

東海大學社會工作學系碩士論文

指導教授：曾華源

學校社會工作者角色期望、角色關係與團隊合作相關
之研究－以中輟服務為例

**The Study of correlation among Role Expectation,
Role Relationship and Teamwork of
School Social Worker: The Case of Dropout Service**

研究生：高珮熏

中華民國一〇〇年六月

東海大學社會工作學系碩士班

研究生 高珮熏 碩士學位論文

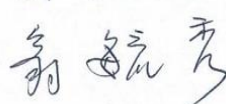
學校社會工作者角色期望、角色關係與團隊合作
相關之研究－以中輟服務為例

業經審查及口試合格

論文審查及口試委員

指導教授：  100年8月3日

審查教授：  100年6月16日

審查教授：  100年6月16日

系主任：  100年8月8日

論文名稱：學校社會工作者角色期望、角色關係與團隊合作相關之研究－以中輟服務為例	
校所組別：東海大學社會工作碩士班	
畢業時間：九十九學年度第二學期	頁數：163
研究生：高珮熏	指導教授：曾華源教授
<p>論文摘要：</p> <p>學校社會工作服務內容來說，以中輟服務為大宗。在處理中輟議題時，學校社工須與學校教職人員以團隊進行合作，以多專業的團隊合作為主。當社會工作專業進入教育專業時，需要了解學校的文化脈絡，透過正式與非正式管道進行溝通與協調，以達合作之可能。因此，本研究為了解學校社工角色期望、角色關係與團隊合作之間的相關性。</p> <p>本研究共發放問卷 140 份，包括學校社工共計 70 人、輔導組長 70 人。回收量為 94 份，其中包含學校社工 53 人，輔導組長 41 人，有效問卷為 94 份，回收率為 67.14%。</p> <p>根據以上之研究資料，進行統計分析結果，內容如下：</p> <ul style="list-style-type: none"> (一) 學校社會工作者在團隊合作上以協助為首重。 (二) 學校社會工作者與輔導室組長均認為角色關係中的親密度與接納度高，但競爭度相對的較低。 (三) 學校社會工作者在直接服務角色中，學校社工與輔導組長均認為以教育者與治療者為主，但是，其中有較多輔導組長不認為學校社工為治療者的角色。 (四) 學校社會工作者角色大多以中介者與轉介者為主。 (五) 團隊合作過程中與「中介者」和「轉介者」有完全的相關性，並且與親密程度有關聯。另外，這兩個角色呈現的過程中，也與角色關係的「競爭度」有關聯。 (六) 團隊合作過程中與「倡導者」完全沒有關聯。 <p>根據以上之研究結果，給予幾項建議：</p> <ul style="list-style-type: none"> (一) 加強學校社工與學校輔導團隊溝通協調能力與機制之培養 (二) 學校與學校社工應加強彼此之角色期望與角色職責的澄清與認識 (三) 加強了解學校文化與教育專業，並且敏感學校對社工的期待，更需注意華人文化中關係如何在組織內之運作 (四) 加強學校社工能回應教育體制中的限制與困難之倡導能力 <p>關鍵字：學校社會工作者、角色期望、角色關係、團隊合作、中輟服務</p>	

Abstract

Dropout service is the main topic for school social workers at present. While coping with this issue, the collaboration between the school social workers and school staff is based on the multi-disciplinary model, so it's necessary to understand the school context for school social workers. According to this, it is necessary to understand the school 's context for school social worker. Through formal and informal communicating and coordinating ways, it's likely to reach a successful cooperation relationship. Therefore, the theme of this research is about the correlation among role expectation, role relationship and teamwork of school social workers.

In this survey, 140 questionnaires were sent out, 70 for school social workers, the others for directors of counseling. Finally, 94 were returned and valid, 53 by school social workers and 41 by directors of counseling. The rate of the effective response is 67.14%.

After the statistical analysis, we found out the following points:

1. "Assistance" is the primary important task in the team work for the school social workers.
2. Both of school social workers and directors of the counseling consider that in role relationship the intimate and the acceptance are high, but competition is relatively low.
3. Both of school social workers and directors of the counseling think that the main role of school social workers in the direct social work practice is an educator and a healer, but directors of the counseling don't think the main role of school social workers is a healer. The main roles of school social worker are broker and referrer.
4. The process of team work is completely correlated with "broker" and "referrer" and also has correlation with degree of the intimate. On the other hand, the two roles has correlation with " competition ".
5. The process of teamwork does not have any correlation with " advocate ".

According to the research results, this study suggests the following recommendations:

1. To enhance the school social worker's coordination and communication skills with the school counseling staff.
2. School and school social workers should figure out the role of each other and make the role expectation and duty clearer.
3. To understand the school culture and educational profession more, and know the expectation of the school social workers. The most important is to notice how the Chinese culture operated in organization.
4. To train the advocate competence to deal with the limitation and difficulty in organization for school social workers.

Key word: School Social Worker , Role Expectation , Role Relationship , Team Work , Dropout Service

謝誌

「起初遺失的信心 最後發現 原來溫柔的瘋狂才看得見勇氣 其實離我很近」

當我停下腳步回頭看那些曾經的日子，其實很美麗的！那些美麗的開始，謝謝我的指導老師在論文撰寫過程中的提醒與磨練，很平凡卻很深刻。謝謝曾老師願意包容一個不是這麼完美的學生，讓我在短短的研究所生涯中，學習了知識與生活的態度，沒有您的陪伴，我想高珮熏可能還是那個長不大的孩子吧！我知道老師更擔心我們研究之餘，忘了飲食、忘了健康，幾次在文理大道的陪伴，心中更充滿感恩。學生銘記在心！

這段日子裡，也很感謝靜晃老師與毓秀老師在論文上的提醒與協助，使我更了解研究過程需要注意與更進步的地方，謝謝老師們的包容與溫暖，讓我可以不顧一切的往前進。謝謝親愛的學校社工們幫了許多忙，沒有你們的參與，我想這完成的路途一定很艱辛，謝謝你們耐心的填答問卷，讓我更接近你們！小白學姊，謝謝你，學姊的關心與耐心教導，使我論文撰寫過程中更豐富！謝謝碩一的心媛這麼幫助我，蒐集資料的過程，一步步的認識學校社工，這道光芒很閃爍，引發我越來越多的好奇心，一切都很新鮮、很驚奇；國光老師謝謝你耐心的聽我說話，讓我知道我的努力很值得，沒有你的提醒與幫忙，我想我會很難堅持下去，你的支持是一股很堅定的力量；振宇老師，謝謝你！是你讓我知道我一定要繼續在這個地方努力與進步，至今，我從未後悔在社工領域中付出與學習，每次都很喜歡與老師你說一些亂七八糟的話，但是，感恩在心！琇惠老師，謝謝你，是你讓我感受到溫暖與關懷，告訴我可以與不可以，您的鼓勵，每當想起都充滿感謝；謝謝聖桂老師，是你告訴我過去的自己也需要被關照，很溫暖！謝謝培元助教，與你的對話和你給我的鼓勵，都讓我在辛苦中得到解脫。謝謝大霞助教，一直以來協助我辦理很多行政上的事情。謝謝雅俐助教，都幫我解釋冷笑話！真的是很有趣；謝謝宜椿助教，常常很溫暖的對我笑。

郁雯學姊，你知道我平常不這麼叫你，但是，這次就讓我這樣叫吧。你的教導與傾聽，讓我寫論文的過程中不孤單，謝謝你選擇這麼相信我，滿心感動！佳盈學姊，謝謝你辛苦之餘還擔心我們的統計，因為你的教導，讓我更快速的學習。小紅學姊，真的非常謝謝你，你讓我看到自己的成長，安心有意識的選擇，漸漸的看到正在改變的我。安捷學姊，謝謝你練練，一起努力的感覺真棒，你對我的關心與擔心都記在心裡，你以後如果不打電話給我，我會很傷心的！俞瑛學姊，你每次的關心，雖然很噁心，但很感動也很窩心。莘慈學姊，謝謝你！你對我的讚美與挑戰，我全部都有聽到，希望未來我有所突破與改變，請不要使出小狗狗攻擊了！

謝謝曾家班的夥伴，你們的陪伴是多麼重要啊！謝謝秀玲，每當我遇到挫折時，給我很多的鼓勵；謝謝貞誼，你總看得到我的努力，這麼樣的支持我；謝謝敏軒，你總給我很多真誠的建議，多麼溫暖；謝謝幸儀，你總這麼挺我，聽我說了很多話；謝謝意雯，你總給我許多微笑，這樣的能量很重要；謝謝詩韻，你的提醒對我來說很重要；謝謝湯 ivy，偶爾的搞笑增添我很多樂趣。

謝謝 319 的夥伴們，歡樂是你們帶給我的！謝謝江江，你的陪伴與搞笑，深深的記在心中，沒有你的支持，我想這條研究的路，一定很無趣吧！渾然天成的氣質，令我印象深刻；謝謝子婷，你的鼓勵，總讓我很感動，我不會忘記那溫暖的擁抱！謝謝唐唐，你笑話真的令我很難忘，每當回想起，總是會心一笑！謝謝梅芬，你總給我很多堅持下去的理由，多了你的陪伴，很感恩！謝謝佳琪，一起成長的滋味很棒！謝謝宛柔，和你一起分享的過程很享受；謝謝小白，每次都被我欺負，但是都很讓著我，你的關心我都有放在心上；謝謝翰一，讓我看到世界其實很大，這麼活著也是另一種態度！謝謝威任，不時的打氣，充滿了驚喜！謝謝育陞，希望東海社工給你很多回憶；謝謝坤志大哥，研究所的路途中，您是我們最棒的同學！

阿雅、雪華、阿玫、呂纓、雅玫、凱倫、宇杰、政修、知家、敏華、祖瑋、凱薇、嘉瑩、明祺，我要謝謝你們，雖然你們不在我身邊，但是我們的心總是最近，你們給我很多力量，每次想到你們，再累的感覺都會不見。我知道你們在各自的崗位很努力，別忘了我一直都在這裡！最後，洪文豪謝謝你，這些日子以來，你一直都了解也清楚我為何在這裡、為何而做，不論我遇到開心或挫折的事情，你給我的支持很溫暖、充滿力量。之後，你也加油！但記得做自己。

在東海大學社工系也滿六年了。回想六年前的自己，我以為早已被全世界放棄，謝謝東海大學社工系，讓我知道這時候還有個環境可以接受我，東海對我的意義實在無法用言語形容，謝謝您，我最敬愛的學校。到底在東海社工學習到什麼？當我越接近社會工作是什麼時，我想我知道我無法真正去幫助別人什麼，唯一我可以做的，就是用我有限的力量，去協助未來我的個案，用自己的力量看到自己，其實自己的可能不是只有如此，不論做什麼事情，一定充滿無限可能！

我親愛的家人啊！媽媽，謝謝你一直都當我的後盾；爸爸，我知道你總很愛我們這些孩子；珮華和翊源，我知道你們也很關心我，謝謝我的家人！謝謝你們一直在我身邊。我的學習旅途還沒結束，未來的日子裡，我期待自己有更多的成長與改變，溫柔的瘋狂將會看到堅韌的自己，謝謝所有我愛與愛我的人，給我機會參與大家的生命，我們一定要保持聯絡！要平安！

珮熏 100 年 8 月 1 日於大肚山 439

目錄

第一章 緒論.....	1
第一節 問題陳述	1
第二節 研究動機與目的	4
第三節 名詞解釋	6
第二章 文獻探討.....	7
第一節 學校社會工作之發展與現況	7
第二節 團隊合作相關因素與理論	16
第三節 角色關係相關理論與內涵	41
第四節 角色期望相關理論與內涵	49
第五節 角色期望、角色關係與團隊合作之關聯性	60
第三章 研究方法.....	63
第一節 研究架構與假設	63
第二節 研究對象與抽樣	66
第三節 研究測量工具設定	68
第四節 資料分析與統計方法	86
第四章 研究結果分析.....	87
第一節 學校社工與輔導組長個人基本特質之描述	87
第二節 學校社工角色期望、角色關係與團隊合作之 描述	93
第三節 學校社工的個人基本特性與之角色期望、角色關係和團隊合作之差 異分析	103
第四節 學校社工角色期望、角色關係與團隊合作之 相關分析	125
第五章 結論與建議.....	131
第一節 研究結果與討論	131
第二節 建議	144
第三節 研究限制與後續研究建議	146
參考書目	147
附錄.....	154

表目錄

表 2-2-1 HABERMAS 行動論架構	27
表 2-4-1 學校社工角色 (研究者自行整理)	58
表 3-2-1 本研究發放問卷回收狀況	67
表 3-3-1 正式量表之信度考驗及配合因素分析挑題結果	72
表 3-3-2 團隊合作之因素分析及 CRONBACH A 值摘要表	74
表 3-3-3 角色關係之因素分析及 CRONBACH A 值摘要表	76
表 3-3-4 直接服務角色之因素分析及 CRONBACH A 值摘要表	78
表 3-3-5 間接服務角色之因素分析及 CRONBACH A 值摘要表	80
表 3-3-6 整合服務角色之因素分析及 CRONBACH A 值摘要表	82
表 4-1-1 學校社工與輔導組長個人基本特性之次數分配表與百分比統計表	91
表 4-1-1-1 學校社工與輔導組長個人基本特性之次數分配表與百分比統計表 (續)	92
表 4-2-1 學校社工團隊合作之次數分配與百分比統計表	94
表 4-2-2 學校社會工作角色關係之次數分配與百分比統計表	96
表 4-2-3 學校社會工作角色期望直接服務角色之次數分配與百分比統計表	98
表 4-2-4 學校社會工作角色期望間接服務角色之次數分配與百分比統計表	100
表 4-2-5 學校社會工作角色期望整合服務角色之次數分配與百分比統計表	102
表 4-3-1 學校社工個人基本特性與團隊合作之 T 檢定表	105
表 4-3-2 學校社工個人基本特性與團隊合作單因子變異數分析	106
表 4-3-2-1 學校社工個人基本特性與團隊合作單因子變異數分析 (續)	107
表 4-3-3 學校社工個人基本特性與角色關係之 T 檢定表	109
表 4-3-4 學校社工個人基本特性與角色關係單因子變異數分析	110
表 4-3-4-1 學校社工個人基本特性與角色關係單因子變異數分析 (續)	111
表 4-3-5 學校社工個人基本特性與角色期望直接服務角色之 T 檢定表	113
表 4-3-6 學校社工個人基本特性與角色期望直接服務角色單因子變異數分析	114
表 4-3-6-1 學校社工個人基本特性與角色期望直接服務角色單因子變異數分析 (續)	115
表 4-3-7 學校社工個人基本特性與角色期望間接服務角色之 T 檢定表	117
表 4-3-8 學校社工個人基本特性與角色期望間接服務角色單因子變異數分析	118
表 4-3-8-1 學校社工個人基本特性與角色期望間接服務角色單因子變異數分析 (續)	119
表 4-3-9 學校社工個人基本特性與角色期望整合服務角色之 T 檢定表	121
表 4-3-10 學校社工個人基本特性與角色期望整合服務角色單因子變異數分析	122
表 4-3-10-1 學校社工個人基本特性與角色期望整合服務角色單因子變異數分析 (續)	123
表 4-3-11 學校社工與輔導組長基本特性與團隊合作、角色關係、角色期望顯著差異摘要表	124
表 4-4-1 學校社工直接服務角色與角色關係的相關分析	125
表 4-4-2 學校社工間接服務角色與角色關係的相關分析	126
表 4-4-3 學校社工間接服務角色與角色關係的相關分析	126
表 4-4-4 學校社工直接服務角色與角色關係的相關分析	127

表 4-4-5 學校社工間接服務角色與角色關係的相關分析	127
表 4-4-6 學校社工整合服務角色與團隊合作的相關分析	128
表 4-4-7 學校社工角色關係與團隊合作的相關分析	129
表 4-4-8 學校社工角色期望、角色關係與團隊合作的相關分析摘要表	130

圖目錄

圖 2-4-2	手段—目的鏈	28
圖 2-3-1	學校社工角色定位	37
圖 2-3-2	中途輟學通報程序	38
圖 2-3-2-1	中途輟學通報程序(續)	39
圖 3-1-1	研究概念架構圖	64
圖 3-3-2	修正後的研究架構圖	85

第一章 緒論

第一節 問題陳述

學校對學生來說是一個重要場域。Allen-Meares (2007) 認為「在家庭以外，學校對學生的成就及行為有最重要的影響；對學生之期望、組織架構、風氣、資源、財力以及人力，全都互相影響以決定學生教育的未來」。教育宗旨為五育均衡之發展，以知識、文化、社會化之教育培養。但從教育哲學看來，西元 1990 年後，學校教育在實踐上，卻是抱持著精粹主義與升學主義的思考模式，予以教導和執行（簡成熙，2004）。回觀台灣教育環境，同樣以升學主義為主的方式教導學生。在這樣的情況下，與國民義務教育之宗旨，希望教育以兼顧德、智、體、群、美之宗旨是相互違背。其實，學校學生需求是多元的，包括人際交往需求、學習的需求、休閒的需要及情感面的需求等，在現今教育場域的升學主義中，卻忽略學生的其它需要。因此，在學生的眾多需求下，更不是現今教育環境可以單獨提供的。故學校社會工作者是有加入的必要性，學校更需要社會工作加入學校體制中，彼此合作協助學生滿足學習過程之各種需求。

從國外學校社會工作來看，最早起源於美國。目前學校社會工作是以優勢觀點與整合性服務作為整體的協助內涵，角色之執行更以環境生態觀點進行服務（謝振裕，2009）。但林勝義（2007）提到，回到現今台灣學校社會工作的角色來看，是以諮詢者、支持者與協商者角色為主，且工作項目為保障學生就學權益、協助學生問題處理，做保護性服務與連結社會資源等，大多以輔助學校為主要服務觀點。尤其是學校社會工作者應扮演學生需求、學校及社工資源之間的角色，創造出一個支持系統，並連結個案需求與社會資源為主。故社會工作進入學校中，需要協助個案或體制看到本身的潛力與資源予以增權，並期待可以消除體制中之不公平與不正義。

以學校社會工作服務內容來說，以中輟服務為大宗。在「升學」為主要的教育策略下，因每個學生發展背景不同，當學生無法適應現今教育環境時，產生離開環境或對教育權力關係中所做出的反抗行動（章勝傑，2003），是會引發之中輟議題。然而，中輟原因的面向是多元的，又以個人因素、家庭因素、學校因素、同儕因素、社會因素及居住鄰居狀況為主（吳芝儀，2000；郭靜晃，2001）。故

中輟議題不能以單一系統或問題之敘述來說明。從環境生態系統觀點來看，人類行為的發展是與環境間相互交流而來，生活健康與否並非個人特質或病態因素影響，而是個人是否能夠適應環境，或為取決個人與環境間是否有良好的適應（宋麗玉，2002）。所以中輟問題必定是系統與系統之間互動而來。又中輟因素多元，需要多系統的方式來進行服務，並且中輟服務過程之系統中會牽涉到學校本身、警政單位、司法體系、民間單位及社區等，更是教育單位本身無法獨自運作的。林勝義（2007）提及，學校社會工作者在學校中處理中輟議題時，須與學校成員以一個多專業的團隊合作為主。當社會工作專業進入教育專業時，需要了解學校的文化脈絡，透過正式與非正式管道進行溝通與協調，以達合作之可能性。然而，學校社會工作者有自己專業使命、價值及服務方法，而進入團隊中，對中輟學生需求及問題的處理會有所不同。所以，影響團隊合作的相關因素可能有很多。

學校社會工作者在學校最為重要的即為合作（Cooperation）之議題。學校社會工作者與學校進行團隊合作時，雙方是否會因為自己過去的溝通協調方式與規範的影響，而產生不同的團隊合作？目前學校霸凌與中輟議題正讓學校教育體制面臨衝擊，也正是學校社會工作制度進入學校之契機。然而，從 Parsons 的社會系統概念來說，社會行動是受價值、規範以及其他的觀念所構成的行動。因合作的行動必定也受到這樣的影響（Turner,2008）。

從溝通行動論來說，兩個以上的主體互動關係，可以透過溝通與對話，而形成人與人之間的相互規範，並且透過語言中介的溝通與交往後，而達成共識及相互了解，而進行團隊合作（石計生，2006）。因此，學校社會工作者在處遇各種問題時，必定與學校中的團隊進行合作。以中輟服務為例，學校社工在團隊中，合作雙方各自扮演完成任務及不同角色，組織和場域對團隊成員也有其影響力。故該採取什麼方式而達成合作，進而協助中輟議題的解決？另外，在團隊合作上，又該如何形成共同目標協助任務的完成？

從制度面來說，影響團隊合作（Teamwork）的因素有很多，包括共同的目標、溝通、信任與資訊交流（何淑萍、邱于容、蔡珮緹，2008；劉斐文，2002）。此外，在雁行理論（Fly-geese Theory）中提及，團隊合作是會受相互依賴影響。因此，團隊合作是需要透過相互的協助與溝通協調，以共同創造團隊之間的合作與目標。

李麗日(2000)在我國中國小學校社會工作制度建構之研究結果中說明，學校社會工作功能未發揮原因為「教育、輔導、社工合作不易達成」，其中合作不易的因素，包括社工角色模糊、社工專業未被瞭解等。而「社會工作」一職與「輔導老師」的角色被混為一談，無法分辨學校社會工作者與輔導老師的工作任務。因此，本研究欲釐清學校社會工作者之角色，並且以社工的角度切入，期待與教育專業進行團隊合作。

從角色理論(Role Theory)來說，角色期待(Role Expectation)係指不同角色給予不同期待的社會心理現象。社會上的人各自扮演不同的角色，社會大眾對不同的角色也有不同的期待，而對於角色期待應具有何種行為類型，亦有自己的想像與解讀(張春興，1992)。因此，在這樣專業間的團隊合作中，學校社會工作者的角色到底是什麼？團隊裡的成員真的可以接受社會工作者嗎？學校社會工作者被賦予的角色期待是否會與團隊合作的方式產生關聯？

在組織中，學校社會工作者對被賦予與期待的角色裡，學校社工的角色關係與角色期望也可能是有關聯的，尤其在華人文化中，人與人之間的關係會因為親近與否，以及熟識與否來決定是否要與對方相處合作，或是給予協助幫忙。這樣的關係與文化脈絡下，到底又對團隊合作有何影響與關聯呢？學校社會工作者與學校進行團隊合作時，學校社會工作者的共事的經驗為何？學校認為學校社會工作者應扮演何種角色？抑或是社工與學校團隊成員所認知到的問題的成因及處遇方式常不同？彼此意見的歧異性是會使團隊合作有困難的？

綜上所述，學校社會工作者主要接觸之場域為學校，在學生的復學、休學或轉學的過程中，學校之系統更為重要。因此本研究以學校為研究之場域，欲了解和學校社會工作者與學校團隊合作之關連。

本研究之研究問題為下：

- 一、學校社會工作者與輔導組長的基本特性為何？學校社工與輔導室的團隊合作現況為何？學校社工在輔導室團隊中角色關係現況為何？學校社會工作角色期望的現況為何？
- 二、學校社會工作者基本特性不同在角色期望是否有差異？基本特性在角色關係是否有差異？基本特性在團隊合作是否有差異？
- 三、學校社會工作者的團隊合作與角色關係是否有關係存在？團隊合作與角色期望是否有關係存在？最後，角色期望與角色關係是否有關係存在？

第二節 研究動機與目的

學校社工在處遇中輟議題上，以多專業合作團隊，在面對多專業要一起協助中輟學生可以穩定就學的過程中，須要面臨的是許多溝通與協調。欲研究的動機分為以下幾點：

第一，學校社會工作者進入學校場域時，需要面臨專業團隊的合作，並且一起解決個案困難和問題。在團體一起工作時，可能需要面對專業價值的不同，以及角色期待的不同。在這樣的情境下，社會工作者並未為教育人員一環，使角色實踐在學校中具有較特殊的位置，並可能影響團隊合作方式。再者，學校社會工作者處理中輟議題時，涉及到的範圍不單只有個案本身，可能還有包括學校中的其他同學、班級老師等，更可能牽涉到系統之間的聯繫、體制上的挑戰。也為了協助個案有更好的環境學習，更應小心處理過程間可能的合作方式與團隊合作下所產生的議題及衍生的結果。所以，學校社會工作者在學校的團隊合作是很需要去關切的。

第二，研究者在過去實習經驗中發現，與學校老師、輔導老師及社工員一起合作時，因為價值觀衝突，而無法接受個案輟學。為何一個人不想要來學校就學，使老師很困惑；不就學的學生就是壞小孩，無法使老師有正向的教導；老師堅持不讓學生回學校，但學生卻希望還可以回學校上課。故學校老師帶著困惑及情緒與社工一起協助個案，但卻讓個案在面對兩個不同處遇方向的工作者，而產生困擾。故在服務上一方面無法與學校有好的溝通管道，另一方面社工在處遇上之目標也無法達成。社工的專業價值與服務中，社工認為應以個案的利益為主，並且尊重個案之決定。然而，在中輟服務過程中，當學生與學校對中輟復學和休學過程中意見不合，又加上社工以學生為主的服務對象時，社工會被歸為協助青少年輟學及反抗學校的共犯，使社工與學校老師一起工作時，產生限制，並在協助個案改變行為與改善現況的狀態下，需要花更多的時間與學校做良好的溝通，導致在協助青少年復學上，可能延緩了處理問題的時間。因此，研究者認為，應當討論學校社工與學校教師之間的團隊合作為何，發現其相關因素，並且希望有改善與預防的可能性，使學校中輟處置過程可以得到完善的協助內容。

最後，研究者在過去求學經驗中，學生與老師，有許多衝突是在無法溝通的情況產生，例如老師時常用情緒性的字眼辱罵學生，並且認為學習較慢的學生就是「不值得繼續學習」的人，故採取較消極的教導方式，在課堂上認為學生不懂就跳過去，學不會就不需要講授。學生在面對學校的時候，一方面希望學校給予學生支持，另一方面，學校老師放棄學生的態度，亦讓學生無法諒解，因與學校的關係較為緊張，對學校產生複雜的感受。在這過程中，與輔導老師溝通時，輔導老師也無能為力，當時，希望有另一個角色的出現協助學生與學校、老師溝通，並進行改變。因此，對於學校中的是否有社工一職感到相當重視，進而對於此角色與學校中團隊合作的進行深感興趣，所以更希望透過了解學校社會工作一職，協助學生面對問題時，有更多的資源與友善環境協助學生成長。

最後，台灣學校社會工作正處在發展中的過程，須不斷的討論與研究，使學校社會工作專業被看見與被了解。因此，因此，本研究之結果期待達成之目的，包括以下幾點：

- 一、瞭解學校社會工作者在學校中的角色期望會如何影響團隊合作的進行方式。
- 二、透過團隊合作的運作方式，以了解學校社會工作者在現今實務上的角色期望，並減少學校社會工作者在學校中合作時可能產生的困境。
- 三、瞭解團隊合作的因素，以促進學校社會工作者與學校成員的團隊合作，並改善中輟議題，進而提供給學校社會工作者於中輟服務時處遇之方向。
- 四、依據實證研究之結果，提供學校社會工作者與學校團隊成員合作時可以增加其解決問題之效率，並提供實務上之具體建議。

第三節 名詞解釋

一、學校社會工作者（School Social Worker）

社會工作者進入學校場域中服務，稱之為學校社會工作者。學校社會工作者透過社會工作方法與理論，協助學校裡需要改變之不公平與不正義之事。

二、角色期望（Role Expectation）

學校社會工作者在學校中對自己職位的期待，以及學校其他人員對學校社會工作者職位的期待，這些期望包括自身的主觀性與組織規範內的期待。

三、團隊合作（Teamwork）

兩個或兩個以上的人所組成的團隊，透過相互協調、支持關懷，強調彼此合作的。過程中以資訊的相互交流、協助與溝通協調的，為團隊目標而共同努力解決問題。團隊成員是共同承受成敗的。

四、角色關係（Role Relationship）

在華人文化中，人與人之間因工作而必須交往，但受差序格局而影響。

第二章 文獻探討

本章節由文獻探討來建構變項間之關係與概念，及建立研究概念架構。故本章節分為五節，第一節為了解學校社會工作之發展與現況；第二節為討論團隊合作之相關因素與理論；第三節為探討團隊中角色關係之相關因素與理論；第四節為角色期望相關理論之內涵討論；最後，第五節為討論各變項間之關聯性。

第一節 學校社會工作之發展與現況

一、學校社會工作之意義

在台灣社會工作的發展中，學校社會工作是一個正起步的社會工作專業，學校社會工作所面臨的除了需要具備社會工作的基本知能外，更多時候常需要與其它專業領域接觸，像是警政體系或衛政單位。但台灣的學校社會工作者，因台灣學校社會工作發展之型態，所以學校場域更是學校社會工作者需要面對與接觸的。國內外的學者對於學校社會工作的意義有不同的陳述，且論述點也不同。李增祿（2002）談到學校社會工作的英文為“School Social Work”，有時被稱為教育的社會工作，原因為學校社會工作者服務的場域是接觸教育環境。

徐震、林萬億（1983）指出，在美國社會工作全書中，學校社會工作定義為幫助學生有良好的教育環境，認為學校社會工作應運用社會工作之原理協助學校，服務對象包含學校中成員，運用各種不同的方式解決學校問題，以增強教育之功能；廖榮利（1996）認為學校社會工作者在教育行政與學校中，運用社會工作專業的原則、方式與技巧，展現目標為促進和增強學生人格和社會化的過程，使學生能充分展現潛力，強化現代社會中的教育功能。萬育維（2001）認為學校社工在學校的環境中為運用社會工作技巧與知識運用，協助學生問題的解決，並培養學生有問題解決的能力。李增祿（2002）認為學校社工是需要以全體學生為主，並且運用個案工作、團體工作及社區工作等方法，以實現學校為目的，協助學生準備其未來的生活。根據以上之說明，在西元 2002 年以前學校社會工作服務目的都還是以學生為主體的服務方式，並期待學生個人的成長與改變。但是，學校社會工作者（以下稱之學校社工）設置的真正目的只有這樣嗎？

2002 年後，整個社會工作的專業發展開始導向以全人類的福祉為主，不單單是個人問題取向，更多時候為提高人類的生活品質。因此，學校社工的定義的也有所變化，尤其在 Encyclopedia of Social Work (2008) 提及學校社工應是一個跨學科的團隊，學校社工不僅要持續提供學生、家庭及社區間的服務，並且評估社工在學校中的角色，而不斷修正學校社工在組織中的角色，以改變服務的策略與政策。學校社工發展上，西元 2000 年後對學校社工意義也不斷的被肯定與需要，然而學校社工在這個設置的階段，除了以學生為服務對象外，亦開始希望改變學生與環境間的互動關係，期待的是希望學生更能適應目前的環境，培養出因應能力。也開始對學校社工角色有所期待。

從學校社工發展的時間就可以看出整個學校社會工作看待專業服務上的變化，從上述所說之學校社工其發展的目的，對象以「學生」及「適應」學校環境為主，轉變為期待可以協助學校解決學校內的限制與問題，更發展出以全人的角度服務。以整個社會工作目的談之，社會工作為「為促進社會和人類的社會福祉，並尊重人與環境的建設；以全球的觀點來說，要在知識基礎中，尊重人的多樣性。而社會工作主要追求社會與經濟的公正，預防人權被限制，與消除貧窮，並提高全人類的生活品質 (EPAS,2008)。」故社會工作之意涵，為無論社工專業在哪個場域服務，都期待社工本身了解，所處社會文化脈絡、問題本身以及資源分配之問題。故學校社工應該要看到整個環境與學生之互動，發現其問題與限制，予以解決。因而本研究將學校社會工作定義為透過社會工作方法與理論，協助學校裡需要改變之不公平與不正義之事。

以上說明學校社會工作之定義後，除了從社會工作層面去了解外，當社會工作進入教育體系時，究竟該有的目的為何？或是說社會工作進駐學校的重要性為何？從萬育維 (2001) 談及，學校社會工作是「教育」與「福利」之結合，教育環境之所以需要社會工作的加入，是因為社會現象問題的多變，及學校教育較著重在知識的傳遞，較少針對生活道德的教育，再加上學生需求不僅有吸取「知識」，因此更需要學校社會工作的進駐。以下將列出，學校社工之重要性 (萬育維，2001)：

(一) 補救學校教育體制的缺失

誰為學校社會工作者的個案？以生態系統觀說明，包含個人、家庭、社區到大社會環境。以學生來說，目前學校教育以「升學主義」與「知識傳遞」為主，但學生的需求不單只有如此？以 Erickson 發展理論來看，青少年發展階段正處在自我認同與混淆的過程，因此，接觸新事物、多元的發展是重要的。換句話說，除了知識的學習外，許多需求層面也應被關注，尤其對青少年來說，生活與人際層面是重要的，故青少年在多方面的接觸後，才有辦法達到此階段的發展任務。因此，當學校教育無法滿足青少年其他需求的時候，在教育體制中，更是需要學校社工的介入。另外，對學校教育者來說，學校老師已經繁於教學之中，無法顧及學校中其他學生，加上學校的教職與行政人員面對無法解決之事物時，更需要學校社工的介入。

(二) 提供整合性的服務

有關學校的問題逐年增加，特別是近來學校霸凌現象不斷地出現，在問題解決上，學校社工可以提供一個整合性的服務，包括對家庭、社區及教育環境的整體資源連結，以協助問題的改善。當然，另外一部分，更可以協助學校其他相關教育人員、行政人員對整個社會快速變遷時所遇及的問題與困難。

(三) 提供全人的服務

社會工作是一項以「人」為服務的專業。因此，在專業訓練背景下，學校社工可以採取保密、接納、個別差異、案主自決等原則協助學校組織中的人口群在教育環境中成長及解決困境。

(四) 因應現代社會的需要

學校社工可填補學校中輔導不足的角色，因學校輔導老師大多扮演學生在校情緒的支持與改變偏差行為，以協助個人改變為目標，而社工的角色是協助人與環境互動後可能產生之限制與結果，進行改變與解決問題。因此，社工可以協助學校因應社會上急速變化後所帶來的結果。

學校社工在學校中的位置必定是需要的，隨著環境的變化，更需要專業輔導人力的協助，教育與社工的互補性，更期待可以協助學校能有所創新與改變。所以，當學校社工進入教育場域與學校，透過與學校中人員（包括學校老師、行政人員、學生及校長等）一起合作，解決學校所產生的問題與困難，並嘗試一同改善困境，創造出一個良好於學生學習及學校人員生活與工作之環境。又因為相互合作是以多專業的團隊進行，所以，三方—教育人員、輔導人員、社工人員，以互助的方式並達成學校輔導與改變的效果。

二、學校社會工作之功能

學校社會工作的意義中了解社工本身是需要運用其專業技巧協助環境之限制，因此，環境的限制必定是需要社工本身功能之發揮。故學校社工功能到底有什麼？在許多文獻提及，學校社工的功能甚多，其中徐震、林萬億（1983）中指出，學校社工功能有三項，其一為補救班級教學的缺點、其二增強學校家庭的關係、最後為適應學校的需要，以下分別論述：

（一）補救班級教學的缺點：

現今學校教育，班級大多以「大班」教學為主，在這樣的環境下，老師較無法關住在學生的獨特性，而忽略個人的需求。因此，學校社工，以運用個人輔導或團體的方式，協助學生找到自己的興趣，並幫助學生適應個別化與生活化的教育。

（二）增強學校家庭的關係：

因教育體制中，學校與家庭的連結是較少的。因此，過去美國訪問教師的興起，就是希望可以補足這部分。因此，學校社工是有其連結學校與家庭之間的橋梁。

（三）適應學校的需要：

透過各個專業間的合作，協助學生在心理上、生活上及社會關係中連結並且協助問題之改善。

林勝義（2007）中認為學校社會工作的功能與目的包含了六項：

- （一）協助學生良好的因應：學校社工協助學生在校的生活，並因應各種在校困難的發生，此為學校社工基本的工作內涵。
- （二）協助學生脫離危險狀態：協助學生對突然來的危機有因應的方式，例如父母死亡或離婚等。
- （三）滿足特殊學生的需求：現代的教育中，其中特殊學生的就學權是被重視的。因此，是需要學校社工的協助特殊學生的學習計畫或各類的生活需求。
- （四）調解學生衝突問題：調解學生之間的相處問題，並且協助學生面對情緒與發展社會關係。
- （五）處理學生與家庭的問題：協助學生與家庭之間的連結，使學生在家庭中與家人之良好的互動。
- （六）協助學校處理危機事件：當危機發生時，協助學校與學生度過困難。

在上述之學校社工之功能主要談及學生需要適應學校之環境，並且協助學校之限制與需要，在過程中到底為什麼需要擁有這些功能？這些功能到底可以協助什麼問題被解決？Allen-Meares（2007）認為學校社工的目的有二，與學校系統是一個高度相互依賴，且有共同的目的與任務；其二，整合學校內部的系統功能，此過程需要對團隊的承諾與支持。所以學校社工之功能是以系統來服務的。故學校社工不該單純存在，而需要透過互動、互助後的結果，協助學校環境的改善，使學生及教師員工們，有一個更好的環境學習與工作，使人們的生活品質更好。

綜上所述，學校社工的功能與目的為朝向透過團隊合作之精神，以改變與協助教育體制與體制中之人們所遇之限制與困難。而現今台灣學校社會工作的功能包含了補足教育體制的不足；連結學校、家庭與學生之間的關係；協助學校面對困難危機。因而本研究認為其學校社工之功能，從環境生態系統觀點看，是需要去結合學校、家庭與社區的連結，以系統為單位服務，培養個案有因應困難之能力。

三、學校社會工作發展

在美國，1906年至1907年中，紐約（New York）、波士頓（Boston）以及哈特福特（Hartford）同時在學校裡引進社會工作，並以訪問教師之服務呈現，開始對學校提供服務(Dupper,2006)。家庭訪問教師在社區中一直占有一個位置，時常在學校體系與社區中以動態的方式在服務，此角色的存在也扮演了刺激社區改變的因素。1913年，New York 的 Rochester 出現由學校體系提供資金引進學校社會工作服務的案例。幾年後，美國中西部地區的學校仿效此作法，服務的領域，更由小學擴展到國中、高中（Michelle,2009）。並且，在1969年全國社會工作人員協會，也開始定位學校社會工作的角色及服務方式，並以學校與社區之間的服務內容為主。在1975年通過《全體身心障礙學童教育法案》，使學校社會工作者人數明顯增加，而回應此狀況時，學校社會工作人員開始去檢視自己的工作角色。在這時期通過的法案非常的多，包括1962年的《依賴兒童家庭補助》、1965年的《中小學教育法案》、1973年的《職業復健法案》等，在面臨這樣的社會現況，以及法案的制定與變化，使美國之學校社會工作者也隨著法案的變遷而對其服務內涵而變化（Allen-Meares,2007）。當時，學校社會工作開始進行家訪，在當時移民人口眾多，且面臨種族與道德之間的緊張趨勢，也開始檢視過去學校社會工作服務的內涵，發現過去的角色大多都是以協助學校為主的內涵，因而決定以社會工作個案服務為主的內涵（Michelle,2009）。

然而，到底台灣的學校社會工作是如何開始？台灣始於西元1968年台北某國中少女首仙吞藥自殺一案爆發，自殺原因為課業壓力及心理狀態無法調適之國中生。在此事件發生後，開始有專業人員倡導學校需要學校社工的進駐。教育部在1970年中，通過「中華民國兒童少年發展方案」建議規劃學校社會工作人員的制度（林勝義，2007）。

