

國立政治大學教育學系碩士論文

指導教授：陳婉真博士



聽眼淚訴說：國中資深輔導教師面  
對個案哭泣行爲處遇之研究

研究生：鄧美君

中華民國九十九年五月

## 致謝辭

研究之路一路走來，漫漫長長，過程中夾雜著考試、念書、實習、工作……一晃眼，已過了三年半。此刻完成論文的心情是喜悅的、感動的，曾經有過的挫折、瓶頸，在回顧的過程中，竟讓心頭有種豐收的美好，除了過程中的點滴成長外，最重要得是一路相伴的老師們、受訪教師們、心理衛生工作者、以及我在清水高中工作的師長、同事的支持、還有最可愛的家人以及朋友的支持。

這三年半以來，首先要感謝指導教授陳婉真老師的一路相挺，因為我工作的關係，與老師的時間常常無法搭配，但老師總是在百忙中，抽出自己的時間，不論是假日、或是老師可以小歇的片刻，都極盡可能的幫助美君，在論文完成的前些日子，老師因感冒不斷咳著，卻努力撐著與我討論的身影，更是讓美君充滿著不捨與感動，真誠地感謝婉真老師為美君的付出，也謝謝老師在美君心情最低落的時期，耐心地陪我走過。

要感謝我的口試委員王鍾和老師與王俊斌老師，對我的論文提供了許多具體且寶貴的建議，讓我的論文可以在老師們細心的指導下，有了更充足、完善的成果。當我見著口試本中，老師們以著螢光筆、簽字筆……一句一句的批改、一句一句的記號，心中更是充滿著感謝，謝謝王鍾和老師在口試的時候，對於美君的狀況給予很多的關心；也很謝謝王俊斌老師每每在口試的時間，台中、台北兩地奔波，老師您辛苦了。

就讀研究所期間，很感謝政治大學教育研究所老師們的指導與教誨，以及修課及課後老師們的關心，馮朝霖老師總是給美君很多的叮嚀、詹志禹老師在美君投稿發表時，給予很多細膩的指導，馬信行老師及周祝瑛老師則在研究工作上給予很多的支持；另也感謝研究所同學秀娟、宥儒、家華、嫻任、佩陵、佩好、淑慧，總是給予美君很多的關心與幫忙，特別是秀娟總是陪著我上山下海、宥儒在口試計畫時，給我很多的幫忙。

而研究能夠成功，很謝謝五位受訪教師們，不吝於分享從資淺階段到資深階段自己的成長經驗，並從中敘述了很多案例，幫助美君能夠瞭解個別輔導內容的訣竅與需要注意的事項，並提供了許多寶貴的建議。也要感謝協助推薦受訪教師的心理衛生工作者們，讓我有機會可以認識更多研究所需的受訪對象。

研究這段期間，感謝清水高中的師長與同事的支持，在這個工作大家庭中，充滿著溫暖與感動，讓我在溫馨且真實的輔導工作中，邊實踐研究中所學習到的寶貴經驗，您們總是給我最多的包容與最多的關心，在清水真好！

最後要感謝家人的支持，每次要經歷資格考試、論文計畫、口試等，全家就跟著我一同緊張、一同忙碌，深怕我遺漏了什麼，因為你們的提醒與叮嚀，讓我可以安心、放心的狀態下，完成這個漫漫長長的歷程。

撰寫謝誌是最棒、最美的時刻，充滿著喜悅與感動，但深怕遺漏了任何一個需要感謝的人，大家的祝福與叮嚀，點滴在心頭，雖然僅是小小的成果，但卻讓我更有信心邁向輔導工作的下一站，這是一個句點，但卻也是另一個開端……

# 聽眼淚訴說：國中資深輔導教師面對個案哭泣行為處遇之研究

## 摘要

本研究旨在瞭解資深輔導教師面對個案哭泣行為的處遇行動，研究透過文獻分析、實地訪談資深教師、分析受訪資料，而形成研究發現、結論與建議，以及自我反思。

研究目的有三：

- 一、探討國中資深輔導教師如何看待不同輔導階段的個案哭泣行為。
- 二、探討國中資深輔導教師在不同輔導階段如何處理個案的哭泣行為。
- 三、探討國中資深輔導教師由資淺到資深面對個案哭泣行為之歷程轉變，提供新進輔導教師面對個案哭泣行為處理之掌握。

研究過程一共訪談五位資深輔導教師，以故事軸線的方式，呈現輔導教師們在個別輔導上的經驗。資淺階段的教師們，經歷初期的慌張、急切、不知從何反應的心情寫照與處遇行動，在督導的提醒、經驗的累積、回顧與反思，跨越初期的障礙，並在態度、心情、資源的連結上，有所轉變。進入資深階段後，對於個別輔導三階段，個案落淚哭泣的狀況，在五位資深教師的口中，涵括了各種更深度的意義，對於三階段哭泣意涵的解讀，亦讓輔導教師們在處遇行動上展現了不同的方法與訣竅，並提供給新進教師在處遇行動上的建議。

根據分析結果得知，「研究發現」哭泣個案需要專業輔導人員來處理；處遇受到性別、時間、輔師議題、導師與家長的限制；以及說明衛生紙的提供與否有不同需要注意的地方。「研究結論與建議」統整了國中資深輔導教師對不同輔導階段個案哭泣行為的解讀與處遇、說明結案階段個案因彼此的關係、輔導架構、以及畢業可隨時回校見到輔導老師，而較少出現個案哭泣的現象，並整理了資淺到資深階段面對個案哭泣行為的轉變；在「研究建議」上，包含對新進教師與未來研究兩部份提出建議。研究最末，研究者針對研究歷程和研究影響省思。

關鍵詞：國中、輔導教師、個案、處遇

# **The Voices of Tears: The Study of the treatments of experienced junior high school counselors facing clients' tears**

## **Abstract**

This research is focus on experienced junior high school counselors deal with the cry of clients. According to the analysis of reference, interview of senior teachers, we can deduce some suggestion, conclusion and introspection.

There are three objectives for this research:

1. To realize how junior high school counselors perceive to cry of client of different phase of counseling.
2. To realize how junior high school counselors deal with cry of client of different phase of counseling.
3. What is the difference between the junior and senior on client treatment, and provide new comer some experience of counseling.

According to interview five experienced junior high school counselors, the research express as a story form, and provided suggestions for new junior high school counselors and new research.

*Keywords* : junior high school 、 school counselor 、 client 、 treatment

# 目錄

第一章	緒論.....	1
	第一節 研究背景與動機.....	1
	第二節 研究目的.....	3
	第三節 研究範圍與限制.....	3
	第四節 名詞釋義.....	4
第二章	文獻探討.....	6
	第一節 論情緒、悲傷情緒、哭泣.....	6
	第二節 輔導歷程中個案的情緒、悲傷情緒、哭泣.....	15
	第三節 輔導教師在不同輔導歷程對情緒、悲傷情緒、哭泣的反應行動.....	20
	第四節 輔導教師個人背景因素.....	28
第三章	研究方法.....	40
	第一節 我是誰.....	40
	第二節 我從哪裡出發.....	41
	第三節 故事從哪裡說起.....	47
	第四節 故事面臨考驗.....	47
	第五節 故事的撰寫工程.....	49
第四章	回首來時路—哭泣個案處遇銳變.....	56
	第一節 幼鳥初試啼聲—資淺階段的生澀.....	56
	第二節 練飛的歷程—成長與改變.....	64
	第三節 振翅高飛—訣竅與建議.....	80
第五章	我的發現·結論·建議·省思.....	108
	第一節 發現.....	108
	第二節 結論與建議.....	110
	第三節 省思.....	116
參考文獻.....		120
附錄1訪談大綱.....		126
附錄2 受訪知會同意書.....		127

附錄 3 研究邀請函.....128  
附錄 4 資深教師年資界定整理表.....129



## 表次

表 1 輔導歷程之整理.....	21
表 2 國中輔導教師性別人數統計表.....	28
表 3 國中教師學歷統計表 .....	30
表 4 輔導教師專業背景優先順序表.....	31
表 5 研究對象基本資料表.....	42
表 6 開放編碼整理.....	51



## 圖次

圖 1 負向情緒的定義公式.....	9
圖 2 教訓輔三合一架構圖.....	36





# 第一章 緒論

## 第一節 研究背景與動機

輔導工作推行至今，日益被重視，民國八十年起推行「教育部輔導工作六年計畫」，後續有「青少年輔導計畫」、「兩性平等教育實施方案」、「中輟學生通報及復學輔導方案」、「加強學校法治教育計畫」、「建立學生輔導新體制—教學、訓導、輔導三合一整合方案」、「生命教育中程計畫」、「人權教育實施方案」、「友善校園總體營造計畫」等輔導計畫實施。另為提升教育專業品質，促進教育精緻化，九十七年訂定「教育部補助直轄市縣(市)政府增置國中小輔導教師實施要點」，落實國民中小學輔導教師法定編制，解決國民中小學學校輔導人力不足現象，改善工作負荷過重現象(教育部訓委會，2010)。而在教育部九十九年度重要施政計畫中，亦將「學生事務與輔導」列為計畫中的一環，與國中相關的工作包括推動生命教育、學生憂鬱及自我傷害防治、品德教育、中輟生輔導及復學、性別平等推廣工作等(教育部，2010)，輔導工作正如火如荼的展開，於這片土地上深耕茁壯。

輔導工作的服務方式，吳武典(1885)、賴保禎(1994)、劉焜輝(2004)依服務性質，將輔導內容分為衡鑑服務、資訊服務、諮商服務、諮詢服務、定向服務、安置服務、延續服務、研究服務八大類，其中在諮商服務中，包含個別輔導和團體輔導兩大部分。劉焜輝(2004)將「個別輔導(Individual Guidance)」定義為「輔導員與受輔人員雙方之間，透過語言溝通的一對一專業助人互動關係，其中一方為受過專業訓練，具有專業知識與方法的輔導者，另一方則為感到困擾而來求助的當事人，在專業的助人歷程中，協助當事人獲得更深的自我了解與更好的適應」。而在國中個別輔導工作中，輔導教師為個別輔導中的輔導員，國中學生為受輔服務對象，透過目標性談話的方式，幫助學生。

在個別輔導過程中，輔導教師需有評估個案情緒的功能，個案在個別輔導會談中的情緒反應，如：哭泣、焦慮、生氣或受傷的心情，經常會影響議題的探索過程，輔導教師在面對個案強烈的情緒反應時，需不斷的迂迴前行，這些情緒可能源自於非自願的求助過程，亦可能源於內在的情緒模式，輔導教師需謹慎的分辨與處理(曾華源、李自強，2004)，因此對於個案情緒的處遇，亦是個別輔導中，重要的議題。在情緒議題上，悲傷情緒被視為負向情緒的一環，人們對哭泣行為多抱持抑制、迷思，個別輔導處遇過程中，輔導教師的針對哭泣行為的處理，會受到對於哭泣的解讀，影響處遇行動。

一個好的專業輔導人員，必須明瞭自己專業能力的範圍，若輔導教師本身不瞭解自己能力時，錯誤的個別輔導行為，會對個案造成負面的影響，而新進教師常會因為害怕個案談及難以回答的問題，而強裝瞭解，或依照自己的經驗給與個案建議的現象產生，而這樣的方式並無法替個案解決問題，因為個案的困擾常隱藏著深層的情緒問題，絕不是告訴個案「不要緊張」、「不要悲傷」，它就能夠輕易丟掉緊張和悲傷（韓德彥，2005）。因此，輔導新進教師對於自身處遇的檢視，更為個別輔導工作中重要的一環。

研究動機的出現，起因於研究者就讀政治大學碩士班一年級時，修習諮商輔導課程，透過諮商學派演練過程，發現自身有逃避掉個案的情緒處理現象，面對個案在個別輔導過程中，情緒出現時，當時研究者希望以幽默、聽音樂放鬆的方式，化解個案的悲傷情緒。但經由課堂探索、同學分享、教師指導等方式下，研究者發現自己面對個案情緒出現時的處理，有下意識逃避的現象。因此本研究以情緒解讀之自我反省出發，除了探究輔導教師面對個案悲傷情緒之處遇行動外，也透過研究瞭解資深教師在輔導過程中，悲傷情緒處理的成長歷程與轉變，進一步帶給新進輔導人員啟發。逃避個案的情緒，不僅是身為輔導人員自身輔導處遇的問題外，也剝奪了個案情緒抒發的學習機會，甚至有教導個案情緒以制止方式面對之嫌。

在碩士班二年級時，研究者正式踏入國中實務工作現場，於教育實習、擔任代理教師期間的輔導專業工作方面，每週固定接案，於個別輔導工作中發現情緒背後帶有的意涵。個案眼淚落下的時間點、相關議題的碰觸，以及個案情緒抒發當下，也代表著輔導關係信任感的增加，以及個案的成長與進步，因此面對個案情緒的處理，更是在個別輔導歷程中不可忽視的一面，此乃研究動機二。

透過研究輔導教師面對個案情緒反應研究，可從中觀察出情緒之解讀。希臘三哲中的 Plato，所持的是情緒的理性主義學說，視情緒為混淆、妨礙、干擾、有損理性，顯然將情緒視為卑劣的（游恆山譯，1993）。而於二十一世紀的今天，對情緒的反應從此層面而論，也代表輔導教師對情緒的看法，此種看法造就於社會文化層面、個人層面、教育層面等影響，進而於輔導過程之處遇面向中呈現，研究者希望經由輔導教師面對個案悲傷情緒處遇方式之探究，深入解讀其背後代表的理念。

就研究面向而言，本研究所關注的層面為個別輔導歷程，關於此部分的研究，台灣的文獻甚少探討諮商、輔導過程，特別是針對國中教育階段的部分更是缺乏。其中以「諮商輔導」為名的碩博士論文僅有十八篇，中文期刊三十九篇（全國碩博士資訊網，2009；中文期刊篇目索引影像期刊系統，2009），研究以討論諮商輔導制度、體制為研究者居多，且討論的對象多為警察體制、民間機構，與

學校相關的論文鎖定研究場域以大專院校為主，甚少針對國中的部分作探討；期刊研究的議題方向多元，有諮商輔導技巧、諮商輔導議題、諮商輔導機構、諮商輔導制度等，但對於諮商輔導歷程處遇的面向，與細部的意義層面，則較少見。基於研究貢獻與研究新意，本研究希望以國中階段輔導教師於輔導歷程的處遇方面發展本研究，此乃研究動機三。

針對國中輔導教師的研究，就研究者個人以學習者立足，與工作的年資而言，本身為新手國中輔導教師，希望就此方面研究，透過與資深教師的對話，以增進自己輔導方面的知能、能力與覺察的提升。另一方面，在國中輔導階段的個案對象為青少年，青少年階段為個體生命週期中極重要的轉捩點，在脫離孩童階段，適應新角色的生活中，情緒更易起伏不定，學習如何掌握自己的情緒，如何表現成熟的情緒亦成為青少年重要的發展任務（蔡秀玲，2006）。其中個別輔導層面的情緒處理，更是細微但影響深遠的面向。站在新手教師的立場，希望透過研究，從資深教師的成長歷程中，探索細品其中的成長經驗。期待發揮本研究的研究價值，提供給新進輔導教師多一份個別輔導工作上的支持與努力的成長方位依據，此乃研究動機四。

在研究者自身銳變、成長的過程，並於學習與實務中體驗到工作背景與內涵，而發展出本研究。

## 第二節 研究目的

基於上述種種研究動機，本研究以國中資深輔導教師為研究對象，探討國中輔導教師在個別輔導歷程中，面對個案的悲傷情緒的反應與處理因應方式，本研究三大研究目的如下：

- 四、探討國中資深輔導教師如何看待不同輔導階段的個案哭泣行為。
- 五、探討國中資深輔導教師在不同輔導階段如何處理個案的哭泣行為。
- 六、探討國中資深輔導教師由資淺到資深面對個案哭泣行為之歷程轉變，提供新進輔導教師面對個案哭泣行為處理之掌握。

## 第三節 研究範圍與限制

- 一、文獻方面：情緒牽扯到生物學層面的部分，受限於研究者學習領域，不作深入探討，僅就教育學相關意義的層面討論。
- 二、研究對象方面：以國中實務現場的輔導教師為對象，但限於研究時間、人力

之限制，取樣範圍只限於臺灣西部縣市之國民中學輔導教師。

## 第四節 名詞釋義

本研究重要名詞定義如下：

### 一、國中 (junior high school)

根據「國民教育法」第二條：「凡六歲至十五歲之國民，應受國民教育；已逾齡未受國民教育之國民，應受國民補習教育。六歲至十五歲國民之強迫入學，另以法律定之。」，以及第三條：「國民教育分爲二階段：前六年爲國民小學教育；後三年爲國民中學教育。」，本研究所闡述的「國中」即爲國民教育後三年的教育階段。

### 二、輔導教師 (school counselor)

在輔導教師身分界定上，依據「國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則」(民國 97 年 07 月 04 日 修正)國民中學教職員員額編制第四條：「輔導教師：十五班以下者，置輔導教師一人，十六班以上者，每十五班增置一人，均由教師專任或兼任。」。在輔導教師工作內容界定上，依據「國民教育法施行細則」第十三條：「輔導室(輔導人員)：掌理學生資料蒐集與分析，實施學生智力、性向、人格等測驗，調查學生學習興趣成就與志願，進行輔導與諮商，並辦理親職教育等業務」。授課內容上，依據現行的國中小九年一貫課程，將國中課程分爲七大領域：語文、健康與體育、社會、藝術與人文、自然與生活科技、數學、綜合活動，其中「綜合活動」領域，是凡能夠引導學習者進行實踐、體驗與省思、並能驗證與應用所知的活動，含原童軍活動、輔導活動、家政活動、團體活動、及運用校內外資源獨立設計之學習活動(教育部，2009)，故在現行課程體制下，國中輔導教師以現階段師資培育制度來看，爲綜合活動學習領域輔導專長教師。

本研究所訪談的輔導教師，綜合上述編制與工作職責、授課內容，爲目前在國中擔任輔導教師，並有個別輔導經驗者。

### 三、個案 (client)

依據《教育部重編國語辭典》將個案定義爲：「將服務對象做一案件，包括案主本身及其有關人員在內，以建立對案主及其問題個別分析和服務的整體性資

料」(教育部，2000)。《韋氏辭典》則將個案定義為「參與他人提供專業建議或服務者」(a person who engages the professional advice or services of another)。因此根據本研究中旨趣，本研究中所稱的「個案」，為接受個別輔導服務，獲得他人的建議或服務，並曾於個別輔導歷程中哭泣的國中學生。

#### 四、處遇 (treatment)

源自醫學專有名詞，為治療疾病，用在社會工作、犯罪矯治、心理領域，是指針對個案的生、心理及社會環境，進行診斷和治療的過程(謝明志，2009)。而在個別輔導過程中，處遇是指在協助個案(client)解決問題的行動策略，以及實施過程(林勝義，2003)。於本研究意指國中輔導教師對於哭泣個案的行動策略與個別輔導的工作過程。





## 第二章 文獻探討

### 第一節 情緒、悲傷情緒、哭泣

#### 壹、 情緒

##### 一、 情緒的意涵

情緒 (emotion) 是什麼? Sternberg (2004) 將情緒定義為「一種對於所覺察或所記憶的事件或事物的正向或負向狀態的反應」(註一)<sup>1</sup>; 而張春興 (2006) 對於情緒下了更清楚地定義, 認為情緒為「因某種事件 (刺激) 引起的身心激動狀態, 當此狀態存在時, 個人不僅會有主觀感受和外露表情, 而且也會有身心反應伴隨產生」。對情緒的描述, 是將情緒視為對事件、刺激、事物的反應, 此反應包括內在感受和外在表情。

研究者進一步整理學者對於情緒的定義, 大多從情緒的「樣態」和「狀態」兩大面向討論。其一是就「樣態」的角度定義情緒, 根據情緒的來源與情緒本身是否受到學習因素, 將情緒分為基本情緒 (primary emotions) 和衍生情緒 (secondary emotions), 基本情緒是天生呈現的樣態, 而衍生情緒則是透過後天的學習, 而得的複雜情緒。就樣態的面向看待情緒, 可以了解基本情緒與求生意志有關連, 衍生情緒具複雜性, 是學習而來; 其二是就情緒引發「狀態」的角度認識情緒, 情緒會因為各種因素的引發, 而有不同的狀態或反應, 國內學者 (張春興, 1991; 黃德祥, 1994; 王淑俐, 1995) 將情緒視為主觀的心理感受、引起感覺經驗、認知評估的過程、生理變化、行為衝動及外顯行為, 這些幫助我們能對反應覺察和辨識, 能在與他人溝通透過表情、姿勢、聲調而傳達感受, 並使人在痛苦中遠離危險, 能夠在愛中成長, 為重要的調適能力, 且能及時組織和了解行動; 而這兩種不同看待情緒的不同角度, 幫助研究洞察情緒的各種不同面向 (吳盈瑩, 2000; 楊雅惠, 2004; 蔡素玲與鍾志芳譯, 2007; 劉方, 2000)。

從情緒的定義, 可以看出情緒對我們的影響力擴及生心理層面, 也影響著我們的行動。早期「情緒」是使用「passion」一詞, 描述人們是被動的 (passive) 接受情緒, 一直到近世紀, 才將情緒改為「emotion」, 強調移動、行動、主動性的面向。人們在面對情緒時常採用逃避、對抗, 反而會消耗精力, 要學習如何與

---

<sup>1</sup>註一 Sternberg(2004): 「An emotion is a positive or negative state of arousal in reaction to a perceived or remembered event or object.」

情緒共處，表達情緒並整合理智與情感，讓人活得有感情，且深具反省能力（甘桂安等，2008；鍾瑞麗與曾琮蓉譯，2006）。因此在個別輔導中，對於情緒的解讀與處遇，更是不可忽略的面向，本研究試著從情緒的層面，揭開個別輔導中個案哭泣的議題。

## 二、 情緒的理論

情緒從何而來？我們是如何看待情緒和其帶來的影響，以下就各學派的觀點作討論。

### (一) 古典理論

James (the James-Lange theory) 界定情緒是以「本能」為基礎，對事物產生知覺，後有身體變化，然後產生情緒，顛覆一般傳統，理論指出情緒即感受，以內省為基礎（馮觀富，2005）；Cannon (the Cannon-Bard theory) 認為情緒是由外界情境刺激器官的接收器 (receptor)，神經衝動傳到皮層，視丘（屬於下皮層）被喚醒，情緒才添加於感覺中，其引起人們對情緒的神經生理方面的注意；McDougall 將情緒和情感區（情緒和感受）分開來，並認為情緒有身體反應引起的「原始情緒」(primary emotion) 和兩種以上身體反應衝突導致的「複雜情感」(complex emotion)；Papez 引證 Bard (1929) 的研究，認為情緒依賴下視丘（下皮層）的作用，但他也認為皮層是調節情緒體驗所必要的，且進一步指出情緒表達和情緒體驗兩者是可分開來看的；Watson 則是第一個明確的提出有關行為主義的情緒理論，認為情緒的反應含有恐懼、憤怒、愛三向度，型態是固定的、天生即有（安宗昇與韋喬治譯，1987；游恆山譯，1993）。

古典階段情緒理論對於情緒的觀點包含：認為情緒是會影響其他系統，也會受其他系統影響、情緒之間有相似與相異之、有分自然而生與後天養成、具有強度、可補充能量、具有動機作用、和認知間具有複雜關聯、情緒具有控制的可能。古典理論雖只提出些簡單的概念，點出情緒的來源，卻也為現代的情緒理論奠定了良好的基礎（游恆山譯，1993）。

### (二) 動機、生理理論

Duffy 認為對情緒作解釋不符合科學，指出情緒只是整體行為連續譜的一個分離層面。1941 年 Duffy 更進一步指出所有行為都是動機所引起的，若沒有動機，就不會有行動；所謂的情緒特徵一以極端的動機（能量）代表，特徵二則是失序的；Lindsley 與 Duffy 一樣，以喚起概念作為理論的基礎，但使用神經生理學的用語，而非行為主義之詞彙；Young 也依賴喚起的概念。不談論情緒本身，

談的是「情緒歷程」(affective processes)和快樂(亦是享樂的向度 hedonic dimension)，Young 強調情感歷程有四個主要作用：可以活化行爲、可以維持和結束行爲、可以調節行爲、可以組織行爲；Bindra 提出情緒的神經和生理理論(情緒和動機)(游恆山譯，1993)。

此時期的理論將情緒視爲喚起、活化、動機或愉快的一種連續向度，將情緒與動機相提並論(游恆山譯，1993)。因情緒難以界定，此時期的學者多以揚棄或以其他概念來界定。

### (三) 行爲理論

此派的情緒理論根源於 Watson，以行爲主義的學說爲依據，將情緒視爲由強化刺激所決定，且是種條件式的歷程，將情緒的反應與本能的反應加以區分(張燕雲譯，1987)。Harlow and Stagner 以 Watson 行爲主義的制約模式作基礎，雖有使用 Cannon 的生物學說，但卻主張要將感覺與情緒作劃分；Millenson 理論根源於 Watson 的 X、Y、Z 因素，指出情緒有三個向度：第一是恐懼、焦慮、不安(抑制或促進行爲)、第二是愉快(可增強操作行爲)、第三是憤怒(促進操作性行爲)，並且提出人和動物的情緒有差異，某些情緒爲是人類才有；Gray 理論談情緒的發展與異常的情緒(焦慮、精神官能症)，認爲情緒是建立在強化刺激與反應關係上(游恆山譯，1993)。

