

八八風災後心理減壓工作成效與 介入經驗之探究

劉志如*

國立東華大學
諮商與臨床心理學系

本文的目的在描述八八風災後於災區協助當地學童進行創傷後安心輔導心理減壓工作的經過，研究目的分為兩大部分，其一為了解此服務的成效，另一部分則呈現外地來的心理師進入災區與當地中小學進行此工作的經驗。研究方法分為問卷調查法暨訪談法；調查法對象為災區中的國中小學生，共計2,137名，並以階層線性成長模型分析其於創傷後壓力量表的得分變化。訪談法對象為提供服務的心理師，共10名，以紮根理論分析法進行資料分析，探究其於災區進行減壓服務的經驗。綜合二者的資料，本研究重要發現包括：首先，外地心理師至災區進行的減壓服務能有效降低創傷壓力反應的分數；其次，服務對象不只包含學生，也需將中介人（學校教師）視為服務及合作的對象；最後，心理師需具備尊重文化差異的精神暨外展服務的彈性，除心理減壓的專業知能外，亦需加強文化敏感度及自我的照護。

關鍵詞：天然災害、創傷後壓力症候群

壹、緒論

二〇〇九年八月八日，一個雖有預警卻並未被警覺的颱風莫拉克，在北台灣無大風雨的情況下，卻帶給南台灣山區嚴重的損害，不但造成高雄地區小林村幾乎滅村，六百多人在這次風災中喪命，也引發了社會大眾對風災居然如此致命的重新認知。而台東地區雖然沒有傳出重大的人員傷亡，但房屋全毀及半毀共計一百四十餘戶（行政院莫拉克颱風災後推動委員會，2011），且災後媒體不斷重覆播放台東地區一棟八層樓的旅館轟然一聲倒入溪水的畫面，也震撼了許多人對颱風威力的觀感。東部災區民眾的共同經驗是渡過一個星

* 通訊作者：劉志如，花蓮縣壽豐鄉大學路二段1號，e-mail：ljr@mail.ndhu.edu.tw；03-8635646。

期沒水沒電的日子，且至少三天或更長的時間在交通及通訊上與外界完全中斷，居住在此災區的民眾僅能靠電池聽收音機及耳語傳播的方式，彼此傳遞著災難的消息。

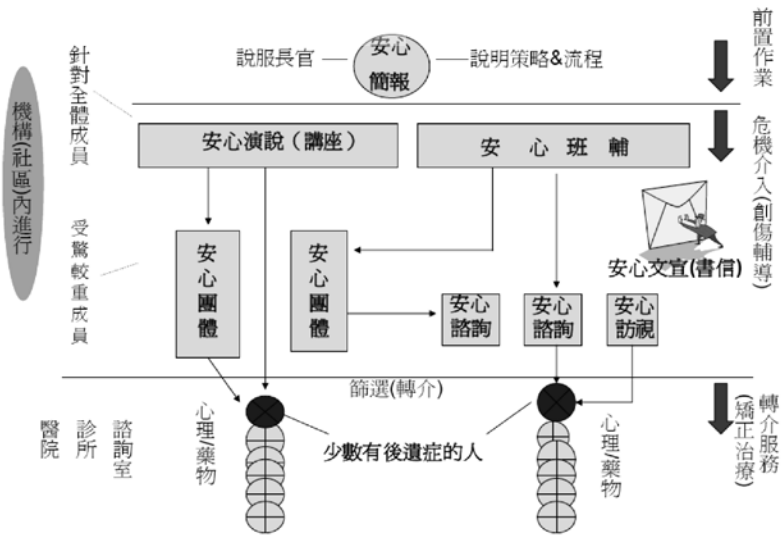
災難的發生常是不可預期也無法事先防範於未然的，因此所造成的影響往往不只傷及人命，也造成許多心理上不可磨滅的傷痕（Eksi & Braun, 2009），Norris、Friedman 和 Watson（2002）以 60,000 位在災難中存活下來的倖存者為例，發現 18 ~ 21% 的倖存者會留下不可磨滅的傷痕，而 McMillen、North 和 Smith（2000）在風災後一至兩個月的調查，更發現有 42 ~ 80% 的當地受災者會出現重歷創傷經驗等的創傷後反應；國內針對九二一震災後所造成的影響，發現甚至在 21 個月後及三年後的追蹤都仍對生活品質造成相當的影響（Chou et al., 2004; Wu et al., 2006）。

Strawn 與 DelBello（2010）整理相關文獻後指出災難後所會引發的創傷後壓力症候群（Post-Traumatic Stress Disorder, PTSD），如焦慮、過度警覺、麻木、憂鬱情緒、失眠等症狀，成人已有相當的研究支持藥物有助改善上述症狀，但兒童青少年的創傷後症狀，由於藥物的副作用或兒童青少年發展與成人體質間的差異，以藥物進行相關症狀改善的研究卻有限，因此針對兒童青少年的創傷後症狀協助的工作，主要協助方式仍是以心理處遇的方式為主，而此方式是需要大量助人工作人力來進行的。

在這次風災發生的當下，當地民眾望著倒塌家園時無助的臉孔，在新聞媒體的報導下，迅速的揪住許多專業助人工作者的心，於是一群散居在全省各處的心理師開始在網路上主動聯繫集結志願服務工作者，遠赴各重災區進行創傷後減壓安心輔導的工作。台東災區則是由花蓮、台東市區及部分台北的心理師（附錄 1）主動集結後，與台東縣政府教育處形成協助台東重災區國中小學童的創傷後安心輔導協助計劃。以學校為單位，各校一至兩位心理師，依據各學校需求分別進行災後輔導的工作。這些心理師多數仍有自己在外地的正職工作，以每週開車來回約 10 個小時的時間，至災區提供此項服務，因此每位志願者協助的時間多數為每週一天至一天半的時間。

心理師們在遠赴災區進行協助前多大量涉獵相關文獻並參加當時各專家學者們舉辦的創傷後減壓輔導研習營，其中最多心理師參加的是黃龍杰心理師所提供的安心減壓輔導工作坊（PTSD debriefings）。黃龍杰心理師分享其於九二一地震、大園空難等救災經驗（中華民國全國臨床心理師聯合公會，2011），此訓練對未曾協助過災難工作，但有心理健康助人專業背景的工作者而言，提供了一個很明確的工作方向與提醒，包括：如何與災區聯絡形成協助共識；如何運用安心講座暨心理減壓座談提供最大多數災區受害者第一時間的心理衛生資訊；並從大團體講座或量表中篩選出需要進一步協助的個案，進行後續創傷後團體輔導或個別輔導；當緊急協助完成後，也需進行介入成效評估，若發現仍有需要協助的個案，再轉介醫療體系進行協助（黃龍杰，2008）。

安心服務(危機干預)：HOW TO



圖一 安心輔導方案進行流程圖

資料來源：八八水災心理健康聯盟（2009）。八八水災心理健康諮詢網。2012年5月17日，取自 <http://88.heart.net.tw/index.html>。

另多個心理健康服務相關協會聯合組成的八八水災心理健康資訊網提供的多項救災經驗分享的文獻，也相當具參考性，例：林清文（2000）於 921 地震災後工作的建議是災後不同的環境會有不同的損害程度，因此災區學校的心理工作者不應將所有的學校一視同仁，對於各個學校的輔導支援工作應審慎考量各校的受損程度以及師生的身心反應，配合不同學校的不同需求，提供適宜的協助，而非單一的標準化作法。Charuvastra、Goldfarb、Petkova 與 Cloitre（2010）也認為由於自然災害後會有大量受災民眾，因此先提供預防性衛教並從中篩選出需要再進一步協助的受災者，是在救災流程中很重要的一環。

綜合上述的經驗分享，台東地區所集結的心理師們決定採取先與輔導老師、導師建立關係，並選取在台灣已建立信效度，能快速施測的篩選工具做為工作的起點，先以問卷篩選高危險個案後，再以一次性會談確認所需的心理減壓協助內涵。另因地制宜，視受災學生的創傷程度，予以適當的協助，團隊間則採用網路平台溝通、同儕督導等方式互為支援或進行人力上的彈性調配，不強調一致的工作流程，但彼此緊密聯繫，有任何工作心得、困難互相討論、諮詢相互因應。

正如 Norris 等人 (2002) 所言，災難研究與其他類型研究不同，是無法事先計劃的，本研究的進行亦如此，是以救災如救火的心情協助災區學生儘速恢復日常功能為目的，在當時的時空環境，不容許事先規劃一嚴謹研究設計而忽略當場學生之需求。故本篇報告目的不在呈現一嚴謹設計的研究，而是藉由質量的共同描述，說明一群心理師在災難發生的當下，以什麼樣的形式形成協助，並以數據來了解此種形式的協助是否有助災後學童心理的穩定。

另對於外地心理師在本職之外，額外撥出時間遠赴災區提供災後安心輔導的心理減壓服務，我們除了關心服務成效外，也希望能了解心理師們在這協助過程的內涵及省思，以綜合整理相關經驗提供給後續專業助人工作者之參考。