1976年，財團法人台灣兒童暨家庭扶助基金會為了提供經濟弱勢的兒童，特別將「學校社會工作」納入主要的方案而進行實施，並與全台八個學校為合作，進行協助學生輔導內容。教育部在1979年通過「國民教育法」，規定國中小學須設輔導室；1982年通過「特殊學校教師登記辦法」，規定須設有學士學位的社工員為老師；但1985年發現外來的機構介入較為制度化的學校體系，因在配合上是有困難的，因而暫停了此方案。

內政部在 1995 年頒布「兒童及少年性交易防制條例」。當時，財團法人台灣兒童暨家庭扶助基金會決定重新辦理學校社會工作方案，並且向教育部申請專款補助，讓各中心與學校合作協助兒童保護的服務。此方案在實施兩年後，因經費停止，因而轉向提供中輟服務。西元 1996 年舉行第一次民選總統過後，兒童虐待與雛妓的議題受到重視，並在之後的教育改革諮議報告上認為，應該要按區域建立輔導與社會工作人員，並發揮輔導應有的機能。最後，在教育體制的妥協下，學校社工納入學校編制（林萬億，2005）。

在 1998 年，教育部頒訂「建立學校輔導新體制—教學、訓導、輔導三合一整合實施方案」，希望學生在學校中有較完善的體制能協助解決問題。同時期也頒訂了「性侵害犯罪防治法」、「家庭暴力防治法」等。西元 1997 年至 1998 年實行了「國民中學試辦設置專業輔導人員實施計畫」，到了西元 1999 年專家評估後，認為需要增加學校輔導人力、結合社區等服務。西元 2010 年，因曹小妹妹事件，母親攜子自殺後，社會工作專業受到相當大的注目，因而開始希望學校可以設置輔導人力，希望在「兒童暨少年福利法」修法過程時，將學校社會工作人員納入法規中。在 2010 年 11 月立法院一讀通過，將「兒童暨少年福利法」改為「兒童及少年福利與權益保障法」，在法條中建議增加設置學校社工人員。另外，西元 2011 年 6 月 23 日教育部發佈實施設置「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」，目的為擴充學校專業輔導人力，協助學生在校產生之限制與困難。由上可以發現，學校社會工作已逐漸受到重視。

綜上所述，學校中學生所發生的議題是多元的，不論是連結學校與社區、家庭的資源者、兒童雛妓議題、性侵害議題、中輟議題、家庭暴力等，這些並非學校系統或是單一的輔導系統就可以協助的，在加上近期因霸凌事件不斷驚傳，且中輟議題又不斷持續發生。根據訓委會中輟統計數據中發現，自民國 94 學年度至 98 學年度的中輟人數都維持五千多人之間（教育部，2009），逐年學校中對的學生提供服務逐漸增加，中輟的數據應該是下降的，但其數據統計卻沒有因服務的增加而減少，因此，中輟議題也持續的被討論著。2010 年台北市各級學校推展學校社會工作第二期中程計畫成果發表與研討會中，發現在西元 2007 年至西元 2009 年中，學校社工的個案大多以就學問題為主，其中以中輟生與中輟之虞問題居多，其次為偏差行為及有家庭問題之學生。從上更顯現出學校社工的重要性。故本研究以中輟議題為研究情境，以學校社工與輔導組長為研究對象。

四、台灣學校社會工作服務內涵

目前學校社會工作以三種型態呈現，其中包含駐校形式、駐區形式與專案委託的方式進行。以下為三種形式的服務內涵（林萬億，2005）：

（一）駐校學校社工

駐點於某個學校為主，並以此學校為服務對象，其服務內涵包括：

- 1、協助輔導老師處理偏差行為學童問題。
- 2、提供家長、導師、教師、行政人員處理學童適應問題的諮詢與支援。
- 3、參與學校處理學童適應問題的行政與決策。
- 4、結合社區資源。
- 5、促成學校輔導團隊建構。
- 6、宣導學校社會工作理念與做法。

（二）駐區學校社工

以區為單位，服務的範圍以區內的所有學校為主。而其服務內涵為：

- 1、機關單位指派輔導工作內容。
- 2、受理學區學校轉介之偏差行為與適應問題之學生，進行個案輔導，並設計方案，提供學生適應生涯規劃或情緒抒發等。
- 3、有效結合社會資源，支援學校的輔導工作，並提供各校的教師與家長諮詢、諮商與轉介服務等。
- 4、參與學區學校的校內或校際研討會，提供學校教師專業知能之成長。
- 5、協助中輟學生復學輔導之事宜。
- 6、聘用期間，接受督導並提升專業知能。
- 7、協助其他相關輔導工作事宜。

（三）專案學校社工

由政府委託民間單位進行執行，協助學生解決問題，並且可穩定就學。專案委託大多為民間機構接案，並與學校合作，但服務狀況大多受委託機構本身服務內容的限制，所以與駐區和駐校學校社工服務內涵是有所差異的。

學校社工的服務內涵大多以「協助學生問題改變」與「協助學校問題的處理」為主。因此，整個學校社工的發展、角色和功能中，由可發現是一個正在發展之專業，並且需要不斷討論與建構服務與角色之內涵。總括上述，本研究之研究對象將以駐校、駐區學校社工和專案學校社工為主要對象。

第二節 團隊合作相關因素與理論

隨著社會的變遷，社會問題也漸漸的增加，因問題多元無法再以單獨的專業來解決問題，因而運用團隊合作一起改善問題是重要的，團隊合作的狀態也往往有可能展現一加一大於二的狀態。所以，在社會工作進駐教育體系中，學校社工將面臨不同專業的團隊合作，故團隊合作必定是學校社工必須面對的議題，以下將團隊合作之相關的概念做討論。

一、團隊之定義

團隊的定義為何？Mcshane (2004) 團隊 (Teams) 是由兩個或兩個以上的個人所組成的，成員們相互溝通協調，為共同的目標一起完成，團隊中的人可以瞭解到他們是一同的、是共同體。團隊中的成員由於相互的依賴，且成員之間透過協調、分享共同目標，這些因素在團隊成員之間是相互影響著。Yuki (2002) 談到團隊為一群擁有共同的目標、相互依存的角色，以及互補性技能的工作團體。因此，可以看到上述兩個學者所定義的團隊是具共同目標、互依性及是透過溝通與協調的。

劉乾彬 (2008) 認為團體為成員需兩個人以上，並且各有專長，彼此之行為相互影響，故也需相互信任及支援與鼓勵，透過溝通化解不同的意見，為謀求團隊目標之達成而共同努力。孫本初和呂育誠 (1996) 談及團隊是一個具有高度信任的團體，成員間相互支持合作，以每個人本身相輔相成的才能，共同為團體的使命及共同目標所努力，成員之間講求溝通、意見參與，共同為績效的設定及達成而貢獻才能。Hackman (2002) 認為團隊中的團員要能了解團隊中共同的目標，且擁有決定工作如何完成、工作進度是什麼及任務分派等決策的權限，並以團隊的整體表現來決定報酬與績效。所以，本研究將團隊之定義為「在兩個人或兩個人以上，因共同目標而在團隊中相互依賴、相互溝通與協調，一起完成任務。」

在團隊中有幾項類型，以下將分別論述，Yuki (2002) 認為團隊有類型總共有五項，為功能性運作團隊 (Functional operating teams)、跨功能團隊 (Cross-functional teams)、自主管理團隊 (Self-managed work teams)、自我定義團隊和高階管理團隊。其說明以下：

第一，功能性團隊（Functional operating teams），是長時間的運作團隊，且穩定性高，工作涉及某些程度的專業素養但又涵蓋相同部份的基本功能，例如某維修小組；第二，跨功能團隊（Cross-functional teams），包括參與行動或專案的各單位一同合作，成員的組成可能是兼職或全職的；第三，自主管理團隊（Self-managed work teams），是指彼此工作相互相依性高，並以自主管理為主；自我定義團隊（Self-defining teams）是被允許可以去制定小規模的交易決策；最後，高階管理團隊是指，工作程序的自由度高、內部領導者權力高、成員的穩定性高，且成員的背景較為多元，在團隊確認宗旨上，也是較為自由的。

另外，因資訊的發展快速，促成虛擬團隊（Virtual teams）的形成，這是一個跨越空間、時間以及組織的界線，更是一個多功能的團隊，這個團隊是透過一個電子技術來聯繫等（Mcshane,2004）。在整個組織間的團隊是以時間、空間與專業內含所劃分的，但是，在社會福利服務中，對於團隊的類型又有不同的分類方式，當中，較多以「專業」來劃分。

以中輟服務為例，對學校社工來說，是以一個專業團隊之形式在執行輔導工作。因此，林勝義（2007）指出，專業團隊的模式特質是由各種專業團隊之間而形成的，並共同協助同一個案，完成問題改善，包括多專業模團隊模式（Multi-disciplinary Model）、專業間團隊模式（Inter-disciplinary Model）及跨專業團隊模式（Trans-disciplinary Model）三個主要團隊合作的方式，來進行服務。多專業團隊模式為表示每一個成員對其它的專業有幫助，且成員分別個案進行會談服務，也各自擬定目標進行服務，因此，其責任歸屬也在各個成員自定的專業目標上；以專業間的團隊模式來說，成員是共同參與規劃且相互的分擔其服務的內涵，而整個團隊會有一個代表去進行與個案會談和溝通，成員之間是一起擬定目標一起進行，因此，在服務上是各自負責自身的專業目標，並且是相互的交換資訊的；最後，其跨專業的團隊模式，是成員承諾跨專業的界線，並且共同實施服務的方案，個案也是專業團隊的一份子，並且全程參與，而整個團隊會選定一個人負責實施方案，並團隊共同負責方案目標的達成。

總括上述，可以從整個團隊的定義與團隊的類型中看到，團隊的組合是透過相互的協調與溝通以設定完成任務的目標，這過程也會透過資源的分享協助對方，並以各自負責形式或共同分擔的形式進行團隊的運作，以完成欲達成之目標。在中輟服務中看到，其為責任分擔且共享資源來完成各自的目標與責任。因此，本研究認為中輟服務為一個多專業的團隊合作模式。

團隊時常與團體一起併著談，但因團體為人們因某種關係而聚集，但是團體並非都是團隊。故團體不在本研究中加以論述。從團隊的角度來說，合作為團隊核心的內涵，因此，在以下論述。

二、合作之定義

根據《韋氏新大學辭典》合作之定義為與其他人一起行動或工作，為協同行動；第二為彼此因利益而連合另一個人或其他人一起行動(轉引自 Argyle,1996)。合作是一個互動下的狀態，合作為在工作、空閒時或在社會關係中，為追求共同的目標，及享受共同活動帶來的快樂，也可能是為了增加彼此的關係，而以一種協調的方式一起行動；廣義而言，合作為任何一種的社會行動，包括工作、休閒或關係的行動，過程是溝通、協調的，合作會因為情境、關係和文化因素而使合作更具複雜性。

另外，Austin (2003) 強調價值在組織間進行合作重要的，而且也是持續合作的重要因素。David 和 Frank (2006) 認為團體的合作是具相互依賴性，需一同達到共同目標。王以仁 (2007) 認為合作對雙方有益的解決計畫，且必須從別人不同意見中整合自己的意見，重要地是要資訊共享且滿足雙方可行的方案。因此，合作是包涵雙方是否有共同的行動、目標與價值的，雙方是具依賴性的。李純嘉 (2007) 認為合作是透過認知與期待，雙方建立與經營關係，並藉由一起工作或完成任務的過程中達到彼此的理想。

在合作的內涵中，Argyle (1996) 指出，合作的主要方式有共同追求物質的合作活動、共生關係及協調的關係；且工作的合作上又包括針對某項任務的合作、監督的關係及其它社會關係之內容。David 和 Frank (2006) 認為合作是包括利益分配、社會的相互性及信任感的建立。因此，整理上述，構成合作的內涵有以

下幾個因素，而這幾個因素都與個人的動機有關。其一，為了追求報酬與目標—透過進行「合作」，雙方（組織與組織之間；個人與個人之間的）可以解決目前的困難，並且有利於自己與對方，其利益分為有形或無形。有形的包括金錢及實體等；無形的包括精神上的支持或心理滿足等，雙方透過活動的參與，達成共同的目標。

其二，希望可以達成某種關係—雙方對合作的活動，欲達成某種關係。Dees, Jed, Peter(2002)提及合作之形式包括建立網絡、協調、合作及合夥之四個層次，但這四個層次都希望與對方達成某種關係，在此文中提到為達合作關係，第一層為建立網絡關係—利益的交換資訊；第二層為協調，合作為利益達成共同的目的，交換資訊與改變活動；第三層，合作為利益與達成共同目的而分享、交換資訊並且改變活動；最後的合夥關係為最後的目標，欲增加另一方的能力。合作中的關係是複雜且動態互動的過程。

其三，共同的價值—雙方除了有共同的目標與報酬外，在合作過程須有相同價值或是對事情與任務的處理有共同一致的想法。

最後，共同參與的活動—雙方因共同報酬與利益，在上述建立網絡、協調、合作與合夥關係下，共同參與計劃中的活動。透過溝通與協調為共同的目標進行。

本研究認為其合作之定義為，「雙方因為希望達成共同的目標與報酬，透過溝通與協調一起進行某種行為活動，進而形成某種關係，而合作的重要核心也包括信任與相互協助。」上述所言，團隊合作之概念是可以透過理論來說明的。

三、團隊合作之定義與內涵

上述透過探討方式來討論團隊與合作之定義，而本研究將團隊定義為「透過相互的協調與溝通並且設定完成任務的目標，這過程也會透過資源的分享協助對方，並以各自負責形式或共同分擔的形式去進行團隊的運作，完成欲達成之目標」。合作之定義為「雙方因為希望達成共同的目標與報酬，透過溝通與協調一起進行某種行為活動，進而形成某種關係，而合作的重要核心也包括信任與相互協助。」故本研究將中輟服務的團隊合作定義為「為中輟服務而形成之團隊，人數為兩個或兩個以上的人所組成的團隊，透過相互協調、相互支持，彼此合作的。過程中以資訊的相互交流、協助與溝通協調的，為團隊目標而共同努力而解決問題。團隊成員是共同承受成敗的。」然而，形成團隊合作是透過許多面向與因素構成之。Campion, Medsker 和 Higgs (1993) 對群體與團隊的研究，整理出五個主體特性構面，分別為工作設計 (Job Design)、相互關係 (Interdependence)、團隊組成 (Composition)、團隊的相關環境因素 (Context) 及團隊過程 (Process)。

另外，Yuki (2006) 談及團隊合作元素是強調共同的興趣與價值、鼓勵社交活動，希望可以舉辦一些儀式和典禮來促進合作，增加互助合作機會的誘因，進一步來說，整體目標是希望可以促進團隊合作中有共同目標。因此，從文獻中發現影響團隊合作也包含了幾項的因素，包括共同目標、溝通與協商、信任與資訊交流及相互支持 (李重毅，2002；劉斐文，2002；張聖鴻，2004；劉乾彬，2008；何淑萍、邱于容、蔡珮緹，2008；田宜芳，2009)。但因資訊的交流以及溝通與協調會受雙方是否信任所影響，故將共同目標、信任涵括在溝通協調中一同探討與了解。因此本研究將影響團隊合作的因素歸納為具有溝通與協調、關懷支持、協助三個主要因素。以下將分別論述其影響因素。

(一) 溝通與協調

團隊合作中，因某個任務而組成，主要目的是希望可以一起達成目標，並且可以達到某些報酬。共同目標是組成團隊第一項基本的元素，若沒有共同目標是無法以團隊的方式進行合作。而團隊合作之間到底如何有共同目標呢？更必須在透過團隊合作之間溝通協調過程中得以解決。故以下將透過了解溝通為何，進而清楚其溝通後所進行的協調為何。張春興 (1989) 的《張氏心理學辭典》中談到溝通一詞，指一方經由語言或其它符號將一方的訊息、意見、態度、知識、觀念

以致情感等傳至對方的歷程，稱之溝通。所謂溝通為兩人或兩人以上，運用口語表達和非口語行動，讓彼此有互動且將要傳達的想法、理念和情感做一次的交流，產生訊息傳遞的過程（Tubbs & Moss, 2005）。人與人之間是複雜的，並且溝通也是多元且複雜的歷程。曾瑞真和曾玲珉（1996）認為人際間的溝通是受情境、參與者、訊息、管道、干擾及回饋六個部分影響，以下分別論述：

1、情境

情境為溝通情形下所在之狀況，包含物理情境—當下的溝通的位置，可能是光線、身體距離等；社會情境—發生在家庭之間、工作夥伴之間、團隊成員之間或熟識朋友之間，因為情境不同而產生不同的互動狀況與行為；歷史情境—因為過去事件或之前溝通所達成對目的之共識，而產生不同的溝通狀態，其狀態可能是和諧或衝突的；心理的情境—因為對人與事件心理感受不同而產生不同的溝通型態；文化的情境—因為所在的社會文化、組織文化或團隊中所形成文化與價值觀不同，產生不同的溝通型態。

2、參與者

因個人的生理差異、心理差異、知識能力及社會經驗的差異使溝通產生不同的狀態。生理差異，可能包含性別、種族與年齡等；心理差異會因個性、價值觀或是個人不同特質而有差異；知識的能力，會因為本身不擅長於溝通能力或是感情、思考與表達較不易者而影響溝通狀態；最後，社會經驗的不同，因個人不同的生活背景與家庭狀態、過去處理溝通狀態不同而有所差異。因而可之，參與者個人背景會影響整個溝通型態有所影響。

3、訊息

訊息包括意義和符號、編碼、譯碼及組織。意義和符號表示對腦海中的思想與情感都有其意義；想法與情感會把這些訊息轉入個體的腦進行編碼，將訊息轉換成自己知道的想法與情感就為譯碼；最後，組織對接收到的資訊加以組織與解釋。

4、管道

當資訊了解之後，是需要透過管道的告知，並完成傳地溝通。溝通的管道包括臉部的表情、文字的表達及口語的傳達等。

5、干擾

對參與者來說可分為外在的干擾、內在干擾及語意上的干擾。外在的干擾包括環境中的景物、聲音及其它的刺激干擾，例如音樂；內在的干擾因素可能包括自己內在的思想、情緒及想法影響溝通時可以有效及正確地傳達與討論；在語意上的干擾，即為對在譯碼上有錯誤的理解，以及對溝通內涵產生誤會與誤解。

6、回饋

回饋是對訊息的反應。當訊息被發出後，訊息被參與者反應了解後，可能會再次地進行編碼與重新定義編碼內容。因此，可能會誤會本身參與者所傳達之訊息與內涵。

另外，溝通中資訊的交換在團隊合作中也是一個需要去注意的部分。孫敏芝（2009）認為，教師合作必須建立在一種以支持、相互尊重、專業知識，且合作式的行動研究過程中，老師之間共同發展研究計畫、相互督促與調整研究問題及資料蒐集，會給予團隊合作最大的相互支持；其次是分享、回饋與討論，可見合作時需要彼此給予協助與支持。從老師間的合作來看，可以發現資訊的交換是重要的，而協助與支持的過程更是需要注意，這都是促進團隊合作的進行。因此，回歸到團隊合作中，成員間互惠的資訊交流，溝通、協助與相互一起完成任務並解決問題。就學校社會工作而言，在中輟服務過程中，需要與學校成員進行團隊合作的，並透過相互資訊的交流、溝通與協助來幫助服務中所遇之限制。

故溝通會因為上述六個因素及溝通與協助的影響。學校社工與學校團隊合作時，會因為接收訊息及解讀訊息的不同，產生誤會，或對雙方專業內涵不理解，而產生衝突，進而影響到中輟服務的結果，影響到個案權益。故在中輟服務過程中，學校社工與學校教師的團隊合作中，必須透過溝通與協商來協助完成中輟議題之內涵。溝通過程中，協調與協商因素更要去說明，並納入考量。

另外 Rudolph 和 Kathleen（1995）認為，協商（negotiation）為一種解決解決人際間衝突的一種過程，運用交換策略來處理衝突，要有效的協商還必須將雙方所提議的活動、目標、觀點等重要性一致。張慶勳（1996）認為協商為解決雙方共同議題所產生的問題，雙方同意當個人或團體可以滿足自己的需要，並透過

這樣的需要與對方交換意見，就是為協商的過程。鄭珮芬（2000）說到協商為討價還價的過程。協商與談判（bargain）時常被放在一起說明，因為這兩者都是你來我往的過程，希望雙方可以達成共識的。從社會交換理論的角度來說明，這樣的方式即是一種雙方透過互惠的角度形成人類互動的經濟行為。張榮景（2005）談及協商即為一種兩者以上，立場不同的人們，為了消弭彼此不同的想法與建議，而進行溝通與協調。因此，本研究將協調與協商定義為「學校社工與學校內團隊成員相互討論、討價還價，你來我往，希望達成服務共識而相互退讓的過程。」

協商過程中的反應是有很多種行為方式的呈現，其中鄭珮芬（2000）說到，透過交換協商的理論說明，其一是會改變交換關係中的付出，其二為改變交換關係後的結果，當交換的結果代價過高時，酬賞過低時，可能會試圖改變後果。其三為乾脆退出交換關係，即決定放棄關係的經營與維持，並離開這段關係。其四為拒絕酬賞以示抗議，以自我剝奪的反應，造成對方的社會與心理壓力，並表達自己不反的心情。最後為認知的曲解，重新建構交換關係的合理化。有關係中的不平等現象加以的合理化，將目前被剝削的行為，可能從負面轉為正面的態度，使自己可以在這段關係中維持下去，並且達成自己所要的目標。因此，在協商行為中，也必定有一些因素影響著。

而 Mcshane（2004）中說到，談判是會受情境的影響，情境中包含談判的地點、心理狀況、時程截止日期及聽眾的個性；當然談判的行為也會受影響，包含計畫與目標的設定、蒐集的資訊、是否有效的溝通，或者是讓步的行為，這都會影響談判。另外，第三者的介入也有可能增加談判的效果，使談判更加快速的達成目標。

故協商在整個團體合作的關係中是一個重要的因素。在這協商的過程中，可能隱含了競爭與合作，在這樣的協商過程中，有眾多的競合關係影響著團隊合作的進行是否持續，或是否會完成目標。在整個團隊合作的過程中，因溝通可能產生的協商行為是必要去重視的。然而，其它的因素也可能影響合作之狀態。到底在團隊間我願不願意跟對方溝通？資訊的交換真的可以協助目標的達成嗎？我可以相信我的成員嗎？抑或，我不願意分享呢？信任就為團隊合作過程需要注意之影響因素。所謂信任為相信對方將預期感受到的喜悅，而心甘情願完成某件事

情，並經過思考與整理過後，去預測對方談話之間的意思與內涵，並有部分之承諾與值得相信的地方（劉佳盈，2010）。在相信對方的狀態下，符合正向期望的人，並且是你評估他人的能力是有符合你的需求（Tubbs & Moss, 2005）。因此，信任是可以促進團隊合作中個體與個體間的合作行為。

Lewicki（2006）指出信任（trust）在很多學科中被談論到，包括心理學、經濟學、社會學及人類學等，並且直到最近幾年被認為在合作中是相當有效的一個環節。其也談到 Worchel 認為信任是透過三個因素所組成的。其一，認為信任是根深蒂固於本身個人的個性，來自於個人的期望與希望，並透過早期的經驗所累積；其二，以社會學與經濟學家的角度來說，信任的現象是可以透過制度來確定的，制度的信任可用明確或隱含的制度規範來說明。信任透過互動後而來，是一個互動的現象；最後，從社會心理學的角度來說，信任是被設定在對方的期待上，這個信任程度會因為情境和組織而有所改變。

Goel et al.（2005）則是將信任分為三個要素：（1）情感：信任可能帶來一個自在、安全及物質上與心靈上的安慰。簡單地說，信任就是個人感覺良好的。（2）認知：信任是由一系列的信念所組成（例如：我相信我可以依賴這個人）、選擇（很多我的同事說這個人可以信任）、及資訊（經由他過去的表現，我認為他是可以認任的）。（3）行為意圖：會影響其個體與團隊間的信任（轉引自田宜芳，2005）。

綜上所述，以上談及之因素包括共同目標與信任都涵括在溝通與協調之中，故溝通協調對團隊合作來說是相當重要，並且需要去討論與探究。以中輟服務為例，在學校社會工作團隊中，需要透過相互協調、信任並建立共同目標以達到合作之目標。

（二）協助與支持

在一個團體的互動過程中，人與人的互動是必然的。在團隊中到底該有怎麼樣好的團體互動？人與人的相處也就相對的重要。李清榮（2006）談及人際關係為人和人相處時的社會互動狀態，一個人無法獨自在這個社會上生存，是需要與他人交談和打交道，使自己可以適應社會，並找出因應的方式，而為了在社會生存，也必定需要與他人維持良好關係。因而在團隊合作的過程中，維持人際關係就顯得特別的重要，因人際間的相互支持與協助必定會促進良好的人際關係而使團隊進行合作。故人際間相互的支持、協助與幫忙，會進而促使團隊合作有好的開始與溝通。因此，Dupper（2006）認為其團隊合作是需要團員間彼此信任、保密、相互的尊重，且需要珍惜相互的貢獻，團隊成員間是透過相互資訊的交流與互惠，因而每位成員都是平起平坐的一個角色，且共同分擔及負責目標與結果。

綜上所述，溝通協調、關懷支持與協助是會影響團隊合作的，因此，本研究將溝通協調、關懷支持與協助此三部份的部份，納入討論，找出整體影響團隊合作的概念為何。

四、團隊合作之意涵

要了解團隊合作之概念，可從社會學與社會工作的角度談及。以社會學來說，社會交換論、衝突論、溝通行動、帕森斯的社會系統論等是可以討論團隊合作後的結果；以社會工作的角度來說，以生態系統論也可討論團隊合作的重要性與必要性。故本研究將以生態系統論談及學校社工在團隊合作中，有哪些環境與人互動下可能產生之結果，也了解系統之間如何影響團隊合作之可能；也透過社會學之溝通行動論與社會系統論了解，在團隊合作過程有哪些因素及狀態備受影響。因而，以此三個理論為架構本研究內涵。

(一) Habermas 溝通行動論

Habermas 認為社會行動的假設為，假定人們的生存是透過社會中成員間進行協調而有所活動。這樣的協調是透過人與人之間交往所建立的。在某個人生活中，會透過一致的交往，滿足內在交往行動，並在理性狀況下，認為應該以溝通行動做為分析的起點，而不是目的理性的行動。在社會生活活動中，協調行動的必要性產生了對於溝通某種的需要，因此，為了滿足需求的目的而要有小的協調行動，就一定要做溝通（黃瑞棋，2001）。換句話說，Habermas 認為人類社會中的生活環境是圍繞某些想法與理念而組織的，例如價值、規範等。

簡言之，行動是透過各種想法與理念溝通而來，並不是單純只有理性的行動。在整個社會行動中，包含了四大系統，包括目的性行動、循規性行動、擬具性行動、交往行動。以下分別說明（Turner,2008）：

1、目的性行動（目的理性）：

這涉及了目標手段的。行為是算計各種手段，並且選出一個明確方向以達成目標。重要的是，強調在這個行動中，在以往理性的概念中被當作了合理的行動。但是，Habermas 認為理性的看法是較狹隘的，且迫使批判理論陷入了概念上的陷阱。

2、循規性行動（價值理性）：

行為的取向為團體間的共同價值觀。因此，循規性的行動是傾向遵守由各體所組成的共同價值規範的預期，並且透過共同目標而達成。

3、擬劇性行動（情感性）：

涉及個體與團體，是以自我為中心，涉及到的是顯示他們自己的意圖，一方面是一個人，另一方面也是社會，這些過程都會在行動的情境中發生。

4、交往行動（傳統性）：

運用語言及非語言的符號，去理解人們各自的處境與情境和自身的行動字畫以便達到目標目的。

根據以上的說明，Habermas 認為社會行動所涵蓋的內涵是包括手段、目的、價值與後果的（表 2-4-1）。

表 2-2-1 Habermas 行動論架構

行動類型 (依理性程度之高下排列)	主觀意念所涵蓋的要素			
	手段	目的	價值	後果
目的理性的行動	✓	✓	✓	✓
價值理性的行動	✓	✓	✓	×
情感性的行動	✓	✓	×	×
傳統性的行動	✓	×	×	×

資料來源：黃瑞棋（2001）

團隊合作的內涵需要透過行動後而產生，並需要瞭解手段性為何、目的內容為何、價值內涵及考慮之後果來決定。另一部份，Habermas 認為在社會行動之前，重要的是對日常生活的解釋，並是文化或對符號系統所解釋的。也就是說，行動者是擁有自己的知識庫，牽涉文化傳統、信仰及語言結構面等。亦因此一個人在與另一個人互動的時候，會使用這些知識庫。因此，在學校社工與學校教師團隊合作過程，更可能因不同的專業背景、專業知識及對專業認同之程度使團隊間的行動有所不同；再者，行動者應知道如何與各種組織或人各種社會關係的互動，並且知道哪個方式較為適當。所以，學校社工會透過了解團隊成員彼此間的角色；最後，行動者應該知道人們是在什麼規範下行動，而也知道做什麼行動是越矩的。故學校社工與團隊之間合作時，更會因為角色被規範，或是角色被期待而產生不同的行為模式，甚至影響團隊合作間的關係與行動。

總括上述，溝通行動論認為，每個人與團隊合作的行動是經過思考的，並在各自的文化脈絡下，受手段、目的、價值與考慮後果的內涵所影響的。因此，團隊合作此社會行動是在兩者都經過溝通、協調並且達成共同的報酬與目標，進行共事以達成行動。但學校社工除了考慮行動下的結果外，更需注意系統間的合作，甚至是不同專業系統下可能產生之結果。故以下透過社會系統論予以解釋。

(二) Parsons 社會系統論

上述所提及的溝通行動論為單一行動運作系統，了解單一系統後，重要的是了解整體系統間可能產生的變化。然而，帕森斯 (Parsons) 是以單一行動系統到社會系統的運作為理論背景。根據石計生 (2005) 指出，帕森斯認為一個人的單位行動是重要的。所謂的單位行動就像是物理學中的「粒子」，要設想要社會行動，就必須靠單位行動的特質來建構之後行動的形態。而單位行動是透過五個單位所形成的，包括當事人，就是行動者，也可以是一個人、一個組織或是團體，並且能在社會上採取某一種行動；第二為目的，表示行動之後，所欲達成之未來的事項。這個行動是需要一個時間的過程，而未來的事項表示如果行動者沒有努力或是已經存在不變的狀態；第三，這個行動是包含處境的，處境是一個情境或是自然環境的條件與行動者可以控制的手段；最後將行動者、目的與處境結合起來而達成某一種關係，並展現出行動者的意願 (圖 2-4-2)。故在學校社工團隊合作間也必定是透過各個行動者本身的價值、背景、手段與行動的目的，並在學校場域中協調與溝通達成共識，而一同行動。

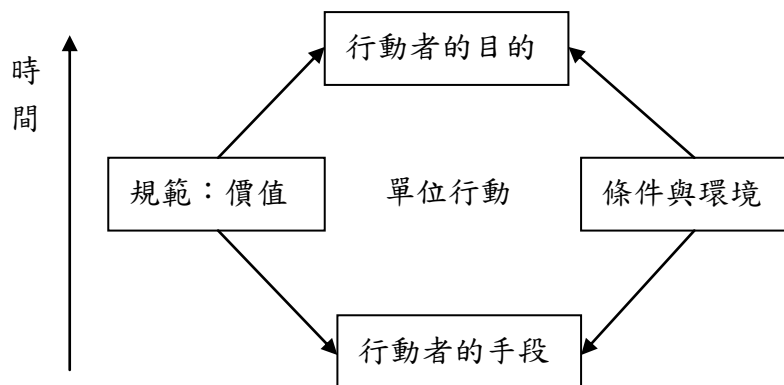


圖 2-4-2 手段-目的鏈

資料來源：石計生 (2005)

帕森斯 (Parsons) 認為整個社會行動系統所有特色就是共同參照一個事實，亦為共同的價值整合。在一個人執行單位行動後，社會系統行動有一個很重要的概念就是價值系統，帕森斯認為其行動系統中最重要理論核心是行動者與環境的相互持久的互動系統。且在人類的行動系統中，個人的價值模式與角色扮演有相關的，系統某些功能需要被滿足的以及認為其整個人類系統是包含人格系統、社會系統與文化系統的，這三大部分是需要整合的，這樣人才有辦法在這樣的環境中生存。

帕森斯 (Parsons) 認為社會系統立論是強調社會行動與系統功能互賴的重要性。因此，行動者會因為自己所認為的價值去行使自己角色系統，而執行自己所該執行的行動。帕森斯在建構理論的第二階段中提及，團體的動態即為互動，而在團體的互動過程中，設定了 AGIL 架構，說明整個行動對理論的過程。AGIL 是包括適應 (Adaptation)、目標取得 (Goal attainment)、整合 (Integration) 及潛存 (Latency) 等四個部份。並且將這四個行動分為兩個層次形容，第一個部份，為劃分體系外部與內部的功能需求，並且發現在每個體系中都會有兩類型的行動，是包括了體系與環境的關係、另外是包括了組織性的需求；第二個部分是劃分消耗性與工具性的，前者是指欲取得目標的行動，後者是工具的取得與納入。而 AGIL 來說，其適應是指體系在外在中有足夠得資源與便利；而目標取得為行動系統中可以建立共同目標，並且，透過努力一起完成目標並得予報酬；整合為希望整個行動的團隊中可以取得一致性或凝聚力，並且建立團隊中的控制；最後是潛存，是希望可以根據上述的行動整合後，使整個團隊的運作達到穩定性 (Hamilton, 1990)。

故在學校社工與學校教師的團隊合作間，必定由個人行動系統擴及整體團隊間的系統，進行合作行動，達到團隊之間需要完成之目標與目的。因此，團隊合作是會發生在整個人類的系統中，並且在人與人互動過程來看，是會被規範、價值所影響。並且在帕森斯在這個社會系統中更強調的是價值系統怎麼影響社會互動中的行動，以共同價值後型共同的任務方向是重要的。所以，團隊合作是需要共同目標及規範約束。學校社工在這樣行動的過程中，到底透過什麼樣系統間的合作而達成目標呢？以下透過生態系統論說明。

(三) 生態系統論

生態系統論來自於生物學的概念。生態系統為滿足個人需要和達到發展任務，並且，環境中更需具備充足的資源和環境間的正向互動（Hepworth, Rooney, Dewberry, Strom-Gottfried & Larsen, 2010）。換句話說，只要所處環境的資源或個人所使用資源受到限制後，都可能與環境造成不平衡的狀態，因而，個人習慣之因應問題方法可能會受到阻礙與困難，故生態系統更要去關照系統與系統之間資訊與資源的流動狀況。

生態系統論根據對人的影響將分成遠近說明，微視或鉅視將人類行為進行說明與分類，並將人的適應分為要求(Demands)與資源(Resources)。要求(Demands)意指人們在人們的生活中需要回應的事件或是情境，且事件或情境本身都是各人有能力可以處理的範圍內，是鮮少具挑戰性的，但會經由恰當的回應，使人們會因為而成長，使生命充滿控制感；資源(Resources)為可以運用在事件或情境的內涵，這包含了情緒支持、資訊提供的支持、工具性的支持與角色支持等，使人們可以透過與環境互動過程中得以適應，甚至找到因應生活中的困難事件（Coady & Lehmann, 2008）。以學校社工服務中輟為例，透過多專業合作協助中輟議題的改善，學校社工需瞭解整體的中輟服務內涵，涉及到那些系統，包含哪些人、事、物及資源，如何影響整體的案主系統。

學校社會工作者的服務對象為何？以何種視野服務個案？從環境生態論說明，學校社會工作者面對的個案包含學校中的學生、教師、校長及行政人員等。服務個案的過程牽涉到的系統更是多元。生態系統論重視個人與環境的交流，當互動過程達成平衡，個人就可以有最好的適應能力。學校社會工作者在處遇過程中，需要評估的系統，並從個案本身為出發點，了解案主系統中需要改變的標的、應有哪些行動系統等，須透過增權與優勢觀點評估案主並提出處置辦法，而非從病理角度，或個人的自我角度處理個案問題，將問題個人化。對學校社會工作者本身，須強調自身文化勝任能力，了解不同文化中獨特的社會文化脈絡、生活價值與習慣等，都需要注意與加強。尤其在華人文化關係中，家庭、親戚、宗教、政治等力量都會有影響，在處置過程中，學校社工更應注意文化如何影響社會工作的價值倫理。個案處置過程須強調以證據為本的處遇方法，特別著重於問題處理，而不是分析問題。

根據 Powell (1993) 提出案主系統 (client systems) 作為學校社工服務的架構，並以「學生」為主題討論學校社會工作應當服務的部分，並包含學生及與學生相關之團體。另外，Allen -Meares (2007) 說到，學校社會工作者應協助學生在學校可以穩定就學，有良好的適應力；滿足學生的需求及幫助學生脫離危險環境；協調學生之間的衝突事件等。因此，協助個案時更需要注意幾個系統，包括標的系統(The Target System)－為了達成改變案主系統中所出現的的障礙標的，故需要設定案主系統需要改變的焦點系統為何，其中焦點系統包含了為了改變目標鎖涉及的人與問題；案主系統(The Client System)－案主系統指的是一個人、一個團體或一個機構。對學校社工來說，案主系統可能包含整個學校、社區、家庭與個人；行動系統(The Action System)－指的是學校社工為了達成標的目標所需要合作的正式或非正式資源和人；變遷媒介系統(The Change Agent System)－意指為較特殊的行動系統，為整個問題中所牽涉到的正式系統 (Hepworth, Rooney, Dewberry, Strom-Gottfried & Larsen,2010)。故學校社會工作者透過環境生態論處遇的過程，評估問題、了解問題系統、規畫行動系統外，另外，更重要的是在處遇過程需要以「證據為本」的方式為根據，協助案主可以達成改變目標。以下為了解中輟服務系統中可能牽涉到之系統。

五、中途輟學服務中團隊合作之重要性

本研究定義其中輟服務為何，並以中輟服務的內涵了解其中輟服務中的種類、因素、需求及服務內涵，而進一步討論以團隊合作之方式處理並解決遇及之困難。

(一) 中輟之定義

美國教育部門在「1998年國家教育長期研究」(National education Longitudinal Study of 1988)的報告中，將中輟生定義依學校及家庭的敘述，學生非因疾病或意外事故而未到校上課超過四周以上者。當該學生被歸類為中輟學生之後，到學校上課仍未超過兩週者(吳美枝，2000)。目前台灣與美國對中輟定義是有所不同的。中途輟學定義多元，而本研究將分為法律規範及學業完成階段予以定義中途輟學之內涵。

