



美國學校社會工作 任務分析與發展—— 兼論臺灣學校社會工作的未來

翁毓秀

壹、前言

臺灣地區國民義務教育從六年延伸到九年以來，歷經社會快速變遷，家庭功能與結構大幅改變、離婚率上升及單親家庭快速增加，形成中途輟學、家庭暴力、性侵害、校園暴力及藥物濫用等學生問題層出不窮。學校教育人員不但須教導多重問題的發展中之兒童與少年，而且還須面對自主意識高漲的家長，使得學校的責任更加沉重與複雜。

學校社會工作在臺灣早在 1977 年由 CCF 發起，但當時並未持續多久即終止。一直到 10 多年以後，教育部推展專業輔導人員試辦方案，才是公部門聘用社會工作相關人員進入學校體系協助學生輔導工作的開始（林萬億、黃韻如，2007）。1980 年代中期，臺灣社會民主化加速，兒童及少年問題越來越複雜與嚴重。1992 年，CCF 又再度開始關切校園問題，學校社會工作

又被列入 CCF 的年度計畫。1995 年公布的「兒童及少年性交易防制條例」、行政院教育改革審議委員會的諮議報告書及接二連三校園發生重大性騷擾與欺凌案件，使得政府與民間的 CCF 都開始重視中輟生輔導業務。政府在 1997 年起分別在臺北市、高雄市及臺灣省開始試辦兩年的試辦計畫，並進行方案實施成效評估（林家興，1999）。雖然方案成果獲得各方正面肯定，但是教育部仍決定終止該方案。爾後則僅剩臺北縣、臺北市、臺中縣及新竹市繼續辦理。至今，雖然有臺北市、新北市、新竹縣市及臺中市等縣市，以學校社工或以輔導員的職稱聘用在教育局（處）或各級學校，但是距離全面性任用學校社會工作者的理想狀況，仍有一段很長的距離。臺灣地區近日校園嚴重霸凌事件頻傳，最基本的校園安全又亮起紅燈，又再度引起教育主管單位以增加專業輔導人力，作為解決問題的辦法；學校社工制度的建立似乎

並沒有受到應有的重視。

美國的學校社會工作早在二十世紀初期的訪問教師開始 (Dupper, 2003; 李麗日、李麗年、翁慧圓等譯, 2006), 至今已邁入第 2 個 100 年。雖然臺灣的社會環境與學校體制與美國的有很大的不同, 但是美國的學校社會工作專業發展還是值得我們借鏡。本文將討論美國學校社會工作任務 (工作項目)、學校社工的特徵、學校社會工作工作模式等方面的演變與發展, 以做為臺灣地區學校社會工作發展的借鏡或參考, 希望學校社會工作在臺灣教育體系裡能夠有一席之地, 能夠真正發揮效果, 提供安全友善的學習環境, 協助學生能夠穩定學習。本文中的學校社會工作「任務 (tasks)」, 是指學校社會工作的「工作項目」或「工作內容」, 「任務 (tasks)」與「工作項目」或「工作內容」將交換使用, 但事實上都指學校社會工作者的服務項目。

貳、美國學校社會工作的任務分析回顧

根據文獻, 美國在過去 40 餘年來, 曾經有 4 次全國性的學校社會工作者的調查研究, 分別是 Costin (1969)、Allen-Meares (1977)、Allen-Meares (1994) 及 Kelly、Berzin、Frey、Alvarez、Shaffer 與 O'Brien (2010)。這 4 次以全國性學校社會工作者為研究對象的研究, 均以學校社會工作者認為他們的工作任務為研究內容。這 4 次的研究內容雖然並不完全相同, 其中第 1

與第 2 次極相似; 第 3 次是以「初階」社會工作者為研究對象; 第 4 次的研究內容以不同形式來呈現。基本上, 這 4 次的研究結果呈現了這 40 餘年來美國學校社會工作者的服務內容的發展與轉變。美國這 40 餘年來經歷了社會變遷、聯邦政府有關教育法案的通過與各州的教育措施上的改變與改革, 形成了學校社會工作者在工作任務上的演變。接下來將以這 4 次美國全國性的學校社會工作者調查結果進行說明與討論。

一、20 世紀學校社會工作任務

美國 20 世紀的學校社會工作任務研究有 Costin (1969)、Allen-Meares (1977) 及 Allen-Meares (1994) 等三項研究。Costin (1969) 的發表是在 1968 年的調查報告; Allen-Meares (1977) 的發表是在 1975 年的調查研究結果。這三個研究, 分別在 1970 年代、1980 年代及 2000 年代。三項研究均主要探討學校社會工作的角色任務。1968 年與 1975 年的調查問項幾乎相同, 兩項研究的內容分為兩大類: 1. 專業社會學校社會工作者如何定義學校社會工作的工作內容及各內容的重要性? 2. 這樣的定義能否做為分配社會工作責任給具有不同教育程度與訓練的社會工作同仁之可行的參考基礎? 1975 年的研究中增加了, 3. 社會工作者所表達的意見是否與 1968 年的學校社會工作者有改變? 1994 年的美國全國性調查是以「初階」學校社會工作者為研究對象, 重點在了解學校裡基本的社會工作任務。

在 1968 年的調查中，Costin (1968) 除了檢視專業文獻外，並請教學校社會工作的學術界與實務界的工作者，來編製完整的學校社會工作之工作任務表單。這個表單更進一步以行為術語編譯為描述學校社會工作特殊活動的表單。這些活動包括提供給老師、兒童少年、行政主管、父母與社區的活動。1975 年的研究修改或刪除部分項目，使研究工具能夠包含 1970 年代的文獻內容，同時刪除 1968 年的研究中證明沒有用途的項目，來縮短問卷的長度。1968 年研究問卷有 107 題及人口變項；1975 年研究問卷只有 84 題及修訂過的人

口變項。兩項研究都是立特克式 (Likert Scale) 四點量表的設計。兩個研究的樣本都來自於各州的證照部門、地方學區、學校社會工作協會及全國各地的社會工作系等管道。刊登在 1977 年 *Social Work* 期刊上的文章是依據研究樣本中具有 Master of Social Work (MSW) 學位的 269 個樣本資料所得，以能與 1975 年的研究進行比較。這兩次的研究均運用主成分因素分析及直交轉軸最大變異法 (varimax rotation) 的統計分析方法來進行分析。表 1 與表 2 分別依序排列出學校社工者認為重要工作內容因素。