此時期的理論來自於 Watson 的觀點，認爲情緒決定於強化刺激的性質和條件化的歷程，提升了情緒在科學上的論點立場。

### (四) 精神分析理論

Rapaport 主張情緒所依據的基礎(精神歷程)是潛意識的；情感則被視爲精神能量的釋放過程；或是本能衝突的一種表達；Hillman 在 1960 年以 Aristotle 的四個原因作爲理論的依據，試著從現象學角度來解釋情緒：(1) 有效的原因：認爲表象、衝突和情境這些「刺激」，或是具有生理基礎的「因素」，如喚起、本能或能量，能夠產生情緒。(2) 物質的原因：情緒的物質起因是「能量」。(3) 形式的原因：情緒的本質是精神，情緒爲其整體型態，是一種外在表達和內在狀態的結合物。(4) 最後的原因：指出任何情緒的歷程的結束都是一種完成，在時間上並非一定是最後階段，可以是階段性。情緒的最終起因(價值)是變動、轉化的；Sartre 認爲情緒的主、客體密不可分，談論情緒就必須要有論及情緒的對象，情緒是人們理解世界的一種方式(感覺—行動—行動後的知覺)，真正的、外在的世界雖不移動與改變，但可透過情緒創在一個想像的、轉成的世界。情緒並非完全清晰可辨的，有些情緒出自於潛在的、朦朧的直覺(游恆山譯，1993；



李喬媛，2008)。

理論重點限於意識與意志層面，雖很難作為科學研究的基礎，但此層面有進一步刺激研究的功能

### (五) 認知理論

Bull 提出情緒受到「準備去反應」(如準備哭鬧或逃跑)的態度所調節，那是自然的動作態度，可以導致一系列未完成的動作按照一定的順序發生。這類動作完全是潛在的，是由神經組織的先天傾向所決定的，且不僅在動作和身體上存在著預先的準備，在心理上也有預先的覺知。他強調動作行為，也指出意識和認知可以限制情緒，當人在意識上了解某種潛在動作的充分含義時，將不會有情緒產生；當人無法有充分覺知時，動作行為的次序將不連續和不完全，就會經驗到情緒。Siminov 從訊息理論的角度論述情緒，認為人如果缺乏訊息而無法適當地組織自己，那麼神經機制將會導致負向的情緒開始行動，以下列公式定義負向情緒(圖 1)：

$$E = -N (I_n - I_a)$$

E：情緒  
N：需要  
I<sub>n</sub>：必要的訊息  
I<sub>a</sub>：可得的訊息

圖 1 負向情緒的定義公式

資料來源：情緒心理學(頁 53)，游恆山譯，1993，臺北市：五南。

Siminov 並以類似的方式看待正向的情緒，當需要獲得滿足時，情緒便會靜止下來。但如果訊息過剩，所得的訊息超過有機體的需要獲得滿足所必要的訊息，正向情緒便會出現(游恆山譯，1993；王肇儀，2008)。

Arnold 的情緒理論以現象學、認知理論和生理學的混合面目出現。基本論點在於透過認知的分析，可得知更多有關大腦在情緒中的作用，認為情緒是大腦對刺激感覺的評價，我們對情緒的判斷決定了何種情緒產生(陳億貞譯，2003)。對情緒的認知分析中有很大的程度是依據評價的結構，評價會使得在知覺外，並產生一種去做某些事情的傾向，當傾向強烈變得強烈時，就稱為情緒。Arnold 指出，大部分新的體驗中，記憶是我們評價的基礎，任何新的事物都是依照過去的體驗受到評價。而感情記憶也可能會持續扭曲我們的判斷。在評價最後的環節上，是來自於我們的想像，情境加上任何相關的感情記憶導致我們去推測未來(安宗昇與韋喬治譯，1987；游恆山譯，1993)。

認知在情緒中扮演關鍵性的角色。在情緒的認知理論中，不論是明確或隱約，最常出現的概念是「評價」，評價是一個認知評估的歷程，通常被認為是瞬間發生的，認知理論學家認為它是情緒必要的成分（游恆山譯，1993）。因此在強調認知的同時，他們對情緒體驗就不是那麼重視，他們得主要工作是探討有關調節情緒之作用的認知機制，此機制包含環境產生的資訊進入腦中樞，資訊被分析解讀後，神經系統產生活動而致使身體變化（李德高，1989）。認知理論學家在情緒研究上的進展，已使心理學家們重新看待在心理學中的地位。

### 三、 影響情緒反應的因素

對於情緒的詮釋，綜合上述理論各派的觀點，影響情緒的反應因素可分為以下四類因素：

- (一) 生理因素：情緒依賴下視丘（下皮層）的作用，身體接收到情緒刺激，自然而然產生反應。
- (二) 心理因素：情緒視為喚起、活化、動機，遇到環境變化會有其主觀的心理感受。
- (三) 行為因素：身體接收到情緒的刺激，除了有生理反應外，也有外顯行為的產生。
- (四) 認知因素：情緒刺激產生後，在動作和身體、心理上存在著預先的準備，對於情緒有其因應與自動化反應。

綜合上述影響情緒之因素，以下為文進一步探究研究主題相關的情緒類別中的悲傷情緒。

### 貳、 悲傷情緒

情緒清單有上千種，Watson（1930）提出三個基本情緒為生氣、恐懼、喜愛；Ekman（1992）曾區分出六種基本情緒為快樂、驚訝、害怕、悲傷、生氣和厭惡混雜著輕蔑；Izard等（1995）認為基本情緒有生氣、哀傷、喜悅、驚嚇及害怕；Plutchik（1980）提及八種基本情緒，悲傷（難過）、恐懼、憤怒、快樂、信賴、厭惡、期待、驚訝；Goleman（1995）將「情緒」分成憤怒、悲傷、恐懼、快樂、愛、驚訝、厭惡、羞恥八類（李茂興與陳夢怡，2000；林翠湄等譯，2006；黃惠惠，2002；劉玉玲，2002）。上述學者的研究皆把「悲傷」納入基本情緒作討論，「悲傷」除了為基本情緒外，亦是一種與日常基本生活情境相關度高的重要議題。本研究探究輔導教師處理個別輔導過程個案哭泣行為，針對較易產生哭泣行為的「悲傷」情緒討論。

## 一、 悲傷的意涵

悲傷 (sadness、grief) 概念具有積極和消極兩個層面。在積極層面，是將經歷悲傷經驗的能力在視為在悲傷經歷中的逐漸形成，和建構和重要他人的關係之能力密切相關。成長與發展的過程是在處理內在與外在問題中克服危機，或從以新的方法去處理的經驗中，使人格成長。在消極層面，若就 Goleman (1995) 的八大核心情緒類型，可知以「悲傷」為情緒核心的類別中，情緒變體往外擴散有：憂傷、抑鬱、憂鬱、自憐、寂寞、沮喪、絕望，以及病態的嚴重抑鬱，這些悲傷情緒的變體，呈現個案陷入悲傷情緒的狀態下，容易出現憂鬱、憂愁、痛苦、困難、罪惡感、憤怒與否認的狀況，甚至出現精神方面的問題 (丁瑞國，2008；思凱，2005；陳宗仁，1999)。

「悲傷」和「憂鬱」常被混在一塊談，但兩者卻不是相同的概念，人們很少在失落後馬上被悲傷的情緒佔據，當人遭受重大失落後，會有一段接受現狀或掙扎的時間，在這段時間人常會抗議命運、想恢復失落之事的原狀、甚至否認。只有當重新評價失落已成定局，再也無法改變之後，才會轉痛為悲。而面對悲傷事件時，認命與接受兩種態度之間有微妙的差異，認命是指勉為其難或痛苦地承認；接受則是與事件妥協，且以健康的心態承認事件，雖然還是會覺得悲傷，但這種悲傷不會讓人悶悶不樂，有時也被稱為默默的思念 (wistful)。「憂鬱」會帶來無望感 (hopeless)，是由憤怒 (通常是對自己的憤怒)、焦慮和罪惡感組成。因此悲傷和憂鬱最大的不同，是悲傷並不會讓人一直陷入無望感，情緒持續的低落，悲傷只是一種短暫的心理狀態，若長期悲傷會導致哀傷 (grief) 和沮喪 (depression)，悲傷過後會在健康心態的因應下，而可以重新出發，面對事件所帶來的衝擊 (李素卿譯，2002，劉方，2000)。

「悲傷」情緒常被誤解與忽略，我們常以「不要難過……」(埋葬感情)、「再買一個新的……」(找替代品)、「不要打擾悲傷的人，過一會兒她就沒事」(獨自悲傷)、「過一陣子就能撫平傷痛」(時間可克服一切)、「想使事情並非現在這樣」(後悔過去)、「不要相信他人就不會受傷」(不要信任)，以此六個錯誤訊息在處理悲傷情緒。現代社會步調快速，人際關係疏離，人常倉促收拾悲傷情緒，戴上堅強的面具度日，加上國人文化多半不鼓勵情緒表達，將「放肆的悲傷」視為奢侈表現，也可能被冠上「脆弱」之名 (余文心譯，1992；曾素梅，2007)。

悲傷情緒會歷經的階段，國外學者 Worden (1991) 提出接受失落的事實、經驗悲傷的痛苦、重新適應沒有逝者的新環境、將情緒活力投注在其他關係上四階段以及 Bowlby (1969) 把悲傷過程分為無感覺而不能承認發生之事、憤怒與思念尋求失去的人物、混亂與絕望、重建四階段。悲傷的人會經歷這些階段，並完成這些接受調適失落的必要過程，就像精神醫生 Engel (1961) 所提到的「療

傷」，個人若只完成部分的過程，會向經歷不完全的失落過程，就像一個傷口只癒合了一部分，並未完全撫平悲傷幫助我們調適重大的失落，像是失去親人的傷痛，或是對事情的極為失望，透過悲傷情緒讓我們為失去的人或希望哀悼，同時有機會內省自己的生活，當能量再度回來時，我們就能夠重新出發(李開敏等譯，2004；曾素梅，2007；蔡素玲與鍾志芳譯，2007；羅佳，2005)。

因此適當的悲傷解讀應是讓感情能夠表達出，表達方式本研究中以最常出現的哭泣表達為研究，能夠以哭泣表達感情，並且在陪伴、輔導關係信任下，正視目前所遇到的悲傷事件，經驗悲傷後，重新出發。

## 二、 影響悲傷反應的因素

台灣在1999年九二一大地震事件發生後，對於悲傷情緒的迷思漸被解開，開啓了「悲傷是可以容許而且需要輔導」的概念(何長珠，2008)。

悲傷情緒的產生有許多原因，以下有三種常見的悲傷原因(鍾瑞麗與曾琮蓉，2006)：

- (一) 分離或失去：當人們離開或失去所愛的人，悲傷傳達了分離與失去時的想念，這份悲傷代表著彼此之間的連繫。
- (二) 失敗：人們往往因為奮鬥艱難而傷心，為生活而痛苦。有時候人會因為屈服而悲傷，或因放棄奮鬥，接受必然結局而悲傷。
- (三) 關係的失落：當人們被誤解、被孤立時，會因寂寞而產生悲傷情緒。

悲傷因上述原因而生，而面對悲傷，每個人的反應會有些差異，影響悲傷的因素，與本研究內涵相關的大致可分為以下三部份(何長珠，2008)：

### (一) 生理(健康與疾病)因素

從身心症的觀點而論，重大生活事件會影響腦內的神經傳導物質，進而產生身體方面的症狀。在急性悲傷時，大腦中的前顳葉、前額葉、腦島、前扣帶回和小腦之活動度會降低。悲傷越強烈，這些部位的活動度就越低。而相對的情緒及行為問題如憂鬱、焦慮、強迫、恐慌或過動等亦因此而產生(何長珠，2008)。

### (二) 社會(家庭與人際)

從鉅觀的角度論，不同社會間(亦在社會內部)對悲傷情緒的產生、形成的意義，以及抗拒形成的過程與後果之間，常存有極大的差異。例如，在高階層社會中往往透過服裝、行為、舉止表現出鮮少的公開悲傷。

從微觀的角度論，不同的家庭與人際相處，亦會影響悲傷情緒的差異，包含家庭型態、個人身分地位，以及生活適應等(何長珠，2008)。



### (三) 文化（迷思、禁忌與儀式）

悲傷基本上是所有人類相同的經驗；但會因為文化與國家背景的不同存有許多的變異性，影響層面包含認知層面和規範性層面，認知層面像是文字、語言、宗教、價值甚至社會意識等；規範性層面則包括風俗、習慣到法律等社會之期望與行為之準則。例如：印尼塔拉加（Toraja）人注重情緒的平靜，所以鼓勵喪慟的個人不要被死者過分干擾，但另一方面仍然保有死者透過夢境與生者保持連結之習俗；而張珣（1989）的發現則是中國人之所以有高比例的身心症，可能與文化中情感表達之壓抑性（禮貌及修養）與缺乏心理語言之使用習慣有關（何長珠，2008）。甚至在文化中也有許多性別框架、刻板印象的呈現，男性侷限於不應該哭泣、不輕易掉淚。

## 參、 哭泣

悲傷常以哭泣表達，哭泣的一般生理作用是向人發出信號，述說著有令人痛苦的事發生了。哭泣有消除壓力以及治癒的效果，個案在哭過後，才會恢復自然的心情，說出內心的苦楚，心情也會抒解不少。Parkes 和 Weiss（1983）認為哭泣是一個訊號，會引發他人同情和保護的反應，並且建構一個讓人放棄正常競爭行為法則的社會環境（伍猷，2006；李開敏等譯，1995；鍾瑞麗與曾琮蓉，2006）。

### 一、 哭泣的意涵

#### (一) 哭泣的定義

「哭泣」在概念上的解釋，是個體在內在心理、抽象不可見的「情感/情緒」的運作，透過腦部功能運作下，透過眼睛腺體的分泌，而產生「眼淚」，因此以哭泣而言，心理層面的情感和情緒是抽象不可見的；生理層面的眼淚則是具體可見的（陳麗如，1996）。

有些哭泣眼淚所表示的涵義十分清楚：像是父母因愛子死亡—這些眼淚，我們了解其意義，但哭泣反應會隨場合而有所不同，且許多人在面對哭泣者，常感到手足無措，不知如何是好（莊安祺譯，2001）。

哭泣時，往往情感勝於理智，眼淚的語言也強過言辭的力量，淚水中包含著許多的情感表達。

#### (二) 哭泣相關概念

早期中西方對於哭泣皆有提出相關見解。中國明朝李時珍，在藥典《本草綱目》：「淚者，肝之液」中將「淚」視為人體器官；道書《譚子化書珠玉篇》：「悲則雨淚，辛則雨涕。」（其中的「雨」是動詞，表示落下之意），將眼淚和情緒作了連結。西方心理學家傑佛瑞·寇特勒

(Jeffrey A. Kottler) 以「蓄水池」的概念，描述情感隨著生活體驗、荷爾蒙變化感官知覺，情緒水位上升下降，眼淚即是內部體液過多而滲出、由眼睛潑灑而出（陳麗如，1996）。

眼淚是體液的想法一直持續到一六六二年，麥丹史泰諾（Niel Stensen Steno）的著作《眼淚腺體解剖及眼淚根源》問世，眼淚的生理學發展，提出淚腺，了解哭泣與眼淚之間的關聯（陳麗如，1996）。

## 二、 影響哭泣反應的因素

人為何會哭泣？人們曾在早期對哭泣的研究時，認為哭泣是一種由有害的（引起疼痛的）刺激引起的反應，但事實上一些研究已證明從早期會造成焦慮和恐懼的各種非疼痛刺激也會引起哭泣。哭泣可分為兩種基本的情況，一種是因為對疼痛或不舒服的刺激的一種反射性反應，另一種為操作性哭泣，是因為依賴哭本身的後果（例如：兒童想要得到成人的注意）而出現的（安宗昇與韋喬治，1987）。

若就生理學而言，從眼淚的類別與功能可以說明更清楚哭泣的出現。眼淚一般起因可分為三種，此三種眼淚各有不同的功能（陳麗如，1996；莊安祺譯，1997）：

- (一) 基本的眼淚：持續不斷潤滑眼球的眼淚，是屬於眼睛的清洗設備，讓眼睛表面濕潤而清潔，此種眼淚是在眼球中不斷的運作，主要功能為預防感染。
- (二) 反射性的眼淚：受外來物質刺激所產生的眼淚，當眼睛備外來物質、物體、氣體，如洋蔥、眼睫毛、煙霧所傷時，沖洗系統啟動，稀釋刺激物，進而清洗眼睛。
- (三) 情緒的眼淚：因強烈感受而產生的眼淚，此種眼淚亦是本研究中主要探討的部分。

情緒會因生理、心理、行為、認知因素，對於情緒如何產生有不同的觀點與面向，而情緒類別中的悲傷情緒具積極和消極面向，過去也因誤解和忽略，以抑制、消極的態度面對，對於悲傷情緒的表現哭泣行為，也會因為不同的情境與功能，而有不同類型的眼淚產生，對於眼淚的產生與面對哭泣的行徑，有更多的迷思存在。

## 第二節 輔導歷程中個案的情緒、悲傷情緒、哭泣

### 壹、 情緒

一九六〇年代，心理諮商領域推翻了過度「接觸情緒」的聲浪，以接觸情緒為主的敏感訓練（sensitivity training）和會心團體（encounter group）的「讓情緒通通出來」的時代已結束。只將情緒釋放出來，在輔導諮商歷程中，似乎還是不夠的。因此一九八〇年代，焦點聚焦於「何種歷程導致改變」，而非接觸情緒就可以解決問題，體驗情緒（experiencing emotion）是許多情緒轉變歷程的核心（鍾瑞麗與曾琮蓉，2006）。進一步，在輔導諮商中除了情緒釋放外，對於情緒從何而來，以及個案對自身情緒的感受，進而覺察情緒的轉變變得更加重要。

情緒在輔導歷程的重要性，可從情緒是與生俱來的能力談起。情緒在嬰兒時期就早先於語言出現了，哭泣和眼淚被視為人類與生俱來的溝通方式。「呱呱墜地」一詞用來比喻誕生，而其中的「呱呱」便是指哭聲，嬰兒來到世上，所做的第一件事情便是哭。啼哭是個體表現痛苦情緒的最原始方式。語言本身透過的是後天的學習，但某些情緒的表達，卻是先天而來的（Sternberg，2004；黃志雄，2008；劉作揖，2001）。因此，就「情緒早先於語言發展」的觀點，關注輔導歷程，重視的是輔導晤談中語言之外的情緒變化，透過情緒的洞察，進一步看待此非語言反應，可了解情緒在輔導歷程所傳達的意義。

個案在個別輔導晤談中，所傳遞的訊息包括邏輯（認知領域）和情緒（情感領域）兩者，以口語和非口語的方式，將訊息傳遞給輔導教師，而其訊息中伴隨著的情緒，往往能增強或修改訊息。特別是就晤談過程中語言上的訊息，可發現情緒的捲入，顯露出訊息不單只是認知上的事件或事物的敘述，而是對事件或事物有一些反應與感受（齊隆鯤，1987）。情緒在個別輔導中，兼具正向與負向的功能，除了以情緒行動表達感受外，包含協助個案適應、反映個案的需要促使個案採取行動解決問題、影響個案的記憶與思考、協助個案瞭解自己，也協助他人瞭解個案、有助於增進人際關係，例如親密關係（陳金定，2008）。

個別輔導中會引發情緒出現的可能因素有因外在因素喚起個案情緒的感受，特別是對個案而言重要的人、物、場景；諮商情境當下給個案的立即感受；個案的自我檢視；將壓抑的情緒或想法表達出來；再次體驗過去相似的情緒經驗、核心困擾的出現（鄭如安，1998）。而在輔導教師協助個案減輕痛苦，個案面對情緒的反應可分為三個類型（陳婉真，2008）：

一、迴避或逃離負向情緒聚焦：此種表現暗示著兩種可能性，其一是個案在

成長經驗中，負向情緒的表達是不被接納，甚至是禁止的；其二是個案曾面臨極大的創傷經驗，須採用「抽離」情緒的方式因應，避免自己陷入混亂或崩潰。

二、把心理諮商者當作只是「有個人」的情緒宣洩：在輔導過程未與輔導老師眼神交會，也不在意輔導老師的反應或想法，此反應出個案習慣性自己面對困境與痛苦的情緒。

三、感受情緒支持的情緒交流：在輔導過程中，能與輔導教師有適當的情緒交流，也會主動詢問輔導教師看法及表達感謝，面對輔導教師的同理與支持，使個案能感受到不再孤立無援，而更有力量面對困境與痛苦。

人際互動中會出現喜、怒、哀、樂等情緒，屬一般因應情境而產生的現象；但在出現困擾或問題時，若在理性認知無法掌控下，會代以本能的情緒反應出現，因此我們會難過、會悲傷、會哭泣……，倘若如同 Safran 和 Greenberg (1991) 所說，情緒和伴隨情緒的訊息被阻擋或拒絕，會造成不適當的情緒反應；反之，若在個別輔導中，情緒經驗能被完全的處理完成、經驗完成，則會引導出一些新的、適當的情緒因應（鄭如安，1998）。此歷程中輔導教師如何幫助個案面對情緒，使其獲得支持，能夠經驗完整的情緒變得更重要。

因此在個別輔導中，輔導教師在個別輔導過程中，讓個案能感受情緒支持，除了陪伴、幫助個案能接觸情緒外，也須幫助個案體驗自己如何表達情緒、如何面對情緒，並在個案深入覺察自身的情緒與反應後，能完整體驗情緒且找出適當的情緒因應之道。

## 貳、 悲傷

個案在個別輔導中出現悲傷的可能原因，在大多數的研究中（官玉環，2003；張雅嬪，2005），顯示喪親、死亡所造成的重大失落，會產生悲傷情緒。若就一般的個別輔導中，會出現悲傷情緒的可能原因，包括父母離異、因來談問題產生的難過、談及過去的經驗、個案擔心或害怕的事情產生（遭人排斥、與人決裂等事情）、願意坦露自身的悲傷情緒、接納受傷的自己、個別輔導諮商關係結束等（官玉環，2003；卓紋君，2007；黃鈺敏，1995；劉方，2000）。另外在個別輔導結案時也可能出現悲傷情緒，個案在經歷個別輔導關係的結束，可能出現悲傷、沮喪感，此種失落的經驗，可能會喚起之前的悲傷、失落經驗（林淑華，2008）。

在國中階段的個別輔導對象為兒童和青少年，他們的悲傷適應期，以及對悲傷情緒表達的反應，常常以隱藏悲傷、壓抑悲傷、或以他們熟悉的日常活動來取



代悲傷，如遊戲、看電視、玩玩具等方式處理，但這並不表示他們不會悲傷。若以完形學派的觀點，兒童或青少年壓抑悲傷的表達，可能造成完形循環的干擾，以致產生未竟事務，影響了成年時期的心理健康（柯雅惠，2007，卓紋君，2007）。

個案在個別輔導中出現悲傷具有其重要性，對於感覺的描述與探索在個別輔導中的輔導人員所認定的重要事件中，佔有一席之地，感覺的描述包括：針對個案不愉快的經驗的表現有衝突時（如：談到壓力，但表情是笑笑的）、以開放式問句讓個案抒發感受、個案在情緒經驗抒發時，可以感受到有人支持、討論情緒可讓個案看到自己真實的一面、輔導人員以情感反映個案的情緒，可幫助個案把感覺說出，並接受自己的負向情緒。從個別輔導出現的情緒經驗來看，可得知，個別輔導中出現悲傷情緒的重要性是個案可以把悲傷情緒抒發出來，並且真切的感受到自己的情緒經驗，並在有輔導教師的支持下，接受自己的情緒經驗（方家銘，2000）。

悲傷情緒的特徵是一種短暫的失落、傷痛感，或是被道別或結束所感動的感覺。個案在打開記憶匣子，重新檢視悲傷時，會遭遇困難，潛藏的衝突越大時，面對的痛苦越大，抗拒就會越強，就像任何的輔導諮商歷程一樣，抗拒是過程中需要一再檢視並處理的。健康的悲傷是不受譴責，以一種生命進行歷程的姿態出現，是一種容許悲傷開啓發現意義與希望的工程。悲傷情緒的處遇，主要是提供個案一個安全支持的場域，透過失落感表達（釋放情緒），經歷個人的內在歷程，從而改變原有的認知架構（解構）、面對現實辨識與解決阻礙的衝突，並以重構後的自我迎向前去；而非是從悲傷中復原的概念。悲傷情緒宣洩後，不可能回到事件發生的原點，悲傷的反應代表一種轉變的歷程，能夠從經歷過程使自我融入新的環境（李開敏等譯，2004；何長珠，2008；曾素梅，2007；鍾瑞麗與曾琮蓉，2006；李玉嬋，2007）。

當個案在輔導過程願意談論傷痛的過去，願意表達出悲傷的情緒時，表示其願意信任輔導教師，獲得個案的信任後，就可以展開信任的諮商關係，個案變有機會在輔導過程中經驗、察覺自我（張進上，2006）。

### 參、 哭泣

對哭泣行為的對待，大致可分為二種，一種是以負面觀點看待哭泣者，通常反對哭泣者和正好沒有在哭的人，會認為哭泣者太多愁善感，歇斯底里、想要用哭達到某個目的或是情緒不穩定等，會輕蔑眼淚，會覺得沒有必要哭（TomLutz，1999；莊安祺譯，2001）。另一種正面的對待，將哭泣是為有力量的行為，以 PTSD 而論，人們在巨大創傷之後，會以壓抑或遺忘的方式面對悲傷，吳秀碧（2001）曾以「沒有眼淚的悲傷者」描繪九二一地震災難中喪親的兒童和青少年，他們在