1、法律之規範

根據教育部頒布之「國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導辦法」第二條，規定國民小學及國民中學發現學生有未經請假、不明原因未到校上課達三日以上者，或轉學生未向轉入學校報到者，列為中輟生，應立即填具通報單通報直轄市、縣(市)政府，並報請鄉(鎮、市、區)強迫入學委員會執行強迫入學事宜(教育部，2010)。「強迫入學條例施行細則」中的第二條「本條例第二條所稱六歲至十五歲國民(以下簡稱適齡國民)之強迫入學，其期間自國民滿六歲該年度九月一日開始至滿十五歲之該學年度結束為止。但已依相關法規完成國民中學課程者，不在此限。」、第八條「本條例第九條第一項所稱長期缺課，指全學期累計達七日以上，未經請假而無故缺課者。」及第九條「適齡國民依本條例第十二條或第十三條規定經核定暫緩入學或因其他原因未能適時入學，於其原因消滅申請入學時，未滿十五歲者，得由學校以甄試方式編入或經直轄市及縣(市)主管教育行政機關特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會鑑定安置於適當年級就讀」(教育部，2010)。

2、學業完成階段

吳芝儀（2001）認為各個教育階段求學的學生，未完成該階段之課程即中斷學習或離開學校，視為中途輟學。青少年階段的中輟問題嚴重，因此，許多研究以十二至十八歲的青少年為對象。大致上其分類分為不限學程、國中小階段、中學階段，中輟生多係指未完成國民義務教育的學業。

根據以上法律之規範可以發現，中途輟學是會根據法律與情境的不同而發生的，但是，在以上法條中可以了解在臺灣之中途輟學，其定義為，不論學生發生狀況為何，只要連續三天未到學校就學或未完成國民中學之前之學生，就列為中途輟學之學生，並需予以通報與輔導。

（二）中途輟學之種類

根據陳幸慈（2002）提及中輟種類有以下七種類性，第一，學校生活型—因學校生活有不愉快或是不適應等而離開學校；第二，好玩、不良行為型—這類的學生可能因為外在參與幫派與喜愛到處玩而不願意到校上課；第三，無精打采型—因為缺乏學習的意願，而長期缺課；第四，不安情緒混亂型—學生雖有意願上課，但卻找了許多理由不願意去學校；第五，刻意拒絕型—學生不認為上學是重要的，而刻意拒絕學校的學習；第六，複合型—中途輟學可能起因於學校生活型的學生，但因長期缺課後而導致多起中輟的因素；最後，其他，是上述未提出的原因而導致的。劉玉玲（2005）說明，中途輟學之種類包括，第一，安靜的輟學。學生在校的表現都較平凡，不易被老師與同學注意，其在班級裡是課業表現是較為中等的；第二，被退學的輟學，學生在校違反校規、或是有一些偏差行為的產生，使學生犯法或受到學校的退學等；第三，高成就的輟學。在學校中的表現佳，且學業成績也在學校受到注目，但是，可能是因為家中經濟問題、身體狀況、家庭困難等使中途輟學之可能性；最後，潛在的輟學，學生因其他的因素，產生中輟可能等。

由上可得知，中途輟學的種類是多元的，各個學生中輟的原因也很多，上述以「學業」與「個人原因」為主。在這兩位學者討論的共同點都是以「學生個體」為出發點，但是，這樣的因素，真的可以分辨學生真正的需求或需要的是什麼。但是，更為重要的是，當學校人員都以這樣的觀點去看中輟生時，那麼學校社工該應如何與學校人員一同合作？研究者認為這些都是需要去探究的。

（三）中途輟學之因素

中途輟學之議題時常被討論，其中輟之因素國內外也有相當多的研究在討論。其中輟因素可分為原生家庭功能薄弱、同儕關係擴大廣度、輔導成效受學校體系影響、社會結構與輟學之相關（林萬億、黃韻如，2005）；當然，影響中輟的原因有很多，包括了個人因素、家庭因素、學校因素、同儕因素以及社區因素（吳美枝，2000；吳芝儀，2001；曾玉，2001；郭靜晃，2001；蔡依君，2002；蔡慶興，2002；劉玉玲，2005；許淑君，2007）。

中途輟學可能也是一項偏差行為而衍伸的。謝建全（1998）說到，學生偏差行為之學校因素有不良的競爭、能力分班議題、課程設計不適當、教師不當管理方式、只重消極處罰及忽略課外活動調劑。黃韻如（2007）也指出學校因素影響其中輟原因有學習歷程、規範制度、教師特質，這些形成學生離校的最後關鍵。最後，廖裕星、林清文（2007）其發現研究結果發現，中輟高危險學生包括學業表現、學業自尊較低落；偏差行為及校外偏差同儕團體參與；外部定諾等，都是有可能造成中輟行為的產生。Franflin 和 Streeter（1995）研究中輟學原因，除了社會心理因素外，也有學校相關的因素。French（2001）認為與同學關係不好或是被同儕排斥，其中途輟學的危險率是會提高的。

中途輟學之因素應以生態系統的觀點被探究，以生態系統觀點來看，問題產生是會因為「交流」與「調適」的過程中被發現，中輟議題發生時，主要是要了解學生如何使用環境中的資源，並且如何因應環境，而使改變到可以回應生活的機制並予以維持生存之需要，以提升環境的維繫能力。

以 Bronfenbrenner 的生態理論來探討中輟生的因素，可以包括微視系統、中介系統與鉅視系統。微視系統包括了學校因素、家庭因素、社區因素、同儕因素、

社團因素；其中介系統包含了輔導資源的運用是否提升學校或家庭在中輟生輔導方面的協助及經驗的支持。因此，整合輔導網絡，是有利於學校輔導系統的；最後在鉅視系統是需要整個教育體制與各個體制單位介入改變的(吳育楷,2006)。從行動目標看，學校社工與學校教師人員對中輟生的服務與重視方向往往是不同的，從學校教育者看來，因以集體主義為目的，因此更重視整體學生的生活規範與成長(簡成熙,2004)。在中輟服務上，教師可能看到的是中輟生對於學校、班級整體的影響力為何；從社會工作者的角色來看，是以個案的個人潛力與成長為服務目標，因此，學校社工在處遇中輟生時，更在意的是中輟生個體的成長與內涵，並且釐清楚個體與環境互動下的結果，是否對其中輟生造成限制與困難，進而解決。簡秀芬(2003)研究結果談及學校社工與輔導老師解決問題方法不同，學校社工在面對學生的問題與處遇時，大多以生態系統觀點協助處遇；然而，學校的輔導老師在學校同時扮演教學與輔導的角色，大多只著重在焦點的問題解決，而處遇的目標大多以學生本身為主；並且，也談及學校社工與輔導老師切入問題的層面也有所不同，學校社工以社會體制或文化價值系統提供鉅視層面的服務，而輔導組長以大多以學校內的系統觀點為主。整體看來，學校社工與學校教師對於中輟生的服務方向來看，是有其不同的。所以，中輟生的服務更是需要透過雙方的溝通與協調，協助學生改善問題。因中途輟學的原因與家庭、個人、學校和社區的關係是相關聯的。然而在這麼多的因素中，中輟的服務都以學校為重要之主體，而學校社工是必須與學校人員一起合作，以協助其他資源體系的投入以改變中輟議題。

(四) 中途輟學學生之需求

根據 Erickson 的發展理論，十八歲以下之青少年期主要發展任務以自我認同為主，在這樣的過程中找尋自我。若這個階段未發展突破自己，便會產生自我混淆之狀態。反觀中輟之議題，其主要需求大多其內涵也主要是以自我認同為主。根據郭靜晃(2001)指出中輟議題之需求包括心理支持面，國中階段之少年為需要與父母有較好的互動關係與較和諧之互動，而高中少年需求是較著重在課業及學業上的輔導；在經濟方面，需求為透過政府的介入，協助家庭經濟困境之少年，給予正確使用金錢觀念；生活輔導方面，須要有感情協助之需求，並給予正面的支持；技能訓練上，須要有一技之長，因應社會生活；健康照顧上，希望可以協助因生理狀況不佳而輟學之學生，恢復健康；課業輔導上，希望可以開發教育與

休閒之活動，為中途輟學復學之準備；最後，人際交友方面，希望可以建立正確的交友及生活態度，以預防少年犯罪之可能。

在學校的中輟復學生輔導方面，王麗雯（2000）發現，促使中輟學生決定留在學校的主要動力來自復學生的入學特質、學校系統中的人際關係支持、入學前後的意願承諾、學校組織特質；但其中促使復學生再輟學的原因以學生入學特質、學校系統、入學前後的留校承諾。可以發現學校組織特質對學生復學具有重要的影響力。因此，在中輟服務的需求上，是需要各方面的介入進行改變的，不論是在個人的課業或是身體的照顧上以及心理支持上，都需要去協助滿足的。謝秋珠（2003）將國內外輔導方案加以分析，歸為「回歸學校」、「加強學校處理中輟議題的能力」、「加強家庭功能」、「加強自我功能」、「加強社會環境之因應」等五大類。

故中途輟學的學生之需求是多元的，並非每一項的需要都能由學校成員提供，所以，學校社工是需要加入，並且以團隊合作的方式進行協助，以達成中輟議題的解決，進而發現其問題背後真正的需要。

（五）中途輟學服務內涵

2010年，全國中輟學生復學輔導資源研究發展中心表示對整個通報作業及復學輔導流程中，列出導師、學務處、教務處及輔導室的學校人員對於中輟服務的應盡責任與內容，其服務內涵為下（以台北縣國民中小學中除輟學學生通報作業及復學輔導流程為例。表 1-1）。服務中，約束了學校中的學校人員，但並未規範其學校社工之工作內容。然而，黃韻如（2007）提到關於學校社工於三級輔導制度中的角色定位在中輟服務中學校社工有其通報之義務，但是未有調查之責。在中輟服務中，社工更以輔導工作為主，並且以三級與二級的輔導工作為主，初級預防輔導工作是少的。中輟通報內涵中，各室處的分工下，是需要一同協助、配合與聯繫的。在學校社工加入後，因為其聯繫的資源不單只有學校與家庭，也包括了民間單位、社區、司法體系等，一起協助改善中輟之議題。更多時候學校社會工作的角色，是需要在這服務過程中為學生發聲，協助不公平、不正義之對待，當然，重要的是須要去挖掘更多可以介入之資源，並擔任資源整合者，使中輟議題有更多的改善。

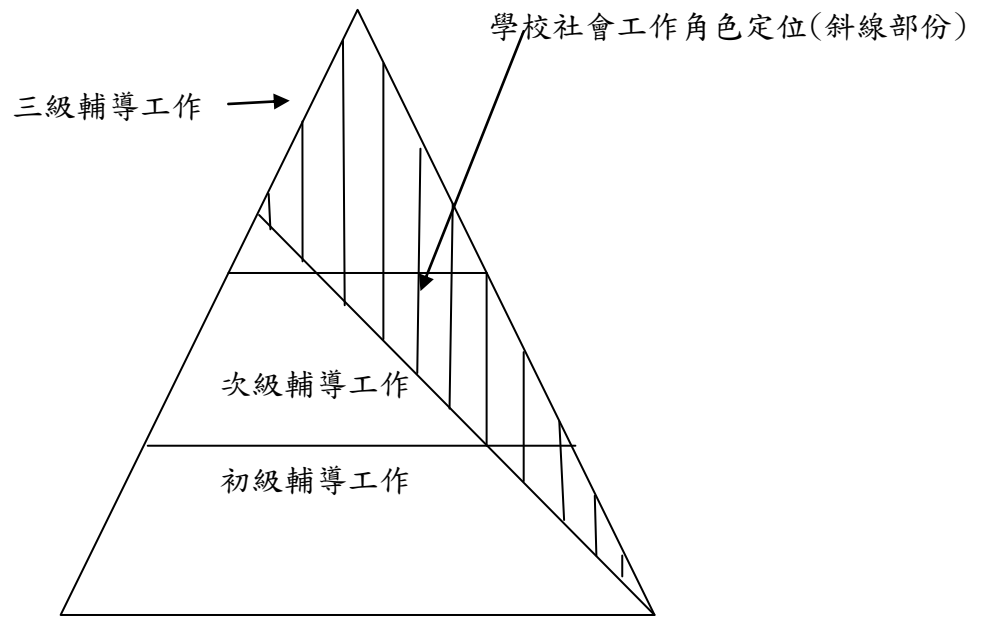


圖 2-3-1 學校社工角色定位

資料來源：黃韻如（2001）

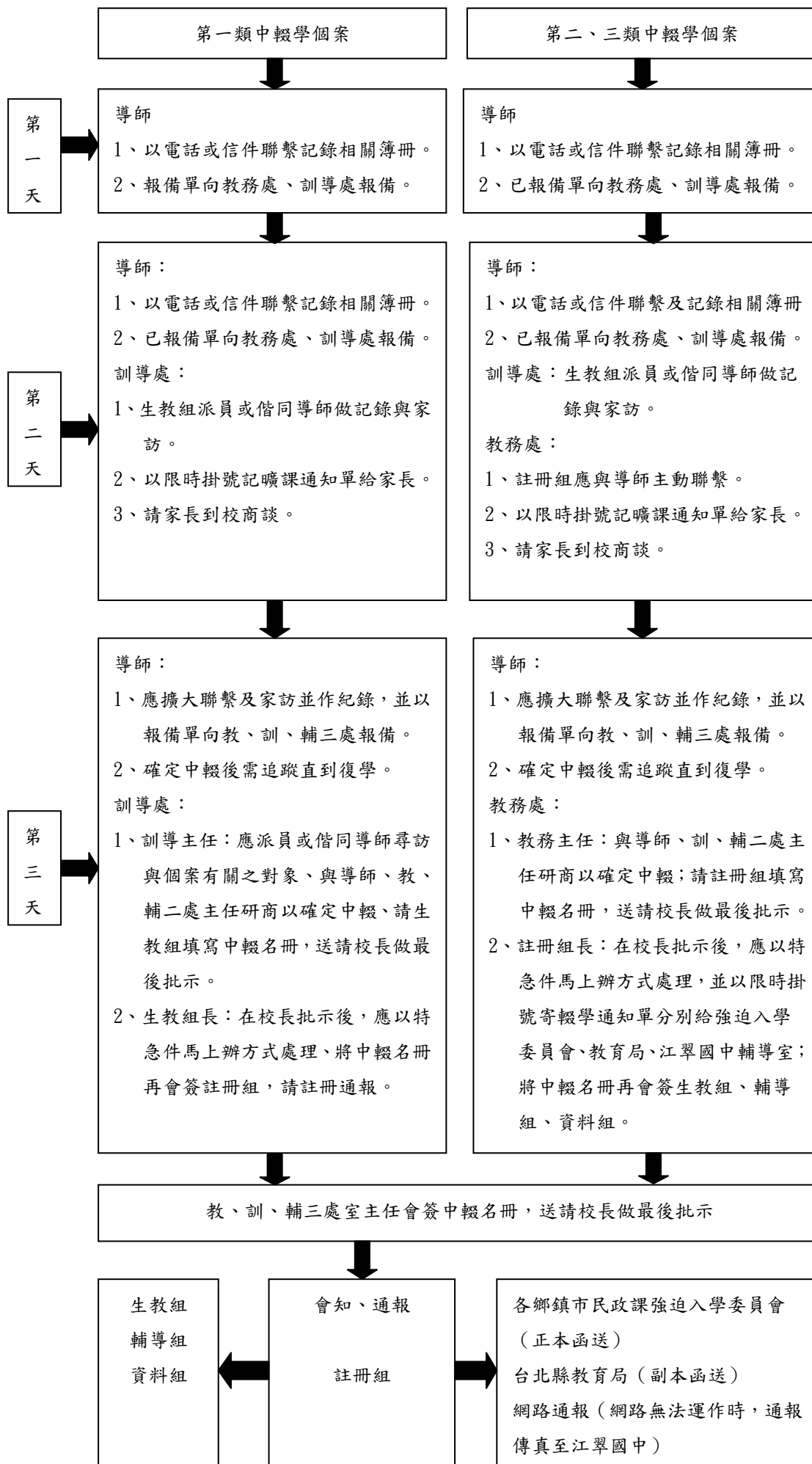


圖 2-3-2 中途輟學通報程序

資料來源：全國中輟學生復學輔導資源研究發展中心（2010）

追蹤輔導	輔導室				
	1.輔導組立即展開認輔作業 2.資料組建立中輟學生電腦系統檔案				
召開個案會議	會同訓導處及導師共同作業	收集個案資訊	1、家庭訪視及記錄 2、訪視個案親戚、鄰里長、鄰居、同儕等 3、整理及分析診斷個案資料 4、擬定及執行尋回策略	運用社輔資源	每日二十五日向區務填報輔導概述表



尋回輔導策略	一般性適應困難學生	學校輔導室	家訪、輔導、協助復學
	父母或監護人未盡責督導子女入學	鄉鎮市公所	勸導、罰緩
	行為偏差學生	少輔會	家訪、輔導
	生理或心理待診斷學生	衛生、醫療機構	診治醫療
	行蹤不明學生	少年隊、警察分局、派出所	協尋
	家庭功能不良學生及性侵害個案	社會局	社會福利救助
	受保護管束之學生	法官、保護局	追蹤輔導



入學、就醫、出國、服刑、逾齡 結案通報

返校安置措施 執行輔導工作執行小組行政會議協議編入適當班級或特別安置



維持輔導網	個案會議	生活輔導
學習輔導	建立支持系統	生活規劃



回歸正常，請註冊組編入班級，並持續預防並追蹤輔導



結案通報

圖 2-3-2-1 中途輟學通報程序(續)

資料來源：全國中輟學生復學輔導資源研究發展中心（2010）

學校社工在中輟服務中主要的服務內涵包括：

- (一) 接案：符合中輟定義之個案，並以不同問題原因而中輟者訂定處遇目標。
- (二) 資料蒐集與資源的介入：不符合開案標準時，轉介其他資源的協助或協助其主要問題與需求的改變。
- (三) 開案：蒐集資料後，進行處遇訂定、目標設定、處遇內容的執行，最後而結案。資料蒐集部份是需要和導師、輔導老師、同學、家長進行討論。
- (四) 通報協尋或是持續服務：失聯個案需要以協尋的方式進行；未失聯個案需要持續服務。
- (五) 針對未失聯個案的服務：包括處遇期間需要召開鑑安輔會議；討論是否納入原班級的考量；復學後需要進行課程調適、心理輔導、班級適應及家庭適應等。
- (六) 追蹤或結案：了解學生是否穩定就學，或是移至中途學校進行教育。
- (七) 目標的達成與結束：評估最後目標達成的狀況。

總括上述，從中途輟學之定義、種類、因素、需求及服務內涵整體來說，可以發現，單獨以學校進行服務是較不完整的，因此，學校社會工作的進駐是重要的，除了可補足學校之不足，能提供適切的服務，學校社工與學校需要密切的接觸和相互了解，故以團隊合作形式進行是重要的。

第三節 角色關係相關理論與內涵

人與人相處必定存在著某種關係。在我國的日常生活社會中，人與人的相處關係又與西方國家的人際關係有所不同，不論是心理學家、社會學家，以及經濟學家都對人際關係有相當多的討論，在團隊合作的過程中，不例外會遇到人與人接觸。故團隊合作的基礎除了是否信任、協助、溝通、對任務有相同之目標以及資訊互換有無外，其人際關係也是相當重要之一環，又加上在華人文化下之關係與人情的議題，更是會影響在合作過程中的判斷，因此，在本研究中討論團隊合作的過程，瞭解個人在工作中之角色關係對團隊合作影響力。

一、角色關係之意義

關係 (Relationship) 在整個社會生活中，不管人與人、人與組織、人與社會都會面臨的議題。在不同的文化社會中，對於關係也會有不同的解釋，以華人文化的觀點與西方的觀點來做討論與比較。西方所謂的關係 (Relationship) 與華人的關係 (Quanxi) 有著不同的涵意。在華人關係中，以儒家文化的影響為最深刻，像是「尊尊原則」與「親親原則」的觀念，在華人關係的團體中，會因為所謂「報」與「面子」的觀念，使華人不願意「撕破臉」，且希望可以較和諧與圓融的關係。因此，在人與人的合作過程中，華人文化中是有可能去注意對方的面子與關係，甚至與對方的親疏遠近、是否為長輩來決定與對方合作與否。從黃光國的《人情與面子》的理論模型假設，當請託者請求資源分配者將他掌握的資源做有利於請託者的分配時，資源支配者心中所做的第一件事是「關係判斷」(黃光國, 1998)。所以，在華人關係的運作上，與對方親密與否或是有無衝突，都可能影響在處遇過程中資源進入的多少及是否能協助問題的改善。這樣的影響，可能造成服務對象公平正義之議題。學校社工進入學校教育的教學場域，對學校來說，是一個較特殊的位置，其角色更不同於老師教學的角色。學校社工要在學校教育環境從「外來人」變成「自己人」，究竟該如何做？又如何與學校老師合作協助中輟問題上的改變？因此，華人文化的場域中，「關係」為一個很重要可能影響團隊中人與人相處的一個因素。

從西方的角度來看，所謂的人際關係（Interpersonal relationship），Triandis（1978）認為，人際行為的表現可以分為四個部分，包括關聯與反關聯（association-dissociation）、上級支配與下級服從（superordination-subordination）、親密與行式化（intimacy-formality）及外顯行為與內隱行為（overt-covert behavior）。在 Fiske（1991）提到任何人的行為，不論文化背景都有四種關係去構成其社會行為，並且也能理解他人的行為，而處理自己與他人的人際關係，四個部分包括共享（communal sharing）、權威等級（authority ranking）、等量匹配（equality matching）及市場定價（market pricing）。張春興（2000）認為人際關係為人與人之間交感互動時，存在於人與人之間的關係，這些關係是心理性的，對兩人或多人都發生影響的一種心理性的連結；王以仁（2007）認為，人際關係為人與人之間相互來往，並且彼此影響的一種互動過程，屬於會變動的情形，包括親子關係、手足關係、夫妻關係、師生關係、同儕關係、同事關係、勞資關係以及兩性關係。但是，上述兩者都以用西方的角度對人際關係做定義與討論。然而，從上述中可以發現，人際關係是一種行為與心理所組成的狀態，包含的面向除了發生在人與人之間的水平關係外，也有上與下的垂直關係。但又華人間的人際關係到底是如何呢？

在華人地區，最早討論關係（Quanxi）為社會學家的費孝通（1948）認為中國人之人際互動關係是以自我為中心，並在他人的互動過程中，以同心圓的方式劃分與他人的關係，越接近自己中心的人，就與自己的關係較好，離中心點越遠的人，關係的程度就較疏離，在這樣的情形下形成了「差序格局」的概念。黃光國（1998）認為人情法則指的是需要適時的給予同情、體諒、幫助；平時會相互餽贈禮物、相互問候，可能會適時的拜訪希望可以維持良好的關係；相互給予均等的資源分配；受恩、受情需要給予回報。在雙方的互動下，這是權力遊戲的開始。黃光國（2001）透過差序格局的概念發展出人情與面子模型，在人情與面子模型上說到，中國人會和對方進行關係判斷，是否有無資源，來決定中國人的權力關係，依照關係之分類，將分為工具性關係、混和性關係及情感性關係。所謂的工具性關係為某個人為了獲取某種資源，與陌生人建立的關係；混和性關係為個人和親戚、朋友等熟人之間的關係；情感性關係為個人和家人之間的關係。在華人人際關係與互動過程中，當關係被視為權力運作的開始時，人與人相處被放在組織中或工作場域中討論時，關係也會變得較為複雜。

陳介玄、高承恕（1991）認為一般人在企業中對人情關係的運作被視為理所當然的一個常態規則，且人情關係具有華人文化中獨特的文化與社會意涵。作者認為其人情關係之定義為「人情、倫理工具及利害所混和的一種以各人為基礎的社會連帶。」在整個人情關係的互動中，作者也將它分為三個部分，第一是政治關係；第二為經濟關係；第三為社會關係，這三者為企業組織中為了建立其好的人際關係，來達成企業組織之運作是需要人情關係的進入。人與人之間一旦搭上了關係，並進一步的透過禮尚往來的儀式，是會加強且強化雙方之間的關係與情感，在人情面子關係累積的越來越多、越來越深的時候，這樣的作用力與效果就會越來越大。

楊國樞（1993）談及中國人的社會取向中關係的概念，將中國人的社會取向特徵分為家族取向、關係取向、權威取向以及他人取向四個部分，然而，作者在關係取向中，特別將關係分為以下五種特點。第一，關係形式化，這是表示角色關係的規範與約束，是取決於雙方在交往時其角色應行使的行為；第二，關係的和諧性，是期待人際交往的目標是和諧的，為人與人相處的最終結果；第三，關係的回報性，人與人之間的交往期待是希望對方有所回應與回報的；第四，關係宿命觀，運用中國人的「緣」和「命」的概念，認為關係可能的演變是因為「天註定」的想法，並且用這樣的概念來化解人際上的衝突；最後，關係決定論，認為關係的建立，以人與人之間相互行為法則而來，進一步將人際關係的類別分為生人、熟人與家人三個部分，並且以四個指標做為人際關係中判別標準，首先，對待原則，對於回報期望的高或低來判定；再者，對待的方式，以對待他人的方式為普遍對待大家的方式為主，或是說對某些人是有特殊主義的方式；第三，互依的型態，包括是否依賴對方；最後，為互動效果及因應方式。在此加強了中國人對關係的角色義務的重要性。

劉兆明（1993）中提到「報」這樣的概念對組織研究上的意義，作者認為中國人在「報」的概念上，是中國社會關係上的一個基礎，並且作者以人情與面子理論模式為基礎結合報的概念，認為報是屬於人情的範疇，且認為「面子」與「報」是一種混合性的關係，也是有某種層面的交集關係。

楊中芳（1999）提及所謂的人際關係是微觀的指兩個人在連續、有意義的交往進行中，在某一個時間點以前的綜合交往的狀態，而通常人們會用「好／不好」、「近／不近」，或者是說某一個關係類別的謂稱來概括形容。其將人際關係分類為義務性、工具性及情感性來劃分。並認為人際關係是動態的，會因為之後的交往而出現變化。

然而在華人文化中談及的人情關係、報的概念，以及中國人對於家族的概念是影響很深的過程中可以發現，在華人的關係中，「你跟我好不好」或是說「你跟我是不是產生好的關係」。另外，楊國樞（1993）認為在權威取向中，中國人對權威是相當敏感的，從中國人自古以來的父權家長的制度看來，不管是對經濟的專制、思想的專制、家規的力量及尊卑等級的影響，從家族的權威看來，人們長期生活在這樣的專制環境中，會自然形成一種過分重視、崇拜及依賴的心理與行為傾向，在這樣的狀態下，作者認為權威取向的特徵是有三點的。第一，權威敏感，在中國人身上是容易對權威的存在具有相當的敏感度；第二，權威的崇拜，中國人對權威的崇拜不單單的是只有限於在世的人，至也包括了死去的人們也是包括的，像是祖先或者是某些歷史人物；第三，權威依賴，中國人會認為權威是可信、全能、永遠的，不論是心理上或是行為上，對權威是完全的信任。因此，學校社工在整個中輟服務的過程中，其自身在工作的場域中，都必須去注意到當不同專業相互接觸時，可能會因為必須團隊合作的過程，產生一些競合關係，並且也可能因為衝突而影響合作的進行。故在團隊合作中，必須注意這些影響因素。無論在西方或華人文化中，都談到親密與否、人與人遠近的程度都會影響關係的變化，所以，關係的親密程度更是值得注意的。

從 Moss（2003）提及，衝突（conflict）被定義為「在兩個團體之間發生表面上的掙扎，並且是認知到雙方不一致的目的，對稀有的資源想要達成目的所產生的一些干擾源。」因此，在衝突的過程中，會產生表達上的不一致、相互的依賴性、對資源感受是少的及目標是不同的。故學校社工與團隊中的成員一旦產生不一致的想法與目的時，必定會有衝突的產生。然而，透過王以仁（2007）對衝突類型的整理後，其衝突的類型不單單是行動與言語間發生的不愉快，還包括了事實、假性、價值及政策的衝突等。尤其學校社工在面對這些不同專業間的合作，又是多專業的合作時，這些衝突的發生在團體內是可能發生且需要面對的。

在衝突過後，解決衝突的一個很重要的行為為「競爭」(competition)。競爭為一方透過自己的力量與態度，去擊敗另一方 (Moss,2007)。但 Rudolph & Kathleen (1996) 提及，競爭是一個解決衝突的方式，並且也是解決衝突最好的方式。故競爭為雙方是相互依賴的，但是當有一方得利時，另外一方為此感到不舒服，甚至是不甘心、不滿意。

總括上述，本研究將角色關係定義為在華人文化下的，「人與人之間因工作間必須交往狀態，但受差序格局的影響」。在角色關係中，其華人文化下其關係的親密與否、接納與否以及在人際接觸過後其是否有所衝突及競爭都是很重要的指標。也因此看到，在這個文化下關係的重要性。團隊合作中，人與人的接觸過程中，也必定會受到關係好與壞的影響，自己工作的角色與他人工作角色間的互動關係在人際的互動過程中，雙方所建立的社會關係，他們的慾望、期待或利益才有辦法被實現。因此，以下也運用社會交換論來看角色關係的交往過程。

二、角色關係之意涵

人際關係的交往過程，可以從社會交換論來說明。早期的交換理論有分為經濟學、人類學、社會學及辯證的交換理論等等。Tuner (2008) 提及，以經濟學的交換論來說，是以功利主義的假設為主；以人類學來說，在人與人之間的交往互動過程中，經濟動機是一個重要的因素，但是特定的文化社會與結構是會反映出不同人類的經濟動機，即使在交換物品時總是會先滿足自己的需求。但另一個採著人類學家所說的交換論者 Mauss 提及，集體主義或結構主義中，你接受什麼人的禮物，你就得回報，而這樣的互惠的動力是來自群體或社會；從社會學的角度來說，Marx 是以勞動價值論來說明交換論，而 Simmel 認為金錢對社會關係和社會結構的影響是多的；從辯證的交換論來說，Blau 認為社會交換的過程中是需要整合社會中的衝突與緊張的氛圍。因此，交換論中不僅談到的是經濟利益的交換，顧及整個社會和群體中文化與社會的結構來考慮。然而，一個團隊可以進行合作，更多時候是人與人互動後，透過關係的運用、交換的法則以及對其角色的心理與社會行為的期望而來。故本研究認為 Blau 所提及的交換論中，除了一般的社會交換外，更重視社會的整合與社會交往的結構，在團隊合作中，也談及社會交往的過程，並且是相互溝通與協調的，因而以下介紹 Blau 的交換論。

在 Blau 的交換原理中提及五個部分，將在解釋交換過程中會去了解與注意的部分 (Tuner,2008)。

- 1、理性原理 (Rationality Principle)：人們在從事某種活動或行動的時候，會期望可以從對方的身上得到更多的報酬，當然，越是有這樣的期待，其就可能從事這樣的活動。
- 2、互惠原理 (Reciprocity Principle)：人們之間的交換越多，就越有可能產生互惠的義務並以這樣的狀態與他人和之後的人們進行交換的過程；而越是會違反這樣的互惠原理時，被剝奪的人就會越傾向那些懲罰違背社會規範的人。
- 3、公正原理 (Justice Principle)：人們建立的交換關係越多的時候，就會越有可能受到公平交換的規範所約束；在交換的過程中，越不能實現公平交換的原理時，而被剝奪的人就會越傾向那些懲罰違背社會規範的人。

4、邊際效用原理 (Marginal Utility Principle)：人們從事某一個特定行為得到的報酬與獎勵越多，則該行動的價值越小並不能從事此活動。

5、不均衡原理 (Imbalance Principle)：在社會的單位中，某些交換關係越是穩定與平衡，其他交換關係越是可能變得不平衡和不穩定。

Blau (1998) 認為社會交換的概念是透過社會交往過程中被演化出來的。而這時候會因為社會吸引的立像刺激了交換中的交易，並且在社會交換的過程中並定也會引起的為與權力的分向，一方面在這樣的結構中是會導致合法化和組織，另一方面是會導向反抗與變化的結果，並且在交換的過程產生了一種平衡力量的存在，而這股平衡的力量也是在生活中引發不平衡力量的產生，因此，在相互性和不平衡力量之間產生的辯證法，會使社會結構或是說一個群體有不同的形態與特徵出現。

Blau (1998) 提及，社會交往是具內在報酬的，可能因為與他人相處時，發現雙方的共同興趣，可以是爬山、唱歌或是畫畫等，因為雙方從事這些活動過程中，找到心靈上的滿足與契合，或是帶來許多樂趣，因而產生一個心理上幸福的感受。在這種人際交往與互動的過程中，所有的人都同時受益於此項互動的過程，並且在這項過程中只要雙方付出一些間接的支出，就是將時間犧牲於交往上，而放棄了其他事務等。其社會交往也會出自於不同的原因而產生報酬，在中國人的社會中，會因為與他人為某某關係，可能是陌生人或是熟人等，而產生不同關係間的報酬，也會因為他人與自身的關係較好而產生不同付出的程度與收穫等，所以，這是從關係之間所得到的特殊利益，而產生不同的社會交換方式。而漸漸的發現其社會交往之間，是存在著互利互助及交換的過程。

社會交換論除了資源的交換外，牽涉到社會關係中的交換型態。在 Emerson (1981) 中談及，其從事交換行動中，所涉及到的社會關係可分成三類：

1、協商的交易 (negotiated transaction)：

是透過一連串的協商過程後而行使的交易，而雙方的交易是互為條件的。

2、利他行動 (altruistic act)：

雙方在不知道的狀態下，一方給予另一方資源或是幫忙，是不要求他人回報的。但是，單方面的希望他人不回報，是無法去掌握對方是否回報的行動。

3、一般性的回報 (generalized reciprocity)：

一方在無條件的回報過後，產生一連串交往的行為。這樣的社會關係中，一方的付出可能是無意的，也可能產生為未預期的交往結果。

可以從上述得知，社會交換的過程中，社會關係的交換也是時常發生在你我的身邊，是一個很平常也不斷發生的結果。因此，學校社會工作在團隊合作的過程中，可能也會因為團體內社會關係的交換型態差異而使團隊合作的過程產生變化，在團隊的運作中，交換更是達成目標更重要的一個互動。在華人中的角色關係組成包括了差序格局的影響，團體的運作過程中之所以會使對方信任人際關係的因素是會有所影響的，故團隊中的親密、接納、競爭與衝突的行使是會改變整個團隊間的合作。

總括來說，角色關係的交往過程，不論是西方談及的人際關係，或是東方談及的人情關係與面子，在人與人互動交往的過程中，華人社會中「報」的概念，都是以整個社會交換為基礎做為討論的方向。

第四節 角色期望相關理論與內涵

一、角色之相關理論與概念

角色理論有多人提起，包括了 Mead、Park 及 Linton 等人。Mead 認為角色理論以角色領會為主要概念，認為合作的過程中，個體行為的控制可以發生在個體的自身活動，並且是可以理解他人的角色。Park 的角色理論是從 Mead 衍生出來的角色概念，認為其角色，隨時隨地在某個當下都正在扮演某個角色。並且將角色分別幾個類型，包括第一，身心角色，行為一定在某個文化下的產物，且此角色是無意識的；第二，心理角色。依社會環境中所呈現的對此角色的期待與希望；最後，社會角色，個體因為在某個社會類別中（例如：媽媽、爸爸、妻子與丈夫等）所該呈現的一般所期望的（Tuner,2008）。

所謂角色（Role）是人生活在世界中，需要在每個情境中扮演內涵。根據張春興（1989）認為角色是有兩種意義，在社會心理學上，第一為個人在社會團體中被賦予的身份及該身分應發揮的功能，且角色一定帶有性質，每一種角色都有權利與義務；其二，意指每個角色都具有行為組型，每一種角色，在社會中都會被期待著該做什麼與不該做什麼，每個人會因為被期待著而去行使自身的角色行為；郭有藩（1996）認為角色為存在於社會中的自我；有王以仁（2007）認為角色為這是社會功能與接受某一個規範所約束的行為。楊銀興（2007）認為角色為在社會中與他人互動後的規範與行為，並且符合社會文化中的規範，而稱之角色。因此，角色是一種被期待後所有的行為。

從 Tuner（2008）所建構的角色理論中提到，從角色的出現、角色的互動框架、角色與互動者的關係、組織中設置的角色到角色與人的命題都為建構理論之內涵，個體都會以某種特定的角色來看世界，他們運用自己在社會規範中尋找一致性，並實行角色的行動作為，用這個角色來解釋現在情境中的自己並定義其環境，也透過其他的行動者所實行的行動與情境來認識自己現今的角色，而角色的內涵也會因為不同的等級而有不同的權力、特色及特權，而這樣的角色都會因這些因素影響而產生評價，另一方面根據社會期望的程度來進行角色的評估，當角色情境與內涵不對時，隨時改變角色的。

角色中的互動是依賴對方的，角色也傾向回應他方的角色，像是妻子對丈夫、老師對學生一樣，最後那些被認可的角色都可以形成較穩定的狀態，當然，這些角色一樣是被社會大眾所期待，並相信現在與未來都會呈現較一致的角色狀態。

另一部份，行動者一旦彼此都相互確定指定的角色後，這種角色就可能被持續下去，且當人們對他人所扮演的角色有一定的理解後，就會與此角色持續的互動，並且人們也會漸漸的接受此角色，最後個體的角色執行的適當性都會影響了角色，相隨地特權以及相互行為被接受的程度。Tuner（2008）也提到在組織中的角色，組織中的目標與關鍵的成員角色都是相當重要的，在組織中，地位與角色都會相互的融合，在結構情境中的角色會不斷的被正式化，並且符合現有的組織規範所行使的角色。在社會中其角色的內涵是會與價值觀以及角色的確認、分化、安置及評價做結合。

另外，陳奎憲（2001）提及角色的意義是含幾個面向，以下包括：

- 1、角色是指說，對於某一個工作角色與職位有一套的期待和規範
表示說現今情境下的角色會被規範予以「某一種應該要做的事」，因此，一個人的行為與態度是會表現出角色的可能的內涵。
- 2、一個人的角色是多重的，並且是交雜的。並且角色與角色之間是會牽連在一起的。
- 3、社會制度團體中，必定會有一個人擔任某種角色，而此角色必定也會產生期望的因素。
- 4、個人的行為與特質對同一個角色的實踐，是會有不同的詮釋及行為的表現。
- 5、角色是有「歸屬的」與「成就的」，歸屬的部份是天生就持有的；成就的部份是由個人能力所可達成的。

因此，郭為藩(1993)曾分析各家對「角色」的定義，有結論：(一) 角色係一套結構性的行為或一組行為模式的表現。(二) 角色涉及某一類別的人，共同的行為特性而不是個人的行為特性，通常角色代表具有某種社會地位或身份的人共同的人格屬性或行為特質。(三) 角色係在社會互動情境中表現。(四) 角色所涉及的行為期待，代表社會結構的一部份。

綜上所述，本研究將其角色定義為「在學校環境中，學校社工與整個環境和學校人員一起互動後，個人中途輟學應執行的工作內涵及扮演的角色。」

二、角色期望之定義與內涵

角色期望 (Role expectation)，是某一角色內容與環境互動後，被賦予的期待與工作或角色中，應該要做的事情與任務。郭為藩 (1993) 認為角色期望為社會大眾期許與某一特定職位應有的表現模式，角色的行使是受社會規範所約束。因此，角色期望為一個人在某情境與自己對其角色賦予的期待以及社會規範所期望的。根據陳國恩、甘炎民 (2005) 認為角色期望有三種不同的來源，包括規範的期望，是生活中文化及次文化的規範及規矩；情境的期望，同時與他人互動的情形；個人的期望，自己本身所認為應如何行為的角色。

