



陳麗欣

摘要

本研究旨在透過文獻以了解學校社會工作之發展歷史與社工角色之演變，並且針對臺中市國中、國小教師與一般社會工作人員進行問卷調查，以探索此二專業對學校社會工作服務內容與角色之看法，了解其優先順序，並更進一步比較二專業對該學校社工服務內容與角色認知之差異性。最後則提出研究結論、省思與建議

壹、前言

教育部依國民教育法第十條於民國 100 年 6 月 23 日以臺訓（三）字第 1000086670C 號發布「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」，並自即日生效。其中所稱之專業輔導人員包括社會工作者、諮商心理師、臨床心理師，促使學校社會工作又引發了教育界與社工界之關心與重視。

該實施要點清楚指陳置專業輔導人員之目的有四：

1. 充實專任專業輔導人力，健全學校三級輔導體制。
 2. 提供學生心理評估、輔導諮商及資源轉介服務，提昇學校對偏差行為學生之危機處理。
 3. 輔導嚴重心理與行為偏差及適應困難學生，提供學校教師及學生家長專業諮詢服務。
 4. 促進學生心理健康，預防學生認知、情緒與行為問題及適應困難之產生。
- 在臺灣，專業輔導人員之設置始於教育部訓委會於民國 86 年在臺灣省與直轄市（臺北市、高雄市）試辦國民中學設置

專業輔導人員兩年方案，招考社工、心理、輔導、教育……等相關專業之畢業生進入學校，投入輔導工作，社會工作專業得以進入學校系統，誠乃學校社會工作之一大突破，爾後學校社會工作乃在教育部不再補助各縣市相關經費之情況下，面臨了各縣市各自發展之局面。目前則面臨了只剩下臺北市、新北市（原先臺北縣）、新竹市、新竹縣及臺中市（原先之臺中縣），且以中輟生為主要的服務對象。

研究者樂見教育部於建國百年時能再補助各地方政府置專任專業輔導人員，並明確地將社會工作師列入其中，但鑑於學校社會工作之角色與功能並未有特定之研究，且教育界和社工界對學校社會工作之服務內容與角色的認知為何？二專業是否會有不同的看法存在？

蓋研究者擔心社會工作專業進入到教育領域中，如果該二專業領域在此認知內涵上有顯著差異存在，恐造成學校社會工作專業未能在教育領域中發揮功能。由是，本研究一則透過文獻了解學校社會工作服務內容與角色，再則以臺中市為研究對象，就國中、國小教師與社會工作人員進行問卷調查，以期了解該二專業對學校社會工作服務內容與角色之認知情況，並分析與比較該二專業在認知情況之差異性，進而提供有關國中、小學教師與學校社會工作人員合作服務之建議。

貳、學校社會工作之發展與現況

社工界都知道學校社會工作是美國社

工專業最早發展的一個重要領域，迄今已邁入第二世紀。

在 1906 年，波士頓、紐約、哈特堡（Hartford）及芝加哥等四處不約而同地在社區學校中設置了訪問教師（Kelly, 2008, 頁 3），透過家庭訪視、領導班級團體、提供教師與校長諮詢提供專業服務。開始時，這些工作人員並非由學校體系聘用，反而是由其他機構或民間團體贊助聘用後，在學校中工作，例如：紐約、波士頓、哈特堡、芝加哥等皆是如此。

美國學校社會工作協會（School Social Work Association of America, SSWAA）在 1921 年成立，進而在 1955 年併入全美社會工作協會（National Association of Social Workers）。1975 年，智能不足教育改進法案（Disabilities Education Improvement Act [IDEA]）之立法通過，更促成學校社會工作之蓬勃發展，到 2005 年全美已經超過 2 萬個學校社會工作參與該專業（Kelly, 2008, 頁 31），在 34 州成立了州立學校社會工作協會（SSWAA, 2011），且全球有 43 國有學校社會工作（International Network for School Social Work），共有 5 萬多位學校社會工作人員參與該專業（Huxtable, 2006），更難得的是學校社會工作在世界各地仍然生氣盎然地發展中（Kelly, 2008, 頁 1）。

至於臺灣社會工作的發展，可以追溯到中華兒童福利基金會（CCF）自民國 66 年起嘗試推展六年，可惜未獲支持而中斷在民國 82 年又再度將學校社會工作列為年度工作重點再度推動，並與學校發展穩

定的契約合作關係（郭東耀、王明仁，1995；王明仁等，1998）。但一直到民國86年，教育部鑒於國民中學輔導教師的工作係以授課為主，難以兼顧輔導工作實務，乃於民國86學年度起至87學年度止執行「國民中學試辦設置專業輔導人員實施計畫」，其中試辦學校臺灣省有24校、臺北市有8校、高雄市有6校（林家興，1999）。惟該試辦計畫停止後，因為經費未持續提供，僅有臺北市、臺中縣（現已納入臺中市）、臺北縣（現已升格為新北市）、新竹市（陳玫伶，2001）及新竹縣（新竹縣政府，2006）等地方政府陸續在招聘專業輔導人員（含學校社會工作），以不同方式推動學校社會工作（林勝義，2007；胡中宜，2007；陳玫伶，2001）：

1.臺北市：目前實施模式採多元模式分別為駐校社工及專案委託二種。

2.臺中縣：於1988至2002年由縣政府招考社工、心理等專業人員，分為駐校及巡迴方式，支援校園輔導工作。2002年2月起因財政因素及縣長更迭，改以「張姐姐輔導中心」從事中輟生輔導，並提供網路及電話服務。

3.臺北縣：依據國民教育法第十條聘任學校社會工作專業人員，以建立完整三級學生輔導體系，將全縣分為九個學區，每一學區中小學總數每達五千人，設學校社會工作人員一人，派駐在學生較多的學校，並支援其他學校。學校社會工作專業人員著重於學生家庭狀況的評估與社區資源的聯結，主要提供特殊個案緊急支援、危機處理之專業服務。

4.新竹市：目前學校社會工作人員以巡迴各校方式，協助處理各巡迴輔導區之學生個案，以協助國中小學輔導學生為工作重點；中輟相關業務與輔導；受理巡迴輔導區內學校轉介之嚴重偏差行為及適應困難學生，進行個案評估及輔；提供學生適性生涯規劃及情緒疏導等輔導團體策略；提供學校、教師及家長諮服務；社會資源之發掘、運用及轉介等。

5.新竹縣：主要以駐校社工模式提供服務，在國中小學，各擇一校設置學校社會工作人員，並接受其他學校的個案轉介。

綜合上述之內容可發現，我國推動學校社會工作模式包括駐校模式、巡迴模式、支援模式及專案委託。提供的服務內容主要針對學生、家庭問題之評估及處遇；參與學校輔導工作，並提供輔導相關專業諮詢；社會資源系統之間發掘、整合、運用及轉介等。

教育部於100年發布「教育部補助國民小學國民中學及直轄市縣（市）政府專任專業輔導人員實施要點」，促使學校社會工作作有浴火重生之轉機，期待臺灣此次有關專任專業輔導人員實施要點之執行後，學校社會工作能有更專業性、持續性的蓬勃發展。

參、學校社會工作在 21 世紀之挑戰

學校社會工作在美國雖已經歷了一世紀，但是如何恰當地界定其專業認同？如何因應角色的複雜性，捕捉住其角色的精

華？在在成爲學校社會工作者之最大困擾，也因此成爲 21 世紀學校社會工作專業之最大挑戰（Kelly, 2008, 頁 4）。由是，Kelly 雖指出學校社會工作具有在地性（local），但是因爲美國州政府與聯邦政府之立法與政策，使得學校社會工作也因此而有一共同之挑戰，主要有四：（Kelly, 2008, 頁 6-8）

1. 將每一個學童帶上來（No Child Left Behind, NCLB）：在 2002 年，聯邦 NCLB 之立法要求將每一個學童帶上來，促使教育工作人員必須證明其具有專業之能力與精熟度，尤其須運用科學性與具研究基礎的專業干預（scientific, research-based intervention），雖然在 2008 年立法略有修正，但是「運用具研究基礎的干預，以符合可測量的目標」（using researched-based intervention to meet measurable goals）則是不變的。

