

災變事件後校園危機介入 與學童校園適應

黃韻如

「一起加油哦！」高雄縣甲仙鄉小林部落在八八風災中被土石淹沒，小林國小整個不見，倖存的廿五名小朋友昨天只能到甲仙國小參加開學前最後一次返校日，有的小朋友因為同學都沒了，難過得落下眼淚，也有人看到好友，馬上互相給對方一個鼓勵的擁抱……下周一就要開學了，小林國小有四十六名學生仍失聯，其餘廿二名國小學童和三名幼稚園孩童就近轉到甲仙市區的甲仙國小就讀……「說好要一起上學、一起玩，現在都沒了，很想念同學！」剛要升上小一的潘姓女學童難過地流下眼淚說，她讀幼稚園時有兩位很要好的朋友，一個被埋在土石流裡、另一個被父母帶到台南上學。

【中國時報 2009-08-29】

摘要

從 1999 年 921 震災...2001 年桃芝、納莉，一直到 2008 年卡玫基、辛樂克颱風及 2009 年莫拉克風災...，台灣因為各種自然及人為因素影響，年年都有規模不一的自然災變衝擊，直接及間接影響到校園整個生態環境。校園從可以透過公私部門合作下於較短時間內重建的硬體損毀，然而教職員生則可能受災變影響，需要短期危機協助、校園適應及長期心理復原等，則是一條漫長的重建歷程。

Callahan (2009) 在探討以學校為基礎的創傷事件危機處理 (school-based crisis in-

tervention for traumatic events) 時，認為學校社會工作人員是提供受創傷學生基本的專業輔導團隊成員之一 (one of the primary professionals)，而事實上在介入學校危機事件時，應該依照危機及創傷程度提供適當的危機團隊。

Callahan 認為危機事件典型上可以分類三個主要的層級，程度一為個人的災變 (a personal tragedy)，其受害者為單一個體或是在單一場所短暫且輕微的影響師生或行政人員，例如：個別學生親人過世或是某一位學生帶一個武器到學校。程度二：為較嚴重的個人危機 (a major personal crisis) 或是不論發生地為何處，但嚴重影響師生的重要危難事件。例如，校內外有一位老師或學生死亡，或嚴重的傷害事件，或幫派暴力 (gang violence) 等。程度三：極嚴重的危機事件，直接影響到一至數個學校。例如：龍捲風或水患，或在學校劫持人質，或有人在校內死亡。

台灣近年來社會工作者也因應偶發災變被要求長短期支援各式校園偶發事件的處理，處遇的焦點著重在教職員生長短期心理重建歷程的協助。支援模式從縣市教育局內聘任有學校社工人員的縣內支援，一直到臨時短期性的專業支援都有，而主要扮演的專業角色包含：機動的危機介入者、專業的診斷評估者、社區的資源連結者、系統間的溝通橋樑者及生態系統的重整者五種角色 (黃韻如，2010)。

本文將從校園危機事件定義及常見類型、危機事件對校園生態影響、校園處理危機常見迷思、校園危機管理及介入策略進行討論。

壹、校園危機事件定義及常見類型

(一) 校園危機定義：

危機之所以難以順利因應，Nurius (2000) 認為源自於曖昧的徵兆與混淆的脈絡 (Threat Ambiguity and Context Confounds)，從實務的觀點來看，發現有些潛在徵兆可以普遍被早期發掘的，並進行評估或選擇適切的因應策略，也因此相較於

突發性的災變，擁有較大的空間作因應反應及資源的預備，但這些誘發的訊號必須是低危險、非預謀的及易辨識的，例如：颱風大雨預警、畢業典禮期間可能產生的教職員生衝突事件、季節性疾病宣導等。相對而言，地震及超乎預期的水風災就是較容易衝擊既有因應系統。鍾景生 (2001) 將校園危機事件定義為凡是師生在校園內或與校園成員有關的事件或情境，而對其身心造成不安、壓力及傷害；以現有的人力和資源，難以立即因應者均可稱之為校園危機。

(二)教育部校園危機事件分類及統計

依據目前教育部校園安全暨災害防救通報處理中心網站資料 (<http://csrc.edu.tw/>)，校園危機事件可以分為八類，包含：校園意外事件、校園安全維護事件、校園暴力事件與偏差行為、管教衝突事件、兒童少年保護事件、天然災害、其他校園事務、疾病事件（表1），並進一步依嚴重程度分為甲乙丙三級。天然災害包含重大火災、風災、水災等等。

依據教育部（2008）95年度校園事件統計報告分析，各級學校（包含：大專院校、高中職及國中小學）於95年度中總共有14,814件通報，其中甲級事件3,580件、乙級事件1,766件、丙級事件9,468件，造成1,044人死亡，12,437人受傷。其中，根據92-95年通報事件統計表（參見表2），每年通報事件數約在15,000件左右。校園意外事件以大專最多、國小次之、高

中第三；校園暴力及偏差事件以國中最多、高職次之、國小第三；兒少保護事件集中在國中小學。

若以學制來看（參見表3），天然災害並非校安之大案。國小部分以疾病事件為最多，占國小通報案件數的37%；意外事件次之，占30%；兒少保護事件再次之，占14%。國中部分以暴力偏差行為為最多，占國中通報案件數的28%；兒少保護事件次之，占25%；意外事件再次之，占21%。高中部分以意外事件最多，占高中通報案件的53%；安全維護事件次之，占12%；兒少保護事件再次之，占10%。高職部分以意外事件為最多，占高職總通報件數之35%；暴力偏差行為次之，占26%；兒少保護事件占17%。大學部分則以意外事件最多，占59%；疾病事件次之，占23%；安全維護再次之占8%。