張秀玉 (2001) 認為角色期望是指此角色者與其重要關係他人，對角色的期許；是一種重要他人與角色具有溝通過程，透過這樣的過程，可以使重要他人和角色本身得以相互了解，與修改彼此的角色期待。在 Kahn 的角色仲介模式中認為角色期望會受其個人特性、組織因素及人際互動影響 (轉引自李經遠、李棟榮，2003)。且陳德宗 (2005) 認為角色期望為人事人員對自己本身的工作職責，應該表現出來的自我期望。

林家瑜 (2006) 歸納角色期望的特性有以下四點：

(一) 權利與義務、行為與特質

權利與義務是表示權力期望與義務期望，權力期望是表示角色的夥伴對本身角色所認為的行為有所預期；而義務期望認為角色對於本身角色與夥伴角色內涵有互補的行為。在行為與特質上，角色期望的內涵會被要求要表現並符合某種行為與人格的特質。

(二) 職務說明

角色的期望會被本身工作內涵所約束，並且表現的行為須符合本身工作的需要服務的特性。以學校社會工作為例，在職務上的說明，可能會希望學校社會工作是有耐心與愛心，以服務學校中所遇到困難的人，包括老師、學生及學校中各個人員。學校社工在協助中輟議題時，可能也會被要求執行輔導與追蹤等職位的行為。

(三) 具普遍性，且符合社會大眾或一般人的期待

此特性認為角色應該是具一般性的，如認為社會工作者是需要愛心，或是在過去的經驗裡就是以愛心做服務。因此對「社會工作者」的角色就會受過去的經驗與既定的想法所影響，而產生一個普遍性的價值觀。

(四) 以個人與社會

在個人部份，會對其自己的角色有想法，並且表現出認為這個「位置」或角色的內容，並且加以執行；在社會的層面，是個人與社會，或個人與目前的角色夥伴互動過後，所產生對角色期待的一個表現。

陳舜霓（1994）認為其角色期望具有以下含意：

- (一) 角色期望是一種「互動觀」：強調角色互動過後角色行為後的結果。
- (二) 角色期望是一種「認知觀」：對角色權利的界定，且對其本身角色應該有的一個想法與認為。
- (三) 角色期望是一種「行為觀」：對角色認為的行為，且認為角色應該有的行為。

因此，綜上述而言，角色期望為互動而來，並在多方的認知與行為下產生。本研究認為其角色期望是「學校社會工作者在學校中對自己職位的期待，以及學校其他人員對學校社會工作者職位的期待，這些期望包括自身的主觀性與組織規範內的期待。」

三、學校社會工作之角色

每一個人在任何情境中都會擁有一個角色，角色可能會被明文規定，也可能是需要透過互動過後而確定的。「社會工作者」這個專業，被賦予及被期待的角色包含了很多。

曾華源（1986）提及了社會工作者的多重角色，並對通才的實務工作者作說明，其談及通才的實務工作者是一個有組織與系統的工作方式，而且是運用社會工作範圍中調適模式中的技巧。其也認為社會工作者本身擁有多重的角色。因此，在此篇文章中將社會工作者的角色分為三大種類，包含數幾種角色：

（一）直接服務角色：是指透過實務工作者以面對面的方式接觸其在情境中的人。

- 1、照顧者：社會工作者協助關懷與較容易受傷害的個人與團體，或是可能產生變成社會的控制力量。
- 2、治療者：這是社會工作者一直以來擁有的角色，協助人們因為緊張、罪惡感、被剝奪的感受及過去可能的傷害，運用社會工作方法去協助個案有更多的改變與協助情緒治療的經驗。
- 3、忠告者：社工在對此問題的情境與人經過審慎的評估後給予自然的想法與觀念。
- 4、支持者：個案是時常需要社會工作者的支持，所以如何讓個案在不會有受到威脅的感受及被貶抑的心情才給予支持。這需要調整口語與非口語的表達，且社工需要與個案一起解決問題。

（二）間接服務角色：指的是社會工作者作為個案的代表，去除主要個案未滿足的部分。

- 1、研究者：指社會工作者為實務工作的行政和福利行政，組織內所包含的工作量與時間。
- 2、行動者：社會工作者透過對實務的研究解決社會工作對個案所提供的服務是否有效。
- 3、諮詢者：社會工作者被諮詢的服務包含了對社會工作者的多元訓練、對較少經驗的社會福利人員做訓練及對著重在社會需求、社會政策和社會工作者的就業團體做訓練，其三者的共通點是透過研究與經驗而來的。

(三) 合併服務角色：指的是角色無法清楚劃分時，且在某段時間許多角色是無法單獨存在的。

- 1、能力增進者：指社會工作者可以增強個案的能力，創造一個使個案在接受服務時，感到舒適與安全的物理環境。
- 2、中間者：將福利服務與個案做一個連結，抑或社會工作者也只是一個轉介的經紀人。
- 3、倡導者：指的是社會工作者對一些抵制或增進的力量進行一種有目的行為動作，且是會伴隨著個案，作為大眾需要的代表。
- 4、調解者：社會工作者試圖讓發生衝突的雙方可以彼此相互的了解，俗話來說，為一個和事佬。
- 5、協調者：社會工作者連結人與服務，並且在這過程中，了解問題與需要、個案與重要關係人的基本社會資料、解釋現今社會的福利政策與制度、告知個案本身福利機構的規範，協助個案可以在現實中得到的好協助與幫忙。
- 6、教育者：社會工作者透過對個案的教育協助個案的改變，這之中包含了教育、公共教育、實習教育及社會工作者的專業教育。

許臨高（1999）認為，社會工作者的角色包含了幾項：

(一) 臨床、行為改變的角色

從整個服務個案的過程中，社會工作者以一個使能者與諮商者的角色，針對個人與家庭的問題提出解決問題的策略。

(二) 諮詢、教育的角色

提供訊息的，並且給予教導或是提供專門知識。

(三) 仲介、倡導的角色

為了個案的利益或是當其受到不平等的對待時，可以用社會行動的方式去協助體制的改變，並且創造一個公平的環境，且以中介者的角色，進行溝通與協調來改變現況。

(四) 個案管理的角色：

當個案處在一個一連串的問題的情境時，需要多方資源與系統介入時，透過管理方式進行協助改變。

(五) 研究者、評估者的角色

在服務個案的過程中，是需要多方蒐集資訊，進而檢討與反省其整個服務的內涵，加以評估並調整。

因此，從社會工作的角色看來，學校社工的角色可能也包括上述所言，但因各學者對其內容都有不同的解釋與說明，故下述將探討現今學校社工的定位。

Dupper (2006) 認為學校社工是學校團隊成員之一的角色，並且是從旁協助的。學校社工在學校中會與其他的角色相互運作，形成一個「多元專業的工作團隊」，是一個不可或缺的成員。

在 1990 年，臺北市各級學校社會工作試辦方案成果報告書中，認為學社工者的角色分別為：(1) 使能者 (enabler)，係為協助學生家庭瞭解問題、一同找尋因應策略，而提昇個人或家庭解決問題的能力；(2) 仲介者 (broker)，協助學生或家庭與需要的資源連結；(3) 倡導者 (advocator)，倡導或檢討修訂相關政策或服務輸送流程，以維持案主權益；(4) 行動者 (activist)，運用行動訴求於制度上的改變；(5) 調解者 (mediator)，對不同需求的個案群，扮演中間的協調者；(6) 協商者 (negotiator)，代表學生或其家庭與其他個人或組織進行協商，尋求案主最佳利益；(7) 教育者 (educator)，提供有關學生之訊息，教導相關人員認識並因應問題之技巧與策略，了解資源的分布與運用；(8) 促發者 (initiator)，在社會發展與變遷趨勢之下，使重視學生及家庭的需求，訂定因應計劃；(9) 協調者 (coordinator)，協調相關服務機構或組織之服務，避免服務重疊或不足；(10) 研究者 (researcher)，從事研究工作，以提高服務效能；(11) 團體促進者 (group facilitator)，負責有關方案之規劃至評估等過程，在案主群所組成之團體或教師團體中擔任領導者，促進團體的改變或成員的成長；(12) 演講者 (public speaker)，對案主群或相關專業團體、組織發表演說，以倡導服務理念、建立大眾對社會工作的正確認知、提供正確的處遇做法與認知等。

林勝義 (2007) 說到學校社會工作角色為發現者，為了解學校中其個人口群的需求並且協助滿足；治療者，協助行為的改變，並且針對有困難的學生進行服務；促成者，運用各種專業技巧去促成學生必要的改變；教導者，提供他人知識

的一種方法；合作者，是需要與各方事件相關人員，以利問題解決和目標的達成；諮詢提供者，意見交流和經驗的分享；倡導者，協助學校中受到不公平正義者發聲；聯絡者，擔任學校、家庭、社區及各機關之間的聯繫角色。

根據 Michelle (2009) 一書說明，其學校社工角色為臨床的角色，需要提供個案及學校諮商過後的後續服務；中間人之角色，擔任此角色需要與多方資源、社區、學校等專業人士間互動與工作；輔導教師的角色，學校社工是一個老師的職責，且這個角色是要提供學校裡的行政人員心理健康、行為輔導、社區資源連結、文化的教導等；個案管理角色；是需要成為學生與家庭中的協調部門，並且在過程中需要保持在是建中每個人之間的溝通管道是暢通的，也需要了解是學生之需求是否需要被滿足；支持者角色，這是需要擔任學校體系中為學生之需求發聲；過渡計畫者角色，是需要幫一些身分較特別的學生發聲，像是身心障礙者學習的計畫等；最後，為決策者的角色。

綜上所述，研究者將學校社會工作角色整理之如下：

表 2-4-1 學校社工角色（研究者自行整理）

類別	學校社工角色	角色定義
直接服務角色	治療者	面對學生或老師時，協助解決中輟服務情境中學生或老師的困境。
	促成者	協助面對中輟服務情境的學生或老師運用各個人力、物力資源協助促成資源的連結，並解決其目前的困境。
	教導者	面對學生或老師時，可以對案主、公共事務的教育和社工專業的訓練。
	發現者	面對中輟服務情境時，可以敏感的覺察情境內的限制，以及看到優點，並予以改進和增強。
間接服務角色	合作者	面對中輟服務情境時，與學校情境的人事物可以互助合作。
	倡導者	面對中輟服務情境時，可以為在情境中出現不公平的人事物發聲，及改變某些現狀。
	諮詢者	面對中輟服務情境時，對其他學校成員的訓練，且可以有能力用清楚的言語，而不是專業的用語來告訴他人怎麼做、如何做比較好。
	聯絡者	面對中輟服務情境時，可以了解及快速的聯絡系統間的人與環境。
整合性服務角色	轉介者	面對中輟服務情境時，可以了解情境問題的多元性，以轉介的方式使服務更快速到位。
	調解者	面對中輟服務情境時，可以了解及發現情境中的障礙，並找出解決的方式。
	研究者	面對中輟服務情境的困難時，透過研討與研究的過程解決。

資料來源：研究者整理

總括上述，本研究之研究對象將以駐校、駐區學校社工和專業學校社工為主要對象，並且將學校社工的角色分其協助學校體系學生問題改變－輔導者；改變學校體系中的不公平不正義－倡導者；提供知識和資源的傳達－教育者；協調學校與學生之間的角色－中介者。再者，從角色理論中談及其他人對自身的角色期望也會有所影響，故本研究將另一個研究對象設定為「輔導組長」，了解在中輟服務的過程中，與學校社會工作合作的人員對其學校社工在團隊合作之間的關聯性。

四、角色期望之影響因素

從前述發現，角色期望可能是需要透過認知、行為及互動過後而產生的，當然這是包括個人或團隊合作夥伴所定義的。然而，影響其角色期望的因素是很多的，包括 Kahn (1964) 提及的角色仲介模式中，認為角色期望的影響因素有三，包括了個人特質、組織特性及人際關係的因素，其個人特質的因素包括了個人動機、需求、價值觀、能力等，但也包含個人特性的性別、年齡、年資、教育程度，及接受訓練等；而組織因素是包含了組織的結構、規模、工作內容等因素，且認為不同的組織因素會衍伸出不同的角色期望（轉自張秀玉，2001）。

在個人特性的部份，也有許多研究發現。從陳武尚（2002）「中西結合醫師對中西醫結合認知及其角色期望看法之探討」認為其影響角色期望因素為性別、婚姻、宗教、年齡及教育訓練；董速芬（2003）「社會變遷中的教師角色--台灣國小教師角色期望變化之研究」中認為影響因素有性別、年齡、教育背景。而張錫鏞（2004）「國民小學總務主任角色期望與角色實踐之研究」認為其職務、性別、年齡、學歷、服務年資、學校規模是影響角色期望之因素。曾淑真（2007）在「台中市國民小學教師對理想校長角色期望之研究」中，更以性別、年齡、學歷、服務年資為主要影響因素。

因此，本研究在歸納個人特性的部份，以性別、服務年資、年齡、教育程度為主要的類別。

在組織特性的部份，張秀玉（2001）的「社會工作者與行政主管對早期療育服務社會工作角色期待之研究」認為學校的區域、組織的規模、組織成立等因素，是會影響角色期望的；曾淑真（2007）「台中是國民小學教師對理想校長角色期望之研究」中認為組織因素中的學校地區與學校規模是會影響角色期望。因此，本研究將組織的特性以區域為主要研究變項內涵。

總括上述，影響角色期望影響因素，本研究將分個人因素分成，以性別、服務年資、年齡、教育程度；並將組織特性以學校區域為主。並且，為了解團隊合作中的學校社會工作的會受哪些因素影響，使學校社工在團隊合作過程是如何。

第五節 角色期望、角色關係與團隊合作之關聯性

本研究將依據溝通行動論、社會系統論、生態系統論、角色理論及社會交換論來討論角色期望、角色關係與團隊合作之間的關聯性，並結合實證研究，整理出變項之間所產生的變項，並在本節中一一說明。

一、角色期望與團隊合作之關係

角色理論中有提及，一個人的角色是透過多方面的了解與蒐集而來的，這中間除了自己對自己的角色認知，也包括了社會規範對本身角色的認知，以及大眾對這個角色的想法。並且在角色期望中，在本研究中，整理各方對學校社工的角色期望分成了直接服務角色、間接服務角色及整合服務角色三個部分，而分成十個角色。在整個團隊合作的面向中因為受協助、溝通協調及關懷支持的影響，在這些團隊合作的因素中，透過溝通行動論與社會系統的概念，學校社工本身對自己的認知度與團隊成員對其角色的認知度可能會有所不同的，但是，在合作的過程中，更多時候會因為對對方的認知有所落差或誤解而形成在團隊合作過程無法溝通、無法信任而產生對處遇目標無法一致也無法與對方產生信任而進而進行合作，故在本研究的過程中，會去檢視其自身與他人對自身的角色期望與團隊合作之間的關聯性為何。

二、角色關係與團隊合作之關係

透過社會交換論的概念中可以了解，一個團隊合作的進行、社會群體的結合是需要透過人與人之間的互動，並且在互動過程中產生人際關係。因此團隊合作的過程中，並定是會有人際關係的形成。在這樣的人際關係下，華人的社會與西方的社會對人際關係的了解是有很大的差異。在華人社會中，人情關係、面子、報與拉關係的影響因素是多的，並且在這些關係的運作過程中，因工作角色的存在，在交換論中在意的是雙方是否給予我應有的資源與報酬，又在這些關係的過程中，時常看到的是權力關係運作下的結果。從費孝通的「差序格局」看來，在此文化中關係的遠近，在加上黃光國所提及的「人情與面子模式」就可看到華人文化除了關係的介入外，更多時候是會受權力運作的影響。故在本研究將人際關係的面向分為親密度、接納度與競爭度，在之中也運用關係的

遠近與深度來了解其人際關係的運作是如何影響團隊合作。

三、角色期望、角色關係與團隊合作之關係

總括上述的論述，角色期望、人際關係與團隊合作之間的關係是可能會有關連的。在文獻中的討論，楊國樞（1993）提及在中國人人際關係的社會取向中，角色義務的運作是需要了解的，不論個人所持的位置是什麼，可以是在家中擔任的角色、工作職務上等，都可能會受其角色期望的影響。在團隊合作的過程中，一個團隊之所以可以組成，是需要透過協助、相互關懷與溝通協調而來，但是在組成這些因素的過程中，更多時候是需要透過人與人互動而來，因此人與人之間的關係在團隊間是重要的。在過往的研究中，研究學校社會工作雖然有討論許多在校的角色內容，但是鮮少的研究在討論此角色與團隊之間的相關性，再加上這陣子對於校園霸凌與幫派介入的事件越來越多，事件的發生狀況也越來越頻繁，因此學校社會工作的議題事一個很值得持續探討與研究的方向。故了解角色期望、角色關係與團隊合作之間的關聯性是重要的。

故本研究將採取量化的方法對角色期望、角色關係與團隊合作進行討論與研究。

第三章 研究方法

本章節主要目的是透過文獻探討後所衍伸出來的研究概念之設計，並以透過實證研究而檢視個人基本特性、角色期待、角色關係與團隊合作之間的關聯。因此，本章第一節為研究架構設計與假設；第二節為研究對象與抽樣方法；第三節為研究測量工具之設定；最後，第四節為資料分析與統計方法。

第一節 研究架構與假設

一、研究概念架構與說明

根據文獻探討發展出本研究之架構圖，並透過此架構發展出本研究測量工具（圖 3-1-1 表示）。

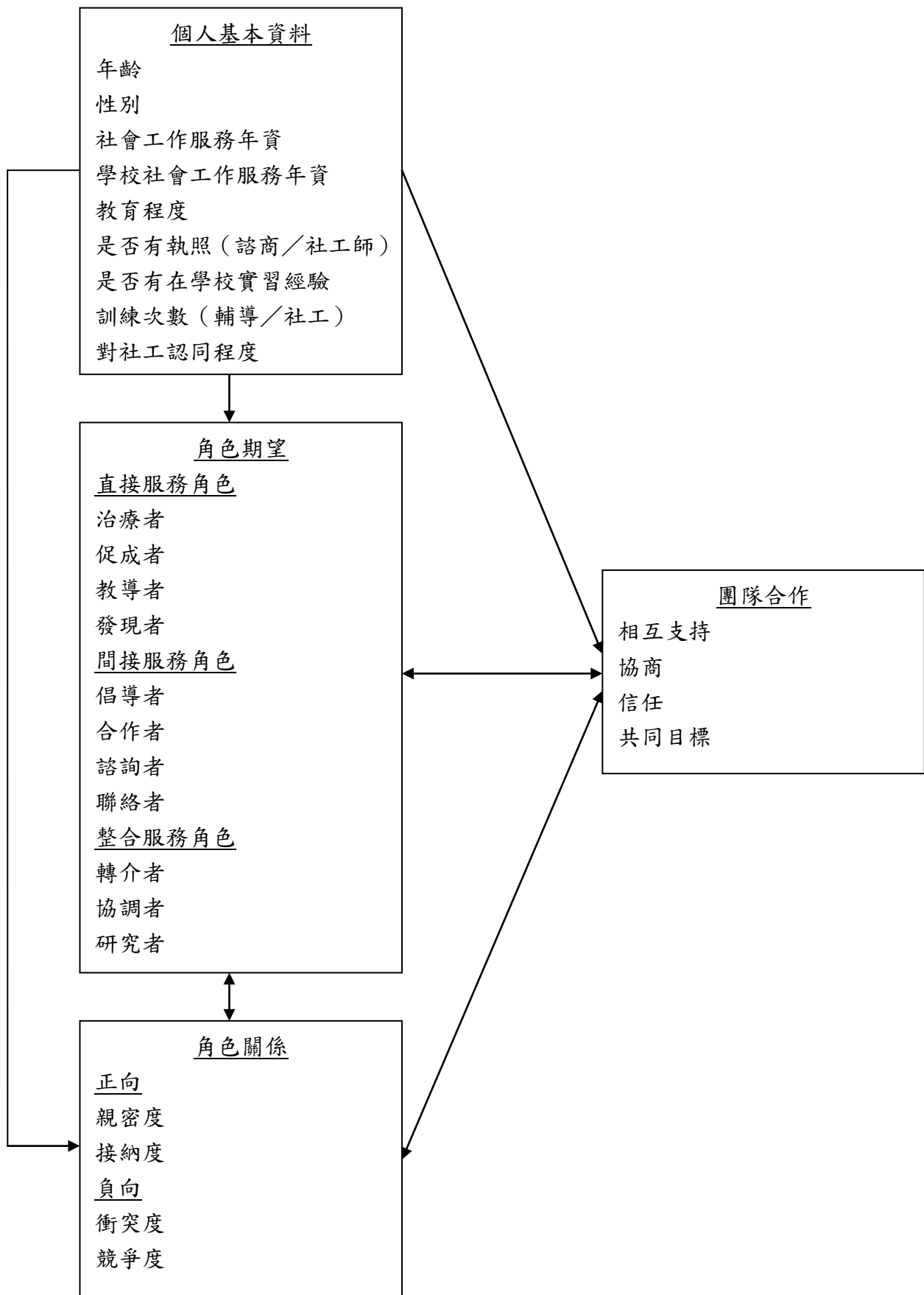


圖 3-1-1 研究概念架構圖

二、研究假設

根據第一章的研究問題，及第二章文獻架構之內容，提出以下的假設，與以第四章與第五章進行後續的討論與驗證。

(一) 學校社會工作者個人基本特性不同其在中輟服務過程中角色期望會有所不同？

假設一：學校社會工作者的個人基本特性不同對角色期望是有所差異性存在。

(二) 學校社會工作者的個人基本特性不同其在中輟服務過程中的角色關係會有所不同？

假設二：學系社會工作的個人基本特性不同對角色關係是會有所差異性存在。

(三) 學校社會工作者個人基本特性不同其在中輟服務過程中團隊合作是會有所不同？

假設三：學校社會工作者的個人基本特性不同對團隊合作是會有所差異性的存在。

(四) 學校社會工作者和輔導室團隊的角色關係與角色期望關係如何？

假設四：學校社會工作者和輔導室的團隊角色關係狀況與對學校社工角色期望是相關的。

(五) 學校社會工作者和輔導室的角色關係與團隊合作關係如何？

假設五：學校社會工作者和輔導室的團隊角色關係狀況與團隊合作是相關的。

(六) 學校社會工作者的角色期望與輔導是團隊合作的關係如何？

假設六：學校社會工作者與輔導室團隊的團隊合作與學校社工角色期望是相關的。

第二節 研究對象與抽樣

一、研究對象

本研究對象為學校社工與學校輔導室之輔導組長。

(一) 學校社工：

包含駐區、駐校及專案委託的所有職稱為「學校社工」一職或從事學校工作的「輔導員」進行問卷發放。

(二) 學校輔導室輔導組長：

本研究因主要為研究學校社工在校的團隊合作，而學校社工服務中輟服務過程中，所牽涉其學校人員有教務、訓育及輔導，也與導師及事件相關人，校外涉及的人口包含民間機構社工員、警政、司法等相關系統，但由於本研究設定在學校內部團隊合作部分，故第一，排除所有校外的合作對象。再者，在駐校與駐區社工來說，學校社會工作人力員編制與輔導室內；第三，巡迴及專案委託之學校社工在進行中輟服務過程中，也與輔導室聯繫密切。此外，也透過詢問學校社工的實務者，了解較常合作接觸對象為輔導組長，因此，將另一研究對象設定為輔導組長。

故本研究之研究對象為學校社工與輔導組長，並以研究者設計之問卷進行發放測試。

二、抽樣方法

透過研究者一一詢問台灣各縣市其學校社工的人數，總計全台灣學校社工母全體人數總共七十人，含有學校社工地區為台北市、新北市、新竹市、新竹縣、大台中地區、花蓮縣總共六個縣市，進行全台灣的普查。而輔導組長的部分，以學校社工推薦為主。學校社工總共 70 人、輔導組長 70 人，共發放問卷 140 份，回收量為 94 份，其中含學校社工 53 人，輔導組長 41 人，有效問卷為 94 份，回收率為 67.14%。

三、回收狀況

以下為發放問卷後回收之狀態（表 3-2-1）：

表 3-2-1 本研究發放問卷回收狀況

服務區域	學校社工人數	服務型態	回收量（份）	輔導組長人數	回收量（份）
新北市	25	駐區	18	25	15
台北市	26	駐區與駐校	23	26	21
新竹市	5	巡迴 (駐點教育局)	0	5	1
新竹縣	8	巡迴 (駐點竹北國小)	6	8	2
台中市	3	巡迴 (駐點教育局)	3	3	1
花蓮縣	3	巡迴 (駐點教育局)	3	3	1
總共（份）	70		53	70	41

第三節 研究測量工具設定

一、研究工具的編定

本研究內涵以問卷的方式進行資料的蒐集並加以測量，並對學校社工與學校的輔導組長進行兩類人口群進行施測，這兩個部份問卷透過文獻探討後，研究架構之行程，歸納了四個部份，第一部分為測量學校社工在輔導室團隊合作之狀況；第二部份為測量學校社工在輔導室團隊中與其角色關係狀況；第三部份為認為學校社工在學校中的角色期望為何。其問卷設計為本研究者與指導老師討論之結果，並在設計三個量表過程中，找尋曾經有學校社會工作實務工作者，討論其問卷問項，並將問卷問項討論出更接近實務與可以了解題意，再進行試測，了解研究者所問之題意與受測對象是否一致。

學校社工的問卷與輔導組長的問卷，將問卷的部分分作了三個量表及基本資料，第一部份，為學校社工團隊合作的量表，包含四大部分，以是否有協助、進行溝通協商、是否關懷支持來測量學校社工與學校輔導室團隊的合作狀況，在這部分也以學校社工本身的角度和輔導組長的角度去看學校社工在中輟服務過程中是否會因為上述所提及之因素來影響團隊合作。

第二部份，為測量學校社工個人在團隊合作過程中，與學校輔導室團隊的關係為何，並分為親密度、接納與競爭度三個部份。從學校社工的角度去看本身在團隊合作過程中，其本身角色關係是如何影響合作的狀態，另外，也從學校輔導組長的角度來看學校社工本身與輔導室的關係，而是否也影響其整個在中輟服務過程中所影響團隊的合作。

第三部分，為學校社工的角色期望，分為直接服務的角色，為治療者、促成者、教導者、發現者；間接服務的角色，為倡導者、合作者、諮詢者及聯絡者；最後，整合性的角色，分為轉介者、調解者及研究者。以非常同意、同意、有點同意、有點不同意、不同意及非常不同意六個向度看，學校社工本身在中輟服務中以什麼角色在進行服務，以及從輔導組長的角度來了解學校社工應該是以什麼樣的角色進入學校的服務中。

最後一個部分，為測量學校社工與輔導組長的個人特性為何，了解其個人基本特性對角色期待、角色關係及團隊合作的影響為何，也以年齡、性別、社會工作（教師工作）服務年資、學校社會工作（輔導工作）服務年資、教育程度、是否有執照（諮商／社工師）、是否有在學校實習經驗、教育訓練次數（輔導／社工）及對社工（諮商輔導）認同程度來進行多方面的探討。

以上問卷題目以封閉性為主，並且除了個人基本特性外，其餘以量表呈現。因此，在本研究究中，研究的變項包括了學校社會工作及輔導組長對於學校社會工作本身的角色期望、角色關係、團隊合作及個人基本特性四個變項，並為了使研究更可以操作與具體，因此以下將一一說明變項之操作性定義：

（一）學校社工（輔導組長）之個人基本特性

- 1、年齡：以學校社工與輔導組長的出生年次為主，由學校社工與輔導組長自行填答。
- 2、性別：依照學校社工與輔導組長真實生理性別為主，分為男性與女性。
- 3、社會工作（教師工作）服務年資：依照學校社工與輔導組長開始從事社會工作與教師工作算起至民國一百年四月為止，共幾年幾個月，以自行填答方式說明。
- 4、學校社會工作（輔導工作）服務年資：依照學校社工與輔導組長開始從事學校社會工作與學校輔導工作開始算起至，民國一百年四月止，共幾年幾月，以自行填答方式說明。
- 5、教育程度：依照本身學校社工與輔導組長本身其最高學歷為主，分為高中職、大學大專、學分班及研究所以上，共四類，以勾選方式作答。
- 6、是否有執照（諮商／社工師）：依照學校社工與輔導組長本身是否擁有國家考試後取得社工師執照或諮商師執照為主要測量方向。
- 7、是否有在學校實習經驗：係指學校社會工作與輔導組長過去學生階段是否有至學校場域學習過為主，並以勾選是否為主的問答方式。
- 8、教育訓練次數（輔導／社工）：依照學校社工與輔導組長在目前工作場域中，有關輔導或學校社工的訓練次數，分別分為1、2、3、4、5次以上，共五個部份。

9、社工（諮商輔導）認同程度：依照學校社工認為在目前協助學生改變過程中，其社會工作的方法與價值觀，及輔導組長認為其諮商的方法與價值觀上是可以協助學生改變的同意程度為何，並分為非常同意、同意、有點同意、有點不同意、不同意及非常不同意六個部份。

（二）學校社工的角色期望量表

1、直接服務的角色：在這裡是指學校社工的角色為直接面對面接觸中輟生或學校老師。

- （1）治療者：指學校社工面對學生或老師時，協助解決中輟服務情境中學生或老師的困境。問卷題目為第三部分 1-5 題。
- （2）促成者：指學校社工面對學生或老師時，協助面對中輟服務情境的學生或老師運用各個人力、物力資源協助促成個資源的連結，並解決其目前的困境。問卷題目為第三部分 6-10 題。
- （3）教導者：學校社工面對學生或老師時，可以對案主、公共事務的教育和社工專業的訓練。問卷題目為第三部分 11-15 題。
- （4）發現者：指學校社工面對中輟服務情境時，可以敏感的覺察情境內的限制，以及看到優點，並予以改進和增強。問卷題目為第三部分 16-20 題。

2、間接服務的角色

- （1）倡導者：指學校社工面對中輟服務情境時，可以為在情境中出現不公平的人事物發聲，及改變某些現狀。在問卷中的題目為第三部分 21-25 題。
- （2）合作者：指學校社工面對中輟服務情境時，與學校情境的人事物可以互助合作。問卷題目為第三部分 26-30 題。
- （3）諮詢者：指學校社工面對中輟服務情境時，對其他學校成員的訓練，並且可以有能力用清楚的言語，且不是專業的用語來告訴他人怎麼做、如何做比較好。問卷題目為第三部分 31-35 題。
- （4）聯絡者：指學校社工面對中輟服務情境時，可以了解及快速的聯絡系統間的人與環境。問卷題目為第三部分 36-39 題。

3、整合性服務的角色

- (1) 轉介者：指學校社工面對中輟服務情境時，可以了解其情境問題的多元性，以轉介的方式使服務更快速到位。問卷題目為第三部分 40-42 題。
- (2) 調解者：指學校社工在面對中輟服務情境時，可以了解及發現情境中的障礙，並找出解決的方式。問卷題目為第三部分 43-45 題。
- (3) 研究者：指學校社工面對中輟服務情境的困難時，透過研討與研究的過程解決。問卷題目為第三部分 46-48 題。

(三) 學校社工的角色關係量表

- 1、親密度：指學校社工與輔導室團隊成員的緊密程度。問卷題目為第二部分 1-5 題。
- 2、接納度：指學校社工與輔導室團隊成員的相互接受程度。問卷題目為第二部分 6-10 題。
- 3、競爭度：指學校社工與輔導室團隊成員相互有擊敗對方的態度或力量。問卷題目為第二部分 11-15 題。
- 4、衝突度：指學校社工與輔導室團隊成員之間表達上產生的狀況，是會干擾對方的。問卷題目為第二部分 16-20 題。

(四) 學校社工的團隊合作：

- 1、相互支持：指學校社工與輔導室團隊成員是互助且是相互幫忙的。問卷題目為第一部分 12-16 題。
- 2、協商：指學校社工與輔導室團隊成員是可以透過某些方法的討論，是一個討價還價的過程，而找出共同的解決辦法。問卷題目為第一部分 7-11 題。
- 3、信任：指學校社工與輔導室團隊成員相互相信的。問卷題目為第一部分 1-6 題。
- 4、共同目標：指學校社工與輔導室團隊成員有共同解決的目標。問卷題目為第一部分 17-21 題。

二、施測問卷信度、效度考驗及因素分析

在整個資料蒐集過後，開始進行信度考驗及因素分析，以便了解題目之準確性，並進行挑選題目與資料分析的步驟。因此，正式問卷信度考驗結果如表：

表 3-3-1 正式量表之信度考驗及配合因素分析挑題結果

量表名稱 (題數)	KMO 值	p 值	量表 α 值	挑選題目結果
團隊合作量表 (21)	.884	.000	.698	經因素分析後，刪除題數 10、13、21 題，共 3 題。量表 α 值變動為.915
角色關係量表 (20)	.819	.000	.548	經因素分析後，刪除題數 11、17、18、19 後，共 4 題。量表 α 值變動為.834
角色期望—直接服務角色量表 (20)	.862	.000	.913	經因素分析後，刪除題數 11、13、19 後，共 3 題。量表 α 值變動為.907
角色期望—間接服務角色量表 (18)	.806	.000	.857	經因素分析後，刪除題數 24、27、30、36 後，共 4 題。量表 α 值變動為.876
角色期望—整合服務角色量表 (10)	.796	.000	.878	經因素分析後，刪除題數 44 後，共 1 題。量表 α 值變動為.866

經過因素分析後，進行刪除題目的過程，將團隊合作量表、角色關係量表、角色期望直接服務角色量表、角色期望間接服務量表之 Cronbach α 值分別為.915、.834、.907、.876、.866，此五個量表皆在.70 以上，達可接受的程度。KMO 值分別為.884、.819、.862、.806、.796，均達可因素分析之條件，為可接受程度。以下為說明三個量表的內容、刪題的過程及量表的信效度。

(一) 團隊合作量表

1、量表內容：

此為學校社工在中輟服務中，與學校輔導室團隊成員的「團隊合作量表」共 21 題，並且發放兩份問卷包含學校社工本身與輔導組長一名。其 1-5 題為學校社工與輔導團隊成員之信任程度；6-11 題為學校社工與輔導團隊成員之協商程度；12-16 題為學校社工與輔導團隊成員之相互支持程度；17-21 題為學校社工與輔導團隊成員之對共同目標程度。題項 7、8、10、13、20 題為反向題目。

2、刪題過程：

為使整個量表的功能發揮，本研究將問卷進行施測過後，藉由因素分析 (Factor Analysis) 與信度分析 (Reliability Analysis)，並刪除因素負荷表較低的題目，本研究主要的因素分析主要以主成分分析方法 (Principal Component Analysis) 進行。在轉軸的方式中，以直接轉軸 (Orthogonal Rotation) 的最大變異法 (varimax)。其刪題過程將團隊合作量表 21 題，先進行因素分析，若同一個因素內其因素負荷量比其他因素較低，或歸入另一個因素中，其中因素負荷量基本可達 0.5，並且同時進行信度分析，在信度分析中了解該刪除該題後可能影響整個量表的 Cronbach α 值為何，再刪除某題後，重複於因素分析與 Cronbach α 值的分析，最後直到分析其符合上述之狀況。在團隊合作量表中，整體的題目共 21 題，刪除題數為 13、10、21 後，共有 18 題並予以統計分析，經轉軸過程後，共有三個因素，包含其三個因素，團隊合中的協助、關懷支持、溝通協調與三個因素。詳見表 3-3-2。

3、量表信效度：

團隊合作量表中，以主成分分析方法 (Principal Component Analysis) 進行因素分析。其發現在分析過後與原本的因素設定是較為相同的，在協助程度、溝通協調與關懷支持為的方面可解釋的變異量分別為 21.703%、21.703% 及 18.5022%，總解釋變異量為 64.655%。因素分析之後再以信度分析來考驗「團隊合作」量表的一致性，總量表的 Cronbach α 值分別為 .842、.869、.877。

表 3-3-2 團隊合作之因素分析及 Cronbach α 值摘要表

因素名稱	題目	因素負荷量	解釋變異量 (%)	解釋總變異量 (%)	Cronbach α 值
溝通協	a8在服務過程中，我(輔導室團隊成員)與團隊成員(學校社工)不願意妥協	.763	24.449	24.449	.877
	a20我(輔導室團隊成員)與團隊成員(學校社工)因看法不同會僵持不下，不願意讓步	.746			
	a9團隊成員(輔導室團隊成員)與我(學校社工)彼此可以協商，是好講話的	.721			
	a7團隊成員在工作上不願意提供服務上的全部資訊	.718			
	a6為了工作，我(輔導室團隊成員)與團隊成員(學校社工)願意彼此退讓一步	.689			
協助	a15我(輔導室團隊成員)服務中遇到困難時，團隊成員(學校社工)會支持我	.661			.869
	a3我(輔導室團隊成員)相信團隊成員(學校社工)所提供的資訊是可信的	.779	21.703	46.153	
	a4我(輔導室團隊成員)可以自在的與團隊成員(學校社工)討論不同的意見	.751			
	a2團隊成員會接受我(學校社工)所提供的專業建議	.696			
	a1團隊成員將中輟學生轉介給我(學校社工)服務	.645			
	a5我(輔導室團隊成員)與團隊成員(學校社工)在服務上可以相互搭配	.606			
關懷支持	a18我(輔導室團隊成員)與團隊成員(學校社工)會彼此相互幫忙	.556			.842
	a12我(輔導室團隊成員)會注意到團隊成員(學校社工)在工作上有什麼需要幫忙的	.819	18.502	64.655	
	a14服務中觸及團隊成員權益，我(輔導室團隊成員)會趕快的跟團隊成員(學校社工)說明	.770			
	a11我(輔導室團隊成員)蒐集到中輟學生的相關資訊會與團隊成員(學校社工)分享	.768			
	a16我(輔導室團隊成員)會以行動表示支持團隊成員(學校社工)	.665			

(二) 角色關係量表

1、量表內容：

此為學校社工在中輟服務中，與學校輔導室團隊成員的「角色關係量表」共 20 題，並且發放兩份問卷包含學校社工本身與輔導組長一名。其 1-5 題為學校社工與輔導團隊成員之親密程度；6-10 題為學校社工與輔導團隊成員之接納程度；11-15 題為學校社工與輔導團隊成員之衝突程度；16-20 題為學校社工與輔導團隊成員之競爭程度。題項 11、13 題為反向題目。

2、刪題過程：

「角色關係量表」與「團隊合作量表」一致，因此，在本論述中只呈現其刪題後的結果。在角色關係量表中，整體的題目共 20 題，刪除題數 11、17、18 後，共有 17 題並予以統計分析，經轉軸過程後，共有三個因素形成，因「衝突度」與「競爭」度結合而命名為「競爭度」。故呈現其三個因素為「親密度」、「接納度」與「競爭度」三個因素。詳見表 3-3-3。

3、量表信效度：

團隊合作量表中，以主成分分析方法 (Principal Component Analysis) 進行因素分析。其發現在分析過後與原本的因素設定是較為相同的，在親密度、接納度與次為的方面可解釋的變異量分別為 25.791%、20.180% 及 16.604%，總解釋變異量為 62.574%。因素分析之後再以信度分析來考驗「角色關係」量表的一致性，总量表的 Cronbach α 值分別為 .891、.787 及 .747。

