

學校社工師融入學校 輔導團隊策略之探討

董國光

摘要

臺灣的學校社會工作發展雖在緩慢的起步階段。但民國 100 年立法院休會前三讀通過《國民教育法》修正案，為學校社會工作進入校園輔導網絡提供了更具體的法源依據。當學校社會工作專業與其他輔導專業人員即將進入國中、小校園，展開制度化專業發展的此刻。本文從「社會工作專業對學校領域的關注不曾間斷」、「校園輔導團隊面對的困難從未減少」、「媒體抄作引發社會輿論的壓力」等因素所醞釀成的發展契機，進一步從國內學校社工專業已發展出的實務工作模式，探討學校社工師運用協同合作（Collaborative Interventions）策略，藉由「掌握『先合作再分工』原則，創造兼具『微視』與『鉅視』的處遇成效」、「發展實踐社群，落實工作目標」具體作法，讓社會工作專業順利的融入學校輔導團隊。並且，透過協同合作策略的「動態」溝通與協調機制，從實際解決問題的過程中，逐漸發展出更有效的團隊關係，再回饋至學校輔導團隊整體效能提升的正向循環機制。

壹、前言

學校環境提供了社會工作專業一個獨特的運作環境，藉由學校社工師與學校團隊的合作，往往能對學生及其所屬的家庭、學校帶來很多的幫助。相對於美國學校社會工作的發展已超過一百年，而臺灣的學校社會工作的發展卻仍在起步階段。

惟民國 100 年立法院休會前三讀通過《國民教育法》修正案，為學校社會工作進入校園輔導專業網絡提供了更具體的法源依據。

面對此一學校社會工作專業制度化的發展契機，本文將從醞釀此契機的背景因素、國內學校社工專業的實務工作模式、及《國民教育法》修正案所產生的影響，

進一步探討學校社工師如何運用協同合作（Collaborative Interventions）的策略，讓社會工作專業融入學校輔導團隊，並且能更有效地協助學生問題的解決。同時也提供各縣市政府推動輔導專業人員進入校園計畫時，適當規劃學校社工師的聘用辦法及實務運作方式的參考。

貳、學校社會工作制度發展的契機已開啓

回顧臺灣社會工作專業發展，可以發現學校社會工作期待進入校園有很長的一段歷史。只是其間受到法令修改及學生問題需求變化的影響，而呈現片段、不連續的發展軌跡。近年臺灣校園事件及學生問題不斷發酵，使得相關法案的修訂也朝制度化更向前邁進。各大專院校的社會工作相關科系，也陸續將「學校社會工作」列入選修課程中。引發這些變化的原因歸納如下：

一、社會工作對學校領域的關注不曾間斷

學校社工師在我國的發展可追溯至民國十一年政府遷臺前，燕京大學等幾所大學社會工作學系學生，赴當地學校實習並協助學生課業及行為問題開始（李麗日，1997，p.23）。政府遷臺後，於民國五十八年推動九年國民義務教育，將指導活動列為必修課目，在教師需求量大增時，部分社會系或社工系學生進入校園擔任輔導老師（李麗日，1997，p.24）；民國六〇年代

迄今，林萬億（2010，pp.90-101）將其區分為：

1. 「民間試辦期」（民國 66 年～74 年）：由民間社福機構主動與學校合作。
2. 「沈寂轉折期」（民國 74 年～85 年）：與兒童及少年相關法案的修訂。
3. 「中央政府試辦期」（民國 85 年～87 年）：由教育部撥款實施二年實驗方案。
4. 「地方政府辦理期」（民國 87 年～99 年）回歸地方政府自行評估是否持續辦理等四個時期。

在相關法律及制度未臻完善之時，社會工作專業就不斷地以各種型式開始與學校團隊合作，協助學生問題的處理。也正因為社會工作實務界及部分學者持續倡導與規劃，才使得學校社工專業的發展才得以持續在緩慢進步的狀態。

