

開案制度對處遇性輔導階段系統合作之影響： 以雙北市學生輔導諮商中心社工師實務觀點為例

Case Intake Systems and Systemic Collaboration in Comprehensive Treatment Services: Social Workers' Perspectives from Student Counseling Centers in Taipei and New Taipei City

余曉涵¹、張怡婷²、廖文³、黃熙媿⁴、林仕鵬⁵

Hsiao-Han Yu¹, Yi-Ting Chang², Wen Liao³, Hsi-Ti Huang⁴, Lin Shih Peng⁵

摘 要

本研究探討開案制度對處遇性輔導階段中社工師系統合作之影響，並以臺北市與新北市學生輔導諮商中心社工師為研究對象，採半結構式訪談蒐集資料，並引入 Steiner 之團體表現理論做主題分析，以區分在制度設計下，社工師若能依其專業判斷獨立評估與決策時，理想上所能達成之學生需求承接水準（團體表現潛能）；以及開案決策與跨專業互動歷程中，學生需求實際被承接與回應之情形，並可能因制度運作與合作協調而產生過程增益或過程耗損（團體實際表現）。研究發現如下：（一）雙北市開案制度差異改變處遇性輔導階段之決策流程與合作啟動方式，進而形塑社工師系統合作之不同樣態。（二）臺北市集中審查模式使開案決策仰賴書面資料與審查品質，新北市現場裁量模式則提升即時專業介入與分工討論之可能，但也受資源條件與量能限制。（三）兩種制度在實際運作中皆可能促進資訊整合與角色協作，亦可能因程序負擔或量能壓力而增加合作成本，進而影響系統合作之品質。綜合以上，本研究針對制度、實務與未來研究提出建議；惟本研究僅以雙北市社工師觀點為資料來源，未納入其他縣市與多角色視角，相關發現仍有其推論限制。

關鍵詞：開案制度、學生輔導諮商中心、處遇性輔導、社工師、系統合作

¹臺北市立松山高級工農職業學校 輔導主任

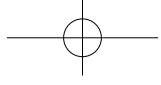
²國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系 學士

³國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系 碩士

⁴國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系 學士

⁵國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系 學士

通訊作者：余曉涵，（110）臺北市信義區廣居里忠孝東路五段236巷15號，Email: natalie24@saihs.edu.tw



壹、前言

在《學生輔導法》三級輔導架構中，所屬學校的專任輔導教師與所屬學生輔導諮商中心的專業輔導人員，分別是介入性與處遇性輔導之主責角色（教育部，2020a、2020b；高級中等以下學校教師專任輔導教師及專業輔導人員學生輔導工作分工合作辦法，2025）。

專任輔導教師在介入性輔導階段，及早留意並辨識需要個別支持的學生，如出現適應不良、情緒困擾、偏差行為或遭遇重大創傷的學生，並在發現後立即介入；同時依學生需求擬定個別化輔導計畫，提供評估與轉介機制，進行後續的個案管理與輔導支持。專業輔導人員在處遇性輔導階段，會針對有嚴重學校適應困難、遭遇重大問題、出現偏差或重大違規行為的學生，或需要長期持續支持的學生個案，依其需求提供跨面向、整合性的輔導服務（教育部，2020a、2020b）。故專任輔導教師與專業輔導人員之間的合作，會影響學生需求如何在學校輔導系統中被承接。

專業輔導人員包含常見的心理師、社工師之外，還包含大學社會工作、心理諮商輔導相關系、所、院學士以上學位者與精神醫學相關專業人員（學生輔導諮商中心設置辦法，2025）。其中，專任輔導教師與心理師的工作性質相似，但合作時有不同專業定位（李鈺華、劉宗幸，2023）；而社工師與專任輔導教師的合作會聚焦在家庭失功能、經濟困難、行為偏差、重大違規、自傷自殺、中離或中輟等嚴重適應問題的個案（趙文滔，2015；趙文滔、陳德茂，2017）。惟本研究聚焦於社工師與專任輔導教師在處遇性輔導階段之系統合作，故以下所指之社工師為在學生輔導諮

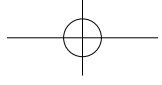
商中心擔任專業輔導人員的社工師。

各縣市設立學生輔導諮商中心已有十多年歷史，但運作方式跟制度設計卻有縣市差異（教育部，2020a、2020b），尤其是由學校端提報、學生輔導諮商中心認定的「開案制度」，在行政層面呈現明確的決策層級，但林上能（2023）指出實務運作中，學校跟學生輔導諮商中心其實是平行合作關係。且《學生輔導法》最新修法後，亦公告《高級中等以下學校教師專任輔導教師及專業輔導人員學生輔導工作分工合作辦法》，各縣市因此制定相關的工作辦法，使開案制度差異如何影響社工師與專任輔導教師合作的議題，更值得被釐清。

然而，既有相關研究，多以專任輔導教師觀點為主，並指出其對社工師角色與處遇流程之理解有限（徐惠蘋，2016；趙文滔，2015；趙文滔、陳德茂，2017）。相較之下，以社工師為主體探究系統合作的研究（胡中宜，2012），也未從實務視角探討制度差異如何影響系統合作。

