

# 學生輔導

100期

季刊

中華民國九十五年三月五日出版

**本期焦點** 學生情緒：教育與輔導

## 友善校園



教育部 出版



# CONTENTS

## 目錄

學生輔導 季刊

第100期95年3月5日出版



2 編輯札記 >李佩瑾

4 傳心傳薪 >陳金燕

### 焦點話題

## 學生情緒：教育與輔導

- 6 之一「學生情緒：教育與輔導」座談會 >教育部訓育委員會
- 28 之二青少年諮商輔導中的情緒處理 >蔡秀玲
- 44 之三學生人際情緒勒索行為與情緒適應的輔導 >邱珮思 >許維素
- 62 之四青少年自我分化與情緒教育 >薛鈞芳 >許維素

### 個案研究

- 74 之一認識如何幫助情緒障礙的孩子 >黃雪瑛  
——以躁鬱症為例
- 86 之二原住民國中生之憂鬱傾向初探 >陳素惠
- 99 之三觀看情緒的思與教 >陳秀蓉

### 個案評論

- 106 之一情緒的教育與輔導工作 >李佩怡  
——論三篇情緒文獻之我見
- 111 之二校園精神疾病學生的處遇策略 >黃政昌  
——對於「認識如何幫助情緒障礙的孩子：  
以躁鬱症為例」一文的評論



### 輔導文摘

- 116 之一大人該為孩子的不快樂負責嗎？ >王淑俐  
——大家一起來培養「樂觀」、「自信」的性格
- 124 之二從正向心理學淺談幸福感受的提升 >曾文祥
- 135 之三「辛欣」知我心 >吳金銅 >林碧花  
——談國小輔導專業的困境與突破
- 135 之三「身」入輔導 >張玉佩  
——「友善」就從「身體」開始吧！



### 生命教育

- 155 生死關懷 >藍乙琳

### 優良媒體分享

- 164 之一閱讀「優秀是教出來的」之心得分享 >蔡文山 >林宜欣
- 168 之二只想買條牛仔褲 >陳景花  
——選擇的弔詭
- 171 學生事務與輔導紀事

發行人：杜正勝

社長：陳金燕

策劃：劉麗貞

總編輯：陳秉華

輪期主編：李玲惠 許維素

執行編輯：李佩瑾

助理編輯：王愉萍 林晏如

美術編輯：李芯芯

攝影：詹明輝 邱明煌

中華民國78年5月31日創刊

出版者：教育部

地址：台北市忠孝東路一段172號6樓

電話：02-33437832

傳真：02-33437834

印刷廠：漢佳國際股份有限公司

電話：02-25527538

訂閱：本刊每期售價80元整

一年四期300元整(皆含郵資)

團體訂閱40至50本打八五折

電話：02-23566054

劃撥：18238673 教育部員工消費合作社

行政院新聞局出版事業登記證

局版台誌第七四〇九號

中華郵政北台字第3303號

## 編輯札記

最近新聞報導，每天似乎充斥著各角落不幸的事件，不論是卡債族受不了債務壓力而自盡或攜子自殺、部分成年人因感情或課業問題而有不珍視自己性命的行為等的悲傷事件等，自然而然讓其他人也感受到那股不安的力量，在遭遇到挫折的時候，就不經意的有模仿的念頭出現……。而當我們感受到生活周遭幾乎都是負面情緒時，我們該如何幫助孩子在這樣的環境中成長？

學校應該是快樂學習的地方。但當學生必須接受與面對來自升學主義、家長期望、學校措施、教育政策及瞬息萬變的社會流行風氣等情況時，每個人的處理方式便會不盡相同。有些人採取面對、忍耐或逃避策略，另一些人則因血氣方剛，遇到挫折則如火山爆發般地用激烈手段抗議，導致情緒一發不可收拾。



教師在面臨到上開社會、學校客觀情況的改變，該如何教導與輔導學生情緒呢？這是本期特別關注的問題。個人認為，首先教師的情緒管理必須要妥當，因為學生的情緒有可能來自因為其表現稍不符教師期望，導致教師怒氣復燃及爆發，學生也產生情緒不穩定之狀態。因此，教師本身應做好情緒管理後，再利用一些本期所提的輔導技巧及教育方式，教導學生如何控制及處理自己情緒。相信，營造一個友善校園的學習環境，就不會是一件難事了。♥



# 傳薪傳心

› 陳金燕

教育部訓育委員會常務委員

「情緒」，每個人每天都會提到的字眼，也是每個人每天都會經歷到的狀態；只是，似乎大家都對「情緒」有著不知所以的茫然與逃避心理。因此，避免「情緒化」或「情緒失控」是常聽到的提醒與告誡，而「情緒管理」、「情緒教育」、「情緒智商」（EQ）等字詞則成了另一種現代流行的知識代名詞。

有人誤認為：「有情緒」等同於「情緒化」或「情緒失控」，因此，良好的「情緒管理」、「情緒教育」就是「讓人學會沒有情緒」。殊不知：情緒本身是多樣化的（如：快樂、喜悅、悲傷、憤怒…均屬之），情緒的功能也是正負兼具的（如：有人樂極生悲、有人化悲憤為力量…），沒有情緒不僅是不可能，當一個人真的全然沒有情緒時，更將是另一種極端的病態。因此，「情緒管理」與「情緒教育」乃是教導個體透過對情緒的正確認識與了解，進而學習有效的表達情緒、抒解情緒，以避免情緒可能帶來的負面影響。

隨著時代與社會的變遷，學生的生活內涵與生命經驗均與現實社會有密切的連結與相互影響，故而，學生在求學過程中亦無可避免地處於各種情緒狀態，喜怒哀樂、七情六慾伴隨著學生一路成長。因著現實學校體制及社會觀念使然，學生的學習仍常被師長侷限於「智育」的教導，而較缺乏情意學習及情緒管理的教育與輔導，因此，「高IQ、低EQ」的學生處處可見，也常常發生令人深感遺憾、扼腕的事件。

本期焦點文章，分別從實務案例、教育輔導等層面針對「學生情緒的教育與輔導」提出具體、實際的陳述；期能藉此籲請學校教育及輔導人員本於教育之本質精神，除了關心學生的智育學習與發展外，亦能關照學生在「情緒」層面的教育與輔導；進而呼應本刊第95期所呼籲的主題「師生心理健康」，為校園注入一股提升健康快樂的動力與能量，共構一個「健康及友善校園」，為國家培育更多健康的學生及健康的國民。♥

### 學生輔導季刊第100期座談會

時間：95年1月5號（四）下午五點

地點：教育部第二辦公室4樓會議室

主持人：

李玲惠 臺北縣立積穗國民中學校長

許維素 臺灣師範大學教育心理與輔導學系副教授

與會人員：

蕭淑惠 臺灣師範大學教育心理與輔導學系助理教授

林蔚芳 臺北市立教育大學教育學系副教授

曲慧娟 臺北市立建國高級中學輔導教師

陳皓敏 臺灣科技大學專任輔導教師

陳美秀 臺北縣立積穗國民中學輔導教師

李佩瑾 教育部訓育委員會幹事

紀錄：

王愉萍 林晏如 學生輔導季刊助理編輯



**李玲惠：**

本期主題為「學生情緒：教育與輔導」，學生的年齡層範圍自國小至大學。教育部近年來統計，在校學生自殺人數已佔所有學生死亡人數的第二位，學生情緒問題導致自殺行為是值得大家共同關切與探討的議題；日前，交大學生在去年的最後一天晚上燒炭自殺，當周遭朋友歡樂地參加跨年晚會的同時，他卻選擇以這樣的方式結束自己的生命，也終止了生命的無限可能性，隨即交大校長，即刻發e-mail給全校老師，告知大家多關心學生，多認輔學生，有關情緒方面的問題，可以詢問學校的輔導中心。雖然交大事後做了防禦措施，避免日後類似的不幸事件再發生，只是，還是難免給人為時已晚的感慨！

事實上，有些文獻指出，學生的情緒問題有一部份是跟憂鬱症有關，不少學者也預估—「憂鬱症為本世紀的黑死病」，接下來我們可以試著探討：如何從學生情緒這方面著手？孩子們的情緒傾向與憂鬱症的相關性何在？面對這樣



的問題時，學校老師、學生家長能夠為孩子做些什麼？再者，處理情緒問題輔導的同時，能引進哪些資源？並且應該如何整合並運用相關的資源，例如：心理治療師、社工師、宗教團體、社會福利機構系統等，另一方面，情緒教育在現今中學課程裡，並沒有專門的一本教科書，那麼，哪些課程教學的單元裡有提到情緒教育的部分呢？最後，如何透過課程教學讓學生對情緒有更正確的認識？以上是我們此次座談會要討論的議題內容，現在就請各位分享資源並提出意見及看法。

### 曲慧娟：

我曾經有這樣的機緣，和一位資深輔導老師分享他處理班級悲傷輔導的經驗，這個班級因為一位同學的死亡而引起很大的創傷和不安，這位輔導老師在得知消息的第一個早上的第一節課，走進教室—由導師、行政人員協助，一起走到班上的每一個角落，聆聽其他同學的感受，問及他們面對這樣事件的心理狀態及主觀感受？是否會想到他與這位死亡同學的關係？是不是也會想起自己生命裡有過類似的分離經驗？透過活動的分享與表達，很快就能篩選出班上其他同學的情緒反應，除了做悲傷輔導以外，還做了許多情緒處理。

在高中教學的日子裡，我發現每位同學都有其獨特性，也察覺到高中與國中學生的不同之處，畢竟年齡上的差距，情緒表達也有分別。這期間，我體會到一件事，情緒若是引流不當，沒有適當的出口，往往會導致很嚴重的後果，而伴隨著情緒所帶來的經驗，似乎也不易隨著年齡的增長就會消去和淡化。

### 李玲惠：

就我個人感受而言，一般的輔導只能做到支持，情緒的引流似乎學校方面比較沒有做到。

### 曲慧娟：

一般學生的情緒困擾大多是家庭、感情、人際以及課業因素所引起。

我想分享一個最近接觸的案例。A生是一個資優班的學生，他愁眉苦臉的走進輔導室，很嚴肅的告訴我：「老師，我已經二個月不會笑了，我想我再也



不會笑了」。談話後發現，最近的導火線是他失戀了，而長期的挫折則是學業上的表現不佳，此外，和家人的溝通也不順暢。在幾次晤談後，我們慢慢建立信任的關係。有一次，他氣呼呼地跑來跟我說：「老師，我爸瘋了，他居然把我臥室的門給拆掉了！」問明原因，才知道是爸爸很氣他課業退步，甚至激動地說要把書桌也拆掉，乾脆不要念算了！

了解原因之後，我試著在幾次晤談中，幫助父親和孩子去「看到」自己情緒表達的這部份，也幫孩子澄清別人的感受如何，而他自己本身的感受又是如何？父親為什麼要對他做這樣的事情？他對這樣的事情反應是如何？

從頭到尾，我所做的就是先傾聽接納他的感覺，等他的心情冷靜下來，再幫助他去看別人的反應，並且從中去思考相對的感受。後來，他在全校英語話劇比賽裡有了不錯的表現，最近則是每天都笑得如陽光般燦爛。

#### 許維素：

現在很多學生是資賦優異、程度很好的，例如：大學生、資優生。但是值得一提的是「成績資優並不代表情緒資優」，也就是所謂的IQ100但是EQ卻零分，所以我們可以試著從這樣的面向去討論。

#### 蕭淑惠：

事實上不一定只有成績好的學生會有這樣的問題，成績差的更是有這樣的一個現象，因為他們所遭遇到的挫折也很大。最近學生們適逢期末考，因此很多學生在情緒上會表現出憂鬱、焦慮的傾向，情緒的反應不只是憂鬱而已，焦慮、躁鬱、快樂、悲傷都屬情緒之一，就我本身任職的師範大學裡，學生絕大多數都是從小到大成績表現十分優異的學生，確實也有憂鬱的症狀發生，甚至會有自殺的傾向，一方面是自我期許較高，另一方面也是外界環境給予的期望和壓力；然而許多父母，往往在事情已經發生之後才告訴自己的孩子：「功課其實並不是最重要的」，問題是，小孩從小生長的环境背景之中，“功課是最重要的”這樣的價值觀已經內化了，所以，不用等父母對孩子的勸導，孩子已經在無形中灌輸自己這樣的一個觀念了，即使他們從家長口中知道功課其實不



代表一切，但是他們自己的內心卻不是這麼想，我想這樣的一個信念是比較難去改變的。

### 陳美秀：

我們學校一年級的學生，在這學期有一個句子完成測驗，其中一題題目是：「分數……」（要同學自己作答接寫句子），發現每個學生都是寫：「分數，不能代表什麼，重要的是你（妳）懂得多少？」幾乎沒有學生會寫：「分數對我來說很重要！」類似這樣的句子，而且不管是資優班或是普通班的學生都是一樣，可是，再仔細觀察另一個題目，問及讓學生最擔心的事情是什麼？大部分的學生卻回答—「功課」，並且希望功課能進步，這的確是一個非常有趣的矛盾現象。往往家長及老師都再三說明功課其實不是那麼的重要，但是卻隱約的傳達出—「功課其實非常重要」、「你還是要好好唸書」的訊息，因此，我覺得孩子本身內化的價值觀與他們所認知的是有差距的，也造成他們在



感受自己的情緒時，就會產生很多的矛盾衝突。另外，「校園中常見的學生情緒類型」，就我在教育現場所觀察得知幾個常見的類型，例如：恐懼、寂寞、嫉妒、憤怒及沮喪。成因很多，包括學業、感情、家庭等因素都有，特別是恐懼的情緒在國一學生身上即可很明顯感受，因為他們遭遇國小升國中階段，對於陌生的學校、老師、同學、學長姐，以及課業的難度增加，都會產生「恐懼」的情緒；還有另一種恐懼也可能來自於家庭的變故，例如：父母親長期的爭執、婚姻離異，親人過世等；「寂寞」的情緒也很常見，因為每一班幾乎都有人緣不好，或被排擠的學生，他們這樣的情緒就很容易出現；「嫉妒」也反映在同儕的小團體中，感情的成分也有，人際關係也變得比較複雜；「沮喪」的情緒大多是對學業的無力感居多。

**陳皓敏：**

我想回應一下蕭組長跟曲老師，這部分我們可以看出家庭與父母對我們的影響有多大。另外我有帶一個統計數據，前三名分別是「情緒困擾」、「人際關係」、「家庭」，可見大學生在「關係」上有很多的問題，現在很多父母親都說七年級的小孩是草莓族，抗壓性很弱，一壓就碎了，但是我們反觀原因，除了社會和文化因素以外，這些草莓族的父母親，是如何變成「草莓製造機」的？我記得電影『巧克力冒險工廠』裡頭有一個很任性的小女孩，三番兩次央求爸爸給她很多東西，她吵著要獎券，爸爸便買了很多巧克力給她，讓她一一拆封就只為了要得到裡頭的獎券，於是大家都覺得，這個小女孩非常的驕縱，電影後來出現了一個小矮人唱著歌，歌詞裡頭訴說著：「她的確是一個很任性的小女孩，但是，是誰讓她這麼任性的呢？是誰允許她可以這樣繼續任性的過日子？」電影反映出人生，我想這也是身為「草莓製造機」的現代家長值得深思的地方。

**李玲惠：**

我想這也是目前教育比較棘手的一部份，身為教育人員的我們了解到問題根源是出自於家庭，但是我們也不能強制要求家長一定要改變，學校辦親職教



育的時候，往往來參加的都是比較沒有問題的學生家長，可是真正有問題需要被解決的學生，父母親反而都沒有來。我們學校有設計一種親子學習單，是必須要在家長參加親職活動後，讓親子共同去完成並且簽名的，如此讓親子之間增進互動，使家長能參與學校活動並且了解自己小孩的學習情形，學生在學習的時候，也會因父母的參與而潛能得到激勵，因此父母對孩子的學習是具有很大的影響力的，甚至於影響孩子的情緒也很直接，所以在輔導孩子的過程中，父母是要站在第一線，學校教育是親師之間的橋樑。過去師大有一個非正式的統計資料，資料顯示出，去學生輔導中心尋求諮商輔導求助及個別談話的學生，其中相當多家長的身份是老師，這個現象耐人尋味。

### 蕭淑惠：

我想這樣的情形，可能的原因有兩種：一種是因為家長本身是老師，因此他對於學校輔導諮商的管道比較熟悉，也有信任感，因此問題發生時讓孩子去尋求協助也比較不會產生恐懼，一般學生有情緒問題時，往往認為被輔導諮商就是「精神有問題」，但是家長本身如果受教育的程度較高，又對學校環境系統有所認知，自己的小孩也比較能以平常心看待；另一種可能是因為老師本身對自己的孩子就會有比較多的要求，導致這樣環境背景的學生，相對的壓力比較大。健康中心把健康包含「心理的健康」和「身體的健康」，對於新生入學時，我們就有在做心理健康的問卷表，發現從過去87年開始到現在，心理不健康的學生佔總學生人數的比率，從7%上升至大於13%，眼看高危險群學生人數越來越多，我們不禁也有些擔心。

### 許維素：

學生的情緒反應到情緒問題，是一個連續線段。有些學生是年齡發展上、銜接適應方面的，例如：國一、國二到國三的銜接，在學校方面，這些都要列入學生生涯規劃選擇的考量，比方學生要繼續升學或是職業選擇，這在過程中都會產生焦慮，是屬於發展性的；而有些學生是屬於需要被諮商與輔導的部分，在國、高中有些學生就會打架、傷害他人，很明顯可看出家庭背景因素具





有影響力，有些來自家暴背景的孩子反應就非常明顯地出現打人、攻擊他人的行為。講到這裡，也想到有家暴環境背景的孩子，往往對學校老師嚴厲的態度或是暴力的言語，會自然地聯想到家庭暴力而產生投射作用，因此學校環境、班級師生的互動與班級氣氛的塑造，彼此之間是有相關性的。另外，則有些學生可能在同儕中不受歡迎、成績不好而導致情緒鬱悶，甚至是自殺。我也看到，有些大學生的父母如果要求太高，讓孩子覺得必須事事符合父母期望而無法做自己，為了想做自己，就用自殺的方式來表明自己的立場，因此家長對孩子的情緒的影響是很大的。我曾經聽過一個家長安撫他想自殺的孩子說：「其實功課、成績一點都不重要！」過了好些時日，那位想自殺的學生反映出自己的心聲，他說：「其實，我好擔心父母在我恢復正常心態之後，又會像以往一樣要求我的成績了。」可見「成績代表一切」的價值觀已經深植在學生的心裡了。

**蕭淑惠：**

在親子教育的部分，大學教育裡就已經有一些親子的課程，其實我們從來就沒有認真地去學習如何扮演好父母的角色，只是一味的覺得到了有小孩子的時候，就會「很自然地」學會當父母親了，倘若在大學教育裡，就提前強調親子教育的重要性，教導學生未來如何成為一個稱職的父親或母親，這樣等到真正到來的那一天，就已經具備周全的準備了。另外在情緒部分也很重要，課程裡也應該教導為人父母應有的情緒管理，因為自我的情緒都掌控不了的話，那麼要怎樣去教導孩子處理他們的情緒呢？小孩會去模仿父母親的行為以及處事態度，除非他們有別的模仿對象，例如：親戚、同學，否則的話，父母親是孩子最直接的仿效對象。

**李玲惠：**

因此我建議，大學生結交男女朋友時，必須修習「親子職教育課程」，學習如何成為未來的稱職父母。其實我們每個人受原生家庭的影響非常之大，所以父母本身EQ如果不够高，那麼勢必會影響到下一代。

### 蕭淑惠：

就像常常會看到一些父母，脾氣不好也不大會控制情緒，情緒一上來就開始發洩，想罵什麼就脫口而出，甚至發完脾氣之後再把小孩抱起來大哭一場，這樣無形之中都會對孩子造成心理上的影響，以後孩子遇到情緒問題的處理方式，也很可能會學習父母親的方式去處理。

### 林蔚芳：

一個人的情緒會發生，必定有其原因，可能伴隨著情境或生理等因素，影響學生情緒發展有兩個負面的因素：一是文化因素，另一個就是成績；在我過去輔導的經驗裡，對於國小學生而言，只要將他們的學業成績教導得好，孩子的人際關係自然會好，比較少有問題發生，我們也試著去分析評估，並且從其他方面切入探討，但是效果都不如「成績好」來得直接有效，似乎只要學生成績優秀，其他方面都不是問題了，最明顯的例子就是，常常小孩子打電話到同學家，事後對方的家長便開始詢問自己的小孩：「是誰打來的？他的功課好不好？」功課好才可以跟他做朋友，因此小學生很多的發展都和功課有關，功課好，也意味著在校的人際關係不會太差。到了國中，尤其是國二的時候，學生們頭角崢嶸，程度上開始有明顯的落差，我在國中做「生氣量表」的時候，發現成績不好的學生很可憐，因為他的人際關係一定不好，但是功課好的學生，人際關係也不見得很好，不過基本上他還是受歡迎的，因為還是會有其他同學主動找他交談，因此成績優秀的學生在心理上會覺得老師、父母、同學都很喜歡自己，只是他不一定會有機會去學習人際技巧；其實在國中的階段，身心發展處於一個過渡期，心理上難免矛盾衝突，是更需要師長們支持和關懷的。最後我們的調查也發現到，一個功課好的國中生，當他遇到生氣事件時，也比較容易去處理，反之，功課不好的學生遇到生氣事件時，就會用暴力去解決。進入高中階段，經過高中聯考的洗禮之後，孩子們可能會將家長的期望，內化成為自我完美主義的價值觀。因此從國小至高中，甚至到大學、研究所，這樣一路的歷程都影響著我們的情緒；越早期的階段中，孩子會認為：「只要功課



好，師長期望高，人際關係也會好」，在這樣的過程之中，得到的或許是利益，但失去的卻是學習處理人際關係問題的能力；甚至有些父母也不希望子女有異性朋友的交往，一直到大學、研究所的階段，因為父母的期望依舊存在。有很多父母還是把在就讀大學的子女當小孩子看待，尤其當子女遭遇感情問題的時候，很多家長甚至親自來求助我們，請我們幫忙處理孩子們的感情問題。另外，現在的父母和孩子越來越疏遠，以前彼此溝通的管道是孩子的學業成績，孩子順從父母心意、符合父母期望，就是一種榮耀，父母與有榮焉；反之，若是不依照父母的期望，比方說孩子想依照自己的興趣念別的科系時，親子關係就會變得較為疏遠，彷彿頭上的光環已不再，因此我認為，成績的優勝劣敗，影響學生情緒的發展甚大。另一個不讓我們發展自己情緒的因素是「文化」，時因中國人的傳統個性是較為內隱、內斂的，孩子從小到大在這樣一個內斂的文化背景下長大，多半是壓抑住自己的情緒，又要如何學會抒發自己的情緒呢？因此學校的教育不光只強調課程內容，還應該重視環境教育以及身教，學校環境要有美感，才能淨化心靈並且培養學生良好的情緒，師長本身處理情緒的方式不該只有內斂或是暴力，而是尋求其他更好的EQ處理方法，以身作則地影響學生，漸漸達到潛移默化的效果。

**蕭淑惠：**

最近在學校上“生涯規劃課程”，在課堂上我問學生，覺得哪一位公眾人物的EQ很好呢？幾乎大多數的學生都回答「林志玲」和「馬英九」，我反問學生：「你們覺得他們的EQ好在哪裡？」學生認為他們遇到事情都能微笑面對並且從容回答並解決問題，情緒也不會有太大的起伏，這就是很明顯的情緒內隱方式，我也藉此反問學生：「那麼你們認為他如果永遠都是這樣以微笑面對，他的負面情緒要放在哪裡呢？」學生卻回答不出來，因此這是個值得大家思考的地方。研究顯示，人處於壓力之下，必定要有一個宣洩的管道，諸如：憂鬱、焦慮、哭泣等，或這是從身體方面的疾病出現，例如：頭痛、高血壓、癌症等。總之，負面的情緒一定要有途徑顯現出來，只是時間的早晚而已，因此

現代人才有所謂的文明病產生；有些人總是習慣的把負面情緒隱藏起來，以為問題沒有發生也看不見，就慢慢忽略它的存在，這樣的觀念其實是不正確的。

### 許維素：

人格或心理不健康者，通常負面情緒的表達方式多半會出問題，因此應當把負面情緒能覺察並調整為正面的情緒，而不是去隱藏。我遇過一些個案，當學生生氣的時候，老師或家長叫他立刻把情緒收起來，後來，這些學生發現平時自己沒有什麼感覺，等他自己有感覺的時候，已經撞牆或是攻擊別人了……，也就是說他對情緒只有零和一的反應（向內隱忍或向外爆發），沒有中間較為適切的反應與覺察，這是特別需要注意與練習的。

### 蕭淑惠：

往往小孩子哭泣的時候，母親都會說：「乖乖，不要哭……」一定會先制止他不要哭泣，其實哭泣是對身體有幫助的，因為悲傷時流出來的眼淚是含有毒素的，因此適當的排出體外是有益於身體健康的，因此難過的時候，哭泣並不是錯的，反而有助於放鬆情緒，換句話說也是一個很健康的方式。

### 林蔚芳：

學校真的要教導孩子正確的情緒表達觀念，許多孩子害怕衝突是因為在家的時候父母親起衝突，後果多半是不好的，因此他從小印象中就認為衝突是不好的、是應該要避免的，所以他從來沒有去思考過「衝突」可以有怎樣的正向反應。

### 許維素：

在情緒課程的設計裡，是否也有隱晦了負面情緒有問題，表示內在與人際有衝突，但是要避免衝突，同時也暗示了衝突管理（溝通）的必要性。

### 蕭淑惠：

我認為衝突的概念一直在改變，傳統上覺得衝突是不好的，應當盡量避免，在近代的觀念是認為，人跟人之間之所以會產生衝突，是因為無法溝通，因此我們可以找一個比較正向的方式去看事情，而且現在更新的觀念是認為，





衝突其實是一件好的事情，在衝突的過程中，有更多的活力以及激發更多的創意和想法出來。曾經我看過一個個案，就是父母在爭執的時候，有人拍攝孩子在家的反應情形，也去測量觀察他們的生理反應，發現小孩是處於一種高度緊張的狀態裡，即使小孩嘴巴上都不說，但是整個氛圍是很可怕的，所以小孩處在長期壓力的狀態之下，內心的壓抑程度是可想而知。

**李佩瑾：**

現在身兼二職，一邊工作又一邊念書，最近又適逢期末，壓力大是必然的。因此前幾天又看到新聞報出交大學生燒炭自殺，應該能體會他的壓力及感受。因為本身修過教育與心理的相關課程，再去分析自己的情緒狀態的時候，深知自己處於極度壓力的情緒狀態裡，所以我有感同身受的感想，也試著去問自己是否也有這樣想輕生的念頭，但是理性又會阻止自己去做。另外我本身有一個想法想提出來與大家討論，對個案來說，接受輔導的過程，是一種協助和支持的感覺，除非是等到壓力來源消失或者是事情真正過去之後，案主本身才不會有這樣的想法，反之如果壓力來源一直存在的話，即使做再多的輔導，也



許輕生的想法應該還是會存在。

### 許維素：

提到環境壓力，現在教改之後，學生要升學推甄已經不只是成績要顧好，就連才藝也要兼具，變成學生在比較誰的才藝比較多，就具備更好的條件，原本的初衷是希望減輕課業的壓力，並且讓智能多元化發展，可是最後卻演變成每一樣才藝都要比較，也常有學生抱怨自己功課成績好，但是其他才藝卻落人後的狀況。

### 蕭淑惠：

後來也有很多才藝班，讓學生能培養多方面的才藝，並且也有機會能參加各項競賽獲得許多獎項證明。

### 李玲惠：

我回顧到方才佩瑾所提到的那個部份，學生壓力源解除了，情緒才會真的改善，那麼請問學校的輔導老師、導師和家長的支持系統對學生有沒有貢獻？

### 李佩瑾：

我認為這是肯定的，端看這個案主本身是否能夠吸收外來的資源，並且試著自己去做一些調整，但是如果他本身的想法依舊很固著的話，我覺得還是比較難的，正如剛才有老師提到，國小的學生功課好的話，其他各方面發展得都會比較順利，可能因為他本身的自我要求較高，自己也明確的了解到成績是他的壓力來源，不過在這方面若配合得很好，也達到自我的成績要求，因此他才能夠順利的發展下去；反之，如果一個學生對成績的自我要求很高，可是自己卻無法達到理想的成績，也就是理想與現實出現落差時候，即使外界給他再多的支持，他本身可能還是會缺乏無力感，但是如果說此時出現對他的成績進步有所幫助的輔導，可能就比較有實質效果了，同時也能增加自我認定感，壓力便自然而然地解除了。

### 曲慧娟：

剛剛我們都在談情緒不健康的部份，不過人的情緒也有健康的部份，本期



的主題是「學生情緒：教育與輔導」，這標題期許著我們把健康的情緒表達教導給學生。

此外，個人的人格特質和情緒也有很大的關係，諸如：完美主義、挫折忍受力等。有些人擁有比較負面情緒的人格特質，例如：人格測驗中有一個向度是分析人的「安閒性」，也就是遇到事情的時候，一個人隨遇而安的程度，比方說不小心踢到石頭，有些人的反應是立即去擦藥或是打破傷風針，但也有人認為今天運氣很好，應該去買彩券。這攸關著一個人對自己情緒的理解、接受，以及遇到事件的反應。

“目前校園中常見的學生情緒問題類型有那些呢？”

我比較關心的反而是學生個人對情緒的覺知、反應和最後的反省歷程，有些人在覺察自己情緒的時候就已經出問題了，當然對別人的反應無法理解。有些人則是一再地面臨到相同的挫敗，他無法透過反省學習對自己的情緒做掌控、理解，在遇到下一次相同事件時，重複的情緒經驗又再燃起。

從剛才的討論中發現，似乎在團體中被接納的人，情緒表達是比較能夠得到舒緩的，也比較朝健康的方向發展，至少他的情緒表達較能被社會所接受。

**許維素：**

從小到大在求學的過程中，父母親總是沒有教導孩子處理感情方面的問題，以及如何面對自己的情緒，因為往往都是先把課業擺第一，其他的事情以後再說。結果等到孩子上大學談戀愛了，在處理感情這部分的問題甚至是情緒課題，孩子依然沒學到。學校老師也很重要，從國小開始就要注意學生的情緒接納，到了國中，老師對學生情緒的接納度和優先注意性也是必須要的，不能忽略孩子的情緒反應。因此情緒教育必須是教師、家長和學生三方面都需要教育的。

**蕭淑惠：**

其實學生年齡越小就教導他們是越好的，因為他們比較容易學習接受，到了國中時期，學生處於自我混淆時期，腦部主管理性思考的部分都還在發展當

中，他們還在尋找自我以及嘗試不同的角色階段，因此處於這樣的一個關鍵時期的同時，他們如果沒有事先良好的基礎的話，遇到情緒問題時，根本無所適從也不知道方向，倘若他們在年紀尚小的時候就打好一些基礎、學好一點處理情緒的技巧，等到國中需要時就能運用先前學過的技巧去處理問題，就能避免一些不必要的疑難了。不只是功課好的學生會有情緒方面的問題，更常見的是功課不好的學生，當然功課好的學生在國中、小學的時候人際關係不錯，到了國中以後，有一部份學生在班上會自我感到莫名其妙地被討厭、排擠，可是有時候不見得每一位同學都在排擠他，只是有一些同學因為同儕的壓力而不敢站出來支持他，所以我覺得培養學生的勇氣是很重要的，另外我們常在說的EQ，其實不只包含自己的情緒，還必須要去察覺他人的情緒，適當的時候說合適的話，要懂得察顏閱色，不要傷害了別人都還不知道。

### 許維素：

我發現學生萌生自殺念頭的年齡層越來越低，甚至小學時就有過這樣的念頭，有些學生在小一、小二就有自殘的念頭產生。

### 林蔚芳：

我知道很多大學生，從小求學開始就是一直唸書，等到面對愛情來了的時候，就會開始慌亂且不知該怎麼扮演好情人的角色，是該討好對方？或是該小鳥依人？抑或獨立自主的女性？他們都在學習角色定位。

### 蕭淑惠：

很多時候在課堂上我都會問學生：「你們的生涯規劃是什麼？當初你們考進這間學校是誰做的決定？」我發現很多學生的回答都是「父母」或者是「輔導老師」，因此他們很少去認真思考過自己要的是什麼？總是聽誰說，沒有去聽過自己內心的聲音，自己的部分其實是很脆弱的；再加上現今的社會傳統價值存在，西方的價值觀念也不斷引進，兩者間有共同的部分，也有彼此衝突之處，比方說女人應該像我國傳統女性一樣呢？或者是向西方獨立自主的女性看齊？但是卻從未真正的去想過自己要的價值觀是什麼？



**林蔚芳：**

所以他不管是面對生涯或人際，其實有一個很重要的情緒是教育。

**許維素：**

很多大學生面對生涯選擇的時候，總是希望老師能告知他們一條必勝的捷徑，也就是選擇了一條路之後就能永保成功，因此這樣的價值觀也形成了期待與現實落差的特殊焦慮。例如很多資優生自己認為應該可以達到一個目標，但是如果事後沒有達到，那種情緒的落差就會很痛苦。

**蕭淑惠：**

因為他們從來不會學習做決定，然而在學習做決定的過程當中，必須要去嘗試失敗以避免下次再犯同樣的錯誤，才能慢慢導向正確的決定，其實就是要找到自我的方式去處理情緒問題。

**許維素：**

不過就前面所談論的，似乎是課業方面比較能夠讓學生自己掌握，但是人際和生涯的部分的決定權比較不全在自己的手上，因此他們會有決定時的焦慮，仍有完美和單線思維的思考方式，不是黑就是白，所以就容易痛苦，而這裡就是應該要學習之處。

**蕭淑惠：**

前面我們有談論到，影響情緒的壓力來源除非是被移除，否則不大可能自動減輕，但是如果一個事件本身是內在壓力而且不斷增強的話，這個時候能幫助他的只有他自己，因為壓力源越小的話，別人幫他拿走的机会越大，反之則不然。再來就是，在生命的過程當中，壓力其實是避免不了的，應該學習如何在壓力中去抒解以及協調，而不是只想去除壓力，因此我覺得教育就是要防範於未然，在起初有徵兆的時候就應該保持高度敏銳地去覺查、輔導，因此我覺得只是一味的想把壓力除掉是不大合乎實際的。

**許維素：**

現在很多的家長都很疼愛自己的小孩，造成過度的溺愛，以致於無能去處

理情緒，挫折忍受力也較低。

### 林蔚芳：

其實城鄉差距也有影響，在北部地區的孩子，資源比較充足，家長也較有能力去支援孩子，相對於南部的家長，可能就比較沒有辦法。

### 許維素：

以前我遇過鄉下的孩子，他們是非常快樂的與大自然相處，完全沒有課業方面的壓力，因為家長是不會要求他們功課的，但是他們比較有後續生涯規劃的擔憂，不過因為沒有期待，也就相對地比較沒有成就了。

### 蕭淑惠：

其實父母親常常會不由自主地去和其他家長比較，總是會說誰家的小孩功課較好，誰家的小孩家庭環境較優渥，可是父母親總是很少去比較誰家的小孩較正直？誰家的孩子較誠實？如果這樣的話，孩子會朝向去追求這樣的行為特質，也相對地會過得比較快樂。

### 李玲惠：

當孩子情緒的問題一出現的時候，做為師長的第一個反應總是會說：「怎麼會這樣？」但是我認為應該先去想想：「我們有什麼能夠先做的？」這樣會比較對他們有幫助，剛才蕭老師提到一點，情緒是和我們生命共容的，人生包含許多情緒，喜、怒、哀、樂皆有之，如果我們忽略了情緒，往往會造成不堪設想的後果，因為情緒終究要找個出口，我們不可否認地和家庭因素有相當的關係，我的孩子從小學五年級開始，我就不主動去問他的成績了，因為曾經我打電話給她，問她成績今天段考考得如何？女兒竟然回答我：「媽媽，您打電話給我，難道只會問我成績的事情嗎？」從那時候開始，我就不主動追問她的成績表現了，除非是他自己願意主動和我分享。女兒也曾經在國一的時候問過我一個問題：「媽媽，您在什麼時候想過要自殺？」我也很坦然雖然很驚訝，但仍當下的面對這樣的問題，我坦承地跟她說：「我在小學的時候就有出現過這種想法。」母女兩人就在公園裡來回散步，一起坦露分享彼此的心聲；她的





父親是一個研究哲學的人，常常和她分享閱讀一些書籍，也經常和她談論一些想法，她是在這樣的成長背景下長大的孩子。在國中考上高中的那一年，父親帶她出國去訓練語言，讓她去讀國外的學校，起初她十分抗拒，三個月後她不但克服了語言障礙，成績也非常優秀，高二那年班上老師就建議她直升大學。但是在一切都看似平靜下，她寫了一封信給我們，信中雖然沒有明顯的表露憂鬱的傾向，但或許是我們不夠敏感，沒有察覺到她的情緒，直到她寄宿家庭的home mom跟我聯絡，我們才知道原來孩子本身也遇到了情緒上的問題障礙。經過這一連串的事情，讓我和她父親也深切的思考，我們是這麼樣開明、無所不談的父母親，但是我們的孩子遇到了這樣的問題，我們不去問WHY？而是應該幫助孩子如何去面對與度過這一段。

**許維素：**

剛剛聽了校長的分享，我覺得情緒的部分有時候孩子透過自發性的學習和相處，也會碰撞不同的反應出來，有時也不是家長或是父母可以控制。在情緒教育的方面，回歸到根本應該是人的自主性要被尊重，所以我們應該要教導孩子認識：什麼是情緒？怎麼去辨識別人的情緒？如何去正視自己所有的情緒？這部分好像又回歸到文化的部分，我們是一個比較內斂的民族，所以自我的東西永遠都是擺在最後，先去看家庭、先去看社會的主流價值，所以這些觀念串聯起來，就像林老師剛才所說的情境因素，不論是課業壓力或是同性戀情節，好像只要是處於非主流的位置，就必須面對和承受比較多情緒方面的挑戰，而且站在非主流的位置時，情緒又比較不能表現出來，所以這些部分的情緒比較難以處理和被教育。

**蕭淑惠：**

我同意許老師的說法，台灣的文化是比較內隱，但是仔細探究這是最好的方式嗎？我的師長、我的文化告訴我，用這樣的方式比較合乎所謂的主流價值，但是這樣的方式真的適用於我嗎？其實，所有的情緒都可以被表達，本來喜、怒、哀、樂就是人之常情，只是你怎麼樣處理這些情緒，本來人就是可以

高興、快樂、悲傷、憤怒、生氣…，沒有人規定不能生氣啊！而且生氣是一件好事，告訴你有些事情可能不太對了喔！所以會有憤怒的情緒出來，除了情緒要處理，還有一點很重要的，是如何去分辨什麼樣的方式適用於你？什麼樣的方式不適用於你？什麼樣的情況適合內隱？什麼樣的情況又適合直接表達出來？或是想要用不一樣的方式來表達？大家不常做並不表示不好，與主流不同也不表示不合宜，應該多去嘗試表達情緒的各種方式，這樣才會知道什麼是最適合自己的方式，也才會知道怎樣的情緒表達會讓別人也能夠了解。

### **曲慧娟：**

談到情緒辨識，包括辨識自己和別人的情緒；情緒接納，包括接納自己和別人的情緒表達。往往，當別人向我們宣洩情緒的時候，我們會感到倉皇失措，希望他的情緒趕快過去，對對方來說，他就失去了一個學習的機會。因此，當對方出現情緒性行為、語言的時候，我們不妨試著接納並傾聽對方，讓對方也可以試著學習調整自己的情緒表達，這也是情緒教育裡很重要的一環。

### **陳美秀：**

昨天我也在我的班級上對我的學生發脾氣，後來下課之後他們來找我聊天：「老師，您氣消了嗎？」我回答他們說：「你們知道老師生氣，也懂得用什麼方式讓老師不生氣，這樣表示你們都有學到了。」很多人不知道該如何面對生氣人，因為當自己在生氣時，並沒有讓別人知道應該如何來面對他；其實，我們可以試著讓對方知道，如何面對處於負面情緒時的自己。

### **許維素：**

師生之間的關係在學校裡，老師對學生生氣是被允許的，但是學生對老師生氣，可以嗎？老師有相當的權力存在，那麼學生的情緒可以適時的表達出來嗎？情緒是認識自己很重要的指標，情緒是接納、認識自己，以及察覺他人的媒介。要改變情緒就是從認知與行為兩方面著手，情緒比較屬於認識和覺察，而不是能要求立即改變的，這是比較簡要說明情緒的說法。

### **李玲惠：**



其實場域情境的影響也很重要，情緒會受到環境的影響；記得我第一年到學校服務的時候，並不是很喜欢學校的環境，後來我建議學校改善校園環境，例如，種植花草樹木、設置改善校園內的路燈照明，進而綠化、美化校園，同時也把教室的鐵窗全部拆掉，才不會讓人有冰冷、束縛的感覺，校園賞心悅目多了，師生相處也更為融洽了！

**蕭淑惠：**

人與人相處也是一樣，在我任課期間曾經請學生們做一個實驗；請他們在日常生活裡，和遇見的陌生人善意的打招呼，同學們有好與壞兩種不同經驗的結果產生，好的經驗就是對方也以相同的善意回應，壞的經驗當然就是對方不予理會，甚至表情狐疑地覺得奇怪，因為彼此之間並不認識，所以這樣的舉動難免會讓人感到尷尬，其實這也是人與人之間的疏離感；我要學生做這樣的實驗，我自己也嘗試去這樣做，但是我發現：當我和別人擦身而過，並且試著要和對方眼神接觸的時候，對方常會不知所措，表情很不自然，不過對方也能感受到這樣的善意和溫暖的感覺，因此我覺得距離可以拉近，人和人之間並不是完全的冷漠。

**許維素：**

所以我們在情緒教育裡，是不是應該多教導一堂「創造一個正向的環境」？現在的社會價值雖然多元，但是好像有一個觀念，呈現出情緒太高漲、太high似乎是不好的，比方說「得意洋洋」、「得意忘形」，諸如此類的形容詞比較偏向負面；又如英文中的「enjoy」這個單字，在英文原意上用起來感覺不錯，但是翻成中文的意思就變成帶有「逸樂」的負面意味了！在中國人的觀念裡，總認為「享受」（Enjoy）是有錢人的專利，彷彿我們在正向情緒的創造和連結，並不是很勇於去追求，而且也不會去把握住正向情緒所帶來的感覺。「居安思危」是我們都能夠普遍認同與接受，但是轉變成在快樂情緒的創造和停留上面，反而變成是一種罪惡感了，因此造成每個人會刻意壓抑自己的情緒，不讓他表現於外。

### 蕭淑惠：

從生理的角度來看，情緒（Emotion）的部分，很多都是藉由外在的刺激，匯集到腦部，經由腦部指使運動神經動作，再促使行為表現於外。“You laugh, then you will be happy.”先微笑，將這個動作回饋到腦部，再表現出行為，也就是說：先改變自己的想法後，就能改變心情，心情改變之後，表現出的行為也就會不一樣了！這其中的順序可以互為因果；我們更可以試著去做，比如說，心情不好的時候就去跑步，運動可以促進腦內啡（Endorphins）的分泌，自然可以產生快樂、開心的感覺，如此一來既可以撫平負面情緒，更可以創造正向的情緒。

### 林蔚芳：

現在有人提倡「大笑瑜珈」，也是一樣的道理，因為運動對於減輕憂鬱症、釋放負面情緒、提昇正向情緒有很大的幫助。

### 李玲惠：

因此情緒教育年紀越小教導越好，不只是課程上的教學，包括情緒的影響與塑造也應該要重視。

### 陳美秀：

現在課程教學都比較重視在負向的情緒處理上面，正向的情緒反應和創造很容易被忽略；在我一個同學任教的學校裡，曾經推行了一個「幽默歡樂季」的全校性活動，目的就是「創造一個愉快、歡樂的學習環境」，讓學生能學習用正向的態度去看待事物，也讓全校的氣氛都非常的歡樂。

### 蕭淑惠：

情緒的好與壞就像一個天秤，壞的部分減少了，好的那一端自然就變多，增加了積極向上的力量，同時，好的情緒更能感染別人，使環境都充滿愉快的氛圍。

### 許維素：

老師們往往都被教育如何教學，卻未被教導如何「製造快樂（Make



Fun)」，諮商員也都被訓練成認真的（Serious）、努力的工作者，所以應該要多些創造思維以及製造快樂給學生，感染教學環境，對學生正向情緒的發展也有助益。另外，情緒教育除了教學生認識自己外，也應該要學習去接納覺察別人的情緒，反應文化的獨特性，以及比課本內容更完備的情緒教學。♥