表 1：1968 學校社會工作內容因素重要性排列順序

編號	因素	項目數量	因素平均數*	標準差
2.	對兒童與父母的個案工作服務	13	2.90	.356
5.	個案量的管理	7	2.73	.549
6.	解釋學校社會工作服務	8	2.72	.549
9.	兒童臨床處遇	6	2.71	.537
7.	聯結家庭與社區機構	7	2.68	.541
8.	對老師解釋兒童的問題	5	2.63	.591
3.	與兒童及父母進行教育諮商	12	2.31	.834
1.	領導與政策制定	18	2.20	.846

*代表因素平均數呈顯著差異， $p < .05$ ，除了：因素 5,6,與 9；因素 6,9 與 7；及因素 7 與 8 間差異不顯著。

表 2：1975 學校社會工作內容因素重要性排列順序

編號	因素	項目數量	因素平均數*	標準差
5.	對他人澄清兒童的問題	7	3.80	.449
4.	提供社會工作的初步工作	7	3.74	.520
7.	評估兒童問題	6	3.66	.551
6.	促進學校—社區—學生關係	7	3.58	.608
2.	與兒童及父母進行教育諮商	15	3.51	.670
3.	增進社區資源運用	10	3.38	.776
1.	領導與政策制定	20	3.24	.805

*所有因素平均數均呈顯著差異， $p < .01$ 。

從表 1 與表 2 可以得知，1975 年研究的因素平均數均高於 1968 年的，其原因是 1968 年的問項的給分是 0 至 3，而 1975 年的問項給分是 1 至 4 所致，並非是個問項之程度上的改變。1968 年與 1975 年的學校社會工作者的意見表達有相似的，也有不同的地方。兩年調查學校社會工作者認為的重要任務是不同的。表 1 裡可見，多數因素是環繞著對兒童或父母的問題處遇；解釋學校社會工作服務排列在第三，可能是因為 1970 年代一般大眾對學校社會工作了解不多，所以學校社會工作者需要做許多解釋，而 1975 年的研究中即不復出現這項因素，或許因為學校社會工作的概念已普遍建立，不需多做解釋。1968 的研究中，唯一與社區有關的是協助家庭聯繫社區中提供資源的機構，而這項因素排列在第五位。1975 的研究，與社區有關的

因素有兩項；一項是強調學校、社區與學生間的重要性，另一項是鼓勵善用社區現有的資源。這不但凸顯兒童問題與學校及社區均有關，而且強調解決學生問題也須借重社區的資源。

在 1968 年研究所出現的九項因素中，有兩項重覆出現在 1975 年的研究中。這兩項因素是領導力與政策制定及教育諮商；顯示這兩項活動維持穩定。領導力因素在兩次的研究都被認為是最不重要的；教育諮商的重要性在 1975 年的研究中顯示稍為重要一些。可能是因為學校社會工作者在他們的工作場域中比以前更重視教育的目的。這是 1975 年研究的因素中唯一涉及諮商關係的因素。然而，1968 年的調查中，對兒童與父母的個案工作服務與情緒問題兒童的臨床治療，這兩個因素，事實上，也都會涉及諮商關係。換句話說，

1968 年的研究即已顯示出諮商關係的重要性。除此以外，1968 年調查中的第 8 項，對老師提供有關學童的諮詢服務，也是學校社會工作的工作內容；這也是臺灣地區學校社會工作的工作內容之一。

Costin (1969) 的研究顯示，個案工作與臨床工作在當時是核心的實務模式，也是持續主導學校社會工作 40 年的模式。在 1975 年的研究也試圖找出構成這個核心的項目。幾乎所有的這些項目都分散在其他因素裡，而不再集成為學校社會工作實務的主要層面。當然，學校社會工作並未放棄個案工作與臨床任務，只是較有選擇性的運用，以做為達到各項目標的可能途徑之一。

在 1975 年研究發現裡，另一個與 1968 年的調查發現不同的是這群與社區機構及家庭的工作項目之比重不同。在 1968 年的調查裡，這個因素被視為是家庭與社區機構間的聯繫，同時，這些與社會服務機構的工作也是支持或促進個案工作的努力。除上述之外，和 1968 年研究中類似的項目因素也出現在 1975 年的研究裡，即「增進社區資源運用」，這個因素的工作內容擴大到當機構沒有反應時，需為家庭與兒童辯護；同時，鼓勵家庭尋求或要求服務。1968 年的研究亦發現，學校社會工作相當地忽視學校及其運作對社區裡社會組織的關係及存在於學校與社區根本的問題，但是 1975 年的研究發現學校社會工作採取較寬廣的實務，重視兒童的社區、家庭與文化的差異，並考慮這些因素對兒童問題的影響。這是逐漸強調系統觀或生態系統概

念的轉變。

1975 年的研究發現，學校社會工作已經從著重臨床個案工作模式來解決學生問題，轉變為以連結家庭—學校—社區及提供兒童與父母教育諮商來解決問題。1975 年研究中，對學校社會工作模式的描述是介於傳統的個案工作模式與系統—改變模式或是學校—社區關係等模式間 (Allen-Meares, 1977)。傳統上學校社會工作者所執行的臨床與個案工作仍然是轉變的一部分，但是他們的影響力似乎較弱，而且有些內容被整合到其他的內容裡。

從上面的討論可以看出，學校社會工作任務發展從傳統的醫療模式來看待兒童的問題與著重臨床與個案工作來進行處遇，轉變成為不但從兒童本身，而且從兒童的家庭、學校及社區來了解問題，同時也運用這些組織與機構的資源來協助解決問題。生態系統理論的充分運用於兒童問題的分析與處遇上是十分明確的。

1994 年由 Allen-Meares 針對美國「初階」學校社會工作者的研究參考 Allen-Meares 1975 年的研究問卷，經過 National Association of Social Workers (簡稱 NASW) 19 位全國各區域代表的協助修訂後，經信效度檢驗而成。初階學校社會工作之工作項目與職位責任共有 104 項，分為五大層面：(1)與老師及職員建立關係並提供服務；(2)與兒童及其家庭建立關係並提供服務；(3)服務其他學校人員；(4)行政上與專業上的項目；與(5)社區服務。受訪者被要求回答各工作項目的重要程度如何？他們多常執行這些項目？及這些項目