表1 校園事件分類表

主 類 別	次 項 別
校 園 意 外 事 (學生所發生意外與突發(非暴力)事件)	校內車禍事件、校外教學活動車禍事件、校外活動車禍事件、溺水事件、食物中毒、氣體中毒、野外活動中毒、運動、遊戲傷害、墜樓事件(非自殺)、山難事件、實驗、實習傷害、自傷、自殺事件、工地整建傷人事件、建築物坍塌傷人事件、其他校園意外傷害事件
校園安全維護事件 (主要在於財務、建物之受損或人員受	賃居糾紛事件、宿舍遭到破壞、校外人士抗議事件、辦公室遭到破壞、教室器材或設備遭到破壞、校園設施遭到破壞、外人入侵騷擾師生事件、辦公室遭竊、教室器材或設施遭竊、校園設施遭竊、其他財物遭竊、遭詐騙損失財物、其他校園安全維

外 人 騷 擾)	護事件
校園暴力事件與偏差行為 (含教職員工生於校內外之不良行為)	械鬥兇殺事件、幫派鬥毆事件、一般鬥毆事件、殺人事件、強盜搶奪事件、恐嚇勒索事件、擄人綁架事件、妨害自由、偷竊案件、侵佔案件、賭博電玩及其他賭博案件強暴強姦猥褻、強姦殺人、性騷擾事件、涉及槍砲彈藥刀械管制事件、涉及違反毒品危害防制條例、妨害秩序、公務、妨害家庭、縱火、破壞事件、參與飆車事件、飆車傷人事件、其他校園暴力或偏差行為、其他違法事件、離家出走、學生騷擾學校典禮事件、學校騷擾教學事件
管 教 衝 突 事 件	校園內發生非學生間衝突事件、師長與學生間衝突事件、不當體罰、凌虐事件、學生抗爭事件、個人事務申訴事件、校務管理申訴事件、對師長行為不滿申訴事件、其他有關管教衝突事件
兒 童 少 年 保 護 事 件 (中學以下學校適用)	在外遊蕩、出入不正當場所、離家出走三日以上、違反兒童福利、少年福利法及少年性交易防制條例等事件、長輩凌虐、亂倫、遺棄事件、其他兒童少年保護事件
天 然 災 害	重大火災、風災、水災、震災、爆炸、其他天然災害
其 他 校 園 事 務 (係指校園內發生之行政、人事問題，足以影響學生權益獲正常教學等事件)	教職員之間的問題、人事的問題、行政的問題、其他的問題
疾 病 事 件	法定傳染性疾病(腸病毒、結核病、猩紅熱、百日咳、水痘、登革熱、SARS、其他)、可能受媒體專注事件、群聚性(10人以上)非法定傳染性疾病、一般疾病事件

表 2 92-95 年通報事件統計表

年度 \ 類別	件數	死亡	受傷
92	10,206	1,234	10,947
93	14,934	902	9,346
94	15,828	1,107	15,108
95	14,814	1,044	12,437

資料來源：教育部(2008)。教育部九十五年各級學校校園事件統計分析報告。台北市：教育部校園安全暨災害防救通報處理中心。

表 3 95 年各級學校通報事件統計表

學校	事件 類型	意 事	外 件	安 維	全 護	暴 力	偏 差	管 衝	教 突	兒 少	保 護	天 災	然 害	其 事	他 件	疾 事	病 件	合 計
國	小	1,424		401		204		42		648		191		133		1,760		4,765
國	中	568		252		774		79		682		43		76		243		2,717
高	中	1,011		227		184		37		192		17		80		174		1,922
高	職	712		115		529		38		348		11		70		185		2,008
專	科	610		75		12		1		10		0		4		8		720
大	學	1,538		207		164		6		12		11		70		592		2,600
特	教 學 校	5		4		12		3		31		2		1		13		71
行	政 單 位	0		0		0		0		0		0		0		0		0
幼	稚 園	1		1		0		0		0		1		0		4		7
合	計	5,869		1,282		1,841		206		1,923		276		434		2,979		14,810