二、校園輔導團隊面對的困難從未減少

臺灣的輔導專業從 1950 年開始推動實驗性方案進入校園至今，輔導老師就存在著「工作壓力大」、「對輔導專業認識不足」、「輔導專業訓練不足」、「升學主義影響輔導實務」等問題的存在（王仁宏，2003；王麗斐、趙曉美，2005；陳秉華，1999）。再加上臺灣從推動教育改革後所發展的「九年一貫課程」及「教訓輔三合一」輔導新體制的改革，讓學校內的輔導工作，在原有的困境下，更添加許多壓力（李慧賢，2003）。在這多重壓力之下，要原有校內輔導工作落實且無任何疏忽，實在是非常困難的事。民國 99 年 12 月發生在桃

園縣國中生校園霸凌事件震驚全國，就是最好的例子。因此，也不難瞭解學校輔導團隊重新調整其組成結構，及現有輔導工作方法修正的需求越來越高。

三、媒體抄作引發社會輿論的壓力

從桃園縣某國中生霸凌事件發生後，「霸凌」這個以往就常在校園中出現的現

象，突然成為臺灣社會的熱門話題。任何事件都可以與霸凌扯上關係，甚至被誤用於其他議題之抄作。媒體藉由社會事件所引發社會大眾對校園問題的關注，意外地促成了推動多年的修法，在短短不到一個月的時間內拍板定案。「國民教育法」二次關於輔導工作的修法與社會事件相關對照，詳見表 1。

表 1 社會事件與國民教育法規修法對照表

社會事件	相關法規	引發的行動
民國 84 及 85 年的成淵國中性騷擾案、新竹少年集體殺人案	民國 85 年國民教育法進行修正，在法中第十條第四款明訂「輔導室得另置具有專業知能之專任輔導及義務輔導人員若干人」。	教育部自 86 學年度開始實施「國民中學試辦專業輔導人員方案」兩年試辦計畫，於臺北市、高雄市、臺灣省執行。兩年後中央政府停止辦理，只剩臺北、臺中和新竹縣、市政府持續辦理。
民國 99 年 12 月桃園縣國中生校園霸凌事件	民國 100 年 1 月立法院三讀通過「國民教育法」再修正案，第十條明定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，其班級數達五十五班以上者，應至少置專任專業輔導人員一人。直轄市、縣（市）政府應置專任專業輔導人員，視實際需要統籌調派之；其所屬國民小學及國民中學校數合計二十校以下者，置一人，二十一校至四十校者，置二人，四十一校以上者以此類推。	由中央政府法定各縣市政府須依比例聘用相關專業輔導人力進入中、小學。各縣市政府落實的情形則有待後續觀察。

社會工作專業持續對學生問題的關注，以及學校輔導團隊在輔導工作上的困境，再加上新聞媒體對學生問題報導所引

發的力量，開啓了學校社會工作制度化發展的契機。為掌握此契機，並在現有基礎上朝向更制度化的發展，以下就針對國內

學校社工已發展出的工作模式，加以探討。

參、國內學校社工的實務運作模式

學校體系原有的規劃與功能設計，就是為了順利完成教育的功能。但因社會環境的變化與不同專業發展，使得學生輔導工作需要更多元的方法與專業協助學習過程有困難的學生。而社會工作專業在此脈落下進入校園，重要的目的是在學校現有的基礎上，藉由發揮其專業的知識和技能，協助學校更深入地達到其宗旨。以下將從學校社工的基本概念、實務運作的模式、及融入校園的方法與原則加以說明。

一、學校社會工作的基本概念

美國社會工作百科全書定義「學校社會工作」是運用社會工作的理論與方法，實施於學校領域。其主要目的在提供社會工作專業服務，充實學校輔導人力資源，增益學校輔導工作績效，舒緩青少年問題；主動發現個案進行評估、輔導，引入相關資源以預防及加強輔導嚴重行為偏差與學習適應困難的學生，以發展其健全人格；及協助學校與社區、家庭建立良性互動關係，建構社會資源網絡，以滿足學生全人發展之需求（林勝義，2003；林萬億、黃韻如，2010；古孟平，2004）。從上述定義及實務工作的經驗來看，學校社會工作有以下四個特點：