考量研究時間成本，本研究選定臺北市與新北市作為分析場域，是因雙北同屬大臺北生活圈，學生跨區就學情形普遍，學校與家庭支持系統亦常跨越行政邊界運作。但臺北市高度都會化，而新北市同時涵蓋都會、城郊與部分偏遠地區，區域條件有明顯差異。而在此背景下，雙北市學生輔導諮商中心的開案制度設計與決策程序亦有明顯不同（臺北市政府，2013；新北市政府，2025），故比較臺北市與新北市的開案制度差異，可具體呈現制度如何影響社工師與專任輔導教師的系統合作。

此外，本研究亦引入Schulz-Hardt與Brodbeck（2012）論述Steiner（1972）之團體表現理論（group performance）時認為，評估團體合作的效能前須區分



「團體表現潛能（potential group performance）」與「實際團體表現（actual group performance）」。團體表現潛能係指在成員各自獨立完成任務時理論上可達成之水準，而實際團體表現則是在成員彼此互動與相互依賴情境下所呈現之結果；兩者之間的差距，可能來自協調、資訊交換與角色分工歷程中的過程增益（process gain）與過程耗損（process loss）。

順此脈絡，本研究將處遇性輔導之開案制度視為影響社工師與專任輔導教師合作效能的一項跨專業團體任務。此處所稱之團體表現，係指開案制度下形成之決策，是否使學生需求得以被適切承接，並促成後續專業分工與合作；並非評估介入成效或個案結果。

惟本研究僅從社工師觀點出發，故以下所稱之團體表現潛能，意指在制度設計下，社工師若能依其專業判斷獨立評估與決策時，理想上所能達成之需求承接水準；而團體實際表現，則指在開案決策與跨專業互動歷程中，學生需求實際被承接與回應之情形，並可能因制度運作與合作協調而產生過程增益或過程耗損。

綜合以上，研究問題為：

1. 臺北市與新北市的學生輔導諮商中心在任務結構、開案制度的差異？
2. 從社工師觀點，開案制度差異如何影響系統合作之團體表現潛能？
3. 從社工師觀點，開案制度對系統合作之團體實際表現的耗損與增益？

貳、文獻探討

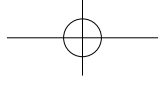
一、專任輔導教師、學生輔導諮商中心與社工師的配置與分工

專任輔導教師之編制依學制與班級

數而定；若學校為跨學制，則依學制規定分別設置（學生輔導法，2024）。而各縣市主管機關會針對高中以下設學生輔導諮商中心，並置主任1人，並依規模置副主任、執行秘書、組長、專業輔導人員與其督導。專任專業輔導人員以所屬主管機關學校總數與學生總數為計算基準：1. 以校數計算者，20校以下置1人、21至40校置2人，41校以上依此類推。2. 以學生數計算者，依學生總數除以中央主管機關公告之4,500至5,000基數計算，並得視實際需要增置兼任專業輔導人員。而專業輔導人員督導編制原則為每7人置1名督導，7人以下亦置1名督導（學生輔導法，2024；學生輔導諮商中心設置辦法，2025）。

而《高級中等以下學校教師專任輔導教師及專業輔導人員學生輔導工作分工合作辦法》依循《學生輔導法》的三級輔導架構，對學校輔導所有單位與人員分別界定了對應的工作權責。不過，因篇幅限制，僅摘要專任輔導教師、學生輔導諮商中心與所屬之社工師在介入性輔導與處遇性輔導階段的工作內容。

在介入性輔導階段，針對適應不良、情緒困擾、偏差行為或遭遇重大創傷的學生，專任輔導教師承擔學生個別化需求評估、輔導方案擬定與個案管理之核心責任，並提供個別與團體輔導、班級輔導、系統會談與家庭訪問，召開或參與個案會議，整合校內外資源，並評估轉介與轉銜需求。相對地，學生輔導諮商中心與社工師於此階段主要提供危機或緊急個案之評估協助、專業諮詢、系統整合會議參與，以及轉介諮詢與資源連結（學生輔導法，2024；高級中等以下學校教師專任輔導教師及專業輔導人員學生輔導工作分工合作辦法，2025）。也就是說，介入性輔導階段的系統合作是以專任輔導教師為主責，學生輔



導諮商中心與社工師僅為專業支援。

在處遇性輔導階段，針對有嚴重學校適應困難、遭遇重大問題、出現偏差或重大違規行為的學生，專任輔導教師仍持續參與合作、追蹤，並做個案管理，也須參與相關會議以說明學生現況跟需求，並支援校園危機後之輔導復原措施。然而，學生輔導諮商中心與社工師在此階段承擔較直接之專業介入角色，包括依學生需求做個人及系統評估後，導入資源，並提供個別或團體輔導、諮商與心理治療之外，也要協同學校與相關單位進行資源整合與個案管理（學生輔導法，2024；高級中等以下學校教師專任輔導教師及專業輔導人員學生輔導工作分工合作辦法，2025）。也就是說，處遇性階段的系統合作應由專任輔導教師持續管理，學生輔導諮商中心與社工師僅為專業介入。

