

王振圍、吳佳綺、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰

Secondary School Counselors contact experience and challenges of adolescent bereavement

王振圍¹

Chen-Wei Wang

鄭純琪³

Chun-chi Cheng

吳佳綺²

Chiachi Wu

吳秀碧⁴

Sophia Wu

¹國立彰化師範大學輔導與諮商研究所 博士班研究生

²國立彰化師範大學婚姻與家族治療研究所 碩士班研究生

³國立彰化師範大學輔導與諮商研究所 碩士班研究生

⁴國立彰化師範大學輔導與諮商學系 兼任教授

¹Department of Guidance & Counseling, National Chunghua University of Education

²Graduate Institute of Marriage and Family Therapy, National Chunghua University of Education

³Department of Guidance & Counseling, National Chunghua University of Education

⁴Institute of Guidance & Counseling, National Chunghua University of Education

目的：

本研究旨在對於中學輔導教師在學校場域中接觸喪親青少年之經驗，以及在輔導歷程中所面臨到的挑戰與有效的接觸、及輔導策略進行初探性研究，以便提供輔導教師協助喪親少年之參考，作為進一步研究之參考依據。

方法：

本研究採取質化研究法，根據現象學的精神，以立意取樣三名年資一年至四年不等之中學輔導教師為主要研究參與者，而每位參與者有接觸及輔導過喪親青少年一至三位，共計七位學生，透過深度訪談法蒐集研究資料。研究問題如下：1.輔導教師輔導喪親青少年的經驗如何？2.輔導教師於輔導喪親青少年過程的挑戰為何？3.輔導教師接觸喪親青少年的輔導策略為何？4.輔導教師個人死亡態度如何影響與喪親青少年的接觸？再以發現式和內容分析法分析研究資料，利用參與者之逐字稿進行研究問題之相關內容的粹取，整理後得到研究發現與結論，以了解輔導教師在專業生涯中接觸喪親青少年的經驗、輔導策略、挑戰與有效的因應方式，以及輔導教師個人之死亡態度如何影響其與喪親青少年工作。

結果：

1. 「學校場域之專業輔導角色與職責」、「教師個人對於喪親議題的敏感度」、「個人的相關經驗」與「助人者特質的發揮」等，為中學輔導教師接觸並處理青少年的喪親議題之主要因素。
2. 中學輔導教師在輔導喪親青少年過程中所面臨的困難與挑戰主要三個面向：一、「自身專業效能的困難」，包含個人對喪親反應帶有迷思、缺乏死亡議題敏銳度、工作無力感以及缺乏悲傷輔導專業知能；二、「組織體制系統的困難」，包括缺乏團隊支持及系統合作而孤軍奮戰、可能因為授課而發生的角色重疊以及跨年級服務導致工作量過大，只得僅服務危機個案；三、「接觸喪親青少年歷程的困難」，包括青少年表達情緒與感受困難，以及拒絕與輔導教師合作。
3. 輔導教師使用之策略和技術：青少年多以沉默、麻木、冷漠、逃避負向情緒和接受死亡

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

現實，來處理自己的喪親經驗，對於輔導教師的關心則反應出拒絕和敵意的態度。而輔導教師則運用陪伴、支持、同理、尊重、鼓勵、不放棄等策略，讓喪親青少年願意合作進入諮商關係，並盡可能地納入家庭與學校系統一起合作，可與喪親青少年建立較好的專業關係。至於輔導教師使用的技術，包括運用表達性媒材、完形技術、心理測驗為媒介，有較好的輔導效果。

4. 輔導教師個人的死亡態度深受其原生家庭脈絡的影響，假若個人在成長經驗或是專業養成中有較多的機會去接觸死亡相關議題，例如經歷同儕或朋友死亡、修習生死教育及接受生命教育的課程訓練等，則有助於輔導教師對於死亡態度的開放程度。而當輔導教師個人對於死亡議題採取越開放的態度，越可提高輔導過程中對於死亡議題的敏感度，也可以增加輔導教師對於喪親、失落事件的輔導效能。

結論：

最後，本研究根據上述研究結果，並對於中學輔導教師協助喪親青少年之實務工作和未來研究提出具體建議。

關鍵字：

中學輔導教師、喪親青少年、輔導策略、悲傷輔導、華人死亡文化

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰

第一章 前言

一、研究動機

在校園死亡相關議題輔導工作包含生命教育、青少年自殺防治與輔導、災難後的創傷輔導、喪親等，其中，在個別諮商實務現場中以「喪親青少年」的當事人為較常見諮商類型。

引起研究者關注的是，當學校有出現有喪親的學生，輔導教師如何看待喪親對於青少年的影響？教師陪伴與支持喪親青少年的敏感度如何？對於喪親議題，如何進行輔導評估與介入？處理的效果如何？又面對什麼樣的困難與挑戰？輔導教師個人及社會對死亡的態度會否影響教師去面對與處理？

再者，青少年通常不如成人對其問題及關注焦點有某種程度的覺知，青少年經常是由成人決定並要求才進入諮商，同時青少年也對諮商過程和目標缺乏了解，便不易發展參與諮商互動的有效行為（程小蘋、林杏足，2003）。因此，與喪親青少年的實務接觸上不難發現，輔導教師很容易「踢到鐵板」，當事人很容易不說、不談，有的溫柔、有的刻意，有的甚至敵意地說自己「沒事」、「我很OK」，來拒絕輔導教師的關心，輔導教師可能在輔導過程中感受到抗拒、挫折。

研究者將主題聚焦於「中學輔導教師接觸喪親青少年」的經驗，嘗試理解輔導教師如何與喪親青少年接觸？以及運用哪些輔導策略？或是在此過程遇到哪些輔導工作上的挑戰？

二、研究目的與問題

本研究以中學輔導教師為研究對象，透過深度訪談法了解輔導教師接觸喪親青少年的輔導經驗，理解輔導教師在接觸喪親青少年的輔導經驗與挑戰。研究問題如下：

1. 輔導教師輔導喪親青少年的經驗如何？
3. 輔導教師於輔導喪親青少年過程的挑戰為何？

王振園、吳佳綺、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

2. 輔導教師接觸喪親青少年的輔導策略為何？
4. 輔導教師個人死亡態度如何影響與喪親青少年的接觸？

三、名詞釋義

1. 中學輔導教師

現在或曾經服務於國民中學、高級中學或高級職業學校之專任輔導教師、兼任輔導教師。

2. 喪親青少年

因喪親議題進入輔導服務，或於輔導歷程中，引發或揭露其喪親經驗，且喪親經驗為當事人輔導歷程重要議題之國民中學、高級中學或高級職業學校的在學生。

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

第二章 文獻探討

第一節 青少年面對喪親的悲傷反應

一、喪親事件對青少年的影響

青少年對死亡的理解逐漸增加，但因成人對死亡的迴避，促使青少年透過各種管道增進對死亡的理解。依 Piaget (1972) 的認知發展理論，正處於形式運思期的青少年，可以開始思考抽象的事物，理解能力增加，進而可以去思考死亡的意涵，此時期的青少年具有能力開始質疑自己在童年時期被他人與社會所教導與灌輸的價值觀、宗教和生死的看法。然而，因為成人社會對死亡迴避的態度，讓青少年不得不由其它的管道，可能是透過媒體報導、同儕討論或是父母不經意的言談，了解什麼是死亡 (陳世芬，2000)。

Erickson 的社會心理發展理論來說，青少年正面臨自我認同與角色混淆危機的階段，是一較不穩定的發展階段 (引自黃芳銘、楊金寶、許福生，2005)。青少年花在父母相處的時間大幅度地減少，與同儕相處的時間卻明顯地增加，儘管青少年階段對同儕花費極大的注意力，但相當多的資料顯示雙親的影響依然深遠 (黃德祥譯，2006)。青少年發展階段任務的複雜性，似乎也影響青少年各種傷痛反應。

個體在生命歷程當中，可能經歷大大小小失落事件，這些事件將引發個體悲傷情緒，而喪親事件為重大的心理事件影響青少年自我統合的歷程，造成發展危機。父母死亡，名列 Holmes & Rahe (2000) 青少年社會再適應的修正量表中生活壓力的第一名，是青少年壓力最大的生活事件。喪親對一般人來說，往往是最難以接受的情形，何況是青少年，喪親對青少年來說有著複雜的意義。

二、青少年的喪親反應

不同年齡層的子代對於喪親，有不同的反應。青少年面對喪親等重大失落或死亡事件，並沒有固定的哀傷模式，有些青少年可能會有各種情緒反應，包括：孤單、空虛、無力、無助、疲憊、感到被遺棄、害怕、震驚、憤怒、內疚、難過、憂鬱、焦慮、固執、困惑、

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

混亂、冷漠、缺乏情感、缺乏安全感；在認知想法上，可能會有壓抑、否認、逃避、注意力不集中、無法專心、自殺妄想等反應；在個人行為上，可能會有退化、攻擊性行為、好鬥、開玩笑、睡眠困擾、飲食障礙、表現若無其事、學業低落、物質濫用依賴等；在人際互動上，可能會有尋求照顧、尋求安慰、尋求注意、退縮、對社交活動失去興趣、退出日常活動、對異性的興趣減低、反抗家庭和學校等；甚至有做惡夢、人格轉變、發展遲滯等情形（吳秀碧，2001；林文魁、侯南隆，2010；侯南隆、李玉嬋，2012；瞞明會，2013）。

表 2-1 喪親青少年傷痛反應表

行為類別	傷痛反應
情緒行為	孤單、空虛、無力、無助、疲憊、感到被遺棄、害怕、震驚、憤怒、內疚、難過、憂鬱、焦慮、固執、困惑、混亂、冷漠、缺乏情感、缺乏安全感
認知行為	壓抑、否認、逃避、注意力不集中、無法專心、自殺妄想
個人行為	退化、攻擊性行為、好鬥、開玩笑、睡眠困擾、飲食障礙、表現若無其事、學業低落、物質濫用依賴
人際行為	尋求照顧、尋求安慰、尋求注意、退縮、對社交活動失去興趣、退出日常活動、對異性的興趣減低、反抗家庭和學校
其他	惡夢、人格轉變、發展遲滯

三、哀傷未處理的隱憂

青少年時期未處理好的哀傷，會阻礙個體潛在的成長和發展，並產生後遺症，且由於青少年認知發展尚未成熟，沒有獨立能力去完全處理失落的感受和經驗，再加上若缺乏外在支持，甚至會延宕與父母心理分離的發展任務，若是心理分離個體化歷程不能順利完成，日後的人生階段，像是在面臨親人過世或重要他人的離開以及親密關係，都會不斷重複心理分離的矛盾和衝突（李佩容、梁培勇，2002；陳思儒，2003）。

親子關係的失落一方面損害其建立長期關係的能力，一場重大失落經驗改變了青少年對自我、他人、與逝者關係的、死亡的、生活的和靈性的等各方面的觀點，因此青少年喪親的哀傷若未能協助其適當地調整失落帶來的衝擊與感受，可能會產生心理上的情緒和困難，也可能進一步影響日後的親密關係的發展（陳思儒，2003；Kelly, 1977；Katja, Marja, &

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

Marita, 2002)。未解決的喪親悲傷，可能會對青少年產生複雜性的悲傷，像是發展出逝者生前的疾病症狀的身心症，或隱藏在適應不良的行為，尤其是偏差行為之中(侯南隆, 2000)。故倘若未協助喪親青少年處理其在親子關係的失落與悲傷，可能對青少年的發展影響重大。

適應喪親則促進青少年在社會和認知上的資源，以及其自尊和健康的提升在因應喪親的歷程中，哀傷青少年接受實際的支持和問候，確有其助益(Katja, Marja, & Marita, 2002)。因此，助人工作者應正視、陪伴喪親青少年體驗、感受各種傷痛反應，辨識當事人是否有適當的傷痛反應，留意未解決的喪親悲傷對青少年的影響，適時提供輔導介入。

