



董國光

## 壹、前言

從 2014 年「臺北捷運隨機殺人事件」到近日發生的「內湖女童命案」都確實震撼了臺灣社會。在這期間也有許多暴力傷害事件的發生，讓人們開始覺得生活在臺灣社會是不安全的；許多批評的聲音不斷地透過媒體的炒作，尋找誰該為這不幸的事件負責。然而從對法規制度的要求、以及對於身心障礙者等不同對象的歸咎、甚至也對學校輔導機制有所批評...等；這些論述的背後都有著相同的價值觀，就是「這些都是某些少數人及政府的責任」。然而事情真的是如此嗎？2016 年第 88 屆奧斯卡最佳影片《驚爆焦點》(Spotlight) 描述波士頓樞機主教管區內頻傳神父性侵害孩童的真實事件中，堅持協助這些受害者的律師所提出的嚴厲批判：「如果撫養小孩需要整個村落，性侵兒童也需要整個村落。」這個觀點不禁讓筆者反思，當我們對於施暴者及受壓迫者行為及態度，我們的容忍程度及回應方式；很可能和每個人能否

享有安全且沒有恐懼的生活是有密切關連的。

在筆者從事學校社工督導的案例研討過程，確實有學齡階段的學生，想要仿效這些暴力傷人事件，來表達自己內心的不平衡與壓力。因此，本文將從社工師進入校園的實務工作經驗，分享如何以學校為起點，連結家庭及社區更多元的力量，共同建構一個關懷、接納、互助的環境。此目標也與聯合國世界衛生組織所推動的「安全社區」國際認證機制的目標相同，都希望透過社區全體成員共同為自己的「社區安全」盡一份心力（內文所呈現之「安全社區」與「社區安全」除特定單位及組織名稱外，因兩者在實質概念上相同，其餘在論述過程中係交互使用）。避免危機事件發生後，才以「究責式」的方式處理；而能藉由以學校為基礎的途徑，從事前積極預防到事後有效處理的多元面向，啟動具體的支持力量預防危機事件的發生，以真正落實安全社區的理念。

## 貳、安全社區的相關概念

「追求安全健康為全人類應享之權利」。安全社區的概念是從 1970 年代開始萌芽，起始於瑞典的三個社區運用社區協力成功地結合了政府與地方資源，防治傷害事故的發生，並經過三年的試驗，事故傷害發生率降低了 27%，這項成果引起聯合國世界衛生組織（World Health Organization, WHO）的重視（劉蓓蓓，2012）。因此聯合國世界衛生組織於 1989 年於瑞典皇家醫學院設立世界衛生組織社區安全推廣中心，積極推動全球的安全社區運動。推動「安全社區」國際認證的機制；其說明了「安全」（safety）不僅止於實體的「安全」（security），更涵括生理的、心理的、社交的、心靈的等各方面需求（李宗勳，2004）。

依據衛生福利部國民健康署網站，引用臺灣社區安全推廣中心白璐主任對於安全社區的定義為「一個社區能在社區民眾的共識下，結合社區內外所有資源，共同為減少各種意外或故意性的傷害、營造更安全的環境、促進人際和諧、增進每個人身體、心理與社會全面的安適而不斷努力的運動。」所以安全社區不是指一個已經很安全的社區，而是一個不斷提升安全意識、強化安全環境的社區。此定義明確指出安全社區需要一個持續不斷地「能動力」，引動社區居民共同為其理想的安全生活而努力。

林瑞欽（2000）指出社區安全的目的

包括了「免於財物受損之恐懼」、「家庭免受騷擾之恐懼」、「個人身心免受威脅之恐懼」、「個人生命免受傷害之恐懼」。對於安全的需求，從馬斯洛所提出的五大基本需求層次，是緊接在基本生理需求的第二層需求。所以，建構一個安全社區，自然就有機會讓民眾達到其他層次的需求滿足。鄭惠美、照屋博行（2004）曾針對日本及臺灣自然環境相類似地區的國民小學學生家長為研究母群體，進行「社區安全需求與實踐」調查。結果發現臺灣地區小學生家長之「社區安全需求」高於日本，但其「促進社區安全之行爲實踐」卻遠低於日本。因此，針對臺灣社會的社區安全，最重要的就是如何讓社區民眾能從生活中，透過簡單、多元的方法落實各種提升安全的做為。而從系統概念的觀點來看「社區、學校、家庭」三者，學校屬於中介系統；因此對於大至整個社區，小至每個家庭都有其一定的影響力。所以，筆者主張以學校為基礎的途徑去啟動安全社區的發展，是一個有效的策略選擇。

