

「學校心理專家」在我國的教育系統中 發展之可行性

袁志晃

學校心理學發展迄今，已成為吾人重視且具相當活力的現代心理學之一支。它植基於心理科學，並運用了心理學門的知能，以支應各種學習者的需要。學校心理學的主要目標是針對兒童和青少年的需要，提供各種直接或間接的心理服務，以增進每個個體的心理健康和學習發展。簡言之，為了達成所有個體心智發展的目標，學校心理學家須具備極其廣博的知識，善用各種應用心理學所發展出來的專業知能，以及在教育範疇中對若干重要課題的瞭解，並針對個體的需要提供一些確實可行的協助和服務。本文的要旨在界定學校心理學的科學性，學校心理學家的角色、功能，以及若干常被加諸學校心理學家的錯誤觀點。最後，本文並就我國正為提升心理輔導人員專業水準和角色地位而努力的同時，是否考慮在國教階段設置學校心理專家之必要性，以及在觀念、專業培訓、人員配置、角色定位、工作型態等方面，提出預思的可行性建議與討論，期驥有益於學生的學習適應，以及學校教育的合宜推展。

關鍵字：學校心理學、學校心理專家

Keywords：School Psychology、School Psychologist

壹、前言

學校心理學的發展肇始於十九世紀的末期；顯然地，它的發展已在今日的教育活動中，成為一支值得重視且具有相當活力的現代心理學門(Bergan, 1985；Reynolds, Gutkin, Elliott, & Witt, 1984)。它植基於心理科學(psychological science)之上，並且運用了心理學門的知能，以支應各種學習者(clients)的需要。自開創伊始，學校心理學的主要目標就針對兒童和青少年，提供直接或間接的心理服務，以增進每個個體的心理健康(mental health)和學習發展(educational development)上的需要。易言之，為了達成所有個體心智發展的鵠的，學校心理專家(school psychologist)常被要求須具備極其廣博的知識，善用各種應用心理學所發展出來的專業知能(諸如：臨床的、諮商的，和工業的或組織的知能)，以及在教育範疇中對若干重要課題的瞭解，並且，針對個體的需要提供一些確實可行的協助和服務(Reynolds et al., 1984)。因此，對於身懷絕技的理論專家或是實務工作者而言，當今的學校心

理學門將是一個充滿挑戰而又極具發展潛能的專業領域。本文擬針對學校心理學的基本內涵，以及其在我國的教育實施中發展的可行性，加以探討並且敘述如下：

貳、學校心理學的科學性

不可諱言的，學校心理學是心理學的一支；同時，它本身也是整個心理科學領域中的一部份(Bergan, 1985)。打從一開始，心理學就委身於運用科學的方法，成爲一支專門研究人類內在心理的特別學門；而學校心理學的開發，亦乎分享了它的研究成果，才奠定了它在專業與實用上的基礎。換句話說，此一奠基於心理科學的學校心理學，乃是透過科學研究的途徑，以探討人類的各種行爲狀況，進而集合成一門博而精進的學識；甚至，它還意味著透過各種科學方法所獲得的知能，自然而然地成爲學校心理實務工作的重要基石。

學校心理學能在心理專業學門研究群中快速成長，且又能針對學區內各個環結提供心理層面的服務，主要是得力於它採用了科學方法的緣故。質言之，能促使學校心理學列名科學化的行列，其方式有二：其一，是善用各類相關資料。心理學科學化的結果，產生相當大量而又合於學校實務工作推展所需的資料。這些資料往往又得自於一些較專精的學門，諸如學校心理學、發展心理學和教育心理學在內的專業領域之支持。其中，影響學校實務工作最大的，要算是源自於科學化的理論，以及因著理論探討所獲致的發現和成果。其二，是學校心理學本身在實務工作發展上，積極地採用了科學方法和科學知識的緣故。心理學家們一皆認爲心理學科的探討，必須奠基於適當的學說理論和合宜的研究假設上，進而採取科學化和實徵性的步驟，逐一探討與驗證之(Bergan, 1985)。如此一來，學校心理學採行理論觀點爲研究基礎的結果，不僅導引著它朝心理科學化的過程和方向發展；同時，亦能以其研究的成果和發現，促使學校心理專業實務的發展，著有莫大的影響。因此，當今學校心理學的發展，採行了明智的科學方法和科學知識，對促進學校實務與工作的推展，乃至於對該等領域中人員、角色專業化的發展，皆有相當大的幫助；此亦成爲科學的心理學運用在學校心理學科學化的不二法門。

