

學校心理師的衡鑑工作： 資料導向的問題解決模式

孫頌賢

(國立台北教育大學心理與諮商學系助理教授)

隨著近年來不同專業證照制度的建立，國內國高中、國小的學生心理健康工作，不僅由學校教師、輔導老師、特教老師、學校護理人員來參與執行，愈來愈多諮商心理師、臨床心理師、社工師等都加入了此教育體制的系統中，共同合作經營學生心理健康的工作。而不同專業人士共同合作的過程中，往往需要許多的謀合與相互瞭解的歷程。在美國即有所謂的「學校心理學(school psychology)」學科領域與「學校心理師(school psychologist)」之職業，Merrell、Ervin與Gimpel(2006)認為，學校心理學結合了心理學與教育學的學理，該職位異於臨床心理師、諮商心理師、學校諮商師、以及學校社工師等職業角色(p15)，學校心理學的興起，即是為了使這些心理專業人員進入校園後，能符合屬教育體制的系統需要；教育體系有其特殊的環境與脈絡，若心理師不能瞭解校園脈絡的特殊性，則其提供的服務與專業建議，有時不僅不能幫助學校老師解決學生問題，甚至會造成學校老師的困擾。

早期美國的學校心理師，主要以進行學生的個人心理衡鑑為主，在學校裡若能提供心理衡鑑(psychological

assessment)，不僅幫助學校瞭解學生問題與癥結所在，也可提供專業有效的解決問題介入方式。

Merrell等人(2006)認為當代學校心理師的工作更多元化了，其主要以提供兒童與青少年在發展上、心理健康、與教育與學習上的專業協助，並強調必須重視教育脈絡的影響，甚至可促進學校心理健康整體系統的改變(p3)。Gilman與Medway(2007)比對一般教師與特教老師對學校諮商師與學校心理師的工作認識與角色研究發現，一般教師仍認為學校心理師的工作以提供衡鑑服務為主，Bramlett、Murphy、Johnson、Wallingsford與Hall(2002)、Hosp與Reschly(2002)等人，調查了美國學校心理師的工作項目與所佔時數發現，與衡鑑有關的內容幾乎佔了快一半的時間。雖然Hosp與Reschly(2002)、Reschly與Wilson(1995)的研究認為，學校心理師本身希望能降低衡鑑工作量，並多增加直接諮商、諮詢、或介入等服務，但大致而言，在美國，衡鑑工作仍是當代學校心理師的主要工作之一，其特色在於能提供更符合學校脈絡需要的心理健康專業服務，並在實務工作上，能真正有效解決學生問題。

可知，美國校園裡的心理衡鑑工作，逐漸由學校心理師取代之，已不完全由特教人員執行。Willson與Reschly (1996)的研究報告指出，學校心理師的衡鑑工作，從早期80年代，原本採取非結構式訪談的衡鑑方式，到近年以魏氏智力測驗、班達完形測驗、畫人測驗等三種成為最常用的工具，Hutton與Dubes (1992)的研究顯示，在該年代近十年內的學校心理師，在學業成就與學習困難上的衡鑑工作有逐年增加的趨勢，可知學校心理師的衡鑑工作不僅在幫助學生解決行為甚至情緒上的問題，協助學生解決學習上的障礙與困擾也是重點之一。雖然台灣沒有學校心理師的設置，但本文欲採取學校心理學所闡揚的理論與實務精神，探討當助人專業欲進入教育體制的系統時，該如何進行心理衡鑑工作。

一、資料導向的問題解決模式

Merrell等人(2006)在其著作《第21世紀的學校心理學 (School Psychology for the 21st Century)》中完整論述了當代學校心理師的實務工作模式—資料導向的問題解決模式(data-driving problem solving model)，該模式認為，學校心理師的專業功能在於有效界定「什麼是學生的問題」，可有兩種思考點進行學生問題的界定，一是「結果焦點(outcome-focused)導向」，強調瞭解什麼才是要解決的問題，另一個是「脈絡特殊(context-special)導向」，重視該問題在脈絡或環境情境下的特殊性。而資料導向的問題解決模式，則強調這兩個導向必須同時