## 參、以學校為基礎的途徑社區介入之觀點

學校與其所屬的社區之間存在著密切且相互依賴的關係！這種關係對於學區主要以地理社區為主要劃分依據的國民中、小學而言，更是貼切的描述。因此，不論在地理環境、生活文化、風俗習慣、經濟型態...等，都有著很高的相似度。對社區而言，會期待透過學校的資源共同達成社

區發展的目標；對學校而言，面對學生問題時，若能有社區資源的支持與協助，必能有更多元的處理方法。

## 一、學校與社區的依存關係

黃鴻文（1996）以地區性之社區與學校為分析主體，探討基層之特定社區與學校間工作結合的方式，包括將彼此視為「可運用的資源」、「共同的工作伙伴」、「服務的對象」三個面向來思考。許多家庭所遇到的挑戰與困境，起因於家庭，展現於學校；若在學校期間沒有及時、有效地介入與協助，自然會將問題延續至社區之中；其可能產生的影響範圍也會擴大。

從系統的觀點，學校自成一個自主的系統，而社區也是另一個自主的系統。就地理範圍而言，社區是包含學校；因此，社區也可以視為學校的外在系統，彼此相互影響。因此，學校與社區在以下三個面向也有其特性（董國光，2012）：

1. 從生態系統觀點來看，學生特質往往受到地理社區特性的影響，特別在幼教及中、小學階段。
2. 人是社區中最有價值的資產，學生也是校園中最受關注的族群。
3. 學校與社區之間除了正向依存的關係之外，也可能因為兩系統之間人的觀點與立場之差異，可能產生衝突的關係。

## 二、以學校為基礎的途徑之特性

以學校為基礎的途徑（school-based approach）最常在教育領域被運用，而其中文的翻譯為「學校本位」；多運用於課程

設計及學校組織管理的面向。Marsh 等人（1990）曾描述學校本位是一種強調參與、草根式的課程發展，重視師生共享決定，創造學習經驗的教育哲學（顧瑜君，2004）。伴隨著九年一貫課程的推動，學校本位課程的概念在臺灣已經不算是陌生了。翻閱相關學校本位課程的文獻（徐俊斌等，2015；顧瑜君，2004；童正德，2002；黃俊銘，2001），多數學校利用社區或當地資源設計教學活動，並將之視為學校本位課程；並且仔細分析學校本位課程實踐歷程皆已透過研究進行探討。至於校園行政的相關研究則偏重於「學校本位管理」的範疇（范信賢）。筆者在擔任學校社工師工作過程中，也以此概念轉換至輔導實務工作。期待運用學校的特性與其所屬社區相互結合，在協助學生克服學習成長中的各種障礙的過程，發揮更佳的效果。

事實上，面對社會上重大事件的處理，以學校為基礎的途徑已被運用；特別是在心理重建方面，早期多針對自殺處理、藥酒癮、性虐待等危機案件（賴念華，2002）。而 Carrie M. L. 等人的研究（2001）指出為基於學校是一個豐富具創新機制環境，能夠協助青少年治療其行為及對社交恐懼、忍受困厄的設置。Masia-Warner C 等人的研究（2005）結果也支持以學校為基礎的處遇可以減緩青少年對社交的恐懼感。且早在廿幾年前 Butler, L.（1980）的研究就發現不論是在質或量的方面，以學校為基礎的途徑所發展的處遇計畫，對於學生的角色扮演和認知重塑都有很好的效果。本文將以「時間」、「空間」及「關係」