資料來源：教育部（2008）。教育部九十五年各級學校校園事件統計分析報告。台北市：教育部校園安全暨災害防救通報處理中心。

貳、災變對校園生態環境影響

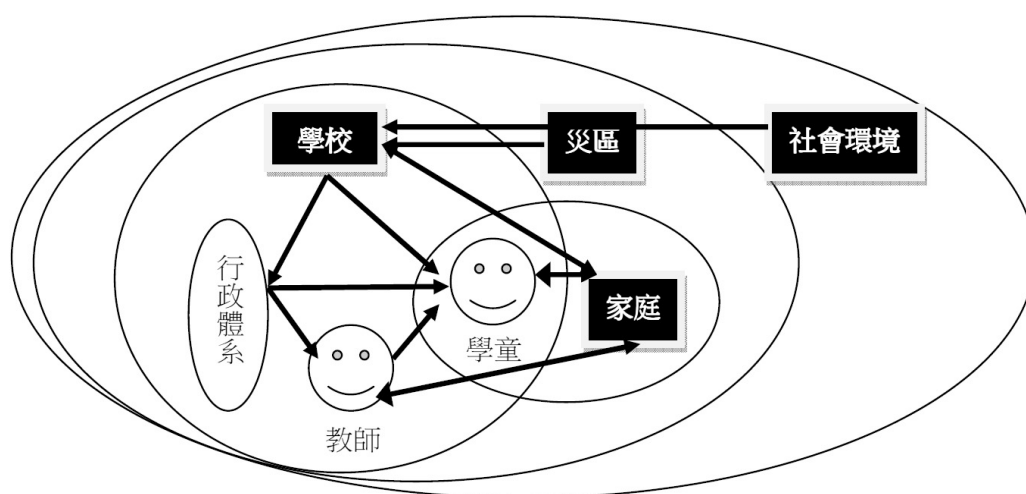
災變將對校園內教職員生造成各種層面不同的影響，從微視系統（受災學童本身）一直到鉅視系統整個社會環境都會產生直接及間接的影響。圖一嘗試說明災變對學生生態系統的可能多重影響。

Nurius（2000）認為在環境中存在一個以上的壓力源，而每個壓力源背後又有多重形式的威脅或損失，權衡這些多重形式的威脅又架構出多層級的衝突目標及影響，例如，性侵害受害者可能必須同時承受生理危險、社會嘲弄、和關係的拒絕等多重壓力同時出現在情境中，形成案主

多重軌跡的因應（Multitrack Coping）的需求，倘若能夠協助案主區分出最重要的威脅時，將可能較易從混亂的危機中尋找出因應的策略。

災變對校園系統的影響通常較被外界所重視的是「硬體設備損失」、「學雜費用減免及助學金」、「何時復學」及「教學進度影響及課業輔導」等外，在現有校園輔導資源有限的學前提下，有許多多元問題應該被討論。

接下來將從受災學生直接影響、家庭系統衝擊、學校系統衝擊、社會環境影響以及各系統交互產生的影響等五部分進行討論：



圖一 學生生態系統影響

(一) 對受災學生的直接影響

在其他國小復校後持續進入山區校園作陪伴的外展(台灣外展教育基金會)人員說：「回到山上他們真的差很多，感覺好明顯，比較定得下來。」「我之前不知道為什麼他們那麼想回家，後來我去山上看了學校之後就知道了。」(鄭淳毅, 2009) 【摘錄自 莫拉克 88news.org. <http://www.88news.org/?p=1584>】

受災學生本身直接受到災變影響，產生有形無形生命財產的危害，會有不同程度的創傷症候群。其中學童心理受傷、親友死亡、無家可歸、經濟困境……都是可以具體辨識且評估的傷害；然而，從另一方面，學童可能有些潛藏的心理影響，例如從小珍藏的有形無形財產的損失，包含：每晚擁抱入睡的絨毛玩具，以至於童年的回憶，對故鄉的依戀及思念等。而當

後者若學校導師及輔導體系缺乏注意，或被周圍大人視為微不足道（例如：家都沒有了，你還要那個抱著睡覺的爛娃娃幹嘛？），或不當處理（例如：不要哭，哭會讓往生者不安，去不了天堂），或承受周圍受災老師及家長的不穩定情緒，都可能造成不安或二度傷害。

(二) 家庭系統功能重整

學童原生家庭系統功能通常因為災變而產生重整。首先，**家庭成員結構改變**，包含：家庭成員的傷亡、失蹤等；接著影響的是**家庭成員的角色功能**將隨之改變；**家庭權力結構轉變**（如：因母喪家庭主要照顧者改變，甚至父親再婚等結構調整）；**經濟結構**也因動產及不動產的損失而變遷，甚至需要接受補助，或者父母親**暫時**

及永久性的失業（例如：農耕地被土石流失、廠房被火燒毀、主要生計者變成身心障礙者等）。

（三）對學校系統所造成的影響

首先，教師是穩定度很高的行業，居住地點通常在學校附近，因此可能校職員可能都是災民，但卻被社會期待扮演理性「助人者」角色，可能因此被忽略產生加乘的壓力，和居住災區的社工員可能產生類似的議題。如何協助受害教師適時釋放壓力、評估其本身受助需求是很重要的。其次，義務教育常依地址（鄉鎮鄰里）入學及編班，因此學生有可能集中特定學校、特定班級的現象，因此壓力也可能集中部分老師（例如：為什麼受災學生都在我班上？）。再者，教師在養成教育中較少有受災學生輔導之相關訓練，因此無法有效辨識學生創傷症候群以至於忽略其需求，特別是部分偏差行為學生會被誤解（例如受災學生上課發呆是不專心還是創傷反應之一？）

其次，**校內多元意見的決策壓力**，包含：校內行政體系對災難事件處理有不同看法。例如，校舍在勘查是否有結構上的危險前，受災學生是否先撤離？先停課還是繼續上課？要優先協助哪些受災學生？

