



災難(或創傷)後學校諮商與輔導工作參考手冊

災難(或創傷)後 學校諮商與輔導工作 參考手冊



www.edu.tw



GPN : 1010102558

教育部 編印



教育部 編印



**災難（或創傷）後
學校諮商與輔導工作
參考手冊**



教育部編印



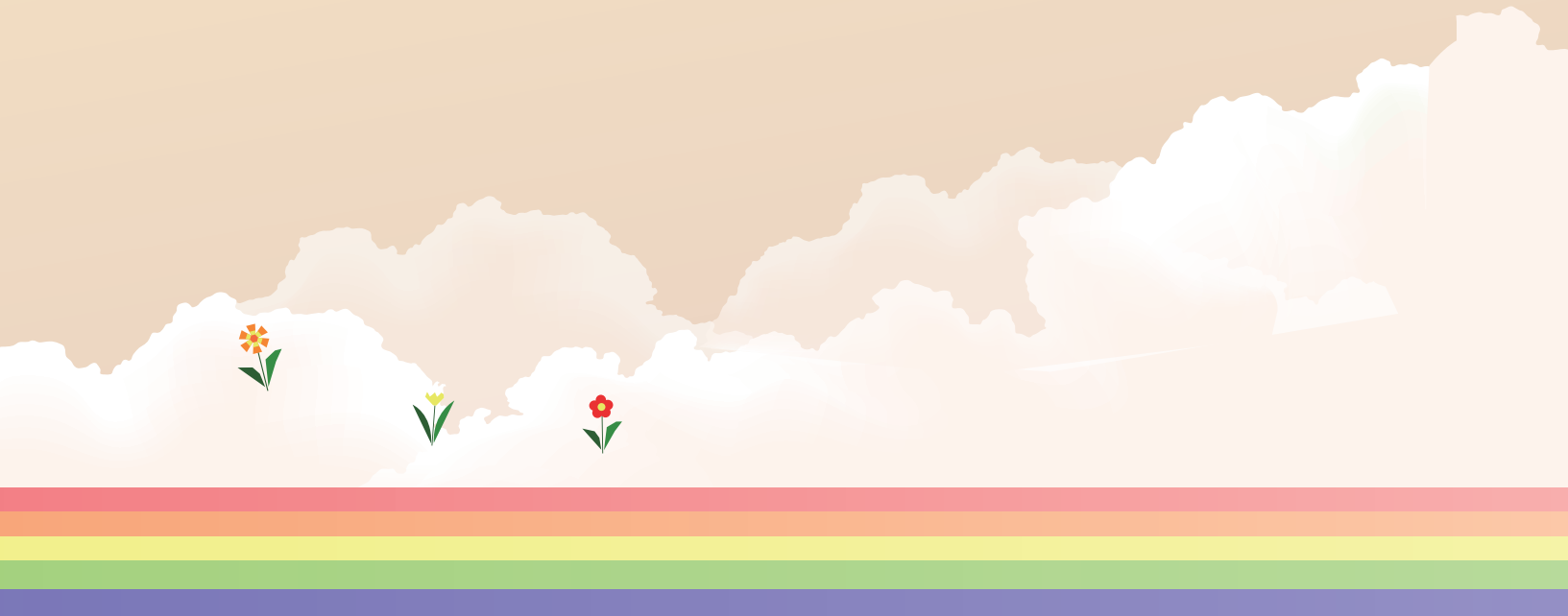


目次 Contents

壹、關於本手冊	07
貳、校園為主之災難（或創傷）處遇相關文獻	09
一、校園為主的災難三級預防概念	09
(一) 初級預防	09
(二) 二級預防	09
(三) 三級預防	10
二、災難之定義、類別與介入相關文獻	12
(一) 災難的定義與類別	12
(二) 災難事件後造成個體的危機狀態	14
三、校園為主的災難危機團隊的組成	15
(一) 確立核心的團隊成員	15
(二) 確保行政上的支持	16
(三) 克服障礙	16
(四) 組成可以從事預防與執行工作的核心團隊	16
(五) 建立一個有效的團隊	19
(六) 讓社區資源也支援計畫的執行	19
(七) 對校園狀況與需求作評估	19
四、危機處理之六大步驟	20
(一) 定義問題	20
(二) 確保案主的安全	20
(三) 給予支持	20
(四) 檢視可行的因應方式	20
(五) 制定計畫	21
(六) 取得個案的履行承諾	21



五、 急性壓力主要症狀與創傷後壓力反應症候群	21
(一) 災難後的危機狀態	22
(二) 急性壓力主要症狀 (ADCS)	22
(三) 創傷後壓力反應症候群 (PTSD)	23
(四) 其它影響因素	25
六、 文化上的考量	26
參、 校園爲主的災難三級預防處遇策略	27
一、 初級預防	27
(一) 災難前校內之預備工作	27
(二) 災難前與校外資源之連結	30
二、 二級預防	32
(一) 災難中校內應變方式與原則	33
(二) 災難中校外資源進駐步驟與原則	48
三、 三級預防	54
(一) 災難後校內處遇步驟與原則	55
(二) 災難後校外資源進駐步驟與原則	69
肆、 參考資料	78
一、 中文部分	78
二、 英文部分	78



圖目次

圖一	Caplan's 三級預防概念危機處理模式	11
圖二	校園為主的災難危機團隊組成圖	17
圖三	校園災難（或創傷）應變小組處遇架構圖	18
圖四	矯正治療與危機介入的不同	24
圖五	災難前校內之預備工作	27
圖六	災難前與校外資源之連結	30
圖七	災難中校內應變方式與原則	33
圖八	「同心圓」概念	38
圖九	災難中校外資源進駐原則	48
圖十	災難中校外資源進駐步驟	49
圖十一	災難中校外資源協助學校輔導工作的方式	50
圖十二	災難後校內處遇步驟與原則	55
圖十三	災難後校外資源進駐步驟與原則	69



表目次

表一 災難事件分類表	12
表二 急性壓力主要症狀	23





目前國內外災難頻繁，本手冊結合理論與現場實務訪談經驗，彙編出來的「災難（或創傷）後學校諮商與輔導工作手冊」。手冊主要是協助校園面對災難（或創傷）時，心理諮商輔導上的預防、啟動、因應急性壓力症狀之運作原則；以及災難（或創傷）發生後，學校師生可能產生之心理反應或出現創傷後壓力症候群，必要時，需協請校外專業人士協助進入處理時，所需注意的篩選、合作原則等。

計畫團隊藉由閱讀校園為主（school-based）的災難（或創傷）相關文獻來做編制基礎，本團隊為融入臺灣本土心理救災特質與經驗，分別走訪莫拉克風災各災區校園（高雄甲仙、六龜、屏東、嘉義、臺東）進行十一場焦點團體，訪談學校行政人員與輔導老師，以理解校園為主的本土災難（或創傷）處遇經驗與介入步驟、原則。

由於天然災難（或創傷）影響範圍廣大，常需藉助於校外資源協助，因此，計畫團隊特邀請各區進駐校園協助的災難（或創傷）心理衛生工作者——諮商及臨床心理師、社工師、介入莫拉克風災之災難（或創傷）專家等，經由四場焦點團體來蒐集在災難（或創傷）中，實際介入災區經驗之資料。

手冊中彙整分析資料，並以災難（或創傷）不同時間點（前、中、後），以及校、內外之合作來做區分，分別列出「初級預防」-災難前之校內、外，「二級預防」-災難中之校內、外，「三級預防」-災難後校內、外之介入與合作原則，以供參考。

○「初級預防」

災難前，校園應進行災難（或創傷）之預防性的措施，如：成立校園災難及危機小組，定期進行演練、擬定災難（或創傷）危機處理流程、將災難（或創傷）議題融入生命教育、各科教學及綜合活動中、定期進行校園環境安全檢視。



○ 「二級預防」

災難（或創傷）發生時，校園當下應進行的處遇措施如：立即啟動危機小組、進行災難（或創傷）事件的調查、通報與處理、召開校內緊急會議、研商救援與介入措施、並將事實經過與學校的緊急處置等相關訊息，告知親師生以安定人心。事發時，可以先進行大量的減壓班級輔導，以篩選出需要後續服務之師生。

○ 「三級預防」

災難（或創傷）後，校園應進行的處遇措施包括：評估師生整體受災狀況、擬定處遇措施、進行災難（或創傷）後個別或團體諮商等。

最後，特別提醒本手冊僅提供各校因應校園災難（或創傷）前、中、後之處理流程的參照，建議各校依照自己校園之特色、現況，來自行調整、建構出各校之災難團隊及介入守則為要。





一、校園為主的災難（或創傷）三級預防概念

「災難」（disaster）的發生往往令人措手不及，也致使校園產生極大的危機。無論災難或危機事件，都是校園在無法預警的狀況下所出現的經驗，因此，對突如其來的災難（或創傷），若事先無法先做全面性地去預防，並試圖發展出解決問題及因應策略時，災難（或創傷）將會帶來更大的死傷、財物的損失，且校園的混亂狀況恐難在短時間得以恢復平靜。

因此，Caplan（1964）提出三級預防的危機處理模式（如圖一），來建構校園在遭遇重大災難（或創傷）事件時，可以如何預防與因應的策略與實務，本手冊以 Caplan 三級預防的概念來做編制，並簡單概述如下：

（一）初級預防：

預防主要是為災難及危機做預備，減低環境的有害性，降低人們在災難危機後罹患心理疾病的機率。所以，初級預防包括災難（或創傷）發生前的預防工作，教導人們一些處理策略，增進人們面對災難（或創傷）的韌性。例如；校內安全防災的定期演練，建置校園災難（或創傷）處理計劃與流程，進行生命教育課程，創造安全的校園環境，並且瞭解校園的心理衛生與輔導資源網絡。

Nader 與 Pynoos（1993）提出校園為主的「初級預防」概念時，特別提出災難前訓練應包括：1. 緊急補給品的預備；2. 瞭解學校方位與災難型態的關係；3. 學會在災難中、災難後自我保護的方式（如地震應躲在何處最安全）；4. 擬好演習用的疏散計畫；5. 隨著災難事件的不同，發展一套獲得救援的任命程序（包括電話程序）；6. 追蹤系統區域中，將可以成功救援的安全區域告知大家；7. 擬定學校復原計畫以及除去創傷的影像；8. 直接與媒體接觸的機制，以免擅自闖入等等。

換句話說，學校萬全的預防是無法遏止災難（或創傷）的來臨，但周全的準備可以提升校內人們的韌性、減低財產及生命的損傷、並提早復原。

（二）二級預防：

主要是對校園災難（或創傷）事件發生後需做立即性的處理，透過早期的診斷與有效的介入，減少校園的問題、減低師生症狀的出現，最終的目標是協助個體面對災難（或創傷）的情境，獲得適應性的因應策略。

這個階段的行動策略包括：啟動校園內的災難危機小組，確認親師生的安全與安置，並對上課正常化作準備，校園硬體的恢復，異地復學的安置與交通安排，學生的安心團體與課程，以及對教職員工的壓力調適與自我照顧等。

Nader 與 Pynoos (1993) 強調災後學校的「二級預防」是需要即刻介入的，我們需提供孩子正確的訊息，避免不斷暴露在創傷的影像或場景中（如血泊），儘可能讓孩子可以和家人重聚以保有其安全感。因為孩子暴露在災難（或創傷）現場的程度，會影響其日後的心理重建歷程。

由上可知，校園面對災難（或創傷）來臨時，需立即啟動救援工作，所有的救援與介入都是為了減低師生的心理的影響，且協助校園可以快速回歸平靜與復課為目標。

（三）三級預防：

在此階段主要是對受創的親師生進行長期的介入與諮商、治療，最終目標是要幫助心理受創者發揮最大的潛能，盡快地恢復生產的能力，並且減少疾病帶來的損害。處於災難（或創傷）後的個體，常視事件是具有威脅性與無法解決的，所以，此階段也包括篩檢出創傷後壓力症候群（Post-Traumatic Stress Disorder，簡稱 PTSD）的師生，並且進行心理資源的介入與諮商治療。

所以，三級預防是有別於初級與二級預防，需要校外專業的心理健康人員來進行介入，一般校園的教師恐怕無法提供這樣的服務，所以更需要與校外資源合作的知識與策略。唯災區校園周邊醫療及心理健康資源有限，且避免受創師生被標籤化，都以校外心理專業人員長期進駐校內協助為原則。

總之，災難（或創傷）發生時，校內的教職員工將被賦予在現場即刻協助學生的重責，校園的災難（或創傷）處理亦可藉由事先的計畫與演練，讓校園的工作團隊習得處理短期或長期危機的技巧，並且還要擴充災難（或創傷）預防的角色與概念。除此之外，校外資源的引進與合作，也是校園災難（或創傷）三級預防中令人難以忽視的重要議題。有關災難（創傷）校外資源可茲提供部份，簡單敘述如下：

（一）初級預防：

可先瞭解、建立校外求助資源網絡，包括心理輔導、衛生、醫療、社福單位等，並且瞭解建立合作關係的途徑。

（二）二級預防：

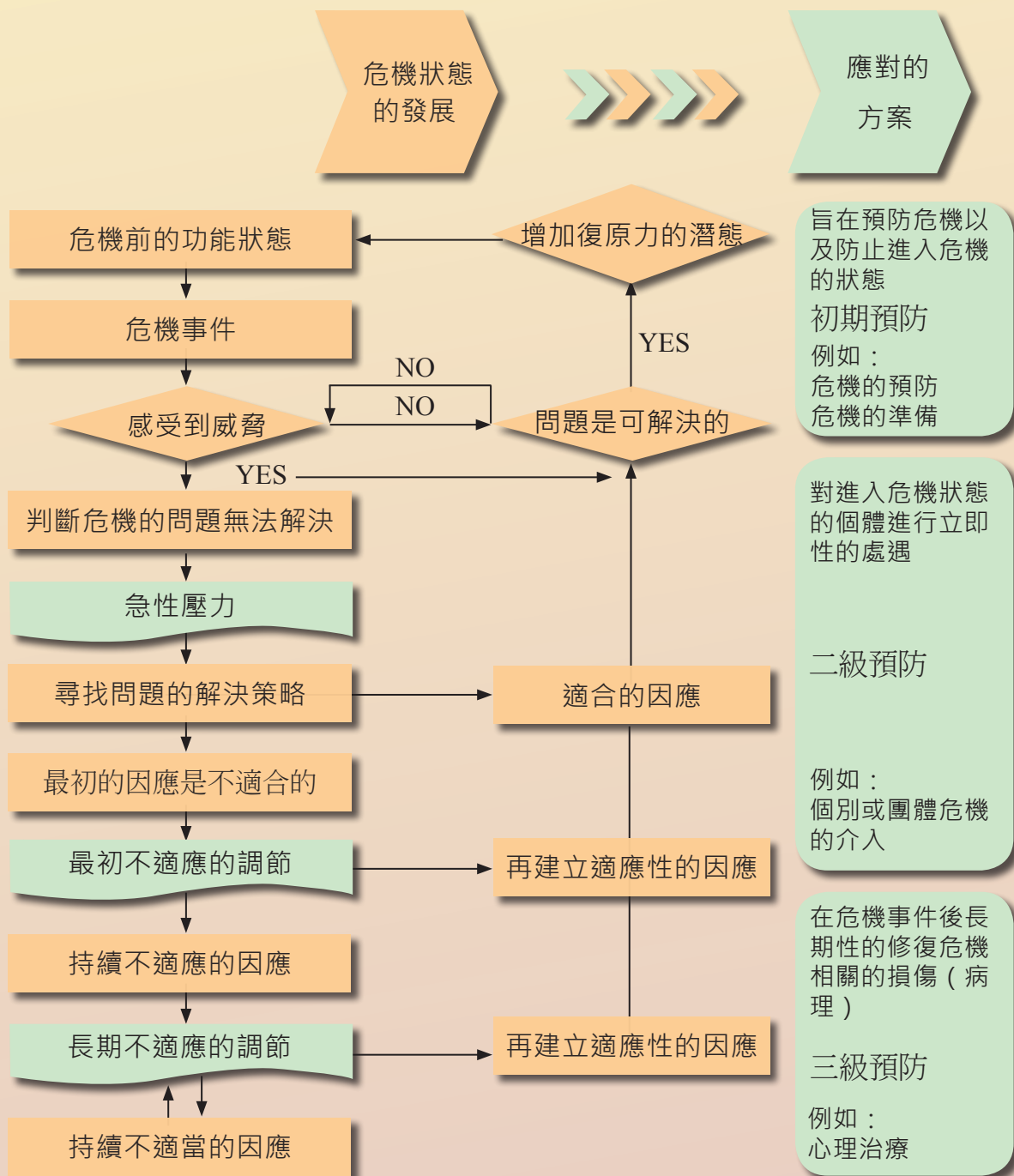
校園需對災難（或創傷）狀態的個體進行立即性的處遇，包括安心（減壓）團體與活動、高風險族群的初步篩檢等，並對後續的介入做長期的規劃，故此階段校園即需與專業的心理



輔導資源與心理師合作，將這些資源引入校園中，以期針對不同族群（師生），提供立即性的心理輔導與介入，降低與緩解校園內的災難（或創傷）後壓力反應。

（三）三級預防：

校園主要的目標是對受創的師生進行長期的介入與治療，此時，校園除了專業的心理師或心理輔導資源固定且長期的進駐外，可能也會出現醫療諮詢與醫療介入的需求，學校人員應適時引進這些資源，讓學生在校園的環境中，能夠穩定地接受專業的心理治療與精神醫療服務，以讓受創個體對災難（或創傷）後的生活習得適應性的策略。



圖一 Caplan's 三級預防概念危機處理模式

二、災難之定義、類別與介入相關文獻

有關災難（或創傷）介入相關文獻與資料，分別說明災難（或創傷）的定義與類別，以及校園為主的災難危機團隊概念兩大部分，其中包含學校災難危機團隊的組成與協調，以及危機反應與急性壓力主要症狀（Acute Distress Core Symptoms，簡稱 ADCS）與創傷後壓力症候群（PTSD）的相關介紹。茲介紹如下：

（一）災難的定義與類別

災難（disaster）是會帶給我們的財產具有毀滅性的威脅，讓人們受傷甚至失去生命，並對一個大群體產生影響。災難分為「自然因素」（natural）和「人為因素」（human-caused）造成的，如地震、水災、土石流都屬於自然災難，而墜機、化學藥品外洩等是屬於人為因素造成的，二者最大的不同是在於人為因素的災難有「指責」的對象，如機師、商家、政府等，但是天然災難的發生人們就只能怨天（Flynn, Milazzo, Pantell, Saylor, Sugar, 1995），縱使如此，我們依舊要視每個災難（或創傷）都是獨特的（Middleton & Raphale, 1990）。但相對於其他形式的創傷事件，天然災難影響的層次更廣、持續影響的時間更長遠且深具骨牌效應、以及造成更巨量的心理與生理傷害（Azarian, & Skiptchenko-Gregorian, 1998）。

根據 Brock, Sandoval, 以及 Lewis（2001）所提出的災難事件分類表（如表一），將災難事件分為五大類，分別整理如下：

表一 災難事件分類表

分 類	例 子
嚴重的病痛與傷害	危及生命的疾病 外貌的毀損與支解 交通上的事故 武力的攻擊 自殺 火災 / 縱火、爆炸
暴力 / 不可預知的死亡	重大的疾病、致命的意外 殺人、自殺、縱火、爆炸
威脅性的死亡或傷害	人為的攻擊（搶劫、自背後偷襲、性侵害） 家庭暴力（兒童虐待或婚姻暴力） 綁架
戰爭	侵占、恐怖份子攻擊、強押人質、戰犯、拷問、劫持
天然災害	颱風、火災、水災、地震、龍捲風、山崩、雪崩、火山爆發、雷擊、海嘯
人為或工業引發的災害	核子意外、飛機失事、有毒物質外洩、水壩潰堤、電廠火災、建築物或飛機的意外



依據美國精神醫學會 (American Psychiatric Association , 簡稱 APA) 的定義 , 當個體經驗到、目擊、或被迫面對一或多種事件 , 而這些事件不管實際發生或未發生 , 已對個體構成死亡或嚴重身體傷害的威脅 , 或者威脅到自己或他人身體完整性時 , 會帶給個體強烈的負向感受與反應 , 這些事件我們便可稱為對個體的災難危機事件。

即使如此 , 但也並非相同的災難危機事件都會對每個個體造成創傷 , 仍要視每個人的特質與情境來判定 , 而不同的災難事件 , 也都有其獨特的議題與處理方式。尤其是天然災害常常呈現出多種獨特的議題與因應上的挑戰 , 譬如當家庭或社區被摧毀後的重建 , 或是家庭在創傷、情緒反應、因應技術上的學習等 , 以下簡短介紹各種類型的天災將會遭遇的危機與議題 :

1. 颱風 :

通常都會有事先的通報 , 但也會有不精確的情形發生 , 因此 , 即使能被告知潛在性的危險 , 但是影響的範圍有時也無法很精確。Zenere 與

Lazarus (1999) 提到 , 雖然這些預報能讓家庭有時間去準備補給品、做好家與小孩的防範準備 , 但是這些動作其實也同時讓他們產生恐懼與焦慮。

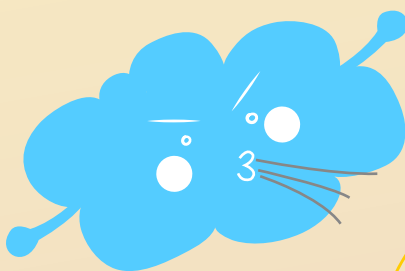
通常颱風會伴隨強烈的風雨 , 所以在事件一個月內 , 通常受災者會對風雨的聲音特別敏感 , 甚至會帶來恐慌的反應。就像美國 Andrew 颱風後 , 下雨時小孩便會開始哭泣 , 並且需要大人們不斷地保證不是颱風才能平復下來。

颱風後立即的反應包括情緒與身體上的耗竭。身體上是由於要處理颱風之後的混亂 , 重整環境與家園。

情緒上會產生罪惡感 , 包括 : (1) 沒有做好災前預備的罪惡感 ; (2) Young (1997) 提出倖存者會產生對於自己倖存下來的罪惡感 (可

能知覺到別人受傷或死亡 , 但自身沒有損害的狀況) 。當自己的家園受創越深 , 其經驗到的驚嚇越高。

雖然颱風事件可能發生的很短暫 , 但是對災民的影響卻是持續很久的 , 包括災後腐爛的作物、爛泥以及殘骸的整理 , 都是災後處理的重大挑戰。尤其當人們需要撤離家園 , 沒有家可回時 , 重建的工作將會持續更久 , 並且伴隨著憂鬱與現實的幻滅感 (Lazarus & Jackson, 1993) 。

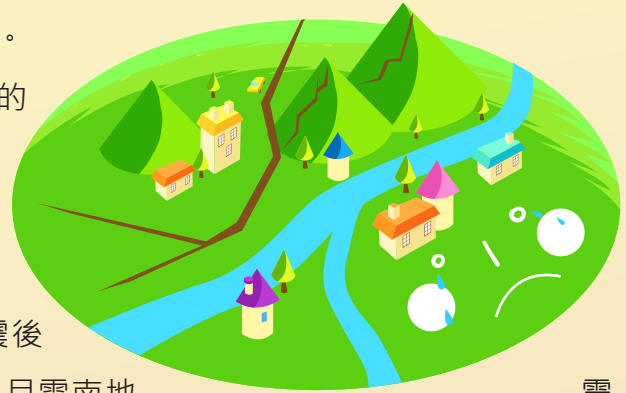


2. 地震：

Zenere (2001) 提出餘震的發生讓地震沒有一個明確的結束點，所以可能會使受災者精神、心理上的痛苦增加。而地震無預警的特性，讓災民們無法有心理調適的時間，更沒有控制感，這也限制了災民能夠學得因應技術的可能。

地震的受災者會有害怕被活埋、被針釘住的僵直感覺、窒息感，且有無法被救援的擔心 (Young, 1997)，且由於受災者會有隨之而來的地震時毀滅的畫面重現，嗅覺上會有聞到煙硝味，聽覺上會特別敏覺於爆破的聲響，所以地震後

精神疾病的發病率會提高。研究顯示 1988 年 11 月雲南地震後，精神疾病的發病率暴增為兩倍，而在 1999 年臺灣 921 地震後，有高暴露受災經驗的兒童 95% 有 PTSD 的狀況。



震

3. 龍捲風：

就像是颱風一樣，災民會經驗一種知覺上的震撼，例如強風的聲響，而使人們面對因應上的挑戰。人們在龍捲風災難之後，最常經歷的狀況就是產生倖存者的罪惡感 (survivor guilt)，尤其是看見其他人死去或失去家園，但自己仍生存時，此感受會特別明顯。