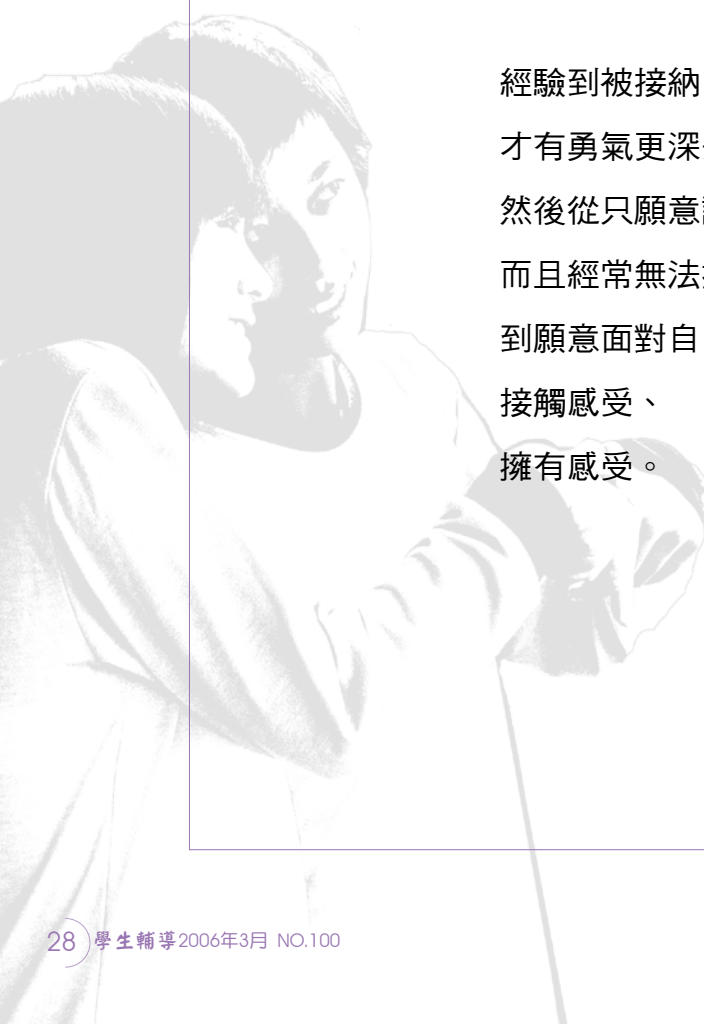


# 焦點2

## 學生情緒：教育與輔導

### 〉 蔡秀玲

中原大學諮商輔導中心暨通識中心專任助理教授



經驗到被接納、尊重與了解之後，  
才有勇氣更深去面對自己的內在，  
然後從只願意談過去的感覺，  
而且經常無法接納，  
到願意面對自己的感受、  
接觸感受、  
擁有感受。



「學生好像有許多情緒困擾，我不知怎樣處理情緒？」、「看到學生哭了，我也慌了，我不知道怎樣回應他？」、「當學生提到過去的創傷，我知道那很痛苦，我怕他說了更痛苦，所以就沒去瞭解他的痛苦」、「好像給一些建議就好，為什麼需要處理情緒呢？萬一他情緒失控怎麼辦？」、「看到他真誠的情緒表達，我反而覺得很沈重，也感染他的情緒，不知所措」

在輔導學生過程中，難免總是會碰觸到學生的情緒感受，畢竟在每個生命經驗中涵蓋的是不同的情緒經驗，學生的困擾跟情緒感受也常有密切關連。學生因為升學壓力感到焦慮緊張或擔心自己未來的生涯，或者擔心自己的人際關係，或者在人際互動被疏忽、漠視或者否定累積的憤怒、悲傷與痛苦，或者親子關係中糾葛衝突的情緒，或者是覺得自己沒有用的羞恥感等，這些學生常見的困擾常隱含著許多複雜的情緒感受。處理情緒是諮商輔導過程中相當重要的一部份，本文將先說明青少年的情緒特徵、從關係取向對情緒有更多的瞭解，再論及諮商輔導過程中的情緒處理。擬由不同角度探討青少年的情緒與輔導過程中的情緒處理，以供輔導老師在協助學生的過程中有一參考架構。

青少年階段算是個體生命週期中極重要且充滿挑戰的轉捩點，青少年需要脫離孩童階段，適應新角色；被期待能表現更加成熟；需要面對異性，學習如何與異性相處；面臨各項升學競爭及工作抉擇的壓力，得開始為未來打算，做好生涯規畫，但對未來的前途又難以掌握，以及親子關係的轉換與緊張等，這些都需要青少年改變或調整舊有的思考、行為習慣與經驗，建立新的作法才能應付這些要求。在此調適過程中，由於不安全感以及不確定感，青少年情緒就更加容易起伏不定，因此，青少年更得學習如何掌握與管理自己的情緒，學習如何表現成熟的情緒亦成為青少年重要的發展任務。

我們可以將青少年階段的情緒大致歸納出以下幾種特徵（蔡秀玲、楊智

馨，民88）：

- 一、情緒是紛擾不穩定的，情緒反應的激動及起伏程度較高，成功時或受到某種鼓勵時，情緒高漲，一旦遇到挫折或失敗又馬上陷入極端苦悶的狀態，心情低落無精打采。同時對情緒刺激敏感多疑，常會為小事而大鬧情緒或表現極端的行為。
- 二、情緒具有易衝動性與爆發性：「血氣方剛」的青少年精力旺盛，喜則手舞足蹈，欣喜若狂，怒則火冒三丈，暴跳如雷，甚至大動干戈，因一念之差造成千古恨的事情屢見不鮮。
- 三、青少年的情緒具有從易感性邁向穩定性的過渡性質：容易受周遭他人情緒感染，例如班上同學被人欺負，同學就同仇敵愾、義憤填膺，有的還會「為朋友兩肋插刀」，青少年容易受暗示性並且傾向從眾，所以容易發生盲目衝動的情形，不過隨著年齡的遞增，知識與經驗的豐富累積，情緒將趨於穩定。除非心理一直未成熟，心智不成熟，處事才會衝動。
- 四、情緒反應直接而感性，情緒力量強烈，情緒變化的速度快而起伏，但是由於青少年成熟與觀察學習的結果，青少年更能壓抑或隱藏情緒，多半不願求助於人，因此也更容易產生情緒問題。

青少年情緒的表達有幾個常見的狀況需要輔導老師協助因應，例如情緒表現比較極端及強烈，是全有全無(All or None)及衝動的情緒反應；或是情緒的表現比較僵化及執著，長期停留於某一情緒狀態中，久久無法釋懷；或是情緒的反應與事實不相稱，情緒反應常涉及無辜的人事物且常是不可理喻的；或是情緒的反應不符合社會規範及不被容忍，類似反社會的情緒反應。學生若有類似的情緒困難，輔導的介入將提供機會協助學生抒解或覺察自身壓抑或衝突的情緒，發展出較為成熟的情緒因應方式。



在諮商晤談過程中，學生習慣訴說外在事件的紛擾，但內心常有許多複雜的情緒需要覺察與處理。這些情緒雖說是事件所引起，但有時勾出的是內在更多深層的情緒感受，因此，輔導老師不僅只與學生談論事件，若有機會多瞭解學生的內在感受，必然有更多豐富的訊息。以下從關係取向的諮商學派理論基礎與相關研究，讓我們對案主的情緒有更多的認識。

### 一、焦慮與親子互動有關

關係模式的學者大多認為焦慮等情緒與親子關係有密切的關係。新精神分析學派學者荷妮（K. D. Horney）提出基本焦慮（Basic Anxiety）的概念，認為每個人天生就有一種害怕被拋棄的不安全感，在親子關係中，當小孩沒有享受到父母的關愛與家庭的溫暖，就會產生更多的焦慮與不安全感，害怕被拋棄或感到疏離，在充滿敵意的世界中感到無助，相對地，如果環境夠好的話，在一個充滿信任、愛、溫暖與關愛的環境中成長，將可減低此基本焦慮。在此基本焦慮下，個體也會發展出不同的因應策略，如親近、討好順從他人（Moving toward People）、控制、反對他人（Moving against People）、逃避與人接觸（Moving away from People）等等都是為了減低其不安全感。但由於這些策略是與現實妥協的結果，所以基本的安全感需求仍未得到滿足，遭遇壓力情境時，還是會出現不適應的狀況。

近年來盛行的客體關係理論，更是強調小時與重要他人的情感關係對個體的影響。客體關係學者強調早期母子互動形成的客體關係將會內化於孩子心中，並概化到其他關係中，而關係的挫折才會讓病態產生，而非驅力所致。早期的客體關係對以後的生活有重大的影響，而更重要的是客體關係是主觀經驗的內化，因此發生什麼事情並不重要，而是經驗到什麼才是重點所在，所以個體可能已經忘了發生什麼事情，但是被拋棄、被拒絕、不安全感或羞恥感、罪惡感、嫉妒感、愛、恨等不同感受都延續下來，形成個體的內在自我與他人表徵或客體關係。

### 二、個體化的發展任務引發複雜情緒

客體關係學者Mahler認為自我發展可分為四個階段：自閉期（Autism）、共生期（Symbiosis）、心理分離-個體化期（Separation-Individuation）、客體恆存期（Object Constancy），其中以心理分離-個體化階段的發展最為重要。個體化的內涵包括許多向度，如行為獨立、想法獨立和情緒的獨立等，若個體無法成功地經歷分離-個體化的過程，個體將會產生許多衝突的情緒（Hoffman, 1984）。根據Mahler的研究，在此時期的幼兒會出現與重要他人之間存在著依賴與獨立的矛盾關係。她認為幼兒如果在這一時期沒有與重要他人發展出良好的心理分離過程，分辨自我與他人差異，或缺乏認同他人的機會，個體容易發展成兩種性格：自戀和邊緣型人格。前者的特徵是驕傲、自大、具有強烈自我專注的傾向、喜歡尋求別人的讚賞與注意；後者起因於重要他人不能忍受幼兒的個體化，因而表現出不允許或矛盾的情感，以致造成邊緣型人格，出現不穩定、易煩躁、發怒、自我破懷行為、情緒變化大、衝動控制力不佳、無法容忍焦慮等特徵（Cashdan, 1988）。

在青少年階段將會產生第二次的個體化發展任務，在此個體化過程將造成個體內在心理（Intrapsychic）的改變，引發其內在的衝突或者羞愧、罪惡、生氣等情緒，此將危害個體追求自主的努力，而無法個體化。或者個體為了對抗依賴的拉力，為了逃避或延遲內在的分離過程，也可能選擇身體上或意識上與父母遠離，形成「偽裝自主」，卻很少察覺到自己心中的愛恨交織、衝突或失落（Mirsky & Kaushinsky, 1989）。健康的個體化過程，不是要個體放棄親子關係，而是要放棄對父母的依賴，不再視父母為自己的延伸，必須能更真實地看待父母。因此，個體化任務的發展成功將可形成獨立的自我感，但若在此階段得不到足夠的情感連結，可能形成個體情感疏離或情緒混淆的現象，當個體無法與重要他人（通常是母親）心理分離，切斷心理的臍帶，則個體將容易有羞恥感，對自己沒有自信，若重要他人不想讓個體離開，然個體仍舊尋求獨立自主的話，個體則容易形成罪惡感。Klimek & Anderson(1988)指出個體化最關



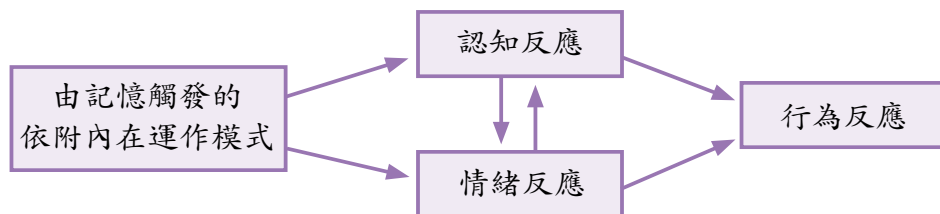


鍵的時期就是當與父母心理分離後所感受到的失落感。此時主要有兩種情緒交替循環，一為分離焦慮（Separation Anxiety）可能有的表現為：暴躁、生氣、否認、抗拒、背叛、攻擊/控制、自我中心、有生理症狀等；另一為拋棄憂鬱（Abandonment Depressive），可能的表現為高脆弱、憂鬱/哀傷、對自己生氣/自責/罪惡感、被動退縮、極為敏感/謹慎/害怕等。

### 三、依附風格影響情緒表達與調節方式

除了客體關係外，依附理論認為人類發展的動力來源在於和照顧者情感連結（Emotional Tie）的建立與維繫，而內心衝突的來源常是因為分離焦慮、被拋棄的恐懼所造成，所以焦慮只是此情感連結受到威脅的信號燈。父母是可獲得（Available）並常會回應的（Responsive），會形成小孩安全的依附，因此，小孩就能忍受挫折、學習自我安撫，具有高自尊與高自我認同。反之，不安全依附的小孩，常會感到挫折、不安、自尊心較低，常會扭曲事實、容易痛苦。所以如果小孩在有需要時能得到照顧者的反應，將使他們在活動過程中更能發揮情感的自我調適（Self-Regulation），也更能自主與控制。

依附理論認為嬰兒根據母親的反應建立一些規則和節奏，逐漸形成嬰孩對依附對象、自我和環境的心理表徵或內在運作模式（Internal Working Model）（Bowlby, 1982），內在的運作模式主要包括情緒及認知兩方面，Collins & Read(1994)認為內在運作模式其實是透過對情境的主觀詮釋與情緒反應兩者來間接影響行為表現，如下圖所示：



圖一 依附內在運作模式的機轉（Collins & Read, 1994）

個體藉內在運作模式評估目前的情緒經驗，決定如何因應，並引導個體採取有規則、有方向的行為，由此可知，個體的依附關係同時會影響情緒與認知反應，進而影響行為表現。

根據依附關係的品質，我們還可區分出三種依附類型：安全依附型（Secure Attachment）、焦慮依附型（Anxious Attachment）、逃避依附型（Avoidant Attachment），後兩者屬於不安全依附。不同的依附類型與孩童與成人的情感的表達和情感調整有相關（Kobak & Sceery, 1988），研究也發現，安全依附者具有較佳的因應技巧、個人價值及自我效能，來降低焦慮，所以焦慮少，敵意少（Kobak & Sceery, 1988），身心症與創傷後的逃避行為比不安全依附型者少（Mikulincer, Florian & Weller, 1993），解決問題時，不適應的憤怒情緒及逃避問題的行為較少（Kobak, et al., 1993）。相反地，逃避依附者否認自己的負面情緒，不喜歡運用外在支持來協助自己降低焦慮（Simpson, Rholes, & Nelligan, 1992），所以，比安全依附型者有更高的敵意、更常發生身心症（Mikulincer et al., 1993）。焦慮依附者為了爭取依附對象的注意力，提高負面情緒的強度（Cassidy, 1994），常是高焦慮者與高憂鬱者（Kobak & Sceery, 1988）。

在情感表達與調節方面，安全依附的人願意承認自己的情緒煩惱，但是其煩惱不會過於極端，相對地，焦慮依附型的人會有誇大的負向情緒，而逃避依附型的人則會否認負向的感覺，對事件反應呈現無情感（Collins, 1996）。安全依附型所使用的情感策略是主動、開放、直接表達、與他人分享的，由於將重要他人視為安全堡壘，所以他們不會壓抑自己的情緒，可以自由地、直接地表達自己的需要。面對問題於比較不會出現憤怒情緒或者逃避的行為，自我肯定，信任自己也信任別人，所以在有困難時可以得到情感支持。至於逃避依附者由於依附行為常被拒絕，所以對自己與他人都有負面的想法，擔心坦承表現情緒會威脅與他人的關係，所以常常使用壓抑的情緒策略，否認自己的負向情緒。焦慮依附者由於依附對象不一致的對待方式，當有需要時，無法確定依附對象是否會照顧自己，所以在這種難以預測的情況下，造成焦慮依附者的趨避衝突



與矛盾情感，容易感到高焦慮，所以常常使用誇大的情感處理策略來吸引依附對象的注意（Cassidy, 1994）。總之，在高壓力或嚴重情緒干擾下，安全依附者會尋求資源，逃避依附者採隔離策略，焦慮依附者常用強烈的情緒策略。

Bowlby(1982)認為青少年與成人的情緒與行為困難源於早期發展的不安全依附關係。Blatt & Homann(1992)綜合有關依附關係與憂鬱的研究發現：早期與父母的依附關係與成年人的憂鬱有關；焦慮依附者的憂鬱問題在於依賴、喪失與拋棄等主題；逃避依附者的憂鬱問題則著重自我價值與自我評價上。此外，Young(1990)認為人格障礙源於早期不適應的人際基模，此基模乃不安全依附關係造成個體對自己與世界不適應的信念（引自Bradford & Lyddon, 1993）。許多研究結果顯示心理症狀與不安全依附類型確實有相關，例如，Rosenstein & Horowitz（1996）就發現逃避依附型的青少年所用策略是為減低因依附對象的拒絕行為而產生負面的想法或情感，所以常見的心理症狀就是行為障礙（Conduct Disorder）與上癮行為（Substance Abuse），藉此否認或不重視痛苦的情緒。焦慮依附者則使用誇大的策略，所以痛苦的情緒呈現在其心理症狀上，如情感障礙（Affective Disorder）等。

Teyber(2000)認為諮商改變其實就是一個情感再學習的過程，案主的問題常與情緒或情感經驗有關，要促進改變的重要因素就是幫助案主解決他們內在的情緒，因此，諮商師如何回應案主的情緒對諮商效果有很大的影響。國內外有關諮商歷程中的好時機與重要事件研究中，也一致發現描述、探索與表達個人情緒是諮商歷程中主要的重要事件之一，情緒的處理對諮商效果確實大有幫助（Elliott, 1984; Heppner, Rosenberg, & Hedgespeth, 1992; 陳斐娟, 民85; 謝淑敏, 民83），當案主情緒有所轉化或改變時，相對也會帶出認知或者行動的改變。

無論是認知行為取向、心理動力取向、人本取向或體驗取向的諮商學派都重視案主的情緒改變，主要是介入方式的不同（Safran & Greenberg，1991）。個人中心學派強調諮商師藉著尊重接納、無條件關懷、真誠一致與同理，幫助案主不斷深化其情感經驗，藉著感受的探索與轉化，可以協助案主更充分擁有自我、統整自我並達到一致；完形取向也相當重視案主的情緒覺察，認為治療的主要任務是幫助案主在此時此刻經驗並表達出自己的感受，以增加自我覺察與自我功能；動力取向則重視情感轉移與情感反轉移的現象，並且透過詮釋或者矯正性情感經驗，讓案主有所改變，強調除了讓案主有認知上的頓悟之外，若能伴隨情緒上的洞察，將更有效催化案主的改變；認知行為學派雖從認知著手，但其擅長處理的問題也與情緒障礙有密切關連。可見，處理案主的情緒是諮商輔導過程中相當重要的一部份。

情緒並非單指內在的感覺，對認知或行為也不具破壞力，而是一個有組織、有意義的系統。情緒通常被誤認為是不好的，如我們說一個人太情緒化，叫人家要控制情緒，且也覺得不能公開表露情緒，否則就是脆弱、丟臉或不成熟的。然而我們真的常忽略情緒的正面意義，透過情緒我們可以更貼近自己，並更了解自己的需求。諮商輔導焦點在活化情緒基模，所謂情緒基模（Emotional Schemes）代表內在認知、情感、動機、行動運作的統合結構。案主在諮商輔導過程中需要覺察被引發的情緒感受、行動及相關的訊息，重整不適應的情緒基模，並且建構新的、適應的情緒意義。在這重新調整情緒基模或者情緒處理的過程中，筆者認為有三個基本且重要的療效因子：

### 1. 提供支持環境（Holding Environment）

認知、情緒、行為三者交互相互影響，若探究案主問題的核心其實與內在衝突與複雜的情緒密切相關，而且大多數案主會來求助其實也是因為對自己的



情緒已經快要承擔不住（Moursund，1993; Tyber，2000, Walborn，1996）。但是在諮商輔導過程中案主可能無法主動坦露自己的情緒，或者一方面希望輔導老師能協助其處理情緒，但是又很自動化地迴避自己的情緒。其實當我們能了解案主在過去重要他人如何回應他們的情緒，就可以知道他們的矛盾或抗拒，所以要案主面對自己真正情緒之前就有許多的害怕或羞愧感，Moursund(1993)也指出情緒的探索與表達是個漸進的過程，案主常會擔心自己看起來很蠢、害怕失控或是對太痛苦的情緒感到威脅，所以無法允許自己去接觸情緒。因此，在接觸案主內在深層的情緒之前，需要先了解這些抗拒的矛盾或者衝突，緊跟著案主的步調，等其預備好最重要。

當案主出現情緒就有機會改變其情緒基模，而要讓案主體驗的前提是安全的諮商關係，唯有減低人際焦慮，案主才有可能將自己放心交出去，允許自己在輔導老師面前表現脆弱，並針對重要經驗表達感受，以獲新體驗而有新覺察，所以同理永遠是最基本的，其他技巧只是讓經驗更鮮明，催化案主充分表達情緒。輔導老師要能涵容（Contain）案主表現的情緒強度與自己的焦慮，允許案主用他的方式、用他的速度來完全表達他的情緒，同時也要有耐心與包容，看見案主處在情緒的凹洞中，卻不急著跳離情緒，而是與案主同在。

## 2. 情緒的確認（Validation）

Greenberg, Rice與Elliott（1993）以任務分析法精緻地發現情緒改變所經過的歷程，微觀檢視，發現不同情緒的處理過程與作法有所不同，但是無論是雙椅對話、處理未完成事件或是處理有問題的情緒反應，發現確認（Validate）原始情緒是共通的重要步驟與改變要素。情緒是千變萬化的，Greenberg, Rice, & Elliott, R.（1993）將情緒大概分為四類：原始情緒（Primary Emotions）、次級情緒（Second Emotions）、工具式情緒（Instrumental Emotions）與學得的不適應情緒（Learned Maladaptive Primary Responses）。

原始情緒是個人對情境此時此刻立即性的直接反應。例如面對威脅情境而害怕，失去親人而悲傷，是一種本能性的反應，可以幫助個體適當行動。然而



原始情緒有時會被次級情緒所掩飾，例如你明明很生氣，但是因為從小被教導生氣是不好的，所以你反而表現出非常難過的樣子，結果別人常搞不清楚你真的生氣嗎？還是只是難過？

次級情緒是對於原始情緒與思考的次級反應，常常模糊原始情緒產生的過程，不是針對情境的情緒反應，而是原始情緒不能為個人所接受所衍生的情緒反應，例如當別人拒絕你，不想幫你的時候，你可能是很失望的、傷心的，但常常表現出來的是翻臉不認人，反過來以責備的口氣跟對方說「不幫就算了，有什麼了不起」，用生氣來掩蓋自己的受傷。

工具性情緒的表達是為了影響他人，例如表現生氣或受傷來逃避責任或控制別人，利用哭泣來博得同情或安慰，以達到某一種目的。習得的不適應情緒原本是因應環境需要而產生的適應情緒，但環境改變之後，原有的情緒反應已經不適用，個人卻仍然持續使用。如對無害的刺激害怕，對別人的關心感到生氣等，這些常常是因童年經驗或過去創傷中所學到的。

在諮商輔導過程中，經由情緒探索與確認，案主有機會區辨自己的感受、分化自己的感受，並且覺察自己原始的感受。Teyber(2000)指出案主主要的情緒感受背後常有其他複雜的感受，例如那些容易批評他人、憤世嫉俗、被激怒的案主，經常會表達出他們的憤怒，但是那些憤怒常是次級感覺，在其內心深層伴隨著原始的悲傷與羞恥感。有些案主用憤怒來隱藏自己的受傷，有些案主則用悲傷來逃避自己內在的憤怒或罪惡感。

對於不習慣表達情緒的人來說，一下子要其表達或接觸自身的情緒感受是很困難的，應該要慢慢接近其情緒，分化其情緒，再催化之讓其充分表達；而常常在接近情緒的階段又可能因輔導老師本身或案主的焦慮而又模糊了原始情緒，每次只針對一種情緒，先深入該情緒其他情緒才會接踵而至，當我們先處理了次級情緒之後，才有機會去覺察或確認原始情緒，在這確認的過程中，通常案主也會因著覺察與確認，而得到一些釋放。

我們在晤談過程中針對案主的情緒進行澄清、情感反映與同理是最基本且



最重要的處理技巧。當我們開放性地詢問案主有何感受時，可以讓案主開始留意到自己內在的感受，從外在世界聚焦到自己內在的狀態，此外，藉著情感反映與同理，也可以幫助案主更深地揭露或接觸自己的內在感受，最重要的是對案主的情緒提供確認(Validation)，讓案主可以去承認(Acknowledge)自己過去否認或壓抑的情緒，對案主來說就是一大釋放，同時也提供一個矯正性的情感經驗。對大多數的案主來說，過去常是無法表達自己感受，或者表達感受之後常是得到否認或者羞辱，因此，能在諮商晤談中分享與探索自己的情緒感受，讓案主重新可以擁有自己真實的感覺，並且相信有人可以接納與了解也是一重要的滋養經驗。

在晤談過程中，讓案主體會到表達情緒是適宜且重要的，不會因此而嚇到人，或是毀滅自己或他人，這樣的經驗又是另一個矯正性情感經驗。由於有些案主常常害怕投出自己內心的怨恨、生氣時，可能就會被吞沒或造成他人的傷害，因此更為恐懼，甚至因為自己對重要他人有負向的情緒而形成罪惡感，結果問題更嚴重。所以案主愈是在軟弱(Vulnerable)時，輔導老師更是不急著去探索或表達，而是以接納同理承接其任何情緒感受，案主才有勇氣去面對自己衝突或深層的感受。

### 3. 創造意義

國內目前有關情緒轉化的諮商歷程研究(許瑛珺，民90；劉淑瑩，民85；鄭如安，民87)發現情緒轉化大致會歷經探索、體驗、洞察與改變等階段，而這樣的改變需要至少四次以上的諮商晤談，其中情緒宣洩、情緒再體驗，及認知重建是重要的有效治療因素。所謂認知重建的過程其實也是整合自己的情感與認知的過程，如同Clarke(1996)所說的創造意義(Creation of Meaning)。

Clarke(1996)提到創造意義指的是個體需要重新建構情感經驗的意義，將感覺化為文字語言，是諮商過程中很重要的改變段落，牽涉知覺、情感與認知過程。創造意義與將自己的感受與現在的情境連結，在概念與情緒層次來回，了解事件對個人的意義，找出背後隱藏的規則，如此也可以變得更有彈

性。Clarke研究結果發現，成功創造意義的事件，顯示需要兼顧認知與情感兩大面向，而沒有成功創造意義的事件，通常是沒有經過探索信念源由或沒有經驗感受的過程。在實務工作中，常會發現有些案主認知上都瞭解了，但是情緒就是過不去，或者是一直陷在情緒漩渦中，常是以行動化（Acting Out）來表達，而無法學習適當表達，或者多一些理性思考，找出意義，這些狀況其實都是需要輔導老師可以在情感與認知兩方面或多或少地針對案主狀況而調整，在情緒處理過程中，不能只有情緒宣洩或者抒解，而無認知觀點的澄清整理，也不能只有認知探討，少了情感的經驗，兩者兼具，使生命經驗或事件有機會重新體驗與產生意義對個人改變或轉化有其重要性。

在輔導老師自身的成長經驗與文化背景中，情緒也常是被忽略的一部份。許多時刻是輔導老師本身對情緒的陌生或害怕阻礙對案主的情緒處理，因此，在面對案主情緒時，輔導老師可能會不自覺地使用一些方式來逃開案主的情緒。Teyber(2000)指出無效介入包括：1. 解釋感受的意義，回到理性，與情感保持距離；2. 變得指導，而且告訴案主要做什麼；3. 向案主再次保證，並說明每件事都很好；4. 變得焦慮，而且轉換話題；5. 變得沈默，而且在情緒上有些退縮；6. 自我揭露或者進入自己的感受；7. 試圖去拯救讓案主減弱情緒；8. 變得過度認同案主，迫使案主做決定或者採取某些行動去除這些感受。這些再保證、解釋、建議、疏離、理性或跳題的回應常是一般人的反應或者過去重要他人對案主的回應。其實，當案主出現情緒時，輔導老師只要反映同理那情緒，簡單地說「你現在覺得非常傷心」、「他那樣做真的讓你覺得很不公平，讓你非常生氣」，這樣就是確認案主的感受，也讓案主清楚難到輔導老師並沒有被自己的感受所威脅或者毀滅，因此，他們也將不再懼怕自己內在強烈的情緒，而允許自己更多地接觸情緒。當輔導老師可以提供涵容（Contain）與支持的環



境（Holding Environment），允許案主接觸自己的痛苦感受，案主感受到接納與了解時，自我也開始轉化。

實際上要輔導老師對所有案主的情緒都可以有效回應也是有困難的，畢竟每個人都有其發展歷史、生活經驗與生活壓力，可能會因個人的心理需求、個人議題、過度為案主的情緒負責、家庭規則或目前生活的壓力等因素而無法有效處理案主的情緒（Teyber, 2000）。然而身為專業助人工作者有必要整理自己的情感與表達感覺的習慣，以及瞭解原生家庭經驗對自己感受經驗與表達的影響，並且透過同儕諮詢、個別治療與工作坊等方式更加認識與表達自己的情感，或是透過專業督導協助自己整合理論與實務經驗，並處理被案主引發的感受或反移情等，以提供更有效的專業協助。

綜上所述，情緒在諮商過程中具有舉足輕重的地位，案主的情緒感受是診斷的資源、改變的媒介，也是改變的指標，Carl Rogers提出的改變階段中，可發現案主一來要面對自己是很困難的，所以一定是從不願意談自己、到從外在問題開始談起，當案主經驗到被接納、尊重與了解之後，才有勇氣更深去面對自己的內在，然後從只願意談過去的感覺，而且經常無法接納，到願意面對自己的感受、接觸感受、擁有感受，到即使有點害怕，但願意更多立即性與當下的感受共處，最後允許所有感受自由流動，可以立即覺察內在感受，而且信任自己的情感經驗並當作指引，達到成功的改變。輔導老師在協助學生的過程中可以更多敏感於學生的情緒狀態，並且針對其情緒感受予以同理回應，將可產生具治療性的情感經驗，也讓學生不再為情緒所困，反倒能從情緒中找到釋放與能量。♥



◎蔡秀玲、楊智馨（民88）。**情緒管理**。揚智出版社。

◎劉淑瑩（85）。**已婚婦女在家庭事件中的生氣情緒諮商之改變歷程分析研究**。國立彰化師範大學輔導研究所博士論文。

- ◎許瑛珺(民90)。身心障礙兒童母親憤怒情緒諮商之治療因素、諮商技術與改變歷程之研究。彰化師範大學輔導研究所博士論文。
- ◎謝淑敏(民83)。諮商歷程中好的時機之分析研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- ◎鄭如安(民87)。諮商歷程中當事人情緒再體驗之分析研究。國立高雄師範大學輔導系碩士論文。
- ◎陳斐娟(民85)。諮商歷程中的重要事件、工作同盟與諮商結果之分析研究。國立彰化師範大學輔導學系博士論文。
- ◎ Blatt, S. J., & Homann, E. (1992). Parent-child interaction in the etiology of dependent and self-critical depression. *Clinical Psychology Review*, 12, 47-91.
- ◎ Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52, 664-678.
- ◎ Bradford, E., & Lyddon, W. J. (1993). Current parental attachment: Its relation to perceived psychological distress and relationship satisfaction in college students. *Journal of College Student Development*, 34, 256-260.
- ◎ Cashdan, S. (1988). *Object Relations Therapy: Using the relationship*. New York: W. W. Norton & Company.
- ◎ Cassidy, J., & Berlin, L. J. (1994). The insecure/ambivalent pattern of attachment: Theory and research. *Child Development*, 65, 971-981.
- ◎ Clarke, K. M. (1996). Change processes in a creation of meaning event. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(3), 465-470.
- ◎ Collins, N. L. (1996). Working models of attachment: Implications for explanation, emotion, and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(4), 810-832.
- ◎ Collins, N. L., & Read, S. J. (1994). Cognitive representations of attachment: The structure and function of working models. In K. Bartholomew, & D. Perlman, Philadelphia(Eds.). *Attachment processes in adulthood*.(pp.53-90).US: Jessica Kingsley Publishers.
- ◎ Elliott, R. (1984). A Discovery-Oriented Approach to Significant Change Events in Psychotherapy: Interpersonal Process Recall and Comprehensive Process analysis. In L.N. Rice & L.S. Greenberg(Eds.). *Patterns of change: Intensive analysis of psychotherapy process*, 249-286. New York: Guilford.





- ◎ Greenberg, I. S., Rice, L. N., & Elliot, R. (1993). *Facilitating emotional change: The moment-by-moment process*. NY: The Guild Ford.
- ◎ Greenberg, L. S. (1993). Emotion and change process in psychotherapy. In M. Lewis, & I. M. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions*. NY: The Guild Ford.
- ◎ Heppner, P. R. , Rosenberg, J. I., & Hedgespeth, J. (1992). Tree methods in measuring the therapeutic process: Clients' and counselors' constructions of the therapeutic process versus actual therapeutic events. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58, 288-294.
- ◎ Klimek, D & Anderson, M. (1988). *Inner World, Outer World: Understanding the Struggles of Adolescence*. ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services, Ann Arbor, MI.
- ◎ Kobak, R. R., & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child Development*, 59, 135-146.
- ◎ Mirsky, J.,& Kaushinsky, F.(1989).Migration and growth: Separation -individuation processes in immigrant students in Israel. *Adolescence*, 24, 725-740.
- ◎ Moursund, J. (1993). *The Process of Counseling* (3rd). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.;
- ◎ Pierce, R. A., Nichols, M. P., DuBrin, J. R.(1983). *Emotional expression in psychotherapy*. NY: Gardner Press, Inc.
- ◎ Rosenstein, D. S.,& Horowitz, H. A.(1996).Adolescent attachment and psychopathology. *Journal of Consulting and Clinical Psycho -logy*, 64, 244-253.
- ◎ Safran, J.D. & Greenberg, L.S.(1991).Affective Change Process: A Synthesis and critical Analysis. In J.D. Safran & L.S. Greenberg(Eds.) *Emotion, Psychology, and Change*. (pp339-363).New York: Guilford
- ◎ Simpson, J. A., Rholes, W. S.& Nelligan, J. S. (1992). Support seeking and support giving within couples in an anxiety- provoking situation: The role of attachment styles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 434-446.
- ◎ Teyber, E. (2000). *Interpersonal Process in Psychotherapy: A Relational Approach* (4th). Brooks/Cole.

# 焦點3

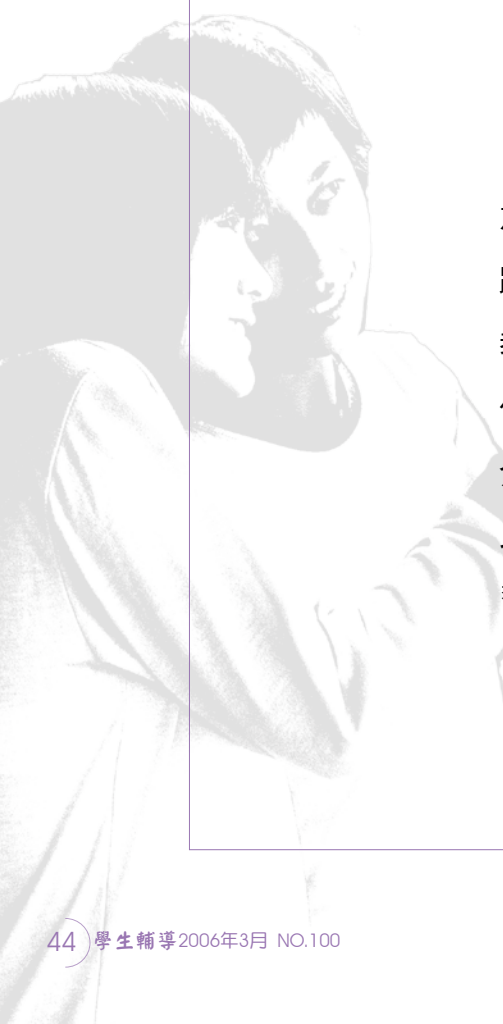
## 學生情緒：教育與輔導

### > 邱珮思

國立暨南國際大學輔導與諮商研究所碩士生

### > 許維素

國立台灣師大教育心理與輔導系副教授



為了讓學生能夠  
跳脫人際情緒勒索行為的惡性循環，  
教師當務之急的任務，  
便是採用可行且具效果的方式  
介入輔導學生的情緒適應問題，  
以協助學生能在生活中  
習得有效的情緒適應方法。



當孩子正式踏出從小到大熟悉的家庭環境之後，進入須嘗試學習與他人互動的「小型社會」—學校；學生開始與其他人有進一步正式交往與互動的機會。由是可知，學生在學校的人際互動狀態裡的「情緒表達」方式，將為學生塑造各種不同的人際關係；亦即，學生「情緒適應」(Emotional Adjustment)與否，將是其成長發展階段中一個很重要的環節，也將會影響其人際關係品質的好壞。

當學生的身、心理隨著年紀的增長，接收到外界環境各種刺激會增加，心理感受的能力亦逐漸成長，所以難免會因與老師、同儕互動與溝通的經驗，體驗到因外在環境的刺激而引發自己內心情緒起伏不定的經驗，甚至還會干擾到自己的行為決策。因此，處於青少年時期的學生，或多或少，都曾有過想要好好在自己生活裡扮演「情緒的主人」的念頭。然而，根據張美惠（民85）的研究卻發現，國內青少年學生並不是那麼能夠清楚覺察與具體表達出自己所感覺到的情緒；當學生覺察與表達情緒能力尚未發展成熟，就容易受到自己內在起伏情緒的控制，而形成負面的行為結果。

因生氣而大叫、因悲傷而大哭，是一種尚可理解的情緒表現；而攻擊他人、威脅別人、自我傷害或哭鬧，則是深令教師擔憂或頭痛的行為。然而，這類情緒表達的方式，行為的背後可能隱含值得教師需要去敏銳察覺的警戒訊息——以「情緒勒索」(Emotional Blackmail)方式，在人際關係中要求對方順從、讓步，替自己「爭取利益」或尋求自保，以能握有「關係控制權」，而「提升」自己在人際關係中的地位與價值——即是「人際情緒勒索行為」。

許多人際情緒勒索行為的實例，很容易於一般學校學生的人際關係中看到。例如，當學生看到自己的朋友受到其他同學的捉弄時，內心會感到忿忿不平，而選擇採用恐嚇威脅或是暴力行為的手段。如此，此學生極有可能已踏入「人際情緒勒索行為」的惡性循環中。或許這位學生的目的只是為了支持朋

友、表現自己拔刀相助的義氣，但是，他在表達自己想法與情緒的同時，已造成對方內心的恐懼與被威脅的感受。所以，這些都不是適當的情緒表達方式及人際衝突的解決方法。然而，對於學生的人際衝突，有些成人會以偏概全地認為他們正處於青春期的狂飆時期，因其思想與行為的叛逆，這樣的人際情緒勒索情況只是暫時的、不必特別去管束與教導；如此一來，此類學生便無法從學校的同儕互動過程中，學習新的、適當的情緒適應方法，而改進其人際情緒勒索的行為。

在學校，老師和學生的角色是共存的。教師除了集思廣益地處理學生外顯可見的暴力行為之外，也應當重視學生語言之外的「非肢體」、「非語言」之人際情緒勒索之「隱性暴力」行為，並應協助學生處理相關情緒適應與人際衝突問題。是以在本文中，先介紹人際情緒勒索行為，之後，再說明情緒的定義以及情緒適應的內涵，以提供教師用以輔導具有人際情緒勒索行為的學生，幫助此類學生改善情緒適應，並能以適當的情緒表達方式與人互動，而能擁有健康的人際關係。

### （一）人際情緒勒索行為的類型與要素

這一方：

「是他們要弄我的！我有跟他們說，再弄我的話，我就要『給他們好看』！」

「好啊！來啊！老子我就是看他們不爽，我的耐性是有極限的，我要請他們『吃土豆』！」

「要不然咧！我就是看他不爽，反正又不會是我去『打』他們，我只是先跟他們『講』。我不用出手他們就會得到教訓了。」

「我只要在他的耳邊說『我要請你吃生日蛋糕喔！』，這樣他們就



會怕了！」

那一邊：

「我『不要理他們』就好了。我『忍著』就好了。」

「我不高興的時候，我會『甩門』進房間睡覺。」

「就『不講話』、『冷戰』啊，免得又吵起來。」

「我會『瞪』他們！」

「大不了就一死，『自殺』，你就沒有辦法再影響我了！」

「沒有關係，我不重要，『你不理我』也沒有關係，反正我就是一文不值。」

這些都是語言或非語言式的人際情緒勒索行為！怎麼說呢？

「給他們好看」、「請吃土豆」、「跟他們講」、「請吃生日蛋糕」，其實未清楚說明的對話內容，最能引人好奇，並勾起擔心與猜疑等負向情緒感受。曖昧不明的溝通方式，除了讓人搞不清楚說話者所要表達的意義，亦會讓聽話者陷入在猜測對方到底在警告什麼的不安全感之中。具有人際情緒勒索行為的學生在此溝通過程中獲得了勝利，他想讓聽話者怕他，而成功在人際權力結構中處於上位。此種「主動攻擊」的人際情緒勒索方式，的確可以讓此類學生取得氣勢上的領先。

然而，「我忍著」、「甩門」、「不講話、冷戰」、「瞪他們」、「自殺」、「你不用理我」則是具有「以退為進」、「被動攻擊」之人際情緒勒索者慣用的招數。此類學生會：「製造聲響」，清楚明顯地讓你知道「我真的生氣了」；無聲的抗議，透露著讓你知道「我受傷了」的訊息；回頭看著你，意味著「我看著你所幹得好事」。此類學生採用「終止」與對方有所關聯的方式，的確讓對方在人際關係中的地位搖搖盪盪，而擔憂自己何時才能「解除終止連結」的懲罰，但其結局又須端看人際情緒勒索者的心情而定。由於這行為將會成功地勾起對方的罪惡感、擔心被拋棄的負面感受，所以此類「化卑為



尊」的手段，贏得了旁人的「敬畏」，在人際關係中亦是獲利。

是以，Susan Forward的研究發現，在人際關係中，有六個構成情緒勒索表達的要素（杜玉蓉譯，民89）：

### 1. 要求 (Demand)

人際情緒勒索者通常會為了達到自己的目的，不管對方處境與感受，而一味要求對方配合，或是讓步以達成自己的目的。

### 2. 抵抗 (Resistance)

有時被勒索者內心也會因受到勒索而產生不舒服的感受，以致於提出反應，或是做出抵抗的行為。

### 3. 壓力 (Pressure)

人際情緒勒索者有可能因為被勒索者出現的抵抗行為而感覺到自己在關係中受到壓力，反而出現「反抵抗」的手段。此時人際情緒勒索者會強調自己在關係中的付出與犧牲，來「提醒」被勒索者有關自己在關係中的特殊性、必要性，或是重要性，並設法在關係中製造出壓力源。

### 4. 威脅 (Threat)

除了施以被勒索者壓力之外，人際情緒勒索者也會說出威脅的話，讓被勒索者內心惶惶不安。像是以「曖昧說辭」、「切斷關係」等威脅恐嚇的話語，而使得被勒索者籠罩在恐懼與害怕的情境中。

### 5. 順從 (Compliance)

為了能維持或是保有眼前的關係、擔心自己被遺棄、遭到對方的拒絕，被勒索者通常會採取「順從」或是「讓步」的方式，來表示自己對這份關係的需要與重視。

### 6. 重複 (Repetition)

上述關係中所出現的人際互動模式會因一方不願意放棄關係，放大「短暫蜜月期」的相好關係而忍受與縱容此種不健康關係，此種不良的關係因而也會重複持續存在。



此外，針對有人際情緒勒索特質的學生所做出的研究中發現，「性別」似乎不是唯一的分類指標（杜玉蓉譯，民89；Sen & Crick，2005）。雖然男性、女性的情緒表達方式略有不同，但關係中的男女都有可能在人際互動中採取人際情緒勒索的行為，以作為「保護自己」、「保住地位」或是「維護關係、經營關係」的方式。

## （二）人際情緒勒索行為對己對人的負面影響

通常有人際情緒勒索行為的人會採用控制、限制、剝奪、懲罰的方式，加強前述構成人際情緒勒索行為要素的效果。尤其，具有人際情緒勒索特質的學生通常手段「高明」，他們能在關係互動中觀察到被勒索者內心的需求與渴望，然後再針對被勒索者所重視的一切，進行剝奪或利誘（杜玉蓉譯，民89）。雖然此類學生似乎能看透被勒索者的弱點與在乎的部分，但是他們卻不會重視或關照被勒索者的需求，反而是利用被勒索者的需求及自己所觀察到的一切，進行情緒勒索的動作，以便維護自己在關係中的「控制感」、「重要性」、「被需要性」等不健康的價值觀。（杜玉蓉譯，民89；張美惠譯，民85）。

亦即，具有人際情緒勒索行為的學生，基本上都會出現「剝奪」對方重視與在乎的手段，也間接地讓對方產生「罪惡感」或「加害人」的幻覺，而使對方痛苦得不知所謂。再者，不管是被勒索者被威脅的是無形的「關係」、「情感」或是有形的「金錢」，他們也容易從一開始的反抗，到最後，採取讓步、順從的方式，以尋求人際情緒勒索者的認同，並期待藉此化解人際的衝突。如此一來，更增強人際情緒勒索行為的出現，並形成惡性循環（杜玉蓉譯，民89；張美惠譯，民85）。

是以，在這樣的人際惡性循環下，具有人際情緒勒索行為的學生也容易產生與加強內心的一些非理性信念（林亞屏譯，民92）：

（1）不管我怎麼努力，都沒有用。

# 焦點3

## 學生情緒：教育與輔導

- (2)我從來都沒有辦法如願。
- (3)從來都沒有人會關心我的需求。
- (4)我不知道我該怎麼做，我才能得到我想要的。
- (5)假如沒有順我的意，不知道自己能否承受得了打擊。
- (6)沒有人像我關心他們一樣關心我。
- (7)他們到最後都是會離開我的。
- (8)他們都只為自己著想。

