

# 國民中小學專任輔導教師在校園危機處遇的 經驗初探\*

洪雅鳳\*\*

國立臺中教育大學諮商與應用心理學系

國中小專任輔導教師在校園危機事件發生時，為第一線處理人員，妥善處置能降低事件影響。然而，甚少研究探討專輔教師在此方面的經驗。本研究期望釐清專輔教師在危機處遇中的經驗，包括危機問題類型、角色任務、困境與因應策略。透過質性方法，以立意取樣法招募22位北、中、南八個縣市的專輔教師（11位國中、11位國小，5男17女，年資3至14年，平均8.2年）。資料收集採半結構式深度訪談，分析則採反思性主題分析法。結果顯示：（1）專輔教師處遇的危機問題類型多元，以自殺（傷）、情緒失控、師生衝突為主。（2）專輔教師的角色任務有三類：評估；橋樑、連結與滋養；接線、連絡協調與管理。（3）危機處遇困境有三面向：（a）通報與保密兩難；（b）與導師合作困難，涉及教師特質、角色立場、輔導理念；（c）與內部行政系統合作困難，尤與學務處在角色功能與責任承擔的不同。專輔教師也提出多元應對策略。綜上，本研究對專輔教師在危機處遇實務、培訓及未來研究方向提出建議。

關鍵詞：危機處遇、系統合作、校園危機、專任輔導教師。

\* 致謝詞：本論文感謝匿名審查委員的寶貴建議；也謝謝參與本研究的22位國中小專輔教師。

\*\* 通訊作者：洪雅鳳，email: yfhung@gm.ntcu.edu.tw。

DOI: 10.53106/172851862025090074003

## 壹、緒論

### 一、研究動機與目的

學校是學生學習與自我發展的重要場域，但學生在校期間可能面臨壓力或危機事件，影響其學習成效與心理健康。根據教育部校園安全暨災害防救通報處理中心（2024）統計，2020至2022年間，校園事件數量與受影響人數均上升；其中，自殺（傷）通報案件在2022年達11670件，是2018年的2.7倍。2023年12月25日，新北市國中生割喉案引發社會關注，教育部隨後增補輔導人力與高關懷學生個案輔導員，顯示對校園危機處置的重視。

國中小校園在2014年《學生輔導法》通過前缺乏專責輔導人員，法案通過後，專任輔導教師（後稱專輔教師或專輔）進駐校園，依「WISER三級輔導工作模式」支援初級與三級預防（王麗斐等人，2013），並於危機事件中即時回應（宋宥賢，2016），在青少年自殺（傷）危機中提供情感與心理支持（林育陞，2019）。

探討專輔在校園危機中的經驗具實務價值。國外研究指出，學校輔導人員在危機事件中面臨角色定位模糊、挑戰與訓練不足等問題（Becnel et al., 2021; Sokol et al., 2021; Stickl Haugen et al., 2021），並凸顯出危機處理專業訓練與支持系統的重要性。惟其對臺灣校園輔導實務之適用性仍需釐清。

國內相關研究多集中於大學校園，聚焦於大學生危機問題與介入策略（溫錦真、林美珠，2014）或諮商員的危機經驗（麥麗蓉、蔡秀玲，2004；陳若璋、王沂釗，2015）。中小學校園危機處理的研究相對不足，僅柯怡如與莊雅婷（2018）以實務經驗分享危機事件類型及輔導建議，但缺乏對專輔於其中之角色與挑戰的全面探討。

此外，校園危機的複雜性使專輔與多方資源的合作尤為重要（Sokol et al., 2021）。研究顯示，未成年者受家庭與環境影響較大，採用生態系統合作方式成效更佳（王麗斐、杜淑芬，2009）。危機處理需多方團隊參與（Anewalt, 2010），倘若平時合作基礎不足，危機應對之效果將受限。過去也有研究探討中小學輔導教師在系統合作的經驗與困境（趙文滔、陳德茂，2017），但資料蒐集在2012年2月前，《學生輔導法》尚未通過，國中小尚無專輔。另有研究關注專輔與其他專業人員的合作（陳婉真等人，2021），但聚焦於一般輔導工作，未深入探討危機處理中的具體經驗。

鑑於系統合作的重要性，本研究旨在探討《學生輔導法》通過後，國中小專輔在校園危機處理中的角色、挑戰及系統合作經驗，並分析其經歷的危機問題類型、角色

任務與合作經驗，以提供實務參考。研究問題如下：

1. 國中小專輔教師所經歷的校園危機問題類型？
2. 國中小專輔教師在危機處遇中的角色任務及困境？
3. 國中小專輔教師在危機處遇中的校內系統合作經驗及困境與因應策略？

## 二、文獻探討

### （一）國中小校園的危機與危機問題類型

校園危機是指突發、無法控制且極度負面的事件，導致個人與校園陷入不安與混亂，包括自殺、自傷、嚴重疾病、意外死亡、暴力事件及天然災害（Brock, 2002）。Sokol等人（2021）回顧1989至2019年間研究，指出學生自殺最為常見，其次是學生死亡、校園大規模暴力與自然災害。

在臺灣，教育部（2023a）「校園安全及災害事件通報作業要點」將校安事件分為八類，包括意外、安全維護、暴力與偏差行為、管教衝突、兒童及少年保護、天然災害、疾病及其他事件。意外事件如自殺（傷）、交通事故、溺水等；兒童及少年保護事件如性侵害、藥物濫用與自殺誘導等。教育部校園安全暨災害防救通報處理中心（2024）報告顯示，國小通報最多校安事件，尤其是疾病、兒童及少年保護事件及暴力行為；國中則以自殺（傷）、暴力與偏差行為事件居多，2022年國中自殺死亡率顯著偏高。就此，可知在國中小校園常見的危機事件主要包括自殺（傷）、暴力與偏差行為事件及兒童及少年保護事件，具體說明如下：

#### 1. 自殺（傷）危機問題

根據教育部校安通報，2022年學生自我傷害事件（含自殺、自傷）達11670件，國中最多，達4024件（教育部校園安全暨災害防救通報處理中心，2024）。其中，自殺死亡及自殺未遂備受關注。自2015年起，全球15至24歲年輕族群自殺死亡率增加，臺灣亦然，女性自殺死亡率增幅尤為顯著（李佩璇，2023）。美國疾病控制和預防中心指出，2019年自殺為10至14及15至24歲人群的第二大死因，共造成約47,511人死亡（Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2024a）。此外，2020至2021年間，美國12至17歲青少年因疑似自殺未遂就診人數增加22.3%至39.1%，女性增幅高達50.6%（Yard et al., 2021）。

瞭解自殺風險因素有助於預防。男性死於自殺的比例較高，女性自殺嘗試率更高，多元性別群體的自殺意念和未遂率亦顯著偏高（CDC, 2020）。其他高風險群體包括有自殺家族史、精神疾病史、藥物濫用者，以及網路霸凌受害者（CDC,

2024b；Sarhangi et al., 2023）。臺灣的研究指出，青少年自我傷害多與關係問題相關，自殺率增加可能與網路使用、家庭風險及精神共病有關（李佩璇，2023；黃雅羚、林妙容，2005）。

學校輔導人員在預防自殺上扮演重要角色。Gallo（2018）調查顯示，約三分之二的學校諮商員每月進行多次自殺評估；Becnel等人（2021）指出，四分之一以上的學校諮商員曾面對學生自殺，過半處理過自殺未遂。國內研究亦顯示，自殺（傷）是學校諮商員最常處理的危機事件之一（陳莉榛等人，2013）。因此，青少年自殺是校園需優先關注的重大議題。

## 2. 暴力與偏差行為事件

在美國，校園暴力因槍枝問題引發高度關注。美國國土安全局（Center for Homeland Defense and Security [CHDS]）數據顯示，高中以下校園槍擊事件自2017年起快速增加，至2024年達高峰349件（Riedman, 2025）。根據美國國家教育統計中心（National Center for Education Statistics [NCES], 2024）資料指出，2022年全美12至18歲學生在校內共發生約568,100起非致命受害事件；而2021至2022學年，19.2%的12至18歲學生報告在學校遭受霸凌，女生、國中生及農村地區學生比例較高。女性多遭取笑、辱罵或排斥，男性則常被推倒或絆倒。

在臺灣，校園霸凌以暴力威脅與勒索最嚴重，其次為網路霸凌及關係霸凌（侯崇文，2018）。根據教育部（2023a）修訂的校園安全通報事件分類，「暴力與偏差行為事件」包括法定通報事件及一般校安事件。法定通報事件涵蓋校園霸凌、網路、肢體、關係及言語霸凌；一般校安事件則包括幫派鬥毆、飆車、涉違法行為及藥物濫用。2022年國小通報暴力與偏差行為事件4828件，國中5274件（教育部校園安全暨災害防救通報處理中心，2024）。一項2023年的非官方調查也顯示，15.1%的兒少曾遭遇校園霸凌，外貌、家庭狀況或性別氣質等因素引發微歧視的兒少中，遭霸凌比例更高達34.2%（兒童福利聯盟，2023）。

因校園暴力頻傳，美國學校諮商員協會（American School Counselor Association [ASCA], 2025）呼籲輔導人員擔任安全學校的領導者，促進校園安全並應對緊急事件。研究指出，學校輔導人員能在潛在暴力事件中介入，發生暴力後及時反應，並透過諮商計劃輔導有不健康或不安全行為的學生（Jonson, 2017）。然而，國內最新調查顯示，近兩成兒少認為學校未進行反歧視或反霸凌教育，即便有，僅38.5%兒少覺得相關教育對解決現實問題有幫助（兒童福利聯盟，2023）。

### 3. 兒童及少年保護事件

根據美國衛生與公眾服務部兒童局（U.S. Department of Health and Human Services, Children's Bureau）（2024）的正式報告，2022年全美共有427萬受虐兒童被通報，其中1990名兒童因虐待或忽視死亡。日本厚生勞動省（2022）報告，2021年兒童諮詢所處理的虐童案件達20萬7660件，致死46人，創歷史新高。

在臺灣，教育部（2023a）修訂的校園安全通報事件中，「兒童及少年保護事件」涵蓋性侵害、性騷擾、藥物濫用、強迫引誘自殺、家庭暴力、兒少性剝削及其他保護事件（如身心虐待）。2022年，國小通報兒少保護事件13230件（其中3432件為疑似家庭暴力），國中通報11401件（其中1770件為疑似家庭暴力）（教育部校園安全暨災害防救通報處理中心，2024）。細部而言，性侵害與兒少受虐事件中女性占比較高，性騷擾與失蹤事件中男性占比較高。這些事件顯示兒少保護議題在校園危機處遇中須被高度重視。