的執行是法定的？自己喜歡的？或是兩者皆是 (Allen-Meares, 1994)。由於 1968 年及 1975 年的研究只收集了「各工作項目的重要程度如何？」，為了能夠比較，這裡僅討論這個部分。由於 1994 年的研究是學校社會工作者對於初階學校社會工作的工作項目重要性做回應，研究結果不能推論至一般的學校社會工作者的工作項目。

研究問卷經主成分因素分析與直交轉

軸之最大變異法 (varimax rotation) (與前兩項研究相同的統計方法)，形成五個因素 (或稱為工作層面)：(1)領導與政策制定；(2)對兒童的教育諮商；(3)家庭與學校間的聯繫；(4)行政上與專業上的工作項目；及(5)促進與倡導家庭運用社區資源等因素。各因素的重要程度可以從表 3 的因素平均數得知。

表 3：1994 學校社會工作內容因素重要性排列順序

因素	因素平均數*	標準差
4. 行政上與專業上的工作項目	3.55**	.475
3. 家庭與學校間的連結	3.40**	.530
2. 兒童的教育諮商	3.40*	.582
5. 促進與倡導家庭運用社區資源	3.35*	.570
1. 領導與政策制定	2.85*	.712

*p<.05; **p<.01

1994 年的研究是試圖了解「初階」學校社會工作的工作項目，與 1968 年及 1975 年的研究是針對所有的學校社會工作者，這是研究對象上的不同。對「初階」學校社會工作者的工作項目因素減少至 5 個，其中「兒童的教育諮商」及「領導與政策制定」兩因素雖然都不是最重要的因素，但是在 3 項研究均出現的。被認為最重要的是「行政上與專業上的工作項目」，這個因素在前 2 項的研究均未出現，意謂著「行政上與專業上的工作項目」是一個剛入門的學校社會工作最重要的工作。「行政

上與專業上的工作項目」的內容包括：服務記錄的保持、維護案主隱私權及參與繼續教育活動，以增進專業成長。從 1994 年的研究中發現，初階學校社會工作就被期待要能夠進行「兒童的教育諮商」及「與家庭連結及運用社區資源」。而這兩個因素是在 1968 年與 1975 年的研究中，均曾被視為是重要項目。換言之，「兒童的教育諮商」及「與家庭連結及運用社區資源」，這兩項因素從剛入門的學校社會工作就一直是重要的工作項目。對兒童社會工作，例如：兒童問題的解釋、情緒問題的臨床治

療或處遇等項目，並未在初階學校社會工作的工作項目出現。從這五個重要因素裡可以發現，初階學校社會工作就被高度期待能夠與家長、老師及學校其他成員形成夥伴關係、協助學生運用學校教育資源、促進與倡導家庭能夠運用社區資源及社會工作對社區、家長、學校行政及專業的領導責任等。

1994 年對初階學校社會工作的工作項目中，並未發現強調對於兒童問題的瞭解、解釋、評估、治療或處遇的工作項目因素，這些因素都曾出現在 1968 年及 1975 年的因素裡。是否是受訪的初階學校社會工作者認為對初階學校社會工作而言，這些並非重要項目？也可能問卷修訂過程中，這部分項目已經被排除了？由於筆者無法取得原始問卷，因此，原因就無從得知。Allen-Meares (1994) 文中並未如前兩個研究把因素項目數量列出，讀者無法得知各項目題目的數量。

以上是依據 20 世紀，1968 年、1975 年及 1994 年等 3 項美國全國性學校社會工作者的調查研究結果，來分析美國學校社會工作的任務（工作項目）。

二、21 世紀學校社會工作實務

21 世紀第 1 次美國全國學校社會工作現況調查是 Kelly、Berzin、Frey、Alvarez、Shaffer 及 O'Brien 在 2008 年收集的資料，而在 2010 年發表的研究結果，也是到目前為止最新的美國全國學校社會工作現況調查，因此，美國學校社會工作狀況將主要依據這份研究報告。

100 多年前，美國最早的學校社會工作者稱為“訪問老師 (visiting teachers)”，他們當時提供家庭訪視、帶領班級小團體、提供教師與校長諮詢服務等實務內容，至今在學校社會工作實務中仍廣泛被使用 (Dupper, 2003; SSWAA, 2005)。過去，學校社會工作從單純連結學生、家庭與學校的角色，轉變為提供臨床個案工作服務給具社會、情緒或行為問題的學生 (Allen-Meares, 1994; Costin, 1969; Kelly, 2008)。然而，過去 15 年間，美國以學校為基礎的心理衛生相關實務模式的改變、教育政策、及學校為基礎的研究指出，學校社會工作已經從主要是提供臨床個案工作取向，轉變為至少是同樣重要的看待一級預防與環境因素對學生成就與適應問題的影響 (Frey & Dupper, 2005; Kelly et al., 2010)。至於實務模式中的處遇回應 (response to intervention, 簡稱 RTI) 與積極行為支持 (positive behavior support, 簡稱 PBS) (Sugai & Homer, 2008) 是影響學校社會工作的全國性模式。RTI 與 PBS 模式均鼓勵學校經由三級 (普遍性、選擇性或指標性；或一級、二級與三級) 不同的指導與處遇程度來檢視學生的學業表現、行為及社會—情緒學習狀況。第一級的預防實務聚焦在支持學習成就、學校適應及預防初步的學業落後或問題行為，對象則是所有學生。二級處遇預防學業持續落後及問題行為重複出現，對象是需要比一級更多支持的學生，大約是 15%~20% 的學生，也就是所謂的高風險 (at-risk) 的學生。三級處遇聚焦在學生持續有嚴重的學業或

學校適應問題，並已成為長期狀況，也就是一級與二級處遇均無效時。根據 Kelly、Berzin、Frey、Alvarez、Shaffer 及 O'Brien (2010) 的研究，一級預防內容包括：父母參與、小團體、改善學校文化、預防處遇、社區參與、委員會工作、社會技巧處遇、在職老師、與資料分析等；二級/三級預防內容包括：個別諮商、以家庭為基礎的實務、班級團體、及教師諮詢等。

過去 10 餘年來影響美國教育政策的兩項重要法案，身障者教育改善法案 (The Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, 簡稱 IDEIA) 及不放棄任何兒童 (The No Child Left Behind Act of 2002, 簡稱 NCLB)。IDEIA 准許學區“可以運用科學的與研究為基礎的處遇過程，作為評估程序，來決定兒童是否對處遇有反應”，來代替以能力與成就的差異來指認學生的學習困難。NCLB 要求學校人員運用以證據為基礎的做法，使得學校社會工作必須轉變為較以預防為基礎的工作內容 (Kelly、Berzin、Frey、Alvarez、Shaffer & O'Brien, 2010)。