(一) 整體性的服務觀點

學校社工師不是只以弱勢、危機情境的學生為服務對象，而是包括全體學生及教職員為服務對象。而這些對象都有一個共通點，就是每個人都與這個學校的學生屬同一「社群」。因此，必須運用「社區工作」的概念，而每個學校所訂定的願景，就是學校社工師工作的目標。此外，以學校的學生及教職員為基礎，向外擴散至由家庭、社區，也形成另一種型態的「社群」。因此學校社工師需以生態系統的觀點為基礎，提供整體性的服務。

(二) 多元化的服務方法

面對多元的服務對象及各種不同類型的需求，學校社工師必須符合學生、老師、行政人員、家長、社區資源等許多相關人士的期待，如此多樣的對象間的個別差異也相對地複雜，在面對有限的時間及資源時，學校社工師需有效率的與學生、學校成員及家庭人員建立良性互動關係，建構社會資源網絡，用多元的方法滿足學生全人發展（Holistic development）之需求。

(三) 適切的角色轉換

由於服務具整體性及方法多元化的特點，學校社工師必須扮演：使能者、仲介者、倡導者、行動者、調解者、協商者、教育者、促發者、協調者、研究者、輔導團隊促進者、及演講者（張英陣、彭淑華、鄭麗珍，1998）等多種角色。因此，學校社工師必須在不同的時間、地點、情境、與脈落下，適切地轉變其角色，以有效地發揮其功能。

(四) 發揮創意提升效能

當前學校社工師都是獨立工作在校園環境中，但面對學生輔導複雜的對象與需求，因此往往被期待完成許多的功能。李麗日（2000）曾研究訪問六十三位具有學校社會工作實務經驗者，提出學校社會工作應具備下列七項功能：

1.環境促變：學校社工應能扮演倡導、催化的角色，藉由對大環境結構面的影響，達到學校體制上的改善。

2.資源統整：資源的統整包含資源的開發、連結、轉介等。

3.溝通協調：學校社工具備協調、談判等能力，擔任協調者的角色與功能。

4.觀念倡導：以社會工作的專業知能提供學校老師、家長不同的理念與作法，達到觀念宣導的目的。

5.學生輔導：支援學校輔導工作是學校社工最直接的業務。

6.家庭協助：家庭協助的部分，常由學校社工的資源整合、溝通協調能力，運用更多資源來協助學生的家庭。

7.補足校外社工員服務之不足：社會工作人員之支援，可使社政單位與民間社福單位社工員追蹤輔導的工作得以持續。

面對這麼多的期待，學校社工師必須掌握校園內的組織特性、互動關係以及校園外的資源，不拘泥於既有的型式，發揮創意性，以提升學校社工專業服務的效能。

二、學校社會工作的實務運作模式

從國外經驗與文獻的整理，學校社會

工作進入校園所發展出的實務運作模式如下（古孟平，2004；李麗日，1997；林萬億、黃韻如，2010；張如杏、林幸臺，2006；陳政伶，2001；黃韻如，2003；馮燕、林家興，2001）：

(一) 傳統臨床模式

此模式關注於因社會與情緒困擾而影響學習潛能的個別學童，以精神分析、社會心理學、自我心理學、個案工作理論為主要理論依據。

(二) 學校變遷模式

以學校系統本身，以及其制度、政策和實務為介入標的。

(三) 社區學校模式

此模式所強調的是由學校提供社區教育和支持方案，針對資源缺乏的社區，協助居民了解學校、配合學校教育。

(四) 社會互動模式

關注的焦點是個人與環境間互動的影響及品質。

(五) 生態模式

生態觀點是鉅視的理論觀點，強調生物個體與環境間的關係，著重個人與環境間的互動。

學校社會工作的建制是整個教育改革的一環，目的在建構完善的學校輔導團隊，終極價值是為學生的權益保障；其改變原有全以教育人員為主的環境，讓學

校團隊逐漸融入不同專業人員，逐漸引發「學校變遷模式」的成效（林萬億、黃韻如，2010；林萬億、黃伶蕙，2002；Allen-Meares, 1977）。學校社工師在此過程中所展現主要是以行動者、促發者、及協調者等間接服務者的角色。