2. 干預回應（Response to Intervention, RTI）：2002 年之 NCLB 立法後，美國國會也於 2004 年對特殊教育之智能不足者教育改進法案（Individuals with Disabilities Education Improvement Act, IDEA）加以修正，允許地方教育單位可以執行當地規劃之干預回應方案，以早期干預（early-intervention）取向，在學童被轉介到傳統特殊教育評估與服務之前，提早進行干預回應，協助排除學童的學習障礙。雖然，各地方教育單位的干預方案各有不同，但基本原則都是立基於數據、當地評估和證據，以早期學業、諮商與行爲之正向支持爲焦點，此等取向乃是學校社會工作在學

校社區中推動其工作的重要挑戰。

3. 重視服務效益（Outcomes-Based Practice）：該挑戰雖然和「將每一個學童帶上來」有關，但是該挑戰卻是來自於學校社會工作爲了證明：其介入確實能造成學童的進步，且該進步是可以測量得出來的。學校社工針對每一個服務的學童都必須撰寫一份處遇計畫，提供個別化教育計畫（Individualized Education Program, IEP），明確地描述該計畫的目標，並且須證明學校社會工作人員確實能提供學校、父母及學生所需要的服務結果。

4. 專業化（Specialization）：雖然學校社會工作已經有百年歷史，但專業化程度仍感不足。目前美國有 34 州成立了學校社會工作協會（SSWAA, 2011），有關學校社會工作者的資格，有 20 州需要社工碩士（MSW）、11 州需要證照考試、但仍有 19 州不要求特定學位（Altshuler, 2006）。在美國已有少數州政府（如印第安那州）要求學校社會工作須具有碩士以上資格，且具有以證據推動執行（evidence-based practice, EBP）之專業能力。顯而易見地，爲學校社會工作者規劃更精進之專業訓練，以養成具有特定專業化能力的學校社會工作乃是 21 世紀的一大挑戰。

目前，全球雖有 43 國置有學校社會工作，但是在條件上規定須具有社工碩士的國家則寥寥可數（例如芬蘭）（Huxtable, 2006），其中美國學校社會工作者有 87.2% 是社工碩士（Kelly 等, 2010）。

當然臺灣也還需要迎頭趕上，期待在 2011 年置專業輔導人員實施要點執行

後，學校社會工作能更積極地參考上述四大挑戰，提昇其專業性，進而提昇學校社會工作之服務效益。

肆、學校三級輔導體制

三級輔導體制乃立基於美國公共衛生預防與干預策略之觀念而建構的（Kelly, Raines, Stone, & Frey, 2010, 頁 10-13），該模式主張針對三層特定人口的特質採用三種不同預防策略，轉化至學校社會工作之推動。

初級干預（Tier 1 Intervention）係針對全體學生透過前瞻積極的干預事宜，以預防問題行為之初次發生；其中約有 20% 不成功的高風險（at-risk）學生，進入次級干預（Tier 2），在此過程中，希望能預防問題行為之再發生，如果處理得宜的話，約有 15% 的學生可以不再有問題行為發生；約有 5% 的學生將進入到三級干預（Tier, 3）的機制內，須透過預估為基礎（assessment-based）、高強度（high-intensity）的個別化處遇的干預方式，來協助其降低負面性的衝擊。Walker 和 Sprague（1999，頁 71）則稱之為全面性干預（universal intervention）、選擇性干預（selected intervention）、與標的性干預（targeted intervention）。

此等三級輔導體制決定了學校社會工作人員在學校體系中扮演著全面性、個別差異化之多重角色。

伍、學校社會工作之目的與服務內容

美國社會工作協會認為學校社會工作服務之要素包括直接服務與間接服務，其中，直接服務的目的與服務內容在於針對處於危機中的學生提供關懷與干預：預防、干預、危機反應、壓力應對、家庭議題、離婚、財務、親職、悲傷／失落、醫務、心理健康、親職教育、虐待（生理／性／情緒）、懷孕、精神疾病、關係、學校相關議題、曠課、缺課、學業成就、霸凌、中輟預防、騷擾、不當行為、逃學、特殊教育、抗耐性、低成就、性議題、藥物濫用。間接服務的目的在於和學校、社區和機構之工作人員一起為處於危機的學生，提供下列服務內容：預防、干預、社區／機構反應、社區協同工作、社區外展、解決科際整合團隊問題、政策補充方案之發展、公共關係、研究與出版、學校改進計畫、學校社會工作人員專業發展、特殊教育、個案管理、諮詢、過程協商生理－心理預估、功能性行為預估、動員學校與社區資源協助兒童在其教育方案中最大可能有效地學習、積極性行為干預方案、探索影響學童學校適應之社會發展史、教育人員之人事發展、教師/行政人員諮詢。

林勝義（2003、2007）綜合常見的學生需求及社會工作因應措施，主張學校社會工作有下列目的及服務內容：協助學生良好的適應、協助學生脫離危險狀態、滿足特殊學生的需求、調解學生的衝突問

題、處理學生及家庭的團體問題、協助學校處理危機事件、協助學生與學校—家庭—社區的良好關係、協助學生獲得適應變化的能力。

學校社會工作人員係以學生為服務對象，擔任居中協調與規劃之角色，藉由各種活動的安排來建立學校、家庭、社區相互連接的生態環境，使個案系統（包括中輟、逃家、嚴重偏差行為、單親、毒藥癮、學業低成就、觸犯法律者、面臨重大災變的、遭受家暴或性侵害等受保護性個案，並針對個案不同的問題進行評估與給予處遇）、學校系統（包括與學生同儕、老師、校長及各相關業務單位建立關係，及提供專業諮詢及協助）、家庭系統（包括深入了解、評估並擬定處遇計劃、協助家庭所需的資源連結、促進親子關係等）及外部及社區系統（包括社政單位、社福單位、少年輔導機構、警政單位、司法單位、衛生單位、志工、社區鄰居、校外重要他人等資源網絡）之運用與整合。（林勝義，2007；陳玫伶，2001；簡秀芬，2003）

陸、學校社會工作者之角色

開始時，社會工作人員並非由學校體系聘用，反而是由其他機構或民間團體贊助聘用後，在學校中工作，例如：在紐約係由睦鄰組織（settlement house）贊助，協助學校和社區新移民間的溝通；在波士頓係由女性教育協會（Women's Education Association）贊助訪問教師，為家庭與學校服務；在哈特堡係由心理診所發展訪問

教師方案，協助心理學家獲得學童的社會史，以完成診所的處遇計畫與建議；在芝加哥則由 Louise Montgomery 在 Hamline 學校發展社會睦鄰方案，為 Stockyards 社區提供更廣泛的服務。（Constable, 2009, 頁 13）

包容與尊重個別差異之哲學（philosophies of inclusion and respect for individual differences）持續深度地形塑美國教育之實施，並提供學校社會工作人員之角色基礎，Constable（2009）在檢視了美國學校社會工作後，將學校社會工作員角色依歷史發展分為下列 14 種：

一、第一個學校社會工作角色之界定

在 1913 年，紐約州羅契斯特（Rochester）教育局注意到在學校以外的學童環境中，有股力量會阻礙教育的努力，因此該局首次聘任訪問教師，以擴大個別化教育使命，同時也承認社會工作員在該使命中所扮演的角色。換言之，學校社會工作之角色在於成就學童之整體福利（whole welfare of the child）和促成家庭和學校合作（cooperation between the home and school）的最大化。

二、學校社會工作強調學校與社區的關係

在 1916 年，Jane Culbert 在全美慈善與矯正研討會（the National Conference of Charities and Corrections）中，將學校社會工作的重點界定在學童的環境和學校，而非在個別學童身上。學校社會工作的角色

在於「為學校解說學童校外生活、補充教師對學童之瞭解、協助學校瞭解學童鄰里環境、詮釋學童之要求與需求」。因此學校社會工作角色的定義在於根據學童利益提供專業的支持，延續一世紀至今，已發展成爲「包容、尊重個別差異、教育係發生在教室、家庭和社區的過程」等重要概念。Julius Oppenheimer 則更進一步地將其發展成學校社會工作是學校—家庭—社區溝通管道，希望能找出學童潛在的困難，指出學童所需要的改變，在學校行政之認同下提出必要的協助。