過去 15 年來的研究累積提供學校社會工作者充分的理由重新思考以臨床個案工作模式做為他們的實務取向。這些研究結果強調：(1)整合的與持續的一級預防處遇；(2)早期篩選與處遇；及(3)綜合的取向 (Dunlap et al., 2008; Nelson et al., 2004; Scott et al., 2008; Walker et al., 1996)。這些實務模式、政策與研究基礎都環繞著多層次支持系統，認為一級預防的重要性及在生態架構脈絡下介入的重要本質。社會工

作的生態系統理論呼籲社會工作者在多層次案主系統中進行處遇 (例如：微視、中視與鉅視系統)，這些不同系統間的互動可能會影響案主權益 (Clancy, 1995)。現代的教育處遇模式與政策都支持生態系統觀念，也越來越多的社會工作系的學者在他們系裡也朝向以生態系統架構思考與運作 (Frey & Dupper, 2005; Frey et al., 2008; Kelly, 2008)。

Kelly、Berzin、Frey、Alvarez、Shaffer 及 O'Brien (2010) 的美國全國學校社會工作者調查，內容主要分為三大方面：(1)實務模式；(2)學生特徵與運用型態；及(3)受訪者與工作場域特徵。研究結果摘要如下：

(一) 學校社會工作者與工作場域特徵

學校社會工作者以白人占 78.4%、女性占 88.6%、具碩士學位者占 87.2%、具州學校社會工作證照者占 71.3%及具州臨床社會工作證照者占 46%，但是具美國全國社會工作協會 (National Association of Social Workers, 簡稱 NASW) 學校社會工作證照者與臨床社會工作證照者均偏低，分別占 10.4%及 10.3%。學校社會工作者絕大多數 88.8%受雇於公立學校；服務於小學 (elementary school) 的有 44.3%，占最多數；其次為高中 (high school) 的 21.4%；再其次是中學 (junior high school) 占 17.7%。

(二) 學生與運用型態特徵

老師轉介學生占 44.4%是最大宗；其

次為來自特殊教育診斷團隊占 16.0%；再其次為學校諮商員占 13.1%及行政人員占 11.6%。轉介原因相當多元，通常以學生行為問題（57.8%）及情緒問題（55.7%）占最大多數，學業問題（24.3%）及出缺席問題（26.9%）反而是較少的。大約 30%的學校社會工作者稱大約一半的個案量是服務個別教育計畫（Individualized Education Plan, 簡稱 IEP）的個案。學校社會工作者所服務的學生是由於多種因素所造成的高風險兒童，有 50.3%的學校社會工作者稱幾乎所有的高風險學生都具社會或行為問題；41.8%認為是因為社會技巧差所致；25.6%認為是因為與父母、老師或其他重要他人的關係不足或不穩定所導致。24%的學校社會工作者稱幾乎所有接受服務的學生都接受政府補助，例如：低收入健康保險（Medicaid）、暫時家庭津貼補助（Temporary Assistance for Needy Families, 簡稱 TANF）、補充性安全津貼（Supplementary Security Income, 簡稱 SSI）或免費／減價午餐。只有 7.4%的學校社會工作者稱他們服務的兒童接受來自學校以外機構或專業服務。

（三）學校社會工作者實務上的預防級數與服務的選擇

Kelly、Berzin、Frey、Alvarez、Shaffer 及 O'Brien 在 2008 年的研究問題之一是：學校社會工作者所提供服務內容中，一級預防相較於二級預防與三級預防的比重；同時，研究也想知道：學校社會工作者實際上與理想上提供前列服務的比重。一級

預防定義為教室裡直接或間接（行政的）工作、或去除學生危險因素或促進復原因素，以降低學校社會工作的新轉介；二級／三級預防是對個別、家庭，或班級的直接、間接或行政的工作，以去除特殊學生之學習障礙及降低在學校裡學生問題之嚴重性。

86.4%的學校社會工作者發現他們實際上與理想上花在一級預防與二級預防的時間是有差異的。學校社會工作者花在三級預防上的時間比他們理想上多；花在一級與二級預防的時間比他們理想上少。換言之，學校社會工作者希望花較多時間在一級與二級預防工作，同時，希望花較少時間在三級預防工作上。超過 60%的學校社會工作者稱他們經常提供個別諮商；30.8%的學校社會工作者經常提供團體諮商；與 21.2%的學校社會工作者經常提供家庭服務工作。只有 12.2%的學校社會工作者經常提供班級輔導；9.1%的學校社會工作者經常提供教師輔導。

除上述外，學校社會工作者稱他們花了大約 30%的時間在行政工作上。花在預防措施時間不足，最常見的原因是學生案量太多；65%的學校社會工作者指出過量的行政負荷是造成花在實際上與理想上預防工作時間的差異的主要原因。

美國學校社會工作者在服務學校數上有很大差異，從服務 1 到 93 所，平均數是 3.8 所，標準差是 6.5 所。學校社會工作者的個人基本特徵，包括：種族、性別、教育程度、學校社會工作證照、社會工作臨床證照等均在服務學校數上無顯著差異。

學校社會工作者的預防取向也與服務學校數無關。學校社會工作者服務學校數與實務角色有關；服務學校數越多，就越少運用個別諮商服務 ($F=14.5, p<.01$)、團體諮商 ($F=13.3, p<.01$)、及班級團體 ($F=8.0, p<.01$)；但是會較常運用家庭服務實務 ($F=4.7, p<.01$)。

接受學校社會工作服務的學生大約有一半接受政府的社會福利服務，學校社會工作者在學校系統裡成為他們的代言人。在這些社經地位 (SES) 較低脈絡裡，相較於在社經地位高的學校，學校社會工作者的預防取向或實際與理想取向間的差別均沒有顯著差異。除此之外，行政的時間與花在個別諮商的時間與服務 SES 高或低的學生無關。但是低 SES 地區學校的學校社會工作者發現會花較多時間在團體諮商 ($\chi^2=32.4, df=4, p<.01$) 與班級團體 ($\chi^2=32.4, df=4, p<.04$)；而會花較少時間在家庭服務 ($\chi^2=38.0, df=4, p<.01$) 與學生/老師集會 ($\chi^2=9.4, df=4, p<.05$)。這是個有趣的發現，因為在低 SES 地區應該會有較多的學生家長需要協助；同時，學生更需要與老師接觸。調查資料亦顯示，學校社會工作者服務過多學生，也就較少時間進行預防性的活動 ($F=7.9, p<.01$)。