黃韻如（2003）則從服務提供者及服務範圍兩方面整理分析出臺灣目前的學校社工實施模式包括了：內部派駐模式、外部支援模式、及整合服務模式三類。內部派駐式包括長期駐校模式及長期駐區模式。其中駐校模式是唯一能兼顧「案主」、「家庭」、「學校」、及「社區」四個處遇焦點的實務工作模式。因此，若學校社工師要具有「整體性的服務觀點」、運用「多元化的服務方法」及「適切的角色轉換」、並能個別化的「發揮創意提升效能」，最佳的實務運作模式就是長期「駐校模式」。

學校社工師在長期駐校模式中，直接成為學校團隊「社群」中的一份子，能更掌握學校的特性，並且善用校內及校外的關係與資源，發展更具專業效能的輔導團隊。反觀此刻「國民教育法」的修正條文，除了讓輔導團隊多年來，從「得」聘用專業人員變成「需」聘用專業人員，有了實質的法規依據外；此一改變，也同時也為學校輔導團隊未來的發展帶來新的挑戰。

肆、國民教育法修正後所面臨的挑戰

民國100年1月立法院三讀通過的「國民教育法」修正案，使得全國中小學在專

業輔導人力基本需求比例有所依據，各縣市得以依此編列計畫及預算聘用專業輔導人力進入校園。但聘用法規順利制定的同時，學校輔導團隊仍舊面臨下列現實狀況的考驗：

一、少於 55 班的中、小學專業輔導需求亦高

「國民教育法」修正案規定 55 班以上學校需增聘專業輔導人力，是從「量的需求」概念訂定的標準。然而，許多少於 55 班的學校也會因校內弱勢家庭比例高、班級數不多。所導致專業人力配置不足（有些學校輔導室內甚至僅有一名兼任輔導主任）。教育部多年來針對「低收入戶、隔代教養、單（寄）親家庭、親子年齡差距過大、新移民子女等之學生合計人數，占全校學生總數 20% 以上或上述學生總人數達 60 人以上」的學校，得以「教育優先區」方案，積極的為弱勢家庭比例較高的學校爭取更多資源的協助。此作法是符合需求原則的。修正條文雖確定了聘用人員的比例，但卻使得臺北市、臺北縣、新竹市等地區，原本所推動的內部派駐或外部支援兩種依「質的需求」的實務工作模式，被迫改成依據學生人數「量的需求」來聘用專業輔導人力。這使得大型學校資源充份，未必亟需增聘專業輔導人員；而小型學校資源不足，卻無法規依據聘用專業輔導人員；甚至，原先分配的專業輔導人員，必須依法駐點到其他學校。

因此，對於教育部的法規執行的考驗在於，如何從「質的需求」概念上訂定合

理的專業輔導人力聘用標準，才能真正回應各中、小學專業輔導需求。

二、主管單位對於不同輔導專業的需求評估不易

諮商心理師、臨床心理師、社工師、精神科醫師都是「國民教育法」中所稱的專業輔導人員。當依法條訂定的標準所產生的專業輔導員缺額時，就會引發各方立場不同，對實際執行的方式觀點也會有不同。從行政的立場最方便就是明訂不同專業的聘用比例，以方便行政作業。但教育主管單位在規劃聘用多少社工師或心理師時，卻不能漠視「各校基本條件差異」及「輔導團隊專業需求不同」等因素。因此如何建構真正符合學校輔導團隊需求的聘用辦法，會是主管單位需先面臨的挑戰。