三、學校社會工作之焦點由環境轉向失調之學童

在 1920 年，全美訪問教師協會成立，並在紐約市舉行第一屆年會。訪問教師的組織、行政與角色在會議中備受關懷，並開辦學刊 (Bulletin)，一直到 1955 年全美社會工作協會 (National Association of Social Workers) 成立後方併入該協會。該期間中，因爲心理衛生運動的影響，學校社會工作的焦點由家庭與學校環境轉向個別學童與學童需求，個案工作乃成爲學校社會工作主要的方法。

四、學校社會工作雖以學校為執行場域，但和所有社會工作專業一樣，係以個案工作為基石

在 1929 年，Milford 研討會報告指出：社會工作理論與實務已日臻成熟，不同領域的社會工作實務 (例如：學校、醫院、法院、安置機構、兒童福利機構、家

庭服務機構) 都以「個案工作」爲基石而各有其獨特發展。社會工作也因此更行廣闊，但也因而差異甚大。換言之，社會工作不被認爲有其通用的實務工作場域，但個案工作理論被社會工作認同爲通用的 (generic) 的知識、價值與技巧，也因此成爲日後社會工作專業分化之基礎。

五、通用 (generic) 知識與特別 (specific) 知識之區別

在 1939 年，Grace Marcus 企圖釐清通用知識與特別知識之區別，Marcus 指出：通用知識係指不論在哪一個實務領域，個案工作者欲適當地執行其特定的工作時，都必須具有的必備的、共同特質的個案工作知識、理念與技巧；而特別知識係指被運用至特殊執行場域之個案工作。換言之，通用知識已經被擁有不同資源的機構有效地運用，以符合各實務領域的特定目的、問題與條件。

六、學校社會工作之基本原理

在 1949 年，Florence Poole 從「每一兒童受教權益」(the right of every child to an education) 發展出學校社會工作的基本原理，他主張學校有義務提供協助，以幫助學童獲得教育的好處，學校需要作若干改變，來協助無法從學校參與之經驗中獲得好處的學童，學校社會工作的角色因此而有重大改變。Poole 認爲社會工作不再是附屬於學校服務機制中，而應該是學校服務機制的一部分，是執行學校目的之必要部分，因此該服務是社會工作服務，且該

社會工作服務是來自於學校的社會功能，因此，社會工作員應該在學校情境中，透過學校社會工作服務以提供學校所需要的服務，學校社會工作員必須能提供融入學校組織與結構的服務。由是，社工員必須能界定學校所需要的服務，而透過提供這些服務的貢獻，學校相關人員也能接受該相關服務，進而能對學童有所幫助。學校社會工作實務係立基在學校使命、社會工作知識與技巧與社工員專業義務上，學校社會工作員決定學校有何需求，進而確定以何種合宜方案來滿足該需求，經由社會工作方法與學校使命之互動，更進一步地成就個人、家庭、與機構的複雜需求，而學校社會工作也不再侷限於個案工作之狹隘領域中。Poole 對「每一位學童受教權益」的倡導，改變了以往學校社會工作只專注於無法適應於學校生活的問題學生，而將焦點轉向了學校，促使學校與學童的彼此適應，以期待學童能處身於每一學童都擁有受教權益的情境中。

然而，干擾學童受教權益的情境是十分複雜的，甚至於必須面對學校的社區環境，由是，學校社會工作員也因此必須對變遷中的環境與情境有所反應。

七、學校社會工作被集中整併到社會工作專業中

在 1955 年，學校社會工作被整併到全國社會工作協會，其專刊 (Bulletin) 也因此而被納入社會工作學刊，有關學校社會工作之文獻也因而中斷一段時期。

八、學校社會工作強調人與環境之轉換

在 1950 和 1960 年代，H. Bartlett 和 W. E. Gordon 提出個人和其社會環境間的轉換，將社會工作引導至另外一個轉捩點，而個人也不再是社工專業助人之唯一焦點，團體與環境干預等理念的發展與擴散為社會工作注入了新血，使得社會工作實務更加豐富。透過社會工作干預，以提昇人們與環境資源的相互應對能力，由是得以對人們及環境都有所裨益。社會工作員的關注，也由只專注於人們和環境的失能與缺陷，更進一步地注意到個人成長與環境改善的雙重機會，而此等關注到人們和其環境乃是社會工作專業不同於其他專業的最大區別。

九、學校社會工作專業化之開端

1960 年代末期以後，學校社會工作專業在理論上有重大突破，「通用」理念已不足以滿足實務上的需求，教育和健康等領域有關目標責效 (accountability) 要求也被引進到社會工作實務領域中，在 1979 年，聯合任務小組 (Joint Task Force) 建立了一個公式：社會工作實務源自於個人與社會機構間有調解與斡旋的需求 (need for mediation)，以滿足機構設置目的和人類共同需求。實務工作場域會依案主群、切入點、機構目的與社會工作實務、知識、價值對機構目的和對人類共同需求之合宜度而加以界定，至於這些需求與相對應的機構為：根據生理與心理福祉需求、知與學

需求、正義需求、經濟安全需求與自我成就、親密與關係需求將社會工作區分成健康、教育、司法、工作/公共救助與家庭兒童福利等五大系統，而在每一個領域中，社會工作人員都肩負起調解與斡旋個人和機構關係的專業角色。

而學校社會工作也在此時間點，發展出特有的身分、角色認同、理論、哲理和組織，並擁有大量資深的社工員，而這些資深的學校社會工作人員乃是 1970 年代中期與晚期倡導學校社會運動的主力，並且在創立美國各州之州學校社會工作協會、學校社會工作學刊扮演著重要的角色，同時更進一步尋求在社會工作共同領域和學校社會工作特別領域之平衡。

十、學校社會工作對個案工作之再省思

雖然在 1960 年代，學校社會工作顯示出其方法之多元性，以及以更寬廣之關懷，同時，社會工作專業則正經歷著社會改革，相對地也造就了教育改革。更進一步地，Lela Costin 在深入探討 1940 年代與 1950 年代的社會工作文獻後，發現學校社會工作人員只專注於臨床取向，因而對此等狹隘角色不滿，認為學校社會工作未能在學校使命的變遷中提供更進一步的協助。

十一、學校社會工作之四種運作模式 (four models)

在 Costin 之後，John Alderson (1974) 在 Costin 研究發現的基礎上，更進一步地整理出學校社會工作的三種干預模式，該

三種模式分別採用臨床理論、社會變遷理論與社區學校組織等理論，而建構了臨床模式 (clinical model)、學校變遷模式 (school change model)、社區學校模式 (community school model)，但是上述模式在運用過程中皆排除其他理論。

Alderson 在發現上述模式之排他性後，更進一步地提出社會互動模式 (social interaction model)。在該模式中，學校社會工作人員則扮演著動態、彈性與變動的角色，在實務執行中，其焦點係以系統理論為基礎，個人、環境、家庭中的學生、學校之間的往返互動 (reciprocal interaction)，而社工員應該在此互動過程中調整其角色。

十二、學校社會工作功能之七種分類 (seven clusters)

幾乎在同一時間點，Lela Costin (1973) 另行提出了學校－社區－學生關係模式 (school-community-pupil model)，該模式強調在學校社區缺陷、特定的系統特徵和學生生命週期特殊壓力點之互動過程中，學校社會工作人員可以扮演七類角色：(1)個人、家庭、團體之直接諮商、(2)倡導、(3)諮詢、(4)社區連結、(5)科際整合團隊之協調、(6)需求評估、與(7)方案和政策發展。

十三、擴大學校社會工作之運作

Allen-Meares (1977) 則倡導家庭－學校－社區關係模式 (home-school-community relations model)，但是其工作則以個別學生所面臨的問題為焦點。然而，在此過

程中，學校社會工作人員所強調的並非單一焦點，只強調個人改變或系統改變，排除了其他焦點，反而是同時認同個人及系統二者的重要性。因此，學校社會工作人員之角色不在於個人改變或系統改變的概念問題，而是在於組織潛在於角色中的方法論之差異。Frey 和 Dupper 為解決該差異困境，整合學校社會工作之臨床干預與環境干預，提出了臨床四象限的看法：(1)包含個人、小團體、或家庭之干預，以挑戰環境之改變、(2)包含大團體或整個系統之干預，以挑戰環境之改變、(3)包含個人、小團體、或家庭之干預，以挑戰學生之改變、(4)包含大團體或整個系統之干預，以挑戰學生之改變。