極度震驚下失去親人、家園，在欠缺現實感，不敢相信自己的親人真的已離自己而去，永遠不會再回來，因此悲傷的情緒尚未反應出來，加上兒童和青少年的哀痛親人死亡的悲傷方式與成人不同。因此，他們的悲傷容易被忽略了，被認為很勇敢，不悲傷。另外，2005年女性影展紀錄片《我們的秘密》，描述一對兒時遭到父母的好友性騷擾和性侵害的姊妹，二十五年來一直有揮之不去的夢魘，雖然父母選擇忽略這件事情，兩家人在姊妹遭受不幸事件後，還保持友好關係，但卻影響著姊妹倆二十五年來的生活，不論是婚姻關係或是人際關係皆有陰影。直到二十五年後，兩姊妹決定要找到這個男人，藉著面對這件事情揮別惡夢，透過紀錄片的拍攝去尋找行為人，親口聽到行為人的承認罪行，雖然法律的追溯期已過，但卻也在不能說出口的秘密解開後，能夠大聲的哭出來，哭泣呈現出真實的自我接觸，而非停留在虛假、與人遊戲的地帶。因此在面對個案哭泣行為時，更是不能輕忽眼淚的力量，輔導教師需檢視自身如何看待哭泣行為，以及容許哭泣與否。

個案在輔導過程中哭泣的原因，是因為個案哭泣，乃是釋放出心中壓抑之表現，也可能是因個案平日缺乏傾訴的對象，或對問題採取較壓抑或逃避的態度，輔導教師係為此關鍵時間點中，可提供協助、可信任的對象。在輔導過程中哭泣代表的意義，除了一般的難過情緒的表現外，亦可能是個案對先前避開的經驗有較多的接觸與覺察，因此可在安全的諮商輔導關係下，將情緒宣洩釋放出（黃鈺敏，1995）。

個案在輔導歷程的哭泣反應，眼淚所表示的除了是基本的眼淚、反射性的眼淚、情緒的眼淚，三種眼淚產生因素外，也可能是以下述兩種情況影響眼淚產生與否和對眼淚的解讀：

#### 一、 偽裝

小時候父母或環境以明顯或暗示的方式，要我們「不可以」表現出一些情緒，特別是負面的情緒，像「不准哭，有什麼好哭的？」、「男兒有淚不輕彈」，都教導我們不流淚，甚至會以抑制的方式，緩和情緒的奔流。而一九八八年心理學家巴昂所提出的「情緒智商」(emotional intelligence)，強調的是人格的成熟度和情緒的掌控能力，加上傳統養成教育不太鼓勵情緒的抒發與表達，更使得輔導過程個案將情緒隱藏或偽裝，不太容易表露情緒（邱珍琬，2000；莊安祺 1997）。

#### 二、 工具性

工具性的悲傷表達最普遍得例子就是用哭泣作為抱怨的方法。這是帶有輕蔑的意思，即是所謂的「哀鳴 (whining)」。它發生在把眼淚作為一種抗議的形式，表達感覺遭受多麼不好的對待，希望這樣會喚起同情、支持或了

解。此種悲傷主要不是起因於核心的失落經驗，而是來自覺得受挫和無能為力，這種類型的哭泣不能得到想要的支持，特別不會在原生家庭外得到，這種訴求法可能是在家庭中學到的（邱珍琬，2000）。

眼淚是很自然的反應，但因為學習、文化、社會因素等，我們學到了不同的表達方式。個案常在個別輔導歷程中潸然淚下，輔導教師面對消沉絕望和怯懦的眼淚、多愁善感的眼淚、追思懷想的眼淚、悲哀憂傷的眼淚、悔恨的眼淚、歡欣鼓舞的眼淚……，這些在輔導過程是具有意義的，不同輔導階段的眼淚具有不同的意義，像是悲傷的情緒反應（難過的哭了、傷心；難過）、用眼淚來傳遞訊息（傳遞濃烈的情感）、引發注意（大部分的人在哭泣時，都會選擇能夠同情、回應他們的對象，而有時候眼淚也可能誘來原本不會聆聽、不會注意我們的觀眾）、問題的察覺（與自我真實的接觸）、問題的接受或放下等，哭泣是私人情感自然流露的方式，有些情感連個案自身都未察覺（莊安祺譯，1997）。學會辨識不同的眼淚，給予適當的回應，是輔導教師需學習與辨識的重要課題。



### 第三節 輔導教師在不同輔導歷程對情緒、悲傷情緒、哭泣的反應行動

#### 壹、一般個別輔導歷程的反應行動

個別輔導歷程會因為輔導教師不同的諮商派別與觀點（分析取向、經驗和關係取向、行動取向、系統取向）；也會因為個案的求助目的（危機處理或是改變）等因素的不同，而有所差異（陳婉真，2008）。

國內外學者對輔導歷程的階段分類有不同的見解：黃惠惠（2001）將輔導歷程分為四階段；陳婉真（2008）分為五階段，包含階段一減低當下痛苦結果的平衡，個案在此過程中在不確定的新關係中，配合諮商者的指導，減低痛苦情緒；階段二為發展緊密人際關係的平衡，個案對協助有正向期待，諮商關係才會持續；階段三來自對諮商的幻想與期待，個案在過程中調適幻想與現實衝突的平衡；階段四為個案對諮商依賴的衝突經驗與害怕失去依賴之間的平衡，此種投射在諮商關係的樣貌，呈現出個案強烈情緒與複雜心理運作的人際歷程；階段五個案在覺察與解決衝突中，追求正向自我與穩定負向自我衝突的平衡；Brammer 分為「建立關係」與「促進正向行動」兩時期下分四階段；Patterson 分為三階段：第一階段重點在營造一種提高個案信任的情境條件，減輕個案對諮商的憂懼，並鼓勵其自我揭露，並專注於個案的言語與非語言訊息，第二階段則將重點放在個案的覺察與深層的探索，致力達成雙方皆可接受的問題診斷，第三階段重點在評估行動的可能結果與行動（如表 1）（張進上，2006；伍育英等譯，2006）。

本研究參考上述學者的輔導歷程分類，配合本研究目的是在探討輔導教師對於悲傷情緒、哭泣行為之反應，將觀點主要聚焦在輔導教師的處遇計畫，以及個案當時自我情緒狀態，並為了使受訪教師能夠清楚劃分階段，將輔導歷程簡單分為以下三階段：

- 一、 初期階段：個別輔導剛接案的時間點，包含環境的佈置、關係建立、諮商架構，個案自我探索，情緒困擾與問題浮現的短期目標解決階段。
- 二、 改變階段：為個別輔導中間的時間點，個案真實影響於此階段中呈現，此階段亦為諮商師的挑戰階段。
- 三、 結束階段：為個別輔導後期的時間點，個案自我接納或正向行為的鞏固與移轉到真實生活階段。

表 1 輔導歷程之整理

作者	出版年	歷程階段分期	階段細節	研究者整理
黃惠惠	2001	四階段	(一) 協助前階段 (二) 第一階段：諮商員的反應與個案的自我探索 (三) 第二階段：諮商員的挑戰與當事人的自我探索 (四) 第三階段：行動計畫	分期重點放在諮商員的工作協助
陳婉真	2008	五階段	(一) 減低當下痛苦結果的平衡 (二) 發展緊密人際關係的平衡 (三) 來自幻想的期待與現實之間衝突的平衡 (四) 來自依賴的衝突經驗與害怕失去依賴之間的平衡 (五) 追求正向自我與穩定負向自我衝突的平衡	分期重點放在個案會談中的狀態，特別在情緒面向有所著墨
Brammer	1985	兩時期下分四階段	(一) 第一時期：「建立關係」 1. 讓個案做好準備與建立關係 2. 澄清個案的問題或擔心 3. 諮商歷程結構化 4. 正式建立助人關係 (二) 第二個時期：「促進正向行動」 1. 探索 2. 鞏固 3. 計畫 4. 結束	分期重點放在諮商員的諮商計畫
Patterson	1996	三階段	第一階段：揭露階段 第二階段：深層的探索 第三階段：行動的承諾	分其重點放在諮商員的處遇行動如何協助個案改變，強調諮商最終目標為「改變」，重視諮商員與個案的同盟參與。



表 1 輔導歷程之整理（續）

Purkey& Schmit	1987	三個階段 下分四個 步驟	(一) 階段一：「準備」 1. 渴望建立關係 2. 期待好事情發生 3. 準備諮商情境 4. 瞭解整個狀況 (二) 階段二：「開始反應」 1. 謹慎選擇 2. 合宜的舉止 3. 誇獎個案 4. 確保接納 (三) 階段三：「追蹤」 1. 解釋反應 2. 協商位置 3. 評估過程 4. 發展信任	分期重 點在諮 商員與 個案之 互動關 係
Egan	1998	三個時期	(一) 關係建立 (二) 挑戰個案去尋求改變 (三) 促進個案正向行爲	分期重點放 在諮商員的 諮商計畫

資料來源：諮商與輔導概論（頁 114）張進上，2006，高雄市：復文出版；諮商與心理治療理論與實務（頁 7-8），伍育英等，2006，臺北市：台灣培生教育出版；諮商過程（頁 31-40），呂俐安等，1996，臺北市：五南。）

## 貳、 個別輔導歷程中的個案情緒狀態

根據本研究參考學者的輔導歷程分類，將輔導歷程分為三階段：初期階段、改變階段、結束階段，並就本研究中對個案哭泣反應之文獻，可得知哭泣除了生理學上的反應影響外，也包含著是工具性悲傷的表達，希望喚起同情和支持，甚至也可能以壓抑哭泣來呈現出文化抑制情感表達的一面。

就本研究所區分出的輔導歷程三階段而論，個案可能會出現的情緒狀態，以下分階段說明：

### 一、 「初期階段」的情緒狀態

個案會因為初期並不瞭解諮商，輔導教師與個案彼此並不十分瞭解，而出現一些焦慮，Cormier 和 Hackney（1993）描述了兩種個案初期可能有的

感受：「我很清楚我需要協助」以及「我真希望我不在這裡」，此兩種感受真切地抓住了個案初期接觸輔導教師會出現的基本衝突情感，這種趨避衝突的出現，「趨」的感受來自於依賴需要的幻想與期待；「避」的感受是因為與現實衝突或是來自於過去經驗的衝突。另外初期階段開始揭露個案所關心的問題，個案常會出現坐立不安、聲調、迴避接觸等非語言訊息。另一方面，個案在面對自己的求助問題時，當時的情緒狀態，往往感受到一些痛苦的情緒，這些痛苦的負向情緒包含焦慮、憂鬱、生氣等，降低負向情緒的強度，也是此階段諮商的所需面對的，負向情緒是個案面臨困境不成功因應的結果，也是推向當事人繼續尋求改變的動力（motive）（呂俐安等譯，1996；陳婉真，2008）。

## 二、「改變階段」的情緒狀態

個案會對自己所關心的議題有清楚的理解，並開使有些嶄新的期望與方向，因此輔導教師會把較多的重點放在個案對舊有思考與反應方式所造成的影響，隨著諮商關係的穩固，輔導教師也會針對個案的目標與行為進行面質（Confrontation），個案可能會出現一些矛盾、逃避的情緒、無助的情緒，但諮商的過程應讓個案感受到並不孤單，有輔導教師一同伴著成長與改變（呂俐安等譯，1996；陳婉真，2008）。

## 三、「結束階段」的情緒狀態

個案會面臨選擇與後果的評估，因改變不見得是容易的，此階段個案可能會出現氣餒的情緒經驗，面對將行動帶到現實生活中，個案會面臨一些壓力。而在個別輔導的結束階段，個案可能會因關係結束，而產生悲傷、失落感（呂俐安，1996 等譯；林淑華，2008；陳婉真，2008）。

將諮商輔導視為一個解構、再建構的過程，輔導教師幫助個案整理紊亂的思緒，體驗抒解的情緒經驗，諮商應該使個案形成更自由與負責的行為，以及瞭解與處理負面情緒的能力。情緒宣洩是一種過程，從現在去看或解釋過去的傷痛為的是提供一個新的架構，以一種新的角度去看待過去，從過程得到對情緒反應的認知，理解過去傷痛的意義。哭泣之所以有療效，是在於其過濾了過去痛苦的記憶，它使人釋然，拋開縈懷不去的影像，眼淚辭彙的前一個要重視的項目是不斷出現的回憶，當個案把過去的衝突消散，得以在此刻的諮商室中，獲得紓解的哭泣。在認知上的洞察後，對現象有所領悟，對事物有新的理念，並願意化為行動去實踐（呂俐安等譯，1996；莊安祺譯，1997；張進上，2006）。

## 參、 個別輔導歷程中的輔導教師反應行動

個別輔導過程中，與個案晤談時，因為在人類的經驗中含有許多種可能性，因此很難去界定或知道哪一種情緒是最重要的，輔導教師通常會以自身的經驗作為個案的氣壓計錄器，核對我們對個案情緒的經驗的瞭解是否正確，輔導教師在個體因素、成長經驗、次文化、專業訓練、諮商取向會有所差異，所以對於情緒的同理是需要透過更多的等待與確認（潘貞妮，2006；曾正奇，2004）。

### 一、 輔導教師反應行動中的「應」然面

輔導教師在個案出現情緒、悲傷情緒以及哭泣時，有以下幾種處遇方式：

#### (一) 安全諮商關係的建立（提供支持的環境）

當個案出現情緒時，要讓個案對於情緒能有充分體驗的前提是建立安全的諮商關係，容許悲傷不代表每個人都準備好面對談論自身的失落與悲傷。一旦話題引發，可能會經歷排山倒海的悲傷情緒，他人的回應可能會具安慰作用，也可能雪上加霜，輔導教師需預備一張體驗悲傷的安全網，才足以在安全且合乎倫理下，讓個案體驗悲傷。當人際焦慮降低時，個案才放心將自己交出去，允許自己在輔導教師面前表現脆弱，並針對重要經驗表達感受，以獲新體驗而有新覺察。能夠在諮商關係建立後，不急於解決問題，能夠同理個案的情緒時，表示輔導教師並非戴著面具，而是從主動關心的過程，呈現一個可親近、可同理的真實自己，輔導教師是一個可以和自己有更真實溝通與親近真實的人。輔導老師要能涵容（Contain）個案表現的情緒強度與自己的焦慮，允許個案用自己的方式、用自己的速度，來表達自己的情緒，同時也要有耐心與包容，看見個案在情緒凹洞中，卻不急著跳離情緒，與個案同在（蔡秀玲，2006；李玉嬋，2007）。

#### (二) 建設性的沉默

建設性的沉默是有用處的，尤其是當個案哭泣時，特別有用。此時，最好不要打破沉默，要讓個案落淚，直到他/她開始說話，或已有眼神的接觸，表示個案已經準備好重新開始。讓個案可以用自己的方式和速度是很重要的。

#### (三) 尊重和關心個案的感受



不論分享多少，不一定要追問個案更多的故事細節，而是以尊重個案感受與對應方式，關心感受勝於著重了解故事細節(李玉嬋，2007)。

#### (四) 情緒語言上的處理與覺察

在個別輔導過程中，四種情緒語言（戲劇、情感、隱喻和象徵）捲入的處理與覺察，可幫助個案對於情緒的覺察，分別為以下四個面向(齊鯤隆，1987)：

1. 戲劇 (drama)：個案說出戲劇性的故事，輔導教師要特別注意，針對戲劇性的語言，傾聽是很重要的。戲劇性的用字提醒我們需和個案一同探索此語言的意義。
2. 情感 (affect)：個案使用一些輕描淡寫的字語，如：「羞愧」、「丟臉」、「糟透了」，來描述對行爲的感覺，這是強烈的、透露真情，並要求被瞭解的，這個強烈的語言揭露個案的情緒深度，是不應該被忽視或不理會的。
3. 隱喻 (metaphor)：當個案使用象徵語言時，此象徵語言是深入瞭解個案潛藏的感覺和動機的線索。
4. 象徵 (symbol)：代表個案所發現的意義，但個案會以象徵性的方式說話，有時候他們知道他們的象徵性語言所代表的意義；有時候則否。

#### (五) 自我揭露與回應

輔導教師在個別輔導過程中，要說出自己的想法與回饋，對故事情節和感受分享自己類似的反應與同理，而非對個案建議或勸告(李玉嬋，2007)。

#### (六) 意義的重建

在創傷失落領域中，悲傷調適過程的意義重建是很重要的。一般意義重建歷程會分三階段：經驗的斷裂、困住與找不到出口、適應期。若個案自己無法解釋悲傷的經驗（像強烈的喪親經驗），就會變得混亂、脫序，面臨嚴重的意義危機。悲傷的意義重建關鍵要素是對生命控制感的重新解讀，以及重新設定新的生命目標(林秀玲等，2008)。在個別輔導結案時，讓個案有機會好好說再見，可避免重複過去的經驗，提升個案的信心、自我功能(林淑華，2008；林家興與王麗文，2003)。

## 二、 輔導教師反應行動中的「避」然而

在面對個案出現情緒、悲傷情緒以及哭泣時，輔導教師需注意處遇的行動是否會有情緒抑制的暗示。

#### (一) 諮商環境的佈置

傾向於不提供衛生紙給正在哭泣的個案，因為擔心此行動會傳遞一個「擦乾你的眼淚」的象徵（潘貞妮，2006）。

#### (二) 身體的觸摸

在輔導晤談大多時候，觸摸會消除情緒，並把個案拉回理智的架構中。因此會建議在傷心流淚時，輔導教師不要觸摸個案，至少要等到她已經停止哭泣，且開始說話，或是已與個案有眼神的接觸，那時候的觸摸，像給予支持性的拍撫，將會是較適當的（潘貞妮，2006）。

#### (三) 幽默/退縮

輔導教師若以開玩笑，或似乎刻意不去確認一個脆弱的，或痛苦的情感，從個案的情感中退縮，就不能好好的幫助個案（潘貞妮，2006）。輔導教師困在情緒的漩渦中，就難以運作同理、了解及接納，難與個案產生「人」的連結，失去了真正懂得當事人情緒背後意涵的機會（蘇益志，2010）。

#### (四) 同情心式的回應

以同情心（sympathy）來回應個案的情緒或感覺通常是沒有幫助的，可能會使個案停滯在他/她目前所在的歷程，而無法提供個案所需要的澄清或釐清，使個案有突破性的成長。表達同情心的危險，在於其目標可能放在使個案覺得好些；或藉著使個案不再流露那麼多情感，而讓輔導老師自己覺得好些（潘貞妮，2006）。

#### (五) 反移情的出現

輔導教師在個別輔導中，與個案一同哭泣，是來自於個案勾起了輔導教師生命中的痛苦回憶或議題。輔導教師要先容許自己有機會去嘗試分享，與討論自己對失落或悲傷的看法，才不會在會談中亂了手腳。若輔導教師無法面對自己的失落，不整理自己的悲傷，是無法引領個案細看悲傷的模樣（曾正奇，2004；李玉嬋，2007）。

## (六) 反抗拒的出現

「反抗拒」(counterresistance) 這個概念，是相對於個案的抗拒，佛洛伊德在 1910 年首次提及，Racker 認為反抗拒是輔導教師對於個案的抗拒的一種認同表現，且國內研究者曾正奇(2004)的研究指出個案在諮商初期的抗拒原因類型中，「抗拒情緒表達」佔抗拒原因類型六大類中的 25.32%，會有逃避情緒的想法，以理智談話面對。若輔導教師未能對於反抗拒的覺察，則會助長個案逃避情緒的表達(曾正奇，2004)。

上述整理了面對個別輔導中哭泣的個案，輔導教師處遇行動的應然面與避然面，而輔導教師是否在不同輔導階段對個案出現悲傷情緒有不同的解讀與反應，究竟在什麼階段該有什麼適切有助於個案的反應行動？反應行動的應然面和避然面在各階段是否有所差異？在各階段中，個案落下眼淚時，輔導教師的解讀、行動層面，本研究進一步透過訪談研究，了解實務現場之因應。



## 第四節 輔導教師個人背景因素

### 壹、性別

本研究在受訪資深輔導教師資料的蒐集上，將教師性別列入背景資料之一，自九十八學年度依據國中教師任教領域的教職員數統計表摘出的「國中輔導教師性別人數統計表」中顯示(如表 2)，國中輔導教師的性別比例上，男教師和女教師的比例約一比五，呈現出相當大的落差，目前國中擔任輔導教師者多為女性，而為了讓研究上能夠蒐集到更豐富、更齊全的資料，因此也將輔導教師的性別納入研究對象的考量中，期待能蒐集到不同性別的教師分享資訊。

表 2 國中輔導教師性別人數統計表

98 學年度		單位：人
		輔導科
計		1,469
總計	男	251
	女	1,218

資料來源：研究者自行改編自國中學生、教職員統計(98 學年度版)【資料檔】。台北市：教育部統計。

[http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site\\_content\\_sn=8869](http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=8869)

一九九七年三月教育部成立兩性平等教育員會，學校教育將兩性平等教育列為重點。二〇〇四年立法「性別平等教育法」，性別意識高漲，且從政策推動的層面可以見到，希望從教育現場著力，身為第一線的教育人員更是推動的關鍵人物。因此輔導教師身為教育人員，在個別輔導工作上，性別意識亦不能疏忽的課題。

性別偏見與迷思，常存有哭泣是女人的專利，而有「男兒有淚不輕彈」這樣的想法。甚至在可識別的男人團體中，找到一整套的行為、態度和條件，被劃分為「男性的性別角色」(黃淑娟，2008)，男性在文化、教育的約束下，呈現出對哭泣行為壓抑的表現，也儼然成為男性的性別角色樣態的一種。許晴茹(2008)從眼淚史的角度，認為台灣從清領、日治以來遭受外人高壓統治，因此在文化中藏有悲傷的因子，且台灣男性在明清移民時代接受中國思想，男性養成不在大眾面前掉淚的文化，善於隱藏自己的悲傷。但從心理學的角度，已提出「哭是一種情感上的疏洩」、「流淚是減輕壓力的方法」、「哭泣能使身心更健康」的說法，更提出男性因壓抑痛苦的宣洩，而導致壽命減短、換得胃潰瘍、結腸炎等病纏身(張

揆一，2008)。

輔導教師若持有性別歧視的態度，以及對於女性、男性及性別知識缺乏，常成為偏見的問題核心 (American Psychological Association, 1975; Fitzgerald & Nutt, 1986; 吳寶嘉等譯，2008)。就輔導教師個人背景因素的討論上，不同性別的輔導教師對於個案哭泣行為的影響，可從對性別角色論述來看輔導教師背後抱持的觀點，以下簡述相關性別理論的概念：

- 一、心理分析論：提出三到六歲的性器期，對父或母產生性別角色的認同，而內化其態度、意見、標準 (黃淑娟，2008)。
- 二、社會學習論：孩童透過直接學習和觀察學習兩種途徑，來獲得性別認定、角色偏好、分化 (黃淑娟，2008)。
- 三、認知發展理論：透過內在認知結構和外環境互動，而習得性別角色，且以性別架構知覺自己的世界 (黃淑娟，2008)。
- 四、性別基模論：透過認知結構的基本教構—基模，來詮釋世界，以性別的概念作評斷 (黃淑娟，2008)。性別基模起源於家庭，隨個體年齡的增加，透過外在大環境的互動逐漸形成，在幼兒及兒童期已開始形成，此概念和性別刻板印象不盡相同，性別基模意涵上較廣泛，有正向、負向、中立等面向；另一方面，基模基於性別、年齡、種族、階層、性傾向，而有不同的內容，基模將影響個體如何對待他人 (林美和，2006)。

因此了解輔導教師的性別角色認同、對於性別角色的學習、性別基模內容和運作模式、性別價值觀，進一步可了解不同性別、不同性別意識的輔導教師，看待個案哭泣行為的差異。「性別」一般指的是個人的性別化，來自社會建構和文化改變 (蔡春美，2007)。在諮商及治療中，促成適應、健康行為及心理功能的標準個別偏見的因素，像是在與個案工作時，採用未經經驗正的性別假設，忽略個案關注議題與其關注議題發生的脈絡、將性別刻板模式作為 (吳寶嘉等譯，2008)。而本研究可透過訪談不同性別的教師，觀察教師在個別輔導歷程的性別意識，以及這個社會建構與文化改變而來的性別意識，對於個別輔導哭泣處遇，所帶來的影響。

## 貳、學經歷

### 一、學歷

就教育部統計處資料，九十八學年度統計出的國中教師學歷統計 (如表 3)，



可得知目前擔任國中教師者，以取得學士學位者居多，而就其中輔導教師的學歷而論，教育部於民國七十八年公佈了中學輔導教師修業標準（宋湘玲等，1985；鄭德芳，1998）：

- (一) 本科系為大學及獨立學院之「輔導學系、所」、「教育心理學系、所」、「教育心理與輔導系、所」等畢業者。
- (二) 相關科系為大學及獨立學院之「教育學系、所」、「心理學系、所」、「特殊教育學系、所」、「應用心理學系、所」、「社會教育學系（社會工作組）、所」、「社會工作學系、所」、「社會學系社會工作組」等畢業者。

因此，輔導教師的學歷養成科系有輔導、教育心理、教育心理與輔導、教育、心理、特殊教育、應用心理學、社會教育、社會工作、社會學系等科系畢業者。

表 3 國中教師學歷別統計

98 學年度		單位：人								
學位級		博士學位	碩士學位	學士學位			副學士學位			
學位		博士	碩士	師範校院(學士)	一般大學校院教 育系	一般大學校 院一般系	師範 專科	其他 專科	其 他	
總計	51,870	178	13,355	21,022	1,401	15,670	33	145	66	
		178	13,355		38039			244		