在上述所列舉的非理性信念認知的引導下，具有人際情緒勒索行為的學生，往往在人際關係問題處理會有使不上力的感覺，即使他們的外表是耀武揚威的。特別是，這種非理性的習慣性思考方式，最後將會把此類學生推入所設想出來的情境中，不但容易產生二分法思考，也容易擁有誇張式的自我貶抑作風，而導致精神與能量耗弱，並不斷如此循環之（南琦，民93；陳逸群譯，民91）。

當這樣不合理的思考模式帶入真實的人際互動裡，往往就會產生了不良的後果，特別是犧牲、痛苦等負面的感受。在人際情緒勒索行為之下，最初對人際關係所編織的美好感覺被一一破壞了，伴隨而來的卻是關係中所附加的強烈負面情緒感受。此時，此類學生會因內心產生負向情緒而想去選擇表現於外的行為，但又發現自己在人際互動中又是遭遇了「人際溝通障礙」。當學生無法充分而精確地表達自己內心的情緒與想法時，則可能會啟動過多、不當的心理防衛機轉；例如採取逃避的方式來處理內心來勢洶洶的沮喪、焦慮等情緒，或是否認自己的內心需求與抗拒關係中的變動，最後又做出人際情緒勒索行為。當然，此類學生也可能是受到不斷由心底發出的內在負向自證預言以及非理性的信念所影響，而導致自己被捲入在不健康情緒表達方式的漩渦裡，進而衍生出更多的憂鬱與自我貶抑的可能。然而，依艾瑞克森的心理與社會發展階段論來看，青少年學生的發展任務，主要是獲得良好的人際關係以及經營親密關係；是以，人際情緒勒索行為阻礙了此類學生無法順利於在求學階段中學習建



立與經營良好的人際關係，也造成他們無法擁有建設性地解決人際問題的態度與技巧，甚至更將進一步地影響他們未來無法進入成人階段所需具備與人親密的能力。

是以，了解情緒，並進一步地對具有人際情緒勒索行為的學生進行情緒適應的輔導，是青少年於求學階段的人際關係發展過程中一個非常重要的處遇方針。

## 一、認識情緒

### (一) 情緒的層面

情緒是天生的，是個體與生俱來的本領。情緒形成歷程，基本上可以從三個層面著眼，可作為教師觀察與了解學生內在情緒變化因素的參考（南琦，民92；張美惠譯，民85；黃惠惠，民94；Bocchino，1999）：

#### 1. 心理層面的變化

學生所經驗到的情緒，主要都是受到外界環境刺激所產生的主觀反應，所以每一個人的情緒經驗都是獨特的、個別化的。不管情緒表達得好與壞，基本上，每一個人的情緒都應受到尊重。

而變化多端的情緒，影響學生內在的反應會有哪些？簡單說來，依據一般學生心理層面受到情緒的影響而產生的變化，通常可將情緒分為正向與負向情緒，這兩種大方向的分類是常見的情緒種類劃分方式，若要再細分情緒的種類，則還可細分為：(1)愛；(2)歡樂；(3)生氣；(4)難過；(5)害怕；(6)焦慮；(7)沮喪；(8)憂鬱；(9)冷漠；(10)孤獨；(11)恐懼；(12)悲傷；(13)罪惡等各種正負向情緒感受(Bocchino，1999；Hatfield, Cacippo, & Rapson，1994)。

### 2. 生理層面的發展

情緒感受能力的發展程度，和學生大腦神經系統發育成熟與否有關。當學生大腦神經系統成熟後，情緒感受能力才能相對地得以發展，學生也才能具備面對外在環境刺激的知覺能力(黃惠惠，民91；Bocchino，1999)。

### 3. 認知層面的引導

當學生處在情緒起伏波動的狀態下，難以持客觀的角度看待事情。而且，學生本身對事情看法的切入點以及對事情解釋的角度不同時，將會對事情產生不同的情緒反應，而選擇不同的行為表現(Bocchino，1999)。

## (二) 可觀察的情緒線索

我們如何知道學生產生了一些情緒的反應？其實因情緒反應所呈現於外的「非語言」行為是非常重要的線索，像是呼吸急促、肌肉緊繃、四肢發抖、臉部泛紅等，都是了解對方當下狀態的簡易觀察線索。不過，基本上，Hatfield、Cacippo與Rapson(1994)認為，可以藉由下述五個部分來觀察到學生所要表達的情緒：

### 1. 臉部表情

意指學生利用臉部神經的牽動，作為表達自己內心情緒的方式。

### 2. 說話的語氣與語調

意指學生的情緒是藉由說話的過程表達之，其如語調高低起伏、聲音的抑揚頓挫，以及聲音暫停時間的長短與次數等，都是會影響聆聽者情緒感染的方式(Bocchino，1999)。亦即，學生說話時的語氣會透露出內在情緒起伏，影響聆聽者當下的情緒體驗。

### 3. 姿勢

指學生說話時的肢體擺動。對某些學生而言，某種固定姿勢可以代表他當下的情緒感受。姿勢，亦可為個體表達內在情緒的象徵符號。





#### 4. 肌肉

指學生生理肌肉反應，會因為內在情緒的激發，而讓身體出現緊繃的現象。

#### 5. 眼神

有句話說，「眼睛為靈魂之窗」；學生的眼神會透露出沒有說出口的內在訊息。例如，像是兇惡的眼神，有可能意味著生氣、憤怒的情緒。

### (三) 情緒表達的複雜度

學生的「非語言」溝通，可以分為臉部表情、說話時的語氣、身體姿勢、眼神接觸，甚至是呼吸的深淺度等，都是屬於情緒標誌。換句話說，當個體接收到外界環境刺激後，內心的情緒會藉由語言及複雜的肢體行為表達出來，甚至是依據自己的情緒狀態來選擇表達的方式。例如，當學生處在危險或被威脅的情境中，內心的恐慌與害怕等負面感受是相對的增加；而當下學生選擇留下面對或是逃跑離開，便是學生在情緒反應出現後所做出的行為選擇（Bocchino, 1999；Hatfield, Cacippo, & Rapson, 1994）。

可見得學生的情緒表達是「複雜」的；情緒會影響學生選擇何種行為來呈現自己的內心感受。尤其，我們眼前所見有關「情緒」的每一個形容詞，不僅僅只是指單一情緒，其實，每一個「情緒的形容詞」都還會由其他情緒成分構成之。

大部分的學者都同意將情緒視為一個具有許多其他情緒成分的「包裹」，因此在每一個情緒包裹裡，乃包括了意識的覺察（如臉部、肢體動作的表達），或是生理神經系統的活動，以及選擇使用何種呈現方式的要素（Hatfield, Cacippo, & Rapson, 1994）。是故，教師應提供學生更為多元與彈性的情緒表達方式。

### 二、情緒適應的內涵

綜合上述對情緒的說明後，可以得知，對正處在青春期的青少年學生來說，了解情緒的涵意，並且將情緒做適當的表達並不是一件容易的事，但仍然是一個學習的過程。學生要如何才能良好地表達自己的情緒呢？首先他們必須同時具備兩種能力：(1)對外界刺激具有情緒感受的能力；(2)具備傳達自己情緒感受的能力。也就是說，當學生經驗到自己的情緒之後，要有辦法將自己的感受依當下的情境採取適當的方式呈現出來，如此才算是一個完整的情緒表達過程（杜玉蓉，民89；黃惠惠，民91）。

相較於人際情緒勒索行為此種不健康的情緒表達方式，具有「健康情緒表達」能力的學生，在面對情緒問題的處理態度與方式為：對自己情緒是負責的、是能良善回應他人的、是具有同理心、懂得站在對方立場著想的；亦即，能夠擁有健康情緒表達方式的人，基本上是一個「情緒適應」的人（杜玉蓉，民89；南琦，民93；張美惠譯，民85；修慧蘭，民92；Kurman & Eshel，1998）。

在學校，教師即扮演著協助學生瞭解情緒適應的重要性，並示範與教導各種情緒適應的技巧，所以，對教師而言，除了對情緒有清楚的認識外，尚須對情緒適應有更深入的理解。而情緒適應的內容包括：

#### （一）覺察自身情緒與同理他人的能力

情緒可由數種形式呈現，如生氣、難過、快樂等正負面情緒。有時會發現有些人會被自己內心的情緒所淹沒、吞噬，而於外顯行為上則會呈現出暫時失去控制、喪失理性的行為反應。Goleman認為，自身情緒的發現，有賴學生自己以「自覺」的方式來發現之，如此，學生才會不受自身情緒影響而降低自我專注力，並能賦予自己情緒穩定的功能。這也表示學生的心理層面需要對於自己的內心情緒，投注大量且持續的觀察與注意（張美惠譯，民85）。所以，學生應多練習辨識「何種情境下，何種因素，會讓自己的心理起了何種變化或產生什麼影響」。而對



自己情緒覺察能力的培養，自我認知發展是重要的關鍵之一。

覺察自己情緒的能力，亦可幫助自己與人互動時能將心比心，而提升同理他人以及瞭解他人情緒感受的能力。在人際溝通的互動過程中，學生除了需要聽見自己內在的聲音、需求之外，也需要具有敏銳觀察他人情緒感受的能力，進而能站在他人的立場著想。換言之，愈是具有同理心的情緒適應者，愈能誠實地面對自己的內在情感，同時，也能進一步外推至觀察別人肢體與非肢體訊息所代表的含意，而其觀察他人需求、體察別人情緒的敏銳度也就相對提高(Bocchino, 1999)。

## (二) 情緒管理與自我激勵的能力

學生需要知道情緒是沒有好壞之分。當學生具備覺察自己情緒的能力之後，將相對減少情緒干擾與被淹沒的情況，或是產生激烈、過度反應的行為，而能幫助自己跳脫成為情緒奴隸的陷阱。情緒適應者會考量當下所處情境、地點、時間等外在因素，幫助自己做出客觀的判斷，選擇適當表達情緒的方法。換句話說，當學生能夠對自身情緒有所了解時，才有機會發展與發揮管理自己情緒的能力，並進一步學習對自身情緒行為的後果負責。

再者，情緒適應者會彈性且多元地運作自己的情緒，將負向情緒轉化成為激勵自己的正向思考，以及刺激解決情緒問題的動機與方法。從Kurman與Eshel(1998)的研究中發現，自我激勵和情緒適應成正相關，懂得自我激勵的青少年，其情緒適應的能力較佳。是以，學生的樂觀程度將會影響自己是否具有走出困境的能力；而所謂的樂觀，是指學生對未來所持有的信念，相信當自己面對挫折、失敗等困境時，能認為事情會有逆轉的可能性，同時，也懂得用正向的語言來鼓勵自己。反之，非持樂觀態度的學生，會使自己降低對其他事物的興趣，而易表現出冷漠、失望或是無力感等負面的情緒反應。

## (三) 具有人際關係管理的能力

要能有良好的情緒適應能力，學生必須要再加上具備處理他人情緒問題的技巧。畢竟，個體身處在環境之中，受到環境中與他人互動的影響。人際關係管理能力指的就是：和他人能良好相處，並且了解自己的情緒表達對他人是具有立即性的影響性；同時，又能同理對方、敏銳感受對方的內心情緒與想法；以及，能與人相處時能感到舒服、自在，且有自信地表現自己及回應對方的情緒；甚至具備與他人一起共同面對所遇到的人際問題與情境的能力。

### 三、學生情緒適應的輔導策略

在了解情緒適應的內涵與重要性之後，接下來將從學生與教師兩方面，分述教師在提升學生情緒適應方面，可使用的一些輔導策略（杜玉蓉譯，民89；張美惠譯，民85；黃惠惠，民91）：

#### （一）從學生立場著手

##### 1. 建立穩定一致的師生關係

從師生雙方關係中著手，是奠基日後互動流暢與否的關鍵要務。「穩定一致」的因子，在「關係」中具有「保證」的功能（修慧蘭，民92）。嘗試新行為是需要冒險與勇氣的；對於具有人際情緒勒索行為學生來說，更是如此。教師若能在學校提供學生一個穩定一致的關係，將可以協助學生透過師生互動關係，重新建立對人的信任與安全依附感，而讓學生願意試著表達自己內心真實情緒，並擁有「重塑」與「再經驗」良好人際互動的機會，而終能進一步地揚棄不健康的人際情緒勒索行為。

##### 2. 事出必有因，需表達同理與接納

教師可以試著藉由使用簡單且基本的「同理」與「我訊息」等溝通方式，讓學生可以感覺到教師對於自己當下狀態的關心與在意，以及教師就事論事的善意動機。而此時，教師也正示範一個同理的過程，提供



學生覺察自己情緒及學習同理心的機會。對於具有人際情緒勒索行為的學生，教師特別需要認識與了解此類學生使用這個不適當情緒表達方式的前因後果，並且深入瞭解其情緒勒索行為的背後動機與隱藏在行為之下的負面情緒，以幫助此類學生能面對與覺知之，進而能採取具建設性的方式來處理情緒與人際議題。

### 3. 協助學生瞭解感受與行為之間的差異

教師可以協助學生正視與了解：每一個人都可以擁有自己的情緒，因為情緒沒有所謂的對與錯；但是，教師也需要提醒學生：在將情緒化為外顯行動時，必須要考量自己的行為是不是會對他人與自己造成不當的影響。所謂「三思而後行」，就是這個道理。所以，教師應讓學生了解：有任何情緒，是被允許的，但是表達情緒的行動，卻是可以有不同的替代方案的；如此，以能鼓勵學生學習與選擇適當行為去發洩與表達自己的情緒，並學習為自己的行為負責。

### 4. 協助學生拓展情緒的覺察與認知

觀察與體驗到自己內在的感受，並且具備覺察自己與他人情緒的能力，對求學階段的學生而言，並非輕而易舉之事。除了班級中的人際互動議題的及時教育之外，教師還可利用社會上各類新聞作為「情緒體驗」的例子。再者，教師亦可邀請學校輔導教師舉辦人際小團體輔導，讓學生藉由小團體互動過程中，得以直接、間接學習與他人互動的技巧。此外，教師還可以扮演鼓勵的角色，鼓勵學生在週末假期、課堂之餘，踏出家門，多參與社會服務性質的社團與活動（像是擔任社福單位、醫院等相關機構的志工），這些活動都將可使學生體驗到不同於原本生活的經驗，而拓展學生對人的敏銳度，並成為協助學生訓練其人際關係管理的機會。

### 5. 觀察非語言訊息

學生是否處在人際情緒勒索情境中，教師可由觀察其「非語言訊



息」得知。學生在校的人際與情緒適應的狀況，教師很難一一監控之。但是，教師可以透過觀察自己和學生的互動過程、學生同儕之間的相處情形，以及平時的非語言訊息，如眼神、情緒、對話內容、舉手投足，是否有人際情緒勒索行為發生的可能，而儘速介入，以減少學生情緒適應不良而衍生出的人際問題。

### (二) 由教師自身做起

面對學生在人際關係中的情緒反應及其連帶所表現出來的行為，教師難免也會經驗到自己內在因處理學生問題而產生的情緒。學生有情緒，教師也會有情緒。在師生關係中，教師很難避免自己的內在情緒不受學生情緒起伏而被牽動之。因此教師亦需要適當的自我關照，才能讓自己在幫助學生學習情緒適應之際，仍不失去對教職的熱情。尤其，要特別注意的是，教師自身情緒表達的方式，學生也會仿效之；所以，教師需要能先能有效照顧自己，才能在與學生互動過程裡，健康地進行情緒表達的示範。而教師自我照顧的方法則如：

#### 1. 給予自己等待學生進步的時間與空間

改變一個人的行為是不容易的，更何況學生來自四面八方，各自生活於不同的家庭背景裡；每一個學生帶著自己的「文化」，聚集在同一空間裡。學生的心思變化萬千，教師若具備了面對學生情緒問題所需要的「工具」與「技巧」之後，仍應嘗試以「平常心」看待眼前處於青春學生們的情緒問題。給予學生「時間」與「空間」，也等同於是給予自己彈性來面對學生情緒適應的問題，如此，才不致於對學生揠苗助長，或是反過來認為自己沒有善盡職責。

#### 2. 情緒日記的撰寫

教師除了了解學生情緒表達的方式與原因之外，若能每日養成隨手撰寫自己情緒日記的習慣，亦可以幫助自己覺察情緒變化的起伏狀態（例如情緒的時間、情緒類型等）以及情緒變化的原因（像是情緒誘發



的相關事件與所連結到過去類似經驗等) (黃惠惠, 民94)。撰寫情緒日記的方法能協助教師透過情緒文字的呈現來回顧與反省, 而能形成教師情緒表達的衡量指標以及自我監控工具, 以能成為教師自我成長的依據與記錄。

### 3. 提高自身情緒管理的能力

閱讀書籍、與其他教師分享與討論、參與成長團體、相關的工作坊訓練、接受個別諮商等等方式, 都將增加教師覺察自己的情緒的機會, 並能從中學習到更為多元與彈性的情緒管理觀點與技巧。如此, 在對自我有所幫助之下, 教師擁有更多的工具來幫助自己面對與介入各種學生情緒與人際問題, 而達事半功倍之效。

學生進入學校後, 教師的工作除了要給予學生充沛的知識之外, 帶領學生體驗與經營穩定的人際關係, 亦是非常重要的工作。協助每位學生都能順利度過每一個成長階段, 幾乎是每位教師的一致心願。然而, 不是每位學生天生都具備良好的情緒適應能力, 也不見得每一個學生都懂得使用適當的人際衝突處理方式, 所以, 在現今資訊多元、環境刺激豐富的社會環境下, 教師除了不斷提供學生課堂知識外, 也需兼顧培養學生情緒的適應能力, 增加連結外在人際資源的機會, 以求學生身心發展能平安順利。

是以, 為了讓學生能夠跳脫人際情緒勒索行為的惡性循環, 教師當務之急的任務, 便是採用可行且具效果的方式介入輔導學生的情緒適應問題, 以協助學生能在生活中習得有效的情緒適應方法。如此, 從消極面來說, 將可降低學生在人際互動中情緒勒索行為的產生, 讓「隱形」的人際暴力行為減少; 從積極面來看, 將能培養學生發展出穩定的情緒系統與良好的人際互動, 繼而奠定健康人格發展的基礎, 而擁有快樂的學生生活。♥



- ◎杜玉蓉譯（民89）。**EB—情緒勒索**。台北：智庫文化。
- ◎林亞屏譯（民92）。**鑽出牛角尖**。台北：遠流。
- ◎南琦（民93）。**情緒自療Easy Go**。台北：遠流。
- ◎修慧蘭（民92）。**諮商與心理治療：理論與實務**。台北：雙葉。
- ◎陳逸群譯（民91）。**艾里斯**。台北：生命潛能。
- ◎張美惠譯（民85）。EQ-Emotional Intelligence。台北：時報文化。
- ◎黃惠惠（民91）。**情緒與壓力管理**。台北：張老師。
- ◎ Bocchino,R. (1999). *Emotional literacy: To be a different kind of smart*. Thousand Oaks, California: Crown Press.
- ◎ Hatfield,E.,Cacioppo,J.T.,&Rapson,R.L.(1994). *Emotional Contagion*. Paris:Cambridge of University Press.
- ◎ Kurman,J.,&Eshel,Y.(1998).Self-enhancement, generality level of self-evaluation, and emotional adjustment.*The Journal of Social Psychology*;138,5.549-563.
- ◎ Sen,C.C.,&Crick,N.R.(2005).Understanding Effects of Physical of Physical and Relational Victimization: The Utility of Multiple Perspectives in Predicting *Social-Emotional Adjustment School Psychology Review*.34,2.





# 焦點4

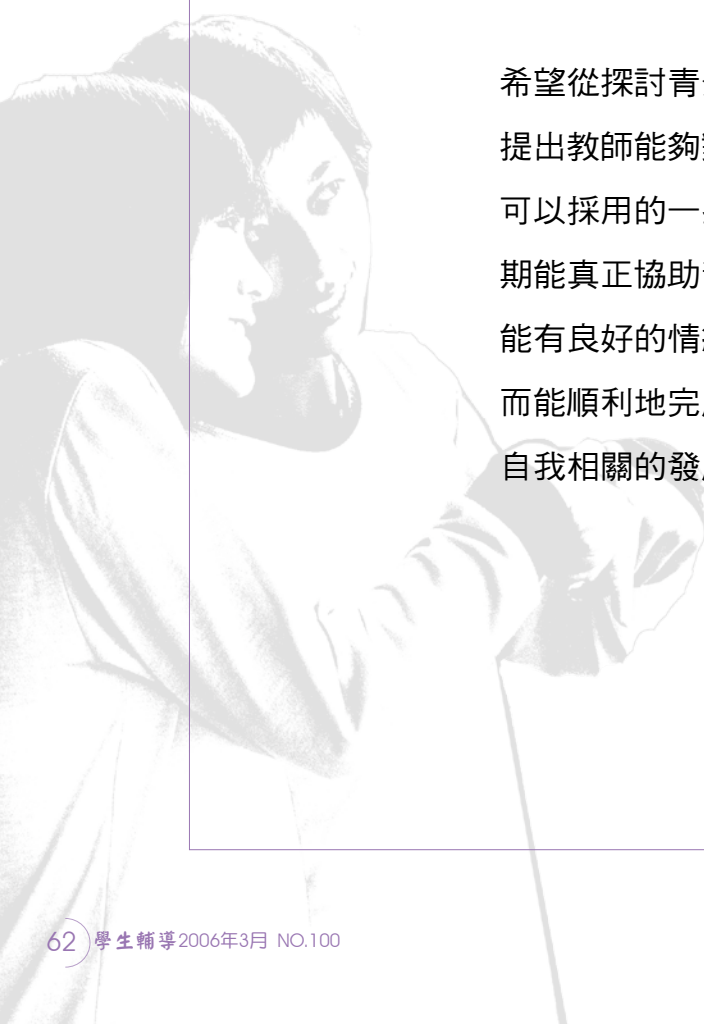
## 學生情緒：教育與輔導

### ＞ 薛鈞芳

國立暨南國際大學輔導與諮商研究所碩士生

### ＞ 許維素

國立台灣師大教育心理與輔導系副教授



希望從探討青少年自我分化的觀點，  
提出教師能夠對家庭及學校實施情緒教育  
可以採用的一些思考面向，  
期能真正協助青少年  
能有良好的情緒適應，  
而能順利地完成  
自我相關的發展任務。





青少年的問題越來越嚴重，常常聽到一些震驚社會的事情，例如：因憂鬱而自殘、自殺的事件(陳恆光，2005年12月6日；羅皓恩，2005年11月15日)，而為情傷人的新聞亦屢見不鮮(洪進吉，2005年12月4日)。但是，這些事件與新聞雖然令人遺憾與震撼，卻也都不難看出這些社會事件其實是起因於青少年的情緒關卡。情緒不僅影響青少年的身心健康，也會對周圍其他人造成影響，而當青少年在身心受傷害或情緒失衡而無法正常抒發時，很有可能會產生傷害自己或傷害別人的舉動，所以，青少年的情緒教育與輔導，是學校教育與輔導中非常重要的一環。

青少年常見的情緒關卡經常被認為是青春期的必經過程與特質，其實，還可以從發展心理學的角度來看待它。大家都知道，青少年正處於自我發展的重要階段，此時，青少年的自我分化(Self-Differentiation)，是一個非常重要的關鍵任務(栗珍鳳，民87)。發展階段論者認為青少年時期是自我分化的第二個時期，於此時期，青少年需要重新調適與家庭的互動關係，在親子關係中學習如何與父母分離、勇敢表達自己的意見，也能夠對他人的想法採取開放、接納、尊重的態度(鄭青玫，民83)；透過這樣的發展過程，自我分化慢慢的成形、建立，進而達成身心的獨立與自主。有關青少年自我分化相關的研究中亦指出，自我分化會影響青少年的身心健康與適應行為(Bowen，1978；Williamson & Bray，1987；Gavazzi & Sabatelli，1990；賈紅鶯，民79、栗珍鳳，民87)；同時，青少年發生逃家行為或有憂鬱自殺的傾向，也可能起因於低度的自我分化(Cooper & Ayer-Lopez，1985；Bray，1987；Bower，1990)，可見自我分化對青少年的影響是很大的，如此，正證明了Bowen(1978)的觀點，能夠有良好分化的青少年，不僅在小時候就開始學習如何與父母分離，在青少年時期也會有持續穩定的成長，並為自己的行為負責任。

由上可知，青少年自我分化的情形影響其全面發展，包含了自主獨立與情緒依戀的議題(劉姿君，民82)，這跟青少年情緒的穩不穩定是有密切相關的。所以本文從自我分化的角度來探討青少年情緒議題，並從自我分化發展的

# 焦點4

## 學生情緒：教育與輔導

角度，對學校教師進行青少年情緒教育提出一些相關建議。

### 一、自我分化的源起

「分化」一詞，最先是用來形容細胞的分化，不同的細胞有不同的功用，卻又緊密依附在同一組織裡面（栗珍鳳，民87）。家族理論學者Bowen（1978）是最先採用分化概念的人，他提出「自我分化」來討論個體在家庭中情緒依戀與獨立自主的程度。

Bowen的研究是從住院病人開始的，特別是精神分裂患者的家庭關係，他從精神分析的角度來分析，認為精神分裂疾病患者可能是因為患者與媽媽緊密的結合而發展出來的，媽媽本身的不成熟，需要子女來幫助她滿足自己的需求，而造成患者與媽媽間甚至整個家庭間緊密結合的情緒強度；家庭被當作是一個情緒系統(Emotional System)，每個人在家庭問題中扮演了重要的角色，彼此間是有相關的。

Bowen強調在情緒系統中，會有兩股力量：群眾與個人的力量，這兩股力量與青少年的「親密性」、「個體性」有關。當這兩股力量能夠互相平衡時，就會有好的家庭分化：在遇到困難時能夠有效處理之，而且，家庭成員間能夠有親密接觸，但仍能保有自主性，並且能夠以理性面對自己的決定；而當「親密性」與「個體性」無法相互平衡時，家庭的分化水準較低，容易陷入家庭的情緒系統中，而家庭成員易把家庭的價值觀、生活經驗等等作為大家的依歸。

對青少年本身來說，如果「親密性」過高時，會產生人與人之間的界限混淆與過高的焦慮；而當家庭情緒系統不穩定而導致成員彼此互相融合時，情緒就會主導一切；對青少年來說，由於此階段的他們缺乏理性、思考與判斷是非的能力，最後便易出現身心上的障礙。當家庭因過度融合在一起，而變成整個家庭都被情緒所控制時，青少年的自我分化就會受到影響，產生低度的自我分化，最後會選擇跟自己分化相當的人結婚，組成未分化的家庭。另一方面，如果一個家庭是有高度焦慮與情緒依賴時，希望家人和平共處的期望會越大，這



時候家庭成員間的衝突就會被偽裝且隱藏起來；而一旦要求融合的情形超過可忍受的極限時，有些成員就會尋求在情緒上、社會上甚至身體上保持更大的距離來提升「個體性」，以利於自我保護。此時若家庭成員堅持要溝通，可能隨之而來的是表面的、不真實的、簡短的互動。

亦即，家庭的自我分化對青少年的影響是很大的，如果家庭的自我分化不佳就會出現「親密性」過高或者是「個體性」過高的情形。此時，有可能出現整個家庭情緒黏在一起的情形，將會讓青少年失去自我，變成凡事以大家的意見為主；或者，想要把自己跟其他人的距離拉遠，用「情緒截斷」(Emotional Cutoff)作為自我保護的方式，這就是「個體性」過高時所產生的現象，青少年則容易與他人疏離，或產生孤獨、寂寞感。

## 二、青少年自我分化與情緒的相關

青少年自我分化與情緒是很有關係的 (邱秀燕，民88；張貝萍，民88)，這是因為自我分化包含了自主與情緒依戀的議題，當青少年能夠在情緒與自主中達成平衡，就會有良好的分化水準(劉姿君，民82；高明薇，民85)；而當青少年情緒無法自主，沒有良好的自我分化時，不僅無法好好解決問題，心理上的不適應也會跟著產生(王嚮蕾，民83)。而青少年分化是否良好，其特徵如下所示(栗珍鳳，民87)：

### (一) 自我分化良好青少年之特徵

1. 分化水準良好，自我功能提升，自主性發展良好。
2. 自己有清楚的信念、想法、原則與意見，相信自己的觀點，並以此為立足點。
3. 自我堅定，自我可能會因為新的知識、經驗而產生內在改變，但不會受到脅迫、壓力或尋求認同等現象所混淆而產生改變。
4. 自己的信念與生活原則是一致的，能對自身所做的決定與後果負責，不易因壓力而出現症狀，除非是重大壓力；如遇壓力事件復原也較快。

# 焦點4

## 學生情緒：教育與輔導

5. 能適度調和情緒與理性，有能力區分感覺與事實，並能做出決定。
6. 當發現團體中的不一致，能理智衡量利弊得失，再決定是否要加入。
7. 對自己有合理評價，不會受到別人對自己評價所影響。
8. 能在親密與個體化中求得平衡。
9. 能與他人有適度情緒親密。
10. 在親密關係中不會失去自我。
11. 能從事更多有目標性的活動，並且可以從中獲得滿足。

這表示，當青少年自我分化程度高時，關係中的焦慮水準較低，情緒也越穩定（張貝萍，民89），此時青少年與家庭的界限比較明顯，比較不容易受到家庭互動行為的干擾（Anderson & Sabatelli, 1992; Kerr & Bowen, 1988）。所以，當青少年與父母有良好分化時，就容易形成對自己的認定，更能向外探索（黃慧雯，民90；劉姿君，民83），也較能運用正向的因應方式解決問題，心理健康的程度亦會因此而提高（高明薇，民85）。

### （二）自我分化不佳青少年之特徵

自我分化不佳的青少年，在青少年時期，一直在解決自己與父母情緒糾結的問題，有可能會產生與父母爭執的狀況。此時青少年較容易受到大家意見的干擾，也較為依賴人際關係，遇到事情會比較焦慮；這就是Bowen對青少年時期的「狂風期」現象所下的定義（Sabatelli & Anderson, 1991）。當青少年面對這樣情緒依戀議題時，有可能會產生不想與家庭有任何關係的想法，進而切斷自己與家庭的關係，或者是出現反而過度依賴家庭的情況，這都會造成對分化的不正確解讀以及情緒上的混淆；在此種情況下出現偏差行為的頻率會較高（張貝萍，民89）。低度自我分化的青少年主要特徵有下列幾點：

1. 分化水準不佳，自我功能低，自主性發展還沒完成。
2. 無法為自己的決定與後果負責，容易因壓力而出現症狀；遇到壓力情境時復原較困難。



3. 對環境順從，別人怎麼說就怎麼做，並視之為和諧，無法發現不一樣的地方。
4. 受情緒的影響大，無法分別感覺與事實的差別，以感覺來代表事實，情緒與理性功能混淆。
5. 被自己的感覺與主觀所控制，受情緒起伏影響大，而以感覺代表事實。
6. 對自己的評價高過或低於事實。
7. 與別人的關係有可能過於親密或過於疏離。
8. 在親密關係中，多有不適當的情緒介入，沒有自我，易一直受他人情緒所混淆。
9. 避免投入關係中；或者會只因情緒上需要，而與他人有親近的關係。
10. 生活目標（愛、快樂、舒服、安全）建立在關係平衡上，並且花許多時間在尋找「愛」，極少花時間在自己做決定或從事目標導向的活動。

所以，低度的自我分化水準，除了對家庭互動、親密關係或在人際交往上有所影響，對身心健康亦會產生損害，甚至可能因分化不佳而導致社會性疾病產生(高明薇，民85)。

### 三、促進青少年自我分化的情緒教育方向

青少年時期是自我分化的第二時期，這時候學校與家庭對青少年來說都是很重要的社會環境，兩者對青少年身心發展皆有相當程度的影響性。所以，在促進青少年的自我分化之情緒教育方面，教師可以分別從家庭與學校兩個環境中進行介入與教育。

#### (一) 家庭親職教育

情緒教育應帶進家庭教育之中，教師應催化父母與家中青少年一同改善過於黏結或疏離的親子關係，以出現成長的契機，重新有良好的家庭互動與親子關係，如此，才是治標治本的好辦法。



### 1. 協助家庭從自我分化的觀點檢視青少年情緒議題

依照上面自我分化理論來看，學生自我分化不佳所呈現的情緒或行為，受到家庭的影響很大，打從個體出生，與家庭的關係就是最密切的；在幼兒時期更以父母為榜樣，學習父母的行為、價值觀等等，直到長大成人，身上多少帶著家庭的影子。是以家庭系統的分化，直接影響個體的情緒適應與情緒表達能力(邱秀燕，民88)。從這些自我分化的理論及自我分化好壞對青少年情緒所造成的影響看來，都會發現自我分化與情緒是很有關係的，如果能協助家長從自我分化的角度檢視青少年的情緒議題時，將能提供家長另一種思考方式。例如：可以協助家長探討目前與青少年的親子關係是「關係過於黏密」或者是「關係過於疏離」，進而點出青少年的情緒與家庭自我分化、青少年自我分化之間的關聯。

由於過去社會與現今社會父母對子女的管教風格很不一樣，傳統社會中父母多採取嚴厲的方式管教子女，認為孩子就是自己的財產或者是有不打不成器的觀念，而這些都有可能使青少年無法好好發展自己的自主性。尤其，在許多研究中都發現，自主在中國人的眼中有可能會被解釋為大逆不道或不顧家等負面詞句，研究更指出自主對中國人而言有其文化議題存在(栗珍鳳，民87；吳佳寬，民91)，而此正可用來解釋中國人過於黏密的親子關係。然而，現今社會變化太快了，多數家庭都是雙薪家庭，父母疏於管教孩子或沒有花太多時間跟孩子相處，而非常容易產生親子關係疏離的情形。這兩種情形的過與不及，對於青少年的自我分化與其情緒方面的發展並沒有太大的幫助，甚至會對青少年造成負面影響，而致使其產生不良的行為(Daniels，1990)。舉例來說，過於黏密的親子關係，可能會導致父母無法對青少年向外發展提供支持與鼓勵，而青少年也一味的黏在父母身邊，沒有自己的想法與意見；或者，會因為家庭的高度焦慮與情緒依賴，而產生自我保護並做出情緒截斷的舉



動，這些都讓家庭成員間的溝通與互動浮在表面上，無法進行深入的談話，尤其，而過於疏離的親子關係，則讓個體在青少年時期無法正常發展此時期應培養的任務（如：親密關係），而需要花很多的時間在解決這些情緒議題。

## 2. 針對不同親子關係的家庭給予提醒與建議

對於關係過於黏密的家庭中，教師應該提醒父母給子女更多向外發展的空間，並且改善青少年的焦慮與依賴，這樣對於培養青少年的自主性是有幫助的。而對於關係過於疏離的家庭中，教師則可提醒父母的管教方式，可多用支持鼓勵來取代責備或控制，讓青少年與之拉近距離，能夠與家庭有良好的互動與關係。再者，由於青少年的焦慮、依賴或疏離等情緒反應的確跟家庭有關(邱秀燕，民88)，所以，在與家長溝通時，教師除了去肯定家長對青少年子女的關心並同理其辛苦外，也應反映家長過度的負面辭句或是控制行為，都會讓青少年喘不過氣來，很容易就會有緊張的家庭關係，而造成青少年不穩定的情緒反應；此時，也應提醒家長對青少年採取適度的開放，多傾聽他們想說的，而為彼此的角色與關係做新的詮釋，平衡彼此親密與青少年自主，以產生合宜的家庭界線(黃慧雯，民90)。而當家庭中能夠有這樣的進步與接納較多青少年的聲音、且能適時給予青少年恰當的關心時，將有助於青少年發展明確且成熟的自我感，以及穩定的情緒系統(Sabatelli & Marzor, 1985)。

## (二) 學校情緒教育

由於青少年是處於第二次自我分化的時期，除了會受到家庭的影響外，在此時期與青少年關係密切的莫過於教師及同儕。如何有效運用教師的專業及其影響力，在青少年與同儕中實施適當的情緒教育，而讓青少年對自我與別人的情緒能夠有更進一步的學習與認識，是重大課題之一。而教師可在針對對青少年自我分化課題上可進行的情緒教育包括：

### 1. 幫助青少年區分感覺與事實

這是自我分化中相當重要的一環，當青少年能夠清楚區分感覺與事實，不至於被情緒牽著走而忽略事實真相，如此，使青少年更能夠調和自主與情緒，生活重心可以放在尋找生活目標方面，而不是一直在尋求親密關係。當然，在協助青少年區分感覺與事實的過程中也包含協助學生：（1）察覺自己的情緒；（2）接納自己的正、負向情緒；（3）了解情緒失控的後果；（4）學習控制情緒、調整情緒(Seiffge-Krenke, 1999)。

### 2. 協助青少年覺察與家庭的互動模式

在協助青少年在覺察自我情緒的同時，也能學習覺察自己的情緒與家庭互動上之相關性，如此，將能增進青少年對自我的了解，開始發覺家庭與自我的關係，使青少年不至於在不良互動中受到情緒的過多衝擊，而做出不理性的行為，或者是一再地重複這種家庭互動模式(Papini, 1990)。

### 3. 學習溝通技巧與學習適當表達

良好的溝通技巧與適度的表達都是很重要的，當青少年能夠對自己的情緒、自己與重要他人的互動產生覺察後，若要產生更好的互動，有賴於學會新的溝通方式與適當的表達，才不會讓自覺流於形式化，或產生無力改變的感覺。所以同理心、我訊息、積極傾聽等等技巧的練習，都能夠讓青少年產生改變或者是與重要他人產生有別以往的新互動。

### 4. 同儕團體的人際場境練習

自我分化與人際互動有重要相關性(黃慧雯，民90；Grotevant & Cooper, 1986)。青少年在自我分化建立過程中，同儕也佔了相當重要的地位；教師在進行情緒教育時，讓班級相互營造出所需要的溫暖與接納，會是良好自我分化所需的條件之一。藉由團體、同儕的力量，來協助青少年學習調適別人跟自己的界限，產生更多的人際互動與調整的能力。將能促使青少年與家庭或於未來跟其他人的親密關係，能有更佳的



### 互動關係與情緒反應。

青少年的自我分化與情緒的關聯十分密切。對青少年而言，當情緒與理智無法平衡時，對青少年的影響，可能因為與人親密性過高導致失去自主性，或者，與重要他人的關係疏離、無法擁有良好的人際關係，凡此，都易造成青少年的情緒極度被動；甚至，在面對整個大團體或社會時，可能會因為情緒與理智失調，而鑄下永難抹滅的錯誤。故本文希望從探討青少年自我分化的觀點，提出教師能夠對家庭及學校實施情緒教育可以採用的一些思考面向，期能真正協助青少年能有良好的情緒適應，而能順利地完成自我相關的發展任務。♥



- ◎王嚮蕾(民83)。原生家庭父母自我分化與青少年自我分化、焦慮之相關研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版。
- ◎邱秀燕(民88)。青少年家庭系統分化、心理分離-個體化、自我發展及情緒適應之相關研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版。
- ◎洪進吉(2005，12月4日)。酒後鬧事一調戲吃火鍋女子引殺機。民視新聞。2005年12月11日，取自<http://tw.news.yahoo.com/051204/44/21qcg.html>。
- ◎栗珍鳳(民87)。大學生自我分化和心理社會發展之相關研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版。
- ◎高明薇(民84)。高中、職學生自我分化與因應方式、心理健康關係之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版。
- ◎陳恆光(2005，12月6日)。憂鬱大學生四成達臨界點。中央日報。2005年12月11日，取自<http://tw.news.yahoo.com/051206/45/21v1f.html>。

- ◎黃慧雯(民90)。大學生的自我分化、社會活動經驗與自我認定狀態之相關研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版。
- ◎賈紅鶯(民79)。父母自我分化、子女自我分化與子女適應水準之相關研究—Bowen家庭系統理論之驗證。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版。
- ◎張貝萍(民88)。單親家庭青少年自我分化、情緒穩定與偏差行為相關之研究。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版。
- ◎劉姿君(民82)。大學生自我認定狀態與其生涯決定程度及自我分化水準之關係研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版。
- ◎鄭青玫(民84)。後青春期末大學男生知覺之父母婚姻狀況對其個體化影響之研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文，未出版。
- ◎羅皓恩(民國94年11月15日)。親子專家建議父母與孩子多用心溝通。中廣新聞網。2005年12月11日，取自<http://tw.news.yahoo.com/051115/4/2j7u7.html>
- ◎ Anderson, S. A. & Sabatelli, R. M.(1992). The differentiation in the family system scale(DIFS). *The American Journal of Family Therapy*, vol. 20, 77-89.
- ◎ Bower, M.(1990). *Differentiation in the family system as it relates to bulimia and self esteem in female young adults*. Unpublished master thesis. University of Connecticut.
- ◎ Bray, H., & Williamson. (1987). Intergenerational family relationships: *An evaluation of theory and measurement, Psychotherapy*, vol. 24, 516-528.
- ◎ Bowen, M. (1978). *Family Therapy in Clinical Practice*. New York: Jason. Aronson.
- ◎ Cooper, C. R., & Ayer-Lopez, S. (1985). Family and peer system in early adolescence: New Models of the role of relationships in development. *Special issue: contemporary approaches to the study of families with adolescents. Journal of early adolescence*, vol. 5, 9-21.
- ◎ Daniels, A. J. (1990). Adolescent separation-individuation and family transitions. *Adolescence*, vol. 25 (97), 105-115.
- ◎ Gavassi, S. M. & Sabatelli, R. M. (1990). Family system dynamics, the individuation process, and psychosocial development. *Journal of Adolescent Research*, vol. 5, 500-519.
- ◎ Grotevant, H.D., & Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationships (a perspective in individual differences in the development of identity and role-taking skill in adolescence). *Human Development*, vol. 29, 82-100.





- ◎ Goldenberg, I., & Goldenberg, H.(2004).*Family therapy*. Pacific Grove, CA:Thomson Learning.
- ◎ Goldenberg, I., & Goldenberg, H.(2004).*Transgenerational models*. Family therapy. Pacific Grove, CA:Thomson Learning.
- ◎ Kerr, M. E. & Bowen, M. (1988). *Family evaluation: An approach based on Bowen theory*. New York: Norton.
- ◎ Lopez, F. G. & Andrews, S. (1987). Career indecision: A family systems perspective. *Journal of Counseling and Development*, vol. 65, 304-307.
- ◎ Papini, D. R., Farmer, F. F., Clark, S. M., Micka, J. C., & Barnett, J. K. (1990). Early adolescent age and gender differences in patterns of emotional self-disclosure to parents and friends. *Adolescence*,vol. 25, 959-974.
- ◎ Sabatelli, R. M., & Mazor, A. (1985). Differentiation, individuation, and identity formation: the integration of family system and individual developmental perspectives. *Adolscence*, vol. 20 (79), 619-633.
- ◎ Seiffge-Krenke I. (1999). Families with daughters, families with sons: different challenges for family relationships and marital satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 28 (3), 325-342.



