

具備心理師證照之國中小專任 輔導教師專業認同內涵探究*

刑志彬

許哲修 田秀蘭

許育光

國立高雄師範大學

國立臺灣師範大學

國立清華大學

諮商心理與復健諮商研究所

教育心理與輔導學系

教育心理與諮商學系

臺灣國中小學校輔導工作在投入許多專業人力後，逐漸落實三級輔導分工；然而現況中有許多輔導教師同時擁有心理師的證照，此類型雙專業認可之輔導人員對於自身位置與專業認同等議題，值得深入探究。本研究目的在理解具雙專業輔導人員對於學校輔導工作的處境、認同、以及困境與因應，邀請 8 位具雙專業的輔導人員進行深度訪談，並且透過內容分析法，進一步探討生涯轉換的徑路與專業認同狀態。研究結果發現：受訪者對於輔導教師的認同是薪資待遇獲得穩定保障、周圍親友的社會期待，而對心理師則較認同工作模式，有心理師業務單純性高、心理師的專業光環有助於生態系統合作。而在兩者工作角色上面，存在有工作模式與系統角色的差異，其中受訪者自覺兩種角色差異在於業務複雜度、維持界線程度、理解個案角度，而系統他人覺得兩種角色差異在於專業能力、貼近學校生態系統能力，而具雙專業輔導人員決定讓某一種角色發揮的比重情形則是會考量情境及時機；因此，具雙專業輔導人員的專業認同狀態可以分為四種型態交替，包含：「入境隨俗：輔導教師認同為主，壓縮心理師的認同」、「名實相異：外在雖然是輔導教師，但內在以心理師認同為主」、「因時制宜：依時空調整兩種認同的比例與出現方式」、「兼容並蓄：整合輔導教師與心理師兩種角色的認同，產生全新的認同」，在兩種專業角色之間協調、折衝、分工與合而為一，形成多元的專業認同狀態。而其中也存在心理師與輔導教師競爭又須合作的關係，此亦成為具雙專業輔導人員整合並找尋安在位置的重要課題。研究針對結果進行討論，並提出對於專業發展與未來研究之相關建議。

關鍵詞：心理師證照、生涯轉換、專業成長、專業認同、學校輔導教師

* 本文通訊作者：許哲修，通訊方式：mirrorhsu@gmail.com。

(一) 學校輔導工作專業人力的增聘與專業定位

學校輔導工作的早期發展存在專業人力面向的困境（吳芝儀，2005；林美珠，2000；林家興、洪雅琴，2002；張麗鳳，2005；趙曉美、王麗斐，2005），直至 2010 年末爆發的校園霸凌事件之後，有關當局在社會輿論與譴責聲浪之下，致使學校輔導工作逐漸受到重視，同時，國內立法制度也隨之同行、並與時俱進，輔導工作的法制化，也影響校園輔導工作日趨專業化（田秀蘭、盧鴻文，2018）。特別在輔導教師的編制進程上，在 2011 年修訂國民教育法第 10 條第 3 項，敘明：「國民小學及國民中學應設輔導室或輔導教師。輔導室置主任 1 人及輔導教師若干人，由校長遴選具有教育熱忱與專業知能教師任之。輔導主任及輔導教師以專任為原則，並規範進聘輔導教師員額，小學 24 班以上設置 1 人、中學每校設置 1 人，21 班以上者，增設 1 人」（教育部，2020a）。在 2014 年訂立學生輔導法第 10 條，敘明：「高級中等以下學校專任輔導教師員額編制國民小學 24 班以下者，置 1 人，25 班以上者，每 24 班增置 1 人；國民中學 15 班以下者，置 1 人，16 班以上者，每 15 班增置一人」（教育部，2020b）。

在這一波的輔導人力改革上不僅有專任輔導教師的聘用員額、專業內涵受到規範，也逐步晉用專任專業輔導人員（諮商心理師、臨床心理師、社會工作師），且各種試辦方案成果顯示專業輔導人員協助學校輔導工作的成效斐然，像是 1997 年教育部的「國民中學試辦專業輔導人員方案」2 年試辦計畫，2002 年精神科醫師駐點模式、及 2004 年臺北市的諮商心理師駐區服務方案（林家興，2009；林勝義，2003；杜淑芬、王麗斐，2016），在國民教育法第 10 條第 3 項也敘明：「國民小學及國民中學得視實際需要另置專任專業輔導人員及義務輔導人員若干人，其班級數達 55 班以上者，應至少置專任專業輔導人員 1 人」（教育部，2020a），在學生輔導法第 11 條：「高級中等以下學校得視實際需要置專任專業輔導人員及義務輔導人員若干人，其班級數達 55 班以上者，應至少置專任專業輔導人員 1 人」（教育部，2020b），可見國內學校輔導工作人力的建置漸趨於完善。

而目前國內的學生輔導工作在學生輔導法（教育部，2020b）規範之下分為三級架構，分別為發展性輔導、介入性輔導及處遇性輔導，各有其主要工作內容，且在該法第 12 條便明文規範兩者職掌之業務內涵，卻也反應出專任輔導教師與專任專業輔導人員的業務差異性，例如：以專任輔導教師為例，高級中等以下學校之輔導教師，並應負責執行介入性輔導措施；而專任專業輔導人員則是：學校及主管機關所置專業輔導人員，負責執行處遇性輔導措施，並協助發展性及介入性輔導措施。以國內現行的專業人員培育制度而言，國中小專任輔導教師為大學本科系畢業或者修畢輔導專業學分者，並領有小學或中學教師證、或專長證書者擔任之；而專任專業輔導人員則是大學畢業（社會工作師）、碩士班畢業（諮商心理師、臨床心理師）並領有專業證照者擔任之，所以兩類專業人員在專業培育、執行業務上面有極大的差異。

承上所述，當前臺灣在中小學輔導人力之專業身分上，若對應先進國家如美國之人才培育制度，臺灣的專任輔導教師是否能自我認同為「學校諮商師（員）」（school counselor）？或者，主要專業內涵與認同應為「學校輔導教師」（school guidance teacher）？再者，由於國家心理師證照之頒給屬於衛生福利部，屬性上屬於醫療人員，則領有心理師證照的專任輔導教師，是否也可認同自己為「學校心理師」（school psychologist）？而形成一種醫療人員在學校進行諮商或輔導，但職稱為教育人員與老師的「多重（或相混合）」的複雜認同？國中小輔導人力逐年聘足，其中許多國內學校心理師（碩士學位，且考有醫事人員執照），卻僅以約聘人員聘用，薪資及福利均不如一般學校教師，除了無法吸引專業人員加入，高度的流動性也引發各縣市學校心理師聘用人力上遇到極大的困難與阻礙，更難以永續建立專業角色和發揮實務（刑志彬、許育光，2014；許育光、刑志彬，2019）。而在臺灣目前現行的制度之下，研究者也發現越來越多專任輔導教師擁有諮商心理師的證照，當具有兩種專業身份（專任輔導教師，並擁有諮商心理師證照）時，到底「我是誰？」、「我該如何發揮實務？」、「我認同什麼？」，以及後續延伸的此專業「該如何培育與考核？」、「該如何發展？」等議題，在目前學校輔導工作三級分工與合作的架構之下，雙專業輔導人員如何找到自身專業認同，實為有待探究的重要議題。

(二) 專業認同對學校輔導教師的重要性

對自己的專業身份有清楚認同是非常重要的，包括核心的專業信念、價值觀、以及異於其他專業領域的特徵（Weinrach et al., 2011）。而美國在現行學校輔導工作制度上，有區分為學校心理師與學校諮商員等人員，對照國內制度，美國的學校諮商員較接近國內的學校輔導教師，在以下皆採用學校諮商員的文獻進行呈現與論述。Cinotti（2015）認為若學校諮商員在專業角色上的認同困難，並抑制專業諮商與督導的發展。所以，在討論諮商與諮商員專業時有其必要性，因為專業有效性仰賴一致性的專業認同、促進大眾認識、建立有效的專業內與專業間的合作、讓諮商員投入並參與倡議的活動（Myers et al., 2002）。

看起來專業認同對學校輔導教師影響甚鉅，不僅包含在自己專業的能力發展、也影響系統工作的互動，更突顯仰賴系統合作的學校輔導工作更需要各自角色位置找到專業認同的定向。刑志彬等人（2019）便以專業認同階段理論、外部預期因素、內在預期因素論述諮商受訓者的專業認同，換言之，專業認同是複雜因素且變動歷程的狀態，研究者試圖以外在、內在、歷程 3 個因素的觀點作論述：

1. 輔導教師專業認同之外在因素

Lambie 與 Williamson（2004）提到學校諮商員的角色是複雜且多元的，他們必須要支持教師，在社區脈絡下跟學生及其家庭工作，導致學校諮商員的角色出現衝突、混淆，而且無力負荷。Skovholt 與 Rønnestad（2003）也提出新手諮商員在受訓過程裡也會遇到一些挑戰，尤其是系統人員對學校諮商員的專業角色、專業合作界線拿捏不清，將影響專業認同的發展與造成心理壓力。另外，諮商機構採用紮根理論的方法對 15 位生涯早期諮商員的專業認同發展議題進行研究，受訪者皆在碩、博士在學期間擔任機構各分會的領導者角色，讓他們有自主學習的經驗，其中他們也認同自己的專業態度與能力（Luke & Goodrich, 2010）。

2. 輔導教師專業認同之內在因素

Woo 與 Henfield（2015）曾實地進行 385 位諮商專業人員的問卷調查後，萃取出專業認同包含：投入行為、專業知識、態度、專業角色與技能、專業理念、及專業價值觀等因素。Alves 與 Gazzola（2011）則認為專業認同的核心是個人認同，包括主要影響的因素（工作經驗、角色、自我導向學習、成為專業群體的部分、工作場域、發展的時間），與工具的因素（有關於證照的因素）。而 Nelson 與 Jackson（2003）對 8 位西班牙諮商學生實習生的質性訪談有關於專業認同的議題，歸納出 7 個一般性的主題，分別是：知識、個人成長、經驗、關係、成就、花費、及對諮商專業的觀點。

綜上文獻討論，影響諮商專業認同的因素多元，具有外在因素與內在因素。其中在外在因素方面，系統人員的定位、行政歷練與專業訓練等皆是影響專業認同的因素。而在內在因素方面，研究者區分為 3 類：第 1 類為「個人因素」，包括：個人認同、專業態度、自我覺察、投入行為、個人成長、關係、訓練花費、對諮商專業的觀點等項目；第 2 類為「專業因素」，有：專業知識、專業角色與技能、專業理念、專業價值觀、產能期待與價值、使用生態理論、專業服務輸送、證照等因素；第 3 類為「經驗因素」，有：工作經驗、自我導向學習、成為專業群體的一部分、工作場域、時間與經驗等項目。