資料來源：研究者自行改編自國中學生、教職員統計（98 學年度版）【資料檔】  
台北市：教育部統計。

[http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site\\_content\\_sn=8869](http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=8869)

民國八十三年二月公佈師資培育法，在多元開放的師資培育制度下，教育部並公佈了「各類教育學程之科目及學分」表，規定各類學程的必修及選修科目、學分書，這表沒有文號，也未列明由何種會議決定及公佈的日期，但要求各學程必須遵守（王九達，1999）。而輔導教師的師資培育，以「國民中學綜合活動學習領域輔導主修專長教師」為名，依教育部核定後，訂定各校在輔導主修專長的必選修課程，其中針對個別輔導課程的部分，有輔導原理與實務、諮商理論與技術、會談技巧等課程。但輔導教師的師資認定掌握在各師資培育中心所開設的課程，修畢相關認證學分後，再經由教師檢定考試通過者，得以獲得輔導專長師資證明，國中輔導教師的認證尚無嚴格的專業門檻條件，內容定位模糊、良莠不齊。而民國八十四年二月公佈「中華民國教育白皮書」，將學校輔導人員的層級與專業標準初步規劃為一般教師、輔導教師、心理諮商師、精神科醫生四者，前二者為學校專任教師，後二者為兼任，不必具備教師資格。一般教師須有三十六小時以上的「基礎輔導能研習」，具備基本輔導知能。輔導教師應以輔導本科系畢業

生為主，惟一般教師亦得透過進修，取得二十個以上輔導專業學分及一百小時以上的接案經驗後，登記為輔導教師。報告書中，對輔導教師員額編制有進一步的設定，各級學校每校至少一名專任輔導教師，國中每增加十班增一名專任員額以及行政員額，不足額應聘請輔導專業知能教師兼任補足（鄭崇趁，1995）。

在現行相關法令之規定及行政院於民國九十七年通過教育部國中階段精緻國教發展方案，方案中除了再次明定學校三級預防輔導模式，也針對輔導教師之角色功能列表說明，並明定要落實輔導教師專業聘任（表 4）。在專業聘任的執行上，可減少實務工作中輔導工作被忽略的現象，增進輔導工作專業化。

表 4 輔導教師專業背景優先順序表

專業背景	1.輔導、諮商、心理相關專業系所畢業。
	2.領有輔導活動科／綜合活動學習領域輔導活動專長。
	3.修畢輔導四十學分。
	4.修畢輔導二十學分。

資料來源：教育部補助直轄市縣（市）政府增置國中小輔導教師實施要點。教育部，民 97。台訓（三）字第 0970187451C 號令訂定。

根據上述四類輔導教師專業背景，在教育部組織系統中的掌管學生事務、訓育及輔導工作的「訓育委員會」也造冊統計九十九年輔導教師（教育部，2010），將國民中學輔導教師的學歷細分為以下五類，以英文字母 A、B、C、D、E 表示（教育部訓委會，2009）：

- (一) A:輔導、諮商、心理相關專業系所畢業者：係指系所組名稱包含輔導、諮商、心理、諮商心理、臨床心理系所組（含輔系），並修習過：諮商理論與技術（或心理諮商與治療）類 3 學分、團體輔導與諮商（或團體心理諮商與治療）類 2 學分、心理衡鑑（含心理測驗）類 2 學分、兒童發展（或兒童、青少年偏差行為）類 2 學分，及諮商與輔導實習（或臨床心理實習）至少一學期並及格者。
- (二) B:領有輔導活動科／綜合活動學習領域輔導活動專長(含輔導第 2 專長)者：係指領有中等學校普通學科綜合活動領域輔導活動科者。
- (三) C:修畢輔導 40 學分者：係指教師於在職期間修畢師資培育機構開設之

「輔導研究所 40 學分班」者。

(四) D:修畢輔導 20 學分者：係指教師於 81 年至 90 年在職期間修畢師資培育機構開設之「輔導 20 學分班」者。

(五) E:非上述者（屬此類者，係指未符本部補助減授課節數規定，而未申請本部補助，但學校仍編制之輔導教師）

輔導教師的學歷背景，在學系與學分的界定上，目前有了更細緻的分類，兒就這些不同學歷背景為出發，討論個別輔導的處遇行為，更增添了一番探索趣味。

## 二、經歷與個別輔導能力的精進

一般在輔導人員的專業教育訓練方式有二：一是職前訓練，二是在職訓練，前者係為預備從事輔導專業工作所開設的輔導專業課程，由培育輔導教師之科系開設之；後者則為進修教育，重在經驗的交換與新觀念的傳播（黃正鵠，1993）。輔導老師在專業訓練中，會因其學經歷與個別能力的訓練，增加在個別輔導歷程中，對於個案情緒、哭泣行為看法的廣度。

學校輔導教師被定位在次級預防的角色上，在個別輔導工作上，以對於瀕臨危機邊緣個案的早期發現和早期介入為主要任務，因此在個別輔導能力的培育課程上，「變態心理學」和「諮商技術」似乎成為最需具備的專業知能（吳芝儀，2009）。「變態心理學」是將變態行為的界定及分類，以便心理健康專業人員能夠互通關於他們個案的資訊，而學校輔導教師需對於心理症狀有相當的認識（游恆山譯，2008）；而諮商技術的學習，包含學派的技術和晤談時的技術，學派的技術像是完形學派的空椅法；晤談技術包括場面構成、同理、面質等。

對於上述國中輔導教師的學歷以外的輔導專業成長，在理論上與技術上的增進，以及擴張自己的支持系統與工作能力，教師一般會透過專業進修研習、工作坊、機構訓練的參與，以及督導的協助等方式，使自己在不論是理論、工作實務、晤談技巧上有所進步。

### (一) 專業研習、工作坊、機構訓練的參與

教育部對於輔導教師在專業的成長有所規範，在「教育部補助直轄市縣（市）政府增置國中小輔導教師實施要點」第六項第五款規定，落實輔導教師專業聘任：輔導教師之選任及專業知能認定中，規定輔導教師每年輔導知能在職教育進



修時數應達十八小時（教育部學生輔導資訊網，2008）。而各縣市研習內容大多分為輔導專業知能、性別平等教育、生命教育、人權法治教育，與教育部九十三年核定的「友善校園總體營造計畫」推行的四大向度相符（教育部，2009）。

另一方面，除了透過研習的進修方式外，民間也有提供助人專業輔導知能訓練與心理衛生推廣教育專業知能訓練的「張老師基金會」、我國電話輔導及自殺防治的肇始服務工作「國際生命線台灣總會」等機構，所辦理的工作坊、實習演練提供輔導人員個別輔導能力的成長訓練。

## (二) 專業督導的協助

督導(supervision)意指一位較有經驗的專業助人工作者，運用教導、諮商、諮詢、訓練和評鑑等方法，藉由個別或團體的方式，協助一位或多位經驗較少或新進的人員（許維素、朱素芬，2009）。督導的功能在於可幫助輔導教師更瞭解個案、幫助輔導教師覺察自己和個案的反應和回應以及如何相互影響的動力狀態、檢視輔導教師的介入、探討工作方式（王文秀等譯，2003）。

專業督導的協助有助於提醒輔導教師在工作上的困境與瓶頸，在針對哭泣個案處遇面向的個別輔導能力訓練，討論個別輔導諮商室中的眼淚和紙巾時，張宏俊（2003）提到自己督導經驗中，詢問團督成員「為何遞紙巾給哭泣中的人」，發現所收到的回應訊息認為這是一個自然不過的反應。但也從成員的回饋中，遞紙巾給哭泣中的個案，有很多的面向，包括制止眼淚、不讓人失態、過去經驗的重現等，甚至也討論到遞上自己的紙巾和治療室中原本就有的紙巾的不同，以及治療室中是否該有紙巾的議題。因此，透過督導的方式，可促使輔導工作突破原先未看見的盲點。

由上述輔導教師的學、經歷養成背景可得知，為配合輔導工作的專業需求，輔導教師的學經歷與專業日漸細緻化，朝向個別輔導、心理工作專業的方面成長，對於個別輔導工作的要求，更朝向專業之路邁進，輔導教師也透過各種精力上的成長，於個別輔導工作上茁壯，對於面對哭泣個案的部分，也有更多的思考與輔導處遇工作的把握。

## 參、任教時間(年資)

諮商本身也是一種學習的歷程，過程中往往不會只有個案有所改變，輔導教師也會有所轉變，輔導教師深入個案的內在世界，與個案分享了各種人事物與情緒，在個案的內在架構與輔導教師的架構中交互轉換能量，相互影響與成長（張

進上，2006)。因此，輔導教師會隨著任教年資的增長，對與個案哭泣行為之處遇，有所成長。

一般研究以任教第一年者為初任教師，初任教師在經過教育實習後，正式從事教育工作。在任教的第一年，雖然具有教育理論的專業背景，但對於實際教學工作與班級經營顯然較為陌生，並且學習如何將教育的理論運用在教學實務中，因此與一般有經驗的資深教師有所不同（劉雅鈞，2004）。而資深教師之界定則未有定論，若就一般研究對象而論，資深教師界定上，各研究將教學年資界定範圍大，有短至三年，長至四十年（附錄3）。但仔細從各研究中探究，資深教師的界定，大多依據研究目的，研究對象年資訂在二十年以上者，多為生命史研究或退休教師之研究。排除此類的需要年資較長的研究對象外，其餘研究將資深教師界定在任教三至十年的教師。

在研究諮商專業發展歷程中，資淺與資深可就諮商師本身的學習歷程區分，最有名的即是 Skovholt 與 Ronnestad（1992）的研究，其訪談了一百多位專業諮商心理師，發現諮商師的成熟可分成八個發展階段，包括：維持舊習期（conventional）、進入專業期（transition to professional training）、模仿專家期（imitation of experts）、條件性自主期（conditional autonomy）、摸索期（exploration）、整理期（integration）、個別化期（individual）、統合期（integrity），其中前五階段為新手諮商師的成長歷程，而後三階段則是諮商師個人的成長，將重點放在了解眼中的個案。Ronnestad 與 Skovholt（2003）將上述八個階段簡化為六個時期，分別為：一般助人時期、初始學習者、進階學習者、新手專業者、有經驗的專業和資深專業者。Fleming（1953）將諮商師的養成分為：（1）模仿學習：以模仿督導者為學習重點；（2）修正學習：漸有信心，透過督導指導修正自己的表現；（3）創造學習：由依賴督導中，期許自我發展創造力。Stoltenberg & Delworth（1987）提出諮商員專業成長包括個人成長、諮商理論與認知、諮商技術三方面，諮商師要達到整合階段，能夠達到各個層面的知識和技術，至少要有五、六年的專業實務經驗。聚焦於本研究對象—輔導教師，在個別輔導中的成長，評估的面向與方式有很多，像是 Meier & Davis（2001）提到助人工作者可努力運用四原則，評估自己、協助他人的能力，此四原則包括：覺察自己個人的問題、願意接受督導、避免藏身於使用過多的心理測驗、遭遇倫理難題會諮詢他人。在輔導諮商專業發展歷程中，也會歷經一開始的專業訓練階段、模仿專家階段、探索階段、統整階段等，在這些階段中學習成長與改變（伍育英等譯，2006；汪光慧，2004；范幸玲，2006；孫頌賢，2008；曾信熹，2007；楊明磊，2001；劉盈宏，2007）。

從各文獻資料顯示，輔導教師的成長發展，大多從專業技巧、輔導教師自身覺察與成長面向探究個別輔導能力，諮商輔導的資深諮商師或輔導工作者是指有

經驗、能獨立創造不依賴督導、能自我統合者。若進一步聚焦在輔導教師個別輔導專業的成長，大致可分為職前教育時期，從事專業知能與技巧的學習，進而在工作中探索與歷練後，走向個別化、具統整的資深階段。

本研究期待能從訪談過程中，探討輔導教師由資淺到資深面對個案哭泣行為之轉變，從新進教師邁向資深教師的歷程，過程中的曲折細緻歷程與經驗，透過與現職資深教師的對話，而能深入探索。並在輔導教師面對個案哭泣行為之自身成長歷程的探究層面上，以期能夠給資淺之輔導教師提供建議。因此依據研究目的，將研究訪談對象設定為，具有個別輔導相關專業訓練，為輔導相關系所畢業，教學年資為六年以上，並有從事個別輔導工作的現職教師。

肆、學校輔導工作內容與接案經驗輔導教師角色與工作內容，以及接案型態

#### (一) 輔導工作內容與角色

輔導教師在角色功能上，隨著教育政策的轉變與教育制度的變化下，而有所不同。輔導運動產生之初，原本期待輔導教師是解決青年擇業與就業安置問題，著重資料提供與選擇；後漸以全體學生的服務為目標，並期待達到角色的分工、任用與服務上的專業化、理論技術的統整化、重視諮商關係與輔導老師的人格。近年來也結合了校內外資源，以求輔導與外在系統的整合，發揮更全面的效果，並且對於輔導專業的認同上，也透過專業任用、與給予輔導教師更多的時間，於個別輔導專業工作上。

若就國中輔導教師在學校的工作內容與角色上探討，可從以下兩方面而論，第一，輔導教師於三級預防中的角色。民國八十七年教育部「建立學生輔導新體制—教學、訓導、輔導三合一整合實驗方案」，整合教學人員、訓導人員、輔導人員，加強彼此互動與合作。其中三合一架構圖（如圖 2）中，二級預防範圍中，針對瀕臨偏差行為之學生，進行較專業的輔導與諮商。可能的方式，其一為安排認輔教師，協助學生適應困難，或轉介給輔導教師進行個別輔導與團體輔導之協助。因此在教訓輔三合一整合的概念下，在初級預防時，由校內全體教師在教學、班級經營、訓育、生活教育上融入輔導理念，輔導教師擔任諮詢角色；於二級預防中，輔導教師落實個別輔導工作；三級工作中加入社區、法警、醫療等資源（張佩娟，2004；康秀月，2007）。因此，輔導教師在「個別輔導工作」範圍多落實於二級階段中。

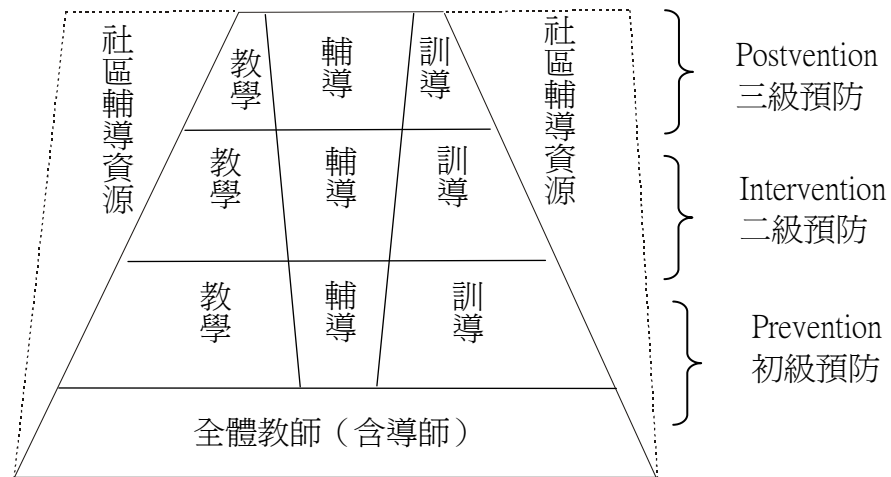


圖 2 教訓輔三合一架構圖

資料來源：建立學生輔導新體制教學、訓導、輔導三合一整合實驗方案，教育部，民 87。台（87）訓（三）字第 87091640 號函頒。

第二，可就輔導教師於學校工作範圍，包括原輔導教師的專業輔導工作、綜合領域教師、行政支援等工作。依據「國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則」（民國 97 年 07 月 04 日修正）第四條：「輔導教師：二十四班以下者，置輔導教師一人，二十五班以上者，每二十四班增置一人，均由教師專任或兼任。」然而因實務現場的困境，與規定之間仍有落差，且常因為學校輔導工作不落實，導致分配於輔導處室之教師，並不具專任輔導教師資格，再加上九年一貫課程之實施，輔導活動融入綜合領域當中，導致輔導教師界定不易（林金生，2003）。

依據九十七年精緻國教發展方案，教育部宣布國中輔導教師將在九十九學年度從現行減課四節至減課十節。九十八年八月六日更將「國民中小學教師授課節數訂定基本原則」第五點作修正，條文內容為：「專任輔導教師負責執行發展性及介入性輔導措施，以學生輔導工作為主要職責，原則上不排除或比照教師兼主任之授課節數排課；兼任輔導教師之減授節數，國民中學教師以十節為原則，國民小學教師以二節至四節為原則。」（教育部國教司，2009），將原先的國民中學教師減課四到六節，改為十節。減課的用意，除了因應少子化現象，也改善輔導教師工作負荷過重現象，讓輔導教師有更多的力氣與時間著力於個別輔導工作。

## (二) 接案型態

就學校個別輔導工作內容而言，和一般諮商門診工作並非相同，難以將輔導教師和個案化為「門診中心諮商工作模式」，因輔導老師職責在推動學校輔導工作，須調整整合學生輔導的資源力量，諮商關係僅是校園中師生關係的一環，而



應採「校園學生輔導工作模式」，涵納導師、科任老師、行政人員、家長、其他資源人士，透過師生、同仁、親師之間的會心談話、諮商、諮詢及個案會議等互動關係，以增進學生適應和成長（林清文，2007）。

校園個別輔導中，為避免諮商倫理中提到的雙重角色狀況（牛格正，1991），輔導教師群可採內部分案制度，避免輔導教師對任教班級或教熟稔的學生實施個別輔導（林清文，2007）。但輔導教師在學校工作的型態，大多「兼任」的狀態，有授課、亦須擔任行政、導師等工作，國中輔導教師是以擔任課程為主，每十五班一名，得減授四節課（林萬益等，2005）。因此，在複雜的工作與多重角色下，對於接案的狀況也會有所影響，難以避免雙重角色，甚至多重角色的議題。

## 伍、個別輔導學派與理念

個別輔導學派的觀點，影響著輔導教師對於人性所抱持的觀點及其處遇行動的背後理念。各種理論模式各有其對人性價值與信念的起源，這些價值和信念形成了一種基本原理，闡述了一個人是什麼情況下會做什麼事、又會如何做，對不同情境組合做出可能結果的預測，學派理論摘述了哲學的知識基礎，進而能進行推論，其為輔導教師提供指導方針，去解釋行為，可預測已知情況的良好或不適當結果，亦可協助輔導教師將個案的資料組織成連貫而有意義的架構，進而發展出適用於情境的個別輔導策略（李亦心等譯，2005）本研究整理各輔導學派的觀點，針對個別輔導學派中談到情緒與哭泣議題的概念討論。

### 一、精神分析學派

在精神分析學派的心性發展階段分期概念下，學習表達負向情緒為肛門期任務，孩童需要學習接受這些感受，若未能接納這些感受，可能會直接或間接學習到表達情感是不對的，而使其壓抑。

心理和情緒的活動個人可在意識中感受到，但潛意識不易覺察，須透過精神分析才能被意識到潛意識所儲存受壓抑的情緒（魏麗敏、黃德祥，2007）。在精神分析治療的終鵠，是透過治療者(分析者)、個案(受分析者)的人格接觸，在治療者的幫助下，讓個案去洞察壓抑在內部的潛意識之衝突，回復原來的自我（思凱，2004）。

精神分析特別情調移情作用，在輔導過程中，個案在無所拘束、自由自在的狀況下，把想到的事情和夢告訴輔導教師，個案在各種聯想中，常會把過去不能滿足的需求或情感，從輔導教師去尋求滿足，此種移情作用實際上是無法真正達到滿足，個案需保持接受輔導的意志（思凱，2004）。移情關



係形成後，解析移情的作用，幫助個案去解決潛意識的老舊衝突，以及對自己的人生有新的洞察，輔導教師最重要的是要認識個案的正向與負向的情感，並以客觀及冷靜的態度面對個案，帶領個案將早年潛意識歷程中的情感與衝突加以克服（魏麗敏、黃德祥，2007）。

## 二、 阿德勒學派

阿德勒學派認為「愛和父母的關注」是人格發展的重要因素，嬰兒在習慣的餵食、排泄、安慰等生命初期的活動後，開始對於生活中的聲音、接觸及模糊的景象，以哭泣、微笑及其他不同的方式反應，但出生在父母親耳聾的家庭，孩子很早就學習到放聲大哭不能達到目的；因此以擺動身體、流淚、臉色發紅等反應表現（唐子俊等譯，2007），哭泣流淚在此學派對於個案人格發展是為想被關注的反應。

在阿德勒學派個別輔導理念中，將情緒是為執行行為表現時的必要工具，人會在察覺、評價、感覺後，才會採取行動，而瞬間情緒的發生大多可追溯到一個人生活方式的資料庫，但在阿德勒取向多半當作一個人錯誤的概念及他們意向的指標（唐子俊等譯，2007）

在阿德勒學派的重要概念中，認為淚水是「自卑情結」的表現（顏文君，2003），而人類有潛藏的自卑感，為了掩飾和補償，會奮力朝完美方向努力（潘正德，2007）。

## 三、 存在治療學派

持著治療關係強調致力於發展真誠、關懷的交會，輔導教師須對自己 and 個案真誠開放，在個別輔導過程中，當個案有情緒時，輔導教師要保持對個案真誠關懷（彭心怡等，2006）。

## 四、 完形學派

完形學派認為身體和心理是一體兩面，因此在個別輔導過程中，奠基在身體、情緒和心靈經驗是不可分割之以一體的假設上，同時也奠基在語言、思想和行為的整體性（彭心怡等，2006）。認為不應將個體的問題區分為思考層面的問題，視部份之總和等於全部，而導致偏差；或僅歸為情感層面的問題受到壓抑而產生問題等（潘正德，2007）。個案是由許多相互關聯的部份所組成的複合整體，身體、想法、知覺、感覺、甚至情緒都無法在整體個人脈絡之外被理解（李亦心等譯，2005）。因此當個案哭泣時，輔導教師應做的是整合個案本身自我驅逐且不予承認的部分，使其在覺察情緒後，能成

為完整、統整的人。

## 五、 理情治療學派

哭泣與淚水這些情緒行為，在理情治療中被視為非理性的傾向，認為個別輔導中，應指導個案，增強其對理性與非理性的區辨能力，排除所有非理性的思想，重新以理性的方式面對困擾，即個案改變思考模式，修正錯誤的思考（潘正德，2007）。

## 六、 認知治療

提出個案會在某個意向或記憶的特定部分被卡住，而這些卡住的「感應點」可能會引發個案的強烈情緒，如哭泣、焦慮、恐懼，或是情緒的壓抑，如解離、機械式的反應，這些「感應點」經常承載了包含最有問題的自動化想法的情緒基模（余振民、周志盈譯，2007），因此輔導老師應注意個別輔導中個案任何情緒上的強烈轉移，並請個案重述那個特定的意向或那部份的故事。

個別輔導理論學派對於情緒和哭泣有不同的看法，精神分析學派著重於壓抑情緒的從潛意識浮回意識與移情作用的修通；阿德勒學派將哭泣視為孩子早年需要被關注的表現，以及將淚水視為自卑情結的表現；存在學派強調對於情緒的關懷；完形學派注重對於情緒的覺察；理情學派將哭泣視為非理性的一環；認知治療則認為情緒點為意向或記憶被卡住的點，學派的看法影響著輔導教師們對於情緒背後意涵的解讀。

## 第三章 研究方法

本研究爲了瞭解國中輔導教師在面對個案悲傷情緒時會出現的反應行動，探索個別輔導過程，希望能獲得階段性及處遇行動的層面的資料，方法論上使用紮根理論，研究方法採用訪談法。

訪談方式採用半結構式「深度訪談法」(in depth interview)，透過受訪教師對接個案過程的回溯及其主觀的解釋，研究者以資料蒐集、組織和分析，探究深度性、綜合統整性的資訊，以發掘重要的概念，對新進輔導教師提出可能的建議。

### 第一節 我是誰

作爲質性研究者，將研究者自身定位爲「研究工具」，因此研究者本身的背景資料及理論觸覺關係到本研究的角度，因此在研究展開前，對自己個人的部分進行反省和審視。

#### 壹、我在研究中的角色

##### 一、女性

研究者身爲女性研究者，對於性別意識有所覺察，具有中小學性別平等人員人才庫資格，研究中多了一層對性別的理論觸覺，以免陷於研究文獻中探討的文化刻板印象。

##### 二、碩士級研究生

研究者就讀於政治大學教育所，民國九十五年六月畢業於暨南大學比較教育學系，對於教育理論與個別輔導實務有相當的認識，大學曾修習「心理學」、「諮商理論與技術」、「會談技巧」、「教育研究法」、「質性研究」，研究所期間修習「諮商理論與技術」、「諮商倫理」課程。

##### 三、年輕的實務工作者

因訪談對象爲資深教師，研究者本身爲年輕的實務工作者，因爲可能會因爲年齡差距的影響，而陷入完全認同資深教師的看法，研究者對此雖以學習心態，但也應避免全盤接受觀點。

##### 四、和被研究者地位相等

本研究為自發性研究，非由上級教育單位或研究單位派來的研究者，因此在地位部分是為平等的關係，較能了解實際的狀況而非美化的結果。

#### 五、採情感理論學派的輔導教師

在個別輔導的派別，研究者在實務工作較重視感覺、個案的整體統整概念。因此對於本研究的悲傷情緒中的眼淚議題想進一步深入探討。

### 貳、我和被研究者的關係

我與被研究者的關係可從「局內人」的角度來看，包含以下兩部分的局內人身分：

#### 一、身分上的局內人

和受訪對象同屬教師文化群體，但此身分兼具研究上的優、劣勢。

- (一) 優勢：比「局外人」更容易進入「期待視界」，對專業概念的意義會有更加深刻的理解，被研究者不必進行詳述和解釋，即能心領神會，產生共鳴。
- (二) 劣勢：研究者因身處於局內，可能會失去研究所需的距離感，容易對常用的語言和行為習以為常，對受訪研究者言行中隱含的意義失去敏感度。