## 個案研究 1

認識如何幫助情緒障礙的孩子—以躁鬱症為例

〉黃雪瑛

彰化員林農工輔導老師

### 以躁鬱症為例

在日常生活中，情緒起伏是每個人難免會經驗到的情況，但若學生的情緒紊亂常處於極端狀況，那麼此生很可能會被診斷為情緒障礙，何謂「嚴重情緒障礙學生」？依據「身心障礙及資賦優異學生鑑定原則鑑定基準」第九條所稱嚴重情緒障礙，指長期情緒或行為反應顯著異常，嚴重影響生活適應者；其障礙並非因智能、感官或健康等因素直接造成之結果。嚴重情緒障礙之鑑定基準如下：（一）行為或情緒顯著異於其同年齡或社會文化之常態者，得參考精神科醫師之診斷認定之。（二）除學校外，至少在其他一個情境中顯現適應困難者。（三）在學業、社會、人際、生活等適應有顯著困難，且經評估後確定一般教育所提供之輔導無顯著成效者。情緒障礙之病狀包括精神性疾患、情感性疾患、焦慮性疾患、注意力缺陷過動症、或有其他持續性之情緒或行為問題



## 認識如何幫助情緒障礙的孩子—以躁鬱症為例

者。

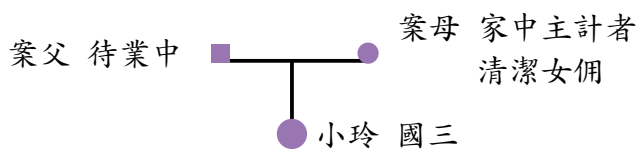
以往，我們總以為精神疾病離校園很遠，但是毫無疑問的事實是：隨著社會型態的變遷，生活步調多元與節奏迅速化、人際關係的複雜化與經濟的榮衰、社會價值觀改變等因素，不啻給人們帶來了另一無形的壓力，對莘莘學子何嘗不是如此；而情緒障礙往往是精神疾病好發的前奏曲。每一世代的文明演變，一定會給當代帶來各式各樣的問題，就教育的觀點而言，心理衛生教育的裝備，應該是當代人們的重大課題，做為現代的文明人，更應有義務去瞭解如何面對這些問題，再者，情緒障礙的學生常發生自傷狀況，越進步的社會越重視青少年的身心健康，所以教師必須有相關的基本概念，方可協助學生度過難關。筆者試以下列個案為例，探討如何面對情緒障礙學生：

### 一、個案緣由

一直以來，小玲都是班上的高材生。可是升上國二後，情況有了改變。小玲的行為變得怪異，她有時狂喜雀躍，精力充沛，有時卻無緣無故變得沮喪，自尊心低落。直至精神科醫生診斷出她有躁鬱症的徵狀，家人才明白她生病了。

小玲的病影響了她的學業成績，由於她對學習失去興趣，成績一落千丈。她愈來愈少與人交往，也沒有與朋友一起玩。雖然老師和同學都察覺到她與以前不同，但小玲的父母不敢把小玲的病況與診斷告知校方，害怕學校和同學都不接受她。

### 二、基本資料





## 認識如何幫助情緒障礙的孩子—以躁鬱症為例

### 三、個案家庭資料概述：

1. 小玲自國二下起即不時在上課中發出噓噓怪聲、吞粉筆、罵書包（例：我和書包有仇）胡亂揮舞（作法狀），扔紙飛機，國三情緒不穩頻率增加，因此情況日益嚴重。在聯絡簿常寫自己是白痴、窩囊廢，並表示父親也常罵她並叫她去死好了，自認有病想做腦波檢查，小玲有時覺得情緒低落，活著沒意思想自殺，在學校有3次想跳樓，自述在家會拿刀射牆，因此自國二下就醫起，被診斷為躁鬱症。
2. 案母常誇讚案表姊們學業高成就，就讀第一志願學校，但案父卻不時對小玲說讀書沒有用，只會浪費錢，希望她最好不要唸趕快出來做工，小玲認為爸爸在家裡沒地位像是傭人，媽媽只會賺錢，她才是家中最有能力與知識的人。
3. 小玲曾表示：「我的媽常以為，父母只要能養得起小孩，就很了不起了，卻沒有給我半點關心，出生在這樣家庭的小孩就算長大了，但在沒有任何關懷照顧下成長，也是個問題人物…」，案母認為小玲在國小時正常，上國中以後變得寡言，對校方關切案主情形時，多以在家無異狀回應。

### 四、個案問題概述：

1. 小玲自國二開始就診精神科，每月由案母去醫院領一次藥，由導師轉介來目前就讀學校的輔導室。
2. 小玲於情緒輕躁期時會開始重複怪異行為，也有更多新發明的念頭，抑鬱期則顯得無精打采、嗜睡、情緒低落、社交退縮，在班級裡只與少數一兩位同學有零星往來，多半時候顯得冷漠疏離，不與人互動。
3. 小玲自認為將考上第一志願，常在考卷上書寫自己是天才或資優生，對



## 個案研究 1

認識如何幫助情緒障礙的孩子—以躁鬱症為例

於非升學科目的作業與功課則常不顧或缺交；近日曾與案母發生衝突，並傳簡訊攻擊案母。

### 五、問題分析：

1. 小玲因母親的疏忽對其有強烈的憤怒情緒，會因為前一天在家與母親有衝突，隔天在學校就有脫軌行為出現，可謂符合家屬若有高EE(情緒表露Expressed Emotion, EE)或負向互動特徵者，個案的情緒疾患症狀也容易起伏，較不穩定。
2. 小玲國一時，案母為人幫傭，引發小玲對母親多年來疏離的憤怒與職業的嫌惡；同一時期在語言表現、人際互動上也出現了惡化現象。案母和小玲很少說話，一有互動，兩人常陷入「攻擊-反攻擊」的惡性循環，小玲常是這種互動的引發者。案母曾表示負擔家計的沈重之餘，還要忍受小玲的鄙視攻擊與言語奚落，強烈的無助與挫折感，使得案母情緒崩潰而哭泣。
3. 自我價值低落不穩定：小玲吸收了案母崇尚成績的價值，卻也常被父親對學習的貶抑造成相當大的衝擊，因此常陷入有時罵自己是白痴，卻又說自己是天才的矛盾中。案母工作換得全家溫飽，小玲卻覺羞恥而更形自卑，強烈的影響自我形象與概念，糾結上對母親疏忽冷漠的憤怒，此種情結，成為個案成長過程中的烙印。

### 六、輔導策略：

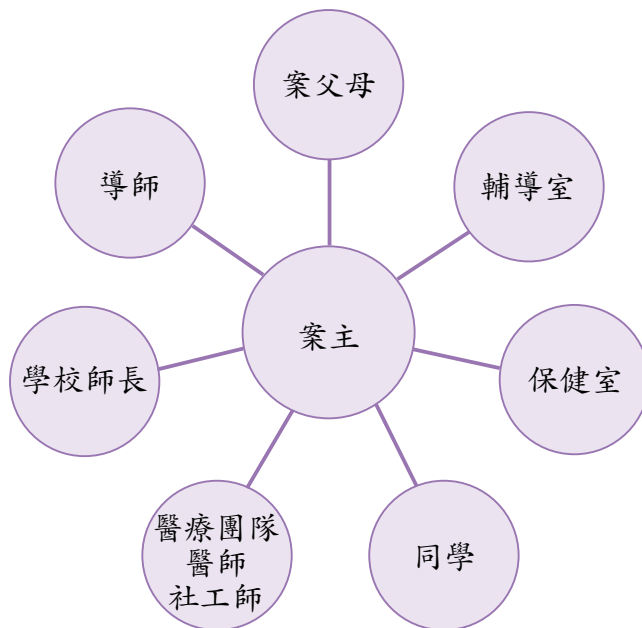
1. 連結資源管道
  - (1) 校外：建議案母帶小玲就醫治療、建議申請殘障手冊與津貼，減輕就醫經濟壓力。
  - (2) 校內：與導師討論案況並聯絡案母和通報保健中心護理師，邀請案





## 認識如何幫助情緒障礙的孩子—以躁鬱症為例

主較親近的同學成為助理，協助並隨時通報案況。



### 2. 催化團隊合作

- (1) 案主：由於案母於夜間工作，不瞭解個案在家情形，因此Co與小玲、案母共同與醫師會診，討論個案在校、在家適應情形，並回校與導師會商。
- (2) 案家：Co與醫師協商由社會工作師進行家族治療，因屢邀案父不果，故暫先協助案母面對現有困境進行家屬會談，增加其使用醫療資源能力。
- (3) 學校師長：提供相關諮詢，說明疾病的特性與病程，與患者的對應方式，降低教師們在教學上的不確定性與焦慮。
- (4) 班級輔導：在班上同學對小玲議論紛紛時，Co利用班會對全班同學



## 認識如何幫助情緒障礙的孩子—以躁鬱症為例

進行心理疾患的衛生教育，講述簡易的應對技巧，讓學生學習照顧以及和不同的人相處，成為幫助案主的貴人，強調每個人都會因此有所學習和成長，減低疾病的污名化和對個案的傷害性。

### 3. 輔導諮商與介入

定期與個案會談，檢核情緒變化與服藥規律性以及在校在家人際互動情形。

次數	會談主題	諮商概要
一	建立關係	傾聽、同理、支持個案、收集資料。C1相當瞭解輔導室功能，也表示有意願定期來談其情緒困擾。
二	人際概況	C1在班上少與人互動，多與Co討論討厭的同學，並打算報復，Co檢核其真實與危機性，C1目前僅止於懷恨意念。
三	情感對象	C1暗戀隔壁班同學，常常提起對方。在與Co討論時，她表示只是暗中喜歡，不會有進一步的追求，這樣就夠了。
四	就醫史	C1一連換過3-4個精神科醫師，除了只是拿藥外，診斷也各自不同。Co與C1討論接受心理治療的可能性，C1表示同意Co代為留意安排。
五	求學成長過程	Co邀請C1以敘事方式來描繪其自小到大的成長過程，C1以其學業優異為傲，C1表示寧可在第一志願當瘋子，也不願在車尾學校當凡人，Co澄清成績對C1的價值與意義。
六	家庭互動	C1貧語，因此採用繪畫治療技巧表露其與家人互動情形。在其作品中，家中氣氛顯得冰冷停滯。

### 七、輔導結果

1. 小玲尋求專業治療，精神科醫師對青少年族群相當關懷，藥物服用與心理治療雙管齊下，每次近一小時的門診會談和主動來電詢問個案在校適應情形，加上個案反應不錯，足見已建立良好的醫病關係。
2. 小玲在校已有導師—同學—輔導室—保健室縝密的保護網絡，避免個案



## 個案研究 1

認識如何幫助情緒障礙的孩子—以躁鬱症為例

有異常的脫軌表現，任課老師也都予以寬容與彈性，也學會適時地關心與反映個案情形。

3. 為了控制病情，小玲需要服用精神科藥物。但疾病徵狀加上藥物反應，令小玲在課堂上難以集中精神。這時，小玲家長才明白，如果小玲得不到適當的支援，長遠來說，她根本無法學習。因此，他們決定與校方商討小玲的情況。為了協助小玲，校方在上課及學習方面作出特別的安排。例如：小玲有時精神欠佳或需要接受治療因而缺課，校方會彈性處理並協助她訂定學習的先後次序、為她量身訂造學習計劃，並緊密跟進她的學習情況。
4. 案母原本對學校的配合度很低，經過多次合作下，她已能主動與導師、輔導室聯繫討論案情，並準時地參加聯合門診，著實可貴。案母與校方合作順利定並期會面，監控小玲的病情和學業進展；一起商討以不同方法，協助小玲更有效地學習和與同學相處。得到老師與同學的理解，小玲的情況開始有了改善的跡象…

### 八、討論問題

案父是本案的隱形人，多次邀請仍未出現，家庭的生態系統難窺全貌，也許深藏不為人知的家庭秘密，對個案的幫助難免有所偏誤與遺漏，應如何改善？

### 九、檢討與建議

#### 1. 認識雙極性情感疾患

雙極性疾患(Bipolar Disorder)，這是以情感表現障礙為主要症狀的精神病。何謂躁鬱症呢？簡單來說，是情緒調節出現問題。而且病程中會有躁期及鬱期兩種症狀的表現，週期性的嚴重憂鬱，並交替出現躁狂



# 個案研究 1

## 認識如何幫助情緒障礙的孩子—以躁鬱症為例

時期，簡稱MDP（Mania-Depressive Psychosis）。

躁期時出現情緒高昂或過度興奮、多話、易怒、課堂上與老師出現不適當的互動應對；在恢復期時，常因躁期時之不智行為而感到後悔。相反地，鬱期則會出現憂鬱情緒、悲觀、失去興趣、食慾下降，甚至對未來有無望感，有自殺的意念或行為。患者大抵特徵都曾經歷過高亢與低落的狀態。患者處於高亢狀態時，就如同架設放大鏡，將患者喜怒哀樂的本質放大出來，有時愉悅的心情，成為誇大素材；有時哀傷的心情，轉為淒厲哭喊；有時強忍的怒火，卻燒成殺人動機。患者處於遲滯的低落狀態時，則失去原有應對週遭的活力，能量減損的軀體（如語言、思考及身體動作變緩慢、回答老師問題的遲疑時間增加、音量、抑揚起伏、話量、內容多變性等皆減少，甚至緘默不語），失去活力及勞累疲倦，懷疑是否能夠安然度過。雖然一樣是躁鬱症，但個體內心狀態、人格與生命故事，乃至於家庭、周遭環境有所不同，故教師得視個別的差異性來作因應調整。

	躁 期	鬱 期
自我價值感	自尊心高漲、認為自己很偉大（誇大妄想）	自尊心低落、無價值感、罪惡感
動機	興趣廣泛、愛管閒事、食慾大增	凡事缺乏興趣、食慾降低
精力	精力充沛	疲憊、無精打采
睡眠	睡眠需求顯著減少	難以入眠或終日臥床
活動量	活動量增加、不停工作、能言善道、滔滔不絕	活動量降低、行動遲緩、話量減少
思考	思考澎湃、聯想力增快	思考遲鈍、注意力不集中
社交	突然變得熱情慷慨	人際退縮
性生活	性慾亢進、性生活混亂	興趣缺乏



## 認識如何幫助情緒障礙的孩子—以躁鬱症為例

### 2. 教師如何因應

(1) 教學部分：在學校方面，教師需協調制度面無法顧及學生個別差異的缺口，除了讓學生建立一套被期待的行為規範外，更可避免讓學生因挫折與無助而對與學校之間有隔閡，提高學校教育對學生行為之約束力。為協助情緒障礙學生享有就學權利，協調是必要的。有些學生需要特別的教學方法，而另一些則需要在學習評估上進行調整。例如：

- 應留意學生有否出現不適，觀察他們能否跟得上學習進度，發閱資料清單和講義，以協助他們跟上進度。
- 找出能夠激發學生學習的方法和最佳的學習模式；例如：縮短單元長度因應學生之注意力長度、提供替代性學習方式、允許作業或考試調整、給予額外的時間作答試卷…等。
- 專注聆聽學生說話，與學生進行討論時，給學生足夠的私人空間及時間發言，不需擔心不能說完。

(2) 醫療部分：有些精神疾患乍看下不像有病，但也有些看來神情恍惚、孤僻害羞或狂躁不安。他們需要接受治療，而大部份患者在接受治療後，病情大多都可以緩解與改善。因為精神病的病徵和發病形式因人而異，因此學校及老師在出任何因應措施的決定前，可先諮詢該生的主治醫師。精神疾患的症狀或其對藥物的反應可能包括：體重變化、疲倦、精神不易集中、記憶力衰退和出席率不穩定。而對服藥的副作用可能影響學習效果，或顧慮同學們的異樣眼光而自行停藥，以及「生病、就醫、住院」的經驗影響自信與自我價值感，導致人際退縮與適應困難等等都是患者會遇到的真實處境。建議因應方法如下：

- 協助學生詳細記錄每日作息、睡眠狀況、用藥情形、情緒強度、人





## 認識如何幫助情緒障礙的孩子—以躁鬱症為例

際互動事件等，用來瞭解學生情形並提供醫師治療與調整藥物的參考。

- 鼓勵學生正向思考，要有積極的想法，例如從多方面或多個角度思考解決問題的方法。
- 鼓勵學生接受輔導，尋求協助。
- 未得有關學生同意前，不得洩露其病情，避免造成標籤效應。
- 在班上講解有關精神疾患的正確知識，制定支援策略與建立支援網絡，以協助生病學生。
- 提高警覺，當懷疑學生有自傷或傷人意念或行為時，須立刻通報求助。

### 3. 教師如何陪伴家長面對

學生父母在面對子女生病的事實時，因照顧子女而產生很多疑慮和困境。為幫助他們認識子女的病況及復原歷程，校方可以透過家庭訪問表示對學生的看重，同時也瞭解學生家庭環境與家人互動狀況；或邀請家長參與相關研習，提供有關認識情緒障礙或精神疾病、照顧技巧等資料，協助父母更能掌握子女治療的需求，協助其提升與患病子女之相處技巧，從而減低所遇到的挫折及壓力。另外如親職效能訓練也很有幫助，因為家人相處能以正向的思考與看待事情，學習從另一角度來賦予不同的正向意義與支持包容的家庭氣氛，是患病子女相當需要的穩定力量。教師亦可提醒家人避免過度給自己壓力，適度的給自己空間休息與調適，並且妥善運用社會各種資源，尤其是特殊教育與精神醫學。總之，讓家長感受到教師願意一起來共同面對疾病的邀請，強調是學生遇到問題，而非他們的子女是問題學生，大多可以贏得家長的合作意願。



## 認識如何幫助情緒障礙的孩子—以躁鬱症為例

精神疾病絕非單一因素所致，是生物、心理、社會環境等多重原因的交互作用而產生，不利的生物條件如果沒有環境的配合，或是積極的預防性輔導，父母能因材施教，孩子情緒異常的發生率就會大幅減低。但是，社會學校甚至是家庭常忽略了這些潛在的高危險群，當他們在面對環境不利的刺激時容易產生不適應反應，長期以來所產生的問題多會造成誤解，因而容易造成師長、爸媽加以限制或處罰，甚至產生對立或失去耐性的態度，使得這些孩子在先天不足、後天失調的窘境下，問題行為越發加劇地惡化下去。因此，三級預防觀點的建立，如何落實一級推廣預防，次級治療預防，三級癒後預防的實務工作，更是刻不容緩的要務。

從輔導實務觀點來看，隨著時代快速的變遷，當精神疾患流行病學的發生率衝擊個人時，更需要心理健康專業人員來幫忙提供正確知識，專業助人工作者也要與時俱進，擁有特殊知識，可增進諮商歷程，提供個案更好的服務，更容易掌握各種問題與狀況。

在該案中，運用了團體輔導、個別諮商、家族治療、醫療單位等社會資源，以期對協助案況，有全面性的視野與療效，這樣的個案，由於生理因素與家庭及環境負面因素的影響，的確需要持續的觀察與追蹤，才能達到降低疾病到最小傷害的效果，家庭與學校同學、老師和醫院的團隊合作，將是個案最有力的支持與希望的曙光。♥



認識如何幫助情緒障礙的孩子—以躁鬱症為例

小玲 的身心日誌

黃雪瑛製

週 ( 月 日)												
心 情												
服 藥	早	中	晚	睡								
睡 眠	很差	不好	普通	充足良好								
食	差	普通	正常	好 很想多吃一點								
整 體	很差	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	很好
今 天 最 常 做 的 事	讀書寫作業					今 天 最 想 做 的 事	1.					
	發呆						2.					
	睡覺						3.					
	散步						4.					
	看電視						5.					
	上網						6.					
	其他						7.					
今天想到什麼：												
今天想對誰說話：說什麼？												
今天有做什麼事嗎？												
其他：												



## 原住民國中生之憂鬱傾向初探

### 〉 陳素惠

國立彰化師範大學學生心理諮商與輔導中心專任輔導老師

台灣原住民占台灣人口總數不及百分之二，不僅在數量上很少，亦是處於文化、政治、經濟劣勢的少數族群（李亦園，民73）。許多學術研究或調查報告發現，原住民在社會、文化、與心理等層面多多少少都有問題（許木柱，民80）。隨著社會變遷的腳步，原鄉社會解組的發生，導致山地優良文化傳統未能延續，社會規範力量為之崩潰，而外顯適應問題，如男人酗酒、婦女賣春、青少年身心問題則因應而生（謝高橋，民78）。

原住民國中生較受矚目的問題如中輟、酗酒、從娼、父母離婚或單親、貧窮……等，無不影響其生活、學習、人際及生涯發展各方面的適應（師友月



## 個案研究 2

### 原住民國中生之憂鬱傾向初探

刊，民82）。許木柱（民76）研究阿美族青少年時發現，其在經濟、婚姻、學校調適方面皆較差，其中還包含了許多偏差行為與酗酒問題。以此而言，原住民青少年面臨相當多困擾及問題，其也遭遇不少心理、情感和行為困擾，因此，原住民國中生的問題非常值得關切。

目前國內關於的原住民國中生的研究，大部分仍以中輟或或偏差行為等問題為主，鮮少對其內在心理層面，特別是憂鬱傾向進行探討，但對原住民國中生而言，其所呈現出來的問題及情緒困擾，往往是憂鬱之下的反應卻難已被發現，而誤以為是偏差行為或適應不良（許木柱，民76），因此本文主要在探究原住民國中生憂鬱傾向之相關影響因子，並針對教育及相關領域提出預防產生憂鬱傾向之輔導策略與建議。

#### 一、「憂鬱傾向」之定義與淺介

憂鬱（Depression）是一種處於低調、悶悶不樂的情緒狀態，正常人或生病者都能有此種現象，只是程度上的差別（高桂足，民63）。Lazarus（1976）認為憂鬱是一個人感到所處情境是無助的，或認為自己沒有價值，而且自認必須對問題負責的一種情形。Powell（1983）認為憂鬱是一種複雜的感覺，包含無助感、低自尊，內心常認為會有不幸的事情發生。Birmaher、Ryan、Williamson（1996）以及Merrell（2001）也指出，青少年之憂鬱症主要特徵為出現憂鬱或悲傷情緒、對活動失去興趣、體重下降、睡眠問題、缺乏活力、缺乏活力、覺得無價值或罪惡感、難以思考或做決定、開始思考死亡、易怒、身體抱怨等。

本文將Depression定義為『憂鬱傾向』原因在於去除病理化的影響，因為本文的目的不在診斷，所以不用DSM-IV（APA,1994）的診斷標準來定義，





## 個案研究 2

### 原住民國中生之憂鬱傾向初探

文中所稱之『憂鬱傾向』的定義乃是指Peterson（1992）提出的定義，他認為『憂鬱心情』是一種複雜的感覺、情緒狀態、情感異常、廣泛的不快樂、或是焦慮等特質的現象。

Mufon與Moreau（1997）認為兒童或青少年之憂鬱反應與成人不同，青少年之心情可為易怒而非憂傷、活動力降低、無價值感或罪惡感、思考能力、專注力、或決斷力都有困難，甚至反覆想到死亡或自殺意念、計畫、或嘗試；同時可能出現社會退縮或放棄消遣活動、失去活力、社交技巧差、低自尊、態度悲觀，這些反應容易被誤解為偏差行為而非憂鬱，尤其對活動力強、學業成就較低的原住民學生而言，更容易被誤解成偏差行為反應。原住民國中生的憂鬱傾向既然值得被注意，那麼影響其憂鬱傾向的因素便要好好探討，下列便是一些憂鬱傾向危機因子的相關研究與文獻探討。

#### 二、生活壓力、壓力因應策略對憂鬱傾向之影響

對原住民國中生而言，正值人生發展階段中各方面變化最快的時期，除了要面對認知、社會關係、情緒、以及生理上的快速改變外，還要面對這些改變帶來的壓力等（Alva & Rydda de Los Reyes，1999；張錦裕，民91），而其生活背景可能同時包含低社經地位、低母語教育、較多的家庭人口數、次團體地位、以及父母失業或工作地位改變、教育與就業資源短缺等狀況，這些背景因素也將成為學生之潛在壓力與情緒困擾之危機因子（Alva & Rydda de Los Reyes，1999）。

適度的壓力對人有幫助，但過多或過少的壓力都會對人有害。壓力會引起許多生理反應，若生理反應是慢性長期或無止盡的，就會導致疾病的產生，一旦壓力引發負向情緒時，這些情緒會改變人的生理狀況，甚至導致疾病（Greenberg，1993）。陳柏齡（民89）指出國中生的憂鬱傾向雖不太嚴重，但不同性別、年級國中生之憂鬱傾向有顯著差異存在，同時國中生的憂鬱傾向與



## 個案研究 2

### 原住民國中生之憂鬱傾向初探

客、主觀生活壓力的高低有密切關聯，研究也發現國中生的生活壓力與失敗容忍力可預測部分憂鬱傾向。

Seiffge-Krenke與Klessinger(2000)則提出，壓力因應策略是預測憂鬱的最佳指標，具有憂鬱症的青少年比一般人更常使用逃避策略。Gonzales、Tein、Sandler與Fridman(2001)則發現積極因應壓力可以降低憂鬱症狀的發生，這點可以保護學生免於家庭壓力的影響。劉若蘭、陳淑惠(民88)研究發現，原住民學生面對壓力事件時，壓力越大，憂鬱與焦慮程度便越高；然而，過度或僵化地使用因應策略來降低憂鬱或焦慮情緒時，反而使憂鬱或焦慮情緒有增無減。

### 三、文化因素對憂鬱傾向之影響

李亦園(民68)認為原住民青少年之壓力與偏差行為和文化差異有關。文化、族群、低社經地位，少數族群及遷移等之間的互動對健康行為都會帶來決定性的影響，而且彼此之間會有相關。Muller與Parcel(1981)及Rutter(1995)認為文化、族群、低社經地位，少數族群及遷移互相影響之下，對不同族群的青少年產生獨特的健康危機，所以危機因素會隨著不同少數族群而有差異。

### 四、父母婚姻狀況與家庭社經地位對憂鬱傾向之影響

原住民學生經常出現中輟行為，其家庭之共同特色為家庭環境無法提供孩子一個有利成長與足夠的學習空間，隔代教養盛行與父母婚姻解組影響學生心理層面，家庭成員之間也缺乏緊密的情感互動，因此原住民國中生的實際身心狀況並未被家庭所看重(游聖薇，民91)。

蔡嘉慧(民87)發現生活壓力愈大的國中生，其憂鬱傾向情形愈嚴重。其中，父母管教、學校生活、課業問題、身體生長、生涯發展、課業問題等對國中學生的憂鬱傾向情形具有預測作用。鄭照順(民86)認為社會支持較多的青



## 個案研究 2

### 原住民國中生之憂鬱傾向初探

少年，表現較少的沮喪情緒與越軌行為。反之，高壓力下的青少年，知覺受到較少家庭與社會支持，易呈現較多情緒症狀及較多的越軌行為。

劉若蘭（民87）研究發現，護專三年級原住民學生的自尊與家庭支持，明顯高於一年級學生，但憂鬱症狀比例也高於一年級，顯示三年級學生雖然對自我能力與家庭關係較有信心，但仍沒有學習到適當的方法來調適壓力，而使得憂鬱、身心症狀增加；研究也顯示情緒因應較差、偏差行為較多而支持較少者，均會導致焦慮反應增加。此外，自尊與家庭支持均和憂鬱情緒成負相關，意即自尊越高、家庭支持越多者，憂鬱情緒越少。

#### 五、不同年級與性別差異對憂鬱傾向之影響

近年來，罹患憂鬱症或憂鬱傾向的人口比例越來越高，憂鬱症會發生在任何年齡，其中女性患憂鬱症的機會大約是男性的兩倍。陳柏齡（民89）則發現不同性別、年級之國中生其生活壓力感與憂鬱傾向皆有差異存在，而憂鬱傾向與客、主觀生活壓力的高低有密切關聯。

閔肖蔓（民84）研究原住民國中生主觀壓力時發現，原住民國中生個人基本變項如「性別」、「年級」、「親生父母同住狀況」等向度會影響生活適應，其社會支持的滿意程度，會因主觀壓力程度的不同，而對生活適應產生不同的緩衝效果。

鄭照順（民86）認為對國中生而言，男生有較高的青春期壓力，女生有較高的自我期望壓力；至於高中生的生活壓力則大於國中生，其中以高三壓力最大、高二壓力次之、再次是國三，而且「生活壓力」、「家庭與社會支持」等向度對憂鬱身心症狀有預測作用。

Essau、Conradt與Petermann(2000)研究西方社會青少年憂鬱症頻率、發生率、以及社會心理的損害時發現，17.9%的青少年罹患憂鬱症，其中以重鬱症為最多，佔了14%；低落型憂鬱症最少發生，佔了5.6%。各類型憂鬱症中，



## 原住民國中生之憂鬱傾向初探

女生的比例明顯高於男生，年齡14—15歲之間發生憂鬱症的頻率最高，且女生仍明顯多於男生，大約是男性的3到4倍；最明顯的性別差異是在14歲之後，每項比較中幾乎都顯示憂鬱傾向有性別差異。

Kovacs、Obrosky與Sherrill(2003)研究發現，憂鬱症狀與性別有關，但憂鬱症之復發率男女則無顯著差異。董氏基金會（民91）公布的憂鬱症調查發現，我國15歲以上的民眾，約有9%有憂鬱症傾向；女性憂鬱傾向較男性為多，約是男性的1.8倍，性別差異在憂鬱傾向上的影響可見一斑。

綜合上述文獻可以知道，原住民國中生有許多導致憂鬱傾向潛在危機因子，並對其造成直接或間接的影響，因此，針對原住民國中生憂鬱傾向之預防提出輔導策略是有必要的。

由於原住民國中生之憂鬱傾向常被誤判為偏差行為，在此必須強調預防原住民國中生形成憂鬱傾向之重要性，並特別針對原住民國中生在個人心理健康能力的提升、強化社群與宗教信仰功能、與推動校園輔導工作等三方面的輔導工作，提出之具體的輔導措施與建議，其建議分述如下：

### 一、個人心理健康能力的提升

#### （一）提升原住民國中生對生活壓力的覺察

根據蔡嘉慧（民87）、陳柏齡（民89）、張錦裕（民91）、Alva與Rydda de Los Reyes（1999）；Seiffge-Krenke與Klessinger(2000)等人的研究可知，不論原住民國中生或一般學生，其生活壓力感與憂鬱傾向會有相關。因此，建議原住民國中生應瞭解自己究竟面臨什麼生活壓力、而且瞭解壓力造成的影響為何，如此才能夠真正發揮因應策略的功效，



## 個案研究 2

### 原住民國中生之憂鬱傾向初探

否則過多的因應策略只會淡化問題根源，無法有效解決問題。因此，建議原住民國中生在解決生活壓力前，可以先增加對壓力感的覺察，平常可以多與師長或朋友懇談自己的困擾，請他人給予澄清及回饋，這將有助於瞭解自身真正的壓力來源以及待解決之問題，使壓力獲得抒解，不至於形成憂鬱情緒。

#### (二) 善用正向壓力因應策略的優勢

Gonzales、Tein、Sandler與Fridman(2001)提出正向的壓力因應策略可降低憂鬱症狀的產生，而原住民國中生較常使用正向的壓力因應策略，這是面對壓力時的一大優勢，甚至是超過一般平地學生的。因此，建議找出適合自己且具有效果的因應方式為佳。一旦原住民學生找出自己的正向因應優勢時，便不容易使用偏差行為如：抽煙、酗酒、蹺課、飆車等方式來抒解壓力，或以此展現憂鬱而被誤解為偏差行為，這將有利於改善原住民在這些憂鬱及衝動行為上比例較高的情形。

所以，建議原住民國中生在面對憂鬱傾向時，可以繼續多使用正向壓力因應策略，尤其是有利於解決問題的方式，而非使用看似正向但實質上對問題解決沒有太大幫助的策略，並且鼓勵多方面嘗試解決問題的方法，以發展適合自己且有效之壓力因應策略。

#### (三) 注意心情變化與自我情緒監控

劉若蘭（民87）發現原住民學生是具有憂鬱傾向的，只是憂鬱傾向與一般學生相較，並無明顯偏高；基於原住民國中生之憂鬱傾向常以易怒、暴力或偏差行為等面貌出現，容易被認為是行為問題而較難發現是否被憂鬱傾向所困擾，加上男生又比女生更難抒發或表達情緒，即使女生之憂鬱傾向有比男生高一些的趨勢（閔肖蔓，民84；Kovacs、Obrosky & Sherrill，2003），男生仍要注意自己情緒變化。

所以，重視自己的感受並且懂得為情緒找出口是重要的。為此，建





## 原住民國中生之憂鬱傾向初探

議原住民國中生可以學習作情緒方面的自我監控，透過相關情緒管理課程或團體活動進一步瞭解自己的情緒狀態，增加及早發現自己情緒困擾的覺察力，當發現自己憂鬱沮喪以維持一段時間時，便要提早尋求幫助。

### 二、強化社群與宗教信仰功能

#### (一) 家庭支持系統的建立

鄭照順（民86）、游聖薇（民91）發現家庭互動、父母婚姻狀況優劣及家庭社經地位高低等，會對原住民國中生中輟狀況產生影響，也直接或間接影響學生的情緒管理與發展，這也顯示出家庭關係對原住民國中生而言的意義更勝於一般學生。家人往往是生活中重要的情感支持來源，且家人關係的和諧與互動有助於調適壓力或抒解情緒困擾，因此建議原住民國中生可以經常與家人分享生活經驗或是所遇困擾，請求家人的支持或提供意見，也讓家人彼此間藉此增加彼此的信任感、增加互動及連結的機會，使家庭氣氛可以更融洽、家庭功能也被提升為原住民學生的主要幫助來源，而非僅靠學校老師的關注或輔導來提供支持，如此將會更有助於面對生活壓力。

#### (二) 加強社群連結

基於原住民國中生之家庭關係普遍冷漠不穩固，而原住民傳統社會中是習慣過群體生活（Alva & Rydda de Los Reyes, 1999；張錦裕，民91），因此加強部落的社會連結，可以使部落社會功能提升，讓關懷、教育、支持等不止在自己的家中發生，而是在整個部落生活中展現，透過部落的連帶關係來補強家庭功能的不足，好讓原住民國中生情緒及身心受到充足的關照。

此外，教育單位對部落可進行整體性親職教育、心理衛生教育等，



## 個案研究 2

### 原住民國中生之憂鬱傾向初探

借重社會連帶的力量，倡導壓力調適與身心健康方面的問題成因，使其落實在生活中，再透過集體的轉變對原住民國中生各方面帶來潛移默化的效果。

#### (三) 加強宗教信仰之集會功能

原住民人口中約有98%是信仰基督教，宗教信仰在部落社會中是很重要的一環，是其生活一部份，擁有宗教信仰的人其自尊也較高，高自尊對情緒管理是有影響的（劉若蘭，民87）。因此，不妨嘗試透過教會或其他宗教的教育功能、心靈慰藉功能、社區聚集或活動中心功能等，除了提供原住民國中生一個正當休憩場所外，也經常聚集年齡相近之同儕一起參與多項活動，促進同儕的互動與交流，這將有助於發展原住民國中生之人際關係，並且進一步發展自尊與族群認同，使其有情緒支持與抒解的管道。因此，可鼓勵原住民國中生可以更多地參與宗教活動，在其中建立人際互動網絡，同時學習宗教信仰教導之正向的價值觀及信念，這將有助於協助其發展較正確的自我概念，提升其較穩定之情緒支持的環境與來源，對其情緒抒解有正向功能。

### 三、推動校園輔導部分

#### (一) 提升自我概念

陳素惠（民93）發現對國中生而言『自我概念』是能夠預測憂鬱傾向的重要指標，因此建議學校可以注重原住民國中生的對自我的觀感與看法，提供有系統的認識自我的課程，協助其進行自我探索，進而尋求正確之自我認同。

此外，原住民學生喜歡跟同族的同學在一起學習或參與活動，這點有利於正向自我認同的發展，而平地生對原住民學生偶爾有歧視或排擠的現象，也是老師們應該注意的部分，因為人際關係、人際互動相關議



## 個案研究 2

### 原住民國中生之憂鬱傾向初探

題會影響青春期學生之自我概念，這點也提供了一個可以加強輔導的介入點，值得導師及輔導老師做為參考。

#### (二) 重視預防教育

原住民國中生的壓力因應方式尚不成熟至足以解決生活壓力，且可能為憂鬱傾向之潛在危險群（Mufon & Moreau, 1997），因此學校應以『預防』的概念加強原住民國中生之輔導，避免原住民國中生成為潛在憂鬱傾向之高危險群，所以在憂鬱傾向發生前，便加強正確壓力因應的使用，並且協助學生懂得利用資源或求助，不以逃避現實來暫時忘卻壓力。

此外，也以「賦能」（Empowerment）為主軸，找出對原住民自身對壓力、壓力因應及身心健康之有利條件、甚至有些條件是一般平地生所缺乏的，因此可以強化這些條件的使用，讓原住民國中生不被弱勢看待，而是能以自身的資源自助助人，讓不同文化之間的優勢之處可以取其優點互相學習。

#### (三) 重視多元文化的輔導

李亦園（民86）、Muller與Parcel（1981）及Rutter（1995）發現文化對心理衛生與健康會產生影響，所以學校等重要的教育環境不應以單一標準衡量學生，而應以多元文化的觀念，將原漢學生兼容並蓄，發展以多元文化為主軸的諮商輔導模式，這一點在原住民重點學校尤其重要，多元文化不僅侷限在種族方面而已，其中性別、宗教等也都是多元文化的一部分，更是在學校輔導向度必須多加注意的。

此外，性別差異在憂鬱傾向上極具有意義，因此學校在設計輔導課程或活動時，必須考慮的不同性別的需求，使男女輔導方式有異，而各年級輔導方式也需不同，在輔導活動課程中，可以針對這些差異來設計，以增加預防、教育跟倡導的作用。



## 個案研究 2

### 原住民國中生之憂鬱傾向初探

如同過去政府常對原住民進行抽煙、酗酒、衛生等方面的教育宣導一樣，關於原住民學生的憂鬱傾向方面，政府及學校單位可針對其現況進行全面性宣導，同樣是以預防的概念來著手宣導計畫，並以原住民部落的社會連帶關係為主軸，使家庭、學校、部落三方面可以一起配合執行倡導工作，讓原住民國中生使用自身資源，並且學習落實在生活中，使原住民國中生可以有效覺察壓力、正確使用壓力因應略、並管理憂鬱情緒，做好自我照顧的工作並有效降低習得無助感、偏差行為或潛在憂鬱的產生。♥



- ◎包威爾(Powell D. H.) (民85)。適應心理學：人生週期之正常適應。(俞筱鈞編譯)。台北：中國文化大學(原著1983出版)。
- ◎孔繁鐘、孔繁錦編譯(民88)。DSN-IV精神疾病診斷準則手冊。台北：合記。
- ◎李亦園(民68)。社會變遷中的台灣高山族青少年問題—五個村落的初步比較研究。台北：聯經。
- ◎李亦園(民73)。山地社會問題。楊國樞、葉啟政主編，台灣的社會問題。台北：巨流。
- ◎高桂足(民63)。心理學名詞彙編。台北：文景。
- ◎師友月刊編輯部。(民82)。立法院關切中途輟學及雛妓問題。師友，82年8月號。
- ◎許木柱(民76)。阿美族的社會文化變遷與青少年適應。中央研究院民族學研究所專刊乙種第十七號。
- ◎許木柱(民80)。弱勢族群問題。楊國樞、葉啟政主編。台灣的社會問題。台北：巨流。



## 原住民國中生之憂鬱傾向初探

- ◎陳柏齡（民89）。國中生活壓力、失敗容忍力與憂鬱傾向之關係研究。高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- ◎陳素惠（民93）。原住民國中生生活壓力、壓力因應策略與憂鬱傾向之相關研究。國立暨南國際大學輔導與諮商研究所碩士論文，未出版，南投縣。
- ◎張錦裕（民91）。學校情境中影響台灣原住民族國中生族群認同因素之探究—以花蓮地區阿美族為例。台灣師範大學公民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- ◎葛林伯格（Greenberg, J. S.）（民84）。壓力管理。（潘正德譯）。台北：心理（原作1993出版）。
- ◎游聖薇（民91）。中輟與家庭—台東市三個原住民國中女生的個案研究。台東師範學院教育研究所碩士論文。未出版。台東市。
- ◎閔肖蔓（民84）。原住民國中生主觀壓力、社會支持、與生活適應之研究—以台灣北部泰雅族為例。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版，台北市。
- ◎劉若蘭（民87）。護專原住民學生身心活適應追蹤研究。學生輔導雙月刊，55，130-142。
- ◎劉若蘭、陳淑惠（民88）。專科生壓力因應策略模式與憂鬱症狀之關係性研究摘要。學生輔導雙月刊，63，126-142。
- ◎蔡嘉慧（民87）。國中生的社會支持、生活壓力與憂鬱傾向之相關研究。高雄師範大學教育學研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- ◎鄭照順（民86）。高壓力青少年所知覺的家庭、社會支持及其因應效能之研究。高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄市。
- ◎鄭照順（民88）。青少年生活壓力與輔導。台北：心理。
- ◎謝高橋（民78）。台灣山胞遷移都市後適應問題之研究。行政院研究發展考核會委託研究計畫。
- ◎Alva,A.S. & Rydda de Los Reyes .(1999). Psychosocial stress, internalized symptoms, and the academic achievement of Hispanic adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 14(3), 343-358.
- ◎Birmacher,B., Ryan,N.D., Williamson,D.E., Brent.D.A., Kaufman,J., Dahl,R.E., Perel,J., &Nelson, B.(1996).Childhood and adolescent :A review of the past 10 years. Part I.





## 原住民國中生之憂鬱傾向初探

*Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 1427-1439.

- ◎ Essau, A.C., Conradt J., & Petermann, F.(2000). Frequency, comorbidity, and psychosocial impairment of depressive disorders in adolescents. *Journal of Adolescent Research*.
- ◎ Gonzales, A.N., Tein, J.-Y., Sandler, N. R., & Fridman, J. R.(2001). On the limits of coping: Interaction between stress and coping for inner-city adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 16, 372-395.
- ◎ Kovacs, M., Obrosky, D.S., & Sherrill, J.(2003). Developmental changes in the phenomenology on depression in girls compared to boys from childhood onward. *Journal of Affective Disorder*, 74, 33-48.
- ◎ Lazarus, R.S.(1976). *Patterns of adjustments*. New York: Oxford University Press.
- ◎ Merrell, K.W.(2001). *Helping students overcome depression and anxiety*. New York : The Guilford Press.
- ◎ Mufson, L., & Moreau, D.(1997). Depressive disorders. In R.T. Ammerman & M.Hersen(Eds.), *Handbook of prevention and treatment with children and adolescents* (pp.403-430). New York: John Wiley.
- ◎ Mueller, C.W. & Parcel, T.L.(1981). Measures of social-economic status: Alternatives and recommendations. *Child Development*, 52, 13-30.
- ◎ Peterson, A.V., Compas, B.E. & Brooks-Gunn, J.(1992). Depression in adolescence: current knowledge, research directions, and implications for programs and policy. *Working paper commissioned by the Carnegie Council on Adolescent Development*, New York: Carnegie' Corp.
- ◎ Rutter, M.(1995). *Psychosocial disturbance in young people: Challenges for prevention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ◎ Seiffge-Krenke, I. & Klessinger, N.(2000). Long-term effects of avoidant coping on adolescents' depressive symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 617-630.