第二節 喪親青少年校園輔導

一、校園喪親議題的接觸與因應

相較於家庭系統、同儕系統，「學校教師」是喪親青少年最重要的支持系統(侯南隆, 2000)，而導師通常是學校系統中發現學生失落事件第一線人員(吳秀碧, 2001)。在導師轉介下，輔導教師則接手後續輔導相關介入，但令人遺憾的是，並不是每位導師都有能力與學生討論失落、悲傷或死亡的話題(吳淳肅, 2001)，輔導教師需提供危機處理與哀傷諮商的服務(吳秀碧, 2001)。相較於導師、任課教師，輔導教師更能協助喪親青少年充分體驗悲傷，正常化悲傷反應，辨識未解決的悲傷或延遲悲傷，及時提供必要的、專業的哀傷陪伴或諮商，輔導教師基於專業上的訓練，理應較其他學校老師更有能力協助喪親青少年面對該危機事件。

每位當事人都在用自己的速度走過哀傷歷程，因此在協助青少年面對悲傷時，輔導老師應考量輔導關係的建立，以青少年自己的步調，陪伴他走過這段悲傷的旅途，首要解決的課題便是建立一個安全、信任、可談話的關係。當輔導教師致力於對當事人內在世界的理解，才能在這樣的輔導關係中展開療癒的過程(吳秀碧, 2001；林文魁、侯南隆, 2010；侯南隆、李玉禪, 2012)。美國舊金山聯合校區學校危機應對手冊(2012)中便建議，幫助學生面對喪親時，助人者自己需要傾聽、同理，協助學生表達真正的感受，允許學生哭泣、一段時間悲傷，而避免不理會悲傷，更不需要對喪親負責。

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

二、延遲悲傷與缺乏主動的挑戰

面臨家庭的鉅變勢必對青少年產生多方面的影響，又加上喪親青少年具有「缺乏主動求助」、「延遲悲傷」等特質，因此主動關懷與輔導介入有其重要性。青少年的生活圈主要是家庭、學校等環境，而青少年對死亡的恐懼，孤獨感和侵入性想法的因素，阻礙應對喪親事件所做的悲傷與哀悼，一些青少年甚至認為，父母或朋友的關心對他們是一個額外的負擔（Katja, Marja, & Marita, 2002）。

青少年面對喪親之痛時，由於深陷悲傷的情緒狀態中，傾向壓抑或是否認，也缺乏主動求助的觀念，甚至拒絕他人的支持，會擔心討論喪親事件會引發別人的情緒或憂鬱，在他人眼中顯得憂鬱與退縮，所以容易出現延遲悲傷的情形（林文魁、侯南隆，2010；吳秀碧，2001）。延遲悲傷反應會有以下狀態：在「情緒」方面，可能出現長期的沮喪症狀、長期的焦慮、無法休息和無法專心、睡眠困擾、無法休息、低自我肯定、否認自己有任何與哀傷有關的問題；在「學業」方面可能有學習成就上的低落或普遍對學校活動相當冷漠；在「關係」方面，可能與朋友或家人關係惡化，通常會導致成年期與他人建立親密關係上產生困難；在「行為」方面，則可能出現過度活躍或逾矩的行為，如嗑藥、酗酒、打架等不適度的冒險行為及氾濫的性行為（侯南隆、李玉嬋，2012）。

喪親青少年出現延遲悲傷還有幾種可能的原因：在個人感受上，感覺喪親經驗是不被了解的；在與成人互動中，怕大人擔心自己、對於大人將注意力放在自身上而感到不自在；在同儕間，避免被同儕視為異類或不正常，擔心被排斥而展現獨立、堅強（侯南隆、李玉嬋，2012）；同時也面對社會單親、喪親家庭的偏見、誤解，所產生的「社會烙印」（陳雅婷，2007），這使得他們更傾向於選擇以壓抑、逃避的方式，掩蓋自身害怕與悲傷的心理，導致自我傷害或攻擊的傾向（李佩怡，1995）。這些原因都可能使喪親青少年隱藏自己的脆弱與無助，而有「延遲悲傷」的情形出現。

青少年正值建立諮商關係的兩難，既需求成人的支持，又需求獨立不希望成人介入（吳秀碧，2001）。表現出不需要協助，是喪親青少年自信、自我賦能的表現，也是「彷彿」自己已經獨立、長大的表現，卻可能導致與哀傷、自我情感疏離的結果，陷入延遲悲傷而不自覺。此時，正需要身邊的重要他人來積極、主動地提供關心、支持或其他適切的輔導

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

介入。因此，當輔導老師於輔導介入時，可能面臨喪親青少年表面的拒絕以及冷淡的情緒反應，而感到遭遇輔導關係建立的困難。

三、喪親輔導介入的目標與策略

在青少年的喪親議題需提供危機處理與哀傷諮商的服務(吳秀碧, 2001)，以期喪親青少年充分體驗悲傷、正常化悲傷反應，與辨識未解決的悲傷或延遲悲傷，輔導教師及時提供哀傷陪伴或輔導，而工作目標可包含協助當事人「接受死亡事實」、「宣洩喪親痛苦」、「適應逝者不在的生活」、「找到與逝者連結的新方式並嘗試投注心力於未來」(李玉嬋, 2012)。為使輔導教師於哀傷輔導得以達成前述工作目標，有以下數點策略：

(一) 輔導關係的建立

面對非自願求助的喪親青少年，最重要的是讓當事人願意成為合作的對象，通常他們一開始會以堅強、冷淡、不在乎或直接抗拒的態度拒絕談話，此時輔導教師除了給予同理及接納，可藉由談話中主詞人物的調整，亦即將焦點由當事人轉為教師，降低其焦慮並鬆懈防衛，讓當事人較願意進行晤談，例如：「既然是導師請你來的，你可能也會覺得很不願意來，那能不能請你幫忙，我們要怎麼做才能讓他放心？」請求當事人的幫忙能提升其自我價值感，將喪親青少年角色重新定義由被迫配合者轉成提供協助者，通常會使青少年樂於合作(史晶瑩, 2007)。

(二) 對逝者及其關係的了解

輔導教師需了解喪親青少年「與逝者間的關係」，包括兩人依附關係的型態和強度、愛恨衝突的糾結關係、衝突與未完成的事件。而逝者的死亡形式、狀態、時間、地點、年齡也影響喪親青少年對失落感受的程度(林文魁、侯南隆, 2010)。

(三) 支持系統的評估

逝者的離去，勢必造成喪親青少年家庭角色和功能的重新安排。因此，輔導教師必須從家庭系統的角度，評估悲傷復原歷程中，家庭或其他的支持系統所能發揮的功能(林文

王振圍、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。魁、侯南隆，2010)。在喪親的家庭常見親職化的發生，喪親事件加速青少年獨立、成長，青少年被要求扛起大人的責任，包括分擔家事、照顧弟妹，甚至分擔經濟上的壓力等（侯南隆、李玉嬋，2012)。輔導教師關心家庭系統的狀態，不僅是評估當事人在危機中的支持系統，更有助於讓當事人感受到有人了解自己在家庭角色上面臨的轉變的困難與辛苦，獲得深刻的、生活經驗上的理解。

(四) 多元媒材的運用

青少年在其發展階段原有情緒表達較不易、抽象思考甫形成的特質，尤其在面對哀傷與失落事件，在口語表達上更可能產生困難，且青少年的悲傷多半以行為表現勝過言語表達。因此，在面對青少年的哀傷輔導可運用象徵物，以物品做為情緒表達或情感連結的替代物，例如逝者的照片或對青少年有意義的物品。另外亦可透過藝術媒材的使用，像是繪畫、創作等，協助青少年整理自我的情緒狀態並透過創作的過程具體化其內在感受，並能夠表達悲傷情緒（巫志忠，2008)。

輔導教師與喪親青少年進行會談時，應重視喪親青少年傷慟反應、哀傷輔導歷程、喪親青少年與逝者關係、逝者死亡形式、家庭角色與系統的重組，並運用多元媒材協助喪親青少年表達情感。但輔導教師可以如何接近這些「缺乏主動求助」的青少年，以利輔導關係能更順利地建立是現有文獻較缺乏的部分，仍有待進一步探討。

第三節 華人死亡文化與校園助人者角色壓力

一、華人死亡文化

影響悲傷反應的要素除了社會文化因素之外，還有失落的對象、與死者的關係本質、死亡的形式、過去的悲傷經驗、人格以及其他壓力等因素。然而，事實上這些因素在影響悲傷反應過程中亦受到社會文化的形塑（林綺雲，2005；林文源，2006)「死亡」是生命中最自然的軌跡，然而人類在遭遇災難事件或失落事件時出現的各種心理反應於特定的「文

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。化背景」中，因此面對與處理的方式截然不同（林綺雲，2005；盧璧珍、張靜安、白玉珠、蔡欣玲，2008）。「死亡」在不同的文化中不同的意義是被建構的。

在指稱「死亡」此事的用語上，例如閩南語中的「過身」、「過往」、「好命啊」、「歿去了」、「轉去」；華語中的「作古」、「往生」、「走了」等這些詞彙顯見台灣社會對於忌談死亡所衍生的委婉語作用（林龍吟，2011）。而在日常生活當中，華人社會也避談死亡這件事情（洪雅琴，2013）表達悲傷的方式即使是同一文化社會系統下，同一事件對不同的個體與家庭的影響可能也有差異。當助人工作者在面對與處理哀傷議題不得不將文化因素考量在內。

文化內涵何以廣闊，以下從倫理道德、宗教信仰、喪禮習俗等面向來看「死亡」：

（一）倫理道德面向

台灣文化繼承儒家思想中「重生惡死」的概念，視生與死為人生最嚴肅、也是最重大的問題，尤其重視「死」的程度，更甚於「生」，因此在此思維中，一個所謂好的、道德的「自我」，被認為是個人會將「群體利益」置於「個體需要」之前，故「死亡」對凡事強調族際和諧的華人來說，是場大破壞與大變動，倘若在團體之中提到與死亡相關的話題，往往使人不悅，容易對團體造成緊張的壓力與氣氛，因此，「死亡」在華人社會中一向是個禁忌（林綺雲，2005；盧璧珍等，2008；林龍吟，2011）。

（二）宗教信仰面向

從宗教上來看，華人對於不可知的死亡世界總是存著戒慎恐懼的心態，台灣本土民俗信仰當中，對於死亡具有「靈魂不滅」的概念，即相信人死後肉體的終結並不代表靈魂的終結，而是「靈魂活動」的延續，甚至神格化了死亡與靈魂，故會以擲筊、感知、靈通或託夢的方式與生者的精神發生聯繫，以傳達其生命死而不絕的概念；然而若是意外死亡，魂魄仍會紛飛破散，如此無法投胎轉世，亡者會徘徊不得安息；傳達出華人文化對死亡的態度與價值觀，死亡的意義並非生命的「終結」而只是一種「過渡」（盧璧珍等，2008；林龍吟，2011）。

華人文化對人死後葬民間信仰裡那些青面獠牙、面目猙獰地拼命要抓人去陰間的鬼使，或者死後世界的幽暗死牢般的十八層地獄裡，總是充滿各種殘酷、驚駭、永劫不復、封建官僚威權的懲罰與刑求，讓與死亡有關的一切都戴上猙獰禁忌、神秘莫測的敵意面具；和

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

死亡有關的場所、時間、參與者、活動在一般台灣習俗都視為「不潔淨」，不是衛生上的不乾淨，而是信仰上的污穢、不合乎常態之事（王鏡玲，2008），然而信仰使人產生信念，影響態度和行為，因此民間信仰也往往透過這些意象向世人傳達勸世向善、歹事莫作的意涵，仍舊與道德思維交織共構著，故同時宗教象徵物提供重要精神力量（盧璧珍等，2008）。