#### 二、公開的局內人

從研究倫理的角度論，被研究者有權利知道研究目的、用途，然後在知道後行使同意權，雖然可能在研究過程會因為知道自己是被研究，或是知道研究目的，而影響所謂的「真相」，但本著質性研究者所在意的是研究結果呈現特則、個殊性，而非所謂的通則、共同性，因此研究者公開自己的身分及研究目的。

本研究採用的研究工具，除了研究者外，主要還有訪談大綱、研究札記，以及受訪者對於訪談內容的回饋信件。

## 第二節 我從哪裡出發

## 壹、 研究對象

由於本研究目的需了解輔導教師對於個案悲傷情緒反應，且提供新進的輔導教師在個別輔導歷程建議，所以研究對象依據文獻探討的結果，採取輔導工作六年經驗以上的資深教師為研究對象。

研究對象採以滾雪球取樣方式進行選取，邀請週遭的心理衛生工作者留意並推薦願意分享面對個案悲傷情緒反應處遇的教師五位，篩選標準如下：

- 一、 工作六年以上：研究者透過文獻資料的收集與整理後，認為資淺教師在個別輔導仍屬試探與摸索階段，對於個別輔導的經驗不足，常會在面對個案哭泣反應出現時，有抑制或逃避的現象產生。工作六年以上的輔導教師，經過專業的師資培育歷程、個人的反思與專業上的實踐，面對個別輔導會有更穩重且更適切的處遇。所以，本研究對象採取工作六年以上的輔導教師。
- 二、 國中現職輔導教師為對象：研究者本身為國中輔導教師，此一族群為研究者所關心之對象。

在徵得研究者同意參與本研究後，進行訪談，訪談過程為避免缺漏或解讀偏差，採全程錄音。

本研究選取五位受訪輔導教師，三位為女性輔導教師，兩位為男性輔導教師。目前皆在國中學校擔任輔導教師，且現階段有從是個別輔導工作。研究受訪者資料如下：

表 5 研究對象基本資料表

	T1	T2	T3	T4	T5
性別	女	女	女	男	男
學經歷	靜宜大學兒福系 東華大學教育研究所	台灣師範大學心輔系	台灣師範大學社會教育系社會工作組 社會工作組 四十學分	實踐大學社會工作系	彰化師範大學輔諮系



表 5 研究對象基本資料表(續)

個別輔導方面的訓練	1.專攻社工跟輔導的課程 2. 地方法院少年犯志工 3. 義務張老師訓練 4.教育實習 5.認知心理研究 6. 諮商中心義工	1. 參加九二一地震的災後重建的輔導工作。 2.敘事相關研習 3.大四、大五開始接案 4. 諮商的課程 5.教育實習	1.社會工作的課程 2.義務張老師 3. 輔導活動的召集人訓練 4.學校辦理輔導專業訓練 5.義張	醫院電話諮商員	1.九二一地震災後輔導(班級輔導) 2.攜手計畫社團的課程,內容包括悲傷輔導相關課程、同理心、完形學派策略
年資	7-8 年	6 年	30 年	10 年	7 年
學校輔導工作內容與接案經驗	1.個案來源：負責分案，今年開始由主任分，每學期約 6-7 個個案，學校加入四位專任教師減四堂課協助認輔 2.工作內容：(1)行政工作 (2)團體工作 (3)綜合課程—輔導(分科) (4)學校接諮商中心—資源連結	1.個案來源：課程與學校配案、責任班級制 2.工作內容：課程、個別輔導接案(自己授課班級的學生、學校配案)	1.個案來源：主動約談、導師及學務處轉介 2.工作內容：早期偏重於偏差行為；現在，因社會型態的轉變，網友、拉 k、違禁品、手機、遲到、缺交作業、男女交往、兩性交往、親子互動關係、生涯規劃等。	1. 個案來源：上課、導師轉介、訓練處轉介、家長主動提出、同事轉介、社工員轉介、外界單位、學生主動 2. 工作內容：依學校類型而有不同的個案	1. 個案來源：班級責任制 2. 工作內容：較多接觸行為問題個案、中輟個案
學派與理念	認知學派	敘事 個人中心	導師：行為學派 輔導老師：認知學派	敘事	現實學派 行為學派 焦點 心理劇
受訪次數	一次	一次	二次	一次	二次

## 貳、 研究方法

### 一、 進入現場前的準備

#### (一) 蒐集相關資料

蒐集資料分爲以下三大部分：

1. 研究議題中的眼淚，從情緒、悲傷情緒、哭泣三個部分依序展開。
2. 聚焦於個別輔導中，不同輔導階段所出現的情緒、悲傷情緒、哭泣。
3. 進一步深入探討國中輔導歷程中，輔導教師對哭泣的反應行動。
4. 研究對象資深輔導教師的探討。

#### (二) 文獻與文件分析法

經由閱讀情緒理論、國中輔導歷程研究、國中輔導教師專業研究相關文獻與文件，以瞭解目前國中輔導歷程輔導教師面對悲傷情緒的相關研究與理論。

#### (三) 訪談法

爲了解國中教師對於個案悲傷情緒的反應與解讀，對真實現象的探索與描繪，且不陷入問與答的機械式搜集資料過程，特別採用「深度訪談法」，使研究者與受訪者能共同建構意義。

### 二、 進入現場的方式

(一) 取得聯繫：透過他人的引薦，獲得聯繫的方式，進一步透過電訪，說明此研究的進行方式與目的。

(二) 說明來意：經過受訪者同意後，進行訪談工作，訪談開始前介紹自己、破冰、建立關係，並再次說明整個研究工作。

(三) 同意書：透過同意書取得受訪者同意受訪與錄音，並於研究過程將錄音資料確實保密，不洩漏受訪者個人資料。

## 參、 蒐集資料

一、 採取深度訪談一半結構訪談的理由：爲了關係的建立與同

理，以及增加訪談範圍的彈性。

## 二、 具體方式

### (一) 地點

依受訪者狀況，選擇學校教室或其他安靜的空間。受訪教師一訪談地點為該校輔導處內的會議桌、受訪教師二訪談地點為星巴克咖啡館、受訪教師三訪談地點為辦公室、受訪教師四訪談地點為星巴克咖啡館、受訪教師五訪談地點為教師會辦公室。選擇首要以受訪者方便的地點，以及不干擾談話的地點為主。

### (二) 時間

訪談時間每次約一個小時。

### (三) 記錄格式

除了先以錄音方式進行外，並輔佐以筆記的方式記錄。

### (四) 受訪大綱

訪談大綱依據本研究第二章文獻探討以及研究目的所擬訂（附錄 1），大致可為以下五個方向：

#### 1. 研究者的基本資料

為了瞭解每位受訪教師的背景資料，訪談初步階段會以瞭解教師的教學年資以及個別輔導經驗為訪談重點，包括學經歷、接受師資培育的歷程、諮商技巧、輔導理念、接案經驗為主。一方面可以瞭解教師對於此概念的理解方向，另一方面可以瞭解教師的經驗。

#### 2. 受訪者對於悲傷情緒的出現的感受或解讀的意義

訪談受訪者本身信念或學習學派對於悲傷情緒之解讀是否受到個人議題、諮商訓練、教育方面的影響、身處的國中場域影響（諮商年齡層、場域的不同）。

#### 3. 受訪者對於悲傷情緒的出現的行動

請受訪者談談初次訪談中遇到個案悲傷的經驗與情境，受訪教師的行動、做法及言語，以及情境中受訪教師的細膩處理細節。

#### 4. 受訪者對於悲傷情緒出現的行動轉變成長歷程

了解受訪者對於第一次遇到孩子於諮商、會談過程哭泣的經驗，如何去影響受訪者後續處理其他孩子悲傷情緒，以及曾經作過的調整或作法，此部分包含探討重點包含諮商架構與環境佈置等諮商會談前的工作。

#### 5. 受訪者對於不同輔導階段中悲傷情緒的處理

了解受訪者在不同輔導階段中，是如何看待孩子悲傷情緒，在處遇作法上的不同處，此部分探討的重點是個別輔導處遇的作法，以及提供新進教師對於個別輔導中孩子悲傷情緒的處理建議。

另在正式訪談前，本研究透過前導性訪談，依據上述所擬出的研究大綱，邀請符合本研究所需資格的資深輔導教師，實際訪談教師，並透過該前導性訪談與前導性受訪教師的回饋，增修訪談大綱(如附錄 1)。

本研究採半結構式的訪談，訪談過程中對於問題以開放式問題為主，對研究議題保持開放的態度，進行資料收集工作，在訪談過程受到較少限制時，幫助研究者自身採取較開放的態度來反思自己的經驗。

### 三、 退場

在資料收集完畢後，資料收集完畢可能狀況是資料已達飽和、研究者失去敏感及已減退注意力、分析框架越來越精細。

### 肆、 研究倫理

- 一、 承諾與互惠原則：本研究因包含提供給輔導新進教師提供建議，因此在受訪過程中，會告知受訪者參與訪談後的資料會形成論文分析的一部分，並承諾給予受訪者一份報告副本，依受訪者需求提供紙本報告（吳芝儀與李奉儒，1995）。
- 二、 保密原則：資料的分析與使用上，會避免透露受訪者的私人資訊，保密的合理使用範圍，將列與訪談契約書中。
- 三、 知會同意原則：受訪者在知道受訪目的、受訪方式後，在研究者充分告知權益後，才開始進行訪談。

### 第三節 故事從哪裡說起

本研究採用紮根理論，將訪談資料的整理與分析，並進行編碼的工作，分析的步驟如下：

#### 壹、訪談逐字稿的處理

- 一、逐字稿依據錄音檔的內容，逐字整理成爲文字稿。
- 二、逐字稿內容，涉及受訪者資料與保密約定相關者，一律以符號取代，避免違反受訪者權益與研究倫理。
- 三、逐字稿完成後，以電子郵件或紙本方式，寄給受訪教師，並懇請受訪教師詳細閱讀逐字稿內容，並回覆是否有誤讀或誤謄寫之處。
- 四、依據受訪教師的回覆，研究者一一作修改，再將內容運用於研究中。

#### 貳、資料編碼與分析

- 一、編碼研究者將訪談的資料，作轉錄與編碼工作，訪談內容中，研究者以英文字「R」表示，受訪輔導教師以「T」表示，T之後的流水號1、2、3表示受訪教師編號，受訪次數則以受訪教師編號後的流水號-1、-2表示第幾次受訪，如「T3-2」表示受訪教師三的第二次受訪。
- 二、採微觀分析（microanalysis），將蒐集到的資料分解，並逐一處理字詞、圖片、短語、句子、段落和其他片段的材料。過程中以開放編碼（open coding）界定資料中所發現的概念，及其屬性和面向，並在編碼進行過程中，撰寫編碼札記，將研究者在分析過程中，紀錄對文本移動、概念分析、整合等過程。進一步呈現主軸編碼（axial coding），將開放編碼中的資料類據，連結類別與次類別，最後完成選擇編碼（selective coding）的歷程，統整與精煉類別，撰寫故事（吳芝儀與廖梅花譯，2001）。

### 第四節 故事面臨考驗

質性研究的信度和效度評估的角度和使用的語言，和量化研究有所不同。根據 Guba（1990）和潘淑滿（2003）的整理，質性研究的「內在效度（可信度）」



指的是研究者蒐集資料的真實程度、「外在效度（遷移性、應用性）」指研究所蒐集的資料，對於被研究對象的感受和經驗，可以有效的轉換成文字的敘述、「信度（可靠性、一致性）」是指研究者如何蒐集可靠的資料，並加以有效的應用、「客觀性（中立性、可確認性）」是指研究重心在於對研究倫理的重建，同時希望從研究過程獲得值得信賴的資料；不同於量化研究在意的是控制變項、推論到外在世界、重測穩定一致、研究者主觀價值要抽離於研究中這些觀點(王雲東, 2007)。

因質性研究討論的是「社會事實的建構過程」，及「在不同、特有的文化社會脈絡下的經驗和解釋」(胡幼慧, 2008)，為提高本研究的研究價值與判定標準，可從以下幾部分著手：

### 一、可靠性 (dependability)

以如何取得可靠性的資料，以及收集策略、研究者的研究過程與決策為重點，本研究採取以下的方式：

- (一) 工具設備紀錄原貌，在訪談過程全程使用錄音的方式，真實的紀錄受訪者的用詞用語。
- (二) 採低推論的描述，可從轉譯逐字稿著手。

### 二、可轉換性 (transferability)

經由受訪者所陳述的感受與經驗，能有效的作資料性的描述與轉換成文字的陳述，增加資料可轉換性的技巧為深厚描述 (thick description)。本研究採取以下的方式：

- (一) 說明研究對象。
- (二) 資料詮釋建立在研究對象與情境交互作用，清楚呈現資料的脈絡、意圖、意義、行動。
- (三) 分析資料和文獻間的比對檢視。

### 三、確實性 (credibility)

此部分探究研究資料的真實程度，可透過以下方式與技巧，增加資料的真實性：

(一) 持續與研究對象核對：將逐字稿內容與受訪者一一核對，確認是否有解讀錯誤之處，以卻把資料使用的真實程度。

(二) 透過三角檢証法 (triangulation) (吳芝儀與李奉儒，1995)：此方法可以克服研究出現偏見的問題，方式有以下四種：

1. 方法三角測定：可透過不同資料蒐集的方法以檢驗研究發現的一致性。
2. 來源三角測定：在同一種方法中檢驗不同資料的來源一致性。
3. 分析者三角測定：使用多個分析者重新審查研究發現。
4. 理論觀點三角測定：使用多種觀點和理論去詮釋資料。

本研究採用相異個案資料的收集、研究同儕的討論、以及與文獻觀點的核對與檢視，增加研究資料的真實性。

## 第五節 故事的撰寫工程

質性研究所蒐集到的資料內容龐大繁雜，需透過原始資料的整理與分析，從中整理出秩序、結構，或詮釋出箇中蘊含的意義。

本研究資料的整理共分為六個階段，如下：

### 一、逐字稿的轉騰

將錄音檔案依逐字的方式，轉騰為文字稿，此工作主要是希望可以保留下錄音檔案的資料，逐字記錄下受訪者的意思，且希望能夠在轉騰的同時，同步進行分析。依據李政賢 (2006) 的看法，使用此方法可以增進資料分析的效率，並與文獻探討過去的資料，以及先前分析的備忘記事配合得宜。

在逐字稿件轉騰的工作上，也針對語音資料與訪談札記的核對，針對受訪錄音檔中的非口與資料予以記錄，包含停頓、沉默、笑、訪談中斷、受訪者的動作等狀況，加入逐字稿內容中，於逐字稿內呈現動態富有生命性的資料。

逐字稿範例如下：

R：關於老師的學經歷跟個別輔導的經歷，跟師資培育的過程？

T3：好！我看看我這邊有沒有資料？(T3 開始翻閱找尋資料，約 25 秒)。

R：哇！(看著 T3 打開整理詳細的研習資料)

T3：我告訴你，這些都是歷史的痕跡。我們以前○○(地名)淹水，你看！

R：哇！

T3：你看，那時候……都已經有點不清楚了，這都是泡子了，那個泥巴，所以你說我受過什麼樣的研習啊！什麼的……我大概只能從這裡面去回想。

R：嗯！

T3：大概好不好？

R：好！

T3：我沒辦法每一個每一個都說，那就……(T3 將研習資料放旁邊)，大概的狀況……，好！可以嗎？

R：好！

逐字稿內容中，R 表示研究者、T 表示教師、T 後面的數字表示受訪教師的流水號、( ) 內的內容表示非口語動作或狀況、……則表示談話有些停頓或短暫思考。本研究以此方式呈現文本。

## 二、進行初步編碼工作（開放編碼）

在初步編碼的工作中，首先使用開放性編碼的方式，將現象加以命名或加入分類，訪問五位受訪教師的逐字稿件皆完成逐行開放編碼，使用此方法可避免研究者的轉譯工作偏離原始資料，盡量將原始資料的依原意保留。在開放編碼中，可整理出資料的類別和次類別，以及類別中的屬性與面向。

範例如下：

T1：就是比較偏向用老師的方式跟他講說：阿你這樣子，會影響到人際關係什麼的，那個時候也都面無表情來跟我講好。但是我發現還是沒有改變，他真的沒有改變多少【哭泣處遇不當—教師式語言使孩子未談真正的核心議題】，然後不知道……我有點忘記，後來我們深度談一談之後，他就突然哭出來了【深度和哭泣的連結】，然後他就開始講說，家裡其實，家裡其實爸爸是不理會的，他每天回到家就是要幫忙照顧弟弟妹妹，然後他還有幫弟弟妹妹洗澡，所以他自己是沒有辦法去顧到他自己的【哭泣背後的原因—不被諒解】。而來到學校又被同學欺負，大家同學都罵他是垃圾。對！他那時候就開始哭，他也覺得老師對他很嚴，他們老師對他是不能夠認同的【不被諒解】，對啊！所以他就會一些狀況出來，包括那時候好像聽到他說他爸爸有喝酒的問題，對啊！【哭泣後面的議題顯現】

【】內的內容，是研究者概念化，將現象加以命名。透過命名後，再分類各概念的類別，並進一步釐清類別和類別中的屬性與呈現的面向。整理的範例如下：

表 6 開放編碼整理

主題	類別(次類別)： 依屬性或向度而分類出	概念	
資淺	背景資料	(略)	
	初期的心態與 行動	慌張	初次遇到哭泣個案很慌 初期面對哭泣個案不知道如何著手 趕快拿衛生紙
		急切	急切於問題解決 資淺階段急於了解
		冷漠	未介入情緒宣洩 遞面紙 忽視或等待哭泣結束
		面對哭泣的震驚反應	
成長與 改變	初期障礙	面對哭泣的震驚反應	
	突破與轉變	態度	主動和個案說明哭泣是好的、要發洩出來 資深階段哭泣個案處遇重尊重
		心情	面對個案哭泣資深的調整 專注照顧個案而非緊張面對 可自在看待個案哭泣
		資源	為自己找資源 哭泣處遇資淺到資深的差異 哭泣處遇—資源網建立
		哭泣意涵	初期階段
	來談	初期哭泣因問題而來 情緒出現非輔導教師可掌握的 哭泣點—缺乏支持、委屈	
	議題	哭泣釋放被壓抑的一面 眼淚的意義—壓力釋放 將哭泣視為發洩	
	情緒	哭泣代表願意表露自己	
	限制	哭泣代表個案自我覺察與檢視 武裝卸下 揭露真實自我	
	解放	哭泣後可以彼此敞開心胸談話 為自己的議題跨出改變	

表 6 開放編碼整理(續)

			深層 議題 顯現	哭泣後面的議題顯現 不被諒解 議題被壓抑 眼淚背後的意義
			關係 靠近	哭泣代表諮商關係的深淺 哭泣代表無壓抑、人的關係深淺 哭泣意義—更貼近個案 眼淚代表個別輔導關係增進
			安全 空間	願意哭泣的場域代表此場域是安全的 擔心是否被看見
			工具 性哭 泣	吸引關注 個案捨棄自我能力依賴輔導教師 迎合輔導教師的進步和成長 以哭泣表達需要輔導教師關心
		結案階 段	離別 焦慮	改變階段哭泣因對離別的焦慮
			重建 關鍵	哭泣停止點—重建關鍵 哭泣點—重建關鍵 提供家長諮詢 哭泣點是個時機 宣洩後談議題才有幫助
資深階 段(訣竅 與建議)	個人	(略)	初期階 段	輔導階段初次哭泣的孩子讓他先坐著 哭泣 談到一半哭的個案，等待情緒平復問 讓個案選擇開始談話的時機 哭泣處遇—等待宣洩、宣洩後詢問， 先詢問狀態再詢問事情 讓哭泣個案思考與準備好談話
			蒐 集 資 訊	和協助者討論、蒐集資訊 蒐集資訊 輔導教師補足資訊的方式為從協助 者、轉介者了解 質問幫助個案具體化議題 幫助個案找尋資源
			支 持	哭泣處遇—安全的人 哭泣處遇—信任建立

表 6 開放編碼整理(續)



	與	哭泣處遇—言語鼓勵	
	接	不阻擋宣洩、促進宣洩	
	納	肯定個案的哭泣情緒表達	
	幫	哭泣處遇—不同情	
	助	哭泣處遇—不制止淚水	
	覺	反映同理個案當下的情緒狀態	
	察	同理個案內心感受的部分	
	增	哭泣處遇—增能賦權	
	權	培養個案自己處理的能力	
	賦	個別會談目標轉移到個案可以有能力	
	能	改變的部分	
表 6 開放編碼整理(續)	改變階段	— 肯定情緒	贊同宣洩表達
		— 一般	肯定將情緒表達
		— 哭泣	刻意讓情緒表達出
			安慰、鼓勵宣洩
			協助哭泣宣洩出
		尊重	個案的自我尊重
			「尊重」這個目標
			是適用於不同的
			情境
			輔導
		導	案再拉資源
		教	個案的擔心討論
		師	尊重個殊性
		尊	輔導教師的舉動
		重	先詢問個案
		個	站在個案的角度
		案	
	工	工具性哭泣、沉默消弱	
	具	個別輔導關係	
	性	面質個案，拉回現實	
	哭	工具性哭泣、幫助回到現實處理	
	泣		
	結案階段	哭泣處遇—提供空間、朋友支持陪伴	
		哭泣處遇—提供支持與陪伴	
		面對工具性哭泣同理心的使用較淺	

	顧及諮商架構
	資深階段重在諮商架構
	輔導教師對於反移情的覺察
	焦點放在未來的行動與改變
	著力於個案可以做的選擇著手
建議	個案和輔導教師個別輔導 L 型坐位
	座位面對面像審問
	避免眼神直視
	資深階段將面對哭泣比較平靜、哭泣視為機會
	慌張緊張無法改變什麼
	能平靜看待個案
	冷漠關係融化、感動、受人關心
	哭泣處遇—關係建立改變才有可能
	協助個案突破
	接納個案哭泣
	正向看待哭泣
	自我反思與檢討
	未著重於情緒
	不處理悲傷
	對於情緒不熟悉
	面對哭泣會有壓力
	避開自己能力侷限

### 三、在資料組織中找出模式（主軸編碼）

透過初步編碼工作，對於資料有了初步性的理解後，再連結類別與次類別關聯的歷程，以及在屬性和面向的層次連結類別，最後透過概念圖表的方式，繪出類別和次類別的關聯性。

### 四、在各模式找出核心類別檢驗逐漸浮現而出的理解資料（選擇編碼）

整理出各訪談資料的模式後，抓取所發現的核心類別，並開始著受撰寫故事線，過程中需釐清該資料如何幫助說明該研究的目的，以及詮釋研究目標的社會現象故事開展具有何種程度的核心關聯性。

### 五、保持批判態度，尋求其他可能的解釋（歷程編碼）

審視資料中的行動，以及每段資料所顯示出的行動與互動，是如何移動的，

透過這個移動過程，幫助統整性，統整每個受訪者在哭泣議題處理上有哪些具體的行動與做法，以及背後的理念，以及在各個資料的對比中，找到每位受訪者所具有的個殊性。並且在這些審視過程，保持挑戰目前整理出的模式的批判態度，尋找其他替代性的解釋。

## 六、撰寫報告

在前述五個階段皆以謹慎的態度逐階段完成後，可進行報告撰寫工作，報告撰寫的過程，透過不斷檢視資料的來源、脈絡，以確認資料的意義性。



## 第四章 回首來時路—哭泣個案處遇銳變

本研究透過訪談五位教師，將龐雜的資料轉錄為逐字稿件，並採用紮根理論 (grounded theory)，簡化並分析所蒐集到的資料。

資料分析先採用開放編碼的方式，細品五位資深輔導教師娓娓道來的個別輔導經驗，並透過逐字稿件逐行分析的方式，逐一解讀每一句話所代表的涵意，並在每次分析時，撰寫編碼札記，詳實記錄分析過程與自我提醒的部分，避免遺漏分析出的重要概念，與當下對於概念的想法。

研究者將分析出的概念、類別，整理為主題，再從主題中，分節敘述五位教師所談的經驗，並依據研究目的，將分析出的概念撰寫成故事。

### 第一節 幼鳥初試啼聲—資淺階段的生澀

#### 壹、雛鳥初長成—受訪老師學經歷與哭泣碰觸火花

##### 一、受訪教師的基本資料

本研究的五位受訪輔導教師在成為輔導教師前，來自不同的系所、經驗、不同的工作取向學派，在這些相異的背景資料中，或許也說明了每位輔導教師在面對哭泣個案時，他們所受之影響與人性觀的不同，似乎也讓初長成的輔導教師們，有著不同的挑戰與成長經歷。

教師一是一位具有兒福系學士、教育所碩士的背景，在個別輔導工作專業領域的紮根與茁壯，大學時代便擔任地方法院少年犯的志工工作與義務張老師的服務工作，研究所階段投入認知學派相關的研究工作，並且在諮商中心擔任義工工作，在個別輔導學習取向與工作取向上採用認知學派的概念。

