



從美澳香港等區之學校心理學趨勢談 我國學校心理學之服務應用、角色與 發展

吳怡萱¹

呂俐葶²

洪儷瑜^{3*}

摘 要

學校心理學基於實證本位，其發展歷史可追溯至 1896 年的美國，至今發展為支持孩童身心健康及幸福感並促進孩童的學習與發展為目標。國內於 2014 年通過學生輔導法，此法的通過對心理學在學校的實踐樹立了重要的里程碑，也對學校心理服務有了更明確的規範。然而，現階段學校心理服務在目前學校實施上已出現瓶頸。

本文旨在回顧美國、香港及澳洲學校心理學在服務模式和培訓的發展趨勢，回顧這些國家的學校心理學的發展和應用，發現每個國家在學校心理服務之共同性，都強調實證本位的重要性，以及在服務模式上，已從以個案焦點的直接性服務逐漸走向強調第一線預防的全校性系統之改變，前述的學校心理學在學校的功能之改變也反應在學校心理師的專業培訓。透過比較對照我國學校心理服務之現況，尚未看到類似的趨勢。本文藉由國際趨勢和國內的學校心理

吳怡萱¹，國立臺灣師範大學幼兒與家庭科學學系助理教授

電子郵件：marissayhwu@ntnu.edu.tw

呂俐葶²，國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系博士生；新北市立石門實驗國民中學輔導資料組長

電子郵件：lueliting0205@gmail.com

* 洪儷瑜³，國立臺灣師範大學特殊教育學系、師資培育學院教授兼師資培育學院院長

電子郵件：t14010@ntnu.edu.tw

投稿日期：2021 年 8 月 27 日；修正日期：2022 年 7 月 5 日；接受日期：2023 年 4 月 26 日

服務之瓶頸，試圖從學校心理學的思維提出改進國內學校心理服務，以及發展我國學校心理學專業之建議，從學校、學區及政府層級提出同時包含由上而下及由下而上的革新策略。期待透過國際比較，重新思考提升我國現行學校心理服務的效能。

關鍵詞：學校心理服務、培訓與服務模式、實證本位服務、預防性服務、系統變革



THE DEVELOPMENT AND ROLE OF SCHOOL PSYCHOLOGY SERVICES: WHAT CAN TAIWAN LEARN FROM THE TREND OF OTHER COUNTRIES/REGIONS

Marissa Yi-Hsuan Wu¹ Li-Ting Lu² Li-Yu Hung^{3*}

ABSTRACT

The history of school psychology can be traced back to 1896 in the United States, primarily focusing on using evidence-based practices to support children's mental health and well-being, thereby facilitating learning and development. The passing of the Student Guidance and Counseling Act in 2014 set an important milestone for the practice of school psychology in Taiwan. However, the implementation of school psychology services in schools continues to face challenges.

This article reviews the developmental trend of school psychology services and its profession in three societies: the United States, Hong Kong, and Australia. The evolution of its service model and training is central in this discussion. A retrospective view of school psychology's developmental trends in these societies underscores a strong emphasis on evidence-based practices. Likewise, school psychology services are transitioning from client-centred direct services to indirect services such as system change and school-wide preventive practices. The function of school psychology is reflected in the training of school

Marissa Yi-Hsuan Wu¹, Assistant Professor, National Taiwan Normal University, Department of Child and Family Science

E-mail: marissayhwu@ntnu.edu.tw

Li-Ting Lu², PhD Student; Section Chief of Counseling and Information, National Taiwan Normal University, Department of Educational Psychology and Counselling; New Taipei Municipal Shimen Experimental Junior High School

E-mail: lueliting0205@gmail.com

* Li-Yu Hung³, Professor and Vice President for School of Teacher Education, National Taiwan Normal University, Department of Special Education; School of Teacher Education

E-mail: t14010@ntnu.edu.tw

Manuscript received: August 27, 2021; Modified: July 5, 2022; Accepted: April 26, 2023

psychologists. However, an analysis of Taiwan's current school psychology service does not reveal a similar trend.

Based on these international trends and the bottlenecks of domestic school psychology services in Taiwan, this paper attempt to put forward suggestions to enhance the effectiveness of psychological services in schools and to promote the development of school psychology in Taiwan; we advocate for a transformative change, a fusion of both top-down and bottom-up approaches, incorporating changes within individual schools, school districts, and governmental levels. Hopefully, through this international comparison, we can reduce disputes in our current system; rethink and enhance the efficacy of the current school psychology services in Taiwan.

Keywords: school psychology services, training and service delivery, evidence-based practice, preventive practice, system change

壹、緒論

學校心理學 (School Psychology) 是應用心理學 (Applied Psychology) 的一支，是將心理學的理論與知識應用到實際問題上的科學，算是心理學運用於學校教育實踐之一支。學校心理學的發展可追蹤至 19 世紀末，剛從德國回到美國的萊特納·維特莫 (Lightner Witmer) 開始在賓州大學任教，並於日後創建了美國第一個供大學生實習的心理診所，他對學校心理學的發展有著功不可沒的影響 (D'Amato & Perfect, 2020)。美國心理學會 (American Psychological Association [APA]) 創辦之初，Witmer 就強調了心理學在學校的重要性，他主張心理學主要的對象應是孩童，尤其是幫助學童在學業、社交、情緒與行為順利的發展 (Witmer, 1897)。Witmer 主張學校心理應該統整多專業的方法 (the multidisciplinary approach)，通過個別化心理測驗來評估孩子們的狀況，幫助無法學習的學童規劃個別化的介入方案 (D'Amato et al., 2011)，他當時的觀點就已經有教育介入應該具有實證本位 (evidence-based) 的基礎，日後學校心理學的研究也致力於發展測驗工具和運用。當時，學校心理學的服務傾向於以學童為中心的直接性服務，而這樣的服務模式也是長期以來學校心理學所採用的服務模式。然而這 20 年來，隨著學生問題的複雜化，學校場域成為第一線預防的重要性備受關注，各國學校心理師¹的服務模式也漸漸的從以個案為主直接性服務 (direct service) 走向全校性的系統改變 (school-wide system change)。

Conoley 與 Gutkin (1995) 以為什麼學校心理無法兌現他的承諾 (Why Didn't—Why Doesn't—School Psychology Realize Its Promise?) 為主題提出了兩個觀點。其一，學校心理學最迫切的問題，不是缺少科學研究，而是未能跟上研究的趨勢去瞭解個人和系統之間的關係，而延續傳統仍大量專注在個案為中心的議題。此乃因學校心理忽略了生理、心理、社會模式

¹ 學校心理師在不同體系稱謂不同，美國稱為學校心理師 (School Psychologist)，英國體系如香港、澳洲稱為教育心理學家 (Educational Psychologist)。臺灣心理師法僅設有臨床及諮商心理師，依學生輔導法聘任的諮商及臨床心理師則與社會工作師一同稱為專業輔導人員。本篇對美國、英國體系之學校心理師統一以學校心理師稱之，對臺灣依學生輔導法聘任的心理師則以法規所訂之專業輔導人員稱之。

(Bio-Psycho-Social model) 的興起 (Engel, 1980; Kranzler et al., 2020)，忽略學校教育對於學童的任務和其獨特的系統脈絡，延續傳統以直接服務的研究、專業培訓及實務工作。直接以個案為中心的心理服務永遠難以滿足數百萬名學童在社會、情緒與學習上的需求。其二，儘管學校心理學強調科學及實證本位的介入，許多執業的學校心理師忽略其工作之科學性，仍依賴個人熱情與經驗使用非實證本位的方案 (D'Amato et al., 2011)。上述所提之議題亦可能是臺灣現行三級輔導制度仍須要面臨的問題 (洪儷瑜、陳佩玉，2018)。

國內心理師的入校聘用來自 1997 年的「國民中學試辦專業輔導人員方案」試辦計畫，在多方努力下 2014 年的「學生輔導法」正式設置專業輔導人員 (李佩珊、方惠生，2022)，也確立了心理師在三級輔導制度的編制與責任，許育光與刑志彬 (2019) 利用國內現有兩種心理師之培訓重點之比較，以及將課程內容編碼與國外之學校心理師之比較，提出國內現有心理師在學校聘用的三大問題：

- (1) 妥協且簡化移植式的用臨床心理師、諮商心理師，聘用為學校心理師，是否混淆了心理師在學校可發揮之專業角色？
- (2) 屬於學校心理師特有的核心專業能力，是否應該被建構和規範？
- (3) 在兩類心理師僅有各別的基礎科目訓練，缺乏學校心理服務所需的深入課程。大量心理師進入學校職場任其摸索定位與嘗試角色功能，教育界未曾思考學校之主體性，難以發揮此角色之應有功能 (許育光、刑志彬，2019，頁 53)。

基於此，本文擬就美國心理學會一學校心理部門，最新的專業趨勢 “75th Anniversary Special Issue: History of the future of proactive school psychology: Transcending the past, excelling in the present, and transforming the future” (Perfect & D'Amato, 2020) 之觀點，探討其他國家之學校心理學服務之演進，再來回溯臺灣學校心理服務之現況，與現有學校輔導工作之議題，以及學校心理學在臺灣之發展，提出對學校輔導工作建議。

貳、美國學校心理學會觀點

APA 於 1945 年成立學校心理學部門 (Division of School Psychology, Division 16)，如今也已有 78 年了。2020 年的 11 月出版了一篇特刊，收入了從古至今學校心理的轉變與展望。其中不管是在服務模式或學校心理師的培訓與養成，均強調系統層級 (systems-level) 的重要性。

在服務模式上，Conoley 等人 (2020) 主張學校系統和校園的人員，應將預防措施 (preventative) 與全校性的健康促進方案 (school-wide health promotion initiatives) 作為第一優先，比起處理孩童與青少年的個別問題，學校心理學的服務應圍繞學生們的「強大的生態系統」中，此服務應是間接的 (indirect)、以成人為中心 (adult-focused)、並專注在學校系統層面的改革。在培訓上 Henington 等人 (2020) 延續了 Conoley 與 Gutkin (1995) 所提出的培訓與服務模式的改革，認為 APA 與美國國家學校心理師學會 (National Association of School Psychologists [NASP]) 兩大學校心理課程認證 (Accreditation) 單位已逐步開始推動以系統為焦點的能力 (systems-focused competencies) 訓練。包含家長教師與行政人員的諮詢訓練，數據資料的收集與實證本位的介入方案，將培訓內容更著重在預防、執行科學 (implementation science) 與系統環境的調整對行為的改變 (莊季靜等，2021；Klingbeil & Collier-Meek, 2020)。同時，D'Amato 與 Perfect (2020) 因應變遷的社會需求 (例如 COVID-19)，提出對學校心理未來發展的 10 項建議：(1) 將改革作為優先事項。(2) 讓心理學更加普及、注重早療與幼兒發展做到早期預防。(3) 將測驗評估做為發展介入性方案的資料，將評估資料與介入方案連結，並使用評估資料追蹤介入成效。(4) 注重文化謙遜 (cultural humility)、培養文化智能與社會正義。(5) 培訓不同學校心理領域專業的博士層級人員。(6) 使用研究本位的介入措施與方案。(7) 利用科技來回應社會需求。(8) 通過全校系統性健康計劃與直接服務來促進身心健康。(9) 與他人合作，建構專業社群團體，並引導未來的領導者做改革。(10) 站在倡導和政策改革的最前線。