第三，**家長對受災學校造成的壓力**，家長間對於災難後受災學生問題處理立場

不同、相互指責、衝突……，特別是家長會對災難後問題處理的態度，若與受災學校行政人員態度不一致，將使受災學校處理事件的困難度提高。

再者，**社會輿論壓力**隨之產生，包含媒體報導、民意代表、鄰里長基層動員，及社會大眾對受災學校教育的期待，都將形成受災學校另一層面壓力。

教育行政壓力，包含教育主管機關的介入、關心、要求、期待，對於受災學校而言又形成另一股壓力。例如：災後通常會有一系列源自教育局、議會等的關懷，受災學校行政系統必須不斷報告說明目前工作執行情形，不斷填寫各式報表等。

最後，系統間交互影響所可能延伸出的傷害，包含：災難事件涉及程度不一的人為疏失，延伸出責任認定、後續賠償、訴諸法律程序、媒體介入等後續問題，將引發系統間衝突，其中「家長」與受災學校的角力戰最為常見。受災學生通常沒有足夠機會及能力回應系統間的衝突，但容易成為角力戰的籌碼，其中的壓力、情緒、衝突、對立深深影響學生，容易造成受災學校、家庭、學生的二次傷害。

參、學校社工師介入校園危機事件的角色功能

綜上可知，危機事件所造成的衝擊影響是多元且複雜的，而對個人的影響因其

因應行為 (copying behavior) 及周圍支持系統 (support system) 強弱而有所不同，而社會工作在助人專業中，所特別關心的焦點在於改善處在弱勢地位的人口群，其中因為老人、兒童、殘障者、低教育水準、及低收入戶都具有較差的因應能力及復原力，是弱勢中的弱勢，需要加倍的照顧 (Zakour, 1996; Allen-Meares et al., 1996)

，所以學校社會工作在介入危機事件處理過程中，主要關注的焦點在於兒童、少年。

在面對災變社會工作的專業處遇及研究建議中指出，社會工作的任務在於下列五點：提供災民所需的資源；防止更嚴重的生心理健康問題的產生；協助個人及資源系統的連結；增加多元性資源的可近性；改變鉅視及微視系統以促進案主的福祉 (Zakour, 1996)。社會工作人員一向注重「人在環境中」的概念，在處理重大危機事件過程中應該重視案主的生心理問題的預防，使服務對象能擁有健康的生態環境。

學校社工者進入校園的角色主要定位在「危機干預」，也就是短期協助而非長期干預。台灣通常可以區分為兩種，其一為長期駐站在該校的學校社工，另一種則是因為學校遭受重大災變或危機事件後，短期介入協助校園輔導工作。值得特別提醒的是，社工者進入校園時若為後者，務必提醒自己「學校才是協助學校的主體」，而為長期協助受災學生及家長的主力，社工

專業的介入是一種「輔助性」的專業。

社工進入校園必須充分觀察校園文化、權力結構、受災學生及教師特質、校內外資源體系、受災學校輔導網絡...等等，再從評估結果決定社工應該介入的角色，以期社工專業的加入產生加乘的輔導效果。切忌「反客為主」的過度介入受災學校既有體系運作，除避免搞亂受災學校既有的危機處理系統外，更容易造成專業間及校園內外資源的競爭、排擠、衝突、替代及依賴等等負向影響，以至於必須花更多精神於溝通及整合，更可能因此弱化校園既有危機處理功能 (黃韻如，2010)。

肆、校園危機介入與三級預防機制

危機管理，係針對潛在或當前的危機，基於動用資源最少、使用時間最短、波及範圍最小、損害程度最低的理念，有組織有計畫有步驟的採取最有效、最可行、最實際的對策與行動，通過必要的危機意識、危機處理、危機控制，以達危機解除為目標，稱之為危機管理 (陳芳雄，1997)。校園危機管理則是以校園為處理場域的危機管理概念，多半被區分為三大部分，事前的危機預防、事情過程中的危機控制 (或稱反應階段) 及事件過後的危機處理 (或稱復原階段) (鄭燕祥、伍國雄，1997；陳儀如，1997；鄭宏財，2000；

Lerbinger, 1997 ; Kennedy , 1999 ; Knox & Roberts , 2005)

Knox & Roberts(2005)特別強調每個意外事件都是獨特的，因此再周延的計畫都無法完整的預估危機發生及其影響。但是若學校有完整的危機處遇計畫，則將可能在危機事件發生的第一時間進行回應以降低傷害及影響。而學校的危機回應模式 (school crisis response model) 也需要考量不同層次的組織，並思考微視及鉅視層面處遇的服務輸送，詳參表。

初級預防，即事前的「危機預防」，在地區性層次（縣市）應有危機團隊政策及措施的規劃，並能夠建構支持及資源性的網絡，而區域性的網絡應該強調緊急回應政策及措施、教育訓練等等，學校層次則應該強調緊急與疏散計畫及演習、預防性方案等（Knox & Roberts , 2005），主要著重在事前感應危機的人、事、時、地、物警訊，避免危機事件產生的因子，並確實完成危機處理小組的編組及運作，並充分規劃不同情境的因應策略、動員人員、地點，反覆演練應變計畫，培養校園內助人助的正向文化，建立良好的校園、家庭及社區聯絡網，因應不時之需，包含：藥酒癮及藥物濫用預防課程、自殺防治、安全講習及演練等。

香港校園危機支援計畫認為應包含 3P（<http://www.sscmss.org/>），包含預防

（Prevention），亦即對校園內的人及環境保持警覺，危機事件後要防止事件惡化；程序（Procedure），加強危機小組運作之效果及機動性，並適切運用危機事件應變措施手冊資料；演練（Practice），反覆演練及教育訓練有助於預防及降低災變的負面影響。