綜此，本文目的如下：

- 一、了解安心輔導心理減壓服務，帶給受災地區學生的影響成效。
- 二、呈現由外地至災區進行安心輔導減壓服務者在災區進行此項工作之內涵、心得與困境，包括：
 - (一) 了解災後心理減壓工作的工作內涵與實踐經驗。
 - (二) 了解外地來的心理師在災區工作的磨合與學習經驗。
 - (三) 了解進行創傷減壓服務的心理工作者至風災地區所需學習的專業知能與自我照護經驗。

貳、研究方法

一、研究對象

依據研究目的，本研究之對象有二：第一部分以台東受創嚴重的災區，包含大武、金崙、太麻里、知本等鄉鎮，共計 16 所國小、4 所國中的全體學生為調查成效評估的對象，了解介入成效；第二部分以提供協助之心理師為訪談對象，了解服務歷程及與當地形成服務關係的經驗。

在服務介入成效評估部分，採班級集體施測方式進行，由學校導師於接受施測訓練後，以班級為單位，進行全體施測，施測對象為三年級至九年級的災區學生，計得 2,199 份施測結果，其中有 62 份在三次創傷評估中均有遺漏值，故先予以排除，計得有效樣本 2,137 份，男性 1,046 名、女性 1,091 名。中年級組（國小三、四年級）552 份（25.9%）、高年級組（國小五、六年級）615 份（28.7%）、國中組 970 份（45.4%）。

在質性訪談部分，參與災後服務的心理師共計 15 位，於聯繫取得受訪同意者計有 10

位心理師，其他未接受訪談的原因包括有：同在一單位由一人代表受訪，研究者未取得聯絡方式未能及時訪談。正式受訪的心理師中包括男性 4 位、女性 6 位；臨床心理師 4 位，諮商心理師 6 位，進入災區時，均已從事心理健康專業工作超過兩年以上時間；其中兩位臨床心理師是主要的發起人，主動寄發電子郵件邀請有意願提供專業人力支援的心理師至當地進行災後心理減壓工作。在協助的當下，這些心理師都另在其原服務的區域從事心理治療工作，以每週來回的方式奔波於災區及原工作地區。

二、資料蒐集流程：

資料蒐集過程分為兩大部分進行，第一部分是了解介入成效為目的的量化資料，第二部分則是以了解介入者於介入過程中的觀察與心得的質性資料。

（一）量化資料蒐集過程

量化資料蒐集共有三次的施測時間點（圖二）：

第一次施測為開學初兩週內完成，施測者為各班級導師於接受施測訓練後進行，施測的主要目的在了解危機介入的需求度。

第二次施測點在開學後一個半至兩個月之間，於各校均進行初步安心減壓班級輔導團體後，進行成效評估及後續需加強輔導之高危機個案篩選，以了解初步介入的成效與篩選出後續需加強關懷的對象。

第三次施測點在學期末，目的在了解整個服務之成效，也追蹤是否仍有需要特別關心之學童，以提醒學校及導師於假期中或下學期持續予以關心。

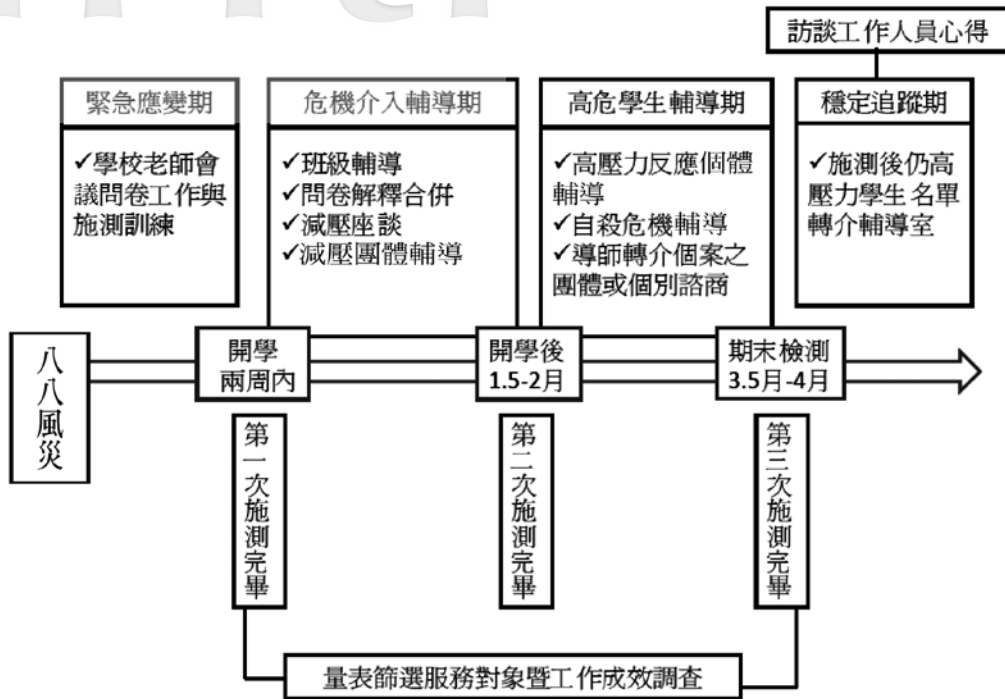
（二）質化資料蒐集過程

本工作團隊的心理師們綜合上述的訓練及文獻閱讀心得後，形成的介入工作流程大致如下（圖二）：

1. 緊急應變期：先與各校輔導老師暨導師進行導師會議，訓練輔導老師暨導師如何以問卷調查的方式，協助辨識災後創傷及需協助的學生之篩選，並訓練災區中二十所國中小學的各班級導師進行創傷後壓力症候的問卷施測。

2. 危機介入輔導期：與各班級進行災後安心減壓班級輔導，透過問卷篩選與問卷結果的分享與討論，對災後創傷與調適方式的座談，透過此方式與受災學生建立初步關係。

3. 高危險學生輔導期：透過問卷篩選，主動發掘需要協助的學生與老師，提供災後及時的減壓輔導，進行方式則包括個別、團體、遊戲治療，並與學校輔導室暨班級導師建立密切合作網絡。



圖二 資料蒐集暨工作流程圖

4. 穩定暨追蹤期：進行輔導成效評估，針對仍需介入協助之師生持續提供關懷與學校建構安心支持環境，並提供學校輔導室諮詢與轉介之服務。

訪談的時間點是在服務工作進入穩定及追蹤期後，約在學校學期結束前半個月至學期結束後一週內進行，由於心理師居住地相隔距離遙遠，故採電話訪談的方式進行，先以電子郵件或電話連絡每位服務的心理師是否接受訪談，在取得同意後進行，受訪時間約 30 ~ 50 分鐘。

三、研究工具：

研究工具包括量化及質性兩部分，分述如下：

(一) 量化評估工具：

在量化評估上由於是災難發生時的危機介入，資料蒐集過程之目的在形成後續介入計劃之參考，而非事前計劃完整之研究規劃，且資料蒐集也希望盡量降低對正常上課的干擾，故採僅需作答約 10 分鐘的「兒童版創傷後壓力反應量表」進行成效評估及篩選危機個案。

關於兒童版創傷後壓力反應量表，由蕭麗玲（2000）依據精神疾病診斷手冊（IV）中創傷後症狀診斷的三大標準：（1）重覆體驗到創傷經驗；（2）逃避相關情境刺激；（3）過度警覺，編製成題目，作答採自陳方式由兒童回應在風災發生時，自己的創傷反應狀態。原量表題目情境為地震，由陳莉莉、張巍鐘修改為風災情境。題目例如：「即使我不想去想，也會想到有關風災的事」；「風災後，我對突然的噪音或聲音感到驚嚇。」；作答方式採「是」、「否」作答，共計十五題，最高分為 15 分。原量表以國小中高年級兒童為對象，考驗信度之內部一致性為 $\alpha = .78$ 顯示具一定的穩性度；在效度上與診斷標準建構符合，具建構效度。此量表之信效度雖是以國小中高年級形成，然在 DSM-IV 的診斷標準上，兒童與青少年在創傷後症候的診斷標準是相同的，與其他針對兒童暨青少年創傷研究之評量建構亦相似（高淑貞，2004；Chen, Lin, Tseng, & Wu, 2002），故本研究仍予以延用至國中階段的學生，發現作答狀況在本研究樣本中，小學中高年級組的內部一致性 $\alpha = .84$ ；國中組 $\alpha = .79$ ，顯示作答具一定穩定度。

（二）訪談大綱

在心理師的質性訪談上，以當時的作法、心情、對未來的建議，做為主要訪談內涵，採半結構方式進行，每位心理師受訪時間約 30 ~ 50 分鐘。

訪談大綱內容包括：

1. 進入災區服務的心情與準備？
2. 進入災區後實際的服務內涵與調整？
3. 進入另一個場域進行專業服務所觀察到的現象？
4. 這次的服務經驗帶給心理師的省思與成長？
5. 給未來工作者的建議？