表 3-3-3 角色關係之因素分析及 Cronbach α 值摘要表

因素名稱	題目	因素負荷量	解釋變異量(%)	解釋總變異量(%)	Cronbach α 值
親密度	b1我(輔導室的成員)和輔導室的成員(學校社工)相互分享心事	.891	25.791	25.791	.891
	b3我(輔導室的成員)和輔導室的成員(學校社工)會相互分享個人生活上的問題	.859			
	b2我(輔導室的成員)會與輔導室的成員(學校社工)一起分享挫折	.852			
	b5我(輔導室的成員)和輔導室的成員(學校社工)下班後會一起出去逛街吃飯	.738			
	b4我(輔導室的成員)會主動關心輔導室的成員(學校社工)與學生的相處狀況	.683			
	b9我(輔導室的成員)清楚知道輔導室的成員(學校社工)的工作方式	.587			
	b20在工作上，我(輔導室的成員)只回答輔導室的成員(學校社工)問的問題，不會多說其他工作外的事	.538			
接納度	b8我(輔導室的成員)可以接納輔導室的成員(學校社工)在服務所產生的情緒	.855	20.180	45.971	.787
	b7我(輔導室的成員)可以體會輔導室成員(學校社工)在中輟服務上的付出	.782			
	b6我(輔導室的成員)願意接受輔導室的成員(學校社工)與我的想法不同	.745			
	b10我(輔導室的成員)願意幫忙輔導室的成員(學校社工)面對工作上的困難	.574			
競爭度	b14我(輔導室的成員)跟輔導室的成員(學校社工)專業價值不同，產生緊張關係	.826	16.604	62.574	.747
	b15我(輔導室的成員)會逃避與輔導室的成員(學校社工)談論中輟學生的服務內容	.712			
	b13中輟服務過程，我(輔導室的成員)不理會輔導室的成員(學校社工)意見	.706			
	b12我(輔導室的成員)與輔導室的成員(學校社工)談論中輟服務內容時有焦慮的感覺	.683			
	b16我(輔導室的成員)不會與輔導室的成員(學校社工)分享資訊	.518			

(三) 角色期望量表

本研究之「角色期望量表」總共為 48 題，根據社會工作服務方法將學校社會工作角色分為直接服務、間接服務與整合性服務的角色。故將角色期望分為三個部分進行因素分析與信度分析。角色期望在本研究中分為，直接服務角色（在量表中題數為 1-20，共 20 題）、間接服務角色（在量表中題數為 21-38，共 18 題）及整合性服務角色（在量表中題數為 39-48，共 9 題），並在以下進行量表分析與刪題之說明。

1、直接服務角色量表

(1) 量表內容：

此為學校社工在中輟服務中，學校社工與輔導組長認為學校社工在學校中應該扮演的直接服務角色為何。其「直接服務角色量表」共 20 題，並且發放兩份問卷包含學校社工本身與輔導組長一名。其 1-5 題為學校社工在中輟服務中的治療者角色；6-10 題為學校社工在中輟服務中的促成者角色；11-15 題為學校社工在中輟服務中的教導者角色；16-20 題為學校社工在中輟服務中的發現者角色。

(2) 刪題過程：

「直接服務角色量表」與「團隊合作量表」一致，因此，在本論述中只呈現其刪題後的結果。在直接服務角色量表中，整體的題目共 20 題，刪除題數 11、13、19 後，共有 17 題並予以統計分析，經轉軸過程後，共有四個因素形成，與研究者設計之原始因素相同。故呈現其四個因素為「教育者」、「治療者」、「促成者」與「發現者」四個角色。其詳見表 3-3-4。

(3) 量表信效度：

直接服務角色量表中，以主成分分析方法 (Principal Component Analysis) 進行因素分析。其發現在分析過後與原本的因素設定是較為相同的，在教育者、治療者、促成者與發現者其可解釋的變異量分別為 22.946%、18.021%、14.542% 及 12.293%，總解釋變異量為 67.802%。因素分析之後再以信度分析來考驗「直接服務角色」量表的一致性，總量表的 Cronbach α 值分別為 .862、.793、.689 及 .700。

表 3-3-4 直接服務角色之因素分析及 Cronbach α 值摘要表

因素名稱	題目	因素負荷量	解釋變異量 (%)	解釋總變異量 (%)	Cronbach α 值
教育者	c10 要由我(學校社工)評估服務目標完成的程度	.784	22.946	22.946	.862
	c12 在鑑安輔會議中，要我(學校社工)主動告知會議內的老師們其社工本身的服務範圍	.762			
	c9 要由我(學校社工)主動提議要辦理中輟學生的家庭聯繫會議	.688			
	c15 要由我(學校社工)掌握整個中輟處遇的進度	.665			
	c5 要由我(學校社工)來考量的中輟學生的優劣勢	.579			
	c8 要由我(學校社工)主動提議要辦理中輟的研習會	.543			
	治療者	c2 要由我(學校社工)評估復學後中輟學生在班級的融入狀況	.837	18.021	
c1 要由我(學校社工)處理中輟學生回到學校後被處罰後的心緒		.700			
c4 當導師將自身負面情緒加諸在中輟學生身上時，要我(學校社工)找導師談談		.664			
c3 要由我(學校社工)處理各方(校方、家長及學生)互動的緊張關係		.652			
促成者	c14 要由我(學校社工)教導家長與學校之間溝通的方式	.729	14.542	55.509	.689
	c20 要由我(學校社工)來提出現今學校體制的問題	.702			
	c6 當校方、學生與家長對復學計畫不一致時，要我(學校社工)協調	.639			
發現者	c18 要由我(學校社工)特別注意無故習慣性請假的學生	.847	12.293	67.802	.700
	c17 我(學校社工)要發掘校內潛在的中輟之虞學生	.781			

2、間接服務角色量表

(1) 量表內容：

此為學校社工在中輟服務中，學校社工與輔導組長認為學校社工在學校中應該扮演的間接服務角色為何。其「間接服務角色量表」共 18 題，並且發放兩份問卷包含學校社工本身與輔導組長一名。其 21-25 題為學校社工在中輟服務中的倡導者角色；26-30 題為學校社工在中輟服務中的倡導者角色；31-35 題為學校社工在中輟服務中的諮詢者角色；36-38 題為學校社工在中輟服務中的聯絡者角色。

(2) 刪題過程：

「間接服務角色量表」與「團隊合作量表」一致，因此，在本論述中只呈現其刪題後的結果。在直接服務角色量表中，整體的題目共 18 題，刪除題數 24、27、30、36 後，共有 14 題並予以統計分析，經轉軸過程後，共有三個因素形成，其合作者、諮詢者與聯絡者其合併為一個因子，期並命名為「溝通者」。故呈現其三個因素為「溝通者」、「中介者」與「倡導者」三個角色。其詳見表 3-3-5。

(3) 量表信效度：

間接服務角色量表中，以主成分分析方法 (Principal Component Analysis) 進行因素分析。其發現在分析過後四個因素中，其中三個因素合作者、聯絡者與諮詢者合併為「溝通者」，因此其三個因素為溝通者、中介者與倡導者其可解釋的變異量分別為 23.825%、18.174% 及 15.703%，總解釋變異量為 57.702%。因素分析之後再以信度分析來考驗「間接服務角色」量表的一致性，總量表的 Cronbach α 值分別為 .828、.740 及 .729。

表 3-3-5 間接服務角色之因素分析及 Cronbach α 值摘要表

因素名稱	題目	因素負荷量	解釋變異量 (%)	解釋總變異量 (%)	Cronbach α 值
溝通者	c28當輔導老師不理解我(學校社工)的服務內容時，要由我去找輔導老師溝通	.723	23.825	23.825	.828
	c25要由我(學校社工)將家長對學校的反應，反映給學校聽	.690			
	c34我(學校社工)要處理家長對學校的不滿	.640			
	c29要由我(學校社工)與中輟學生溝通，找出對中輟學生最好的方式	.614			
	c33要由我(學校社工)蒐集資源與輔導室的老師分享	.606			
	c26要由我(學校社工)負責去找導師一起討論怎麼讓中輟學生回到學校學習	.581			
	c32要由我(學校社工)提供輔導建議給中輟學生的導師	.512			
中介者	c37要由我(學校社工)主動尋找對中輟學生有利的資源	.805	18.174	41.999	.740
	c38中輟學生問題多元(例如：吸毒、犯罪)，要由我(學校社工)聯絡各方單位一起開會討論	.733			
	c31要由我(學校社工)設計中輟學生多元課程給學校的輔導老師參考	.559			
	c35要由我(學校社工)增強家庭的正面能量	.556			
倡導者	c22當某些課程不適合中輟學生，要由我(學校社工)來找專任老師討論調整課程內容	.758	15.703	57.702	.729
	c23當學校不願意讓中輟學生回原班級，要由我(學校社工)幫學生爭取回班上學習	.731			
	c21要由我(學校社工)主動改善學校體制中會影響中輟服務的限制	.688			

3、整合服務角色量表

(1) 量表內容：

此為學校社工在中輟服務中，學校社工與輔導組長認為學校社工在學校中應該扮演的整合服務角色為何。其「整合服務角色量表」共 9 題，並且發放兩份問卷包含學校社工本身與輔導組長一名。其 40-42 題為學校社工在中輟服務中的轉介者角色；43-46 題為學校社工在中輟服務中的調解者角色；47-48 題為學校社工在中輟服務中的研究者角色。

(2) 刪題過程：

「整合服務角色量表」與「團隊合作量表」一致，因此，在本論述中只呈現其刪題後的結果。在整合服務角色量表中，整體的題目刪除題數 44、後，共有 7 題並予以統計分析，經轉軸過程後，共有二個因素形成，故與原始設計之量表題數，但其因素為「轉介者」與「協調者」。詳見表 3-3-6。

(3) 量表信效度：

整合服務角色量表中，以主成分分析方法 (Principal Component Analysis) 進行因素分析。其發現在分析過後與其研究者與協調者合併為一個因素，必重新命名為「協調者」，故在「協調者」與轉介者其可解釋的變異量分別為 43.024% 及 27.041%，總解釋變異量為 70.065%。因素分析之後再以信度分析來考驗「整合服務角色」量表的一致性，总量表的 Cronbach α 值分別為 .883 及 .763。

表 3-3-6 整合服務角色之因素分析及 Cronbach α 值摘要表

因素名稱	題目	因素負荷量	解釋變異量 (%)	解釋總變異量 (%)	Cronbach α 值
協 調 者	c46 要由我(學校社工)辦理協調會議，邀請家長到校參加	.893	43.024	43.024	.883
	c45 鑑安輔會議前，要由我(學校社工)先私下幫助參與會議的老師們釐清中輟事件狀況	.862			
	c47 要由我(學校社工)透過研究的方式，主動去找出解決中輟的辦法	.854			
	c48 要由我(學校社工)透過方案的設計，去改變中輟過程會發生的問題	.718			
	c43 學校老師和中輟學生有衝突時我(學校社工)要立即到現場化解	.664			
轉 介 者	c42 要由我(學校社工)提供資源給家長	.913	27.041	70.065	.763
	c41 我(學校社工)要轉介資源給需要的老師	.863			
	c40 中輟學生問題多元(例如：吸毒、犯罪)，要由我(學校社工)轉介中輟學生給民間資源	.581			

三、修正後的研究架構

在進行因素分析與信度分析後，本研究之研究架構與概念將個人基本特性、角色期望（包含直接服務角色、間接服務角色及整合性服務角色）、角色關係與團隊合作，予以進行修正。修正內容包含間接服務角色、整合性服務角色、角色關係與團隊合作，其內容包含以下：

（一）角色期望

1、直接服務的角色

- （1）治療者：指學校社工面對學生或老師時，協助解決中輟服務情境中學生或老師的困境。
- （2）促成者：指學校社工面對學生或老師時，協助面對中輟服務情境的學生或老師運用各個人力、物力資源協助促成各資源的連結，並解決其目前的困境。
- （3）教育者：學校社工面對學生或老師時，可以對案主、公共事務的教育和社工專業的訓練。
- （4）發現者：指學校社工面對中輟服務情境時，可以敏感的覺察情境內的限制，以及看到優點，並予以改進和增強。

2、間接服務的角色

- （1）倡導者：指學校社工面對中輟服務情境時，可以為在情境中出現不公平的人事物發聲，及改變某些現狀。
- （2）溝通者：指學校社工與輔導團隊，在情境中透過相互相互諮詢、詢問與合作的方式進行溝通與了解。
- （3）中介者：指學校社工擔任各個資源的集合站，聯絡與掌握各資源。

3、整合性服務的角色

- （1）轉介者：指學校社工面對中輟服務情境時，可以了解其情境問題的多元性，以轉介的方式使服務更快速到位。
- （2）調解者：指學校社工在面對中輟服務情境時，可以了解及發現情境中的障礙，並找出解決的方式。

(三) 學校社工的角色關係量表

- 1、親密度：指學校社工與輔導室團隊成員的緊密程度。
- 2、接納度：指學校社工與輔導室團隊成員的相互接受程度。
- 3、競爭度：指學校社工與輔導室團隊成員相互依賴，但若另一方獲得利益時，就會意味著另一方有損失。

(四) 學校社工的團隊合作：

- 1、關懷支持：指學校社工與輔導室團隊成員是互助且相互幫忙。
- 2、溝通協調：指學校社工與輔導室團隊成員可以透過某些方法進行討論，是一個討價還價的過程，而找出共同的解決辦法。
- 3、協助：指學校社工與輔導室團隊成員可相互幫忙與協助。

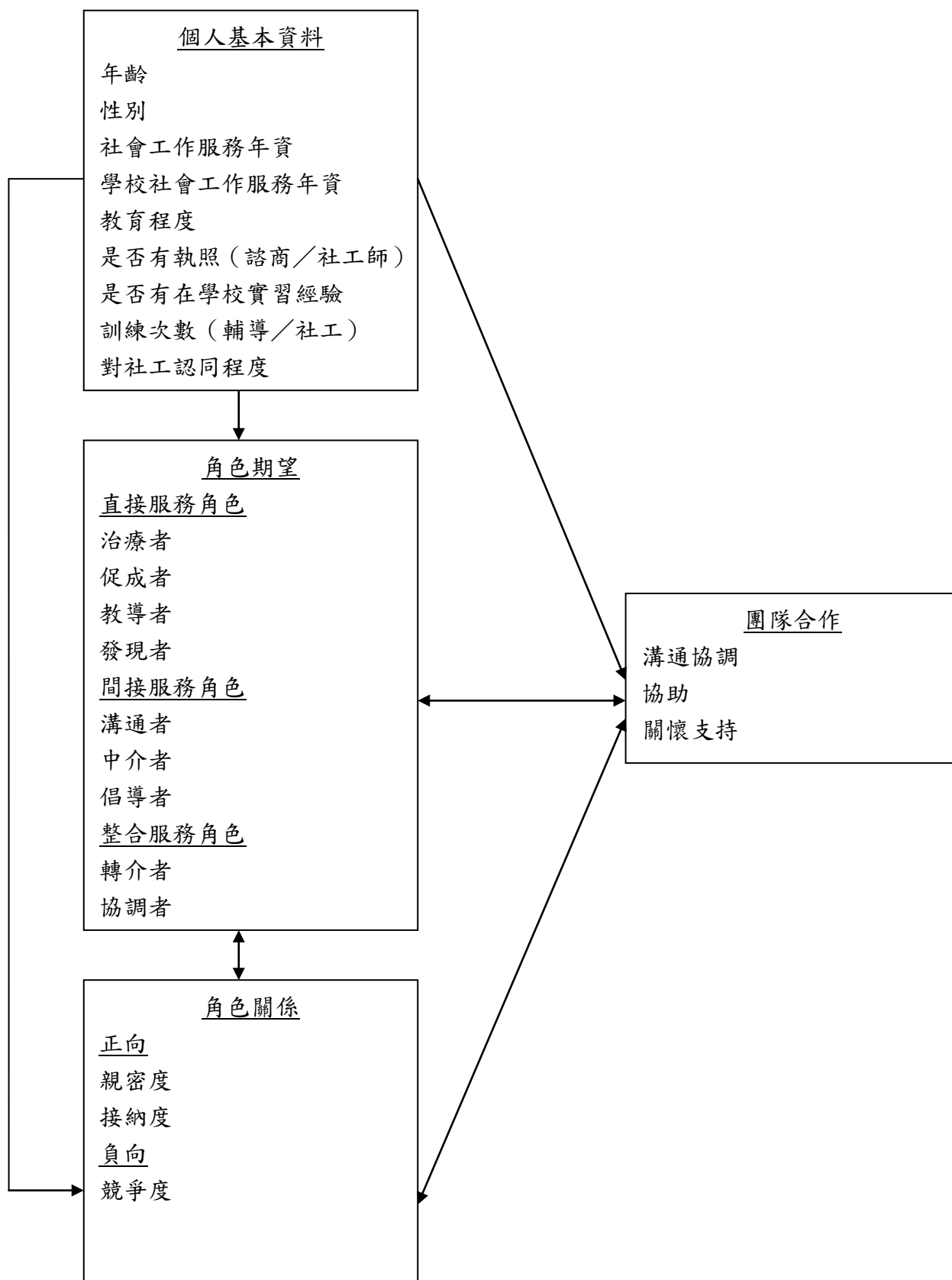


圖 3-3-2 修正後的研究架構圖

第四節 資料分析與統計方法

本研究採取問卷調查法，並蒐集問卷內容，以 SPSS18.0 進行資料分析，分別如下：

一、次數分配及百分比 (frequency distribution ; percentage)

按照研究中的變項，出現的次數分配表與百分比的資料顯示，探討本研究中「個人特性」、「角色期望」、「角色關係」與「團隊合作」四個變項的分類，並且根據各自屬性了解其次數分配與百分比的內涵。

二、t 檢定 (t-test)

為考驗類別變項間有無顯著的差異，若自變項為兩個類別時，則採用 T 檢定來檢定其平均數之間的差異。而本研究中，探討其個人特性與角色期望、角色關係和團隊合作之間的差異。

三、單因子變異量 (one way Anova)

此統計方式是用來考驗其三個或三個以上的類別平均數之間的差異性為何。看個人特性與角色期望、角色關係與團隊合作內涵之間的差異狀況。

四、皮爾遜積差相關 (pearson product moment correlation coefficient)

此統計方式是在了解兩個變項之間的關係，本研究以個人特性與角色期望、團隊合作內涵之間是否具有關聯性，並且探討彼此關聯的程度。

第四章 研究結果分析

第一節 學校社工與輔導組長個人基本特質之描述

在本節中，針對本研究有效樣本，53 位學校社工及 41 位學校輔導組長之個人基本特性資料逐一描述，以了解本研究之特性。

一、學校社工基本資料描述

從表可得知，學校社工年齡分布介於 24-31 歲之間。其因考量到人類發展階段與人數之間的分布，因此，將年齡分成三組，從表可以得知，年齡 24-31 歲共有 28 人 (53.8%)、32-40 共有 21 人 (40.4%) 及 41-50 歲共有 3 人 (5.8%)，由年齡層之分部可以知道其年齡分布約在青壯年人口群，約九成四為青壯年人口；性別部分，男性共有 5 人 (9.4%)、女性共有 48 人 (90.6%)，其性別分布為女性多於男性，其比例為一比九；在教育程度上，學校社工其教育程度大學(大專)的人數共有 37 位 (69.8%)、研究所(含)以上共有 16 位 (30.2%)，其教育程度大約都在大學以上之教育程度，大學與研究所比例為七比一；在從事社會工作此行業的年資來看，年資 50 個月以下的有 16 人 (32.0%)、51-100 個月之間的有 20 人 (40.0%)、101-150 個月之間的有 10 人 (20.0%)、151-200 個月之間的有 3 人 (6.0%)、201-250 個月之間的有 1 人 (2.0%)，在 251 個月以上為 0 人狀態，學校社工其社會工作的年資集中分布在 150 個月下 (約五年年資)；從事學校社工的年資來看，年資 50 個月以下的有 34 人 (66.7%)、51-100 個月之間的有 11 人 (21.6%)、101-150 個月之間的有 4 人 (7.8%)、151-200 個月之間的有 2 人 (3.9%)，學校社工年資主要 150 月以下 (約 4 年以下)。

從服務區域看來，新北市有 18 人 (34.0%)、台北市有 23 人 (43.4%)、新竹市無人、新竹縣有 6 人 (11.3%)、台中市有 3 人 (5.7%) 及花蓮縣有 3 人 (5.7%)，目前學校社會工作的人口以台北市為最多；學校社工是否在學校實習過，回答是的有 15 人 (28.3%)、回答否的有 38 人 (71.7%)，故學校社工約有七成為未在學校實習過。在學校實習過者，其中職位為實習教師的有 5 人 (35.7%)、職位為學校社工的有 9 人 (64.3%)，在學校實習的學校社工有六成為實習學校社工此職

位；在是否有修過教育學程者，其中回答是的人有 5 人（9.8%），回答否的人有 46 人（90.2%），未有修過教育學程者約有九成人口；是否有社工師執照者，回答是的人有 23 人（43.4%）、回答否的人有 30 人（56.6%），有社工師執照者約有近五成的人口是有執照的；而目前參與的學校社工教育訓練次數為一次者有 4 人（8.0%）、有兩次者為 1 人（2.0%）、有三次者為 2 人（4.0%）、有四次者為 1 人（2.0%）、訓練為五次以上者有 42 人（84.0%），其八成以上都有五次以上關於學校社工相關的訓練；最後，在學校社工是否認同社會工作方法和價值是可以幫助學生的狀態，其非常同意有 33 人（62.3%）、同意有 18 人（34.0%）、有點同意有 2 人（3.8%）、有點不同意有 0 人（0%）、不同意有 0 人（0%）及非常不同意有 0 人（0%），故其主要都分布在同意以上的程度。

綜上所述，學校社工其年齡分布大致分部在 24-31 歲之間，為青壯年人口、並且教育程度都在大學以上、性別以女的為較多、從事社工的年資大約在五年以下較多、從事學校社工的年資大約在四年以下較多、服務區域為台北市較多學校社工、將近五成有執照，並且認為社會工作方法和價值是可以幫助學生的分布也都在同意以上。

二、輔導組長基本資料描述

由表可得知，輔導組長其年齡之分布介於 32-40 歲之間，主要分布在壯年人口群中，並且在年齡的分層一樣依循學校社工之分布狀況，依序分成三組，包括年齡 24-31 歲共有 9 人（23.1%）、32-40 共有 22 人（56.4%）及 41-50 歲共有 8 人（20.5%）；在性別部分，男性共有 4 人（9.8%）、女性共有 37 人（90.2%），其性別分布為女性多於男性，其比例為一比九；在教育程度上，學校社工其教育程度大學（大專）的人數共有 22 位（53.7%）、學分班共有 2 位（4.9%）研究所（含）以上共有 17 位（41.5%），其教育程度大約都在大學以上之教育程度，大學與研究所比例為七比一；在從事教育工作此行業的年資來看，年資 50 個月以下的有 8 人（19.5%）、51-100 個月之間的有 11 人（26.8%）、101-150 個月之間的有 12 人（29.3%）、151-200 個月之間的有 2 人（4.9%）、201-250 個月之間的有 3 人（7.3%）、在 251-300 個月有 4 人（9.8%）、在 301-350 個月的有 1 人（2.4%），教師工作者其社會工作的年資集中分布在 200 個月下（約八年年資）；從事學校輔導工作的年資來看，年資 50 個月以下的有 16 人（39.0%）、51-100 個月之間的有 10 人（24.4%）、101-150 個月之間的有 10 人（24.4%）、151-200 個月之間的有 4 人（9.8%）、201-250 個月之間的有 3 人（2.4%），其主要輔導工作者年資 150 月以下（約 4 年以下）。

從服務區域看來，新北市有 15 人（36.6%）、台北市有 21 人（51.2%）、新竹市 1 人（2.4%）、新竹縣有 2 人（4.9%）、台中市有 1 人（2.4%）及花蓮縣有 1 人（2.4%），目前輔導組長問卷回收量最多的人口群以台北市為最多；輔導組長是否在學校實習過，回答是的有 31 人（81.6%）、回答否的有 7 人（18.4%），故輔導組長約有八成為有在學校實習過。在學校實習過者，其中職位為實習教師的有 20 人（80.0%）、職位為學校社工的有 1 人（4.0%）、其他的職位者有 4 人（16.0%），在學校實習的學校社工有八成為實習老師此職位；在是否有修過輔導學程者，其中回答是的人有 31 人（79.5%），回答否的人有 8 人（20.5%），有修過教育學程者約有八成人口；是否有諮商師執照者，回答是的人有 1 人（2.5%）、回答否的人有 30 人（97.5%），有諮商師執照者約有近九成的人口是沒有執照的；而目前參與的學校社工教育訓練次數為一次者有 0 人（0%）、有兩次者為 0 人（0%）、有三次者為 0 人（0%）、有四次者為 0 人（0%）、訓練為五次以上者有 41 人（100%），其十成以上都有五次以上關於輔導工作相關的訓練；最後，在輔導工作是否認同

社會工作方法和價值是可以幫助學生的狀態，非常同意有 27 人（65.9%）、同意有 14 人（34.1%）、有點同意有 0 人（0%）、有點不同意有 0 人（0%）、不同意有 0 人（0%）及非常不同意有 0 人（0%），故其主要都分布在同意以上的程度。

綜括上述，輔導組長的年齡分布在 32-40 歲之間，為壯年人口、並且教育程度都在大學以上、性別以女的為較多、從事教師工作的年資大約在八年左右較多、從事輔導工作的年資大約在四年以下較多、服務區域為台北市較多學校社工、有將近七成是未有執照的，並且其認為輔導工作的方法和價值是可以幫助學生的分布也都在同意以上。

表 4-1-1 學校社工與輔導組長個人基本特性之次數分配表與百分比統計表(n=94)

變項名稱	學校社工 次數與百分比	輔導組長 次數與百分比
(1) 年齡		
平均數= 33.49 歲最小值= 24 最大值=50		
標準差=6.142		
24-31	28 (53.8%)	9 (23.1%)
32-40	21 (40.4%)	22 (56.4%)
41-50	3 (5.8%)	8 (20.5%)
(2) 性別		
男	5 (9.4%)	4 (9.8%)
女	48 (90.6%)	37 (90.2%)
(3) 教育程度		
大學 (大專)	37 (69.8%)	22 (53.7%)
學分班	0 (0%)	.2 (4.9%)
研究所 (含) 以上	16 (30.2%)	17 (41.5%)
(4) 從事社會工作年資 (月)		
最小值=12 最大值=350 標準差=1.385		
0-50	16 (32.0%)	8 (19.5%)
51-100	20 (40.0%)	11 (26.8%)
101-150	10 (20.0%)	12 (29.3%)
151-200	3 (6.0%)	2 (4.9%)
201-250	1 (2.0%)	3 (7.3%)
251-300	0 (0%)	4 (9.8%)
301-350	0 (0%)	1 (2.4%)
(5) 目前學校社工年資 (月)		
最小值=1 最大值= 246 標準差=1.007		
0-50	34 (66.7%)	16 (39.0%)
51-100	11 (21.6%)	10 (24.4%)
101-150	4 (7.8%)	10 (24.4%)
151-200	2 (3.9%)	4 (9.8%)
201-250	0 (0%)	1 (2.4%)

表 4-1-1-1 學校社工與輔導組長個人基本特性之次數分配表與百分比統計表
(n=94) (續)

變項名稱	學校社工 次數與百分比	輔導組長 次數與百分比
(6) 服務區域		
新北市	18 (34.0%)	15 (36.6%)
台北市	23 (43.4%)	21 (51.2%)
新竹市	0 (0%)	1 (2.4%)
新竹縣	6 (11.3%)	2 (4.9%)
台中市	3 (5.7%)	1 (2.4%)
花蓮縣	3 (5.7%)	1 (2.4%)
(7) 曾在學校實習過		
是	15 (28.3%)	31 (81.6%)
否	38 (71.7%)	7 (18.4%)
(71) 實習職位為		
實習老師	5 (35.7%)	20 (80.0%)
學校社工	9 (64.3%)	1 (4.0%)
其他 (包含導師、輔導老師)	0 (0%)	4 (16.0%)
(8) 曾經修過教育 (輔導) 學程		
是	5 (9.8%)	31 (79.5%)
否	46 (90.2%)	8 (20.5%)
(9) 是否有社工師 (諮商師) 執照		
是	23 (43.4%)	1 (2.5%)
否	30 (56.6%)	39 (97.5%)
(10) 目前為止所參與學校社工 (輔導工作) 教育訓練次數		
1	4 (8.0%)	0 (0%)
2	1 (2.0%)	0 (0%)
3	2 (4.0%)	0 (0%)
4	1 (2.0%)	0 (0%)
5	42 (84.0%)	41 (100.0%)
(11) 是否同意社會工作的方法和價值是可以幫助學生		
非常同意	33 (62.3%)	27 (65.9%)
同意	18 (34.0%)	14 (34.1%)
有點同意	2 (3.8%)	0 (0%)

第二節 學校社工角色期望、角色關係與團隊合作之 描述

本研究中，需要了解各題填答後各分布的情形，研究者將六點尺度分為同意及不同意二類的狀況進行陳述。

一、學校社工與輔導室團隊成員的團隊合作

「團隊合作」量表的變項包括「協助」、「溝通協調」及「相互支持」，本研究在這個部分主要是想要探討「學校社會工作中中輟服務中其與輔導室團隊成員團隊合作之狀況」。

從表中可以得知，學校社工其與輔導室團隊成員合作的情形，第一，在同意比例最高者為「我(輔導室團隊成員)相信團隊成員(學校社工)所提供的資訊是可信的(100%)」，之後依序排列為「我(輔導室團隊成員)與團隊成員(學校社工)會彼此相互幫忙」(98.0%)、「服務中輟及團隊成員權益，我(輔導室團隊成員)會趕快的跟團隊成員(學校社工)說明」(97.9%)、「我(輔導室團隊成員)會以行動表示支持團隊成員(學校社工)」(97.9%)、「我(輔導室團隊成員)蒐集到中輟學生的相關資訊會與團隊成員(學校社工)分享」(97.9%)，最後團隊成員會接受我(學校社工)所提供的專業建議」(96.8%)與「我(輔導室團隊成員)與團隊成員(學校社工)在服務上可以相互搭配」(96.8%)；第二，在不同意的部分，最高部分為「我(輔導室團隊成員)與團隊成員(學校社工)因看法不同會僵持不下，不願意讓步」(100%)，依序排列為「在服務過程中，我(輔導室團隊成員)與團隊成員(學校社工)不願意妥協」(94.6%)。整體上述，整個量表的呈現主要是學校社工與輔導室團隊合作之情況在「協助」與「關懷支持」上是高的，並且也是認為需要溝通協調的。

表 4-2-1 學校社工團隊合作之次數分配與百分比統計表 (n=94)

題目	非常同意 次數 (%)	同意	有點同意	有點不同 意	不同意	非常不同 意	平均數 (標準差)
協助							
a3我(輔導室團隊成員)相信成員(學校社工)提供的資訊是可信	35(37.2)	48 (51.1)	11 (11.7)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	5.26 (.655)
a4我(輔導室團隊成員)可以自在的與團隊成員(學校社工)討論不同的意見	35 (37.2)	40 (42.6)	15 (16.0)	3 (3.2)	1 (1.1)	0 (0)	5.12 (.866)
a2團隊成員會接受我(學校社工)所提供的專業建議	29(30.9)	52 (55.3)	10 (10.6)	2 (2.1)	1 (1.1)	0 (0)	5.13 (.765)
a1團隊成員將中輟學生轉介給我(學校社工)服務	19(20.2)	54 (57.4)	12 (12.8)	5 (5.3)	3 (3.2)	1 (1.1)	4.83 (.991)
a5我(輔導室團隊成員)與團隊成員(學校社工)在服務上可以相互搭配	30(31.9)	44 (46.8)	17 (18.1)	1 (1.1)	2 (2.1)	0 (0)	5.05 (.860)
a18我(輔導室團隊成員)與團隊成員(學校社工)會彼此相互幫忙	29(30.9)	51 (54.3)	12 (12.8)	1 (1.1)	1 (1.1)	0 (0)	5.13 (.751)
溝通協調							
a20我(輔導室團隊成員)與團隊成員(學校社工)因看法不同會僵持不下，不願意讓步	0 (0)	0 (0)	0 (0)	19(20.2)	45 (47.9)	30(31.9)	5.12 (.761)
a8在服務過程中，我(輔導室團隊成員)與團隊成員(學校社工)不願意妥協	0 (0)	1 (1.1)	4 (4.3)	19(20.4)	42 (45.2)	27(29.0)	4.97 (.878)
a9團隊成員(輔導室團隊成員)與我(學校社工)彼此可以協商，是好講話的	22(23.4)	50 (53.2)	19 (20.2)	3 (3.2)	0 (0)	0 (0)	4.97 (.754)
a6為了工作，我(輔導室團隊成員)與團隊成員(學校社工)願意彼此退讓一步	22(23.4)	51 (54.3)	15 (16.0)	5 (5.3)	1 (1.1)	0 (0)	4.94 (.840)
a15我(輔導室團隊成員)服務中遇到困難時，團隊成員(學校社工)會支持我	28(29.8)	44 (46.8)	16 (17.0)	4 (4.3)	2 (2.1)	0 (0)	4.98 (.916)
a7團隊成員在工作上不願意提供服務上的全部資訊	26 (27.7)	45 (47.9)	14 (14.9)	5 (5.3)	4 (4.3)	0 (0)	4.89 (1.010)
關懷支持							
a12我(輔導室團隊成員)會注意到團隊成員(學校社工)在工作上有什麼需要幫忙的	11(11.7)	55 (58.5)	24 (25.5)	4 (4.3)	0 (0)	0 (0)	4.78 (.706)
a14服務中觸及團隊成員權益，我(輔導室團隊成員)會趕快的跟團隊成員(學校社工)說明	25(26.6)	53 (56.4)	14 (14.9)	2 (2.1)	0 (0)	0 (0)	5.07 (.707)
a11我(輔導室團隊成員)蒐集到中輟學生的相關資訊會與團隊成員(學校社工)分享	25(26.9)	56 (60.2)	11 (11.8)	1 (1.1)	0 (0)	0 (0)	5.13 (.646)
a16我(輔導室團隊成員)會以行動表示支持團隊成員(學校社工)	25(26.6)	59 (62.8)	8 (8.5)	2 (2.1)	0 (0)	0 (0)	5.14 (.649)

二、學校社工與輔導團隊的角色關係

「角色關係」量表的變項包括「親密度」、「接納度」及「競爭度」，本研究在這個部分主要是想要探討「學校社會工作中輟服務中其與輔導室團隊成員之間其關係為何」。

從表中可以得知，學校社工與輔導室團隊成員關係的情形，第一，在同意比例最高者為「我(輔導室的成員)願意接受輔導室的成員(學校社工)與我的想法不同」(100%)，其依序排列為「我(輔導室的成員)可以接納輔導室的成員(學校社工)在服務所產生的情緒」(98.9%)、「我(輔導室的成員)願意幫忙輔導室的成員(學校社工)面對工作上的困難」(97.9%)、「我(輔導室的成員)不會與輔導室的成員(學校社工)分享資訊」(97.9%)、「我(輔導室的成員)可以體會輔導室成員(學校社工)在中輟服務上的付出」(97.8%)，最後為「我(輔導室的成員)清楚知道輔導室的成員(學校社工)的工作方式」(93.5%)；第二，為不同意的部分，其最高為「中輟服務過程，我(輔導室的成員)不理會輔導室的成員(學校社工)意見」(97.8%)，之後為「我(輔導室的成員)會逃避與輔導室的成員(學校社工)談論中輟學生的服務內容」(93.6%)和「我(輔導室的成員)跟輔導室的成員(學校社工)專業價值不同，產生緊張關係」(91.5%)。整體上述，學校社工與輔導室團隊成員是較多呈現「接納度」的表現，在有點同意的部分，是以「親密度」的表現，最後，在不同意的部分，較多不認為其「競爭度」的表現。

表 4-2-2 學校社會工作角色關係之次數分配與百分比統計表 (n=94)

題目	非常同意 數 (%)	同意	有點同意	有點不 同意	不同意	非常不 同意	平均數 (標準差)
親密度							
b1我(輔導室的成員)和輔導室成員(學校社工)分享心事	11 (11.7)	44 (46.8)	26 (27.7)	7 (7.4)	5 (5.3)	1 (1.1)	4.49 (1.054)
b3我(輔導室的成員)和輔導室的成員(學校社工)會相互 分享個人生活上的問題	9 (9.6)	41 (43.6)	29 (30.9)	3 (3.2)	12 (12.8)	0 (0)	4.34 (1.122)
b2我(輔導室的成員)會與輔導室的成員(學校社工)一起 分享挫折	14 (14.9)	50 (53.2)	21 (22.3)	5 (5.3)	4 (4.3)	0 (0)	4.69 (.939)
b5我(輔導室的成員)和輔導室的成員(學校社工)下班後 會一起出去逛街吃飯	5 (5.4)	20 (21.5)	34 (36.6)	14 (15.1)	14 (15.1)	6 (6.5)	3.68 (1.295)
b4我(輔導室的成員)會主動關心輔導室的成員(學校社 工)與學生的相處狀況	10 (10.6)	51 (54.3)	22 (23.4)	10 (10.6)	1 (1.1)	0 (0)	4.63 (.855)
b9我(輔導室的成員)清楚知道輔導室的成員(學校社工) 的工作方式	13 (13.8)	57 (60.6)	18 (19.1)	4 (4.3)	2 (2.1)	0 (0)	4.80 (.811)
b20在工作上，我(輔導室的成員)只回答輔導室的成員 (學校社工)問的問題，不會多說其他工作外的事	22 (23.7)	42 (45.2)	18 (19.4)	6 (6.5)	4 (4.3)	1 (1.1)	4.74(1.092)
接納度							
b8我(輔導室的成員)可以接納輔導室的成員(學校社工) 在服務所產生的情緒	20 (21.5)	61 (65.6)	11 (11.8)	1 (1.1)	0 (0)	0 (0)	5.08 (.612)
b7我(輔導室的成員)可以體會輔導室成員(學校社工)在 中輟服務上的付出	34 (36.2)	48 (51.1)	10 (10.6)	2 (2.1)	0 (0)	0 (0)	5.21 (.717)
b6我(輔導室的成員)願意接受輔導室的成員(學校社工) 與我的想法不同	16 (17.2)	67 (72.0)	10 (10.8)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	5.06 (5.28)
b10我(輔導室的成員)願意幫忙輔導室的成員(學校社 工)面對工作上的困難	18 (19.1)	56 (59.6)	18 (19.1)	2 (2.1)	0 (0)	0 (0)	4.96 (.687)
競爭度							
b14我(輔導室的成員)跟輔導室的成員(學校社工)專業 價值不同，產生緊張關係	0 (0)	1 (1.1)	7 (7.4)	15 (16.0)	38 (40.4)	33 (35.1)	5.01 (.956)
b15我(輔導室的成員)會逃避與輔導室的成員(學校社 工)談論中輟學生的服務內容	0 (0)	4 (4.3)	2 (2.2)	8 (8.6)	41 (44.1)	38 (40.9)	5.15 (.977)
b13中輟服務過程，我(輔導室的成員)不理會輔導室的 成員(學校社工)意見	0 (0)	1 (1.1)	1 (1.1)	8 (8.5)	46 (48.9)	38 (40.4)	5.27 (.750)
b12我(輔導室的成員)與輔導室的成員(學校社工)談論 中輟服務內容時有焦慮的感覺	1 (1.1)	4 (4.3)	15 (16.0)	21 (22.3)	35 (37.2)	18 (19.1)	2.52 (1.161)
b16我(輔導室的成員)不會與輔導室的成員(學校社工) 分享資訊	40 (42.6)	44 (46.8)	8 (8.5)	0 (0)	2 (2.1)	0 (0)	5.28 (5.00)