三、具體的實務運作模式仍受多重因素影響

由於目前各縣市的國中、小學對於社工師及心理師兩個主要助人專業進入校園的需求皆高，但聘用之後的實務運作模式，是以完全服務該校學生的長期駐校模式？還是以支援或巡迴等不同實務運作模式進行？不論選擇何種實務運作模式，都依舊受到財政預算的編列比例、專業人力是否充足、對學生問題處理的價值取向等因素影響。再加上各縣市政府教育資源及條件的個別差異，將使得主管單位在規劃具體運作方案時備受考驗。

當前學校輔導工作的困境，並非引進社工師與心理師即能迎刃而解；輔導專業

人員無法取代擔負教學、發展性輔導與介入性輔導的專任輔導教師功能；也無法解決有半數不具輔導專業資格國中小輔導室主任、組長導致績效不彰的弊病（張麗鳳，資料來源：<http://www.rocgta.org.tw/the-corporateteam.html>）。可見學校社工師進入校園後，最艱難的挑戰不是複雜的學生問題，而是與學校輔導團隊成員間的合作。以下將就學校社工師運用協同合作策略的做法加以闡述：

伍、學校社工師如何運用協同合作策略

現狀之學校社工師是獨自一人進入學校場域，每天面對著的是校內原有的輔導團隊成員。此時若沒有學校團隊合作，學校社工師勢必無法有效發揮其專業，而學校社工師如何與學校輔導團隊合作是為重要的專業課題。

一、學校社工師運用協同合作的重要性

學校社工師帶著不同專業的觀點及能力進入校園，就是期待能成為引發學校生態系統運作效能提升的動力之一。McMahon & Allen-Meares (1992) 回顧相關文獻發現，許多的處遇目標並不主張環境改變的重要性。主要是以傳統臨床模式工作模式為主，處遇的焦點在學生個人。近年來生態系統觀點 (Eco-system perspective) 運用在學校社工領域後，開始從系統觀點 (system perspective) 指出學生的

困擾應從家庭及學校系統中進行改變，才能更有成效協助學生困擾根本的改善 (Franklin & Streeter, 1995)。而與這些系統之間的有效互動，就是藉由協同合作 (collaboration) 的方式進行。Steven (2002) 也在其實務工作中也證實『協同合作』在學校社工實務上的成效，並且以「兼具發展與脈落」為基礎的實務模式稱之 (Peebles, 2003)。

二、協同合作的概念

學校社工師進入學校，也就是進入了學校輔導團隊。社會觀念中對於團隊間合作有著正面及負面的觀點 (表 2)。當學校

社工師無法獨立於團體之外自行運作時，就必須瞭解團隊合作的內涵。團隊合作是種一起工作的方式，讓參與者在團隊中有更明確的工作目標，彼此腦力激盪、相互支持和協助。此種互動能激勵團隊精神，帶來成功的契機 (林美杏、許純碩、王盈文, 2007, p.66)。依據「Career 就業情報雜誌」的調查結果發現，無論在科技業或服務業，「團隊合作」都名列前三大核心職能 (劉楚慧, 2003)。團隊合作的重要性在現今社會中各行業的影響力都在增加，因此，本文針對學校社工師與學校輔導團隊間的合作，提出另一個更具向心力與動態性的概念—「協同合作」。

表 2：國人對團隊合作的正、反面訴求

正面訴求	負面訴求
<ul style="list-style-type: none"> ◆團結力量大 ◆三個臭皮匠勝過一個諸葛亮 ◆這是一個「個人英雄淡出、菁英團隊勝出」的時代 	<ul style="list-style-type: none"> ◆三個和尚沒水吃 ◆一個華人是條龍，三個華人是條蟲 ◆內鬥內行、外鬥外行

資料來源：李隆盛、賴春金(2006)

Kotlarsky & Oshri (2005) 指出協同合作是經由許多的協調、溝通、有目的、關係、信任和結構等程序所形成。成功的協同合作是指透過團隊成員共同努力達成預期的結果與績效 (許甄妮, 2006, p9)。因此，是需要團隊中所有成員共同參與的。協同合作是以知識管理為核心準則，因為知識分享，是人與人之間傳播專業知識與非言語可表達知識最有效的方式 (王麗斐、杜淑芬, 2009; Dawn, 2008; Jacqueline

