

生態合作取向之WISER三級輔導工作模式

王麗斐教授¹、趙容嬋女士²

¹國立臺灣師範大學 教育心理與輔導學系

²國立員林崇實高級工業職業學校

臺灣

摘要

臺灣學校輔導工作始於1950年代，早期取經於西方，經歷六十年逐步朝本土學校輔導工作模式發展，並且立法，建立起較為完整的學校輔導制度。2014年通過「學生輔導法」，成為臺灣學校輔導工作的最高法源依據。學生輔導法闡明：「學校應視學生身心狀況及需求，提供發展性輔導、介入性輔導或處遇性輔導之三級輔導。」自此，三級輔導體制成為臺灣學校輔導工作運作之法定圭臬。生態合作取向的WISER三級輔導工作模式便是在這樣的脈絡下，透過匯集長期臺灣學校輔導實務工作者的經驗智慧結晶，並以政府輔導政策的三級輔導工作架構為藍本，所發展出的學校三級輔導工作運作模式。本文旨在介紹植基於臺灣本土經驗所發展出來的生態合作取向WISER三級輔導工作模式。詳細WISER模式的緣起、在學校系統的應用以及可運作方式，將於文中詳述。

關鍵字

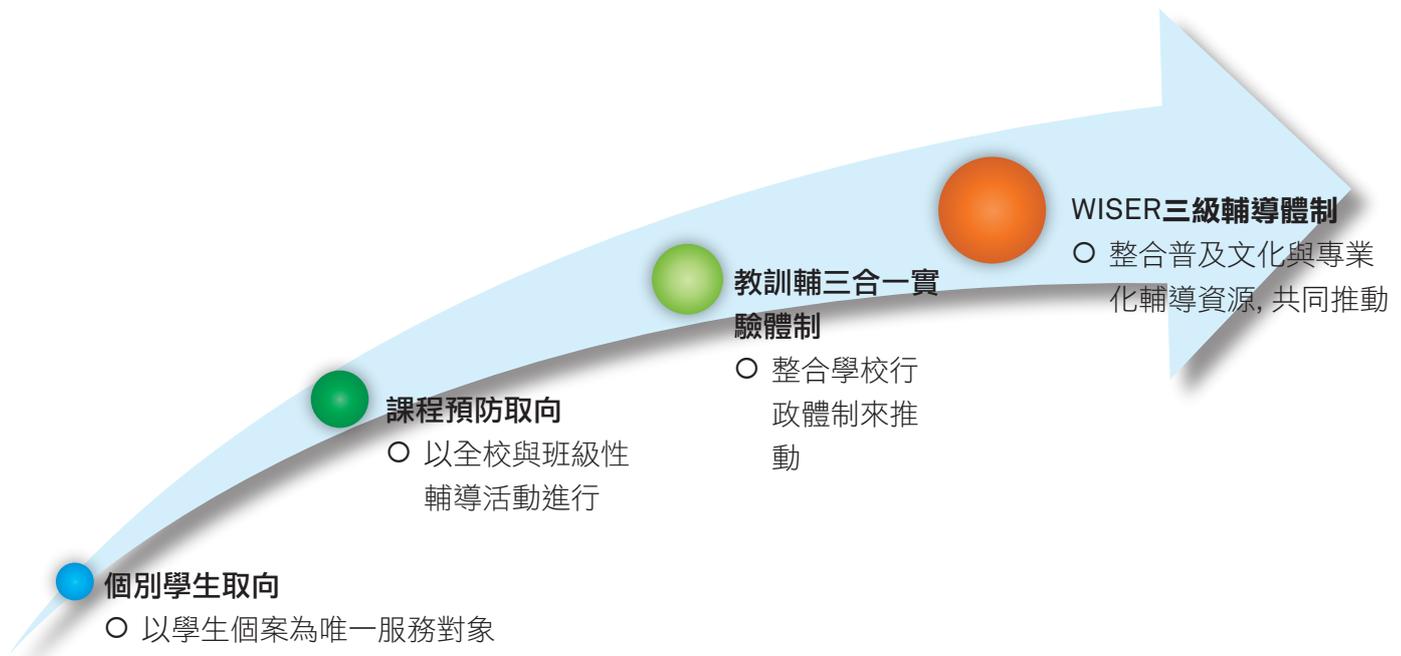
學校輔導、學校三級輔導工作、WISER運作模式、臺灣

Abstract

Taiwanese school counselling began early in the 1950s following practice principles adopted from the US school counselling. After 60 years of progress, the practice evolves gradually to form its own school guidance and counselling working model. The Student Guidance and Counselling Act passed in 2014 became the supreme guideline for school counselling in Taiwan. The ecological-collaborative WISER counselling working model was developed based on the Act with special focus on Taiwanese culture and their past local success experience. The purpose of this paper is to introduce the WISER counselling working model, discussing its practice in the school system, and the ways how it should be operated.