為保護兒少安全，行政院推動社安網計畫，校園輔導為其中重要一環。然而，兒少保護議題在跨系統合作上仍面臨困境，如社工資源不足及教育系統與社政系統評估落差（徐惠蘋，2016），顯示強化跨系統合作為兒少保護的重要途徑。

#### （二）國中小專輔教師在危機處理中的角色

##### 1. 專輔教師在校園輔導中的角色任務與情形

2014年《學生輔導法》通過後，國中小校園開始設置專輔教師，並採用「WISER三級輔導工作模式」作為基礎架構。專輔在三級預防中扮演七種角色，包括支援者、宣導者、公共關係者、領導者、直接服務提供者、評估者及資源整合與協調者（王麗斐等人，2013；宋宥賢，2016）。相比過往輔導教師，專輔更強調「個案輔導」與「專業支持」功能，但角色定位模糊常成為壓力來源。學校主管對專輔的期待多且混亂，甚至要求兼任教學、行政支援等工作（宋宥賢，2017；謝曜任，2017）。

雖學校設有專輔，專業人力卻不一定到位。學校班級數影響專輔編制，且學生諮商輔導中心心理師因案量過多，較不緊急的案件無法即時進校服務。2019年前，國小實行一校一專輔政策（教育部，2023b），但班級數多的學校中，專輔需處理大量二級輔導案件，並兼任一級及三級支援角色。當個案出現危機狀況，心理師無法即時協助時，專輔仍需擔任第一線處理角色，承擔多重業務壓力。

## 2. 專輔教師在危機處遇中的角色任務

危機事件常突如其來，對校園安全與身心健康構成威脅，因此學校需建構危機預防、介入及事後處遇計畫以即時應對。Caplan（1964）提出三級危機處理模式：

（1）初級預防：為危機做準備，建構安全校園，並建立校外求助資源網絡（如心理輔導、衛生、醫療、社福單位）。

（2）次級預防：校園危機事件發生後立即處理，減少問題發生，協助個體面對危機，並進行長期規劃和專業心理輔導。

（3）三級預防：對受創師生進行長期介入與治療，幫助恢復，減少危機帶來的損害，需專業心理師或心理輔導資源長期駐校。

專輔雖少有文獻直接分析其危機處遇下的角色，但此模式可作為參考。例如，學生墜樓事件中，專輔需進行次級預防介入，包含心理支持與篩檢高風險族群，後續以三級預防協助受創者進行長期治療。若學生有割痕但無自殺意念，專輔可進行心理輔導與觀察；若情況惡化，需轉至三級輔導，專輔作為資源整合者，召開跨專業會議並進行個案管理（宋宥賢，2016）。不論次級或三級輔導，一旦危機發生，各縣市學生輔導諮商中心無法即時支援，專輔需擔任第一線應變者。臺灣九個主要縣市的專輔工作規範亦包含「協助三級處遇危機事件」與「因應突發與危機事件進行班級團體輔導」等內容，但多重角色使其工作負荷沉重（謝曜任，2017）。

在美國，學校諮商員協會（ASCA）認為學校輔導人員在危機預防與介入中具有關鍵作用（ASCA, 2022）。學者指出，諮商員應成為健康校園環境的領導者，平時為學生和家庭的溝通橋樑，危機發生時迅速介入，幫助恢復功能、緩解急性症狀並轉介後續治療（Brock & Jimerson, 2004）。透過「個案管理」模式，學校諮商員能協調資源、提供心理支持並處理複雜問題（Nickerson & Zhe, 2004）。

在臺灣，專輔在危機事件中角色類似於美國的學校諮商員，需負責危機評估、情緒支持、資源連結與行動計畫執行。校內教師常尋求專輔的建議，有時甚至需承擔決策責任（林育陞，2019）。因此，專輔需具備多重能力，包括關係建立、資源整合及自我調適，以因應校園危機的複雜挑戰。

### （三）危機處遇的校園系統合作

校園危機常與校安事件重疊，對當事人及周遭學生的情緒適應與學習表現可能造成重大影響，甚至引發長期創傷後壓力適應困難。2023年修訂的「校園安全及災害事件通報作業要點」第八條規定，學校在知悉校安通報事件後，應於法定時間內通報相

關主管機關，並依規定啟動必要處理機制（教育部，2023a）。此要求學校在危機事件發生時，必須迅速啟動應對機制並跨處室合作，提供即時支持、減少初始傷害，促進積極應對策略以防止長期損害。

學者建議，學校應在危機發生前準備危機預防與介入計畫，包括制定明確的處遇計畫、成立專業危機處理小組，並建立詳細的危機應對步驟（Brock & Jimerson, 2004）。這些預防與處遇措施對於有效應對校園危機並降低其負面影響至關重要。

### 1. 校園危機團隊的組成

校園危機事件需要迅速反應，通常涉及多部門合作，輔導室或專輔難以獨立應對（柯怡如、莊雅婷，2018；Sokol et al., 2021）。學者建議，危機處遇團隊應包含教師、行政人員、學校諮商員、安全人員、家長、心理健康專業者及執法單位等多方參與者，並需明確每個成員的角色以滿足危機後的安全與心理需求（Sokol et al., 2021）。

在臺灣，危機處遇團隊逐漸成型。教育部（2022）修訂「校園學生自我傷害三級預防工作計畫」，要求各校針對自殺（傷）問題制定計畫，由校長主導整合資源，強化各處室合作，並在危機發生時啟動危機處置小組，包括安全、輔導、醫療等八個工作組。專輔作為團隊成員，需與各方協作，參考自殺（傷）危機處置架構應對各類危機，提升處理效率與成效。

### 2. 校園危機中專輔教師與校內系統的合作

研究表示，專輔與導師和學務處的合作最為密切（趙文滔、陳德茂，2017）。這兩類對象與學生接觸最多，因此在危機處遇中，專輔需要與他們緊密合作。此外，輔導室內部團隊合作以及與其他處室和校長的互動也影響危機處理的效果。以下進一步說明：

#### （1）專輔教師與輔導室

輔導室的編制包含輔導主任，視學校規模設有輔導組長與資料組長，皆由教師兼任，專輔隸屬輔導組，需與輔導主任和組長取得共識。在危機處遇團隊中，輔導室負責輔導相關工作。「主管不支持」被認為是輔導教師系統合作的挑戰之一（趙文滔、陳德茂，2017），顯示主管支持的重要性。此外，根據WISER模式，專輔需規劃與推動校園輔導工作（王麗斐等人，2013；宋宥賢，2016），但其職責與主管間可能產生重疊或衝突，增加合作難度。

## (2) 雙師（專輔教師與導師）的合作

導師是輔導工作的第一線，與輔導教師的合作對學生輔導成效至關重要（王麗斐與杜淑芬，2009）。導師與輔導教師若能互助合作，發揮各自專長，能顯著提升輔導效果。然而，陳婉真等人（2021）指出，導師與輔導教師的專業典範不同，學生在雙師面前的表現亦異，可能導致合作衝突。一項訪談28位輔導教師的研究顯示，合作困難對象包括社工（27.6%）、家長（19%）及導師（17.1%）。導師與輔導教師對學生問題的解讀分歧、不認同輔導教師時，可能導致對立，進而阻礙輔導工作（趙文滔、陳德茂，2017）。

綜上，專輔在校園危機處遇中需與多部門合作，因危機影響層面廣，僅靠輔導室難以應對，學務處、教務處及總務處等皆可能涉入。校長作為最高領導人，需帶領危機處遇團隊並分工指導（Purnomo et al., 2021）。有效的系統合作對危機處置與預後至關重要，但合作過程中仍可能面臨挑戰與困境，這有待進一步研究探討。

## 貳、研究方法

本研究採取發現取向的質性研究方法，聚焦於探索與瞭解專輔在危機事件中的實地經驗與觀點。

### 一、研究參與者

本研究招募「具備輔導教師證照、專輔年資超過三年且有多次校園危機處遇經驗的現任專輔教師」。招募方式包括研究團隊網絡及各縣市學生諮商中心主任或督導推薦。研究者說明研究目的並取得同意後，安排訪談時間，並於訪談前寄送訪談大綱，協助參與者準備。因疫情期間，訪談皆以線上視訊進行。

共有來自北中南八個縣市的22位專任輔導教師參與，其中11位在國中、11位在國小服務，包括5男17女。其中13位具碩士學位，10位持心理師執照，任教年資3至20年，輔導與諮商工作年資3至14年，國中小專輔年資3至10年（平均8.2年）。22位專輔皆由第一作者親自訪談，訪談時間為60至140分鐘。訪談時間自2022年6月至8月，受訪者編號A至V代表受訪順序。

表1

研究受訪者背景資料一覽表

學校 層級	受訪者 編號	教育背景／證照	性別	任教 年資	專輔工作年資 (輔導工作年資)	訪談時間 (分鐘)
國中	A	輔諮碩班/心理師執照	女	4年	4年	91
	B	輔諮碩班/心理師執照	女	6年	6年	84
	D	非相關科系/加註輔導	女	16年	9年	98
	F	輔諮系	女	15年	3年	60
	M	輔諮碩班/心理師執照	男	8年	8年(11年)	97
	N	輔諮系	男	17.5年	10年(17.5年)	80
	O	輔諮碩班/心理師執照	女	8年	8年(9.5年)	81
	P	輔諮系	女	10年	10年	89
	R	社會工作系	女	11年	8年	103
	T	輔諮碩班/心理師執照	女	6年	6年	102
	U	輔諮碩班/心理師執照	女	20年	10年(15年)	99
國小	C	輔諮碩班/心理師執照	女	10年	10年	92
	E	輔諮系	女	10年	10年	98
	G	輔諮碩班	女	12年	10年	97
	H	教育系/輔導組	女	9年	9年	86
	I	輔諮碩班/心理師執照	女	7年	7年	108
	J	輔諮碩班/心理師執照	女	10年	10年(13年)	81
	K	輔諮碩班	男	12年	8年	72
	L	輔諮系	女	5年	5年	85
	Q	輔諮碩班/心理師執照	男	7年	7年(13年)	81
	S	心理相關科系	男	16年	14年(16年)	140
	V	輔諮碩班	女	8年	8年	85

## 二、研究工具

### (一) 訪談大綱

研究者以半結構式深度訪談蒐集研究資料，所編擬的訪談大綱包含四個部分：

1. 基本資料與專業背景：包括專任輔導教師年資、任教年資、諮商輔導工作年資、受訓背景；
2. 處理過的校園危機問題類型、危機處遇過程自身的角色和任務；
3. 危機處