並重，一方面重視界定要解決的問題是什麼，但不能忽視該問題在學校情境脈絡下的特殊性，包括不同班級經營氣氛與文化城鄉差異等因素。例如，同樣是一個男學生在班上偷竊的問題，發生在較貧窮的鄉下小學，以及發生在繁華都市的國小，雖然學生的偷竊行為都需改變，但對該學生問題的意義界定可能是不同的，也會導致不同的介入與改變策略。

另外根據Merrell等人(2006, p.149)的看法，資料導向的問題解決模式與傳統問題解決模式不同，資料導向更強調在學校情境下，須使用科學工具以決定學生個別問題的介入策略，甚至可促成整體系統的改變。傳統的問題解決模式只重視個人診斷形式的建議，但這些建議有時都來自於既有的理論或學理模式，而不能符合解決學生問題的真正需要。人類認知歷程可分成由上而下取向(top-down approach)，以及由下而上取向(bottom-up approach)兩種，前者強調在界定與詮釋問題時，以先有的知識或認知架構，將所觀察到的現象歸類到現有的架構或分類中，但後者強調先拋開原有的認定與假設，藉由不斷在該情境與脈絡下進行觀察與資料收集，進而形成對現象或問題的認知歷程。「資料導向」即是強調在界定學生問題時，必須多符合「由下而上」的精神，強調學生問題的界定不再是實務者單方面對學生問題的詮釋與想像，而是藉著多元化與科學化的資料收集，能深入瞭解學生發生問題時的情境、背景，以重新界定什麼是該解決的問題。

二、在學校系統進行衡鑑工作的原則

資料導向的問題解決模式非常強調對問題的界定，而學校心理師的衡鑑工作，正是在幫助「問題界定」的形成，當心理師採取資料導向的問題解決模式進行衡鑑工作時，以下這些問句常能有效幫助我們界定學生問題：問題是什麼？到底什麼是需要改變或介入的？所界定的問題，是一個可以改變的問題？還是一個不需要界定、甚至無法改變的問題？本文依據資料導向的問題解決模式的理論與精神，認為在教育體制的學校系統下進行衡鑑工作時，應符合三個原則：在地性、實用性、以及同步性。

(一) 在地性

所謂「在地性」是指在界定學生問題與介入策略的衡鑑工作時，必須考量校園情境或班級經營的環境特殊性，以量身訂作符合學校系統的促進改變策略。該原則的功能，在於反思與批判其衡鑑工作避免落入個人偏頗的詮釋與誤判。心理師進入學校系統進行心理衡鑑工作時，若不能重視此系統脈絡的影響，則有時會做出錯誤的建議與決策，例如有一個被診斷過動症的國小六年級男童，其不斷在上課時間走動與講話，以企圖引起老師與同學的注意，一個外校心理師在與該男童晤談完後，認為該男童的問題在於缺乏自信與被同學接納，就建議該班導師，可規定全班同學在下課時，只要跟該男童見面，就必須以微笑與鼓掌回應，且不得拒絕與該男童講話，並建議在該男童做出正確的行為時（沒有用打鬧的方式跟別人溝

通），即以代幣法給予獎勵。但該導師認為在班級經營上此作法並不妥，可能會讓其他小朋友感到不公平。雖然行為技術在學理上應可以幫助該兒童改善其干擾上課的行為，但若忽略了學校系統的特性，則心理師可能會做出一項對學校導師而言，執行困難、甚至無法執行的介入策略。

在台灣，許多諮商心理師的訓練多著重於諮商室裡的晤談能力培養，事實上，發展出能對系統、環境、文化的敏感度是相當重要的，而學校心理師的誕生，即強調應以一種更瞭解“教師”此職業角色的態度進入校園。依據在地性原則，學校心理師正代表了其熟悉教師角色，也同時具有心理介入的專業知識與能力。雖然在台灣並沒有學校心理師此職業，但事實上，學校心理師的工作內容，早已分散在學校系統中的各種角色中，現在需要的是一位能將輔導工作予以整合的學校心理師之角色，或是將已有的心理師、或其他相關心理健康專業人員，給予更多關於教育學門方面的訓練與實務經驗，使其能勝任學校輔導工作。