Keywords

School counselling, three-stage of school counselling model, WISER practice model



圖一 WISER三級輔導工作運作模式的發展歷程

緒論

臺灣學校輔導工作始於 1950 年代，早期取經於西方，經歷六十年逐步朝本土學校輔導工作模式發展，並且立法，建立起較為完整的學校輔導制度。2011 年國民教育法第 10 條修正條文，以外加方式增置專任輔導教師及專任專業輔導人員，為學校輔導工作注入兩千餘名的輔導專業人力，2014 年再通過「學生輔導法」，成為臺灣學校輔導工作的最高法源依據。學生輔導法闡明：「學校應視學生身心狀況及需求，提供發展性輔導、介入性輔導或處遇性輔導之三級輔導。」自此，三級輔導體制成為臺灣學校輔導工作運作之法定圭臬。有了新增置的專任輔導人力，如何界定學校三級輔導體制中各個相關輔導人力的角色定位、職掌與功能，並且強化學校生態系統中行政人員、班主任、輔導教師、家長之間的聯繫，整合校內外輔導資源網絡，以形成分工合作的團隊，正是當今臺灣學校輔導工作努力發展以及企待解決的挑戰。生態合作取向的 WISER 三級輔導工作模式便是在這樣的脈絡下誕生。所謂 WISER 三級輔導工作模式是透過匯集臺灣長期學校輔導實務工作者的經驗智慧結晶，並以政府輔導政策的三級輔導工作架構為藍本，所萃取出來的學校輔導工作運作模式 (practice model)。這個由下而上、根據實際成功經驗所建置的學校輔導運作模式，可以 W-I-S-E-R 的五個核心概念所呈現，故命名為「WISER 三級輔導工作模式」(

以下簡稱 WISER 模式，詳細內容於後說明)。由於 WISER 模式植基於臺灣本土經驗所發展出來，具有生態合作觀的三級輔導工作模式。為了更理解 WISER 模式的概念，以下將先簡要介紹影響 WISER 模式發展的臺灣學校輔導工作模式的發展歷史，接著再具體說明 WISER 模式的內涵。

WISER模式的發展背景

由發展歷史觀之，生態合作取向的 WISER 運作模式是逐步漸進累積而成。也就是，今日的 WISER 模式雖然是早期向西方取經而得，不過這些年透過實際實踐、面臨困境、加以修正、以及彙整成功經驗逐步而成。在發展的歷史脈絡上，WISER 模式的形塑如圖一所示：這個歷程是從初期「個別學生取向」之運作模式而起，接著，隨著輔導知能的推展以及政府教育政策推動的需要，在 1960 年代末期，開始嘗試「課程預防取向」之運作模式。之後，隨著校園輔導需求高升，以及輔導普及化的政策推動，「教訓輔三合一實驗體制」的運作模式於焉誕生。之後，又隨著青少年問題的複雜與快速惡化，社會對校園輔導專業的殷切期盼，在國中小增置兩千餘名的輔導專業人力後，生態合作取向的「WISER 三級學校輔導工作」運作模式，成為校園內整合普及化與專業化的輔導資源的三級輔導體制。以下將逐一說明每一個發展階段的特色以及他們對 WISER 模式的影響。

一、個別學生取向之運作模式

臺灣學校輔導工作最早可追溯至 1950 年代的「僑生輔導」，當時是為了協助來臺就學的海外華人後裔的身心健康與適應發展，於是推動僑生輔導，對這群海外華人子弟提供「生活輔導」與「學習輔導」（國史館教育志編纂委員會，1990）。另外，1959 年臺北市立東門國小在臺大醫院精神科兒童心理衛生中心創辦人林宗義博士的指導下，開設心理衛生室，下設輔導教師，並建立轉介專業機構的機制（即轉介臺大醫院兒童心理衛生門診），以「早期偵測、早期預防」的心理衛生思維，試辦全方位的學校心理衛生，運作方式除個案研討，也包括教師研習、兒童輔導、心理測驗、家長輔導，以及推廣研究等。

此時期的學校輔導工作運作模式是以有輔導需求的學生個案為主要協助對象，僑生輔導重視受輔學生在生活與學習適應上的協助，至於東門心理衛生方案則重視個案處遇工作。這些作為與概念對臺灣學校輔導工作的運作方式打下第一個重要基礎，也奠定 WISER 重視教師研習、個案研討等多元專業一起合作的輔導工作模式。

二、課程預防取向之運作模式

接著，隨著輔導理念的逐步推動，到了 1968 年，當臺灣教育政策決定從六年國民教育延長到九年國民義務教育時，為達到輔導預防以及協助更多原先未計畫就學之學生，在教育學者（如當時的臺灣師範大學教務長宗亮東先生）的建言下，決定於國民中學課程中增列「指導活動」，並設置「指導工作推 委員會」與「執 秘書」，規劃全校性輔導工作，內容包括學習輔導、生活輔導與職業輔導。這個階段的學生輔導工作運作模式，著重輔導課程預防，以「國民中學指導活動暫行課程標準」規定「各校應聘受過指導專業訓練的人員擔任指導教師」實施，即透過課程預防以及專業概念推動學生輔導工作。到了 1983 年，再進一步透過修訂「國民中學輔導活動課程標準」，正式以「輔導」取代「指導」，使得學校輔導工作得以名正言順地推行。雖然到了 2004 年，由於九年一貫課程的改革，將輔導活動、家政與童軍教育等課程整併為「綜合活動學習領域」，不再出現「輔導活動」的課程名稱，但以課程預防方式推動學生輔導工作的運作模式，已成為臺灣學校輔導工作的重要特色之一，且重視「預防於先」的發展性輔導工作理念也深遠影響 WISER 模式的思維。