理過程中與校內系統的合作經驗，包含與哪些人（或處室）合作、合作經驗為何、困境與因應。隨著研究進程，訪談大綱持續進行微幅調整，以符合研究發展之目的。

## （二）研究者

研究者為心理諮商博士，任教於大學諮商心理專業科系，具超過二十五年心理輔導與諮商實務及教學經驗；早年曾任大專輔導教師，多次處理校園（含中小學）危機，近十多年教授師資培育與教師進修的「危機處遇」課程，也持續擔任國中專輔的督導工作。這些資歷讓研究者熟悉中小學專任輔導教師的工作及危機處遇議題，有助於進入研究場域並貼近理解本研究議題；然而，教學或督導角色也可能限制資料收集與分析的豐富度，因此在研究過程中，需要不斷反思研究者的角色對研究參與者和研究結果的影響。

## （三）資料整理與分析

文本資料編號方式，第一碼英文字母代表參與者編號（由A至V），第二至四碼為發言次序，為保留單次發言內容的語意脈絡與豐富性，將該發言序中具有意義的段落作單元編號，以「-」符號做區隔，例如B022 - 2，代表B參與者的第22次發言之第二單元。

本研究資料分析的步驟採用Braun與Clarke（2006）所發展的反思性的主題分析方法，此分析方法強調先編碼再形成主題，在分析資料前並無編碼準則，也不強調編碼者之間的一致性，看重的是如何理解與建構個人的經驗，呼應本研究採發現取向之質性研究精神。步驟如下：

### 1. 熟悉資料

首先研究者透過反覆閱讀來熟悉逐字稿，並同時確保轉錄文字稿符合原始錄音檔；在閱讀過程同時進行摘要或紀錄重要心得。

### 2. 編碼

針對逐字稿中所有的資料逐一閱讀，標示與分析資料中顯著的概念並加以編碼。本研究是採取發現式研究取向，所以是由下而上來分析資料，因此編碼為最重要的基礎，在編碼過程中，研究者依據文本的脈絡、及自身在此領域的認知理解來形成最初編碼（見表2）。

表2

編碼及主題歸類

逐字稿文本	編碼	次主題	主題
「說實在，我覺得發生這種事情之後，校長、主任，大家就會慌，……他們也不太有什麼想法、不太會有什麼其他的意見。」(K013-1)	危機事件造成學校 行政主管也受衝擊	危機事件 衝擊大	
「我覺得一直都是我在帶的，那因為一個學校只有一個專輔，……在危機事件上，時間是蠻重要的一件事情，……所以說我只能硬著頭皮用我的想法直接去帶著大家一起做。」(K036-1)	時間緊迫一校一專 輔成為危機處遇帶 領者	專輔成為 危機處遇 的主責	
「(自殺案件處理)事情發生的時候不像以前學的SOP，……每個人當下都有情緒，……而學校的文化，會將所有事往你臉上丟，……全校只有這個專輔學過危機處遇，許多事往往只有專輔一個人可以處理。」(L051-1)	1. 危機事件衝擊校 園系統裡的每個 人 2. 學校系統期待唯 一有受訓的專輔 承擔危機介入的 主責	危機事件 衝擊大 專輔成為 危機處遇 的主責	危機帶來 多重挑戰 而專輔需 獨自承擔 及處理
「(交通意外處理)那一週我真的覺得我每天上班都很努力的去做這一件事情(讓導師知道怎麼跟孩子溝通，談了那幾個小孩跟所有的團體)，而且當時的專業上面我覺得OK這是我可以，我知道我該做什麼，……但是，……真的，我下班回家，自己內在的狀態是需要去被協助的。」(S053-5)	危機事件處理涉及 對象多，事後才發 現超出負荷	專輔在危 機處遇的 負荷高	

### 3. 尋求初步主題

此步驟主要是將編碼歸納成主題。依Braun 與 Clarke (2006) 的界定，主題是「扣住研究問題的重要訊息，某種程度表徵資料的反應模式或意義」。研究者來回檢視相似或重疊的編碼並完成主題的歸類（見表2），同時也校對文本內容是否支持該主題。隨著資料的分析過程，研究者發現編碼和主題已開始出現重複，即停止繼續招募研究參與者。

### 4. 修正調整主題

此步驟是將已形成的主題進行修正與精緻化。首先檢視編碼是否能支持主題，主題應該具備兩種特性，即內部一致性和外部異質性。對此，同時檢視有的主題是否太廣泛可拆分出其他主題，或將相似主題合併，以及刪除編碼太少的主题。接續，再度確認文本內容能否支持該主題。

### 5. 界定主題的目的與意義

當完成主題的修正後，即進入主題的界定與命名，目的是清楚定義主題的意義，範圍和目的。此外，檢查主題間是否彼此相互關聯相互為證，以能與整個研究焦點緊密結合，進而有效回答研究問題。

### 6. 撰寫報告

依據上述主題撰寫研究報告，並適當引用逐字稿的文本內容，以呈現參與者觀點與研究詮釋之交織。

## （四）研究的可信賴性與倫理

為確保研究品質，本研究依據Guba (1990) 提出的四項可信賴性指標：確實性、遷移性、可靠性與可確認性。在確實性方面，研究者反覆檢核分析結果的內容、嚴謹度及與脈絡的一致性，並提供建議以提升可信度。在遷移性方面，本研究詳細描述參與者背景及資料收集與分析歷程，協助讀者理解研究結果在不同情境下的適用性。為提升可靠性，本研究對研究設計、資料收集與分析方法進行詳細說明。可確認性方面，本研究之研究結果皆以第三人稱客觀呈現，減少主觀意見涉入，確保資料分析的中立性。

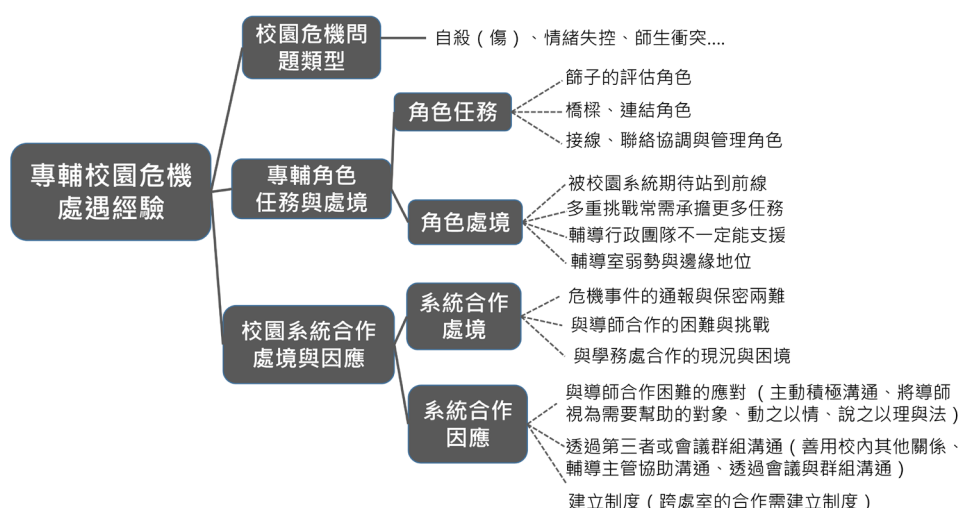
在研究倫理上，本研究遵守自主、知後同意、免受傷害與保密原則。參與者經書面與口頭說明後簽署同意書，方進行訪談。錄音資料妥善保存，逐字稿加密與匿名處理，僅限研究使用。參與者可隨時停止參與並要求銷毀資料，充分保障其權益與隱

私。

## 參、研究結果

本研究奠基在專輔的角度，透過分析其在校園危機處理的經驗如圖1。

圖1  
研究結果架構圖



### 一、國中小專任輔導教師所經歷的校園危機問題類型與樣態

根據受訪者經驗，發現在國中小端的危機問題類型多元，而經整理後發現，因事件的緊急性而讓專輔必須即時處理的主要有以下三類事件：自殺（傷）、情緒障礙衍生的危機和師生衝突。以下是受訪者們對這三類事件的進一步描述問題樣態：

#### (一) 自殺（傷）問題

專輔普遍認為，自殺（傷）問題日益增加，與社會背景及網路傳播效應有關。網路上的言論或霸凌容易觸發此類問題（T）。自殺（傷）危機具有特性，例如有些案件從國小就開始出現（T），有些具有季節性，10至11月較多（O）。多數情況下，同學發現後會帶來找專輔或偷偷告訴老師（T）。自殺（傷）行為會引發同儕偏見，例如在教室吞藥後昏倒送醫，並在急診時在IG打卡（M），或將自傷照片傳到限動

(T)，甚至引發同儕模仿效應(O)。A指出，孩子常無牽掛，處理自殺(傷)議題非常困難。如果這類事件發生在校內，目睹的師生可能引發人際效應與衝擊，即便在校外發生，也可能透過網路傳播引發效應。專輔認為，這類事件處理最耗能、最費心力(J、P)。

### (二) 情緒失控問題

國小專輔指出，近年來情緒障礙的特教生增多(L)，這些學生在教室中的情緒失控形成危機(V)。這種情緒不定時地爆發，導師一通電話來，專輔要隨時趕去支援、穩定其情緒(V、L)。J則談到，被通知去安撫小孩，在約束孩子的過程中可能被打。即便心裡害怕，J仍帶著幫助孩子的心情前去。P表示，處理這類問題非常耗能(P)；J甚至表示這會導致專輔流失(J)。在處遇方式上，J提到，有的個案已多次開會討論分工，J需負責餵藥，並與特教助理員合作，陪同看醫生，將觀察回應給醫生以調整藥物。V提到，這類特教學生情緒失控時，會採取學輔(學務處與輔導室)合作應對，L也表示在處遇上需與導師常合作。

### (三) 師生衝突

國小和國中專輔都談及師生衝突的危機問題。國小高年級或國中階段的對立反抗型學生容易引發師生衝突(H、J、O、V、N、C)。O表示，這類師生衝突或攻擊事件需要立即處理，以免演變成需要通報的程度。N的經驗是，教師較堅持立場，認為學生需要檢討，並且教師會認為專輔總是站在學生立場，因此溝通上形成困難。此外，N談到，如果教師或導師持有「輔導無用論」或不認同輔導教師，合作就很困難。O也覺得師生衝突難以有效與教師溝通，因此會嘗試其他方法。如果是科任教師與學生的衝突，V會在幫助雙方對話前為各自做準備，需要更多的溝通協調，也會考慮與導師合作進行班級輔導。也會試著了解小孩，讓教師知道需要同理接納孩子。H為應對這類問題，協助對立反抗型的孩子，成立高關懷課程，組織籃球隊，受到教師和家長相當正向的回饋。C則表示，釐清教師不願求助的原因及困難點才能打開合作大門。