## 個案研究 3

觀看情緒的思與教

### > 陳秀蓉

輔仁大學心理系教授

心理學家都同意情緒具有複雜的性質，而情緒的發生，都與情境刺激下所引發的變動有關，而變動的因素含生理反應、感覺、認知和行為反應四個層面，包括Izard(1977)指出的情緒三成分：神經生理—生化面(Neurophysiological-Biochemical)、動作或行為—表達面(Motor or Behavior-Expressive)、主觀—經驗面(Subjective-Experiential)，以及Lazarus(1991)提及的第四個成分即反應的準備性或意圖性。

在神經生理—生化反應部分，Stein, Leventhal和Trabasso(1990)指出當情緒被外界或內在刺激激發時，體內會有多項系統處於活絡狀態，包括腦部皮質電



## 個案研究 3

觀看情緒的思與教

反應（Electrocortical Reaction）、自主神經系統反應（Autonomic Reactions）及運動神經系統的反應。以生氣為例，生氣時我們容易覺察到全身的生理喚起像腦子漲漲的、肌肉緊繃、臉部漲紅、血壓上升及心跳加快等。

在動作或行為—表達面方面可說是情緒的感覺與運動，這部分可是最精彩，因為人們可以直接觀察到，在自然刺激下，人會有自發性的臉部表情與身體表達，隨著不同的情緒，人的動作表情各有不同，奧斯卡金像獎得主他們精湛的動作表情，維妙維肖地刻畫劇中人的喜怒哀樂，較多是刻意性的表達，與我們這邊提及的自發的表達是不同的。Ekman（1984）借用照片與錄影帶來分析記錄人在快樂、害怕、生氣、驚訝、悲傷、厭惡及興趣面部表情、動作表達各有其不同特徵，其中生氣的表達多半是負面且強度最強，容易引起自己與他人很多的不舒服。

在主觀—經驗方面指的是當刺激引發情緒後，個人可意識到的經驗感受。這是相當內在的經驗，需要個人親自陳述，才能明瞭他或她的情緒。以生氣為例，當同學在眾人面前嘲笑你剪了又貴又醜的髮型時，你應該會有內心的想法與生氣的感受，說出自己內心生氣的經驗，例如：氣對方怎麼那麼批評自己，或氣對方不給自己面子，這部分通常是想的越負面、越不具建設性，生氣的心情就會越強。

第四個成分是指特定的刺激情況下，當情緒被引發後我們傾向會做出回應或行動，例如他人不尊重你，言語辱及你的自尊，你頓感生氣之餘，你會想要罵他或也做些什麼讓他難堪，因為做了些事，可以減緩或平衡該刺激情況帶給自己的不適當的影響，這種因情緒而導致人促動內在意圖，並想做一定的反應抒解情緒之特性可說是人在因應情緒時的成分，這部分有可能是適宜的反應也可能是不適宜的反應。

事實上，當情緒被刺激所影響時，前面所說的四個成分幾乎同時作用，同時影響個人。然而引發不同情緒的因素除了與外在或內在情境刺激有關外，個



## 個案研究 3

觀看情緒的思與教

人對情境的評價與關心的差異，更是決定人們經驗到的情緒類性。而事實上每一種情緒都扮演適應環境的功能。以生氣為例，Lazarus(1991)認為生氣是人們最具影響力的情緒種類之一，當個人對刺激做出外在要求是在反對自己、冒犯自己時，我就會出現生氣情緒，並會企圖面對或逃避這種衝突，當人們會評估應付的可能性是不具威脅性的，我們可以直接對生氣對象做回應，但是若回應會帶來負面後果，往往就會逃避或壓抑，暫時避免自己受進一步的傷害。所謂適應性的情緒是指，例如若是個人生氣的程度符合實際刺激引起的程度，這時生氣是一種狀況提示，用以協助個人應付情境帶給自己的負面刺激。但是生氣情緒既快且強，很容易出現認知上的過度評價，對他人的行動反應強烈，如言語或生理攻擊他人導致他人痛苦，或是過度壓抑憤怒，氣自己無能，這些行為就是不適應的特徵，持續下去會導致個人身心不適。

雖然不適應的情緒影響自己，例如許多人覺得低潮、憂鬱，可能深覺悲慘、煩亂，易怒，寂寞不被人瞭解，精疲力竭，連重新上緊發條重新開始的力氣都沒有，但是總是有可以抒解的方式，有時候當你開始想也許就在轉角之處，有些什麼驚奇之事等著你，深呼吸或釋放情緒的包袱，從不同的角度看事情，這些都是可以是調整情緒的做法，簡單介紹幾種從情緒特性上進行情緒調節的方法：（1）調節生理心理的失衡，（2）調節個人認知想法、改變主觀感受，（3）選擇適當因應行動以解決問題等三方面著手。

當生氣、憤怒、不安時，人的生理處於過度激發狀態，但是當個人是沮喪、憂鬱、傷心時，生理是處於過度抑制的狀態，此時針對生理激發的程度，如果朝向適合性的調節角度來看的話，過於激發的情緒，我們透過放鬆以減緩自己過強的生理心理激發，若是過度抑制的情緒，則適度的喚起將有助於心情的提升與動機力的升起。因此，管理情緒層面，首先可以從調節生理心理的過度或不足的反應開始，例如漸進式肌肉放鬆的練習，可以藉由拉緊與放鬆肌肉的節律，讓自己透過生理的調節，獲得適當的生理喚起。此係由學者Jacobson



## 個案研究<sup>3</sup>

觀看情緒的思與教

發展而來，共分為八項動作，每一項隨著漸近的肌肉逐步拉緊之動作，再控制到逐步放鬆，最後可以做到自我調節肌肉的緊張與放鬆。其他如靜坐、冥想、運動都能協助調節立即或慢性情緒造成的生理失衡。

但是，情緒的元素中單僅就生理喚起的適度調節，並不一定完全能調節控制情緒，因為情緒主觀感受與個人對事件認知有極大的關連，因此，古人常說景由心生，當你惆悵的失戀日子中，看出去的事情總是灰色的，怎麼也走不出情感的禁錮，但是，如果你肯轉念，亦即，若你不再認為失戀是痛苦的開始，快樂的終點，而是覺得失戀是痛苦的終結，快樂的開始，那你的情緒可以得到適度抒解。心理學家像Ellis(1962)就提到人們常想些不夠現實、不合邏輯及不具建設性的想法影響自我情緒，他教導人們要懂得辨識、偵測、挑戰自己不合理信念，或將不合理轉向合理信念，以達成情緒管理；或是Beck(1995)提到人的信念常過度自動化思考，例如：用全稱的方式說：我這輩子已經完蛋了，或很武斷的說：我這麼差有誰會喜歡我？別擔心，Beck提醒說可以詰問自己，我真的就因為這件事而一輩子就玩完了嗎？我真的這麼差，而沒有一個人喜歡我？回答後，個人的心情可能就轉好了一些。也可以找一個反例說服自己，自己其實並不糟糕。

情緒的調解另一個方式就是問題解決，Bandura(1989)認為相信自己有能力解決問題的人，在困難的情境下，會更有效率，並保持冷靜分析與思考的能力。特別是在生氣的情境中，冷靜下來，看看真正發生的事情，想一想成功的解決之道為何是相當重要的。但是一個人若是在平時能注意自我的效能，將有助於立即經驗下的因應，因此隨時透過成功的問題解決可能會培養更多的自我效能感，有助於臨場的表現。但是當人們處在人際關係有關的情緒問題時，建議使用適當的社會技巧可以傾聽他人的心意，可以傳達友善，有時我們可能說得太多而太少聆聽，留在自己主觀的認定上，又沒有給予那些非常想親近、討好我們的人一些正向的反應，這每一個情境都隱含著社會技巧是否有效運用。





### 個案研究3 觀看情緒的思與教

社會技巧訓練包括人際間的溝通(Hargie,1986；Mader & Mader,1990)，與別人的親近、自我揭露和自信，合宜的社會技巧將對人際適應帶來正向因應。

由於情緒覺察與生氣控制是如此的重要，國立教育資料館於94年度研製綜合活動教學相關影片時，特地將「生氣怎麼控制」指定為其中一卷（其餘兩卷為「有效的學習」以及「決策智慧王」，其簡介詳見文後附錄，其預定於95年中旬提供各校師生教學參考使用）。本影片拍製主持人為筆者，委員有周麗玉教授、曾慧珊老師等。影片主要的重點可分為三段，第一段為：「生氣從何而來」，主要導引生氣情緒的辨識與來源的覺察；第二段為：「辨識生氣的道理」，主要介紹合理情緒的內涵；第三段為：「有效的生氣管理」，重點在介紹生氣管理的步驟與適當的表達方法。本影片的內容，以中學生的生活為素材，相當生動，容易引發學生的討論，相當適合教師在進行生氣情緒之情緒教育課程時使用之。教師可以結合情緒的重要性與相關理論，配合著影片教學媒材的運用，以及相關教學活動的體驗，以促使學生在觀看影片之後，也能觀看自己的情緒，並能真正實踐生氣管理的行動於真實生活中！♥



# 個案研究 3

觀看情緒的思與教

單元名稱	內容簡介	備註	召集人
生氣 怎麼控制	<p>人為什麼會生氣呢？當我們生氣的時候該怎麼樣控制自己的情緒？該怎麼樣處理高漲的衝突？</p> <p>看似平凡的學校一天，卻隱藏了大大小小的衝突——琪琪的口無遮攔傷害了小雨的自尊，兩個好朋友幾乎反目成仇…而另一頭，弦斌、Q毛幾個男生也在籃球場上為了一個突發的小意外，差點和對方大打出手…！</p> <p>面對抓狂的情境和惱怒的情緒，其實是有方法可以處理的，在本片的劇情以及「教學演示」當中，學生們將會學到如何辨識生氣道理以及生氣管理的步驟，讓情緒危機有效地降溫。</p>	片長： 38分01秒	單元主持人： 陳秀蓉教授  委員： 周麗玉教授 曾慧珊老師
有效的 學習	<p>「學習」到底是什麼？</p> <p>在本片的劇情中，就讀國中的小潔和阿貴兩個姐弟身處一個三代同堂的大家庭，家中每一個成員，從阿公阿嬤、爸爸媽媽，及至於一歲的妹妹，每個人都</p> <p>在學習的道路上，每個人都都會面對一些挑戰；然而對於小潔和阿貴來說，國中繁重的課業困難重重，學習似乎就等於是上課和考試，他們心中有許多壓力和迷惘……</p> <p>究竟小潔和阿貴應該如何調整自己的學習方法？才能讓學習更愉快更有效呢？在本片後半段的「教學演示影片」中，將會得到很多很棒的方法和建議喔！</p>	片長： 33分51秒	單元主持人： 張景媛教授  委員： 王秀雲校長 李素珍校長 林小麗老師
決策 智慧王	<p>萱萱、鱈魚和嘉寧三位國中同學，在十年後的一次聚會中，分享彼此目前的工作現況，分別回想起個人國中以後不同的生涯決策經驗。國中希望當建築師但現在卻當會計的萱萱，對工作不感興趣且不滿意，在聽到紅豆餅店老闆的鱈魚及電腦工程師嘉寧的故事後頗受衝擊與觸動，決定重新抉擇，再努力往自己真正喜歡的方向前進。</p> <p>期透過影片媒體素材賞析，引發學生思考生涯決策議題的動機，輔以課堂前後的討論、活動，以增進學生對生涯決策重要性及面向之覺察與反思，俾利其未來生涯規劃與發展。</p>	片長： 29分19秒	單元主持人： 許維素教授  委員： 劉焜輝教授 韓玉芬老師 李慧貞老師



### 觀看情緒的思與教

影片總召集人：慈濟大學教育系張景媛教授  
詳細流通借閱方式，請洽國立教育資料館「教育資源服務中心」  
地址：台北市大安區和平東路一段181號（和平東路與溫州街口）  
電話：（02）2351-9090 分機117

- ◎ Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- ◎ Beck, J. S. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. NY: The Guilford Press.
- ◎ Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. In K. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 319-344). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- ◎ Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. NY: Lyle Stuart.
- ◎ Hargie, O. (Ed.). (1986). *A Handbook of Communication Skills*. New York: New York University Press.
- ◎ Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum.
- ◎ Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819-834.
- ◎ Mader, T. E., & Mader, D. C. (1990). *Understanding One Another: Communicating Interpersonally*. Dubuque, IA: William C. Brown.
- ◎ Stein, N. L., Leventhal, B. & Trabasso, T. (1990). *Psychological and Biological Approaches to Emotion*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.



## 個案評論 1

情緒的教育與輔導工作—論三篇情緒文獻之我見

〉 李佩怡

台灣師範大學心輔系教授

### 論三篇情緒文獻之我見

閱讀這三篇文獻，筆者以為應從陳秀蓉之「觀看情緒的思與教」讀起，再讀陳素惠之「原住民國中生之憂鬱傾向初探」，最後才讀黃雪瑛之「認識如何幫助情緒障礙的孩子—以躁鬱症為例」。這樣的安排幫助我們對情緒的理解，先由知識面到應用面，由教育面到輔導工作面。

情緒教育是什麼？老師通常以為鼓勵學生說出自己的感覺，以不傷害自己及他人的方式表達情緒，就是情緒教育。事實上，鼓勵學生表達他們的感覺，僅是淺層次的情緒教育。深入的情緒教育必須讓學生理解情緒的性質、認識影



## 個案評論 1

### 情緒的教育與輔導工作—論三篇情緒文獻之我見

響情緒的因素，進而能在個人有各種情緒經驗時，接納自己的情緒，適當的表達它，並且能具彈性的想法來轉化自己對事件的主觀經驗。

對於情緒的瞭解，可藉由心理學家對情緒的研究結果來幫助我們。在輔大心理系陳秀蓉教授撰述一文中，簡明扼要地提到情緒的四大成分，包括：生理反應、動作行為表達、主觀經驗，與反應意圖；以及如何應用這原理來做情緒的調節，她提出的方式有：調節生理心理的失衡、調節個人認知想法以改變主觀感受、選擇適當因應行動以解決問題。這些方法都能具體落實在我們個人的情緒管理上，提升我們的情緒智商。然而這些原理原則，若不經由創意的教學環境與教學設計，實無法引領我們的學生學習情緒管理與調適。

筆者個人認為學校的情緒教育，不是呆板地規劃「情緒教育週」，設計某些例行性的校園活動來進行，最重要的是在校園日常生活中去提倡情緒管理的無處不在，與提出具有創意的情緒調適之具體方法。例如：校園中綠地花圃按時令更換與美化，可令師生們耳目一新，甚至可在校園中開闢特殊的花園，以利師生們紓解情緒。以筆者曾經服務過國立台北護理學院為例，由於該校「生死教育與輔導研究所」的創意與推動，在校園中開闢「悲傷療癒花園」，花園中有眼淚池、有名家雕塑的流淚的人像、有遊玩沙療區、有由各類不同品種的樹所隔出小小空間，在其中設有座椅的談心區。受該校花園的影響，緊鄰的天母國小也成立具有類似的功能的花園。凡是有心於推動情緒教育於校園環境的教育家，都值得親訪這些學校，學習如何創造一個有助學生自然表露情緒的校園環境。

除了在校園中開闢可供師生放鬆舒緩其情緒的自然空間外，校園的鐘聲可改為美妙的樂音，甚至增闢音樂時光，利用午餐時間全校播放音樂，鼓勵學生們透過不同調的音樂品味情緒的高低起伏，學習覺察自己與他人的情緒感受。至於情緒調適的具體方法，則可利用週會或朝會時間，以演劇的方式，宣導面對不同的困境或處境，我們如何用多元彈性的思考來打開看事情的狹隘眼光，





## 個案評論 1

### 情緒的教育與輔導工作—論三篇情緒文獻之我見

學習用不同的方式來表達自己情緒等等。這些方式其實大部分的學校只要略做改變都可以做得到。總而言之，學校師長們要認識情緒的性質後，適度發揮創意，就可以創造出適合於該校環境的情緒教育的方式。

在學校輔導工作中如何協助憂鬱症或躁鬱症的學生，是輔導老師應具備的知能。雖然如此，在協助這類型情緒困擾的學生時，許多輔導老師仍常忽略了以多元文化的觀點來理解學生情緒困擾的背景因素，或是所提供相關協助時也容易忽略學生的文化脈絡，乃至於提出的輔導策略或協助方式不夠週延。

陳素惠撰寫「原住民國中生之憂鬱傾向初探」一文，是由多篇文獻彙整出原住民國中生的憂鬱症傾向有關的背景因素，並提出預防憂鬱症的輔導策略與建議。可貴的是本文所關切的焦點正是我國輔導工作者較為欠缺的文化脈絡的觀點，提醒我們與少數弱勢族群進行輔導工作時，我們的視框要進入到他/她們置身之處，在他們的文化脈絡中了解憂鬱症產生的背景因素，與提供吻合其文化脈絡的協助。

筆者認為過去國內的學校輔導工作，較欠缺由多元文化的觀點與態度來進行輔導工作的規劃與實施。原因很可能是由於輔導老師來自於漢民族的主流文化，又成為一位助人者的訓練歷程仍是處於同一主流文化（過去輔導與諮商系所多集中在北中南都市區），因此缺乏以多元文化脈絡的思維與視框。要具備多元文化的思維與視框來幫助他人並不容易，特別是在主流文化中成長的人，更容易失去對次文化或弱勢文化的敏覺度。回想起筆者曾與一位罹患憂鬱症的原住民大學生進行個別諮商的經驗，那次晤談在寒假的前夕，筆者詢問到她的寒假返鄉過年的計畫，因預期寒假期間案主返家可與家人團聚，以此為其情緒支持系統。沒想到案主卻說她們的新年已經過了（以元旦為新年，不過農曆新



## 情緒的教育與輔導工作—論三篇情緒文獻之我見

年），所以過年期間對她來說最好的安排是住進醫院接受治療。當時筆者心中非常訝異，一方面來自於這個新知；另一方面來自於突然認知到我與案主的世界存在著文化差異，而我卻一直以自認為理所當然的想法來為案主設想，這樣做是多麼地「文化盲目」呢！試問當輔導老師一點都不懂得案主成長的文化脈絡時，這樣的輔導怎麼能真正進入對方的世界，並能協助到他呢！

案主的情緒困擾當然與他的置身所在有極大的關連，作為輔導與諮商的助人者，我們不僅需要把自己放置到對方的文化脈絡下去理解案主的苦痛與掙扎，更需要時時覺察反思我們自己的文化偏見與理所當然的文化格局。如何得以做到？借用最近奧斯卡金人導演李安的經驗，筆者認為助人工作者需要讓自己的心靈空間留白，留白之處才得以讓相異的文化彼此相遇交會，留白之處才得以讓助人者覺察反思，留白之處才得以讓人性的普同感由差異的縫隙中被捕捉到、被理解到。

每每得知有憂鬱症的學生自殺、或是家長攜子自殺，或是受到罹患精神疾病的家人傷害等新聞，總是令我們嘆息。就學校輔導工作而言，我們要關心的不僅是罹患憂鬱症的學生本人，還包括這個家庭中的主要照顧者。因此，學校的輔導工作不能閉門造車，僅以輔導老師一人的力量來幫助憂鬱症的學生，反而要以個案管理的方式，協助患病的學生及其家庭能夠藉由不同的資源管道獲得他們所需要的協助，即協助案主與案家架構起他們可運用的支持系統。

黃雪瑛撰寫的「認識如何幫助情緒障礙的孩子—以躁鬱症為例」一文中，透過一個實際諮商的躁鬱症案例的說明，讓我們窺見到協助此個案，單是由學校的輔導室來接手是不夠的，還需要學校的導師、有關任課師長、健康中心、同學的同心協力；家庭中母親的配合協助；此外，更重要的是結合精神醫療體



## 情緒的教育與輔導工作—論三篇情緒文獻之我見

系中的醫師、護士與社工師的診斷與治療。

筆者認為在這個案例中，我們不能忽略家庭支持系統的建構。相信學校的輔導工作者都有相同的經驗，那就是學生的重大問題或困擾經常與其家庭系統狀態息息相關，經常案主在個別諮商過程中的改變與進步，會因為其重要家人的支持配合與否，而有關鍵性的差異。因此，我們不能輕忽如何引導案主的家庭逐步建構起他們家庭的支持系統，這個輔導諮商策略是重要的。

就以此文的案例作為說明，倘若案主長期能穩定地獲得母親正向支持與關愛，相信她的躁鬱症會逐漸獲得改善。但案母承擔了家中主要的經濟重擔、與照顧躁鬱症女兒的責任，可想而知，案母的情緒壓力必然不斷地在累積增加中。在文中提到案父為隱形人，多次邀請仍未出現，故可猜測母親的支持系統是缺乏的。因此，學校輔導老師可為案主的家庭系統去設法引進某些可用的資源進來，例如：社區里鄰關於低收入戶的協助資源、與宗教社群有關的經濟補助或支持網絡、母親工作單位的同事支持、醫療體系的診斷與治療（父親的精神情緒狀態），社區心理衛生中心的演講、團體與諮商等等，乃至於最重要的支持其實是，在案父母雙方的家族系統中找到可以提供支持的重要他人。這部分若幫助案父母建構出來，讓他們知道自己什麼困難可以去向誰求助，這樣便無形中增加了案主家庭系統的資源與活化的家庭的互動，進而對案主的直接與間接的助益更是長遠。

關於情緒教育與情緒輔導工作，本文僅就三篇文獻部分提出個人粗淺的見解。筆者試以簡短一語做為本文結尾——「情緒教育做得好，要從師長個人身教示範起；情緒輔導工作做得全，要從家庭文化脈絡去理解。」♥



校園精神疾病學生的處遇策略——對於「認識如何幫助情緒障礙的孩子：以躁鬱症為例」一文的評論

〉黃政昌

中國文化大學心理輔導學系助理教授

## 對於「認識如何幫助情緒障礙的孩子： 以躁鬱症為例」一文的評論

「認識如何幫助情緒障礙的孩子：以躁鬱症為例」一文，是描述一位國二女性學生因躁鬱症發病與輔導的過程，該案中作者（輔導人員）運用了學校資源（團體輔導、個別諮商、同儕協助）與醫療資源（藥物治療、家族治療、心理治療），在藥物的協助、家庭系統改善、學校老師同學的接納支持之下，案主的病情有所控制與改善。

事實上，校園精神疾病發作，甚至需要住院接受治療的，通常是「精神分裂症」（Schizophrenia）、「躁鬱症」或「雙極疾患」（Bipolar Disorder）和「重鬱症」（Major Depressive Disorder）三者居多，而且第一次發病通常是在15至18



校園精神疾病學生的處遇策略——對於「認識如何幫助情緒障礙的孩子：以躁鬱症為例」一文的評論

歲之間，這個年齡剛好是國二至高三的青少年階段，正值學習課業與人際適應的學校生活階段。所以如何把握這個治療的黃金時期，能做到防止病情惡化的三級預防(tertiary prevention)，將是校園心理衛生工作非常重要的領域。

筆者認為本文中，有二個非常不錯的輔導作為值得提出與進一步說明：

### 一、生態觀的資源檢核

作者首先，以生態觀點來看待個案所處的環境資源，這是非常巨觀、系統化的個案評估角度，可以更清楚有效的瞭解個案所處的環境與資源，這是在一般的個案輔導報告中較為罕見的格式。一般而言，生態圖的繪製可以加上「正向資源」（以“+”或實線表示）與「負向資源」（以“-”或虛線表示）的註記，這樣可以更清楚瞭解個案所處的資源與限制。例如本案中，正向資源為：導師的熱心協助、精神醫療的介入、輔導室的追蹤、同學的瞭解與接納；負向資源為父親的失業與對個案的疏離、母親的冷熱不一致的管教態度、國中的課業壓力、家中經濟收入不足、缺少親友的關心與經濟協助等。如此的生態圖，更可以提醒輔導人員或社工人員，提出更適合有效的處遇策略。

### 二、善用個案研討會的模式

本文中，可以看出個案國二發病時，導師、輔導室則開始積極的介入與輔導，並與家庭系統、精神醫療系統保持聯繫，隨時調整輔導與介入的策略，這是類似個案管理（經理）的服務模式，屬於相當完善的輔導流程。由於學校輔導人員通常是單方向的聯繫與追蹤，因此所承受的責任與壓力都是較重大的。因此，建議可以針對這樣的特殊個案召開家庭、學校、醫療系統的整合會議，





## 2

校園精神疾病學生的處遇策略——對於「認識如何幫助情緒障礙的孩子：以躁鬱症為例」一文的評論

亦即是「個案研討會」，理想狀態為每學期召開三次，期初是分析個案的問題成因、建立相關人員的輔導角色；期中是瞭解個案的病情改善與學校適應情形，適時調整輔導策略；期末則是檢討本學期各個輔導系統的介入成效，以作為未來工作的調整依據。透過此三大系統的整合，不但可以減輕學校個案管理人員的角色壓力，更可以有效的協助案主適應學校環境。

### Q&A

根據筆者協助教師輔導罹患精神疾病學生的經驗發現，教師們最常詢問或討論的問題如下，筆者透過Q & A的呈現方式，幫助讀者更進一步瞭解這些議題：

#### **Q1：校園中遇到罹患精神疾病的學生，學校和師長同學，該如何面對？**

沒有人願意生病，特別是心理的疾病，透過密集的藥物治療與心理治療，這些症狀都可以獲得一定程度的改善。然而他人的異樣眼光與拒絕排斥，卻往往是造成患者自暴自棄、人際退縮的主要成因，有時甚至導致案主情緒失控、病情惡化。因此，適時向班上同學澄清說明，藉機教育學生正確的認識精神疾病，避免因為精神疾病的污名化，而對案主或家屬造成二次傷害。如果教師與同學能夠真正瞭解案主生病的無奈與痛苦，這樣的覺察與態度就已經非常不容易，因為當我們真正瞭解時，我們就知道該怎麼去關心他們、協助他們了。

#### **Q2：學生在醫療系統治療期間，學校和師長同學，該如何和他們互動？**

在急性發作時，需要密集地接受藥物治療與症狀控制，台灣地區大部分的醫院都是在白天看診，特別是需要在每週特定時間複診，因此經常需要請同一天的假，而耽誤該科上課進度，這實在情非得已！所以，教師們請假過程中務必給予體諒、切勿冷言冷語。其次，由於藥物副作用，通常是「頭暈、噁心、腹脹、嗜睡」等，因此記憶、反應等認知能力，通常會變差，往往成績或出席



校園精神疾病學生的處遇策略—對於「認識如何幫助情緒障礙的孩子：以躁鬱症為例」一文的評論

狀況也有可能會日漸退步，請師長同學盡量給予協助、鼓勵。

最後，由於罹患精神疾病、曾經服用精神科藥物甚至住院過等因素都可能影響到案主如何重新看待自己，間接影響自我價值感與自尊心。而且常常覺得自己是異類而無法接納當下的自己，因而缺乏自信和同學互動，導致人際退縮與適應困難。有時，個性反而變得更敏感，容易過度在乎別人的用詞與評價，而導致言語衝突或人際困境，這些情形都需要更多的體諒與包容。

**Q3：學生「住院治療或在家休養」返校後，學校和師長同學，該如何繼續幫忙？**

導師可以藉機宣導澄清正確的精神衛生概念，進一步讓全班同學瞭解生病是不得已的，你我都不願生病或住院。進而邀請全班同學一起來幫助案主重新適應學校環境、早日康復。切不可消極因應或置之不理，而讓案主在班上自生自滅。導師也可以主動安排2至3位熱心助人的同學擔任小老師，主動帶領個案參與人際活動、協助個案補救落後課業與教導學習困難之處。

其次，課業上的適應將是個案返回學校中最直接面對的重要課題，由於請假住院或休學靜養、病情干擾及藥物副作用等因素影響，使得個案在學習的速度與效果上，大不如前；因此若繼續以一般學生的成績標準要求，則終將導致學生學習上的挫敗。因此面對此類學生個案的確需要提供「個別化教育方案」（I.E.P.），亦即制訂學生不同的學習目標與成績考核標準，切勿以一般學生標準加以要求。

「認識如何幫助情緒障礙的孩子：以躁鬱症為例」一文，結合了校內與校外資源，也整合家庭、學校、醫療三大系統，以提供案主最大的幫忙與協助，學校師長實在用心、非常難人可貴。所以，好的學校心理衛生工作，在「三級

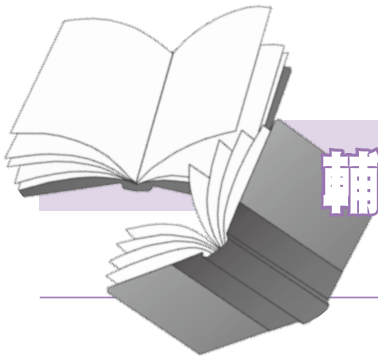


## 個案評論 2

校園精神疾病學生的處遇策略—對於「認識如何幫助情緒障礙的孩子：以躁鬱症為例」一文的評論

預防」方面，絕對不只是被動的轉介精神醫療單位處理，更應重視輔導資源整合與個案的後續管理，適時提供他們生活與學習上所須的特別協助。也唯有透過學校的關懷接納與正常的學生生活，青少年精神病患才有可能防止病情惡化或社會功能退化，進而恢復昔日生活與學業適應上的功能。♥





## 輔導文摘 1

大人該為孩子的不快樂負責嗎？

〉王淑俐

台北市立教育大學教授

# 大家一起來培養「樂觀」、「自信」的性格

最近有篇網路文章「鴨子與老鷹的對比」，以老鷹代表「樂觀」、「自信」，鴨子則相反。想必是「英雄所見略同」，我一連收到好幾位朋友的「轉寄」。於是，我將之轉化為演講題目--「鴨子變老鷹—讓孩子勞心勞力、自信樂觀」，與「大人們」分享及共勉。因為，子曰：「愛之能勿勞乎？」大人是否常因過度保護，而剝奪了孩子學習「如何生存」及「活得更好」的機會？或因過度悲觀，而否定了孩子潛在的「發展空間」？

一次，我在一所小學演講這個題目時，有位家長不同意我指稱現代家長供應太多，以致孩子變成「鴨子」的看法。他認為時代不同了，不能再拿從前的



我們與現代生活條件較好的孩子相提並論，這樣的對比並不公平。我們一味以為現代孩子是「草莓族」一經不起考驗，是否冤枉了孩子？草莓沒什麼不好！

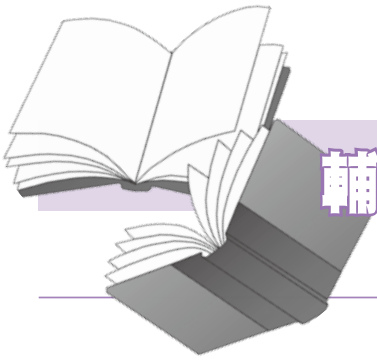
我想了一下，覺得這位家長說得也有道理；因為，孩子不是自願成為草莓的，而且，為什麼不能多看草莓好的一面？其實，許多大人自己也不夠堅強、不堪一擊，如何奢求孩子承受挫折、壓迫？所以公平的說法也許是：不要再拿鴨子、老鷹或草莓來打比方，就事論事，在下列兩種對比的態度上（前者屬悲觀消極，後者屬樂觀自信），我們通常選擇了哪一方？這樣的選擇會造成什麼結果？

#### 一、「這我可做不到」↔「我如何才能做得到」

不想做事的人，很會找藉口，卻不願將精力轉移至尋找解決的方法上。畢竟，把工作推掉比較簡單，承擔責任以後，就要做很多事，那多辛苦啊？「好逸惡勞」是人性的弱點，可惜天下沒有「不勞而獲」的好事。若想不工作卻又能享受，其後果多半是藉著「剝削」別人來滿足自己。「剝削」的做法明著即偷、盜、搶，但多數人則是找藉口，暗地裡把自己的工作推給別人。表面上佔到了便宜，實際上只在推卸責任這部份的功力提昇了，其他則一無所獲；而且還會破壞團隊合作的和諧氣氛，使大家都擔心要多做別人的事。

若能將焦點轉移至想辦法達成目標上，不但不必再對「要不要做」感到焦慮，還能將當中發生的任何問題，視為必然的過程及對自我的考驗，就能抱著「平常心」去面對及處理任何的阻撓及挫折。如此不但較坦然及輕鬆，突破困境後對自我會產生更大的信心，這種信心又鼓舞了我們迎接下次的挑戰。對於別人，可能是逃之惟恐不及的困難；對於有自信的人，反而成為求之不得的良





## 輔導文摘 1

大人該為孩子的不快樂負責嗎？

機。

### 二、「不敢冒險」 $\longleftrightarrow$ 「鼓起勇氣去做」

人們大都對未知及失敗感到恐懼，但若因而一直停留在「安全地帶」，固然不必承擔風險，但也永遠沒有進步的可能。而且「不進則退」，還會因故步自封、抗拒改變，而在環境適應上產生困難，甚至遭到淘汰。

如果鼓起勇氣去做，做了以後也許發現並沒有想像中恐怖，而且也可趁此機會克服內在的恐懼。對於恐懼的事物，在「平時」也許可以設法逃開它；可是面臨個人或他人性命之生死關頭時，若不能克服，就只剩死路一條。所以逆向思考可知，「養兵千日，用在一時」，情願利用平時來練習如何面對及戰勝恐懼，因為即使失敗了也無關緊要，還有重來的機會；也不要「書到用時方恨少」，結果一舉被恐懼所擊潰。

### 三、「在每個機會裡找問題」 $\longleftrightarrow$ 「在每個問題裡看見機會」

發現問題是件很容易的事，但若把精神都擺在問題上，而且只會空談及責備不如意的事。到頭來只剩一張嘴很會說，找藉口不做事更是一流；但卻不肯做事，連一次都不做，一定要做時也動作緩慢。更糟糕的是，習慣挑剔別的人，不僅不願意多付出，而且也不願意學習；因為怕暴露自己的不足，所以罵完後就趕緊躲藏起來，以免別人要他以行動來證明自己的「高論」。

若能不再責難別人，而將心比心並親身參與，則能了解「當家」的困難。若再能視問題為轉機，那麼不僅不怕問題，還能藉力使力。慶幸還知道問題所在，重要的是對症下藥，才能徹底解決問題，使自我及團體效能均得以提昇。

### 四、「遇事激動」 $\longleftrightarrow$ 「冷靜沉穩」

很多人一有小事就激動得不得了，喜歡在人背後閒言閒語，而且以為這樣



很好，要這樣做才會覺得快樂。其實是無風起浪、無濟於事，甚至是「成事不足，敗事有餘」。這種人不管別人怎麼告訴他要冷靜，永遠會激動的辯駁，就是不肯接受冷靜的可能。

「謠言止於智者」，真正有智慧的人只談正面的事，否則就保持沉默。不會大驚小怪，而能把握電光火石、極短暫的片刻冷靜下來，做出最正確的判斷。才能大事化小、小事化無，甚至化暴戾為祥和。不會隨著別人的情緒或外在情境而起舞，而能保持平常心，儘量從正面、自己能掌握的部分著手去做。

#### 五、「遲疑不決」 $\longleftrightarrow$ 「果決行事」

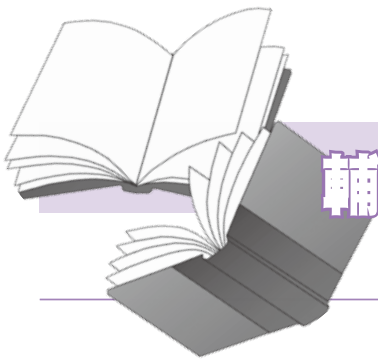
大多人花很長的時間做決定（顧慮太多、綁手綁腳），但做事時卻沒有三分鐘熱度（自我懷疑、急功近利）。因為沒有恆心及毅力，所以只是浪費時間，不會有什麼斬獲。由於有恆心的人很少，成功的路上同伴也不多。

有自信的人就不同，他很清楚自己的目標，所有的行動都朝著目標前進。即使失敗，也相信是成功之路必經的一站，所以欣然接受並能立刻改進，不會浪費時間在胡思亂想、自怨自艾上。行事非常果決堅定，只管行動、不怕打擊，也不會在意哪一天才會達成目標。

#### 六、「等待與依賴」 $\longleftrightarrow$ 「懂得負責，只取所需」

鴨子與老鷹最大的不同也許在鴨子等人餵，如果飼料不夠，牠會大聲叫。但也因為要人餵，所以只能活在一方池塘裡，哪裡也不敢去。一旦失去依靠，就只有死路一條。久而久之卻也把依靠及保障視為理所當然，不再想自己可以做些什麼改變現狀。

老鷹須靠自己覓食，非得飛得更高、更遠、更快不可，也因而可以到處遨遊。若不精進謀生的技巧，則無法順利過活；所以會不斷自我督促與成長，喜歡學習，會主動謀求改變。



## 輔導文摘 1

大人該為孩子的不快樂負責嗎？

現代社會自殺及重傷害事件頻傳，許多人一遇小事即很衝動，非要立即宣洩不可；結果不是自暴自棄、毀了自己，就是展開報復、置對方於死地。到頭來均付出極其慘痛、無法承擔的代價，或產生後悔莫及、無法彌補的後果。使得損失更大，也傷害了更多人，冷靜思索才知是得不償失。然而事件的當事人，多已「當局者迷」、「鬼迷心竅」，事情發生的當兒能「清醒」而「得救」的比率不高。所以要增進兒童及青少年的心理抵抗力，真正有效的教導時機是在平時、事件尚未發生時，實施策略如下：

### 一、「以人為鏡」、「借鏡練心」：

大人們平時可以新聞事件或他人的經驗為例，帶領孩子充分討論及演練，訓練孩子面對這些事件應有的認知、判斷與行動；屆時他們才有「正確反應」的機會。所需訓練包括：

- (一) 情緒控制：理性、冷靜、多思考，小不忍則亂大謀。
- (二) 獨立判斷：有主見，不人云亦云，能選擇及接受「成熟者」的意見。
- (三) 求助：尋求「有效的」協助（請「適當的人」出面或陪同一起處理）。

父母師長對這種「懸缺課程」（應重視而未重視的事），如：人際溝通、情緒管理、壓力紓解、分手處理等，應比對學業成績更為重視（考差了可以重考，生命卻不能重來）。平時即應多予「機會教育」，多找時間與孩子個別接觸及談心，才能了解孩子的問題，適時給予需要的協助。萬不可以批判、說教及放棄的態度「落井下石」，「同理心」才是孩子們最需要的支持。尤其要小心無意之間的言行（嘲笑、諷刺、貶低），對孩子造成的負面效應。平時要多閱讀、多研習、多請教，才有能力指導孩子；必要時應將孩子「轉介」給其他

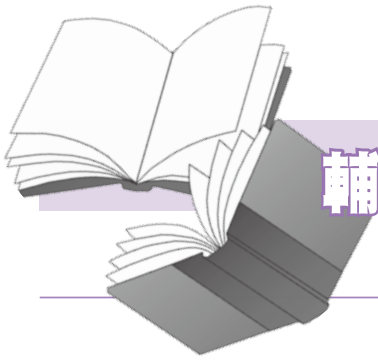


專家。

## 二、教導樂觀及堅韌：

悲觀是習得的，樂觀亦然。痛苦的人沒有悲觀的權利，樂觀之後更有責任「散播歡樂散播愛」。下列方法可使孩子們更加樂觀及堅韌：

- (一) 行為塑造法：培養春風般、有活力又令人舒服的外在形象。表情儀態方面如：熱情、微笑、眼神交流、表情豐富、肢體語言生動、與人適度的身體距離與接觸、姿態優雅。語音聲調方面如：聲音明亮、咬字清晰、音色悅耳、音調富於變化、親切有耐心、輕聲細語、尊重商量、富於熱忱（有精神）。微笑不難，建立微笑的習慣即不易。輕聲細語不難，不論任何狀況都能做到即不易。上述表情儀態及語音聲調必得養成習慣，才能擁有樂觀堅韌的形象。
- (二) 認知改變法：挑戰、質疑自己「不合理的」信念系統，將思考模式轉變為積極、正向、多元的思考。學習「愚公」的精神，相信「山不加高」，但「子子孫孫無窮盡也」，所以一定能將山移除。學習孟子所說「掘井」的態度，「掘井九仞，而不及泉」，不要隨便放棄，也許就只差「一簣」了，堅持多挖一個畚箕就會成功。改採策略式思考，因為「條條大路通羅馬」，這條路不通就換一條，不必鑽入死胡同。採取感恩式思考，對於好事壞事一律感謝，相信都是上天最好的安排。學習幽默思考，把壞事想成好事，把苦事想成趣事。超越自己及情境，對失敗有正確的看法，不因此自貶或逃避。培養實力、發揮所長，才能自我肯定，更加豁達。
- (三) 學習時間管理：以時間管理的正確觀念及技巧，更有效的達成目標，使成功與自信形成良性循環。加強自己的行動力，不空談，不懶散，不放棄。培養自己的恆心：從寫日記、閱讀、運動、學習樂器、讀英文等各



## 輔導文摘 1

大人該為孩子的不快樂負責嗎？

種活動的持之以恆，作為自我鍛鍊的工具。

### 三、大人的身教及鼓勵：

父母師長平時的身教，才是孩子「最有力的」情緒管理教材。是「示範」、「楷模」抑或負面教材？尤其是面對困境、處理危機的態度，更是孩子觀察、模仿的對象。下列策略可使孩子更樂觀自信：

- (一) 加強自己鼓勵、讚美及欣賞孩子的功力：讓自己成為孩子的伯樂，放棄完美主義，給予他們表演的舞台。
- (二) 更了解、接納及照顧孩子的身心需求：讓他有更好的外在及內涵，過程中要有耐心、不發脾氣、不說教。鼓勵孩子多行動、多嘗試，不怕失敗甚且歡迎失敗，以身作則示範「耐心」及「恆心」。陪伴孩子突破困境，逐步邁向成功（例如：課業、人際關係、兩性問題、自卑感等）。
- (三) 改變關心的方向：人生還有許多比課業更重要的事物，如：吃得健康、多運動、藝術活動、笑口常開、關懷別人、解決問題的能力等。

最高檢察署檢察官黃世銘的作家女兒黃宜君，於三十歲生日前夕（民國94年10月20日）在東華大學宿舍上吊自殺身亡（就讀創作與英語文學研究所二年級）。她在去年即曾以割腕、服安眠藥企圖自殺，因及時向校方求助而未釀成悲劇。黃宜君憂鬱症纏身多年，先前還在《野葡萄文學誌》開了「憂鬱症報告」專欄，赤裸裸的展示自己被憂鬱證所困的身心靈，其中還包括自殘的過程。她說：「我能用憂鬱症的身分來寫，表示我已經脫離那種困境；我藉由書寫的方式讓自己不要重蹈覆轍，希望這樣的寫作不要被污衊化、妖魔化，也希望有這樣困境的朋友，能夠得到共鳴。」

然而，從黃宜君的例子看來，她「高估」了自己，她週遭的人也「高估」了她。彭懷真（民94年）說：

「對大人來說，年輕孩子的挫折算不了什麼，不應該有激烈的情緒反應。」

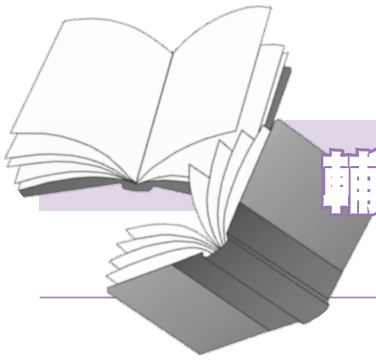




但別忘了，孩子根本就普遍是『心情欠佳』。父母失和、功課不佳、同學排斥、失去愛情友情等，固然是負面的刺激，影響情緒。卻還有更多長期的、隱藏的、難以啟齒、說不清楚的問題讓孩子『心情惡劣』。…千萬不要高估學生承受壓力挫折的能耐，千萬不要以『天將降大任』的心態操練孩子。」

教育部委託台大流行病研究所的調查發現（民94年）：11833名國小高年級至高職的樣本中，14.41%有過自殺意念，3.04%曾有自殺行為，8.66%重鬱症。而衛生署委託台灣憂鬱症防治協會成立的自殺防治中心，直至民國94年12月9日才開幕。由以上事實及數據可知，大人們為避免孩子走不出情緒的困境，還是得多多加油，為孩子的不快樂至少負起一半的責任。♥

- ◎彭懷真（民94年4月8日）。你可能不知道，孩子心情普遍欠佳。聯合報，A15。
- ◎14%青少年曾有自殺念頭（民國94年4月9日）。聯合報，C7。
- ◎穿越憂鬱文字海（民國94年6月24日）。聯合報，C6。



## 輔導文摘 2

從正向心理學淺談幸福感受的提升

### > 曾文祥

新竹教育大學心理諮商系研究生

每個人都在說：幸福似乎離我們愈來愈遠了，而生活的憂鬱指數也年年增高？為什麼時代進步給了我們「好的」生活享受，卻又讓我們如此「不快樂」呢？難道過好日子錯了嗎？還是其實幸福，也可以很簡單？

隨著時代進步，物質生活不斷的提升，可是人們的幸福感受似乎並未隨著增加；人們所擁有的物質環境，勝過從前年代，可是他們的幸福感受卻不見得高於早期年代的人們。李雪萍(民93)於天下雜誌「幸福城市大調查」的報告中提到：「變化急速的時代，壓力、徬徨、焦慮、不安如影隨形，安定滿足的生活彷彿離人們愈來愈遠，追求幸福已成為一種迫切的渴望。但愈來愈多人也發現，即使擁有更多的物質與金錢，並不能保證能因此獲得更多的幸福。真正的幸福，是遠遠超越於金錢之上，是一種對生活的整體滿意感」。那麼，支撐起「幸福」生活的因子是什麼呢？在此調查中發現，幸福來自八大面向，主要含括：未來潛力、人民富足、婦女友善、年輕活力、生活安全、環境美感、老

年安養與財政穩健。這些發現如同陸洛（民87）所提出的：「幸福是一種持續性的正面力量，是一種對生活的整體滿意感」。

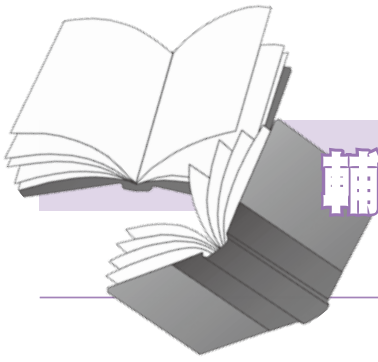
現在的人們，物質的選擇性多了，卻反而變得不容易滿足。Schwartz與Barry等人（2002）曾研究發現，物質的選擇性多與快樂、樂觀、自尊及生活滿意之間呈現負相關，卻與沮喪、完美主義和後悔之間呈現正相關。這顯示目前人們的生活，雖然在物質層面的需求似乎獲得了充分的滋養，然而在精神層面卻無相對的提升。如此矛盾點應如何面對與改善呢？

再者，教育絕非只限於「知識」或「技能」的教導，近年來卻因政策與社會發展強調「知識經濟」，使得教育的目的更趨向於「知識」的追求，而造成人們在知識與情意發展上嚴重失衡。在這樣的社會價值影響下，人們在課業或工作上雖有優異的表現，但因情緒處理能力明顯不足，反而直接或間接鑄成了許多無法挽回的悲劇。這是否說明，人生是痛苦的；還是，其實人生可以有不同的選擇？

有鑑於上述全球性的普遍現象，美國心理學界近幾年開始出現重大的學術轉向。原本一百多年來心理學談「疾病」治療，而今全球閱讀人口最多的心理學刊物《American Psychology》卻宣示，心理學將從疾病治療一壞的力量（Ill-Being）轉向推動幸福—好的力量（Well-Being）。心理學家相信追求幸福的動力，讓人與社會更有意義與價值（李雪萍，民93）。這表示過去的研究多從「補救」的層面著手，現在則開始引領心理學研究朝「預防」的方向前進。

到底什麼是「幸福」？中、西方的幸福有不同嗎？幸福是命中註定，還是自己可以決定？幸福感受是否有提升的方法？以下將分別說明之：

普世的價值下，幾乎每個人都認為西方人比較快樂，但事實果真如此嗎？



## 輔導文摘 2

從正向心理學淺談幸福感受的提升

在中國文化之中，因為集體主義與家族主義的影響，個體傾向追求眾人的幸福，所謂的「獨樂樂，不如眾樂樂」正是中國人幸福觀的最佳寫照（李清茵，民92）。另外，中國哲學在幸福層面上，所強調的是「和諧」的觀念，不僅是在人際上要和諧，亦要順著宇宙萬物運行，達到一種和諧的狀態（陸洛，民87）。而西方的幸福則較針對個人主觀的感受，注重自身需求的滿足，即是國外研究中所謂的「快樂」感受。另外，在哲學層面上，西方哲人則認為幸福即是善，因此若想得到幸福，則必須知覺善及實踐善行，讓自身理性能超越感性，以達到幸福的至高境界（黃資惠，民90），這與中國人追求集體幸福的價值觀是相當不同的。綜上所述，西方哲學上的思維，影響國外所謂的「幸福」，而中國人則似乎永遠把「和諧」擺在幸福感受追求的第一位。

在中國思想的影響下，從小受其薰陶的人們，似乎習慣了團體「和諧」甚於個人的舒適感受。難道，身為東方人的我們就得聽天由命，沒有追求自我幸福感受的權利？還是東方人的悲劇性格是不可能改變的？上述問題的答案，似乎隨著西風東漸而改變，而個人「幸福」感受也開始受到應有的重視。

( )

早期的幸福感研究，都是以人格、基因為研究的基本變項，因而產生了一批所謂「幸福感」的悲觀主義者，他們認為幸福感受是不可能改變的，幸福是命定的（遺傳、特質的不可變），其研究結論如下：

- （一）基因上的快樂定點—每個人的快樂有一定範圍，無法加以提升或改變。
- （二）享樂的適應—快樂感受隨著時間習慣化而最後回復至原有程度。
- （三）舒適感人格特質的長期穩定—不會因事件而有太大改變。

前一個主張全歸諸於天生基因的決定；而後兩個主張則認為快樂會回到自身的原來的狀態（Lyubomirsky, Sheldon, & Schkade, 2005）。若從此種觀點來