參、學校心理專家的角色

過去，學校心理學家對自己的工作和角色，常被侷限在只從事與測驗或特教有關的工作中，感到非常地不滿意；於是，他們就透過種種管道和努力，試圖擴大自己可能具有的角色和功能(Grimley, 1978)。然而，就算是運用了其它各個領域的學識或知能，像是社會心理學、諮商心理學、系統分析法、行爲改變技術、藥物治療、神經心理學(neuro-psychology)、生理反饋學(biofeedback)和電腦科技等專業知

「學校心理專家」在我國的教育系統中發展之可行性

能，仍然不能讓學校心理學的眞義，以及其專業心理從業人員的角色，獲致澄清。於是，學校心理學界隨即展開一連串的改造活動，並透過多次會議的研討、商議，終於獲致相當宏觀的定見，作為今日學校心理學及其從業人員持續拓展專業活動的基石。

學校心理學界早在一九四九年，曾在美國科羅拉多州召開的報德會議(Boulder Conference)上，即提出一個極具典型、可作為學校心理專業從業人員訓練依據的「報德模式」(Boulder model)；此亦為美國心理學界在訓練從業人員時，多所奉行的「理論-實務」模式(Scientist-Practitioner Model)(Raimy, 1950；Reynolds et al., 1984)。然而，在此一模式的主導下，並未對學校心理從業人員的培訓與服務，發揮實質上應有的效用。於是，一九五四年才再由美國心理學會(American Psychological Association, APA)出面，在紐約西點的賽爾(Hotel Thayer, West Point, NY)召開一次研討會議(稱Thayer Conference)，試圖為學校心理學打開新的格局；同時，亦亟欲為學校心理學家的角色，謀得一個更合適的界定(Cutts, 1955)。根據賽爾會議的決議：「學校心理專家」是一位受過專業訓練、具有實務經驗，而且是委身在學校環境中的心理專家；他運用評量、學習和人際關係的專業知識，以協助學校內的教職員們充實經驗、促進學生的成長，並辨識與處理特殊兒童的問題(Grimley, 1978)。自此，一個畫時代的學校心理學門，於焉產生；從而，一九六〇年代的十數年間，亦促成大量培訓與聘用學校心理從業人員的時期(Woody, La Voie, & Epps, 1992)。

此一時期，學校心理從業人員努力籌組自屬的專業性協會，亦是促成學校心理學及其專業從業人員，更趨於專業化的主要因素。一九六八年，一群俄亥俄州學校心理學家協會的會員們，因他們深受美國心理學會(APA)相當歧視其為博士層級以下(subdoctoral)學校心理從業人員的組織之影響，遂倡議自籌一個全國性的專業組織，以為日後圖謀安身立命之用。一年後，在聖路易市(St. Louis)的集會中，即確立一個全國性的學校心理學家協會(National Association of School Psychologists, NASP)；並且，還特別強調該會所屬的「非博士層級」(nondoctoral-level)的學校心理從業人員之合格性。從而，此次會議的決議文字，亦大大地影響今日美國各個學校心理人員之訓練計畫；甚至，它還成為日後各州設立證照制度的主要源由與根據了(Woody et al., 1992)。隨後，於一九八〇年明尼蘇達州春丘市(Spring Hill, MI)的研討會上，又作成以事件為作業取向(issues-oriented)的決議；其中，特別針對專業目標、專業角色、倫理與法則要務、專業化、訓練內容與專業職責等議題，作相當深入的分析與討論。隔年，該會又在威斯康辛州奧林匹亞市(Olympia, WI)，召開以行動為作業取向(action-oriented)的研討會，專門針對八〇年代以後學校心理學之未來走向，以及確定影響該學門發展的內、外在驅力，詳加檢討、以圖改進(Alpert, 1982；Woody et al., 1992)。