## 二、國中小專輔教師在校園危機處遇中的角色任務與處境

自殺(傷)是專輔們普遍面對的重大危機問題，以下說明專輔在校園系統中的合作經驗，若未特定說明則指自殺(傷)問題的合作經驗。

## （一）危機處遇中的專輔教師角色任務

專輔在危機處遇中的角色任務分為三類：篩子的評估角色、橋樑與連結角色，以及接線、聯絡協調與管理角色。平日輔導工作更著重於橋樑與連結角色，而在危機處遇中則更強調協調與管理角色。受訪者普遍認為，危機事件是展現專輔功能的最佳機會。

### 1. 篩子的評估角色

L形容自己在輔導工作及危機中的角色像篩麵粉的「篩子」，需要協助的對象來到這裡後，開始評估和篩選，區辨哪些可以在輔導室處理，哪些需要外部資源進一步協助。M也指出，「評估」是專輔在危機處遇中最基本且重要的角色，透過評估才能決定後續的介入方向，以及需要尋找哪些資源（例如與家長或導師會談）。

### 2. 橋樑、連結角色

H用橋樑來形容自己在輔導工作中的角色，不論是家長與導師之間的親師溝通，個案與導師之間的師生關係，還是導師與行政之間的溝通，自己都擔任促進關係的功能。幾位專輔談到自己擔任的主要功能是像潤滑劑，去滋潤系統中不同人員之間的關係（E）、像一把開心門的鑰匙去滋潤孩子的心靈（O）。K自詡為地區診所的社區心理師，希望讓家長和導師自由聊聊生活中的關係。H提及在與導師合作時，導師自稱是案主的壞婆婆，而專輔像是案主的好媽媽，能提供滋養和關照，兩人一起合作。H也認為，面對不同個案或需求，專輔應能彈性調整角色。

### 3. 接線、聯絡協調與管理角色

C用接線生、F用八爪章魚的聯絡員、K用管家或僕人、C與I用個案管理、O用行政教師來形容自己的角色。專輔可能是危機處遇中最了解個案全部狀況的人，也是掌握最多資訊的人，得擔任收發資訊、匯整資訊後再討論如何分工的角色（F），也是資源連結與知識傳遞的角色（T）。C認為，這些工作討論、撰寫記錄、分配協調、銜接媒合、讓系統資訊不漏接，是危機處理中最耗心力的。

綜上所述，專輔在平日輔導工作中更偏重於關係的連結者與滋養者，促進和連結校園系統之間的關係。但在危機介入時，專輔則擔任更明確的個案管理和資源管理角色，作為內外部的窗口，協調無力處和資源。專輔指出，由於校園系統最初不認識專輔的功能，因此需要形塑自己的角色（H）。多位8-10年年資的專輔通過不同方式行銷自己的角色，例如，G在教師晨會進行宣導，Q辦理校內研習及帶領教師社群，U

帶領教師讀書會及強化親師合作，I經常到教室與教師建立關係，M做走動式教師諮詢，K與導師討論設計班輔課程，H與家長及導師合作並帶領學生籃球隊（高關懷課程），E開辦小團體輔導等。這些努力幫助校園系統認識專輔角色與功能，為危機處遇時的系統合作奠定基礎。專輔認為，危機事件是展現專輔功能的最佳機會：「每次危機事件是讓學校肯定專輔教師的機會，一定要把握住，讓學校知道有我們在是可以安心的」（Q081-1）。

## （二）危機處遇中的專輔教師角色處境

### 1. 校園系統缺乏危機應對經驗期待專輔教師站到危機處遇的前線

由於在校園中只有專輔受過危機訓練，因此在危機問題發生時，校園系統中的人員對專輔抱有高度的專業期待，尤其當專輔同時具備心理師證照時。Q表示，在危機事件發生時：「學校系統期待我站在一個比較前面的位置，去跟大家說明目前在危機事件要如何做」（Q050-1），帶著大家一起行動。M也感受到行政主管對危機問題的憂心與焦慮，期待專輔能全盤掌握危機的發展，甚至將專輔推到第一線去面對媒體。「他們覺得我專業比較高，可能面對媒體比較會講話，……我就心裡想說，其實發言人通常是秘書或其他主任」（M101-1）。「因為我們校長也很害怕在媒體面前講話，所以他就指定我這樣子，……他都已經指定我，我怎麼推也推不掉」（M102-1）。

### 2. 危機帶來多重挑戰而專輔教師常需承擔更多任務

危機問題的本質是突發、帶來強烈的衝擊，例如學生在學校中出現自殺（傷）行為，不僅當事人本身需要處理，周遭目睹的師生也可能被引發相當的情緒。L指出，在危機當下，涉入的每個人都有情緒，可能都是專輔需要服務的對象。K也談到危機事件發生後，專輔需顧及小孩、家長及校譽，同時處理慌亂中的各方情緒，即便是處遇危機的團隊成員，也可能有情緒需要關注。L表示：「全校只有這個專輔學過危機處遇，許多事往往只有專輔一個人可以處理」（L051-1）。V也指出，危機通常來得突然，決策時間不足。K在小校服務，學校無輔導主任和專業夥伴，危機處遇中常感到孤立，不確定自己的處理是否妥當，只能事後反思。Q則談到即便是輔導室主任也是會對專輔說「你最專業看怎麼處理就交給你了」（Q059-1）。M則提到主管要求專輔要隨傳隨到，「只要小孩有自傷、自殺的狀況，輔導人員就要Hold到好，隨傳隨到，要隨時能支援、應對各種狀況」（M146-1）。S分享某次校園危機事件中，在一週內密集介入，直到發現自己下意識避開事故現場，才意識到自己也受影響。

### 3. 輔導行政團隊不一定能支援危機處遇工作

專輔屬於輔導室團隊，因此輔導室的行政主管是其重要支援，尤其對初任專輔尤為重要。V指出，初任時經驗不足，渴望主管指導，但實際上輔導主管有時反而增加負擔，如缺乏輔導背景或知能（C、G），無法評估責任或協調處室（G），甚至要求授課或做雜事（H）。J提到，輔導主任即便溫暖，但因行政輪替需不斷再培訓（J073-1）。Q也表示，組長主任的頻繁變動對專輔是一大挑戰。

好的輔導主管能推動工作，降低危機處理壓力。L強調，輔導主任在人脈與校內外合作中起重要作用。S表示，做自殺意圖評估後會與有相關背景的輔導組長討論，再向主任報告。A指出，當危機發生時，輔導主任站在第一線，減少專輔壓力。好的團隊氛圍吸引了其他學校的專輔加入。因此，輔導行政團隊的支援與合作對危機處置歷程影響深遠。

### 4. 輔導室在校園系統中的弱勢與邊緣地位

U在早期深刻感受輔導室在校園系統中的不被重視，「整個包含校園裡面對輔導室是沒有認同的，……老師們跟輔導室的關係其實沒有信任，他們是懷疑輔導工作的。」（U007-1），U舉例曾協助解決一危機卻遭來導師的責罵「（一個孩子的情緒危機事件，找不到導師而找專輔）我就去孩子的家，我就在孩子的房間外面跟他聊一聊（兩個多小時）之後他就被我說服了，他就開門，那就化解了那個危機。但隔天一早呢，那個導師就來輔導室把我叫出去罵了，他就說：你怎麼可以隨便到我的學生家裡去呢？你是不是沒有尊重我導師的職權？」（U013-1）

R在一次校園墜樓危機事件後，深刻感受到輔導室的弱勢與邊緣地位。一方面，危機事件後，只有輔導室在處理，未獲其他處室協助或支持：「（墜樓）事件發生後，學務處通報完後就沒他們的事，後續的還是輔導室處理」（R040-1）。輔導室的建議不被其他處室或校長採納：「我們學校的輔導室講話不太會有人留意」（R037-1），甚至輔導教師建議開檢討會，也沒下文。R覺得主要是輔導主任太弱勢無法捍衛輔導室立場，無法對外強有力溝通，讓專輔無助。

以上的四個關於專輔在危機處遇中所呈現的角色困境，透露了專輔在處境上的「孤立無援」，這也使得部分專輔萌生轉換的念頭。例如A言談之中透露即便有強烈的專業認同，但面對平日案量大，又不時得處理危機問題，強烈的疲憊感而興起轉任一般師的念頭，所幸後來遇到能給支援的行政主管才打消念頭，B感受整個學校系統太難改變，輔導工作能做的有限，於訪談結束後一個月即離職。

### (三) 國中小專輔教師在危機處遇中校園系統合作的處境與因應

#### 1. 危機事件的通報與保密兩難

危機處理過程中，最重要的倫理議題是保密。因涉及生命、身體之安全，這類問題需進行通報，但對於不相關的人需保持保密，以維護個案隱私。

T提到有些教師在辦公室聊起學生議題，有違行政倫理。因此C表示「要看是什麼樣的對象來決定如何回應，有的只是想知道小道消息，就會打哈哈帶過或澄清訊息」（C087-1）。與導師合作時，C認為可以分享對個案的評估。T表示，會先告知個案，每次談完都會確認哪些可讓導師知道以及如何說。G的應對是「先告知導師自己有保密責任，再用不同方式應對不同導師，但需小心拿捏界線」（G070-1）。I則表示「如果孩子自殺原因來自導師，也會感到為難，不知如何告知導師。從倫理的考量需保護個案免受導師及同儕傷害」（I080-1）。

當危機事件發生在校園，有學生目睹時，是否公開讓教職員知情，專輔會感到為難。M提到，由於有學生目睹而消息流出，校內質疑專輔為何未第一時間告知全校教師。M認為「在第一時間對個案狀況不明，且可能侵犯個案隱私，選擇先保密，但需承受相當大壓力。」（M078-2）。

#### 2. 與導師合作的困難與挑戰

多數專輔在與導師合作時感受到挑戰。合作較有困境的教師約佔一至三成（M、R、S），其狀況可分為三類：

##### (1) 教師個人特質與風格不易溝通

專輔形容某些導師為強勢（R）、控制欲高（G、I）、自我意識強烈（E、M、G）、高指導（L）、堅持無彈性（H）、無法多元（I）。這些導師通常不理解孩子需求，堅持全班一致，不容許孩子有不同需求（S）。H認為這些導師的風格是引發孩子情緒失控的主因，特別在沒有彈性的班級中。

有些導師專業性不足、敏感性低，與孩子說話時不察覺孩子已經受傷（N）。他們難以理解孩子自殺念頭，甚至懷疑孩子是否真的憂鬱（P、T）。例如，T提到：「這些學生就是在博取關注，會覺得他們在找死，或者不知道如何與這些有憂鬱傾向的孩子互動」（T012-2）。

