

學校社會工作實務運作之我見 ～以校園霸凌預防與處遇為例

許臨高



摘要

霸凌係由一個或是多位學生所造成的傷害，牽涉到加害者和受害者之間不平衡的權力關係，被視為騷擾和虐待的發展過程，並以多樣形式呈現，造成對加害者、受害者和旁觀者負面的影響。霸凌主要發生在教育系統，學生在校園被欺凌，或是霸凌他人的理由很多，經由媒體不斷地報導，使得社會大眾愈加意識到校園霸凌的嚴重性，是一個值得探討的重要課題。

學校社工人員從生態觀點的角度，運用「學生為焦點」的干預方式，和「系統為焦點」的介入方式，針對學生不良行為、學習困擾等問題提供協助。本篇論文統整生態、充權、優勢和認知行為等理論觀點，討論如何運用三級輔導概念及學校社工實務模式，以學校、班級和學生三大系統為介入焦點，塑造出優質的校園文化，並建構有效的因應機制，讓學生能快樂地學習與成長。

Abstract

Bullying refers to unprovoked physical or psychological abuse of an individual by one student or a group of students over time to create an ongoing pattern of harassment and abuse. Bullying includes direct behaviors such as teasing, threatening, and hitting, as well as indirect behaviors such as causing a student to be socially isolated by spreading rumors. Students are bullied at school for a variety of reasons. The act of bullying has both short-term and long-term implications for victims, perpetrators, and bullies. Bullying is an example of externalizing behavior that demands the attention of educators and publics.

This paper provides a theoretical context by discussing ecological perspective as a framework for school social work practice, roles, and tasks of school social workers and other professional support staff. School social workers are who not only provide student-focused interventions, for example, to provide clinical services to individual student and their families, but also have the knowledge and expertise to function effectively in the system-focused prevention programs, and to implement interventions designed to target larger systems, such as classrooms, school, neighborhoods, and communities for change.

School social workers integrate ecological perspective, strength perspective, empowerment approach, and cognitive-behavior theory into providing effective interventions to minimize bullying, as well as other externalizing behaviors, and focus their interventions on changing or modifying the culture and climate of a school so that schools become safe places for all children and youth.

壹、前言

學校社會工作是在教育體系中執行專業服務，其融入教育的文化脈絡，在學校的場域中實踐社會工作的理念、價值和職責，相較於其他社工實務是一項較新發展的專業領域。學校社會工作在本質上是屬社會工作專業的一環，係在教育環境中運用社會工作之理論與方法；以全體學生為主要服務對象，但不只是提供學童傳統臨床處遇，也協助進行學校變遷，亦結合社區體系，進行學校、社區、家庭互動與連結；為學校輔導團隊之一員，必須與學校心理輔導與教育諮商人員共同協助學生；主要功能在於協助學生與「家庭—學校—社區」之間建立良好之關係，以解決其社會和情緒方面的困擾；而學校社會工作之主要目的係在協助學校實現教育的目的，及協助學生準備面對現在及未來的生活（林勝義，2007；林萬億、黃韻如等，

2010）。

Dupper（2003）認為學校社工人員必須以宏觀的角度，將學生的不良行為、學習困擾等問題，放在「人」與「環境」相互作用的因素上來考量，前者運用以「學生為焦點」的干預方式，而後者運用以「系統為焦點」的介入方式提供協助。換言之，學校社工人員必須協助提升學生本身的適應能力與學習潛能，也必須處理和改善校園及其週遭環境的品質。學生除了學習相關的知識和技巧，而環境也得增加對學生的支持，亦即家庭、學校和社區都能對學生在學習及成長的過程有較佳的回應，將可降低導致學生行為惡化的各種不良因素的影響（李麗日等譯，2006）。

霸凌（bully）是學校暴力的一種特別的類型，被視為騷擾和虐待的發展過程，其牽涉到加害者和受害者之間不平衡的權力關係。事件發生多為蓄意、公然、多次、由一個或是多位學生所造成的傷害，不只