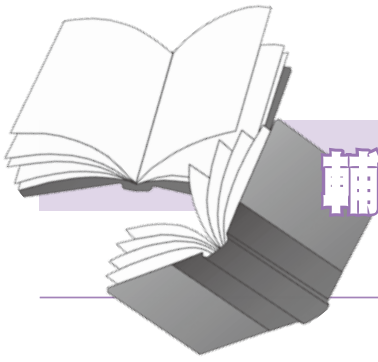
看，莫非提升快樂是不可能的嗎？

事實上，幸福感並不全然如悲觀主義者的所揭示的如此牢不可破，因為，後來尋求增進長期快樂感受方法的學者，他們認為：「幸福是可以提升」。理由是，現在一些研究都證明，快樂的是可以提升的。就如同美國在獨立宣言中宣示的：「每個人都可以為追求和獲得新的快樂而採取行動。」以下則是該派學生對快樂提升的論述：

- (一) 部分研究已成功藉由介入策略增加快樂，例如：鼓勵參與者追求有意義的個人目標、在日常生活中細數個人的幸福…等。
- (二) 認知與行為策略長期且有效地減少負向情緒和沮喪，這也暗指了提升長期快樂的可能性。
- (三) 研究指出，基因只是間接影響快樂罷了。因此，Lykken在2000年研究指出，減少基因影響可藉由「主動努力遠離問題的情境」或「避免不適應的行為」等方法來達成。
- (四) 「個人目標追求」的縱向調查指出，快樂可能可以持續地提升；而研究結果建議：以「個人目標」為基礎的新活動，首先可以提升舒適感，然後維持這樣的感受到一個較佳的層次，同時也使個人的活動維持在成功的狀態（Sheldon& Lyubomirsky，2004）。

此外，Lyubomirsky、Sheldon和Schkade（2005）的研究中更分析許多實證研究，歸納出快樂持續的決定因子，其中，基因解釋了50%變數，而環境則佔了約10%，而其餘的40%則歸諸於有意圖的活動，前述資料支持了「自願的努力」可以長期的增加快樂。換言之，改變個人的意圖性活動可能大過環境所能提供快樂增加的潛能。所以，追尋自己的幸福是「可行」的。在此前提下，什麼樣的因子促使幸福感受的產生？什麼方法又可以讓人們獲得它呢？





## 輔導文摘 2

從正向心理學淺談幸福感受的提升

決定個人感受的好壞，其關鍵點似乎在於個體對事件的詮釋方式。國外許多研究也都指出，一個人對事件的詮釋風格將決定其未來學業表現及情緒狀況，例如：Yu和Seligman（2002）研究發現，悲觀的詮釋風格與現在較高沮喪症狀的層級與之後的結果有相關，而悲觀的詮釋風格和負向生活事件對未來沮喪的症狀有很高的預測力。Nolen-Hoeksema等人（1992）發現，在兒童期的早期，負向事件預測著沮喪的症狀；而到了兒童期晚期，解釋風格開始成為沮喪症狀的顯著預測因子，可能單獨存在或與負向事件結合；當孩子沮喪了一陣子後，他們解釋方法不只會惡化，甚至即使在沮喪解除了之後，研究推測仍將他們歸為沮喪好發的危險群。同時，Nolen-Hoeksema et al.（1986）也曾在研究中指出，兒童對事件的解釋方式與現在沮喪的程度及學校成就相關，而且可以預測在一年中沮喪中的改變，沮喪同樣也可以預測之後的解釋風格。Peterson et al.（1988）在一個維持三十五年的縱貫研究發現：悲觀的解釋方式是身體疾病的危險因素，在成年早期出現的悲觀，可能成為中年或晚年不健康的危險因子。

相反的，Abbe等人（2003）的研究則指出，快樂的人比不快樂的人，傾向用正向的思考面對問題，無論在決定的過程、社會比較訊息的使用、自我投射、對事物的建構，快樂的人們傾向正向的認知，而且對情境及人們都給予較為正面的評價。

此外，在幸福感提升的研究中，又以「感恩」的相關方案介入者為多，因為「感恩」有三個功用，其被視為與道德相關的概念：第一，道德測量器的功能：例如，這個反應可以理解成一個人經由別人的好心，使自己得到幫助。第二，道德動機的功能：例如，它使得感恩的人對恩人或其他人表現出更多利社會的行為（Prosocially）。第三，道德增強的功能：例如，當表達出感恩時，



可以使助人者在未來有更多道德行為的表現（McCullough，2001）。另外，Emmons和McCullough（2003）提出，感恩可以引發其他正向的主觀經驗，在美國1998年的蓋洛普調查以美國青少年及成年人為對象，受調查者有90%指出，「表達感恩」讓他們感到「非常快樂」或「有些快樂」。對生活環境的感恩舉動，可能是個適應性的心理學策略，而且也是人們正向詮釋每日經驗的重要過程。而經常練習感恩的思考，應該可以提升心理和社會功能。

雖然感恩有上述的功能，可是，它該如何具體地應用於幸福感的提升呢？以下將介紹幾個相關的實驗及其實驗結果。

幸福感提升的研究中，以Emmons、Lyubomirsky及Seligman三個研究團隊的幾個實驗及實施方法最為簡要，不失作為日常生活中自我提升或提升學生幸福感受的好方法，因此，筆者在此作一個簡要說明與介紹：

### 一、Emmons和McCullough（2003）的感恩實驗與結果

第一個實驗，他們設計十週的報告，每週五件事，而受試者為大學生，分別被指派至感恩、爭執（使人困擾的事）和事件等三種情境中。之後，再經情緒、生理癥候、社會支持等量表測量，研究結果發現：感恩情境的學生產生較多的感恩，另外，助人行為的感恩反應與整體幸福感有很大的關係。最後，在感恩組參與者在整體生活上覺得比較好，而且對未來一週將面對的經驗有較樂觀的想法。每週好處的列表與更多正向、樂觀的個人生活評價、更多時間的練習和較少報告生理癥候有關。

第二個實驗，則是除了兩週持續日記外，還將第三種情境換為「向下的社會比較」（想自己比別人好的地方）。結果發現到，感恩情境仍明顯在十三



## 輔導文摘 2

從正向心理學淺談幸福感受的提升

天之中增加了正向的情緒。另外，研究中也建議，每天比一週才寫一次的方式有更多潛在的感恩產生。每天自我引導的感恩練習與較高的正向情緒有關。人們被引導重視別人給予他們的恩惠，因此可能報導報告更多助人或安慰他人事情。這研究也指出，利社會動機的產生是感恩的引導的結果。

第三個實驗，是持續三週的日記，有兩組情境，一組是感恩組，另一組是控制組，而控制組每天只是完成幸福感和整體量表的評量。實驗結果發現，感恩情境產生較多的正向情緒、較多的睡眠、較好的睡眠品質、較樂觀及對其他人互動的感受；另外，研究甚至發現，感恩策略的介入減少了負向情緒，也與一些相關研究的結果一致：感恩的特質較少與負向情緒有關。此外，感恩介入的效果特別在於「感恩的引導」上，故如何引導感恩，有其重要性。

### 二、Sheldon和Lyubomirsky（2004）的感恩實驗與結果

該團隊提出兩個快樂提升方案，用以持續提升大學生的快樂感受。這兩個介入方案是藉由鼓勵學生在日常生活中利用「善行」和「細數自己的幸福」來施行的，其細節如下：

「善行」：是一種行為的快樂提升策略，期待提升暫時的心情及長期的舒適感。施善行者開始視自己為慷慨的人，同時他們對幫助別人更有自信、有效能、可掌控和樂觀。另外，善行可以增加人緣，同時也會產生更多的欣賞、感恩及利社會的互助。其實施方式為：要求學生每週五次隨機的善行，無論是一天五件善行或是每週分散做五件善行皆可，而時間持續六週。這些行為是有益於別人及讓別人快樂。結果一天做五件善行，其快樂的提升最多，可能是學生所做的善行都只是小事，而將之散佈於每週的課堂中可能減弱他們的強度，或使他們善行的習慣消失。

「細數自己的幸福」：是一種認知上快樂提升的練習。Emmons和McCullough（2003）指出，在日常生活中練習感恩可以增加幸福感。其功能如



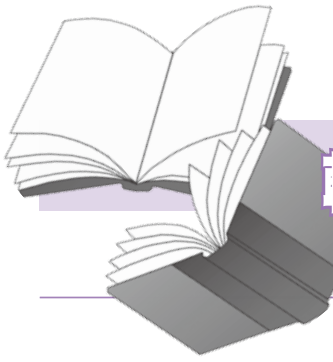
下：第一、感恩的思考促使正向生活經驗及情境的覺知，所以從個人的環境中便可以找到最大的滿足和享受的感受。第二、這樣的活動可以藉由盡量協助人們看到生活中好的一面，而直接與享樂適應的效果相互抗衡；第三、對有問題生活經驗再做正向的詮釋，增加處理的資源和強化社會關係；第四、感恩練習與負向情緒是不相容的，因此可以減少嫉妒、生氣和貪心的感受。其實施方式為：每週一次或三次「數數自己的幸福」的自我引導，持續六週。結果發現如下：第一、短期快樂的增加是可能的；第二，理想次數是重要的。總而言之，相對於控制組，經常表達感恩的學生隨著時間增加，其幸福感也隨之增加。但是快樂增加的證據只說明一週一次的學生是如此，也許一週幾次的練習讓學生產生疲憊，同時漸漸失去了新鮮感和意義。

### 三、Seligman (2002) 的感恩實驗與結果

Seligman (2002) 認為，要想大幅增加你的快樂，最有效的辦法就是做「感恩拜訪」。意思是寫出感謝他人的話-任何你想感恩的對象-然後去造訪對方，再當面讀出這封感恩信。其驚人之處在於，就算只做過一次這種行為的人，事隔一個月之後，還是明顯快樂得多、比較不沮喪，但是三個月之後就無效了，但持續更久的辦法是每天花點時間寫下三件很好的事、好在哪裡。

綜合上述幾個實驗，其共同概念都是藉由正向的詮釋，以獲得內在感受的正向改變，而實驗結果也佐證了這樣的論點，為使在教學現場的教學者或父母親得以利用簡易的方式提升自我及孩子的「幸福感受」，因此，筆者在此整理出三個簡易的方法：

(一)「觀功念恩」：請學生每日觀察別人的恩惠，感念別人的功勞，並於每



## 輔導文摘 2

從正向心理學淺談幸福感受的提升

週寫下，對感謝的「人」、「事」、及「對事件的感受」的日記二則。

- (二)「善行日記」：請學生每日做一件善行（幫助別人的事），並於每週寫下，「幫了誰」、「什麼事」，以及「助人後的感受」的日記二則。
- (三)「感恩拜訪」：學生除了寫下對他人的恩惠、功勞的感謝外，於書寫後尚需當面向他人「說」出感謝，並於每週寫下，「感謝誰」、「什麼事」，以及「向他人道謝後的感受」及「他人的回饋」的日記二則。

上述方法看似容易，但仍有以下原則需注意（Sheldon & Lyubomirsky, 2004）：

- (一)對於學生的日記應給予回饋—「正向鼓勵」傾向，以維持學生書寫動機。
- (二)書寫的變化性：起初，書寫對象固定，如採取每二週不同對象的方式來施行，且關係是由親而疏，父母、師長、同學與兄弟姐妹及眾人，共計八週，待書寫方式習慣後，再讓學生自由選擇。
- (三)書寫次數的決定：在考量其實施需以日記-自我主觀想法的表露進行，也為了避免學生寫日記容易引起厭煩，而造成反效果，故筆者在參考上述實驗及教學現場的實施狀況，建議以每週兩次為佳，以避免學生的產生書寫上的倦怠感。
- (四)社會支持的角色：「同在一條船上」的感受可以使群體更有動機去從事一件事。因此，人際間的支持可以在「提升快樂」活動的開始及維持時有一定的助益；此外，社會支持也和心理幸福感有重要的相關性存在；以一個群體或有相近的人相互支持的意圖性活動可能比單獨一個人努力產生更大、更持久的快樂。故方案以班級為單位來推行為佳。
- (五)習慣性活動的角色：實施方案時不必要刻意改變平常的活動。在日常生活中開始的「活動」—可以幫助個人持續地去實行。故將方案於新學期開始不久之後，融入平常作業中，將使學生視為平常生活的一部分。





(六) 影響參與者接受方案的因素：參與者參與活動時的態度—「自我支持」的產生是很重要，因此，可以儘可能提供多樣性選擇；若無法有多樣選擇，則要做有意義的合理化。所以，在學生參加快樂介入方案時，不要用「命令語句」告訴他們一定要做什麼，而是鼓勵他們「盡力去做，便是最大的成功」。

最後，筆者認為，幸福感受可以提升，也可以學習。誠如《不斷幸福論》書中揭示，「情緒是無意識的，但感受是有意識的」，這意味著感受是可以藉由認知的改變來加以控制的，另外，「正面的感覺會讓腦內的神經連結生長，而快樂將會隨著這些新的連結一起出現」(Stefan,2002)。所以，利用認知及行為的感恩策略，於日常生活中找尋「觀他人的功勞、恩惠」的事物，「主動幫助需要幫助的人」，並能將「感謝化諸言語，當面向對方道謝」，那麼幸福就像是美國作家Josh Billings所說的，「假如你曾追尋到幸福，你可以了解，那就像一個老婦人急著尋找她遺失的眼鏡，卻發現它好端端架在自己的鼻樑上」(何權峰，民92)。因此，幸福可以很簡單，因為它就在你、我身邊！♥

◎李清茵（民92）。**家庭互動行為、心理需求滿足、關係滿意度與幸福感之相關研究**。屏東師範學院/教育心理與輔導學系碩士論文。

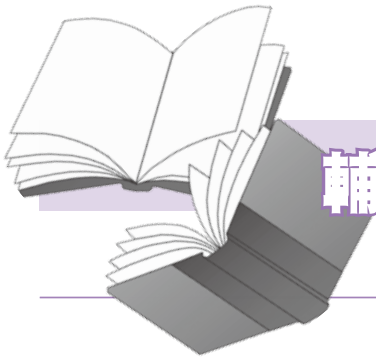
◎李雪萍（民93）。幸福城市大調查。**天下雜誌**，307，132-143。

◎何權峰（民92）。**幸不幸都是福**。台北：高寶國際。

◎陸洛（民87）。中國人幸福感之內涵、測量及相關因素探討。國家科學委員會研究彙編：**人文及社會科學集刊**，8卷，1期，115-137。

◎黃資惠（民90）。**國小兒童幸福感之研究**。臺南師範學院國民教育研究所碩士論文。

◎ Abbe, A., Tkach, C., & Lyubomirsky, S. (2003). The art of living by dispositionally happy people. *Journal of Happiness Studies*, 4, 385-404.



## 輔導文摘 2

從正向心理學淺談幸福感受的提升

- ◎ Emmons, R. A. ; McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality & Social Psychology*. 84 (2), 377-389.
- ◎ Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131.
- ◎ McCullough, M. E. ; Kilpatrick, S. D. ; Emmons, R. A. ; Larson, D. B. (2001) . Is gratitude a moral affect?. *Psychological Bulletin*. 127 (2), 249-266.
- ◎ Nolen-Hoeksema, S.; Girgus, J. S.; Seligman, M. E. P. (1986). Learned helplessness in children: A longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style. *Journal of Personality & Social Psychology*. 51 (2), 435-442.
- ◎ Nolen-Hoeksema, S. ; Girgus, J. S.; Seligman, M. E. P. (1992). Predictors and consequences of childhood depressive symptoms: A 5-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*.101 (3), 405-422.
- ◎ Peterson, C.; Seligman, M. E. P.; Vaillant, G. E. (1988). Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A thirty-five-year longitudinal study. *Journal of Personality & Social Psychology*. 55 (1), 23-27.
- ◎ Schwartz, B. ; Ward, A. ; Monterosso, J. ; Lyubomirsky, S. ;White, K. ; Lehman, D. R. (2002). Maximizing versus satisficing: happiness is a matter of choice. *Journal of Personality & Social Psychology*.83 (5), 1178-1197.
- ◎ Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness*. (洪蘭譯(2003) 。真實的快樂 。台北：遠流) New York: Free Press.
- ◎ Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2004). Achieving sustainable new happiness: Prospects, practices, and prescriptions. In A. Linley & S. Joseph (Eds.). *Positive psychology in practice* , 127-145. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- ◎ Stefan K. (2002). Die Glucksformel. ( 陳素幸譯 (2004) 。不斷幸福論 。台北：大塊 ) E gger& Landwehr KG.
- ◎ Yu, D. L. ; Seligman, M. E. P. (2002). Preventing depressive symptoms in Chinese children. *Prevention & Treatment*.

〉 吳金銅

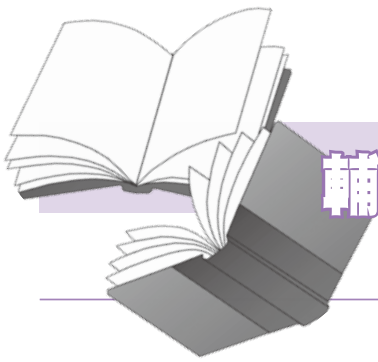
台中市永安國小教師

〉 林碧花

台中市永安國小教師

## 談國小輔導專業的困境與突破

擔任小學教職邁入第十八個年頭，校園內的問題已不侷限於學生課業上的困擾。隨著社會經濟的繁榮，人民生活水準提昇、家庭結構的變遷與家庭功能失調，不僅造成層出不窮的學生的問題，而且出現問題的年齡層已逐漸下降。國小教育階段是人格養成的重要階段，且其問題尚未根深蒂固，因此在預防層面或是治療層級，國小輔導專業應優先重視。然而學校現實運作礙於諸多困境，「辛苦」的輔導學生仍無法有效的發揮其功能，藉此分析困境試圖尋求突破方法，期能「欣喜」貼近學童的感受，並給予支持性的陪伴，落實國小輔導專業工作。



## 輔導文摘3

「辛欣」知我心—談國小輔導專業的困境與突破

### 一、輔導工作計畫無法符合學生需求

#### 1. 由上而下的輔導工作計畫

我國的學校輔導工作之發展與美國相比較，發現我國的學校輔導工作是由政府從上往下推動，而美國的學校輔導工作建立在良好的社會需求，因此部分學校及社會人士對此可能存疑或持冷漠態度（蕭文，民88）。教訓輔三合一方案與友善校園也是由上而下的政策，較無法完全針對學校當地學生需求予以設計個別化輔導教學方案。為了因應政策的需要無法兼顧學生需求，使得學校輔導工作成為「一種法令下的制度」。

#### 2. 學校輔導工作規劃欠缺長遠計畫

雖然輔導室職責有擬訂學校年度工作實施計畫、工作進度表及行事曆（馮觀富，民85），但部份學校因缺乏長遠計畫，常常想做就做什麼，沒有時間就省略不做，或有經費補助才做的現象或者延續以前不符合時代變遷的計畫，未將學生的利益做為優先考量，對學生是不公平情形。（段秀玲，民84）

### 二、小學輔導工作人員的困境

#### 1. 專業素養的不足

(1) 小學教師開放師資來源，所修輔導諮商相關課程有明顯不足，在國小輔導人員專業背景方面，廖瑞銘（民82）指出許多輔導人員非輔導相關科系畢業，又未修畢輔導學分。戴嘉南（民83）的研究亦顯示，以國小為主要服務機構的輔導人員中，輔導學系畢業生只佔整個輔導人力的8.7%，專業輔導人員大部分從事非輔導性工作，顯示



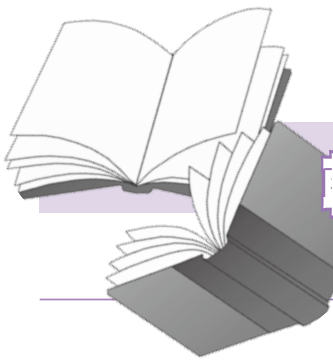
國小輔導工作專業不足。雖然各師院相繼開設輔導或心理諮商等研究所，以各教育大學心理學與輔導課程合併開設，減少專精學習輔導的機會（郭至和，民89）。在教師本身缺乏專業背景的情形下，處理學生問題常常憑自己的經驗法則。

- (2) 輔導知能研習無法有效擲獲級任教師的青睞，或因課程的安排或因講座的聘請或因時間的關聯。甚至對於課程的銜接或整合無法系統化、持續性，以因應社會變遷的各種問題。
- (3) 輔導室人員無明確規範具有輔導背景，兼任行政的教師只能在邊做邊學中進入狀況，無法規劃學校本位的輔導方案，讓學校輔導工作無法做到延續性。

## 2. 小學輔導工作人員的人力不足

- (1) 國小級任教師仍是包班制，目前國內尚未做到課程教師與心理輔導分途制，以教學所占的時間最多，再者是批改作業，與準備教材及教學方法，在次是處理班級事務和管理秩序，而對學生做個別輔導與團體輔導的時間幾乎很少。國小級任教師推行班級輔導工作所面臨的困擾以家長的配合情形最主要，教學負擔重缺乏足夠的時間（邱小萍，民87）。另外行政事務，像是各類比賽活動，導致級任老師沒有充裕的時間來針對學生需求進行個別輔導。
- (2) 輔導教師的編制不足，級任兼任輔導教師須抄寫學生資料及照表編冊等瑣碎文書中，而對於極需時間、精神及專業知能的實際諮商輔導工作，無法充分顧及（郭明堂，民80）。又兼任工作職務，角色混淆（鄭玉疊，民89）。例如，台中市於93年函文說明學校須設輔導老師一名，每週得減課2—6節，在無明令下『應』減課的狀況下，學校以行政工作分配為理由分給級任或是減課，但工作職責尚無明確界定，讓輔導工作無法落實二級預防。再者目前小學輔導老





## 輔導文摘3

「辛欣」知我心—談國小輔導專業的困境與突破

師大多設置一人對全校學生（一千到三千人數），如此聊表心意的行政作為，使得輔導老師成為千手觀音，無法發揮作用。

### 3. 家長配合的問題

- (1) 家庭功能失調：許多學校輔導老師費盡心盡力邀請學生的家長一起參加與輔導的工作，但是對於本身已是問題重重，甚至達到心理疾病程度的家長的無力或不願配合，讓輔導人員束手無策，更擔心輔導的學生回到家後無法呈現輔導的效益（林家興，民87）。
- (2) 家庭教育無法落實：家長缺乏輔導的觀念及輔導的技巧，或者事業太忙，無暇顧及孩子，以及價值觀偏差或太寵孩子等，而這些不只是學校教育問題，更牽涉到家庭，甚至於社會層面，一般老師都認為極不易處理。

### 4. 學校各處室配合的問題

國小學校行政系統處於處室平等地位，因為當學生問題產生，由誰來界定工作流程。處室主管同為主任，沒有上下隸屬的關係，其位階相同，只有仰賴校長督導，但校長較重視「有成果的評鑑」，以利個人之遴選作業。因此危機處理僅避免媒體採訪，後續對學生有益的相關輔導工作，僅停留在表面化的成果，如此一來，只有讓問題顯現於國中，惡化於未來。

## 三、小學輔導經費不足，硬體設備缺乏

在最近的十年中，國小目前會計經費中依然未編列輔導活動費用，各校僅就原列預算中相關科目勻支部份經費，致使學校輔導工作之推動困難如故（蕭文，民88）。

相較於國、高中或是大專院校似乎有天壤之別的不同。在過去教育部及教育廳針對大專、高中、國中舉行之輔導評鑑中，亦將輔導工作硬體規劃作為訪

視重點，各級學校在硬體規劃方面至少均能符合下列之標準，辦公室一間或數間、個諮室一間或數間，團諮室一間，心理測驗，輔導參考書籍，視聽器材，教育及生涯發展的資料，學生個案資料及儲放櫃、學生參考用之心理及社會方面之雜誌或資料，其它如基本之辦公室設備等。除了少數私立學校外，大體上，公私學校均能符合或具備大部份上述的標準（教育廳，民77）。

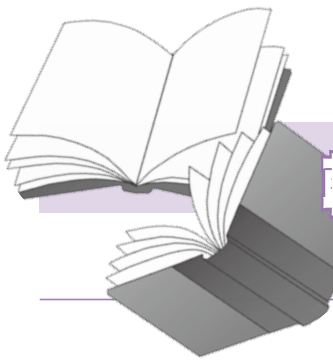
而美國國小的諮商中心佔地與其他三處室合併一樣大，甚至於更大，有空間與應有設備才能充分發揮就地或是及時處理學生、家庭、老師的難題，也不致於像目前我國小學還在開放的輔導室進行個別輔導，或是居無定所的小團體輔導。

在無經費狀況下，學校輔導室的硬體設備只能尋求社會資源。而部分國小處在年年增班狀態，焉有空間設置「諮商室」、「遊戲治療室」。政府應考慮補助專款，也確實督導學校設置硬體設施，提高學校輔導的品質。

#### 四、缺乏輔導資源整合

##### 1. 學校輔導功能宣導不夠

- (1) 誤以為只處理特殊學生：行銷學的原則能夠被應用到學校的輔導服務上，它的目的是要使學校的輔導服務能夠滿足大眾的需求，並且獲得大眾對學校輔導與諮商服務的支持（蕭文，民84）。由於偏重處理問題學生，因而讓大部分的學生認為只有問題學生才到輔導室，對輔導室產生誤解（李美娟，民90）。所以造成輔導工作偏重在特教或行為偏差、弱勢族群的少數學童。
- (2) 未能主動提供資訊：輔導室甚少主動提供家長資訊，讓家長知道有哪些資源可協助與提供，且預防性的輔導施行不徹底，無法提供家長專業諮詢（莊慧美，民90）。而對於國小學童遑論懂得充分應用輔導室的功能。



## 輔導文摘3

「辛欣」知我心—談國小輔導專業的困境與突破

### 2. 政府無明確法令規定或是專責機構負責統籌辦理

- (1) 網路資源琳琅滿目，缺乏統籌分層分工的規劃，造成輔導系統的重疊性。
- (2) 未能長期編列預算補助民間的輔導機構，使其機構呈現自給自足的狀況，無法長遠照顧有需求的學童。
- (3) 各級學校輔導系統尚停滯在各做各的，政府未能有專責機構負責規劃各階段輔導室的工作職責，因此其資料或是服務未達到一貫性。而學校輔導與醫院系統的連結也尚未整合。

### 一、因應全體學童需求而設計學校輔導計畫

輔導與諮商不應被視為只處理有困擾的個案，而是如何協助一個人成為一個健康的人，或是說如何協助一個人在面對環境的壓力或不確定的情境時，能以較健康、積極的態度去面對，便成為輔導與諮商的主要目標(蕭文，民87)。學校輔導工作的目標，不只是協助學生解決他們目前所遭遇到的問題，更重要的應該是協助學生學習生活所需的技巧，使每個人都有能力解決自己的問題，並且為未來的生活做好準備，因此應以全體學童為對象。考量社區背景、家庭、學生生理心理的需求，透過問卷、測驗及師生家長的訪談，收集相關資料進行全面性規劃。

### 二、提升國小輔導工作人員的專業素養

胡坤瑣(民82)提到，若認為自己沒受過輔導專業訓練就不做輔導工作是不合理的輔導信念。期許老師們不會因為自認輔導能力不足而放棄了對學生的輔導，否則真的成為阻礙輔導成效的大殺手。這是身為老師應有的體認。

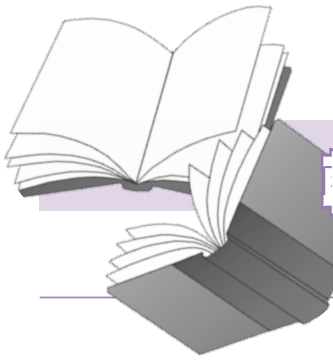


教育主管機關或者學校可以提供教師最佳的支持是提供更多教師學習的機會。根據教育部所做的『國中小教師需求及對教育施政之看法』問卷調查結果發現，教師對進修有強烈的需求，但教師們同時表明師資培育機構與主管機關所提供的課程未能滿足其需求（教育部，民92）。教育部雖回應將「寬列教師進修經費」，每年教育部均有二億元補助教師進修，93年更是成長到四億，但若是以過去的心態與方式來辦研習，研習經費再多，也都無濟於事，甚至無效的研習更可能成為教師的一項壓力。要讓教師願意學習、喜歡學習，有時候並不需要另外花時間到很遠的地方學習，或者聽一些「所謂專家」的演講，面對學校的問題，教師本身就是最好的專家，在學校的環境中經營一個適合學習的文化與氣氛，最好的方式是提供教師們在自己的學校中有一群願意一起學習的夥伴，增加同儕之間的對話與相互學習，因為根據研究發現，同儕之間的相互支持比家人與朋友所提供的支持能夠更有效地減低工作的壓力。

要做好學校的輔導工作，教師的輔導專業素養與熱忱，是居於成敗的關鍵所在。輔導的專業素養包含輔導倫理的建立、輔導理念的共識、輔導知能的增進、輔導技術的吸取和自我訓練與輔導方法的應用等。對教師而言，同時要具備教學專業與輔導專業，是一項繁重的負擔（胡坤瓚，民85）。若能讓教師的工作與學習結合，透過職場中非正式的學習方式，學習的效果可以更好，更符合教師們的需求。

#### 1. 提昇教師輔導專業素養：

- (1) 初級預防的級任老師之輔導知能研習：提供課程的銜接或整合，使之系統化、持續性，以因應社會變遷的各種問題。與教師分級制或教師甄試的結合，明定教師必須修習多少小時的輔導知能研習，並接受評鑑通過以區分級數或使能參加甄試，落實現職國小老師具備基礎的輔導素養。
- (2) 輔導行政工作的專業化：輔導室人員應規範具有輔導背景，教師中輔



## 輔導文摘3

「辛欣」知我心—談國小輔導專業的困境與突破

導相關系所畢業者，推動輔導專業工作較能深化且能考量學校環境的需求，規劃學校本位的輔導方案，有效結合社會資源，促使學校輔導工作走向延續性。

- (3) 全面調查教師對輔導專業的需求，並規劃輔導學分班的課程設計，儘量避免課程師資良莠不齊，例如：只要求做簡報介紹理論或實務分享，而無實質獲致教授的專業指導。
- (4) 落實輔導教學研討並列入週三進修，請輔導專長背景的老師帶領，或是大專院校輔導系所與小學攜手合作，期能豐富教師、家長的專業素養。
- (5) 鼓勵現職老師接受輔導或諮商碩士學位的專業訓練，並有一年學校諮商實習的經驗，以節省政府人事經費的支出和負擔，因本校老師熟悉學校文化，較有利與學校行政的合作。

### 2. 增加小學輔導工作人員的人力

#### (1) 比照國中每班2名教師編制

國小級任老師面對繁多課務與教學、行政事務工作之餘，輔導時間只能分散運用，例如下課十分鐘或是午休時間，進行短暫的面對面晤談，若問題行為較為嚴重，則須動用學生上課時間，實施行為改變技術，要做觀察紀錄。但是小學每班僅1.5名教師編制，在人力不足的狀況下，輔導是未能像大專院校輔導教師輪值排班，等候教師、學生或家長諮詢。所以，充足的人力，是輔導工作成功的必備條件。

#### (2) 依學生數比例設置輔導教師（學校諮商師），並明定其職責

美國許多教師呼籲在學童初入學的低年級時，遠較初、高中階段來的更需要諮商師，使他們剛遇到不適應狀況時就能得到協助，方能預防往後產生更嚴重的問題（王以仁等譯，民93）。

依據ASCA在2003年已列舉有四項國民小學之學校諮商師的角色與





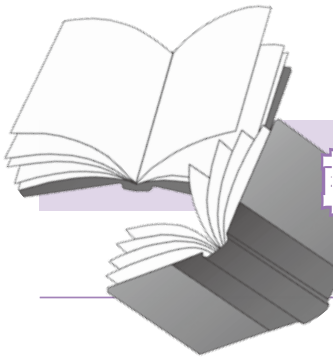
職責，第一是指導學校課程，其中包含：1. 支持學院，包括組織的，學習和試驗-獲得技能。2. 設定、決定、製造目標。3. 探查和計畫、編制職業。4. 教育在理解自己有效的社會的技能。5. 解決問題和衝突。6. 物質濫用的教育。7. 曉得Multicultural/多樣化。第二是編制個人學生計畫，內容包含：1. 學院計畫編制。2. 目標安排/決定。3. 教育在理解自己的能力和弱點。4. 過渡計畫。第三是反應服務，包含：1. 個人和小團體輔導服務。2. 個人/家庭/學校危機介入。3. 解決衝突。4. 會診/合作。5. 轉診介紹。第四是系統支持，涵括：1. 專業人員發展。2. 諮商合作團隊。3. 計畫經營管理（National School Counseling Week，2006）。所以輔導教師或是學校諮商師的必要的職責是能了解學校的生態，針對學生的需求，擬定個別輔導計畫或團體輔導計畫，在關鍵的時刻提供專業服務或轉介。

美、英、加等國之學校諮商師與學生數比為1：300至400，換算成台灣目前中小學每班學生人數35人至45人，每八個班級配置一名諮商師，將有助於學校諮商師發揮最大的工作效能，致力於支持學生在學習、生活、生涯等方面的成長和發展，並減少兒童及青少年問題的嚴重性（吳芝儀，民94）。因此以合理比例設置輔導教師，才能有效的推動輔導工作。

將輔導室改為學校諮商中心，依學生數設專職的學校諮商師，負責個案輔導、小團體輔導、班級輔導、遊戲治療、家庭諮商的工作，以落實學生輔導與諮商的工作，加之在區域內設置學校心理師做巡迴諮商服務，讓專業走入小學體制，讓諮商及早深植孩子心靈，學會找人說心裡的話。

### 3. 推展親職教育，加強親師溝通，化阻力為助力

(1)辦理親職教育研習，例如家長座談會、教學參觀日、班親會等邀請家



## 輔導文摘3

「辛欣」知我心—談國小輔導專業的困境與突破

長實際參與，進而面對面溝通輔導理念。甚至可以藉由輔導月刊或輔導文章，鼓勵家長藉由傳閱彼此分享心得，增進家庭教育功能。

(2) 依據學童需求，整合社會資源，協助問題重重或達到心理疾病程度家長，讓學生得以處在安全無虞的環境之下學習。

#### 4. 學校各行政處室相互配合，且明定職責之區分

輔導工作是全校性的工作，各處室皆應負起責任，輔導行政需定位清楚，成效才得以彰顯。校長負起對輔導工作的支持與督導之責，輔導專業才得以有行政支持而落實。校內由校長主持每週召開「主管會報」，及每月召開「行政會議」或是依需要召集「輔導工作會議」，讓輔導行政工作透過公開會議，提出相關議題，集思廣益腦力激盪，相互溝通，為學生利益之前提謀取最佳的途徑。行政和諧配合，才是級任教師的強力後盾。

### 三、編列小學輔導經費及增加硬體設備

從長遠的發展來看，輔導工作經費預算編列，應尋求合理解決之道，包括經費獨立、專款專用，以輔導名義在學費中向學生徵收或尋求社會資源等，為可行之方法。但學校輔導工作人員在經費的使用能力上，更應有清楚的認知。使用經費的認知能力，包括如何根據輔導工作長、短期目標，添置設備，如何擬訂教、職員輔導工作研習，如何針對學生需求設計活動等，才能使學校輔導工作預算獲得最大邊際效用。政府應考慮補助專款，也確實督導學校設置硬體設施，提高學校輔導專業的品質。

### 四、整合小學輔導資源

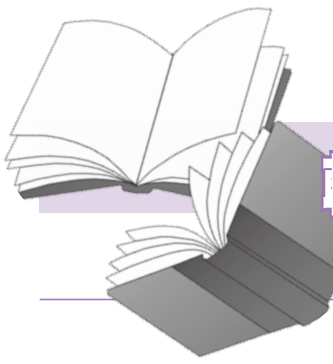
#### 1. 學校積極主動宣導功能並向外尋求資源

學校輔導工作絕非孤立事件，學校輔導若能與社區資源聯繫，更能



將輔導效果延伸於學校以外。輔導室應主動做雙向溝通，多宣導所負責的業務範圍，不僅使教師了解也讓學生知道在校園中有另一個能幫助他們解決困難的地方，願意主動求助。

2. 建請政府須肩負整合輔導體系，以提供學校方便使用
  - (1) 網路資源統籌分工規劃，簡化諮商或輔導需求申請作業流程，活絡輔導系統網絡。
  - (2) 長期編列預算補助民間的輔導機構，鼓勵機構依現況提出實施計劃申請經費，然其補助經費並非消化預算，而是長期支援計畫的推行。
  - (3) 整合學校輔導系統，小學、國中、高中、大學的輔導工作，由政府明定各階段輔導室的工作目標使其一貫性，服務系統對象由特殊學生擴大為全體學童，並以大手（大學）牽小手（中、小學）的合作模式，發展出全方位的輔導機制。
  - (4) 學校輔導與醫院系統的合作，以學校轉介個案優先處理，減少冗長的申請手續與等候時間，讓處理流程更機動化。
3. 設置專責的社區心理衛生中心，服務學校不足以解決學生與家庭的難題。目前社區心理衛生中心都附設在衛生局或學校輔導室，使得社區中心工作成為副業，而學校輔導室的外援仍是自己，又因衛生局是以醫療為主，心理衛生推動為輔，造成學校心理衛生的無主導機構的協助，若能設有社區心理衛生中心，學校得依需求與社區合作做好預防工作或是二、三級工作，不至於讓個案成為『懸案』或是缺乏後續追蹤的「草草結案」。



## 輔導文摘3

「辛欣」知我心—談國小輔導專業的困境與突破

國小的輔導專業工作依學生需求分為三個層次，初級預防仰賴包班制的導師作為第一線的工作，然課務、行政等事務讓導師疲於奔命，對於學生的輔導工作又不能袖手旁觀，如何鼓舞教師投入輔導行列，唯有提高教師編制、同儕經驗分享、進修等多方面鼓勵教師獻身輔導專業，教師才能及時貼近學生的感受。

而次級預防中，輔導室的個別輔導、小團體輔導，亟待一貫的專業訓練與研習或進用輔導專業人員，以提升輔導教師之專業知能。

第三級預防乃是建立輔導網絡，引進專業輔導資源，進行診斷治療，對學生做最適切的輔導安排與治療。

我國小學輔導專業工作期能突破的面向，分別是預防性工作的實施、覺察問題或需求、社區化的處置與持續性的支持、適切的介入處遇的治療和復健。若要突破目前困境，須以長遠的且適切性的學校輔導工作計畫、增加人力與專業訓練、經費與設備，及整合社會資源，將能讓國小輔導專業跨上新的里程，造福更多學童，減少社會成本以處理層出不窮的問題。♥

◎馮觀富（民 85）。**輔導原理與實務**。台北市：心理出版社有限公司。

◎鄭熙彥（民 81）。**我國學校輔導人員專業教育內容及其效果分析研究**。教育部輔導工作六年計畫研究報告。

◎蕭文（民 88）。**學校輔導工作的發展趨勢**。載於中國輔導學會主編，**輔導學大趨勢**，103-122。台北：心理出版社。

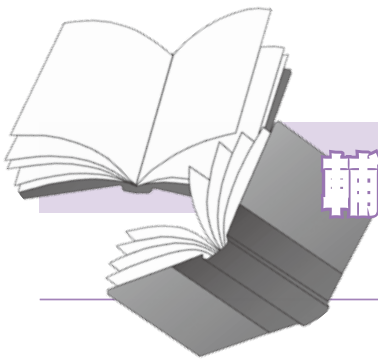
◎王以仁等譯（民 93）。**學校輔導與諮商**。嘉義市：濤石文化。

◎段秀玲（民 84）。**學校輔導工作的迷思**。**諮商與輔導**，119，47。



- ◎徐堅璽、吳英璋（民 92）。校園中輔導專業人員之角色功能—淺談國中輔導教師、心理師與社工師在教改潮流下之合作基礎。學生輔導，85，8-21。
- ◎林家興（民 87）。學校輔導工作的四個困境與突破。學生輔導，50，112-115
- ◎郭至和（民 89）。輔導人員的角色與專業訓練。諮商與輔導，173，7-13。
- ◎郭明堂（民 80）。國小輔導人員理想角色優先性之分析。高雄市鼓山國小。
- ◎鄭玉疊（民 89）。小學輔導工作的問題及其改進途徑。諮商與輔導，173，2-6。
- ◎鄭安伶（民 91）。國小教師對學校輔導工作及學生輔導觀點之研究。屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文。
- ◎教育部（民 92）。『國中小教師需求及對教育施政之看法』問卷調查結果說明，教育部新聞稿，2003/10/06。
- ◎教育廳（民 77）。七十六學年度台灣高級中學輔導工作追蹤訪視報告。
- ◎蕭文（民 84）。從市場學角度談學校輔導工作的形成與發展：消費者導向的輔導工作策略。輔導季刊，31，2-6。
- ◎吳芝儀（民 94）。他山之石：先進國家學校輔導工作比較和省思。現代教育論壇：第一屆中小學校輔導與諮商學術研討會。
- ◎廖瑞銘（民 82）。國民小學學生輔導活動現況研究。台北：教育部訓育委員會。
- ◎戴嘉南（民 83）。我國學校輔導人力之現況與提昇。測驗與輔導，124，2523-2538。
- ◎ National School Counseling Week (2006)。Why Elementary School Counselors? : National School Counseling Week，February 6-10,2006. (<http://www.schoolcounselor.org/>)





## 輔導文摘4

「身」入輔導—「友善」就從「身體」開始吧！

＞ 張玉佩

屏東縣高朗國民小學

# 「友善」就從「身體」開始吧！

近日來國民中小學為溝通學生事務與輔導觀念，提升專業知識，增進績效，積極推動學生事務與輔導（友善校園）工作計畫，舉辦各項研習，透過專家學者的經驗分享與雙向的討論省思，期盼建造充滿友善氣氛的校園。的確，當校園中人與人間皆能如朋「友」般能釋出「善」意、關懷自己與他人，真誠對待，校園問題自然迎刃而解，學生偏差行為亦會減少，對工作的推動將有所助益。然而，友善不應只是一種善意而已，更是一種能力、一種開始反省和改變的動力（顧忠華，民94）。因此，輔導學童應是一項互動、溝通、引導的歷程，當彼此和善對待，友善氣氛自然呈現；所以，友善不妨就從自己的身體開始，尊重生命、善待自己乃至他人。身為教育工作者，常思索著，現在的孩子面臨科技、文明的快速進步與來自四面八方、五光十射的誘惑，究竟是福？還是禍？到底我們目前的社會環境、人的心靈與行為，是成長了呢？還是退化了？對於身處現代的我們，對自我的真實探索並不積極，寧可以外在而不以內

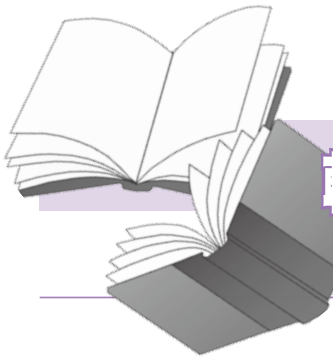


「身」入輔導—「友善」就從「身體」開始吧！

在來定義自己的身分；而對許多孩子而言，自己對自己本身的了解甚少，如同大多數的人們汲汲追求外在價值標準和別人的評價時，已漸漸失去自己對自己本身的肯定。所以在提倡友善校園的今日，期盼透過引導學童從自己所擁有的「身體」開始，善待、傾聽、覺察、關懷身體，讓自己和自己身邊的人，能夠有更真實的人生，人與人間擁有更和諧的關係。

青少年在心理的發展過程中，其人格尚未成熟穩定，常有以偏差行為來直接表現其情緒的現象（張振成，民94）。要知，每一個適應欠佳或不當行為的背後都有其原因，也有其獨特的動機，若要一一探究是需耗費相當的時間及人力，若能讓問題回歸於「個體本身」，經由其本身對「身體」覺知能力的改善，更加了解自我；以及透過身體動作的體驗了解自己 and 他人互動，在相互學習的過程中，增進與人相處的能力，來幫助孩子導正偏差的行為，提昇良好人際關係，對於訓輔工作應會有所幫助。筆者曾透過身心學（註1）概念之「身心動作教育」的課程實施於國小六年級健體課程中，發現學童透過身心動作教育之體驗課程，感受、傾聽、重視、尊重、善待及了解身體，能提高學童的對身體的認知、尊重、自我覺察能力，進而更加愛惜身體（張玉佩，民93）。藉由尊重身體的智慧、重視內在的自我覺察，進而體知改變與選擇的「身體」概念融入輔導教學，多方面去嘗試，尋求有助輔導的方法，相信對於在輔導學生行為上是有意義的。學校教育中，常缺少教導孩童對於自己身體的認知、使用與覺察，使得學童對自己身體的不了解，因而常產生對身體不當的對待（如：自殺、吸毒…等）。因此，若要建立友善校園，首先應從善待身體開始吧！

目前學校的課程和教材，還是脫離不了成人所認為的重要經驗；沒有人能否定科學和數學的價值，問題是：如何要他們熟稔這些科目，而又要兼顧他們



## 輔導文摘4

「身」入輔導—「友善」就從「身體」開始吧！

心理的需要？統合的課程，雖然擴大了學科的領域，並以彌補了科際的鴻溝，形成整體的現象界，可是仍然忽略了「自我」（吳武典，民85）。因此從小輔導孩子認識自我、接納自我、喜愛自我、愛惜自我是不容忽視的教育課題。輔導工作的重要性是無庸置疑的，然而，由於其不易見到立即的效果，因此就在推動的九年一貫課程的今日，很多的考評仍侷限於看書面成果的完善與否，卻看不到也忽略了落實輔導的重要，各校為求表現，甚至只做看的見的事（工程、成果報告、資料的美化…），忘了教學的深層意義—顧及學童的「身」與「心」的平衡發展。