4. 水災：

這是最常見的天災。在美國維吉尼亞州一個水庫潰堤的水災中發現，有許多孩童在事件後都經歷了心理上的疾病。

而最能預測心理上的損傷的因子，就是曝露在災難中的程度，以及家庭的反應。Feinberg (1999) 提出淹水通常需要一段時間才會退去，而人們等著看家裡在淹水後還能殘留些什麼的苦惱將會擴增，心理上的壓力將會隨等待而激增。



(二) 災難事件後造成個體的危機狀態

突如其來的災難事件勢必造成個體的壓力，Carlson (1997)、Matsakis (1994) 與 Slaikeu (1990) 也提出使個體處於災難危機狀態的事件，通常會帶給人們以下的影響：

1. 極端負向：將會造成個體極度的痛苦，尤其是可能會造成身體生理上、情緒上的痛苦。
2. 無法控制性：APA (2000)、Carlson (1997) 與 Matsakis (1994) 都提出創傷性的危機事件，會使人產生無力感、無助感、以及深陷其中的感受。災難危機會使人對生活感到全面地失去控制，無論這事件是否使人產生這些感覺，個體如何經驗、知覺此事件的發生是重要的，譬如沒有受過地震預演的學生，會比有受過訓練的學生，要來的容易感受到創傷。

3. 去人化：由於失去控制感，Matsakis (1994) 提出創傷性危機事件將使人失去個體性，即個體容易失去自我價值感，對於生活失去掌控感。

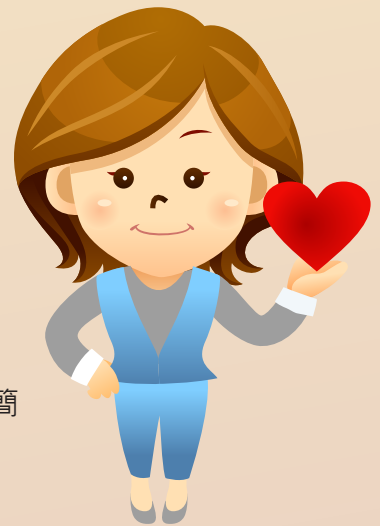
4. 突然而無法預期性的：Slaikeu (1990) 提出人們常感覺危機不會發生在自己身上，所以容易在發生時被迫面對危機。Carlson (1997) 提到受創的主要原因是我們必須在短時間內去處理危機所引發的問題，所以像漸變、可預期的災難，如長期的疾病、水災等事件的創傷性，會比突然發生的事件，如親人驟逝、地震、隨機殺人事件要來的小。故 Saylor, Belter, & Stokes (1997) 提出我們若能提高災難事件的可預期性，人們較有機會做認知與情緒上的調適，或許能夠減少壓力的形成。

5. 可能會帶來大量的影響：災難會同時影響到大量的人，所以嚴重的災難發生時，只有單靠一個學校的資源是不足的，必需要有超越一個學校甚至一個學區的資源，才能照顧到為數眾多受創的親師生。

雖然不同災難事件間仍有所差異，但 Herman (1992) 以及 Young (1998) 都曾提出真正的危機事件並非正常環境下會出現在校園的經驗，所以我們更應該全面性地預先去發展問題解決與因應的策略。

三、校園為主的災難危機團隊的組成

校園為主的災難危機團隊需包括「行政」與「心理專業」的協調與整合。未成年的學生與孩童，常常是災難事件中最脆弱的倖存者，而學校是他們獲得心理服務最直接與方便的管道，故以校園為主的服務是災後提供學生照護最理想的方式 (Kristin, et al., 2008)。而學校在遭遇災難事件時，需要啟動社區的資源，形成自己的校內與校外資源結合的團隊，可以對危機介入有更深入與效率的處理。以下便簡單介紹學校在形成校園危機團隊時的注意事項：



(一) 確立核心的團隊成員

災難危機團隊成員至少應包括一名行政上的領導、一名教師、一位對小孩心理社會、學習、行為發展的專家 (學校心理學、社工、諮商師、或其他孩童心理健康專家)。這團隊可以提供給其他人以系統與學生為中心的諮詢，讓大家了解系統如何影響學生與家庭。

所以核心團隊可以同時服務問題學童以及有問題的生態環境。Dwyer 與 Osher (2000) 提出校長、教師會長、心理健康專家，此三種專業人員應一同推動策略計畫，此團隊有責任去制定計畫中的每個步驟，確保計畫的有效性，並且讓此方案是可以執行、評量的，核心團隊應有技巧與遠景去設計並達到有意義的改變，而建立「校園－社區」聯結的方案會是比較

有效的作法。

(二) 確保行政上的支持

校園危機團隊在一開始最重要的就是要取得系統的支持，若沒有系統的支持，教職員會對介入計畫失去信任，所以要籌策有效力的計畫，必須要取得最低限度的許可，或是高層管理者的參與，也就是校長與主任的參與。

而獲得行政上的許可後，可能會有幾個隨之而來的問題 (Knoff, 1998)：學校職員可否有時間可以接受額外的訓練？是否會有代理老師可以替代協助這些老師們的職務？大家是否有意願作工作上的重新分配？當地的相關工作者或顧問是否願意接受訓練？當地是否能提供資金與配備？這些都是團隊成員需要事先去協調與思考的。



(三) 克服障礙

策略性的計畫是困難的，需要時間以及對歷程、實行、諮詢的技巧，還有對資源的深度認識，再加上內部與跨系統的合作 (Adelman, 1996; Knoff, 1996)，教職員們可能會對「改變」懷有質疑，也擔心這可能在缺乏足夠的支持與資金的狀況下，加重他們的責任。既有的以症狀為中心的工作團隊，可能也會產生歧見或分裂。此時校方可以強調救災時間的寶貴性與經驗學習的重要性，來避免這些歧見，並且與既有的團體或職員接觸，可以避免未來的摩擦。



(四) 組成可以從事預防與執行工作的核心團隊

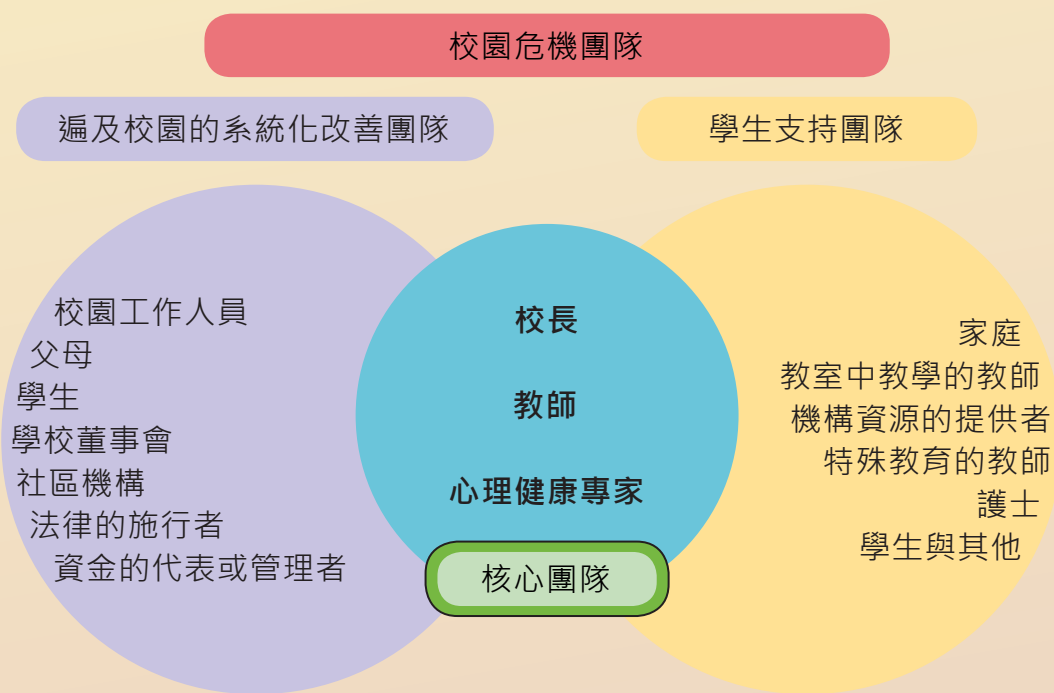
在學校中有自願投入的人組成核心團隊是重要的。行政主管 (校長)、教師代表 (教師會長 / 特殊的教育學者)、學校心理健康代表 (學校諮商師、心理學家、社工)、父母團體的代表或領袖、學生代表等。

校園也要跟地方的代表及成員接觸，以預先在災難前先做資源的認識與聯結。包括：(1) 父母團體的領導者，以及各種支持性的團體 (如身心障礙者協會) 的接觸；(2) 家庭資源的社福機構；(3) 執法人員 (包括律師、



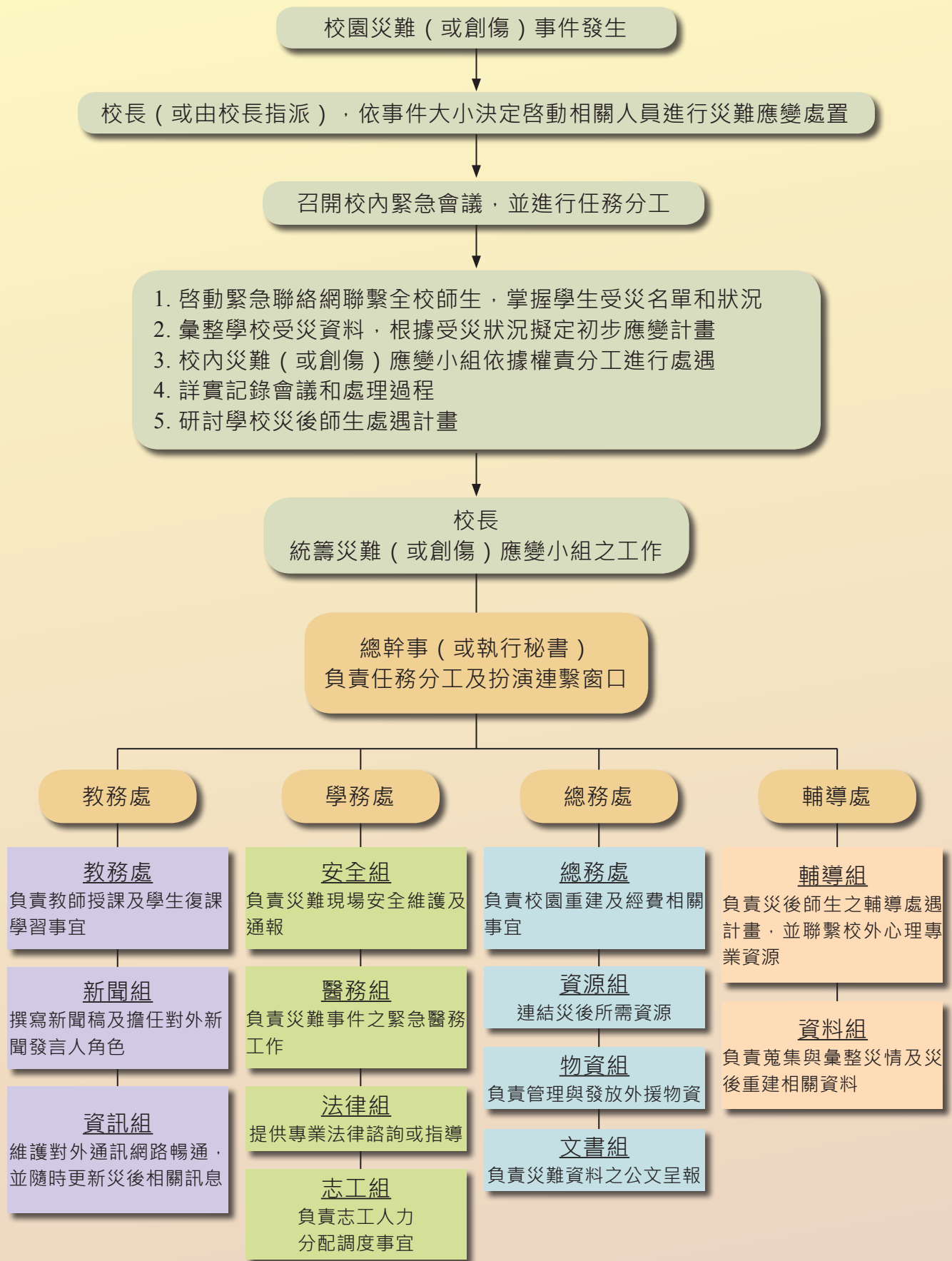
法官、鑑定人員)；(4) 當地的神職人員或宗教信仰的機構；(5) 醫療代表；(6) 心理健康與兒童社福機構；(7) 內科醫師與護士；(8) 非官方的社區服務團體；(9) 商業的代表；(10) 藝術文化創作的機構；(11) 志工團體；(12) 當地的官員，包括教育或議員；(13) 嗜好性團體代表或草根性的團體代表；(14) 大學院校的教育人員；(15) 當地的諮詢委員；(16) 有力及影響力的校園組織成員。

綜合以上所述，校園的危機團體應該涵跨校內與校外的資源，茲將上述內涵以下表呈現團體組成樣貌：



圖二 校園為主的災難危機團隊組成圖





圖三 校園災難 (或創傷) 應變小組處遇架構圖

(五) 建立一個有效的團隊

建立共同的願景是需要花時間的，並且要隨時去確認團隊是否有聚焦目標，而下列的注意事項可以確保團體的效能：

1. 挑選一名團隊領導：確認與促進團隊的執行，並且讓團隊獲得資源，也要確保資訊被適當地傳播出去，並在執行計畫的過程中，與校園領導者隨時分享資訊。
2. 建立一個時間表：有適當的時間表可以減少團隊的摩擦，降低每次會議的緊張。計畫應預留 6 至 12 個月的執行時間，並且隨當下的真實情況加以延長或修改。
3. 釐清相關的政策方針：預防的計畫與執行需要教育局處與主管的意願，包括長期經費的支援，以從事人員的訓練。

(六) 讓社區資源也支援計畫的執行

社區的參與會提升計畫的執行，而讓社區越了解計畫的內容，尤其是議員或是資金的管理團體，越能使他們認同計畫的執行。所以我們可以鼓勵社區－校園模式的團隊，對外開放給有興趣的人參與。而團隊的成員也定期參加學校內家長會的聚會，以保持聯繫。



(七) 對校園狀況與需求作評估

校園危機團隊應先對校園作生活與心理狀況的評估，以能在災難前便能掌握這些資料，可供校園作危機處遇計畫的建立與參考，並且成為評鑑後續災後復原工作的基準點。評估的方式有下列各項：

1. 運用可使用的資料：取得學校以建立的心理測驗資料，或是轉介到特教服務或社區機構（包括法律機構或是保護機構）的學生名單，學生的出缺席狀況，重大的校園事件與人數統計等。此外，校園的志工、學生的課後輔導、學生的社區服務、獎助學金等的資訊。
2. 運用額外的資訊：社區的犯罪率、居住率、社經地位等，社區的遷徙率、鑰匙兒童、過於擁擠的住戶、無家可歸者、由外地移居者、學童們上下學的正負向經驗（如：糾察隊、校車司機、幫派、藥頭等）。
3. 透過各種方式來獲得額外的資訊：獲得學童的資訊，如霸凌或受到騷擾的經驗等。此外可藉由教室的觀察、中午用餐的狀況、上下學交通的狀況來獲得學童與成人間相處的資料。

以上所述可使用調查法、觀察法、焦點團體、既有的資料分析、社區會議等方式來達到校園狀況與需求的評估。

• 四、危機處理之六大步驟

危機事件的發生並不單純，仍可使用一個相對而言較為直接且有效能的評估與介入模式，James 與 Gillilang (2005) 針對危機狀況進行全面和持續的評估，可以從案主的因應能力、出現的徵兆、變動 - 靜止，來評估其目前與過去的危機狀態，並於評估後判斷需採取的行動。其提出危機處理六步驟分別為 1. 定義問題、2. 確保案主的安全、3. 給予支持；4. 檢視可行的因應方式、5. 制定計畫、6. 取得個案的履行承諾。而此過程是動態的歷程，其中前三步驟是以「傾聽」為主，後三個步驟則為「行動」階段，但整體而言，介入步驟仍須以危機狀態來做彈性調整，過程中需持續評估案主狀態作為處遇與介入的準則。

此六步驟分別逐一說明如下：

(一) 定義問題

需從案主的角度來探索並定義問題，工作者需積極傾聽、儘可能先以開放式問句來蒐集資料，並注意案主之口語及非口語訊息。值得注意的是危機工作者的評估與接收到案主的訊息的一致性越高，則介入方式方能較有成效。



(二) 確保案主的安全

首先需評估是否有足以威脅案主身心狀況的致命性因子、臨界在危險邊緣之狀態、或是無法改變及嚴重性的因素。同時評估案主的內在事件與外在環境，確保案主能知覺自己是否有自我傷害的衝動行為。

案主的自身安全雖放在步驟二，但此一步驟仍是動態歷程，畢竟案主的安全是在整個處遇歷程中持續被關注的首要目標。

(三) 給予支持

讓案主瞭解並相信危機工作者是一個能提供有效的支持者，危機工作者需透過話語、聲音及肢體語言來開展其不支配、不批判、關懷、正向、接納、且完全與案主同在的態度。必要時，危機工作者可以再次保證自己是一位真正關心對方的人，讓案主透過一次次的確信產生支持與相信。



(四) 檢視可行的因應方式

此步驟主要是協助案主探索對其真正有幫助的可能選擇，尋求對當前狀況有利的支持、因應的機制與正向的思考為主。在此階段許多案主會處在動彈不得的狀態，無法檢視最佳選

擇為何，有些案主甚至認為自己根本沒有選擇的可能。

在此提供幾個向度來幫助危機工作者去思考可茲提供案主檢視的方向：(1) 來自外在環境的支持，可能是良好的助力，即個案現在或過去所認識的人之中，關心個案遭遇的他人；(2) 那些可用來幫助個案度過當前危機的活動、行為或環境資源，即可納入因應策略中；(3) 積極正向且具建設性的思考方式可大幅改變個案看問題的觀點，並有助於減少壓力與焦慮。危機工作者藉此建構出可行的策略，必能大大提升案主的希望感。

(五) 制定計畫

危機工作者協同案主訂定計畫，將有助於穩定其情緒，計畫必須具備幾個原則：(1) 確認能連繫上並提供立即支持的他人、群體或轉介資源；(2) 提供因應策略：提供讓個案能立即執行的具體、正向的行動方案，且方案中的每個步驟是案主能夠勝任並理解的。另外，計畫必須著重於如何以案主的能力為主，並有條理的解決問題，並需要案主與危機工作者共同合作，例如：學習促進放鬆的技巧。

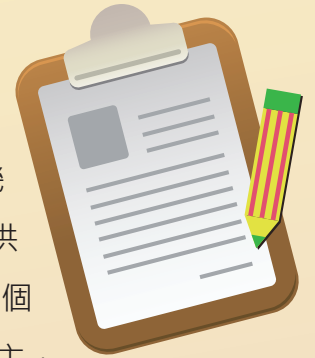
此步驟最重要的是協助案主共同發展出可以實際執行的短期計畫，此計畫期能發現其他的資源、提供因應的機制。訂定計畫時的關鍵是讓案主能發展自身的力量、自尊及獨立自主的能力，藉此讓案主獲得掌控感與自主權，並對往後在面對危機時的獨立因應能力產生信心。

(六) 取得案主的履行承諾

此步驟主要是協助案主能承諾履行明確、正向的行動步驟且能確實的完成並接受。然而承諾的步驟常常是簡短的，可以要求案主以口頭摘要計畫內容來做回應，在此階段中合作順利，則危機工作者將示範如何履行他們自身在計畫中的任務部份。

危機工作者在取得承諾時，同樣需記住其他助人步驟與技巧，如評估問題、確保案主安全及給予支持。在危機處理結束前，工作者需要審慎的獲得案主真誠、直接、適切的承諾。

總而言之，前三步驟需著重在傾聽、投入、觀察、了解、同理的回應、真誠、尊重、接納、不評判、關懷；後三步驟則需按照案主的危機狀態及其所處環境支持性的評估，來決定選擇何種介入之行動策略——非指導性的、合作、指導性的介入為原則。



五、急性壓力主要症狀與創傷後壓力反應症候群

災難危機事件之後，一般人常會將急性壓力主要症狀 (ADCS) 與創傷後壓力反應症候群 (PTSD) 常混為一談，因此，要釐清此二者之差別，需先瞭解災難後會出現的危機狀態 (crisis state) 。

(一) 災難後的危機狀態

在災難危機後，個體會經驗到被威脅感，感覺自己無法解決，就會出現一種急性的壓力，而進入完全的危機狀態。當個體經驗到下列的狀況時，我們會稱此人處於危機的狀態：

1 看起來像是無法解決的問題時

無法用先前慣有的因應模式來解決的事件，譬如天難災害突襲、校園中的殺人事件。當學生認為他們遇到了無法解決的事件，就會產生嚴重的壓力，需要立即的介入。

2 嚴重的壓力

個體的危機狀態會反應在身體、行為、認知、情緒反應，但最主要的反應還是劇烈急性的壓力，包括不斷重現、迴避或麻木、過度激起 / 反應。

(1) 急性創傷後壓力症候群 (Acute Stress Disorder, 簡稱 ASD) —— 在事件發生後四週出現相關症狀，症狀持續兩天以上，但不超過兩週。

(2) 創傷後壓力反應症候群 (PTSD) —— 症狀超過一個月。

3 時限性

個體會急於消除危機所帶來的壓力與症狀，Slaikeu (1990) 提到許多的危機理論都同意，危機狀態所產生的壓力通常會在六週內消退。雖然有些創傷的議題，如哀悼歷程，需要好幾年的時間，但急性劇烈的痛苦會在幾個月內處理。

4 是危機也是轉機

Caplan (1964) 認為危機帶給人們「機會」以及「危險」。Caplan 認為個體在危機狀態後可能會學習到新的適應策略，可能不只是回到危機前的狀態，還會進而提升心理健康，並且增進個體的韌性。但是也有可能會是相反的狀態。

5 超越單純的壓力反應

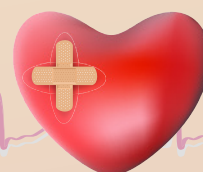
處於災難的人比較低防衛、易被暗示。但處在「壓力」狀況下的人，反而易防衛。即使災難事件發生短，但心裡的壓力可能會逐漸累積為精神病狀。

6 非心理的疾病

突如其來的災難事件就像放大鏡一樣，映照著個體原有的行為與特質；然而雖然會出現許多症狀，但是並非一定是心理疾病，因為只要給個體足夠的壓力，不管他先前是否有精神疾病，都會讓個體處於危機的狀態 (Matsakis, 1994)，我們可以做的是幫助個體緩解壓力，有許多症狀會隨著壓力的消滅而消失。

(二) 急性壓力主要症狀 (ADCS)

突然面對災難事件的個體一瞬間將承受許多的壓力，並且會在許多面向上呈現一些症狀，以下以表列簡述這些症狀：



表二 急性壓力主要症狀
(Manifestation of Acute Distress Core Symptoms)

症狀反應的型態	重複地出現與體驗	迴避與麻木	警覺度增加
身體	1. 會提醒受創者事件的反應 (如流汗、心跳加快、噁心、暈眩、口乾舌燥、呼吸困難)	1. 出現麻木的感覺	1. 腹部有壓迫感 2. 忽冷忽熱 3. 吞嚥困難 4. 頻尿
行為	1. 失眠 2. 過動 3. 退縮 4. 重複的行為動作 5. 出現災難事件彷彿又重演的動作	1. 迴避有關災難事件的刺激 (如活動、地點、對話、人、事) 2. 對許多活動失去興趣	1. 社交退縮 2. 失眠 3. 誇大的驚嚇
認知	1. 侵入性的事件重現 2. 瞬間經驗或畫面的再現 3. 出現有關災難事件的夢魘	1. 健忘 2. 沒有未來感	1. 難以專注 2. 過度警覺
情緒	1. 暴露於事件相關的刺激時會出現的心理狀況 (如焦慮、憤怒、罪惡感、羞恥感、無望感)	1. 情緒上的麻木感 2. 情緒調適受損	1. 易怒 2. 憤怒的爆發

(三) 創傷後壓力反應症候群 (PTSD)

PTSD 是一個人經歷或是親眼見到重大創傷事件之後所產生的嚴重及持續的反應，重大創傷事件必須是會危及生命或是嚴重損害身體一部分的事件，像是車禍、性侵害、土石流、海嘯、或地震等等，反應在成人會是極度恐懼或是無助感，而在孩童可能會以混亂或是躁動的行為來表現。

在經歷創傷事件之後，會有三大主要症狀，也就是參照表一之急性壓力主要症狀所述，包含重覆地體驗，麻木迴避，警覺度增加，但症狀的持續時間超過一個月以上，我們便會評估此個體為創傷後壓力反應症候群 (PTSD) 的可能，並且需要專業性的心理治療介入。以下再將此三大症狀概述之：