此外，美國陸續公佈幾個特殊教育的相關法案後，更確立了學校心理從業人員之重要性與需要了。美國自一九五八通過「國防教育法案」(The National Defense Education Act, NDEA)，即視教育為振興國防的利器。此後即陸續發表一些與教育改革有關的法案，以利教育的改進與發展；其中，尤對特殊教育的重視，以及為其制定的幾個法案，最能振奮人心、亦令人欽佩。這亦是觸動學校心理學逐漸受到重視，而造成專業從業人員的需求為之恐急的一大要因。例如，一般人熟知的一九七四年的「家庭教育權益法案」(Family Educational Rights and Privacy Act, FERPA；又稱 34 C.F.R. 99)、一九七五年之「全體殘障兒童教育法案」(The Education for All Handicapped Children Act, EAHC；又稱 PL 94-142)、一九八六年之「殘障教育法修正案」(The Education of the Handicapped Amendments, EHA；又稱 PL 99-457)、一九九〇年的「障礙者教育法案」(The Individuals with Disabilities Education Act, IDEA；又稱 PL 101-476)，以及一九九一年之「個別化教育計畫」(The Individualized Education Plan, IEP) 等法案之通過與實施，愈發使得學校心理學家的角色更形重要；許多事涉衡鑑、安置、就學方案的規畫與執行，都需要有該等專家的參與其中。至此，學校心理專家的角色業已相當明確。他們的工作範疇不僅是鑑識或補救而已，更包含了所有與學校教育活動有關的諮詢、策劃、安排和執行等事務了(宋湘玲、林幸台、鄭熙彥，民81)。

肆、學校心理專家的功能

根據賽爾會議的討論：認為學校心理專家除了對學校裡的教職員，負提供諮詢的職責(advisory capacity)外，他在一個學校環境中，還應具備有下列諸項功能(Cutts, 1955)：

- 一、測量並解釋學童在智能、社會和情緒上發展的情形。
- 二、鑑別出特殊兒童，並提供一套適合的教育和社會生活之處遇策略。
- 三、發展一套可以促進學童學習和調適生活的方案。
- 四、鼓勵各種探討活動，並協助學校人員將各項研究的發現，運用在解決教育有關的問題上。
- 五、診斷出教育的或屬個人的失衡現象，並將之整合在再教育的專案計畫中。

然而，賽爾會議中特別強調的是：一個學校心理專家所要面對的，是發生在學校裡頭和心理、教育有關的共同問題上；換句話說，學校心理專家不是一個工作在學校裡的臨床心理學家而已，他還是一個對教育過程有深切瞭解和掌握的心理學者(Grimley, 1978)。由以上的定義看來，一個學校心理專家的工作對象，是包括學校環境中所有的學生在內；同時，他也是一個善用診斷技術和專業知能於

更多方面的專家，諸如諮詢、研究工作等等。然而，各相關委員會已運用了組織的功能和努力，但並未達成讓會員們清楚認同本身角色之目的(Grimley, 1978)。於是，美國心理協會(APA)又於一九五八年，再次出面成立一個「學校心理專家功能再議委員會」(a Committee on Re-consideration of the Functions of the School Psychologist)，並議決一份新的職份項目表；這才使得會員們能更認清地瞭解自己的身份、角色和地位(Grimley, 1978)。依其確切的功能要項，如下所列(Mullen, 1958)：

- 一、對個別兒童提供篩檢(screening)、診斷(diagnosis)、安置(placement)、諮商(counseling)和轉介(referral)等服務工作。
- 二、對整個學校的組織編制、行政體系、學校政策、課程規劃、教學策略、團體測量，以及對人員管理和在職訓練(personnel and in-service training)等服務。
- 三、對社區的服務。
- 四、研究事誼。
- 五、籌劃其它心理服務事項(organization of psychological services)。