由上述所言，可發現學校心理在美國是極為被重視的行業，其學校心理人員的專業度不只需具備一般諮商、諮詢、測驗評估，也需要擁有預

防性的思維、設計與使用實證本位的介入與預防性方案，同時以孩子的身心健康為最大目標領導政策上的教育改革。不管是服務模式或是培訓，甚至是實證本位的方案，從提出改革的觀點至今，皆經過了漫長的努力，以下說明美國學校心理服務模式、培訓及實證本位基礎方案的重要轉變及現況。

參、美國學校心理服務模式與培訓的演變

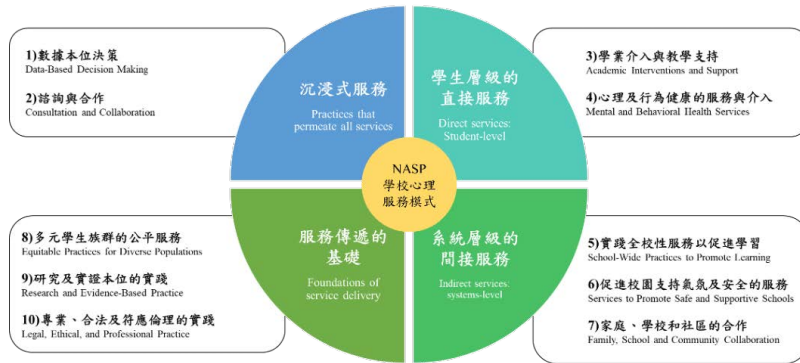
首先，在服務模式上，APA 於 2002 年的學校心理未來展望研討會（School Psychology Futures Conferences）上就曾公開表示，在學校工作的心理專業人員（以下稱學校心理師）的服務模式應由個案中心的醫療模式轉為公共衛生模式，並再度強調學校心理師在系統改變上的重要性，以實證本位做介入、預防與推動教育的改革（Nastasi, 2004）。隔年 Sheridan 與 D'Amato（2003）聚集了眾多學者的研究與言論，歸納出十四項學校心理師未來服務模式的展望：（1）專注於預防和青少年身心發展，而不是評估或診斷。（2）加強與教育工作者和其他兒童服務專業的合作。（3）將電腦科技整合到預防和介入性活動中。（4）增進學校與家庭的合作。（5）發展具有文化敏感度與文化適切性的服務。（6）專注於問題解決模型與專業的靈活性。（7）專注於間接的心理服務模式。（8）努力促進所有兒童的發展，健康和心理衛生。（9）減少特殊教育服務的投入並增加投入普通教育服務。（10）成為教育課程和方案評鑑的專家。（11）成為推動安全校園改革的協調者。（12）擔任績效和成果評估的專家。（13）發展自我反思（self-reflection）和遞迴（recursion）。（14）預防式（proactive）工作模式取代反應式（reactive）（Sheridan & D'Amato, 2003, pp. 353-354）。由此可見學者們對學校心理師的期待已從個案中心的治療轉為預防問題發生、甚至惡化的思維，並以所有孩童的發展、健康、心理衛生與福祉為第一優先。

NASP 也於 2020 年架構出全新的學校心理服務模式，此模式包含四種服務內容（如圖 1），沉浸式服務（practices that permeate all services）、學生層級的直接服務（direct services: student-level）、系統層級的間接

服務（indirect services: systems-level）、服務傳遞的基礎（foundations of service delivery）。

圖 1

美國國家學校心理師學會學校心理服務模式



註：翻譯自 The professional standards of the National Association of School Psychologists by NASP, 2020. <https://www.nasponline.org/x55315.xml>

第一種為沉浸式的實踐服務，包括「數據本位決策」和「諮詢與合作」；第二種為學生層級的直接性服務，包括「學業介入與教學支持」和「心理及行為健康的服務與介入」；第三種為系統層級的間接性服務，包括「實踐全校性服務以促進學習」、「促進校園支持氣氛及安全的服務」以及「家庭、學校和社區的合作」；第四種為服務傳遞的基礎，包括「多元學生族群的公平服務」、「研究及實證本位的實踐」和「專業、合法及符應倫理的實踐」（NASP, 2020）。在此模式細項中，實證本位一詞就出現了 20 次，奉行學校心理師為「科學家 - 實務工作者（scientist-practitioner）」的精神，所有的服務內容都應秉持實證本位進行。

上述對於學校心理師服務的期待，應該反應在專業培訓內容。以密蘇里大學碩士層級 3 年的學校心理課程為例，其課程包含最少 64 學分。可選的課程如表 1。

表 1

美國密蘇里大學學校心理碩士課程

領域	科目名稱
學校心理學專業發展 基礎心理學	學校心理專業問題討論 I 歷史、趨勢和道德實踐 認知與情緒 生命全期發展 行為的生物學基礎 發展性精神病理學與特殊教育 諮商與輔導中的多元文化問題
測驗與評量	兒童心理評估：認知 兒童心理評估：教育心理 兒童心理評估：行為 / 社會 / 情緒
介入與諮詢	兒童與青少年的介入：行為介入 兒童與青少年的介入：教學介入 兒童與青少年的介入：實證本位介入 校園心理諮詢 危機預防和介入 家長輔導與諮詢
研究與統計	教育和心理測量 教育研究的量化研究 教育研究概述
實習	1200 小時以上的實習（其中 600 小時要在學校場域）

由課程可發現大學培養學校心理師仍著重於學生個別差異的需求，雖有所調整，但與趨勢的呼應還有距離。Hughes 等人（2020）強調學校心理專業人員，需要改變以往心理師以個案中心治療的思維，學校不是治療場所，而是支持學生全人發展的場域，因此學校心理師應具備預防性與系統化的思維，讓學校成為能符應學生個別差異需求的場域。設計課程方案和教學上應該考量學生多元的文化背景、學習型態、溝通方式，協助個別差異學生能夠有更公平的機會去追求卓越的表現。此外，一套好的方案必須具備實證本位、積極性預防觀點及以系統為中心三項內涵（Goodman-Scott et al., 2019），而在培訓內容中也不難發現，美國在培訓學校心理師時亦會包含幾個重要的實證本位理論與方案的培訓。例如：兒童與青少年的介入：實證本位介入。在美國大多數學校心理及實證本位的相關文獻中多半都會提及執行科學及系統改革（e.g., Meyers et al., 2012; Nellis & Wood, 2021），以下簡介幾個具實證本位系統改革的方案如下（e.g., Frank Webb

& Michalopoulou, 2021; McIntosh & Goodman, 2016)，包括1997年的正向行為支持（Positive Behavior Support [PBS]）、2004年的介入反應（Respond To Intervention [RTI]）及2015年的多層級介入架構（Multi-Tiered System of Support [MTSS]）。

一、美國的正向行為支持（Positive Behavior Support）

美國的PBS，源自公共衛生的三級預防觀點（Sugai & Horner, 2006），PBS亦可稱為PBIS（Positive Behavior Interventions and Supports），其以普通學校為場域的全校性正向行為支持（School-wide Positive Behavior Support [SWPBS]），分為三個層次，第一是以學校或班級中全部學生進行介入進而預防問題發生的初級預防（primary prevention）；第二是針對有風險的學生進行特定小組系統性介入，預防其問題惡化的次級預防（secondary prevention）；第三則是針對有高危險行為或經初級與次級介入後仍有問題之學生進行個別化的介入，進而預防問題復發和惡化的三級預防（tertiary prevention）（洪儷瑜、陳佩玉，2018），類似國內輔導的WISER系統（王麗斐等，2013），但對於積極預防及實證本位的強調仍有所別（洪儷瑜、陳佩玉，2018）。

現階段許多國家，例如紐西蘭，更是把PBS當作學校心理師必修的科目（Victoria University of Wellington, n.d.），並且積極地在多所學校實施SWPBS，期待通過提升學生的正向行為（Positive Behavior）、利社會行為（Prosocial Behavior）與改善學校狀況，來減少違規行為並提高學生在學校的安全感。PBS是一種過程，強調在過程中使用學校的數據與實證本位基礎，來支持校園中預防與處理孩子問題行為的所有實施措施和其決策（McKevitt & Braaksma, 2008）。

簡之，PBS是一種提倡透過持續的教學來認可和獎勵學生正向行為的模式，此模式期待減少不必要的管教，並促進學生在校園中更高的學習動機與安全感（Sprage & Horner, 2007）。這正符合上述NASP的四項服務內容，尤其是第三、四項。

二、介入反應模式（Response To Intervention）

相較於 PBS，介入反應模式（RTI）更專注在學生的學習。RTI 剛開始是為了彌補原先特殊學生在鑑定後才能取得服務的等待失敗取向（Fletcher et al., 2004）。而後 RTI 被視為一種具實證本位且有效的教學策略，也被視為是一種有系統的透過層級的介入提供及早發現與預防策略，以連結後續高成本、標記的介入，藉此連結起各項服務以可以滿足所有學習者的需求，並為有落後風險的學生提供針對性及有效的教學支持（洪儷瑜、何淑玫，2010；Fuchs & Fuchs, 2006），算是支持學校落實有教無類（no child left behind）的教育理念。其與 PBS 一樣，秉持三級預防的概念，在初級，廣泛的執行全校性的教學策略，採用實證本位、高品質及有系統之課程，對全部學生進行教學。若學生的表現與課業成績在此階段表現落後，才會進入第二個層級，參加較密集的小團體課程與補救教學，與教師有更多交流，如國內的學習扶助或早期的補救教學。如學生在第二個層級的學習表現仍無法獲得有效的改善，則進入第三級，為此等學生提供個別化和更密集的教學，國內亦有學者建議將現有學習扶助建立三層級的學習支持（洪儷瑜，2012）。RTI 強調每一個層級都應採用實證本位的教學方法，收集學生學習的數據，隨時監視學生的學習成效，根據數據做為適性的教學需求之依據。此即為 NASP 的第一、二、四類服務。

三、多層次支持系統（Multi-Tiered System of Supports）

多層次系統支持（MTSS）是一個整合 RTI（學業）與 PBS（行為）需求所建立之分層服務架構且積極預防的模式，MTSS 和 PBS 及 RTI 一樣，強調用數據來支持與幫助學生。不一樣的是，MTSS 並非只有聚焦在學生行為或學業單一項目的變化，而是以促進學生全人發展為目標，增進學生的學業、社會、情緒和行為的能力，並且在資源整合上包含了整個系統，包括教師及家長等（Jimerson et al., 2016; Loftus-Rattan et al., 2021）。