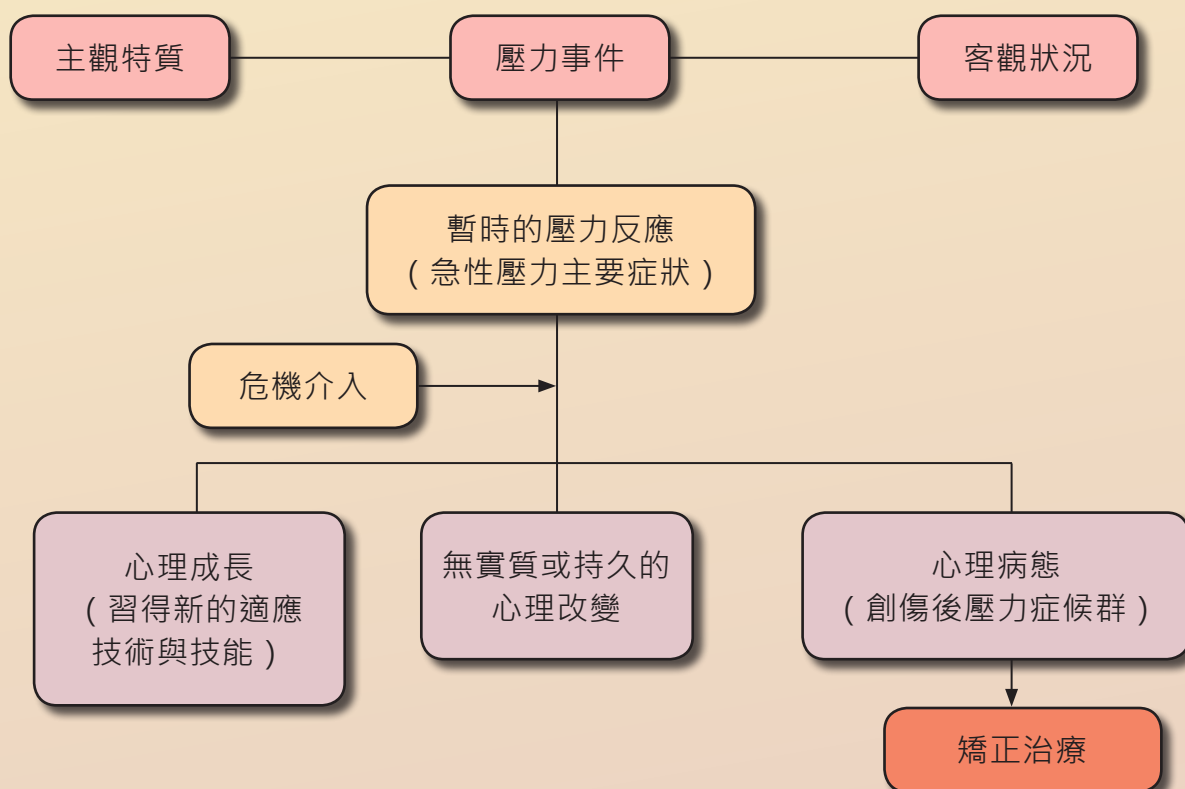
1. **重複地體驗**：創傷一直重複被再體驗，繼而引發再度體驗事發當時的強烈痛苦，而再體驗的方式可能包含一再重複做類似的夢境、畫面重現等，或是常會看到相似的場景而以為事件又要再度發生的錯覺，兒童可能會在遊戲或活動時，重複扮演與創傷相關的內容，或是在圖畫中重現創傷的場景。
2. **麻木迴避**：持續的避開與當初事件相關的人事物，儘可能不去想或是講與創傷相關的一切，可能會對相關問題回答不知道或是顧左右而言他，不去與會引發創傷回憶的場合，可能

會對事物失去興趣，過去喜歡的活動在事件之後都不再感興趣了，對人產生疏離感，情感反應侷限，對於未來不再有所期待，對人失去信任感。

3. 警覺度增加：包含入睡困難，睡眠很淺眠，一直作惡夢，而在孩童噩夢內容並不一定與創傷事件有直接關係，有可能是會夢到一直被怪獸追等等的內容，精神無法集中、易怒、易受驚嚇。

綜上所述，大多數人遭遇災難事件時，在驟降的巨大壓力之下，都會暫時出現一些急性壓力主要症狀（ADCS），而藉由危機中安身與安心的緊急介入，我們可以在此階段降低受創者的壓力源，則個體會逐漸恢復到正常平衡的身心狀態，甚至危機化為轉機，心理經驗到成長（黃龍杰，2010），這也是我們在危機介入時所稱的二級預防階段。然而有些人的症狀會持續更久的時間，並且影響到工作、學業、及人際社交的狀況時，個體便需要專業與長期的矯正治療，包括持續性的心理諮商與治療，或者是醫療系統的轉介；而我們可以透過更進一步的評估與觀察，去發現這些處於高危險的族群，並再行對這些高危險的族群安排更進一步的服務，而這也屬於危機介入中三級預防的階段（如圖四）。

此外，Lonigan（1994）提到若孩子原就具有高度焦慮與負向情感特質，在遭遇災難事件後，較易出現 PTSD 的症狀。Asarnow（1999）認為若孩子在地震前就有焦慮疾患，也是 PTSD 的高危險群，所以我們在危機前的預防階段，即可先蒐集學生的身心狀況資料，以做為災難介入時篩選高危險個案的參考。



圖四 矯正治療與危機介入的不同（黃龍杰，2010）

(四) 其它影響因素

1. 發展上的因素

- (1) 國小孩童：孩童容易出現焦慮症狀，Shelby & Tredinnick (1995) 提出孩子在災後會因發覺父母並非萬能的事實，而增加焦慮。並且他們會開始覺得父母無法保障他們的基本需求，而感到生命的脆弱。6 至 11 歲的孩童會出現惡夢、睡眠問題、易怒、莫名的恐懼的症狀。可能還會有社交退縮、干擾行為、注意力困難的問題。年幼的小孩可能會有非病理上的頭痛抱怨，甚至會有憂鬱、焦慮、情緒麻木的狀況 (NIMH, 2000)。可能還會有些獨特的恐懼，例如恐懼黑暗、被獨自一人拋下、家裡會發生不好的事情、擔心會有災難是因為自己做了不好的事情 (La Greca, Vern berg, Silverman, Vogel, & Prinstein, 1994)。
- (2) 國 / 高中青少年：在認知症狀方面，由於注意力、記憶力不佳影響其課業表現；除各種再經驗形式引發害怕、無助外，其他焦慮形式亦常見，包括廣泛性焦慮、恐慌發作、分離焦慮等。存活者深刻體驗生命脆弱，對過世及受傷者有生存罪惡 (survivor guilt)，並挑戰其生命價值信念。在行為症狀方面，衝動控制差引發攻擊及自我傷害行為、退縮行為與物質濫用 (Perrin, et al., 2000; Pfefferbaum, 1997; Pynoos, et al., 1996)，以及對上學失去興趣或害怕上學的狀況。累積的研究顯示，這些後遺症將不利於青少年的發展、經濟能力、健康、學業成就，並且會帶進他們的婚姻與家庭生活 (Goenjian et al., 2001)。

2. 性別上的考量

有些學者 (Green, Korol, Grace, & Vary, 1991; Lonigan et al., 1991; Shannon et al., 1994) 的研究發現天災後，女孩比男孩更易有創傷反應出現。但是 Shaw, Applegate, and Schorr (1996) 研究發現在災難後 21 個月，男孩較易出現外發的症狀，女孩則是內化的症狀。



六、文化上的考量

文化與背景的差異也是讓個體對災難事件產生不同反應的重要因素 (Irish, Lundquist, & Nelson, 1993)。文化因素與危機是息息相關的，會牽涉到一個人如何去覺知與定義危機，更重要的是，也會決定什麼樣的介入對於個體而言是最好的幫助，例如部落的凝聚力、信仰的儀式

活動等，常常會讓受災者在災難的當下獲得一些紓解。而在亞洲尋求心理治療與諮商對於個體而言是較難以啟齒的，所以介入者也需去思考如何在學校系統中，提升親師生對心理輔導與相關活動的接受度。

吳英璋
及許文耀
(2004)
針對
九二一地震後
三年的一項追
蹤研究指出，社
經地位與教育程度
越低者，在災後會出現
較多的心理困擾，此外生活
環境與社會支持資源越弱勢的族群，也會在災後有更多適應上的困難，進而增加災後壓力的反應程度。是故危機處遇的過程中，危機介入者應先瞭解受災族群的生活

環境狀況，包括城鄉差距、社經地位、家庭功能等樣貌，才能真正評估受災者的需求並做適當的介入。

綜上所論，個體在災難中的壓力反應將會受到許多因素的影響，包括年齡、性別、信仰、語言、種族等因素，所以在提供災難後的心理介入時，必須敏感於文化、種族、宗教與語言的歧異，而有關於區域

的資訊，包括情緒的表達方式、對政府公部門的態度、對於心理服務的接受度等，可透過此區域瞭解與代表此族群的文化領袖來收集。而學校

的文化也將因學生社經地位、地理位置、教師組成、校長領導風格等等因素有所差異，所以開展校園為主體的危機介入模式前，介入者應該先考量

到每個學校在文化背景上的個別差異，才能因應

每個學校獨特的個別性，設計與發展最適合的危機介入計畫。



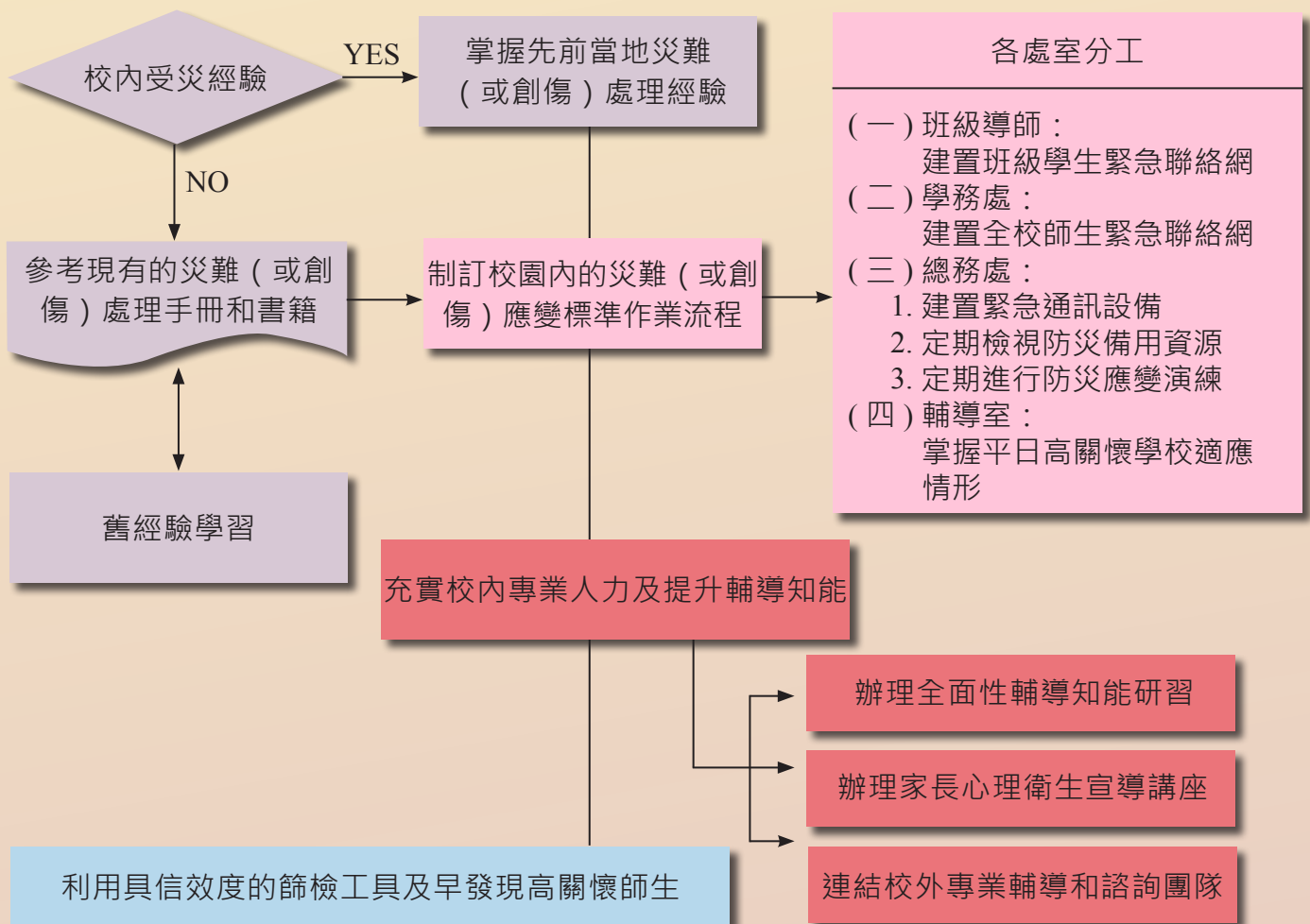


校園為主的災難三級預防處遇策略

一、初級預防

初級預防包括災難（或創傷）發生前的預防工作，教導人們一些處理策略，增進人們面對災難（或創傷）的韌性。例如；校內安全防災的定期演練，建置校園災難（或創傷）處理計畫與流程，進行生命教育課程，創造安全的校園環境，並且瞭解與校外的心理衛生及輔導網絡連結的資源；學校萬全的預防是無法遏止災難的來臨，但周全的準備可以提升校內人們的韌性、減低財產及生命的損傷、並提早復原。內容詳如以下分述：

（一）災難前校內之預備工作



圖五 災難前校內之預備工作

在災難（或創傷）發生前，經受訪資料分析指出，學校平時即可著手進行的預備工作分別為：1. 參考現有的災難（或創傷）處理手冊和書籍；2. 掌握先前當地災難（或創傷）處理經驗；3. 制訂校園內災難（或創傷）應變標準作業流程；4. 充實校內專業人力及提升輔導知能；5. 利用具信效度的篩檢工具及早發現高關懷學生。如此將有利於日後校園面臨災難時的應變處遇，接著分別說明如下：

1

參考現有的災難（或創傷）處理手冊和書籍

學校人員於平日可蒐集與災難（或創傷）相關之手冊及書籍，參考該手冊及書籍內容，找出適宜學校在面臨災難（或創傷）時的處遇模式及應變方法。



3

制訂校園內災難（或創傷）應變標準作業流程

學校可參考先前災難（或創傷）經驗，及各校所發展出的處遇模式，以研擬細緻的標準作業流程；並針對單一型及複合型災難做「校園防災應變及演練規劃」，藉此明訂校內各處室人員的專責分工，並依據現有之防災應變及演練舉行不定時演練，如此將有助於災難（或創傷）發生時的應變得宜。關於校內各處室人員於流程中主責之工作項目如下所述：

(1) 班級導師：建置班級學生緊急聯絡網

班級導師可以電子檔或文書方式，建置清楚無誤的學生聯絡網，並將資料隨身攜帶。當災難（或創傷）發生時，便可在第一時間與學生取得聯繫，確認學生安全狀況。

(2) 學務處：建置全校師生緊急聯絡網

除各班導師應備有班級專屬的學生聯絡網外，學務處亦應將校內所有學生的聯繫網建置完整，以利災難時的聯繫。該處室亦可為災難（或創傷）發生時對外的專責聯繫窗口。



2

掌握先前當地災難（或創傷）處理經驗

學校的師生可藉由先前災難（或創傷）經驗，發展一套符合當地需求的應變措施或是防災處遇模式，如此便得以在面對災難（或創傷）時臨危不亂。且經由一次次的災難（或創傷）經驗，將內容細節不斷修正，讓流程更加順暢實用。

(3) 總務處

A. 建置緊急通訊設備

災難（或創傷）發生時易有斷電及斷訊的狀況，一旦無法與外界資源取得聯繫，校內所需便無法及時傳達。因此需將有助學校與外界通訊的網路、無線電等人工器材及工具，先行建置完備。

B. 定期檢視防災備用資源

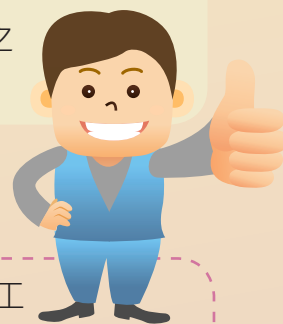
除通訊器材需不時檢查確保其可用性外，儲糧及用水亦是災難中維繫生存的要害。故平時校內即應儲備一定份量（約一星期）且可長期保存的儲糧及用水，以備災難（或創傷）發生受困時所需。

C. 定期進行防災應變演練

學校平時即需進行防災逃生路線的演練，熟悉適宜避難場地、安置地點或機構，並清楚撤校或撤離社區的標準，另詳定各處室人員之專責分工。藉此除讓師生熟悉逃生流程，亦能降低災難發生時所引起的慌亂與不安。

(4) 輔導處：掌握平日高關懷學生適應情形

學校輔導處對於高關懷學生，平時即需關懷其適應情形，倘有具災難（或創傷）概念的專責人員擔任個案管理者為佳，以協助連結校園系統間之關係，並因應學生適應問題。待災難（或創傷）發生時，可擔任行政協調角色，整合校內外可用之專業資源，協助高關懷學生處理其議題。



4

充實校內專業人力及提升輔導知能

各級學校應符合相關法律規定，聘用具輔導專業背景人員負責校園輔導工作。對於偏鄉及人員聘用不易的地區，可藉由校內人員參與輔導知能研習、提供社區家長心理衛生講座，或尋求可長期合作之外部資源來協助學校輔導工作。

(1) 辦理全面性輔導知能研習

針對校內人員不定期辦理初階及進階輔導專業知能研習，強化教師對於高關懷學生的敏感度及問題解決專業能力。

(2) 辦理家長心理衛生宣導講座

提供社區家長心理衛生相關講座，豐富家長對於輔導領域的瞭解，以利學校與家長的合作。

(3) 連結校外專業輔導和諮詢團隊

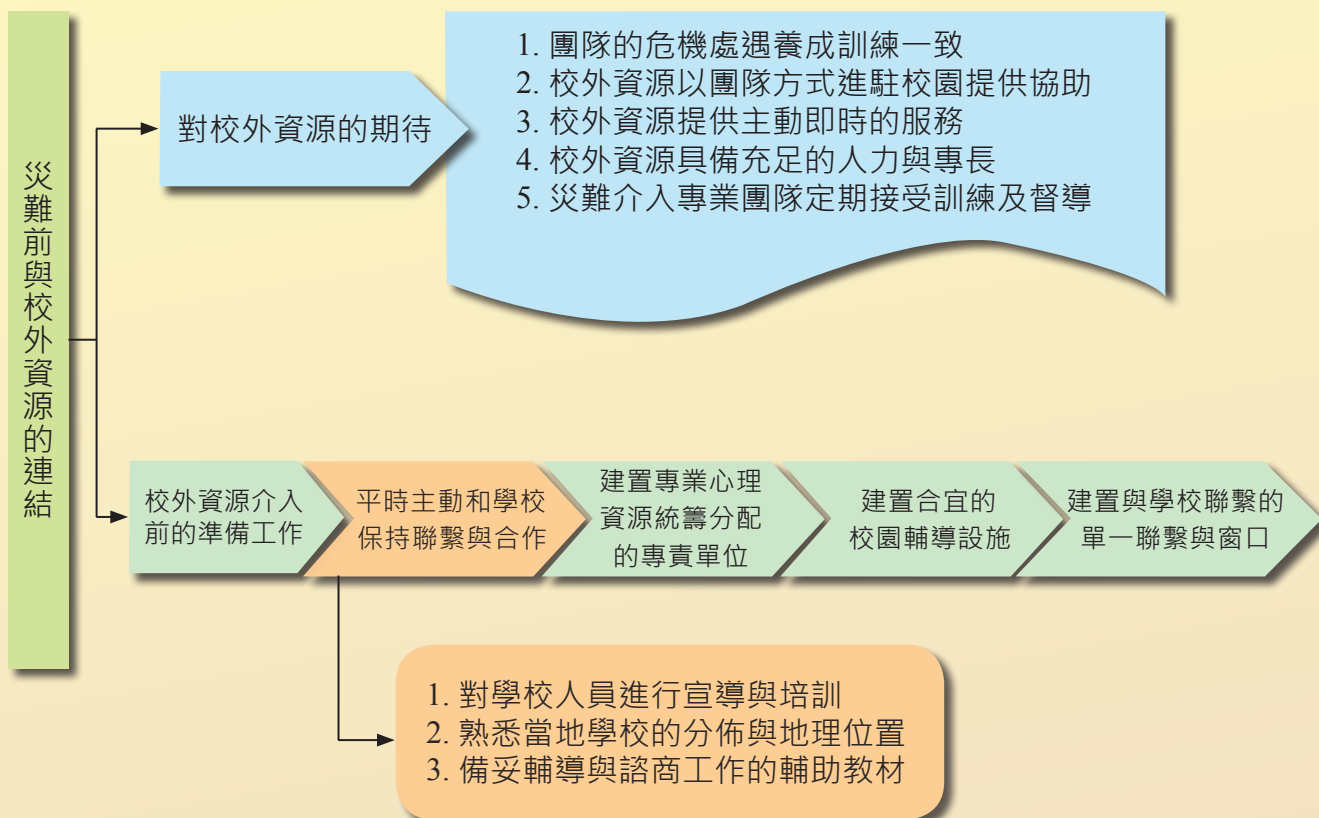
校方平時即連結可長期、穩定合作的當地外部資源，除在學校有需求時能即時協助，亦可於校內教師自覺專業有所限制時，有尋求資源協助的管道。

5

利用具信效度的篩檢工具及早發現高關懷學生

校內人員平時需熟悉相關具信效度的篩檢評估工具，以利災難（或創傷）發生後（時）進行高關懷學生的初步篩選，便於後續轉介或尋求資源介入協助。

(二) 災難前與校外資源之連結



圖六 災難前與校外資源之連結

當校園遭遇災難事件時，大多需要校外專業資源協助，本手冊的資源意指各種提供災後心理重建服務的單位，例如提供心理輔導或諮商的諮商心理師、心輔相關科系的大專校院師生團隊、社福機構，及提供精神醫療的精神科醫師、臨床心理師等。校園可藉由資源的引進提升校內輔導機制，而校外資源也可藉由與校園的合作，再走入社區，讓家長們接觸心理復健資源的服務。

經訪談內容分析指出，校園對校外資源的期待有：1. 災難介入專業團隊應有一致的養成訓練；2. 校外資源以團隊方式進駐校園提供協助；3. 校外資源提供主動即時的服務；4. 校外資源具充足的人力與專長；5. 災難團隊定期接受訓練與督導（創傷介入、篩選工具的施測與解釋知能）。詳細內容說明如下：

1. 災難介入專業團隊應有一致的養成訓練

災難介入專業團隊平時應有一致的養成訓練，才能有利於災難後輔導人力的調度與支援，也較能在各樣介入的決策上達成團隊共識，以便於災難發生時能有充足人力同時進行較多班級、或個案的介入工作。

2. 校外資源以團隊方式進駐校園提供協助

校外資源單位平時要能組織應變小組與團隊，以利危機時的輔導介入能即時動員，依服

務種類、班級或時段進行分工，並能相互支持與支援，以避免替代性創傷與專業耗竭。

3. 校外資源提供主動即時的服務

當災難事件發生時，校園可能處於慌亂焦慮的狀態，校外資源若能主動聯繫校方，並且說明可以提供的即時服務，尤其在輔導資源較少的地區，將能更快速促進災難介入工作的校內外合作。

4. 校外資源具充足的人力與專長

各縣市應設立校園災難諮商輔導專責單位，在輔導專業資源較少的區域（如：花東或偏遠山區等），提供專業人才穩定的工作機會，讓輔導專業人才能夠常駐在這些地區，平時即可與學校建立合作關係，進行預防宣導的心理衛生工作，才能在災難事件發生時，提供穩定、即時的協助。

此外，校外資源團隊平時即可網羅服務各年齡層的專業人才，如成人、大專生、高國中生、小學生等，如此較能針對不同年齡層提供更有效、更適切的專業服務。平時在處理校園個案時即應進行跨專業合作，讓輔導教師、社工師、心理師、精神科醫師等不同領域的專業人才能夠相互合作與分工，才能減少災難發生時磨合的時間與負擔，也能使災難介入工作更有效率。