& Andrea, 2006)。因此，協同合作是以團隊中所有成員為對象，針對預期的目標，透過彼此間的信任關係，進行相關知識與訊息的溝通、協調，以期更有效的達到目標。

「協同合作」非僅為一般的「合作」或「配合」，因為其要求團體成員高程度投入。也要求對工作量和負責程度之增加。所以協同合作需要團體成員對組織使命有高程度的承諾，集合了組織內的不同參與

者，一起建立全新的工作體系關係，全心朝著共同的目標而努力。所以成這種協同合作的夥伴關係不但需要有周詳的策劃，更需要有完善的橫向與縱向的「動態」溝通與協調機制。

三、協同合作在輔導團隊中的運用

學校社會工作的目標即是進入校園，協助學生增強解決問題的能力，以面對生活與學習中的挑戰。當原有學校輔導團隊針對學生所遇到的困難，無法有效解決時，不同領域的專業人員共同努力創造不同於以往的「新」策略，將會是協助案主解決問題積極的作法。

例如，臺北市從初期推動學校社工實驗方案時，就以駐校模式運作。民國 96 年駐校社工學校不斷提出需要學校社工師的協助，而將駐校轉變為駐區學校社工。筆者當時訪談了 11 位臺北市學校社工師，回顧其在融入學校團隊的經驗時，皆表示其選擇融入學校團隊，並視學校內成員為自己人。其理由如下(董國光, 2010)：

(一) 掌握「先合作再分工」原則，創造兼具「微視」與「鉅視」的處遇成效

「學校社工師到底和輔導老師有什麼不同？」這個疑問就連第一線的實務工作者都很難不去理會。與其花費時間與精力在釐清彼此與角色與分工，還不如打破現有的遊戲規則；也就是不去思考大部分人所關注的學校社工與校內成員角色及功能重疊的爭議，而著眼於積極努力與學校團隊建立協同合作的關係，再由合作經驗中

釐清各專業適切的角色與功能。

因此，當學校社工師進入校園協助學生問題時，先和原有校內輔導團隊成員共同針對學生問題從不同的專業觀點、立場與關係；彼此合作搜集關於問題解決的重要訊息、進行分析及問題評定、並且形成團隊工作目標的共識。之後再依團隊成員每個人的角色與專業能力，在此目標下做適當的分工。如此，便能產生以下二點影響：

1. 建立有效益的合作關係：先「合作」瞭解與評估的過程，找到共同目標，同時建立團隊成員間的信任關係；再行「分工」的原則，才能真正達到服務的效益；並在此不斷「合作—分工」的循環過程中，建立團體成員間最適當角色分工。

2. 形成有默契的輔導團隊：成為「自己人」時，許多的工作將會多加一份向心力在其中，也因此能夠創造出團隊成員彼此心中的默契(楊宜音, 2001)。

當法規給予社會工作專業進入校園的門票之後，學校社工師若能強調「先合作再分工」與原有的學校輔導團隊建立友善且信任的合作關係。再藉著逐漸累積「工作成效」的過程中，不僅達到學生問題解決的「微視」目標，同時也會逐漸達成輔導團隊及學校制度等改善的「鉅視」目標。