造成對加害者、受害者和旁觀者負面的影響，亦會創造出一個不公平、沒正義、令學生心生畏懼不安的校園環境（Olweus, 1991；謝振裕等譯，2009）。

學生在校園被欺凌，或是霸凌他人的理由很多，像是被同學認為白目欠揍、穿著太時髦或是不符合潮流、生理發育過早或過晚、不符合傳統性別該有的形象、生理有缺陷、衛生習慣不佳、成績表現亮眼卻讓同學覺得很跽、智力差導致成績不佳等。霸凌牽涉到高權力學生對低權力學生的「騷擾」，已經超越一般地位平等同儕之間的衝突。典型的狀況是霸凌者通常會威脅受害學生，如果敢告狀將會有更嚴重的後果，使得許多受害者寧願承受痛苦也不敢向大人求助；目擊霸凌的學生，因害怕事情也會發生在自己身上，而將注意力放在如何避免被欺負，並對自己無法為受害同學挺身而出深感不安與自責（Dupper, 2003；李麗日等譯，2006）。

目前，經由媒體不斷地報導，使得社會大眾愈加意識到校園霸凌的嚴重性，也成為目前最常被討論的話題。小到惡作劇取綽號，大到以性為手段意圖摧毀，雖嚴重程度不同，均稱「霸凌」，並以言語、精神、身體、關係、性、反擊性等不同的形式呈現。霸凌被過度或偏頗的陳述與討論，使得學生出現模仿現象；也因霸凌多樣的 forms，導致校方行政人員或是教師不容易覺察，有時即使察覺到亦可能無法即時因應與處理。

霸凌主要發生在教育系統，霸凌事件層出不窮，嚴重地影響到學生的身心安

全，是一個值得探討的重要課題。本篇論文在生態觀點、充權、優勢取向和認知行為取向的相互配合下，討論如何運用三級輔導概念及學校社工實務模式，並以學校、班級和學生三大系統為介入焦點，使得教育體系能塑造出優質的學校環境與校園文化，並建構有效的因應機制，讓學生能快樂地學習與成長。

貳、學校社會工作實務模式及工作焦點

對學校社會工作者而言，除需具備相關的實務技巧外，對那些足以影響學生學習和發展的體制，也必須進行干預。Alderson（1972）針對學校社工實務提出不同的工作模式，透過「學校變遷」模式，期許學校社工人員除要「聚焦在個人病理因素」，亦需致力於改善那些針對某特定問題處理失功能的學校環境；並運用「社區學校」工作模式，以改善貧困弱勢、功能不佳的社區。而 Costin（1975）所提出的「學校－社區－學童關係」模式，聚焦在學生、學校和社區之間的互動，以改善會影響其相互作用的不良政策和有害的規定（李麗日等譯，2006）。以下簡要介紹幾個重要的學校社會工作實務模式（林勝義，2007；林萬億等，2010）。

一、傳統臨床模式

係指直接提供服務或治療的意思，又稱為傳統治療模式，為最常見而且運用最廣的一種學校社會工作模式。視學校為一

個社會系統，學生必須配合和適應學校的條件及環境。透過社會個案工作者協助案主及與案主有關的人，包含學生與家長，促使被認定有社會適應困擾及情緒困擾的個別學生，能在學校體系中充分發揮其學習效能，且有更佳適應。而學校社會工作者主要角色為使能者（enabler）、支持者（supporter）、協力合作者（collaborator）、被諮詢者（consultant）。

二、學校變遷模式

為順應社會變遷之需要，改變功能欠佳的學校規範和設施條件，以避免妨礙學生社會功能及教育功能成長而導致問題的產生，從側重「學生－家庭」之關係，擴充至「學生－學校」的關聯性，重視學校之個別情形。在此模式中，學校較學生更像是社會工作者之案主。學校社會工作者係透過與學生建立關係、協助學生認清並判斷學校過分嚴苛所造成的問題、傾聽學生的訴苦與抱怨，協助問題之澄清及衝突之解決，以變遷推動者的身分，為維護學生權益而促進學校體系之改變。工作者主要角色為催化者（catalyst）、變遷之推動者、學生權益之維護者。