三個面向，來分析學校為基礎處遇之特性：

### (一)時間內涵

此內涵最明顯的指標是，在學校的運作中，許多事情的安排都是依著學期及上課、下課的時程規畫進行。所以，會有些時間有學生在，有些時間點沒有學生在。另一個明顯的指標在於，停留在學校內的都是以學齡階段的學生為主；而且除非中輟狀況，否則依照國民教育法，每個學齡階段的孩子都要進入校園。故要如何掌握有限的時間，協助學齡階段的案主是很大的挑戰。另外，針對學生不在學校的時間（out-of-school-time），亦有協助學生學習的機會。例如學校社工師連結課後照顧的資源、邀請畢業的學生回校參與新生生活營等活動的規畫及執行、或針對有機會發展自己專長的學生，在其工作中撥出時間引導有相同專長的學弟妹，擔任「社區師傅」（註1）的角色。

### (二)空間內涵

學校是位在地理社區中的一個自主運作的系統，因此對於空間獨立性的需求高，且以團體活動的型式居多。但是學校是以社區周圍的家庭中的學生為主要的服務對象，所以這些學生會在學校與社區之間進出；再加上許多校園的運動空間有開放給社區居民在放學後使用，因此，社區居民也會在這兩個空間進出。所以，如何創造出彈性的空間運用，並且不互相造成干擾，也會是個考驗。例如，社區安全地圖、社區愛心商店，就是把關懷學生的力

量延伸到社區中；而推動愛心媽媽參與學校導護及「認輔制度」（註2），則是把社區關懷的力量帶進校園圍牆內。

### (三)關係內涵

善用學校與家庭之間的關係，發展良好的親師合作機制，為學生創造更細緻的教育品質。對於社區中的其他單位及機構而言，如何建立一個互惠的合作機制，也是以學校為基礎之途徑運作的重要挑戰。例如筆者曾服務的國中，從十年前開始推動校內導師及輔導老師、行政人員合作的全校性家庭訪問；近年來更結合社區機構的社工共同配合參與。

## 肆、學校社工師成為啟動以學校為基礎的途徑之關鍵角色

從民國85年起臺灣社會工作師與臨床心理師，以「國民中學試辦設置專業輔導人員實施計畫」開始進駐學校輔導團隊。於是在各國民中小學，擇校試辦專任輔導人員方案，以加強輔導行為偏差與適應不良的學生。在實際輔導成效上有具體的展現（王靜惠、林萬億，2004；古孟平，2004；林家興、洪雅琴，2002；胡中宜，2007；翁毓秀，2005）。直到民國100年1月12日修正通過的國民教育法第十條，在各縣市政府教育局下成立「學生輔導諮商中心」聘用社工師及心理師，以專任專業輔導人員的角色進入校園。主要工作是協助學校處理學生嚴重行為問題、長期中輟、心理疾病、校園危機、兒童虐待、校

園暴力、幫派、藥物濫用等三級輔導個案。開啓學校社會工作專業制度化的發展，也為社會工作專業進入校園，發展以學校為基礎途徑的各項處遇奠定了基礎。

## 一、學校社工師進入校園所面對的考驗

許多學校社工師在面對學校文化、專業知識、權力關係適應的過程，常會遭遇許多困難。例如，專業間合作的困境，分為人與環境的兩大不利因素，人的方面會遇到「合作態度」、「專業差異」、「專業權威」、「專業知能」、「行政差勤」等困境；在環境方面，則是遇到「學校組織」、「制度設計」的困境（林佩君，2005）。李奕萱（2007）研究發現多數輔導老師對社工的期望為資源轉介者，但是多數輔導人員並不清楚何時可以求助社工。另外，黃韻如（2003）也發現學校社工師會面臨「專業合作」、「學校系統」、「制度系統」、及「專業推展過程」等壓力。相關的研究結果也顯示，教師與行政人員對專業輔導人員的角色與功能不瞭解、和輔導老師工作區分的模糊不清、以及學校組織文化及制度規劃等方面的困擾仍不斷出現（林佩君，2006；黃君瑜、王欽毅、徐堅璽、柯書林、王智璿，2009）。甚至在行政制度及專業、權力結構下，專業輔導人員進入校園輔導團隊，都需經重重的考驗與衝擊（羅孝岳，2011；朱中正，2009；陳香君，2003）。