3. 輔導教師的專業認同發展歷程

Spurgeon（2012）粗略提出諮商專業認同是諮商員人際間與自我內在的發展本質。延伸其論點，Prosek 與 Hurt（2014）藉由專業認同與價值量表修訂版（Professional Identity and Values Scale-Revised）問卷調查來比較資深與資淺的諮商員的差異，在此問卷中，階段 1 為個人定義諮商理念，但是未能將其理念融入實務之中；階段 2 為個人能適應在諮商實務中；階段 3 為能整合專業的和個人的認同。研究結果發現資深的諮商員受訓者在專業取向和價值觀的得分高於沒有經驗的諮商受訓者，且達統計上的顯著差異。另外在專業發展的階段，兩者在階段 2 跟階段 3 達顯著，意味著資深

的諮商員能適應諮商實務，並且能整合專業和個人的認同。

而確切的諮商員專業發展階段論，像是 Rønnestad 與 Skovholt (2003) 的研究採用質性研究取向的橫斷、縱貫方法，追蹤調查 100 位諮商員和治療者，結果呈現諮商專業發展有六個階段：門外漢、初學者、進階學習者、專業新手、有經驗的專業工作者、專業老手。另外，Burkholder (2012) 則提出專業認同的表達 (expression of professional identity) 的概念，它指稱的是整合個人態度與專業訓練的一種表達。第一階段是「專業認同」，專業認同是由個人態度與專業訓練所組成的，在這個階段對於專業認同的認知不只是學院的訓練而已；第二階段是「概念化 (conceptualization)」，包含覺察與瞭解一個人擁有的專業認同，在這個階段裡最常考量與反應他們的專業訓練與個人特質，以及讓這兩者在職涯裡有最好的結合。第三階段是「脈絡化 (contextualization)」，延伸脈絡對於專業認同的表達，有計劃地考量他們對於專業認同表達時的預見。第四階段就是特殊顯見的行為所分類「表達的專業認同」，分為運用 (application)、發現 (discovery)、教學 (teaching)、整合 (integration)。另一個實證性研究 (Jorgensen & Duncan, 2015)，則是針對 12 位碩士層級的諮商受訓者進行調查，分別使用深度訪談、焦點團體進行資料蒐集、分析，歸納出 3 個專業研究認同的發展階段：停滯階段 (stagnation)、調整階段 (negotiation)、以及穩定階段 (stabilization)。

除了階段論之外，從專業發展的歷程亦能窺探專業認同的階段任務，例如 Gibson 等人 (2010) 透過紮根理論的研究方法，從 7 個焦點團體、蒐集 43 位正在訓練諮商員的專業認同發展，發現專業認同的任務有：定義心理諮商、專業成長的責任、及轉換至系統性的認同。Moss 等人 (2014) 則是透過質性研究的紮根理論，進行 6 個焦點團體，有新手、有經驗及資深的 26 位諮商師分享他們的經驗專業認同發展的階段，結果呈現六個專業認同發展的議題，形成一個轉型的理論，並歸納出 6 個專業發展的主題：調整期待、信心和自由、分離對整合、經驗主導、持續學習、及跟個案工作，其中前 3 個主題是當諮商員獲得實務經驗時而會變動的，而後 3 個主題則是變動的催化劑。

無論由階段論或歷程任務論來探究學校諮商員的專業發展議題，研究結論皆指稱學校諮商員朝向一個穩定的專業狀態，能夠實際運用專業所學於諮商實務工作、工作所需的系統合作，並仰賴在實務經驗中不斷的反思與覺察，從理想的狀態走到務實的工作、從被動學習走向主動探索，亦從外在人員 (教師、督導、顧問) 的專業認同轉變為內在自我的專業認同。

(三) 綜合評析

學校輔導工作越趨受到教育當局的重視，並在立法變革的時空背景之下，從早期人力的問題，開始逐步補足專業人員的數量、也限定提升專業背景的質地，同時引進不同專業人員 (諮商心理師、臨床心理師、社會工作師) 進駐協助學校輔導工作之推動與發展，皆宣告學校輔導工作朝向專業化、合作化的時代。其中，在不同輔導人力因著三級輔導工作的架構逐漸分工、合作，而以專任學校輔導教師為個案管理者之角色思維，卻發現專業輔導人員中以諮商心理師與其專業背景訓練最相似，兩者皆為國內學術培育機構輔導與心理諮商等相關系所培育出來，但是兩者確著實存在許多的差異性，例如：學校輔導教師為大學部學歷、諮商心理師則需要碩士班學歷，以學歷級別區分碩士班高於學士、擁有心理師證照會相較於教師證照困難，卻有不少諮商心理師願意擔任不需要高學歷要求的學校輔導教師一職，研究者認為其專業認同歷程與考量不同於未領有諮商心理師證照的專任輔導教師。研究者進一步呈現美國學校心理師與臺灣學校心理師、國中小專任輔導教師的差異，詳見附錄 1 所示。

對照國內外文獻有關於學校諮商員專業認同的探究，外在專業認同因素有系統人員對專任輔導教師的看法、角色定位、行政經驗與專業訓練都會有所影響，而內在因素則有個人因素：對工作的態度與投入感，專業因素：專業的理念、價值與證照，經驗因素：能否自主學習與感受為專業社群一員，此 3 個內在專業認同因素都強調專任輔導教師的場域經驗與感知，逐步從外在認同走向內在認同，也從被動學習轉變為自主學習。

而國內有關雙專業人員的研究僅有鄭純琪 (2016) 以「高中職輔導教師兼具諮商心理師證照之專業認同經驗探究」為題之研究與管佩君 (2012) 研究跨社工與諮商專業工作者，其中鄭純琪之研究與本研究主題相近，但關注焦點為高中職輔導教師。研究者認為國中小輔導工作不同於高中職輔導工作之經驗，原因為各縣市學生輔導諮商中心主要是以協助國中小輔導工作為主，所以相較起高

中職輔導教師而言，國中小專任輔導教師有更多與系統合作之機會，若同時具備雙專業資格者，其專業認同的衝擊程度亦不同於高中職者。所以，國內雙專業人員的專業認同的相關研究仍尚在起步，尤其是國中小專任輔導教師雙專業的研究更是闕如，在現有的三級學校輔導工作制度之下，可能會造成更多系統合作過程的認同混淆，茲此，需要投注相關的研究資源於此。

若只單純探究校園中輔導教師專業認同相關的研究，最早始於許維素（1998）研究資深的高中輔導教師專業角色發展歷程，透過受訪輔導教師的工作歷史的行動策略分析瞭解輔導教師對自身角色認定的變化，此研究分出兩種角色分別為諮商工作觀的角色及行政工作觀的角色。後續吳姿瑩（2006）研究國中輔導教師角色認同與角色實踐，發現國中輔導教師整體角色認同程度高，角色實踐程度中上，其中諮詢服務與測驗診斷這兩項工作形式不管在角色認同與角色實踐上都名列輔導教師的前兩名，反而諮商服務在角色認同與角色實踐的程度都屬於較低的工作，由此可看出提供諮商服務對國中輔導教師自身的角色認同與實踐都不是最重要的。郭英傑（2008）探討國中輔導教師專業角色認同困境背景脈絡，以及在面對專業角色認同困境時將如何加以因應，研究發現國中輔導教師專業角色認同困境主要來自：「自身覺知」與「他人期待」的掙扎、對於「專業界定」的懷疑、「理念」與「績效」的拉扯。由上述研究可瞭解國中輔導教師在認同自身的專業角色上會經歷自己與環境之間的拉扯擺盪、重新整合自我、平衡自我與他人期待的歷程，茲此，本研究關注的是具有諮商心理師證照的國中小專任輔導教師，研究目的分為兩個部分，第一的部分是探究雙專業人員的專業認同內涵，第二個部分是瞭解雙專業人員所遭遇的認同困境及因應策略，作為後續相關專業人員的參考與借鏡。透過本研究目的，回應雙專業人員逐漸增多的趨勢，並試圖釐清在三級輔導工作的分工架構之下，可能會形成的新專業認同內涵、造成專業認同混淆的因素與解決之道，進而發展出雙專業人員認同的特性，並促進學校輔導工作系統合作的效能。

方法

（一）研究參與者

為回應本研究之目的，探討雙專業人員的專業認同之內容、困境與因應，採用質化研究方法，以瞭解研究對象對專業認同現象觀點的解讀，並且深入場域經驗，故本研究以 8 位擁有諮商心理師證照，並實際從事一年以上專任輔導教師工作之專業人員為研究對象。招募方式為立意取樣，透過網路、親友口耳相傳或介紹找尋研究對象。透過研究者對研究目的說明徵求研究對象同意之後，實地的深度訪談作為資料蒐集的方式，每位受訪者均訪談一次，每次約 1.5 至 2 小時，並藉由內容分析的方法進行資料的處理與呈現。其中八位受訪者中有 2 位是男性、6 位是女性；工作場域國小 3 位、國中有 5 位；輔導年資則是有 3 年至 11 年不等，受訪者皆是領有諮商心理師證照，其中有 2 位受訪者有辦理心理師執業登記。

（二）研究工具

1. 訪談大綱

為讓研究訪談順利，並蒐集相關的研究資訊，研究者在進行訪談之前，擬定相關研究大綱作為訪談過程之依據（詳見附錄 2）。本研究訪談大綱有六個範疇，（1）簡述／加入基本學經歷，為瞭解研究對象的相關背景資料與投入輔導領域動機；（2）進入輔導教師之前，確認擔任專任輔導教師之前的工作經驗；（3）進入心理諮商相關研究所之後，確認在研究所進修歷程對於專業的認同；（4）取得心理師證照之後，釐清心理師考照動機與該時的專業認同；（5）擔任專任輔導教師之後，釐清角色衝突與自我專業定位；（6）學校輔導工作三級預防，瞭解在學校場域雙重專業角色的專業認同困境與因應。

2. 研究團隊

本研究團隊共 4 位研究者，第 1 研究者具有國內諮商心理研究所博士，同時有近十年輔導工作的經驗，具備質性研究訪談經驗，在本研究中擔任訪談者、資料分析者的角色，目前為大學心理諮商相關科系助理教授。第 2 研究者目前為國內諮商心理研究所博士候選人，同時亦在國中擔任學校輔導教師，兼具有心理師證照，對本研究題目亦有相關經驗，在本研究中擔任協同分析者角色，進行訪談內容的編碼與分析工作。第 3 位及第 4 位研究者為國內諮商心理研究所教授，在輔導諮商領域皆有 20 餘年以上的實務與研究經驗，於本研究中擔任資料分析之效度檢核任務。4 位研究者皆對雙專業人員發展議題感興趣並長期關注，欲透過本研究對雙專業人員的專業認同內涵做進一步的探究。