三、社區學校模式

此工作模式將關心的焦點由學校延伸到校外，認為學校和社區是交互影響的。該模式認為不但要注意學生在學校之表現，更應注意學生在家庭及社區中之行為表現及影響。當社區組織存在著阻擋或不利于學校發展的情形，包括社區經濟匱

乏、社區組織鬆散、社區功能欠佳，或是社區的目標和規範，跟學校步調不一致，不了解和無法支持學校之方案時，學校社會工作者必須同時認同社區和學校，從中觀察及記錄社區造成學生困擾之因素，扮演媒介者（mediator）、使能者（enabler）、擁護者（advocator）、組織者（organizer）、發展者（developer）等角色，協助學校體系充分發揮其功能，與社區環境有正向之互動。促進社區居民，特別是家長能瞭解學校之政策，支持學校之做法，以發展學校教育方案，協助有困難之學生。

四、社會互動模式

係以案主或案主團體的困擾問題為中心，察覺個案困擾之因素，有系統的調整案主及各系統間之交互關係，包含所有案主體系：學校、家庭、社區、教師及其他學生，以專業技術聯結這些體系，發揮影響力，以解決問題。此模式為「學生－學校－家庭－社區」可視為前述三種模式之整合。學校社會工作者的主要角色為扮演協調者之角色，了解案主之各種體系，致力體系間之良好互動。

五、學校－社區－學生關係模式

強調學生、學校、社區互動之複雜性，藉由了解三者之間互動之困境，致力於調整相關的政策及制度，協助三者間關係之改變。換言之，將焦點放在有形或是無形中限制學生學習和發展的學校政策、校園環境，以及社區中特殊或欠缺的系統特質，而這些與學生互動的結果，導致其生

命週期(life cycles)中的各種壓力點(stress points)。學校社會工作者扮演倡導者、諮詢者、中介媒介、談判者等角色。

參、理論觀點

學校必須提供學生在校園環境中擁有一個合適的位置、一個能給予支持和接納的同儕團體，及讓學生受到尊重、感到有成就的教室環境。所以學校社工實務是立基於「人在情境」的觀點，學生及與學校互動的環境系統都是學校社工所關心的對象，而預防、輔助、保護和矯正等都是學校社會工作者需要注意，只是投入的程度有差異(謝振裕等譯，2009)。以下簡要介紹生態觀點、充權取向、優勢觀點和認知行為取向，作為三級預防校園霸凌實務處遇立論之依據。

一、生態系統觀點

生態系統理論是以微視、中介、外部和鉅視系統角度，面對個人的多元生態。具有生態系統觀的社工人員，其扮演著評估者、評論者、協調者、使能者、整合者、倡導者及監護者的角色。定位在教育系統中的學校社工人員，有別於那些較以個案福祉與需求為主要考量的社會福利體系下的社會工作者，因為前者尚需融合學校目標、方向和路徑。學校社工人員為完成任務，必須在不同的系統中移動，其必須減少系統之間的誤會，加速問題的解決，以統整學生、家庭與學校系統之間的平衡，而擔任「內系統的平衡者」；為促進系統之

間的合作，統整系統並提供相關資源，而擔任「內外系統的整合者」；為補充或輔助案主與學校系統資源上的不足，學校社工必須提供或創造方案活動、組織和制度等，而成為「友善校園環境的建置者」(胡中宜，2010；臺北市教育局，2010；黃明慧，2010)。

二、充權取向

只要是較無控制權，或缺乏自信、自尊、歸屬感等，甚至缺乏對外在的影響力，都適用充權。透過充權的過程，個人能夠對自己的能力抱持肯定的態度，自覺能夠控制自己的生活，並能適時影響週遭環境中的他人，與社會體系資源的分配。學生的問題泰半來自家庭功能失調、教育環境的不友善、社會的標籤烙印，以及權力結構的不平等，充權的運用有助於學生發揮自身力量，改變個人的生活狀況(Gutierrez, DeLois, & GlenMaye, 1995；許臨高，2011)。