Germain 則運用區位系統理論來澄清社會工作的雙重功能，重視環境的複雜性就如同重視個人之複雜性。也就是從醫藥－疾病的隱喻引導至健康取向，運用人們和情境所擁有的資產，以參與進步中的力量，進而得以移除成長和適應環境障礙。

十四、學校社會工作當代繼起之議題與角色

在 20 世紀的最後三十年代中，學校包容與個別化使命在關注學校對身心障礙學童之受教權、學校改革運動、對暴力、性騷擾、校園暴凌等事項時也有所回應，教育正面對著強調以結果與證據為依據 (outcome and evidence based) 的走向，因此，學校社會工作也被期待能走向具有高度專業資格的特殊化。根據美國立法規定，各州也為合格的學校社會工作人員訂定

標準，並且更進一步為高規格的合格學校專業人員引進碩士後導師 (post-masters mentorships) 專業證照。

由上述美國學校社會工作人員角色之演變中，吾人可以經由美國社會工作協會之定義，瞭解到社會工作人員在直接服務中所扮演的角色為：生理－心理評估、危機干預、家庭諮商、家庭/學校/社區聯絡、個別治療/諮商、商談、小團體治療/諮商。而在間接服務中所扮演的角色為：倡導、多面向科際整合團隊、個案管理、外面機構聯絡、協同、親職教育、諮詢、預防、協調、轉介、促進、支持學生學習、申請經費、家庭/學校/社區聯絡、干預計畫發展。

學校社會工作國際網絡主張學校社會工作人員是協助學童能留在學校中成功學習的專業社會工作人員，其服務內容與角色為：

(1)學校社會工作人員旨在協助有學校問題、家庭問題與社區問題的學生，(2)學校社會工作人員和兒童與少年、家長、教師與學校職員共同工作，(3)學校社會工作人員協助在學業與社會層面有問題的學生、擔任家庭於學校間的聯絡人、將學童轉介至社區相關機構、協助在危機中的學生、提供預防方案。

鑑於學校社會工作不是單獨地工作，常常是採用多元專業工作團隊方式來執行，希望藉由家庭、老師、學生所處社區資源之連結，提供學生所需要的支持，學校社會工作者呈現多面性的角色，其所扮演的角色包括：臨床的角色、各種校間小組成員及中間人的角色、教師與行為輔導

教師的角色、個案經理的角色、支持者的角色、過渡計劃者的角色和決策的角色(謝振裕、蔡青芬, 2009)。

林勝義(2007)則主張社會工作者在學校情境中具有兩種角色系統：

(1)學生(家庭)系統的角色：學校社會工作者的主要服務對象，是學生和家庭。在這方面，學校社會工作常擔任的角色為：案主之發現者、臨床干預者、使能者(促成者)、教導者。

(2)學校(社區)系統的角色：學校社會工作者除了直接介入學生及家庭外，有時也須介入學校體系、學區、社區之中，其所扮演的角色為：合作者、諮詢提供者、倡導者、連結者。

學校社會工作的服務對象包括學生、學生家長、老師等，再綜合上述文獻，學校社會工作人員所扮演的角色包括：臨床者、協調者、教導者、個案管理者、資源連結者及倡導者。

柒、研究設計與研究過程

本研究旨在透過問卷調查法，探討國中、小學教師與一般社會工作人員對學校社會工作服務內容及角色之認知，並且比較教育界人員與社工界人員對此二者之認知是否有顯著差異存在。茲先說明研究工具之設計，次則說明調查方式與統計方法，最後再說明研究結果。

一、研究方法與研究工具

王舒慧、陳靖雯、張玥英在本文作者

指導下，根據相關文獻編製「對學校社會工作人員服務內容及角色之認知調查問卷」，該問卷包括：(一)基本特質；(二)對學校社會工作人員服務內容認知；(三)對學校社會工作人員角色內容認知等三部分，鑑於編製過程嚴謹，信度與效度皆佳，且第二、三部分也適用於社會工作人員，故在本研究中，「對學校社會工作人員服務內容認知」與「對學校社會工作人員角色內容認知」兩部分皆保留之，但第一部分則根據教師與社工員之特質而修改其基本資料。

「對學校社會工作人員服務內容認知」與「對學校社會工作人員角色認知」各計 16 題與 25 題，以四分量表表示，在計分方面，分為非常同意、同意、不同意、非常不同意，全部為正向題，分數從非常同意到非常不同意依序為 4、3、2、1 分，分數越高表示對服務內容與角色之認知越同意。

該問卷設計時，係根據國中與國小教師 181 份預試問卷以內部一致性效標法、相關分析法進行各題項之鑑別度分析，結果分別保留了服務內容認知 16 題及角色認知 25 題，以 Cronbach's α 係數來評估問卷內部之一致性，其中，服務內容部分的 Cronbach's α 值為 .941，角色部分的 Cronbach's α 值為 .968，表示此二部分之內部一致性極佳。

針對該問卷之服務內容認知題項及角色認知題項進行因素分析，在服務內容認知 16 個題項，萃取出 3 個因素，因素一之因素負荷量為 .689 至 .808，可解釋 27.792%

之變異量，命名為「社區與家庭」；因素二之因素負荷量為.517 至.833，可解釋 20.723%之變異量，命名為「個案」；因素三之因素負荷量為.569 至.760，可解釋 19.794%之變異量，命名為「學校」，總解釋變異量為 68.308%。角色內容認知 25 個題項，萃取出 2 個因素，因素一之因素負荷量為.511 至.831，可解釋 36.604%之變異量，命名為「臨床者」；因素二之因素負荷量為.449 至 0.808，可解釋 26.838%之變異量，命名為「資源連結者」，總解釋變異量為 63.443%。

二、研究對象

本研究主要以臺中市國中、小學教師與一般社會工作人員為調查對象，於民國 99 年至 100 年間進行調查，共計完成大臺中市國中、國小教師（402 人）及一般社會工作人員（105 人），共 507 份有效問卷，茲分別說明抽樣方法與過程：

（一）國中與國小教師部分

98 學年度臺中縣市公立國中合計 69 間（臺中縣 46 間、臺中市 23 間），臺中縣市公立國小合計 226 間（臺中縣 164 間、臺中市 62 間），本研究採分層叢集取樣，國中依 1/5 的比例抽取 13 間；國小依 1/8 的比例抽取 27 間，共計有 40 間學校教師做為此研究之問卷發放對象，並於民國 99 年 5、6 月間進行調查，為避免郵寄問卷回收率低落，在問卷發出之前，研究團隊先以電話或親自拜訪該學校，向學校教師說明研究內容及目的，確認學校狀況，同時

藉此建立關係，期能提高受訪者填答問卷動機；並附上回郵，方便受訪者於填寫問卷後，只要投入郵筒即可。本研究共發出問卷 1,000 份，回收 411 份，問卷回收率為 41%，其中有 9 份問卷填答不完全，有效問卷為 402 份。

（二）一般社會工作人員部分

臺中市社會工作人員部分則在民國 100 年 5、6 月間進行調查，首先由研究者根據內政部社會司資源調查資料，就臺中院轄市所有登錄的社福機構（共計 87 機構），分別打電話說明本研究之目的，獲得 44 所機構口頭同意後寄發問卷，共計發出 176 份問卷，中間經兩次電話請求寄回，最後於 6 月底共計有 23 機構寄回，有效問卷為 105 份，有效問卷回收率為 59.66%。

三、正式研究之效度與信度分析

鑑於上述問卷之效度與信度係根據國中與國小教師預試問卷所分析出來的結果，而本次之研究更進一步地納入社工員之資料，因此乃以本研究之所有受試者之答案以因素分析進行效度分析，並以 Cronbach's α 係數來評估問卷內部一致性之信度分析。

（一）服務內容認知之效度分析與信度分析

本研究之因素分析係依據特徵值大過 1 作為選擇共同因素個數的原則，服務內容認知 16 個題項，萃取出 3 個因素，因素一包括 6 題，其因素負荷量為.775 至.593，可解釋 24.016%之變異量，將其命名為「社