至此，相較於過去似乎只屬少數人的工作特權，而大部份學校心理專家仍被限制在只做診斷性工作的角色而言(Grimley, 1978)，學校心理專業從業人員的角色與工作範圍，可說是擴張極大了。時至今日，一般較持「發展與社會系統取向」(A developmental and social system approach)的學者們的觀點(Medway & Cafferty, 1992；Meyers, 1988；Woody et al., 1992)：除上列的功能要項外，學校心理專業人員的工作能力尚需包括：環境評估與改進(Environmental assessment and modification)、壓力消除(Stress reduction)、個別化教學(Individualized instruction)、教學基本理論與生活技巧(Teaching basic academic and life skills)、社會情緒與心理教育(Social, affective, and psychological education)、團體經營(Group management)、協同的教室社交組織(Cooperative classroom social structure)、親職活動(Parent involvement)、網路的發展與應用(Development and use of networks)、公共關係與政治活動(Public relations/political action)、高級的專業發展(Continuing professional development)、法律與教育(Law and education)等。具體而言，現今的學校心理學家還可以從事諸如諮詢、在職教師訓練、社區心理健康和職業教育等實際的工作(Hohenshil & Warden, 1978；Trachtman, Elkin, & Guttentag, 1965)；其能從事的工作要項，亦較先前的舉項與規定要寬廣且詳實多了(吳武典, 民76；Meyers, 1988；Woody et al., 1992)。

伍、若干可能有的錯誤觀念之舉隅

就像其他專業心理人員一樣，學校心理專家極容易被錯誤地刻板印象化；就連專業人員本身，亦普遍地存在著一些不正確的想法。這是相當值得吾人注意的問題。D.C. Michael (1965) 曾深入地分析學校心理專家對其角色認同危機 (role identity crisis) 的現象，並清楚地指陳不管是局外或是局內人，普遍地存在著一些極其不當的迷思 (myths)；此將大大地影響了人們對學校心理學的認知，亦嚴重地歪曲了對學校心理專家的角色與看法。因此，本文亦將列舉一些存在於局外人的錯誤心態如下，即：

- 一、所有的學校心理專家都接受過同樣的專業訓練。
- 二、所有的學校心理專家都有同樣類型的工作，也做著同樣的事務。
- 三、行政人員對於學校心理專家的期待 (expectations) 都是一樣的。
- 四、所有學校心理專家都清楚那些談話對象的意思。

同時，Michael(1965) 亦指出：即便是自己圈內的人，也常存有下列三個不當的觀念，值得吾人重視；亦即：

- 一、學校心理專家總認為他們只能在校園範圍內工作。
- 二、所有培養學校心理專家的校院，都認為他們的訓練課程一定能符合需要的。
- 三、所有學校心理專家都必須被訓練成相同的模式樣。

總之，學校心理專業人員的角色常被不當的期待和曲解所困擾；比起其它領域的心理專業人員的境遇，學校心理專家還常身陷在嫉妒、偏見和交互爭戰 (jealousies and prejudices and internecine warfare) 的漩渦中。因此，上列各項不論是來自外界人士的質疑，或是出自於局內自己人的歧見，都極易造成學校心理專家的角色混淆不清；甚至，還影響到其角色和功能無法在一個學校組織內，或在聯外事務上的正常運作，值得吾人深切注意。

陸、我國的國教系統中安置學校心理專業人員之思量

我國現行的學制系統中，有關心理專業人員的編配，各級學校的「輔導教師」似可勉強點將稱之。當然，為要使學校從事心理專業工作更具「專業」的水準，恐怕要靠今後安排此類心理輔導人員，接受更專業的課程和實務方面的訓練；或者，能在今後的人事規劃上，重行賦予「輔導老師」更明確或更具專業化的角色和職位，始能成之。然而，若要在現行學校教育體制中，能讓現有的心理輔導人員，對工作的環境和組織發揮全盤的功效；同時，又能對學校與社區涉關「教」與「學」的活動，作到全盤統籌與規劃的職份時，恐怕亦要在現有的心理輔導人員之外，善