綜合以上，法規不僅依學生需求制訂輔導工作的層級與分工，也界定專任輔導教師是以校為單位，依班級數量配置的固定人力；而社工師是以縣市主管機關為單位統籌配置，屬於跨校調度的支援人力。故開案制度的縣市差異涉及學生需求的評估處遇之認定，亦影響社工師與專任輔導教師的合作。

二、開案制度下，社工師與專任輔導教師的合作困境與策略

法規在介入性輔導階段明確賦予專任輔導教師「評估個別化輔導需求並依其需求訂定個別化輔導方案與個案管理」的主責（高級中等以下學校教師專任輔導教師及專業輔導人員學生輔導工作分工合作辦法，2024），並根據學生輔導諮商中心建置並公告所轄學校轉介開案標準、緊急個案之轉介申請及各項作業流程提出轉介申請（學生輔導諮商中

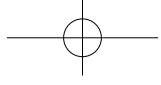
心設置辦法，2025）。

研究發現，當專任輔導教師選擇轉給社工師，代表專任輔導教師評估學生困境來自於家庭相關議題，並有家庭訪視、資源連結與安置評估等需求（胡中宜，2012）。而依法，學生輔導諮商中心在受理轉介後的10個工作日內，要回覆開案評估（學生輔導諮商中心設置辦法，2025）。換言之，學生輔導諮商中心制定的開案制度，不僅決定學生能否獲取更專業的資源，也界定社工師與專任輔導教師合作的方向。

胡中宜（2012）研究發現，開案標準認定與主責角色界定的歧異，易形成社工師與專任輔導教師之合作困境。此外，保密原則造成資訊流通限制亦可能加深合作落差（趙文滔與陳德茂，2017）。換言之，「不開案」不僅是學生需求未被納入處遇性輔導之正式服務範圍，也代表社工師與專任輔導教師對學生狀態的評估有落差。

面對合作困境，社工師與專任輔導教師亦發展出不同合作策略。徐惠蘋（2016）指出，當專任輔導教師面對合作困境，會透過提高溝通層級或召開正式會議等策略因應。相對地，社工師則會採用諮詢、參與會議或資源轉介等策略因應（教育部，2012；2020a、2020b）。

從跨專業合作理論觀之，好的合作關係包含分享（Sharing）、夥伴關係（Partnership）、權力（Power）、相互依賴（Interdependency）與合作歷程（Process）等構面（D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin Rodriguez, L., & Beaulieu, M. D., 2005; World Health Organization, 2010）。由此延伸，趙文滔（2015）指出，當社工師的服務方向與專任輔導教師轉介期待一致時，合作經驗較易被評為正向。而社工師的系統觀可為學生連結更多資源，推動跨專業合



作去支持學生的需求（游以安、姜兆眉，2017）。

綜合以上，開案制度將學生需求的評估轉化為程序性、有判定標準的制度，進而整合不同專業的分工與合作。而合作困境雖可透過對應策略去因應與協調，惟學生需求能否在開案制度中獲得充分承接與有效回應，仍有必要進一步從團體表現的觀點加以檢視。

三、由團體表現理論看開案制度下的系統合作

依Schulz-Hardt 與 Brodbeck（2012）論述 Steiner（1972）之團體表現理論，評估團體表現時，須先以團體表現潛能作為基準，而團體表現潛能的判定方式取決於團體任務類型，並可根據三個面向做分類：1. 任務是否可分割（Divisible）或單一任務（Unitary）、2. 任務產出重點在數量或品質、3. 團體表現與成員個別表現之關係。再細分為三種團體任務類型（引自Schulz-Hardt 與 Brodbeck，2012）：

1. 加成型任務（Additive task）：指團體產出是成員個別產出的加總，故團體表現潛能以個別表現之總和界定，且在成員表現同質時會隨團體規模呈線性增加。

2. 分離性任務（Disjunctive task）：指需在多個判斷或方案中擇一，團體表現潛能由個別表現最佳者所界定，但實際團體表現取決於團體是否能辨識並採納最佳方案；當任務具「一旦找到即能辨識正確」的特性（eureka effect）時，團體較可能實現其潛能，反之則可能選擇次佳方案。

3. 聯合性任務（Conjunctive task）：指任務完成需所有成員皆達到要求，團體表現潛能因此由最受限制的成員所界

定；隨團體規模增加，出現較受限制成員的機率提高，團體表現潛能可能下降，但若任務可分割並能將子任務與成員特質適切配對，則可緩解此限制。

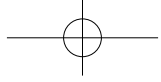
順此脈絡，將開案制度拆分為三個子任務：1. 專任輔導教師對學生需求之辨識、資料蒐集、彙整與初步評估，並完成提報。2. 學生輔導諮商中心或社工師進行跨專業評估與開案決策。3. 若決議開案，由專任輔導教師做個案管理、社工師做專業介入。若決議不開案，由專任輔導教師繼續晤談，社工師做專業諮詢（學生輔導法，2024；高級中等以下學校教師專任輔導教師及專業輔導人員學生輔導工作分工合作辦法，2025）。

第一階段子任務有高度可分割性，不同人員可分別蒐集不同面向資訊，較接近加成型任務，團體表現潛能以所有成員獨立完成任務時，其專業判斷與資訊品質之總和界定。實際團體表現則取決於成員間是否有效整合資訊與協調分工。