區與家庭」；因素二包括 5 題，其因素負荷量為.746 至.641，可解釋 20.424%之變異量，並將其命名為「個案」；因素三包括 5 題，其因素負荷量為.751 至.526，可解釋 20.287%之變異量，並將其命名為「學校」，總解釋變異量為 68.308%（如表 1）。

服務內容認知量表之整體 Cronbach's α 值為.936，社區與家庭因素、個案因素與學校因素之 Cronbach's α 值為分別為.895、.837 與.866，顯示出有相當高的內在一致性信度（如表 2）。

表 1：服務內容認知之因素分析摘要表

因素	問 項	MSA	因素負荷量	特徵值	因素解釋變異量	因素累積解釋變異量
社區與家庭	14. 擔任校外專業資源引進及溝通協調的聯繫窗口	.947	.775	3.843	24.016	24.016
	13. 溝通、協調社區資源系統間之關係	.946	.745			
	12. 針對家長需求，提供社工專業服務	.941	.738			
	15. 促進校內、外的合作關係	.942	.723			
	11. 透過家訪及家庭晤談，協助家庭問題的改善	.954	.651			
	16. 確保個案就學權益，不因其他因素而權益受損	.959	.593			
個案	3. 協助學生問題需求評估	.908	.746	3.268	20.424	44.439
	4. 滿足學生問題的需求	.924	.734			
	1. 運用高風險問題行為為學生評估指標	.952	.685			
	2. 協助瞭解學生問題（如：學校適應不良、中輟…等）之原因	.952	.647			
	5. 規劃學生輔導策略	.928	.641			
學校	9. 疏解教師輔導學生之壓力	.948	.754	3.246	20.287	64.727
	7. 辦理教師成長研習	.943	.753			
	10. 辦理家長成長研習	.943	.721			
	8. 提供校內教職員的社工專業諮詢服務	.950	.720			
	6. 提供學生問題之服務方案	.968	.526			
KMO = .944 Bartlett Test of Sphericity = 4550.422 自由度 = 120 P = .000						

表 2：服務內容認知量表信度分析摘要表

項 目		整體	社區與 家庭因素	個案 因素	學校因素
服務認知	信度	.936	.895	.837	.866
	題數	16	6	5	5

(二)角色認知之效度分析與信度分析

角色認知 25 個題項，計萃取出 3 個因素，因素一包括 10 題，其因素負荷量為.791 至.465，可解釋 23.138%之變異量，並將其命名為「學生危機事件之因應」；因素二包括 8 題，其因素負荷量為.807 至.575，可解釋 22.500%之變異量，並將其命名為「社區資源運用」；因素三包括 7 題，其因素負

荷量為.749 至.439，可解釋 17.560%之變異量，將其命名為「福利服務輸送」，總解釋變異量為 63.198%（如表 3）。

角色認知量表之整體 Cronbach's α 值為.962，學生危機事件之因應因素、社區資源運用因素與福利服務輸送因素之 Cronbach's α 值為分別為.931、.922 與.870，顯示出有相當高的內在一致性信度（如表 4）。

表 3：角色認知之因素分析摘要表

因素	問 項	MSA	因素負 荷量	特徵值	因素解釋 變異量	因素累積 解釋變異量
學生 危機 事件 之 因 應	3. 協助學生疑似精神及心理疾患學生問題之個案輔導	.955	.791	5.785	23.138	23.138
	1. 協助學生復學後校園適應輔導工作	.966	.735			
	4. 協助偏差行為學生問題之個案輔導工作	.952	.717			
	7. 針對高風險（關懷）學生進行家訪，並提出問題診斷及處遇建議	.961	.715			
	5. 為學生辦理情緒管理團體	.961	.702			
	6. 提供家長專業諮詢及轉介服務	.952	.659			
	12. 針對疑似患有精神疾病學生，提供其家長親職教育	.971	.642			
	8. 協助處理學生家庭失功能問題	.971	.584			
	11. 協助師生間溝通及解決互動之障礙	.970	.492			
	17. 提供中輟學生復學前的服務計劃	.979	.465			

因素	問 項	MSA	因素負荷量	特徵值	因素解釋變異量	因素累積解釋變異量
社區資源運用	21. 訪查社區資源，建立學校社會資源網絡	.937	.807	5.625	22.500	45.638
	22. 運用社會資源，成為學校與社區之聯繫窗口	.950	.794			
	23. 參與區域聯繫會報，共謀社區輔導方案	.975	.762			
	25. 在學校相關會議中宣導學校社工服務理念與模式	.979	.678			
	10. 提供保護管束學生之必要協助	.956	.607			
	9. 陪同需要出庭之學生面對司法歷程	.948	.589			
	15. 針對有司法需求的學生提供法律諮詢服務	.973	.585			
	20. 在學校網站刊載福利訊息與心靈成長文章	.962	.575			
福利服務輸送	16. 提供學生及老師福利專業知識、訊息的諮詢服務	.963	.749	4.390	17.560	63.198
	18. 協助家庭經濟問題的處理	.950	.735			
	13. 為學生辦理人際關係、兩性關係團體	.964	.619			
	19. 提供學生福利資源的轉介服務	.971	.608			
	14. 為家長辦理親職教育團體或課程	.969	.578			
	24. 倡導學生就學權益	.974	.549			
	2. 協助學生學雜費及生活費用的補助	.898	.439			
KMO = .962 Bartlett Test of Sphericity = 9184.588 自由度 = 300 P = .000						

表 4：角色認知量表信度分析摘要表

項 目		整 體	學生危機事件之因應因素	社區資源運用因素	福利服務輸送因素
角色認知	信度	.962	.931	.922	.870
	題數	25	10	8	7

四、統計方法

回收問卷運用 SPSS 12.0 電腦套裝軟體進行資料分析，除了上述之因素分析與 Cronbach's α 信度分析外，還運用描述統計、t 考驗及單因子變異數分析等統計方法來了解國中、小學教師對學校社會工作人員服務內容及角色之認知。

捌、研究結果

一、學校社會工作服務內容之認同情況與專業類別之比較

根據表 5，本研究所提出之 16 項學校社會工作之服務內容皆被高度的認同與同意，教育界認同百分比皆達 90% 以上，顯示出教育界對學校社會工作之期待頗高，依百分比高低排列，前 5 項分別為協助瞭解學生問題（如：學校適應不良、中輟... 等）之原因（99.3%）、確保個案就學權益，不因其他因素而權益受損（98.3%）、協助學生問題需求評估（98.0%）、透過家訪及

家庭晤談，協助家庭問題的改善（97.8%）、提供學生問題之服務方案（97.8%）。

社工界對學校社會工作之服務內容也被高度的認同與同意，認同百分比除了促進校內、外的合作關係（81.0%）、協助學生問題需求評估（82.70%）、協助瞭解學生問題（如：學校適應不良、中輟..等）之原因（88.1%）外，其他 13 項之認同皆達 90% 以上，顯示出社工界對學校社會工作服務內容之認同也頗高。依認同百分比高低排列，前 5 項分別為提供學生問題之服務方案（99.0%）、運用高風險問題行為學生評估指標（99.0%）、確保個案就學權益，不因其他因素而權益受損（97.1%）、提供校內教職員的社工專業諮詢服務（97.1%）及規劃學生輔導策略（97.1%）。

更進一步比較該二專業對學校社會工作服務內容認同排序，差異較大的有：協助瞭解學生問題之原因、協助學生問題需求評估、滿足學生問題之需求及規劃學生輔導策略。

表 5：學校社會工作服務內容認同百分比摘要表

題 目	類 別		服 務 內 容			
	整體 (N=502)		教育界 (N=402)		社工界 (N=100)	
	認同百分比	排序	認同百分比	排序	認同百分比	排序
6. 提供學生問題之服務方案	98.0	1	97.8	4	99.0	1
16. 確保個案就學權益，不因其他因素而權益受損	98.0	1	98.3	2	97.1	3
1. 運用高風險問題行為學生評估指標	97.2	3	96.8	8	99.0	1