這些資深教師通常有15至20年教學經驗，而專輔最資深的約有十年資歷。年資不對等下，C與R都覺得這類教師不易溝通，教師也不願或不主動求助或將學生轉介輔

導。

### (2) 角色與立場不同，關注焦點不同

導師與輔導教師的角色與立場不同，導師負責班級管理，關注全班的一致與公平，也要考量個案外其他學生的立場（N）；而輔導教師主要面對被轉介的個案，關注個案福祉，期待導師給予孩子彈性。S指出，特別是有教學經驗、年資長的教師，面對適應欠佳或特教孩子時，往往缺乏彈性，即便S有10多年輔導經驗，仍會碰壁。此外，導師和專輔對輔導目標的看法不同，導師關注學生的學習與成績，而專輔則關注情緒管理和人際行為（E、N）。

### (3) 處遇理念與輔導權責歸屬觀點不同

導師對學生問題的看法或處遇理念不同，也會造成合作困難。O指出，有些導師面對家暴案件，覺得「我們也是這樣被打大的，不需要通報」，顯見有些教師缺乏法治觀念。此外，導師與專輔在輔導權責上的觀點也不同。專輔指出，有些導師認為一旦轉介個案，所有個案的事都應由專輔處理與管理（G、J、R、S），任何問題發生時一通電話就要介入（G）。但S認為，應該只有轉介的議題由專輔處理，個案的其他問題仍應由導師主責。R也提出相同看法，認為有些責任應回歸導師和家庭。J指出，不同導師對於責任承擔的態度不同，有些會直接將個案丟給專輔，自己則表示無法處理，且不信任專輔的介入。

## 3. 與導師合作困難的應對策略

當專輔與導師合作過程遇到困難時，會採取以下策略：

### (1) 將導師視為需要幫助的對象

專輔談到導師對危機處遇較陌生，容易感到焦慮緊張（C、A、E、O、M），因此合作是必要的（O），然而，危機處遇也可能涉及教師的責任，使教師有所防衛，合作較困難（A）。I認為理解導師的處境很重要，尤其是年齡大、資深的教師，他們通常需要控制學生，無法因材施教，遇到特殊學生會感到壓力與挫折。I會將導師當作個案來協助，讓導師在處理的過程中學習，並根據教師的背景採取不同應對策略，先同理情緒，再拆解目標，最後鼓勵其達成目標。C和H也會從理解教師的處境出發，理解教師面對學生已試過各種方式但感受挫折，試著同理教師，再給予建議策略（C）、或增強（H）。

## (2) 動之以情：與導師建立關係再協調

幾位專輔認為先了解導師的需求，順應其需求並建立好關係，才能進行合作（C、K、S、H）。S指出，面對不好合作的導師，會先了解其個性及需求，再因應其需求建立關係後提出策略。K會了解教師在合作上的擔心，設法處理這些擔心，例如教師擔心寫記錄，K會告訴教師只需寫簡單記錄，詳細的由專輔來寫（K）。C認為，釐清教師不願求助的原因及困難點，才能打開合作大門，在自傷議題處理上，原應由導師聯絡家長，若教師功能不佳或有所擔憂，專輔會主動接手聯絡家長。對於有防衛心的教師，C會以談學生問題的名義開啟關係，找出共同目標，並認為這過程也能幫助教師。

## (3) 說之以理與法：協助導師承擔導師功能

一些專輔會耐心地與導師合作，受訪C在合作過程中，鼓勵導師在轉介前先做諮詢，試著承擔一級輔導角色，再決定是否轉介。H指出，面對持輔導無用論的導師，要明確輔導目標並逐一核對，使導師慢慢感受到輔導的功能。受訪T會讓導師持續參與工作，主動聯繫家長，並在需要與家長會談時請導師協助邀請家長來校。V提到，自己會陪同導師擬定介入方向，建構支持性班級氛圍，如指派關懷小天使。

此外，有些專輔從法律角度讓導師改變立場。例如，面對家暴案件時，有導師認為不需通報，O會堅定告知這是法律規範必須通報的。K則從教師法層面指出導師處置方式的不妥，邀請其合作（K）。

## (4) 善用校內其他關係

專輔會尋找校內其他人員協助，以了解特定教師的特性，視情況請求協助和導師進行溝通，例如找行政主管、輔導主任（V、S、N）、輔導組長（S、T）、資料主管（S）、同學年導師（C、V）等。S提到，遇到有位導師因為某次事件對輔導室有情緒，請輔導室的三位行政主管協助溝通。T會請組長協助，讓導師了解學生的生活環境，增進導師對學生的同理與理解。

## 4. 與學務處的合作現況

學務處和輔導室在學生危機問題上合作頻繁，但也面臨一些困境。

### (1) 角色功能不同

學務處主要管教規範學生行為，輔導則協助解決心理困擾，雙方對彼此角色可能有所混淆。V提到學務處難以理解輔導角色，常希望輔導教師去規範學生。此外，J談

到處理情緒障礙學生時，生教組長需要威嚇，但有時不夠嚴厲，無法凸顯輔導室的角色功能。N指出，學務處較站在其他學生立場，擔心其他學生受影響，而專輔則以個案立場為主。K提到生教組長曾請他輔導學生，K則搬出教師法與生教組長溝通如何教育學生。T指出，學務著重法理情，處理問題先求快，容易破壞與個案的合作關係。

### (2) 責任承擔觀點不同

O與T談及發生危急案件時，通常都是學務處人員和專輔第一時間趕到現場，這讓專輔感受到有夥伴一起處理。雙方合作需共同承擔責任；然而，教育部對於危機處理流程的分工並未明確，如果校內沒有自行訂定清楚的規範，就會在分工上產生爭端。R指出，學務通報後就不再關心，其他全由輔導室處理。H則指出，學務處合作受行政輪替影響，原本合作良好的人員換成新的後，變得被動，現在師生衝突問題都帶到輔導室而非學務處。

### (3) 在通報上的合作

危機或校安事件的通報，學校多數未明確劃分責任。有些學校將不同事件的通報窗口設在學務處，有些在輔導室。例如，自殺（傷）、兒少保事件多由輔導室通報，性平事件、衝突暴力與霸凌則由學務處生教組通報。但也有學校將所有通報歸由生教組處理。S提到其校內係因為學校過去學輔合作密切且融洽，學務主任是前任輔導主任，行政主管考量通報窗口一致，以免案件發生時導師不知找誰通報。

然而，在通報的判斷上，有專輔指出學務與輔導對案件是否通報的解讀不同（P）。G表示，自己到任的前三年，不同主管傾向不通報（因輔導知能不足），需費心力說服。K提到有時通報案的公文到學務處未處理超過期限，後來設計表格壓日期，釐清各自責任。

## 5. 在跨處室（含校長）合作困境之因應

多數資深專輔在校長期耕耘奠定輔導工作基礎，使危機處遇中系統合作較順利。他們也有策略面對合作上的困境。

### (1) 主動積極的溝通

P與U表示採用主動積極的方式與不同處室合作。U主動與各處室溝通，P則每天到學務處查看學生出缺席情況，藉此與學務處建立關係，也與導師主動接觸。V形容遇到系統合作困難時，自己去衝撞系統，I則表示協助系統用不同視角看小孩及家

長，花了半年時間。H提到，工作前六年校長不喜歡通報，但在多次訓練後，校長慢慢接受。

### (2) 輔導主管協助溝通

多位專輔談到，輔導主任是校園系統合作的關鍵角色（N、Q、V）。面對校長和各處室的溝通協調，輔導主任能起重要作用，M更進一步談到校長的領導風格會影響危機問題的處遇。如果校長尊重輔導室，合作會愉快。指出，合作順暢度相當程度取決於輔導行政主管的專業背景。專輔只能被動等待有一位有輔導理念或背景的主任，或至少能尊重輔導專業的主任。

### (3) 透過會議與群組溝通

E表示，針對特殊問題的個案，系統人員會組建相關合作群組如line群組，導師有需求時可以即時救援（E）。F指出，系統人員各自對學生有不同面向的認識，例如經濟問題，可交流哪些孩子需頻繁家訪（F）。V提到，特教學生處理上也會組群組相互幫忙。

### (4) 建立制度

H與M認為，面對主管和校長的行政輪替，最好的因應方法是建立制度。T表示，學務輔導合作是關鍵，教育實習的學校每月開一次會議，針對重大違規、危機個案交流達共識。T強調這是非常好的會議，有助於系統的合作。F提出，更高層級規範的好制度也有利於系統合作。例如，台南市教育局規定每月一次專案會議，討論中輟個案及其他特殊個案，參與人員包含專輔、四室主任、校長和與個案相關人物，每次都有會議記錄歸檔，形成處遇共識。

## 肆、討論與建議

本研究從專輔的角度，釐清其在校園危機事件處置中的角色、職責及相關經驗，探討面臨的困境與挑戰，以及危機事件中的系統合作過程。此研究有助填補研究缺口，並結合學理與實務，提供有效建議，促進校園危機事件的處理。

### 一、專輔教師面對自殺（傷）危機問題的準備度

本研究顯示，專輔需即時處理的危機問題主要包括自殺（傷）、師生衝突和情緒失控，這些問題突發且張力強，需即時安撫與溝通。其中，自殺（傷）是專輔面臨最

耗能的問題，對其自我效能與輔導室地位造成影響（如參與者R所述）。而新近一項研究從學生觀點看待國內校園自殺防治的現況與障礙，有學生指出對學校輔導教師的專業度存疑，感受其回應未能顧及學生（吳佳儀等人，2022）。兒少的自殺（傷）由於情緒駕馭能力不足，其自殺方式大多為衝動性較高的跳樓與割腕（張子午、王芊凌，2024），且隨著社會變遷，自殺（傷）問題愈形多元而複雜，在校園輔導現場的專輔真的做好準備了嗎？其養成教育、職前訓練與在職訓練是否能充分支持他們處理這類危機事件？

目前中等學校的輔導教師需修習至少40學分的輔導專長課程，國小教師則為24學分，但兩者對危機處遇知能的要求不一，中學課程多列為必修，國小則為選修。此外，危機處遇相關課程設計未必以提升實務能力為導向，導致專輔進入職場時，可能缺乏處理危機事件的基礎知能。例如，「危機處遇」課程通常僅涵蓋二至三學分，且未聚焦於自殺危機等核心議題。依據「高級中等以下學校輔導人員職前基礎培訓及在職進修實施要點」，初任輔導人員需接受40小時職前培訓，其中包括核心課程、專業議題、系統合作、自我關照與專業督導等內容。雖然專業議題涵蓋10類主題，其中三至四類與危機處遇相關，但因時數有限，對危機知能的提升相對有限。每年18小時的在職進修多元化主題，也難以充分聚焦自殺（傷）議題，專門針對自殺問題的課程更是稀少（宋宥賢等人，2018）。