四、資料分析

量化研究部分，由於資料以班級群集方式施測，且分期初、期中、期末三次分別了解介入的效果，資料性質為群聚及重複量數，故採能處理巢套結構的階層線性套裝軟體（HLM7.0）進行分析，並以階層線性成長模型分析（hierarchical linear growth model）處理重複量數的特性，來了解在介入過程中，災區中的學童在創傷壓力反應上的變化，估計方法採用最大概似估計法（restricted maximum likelihood, REML）（溫福星、邱皓政，2011），採用二階層線性模型，階層一的單位是重複量數（受試者的創傷反應）、階層二的單位是受災學生的個體特質，但限於篇幅及非本研究之目的，階層二的個體特質因素分析部分，將另文呈現。

在質性資料處理與分析部份，本研究採紮根理論來進行，由於，研究者本身為諮商心理師，並在大學教授創傷輔導相關課程，同時也是八八風災過後，參與台東重災區國中小學童創傷後輔導工作的心理師之一，與研究受訪者們為團隊夥伴之關係，為避免因涉入過深而造成的主觀解讀訪談內涵，故於分析及命名的過程中並協同兩位協同分析者一同對研究資料進行分析與討論，以盡可能修正與避免研究者主觀經驗之涉入。兩位協同分析者皆為諮商心理師，其一亦為此次參與台東重災區國中小學童創傷後輔導工作的成員之一，能以具有相同實務經驗現場的觀點討論個人對訪談資料的看法；另一位則是未參與本次救災工作但具有文化經驗的教學與實務的大學教授，能以多元文化的角度彌補與修正研究者的偏誤。

分析過程係以多次的「分解」、「綜合」的方式，對原始訪談資料，進行來回的閱讀與理解，亦即在將訪談內容予以轉謄逐字稿後，藉著對文字資料逐字、逐句的分解來將研究情境中重要、突出且經常出現的現象進行登錄（coding），而後再將之組成群聚意義的核心範疇（徐宗國，1996），（見表一）。在文中引述訪談稿之出處，以括弧標記，括號內編號為引用之逐字稿之受訪者代碼及段落序號，首碼之英文字母為「受訪者代號」，後三碼之數字為「逐字稿中之段落序號」。

表一 訪談資料分析命名舉例表

逐字稿	歸類	意義編碼
會用繪畫是因為孩子他們也喜歡，然後做完之後又會有東西留下來，比較能夠再仔細去評估一些東西。不然一個人對八個跑來跑去的小朋友其實很難，很難注意到他們每個人到底發生了什麼事，然後要再多注意什麼？（Z042）	工作方式的選擇	一、「時間」、「人力」的有效分配考驗著工作者的智慧 多元管道了解災區學生的需求
一開始聽到老師描述當時校園的情境，很明顯看得出來老師的壓力也很大，有些老師談到這些事情的時候眼眶會泛紅，看起來較為焦慮或氣憤，我想很多第一線盡忠職守的人都有類似的情況，自己明明也相當需要支援，卻在第一時間把學生放在第一位（H012）	與現場中其他相關人士的互動	二、用心才能「看見」現場教師（中介者）眼中的災區 現場教師（中介人）是協助者也同時是受災者

(續上頁)

當地的小朋友有太大的擔心，服務的目的有非理性想法，就需要增加現實感和衛教，讓他知道可以作什麼預備，有擔心可以怎麼辦？增加安全感和可控制感 (L015)

三、災後心理減壓工作最終仍需回歸至生活
初期以着重認知重建為核心的工作內涵

然後我覺得小孩子，大概到六年級就已經有性的意識了，然後他們住帳篷這麼久我覺得是需要有人去照顧他們性的疑惑的這一塊，最後一次團體，我跟六年級的團體就有講到性的東西… (J042)

四、「安置」方式考驗著人性
臨時安置區易有身體過度親密接觸的議題

「我覺得心理急救有補到，可是現場工作者的需求是像創傷的兒童啊，原住民文化就比較不足 (K019)。」

五、原鄉地區災後心理復建工作者需要多元視野

參、研究結果

研究結果分為兩大部分呈現，先以量化資料呈現工作成效，再以質性資料介紹工作進行方式與心得：

一、介入成效評估部分：

以下將以學生分別在三次的施測時間點上的創傷壓力反應得分，呈現災後創傷減壓安心協助方案的成效：

(一) 巢套資料分析檢測

安心輔導服務團隊在第一時間即進入災區進行創傷後安心減壓輔導方案 (PTSD debriefings)，在介入成效評量上，前測、期中評量及期末評量三次的創傷後壓力反應平均分數分別為 4.71 : 3.40 : 2.45 (SD 分別為 3.60 : 3.35 : 2.98)，此平均數的下降是否僅是隨機效果，將以重覆量數考驗方式來了解。重覆量數考驗方法的選擇上，溫福星、邱皓政 (2011) 整理 Hofmann、Hox 及 Cohen 等人的觀點，建議需先以無條件平均數模型 (null model) 計算組內相關係數 (intraclass coefficient, ICC) 的大小，以估計組間變異是否達到顯著差異，ICC 計算結果若高於 0.138 即建議應以「階層線性模式」(HLM) 進行調節或

預測變項考驗，以避免高估的可能性。

計算結果 $ICC = 0.41$ （見公式 1 及表二帶入數值之計算結果），代表組間變異不容忽視有使用「階層線性模式」(HLM) 進行分析的必要。

計算過程如下：

組內相關係數 (ICC) = 組間變異 / (組間變異 + 組內變異) (公式 1)

帶入無條件平均數模型所得數值（見表二）計算結果得

$$ICC = 0.41 = (4.85 / (4.85 + 7.00))。$$

表二 風災地區學童創傷後壓力量表得分之無條件平均數模型係數表

學童創傷後壓力量表得分之無條件平均數模型				
固定效果參數	係數	標準誤	自由度	t-ratio
初始狀態的模型 (β_{0j})				
平均得分 (β_{00})	3.52	0.06	2136	60.71 ***
隨機效果參數				
	標準差	變異量	自由度	χ^2
平均得分 (u_{0j})	2.20	4.85	2136	6570.77 ***
層 1 (r_{1j})	2.65	7.00		
ICC		0.41		

註：* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; (with robust standard errors)

(二) 介入成效在創傷後壓力反應得分的軌跡變化

以無條件成長模型 (unconditional growth model) 探究前測、期中評量及期末評量三次的創傷後壓力反應得分，了解學生在創傷後壓力反應隨介入時間的變化所產生的現象，承上 ICC 檢測結果應採用階層線性模式 (HLM) 線性成長模型 (linear growth model) 予以評估。

以三次創傷後壓力反應得分帶入成長模型，三次施測時間點為成長趨勢估計點以回答研究問題：安心輔導團隊進入災區進行心理減壓服務後對受災學生的創傷壓力反應下降的影響。

公式如下：

Level-1 Model :

$$PTSD_{it} = \pi_{0i} + \pi_{1i} * (TIME_{it}) + e_{it} \quad (\text{公式 2})$$

Level-2 Model

$$\pi_{0i} = \beta_{00} + r_{0i}$$

$$\pi_{1i} = \beta_{10} + r_{1i}$$

Mixed Model

$$PTSD_{it} = \beta_{00} + \beta_{10} * TIME_{it} + r_{0i} + r_{1i} * TIME_{it} + e_{it} \quad \text{公式 (2)}$$

公式 (2) 各係數代表的含意，依變項 $PTSD_{ij}$ 代表第 i 個學生在第 j 個時間點的創傷後壓力反應分數； β_{0j} 為第 i 個學生在第一次接受創傷後壓力反應評估時的壓力狀態，亦即在安心輔導團隊工作介入前創傷壓力反應的起始值； β_{1j} 為第 i 個學生在資料蒐集過程中的成長率，亦即在固定時間單位下的期望變化值； $TIME_{it}$ 為第 i 個學生接受測量的時間點（時間點 t 分別為 0、1、2）； r_{ij} 為一二層誤差變項量， eti 為一具隨機效果的誤差項。

結果顯示（表三）整體而言災區學生在安心輔導團隊未介入時，在創傷壓力反應的平均得分為 4.65，於介入後，其創傷後壓力反應，會隨著每一介入時間的增加，平均下降 1.13 分（ $t = -28.186, df = 2136, p < 0.001$ ）的創傷後壓力反應，且此下降趨勢達顯著水準，顯示安心輔導團隊的介入服務能隨介入時間增加，顯著降低災區學生的創傷後壓力反應，加入時間後的模型，可降低總變異量為 31.71%。（7.00-4.78/7.00 見表二 和表三）

另在測量起點隨機效果（ $tau00$ ）及斜率隨機效果（ $tau11$ ）的離差同質性檢測，獲得卡方考驗值（ χ^2 ）分別為 6623.89 與 2975.78，二者均達統計顯著（ $p < .001$ ），顯示不論是測量的起點或是下降的斜率上的變異，仍存在有顯著差異，此數據顯示可以再進一步檢驗其他變項對此變異的解釋量，但限於篇幅及非本研究之目的，本篇無法呈現此部分的資料，將另文說明之。

表三 創傷後壓力症候群得分之線性成長模型模型係數表

學童創傷後壓力量表三次時間點得分的線性成長模型				
固定效果參數	係數	標準誤	自由度	t-ratio
時間成長模型				
初測平均得分（ β_{00} ）	4.65	0.08	2136	61.59 ***
時間成長速率（ β_{10} ）	- 1.13	0.04	2136	- 28.63 ***
隨機效果參數	標準差	變異量	自由度	χ^2
初始狀態（ r_0 ）	2.86	8.19	2116	6523.89 ***
成長速率（ r_1 ）	0.97	0.95	2116	2975.78 ***
層 1（ e_{1j} ）	2.19	4.78		