Brown-Chidsey 與 Bickford（2016）強調 MTSS 除注重預防及實證本位外，不同學校應有符應校本需求的方案，方案應包含以下重點：（1）全體學生篩檢，及早找出問題、（2）由所有教師、心理師與其他專業人員（例如職能治療師、社工師）共同計劃適合學生的方案、（3）提供教師研習以增加教師追蹤成效與實證本位介入的知能、（4）從學校推展至

社區及家庭，提供家長支持與策略、（5）隨時追蹤學生的狀況，評估是否需要更多的資源及幫助。

綜上所述，MTSS 是一個多層次的框架，通過實證本位的實踐來促進學校改進。它像是一座保護傘，保護學生參與學校，並能在學業成就、行為及社會情緒上成長，也融合了 PBS（行為）、RTI（學業）以及社會情緒學習（Social Emotional Learning [SEL]）等模式（Stoiber & Gettinger, 2016）。上述模式皆強調實證本位、預防觀點及系統中心的概念，並且在其多層次的預防架構中採融合教育觀點，學生進入下一個層次並不代表就沒有上一個層次的服務。

肆、其他國家或地區之學校心理的服務模式 與培訓現況

除了美國，同為亞太區的香港與澳洲，雖然都源自英國體系的學校心理系統，其教育系統內的學校心理專業人員不稱學校心理師而稱為教育心理學家（Educational Psychologist，本文將統稱為學校心理師）。香港及澳洲的學校心理也漸漸地試圖從以特殊孩童為中心的直接性服務（測驗、診斷、評估）走向全校性的系統服務（e.g., Allen et al., 2016; Lam & Mak, 1998）。香港是亞洲第一個擁有學校心理執照與培育系統的地區（Ding et al., 2008），其培育的發展與服務模式的轉變可分成五大階段（1）1959 年香港政府教育局設立特殊教育部門；（2）1981 年香港大學設立碩士層級的學校心理培訓；（3）1986 年學校心理服務設置於特殊學校內；（4）1990 年學校心理服務延伸到一般中學；（5）2001 年學校心理服務擴展至小學（Lam, 2007）。從香港服務模式轉變的五階段可以看見香港的學校心理從特殊教育走向普通教育。隨著特殊教育在「融合教育」的思潮下，香港學校心理師的主要工作已不再侷限於特殊生的評估與鑑定。

以香港大學為例，其碩士層級的兩年培訓內容包含 15 門課程與 180 天的實習（另加碩士論文），其中若要被認證為學校心理師須至少 600 小時在學校場域實習。必修的十五門課包括第一年：統計與研究法（I & II）、教育心理測量與評估（I & II）、特殊學生的需要（I & II）、教育心

理輔導與介入 (I & II)、技巧培訓 1：評估與介入、技巧培訓 2：評估、諮商諮詢、跨專業合作與系統性介入。第二年：課程與教學（學習障礙）、專業操守與法例、技巧培訓 3：現場中的困境、發展心理學、動機與學習。

從上述課程中，可發現其培育學校心理師的重點也跟美國一樣，已開始重視學校心理師在全校學生之預防與教師合作之系統模式的能力 (Lam, 2014)，課程亦有包含研究、特殊教育、跨專業合作與系統性的介入。香港對學校心理師的期許已不只是傳統特殊教育學生身分的守門員，只負責特殊教育學生的衡鑑，已從早期的個案工作走向與系統工作，並從直接性服務轉向間接性服務，學校心理師不再只是專注於輔導與補救介入，也將服務範圍擴展到全面性的預防。

跟其他國家一樣，澳洲的學校心理的服務模式，受到政策與歷史脈絡的影響 (Campbell & Glasheen, 2017)。1998 年學生教育支持服務中心 (Department of Education Student Support Service) 提倡在校園中使用系統的服務模式而非醫療模式 (Bell & McKenzie, 2013)。但這樣的提倡，在澳洲的學校心理執行的現場，仍是以個案為中心，其服務模式和臺灣目前以個案為中心的系統化服務模式相近。Russell (2019) 分析過去 12 年與澳洲學校心理相關的研究發現，僅有一篇在探討全校性的方案，其他研究都是研究個案或特殊學生的介入。雖然在研究上並未有太多文獻探討澳洲學校心理在協助學校全校系統的改變，但澳洲心理師協會 (Australia Psychological Society [APS]) 及少數文獻都一再的強調學校心理師的服務模式應包含直接性服務、間接性服務與全校性服務 (APS, 2016; Bell & McKenzie, 2013; Russell, 2019)。即使澳洲仍無法完全做到公衛的系統模式，但在服務過程中仍與美國一樣，強調服務須以實證本位為基礎。2017 年澳洲出版的澳洲學校心理手冊 (Thielking & Terjesen, 2017) 中，可看見不管是對家長、教師和學生都提出具實證本位的處遇方式 (e.g., Bernard et al., 2017; Hyman et al., 2017; Jacobs et al., 2017; Nayton et al., 2017; Shiffirin et al., 2017) 及全校性系統改變的方案 (e.g., Eklund et al., 2017; Kelly & Stops, 2017)。

澳洲學校心理手冊也指出學校心理師培訓的內容應包含有實證本位的直接性（測驗、評估與諮商）、間接性（教師家長與行政人員的諮詢）、與系統層級（促進校園心理健康方案，社會情緒學習方案與政策上的改革）

的訓練。以澳洲墨爾本大學為例，其碩士層級的兩年培訓內容與香港大學極為相似，包含 14 門課程與 1000 小時的實習（與碩士論文），其中 500 小時需在學校場域。必修的 14 門課包括第一年：心理測驗、特殊：評估與介入、諮商技巧、團體輔導、學習歷程與困難、教育諮詢、研究方法等。第二年則專注於實習與論文寫作，亦有兩門課程為青少年問題介入、發展與差異。其中不同課程均有提及教育環境中協商與諮詢的重要性，以及如何有效的用實證本位的方式從系統改變兒童和青少年的主要問題並且進行預防與介入。

由上可知，隨著時間的發展，從二十世紀到二十一世紀，美國與香港學校心理師的服務已逐漸從個案中心模式轉為強調系統改變的公衛模式。澳洲的實務現場雖未能夠完全做到，但在澳洲心理師協會的倡議下，系統改變的服務模式亦是澳洲未來學校心理師的服務趨勢。可見各國從 1990 年代就開始覺察意識到以個案為中心的學校心理服務，難以滿足學生的社會、情緒與學習的需求，且不符合正向預防的趨勢。臺灣的學校心理服務工作在發展上亦有其特色，以下敘述臺灣目前學校心理的服務模式、現況與衍伸的議題。

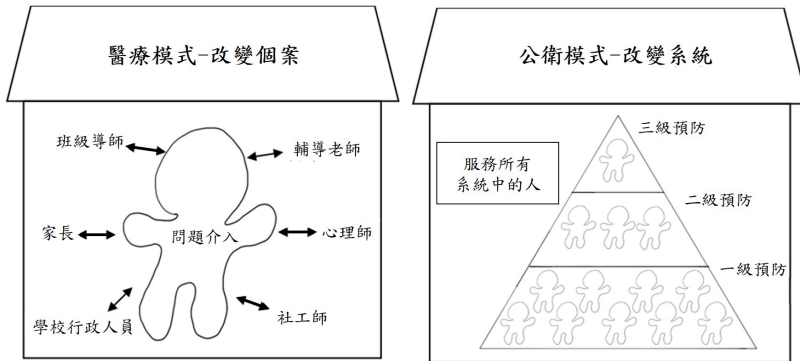
伍、臺灣學校心理的服務模式與現況

學校心理學在許多國家行之有年，不同國家對於學校心理學之應用服務方式和定義也有所不同。根據國家教育研究院的定義，學校心理學是「以學校師生為服務對象…直接從事學生身心發展、學習狀況及行為適應之早期鑑別工作」且「根據評量及診斷結果，為身心障礙、學習困難、情緒困擾或行為問題學生發展個別教育計畫或心理調度（psychological interventions）」，同時「透過諮詢歷程，增進教師心理與輔導知能，加強其處理學生問題的能力，間接改善學生學習與發展的狀況。」（蔡崇振，2000）。上述定義為二十幾年前的定義，近年仍有文獻認為臺灣的學校心理相關工作仍以個案為中心（李御儂，2022；林淑華、吳芝儀，2017）。從上述演進而言，臺灣的定義仍將學校心理學的觀點定位於早期以個案為中心的服務。

根據 NASP，學校心理師在學校所提供的輔導模式與其所採用的服務模式有高度相關 (NASP, 2010)。其中，大致可以分為兩種服務模式：(1) 醫療模式 (medical model) 也常稱之為個案中心模式 (the client-centred model)，和 (2) 公衛模式 (public health model) 亦稱為系統模式 (systemic model)。前者較注重個案的病理，服務以單一個案為基礎，再外推至個案的家庭和社區，旨在提供個案治療致力在幫助個案改變。後者則是以整個社區為對象，透過預防與方案的推動來改變系統，期待增加系統的適性程度來促進每一個人的健康成長 (Fineberg, 2011)，如圖 2 所示。其中，公衛模式 (系統模式) 是近年來各國學校心理學所強調且進行的方式，此理念的改變早已影響國內特殊教育的實施 (洪儷瑜, 2001)。

圖 2

醫療模式與公衛模式的差異



現行臺灣的學校心理服務建構在學生輔導法之下，但在學生輔導法或相關法令並未出現學校心理師一詞，因此下列對在學校工作的心理師依照學生輔導法之稱謂稱為專業輔導人員，對其所提出的服務稱為輔導。依各縣市政府的規定，大部分的专业輔導人員皆由學生輔導諮商中心甄選，目前專業輔導人員在學校服務的模式，包含三種，分別為由教育局統一管理，分區駐派於各校的「分區駐校模式」；統一管理於學生輔導諮商中心的「輔

諮中心模式」；及依照各校班級數不同而分別任用管理的「輔諮中心與駐校並行模式」，55班以上派員駐校，21班以上派駐輔諮中心（陳婉真等，2021）。服務模式雖有些許差異，但許多研究皆指出具備系統合作觀點的專業輔導人員較能與學校產生良好的跨專業合作（王麗斐、杜淑芬，2009；江守峻等，2019），因此，近年來許多探討學校心理工作的研究皆聚焦在專業輔導人員與學校跨專業的系統合作上（陳婉真等，2021；陳婉真等，2018）。陳婉真等人（2018）提出專業輔導人員與學校的合作是一個動態循環的歷程，其合作的基礎在於確立團隊共識，在合作的建構上則以個案中心的系統觀點為依歸，專業輔導人員在此動態歷程中不斷嘗試，找到吻合個案和系統脈絡的合作模式。上述研究雖強調系統合作的重要性，但多數仍著重在以個案為中心的跨系統合作，林淑華和吳芝儀（2017）亦提及學生輔導法通過後，臺灣學校輔導工作的現況較接近美國1940-1970以個案為中心的服務思維，尚未進化到以全體學生福祉為中心的全校性預防方案服務，且也缺乏資料驅動（data-driven）與實證本位的策略。