第二階段子任務為本研究討論重點之一，因團體必須在「開案」與「不開案」之判斷中擇一，較接近分離性任務，團體表現潛能原則上由最佳專業判斷所界定；然而，實際團體表現取決於團體是否能辨識並採納最符合學生需求之方案。

第三階段子任務為本研究討論重點之二，無論是否開案，專任輔導教師與社工師都要持續依循學生需求合作，因此較接近聯合性任務。若任一成員在時間、資源或角色定位上受限，皆可能成為團體表現之限制條件，實際團體表現則取決於雙方是否能透過協調與分工緩解此限制。

綜合以上，團體表現理論可從任務類型理解社工師與專任輔導教師合作的視角；若將開案制度理解為跨專業的團



體任務，則學生需求能否在轉介過程中被有效承接，將受到任務結構如何設定、評估標準如何形成，以及跨專業互動如何運作所影響。

參、研究方法

一、研究設計

本研究採質性研究設計，旨在探討開案制度差異如何影響處遇性輔導階段中社工師與專任輔導教師之系統合作。研究將開案制度視為跨專業團體任務，並引入Steiner團體表現理論，區分制度設計下社工師依其專業判斷進行評估與決策時理論上可達成之需求承接水準（團體表現潛能），以及開案決策與跨專業互動歷程中學生需求實際被承接與回應之情形（團體實際表現）。資料蒐集採半結構式訪談，並以主題分析法進行編碼與歸納，比較臺北市與新北市開案制度，建構制度差異對系統合作樣態、團體表現潛能與團體實際表現之影響。

二、研究參與者

本研究訪談兩位具八年以上實務經驗之學生輔導諮商中心社工師，分別服務於臺北市與新北市。兩位受訪者皆曾擔任駐校社工師，對各自縣市開案制度之運作模式與其對處遇性輔導階段系統合作之影響，具有豐富之實務經驗與觀察。

三、資料蒐集

本研究採半結構式訪談設計，單次訪談時間約120分鐘，由四位研究者分為兩組進行。新北市社工師訪談過程中，

由兩位研究者分別進行現場書面紀錄，訪談後立即依訪談問題進行整理與交叉核對，以提升資料完整性與準確性。臺北市社工師訪談則採錄音方式進行，訪談後由同組兩位研究者整理為逐字稿文本。兩組資料皆依相同分析程序處理，並採一致之編碼與主題歸納方式，以確保不同紀錄形式下之分析一致性。

四、訪談大綱

訪談大綱依據研究問題與相關文獻建構，涵蓋七項主題：（一）受訪者背景與服務經驗；（二）轉介流程與開案程序；（三）開案權責與角色分工；（四）開案後之合作歷程；（五）資訊分享與保密原則；（六）縣市制度差異；（七）對專任輔導教師合作經驗之觀察與建議。各主題設計2至3項核心問題，引導受訪者說明在不同制度脈絡下，學生需求如何被辨識、承接與回應，以及制度運作對系統合作之影響。

五、資料分析

本研究採用主題分析法，以六個分析步驟進行，包含：熟悉資料、建立初步編碼、搜尋主題、檢視主題、命名與定義主題、撰寫報告。研究者首先針對文本進行開放式編碼，並依據研究問題與訪談大綱對應之概念架構進行分類與整理，逐步歸納出反映制度差異下系統合作樣態、團體表現潛能與團體實際表現之核心主題。

為保護受訪者隱私，研究者分別以N1（新北市社工師）與T1（臺北市社工師）作為識別代號。分析過程中，由2位研究者分別進行初步編碼與主題歸類，再透過交叉檢視比對與脈絡重構，修正

與統整各主題範疇，最終形成本研究之分析架構與敘述內容。

六、研究倫理

訪談前，研究者有向兩位受訪者完整說明研究目的、訪談過程、資料使用方式，並獲得兩位受訪者同意後，才進行訪談。

訪談與分析之研究者為資深專任輔導教師與新手實習專任輔導教師，皆有實際在國、高中服務的經驗，對三級輔導實務工作中的系統合作實務有一定的了解，有助於理解受訪者的訪談內容。

研究初稿之內容皆經過匿名處理，確保無法辨識受訪者身分。初稿完成後，研究者將文本提供給兩位受訪者審閱，以確認內容沒有誤解受訪者的原意或違反研究同意原則之處。根據兩位受訪者回饋之意見，針對部分文本內容進行微幅修訂，經過雙方再次確認後，才正式定稿。

肆、研究結果

一、臺北市與新北市學生輔導諮商中心的任務編組與開案制度差異

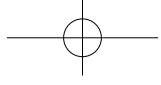
為使讀者快速理解臺北市與新北市學生輔導諮商中心的開案制度差異，先以表格彙整比較：

臺北市學生輔導諮商中心隸屬臺北市教育局中等教育科，有1位中心主任、3位副主任、1位執行秘書，並再細分為行政進修組、諮商輔導組與適應輔導組，再依行政區分為南、北兩個責任區，每區各設有1位社工師督導與心理師督導。且北區共有26位專業輔導人員，其中有14名社工師；南區共有25位專業輔導人員，其中有11名社工師；社工師採駐校模式（臺北市學生輔導諮商中心2026）。開案制度為專任輔導教師提交資料後，由中心進行資料審查，並由派案小組評估。若決定開案，由中心指派主責