5. 災難介入專業團隊定期接受訓練及督導（創傷介入、篩選工具的施測與解釋知能）

校外災難介入專業團隊平時即應針對不同的災難類型，例如天然或人為的災難，牽涉人數多或牽涉人數少的災難，瞭解其相互的差異，並有適切的先備訓練，例如媒材（如繪本、玩偶等）的選擇與運用，衡鑑工具的選擇、施測與後續的解釋，以利各類災難來臨時做適當的介入。而介入的過程中，可將輔導諮商工作歷程以文字或照片等形式記錄下來，接受督導或檢討後可修正成更適切的方案存檔，以利經驗的傳承或下次災難來臨時緊急介入之用，並可做為災難預防的心理衛生推廣資料。

此外，介入工作中應有督導資源的協助，以改進介入處遇技術，也能使專業人員獲得減壓與支持。

而經訪談內容分析指出，校外資源在災難事件發生前，亦可進行的準備工作有：1. 平時多主動和學校保持聯繫與合作；2. 建置專業心理資源統籌分配的專責單位；3. 建置合宜的校園輔導設施；4. 建置與學校聯繫的單一窗口。詳細內容說明如下：

1. 平時多主動和學校保持聯繫與合作

校外專業人員進入校園服務前，應能有專責人員先與校方接洽溝通，並完成前置的準備作業，以利校外資源順利展開服務與工作。

校外資源進駐前需進行的前置作業如下：

- (1) 對學校人員進行宣導與培訓

服務的內容與項目：平時校外專業人員需對學校進行宣導與溝通心理輔導或諮商工作的重要性與效益，鼓勵校方平時即可申請校外專業資源協助處理適應困難學生個案，或引進專業資源進行災後輔導種子教師的培訓，以充實校園內部的災難輔導人力資源。

(2) 熟習當地學校的分佈與地理位置

校外資源需熟悉當地學校的分佈與地理位置及交通狀況，以利災難發生時能迅速到達學校進行危機介入。

(3) 備妥輔導與諮商工作的輔助媒材

校外專業人員可先行備妥輔導與諮商工作的輔助媒材，如繪本、沙遊治療、遊戲治療媒材，並將之規格化、模組化，以便在介入時減輕校方負擔。

2. 建置專業心理資源統籌分配的專責單位

校外資源應建置專業心理資源統籌分配的專責單位，並依照每一個校外資源的地理位置或專長特性，劃分個別的责任學校或學區，以免資源的重覆與浪費，也可確保在災難事件發生時，校外資源能即時地進入責任學校進行協助，免除災後心理重建工作的中斷與銜接。

3. 建置合宜的校園輔導設施

校外輔導人員可觀察校園是否有足夠的輔導空間與設備，若校園本身專業的空間不足，校外輔導資源可協助校方增設。如進行募款時，為校園建置遊戲室以利遊戲治療，或是自備行動遊戲箱，甚至籌措經費打造供晤談工作進行的行動車輛，以提升輔導或諮商的工作品質。

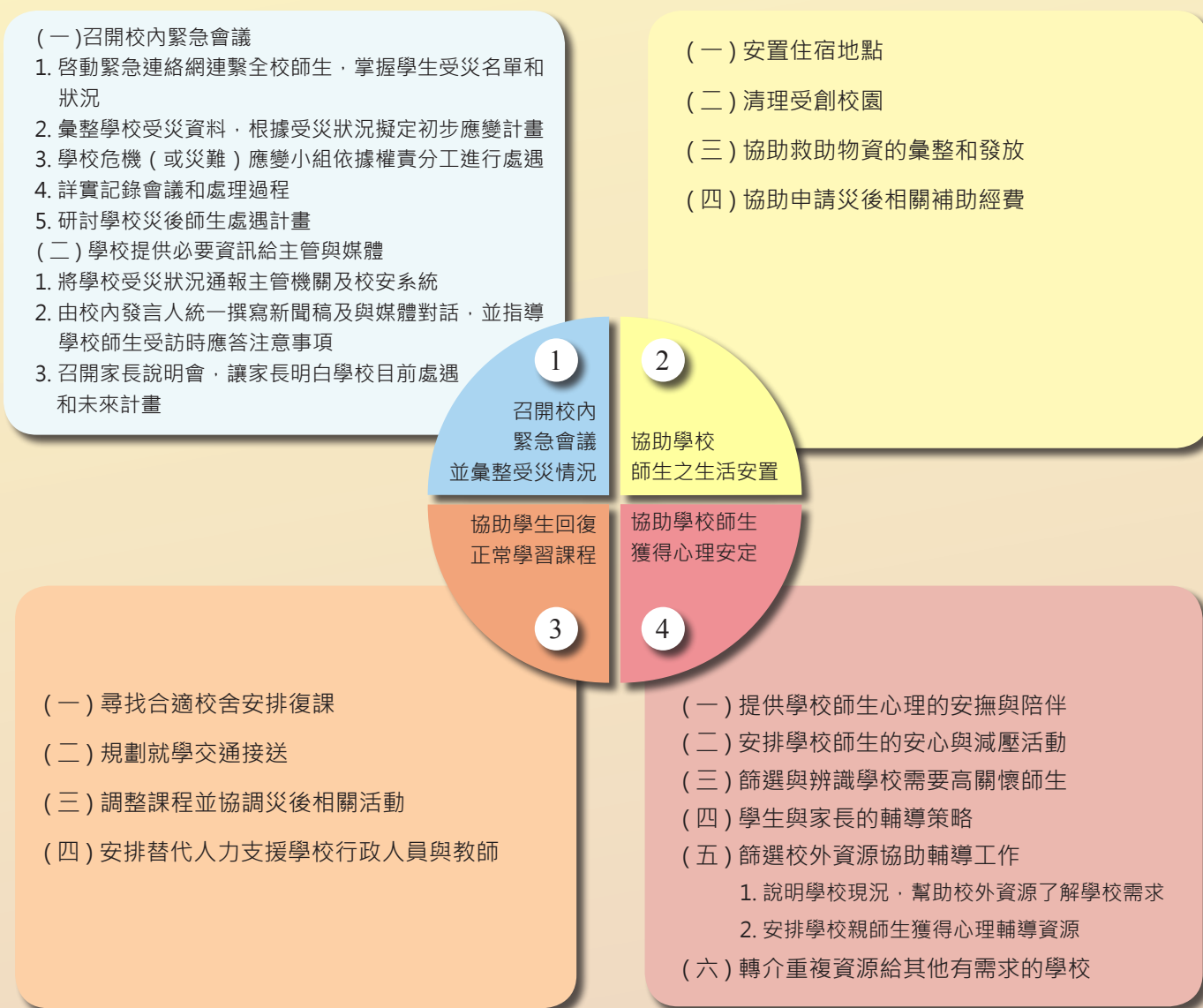
4. 建置與學校聯繫的單一窗口

校外資源在對外聯繫上應有清楚一致的窗口或負責人，以利校方進行接洽；或是與校安通報系統保持合作與聯繫，在災難發生時可藉著校安系統的指派，讓校外資源能減少進入校園的阻力，順利與校園建立合作關係。

二、二級預防

二級預防主要是對校園災難事件發生後需做立即性的處理，透過早期的診斷與有效的介入，減少校園的問題、減低師生症狀的出現，最終的目標是協助個體面對災難的情境，獲得適應性的因應策略，該策略含括啟動校園內的災難危機小組，確認親師生的安全與安置，並對上課正常化作準備，校園硬體的恢復，異地復學的安置與交通安排，學生的安心團體與課程，以及對教職員工的壓力調適與自我照顧等。內容詳如以下分述：

(一) 災難中校內應變方式與原則



圖七 災難中校內應變方式與原則

災難後的二級預防主要是對校園災難事件發生後需做立即性的處理，透過早期的診斷與有效的介入，減少校園的問題、減低師生症狀的出現，最終的目標是協助個體面對災難的情境，獲得適應性的因應策略。

由於災難事件對校園的影響層面較廣；根據先前專業工作者在災難訪談中的建議，因為災難過於混亂且擴及範圍較大，建議以六週為原則。因此，學校在災難事件發生六週內可著手進行四大方向的應變工作，按其先後順序分別為：1. 召開校內緊急會議，並彙整受災情況；2. 協助學校師生之生活安置；3. 協助學生回復正常學習課程；4. 協助學校師生獲得心理安定，接著分別說明如下：

1 召開校內緊急會議，並彙整受災情況

(1) 召開校內緊急會議

A. 啟動緊急連絡網聯繫全校師生，掌握學生受災名單和狀況

由校長擔任統籌角色，召集學校教師、行政人員尋找安全、適切地點成立臨時行政中心與辦公室，著手了解師生及校園的受災情形，包含：受災名單人數、硬體建築受損程度等。首次的緊急會議扮演重要的角色，目的在於傳達明確訊息，使教師了解學生受災情形及自身的角色與責任。此時，校長身兼領導者、支持者、傾聽者角色，除需滿足外界對校方如期開學的期待，亦需帶領校內教師與行政團隊進行重建工作。

此外，校方除透過報章媒體了解學生受災情形外，在交通與通訊設備許可的情況下，可請導師以面訪及電訪方式確實掌握學生狀況，了解災情及其影響，以利後續處遇方向的擬定。

B. 彙整學校受災資料，根據受災狀況擬定初步應變計畫

透過電訪、面訪方式了解學生及其家庭受災情形，並進行篩選分類，如受災戶、受困戶、危機戶。而災後重建計畫的優先順序為學生，其次是老師。

校方可將初步計畫分為軟硬體兩部分，一組由總務處主責，協助校園重建，如負責購買機具、掌握工程進度、協調志工人力、採購物資等環境及硬體設備的復原。

另一組人員為教務、學務及輔導處（教導處）主責，協助教學正常化、師生照顧、心理輔導等軟體的復原工作。亦可直接將校內人力分成兩組人員，一組教師負責校園重建，另一組則協助調查學生狀況，掌握學生安全狀況及安置地區。

C. 校內危機或災難應變小組依據權責分工進行處遇

由於居住在外縣市的學校教師第一時間可能難以進入災區學校，校長可先召集住在學校當地的行政人員及教師針對救災進行分工。校長需透過溝通來凝聚教師的向心力，使教師在停班、停課的情況下，仍願返校安定學生並協助重建工作。

校長擔任分工的主角，需將行政團隊人力進行適切的分工、建立聯繫窗口。校長及主任宜各自在災後重建工作的進程中，針對每天的人力、進度、物資進駐量、協助單位、電話聯絡等事務進行流水帳的記錄，相互核對後再就工作項目整理詳實記錄，包含：重建工作進度、各處室分工內容、治喪事宜、課程安排、電腦設備、疑難排解、家長會功能及外來資源、社福團體等。

D. 詳實記錄會議和處理過程

為有效掌握校園重建進度，可以資訊設備進行記錄，如：每日拍攝記錄校園角落及全景，建立電腦檔案資料進行前後對照，並可燒錄光碟存檔作為重建記錄及製作備忘錄，以利掌握災後重建進度、減少重建



資源的重疊及浪費，藉此提高復原工作效能，並供日後接手之負責人員參考。

校長投入第一線工作，需親力親為樹立典範，使教師與行政團隊群起仿效，全力投入救災工作。

E. 研議學校災後師生處遇計畫

校長面對災後工作需有冒險的決策精神及承擔的勇氣，評估自身狀況與能耐，發揮身為大家長的使命感，以復學復課、安定師生、如期開學為主要目標。若經費等資源經保守評估後，恐將影響重建工作的推行，可就困難處媒合資源協助解決。

依照教育局處的重建計畫，安身後的安心工作，可安排教師參與研習提升輔導知能、高關懷學生的辨識與篩選能力，並引進班級輔導、團體輔導與個別諮商等資源進駐，以提供情緒支持、機會教育、問題解決能力提升等服務。

(2) 學校提供必要資訊給主管和媒體

A. 將學校受災狀況通報主管機關及校安系統

校長需在第一時間聯絡學校值班人員、家長會長、委員以了解及掌握學校受災情形，如學生罹難人數、學校受損情形等並製成報表，以電話或電子郵件方式回報教育局處。另可透過導師及行政人員分工，以既有學生名單進行確認，利用顏色或符號做區別，如以藍色或打勾代表存活、紅色或打叉代表罹難。

B. 由校內發言人統一撰寫新聞稿及與媒體對話，並指導學校師生受訪時應答注意事項

校長需指定其他處室主任擔任新聞發

言人，不宜擔任第一線發言人。在媒體應對方面，校長需叮囑受訪注意事項，基於保護學生立場，採取籠統而非果斷的回應技巧，如面對媒體詢問學生死傷人數時，在狀況尚未明朗的情況下，發言人應以仍在尋找傷者、確認損傷狀況等方式回應，取代回應確切的數字。

此外，針對學生受訪事宜，校方需事先教育受訪時可能出現的狀況，教導學生互動過程中保持禮貌，視問題程度與個別差異決定回答與否，感到不舒服者可尋求老師協助，並強調學生有拒絕回答與說「不」的權利。校方也需教育媒體在採訪中應尊重學生感受，或事先詢問老師，篩選情緒狀況穩定適合受訪的學生，而非加重原已混亂的狀況或帶給學生二次傷害。當媒體入校採訪時，校方應扮演主導角色，如主動提供照片與新聞稿，安排適切場地及動線進行說明會，勿任由媒體在校園中隨意挑選學生或發言人外的教師同仁採訪。

C. 召開家長說明會，讓家長明白學校目前處遇和未來計畫

校方需於開學前召開家長說明會，運用電話、社區廣播及傳單發送等方式通知家長到校，說明學校目前重建進度與動態，了解家長的困難與擔心，如：註冊費給付、上學制服、上課用品災損等問題。校方可募款或爭取相關補助，以支應學生該學期的相關費用，減輕家長負擔，使其能安心重建家園。此外可透過說明會同理接納家長的情緒、協助其宣洩情緒，並於會後帶領家長參觀重建中的校園及教室狀況，增加家長的信心。

2

協助學校師生之生活安置

(1) 安置住宿地點

由鄉公所及社區單位協助校方安排學生安置地點，如學校、教會、營區等，教師則協助學生安置住宿並穩定日常作息。有了安身之所後，透過學校、教會的活動規劃及安排，穩定學生心情。

(2) 清理受創校園

由國軍弟兄及宗教團體單位協助清理被土石淹埋的校園，鄉公所協助安排挖土機、砂石車等重機械清理機具，加速校園環境的恢復。但鑑於國軍人力的清潔範圍及時間，故校方宜增派家長會委員及志工協助校內的環境清理。

(3) 協助救助物資的彙整和發放

校方可先調查家長在經濟物資上的援助需求，媒合適切的善心企業、團體等單位，如家長無力給付學費，校方便進行募款以減輕其負擔。校方另可協助救援物資的分配與轉發，如運動服若數量過多，可留置日後再行發放，以免浪費。

(4) 協助申請災後相關補助經費

開學後調查家長的受災情形，評估其受助需求，盡可能協助其辦理補助申請。此時家長對於學生助學金補助的運用若有歧見，校方應和家長溝通，表示經費雖存於公庫，但實際用於學生的學雜費支出。此外，針對學校重建所需的軟硬體設備及

經費，校方宜善用教育部計畫申請，以利重建工作進行。

3

協助學生回復正常學習課程

(1) 尋找合適校舍安排復課

校長、家長會、教師需於會議中討論不同復課方式（他地/異地、他校/原校）的優缺點，如：安置他校需考量學生生活作息、安全及交通接送問題，且校園內人力大多集中在校園環境的恢復及重建，缺乏多餘人力關懷異地安置的學生。如決定原校復課，可即

時掌握學生動態、家長及社區狀況，但急需清理復課所需的



動線、走廊、教室、課堂佈置等處，以利準時開學。硬體設備完成後，便需立即著手進行教科書、文具用品、黑板、教具等軟體設備的準備。

異地復課者，因校舍不足需與他校共用教室及辦公室，學生採合班上課，教師則合班授課，因此可能會有許多的不適應與立場不同，需透過多次的會議召開，協調排課、行政風格、人際相處等，促進不同系統間的磨合，並考量所需的調適時間。

(2) 規劃就學交通接送

學校需了解師生交通接送的需求，主動向教育部爭取交通補助或民間團體的資助。校長、總務主任確認備妥交通車及交

通經費後，由校方安排符合當地地理特性的交通工具，接送被安置的學生到校上課。為考量安全因素，可協調家長會委員隨車陪同，並於開學前確認學生人數、班次及時間點，分上下午時段接送。由於主要道路可能中斷，校方宜運用吊橋、便道或產業道路，以機車或交通車的接駁方式，協助學生復課。



(3) 調整課程並協調災後相關活動

因應天候及道路狀況調整課程，如學期初提早放學，後再進行補課措施。而行政人員需於開學日前，依照受災罹難人數調整每班教室的課桌椅，如該班受災前有 24 位學生，受災後僅剩 20 位，便抽掉 4 張課桌椅，讓教室內僅留下 20 張課桌椅，避免空下的桌椅使學生觸景傷情。

為使家長能安心重建家園，讓社區盡早恢復災前樣貌，校方宜設計問卷，了解家長需求，提供課後學生照顧的服務，勾選選項時間自下午 4 點鐘放學至晚上 9 點鐘，協助指導學生完成作業並提供晚餐，以減少家長負擔。服務初始由學校人員輪流留守照顧，後續可申請教育部夜光天使計畫接續執行，使家長無後顧之憂。

(4) 安排替代人力支援學校行政人員與教師

教師位居災區第一線工作，深入了解災區狀況，身心狀況易受影響，如有不堪負荷的情況，需即時向同仁反映，先尋求

安排其他替代人力進入，維持團隊重建工作的進行。

4

協助學校師生獲得心理安定

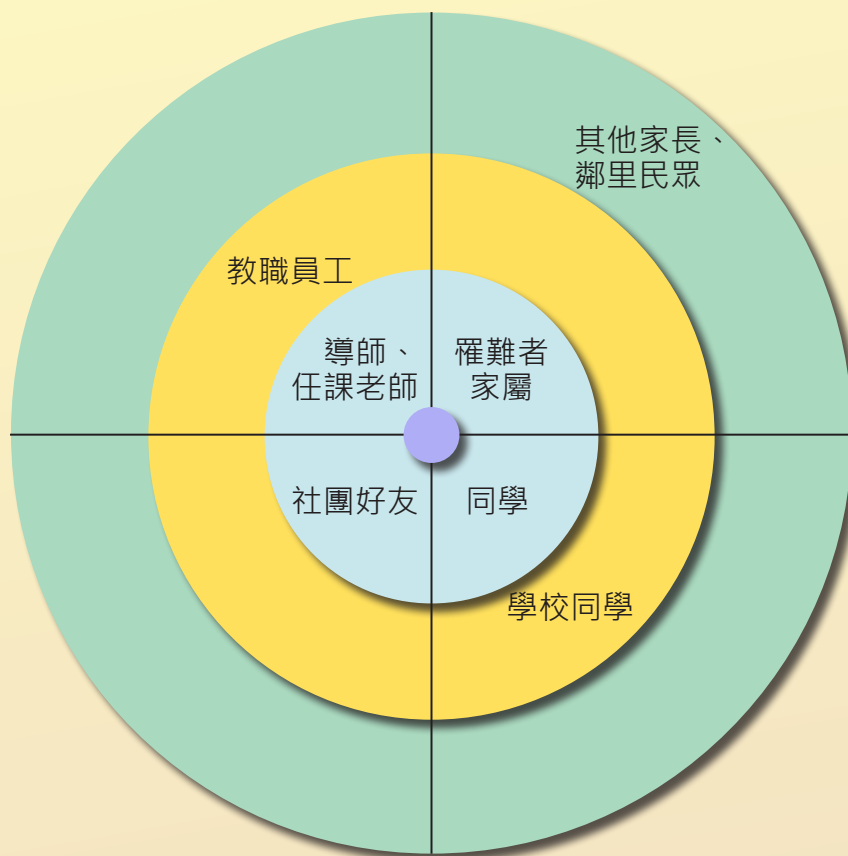
(1) 提供學校師生心理的安撫與陪伴

家長在受災當下處於慌亂狀況，忙於環境恢復，極可能無法兼顧孩子的需求，故有賴學校老師進行安撫。教師宜在第一時間進入安置所了解學生狀況並提供心理安撫及陪伴，透過語言及非語言的方式提供學生情緒上的支持，減少心中的慌亂與不安。

校園在安置學生、教職員工、甚至家長過程中，若在資源、時間有限的情形下可以透過賴念華(2005)「同心圓」的概念，來做緊急處理篩選與優先序。如圖八所示，中間為罹難者，透過同心圓來篩選與罹難者親疏遠近之關係，與罹難者關係越近者其所受到的衝擊必然越大，並可將相同質性的人員置放一起進行減壓，透過彼此的談論、支持抒發其情緒，並瞭解此事件對其身、心、生活所造成之影響，領導者可以在此確認是否需作進一步轉介的工作。

當學校資源有限時，亦可將影響最小、最外圈的人們，以較為簡易方式來進行減壓，例如大型減壓演講、減壓文宣等來進行，藉此方式讓師生得知必要時的求救資源即可。





圖八 「同心圓」概念 (賴念華 · 2005)

(2) 安排學校師生的安心與減壓活動

教師可能身兼照顧者與受災戶的角色，同時面對學校與家中災後重建的壓力，此時可透過外來資源協助師生進行減壓活動，減壓團體可以對受災的師生以及救災危機介入人員施行，以降低他們受到災難的創傷性衝擊、減少耗竭，同時可適時宣洩情緒並經由普同化與正常化的技術舒緩身心反應，也可以透過此團體篩檢出需要進一步協助的人。減壓團體常用的模式為語言模式與非語言模式 (賴念華 · 2005)，其實施之目的、結構與步驟如下：

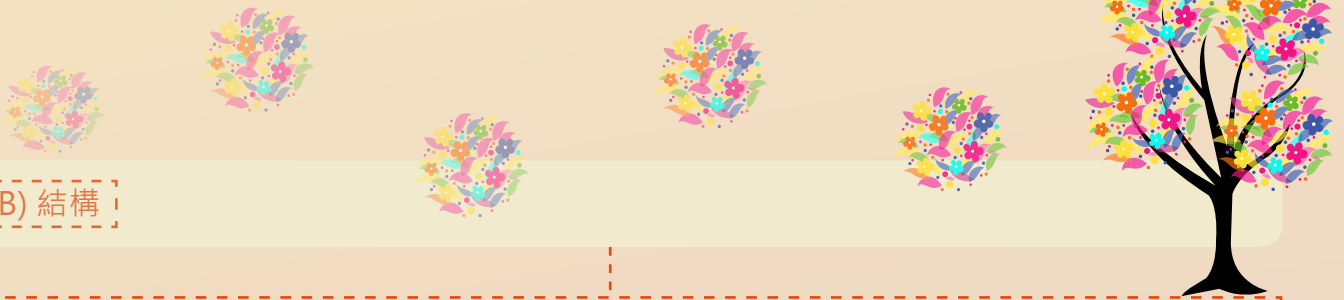


A. 語言式的減壓團體

(A) 目的

「減壓團體」是一個『心理教育』的模式，因此在工作過程中，我們的目的並不是諮商或心理治療，而是幫助成員處理和調適事件對他們的衝擊，所以主持人也可以藉機教導某些技巧，以緊急地幫助他們面臨這些強大的壓力，其主要目標有：

- a 讓參與減壓團體的成員有機會抒發自己在此危機事件之後的想法與情緒，同時聆聽到別人對此事件會出現的反應與症狀。
- b 在過程中，主持人以「正常化」(normalize) 的技巧來協助成員接受自己可能會有的反應，並教導成員在危機事件之後可能會出現的症狀，以做預備。
- c 預防或減少「創壓力疾患」(Posttraumatic Stress Disorder，簡稱 PTSD) 的發生。
- d 在進行過程中，幫助我們篩選出需要進一步諮商或協助的危機當事人。



(B) 結構

- a 進行時機：自我傷害事件發生後的 1 – 7 天內，72 小時內尤佳。
- b 進行方式：有標準程序，結構性的小團體。
- c 進行場地：以不受干擾、有桌椅、並備有白板之會議室為宜。
- d 時間：1.5 ~ 3 小時。
- e 人數：每個團體人數 3 – 12 人。

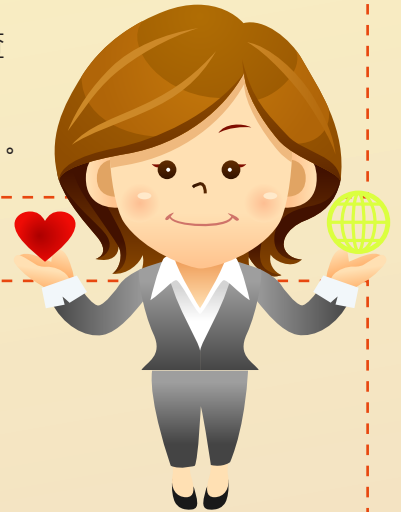


(C) 步驟

參考「危機事件壓力管理」(Critical Incident Stress Management , 簡稱 CISM) 模式 , 進行的程序可分為下列七個步驟 :

a 「介紹」的階段

- ▶ (a) 由主持人介紹自己及助手。
- ▶ (b) 說明減壓團體的目的 (如 : 幫助成員調適壓力而不是檢討或調查會) 及過程。
- ▶ (c) 建立基本規則 , 如 : 沒有階級之分、互相保密、成員請勿筆記等。



b 「事件」的階段

主持人提問 , 讓參與者輪流回答 , 問題包括 :

- ▶ (a) 您的大名是 ?
- ▶ (b) 在這件意外當中 , 您的角色 (職務) 是什麼 ?
- ▶ (c) 這件意外發生時 , 你看到、聽到、聞到了什麼 ? 當場做了什麼 ?