充權關注在案主的優勢，而非案主的問題和困難，強調拓展案主的優勢和才能。運用優勢亦是充權實務的工作方法之一，相信個體若能夠看見和運用本身的能力、可能性和長處，便可覺察到其所擁有的權力和選擇，及發現可能要面對的障礙和挑戰；若能有效連結其內外資源，就可展現其行動力，實現其希望和抱負。總之，充權經常與優勢觀點結合，並使用生態系統的概念來發展資源，採綜融的方法來滿足案主的需求(宋麗玉，2006；許臨高，2011)。

三、優勢觀點

優勢觀點是一種思考和看待人的方式，其相信每個人皆有學習、成長和改變的潛能，強調探索和發現人的優勢和資源，而非問題。任何可協助人們因應挑戰的事物，皆可被視為優勢 (Saleebey, 2002a; 宋麗玉等, 2006)。個人、團體、家庭和社區皆有優勢，即使在最不佳的環境中，也都充滿資源。優勢觀點強調人們不只是在成功中學習，也在打擊他們的困難和沮喪中學習；經由正向的生活經驗以及負向的創傷或災難經驗，會塑造和形成出個人特質和長處，其將成為助人者和受助者工作的能量和行動的來源 (Saleebey, 2002)。

優勢觀點對於人類潛藏智慧和能力有著深層的相信，即使是在最卑微和飽受摧殘的人身上亦然，那是對人和其環境抱持一種信任，不是聚焦在問題，而是看到可能性。優勢觀點認為正向的言辭能夠產生鼓舞人的力量和效應，工作者讓案主發現並承認自己的優點，進而展現和感受自己的優勢。優勢觀點認為促成成人改變的二個主要關鍵是「希望」和「可能性」，希望是想像可能性；視當事人為改變的媒介，除了擁有目標，亦能採取行動實踐目標，運用優勢，朝向實踐目標和夢想前進 (Saleebey, 1997; 宋麗玉等, 2006)。

充權被優勢觀點視為是核心且十分重要的概念，Rankin (2007) 則認為充權之所以被放入優勢觀點中，是在協助的過程幫助人們應用優勢解決所面臨的挑戰。換言之，充權是立基在優勢觀點下 (strength-

based) 的一種工作方法。當社工人員以優勢觀點來評量 (assess) 案主之當下，亦可以藉由充權將案主既有的資源、潛力、長處誘發出來，並思考如何成為日後展開行動的能源。優勢觀點實行的過程不單僅聚焦在個人，其所提借的每一個概念都涵括生態系統理論的精神 (Saleebey, 2002; 沈天勇等, 2010)。

四、認知行為取向

青少年的行為不僅被視為其思考與信念的產物，同時也與其所處的環境、家庭、學校、社區、性別等有關。青少年每天都會面對引發憤怒、壓力或其他各種情緒的問題情境，而認知行為取向主要在強調信念與思考對行為的影響，被認為在校園內減少學生外顯問題行為和培養學生社會能力，有其特殊的功效。

該理論取向一方面聚焦在個人信念、期待、知覺、歸因態度，以及個人的感受和行為之間的關係，解釋及澄清人際互動過程與錯誤的認知是如何導致不當的行為；另一方面，透過社工人員的示範、角色扮演的練習、行為獎賞等，教導青少年如何運用人際社交、問題解決、認知因應，及自我管理技巧，處理其人際互動、認知與情緒反應等問題情境，將可有效解決學童外在的行為問題 (睢宗悌譯, 2001)。