表 1
研究參與者背景資料

代號	服務場域	性別	專輔工作 年資	執登 狀況	專業 徑路	專業發展脈絡描述
A	國小	女	3 年	Y	1	曾任大專資源教室輔導員 1 年、縣市學生輔導諮商中心心理師約半年，再考取輔導教師。
B	國中	女	4 年	N	1	研究所最後一學期一邊寫論文一邊在國中代理，畢業後先至國中教育實習半年，再去大專擔任資源教室輔導老師半年，之後考取教甄擔任國中輔導教師。
C	國中	女	3 年	N	2	研究所全職實習之後，完成教育實習半年，再考取學校輔導教師 2 年後，取得碩士學位考取心理師。
D	國中	女	11 年	N	4	曾任高職輔導教師 1 年，之後擔任專任專業輔導人員 2 年，最後擔任國中輔導教師 8 年。
E	國中	男	4 年	Y	2	先擔任學校輔導教師的工作再進修研究所，研三全職實習完後返回學校輔導教師的職位，再 1 年取得碩士學位並考取心理師。
F	國中	女	5 年	N	2	先擔任學校輔導教師的工作再進修研究所，研究所畢業後返回學校輔導教師職位，並考取心理師。
G	國小	男	4 年	N	3	擔任 4 年縣市學諮中心的心理師，回去完成 1 年的教育實習，再返回學諮中心擔任 1 年心理師，接著轉任學校輔導教師。
H	國小	女	5 年	N	2	研二時開始修教程，完成心理師實習和教程之後，先考取學校輔導教師，之後完成論文後再考取心理師。

註：專業徑路 1「碩士畢業後，先心理師後轉學校輔導教師」；專業徑路 2「大學畢業後，先考取學校輔導教師，再完成碩士學位考取心理師」；專業徑路 3「先心理師後轉學校輔導教師，教師證為工作後重新取得」；專業徑路 4「碩士畢業後，先當學校輔導教師，再當心理師後，再回來當學校輔導教師」。

(三) 資料處理

研究者先將受訪者原始資料進行整理，依據發言分為受訪者與訪談者，受訪者依據訪談時間順序編碼為 A 至 H，後續則列有 3 個數字碼，代表受訪者該次訪談歷程第幾次發言。資料方析方式採用口語分析法的原則與步驟，參考 Chi (1997) 提出的口語資料分析步驟，說明本研究個別深入訪談的分析程序如下：a. 將訪談的錄音帶轉騰為逐字稿分析文本，以完整呈現錄音檔內容為主。b. 研究團隊採用語意特性的資料分割法，將逐字稿中意義完整的對話內容予以斷句，將其作為分割獨立概念的句子。c. 發展編碼基模，採用最常使用的由上而下的方式，先編列場次、身分別、發言次數，以區辨意義句子的出處，以便利後續分析工作之進行。d. 針對操作編碼系統的實證依據，判斷意義句子與研究假設的關聯，將相關的句子予以群聚、命名，此部分仰賴錄音檔文本的上下文脈絡性加以佐證。e. 量化相關意義句子出現的次數，以呈顯意義單位的認同強度。f. 描述關聯性的概念脈

絡，呈現回應研究假設的核心主題。g. 對於核心主題的描述與說明。h. 重複上述 a 到 g 的步驟，讓研究對象的經驗分析更趨於完整、協助呈現經驗全貌。

(四) 研究品質 (可信賴度) 的檢核

本研究參考 Lincoln 與 Guba (1985) 所提之可信賴性、可遷移性、可靠性及可確認性檢核研究品質。訪談後將其錄音檔轉換成逐字稿，逐字稿分析前經過校對，以確定謄錄之正確性。之後，由研究團隊反覆閱讀文本內容，從中摘要各個意義句子與意義單位，彼此檢核後針對不一致之處進行討論，直到取得共識後，再逐漸形成核心主題。

本研究亦將訪談內容寫成描述文，寄給受訪者檢核，確認研究者的理解無誤，能真實描述其經驗，描述文以百分比進行評分，經受訪者回饋後，修改部分內容與文字描述，已修正符合至 100% 的標準，代表描述文能忠實呈現受訪者的原意。

(五) 研究倫理

本研究依循研究倫理，在研究邀請函中清楚說明研究的目的與過程，讓參與者對研究有清楚的認識，並以口頭和文字說明研究資料資料如何運用、保密等參與者的權利義務，在參與者充分知情研究內涵與過程後才簽署同意書，後續開始進行訪談。資料分析與結果呈現時，將相關個人資訊隱藏或另作處理，以維護研究參與者隱私。

結果

(一) 具雙專業輔導教師的專業發展徑路

經分析八位受訪者的專業發展徑路與生涯抉擇過程，可分為以下四種徑路，其中徑路二的受訪者有四位最多，僅取得心理師的證照，但職涯起點始於學校輔導教師，其餘徑路一、三、四的受訪者皆有心理師專業工作的實務經驗。各種徑路發展的說明如下：

1. 徑路一：「碩士畢業後，先心理師後轉學校輔導教師」

此項徑路為從大學讀到碩士班畢業，碩士班畢業後先從事心理師的工作，之後再轉學校輔導教師，共經歷過兩次生涯抉擇，例如受訪者 A、B。

2. 徑路二：「大學畢業後，先考取學校輔導教師，再完成碩士學位考取心理師」

此項徑路為大學畢業後到碩士班畢業前，先考取輔導教師，而後完後碩士學位再考取心理師，但一直持續待在學校輔導教師的工作，並未擔任過心理師的工作，實際上只有經歷一次的生涯抉擇，共計有受訪者 C、E、F、H 四位。

3. 徑路三：「先心理師後轉學校輔導教師，教師證為工作後重新取得」

此項徑路為碩士畢業後先當心理師，之後再去教育實習考取教師證，再回去當心理師，最後再重新轉向考上學校輔導教師，此項徑路類似於徑路一，都是先當心理師最後當學校輔導教師，差別在於教師證在擔任心理師工作後再去取得，且經歷四次的生涯抉擇，只有受訪者 G 為此徑路的代表。

4. 徑路四：「碩士畢業後，先當學校輔導教師，再當心理師後，再回來當學校輔導教師」

碩士畢業後先當高職輔導教師，再當心理師，最後再回來當國中輔導教師，比起徑路一多了一次生涯抉擇，共有三次，受訪者 D 為此徑路的代表。

(二) 對「學校輔導教師」認同之相關因素

1. 薪資待遇獲得穩定保障

從大學科系畢業之後轉換到諮商研究所，在畢業擔任心理專業相關工作之後，發現教師的薪資、工作機會、穩定度，較接近於國內公務人員的薪資福利，基於此一現實條件的考量，而從心理師預備的位置又回歸到教師角色與職業。例如：在薪資條件上面，學校輔導教師優於諮商心理師，曾在縣市學生諮商中心待過的 A 說：「會想要去考專輔，我覺得心理師很多的工作環境，沒有真正的被善待，在薪資結構、薪資的穩定度上面，跟老師比起來，沒有人敢拖老師的薪水，但是大家會一直拖心理師的薪水，我覺得這是很奇怪的現象。」(A073)；B 也有類似的想法：「……輔導老師就是穩定的，薪資的部分又很好，真的很現實。」(B64)；G 則比較學校輔導教師與心理師的薪水落差，進而選擇學校輔導教師：「經濟的話，當老師比較不用那麼憂慮。」(G072)、「如果算年薪的話差會有差到二十萬耶。」(G076)；H 提到薪水穩定與寒暑假是自己願意擔任學校輔導教師的主因：「做輔導老師是為了養家餬口，所以未來的生涯規劃，老實講真的學校裡面比較好待一點。第一個薪水穩定，第二個有寒暑假。」(H152)

2. 周圍親友的社會期待

除了現實條件之外，社會環境對於正式教師存在較高的社會評價，周遭家人、朋友期待受訪者投身在正式教師的行列，其中 A、C、D 提到周遭親友有教師或公務員身分，都會鼓勵從事輔導教師的工作，舉例受訪者 A 說：「其實我家族的很大部分很多都是公職、公務人員，然後他們就是希望小孩能夠當公務人員最好，能夠去當老師呀，在公家單位，我覺得我還是有點為順應他們的期待。」(A082)；C 也說到：「我的家人，我的阿姨、舅舅全部都是各階段的老師或公務員，那時候沒有太多想法就選擇。」(C015)；D 的經驗也是，「我爸是公務員，就是來自一個保守的家庭，他們都會覺得，老師很好，幹嘛不當老師。」(D018)

(三) 對「心理師」認同之相關因素

1. 心理師業務單純性高

相較於心理師被認為可以單純聚焦於接案工作上，學校輔導教師的工作被視為比較複雜且多元，例如受訪者 A 提到要從諮商心理師轉換到輔導教師角色時出現許多掙扎，其中之一就是心理師業務較為單純：「……機構(學生輔導諮商中心)主任當時就是勸我說，真的不要去當專輔，專輔的制度沒有很好，……或者是說你要做的事情會很雜，可能沒有辦法像在學諮這邊單純的接案、推廣，在這邊的一些學習機會較好」(A080)；H 也提到心理師比起學校輔導教師可以單純聚焦在個案的狀態上：「我覺得差異蠻大的，我覺得做心理師，可以聚焦在個案的狀態，但是在做輔導我是包山包海！我要訓導學生、我要教育學生、我好像被期待要有很多很多的功能。」(H051)

2. 心理師的專業光環有助於生態系統合作

心理師的角色是透過國家考試取得，比起輔導教師的角色，更容易得到非專業人員的信服，受訪者 B 和 H 皆提到運用心理師專業光環來取得生態系統的合作，像是 B 提到「現實層面來說，我覺得有時候拿專業的角色出來壓一些家長或是壓一些老師滿好用的，他們就會覺得你是心理師，所以好像比較厲害，對某些家長這樣用，反而變成一種策略。」(B110)；而 H 也表示「我覺得是增加比較多一點點的可信度，不會因為我的臉，或者因為我的年資，而有一些的輕視或者覺得你好像沒什麼，所以至少會先有一點點基本上的尊重。看到心理師就覺得是有一點能力的人，在基於這個平台上我們可以進行一些對話。」(H126)