(二) 發展實踐社群，落實工作目標

當學生問題日趨複雜導致學校團隊輔導漸陷入困境時，將會引發學校成員積極學習克服困境的動力。此時學校社工師也以實際問題解決為目標時，就能與學校團

隊成員間形成彼此學習成長的互動關係（黃維譯，2003；楊振富譯，2002），逐漸達到以下的效果：

1.掌握校園文化，避免負面效應：校內人與人之間的關係，及不同校園所展出的文化特質，再加上學校特有的工作性質，對於學校社工師在解決問題時，具有關鍵的影響力。

2.積極發展學生解決問題實際有效的方法：利用與學生之間的可近性動，積極地發展不同的處遇方法將更符合實際需求。

3.創造行政系統支持，引動組織改變力量：任何處遇計畫的執行，通常需要外力協助，才能圓滿地完成；在彼此合作的關係中，行政人員之支持就會自然地對輔導成效產生助益。

Abrams & Gibbs (2000) 指出在多元文化或社經程度較低的學校及社區的協同合作關係中，學校社工常扮演較積極之領導者角色 (David R. Dupper, 2003, p.190)。因為學校社工師運用其專業關係及技巧，讓學校與社區資源有效連結。相同的，這樣的專業關係與技巧的運用，也能協助學校輔導團隊成員在互惠的關係下，不僅可提升輔導成效，更可能激發團隊的創意，發展新的處遇模式，達到更高的效率與效能。

當學校社工師善用「協同合作」策略，在學校輔導團隊中所引發的「互動」(mutual interaction) 關係時 (Peebles, 2003)。雖會為原有的學校輔導團隊組織的角色分工或權力分配產生影響，甚至增加

工作上所需承擔的責任 (Michael Barry Winer, 1994)。但也會同時因為這些改變的產生，學校社工師才能有機會進一步從傳統的「個案」、「團體」、「社區」等介入方式；轉變為參與「學校決策團隊」提供學生與家庭需求的資訊，以利決策及方案的選擇、發展「學生研究團隊」界定阻礙學習成效與校園功能範圍、及整合「新師團隊」擴大定義家長參機會，以支持家長等介入方式 (Corbin, 2005)。創造更全面及有效的處遇成效。

陸、結語與建議

學生問題日漸多元化及複雜化，學校社會工作如何與學校輔導團隊有效的合作，發展出更具成效的實務工作方法，在未來臺灣的學校場域中更顯其重要性。透過協同合作策略的「動態」溝通與協調機制，從實際解決問題的過程中，逐漸發展出更有效的團隊關係，再回饋至學校輔導團隊整體效能提升的正向循環機制。以此作為各縣市展開專業輔導人力進入中、小學校園，甚至是即將實施的「幼托整合」後的學習場域專業人力規劃及實務工作者的參考，以期待能更有效的回應學校輔導團隊的需求。在面對上述發展趨勢，學校社工教育必須加強「專業互動」(professional interaction) 能力，就是培養與不同專業間「有效且適當地溝通能力」、以及「建立良好的人際互動能力」、「評估需求及問題分析的能力」等。

(本文感謝審查委員及蔡啓源教授提

供的寶貴意見)

學系博士生)

(本文作者董國光現為東海大學社會工作

📖 參考文獻

- 王仁宏(2003)。從教訓輔三合一談學校輔導體系的建立。學生輔導雙月刊, 85, 96-105。
- 王麗斐、杜淑芬(2009)。臺北市國小輔導人員與諮商心理師之有效跨專業合作。研究教育心理學報, 41。諮商實務與訓練專刊。
- 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。
- 古孟平(2004)。以 CIPP 評估模式評估「新竹市學校社會工作人員輔導方案」。臺中東海大學社會工作學系碩士論文。
- 李隆盛、賴春金(2006)。團隊建立與團隊合作。T&D 飛訊, 50, 1-16。
- 李慧賢(2003)。國中輔導教師在九年一貫課程、教訓輔三合一與心理師法實施後的角色與定位, 學生輔導雙月刊, 85, 52-63。
- 李麗日(2000)。我國國中國小學校社會工作制度建構之研究。會工作研究所博士論文, 東海大學, 臺中。
- 李麗日(1997)。生態理論的學校社會工作在國小實施—美國一個公立國小成功案例的介紹。國教輔導, 36(4), 34-37。
- 林美杏、許純碩、王盈文(2007)。家人互動關係影響幼稚園老師的團隊合作信念與其態度之研究。幼教研究彙刊, 1(1), 63-82。
- 林家興(1999)。國民中學試辦專業輔導人員實施成效及可推行模式評估。教育部訓育委員會。
- 林勝義(2003)。學校社會工作服務。臺北: 學富。
- 林萬億、黃韻如(2010)。學校輔導團隊工作: 學校社會工作師、輔導教師與心理師的合作(四版)。臺北: 五南。
- 林萬億(2003)。「學校社會工作與學生輔導團隊的重整」, 學生輔導雙月刊, 85, 64-73。
- 林萬億、黃伶蕙(2002)。「學校社會工作」, 編入呂寶靜主編, 社會工作與臺灣社會, 臺北: 巨流圖書, 445-486 頁。
- 張英陣、彭淑華、鄭麗珍譯, C. Zastrow 原著(1998)。社會福利與社會工作。臺北: 洪葉。
- 張麗鳳。學校輔導工作團隊的分工與合作。資料來源:
<http://www.rocgta.org.tw/thecorporateteam.html>
- 張如杏、林幸臺(2006)。建構特教體系中專業社會工作。社工專業的風采與躍昇—專