肆、三級預防的校園霸凌處遇

學校社會工作者參與三級輔導制度愈趨明確，在初級的「發展與預防階段」主

要針對 80%~85%沒有呈現重大行為或情緒問題的學生進行一般性的干預。學校社工人員扮演參與學校輔導方案的規劃者、提供行政人員和教師的專業諮詢者，及整合與開發資源者。目標是在減少或消除多數學生的問題行為，和產生最多的利他社會行為；在次級的「輔導與諮商階段」主要針對 5%~15%有負向行為和情緒的危險學生進行選擇性的干預。學校社工人員扮演不適應學生的需求評估者，協助學生、家長與教師面對問題的服務提供者，引進資源作為各系統之間的溝通協調者；在三級的「處遇與治療階段」針對 3%~5%有嚴重問題的高危險群學生進行密集個人化的干預。學校社工人員扮演開發與建立資源網絡的資源開發者，提供學生服務計畫並轉介適當資源的評估與轉介者，以及追蹤與監管服務計畫進行，確認服務目標與成效的個案管理者（胡中宜，2010；臺北市教育局，2007；謝振裕等譯，2009）。

在學校執行反霸凌的方案計畫，建議應強化三級輔導策略。特別是不可忽略一級預防而僅加強二級和三級輔導策略，因為只注意二、三級預防工作，將導致所需成本高，但效果卻較差（黃韻如等，2010）。筆者統整生態觀點、充權取向、優勢觀點和認知行為取向，討論如何運用三級輔導概念及學校社工實務模式，以學校、班級和學生三大系統為介入焦點，說明校園霸凌的預防與處理（李麗日等譯，2006；林勝義，2007；謝振裕等譯，2009）。

一、初級的「發展與預防階段」～以

學校系統為焦點的干預

（一）目標

1.建構與形塑友善校園文化和安全的校園環境。

2.正視霸凌，評估校園霸凌現況，增加全校師生對此議題的覺知與認識，及可能的因應之道。

（二）實務模式

學校變遷模式、社區學校模式、學校－社區－學生關係模式，與社會互動模式。

（三）標的對象

全校師生及行政人員。

（四）主要工作團隊人員

原則上以校長、各處室主管、全校教師代表（導師、科任教師、認輔教師）為主，也可依需要，邀請輔導室主任／老師、學校社工人員、學生家長代表、社區熱心人士等參與。

（五）工作內容

1.在全校性的各種聚會中，針對重大的社會校園事件，及與霸凌相關的議題，辦理宣導講座，包括宣導遇到霸凌各種可能的因應之道。

2.運用各種方案活動，創造全校師生遵守校園規範的風氣、積極和主動地愛護及管理校園環境。

3.以不記名方式，調查與探討該校霸凌性質和出現的頻率，校園和社區的治安

死角。

4.成立「霸凌防治委員會」，工作項目包括建立申訴平臺與管道、訂定工作流程與編製防霸工作手冊。

5.教導並養成全校師生五個通用的原則，包括經常讚美、避免批評、找明智理性的人當顧問、注意和改正自己所造成的傷害，及矯正錯誤，以建構和維持正向互動的校園環境，增加師生對學校的認同和歸屬感。

6.班際之間可規劃符合校園規範的優質行為競賽，以塑造友善校園風氣進而形成文化。

7.藉由與社區資源和附近店家的連結，提升社區對霸凌事件的應變能力。

(六) 學校社工主要角色

方案規劃者、專業諮詢者、資源連結者、組織倡導者、活動推動者、溝通協商者、需求評估者等。

二、次級的「輔導與諮商階段」～以班級系統為焦點的干預

(一) 目標

1.增加學生認識霸凌及因應技巧，改變班級師生非建設性的互動態度、信念或行為，以非暴力方式解決問題，發展學生正向社會適應和人際互動能力。

2.建立並加強全班同學認同的「反霸凌」班級規範，防止欺凌。

3.創造正向互動的同儕文化，學習以和平方式解決班際衝突、班級內衝突和個

人之間衝突。

4.為受害者和目睹者提供保護。

(二) 實務模式

學校變遷模式與社會互動模式。

(三) 標的對象

以班級為單位的師生。

(四) 主要工作團隊人員

學生事務處、導師、認輔老師、輔導室主任／老師為主，可依需要，邀請學校社工人員、學生家長代表等參與。

(五) 工作內容

1.建置與校規和班規相結合的班級、班際的「同儕斡旋」機制，引領學生以和平方式解決衝突。擔任和事佬的同學必須學習認識衝突、如何調解同儕之間衝突、如何進行磋商以達成和平協議的相關知識、態度和技巧等。