教師二是具有心理輔導學系學士背景的教師，曾參與九二一災後重建輔導工作，並且在大學時代大四、大五時，便開始於國中從事個案個別輔導工作，在工作取向上，喜歡個人中心學派、敘事學派的工作取向，在個別輔導處遇上重視關注個案本身。

教師三是一位具有社會工作學系學士、學分班背景的教師，大學時代參與義務張老師工作。在三十年漫漫長長的教師生涯中，具有豐富的輔導教師與擔任導

師經驗，在本次研究受訪中，教師三也提了不少擔任導師經驗影響輔導工作的資訊。在個別輔導工作取向上，多採用認知學派與行為學派相關概念。

教師四是一位具有社會工作學士背景的輔導教師，原先是學習資訊相關科系，但經探索自我生涯後，於社會工作學習找到自我喜愛適合的人生道路，並投入學校場域從事助人工作。而在助人工作的磨練上，在擔任教師之前，教師四選擇在醫院中擔任電話諮商員的學習。近期內對於敘事學派相關的輔助工具，如情緒卡的使用，頗有心得，並將這些工具帶入個別輔導中。

教師五是一位輔導與諮商學系學士背景的教師，在大學學習時，台灣發生九二一地震，學習歷程也因天災人禍的衝擊下，增添了許多的悲傷輔導課程，但對於生離死別議題與情緒議題較少碰觸，也如同教師五自述，哭泣與情感議題是教師五較不熟悉的部份，且與自己的個性也較不相符，對於悲傷情緒的同理，也因自身的個性，以及較少經歷與碰觸，而避開自己所認為的能力侷限處。工作取向上較偏向認知學派、行為學派、現實學派等非情感取向的學派理念。

## 二、 教師個人背景影響哭泣議題之處

研究者從文獻資料的蒐集，整理出性別、學經歷、個別輔導能力的訓練、任教時間的長短、學校輔導工作的內容與接案的經驗、學派理念會影響個別輔導工作，但實際從訪談過程資料的收集所得，可以發現，輔導教師們受到的影響範圍，也包括學校分配個案的工作、人際互動、導師經驗、工作經驗、個性等個人背景資料影響。

教師一的性別是女生，在個別輔導工作的的工作中，也覺察到自身性別在處遇上的影響，對於男性個案有擔心移情、碰觸跨越身體界限的擔憂，此也影響到教師一在面對非同性別個案時，感受到個別輔導工作上的侷限。而在輔導教師的經歷中，對於哭泣議題而言，最具影響力的是教師一的個案分配工作經驗，從分配個案過程中，輔導教師也從中區分出哭泣個案需要專業輔導教師協助、哭泣個案多為內隱個案、非同外顯行為顯而易見等看法，在不慌忙的適切處理下，進而更深入個案的內心世界。

就教師二的個人背景而言，不論是性別、個人學經歷、學校工作或是學派，在教師二口中，對於個別輔導哭泣個案處遇的影響並不大，反倒是受到教師二自身的人際互動經驗影響，從自己與他人之間的差異，在表達情緒的壓抑層面的覺察，透過人際相處的磨合過程，突破成長的經驗，將這段經驗和個案分享的過程中，抓取到個別輔導工作核心的概念—尊重，倚著核心理念從事個別輔導工作。



而就教師個人方面的資訊，從訪談的資料中，可窺見的是影響哭泣行為的處遇中，對教師三而言，其社工背景與擔任導師的經驗，是影響最深的部份，社會工作科系或工作的學習經驗中，也讓教師三在面對個案處遇的時候，著重於資源的聯結，並且抓著教師三認為根本重要的議題—「現實感」工作著，希望個別輔導的個案，在個別輔導過程中所學得的，都能回歸到真實生活層面，在真實社會中找到方向。

教師四在擔任電話諮商員的經驗中，從教師的口中，提到此是影響哭泣處遇行動最深且最先觸動的部份，在電話的那頭，雖然同樣是在擔任助人工作，但相較於國中個別輔導現場，需要面對面的個別輔導經驗，更是讓教師四感受到衝擊，少了電話的遮蔽與保護，互動真實攤在眼前，舉手投足盡收眼底，真真實實的個體在面前，也讓教師四開始做一些改變，以真誠與熱情取代原先的冷漠，個別輔導的哭泣處遇，也在此正式揭幕。

教師五在個別輔導處遇過程中，並不會特別關注哭泣議題這個部份，且因教師性別與個性，教師接案的對象多在分配個案時，多已選擇同性別、外顯行為問題個案，因而較少碰觸到該議題。但從一次又一次的談到每段教師面對過的哭泣個案的經驗，教師談到從一開始的冷漠對待，到後續關注到個案內心的改變，個案卸下武裝後，與輔導教師的真實面對，彼此的個別輔導關係也更接近。在訪談最末，教師五隱約地從自身的哭泣經驗中，抓到自己擔任輔導教師在哭泣處遇上的蛛絲馬跡，進而體會與思索自己的改變。

五段不同的輔導教師經歷，五種不同背景的受訪者，在與研究者對話中，擦出輔導工作上的火花的同時，在一段段回憶的故事中，呈現了其中的異與同，除了可以看見在成長道路上有些共同會遇到的必經路程外，最珍貴的莫過於個殊性，每位輔導教師面對哭泣個案有不同的因應之道。如同本研究文獻過程所蒐集到的資料，輔導教師的背景來自於多元的輔導相關科系，在不同培育過程與工作經驗當中，也使得教師們的工作足跡與輔導教師長成背景相呼應，就如同諮商輔導理論的人性觀，對於人性的看法倚著各種姿態在分析著、在細品著……

## 貳、 迷失方向的鳥兒—初期面對個案的心情寫照與行動

在五位教師的回憶中，似乎免不了可以預期到的初次面臨哭泣議題的慌張與生澀，那畫面似乎也隨著老師們分享敘述中，彷彿當年的慌張般跳動著。嚇到、慌張、震驚、急切、冷漠、無反應……

### 一、「慌」

慌張是一種因為不熟悉、未接觸過而有的反應，是輔導教師在個別輔導工作初期，面對哭泣個案，會有的感受。

### (一)慌而遞衛生紙

T1：第一次應該是實習有一次，他們派了一個孩子給我，因為那個老師那時候就說，這個孩子都被同學欺負，然後衣服都很邋邋，都沒有洗澡，然後全身很臭，然後桌子、椅子都弄得亂七八糟，然後他本來因為他是外顯的行為，然後叫我去跟他談。因為那個老師再怎麼叫他、再怎麼罵他，他都不管、他都不理老師，還是每天都穿得這樣。然後我就跟他談，但是談一談之後他就開始哭，他那時候開始哭，其實我那時候被嚇到，我沒有發現說這個孩子有類似被兒虐的問題，對！他就開始哭，然後講了一些家裡的狀況，嗯！那時候我真的被嚇到，我就跑回去跟.....因為那時候實習，所以跑回去跟老師討論，對！關於這個孩子要怎麼辦。那時候我就.....因為我看到他第一次哭的時候，我就拿衛生紙就給他了。(T1 p.5)

T1：很自然的反應，嗯！然後就被罵了。(笑)我們老師就說：你為什麼那麼快就給他衛生紙？因為他真的拿了衛生紙之後，我不知道耶！他的哭泣比較快結束。(T1 p.5)

教師一資淺階段的經驗發生在初擔任輔導教師的教育實習時，面對哭泣個案，當年被個案突來的哭泣嚇著的教師一，在自然反應、未特別思索下，給了孩子衛生紙。給衛生紙的動作與意涵，也在與督導討論後，發現衛生紙有抑制哭泣的狀況產生。太快將衛生紙遞給個案，使個案較快停止哭泣，而未針對個案當下的情緒與核心議題做處理。

### (二)慌而思考後續的應對

T2：對！應該就是.....實習的時候好像...沒有，啊！實習的時候有，實習的時候那一個個案是...因為家庭的關係，然後...家暴，爸爸對媽媽...然後...有時候對小孩也會，對！所以小孩很害怕，然後那時候呢...就慌啊！很慌！那時候就覺得呢...怎麼辦？就看著他哭，然後...覺得自己...會不知道要說什麼，也不知道要不要說些什麼，對！然後...雖然在...就是可能...搭著他的肩安慰他，可是自己也會很慌說...所以我可以做什麼？接下來我該怎麼辦才能夠幫助他？對！就是...他在哭，可是其實我發現我沒有辦法很專心的是在關注他這個人，因為我腦中一直在思考，接下來我可以做什麼？我該怎麼辦？(T2 p.8)

教師二在初面臨哭泣的個案時，在慌張與著急之下，思緒也被打亂了，反覆急切地思索的是接下來該做的行動，卻遺忘了重要的當下個案感受，無法專注的關注個案是教師二所發現自我的稚嫩處遇行動。

### (三)慌而衝出諮商室拿衛生紙與安撫個案

T4：嗯……我……我可能，我第一次的話，真的很難想，有點忘記了，不過我印象中，我剛開始我的處理的方式的話，嗯…我那時候好像都是趕快去拿衛生紙。

R：趕快先去拿衛生紙？是當下看到哭的時候就趕快先去拿衛生紙？

T4：對！因為有時候，可能是因為，我們輔導室在剛開始的時候沒有提供衛生紙在辦公室，對！因為主任覺得那個是個人要去準備的，所以有時候我們不預期個案會哭泣，所以我因此才會印象當中每次只要有哭我就是衝出諮商室，去拿自己的衛生紙來給他他用這樣子，所以這是我的比較明顯的第一個印象，對！那之後的話我可能就是給他，然後我就是…然後剛開始的時候我覺得我會下意識的一個動作，我會去拍他。(T4 p.6)

衝出諮商室拿衛生紙與下意識拍拍個案，是輔導教師初期對於哭泣個案會採取的安撫行動。

T4：剛開始的時候我覺得我面對那個哭泣可能會緊張吧！嗯！然後我覺得先離開去拿那個衛生紙也讓我自已，我感覺上我自己有一個緩衝的……空間，然後我覺得，可能對於他們的哭泣，我會覺得說可能他們也會不好意思，那可能對我來講，我自己本身對哭泣也會有…也會覺得不好意思，所以我覺得說……那……那就讓你先哭，就是說好像先獨處一段時間，然後我先去拿個衛生紙，啊你也可以稍微整理一下，嗯！然後我再回來，然後把衛生紙遞給你，我覺得……我當時會覺得對我對他來講可能都是一個……緩衝的空間。(T4 p.8)

教師四回首初期的自己，發現那慌張衝出諮商室的身影，是如今深刻烙印的印象，在憶起自己衝出諮商室的模樣時，教師四也反省初期自己衝出諮商室拿衛生紙，是對於個案哭泣感到緊張與不好意思，暫時避開現場，讓自己與個案皆有緩衝的空間。

## 二、「急」

急切在資淺階段的教師，還未拿捏個別輔導的速度、個案的速度時，而發生的感受，擔心個案沒有被幫助到、擔心問題沒有解決，而有的感受。

## (一) 急於採輔導教師觀點

T3：我第一次會談哭泣的個案，那個大概是我二十七、八歲的時候，我剛開始教書沒有多久，然後那個時候當導師的時候，導師就是角色很鮮明，不對不對、哪一個錯，就本身就會比較嚴厲一點，所以我自己班上的一個導師，我自己班上的學生，那個時候來找我的時候，我是發現其實他並不是主動會跟我談他家庭的狀況，因為我發現他的課本沒有……(略)。我一問到說：你的課本呢？你怎麼會沒有課本？他就開始哭了。所以我當時因為是導師，所以我面對到他這樣哭的時候，我就會安慰他，別哭啦！怎麼樣？老師會補給你。……(略)可是後來我慢慢慢慢回想，我經過那麼多的事情，我也聽過演講、我也參加了很多的研習之後，我就會覺得我當時，我沒有去同理他的、沒有去注意到他心理的感受、他的背景，我沒有以他為中心，我可能太急切想要去幫他，找課本啦！去鼓勵他啦！用自己的案例、用自己本身的經驗去幫忙他、鼓勵他，可是那個東西是不是他想要的？可能不是！我現在後來回想，也藉著這個問題，我也去思考，其實我那個時候就想說，他是不是真的能夠像我們這樣狀況，去回想他自己需要什麼？他可以用什麼樣的，在他那個環境當中，他可以怎麼樣去……去去找到他自己的一個向上的力量，或者他面對他爸爸哭泣的時候……七 面對爸爸的這個暴力語言或者行為的時候，我只是讓他，那你就不要理他好了，不管他了，你就想辦法離開、避開，就是說脫離那個現場，不要用言語去跟爸爸對衝，像這樣子的基本的一些概念，在那個時候也會提到，但是可能就沒有那麼細微的去注意他的心理的層面，去引導他自己去察覺，他自己的那個心裡面想要向上，或者可以自己怎麼做，那個自發的力量。(T3 p.7-8)

教師三發現當年的自己，初碰到哭泣的孩子，急切的希望幫孩子解決問題，並以自己的想法與自身經歷的狀況，去鼓勵孩子，回頭看看自己，似乎發現自己處遇的速度走得太快，卻忘了陪著孩子探索他真正的需求。

## (二) 急於解決問題

T5：我覺得……我覺得當下處理 OK，然後以我現在來講的話，我可能會再去談談，我當觀察者的……我的想法，可是那個時候可能應該也是初期，可能那個格局只有在……解決問題，所以很快就又拉回到那媽媽可以做些什麼這樣子。(T5 p.12)

教師五談到初面臨到個案哭泣時，多次談及自己處遇重點為著重問題解決，較少停留在當下其他部份，會急切的希望可以將個別輔導會談的目標拉回到問題解決的層面。



### (三)急而忽略個案的依賴

T4：……(略)因為那個個案比較特別，他會一直黏著我，對！所以剛開始的時候我覺得……我還沒有察覺到那是他的一個……要……要吸引我關注他、關心他的一種方式，那我可能當作是，啊！他有狀況了，所以，恩…剛開始的時候跟之後我處理的方式可能就不太一樣，初期的時候，我可能就是，他……他可能，通常他會在我辦公……他會在我……我在辦公，他可能就是會…恩…從外面就是可能哭者這樣子…可能哭著來找我，然後有時候會哽咽，可能站在我的旁邊，他不會直接的叫我老師，他可能就是站在我的身後或者是旁邊一直哭這樣子，然後我發現了然後我會先請他坐下來，然後可能就是…先了解一下他到底發生了什麼，先處理一下，然後有時候，然後在我的座位旁邊，之後呢！我會再請他進入諮商室，進入諮商室裡面跟他談……發生了什麼事，這樣子。……(略)(T4 p.11)

T4：對！因為剛開始我會先……在我的座位旁邊先了解一下狀況，那評估一下他的重要性，然後我就會帶他到諮商室，再去做比較深入的了解，啊！到後期的話我就…會大概簡單的跟他聊一下，然後就說……老師現在比較忙，要不要約明天我們來約個諮商的時間。(T4 p.12)

教師四提到的是利用哭泣作為工具，來表達需要輔導教師關心的案例，而輔導教師在資淺階段時，遇到這樣的個案，往往急著想要了解個案哭泣的原因，並未顧及諮商架構，而立即開始談話；而資深階段的教師在面對工具性哭泣個案的處遇時，則會將諮商架構納入考量，並與個案依約談話，而非急切的立即處理。

### 三、「冷」(無反應)

冷淡無反應是初期擔任輔導教師，面對哭泣個案而有的反應，因缺乏同理、沒有真正瞭解個案而產生的反應。

#### (一) 冷著等待個案哭泣結束

T2：可是在第一次的那個階段的時候，我其實是有一點……覺得自己好像有點沒良心的感覺，就是我就只是冷冷的看你在哭，因為我心裡就想說，那等你哭完，我們再來看看事情是怎麼樣，我自己覺得啦！他可能不覺得我很冷，可是我自己覺得我自己這樣好像不太有良心。(T2 p.11)



教師二在提到自己初擔任輔導教師時，面對個案哭泣，處遇的部份是以冷冷的、無反應的靜待個案哭泣，教師二回顧自己這樣的態度，覺得是有違良心的作為。

T4：都可以喔，我印象當中我剛開始面對哭泣個案，我比較會手足無措。

R：手足無措？

T4：對！我的心態裡面會有一點點，嗯…就是我覺得我會比較被動，我覺得我比較不會特別去處理這個部分，我就是等到他哭完，等到他哭完之後，然後……頂多就遞個衛生紙，這樣子。

R：遞個衛生紙？

T4：對！遞個衛生紙，然後等他哭完之後，然後再…再去往後處理，對！基本上我沒有特別去處理哭泣的部分，我覺得我好像都比較是忽視，或者是等待…這樣子。(T4 p.6)

教師四在提到自己在初期面對哭泣個案時，不知道如何著手，因此採取較被動、較無反應的姿態，不會針對個案哭泣的部份多做些什麼或多給予關注，對於個案哭泣採取忽視、等待個案哭泣結束的方式回應。

## (二)冷著未介入處遇

T5：曾經有一個狀況是……媽媽跟小朋友女生來談，然後讓我很印象深刻的是，小孩的態度不是很好，媽媽就在我們的面前，還有導師的面前，就教訓那個女兒，然後兩個人就大打出手了，然後就在諮商室大打出手，然後……最後母女都哭得淅瀝嘩啦！

R：嗯！

T5：對！我覺得這是我覺得還蠻……震驚的。(T5 p.6)

T5：後來我們有讓她們發洩完我們有……稍微把彼此拉開這樣子。

R：嗯！

T5：可是我們過程也沒有給她們很多……介入這樣子。(T5 p.8)

教師五看到自己面臨哭泣個案的震驚感，在初期時，老師選擇不加入，多以旁觀、無反應的態度面對，較少介入與詢問，靜待哭泣的結束。面對哭泣的當下，教師五表面看似冷靜的背後，有待探討與摸索……

再次出發的教師五的二次受訪中，教師五也針對自己在個別輔導經驗中的哭泣處遇、悲傷經驗處遇再深入討論，一方面探索自己不太處理哭泣議題的部份，

二方面也針對面對哭泣議題所產生的壓力審視。

T5：喔！我覺得通常談個案的東西，同理容易！可是抓那種負向情緒的部份，對我來說，我的能力不是那麼好！

R：那會覺得困難的點在哪裡？

T5：困難的點喲！我會覺得跟我的成長背景……我……我通常是比較強勢的。

R：比較強勢的？

T5：而且算是蠻順心的，我覺得我生活經驗，不如意的經驗很少，嗯！

R：那個強勢跟我不談負面經驗的連結是指？

T5：因為我覺得我不太常發生很多很悲傷的事情……(略)對！就我感覺很多事，我可能平常習慣是比較正向去想，就變成說今天有那樣的個案的時候，其實我不太容易抓到，那我覺得我不太會去提那個東西。

R：所以會覺得沒有抓到那個感受是一種……感覺是壓力。

T5：對！所以我可能就避掉他，可能是這個設想，就是我可能變成很有把握去抓到那個部份，我就會避開。(T5-2 p.6)

教師五針對自己對於負向情緒處遇能力不足的部分探討，也發現因自己面對事情的態度偏以正面、正向的角度看待，因此對於負向情緒不熟悉，另外也因為自己較強勢的一面，使著自己對於悲傷的感覺較少碰觸、較陌生，甚至感受到抓取個案該類情緒會產生壓力，而選擇逃避。

慌張、急切、冷漠無反應是各個輔導老師初期面臨哭泣個案的心情寫照，也因為這些心情感受，而有努力打轉接下來要問什麼、急著要解決個案當下的問題、急著想要瞭解個案的狀況，甚至是衝出去拿衛生紙、冷淡面對個案的哭泣、冷淡無反應的應對等，面對個案的處遇行動，每個人難免有第一次或初期那股不知所措的感受，這是一個輔導教師必經的成長道路。

## 第二節 練飛的歷程—成長與改變

五位受訪教師在擔任輔導教師初期，面對哭泣個案，除了慌張、急切、冷漠無從反應的感受外，也因為每位輔導教師有不同的態度、心情與資源的使用，在面對哭泣個案時，也走過碰到困境，面對困境，進而扭轉困境的改變歷程，走過這個歷程的資深教師們，有了突破與改變，並體會出哭泣的意涵。

### 壹、 跨越初期的障礙

受訪輔導老師在回首細看當年的自己時，對於這段初展翅歲月的解讀，每個人持有不同的看法：教師一發現是當時自己不純熟、過快遞衛生紙的處遇方式，使得個案哭泣因而減少，在督導老師引領下，有了調整；教師二將自己的焦點從當下慌張思考後續的問題，目前則改以要注重當下；教師三覺得自己少了同理，也將自己的價值觀輾轉套用在個案身上的偏誤，後續經由先生提醒與多瞭解個案後，提醒自己別過度急切；教師四回憶起當時自己慌張衝出去拿衛生紙，似乎也有逃避當下對於自己無法面對的尷尬哭泣場面的現象，而改由尊重詢問個案再行動；教師五沒有對哭泣多做處理，但震驚的感受卻免不了，對於哭泣悲傷情緒的感受是不熟悉，回顧工作歷程反思自我。同樣是資淺初期不熟悉而導致的慌張、急切，卻慌得不同、急出不同，也引領著每個人，用著自己不同的方式，闖出自己專業輔導世界的方向，從中會發現每個人帶著不同的理念，不同的想法，抓著看似相似卻又不同的目標在工作著……

## 貳、 突破與轉變

### 一、 態度

資深階段的輔導教師們，對於個案的哭泣行為與議題，展現出可處理，且願意主動處理的態度，在處理過程的態度也較穩重不慌張，並更加尊重與專注的面對個案。

#### (一) 主動處理

T1：我只覺得那個時候一開始的時候，我很怕學生哭，但是後來現在我覺得學生願意在我這邊哭是好的，所以有的時候，像最近有幾個孩子，他們會跟我講說他們都在那邊，就是發生事情他們就哭，啊！你怎麼沒有來？我那個時候怎麼不知道。然後他們就會講，講說因為我來不及走過來。(笑)

R：(笑)

T1：他們會說因為我很忙，他們就會自己會處理，他會自己……因為他們之前哭的時候，我不敢跟孩子講說其實哭泣是把情緒發洩出來，但是現在我敢，現在我會跟他講說，哭出來是好的，你哭出來，你把情緒發洩出來，很好，這樣子。 (T1 p.9)

教師在剛開始遇到哭泣個案時，會害怕個案於輔導教師面前落淚，而當工作進入穩重成熟的資深階段後，卻發現自己已經可以處理學生哭泣，更重要的是，輔導教師可以「主動」處理，由輔導教師去詢問、去碰觸，並明確不逃避地肯定個案透過哭泣發洩情緒。

## (二) 穩重

T4：喔，嗯……我覺得以前我在面對哭泣個案的時候，我自己會蠻慌張的，我自己內在的狀態，對！那我到後期的話，我覺得……我自己的感覺是會比較……可能比較常遇到我自己的內在的狀況會比較穩定。

(T4 p.14)

教師談到自己與初期接案經驗的不同，原先內心的慌張感，在資深階段轉為穩重。

T3：對，我第一次當輔導老師或者是約談這個孩子，因為我當時接觸的孩子大部份都是這樣子弱勢的孩子，所以我就會去省思說，我要慢下來，我去聽聽他們的說法，不要像以前那樣子，急著去給一些什麼建議，急著去做一些涉入的一些什麼樣的一些改變，所以我就去多聽，讓他哭，然後就適度的去安慰他、拍拍他，妳這樣子一定會覺得很難過，他這樣子對妳，我想妳心裡面確認是很不舒服，我就用這樣子的一些言詞，去適度的去給他一些支持、鼓勵他，去讓他說，這樣子，那個孩子因為他不善於言詞，所以他在說的過程當中，可能斷斷續續的，當然他就是讓我知道，他跟那個女生，那個女生他覺得沒有同樣的一種感情、同樣的一種對待的方式回報他，那這個訊息我收到了，至於說我要怎樣去教他，怎樣去社交的技巧，他怎樣去回應對方，或是不是說他是說了什麼話，讓對方很生氣啊！我覺得那個時候我不會很急著讓他知道，因為我覺得我了解那個孩子，他有他一些人際關係上的一些限制，他有他的一些什麼地方的不足，這些東西可能在一次的會談裡面，我沒有辦法一下子給他這麼多，而且我覺得也不必要，我就是讓他一直哭，讓他哭，讓他去說出他心裡的感受，這樣子。(T3-2 p.2)

教師三在初期擔任導師面臨哭泣個案時，因為較急切希望幫忙個案解決問題，因而有將自我價值觀套在個案身上的狀況產生。而這裡所提到的是第二次訪問教師三，其分享擔任輔導教師的經驗，在擔任漫漫長長的導師生涯後，回到輔導教師崗位上，因為有先前的經驗，教師突破原先太過急切的態度，給予哭泣個案更適合其步伐的速度。

## (三) 尊重

在資深階段面對個案哭泣時，「尊重」是教師四談及自己最重要的轉變，



相較於初擔任輔導教師的資淺階段，那種想要迅速掌握個案狀況，急著詢問的狀態，輔導教師也發現自己在工作邁向資深階段時，言語的部份，與掌控態度的部份，調整為以尊重為重。

T4：可是我覺得我到後面的話，我覺得我比較是會尊重他，就是說：「我看到了你的狀況，我都可以接受，然後你要不要說，你可以決定。」我覺得那個是我比較，就是後來比較…比較不一樣的部分，然後…然後，所以我在語言上面的話我會直接就問，我會直接問就是那種感覺，我現在回想起來會覺得……可能我也急，因為我覺得我比較慌張，所以我很希望能夠去……很迅速的去掌握那個……發生了什麼狀況，對，我覺得語言的部分的話大概是這樣子的。(T4 p.9)