註：* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; (with robust standard errors)

二、減壓服務團隊工作經驗分析結果

從前述成效評估顯示此介入確實能有效降低災區學生的創傷後壓力反應得分，但此成果是透過什麼樣的工作方式、工作理念、工作者除災區協助學生的工作外，是否注意到其他重要的因素，影響著此一成效，而實施災後創傷服務的工作者本身需有那些知能，在這過程中重要的經驗又是什麼，將透過訪談提供此服務工作內涵與經驗：

(一)「時間」、「人力」的有效分配考驗著工作者的智慧

本次災區共計有二十所國中小，而允諾定期提供服務的心理師僅十五名，亦即一位心理師可能需服務一至兩所學校，人手嚴重不足，因此如何正確找到需要進一步協助的個案，把時間分配至最需要的學生身上，考驗著心理師的智慧。心理師們從初到場發現千頭萬緒的心情，到逐步使用篩選量表、班級座談、導師轉介、繪畫分析等方式，篩選最需要受協助的學生，以使人力用在最關鍵處。

1. 分身乏術的焦慮與愧疚：

由於一位至兩位心理師需負責一個學校的安心輔導心理減壓工作，而一週僅到場一天或一天半的時間，因此剛到現場的心理師，其實是千頭萬緒的：

「我覺得一開始的時候會比較像無頭蒼蠅，後來就是會先想，我這次去有哪些人是我鎮定要談的(J039)。」；「減壓的部份是因為我就只有四十分鐘，可是要處理一群小朋友，第一次三十幾個人，其實沒有機會就只能是做評估，然後不處理，所以那時候，人手非常非常嚴重不足的狀況下，只好先做篩選，而不是先去處理，然後之後就是我們把壓力很高的小朋友，再分更小的小組，去帶四次的團體(Z039)。」；「我覺得就前面那四次，每個晚上都很焦慮，就會覺得有愧疚、有焦慮，就會覺得說好像沒有辦法給他們一個完整的我，沒有辦法好好的有所準備(J022)。」

2. 篩選工具需輔以人力辨識

在災難現場因人力不足，採使用篩選工具來辨識，卻發現測驗的目的很快被學生識破，故而會操作作答結果來獲得他們的需求，所以在工具篩選後，人工的辨識仍是最重要的：

「不能只單靠量表來決定，一定要跟學生談，因為我們有一次有學生第一次團體進來的時候，因為那個時段是他想上的電腦課或是體育課，就非常聰明，那我第二次填的時候，就全部填零分；然後也有小朋友因為覺得來團體好像很好玩，第一次填零分，後來就填十五分，也有這種(J018)。」；「後測的題目卻不適合，沒有辦法評估真實的需求(M004)。」；「…先看個案參加團體之後焦慮的分數有無下降，如果還是很高再考慮要不要做個別諮商(D014)。」

3. 多元管道了解災區學生的需求

心理師們逐漸在接觸的過程中摸索出可以有效篩選出真正需要服務的對象的方式，包

括先透過大團體分享、使用圖畫、與老師合作等：

「團體可能會作 1~2 次當做篩選，一開始十多個人，後續再做個諮，後來兒童的團體都要四人以下，才適合 (L016)。」；「會用繪畫是因為孩子他們也喜歡，然後做完之後又會有東西留下來，比較能夠再仔細去評估一些東西。不然一個人對八個跑來跑去的小朋友其實很難，很難注意到他們每個人到底發生了什麼事，然後要再多注意什麼？(Z042)。」；「諮商結束之後，我都會留一個小時，我跟他（註：學校老師）討論一個小時，說哪個孩子怎麼樣，哪個孩子怎麼樣，…，所以幾個孩子他都有很多認識，所以他都會講些孩子的背景給我聽，… (J029)。」

(二) 用心才能「看見」現場教師（中介人）眼中的災區

在與現場教師（本區域的中介人）接觸的過程中，初期現場教師對所謂心理治療是排斥的，包括不認同學童在本次災難中有受創、或是擔心再次提起災難事件反而把平復的心情又再次攪動，心理師們發現即使有上級管理階層用公文、命令的方式強力介入，但強硬的壓迫絕對無法與中介人眼中的災區形成聯結，心理師們需要找到與現場教師（中介人）聯結的路徑：

1. 現場教師對心理減壓服務的質疑

學校教師們在災難初期並未明顯發現學生有嚴重的創傷反應，而教育處一紙公文下來就要求全體學校配合，是令學校現場的教師們感覺到干擾的：

「老師的說法是，會影響課業，因為都定在同一時間，個案的那節課就兩個半月都上不到那一科，可能那一科就沒有成績或者學不到，這個部分是有困難的 (G022)。」；「有些學校因為公文的關係，學校就必須配合，好像不太需要，也不了解心理師可以做些什麼。因為老師從學生的外顯行為跟教室的狀況去評估，會有一段的落差，(學校老師)覺得學生好像情況穩定下來了，心理師…又去提起風災反而喚醒他們的記憶，所以對於心理諮商的態度是比較保守跟保留的 (D005)。」；「可能學校本來沒有諮商的，沒有諮商資源連結的經驗，就會變成說，需要在這方面下工夫，才能讓後面很順利 (G028)。」

2. 現場教師（中介人）是協助者也同時是受災者

多數導師在災後會先壓抑下個人也是受災戶的情緒，全力投入協助學生，心理師們會先從提供導師支持與協助做為起點，讓導師先體驗心理會談本身的力量

「一開始聽到老師描述當時校園的情境，很明顯看得出來老師的壓力也很大，有

些老師談到這些事情的時候眼眶會泛紅，看起來較為焦慮或氣憤，我想很多第一線盡忠職守的人都有類似的情況，自己明明也相當需要支援，卻在第一時間把學生放在第一位（H012）。」；「還有老師的團體，就是老師有要做一個危機處遇再教育的課程，要讓老師親自去體驗，有一個地方是可以講、可以抒發、放鬆的，這樣的經驗，這樣他們比較知道學生需要什麼？或是他們需要的時候可以怎麼樣開口去告訴人家（Z069）。」；「那兩個老師進來但是他們不坐著，是有點半跪姿，跪在那個墊子上，我就感覺老師們坐不住，我就詢問老師是不是要忙上課的事，他們就說對，這一堂都有課，學生都在教室等他們。就跟他們說先去上課、回來，他們都有空的話再過來這邊都可以，那時候就看到老師的眼框都泛紅，我覺得那個部分也牽扯到老師的部分（G041）。」；「我也有發現，有幾位老師也會有一些情緒出來，就藉這樣的方式，比較沒有威脅性的照顧到老師（G038）。」

3. 密切的合作關係需要磨合與溝通

雖然這個標題看起來真的是老生常談，但不可否認，教師與心理師都是各自的專業，在合作上仍需投入時間互相真誠的溝通與各自聽到彼此的需求：

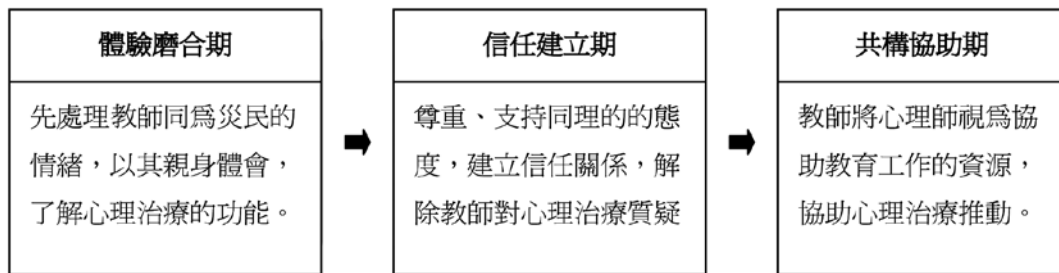
「我覺得最重要的提醒在於，真的還是要放下身段，去跟服務的對象想辦法接觸。因為我覺得這次的服務會有感覺到，心理師或者諮商的工作對很多人來講，還是會有一個位置，是會有警戒的狀態…就是單純地跟人接觸，跟需要服務的人接觸才會知道他需要的是什麼，你可以給的是什麼（G036）。」；「我覺得在這個過程中，老師其實也是需要被尊重到他們是有能力的，有辦法靜下心來一起思考的，而不只是一味的配合，就會有些微詞。比如說：「你知道嗎？那個公文昨天才來，今天就要我出去...」。然後，比如說研習，老師們其實還蠻需要休息的，如果是在六、日，就算人會去，也會心情不舒服（J032）。」；「我要進去兩個學校之前，我都先跟負責輔導的老師有先做過個別的接洽，然後先去了解一下學校的狀況，再來就是請他們給我一個早會的時間，去講一下他們要注意什麼，然後為什麼我們要去注意這個東西（K008）。」；「然後就把學生名單列上寄給負責輔導業務的老師，然後他幫我協調，看一下這幾節課，這幾個老師可不可以？然後我會寫是從幾月幾號到幾月幾號，還有決定的原則，像是不想影響老師上課，我就是寫得很清楚，讓輔導業務的老師和導師知道說我的原則是這樣，如果要調整的話，我是可以配合的（J026）。」