不只國中方面如此推動，國小於 1975 年所頒定「國民小學課程標準」時，也採取類似的思考，在國民小學課程標準裡，增列了「國民小學輔導活動實施要領」，只是進行的方式採取融入各科教學情境和活動中實施，也就是不另訂科目和時間。由於如此實施成效有限，到了 1993 年在「新修訂之國民小學課程標準」裡，開始明訂三至六年級之輔導活動實施，需設科教學，每週一節。可惜後來因政府將上課時間由每週五天半縮減為五天，使得國小輔導活動課程在實施一年後就又悄悄地消失了。至於高中部份，雖然 1990 年之前的「高級中等學校教師每週任課節數表」即明文規範輔導教師無需授課，然而在 2004 年普通高級中學課程暫行綱要納入「生涯規劃」和「生命教育」課程之後，多數學校開設相關課程皆以輔導教師擔任授課教師為主，依舊採取授課思維規劃輔導預防工作。

總之，透過預防輔導課程來推展學生輔導工作，一直是臺灣學校輔導工作推動的一大特色，藉由輔導教師擔任輔導相關課程的授課教師，透過第一線接觸來發現學生的受輔需求，並將重要的輔導議題（如自我認識、情緒管理、人際關係）透過課程方式來達到預防之效。多年實施下來也逐漸累積成果，不過也有部分學者反應，輔導教師同時進行授課及學生的個別輔導，會帶來雙重角色的困境；因授課時數過多也容易造成輔導教師的心餘力絀，無力照顧有個別輔導需求的學生；甚至部分輔導教師僵化地把學生輔導工作窄化為「輔導課程」教學，失去輔導預防課程的原意（王仁宏，2003；何金針、陳秉華，2007；葉一舵，2013）。因此，WISER 模式對發展性輔導工作的建議裡，更強調發展性輔導工作不在於用什麼方式 (what) 執行，而是如何 (how) 去執行才能達成「預防於先」的效果。

三、「教訓輔三合一」實驗體制之運作模式

由於社會快速變遷，青少年問題急速惡化，政府有感於校園輔導需求的急切性，除持續推動輔導課程預防，自 1991 年起，以「輔導工作六年計畫」之重大計畫形式推動，希望透過輔導作為來紓緩青少年問題的嚴重程度，並逐步建立學校輔導體制。到了 1997 年，教育部持續推動第二個六年輔導計畫，以「青少年輔導計畫」為名，除擴增第一個輔導工作六年計畫之基礎功能外，更朝帶動學校重點輔導工作發展（如中輟學生復學輔導、人權教育、品德教育、生命教育、性別平等教育、法治教育等），建構輔導網絡系統服務，結合輔導活動正式

課程與潛在課程等方式推動。1998年進一步提出「建立學生輔導新機制—教學、訓導、輔導三合一整合實驗方案」。接著，在1999年1月的「教改行動方案」，在「建立學生輔導新體系」方案裡，提出初級預防、二級預防、三級預防的三級輔導概念為主軸，強調「發展重於預防、預防重於治療」的教育理念，形成學校行政組織彈性調整，激勵一般教師全面參與輔導學生工作的「教訓輔三合一」實驗體制。

接著，在2001年修訂「高級中學學生輔導辦法」時，便將上述重要概念入法，不僅於第4條規範「校長及全體教職員均負輔導之責任，透過教務、學務、總務與輔導相關人員互助合作之互動模式，與全體教師、家長及社會資源充分配合，對學生實施輔導工作」，並且於第6條提出三級輔導架構，規範輔導工作應視學生身心狀況，施予「發展性輔導」（針對學生身心健康發展進行一般性之輔導）、「介入性輔導」（針對適應困難或瀕臨行為偏差學生進行專業輔導與諮商），以及「矯治性輔導」（針對嚴重適應困難或行為偏差學生進行諮商或轉介，並配合轉介後身心復健之輔導）。

這個「教訓輔三合一」實驗體制，就是依據學生的適應困難程度進行分級輔導，將學校教師、輔導以及行政系統架構整合，形成學校三級預防體系，以全校為架構，透過全體教師、訓導與輔導系統的分工合作，並導入社區輔導資源，形成完整的學校輔導網絡（鄭崇鈺，2005）。由於此一制度強調「每位教師都可以成為輔導老師」，推動「認輔制度」，並放寬輔導主任的輔導專業資格限制，雖有助於學校輔導的普及化發展，但也影響輔導專業化的發展（葉一舵，2013）。例如，教訓輔三合一政策的積極推動，使得有些學校以為認輔教師就足以取代需要專業的輔導教師，使學校教師對輔導專業產生錯誤期待與抗拒（林清文，2007）；大量辦理輔導普及化方案如認輔制度、愛心媽媽等，也讓缺乏專業人力的輔導工作出現「淺薄化」問題，讓大眾對輔導專業產生更多質疑（王麗斐、趙曉美，2005）。不過，隨著社會對校園危機以及嚴重適應不良個案的關注，加強學校對諮商專業化的渴求，開啟朝向兼顧「普及性」與「專業性」整合與分工合作的階段，也就促成下一個生態合作取向WISER輔導工作模式的誕生（王麗斐、杜淑芬，2017）。這個階段的「教訓輔三合一實驗方案」的成果，也擴展了WISER模式的思維，從傳統「加深式」的諮商專業理念，