王麗斐與杜淑芬（2009）採用生態諮商的精神提出專業輔導人員與學校合作的模式，由專業輔導人員主內（晤談室內），主導諮商架構，對受輔學生及其重要他人晤談；輔導教師主外（晤談室外）配合諮商計畫，與受輔學生的重要他人和校內外資源做溝通聯繫。王麗斐等人（2013）也提出生態系統合作的WISER模式，在初級發展性輔導：強調校長及全體教職員工共同參與針對全校學生的輔導計畫；二級介入性輔導：由輔導室主責，協助經發展性輔導仍無法有效滿足需求的學生，依受輔學生需求提供個別化及生態取向的系統合作服務；三級處遇性輔導：由輔諮中心主責，協助超出校內資源可協助之學生，透過跨專業合作與資源整合達到目的。從WISER的模式看起來，專業輔導人員在此模式中較偏向屬於三級處遇性輔導的校外資源層次，在初級發展性及二級介入性的功能較少。刑志彬與許育光（2014）建議，專業輔導人員在生態介入應包含對受輔學生家長或教師諮詢等間接服務。此建議雖提及專業輔導人員間接服務功能的重要性，但仍以個案為中心。此外，亦有研究發現讓專業輔導人員負責專業度較高的三級處遇性輔導，由專業輔導人員主內（個案個人的諮商），學校輔導教師主外（個案周圍的系統）的服務模式是造成專業輔導人員與學校輔導教師專業衝突的主因（江守峻等，2019）。同時，江氏等人因而提出

由學校輔導教師主責三級個案的晤談，專業輔導人員則擔任協助、支持與同儕督導的間接服務角色，協助支持學校輔導教師系統連結、推動輔導工作，並且給予同儕督導提升學校輔導教師的專業知能。

從不同學者的觀點和建議可發現，隨著時間的推移，臺灣專業輔導人員與學校跨專業合作的建議，也逐漸以個案中心的直接服務之焦點擴展到學校輔導的間接服務，雖與美國和國際趨勢漸趨接近，但顯然可見，臺灣專業輔導人員服務當今仍著重在個案中心的直接服務。

依 2020 年修正之《高級中等以下學校及各該主管機關專業輔導人員設置辦法》，依其第 17 條所述，專業輔導人員服務內容包含（1）學生及幼兒學習權益之維護及學習適應之促進。（2）學生及幼兒與其家庭、社會環境之評估及協助。（3）學生及幼兒之心理評估、輔導諮商及資源轉介服務。（4）教育人員、教保服務人員、父母、監護人或其他實際照顧學生與幼兒之人，其輔導學生與幼兒之專業諮詢及協助。（5）學校及幼兒園輔導諮詢服務之提供。（6）其他由學校主管機關指派與學生及幼兒輔導或兒童少年保護相關之工作（教育部，2020）。上述服務內容與 2011 年函令的《國民小學國民中學及直轄縣（市）政府置專業輔導人員辦法》之服務內容並無明顯差異，僅是 2011 年的規定對於專業輔導人員實質業務內涵之定義與學校社工師及學校輔導教師的區分不夠具體明確（刑志彬、許育光，2014）。

從法律規定回到專業輔導人員工作的現況，陳婉真等（2018）整理研究文獻歸納出專業輔導人員在學校的工作是以個案中心與系統觀點的綜合體，服務內容包括「諮商（個別或團體）」、「衡鑑、評估」、「諮詢」及「個案研討」，他們訪談專業輔導人員，發現在學校的專業角色分工上，專業輔導人員專注於個案的內在困擾，會以系統脈絡協助個案；在調查任職於學輔中心專業輔導人員在學校輔導的跨專業合作信念，發現專業輔導人員期待以專業提供者與輔導教師合作，協助校園中較困難的個案，也重視自身對個案的直接服務是否能展現成效，同時期待能透過系統合作更全面性的了解個案情況（陳婉真等，2021）。學校則認為跨專業的成功來自於專業輔導人員可以補強學校對輔導工作不足之處，協助處理較複雜困難的個案（王麗婁、杜淑芬，2009），學校亦期待專業輔導人員的專業形象，

有助於促成系統成員共同參與討論個案（陳婉真等，2018）。

從上述發現，法律雖未明確規定專業輔導人員與其他在學校從事輔導工作的教師之分工，但由其服務內涵可見二者仍多以個案為中心，專業輔導人員本人或是學校，對於專業輔導人員在學校心理服務工作的觀點亦是以個案為中心。

然而如前文所述學校心理學相關研究均指出，以個案 / 學生為中心的服務模式並不符合學校的需求，專業輔導人員除了需要有系統觀外，應將大部分的精力放在服務那些能幫助到學生的成人（如，教師、家長、行政人員等）能運用有實證本位的方法提供適性有效的教育，發展全校性的預防與介入方案（e.g., Conoley et al., 2020; Conoley & Gutkin, 1995），才能做到真正的預防與改變系統來滿足每個學生的需求，這也是各國學校心理學發展的趨勢。

除服務模式的差異外，臺灣對於專業輔導人員的培訓與他國亦有不同，在臺灣學校服務的專業輔導人員皆為具有諮商心理師及臨床心理師執照的心理師。不管是美國、澳洲或香港，學校心理服務人員為具有學校心理師認證的心理師，其異於上述心理師的培訓和認證。許育光與刑志彬（2019）曾比較國內培育的臨床與諮商心理師之學術機構開設的課程與NASP於2017年對學校心理師期待的專業，發現國內多注重個案介入的培育，相符課程的前三名分別為「介入和發展社會與生活層面心理健康的技巧」（Interventions & Mental Health Services to Develop Social & Life Skills）、「研究與方案評鑑」（Research & Program Evaluation）、「介入和發展支持性的教學技巧」（Interventions & Instructional Support to Develop Academic Skills），所占比率分別為54.7%、13.89%、13.45%。其餘依序為「家庭-學校合作服務」（Family-School Collaboration Service）、「校園廣泛學習情況的改進」（School-wide Practice to Promote Learning）、「資料運用、決策、解釋 / 衡鑑」（Data-Based Decision-Making & Accountability）、「法律、倫理和專業實務」（Legal, Ethical, and Professional Practice）、「預防和危機介入的服務」（Prevention & Responsive Services）「諮詢與協同工作」（Consultation & Collaboration）及「發展和學習多元性」（Diversity in Development & Learning），這七項所占比率皆低於5%，後面兩項甚至低於1%。上述分析可發現，國內現有

專業輔導人員之培育與美國學校心理師的培訓比較，較少預防性服務、實證本位、諮詢及以個別差異之因應的專業培訓課程。

陸、臺灣專業輔導人員在學校工作衍伸的議題

回顧臺灣學校心理服務之專業人員的發展歷史，1997年開始「國民中學試辦設置專業輔導人員實施計畫」，為學校擁心理師的入校協助奠定了基礎（林家興、洪雅琴，2001）。2002年納入精神科醫師駐點協助方案；2004年臺北市施行諮商心理師駐區服務方案，其他縣市亦陸續跟進此一心理師採鐘點方式協助學校輔導（刑志彬、許育光，2014）；2010年臺北市設置「臺北市學生諮商中心」，2011年配合國民教育法的修訂，更名為「臺北市學生輔導諮商中心」，提供國中小學校心理服務，（江守峻等，2019），此後教育部亦配合法條，立即補助各縣市成立學生輔導諮商中心。2014年八德國中霸凌案與北捷殺人案的重大社會事件，加速「學生輔導法」的通過，更確立了專業輔導人員加入學校輔導工作的編制，其中心理師（本文稱專業輔導人員）須具備臨床或諮商心理師執照。

依據學生輔導法（2014）所定之學校三級輔導制度，三級輔導分別為發展性、介入性及處遇性輔導：

「發展性輔導目的在促進學生心理健康、社會適應及適性發展，需要針對全校學生，訂定學校輔導工作計畫，實施生活輔導、學習輔導及生涯輔導相關措施；介入性輔導則是針對經發展性輔導仍無法有效滿足其需求，或適應欠佳、重複發生問題行為，或遭受重大創傷經驗等學生，依其個別化需求訂定輔導方案或計畫，提供諮詢、個別諮商及小團體輔導等措施，並提供評估轉介機制，進行個案管理及輔導；處遇性輔導為針對經前款介入性輔導仍無法有效協助，或嚴重適應困難、行為偏差，或重大違規行為等學生，配合其特殊需求，結合心理治療、社會工作、家庭輔導、職能治療、法律服務、精神醫療等各類專業服務。」

此外，學生輔導法亦明定三級輔導制度中發展性輔導由學校人員負責執行，介入性輔導由學校輔導教師負責，學生輔導諮商中心所置之專業輔導人員則主責處遇性輔導，並協助發展性及介入性輔導措施。

學生輔導法的通過確立專業輔導人員進駐校園，其雖明訂三級輔導制度與分工，但實際執行仍有其困境存在。首先，專業輔導人員與學校系統合作時，產生行政資源、專業定位及與系統成員三方面的困境。刑志彬與許育光（2014）調查10位在學校服務滿兩年以上的專業輔導人員，發現在行政資源上，有硬體設備不足、個案服務缺乏延續性及完整性、開案評估標準與專業輔導人員認知有落差，以及專業輔導人員對個案輔導目標和學校場域的期待不一致等；在專業定位上，主管機關對專業輔導人員專業角色的期待不明確而導致易忽略個案的需求，或是專業輔導人員自身角色的重疊，面對個案時究竟是教師或是專業輔導人員；在與系統成員溝通上，與特教教師和輔導教師合作時會有分工與專業期待的落差，如與家長及學校老師合作時，因為教師與家長的擔心，而對專業輔導人員服務產生焦慮的防衛機轉，甚至抗拒心理服務；與社工合作時會產生專業認識不同而出現誤解，如社工協助個案與家屬就醫時，訊息傳遞模糊讓專業輔導人員難以了解或參考身心科之專業診斷。其二，專業輔導人員的培育過程缺少完整的學校場域之專業知能與實習機制（刑志彬等，2020）。從本文前述美國、香港及澳洲在學校心理師的培育，不難發現各國除培育學校心理師具備預防性和系統性的專業觀點外，亦重視學校心理師需具回應學生於社會、情緒與學習的個別差異需求之專業知能，並且須有一定時數在學校場域實習，以熟悉學校教育系統。其三，專業輔導人員與在學校密切合作的輔導教師有專業角色上的衝突，專業輔導人員與輔導教師兩者訓練背景相似，都專注於以個案為中心的諮商而非系統服務（Fan et al., 2020），兩者在角色重疊而非互補，分工上也因專業角色的重疊而產生衝突，國內學者對此衝突的建議也互有不同意見。