2. 協助瞭解學生問題（如：學校適應不良、中輟..等）之原因	97.0	4	99.3	1	88.1	14
8. 提供校內教職員的社工專業諮詢服務	96.8	5	96.8	8	97.1	3
11. 透過家訪及家庭晤談，協助家庭問題的改善	96.8	5	97.8	4	93.3	10
12. 針對家長需求，提供社工專業服務	96.6	7	97.3	6	94.2	9
14. 擔任校外專業資源引進及溝通協調的聯繫窗口	96.6	7	97.3	6	94.3	8
5. 規劃學生輔導策略	96.3	9	96.0	12	97.1	3
13. 溝通、協調社區資源系統間之關係	95.9	10	96.8	8	92.4	13
3. 協助學生問題需求評估	94.9	11	98.0	3	82.7	15
10. 辦理家長成長研習	94.9	11	94.8	13	95.2	7
9. 疏解教師輔導學生之壓力	94.5	13	94.8	13	93.3	10
4. 滿足學生問題的需求	94.1	14	93.5	16	96.2	6
7. 辦理教師成長研習	93.7	15	93.8	15	93.3	10
15. 促進校內、外的合作關係	93.5	16	96.8	8	81.0	16

由表 5，研究者發現教育界社工作對學校社會工作服務內容認知在若干項目上有差異存在，因此乃更進一步地進行 t-test，其結果如表 6。

就學校社會工作服務內容之三個因素比較分析，本研究發現教育界與社工界只有在社區與家庭因素之認同有顯著差異（ $t=-3.216$ ， $df=173.452$ ， $p=.002$ ），其中有透過家訪及家庭晤談，協助家庭問題的改善（ $t=-2.839$ ， $df=160.627$ ， $p=.005$ ）、針對家長需求，提供社工專業服務（ $t=-3.114$ ， $df=163.086$ ， $p=.002$ ）、及促進校內、外的合作關係（ $t=-4.605$ ， $df=143.94$ ， $p=.000$ ）等三項目上，其認同

之平均數有顯著差異存在，且都是教育界之認同度高於社工界。

教育界與社工界雖然在個案因素（ $t=-1.402$ ， $df=500$ ， $p=.162$ ）與學校因素（ $t=.026$ ， $df=505$ ， $p=.979$ ）皆無顯著差異存在，但在運用高風險問題行為學生評估指標（ $t=3.204$ ， $df=159.271$ ， $p=.002$ ）、協助瞭解學生問題之原因（ $t=-5.739$ ， $df=140.408$ ， $p=.000$ ）、協助學生問題需求評估（ $t=-4.067$ ， $df=504$ ， $p=.000$ ）的認同情形則有顯著差異存在，其中社工界較認同運用高風險問題行為學生評估指標，而教育界則較認同協助瞭解學生問題之原因及協助學生問題需求評估。

表 6：專業類別與學校社會工作服務內容認知之 t 檢定摘要表

題 目	類 別		服 務 認 知						
	整體 (N=502)		教育界 (N=402)		社工界 (N=100)		t 檢 定		
	平均數	SD	平均數	SD	平均數	SD	t 值	d. f.	P 值
社區與家庭	3.35	.452	3.38	.456	3.23	.414	-3.216	173.452	.002
11. 透過家訪及家庭晤談，協助家庭問題的改善	3.38	.561	3.41	.555	3.24	.564	-2.839	160.627	.005
12. 針對家長需求，提供社工專業服務	3.38	.558	3.42	.556	3.23	.544	-3.114	163.086	.002
13. 溝通、協調社區資源系統間之關係	3.30	.562	3.31	.557	3.24	.581	-1.223	505	.222
14. 擔任校外專業資源引進及溝通協調的聯繫窗口	3.34	.548	3.36	.543	3.29	.567	-1.166	505	.244
15. 促進校內、外的合作關係	3.28	.589	3.34	.548	3.02	.665	-4.605	143.094	.000
16. 確保個案就學權益，不因其他因素而權益受損	3.41	.538	3.42	.538	3.36	.539	-.992	505	.324
個案	3.31	.430	3.33	.430	3.26	.429	-1.402	500	.162
1 運用高風險問題行為學生評估指標	3.26	.505	3.22	.498	3.40	.511	3.204	159.271	.002
2. 協助瞭解學生問題（如：學校適應不良、中輟…等）之原因	3.36	.547	3.44	.511	3.07	.587	-5.739	140.408	.000
3. 協助學生問題需求評估	3.31	.584	3.36	.531	3.11	.723	-4.067	504	.000
4. 滿足學生問題的需求	3.26	.574	3.24	.576	3.36	.557	1.963	505	.050
5. 規劃學生輔導策略	3.38	.557	3.38	.562	3.37	.542	-.109	505	.913
學校	3.35	.459	3.35	.458	3.35	.463	.026	505	.979
6. 提供學生問題之服務方案	3.38	.525	3.37	.529	3.40	.511	.467	505	.641
7. 辦理教師成長研習	3.32	.586	3.30	.578	3.40	.614	1.621	505	.106
8. 提供校內教職員的社工專業諮詢服務	3.37	.545	3.37	.545	3.38	.544	.256	505	.798
9. 疏解教師輔導學生之壓力	3.35	.595	3.36	.596	3.30	.590	-.820	505	.413
10. 辦理家長成長研習	3.33	.589	3.34	.601	3.26	.538	-1.426	177.944	.156

二、學校社會工作角色之認同情況與專業類別之比較

根據表 7，本研究所提出之 25 項學校社會工作之角色皆被高度的認同與同意，教育界除了協助學生學雜費及生活費用的補助（89.5%）外，其他 24 項之角色認同百分比皆達 90%以上，顯示出教育界對學校社會工作之角色認同度頗高，依百分比高低排列，前 5 項分別為協助學生復學後校園適應輔導工作（98.35%）、提供家長專業諮詢及轉介服務（98.3%）、針對高風險（關懷）學生進行家訪，並提出問題診斷及處遇建議（98.3%）、運用社會資源，成為學校與社區之聯繫窗口（98.0%）及提供學生福利資源的轉介服務（98.0%）。

社工界對學校社會工作之角色認同與同意雖也相當高，但整體而言則低於教育界之認同比例，認同百分比在 90%以上者

有 17 項，80~90%之項目有 5 項，不滿 80%之項目則有 3 項：提供學生及老師福利專業知識、訊息的諮詢服務（61.0%）、協助家庭經濟問題的處理（72.4%）、為學生辦理人際關係、兩性關係團體（78.1%）。

更進一步比較該二專業對學校社會工作角色之認同排序，差異較大的有：

1.教育界認同百分比比較高之項目者：提供學生福利資源的轉介服務、協助處理學生家庭失功能問題、協助偏差行為學生問題之個案輔導工作、及提供學生及老師福利專業知識、訊息的諮詢服務等。

2.社工界認同百分比比較高之項目者：協助學生疑似精神及心理疾患學生問題之個案輔導、針對疑似患有精神疾病學生，提供其家長親職教育、提供保護管束學生之必要協助、針對有司法需求的學生提供法律諮詢服務。

表 7：角色認知量表填答「同意、非常同意」百分比摘要表

題 目	類 別		角 色 認 知					
			整 體 (N=505)		教 育 界 (N=402)		社 工 界 (N=103)	
	同 意 百 分 比	排 序	同 意 百 分 比	排 序	同 意 百 分 比	排 序		
1. 協助學生復學後校園適應輔導工作	97.8	1	98.3	1	96.2	8		
6. 提供家長專業諮詢及轉介服務	97.8	1	98.3	1	96.2	8		
7. 針對高風險（關懷）學生進行家訪， 並提出問題診斷及處遇建議	97.8	1	98.3	1	96.2	8		
3. 協助學生疑似精神及心理疾患學生問 題之個案輔導	97.4	4	96.8	13	100.0	1		
21. 訪查社區資源，建立學校社會資源網 絡	97.2	5	97.0	10	98.1	3		