走向「擴展式」的生態合作思維，朝「普及化」與「專業化」整合的輔導專業理想邁進。

四、生態合作取向之WISER三級輔導工作模式

由於社會快速變遷，學生問題行為樣態日趨複雜，已非普及化的學校輔導政策所能因應。於是，當2010年桃園八德國中的校園霸凌事件發生後，在社會與輿論的殷殷關切下，政府於2011年修訂國民教育法第10條，明訂國民中小學應聘任專任輔導教師及專任專業輔導人員，這是第一次在國中小校園建置專任輔導教師，也是第一次正式將不具教師資格之專業輔導人員（即具專業證照之諮商心理師、臨床心理師與社會工作師）納入學校輔導體制。至2017年7月止，已增聘了1,960位國中小專任輔導教師與530名專任專業輔導人員（國教署，2017）。

為了回應校園輔導需求，並協助這些新增置的專業輔導人力及早上路，教育部乃於2012年委託本文作者編製國民中學及國民小學學校輔導工作參考手冊，以教育部之三級輔導體制為依歸，期望透過對過往學校輔導成功經驗彙整，協助新增置之輔導專業人力與現有輔導體制整合，發揮適才適所之最大輔導效能。本文作者透過訪視、深度訪談，以及焦點團體與專家諮詢座談，共邀得所有縣市共402名第一線學校輔導工作者、教育行政人員、與學者專家共同參與32場次焦點團體研議，研究發現臺灣多年來所累積之有效能的學校輔導工作模式，與能否與校園生態文化與特色結合息息相關，是一種需融入於現行學校系統的教育、行政與輔導專業資源整合的三級輔導運作模式（王麗斐等人，2013）。

所謂「W」是指全校性（Whole school）、智慧原則（Working smart）以及做得來與雙方得利（Workable and mutual benefit）的發展性輔導工作的核心原則，三個W為代表；至於介入性輔導，則強調需重視「I」個別化介入（Individualized intervention）、「S」系統合作（System collaboration），以及「E」歷程評估（on-going Evaluation），故以I-S-E代表其運作內涵。至於處遇性輔導應要重視資源整合（Resource integration），則以「R」做為代表。將W-I-S-E-R串連，便形成WISER的字串。

由於當初在發展WISER模式是依據教育部所規範之三級輔導架構來整理，這與2014年通過的學生輔導法之三級輔導工作架構相似，因此WISER模

二級介入性輔導 (ISE)：

個別化介入、系統合作與評估：

由輔導室主要負責：協助超出導師輔導知能可協助的學生。

初級發展性輔導 (W)：

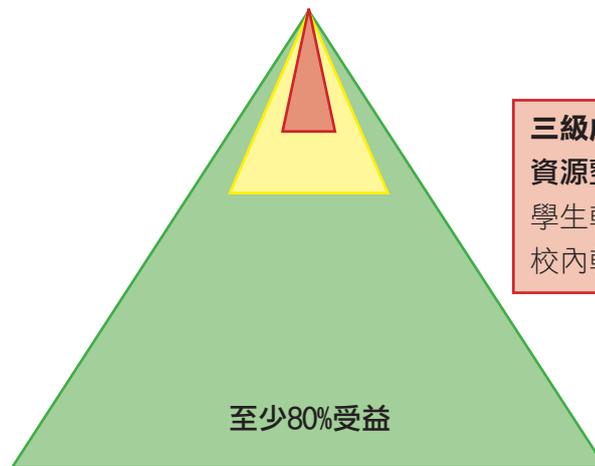
全校性、做得來與雙方得利、以及智慧原則：

透過校長領軍的全校層級、導師的班級層級與輔導室支援層級共同合作達成。

三級處遇性輔導 (R)：

資源整合：

學生輔導諮商中主責：協助超出校內輔資源可協助的學生。



圖二 WISER學校三級輔導工作模式架構圖

式也就成為現行教育部推動「學生輔導法」三級輔導體制之主要參考運作模式，他們對外說明時也稱 WISER 模式為教育部三級輔導體制的 2.0 版，具體內容將詳細說明於下。