加思考「學校心理專業人員」存在的必要了。如此，今後若欲對「學校心理專家」的角色與職份，要賦予以「功能為取向」，或者以「行動為取向」的思量時，才能及早訂定各類專業人員的編配與需求標準，將有助於學校功能與目標之全然彰顯。

因此，本文亦擬針對學校內心理從業人員中，如何編配適量的「學校心理專家」一職，提出一些「預作思量」的討論與建議，俾便日後有意安排此類專業人員於學校系統時，能獲得積極而實際的參考。

第一、在一般的觀念上，「教育心理學」是針對較普遍的教育問題，提出較理論性與籠統化的探討，並且述說它在實際教育上的心理意義而已。然則，「學校心理學」則能針對學校內較實務性的問題與事件，從較個別化的背景因素作更深入的探討；並且，提出一個可行的策略或方法，全力解決之。因此，一個有效的學校心理專家，似乎擔負著更多關於學校教育和學習問題上的策畫、安排、諮詢和協調的角色。過去，學校教育一旦遭遇到與「教」或「學」有關的疑難或問題時，往往會因教育心理專家們只從較普遍、整體的角度去討論，再提出供決策當局的參考與改進的意見；因而，往往會延誤了對實質問題的解決與改進。設若，能在學校環境中安置有「學校心理專家」一員，他就可和教師或心理諮商人員充份合作，針對「教」與「學」相關的問題或事件，提出較個別性與具體化的解決方案與策略；同時，他亦能從更實質需要的層面，去服務學校環境中更多的「人」和「事」的問題。

第二、從角色定位的角度看，或許吾人會質疑：是否因著「學校心理專家」的設置，會在工作或職份上造成其與「學校心理諮商人員」間有重疊和衝突的情事發生？然而，從我國心理輔導專業化的發展來衡量，恐怕學校輔導老師的未來走向將朝「證照」的「心理諮商專家」的職位和角色去發展（林幸台等，民82），屆時，在學校教學環境中，從「教」與「學」所延伸出來的許多問題，勢必要有更多的專人去處理與照顧才行。故而，「學校心理專家」的設置就更有其必要性了。至於，其可能和「心理諮商人員」在工作職掌上會有相互重疊時，除可加強兩類心理專業人員的分工和合作外，其設置的方式或有幾個方向可以依循：其一，是在學校人員編置中，可將此類心理專業人員安置在學校裡的一個專門工作室，並可直隸於校長或設置於教務處下，另成工作單位、而名稱再議。於是，該等人員就可專門針對「教」與「學」的問題，作出衡鑑、諮詢、協調、策畫、執行、顧問等服務工作；此舉，將有「預作考量」的功效。一旦，學校輔導教師的職位，朝專業化「心理諮商人員」的職份與角色調整後，「學校心理專家」就順理成章地擔負起諮商事務以外、許多與「教」、「學」有關而亟欲解決的問題上；或許，「學校心理專家」還會須肩負起因此而延伸出來的更多職份呢。其二，或可因循現行學制系統中，在輔導室內安置「學校心理專業人員」一角。也許，這也是「執掌」與「規

畫」學校特殊教育方案的最佳人選或安排。當然，有關此一人選的安置，亦要考慮其要比現有的「特教組長」，發揮更大的功能和更多的角色；這樣，學校亦能責成此一專人，發揮其專業化的知與能，並處理與規畫校內存有的「資優」和「殘障」學生的種種問題。尤有甚者，一個學校心理專業人員更要肩負著與前列問題有關的聯繫、諮詢、研究，以及社區服務的職責。其三，如若以經濟的層面來考量，美國許多學區的安排，是值得吾人參照與取法的。也許，我們可以在各個縣、市政府教育局裡，設置一個類似各科「輔導團」的單位或小組，配置有若干名額的「學校心理專家」，專責巡迴轄區內的各個學校，去解決各種教學與學習有關的問題；如有必要，還得規劃出一些有效而可行的策略或方案，供各校能更實際地針對較個別化的事例，施行教化和改善校務之參考。這裡要特別強調的是，此一規劃和執行，必須要以「愈小的單位編組和最多的專人安置」，展現其風貌。若能如此，才能使「最小分區與最多人員」的編配原則，發揮到如上述第一、第二方案所指的直接介入的效果；同時，亦能獲得一本經濟與統籌所產生的果效，盡可能地去因應各種特殊化、個別性的問題與需要，進而達成教育所設定的目標。