事實上，有很多方法可訓練出具學校心理師的角色與功能，有些訓練強調先具備充足的理論知識後，再進入實務現場操作，有些則認為只要先具備簡單基礎的學理知識後，先直接進入實務現場才是較重要的。在台灣雖然尚未有學校心理師的角色與名稱，但我們可依據該精神，提早訓練具備學校心理師角色與功能的實務工作者。本文以為，最好的訓練方式，是由已經具備教師資格、且也實際從事教育或學校的輔導工作

者，再接受諮商心理師或臨床心理師方面的訓練。一方面，他們更直接性地瞭解學校系統的在地性文化，另一方面，他們也可以將心理學中對介入改變的想法，應用於學校系統中。

(二) 實用性

「實用性」原則的功能，也著重於學校心理師進行衡鑑工作時的反思與自我批判，提醒所界定的問題以能解決現況的困境為主。在此原則下，心理師常問的問題是：這樣界定問題有助於解決困境嗎？這樣界定問題與制訂介入策略，是幫助學生立即解除困境？還是階段性的改變？或是長久性的改變？以實用性原則進行衡鑑工作時，對問題的界定可分成「立即性問題」、「階段性問題」以及「發展性問題」等三類，這三類問題界定方式都是有效且實用的，但其目的並不同。

「立即性問題」往往指危機或具有立即傷害的問題或障礙，必須要立刻移除或克服，例如一個學生有自殺危機，心理師發現其沒有任何有效的社會支持資源，所以心理師本身可能就必須擔負其部分社會支持的功能，或協助其住院，以解決其立即可能自殺的問題。但從「階段性問題」的角度，可能發現其因為失戀、現階段發展親密關係上受阻而有此自殺行為，階段性問題的界定，可能重視協助其在愛情關係中重新認識自己、以及重新認識愛情。而以「發展性問題」的角度而言，此親密關係的經營不善，可能是長久以來，與其原生家庭的關係發展不佳有關，也突顯其無法與他人親密或獲取有效社會支持的窘境。所以，以實用性的衡鑑原則來看，

這三種問題界定的方式，會決定心理師在不同諮商階段，要先以哪一個問題層面作為與個案接觸的介面，若個案有立即性問題，心理師可能會先從此角度出發，先移除立即性問題以求「是否實用」，若個案的立即性問題已移除或原本就不存在立即性問題，則階段性或發展性問題的界定與介入，就變得實用而有意義了。而雖然在立即性問題尚未解決之時，心理師不會選擇在此階段與個案太密切地探討階段性問題與發展性問題，但心理師必須在心底暗自留下此目標，立即性問題解決後，日後有機會則繼續處理階段性或發展性問題。

可知，依據實用性原則，分辨問題是屬於哪一種層級，也是衡鑑工作的重點之一。在實用性原則下，不管是解決立即性問題、階段性問題、或發展性問題都是屬於實用有效的界定問題方式，但是其有先後次序，且不一定每個個案都必須解決到發展性問題才算是完整的問題解決，有時必須依據機構的行政規則與心理師的實際情況作考量。

(三) 同步性

資料導向的問題解決模式中強調「由下而上取向」的問題界定方式，該怎麼做呢？「同步性」原則即能在實作上符合此「資料導向」的精神。同步性原則的功能，在於提供心理師進行心理衡鑑工作時的實作方法。同步性是指，在界定學生問題時，心理師應致力於使「系統中參與該問題的所有人員」同步地共同認同對該問題的界定，此同步性不僅能促成問題解決的效能，也可降低解決問題的阻礙。誰是「系統中參與該問題的人員」呢？通常包括了當事人