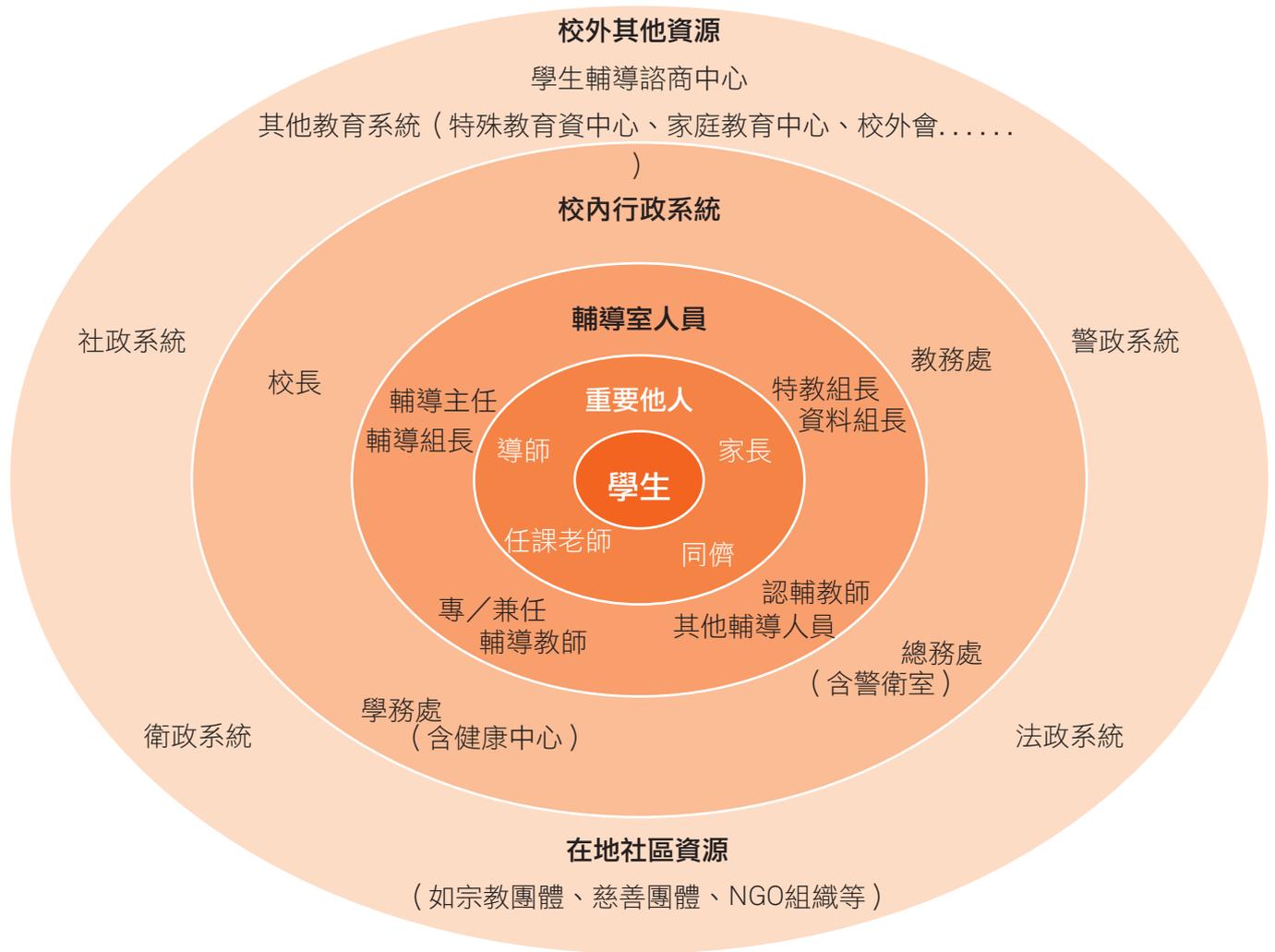
WISER三級輔導工作模式介紹

為了能讓讀者更瞭解 WISER 模式，圖二除借用了一般人熟悉的「紅黃綠」交通號誌概念來呈現 WISER 模式的三個輔導層級工作具有「綠色安全、黃色注意、紅色警示」的特性外；在比例上也援引典型班級經營的「80-15-5」黃金比例原則來規劃 (Curwin & Mendler, 1988)。此外，為凸顯 WISER 模式不同於西方學校三級輔導模式的專業階層與分工樣態，在圖形上，將傳統三級輔導工作架構由三個明顯被切隔開的三段架構圖，修正為三個大中小三角形所組成的圖形：也就是以發展性輔導的綠色大三角形為底，再依序增加黃色的介入性輔導三角形，與最上方的處遇性輔導的紅色小三角形。這是一個想凸顯華人在三級輔導工作裡合作優於分工的人際和諧概念，同時也希望能代表三者均十分重要、缺一不可，因此採用「包含」的圖形來設計 (王麗斐與杜淑芬, 2017)。總之，WISER 三級輔導模式的概念是從現場實務工作者的成功經驗萃取出來的，具有專業化與普及化融合，以及共同推動校園輔導工作的運作概念，並且展現華人文化重視人

際和諧與集體/關係主義的精神。

另外，WISER 的英文字義也涵括學校三個輔導層級工作的合作價值與意義，例如，當學校輔導工作者能落實推動發展性與介入性輔導工作時，猶如把 W 與 ISE 相加，便形成了 WISE，是位有智慧 (wise) 的學校輔導工作者；若能將三個層級的輔導工作整合起來推動，就不只是 W+ISE，還再增加了 R，於是形成了 WISER，就是更有智慧的學校輔導工作者！簡言之，WISER 模式想呈現的是一個重視與善用輔導專業化與普及化的運作模式，透過三個不同層級的預防輔導策略的發揮與整合合作，所形成的一種有策略、有智慧，達到事半功倍效果的學校輔導工作模式。

為何說「WISER」模式是一個具有臺灣本土化、在地化的輔導工作模式呢？相較於美國三級輔導工作強調每個層級的專業特殊性 (如輔導、諮商、心理治療)，從臺灣學校輔導工作中發芽的 WISER 模式更重視三個輔導層級間的互補與合作。這與華人文化講求人際關係中的中庸與和諧有密切關係，因此在推動學生輔導工作時，首重關係和諧的建立，並且運用雙贏策略、引領更多人一起參與，因此，在推動發展性輔導工作時，學校輔導人員以關係建立以及輔導支持為先，鼓勵各行政處室與每位教師對投入學生輔導工作產生興趣與信心，逐步形成「大家一起來」的團體感；至於在介入性與處遇性輔