2.透過輔導課程，融入建立自尊和改善溝通的各種方案活動，教導學生演練社會技能與問題解決技巧，包括同理、衝動控制和憤怒管理等。

3.安排教師接受教室管理、互動式教學以及合作學習等訓練。注意可能導致霸凌的性向議題，包括具娘娘腔特質、同性戀，或是性向不明學生。

4.透過班會，灌輸學生公平和歸屬感，強化學生合群及對班級規範之遵守，建立相互尊重對方權力的學習場所，落實霸凌防治。

5.透過親師會辦理，及家長和校園志工的積極參與，降低霸凌事件的發生。

(六) 學校社工主要角色

方案倡導者、需求評估者、資源的連結者、服務提供者、溝通協調者等。

三、三級的「處遇與治療階段」～以學生為焦點的干預

(一) 目標

1.認識與改變錯誤認知與行為，減少學生衝動及破壞性行為，增加其在教室內及與同儕之間的合群性及利他性行為。

2.協助霸凌者發展同理技巧、情緒控制技巧，及憤怒管理技巧，以減少衝動性及攻擊性行為，增加利他性行為。

3.協助受害者脫離創傷，重建人際能力和支持網絡，預防成為反擊型的霸凌者。

4.協助霸凌旁觀學生，脫離目睹所造成恐懼和不安，預防成為加害者。

(二) 實務模式

傳統臨床模式。

(三) 標的對象

有嚴重行為問題，包括有暴力傾向、霸凌者、受害者、目睹者，或長期暴露在暴力史的高風險的學生。

(四) 工作團隊

學校社工人員、心理師、諮商師、精神科醫師、學校輔導老師等專業輔導系統。

(五) 工作內容

1.依學生個人或是團體成員之需要，連結專業團隊提供服務。

2.運用認知行為、問題解決，以及暴力防治的社會技巧等團體方案活動，引導霸凌者覺察自我認知，省思個人行為，建立正確的人際互動、增強同理心，減少霸凌行為再發生。

3.針對權力不足、較無控制權，或缺乏自信、自尊、歸屬感等，甚至缺乏對外在的影響力的受害者/目睹者，透過探索和發現其優勢和資源，並經由系列方案介入，使這些人變得更堅強、更有能力去掌控自己的生活和幫助他人。

(六) 學校社工主要角色

支持者、赋能者、諮詢者、資源開發者，評估與轉介者、個案管理者等。

伍、結語

在學校針對某一特定的議題實施方案計畫和輔導策略，從一級預防到三級預防，從學校系統、班級系統到學生系統，從學生、家長、學校到社區，要牽涉的範圍和層面實在很廣。而這些多元的方案活動，不但帶著改變和希望，但同時也會招致抗拒和排斥。學校社工人員必須要有此種心理準備，融合學校系統的理念和思維，循序漸進，創造出能獲得多數師生支持與認同的各種方案，才能確保最大成功的可能性。

(本文作者許臨高現為輔仁大學社會工作系教授)