尊重議題，教師四又進一步說明得更具體、清晰，檢討反思自己初期直接衝出諮商室拿衛生紙的動作。輔導教師在可自在看待個案哭泣後，更在一舉一動前，先詢問個案，讓個案充分感受到被尊重。

T4：初期我對個案是會有一些……我自己本身也會有一點緊張，我覺得我自己比較沒有那麼緊張的時候，我會覺得個案哭泣……在我面前哭泣是一個很自然、然後被允許，然後可以很放鬆的一件事情，我會開始去思索這個問題，當我自己狀態穩定的時候，我會期待我怎麼幫助個案也能够在我的面前是更自然、更穩定，所以到後來我就會做這樣的動作，包括我要出去拿……以前他哭我就會直接出去，可是我到後期的話，即使沒有衛生紙，或者被別人用完了，我要出去拿的時候，我都會徵求他的同意，我會說……我出去幫你拿一個衛生紙好嗎？然後他說好，然後我才會出去，不然以前我就是直接就衝出去了，對對對！我現在的話，會做這樣的一個動作，因為我覺得那樣子會讓個案有一種被尊重的感覺。(T4 p.23)

處遇的過程中，更細膩地照顧個案的需求，言語上確認個案的意願，充分發揮尊重該個案，以個案為行動的出發點。

#### (四) 專注於個案

輔導教師在初期面對哭泣個案的慌張心情，也導致個別輔導會談的專注力不適當地擺放在輔導教師自己的行動上，急著思考後續要處理的問題。

T2：我會覺得……嗯！……如果是那一次的話，我沒有辦法很肯定的，就是確定影響是什麼，可是我覺得在後面幾次遇到更多的，像這樣的個



案哭泣的時候，我後來會發現就是……即使我再怎樣的慌，事情還是已經發生了，那……我都可以在面臨個案哭泣的時候，都先放下很多後續的問題，先關注他這個人現在的情緒就好了。不需要那麼慌張的去想說接下來要幹嘛，對！(T2 p.11)

教師二在資深階段後，發現適當的哭泣處遇應該是關注個案當下情緒、關注正在哭泣的個案，個別輔導的重心應擺放在個案，而非以輔導教師為中心。

## 二、 心情

資深階段的輔導教師，在面對哭泣個案較能擺脫過去的緊張、急切、不知從何著力的慌亂心情，並改以非緊張、非急切、自在、平靜的態度因應。

慌張、急切、冷漠不知從而反應的初期輔導教師的心情寫照，當教師二再回頭思索自己當初的心情時，卻發現捨棄了當初的慌亂，轉變成平靜時，柳暗花明地見著哭泣是機會，是一個可更貼近個案內心的機會。

T2：恩……從一開始跟後來，我覺得會…就是變成我在看待哭泣這件事情的時候，我的心會比較平靜，然後我也會覺得…那是一個機會。

R：是一個機會？

T2：對！對我來說，哭泣…他們哭泣，就是一個我可以去碰觸到他更內心的機會。

R：更內心的機會。

T2：所以…嗯！所以我後期變得比較不會因為他們哭泣而覺得緊張或擔心，或覺得不好。(T2 p.4)

T2：我必須說這個調整，在前面還有一點點轉折是……嗯！像剛剛講的那個第一次面對哭泣的個案好了，我會覺得我很擔心、很緊張，可是處理的結果，也只能這樣，最後可能對我來說，對……剛開始做輔導工作的我來說，我會覺得他像是沒有協助，因為他的家庭，我們知道他現在是家暴問題，可是我們卻還不能做點什麼，我們會覺得我們好像什麼都沒做，我們好像什麼都沒辦法幫助到這個人。其實那個時候會對輔導工作有點失望，或者是原來我能做的事情就只能這樣，那我還能做什麼？然後也會覺得，ㄟ……為什麼…為什麼大家……我覺得那不是組長的問題，那個就是一個教育制度，可能人家遇過這樣的事情很多了，他就覺得這個就是這樣，對！那我就想說，如果事情也只能這樣的話，那我當下的那些慌張啦！也是沒有用的，然後我也會試著要告訴自己說，

在看到學生哭泣的時候，都先不那麼……我不先那麼緊張，反正就先搞清楚事情是怎麼樣再說。(T2 p.11)

在步入資深階段後，資深輔導教師體認到哭泣是一個可以接觸到個案內心的機會，且在多次經驗後，發現慌張並無法改變什麼，因此面對哭泣個案，教師二漸採非緊張姿態因應著。

### 三、 資源連結

受訪教師在經歷各式各樣的哭泣個案後，也談到資源的連結，除了哭泣個案需要的教師、家人、朋友、未來後續的延續輔導學校外的資源，輔導教師在工作瓶頸出現時，亦需要督導、同事等其他資源的協助。

#### (一) 個案的資源

個案的資源有輔導教師、其他教師、家人、朋友、外界的資源、畢業後的銜接學校等。

T1：他自己會調整宣洩。而且我後來會教他們，會跟他們講說，像是如果哭了以後，自己要怎麼辦。對！然後孩子自己有時候會知道除了找我，他們還可以找其他人。(T1 p.10)

個案哭泣時，若需要支持時，輔導教師並非能夠時時陪伴在旁，因此使個案有能力處理，並可主動得為自己找尋支持的人，是很重要的，因此輔導教師一在資深階段時，除了自己在處理哭泣個案外，更教導個案為自己尋找資源，尋找一個適當的對象。

T3：我希望他能夠找到一個寄託、或者是一個鼓勵說，這個狀況其實他不是孤立的，他可以藉由老師的力量來幫忙他，至少分擔他一部份的壓力，所以他那個時候是覺得蠻無助的，所以後面我有提到說有些哭泣的人，其實是很孤立、很無力，所以那個時候我基本上是想讓他知道，老師知道你現在有困難，所以至少在課本的這方面，算是經濟，經濟的壓力的這個部份，老師可以幫他找到一些資源，他可以放心，但是有這個資源以後，面對爸爸的這種無理取鬧，我們可以做……可能就是說避開，我就教他說，如果爸爸再喝酒，你就先避開。(T3 p.9-10)

教師三在個案哭時，也鼓勵個案可以尋找輔導教師來幫助他，不論是解決問題或是其他需要協助之處，而輔導教師也另外可以替他找到其他外界的

資源。

T1：我現在想的部分，我在幫他找資源耶！就像是我，我知道他大概會上哪個高中，我就說『那你可能以後就是我學妹啊！那輔導處……』，我就說那邊的輔導老師是我的老師，他人很好』，對！我現在開始在幫他找資源。(T1 p.24)

甚至針對即將畢業的個案，教師也安排後續的資源，提供協助與銜接，使個案畢業後，不至於因為國中階段個別輔導結束，而失去支持。

## (二) 輔導教師的資源

輔導教師為避免自身遇到專業枯竭，面對無法處理議題時，可求助於其他適當的對象，包括行政人員、資深前輩、同事、督導、心理師、社工師等。

T1：那我在這邊的話，通常我前面幾年，從 93 年接，我們學校接諮商中心，我們學校的諮商中心。然後我們就是聘一些輔導老師到各個學校，那我就是作那個行政的人員。所以我很有經驗去跟那些心理師、跟一些資深的社工師討論學生的案子。(T1 p.3)

T2：後來...後來因為...比較幸運的是那時候是實習，所以還會有組長，對！所以就是...之後就讓組長來知道這件事情，然後...組長也會有比較明確地告訴我們可以做什麼，或者是我們可能也沒辦法做什麼。(T2 p.8)

T4：嗯！同事轉介，同事轉介過來的，他覺得跟他可能會有一些移情，他覺得他不想接，那委託我看看能不能接，尤其是比較跟我同性別的個案啦！(T4 p.3)

T5：就變成比較會是我的責任群，可是相對，女生也好，或是比較談私密的一些情緒的部分，我覺得自然我們也有……以前的專輔也有女生，我覺得我以前的在○○(學校名)的經驗，很多時候會……會做一些分工。(T5 p.2)

為個案開拓資源是輔導教師在發現個案問題或需要時，可以替個案在個別輔導外的現實生活中，尋覓在情緒需要支持時的寄託，或是情緒背後議題的協助，輔導教師在此提到的是輔導教師自身、可支持的他人，以及外界的資源；另一方面輔導教師也發現自己不論是在資淺階段，或是資深階段，在面對哭泣議題時，若遇到無法處理的部份，可透過學校的教師前輩、督導指導，亦或是同事互相協

助。更進一步，可與學校外的心理師、社工師合作，使個別輔導工作能夠更有力，更順利進行。

## 參、 哭泣的意涵的發現與體會

在資淺階段時，輔導教師們往往將哭泣視為嚴重的，哭泣的個案可能會有自傷行為、哭泣是問題產生的負面表達，而有慌、急、不知從何反應的現象，而進入資深階段後，對於個別輔導三階段，個案落淚哭泣的狀況，在五位資深教師的口中，涵括了各種更深度的意義，這些意義的發現，也促使老師們有了不同的體會，以及對於行動的影響。

### 一、 初期階段

#### (一) 來談議題的感受

個別輔導初期階段的哭泣，常常是因為個案面對自身議題或來談的問題，而引發的感受，而落下眼淚。

T4：嗯！我覺得初期的，如果是在初期哭的話，我覺得那是針對他自己問題的本身。

R：問題的？

T4：問題本身而哭泣的眼淚。(T4 p.17)

輔導教師常面臨到個案談到自己為何會接受個別輔導的原因時，談著的過程中，使個案感受到原因帶來的悲傷感受，而哭泣。

T1：他就一直哭，然後哭一哭之後，一段時間停下來，然後我問他，到底發生了什麼狀況，你為什麼要來這邊？因為是他自己主動要來的，他就講一講之後，又覺得很不舒服，然後就繼續哭，對！(T1 p.24)

這個初期因為來談引發的感受，需要輔導教師透過同理個案的情緒、確確實實地反映了個案當下的感覺，才能準確抓取到個案對於議題的想法。

T3：對！考試作弊，第一次來的時候，就像我說的，因為他是學務處獎懲委員會要給他記小過了，然後也通過記小過了，所以我們要後續輔導他，所以他第一次來的時候，談到這個狀況，他就哭了。那……那這個狀況，我們當然也是……也不能去責罵他，因為他也是……我覺得哭，其實……他牽涉到後面，我有談到哭，眼淚的意義，其實我覺得這個孩子他的哭，他可能



是覺得被記過了，害怕！所以他可能是害怕的哭，也可能是……比較理想一點，後悔！他知道自己錯了，他願意悔改的那種哭……(略)(T3 p.17)

## (二) 情緒限制的解放

不能哭，所以壓抑著，個案真正的心情被壓著、被限制著，儘管外人看到得自己多光彩奪目，但心裡的淚水卻是止不住……

T1：對！然後像是我最近有個孩子，他也講了一個，他說他是在舞台上光鮮亮麗的，然後一下來就在我面前這邊哭的，然後他上次就是為了一個表演，他們在彩排，他就說他站上去之後，一下來就開始哭，他是後來才回來跟我講說，他就是這樣哭，然後老師都說『你哭完了沒啊？好！繼續上去』，然後他就又逼著自己又上去……(T1 p.21)

教師一的個案壓抑住自己難過的一面，將情緒收起，站在光鮮亮麗的台前，但舞台下的他，卻有著水龍頭般止不住的淚水，哭泣被壓抑的感受，瞬間宣洩出。

T3：嗯！我後來我自己察覺到說太急著去勸這個孩子你不要哭啦！沒關係老師在幫你，就有點像是那種自己認為自己很難婆那樣子，因為自己當導師，我就要趕快跳出來幫她處理課本沒有的。等到後來我自己在當輔導老師，我……我大概前面當了導師，當了幾年，我剛說……當了十四年，後來到當輔導老師的時候，學生跟我談，他們哭的時候，我比較不會那麼急切去要他不要哭，老師就等於安慰他的角色，我比較不會那麼急切了，因為我會慢慢的知道說，有些孩子他的成長背景當中，他一定累積了很多很多的壓力、困擾，那如果說他能夠藉著這樣的管道來抒發他自己的情緒，找到一個人，能夠聽他哭，或者去同理他的感受的話，那也許這個未嘗不是他釋放壓力的一個管道 (T3p.12-13)

急著告訴個案可以收起淚水，老師可以幫個案解決問題，但問題解決了，內心的壓力與困擾依舊壓在底層，教師三在經驗的淬煉下，深刻的體會到眼淚具有壓力釋放的意義，應讓個案藉由哭泣，輔導教師聽個案哭泣，使個案的壓力可以有釋放的管道。

T5：看待哭泣喔？我覺得它就是一個情緒的發洩啦！ (T5 p.5)

T5：對！因為我覺得有時候我們是不打不相識，我覺得打完之後兩個人那種……各自的壓力，我感覺在那個時間有把它表達出來(T5 p.9)



T5：我覺得我自己對……對……不管是個案跟我，我都覺得適當的時間笑跟哭，就是那種情緒尤其是負向情緒，其實表達出來其實會讓問題……不用藏在裡面啦！ (T5 p.23)

教師五的個案呈現出極度爆發的局面，情緒的發洩，也透過大打出手、大哭一場，在當下的時刻，壓力宣洩出，在此哭泣是情緒的發洩方式。

T3：對對對，這個部份喔！我覺得可以講到，可以講到就是說……那個孩子一開始的時候，我覺得又，我就回應到說個別的輔導階段的哭泣經驗，我的經驗當中我是覺得孩子在一開始的時候他會來哭，他會哭泣，那是有點像是什麼，因為昨就剛好發生地震嘛，我就用地震的這個經驗來說，就好像是說這個孩子他，他不管是人際關係也好，或者是家暴個案也好，或者是說被同學欺負的那種……霸凌的案例也好，當然霸凌的案子他可能會哭過很多次，當老師跟他約談了以後，他好像把他內心的這個委曲，積在他心裡面，他第一次來會談，他一下子把所以累積的這個能量全部釋放出來，所以他那個時候哭會哭得很盡興，或者是說他會哭得非常的……就是真的就是把你當成說……他就一下子宣洩出來的那個情緒，然後宣洩完了以後呢，我覺得不用特別去跟他談什麼、不用特別去教他什麼，就讓他說下次妳來，這個我前面、就是上一次有談到，就讓他了解到原來我可以跟老師談、我可以把這個事情跟老師談，然後老師會守密，老師會給他一個安全的一個環境，讓他有這個信心，再去跟老師談，所以我覺得第一次哭的時候，我覺得就是讓他知道來談，反而我回憶的這個感覺裡面，他第一次談了以後，哭了以後這樣子宣洩完了以後，他到後面、中期或者是後期，會再哭的狀況，我覺得會慢慢慢慢的減少，就有點像是地震，它一下的那個能量全部渲洩完了以後，它到第二次、第三次、或者是中期、或者是後期，他同樣的狀況來談的時候，他覺得他的能量已經釋放，所以他即使是有一些委曲、即使是有一些什麼樣不愉快的經驗，他比較不會再用哭泣的方式，我覺得哭泣的狀況會比較少。

(T3-2 p.3)

教師形容哭泣的個案情緒如同地震能量的爆發，初期的哭泣，就好比議題長久累積下來的能量，從深藏許久的心中，突然之間爆發出來。

## 二、 改變階段

### (一) 真實自我的呈現

能夠哭泣，表示個案願意將真實的自己表現出來，那是一個未帶面具、未有掩飾的自我。

T1：……(略)他上次就是為了一個表演，他們在彩排，他就說他站上去之後，一下來就開始哭，他是後來才回來跟我講說，他就是這樣哭，然後老師都說『你哭完了沒啊？好！繼續上去』，然後他就又逼著自己又上去，他下來以後就跑來我這邊，他說『老師我這節可不可以留在這邊』，然後就開始一直哭一直哭，『可是等一下要放學了耶！你的書包呢？』他說『我現在去拿』，『你現在眼睛紅紅的，你現在要去拿？』他說『沒關係，大家都知道我在哭』，他後來就告訴我說，他被那個老師給……就是他哭了，老師對他的這個反應就是，好了，哭完了，上去！我覺得是……R：是阻止嗎？

T1：對！

R：把他壓住！

T1：他就被壓住，他來我這邊就一直哭，哭了一節課。(T1 p.21)

教師一的個案，縱使在外在真實世界表現的光鮮亮麗、炫彩奪目，但那卻把自己真實的一面隱藏起來，甚至是打到心理的最底層壓住。

T2：恩……我覺得很多人會…可能是要武裝自己吧！總是…總是沒有那麼願意直接地表露自己的內心，對真實的情緒，尤其我覺得，其實學生對於老師，大部分是…是有隔一層什麼的，那個隔一層有時候不見得是因為你的權威，可能是因為他希望你好，他希望你好覺得他很棒、他很好，對！可能是正向的這一種，但是也還是…我自己覺得他多多少少，使得學生在我面前要真正表露自己的情緒是有一點小小障礙的，反而他們可能是對於同學、同儕，比較能夠去表達，那當然可能有一些負向情緒是對於他們的家人，對父母親會有一些負向的情緒表現，但是在面對老師的時候，可能就會隔了一層什麼，對！然後…我自己會覺得，其實不管是哭泣或憤怒，當他們能夠表…在你面前表現出來的時候，當然我們也可以說是他最脆弱的時候，但是其實也就是他…最可以去…恩，讓我去說些什麼，然後引導他思考些什麼，然後讓他表露自己更多的時候。(T2 p.4-5)

T2：因為我覺得他堅持他不哭，就等於他就是把門關起來，所以我才會覺得，當他願意讓自己哭的時候，他的那個門才會稍微打開，對！(T2 p.20)

教師二提到個案的自我武裝，在個別輔導中，面對的對象是輔導教師，「教師」這樣的身分亦讓個案感受到其權威性，因而隱藏自我真實的一面。

R：所以其實有，有一點就是把他那個原本不想承認的那個……

T5：對！

R：部分，把他表露出來。

T5：就藉由哭這樣子。(T5 p.15)

教師五提到原本頑強的個案，不願承認自己真實的想法，後透過哭泣把自己脆弱的一面表達出來。

## (二) 深層議題的揭露

哭泣背後所隱藏的議題，可能是更貼近心理面所想的，它是深藏在個案內心，可能更灰暗、可能更無助……

T1：就是比較偏向用老師的方式跟他講說：阿你這樣子，會影響到人際關係什麼的，那個時候也都面無表情來跟我講好。但是我發現還是沒有改變，他真的沒有改變多少，然後不知道……我有點忘記，後來我們深度談一談之後，他就突然哭出來了，然後他就開始講說，家裡其實，家裡其實爸爸是不理會的，他每天回到家就是要幫忙照顧弟弟妹妹，然後他還有幫弟弟妹妹洗澡，所以他自己是沒有辦法去顧到他自己的。而來到學校又被同學欺負，大家同學都罵他是垃圾。對！他那時候就開始哭，他也覺得老師對他很嚴，他們老師對他是不能夠認同的，對啊！所以他就會一些狀況出來，包括那時候好像聽到他說他爸爸有喝酒的問題，對啊！(T1 p.5)

教師一提到自己一開始，面對第一個哭泣的個案時，一直聚焦於外顯行為的討論，並且在哭泣處遇時，以教師式語言與孩子談話，使孩子未談真正的核心議題，停留在表層顯現出的行為問題上打轉。

T2：嗯！但是是有那種，我可能一開始對他的了解，我就知道某一個主題對他有影響，可是我們一開始談可能都不是從那個主題談，可能從學習、可能從交友，對！然後到中後的時候，才去碰觸我覺得他最痛的那個主題，然後因此而落淚、哭泣。(T2 p.16)

深層議題的揭露與碰觸，因而致使個案以眼淚的方式表達，那是發自內心最痛、最沉的部份。

T2：……(略)那哭泣只是一個行為的表現，那…不管他背後的情緒是什麼，對我來說，我覺得就是抱持著等待他那個情緒出來，等他願意去看到，然後去表現的時候。(T2 p.4)

T2：因為大部分假設我們說，他就算他的眼淚背後是生氣好了，我覺得那個生氣都還隱含著一些受傷，所以他才生氣。

R：所以感覺又是更深層的東西需要去……

T2：對！對！我覺得會哭泣，他的背後其實都是脆弱的東西，需要被照顧跟呵護的情緒，即使表現上看起來他在生氣，一個人會氣到哭，我都覺得其實是他很心痛、或很難過、或很遺憾、或很後悔。(T2 p.21)

而教師二提到哭泣的背後，有一些隱含的受傷、脆弱的東西存在，那個眼淚背後的意義，是需要被關心、被照顧。

### (三) 個別輔導關係的靠近

哭泣在受訪教師眼中，也是一種個別輔導關係距離的象徵，願意哭泣是近些，不願意哭泣則遠遠地……

T1：是不安全的。像是說，後來那個學生有些狀況，我覺得他的狀況不是……對我來說壓力很大，而且我覺得我對他的幫助有到一個瓶頸，所以我把他轉給諮商師，但是那個孩子自己也跟我講，同樣的環境，我在諮商師面前，我哭不出來，而且他說……他真的完全也不信任那個諮商師，他沒有辦法跟他談些其他的事情，阿他都會在我這邊講。(T1 p.22)

T1：對！他可以來這裡，是可以很輕鬆，而且他說他自己也不知道為什麼，他第一次在人家面前哭出來，對！(T1 p.23)

願意在他人面前哭，也表示著這個他人是與個案之間具有較良好的關係，有充足的信任感，哭泣在此代表著諮商關係的深淺。

T2：對！對我來說，哭泣…他們哭泣，就是一個我可以去碰觸到他更內心的機會。

R：更內心的機會。

T2：所以…嗯！所以我後期變得比較不會因為他們哭泣而覺得緊張或擔心，或覺得不好。

R：那個碰觸到更內心的部分，對老師而言，是一個什麼樣的重點？就是那個重點是什麼？

T2：恩……我覺得很多人會…可能是要武裝自己吧！總是…總是沒有那麼願意直接地表露自己的內心，對真實的情緒，尤其我覺得，其實學生對於老師，大部分是…是有隔一層什麼的，那個隔一層有時候不見得是因為你的權威，可能是因為他希望你，他希望你覺得他很棒、他很好，對！可能是正向的這一種，但是也還是…我自己覺得他多多少少，使得學生在我面前要真正表露自己的情緒是有一點小小障礙的，反而他們可能是對於同學、同儕，比較能夠去表達，那當然可能有一些負向情緒是對於他們的家人，對父母親會



有一些負向的情緒表現，但是在面對老師的時候，可能就會隔了一層什麼，對！然後…我自己會覺得，其實不管是哭泣或憤怒，當他們能夠表…在你面前表現出來的時候，當然我們也可以說是他最脆弱的時候，但是其實也就是他…最可以去…恩，讓我去說些什麼，然後引導他思考些什麼，然後讓他表露自己更多的時候。(T2 p.4-5)

當能夠更靠近個案的內心，了解其內心的想法時，個案能更放心地表露自己真實的議題與情緒，不哭泣代表個案想讓輔導教師看到自己塑造的自我形象，甚至是因為教師的權威性，讓個案將真實的一面隱藏住，彼此的關係停留在上層，而無法進入到內心底層。

T4：那眼淚的話……那如果像我們剛剛講的那個……另外一個我覺得眼淚它也有一種信任，對！我覺得它是對諮商者的一個信任。所以他會透過眼淚來表達，就是對諮商者的一種關係的增進，對！大概是這兩種吧！(T4 p.18)

當個案願意信任輔導教師時，她的眼淚不需要壓抑或隱藏，與輔導教師的關係也隨之更靠近些。

#### (四) 安全的感受

眼淚的出現，也是因為個案感覺到安全，覺得可以很安心、放心的將這樣的舉動表現出來。

T1：他不哭，他都在同學面前不哭，他都來我這邊哭。對！(T1 p.21)

T5：對！因為那個時候狀況是……反正他在催化的時候燈也是關的。(T5 p.4)

安全放心之下，才有可能把心交出來，才有可能讓眼淚釋放，教師一從安全對象體會出眼淚是種安全的感受；教師五則發現自身在安全的場域與感受下，願意表達自己的哭泣。

#### (五) 工具性哭泣

工具性哭泣常在個案與輔導教師關係較近的改變階段與結案階段顯現出來，工具性哭泣代表著個案的眼淚是希望表達出他想要被照顧、想要被關心，想要更多……

T3：所以這個孩子剛開始來的時候，每次都會哭，一發生狀況來，我就把他



帶過來，他就會哭，那後來，慢慢慢慢，因為這個撕書啊、用美工刀的行為已經慢慢好了，因為我已經花了蠻長的時間跟他談，也用一些鼓勵的方式，也用一些什麼樣的一些消去，那種改變的技術，孩子慢慢不會撕書、也不會割，但是他會用原子筆的筆頭，他會劃，劃在手上，還是會有那個痕跡。那這樣的孩子，他其實就像你說的，他已經慢慢有些自我的認識，可是孩子他比較……現實感比較不夠，自信心也比較不夠……所以他還是會再這個……這個孩子到現在已經輔導兩年半，在這個持續的輔導過程當中，他還是會出現這樣哭泣的狀況，就是我說的，他會有一些偶發的事件，常常偶發的事件，會影響到他，對！所以像這樣的孩子，我可能就會跟他說，就是你不要再哭了，因為我們一直這樣重覆這個過程，所以他其實很清楚，其實我有時候在想說，這個孩子是不是在操控他父母、操控他的媽媽，甚至操控老師，博取一些同情。(T3 p.18)

個別輔導過程中，個案已有轉變、改善，但卻不願意有改變的行動，教師三覺察到此類的個案有藉由眼淚博取同情、操控他人的傾向，眼淚在此處代表著一種想要博取同情、想要被更關心的工具。