22. 運用社會資源，成為學校與社區之聯繫窗口	97.2	5	98.0	4	97.1	4
20. 在學校網站刊載福利訊息與心靈成長文章	97.0	7	97.0	10	97.1	4
5. 為學生辦理情緒管理團體	96.8	8	96.8	13	97.1	4
17. 提供中輟學生復學前的服務計劃	96.8	8	97.5	6	94.3	15
25. 在學校相關會議中宣導學校社工服務理念與模式	96.8	8	97.0	10	96.2	8
10. 提供保護管束學生之必要協助	96.3	11	96.3	18	96.2	8
12. 針對疑似患有精神疾病學生，提供其家長親職教育	96.3	11	96.0	19	97.1	4
19. 提供學生福利資源的轉介服務	96.1	13	98.0	4	88.6	19
23. 參與區域聯繫會報，共謀社區輔導方案	96.0	14	96.5	16	94.2	16
11. 協助師生間溝通及解決互動之障礙	95.9	15	95.0	20	99.0	2
8. 協助處理學生家庭失功能問題	95.5	16	97.5	6	87.6	20
4. 協助偏差行為學生問題之個案輔導工作	95.3	17	97.3	8	87.6	20
14. 為家長辦理親職教育團體或課程	95.3	17	96.8	13	89.5	18
9. 陪同需要出庭之學生面對司法歷程	94.7	19	94.5	22	95.2	14
15. 針對有司法需求的學生提供法律諮詢服務	94.5	20	94.0	23	96.2	8
13. 為學生辦理人際關係、兩性關係團體	92.7	21	96.5	16	78.1	23
24. 倡導學生就學權益	92.5	22	94.8	21	83.7	22
2. 協助學生學雜費及生活費用的補助	90.3	23	89.5	25	92.4	17
16. 提供學生及老師福利專業知識、訊息的諮詢服務	89.7	24	97.3	8	61.0	25
18. 協助家庭經濟問題的處理	88.4	25	92.5	24	72.4	24

經由上表（表 7），研究者發現教育界與社工界對學校社會工作服務角色認知在若干項目上有差異存在，因此乃更進一步

地進行 t-test，其結果如表 8。

就學校社會工作角色之三個因素比較分析，本研究發現二專業在學生危機事件

因應因素 ($t=-2.669$, $df=504$, $p=.008$) 與福利服務輸送因素上有顯著差異 ($t=-6.244$, $df=504$, $p=.000$)，且都是教育界對學校社會工作角色之認同高於社工界，顯示出教育界對學校社會工作之高期待。至於社區資源運用因素，兩專業對此因素則無顯著差異 ($t=-.389$, $df=503$, $p=.697$)。

在學生危機事件因應因素之 10 項目中，協助偏差行為學生問題之個案輔導工作 ($t=-5.725$, $df=149.207$, $p=.000$)、針對高風險(關懷)學生進行家訪，並提出問題診斷及處遇建議 ($t=-3.792$, $df=164.619$, $p=.000$)、及協助處理學生家庭失功能問題 ($t=-3.802$, $df=505$, $p=.000$) 及提供中輟學生復學前的服務計劃 ($t=-2.542$, $df=505$, $p=.011$) 等 4 項目上，其角色認同之平均數有顯著差異存在，且都是教育界之認同度高於社工界。

在福利服務輸送因素之 7 項目中，有

為學生辦理人際關係、兩性關係團體 ($t=-5.756$, $df=505$, $p=.000$)、為家長辦理親職教育團體或課程 ($t=-3.597$, $df=151.481$, $p=.000$)、提供學生及老師福利專業知識、訊息的諮詢服務 ($t=-8.595$, $df=132.640$, $p=.000$)、協助家庭經濟問題的處理 ($t=-5.197$, $df=505$, $p=.000$)、提供學生福利資源的轉介服務 ($t=-4.482$, $df=153.269$, $p=.000$) 及倡導學生就學權益 ($t=-3.807$, $df=504$, $p=.000$) 等六項目上，其角色認同之平均數有顯著差異存在，且都是教育界之認同度高於社工界。

至於社區資源運用因素方面，二專業類別在該因素上的認同平均數雖都相當高(介於 3.26~3.34)，但無顯著差異存在。且在該因素所有 8 項目的認同平均數皆無顯著差異。由該二專業對該角色之高認同度，顯示出教育界與社工界對學校社會工作在社區資源運用之高期待。

表 8：專業類別與角色認知之 t 檢定摘要表

題 目	類 別		角色認知						
	整體 (N=505)		教育界 (N=402)		社工界 (N=103)		t 檢定		
	平均數	SD	平均數	SD	平均數	SD	t 值	d. f.	p 值
學生危機事件之因應	3.40	.437	3.43	.438	3.30	.422	-2.669	504	.008
1. 協助學生復學後校園適應輔導工作	3.39	.546	3.40	.544	3.34	.552	-1.005	505	.315
3. 協助學生疑似精神及心理疾患學生問題之個案輔導	3.44	.546	3.45	.559	3.43	.497	-.298	178.931	.766
4. 協助偏差行為學生問題之個案輔導工作	3.42	.589	3.50	.553	3.11	.625	-5.725	149.207	.000

5. 為學生辦理情緒管理團體	3.40	.552	3.42	.556	3.34	.534	-1.283	505	.200
6. 提供家長專業諮詢及轉介服務	3.41	.535	3.44	.530	3.33	.549	-1.742	505	.082
7. 針對高風險（關懷）學生進行家訪，並提出問題診斷及處遇建議	3.44	.547	3.49	.544	3.27	.526	-3.792	164.619	.000
8. 協助處理學生家庭失功能問題	3.37	.576	3.42	.551	3.18	.632	-3.802	505	.000
11. 協助師生間溝通及解決互動之障礙	3.37	.563	3.36	.574	3.44	.517	1.335	505	.182
12. 針對疑似患有精神疾病學生，提供其家長親職教育	3.41	.563	3.42	.569	3.35	.537	-1.103	505	.271
17. 提供中輟學生復學前的服務計劃	3.37	.552	3.40	.539	3.25	.585	-2.542	505	.011
社區資源運用	3.32	.435	3.32	.438	3.30	.424	-.389	503	.697
9. 陪同需要出庭之學生面對司法歷程	3.33	.572	3.32	.574	3.34	.569	.310	505	.756
10. 提供保護管束學生之必要協助	3.33	.551	3.34	.557	3.28	.528	-1.070	505	.285
15. 針對有司法需求的學生提供法律諮詢服務	3.31	.577	3.32	.590	3.27	.526	-.870	176.276	.385
20. 在學校網站刊載福利訊息與心靈成長文章	3.32	.528	3.33	.530	3.30	.521	-.408	505	.684
21. 訪查社區資源，建立學校社會資源網絡	3.31	.520	3.30	.519	3.36	.521	1.113	505	.266
22. 運用社會資源，成為學校與社區之聯繫窗口	3.35	.522	3.36	.520	3.34	.533	-.377	504	.706
23. 參與區域聯繫會報，共謀社區輔導方案	3.29	.534	3.30	.528	3.26	.557	-.620	504	.536
25. 在學校相關會議中宣導學校社工服務理念與模式	3.29	.521	3.30	.520	3.27	.524	-.601	505	.548
福利服務輸送	3.24	.444	3.31	.421	3.01	.456	-6.244	504	.000
2. 協助學生學雜費及生活費用的補助	3.17	.594	3.16	.599	3.23	.576	1.065	505	.287

13. 為學生辦理人際關係、兩性關係團體	3.26	.588	3.33	.540	2.97	.672	-5.756	505	.000
14. 為家長辦理親職教育團體或課程	3.31	.562	3.36	.543	3.12	.600	-3.597	151.481	.000
16. 提供學生及老師福利專業知識、訊息的諮詢服務	3.22	.644	3.36	.533	2.69	.751	-8.595	132.640	.000
18. 協助家庭經濟問題的處理	3.16	.627	3.23	.591	2.89	.684	-5.197	505	.000
19. 提供學生福利資源的轉介服務	3.32	.546	3.38	.526	3.10	.570	-4.482	153.269	.000
24. 倡導學生就學權益	3.27	.590	3.32	.569	3.08	.634	-3.807	504	.000