現行的三級輔導制度，對三級輔導的內容及各層級主責的角色雖明確，但上述困境卻反映出國內對專業輔導人員之專業功能的侷限，而致專業輔導人員進入學校系統在合作上產生行政資源、專業定位及與合作上的困境。專業輔導人員未被期待專長於預防性服務、實證本位、系統組織諮詢，異於國際趨勢所強調的學校心理專業所需之三級預防、系統與實證本位介入，這些專業在國內學校輔導工作是否有此需求？應由誰擔任？抑或國內學校之心理衛生問題迥異於其他國家？國內在檢討學校心理專業工作困境之際，應可借鏡比較教育取向，重新思考解套。

專業輔導人員與輔導教師訓練背景相似，由輔導教師主責二級介入性輔導，專業輔導人員主責三級處遇性輔導，二者都是以個案為中心的醫療思維進行輔導，難免在分工上出現個案分級化服務，互相推諉而難以整合個案資源的現象（Fan et al., 2020）。輔導教師除二級個案的介入外，亦因為專業輔導人員在三級個案主內，負責諮商室內晤談，輔導教師主外，協助專業輔導人員連結系統的分工方式，除了增加輔導教師工作量之外（刑志彬等，2020），另二者在個案輔導之專業取向一致，被期待主外的輔導教師缺乏系統組織的專業知能和工作任務，難怪研究指出現有分工方式導致輔導教師與專業輔導人員間易有專業衝突，且因此增加輔導教師的工作壓力（江守峻等，2019）。

上述困境凸顯國內專業輔導人員在現行體制下難以兼顧三級預防的效能，也反應了現行的學校輔導工作之三級輔導模式從專業培育到現場學校需求仍有調整改善的空間。現行專業輔導人員強調個案處遇而有其培訓嚴謹及專業之地位，但其專業認證需求，難以在短時間要求其具備預防性服務、實證本位、系統諮詢及學習發展上的個別差異等學校所需的心理專業知能和工作；且在現有三級個案規畫以專業輔導人員負責諮商室內的個案諮商，學校輔導教師負責諮商外的系統連結，而學生輔導法亦賦予學校輔導教師主責發展性及介入性輔導的責任，如果能將現行學校輔導教師之專業培訓外，另增學校心理學專業培訓，使其具有學校心理學訓練，引進著重系統、預防、著重學習與發展的差異性之輔導模式，將更符合學校教育的需求。

以下運用 Fullan（2007）學校、學區及政府不同層級的改革，延續上述建議來提出改善國內現有學校心理服務之效能。

柒、學校心理專業未來發展建議與展望

從 1997 年試辦國中設置專業輔導人員計畫，至 2014 年通過學生輔導法確立專業輔人員在學校的編制，費時超過 15 年。改變不應只靠由上而下的法律規定，由下而上的改變也有助於現階段問題的解決（Fullan, 1994）。Fullan（2007）在所著《教育變革新意義》（The New Meaning of

Educational Change) 提出, 教育改革之所以會以失敗告終, 是因為無法確認影響改變的因素 (theories of change, what causes change) 及如何影響改變的因素 (theories of changing, how to influence those cause)。政策與法案的變革需要考慮到執行的可能性與影響現場執行的相關因素, 改革須同時包含由上而下 (top down) 與由下而上 (bottom up) 等三層級的改革 (Tri-level Reform) 包括 (1) 學校及社區層級、(2) 學區 (或縣市) 層級、(3) 政府層級, 每個層級都有其內部的上下歷程, 及跨層級的上下歷程 (Fullan, 2007)。

針對臺灣的學校心理服務在學校、學區及政府等層級的發展提出以下建議, 做為未來引進學校心理學作為學校心理服務改革之參考。

一、學校層級的改革：任用具有輔導專業知能的的輔導人員，結合學校心理學思維做為全校性的初級預防工作

學校心理服務, 展現在臺灣學校為輔導工作。依照現行法規三級輔導的內容與主責對象, 服務全校學生身心健康發展的發展性輔導由學校人員主責, 又 WISER 學校三級輔導體制定義初級發展性輔導遵循全校性 (Whole School)、做得來與雙方得利 (Workable & mutual benefit) 及智慧原則 (Wisdom), 期待透過校長、導師與輔導室合作做到降低學生管教工作, 滿足校園輔導需求 (王麗斐等, 2013)。由此可見, 發展性輔導仰賴學校人員的合作, 並由校長領軍及輔導室的協助, 幫助全體教師運用輔導知能實踐教育理想 (王麗斐等, 2013)。而 Fixsen 等人 (2005) 強調需要提升領導團隊的能力, 使其能推動、執行並維持所需的方案或計畫。同時, 研究發現校長對學校心理師的角色與功能有很大的影響力 (Nellis & Wood, 2021; Wood & Hampton, 2020), 所以, 國內校長在發展性輔導的工作與全校輔導工作之規畫上, 能納入學校心理學的專業, 將可能影響其領導效能。臺灣雖尚未有完整培訓的學校心理師, 但經過多年的努力仍有諮商或臨床心理師的專業輔導人員與輔導教師致力於學校輔導工作, 但校長被賦予在學校輔導工作之角色及校內所需之輔導工作, 如何讓校內外的輔導專業人員分工合作, 共同為學校所需發揮學校輔導之效能。根據研究發現, 學校本位的組織諮詢 (school based organizational consultation) 有助於學校改革 (Castillo, 2020), 校長應將學校本位組織諮詢之理念運

用在學校輔導工作的規劃與領導，讓輔導工作從系統層級影響全校師生，幫助解決問題（Meyers et al., 2012）。這個概念也正是 Doll 與 Cummings（2008）強調的學校心理健康服務需以整體母群為基礎（Population-Based Services），服務方案應該包含校園中的每個人。學校本位組織諮詢著重在透過實證本位介入、RTI、MTSS 等具執行科學（implementation science）、全校性預防與介入的思維改善學校組織系統，對學校組織相關問題提供諮詢，例如學校氣氛、課程、評量、處理問題行為的方法及學校與家長的合作等（Coleman & Hendricker, 2020; Meyers et al., 2012）。因此，校長是否能運用輔導室的專業，協助其推動足以支持全體教師以滿足全校學生之心理成長需求，則須依賴學校內是否具備上述學校心理學之思維，如果期待，誰最合適？

此外，輔導室之人員須有學校系統的觀點及在校內建立好的人際脈絡，才能連結行政團隊共同推動預防工作，尤其是初級預防；另擔任校內跨專業團隊之橋梁，協助心理師了解學校生態，將有助於心理師提升諮商效能。這也回應了 WISER 所規畫之輔導處的功能，負責協調校內資源，扮演轉介窗口的定位（陳婉真等，2018）。國外研究雖建議由學校心理師擔任學校本位組織諮詢的重責，但現今臺灣進駐校園的學校心理專業人員未具備足夠對學校系統了解與諮詢之專業培訓（e.g., 許育光、刑志彬，2019；Fan et al., 2020），心理專業人員也難以長時間駐足在同一所學校服務，而研究發現學校心理師在學校的服務時間，將影響校長對其提供組織諮詢的信任與執行（Nellis & Wood, 2021）。果真如此，在現階三級輔導人員的配置，應考慮由較了解學校文化對學校生態系統之專任輔導教師，作為具備學校心理學訓練之人選，將學校本位組織諮詢的理念，如實證本位、執行科學、MTSS、全校性預防等傳達至校園中的專業角色，應該是改善現有問題之最小改變。

不管是跨專業合作，或協助校長領導、協助全體教師執行發展性輔導工作，輔導室皆須要具備一定程度的專業，依國民教育法施行細則（2016），輔導室（輔導教師）工作職掌為「學生資料蒐集與分析、學生智力、性向、人格等測驗之實施，學生興趣成就與志願之調查、輔導及諮商之進行，並辦理特殊教育及親職教育等事項。」學生輔導法（2014）規定高級中等以下學校應設學生輔導工作委員會，其任務及組成為「一、統

整學校各單位相關資源，訂定學生輔導工作計畫，落實並檢視其實施成果。二、規劃或辦理學生、教職員工及家長學生輔導工作相關活動。三、結合學生家長及民間資源，推動學生輔導工作。四、其他有關學生輔導工作推展事項。前項學生輔導工作委員會置主任委員一人，由校長兼任之，其餘委員由校長就學校行政主管、輔導教師或專業輔導人員、教師代表、職員工代表、學生代表及家長代表聘兼之」，若輔導室人員仍以個案為中心的輔導工作模式，上述工作恐將因專業限制而難以有效地展開，故本文建議國內可以考慮引進學校心理學之專業，提升學校層級的輔導行政及系統性預防輔導工作。因此，各校在任用輔導處室之各類人員應考慮不同輔導專業之需求，有具備學校心理學專業之輔導教師、心理諮商的輔導教師和特教教師，才能讓學校發揮三級預防的效能，如必要轉介現有輔諮中心以個案為中心的心理師，才不致於出現功能重複，角色混淆的問題。

二、學區層級的改革：主管機關提供足夠的資源，提升輔導教師設計並實踐具實證本位及積極預防方案

（一）強化輔導教師在校本設計方案的知能，且提供具有此類專長的專業發展

國外文獻肯定學校心理專業人員在實施與發起可持續性的全校改革扮演重要的角色（e.g. Conoley et al., 2020; Hughes et al., 2020）。這樣的全校及區域性改革，類似於臺灣學生輔導法所提及之發展性輔導須針對學生訂定學生輔導工作計畫。異於國外的是，臺灣學生輔導法明定，專業輔導人員主責處遇性輔導，學校教師則執行發展性輔導。在學校教師中，又以輔導教師負責執行發展性及介入性輔導，並協助處遇性輔導。由此可見，輔導教師扮演串連三級輔導的角色，比較接近學校心理學所強調的系統連結，因此，輔導教師如具備學校心理學訓練，將可在全校性的方案擔任校長領導的重要幕僚。

分析教育部十二年國民教育對輔導教師培訓課程的基準，與全校性方案相關的課程僅佔 2-4 學分，其餘多半為以介入性及處遇性為主的個案諮商輔導及基礎心理學理論（教育部，2022）。以北中南師範大學之輔導師資職前專門課程為例（如：國立臺灣師範大學、國立彰化師範大學及國立高雄師範大學），學校輔導方案發展與評鑑皆列為選修，除一所

學校每年開設外，其餘兩所近幾年較少開設。進一步分析課程綱要，發現課程較著重在實務層面的方案設計與執行，較缺乏如 PBS、MTSS 等具執行科學的實證本位策略的應用教學。果真如此，目前輔導教師之專業培訓尚欠缺實證本位的工作模式、積極的預防性觀點及全校系統革新之專業知能，而學區層級的督導及專家們也少具備類似的專業素養，這是現有各級教育主管單位必須瞭解，國內現有之輔導教師專業培訓之限制，可以考慮拓展其專業能力之專業發展。再則，美國學校輔導協會（American School Counsellor Association [ASCA]），主張學校輔導教師應具備行政督導、發展學校輔導方案，個別諮商及實施和設計輔導課程的能力（ASCA, 2019）。