這個階段偏重「認知」, 主要目的是讓參與者描述這件事實。鼓勵成員說出他們所知道的事實, 此時不要急著請成員描述對危急事件的感受, 因為成員會在鼓勵的氣氛中, 慢慢開始去討論他們對此危急事件的感受。

c 「想法」的階段

主持人可以問成員 : 「當你聽到 (看到……) 這件意外時 , 你出現的第一個想法是什麼 ? 」主持人在此階段要認可、肯定 , 以及『正常化』每一個成員報告出來的的想法及觀點。

d 「反應」的階段

主持人經常在此時會問 : 「當時讓你感受最糟糕的是什麼 ? 」 「在這個過程中 , 你最不希望發生但卻發生的是什麼 ? 」引導每一個人開始分享這個事件給他們的情緒衝擊與反應。

e 「症狀」的階段

此階段主持人再次將成員情感部分拉回到認知的層次，當情緒的反應開始慢慢沈澱下來時，主持人開始問成員在這件事情發生之後有關他們身體、認知、情緒、行為四方面出現的徵兆。主持人會請有相同症狀的人舉手讓彼此知道，這是幫助成員正常化自己症狀的一種方式。

f 「教導」的階段

教導成員在緊急事件之後，出現的前述症狀大多是正常的反應，『讓大家都用平常心看待』是這階段最重要的任務。主持人可以預先整理相關的症狀來教導告知參與者。在此階段成員也可以溝通討論與分享，在此緊急事件中的危機因應方式，以及處理壓力的方法。

主持人告知除了上述狀況外，還有哪些現象也可能會在未來出現，以幫助成員去關照自己及周遭他人的反應。同時主持人還會問成員：當有這些現象出現時，在你的生活中，有誰可以協助你來處理這些？這是幫助成員開始去尋找生活中的資源，而不是一直受困在危機感中。

g 「重新出發」的階段

在此階段，主持人提供最後機會給參與者問問題或發言，並以詢問引導成員找到正面的意義，甚至是新的學習，或對自己的欣賞之處。

在結束之前，領導者也可以邀請成員開始去討論，接下來他們進一步的計畫是什麼？

帶領這工作完之後，提供校方瞭解哪些成員可能需進一步的關照追蹤，甚至轉介至社區心理衛生中心等機構。



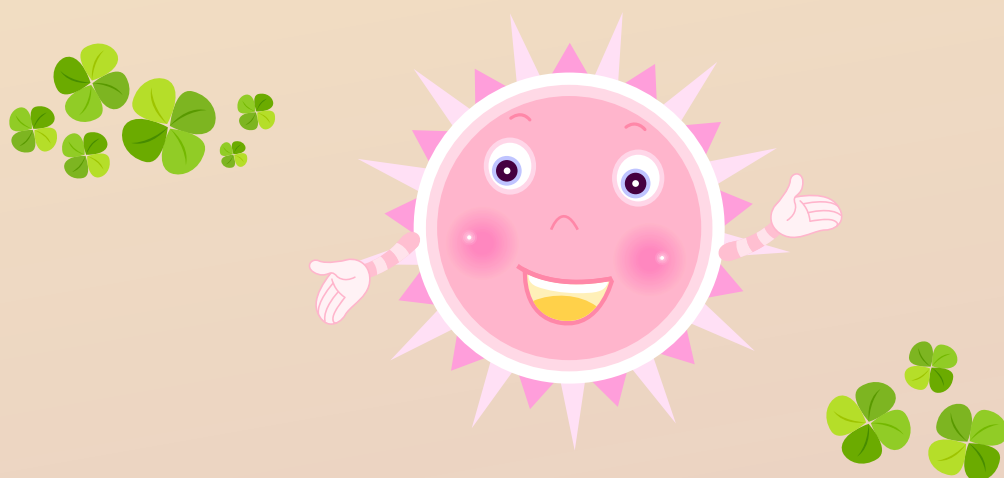
B. 畫說災難——非語言式的減壓團體

由於並非所有的成員都可用語言來清楚說出自己的想法，尤其對兒童更是難上加難，本手冊所列之「畫說災難——非語言式減壓團體方案」是賴念華（2006）參照 Paul Joseph Dowling（1997）繼 1989 年加州發生大地震後，發展出的「藝術治療方案」（art therapy project）加以修改，並將此修改方案實際在國內各地現場工作，逐次累積經驗修正出來的非語言式減壓團體架構。因此，針對某些成員可採用「繪圖方式」進行減壓團體，以抒發與表達其內在之情緒。

〔A〕目的

透過「繪畫也是一種敘說」的原理，來協助無法表達或不願意表達的當事人透過繪畫模式來敘說之。這樣的目的並不是諮商或做藝術治療，而是幫助成員調適事件對他的衝擊，而主持人也可以藉由重新框架技巧，來幫助他們轉化強大的壓力，其主要目標有：

- a 讓參與減壓團體的成員有機會透過「繪圖敘說」方式，抒發自己在此危機事件之後的想法與情緒。
- b 透過「視覺分享」瞭解別人對此事件會出現的反應與圖像。
- c 在過程中，領導者以正常化的技巧來協助成員接受自己可能會有的反應，並以重新框架技巧，來幫助他們轉化強大的壓力，以做預備。
- d 預防或減少創傷後壓力疾患的發生。
- e 在進行過程中，幫助我們篩選出需要進一步諮商或協助的危機當事人。



(B) 結構

- a 進行時機：自我傷害事件發生後的 1 – 7 天內，72 小時內尤佳。
- b 進行方式：有標準程序，結構性的小團體。
- c 進行場地：以不受干擾、有桌椅、並備有白板之會議室為宜。
- d 人數：每個團體人數 8 – 12 人。
- e 藝術媒材：蠟筆或是麥克筆（至少要有 6 個顏色），每人有六張 A4 大小的白色影印紙。

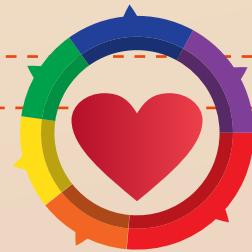
(C) 步驟

a 「介紹」的階段

- ▶ (a) 由主持人介紹自己及助手。
- ▶ (b) 說明減壓團體的目的（如：幫助成員調適壓力，不是檢討或調查會）及過程。
- ▶ (c) 建立基本規則，如：沒有階級之分、互相保密、成員請勿筆記等。
- ▶ (d) 行動式的社會計量：瞭解此事件對參與者的影響程度或關係程度，成員介紹自己姓名。
- ▶ (e) 發放藝術媒材：每人一份彩色色筆（蠟筆）、6 張 A4 白紙。

b 非慣用手塗鴉

- ▶ (a) 邀請成員拿出第 1 張白紙。
- ▶ (b) 選一個自己最喜歡的顏色。
- ▶ (c) 用非慣用手在白紙上塗鴉：塗鴉會喚起人們早期塗鴉的經驗與記憶，鼓勵成員直接去「做」、「畫」，來代替去「想」的暖身活動，幫助成員將自己最原始、抽象的圖樣呈現出來。採非慣用手塗鴉，可以減低成員對創作好壞的焦慮。



c 慣用手塗鴉

- ▶ (a) 邀請成員拿出第 2 張白紙。
- ▶ (b) 再選一個自己喜歡的顏色。
- ▶ (c) 用慣用手在白紙上塗鴉：觀察成員這兩張作品的創作方式及時間，以及是否有成員在這階段需耗費許多的時間濃密塗鴉，甚至想平塗，或無法停止的狀態；主持人需評估成員心理反應狀態。
- ▶ (d) 視覺分享：呈現第 1 及 2 張圖畫的面貌與形式，作品的「視覺分享」。

d 線條

線條是有開始和結束的塗鴉，線條是有意圖性、方向、終點的線條，會比塗鴉更多控制力。引導的原則，開始以「中性情緒」為開始，結束以正向、有能量的情緒結束為原則（下列線條引導僅供參考）：

- ▶ (a) 邀請成員拿出第 3 張白紙。
- ▶ (b) 請找出一個顏色，畫一條「早上不想起床，賴床的線」。
- ▶ (c) 選一個顏色，畫一條「生氣的線」。
- ▶ (d) 選一個顏色，畫一條「平靜的線」。
- ▶ (e) 選一個顏色，畫一條「倒楣的線」。
- ▶ (f) 選一個顏色，畫一條「高興的線」。
- ▶ (g) 視覺分享：成員彼此線條呈現方式。



e 圖形

從一條線發展到一個圖形，是將線的開端與結尾相連，讓成員開始呈現想法，並可以將圖形意義化。本階段「最糟糕狀態」的圖形，會引發具有影響、震撼情緒的圖形；如果反應過於強烈，則勿著色，以免成員情緒過度引發。以下第 1 – 5 步驟，是本減壓團體的暖身：

- ▶ (a) 第 4 張白紙畫圖形。
- ▶ (b) 選一個顏色，畫「XX (自傷危機事件) 的圖形」。
- ▶ (c) 選一個顏色，畫「在 XX (自傷危機事件) 中，拯救 YY 的圖形」。
- ▶ (d) 選一個顏色，畫「在 XX (自傷危機事件) 中，最糟糕狀態的圖形」。
- ▶ (e) 選一個顏色，畫「畫一個預備好，面對 XX (自傷危機事件) 的圖形」。
- ▶ (f) 如果時間許可，邀請成員把每個圖形著色起來，著色可以建構一個對此事件的想像或是故事，但情緒過於強烈時，則圖形勿著色。

f 危機事件圖像

平常是以討論方式進行危機事件的述說，但此方案強調先不說，而是將它「畫」在圖畫紙上。

- ▶ (a) 拿出第 5 張白紙，畫自我傷害危機事件圖像，正式進入 15 分鐘創作，可喚起危機當下的經驗。
- ▶ (b) 主持人可說：「想到 XX (自傷危機事件) 時，如果你可以用色彩、線條、圖形來呈現，你會如何去畫這張圖形？」
- ▶ (c) 小組分享：以「看圖說話」方式來做分享與討論，如果有些成員難以表達畫中特殊部分，可以用下列問句做引導：

- I. 這裡發生了什麼？
- II. 那是什麼？
- III. 那是誰？
- IV. 怎麼會累倒在那兒呢？
- V. 你在圖畫中的哪裡？



提問不用「為什麼 why」？而是以「什麼 what」、「誰 who」、「如何 how」、「哪裡 where」、「何時 when」來提問。

- a. 創作完，做視覺化的冥想，主持人可說：「讓自己在心裡面想像、環顧剛剛畫的作品的每一個部分，它讓你想起了什麼？圖上的象徵性意義是什麼？」

g 重新得力

最後作品是預備出航，準備重新出發。

- ▶ (a) 冥想：主持人可說：「智慧老人現身，如果我擁有更多能力、智慧，『萬一』下次在遇到相似狀況，我會如何來面對與因應。」
- ▶ (b) 拿出第 6 張白紙。
- ▶ (c) 畫下當「自己有更多知識、智慧時，面對此危機事件」的圖像。
- ▶ (d) 團體分享與討論，可依照下列原則：
 - a. 與先前作品的不同處。
 - b. 分享我已經學到一些正向的經驗及自我欣賞的部分：如果成員無法自行找到，主持人需透過成員分享内容，將其內容重新框架。

h 作品處理及後續篩選

作品處理需依照成員的期待處理，例如：a. 作品張貼強化自我經驗；b. 作品帶回家與家人分享；c. 將作品扔掉。尊重成員的選擇，就是最好的選擇。後續篩選需要進一步協助者，例如：a. 拒絕參加活動，無法創作者；b. 過程中有高度的焦慮者；c. 情緒無法停止者；d. 具有特殊反應者；這些當事人需轉介至與當地心理衛生人員聯繫，並做進一步個別危機處置之安排。

校長可透過始業式等集會場合舉行全校性的安心講座，增加師生對於災情的了解與掌握，並帶領道別再見的儀式行為，協助師生未竟事務的完結。

語言模式的個別諮商對教師而言，可能如同在陌生人前進行自我揭露有些難度，故可另外安排 30 分鐘至一小時的按摩抒壓活動，協助教師宣洩身心壓力。亦可運用當地宗教信仰的特性，如安排牧師、大哥哥或大姐姐帶領師生進行禱告或唱詩歌等活動以安頓身心。

(3) 篩選與辨識學校需要高關懷的師生

為了解及掌握每間學校的學生狀況，可透過問卷篩選進行分級；本計畫團隊建議使用「加州大學洛杉磯分校 PTSD 量表」，該量表中文翻譯版已同意授權臺灣大學心理學系陳教授淑惠，如需使用本量表請洽陳淑惠教授。或以繪圖方式了解其情緒狀態，並透過了解受災狀況與核對其平日表現，篩選高關懷的學生接受個別輔導或諮商。班導師宜利用聯絡簿與家長保持聯繫，了解學生家中的適應狀況，另透過平日與學生的互動及觀察，回報狀況並轉介有受輔需求者至輔導室，再媒合心理師進行輔導。

(4) 學生與家長的輔導策略

不僅學生需要輔導，有些家長也需要輔導介入的協助，故學校可辦理親師活動進行親職教育、提供家長心理支持，並適度灌輸對外來資源應抱持珍惜與感謝的價值觀，另教育家長除接受外界的援助外，也能逐漸增加自我成長的復原力量，而非長久仰賴資助。

學校可利用危機、災難相關主題的繪本與套書，提供學生閱讀輔導的服務，讓老師與學生有機會討論、宣洩情緒，從書中相似的案例學習正確的調適方法與因應之道，以療癒內心的失落與創傷，重建信心與希望。此外，透過表達性的藝術媒材，讓學生有機會透過繪圖表達對受災的感受、想法，從圖畫中敘說生命故事與經驗，建立普同感。亦可將生態保育、環境教育等愛護大自然的觀念融入社會課、綜合活動等課程，將受災的經驗轉化成正向意義的學習與成長。

(5) 篩選校外資源協助輔導工作

A. 說明學校現況，幫助校外資源了解學校需求

校長擔任篩選角色，媒合學校需求與外來資源，使其發揮最大效用。校外資源介入前宜先到校場勘並了解學校需求及文化差異，訂定適切的協助計畫，並與校方討論修正，量身訂做符合需求的協助模式。為避免資源的重覆與浪費，校方篩選外來資源應抱持審慎態度。

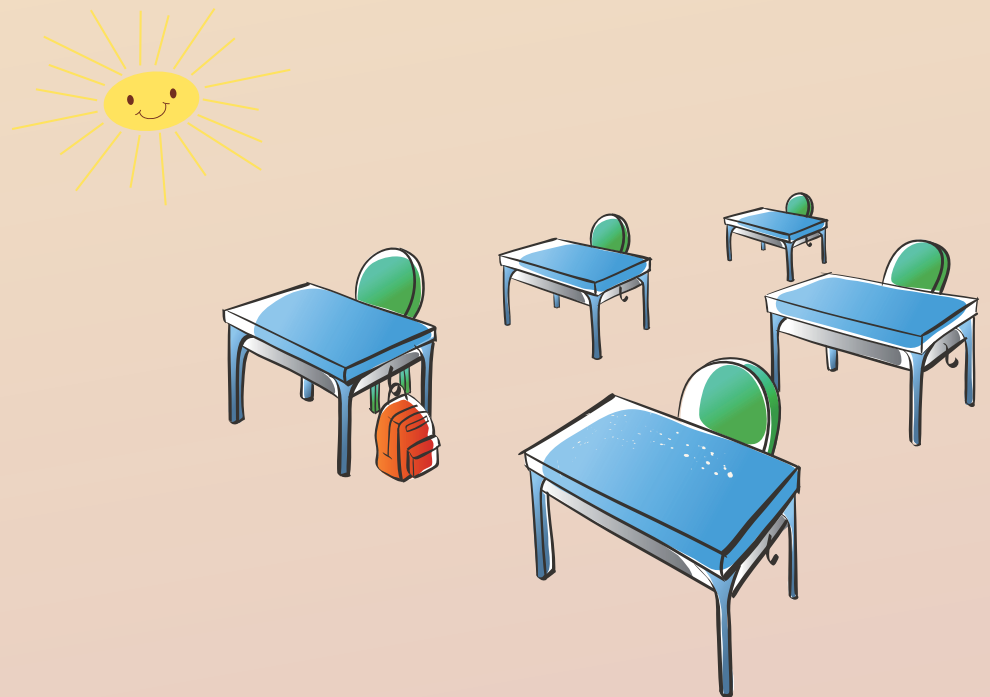
此外，校外資源進駐校園時，校內主事者本身的角色、概念、態度、人際關係、學校氛圍等，易影響後續資源介入的順利與否，如校長若概念清楚並持支持態度，教師及行政人員則較易配合，校內外系統的連結也較為順暢。

B. 安排學校師生獲得心理輔導資源

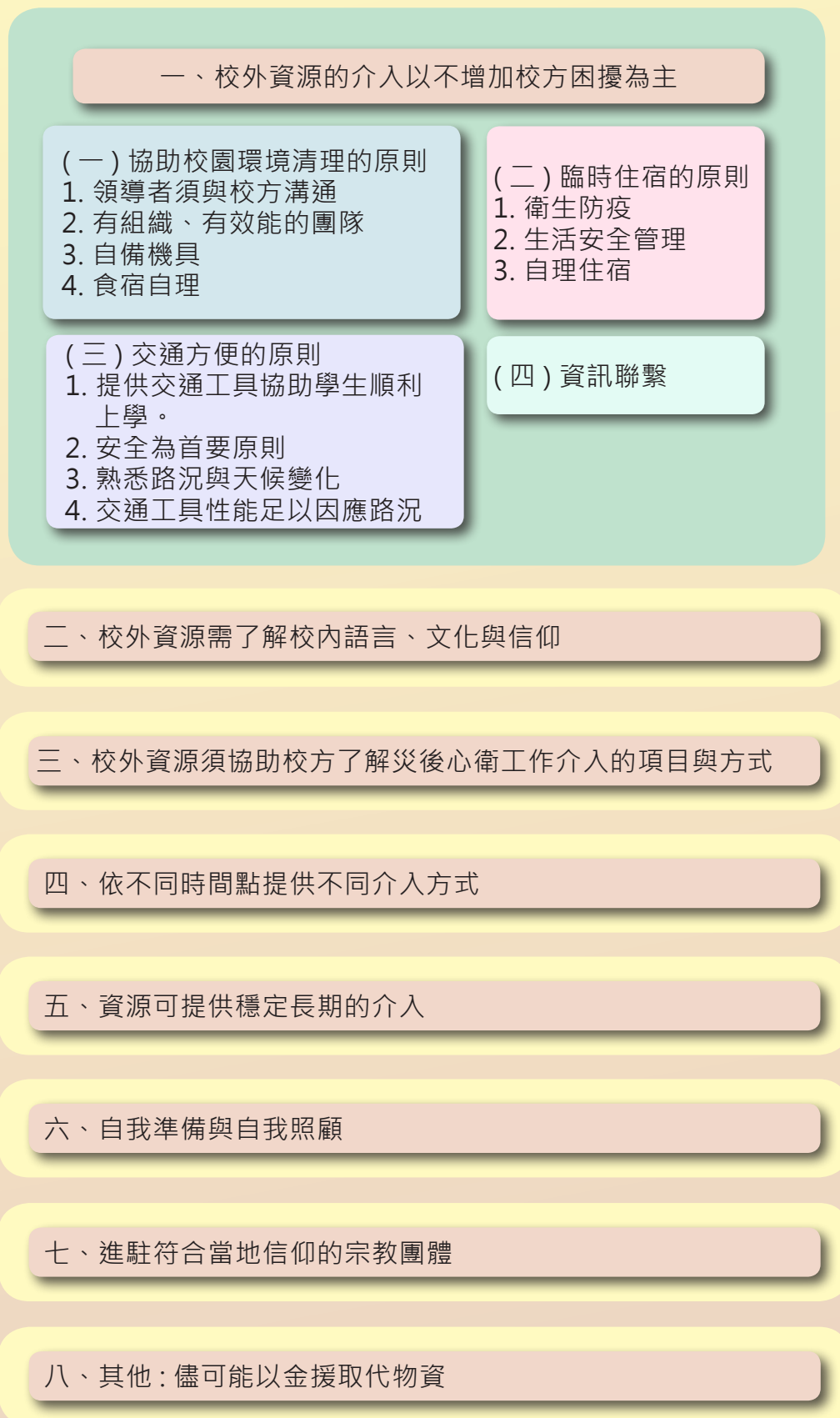
校方安排學生接受外來資源介入，如班級輔導、營隊活動、團體諮商、個別諮商的協助，均需經過家長同意，除增加家長對資源的了解與認識外，亦可減少誤解、追究等不必要的質疑。而教師在協助救災與重建過程中，本身也是受災者，有其被支持、受輔的需求，但較易被忽略，同時教師受輔的意願可能也相對較學生低。

(6) 轉介重複資源給其他有需求的學校

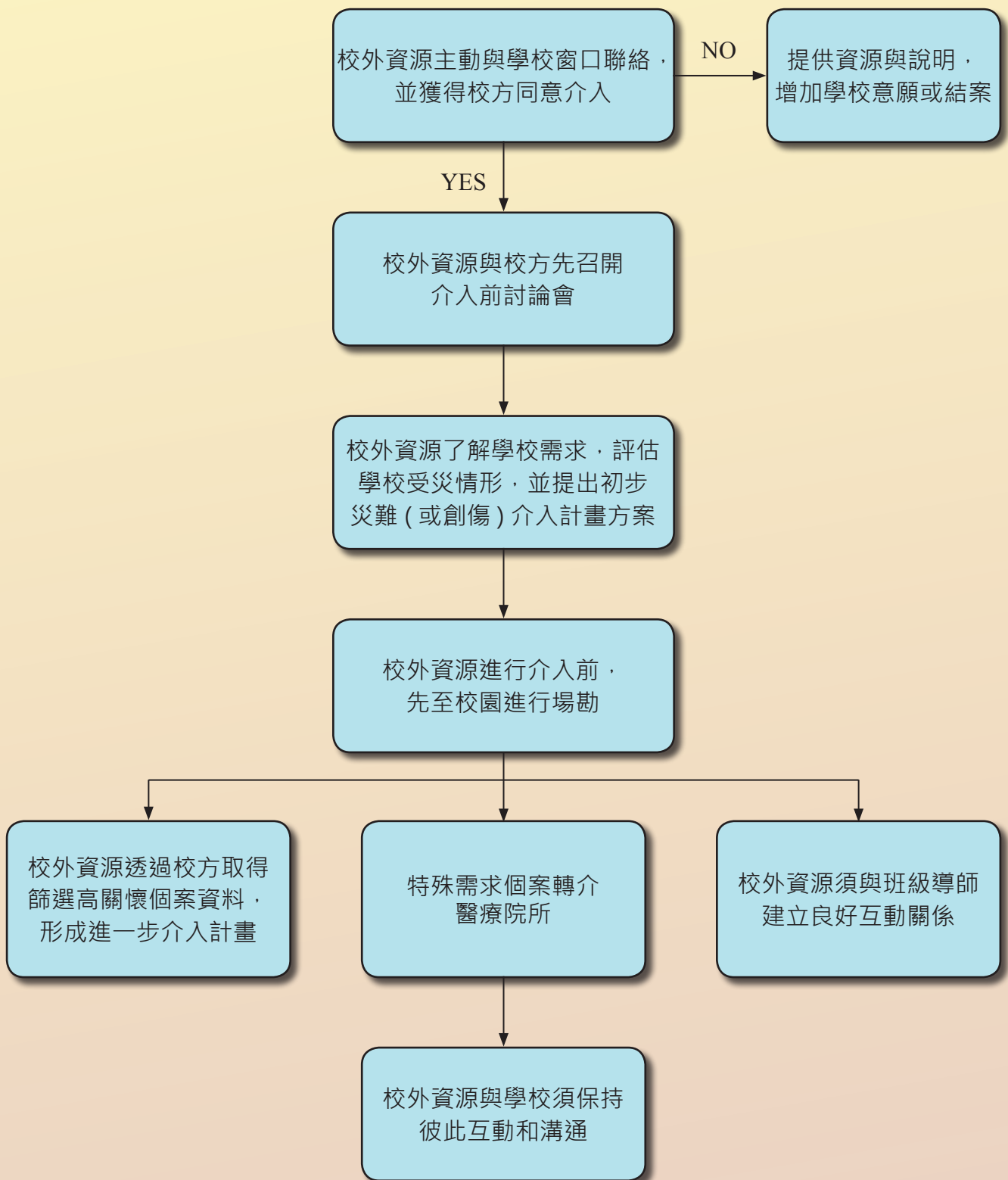
校方在分配資源時，宜先教育學生有需求者再拿取，重覆或多餘的資源可以轉讓至其他有需求的學校，或是由縣政府、教育部單位擔任統籌主責，減少資源的濫用與浪費。