## 二、學校社工師在學校與社區間的角色與功能

學校社工師在面對學校及社區的相互依存關係下，必須強調平等互惠的原則，理性分析兩者的優勢、劣勢、機會、與挑戰。才有可能找到雙方皆能接受的合作機制。而學校社工師在此合作過程中，所扮演的角色及發揮的功能如下（董國光，2012）：

### （一）需求評估及規劃者

瞭解社區及學校間相同及相異的需求，以規劃服務方案協助彼此相互支持及預防衝突。

### （二）計畫執行及評鑑者

針對擬定的方案，學校社工師可以親自執行或委由機關機構合作辦理。但就成效評鑑，學校社工師則需要善用其專業，發揮方案管理者的功能，精準掌握方案成果。

### （三）資源連結及創造者

藉由人際溝通及互動的能力，連結學校與社區間的資源；同時運用創意開發新的資源。

### （四）需求倡導及促變者

學校社工師針對資源不足的社區及學校，需藉由正式及非正式管道，進行政策及權益的倡導，以引發學校及社區基本條件的改變。

然而，不論制度、文化、或實務層面的困境，從生態系統的觀點來看，這些困境，也可能是引發問題的原因之一。Tanslry

(1935)認為生物與其生存環境是不可分割，且複雜的有機體 (complex organism)。它們之間息息相關、相互影響，有規律地結合在一起；並且是處在持續不斷變化的狀態。而心理學家 Bronfenbrenner 則於 1970 年代發表一連串 (1974, 1976, 1977, 1979) 的論述，開始介紹生態典範 (ecological paradigm) 在兒童及家庭政策和教育工作實務的運用。認為每個人一生都必須不斷地與環境互動，並且不斷地調整以維持平衡狀態。所以，認為人與環境是不可分割的一體，是一種彼此交流和互補的關係 (Bronfenbrenner, 1979)。

因此，學校社工師在協助學生面對問題時，也同時應瞭解，這些環境中的各種現象，也都會對於學生所面臨的問題，有不同程度的影響。而從學校社工師以專業的方法協助學生克服困境的過程，自然也會引動學校、家庭、及社區的改變。所以，想要有效解決問題時，這些挑戰與困境，也成為學校社工師不可忽略的重要環節。因此，學校社工師以學校為基礎，努力克服制度面與實務面的考驗，成為「具有引發正向改變的有機體」。

## 伍、以學校為基礎的處遇策略

以學校為基礎的途徑中透過學校社工師的介入，所啟動的相關處遇策略包括：  
1.及早掌握關鍵時刻發展專業社群、2.藉由合作機制創造更多的可能性、3.花時間「陪伴」讓處遇更多變化、4.啟動跨專業合作之服務輸送機制，詳述如下：

### 一、及早掌握關鍵時刻發展專業社群

孩子從出生後，在家人的照顧之下，是否有身心狀況的發展不平衡，除了家人之外，最早能被家人以外的人看見，就是進入幼兒園的階段。因為，在幼兒園中，孩子進入班級時，有經驗的老師就可以從每個孩子在日常活動中的狀態，推敲其家庭教育的狀態，並給予家長適當的引導。學校社工師也可以及時提供適當的資源，協助學生及其家庭。黃煒雯 (2014) 的研究發現，公設民營幼兒園的社工在個案工作及社區工作皆具有重要功能；同時也擔負著社區、幼兒園、家庭、學生之間的溝通協調橋樑。

從「幼托整合」政策執行後，臺北市學生輔導諮商中心目前也在嚐試和幼兒園發展可以合作的方式。若是能夠透過教育系統中的「轉銜機制」將有助於引導學生及家庭的經驗，分享給國小及國中階段的輔導團隊。如此，就可以掌握協助學生及家長的關鍵時刻，及時提供適當的協助，以避免教養壓力對於學生及其家庭造成更多負面的影響。此策略不僅在學生被協助的「時間」增加，向下延伸至幼兒園；藉由幼兒園進入國小、國小進入國中及國中進入高中，各階段的「轉銜機制」，讓不同的學生輔導團隊在「空間」及「關係」二個面向相互連結與擴展。