林淑華等（2020）曾整理各縣市督導計畫內容，將督導類型分為諮商督導、行政督導及同儕督導。以新北市為例，各類督導皆採團體督導方式，其中，諮商督導聘請具諮商或臨床心理專業的教授或心理師進行；行政督導則聘請該市資深校長擔任督導者，同儕督導則由資深教師擔任輔導教師督導帶領輔導教師進行。目前各縣市的督導，較少有方案經營及行政督導兩類（何岫容，2019），而這兩項之工作正是學校心理學專業所強調的。

國際趨勢與研究都強調系統革新的方案有助於學校心理工作的推展，並省下更多經費（Belfield et al., 2015）。在 WISER 模式中也強調「多推動一件學校輔導工作，就能減少與降低至少兩件學生管教工作」（王麗斐等，2013，頁 6）。輔導教師在輔導工作中若能夠發揮專長協助發展數據本位的全校性及區域性的方案，或許會比只著重在個案或小團體的介入輔導更有效的幫助更多學生，如更精準的篩選與及早發現、結合校內資源進行轉入前介入，能更早及更有效的幫助到複雜需求的個案，不僅降低需三級處遇的個案量，也能盡早看到輔導成效，也正是國際學校心理學所強調的。

（二）提供學校具有實證本位的資源，協助學校將資源及時間花在更有效能的事情上

設計全校或區域性的學校心理方案，除須擁有足夠的專業知能外，尚須有足以支持輔導方案運作的資源。學校主管機關應考慮提供適合學校或學區且具有實證本位的資源讓學校利用，考量學校輔導工作在於促進

與維護學生身心健康及全人發展，例如在社會情緒學習（SEL），研究證明 SEL 能有效促進學生學業進步和降低問題行為（e.g., 吳怡萱, 2023; Durlak et al., 2011; Mahoney et al., 2021; Taylor et al., 2017），許多國家如美國、新加坡、澳洲等亦強調 SEL 融入學校的重要性，甚至將 SEL 納入國家的課程綱要中。目前市面上已有多種實證有效的課程，如 Second Step、RULER、PATHS、COPE-Resilience 等（e.g., Upshur et al., 2017; Wu et al., 2022）都是值得教育主管單位參考引進的資源。

提升全體學生之心理素質的相關課程或方案是發展性輔導的一環，有效課程的設計，設計者亦須具備一定程度的先備知識，若期望在方案中融入 SEL，除引進已具有實證本位的課程或其他資源外，辦理研習，設計出吻合在地需求的課程也是可參考的方法。例如臺北市卓越科學教育推動計畫，遴選一群教師為種子教師，邀請專家提供研習，充足種子教師的先備知識後，再共同設計具有實證本位為基礎的 SEL 課程並集結成冊，提供給臺北市所有學校的老師使用。

不管是引進資源，或是發展吻合在地需求的方案或課程，都需要主管機關的支持，主管機關除要求學校達到學校心理輔導工作的要求外，提供或建立具有實證本位的資源為學校所用亦是重要的。

三、政府層級的改革：建立學校心理學的專業培訓課程及其認證和學校相關任用資格

國內文獻已指出在專業輔導人員的培育缺乏系統合作能力的訓練（刑志彬、許育光，2014；刑志彬等，2020）。許育光與刑志彬（2019）認為臺灣當前的實務，將學校心理視為一個心理的次專業領域，聘用臨床心理及諮商心理師為專業輔導人員。然而，這兩類心理師的培訓過程卻缺乏上述學校心理的專業課程，也缺乏學校場域的經驗，導致這兩類心理師投入學校輔導工作依賴個人摸索專業定位和現場實務經驗，且進入學校與輔導室合作屢傳角色和工作衝突之窘境。反觀世界各國已將諮商、臨床及學校心理列為三種不同專業的應用心理學，其獨立的專業在國內因缺乏學校心理學專業而被外界混為一談的現象，所遇到的問題顯然可預見。

目前，臺灣心理師的培育單位，多在培育臨床心理師及諮商心理師，尚未有培育學校心理師的高等教育單位。現有心理師法（2020）乃衛福部

所制訂，其偏醫療取向，忽略學校教育需求情有可原。現行諮商心理師及臨床心理師任職於學校系統是否合適稱為學校心理師，或是如前文所述國際所宣稱之學校心理學專業角色，仍有待商榷。前文顯示國內輔導工作已出現國際之學校心理學之專業需求，但此角色之專業知能與培訓單位，甚至未來的專業證照與任用，在國內文獻雖被提及（許育光、刑志彬，2019），但卻未被教育部納入因應現有輔導困境之改革措施。借鏡美國、澳洲及香港的經驗，學校心理師的專業培訓、認證和任用，國內未來可行的方向可如以下：

（一）鼓勵高等教育機構設置學校心理師培訓課程

美國有 190 所以上培育學校心理師的大學，其學位為碩士以上。澳洲則有墨爾本大學、澳洲天主教大學、莫納許大學、昆士蘭科技大學等四所設有碩士學位課程培育學校心理師。香港亦有香港大學、香港中文大學和香港理工大學培育學校心理師，其學位亦為碩士層級。而英國更在 2006 年時，規定所有的學校心理師的培育須為博士層級（Lam, 2014）。從各國的培育可見學校心理學為一專業性的學門，學校心理師需具備碩士以上的專業培訓。

在臺灣，現行有國立臺灣師範大學設置的國內第一個「學校心理學學分學程」，開放臺灣大學系統之碩博在學研究生申請。目的在培養具有篩檢、衡鑑及諮詢介入能力，以服務具有學習適應問題或特殊需求學生的學校心理專業人員。有關學校心理學學分學程資訊，請至國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系網頁查詢（https://www.epc.ntnu.edu.tw/School_Psychology_Program）。此學程並非學位，為學位以外的外加學程，但因國內未有認證，因此在課程與實習均未能如國外的要求。但此一學程已為臺灣學校心理學之先驅，教育部應考慮上述學校輔導工作之發展困境，鼓勵高等教育機構增設學校心理學專業培訓課程，供專任輔導教師進修以及專業輔導人員加修碩士學位，取得學校心理的專業知能。

（二）設置學校心理師認證制度

學校心理師既為一專門且專業的職業，未來應考慮像臨床心理師或諮商心理師等心理專業人員一樣有專業上的認證。

美國由 NASP 及 APA 兩個組織認證學校心理師，修畢相關系所且完成要求學分及實習的學生可以向這兩個機構申請成為學校心理師。澳洲由澳洲醫療從業者註冊管理局（Australian Health Practitioner Regulation Agency）認證，香港則由香港心理師協會教育心理學部認證。香港尚未有法律規範，僅由專業學會組織認可，在尚未修改心理師法之前，亦可借鏡由專業學術組織認證學校心理學。

（三）修改現行任用法規

當學校心理師專門培訓課程以及專業證照建立之後，學生輔導法對於專業輔導人員的任用即應將具備學校心理學專業認證的輔導教師或心理師，與現有諮商及臨床心理師有所區分，更符合三級輔導之規劃。

捌、結論

臺灣學校心理服務的發展及演變因應時代變遷及實務的需求而生，經歷漫長的過程，至今學校心理的服務架構已由立法確認。三級輔導的學校心理服務模式雖考慮學校系統稍具預防的意味以及明確的角色分工，但仍未符應國際在校園心理服務工作之趨勢與專業角色，以及工作理念，也忽略國內在職輔導教師的呼籲，學校心理服務工作之效能也因而受到影響。校園心理服務工作，人已聘了，但問題卻未如預期解決。期待介紹國外實施已久的學校心理學之發展趨勢，以及各國運用學校心理學在學校教育之角色與功能，提供國人在現有的人力規劃和架構上，重新思考現有校園內學校心理服務工作之瓶頸與衝突。最後，提醒讀者，臺灣學校心理服務有其本土發展的文化脈絡，能有現在的服務架構實屬不易，若完全移植國外的學校心理制度恐窒礙難行，為降低文化移植問題，本文試圖從現有的學校輔導人力及服務架構上提出協助解決問題的另一個思維方式，未來若有機會改革，亦須以執行科學的方法，透過實證本位及資料驅動，更細緻的思考文化移植帶來的影響。

參考文獻

- 王麗斐、杜淑芬（2009）。臺北市國小輔導人員與諮商心理師之有效跨專業合作研究。《教育心理學報》，**41**，295-320。https://doi.org/10.6251/BEP.20090402
- [Wang, L. F., & Tu, S. F. (2009) The effectiveness of interprofessional collaboration between elementary school counselors and counseling psychologists in Taipei City. *Bulletin of Educational Psychology*, *41*, 295-320. https://doi.org/10.6251/BEP.20090402]
- 王麗斐、杜淑芬、沈惠娟、林世欣、林慧貞（2013）。國民中學學校輔導工作參考手冊。教育部。
- [Wang, L. F., Tu, S. F., Shen, H. J., Lin, S. H., & Lin, H. C. (2013) *Junior high school counseling work reference manual*. Ministry of Education.]
- 王麗斐、杜淑芬、羅明華、楊國如、卓瑛、謝曜任（2013）。生態合作取向的學校三級輔導體制：WISER 模式介紹。《輔導季刊》，**49**（2），4-11。https://doi.org/10.29742/GQ
- [Wang, L. F., Tu, S. F., Lo, M. H., Yang, K. J., Cho, Y., & Hsieh, Y. J. (2013). Ecological collaborative school-based tiered counseling system: introduction to the WISER model. *Counseling Quarterly*, *49*(2), 4-11. https://doi.org/10.29742/GQ]
- 刑志彬、許育光（2014）。學校心理師服務實務與模式建構初探：困境因應與專業發展期待分析。《中華輔導與諮商學報》，**39**，117-149。https://doi.org/10.7082/CJGC
- [Hsing, C. P., & Hsu, Y. K. (2014). Preliminary exploration for the practice essence and service model of the school psychologist: Analysis through the difficulties copying and profession expectation. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, *39*, 117-149.]
- 刑志彬、陳思帆、黃勇智（2020）。系統合作告訴學校心理師什麼？從典範、模式與經驗的對話。《輔導季刊》，**56**（4），11-20。https://doi.org/10.29742/GQ
- [Hsing, C. P., Chen, S. F., & Huang, Y. C. (2014). What does systems collaboration talk to school psychologist? From paragons, models and experiences. *Guidance Quarterly*, *56*(4), 11-20. https://doi.org/10.29742/GQ]
- 江守峻、彭韋銜、洪兆祥、陳婉真（2019）。國中輔導教師與心理師的獨立分工、專業認可對工作壓力之關係：專業衝突的中介角色。《國立臺灣科技大學人文社會學報》，**15**（1），31-55。https://doi.org/10.29506/JLASS
- [Chiang, S. C., Pang, W. H., Huang, C. H., & Chen, W. C. (2019). Middle school counselors' perception of influence of work division and professional identification on work stress with psychologists: The mediator role of professional conflict. *Journal of Liberal Arts and Social Sciences*, *15* (1), 31-55. https://doi.org/10.29506/JLASS]