次級預防，即危機事件發生後的「危機控制」，發生時積極介入以使影響降至最低。掌握危機正確資訊運用適當的處理機制，儘量避免危險及影響程度的擴散，並以保護所有受影響的教職員生（含事件的加害者及受害者）為第一優先要務，並運用發言人制度，提供相關教職員生及媒體重要且正確的資訊，將有助於危機事件的平復。Knox & Roberts(2005)強調應該強化「活化」的概念，包含：各層次的危機干預計畫與團隊的活化，不同層次間的溝通、資源連結及互動以及短期性的動員及處遇。

三級預防，即事後的「危機處理」，則著重針對受影響的教職員生確實擬定適切的追蹤輔導計畫，包含提供受害學生長期服務，加強其復原能力。另外，在此階段中詳細檢討危機事件產生原因、處理過程是極為重要的部分，將有助於後續危機處理機制的修正。特別是集體性的回顧及紀念化的處理。

表 4 校園危機回應模式

處遇 層次	地區性層次 (regional level)	區域性層次 (district level)	學校層次 (school level)
初級 預防	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 社區層次的危機回應計畫及團隊政策及措施 ❖ 支持及資源 ❖ 網絡 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 緊急回應政策及措施 ❖ 安全議題 ❖ 訓練與教育 ❖ 溝通系統 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 緊急與疏散計畫及演習 ❖ 預防方案 ❖ 支持性服務 ❖ 危機處遇團隊
次級 處遇	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 活化社區回應團隊及計畫，應包含：學校、緊急醫療、心理衛生、社會服務等專業人員 ❖ 技術協助 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 活化區域性計畫與措施 ❖ 協調學校危機團隊 ❖ 與地區性層次計畫相連結 ❖ 溝通與傳播媒介 ❖ 校園的資源分配 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 活化學校危機計畫與團隊 ❖ 緊急與疏散措施 ❖ 緊急通知／溝通 ❖ 分享支持(debriefing)／復員(動員解除)(demobilization) ❖ 短期危機諮商
三級 處遇	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 社區資源網絡工作 ❖ 政策與措施的評估 ❖ 針對該地區進行持續性計畫及需求評估 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 持續性的支持與資源 ❖ 方案規劃與評估 ❖ 區域性會議，以針對預防性改善措施與策略進行改善 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 轉介長期心理諮商或其他服務 ❖ 集體回憶與紀念化(Memorialization)的需求 ❖ 追蹤學校危機計畫的團隊成員 ❖ 實務性評估處遇與方案

資料來源：From "Crisis Intervention and crisis team models in schools," by K.S. Knox & A. R. Roberts, 2005, Children & schools, 27(2), p.95. Copyright 2005 by the National Association of Social Workers.

伍、以學校為基礎的三級輔導機制

一、一級預防：強調預防校園危機的產生

校園預防性計畫應包含四大層次，首先，發展出一套學校危機管理計畫，以保護被危機波及的師生；其次，增強現存系統功能並隨時更新及檢視危機計畫，再者，針對團隊成員加強危機處理的相關訓練，例如，CPR、危機介入心理治療等，

最後，加強與區域性資源的聯繫。

Callahan (2009) 認為針對危機事件層級，學校應該規劃不同類別的危機處理小組級方案，針對程度一的危機事件，只需動員 1 至 2 名學校社會工作師或其他心理衛生人員即可；針對程度二或三的危機事件，則至少需動員組成 6 至 8 人的危機處理團隊，甚至調派鄰近學校或社區的專業人員支援，而危機處理團隊應該為機動性高的團隊，在美國，許多學校社會工作師通常扮演領導者的角色，所組成的團隊成員至少應包含校護、學校心理師及數位有熱誠的義工教師。

預防階段應包含的重點工作，在參酌上述討論、相關文獻 (Lichtenstein et al., 1994; Ries, 1997; Krause, 2002; Kennedy, 1999) 及實務工作經驗後，針對預防計畫的擬定步驟，分為下列五階段：篩檢校園內外高危險因子。包含：重新檢視相關軟硬體設備的管理規則；建立緊急求救系統及即時通報系統，協助教職員工生能夠擁有危機意識，特別是導師及班級幹部；建立危機事件處理的回饋機制，就每次危機事件進行充分檢討並思考改進之道。

建立危機處理小組確認校園危機處理團隊分組及成員，其中包含總指揮及每組負責人都應規劃職務代理人，以面對突發事件的處理，並針對危機處理團隊成員需求擬定訓練及再訓練計畫。Petersen 和 Straub (1992) 則建議介入危機小組的成員

應具有六項特質：對生命或人生具有較寬廣的觀點；具有處理多重結果的能力；可接受觀念的衝擊，並能與他人合作；處於壓力的環境下，仍能清楚的思考；處事具有彈性。危機處理小組應包含下列六組：指揮小組、資料組、聯繫組、學生服務組、教師聯繫組、總務組。

建立分層資源網絡系統危機事件依其嚴重程度必須動員學校層級、社區層級、縣市層級、全國層級的資源網絡，而建構資源網絡應與危機處理小組相整合，並在預防階段完成，有助減輕危機事件的負面影響。危機小組中各任務編組應依其任務建構其資源網絡，以利危機介入時可以適時動員，例如，醫療組，初級應為校內健康中心護士，次級為區域性綜合醫院，最後則為較近之教學醫院。