4. 辛勤耕耘才能享受豐收的果實

幾位努力耕耘與現場教師（中介人）關係的心理師，都發現學校教師在心理復原工作的進行時，不只多了行政協助，也多了另一個觀察到災區兒童現狀的視野：

「老師對心理師的協助是很大的，像我們在**（地名）要下去之前，就是（學校）老師可以跟個案先連絡好，把個案幫你找到，我們不在的時候，他們其實會繼續追蹤個案的狀況阿（Z026）！」「我還記得我們最後，其實我會很注意跟他們的溝通，每個星期四每次都會談了一節課的時間跟輔導老師做互動，後來覺得互動很好，在最後彼此對彼此都很感謝，那過程是很感動的（G027）。」

綜合而言與現場教師的磨合可以下圖呈現此一歷程：



圖三 與現場教師（中介人）的磨合歷程圖

（三）災後心理減壓工作最終仍需回歸至生活

在工作內涵部分，針對學生的直接服務，多數心理師會先依個案狀況予以評估，判斷個案的需求後形成處遇方案，而非制式僵化的服務，在進行一小段的安心輔導工作後，心理師多數發現最終仍是會回歸至生活適應的議題：

1. 初期以着重認知重建為核心的工作內涵

風災剛發生時，災區停水、停電、停話，再加上道路不通約一週的時間，在與外界訊息中斷的狀況下，唯一與外界溝通訊息的管道-收音機聽新聞，又不斷重播房屋傾倒入溪、死亡人數攀新高的訊息，這些在黑暗中傳播著震驚與死亡的訊息、大人們口語及身體姿勢呈現的擔心，都深映入每位孩子的心理。心理師們發現災區學童過度警覺的現象偏高，因而開始思考如何重建學童的安全感。運用包括「提供正確知識」及「陪孩子做實驗」等認知重建的介入策略協助孩子：

「…所以，後來找許多相關的安全訊息，什麼地勢會倒，什麼不會，因為他們已經忘記以前颱風來的時候是安全的（L003）。」；「以實驗跟放鬆練習。一開始強化他們災前準備的能力、控制感，接著排除他們對災難的過多恐懼，孩子會擔心像2012地球毀滅（當時流行的電影），就加強他們安心的感覺。實驗的部份為，讓他們去想自己的家的位子離河床有多遠，土石流的形成原因，讓他們自己評估危險的程度，而不是告訴他們風災不會再來（F025）。」；「而當地的小朋友有太大的擔心，有非理性想法，就需要增加現實感和衛教，讓他知道可以作什麼預備，有擔心可以怎麼辦？增加安全感和可控制感（L015）。」；「希望讓學生學習到正確的擔憂而不是不擔憂（F025）。」

2. 以團體進行的減壓討論有助正常化當下的情緒

一開始風災後的班級輔導，心理師試著透過分享事件當下的情緒，幫助學生感受到人類對災難所形成的情緒是相似的，感覺恐懼並不可恥，願意承認害怕但仍能面對的才是勇者，也透過團體的討論，協助學童以口語方式分享憂慮以形成與週遭社群間的連結：

「因為共同的受災或受驚的經驗，彼此可以共同分享，相互支持，當看到班上的勇者也舉手表達當天夜裏，他對家人的擔憂時，懂得害怕這個情緒成為另類的英雄，因為有感情，才会有擔憂與害怕（D016）。」；「一開始有請他們畫風災的歷程圖，一條線，指出風災後到目前的狀況，後來做幫助他們重要他人的部分，目前生活中跟重要他人的位置的部分。學校中比較好的老師、同學跟朋友有哪些。那跟家人的互動也有一個主題，…，（G007）」；「就是做 debriefing 的部份這樣子，去強化他們怎麼樣讓自己變好的部份，也讓他們互相分享跟交流，又可以學到其他人的方法（Z035）。」

3. 融入外展的彈性服務精神更易進入兒童的世界

由於時間及學校場地的限制，心理師們開始打破很多的規矩，以外展的工作形式，進入孩子的生活現場，進入災區去感受：

「有時候孩子想找我，可是我個諮的時間又不夠了，然後我就會跟他約那我下課後去找你喔！因為他住帳篷，那我怎麼跟他工作勒，就是請他帶我走社區，然後邊走邊聊這樣子，然後他就會帶我去認識他家，介紹以前我的房間在這裡，然後這是我的制服，我們挖出來的，然後還有這個娃娃是阿姨送我的，還在。我也不會特別想說去做什麼療癒的，就是陪他去說、去走（M041）。」；「在國中的部分

就很不一樣，國中的個案很多為直接的受災戶，很多個案的房子都是直接被沖走的。東西是比較多、比較深入的（D024）。」；「其實只有做四次，但老師反應進步很大（Z030）。」

4. 陪伴與用心是建構關係的不二法門

學生對於「專業」體會距離較遠，但能直接感受到「關心」，穩定的陪伴下，關係就建構了，期待也產生了：

「每次都去看，但不用作什麼，讓他們知道下次還會來，有需要可以找我（L010）。因為晚上他們還是會在社區出現，就要讓他們知道說，我還記得你喔，然後跟他們玩，我覺得能夠喊得出每個人的名字是重要的。如果知道他想談風災，好啊。你想跟我談家人，好啊。你想跟我談討厭誰，好啊。你想跟我談喜歡什麼？好啊，因為我也只能去一天，所以我覺得能做的事不多，每次關係的建立，我覺得就是牛步，牛步進行，…做到的就是說：我沒有威脅性。我能做到的就是：讓他們到我這邊能夠自由的表達。我會讓他們知道說：『你說的我有聽到』；『你的動作，我有看到』（J028）。」

5. 災難輔導最終仍需回歸到生活適應的議題

在處遇內涵中，雖以危機為核心，但關心生活中的所有因風災而引發的相關議題，於處理創傷所帶來的壓力反應後，接續浮現的仍是生活上適應的議題，如：

「會有危機處理的概念與個案聊天，但聊的東西可能也會到平常生活上的事情（H010）。」；「而在接觸之後也會發現，本來預期好像要做很久，但是我後來感覺是發現早介入，學校開學就介入，做的很快，大概三、四次，小孩子的情緒就會穩定下來。可能他們第一次都是討論風災的狀況，接下來轉成生活的其他面向，可能是家庭、功課或交友（G020）。」；「有一位國小個案是在團體結束之後覺得還需要，就讓個案對房子還有喜歡的東西做告別（D017）。」；「…主動告訴我說：『我要搬家了，可是我不想搬。』或是『我要轉學了，…那時候就會去讓他處理那個離別，比如說…畫出他心目中最喜歡的…（地名），然後邊畫的過程，我就跟他聊…（地名）哪邊哪邊好（J015）。」；「有一部分是很多的學生是他們的原生家庭還是環境原本就有一些狀況，經過風災其實是更突顯那個狀況（Z020）。」；「篩出高危險群中，真正擔憂風災十位小朋友中最多只有四位是真正害怕水災的，其他的部分多為其他事件或本身的家庭背景的問題（F035）。」；「其實他們自己天生的特質在那之前就有一些不穩的狀態，那就是去做那個部份，比如說小朋友可能後

來談到的是跟家人的相處，或是他們自己的孤獨之類（K020）。」；「我後來會覺得有一些小朋友的情緒很深，比如說想要有個家的那個東西（Z053）。」；「接著發現這些二次篩選出來的學生，和班上導師討論之後多數成員家庭也有問題，當家庭夠安全，彼此支持程度夠較不會因為水災而產生壓力反應，小孩即使需要搬家，在家庭也能感受到足夠的安心（F022）。我覺得是一個全面性的照顧，不是你現在看到水災怎麼樣啊，就會吃不下飯，睡不著覺（J042）。」

（四）「安置」方式考驗著人性：

心理師們在深入接觸後，發現其實災後輔導的內涵，不只創傷輔導與生活適應，還包括安置方式會造成的種種問題，例如場所狹窄造成身體親密接觸、安置區與當地民眾間的衝突、學童很快的與心理師形成情感依附後，心理師又要離開等等考驗著人性的問題：

1. 臨時安置區易有身體過度親密接觸的議題

心理師們在建構足夠的信任關係後，孩子開始放心分享災區現象，包括，一家人擠在帳篷，正值青春發展期的孩子「春夢」該怎麼面對：

「然後我覺得小孩子，大概到六年級就已經有性的意識了，然後他們住帳篷這麼久，我覺得是需要有人去照顧他們性的疑惑的這一塊，最後一次團體，我跟六年級的團體就有講到性的東西（J042）。」

2. 政策與安置區居民的意願有衝突

當地政府在評估了一處土石流區域後，政策決定搬遷危險地區民眾至新的地區，在新地區蓋組合屋安置這群災民，但當地原來的村民卻出現極大的反彈，此反彈也波及學校的學童，導致組合屋區的學生與原村落學生間的衝突：