（三）喪禮習俗面向

喪禮與婚禮是漢人社會裡生命禮儀中最重要的一件大事（王鏡玲，2008），喪禮對台灣人而言，具有盡哀、報恩、養生送死、盡孝、傳承、追思往生者、安慰遺族、確認與整合親族系統及人際關係等多面向的轉換與調整意義（林龍吟，2011），人們藉著此一社會習俗公開地與社區中的人分享失落，甚且一個人的悲傷情緒表達是在公開的典禮中被檢視（林綺雲，2005）。

華人社會中的倫理規常從喪葬儀式中可見一斑：在台灣人的喪禮中，不管是基督教、道教或是佛教，「七」都代表著圓滿的意思。華人相信人死後第七天，才知道自己已死，亡魂會回到家中哭泣，故稱之為「頭七」或「回魂夜」，所以遺族在半夜十二點開始哭泣，到第二天中午供養食物，家眷會為往生者準備其生前最喜愛的食物及物件以作最後的致意，並燒金紙和哭號；又如台灣喪禮忌諱多，舉凡：入木、轉柩、落葬等等，均選時選日，認為如此後代子孫才能得到庇佑與福祉，世代才得以綿延；還有所謂「論輩不論歲」的禮俗，即外顯了台灣人重輩份的禮俗文化。

因長孫在喪禮中，是「捧斗」的人，所以，明明是孫子輩，卻與伯叔父同輩；女子出嫁後，要和子女一樣，稱呼丈夫的兄弟姊妹為「姑姑與叔叔」；「守鋪」的意義是盡孝心並珍惜與逝去親人相處的時間，讓生者慢慢撫平即將永遠失去親人的悲痛；戴孝的位置、方式與材質，意味著人倫關係親疏的確認，及左右方位對台灣人的特殊意義；手尾錢則象徵著對後代之庇佑與責任之傳承（林龍吟，2011）。

喪葬的演變發展，也往往都跟宗教有關係，在台灣人的生死知識系統中，反映著一般人的精神寄託、期望價值、生死關照、心理感受作用等內化象徵。喪禮儀式好像在替死亡的家人準備行囊一樣，希望死者一路上衣食無虞，正說明台灣社會對於生與死是等值看待，甚至對待死者是存有幾分敬畏的，這是中華文化對祖先崇拜的文化心理（林龍吟，2011）。

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

在了解喪親青少年輔導介入的必要性為前提之下，在華人社會文化之中，助人工作者欲如非本土所習慣的方式介入，可能會面臨更多的挑戰，因此輔導教師在社會文化之下，可以如何以華人所接受的方式與喪親青少年接觸，是為研究者所欲進一步探討的。

二、校園生態中助人工作者之壓力

組織文化對於校園助人者在喪親議題的輔導介入時的影響為何？試從「角色壓力」的觀點來看。「角色壓力」指個體對工作情境中之角色期望訊息感到不明確產生角色模糊、不一致產生角色衝突或能力不足以負荷，以致感到心理困擾與壓力。角色壓力和自我效能在社會支持與工作倦怠之間有顯著間接影響力（吳煥烘、林志丞，2011）。校園生態中的助人者之角色壓力以及自我效能，與校園生態中的支持有關。特別是助人者的工作範疇，常會面臨危機事件，助人者在危機處過程中所遭遇的壓力，首當其衝的就是危機事件本身的張力，由於危機事件大多涉及當事人身心上遭遇極大的威脅，陪伴的助人者也非常容易溜進龐大的壓力中。在危機處理過程中，除了助人者的自我期許之外，也反應著他人的期望，期待助人者能在有限時間與資源之下，充分發揮最有效的協助行動，以致於產生很大的壓力（麥麗蓉，2009）。

在這樣的氛圍中，通常會出現各種自我防衛，有時是來自於當事人本身的自我防衛（麥麗蓉，2009），像是被轉介而來的青少年，通常會被注意到有反抗、輕蔑、注意力不集中、衝動等外向行為問題，加上青少年對輔導的負向預期及行為反應，經常會被描述成頑強的抗拒、負向移情、扭曲的認知基模或不良家庭系統等病態的標籤，致使輔導互動充滿張力與對立。然而校園助人者不得不接受被學校轉介過來的學生，面對這群青少年，大多數校園助人者對輔導效用及改變可能性持較負向的預期（程小蘋、林杏足，2003）。而難以去面對自己專業的限制；有時更是來自他人的防衛，而將挫折、焦慮的情緒以指責的方式轉嫁到助人者身上（麥麗蓉，2009）。因此從事接案過程中所產生個人行動無法影響的情勢，以致減少動機去嘗試自我改變或協助當事人解決困擾問題，助人者便在輔導中出現無力感。當助人者感到無能為力時，它會造成動機喪失、學習能力受阻和情緒不安等情形，通常伴隨抑鬱和焦慮的感受（鄭家雯，2004）。

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

助人者在幫助人的同時，常會受到自己過去經驗的影響，也就是個人從小到大成長過程中所累積對人的立即反應，包括自己的價值觀、人性看法、個人特質評估等（鄭家雯，2004）。同時實徵研究上發現，教師的教育信念與生命態度之間呈現正相關，意即當教師對生命產生一種無意義的感受時，也會使他對工作有種無力的倦怠感；而當教師在工作上或生活上對於自己能力評估較持正面的肯定時，通常對事物的態度較積極正向，故在工作上的能力評估也較高。

教師的生命態度或生命意義感愈正向，則教師的自我效能及工作價值觀愈良好（許孟琪、蔡明昌，2009）。因此學校輔導老師在面臨學校學生遭遇喪親危機事件時，不僅要面對對自我能力的再評估，同時也要面對處室同仁的評價，其壓力不容小覷，然此壓力影響所及，以及如何產生，則為本研究欲進一步探討。

王振圍、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

第三章 研究方法

本研究採質性研究典範，藉半結構式深度訪談法，訪談中學輔導教師接觸喪親青少年的輔導經驗。採用個別深度訪談法，有利於蒐集研究參與者接觸喪親青少年的主觀經驗、知覺與感受。本研究由研究者本身擔任訪談者，研究者中有三名中學輔導教師，在研究中有「局內人」的角色，與參與者屬同一文化群體者，熟悉學校輔導系統環境與脈絡，較能進入參與者的視野，易發生情感上的共鳴，有利於建立訪談的信任關係，僅藉適度對話與提問，便能使參與者將經驗自然坦露。

第一節 研究設計

本研究設計歷程，由研究者共同擬定研究問題，形成問題意識，決定以喪親青少年輔導的接觸經驗為主題。進行喪親青少年輔導文獻探討後，擬定訪談大綱，分「輔導背景」、「接觸動機」、「角色定位」、「內在反應」、「策略挑戰」、「死亡態度」等6大方向，如附件一。

在尋找訪談對象上，因研究時間的限制，研究參與者來源為研究者自身認識的、有意願參與研究，並有喪親青少年輔導經驗者，採取立意取樣及方便取樣。熟識的研究參與者，也較易營造安全、信任的訪談環境，有利於參與者自發性地分享。

訪談過程，由研究者先行提供訪談大綱，不依訪談大綱順序，在自由與開放的互動關係下，幫助研究參與者充份表達自己的感受，研究者適時予以回應及提問，促進訪談內容的深度。過程中使用錄音筆或電腦錄音，訪談時輔以訪談記錄及觀察記錄，訪談後研究者共同討論記錄訪談省思，由研究者將訪談之錄音內容轉謄成逐字記錄。

研究者皆為輔導與諮商研究所、婚姻與家族治療研究所研究生，其中一名為博士生，三名為碩士生，修習過諮商理論與技巧、質性研究法或研究法等相關課程。研究者完成經驗資料蒐集後，以內容分析依訪談逐字記錄進行第一層次編碼後，區分類群，製作分析架構後再繼續進行編碼，進一步分析與概念化，研究者再交互檢驗資料，撰寫研究報告。

為確保資料的保密性，保護研究參與者不受傷害的原則，研究結果呈現採用化名，避免將研究參與者身份曝光。逐字稿呈現時，參與者以化名表示，並依發話順序進行段落編

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

碼，例如小貓在逐字記錄上第25個說話段落，該資料編碼為「小貓25」。在受輔當事人資訊中，僅以研究參與者陳述當事人之順序以英文字母作為編號，再依發話順序記錄段落編輯，例如研究參與者小安，該內容為小安第12個說話段落，第一位提及的喪親青少年編號為A，呈現時登錄為「小安12-A」。

第二節 研究參與者

本研究共訪談3位研究參與者，皆於中學擔任輔導教師，接觸到喪親青少年時的年資為1至4年間，皆屬新手輔導教師。3位研究參與者皆畢業於中部某大學輔導與諮商相關學系，詳細資料列於表3-1。而在和喪親青少年當事人進行輔導工作時，其中一位未上過生命教育等相關課程，兩位曾在大學上過生命教育課程。

表 3-1 研究參與者基本資料表

匿名	接觸喪親學生數量	宗教信仰	接觸前生命教育訓練	死亡態度	訪談時間
小安	3	佛教	有	坦然	2 小時
小貓	2	民間信仰	無	禁忌	1.5 小時
小紅豆	1	民間信仰	有	不避諱	1 小時

其中，除了小安的兩位當事人為長期晤談外，小貓及小紅豆的當事人，都只有3次以下的晤談。

表3-2呈現研究參與者所接觸的之喪親青少年之相關資訊，青少年為國一到高一，晤談次數自0次到10次，其中近半之個案轉介原因非喪親議題，其中1位受輔當事人仍在服務中，2位當事人僅於課堂上的關心及接觸。

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

表 3-2 喪親輔導當事人及晤談資訊

編號	受輔年級	輔導主訴	轉介者	晤談次數	備註
小安 A	高一	拒學	個案母親	約 10 次	休學期間及復學期間仍有追輔
小安 B	國三	喪親	家人	3 次	與喪親有關的輔導僅 2 次
小安 C	國二	偏差行為	導師	6 次	仍服務中
小貓 D	國一	中輟	導師	3 次	後來以個管角色持續關心
小貓 E	國二	喪親	社會局	無	僅於課堂關心
小貓 F	國一	—	—	無	無轉介、僅於課堂關心
小紅豆 G	高一	喪親	導師	2 次	

表 3-3 為喪親輔導當事人喪親資訊，喪親對象父親有 4 名，母親有 3 名，接觸喪親青少年的時間點其中 3 名為告別式後即晤談，2 位於喪親 1 年後，1 名約於 4 年後，1 名資料蒐集時未詢問。喪親對象的死亡型態上，其中 3 位為自殺，2 位死於意外，1 位因病死亡，1 名資料蒐集時未詢問。

表 3-3 喪親輔導當事人喪親資訊

編號	喪親對象	喪親時間	晤談時間點	死亡型態	家庭系統合作
小安 A	父親	國小低年級	約 4 年後	意外	有
小安 B	母親	國三	告別式後	疾病	有
小安 C	母親	國小高年級	約 1 年後	自殺	無
小貓 D	父親	升國一前	約 1 年後	自殺	有
小貓 E	父親	升國二前	告別式後	自殺	無
小貓 F	母親	資訊不足	資訊不足	資訊不足	資訊不足
小紅豆 G	父親	高一	告別式後	意外	無