表1
臺北市與新北市學生輔導諮商中心開案流程

項目	臺北市學生輔導諮商中心	新北市學生輔導諮商中心
開案機制	專任輔導教師提交資料後，由中心進行資料審查與行政評估	專任輔導教師辦理個案會議時，邀請社工師參加
開案決策	決策方式	由派案小組會議，根據申請個案資料做討論
	決策人員	派案小組成員為學生輔導諮商中心的主任、督導與開案業務承辦人
	決策依據	依學生需求、《學生輔導法》，並結合多方意見
開案決策後通知方式	1. 開案，由派案小組指定社工師後，社工師始與專任輔導教師接觸。 2. 不開案，由派案小組回覆申請的專任輔導教師。	1. 開案，與會社工師立即啟動服務，並在會後補正程序。 2. 不開案，與會社工師需在會議中跟與會人員說明。

資料來源：臺北市政府教育局（2013）及新北市政府教育局（2023）



社工師；若決定不開案，由中心回覆社工師（臺北市政府，2013）。因此，開案權限集中於派案小組。換言之，擁有決策權的是學生輔導諮商中心的主任、督導與開案業務承辦人。

此外，臺北市針對特殊教育學生及其家庭，教育局另於特殊教育科設有「特殊教育學生個案管理工作」支援計畫，由隸屬特教科之社工師提供專業評估與資源連結（臺北市政府教育局，2025）。惟本文所討論之社工師，限於學生輔導諮商中心體系內、參與處遇性輔導開案制度者；特教個案管理社工師不列入本研究範圍。

新北市學生輔導諮商中心隸屬新北市教育局特殊教育科，依區域劃分為南、北、東、西四區，各區設置學生輔導諮商中心，共有4位主任、21位督導，其中有7位督導為社工師督導，但實際專業輔導人員數量並未公布於網頁中；社工師採駐校模式（新北市政府教育局2026）。開案制度為專任輔導教師於校內召開個案會議時，直接邀請社工師與會，並於會議中共同討論是否開案；若決定開案，由與會社工師直接啟動服務，並於會後補正程序。若決定不開案，亦由社工師在會議上跟與會人員做討論（新北市政府，2025）。故新北市與臺北市最大的不同是在制度上未區分特殊教育生與一般生，且形式上學校端可比學生輔導諮商中心擁有更多發言權。

此外，不同學制的合作也有差異。由於雙北市目前仍依照修法前的《學生輔導法》規定，僅在55班以上學校派駐學生輔導諮商中心的專業人員（學生輔導法，2024），而受到少子化影響，臺北市相對於新北市，有更多社工師駐點於高中職，故高中職的專任輔導教師更有意願跟社工師合作。而新北市的社工師則以國中、小為主要合作對象，高中

職的服務多集中於中離議題。

綜合以上，臺北市與新北市學生輔導諮商中心縣市的行政隸屬、分區制度、學制配置的差異，會直接影響社工師的服務方式、工作流程與資源分配，進而影響社工師與專任輔導教師合作潛能之於學生需求的實現。

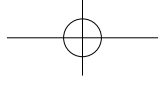
二、開案制度差異對社工師系統合作之團體表現潛能的影響

依法，在介入性輔導階段及處遇性輔導階段，系統合作皆以專任輔導教師為核心，學生輔導諮商中心與專業輔導人員屬專業支援或專業介入角色（高級中等以下學校教師專任輔導教師及專業輔導人員學生輔導工作分工合作辦法，2025）。

從團體表現理論觀之，團體表現潛能係指在成員各自獨立完成任務時理論上可達成之水準（引自Schulz-Hardt與Brodbeck, 2012）而開案制度中做出的決策較接近分離性任務，其團體表現潛能原則上由最佳專業判斷所界定。故在制度允許的範圍內，各專業對學生需求之評估若能被完整採納，可提高團體表現潛能。

臺北市學生輔導諮商中心由派案小組統籌開案決策（臺北市政府，2013），也就是專任輔導教師針對學生需求進行正式書面轉介後，由派案小組做集中審查與跨區協調。此制度使處遇性輔導階段之最佳專業判斷，主要集中於派案小組的決策過程，並決定社工師與輔導教師合作的團體表現潛能。尤其是針對跨區就學的學生，中心可依學生實際需求調度人力。

「派案小組有可能因著學生住XX（某行政區），協調比較近的夥伴過去，因為學生比較長時間待在家裡，而這



會涉及南北區督導的協調。(T1-1)」

相對地，新北市學生輔導諮商中心由社工師直接參與校內召開的個案會議，以現場討論的方式做出開案決策（新北市政府教育局，2023）。此制度把所有跟學生相關的系統成員集中在同一個場域做討論跟分工，使最佳專業判斷在互動中形成；故團體表現潛能依賴現場資訊的整合跟討論，而不止於開案與否。