(即被指認為有問題或行為症狀的學生)、心理師、教師或導師、父母或其他家庭成員、甚至是其他心理健康專業成員(例如醫生、社工師、護理人員等)。

當「系統中參與該問題的人員」僅為心理師與學生的一對一關係時,依據同步性的作法,心理師在界定問題時,不僅由心理師單方面決定什麼是學生的問題,而是藉由與學生的互動、討論、晤談中,與學生共同界定什麼是問題,所以要改變的問題與行為也同時是學生認同的。而若「系統中參與該問題的人員」一包括心理師、被指認為有問題的學生、以及該父母等四個人,也應該由此四人共同決定什麼是要改變的行為與問題。此種問題界定與心理衡鑑的作法,即是所謂的同步性原則,此可避免僅是心理師單方面詮釋問題時而產生偏見或誤解,另一方面也是促成「系統中參與該問題的人員」共同參與問題改變的歷程,問題解決不再只是心理師的責任,學生與家長也必須學習負起改變的責任,也可促使學生或家庭更有效的改變,因為問題是他們認同且願意改變的,執行力也會相對提高。依據系統理論,可將「系統中參與該問題的人員」分成以下幾種次系統:個別次系統、父母次系統、家庭次系統、整體系統等四種。

個別次系統即指心理師單獨與個案、或個案的父親、母親、或監護人、導師、輔導老師、或主任等進行晤談或諮詢,針對什麼是需要解決的問題進行討論,而此問題的定義不僅是諮商師認同,最重要的是對方也認同,心理師的專業即在於促使此同步性的產生。例如當個案表示並不願意跟心理師晤談時,

使用同步性原則的心理師可能會這樣跟個案對話:

個案:(沈默了一分鐘),我可以走了嗎?在這裡很無聊耶!

心理師:你知道為什麼你會被叫來見我嗎?

個案:都是老師的問題啦,他總是找我麻煩!

心理師:喔!我可以感覺到你對老師很生氣!所以,你覺得問題在於老師總是誤會你?

個案:對呀,你應該跟我的老師談談,問題在我的老師。

心理師:我的確會跟老師談談,我也很樂意跟你身週所有的人談談,只要對你有幫助。讓我們來看看,老實說,你覺得是“老師有問題”,還是“老師總誤會你”這件事情有問題?

個案:嗯!老師總是誤會我…

心理師:這樣吧,反正你被規定一定要來看我,不如我們來討論,到底怎麼做,可以不讓老師誤會你,我們就來討論這件事情,好嗎?

在與父母次系統的晤談中,「系統中參與該問題的人員」可能包括心理師以及個案的父母雙方,而個案並不在場。同樣的,心理師的工作在於促成三個人對要解決的問題達成共識。

母親:我不知道我們來幹什麼!他在班上打架,應該是老師的管教責任呀!我能做的都做了!

心理師:聽起來母親在帶小明的時候,也覺得很挫折,這種挫折感對媽媽來說,是個大問題,是嗎?

母親:(點頭,哭泣,不語!)

心理師:不知道,爸爸覺得問題出在哪裡?

父親：我不知道可以做什麼，平時都是媽媽在管小孩，她太寵他了，這個小孩子我也沒辦法，而且我的工作又很忙，你叫我怎麼辦…

母親：你就是這樣，都不管他，你要我怎麼辦？你知道每次老師打電話來說小明在學校發生的事情，我就覺得…

心理師：覺得怎樣？

母親：就覺得…（沈默）我為你們家做那麼多，而你呢？

父親：我就是在賺錢呀！你知道我在外面有多大的壓力？

心理師：你們真的是一對同命夫妻，我好像看到了你們許多的共通點，聽起來，你們兩個在管教小明上，都一樣有好大的挫折，你們在彼此相處上，也有好大的挫折，不知道你們同意這樣的說法嗎？

父親、母親：（點頭，不語！）

心理師：這樣吧！我們一個一個來，我們都希望小明的問題能解決是嗎？不過在這裡，我似乎看到了一個必須先解決的問題，那就是，我們來討論看看，要怎麼做，可以讓兩位在管教小明時，不用再那麼挫折！你們同意這是我們要一起努力的目標嗎？

在家庭晤談中，除了心理師，往往參與晤談的人員包括了父母雙方或其他家人，最重要的是個案能出席，這種晤談有時對個案是相當有幫助的。同步性原則若能在此晤談運用成功，有時不僅給予個案更清晰的改變方向，並且也讓家人能給予個案有效的支持。