三、學校社會工作服務內容認同之相關因素

本研究企圖了解學校社會工作服務內容認同之相關因素，乃以教師之性別（男性或女性）、任職學校（國小或國中）、教育程度（專科、大學與碩士）、服務年資（10年以下與超過10年）、與社服機構接觸經驗（有或無）、教師職位（行政老師、輔導與導師、科任老師）進行 t-test 或變異數分析，結果發現絕大部分因素與題項皆無顯著差異存在，其中只有教師職位與服務內容認知之社區與家庭因素（ $F=4.041$ ， $p=.018$ ）及個案因素（ $F=4.725$ ， $p=.009$ ）有顯著差異存在，且行政教師之平均數顯著地高於輔導與導師；此外教師與社服機構接觸經驗之有無，在少數學校社會工作服務內容項目之認同平均數有顯著差異，且有接觸經驗之教師之平均數則顯著地高於無接觸經驗之教師。

至於社工員特質與學校社會工作服務內容認同之關係，就社工員之性別（男性

或女性）、工作年資（5年以下與超過5年）進行 t-test，結果發現絕大部分皆無顯著差異存在。

四、學校社會工作角色認同之相關因素

本研究企圖了解教師特質與學校社會工作角色認知之關係，乃以教師之性別（男性或女性）、任職學校（國小或國中）、教育程度（專科、大學與碩士）、服務年資（10年以下與超過10年）、與社服機構接觸經驗（有或無）、教師職位（行政老師、輔導與導師、科任老師）進行 t-test 或變異數分析，結果發現絕大部分因素與題項皆無顯著差異存在，其中只有教師職位與角色認知之社區資源運用因素（ $F=3.589$ ， $p=.029$ ）有顯著差異存在，且行政教師之平均數顯著地高於輔導與導師；此外教師與社服機構接觸經驗之有無，在少數學校社會工作角色認知項目之認同平均數有顯著差異，且有接觸經驗之教師之平均數則顯著地高於無接觸經驗之教師，例如：在學生家庭

失功能、師生溝通互動障礙、司法歷程、保護管束、福利訊息之諮詢等項目上。

至於社工員特質與學校社會工作角色認同之關係，就社工員之性別（男性或女性）、工作年資（5年以下與超過5年）進行t-test，結果發現絕大部分皆無顯著差異存在，顯示出一般社工員對學校社會工作角色的看法相當一致。

玖、結論、省思與建議

本文綜合上述之文獻與調查結果，謹提出下列結論與建議：

1. 學校社會工作之服務內容與角色在美國經一世紀以上之變革，在各個時代因應教育理念與教育改革而有不同之意義與內涵；同樣地，在臺灣在推動學校社會工作之過程中，也應該要考量到臺灣之需求與教育理念。

2. 學校社會工作和一般社會工作具有通用之價值、理論、技巧，但是學校社會工作在以學校為服務場域時，則具有其特有的價值、理論、技巧、工作內涵與角色，此乃學校社會工作專業應該具有之特定專業自我肯定。

3. 學校社會工作之服務對象包括了全校所有的學生、家長、老師、與社區，尤其臺灣教育部100年6月23日發布專業輔導人員實施要點將「充實專任專業輔導人力，健全學校三級輔導體制」列為第一項目的，因此學校社會工作在介入教育體系後，應該透過學校三級輔導體制，根據服務對象之需求，建構初級、次級與三級干

預機制，有效地執行之。

4. 學校社會工作最基本之理念為包容與尊重個別差異，因此，學校社會工作員應該從「每一個學童受教權益」來考量，提供每一個學童接受教育的權益。

5. 美國學校社會工作指出，在21世紀所面臨的挑戰包括了將每一個學生帶上來、干預回應、重視服務效益與專業化等四大挑戰，臺灣在推動學校社會工作時，也因該將此等挑戰列入考量，並且提出具體可行之應對之道。

6. 臺灣之本土調查研究中，發現服務內容認知透過因素分析可以萃取出社區與家庭、個案、與學校等三大領域，不論學校教師或社工員都對其有高度的認同（全都達80%以上）；角色認知則可以萃取出學生危機事件之因應、社區資源運用與福利服務輸送等三大領域，學校教師與社工界對社工角色之認同度都十分高，尤其學校教師之認同度更是除了一項外，認同的百分比接高達80%以上。此等結果顯示出教育界與社工界在服務內容方面都有極高的期許，一則有利於學校社會工作之推動，但相對地，學校社會工作在執行工作時，也必須面對此等高壓力。

7. 在本土調查研究中，更進一步比較教師與社工員在服務內容三因素之認同，發現只有在社區與家庭因素上之認同有顯著差異存在，且是教育界之認同度高於社工界；至於在學校社會工作角色之三個因素比較分析，則發現在學生危機事件因應因素與福利服務輸送因素上有顯著差異，且都是教育界對學校社會工作角色之認同

高於社工界，顯示出教育界與社工界對學校社會工作角色的看法上有若干差異存在。由是，學校社會工作一則須面對學校界對其角色高期待之壓力，再則在面對有顯著差異之角色認同，宜找出處理之道，和緩與解決該潛在之可能衝突。

8.本研究係在教育部全面將學校社會工作納入專業輔導人員，且在全省執行前所做的調查研究，至於正式執行後是否會有所改變，值得持續關心與追蹤，因此研

究者將自我期許在三年後進行追蹤調查研究，以瞭解後續效應。同時，在下次追縱研究應該加入質性研究，分別對學校社會工作與國中、國小校長、輔導教師與導師進行訪談，以更深入了解有關學校社會工作服務內容與角色的認知概況與改變情形。

(本文作者陳麗欣現為朝陽科技大學社會工作系教授)

📖 參考文獻

- 王明仁、曾鈺惠、林妙玲、江玉龍、吳水麗、翁慧圓、郭耀東、黃斐莉(1098)。學校社會工作理論與實務，臺中市：中華兒童福利基金會。
- 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。教育部訓委會委託計畫報告(未發表)。
- 林勝義(2003)。學校社會工作。臺北：远流圖書公司。
- 林勝義(2007)。學校社會工作理念及實務。臺北：學富文化。
- 林萬億、黃韻如(2005)。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(二版)。臺北：五南。
- 胡中宜(2007)。學校社會工作人員參與各級學校輔導工作之實施型態與成效分析。教育心理學報，2，149-170。
- 郭東耀、王民仁(2004)。我國學校社會工作的推展與需求－以 CCF 的經驗為例。學校社會工作與兒童保護。臺中市：中華兒童福利基金會。
- 陳玫伶(2001)。臺灣學校社會工作之專業實踐及其影響因素。國立暨南國際大學社會政策與社會工作學系碩士論文。
- 陳玫伶(2001)。臺灣學校社會供作之專業提昇與工作方法初探。臺北縣國民中學設置專業輔導人員成果研討會手冊。127~150。臺北縣政府主辦，2001年10月8日於臺北縣立三重高中舉行。
- 簡秀芬(2003)。駐校社工師與輔導教師在學校體系角色分工之探討－以臺北市模式為例。靜宜大學青少年兒童福利研究所碩士論文。
- 謝振裕、蔡青芬譯(2009)。學校社會工作。臺北：洪葉。

- Altshuler, S. (2006). Professional requirements for school social work and other school mental health professions. In C. Franklin, M. Haris, & P. Allen-Meares (eds.). *School Services Sourcebook*. New York: Oxford University Press.
- Constable, R. (2009). The role of the school social worker. In Massat, C. R., Constable, R., McDonald, S. & Flynn, J.P. (eds.). *School Social Work: Practice, Policy, and Research (7th ed.)*. pp.3~29. Chicago, IL: Lyceum Books, Inc..
- Huxtable, M (2007). *International Network fo School Social Work: The Status of School Social Work Results of 2006 Survey*. Retrieved July 9, 2011.
- International Network for School Social Work (2011). *Social Work*. Retrieved July 9, 2011. <http://internationalnetwork-schoolsocialwork.htmlplanet.com>
- Kelly, M. S. (2008). *The Domains and Demands of School Social Work Practice: A Guide to Working Effectively with Students, Families, and School*. New York: Oxford University Press.
- Kelly, M.S., Raines, J. C., Stone, S. & Frey, A. (2010). *School Social Work: An Evidence-Informed Framework for Practice*. New York: Oxford University Press.
- School Social Work Association of America (2011). Retrieved 2011/07/08, <https://WWW.sswaa.org/>
- Walker, H.M. & Sprague, J.R. (1999). The path to school failure delinquency and violence: Casual factors and some potential solutions. *Intervention in School and Clinic*, 35(2). 67-73.