對於輔導教師的角色認同因素，由受訪者的經驗歸納主要聚焦在外部的認同因素，像是就業薪資以及周遭親友對輔導教師工作的評價等，可歸納為「利」(薪資穩定)與「名」(社會評價高)二字；而諮商心理師的角色認同則是有單純性高、心理師光環帶來的系統合作效益因素，可歸納為「專」

(專業性高)與「名」(專業光環)，這兩者並不衝突或者對立，換言之，兩者皆有其被認同的部分，面對生涯轉換的時候更難有權衡的標準，仰賴雙專業者對於現實外部條件的在意、對工作模式的喜愛程度，所以更能反映出雙專業人員在面對專業抉擇與認同的模糊與困難。

(四) 職涯折返後之角色覺察與專業認同

目前國內中小學學校輔導工作是以發展性、介入性、處遇性三級為架構，其中學校教師負責執行發展性輔導措施，並協助介入性及處遇性輔導措施；高級中等以下學校之輔導教師，並應負責執行介入性輔導措施；而專任專業輔導人員則是聚焦在處遇性輔導措施，對照本研究的雙專業人員，同時兼具心理師證照之輔導教師，在學校場域雖然主要負責介入性輔導工作，但也可能對處遇性輔導工作有所涉略，在三級輔導工作分工的架構之下，可能存在專業認同的抉擇，以下說明：

1. 自我知覺兩種專業角色之差異

(1) 業務的複雜度不同。國中小輔導教師的業務與負責處遇性輔導的心理師相比，要承接比較多的工作，角色上也比較多元，無法像心理師可以專注在接案的位置上提供比較深入性有品質的心理專業服務。受訪者 A 因為和駐校心理師身處同一個學校，所以對於兩種角色的比較有鮮明的觀察：「我們學校的駐校(心理師)真的很幸福，因為其實幾乎不用處理到突發狀況，即使是他的個案，個案有什麼突發狀況也是我們二級的(輔導教師)在處理。」(A089)；或者學校輔導教師有時候必須要身兼多職，扮演學生的系統內缺乏的角色功能，對其生活各層面皆要有所協助，例如 A 說：「專輔老師的角色實在實在是在很多元、很多功能，就是你可能會是一個他的替代的導師、替代的媽媽。」(A109)；H 提到擔任學校輔導教師如同救火隊的角色，他說：「我好像被期待要有很多很多的功能，變成是一個救火隊。」(H051)

(2) 界線維持程度不同。諮商心理師的訓練都會強調維持界線的重要性，但是學校輔導教師的工作場域在學校，所以經常會跟個案接觸，而在維持界線上面是較為困難，像是 C 說的：「……但是我其實沒有很喜歡我的個案或是需要工作的對象三不五時出現在我旁邊耶！」(C048)；A 也提到學校輔導工作無法堅持界線、並需要一些彈性，她提到：「我覺得諮商很有架構界線，而且對諮商的成效很重要；然後我覺得輔導就是那個界線就要變的彈性一點，就像是要去補一些角色，但是諮商心理師的話不太可能去做這樣的事情。」(A115)；F 認為當學校輔導教師時若維持像心理師一樣的界線，會讓系統之中感受到有距離，他提到：「衝突跟系統和界線有關。因為我覺得受完心理師的訓練會比較有界限，你會知道這個界限對個案來講是好的，不是你故意要把你自己放得高高在上的那種界線，但是就會讓系統裡面的人就覺得很不貼近的這種感覺，所以我覺得比較大的衝突跟落差。」(F033)

(3) 理解個案的角度不同。受到過往訓練及學校生態影響，兩種專業角色在理解個案的觀點也不同，此處所指的理解個案的不同包括了分析個案的角度及協助個案的角度，像是 C 提到的：「我剛想到最大的差別，是我在做心理師學習的時候，我覺得我都在想怎麼看待這個個案，然後先從個人的治療上去看，看完我才会去看，比如說他的家人或其他人，可是我覺得輔導老師，會去看的是怎麼跟導師或其他人合作，然後其他人對他的影響是什麼，對那個成因的分析好像會少一點。」(C079)；E 也以一個個案為例，說明如果用學校輔導教師和心理師各自的角度去理解和協助個案的重點也會不同，他說：「我很喜歡陪小孩子晤談，我自己就很知道說，我在做心理師的位置跟我在做輔導老師的位置的時候，我所站的角度不同。我會覺得輔導老師的感覺是教你生活層面的技能這樣子，這是我對於做輔導老師的理解。如果是做心理師位置的時候，我就會去了解說，比方說他很挫折，他被那些國小的經驗，或者說用藥的改變，並不是說我做輔導老師不會做這些事，就是我如果在心理師位置的時候，會比較想去更深入去看這件事。」(E044)

2. 他人知覺兩種專業角色之差異

(1) 專業能力不同。帶著碩士學歷、國家高考技術人員的光環，系統中的他人知覺心理師的專業能力比較好，是值得信任的。受訪者 D 提到自己被兼輔人員轉介個案的比例較高，源自被信任能夠處理學生的問題，D 說到：「因為其實知道我有心理師的資格的大概就是輔導室裡面的人，那其他的老師不清楚，可是，有一些兼輔轉個案給我，是因為他們覺得我心理師的身分比較能處理。」(D051)；F 的經驗則是校內輔導主任向家長透露 F 有心理師證照來取得家長對其專業能力的信任，F 說：「……比如說有家長、我們開個案會議或怎樣，家長或是有人打電話來詢問什麼，我們主任會講這件事情，我們主任會稍微講一下說：『這個輔導老師有心理師證照，蠻專業的可以相信他什麼的。』」(F032)

(2) 貼近學校生態系統的能力不同。心理師在過往碩士班訓練未必有受過學校生態系統合作的訓練，再加上沒有長期駐校，可能會讓學校場域當中的其他教師認為在系統合作的過程中不夠瞭解學校的生態，例如 F 提到「因為其實我們處室比如說其他輔導老師，他們比較資深的，比如說兼輔或是組長，他們對於心理師的看法就很不實際。就是我覺得他們比較資深的，在系統工作比較久比較資深的老師，會覺得心理師講話有時候太……飄在上面，然後他們會覺得太……不夠貼近學校系統，所以基本上他們也不會覺得心理師很厲害或是有那個光芒什麼的。」(F031)

在討論輔導教師與心理師兩種角色的差異時，存在著業務複雜度、界線維持程度、理解個案的角度、專業能力、貼近學校生態系統的能力等向度。前三者是屬自我知覺的差異，反映出兩種專業人員工作模式的落差，後兩者則是他人知覺的差異，反映出在學校生態系統中他人普遍認為心理師的專業能力比學校輔導教師高，但貼近學校生態系統的敏感度卻不及輔導教師。

(五) 專業認同狀態與困境因應

1. 專業認同狀態的描述

面對兩種專業角色的難區分，八位受訪者各自闡述了不同專業認同的狀態，這些狀態也點出了受訪者面對雙專業的態度，主要分析有以下這四種狀態：

(1) 入境隨俗。以輔導教師認同為主，壓縮心理師的認同。入境隨俗是指進入學校輔導工作場域之後大部分時間就以輔導教師的認同為主，心理師的認同則只在少數時候或某些能力來展現，其中 B、C 都描述到此種認同狀態。像是 B 認為自己是學校輔導教師，只是具備心理師的訓練，能夠跟校外的心理師合作，B 說到：「我就是輔導老師，只是我有心理師的知識跟訓練，所以有心理師來的時候，我大概比較知道該怎麼去跟他們合作。」(B056)；C 認為自己在學校就是當學校輔導教師，配合教育現場的法令規定，他提到：「就因為名字叫做輔導老師，我就當輔導老師了，……可能還有因為學校系統裡面，發展性、介入性、處遇性在○縣市很明確，處遇性輔導工作就是要心理師做，所以我的角色、我的責任就是輔導老師，所以我就把自己放在輔導老師，反正處遇性輔導有人做，那就給別人做。」(C099)

(2) 名實相異。外在雖然是輔導教師，但內在以心理師認同為主。名實相異的認同是外在認同輔導教師，內在認同心理師為主，A、D、H 都有提到此種認同狀態，A 讓心理師躲在學校輔導教師的角色後面，他說：「我是批著輔導老師的皮的心理師。」(A129)；像是 D 則是認為自己是一名混血兒，他這樣敘述：「就是一個混血兒，你理想上是要做諮商專業工作，你是在駐校的，在學校內的像是心理師的人，但是你負責的是沒有那麼嚴重的、急的個案，那可是你又要上輔導活動課，不過，主要的角色上大家還是期待你是輔導教師。」(D044)；H 則是在輔導教師的生涯初期用心理師的腦袋在思考學校輔導工作，像是「我自己也很想要，因為我是第一年專輔，是那間學校第一位專輔。就是想說那如果我前面全部建構好，那後來是不是會比較輕鬆一點，就比較不會這麼混亂。所以我剛開始其實進去的時候，我就用諮商的腦袋，心理師的腦袋去建構這些系統。」(H087)

(3) 因時制宜。依時空調整兩種認同的比例與出現方式。因時制宜是指視時機或場域的不同而調整兩種認同的展現，B、E、H 都有提到類似的情況，例如 B 是看情況調整兩者的比例，像是：「我

只有在開會的時候，在陳述個案、在分析個案的時候，我是以心理師的角度在說話，然後其他時候應該不會。」(B094)；E則是透過在不同場域的接案來安放兩者的角色，例如：「我自己心態上的變化，就是我在有找到在家防中心做兼任心理師的工作，我就很清楚的……因為我在那邊的位置是兼任心理師，我就是很明顯感覺到自己在專輔老師跟心理師的時候的差別。」(E058)；H提到在系統合作時比較像學校輔導教師，在和個案個別工作時比較像心理師：「比如說可能跟系統合作就要講他們聽得懂的話，或者有時候我就會違背倫理，可能需要跟系統上面去做溝通或什麼的。我覺得我在諮商室內比較像一位心理師，可是諮商室外我就是一個輔導老師。」(H099)

(4) 兼容並蓄。整合輔導教師與心理師兩種角色的認同，產生全新的認同。兼容並蓄是將輔導教師與心理師兩種認同整合為一體，能夠表裡如一認同這兩個專業角色，甚至更恰如其分的運用兩者的專業，例如C認為兩者的專業訓練過程是相似的，因此沒有太多的衝突而自然的整合，他說：「我自己覺得沒有衝突！但可能別人會有衝突吧！我覺得大學給我一個很好的訓練是，我可以初步理解同理到底是什麼，然後我在同理的語言上，就是那個諮商的氛圍的塑造上，我大學就已經有學了，所以我記憶以來，我沒有太多的覺得衝突。」(C075)；G則是因為有多年心理師的經驗為基礎，對學校生態系統熟悉所以轉換到輔導教師時就很自然的整合，他提到「我會以專輔老師這個背景來認同，我覺得有可能是因為我心理師也當過幾年，我覺得我自己輔導老師的專業度夠，所以我覺得我是專輔老師也很OK。」(G122)