📖 參考文獻

- 臺北市政府教育局 (2007)。臺北市各級學校推展學校社會工作方案駐區實務工作手冊。臺北市教育局。未出版。
- 臺北市政府教育局 (2010)。移動的系統—看見生命網絡的著力點。臺北市各級學校推展學校社會工作第二期中程計畫 (96-99 年) 成果發表與研討會。臺北市政府教育局。
- 宋湘玲等 (1985)。學校輔導工作的理論與實施。臺北：復文圖書公司
- 宋麗玉、施教裕、顏玉如、張錦麗 (2006)。優點個案管理模式之介紹與運用於暴婦女之評估結果。社區發展季刊，113，143-160。
- 李麗日、李麗年、翁慧圓譯 (2006)。學校社會工作—有效的服務技巧與干預方式。臺北：五南圖書初版公司。
- 沈天勇、許臨高 (2010)。從優勢觀點探討隔代教養青少年家庭之祖孫互動。輔仁大學兒童與家庭國際學術研討會。
- 林怡禮、林明地、魏惠娟等著 (2005)。學校問題與衝突解決：多元取向的觀點。臺北：五南圖書出版公司。
- 林萬億、黃韻如等著 (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 (第四版)。臺北：五南圖書出版公司
- 林勝義 (2003)。學校社會工作服務。臺北：學富文化事業有限公司
- 林勝義 (2007)。學校社會工作理念及實務。臺北：學富文化事業有限公司
- 胡中宜 (2010)。臺灣學校社會工作發展趨勢：本土實踐經驗的反思。臺北市各級學校推展學校社會工作第二期中程計畫 (96~99 年) 成果發表與研討會。臺北市政府教育局。
- 徐政夫 (1978)。如何推展學校輔導工作。臺北：眾文圖書公司
- 教育部校園安全暨災害防救通報處理中心 (2009)。教育部九十八年各級學校校園事件統計分析報告。
- 許臨高 (2011)。正面角度和激發權能的思維：以優勢觀點和充權取向談青少年輔導實務。2011 兩岸四地學生輔導研討會。澳門：澳門街坊會聯合總會、澳門理工學院主辦。
- 黃明慧 (2010)。系統整合取向在學校社會工作之運用。臺北市各級學校推展學校社會工作第二期中程計畫 (96-99 年) 成果發表與研討會。臺北市政府教育局。
- 黃韻如、李書文 (2010)。校園暴力行為輔導工作。收錄在林萬億等著學校輔導團隊工作—學校社會工作師、輔導教師與心理師的合作 (第四版)。臺北：五南圖書公司
- 謝振裕、蔡青芬譯 (2009)。學校社會工作。臺北：洪葉文化事業有限公司。
- 瞿宗悌譯 (2001)。青少年團體治療～認知行為互動取向。臺北：學富文化事業有限公司。

- Alderson, John C. (1972). Models of School Social Work Practice. In Sarri, R.C. & Maple, F.F., ed. *The School in the Community Washington D.C.: NASW*.
- Allen-Meares, P., Washington, R.O., & Welsh, B. L. (2000). *School Social Services in Schools* (3rd). MA: Allyn & Bacon.
- Bye, L., & Alvarez, M. (2007). *School Social Work: Theory to Practice*. Wadsworth, a Cengage Learning Company.
- Costin, Lela (1975). School Social Work Practice: A New Model. *Social Work*, 3, 134-139.
- Dupper, D. R. (2003). *School Social Work: Skills and Interventions for Effective Practice*. NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Gutierrez, L. M., DeLois, K. A., & GlenMaye, L. (1995). Understanding Empowerment Practice: Building on Practitioner-Based Knowledge, *Families in Society*, 76(9), 534-543.
- Olweus, D. (1991). Bully/Victim Problems Among Schoolchildren: Basic Facts and Effects of A School Based Intervention Program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rankin, P. (2007). Exploring and Describing the Strength/Empowerment Perspective in Social Work. *Journal of Social Work Theory & Practice*.
- Saleebey, D. (2002a). The strengths approach to practice. In D. Saleebey (Ed.). *The Strengths Perspective in Social Work Practice (pp.80-94)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Saleebey, D. (1997). *The Strengths Perspective in Social Work Practice (2nd Ed)*. New York: Longman.
- Saleebey, D. (2002). *The Strengths Perspective in Social Work Practice (3rd Ed)*. New York: Longman.