圖三「以學生為本」的生態資源脈絡圖

導工作則運用輔導專業人力，建立以學生為本的生態資源脈絡，如圖三所示，讓輔導教師與受輔學生之生態系統中的重要他人，由親而疏、秉持「萬物並育而不相害，道並行而不相悖」的哲學，彼此互補合作以發揮最好的輔導效果。因此，這些生態系統的輔導資源運用時，具有漸進、由近而遠的層次，也就是由學生身邊的重要他人（如家長、班主任、同儕、與關係親近的任課教師）到校外的各式生態輔導資源（如學生輔導諮商中心、社政系統、衛政系統、警政系統、法務系統，以及其他教育系統與在地社區資源等）間的互補合作中，發揮最大且資源整合的輔導效能。

以下將分項說明WISER模式在三級輔導工作中的內涵。

一、初級預防：綠色的發展性輔導工作

2014年起，學校三級輔導工作的運作內涵正式透過學生輔導法的訂立有了明確的規範。依據教育部

規範，初級預防的發展性輔導工作是「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，以達成促進學生心理健康、社會適應及適性發展的目的」（學生輔導法，2014）。這是三級預防工作中最基礎，也是最重要的工作。有效能的發展性輔導工作照顧到全體學生，並且發揮防範於先的功能，減少二級與三級輔導工作的人力和物力投入，是學校輔導工作首要的任務。然而實務現場的輔導教師有時會誤解發展性輔導工作只是在辦理大型輔導活動，因此在有限的輔導人力下，就覺得勞民傷財、很頭痛。

其實，全校性的發展性輔導工作不一定要辦理大型的輔導活動，輔導教師也不是孤軍奮鬥的，而是要懂得學校特色與學生輔導需求，運用學校現有的運作機制，啟動讓全體教師參與，運用輔導知能來讓參與的教師與學生感受到輔導預防的好處，因此，在WISER模式的發展性輔導工作裡，對輔導處（室）與輔導教師的角色規劃，便側重在輔導處

(室)如何把握華人的四兩撥千斤的策略,透過支援與催化全校教師參與輔導工作,達成預防輔導的效能。於是,WISER模式提出三個W來強調其運作的特色:其中第一個「W」代表發展性輔導工作要做得好,需要把握「全校做」(Whole school)的關鍵原則,根據「80-15-5」的班級經營原則,若要發揮全校性預防效果,每一個發展性輔導工作要發揮至少照顧到80%的全校學生,最好的做法就是從日常運作的活動中注入輔導的元素,讓教育的成效更好。為了要發揮初級預防的「防範於先」效果,第二個W原則,就強調發揮多推動一項發展性輔導工作,便能減少至少兩項二級或三級預防輔導的工作量效果,也就是一種「聰明做」(Working smart, not working hard!)的概念。至於第三個W則是要讓推動的預防輔導效果持續,因此,所推動的發展性輔導工作,一定是參與的所有人做得來,且能讓他們能從參與中受惠(Workable and mutual benefit),具有「樂意做」的精神。

總之,初級預防的發展性輔導工作期望讓每一位學生獲得幫助,又因為發展性輔導工作是需要靠全體教職員工共同參與、持續推動,所以把握住「樂意做」的核心精神,讓推動者與參與者皆能「做得來」、「獲得助益」便十分重要。另外,發展性輔導工作的核心目的在於未雨綢繆、預防於先,因此,檢視發展性輔導工作的成效時,就以多推動一件發展性輔導工作,達到減少至少兩項二級或三級預防輔導工作的效果來檢驗,這也是發展性輔導工作最重要的「Working Smart, Not Working Hard」的精神了(王麗斐等人,2013)。

另一個值得強調的概念是,在發展性輔導工作裡,輔導教師最重要的合作伙伴是「班主任」。班主任是學生在學校接觸時間最多的師長,班主任透過班級經營營造正向、安全與尊重的班級氛圍,將能大大提升學生的就學適應。此外,班主任往往也是最先發現學生在校適應出現問題,提供協助,以及與家長聯繫溝通的重要人物;而輔導處(室)及輔導教師則扮演更多的諮詢、支持與支援者的角色,透過諮詢或輔導知能研習課程,提供與協助班主任進行學生輔導工作。當班主任和輔導教師形成合作伙伴關係,一起討論與研議學生輔導策略時,他就能對學生輔導工作提供最及時也是最有效能的協助,成為學生成長的貴人;而輔導處(室)及輔導教師有了這群「好隊友」,更能創造學生輔導工作的雙贏局面!