心理師：謝謝你們全家都聚在這裡，這是一個很難得的見面機會，讓我們

一起來討論，大家可以做些什麼，讓現在的困境得以改善，可以請你們說說，你們覺得問題出在哪裡嗎？

母親：這孩子就是控制不了自己，老實說，我累了，他要怎樣，就怎樣好了，以後沒出息，也是他的命啦！（哭泣！）

心理師：聽起來媽媽想了很多方法想幫助小明控制好自己，但現在的問題是，媽媽似乎已經找不到方法了，而且為此很難過。小明，你覺得問題出在哪裡呢？

個案：我不聽話吧！（雙手下垂，眼睛看地下，語調無力。）

心理師：聽起來你聽到媽媽剛剛說的話，你也很難過！是嗎？

個案：（點頭，不語！）

父親：我也不知道該怎麼做，有些事，不知道該不該在小孩子面前講！

心理師：我想這是個難得的機會，也許，講出來會有幫助！

父親：其實，我跟媽媽一樣，也覺得拿他還沒辦法，但是日子總是要過下去呀！我很怕媽媽心理壓力大，大到哪一天她受不了了…但，我知道這個孩子的自尊心也很強，所以，很多話都不知道該不該講…

心理師：聽起來爸爸也好想幫忙，但問題是不知道該怎麼插上手是嗎？所以您想幫忙的部分是什麼呢？

父親：就是…都想吧！很怕媽媽會受不了…很希望知道自己該怎麼做，可以讓這個孩子聽話一點。

心理師：聽起來爸爸的問題是，希望知道怎麼做可以當媽媽最好的後盾，這

對媽媽來說，也是媽媽希望的嗎？
媽 媽：是的，但我更希望他能夠跟孩子
好好相處，能有耐心一點跟孩子
說話…。

心理師：我感覺媽媽也很心疼爸爸的困
境，爸爸也好想支持媽媽，但我
感覺到你們對彼此的體貼，好像
都不容易傳達給對方。讓我大膽
的猜一猜，怎麼做可以讓對方知
道你們體貼的心意，是你們想要
解決的問題嗎？

父親、母親：是呀！

心理師：小明，我也感覺你很想體貼你的
爸媽？讓他們不要為了你的事情
傷腦筋，我真的感覺到你們是一
家人呢！你們共同的特色是，都
希望彼此過的好，但似乎有些事
與願違，不知道你們同不同意，
大家所需要共同努力的目標是：
該怎麼做，可以讓彼此的心意能
夠相互瞭解，尤其是你們對彼此
的體貼，你覺得你們可以做些什
麼，表達你們的體貼呢？

而整體系統的晤談，則除了家庭次
系統外，還包括學校輔導老師或導師等
角色，在同步性原則的作法上也相類
似，心理師促使所有人共同達到一個可
努力共同目標與問題解決方式。

從上述的舉例可知，同步性的衡鑑
方式，具有以下幾個特性：

1.目標或問題界定通常是正向、可
改變的

在與「系統中參與該問題的人員」
同步界定問題時，所界定的問題通常是
可改變且正向的，而非不能改變的，例
如媽媽抱怨教育體制的不當，問題界定
若訂在要換掉教育部長，則欲改變的問

題會變得艱難。又如上述例子中，心理
師致力於同步性的問題界定，在於家人
如何做到傳達體貼的心意，不僅可以幫
助個案的問題改變，使個案學會「自我
控制」也是對家人體貼的方法，更能幫
助家庭關係改善，更重要的是，此正向
目標或問題的界定，出自於心理師能說
出此系統或家庭真正的內在需要。

2.衡鑑的資料來源不僅來自語言內
容，更來自當下的互動歷程

心理師依據個案或「系統中參與該
問題的人員」所提供的資料，進行回應
與介入，尤其在晤談過程中，不僅要瞭
解晤談對象所說的語言內容或事件，也
要觀察與覺察當下個案表達這些語言與
內容時的非語言歷程，例如前述父母次
系統的晤談中，心理師可以找到母親的
挫折感，而此互動歷程的觀察與衡鑑，
更能協助心理師界定有效的問題與工作
目標。