從 2008 年的美國全國學校社會工作調查結果發現，學校社會工作者的數量從 1977 年的全國性研究以來並沒有大幅改變 (Allen Meares, 1977; 1994; Costin, 1969)。學校社會工作持續是白人女性、具社會工作碩士學位，並工作 5 年以上者占最多數。工作場所也沒有特別的改變，仍

然大多數在公立學校、在小學階段，及普遍在鄉村、郊區或都會區等地區。同時，最多數的學校社會工作者需在多所學校工作 (Allen-Meares, 1994)。至於學校社會工作者所服務的學生仍然是需面對多重來自個人、學校、家庭或社區不同程度的危險因子，例如：學業成就、學校適應問題及不穩定的出席率等。大多數學校社會工作者服務之充滿各式問題的學生均未能接受其他機構的諮商或治療性服務。這使得學校社會工作者成為這些學生唯一的心理衛生專業資源。研究顯示，在某些社區，學校社會工作者是最主要提供心理衛生服務給最具挑戰的兒童或家庭的人，而他們同時有高個案量與行政作業需完成。

很顯然地，學校社會工作者仍然需以臨床個案工作取向，提供服務給已經出現學業落後與學校適應困難的學生。雖然實務模式、教育政策與學校為基礎的知識的變遷，Kelly、Berzin、Frey、Alvarez、Shaffer 及 O'Brien (2010) 的研究發現，學校社會工作者在參與學校委員會、發展預防性活動或改善學校的一般文化上都承擔有限的學校領導角色。這可能也就部分說明了 Raines (2006) 所說的社會工作之低能見度是專業的持續弱點。為了面對複雜的需求與有彈性的消除多重層次的學習障礙，學校社會工作強烈需要專業間合作與教育上的領導角色 (Allen-Meares, 2006; Anderson-Butcher & Ashton, 2004; Corbin, 2005)。研究結果顯示，學校社會工作者“希望能夠與實際能夠”在學校領導預防措施間的落差，呈現出生態取向上的障

礙，可能不是他們所能控制的。Kelly、Berzin、Frey、Alvarez、Shaffer 及 O'Brien (2010) 對於學校社會工作者提出兩個建議：(1) 學校社會工作者可以藉由與老師的合作來增加能見度；(2) 學校社會工作者能夠增加他們在預防措施上的角色。

自 1968 年第 1 次美國全國學校社會工作調查以來，經歷了 40 餘年，也做過 4 次全國性的學校社會工作調查，分別是 1968、1975、1994 及 2008 年，跨越了 20 世紀。美國學校社會工作邁向第 2 個 100 年，雖然學校社會工作者人數在 30、40 年來並沒有顯著改變，但是在實務工作取向上卻有相當大的不同。這些學校社會工作的特性，長時間以來維持相似的狀況與出現改變的情況，對臺灣地區的學校社會工作制度有何啓示？

參、美國學校社會工作發展對臺灣地區的啓示

近幾個月來，媒體頻頻報導校園霸凌事件，再次引起政府與社會大眾的強烈關注，連帶引起對學校輔導工作與學校社會工作的關切。教育部也在 2011 年 6 月 23 日通過「教育部補助國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置專任專業輔導人員實施要點」來補助直轄市縣（市）政府置專任專業輔導人員，試圖以增加專業人力來改善日漸不安全的校園。臺灣地區的學校社會工作及法令的修改也都在重大校園發生霸凌事件後，引發媒體、學者專家、家長的呼聲與民意代表的國會殿堂施壓等

等狀況下促成了兩次國民教育法的修正。除了國民教育法與兒童及少年福利法之外，1995 年公布實施的「兒童及少年性交易防治條例」，規定中途學校應聘社工、心理、特殊教育等專業人員，提供從事性交易之兒童、少年特殊教育，都或多或少對臺灣地區學校社會工作有影響。之後，歷經 1995 年行政院教育改革審議委員會的建議、多起重大校園性騷擾及少年集體殺人案件，在家長、民意代表、學者專家等人的倡議學校要積極找回中輟生（李天健，1997；林萬億、王靜惠，2010）。這些倡議活動促成教育部遂於 1996 年推出的「國民中學試辦設置專業輔導人員計畫」，在國民中學中，擇校試辦設置專任輔導教師或專業輔導人員。在行政院協商下，將方案定位為試辦性質，員額總數不超過 81 人（林家興，1999）。並在臺灣地區全面試辦期滿後進行成效評鑑，若成效良好則交由地方政府自編經費繼續辦理。方案試辦期滿後，成效評鑑效果良好，可惜的是只剩下少數縣市，例如：臺北市、臺北縣（現在的新北市）、新竹市及臺中縣等地仍持續辦理。目前臺北市、新北市、新竹市、新竹縣與臺中市等地仍持續辦理，離全面辦理尚有一大段距離。雖然剛通過的「教育部補助國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置專任專業輔導人員實施要點」將在專業人力上會有所增加，但是其效果尚有待觀察。

從美國的教育制度、社會、文化背景，固然與臺灣地區有所不同，不過學校裡學生問題性質與類型卻大致相同，美國學校

社會工作的發展對臺灣現階段的學校社會工作的發展應有一定程度的參考價值。由於篇幅有限僅從下列三個方面進行討論：

一、教育相關法令方面

影響美國學校社會工作最大的是兩項聯邦法案 IDEIA (2004) 及 NCLB 法案 (2001)。IDEIA 是修訂自個別身障者教育法案 (The Individuals with Disabilities Education Act, (1990), 簡稱 IDEA) 而來。IDEA 的前身是由身障者教育法案 (Education for all Handicapped Children Act, 1975) 重新命名而來，經過多次的修訂後，在 2004 年成爲 IDEIA。自身障者教育法案起即要求所有接受聯邦補助的學校都需要提供同等的教育給肢體障礙 (physical) 及心理障礙 (mental) 的學生。公立學校被要求需評估身心障礙學生，建立父母參與的個別教育計畫，使身心障礙學生能夠儘可能經驗到沒有障礙學生的學習經驗。