三、學校社工之角色期望—直接服務角色

「角色期望—直接服務角色」量表的變項包括「教育者」、「治療者」、「促成者」與「發現者」四個角色，本研究在這個部分主要是想要探討「學校社會工作中輟服務中其角色期望—直接服務角色為何」。

從表中可以得知，學校社工角色期望—直接服務角色的情形，第一，在同意比例最高者為「在鑑安輔會議中，要我(學校社工)主動告知會議內的老師們其社工本身的服務範圍」(79.8%)，其依序排列為「要由我(學校社工)來考量的中輟學生的優劣勢」(75.5%)、「要由我(學校社工)處理各方(校方、家長及學生)互動的緊張關係」(69.2%)、「要由我(學校社工)教導家長與學校之間溝通的方式」(69.1%)與「要由我(學校社工)掌握整個中輟處遇的進度」(59.7%)；再者，表現不同意者最高為「要由我(學校社工)特別注意無故習慣性請假的學生」(68.2%)、「要由我(學校社工)來提出現今學校體制的問題」(59.1%)與「要由我(學校社工)處理中輟學生回到學校後被處罰後的心緒」(47.9%)。整體上述，學校社工在角色期望—直接服務角色主要以教育者與治療者為主。

表 4-2-3 學校社會工作角色期望直接服務角色之次數分配與百分比統計表(n=94)

題目	非常同意次 數 (%)	同意	有點同意	有點不 同意	不同意	非常不 同意	平均數 (標準差)
教育者							
c10要由我(學校社工)評估服務目標完成的程度	1 (1.1)	28 (30.4)	32 (34.8)	17(18.5)	11(12.0)	3 (3.3)	3.80 (1.131)
c12在鑑安輔會議中，要我(學校社工)主動告知會議內的老師們其社工本身的服務範圍	13 (13.8)	37 (39.4)	25 (26.6)	15(16.0)	3 (3.2)	1 (1.1)	4.41 (1.082)
c9要由我(學校社工)主動提議要辦理中輟學生的家庭聯繫會議	2 (2.1)	21 (22.3)	28 (29.8)	28(29.8)	12(12.8)	3 (3.2)	2.62 (1.127)
c15要由我(學校社工)掌握整個中輟處遇的進度	4 (4.3)	29 (30.9)	23 (24.5)	17(18.1)	16(17.0)	5 (5.3)	3.71 (1.325)
c5要由我(學校社工)來考量的中輟學生的優劣勢	2 (2.1)	36 (38.3)	33 (35.1)	14(14.9)	9 (9.6)	0 (0)	4.09 (1.002)
c8要由我(學校社工)主動提議要辦理中輟的研習會	0 (0)	16 (17.2)	18 (19.4)	33(35.5)	19(20.4)	7 (7.5)	3.18 (1.170)
治療者							
c2要由我(學校社工)評估復學後中輟學生在班級的融入狀況	1 (1.1)	21 (22.3)	22 (23.4)	24(25.5)	22(23.4)	4 (4.3)	3.39 (1.220)
c1要由我(學校社工)處理中輟學生回到學校後被處罰後的心緒	3 (3.2)	17 (18.1)	29 (30.9)	15(16.0)	23(24.5)	7 (7.4)	3.37 (1.320)
c4當導師將自身負面情緒加諸在中輟學生身上時，要由我(學校社工)找導師談談	1 (1.1)	19 (20.2)	17 (18.1)	34(36.2)	20(21.3)	3 (3.2)	3.34 (1.151)
c3要由我(學校社工)處理各方(校方、家長及學生)互動的緊張關係	6 (6.4)	33 (35.1)	26 (27.7)	17(18.1)	12(12.8)	0 (0)	4.04 (1.145)
促成者							
c14要由我(學校社工)教導家長與學校之間溝通的方式	5 (5.3)	25 (26.6)	35 (37.2)	15(16.0)	12(12.8)	2 (2.1)	3.89 (1.159)
c20要由我(學校社工)來提出現今學校體制的問題	1 (1.1)	12 (12.9)	25 (26.9)	27(29.0)	17(18.3)	11(11.8)	3.14 (1.239)
c6當校方、學生與家長對復學計畫不一致時，要由我(學校社工)協調	2 (2.1)	25 (26.6)	36 (38.3)	18(19.1)	13(13.8)	0 (0)	3.84 (1.040)
發現者							
c18要由我(學校社工)特別注意無故習慣性請假的學生	3 (3.2)	5 (5.3)	22 (23.4)	31(33.0)	29(30.9)	4 (4.3)	3.04 (1.106)
c17我(學校社工)要發掘校內潛在的中輟之虞學生	5 (5.4)	7 (7.5)	28 (30.1)	35(37.6)	16(17.2)	2 (2.2)	3.40 (1.59)

四、學校社工之角色期望－間接服務角色

「角色期望－間接服務角色」量表的變項包括「溝通者」、「中介者」與「倡導者」三個角色，本研究在這個部分主要是想要探討「學校社會工作中間接服務中其角色期望－間接服務角色為何」。

從表中可以得知，學校社工角色期望－間接服務角色的情形，第一，在同意比例最高者為「要由我(學校社工)主動尋找對中輟學生有利的資源」(91.3%)，依序排列為「要由我(學校社工)蒐集資源與輔導室的老師分享」(83.9%)、「要由我(學校社工)與中輟學生溝通，找出對中輟學生最好的方式」(80.9%)、「當輔導老師不理解我(學校社工)的服務內容時，要由我去找輔導老師溝通」(72.4%)與「我(學校社工)要處理家長對學校的不滿」(63.8%)；第二，不同意最高為「當某些課程不適合中輟學生，要由我(學校社工)來找專任老師討論調整課程內容」(70.2%)，依序排列為「要由我(學校社工)設計中輟學生多元課程給學校的輔導老師參考」(67.1%)與「要由我(學校社工)主動改善學校體制中會影響中輟服務的限制」(49.9%)。整體上述，學校社工在角色期望－間接服務的角色大多以溝通者與仲介者的形式為表現，並不同意的部分，最高三者都以學校的課程規劃與體制。

表 4-2-4 學校社會工作角色期望間接服務角色之次數分配與百分比統計表(n=94)

題目	非常同意 次數	同意	有點同 意	有點不同 意	不同意	非常不 同意	平均數(標 準差)
溝通者							
c28當輔導老師不理解我(學校社工)的服務內容時,要由我去找 輔導老師溝通	4 (4.3)	37(39.4)	27(28.7)	14 (14.9)	11(11.7)	1 (1.1)	4.06(1.134)
c25要由我(學校社工)將家長對學校的反應,反映給學校聽	6 (6.4)	30(31.9)	39(41.5)	11 (11.7)	6 (6.4)	2 (2.1)	4.14(1.064)
c34我(學校社工)要處理家長對學校的不滿	5 (5.3)	34(36.2)	21(22.3)	23 (24.5)	9 (9.6)	2 (2.1)	3.97(1.186)
c29要由我(學校社工)與中輟學生溝通,找出對中輟學生最好的 方式	6 (6.4)	44(46.8)	26(27.7)	13 (13.8)	5 (5.3)	0 (0)	4.35 (.981)
c33要由我(學校社工)蒐集資源與輔導室的老師分享	7 (7.5)	45(48.4)	26(28.0)	12 (12.9)	3 (3.2)	0 (0)	4.44 (.926)
c26要由我(學校社工)負責去找導師一起討論怎麼讓中輟學生 回到學校學習	3 (3.2)	21(22.6)	27(29.0)	32 (34.4)	8 (8.6)	2 (2.2)	3.71(1.079)
c32要由我(學校社工)提供輔導建議給中輟學生的導師	4 (4.3)	28(29.8)	43(45.7)	12 (12.8)	6 (6.4)	1 (1.1)	4.10 (.974)
中介者							
c37要由我(學校社工)主動尋找對中輟學生有利的資源	13 (14.1)	52(56.5)	19(20.7)	6 (6.5)	2 (2.2)	0 (0)	4.74 (.863)
c38中輟學生問題多元(例如:吸毒、犯罪),要由我(學校社 工)聯絡各方單位一起開會討論	8 (8.7)	31(33.7)	23(25.0)	18 (19.6)	11(12.0)	1 (1.1)	4.04(1.213)
c31要由我(學校社工)設計中輟學生多元課程給學校的輔導老 師參考	0 (0)	13(13.8)	18(19.1)	31 (33.0)	26(27.7)	6 (6.4)	3.06(1.134)
c35要由我(學校社工)增強家庭的正面能量	17(18.1)	41(43.6)	27(28.7)	5 (5.3)	3 (3.2)	1 (1.1)	4.65(1.013)
倡導者							
c22當某些課程不適合中輟學生,要由我(學校社工)來找專任老 師討論調整課程內容	1 (1.1)	9 (9.6)	18(19.1)	27 (28.7)	31(33.0)	8 (8.5)	2.91(1.161)
c23當學校不願意讓中輟學生回原班級,要由我(學校社工)幫學 生回班上學習	4 (4.3)	24(25.5)	24(25.5)	20 (21.3)	18(19.1)	4 (4.3)	3.62(1.288)
c21要由我(學校社工)主動改善學校體制中會影響中輟服務的 限制	3 (3.2)	18(19.1)	26(27.7)	24 (25.5)	18(19.1)	5 (5.3)	3.46(1.241)

五、學校社工之角色期望－整合服務角色

「角色期望－整合服務角色」量表的變項包括「轉介者」、與「協調者」兩個角色，本研究在這個部分主要是想要探討「學校社會工作中輟服務中其角色期望－整合服務角色為何」。

從表中可以得知，學校社工角色期望－整合服務角色的情形，第一，在同意比例最高者為「要由我(學校社工)提供資源給家長」(95.7%)，其依序排列為「我(學校社工)要轉介資源給需要的老師」(90.3%)、「中輟學生問題多元(例如：吸毒、犯罪)，要由我(學校社工)轉介中輟學生給民間資源」(80.0%)、「要由我(學校社工)透過方案的設計，去改變中輟過程會發生的問題」(69.3%)與「要由我(學校社工)透過研究的方式，主動去找出解決中輟的辦法」(50.0%)；第二，不同意的部分，其最高的為「學校老師和中輟學生有衝突時我(學校社工)要立即到現場化解」(60.8%)，最後為「鑑安輔會議前，要由我(學校社工)先私下幫助參與會議的老師們釐清中輟事件狀況」(47.8%)。整體上述，學校社工在角色期望－整合服務角色中較多以轉介者呈現，且在不同意的部分，較多是以協助學校辦理相關會議為主。

表 4-2-5 學校社會工作角色期望整合服務角色之次數分配與百分比統計表(n=94)

題目	非常同意 次數	同意	有點同 意	有點不 同意	不同意	非常不 同意	平均數(標 準差)
轉介者							
c46要由我(學校社工)辦理協調會議，邀請家長到校參加	2 (2.2)	15 (16.3)	24 (26.1)	27 (29.3)	18 (19.6)	6 (6.5)	3.33 (1.214)
c45鑑安輔會議前，要由我(學校社工)先私下幫助參與會議的老師們釐清中輟事件狀況	5 (5.4)	19 (20.7)	24 (26.1)	24 (26.1)	15 (16.3)	5 (5.4)	3.57 (1.286)
c47要由我(學校社工)透過研究的方式，主動去找出解決中輟的辦法	4 (4.3)	24 (26.1)	18 (19.6)	22 (23.9)	18 (19.6)	6 (6.5)	3.52 (1.355)
c48要由我(學校社工)透過方案的設計，去改變中輟過程會發生的問題	6 (6.6)	29 (31.9)	28 (30.8)	16 (17.6)	9 (9.9)	3 (3.3)	3.98 (1.211)
c43學校老師和中輟學生有衝突時我(學校社工)要立即到現場化解	2 (2.2)	13 (14.1)	21 (22.8)	30 (32.6)	22 (23.9)	4 (4.3)	3.25 (1.164)
協調者							
c42要由我(學校社工)提供資源給家長	23 (25.0)	49 (53.3)	16 (17.4)	1 (1.1)	3 (3.3)	0 (0)	4.96 (.876)
c41我(學校社工)要轉介資源給需要的老師	18 (19.6)	45 (48.9)	25 (27.2)	2 (2.2)	2 (2.2)	0 (0)	4.82 (.851)
c40中輟學生問題多元(例如：吸毒、犯罪)，要由我(學校社工)轉介中輟學生給民間資源	11 (12.0)	42 (45.7)	26 (28.3)	7 (7.6)	5 (5.4)	1 (1.1)	4.48 (1.053)

第三節 學校社工的個人基本特性與之角色期望、角色關係

和團隊合作之差異分析

為了瞭解學校社工角色期望、角色關係與團隊合作是否有差異，故將學校社工與輔導組長的個人基本特性合併一起說明，其個人基本特性皆屬類別變項，分別進行平均數之差異性分析，其中，類別因子為 2 項者，進行 t 檢定；類別因子為 3 項者或 3 項以上者進行單因子變異數分析，並採用「scheffe 事後檢定」，其分析結果如下：

一、學校社工個人基本特性與團隊合作差異分析

針對學校社工的團隊合作「協助」、「溝通協調」與「關懷支持」這三個變項進行 t 檢定與單因子變異數分析，詳表如 4-3-1 和 4-3-2，分析結果如下：

- (一) 曾經在學校實習過與團隊合作之「協助」有差異：在蒐集學校社會工作與輔導組長的基本資料看來，為曾經在學校實習過與團隊合作的「協助」是有差異的，並且在經過 scheffe 事後檢定後，年齡在 41-50 歲之間的年紀比起 24-31 歲之間的年紀是較佳的。
- (二) 曾經修過教育學程與團隊合作之「協助」有差異：從基本資料看來，為曾經修過教育學程和輔導學程的學校社工與組長在團隊合作上的「協助」有差異，經過 scheffe 事後檢定過後，年齡在 41-50 歲之間的年紀比起 24-31 歲之間的年紀是較佳的，學校社工和輔導組長的服务區域也與信任度是有顯著差異的。
- (三) 團隊合作與身分別：在團隊合作中，為學校社工和輔導組長在「協助」上有所差異，經過 scheffe 事後檢定過後，年齡在 41-50 歲之間的年紀比起 24-31 歲之間的年紀是較佳的，並且學校社工和輔導組長本身和協助上是有顯著差異的，輔導組長認為在輔導室團隊中比學校社工較會在中輟服務上給予協助。

- (四) 團隊合作中的「溝通協調」與教育程度：在個人基本資料中其學校社工與輔導組長的教育程度與團隊合作中的「溝通協調」有顯著差異的。並且在經過 scheffe 事後檢定過後，大學(大專)之教育程度比研究所(含以上)的協商度較佳。
- (五) 團隊合作的「協助」與服務區域：在個人基本資料中學校社會工作和輔導組者的服務區域與團隊合作的「協助」有顯著差異的在經過 scheffe 事後檢定過後，因組間內差異小，所以無法了解組間內的比較。
- (六) 團隊合作的「溝通協調」與服務區域：在個人基本資料中學校社會工作和輔導組者的服務區域與團隊合作的「溝通協調」有顯著差異的在經過 scheffe 事後檢定過後，因組間內差異小，所以無法了解組間內的比較。
- (七) 個人基本資料的性別、曾經在學校實習過、是否有證照(社工師或諮商師)及其本身身分皆與團隊合作的「溝通協調」與「關懷支持」無顯著差異。
- (八) 個人基本資料的性別與是否有社工師執照與團隊合作的「協助」無顯著差異。
- (九) 基本資料的年齡與團隊合作的「溝通協調」和「關懷支持」無顯著差異。
- (十) 基本資料的教育程度與團隊合作的「協助」和「關懷支持」無顯著差異。
- (十一) 服務區域與團隊合作的「溝通協調」無顯著差異。
- (十二) 個人基本資料中教育訓練次數、學校社會工作(輔導工作)方法與價值可以幫助學生的、工作總年資與目前學校社會工作(輔導工作)與團隊合作三者因素無顯著差異。

表 4-3-1 學校社工個人基本特性與團隊合作之 t 檢定表 (n=94)

變項名稱	團隊合作					
	協助		溝通協調		關懷支持	
	平均值	t 值	平均值	t 值	平均值	t 值
性別						
男	31.00	.401	20.11	-1.930	20.67	.771
女	30.46		21.24		20.06	
曾在學校實習過						
是	31.63	3.138*	21.43	1.730	20.07	.140
否	29.22		20.82		20.00	
曾經修過教育(輔導)學程						
是	32.56	4.471**	21.56	1.796	19.97	-.531
否	29.26		20.91		20.24	
是否有社工師(諮商師)執照						
是	29.63	-1.576	20.75	-1.215	20.25	.301
否	30.80		21.24		20.09	
身分別						
學校社工	28.98	-4.923**	20.89	-1.606	20.00	-.558
輔導組長	32.49		21.45		20.27	

* p<.05 ** p<.01

表 4-3-2 學校社工個人基本特性與團隊合作單因子變異數分析及 Scheffe

事後檢定 (n=94)

變項名稱	團隊合作					
	協助		溝通協調		關懷支持	
	平均值	F 值	平均值	F 值	平均值	F 值
年齡						
24-31 (G1)	29.70	3.231*	21.17	.116	20.00	.520
32-40 (G2)	30.51		21.16		19.98	
41-50 (G3)	33.00		20.91		20.73	
自由度	2					
組內	88					
總和	90					
事後檢定	G3>G1					
教育程度						
高中						
大學 (大專) (G1)	30.61	1.312	21.44	5.382*	20.22	1.573
學分班 (G2)	34.50		23.00		22.50	
研究所 (含) 以上 (G3)	30.09		20.44		19.79	
自由度			2			
組內			90			
總和			92			
事後檢定			G3<G1			
服務區域						
新北市	30.64	9.238*	21.73	4.353**	20.03	2.087
台北市	31.16		20.81		20.50	
新竹市	34.00		24.00		21.00	
新竹縣	30.13		21.38		18.88	
台中市	32.50		21.00		21.67	
花蓮縣	20.25		18.50		17.75	
自由度		5		5		
組內		88		87		
總和		93		92		

* p<.05 ** p<.01

表 4-3-2-1 學校社工個人基本特性與團隊合作單因子變異數分析及 Scheffe
事後檢定 (續) (n=94)

變項名稱	團隊合作					
	協助		溝通協調		關懷支持	
	平均值	F 值	平均值	F 值	平均值	F 值
目前為止所參與學校社工教育訓練次數						
1	29.25	1.160	21.00	.631	18.25	1.149
2	30.00		21.00		21.00	
3	26.50		19.50		19.00	
4	26.00		20.00		19.00	
5 (含) 以上	30.83		21.23		20.34	
學校社會工作 (輔導工作) 方法與價值是可以幫助學生的						
非常同意	31.00	2.123	21.30	1.119	20.46	2.832
同意	29.84		20.87		19.66	
有點同意	26.50		20.00		17.50	
從事社會工作年資 (月)						
0-50	29.58	1.035	20.88	2.090	19.42	1.276
51-100	30.55		21.60		20.68	
101-150	31.09		21.18		20.19	
151-200	31.40		20.00		20.20	
201-250	29.25		20.50		19.25	
251-300	33.75		20.25		21.25	
301-350	34.00		25.00		23.00	
目前學校社工年資 (月)						
0-50	30.08	1.016	20.96	.434	19.94	.707
51-100	30.24		21.55		20.62	
101-150	31.57		21.21		20.21	
151-200	32.67		21.00		20.83	
201-250	33.00		21.00		18.00	

二、學校社工個人基本特性與角色關係差異分析

針對學校社工的角色關係的「親密度」、「接納度」與「競爭度」這三個變項進行 t 檢定與單因子變異數分析，詳表如 4-3-3 和 4-3-4，分析結果如下：

- (一) 曾經修過教育學程與角色關係之「親密度」有差異：從基本資料看來，為曾經修過教育學程和輔導學程的學校社工與組長在角色關係上的「親密度」有差異。
- (二) 身分別與角色關係之「親密度」有差異：從基本資料看來，身分別在角色關係上的「親密度」是有所差異的。並且輔導組長認為輔導室團隊的親密度比學校社工自認得為佳。
- (三) 性別、曾經修過教育學程與是否有社工執照與角色關係無顯著差異。
- (四) 目前為止所參與學校社工(輔導工作)教育訓練次數與角色關係「親密度」有差異：scheffe 事後檢定過後，因組間內差異小，所以無法組間內比較。
- (五) 服務區域與角色關係「親密度」有差異：服務區域與角色關係是有顯著差異的，經過 scheffe 事後檢定過後，因組間內差異小，所以無法了解組間內的比較。
- (六) 學校社會工作的年齡與角色關係的「競爭度」有差異：經過 scheffe 事後檢定過後，年齡在 24-31 歲之間的年紀比起 41-50 歲之間的年紀在角色關係中與輔導室團隊合作的「競爭度」是較多的。
- (七) 社工(教育)總年資與角色關係中的「競爭度」是有差異的：經過 scheffe 事後檢定過後，因組間內差異小，所以無法了解組間內的比較。
- (八) 是否同意社會工作的方法和價值是可以幫助學生、學校社會工作(輔導工作)的年資與角色關係與之中三個變項「親密度」、「接納度」與「競爭度」無顯著差異。

表 4-3-3 學校社工個人基本特性與角色關係之 t 檢定表 (n=94)

變項名稱	角色關係					
	親密度		接納度		緊張度	
	平均值	t 值	平均值	t 值	平均值	t 值
性別						
男	29.00	-1.301	20.89	.910	23.44	.296
女	31.58		20.25		23.20	
曾在學校實習過						
是	32.42	2.318*	20.24	.041	23.36	.599
否	29.75		20.23		23.06	
曾經修過教育學程						
是	32.23	1.298	20.34	.138	23.20	-.222
否	30.62		20.28		23.31	
是否有社工師執照						
是	29.71	-1.564	20.13	-.551	23.16	-.121
否	31.79		20.39		23.23	
身分別						
學校社工	29.75	-3.190*	20.02	-1.643	23.03	-.884
輔導組長	33.37		20.70		23.47	

* p<.05 ** p<.01

表 4-3-4 學校社工個人基本特性與角色關係單因子變異數分析及 Scheffe
事後檢定 (n=94)

變項名稱	角色關係					
	親密度		接納度		競爭度	
	平均值	F 值	平均值	F 值	平均值	F 值
教育程度						
高中						
大學 (大專)	31.61	.626	20.52	1.957	23.35	.431
學分班	34.50		22.00		24.00	
研究所 (含) 以上	30.64		19.84		22.93	
服務區域						
新北市	33.65	14.324**	20.52	2.069	22.78	1.037
台北市	32.55		20.63		23.62	
新竹市	31.00		18.00		25.00	
新竹縣	23.00		18.71		23.37	
台中市	27.75		20.25		23.50	
花蓮縣	20.25		18.75		21.50	
自由度	5					
組內	86					
總和	91					
目前為止所參與學校社工教育訓練次數						
1	24.50	3.198*	19.67	.754	22.75	.669
2	31.00		20.00		24.00	
3	25.50		19.00		23.00	
4	23.00		18.00		27.00	
5	32.12		20.48		23.24	
自由度	4					
組內	84					
總和	88					
事後檢定						
是否同意社會工作的方法和價值是可以幫助學生						
非常同意	31.69	.658	20.67	3.054	23.30	1.960
同意	30.91		19.78		23.39	
有點同意	27.50		18.50		20.00	

表 4-3-4-1 學校社工個人基本特性與角色關係單因子變異數分析及 Scheffe
事後檢定 (續) (n=94)

變項名稱	角色關係					
	親密度		接納度		競爭度	
	平均值	F 值	平均值	F 值	平均值	F 值
年齡						
24-31	30.89	.186	20.50	.500	22.94	.523
32-40	31.14		20.05		23.37	
41-50	32.09		20.27		23.70	
從事社會工作年資 (月)						
0-50	29.22	1.300	20.35	.389	22.25	1.236
51-100	32.26		20.52		23.24	
101-150	32.81		20.29		23.59	
151-200	31.60		20.20		23.20	
201-250	30.25		19.75		23.75	
251-300	32.50		20.50		25.00	
301-350	39.00		23.00		23.00	
目前學校社工年資 (月)						
0-50	30.45	1.143	20.18	.258	22.80	1.701
51-100	32.24		20.67		24.19	
101-150	33.77		20.54		23.92	
151-200	31.50		20.50		23.00	
201-250	35.00		20.00		22.00	

三、學校社工個人基本特性與角色期望—直接服務角色之差異分析

針對學校社工的角色期望—直接服務角色的「教育者」、「治療者」、「促成者」與「發現者」這三個變項進行t檢定與單因子變異數分析，其詳表如4-3-5和4-3-6，而分析的結果如下：

- (一) 針對其個人基本特性之性別、曾在學校實習過、曾修過教育(輔導)學程、是否有執照都與角色期望中的直接服務角色無顯著差異。
- (二) 針對角色期望中的直接服務角色與身分別是有顯著差異的。
- (三) 角色期望的「發現者」與教育程度有差異：在角色期望中的「發現者」與教育程度是有顯著差異，並且在經過 scheffe 事後檢定過後，學分班之教育程度比大學(大專)畢業之學生認為學校社工應當是以發現者的角色；又研究所之教育程度比大學(大專)畢業之學生認為學校社工應當是以發現者的角色；且認為學分班之教育程度比研究所畢業之學生認為學校社工應當是以發現者的角色，最後，學分班比研究所又比大學(大專)之畢業學生認為學校社工的角色應當為發現者。
- (四) 學校社會工作者與輔導組長的服務區域與角色期望中的「教育者」與「治療者」有差異：服務區域和「教育者」與「治療者」有顯著差異，在透過 scheffe 事後檢定過後，因組間內差異小，所以無法了解組間內的比較。
- (五) 是否同意社會工作(輔導工作)的方法和價值是可以幫助學生與角色期望中的「發現者」有差異：學校社工和輔導組長對其本身的其使用社工方法與輔導方法與角色期望的發現者是有顯著差異的，在透過 scheffe 事後檢定過後，因組間內差異小，所以無法了解組間內的比較。
- (六) 在年齡、社工總年資、學校社工年資和訓練次數上，與學校社工角色期望中的直接角色是無顯著差異的。

表 4-3-5 學校社工個人基本特性與角色期望直接服務角色之 t 檢定表
(n=94)

變項名稱	直接服務角色							
	教育者		治療者		促成者		發現者	
	平均值	t 值	平均值	t 值	平均值	t 值	平均值	t 值
性別								
男	20.50	-1.301	12.22	-1.611	9.33	-1.789	6.44	-.012
女	23.04		14.35		11.01		6.45	
曾在學校實習過								
是	22.51	-.582	13.43	-1.799	10.80	-.180	6.38	-.325
否	23.18		14.87		10.91		6.51	
曾經修過教育學程								
是	22.94	.135	13.39	-1.411	10.97	.363	6.69	.923
否	22.78		14.56		10.75		6.30	
是否有社工師執照								
是	21.50	-1.356	14.38	.381	10.67	-.333	6.21	-.695
否	23.20		14.03		10.88		6.53	
身分別								
學校社工	22.96	.316	14.94	2.358*	10.90	.217	6.34	-.642
輔導組長	22.61		13.12		10.78		6.60	

*p<.05

表 4-3-6 學校社工個人基本特性與角色期望直接服務角色單因子變異數分析
 析及 Scheffe 事後檢定 (n=94)

變項名稱	直接服務角色							
	教育者		治療者		促成者		發現者	
	平均值	F 值	平均值	F 值	平均值	F 值	平均值	F 值
教育程度								
高中 (G1)								
大學 (大專)	23.34	3.929	14.68	2.134	11.03	2.143	6.28	3.885*
(G2)								
學分班 (G3)	30.50		16.00		14.00		10.00	
研究所 (含)	21.27		13.09		10.33		6.55	
以上 (G3)								
自由度	2						2	
組內	88						90	
總和	90						92	
事後檢定							G2>G1	
							G3>G1	
							G2>G3	
							G2>G3>G1	
服務區域								
新北市	20.61	3.994*	12.61	3.407*	10.39	1.251	6.67	1.683
台北市	24.05		14.73		10.91		6.33	
新竹市	22.00		12.00		11.00		8.00	
新竹縣	27.57		16.75		11.71		7.50	
台中市	24.50		17.75		13.50		5.00	
花蓮縣	18.25		12.25		9.75		5.00	
自由度	5		5					
組內	85		88					
總和	90		93					
目前為止所參與學校社工教育訓練次數								
1	24.25	1.023	16.25	1.378	12.00	1.411	7.00	1.327
2	30.00		20.00		.		10.00	
3	20.00		13.50		8.00		5.00	
4	29.00		18.00		14.00		5.00	
5	22.63		13.81		10.83		6.44	

* p<.05 ** p<.01

表 4-3-6-1 學校社工個人基本特性與角色期望直接服務角色單因子變異數分析及 Scheffe 事後檢定 (續) (n=94)

變項名稱	直接服務角色							
	教育者		治療者		促成者		發現者	
	平均值	F 值	平均值	F 值	平均值	F 值	平均值	F 值
是否同意社會工作的方法和價值是可以幫助學生								
非常同意	22.19	1.258	13.93	.262	10.51	1.422	6.05	3.815*
同意	24.03		14.53		11.50		7.19	
有點同意	22.00		14.50		10.50		6.50	
自由度								2
組內								90
總和								92
年齡								
24-31	22.38	.121	14.62	1.780	11.44	1.718	6.14	.455
32-40	22.81		14.09		10.33		6.52	
41-50	23.20		12.18		10.64		6.45	
從事社會工作年資 (月)								
0-50	22.63	1.092	14.38	.837	10.78	.720	6.17	1.957
51-100	22.30		13.84		11.06		6.80	
101-150	22.41		14.45		10.32		6.09	
151-200	26.50		14.00		11.80		6.20	
201-250	21.25		12.50		10.00		6.25	
251-300	24.00		11.75		10.50		7.25	
301-350	33.00		20.00		15.00		12.00	
目前學校社工年資 (月)								
0-50	23.04	2.296	14.82	2.116	10.92	.965	6.28	.544
51-100	21.20		12.52		10.29		6.75	
101-150	22.54		14.07		11.07		6.50	
151-200	28.60		14.67		12.33		7.17	
201-250	18.00		8.00		8.00		5.00	

* p<.05

四、學校社工個人基本特性與角色期望－間接服務角色之差異分析

針對學校社工的角色期望－直接服務角色的「溝通者」、「中介者」與「倡導者」這三個變項進行 t 檢定與單因子變異數分析，其詳表如 4-3-7 和 4-3-8，而分析的結果如下：

- (一) 在性別、曾在學校實習過、曾修過教育(輔導)學程、是否有社工師執照、身分別都與角色期望的間接服務角色無顯著差異。
- (二) 教育程度與溝通者有差異：教育程度與角色期望中的溝通者有顯著差異，經過 scheffe 事後檢定過後，大學(大專)之教育程度比研究所畢業之學生其認為學校社工應當是以溝通者的角色；學分班之教育程度比研究所畢業之學生認為學校社工應當是以溝通者的角色；學分班之教育程度比大學(大專)畢業之學生認為學校社工應當是以溝通者的角色；故學分班比大學(大專)又比研究所認為學校社工應當以溝通者的角色。
- (三) 教育程度與中介者有差異：教育程度與角色期望中的中介者有顯著差異，並經過 scheffe 事後檢定過後，學分班之教育程度比大學(大專)畢業之學生其認為學校社工應當是以中介者的角色；且學分班之教育程度比研究所畢業之學生認為學校社工應當是以中介者的角色；研究所之教育程度比大學(大專)畢業之學生其認為學校社工應當是以中介者的角色；故學分班比大學(大專)又比研究所認為學校社工應當以中介者的角色。
- (四) 服務區域與中介者角色有差異：服務區域與中介者角色是有顯著差異的，透過 scheffe 事後檢定過後，因組間內差異小，所以無法了解組間內的比較。
- (五) 從事社會工作年資與倡導者的角色是有差異的：從事社會工作年資與倡導者是有顯著差異，透過 scheffe 事後檢定過後，因組間內差異小，所以無法了解組間內的比較。
- (六) 是否同意社會工作方法與價值可以幫助學生、教育訓練次數、學校社會工作年資與角色期望中的間接服務角色無顯著差異。

表 4-3-7 學校社工個人基本特性與角色期望間接服務角色之 t 檢定表

(n=94)

變項名稱	間接服務角色					
	溝通者		中介者		倡導者	
	平均值	t 值	平均值	t 值	平均值	t 值
性別						
男	26.33	-1.504	16.67	.142	9.67	-.240
女	29.04		16.51		10.02	
曾在學校實習過						
是	28.67	-.446	16.80	.915	9.78	-.588
否	29.16		16.18		10.16	
曾經修過教育學程						
是	27.74	-1.845	16.81	.572	9.81	-.382
否	29.78		16.40		10.06	
是否有社工師執照						
是	28.88	.173	16.13	-.611	10.33	.652
否	28.66		16.60		9.87	
身分別						
學校社工	29.64	1.836	16.38	-.467	10.32	1.186
輔導組長	27.63		16.70		9.56	

表 4-3-8 學校社工個人基本特性與角色期望間接服務角色單因子變異數分析
及 Scheffe 事後檢定 (n=94)

變項名稱	間接服務角色					
	溝通者		中介者		倡導者	
	平均值	F 值	平均值	F 值	平均值	F 值
教育程度						
大學(大專) (G1)	29.64	6.114*	16.74	4.959*	9.86	.213
學分班 (G2)	36.50		22.50		11.00	
研究所(含) 以上(G3)	26.79		15.75		10.15	
自由度	2		2			
組內	90		89			
總和	92		91			
事後檢定	G1>G3		G1<G2			
	G2>G3		G2>G3			
	G2>G1		G3>G1			
	G2>G1>G3		G2>G1>G3			
服務區域						
新北市	28.15	1.871	15.66	3.120*	9.97	2.102
台北市	28.60		17.18		9.52	
新竹市	25.00		13.00		10.00	
新竹縣	32.50		17.75		12.25	
台中市	32.50		19.00		12.50	
花蓮縣	25.50		12.75		8.25	
自由度			5			
組內			86			
總和			91			
目前為止所參與學校社工教育訓練次數						
1	28.25	.562	16.50	.742	11.00	1.194
2	35.00		20.00		15.00	
3	26.00		14.00		8.50	
4	31.00		19.00		13.00	
5	28.74		16.56		9.92	

* p<.05

表 4-3-8-1 學校社工個人基本特性與角色期望間接服務角色單因子變異數分析及 Scheffe 事後檢定 (續) (n=94)

變項名稱	間接服務角色					
	溝通者		中介者		倡導者	
	平均值	F 值	平均值	F 值	平均值	F 值
是否同意社會工作的方法和價值是可以幫助學生						
非常同意	28.27	1.859	16.19	2.335	9.50	2.757
同意	29.97		17.35		10.97	
有點同意	24.50		13.50		9.00	
年齡						
24-31	29.27	1.000	15.97	.908	10.59	1.518
32-40	28.52		16.93		9.53	
41-50	26.82		16.44		9.36	
從事社會工作年資 (月)						
0-50	28.38	.911	15.42	1.566	10.25	2.246*
51-100	29.30		17.00		10.35	
101-150	28.50		16.45		8.91	
151-200	30.20		18.50		11.60	
201-250	25.25		16.67		10.50	
251-300	27.25		16.50		6.75	
301-350	37.00		23.00		15.00	
自由度					6	
組內					84	
總和					90	
目前學校社工年資 (月)						
0-50	29.02	1.390	16.43	1.105	10.02	.710
51-100	28.65		16.38		10.19	
101-150	27.21		16.21		8.93	
151-200	31.67		19.40		11.17	
201-250	21.00		18.00		11.00	

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

五、學校社工個人基本特性與角色期望－整合服務角色之差異分析

針對學校社工的角色期望－整合服務角色的「協調者」與「轉介者」這三個變項進行 t 檢定與單因子變異數分析，其詳表如 4-3-9 和 4-3-10，而分析的結果如下：

- (一) 性別、曾在學校實習過、曾修過教育（輔導）學程、是否有社工師執照、身分別都與角色期望的整合服務角色無顯著差異。
- (二) 教育程度與協調者有所差異：教育程度與協調者有顯著差異。透過 scheffe 事後檢定過後，學分班之教育程度比大學（大專）畢業之學生認為學校社工應當是協調者的角色；學分班之教育程度比研究所畢業之學生認為學校社工應當是協調者的角色。
- (三) 教育程度與轉介者有所差異：教育程度與轉介者是有顯著差異的。透過 scheffe 事後檢定過後，學分班之教育程度比大學（大專）畢業之學生其認為學校社工應當是協調者的角色。
- (四) 服務區域與協調者有所差異：服務區域與協調者是有顯著差異的。透過在透過 scheffe 事後檢定過後，因組間內差異小，所以無法了解組間內的比較。
- (五) 服務區域與轉介者有所差異：服務區域與轉介者是有顯著差異的。在透過 scheffe 事後檢定過後，因組間內差異小，所以無法了解組間內的比較。
- (六) 是否同意社會工作的方法和價值是可以幫助學生與協調者有所差異：對社會工作（輔導工作）的認同與協調者有顯著差異。在透過在透過 scheffe 事後檢定過後，因組間內差異小，所以無法了解組間內的比較。
- (七) 在社會工作（教師工作）總年資、學校社會工作（輔導工作）總年資、教育訓練次數與角色期望中的整合性服務角色無顯著差異。

表 4-3-9 學校社工個人基本特性與角色期望整合服務角色之 t 檢定表
(n=94)

變項名稱	整合服務角色			
	協調者		轉介者	
	平均值	t 值	平均值	t 值
性別				
男	21.56	.228	14.67	.571
女	21.09		14.20	
曾在學校實習過				
是	21.04	-.165	14.33	.111
否	21.25		14.27	
曾經修過教育學程				
是	21.23	-.061	13.94	-1.249
否	21.31		14.60	
是否有社工師執照				
是	19.87	-1.148	14.57	.776
否	21.49		14.13	
身分別				
學校社工	21.02	-.201	14.38	.618
輔導組長	21.28		14.08	

表 4-3-10 學校社工個人基本特性與角色期望整合服務角色單因子變異數
分析及 Scheffe 事後檢定 (n=94)

變項名稱	整合服務角色			
	協調者		轉介者	
	平均值	F 值	平均值	F 值
教育程度				
大學 (大專) (G1)	21.35	5.672*	14.41	3.910*
學分班 (G2)	33.50		18.00	
研究所 (含) 以上 (G3)	19.97		13.72	
自由度	2		2	
組內	88		89	
總和	90		91	
事後檢定	G2>G1 G2>G3		G2>G3	
服務區域				
新北市	19.42	2.661*	14.16	2.517*
台北市	21.73		14.48	
新竹市	16.00		10.00	
新竹縣	26.25		14.63	
台中市	23.33		16.00	
花蓮縣	17.25		11.50	
自由度	5		5	
組內	85		86	
總和	90		91	
目前為止所參與學校社工教育訓練次數				
1	23.75	.741	14.25	.106
2	28.00		15.00	
3	17.50		13.50	
4	23.00		15.00	
5	21.00		14.31	