- 何岫容 (2019)。中小學專任輔導教師專業發展支持系統精進藍圖—個人、專業督導系統與學校系統為例。《臺灣教育評論月刊》，8(2)，28-36。https://doi.org/10.6791/TER
- [Ho, H. J. (2019). Advancing the blueprint of professional development support system for full-time school counselors: Examples of individual, professional supervision, and school systems. *Taiwan Educational Review Monthly*, 8(2), 28-36. https://doi.org/10.6791/TER]
- 吳怡萱 (2023年7月5日)。社會情緒學習的過去、現在與未來：全球發展趨勢與展望。教育新知國際串聯。https://www.gel-net.com/post/202307-03
- [Wu, M. Y. (July 5, 2023). *The past, present, and future of social emotional learning: Global development trends and prospects*. Global Education Linkages. https://www.gel-net.com/post/202307-03]
- 李佩珊、方惠生 (2022)。我國學校專業輔導人員制度 25 年的回顧與展望。《教育研究集刊》，68(1)，01-31。https://doi.org/10.53106/102887082022036801001
- [Lee, P. S., & Fang, H. H. (2019). Review and prospects of the system of professional mental health specialists in Taiwan. *Bulletin of Educational Research*, 68(1), 01-31. https://doi.org/10.53106/102887082022036801001]
- 李御儂 (2022)。他山之石，何以攻錯？從美國輔導與諮商專業競合史看臺灣校園輔導人員培育。《諮商與輔導月刊》，441，58-62。https://doi.org/10.29837/CG
- [Li, W. N. (2022). Learning from others' mistakes: Examining the development of school counselors in Taiwan through the history of the convergence of counseling and guidance professions in the United States. *Counseling and Guidance Monthly*, 441, 58-62. https://doi.org/10.29837/CG]
- 林家興、洪雅琴 (2001)。學校人員對國中輔導工作及專業輔導人員試辦方案之評估研究。《教育心理學報》，32(2)，103-120。https://doi.org/10.6251/BEP.20010104
- [Lin, C. H., & Hung, Y. C. (2001). School personnel's perceptions of guidance services and professional counselor pilot project in junior high schools in Taiwan. *Bulletin of Educational Psychology*, 32(2), 103-120. https://doi.org/10.6251/BEP.20010104]
- 林淑華、吳芝儀 (2017)。美國學校輔導諮商發展史及對臺灣學校輔導工作之啟示。《輔導季刊》，53(2)，48-59。https://doi.org/10.29742/GQ
- [Lin, S. H., & Wu, C. Y. (2017). The historical perspective on school guidance and counseling in the USA and application to contemporary school guidance in Taiwan. *Guidance Quarterly*, 53(2), 48-59. https://doi.org/10.29742/GQ]
- 林淑華、吳芝儀、盧鴻文 (2020)。中等學校專任輔導教師督導實務規劃之芻議。《輔導季刊》，56(4)，01-10。https://doi.org/10.29742/GQ
- [Lin, S. H., Wu, C. Y., & Lu, H. W. (2020). Preliminary discussions on supervision practice for high school counselors in Taiwan. *Guidance Quarterly*, 56(4), 01-10. https://doi.org/10.29742/GQ]

- 洪麗瑜 (2001)。英國的融合教育。學富文化出版社。
- [Hung, L. Y. (2001). *Inclusive education in the United Kingdom*. Wisdom Culture Publishing.]
- 洪麗瑜 (2012)。由補救教學到三層級學習支援。教育研究月刊, **221**, 13-24。
<http://ericdata.com/tw/detail.aspx?no=150024>
- [Hung, L. Y. (2012). From remedial instruction to three-tiered learning support. *Education Research Monthly*, *221*, 13-24. <http://ericdata.com/tw/detail.aspx?no=150024>]
- 洪麗瑜、何淑玫 (2010)。「介入反應」在特殊教育的意義與運用。特殊教育季刊, **115**, 1-13。[http://10.6217/SEQ.201006_\(115\).0001](http://10.6217/SEQ.201006_(115).0001)
- [Hung, L. Y., & Ho, S. M. (2010). Response to Intervention: The implication and application to the special education in Taiwan. *Special Education Quarterly*, *115*, 1-13. [http://10.6217/SEQ.201006_\(115\).0001](http://10.6217/SEQ.201006_(115).0001)]
- 洪麗瑜、陳佩玉 (2018)。從兩個三角形談臺灣推動正向行為支持的發展。中華民國特殊教育學會年刊, **107**, 121-139。<https://doi.org/10.6379/AJSE>
- [Hung, L. Y., & Chen, P. Y. (2018). Promoting the development of positive behavior support in Taiwan: A discussion from two triangles. *Annual Journal of Special Education*, *107*, 121-139. <https://doi.org/10.6379/AJSE>]
- 陳婉真、江守峻、林傳陽、洪雅鳳 (2021)。心理師在學校輔導跨專業合作的現況與信念：應然面與實然面的落差。中華心理衛生學刊, **34** (1), 55-84。
[https://doi.org/10.30074/FJMH.202103_34\(1\).0003](https://doi.org/10.30074/FJMH.202103_34(1).0003)
- [Chen, W. C., Chiang, S. C., Lin, C. Y., & Hung, Y. F. (2021). School psychologists' expectations verses the reality of interdisciplinary collaboration between school psychologists and school counselors. *Formosa Journal of Mental Health*, *34*(1), 55-84. [https://doi.org/10.30074/FJMH.202103_34\(1\).0003](https://doi.org/10.30074/FJMH.202103_34(1).0003)]
- 陳婉真、江守峻、邱郁涵、彭秀玲、洪雅鳳 (2018)。輔導教師與心理師的跨專業合作量表之編製研究：輔導教師的觀點。測驗學刊, **65** (4), 341-365。
<http://ericdata.com/tw/journal.aspx?no=651&pno=65575>
- [Chen, W. C., Chiang, S. C., Chiu, Yu. H., Peng, H. L., & Hung, Y. F. (2018). The development of collaboration situation and expectation between school counselor and school psychologist scale. *Psychological Testing*, *65*(4), 341-365. <http://ericdata.com/tw/journal.aspx?no=651&pno=65575>]
- 陳婉真、黃禎慧、侯瑀彤、江守峻、洪雅鳳 (2018)。心理師與學校輔導合作經驗初探：北部地區心理師之觀點。輔導與諮商學報, **40** (1), 25-44。<https://doi.org/10.7040/JGC>
- [Chen, W. C., Huang, C. H., Hou, Y. T., Chiang, S. C., & Hung, Y. F. (2018). A preliminary research on the experiences of the collaboration between school psychologists and schools: From the perspectives of school-based psychologists in Taipei. *The Journal of Guidance and Counseling*, *40*(1), 25-44. <https://doi.org/10.7040/JGC>]

- 教育部(2011)。國民小學國民中學及直轄縣(市)政府置專業輔導人員辦法。
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawOldVer.aspx?pcode=H0150039&lnndate=20120801&lser=001>
- [Ministry of Education (2011). *Regulations for the placement of professional counselors in national primary schools, national middle schools, and directly governed county (city) governments*. <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawOldVer.aspx?pcode=H0150039&lnndate=20120801&lser=001>]
- 教育部(2014)。學生輔導法。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070058>
- [Ministry of Education (2014). *Student Guidance and Counseling Act*. <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070058>]
- 教育部(2016)。國民教育法施行細則。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070008>
- [Ministry of Education (2016). *Implementation Rules of the Compulsory Education Act*. <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070008>]
- 教育部(2020)。高級中等以下學校及各該主管機關專業輔導人員設置辦法。
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0150039>
- [Ministry of Education (2020). *Regulations for the placement of professional counselors in senior high schools and lower educational institutions and the competent authorities*. <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0150039>]
- 教育部(2022)。中華民國教師專業素養指引-師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準修正規定。<https://edu.law.moe.gov.tw/Download.ashx?FileID=194772>
- [Ministry of Education (2022). *Guidelines for professional competence of teachers in the Republic of China - Amendments to the pre-service teacher education stage and pre-service teacher education curriculum standards*. <https://edu.law.moe.gov.tw/Download.ashx?FileID=194772>]
- 莊季靜、朱惠英、徐薇喬(2021)。北美地區博士級專業心理師執照學習訓練養成之介紹。*輔導季刊*, 57(1), 1-12。<https://doi.org/10.29742/GQ>
- [Chuang, C. C., Chu, H. Y., & Hsu, W. C. (2021). An introduction to professional training of licensed psychologists in the United States of America and Canada. *Guidance Quarterly*, 57(1), 1-12. <https://doi.org/10.29742/GQ>]
- 許育光、刑志彬(2019)。臺灣學校心理師何去何從?從現況評述、課程檢核到培育反思。*當代教育研究季刊*, 27(3), 35-64。<https://doi.org/10.6151/CERQ>
- [Hsu, Y. K., & Hsing, C. P. (2019). Phenomenon review, curriculum investigation, and reflections on the professional training of school psychologist in Taiwan. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 27(3), 35-64. <https://doi.org/10.6151/CERQ>]

- 蔡崇振 (2000)。學校心理學 (教育大辭書)。載於國家教育研究院雙語詞彙樂詞網。 <https://terms.naer.edu.tw/detail/64598e61acb63b628d1df6cd3f3e8325/?startswith=zh&seq=3>
- [Tsai, C. C. (2000). *School psychology (Education dictionary)*. In National education research institute bilingual vocabulary. <https://terms.naer.edu.tw/detail/64598e61acb63b628d1df6cd3f3e8325/?startswith=zh&seq=3>]
- 衛生福利部 (2020)。心理師法。 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=L0020098>
- [Ministry of Health and Welfare (2020). *Psychologists Act*. <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=L0020098>]
- Allen, K. A., Vella-Brodrick, D., & Waters, L. (2016). Fostering school belonging in secondary schools using a socio-ecological framework. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 97-121. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.5>
- American School Counselor Association (2019). *ASCA school counselor professional standards & competencies*. Alexandria, VA.
- Australian Psychological Society (APS) (2016). *The framework for effective delivery of school psychology services: A practice guide for psychologists and school leaders*. <https://psychology.org.au/APS/media/Resource-Finder/Framework-delivery-school-psych-services-practice-guide.pdf>
- Belfield, C., Bowden, B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R. & Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508-544. <https://doi.org/10.1017/bca.2015.5>
- Bell, H. D., & McKenzie, V. (2013). Perceptions and realities: The role of school psychologists in Melbourne, Australia. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 30(1), 54-73. <https://doi.org/10.1017/edp.2013.1>
- Bernard, M.E., Elias, M., Bell, P., Ferrito, J., & Langione, K. (2017) Social and emotional learning: Role of school psychologists in Australia. In M. Thielking & M. D. Terjesen (Eds.), *Handbook of Australian school psychology* (pp. 503-519). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45166-4_25
- Brown-Chidsey, R., & Bickford, R. (2016). *Practical handbook of multi-tiered systems of support: Building academic and behavioral success in schools*. Guilford Press.
- Campbell, M., & Glasheen, K. (2017). A history of school psychology in Australia. In M. Thielking & M. D. Terjesen (Eds.), *Handbook of Australian school psychology* (pp. 21-37). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45166-4_2
- Castillo, J. M. (2020). The intersection between systems change, implementation science, and human beings: A call to investigate people and context in future systems-level consultation research. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 30(4), 402-411. <https://doi.org/10.1080/10474412.2020.1728283>
- Coleman, S. L., & Hendricker, E. (2020). An examination of systems change research in school psychology. *Contemporary School Psychology*, 24(4), 488-507. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00295-9>