「在**（校名）國小的小團體中，發現一很大的衝突讓人感到訝異。**（地區名）村後來有中繼屋可以住了。孩子是高興、期待的。但其他附近住家的孩子卻會對住在中繼屋的孩子非常的憤怒，因為蓋了中繼屋破壞了環境，對於住中繼屋的孩子很不諒解，對於他們覺得為什麼還要來破壞環境。可是他們不知道是因為大人的問題。可是對於中繼屋的孩子，他們已經跟祖靈說過了，祖靈也已經答應了。但其他的孩子就覺得八八風災是因為破壞環境了，而他們還要這樣繼續破壞（D021）。」

3. 原鄉孩子的熱情與依附是離場時另一種壓力

至災區服務的外地心理師感受到原鄉兒童赤裸裸的情感表達，也開始意識到「天下沒有不散的筵席」，進場了就需要面對該如何退場的問題：

「他們就只是跟你要愛。比如說，有一個小朋友跟你牽手，其他小朋友就一定也要牽到，甚至不惜把其他小朋友的手扒掉，也一定要跟你牽到手（G046）。」；
「應該就是在結束方面，成員可以在很短的時間對心理師就產生某種程度的依賴，發現後也開始調整；隨著幾次團體，漸漸也發現在團體的結束上也需要多花時間，小朋友都相當在乎這課程，給予足夠的道別對團體結束比較好（H009）、（H011）。」；「在承諾的同時，會考慮到心理師的進入與退場對個案而言會不會是另外一種傷害（F042）。」

（五）原鄉地區災後心理復建工作者需要多元視野

由於風災受創地點多數在偏遠的山地、溪邊，較多是原住民聚落，因此除了創傷後的災難輔導的知能需學習外，與原住民文化相關的知能亦是重要的工作知能，而進入學校與兒童相處的能力，找不到在原鄉進行過創傷復原工作的督導，凡事靠自己，甚至連生病的時間都沒有，怎麼做好自我照護，甚至怎麼開車進到迂迴的羊腸小徑等等，都是需要學習的內涵：

1. 至原鄉的心理復建工作需要的多元視野

在這次的服務中，許多心理專業工作者雖然都已是有執照的專業心理師，但在遠離原本自己習慣的工作領域，深赴偏鄉進行災難後的心理協助工作，雖然這群專業工作者在進入災區前，即先多元吸收新知，以增能自己在這個新領域的工作知能。多數的專業人員均認可，在進入災區前所接受的各心理聯合學會主動舉辦的創傷後減壓工作坊，對創傷安心輔導工作的增能效果，但也更多深刻體認到進入到偏鄉，尤其多數災區為原住民聚落，在文化的專業增能部分是明顯不足的：

「我覺得心理急救有補到，可是像創傷的兒童啊，原住民文化就比較不足（K019）。」；「也看到孩子們在受災之後，用自己的方式在處理，不管處理的怎麼樣。雖然發生了這樣的事情，能夠繼續讓自己很快樂的過日子。很驚訝那種是一個快樂又痛苦的生命歷程，仍然繼續在想辦法過日子（D023）。」

2. 偏遠地區的專業成長是一種時間分配的奢侈品

在進行協助的過程是相當負荷且疲累的，心理師們不要求自己要在場，也希望能提昇效能，但能提供現場災後輔導的督導尤其在原鄉地區，是不足的。對心理師而言，在職教

育更重要的是實務督導上的提昇，而在偏遠地區要參與西部地區的專業成長課程，卻常有分身乏術的困難，因此在時間吃緊的狀態下，追求專業成長其實是相當耗時的奢侈品，是需要精打細算來分配的：

「對我們來說其實比較困難的部份是督導的部份。督導跟討論的部份，一個持續性的支援，**（地名：註西部地區）可能還有一些人可以幫忙，可是**（地名註：東部地區）（在獲得專業督導的支援上）就真的比較困難，**（地名）頂多就是我們同儕之間會互相問一下。我覺得**（地名）的督導比較大的困難就是路程（K017）」；「督導不是學院派，是要有做過 PTSD 有能力作 PTSD 的（M022）」。「我覺得還是一個地點的問題，比如說那時候在**（西部地名）有排一個原住民文化有關的課，這個真的很需要，可是**（東部地名）的人就真的很難上去（K017）」；「如果資源可以更機動會考慮，但太累會無法參與；覺得同儕討論會更需要，也更直接，如果有一個下午茶場所，可以互相聊天學習，可以交流來擴展資源（L022）」。

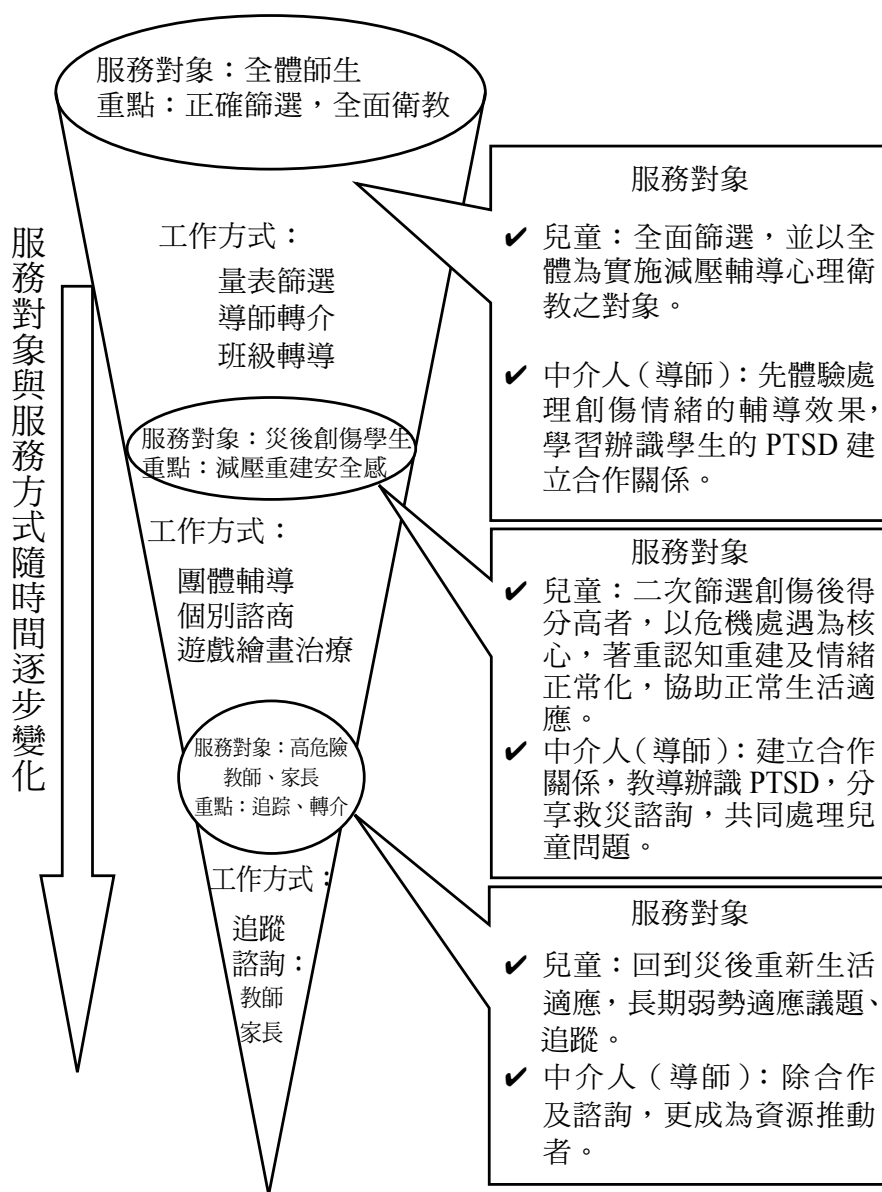
3. 自我照護也是需要學習的重點

心理師強烈感受到災區的衝擊，也很想提醒未來的工作者，不要美化或誇大自己可以發揮的功能，先衡量現實的問題，最需要學習的反而是照顧好自己，因為會忙到沒有時間生病：

「就是我們剛要進去做服務的時候，那邊的路都還是不通的，要用四輪驅動的車子才進的去，阿那時候我們其實也是很擔心阿（Z004）」；「兩邊忙的焦慮：一方面要理事一方面要工作，自己有一些狀況，變得很緊繃，也沒有辦法有效率去溝通（G032）」；「與老師接觸時則帶著緊張，雖然心理師這行業長期處理受苦創傷經驗，但這樣大規模的災難也是成為心理師以來的第一次，自己身心也是在調適當中，一邊服務一邊要提醒自己要顧好自己，因為根本就沒有時間可以生病（H004）」；「可能是因為一直聽到個案在說那些事情、那些情緒的感染，就覺得以後不要接太多這種的個案（笑），說也不算真的是下了這個決定，但就覺得需要的心力比較多（D025）」；「所需付出的資源和成本也太高，如果能有當地的服務人員接手，才能做長期的陪伴（L004）」。