八位受訪者在描繪專業認同狀態時，即使提到不同的狀態，但可能同一位受訪者具有兩種以上的認同狀態，又或者隨著受訪者所處的學校組織氣氛不同、實務工作經驗的累積，受訪者在不同時期的專業認同狀態是有所流動的（例如初期是入境隨俗或名實相異，後期發展為因時制宜或兼容並蓄），雙專業人員在兩種專業角色之間協調、折衝、分工與合而為一，交織成不同的認同以構成輔導諮商領域的專業立基點。

2. 專業認同困境與因應

經過分析，雙專業人員面臨的專業認同困境具體展現主要在轉案時的內心掙扎與考量以及在系統合作中承接他人對自己的期待，以下分別說明此兩種困境及因應：

(1) 轉案時的內心掙扎與考量。研究分析發現，雙專業人員的專業認同困境會出現在所服務的個案要轉給諮商心理師時，內心出現掙扎。受訪者A提到轉案過程時出現失落的情緒，她提到：「我跟他的掙扎是在我在轉介第一個個案的時候，代表我沒有能力……然後我跟轉介過去的心理師又是我的同學，可是一方面我也是蠻信任他，他非常的認真，然後我的個案轉讓到他手上我會很慶幸，就是我會很安心，只是我要做第一個轉介的動作的時候，其實我心理真的失落了一段時間。」(A096)

受訪者B、C也提到類似的內心掙扎，B表現出來的是自我懷疑的反應，提到在第一次轉介個案給心理師的時候，認為自己應該要學習處理，因為自己也是一名心理師，例如B說：「在個案要不要轉介的時候，我心裡就在想：這應該是我要學習會處理的。所以從對個案要不要轉介這件事情，其實這兩年來，每一個階段我都有不同層次的想法，包含第一次轉個案、第二次轉個案、第三次轉個案，第一次轉個案，我就覺得這不是我應該要自己學習處理的嗎？我都已經拿到心理師了。」(B106)；C則是認為自己不只可以做介入性輔導，也可以站到處遇性輔導來接個案，而對於轉介的動作感受到心理不平衡，C說：「剛開始沒有辦法適應，剛開始會覺得我有心理師訓練的背景，就是為什麼一定要把我壓在介入性輔導這件事情，然後我也可以跳上去用處遇性輔導的框架來看，然後為什麼你要阻止我？剛開始的時候有不平衡，可是後來慢慢覺得學校就是一個組織，就是一個系統，就是各階段不同，要有不同人做，然後我覺得這樣我比較輕鬆，那就回到二級就好了。」(C106)

相較於前三位將個案轉出時的內心掙扎，受訪者E反而提到自己比較少轉案至處遇性輔導，他提到：「我其實沒有很傾向把處遇性輔導的個案轉給學諮心理師，我沒有很傾向這件事情，是因為……當然一方面覺得我的能力還可以足以去handle這些事情，另一方面是其實我會覺得學諮心理師，很多心理師他們都是新手，他們能力不一定有辦法去hold住這些個案，他們好像12-20次吧，

就是他們是新手又要 hold 住他們，真的會讓他們崩潰，我也不太想去為難他們這樣子，所以其實我很少轉心理師。」(E112)；與「就像我剛剛講的脈絡，就有一種在跟學諮心理師在競爭、比較的心態，我覺得我自己就有這種心態，我不否認我有這種心態。」(E115)

從上述的經驗中發現，不論轉案與否，雙專業人員都有可能會和負責處遇性輔導的心理師人員產生隱微的專業比較、競爭與合作關係。面對此類的專業認同困境，受訪者 C 明確提到因應之道是轉念，讓自己可以回到介入性輔導的位置，而不過於執著自己也具有處遇性輔導的能力，同時這也代表著承認自己在介入性輔導上有其限制，有更多的空間來和處遇性輔導的人員一起合作，站在協助個案的立基點來思考，此種因應可說是一種以退為進的策略。

(2) 系統合作中承接他人對自己的期待。身在學校輔導工作場域，同時具備心理師，也會承接來自系統中他人的期待。受訪者 E 提到因為具有心理師證照而被校內其他同事期待要能處理好學生的問題，提到：「……好像在心理師的定位就要做得更多，但是你自己就知道有些孩子就是沒有辦法做到那樣。」(E087)、「他們就會有期待說，好像心理師就是你跟他談過一次就會有奇蹟發生一樣。」(E088)；G 提到當自己轉案到處遇性輔導時，處遇性輔導人員則會以自己具有心理師的身分而認為 G 可以自己接案，他說到：「那當我覺得這個個案他必須要花比較多力氣跟時間去處理的時候，我就覺得應該可以轉處遇性輔導，我就會轉。但是，有時候來評估的人，他們就會說：『你不是也有心理師執照？你怎麼不自己接？』，那我就要跟他們解釋說，其實我們可以負責不同的方向、不同的分工。」(G098)；D 即便擁有處遇性輔導工作之專業訓練與能力，但是學校系統並不希望學校輔導教師扮演處遇性輔導工作的角色，D 提到：「可能遇到比較困難的個案，本來是你壓力會比較大，然後他可以進展到哪裡本來也是有他的限制，系統中會希望再多轉一個資源，因為他們也有他們的焦慮，那我也必須在這個系統中，為他們的焦慮負責，因為我也是系統的一部份，那我也不能罔顧他們的焦慮。」(D055)

由上述的經驗得知，雙專業人員雖然被定位在以介入性輔導為主，但系統中其他人包括校內同事與校外學諮中心的心理師都會對雙專業人員有不同的期待，首先最基本的期待是具備心理師證照等同於有足夠的專業能力，校內同事有可能期待雙專業人員可以處理困難度較高的個案，且有快速的輔導成效，但也有部分的期待認為困難度高的個案還是要轉介出去，避免學校系統承擔過多的焦慮與責任。而面對和學諮中心的心理師合作時，又會被期待要有接住困難個案的能力，不一定可以順利轉介。綜上所述，雙專業人員常常需要承接他人對自己的期待，此時可能採取的因應主要有兩個部分，第一是滿足他人的期待尋找平衡點（例如受訪者 D），第二是向他人溝通澄清自己的想法（例如受訪者 E 或 G）。

3. 專業認同困境之因應

除了上述兩種常見的困境與因應之外，雙專業人員也會採取其他以下四種方式來因應專業認同的困境，分述如下：

(1) 專業連結。此處是指雙專業人員透過參與專業訓練課程，一方面可以和心理師的認同保持在專業上象徵連結，另外一方面也可以對自己專業認同的困境有更多的覺察，例如 A 也提到藉由專業人員的協助，可以處理專業角色衝突的失落，他在工作坊看見自己正在經歷失落，才體會出目前自己在學校的角色是輔導教師，與原本期待的諮商心理師是不同的。例如：「第一年的時候好像被迫要放棄我的行為、我認同的東西，但是讓我很沒有辦法這麼肯定，讓我沒有辦法好好的生氣或是好好的難過，因為我就在輔導室工作，我做的東西也是輔導，所以我後來慢慢的才知道諮商跟輔導是不一樣的。」(A114)

(2) 以退為進。面對系統合作時被勾起的專業認同衝突的議題，透過轉念的方式以退為進，重新定義系統合作，雙專業人員可以在系統中找到適當的位置安放自己的專業角色。像是 B 則建議提高思考格局，回歸到處遇性輔導工作的分工，若找到其他資源幫忙學生，就不會這麼在意個案要不要轉介出去，因為個案不是只屬於輔導教師，而是整個學校輔導體系給予協助。她說：「個案是在我們輔導室上面。所以我覺得自己的思考格局如果放到這個層次來看，我就不會那麼為難個案要不要轉出去。」(B106)；C 也說，雙重身分在系統合作是需要再釐清與切分的，其實是需要一段

適應的歷程，例如：「我覺得在第一年工作的時候，兵荒馬亂的，所以比較多我覺得是在適應跟怎麼做切割比較好，所以我後來有找了鐘點心理師進來，讓鐘點心理師去做，我覺得是慢慢適應。」(C110)

(3) 同中求異。和同樣與自己具有雙專業身分的人或者具有心理師背景的人對話，彼此分享在專業認同上的困境與因應，參考他人和自己的異同之處，也是重新思考自我在雙專業之中定位的方式，像是F和有同樣背景的人分享工作上的經驗，很快就能獲得普同感，F提到：「我後來剛回去工作那一年，就不是很適應。然後我就跟一些人討論這件事，然後就發現好像有受完心理師訓練的人，回去工作都會有這個問題。我那時候就有一種普同感，覺得原來大家都會遇到這個狀況。」(F026)；H提到會把自己的疑問拿去問有心理師背景的朋友以尋求較多的提點，他說：「……像我要不要去執登這個問題，我可能就不會去問一般的專輔，問了他們就說：『哇你考上了好厲害喔！』……可是如果去問心理師朋友的話，他們就會跟我說：『你要小心喔，你的工作量會變多喔！』。」(H181)

(4) 心理分割。面對雙專業的角色，在心理上採用特殊的形式分割，讓兩個角色得以在不同的時空置放，學校場域通常是讓學校輔導教師的角色現身，而讓心理師的角色在其他地方現身，例如E提到自己去其他機構當兼任心理師，讓兩個角色各自有擺放的位置，在心理上也做了很好的分割，他說：「我現在有找到在家防中心做兼任心理師的工作，我在做兼任心理師這個位置，因為個案很多都學生，我就很清楚感覺到我的心態上面……就是在跟他們談的時候，你就會覺得管學校那麼多幹嘛？我就是要跟你談，我就是要關心你的家庭狀況，我沒有那麼在乎那些系統成員怎麼看，學校怎麼看。」(E057)、「我覺得我有兼任心理師這個位置以後，我反而對輔導老師這個位置就會更知道、我應該或是我想要表現的樣態是長什麼樣子這樣。」(E058)；H則是使用「諮商室內/外」來做分割，在諮商室內和個案晤談時認同自己是心理師，出了諮商室就比較認同自己是學校輔導教師，他提到：「我覺得我在諮商室內比較像一位心理師，可是諮商室外我就是一個輔導老師。」(H099)