「學生、老師由專輔導談，但有時學生也跟社工師談，家長則由社工師來接觸。如果有必要，也可以把行政拉進來一起談；這樣比較能顧到每個人。(N1-1)」

惟此制度在資源不足的偏鄉小校，新北市社工師要在學生需求跟自身量能中做取捨，亦使團體表現潛能同時被學校的資源條件與社工師的量能限制。

「小校無法提供足夠的輔導資源，導師可能想開案，這時候我量能許可就會開，直接介入處理；但量能不足，那我就會進入評估是否是脆家？社會局要不要介入？(N1-2)」

綜合以上，臺北市以書面提報後的中心決策來承接學生需求，新北市則以個案會議現場的共同討論來承接學生需求；兩者皆能啟動處遇性輔導合作，但系統合作的團體表現潛能，也就是如何採用呼應學生需求的最佳專業判斷，在兩個縣市中形塑的路徑不同，故仍須考量實際團體表現過程增益與耗損。

三、開案制度對社工師系統合作之團體實際表現：過程增益與耗損

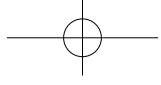
實務中，學生輔導諮商中心隸屬教育局，與學校是平行單位（林上能，2023）。但專任輔導教師多為正式編制且隸屬學校，而社工師為約聘人員並隸屬教育局/處，雙方在組織定位與身分穩

定性的落差也會影響合作，進而影響團體實際表現。

在學生輔導諮商中心或社工師做出開案決策後，若決議開案，由專任輔導教師做個案管理、社工師做專業介入。若決議不開案，由專任輔導教師繼續晤談，社工師做專業諮詢（高級中等以下學校教師專任輔導教師及專業輔導人員學生輔導工作分工合作辦法，2025）。而從團體表現觀點而言，此階段屬於較接近聯合性任務，故實際團體表現取決於團體是否能辨識並採納最符合學生需求之方案（引自Schulz-Hardt與Brodbeck, 2012）。但決策後的系統合作仍仰賴社工師與輔導老師之間的協調與資訊整合，所以開案制度造成社工師系統合作實際團體表現的過程增益與耗損亦同樣重要。

臺北市的派案小組若認為介入性輔導有不足之處，會要求專任輔導教師補開個案會議、補做家訪等方式，真正的決策會補件後再討論。而針對學生狀況可能有所浮動時，則會指定服務期限，如僅開案一學期的方式，做有限度地開案決策。故此制度使派案小組能獲取的資訊更完整、合作分工也更清楚，不僅能提升派案小組做出最佳判斷的可能性，亦可降低開案後社工師跟專任輔導教師合作的過程耗損。

然而，此制度需建立在學校端具備相對穩定承接能力的前提之上。因為專任輔導教師的工作量能，亦會影響合作。依法，國小階段每班29人為原則，20班以下置1名，21班以上，每增20班得增置1名。國、高中階段每班30人為原則，12班以下置1名，13班以上，每增12班得增置1名（高級中等學校群科及學程招生班級數核定作業要點，2025；國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則，2026；學生輔導法，2024），然



而法規僅為責任班區分，實務上專任輔導教師還要授課、做班級或團體輔導，並在未有行政加給與減授鐘點的情況下，支援各項固定與臨時教育行政業務。所以，當制度要求補件、補開個案會議或補做家訪時，轉介程序可能被視為額外行政負擔。換言之，臺北市的開案制度也會造成專任輔導教師端的過程耗損，進而影響社工師的合作。

「我遇過專輔在開案後，直接跟我說，他跟學生關係不好，要我跳過他跟學生合作就好。但我其實需要專輔的協助，才能蒐集到其他資訊。(T1-2)」

「專輔可能要做的東西很多，有時候他們會覺得準備這些資料，結果不開案，或是要補資料，那不如自己跟他談。可是當案件出不來，就有合作的問題。(T1-3)」

在此脈絡下，臺北市社工師發展出以通訊軟體進行即時諮詢的合作方式，補足制度造成的過程耗損。此呼應胡中宜(2012)研究發現社工師會以非正式互動作為系統合作策略。

「專任輔導教師會有我的LINE，他會覺得找我很方便，所以他就會直接問我，這某層面其實就是一個合作，雖然這個案不一定給我，但我會給他們資源連結的一個方向。(T1-4)」

相對地，新北市的學生輔導諮商中心將決策置於個案會議現場，使資訊加成與判斷過程在同一互動場域中完成，當最佳判斷能被即時辨識並採納時，即形成分離性任務中的過程增益。

「有時候當我先提供一些建議，讓老師從日常互動的時候再多觀察，而老師看到學生的困境，給了學生需要的幫助，有時候問題就沒那麼嚴重了。(N1-3)」

然而，當角色界線認知出現落差，即使制度提供彈性與即時性，團體互動

仍可能因信任不足而產生協調成本，影響實際團體表現。

「有時候專輔看到我跟學生談，會誤以為我們是競爭關係。(N1-4)」

綜合以上，臺北市開案制度透過集中審核做量能控管，對社工師與專任輔導教師合作產生過程增益，但當程序負擔過大或決策落差太大，則會形成過程耗損。相對地，新北市開案制度下，社工師有即時裁量的彈性，對合作產生過程增益，但角色界定不明確時，會形成過程耗損。