(二) 災難中校外資源進駐步驟與原則



圖九 災難中校外資源進駐原則



圖十 災難中校外資源進駐步驟



圖十一 災難中校外資源協助學校輔導工作的方式

災難 (或創傷) 事件對於校園造成的影響廣大，常造成校內需要漫長的心理復建歷程，非常需要校外資源的進駐協助，學校會期待校外資源介入者需注意八大介入原則以及可以協助學校輔導工作的八項步驟和九種方法。

1. 災難 (或創傷) 中校外資源進駐校園協助輔導工作的原則

在校園災難 (或創傷) 事件發生六週內，校外資源可以八大原則來協助學校輔導工作：

- (1) 校外介入以不增加校方困擾為主；
- (2) 校外資源需了解校內語言、文化與信仰；
- (3) 校外資源須協助校方了解災後心衛工作介入的項目與方式；
- (4) 依不同時間點提供不同介入方式；
- (5) 資源可提供穩定長期的介入；
- (6) 自我準備與自我照顧，避免枯竭及替代性創傷；
- (7) 進

駐符合當地信仰的宗教團體進駐；(8) 以金援取代物資援助。接著分別說明如下：

(1) 校外資源的介入以不增加校方困擾為主：在災難（或創傷）發生時，校外資源可以協助學校進行清理校園環境、臨時住宿的安排、師生交通的安排與安全維護、協助資訊聯繫等事宜，協助時需事先與校方溝通並注意以下相關事項，避免增加學校的困擾和負擔：

A 協助校園環境清理的原則：

- ▶ (A) 領導者須與校方溝通：協助前須與校方溝通需要多少人力，並瞭解需要協助清理的地方，避免將校方重要的財物丟棄。
- ▶ (B) 有組織、有效能的團隊：校外協助者以軍方、慈善團體、能自我管理分工合作等有組織的團隊，較適合協助清理校園環境。
- ▶ (C) 自備機具：校外協助者須自備清理機具，不要求學校準備。
- ▶ (D) 食宿自理：校外協助者須自理食宿，減少學校的困擾和負擔。

B 臨時住宿的原則：

- ▶ (A) 衛生防疫：提供的住宿環境須衛生並避免群聚感染。
- ▶ (B) 生活安全管理：人員安全和進出名單的管理是非常重要的。
- ▶ (C) 自理住宿：事先了解要求學校安排住宿是否造成學校的困擾。

C 交通方面的原則：

- ▶ (A) 提供交通工具協助學生順利上學。
- ▶ (B) 安全為首要原則：校外協助者需考量交通的安全，避免增加學校的擔心和心理壓力。
- ▶ (C) 熟悉路況與天候變化：事先了解路況和當地的天候情形，將危險降到最低。並且評估這樣的交通時間和路況在長期提供服務的狀況下，是否會造成難以負擔的心理壓力。
- ▶ (D) 交通工具性能足以因應路況：考量車子是否能夠上山下海，或是否需要直升機才能進入災區。

D 資訊聯繫：可以透過網路協助學校彼此聯繫或對外的資訊連結。

(2) 校外資源需了解校內語言、文化與信仰：校外資源須瞭解本次災難（或創傷）事件後，學校的氛圍為何，以及對學校造成的影響，並了解該校學生的年齡與發展階段，評估自己是否能夠勝任此介入工作。對學校社區的語言、文化、價值觀和信仰能有更深入的了解，避免對學校一無所知就進入服務。

(3) 校外資源須協助校方了解災後心衛工作介入的項目與方式：校外資源進入校園內，應以校方為主體進行協助，並與校方建立良好關係，保持與教師的雙向溝通。此外，以團隊的服務模式進行協助，了解學校的需求，向學校說明進行的方式和預期的成效，非權威強迫式的要求合作。

(4) 依不同時間點提供不同介入方式：向學校說明每個階段進行的方式和內容，使學校對心理輔導有概念和心理準備。

(5) 資源可提供穩定長期的介入：穩定長期的協助，較有利於增進彼此信任關係和工作的成效。

(6) 自我準備與自我照顧：心輔人員行前準備和介入後的減壓與督導，能避免枯竭及替代性創傷。

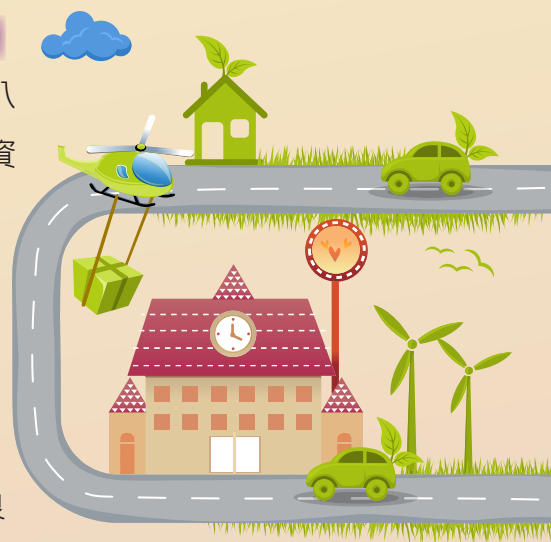
(7) 進駐符合當地信仰的宗教團體：透過相同信仰的宗教團體，可以提供校內親師生凝聚和支持的力量。

(8) 其他：儘可能以金援取代物資，因為過多的物資在短時間內進入校園，將造成學校管理和分配的困擾，以金援取代物資，可以讓校方依校內需求活用資源，也可避免物資的重複與浪費。



2. 災難（或創傷）中校外資源協助學校輔導工作的步驟和方法

在校園災難（或創傷）事件發生六週內，校外資源可以八項步驟來協助學校輔導工作，按其先後順序分別為：(1) 校外資源主動與學校窗口聯絡，並獲得校方同意介入；(2) 校外資源與校方先召開介入前討論會；(3) 校外資源了解學校需求，評估學校受災情形，並提出初步災難（或創傷）介入計畫方案；(4) 校外資源進行介入前，先行至校園進行場勘；(5) 校外資源透過校方取得篩選高關懷個案資料，形成進一步介入計畫；(6) 特殊需求個案轉介醫療院所；(7) 校外資源須與班級導師建立良好互動關係；(8) 校外資源與學校須保持彼此互動和溝通。茲分別說明如下：



(1) 校外資源主動與學校窗口聯絡，並獲得校方同意介入：校外資源在災難（或創傷）事件發生時，可主動與校方守門人（校外資源需獲得校園守門人的同意才可進入校園提供服務，通常為校長或主任擔任此角色）或窗口聯繫，簡介團隊的組織、專業和經歷，並說明能夠提供給校方哪些服務與協助，創造初步的合作關係。

(2) 校外資源與校方先召開介入前討論會：校外資源介入校園從事心理復健工作前，應先與校園守門人或相關負責的教職員召開會議，具體討論執行事宜，充分溝通和意見交流，做好事前準備工作。

- (3) **校外資源了解學校需求，評估學校受災情形，並提出初步災難（或創傷）介入計畫與方案：**
了解學校真正的需求，如：班級學生的輔導、與媒體互動的方法、或是讓教師好好休息或減壓等，再根據師生的需求提出輔導企劃案。
- (4) **校外資源進行介入前，先行至校園進行場勘：**透過到校園或社區的場勘，瞭解親師生的生活環境和服務對象，並逐漸建立關係，以減少介入後的陌生感。
- (5) **校外資源透過校方取得篩選高關懷個案資料，形成進一步的介入計畫：**透過會談或評估測驗，篩選出高關懷個案，以安排更進一步的介入服務。
- (6) **將特殊需求個案轉介至醫療院所：**將篩選出來需要精神科醫師診斷與治療的學生轉介到醫療院所，並持續關心學生後續的心理復健狀況。
- (7) **校外資源須與班級導師建立良好互動關係：**透過與導師建立關係，蒐集學生的上課狀況，也可藉此關懷老師，進而協助導師和學生。
- (8) **校外資源與學校須保持良好互動和溝通：**將服務的過程簡單知會學校輔導人員，讓校方了解介入的狀況，也讓校方可以即時提供學生的訊息，增進彼此工作同盟關係。

有關校外資源在災難（或創傷）事件發生六週內協助學校輔導工作的方式，可用九種方式來協助學校輔導工作，分別為：(1) 提供教師紓壓與按摩活動；(2) 安排營隊或表演活動；(3) 安排陪伴學生的關懷輔導員；(4) 篩選高關懷學生；(5) 學生團體輔導；(6) 學生個別輔導與諮商；



(7) 老師諮商或諮詢；(8) 安排教師研習課程；(9) 其他。接著分別說明如下：

- (1) **提供教師紓壓與按摩活動：**危機發生時，教師承受很大的壓力，需要第一時間能夠得到心理與身體上的休息與紓壓，以儲備能量，繼續投入災後教學與學生輔導工作。
- (2) **安排營隊或表演活動：**透過營隊或表演活動，可以提供學生情緒紓緩的功能，並注入活力帶給學生歡笑與希望。
- (3) **安排陪伴學生的關懷輔導員：**災難發生時，教師和家長忙於災後的重建工作，此時提供學生的陪伴工作，可以使教師和家長得到喘息空間，減少他們教養的負擔，也使得學生在這段期間不會感到被冷落和孤單。
- (4) **篩選高關懷學生：**透過畫圖、篩檢工具、觀察、會談等方式，篩選需要個別輔導與諮商的學生，作進一步的協助。
- (5) **學生團體輔導：**以成長性、會心的團體，透過繪畫或活動的方式，瞭解孩子的身心衝擊，進而協助學生紓解災難帶來的創傷與壓力反應。
- (6) **學生個別輔導與諮商：**透過遊戲、會談或表達性藝術媒材，幫助災後的學生恢復心理健康。

- (7) **老師諮商或諮詢**：教師在災難（或創傷）中常常也是受災的角色，卻必須投入校園的重建工作，此時校外資源除可與老師討論學生與個案狀況，提供輔導的策略外，也可關心老師的身心狀況，並提供進一步的諮商服務。
- (8) **安排教師進修研習課程**：可安排災後心理重建與輔導的相關研習，加強教師的專業知能，使老師們能直接協助學生。
- (9) **其他**：校外人員可提供書面的資訊或是提供教師免付費專線諮詢，另一方面，由於不是每所學校都能有專業的諮商室或團體輔導室，所以校外資源在協助時能對場地的要求保持彈性，也要尊重學生原本課程上的時間安排，盡量避免讓介入的輔導或各項服務，影響到學生課程的學習。

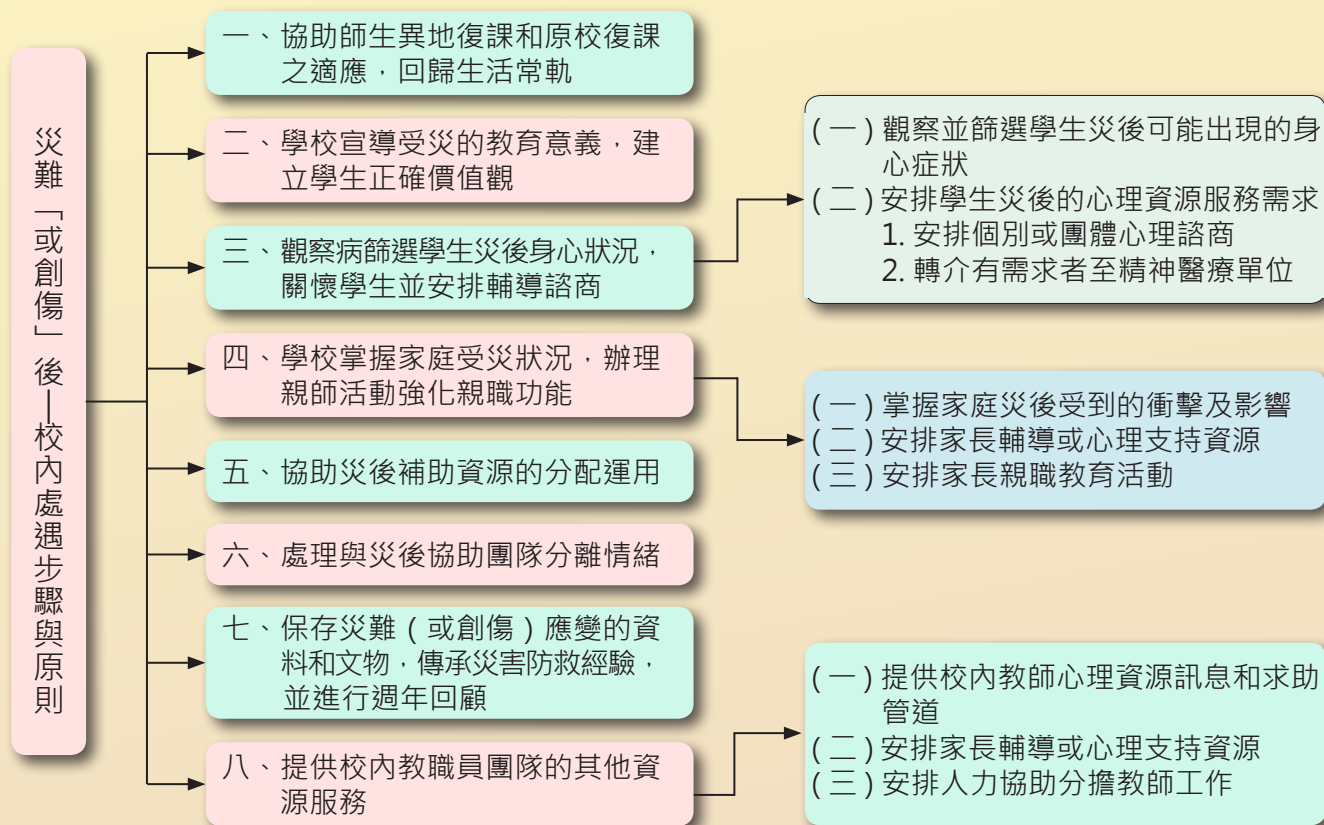


三、三級預防

在此階段主要是對受創的親師生進行長期的介入與諮商、治療，最終目標是要幫助心理受創者發揮最大的潛能，盡快地恢復生產的能力。處於災難（或創傷）後的個體，常視事件是具有威脅性與無法解決的，所以，此階段也包括篩檢出創傷後壓力症候群（PTSD）的師生，並且進行心理資源的介入與諮商治療。

有別於初級與二級預防，需要校外專業的心理健康人員來進行介入。唯災區校園周邊醫療及心理健康資源有限，且避免受創師生被標籤化，都以校外心理專業人員長期進駐校內協助為原則。內容詳如以下分述：

(一) 災難後校內處遇步驟與原則



圖十二 災難後校內處遇步驟與原則

災難（或創傷）事件發生時，學校進行緊急的應變措施和處置，安頓學校師生的安全。而後學校協助師生逐步回到常軌，調整身心狀態以適應新的環境和生活。校園回歸平靜與復課後，災後學校除了重建校園及分配物資之外，災難（或創傷）的處遇工作便進入三級預防的部份。此階段主要是對受創者的師生進行長期介入與治療，以減少災難（或創傷）所造成的損害。同時在此階段應針對應變流程、災難（或創傷）預防和校內體制方面進行檢討改進，以求未來面對意外災害時，能更有效迅速的反應和處理。

整體而言，災後工作的重點在於：1. 協助師生異地復課和原校復課之適應，回歸生活常軌；2. 學校宣導受災的教育意義，建立學生正確價值觀；3. 觀察並篩選學生災後身心狀況，關懷學生並安排輔導諮商；4. 學校掌握家庭受災狀況，辦理親師活動強化親職功能；5. 協助災後補助資源的分配運用；6. 處理與災後協助團隊的分離情緒；7. 保存災難（或創傷）應變的資料和文物，傳承災害防救經驗，並進行週年回顧；8. 提供校內教職員團隊的其他資源服務。以下分項說明災後應進行的處遇措施：

1. 協助師生異地復課或原校復課之適應，回歸生活常軌

為使學生能儘速回復正常課業學習，學校可視情形進行異地復課或原校復課。異地校復課之後，教師雖會協同帶班，但可能仍感受到自己是「外來的」。部分學生亦難以融入，甚至產生適應問題。因此，學校需要協助校內師生生活的適應。

2. 學校宣導受災的教育意義，建立學生正確價值觀

由於災後補助物資甚多，加上部份家長價值觀偏頗，使學生在災後出現浪費物資、視受助為「應得」等價值觀偏差的情形。因此，學校應教導學生在接受資源後，需對困境中所受到的協助與支持心懷感恩，並轉化為自發向上的動力。

3. 觀察並篩選學生災後身心狀況，關懷學生並安排輔導諮商

(1) 觀察並篩選學生災後可能出現的身心症狀

災難（或創傷）事件發生後，學生可能會出現急性壓力反應，在生理和心理上產生適應不良的狀況，尤其本身原已有適應困難或家庭功能不佳的學生，更可能出現較顯著的創傷後壓力反應，甚至演變為創傷後壓力症候群（PTSD）。

教師可觀察或詢問學生於災後是否出現下列狀況，若於災後四週內出現這些症狀，並且持續2天至一個月，我們稱此為急性壓力症（Acute Stress Disorder），若持續1到3個月以上，我們則稱為創傷後壓力反應症候群（PTSD），教師應為學生尋求專業的心理協助。

創傷後壓力反應症候群（Posttraumatic Stress Disorder）主要症狀如下：

1 反覆地體驗

- ▶ (a) 有關災難或創傷事件的影像、思想或記憶重覆湧現
- ▶ (b) 夢見與事件相關的夢境
- ▶ (c) 彷彿災難或創傷事件又再度發生的感受或知覺
- ▶ (d) 曝露於事件的相關提醒物或相關情境時，感覺到強烈的痛苦或生理反應

2 逃避反應

- ▶ (a) 逃避與事件有關的談話、活動或情境
- ▶ (b) 無法回想與事件有關的重要部份
- ▶ (c) 對重要的活動降低興趣或減少參與
- ▶ (d) 情緒麻木：情緒感受侷限或對周遭人、事、物疏離
- ▶ (e) 對未來失去希望感或悲觀

3 過度警覺

- ▶ (a) 失眠
- ▶ (b) 易怒
- ▶ (c) 難以專注
- ▶ (d) 過份警覺
- ▶ (e) 過度的驚嚇反應



此外學齡期青少年可能會出現 (a) 易怒或攻擊的行為 (b) 行為退化 (c) 態度冷漠 (d) 對課程或學習失去興趣 (e) 逃避上學 (f) 人際出現退縮等的狀況。

學校輔導工作由輔導室主責，導師則可協助進行訪談和觀察，但若教師對輔導工作不甚瞭解，易認為輔導無效，且輔導人員對於學生狀況輕重緩急的判斷和教師可能有落差，故輔導人員需與教師溝通學生狀況，說明目前做法，以及需要持續多久的觀察，讓教師明白具體做法與背後立意，才能安心並順暢合作。

災難（或創傷）發生後，輔導人員宜先以量表做分級，篩選出不同程度的高關懷學生做再評估。但學生是否如實填寫，以及篩選結果與實際觀察是否有落差，輔導人員與教師皆需留心注意。

另外，學校儘可能以統一版本的測驗或問卷做充分篩選，避免不同版本間困難度不一造成使用不便，但不同年級程度宜以不同版本施測，檢測後再依結果進行後續輔導工作。

而當學生出現災後的心理壓力症狀時，教師們可以先進行的一些因應方式有：(a) 若學生出現對事件喚醒物的恐懼或事件記憶的重演時，我們可以試著提醒他目前的狀況是安全的，並且去分辨與災難發生當下的不同；(b) 讓學生有討論或重述這些經驗的機會，不管是同儕間或師生間的討論，可讓學生在討論中交換因應的策略，也幫助他們瞭解有這些感受是正常的；(c) 鼓勵學生參加活動的課程或運動，讓他們的情緒有發洩的管道與途徑；(d) 同理學生內心的情緒狀態，不要求或期待他們要表現地勇敢堅強；(e) 說明家人與朋友的支持對復原是重要的，鼓勵他們允許自己與同儕或家人互動，不要太快拒絕旁人的支持。



(2) 安排學生災後的心理資源服務需求

A. 安排個別或團體心理諮商

在災後心理需求方面，將隨著學生受影響的程度不同，分別安排個別或團體的心理諮商介入等不同處遇，運用閱讀繪本等活動媒材，以協助學生回復正常生活功能，獲得較佳的適應。校外專業心理人員對有受輔需求學生的諮商服務結束後，應提供校方一份輔導摘要表，讓學校瞭解學生的受輔情形。哀傷團體諮商方案（張麗鳳，2010）與個別諮商的假設、歷程（吳秀碧，2010）如下：

(A) 哀傷團體諮商方案

哀傷團體諮商方案 (一)：覺察與正常化哀傷情緒	
目標	協助學生覺察與宣洩對同班同學意外身故的哀傷與失落情緒，並能逐步完成哀傷的歷程
時間	約 40 分鐘
準備材料	手提音響 輕柔音樂 情緒臉譜
團體帶領流程	
1. 開宗明義 ：簡單自我介紹，對本次團體諮商的進行方式及目的進行簡單的介紹。說明意外事故的發生經過，及○○○已過世的消息 【指導語】 ：老師及各位同學，今天大家一起聚在這裡，是為了最近學校裡發生的意外事件。此事件到目前為止，有□□人受傷，而如妳們所知，○○○也已經在這場意外中喪生。相信這個意外帶給你們很大的震撼，今天這個小團體聚會，提供大家一個安全的空間，聊一聊這個事件帶給你的衝擊，彼此支持。	
2. 還原現場 ：以冥想引導同學進入這意外事件的氛圍中，並同理學生可能有的情緒，與身心反應，加以正常化、普遍化。 【指導語】 ：現在，找一個你最舒服的姿勢，閉上你的眼睛，慢慢的吸氣、吐氣，調整你的呼吸。時間回到你剛聽到意外消息的那一刻，當時你正在做什麼呢？感覺一下你當時的心情，是震驚、害怕、悲傷，還是有其它的感覺？那時候的你，腦中想到的是什麼？你的身體有什麼不一樣的反應？是心跳加快、呼吸急促、還是喘不過氣？請你細細的去體會它，並且接納它，不用感到害怕，這些都是正常的。在面臨這樣重大的事故任何人都會有些反應，雖然每個人的反應不盡相同，但這都是正常的，請你不用擔心或害怕。	

哀傷團體諮商方案 (一)：覺察與正常化哀傷情緒

3. 壓力反應檢核：發下情緒臉譜，請同學在符合自己心情的臉譜中塗上顏色，並寫下當時與此刻的想法、行動、及身體反應，二人一組彼此分享。

【指導語】：現在我要發下情緒臉譜，這裡面有多種不同的表情，請你在當中選出符合妳心情的臉譜，並塗上顏色。然後找一個人與他分享。不要覺得不好意思，無論你有什麼樣的情緒都是正常的。(可在徵求同學同意之下，唸出部份同學的感受。)

4. 機會教育：

4-1 邀請有各種情緒與身心反應的同學舉手，再一次強調這些身心反應的正常化與普遍化，並教育學生有哪些正常的創傷反應及因應方式。(危機事故後的壓力症狀及心理創傷的壓力反應請見附件。)

【指導語】：你有感受到難過的請舉手？感到悲傷的請舉手？感到生氣憤怒的請舉手？是否還有其他的情緒？也有類似情緒的同學請你舉手？會有這些反應是正常的，因為我們正經歷一段難過的時間，除了以上的情緒反應之外，你可能還會有失眠、做惡夢、身體不舒服、胸悶等症狀；你可能會覺得那可怕的一幕常出現在眼前；你可能會忍不住的想為什麼會發生這樣事？或是容易覺得心情不好、想哭；生氣老天爺不公平；想找肇事者算帳等，在這幾天當中，如果你有這些反應，都是正常的。每個人遇到這樣的事都會出現這樣的反應。當你覺得有以上的情形時，你要多保重自己的身體，注意均衡的飲食和休息、運動。如果可以，找個可以信任的人聊一聊，不要悶在心裡，尤其當心理特別難過時，更是要告訴老師或父母。

4-2 中間下課時間鼓勵同學想玩的話可以出去玩。(兒童與青少年的哀傷是進進出出的，他們也能在一陣哀傷後開始玩耍，而獨處時又會湧出深層的哀痛)