在困境的部分，可以看出雙專業人員相較於單純的輔導教師角色要承受來自他人更高的期待，而在與處遇性輔導人員（學校心理師）呈現了一種隱微的競合關係，表面上看起來需要合作，卻隱含著檯面下專業較勁的意味。在因應專業認同帶來的衝突上，雙專業人員可透過專業連結、以退為進的轉念、找相似背景的人對話、或在心理上將兩種角色在不同時空分割這些方式去梳理兩種角色的不協調，或是哀悼自己內心失去的心理師角色，慢慢地再從學校輔導教師的角色重新接納(reown)回心理師的角色，並加以整合，找到讓自己在雙專業之間安適自在的位置。

討論

(一) 學校輔導教師與諮商心理師之職業抉擇

1. 學校輔導教師為職業之選擇討論

學校輔導教師備受青睞的原因以現實因素居多，其中薪資結構、勞動條件、社會評價會高於諮商心理師的工作，此為雙重專業身分者選擇學校輔導教師為職業之脈絡。其中，也有一個原因為學校輔導教師的訓練背景與諮商心理師的背景相仿，此部分與汪光慧（2004）研究相同，生涯轉換的諮商心理師，轉換工作會選擇原本工作能力也可以運用的新職務，這也成為促進諮商心理師生涯轉換的動力。在探究時，也必須回應到國內的大環境之立法沿革，近年因為立法，輔導教師名額大增，成為許多人擠進正式教師的選擇途徑，擁有輔導教師資格的諮商心理師，因為薪資、工作穩定度、社會他人期待等因素之下，進行第二次職涯選擇，返回學校場域擔任輔導教師。其中在社會他人期待的因素裡，如同黃奕偉（2015）認為討論生涯轉換議題時，考量文化脈絡及價值觀的議題對當事人深遠的影響。目前臺灣社會普遍對公務人員的薪水穩定較為推崇，導致具有正式教師資格的輔導教師比諮商心理師獲得較大的肯定。反向思考來看，有「具備心理師證照的輔導教師」，卻少有「具備輔導教師資格的心理師」求職來服務於學生諮輔中心等系統；前者僅需學士畢業，但相等的碩士畢業工作者之勞動條件和薪資，在當前教育體系或學生輔導中心等系統中，為輔導教師優於心理師，

從本文所探討之生涯轉換觀點、內心掙扎或選擇理由，也可看見其間的問題且有待進一步澄清和再研議。

2. 諮商心理師為職業之選擇討論

諮商心理師在學校輔導工作的分工為處遇性輔導人員，處理較為棘手或問題較為嚴重的問題行為，研究發現諮商心理師的特色有：業務彈性、長期投資等特性，需要經驗累積，所以對於學校輔導教師而言，擁有諮商心理師的證照是一項未來可以選擇的專業職業，並非目前最好的職業選擇。研究者認為先從研究（Gibson et al., 2010）做論述，專業認同任務有：定義心理諮商、專業成長的責任、及轉換至系統性的認同，其中心理諮商的定義較為學校輔導教師所認同，但是，礙於現實因素而非有專業成長與系統性認同的追尋，相較起研究（Woo & Henfield, 2015）提出專業認同包含 6 個因子，雙專業者在投入行為、態度較未發展。換言之，諮商心理師與學校輔導教師有類似的受訓背景與脈絡，但是在面對職業投入選擇、生涯決定的態度不同而異，但是大致認為諮商心理師的工作內涵較具有彈性與專業性，並且是可以看見未來發展的可能性；另外，若將「學校輔導教師」與「心理師」各自視為是一種職業的話，未來也可以朝向人格特質、生涯態度等焦點進行雙輔導專業人員的生涯抉擇探究。

（二）輔導教師與諮商心理師的專業認同之異同

本研究結果發現有雙專業的輔導人員，在認知兩種專業角色（輔導教師、諮商心理師）存在差異，主要有業務的複雜度、界線維持程度、理解個案的角度等 3 個面向，代表即便此雙專業有其相同的脈絡，但是逐漸會各自發展出其不同之處，也反應學校輔導教師與諮商心理師的專業認同會隨著專業發展更趨於鞏固。此部分可由研究（Moss et al., 2014）做說明，其歸納出 6 個專業發展的主題：1. 調整期待、2. 信心和自由、3. 分離對整合、4. 經驗主導、5. 持續學習、6. 跟個案工作，在專業分歧之後仰賴經驗主導，才有後續學習與個案工作，提醒學校輔導教師與諮商心理師的在職培訓制度、督導內涵應有區隔。

（三）雙專業人員的專業認同困境與因應

在本研究中可以發現，雙專業人員在學校場域當中是以輔導教師的角色作為主體，受到有心理師證照的影響，需要面對的專業認同困境一方面是來自內心如何定位自己，另外一方面是處理他人對自己的期待，為了因應雙重角色的衝突與困境，雙專業人員也發展出不同的因應策略。鄭純琪（2016）研究高中職兼具有諮商心理師證照的輔導教師，也提到因為雙重身分帶來的工作挑戰及其因應方式，對照本研究的結果發現，不管是高中職的輔導教師或是國中小的學校輔導教師，都會採用類似專業連結、以退為進、同中求異、心理分割的方式來因應，差別在於高中職的輔導教師傾向自我調整（接受限制、轉念、累積經驗為未來準備、回顧考學校輔導教師的初衷以鞏固其認同）為主，而本研究在承接他人期待的困境上採取的因應方式則是和環境中的他人溝通雙方的期待與想法，傾向於系統互動與合作的方式來調整，這樣的結果也呼應了郭英傑（2008）的研究，國中輔導教師在角色認同的困境其中之一來自於自身覺知與他人期待的掙扎，研究者認為本研究結果也反應了國中小場域的輔導教師相較於高中職場域需要遭遇更多系統合作的困境，也因此在此困境因應上發展出調整環境的策略。

（四）專業發展徑路與專業認同

根據本研究結果分析，可以區分為四種不同的專業發展徑路，大抵上都是在輔導教師與心理師兩種職業生涯的進出，多數受訪者雖然具有心理師證照，但是在心理師的工作並沒有比學校輔導教師來得久，從雙專業人員的專業發展徑路來看，先從事心理師或先從事輔導教師的工作似乎未能比較出專業認同狀態上有明顯的差異，但若從專業認同的狀態上去回頭檢視，當具有心理師證照後開始從事輔導工作的初期，此時比較容易經歷兩種角色的不協調與衝突，專業認同狀態多為入境隨俗

或名實相異，而隨著輔導工作的年資增加，學校輔導教師與心理師兩種角色經歷磨合，有可能將兩種角色所需具備的能力整合或恰如其分的切換，或找到適當的方式安置這兩種角色（鄭純琪，2016），此時專業認同狀態轉變為因時制宜或兼容並蓄。綜上所述，研究者認為雙專業工作者的工作年資多寡以及過程中如何因應專業認同困境為影響專業認同狀態的主因。

（五）界定雙專業人員的認同與再視

心理師在系統角色位置與輔導教師不同，尤其輔導教師需要更多與系統對象建立良好的合作關係。換言之，輔導教師的角色及工作重點偏向於發展性輔導與介入性輔導，工作模式是偏向生態系統合作，而心理師的角色及工作重點可能介於介入性輔導至處遇性輔導之間，工作模式需要兼顧資源整合與個案內在心理的深度工作，而雙專業人員則整合上述兩者的訓練、角色及工作重點，並考量情境及時機來決定在何時何地讓某一種角色可以有更多一點的發揮，所以對雙專業人員來說，難以用一種二分法的切割或歸類自己的專業認同。

對雙專業人員來說，如何建構雙專業認同的歷程成為他們最重要的課題，包括如何「同化」不同專業之間的不同價值觀、「調適」彼此之間的差異性。在鄭純琪（2016）、管佩君（2012）的研究中提到了雙專業人員具有雙重認同，雙專業人員在內在心理上不需要二選一，而是兩者皆認同，產生了一種新的認同，此種概念也類似近年在生涯諮詢領域中所提出的斜槓（slash），雙專業人員可以用輔導教師／諮商心理師或諮商心理師／輔導教師來標示自己的雙重認同。不過，雙專業人員可用雙專業認同看待自己，但大環境當中的其他人呢？本研究有一位受訪者提到，教育現場的主管單位應該正視這群雙專業人員，為這群雙專業人員重新定位，若僅僅只是將其限縮為單一的輔導教師角色，無法將諮商心理師的認同納入，殊為可惜。

然而，更深層的從專業歸屬和學術脈絡來思考，例如諮商心理師多由教育學院類科學程培育，卻歸屬衛生福利部門屬於醫事人員，但在當前對於醫療專業之認同實為薄弱；輔導教師於教育學程和輔導專業學分雙軌培育，歸屬上明確貼近教育。兩者交會後之主要認同固然為教育、輔導，但管理法規上因為嵌卡於醫療法規和衛生行政管理，雙邊的衝突與擺盪，也能更明晰的反映上述之兩難處境，值得省思和再深入探討。反觀國小輔導教師之培育，近期主管單位重新界定其學分數再調降至 24 學分，且不限定相關專業科系，概念上屬於加科登記之稍作增能；相較於本文所關注的雙專業認證輔導教師，從大學到碩士共七年以上專業訓練與嚴謹之實務實習，未來在專任輔導教師之水平上，是否呈現極巨大的差異或高低懸殊落差，令人憂心之餘亦必須審慎關注和全面檢討與專輔教師相關的專業認同與發展議題。

從本研究之發現和探討來延伸，當前教育輔導體系內的雙專業輔導人員雖然呈現一定比例之從業現象，其背後之專業認同與發展議題，值得學界與實務界更多的關注，也需要教育主管機構和學校行政主管等以更多的認識，進而對整合的從輔導教師、心理師之培育體系、考核歷程、實務開展或整合，以及與輔導體系內部雙專業或單專業者之繼續教育等「教、考、用、續」之層面，來加以省思和深究相關難題，進而對於輔導人員之配置與專業發揮等課題，創建更適切的未來發展。

