自傷個案的處理攸關生命，需要仰賴輔導教師的專業知能，因此輔導教師在合作輔導中需要提供專業的評估與預測，提供相關合作輔導人員處理策略。因此，輔導教師是整個合作輔導中的關鍵性人物，輔導教師在中心擔任個管和諮商的核心角色，在單位間的合作裡，則主導其他合作輔導人員的合作與分工。輔導教師在合作輔導過程中具有以下特色：

(一)提供輔導專業服務：在合作輔導中，輔導教師具有心理與輔導的專業背景，除了提供個案專業評估與服務外，也提供合作輔導人員整體的輔導策略、諮詢與協調，為校園提供專業合理的合作輔

導方式。

(二)主動投入帶動系統：輔導教師具有較高的心理反省能力，對於合作輔導人員的人際互動較為敏感，適合於合作輔導中主動整合各項資源，積極跟相關合作輔導人員互動，帶動其他合作輔導人員的投入。

(三)專業與非專業的整合：合作輔導過程中，輔導專業和非專業的角色認知是影響彼此合作的關鍵要素之一，輔導教師一方面要維持輔導的專業性，另一方面也要考慮非專業人員的觀點和角度，從非專業人員的脈絡中提供具體可行的建議，以整合更多非輔導專業人員的投入配合，以彌補輔導專業的不足。

#### **四、「輔導教師的個案合作輔導認知架構」的討論**

##### **(一)個案合作輔導是一個兼顧實務脈絡與專業實踐的過程**

個案的問題是合作輔導的處理焦點，但是合作人員彼此之間的角色認知與關係，則決定了合作的力量和效果。自傷個案問題的多元性質，需要專業與非專業的多元介入方式分工處理，從前述數節的結果與討論中，可清楚看到合作輔導人員對專業的需求，使得輔導教師成為合作輔導的主導者，因此輔導教師必須在專業的實踐過程中，顧及實務工作上的脈絡，包括相關合作人員的文化背景、輔導觀點、能力與需求，讓合作輔導人員的非輔導專業成為合作輔導重要的一環。個案合作輔導認知架構中，可以看到主管和行政人員角色的重要性(可參考第四節的結果與討論)，輔導專業必須進一步和行政結合，如何從即有的行政工作與專業實務整合成輔導行政，是輔導教師要主動規劃與調整的，例如合作輔導過程中需要和各單位的人員互動、溝通與協調，尤其是輔導教師要如何呈現輔導專業的觀點和處理策略，讓相關合作輔導人員可以清楚而具體的了解合作中

的任務，則需要輔導教師的確實了解合作輔導的環境脈絡，才能  
合作過程中調整專業和工作角色，落實合作輔導。

## **(二)個案合作輔導涉及輔導中心與學務處的組織合作**

合作輔導過程中，輔導中心和學務處是兩個重要的組織，目前國內多數大學的輔導中心都是設置在學務處底下，因此，輔導中心如何在組織運作中可以主導個案的處理，又要運作學務處的協調功能，是輔導中心主任和輔導教師要努力的重點工作。在校園的組織架構中，權力位階仍然具有重大的影響力，一級單位和二級單位有其先天的即定權力結構，輔導中心所要突破的是，如何提供專業的服務功能，以掌握主導處理的專業權力。在大學校園中，學務長是危機個案會議的主持人和召集人，就如本研究第四節所說明的，學務長是單位間合作的主要推動者，具有統籌、協調、決策等功能，在本研究中，大學校園的組織雖然相似，運作時仍然受到各校內部因素的響影而造成學務長涉入的程度不同，因此在個案合作輔導時，輔導教師要評估輔導中心在學務處中的地位 and 影響力，才能從中運作組織和關係，達到個案合作輔導的效果。輔導教師需要在平日的各種合作和互動中，培養與學務處各單位間的信任與默契，具體評估合作輔導人員的角色認知與落差，協調與不協調的合作關係，並做出因應與調整，保持一個動態的平衡關係。

## **(三)輔導教師要創造有有利的個案合作輔導條件**

本章從第三節至第八節的結果討論中，都指出輔導教師角色功能與定位是個案合作輔導的重要關鍵處。從個案合作輔導的角度而言，輔導教師應該要避免侷限於傳統的諮商師角色，扮演更多元的

輔導角色，以彈性的專業手段融入實務工作，針對自己的校園文化和需求建立合作輔導的觀點和共識。輔導教師一方面要針對個案的問題提供專業服務的功能，另一方面也要以積極投入的態度帶動其他合作輔導人員，化解各種合作關係的困難，整合專業與非專業的觀點。因此，個案合作輔導時，輔導教師要先評估個案的問題性質，以及衡量合作輔導人員可能受到的影響是什麼，並事先提供預防的策略；另外，輔導教師也要在平日合作過程中，進一步的蒐集合作輔導人員對輔導教師的角色期待，經常溝通交換彼此的訊息，以建立默契和信任，不僅如此，輔導教師還要經營彼此合作關係，深入了解校園的各種群體的次文化和需求，主動走入導師、學生、行政人員的團體，為合作輔導創造有利的條件。總之，每個學校的基本組織架構大致相似，但每個校園都有自己的文化特色和需求，從本研究所呈現的個案合作輔導重要面向及認知架構，可提供輔導教師在自己所處的大學校園環境、合作人員的關係、角色認知及文化脈絡中，建立一個契合於該校組織文化和需求的個案合作輔導模式。