第三，就人員的培訓而言，上列的討論有頗多是針對該一心理專業人員的需求性來發揮，多少亦點出該一專業人員在「教育與訓練」層面的問題了。國內有關心理輔導人員的培訓工作，多責成各師範院校的心理與輔導科系為之。此刻，亦值因應變遷與多樣化的必要，正朝「專業心理諮商人員」的層次，謀求發展與提升；此刻亦可稱之謂「脫胎換骨」的大好時機。因此，吾國在思考學校系統中應否設置專業的「學校心理專家」的同時，是否也應審視成立專屬系、所之必要性，以培訓適職適量的學校心理專業人員呢？首先，應考慮到一個相當根本的問題，即：該等接受專業訓練的人員是否應具備若干基本的人格特質與需求水準？頗值深思與重視。事實上，此舉將涉及到培訓的事務與訓練過程中，各個培訓機構要否施以人選篩檢，抑或要求到每個申請受訓者，必須具備一定程度的人格特質（吳武典，民76；Grimley, 1978）。再者，亦應考慮要以何種的培訓內涵與架構以設置專門的科系學門，才足以培訓合格的與專業的學校心理專家？事實上，以目前國內已有的教心與輔導相關的系、所而言，在其規劃課程時都已考慮過「評量」與「衡鑑」等課程的重要性，多少業已開設有各種相關的課程，以應實際的需要。是故，此類課程相關的師資與設備，理應有所準備且具相當的水準；故而，似可考慮將該等師資與設備，從中抽出、另立門戶。此外，專業的學校心理專家除應具有「評量和衡鑑」的課程與實務之訓練外，亦應培以適量、適質的相關領域或學門，諸如諮詢與顧問(consultation)、社區與社會(community and society)、組織與關係(organization and dynamics)、研究與應用(research and application)等等；透過這些學理和實作學科的訓練與陶養，將可造就出一批符合角色與功能要求的人材，亦能進學校心理學家以臻於更專業的素質。然而，若從專業督導與策略參謀角色的層次看，或可考慮如

美國現行的制度和辦法；亦即課程多採專業標準認可制，而其標準則由教育主管單位會同專業人員協會共同制定之。至於，學位的條件與要求，亦應朝高標準、高水準的方向來考量；至少，應達到碩士層級以上者，始可認用（吳武典，民76；APA/NASP, 1986；Brown, 1990）。如此，才能在實務取向的專業領域中，發揮專業化的能力與效果；同時，亦能在實務的運作中，展現專業的權威，期使工作更有利於推行。