（六）應用價值與貢獻

本研究旨在探究雙專業人員的專業認同內涵、專業認同困境及因應策略。其應用價值與貢獻如下：

1. 描繪雙專業人員的專業認同內涵

研究結果呈現雙專業人員多元的專業認同狀態、專業認同困境及因應策略，有助於對雙專業人員的內在心理與外在處境有更多的描繪與剖析，而非限縮在輔導教師的單一認同面貌。

2. 提供雙專業人員職涯抉擇之參考

雙專業人員對輔導教師與心理師有各自認同的因素，也點出兩種職涯選擇所代表的職業聲望及

就業趨勢，可供未來想從事輔導教師、心理師、雙專業人員在規劃職涯之參考。

3. 開啟對雙專業人員族群之關注

透過本研究能正視雙專業人員或其他多重專業人員等族群，開啟後續對此族群能有更多實務、研究及訓練上的關注。

(七) 未來建議

1. 實務上的建議

雙專業人員因著不同的專業徑路與發展歷程，存在不同的專業認同狀態，而面臨的專業認同困境也不盡相同，導致在當前三級學校輔導工作架構與機制的實務困境，建議督導者可以判讀雙專業人員的認同狀態，給予適當的協助與意見，協助其整合雙專業角色，以發揮更具輔導效能的專業位置與角色。

2. 後續研究的建議

專業認同具有其歷程性、發展性，同時又兼具內、外因素影響，本研究乃聚焦是雙專業人員的認同內涵、困境經驗及因應方式，對於雙專業人員的專業認同發展歷程形成未臻成熟，後續建議可以朝向雙專業認同人員的專業發展歷程作為研究重點，勾勒雙專業人員認同的階段與任務，以具體形成督導的協助焦點或者實務工作狀態反思的理解。同時，國內諮商心理專業發展已臻於多元，不同諮商專業次領域逐漸斬露貢獻，亦建議在現有的專業發展脈絡與諮商專業大架構之下，進行次諮商專業認同、多重諮商專業認同的核心探究。

3. 對訓練的建議

雙專業人員兼具輔導教師與心理師的訓練，兩種訓練有部分的重疊，也有各自相異可互補之處，例如輔導教師的訓練更著重於對校園教學現場及生態系統合作的瞭解，心理師的訓練較著重於對多元個案的辨識與內在心理的掌握，這兩種焦點在校園輔導工作都需兼顧，研究者建議在大學或碩士班的培訓課程以及擔任輔導教師後的在職訓練，多加入「諮詢理論與實務」、「生態系統合作」等相關課程協助雙專業人員可以在個案的內在心理及生態系統合作有持續的進修，如此也可協助雙專業人員自身將兩種角色加以整合。

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。[Tien, H.-L. S., & Lu, H.-W. (2018). Retrospect and perspective of school guidance and counseling in junior high school in Taiwan. *Bulletin of Educational Research*, 64(4), 77-106.] <https://doi.org/10.3966/102887082018126404004>
- 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》，39，117-150。[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, 117-150.]
- 刑志彬、許育光、羅家玲（2019）：〈準諮商心理師專業認同之跨世代分析：內、外部預期因素初探〉。

- 《輔導季刊》，55（1），1-17。[Hsing, C.-P., Hsu, Y.-K., & Luo, C.-L. (2019). Cross generation investigation of counseling trainees' professional identities: Preliminary exploration of the internal and external factors. *Guidance Quarterly*, 55(1), 1-17.]
- 吳芝儀（2005）：〈我國中小學校輔導與諮商工作的現況與挑戰〉。《教育研究月刊》，134，23-40。[Wu, C.-Y. (2005). Current situation and challenges of guidance and counseling in elementary and junior high schools in Taiwan. *Journal of Education Research*, 134, 23-40.]
- 吳姿瑩（2006）：《國民中學輔導教師角色認同與角色實踐之研究》（未出版碩士論文），國立臺灣師範大學。[Wu, T.-Y. (2006). *Middle school counselors' role identity and role performance* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University.]
- 杜淑芬、王麗斐（2016）：〈諮商心理師與國小學校輔導行政人員跨專業合作面臨的諮商倫理議題與因應策略－以台北市駐區心理師方案為例〉。《臺灣諮商心理學報》，4（1），63-86。[Tu, S.-F., & Wang, L.-F. (2016). Ethical issues and strategies for cross-professional collaboration between counseling psychologists and school counseling administrators --The example of school-based counseling psychologists' services in Taipei. *Journal of Taiwan Counseling Psychology*, 4(1), 63-86.]
- 汪光慧（2004）：《諮商師生涯轉換之質性研究：細說生命的轉彎處》（未出版碩士論文），國立屏東大學。[Wang, K.-H. (2004). *A qualitative research of counselor's career transition: The story of life's corner* (Unpublished master's thesis). National Pingtung University.]
- 林美珠（2000）：〈國小輔導工作實施需要、現況與困境之研究〉。《中華輔導學報》，8，51-76。[Lin, M.-J. (2000). Needs, current works, and barriers in performing elementary school guidance and counseling. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 8, 51-76.]
- 林家興（2009）：《心理師執業之路（第二版）》。心理出版社。[Lin, C.-H. (2009). *The making of a practicing psychologist* (2nd ed). Psychological Publishing.]
- 林家興、洪雅琴（2002）：〈專業輔導人員參與國中輔導工作的概況與成效〉。《教育心理學報》，34（1），83-102。[Lin, C.-H., & Hung Y.-C. (2002). Professional counselors as guidance service providers in junior high schools in Taiwan. *Bulletin of Educational Psychology*, 34(1), 83-102.] <https://doi.org/10.6251/BEP.20020618.5>
- 林勝義（2003）：《學校社會工作服務》。學富出版社。[Lin, S.-Y. (2003). *School social worker services*. Pro-Ed Publishing.]
- 張麗鳳（2005，9月29日）：〈我國中小學輔導工作的回顧與前瞻〉（口頭發表論文）。現代教育論壇第一屆中小學輔導與諮商學術研討會，嘉義。 <https://reurl.cc/qd9EY3> [Chang, L.-F. (2005, September 29). *Review and prospect of elementary and junior high schools guidance in Taiwan* (Symposium presentation). The First Academic Seminar on Guidance and Counseling in Primary and Secondary Schools of Modern Education Forum, Chiayi. <https://reurl.cc/qd9EY3>]
- 教育部（2020a）：〈主管法規查詢系統：國民教育法〉。 <https://is.gd/krDmP1> [Ministry of Education. (2020a). *Laws and regulations retrieving system: Primary and Junior High School Act*. <https://is.gd/krDmP1>]

- 教育部 (2020b) : 〈主管法規查詢系統：學生輔導法〉。 <https://is.gd/zyg77x> [Ministry of Education. (2020b). *Laws and regulations retrieving system: Student Guidance and Counseling Act.* <https://is.gd/zyg77x>]
- 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。 [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.201909_27\(3\).0002](https://doi.org/10.6151/CERQ.201909_27(3).0002)
- 許維素 (1998) : 《輔導教師專業角色發展歷程之研究》(未出版博士論文)，國立臺灣師範大學。 [Hsu, W.-S. (1998). *The research of developing process of the professional role of senior high school guidance-teachers* (Unpublished doctoral dissertation). National Taiwan Normal University.]
- 郭英傑 (2008) : 《國中輔導教師專業角色認同困境與因應之研究》(未出版碩士論文)，國立臺北教育大學。 [Guo, Y.-J. (2008). *The research of junior high school counselors' professional role identity dilemmas and coping* (Unpublished master's thesis). National Taipei university of education.]
- 黃奕偉 (2015) : 〈生涯轉換歷程中的意義建構—以成就觀為例的華人生涯輔導理念初探〉。《輔導季刊》，51 (4)，39–49。 [Huang, I.-W. (2015). Meaning construction in career transition process: A preliminary study of Chinese career guidance theory based on achievement view. *Guidance Quarterly*, 51(4), 39–49.]
- 管佩君 (2012) : 《專業認同的內涵及其形塑—以跨社工與諮商專業工作者為例》(未出版碩士論文)，國立嘉義大學。 [Kuan, P.-C. (2012). *The professional identity content and molding—A study on the experience of professionals across social work and counseling* (Unpublished master's thesis). National Chiayi University.]
- 趙曉美、王麗斐 (2005) : 〈小學輔導專業發展的困境與出路〉。《教育研究月刊》，134，41–53。 [Chao, H.-M., & Wang, L.-F. (2005). The difficulty and solution of the development elementary school guidance. *Journal of Education Research*, 134, 41–53.]
- 鄭純琪 (2016) : 《高中職輔導教師兼具諮商心理師證照之專業認同經驗探究》(未出版碩士論文)，國立彰化師範大學。 [Cheng, C.-C. (2016). *The professional identity experience of senior high and vocational school guidance teachers with counseling psychologist licensure* (Unpublished master's thesis). National Changhua University of Education.]
- Alves, S., & Gazzola, N. (2011). Professional identity: A qualitative inquiry of experienced counsellors. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 45(3), 189–207.
- Burkholder, D. (2012). A model of professional identity expression for mental health counselors. *Journal of Mental Health Counseling*, 34(4), 295–307. <https://doi.org/10.17744/mehc.34.4.u204038832qrq131>
- Chi, M. T. H. (1997). Quantifying qualitative analyses of verbal data: A practical guide. *The Journal of the Learning Sciences*, 6(3), 271–315.
- Cinotti, D. (2015). Competing professional identity models in school counseling: A historical perspective

- and commentary. *The Professional Counselor*, 4(5), 417–425. <https://doi.org/10.15241/dc.4.5.417>
- Gibson, D. M., Dollarhide, C. T., & Moss, J. M. (2010). Professional identity development: A grounded theory of transformational tasks of new counselors. *Counselor Education & Supervision*, 50, 21–38. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2010.tb00106.x>
- Jorgensen, M., & Duncan, K. (2015). A Phenomenological investigation of master's-level counselor research identity development stages. *The Professional Counselor*, 5(3), 327–340. <https://doi.org/10.15241/mfj.5.3.327>
- Lambie, G. W., & Williamson, L. (2004). The challenge to change from guidance counseling to professional school counseling: A historical proposition. *Professional School Counseling*, 8, 124–131.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publishing.
- Luke, M., & Goodrich, K. M. (2010). Chi Sigma Iota chapter leadership and professional identity development in early career counselors. *Counselor Education and Supervision*, 50(1), 56–78. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2010.tb00108.x>
- Moss, J. M., Gibson, D. M., & Dollarhide, C. T. (2014). Professional identity development: A grounded theory of transformational tasks of counselors. *Journal of Counseling & Development*, 92(1), 3–12. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00124.x>
- Myers, J. E., Sweeney, T. J., & White, V. E. (2002). Advocacy for counseling and counselors: A professional imperative. *Journal of Counseling & Development*, 80(4), 394–402. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2002.tb00205.x>
- Nelson, K. W., & Jackson, S. A. (2003). Professional counselor identity development: A qualitative study of hispanic student interns. *Counselor Education and Supervision*, 43(1), 2–14. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2003.tb01825.x>
- Prosek, E. A., & Hurt, K. M. (2014). Measuring professional identity development among counselor trainees. *Counselor Education and Supervision*, 53(4), 284–293. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2014.00063.x>
- Rønnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 30(1), 5–44. <https://doi.org/10.1177/089484530303000102>
- Skovholt, T. M., & Rønnestad, M. H. (2003). Struggles of the novice counselor and therapist. *Journal of Career Development*, 30(1), 45–58. <https://doi.org/10.1177/089484530303000103>
- Spurgeon, S. L. (2012). Counselor identity: A national imperative. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory, & Research*, 39(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/15566382.2012.12033878>
- Weinrach, S. G., Thomas, K. R., & Chan, F. (2001). The professional identity of contributors to the Journal of Counseling & Development: Does it matter? *Journal of Counseling and Development*, 79(2), 166–170. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01956.x>
- Woo, H., & Henfield, M. S. (2015). Professional identity scale in counseling (PISC): Instrument development and validation. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 2(2), 93–112.