伍、研究結論、建議與限制

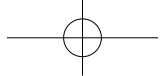
一、研究結論

(一) 雙北市開案制度差異影響社工師系統合作樣態

本研究發現，臺北市與新北市學生輔導諮商中心在行政隸屬、任務編組上的差異，形成不同的開案決策流程與合作方式。臺北市由派案小組集中決策，透過標準化程序與量能控管維持案件分配的穩定性，故處遇性輔導階段的合作方式多為專任輔導教師先完成提報，中心審查後，社工才開始合作。相對地，新北市將決策置於個案會議現場，由社工師直接參與並即時裁量，故合作方式多為會議現場整合資訊、共同決策，合作同時啟動，但行政程序後補。

(二) 開案制度差異影響社工師系統合作之團體表現潛能

本研究發現，臺北市採集中審查，開案所依據的資訊多由學校端書面提報後再進入派案小組討論，故其團體表現潛能高度仰賴提報資料能否完整呈現學生需求，並仰賴派案小組在有限資訊下辨識並採納最佳判斷。相對地，新北市



將評估與討論置於個案會議現場，社工師得以即時補足資訊、提出替代方案並與學校協商分工，使最佳判斷能在同一場域被辨識與採納；但在偏鄉小校資源不足或案件量能緊縮時，社工師亦須同步評估能否承接服務，使團體表現潛能在制度上更易被資源條件與量能限制。

（三）開案制度差異形塑社工師系統合作之團體實際表現

本研究發現，臺北市開案制度的標準化程序強化資訊完整性與量能控管，有助於降低開案後系統合作中的不確定性，形成過程增益；惟當轉介程序被專任輔導教師視為行政負擔，或不開案決策與學生需求產生落差時，則會累積過程耗損，進而影響社工師系統合作品質。相對地，新北市將決策置於個案會議現場，使專業協商與資訊整合得以即時完成，當角色互補與分工共識能當場形成時，較易產生過程增益；然而，若角色界線認知不一致或量能壓力集中於個人，則可能提高協調成本而形成過程耗損。

二、建議

（一）制度面：縣市制度差異與輔導分工辦法

《學生輔導法》與《高級中等以下學校教師專任輔導教師及專業輔導人員學生輔導工作分工合作辦法》，已將三級輔導之角色銜接機制制度化。然而，本研究發現，學生需求能否被穩定承接，不僅取決於法規規範的角色分工，也因各縣市自訂之輔導相關制度影響。因此，建議臺北市與新北市在制定或檢視分工辦法時，不僅要界定分工內容，亦應評估開案制度與分工規範的配套對應，使制度能呼應學生實際的輔導需求。

（二）實務面：在既有制度中減少合作的過程耗損

臺北市與新北市既有的開案制度，皆源於對在地行政運作與學生需求的回應。本研究亦發現，每一種制度設計皆同時存在過程增益與耗損，差異不在優劣，而在壓力與責任承擔的位置不同。因此，建議在既有制度架構下，辨識制度規範產生的合作成本與壓力，減少因制度差異所產生的過程耗損，使系統合作能穩定地承接學生需求。

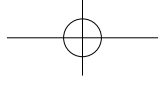
（三）未來研究：擴展其他縣市與多角色視角

本研究以臺北市、新北市社工師觀點為主要資料來源，聚焦於開案制度差異對處遇性輔導階段系統合作之影響。未來研究可擴大至其他縣市，比較不同開案制度模式下合作樣態與學生需求承接情形，進一步釐清制度差異對團體表現之影響範圍。此外，亦可納入專任輔導教師、行政人員與決策小組成員等多重角色觀點，探討不同制度位置下對「開案決策合理性」與「合作品質」之理解差異，以建構更完整的制度運作圖像。

三、研究限制

本研究受限於研究時間與可近性，僅以兩位具多年實務經驗之學生輔導諮商中心社工師為訪談對象，且研究場域聚焦於臺北市與新北市，故研究發現主要反映受訪者在特定制度脈絡下之經驗與觀察，未必能推論至其他縣市或不同組織編制樣態。

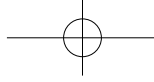
其次，本研究以社工師視角理解處遇性輔導階段的系統合作，未能同時蒐集專任輔導教師或行政單位之觀點，故對於制度運作中的互動落差與責任歸屬