第四，在資格認定上，學校心理輔導人員的專業化角色和職位之認定，正由專家、學者們探討與規劃中（林幸台等，民82；袁志晃，民84）。未來，專業的學校心理諮商人員之資格，必然要透過更專業的培訓與嚴格的認定，才能對該等專業人員的角色和職位，作到精準無誤的校核水準。同樣地，如要考慮學校心理學家的資格與認定的問題，除了在培訓期間能給予專業化與務實性的嚴格訓練外，如何透過有關的組織、團體，或者以相當的人事考查與佈局，讓學校心理學家亦能獲得適所適任的角色和職位之認定，也讓該等專業人員能更直接地進入學校的系統和情境中，達成最直接又有效的專業服務之目標。然者，這類專業心理人員資格與角色的認定，至今仍是意見歧異、莫衷一事。設若，其設置的方式又如現行的學校心理輔導人員一職，只以一般的教師資格任用；至終，亦會因為必須教滿鐘點或兼任行政工作，而大大地消弱其更形專業化的發展。又若，其進用的管道係採公務人員任用法規和辦法，從業人員必須通過全國性的會考，始得任職，此舉會否造成「以試取人」而至「無能務實」的通病，誠非吾人所樂見之事。可行之道，也許可趁此心理專業人員肇創於學校之初，一方面透過正規系、所專業化的訓練，儲備需用的人才；另一方面又責成因應需要而創立的「學校心理人員協會」，能就該等專業人員在學校裡的角色和職位，從專業的組織與工作、守則與規範、法律與道德等各方面，預作完善的規劃。如此一來，即可倣尤美國發展成型的法規與體制，以及其所建立的專業威嚴；繼而，發揮其由民間團體主掌全局、轄治及於各州與地方的精神與辦法。要者，是要以自主與自律的原則與精神，激勵各組織與會員的作為與能量，並且約束各個會員的行為與操守，更能維繫成員之間、成員與組織間的關係，進而對學校的工作著有實質上的幫益。當然，若為求得公正與齊一之必要，仍採由專業團體負責規劃，進行全國性的考試或檢核制度或辦法（吳武典，民76；Brown, 1990），最後再由政府主管機關認定，亦不失為可行之道。

第五，就以「全方位」的服務方式而言，由於專業的學校心理專家將朝「高級特殊化的診斷和補救之技能」（highly-specialized diagnostic and remedial skills）的工作策略精進，這將大不同於過去僅侷限在較傳統的學校心理專家之所作所為（Grimley, 1978）。如今，學校心理學家更要面對家長、學校教師與行政人員，或者更多有關係的人員，施以較直接的服務計畫（in-service program）；同時，他亦要更實際地從事像諮詢模式、行政和督導、學前兒童的處遇策略、行為改變措施、諮商、預防

方法、系統分析和研究等特殊化的心理性服務的工作 (Bardon & Bennett, 1974 ; Hohenshil & Warden, 1978 ; Trow, 1966) 。因此，基於上述具高層次特殊分化的要求與發展，一旦學校心理學家把許多不同的技巧引進學校後，很明顯的他們就必須發展一套「科際整合」取向 (interdisciplinary approach) 的處遇觀念，去處理發生在學校裡的種種問題；同時，他們也更需要意識到，在校園裡頭尚有許多具有特殊技巧與知能的專業人士 (吳武典，民 76 ; Grimley, 1978) 。是故，學校心理學家們也需要接受更多相關的培養和訓練，好讓他們知道如何才能與其它的學校專業人員，例如學校行政人員、輔導與諮商人員、語言與聽力矯治師、特教與普通班的老師、技職老師、學校社工人員、校護人員等人士，能充份互助與合作；此亦是要他們充分地做到：「合者兩利、分者兩害」的工作守則。能如此，才能積極地集合多方的技能與力量，共同去面對學校裡的種種問題。這裡亦要特別強調的是，一個具有高度分化技能的學校心理學家，仍然要承認自己亦有「不克勝任」的時後；最好的辦法就是要懂得適可而止，將某些問題或個案轉介 (referral) 給較合適的專業人員去處理。因為，從工作中多所經驗到：任何一位學校心理學家倘試圖以一己之力，去面對學校裡的所有小孩、家長，或者所有的教、職員時，並能期以提供人人各類完善的心理服務，那是註定要失敗的 (Grimley, 1978) 。職是之故，在學校心理專家的養成教育中，應教導所有的學員要具有高度的團隊精神和轉介觀念；同時，亦要能從實務的情境中，實際表現出該等行為和能力。此乃該等人員培養與陶冶時，實為不可或缺的課題。