<https://doi.org/10.1080/2326716x.2015.1040557>

收稿日期：2020年05月02日
一稿修訂日期：2020年07月23日
二稿修訂日期：2020年08月13日
三稿修訂日期：2020年08月27日
接受刊登日期：2020年08月27日

附錄 1 美國學校心理師、臺灣心理師及學校輔導教師的比較

	美國學校心理師	臺灣心理師	臺灣國中小專任 輔導教師	
基本學歷 要求	專科層級 (Specialist- Level)，至少 三年的全職訓練 (包含實習)	博士層級 (Doctoral- Level)	碩士學歷 學士學歷	
課程要求	每學期至少 90 小時的認證專業學分時數之外，也要進行 1200 到 1500 小時的一年全職或兩年兼職實習，其中一半時數 600 小時必須要在學校機構完成	主修臨床心理，係指修習心理病理學領域相關課程至少三學科（九學分）、心理衡鑑領域相關課程至少二學科（六學分）及心理治療領域相關課程至少二學科（六學分）等合計七學科。	主修諮商心理，須在就讀碩士以上學位期間，修習課程包括諮商與心理治療理論領域、諮商與心理治療實務領域、諮商倫理與法規領域、心理健康與變態心理學領域、個案評估與心理衡鑑領域、團體諮商與心理治療領域、諮商兼職實習七領域各課程，每一領域至少修習一科，每一學科至多採計三學分，合計至少七學科，二十一學分以上。	(一) 於一百零一學年度至一百零五學年度，應具有下列資格之一：1. 輔導、諮商、心理相關系所組畢業（包括輔系及雙主修）且具國民小學合格教師證書，或同時具輔導（活動）科或綜合活動學習領域輔導活動專長教師證書及國民小學合格教師證書。 2. 國民小學加註輔導專長教師證書。 (二) 自一百零六學年度起，應具有國民小學加註輔導專長教師證書。
實習場域 限定	一半時數需要在學校場域	無限定在學校	無限定在學校 需要教育場域	

附錄 2 訪談大綱

具備心理師證照之國中小專任輔導教師專業認同內涵探究

壹、簡述／加入基本學經歷

- 一、請問你在哪裡完成諮商心理師的訓練？
- 二、簡述你進入心理諮商研究所前／後的工作經驗？

貳、起一進入輔導教師之前

- 一、你為何選擇讓自己進入輔導教師的相關科系（或教育學程）？
- 二、考完教師甄試，你如何看待自己的生涯定位？
- 三、轉考心理諮商相關研究所的動機與想法為何？

參、承一進入心理諮商相關研究所之後

- 一、你如何看待自己就讀心理諮商研究所之專業角色與定位？
- 二、接觸心理諮商專業與輔導專業兩者是否存在衝突？

肆、轉一取得心理師證照之後

- 一、你如何抉擇自己的專業職涯？考量因素為何？
- 二、你對心理師與輔導教師的想望為何？

伍、合一擔任專任輔導教師之後

- 一、你怎麼看待自己兩種專業證照的角色與定位？
- 二、你如何思考自己專業背景在學校輔導工作的發揮？在發揮理想中角色是否有碰到困境與衝突？以及如何進行專業上的調適？
- 三、你如何思考自己在學校輔導工作的優勢？與劣勢？
- 四、對於與你相同背景脈絡的人，你有想跟他們有怎樣的對話嗎？或者，你怎麼定義你們自己？

陸、對學校三級輔導工作之看法與建議

- 一、身兼兩種專業訓練的你，請你說說你是怎樣看待學校的三級輔導工作？
- 二、專任輔導教師的三級輔導工作範疇為何？你所認知學諮中心的心理師／社工師該怎麼合作？是否存在困境？及解決方法？
- 三、學校輔導工作的專業人員的逐漸加入，請你說說你的藍圖與想法？

Bulletin of Educational Psychology, 2021, 53(1), 37–60
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R. O. C.

Professional Identity of Teacher-Counselors with a Psychology License in Elementary and Junior High Schools

Chih-Pin Hsing

Graduate Institute of Counseling
Psychology and Rehabilitation
Counseling National Kaohsiung
Normal University

Che-Hsiu Hsu

Department of Educational Psychology and Counseling
National Taiwan Normal University

Hsiu-Lan Shelley Tien

Yu-Kuang Kevin Hsu

Department of Educational Psychology and Counseling
National Tsing Hua University

Counseling in elementary and junior high schools in Taiwan was limited due to a shortage of professionals in the field, but as school counseling work gradually gained recognition, legislation was enacted to incorporate professionals from different fields into school counseling through the construction of a framework of school counseling work with three levels: development, intervention, and treatment under the Tertiary Prevention System. In the current system, many teacher-counselors possess a counseling license as well as a teaching license. As such, they are both teachers responsible for secondary intervention counseling work and counselors responsible for tertiary treatment counseling work. If these dual professionals experience difficulty in identification, it may halt their professional development (Cinotti, 2015). Therefore, understanding the connotation of professional identification for these teachers is essential (Myers et al., 2002; Weinrach et al., 2011). Previous findings indicated that internal factors, external factors, and professional identification development processes jointly affect one's professional identification on three levels. How these dual-profession teacher-counselors with counseling a license consider the connotation of professional identification through these three levels is an indispensable aspect of their professional development. Embedded in Taiwan's unique division system for counseling work, this study examines the professional development and formation of identification of dual-profession counseling professionals.

This study was aimed at understanding the context, identification, and dilemmas of dual-profession counselors in schools. Eight dual-profession counselors participated in in-depth interviews on their education background, how they perceive their position in the school counseling system, and their views and experiences regarding tertiary prevention counseling work in schools before they became a teacher-counselor, after entering a counseling-related postgraduate course, after obtaining the counseling license, and after assuming the role of a teacher-counselor. Their career transition path and professional identification were explored through content analysis of data from interviews. The interviews covered topics such as the path to developing the dual profession, factors contributing to their identification as "teacher-counselor," factors contributing to their identification as "counselor," the professional identifications of the two career paths, their current professional identification,

and how the interviewees cope with dilemmas. Four major paths of career development were identified: 1) after obtaining a master's degree, obtaining the counseling license and then entering schools as a teacher-counselor; 2) obtaining the teaching license after graduating from university and then completing a master's program to obtain the counseling license; 3) becoming a counselor first and working as teacher-counselor and later obtaining a teaching license while working; and 4) after obtaining a master's degree after working as teacher-counselor, becoming a counselor, and then returning to become a teacher-counselor later. Most of the interviewees worked longer as a teacher-counselor than as a counselor. The interviewees pursued the teacher-counselor career because the salary is stable, with high social expectations from relatives and friends. They identified with being a counselor because of the professionalism in professional work and the professional aura is beneficial for the cooperation of ecosystems. Work mode versus systemic role was discussed; some interviewees identified differences in roles as the complexity of professional work, degree of boundary maintenance, and angle of understanding the client; whereas others perceived the difference in the two roles as professional ability and the ability to adhere to the school's ecosystem. For dual-profession counselors, the emphasis on the two roles may vary depending on the context. Therefore, the professional identification of the dual-profession counselors alternated, with four types as follows: "when in Rome, do as Romans do: identify with teacher-counselor and suppress the counselor identity"; "inconsistent: taking up the role of teacher-counselor but identify with counselor more"; "adaptation: adjust the proportion and representation of the two identities depending on the time and place", and "inclusive: integrate the two identifications and form a new identification, where one coordinates and negotiates between the two professional roles and forms a multidisciplinary professional identification." Their identification crisis generally arose when they experienced inner struggle and based on considerations with referred clients and the expectations of others in the system, which also includes the cooperation of the two roles at a professional level and a subtle, unseen competitive relationship between the two roles. The professionals employed the following four modes to respond to their professional identification dilemmas: "professional connection: participate in professional training courses"; "retreat in order to advance: redefining the meaning of systemic cooperation", "seeking similarities from differences: starting dialogue with people with the same background"; and "mental segmentation: taking up the role of counselor outside the school." This has also become an important issue when dual-profession counselors attempt to integrate their roles and navigate their place in the system. The results indicate that when teacher-counselor professionals choose between a career as a counselor and one as a teacher-counselor, they favor the second one due to realistic considerations, although some would prefer a career as a counselor due to its high level of professionalism. The difference in professional identification suggests that the training and supervision of teacher-counselors and counselors should be segmented. The "professional identification dilemma" and response to it reflects the dilemma of the professional themselves and the expectations of others regarding the dual profession. The results also indicate that elementary and junior high school teacher-counselors are more likely to develop the professional identification dilemma than senior high school guidance counselors. The professional career development path reflects how professionals with various job tenures respond to the professional identification dilemma—hence, the development of different states of professional identification. A dual-profession professional would tend to "go with the flow" of the school environment or accept the inconsistency between their job title and the content of the work they perform, but as one gradually works through the breaking-in period, one may adopt a professional identification that is best suited to the school environment or find a balance between the two professions while performing the job. Regarding the redefinition and reexamination of the professional identification of these teacher-counselor professionals, both they and their supervisors should pay close attention to the issue of identification, so that they can find their position in the system rather than splitting the options into two or limiting them to one role. Teacher-counselor professionals should be assisted in assimilating similar values within the professions and adjusting for the differences between the two. The contribution of this study is its depiction of the connotation of the professional identity of teacher-counselor professionals. It provides a reference for teacher-counselor professionals choosing career paths and draws attention to the welfare of teacher-counselor professionals. The paper concludes with suggestions for practice, additional research, and professional training.

Keywords: psychology license, career transition, professional development, professional identification, guidance counselor