### 二、藉由合作機制創造更多的可能性

桃園某區學校社工師，分享「學校文化認識及資源盤點」其中提到：透過轉介

個案時與該學校團隊持續地討論及合作過程中，逐漸瞭解學校文化，並且漸漸掌握學區（社區）的人口特性、習俗、語言習慣等特質。看見學校社工師可以再發揮的可能性；也思考隔著一道高牆的學校老師與社區資源的各種不同專業工作者，是如何相互看待。藉由與學校老師們討論個案轉介過程中，發現他們對於社區資源可以如何協助學生有許多的期待，透過這樣的資源盤點及連結過程，也讓學校社工師看到老師們對於社區資源的介入所抱持的態度：從一開始的疑惑、不確定，到後來的肯定與感謝。

另外，如前面所提到的全校性家庭訪問計畫結合社區中的機構社工；讓社工有更多的機會走進校園，與學校行政人員一同陪伴各班導師進行全校家訪。讓原本各自工作的校園內外工作者，在不同的時間，運用不同的關係協助學生。此刻所創造的合作機制，讓這些跨專業的工作者可以同時間、同地點，以彼此信任的關係，共同合作為學生創造不一樣的處遇機會。

### 三、花時間「陪伴」讓處遇更多變化

桃園某國中的學校社工師分享「高關懷班對中輟生的影響」體會到：身為一個駐站在學校的專業輔導人員，不只是「靠近」孩子，而是「貼近」他們。這樣的距離讓其更透徹的看見孩子們的需求，卻也發現這群被定位為「不一樣」的孩子們，其實，他們內在擁有更多迷人和潛在的能量。另一位學校社工師則是在校內既有的中輟輔導機制中（以校內中輟復學流程及

資源式中途班為例），陪伴、觀察學生在校園系統中面對的矛盾，嘗試找到復學過程中的危險因子及保護因子；進而與校內各處室及校外資源以不同於以往的團隊合作方式，提供中介教育及輔導服務，在原有的復學機制中服務中注入新的服務內涵及價值。

藉由學校社工師在學校脈絡中的「陪伴」，所建立的專業關係；除了讓被服務的對象不覺得孤單之外，更重要的是能讓人有存在的價值感。學校社工師運用其能陪伴學生的時機，善用專業的「同理」、「接納」、「支持」、「尊重」、及「正向思考」等技巧與價值，去引導學生。此外，學校社工師更可以引動學生周圍的每個人，以其所擅長的方式去陪伴陷入困境中的學生或家庭。如此，自然就讓每個與學生接觸的人都與學生形成了協助的「關係」；而每個人和學生接觸的「時間」與「空間」各不相同，所以也在這兩個面向發展出各種變化。

### 四、啟動跨專業合作之服務輸送機制

桃園市學生諮商輔導中心於 102 年 8 月規劃「生命動力加油站－原鄉學子關懷方案」，此方案為一試驗性方案。從 102 年 10 月起至 103 年 01 月中旬，該中心招募 12 位專業輔導人員進入到復興區五所國小服務，提供了個別諮商、班級輔導及小團體輔導等活動；於 102 年學期結束後，該中心進一步執行服務回饋調查。調查結果除了學校相當支持此方案的延續之外，更發現復興區教學現場的輔導需求，

與在地學生所面對不利於學習之困境。此方案執行團隊透過一連串的討論與反思，於 104 年初透過駐區社工師完成「復興區綠洲計畫」，將過去二年多之服務更加以延續，期待培力在地人力及整合社會資源，以協助原鄉的孩子們的成長過程中，能有更及時且有效的在地輔導力量，提供學生多元且健全之身心發展。

針對偏鄉小校輔導資源貧乏、教師流動較市區高的現象。Dawn & Deb (2004) 提到最常運用的型式就是以學校為基礎的跨專業整合服務輸送團隊。學校社工師連結校園內外的各種不同專業人員，教師發展出協同合作的互動關係；藉此引動在地教師能夠堅持初衷、提升輔導能力，以實現教育的理想性。學校社工師以個案管理者的角色，發展出跨專業合作團隊，以相互信任的「關係」所培養出的默契，就足以跨越許多「時間」和「空間」的限制，讓不同的學校及其所在的社區，都能持續發展出更適合的解決問題的安全機制。