綜合而言，一至兩人服務一個學校的負荷量是巨大的，如何找到真正需要協助的對象，對外來的心理師而言是重要的考驗，本次訪談的對象，在尋找災區需協助對象的方式是以漏斗狀的接觸方式進行，先以量表及班級輔導進行全面接觸，再透過會談、中介人轉介、繪畫及團體方式，逐步找到需長期協助的服務對象，而在會談的內涵上，心理師們由初步的心理創傷減壓服務處理安全感與情緒議題後，很快就發現創傷輔導不能只談創傷，因為談到最後仍是生活適應的議題。另受訪者多深刻體會放下專業執着，以更開放的態度

參與及傾聽，才能與學校現場教師建立起良好的關係；透過多元接觸、彈性工作方式及諮詢學校現場教師的合作工作模式，才是掌握個案進展的不二良方。在與兒童相處，信任、依附的關係不只是進場的重要議題也牽涉到後續結案、退場等議題。最後，心理師們也建議文化及自我照護的學習，是遠距服務工作者很重要的適應來源，整體的服務狀況摘要如下圖四服務歷程示意圖。



圖四 服務歷程示意圖

肆、討論與建議

綜合而言，本次災難後的心理減壓服務是具有成效的，本次的服務工作者在災難發生後，第一時間即進入災區提供心理減壓服務，每增加一個介入時間點，學生的創傷反應平均下降達 1.13 分，顯示確實有效降低了受災學生之創傷反應，或許會有人質疑只有剛開始時進行全體班級的減壓輔導及因應方式的提供，於第二次施測後，僅針對篩選出創傷壓力反應得分高的兒童繼續協助，為何對全體學生的創傷壓力反應下降有顯著的幫助，綜合質與量的數據，及比較過去研究調查的結果（Chou et al., 2004; Wu et al., 2006），研究者認為原因有二，其一是心理師在訪談時提及的，改變了孩子們面對壓力後的情緒反應的態度，不覺得表達恐懼是弱者或經驗創傷的存活者會覺得羞愧，這種接納自己在災後可能有的各種情緒反應，正常化了孩子對自我情緒反應的不安，也讓彼此之間形成情緒支持的連結，也呼應了黃龍杰（2008）在多次協助創傷受災者提出的觀點；其二，則是現場教師（中介人）在這段期間與心理師形成密切的諮詢關係，心理師提供現場教師（中介人）情緒穩定的支持力量，讓現場教師在班級中能以穩定的情緒表現出更有信心的協助態度，間接幫助了整個學校安全氛圍的建構，而安全穩定的環境是恢復創傷的一個重要的環境條件。此種形塑出對創傷復原較有利的環境，使得學生的創傷反應分數得以逐步的下降，正如 Charuvastra 等人（2010）提到的創傷壓力的輔導，很可能從評估會談的開始，就已經具有療效了。

在本次災害所影響的人數是相當可觀的，呼應 Uguak（2010）所強調的，在災難發生時，良好的篩選工具，可降低許多人力需求也提供介入的方向，亦即可迅速辨識需要專業人力協助的個案，是在災難發生後很重要的工作一環（Charuvastra et al., 2010）。也正如 Warchal 和 Graham（2011）提醒的，到災區服務的目的不在指認病名，而是找出與受創者連結的時刻，本次服務的心理師們先以班級施測、班級團體減壓輔導做全面性的初步接觸後，再進一步以小團體、繪圖等方式逐步篩選測驗結果高分的對象、最後再以小團體及個別諮商的協助，幫助生活適應有困難的學童，此種漏斗狀的逐步處理，呈現有系統的逐步深入服務模式，值得未來工作者之參考。而現場教師（中介人）的觀察在篩選的歷程中亦扮演了重要的角色，如何訓練中介人進行篩選工作，可能也是未來在救災心理減壓服務上的重點。也正如 Myers 和 Wee（2005）在協助卡翠納風災心理復健工作後的建議，認為協助者應拋開過去傳統制式的治療結構，用一種創新、創造的精神，與當地形成合作，協助方案需被當地所接受與支持，才能有所成效。

雖然協助初期，災區有教師質疑心理師的介入會不會又挑起學生的恐懼，然從顯著改變的結果顯示，此積極因應仍可能是促進創傷後心理健康的方式，正如 BigFoot 和

Schmidt (2010)、Connor 和 Higgins (2008) 以及 Van der Oord、Lucassen、Van Emmerik 和 Emmelkamp (2010) 均強調受災後的協助應幫助受災者儘量採用積極因應方式，避免長期使用消極逃避因應，以免造成創傷的累積。本次服務的心理師以提供正確知識等認知方式，協助災區學生重新找回對環境的控制感、尊重接納創傷後的各種情緒反應、配合個案的速度與個案建立了有效的治療關係等協助方式，呼應了 Klein 和 Alexander (2003) 以及 Cohen 和 Mannarino (2004) 對於處理創傷的觀點。

而在談完災難當下的創傷情緒後，心理師們也普遍發現與災後學生深入討論的議題會回歸到生活適應層面，包括有安置區中狹小的生活空間，彼此身體緊密的接觸、因災害被迫遷移後所造成生活的不便、思念過去生活中可自由奔跑的空間與同伴的分離等等，也像 Fernando (2009) 在災後諮商中的發現，心理層面與生存基本議題彼此間是相通的，愈自然、愈生活化的話題，愈能貼近災區中受災者的需求。

而在本次服務的經驗，進場與文化理解一直是心理師們覺得最重要需突破的困境，正如 Dass-Braisblord (2008) 提到文化是命名「創傷」意涵的重要來源，治療者如何找到受災者對於此經驗的內在意涵，勢必離不開文化與精神力量的影響。而不同文化會有不同的創傷表達方式，也是心理師們需在助人工作進行時而放在心上的 (Felix et al., 2011)。心理師們觀察到兒童會以其文化本身的復原力來面對災難的打擊，因此或許介入方式更在地，更貼近他們的生活中心理復原的形式，會是未來天然災害輔導需發展的內涵，安心輔導團隊工作者發現風災災難的場域以原住民族群為大宗，而對於原住民文化的陌生，是會影響其介入的，因此多元文化敏度訓練有可能在未來要面對偏鄉地區災難救援的基本訓練 (Bemak & Chung, 2008)。

另本文少數受訪者也感受到安置方式本身可能就是心理問題的來源之一，而政府的再安置計劃，也可能影響了族群間的和諧，在此次協助經驗中，心理治療工作者選擇僅以壓力因應方式來協助解決其適應被安置的現況，而 Bemak 和 Chung (2008) 則呼籲心理治療工作者應避免自己淪為政策的討好者，而失去了支持個案爭取自己福祉的勇氣，淪為協助個案被動調整自我的幫凶，此呼籲雖可能與我國強調人際和諧的社會風氣 (洪莉竹、陳秉華, 2003) 相互抵觸，但值得心理工作者思辨助人倫理中所謂的案主最佳福祉。

綜合研究結果與討論，本研究提出以下**建議**：

就未來有可能至災區從事安心輔導團隊工作者的建議上，研究者首先將強調，切勿美化或僅是憑熱情就投入此項工作，進入災區前，各相關專業協會提供補強的心理救災的知能雖豐富而多元，但在文化及自我照護上是較不足的，實務工作者宜預先了解災區民眾文

化上已在使用的心理復原方式，例如在本研究中，災區學生是習慣與祖靈對話的，對這些方式，治療者除需以了解尊重的態度與之互動外，找出這些文化因素中的治療因子將其中的力量融入治療中，是降低當地民眾排斥心理救災工作建立良好協助關係的起點。其次從本研究中發現要從事遠地救災工作，不只需要專業知識也需要彈性的工作方式，勤於走訪災區，與中介人建立良好的互動，透過實際觀察及中介人的介紹，多元了解災區民眾在受災後的實際生活狀況，此將是建立治療方向的重要來源，切勿以專業者自居，只想躲在治療室中等個案上門。也提醒欲進入災區進行服務，除時間大量的消耗外，在心理的負荷亦是沉重的，因此欲投入此項志願服務工作者更重要的是需認真衡量自己本身的現實，包括：是否有足夠健康的身體可負荷、是否有彈性的心理適應及足夠的支持系統等，都是在投入前需考慮清楚的，因為若投入後才發現負荷過大要抽離，對災區的學生而言很可能造成又一次的分離傷害。

在未來研究上建議研發有效辨識需協助的受災者的方式，在天然災害下，受災區的民眾通常多於數千人，協助者不太可能一一檢視，因此有效的辨識工具是實務工作者的利器，本研究使用的量表雖有容易作答的優點，但因選答項僅「是」、「否」，缺乏嚴重程度的辨識度，也易在第二次作答時作偽，需未來研究予以改善。而如何訓練中介者具備心理救災的知能與建立需救助者的多元辨識管道等研發，都是此項工作可行的一個研究發展方向，雖然每個災難的特徵及形式均有所不同，但如何找到共通的本質是未來研究的方向。