5. 行動計劃：預告下一次團體諮商將製作送給○○○的最後紀念品，請同學帶工具與材料來。



哀傷團體諮商方案 (二)：冥想與製作禮物

目標	協助學生覺察與宣洩對同班同學意外身故的哀傷與失落情緒，並能逐步完成哀傷的歷程
時間	約 80 分鐘
準備材料	手提音響 輕柔音樂 各式藝術媒材

團體帶領流程

1. 行動方案：

1-1 教師播放背景音樂，以緩慢溫暖的音調帶領學生進入冥想，引導學生感受自己的情緒及狀態，並再次強調經歷過一段時間，身體反應以及情緒感受會有所不同，並加以正常化、普遍化。

【指導語】：請你將眼睛閉起來，調整姿勢盡量讓自己感到舒服，檢查身體有那一部位是緊張的允許自己放鬆，再將注意力放在呼吸上，調整呼吸的速度，慢慢的吸氣再慢慢的吐氣，讓吸進來的空氣可以到達丹田，再到達身體的每個部位，讓吸進來的每一口空氣滋潤身體的每個部位並帶來力量，每吸進一口氣都讓自己感覺越來越放鬆越來越有力量。一直與你朝夕相處的○○○同學突然因為△△事件而意外過世了，原來以為可以一起長大、永遠在一起的朋友突然消失了，過去你與○○○同學相處的點點滴滴還歷歷在目，你們一起在教室讀書上課、在操場運動追逐、一起玩遊戲、一起打球、一起做掃地工作、一起吃午餐、一起聊天……，聽到這個令人心痛的消息可能對你生活、學習、情緒上帶來很大的影響，在情緒方面你可能曾感到震驚、不敢相信，甚至有罪惡感、恐懼、憤怒、痛苦、沮喪等情緒，這些情緒都是自然而正常的，請你接納這些情緒，讓這些情緒自然流露，如此可以讓自己較順利的走過悲傷，恢復正常的生活。

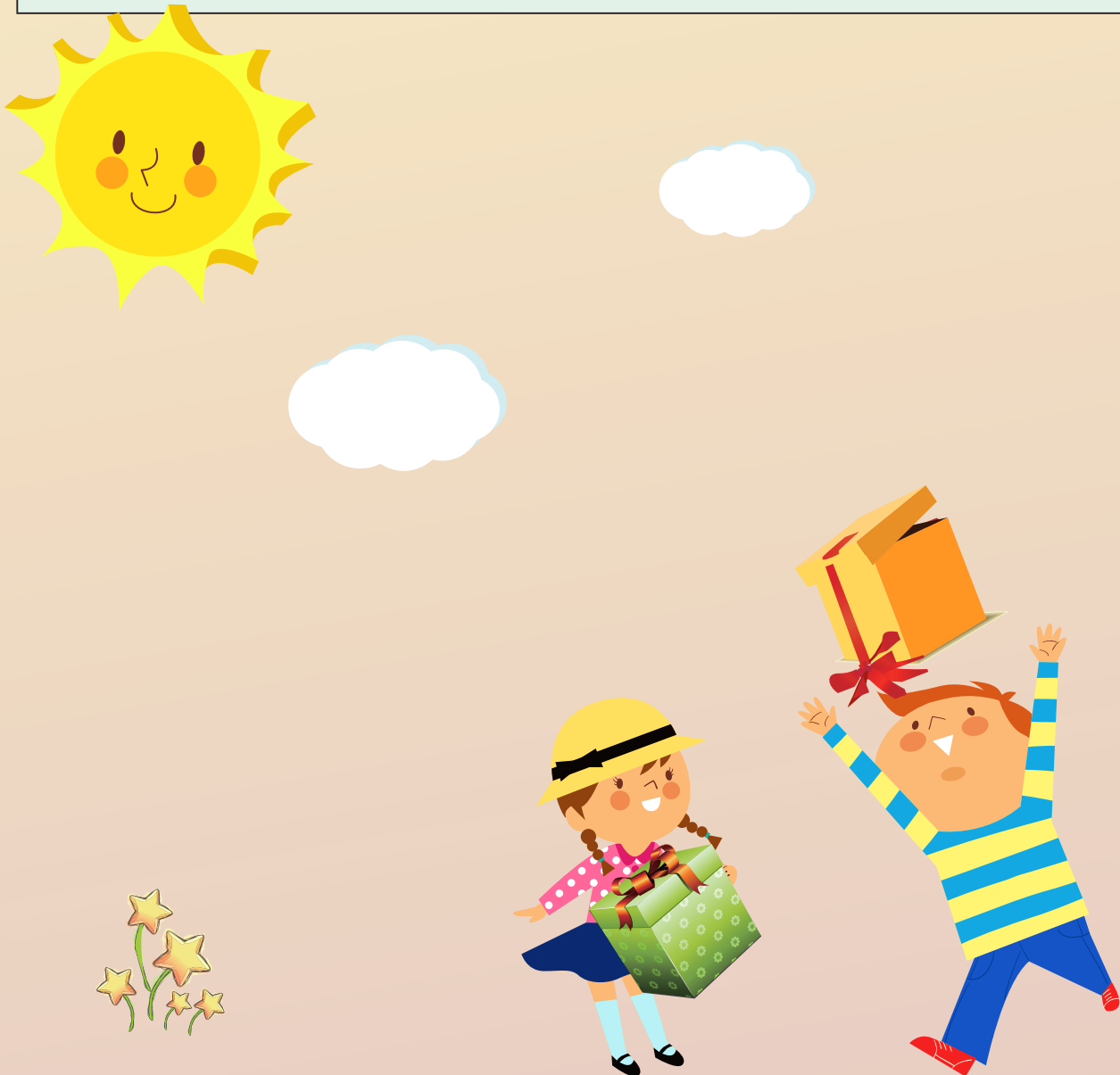
現在請你允許自己去碰觸內心深處對○○○同學的情懷，去體會一下內心的感覺，你與○○○同學是否有些約定還來不及去做；或者你曾經對不起他還來不及道歉；他對你的幫助與關心你還來不及表達感謝；或者○○○同學曾經傷害你還來不及向你道歉，你們中間的誤解來不及化解……等等。請將這些未了的情感對他說，然後好好地向他道別，雖然他已不在身旁，但相信你的心意他可以接收到，你可以將這些情感、這些內心的話融入你所準備的材料，做成一份送給他的禮物表達你對他的心意，若你已準備好請慢慢的張開眼睛開始製作禮物」。

哀傷團體諮商方案 (二)：冥想與製作禮物

1-2 觀看◇年◇班過去與○○○同學的活動照片，回顧生活點滴與同窗情誼，並一邊開始製作禮物與紀念品。(教師可繼續播放音樂以延續氣氛)

1-3 請同學一一將做好的紀念品拿到講臺前放入事先準備好的箱子中，並說明這件禮物或紀念品所代表的意義、對已故同學的情懷，與寫給○○○同學的話。

1-4 團體雕塑：以團體雕塑進行，將○○○同學的遺物與裝禮物的箱子置於團體的中央，請同學依過去與○○○同學的情誼深淺、關係遠近，選擇一個合適的位置坐下。從坐在內圈的同学開始，說明為何選這個位置，過去與○○○同學的感情，最後想對○○○同學說的話。



哀傷團體諮商方案
(三) 情緒宣洩、完成未竟事務與自我照顧

目標	1. 檢核個別學生經過兩次團體諮商後哀傷與失落情緒的發展現況。 2. 協助學生覺察與宣洩對同班同學意外身故的哀傷與失落情緒，並能逐步完成哀傷的歷程。 3. 完成與過世同學的未竟事務 4. 學習在哀傷時期的自我照顧
時間	約 60 ~ 80 分鐘
準備材料	「繼續走下去」動畫 繼續走下去學習單

團體帶領流程

1. 行動計劃：

1-1 播放「繼續走下去」動畫，引導：○○○過世了但他仍在原地揮手祝福大家，有一天大家將在天上相會。請同學寫「繼續走下去」的學習單，並請同學彼此分享。

2. 重新出發：

2-1 發下第一次團體的情緒臉譜，請同學將目前還存在的情緒以鉛筆圈起來。

2-2 將自我照顧卡分散置於地面，請同學選取一張在哀傷的時候最需要的卡片。請同學寫下來所選取自我照顧卡對自己的提醒，與承諾在這段哀傷時期，願意如何自我照顧。四人一組分享所畫的與所說的內容，與拿到的自我照顧卡內容，及自我照顧卡對自己的提醒，與承諾。

2-3 老師總結：

【指導語】：死亡永遠是最令人困惑的一個人生問題，活生生的一個人何以就成了冷冰冰的屍體，喪失了那一口氣，人就完全走了樣子。他所愛的人的靈魂到那裡去了？人倘若平時從沒有思考過這些問題，不先具有一個自己所相信的生死觀、宗教觀，那麼在面臨死亡的剎那是會非常慌亂的。先有一個穩定的信仰和家人之間對生命的共識，當死亡發生時，藉著已經有的對死亡的理解和信念，才能在認知上平安接受親人亡故的事實，也能由其中獲得很大的安慰。

親愛的朋友或家人死亡是人生最沉重最困難的功課之一，它的第一個挑戰是「分離」且是永別，第二個挑戰是「理解」，因為我們都會要一個回答——所愛的人到那裡去了？死亡究竟是怎麼一回事？人需要在心裡給自己一個答案，第三個挑戰是「活下去」，活一個沒有他的日子；死亡的離別是在人世的關係上突然中斷，除了藉著照片與回憶以外，就不再能夠直接見到或接觸到他的音容了，在離別的過程裡，人需要充分的表達對亡

哀傷團體諮商方案

(三) 情緒宣洩、完成未竟事務與自我照顧

者的感謝、欣賞、抱歉，並能夠肯定的道別，有些時候相愛的人有很多話存在心中，在活著的時候並沒有充分的表達，倘若在臨終的一刻，在死別的剎那未能把握機會說出來，將是極大的遺憾，因此送終是一件極重要的事情，在可能的範圍之內，希望能夠在親人闔眼之前見上最後一面，表達心中所有未能吐露的語言，萬一不及送終，也要在親友死亡之後最靠近的時間裡，奔赴親人床邊，將胸中的千言萬語做一表達，才能了無遺憾的送所愛的人上路。

我們很難完全忘懷已逝去的親愛同學，因曾在生命中如此珍視對方，也無法完全在心中撤回曾投注的一切，所以我們需要足夠的瞭解、接納、同理、支持，才能夠去經驗痛苦、寂寞、害怕、憤怒、愧疚和悲哀，才可以在我們的心靈深處知道並感覺到所發生的事，且表達出這些情緒，也才可以混合這種種一起去處理，這樣我們才不會被這些情緒壓倒，當我們為逝去的朋友哀悼時並不是要切斷、放棄與逝者的關係，而是要為對逝去朋友的思念和回憶，在情感生命中找一個適當的處所，使我們可以持續保有對逝去朋友的想念和回憶，所以找到自己適合的方式「好好說再見」是必須的，能在心中真正的與亡者平安的道別、祝福、說再見是非常重要的事情，相信能讓亡靈平安的去，也能使生者開始做個決定，開始立下決心走往後的人生旅途，同時也找到一種方式讓自己可以有效的在世上繼續生活下去。

完整悲傷反應的基準點是想到逝去的朋友時能不感到痛苦，雖然想起失去所愛的人總還會有一種悲哀的感覺，但這種感覺不同於以前那種扭曲的特質，如果想起逝去的朋友沒有慟哭或胸口緊縮的感覺，並且能重拾對生活的興趣，感受更多的希望，再次經驗喜悅之情，重新適應新的角色、建立新的關係時哀悼便已完成，最後送給大家一句話「唯有能愛的人才能承受悲傷之痛，也唯有去愛才能治癒悲傷」。

~ 繼續走下去！加油 ~

1. 有些人走一走就停下來了，你覺得他們為什麼停下來？

2. 他們停下來之後會去哪裡？會變成什麼樣子？

3. 對於○○○停了下來，離開我們，你有什麼心情或想法？

4. 我和○○○還有未完成的事嗎？
(如：我欠他的錢還沒還。)

5. 你可以用什麼來懷念？
可以把對○○○的回憶與懷念放在哪裡？

6. 當你懷念○○○時，你可以為自己做些什麼？



你可以帶著對○○○的回憶繼續往前走
他會一直站在那裡祝福你：
繼續往前走 ~ ~



(B) 悲傷個別諮商的假設、歷程及任務 (吳秀碧, 2010)

a 假設

- (a) 悲傷者對於死亡的現實感為解決悲傷的起點
- (b) 悲傷的情緒精力抒解，有利精神層面的情緒精力恢復
- (c) 悲傷的解決需要找到與死者保持關係的新方式，也就是在悲傷者的內在世界必須發展出對於死者的新意像，以便由物理－社會－心理的關係與互動，變成社會－心理－靈性的關係
- (d) 失落的初期悲傷者需要先順應失去死者的環境，進而能學習去適應
- (e) 悲傷者需要從情緒化和自我導向轉為對環境和他人有反應的生活導向

b 悲傷解決的處理歷程

- (a) 建立會談的關係
相互認識，基本規則，說明會談過程，說明悲傷的需要
- (b) 講述失落的故事 / 失落的記事簿
當事人講述如何知道死亡的發生，看到、聽到、所作所為之過程
 - I. 親自目睹現場
 - II. 如何得知死亡
 - III. 知道死亡之時第一個反應
 - IV. 後來看到了什麼
 - V. 和做了什麼活動：每週記事



c 自從事發後個人的改變

- I. 這件失落如何影響個人
- II. 如何影響個人心情？個人行為？個人對人生看法？
- III. 這件失落使你感到連帶的失落？
- IV. 對你個人關係的影響？
- V. 對你的人際關係的影響？

d 悲傷的課題

- I. 最難以接受的部分
 - II. 最深刻的印象
 - III. 最大的失落是什麼
 - IV. 最難以割捨的是什麼
 - V. 最想迴避的是什麼
- 活動：寫一封信給死者

f 希望

- I. 死者對當事人一向的期望
 - II. 死者期望當事人的人生
 - III. 對死者許下承諾
 - IV. 對自己許下承諾
- 活動：本週做一件好好疼愛自己的事

e 內疚和憤怒的課題

- I. 自己想做而未做的事，未說的話
 - II. 評估自己可以主宰或負責的程度
 - III. 最想念和最不想念死者的事
- 活動：寫一封信給死者，請他原諒
或原諒他
- 空椅法
雙椅法

g 告別：給死者的信或禮物

h 結束



B. 轉介有需求者至精神醫療單位

對於災後受影響較深（如：PTSD），或是受到二度創傷的學生，可能更需要心理諮商、轉介精神醫療或使用藥物協助，以處理其心理創傷。

4. 學校掌握家庭受災狀況，辦理親師活動強化親職功能

(1) 掌握家庭災後受到的衝擊及影響

災難（或創傷）造成家庭的災損，影響家中的經濟和生計，更甚之，原已運作不良的親職功能將更加惡化，偏遠弱勢地區尤其明顯。災後政府單位和民間團體提供物質或金援方面的資源補助，常使家長和校方在資源分配上產生諸多爭執，家長的態度和物資的過剩也間接扭曲了學生的價值觀，容易變得過於依賴且不懂珍惜。校方亦需關懷家長本身在心理支持方面的需求，必要時引進輔導資源來協助家長，以健全家庭功能的運作。

(2) 安排家長輔導或心理支持資源

多數的輔導資源會用於學生，用於家長的部份則著墨較少，但教師需向家長傳遞

正確觀念，如「家長好，學生就會好」，並做親師良好溝通，讓家長了解若自身驚恐未定，孩子就難以心安。有時學生會與教師提及家中異狀，教師可視情況進行家訪、通報或做親師溝通。

(3) 安排家長親職教育活動

災後家長在親職教育方面的需求，主要是協助家長能有效發揮家庭的親職教養功能，協助學生建立正確的價值觀。學校亦可以提供誘因（如：領取補助款或物資），吸引家長參加校方舉辦的親職教育活動，以促進家庭功能良好發揮，協助家長教育和導正學生價值觀。教師宜從中與家長溝通並帶領學生，共同珍惜與感謝災後所得資源。

5. 協助災後補助資源的分配運用

學校可透過親師溝通或發放補助資源的機會，與家長協商補助資源的分配。官方或民間單位所提供給受災學校及學生家庭的補助和物資，部份家長卻花用在滿足個人需求。且由於學校被視為發放補助資源的管道，故家長對校方的作業常有許多意見，甚至有部份家長會期待更多的資源和補助。對此，學校既是教育單位，故也需教育家長正確的價值觀以及如何善用資源。

6. 處理與災後協助團隊的分離情緒

在長期且深入的諮商晤談和心理支持下，學生逐漸回歸生活常軌，此時則需要處理學生與長期陪伴的心理人員間，可能會有的分離情緒，以避免造成學生的失落感。

7. 保存災難（或創傷）應變的資料和文物，傳承災害防救經驗，並進行週年回顧

學校可將災害發生後的所有文件、信件、活動等加以保存、記錄，讓後學知道過往經驗、日後又該如何處理。而當他校也發生了類似的災難（或創傷）事件，可傳承說明學校以往的處理經驗，供其借鏡與學習。學校可於發生的週年紀念日，辦理相關的紀念回顧活動。

8. 提供校內教職員團隊的其他資源服務

(1) 提供校內教師心理資源訊息和求助管道

災後教師忙於教學、照護學生和行政工作之間，繁雜的工作常突顯人力的不足，但教師本身的情緒和壓力也需要照顧，教師的憂鬱焦慮情緒若未被化解，則難以協助處理學生的情緒，故教師的調適甚為重要。一般教師常見的因應方式有「暫時避免觸及情緒」、「找事情忙碌」，有些教師則「不刻意迴避，會抒發情緒，不壓抑」，或「透

過哭泣宣洩情緒」，但也有人「放著不想處理、不願面對」。對此，學校應協助辦理教師的諮商服務，或提供教師相關資源訊息，為教師提供心理資源管道，協助教師放鬆紓壓，讓緊繃的身心能有宣洩壓力的窗口。

(2) 辦理輔導專業知能研習

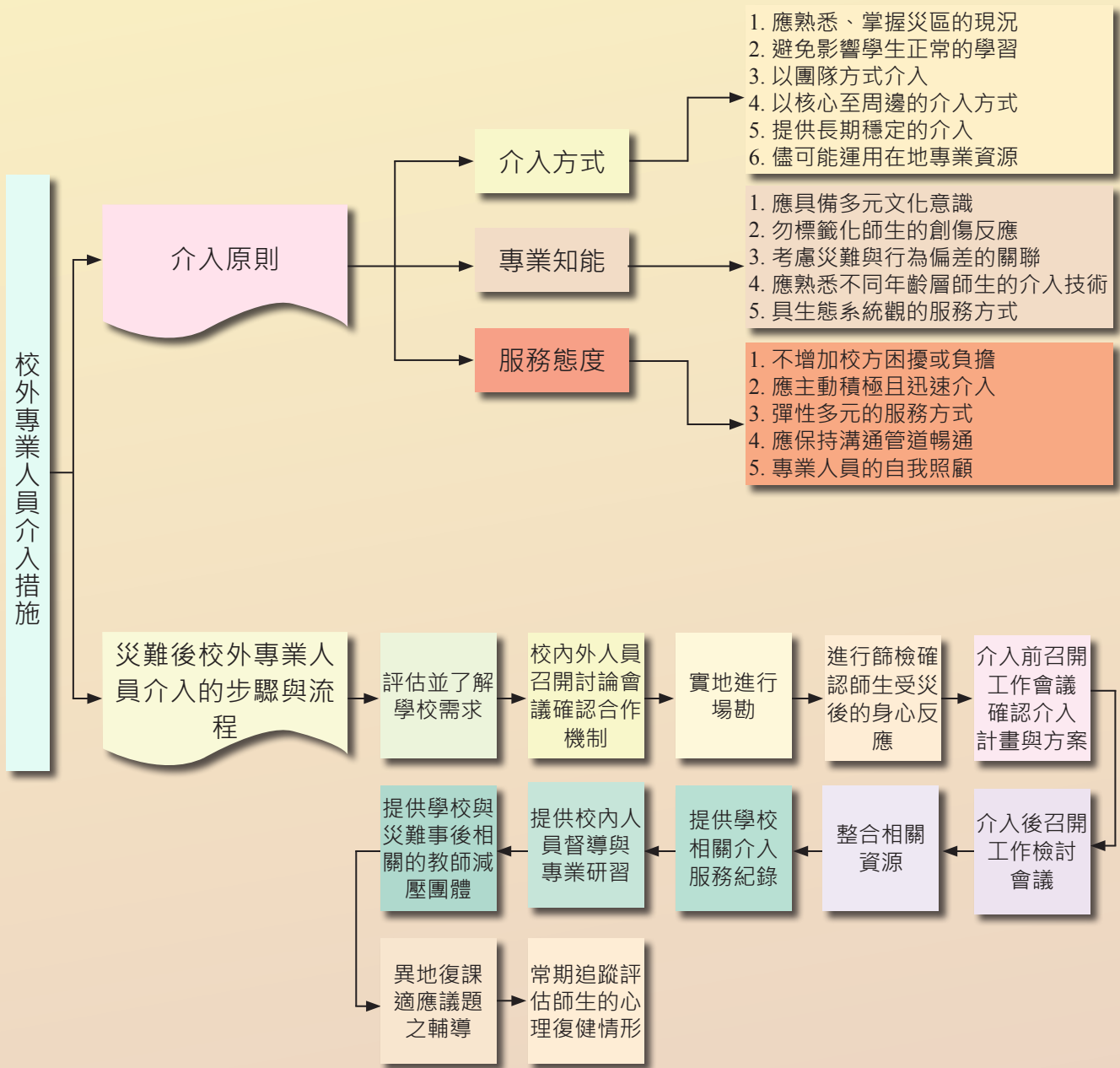
學校教師反映由於缺乏輔導知能，難以確實幫助學生，或是導師的專長並非輔導工作，故無法掌握學生的心理狀況。災後學校常會使用篩檢量表發現高關懷學生，但未受過專業訓練者可能會誤用量表。對此，建議學校應辦理專業輔導知能研習，讓教師瞭解輔導相關知能和資源，以及如何教導家長尋求進一步的資源。

(3) 安排人力協助分擔教師工作

學校也需安排支援人力，協助分攤教師的工作負擔，讓勞累的校內人員得以喘息，重整身心，以重新獲得力量，繼續有良好的生活適應能力。



(二) 災難後校外資源進駐步驟與原則



圖十三 災難後校外資源進駐步驟與原則

災難影響範圍廣大，校內師生身心遭受巨大衝擊，須有校外資源進駐協助學校師生走過漫長的心理復健歷程，校外資源介入時學校對專業人員的期待可分為三部份：需具備之專業知能、介入方式與服務態度等，這些都是校外資源介入學校時需要注意的原則。

1. 校外資源介入原則：

專業人員在災難事件發生六週後，校外資源可遵循這三部份共十六項原則來進行校園災難後心理重建的介入，分別為：

(1) 專業知能：

- A. 應具備多元文化意識；
- B. 勿標籤化師生的創傷反應；
- C. 考量災難與行為偏差的關聯；
- D. 應熟悉不同年齡層師生的介入技術；
- E. 具生態系統觀的服務方式。

(2) 介入方式：

- A. 應熟悉掌握災區的現況；
- B. 避免影響學生正常學習；
- C. 以團隊方式介入；
- D. 從核心至周邊的介入方式；
- E. 提供長期穩定的介入；
- F. 儘可能運用在地專業資源。

(3) 服務態度：

- A. 不增加校方困擾或負擔；
- B. 應主動積極且迅速介入；
- C. 彈性多元的服務方式；
- D. 應與學校保持溝通管道暢通；
- E. 專業人員的自我照顧。

以上各原則說明如下：

(1) 專業知能：

A 應具備多元文化意識：

校外專業人員或資源機構應先了解學校師生所使用的語言、族群或地區文化、習俗、信仰與價值，不同族群有不一樣的文化與價值觀，例如與信奉基督教的原住民學生進行班級輔導，若能運用基督教的信仰如與學生一同禱告，學生很快的就可以得到安慰，也可以使用當地學生熟悉的主日學教材討論關於生死的議題，若能善用當地的語言將可較快融入師生中。而對家長實施災難心理復健工作，也要先瞭解社區的宗教信仰或習俗為何，並與其信仰、習俗結合，較能收到效益。此外，勿用專有名詞與學校溝通，避免學校師生被以弱勢、比較差的上對下態度看待，也應尊重當地的宗教信仰與習俗，避免帶入自己的宗教儀式。