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

第四章 研究結果

中學輔導教師如何接觸喪親青少年？接觸的情境與動機為何？輔導教師可能受家庭及個人成長脈絡，而影響個人的死亡態度，這可能會對輔導歷程產生什麼樣的影響？受哀傷輔導專業訓練，是否也影響哀傷輔導的自我效能感？本章第一節描述參與者們接觸喪親青少年的經驗。第二節探討在輔導歷程中遭遇的困難與挑戰，以及有利於輔導關係的策略。第三節探討輔導教師家庭、個人死亡態度，及哀傷輔導可能對接觸喪親青少年輔導經驗的影響。

第一節 與喪親青少年接觸之經驗

在中學輔導教師接觸喪親青少年的經驗中，究竟是在什麼情境下接觸喪親青少年？在接觸的過程，輔導教師自身的接觸動機又是什麼？

一、接觸的情境

校園中之輔導教師是如何有機會接觸到喪親青少年？因著國中兼任輔導教師的工作性質的特殊性，除了教學之外還負有初級預防與次級預防的責任在身，因此必須從教學過程篩選出潛在個案，以進入個別輔導的機制，或者透過其他教育人員的轉介，間接得知次級個案，以介入輔導。從訪談中了解輔導教師接觸到喪親青少年的情境可能包括在課堂上直接接觸、以及他人轉介至輔導室。以下茲就各點詳細說明：

(一) 課堂上直接接觸

授課教師無可避免地需要在課堂上與學生接觸與互動，因此課堂上為所有教師與學生直接接觸的重要情境。然而對於具有傾向壓抑或是否認，也缺乏主動求助特質的喪親青少年，如何在這重要情境當中會被「看見」？研究者從訪談當中了解研究參與者小貓提及在學期初的課堂上帶領學生填寫 A 表中的父母親基本資料時，透過學生主動提出對於更動填寫的疑問時，才得知該學生遭遇喪親事件。在此情境下，輔導教師便需以其專業敏銳度判

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

斷，該學生是否需要進一步的協助。因此可以得知，在學校體系當中建立學生基本資料定期更新的機制，有助於輔導教師發現正面臨哀傷危機的個案。

(二) 他人轉介至輔導室

輔導教師與具有明確困擾的次級個案的接觸，大多源自於他人（可能是教育人員、社福機構或司法單位）透過轉介而進入輔導室的輔導機制，而輔導教師最主要與個案接觸的情境便是轉介後的晤談。在訪談當中，三位研究參與者皆曾在由他人轉介的個案中接觸到喪親青少年，其中轉介者包括家人、社會局、學務處以及導師。

個案 A 因為拒學而由母親轉介至輔導室，因此小安便在接觸個案的過程中，建立關係後，當事人自然地吐露喪父對自己的影響，尤其是家庭結構與功能的轉變；個案 B 因為家長本身為教育人員，故在得知個案於喪親事件之後有情緒及行為上的異常，而與輔導室聯絡以尋求協助，因此小安在家長來求助的過程，可事先理解個案 B 的家庭概況以及求助原因；個案 C 則是由於在班級當中出現偏差行為，由導師轉介至輔導室，因此小安便在初次晤談後，判斷以情緒及喪親為主軸與個案進行晤談；個案 D 則由於國一上學期初註冊後便未到校，而由導師轉介至輔導室，因此小貓便在接觸中輟個案假設前提下與個案晤談；個案 E 因目睹家人自殺而由社會局轉介輔導室，再由輔導室行政人員轉介給小貓，因此小貓在事先便透過輔導室行政人員了解該個案受轉介原因，而在得知該個案所面臨困境的狀態下準備與其接觸；個案 G 則由於導師察覺其於喪親後未出現所預期的悲傷反應而將其轉介至輔導室，因此小紅豆便可事先透過導師得知個案對於傷痛的反應，並預先理解要接觸的個案的議題。從此可探見校園中喪親青少年大多由於出現外顯的行為，才會被認為需要協助，輔導教師因而有機會接觸到這類的個案；又在此情境中接觸個案通常可透過轉介者事先得知與個案相關的訊息，而對後續的介入有所預備；另由於高風險家庭的輔導機制，幫助目睹喪親的青少年可立即獲得介入與協助。

從上述兩點可以得知，輔導教師與喪親青少年接觸的情境，罕有青少年因覺知自己正遭遇喪親事件的哀傷危機，而主動前來求助，相對的，由於喪親青少年具有「延遲悲傷」的特質，因此往往透過外在行為的表露，輔導教師才得以從晤談中，間接得知其面臨喪親事件之困境。然而透過一些行政策略與法規的實施，如高風險家庭的通報以及學生基本資料定期的更新，皆能有助於輔導教師主動接觸到喪親青少年的機會。又基於上述不同情境

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

下與喪親青少年的接觸，輔導教師對於進入輔導程序也有不同的準備度，相較之下，透過他人轉介的個案在求助問題上也較具豐富（但不見得完整）的資訊，輔導教師也藉此可釐清本身與其接觸的立場與目的。

二、接觸的動機

輔導教師何以需要接觸喪親青少年？《教師法》第十七條明令規定教師應履行之義務，其中第四項為：「輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格。」因此輔導學生為所有教育人員應盡之義務。因此當青少年面臨喪親事件的哀傷危機時，相關教育人員皆有輔導之義務，且導師通常是學校系統中發現學生失落事件第一線人員（吳秀碧，2001），那麼輔導教師在校園系統中又被賦與什麼樣的角色？研究者從訪談中了解輔導教師接觸喪親青少年的動機主要基於「輔導教師角色職責」、「輔導專業形象」、「晤談脈絡」以及「個人興趣」四個原因。

（一）輔導教師角色職責

《教育部國民及學前教育署補助置國中小輔導教師實施要點》當中在「學校三級預防輔導模式與輔導教師之角色功能表」便說明，在二級預防的主要負責推動者為輔導教師，其職責包括：「...實施介入性輔導措施，...進行高關懷群之辨識與篩檢、危機處理、諮商與輔導...。」而青少年的喪親議題需提供危機處理與哀傷諮商的服務（吳秀碧，2001），因此輔導教師接觸喪親青少年形同履行其職責，正如小紅豆表達的：「因為是專輔，也沒有授課，我那時候也是沒有把握把個案處理好，就是因為角色，就是要想辦法，不管問督導、找人討論，就是要把他處理好。」（小紅豆 74）。

訪談之中其中兩位研究參與者小貓與小紅豆皆提及，會去接觸喪親青少年主要是由於視接觸為工作職責之一；因此擔任輔導老師的小貓座位即安排在輔導室內，當社會局轉介個案 D 給輔導室時，小貓被視為負責此任務的不二人選；小紅豆則由於在完全中學擔任專任輔導教師，有跨年級（國中部與高中部）的責任區，因此即使起先應聘為國中專任輔導教師進入校園，但由於人力限制，仍需同時擔負高中輔導教師的職責。

王振圍、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

「因為高中部沒有輔導老師，但是那個班的責任區是在我身上，所以我覺得我不去談的話，那也沒有人去談這個學生。……我的職責應該是顧好國中部……所以基於責任，我確認完他沒有怎樣……」(小紅豆 69-G)

同時由於輔導教師繁忙的業務，也影響其在接觸喪親青少年時，會選擇投入的程度。因此在此職責的規約之下，輔導教師如何履行其義務，以及設立輔導的目標便有所也將影響其與喪親青少年接觸的態度。

(二) 輔導專業形象

輔導教師在面臨許多特殊議題的個案轉介過來時，仍然可以視自己的輔導能力選擇是否將之轉介給醫事人員、駐校心理師，或學諮中心，但實際上大多輔導教師未立即作轉介的原因，除了各縣市學諮中心可能對於個案轉介有些不同的規定，例如需經過三次以上晤談才能轉介，還有一個很大的原因阻止了輔導教師立即轉介的動作，便是輔導教師需要在學校體系中維護「輔導專業形象」。

「只有我一個人是本科系的人，如果我不做，好像會自砸招牌」(小貓 54-E)

因著輔導教師工作性質與內容與一般教師不同，輔導教師常需面臨其他同仁不同的對待，甚至將輔導教師視為救火員、套話專家、救命神仙等過度的期待，忽略輔導教師也有其專業及能力限制所在，而輔導教師也難以去面對自己專業的限制(麥麗蓉，2009)。在訪談中研究參與者小貓便提及在處室主管面對前來的家長哭訴對子女管教無力時，處室主管便允諾對個案的負責，然而負責的對象並非「校方」，而是「交給專業的輔導老師」，「主任就說：『那我們把孩子交給輔導老師，他們比較專業』」(小貓 37-D)在此情境下，小貓既要維護校方名聲，又要鞏固個人專業招牌，即使自覺無力勝任的狀態下，仍未選擇將個案轉介，而被半強迫地與個案接觸。因此在此組織文化下，輔導教師接觸喪親青少年的動機在於透過以退為進的方式，求取組織的認同。

(三) 晤談脈絡

如前面所提到的，喪親青少年大多透過外顯問題行為而由他人轉介至輔導室，因此大多最初轉介的主述議題或者轉介者的期待與處理喪親所引發的危機無關，相對輔導教師在資訊蒐集或處遇的預設上，便可能依著主述問題而行。在訪談中研究參與者小貓便提及，

王振圍、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

由於個案 D 轉介主述為期初註冊後多次未到校，因此在此情況下，小貓便將之推論為中輟議題的個案，而以中輟特殊議題系統來做處遇的準備，而將此個案問題歸因於家庭系統功能不佳。然而，往往輔導教師與個案透過進一步的晤談之後，才發現個案鄭面臨喪親事件所引發的哀傷危機。

訪談中研究參與者小安提及晤談過程當中個案主動談到自己的喪父事件，對小安而言便認為沒有接觸不接觸個案議題的問題。在晤談情境下，自然地順應個案的脈絡進而重視喪親對當事人的影響，是輔導教師在晤談歷程的自然性行為。然而當輔導教師無可避免地接觸了個案的喪親議題，如何因應卻不見得同一而語，其可能受到許多因素所影響，因此可能接下來會面臨順利地協助個案處理其議題，也可能面臨挑戰。

(四) 個人本身興趣

大多輔導教師會選擇此工作為職業，大多具有相當程度的助人特質，因此在助人的同時，常會受到自己過去經驗的影響，包括自己的價值觀、人性看法、個人特質評估等（鄭家雯，2004）。因此輔導教師與喪親青少年的接觸動機，除了本身職責、鞏固組織文化下的專業形象，以及順應晤談脈絡的自然性之外，輔導教師也會因著其對個案許多相關條件的價值觀而有所影響。訪談之中研究參與者小紅豆便提及在其個人生涯興趣中，本就對於高中職的發展階段有較多的關注，因此當喪親青少年為高中職的個案，亦會引發小紅豆本身的接觸意願。「本來對於高中職比較有興趣，所以我會覺得可以啊！」（小紅豆 69-G）；而研究參與者小安則提及其在其生命經驗當中本身經歷多次的自殺經驗，因此對生命不斷的探索、理解與學習，進而去幫助同樣面臨死亡相關議題者。因此輔導教師接觸喪親青少年，有時也源自於一個「人」對「他人」的好奇，這也是輔導教師最單純也最良善的動機。

(五) 協助當事人度過哀傷

最後一個原因，出自於哀傷議題的輔導目標，小安個案 A、個案 B、個案 C、小紅豆個案 G，都在協助與確認喪親青少年能度過喪親之慟。小安在三個個案輔導歷程中，希望能協助當事人增加與面對失落帶來的現實與適應的障礙、表達自身及對逝者的情感、陪伴當事人經歷失落，並鼓勵與逝者告別，並以健康的方式重新將感情投入新關係。小紅豆則是確認個案不因喪親的哀傷而影響現實生活的功能，能自己處理哀傷，並與逝者保持適當

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

的連結。恰與李玉嬋(2012)提醒的哀傷輔導工作目標相符，輔導教師及時提供哀傷陪伴或輔導，包含協助當事人「接受死亡事實」、「宣洩喪親痛苦」、「適應逝者不在的生活」、「找到與逝者連結的新方式並嘗試投注心力於未來」。