## 陸、結語－「解決問題」才是唯一的出路

Morrill (2009) 曾經提出「縫隙展現模式」(interstitial emergence model) 來描述學校社工師的工作特性。其認為在現行資源與制度無法有效處理的間隙出現時，就是學校社工師介入的時候。而這個概念從「創意」(innovation)、「動員」(Mobilization)、「結構化」(Structuration) 三個指標，來分析學校社工師的工作過程

(Phillippo Kate L. AND Blosser Allison, 2013)。也就是當學校社工師與學生近距離的接觸過程中，發現未被處理的問題時；就如同社區社工員，因其對社區細微變化的掌握，容易發現制度中或現行資源無法有效解決的問題。就必須發揮「創意」嚐試各種不同的問題解決方法，以找到有效的處遇作為；並同時能引動相關人士一起解決問題的「動員」過程，以結合團體的力量；再藉由「結構化」的方式，讓問題解決的方法，發展成為一個方案或訂定成法規。學校社工師就成為一個發現問題、並為解決問題，以學校為基礎，穿梭在各個不同資源間，創造各種有效的問題解決策略。

學校社會工作期刊 (School Social Work Journal) 的主編 Carol R. Massat (2011) 曾指出「學校心理健康專業」(school mental health professional) 可以由諮商師、心理師、護士、或社工師，不同助人專業訓練者擔任。但「學校社會工作」(school social work) 最特別的功能在於，社工師對於學校是扮演一個「有機體」(organic) 的角色；其核心工作是在學校社群中，引動輔導諮詢、學校、和社區改變的效果。並藉由與校內所有系統的互動，發展各種有效的介入方法。此外，學校社工師也因所「駐區」學校及學區的特性，發展出具有廣泛性及多元性的介入方法。學校社工師也因為這樣的角色，有助於和教師、家長、行政人員、社區、及學校管理者之間，發展深入且長期的信任關係。而在這份關係中，所發展出來的是足



以引動改變的柔性力量；此力量之所以能夠發揮成效，是因為被社區的民眾接受，而且願意從自己開始盡一份力量，所匯集的結果。

透過上述以學校為基礎的處遇策略，可以從個人到家庭到社區，以實際的生活面向提供個別困境的壓力解除。同時，專業人員合作的過程中，能夠引動專業社群

間的相互學習與成長，自然就能更健全校園及社區中的輔導專業發展，提供社區中學齡孩童及其家庭更安全的成長環境。

（本文作者為東海大學社會工作學系博士候選人）

**關鍵詞：**以學校為基礎的途徑、安全社區、學校社工師

## 📖 註 釋

註 1：臺北市學生輔導諮商中心以「社區師傅」職業體驗方案，讓社區店家成為學生的老師，在校園及社區力量的支持下，看見學生從厭惡學習到確立志向的過程。

註 2：教育部為輔導適應困難學生及行為偏差學生心智發展，並培養其健全人格順利成長與發展，自民國八十四年起推動認輔制度，認輔教師由學校中具有輔導熱忱者，並以曾接受過輔導專業訓練的合格教師、兼任教師、退休教師、學生家長或熱心輔導工作之人士等擔任。

## 📖 參考文獻

- 王靜蕙、林萬億（2004）。〈社會工作進入校園〉，林萬億、黃韻如（編），《學校輔導團隊工作》，頁 69-100。臺北：五南。
- 李宗勳（2004）。〈「安全社區」新視野與社區管理的構聯〉。《公共行政學報》，10，25-62。
- 李奕萱（2007）。《學校輔導教師對社工人員介入學校服務之角色期待—以高雄縣國民小學為例》。長榮大學社會工作研究所碩士論文。
- 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。
- 林瑞欽（2000）。〈社區意識的概念、測量與提振策略〉。載於林瑞欽主編：《新臺灣社會發展學術叢書》(1)：社區篇。臺灣省社會發展研究學會印行，13-41。
- 范信賢（無日期）。「國民中小學學校本位課程發展現況與問題探討」研究概要。上網日期：2016/4/26，網址  
[http://study.naer.edu.tw/UploadFilePath//dissertation/l016\\_04\\_026.htm](http://study.naer.edu.tw/UploadFilePath//dissertation/l016_04_026.htm)
- 徐俊斌、許銘津、林清達、潘文福（2015）。〈學校本位品德教育實施策略自我檢核表〉。