，仍可能存在單一視角的限制。

參考文獻

- 田秀蘭、盧鴻文（2018）。我國國民中學輔導工作50年的回顧與展望。**教育研究集刊**，**64**(4)，77-106。<https://doi.org/10.3966/102887082018126404004>
- 李鈺華、劉宗幸（2023）。初探國中學校政組織下的理師與專任輔導教師之跨專業合作。**輔導與諮商學報**，**45**(2)，1-26。<https://doi.org/10.53106/181815462023114502001>
- 林上能（2023）。我們需要怎樣的《學生輔導法》？論修法脈絡與願景。**臺灣教育評論月刊**，**12**(7)，105-110。<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20130114001-N202307010022-00019>
- 洪珮華、許又夫（2024）。三級處遇性輔導人員於學校輔導工作之現況分析。**臺灣教育評論月刊**，**13**(3)，61-66。
- 胡中宜（2012）。學校社會工作人員參與各級學校輔導工作之實施型態與成效分析。**教育心理學報**，**39**(2)，149-171。<https://doi.org/10.6251/BEP.20070420>
- 徐惠蘋（2016）。探索兒少保護案件在教育系統與社政系統間的合作樣貌。**學校行政**，**103**，140-159。
- 游以安、姜兆眉（2017）。助人專業合作的鏡映與省思：從社工師觀點看諮商心理師於學校輔導場域的專業實踐。**輔導與諮商學報**，**38**(2)，53-73。<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=18181546-201702-201704130022-201704130022-53-73>
<https://0-doi-org.opac.lib.ntnu.edu.tw/10.3966/160683002016050103008>
- 教育部（2016）。教育部學生輔導諮商中心設置要點。<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001524>
- 教育部（2020a）。國民中學輔導工作參考手冊（第二版）。<https://www.cdway.com.tw/gov/edu/case01/book2/index.html>
- 教育部（2020b）。高級中學輔導工作參考手冊。<https://www.cdway.com.tw/gov/edu/case01/book3/index.html>
- 新北市政府教育局（2023）。新北市友善校園國民中學學生事務與輔導工作標準作業流程手冊（輔導篇）。<https://reurl.cc/OYag6D>
- 新北市政府（2025）。新北市學生輔導諮商中心設置要點。<https://web.law.ntpc.gov.tw/Scripts/FLAWDAT0202.aspx?fcode=C0050270>
- 新北市政府教育局（2026）。輔諮中心全體通訊錄—網頁公告版。<https://www.ntpc.edu.tw/home.jsp?id=3338eea68717f3fe>
- 趙文滔（2015）。中小學專任輔導教師跨系統合作之成功經驗探究。**家庭教育與諮商學刊**，**19**，1-31。<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=19924461-201512-201602170016-201602170016-1-31>
- 趙文滔、陳德茂（2017）。中小學專任輔導教師在跨專業系統合作中的挑戰：可能遭遇的困境、阻礙合作的因素以及如何克服。**應用心理研究**，**67**，119-179。<https://doi.org/10.3966/156092512017120067005>
- 臺北市政府（2013）。臺北市學生輔導諮商中心作業要點。<https://reurl.cc/YY5bGl>
- 臺北市政府教育局（2015）。臺北市學生特殊問題辨識輔導與轉銜標準作業手冊。<https://www.doe.gov.taipei/>



News_Content.aspx?n=E831CA0A5C
D0193D&s=19AE6659B70060FD
臺北市府（2025）。臺北市特殊教育
學生社工個案管理工作實施計畫
。 [https://www.doe.gov.taipei/News_
Content.aspx?n=163CE04FE5409E0C
&sms=69B4E6B26379EE4E&s=0F32
AF8EC55FA03E](https://www.doe.gov.taipei/News_Content.aspx?n=163CE04FE5409E0C&sms=69B4E6B26379EE4E&s=0F32AF8EC55FA03E)
臺北市學生輔導諮商中心（2026）。輔
導人員一覽表。 [https://tscc.tp.edu.tw/
home?cid=56](https://tscc.tp.edu.tw/home?cid=56)
臺北市學生輔導諮商中心（2026）。業
務職掌。 [https://tscc.tp.edu.tw/
home?cid=271](https://tscc.tp.edu.tw/home?cid=271)
學生輔導法（2024年12月18日）修正公
布。 [https://law.moj.gov.tw/LawClass/
LawAll.aspx?pcode=H0070058](https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070058)
學生輔導諮商中心設置辦法（2025年6月
17日）公布。 [https://edu.law.moe.
g o v . t w / L a w C o n t e n t .
aspx?id=GL002348#lawmenu](https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL002348#lawmenu)
國民小學與國民中學班級編制及教職員
員額編制準則（2026年04月29日）
修正公布。 [https://edu.law.moe.
gov.tw/LawContent.aspx?id=
FL008932](https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL008932)
高級中等以下學校教師專任輔導教師及
專業輔導人員學生輔導工作分工合
作辦法（2025年6月17日）公布
。 <https://edu.law.moe.gov.tw/>

LawContent.aspx?id=GL002349
高級中等學校群科及學程招生班級數核
定作業要點（2025年5月5日）修正
公布。 [https://edu.law.moe.gov.tw/
LawContent.aspx?id=GL001285](https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001285)
D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San
Martin Rodriguez, L. & Beulieu, M.D.
(2005) The conceptual basis for
interprofessional collaboration: core
concepts and theoretical frameworks.
Journal of Interprofessional Care,
19(sup1), 116-135. [http://dx.doi.
org/10.1080/13561820500082529](http://dx.doi.org/10.1080/13561820500082529)
Schulz-Hardt, S., & Brodbeck, F. C. (2012).
Group performance and leadership. In
M. Hewstone, M./W. Stroebe/K. Jonas,
K.(eds.), *An Introduction to Social
Psychology, Glasgow*, 415-448.
World Health Organization. (2010).
*Framework for action on
interprofessional education and
collaborative practice*. [http://apps.who.
int/iris/bitstream/10665/70185/1/
WHO_HRH_HPN_10.3_eng.pdf?ua=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/70185/1/WHO_HRH_HPN_10.3_eng.pdf?ua=1).

投稿日期：2025年06月17日
第一次修改日期：2025年08月24日
第二次修改日期：2026年01月12日
通過日期：2026年05月18日