*p<.05

表 4-3-10-1 學校社工個人基本特性與角色期望整合服務角色單因子變異數分析及 Scheffe 事後檢定 (續) (n=94)

變項名稱	整合服務角色			
	協調者		轉介者	
	平均值	F 值	平均值	F 值
是否同意社會工作的方法和價值是可以幫助學生				
非常同意 (G1)	20.09	3.506*	14.37	.705
同意 (G2)	23.29		14.13	
有點同意 (G3)	18.00		12.50	
自由度	2			
組內	88			
總和	90			
事後檢定	G2>G1			
年齡				
24-31	20.59	.152	13.81	2.275
32-40	21.29		14.65	
41-50	21.33		13.22	
從事社會工作年資 (月)				
0-50	20.63	1.447	13.92	1.322
51-100	21.48		14.19	
101-150	19.67		14.95	
151-200	25.50		15.25	
201-250	24.67		13.33	
251-300	19.50		13.00	
301-350	32.00		18.00	
目前學校社工年資 (月)				
0-50	20.86	2.089	14.31	1.239
51-100	21.48		14.05	
101-150	19.08		14.00	
151-200	27.60		16.40	
201-250	24.00		15.00	

* p<.05 ** p<.01

表 4-3-11 學校社工與輔導組長個人基本特性與團隊合作、角色關係、角色期望
之顯著差異摘要表 (n=94)

自變項	依變項		直接服務角色		間接服務角色		整合服務角色		角色關係		團隊合作				
	教育者	治療者	促進者	發展者	溝通者	中介者	倡導者	協調者	轉介者	親密度	接納度	競爭度	協助度	溝通協調	關懷支持
年齡															*
性別															
教育程度				*	*	*		*	*						*
服務區域	*	*				*		*	*	**			*	**	
曾在學校實習過										*			*		
曾經修過教育(輔導)學程													**		
社會工作(教師工作)年資							*					*			
學校社工(輔導工作)年資															
社工師執照															
目前為止參與學校社工教育訓練次數										*					
同意社會工作方法和價值可幫助學生身分別		*			*			*			*		**		

* p<.05 ** p<.01

第四節 學校社工角色期望、角色關係與團隊合作之 相關

分析

為了瞭解學校社工角色期望、角色關係與團隊合作之關聯性為何，而了解是否有關係存在，故將各變項之相關性在以下作一一陳述分析：

一、學校社工角色期望與角色關係相關性

(一) 學校社工的角色期望的直接服務角色與角色關係之相關性

由表 4-4-1 了解，學校社工在角色期望中，直接服務角色的教育者與角色關係中的「競爭度」($r=.254$, $p<.05$) 呈現相關。因此，由此可見，在學校社工的角色期望中，學校社工教育者的角色與輔導室團隊成員的競爭度有關聯性。

表 4-4-1 學校社工直接服務角色與角色關係的相關分析 (n=94)

變項名稱	角色關係		
	親密度	接納度	競爭度
直接服務角色			
教育者	-.051	-.119	.254*
治療者	-.201	-.088	.170
促成者	-.016	.043	.106
發現者	.041	-.048	.110

* $p<.05$ ** $p<.01$

(二) 學校社工的角色期望的間接服務角色與角色關係之相關性

由表 4-4-2 了解，學校社工在角色期望中，間接服務角色的「中介者」與角色關係中的「競爭度」($r=.365$, $p<.01$) 呈現相關。因此，由此可見，在學校社工的角色期望中，學校社工中介者的角色與輔導室團隊成員的競爭度有關聯性。

表 4-4-2 學校社工間接服務角色與角色關係的相關分析 (n=94)

變項名稱	角色關係		
	親密度	接納度	競爭度
間接服務角色			
溝通者	-.085	.039	.212*
中介者	.084	.107	.365***
倡導者	.004	-.051	-.005

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

(二) 學校社工的角色期望的整合服務角色與角色關係之相關性

由表 4-4-3 了解，學校社工在角色期望中，間接服務角色的「轉介者」與角色關係中的「競爭度」(r=.283, p<.01) 呈現相關。因此，由此可見，在學校社工的角色期望中，學校社工轉介者的角色與輔導室團隊成員的競爭度有關聯性。

表 4-4-3 學校社工間接服務角色與角色關係的相關分析 (n=94)

變項名稱	角色關係		
	親密度	接納度	競爭度
整合服務角色			
協調者	-.072	-.027	.077
轉介者	.043	.249*	.283**

* p<.05 ** p<.01

二、學校社工角色期望與團隊合作相關性

(一) 學校社工的角色期望的直接服務角色與團隊合作之相關性

由表 4-4-4 了解，學校社工在角色期望中，直接服務角色的「教育者」與團隊合作中的「溝通協調」(r=.284, p<.01) 呈現相關。因此，由此可見，在學校社工的角色期望中，學校社工教育者的角色與輔導室團隊成員的團隊合作中的溝通協調度有關聯性；直接服務角色的「促成者」與團隊合作中的「溝通協調」(r=.316, p<.01) 呈現相關。由此可見，在學校社工的角色期望中，學校社工促成者的角色與輔導室團隊成員的團隊合作中之溝通協調度有關聯性；直接服務角色的「發現者」與團隊合作中的「溝通協調」(r=.237, p<.01) 呈現相關。由此可見，在學校社工的角色期望中，學校社工發現者的角色與輔導室團隊成員的團隊合作中之溝通協調度有關聯性。

表 4-4-4 學校社工直接服務角色與角色關係的相關分析 (n=94)

變項名稱	團隊合作		
	協助	溝通協調	關懷支持
直接服務角色			
教育者	.070	.284**	.114
治療者	.008	.115	.107
促成者	.034	.316**	.200
發現者	.138	.237*	.092

* p<.05 ** p<.01

(二) 學校社工的角色期望的間接服務角色與團隊合作之相關性

由表 4-4-5 了解，學校社工在角色期望中，間接服務角色的「溝通者」與團隊合作中的「關懷支持」(r=.280, p<.01) 呈現相關。因此，由此可見，在學校社工的角色期望中，學校社工溝通者的角色與輔導室團隊成員的團隊合作中的關懷支持有關聯性；間接服務角色的「中介者」與團隊合作中的「關懷支持」(r=.338, p<.01) 呈現相關。由此可見，在學校社工的角色期望中，學校社工中介者的角色與輔導室團隊成員的團隊合作中的關懷支持有關聯性。

表 4-4-5 學校社工間接服務角色與角色關係的相關分析 (n=94)

變項名稱	團隊合作		
	協助	溝通協調	關懷支持
間接服務角色			
溝通者	.042	.247*	.280**
中介者	.270**	.256*	.338**
倡導者	.024	.177	.152

* p<.05 ** p<.01

(二) 學校社工的角色期望的整合服務角色與團隊合作之相關性

由表 4-4-5 了解，學校社工在角色期望中，整合服務角色的「協調者」與團隊合作中的「溝通協調」(r=.313, p<.01) 呈現相關。因此，由此可見，在學校社工的角色期望中，學校社工協調者的角色與輔導室團隊成員的團隊合作中的溝通協調程度有關聯性；整合服務角色的「轉介者」與團隊合作中的「協助」(r=.275, p<.01) 呈現相關。由此可見，在學校社工的角色期望中，學校社工轉介者的角色與輔導室團隊成員的團隊合作中的協助程度有關聯性；整合服務角色的「轉介

者」與團隊合作中的「溝通協調」($r=.228, p<.05$) 呈現相關。由此可見，在學校社工的角色期望中，學校社工轉介者的角色與輔導室團隊成員的團隊合作中的溝通協調程度有關聯性；整合服務角色的「轉介者」與團隊合作中的「關懷支持」($r=.381, p<.01$) 呈現相關。由此得見，在學校社工的角色期望中，學校社工轉介者的角色與輔導室團隊成員的團隊合作中的關懷支持度有關聯性。

表 4-4-6 學校社工整合服務角色與團隊合作的相關分析 (n=94)

變項名稱	團隊合作		
	協助	溝通協調	關懷支持
整合服務角色			
協調者	.128	.313**	.142
轉介者	.275**	.228*	.381**

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

三、學校社工角色關係與團隊合作相關性

由表 4-4-7 了解，學校社工與輔導室團隊成員在角色關係中「親密度」與團隊成員的團隊合作「協助」($r=.465, p<.01$) 呈現相關。因此，由此得見，在學校社工與輔導室團隊成員親密度與團隊合作的協助程度有關聯性；學校社工與輔導室團隊成員在角色關係中其「親密度」，與團隊成員的團隊合作「溝通協調」($r=.249, p<.01$) 呈現相關。因此，由此可見，在學校社工與輔導室團隊成員親密度與團隊合作的溝通協调度有關聯性；學校社工與輔導室團隊成員在角色關係中其「親密度」，與團隊成員的團隊合作「關懷支持」($r=.382, p<.01$) 呈現相關。因此，由此可見，在學校社工與輔導室團隊成員親密度與團隊合作的關懷支持度有關聯性；學校社工與輔導室團隊成員在角色關係中其「接納度」與團隊成員的團隊合作「協助」($r=.460, p<.01$) 呈現相關。因此，由此可見，在學校社工與輔導室團隊成員接納度與團隊合作的協助有關聯性；學校社工與輔導室團隊成員在角色關係中其「接納度」與團隊成員的團隊合作「關懷支持」($r=.630, p<.01$) 呈現相關。因此，由此得見，在學校社工與輔導室團隊成員接納度與團隊合作的關懷支持有關聯性。

最後，學校社工與輔導室團隊成員在角色關係中其「競爭度」與團隊成員的團隊合作「協助」($r=.630, p<.01$) 呈現相關。因此，由此得知，在學校社工與輔導室團隊成員競爭度與團隊合作的協助有關聯性；在學校社工與輔導室團隊成員在角色關係中其「緊張度」與團隊成員的團隊合作「關懷支持」($r=.408, p<.01$) 呈現相關。因此，由此可見，學校社工與輔導室團隊成員競爭度與團隊合作的關懷支持有關聯性。

表 4-4-7 學校社工角色關係與團隊合作的相關分析 (n=94)

變項名稱	團隊合作		
	協助	溝通協調	關懷支持
角色關係			
親密度	.465**	.249*	.382***
接納度	.460**	.019	.630***
競爭度	.274**	-.073	.408***

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

表 4-4-8 學校社工角色期望、角色關係與團隊合作的相關分析摘要表 (n=94)

依變項 自變項	團隊合作			角色關係		
	協助	溝通協調	關懷支持	親密度	接納度	競爭度
直接服務角色						
教育者		**				*
治療者						
促成者		**				
發現者		*				
間接服務角色						
溝通者		*	**			*
中介者	**	*	**			***
倡導者						
整合服務角色						
協調者		**				
轉介者	**	*	**		*	**
角色關係						
親密度	**	*	***			
接納度	**					
競爭度	**		***			

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

第五章 結論與建議

根據第四章的研究資料整理與發現，本章節將根據這些發現與結果，提出分析與討論，並針對本研究之發現與限制之處提出建議。

第一節 研究結果與討論

依據第四章之研究分析結果，將歸納其本研究之研究問題，並整理回應其研究問題。

一、回答研究問題一：學校社會工作者與輔導組長的基本特性為何？學校社工與輔導室的團隊合作現況為何？學校社工在輔導室團隊中角色關係現況為何？學校社會工作角色期望的現況為何？

(一) 學校社工以 24-31 歲、大學以上女性，專業服務年資以五年以下者居多，均認同社會工作專業對中輟生有幫助；輔導組長以 32-40 歲、大學以上女性居多，輔導工作的年資大約在四年以下較多，其中有七成沒有諮商師執照，但均認同輔導工作專業對中輟生有助益。

在本研究中，學校社工有 53.8% 從事學校社會工作的工作，年齡分布大致在大學剛畢業之後的青年人口。然而，在 32-40 歲之間也占了 40.4% 的人口，表示從事學校社工大約都是以青壯年人口為主。

這些年齡分布與學校社工的歷史發展相關。以美國學校社工專業發展來看，雖然早已在西元 1906 年至西元 1907 年以友善訪問員開始。但是，以台灣的學校社會工作專業發展過程來看，過程因社工與教育專業無法合作、政府因經費有限而停辦，使學校社工專業發展面臨不斷的停擺，直到西元 2010 年因許多社會事件的發生，例如西元 2010 年的曹小妹事件，以及校園霸凌事件不斷，促使台灣對兒童暨少年福利法的修正，並且增加學校專業輔導人力，更在 2011 年設置專任專業輔導人員實施要點，期待可以解決學校內可能產生之困難，在一連串的事件發生與制度的改革上，才更促進整個台灣學校社會工作的發展。因此，學校社工此新興的專業發展過程中，台灣各級學校也開始有覺察社會工作者在校園中的

必要性，雖然，北部的發展比起台灣各地的發展較為完整。但是，整體台灣學校社會工作依然持續在修正與進步中。

因社會不斷變遷，社會工作專業業逐漸受重視，許多大學開始廣設社會工作系，不論是一般大學或是科技大學，也漸漸的有許多新力投入社會工作專業。因專業發展脈絡及廣設的社會工作系，故年齡與年資上都較為年輕且年資較淺。

再者，李麗日（2000）年的研究中了解，學校社會工作在校無法發揮功能的原因之一，為教育、輔導與社工是不易達成合作的。這合作不易為雙方堅持專業本位，又教育專業發展比起社工專業發展是較早的，自古自今，士農工商對讀書人有較高之期待與地位之崇高，「萬般皆下品，唯有讀書高」使教師在華人文化中擁有較高之專業地位。故，社會工作專業進入教育專業時，如何展現自身專業為更加的重要。在社會工作朝向專業化發展中，證照之取得為一項重要指標，所以，許多社會工作者也不斷考取證照。所以，學校社工在面對教育專業及社工專業化發展時，證照之取得更是接近常態。

從輔導組長的年齡分布了解，大部分以壯年人口為主，教育工作的年資較為資深，但輔導工作的年資卻是與學校社工在校的年資差不多的。學校社工在面對一個龐大的教育專業，可能對於彼此專業都是較為陌生。許多學校社工剛從大學畢業為社會新鮮人，社會歷練較少，教育與社工雙方又相互不了解時，服務上可能因對問題解讀不同、價值觀不一致更易產生衝突。這樣的狀況下，無法協助和改變環境或個案的問題，故團隊合作為解決雙方衝突辦法之一。社會工作進入教育場域，雖然在文獻中提及，許多時候合作是不是易的，但是，社會工作存在之目的與教育的目的是一致的，都是希望可以滿足整個人類的福祉，並期待人們有更好的生活。因此，在社會工作者與教育人員應當是要彼此協助、支持與協調，認識彼此，這樣才可協助整個社會中，或是教育環境上可能遇到的限制與困難，並予以改變。

(二) 學校社工在團隊合作上認為「協助」、「關懷支持」與「溝通協調」，其中又首重「協助」。

學校社工在團隊合作上認為協助、溝通協調與關懷支持都是在學校中與輔導室團隊成員需要的，認為協助較為重要。在團隊合作中，協助是重要的，但過程中也需要溝通協調做為輔助協助的內涵，並且須要了解雙方彼此之需求，進而產生協助。林勝義（2007）認為協助中輟服務是一個多專業的團隊，因此，學校社工在整個中輟服務過程中，與輔導室團隊成員的合作上，更需要相互協助，已完成目標。但是，到底該如何協助彼此？相互了解更為助要，故溝通為第一要件，並運用溝通之協調過程，以達協助彼此完成服務目標。

從《張氏心理學辭典》中溝通的定義是指，認為其一方經由語言或其他的符號將依方的訊息、意見、態度、知識、觀念以致情的傳致對方的歷程稱為溝通；另外，在協調的部分，為解決雙方共同議題所產生的問題，並切透過雙方交換意見，最後雙方都有所同意，這就是協商與協調的過程（張慶勳，1996）。在學校社會工作與輔導室團隊成員合作的過程，不僅僅是相互的關懷，在這個中輟服務中，多專業的團隊服務上，更多時候是需要協助與溝通協調的過程。

協助是一種幫助與了解的過程。在社會工作的專業上，從大學的社工教育開始，教育如何協助個案的過程中，就從同理心、接納、會談技巧的訓練，訓練未來的社會工作者可以對人有較多的敏感度，並且學習接納多元文化的人，另外，在整個教育的環境上，許多課程的設計都以小組的方式進行討論與分享，不論是在課堂中，或是之後的課外作業，都是在培養未來社工可以擁有溝通與協調的過程，並且有分享之能力。但是，在這樣的教育結束後，在踏進社會中，尤其學校社工上，需要立即面對不同的專業背景、專業價值、以及不同的專業場域時，面臨許多過去未接觸的衝擊，因此，在溝通與協調的過程，不僅僅是影響整個團隊合作，並且也可以因團隊合作過程中的不流暢，或是誤會，導致許多問題無法解決，可能製造更多影響事件與個案的問題。

在 Tubbs & Moss（2003）有提及，衝突的發生，會在雙方相互依賴的時候而產生。學校社工與學校中的輔導室成員團隊存在一種互依互存的型式。雙方的存在透過合作與協助與溝通的方式，漸進式的影響整個環境，去協助個案與環境

面對不公平與不正義之事。衝突是一次溝通的開始，更是協助的過程，因此，學校社工與教育專業的合作過程中，協助與溝通更是必要存在。

(三) 在角色關係上，學校社工與輔導室組長均認為親密度與接納度高，但競爭度相對較低。

學校社工在整個輔導室團隊中與團隊成員的關係，都較可以接納的方式去對待對方，且部分學校社工與輔導室團隊成員是親密的。但在整個角色關係中看來，學校社工與輔導組長是較不同意與輔導室輔導成員有競爭的態度。在這樣的角色關係中，學校社工與輔導室團隊成員都較可接納雙方。

在中國人角色關係的互動中，有許多權威的涉入、面子以及人情關係的討論。費孝通（1948）及黃光國（1998）所談之華人文化關係，差序格局與人情法則的討論，這些都是以關係遠近之討論，意旨需要適時的給予同情、體諒、幫助；平時會相互餽贈禮物、相互問候，可能會適時的拜訪希望可以維持良好的關係；相互給予均等的資源分配；受恩、受情需要給予回報。在華人關係中，不同程度的親近關係，更會因為差序格局的不同而使雙方的關係會有所變化。在學校社會工作與輔導室團隊合作過程中，雖然雙方是親密且接納，但是在接納的過程不代表會真正的接受和了解雙方專業服務的內涵。因此，雖然接納雙方是一個很好的開始，但是，更多的時候是需要更了解彼此對於事件解決的想法與目標。

接納是一種被需要、被聽見、被理解且是內在價值的感受。如果學校社工與整個輔導室團隊雙方彼此除了接納外，可以更了解與清楚對方的存在與合作過程的重要性，對個案與環境的改善必定有更多的解決方法。

(四) 學校社會工作在直接服務角色中，學校社工與輔導組長均認為以教育者與治療者為主，但是，當中有較多輔導組長不認為學校社工為治療者的角色。

學校社工在直接服務角色中，主要同意的角色大多以教育者的角色呈現。

台北市各級學校試辦方案成果報告書中提及，學校社工在教育者的角色中主要以提供學生訊息，並教導相關人員認識並因應問題之技巧與策略，了解資源的分布與運用。但在本研究中，大多學校社工認為，教育者這個角色以辦理中輟會

議中其目的於使各方更了解中輟之狀況與服務內涵，並且與輔導室團隊成員雙方都可以使對方知道其工作方式，對學校社工來說，是可以使學校較清楚社工之工作內容與方式，這樣的教育者角色，也方便使校方與學校社工可以有較多的溝通與協調，使學校社工的角色明白與彰顯。

從過去的文獻中看來，以台灣的學校社會工作現況來說明，學校社工大多被期待是協助學校輔導那些被認定為「問題學生」的中輟生，並且本身也期許使那些學生可以穩定的就學，或是在被轉介的過程希望學生是能適應環境的，以及改善學生目前所謂的「問題」。但是，本研究之發現，輔導組長對治療者的角色是有相對差異的，學校社工本身認為應當以治療者的形是在學校中協助個案，但是，輔導組長卻不這麼認為。輔導的角色與社工的角色，林勝義（1995）提及學校社工與輔導人員的角色是不同，且簡秀芬（2003）也提及兩者角色對於問題的看法與服務的內涵是有所差別的，治療者的角色對輔導室的人員來說，一向如此，也未有變化過，但當社會工作進駐學校後，治療者的角色變為更加模糊也可能有所重疊於輔導組長的輔導角色，而學校社工在中輟服務過程中，真為治療者角色嗎？看來，與學校社工較密切合作的相關人並不是如此認為，更提醒著學校社工應該重新溝通協調與檢視自己的腳色，與團隊中之服務目標。

教育的輔導體制中，輔導室以協助學校學生解決各類問題，當社會工作者進入學校時，開始討論與了解輔導室老師的角色與學校社工的角色為何，而輔導老師們與學校社工的角色應該又如何區分，這更是重要的議題。

（五）在間接角色的角色期望部分，學校社工其主要角色以溝通者為主，並且也期待可以彰顯中介者的角色。

學校社工在間接服務角色中，主要同意的角色大多以溝通者的角色呈現，並希望可以了解、蒐集更多資源來協助在中輟服務過程中所遇到的困難。

林家瑜（2006）談到角色期望的特性是包括，權利與義務、行為的特質，也有其自身角色職務的說明，更是具普遍性，符合社會大眾與一般人期待，也是個人與社會的。學校社工在台灣所呈現的方式，各縣市是有所不同的，包括駐校、駐區，或是以巡迴的方式，所以與學校的接觸與熟悉程度更會因學校社工以什麼

方式存在而有所影響，更會因為學校本身的文化不同或是規範不同而影響社工本身所被期待的角色。溝通者對社會工作者來說，是一直都被需要存在的一項能力。在 Kahn（1964）所提到的角色仲介模式中，可以知道被期待的工作角色會因為組織特性而影響。但是，學校社工不論是駐點在教育局、某個學校、某個區域等，溝通者的角色也會必定需要存在的。

以中輟的服務來看，Dupper（2006）提及學校社工是學校團隊成員之一，是需要與學校中其他角色相互運作，而形成一個多元專業的工作團隊，是一個不可或缺的角色。如此一來，在學校社工必定與他人一起工作，且還需要達到合作的狀態時，溝通者的角色更是一個必要具備的能力。再者，從林勝義（2007）談及，學校社工在協助中輟服務的過程中，是需要與其他專業以一個「多專業團隊」的方式存在，在這樣的情境下，不僅在面對學校內的老師、其他教職員等，或是需要面對學校外的司法體制、衛政體制、警政體制或是民間單位等，都需要擁有更多的溝通能力，以協調與了解在中輟情境中可能發生的人、事、物。

（六）在整合服務角色的角色期望中，學校社工其主要的角色為「轉介者」。

學校社工在整合服務角色中，主要同意的角色大多以轉介者的角色呈現。

從文獻中了解，社會工作者有一個很被期待的重要角色為資源的管理者、為一個資源的蒐集站，並且是可以聯繫各個資源，使個案可以無阻礙的使用資源，因此，不論社會工作進入什麼樣的領域，或是與其他專業的合作上，學校社工依然還是被期待著可以精準與順利的運用社會上的資源，去協助個案的成長與改變。所以，學校社工在整合服務角色中，不僅其他專業認為學校社工應為此角色，而社工本身也認為如此。

二、回答研究問題二：學校社會工作者基本特性不同在角色期望是否有差異？基本特性在角色關係是否有差異？基本特性在團隊合作是否有差異？

(一) 學校社工與輔導組長在「年齡」上與團隊合作的「協助」是有顯著差異；「教育程度」與對學校社工角色期望中的「發現者、溝通者、中介者、協調者、轉介者」及團隊合作的「溝通協調」是有顯著差異的。

年齡上，在 41-50 歲之間認為比 24-31 歲之間是在團隊合作上有協助。在教育程度上，在發現者的部分，學分班教育程度者比研究所、大學畢業者更認為學校社工應當是以一個發現者的角色出現；在溝通者的部分，學分班教育程度者比大學、研究所畢業者更認為學校社工應當是以一個溝通者的角色出現；在中介者的部分，學分班教育程度者比大學、研究所畢業者更認為學校社工應當是以一個中介角色的出現；在協調者的部分，學分班教育程度者比大學畢業及學分班教育程度研究所畢業者更認為學校社工應當是以一個協調者的角色出現；在轉介者的部分，學分班教育程度者比研究所畢業者更認為學校社工應當是以一個轉介者角色的出現。最後，在溝通協調的部分，大學畢業者認為比研究所畢業者在團隊合作中更會溝通協調。

從整個研究發現中看到，教育程度對某些角色與團隊合作上有些差異的，年齡對團隊合作也有所差異。在這些結果看來，教育程度的不同對角色期望也不同，其研究發現大學與學分班畢業比研究所畢業認為學校社工在學校應當要多以發現、溝通、中介、轉介及協調的角色來在學校中進行服務。此研究結果可以回應到張秀玉（2001）以及在曾淑真（2007）角色期望的確會受教育程度所影響。

另外，在團隊合作上，大學畢業者比研究所認為在團隊合作中更會溝通協調。研究者認為，在研究所之教育比起大學教育是較為深入與專研之學習，且研究所教育也比較容易被鼓勵要有自己的想法與意見，使之自信心較為充足。再加上部分學校社工是有工作經驗的，做在自我監控能力上可能也比較好，因而，在團隊合作過程中，可能會較容易堅持自己的判斷。在溝通協調的過程中，也因此可能需要比較長的時間討論，因而產生此結果。

(二)曾經在學校實習過的學校社工與輔導組長在團隊合作的「協助」和角色關係中的「親密度」是有顯著差異的；且「是否有修過教育或輔導學程」也對團隊合作上的「協助」是有顯著差異的。

團隊合作透過相互關懷支持、相互協助及溝通協調達到目標的達成，在團隊合作過程中，也因互動更了解彼此。過去與學校場域接觸過的學校社工，是較有機會了解「教育」專業的，因此，在與輔導室團隊成員互動過程中，協助與親密度必定會有顯著差異的。當專業與專業之間需要合作時，首要是需要先了解對方的可能的工作方式或是想法的。

以本研究對團隊合作的定義看來「兩個或兩個以上的人所組成的團隊，透過相互協調、相互支持，彼此合作的。過程中以資訊的相互交流、協助與溝通協調，為團隊目標而共同努力解決問題。團隊成員是共同承受成敗的。」團隊合作更是人際互動的過程，且本研究發現，合作是要彼此協助幫忙的，成敗更是需共同承擔與接受，故過去是否有曾經接觸過教育體系或是嘗試了解教育現場，是會影響協助層面，也會影響輔導室團隊成員親密程度。

(三)在服務區域上，角色期望中的「教育者、治療者、中介者、協調者、轉介者」是有顯著差異的；也與角色關係中的「親密度」是有顯著差異的；最後，也與團隊合作的「協助」與「溝通協調」是有顯著差異的。

台灣學校社工的服務區域與本身各自以什麼樣的服務型態在執行學校社工的工作是有關係的。在全台灣的學校社工服務區域並不多，並且大多以北部區域為主，而且人數相差甚多，在服務區域中看到，北部以駐區、駐校的型式較多，但是在中部與東部的學校社工都以巡迴的方式呈現，在這樣的狀況下，因學校社工被放置的地點為某個區域、某個學校或者是教育局裡，因此，在不同的服務區域上，以及不同的組織特性上，對本身的角色期望也會不同。因此，過去曾經與學校接觸是會影響角色關係中的親密度。

從角色關係中看來，費孝通（1948）指出的中國人之間，人與人之間的互動關係都是以自我為中心的，並從他人的互動過程中，以同心圓的方式劃分與他人之間的關係，越靠近自己中心的人，就與自己的關係較好，若反之，其關係就較為疏遠，而在這樣的差異下，形成「差序格局」。在華人文化下，其角色關係是

會因為自己與他人的關係是否親近，或是說自己本身擁有的角色為何（是否為晚輩、或是不是圈子內的人），都會影響人與人之間的關係。

將這樣的角色關係放到學校社工與學校的互動過程來看，駐校的社工相對的就比駐點在教育局的學校社工與學校親近許多，且互動也較多，甚至其協助學校或是溝通協調的部分也相對的較多。因此，駐校的學校社工也會比駐區學校社工比起學校可能有較多的互動機會，其親密度可能也會來得高許多。

（四）在從事社會工作與教育工作的總年資上，與間接角色中的「倡導者」是有顯著差異的。

倡導者對社會工作來說是什麼樣的角色？從大學的教育來說，多少課程教育社工學生，要協助個案發聲，幫助個案爭取權益，但是，剛畢業的社工員是否能落實這樣的角色呢？林家瑜（2006）提及，角色期望包含的面向包括，權利與義務、行為與特質；職務說明；具普遍性，且符合社會大眾，或一般人所期待；個人與社會。從這四個面向看來，剛進駐機構的社工員，面對的角色會自己本身的期待、機構規範的角色以及符合職務內容的。因此，在多方面的規範下，使角色面臨不同的期待。

以學校社會工作為例，職務上的規範，可能是希望學校社會工作是有耐心與愛心的服務學校中遇到困難的人，包括老師、學生及學校中各個人員。學校社工在協助中輟議題時，易被要求做輔導與追蹤職務的行為。所以，年資較淺的社工員被期待的角色內涵不僅被組織規範與文化所約束，也會因為受體制影響，重新檢核及修正自己本身的角色。

工作較資深的社工員也較能了解，在工作場域中，與其他領域合作過程會如何影響服務的成效。再者，工作較資深的工作者與其他專業的合作機會也可能較多，因此，對服務的了解度，以及在服務過程中，因體制而產生的問題與困難，或是在中輟服務過程，較容易發現不合理的狀況，因而倡導較不公平與限制。故倡議的角色較為彰顯。

(五) 受學校社工或輔導工作的訓練次數與角色關係中的「親密度」是有顯著差異的；並且對於對社工的認同度與輔導的認同度會與「發現者」與「協調者」有顯著差異。

依據上述訓練次數的次數與角色關係中的親密度是有差異的，表示訓練的寡會影響學校社工與輔導團隊親密的程度。此外，有無認同輔導工作也會對學校社工是否為發現者與協調者有所差異。

可以透過訓練次數的課程規劃使學校社工與教育人員在訓練的過程中可以更認識彼此之服務內涵，增加彼此的親密度。

三、回答研究問題三：學校社會工作者的團隊合作與角色關係是否有關係存在？
團隊合作與角色期望是否有關係存在？最後，角色期望與角色關係是否有關係存在？

(一) 在團隊合作中的「協助」與角色期望的「中介者、轉介者」以及角色關係中的「親密度、接納度、競爭度」有相關。

團隊合作過程中協助與角色關係和中介者與轉介者有關係。

協助為一方幫助另一方完成某些目標，是單方面的給予，而不是互惠的關係。整個協助他人的過程，就有如助人關係的歷程，專業關係的助人關係與朋友關係是不同的。黃維憲、曾華源、王慧君（2008）中有提到助人的專業關係是有目的的關係、是情感性與工具性的情感的混合性關係、不平等的與非互助的、暫時性的、涉及機構的以及完全考慮個案優先為主的。學校社工面對學校的環境，廣泛來說，學校社工應當服務的對象，包含學校所有的教職人員以及學生，團隊合作的過程中以中介者與轉介者的角色較為彰顯。故學校社工需要與協助團隊中資源的整合，並且轉介適當的資源進入。當學校社工掌握資源的掌握，且團隊合作過程中，不斷產生協助與互助歷程時，與團隊成員的親密度、接納度會有關係。另外一方面，學校社工可以較清楚的知道資源的可近性、可接觸性時，對團隊成員來說，也可能是會產生競爭的型態。

(二) 團隊合作中的「溝通協調」與角色期望的「教育者、促成者、發現者、溝通者、中介者、協調者、轉介者」有相關；且與角色關係中的「親密度」有相關。在團隊合作中的「關懷支持」與角色期望的「溝通者、中介者、轉介者」有關；且與角色關係中的「親密度、競爭度」有相關。

溝通協調對整個團隊合作過程來說是重要的。學校社工的角色在學校場域中，需要不斷的與自身社工專業以外的專業進行對話與溝通，所以學校社工角色的彰顯也必定與溝通協調有關係。在溝通協調的過程中，當與團隊成員有多接觸的機會時，親密度也會是有關係的。

Mcshane&Glinow (2003) 提及團隊合作的過程，最初團隊的建立類型有很多種，包含角色界定、人際關係的運作過程、目標設定及問題解決，且典型的團隊建立活動包含兩種以上的類型與活動。因此，在本研究之研究過程中，角色的界定與人際關係的運作對團隊合作來說就是一個重要的過程。從角色界定來說，在團隊中需要檢視團隊成員間所扮演的角色期望，以及澄清他們未來角色間相互的責任，並且描述他們對角色的認知，對其他角色的期許；在人際互動過程中，學校社工與團隊的角色關係就顯得重要，從人際關係中的對話開始，到工作中的角色關係內的溝通協調與接納，到之後發展其親密度，都是在團隊合作中重要的過程。因此，團隊合作都會與角色期望與角色關係有關。

(三) 在角色關係中的「接納度」與角色期望的「轉介者」有相關。在角色關係中的「競爭度」與角色期望的「教育者、溝通者、中介者、轉介者」有相關。

角色關係中的接納度與競爭度對學校社工角色期望是有關聯的。社會工作者在專業訓練的過程中，被培養要接納個案，並且需要對可以協助個案改變的資源，有較多的了解與認識，因此，學校社工在協助個案的改變過程中，更會期許自己對資源是面的了解與掌握。

李增祿 (2002) 提及，社會工作者的功能包含了三個部分，第一，恢復的功能，並且包含治療與復健兩個層面，希望透過治療與處置，恢復已經失去的適應能力與幸福可以快點恢復；第二，為預防的功能，社會工作可預防社會功能的失調，必須及早發現問題的狀況，設法加以控制與分析問題的成因，積極的改變社

會問題；第三，為發展的功能，發展的功能又為提供資源的功能，希望可以挖掘社會資源及啟發個人的潛力，並且可以積極的發展社會的生活。並且，社會工作者也具教育的作用。從整個社會工作者的功能看來，不單單在資源的掌握，對問題的瞭解，並適時轉進資源，協助個案解決問題。因此，在這樣的狀況下，不論社工為轉介者、溝通者、中介者、教育者等，都會在因為需要與團隊互動的過程中，發揮其社會工作之功能以達解決問題之改變，故角色關係與角色期望必定會產生關聯。

(四) 團隊合作過程中與「中介者」和「轉介者」是有完全的相關性，並且是與親密程度有關聯的。然而，這兩個角色呈現的過程中，也與角色關係的「競爭度」有關聯。

在本研究中發現，中介者與轉介者是學校社工本身與輔導組長都認為學校社工被期待的角色中需要被實行的一部分，本研究定義「中介者」是指學校社工擔任各個資源的集合站，聯絡與掌握各資源；定義「轉介者」是指學校社工面對中輟服務情境時，可以了解其情境問題的多元性，以轉介的方式使服務更快速到位。這兩個角色的主要目的為對於協助個案的情境時，所需要擁有的資源，並且這些資源為對問題與環境是有利、有幫助的。

資源的取得過程，必定無法透過學校社工本身去創造，更多時候需要與不同的單位接觸、溝通、協調或協助等，也透過社工員本身的社會資本去創造友善的資源而幫助環境中的限制與困境，故與他人的團隊合作更是重要且必須的。

在尋找資源與團隊合作的過程，透過相互的關心、支持與資源的互通的過程，更使人與人之間有較密切的互動，這樣的互動過程可能產生正向的，也會是負向的。因此，親密度與競爭度更為此產生。開發資源是一個需要社工與資源本身相互關懷與依賴的過程，所以，學校社工在執行此角色時，更須注意環境或組織文化帶給學校社工的優勢與限制。

(五) 團隊合作過程中與「倡導者」完全沒有關聯。

由本研究定義「倡導者」指學校社工面對中輟服務情境時，可以為在情境中出現不公平的人事物發聲，及改變某些現狀。這樣的狀態下，學校社工可能與環境或體制踩著不同的論點，協助被不公平對待的一群。團隊合作需要透過協助、溝通協調與關懷支持，若雙方因理念的不同，產生衝突，要以團隊合作，而一起完成目標，是會產生困難。Moss (2003) 把衝突 (conflict) 定義為「在兩個團體之間發生表面上的掙扎，並且是認知到雙方不一致的目的，對稀有的資源想要達成目的所產生的一些干擾源。」當衝突放在華人文化的組織下，更需要注意，陳介玄、高承恕 (1991) 談及人情關係互動中分為三個部分，第一政治關係；第二經濟關係；第三社會關係，這三者為企業組織中建立好的人際關係，來達成企業組織之運作。故關係的破壞更無法達成目標，進而無法達成團隊合作。

第二節 建議

為幫助未來學校社工在專業發展較為完整，因此，根據本研究之研究結果，以下提出幾項建議：

一、針對社工訓練教育之建議

加強學校社工與學校輔導團隊溝通協調能力與機制之培養

本研究發現之結果不僅在團隊合作的過程中，協助與溝通協調是一個很重要的因素，在角色期望的部分，學校社工本身與團隊成員認為學校社工的角色較多需要溝通協調之能力，像是溝通者、中介者、轉介者、協調者或是教育者等等，基本角色的重要核心都需要與他人對話和討論，尤其在與其他專業人員對話時，為了清楚讓他人知道整個服務的目標與合作的內涵，更需要的是擁有溝通協調之能力。當然，這樣的能力培養不單單是需要對學校社工本身，而是在整個輔導團隊中，都需要加強培養的。

培養的過程不僅僅是溝通能力的增加，更是一個可以使彼此專業更認識對方的一個平台，因此，不論是否為在職訓練，或更早之大學教育，都應當加強此能力。

二、對各級中等教育學校之建議

學校與學校社工應加強彼此之角色期望與角色職責的澄清與認識

學校社工進入學校場域中，對學校來說就是一個不同的專業進入學校。從不了解到了解的過程，可能需要很多的適應、了解與磨合的過程。角色理論中有提及，角色期望為角色本身、工作或所在場域夥伴及社會大眾對其角色的期待所組成的，角色本身應當是互動過後的結果。在進入一個新的工作環境上，又需要與其他專業溝通協調，所以在社工本身期待自己在學校中應當做什麼之前，必須要在與學校現場一起工作夥伴有良好的溝通彼此的角色與工作內容。有一個很重要的提醒是，過去的研究中有顯示，學校社工與教育現場之輔導、教務與訓育系統合作上會產生困難。因此，更需要是，不要一味的堅持或過於專業本位存在在彼此的合作過程中，如何保有自身的專業，又可以與其他專業協調合作才是較為重要的，融入、合作在改變為團隊合作之重要意義。在本研中發現輔導組長與學校社工對「學校社工」為治療者的角色是有落差的，因此，研究者本身更認為角色期待與溝通、彼此理解的過程是更需要具備。

三、對學校社工本身之建議

(一) 加強了解學校文化與教育體制，並且敏感學校對社工的期待，更需注意華人文化中關係如何在組織內之運作

在華人文化中，關係的運作是非常重要的且更影響著彼此工作關係的一個重要因素。尤其在學校社工在不同專業的組織中，更需注意人情與面子在組織中之運作，對學校教育人員來說，社工專業進駐，是一個陌生人，不是熟人更不是自家人，因此，對學校社工保有好奇心或是開始無法適應與接受，是一個正常的表現，但是，如何從陌生人變成一個熟人，對學校社工來說是一個重要的挑戰，也是奠定社工專業在學校中的位置，故研究者認為，塑造社工本身在學校的定位，是需要具備能伸能屈的能力，了解學校文化，並了解組織內權力關係之運作，了解全力在組織中是如何影響服務，或是如何使服務的可以在權力關係下不受影響。學校社工本身更需具備更多覺察與敏感度的。