NCLB 是 2001 年通過的法案目的是追求學校與老師教學績效的法案。法案要求全國接受政府補助的各個公立學校都以標準化的測驗來評量學校有沒有教好學生。學生成績在標準以下的需要進行一系列的改善措施，以此來建立學校與老師應教好所有學生的信念，持續多年未能達到目標的學校最嚴重的可能將面臨關閉或由教育行政當局來接管的命運。

IDEA 使得學校社會工作者需依據每位身障學生的狀況，建立個別化教育計畫 (Individualized Educational Plan)，使身心

障礙學生能經歷接近一般學生的學習經驗。而 NCLB 則使學校社會工作者需協助學生克服學習適應上的各種困難，包括：家境貧困、低學業成就、同儕衝突、兒童虐待、性侵害、性交易、逃學、逃家、校園霸凌、師生衝突、親子衝突等等。美國這兩項直接關係學校與學生的法案造就了學校社會工作者在學校系統裡的專業定位。

臺灣地區的國民教育法、特殊教育法、少年事件處理法、兒童及少年福利法、及兒童及少年性交易防制條例等法令，均有學校社會工作者可以發揮專業功能之處。但是由於臺灣地區普遍缺乏學校社會工作者的角色，學校學生與家庭的需求多由社區裡的兒童及少年福利工作人員提供，並非由學校社會工作者來服務，嚴重影響這些相關法令的實施成效，也直接影響兒童少年學習相關問題的解決。學校裡，複雜且嚴重的學生問題層出不窮，極需要多重專業的協調合作，才能獲得解決。在媒體、家長、民意代表與社會大眾的關心之下，促成 6 月 23 日剛通過的「教育部補助國民小學國民中學及直轄市縣(市)政府置專任專業輔導人員實施要點」。雖然專業輔導人員中包括社會工作者，但是在國內教育系統長期的本位主義、保護主義與保守僵化的態度下，主事者能否重視學校社會工作角色的重要性，聘用適量的學校社會工作者，並能夠發揮專業團隊協調合作的力量，都將直接影響學校社會工作制度的落實與功效。學校社會工作制度在美國早已建立，在臺灣可能

還需普遍性的宣導與教育，才能有助於制度的建立與專業的發揮效果。

二、學校社會工作者基本特徵與服務特性方面

美國的學校社會工作者 30、40 年來在量與基本特徵上並無改變，仍然是以白人、女性、具碩士學位者、平均工作年資在 5 年以上、具學校社會工作證照者、受雇於公立學校為最多，可見學校社會工作者教育水準是相當高、多數具州學校社會工作專業證照、及大約一半具州臨床社會工作者證照，但是具全國學校社會工作與全國臨床社會工作專業證照的偏低（Kelly、Berzin、Frey、Alvarez、Shaffer 及 O'Brien, 2010）。普遍具學校社會工作專業證照的現象是值得臺灣地區學校社會工作努力的方向。

在服務對象特徵上，美國學校社會工作者服務學生具行為問題及情緒問題占最大多數，學業問題及出缺席問題反而是較少的。同時，大約 30% 的學校社會工作者稱大約一半的個案量是服務個別教育計畫（Individualized Education Plan, 簡稱 IEP）的個案。這種情形與臺灣地區大不相同，臺灣地區學校社會工作的發展是因校園學生衝突及學生中輟問題嚴重而受到重視，而美國學校社會工作的發展上，身心障礙學生教育需要是因法律規定而受到重視，因此，身心障礙學生教育需求服務就成為學校社會工作重點之一。臺灣地區則因為學校社會工作並不普遍，身心障礙學生的學習需求多由特殊教育老師來提供。但

是，身心障礙學生就學需求與學生家長及所在的環境生態系統有很大的關連，學校特教老師並無法滿足其需要，雖然地方政府教育局（處）有巡迴輔導團隊的運作，畢竟不是常在學校系統裡，也常產生緩不濟急的窘境。

除此之外，學校社會工作者的服務對象中，以多重因素形成高風險兒童居相當高比例，同時，也有相當多的兒童家庭接受與家庭低收入相關的政府醫療保險或現金津貼補助。至於學校社會工作者的受雇學校中，以服務於小學的居最多數（44.3%），其次為高中（21.4%），再其次才是中學（17.7%）；這與美國 IDEA、NCLB 法案及美國的 12 年義務教育制度均息息相關，因為 IEP 從兒童進入正式教育系統就開始，共有 6 年；中學在美國有 2 年或 3 年制，可能因此人數較少；而高中階段有 3 年或 4 年制，可能因此學校社會工作者人數較多。小學因學生數較多所需學校社會工作者人數會較多。由於各階段的學生人數不等，很難了解哪一階段較需要學校社會工作者，若能計算出個階段每位學校社會工作者平均服務學生數就不難瞭解哪一階段的學校社會工作者負擔較重。

臺灣地區學校社會工作發展因校園學生衝突及學生中輟學生問題嚴重而開始，與美國大不相同，使得臺灣地區學校社會工作會以國中階段為主要工作場域，因為國中階段是中輟學生問題、偏差行為、性交易、校園霸凌等問題最嚴重的階段。美國學校社會工作以服務於小學為最大宗，及早介入高風險家庭兒童能夠預防兒童問

題的惡化，防止以更嚴重的問題行為出現；小學階段有 6 個年級，包含的兒童數較多，學校社會工作者人數也就自然會較多。臺灣地區也可參考美國的實際做法，在小學階段開始積極設置學校社會工作者，如此不但可以協助身心障礙學生及早適應學校生活與環境，使家長能積極參與，並能提升 IEP 的功能，也能夠及早介入多重問題的兒童與家庭。

除上述外，美國的學校社會工作者在服務學校數上有很大的差異，當然學校大小差異很大，加上主客觀環境的限制均影響學校社會工作者的聘用。問題較多、社經地位較差的地區之學校，可能要較多的學校社會工作者。因此，學校應考慮其實際需要來聘用學校社會工作者，教育局（處）在補助學校社會工作人力時，更應以實際需要做為補助依據，不宜以齊頭式的補助為原則。

三、學校社會工作者的工作任務方面

美國學校社會工作已有超過 100 年的歷史，專業發展也相當成熟，而臺灣地區學校社會工作既片斷又局部，離全面發展與專業成熟仍有一段遙遠的距離。美國的學校社會工作專業發展值得臺灣地區借鏡與參考。