規劃適當的安置處所。在危機處理歷程中，安置受災害影響的教職員工於教室以外的適當場所，常常是減少災害負面影響的第一步驟，不論是避免受害者自傷、避開輿論壓力、需要個別輔導、減少火水災的直接傷害等等，但是由於安置人數、安置目的、隱密性要求不同而會有所不同，另外危機小組集合運作也應有統整規劃，以方便於災變第一時間集合危機處理小組並疏散受災影響的教職員工生。

學校應依個別情形擬定危機管理計畫，並定期依計畫進行模擬練習，再檢查及更新危機資料，確認危機處理所需的補

給配備 (emergency supply kit) 是否足夠？各項緊急聯繫承辦人員是否異動？及每位危機小組成員所應該負擔之責任。其中危機處理計畫應包含下列要項：危機管理小組分組成員與各組應有的責任清單 (checklist)，也包含危機的通訊系統 (special crisis code) 以便快速聚集危機處理團隊成員。電話資源一覽表，包含校內

教職員生危機動員的電話系統圖 (telephone tree)。從學校到全國系統之危機處理資源機構、組織、單位及聯絡人員一覽表，而這部分的資源應由各危機小組成員充分掌握。緊急處理程序 (emergency procedures) 規劃，包含：疏散路線、解散措施。

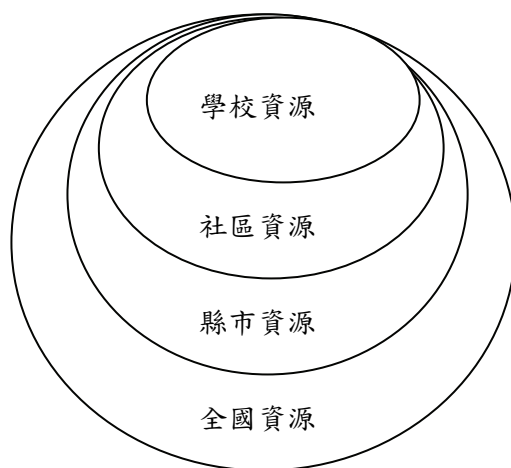


圖 1 校園分層輔導資源網絡圖

二、次級預防：快速危機處理以降低危害程度

學校社工師與輔導室共同介入危機處理過程，主要在於協助學齡兒童、少年能夠在最短的時間內，運用適當的應變機制，成功的去解決引起危機的問題，因此可說是對危機狀態的個人、家庭、團體，提供一種聚焦、短期介入的過程。危機發生第一時間的應變應可以包含下列六部

分：

1. 掌握危機發生後的 30 分鐘進行危機評估 (Oregon School Boards Association, 1998) 應包含：簡述危機事件發生歷程、目前學校已經完成的處理歷程、評估損失及危害情形、建築及設備損失情形及潛在危險程度、危機事件 2 小時內可能發展情形、媒體報導、運用於預備階段所準備之資源表，列入目前需運用資源，並確認不足資源項目。

2. 立即評估案主的危險性，逕行保護措施。過程中應充分保護學生安全，協助其面對相關資源（例如，醫護人員、救災人員、警察、社工人員等），並保護學生免於接受媒體及不相關第三者的干擾。
3. 邀集所有媒體記者於固定處所，由學校發言人統一對外發言，以避免媒體干擾學校師生作息，誠懇的將事實現況、學校因應態度及危機處理措施充分向媒體說明，以避免記者無端臆測。
4. 留住所有學生及教職員工，直到危機已獲緊急處理。除保護成員暫時免於危險及減緩其緊張情緒外，更重要的是避免教職員工被媒體干擾。決定放學或疏散學生與否，應該考量下面因素：評估危機情境是否解除？學生返家途中是否有危險性？是否已有應變能力及清楚因應方式校外情形？學校是否已經針對危機事件說明事發經過、學校緊急處理情形、未來處理計畫、學生因應情形等？
5. 聯繫社區相關資源。
6. 由輔導室建議心理輔導計畫給家長與教師

三、三級預防：短、中、長期處遇計畫

幾乎所有學生在危機事件後，都會產生程度不一的類似創傷反應，因此教導班

級導師及任課教師面對創傷症候群的相關技巧，有助於學生輔導工作並避免學生情緒失控所可能引發的負面影響，是復原階段的第一要務。而班級危機介入（Classrooms Crisis Intervention, CCI）就是針對班級性進行集體性的輔導工作，從中有助於篩檢出高危險受害或受驚嚇學生，由學校輔導老師或轉介輔導資源系統進行團體性輔導或個案輔導。

教導班級導師協助學生面對創傷症候群的相關技巧（Oregon School Boards Association, 1998），主要包含下列八點：

1. 教師可以適時示範如何面對災變的適當行為；
2. 接受專業人員的協助；
3. 運用談話、藝術、音樂等媒介，讓受害者不斷重複述說曾經經驗的事件；
4. 關注可能需要特別照顧的學生；
5. 允許受害學生保留紀念品；
6. 儘速重新開放校園，也應鼓勵受害學生儘速返校就讀，因為讓受害者獨處是具有危險性的，而儘速回歸正常作息有助於受害學生的生心理復原。
7. 引進可信任的成年人（如義工家長）及安排需要個別諮商的學生諮商。