從上述五個原因可以探見輔導教師基於各種主動或被動的因素與喪親青少年接觸，儘管當中有組織文化下所需擔負的責任與無奈，然而值得進一步思考的是，在輔導教師的責無旁貸之下，如何同時基於倫理考量顧及個案的福祉？又同時也從研究當中看見輔導教師基於人性的美好，儘管輔導教師也有其專業上的限制，然而其對於「人」的好奇以及對於助人的熱忱，都是促使輔導教師在專業生涯上堅持下去的最大的力量。

第二節 與喪親青少年輔導之策略與挑戰

一、接觸過程的困難與挑戰

青少年的輔導常被視為是棘手的，大多數學校輔導教師對輔導效用及改變可能性持較負向的預期(程小蘋、林杏足，2003)。訪談之中研究參與者提及在與喪親青少年接觸的過程當中，輔導教師自身面臨的困難便包括「職務本身的負荷過重」以及「對自我本身的低專業效能」，皆會影響輔導教師對於進一步作出適當的判斷。尤其在面對喪親議題這特殊性質的個案時，可以想見輔導歷程的複雜與多變，而究竟在其中輔導教師經歷哪些困難？研究者從訪談中了解輔導教師在接觸喪親青少年可能遭遇不少挑戰，而以下就接觸過程中的困難與挑戰，以下從「自身專業效能的困難」、「組織體制系統的困難」及「喪親青少年在接觸歷程的為難」分別說明：

(一) 自身專業效能的困難

在對自我本身的低專業效能的部分，訪談之中提及包含「對喪親反應帶有迷思」、「缺乏敏銳度」以及「工作無力感」三個因素，茲分述如下：

1. 對喪親反應的輔導迷思

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

輔導教師在未接受過正式及完整的專業訓練狀況下，對於青少年喪親議題可能對死亡或喪親反應帶有迷思，而阻礙了與個案的接觸，甚至影響更進一步的處遇。訪談之中研究參與者小貓在進行認輔工作時，便會不斷擔心若與個案提及喪親事件時，個案是否會情緒崩潰在班上大哭，使小貓不知如何自處，因而停滯不前。

或者對於已結案的個案僅管經過多方的確認，仍對個案感到無法放心。研究參與者小紅豆便提及在與樂觀的個案晤談之後發現，個案已經在家人的陪伴下走過其哀傷歷程，然而小紅豆對於個案方喪親不久，卻能夠調適如此快速感到疑惑，而不斷向個案進行評估與確認，甚至找督導討論，至訪談時仍感到疑惑；研究參與者小安則提到在個案B的介入，在第一次連續兩小時的晤談中便紓解了個案對逝去母親放不下的心結，然而小安對於個案在短時間內有這麼大的轉變感到十分疑惑。

2. 缺乏敏銳度

輔導教師培育過程，死亡心理學及哀傷輔導相關議題並非重點課程，因此輔導教師不見得受過相關訓練，相對影響了輔導教師在認定與進入喪親輔導的敏感度。三位研究參與者當中唯有小貓從未接受過相關課程訓練，因此當遇到個案D轉介至輔導室時，僅管個案的母親到校提及案父過世的事件時，小貓仍未警覺個案D的中輟一題可能與其喪親有關聯，而持續以單親家庭為常態的假設下，持續以中輟議題來設定輔導介入的策略。

3. 工作無力感

助人者在幫助人的同時，常會受到自己過去經驗的影響，也就是個人從小到大成長過程中所累積對人的立即反應，包括自己的價值觀、人性看法、個人特質評估等（鄭家雯，2004）。身為新手輔導教師，卻常需處理校園中所有棘手的學生問題，長久累積而來的困措經驗，也導致其面對工作產生無力感，進而造成自我專業效能的低落。訪談之中研究參與者小貓便提及對於處理家暴、性侵這類危機個案皆會感到擔心，面對喪親議題的個案也會連結，自認未具處理創傷經驗個案的成功經驗，而自認接了這個個案會反傷害了對方。

另一方面，有時候輔導教師案量太大時，工作無力感也會影響接觸喪親青少年的態度，這會影響輔導教師判斷要花多少時間在一個個案身上，尤其當喪親青少年「看起來沒有問題」的時候，便有可能選擇忽略，或暫時不處理喪親青少年。

王振圍、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

4. 缺乏專業知能

在小安個案 B 兩個小時，似乎就快速經歷失落，而使小安不知道還能做些什麼；在接觸個案 C 時，不知道如何接觸當事人，如何幫助當事人理解自己壓抑與母親的回憶、否認及逃避自己的負向情緒、麻木地正向回應，會讓小安變得無助；而小紅豆疑惑與評估個案 G 是否真的能自己處理與逝者的失落？或是因為過動或是樂觀的關係，而也不容易讓自己停留在哀傷？甚至研究者討論時，疑惑這樣非預期死亡的喪親經驗，真的會這麼容易度過嗎？究竟該如何為喪親青少年評估結案呢？這些問題都呈現輔導教師缺乏哀傷輔導專業知能的困境。

(二) 組織體制系統的困難

角色壓力和自我效能在社會支持與工作倦怠之間有顯著間接影響力(吳煥烘、林志丞，2011)，因此輔導教師在如前述常需維護其專業形象以獲得認同及在組織文化下擔負高度角色期待的定位，因此在其角色壓力、缺乏社會支持以及工作倦怠的狀態下，相對也容易產生自我效能的低落。在職務本身的負荷過重的部分，訪談之中提及包含「缺乏團隊支持」、「角色重疊」以及「跨年級服務」三個因素，茲分述如下：

1. 缺乏團隊支持

輔導教師在學校系統當中往往是單打獨鬥，缺乏團隊支持，在學校生態中的組織文化之下，輔導教師儼然成了學生問題的「救火員」，然而青少年的議題往往牽涉到系統的合作，實難以單單就輔導教師一人涉入即可。訪談之中研究參與者小紅豆提及本身自許可以扮演一個積極陪伴的角色，然而基於系統的因素，常被限制進行更多的介入，例如當多個同時需要被關懷的個案被轉介至輔導室時，小紅豆卻可能由於處室或導師反映需先處理外顯行為較明顯的個案，而感到被迫先將其他個案放置一旁，而當這些被放置一旁的個案若小紅豆不去處理，也不會有人去處理；研究參與者小貓便表示在學校生態當中，若要協助青少年個案啟動家庭系統工作，必須要有團隊的共同合作，而非光憑一個輔導老師就可以撼動，

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。但也覺得處室或學校的同事的社會支持還不夠強大到能支持其完這項重大的任務，因此考慮接手這類個案。

當組織當中的其他同仁缺乏相關的知能，甚或礙於個人哀傷歷程未完成時，使得輔導介入更加的艱難。訪談之中研究參與者小安便與個案的導師進行多次的溝通，源自於個案的導師本身遭遇喪夫之痛，但卻對於學生的喪親之痛置之不理，更不准個案請喪假或因為情緒低落而請假在家休息，而引發家長與導師之間的衝突，使得小安不只要處理個案本身喪親的哀傷情緒，還需要協助處理個案家長及導師之間的衝突，著實耗費不少心力。

2. 角色重疊

輔導教師可能需要身兼多職，既要授課，同時又需兼任認輔或輔導等工作，導致角色混淆，在進行輔導工作時難以訂定角色，導致猶疑於與個案進一步建立的關係為何。訪談之中研究參與者小貓在訪談中提及當個案為非原先任教班級的學生，在尚未建立任何關係的前提下，雙方關係的建立始於師生，而有別於進入輔導對等的關係，因此對於如何以談論喪親議題為意圖的狀態下去接觸該個案，便使小貓產生為難與掙扎的感受，因此新接班級的任課教師是否能勝任需要迅速與個案建立關係認輔教師的角色，其實值得商榷。

3. 跨年級服務

由於輔導教師在學校系統當中擔負龐大的工作量，相對壓縮了輔導投入在個案身上的時間。研究參與者小紅豆便提及在完全中學裡，雖原本受聘於國中部輔導教師，然而其服務責任區仍因校內人力限制，而必須跨年級服務，但由於國中部本身個案量極大，因此當個案為高中部的學生時，小紅豆會斟酌減少晤談次數，除非對方是緊急危機個案，否則會以國中部的業務為優先。況且在目前中學的環境中，仍會期待輔導教師優先處理一些較有外顯行為的個案。

(三) 喪親青少年在接觸歷程中的為難

被轉介的青少年，通常會被注意到有反抗、輕蔑、注意力不集中、衝動等外向行為問題，加上青少年對於諮商的負向預期及行為反應，經常會被描述成頑強的抗拒、負向移情、

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

扭曲的認知基模或不良家庭系統等病態的標籤，致使諮商互動充滿張力與對立（程小蘋、林杏足，2003）。因此喪親青少年在諮商室中與輔導教師互動的為難，也形成了對輔導教師與之接觸的挑戰。訪談之中研究參與者提及在與喪親青少年接觸的過程當中，喪親青少年與輔導教師互動得為難包括「表達情緒與感受困難」以及「拒絕與輔導教師合作」，而兩者亦會影響輔導教師對於進一步作出適當的判斷。

在表達情緒與感受困難的部分，由於喪親青少年常給予輔導教師不一致的訊息，而使輔導教師難以辨別個案更精確的感受為何，而作下一步處遇的判斷。訪談之中研究參與者小安提及與個案 B 互動時，個案的表情與情緒平淡，小安解讀為感受到個案的冷淡，但又從其言語之中得知其哀傷感受的訊息。至訪談的當下，小安仍對此個案此般表現情緒有些激動。「他很冷漠耶！他超冷漠的！就是從頭到尾都沒什麼表情」（小安 143-B）

在拒絕與輔導教師合作的部分，由於喪親青少年對於面對輔導教師常採取拒絕配合的態度，造成輔導進展停滯，且加深輔導教師的無力感。訪談之中研究參與者小安提及與個案 B 及個案 C 初見面時，個案便告訴他「我覺得我很好，我沒事」（小安 151-B）、「我很好，我沒事，我幹嘛來」（小安 347-C），小安解讀為個案假裝沒事的樣子，顯然不想進輔導室，然而經由小安不放棄地等待以及引導之下，告訴個案「你覺得你沒事但是你還是願意讓自己進來（諮商室）」（小安 168），個案便開始侃侃而談。因此當個案表現出拒絕合作的外向行為的同時，是否真是不接受協助或抗拒時值得輔導教師檢視的。

從此可探見學校輔導教師在接觸喪親青少年的挑戰，除了在接觸前源自於輔導教師自身對於喪親的許多假設而形成的迷思，以及專業知能上的限制，以及連帶引發的內在無力感，同時在接觸的當下，也面臨青少年在其發展階段所獨有的特質，而使得輔導的介入困難重重。同時在訪談過程當中，面臨輔導教師與個案彼此的限制所在，輔導教師也往往由於過度涉入個案的情緒而產生替代性創傷，像是個案 C 容易否認與逃避自己的負向情緒，「我記得他其他所有的內容，我竟然記不得他憤怒的事件和過程，我在做紀錄的時候我完全打不出來」（小安 354-C），面對喪親議題，對輔導教師以及個案都是件不容易的事。