另外,發展性輔導工作還有一位重要靈魂人物,就是「校長」。輔導處(室)人員若能協助校長運用其領導角色,帶領校內各個行政組織與不同專業背景的教師共同參與輔導工作,就能發揮事半功倍的效果推動學生輔導工作。在作法上,輔導處(室)人員可運用時事、把握各種時機,協助校長瞭解學校輔導工作對提升教育品質、推展校務的重要價值,並且運用輔導專業,成為校長領導的重要智庫。當校長體認到輔導對其教育工作的價值與助益性時,自然樂意成為推動發展性輔導工作的領航者,學校輔導工作於是水到渠成,自然建立起正向輔導的友善校園氛圍。

二、二級預防：介入性輔導工作

有時學校全力推動發展性輔導工作,仍難免會發生無法有效滿足少部分學生的輔導需求,或者有時也會有少數學生因遭遇特定議題(如適應欠佳、重複發生問題行為、或遭受重大創傷經驗),而使其就學適應發生困難。根據「80-15-5」的班級經營原則,這群需要額外協助的學生約佔全校學生15-20%,需要透過介入性輔導服務協助。由於介入性輔導服務是針對學生持續出現就學適應問題,且該問題已超出一般教師和班主任的輔導知能範圍時所提供的更進一步輔導服務,因此在執行介入輔導工作時,需要依據受輔學生的個別化需求,訂定輔導方案或計畫,並且運用個別諮商、小團體輔導、班級輔導、以及諮詢服務等方式協助;同時為使輔導效能與效率提升,也會加強與學生生態系統重要他人合作(如班主任、家長),以加速改善學生就學適應之問題,發揮「早期發現,早期介入」之功效(學生輔導法,2014)。

要如何達到「早期發現,早期介入」的介入性輔導效果呢?WISER模式以為介入性輔導工作必須包含個別化介入(I: Individualized intervention)、系統合作(S: System collaboration),以及持續性評估(on-going Evaluation)三項工作重點,才能達到有效能又有效率的及早介入輔導效果,因此對於介入性輔導工作,WISER模式便以「I-S-E」來代稱。

一般而言,介入性輔導工作是一般教師對輔導處(室)與輔導教師的典型期待,以為將學生轉介至輔導處(室)就是提供學生輔導最好的作法。其實根據WISER模式這些年的研究發現,輔導教師接案之後,除了針對受輔學生進行評估,瞭解問題成因,擬定個別化輔導計畫之外,若能和受輔學生的

生態系統 (system collaboration) 合作，特別是進行雙師合作 (與班主任合作)、輔特合作 (與特教教師合作)、學輔合作 (與學生事務人員合作)、親師師合作 (與班主任、家長合作)，以及個案會議 (與受輔學生相關之重要師長一起開會研議輔導策略與分工合作) 等，將能大大提升輔導成效，讓接受介入性輔導的學生更快改善問題，成功就學適應。

此外，介入性輔導也重視跨處室合作，運用個案會議的召開，將校內資源進行更有效率的合作與分工；同時，個案會議也可依據受輔學生議題的不同而由不同處室召開，例如受輔學生主要議題為重大違規行為時，可由學務處啟動個案會議；若受輔學生的主要議題為取得學分數不足之成績預警時，可由教務處啟動個案會議；若是受輔學生的主要議題為嚴重心理困擾、適應困難時，則由輔導處 (室) 召開。總之，介入性輔導策略不只提供學生個別諮商及小團體輔導等措施，也針對有需要的班主任與家長提供諮詢與進行合作，並於必要時，透過校內個案會議，進行校內輔導資源整合與分工合作。至於對介入性輔導服務無法獲得有效協助之學生，也將進行校外資源評估、轉介機制，以及個案管理，為學生提供第三級預防的處遇性輔導服務。

除了上述個別化介入與系統合作，另一個介入性輔導工作的重要原則是「持續性評估」，這是一種動態歷程，透過對受輔學生介入策略成效的歷程評估，以確認輔導目標與策略進行的妥切性，同時也能有利適時調整，以提升輔導效能與效率。除了輔導教師在諮商歷程中對受輔學生的評估，班主任和家長對受輔學生的觀察，也是提供輔導教師進行歷程評估的重要資訊。

總之，當面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的學生時，就是實施介入性輔導服務的重要時機。此時，依據每一位受輔學生的輔導議題與核心需求，訂定個別化介入性計畫 (I)，運用與學生生態系統重要他人 (如班主任、家長) 合作 (S)，並且於介入歷程中進行持續性評估 (E)，不僅可加速改善學生就學適應之問題，同時也讓「早期發現，早期介入」之輔導功效發揮得更大，這就是 WISER 模式對介入性輔導工作的建議。如先前所言，當學校輔導工作者能把發展性與介入性輔導工作同時推動好，就像是把 W 與 ISE 相加，便形成了 WISE，是位有智慧 (wise) 的學校輔導工作推動者。

三、三級預防：處遇性輔導工作

類似地，即令學校盡全力地推動發展性與介入性輔導工作，仍有極少數 (約 1-5%) 的學生無法完全受惠，須進一步結合校外的各式資源共同協助。不同於傳統學校輔導工作對第三級預防的輔導工作只聚焦在心理治療的內涵，WISER 模式於研究過程中，發現面對複雜、嚴重適應困難學生的處遇性輔導工作時，需要投入的校外專業資源是多元的，因此無法僅局限於治療性的專業資源。由於這些專業間並無誰優誰劣的問題，而是須透過多元跨專業合作與整合來達成，因此，WISER 模式認為處遇性輔導工作最關鍵的運作概念就是將多元資源加以整合，也就是一種資源整合 (Resource integration) 的概念，因此特以「R」來代表處遇性輔導工作的核心內涵。這也與學生輔導法 (2014) 所界定的處遇性輔導是「針對經介入性輔導仍無法有效協助，或遭遇嚴重特定議題 (如嚴重適應困難、行為偏差、或重大違規行為) 之學生，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」，共同幫助受輔學生的概念類同。