在自殺（傷）危機處遇上，自殺風險評估是專輔的重要職責之一。根據美國學校諮商員協會（ASCA）倫理規範，學校諮商員需提供迅速且有效的介入措施（Gallo et al., 2022）。諮商與教育項目認證委員會（Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs [CACREP], 2023）更將自殺評估列為核心標準，要求專業人員持續精進。然而，相關研究顯示，自殺預防訓練普遍不足。O'Neill等人（2020）調查發現，超過一半的學校心理學家對自殺預防知識及能力缺乏信心；Becnel等人（2021）研究226名學校諮商員，發現38%受訪者在研究生訓練期間未獲充分的自殺預防準備。國內專輔養成教育中的危機處遇課程時數有限，且自殺危機訓練並非核心焦點。本研究參與者R也表達了對自殺評估能力的不足感。研究指出，經驗累積有助於專輔提升自我效能感。接觸過自殺未遂案例的學校諮商員，其自我效能評分高於未接觸者（Becnel et al., 2021）。然而，處理自殺危機的專輔，即使具有五至十年經驗，仍常對自身能力存疑，且在處理過程中承受巨大身心壓力，影響生活其他層面（陳敬昀，2022）。危機處理需講求效率與精準，雖有「做中學」的價值，但若無法及時且有效應對，將導致更嚴重的後果。因此，本研究認為，專輔的養成教育、

職前培訓及在職進修中，需加強危機處理相關訓練，尤其是自殺（傷）議題的專業知能，藉以提升專輔應對校園危機的效能，為學生提供更有力的支持與保護。

## 二、專輔教師在危機問題處遇中的角色任務與困境

本研究發現，專輔在校園輔導中扮演「評估」、「連結/橋樑」及「管理」三類角色。根據WISER模式，專輔需迅速進行危機評估，促進相關人員的理解與合作，並有效整合與管理資源（王麗斐等人，2013；宋宥賢，2016）。

在危機處遇中，專輔是核心角色，需承擔決策與管理多重職責，尤其在國小或班級數少的學校，挑戰更大（Jacqueline et al., 2024）。高度期待之現象對專輔的角色地位既有提升之作用，也可能成為壓力來源。危機處理得當有助於提升角色認同，但若處理結果不如預期，專輔可能面臨質疑或責任切割，獨自承受壓力（麥麗蓉、蔡秀玲，2004）。

本研究顯示，輔導室的人力編制與校園行政結構的邊緣地位是專輔面臨壓力的主要原因之一。在《學生輔導法》通過後，專輔雖獲正式編制，但輔導主任需行政輪替，輔導組長則由一般教師兼任，且多數無輔導背景。如果主管不尊重專輔的專業或未能提供支持，危機處理壓力將加劇。此外，校園長期重視升學與紀律，導致輔導工作的地位較低。本研究中的R提到，輔導室在校園中常處於弱勢地位，專輔不僅難以發聲，還可能在危機事件中被究責。在臺灣校園中，校內行政結構中包含組長、主任及校長等多層級角色，專輔如何在壓力下無後顧之憂地做出專業決策，仍需進一步探討。

就此，這些角色期望與現實困境反映出系統性問題，部分專輔需透過個人諮商或接受專業督導來支撐自己，否則可能選擇轉任一般教師或離職。相關研究也指出，建立有效支持系統對危機處遇中的輔導人員至關重要（Becnel et al., 2021），但現行的耗能情況仍需進一步解決。

此外，值得注意的是，本研究中專輔對其危機角色的描述中使用了多種隱喻，如「接線生」（C）、「八爪章魚的聯絡員」（F）及「行政教師」（O）。從認知語言學的觀點，隱喻是一種潛意識心像運用過程，能將抽象概念以具體圖像呈現（Hills, 2011）。語意學者也指出，語言符號具社會性，個人的語言習得與社會化歷程密不可分（沈錦惠，2009）。這些隱喻呈現了專輔的角色負擔及其在輔導工作中的處境。例如，「接線生」反映專輔缺乏專業決策權，僅能傳遞訊息；「八爪章魚的聯絡員」顯示專輔需全面負責危機個案的生活與學習；而「行政教師」則凸顯行政業務對輔導工

作的侵占，削弱了專輔進行專業輔導的時間與精力。這些隱喻不僅揭示了專輔在危機處遇中的多重壓力，也可能反映其角色衝突的根源，未來研究應進一步探討其隱喻意涵及對專輔專業發展的影響。

### 三、危機處遇的校園系統合作的困境與因應

研究指出，合作團隊在危機處遇中至關重要，各司其職並相互支持（Becnel et al., 2021; Sokol et al., 2021）。然而，專輔常面臨校園系統合作的挑戰（賴念華等人，2014）。本研究發現，危機問題本已耗能，若缺乏隊友支持，則壓力更甚。合作困境主要來自無法形成共識，無論是與導師或行政處室的合作，皆普遍存在。即使是資深專輔，也常因部分資深導師不願或無能力合作而受挫，進一步加劇了困境。對此，研究建議，應發展以校園為基礎的團隊工作方式，透過事件處遇過程學習合作（賴念華等人，2014）。然而，本研究專輔指出，因行政輪替制度影響，合作共識需反覆重建。學務處主管的頻繁更替，讓專輔感慨合作成效「看運氣」，而輔導室主管的輪替則進一步限制了專輔的主動性。

應對合作挑戰的有效策略是制定清晰的危機處理流程與指南，供各處室遵循執行（Becnel et al., 2021）。例如，教育部自2007年起多次修訂的「校園學生自我傷害三級預防工作計畫」，明確規範自殺（傷）問題的初級、次級及三級預防，並要求校長主導資源整合與處室合作。危機發生時，校長召集危機處置小組，包括安全、輔導、醫療等多個工作組，各校依此計畫制定內部流程。此類規範使自殺（傷）問題的處理相較其他危機更為明確。然而，相關研究發現，即使有規範和SOP，實務操作中仍存在模糊空間與倫理兩難（陳莉榛等人，2013）。規範需經由實際演練修正，方能貼近實務需求。因此，本研究認為，定期進行危機事件應變演練，不僅有助於磨合共識，還能提升各處室的合作與應變能力。演練過程能促進跨處室溝通，深化理解，並提高對危機問題的重視。此外，應加強團隊合作與溝通協調能力（蔡政峰、戴吟芳，2012），以在危機事件中有效應對。這些能力在學校輔導人員的養成中較少被關注，但其精進需求不容忽視（宋宥賢等人，2018）。

## 四、研究限制與建議

### (一) 研究限制

#### 1. 樣本限制

本研究僅選取了22位來自北、中、南八個縣市的專輔，樣本數較小且未能覆蓋全國，可能影響結果的代表性。建議未來研究擴大樣本範圍，增加樣本量，涵蓋更多背景的專輔；或從系統中不同行動者角度（如危機個案、其他合作者等）探討校園危機處遇經驗，以提高研究結果的代表性並全面掌握相關議題。

#### 2. 資料收集方式

受疫情影響，本研究採用線上訪談方式進行，可能影響受訪者的回答深度及真實性。建議未來研究在條件允許下進行面對面訪談，或結合焦點團體訪談或觀察，以更全面地捕捉受訪者的真實反應和情感表達。

#### 3. 危機事件類型分類及聚焦困境

危機事件類型多樣，處理方式可能不同。建議未來研究針對不同類型的危機事件進行細緻研究，深入了解專輔在處理不同危機事件中的經驗、挑戰與策略，以提供更具針對性的實務建議。因本研究最初的研究問題意識主要聚焦在探究困境，未來研究可探討順境或多聚焦在正向經驗。

#### 4. 縱貫研究缺乏

本研究為橫斷性研究，通過訪談收集資料，未能觀察專輔在不同時期的危機處遇經驗。建議未來進行縱貫研究，追蹤專輔在不同階段的專業發展與成長經驗，了解其在危機處遇中的應對、處遇變化與需求，從而更精確地提供適切的培訓與協助。

### (二) 實務建議

根據研究結果與相關討論，針對學校輔導人員、學校行政端、師資培育端與教育當局提出以下實務建議：

#### 1. 學校輔導人員

本研究針對學校輔導人員提出三個面向的建議，一是在專業能力上，宜定期參加危機處遇相關的專業培訓，提高危機評估、介入及資源連結的能力。二是角色行銷上，需適時在校園內行銷自己的角色與功能，增強其他教師和行政人員對專輔的信任與支持。三是在系統合作的能力上，系統合作是國中小專輔必備的基本能力之一，但

目前在專輔的職前教育中，並未有特定科目培訓此能力。本研究參與者多為工作八至十年的資深專輔，能在此職位工作多年，多已與校園系統的合作磨練出一套自己的工作模式。本研究建議，專輔需多關注與系統之關係與合作模式建立，積極與導師、行政人員及外部資源建立合作關係，確保在危機事件中能迅速有效地應對。

## 2. 學校行政端

本研究針對學校行政端也提出三點建議，一是建立危機處遇小組，組建由專輔、導師、行政人員及其他相關人員組成的危機處遇小組，明確各成員的角色與職責，確保在危機事件發生時能迅速啟動應對機制。二是完善危機處遇計畫，制定詳細的危機處遇計畫，包含危機預防、介入及事後處理的具體步驟，並定期進行演練。三是支持專輔，提供專輔必要的資源與支持，減少其在危機處遇中的工作壓力。

## 3. 師資培育端與教育當局

本研究針對師資培育端與教育當局提出兩點建議，一是訓練到位，由於危機的處遇相當需求對事件的敏感度與即時應對的技巧、能力，建議在師資培育端可以採用案例情境分析、角色扮演或模擬演練的教學策略，以能提升專輔應對危機的實作能力。二是制定相關政策，當局宜制定並推動校園危機處遇政策，可確保學校在危機事件中獲得及時支持，並檢視輔導人力編制。目前，國中小主任於教務、學務、總務及輔導處室輪替，不利於專業累積。本研究發現，輔導室主任與組長的專業背景有助於提升輔導室地位與團隊效率。即使行政主管缺乏輔導背景，若具輔導理念並尊重專輔的專業，也能為危機事件處理提供有效支持。