柒、總結

學校心理學的發展因著事實的需要，應運而生；而學校心理專家又能適時地在學校環境中，發揮直接又有效的服務功能。此舉，使得學校活動中事涉教與學有關的問題與困難時，得以儘速地獲得補救和解決。該一專業人員的任務與角色，不僅能對全校性的「教」與「學」的事務，善盡力量；同時，他亦能供以更深入的個別化策略與規劃。他除了要面對學校內的學生和教職員外，更要積極地走入社區和家庭等相關人士間；讓學校事務得到更完滿的解決。若從一個學校心理專家要廣泛地涉入學校事務的角度看，他是一位具有權威性知能的心理專業人員，他更是配合學區或學校主管單位，去執行一個決策或規劃一個方案的得力幕僚人員。因此，當我國正審思教育功能如何得以彰顯、教學活動得以更新之際，甚至圖謀如何才能增進專業教師的知能與水準之同時，若能同時考量學校中各類心理專業人員的編配與需求的問題，是為當急之務。因此，學校心理專家是學校必備、又有別於心理諮商人員的另類學校心理專業人員，如果吾等能及時審思在學校系統中，規劃與編配適量適職的學校心理專業從業人員，並且能採取與各個相關部門或與其他專業人員，共

「學校心理專家」在我國的教育系統中發展之可行性

同合作、共謀有效的方案於學校的活動中，期使更有利於學校內人與事的興革，才能有利於學校教育目標的實現。

參考資料

- 宋湘玲、林幸台、鄭熙彥（民81），**學校輔導工作的理論與實施**。高雄市：復文圖書出版社。
- 林幸台、蕭文、張小鳳（民82），**先進國家輔導專業人員層級及專業標準制度之分析研究**。教育部訓育委員會研究報告。
- 吳武典（民76），**學校心理學的認知與展望**。載於吳武典著（民76），**散播愛的種子-談輔導的理念與方法**，214-236。臺北市：張老師出版社。
- 袁志晃（民84），**輔導人員的角色、工作內容及能力需求之探討**。**輔導季刊**，31(4)，43-48。
- American Psychological Association & National Association of School Psychologists (APA/NASP). (1986). **Accreditation of school psychology programs at the doctoral level: A joint summary statement**. Washington, DC: Author.
- Bardon, J.L., & Bennett, V.C. (1974). **School Psychology**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Inc.
- Bergan, J.R. (1985). **School Psychology in Contemporary Society: An Introduction**. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Brown, D.T. (1990). Professional regulation and training in school psychology. In T.B. Gutkin, & C.R. Reynolds, (eds.), **The handbook of school psychology**. New York: Wiley.
- Cutts, N.E.(1955). **School Psychology at Mid-century**. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Grimley, L.K.(1978). Identity crisis in school psychology. **Journal of Health**, 48(9), 538-540.
- Hohenshil, T.H., & Warden P. (1978). The emerging vocational school psychologist: Implication for special needs students. **School Psychology Digest**, 7(1), 5-17.
- Landau, S.E., & Gerken, K.C.(1979). Requiem for the testing role? The perceptions of administrators vs. teachers. **School Psychology Digest**, 8, 202-206.
- Medway, F.J. & Cafferty, T.P. (1992). **School psychology: A social psychological perspective**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Meyers, J. (1988). School psychology: The current state of practice and future practice of the specialty. **Professional School Psychology**, 3(3), 165-176.
- Michael, D.C. (1965). The training of school psychologists. **Psychology in the Schools**, 2(4), 345-349.
- Mullen, F.A. (1958). **The Psychologist on the School Staff**. Washington, D.C.: American Psychological Association, Division of School Psychology.
- Reynolds, C.R., & Clark, J.H. (1984). Trends in school psychology research : 1974-1980. **Journal of School Psychology**, 22, 43-52.
- Reynolds, C.R., Gutkin, T.B., Elliott, S.N., & Witt, J.C. (1984). **School psychology : Essentials of theory and practice**. New York: John Wiley & Sons.
- Trachtman, G.M., Elkin, V.B., & Guttentag, M. (1965). The blind men and the elephants: four perceptions of school psychology. **Journal of School Psychology**, 3(4),1-22.
- Trow, W.C.(1966). The future of school psychology by extrapolation. **Psychology in the**

Schools, 3(2), 131-139.

袁志晃，國立彰化師範大學輔導學系所副教授