(二) 加強學校社工能回應教育體制中的限制與困難之倡導能力

一直以來學校社工都被期待是一個協助學校的角色而進駐學校，但是，在社會工作的發展過程看來，社會工作角色已經不單單只停留在輔導與治療的角色。社會工作從剛開始的慈善事業發展，到至今社會工作服務之目的更是希望可以以人類福祉為主，去看到那些不公平不正義之事，並期待可以有所改進與改善。學校社工本身除了在學校內要滿足學校或學生之其他需求，回到本研究中，更需要在中輟服務過程中，去覺察限制與困難，並嘗試與體制對話、與系統溝通，使學校社工的角色不會只停留在過去治療的角色，而更多可以是與體制對話，並且常是使不同專業聽見社工改變的力量，更促進在服務過程中可以幫助服務目標的達成與改善服務中遇到的限制。

第三節 研究限制與後續研究建議

一、研究限制

因全台灣學校社工人數有限，並且每個服務區域辦理學校社工的型態是有所不同。因此，本研究之發現無法解釋不同的形態之間對於角色期望的想法。此外，在發放輔導組長問卷的部分，受限於填答意願，故僅以學校社工評估可填寫之組長做為推薦，故團隊合作情形可能較好。

二、後續研究建議

- (一) 因近年來學校社工議題不斷被討論，也因兒少權益保障法的修法，漸漸重視學校社工專業，進而要增聘學校社工，因此，建議在研究學校社工的部分，可以分學校社工的形態去解釋與討論。
- (二) 因本研究討論其中輟服務團隊時學校社工可能的角色期望，但只問於學校中輔導組長之意見，學校的中輟服務團隊還包括了教務與訓育和導師等，因此，在之後的研究部分，可以加以詢問並納入研究討論，也可納入組織因素之討論。

參考書目

中文書目：

- 王以仁 (2007)。人際關係與溝通。臺北市：心理出版社。
- 王秋絨 (1982)。角色壓力的意義及其研究模式。社區發展季刊，18，69-75。
- 王麗雯 (2000)。國民中學中輟生復學模式之分析研究—以中途學校與高關懷班為例。中國文化大學兒童福利學系。
- 田宜芳 (2008)。團隊合作行為、信任、知覺團隊支持與團隊承諾之探討—與資訊與行銷服務團隊競賽為例。致遠技術學院服務業經營管理研究所。
- 石計生 (2006)。社會學理論—從古典到現代之後。臺北市：三民書局。
- 任凱譯 (David W. Johnson & Frank P. Johnson 原著) (2005)。團體動力理論與技巧 (Joining Together: Group Theory and Group Skill)。臺北市：學富。
- 何淑萍、邱于容、蔡珮緹 (2008)。專業團隊運作之省思。特教論壇，4，47-55。
- 吳育楷 (2006)。從生態觀點探討國民中小學中輟生問題。線上檢索日期：2010年12月20日。網址：<http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/52/52-23.htm>
- 吳芝儀 (2000)。中輟學生的危機與轉機。臺北市：濤石文化。
- 吳美枝 (2000)。中輟學生問題與輔導之行動研究。國立中正大學犯罪防治系。
- 宋秋儀譯 (Gary Yukl 原著) (2006)。組織領導學 (Leadership in Organization)。臺北市：華泰。
- 宋麗玉、曾華源、施教裕、鄭麗珍 (2002)。社會工作理論：處遇模式與案例分析。台北市：洪葉。
- 李茂興譯 (1996)。合作 (原著 Michael Argyle)。臺北市：巨流。(Cooperation, the basis of sociability)
- 李重毅 (2002)。國中資源班教師參與團隊合作所需專業知能之調查研究。彰化師範大學特殊教育研究所。
- 李純嘉 (2007)。非營利組織與地方政府之合作關係探討。靜宜大學青少年兒童福利學系。
- 李清榮 (2006)。教師人際關係的經營。通識研究集刊，10，241-257。
- 李經遠、李棟榮 (2003)。矩陣式組織結構下角色衝突、組織承諾、離職意願關連性研究-以工業技術研究院員工為例。中華學報，4 (1)，21-44。

- 李增祿 (2002)。社會工作概論。臺北市：巨流。
- 李麗日 (2000)。我國國中小學校社會工作制度建構之研究。東海大學社會工作學系。
- 李麗日、李麗年、翁慧圓譯 (David R.Dupper 原著) (2006)。學校社會工作—有效的服務技巧與干預方式 (School social work :skills and interventions for effective practice)。臺北市：五南。
- 林家瑜 (2005)。國民中學身心障礙資源班教師角色期望與角色實踐之調查研究。國立台南大學特殊教育學系碩士班。
- 林勝義 (2007)。學校社會工作理念及實務。臺北市：學富。
- 林萬億、黃韻如 (2005)。學校輔導團隊工作：學校社會工作師、輔導教師與心理師合作。臺北市：五南。
- 邱澤奇、張茂元譯 (Jonathan H. Turner 原著) (2008)。社會學理論的結構 (A theory of social interaction)。北京：華夏出版社。
- 胡慧嫻、龍紀萱、張秀玉、謝宏林譯 (原 Kimberly Strom-Gottfried & JoAnn Larsen) (2010)。社會工作直接服務：理論與技巧 (Direct Social Work Practice: Theory and Skill)。台北：洪葉。
- 孫本初、呂育誠 (1995)。從分析單元論團隊的意義及其對公共管理之影響。國立政治大學學報，73，145-177。
- 孫非等譯 (Peter M. Blau 原著) (1998)。社會生活中的交換與權力 (Exchange and power in social life)。臺北市：桂冠。
- 孫敏芝 (2009)。國小教師團隊合作文化的雙面向探討—以發展學校願景為例。課程與教學季刊，13，117-140。
- 徐震、林萬億 (1983)。當代社會工作。臺北市：五南。
- 張秀玉 (2001)。社會工作者與行政主管對早期療育服務社會工作者角色期待之研究。臺北市：師大書苑。
- 張春興 (1989)。張氏心理學辭典。臺北市：東華書局。
- 張聖鴻 (2003)。技專校院企管系學校團隊合作能力指標發展之研究。彰化師範大學工業教育學系。
- 張慶勳 (1996)。學校組織行為。台北市：五南。
- 張錫鏞 (2004)。國民小學總務主任角色期望與角色實踐之研究—以台北縣市為例。台北市立師範學院國民教育研究所。

- 教育部(2010)。國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導辦法。線上檢索日期：2010年11月20日。網址：<http://dropout.heart.net.tw/law2-3.htm>
- 章勝傑(2003)。中輟現象的真實與建構—一些討論與反省。臺北市：心理出版社。
- 許淑君(2007)。家庭因素、學校因素、自我韌性與國中生中輟傾向之相關研究。成功大學教育研究所。
- 許臨高(1999)主編。社會個案工作—理論與實務。臺北市：五南。
- 陳介玄、高承恕(1991)台灣企業涉互的運作秩序—人情關係與法律。東海學報，32，219-232。
- 陳幸慈(2001)。青少年法治教育與犯罪預防。臺北市：濤石。
- 陳武尚(2002)。中西結合醫師對中西醫結合認知及其角色期望看法之探討。中國醫藥學院中西醫結合研究所。
- 陳奎憲(2001)。教育社會學導論。臺北市：師大書苑。
- 郭為藩(1996)。自我心理學。臺北市：師大書苑。
- 陳國恩、甘炎民(2005)警察在少年犯罪防治工作的角色與態度—以嘉義市為例。犯罪學期刊，8，25-63。
- 陳舜霓(1994)。專科學校視聽教育人員角色期望之研究。淡江大學教育資料科學研究所。
- 陳瑞麟、趙美麟譯(Steven L. McShane, Steven Lattimore & Mary Anny Von Glinow 原著)(2004)。組織行為(Organizational Behavior)。臺北市：揚智。
- 陳德宗(2004)。學校人事人員的角色期望、角色壓力、角色踐行、組織承諾與工作倦怠之關聯性之研究—以嘉義縣是高中職國中國小為例。南華大學管理科學研究所。
- 郭靜晃(2001)。中途輟學青少年之現況分析及輔導。臺北市：洪葉。
- 曾玉(2001)。國中中輟學生輟學原因、自我態度、偏差。國立中正大學犯罪防治系。
- 曾淑真(2007)。台中市國民小學教師對理想校長角色期望之研究。國立台中教育大學教育學系。
- 曾華源(1986)。社會工作者為多重角色通才實務工作者。社區發展季刊，34，97-106。

- 曾瑞真、曾玲珉譯 (Rudolph F. Verderber & Kathleen S. Verderber 原著) (2000)。
人際關係與溝通(Using Interpersonal Communication Skills)。臺北市：揚智。
- 費孝通 (1948)。鄉土中國。北京市：新知三聯。
- 黃光國 (1998)。知識與行動：中華文化傳統社會心理詮釋。臺北市：心理。
- 黃光國 (2004)。儒家生活中生活目標與角色義務。本土心理學，22，121-193。
- 黃瑞祺 (2001)。批判社會學。臺北市：三民。
- 黃維憲，曾華源，王慧君 (2003)。社會個案工作。台北：五南。
- 黃韻如 (2007)。台灣中輟高風險少年社會工作干預之研究。國立暨南國際大學
社會政策與社會工作學系。
- 楊中芳 (1999)。人際關係與人際情感的構念化。本土心理學，12，105-179。
- 楊國樞 (1993)。中國人的社會取向：社會互動的觀點。台北：桂冠出版社。
- 楊銀興 (2007)。我國中小學校長專業發展的重要性、內涵與困境。國立台中教育
大學學系，2007 年「中小學校長專業發展」國際學術研討會論文集，
225-229。
- 萬育維 (2001) 社會工作概論—理論與實務。臺北市：三民。
- 董速芬 (2003)。社會變遷中的教師角色--台灣國小教師角色期望變化之研究。
國立台灣大學教育研究所。
- 廖裕星、林清文 (2007)。國中中輟高危險學生中輟意圖及其相關因素模式之研
究。輔導與諮商學報，29 (1)，25-45。
- 廖榮利 (1996)。社會工作概要。臺北市：三民。
- 劉玉玲 (2005)。青少年發展—危機與轉機。臺北市：揚智。
- 劉兆明 (1992)。「報」的概念分析及其在組織研究上的意義。見中國人的心理與
行為科際學術研討會論文集。台北：中央研究院民族學研究所。
- 劉佳盈 (2010)。社會福利非營利組織的關係行銷策略與持續捐贈行為意向知相
關性研究—以財團法人老五老基金會為例。東海大學社會工作系。
- 劉乾彬 (2007)。團隊合作對團隊績效與工作滿意度影響之研究：以個人主義為
干擾變項。銘傳大學管理研究所碩士在職專班。
- 劉斐文 (2002)。啟智學校教師參與與專業團隊下之基本能力的研究。彰化師範
大學特殊教育研究所。
- 蔡依君 (2002)。中輟服務過程學校社會工作人員面臨的衝突、困境與處遇方式
之探討。東海大學社會工作學系。

- 蔡明璋譯 (Peter Hamilton 原著) (1990)。派森思 (Parsons)。臺北市：桂冠。
- 蔡培村譯 (2003) (Stewart L. Tubbs, Sylvia Moss 原著)。人際溝通 (Human communication)。臺北市：麥格羅斯爾。
- 蔡慶興 (2002)。屏東縣國中中輟復學生輟學員因、學校生活適應與輔導需求之研究。國立中正大學犯罪防治系。
- 謝建全 (1998)。教育言問題研究。臺北市：台灣書店。
- 謝秋珠 (2003)。國中中輟復學生需求與輔導策略之研究。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系。
- 謝振裕、蔡青芬譯 (原著 Lynn Bye • Michelle Alvarez) (2009)。學校社會工作 (School Social Work)。台北：洪葉
- 簡成熙 (2004)。教育哲學：理念、專題與實務。臺北市：高等教育。
- 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—以台北市模式為例。私立靜宜大學青少年兒童福利研究所。

外文書目：

- Alan Page Fiske (1991). *Structures of social life :the four elementary forms of human relations : communal sharing, authority ranking, equality matching, market pricing*. New York : Free Press.
- Allen-Meaers Paula (2007). *Social work services in school(5th ed.)*. United States: Allyn and Bacon.
- Austin, J. (2003). Strategic Alliances – Managing the Collaboration Portfolio. *Stanford Social Innovation Review*(Summer 2003), 49-55.
- Campion, M. A., Medsker, G. J., & Higgs, A.C. (1993) “Relations between work group characteristics and effectiveness: Implications for designing effective work groups”, *Personnel Psychology*, 46, 823-850.
- Cody N. & Lebmann P.(2008). *Theoretical perspectives for direct social work practice*. New York: Springer.
- Council on Social Work Education (2010). *Implementing 2008 EPAS*. 線上檢索日期：2010年12月7日。網址：<http://www.cswe.org/Accreditation.aspx>
- Dees Gregory J., Jed Emerson, and Peter Economy (2002) .*Strategic Tools for Social Psychology Bulletin*, 4, 1-16.
- Emerson, Richard M. (1981). “Social Exchange Theory,” in *Social Psychology: Sociological Perspectives*, Morris Rosenberg and Ralph H. Turner, eds. New York: Basic Books, 30–65.
- Franklin C. & Streeter C. L. (1995). Assessment of middle-class youth at-risk to dropout: school, psychological and family correlates. *Children and Youth Review*, 17(3) , 433-448.
- French, D. C. & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial Behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225-244.
- Hackman, J. R. (2002). *Leading teams: Setting the stage for great performances*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Kahn, R. L., Wolfe D. m., Quinn, R. P., Snoek, J. D., & Resenthal, R. A.(1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and role ambiguity*. New York: Wiley.

- Lewicki, R.J. & Wiethoff, C. (2000). *Trust, Trust Development, and Trust Repair*. In M. Deutsch & P.T. Coleman (Eds.), *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (p. 86-107). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nick Coady & Peter Lehmann (2008). *Theoretical Perspectives for Direct Social Work Practice: A Generalist-Eclectic Approach*. New York: Springer.
- Porter, Lyman W.(1975). *Behavior in Organizations*. New York: McGraw-Hill.
- Powell, J. Y. (1993). In quest of a schema for school social workers. *School Social Work Journal*, 17, 11-21.
- Terry Mizrahi& Larry E. Davis(2008).*Encyclopedia social work*. Washington: NASW Press.
- Triandis, H.C.(1978). *Some universals of Social Behavior* . Personality and Social Entrepreneurs: Enhancing the Performance of Your Enterprising Nonprofit. New York: John Wiley & Sons.

附錄

親愛的學校社工，您好：

感謝您在忙碌的工作中撥冗填答此研究問卷，我是東海大學社會工作系碩士班的研究生，目前正從事學校社會工作者角色期望與團隊合作相關之研究—以中輟服務為例。需要您在實務經驗中最寶貴的意見，而本研究所得資料僅供學術研究使用，您所提供的資料也會妥善留存並盡保密之責，敬請安心填寫。

本研究將採取不記名的方式，需要10-15分鐘的時間填答。其右上角之編號為問卷回收數量的統計，可安心作答。敬請於五月八日之前，填妥後對折放入回郵信封，請麻煩您寄回。

如您對本問卷內容有任何疑惑，歡迎電洽 **0919-458760**，E-mail：g98560021@thu.edu.tw，住址：(407)台中市西屯區中港路三段181號 922信箱 東海大學社會工作系收。

敬祝 健康平安 事事順心

東海大學社會工作研究所

指導教授 曾華源 教授

研究生 高珮熏 敬上

民國一〇〇年四月

填答說明：

- 1、本問卷有四大部分，包括學校社工團隊合作、角色關係及角色期望三部分，最後為個人基本資料。
- 2、問卷回答方式分為六個子項，包括非常同意、同意、有點同意、有點不同意、不同意及非常不同意，並以圈選的方式回答。例如：「非常同意」圈選「⑥」，「同意」圈選「⑤」，以此類推。(共四頁)

《第一部分》團隊合作	非常同意	同意	有點同意	有點不同意	不同意	非常不同意
希望可以透過此部分問卷了解學校社工在 <u>中輟服務過程中與團隊成員合作的狀況</u> （ <u>團隊成員之設定「駐區社工」—以駐點輔導室所有成員為主；「巡迴支援社工」—以最常合作的輔導室所有成員為主</u> ），並依照實際狀況圈選作答，圈選最符合您的狀況（例：圈選⑥表示「非常同意」，圈選①表示「非常不同意」）。						
(1)團隊成員將中輟學生轉介給我服務	6	5	4	3	2	1
(2)團隊成員會接受我所提供的專業建議	6	5	4	3	2	1
(3)我相信團隊成員所提供的資訊是可信的	6	5	4	3	2	1
(4)我可以自在的與團隊成員討論不同的意見	6	5	4	3	2	1
(5)我與團隊成員在服務上可以相互搭配	6	5	4	3	2	1
(6)為了工作，我與團隊成員願意彼此退讓一步	6	5	4	3	2	1
(7)團隊成員在工作上不願意提供服務上的全部資訊	6	5	4	3	2	1
(8)在服務過程中，我與團隊成員不願意妥協	6	5	4	3	2	1
(9)團隊成員與我彼此可以協商，是好講話的	6	5	4	3	2	1
(10)我不清楚團隊成員間的工作內容	6	5	4	3	2	1
(11)我蒐集到中輟學生的相關資訊會與團隊成員分享	6	5	4	3	2	1
(12)我會注意到團隊成員在工作上有什麼需要幫忙的	6	5	4	3	2	1
(13)我感覺團隊成員告訴我的資料是有所隱瞞的	6	5	4	3	2	1
(14)服務中輟及團隊成員權益，我會趕快的跟團隊成員說明	6	5	4	3	2	1
(15)我服務中遇到困難時，團隊成員會支持我	6	5	4	3	2	1
(16)我會以行動表示支持團隊成員	6	5	4	3	2	1
(17)在工作過程中，我與團隊成員會相互提醒	6	5	4	3	2	1
(18)我與團隊成員會彼此相互幫忙	6	5	4	3	2	1
(19)我與團隊成員會在非工作時間討論工作問題	6	5	4	3	2	1
(20)我與團隊成員因看法不同會僵持不下，不願意讓步	6	5	4	3	2	1
(21)我與團隊成員都各做各的，不知道對方在做什麼	6	5	4	3	2	1

背面尚有題目

《第二部分》角色關係						
希望可以透過此部分問卷了解學校社工在中輟服務過程中與輔導室成員的關係為何（駐區學校社工以駐點學校之輔導室成員；巡迴支援學校社工以最常合作之學校的輔導室成員為主），並依照實際狀況圈選作答，圈選最符合您的狀況（例：圈選⑥表示「非常同意」，圈選①表示「非常不同意」）。						
	非常同意	同意	有點同意	有點不同意	不同意	非常不同意
(1)我和輔導室的成員相互分享心事	6	5	4	3	2	1
(2)我會與輔導室的成員一起分享挫折	6	5	4	3	2	1
(3)我和輔導室的成員會相互分享個人生活上的問題	6	5	4	3	2	1
(4)我會主動關心輔導室的成員與學生的相處狀況	6	5	4	3	2	1
(5)我和輔導室的成員下班後會一起出去逛街吃飯	6	5	4	3	2	1
(6)我願意接受輔導室的成員與我的想法不同	6	5	4	3	2	1
(7)我可以體會輔導室成員在中輟服務上的付出	6	5	4	3	2	1
(8)我可以接納輔導室的成員在服務所產生的情緒	6	5	4	3	2	1
(9)我清楚知道輔導室的成員的工作方式	6	5	4	3	2	1
(10)我願意幫忙輔導室的老成員面對工作上的困難	6	5	4	3	2	1
(11)我與輔導室的成員對服務的意見不同，而產生爭執	6	5	4	3	2	1
(12)我與輔導室的成員談論中輟服務內容時有焦慮的感覺	6	5	4	3	2	1
(13)中輟服務過程，我不理會輔導室的成員意見	6	5	4	3	2	1
(14)我跟輔導室的成員專業價值不同，產生緊張關係	6	5	4	3	2	1
(15)我會逃避與輔導室的成員談論中輟學生的服務內容	6	5	4	3	2	1
(16)我不會與輔導室的成員分享資訊	6	5	4	3	2	1
(17)該校校長支持我所提供的服務內容	6	5	4	3	2	1
(18)我比輔導室的成員更了解學生想要什麼	6	5	4	3	2	1
(19)我感覺我提供的服務比輔導室的成員完善	6	5	4	3	2	1
(20)在工作上，我只回答輔導室的成員問的問題，不會多說其他工作外的事	6	5	4	3	2	1

《第三部分》學校社工的角色期望						
希望可以透過此部分問卷了解學校社工在中輟服務過程中要做哪些事情，並依照實際狀況圈選作答，圈選最符合您的狀況（例：圈選⑥表示「非常同意」，圈選①表示「非常不同意」）。						
	非常同意	同意	有點同意	有點不同意	不同意	非常不同意
在整個中輟服務過程中.....						
(1)要由我處理中輟學生回到學校後被處罰後的心緒	6	5	4	3	2	1
(2)要由我評估復學後中輟學生在班級的融入狀況	6	5	4	3	2	1
(3)要由我處理各方（校方、家長及學生）互動的緊張關係	6	5	4	3	2	1
(4)當導師將自身負面情緒加諸在中輟學生身上時，要由我找導師談談	6	5	4	3	2	1

	非常同意	同意	有點同意	有點不同意	不同意	非常不同意
(5)要由我來考量的中輟學生的優劣勢	6	5	4	3	2	1
(6)當校方、學生與家長對復學計畫不一致時，要由我協調	6	5	4	3	2	1
(7)要由我站在學生的立場表達中輟學生的需要	6	5	4	3	2	1
(8)要由我主動提議要辦理中輟的研習會	6	5	4	3	2	1
(9)要由我主動提議要辦理中輟學生的家庭聯繫會議	6	5	4	3	2	1
(10)要由我評估服務目標完成的程度	6	5	4	3	2	1
(11)輔導老師不知如何處理中輟學生時，主要是會來問我	6	5	4	3	2	1
(12)在鑑安輔會議中，要我主動告知會議內的老師們其社工本身的服務範圍	6	5	4	3	2	1
(13)如果學生剛回到校上課，要由我注意中輟學生課業上的調適狀況	6	5	4	3	2	1
(14)要由我教導家長與學校之間溝通的方式	6	5	4	3	2	1
(15)要由我掌握整個中輟處遇的進度	6	5	4	3	2	1
(16)我要發現中輟學生有待解決的問題（例：家暴、性侵）	6	5	4	3	2	1
(17)我要發掘校內潛在的中輟之虞學生	6	5	4	3	2	1
(18)要由我特別注意無故習慣性請假的學生	6	5	4	3	2	1
(19)要由我增強學生家庭中優勢的功能	6	5	4	3	2	1
(20)要由我來提出現今學校體制的問題	6	5	4	3	2	1
(21)要由我主動改善學校體制中會影響中輟服務的限制	6	5	4	3	2	1
(22)當某些課程不適合中輟學生，要由我來找專任老師討論調整課程內容	6	5	4	3	2	1
(23)當學校不願意讓中輟學生回原班級，要由我幫學生爭取回班上學習	6	5	4	3	2	1
(24)校方與學生對復學態度不同，我要站在學生的立場	6	5	4	3	2	1
(25)要由我將家長對學校的反應，反映給學校聽	6	5	4	3	2	1
(26)要由我負責去找導師一起討論怎麼讓中輟學生回到學校學習	6	5	4	3	2	1
(27)輔導室的老師們都相信我提供的專業服務	6	5	4	3	2	1
(28)當輔導老師不理解我的服務內容時，要由我去找輔導老師溝通	6	5	4	3	2	1
(29)要由我與中輟學生溝通，找出對中輟學生最好的方式	6	5	4	3	2	1
(30)我會逃避與輔導老師溝通的場合	6	5	4	3	2	1
(31)要由我設計中輟學生多元課程給學校的輔導老師參考	6	5	4	3	2	1
(32)要由我提供輔導建議給中輟學生的導師	6	5	4	3	2	1
(33)要由我蒐集資源與輔導室的老師分享	6	5	4	3	2	1
(34)我要處理家長對學校的不滿	6	5	4	3	2	1
(35)要由我增強家庭的正面能量	6	5	4	3	2	1

	非常同意	同意	有點同意	有點不同意	不同意	非常不同意
(36)家長會要我聽取他的建議	6	5	4	3	2	1
(37)要由我主動尋找對中輟學生有利的資源	6	5	4	3	2	1
(38)中輟學生問題多元(例如:吸毒、犯罪),要由我聯絡各方單位一起開會討論	6	5	4	3	2	1
(39)我安排導師與家長聯繫	6	5	4	3	2	1
(40)中輟學生問題多元(例如:吸毒、犯罪),要由我轉介中輟學生給民間資源	6	5	4	3	2	1
(41)我要轉介資源給需要的老師	6	5	4	3	2	1
(42)要由我提供資源給家長	6	5	4	3	2	1
(43)學校老師和中輟學生有衝突時我要立即到現場化解	6	5	4	3	2	1
(44)當家長對學校有負面情緒時,要由我去處理	6	5	4	3	2	1
(45)鑑安輔會議前,要由我先私下幫助參與會議的老師們釐清中輟事件狀況	6	5	4	3	2	1
(46)要由我辦理協調會議,邀請家長到校參加	6	5	4	3	2	1
(47)要由我透過研究的方式,主動去找出解決中輟的辦法	6	5	4	3	2	1
(48)要由我透過方案的設計,去改變中輟過程會發生的問題	6	5	4	3	2	1

《第四部份》個人基本資料

以下資料僅提供電腦統計,請安心作答。請針對下列題目勾選(✓)寫出合適答案。真的非常謝謝您填答!

- 1、出生年:民國 _____ 年
- 2、性別: 男 女
- 3、最高教育程度: 高中 大學(大專) 學分班 研究所(含)以上
- 4、從事社會工作的服務年資_____年_____月(請計算至100年4月)
- 5、擔任學校社會工作服務年資:_____年_____月(請計算至100年4月)
- 6、目前服務區域:_____縣(市)
- 7、曾在學校實習過:是(當時職稱為:_____)否
- 8、曾修過教育學程:是 否
- 9、是否有社工師執照:是 否
- 10、截至目前為止所參與學校社工相關的訓練次數:1 2 3 4 5(以上)
- 11、我同意社會工作的方法和價值觀是可以幫助學生:
非常同意 同意 有點同意 有點不同意 不同意 非常不同意

親愛的輔導老師，您好：

感謝您在忙碌的工作中撥冗填答此研究問卷，我是東海大學社會工作系碩士班的研究生，目前正從事學校社會工作者角色期望與團隊合作相關之研究—以中輟服務為例。需要您在實務經驗中與學校社工相處與合作的意見，而本研究所得資料僅供學術研究使用，您所提供的資料也會妥善留存並盡保密之責，敬請安心填寫。

本研究將採取不記名的方式，需要10-15分鐘的時間填答。其問卷右上角之編號為問卷回收數量的統計，可安心作答。敬請於五月八日之前，填妥後對折放入回郵信封，請麻煩您寄回。

如您對本問卷內容有任何疑惑，歡迎電洽 **0919-458760**，E-mail：g98560021@thu.edu.tw，住址：(407) 台中市中港路三段181號 922信箱 東海大學社會工作系收。

敬祝 健康平安 事事順心

東海大學社會工作研究所

指導教授 曾華源 教授

研究生 高珮熏 敬上

民國一〇〇年四月

填答說明：

- 1、本問卷有四大部分，包括學校社工團隊合作、角色關係及角色期望三部分，最後為個人基本資料。
- 2、問卷回答方式分為六個子項，包括非常同意、同意、有點同意、有點不同意、不同意及非常不同意，並以圈選的方式回答。例如：「非常同意」圈選「⑥」，「同意」圈選「⑤」，以此類推。(共四頁)

《第一部分》團隊合作	非 常 同 意	同 意	有 點 同 意	有 點 不 同 意	不 同 意	非 常 不 同 意
希望可以透過此部分問卷了解學校社工在中輟服務過程中與輔導室團隊成員合作的狀況，並依照實際狀況圈選作答，圈選最符合您的狀況（例：圈選⑥表示「非常同意」，圈選①表示「非常不同意」）。						
(1) 團隊成員將中輟學生轉介給學校社工服務	6	5	4	3	2	1
(2) 團隊成員會接受學校社工所提供的專業建議	6	5	4	3	2	1
(3) 團隊成員相信學校社工所提供的資訊是可信的	6	5	4	3	2	1
(4) 團隊成員可以自在的與學校社工討論不同的意見	6	5	4	3	2	1
(5) 學校社工與團隊成員在服務上可以相互搭配	6	5	4	3	2	1
(6) 為了工作，學校社工與團隊成員願意彼此退讓一步	6	5	4	3	2	1
(7) 學校社工在工作上不願意提供服務上的全部資訊	6	5	4	3	2	1
(8) 在服務過程中，學校社工與團隊成員不願意妥協	6	5	4	3	2	1
(9) 團隊成員與學校社工彼此可以協商，是好講話的	6	5	4	3	2	1
(10) 團隊成員間不清楚學校社工的工作內容	6	5	4	3	2	1
(11) 團隊成員蒐集到中輟學生的相關資訊會與學校社工分享	6	5	4	3	2	1
(12) 團隊成員會注意學校社工到在工作上有什麼需要幫忙的	6	5	4	3	2	1
(13) 團隊成員感覺學校社工告訴我們的資料是有所隱瞞的	6	5	4	3	2	1
(14) 服務中輟及團隊成員權益，學校社工會趕快的跟團隊成員說明	6	5	4	3	2	1
(15) 團隊成員服務中遇到困難時，學校社工會支持團隊成員	6	5	4	3	2	1
(16) 團隊成員會以行動表示支持學校社工	6	5	4	3	2	1
(17) 在工作過程中，學校社工與團隊成員會相互提醒	6	5	4	3	2	1
(18) 學校社工與團隊成員會彼此相互幫忙	6	5	4	3	2	1
(19) 學校社工與團隊成員會在非工作時間討論工作問題	6	5	4	3	2	1
(20) 學校社工與團隊成員因看法不同會僵持不下，不願意讓步	6	5	4	3	2	1
(21) 學校社工與團隊成員都各做各的，不知道對方在做什麼	6	5	4	3	2	1

背面尚有題目

《第二部分》角色關係						
希望透過此部分問卷了解學校社工在中輟服務過程中與輔導室成員的關係為何(駐區學校社工以駐點學校之輔導室成員;巡迴支援學校社工以最常合作之學校的輔導室成員為主),並依照實際狀況圈選作答,圈選最符合您的狀況(例:圈選ⓐ表示「非常同意」,圈選ⓑ表示「非常不同意」)。	非常同意	同意	有點同意	有點不同意	不同意	非常不同意
(1)學校社工和輔導室的成員相互分享心事	6	5	4	3	2	1
(2)輔導室的成員會與學校社工一起分享挫折	6	5	4	3	2	1
(3)學校社工和輔導室的成員會相互分享個人生活上的問題	6	5	4	3	2	1
(4)輔導室的成員會主動關心學校社工與學生的相處狀況	6	5	4	3	2	1
(5)學校社工和輔導室的成員下班後會一起出去逛街吃飯	6	5	4	3	2	1
(6)輔導室的成員願意接受與學校社工的想法不同	6	5	4	3	2	1
(7)輔導室成員可以體會學校社工在中輟服務上的付出	6	5	4	3	2	1
(8)輔導室的成員可以接納學校社工在服務所產生的情緒	6	5	4	3	2	1
(9)輔導室的成員清楚知道學校社工的工作方式	6	5	4	3	2	1
(10)輔導室的老成員願意幫忙學校社工面對工作上的困難	6	5	4	3	2	1
(11)學校社工與輔導室的成員對服務的意見不同,而產生爭執	6	5	4	3	2	1
(12)學校社工與輔導室的成員談論中輟服務內容時有焦慮的感覺	6	5	4	3	2	1
(13)中輟服務過程,輔導室的成員不理會學校社工意見	6	5	4	3	2	1
(14)學校社工跟輔導室的成員專業價值不同,產生緊張關係	6	5	4	3	2	1
(15)輔導室的成員會逃避與學校社工談論中輟學生的服務內容	6	5	4	3	2	1
(16)學校社工不會與輔導室的成員分享資訊	6	5	4	3	2	1
(17)校長支持輔導室的成員所提供的服務內容	6	5	4	3	2	1
(18)輔導室的成員比學校社工更了解學生想要什麼	6	5	4	3	2	1
(19)輔導室的成員感覺輔導室的成員提供的服務比學校社工完善	6	5	4	3	2	1
(20)在工作上,輔導室的成員只回答學校社工問的問題,不會多說其他工作外的事	6	5	4	3	2	1

《第三部分》學校社工的角色期望						
希望透過此部分問卷了解您認為學校社工在中輟服務過程中要做哪些事情,並依照實際狀況圈選作答,圈選最符合您的狀況(例:圈選ⓐ表示「非常同意」,圈選ⓑ表示「非常不同意」)。	非常同意	同意	有點同意	有點不同意	不同意	非常不同意
在整個中輟服務過程中.....						
(1)要由學校社工處理中輟學生回到學校後被處罰後的心緒	6	5	4	3	2	1
(2)要由學校社工評估復學後中輟學生在班級的融入狀況	6	5	4	3	2	1
(3)要由學校社工處理各方(校方、家長及學生)互動的緊張關係	6	5	4	3	2	1
(4)當導師將自身負面情緒加諸在中輟學生身上時,要由學校社工找導師談談	6	5	4	3	2	1

	非常同意	同意	有點同意	有點不同意	不同意	非常不同意
(5)要由學校社工來考量的中輟學生的優劣勢	6	5	4	3	2	1
(6)當校方、學生與家長對復學計畫不一致時，要由學校社工協調	6	5	4	3	2	1
(7)要由學校社工站在學生的立場表達中輟學生的需要	6	5	4	3	2	1
(8)要由學校社工主動提議要辦理中輟的研習會	6	5	4	3	2	1
(9)要由學校社工主動提議要辦理中輟學生的家庭聯繫會議	6	5	4	3	2	1
(10)要由學校社工評估服務目標完成的程度	6	5	4	3	2	1
(11)輔導老師不知如何處理中輟學生時，主要是會來問學校社工	6	5	4	3	2	1
(12)在鑑安輔會議中，要學校社工主動告知會議內的老師們其社工本身的服務範圍	6	5	4	3	2	1
(13)如果學生剛回到校上課，要由學校社工注意中輟學生課業上的調適狀況	6	5	4	3	2	1
(14)要由學校社工教導家長與學校之間溝通的方式	6	5	4	3	2	1
(15)要由學校社工掌握整個中輟處遇的進度	6	5	4	3	2	1
(16)學校社工要發現中輟學生有待解決的問題（例：家暴、性侵）	6	5	4	3	2	1
(17)學校社工要發掘校內潛在的中輟之虞學生	6	5	4	3	2	1
(18)要由學校社工特別注意無故習慣性請假的學生	6	5	4	3	2	1
(19)要由學校社工增強學生家庭中優勢的功能	6	5	4	3	2	1
(20)要由學校社工來提出現今學校體制的問題	6	5	4	3	2	1
(21)要由學校社工主動改善學校體制中會影響中輟服務的限制	6	5	4	3	2	1
(22)當某些課程不適合中輟學生，要由學校社工來找專任老師討論調整課程內容	6	5	4	3	2	1
(23)當學校不願意讓中輟學生回原班級，要由學校社工幫學生爭取回班上學習	6	5	4	3	2	1
(24)校方與學生對復學態度不同，學校社工要站在學生的立場	6	5	4	3	2	1
(25)要由學校社工將家長對學校的反應，反映給學校聽	6	5	4	3	2	1
(26)要由學校社工負責去找導師一起討論怎麼讓中輟學生回到學校學習	6	5	4	3	2	1
(27)輔導室老師們相信學校社工提供的專業服務	6	5	4	3	2	1
(28)當輔導老師不理解學校社工的服務內容時，要由學校社工去找輔導老師溝通	6	5	4	3	2	1
(29)要由學校社工與中輟學生溝通，找出對中輟學生最好的方式	6	5	4	3	2	1
(30)學校社工會逃避與輔導老師溝通的場合	6	5	4	3	2	1
(31)要由學校社工設計中輟學生多元課程給學校的輔導老師參考	6	5	4	3	2	1
(32)要由學校社工提供輔導建議給中輟學生的導師	6	5	4	3	2	1
(33)要由學校社工蒐集資源與輔導室的老師分享	6	5	4	3	2	1
(34)學校社工要處理家長對學校的不滿	6	5	4	3	2	1
(35)要由學校社工增強家庭的正面能量	6	5	4	3	2	1

	非常同意	同意	有點同意	有點不同意	不同意	非常不同意
(36)家長會要學校社工聽取他的建議	6	5	4	3	2	1
(37)要由學校社工主動尋找對中輟學生有利的資源	6	5	4	3	2	1
(38)中輟學生問題多元(例如:犯罪),要由學校社工聯絡各方單位開會討論	6	5	4	3	2	1
(39)學校社工安排導師與家長聯繫	6	5	4	3	2	1
(40)中輟學生問題多元(例如:犯罪),要由學校社工轉介中輟學生給民間資源	6	5	4	3	2	1
(41)學校社工要轉介資源給需要的老師	6	5	4	3	2	1
(42)要由學校社工提供資源給家長	6	5	4	3	2	1
(43)學校老師和中輟學生有衝突時學校社工要立即到現場化解	6	5	4	3	2	1
(44)當家長對學校有負面情緒時,要由學校社工去處理	6	5	4	3	2	1
(45)鑑安輔會議前,要由學校社工先私下幫助參與會議的老師們釐清中輟事件狀況	6	5	4	3	2	1
(46)要由學校社工辦理協調會議,邀請家長到校參加	6	5	4	3	2	1
(47)要由學校社工透過研究的方式,主動去找出解決中輟的辦法	6	5	4	3	2	1
(48)要由學校社工透過方案的設計,去改變中輟過程會發生的問題	6	5	4	3	2	1

《第四部份》個人基本資料

以下資料僅提供電腦統計,請安心作答。請針對下列題目勾選(✓)寫出合適答案。真的非常謝謝您填答!

- 1、出生年:民國 _____ 年
- 2、性別: 男 女
- 3、最高教育程度: 高中 大學(大專) 學分班 研究所(含)以上
- 4、從事教師工作的服務年資_____年_____月(請計算至100年4月)
- 5、擔任輔導工作服務年資:_____年_____月(請計算至100年4月)
- 6、目前服務區域:_____縣(市)
- 7、曾在學校實習過:是(當時職稱為:_____)否
- 8、曾修過輔導學程:是 否
- 9、是否有諮商師執照:是 否
- 10、截至目前為止所參與輔導工作相關的訓練次數:1 2 3 4 5(以上)
- 11、您同意輔導工作的方法和價值觀是可以幫助學生:

非常同意 同意 有點同意 有點不同意 不同意 非常不同意