## 參考文獻

- 日本厚生勞動省（2022）：2021財政年度福利行政報告範例概覽。[Ministry of Health, Labor and Welfare of Japan (2022). *Fiscal year 2021 benefits administration report sample overview*. <https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/gyousei/21/index.html>]
- 王麗斐、杜淑芬（2009）：臺北市國小輔導人員與諮商心理師之有效跨專業合作研究。《教育心理學報》，41（S），295-320。[Wang, L.-F., & Tu, S.-F. (2009). The effectiveness of interprofessional collaboration between elementary school counselors and counseling psychologists in Taipei city. *Bulletin of Educational Psychology*, 41(s), 295-320. <https://doi.org/10.6251/BEP.20090402>]
- 王麗斐、杜淑芬、羅明華、楊國如、卓瑛、謝曜任（2013）：生態合作取向的學校三級輔導體制：WISER模式介紹。《輔導季刊》，49（2），4-11。[Wang, L.-F., Tu, S.-

- F., Lo, M.-H., Yang, K.-R., Zhuo, Y., & Hsieh, I.-Z. (2013). An ecologically collaborative approach to school counseling: An introduction to the WISER model. *Guidance Quarterly, 49*(2), 4-11.]
- 宋宥賢 (2016)：臺灣校園專任輔導教師角色職責構建與專業定位促進之探究。新社會政策，**46**，115-124。[Sung, Y.-H. (2016). Exploring the role and responsibilities of full-time counseling teachers and the promotion of professional positioning in Taiwan. *New Society for Taiwan, 46*, 115-124.]
- 宋宥賢 (2017)：如何促進初任學校輔導人員職前基礎培訓方案之效益再現：實務經驗反思之觀點。新社會政策，**52**，88-95。[Sung, Y.-H. (2017). How to enhance the effectiveness of pre-service training for novice professional and school counselors: The reflection on practical experience. *New Society for Taiwan, 52*, 88-95.]
- 宋宥賢、李佩珊、張聖杰 (2018)：初任國民中小學專任輔導教師職前培訓方案的參與經驗與需求評估之初探研究。中華輔導與諮商學報，**51**，217-262。[Sung, Y.-H., Lee, P.-S., & Chang, S.-C. (2018). A study on the participation experiences and needs assessment of pre-service training programs for first-time national elementary and middle school counseling teachers. *Chinese Journal of Guidance and Counseling, 51*, 217-262. <https://doi.org/10.3966/172851862018040051007>]
- 李佩璇 (2023年6月17日)：青少年自殺死亡率逐年攀升 心健司：與網路、憂鬱症有關。親子天下。[Li, P.-S. (2023). *The annual increase in adolescent suicide: Related to the internet and depression*. Common Wealth Education Media and Publishing. <https://www.parenting.com.tw/article/5095700>]
- 沈錦惠 (2009)：電子語藝與公共溝通。天空數位。[Shen, J.-H. (2009). *Electronic language arts and public communication*. Sky Digital.]
- 兒童福利聯盟 (2023年11月)：2023臺灣兒少遭微歧視經驗與校園霸凌調查報告。[Child Welfare Alliance (2023). *2023 Survey report on Taiwan's children's experience of microdiscrimination and school bullying*. [https://www.children.org.tw/publication\\_research/research\\_report/2658](https://www.children.org.tw/publication_research/research_report/2658)]
- 吳佳儀、李佩宜、張宛如、李明濱 (2022)：探討學生對校園心理健康促進與自殺防治策略之看法：焦點團體研究。Journal of Suicidology, *17*(1), 94-104。[Wu, C.-Y., Lee, P.-I., Chang, W.-J., & Lee, M.-B. (2022). Exploration of the students' perceptions of mental health prevention and suicide strategies in campus: A focus group study. *Journal of Suicidology, 17*(1), 94-104. [https://doi.org/10.30126/JoS.202203\\_\(1\).0013](https://doi.org/10.30126/JoS.202203_(1).0013)]
- 林育陞 (2019)：危機諮商與輔導在青少年自殺之處遇。諮商與輔導，**408**，2-5。[Lin, Y.-S. (2019). Crisis counseling and intervention in adolescent suicide. *Counseling*

*and Guidance*, 408, 2-5.]

- 侯崇文（2018）：校園霸凌嚴重性認知的社會學探討。《犯罪與刑事司法研究》，29，31-58。[Hou, C.-W. (2018). A sociological understanding of crime seriousness on campus bullying. *Crime and Criminal Justice International*, 29, 31-58.]
- 柯怡如、莊雅婷（2018）：社會事件之後 專任輔導教師危機介入與班級輔導之經驗。《國教新知》，65（1），125-133。[Ke, Y.-J., & Juang, Y.-T. (2018). A school counselor's experience in crisis intervention and group guidance on primary school campus. *The Elementary Education Journal*, 65(1), 125-133. [https://doi.org/10.6701/TEEJ.201803\\_65\(1\).0008](https://doi.org/10.6701/TEEJ.201803_65(1).0008)]
- 徐惠蘋（2016）：探索兒少保護案件在教育系統與社政系統間的合作樣貌。《學校行政》，103，140-159。[Hsu, H.-P. (2016). Explore the model of child and youth protection services collaboration between education system and social administration system. *Journal of School Administration Bimonthly*, 103, 140-159. <https://doi.org/10.3966/160683002016050103008>]
- 教育部（2022年6月2日）：校園學生自我傷害三級預防工作計畫。（原出版於2007年1月9日）。[Ministry of Education. (2022, June 2). *Three-level prevention plan for student self-harm in school campuses* (Originally published January 9, 2007). <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/10/re1file/8755/84549/dd1cef1c-8fa7-4ce6-9a85-f1183554d2c1.pdf>]
- 教育部（2023a）：校園安全及災害事件通報作業要點。（原出版於2003年12月1日）。[Ministry of Education. (2023a). *Guidelines for reporting campus safety and disaster events* (Originally published December 1, 2003). <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL028684>]
- 教育部（2023b）：國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則。（原出版於1981年01月28日）。[Ministry of Education. (2023b). *Regulations on class organization and staffing for elementary and junior high schools* (Originally published January 28, 1981). <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070006>]
- 教育部校園安全暨災害防救通報處理中心（2024年1月）：教育部111年各級學校校園安全及災害事件分析報告，教育部。[Campus Safety and Disaster Prevention and Reporting Center, Ministry of Education. (2024, January). *2022 Annual report on campus safety and disaster incidents at all school levels in Taiwan*. Ministry of Education. <https://csrc.edu.tw/filemanage/detail/688ef27d-b924-4ca1-830f-4cea333a2d0b>]
- 黃雅鈴、林妙容（2005）：青少年自傷經驗發展歷程之分析研究 以五個個案為例。

- 諮商輔導學報：高師輔導所刊，**12**，101-126。[Huang, Y.-L., & Lin, M.-J. (2015). An analysis of the developmental process of adolescents' self-injurious experiences: A example of five cases. *Journal of Counseling & Guidance, 12*, 101-126. <https://doi.org/10.6308/JCG.12.04>]
- 陳若璋、王沂釗（2015）：大學諮商中心實務工作者面對危機個案處遇狀態之探究。慈濟大學人文社會科學學刊，**18**，1-33。[Chen, R., & Wang, Y.-C. (2015). Crisis intervention in university counseling center: The context and practitioners' capacities of delivering crisis-oriented services. *Tzu-Chi University Journal of the Humanities and Social Science, 18*, 1-33. [https://doi.org/10.29650/TCUJHSS.201506\\_\(18\).0001](https://doi.org/10.29650/TCUJHSS.201506_(18).0001)]
- 陳婉真、戴芳儀、宋宥賢、江守峻（2021）：國中導師對於輔導工作的觀點與挑戰：從專業典範差異看導師與輔導老師之跨領域合作。輔導與諮商學報，**43**（1），57-90。[Chen, W.-C., Tai, F.-Y., Sung, Y.-H., & Chiang, S.-C. (2021). Homeroom teacher's views and challenges on school guidance work: The collaboration between homeroom teachers and school counselors in the sight of professional paradigm. *The Journal of Guidance & Counseling, 43*(1), 57-90. <https://doi.org/10.3966/181815462021054301003>]
- 陳莉榛、胡延薇、張雅惠（2013）：大專校院自殺／自傷危機處理之探討：以臺灣北區四所私立大學為例。中華輔導與諮商學報，**38**，149-182。[Chen, L.-C., Hu, Y.-W., & Chang, Y.-H. (2013). An investigation of crisis management for suicide/self-injury: The experiences of four private universities in northern Taiwan. *Chinese Journal of Guidance and Counseling, 38*, 149-182.]
- 陳敬昀（2022）：國中專任輔導教師輔導自殺議題個案的困境與復原力之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學。[Chen, C.-Y. (2022). *A study of junior high school guidance counselor's dilemma and resilience of working with suicidal cases*. (unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University.]
- 麥麗蓉、蔡秀玲（2004）：諮商員在大學校園中危機處理經驗之初探研究。中華輔導學報，**15**，97-122。[Mai, L.-J., & Tsai, S.-L. (2004). A study of counselors' experience in crisis intervention on university campuses. *Chinese Annual Report of Guidance and Counseling, 15*, 97-122. <https://doi.org/10.7082/CARGC.200403.0097>]
- 張子午、王芊凌（2024）：成長的路上，為何走向死亡？國小生自殺通報6年飆升10倍的心靈危機。報導者。[Chang, T.-W., & Wang, C.-L. (2024). *Why do we go to death on the way to growth? Suicides of elementary school students report a spiritual crisis that has increased tenfold in the past six years*. Reporter. <https://www.twreporter.org/a/elementary-students-suicide>]