從 1968 及 1975 美國全國學校社會工作任務分析調查研究結果可以看出學校社會工作的任務從 70 年代的著重兒童與父母的個案工作、兒童情緒的臨床治療、個案量的管理等；到 80 年代的著重澄清兒童問題、初步社會工作、評估兒童問題與促

進學校-社區-學生關係等；到了 2000 年代初階學校社會工作的工作內容則以行政上與專業上的工作項目、家庭與學校間的連結、兒童的教育諮商等為主；21 世紀，學校社會工作的工作取向上有較顯著的改變。80 年代中期起，學校社會工作已經從著重臨床個案工作模式來解決學生問題，轉變為以連結家庭－學校－社區及提供兒童與父母教育諮商來解決問題；學校社會工作模式是介於傳統的個案工作模式與系統-改變模式或是學校－社區關係等模式間（Allen-Meares, 1977）。顯然地，學校社會工作者不論在學生問題分析上，或問題處遇上都有很大的轉變，從聚焦在學生個別問題本身，轉變為不但處遇學生本身問題之外，還關注家庭、學校與社區的關係。社會工作者的任務分析上，也從著重學生問題的個別處理，轉變為促進學校－社區－學生關係、與家長工作、及社區資源運用等方面。雖然有此轉變，但是並非意謂個案工作不重要，而是更整體性的看待問題；或可稱是具生態系統觀念的分析學生問題。20 世紀末期的初階學校社會工作者的工作任務中，並未發現強調對於兒童問題的瞭解、解釋、評估、治療或處遇的工作項目，而是強調家庭與學校間的連結、兒童教育諮商、及促進與倡導家庭運用社區資源。由此也可發現，學校社會工作在處理學生問題上，不再侷限在學校系統裡而是將觸角延伸到學校以外的家庭與社區，並希望能加強學校與家庭間的連結，共同來協助兒童適應學習環境。

21 世紀以來，美國學校社會工作累積

過去研究結果，這些研究結果均強調：整合的與持續的一級預防處遇、早期篩選與處遇，及綜合的取向的重要性（Dunlap et al., 2008; Nelson et al., 2004; Scott et al., 2008; Walker et al., 1996）。實務模式、政策與研究也都環繞著多層次支持系統，認為一級預防及在生態系統脈絡下介入的重要性。社會工作的生態系統理論呼籲社會工作者在多層次案主系統中進行處遇（例如：微視、中視與鉅視系統），這些不同系統間的互動可能會影響案主權益（Clancy, 1995）。現代的教育處遇模式與政策都支持生態系統觀念，也越來越多的社會工作系在他們系裡也朝向以生態系統架構思考與運作（Frey & Dupper, 2005; Frey et al., 2008; Kelly, 2008）。因此，生態系統架構的觀念不僅在實務界，同時，也在學術界與社會工作教育界受到普遍重視。

Kelly、Berzin、Frey、Alvarez、Shaffer 及 O'Brien（2010）的研究，不以 Costin（1969）、Allen-Meares（1977; 1994）的學校社會工作者的工作項目作為研究內容，而以一、二、及三級預防的工作內容來陳述學校社會工作的任務。他們的研究發現，學校社會工作者花在三級預防的時間比他們理想上多；花在一級與二級預防的時間比他們理想上少。因為三級預防相較於一、二級預防更具急迫性，三級預防占去過多時間，使得一、二級預防的時間自然受到排擠。三級預防個案量過大及行政上所費時間過大，都是無法花時間在一、二級預防上的主要原因。

臺灣地區學校社會工作發展至今未成

熟，而且常受校園重大事件的影響，未見全面性與前瞻性的學校社會工作制度的規畫與建構，使得臺灣地區學校社會工作淪為頭痛醫頭的措施，例如：新竹的性侵害案件、中輟生問題的普遍、與近日的校園霸凌事件等發生之後，教育與社會當局才有較積極的回應。也因如此，稀少的學校社會工作者仍然以提供兒童及家長個案工作為主要的工作模式，幾乎根本沒有多餘的時間可以進行一、二級預防工作。這雖然仍是美國學校社會工作的現象，但是在臺灣地區相對更缺乏時間。美國學校社會工作已朝向促進學校－社區－學生關係、與家長工作、及社區資源運用等方面努力，臺灣的學校系統也需要更主動地邁向社區、融入社區，不應獨立於社區之外。

學術界與實務界均具生態系統知識，但在微視、中視與鉅視系統間的互動似乎較為不足，尤其是與鉅視系統的互動，例如：與社區系統的互動。學校處遇學生嚴重偏差行為時，若忽略了社區系統裡的偏差行為次系統，將無法深入了解學校裡學生偏差行為的原因與如何受其影響，就更無法有效處遇了。除了生態系統知識的靈活運用，專業團隊的協調與整合是特別重要的。各專業需清楚明瞭自己在專業團隊中的角色與任務，具開放的心態，才能互助互補。

肆、結語

臺灣地區學校社會工作從最早開始至今也 30 餘年，但是均未能全面性與持續性

的推展。今年 6 月 23 日剛通過的「教育部補助國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府置專任專業輔導人員實施要點」，對學校社會工作制度化是一契機。企盼各直轄市縣（市）政府能善用此實施要點，逐步落實學校社會工作制度。

Raines (2006) 的研究以 100 多位學校社會工作的專家與領導人物為研究對象，請他們運用 SWOT 分析來分析學校社會工作的優勢、劣勢、未來機會與威脅。受訪者共同指出的優勢包括：系統理論、及全國與各州的會員組織與協會；受訪者指出的劣勢是大眾與學校人員忽視學校社會工作的角色及缺乏學校社會工作的實務研究；至於未來的機會包括：兒童與其家庭的需要及政策環境；最為重要的預期危機是聯邦與州政府的經費緊縮。以 Raines (2006) 的研究結果來對應臺灣地區的情況可以發現，臺灣地區也強調系統理論或生態系統理論，但是我們缺乏強有力的學校社會工作會員組織與協會；美國的劣勢也正是臺灣地區的劣勢，即學校人員嚴重忽視學校社會工作者能協助學校提供社會工作處遇給兒童與其家庭。至於未來機會對臺灣地區而言，兒童與其家庭也會需要許多服務，但政府對學校社會工作的政策並不明確。美國學校社會工作最大的威脅是經費不足，臺灣地區雖然通過補助專任專業輔導人員實施要點，經費問題似乎暫時獲得解決，但是輔導人員包括：諮商師、心理師、社會工作者及輔導老師等，條文中並未明確訂定學校社會工作員額比例，如此並無法確定各直轄市縣（市）政府會