二、輔導教師面對當事人哀慟反應的處理

從研究參與者描述所接觸喪親個案的反應，會表現出抗拒、沒事不需要談、沉默不願意說話、沒反應、冷漠，但也有較能接受死亡的反應。

王振圍、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

(一) 沉默

喪親青少年可能為了隱藏悲傷而沉默不談，又或者在不夠信任的環境中會表現沉默。小貓和小安皆遇到這樣的個案，小貓的個案 D 是國一，因為常沒來學校，經由導師轉介，剛開始的晤談小貓先問了一些生活的狀況、在家裡都做些什麼等閒話家常的問題，但個案幾乎都不回應，後來個案 D 的母親帶他到學校時才透漏個案父親在他國小六年級時自殺，往後繼續與個案 D 晤談，他還是都不說話，小貓的方式是用選擇題、是非題的方式讓他點頭和搖頭。「孩子在過程都是頭低低，看不到他的表情，都沒有說話。」(小貓 38-D)。

(二) 麻木冷漠

麻木冷漠是喪親青少年可能會出現的反應，小安的個案 B 因為母親過世，出現會抱著骨灰罈睡覺的行為且情緒還是很難過的狀況，奶奶因而求助於輔導室，小安表示他到輔導室的第一句話就是說他很好、沒事，很明顯的不太想進輔導室。一些青少年認為，父母或朋友的關心對他們是一個額外的負擔 (Katja, Marja, & Marita, 2002)。

小安表達讓當事人知道雖然沒事還是很願意來，這句話鬆動了個案的一些抗拒，後來當小安使用同理和陪伴個案 B 後，他有願意說出關於母親的事情，但是在晤談過程中還是會不斷表達自己沒事，且毫無表情的敘說，小安表示當他聽到個案在描述事情時都感覺到很難過，但個案卻還是完全沒有表情和反應、很冷漠。

個案 C 剛開始會否認自己在日常生活中，有任何生氣的事情，甚至前一天才和老師發生很大的衝突，到後來小安主動個案 C 的衝突，個案 C 描述與老師衝突的過程，似乎是衝突、憤怒的，但當事人在諮商室的表情、反應卻一點生氣也沒有，反而異常平淡。

(三) 逃避負向情緒

個案 C 國二時被導師轉介是因為出現以前不曾有的行為，像是欺負同學、偷竊，近來學校、人際與家庭並無可能產生偏差與情緒失控的原因，而偏差及攻擊行為亦為喪親青少年可能產生的行為反應，小安蒐集資訊後才知道個案 C 小六時母親自殺過世。青少年時期未處理好的悲傷，會阻礙個體潛在的成長和發展，並產生後遺症，且由於青少年認知發展尚未成熟，沒有獨立能力去完全處理失落的感受和經驗，再加上若缺乏外在支持，甚至會

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

延宕與父母心理分離的發展任務(李佩容、梁培勇，2002；陳思儒，2003)。未解決的喪親悲傷，可能會對青少年產生複雜性的悲傷，隱藏在適應不良的行為，尤其是偏差行為之中(侯南隆，2000)。

小安嘗試要和他談母親，但他表達那已經過去了，過去的事就不要再談，小安先讓他自己選擇想談的事情，也運用情緒卡、問答字卡及桌遊建立關係。在晤談過程中，小安發現當事人會逃避有關負向情緒的事情，都會以「不理它就好」(小安 366)來帶過，個案會不斷跳出失控的、跳針式的正向思考，用以迴避負向情感，請他分享生氣和害怕的事情都會說忘記了，不斷強調自己很好、要樂觀一點，出現明顯的壓抑、否認的機制，對於母親的記憶竟也停留在童年時期媽媽為自己唸床邊故事的美好。小安面對個案 C 這樣的反應則是提醒自己放慢速度，等待他願意談的時候再說。

直至後來使用表達性藝術治療，針對當事人的情緒進行工作，嘗試使個案 C 能嘗試接觸負向情緒、表達負向情緒、連結母親的正向與負向情感，並連結早期經驗，協助個案覺察家人如何影響當事人面對負向情緒的模式。

(四) 接受死亡

「他是滿樂觀的小孩，家裡灌輸他滿樂觀的。他和姑姑感情很好，姑姑教他要正向樂觀，媽媽也這樣說，所以他覺得，事情也都死啦，也不能改變什麼，他是不覺得父親有離開，覺得父親還在心中，也覺得一直都有夢到父親，父親沒有消失，而是到另一個世界去生活。」(小紅豆 26-G)

小紅豆的個案是較為正向樂觀的特質，覺得死亡是人的必經過程，他認為父親還是活在他心中，只是到另一個世界生活，加上之前已經歷過關係更親近的爺爺過世，因此調適的歷程很快，但小紅豆面對個案如此快速且正向的調適歷程會感到疑惑，覺得這是正常的嗎？而小紅豆的作法則是不斷的提問確認細節，例如評估生活的狀況，且個案有提到都會夢到父親，想念父親的時候也會到外面空地對著天空向父親說話，經過這些確認才讓小紅豆的疑惑漸漸消失。

三、輔導策略

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

從訪談中整理出三位研究參與者有使用「陪伴與同理」、「尊重個案」、「鼓勵」、「堅持維持諮商架構」、「運用表達性媒材」、「完形技術」、「運用測驗」、「邀請家長與老師合作」等策略協助個案：

(一) 陪伴與同理

對於青少年經歷喪親的衝擊，陪伴、支持和同理是很重要的要素，尤其當青少年覺得自己沒事、隱藏情緒時，更需要用同理讓個案卸下心防，三位研究參與者皆表示都以這樣的方式在陪伴個案，小安在受訪過程多次提到自己努力的提供溫暖並且真誠的傾聽和同理，而小貓和小紅豆也都有提到在晤談過程擔任陪伴者的角色。尤其接納、同理當事人的傷痛反應，視這些傷痛反應為正常，便能使當事人感受到輔導教師的陪伴與支持。

(二) 尊重個案

當個案被轉介來還不確定他是否願意談話，或是還處在抗拒階段或是沉默，不想談逝者及喪親相關的事情，三位研究參與者皆有提到會先尊重個案，從個案想要先談的話題或是有興趣的部分進行晤談，小貓提到與個案 A 談論他有興趣的遊戲，而小安和小紅豆也在第一次晤談就詢問個案想要談的主題，「我不知道你願不願意談這件事情，純粹是關心你，你可以談你想要談的部分。」(小紅豆 24)。這樣尊重個案讓他自己選擇想談的內容也能讓非自願個案提高來談的興趣並且也能先建立關係。

正如研究所述，每位當事人都在用自己的速度走過哀傷歷程，因此在協助青少年面對悲傷時，輔導老師應考量輔導關係的建立，以青少年自己的步調，陪伴他走過這段悲傷的旅途，首要解決的課題便是建立一個安全、信任、可談話的關係。當輔導教師致力於對當事人內在世界理解，才能在這樣的輔導關係中展開療癒的過程(吳秀碧，2001；林文魁、侯南隆，2010；侯南隆、李玉禪，2012)。

小案在與個案 C 工作時，允許個案當事人自發地談自己的日常生活、人祭活動，雖然評估議題核心為喪親議題，仍不急於切入母親對當事人的影響。在與個案 A 互動時，也尊重當事人用自己的方式經歷悲傷。放慢速度，等待個案也是尊重個案，營造安全、信安、可談話的關係，更有助於哀傷療癒。

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

(三) 鼓勵

鼓勵是輔導教師很常使用的策略，透過此方式能讓個案更有信心和力量，也會讓個案更願意信任輔導教師，小安在晤談過程中很常鼓勵個案，像是個案 B 至輔導室時一直強調自己沒事，且一開始並不是很想進輔導室，但小安用鼓勵的方式告訴他既然來了就還是做一點事情，且不斷鼓勵他多說一點，進行空椅法時也鼓勵他將想說的話說出。

(四) 維持諮商架構

在與成人互動中，怕大人擔心自己、對於大人將注意力放在自己身上而感到不自在；在同儕間，避免被同儕視為異類或不正常，擔心被排斥而展現獨立、堅強（侯南隆、李玉嬋，2012）青少年面對喪親之痛時，由於深陷悲傷的情緒狀態中，傾向壓抑或是否認，也缺乏主動求助的觀念，甚至拒絕他人的支持，會擔心討論喪親事件會引發別人的情緒或憂鬱，在他人眼中顯得憂鬱與退縮，所以容易出現延遲悲傷的情形（林文魁、侯南隆，2010；吳秀碧，2001）。雖然小安個案 B、個案 C 對於前來諮商室有遲疑，想裝作自己彷彿沒事，但小安依然和當事人約定固定的諮商時間、固定的諮商地點，雖然當事人剛開始幾次來都會表達自己不需要諮商，但每到同一個時間，個案依然會依約出現，讓輔導教師能陪伴當事人共同度過失落。

(五) 運用表達性媒材

三位研究參與者的個案皆是由家長或導師轉介而來，小貓表示個案 D 都不太願意講話，而小安的個案 B 也會表達沒事，呈現出非自願個案會有的抗拒反應，因此必須先建立好關係，才能有效蒐集資料協助個案。在面對青少年的哀傷輔導可透過藝術媒材的使用，像是繪畫、創作等，協助青少年整理自我的情緒狀態並透過創作的過程具體化其內在感受，並能夠表達悲傷情緒（巫志忠，2008）。小貓和小安皆提到會使用繪畫來進行晤談。「印象中有讓他畫手吧！就是在紙上畫一隻手，然後表達他對父親的話之類的。」（小安 23-A）小安嘗試運用繪畫，並運用書寫技巧，幫助當事人對逝者作一些情緒及語言的表達。

而小安則還有使用卡片，像是情緒卡、投射性卡片及他自己設計的字卡，字卡裡的問題像是興趣、最喜歡吃的東西、最生氣的事、最難過的事等等，且小安和個案兩人都會回

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

答，而不是只要求個案回答，如此一來會讓個案覺得小安和他的關係是平等的，能夠很快的建立關係，也彼此認識，此外小安有提到還會運用桌遊。

(六) 完形技術

小安與個案 B 晤談過程覺得他似乎對逝者有未表達的情緒，因此有運用空椅技術讓他能對逝去的媽媽說話，也讓個案 B 更願意接觸自己的情緒。

小案在與個案 C 工作時，讓當事人畫下幾種負向情緒後，讓當事人選擇一個情緒深入探討，進一步讓當事人嘗試用身體動作來展現負向情緒，小安一方面同步與當事人重現身體動作，並邀請當事人獎動作誇大，以更接近自己的負向情緒。

(七) 運用測驗

小安提到個案 A 來談時給他的感覺是氣息很奇怪、很憂鬱，且個案 A 對自己也不了解，因此小安讓他做了人格測驗，透過具體的測驗讓個案 A 看到他自己真的有比較憂鬱的部分，再跟他談是什麼原因讓他不開心，透過這個方式也讓個案 A 談到家庭及逝去的父親。

(八) 邀家長與老師合作

逝者的離去，勢必造成喪親青少年家庭角色和功能的重新安排。因此，輔導教師必須從家庭系統的角度，評估悲傷復原歷程中，家庭或其他的支持系統所能發揮的功能（林文魁、侯南隆，2010）。輔導教師除了與個案工作外，也需要針對其周遭系統工作，協助個案改變。

小安的個案 A 因為父親過世後，在家裡得不到溫暖，母親也不允許孩子提及父親的死亡，與母親的關係是疏離的，因此產生延遲悲傷，開始出現曠課等偏差行為，小安也將媽媽放進處遇策略中，與媽媽討論後，她也覺得有忽略個案 A，「嘗試與媽媽作討論，對兩個孩子的公平這件事情上，他媽媽也承認他忽略這個孩子。」(小安 34-A)但她願意做改變，需要讓家庭中其他成員一起適應喪失一個重要家人的改變，轉換、調整彼此在家庭系統中的角色，這對個案也會產生影響。一年後追蹤輔導時，母親也為當事人作了很多改變，當事人能與其他家人建立新的關係，獲得母親的支持。