雖然校園中需要三級處遇性輔導工作介入的受輔學生人數最少，但其問題的複雜度與困難度則最高，故需要校內外資源與專業人力共同協助，由於不同專業人員的介入方式與觀點可能不同，為了能有效的協助有處遇性輔導需求的學生，輔導處 (室) 與輔導教師就要在受輔學生、校內外專業人員間擔任穿針引線的角色，建立「關係」，除了平時的溝通協調外，也可以藉由跨專業整合的個案會議的方式，讓各個不同專業能透過面對面交流，建立共同的處遇性輔導目標與合作關係，達到最佳輔導效益。與介入性輔導工作類似，為使多元專業介入有個溝通平台，個案管理與個案會議的召開十分重要。

此外，處遇性輔導工作還有一項重要使命，便是協助校園危機事件的即時處理。雖然學校有專業的輔導團隊，但一旦學校經歷重大危機事件 (如學生自殺、出外旅遊車禍身亡)，有時並不是學校輔導處 (室) 的少數專業輔導人員可以承擔。此時，各縣市的學生輔導諮商中心就會以團隊方式快速投入校園、立即補位與支援，以協助校園快速安頓、回歸正常作息。一旦由許多校外不同專業團體介入讓資源快速到位、發揮一加一的處遇性輔導效果，整合資源的機制，在處遇性輔導工作裡便十分關鍵。

具體而言，在 WISER 模式中「R」（資源整合）的概念，不僅代表有「引進」資源的概念，更重要的是要具有「協調整合」資源的想法，建立一個跨專業分工且、且具有共識目標以及團隊合作，來共同執行處遇性輔導工作。最後，當學校輔導工作者除了落實推動發展性與介入性輔導工作，還能把處遇性輔導工作也做得好時，就不只是W+ISE，還再增加了R，便形成了WISER，也就是更有智慧的學校輔導工作者了。

結語

臺灣的學校輔導工作模式，從「個別學生取向」、「課程預防取向」、「教訓輔三合一實驗體制」至「WISER 三級輔導工作」的運作模式一路演進，皆透過政府單位的教育主管機關、輔導的前輩與學者、教育與學校行政人員，以及第一線輔導教師的共同努力的智慧結晶，這一路從一開始借鏡西方學校輔導工作模式，到目前逐步所發展出具有本土化特色的 WISER 三級輔導工作模式，均是前人智慧一點一滴累積而成。總之，WISER 模式有效整合現行的校內外輔導人力與輔導資源，是一個具有實務運作價值的學校輔導工作模式。「W」認可校園內的每一位教師均在輔導系統中有其重要不可或缺的角色，每位教師發揮所長，在自己的領域中引領學生的成長，就是在推動發展性輔導的工作。而「I-S-E」則是輔導教師針對出現適應困難的學生所進行的專業輔導工作，契合學校輔導工作除了個別性諮商服務之外，也須重視生態系統合作與效能評估。最後，「R」則代表整合校外輔導資源，拓展校園的輔導網絡至社區網絡，讓輔導需求遠高於校園所能提供的學生，能得到更好的適應與發展。由於華人關係取向社會的人際合作概念，輔導教師除了在自己的工作崗位上努力，更要踏出輔導處（室），廣結善緣，讓大家知道輔導處（室）和輔導教師在做什麼，輔導教師要主動提供合作資源，和校內同事們建立良好的合作關係，讓全校教職員能成為一個「各司其職，和衷共濟」的輔導團隊，建構以學生為主體的輔導網絡，如此輔導工作便才能做得巧、做得好。

參考文獻

- 教育部 (2014年10月28日)。立法院三讀通過《學生輔導法》新聞稿。取自http://depart.moe.edu.tw/ED2800/News_Content
- 王仁宏 (2003)。從教訓輔三合一談學校輔導體系的建立。《學生輔導》，85，96-105。
- 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)，1-8。
- 王麗斐、趙曉美 (2005)。小學輔導專業發展的困境與出路。《教育研究月刊》，134，41-53。
- 王麗斐、杜淑芬 (2017)。Working WISER: 臺灣學校輔導工作模式之本土化發展與建置。載於陳秉華主編，多元文化諮商在臺灣 (ISBN: 9789861917955) (613-648頁)。新北市：心理出版社。
- 何金針、陳秉華 (2007)。臺灣學校輔導人員專業化之研究。《稻江學報》，2(2)，166-183。
- 林清文 (2007)。《學校輔導》。臺北市：雙葉書廊。
- 國史館教育志編纂委員會 (1990)。《中華民國史教育誌》。
- 葉一舵 (2013)。《臺灣學校輔導發展史》。台北：心理。
- 鄭從趁 (2005)。從學校組織再造的需求探討教訓輔三合一方案在教育改革中的角色功能。《國立臺北教育大學學報》，18(2)，75-100。
- Curwin, R. & Mendler, A. (1988). *Discipline with dignity*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