政策部分，本研究擬提出兩點建議，首先風災、土石流等發生的地點多是在山區、偏鄉，其地域本身就有心理救災專業人才較缺乏的狀況，因此心理減壓的服務工作者多數需向外地求援，此狀況若能以當地志願工作者來取代，將節省許多時間及精力的成本，也降低外來者需重新學習適應本地文化習俗的隔閡。但研究者觀察從災難發生後至目前約兩年的時間，許多的培訓都是在災後一個月至半年內舉辦，等災難平息後，這些的訓練課程也就消失了，顯示政府在預防災害的人才培育觀念是沒有遠見的，建議災難心理急救人員應該在平常時刻就從當地人士培育，至少每一村落需擁有一團第一線心理救災工作者，先備有心理救災的工作態度與知能，以備類似的天然災害發生時，能以團隊支援方式，立即展開第一線的心理救災工作；外來工作者則宜徵召有救災實務經驗者以提供督導、訓練及支持性團體的方式參與，除補強當地第一線心理救災服務者專業知識的不足外，也能降低第一線工作者心理耗竭的發生。其次研究者意外發現災區民眾的安置方式、組合屋選址的地點，即可能影響災民的生活適應，據此研究者也希望呼籲政策執行者，雖然救災工作繁重而雜亂，但多從人性的基本面為災民設想，也宜在未發生天然重大災害前，即可邀集有相關工作經驗的工作者，提供經驗，預先訂定尊重人性的處理要點，災難發生當下，執行者

將有可依循的工作參考依據，不致因初次接觸此工作而慌亂、疏漏或不近人情。真心希望未來執政者舉辦的救災演習不只是一場吊鋼索的英雄電影，而是新舊知識與經驗的傳承與銜接。

參考文獻

- 八八水災心理健康聯盟 (2009)。八八水災心理健康諮詢網。2012年5月17日，取自 <http://88.heart.net.tw/index.html>。
- 中華民國全國臨床心理師聯合公會 (2011)。八八水災心理重建檔案專區【資料檔】。2012年5月17日，取自 <http://www.mhat.org.tw/index>。
- 行政院莫拉克颱風災後推動委員會 (2011)。統計概覽【資料檔】。2012年5月17日，取自 <http://88flood.www.gov.tw/work.php#3>
- 林清文 (2000)。九二一災後師生身心反應與輔導需求。載於教育部學生輔導支援中心 (主編)，九二一震災心理復健學術研討會論文集 (63-85 頁)。彰化：彰化師範大學。
- 洪莉竹、陳秉華 (2003)。諮商員專業發展歷程之文化反省經驗。教育心理學報，35，79-98。
- 高淑貞 (2004)。兒童青少年地震創傷後壓力反應之追蹤研究。彰化師大輔導學報，26，85-106。
- 徐宗國 (1996)。紮根理論研究法：淵源、原則、技術與涵義。載於胡幼慧 (主編)，質性研究—理論、方法及本土女性研究實例 (47-74 頁)。台北：巨流。
- 黃龍杰 (2008)。搶救心理創傷：從危機現場到心靈重建。台北：張老師文化。
- 溫福星、邱浩政 (2011)。多層次模式方法論。台北：αβγ 實驗室。
- 蕭麗玲 (2000)。兒童創傷事後壓力症候之研究：九二一地震的衝擊。國立屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，屏東。
- BigFoot, D., & Schmidt, S. R. (2010). Honoring children, mending the circle: Cultural adaptation of trauma-focused cognitive-behavioral therapy for American Indian and Alaska Native children. *Journal of Clinical Psychology, 66*, 847-856.
- Bemak, F., & Chung, R. C. Y. (2008). New professional roles and advocacy strategies for school counselors: A multicultural/ social justice perspective to move beyond the nice counselor syndrome. *Journal of Counseling and Development, 86*, 372-381.
- Charuvastra, A., Goldfarb, E., Petkova, E., & Cloitre, M. (2010). Implementation of a screen and treat program for child posttraumatic stress disorder in a school setting after a school suicide. *Journal of Traumatic Stress, 23*, 500-503.

- Chen, H. S., Lin, Y. H., Tseng, H. M., & Wu, Y. C. (2002). Posttraumatic stress reactions in children and adolescents one year after the 1999 Taiwan Chi-Chi earthquake. *Journal of the Chinese Institute of Engineers, 25*, 597-608.
- Chou, F., Chou, P., Su, T., Ou-Yang, W., Chien, I., Lu, M., & Huang, M. (2004). Quality of life and related risk factors in a Taiwanese village population 21 months after an earthquake. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 38*, 358-364.
- Cohen, J. A., & Mannarino, A. P. (2004). Treatment of childhood traumatic grief. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*, 819-831.
- Connor, P. K., & Higgins, D. J. (2008). The "HEALTH" model - Part 1: treatment program guidelines for complex PTSD. *Sexual & Relationship Therapy, 23*, 293-303.
- Dass-Brailsford, P. (2008). After the storm: Recognition, recovery, and reconstruction. *Professional Psychology: Research and Practice, 39*, 24-30.
- Eksi, A., & Braun, K. L. (2009). Over-time changes in PTSD and depression among children surviving the 1999 Istanbul earthquake. *European Child & Adolescent Psychiatry, 18*, 384-391.
- Fernando, D. M. (2009). Group work with survivors of the 2004 Asian Tsunami: Reflections of an American-trained counselor. *The Journal for Specialists in Group Work, 34*, 4-23.
- Felix, E., Hernández, L. A., Bravo, M., Ramirez, R., Cabiya, J., Canino, G. (2011). Natural disaster and risk of psychiatric disorders in Puerto-Rican children. *Journal of Abnorm Child Psychology, 39*, 589-600.
- Klein, S., & Alexander, D. A. (2003). Good grief: A medical challenge. *Trauma, 5*, 261-271.
- McMillen, J. C., North, C. S., & Smith, E. M. (2000). What parts of PTSD are normal: Intrusion, avoidance, or arousal? Data from the Northridge, California, earthquake. *Journal of Traumatic Stress, 13*, 57-75.
- Myers, D., & Wee, D. (2005). *Disaster mental health services: A primer for practitioners*. New York, NY: Brunner-Routledge.
- Norris, F. H., Friedman, M. J., & Watson, R. J. (2002). 60,000 disaster victims speak: Part II. Summary and implications of the disaster mental health research. *Psychiatry, 65*, 240-260.
- Strawn, J. R., & DelBello, M. P. (2010). Evidence base limited for medications in treatment of PTSD in children. *Brown University Child & Adolescent Psychopharmacology Update, 12*, 1-3.
- Uguak, U. (2010). The importance of psychological needs for the Post Traumatic Stress Disorder (PTSD) and displaced children in schools. *Journal of Instructional Psychology, 37*, 340-351.

- Van der Oord, S., Lucassen, S. S., Van Emmerik, A. P., & Emmelkamp, P. G. (2010). Treatment of post-traumatic stress disorder in children using cognitive behavioural writing therapy. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 17*, 240-249.
- Warchal, J. R., & Graham, L. B. (2011). Promoting positive adaptation in adult survivors of natural disasters. *Adultspan Journal, 10*(1), 34-51.
- Wu, H., Chou, P., Chou, F., Su, C., Tsai, K., Ou-Yang, W., & Chen, M. (2006). Survey of quality of life and related risk factors for a Taiwanese village population 3 years post-earthquake. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 40*, 355-361.

收件日期：100年11月22日

複審一日期：101年3月21日

通過日期：101年5月7日

附錄 1: 台東縣教育處協助八八風災安心輔導團隊

教育處：魏浚華處長、汪履維處長、黃國銘處長、張琳社工督導、宋如一社工

各縣市支援心理師：陳莉莉、張巍鐘總籌與連繫

宮莉筠、郭榕、賴佳玲、馮喬琳、林淑瑜、劉志如、簡秀芳、洪儷軒、

何春吉、曾立芳、謝明坤、林世坤、張偉惠等心理師。

簡榆涵、歐依萍、簡榆涵、王嘉琦等實習心理師（註：當時的職稱）。

東華大學諮商與臨床心理系師生：劉志如、康雅筑、許米純、黃淳皓、林皓敏、

周純媛、張維真、侯相如（註：當時的職稱）。

（註：依據當時聯絡信函名單，若有疏漏請見諒）

Effectiveness of Post Typhoon Morakot Disaster School Mental Health Interventions and Reflection on the Process of Implementation

Chih Ju Liu

National Dong Hwa University

The purpose of this study is to investigate the effectiveness of a team of psychologists' post disaster mental health interventions on reducing the traumatic stress of children in the affected areas. The study contains two parts. One is to discern the effectiveness of such a psychological rehabilitative work delivered by the psychologists and the other is to describe the process of such work in relieving psychological trauma for the children. The research methods included questionnaires and interviews. For the quantitative component of the study, the participants included 2,137 students and the analysis was conducted using Hierarchical Linear Models (HLM) to answer the question: "Does the interventions program effectively reduce the traumatic distress index reported by the participants?" Additionally, the researcher interviewed 10 psychologists and asked them to describe the entire experiences of implementing the post disaster mental health program in the affected areas. This study identified some important findings. First, the traumatic distress index scores of the participants were significantly reduced after the mental health interventions. Second, it is recommended that the interventions program should be directed towards school teachers as additional targets of the service. Lastly, it is essential that the psychologists engaging in such a post-disaster interventions work to possess the qualities and the skills of culture sensitivity, self care, and clinical flexibility.

Keyword: natural disaster, post trauma stress syndromes