王振圍、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

此外，當導師與個案 B 及家長有衝突時，小安有介入溝通和安撫，但是導師的配合度不高，認為喪親並不是件嚴重的事情，不需要晤談也不准個案 B 因為難過而請假休息，覺得他只是在找理由不想在教室，導師的看法會影響個案無法正視自己難過的情緒，這也是小安處理此個案時遇到的困難，因此為了能讓個案得到最大的幫助和支持，最重要的是家長和導師都必須配合。

運用陪伴、支持、同理、尊重、鼓勵的態度，讓喪親青少年願意合作進入諮商關係，輔導教師也需要不放棄地持續晤談，適時運用表達性媒材、完形技術、測驗，並納入家庭與學校系統一起合作，更有利於喪親青少年的輔導療癒。

另外值得一提的是，小安發現在與當事人晤談時，嘗試使用當事人的母語，似乎有利於協助關係的建立及經驗的表達。

第三節 輔導教師死亡態度與喪親輔導效能感

每一位研究參與者對於死亡的態度皆深受其家庭文化的影響，然而假若個人在成長經驗或是專業養成中有多一點的機會去接觸死亡相關議題，則對於談論死亡的態度越開放。自身死亡的生命經驗、家庭死亡態度、修課，都有可能影響輔導教師輔導喪親青少年的專業效能。以下分別就「研究參與者的家庭脈絡是如何看待死亡」和「研究參與者的成長脈絡中與死亡接觸的經驗」兩部分進行討論。

一、研究參與者的家庭脈絡是如何看待死亡

三位研究參與者的家庭在看待死亡的態度與方式非常的不同，而依循這樣成長的脈絡讓研究參與者在日常生活當中對於死亡經驗有不同的接納程度。

小紅豆表示自己家庭對死亡的態度並沒有特別認知到特別的避諱或是開放。然而小貓和小紅豆皆有提到在家中長輩去逝時，家人的態度都是非常「事不關己」的，會覺得小孩子要按時去上學、把書讀好就好，且可能和往生者的關係較為疏遠，所以並沒有什麼特別的感觸。

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

關係較疏遠的家人死亡經驗，影響輔導教師的死亡態度可能較小，在敘述時較為輕描淡寫，也較無認知與情感層面的影響。像是小安的外婆及爺爺、小紅豆的外祖父過逝，因為和他們連結較不深，因此與自身的感覺較不深刻。

當死亡是被公開在自己的生活當中，甚至是可以談論它的，反而會覺得死亡並不是那麼得讓人感到恐懼或是逃避的(邱珍琬, 2006)。小安的家庭面對死亡採取比較積極、正向的態度，是在三位研究參與者當中最能接受和討論死亡的家庭。小安與外公連結較深，且外公對於死亡的預知及準備，影響小安對於死亡態度更為坦然。大學後，家人因為接觸宗教團體，常為他人助念，長期面對災難帶來的無常與死亡，以及到醫院服務當志工，家人面對死亡態度較為積極，家庭成員平常會討論自己後事處理的方式，整體而言家庭內有較正向的死亡態度。家庭文化可能影響小安面對喪親個案，採取較坦然的態度。

小貓的家庭在面對死亡則相反，小貓表示自己家庭對於死亡是非常迴避的和傳統的，「我們家對於死亡很忌諱，所以假如家族有人死亡，都是爺爺奶奶去參加。」(小貓 25)像是清明節的掃墓和親戚的告別式孩子都是不出席的，自己小時候對於死亡是很恐懼的。家庭對於死亡是盡量不談，也避免讓孩子接觸的，連學生死亡也不允許小貓前往告別式。小貓特別提到一個經驗，有次小貓任課班級的學生來家裡報喪，小貓的學生因病去世，小貓的母親在得知學生拜訪的目的後，不僅沒有安慰學生，反而數落學生不懂習俗，並指出若來報喪該有的禮俗，也要求小貓不得出席告別式，小貓事後堅持參加學生的告別式，母親還教導小貓如何去晦氣，整個過程讓小貓感到非常的憤怒和荒謬。

洪雅琴(2013)指出，華人文化避談死亡，有加上兒少本身對於死亡就有理解的有限性，這些種種都成為人們難以理解死亡為何物。小貓對於死亡議題的忌諱，受家庭文化對死亡態度影響較深，也直接或間接影響小貓接觸喪親青少年時，較為被動，或視為較複雜議題而未處理，對於喪親的資訊也較不敏感。

二、研究參與者的成長脈絡中與死亡接觸的經驗

助人工作者若能減少自己對於死亡的未竟事宜，可成為和喪親青少年工作時的助力(李閏華, 2010)。三位研究參與者在成長過程當中，與死亡接觸的經驗也呈現相當大的差異。

王振圍、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

小安在接觸死亡的經驗來說是三位研究參與者中最豐富的，他提到自己曾經嘗試自殺且瀕死經驗，而在青少年時期也陪伴過很多想要自殺的朋友，有些成功了，有些失敗了。在大學時期開始信佛教，有機會為往生者助念、學習喪禮的儀式及往生後身體的處理，看到很多無預警的變故和死亡，所以死亡對他來說並不陌生，而這些過往的經驗也促使他在大學修課或是專業知能上更注重生命教育和死亡的相關議題。無論是自身與死亡相關的生命經驗、專業學習、家庭文化都影響小安在面對死亡這件事情上採取較坦然的態度，進而影響輔導教師喪親輔導的專業效能感。

小安自身經歷自殺、同儕自殺等事件，以及小紅豆表示自己會覺得對於談論死亡議題較開放的原因可能是青少年時期有同儕自殺成功，自身及身邊的人的死亡經驗，影響輔導教師對生命教育議題的重視，更關注對自殺個案的評估、死亡議題的重視，也會促進個人對生命的思考、了解死亡。

成人大多經歷過至親去世，經歷死亡事件的經驗有利於協助學生面對喪親事件(San Francisco Unified School District Student, Family & Community Support Department, 2012)。小紅豆認為，輔導教師如果身邊有重要他人過世的經驗，有利於處理死亡議題的效能感。

對小貓來說，因為生長環境對於死亡很避諱，所以對小貓來說，死亡是要小心的、敬畏的、不要去觸犯的、遙遠的、說不出來的，直至大學接觸基督教才對死亡有不同見解，認為死亡可以有像是「為大愛犧牲」的正面意義。邱珍琬(2006)表示，如果人可以更了解死亡的樣貌，這樣更能接受死亡是人一生中畢竟的歷程，可以減少對於死亡的害怕與焦慮。

李閏華(2010)研究助人工作者在面對死亡的態度會受工作者信念和個人喪親經驗的影響，也就是工作者的死亡價值觀和個人經驗如何影響其工作。然而，在本研究當中研究參與者皆表示無論其個人成長脈絡為何，亦不管其對死亡經驗原本的開放程度，當自己的身分和角色是專任輔導老師，就會放下對於死亡的任何想法或是顧慮，而秉持著專業的態度去陪伴喪親青少年走過哀傷的歷程，協助其宣洩情緒、與悲傷工作，這是一件很不容易的事。

三、哀傷輔導專業知能與輔導效能感

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

助人者在幫助人的同時，常會受到自己過去經驗的影響，也就是個人從小到大成長過程中所累積對人的立即反應，包括自己的價值觀、人性看法、個人特質評估等(鄭家雯，2004)。縱使輔導教師面臨缺乏團隊支持、系統合作、輔導案量多的狀況下，為什麼有些輔導老師重視某些類型的個案，或優先談其他類型的個案，這跟每個人價值觀有關。這也解釋了為什麼學生請喪假，卻不是每位導師或輔導教師會去關心喪親青少年。

其中一位研究者的學校裡有「輔導手冊」的機制，輔導股長都會記錄同學請喪假，在訪談後的討論中，在修習死亡心理與哀傷諮商這堂課之後，也會讓研究者省思，是不是要更積極地陪伴喪親青少年，扮演一個積極陪伴、積極接觸的角色。

小貓在處理個案D時，很快地覺得這個個案與家庭系統有關，要趕快轉介出去，有可能受輔導教師處理此議題的自我效能感所影響。但不能忽視的是，雖然案母在輔導室說出案父自殺的訊息，小貓仍未辨識此案屬喪親議題，可能受有限的悲傷輔導知能所影響。

小貓在修這死亡心理課程之前，「對於死亡是盡量不去談的，第一堂課要分享相關經驗，會發現自己對死亡沒有什麼想法，知道是必經的歷程，但不知道為什麼。……對我來說會覺得很遠，但說不出來。在我腦海沒有什麼圖像。」(小貓6)會談過程中，死亡議題容易引發輔導者的高度焦慮，對有些輔導教師來說，談論死亡並不容易。對於個人死亡態度、死亡焦慮的敏感度的提昇，仰賴輔導者認知性學習、經驗性學習、實作性學習的自我準備。因此，當其越能維持自我覺察，了解自己對死亡的態度、情緒，能照顧自己的情緒需求，善於覺察學生反應與師生互動等，較有利於因應學生面對喪親議題的能力(吳秀碧，2001；吳淳肅，2001)。小貓認為上過死亡心理與哀傷諮商的課程，有助於輔導效能感的提高：「更知道的角色定位可以做些什麼」(小貓14)。

教師的生命態度或生命意義感愈正向，則教師的自我效能及工作價值觀愈良好(許孟琪、蔡明昌，2009)。小安一直覺得死亡是離自己很近的，因此在大學前就已參加安寧療護、生命教育種子培訓，大學時積極參與多堂生命教育課程、生命與死亡教育研討會。在信仰佛教後，學習為往生者助念、了解如何處理往生者遺體，更能感受死亡議題就在身邊，開始思考與規劃自己喪禮，對死後世界更有準備，因此能更積極面對死亡。無論是自身與死亡相關的生命經驗、修課、家庭文化都可能影響小安面對喪親個案，採取較坦然的態度，也影響輔導教師死亡議題輔導的專業效能感。

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

在了解哀傷反應後，輔導教師較能作出「正確的同理」，並對喪親青少年的哀傷反應「正常化、一般化」，而不會說出要當事人趕快度過悲傷、打起精神來過生活的這種言不由衷的話語，無利於解決喪親當事人的悲傷。小紅豆表示，修課有助於自己理在論與實務上的結合，一邊與喪親個案談話，一邊會思考在文獻中的內容，比較知道怎麼跟個案晤談，判斷喪親青少年的反應是不是正常的。

小安自己陳述，如果在上死亡心理與哀傷諮商課程之前，處理個案C的話，是不可能連結到當事人母親自殺事件與客體關係議題，自己不會用這個角度看個案，而只會用情緒控制的角度來處理，而不會連結該當事人有喪親的議題，彰顯哀傷諮商知能的重要性。

小安在上過自殺遺屬的課程後，才知道要對自殺遺屬提供相關資訊及教育，幫助當事人了解自己的哀傷反應，對個案實施後，的確也提昇個案對自己情緒及行為的覺察，就導師的回饋陳述，在情緒工作、處理當事人與逝者的客體關係議題後，有效地減少偏差行為，當事人也不再出現情緒失控的情形，當事人也較能覺察自己的負向情緒，不再否認與壓抑。

有輔導知能，上過生命教育、死亡心理與哀傷諮商課程，可能有兩個層面的影響，一是有助於輔導教師能自我統整，減少個人或家庭的因素對死亡議題個案輔導的干擾；二是擁有哀傷輔導的知能，較了解哀傷反應及輔導歷程，較有效率地辨識未解決的哀傷，並清楚自己該做些什麼，而不會不知道要做些什麼、如何評估結案。

教師的死亡態度受個人自身與死亡態度、家庭文化對死亡態度影響，但修過生命或死亡議題相關課程，亦可能影響教師死亡態度，影響對喪親議題的敏感度、專業自我效能感，以及對當事人喪親評估及諮商的判斷。