- 業形象、工作模式、績效發展」研討會。社會工作專業人員協會。
- 陳玫伶 (2001)。臺灣學校社會工作之專業實踐及其影響因素。國立暨南大學社會政策與社會工作學系。
- 陳秉華 (1999)。邁向專業－臺灣輔導界發展的回顧與前瞻。Asian Journal of Counseling, 6(2), 21-48。
- 黃韻如 (2003)。臺灣學校社會工作實務運作模式初探。學生輔導, 85, 82-87。臺北市：教育部。
- 黃維譯 (2003)。實踐社群。臺北市：天下遠見出版。
- 許甄妮 (2006)。探討高階主管支持 ERP 專案團隊會對使用者滿意度之影響--以團隊合作、系統、資訊和服務品質為中介變數, 頁 9, 國立中央大學企業管理研究所碩士論文。
- 馮燕、林家興 (2001)。臺北市各級學校社會工作試辦方案評估研究。臺北市政府教育局委託研究。
- 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。
- 楊振富譯 (2002)。學習型學校。天下遠見出版。臺北。
- 劉楚慧 (2003)。誰是企業夢寐以求的人才? Career 就業情報雜誌, 2011 年 7 月 7 日, 取自 <http://career11.mac.nthu.edu.tw/job/freshman/1066376358-1740.htm>。
- 董國光 (2010)。孤星之光更耀眼：淺談學校社會工作者的生存之道。東海大學社工系第 14 屆師生論文發表會「挑戰與承諾：走在正確的道路上」。
- Allen-Meares, P. (1977). Analysis of tasks in school work, Social Work, 196-201.
- Corbin, Joanne N. (2005). Increasing opportunities for school social work practice resulting from comprehensive school reform. Children & Schools, 27: 4, 239-246.
- Dawn A. B., Hal A. L., Jerry B., Paul F., Barbara B., & Amber K. (2008). Community Collaboration to Improve Schools: Introducing a New Model from Ohio. Children & schools, 30(3), 162-172.
- David R. Dupper (2003). School Social Work-Skill and Interventions for Effective Practice. John Wiley.
- Franklin, C. & Streeter, C. L. (1995). School Reform: Linking Public School with Human Services, Social Work, 40(6), p773-782.
- Jacqueline M. H. & Andrea M. B. (2006). Develop Collaborative Special Educator-Paraprofessional Teams: One Para's View. Intervention in School Clinic, 42(1), 51-53. & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey.

- McMahon, A. & Allen-Meares, P. (1992). Is Social Work Racist? A Content Analysis of Recent Literature, *Social Work*, 37(6), 533-539.
- Peebles-Wilkins, W. (2003). Collaborative Interventions. *Children & Schools*, 25(4), 195-196.
- Robert Constable, Shirley McDonald, John P. Flynn (2002). *School social work: practice, policy, and research perspectives-5th ed.* Lyceum Books, Inc. Chicago.