- 《慈濟大學教育研究學刊》，12，59-102。
- 翁毓秀（2005）。〈學校社會工作的實施模式與角色困境〉，《社區發展季刊》，112，86-103。
- 陳香君（2003）。〈嫁入學校的社會工作人員：學校社會工作五年有感〉，《學生輔導》，85，88-95。
- 童正德（2002）。《國民中學進行「學校本位課程發展」之研究～以嘉義縣市兩所國中為例》。國立中正大學教育研究所碩士論文。
- 黃君瑜、王欽毅、徐堅璽、柯書林、王智璿（2009）。〈臨床心理學在學校的應用〉，《應用心理研究》，41，93-108。
- 黃俊銘（2001）。《國民小學鄉土教學活動教材發展之研究--以噶哩岸地區為例》。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文。
- 黃煒雯（2014）。《托育服務社會工作之實踐與挑戰：公設民營幼兒園之個案研究》。亞洲大學社會工作學系碩士論文。
- 黃鴻文（1996）。〈學校與社區結合的模式〉。中華民國社區教育學會主編：《學校社區化》。臺北：師大書苑。
- 黃韻如（2003）。〈學校社會工作專業人員多元壓力之探討〉。《朝陽人文社會學刊》，1(2)，217-255。
- 楊宜音（2001）。〈自己人：從中國人情感格局看婆媳關係〉。《本土心理學研究》，16，3-41。臺北：桂冠出版社。
- 董國光（2012）。〈學校與社區工作〉。載於林萬億主編《學校社會工作實務》第十五章，231-244。高雄：巨流。
- 劉蒨蒨（2012）。《應用安全社區理念評估都市社區安全之研究－以新竹市為例》。新竹教育大學環境與文化資源學系碩士論文。
- 鄭惠美、照屋博行（2004）。〈社區安全需求與實踐之臺灣、日本兩地比較研究〉。《健康促進暨衛生教育雜誌》，24；1-14。
- 賴念華（2002）。《災後心理重建歷程之合作行動研究》。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文。
- 羅孝岳（2011）。《失去對學生承諾的學校社工－回看我在自我矛盾錯亂組織中的實踐歷程》。輔仁大學心理學系碩士論文。
- 顧瑜君（2004）。〈以社區與空間為題的學校本位課程發展歷程解析〉。《課程與教學季刊》，7(1)，65~90。
- Bronfenbrenner U. (1979). Ecological models of human development. Internation Encyclopedia of Education, 3(2), 37-43.
- Butler, L.; Mietzitis, S.; Friedman, R.; Cole, Ester (1980). The effect of two school-based

- intervention programs on depressive symptoms in preadolescents. *American Educational Research Journal*.  
Vol 17(1) :111-119.
- Carol R. M. (2011). *School Social Work: What Works*. *School Social Work Journal*.  
35(2), X.
- Carrie M. L.; Rachel K.G.; ERIC S. A.; Bernard C. (2001). *School-Based Behavioral Treatment for Social Anxiety Disorder in Adolescents: Results of a Pilot Study*. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 40(7): 780-786.
- Dawn Anderson-Butcher and Deb Ashton (2004) *Innovative Models of Collaboration to Serve Children, Youths, Families, and Communities*. *Children & Schools*, 26(1), 39-53.
- Masia-Warner C; Klein RG; Dent HC; Fisher PH; Alvir J; Albano AM; Guardino M. (2005) *School-based intervention for adolescents with social anxiety disorder: results of a controlled study*. *J Abnorm Child Psychol*; 33(6): 707-22.
- Morrill, C. (2009). *Institutional change through interstitial emergence: The growth of alternative dispute resolution in American law, 1965-1995*.
- Phillippo Kate L. AND Blosser Allison (2013). *Specialty Practice or Interstitial Practice? A Reconsideration of School Social Work's Past and Present*. *Children & Schools*, 35(1), 19-31.
- Tanslry (1935). *The Use and Abuse of Vegetational Concepts and Terms*. *Ecology*, 16(3), 284-307.