聘用足夠的學校社會工作者來服務國小與國中學校。

貧窮、家庭結構變遷、社區解組及酒精與藥物的氾濫，使得學生處於前所未有容易產生情緒與行為問題的危機 (Davis, 1999; Mash & Dozois, 1996; McInnis-Dittrich, Neisler, & Tourse, 1999)。兒童生活在這樣社會環境中將會影響其在學校的功能 (Anderson-Butcher & Ashton, 2004)。社會大環境的複雜，造成沒有任何單一機構或單一專業能夠成功地回應多面向的兒童與家庭需要。Anderson-Butcher 與 Ashton (2004) 建議以創新的合作模式，可能包括：組織間合作、機構間合作、專業間合作、家庭中心的合作及社區合作等模式。

學校社會工作者與其他心理衛生工作人員應從以專家取向 (specialist-oriented) 服務轉為綜合性的一般實務 (comprehensive general programmatic) 取向，這樣的走向受到教育與心理衛生領袖的支持 (Frey & Dupper, 2005)。學校社會工作專家們建議 21 世紀有效的學校社會工作實務必需將生態層面融入複雜的臨床知識與技巧中，同時，建議多層面的處遇與鼓勵學校社會工作者能夠在學生支持服務中突顯自己，使自己成為學校教育改革努力過程中的主要角色 (Frey & Dupper, 2005)。

不論美國或臺灣地區均面臨社會貧窮、家庭結構變遷、社區解組及酒精與藥物的氾濫等等問題，嚴重影響學校學生的生活與發展。美國學校社會工作者工作項

目、實務取向等變遷，對學校社會工作制度才剛全面性起步的臺灣地區或許有些值得參考的地方，但是兩地區國情、學制、政府組織、種族與文化、及專業發展程度等方面均有大不同，參酌運用時更需謹慎。（本文作者翁毓秀現為靜宜大學社會工作與兒童少年福利學系副教授）

📖 參考文獻

- 李天健，(1997)。當青春筆記染成血腥悲劇：新竹少年虐殺事件調查報告，人本教育札記，101期，62-69。
- 林萬億、王靜惠，(2010)。學校社會工作的理論與實務模式，載於林萬億、黃韻如（主編）：學校輔導團隊工作（101-136頁），臺北：五南。
- 林家興，(1999)。國民中學試辦專業輔導人員實施成效及可行推廣模式評估，臺北：教育部訓育委員會。
- Anderson-Butcher, D. & Ashton, D. (2004). Innovative models of collaboration to serve children, youths, families, and communities. *Children & Schools*, 26(1), 39-53.
- Allen-Meares, P. (1994). Social work services in schools: A national study of entry-level tasks. *Social Work*, 39(5), 560-565.
- Allen-Meares, P. (1977). Analysis of tasks in school social work, *Social Work*. *Social Work*, 22(3), 196-201.
- Clancy, J. (1995). Ecological school social work: The reality and the vision. *Social Work in Education*, 17(1), 40-47.
- Corbin, J. (2005). Increasing opportunities for school social work practice resulting from comprehensive school reform. *Children & Schools*, 27(4), 239-246.
- Costin, L. (1969). An analysis of the tasks in school social work. *Social Service Review*, 43(3), 274-285.
- Davis, N. (1999). Resilience: Status of the research and research-based programs. Rockville, MD: Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Center for Mental Health Services.
- Dunlap, G., Sailor, W., Horner, R. & Sugai, G. (2008). Overview and history of positive behavior support. In W. Sailor, G. Dupplap, G. Sugai, & R. Horner (Eds.), *Handbook of positive behavior support: Issues in clinical child psychology* (pp.3-16). New York, NY:Springer.
- Dupper, D. (2003). *School social work: Skills and interventions for effective practice*. Ho-

- boken, NJ: Wiley.; SSWAA, (2005).
- Education for All Handicapped Children Act. (1975). Retrieved July 25, 2011, from http://en.wikipedia.org/wiki/Education_for_All_Handicapped_Children_Act.
- Frey, A. & Dupper, D. (2005). A broader conceptual approach to clinical practice for the 21st century. *Children & Schools*, 27(1), 33-44.
- Individuals with Disabilities Education Act. (1990). Retrieved July 25, 2011, from <http://www.k12academics.com/us-education-legislation/individuals-disabilities-education-act-idea/legislative-history>.
- Kelly, M. (2008). *The domains and demands of school social work practice: A guide to working effectively with students' families, and schools*. New York, NY: Oxford University Press.
- Kelly, M., Berzin, S., Frey, A., Alvarez, M., Shaffer, G. & O'Brien K. (2010). The state of school social work: Findings from the national school social work survey. *School Mental Health*, 2, 132-141.
- Mash, E., & Dozois, D. (1996). *Child psychopathology: A developmental systems perspective*. In E. Mash & R. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (pp.3-62). New York: Guilford Press.
- McInnis-Dittrich, K., Neisler, O., & Tourse, R. (1999). Socioeducational realities of the twenty-first century: A need for change. In R. Tourse & J. Mooney (Eds.), *Collaborative practice: School and human service partnerships* (pp.3-33). Westport, CT: Praeger.
- Nelson, J., Palonsky, S., & McCarthy, M. (2004). *Critical issues in education: Dialogues and dialectics* (5th ed.). Boston, MA: McGraw Hill.
- No Child Left Behind. (2001). Retrieved July 20, 2011, from http://en.wikipedia.org/wiki/No_Child_Left_Behind_Act#Legislative_history.
- Raines, J. (2006). SWOT! A strategic plan for school social work in the twenty-first century. *School Social Work Journal*, 30(3), 132-150.
- School Social Work Association of America (簡稱 SSWAA) (2005). Retrieved July 20, 2011, from <https://www.sswaa.org/news.asp?NewsID=125>.
- Scott, T., Anderson, C., Mancil, R., & Alter, P. (2008). Function-base supports for individual students in school settings. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & Horner (Eds.), *Handbook of positive behavior support: Issues in clinical child psychology* (pp. 421-441). New York, NY: Springer.
- Sugai, G. & Horner, R. (2008). What we know and need to know about preventing problem

behavior in schools. *Exceptionality*, 16(2), 67-77.

Walker, H., Horner, R., Sugai, G., Bullis, M. Sprague, J., Bricker, D., et al. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 4(4), 194-209.