- 溫錦真、林美珠（2014）：大學生的心理健康危機與危機介入之探究：以一所綜合大學諮商中心為例。臺灣諮商心理學報，2（2），1-29。[Wen, C.-C., & Lin, M.-J. (2014). A study of mental health crisis and crisis intervention for college students in a university counseling center. *Journal of Taiwan Counseling Psychology*, 2(2), 1-29.]
- 趙文滔、陳德茂（2017）：中小學輔導教師在跨專業系統合作中的挑戰：可能遭遇的困境、阻礙合作的因素以及如何克服。應用心理研究，67，119-179。[Chao, W.-T., & Chan, T.-M. (2017). Interdisciplinary systemic collaboration in student counseling: Challenges, contexts, and possible solutions. *Research in Applied Psychology*, 67, 119-179. <https://doi.org/10.3966/156092512017120067005>]
- 蔡政峰、戴吟芳（2012）。危機衝擊下的學校輔導工作之重點初探 以輔導教師為例。家庭教育雙月刊，39，77-86。[Tsai, C.-F., & Dai, Y.-F. (2012). A preliminary study on the key points of school counseling work under the impact of the crisis - taking counseling teachers as an example. *Family Education Bimonthly*, 39, 77-86. <https://doi.org/10.6422/JFEB.201209.0077>]
- 賴念華、鄭鈴諭、許維素、王雨薇（2014）：大學校園自殺防治工作之挑戰：以諮商中心的經驗為本。中華輔導與諮商學報，39，1-33。[Lai, N.-H., Cheng, L.-Y., Hsu, W.-S. (2014). Challenges to suicide prevention and intervention: From the perspectives of college counseling centers. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 39, 1-33.]
- 謝曜任（2017）：國小輔導教師的工作壓力與因應策略。輔導季刊，53（3），65-70。[Hsieh, I.-Z. (2017). The work pressure and counter pressure strategies of the elementary school. *Guidance Quarterly*, 53(3), 65-70.]
- American School Counselor Association (2022). *ASCA Ethical Standards for School Counselors*. [https://www.schoolcounselor.org/About-School-Counseling/Ethical-Responsibilities/ASCA-Ethical-Standards-for-School-Counselors-\(1\)](https://www.schoolcounselor.org/About-School-Counseling/Ethical-Responsibilities/ASCA-Ethical-Standards-for-School-Counselors-(1))
- American School Counselor Association. (2025). *The school counselor and safe schools and crisis response* [Position Statement]. ASCA. <https://www.schoolcounselor.org/Standards-Positions/Position-Statements/ASCA-Position-Statements/The-School-Counselor-and-Safe-Schools-and-Crisis-R>
- Anewalt, P. H. (2010). Violent, traumatic death in schools and community responses. In N. B. Webb (Ed.). *Helping bereaved children: A handbook for practitioners.*, 3rd ed. (pp. 190-214). The Guilford Press.
- Becnel, A. T., Range, L., & Remley, T. P. Jr. (2021). School counselors' exposure to student suicide, suicide assessment self-efficacy, and workplace anxiety: Implications for

- training, practice, and research. *The Professional Counselor*, 11(3), 327-339. <https://doi.org/10.15241/atb.11.3.327>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brock, S. E. (2002). Crisis theory: A foundation for the comprehensive crisis prevention and intervention team. In S. E. Brock, P.J. Lazarus, & S.R. Jimerson (Eds.), *Best practices in school crisis prevention and intervention* (pp. 5-17). National Association of School Psychologists.
- Brock, S. E., & Jimerson, S. R. (2004). School crisis interventions: Strategies for addressing the consequences of crisis events. In E. R. Gerler, Jr. (Ed.), *Handbook of school violence* (pp. 285-332). Haworth Press.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. Basic Books.
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2020). *1991-2019 High school youth risk behavior survey data*. <http://nccd.cdc.gov/youthonline/>
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2024a, August 5). *Suicide*. In *Health, United States*. National Center for Health Statistics. <https://www.cdc.gov/nchs/healthtopics/suicide.htm>
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2024b, September 10). *Risk and protective factors for suicide*. <https://www.cdc.gov/suicide/risk-factors/>
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2023). *2024 CACREP standards* (Combined version 6.27.23). <https://www.cacrep.org/wp-content/uploads/2023/06/2024-Standards-Combined-Version-6.27.23.pdf>
- Gallo, L. L. (2018). The relationship between high school counselors' self-efficacy and conducting suicide risk assessments. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 4(3), 209-225. <https://doi.org/10.1080/23727810.2017.1422646>
- Gallo, L. L., & Wachter Morris, C. A. (2022). Suicide intervention in schools: If not school counselors, then who? *Teaching and Supervision in Counseling*, 4(2). <https://doi.org/10.7290/tsc043z3v>
- Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. In E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 17-27). Sage Publications, Inc.
- Hills, D. (2011, August 19). Metaphor. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Fall 2011 Edition). Stanford University. <https://plato.stanford.edu/entries/metaphor/>
- Jacqueline, A. B., Kara, M. S., Hannah, G. H., Jennifer, L. R., & Morgan, M. G. (2024).

- School psychologists' training and experience in providing grief support. *Psychology in the Schools*, 61(7), 2722-2744. <https://doi.org/10.1002/pits.23185>
- Jonson, C. L. (2017). Preventing school shootings: The effectiveness of safety measures. *Victims & Offenders*, 12(6), 956-973. <https://doi.org/10.1080/15564886.2017.1307293>
- National Center for Education Statistics. (2024, April 15). *Student reports of bullying: Results from the 2022 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey* (NCES 2024-109). U.S. Department of Education. <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2024109>
- Nickerson, A. B., & Zhe, E. J. (2004). Crisis prevention and intervention: A survey of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(7), 777-788. <https://doi.org/10.1002/pits.20025>
- O'Neill, J. C., Marraccini, M. E., Bledsoe, S. E., Knotek, S. E., & Tabori, A. V. (2020). Suicide postvention practices in schools: School psychologists' experiences, training, and knowledge. *School Psychology*, 35(1), 61-71. <https://doi.org/10.1037/spq0000331>
- Purnomo, E. N., Supriyanto, A., Mustiningsih, & Dami, Z. A. (2023). The effectiveness of principal leadership styles in crisis management. *Pedagogika*, 141(1), 5-25. <https://doi.org/10.15823/p.2021.141.1>
- Riedman, D. (2025). *K-12 school shooting database*. Center for Homeland Defense and Security, Naval Postgraduate School. <https://k12ssdb.org/>
- Sarhangi, N., Rostami, M., Abbasirad, R., Fasihi, M., & Ahmadboukani, S. (2023). Cyber victimization and suicidal behavior in high school students: The mediating role of psychological problems and perceived social support. *Psychology in the Schools*, 60(7), 2395-2408. <https://doi.org/10.1002/pits.22868>
- Sokol, R.L., Heinze, J., Doan, J., Normand, M., Grodzinski, A., Pomerantz, N., Scott, B. A., Gaswirth, M., & Zimmerman, M. (2021). Crisis interventions in schools: A systematic review. *Journal of School Violence*, 20(2), 241-260. <https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1879098>
- Stickl Haugen J., Waalkes P. L., Lambie G. W. (2021). A national survey of school counselors' experiences with student death by suicide. *Professional School Counseling*, 25(1), Article 2156759X2199380. <https://doi.org/10.1177/2156759x21993804>
- U.S. Department of Health and Human Services, Children's Bureau. (2024, January 29). *Child maltreatment 2022* (Report No. CB202401). <https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/cb/cm2022.pdf>
- Yard, E., Radhakrishnan, L., Ballesteros, M. F., Sheppard, M., Gates, A., Stein, Z., Hartnett,

K., Kite-Powell, A., Rodgers, L., Adjemian, J., Ehlman, D. C., Holland, K., Idaikkadar, N., Ivey-Stephenson, A., Martinez, P., Law, R., & Stone, D. M. (2021). Emergency department visits for suspected suicide attempts among persons aged 12-25 years before and during the COVID-19 pandemic - United States, January 2019-May 2021. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 70(24), 888-894. <https://doi.org/10.15585/mmwr.mm7024e1>

收件日期：113年07月08日

一審日期：113年10月31日

二審日期：113年12月15日

三審日期：114年02月12日

通過日期：114年03月18日

## Exploring the Experiences of Full-time Elementary and Junior High School Counselors in Managing Campus Crises

Ya-Feng Hung\*

National Taichung University of Education

Following the enactment of the Student Counseling Act in 2014, the importance of counseling in schools was highlighted significantly. Particularly, full-time counseling teachers—commonly known as full-time counselors—in elementary and junior high schools emerged as key figures in campus counseling efforts. They also served as frontline practitioners in managing various campus-related crises. Crisis issues involving minors—such as child protection, self-harm, suicide, and violent conflict—have consistently been critical in counseling practice. Effectively addressing and handling these crises could significantly reduce their negative impact on individuals and their environments, thereby fostering a safer and more supportive educational setting. However, limited research has explored full-time counselors' detailed experiences in managing campus crises. Moreover, addressing crises related to children and adolescents requires extensive and systematic collaboration across multiple disciplines and agencies. Therefore, this study aims to examine the experiences of full-time counselors in crisis management—including their roles and tasks, the challenges they face, and the coping strategies they employ—with the goal of contributing both theoretical insights and practical implications to the field.

This study adopted a qualitative research design. Using purposive sampling, 22 full-time counselors with extensive experience in managing campus crises were recruited through online promotions and recommendations from student counseling centers across various counties and cities. Participants were drawn from eight regions in northern, central, and southern Taiwan, with 11 serving in junior high schools and 11 in elementary schools. The group consisted of 5 males and 17 females, 10 of whom held a psychologist's license. Their tenure as full-time counselors ranged from 3 to 14 years, with an average of 8.2 years. Data were meticulously collected using semi-structured, in-depth interviews and rigorously analyzed through reflective thematic analysis to ensure a

---

\* Corresponding author: Ya-Feng Hung, e-mail: yfhung@gm.ntcu.edu.tw.

doi: 10.53106/172851862025090074003

comprehensive understanding of their experiences.

The findings revealed that the roles and tasks of full-time counselors in crisis management could be categorized into three distinct types. First, assessment roles, such as evaluating crises like a sieve, were intended to ensure that no critical details were overlooked. Second, bridging, linking, and nurturing roles were essential for maintaining a continuous support network for students. Third, coordination, liaison, and management roles were pivotal in orchestrating the efforts of various stakeholders involved in crisis situations. Regular counseling work focused more on bridging and linking roles, whereas crisis management emphasized coordination and management roles. Full-time counselors recognized the importance of marketing their roles within the educational environment and believed that crisis events provided the best opportunities to demonstrate their functions and effectiveness.

Additionally, three significant challenges in crisis management were identified. First, there were difficulties in collaborating with homeroom teachers, especially those who were senior, authoritative, and controlling, which often led to friction and inefficiency. Second, difficulties arose in collaborating with internal administrative systems, including counseling administrators who lacked professional backgrounds and the lack of consensus caused by administrative rotations in different offices, which led to inconsistencies in crisis management approaches. Third, there were difficulties in coordinating with external systems, including differing perceptions of the severity of issues and varying attitudes of different practitioners towards crisis management, which hindered a unified response. Most full-time counselors felt professionally isolated in their roles, highlighting the need for better support and communication networks.

Based on these research findings, the study further discusses and offers recommendations regarding practice, training, and future research directions for full-time counselors in crisis management. It emphasizes the need for ongoing professional development, improved collaboration frameworks, and systematic support to enhance the efficacy of full-time counselors in managing campus crises, ultimately aiming to create a more resilient and supportive school environment for students.

**Keywords: campus crisis, crisis intervention, full-time counselors, systematic collaboration.**