輔導乃是一種助人的歷程或方法，由輔導人員根據某種信念，提供某些經驗，以協助學生自我了解與充分發展。在教育體系中，它是一種思想（信念），是一種情操（精神），也是一種行動（服務）（吳武典，民89）。輔導無所不在，任何教學過程中即兼具輔導。所以，輔導孩子不妨從「身體覺察」出發，身體覺察是改變個體情緒表達與行為的重要管道。目前，一般人所謂的觀察，大都還圍繞在觀察外在的事件，卻鮮有人向內覺察傾聽身體的訊息，好好感受身體。當人們開始聆聽身體內在之聲時，他的聲調、話語、肢體語言都將透露智慧的訊息；理解這些訊息，將能夠引導我們進入身體的內在智慧。每個人的經驗都是有限的，然而每個人也可以自己選擇保留舊有、熟悉的模式；或者選擇作改變，讓更豐富的智慧進入你的生命中。

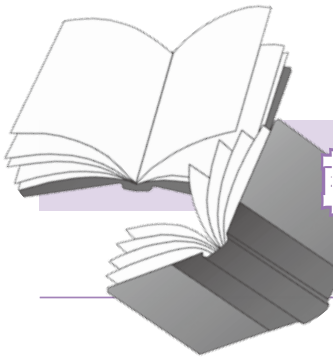
在認知上，我們知道身心是相互影響的，但人們的心中，卻常以心理為主，認為身體只是一個軀殼，心念才是最重要的，忽略了身體所擁有的智慧與潛能。要知，身體是一個活生生、能夠呼吸、溝通、具有多面性、相互密切關連的整體。當我們「覺察」身體的各部位相互關連時，也會愈明白生命的所在與身心平衡的重要性。當我們在體驗、覺察身體的歷程中，會引領更深入了解身心的密切關連，就在仔細觀察自己的身體及反應的同時，人們將會開始明白全身的所有部位、及其動作、行為表現，無論生理或心理（情緒），都存



在著密切的關連。輔導過程中的促進自覺，正在幫助學童了解自我，然而我們都知道要重視「了解自己」，但如何了解自己，卻很少從我們與生俱來的「身體」為起點；要知，每一個人(個體)皆具有獨一無二的價值和無窮的潛力，在這「可見的」身體「動作」世界，具藏著「不可見」且極待人們開發、與親身體驗的無限「智慧」(張玉佩，民94)。所以，若想「深」入輔導，不妨試試「身」入輔導。

我們的「身體」，如同一個「小宇宙」，蘊藏著無限生命力，等待我們去探索、開發，而這些皆需藉由心中意念去展開感受、享受的生命之旅。成長的過程中，人的內在(心理)的經驗都會在身體上留下註記，倘若從小即能對身心之間的密切關係有所體驗，將有助於一個人在成長程中，認知自我的生理與情感，增強生命力，讓身體與心靈有良好互動，而漸趨於身心平衡。一個愛自己身體的人會開始關懷，而關懷隱藏了一切；當你關懷身體、當你愛身體的時候，你會與它和諧一致，身體也會自動健康無恙(陳明堯，民91)。所以，從小應教育孩童懂得關懷自己的身體，因為關懷隱藏著深層的意義，將帶給孩子多方面的感受，當孩童對身體擁有敏銳的感受，將對生命產生莫大的幫助，那會使他們更健康、更完整，進而與人有良好互動。輔導學生行為的工作是無法立竿見影的，許多內化的行為，須由學生自己親身去覺察體驗，進而內化改變其行為，達成身與心結合而獲得成長。若學童能尊重、傾聽、善待身體，相信也能尊重生命、關懷自己及他人、校園將能和諧愉悅。

人們最能直接表達個人情感或動作的是「身體」，透過動作，人格才有可能將自我表現出來一人是透過肌肉與外界聯絡的(徐蕙芳，民86)。輔導正是以「學生行為」為對象核心，而學生行為的核心又為何呢？筆者認為，可以從



## 輔導文摘4

「身」入輔導—「友善」就從「身體」開始吧！

覺察「身體」著手。因為了解行為的改善需要學生對於本身的身體及動作的覺察，當學生的覺察能力提昇，其行為將渴望改善。當我們可以誠實地傾聽自己的內在時，也才能感受外在世界真正發生的事。身心學學者劉美珠（民92b）指出，透過回到內在和深層自我的接觸，就會逐漸地學習如何享受那來自體內的波動、體會整體合一的存在感，更可以將所學和體認到的經驗，延伸到日常生活中。也只有透過身體覺察能力的開發，才能瞭解自己是如何使用身體和情緒變化的情形，進而控制身體與掌握自己。因此，提供學童由「身體」向內覺察，可以使其更加了解自己、愛自己。

身心是相互影響的；身體是心靈的鑰匙，找回身體的感覺，才能解開情緒的枷鎖，展現適當的行為，透過身體的覺察將帶領你釋放壓抑的情感，從習慣（固定的行為模式）的俘虜變成經驗的主人，也就是能透過不斷身體覺察的歷程，改變或修正固有的行為模式（習慣）。身體的經驗幫助形成自我，生命的喜怒哀樂和大大小小事件，都是通過身體來經驗和表達；沒有適時抒發，釋放的哀傷和痛苦，都會留在身體裡（廖和敏，民93）。因為，身體是一個具體而微的宇宙，如果你從內在去看它，浩瀚無垠將是它的面貌一無以計數的細胞，每一個細胞都有自己的生命，以令人幾乎無法置信的方式，充滿智慧的方式在運作（陳明堯，民91）。因此，身體是需要被愛的，這樣他的奧秘、他的功能才能深入。其實，身體隨時準備好傾聽我們，可是我們卻很少他說話、溝通，我們待在身體中、使用他，但卻很少感謝他。所以，一旦我們開始跟身體溝通時，很多事情將變得容易解決，人與人的關係也會趨於和諧，校園友善氣氛自然形成。

身體如一面鏡子，「覺察」後自然反射出它自有的美麗，透過覺察將能帶

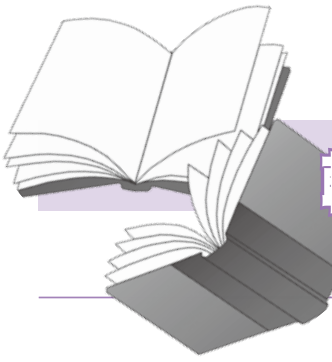




領我們盡情感受。身體是進入心理的大門，身與心是密切的牽引著，因此想要解決問題必須從雙方面（身與心）同時著手，不能一味地強調心靈的提升，忽視了身體的重要性，否則身心不平衡，學童又如何達到身心均衡的健全個體呢？九年一貫課程中，希望能提升學童解決問題的能力，而解決問題的方法很多，透過身體的探索、動作的體驗，讓孩子發揮高度的想像力和創造力，來達到目標，是一可努力與嘗試的方向。當孩童從小就能藉由身體的覺察，忘卻與別人交流的恐懼、緊張，將能讓接納與愛源源流出，擁有更多發展、調適與選擇的空間，那時要讓孩童達到身心平衡進而成為健全的個體，將是可期待的。

審視當前教育環境，仍在「升學主義洪流」之下，加上廣告媒體對身體外在塑造的重視與宣傳，青少年心態與價值觀受到嚴重扭曲，身體教育的推動更是刻不容緩。我們必須了解，有了身體，所有改變才有承載的空間，情緒、認知和精神的成長才有家可以進駐；有了覺察力，身體所具備的潛能與智慧才可發揮，豐富生命；壓抑或逃避生活的困擾或情緒，或許暫時減輕了身體的痛苦，但那只能算是治標；傾聽身體內在發出的訊息，面對他、創造更多的可能，才是治本。身體的一舉一動形塑了生命的意涵，了解自我，讓孩童看待世界時有自己的觀點，知道行為有脈絡可尋，而非人云亦云。若學校中的「教學及輔導學生機制」運作功能多予以強化，從小就能教導孩子認識、了解、重視身體，相信很多適應困難及行為偏差學生將能得到更好的照顧與協助，友善校園的工作將能落實。期盼~~多引導學童體知「身體」智慧的奧秘，「友善」可以從「身體」開始…。♥

註1. 身心學基本上以「身體」為主要對象，凡是與身體有關的任何主題，都為其研究範圍（劉美珠，2003c）。身心動作教育（Somatic Movement Education）就是在「身心學」的哲思和身心教育的理念下，所發展出來的新的體育課程模式，提出了「重視個人內在經驗體會和反省」的主張，藉由「身體動作」進入自我的內在世界，來重新教育身體與學習對身體的尊重和傾聽（劉美珠，2003a）。



## 輔導文摘4

「身」入輔導—「友善」就從「身體」開始吧！

- ◎田秀蘭(民90)。國小輔導工作的天涯路。**諮商與輔導**，182，2-2。
- ◎吳武典(民85)。國小怎樣實施輔導工作。台北市：心理出版社。
- ◎吳武典 等著(民89)。輔導原理。台北市：心理出版社。
- ◎林大豐(民90)。探索與體驗身體智慧的學問—身心學(Somatics)。**東師體育**，8，42-47。
- ◎林大豐(民92)。身心學(Somatics)的基本論點。**東師體育**，9，29-35。
- ◎林大豐、劉美珠(民92)。身心學(Somatics)的意涵與發展之探究。台東大學體育學報，創刊號，249-272。
- ◎徐蕙芳(民86)。淺談動作教育。**蒙特梭利雙月刊**，13，10-13。
- ◎張中煖(民86)。從動作教育看我國體育和舞蹈的發展。**舞蹈教育**，1，19-24。
- ◎張玉佩(民93)。初探「身心動作教育(Somatic Movement Education)」之應用—以國小六年級「健康與體育課程」之教學實施為例。**台東大學體育學報**，2，1-16。
- ◎張玉佩(民94)。身體智慧之開發—淺談身心動作教育與動作教育。**學校體育**，86，121-126。
- ◎張振成(民94)。談青少年偏差行為的輔導。**諮商與輔導**，232，63-下轉20。
- ◎陳明堯譯(民91)。身心平衡(Body-Mind-Balancing與你的身體和心理對話)。台北市：生命潛能文化。
- ◎廖和敏譯(民93)。身體的情緒地圖。台北市：心靈工坊。
- ◎劉美珠(民88)。一呼一吸中談人體動作。**學校體育**，49，17-23。
- ◎劉美珠(民91)。身心適能(Somatics Fitness)。**中華體育**，4，134-141。
- ◎劉美珠(民92a)。身心動作教育觀點應用在體育課程之教材研究—以肌膜動作探索教材之發展為例。台東大學體育學報，創刊號，225-247。
- ◎劉美珠(民92b)。身體覺察(Body Awareness)。**大專體育**，68，141-147。
- ◎劉美珠(民92c)。探索與體驗身體智慧的學問。2003年暑期身心學導論專題研究修課資料。
- ◎顧忠華(民94)。由社會變遷看友善校園的實踐。**學生輔導季刊**，98，42-55。

〉 藍乙琳

屏東市崇蘭國民小學訓育組長

當我死去的時候親愛 你別為我唱悲傷的歌  
我墳上不必安插薔薇 也無須濃蔭的柏樹  
讓蓋著我的青青的草 淋著雨也沾著露珠  
假如你願意請記著我 要是你甘心 忘了我  
在悠久的昏暮中迷惘 陽光不昇起也不消翳  
我也許也許我還記得你 我也許把你忘記  
我再也見不到地面的青蔭 覺不到雨露的甜蜜  
我再也聽不到夜鷹的歌喉 在黑夜裡傾吐悲歌

——徐志摩

一、生死相隨

一名罹患子宮頸癌末期的老婦人被送到安寧療養院來；令她感到痛苦的，除了疾病，還有周邊不能接受實情的親人的憂鬱。最後這名老婦人選擇面對死亡，並安排自己死前的

儀式，她莊嚴地告訴這些孩子：「死亡就像一艘航向地平線的船，會有消逝的時刻，但並不是我們肉眼看不見它，它就不存在。」（吳美慧譯，民89）海德格在其名著「存在與時間中」（Being and Time）中提到：人

是向死的存在，也就說明了「死亡」是我們存在的一部份。雖然在時間上我們會感覺到起點與終點，但對於整個大宇宙來說，生存與死亡只是一個生命轉換的過程，如同大海中的浪花，前後浪交相拍擊，你說何者為生？何者為死呢？所以生與死乃是一體的兩面。

## 二、認識人生的大事—「死亡」

在人生的過程中，我們一直在學習，學習各種知能，學習待人處世的方法，學習解決問題的技巧。而我們卻忽略如何學習面對「失去」，我們常不知道在失去金錢、名利、感情時該如何面對？又常常在失去了親人朋友後，才驚覺我們還忽略了一個重要的人生課題—「死亡」！

### （一）「死亡」具有下列幾種特性：

1. 不可逆性：肉體無法再復活。
2. 無機能性：所有界定生命的機能皆停止。
3. 普遍性：所有生物體皆會死亡，包括自己在內。
4. 原因性：導致生物體死亡的原

因，包括內在自發因素或外力因素等。

5. 非肉體的延續性：肉體死亡後將以其他形式繼續存在。

柏拉圖曾說：「沒有人了解死是什麼，也沒有人了解死是最大的善；大家都把死當成最大的惡而對死懷著恐懼。」的確，死亡是每個人的必經之路，然而，它也是人類一直避諱去談的一個話題（王純琪，民88）。人對死亡的恐懼多來自於對生命的依戀以及對死亡的無所知。沒有人知道死亡的真相，包括死亡的過程、死亡的經驗及死後的世界。沒有任何一位經歷過死亡的人可以回到世界上來傳達他的體驗。正因為如此，遍及全人類各民族在歷史上都是以一種神秘化的態度來對待死亡的話題。尤其在東方更以「魂、魄、鬼、神」詮釋死後的世界，讓死亡披上了恐怖的色彩，而對死亡產生了害怕、焦慮與痛苦的感受。

### （二）人害怕死亡？

近年來出版的死亡學相關研究以及Kubler-Ross有關臨終病人及家屬的

反應，吾人可以窺探幾點人類畏懼死亡的源由（吳慧敏，民89）：

#### 1. 對死的無奈

死具有必然性與普遍性，但人類對它無可奈何，也無助。對於死，人也似乎沒有選擇權，除了自然死，人無權自己結束生命，否則便是違反自然，會受懲罰、責備，助人結束生命更是觸犯法律。

#### 2. 未知與不確定性的恐懼

我們最習以為常的，通常也是我們了解最少的，死亡便是其中之一。死亡是什麼經驗？何時將至？以何種方式降臨在自己身上？人死後往何處去？死後有無來生？未知與不確定使人不知所措、焦慮不安。

#### 3. 死亡過程的恐懼

在詩人、文學作家的筆下，死可能是美的，但在現實生活中的死亡給人的印象卻多半是痛苦、折磨，甚至「慘不忍睹」的。人對死亡的害怕是

害怕死亡過程的痛苦與掙扎。病痛使人逐漸失去機能性與獨立性，在病床上，人將任人擺佈，將失去尊嚴性，失去自我。死亡過程與失去自我比死亡本身更可怕。

#### 4. 空無與絕滅的恐懼

死意味著個人及個人的一切之終結，而目前所有的將一筆勾消，死將迫使人必須結束世間的一切活動及放棄一切所擁有的，包括財富、地位、名利、親情、愛情與幸福等。一般人以擁有的多寡來詮釋自己這一生的貧富，愈汲汲於擁有，愈習慣於擁有，愈放不下擁有，也將愈受絕滅、空的威脅。

#### 5. 失去情感依附的恐懼

父母對子女有愛、成長的關懷與安危的擔憂；情侶、夫妻對彼此的愛與依賴，子女對父母有感恩與責任，然而這些都將因「我的」死而帶給你不幸與憂慮。因此，愛的愈深，



依賴的愈深；責任愈重，對死亡的恐懼也愈高。

「死亡」這件事並不會因為把眼睛矇住了、把耳朵摀住了就不會發生。索甲仁波切在『西藏生死書』裡提到密勒日巴的一首歌謠：「當你強壯而健康的時候，從來不會想到疾病會降臨；但它就像閃電一般，突然來到你身上。當你跟世間俗務糾纏不已的時候，從來不會想到死亡會降臨；但它就像迅雷一般，轟得你頭昏眼花」，這幾句話就在提醒世人「死亡隨時就在身邊」。

我們習慣對很多事情做準備，唯獨甚少對死亡的準備，我們每天活著，好像從不曾想過有一天生命會終結，可是一打開電視或翻開報紙，卻可以發現到處都有死亡的發生。當我們談起死亡時，總以為那是別人的事，彷彿死亡跟我們每天的生活不相干。南亞大海嘯、九二一大地震是百年來最大的災難，多少生命遭遇不幸，一瞬間化為烏有？心想這些因為

意外事件死亡的人，可曾想過自己會突然死去？我們是不是也曾遇過認識的人或朋友突然去世？又有多少人能深切體會生命的無常呢？

「人無千日好，花無百日紅」、「月有陰晴圓缺，人有旦夕禍福」，是無常的最佳寫照。無常就是變化，即使現在你正在看這一頁文字，但很快它就變成你記憶中的一部份了，所以我們唯一真正擁有的是「當下」。

當我們相信「死亡是隨時出現在眼前」時，我們就會珍惜、感恩每一口呼出的氣，此時讀書就不只是為了讀書本身，而工作也不再是為了工作本身，因為在這個時刻裡，我還活著，我們的生活會因注入強大的力量而變得非常有意思。「人生的一切努力，人類所有文明的創造，目的只有一個：對抗死亡。」「死亡的存在創造了宗教的信仰。」；因為害怕死亡，人類有創造；因為害怕死亡，人變得勇敢；因為害怕死亡，人活著。

### 三、臨終關懷與安寧療護

一位四十歲罹患口腔癌的男士，

癌細胞已經侵犯至整個口腔及頭骨，甚至轉移至肝、腎等器官，且其功能均已損壞。當病患病情惡化時，家屬要求醫師：「無論如何一定要救他，家庭經濟完全靠他。」一天深夜，大夜班值班的護士發現病人血壓下降，呼吸急促，並有短暫暫停的現象，立即通知醫師趕到病房，並進行CPR急救術。此時病人妻子在病房外心急如焚，經過半小時，醫師走出病房說：「對不起，我們沒有救活你先生。」當妻子進入病房看到先生後，她整個人差點昏厥過去，因為她看到先生滿頭滿臉都是血，舌頭外吐，眼球突出，身上還差滿了各種管子，臉上的表情是痛苦萬分的，此時妻子跪地痛哭說：「我不知道急救會把你弄成這個樣子，我對不起你！」

醫學本來是科學與人性結合的事業，但近代因為高科技不斷的引進醫學的領域，雖然改善了疾病的預防與治療，延長了人類的平均壽命，但是卻使醫者太過執著於對抗「病」，而忽略了所治療的對象是「人」。因此，如何提供溫馨的關懷與照顧，讓

這些人得以善終，讓家屬得以無憾，正是今天臨終關懷的重要課題。一九六〇年代有兩項劃時代的研究，是今天西方社會對臨終關懷如此重視的原因：

### (一) Glaser & Strauss(1965)-Awareness of Dying (臨終的認知)

二人研究發現，臨終病人有四種認知：封閉認知、懷疑認知、相互偽裝、公開認知。研究發表後，人們認為前三種認知會造成生死兩憾，應該公開認知，所以與病人公開討論其病情的情形日益普遍。

### (二) Dr. Elizabeth Kubler-Ross(1969)-On Death and Dying (死亡與瀕死)

精神科醫師Kubler-Ross的《死亡與瀕死》是一本最早的，有關臨終病人心理的研究。她訪問兩百多個絕症病人，當知道絕症事實時，有何情緒反應？（此就是知名的五階段反應說：否認、憤怒、討價還價、沮喪或憂鬱、接受）。她的目的是希望由病人

來教我們，他們需要什麼？他們有何感受？希望我們如何照顧他們？Kubler-Ross發現，如果病人在接受的狀況下去世，便可以安寧尊嚴的死亡，所以她提出此研究後，引起歐美社會注意。

1968年，英國的一位護士，同時也是醫生兼社工人員西西里桑德思(Cicely Saunders)，她在當護士時，親眼看見一個活活痛死的病患，當時她覺得，為什麼一個人都要死了，還不能讓他死得平安尊嚴？於是在倫敦郊區創辦了第一座聖克里斯多福安寧醫院(St.Christopher's Hospice)，致力於癌症病人的臨終照顧，亦即安寧療護(Hospice Care)。「安寧療護」源於中世紀，原意是指朝聖者或旅行者中途休息、重新補充體力的驛站，後引申為一套組織化的醫療方案，以協助達成病人所想要的生活方式。藉由緩和癌症末期病人身體的痛苦症狀，加上心理及靈性的協助，提升病人生活品質，使其安詳尊嚴地走完人生最後一程。安寧療護強調的是

「安樂活」而非安樂死；目標從治癒(cure)轉為照顧(care)，讓個人的生命得到最大的尊重，讓他最後的生命力能表現出來，所謂「生時燦似夏花，死時美如秋葉」。英國的桑德思醫師說：「你是重要的，因為你是你。即使活到最後一刻，你仍然是那麼重要！我們會盡一切努力，幫助你安然逝去；但也會盡一切努力，讓你活到最後一刻！」這就是安寧療護的真諦。

世界衛生組織(WHO)為安寧療護的原則作如下的界定：

1. 肯定及珍惜生命、尊重死亡，視死亡為生命的自然過程。
2. 不加速也不延遲死亡。
3. 提供疼痛或其他不舒適症狀的控制與減除。
4. 整合末期病患心理和靈性層面的照顧。
5. 協助病患過正常、有活力的生活，並使其積極地活到生命最後。
6. 提供家屬在照顧病患期間和病患死亡之後哀慟調適所需要的

支持與協助。

安寧療護不只照顧「病」或「病的器官」，更重要的是照顧「病人」整個人，乃至其「家屬」。一般認為，安寧療護是提供「全人、全家、全程及全隊」的「四全照顧」：

1. 全人：它要把病人看作整體的人來照顧、來關懷。
2. 全家：它要協助家屬，心理的負擔及實際照顧病人的鉅細靡遺的工作的妥善解決。
3. 全程：自發病開始，治療過程中，往生前後、殯葬事宜，乃至家屬在喪親後的哀傷輔導，都在安寧照顧之列。
4. 全隊：這不是一個人所能勝任，而是前述的團隊人員全體合作的工作，而工作成員也必需互相溝通、互相照顧。

當人生走到終點，靈魂得到自由之際，能走的安然、坦率，是一種幸福。讓臨終的生命順其自然；當器官、身體已損壞，不用再強迫輸血、插管；讓生命的告別有如誕生時的純潔、完整，並能心懷感恩、懺悔、

放下，在「謝謝你、對不起、再見」的互動與支持中，走完人生道路，是對生命最真的珍惜與尊重，也是一種美。

#### 四、面對失落走過悲傷

沒有任何事情會比失去生命中重要的人、事、物的經驗來的普遍而常見，而這也是人生各階段中，必須面對的危機之一。「失落」包括我們從小到今，任何一個正向或負向的生命事件。造成失落感的事情林林總總例如：失戀、失業、寵物走失、死亡、落榜、離婚……等等，每個人的定義都不同，每個人也都有自己面對與處理的方式，有些人成功處理、圓滿解決；有些人卻拙於面對、殃及無辜、甚至拖累他人。

雖然生活中的失落形式很多，但仍可區分出不同的類別，一般最常區分的類別有下列三種：

##### (一) 預期的失落及意外的失落

預期發生的失落多為生命發展過程中的「自然轉變」，例如：第一次離家上學、畢業

等等，人們對於預期的失落，有較好的心理準備。意外的失落對個人造成的創傷較劇，因為事情來得突然且毫無防備，例如：意外死亡、失戀等等。

### (二) 具體失落及象徵失落：

具體的失落是指失去實際的物品、身體部位或失去朋友家人；象徵性的失落是指社會心理層面的失落，例如：離婚、落榜..等等。通常具體的失落會伴隨象徵性的失落，例如一位因為乳癌而割去乳房的女病人，她失去的不僅是身體的某部份，也同樣失去了成為女性的象徵意義。

### (三) 最初失落及次要失落：

最初的失落常會引起接續而來的次要的失落，因而更加重個人的悲傷反應。一項針對大學生面臨失落事件及其反映的研究結果顯示，男女朋友分手時，對他們而言不僅失去對方的友誼關係，也連帶失去其他的社交關係等。

「悲傷」是指遭遇失落情境時，所產生的特別反應，這些反應包括悲痛、憤怒和罪惡、絕望等感覺，而這些反應或感覺會藉著生理的（身體症狀）；心理的（包括情感、認知、哲學等層面）；社會的（與他人的互動）及行為（個人行動、態度反應）等方式來表達：

（一）感受方面：悲哀、憤怒、愧疚感與自責、焦慮、孤獨感、寂寞無助感、驚嚇、解脫感、麻木等情緒。

（二）生理方面：胃部空虛、胸口悶、喉嚨緊縮、呼吸急促、全身無力等生理症狀。

（三）認知方面：思緒混亂、沉迷對逝者思念、感到逝者仍然存在、幻覺等。

（四）行為方面：失眠、食慾困擾、心不在焉、社會退縮、哭泣嘆息、舊地重遊、珍藏逝者遺物等行為。

上述是正常悲傷反應的特質，但並非所有人都會經驗到所有的行為，有可能只出現其中幾項。



而悲傷的歷程大致上可以劃分為三個階段：

### (一) 逃避階段

當個人有重大失落時，會驚嚇到呈現出昏暈、麻木等情況，接著出現「不，不可能，不可能是真的」否認現實的心理防衛。讓自己慢慢的接受失落的事實，以免受打擊。

### (二) 對抗階段

經過一段時間後，悲傷者慢慢意識到自己的情緒及行為與平日有明顯的不同，會呈現恐懼、焦慮、緊張的感覺，覺得「就要自己這樣孤獨過一生」。雖然一般人會承認自

己的情緒，但心中仍有更多的怒氣，卻因社會價值觀並不贊同憤怒的情緒發洩，便轉向壓抑、罪惡感、沮喪。開始討價還價，責怪他人或自己，認為所愛的人去世，是自己未善盡責任所致。

### (三) 重建階段

此時期，所有的悲傷反應開始慢慢的減少，悲傷者慢慢的減少思念失落，逐漸恢復對周遭的人事物產生興趣，情緒與人際關係慢慢上軌道，學會勇敢的面對失落有效地重建新的生活。♥

- 
- ◎王純琪（民88）。**瀕死病人及其家屬心理反應與諮商**。生死學研究通訊，第四期。  
◎索甲仁波切著，鄭振煌譯（民85）。**西藏生死書**。台北：張老師文化。  
◎翁澤（Marie de Henzel）著，吳美慧譯（民89）。**你聽見了我**。台北：張老師文化。  
◎王溢嘉（民84）。**前世今生的謎與惑**。台北：野鵝。
-



## 優良媒體分享 1

### > 蔡文山

嘉義縣太保國小教師  
國立嘉義大學國民教育研究所博士候選人

### > 林宜欣

嘉義縣新埤國小教師  
國立嘉義大學家庭教育研究所碩士班研究生

作者：隆·克拉克（Ron Clark）

書名：優秀是教出來的

出版社：雅言

閱讀一本好書，不僅可以充實知識，更可以激發心中許多的想法。很高興有機會閱讀隆·克拉克老師所著「優秀是教出來的」一書，閱讀完本書後，我們不但對於隆·克拉克老師的優異教學技巧有所了解，亦可以本著見賢思齊的態度，讓自己的教學更加進步。

隆·克拉克老師他先後教過兩所小學，分別位於美國北卡州偏僻的鄉下與紐約市的哈林區。這兩所學校的學生都很弱勢，資源很缺乏，許多老師都不想去教，結果他都把他的班級教成全國知名的模範班級，不但獲得耶誕節前夕去白宮作客的殊榮，更



讓他的許多學生考上紐約市最難考的明星初中，而在他教書的第五年榮獲「全美最佳教師獎」，當然，隆·克拉克老師的教書生涯不是一開始就備受肯定，例如在他教書的第一年，就有家長受不了他對小孩的嚴苛管教，打電話叫警察來捉他，但是憑著他過人的熱情與其耐心，他教的學生成績往往突飛猛進，並且養成彬彬有禮的態度。

教育對於世界任何一個民族的興衰存亡，具有相當的重要性，我們相信：每個孩子都是一塊璞玉。教育不僅是一門藝術，對隆·克拉克老師來說，教書就是製造驚喜，就是製造孩子難忘的經驗，隆·克拉克老師曾說：「我每年開始帶一班，心裡都很清楚，我只有一年的時間，去改變班上每個孩子的一生。我下定決心，要給我的學生一個不同的人生，一個更好的人生。」隆·克拉克老師為了給學生「一個不同的人生」，他用一條條再基本不過的班規來帶領學生，結果學生不但變得有禮貌、守秩序、善解人意，成績也大大提升，而他執行

班規的方法不是訓誡，而是讓學生對他心服口服，他認為：如果學生服這位老師，就願意聽從這位老師的話，因此他為了吸引學生服他，使出渾身解數，包括做鬼臉、摔倒在地等，他也獲得學生的喜愛，服他，願意和他配合。隆·克拉克老師認為規則定了就要嚴格執行，老師不可以失信，老師態度一不堅定，學生就會觀望，那麼再多的規則都沒有用。另外，隆·克拉克老師所訂定的班規雖然很基本，卻是做人的根本，我個人也相當認同他的班規內容，而我個人覺得他的這些班規內容，也是我們台灣的老師在日常教學過程中要求學生具體實踐的班規，因此我相信：我們台灣的基層教師每一位都非常認真教學，每一位台灣的基層教師也都應該得到與隆·克拉克老師相同的殊榮。我國固有的優良文化傳統不但受到國際社會的肯定，亦讓我們贏得禮儀之邦的雅號，只是台灣社會目前處於中、西文化衝擊的影響，社會籠罩在功利取向的無形壓力之下，一道無形的牆似乎已經逐漸將固有的傳統文化道德與



## 優良媒體分享 1

我們的日常現實生活隔開，傳統的文化道德與古聖先賢的行為表率或許已經隨著時間逐漸流逝中，這是身為教育工作者的我們所應該反省、檢討之處。

書中亦傳授三項心法，分別是有關「大人與小孩之間的互動」、「老師和家長之間的互動」、「懲戒和獎勵要及時，以及容易實行」，我覺得這些心法蠻受用的，例如，書中提到：「孩子需要有所適從，也喜歡有所適從」、「如果孩子喜歡你的人，就會努力配合你」、「孩子喜歡知道你對他們的期望」、「孩子喜歡知道有人在關心他們」、「和家長初次接觸，一定要正面，完全不要有負面成分」、「每一次和家長訪談，一定要用孩子好的表現做開頭」、「專業的穿著」、「突然寫便條紙或去電家長，回報孩子優異的表現」、「把握每一個機會，向家長道謝」、「如果與家長相處困難，可安排與校長共同討論」，思考隆·克拉克老師的諸多班級經營理念，我相信在台灣多數的老師都有資格得到該獎項，只是我們

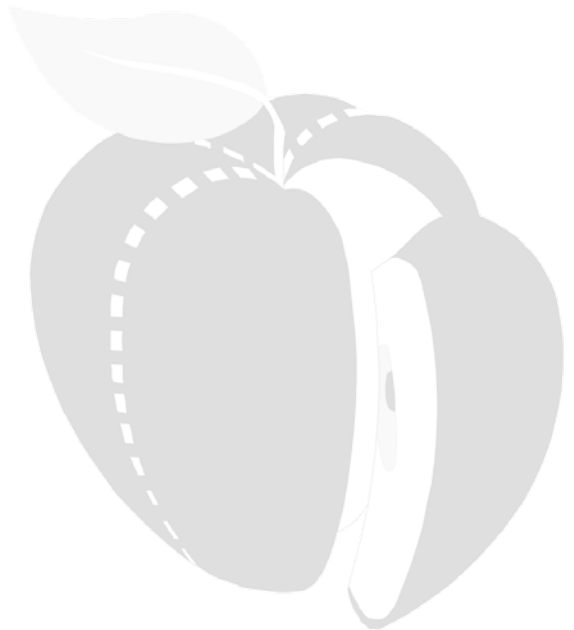
替學生製造生命驚喜的機會太少，是我們需要好好思考的地方。書中的某些內容常常令我感動，身為孩子的父母都為沒有隆·克拉克老師的熱情與耐心而汗顏。透過這本書給了我們一個反躬自省的機會，要怎麼收穫，先怎麼栽，我們可以為孩子做的，一定遠比我們已經做的還要多更多。

台灣當前的學校教育受到功利主義與升學主義的影響，強調學生的學習成就而較少注重學生的學習歷程，因此許多教師將教導學生如何獲得好成績視為第一要務，而學生的主要任務似乎就是獲得好成績，甚至學生家長或是一般社會大眾對於學校教育績效良窳的主要考量也是依據其學生的學業表現而定，整體社會大眾對於分數至上的功利教育型態與教學方式深信不已，很少有人會反省思考這樣的學校教育是否能培育優秀的下一代。目前的我國社會已經邁入知識經濟的社會，培養優秀人才必須從良好的教育著手，所以「教育」是知識經濟時代最重要的基礎建設。培養優秀人才，我蠻認同書中的許多教學觀



念，例如隆·克拉克老師認為和學生家長接觸時，專業的穿著將有助於教師在學生家長心中建立正面形象、並且要以學生的良好表現做開頭、寫便條紙或去電家長，回報孩子優異的表現、把握每一個機會，向家長道謝、適當運用同儕壓力，激發班級全體學生的榮譽感、以完整的句子回答所有的問題，以訓練孩子思考之方式。另外隆·克拉克老師也提出大人與小孩之間互動的基本觀念，例如孩子需要有所適從，也喜歡有所適從、如果孩子喜歡你的人，就會努力配合你、孩子喜歡知道你對他們的期望、孩子喜歡知道有人在關心他們等，我個人覺得這些觀念都很棒，我個人認為教學的過程中，學生家長對於老師的認同與肯定，對於教師的『教』與學生的『學』具有正面的實質意義，榮譽心的激發與鼓勵，有助於學生各方面的表現，而秩序良好的班級，亦有助學生的學習，更重要的是，學生各方面的表現都進步後，更能激發其榮譽感，教師的教學也會更受家長的認同，教師會更加認真教學，學生也會

更努力學習，形成良好的學習環境與氣氛，如此才能有良好的教育環境，培育我們的下一代成為優秀的知識創新者，研發資訊及新知識，迎接知識經濟的新時代。♥







## > 陳景花

陸軍專科學校心理學教師

書名：只想買條牛仔褲  
— 選擇的吊詭  
The Paradox of Choice  
— Why More is Less

作者：貝瑞·史瓦茲  
(Barry Schwartz)

譯者：劉世南

出版社：天下雜誌

**貝瑞·史瓦茲 (Barry Schwartz)**  
斯沃斯摩爾 (Swarthmore) 大學教授，研究社會理論及社會行為，著有《The Battle for Human Nature: Science, Morality and Modern Life》及《The Costs of Living: How Market Freedom Erodes the Best Things in Life》等，並撰有多篇論文，發表於《美國心理學家》等學術期刊。現居美國費城。

## 劉世南

台大認知心理學博士，現任國立



中正大學副教授及工研院顧問。研究興趣為不確定下之決策與選擇行為，整合認知心理學、實驗經濟學，並應用於組織行為及科技管理。發表關於決策認知模型，策略決策，以及創新與創業等論文於IJTM、JIP、JTM及JCP等國內外學術期刊，並為《應用心理研究》主編「決策與選擇行為」專刊。

選擇讓人更快樂？現代社會充斥無數的選項，從零食餅乾、電信費率、電視頻道、大學課程、保險方案等，人總是不停在選擇。人生有限，這本書精采描繪現代人面對選擇抱持的行為與心態。限制選擇的自由，接受夠好的結果，降低期待，才能去做真正重要的事，跳脫忙、茫、盲的宿命。

作者從買一條牛仔褲這件微不足道的小事，而將背後隱藏重要而基本的選擇行為作為切入探討的主題。人在沒有選擇餘地的時候，生活幾乎令人無法忍受；當可選擇的數量逐漸增多之際，就會帶來有利而受歡迎的自主性（Autonomy）、

控制力（Control）、及解放感（Liberation）。但是，當可選擇的項目持續暴增，負面效應也隨之而生，而且可選擇的項目愈多，負面的效果也愈大，此時選擇已不會帶來自由，反而是剝奪了自由，甚至是壓榨了自由。這本書所要論述的現象當然不只發生於購物而已，而是普遍存在選擇的弔詭（The Paradox of Choice）。

《選擇的弔詭》是關乎現代人在生活各層面面臨的各種抉擇，包括教育、職業、人際關係、性別議題、兩性交往、子女教養，以及宗教禮儀。

這本書的論述不僅深入分析心理歷程，並有紮實的實證證據，是完全實證科學的寫作風格，書中大篇幅認知心理學實驗的介紹，是瞭解實驗心理學研究典範的範例，尤其是增進對人類選擇行為的瞭解。這本書貫穿認知心理學、消費者行為、社會學、政治經濟學、以及健康心理學，充分呈現決策與選擇研究跨領域科技整合的樣貌。另外，書中提供數種心理測驗，包括「極大化量表」、「懊悔量表」、「主觀幸福量表」與「生活滿



## 優良媒體分享2

意度量表」。

透過這本書，讀者可學習到許多當今關於決策及選擇的研究發現，包括心理學、經濟學、市場調查、以及決策科學。書中大量使用專有名詞，相當吸引人，例如：「細微決定的暴政」、「可得性捷思法」、「定錨原理」、「框架效應」、「心理帳冊」、「預期理論」、「稟賦效應」、「極大化者」、「滿足化者」、「完美主義」、「習得無助」、「第二級決定」、「缺漏偏差」、「預期懊悔」、「沉沒成本」、「享樂跑步機」、「洞察力苦果」、「定位性商品」…等。這些研究結果的精華，有些或許並非顯而易見，有些甚至違反直覺，然而這不正是超越自己所需的成長智慧？

現代人選擇的自由愈來愈多，卻愈來愈不滿意、不快樂。我們有太多選擇，要做太多決定，真正重要的事情反而沒有足夠時間去做。這本書正是要為這個現象做出解釋，並提供解決方法，並列出十一種實用步驟，提供現代人自在生活的準則。

1. 選擇何時該抉擇。
2. 當一個做抉擇者，而不是摘採者。
3. 多一點滿足，少一點極大化傾向。
4. 想一想機會成本所帶來的機會成本。
5. 避免可逆的選擇。
6. 實行感恩精神。
7. 減少懊悔情緒。
8. 為適應現象做好心理準備。
9. 控制過高的期望。
10. 減少社會比較。
11. 學著享受束縛。

我們生活在人類歷史上最豐盛的頂端，在物質富裕的汪洋中浮沉追逐，我們得到一切想要的東西，卻發現這些並不能滿足原先的期望。我們擁有各種節省時間的現代化設備，時間似乎還是不夠用。藉著上述十一點的陳述，也許給我們帶來新的思考方式，藉著身體力行、自制等，相信生活中會有一些新的契機與改變。♥



### 教育部93年度學生事務及輔導工作優秀人員與績優團體頒獎典禮

日期：94. 12. 01

發稿單位：教育部訓育委員會

單位聯絡人：林正莉小姐

電話：(02) 33437825

為獎勵全國各地推動學生事務及輔導人員的辛勞，激勵教育人員全面參與學生事務及輔導工作，提升服務品質，教育部特於12月1日假國立台北教育大學舉行「教育部93年度學生事務及輔導工作優秀人員與績優團體頒獎典禮」，以表達對學務及輔導人員感謝之意。

教育部政務次長范巽綠於表揚典禮上，代表教育部感謝學務及輔導人員，多年來在校園默默付出的辛勞。范次長致詞時表示，教育部為照顧更多的學前兒童，繼93學年以離島三縣三鄉的全體5歲幼童為教育部「扶幼計畫」實施對象後，94學年再加入原住民54個鄉鎮的全體5歲幼童，成立國幼班，提供充分的學前就學機會，國幼班及國小導師可以藉由家庭訪視，了解學童家庭支撐力量是否健全，有問題可以及早尋求社會資源投入協助。

范次長指出，目前部分縣市已設有專業輔導團隊，來幫助學校做個案輔導的專業支持力量，成效良好，未來免稅配套措施實施後，教育部可望協助國中依班級數配置專業輔導人員，國小透過縣市政府組成專業輔導團隊，藉由專業的輔導人力，照顧更多的學童。范次長也呼籲透過新家庭運動的理念，提倡親子每天有20分鐘的共享、相處時間，讓孩子在充滿愛的家庭成長，才有愛的理念，懂得回饋，提早預防日後的偏差行為。

93年度優秀學務及輔導人員或績優學校係經由各該主管教育行政機關，秉持公平、公正、公開的原則和嚴謹客觀的程序進行評選及推薦，甄選結果說明如下（獲獎名單詳如附件）：



## 學生事務與輔導紀事

- (一) 教育部中部辦公室、直轄市、各縣市政府依權責推薦部分：經提甄審會議決議，通過優秀人員163名，績優學校66校。
- (二) 大專校院依權責推薦部分：經提甄審會議決議，大專院校優秀人員24名、績優學校6校。
- (三) 部屬中小學部分：依據委員審查通過、國立小學優秀人員1名、績優學校1校。
- (四) 機關內優秀行政人員部分：依據委員審查通過各單位推薦的協助執行重要業務人員6名。
- (五) 特殊貢獻人員部分：依據委員審查通過各單位推薦之協助執行重要業務人員14名。
- (六) 績優縣市部分：依據本部93年度統合視導地方「訓輔工作」考評結果前三名。

在這次獲獎的名單中，臺中縣立龍海國民小學廖麗紅校長彙辦全縣導護商店支援學生事務、意外處理；高雄市立莒光國民小學吳慧珠校長利用「校長週記」與親師生分享工作點滴；台北縣立大觀國民中學沈敬嵐學務主任辦理「服務學習楷模王表揚」暨觀摩研討會；屏東縣立明正國民中學涂志宏主任引入社團(社區)資源，成立學校社區生活營之試辦，關懷弱勢學生；國立羅東高級工業職業學校黃雲春訓育組長積極辦理及帶隊參加校內、校外各項活動，對於推動培養活力青少年及營造溫馨校園不遺餘力；南台科技大學張治遙輔導老師帶領輔導志工投入攜手計畫社區服務工作，定期至台南市新南國小對單親或隔代教養的小朋友進行個別關懷；澎湖縣政府教育局鄭翠華女士整合各類相關資源，積極參與並推動縣內學生事務及輔導工作；國立彰化師範大學郭麗安學務長服務輔導工作長達二十年，孜孜不銜，企圖運用家族治療團隊力量將輔導諮商理論與作為放入教育與社會福利體制中。

另外在學校獲獎的部分，台東縣立福原國民小學實施「福原人心靈工程計





畫」－獨居老人送餐、社區服務等，增進學生惜福、感恩，愛鄉里、愛社區的情操；花蓮縣立秀林國民中學成立慈輝輔導照顧中輟及中輟之虞學生；台北市立松山高級工農職業學校教師認輔意願高，參與人數逐年增多；輔導人員專業熱忱，積極推動各項輔導工作，預防輔導與診斷治療的三級預防輔導功能顯著；正修科技大學為提供良好諮商輔導服務品質，特訂定「專兼任輔導教師實行細則」並具備寬敞和完善的諮商室軟硬體設施，另與社區醫學中心簽訂合作契約共同提昇校園與社區心理衛生成效。

教育是百年大計，而且任重道遠，尤其是處在今日多元文化社會及功利主義高度競爭的環境，教育的內涵不但需要有教無類，也要因勢利導，更須肯定多元價值，尤其需要從事教育工作的夥伴，挑起此一重責大任，以耐心、愛心帶領學生迎向未來。♥

### 教育部93年度獎勵學生事務及輔導（友善校園）優秀人員 與績優團體獲獎名單

#### 一、中小學優秀人員組（一六四人）

鄒秀英、吳南江、張輝雄、鍾信明、許正忠、黃愷宜、張素蓮、胡宗光、邱和德、楊文耀、高麗卿、鄭雅云、鄧振麟、賴芳玉、賴思綺、黃炤容、許雅惠、張惟亮、吳淑雯、吳聖乾、黃仁俊、黃淞英、王陳雪霞、游麗蓉、史孝元、湯鏽濡、張其政、廖麗紅、賴俊宏、洪宿芬、蔡振傑、何碧秀、陳恆聰、李 快、王 業、梁 明、章昆超、林俊成、林秋香、黃小玲、許金枝、吳月娟、蔡惠芳、王曉萍、蘇麗菊、陳金滿、林志政、蕭淑穗、許志彰、王富美、王麗雪、楊智惠、吳慧珠、陳瓊如、李清良、鐘素梅、杜美慧、葉清德、陳長盛、許惠雯、王虹方、楊旭銘、林美珠、呂裕偉、吳昌倫、吳一藝、林芳蓉、沈武儀、蔡志鵬、謝輝章、沈映汝、梁淑娟、李英瑋、江美玲、董國光、余淑玲、林鳳琪、陳家祥、林鑫助、