3.問題界定不僅在回應個人層次的
需要，也在回應關係或系統層次
的需要

當進行晤談有三個以上、而非一對
一晤談時，心理師每次的回應，並非只
針對系統中單一個體進行互動，也要試
著針對關係或系統層次進行回應。例如
在上述家庭次系統的晤談中，心理師表
達對整個家庭系統的回應：我感覺到你
們對彼此的體貼，好像都不容易傳達給
對方…；又如在父母次系統中的晤談：
聽起來，…，你們在彼此相處上，也有
好大的挫折…。這些回應不僅是針對個
人的同理與傾聽，也是心理師能聽懂此
系統與家庭的現況與真正的需求。

可知，在同步性原則下，學校心理
師在衡鑑工作上的專業能力，即在於促

成此「同步性」氣氛的經營、促使「系統中參與該問題的人員」共同討論與界定問題、促使這些人共同合作，並且達到對欲改變問題的同步認同。在同步性原則下，心理衡鑑工作不再只是寫出問題診斷書的一項步驟，其本身也是促成問題改變的介入方式，我們甚至可以說：「衡鑑即是介入，介入即是衡鑑」。

三、結論

如同Ciaramicaki與Ketcham在《同理心的力量》一書中所說：衡鑑是以同理心為指引，發掘特定人或特定狀況真相的能力（陳豐偉、張家銘等譯，2005，p99），而在學校系統中，心理衡鑑能力的培養是相當重要的，它不僅代表心理師是否能真正聽懂個案或系統的需要，更考驗著一位心理師，是否具有從一堆如打結的毛線團中找到希望與改變契機的能力。雖然台灣尚未有完整的學校心理師訓練與證照制度，但在美國學校心理師的訓練課程、職業發展、所遇到的困境等經驗中，確實給予許多啟示；而學校心理學此學門中的「資料導向的問題解決模式」，則提供了一個有效的實務工作取向。本文整理出在學校系統進行衡鑑工作時，可具有「在地性」、「實用性」、以及「同步性」等原則，一方面說明衡鑑工作的精神，另一方面也說明學校衡鑑工作，不僅是將學生問題歸類或進行診斷，更是與所有「系統中參與該問題的人員」一起探險的歷程，以共同找到可以改變的目標與問題界定，此歷程不僅幫助心理師清晰地畫出個案問題的樣貌，以及找到可以改變的切入點，也讓「系統中參與該問題的人員」清晰的瞭解問題所在，並找

到努力方向。也期望本文的討論，能對台灣學校輔導工作有些許的助力。

參考文獻

- 陳豐偉、張家銘等譯（2005）。**同理心的力量**。台北：麥田出版社。
- Bramlett, R. K., Murphy, J. J., Johnson, J., Wallingsford, L., & Hall, J. D. (2002). Contemporary practices in school psychology: A national survey of roles and referral problem. *Psychology in the School, 39*, 327-335.
- Gilman, R., & Medway, F. J. (2007). Teachers' perceptions of school psychology: A comparison of regular and special education teacher ratings. *School Psychology Quarterly, 22*(2), 145-161.
- Hosp, J. L., & Reschly, D. J. (2002). Regional differences in school psychology practice. *School Psychology Review, 31*, 11-29.
- Hutton, J. B., & Dubes, R. (1992). Assessment practices of school psychologists: Ten years later. *School Psychology Review, 21*(2), 271-284.
- Merrell, K. W., Ervin, R. A., & Gimpel, G. A., (2006). School psychology for the 21st century: *Foundations and practices*. NY: The Guilford Press.
- Reschly, D. J., & Wilson, M. S. (1995). School psychology practitioners and faculty: 1986 to 1991-92 trends in demographics, roles, satisfaction, and system reform. *School Psychology Review, 24*, 62-80.
- Willson, M. S., & Reschly, D. J. (1996). Assessment in school psychology training and practice. *School Psychology Review, 25*(1), 9-23.