B 勿標籤化師生的創傷反應：

初期在一個月內出現的創傷後壓力反應，應視為災後正常且普遍化的身心反應，因此對師生的評估宜客觀不可認定師生一定有創傷與憂鬱疾患，應小心勿標籤化、病理化。校外資源也可以用小精靈（小天使）老師的身分親近和輔導學生，可以寄信給學生，學生也可以寫卡片與小精靈（小天使）老師互動。或以遊戲治療為取向，使學生覺得去諮商室（遊戲治療室）玩是很光榮、很喜歡的事情，以減少學生的抗拒，而樂意與專業人員分享他們的心事，如此也可避免標籤化作用。

C 考量災難與行為偏差的關聯：

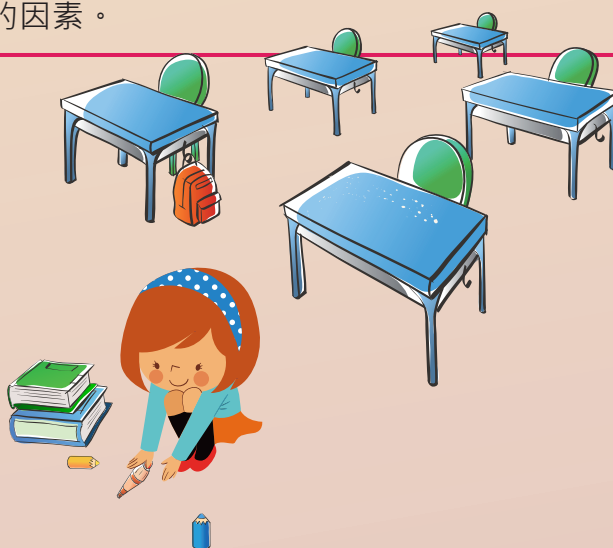
災難前就已適應困難的學生，可能被災難激發出更嚴重的身心狀況，因此學校人員很可能會將這些學生轉介出來，可能造成因為災難而轉介的學生反而比較少，而學校會轉介行為偏差、中輟、懼學等學生，然而進行處遇時仍須將其平時的困擾及其遭受災難事件的衝擊與關聯考慮進來。

D 應熟悉不同年齡層師生的介入技術：

若能熟悉與各種年齡層的兒童與青少年工作的模式、方法技術，才能深入有效地對該年齡層的學生個案進行創傷後的處遇。例如：對兒童、青少年諮商的取向：遊戲治療、沙遊治療、藝術治療、隱喻故事治療等；對兒童、青少年諮商的表達性媒材、技術之使用：如繪畫、卡片、繪本、角色扮演、遊戲、沙箱等。

E 具生態系統觀的服務方式：

學生的問題與家庭系統、學校系統息息相關，校外資源應以生態系統觀介入，同時與學生、老師（學校）、家長建立關係；也應同時與學生、老師（學校）、家長會談收集資料，介入時除學生外，也應與家長、老師密切聯繫，必要時進行家訪或家庭諮商，甚至致力於改變學校中不利學生適應的因素。



(2) 介入方式：

A 應熟悉掌握災區的現況：

了解掌握災區的交通狀況與學校所處社區的受災情形，如此從外地進入災區服務的校外資源才能依災區的特殊狀況妥善準備進入災區的各樣裝備，並作好心理預備。

B 避免影響學生正常學習：

太多與太頻繁的活動可能影響、干擾學校正常教學的進行，變成教學得配合輔導的活動，反而使教學沒有辦法正常而造成學校師生的困擾。

C 以團隊方式介入：

整個學校的大規模災難事件絕非一個專業人員單槍匹馬可以解決，必須以團隊方式介入，這個團隊平常就應一起培訓、接受督導，有相同的工作理念、共識、工作默契與方法，才能集思廣益、相互支援、支持及分工合作，能一起克服困難完成任務，以一個團隊去做才會有很好的情感支持與專業資源的相互支撐，彼此激勵就不會因災難的危機介入而耗竭，這樣的力量就像漣漪一樣不斷的散播開來，能夠幫助受創的師生，自己的團隊夥伴也受益。因此不宜臨時拼湊人員，因為可能造成工作的理念、方法不同、程序不同、評估的指標也不同，如此將大大影響專業效能，也會造成學校很大的困擾。

D 從核心至周邊的介入方式：

先從核心學校介入，再逐漸擴及週邊學校，因災區學校有地緣跟地理上的關係，且災區學校老師平常就會互通有無，所以從核心學校進入提供危機介入，週邊學校耳聞成效良好，自然參與的意願就會提高。

E 提供長期穩定的介入：

災後心理復建需時漫長，因此校外資源應規畫長期的介入工作模式，介入人員也力求穩定減少更動；而長期介入的優點是校外資源能逐漸認同、熟悉學校，不需再由學校人員接待，就像走廚房一樣自己到達輔導的場地，不會打擾學校增加學校人員的負擔。若學校只需與能提供穩定、長期合作的機構接洽，也可減輕行政的負擔，而且有穩定的專業人員長期陪伴學生，才能建立信任的關係，成為學生的重要他人，讓學生感受到專業人員對他持續的關心與支持，這樣建立以生命影響生命的關係，將更深化對學生的影響。

F 儘可能運用地專業資源：

遠水救不了近火，一方面受災地區可能路途遙遠交通受阻或不便，若運用外地的專業團隊聯繫可能會有困難，也難以迅速、經常與長期提供協助。因此，學校應儘可能運用地專業資源，一方面有地利之便較能提供長期與經常性的協助，所以校外資源應與在地的助人組織聯結，可以借重在地資源較對當地的族群與文化的了解較能取得信任。另一方面校外資源離開時才能有在地的專業人力可以繼續協助學校。

(3) 服務態度：

A 不增加校方困擾或負擔：

陷入災難中的學校專注於危機處理，是最忙亂的時刻，物資也可能相當短缺，因此校外資源赴災區協助應食宿自理、自行準備媒材、相關設備等，即便住宿在學校教室，也應保持整齊清潔，離開時應復原，以不增加校方困擾或負擔為原則。

B 應主動積極且迅速介入：

在救援與安身階段後，應立即啟動對師生的災難後心理介入工作，可以發揮減壓的效果，幫助師生盡快恢復日常的學習與生活功能。面臨災難的學校恐陷入混亂中而無暇主動尋求協助，或忽略了在維護師生人身安全外，仍需要關照心理層面創傷的重要性，所以專業人員應主動迅速地介入，讓學校主管了解心理復健的重要性及其實施方法與內容。

C 彈性多元的服務方式：

介入前應先了解校方的需求、先取得校方篩選個案資料後依師生身心狀況與需求形成介入計劃、設計方案，採取多元適性的工作模式如：全校性的大團體課程、班群大團體課程、(種子)教師輔導知能研習、小團體諮商、減壓團體、家庭諮商、個別諮商、個案研討會、督導、紓壓活動、按摩、營隊活動、陪伴、電影賞析、歌唱、卡片製作、團康活動等。此外應依不同時間點提供不同介入方式：先做班級團體輔導或團體諮商，因學生較易放鬆，建立關係後再從中篩選出個案進行個別諮商；先處理創傷而後針對學生家庭系統的問題進行長期的介入。



D 應與學校保持溝通管道暢通：

校外資源應先與校方行政主管或教師進行雙向溝通，介入前應先了解校方的需求，也幫助校方了解災後需進行的心理衛生工作的對象、內容、進行的方式及需要的設備與場所等，介入時應以校方為主體，並與校方建立良好關係，因為關係及環境的恢復穩定有助災後心理衛生工作的進行，也間接有助於師生的心理復原。

E 專業人員的自我照顧：

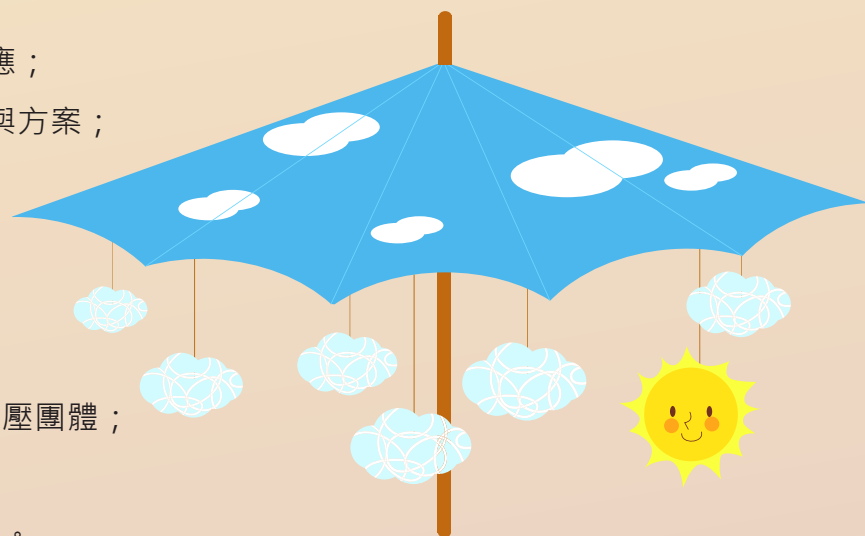
災難介入專業人員的減壓與督導相當重要，經由團隊內的相互傾吐，及對彼此接案的技術與處遇計畫相互回饋，或接受督導的專業指導、支持，可以避免專業枯竭與替代性創傷。此外專業人員適時的自我照顧也很重要，專業團隊工作結束後一起吃飯，一同去欣賞山水之美，聊聊介入後自己所受到的身心衝擊，吃飽睡好等，可以沖淡我們的疲憊感；確認並欣賞這個助人任務的價值，可以在面對創傷處遇工作的艱困時，支撐自己堅持下去。這些都有助於紓解進入災區面對受創師生時，專業人員會產生的身心壓力。

2. 災難後校外專業人員介入的步驟與流程：

在災難事件發生六週後，校外資源可以十二個步驟來進行校園災難後心理重建的介入，分別為：

- (1) 評估並了解學校需求；
- (2) 校內外人員召開討論會議確認合作機制；
- (3) 實地進行場勘；
- (4) 進行篩檢確認師生受災後的身心反應；
- (5) 介入前召開工作會議確認介入計畫與方案；
- (6) 介入後召開工作檢討會議；
- (7) 整合相關資源；
- (8) 提供學校相關介入服務紀錄；
- (9) 提供校內人員督導與專業研習；
- (10) 提供學校與災難事件相關的教師減壓團體；
- (11) 併校適應議題的介入輔導；
- (12) 長期追蹤評估師生的心理復健情形。

以上各步驟說明如下：



(1) 評估並了解學校需求：

校外資源應先與校方統一的窗口聯繫，先了解學校與師生受災情形、學校需求後，與學校人員依學校師生之需求一起研商規劃後續的心理復健方案。如此規劃設計介入方案、輔導的主題由學校人員參與規劃，較能符合學校師生的需求。

(2) 校內外人員召開討論會議確認合作機制：

校外資源與校方先召開介入前討論會議，討論的內容包含：

A. 學生的受災情形及受災難影響所出現的身心反應、學生特質與家庭背景等，以利擬訂介入計畫與方案。

B. 確認與學校輔導人員的橫向聯繫與合作，以保障後續行政上的協調（如學生輔導時間的安排等）。

C. 與導師或輔導教師針對轉介學生進行對話，請其提供對學生的行為觀察，或家庭背景的資訊，如此專業人員可以減少摸索的時間，也有助於較快與學生建立關係。



(3) 實地進行場勘：

校外資源先行至校園場勘，以確認學校提供的場所適不適合實施團體諮商、個別諮商，以及學校供應的媒材、桌椅是否合適足夠。

(4) 進行篩檢確認師生受災後的身心反應：

進行標準化的篩檢是很重要的，因為導師、老師們雖然在第一線，但是一般老

師可能並未具備辨識創傷症狀的敏感度，而學校教師也可能受災難事件的衝擊，而影響其敏感度與判斷，所以能有專業人員對師生的篩檢很重要，往往進行篩檢後，才發現有些師生的確出現創傷後壓力症狀，學校老師也才能瞭解到這些師生是遭受重大衝擊的。若學校缺乏篩檢工具或缺乏篩檢的知能，則校外資源應立即提供篩檢工具，協助篩檢出高危險群學生。

(5) 介入前召開工作會議確認介入計畫與方案：

校外專業人員介入前應召開工作會議以發揮團隊相互激盪集思廣益、增進凝聚力、同儕相互支援的功能，針對師生篩檢結果加以研商，形成介入計畫與處遇方案，例如全校性的大團體輔導課程、班群團體輔導課程、生命教育活動、小團體諮商、個案諮商等。

(6) 介入後召開工作檢討會議：

校外專業人員與學校相關人員一起研商介入時遇到的困難、學生出現的身心反應、老師教學或輔導時遇到的困難、檢討校內校外人員的分工與合作機制、評估學生的進步情形等。校外專業人員應於介入後召開工作檢討會議或接受督導，以提升專業知能，此外，也一併進行專業人員的減壓座談，達到情感上的相互支持與減壓的效果，以確保專業服務的品質、預防替代性創傷與專業枯竭。

(7) 整合相關資源：

以受災學生的家庭為介入單位，評估學生與家庭的需求，協助引入、整合社區、醫療院所、學校、跟危機小組等相關資源，幫助案家取得這些資源的資訊與協助。在實務上發現學生很多行為問題不是他個人的因素造成的，家庭系統的失衡是主因，因此若家庭長期有失功能的問題，學生極可能因而出現行為偏差，校外資源應與家長連繫或進行

家庭訪談，幫助家長

了解孩子的行為

偏差與家庭

的失功能

有密切

的關

聯，

進而

強化

家長

接受

家庭

諮商。而對特殊需求的個案超乎校外資源能夠處遇的範圍，應進行轉介與追蹤輔導。

(8) 提供學校相關介入服務紀錄：

校外資源與學校輔導人員應合作協同輔導學生，校外資源應提供學生的篩選與輔導紀錄給校方，作為後續追蹤輔導之用，並將在團體或班級輔導中的觀察統計彙整，將所得資訊與學校人員進行討論，提供後續對班級與個別學生的輔

導或需注意事項的建議。

(9) 提供校內人員督導與專業研習：

校外資源提供學校輔導人員督導或專業研習，在實施學生心理復健工作時，先讓學校輔導人員跟著校外專業人員一起學習，或提供種子教師輔導知能訓練，將對受災學生的輔導工作方法傳授給學校輔導人員，然後再慢慢轉移讓學校輔導人員自己來做。所以校外資源避免過度強調心理危機介入很專，

只有我們能做，如此會

貶抑、弱化學校輔

導人員，好像他

們什麼都不能

做，所以應

強調、提

高學校輔

導人員的

自信心，

讓學生

的災後

心理復

健工作最後能銜接回到校園的輔導系統。

(10) 提供學校與災難事件相關的教師減壓

團體：

遭受災難事件衝擊，老師與行政主管心靈受創都需要輔導，學校費心安排但老師防衛心強，願意接受輔導的不多，因此校外資源可鼓勵教職員參加減壓團體，或透過一般教師較熟悉的研習方式，一方面提升老師們辨識創傷後壓力反應及



災難事件的輔導知能，另一方面也較容易在研習過程中讓一般教師表達身心衝擊或接受壓力檢測，而可以篩檢出需要進一步關懷或輔導的教師。而對學校教職員的介入需先建立深入信任的關係，以提高主動求助的意願。

(11) 異地復課適應議題之輔導：

若受災學校損害嚴重無法上課，師生需併至他校上課或寄讀時，兩校的融合就非常重要了。受災學校與接待學校需進行溝通以促進接待學校師生對受災學校師生災後身心的衝擊的瞭解，以培養對受災師生的接納、尊重與照顧。而師生面臨寄人籬下的不便及上下學交通、居住環境、教學課程的重新安排與適應，與接待學校師生關係的建立、離開寄讀或接待學校的分離情緒、重返校園的適應等，都是災後急需調適輔導的重要課題，除了學校行政主管與教師應盡力協助師生適應外，專業人員也需深入了解此歷程並於需要時對師生介入輔導。

(12) 長期追蹤評估師生的心理復健情形：

經過長期的心理復健，大部分師生可以恢復常態，但是可能有一些個案的創傷症狀是延宕出現的，後續的長期追蹤評估與後援支持很重要。創傷壓力檢測問卷在災後近期內進行第一次，之後一個月再做第二次、三個月後再做第三次評估，如此可以進行一個系列性的追蹤與研究。





一、中文部份

- 吳秀碧 (2010)。哀傷諮商工作坊手冊。高雄縣學生心理諮商中心，高雄。
- 吳英璋、許文耀 (2004)。災難心理反應及其影響因子之文獻探討。《臨床心理學刊》，1(2)，85-96。
- 洪福建 (2002)。921 震災受創者災後身心反應之變動與維持：災後環境壓力、因應資源與因應歷程的追蹤研究。國立臺灣大學心理學研究所博士班論文，未出版，臺北。
- 張麗鳳 (2010)。校園危機意外事件心理介入手冊。高雄市學生心理諮商中心，高雄。
- 陳淑惠、龔怡文、潘元健、劉于涵 (2007)。心理急救操作手冊第二版(譯)。臺大心理系，臺北。
- 麥麗蓉、蔡秀玲 (2004)。諮商員在大學校園中危機處理經驗之初探研究。《中華輔導學報》，15，97-122。
- 黃龍杰 (2008)。搶救心理創傷。張老師出版社：臺北。
- 黃龍杰 (2010)。災難後安心服務(圖解版)。張老師出版社：臺北。
- 廖文乾 (2001)。地震災後國民小學實施心理復健之探究——所災區小學之個案研究。國立臺中師範學院進修暨推廣部國民教育研究所學校行政碩士學位班碩士論文，未出版，臺中。
- 賴念華 (2001)。災後心理重建歷程之合作行動研究。國立臺灣大學心理學研究所博士班論文，未出版，臺北。
- 賴念華 (2007)。校園自我傷害防治手冊。教育部，臺北。

二、英文部分

- Adelman, H.S. (1996). Restructuring education support services and integrating community resources: Beyond the full service school model. *School Psychology Review*, 25, 431-445.
- Asarnow, J., Glynn, S., Pynoos, R. S., Nahum, J., Gunthrie, D., Cantwell, D. P., & Franklin, B. (1999). When the earth stops shaking: Earthquake sequelae among children diagnosed

- for pre-earthquake psychopathology. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38, 1016-1023.
- Azarian, A., & Skripchenko-Gregorian, V. (1998). Traumatization and stress in child and adolescent victims of natural disasters. In Miller, T.W. (Ed.), *Children of trauma: Stressful life events and their effects on children and adolescents* (pp. 43-60). Madison: International University Press.
- Brock, S. E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2001). *Preparing for crises in the schools: A manual for building school crisis response teams* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Carlson, E. B. (1997). *Trauma assessments: A clinician's guide*. New York: Guilford Press.
- Dwyer, K., & Osher, D. (2000). *Safeguarding our children: An action guide*. Washington DC: U.S. Departments of Education and Justice, American Institutes for Research.
- Feinberg, T. (1999). The midwest floods of 1993: Observations of a natural disaster. In A. S. Canter & S. A. Carroll (Eds.), *Crisis prevention & response: A collection of NASP resources* (pp. 223-239). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Flynn, B., Milazzo, C., Pantell, R. H., Saylor, F., Sugar, M. (1995). *Psychosocial issues for children and families in disasters: a guide for the primary care physician*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, U.S. Government Printing Office.
- Goenjian, A. K., Molina, L., Steinberg, A. M., & Fairbanks, L. A. (2001). Posttraumatic stress and depressive reactions among adolescents after Hurricane Mitch. *American Journal of Psychiatry*, 158, 788-794.
- Green, B. L., Korol, M., Grace, M. C., & Vary, M. G. (1991). Children and disaster: Age, gender and parental effects on PTSD symptoms. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 30, 945 -951.
- Herman, J. (1992). *Trauma and recovery*. New York: Basic Books.
- Irish, R., Lundquist, K., & Nelson, J. (1993). *Ethnic variations in death, dying, and grief: Diversity in universality*. Washington, DC: Taylor and Francis.
- James, R. K. & Gilliland, B. E. (2005). *Crisis intervention strategies*. (5th Ed.). Belmont: Thomson Brooks/Cole.

- Knoff, H. M. (1996). The interface of school, community and health care reform: Organizational directions toward effective services for children and youth. *School Psychology Review, 25*, 446-464.
- Knoff, H. M. (1998). *Project ACHIEVE: Training materials*. Tampa, FL: University of South Florida.
- Kristin D.L., Audra L.K., Sheryl K.H., Lisa J.H., Marleen W., & Bradley S.D. (2008). School-Based Disaster Mental Health Services: Clinical, Policy, and Community Challenges. *Professional Psychology: Research and Practice, 39*(1), 52-57.
- La Greca, A.M., Vernberg, E. M., Silverman, W. K., Vogel, A. L., & Prinstein, M. J. (1994). *Helping children prepare for and cope with natural disasters: A manual for professionals working with elementary age children*. Miami, FL: Author.
- Lazarus, E. J., & Jackson, J. (1993). When the walls come tumbling down: Crisis issues following hurricane disasters. *NASP Communique, 21*(7), 16-18.
- Lonigan, C. J., Shannon, M. P., Finch, A. J. Jr., & Daugherty, T. K., & Taylor C. M. (1991). Children's reaction to a natural disaster: Symptoms severity and degree of exposure. *Advances in Behavioral Research and Therapy, 13*, 135-154.
- Matsakis, A. (1994). *Post-traumatic stress disorder: A complete treatment guide*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Nader, K., & Pynoos, R. (1993). School disaster: Planning and initial interventions. *Journal of Social Behavior and Personality, 8*, 1-22.
- Perilla, J., Norris, F., & Lavizzo, E. (2002). Ethnicity, culture, and disaster response: Identifying and explaining ethnic differences in PTSD six months after hurricane Andrew. *Journal of Social and Clinical Psychology, 21*(1), 20-45.
- Pfefferbaum, B. (1997). Posttraumatic stress disorder in children: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 36*(11), 1503-1511.
- Pynoos, R., Goenjian, A., & Steinberg, A. (1998). A public mental health approach to the postdisaster treatment of children and adolescents. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 7*(1), 111-126.

- Pynoos, R. S., & Nader, K. (1988). Psychology first aid and treatment approach to children exposed to community violence: Research implications. *Journal of traumatic stress, 1*, 445-473.
- Saylor, C. E, Belter, R., & Stokes, S. J. (1997). Children and families coping with disaster. In S. A. Wolchik & I. N. Sandler (Eds.), *Handbook of children's coping: Linking theory and intervention* (pp. 361-383). New York: Plenum.
- Shannon, M. P, Lonigan, C. J., Finch, A. J., & Taylor, C. M. (1994). Children exposed to disaster. I: Epidemiology of post traumatic symptoms and profiles. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 33*, 80-93.
- Shaw, J. A., Applegate, B., & Schorr, C. (1996). Twenty-one month follow up of children exposed to Hurricane Andrew. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 35*, 359-366.
- Shelby, J. S., & Tredinnick, M. G. (1995). Crisis intervention with survivors of natural disaster: Lessons from Hurricane Andrew. *Journal of Counseling and Development, 73*, 491-505.
- Slaikeu, K. A. (1990). *Crisis intervention: A handbook for practice and research* (2nd ed.). Newton, MA: Allyn & Bacon.
- Young, M. A. (1997). *The community crisis response team training manual* (2nd ed.). Washington, DC: National Organization for Victim Assistance.
- Young, M. A. (1998). *Responding to communities in crisis: The training manual of the NOVA crisis response team* (2nd ed.). Washington, DC: National Organization for Victim Assistance.
- Zenere, E. J., & Lazarus, P. J. (1999). Winds of terror: Children's responses to hurricane and tornado disasters. In A. S. Canter & S. A. Carroll (Eds.), *Crisis prevention and response: A collection of NASP resources* (pp. 223-229). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Zenere, E. J. (2001). Tremors of trauma: Responding to the EI Salvador earthquakes. *NASP Communique, 29*(7), 10-11.



災難（或創傷）後 學校諮商與輔導工作 參考手冊

發行人：蔣偉寧

總策劃：劉仲成

主編：賴念華

編輯：李泊言、顏寶月、柯今尉、邱玉誠、鍾瀨鋌

出版機關：教育部

執行單位：學生事務及特殊教育司

地址：10051臺北市中正區中山南路5號

網址：<http://www.edu.tw>

電話：02-77367824

編撰單位：台灣輔導與諮商學會

地址：10088臺北市中正區師大路188號

電話：02-23653493

出版年月：2013年6月初版一刷

其他類型版本說明：本書同時登載於教育部學生輔導資訊網/

<http://www.guide.edu.tw/>

ISBN：978-986-03-4279-6

GPN：1010102558

著作財產權人：教育部

本書保留所有權利，欲利用本書全部或部分內容者，需徵求著作財產人同意或書面授權，請逕洽教育部學生事務及特殊教育司。