- Conoley, J. C., & Gutkin, T. B. (1995). Why didn't—why doesn't—school psychology realize its promise? *Journal of School Psychology, 33*(3), 209-217. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(95\)00009-B](https://doi.org/10.1016/0022-4405(95)00009-B)
- Conoley, J. C., Powers, K., & Gutkin, T. B. (2020). How is school psychology doing: Why hasn't school psychology realized its promise? *School Psychology, 35*(6), 367-374. <https://doi.org/10.1037/spq0000404>
- D'Amato, R. C., & Perfect, M. (2020). History of the future of proactive school psychology: Historical review at our 75th APA anniversary to transcend the past, excel in the present, and transform the future. *School Psychology, 35*(6), 375-384. <https://doi.org/10.1037/spq0000420>
- D'Amato, R. C., Zafiris, C., McConnell, E., & Dean, R. S. (2011). The history of school psychology: Understanding the past to not repeat it. In M. A. Bray & T. J. Kehle (Eds.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of school psychology* (pp. 9-46). Oxford University Press.
- Ding, Y., Kuo, Y., & Van Dyke, D. (2008). School psychology in China (PRC), Hong Kong and Taiwan: A cross-regional perspective. *School Psychology International, 29*, 529-548. <https://doi.org/10.1177/0143034308099200>
- Doll, B., & Cummings, J. A. (2008). *Transforming school mental health services: Population-based approaches to promoting the competency and wellness of children*. Corwin Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eklund, K., Griffiths C., & Newton K. (2017) Systems change in schools: Class and school-wide approaches to addressing behavioural and academic needs. In M. Thielking & M. D. Terjesen (Eds.), *Handbook of Australian school psychology* (pp. 457-479). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45166-4_23
- Engel, G. L. (1980). The clinical application of the biopsychosocial model. *American Journal of Psychiatry, 137*(5), 535-544.
- Fan, C. H., Juang, Y. T., Hsing, C. P., Yang, N. J., & Wu, I. C. (2020). The development of school psychology in Taiwan: Status quo and future directions. *Contemporary School Psychology, 1*-10. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00324-7>
- Fineberg, H. V. (2011). Public health and medicine where: the twain shall meet. *American Journal of Preventive Medicine, 41*(4), S149-S151. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2011.07.013>
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature* (FMHI Publication No. 231). University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, National Implementation Research Network.
- Fletcher, J. M., Coulter, W. A., Reschly, D. J., & Vaughn, S. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: Some questions and answers. *Annals of Dyslexia, 54*(2), 304-331. <https://doi.org/10.1007/s11881-004-0015-y>

- Frank Webb, A., & Michalopoulou, L. E. (2021). School psychologists as agents of change: Implementing MTSS in a rural school district. *Psychology in the Schools*, 58(8), 1642-1654. <https://doi.org/10.1002/pits.22521>
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to Intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>
- Fullan, M. (2007). *The NEW meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M. G. (1994). Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform. In R. Anson (Ed.), *Systemic reform: Perspectives on personalizing education* (Report No. OR-94-3308). Office of Educational Research and Improvement.
- Goodman-Scott, E., Betters-Bubon, J., & Donohue, P. (Eds.). (2019). *The school counselor's guide to multi-tiered systems of support* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315144467>
- Gutkin, T. B., & Conoley, J. C. (1990). Reconceptualizing school psychology from a service delivery perspective: Implications for practice, training, and research. *Journal of School Psychology*, 28(3), 203-223. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(90\)90012-V](https://doi.org/10.1016/0022-4405(90)90012-V)
- Henington, C., Carlson, C., & DeMers, S. T. (2020). School psychology training within a competency framework: Transcending the past, present, and future. *School Psychology*, 35(6), 398-408. <https://doi.org/10.1037/spq0000422>
- Hughes, T. L., Hess, R., Jones, J., & Worrell, F. C. (2020). From traditional practice to tiered comprehensive services for all: Developing a responsive school culture for the future. *School Psychology*, 35(6), 428-439. <https://doi.org/10.1037/spq0000410>
- Hyman, S., DuPaul G. J., Gormley M. J. (2017) Evidence-based assessment and intervention for ADHD in school psychology. In M. Thielking & M. D. Terjesen (Eds.), *Handbook of Australian school psychology* (pp. 311-329). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45166-4_16
- Jacobs, K. E., Flanagan D. P., Alfonso V. C. (2017) Evidence-based assessment and intervention for specific learning disability in school psychology. In M. Thielking & M. D. Terjesen, (Eds.), *Handbook of Australian school psychology* (pp. 145-171). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45166-4_8
- Jimerson, S. R., Burns, M. K., & VanDerHeyden, A. M. (Eds.). (2016). *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (2nd ed.). Springer Science. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7568-3>
- Kelly, J., & Stops, D. (2017) Promotion of leadership and advocacy in school psychology. In M. Thielking & M. D. Terjesen, (Eds.), *Handbook of Australian school psychology* (pp. 723-736). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45166-4_38
- Klingbeil, D. A., & Collier-Meek, M. A. (2020). Considerations for school psychology to realize its promise: Commentary on the special issue from early career school psychologists. *School Psychology*, 35(6), 453-456. <https://doi.org/10.1037/spq0000412>

- Kranzler, J. H., Floyd, R. G., Bray, M. A., & Demaray, M. K. (2020). Past, present, and future of research in school psychology: The biopsychosocial ecological model as an overarching framework. *School Psychology, 35*(6), 419-427. <https://doi.org/10.1037/spq0000401>
- Lam, S. F. (2007). Educational psychology in Hong Kong. In S. R. Jimerson, T. D. Oakland, & P. T. Farrell (Eds.), *The handbook of international school psychology* (pp. 147-158). SAGE Publications Inc. <https://www.doi.org/10.4135/9781412976138.n15>
- Lam, S. F. (2014). The preparation of educational psychologists in Hong Kong. *International Journal of School & Educational Psychology, 2*(3), 179-184. <https://doi.org/10.1080/21683603.2014.934615>
- Lam, S.F., & Mak, Y. S. (1998). The changing roles of educational psychologists in Hong Kong. *School Psychology International, 19*(4), 317-340. <https://doi.org/10.1177/0143034398194004>
- Loftus-Rattan, S. M., Wrightington, M., Furey, J., & Case, J. (2021). Multi-tiered systems of support: An ecological approach to school psychology service delivery. *Teaching of Psychology, 50*(1), 77-85. <https://doi.org/10.1177/00986283211024262>
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *The American Psychologist, 76*(7), 1128-1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- McIntosh, K., & Goodman, S. (2016). *Integrated multi-tiered systems of support: Blending RTI and PBIS*. Guilford Press.
- McKevitt, B. C., & Braaksma, A. (2008). Best practices in developing a positive behavior support system at the school level. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology V* (Vol. 3, pp. 735-747). National Association of School Psychologists.
- Meyers, A. B., Meyers, J., Graybill, E. C., Proctor, S. L., & Huddleston, L. (2012). Ecological approaches to organizational consultation and systems change in educational settings. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 22*(1-2), 106-124. <https://doi.org/10.1080/10474412.2011.649649>
- Nastasi, B. K. (2004). Meeting the challenges of the future: Integrating public health and public education for mental health promotion. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 15*(3-4), 295-312. <https://doi.org/10.1080/10474412.2004.9669519>
- National Association of School Psychologists (NASP). (2020). *The professional standards*. <https://www.nasponline.org/standards-and-certification/nasp-2020-professional-standards-adopted>
- National Association of School Psychologists (2010). Model for comprehensive and integrated school psychological services. *School Psychology Review, 39*(2), 320-333. <https://doi.org/10.1080/02796015.2010.12087783>

- Nayton, M., Hettrich E. L., Samar S., & Wilkinson C. (2017) Evidence-based assessment and intervention for problems with reading in school psychology. In M. Thielking & M. D. Terjesen, (Eds.), *Handbook of Australian school psychology* (pp. 173-195). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45166-4_9
- Nellis, L. M., & Wood, B. J. (2021). Principals' perceptions of school psychologists' engagement in systems level consultation. *Journal of Educational & Psychological Consultation. Advance online publication.* <https://doi.org/10.1080/10474412.2021.1996244>
- Russell, P. (2019). System approaches to school psychology (or why school psychologists shouldn't see kids). *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 29*(1), 100-106. <http://dx.doi.org/10.1017/jgc.2019.8>
- Sheridan, S. M., & D'Amato, R. C. (Eds.). (2003). Partnering to chart our futures: School psychology review and school psychology quarterly combined issue on the multisite conference on the future of school psychology. *School Psychology Quarterly, 18*(4), 352-357. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.4.352.26993>
- Shiffrin, N. D., Brockveld K. C., McLellan, L. F., Crawford, E., Kagan, E., Hudson, J. L., & Kendall, P. C. (2017) Evidence-based assessment and intervention for anxiety in school psychology. In M. Thielking & M. D. Terjesen, (Eds.), *Handbook of Australian school psychology* (pp. 251-268). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45166-4_13
- Sprage, J., & Horner, R. (2007). School-wide positive behavioral support. In S. R. Jimerson & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice* (pp. 412-428). Erlbaum.
- Stoiber, K., & Gettinger, M. (2016). Multi-tiered systems of support and evidence-based practices. In S. Jimerson, M. Burns, & A. VanDerHeyden, (Eds) *Handbook of response to intervention* (pp. 121-141). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7568-3_9
- Sugai, G., & Horner, B. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavioral support. *School Psychology Review, 35*, 245-260.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Thielking, M., & Terjesen, M. D. (2018). *Handbook of Australian school psychology: Integrating international research, practice, and policy.* Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-45166-4>
- Upshur, C. C., Heyman, M., & Wenz-Gross, M. (2017). Efficacy trial of the second step early learning (SSEL) curriculum: Preliminary outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology, 50*, 15-25. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.03.004>
- Victoria University of Wellington (n.d.). *Master of educational psychology: Programme requirements.* <https://www.wgtn.ac.nz/explore/postgraduate-programmes/educational-psychology/requirements?programme=master-of-educational-psychology>

- Witmer, L. (1897). The organization of practical work in psychology. *Psychological Review*, 4, 116-117.
- Wood, B. J., & Hampton, E. (2020). An initial investigation of school principal perspectives on school psychologists as systems-level consultants. *Contemporary School Psychology*, 26, 173-181. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00303-y>