班級危機處理主要程序包含下列六步驟（Brock, 1998）：引言（Introduction）；提供事實及澄清謠言（Providing Facts And Dispelling Rumors）；分享經驗（Sharing Stories）；相互回應（Sharing Reactions）；充權（Empowerment）；結束（Closure），包含：發展紀念品或紀念儀式是必要的活

動形式，特別是有人往生的危機事件。

針對年紀較小的學生，建議多以音樂、繪圖、遊戲等方式進行，將有助於學童表達及紓解內在壓力。然而，針對國高中的受災學生，Kirk & Madden(2003)指出通常校園偶發事件後，都會引進許多資深且受過訓練的心理諮商人員進入校園進行個別諮商，但是青少年由於發展階段中正在發展自我認同及自尊的議題，希望被視為成人，也希望多參與救災相關活動，因此願意參與及使用資源的比例偏低。青少年通常跟諮商人員維持緊張且短暫的依附關係，常常不定期的缺席。因此建議強調危急事件壓力紓解壓力(Critical incident debriefing, 簡稱 CID) 短期情緒支援模式，來協助青少年災難創傷事件中的受創經驗效果較佳。紓解壓力過程與常見專業人員的疏解壓力過程差不多，包含：

「介紹及解釋過程(introduction and explanation)」、「引導說明事實(Eliciting fact)」、「引導討論想法(Eliciting thoughts)」、「引導分享感受(Eliciting feelings)」、「提供教育(providing education)」、「應用(application)」、「結束(termination)」。

但是青少年成員常有一些特質在各階段出現：

1. 青少年會以「神秘且片斷」的方式陳述所經驗的災變；
2. 引導青少年討論想法有助於青少年自己找到適合自己的調適方式；
3. 通常看不見青少年以口語表達情緒，他

們也習慣埋葬自己源自災變所產生的憤怒情緒，但是社工者要了解參與歷程就有助於紓發情緒，即便他們很沉默；

4. 由於青少年情緒通常很緊急及激烈，因此教育階段則應該強調資源的運用，也請他們保持跟同儕討論的習慣，若有小手冊或摺頁提供，將有助於青少年的隨時求助。
5. 由於青少年通常想要隱藏情緒，所以應用階段是最難執行的部份，青少年容易抗拒學習面對壓力、憂慮、罪惡感、悲傷等等情緒的方式。因此，建議從「從這次的經驗您學到甚麼？」然後視情形跟機會介入，引導青少年建立一套屬於自己特別且可以適應環境的方法。
6. 結束階段切忌因為青少年的沉默而忽略，因為青少年在過程中一定會產生情緒，因此必須鼓勵且相信少年心理狀況會愈來愈強壯且健康。

第三，校園危機介入的所有工作團隊成員，為了減除危機介入所產生的創傷壓力 (traumatic stress)，產生情感反轉移、替代痛苦等壓力，因此進行危急事件壓力紓解 (critical incident stress debriefing)，或是創傷事件紓解 (traumatic event debriefing) 是必要的，而且不可延宕。(林萬億，2002；行政院衛生署，2003) 這才是真正的復原成功。

最後，針對寄讀或轉學到新學校就讀，安排學校及學籍問題、住宿安置問題、

經濟問題，班級安置、適應及教育銜接問題都較留在原就讀學校的受災學童更為嚴重，需要長期教育及課後輔導資源的介入。而不同學校系統間融合與衝突，資源的獨享與分享的兩難，部落與都會間文化衝突……都是更嚴重的議題。因此，除了政策面如何平衡教育資源外，受災學生安置的新學校有許多輔導工作需要介入。

潭南，一個遙遠又陌生的地名，因為 921 大地震，與新竹結了緣，這個位於南投縣信義鄉的布農族小部落，地震將他們寧靜的家園破壞了，卅位布農族小朋友，經當地天主教神父與修女的帶領，集體寄讀於竹東鎮天主教上智小學，成了新竹的小客人……第一個月扶助金來自 921 專案捐款……而後由智邦科技文教基金會認養……。小學本來沒有學生宿舍，為安頓潭南兒童，學校臨時規畫了寢室，並僱用夜間保母……周一至周五每晚約有十名課輔義工……十月下旬……小朋友想家了……有家長來帶孩子返原鄉，隔些時日又有些回來竹東……來來去去之間，留下的孩子情緒大受影響……(財團法人台灣兒童暨家庭扶助基金會，2004)

首先，可以考慮規劃相關活動歡迎並鼓勵受災學生，以降低學生對新環境的陌生感，也強化原有學生對於受災學童的接受程度，避免跨校、跨縣市及跨文化間的隔閡。當然，如果校園中平時對於多元文化族群的孩子有多些包容性的教育養成，

友善校園環境的塑造，自然充及影響就有可能降低。

風災後(受災學生)被安置在 B 國小(暫時安置的國小)，而 A 國小(災區國小)學生只有 15 位，升旗典禮上，A 國小全校站在一起，也沒有 B 國小一個班級的人數多，如果一般常理可能想，這麼少人數的災區小學，可以跟更多小朋友打成一片，可以受到更多的關愛，可以有一段精彩的寄讀生活，可是事實並不是如此。