## 學生事務與輔導紀事

沈敬嵐、王邦權、楊月圓、楊惠如、陳桂英、廖月梅、洪朝啟、鄭雅之、林信安、陳瓊鸞、鄭光慶、彭心慧、陳志隆、嚴惠妙、楊淑貞、洪幼齡、鄭正通、詹大岳、張明發、楊秀蘭、林汝玲、石啟佑、戴維仁、譚為任、鄭連登、施駿宏、張瑛儒、呂文賢、張文堯、黃文綾、余博文、王榮華、廖秀賢、康晉源、蔡宗憲、周奕伶、黃添勇、陳麗如、楊琇媛、劉錦鈴、吳友欽、馬菁、涂志宏、林天財、陳美君、陳淑敏、彭瓊慧、張振源、盧忠煌、吳雨靜、楊貴全、唐協政、許惠萍、胡正孝、陳炳勝、許國華、陳振秀、陳俊男、陳綠蓉、黃種世、張麗鳳、林繼生、徐鳳英、林慶祥、周智勇、董思齊、廖蘭芳、何秋英、梁淑女、葉惠淑、黃慧森、簡文英、郭淑蕙、朱秀蓮、黃雲春、何嫺姿、曾毓奎、廖哲義、吳炎日、吳秀華、黃小玲、劉福鎔、林俊德、鍾群珍、王秀里

### 二、中小學績優學校組（六十七校）

臺北市立文化國民小學、臺北市立大安國民小學、基隆市立長樂國民小學、臺北縣立樟樹國民小學、桃園縣立同安國民小學、桃園縣立元生國民小學、新竹市立科園國民小學、苗栗縣立坪林國民小學、臺中市立大勇國民小學、臺中市立國光國民小學、臺中縣立東平國民小學、南投縣立大成國民小學、南投縣立光華國民小學、彰化縣立和仁國民小學、彰化縣立泰和國民小學、雲林縣立南陽國民小學、嘉義市立蘭潭國民小學、臺南市立西門國民小學、臺南市立和順國民小學、臺南市立協進國民小學、臺南縣立五王國民小學、臺南縣立大社國民小學、高雄市立苓洲國民小學、高雄市立成功國民小學、高雄縣立蔡文國民小學、高雄縣立廣興國民小學、屏東縣立仁愛國民小學、宜蘭縣立宜蘭國民小學、臺東縣立福原國民小學、澎湖縣立山水國民小學、臺北市立蘭州國民中學、基隆市立建德國民中學、臺北縣立明志國民中學、臺北縣立錦和高級中學、新竹市立富禮國民中學、新竹縣立關西國民中學、苗栗縣立三義國民中學、臺中市立崇德國民中學、臺中縣立后里國民中學、



臺中縣立石岡國民中學、彰化縣立田中國國民中學、雲林縣立北港國民中學、嘉義縣立新港國民中學、嘉義縣立民雄國民中學、嘉義市立北興國民中學、臺南縣立大灣高級中學、高雄市立陽明國民中學、高雄縣立青年國民中學、屏東縣私立南榮國民中學、屏東縣立九如國民中學、宜蘭縣立文化國民中學、花蓮縣立秀林國民中學、花蓮縣立國風國民中學、臺東縣立知本國民中學、澎湖縣文光國民中學、國立屏東師範學院附設實驗國民小學、高雄市立高雄女子高級中學、國立三重高級中學、國立新竹女子高級中學、新竹市私立磐石高級中學、國立東石高級中學、國立臺南第一高級中學、臺北市立松山高工農職業學校、高雄市立高雄高級工業職業學校、國立海山高級工業職業學校、桃園縣私立新生高級醫事職業學校、國立曾文高級家事商業職業學校

### 三、大專校院優秀人員及績優學校組（廿四人、六校）

陳立芬、李育枝、陳鳳英、曾國強、石麗君、段滬生、鄧良玉、張麗君、張淑玲、黃郁雯、蔡林煌、劉翠芬、石義華、劉萬發、潘素卿、張金蓮、陳孟莉、張南山、張曙笙、賴玉美、蘇素美、張治遙、康維芬、何佩芬、國立政治大學、元智大學、華夏技術學院、逢甲大學、高雄醫學大學、正修科技大學

### 四、機關內優秀行政人員組（六人）

莊清寶、李佩瑾、江海屏、曾繁基、李淑清、鄭翠華

### 五、特殊貢獻人員組（十四人）

方 菲、李淑芳、郭麗安、曾明惠、何文心、賴惠美、張淑玲、湯秀琴、車 達、黃俊傑、王進焱、鄭陳宏、黃崑巖、羅燦煥

### 六、績優縣市組（三縣市）

新竹市政府、臺北縣政府、臺北市政府



### 教育部94年度全國生命教育傳承研討會暨頒獎典禮

日期：94. 12. 28

發稿單位：教育部訓育委員會

單位聯絡人：林正莉小姐

電話：(02) 33437825

由教育部主辦，慈惠醫護管理專科學校承辦「教育部94年度全國生命教育傳承研討會」，於12月27、28日假高雄漢來大飯店舉行，本會係為促進大專校院與縣市政府之交流與互動，傳承生命教育推動之經驗，藉相互觀摩與學習，擴大推動生命教育之實質效益，提昇推動生命教育工作之品質，激勵校園推動生命教育之動力。



除專家學者於會中精闢談論生命教育之精義外，並於分組座談時分就各級學校如何落實推動生命教育；目前各級學校推動生命教育之成效、檢討與策進作為之研議；生命教育資源中心學校之定位與功能進行深入討論。與會人員包括全國各縣市政府教育局推動生命教育業務之科（課）長、承辦同仁、生命教育資源中心學校校長或主任、各大專校院學生輔導中心主任或通識教育中心或師資培育中心主任，共同參與本活動。並於會中頒獎表揚今年度參加「教育部94年度生命教育教學策略、方法及資源徵稿競賽」、「94年度全國生命教育說故事競賽」得獎者。



生命教育是全人教育的核心，也是一切教育的根基，研討會於今日順利圓滿完成，讓與會人員更加了解生命的意涵與實際執行方法，並且尊重與包容不同的個體，也為明年度生命教育的主軸「生命互愛」做了最好的傳承。本傳承研討會在南亞海嘯滿一週年的隔日舉辦，格外具有意義。♥

活動流程表【第一天】		94.12.27 (星期二)
時間	活動項目	
09:00~09:40	報到(入座)	
09:40~09:50	大會說明/司儀開場	
09:50~10:00	始業式/長官致詞	
10:00~10:40	頒獎(教育部94年度生命教育教學策略、方法及資源徵稿競賽幼稚園、托兒所組)	
10:40~11:20	頒獎(教育部94年度生命教育教學策略、方法及資源徵稿競賽國小組)	
11:20~11:40	頒獎(教育部94年度全國生命教育說故事競賽)	
11:40~11:50	合照	
11:50~13:00	午餐	
13:00~14:30	專題研討：談生命教育核心理念與推動重點 演講人：趙星光所長/東海大學宗教研究所所長	
14:30~15:00	休息一下	





## 學生事務與輔導紀事

15:00~17:30	<p>分組討論A：北區大專校院+桃園縣、基隆市、宜蘭縣、花蓮縣、金門縣、連江縣、澎湖縣</p> <p>主持人：劉欽敏委員/台中市向上國中校長、教育部生命教育諮詢委員會委員</p> <p>分享單位：</p> <p>分享一：請北區大專校院學生輔導工作協調諮詢中心分享該中心推動該區生命教育之經驗。</p> <p>分享二：請中原大學分享該校推動生命教育跨單位之分工與整合模式困境與策略及未來展望與建議。</p> <p>分享三：請台灣科技大學分享該校推動生命教育跨單位之分工與整合模式困境與策略及未來展望與建議。</p> <p>分享四：請基隆市立暖暖國民小學、基隆市立中山高級中學分享該校推動生命教育之經驗與未來展望。</p> <p>分享五：請國立羅東高級商業職業學校分享該校推動生命教育之經驗與未來展望。</p>
15:00~17:30	<p>分組討論B：北區大專校院+台北市、台北縣、新竹縣、新竹市、苗栗縣</p> <p>主持人：孫明霞委員/高雄市立高雄高工校長、教育部生命教育諮詢委員會委員</p> <p>分享單位：</p> <p>分享一：請北區大專校院學生輔導工作協調諮詢中心分享該中心推動該區生命教育之經驗。</p> <p>分享二：請金門技術學院分享該校推動生命教育跨單位之分工與整合模式困境與策略及未來展望與建議。</p> <p>分享三：請耕莘護理專科學校分享該校推動生命教育跨單位之分工與整合模式困境與策略及未來展望與建議。</p> <p>分享四：請台北市立芳和國民中學、台北市立國語實驗國民小學分享該校推動生命教育之經驗與未來展望。</p> <p>分享五：請國立新竹高級中學分享該校推動生命教育之經驗與未來展望。</p>



15:00~17:30	<p>分組討論C：中區大專校院+台中縣、台中市、彰化縣、雲林縣、南投縣、嘉義縣、嘉義市</p> <p>主持人：盧進義委員/花蓮縣玉里國中校長、教育部生命教育諮詢委員會委員</p> <p>分享單位：</p> <p>分享一：請中區大專校院學生輔導工作協調諮詢中心分享該中心推動該區生命教育之經驗。</p> <p>分享二：請東海大學分享該校推動生命教育跨單位之分工與整合模式困境與策略及未來展望與建議。</p> <p>分享三：請亞洲大學分享該校推動生命教育跨單位之分工與整合模式困境與策略及未來展望與建議。</p> <p>分享四：請雲林縣立雲林國民小學、雲林縣立古坑國民中學分享該校推動生命教育之經驗與未來展望。</p> <p>分享五：請私立曉明女子高級中學分享該校推動生命教育之經驗與未來展望。</p>
15:00~17:30	<p>分組討論D：南區大專校院+台南縣、台南市、高雄市、高雄縣、屏東縣、台東縣</p> <p>主持人：蔡純姿委員/高雄市前金國小校長、教育部生命教育諮詢委員會委員</p> <p>分享單位：</p> <p>分享一：請南區大專校院學生輔導工作協調諮詢中心分享該中心推動該區生命教育之經驗。</p> <p>分享二：請中正大學分享該校推動生命教育跨單位之分工與整合模式困境與策略及未來展望與建議。</p> <p>分享三：請南臺科技大學分享該校推動生命教育跨單位之分工與整合模式困境與策略及未來展望與建議。</p> <p>分享四：請屏東縣立萬巒國民中學、屏東縣立萬丹國民小學分享該校推動生命教育之經驗與未來展望。</p> <p>分享五：請高雄市立高級工業職業學校分享該校推動生命教育之經驗與未來展望。</p>
17:30~18:30	晚 餐



## 學生事務與輔導紀事

18:30~20:00	<p>專題研討：生命教育電影賞析—春去春又來            演講人：紀潔芳教授/吳鳳技術學院國際企業管理學系系主任            備註：「春去春又來」電影簡介</p> <p>電影中以四季變化來象徵人生中的不同階段，手法寫意特別，希望藉由四季的輪迴來說明人生的苦樂參半，電影的最後加入了另一段的春天故事，開放式的結果隱喻了人生中的光明與希望。其中所蘊含的深沉意涵，不同的觀眾在不同的人生階段、以不同心境觀賞，都會有不同的感受。</p> <p>借春夏秋冬遞嬗輪迴的意象/概念，探索人生變遷的本質與蘊含的深刻，雖然個人遭遇各異，但普遍性的情感經驗卻是不一而同：小男孩歷經了「童僧、少年、中年、壯年到老年」五個階段，敘述了童年無忌、少欲、中年作孽和老年失落等四個主題、他的坎坷遭遇正訴說了單純中的殘忍、殺意中的痛苦，與煩惱中的解脫。</p> <p>生命之道同季節般，恒久循環，有一如自然界的規律般不可逆的道理存在。人是天體運行中的分子，參與變化，養成智慧。藉著故事我們也回顧了內在變幻的本性、了解成熟的意義，和循環生成的一生。</p>
20:00~	晚 安
<b>活動流程表【第二天】</b> 94.12.28 (星期三)	
時 間	活 動 項 目
06:30~08:50	迎 接 晨 曦 、 早 餐
08:50~09:00	報 到
09:00~10:30	專題研討：生命教育的彩虹與學習光譜 演講人：蔡培村副校長/國立高雄師範大學副校長
09:30~10:00	休 息 一 下
10:50~12:30	綜合座談（生命教育心靈饗宴） ※主持人：劉主任麗貞 一、四組報告人議題報告分享。 二、意見交換（開放發言及討論）。
12:30~	賦 歸



## 教育部94年度生命教育教學策略、方法及資源徵稿競賽 (幼稚園、托兒所及國小組) 得獎名單

### 一、國小組—校務運作組

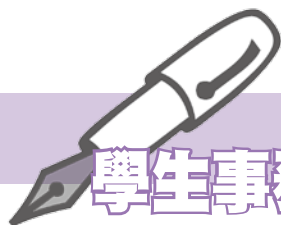
名次	作品名稱	學校	作者
第一名	我們用生命寫童年—高雄市龍華國小生命教育本位課程運作模式	高雄市龍華國小	郭鈴惠
第二名	“港和”生命組曲	高雄市港和國小	李美幸、陳錦釗、柯福財
第三名	「從社會關懷角度，亮彩生命教育」—臺北市太平國小生命教育校務運作之心得與經驗	臺北市太平國小	陳銘偉、劉憶玲、張芸燁、吳和豐
第三名	石頭橄欖情 心起育花園	新竹縣寶石國小	何享憫、田世崇、彭寶旺
佳作	點亮生命之光—小樹的萌芽、成長與茁壯	宜蘭縣公正國小	林琬馨、何美如、林麗娟、張智傑
佳作	舞動生命的樂章	高雄市桂林國小	陳俊郎、許馨瑩、王瑞安、王綉惠
佳作	生命教育在鹿峰	臺中縣鹿峰國小	紀肇聲
佳作	培育生命的華采—生命教育校本課程規畫之心得與經驗	高雄市九如國小	周招香、陳春美、洪裕欽、巫昭榮
佳作	尋找生命中的感動	臺北市溪口國小	黃明珠、余家姍、陳琬如、吳建衛
佳作	走入悲傷與死亡	臺北市國語實小	廖祿基



## 二、國小組—教學活動組

名次	作品名稱	學校	作者
第一名	花開花謝 —人生的自然旅程	桃園縣新坡國小	高麗敏、洪千敦、 盧熾芬、魏美香
第二名	關愛不打烊	高雄市加昌國小	潘慧婷、方珮玲、 苗如茵、歐哲華
第三名	勇氣！照亮生命	臺北縣自強國小	彭鴻琳
第三名	我的夢想，Let's go！	桃園縣錦興國小	林靜婷、朱珮君、 張富美
佳作	如果還有明天	新竹市戴熙國小	彭博裕、
佳作	共享生命的喜悅	高雄市前鎮國小	陳淑芬
佳作	頭崙山之歌	臺中縣協成國小	盧泱釗、何麗美
佳作	有你真好	臺南市安平國小	劉育青、黃淑芬、 施秀旻
佳作	生命中可承受的重	臺中縣上楓國小 台中縣福陽國小 新竹市竹蓮國小	王淑真 劉倍如 王怡文
佳作	你很特別	臺中市四張犁國小 臺中市大新國小 臺中縣南陽國小 臺中市新興國小	萬秀琴 李奕慧 姚宛邑 魏晨芳
佳作	生命教育 —送你一張思念的卡片	臺東縣海端國小	彭偲雅
佳作	幸福的滋味	高雄市龍華國小	王雪紛、王靜華、黃 愛婷、謝偉芸
佳作	活出生命的色彩	臺北市萬大國小	王麗娜、陳明言、 陳玉書





佳作	看見陽光聽見愛	新竹縣寶石國小	陳秀枝、吳皎菁、 紀佩君、王紀真
佳作	「心」方程式	新竹市民富國小	陳惠敏
佳作	「大愛前進南亞，真情 膚慰地球」生命教育體 驗系列活動	臺中市松竹國小	湯正茂、周雅釗、 鄭淑兒
佳作	生命的工程師	嘉義縣義竹國小	張逸君、劉敏慧、 薛淑今
佳作	認識生命 從你我開始	桃園縣文華國小	呂麗玲、黃清儀、 陳慶得、張婉逸
佳作	小星星的「願望」	花蓮縣太昌國小	洪菁君、江采蓮
佳作	覓采天堂	臺中縣協成國小	許玉鳳、鍾隨滿、 黃蘋茵

### 三、國小組—教學媒材組

名次	作品名稱	學校	作者
第一名	活出生命的光彩	臺南市崇學國小	張麗雲、歐雪梅、 陳玉芬、蘇文伶
第二名	生命的蛻變—蝶之舞	苗栗縣林森國小	蕭美玉
第三名	精采過一生 —〈獨角仙與你〉	臺北市大直國小	黃麗君
佳作	流浪狗的春天	臺北市西園國小	湯順禎、陳金樹
佳作	屋頂	臺北市西湖國小	李俊治、黃蜀雅
佳作	感恩心 惜福情	臺南市東光國小	葉靜瑜、洪苑伶、 李書萍



## 四、幼托組—教育經驗分享組

名次	作品名稱	學校	作者
第一名	運用繪本對幼兒實施生命教育—以「死亡教育」、「生命循環」為例	臺北縣文林國小附幼	吳宜恬
第二名	感·性·札·記—用生命感動生命	臺北市南海實驗幼稚園	蕭淑芬、 陳幼君
第三名	生命的樂章—燕子之舞	臺北市雙蓮國小附幼	楊樹華
佳作	小太陽的故事	臺北市國語實小附幼	陳梅香、 徐育靖
佳作	對生命的祝福—和幼兒談死亡	臺中市四季托兒所	劉素青

## 五、幼托組—教學活動組

名次	作品名稱	學校	作者
第一名	苦花魚兒水中游	新竹縣玉峰國小附幼	彭美燕
第二名	生命的花園	臺北市康寧國小附幼	黃千綾、薛德儀 李金青、彭郁琪
第三名	我真的很不錯	臺東縣海端國小附幼	陳慧紋
佳作	關懷長青樹	新竹縣花園國小附幼	江如玲
佳作	生命的悸動—寶貝雞	新竹市民富國小附幼	劉美惠、莊春蘭 林瑞霞、王嘉勤
佳作	從紅蘿蔔的成長談生命教育	臺北市立教育大學 附小附幼	馮麗琦、鄭淑華 張碧雲
佳作	仔仔的天空~與孩子共同體驗成長的教學主題	新竹教育大學實小 幼稚園	曾錦貞、曾玫瑄
佳作	可愛的小兔子	臺北縣永吉國小附幼	張嘉慧、林璧琴 張育華、王明淑
佳作	長大了，真好！	臺中縣三和國小附幼	張雅琪



## 「教育部94年度全國生命教育說故事競賽」獲獎名單

### 一、親子組

名次	縣市	單位	參賽者
第一名	桃園縣	桃園國中	盧宛孜、盧志山
第二名	台中縣	葫蘆墩國小	顏巧俐、劉美芬
第二名	台中市	重慶國小	陳允祈、陳允霓、許玉華
第三名	南投縣	清水國小	唐加和、唐有慶
第三名	屏東縣	萬丹國小	劉怡伶、林美惠
第三名	台東縣	新生國小	饒承毓、林淑君
第四名	台南縣	關廟國小	楊斐茵、吳麗娜
第四名	新竹市	三民國中	王冠惟、王亞惟、王璿銘、王俊杰、何碧玉
第四名	雲林縣	雲林國小	陳雅凡、林瑞芳
第四名	台中縣	大元國小	吳宥樺、王惠鈴
第四名	高雄市	加昌國小	黃千庭、莊淑娟

### 二、教師組

名次	縣市	服務單位	參賽者
第一名	屏東縣	青山國小	伍麗華
第二名	雲林縣	雲林國小	許杏如
第二名	基隆市	八堵國小	連明偉
第三名	台北縣	更寮國小	林桂楨
第三名	嘉義縣	安靖國小	李建彥
第三名	台北市	永吉國小	林姿君
第四名	台南市	後甲國中	陳月娥
第四名	台南縣	文化國小	陳惠芬、李玉律
第四名	台中市	重慶國小	洪淑錚
第四名	台中縣	順天國小	蘇靖媚
第四名	新竹縣	寶石國小	何幸秋

備註：名次相同以出場序排序



## 學生事務與輔導紀事

日期：95.01.18

發稿單位：教育部訓育委員會

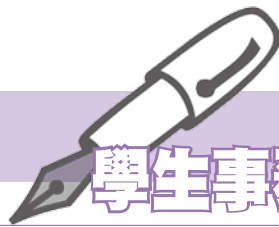
承辦人：李佩瑾

聯絡電話：(02) 33437824

為積極維護因違反兒童及少年性交易防制條例而經法院裁定應安置於中途學校學生之受教權，教育部業多次邀集相關部會與機構、專家學者、縣市政府、民間團體及學校，研商討論依據上開條例授權擬訂之「中途學校教育實施辦法」。本辦法業於本（95）年1月18日（星期三）經教育部召開之第555次部務會議通過（如附件1）。

中途學校與一般學校不同之處，係為跨縣市、跨學籍之招生，亦為跨部會、跨縣市及中央與地方共同為違反兒童及少年性交易防制條例學生就學權益進行合作之良好典範。其主要分為兩大類型：一為由社福機構與教育單位合作之合作式中途學校（計2所，分布於新竹市及雲林縣）；另一為兼具學校及社福機構性質，以學校形式提供受安置對象教育、輔導、安置等功能之獨立式中途學校（計3所，各分布於台北縣、花蓮縣、高雄市）。本辦法適用於上開5所中途學校。

本辦法通過後，教育部應設置中途學校課程諮詢小組；直轄市、縣（市）主管機關及學校應成立課程發展小組，訂定中途學校課程計畫；由中途學校依據學校特性，配合學生個別化差異訂定之課程計畫者，應報直轄市、縣（市）主管機關備查。而中途學校本身，除應成立個案評估小組，更應於學生入校一個月內，考量學生入學前後之情形，擬具輔導安置計畫。此外，為避免學生被標籤化，本辦法也依據兒童及少年福利法等相關規定，明訂中途學校之教職員工、專業人員及相關人員應善盡學生資料保護及保密之責，非依法律規定，不



得提供或揭示學生資料，包含轉介單位提供之學生個人資料、評估報告、衡鑑資料、法院裁定書或其他足以辨別學生身份之資訊等。

對學生而言，本辦法之實施，確能在中途學校接受教育這段時間獲益良多，不僅個人資料受到保護外，個人之潛能、才智、興趣更得以充分發展、自我實現；對學校而言，不再有孤軍奮戰之感受，結合中央、直轄市、縣（市）主管機關及大專院校資源組成之小組，將提供充分之諮詢與協助，並促進縣市、校際之連結。對社會而言，更是營造一個友善溫暖且接納的環境給這些兒童及少年。因此，期待藉由本辦法之執行，協助因一時受到誘惑或因家庭或其他因素而掉入性交易陷阱之孩子，重建其價值觀、瞭解生命歷程，並選擇、規劃未來的進路，儘速回歸正常之學習與社會生活。♥

### 附件1 中途學校教育實施辦法總說明

兒童及少年性交易防制條例第十四條於九十四年二月五日修正公布，依該條第二項「中途學校應聘請社工、心理、輔導及教育等專業人員，並結合專業與民間資源，提供特殊教育及輔導；其課程、教材及教法，應保持彈性，以適合學生身心特性及需要；其實施辦法，由教育部定之。」規定之授權，擬具「中途學校教育實施辦法」（以下簡稱本辦法），計十九條，其要點如次：

- 一、中途學校之定義。（第二條）
- 二、中途學校教學實施方式。（第三條）
- 三、中途學校一般教學之實施方式。（第四條）
- 四、中途學校假期教學課程之實施方式及師資。（第五條）
- 五、教育部應成立中途學校課程諮詢小組，直轄市、縣（市）主管機關應成立中途學校課程發展小組。（第六條）
- 六、中途學校課程發展小組之職責。（第七條）
- 七、中途學校應結合大學校院之資源。（第八條）





## 學生事務與輔導紀事

- 八、中途學校課程之實施。(第九條)
- 九、中途學校應成立個案評估小組。(第十條)
- 十、中途學校之直轄市、縣(市)主管機關應定期辦理在職進修活動。(第十一條)
- 十一、中途學校學生評量方式。(第十二條)
- 十二、中途學校學生資料應予保密。(第十三條)
- 十三、中途學校應邀請家長參與為輔導學生辦理之各項活動。(第十四條)。
- 十四、中途學校應訂定學生獎懲規定及申訴制度。(第十五條)
- 十五、中途學校應配合協助主管機關及相關單位進行學生是否繼續安置之評估及轉銜。(第十六條)
- 十六、中途學校學生戶籍所在地之地方政府應與中途學校所在地之地方政府保持密切合作與支援。(第十七條)
- 十七、中途學校各該主管機關應定期辦理訪視及評估機制。(第十八條)

條 文	說 明
第一條 本辦法依兒童及少年性交易防制條例(以下簡稱本條例)第十四條第二項規定訂定之。	本條例第十四條第二項規定：「中途學校應聘請社工、心理、輔導及教育等專業人員，並結合專業與民間團體，提供特殊教育及輔導；其課程、教材及教法，應保持彈性，以適合學生身心特性及需要；其實施辦法，由教育部定之」，爰訂定本辦法。
第二條 本辦法所稱中途學校，指依本條例第十四條第一項規定經教育部及內政部聯合協調直轄市、縣(市)主管機關設置，專門安置從事性交易之兒童或少年之學校。	依據本條例第十四條第一項規定：「教育部及內政部應聯合協調直轄市、縣(市)主管機關設置專門安置從事性交易之兒童或少年之中途學校」，爰訂定本辦法之適用範圍。



<p>第三條 中途學校教學之實施方式區分如下：</p> <ul style="list-style-type: none"><li>一、一般教學：比照普通學校分上、下學期制；必要時得調整之。</li><li>二、假期教學：於夜間、假日及寒暑假實施。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>一、基於中途學校係安置違反兒童及少年性交易防制條例，且由法院裁定安置之學生，與普通教育階段學校之招生對象不同，為符合學生需求，爰課程安排方式為全天候教學，除一般上課時間外，於夜間、假日及寒暑假均安排課程。</li><li>二、本條所稱一般教學，係比照普通學校，分為上、下學期制之方式實施，並可考量學生個別差異，進行彈性調整；至所稱之假期教學，則為於夜間、假日、寒假及暑假期間實施之教學。</li></ul>
<p>第四條 一般教學課程之實施，除依本辦法及各級學校課程綱要進行外，並應考量學生個別差異及需要設計彈性之課程，以提供多元特殊教育之服務。其課程內容應包括基本課程、生涯探索課程及身心輔導課程等。前項身心輔導課程，應配合個別諮商、團體輔導之實施，強化輔導及性交易防制之內容，每週至少應有一節性交易防制教育之課程。 中途學校教師實施第一項教學，其授課節數得參酌學生人數、教師專長、學生能力及需求彈性分配，並得合併計算全校教師授課總節數。但調整後不得減少學生上課總節數。</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>一、為使中途學校課程安排及教學實施落實本條例第十四條第二項所規定適合學生身心需要，爰於第一項規範進行一般教學之課程設計，應考量學生個別差異及需要，包括基本課程、生涯探索課程及身心輔導課程。</li><li>二、第一項規範之基本課程，即依據教育部頒訂之各級學校課程綱要進行之課程；生涯探索課程內容得包括生涯認知、生涯探索、生涯準備及生涯選擇等。 身心輔導課程內容則應包括每週至少一節之性交易防制宣導課程，實施方式則以個別諮商、團體輔導之方式辦理，爰於第二項明定之。 中途學校教師實施一般教學課程，其授課時數應依教育部相關規定辦理。惟考量該類學校學生年齡主要係為十八歲以下，且每年級之學生人數亦不固定，爰於第三項規定得視學生能力、需求、人數及教師專長等，合併計算授課總節數，但不得影響學生上課總節數，以維學生受教權。</li></ul>



## 學生事務與輔導紀事

<p><b>第五條</b> 假期教學課程之實施，應包括一般學科補救教學、輔導探索課程、主題課程、校外教學、社團活動、技藝訓練等，並應考量學生個別差異及需要，設計適合且彈性之課程。前項師資得聘請校內外教師、專業輔導人員或助理人員兼任，其鐘點費及授課時數，依相關法令規定從優核給。</p>	<ol style="list-style-type: none"><li>一、為使中途學校學生於夜間、假期及寒暑假期間亦能獲得適性化之課程，爰於第一項規定假期課程之實施內容，以提供學生多樣化之選擇。</li><li>二、考量部分直轄市、縣（市）主管機關對於普通學校就教師於夜間、假日或寒暑假授課之鐘點費有從優核給之情形，並參酌少年矯正學校特別獎勵及加給支給辦法，爰於第二項訂定中途學校實施假期教學時，得依相關法令規定從優核給鐘點費及授課時數。</li></ol>
<p><b>第六條</b> 教育部應設置中途學校課程諮詢小組，提供必要之諮詢協助並促進校際之聯繫；直轄市、縣（市）主管機關及學校應成立課程發展小組規劃課程，必要時得聯合組成，其成員應包括直轄市、縣（市）主管機關人員、學校行政人員代表、教師代表、輔導人員、社工師（員）等，並得聘請專家學者或家長列席諮詢。</p>	<p>為利中途學校結合相關資源進行課程規劃，爰於本條中明定教育部應邀集專家學者成立課程諮詢小組，提供直轄市、縣（市）主管機關成立之課程發展小組進行諮詢；另直轄市、縣（市）主管機關及學校則應邀集相關人員組成課程發展小組規劃課程，必要時得以跨縣市、跨學校或縣市與學校聯合組成之方式進行。</p>
<p><b>第七條</b> 中途學校課程發展小組應訂定課程計畫；由學校訂定者，並報直轄市、縣（市）主管機關備查。前項課程計畫，應包括課程、領域、科目及教學時數，並彈性運用教材、教法、教學時數及評量方式。</p>	<ol style="list-style-type: none"><li>一、第一項規範直轄市、縣（市）主管機關及學校成立之中途學校課程發展小組，應參酌中央之年度計畫及教育政策，依學生人數、能力、需求及教師專長等，擬定課程計畫，同時並協助學校具體落實本辦法。另考量部分學校依其特色自行擬定課程計畫，惟為確保學生權益，爰規範由學校訂定類此計畫，應報直轄市、縣（市）主管機關備查。</li><li>二、第二項所規範之課程計畫內容，應具體及系統化呈現，包括課程、領域、科目及教學時數，惟其內容不以上開事項為限，亦得包括其他特色之方案等。</li></ol>



<p>第八條 中途學校應積極運用設有輔導諮商、社會工作、心理、犯罪防治、教育系（所）、學程及中心之大學校院資源，協助進行教學與身心輔導之研究發展。</p>	<p>為協助教師教學及進行學生身心輔導之研究發展，爰訂定中途學校應積極運用並充分結合大專院校資源等規定。</p>
<p>第九條 中途學校課程之實施，應秉持有教無類、因材施教之精神，以多元開放和主動參與為原則；教師於教學活動中，應融入生活品德及法治觀念，建立學生正確之價值觀。</p>	<p>課程為教育之實質內容，亦為達成教育目標之具體策略手段，更為教學時師生互動之重要媒介，爰於本條中規定教師實施課程之精神，應秉持有教無類、因材施教，並強調品德及法治觀念之重要，以導正學生對金錢及自我之價值觀。</p>
<p>第十條 中途學校應成立個案評估小組，以專業分工合作模式，整合教師、專業人員、行政人員及社會資源等共同運作，以提供學生適性、多元及具有體驗性與服務性之學習機會，並於學生入校一個月內擬具輔導安置計畫。 前項計畫內容應包括學生之基本資料、問題分析、課程安排、個別與團體輔導策略及相關資源之整合分工等，並得視個案適應情形彈性調整之。</p>	<p>一、為使中途學校之教學更符合學生需求，爰明定學校應成立個案評估小組，考量學生入學前之情況，擬具學生入學後之適應情形進行評估。 二、計畫內容應包括學生基本資料、學生問題分析、課程安排、個別與團體策略及相關資源整合分工，以具體、系統、有效方式協助學生，惟其內容並不以上開事項為限，亦得包括其他與學生學習輔導有關之事項。</p>
<p>第十一條 直轄市、縣（市）主管機關應就所屬中途學校辦理課程、教材教法及輔導等在職進修活動。</p>	<p>為強化中途學校教師之課程教材教法及相關輔導知能，直轄市、縣（市）主管機關應定期辦理在職進修活動，以強化教師專業知能。</p>



## 學生事務與輔導紀事

<p>第十二條 中途學校學生之學習評量，應以個別化及彈性化為原則，其方式應包括形成性評量及總結性評量，並依評量結果隨時調整教學及輔導計畫。</p>	<p>為使中途學校所設計之評量方式能確實鑑別學生學習程度，以進行相關之補救教學或隨時調整教學及輔導計畫，爰於本條明定中途學校學生學習評量方式。</p>
<p>第十三條 中途學校教職員工、專業人員及相關人員應善盡學生資料保護及保密之責，非依法律規定，不得提供或揭示。 前項學生資料包括如下： 一、轉介單位提供之學生個人資料、評估報告、銜鑑資料、法院裁定書、心理輔導等相關紀錄。 二、各業務單位因業務、課程或活動需要所建立之書面或電子檔案資料（影像、文字檔）及照片（肖像）。 三、其他足以辨別學生身分之資訊。</p>	<p>為避免中途學校學生標籤化，依據兒童及少年福利法第四十六條與第四十七條略以「宣傳品、出版品、廣播電視、電腦網路或其他媒體不得報導或記載遭受該法第三十條或第三十六條第一項各款行為兒童及少年之姓名或其他足以辨識身份之資訊」內容，爰規定相關人員應善盡學生資料之保護及保密責任，以維護學生人權，並明定學生資料之範圍。</p>
<p>第十四條 中途學校應邀請學生家長參與家長座談會、親職教育或其他學校為輔導學生所辦理之各項活動。</p>	<p>為加強學校與家長之親師合作及溝通，以及為學生於安置期滿後之返家作為預備，爰於本條訂定中途學校應邀請學生家長參與為輔導學生辦理之活動。</p>
<p>第十五條 中途學校應訂定學生獎懲規定，建立學生申訴制度，並報直轄市、縣（市）主管機關備查。</p>	<p>為保障學生獎懲及申訴之權利，參考「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」，中途學校應提供學生對教師之輔導與管教措施提出申訴之救濟途徑，明訂於學校教師輔導與管教學生辦法中，以保障學生學習、生活與受教權，增進校園和諧，並報直轄市、縣（市）主管機關備查。</p>





<p>第十六條 中途學校依本條例第十八條第五項、第六項規定認為學生無或有繼續特殊教育之必要時，應檢具事證以書面通知直轄市、縣（市）主管機關。 主管機關接獲前項通知，應邀集學者專家進行評估，中途學校應予協助配合。 前項評估確認學生無繼續特殊教育之必要者，於聲請法院裁定前，或接受特殊教育期滿，認為無繼續接受特殊教育之必要者，中途學校應配合直轄市、縣（市）主管機關及相關教育、勞工、衛生、警政等單位，協助學生及其家庭預為返家之準備。</p>	<p>為落實學生於中途學校安置期滿後是否仍須繼續接受特殊教育之評估，爰依兒童及少年性交易防制條例施行細則第三十一條及三十二條，於本條納入學校、直轄市、縣（市）主管機關於學生安置學校期滿後是否繼續接受特殊教育之評估程序及相關協助等規定。</p>
<p>第十七條 中途學校學生戶籍所在地與中途學校所在地之直轄市、縣（市）主管機關應密切合作，並提供中途學校教育所需之行政及教學支援。</p>	<p>為使學生戶籍所在地之直轄市、縣（市）主管機關於學生安置於中途學校期間亦能提供相關之協助，以利未來學生返家之準備，爰於本條訂定學生來源戶籍所在地之縣市政府與中途學校所在地之直轄市、縣（市）保持密切支援與合作。</p>
<p>第十八條 教育部及內政部應定期會同直轄市、縣（市）主管機關訪視中途學校，並督導主管機關建立中途學校教育實施之績效考核機制。</p>	<p>因中途學校為教育部與內政部共同協助直轄、縣（市）政府所設置，爰規定前揭機關應會同直轄市、縣（市）主管機關至校辦理訪視，並督導主管機關建立績效考核機制。</p>
<p>第十九條 本辦法自發布日施行。</p>	<p>本辦法之施行日期。</p>





## 學生事務與輔導紀事

日期：95.02.17

發稿單位：教育部訓育委員會

單位聯絡人：邱玉誠

電話：(02) 33437820

為使地方主管教育機關行政人員、督學、各科教學輔導團團員、各級學校校長、教務人員及教師，能熟知性別平等教育法暨相關法令之精神與內涵，並具有推展性別平等教育之熱誠與基本能力，教育部於本（95）年規劃辦理北、中、南、東4區「性別平等教育推動人才培訓研習」，其中東區（包括宜蘭縣、花蓮縣及臺東縣）研習於本年2月15日至17日委託國立清華大學在花蓮辦理。本次研習參與人員計80人，課程安排包括基本概念認識（如性別教育中的身體論述、多元文化觀點與原住民性別文化）、法規介紹（如性別平等教育法的內涵與實踐、臺灣性別教育回顧與未來）、相關機制及危機處理模式之建立（如輔導經驗分享、日常生活的實踐）、案例解析（如田野經驗、解構性暴力），並以分組討論方式，進行「男男女女同性戀淺談同志ABC」、「瑪德蓮墮落少女」影片之討論。

研習課程邀請之講者包括國立高雄師範大學性別教育研究所游美惠所長、國防醫學院通識中心黃淑玲教授及性別平等教育專業學者等11人，經由講師群的專業帶動，3天整之課程中，參與學員無不全心投入與學習，更適時提出自己的觀點與看法，甚至大方地分享自身經驗，故臺上臺下交流互動頻繁，學員對於活動整體評價亦讚譽有加。為使此等良效廣為推展，95年3月至4月將續委託國立清華大學辦理北區研習，並委託明道管理學院辦理中區及南區2場次研習。♥

101期主題：中輟生輔導

歡迎讀者依據以上主題投稿相關文章，關於投稿注意事項請參閱最後一頁：〈給讀者與作者的一封信〉

◎帳戶本人存款此聯不必填寫，但請勿撕開。

郵政劃撥儲蓄金存款通知單	1	8	2	3	8	6	7	3
收帳號								
款戶名	教育部員工消費合作社							
新台幣								
<small>(請用意、貳、參、肆、伍、陸、柒、捌、玖、壹等大寫並於劃末加一整字)</small>								
經辦局收款戳	寄	姓						
	款	名	□□□-□□					
	人	通	□□□-□□					
	處	訊						
	電	話						
寄款人代號								

收據號碼：

◎存款交易代號請參見本單背面說明。

郵政劃撥儲蓄金存款通知單	1	8	2	3	8	6	7	3
收帳號								
款戶名	教育部員工消費合作社							
新台幣								
<small>(請用意、貳、參、肆、伍、陸、柒、捌、玖、壹等大寫並於劃末加一整字)</small>								
經辦局收款戳	寄	姓						
	款	名	□□□-□□					
	人	通	□□□-□□					
	處	訊						
	電	話						
寄款人代號								

◎本收據由電腦印錄，存款人請勿填寫。  
◎存款人請注意背面說明。

郵政劃撥儲蓄金存款收據	
收帳號	
存款金額	
電腦紀錄	
經辦局收執戳	

虛線內備機器印證用請勿填寫

寄款人收執聯

親愛的讀者：

本刊每期皆免費贈閱各縣市圖書館、各級學校校長室、學務室、輔導室及圖書館（室）請善加推廣；另附上劃撥單提供個人或社會團體訂閱使用，謝謝。  
若您有任何問題，可以下列方式與我們聯絡！

電話：(02) 3343-7832

傳真：(02) 3343-7834

地址：(100) 台北市忠孝東路一段172號6樓「教育部訓委會」—學生輔導季刊收

E-mail：student@ms71.url.com.tw

網址：http://www.edu.tw/displ

學生輔導季刊編輯群敬上

## 劃撥存款收據收執聯注意事項

- 一、本收據請妥為保管，以便日後查考。
- 二、如欲查詢存款入帳詳情時，請檢附本收據及填妥之查詢函交原存款局辦理。
- 三、本收據各項金額、數字係機器印製，如非機器印製或經塗改或無收款郵局收訖章者無效。

## 請寄款人注意

- 一、帳號、戶名及寄款人姓名、通訊處請詳細填寫，以免誤寄。抵付票據之存款，務請交換前一天存入。
- 二、每筆存款至少需在新台幣十元以上，且限填至元位為止。
- 三、倘金額塗改時請更換存款單重新填寫。
- 四、本存款單不得黏貼或附寄任何文件。
- 五、本存款單金額業經電腦登帳後，不得申請撤回。
- 六、本存款單以機器分揀，請勿折疊。帳戶如需自印存款單，各欄文字及規格必須與本單完全相符。如有不符，各局應婉請寄款人更換郵局印製之存款單填寫，以利處理。

交易 0501現金存款      0502現金存款(無收據)      0503票據存款  
代號 0505大宗存款      2212托收票據存款

本聯由儲匯局劃撥處存查

## 通 訊 欄

訂閱教育部學生輔導季刊雜誌

(訂閱一年四期費用新台幣300元整，單期費用新台幣80元整)

我是  新訂戶  舊訂戶，電腦編號\_\_\_\_\_

訂閱期數：從第\_\_\_\_\_期至第\_\_\_\_\_期

訂戶姓名：\_\_\_\_\_  男  女

電 話：(公) \_\_\_\_\_ (宅) \_\_\_\_\_

地 址：\_\_\_\_\_

發票抬頭：\_\_\_\_\_

發票地址：\_\_\_\_\_

統一編號：\_\_\_\_\_

此欄係備寄款人與帳戶通訊之用，惟所作附言應以關於該次劃撥事宜為限，否則應請更換存款單重填。

# 給讀者與作者的一封信

親愛的《學生輔導》讀者及作者們：

大家好！

《學生輔導雙月刊》自78年5月31日以「學生輔導通訊」期刊之名創刊，復自84年7月出刊之第39期起，為更嚴謹地服務全國關心輔導事務之廣大讀者，改以「學生輔導雙月刊」之型態，每2個月發行乙次。其間，更由於每期咸配合當下輔導重要理念或社會時事議題作為焦點議題，並酌輔導親職教育、個案研究、輔導文摘等專欄，以饗宴讀者新知，故榮獲90年行政院優良政府出版品獎。

在人力微薄的情況下編輯一份刊物，雖然十分辛苦，但因有您一路毫不吝惜的支持與鼓勵，十幾年來，辛苦之餘，也有許多的安慰與喜悅。先在此謝謝大家！

為利社會各界之資源作有效利用與整合，原「學生輔導雙月刊」自94年3月出版之96期開始，更名為「學生輔導季刊」，並由2個月出刊乙次，修正為3個月出刊乙次。

為使大家對本刊物的性質有更多的掌握，同時方便讀者投稿，故藉此篇幅列出下（94）年度的主題與架構內容，提供有心的作者進一步的參考，亦請各位多多指教。

一、本年度主題：100期《學生情緒：教育與輔導》。

二、「學生輔導季刊」架構內容：重視實務與實務的應用，並以「友善校園」為主要架構，其中融入生命、人權、性別、中輟等各項主題，並加強學生輔導之部分。每期有一個特定的主題，由「焦點話題」與「個案研究」兩個部分圍繞在此特定的主題討論之。「焦點話題」將從多元角度來探討，包括醫學、法律、警政、社會、社工、心理、輔導、教育、文化等，以達到多元面向探討的目的。「個案研究與評析」則配合主題分為兩個部分，從輔導實務工作的角度來撰寫案例與進行評論與分析，由諮商、輔導、臨床心理、社工、學校輔導教師等有輔導實務工作經驗者來提供案例與經驗分享。

三、本季刊開放讀者投稿，係為「讀者投稿」及「好書介紹」兩個部分。請讀者可針對當年度該期主題進行相關議題之探討或該主題有關之好書推薦。

四、本季刊主要閱眾為教育、學生事務與輔導相關人員，特別是基層教師，因此來稿文字請力求親切平易，盡量避免厚重生澀；長而嚴謹之相關論文研究，最好以改寫方式呈現。

五、本期刊自79期起，發行光碟版，並轉載於教育部所屬的網站中，刊載的所有內容，包括文字、照片、影像、錄音、插圖等素材，均受中華民國著作權法及國際著作權法律的保障。本主題光碟內及網站中所提供的內容、文字、圖表、插圖、照片等均由教育部訓育委員會學生輔導雙月刊取得合法使用權，必須遵守著作權法的規定。非經本刊編輯部正式書面授權同意，不得將全部或部份內容下載或複製，或以任何形式變更、轉載、再製、散佈、出版、展示或傳播。

六、來稿請以電子檔形式（參考書目請依APA論文格式），寄到e-mail: [student@ms71.url.com.tw](mailto:student@ms71.url.com.tw)，並附真實姓名、身份證字號、通訊地址及戶籍地址（包括區鄰里）、聯絡電話（辦公室或家中）、e-mail，俾便刊出後奉酬。

如對本聲明有所疑問，或任何意見，請連絡[student@ms71.url.com.tw](mailto:student@ms71.url.com.tw)。

以上，敬請參考指教。再次感謝大家，並請繼續給我們支持和鼓勵！

敬祝大家

平安快樂！

學生輔導季刊編輯群 敬上



## 情緒教育

除了教學生認識自己外，  
也應該要學習  
去接納覺察別人的情緒，  
反應文化的獨特性，  
以及比課本內容  
更完備的情緒教學。



統一編號  
2007800037

ISSN 1027-5029