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

第五章 結論

一、更積極接觸喪親青少年

本研究的研究參與者，與喪親青少年接觸主要來自於基本資料表及他人轉介輔導服務。為有效發揮預防性輔導的功能，輔導教師對於單親家庭應更有敏感的覺察，特別留意單親的原因是否因為喪親，對於喪親青少年有更積極地關注。

鼓勵學生能主動辨識自己與身邊朋友的喪親反應，讓學生了解輔導室能為喪親者提供陪伴與支持的服務，更有利於學生主動求助。在發現學校有學生請喪假時，輔導教師也可以成為積極陪伴、積極支持的角色，協助面對度過哀傷。

二、接觸時面對多重挑戰

輔導教師本於角色職責、維護輔導專業形象的動機服務喪親當事人，可能在晤談過程突然面對當事人的喪親議題，也可能單純地想陪伴喪親青少年經歷失落。但在接觸歷程中，卻可能遭遇缺乏團隊支持、角色重疊、跨年級服務等體制上的挑戰，亦可能受自身對喪親反應的迷思所影響，擔心當事人情緒反應過大，或是太過平淡而有延遲哀傷，缺乏哀傷輔導的敏感度與相關知能，又得承受沉重的工作無力感。

因此，哀傷輔導仍需仰賴團隊合作及家庭、學校系統的支持；在國中專任輔導教師較少的教學、行政角色，有可能有助於輔導角色單純化，而不會有這麼多教學、行政的角色重疊。

另一方面，接觸喪親青少年時，情緒表達的困難及拒絕合作，看似平常的哀傷反應、接觸歷程，卻也考驗者輔導教師能否適時運用封閉式問句、同理、鼓勵、尊重、表達性媒材、系統工作等，有效地面對沉默、麻木、迴避等防衛機制。

研究者在訪談時，曾注意到輔導教師較少關注宗教信仰可以在哀傷輔導提供的幫助。也是未來在輔導策略上可參考的面向。

三、正向面對喪親經驗，理解因應哀傷的差異

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

經歷喪親歷程跟個人特質、家庭文化會有影響，正向的面對是對於經歷喪親是有幫助的。從小紅豆的當事人身上，讓輔導教師可以學到，引導連結其他重要家人死亡經驗，尤其是如何與逝者連結的方式，是有助於當事人面對新的喪親經驗。並非每個喪親青少年都是抗拒的，如果喪親青少年已有重要他人的死亡經驗，可能有利於面對喪親哀傷。

有時候我們覺得孩子的反應不如我們想像的時候，我們也應當重視每個孩子是獨一無二的個體，能就其生命經驗及脈絡，理解與接受每個人因應哀傷的方式是不一樣的。我們應當重視喪親哀傷反應的個別差異。

四、輔導教師應重視及提昇喪親輔導的自我效能感

輔導教師的家庭面對死亡的態度、個人成長經驗中與死亡接觸的經驗，形塑助人者的死亡態度，可能進而影響個人主動參與、接觸死亡議題輔導相關知能的意願。因此輔導教師哀傷經驗、對於死亡與生存焦慮的自我覺察與自我統整是重要的；同時也需要重視哀傷輔導的知能培力，充實輔導知能，有利於促進與喪親青少年的接觸，亦有利於喪親青少年輔導歷程、介入及結案的評估，以提昇教師自身輔導喪親青少年的專業效能感。

王振圍、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

參考文獻

- 王鏡玲(2008)。第五講 與亡者有關的宗教視覺象徵—墳墓。取自：
<http://weihsin.twbbs.org/au2478/lectures/04/4-1.pdf>
- 史晶瑩(2007)。喪親青少年的喪慟特殊性與哀傷輔導。《諮商與輔導》，262，21-24。
- 吳秀碧(2001，5月)。國中階段青少年哀傷諮商人員的訓練。論文發表於臺灣地區國中生生死教育教學研討會。彰化：國立彰化師範大學。
- 吳紅鑾(譯)(2001)。死亡與喪慟：青少年輔導手冊(原作者：C. A. Corr, & D. E. Balk)。台北市：心理出版社。
- 吳淳肅(2001，5月)。中學導師面對學生死亡事件之心理歷程與處理方式。論文發表於臺灣地區國中生生死教育教學研討會。彰化：國立彰化師範大學。
- 呂羿慧(2011)。青少年面對死亡事件之失落反應與因應。《諮商與輔導》，301，10-13。
- 巫志忠(2008)。喪失手足青少年之悲傷調適與輔導。《諮商與輔導》，275，40-42。
- 李玉嬋(2003)。哀傷輔導的理論基礎與康復之路。《諮商與輔導》，212，2-8。
- 李玉嬋(2012)。從「悲傷評估與概念化」談悲傷諮商與治療的個案工作。載於李玉嬋(主編)，*導引悲傷能量—悲傷諮商助人者工作手冊*(頁74-105)。臺北市：張老師文化。
- 李玉嬋、李佩怡、李開敏、侯南隆、張玉仕、陳美琴(2012)。導引悲傷能量：悲傷諮商助人者工作手冊。台北市：張老師文化。
- 李佩怡(1995)。學校如何協助學生面對死亡的失落事件。《輔導季刊》，31(4)，49-53。
- 李佩容、梁培勇(2002)。希望之翼：二位921地震喪親青少年之哀悼歷程。《國立台北師範學院學報》，15，337-362。
- 李閏華(2010)。安寧療護社會工作者喪親輔導經驗的敘說分析：工作者個人素質因素的探究。《安寧療護雜誌》，15(3)，290-303。
- 林文源(2006)。探索文化的紋理。載於周平、齊偉先(主編)，*質性研究的越界：文化現象的分析*(頁19-40)。嘉義縣：南華大學教育社會學研究所。
- 林文魁與侯南隆(2010)。走過失落悲傷個案輔導實例分享。《學生輔導季刊》，108，99-105。
- 林綺雲(2005)。社會文化與悲傷反應。《生死學研究》，2，107-127。

- 王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。
- 林龍吟(2011)。從電影《父後七日》探析台灣喪禮文化之生死價值蘊涵與社會禮俗。第十二屆全國語言學論文研討會。中山大學外國語文學系：高雄。
- 邱珍琬(2006)。生死學討論會對準諮商員生命態度影響研究。《生死學研究》，4，119-162。
- 侯南隆(2000)。我不是壞小孩—喪親少年的生命故事與偏差行為(未出版碩士論文)。南華大學，嘉義縣。
- 侯南隆與李玉嬋(2012)。兒童與青少年的悲傷與諮商實務工作。載於李玉嬋(主編)，導引悲傷能量—悲傷諮商助人者工作手冊(頁174-199)。臺北市：張老師文化。
- 洪雅琴(2013)。傳統喪葬儀式中的哀悼經驗分析：以往生到入殮為例。《中華輔導與諮商學報》，37，55-88。
- 許孟琪、蔡明昌(2009)。國小教師教育信念及其生命態度關係之探討。《教育心理學報》，41(1)，91-110。
- 連廷誥、連廷嘉(2013)。同儕意外死亡對高中生班級人際衝擊及其哀傷。《諮商心理與復健諮商學報》，25，113-165。
- 陳世芬(2000)。兒童與青少年死亡概念內涵與發展之研究(未出版碩士論文)。中山大學教育研究所，高雄市。
- 陳思儒(2003)。青少年至成年早期喪親之已婚成年人的生活經驗(未出版碩士論文)。國立嘉義大學家庭教育研究所，嘉義縣。
- 陳韋潔(2009)。學校諮商中孩童的哀傷與失落經驗之處遇。《諮商與輔導》，277，32-35。
- 陳素慧(2010)。論喪親與悲傷失落之危機諮商。《諮商與輔導》，291，13-18。
- 陳雅婷(2007年5月)。許心靈一個慰藉的窗口——青少年時期歷經喪親的吶喊。《網路社會學通訊期刊》，63。取自：<http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/63/63-04.htm>
- 麥麗蓉(2009)。助人工作者於危機處理過程中的壓力因應與自我照顧助人工作。《台灣心理諮商季刊》，1(3)，11-21。
- 程小蘋、林杏足(2003)。國中輔導教師對青少年個案身心特徵、晤談作法之知覺分析。《彰化師大輔導學報》，25，133-174。
- 黃芳銘、楊金寶、許福生(2005)。在學青少年生活痛苦指標發展之研究。《師大學報》，50(2)，97-119。

- 王振園、吳佳綺、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。
- 黃德祥(譯)(2006)。《青少年心理學》(原作者：R. M. Lerner)。臺北市：心理。(原著出版年：2000)
- 鄭家雯(2004)。《走出心靈迷霧：諮商師調適與因應接案無力感經驗之研究》(未出版碩士論文)。國立屏東教育大學心理與輔導學系，屏東縣。
- 盧璧珍、張靜安、白玉珠、蔡欣玲(2008)。臨床護理人員面對死亡事件的心理反應與處理方式之探討。《榮總護理》，25(2)，268-275。
- 驢明會(2013)。《如何協助喪親兒童及青少年哀傷關懷手冊》。香港：驢明會。
- Freeman, S. J. & Ward, S. (1998). Death and bereavement: What counselors should know. *Journal of Mental Health Counseling*, 20(3), 216-226.
- Katja R., Marja K., & Marita P.-I. (2002). Adolescent coping with grief after the death of a loved one. *International Journal of Nursing Practice*, 8(3), 137-142. Adelaide, Australia. DOI : 10.1046/j.1440-172X.2002.00354.x
- Piaget, J. (1972). *The principles of genetic epistemology*. NY: Routledge.
- Ringler, L. L. & Hayden, D. C. (2000). Adolescent bereavement and social support : Peer loss compared to other losses. *Journal of Adolescent Research*, 15(2), 209-230.
- San Francisco Unified School District Student, Family & Community Support Department (2012). *School Crisis Response Manual*. San Francisco: San Francisco Unified School District Student, Family & Community Support Department
- Thompson, R.A., Lamb, M.E., & Estes, D. (1983). Harmonizing discordant notes: A reply to Waters. *Child Development*, 54, 521-524.

王振園、吳佳錡、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

附件一：訪談大綱

(一) 基本資料及輔導專業背景描述

- 在學校擔任的輔導角色
- 服務的教育階段
- 服務年資
- 輔導專業背景
- 哀傷輔導學習經驗
- 宗教背景

(二) 接觸動機與歷程

- 個案背景資料、喪親對象、喪親時間、喪親者死亡方式
- 接觸個案緣起、個案來源
- 輔導轉介議題
- 輔導目標與接觸動機
- 晤談內容與歷程
- 當事人對喪親的反應

(三) 角色定位

- 你如何看待自己在喪親輔導上的角色？將自己定位在哪裡？

(四) 內在反應

- 在最初以及過程中與喪親青少年接觸時，有哪些感受或反應？是否曾感到掙扎或困難？
- 當事人有沒有表現什麼抗拒的行為或反應？內在感受如何？如何回應？
- 在訪談內容上，可以納入華人死亡文化、輔導教師對死亡議題態度，可能如何影響接觸喪親青少年

(五) 策略與挑戰

- 在你與喪親青少年接觸的整個歷程，曾用了哪些策略與方法？
- 這些策略與方法的效果為何？過程中是否曾經遇到有什麼挑戰？

王振園、吳佳綺、鄭純琪、吳秀碧(2014年5月)。中學輔導教師接觸喪親青少年之經驗與挑戰。壁報論文發表於國立嘉義大學舉辦之「2014年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會」，嘉義市：國立嘉義大學。

- 在接觸過程中感到困難的部分？

(六) 輔導教師死亡態度

- 家人對於死亡的態度如何？
- 在你與喪親青少年接觸的整個歷程，你本身對死亡的看法或過去接觸死亡的經驗，是否曾對接觸喪親青少年產生影響？如何影響？