Gina Abus 說，之前舉行校慶，家長都在場也都看到，孩子(受災學童)不能碰 B 國小的球類玩具，教導主任看在眼裡，只好安慰學生說沒關係，那是他們的沒有關係，主任再去買；孩子的膚色也常被拿來嘲笑說：「原住民黑黑的」，孩子受到委屈回來都會跟 Gina Abus 說，她的話語裡是滿滿的心疼(玉山雪，2009)。

【摘錄自 莫拉克 88news.org.
<http://www.88news.org/?p=1706>】

其次，協助受災學生了解新校園的危機管理策略也很重要，因為剛經過災變的學生對於所有環境容易產生嚴重的不安全感，因此引導受災學生了解並演練新校園中的安全管理措施(廣播、安全門等)、逃離路線、如何自我保護、求助人或單位或電話等等措施，將有助於建立學生對環境的安全感。再者，受災安置學生除原有的心理重建資源需求，還需要調整轉學適應，同時卻又更缺乏相同經驗同儕可以分

享，因此更需要專業心理諮商輔導資源主動評估受災學生的生心理狀況，並轉介適當資源。

陸、小結

災變對於校園來說都會產生直接及間接且規模不一的影響，短期危機協助、校

園適應及長期心理復原等都是一條漫長的重建歷程。社工者如何配合公私部門資源進入校園提供協助，協助兒童少年的健康成長，卻又不會越俎代庖影響學校既有的運作方式及輔導能量，則是一門專業的藝術。（本文作者現為慈濟大學社會工作系助理教授）



參考文獻

- Allen-Meares , P., Washington, R.O., Welsh B.L. (1996). Social Work Services in Schools.
- Brock, S. E. (1998). Helping Classrooms Copy With Traumatic Events. Professional School Counseling, 2(2), p.110-.
- Callahan, J. (2009). School-Based Crisis Intervention for Traumatic Events(Chapter34). In Constable, R. McDonald, S. & Flynn, J. P. (Eds.) School Social Work-Practice, Policy and Research Perspectives (pp.638~661). Chicago: Lyceum.
- Ell, K.(1996). Crisis theory and social work practice. in Turner, F., Social Work Treatment,4th (ed.). New York, NY : The Free Press, A division of Simon & Schster Inc.
- Kennedy, M. (1999). Crisis management: every school needs a plan. American School & University (Overland Park), 71(11), pp.25~26.
- Kirk, A.B. & Madden, L.L.(2003). Trauma Related Critical Incident Debriefing for adolescents. Child and Adolescent Social Work Journal, 20(2).pp.123-135
- Knox K.S. & Roberts A.R.(2005). Crisis Intervention and Crisis Team Models in Schools. Children & Schools, 27(2) , pp.93~100.
- Krause, K. C. (2002). When a student is murdered: reflections and lessons. Principal Leadership (High School Ed), 2(5), pp.6~9.
- Lichtenstein, R., Schonfeld, D. J., Kline, M. (1994). School Crisis Response: Expecting the unexpected. Educational Leadership (Alexandria), 52(3), pp.79~83.

- Nurius, P. S. (2000). Coping. In Allen-Meares, P., & Garvin, C. (Eds.), *The Handbook of Social Work Direct Practice*. (pp.349~372). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oregon School Boards Association (1998). *When Crisis Hits In Our Schools*.
<http://www.osba.org/pubs/critiss/crisisci.pdf>, visited 2002/11/17.
- Petersen, Suni & Ronald L, Straub. (1992). *School Crisis Survival Guide: Management Techniques and Materials for Counselors and Administrators*. New York: West Nyack.
- Ries, E. (1997). Coping with Crisis. *Techniques* (Alexandria). 72(6), pp.16~17.
- Roberts, (1990). *Crisis intervention handbook: Assessment, treatment, and research*. California : Wadsworth Publishing Company.
- Zakour, M. J. (1996). Disaster Research in Social Work. *Journal of Social Service Research*, 212(1) , pp.7~25.
- 玉山雪 (2009)。寶山孩子的流離。上網日期：民國 99 年 6 月 30 日。World Wide Web:
<http://www.88news.org/?p=1706>。
- 行政院衛生署 (2003)。災難心理衛生工作手冊。
- 林萬億 (2002)。災難救援與社會工作：以臺北縣 921 地震災難社會服務為例。臺大社會工作學刊，7 期，頁 127~202。
- 財團法人台灣兒童暨家庭扶助基金會(2004)。家園重建彩虹再現__家扶基金會 9 2 1 災區服務工作記實特輯。台中：財團法人台灣兒童暨家庭扶助基金會。
- 教育部 (2008)。教育部九十五年各級學校校園事件統計分析報告。台北市：教育部校園安全暨災害防救通報處理中心。
- 黃韻如 (2010)。校園危機的管理與輔導。於學校輔導團隊工作__學校社會工作與輔導的整合 (第十二章)。台北：五南圖書。
- 鄭淳毅 (2009)。山上的學校，比較像家。上網日期：民國 99 年 6 月 30 日。World Wide Web: <http://www.88news.org/?p=1584>。
- 鄭燕祥、伍國雄 (1997)。學校危機的理念和管理：多元觀點的分析。教育學報，25 (1)，頁 1~23。
- 鍾景生 (2001)。校園危機事件處理專家系統開發研究。和春學報，(8)，頁 171~177。