### 三、 結束階段

#### (一) 離別焦慮的傳達

結束階段會哭泣，因為要面臨分別，而產生難過的感受，淚水因而奔流而出……

T1：被安置！他被迫要離開我們，對！阿他那時候他就哭，他就一直哭一直哭，他哭了一整天。(笑)(T1 p.16)

T1：對！可是後來像我們每次去看他，我都還有……我現在還是都會帶兩個他最好的同學，知道他的狀況的兩個同學去找他，因為這是我們跟他們那個安置機構達成的協議，所以我們就是每兩個禮拜去看他一次，每次離開他都哭。(笑)(T1 p.16)

離別使得個案感受到孤寂、難過，失去支持，因而此處的哭泣代表著一種離別焦慮的傳達。

#### (二) 重建的關鍵

哭泣是一個關鍵點，個案的改變從這個表達出發……

T2：對！然後，當然以前一開始的時候可能會覺得…學生哭了，事情很嚴重，會慌，對！一開始的時候會慌，可是真的後來幾年之後會越來越覺得……我寧願看到他有哭泣，就是，他開始…我覺得那個是一個開始，他可能開始願意去跟著你的步驟，或跟著你的問題去看他到底怎麼了、看自己到底怎麼了。(T2 p.4)

T3：對！我有一個個案，他單親家庭，他的爸爸過世，那個時候他跟我談到的狀況，他常常都是……他也都是跟同學之間啦！跟這個吵架、又跟那個吵架，然後就是很晚進教室去，所以他剛開始都是很冷漠的，每次談的時候都很冷漠。有一次我跟會談完了以後，嗯……應該是說，我修正一下，我跟他談的時候，我特別安排在他生日那天，然後在他生日那天，我跟他談，然後談談談談到最後，我就跟他說：等我一下，我到外面去，拿一樣東西。他也就不覺得怎麼樣，那個時候他也都一直不覺得怎麼樣，都很「ㄟ」啦！後來到最後，我就到那個冰箱裡面去，拿了一個蛋糕，我拿進來的時候，我就跟他說，生日快樂，他一下子就眼眶就泛紅了(資深階段—結案哭泣—冷漠關係融化、感動、受人關心)，所以後來我在想，那個大概就是結案的時候吧！他就覺得說，有人關心他、有人尊重他、有人是知道他，我說：對不起！老師沒有先問過你，就幫你準備這個蛋糕，因為他媽媽跟他爸爸分開，然後媽媽是在外地工作，在大陸，他跟著爸爸，後來大概…爸爸在我們會談的前兩個月左右，過世了，那個時候我就是因為想要了解他，當時心裡的那個創傷，是不是有一些資源？我想要找到那資源，想要問他一下狀況，所以我可以跟導師，聯繫導師看看有沒有什麼臨時的救助金，或是類似那種工讀，所以他那個時候就談到……他那個時候一直說沒有啦、不需要啦、什麼的，他就這樣談，所以最後我就說：等一下。我就把蛋糕給他，因為我事先知道他的生日，剛好在那個附近，所以我就特意安排那天約談他，所以他完全是不知道我已經知道那天對它的特別意義，那時候一下子就紅了眼眶，眼淚就掉下來了，那所以我在想說，可能他就是感覺到說，我們其實是在乎他的、是關心他的，那後來我就說，我就跟他說，也是跟他講說，沒有關係啦！因為媽媽可能不在你身邊，那我就像是學校的媽媽一樣啊！……(略)我說沒有關係，我就尊重他，所以那個時候我覺得他應該是覺得有人在關心他，他是被關心、或是被尊重的。(T3 p.20-21)

在個別輔導過程中，議題若停在空中打轉時，所談論的東西常像是浮在半空中的，當個案的感受被照顧到，真正在意的議題被輔導教師點出，那一刻，淚水決堤，個案卸下武裝，個案自己感受到被接納與關心，議題才有解開的一天。

T2：給他很多的支持跟肯定是他……主動來約要談。然後肯定他其

實……很想要找方法，去面對他遇到的問題，然後試著想要讓他知道，已經看到了這個都是好事，因為就是可以透過討論與練習跟改變，這樣子，就是我很希望在……他們哭完之後，不是馬上知道說這件事情一定可以解決，而是現在已經跨出很重要的一步，開始可以改變了，然後這一切是因為他做了一個正確的決定。(T2 p.15)

哭泣在表達真實自我、情緒解放，感受到安全場域、放心感受後，個案才有機會開始自我覺察與檢視，進一步輔導教師在給予個案肯定，哭泣的意義更多了一層，哭泣代表個案願為自己的議題跨出改變。

五位資深受訪輔導教師對於哭泣的看法與眼淚的解讀，在一次又一次與哭泣個案的激盪下，各有不同的發現與體會。個別輔導初期階段哭泣是因為來談議題而引發出的感受、是一種情緒積累的張顯；改變階段的哭泣，有著深度議題、關係呈現、安全感受，以及真實自我的呈現，更因此階段個案有更深入的認識與關係，出現了工具性哭泣的議題有待解決；結案階段的哭泣，可能是離別焦慮所產生，亦可能更進一步替個別輔導增添了改變的可能，成為個案重建的關鍵。哭出來後，真實自我呈現，進一步也將深度議題揭露，在對話中與心門開啓時，個案與輔導教師的關係更近，哭泣是一種解放、亦是一種安全感受的體會，有了這些前提下，改變從此出發，開啓一片新的天空。

### 第三節 振翅高飛—訣竅與建議

#### 壹、 哭泣處遇的個人伸展天空

對於哭泣個案的處理走過一遭後，資深階段的輔導教師們，分享著每個人展現在個別輔導中不同的處遇訣竅。教師一以不急著詢問發生的事件，過程中讓個案喝水、深呼吸，以幫助個案情緒緩和，並在等待個案準備好才開始談話，在空間的安排上，也先徵求孩子是否有獨自一個人宣洩情緒的需求，並在處遇過程中謹記督導提到不直接提供給個案衛生紙，避免哭泣被抑制的叮嚀；教師二則認為提供面紙給個案時，要加入支持陪伴的感受，個案在哭泣時，以言語鼓勵並肯定支持個案宣洩情緒，以達到促使個案增能賦權的效果；教師三採以接納個案、澄清哭泣的原因、提供問題解決方法，並同理個案，幫助其覺察；教師四認為在個案哭泣時，要少碰觸、少詢問、多同理，並需等待個案的開啓談話；教師五認為自己在哭泣個案的處遇上，目標由問題解決的「機器」轉變為重視、關心「人」的態度。在哭泣議題的處理上，每個人各有一片展翅的天空。

## 貳、資深教師的飛舞之翅

輔導教師邁向資深階段時，在處遇行動上，亦展現了不同的方法與訣竅，這些方法與訣竅是走過了工作初期的慌、急、冷衝擊後，歷經不同的個案、不同的議題經驗後，在態度、心情、資源掌握上，有一些新的成長與突破，而在個別輔導歷程三階段的初期階段、改變階段、結案階段，各有不同的方法與訣竅需掌握，讓輔導教師能夠兼具一雙堅固的飛舞之翅，在個別輔導天空振翅高飛，翱翔於天際間。

### 一、初期階段

#### (一) 等待個案

在個別輔導初期，等待個案，是資深輔導教師面對哭泣個案較穩重的處遇行動，待個案準備好，情緒平復後，願意表達出來時，輔導教師可採以詢問個案的狀態為先，讓個案準備好再踏上個別輔導之旅。。

T2：對！那…我只能說，我自己在接個案，如果對於他們有哭泣的情緒的時候，我會願意做的事情就是，等待他，然後，我就會是…我會相信在哭泣的背後還有更多的情緒在，那哭泣只是一個行為的表現，那…不管他背後的情緒是什麼，對我來說，我覺得就是抱持著等待他那個情緒出來，等他願意去看到，然後去表現的時候。(T2 p.4)

對於個案的等待包含等待情緒、等待引發哭泣的背後議題的出現，且是在個案自身願意表現出。

T2：那時候就……如果跟最第一次比較，當然心就是穩的，比較不會去……不再去擔心講說，他講的東西我要怎麼處理或面對。現在就是真的變成他哭了，然後我可能會問他說，那你要不要先緩和一下你的情緒，然後我們再講？還是你現在可以講？對！(T2 p.14)

T4：那我可能就是說像剛剛可能有發生一些事情，讓你感到非常的難過，所以你現在可以先整理一下自己的情緒，老師可以等待你，等你整理好，然後你可以好好來表達的時候，然後我們再來談，對！啊你覺得好不好。(T4 p.15)

哭泣背後所藏的核心議題，是需要等到個案願意揭示的時刻，才有可能顯現。在個案哭泣時，應讓個案選擇可以開始談話的時機，當個案願意將眼淚背後



的故事與情緒感受表達出來的時候，有意義的個別輔導談話才會開始。

T4：所以說那我在中間的話我就會選擇……當然還是會等待一段他情緒平復的時間，然後我就會直接的去問他，如果我不知道的話。(T4 p.16)

T4：我會讓他哭完，至少說……所謂的哭完不是說整個……有時候是……有些哭泣是很短暫的，它很快就會平復處理了，來這邊談話，有一些可能會哭得比較久，等到他呼吸上面比較沒有那麼急促的時候，或者是我感覺到差不多的時候，我們就會開始進行談話，那在之前的那一段時間，我覺得我就是說，讓他可以好好的去哭，我是這個意思。(T4 p.20)

雖然個案落淚時，輔導教師可能心中充滿著問號，並不見得曉得哪個點，或者是哪一句話，使得個案淚水潰堤，但等待情緒的平復，是輔導教師認為相當重要的，暫時放下心中的問號，等待個案，這個等待包括希望個案可以盡情宣洩、可以整理情緒並作好準備。

T3：我只要跟孩子約談的話，他可能是第一個……就是第一次建立關係時候，我就準備面紙，準備那個抱枕，因為我不預期說他是不是可能會有這樣的狀況，尤其是第一次談的時候，他可能第一次就會哭，對不對？像那樣的狀況的時候，他有個抱枕，我就會讓他抱著抱枕，一直在那邊一直哭，就是我會比較細緻，我會比較細緻，就給他紙巾，也許我什麼話都不說，就給他紙巾，讓他去宣洩他的情緒，然後那個時候……當然那個時候，我們看到孩子哭，我們當然有的時候也會很難過啦！但是也許什麼話都不說，就拍拍他，就手握著他，就拍拍他。然後一直到他覺得可以了，我也許說，看看……他哭的時候他會說……他會有一段停嘛！那我就會說：那你是不是覺得這樣子心裡面有比較舒服？好……那你覺得是不是可以跟老師談一談？是不是發生了什麼事情？我就會用這樣子，比較支持他的一種態度，去等待，我會去等他，(笑)不會像我以前第一次的那樣子，別哭了、別哭了，有什麼事情跟老師說，我們一起來解決，我就不會用那樣。(T3 p.13)

在個別輔導談話開始前，對個別會談場域要有細膩的佈置，這個佈置可以讓哭泣的場域更貼近於個案的需要，而過程中以等待宣洩的方式，待個案情緒宣洩後再詢問個案，且在詢問的主題上，資深教師提醒有其先後順序，以詢問個案的狀態為優先，最後再詢問個案發生的事件。

T4：讓他能夠說很自在的把自己的情緒去做一個宣洩跟整理，對！因為我覺得有時候，他們在哭的同時，他們這邊(指著頭腦)是有在運作的，有很多我們看不到的，他的想法，一直都在醞釀著，比如說我哭了，老師怎麼看我，



會不會很不好意思，或者是他自己在哭的過程當中，他也再重新去回想著剛剛讓他哭泣的這些事件中畫面，他可能自己也在準備好，要怎麼去跟我來談這一件事情，所以我說讓他好好的哭，其實我背後有這樣的一個想法。對！  
(T4 p.20)

教師四提到要讓哭泣個案準備好才開始談話，這段等待的用意是因為覺得個案需要有一些自身的整理，包括整理要談的內容、整理自己與輔導教師的關係、整理自己的情緒。

## (二) 蒐集哭泣點的資訊

在個別輔導初期階段，輔導教師需要透過蒐集資訊、澄清哭泣的原因的方式，幫助個案自我了解。

T4：我可能還是會有等待的階段，只是說第一次的話我不會直接問，我可能會人、事、時、地、物……因為還沒有掌握，那他中間一半的話我大概是知道一些狀況。(T4 p.16)

T1：第一次哭的，我還是會讓他緩一下，而且我必須……第一次孩子一哭，就沒辦法講得很清楚，跟旁邊的人確定一下，是發生了什麼樣的狀況。(T1 p.11-12)

T1：剛剛我跟你們老師談的一些事情，確定一下孩子是不是因為這些事情。(T1 p.12)

對輔導教師而言，在初期面對陌生的個案，在資訊不明、個案在哭泣當下，無法完整說明事件的狀況下，輔導教師不見得能夠準確的掌握引發哭泣的原因，因此需要經由陪伴者、導師、任課教師等對象，獲得更清楚的資訊。

T4：那如果有人的話，我會請他的同學先闡述、先說明一下剛剛的狀況，然後我會邀……會徵求他的同意，那我會說還是請你的好朋友、同學先來描述一下剛剛的狀況，好不好？那如果他說 OK 的話，那我請他描述，那我會說那如果他待會有一些不那麼精準或正確的地方，那你再多作補充，啊那如果說，如果說他，我問他有時候他不知道怎麼說的話呢，那我可能就是會先蒐集一些簡單的資訊，如果不用情緒考量的話，我可能就會直接說：那剛剛是在哪邊發生的？我可能就是針對時間、地點、人物我先去做一個了解，然後不然的話有時候就是會用情緒卡，會比較簡單啦！然後看看他會針對這一

些情緒會說一些什麼。(T4 p.15)

因為個別輔導應以個案的利益與最大福祉為優先考量，因此在從旁人蒐集個案哭泣點的資訊時，最尊重個案的方式，應是徵求個案的同意後，再請協助者說明狀況。

T3：我就說：我知道你這樣掉眼淚，是不是你覺得，會覺得不好意思？他就點點頭，當然我知道，他可能會是因為很害怕，也……我都去澄清啦！是因為害怕啦！還是因為後悔啦！（T3 p.16）

當然，最清楚、最正確、最貼近個案的資訊，需透過澄清個案哭泣的原因，一一探索與找尋，從個案口中所表達出的訊息，是個別輔導中第一手寶貴的資訊。因此，更細膩處理非當事者的敘述，得再回歸到個案口中，透過與個案的再確認，確保資訊的正確性與個案自己的解讀。

### (三) 支持與接納

在肯定個案的宣洩的行動，可有的做法與處遇行動有實際行動、言語支持、與安全空間的提供三方面的展現。

#### 1. 行動的支持

行動的支持是以肯定個案的改變，並接納個案的真實感受，在行動上，不阻擋個案的宣洩為主。

T2：給他很多的支持跟肯定是他……主動來約要談。然後肯定他其實……很想要找方法，去面對他遇到的問題，然後試著想要讓他知道，已經看到了這個都是好事，因為就是可以透過討論與練習跟改變，這樣子，就是我很希望在……他們哭完之後，不是馬上知道說這件事情一定可以解決，而是現在已經跨出很重要的一步，開始可以改變了，然後這一切是因為他做了一個正確的決定。(T2 p.15)

個案願意跨出腳步來談論自己的議題，對於自己的議題有感受、會哭泣，表示個案對於自己的狀態有一些感受與想法，因此肯定個案跨出這新的一步是很重要的。

T3：對！考試作弊，第一次來的時候，就像我說的，因為他是學務處獎懲

委

員會要給他記小過了，然後也通過記小過了，所以我們要後續輔導他，所以他第一次來的時候，談到這個狀況，他就哭了。那……那這個狀況，我們當然也是……也不能去責罵他，因為他也是……我覺得哭，其實……他牽涉到後面，我有談到哭，眼淚的意義，其實我覺得這個孩子他的哭，他可能是覺得被記過了，害怕！所以他可能是害怕的哭，也可能是……比較理想一點，後悔！他知道自己錯了，他願意悔改的那種哭，但是不管是怎麼樣，我那個時候就接納他，說……我就把他朝向好的，我就說：我知道你這樣掉眼淚，是不是你覺得，會覺得不好意思？他就點點頭，當然我知道，他可能會是因為很害怕，也……我都去澄清啦！是因為害怕啦！還是因為後悔啦！

(T3 p.16)

接納了害怕的哭泣、後悔的哭泣、願意悔改的哭泣……這些哭泣的狀態，表達了個案的感受，輔導教師的接納，可以讓個案表達更真實的感受。

T4：那通常他們在初期一進來就哭泣的狀況的話，我通常會讓他們平撫一下他們的情緒，我不會打斷他們的哭泣。(T4 p.15)

在行動的表達上，最具體的方式，莫過於不打斷哭泣，個案對於自己的情緒需要有一段時間，去整理、去平復，對話才會開始。

T2：對！是一直到了又過了幾年，我覺得自己很不習慣那樣子的方式，不習慣自己是冷冷的在看孩子哭，對！我後來才……才變成是我剛講的，這兩三年我會覺得就是……我在他哭的這段時間，是可以是真的用心的在陪他，而不是很急的看他什麼時候哭完，我們才來解決事情，對！

(T2 p.12)

個案在哭泣的當下，情緒未平復前，輔導教師應該是用心的陪伴，並關注個案的狀態。

T3：對！對！比方說，我們會讓他知道說，你為什麼會哭？是不是覺得怎麼樣怎麼樣，就讓他覺察到自己哭泣的原因，對！然後怎麼樣做會比較好，慢慢會用到這樣的方式，對！對！所以其實我覺得眼淚，並不會著重讓他不哭泣，而是眼淚的背後的那些行為、那些原因、那些事件，我們會著重在那些事件，然後那些事件處理比較照顧到孩子的需求、照顧到他的內在了，那眼淚就會慢慢的，自然會沒有。(T3 p.25)

T4：就是說不要緊張，不要慌張，能夠很真誠的去看待個案的哭泣，

對！我是覺得說喔！對於哭泣我是覺得說，我覺得說要引導個案去看到自己哭泣的那個……就是讓他能夠跟自己的哭泣在一起。

R：哭泣在一起？

T4：對！因為有時候我覺得引導他看到自己的那個哭泣的那個背後的原因，然後我覺得對他來講會比較重要。(T4 p.19)

在關注個案、用心陪伴底下，陪著孩子覺察自己哭泣的原因、瞭解需要被照料的需求，與需要被瞭解的內在感受，除了輔導教師關注個案外，個案也能夠在輔導教師的協助下，關注自身的議題，進一步能自我了解。

## 2. 言語的支持

在言語上肯定個案能夠將哭泣表達出來，也肯定了個案哭泣情緒宣洩後，將深入的議題引導出來、說出來。

T2：所以我在遞面紙給他的時候，我也會告訴他說：你就是哭出來，然後我會跟他們說：有人說，上天給我們最珍貴的禮物就是眼淚。對！我會希望他們要能夠哭出來。 (T2 p.14)

教師二直接告訴個案，眼淚是珍貴的，並以言語的方式希望個案能夠表達哭泣。

T3：支持，給他一個管道，所以學生因為會來哭泣……亡……會來輔導處，會哭泣的，通常我們會有幾個狀況，那這些狀況，我覺得可能不是一下就可以改變的，他如果是缺交作業，可能是遲到，他不會哭，通常都是家庭，牽涉到家庭，就像我的第一個個案他會哭，牽涉到家庭，或者是牽涉到他的人際、人際關係的，他跟他同學吵架啦！跟他同學怎麼樣，他就會哭，那這種哭，我們如果說，讓他不要哭了以後，他可能後面的問題他就不會……不會談那麼深入，所以我會讓他先舒緩一下情緒，先哭出來，或者是怎麼樣，他知道他有這樣的一個地方，他下次有狀況，他可以來這邊求助的時候，我覺得就讓他先哭，沒關係。那通常孩子……我們一個小時大概約談一節課，前面大概十分鐘到十五分鐘他會哭，哭完以後，他情緒平緩了以後，他會慢慢慢慢的去說出他的狀況。 (T3 p.25)

情緒能夠自在的表達並宣洩，可以讓個案感受到這樣的表達與宣洩是被接受的，因而願意表達自己的狀況。

T4：那是一個，但另外一個是我必須要給他肯定，因為有時候哭泣，我覺得對關係來講會是一種緊張，譬如說對個案來說或是小孩子哭的時候，你會怎麼看我，那我這樣子有點失態，不知道你會怎麼看我，所以有時候我會給他一個肯定，那一個肯定就是說你這樣的表達是好的，你這樣的表達是自然的，然後你可以很自然的去宣洩你的想法，所以我會用這樣的一種肯定的表示讓他…我覺得可以增進我們彼此之間的關係，也會讓那個哭泣的過程、那個氛圍不會那麼的緊張，或者是我不知道後面要怎麼做，所以我覺得我會透過這樣子的感謝，讓他對於哭泣會比較釋懷。(T4 p.17)

而哭泣的表現，亦可能讓哭者自覺的窘迫，當這個時刻，輔導教師能夠給予個案哭泣肯定時，個案可以在非緊張的氛圍下，表達真實的自我，透過言語上肯定情緒的宣洩，使得個別輔導關係增進，也能讓個案自在的表現自我真實的感受。

### 3. 安全的空間

提供一個安全的空間，讓個案可以宣洩自己的情緒，哭泣不用擔心他人的感受。

T1：應該是他找到，他應該是覺得這個地方是他覺得他真的可以宣洩的地方。

R：是因為安全嗎？還是？

T1：對！因為他跟我講說這個地方，哭是安全的。

R：所以哭是安全的。(T1 p.22)

願意哭泣的場域代表此場域是安全的，因此提供這樣的安全空間，讓個案宣洩亦是哭泣處遇行動中不可缺乏的安排。

### 4. 同理

個案真實的感受需透過細膩的觀察與對話才會呈現出來，若一味以輔導教師自己的猜測來評斷，可能會失去真正同理個案的機會。

T1：對！還有有些孩子都會告訴我說：老師，我們同學說我哭了，都說他們說我很可憐，我才不可憐！我之前有孩子跟我這樣講。(T1 p.21)

哭泣的狀況可能包含很多種，並不適合在未清楚個案的感受前，就



以憐憫或同情姿態應對。

T2：我順便想一想……我覺得可能是我自己的經驗吧！我很希望我哭的時候，我很難過的時候，對方不是：你到底在哭什麼？或者是你愛哭你就哭吧！不高興你就哭一哭！然後……需要，我需要的是他可能需要的是在你旁邊，然後關注你，但是不一定要跟你說什麼話，對！就是知道會有人在陪你，這樣就好，所以，我是用我自己的感受去反推，我希望我在個案流淚的時候，我就是陪伴他，然後說一些比較支持他的話，對！  
(T2 p.21)

教師二覺得個案在哭泣的時候，應該有得是更多的陪伴與支持，個案需要有人了解、有人同理其真實的感受。

T3：我說你現在這樣的感覺是不是很痛苦啊？很不好受？對不對？對啊！那如果下次碰到這樣的狀況，要怎麼處理？如果準備不好的話，可以怎麼處理？有沒有想過呢？就讓他知道說，我如果害怕這樣痛苦的經驗，那下次碰到考試的時候，可以怎麼做呢？是提早準備，說跟家人討論，降低標準，因為他一直害怕媽媽的責備，要求太高……(略)。(T3 p.16-17)

在面對國中違反校規的個案，在轉介到輔導處時，輔導教師同理其害怕的感受時，也應與個案討論違反校規背後的想法，以及真正核心的議題，這樣的同理，也可引出個案真正的議題，才有機會與個案討論出適切的作法與改變。

T4：你說我怎麼做是不是？嗯……我可能有時候我只是很簡單的說一句說：「感覺到你現在的心情，嗯…很滿，然後有很多話想說，但是不知道怎麼說…」就是針對他快要哭的那個，看我們當時談到的是什麼樣的一個，嗯…情緒點或什麼狀況，我可能會去同理他的那個部分，比如講到他被父母打或什麼，他可能在忍住，我可能會說我面對那樣的場景確實……一定讓你感覺到很難過，那我可能就是同理他那個部分，讓他覺得說……我……我……他的心情被我看到了，那當然我會覺得說，那……有時候我會跟他講說：「沒有關係，如果你覺得說現在不適合的話，那老師可以慢慢等你覺得可以的話，然後再聽你說……你再跟老師說沒有關係。」所以有時候會讓他對於自己目前的狀態，能夠讓他感覺到說我看到了，但是我可以接受你所有的決定，那我通常發現，當我讓他有這樣的決定權的時候，我把這個決定權給他的時候，他們通常都會說…對！(T4 p.8-9)

教師四更舉出同理的實際例子，透過對話，反映出個案當下的情緒狀態與並同理內心感受的部份，同理可幫助個案表達。

#### (四) 幫助覺察

個案陷於議題中，很難對自身議題與需求有清楚的瞭解，當局者迷的局面，有待輔導教師的協助個案撥雲見霧。

T3：他去作弊，那勢必可以跟家人討論。他說那我可以跟媽媽討論，因為媽媽的獎勵他很想得到，他就去作弊，結果後來有沒有得到呢？沒有得到。反而父母很傷心，就讓他去察覺到說，他當初這樣的做法，結果造成什麼樣的後果，就會跟他一個、一個去討論。(T3 p.17)

在個別輔導初期，個案需要透過討論，幫助自身覺察，透過各個討論細節，點出重要議題，讓個案看見原先自己並未發現，或未面對之處。

#### (五) 增能賦權

個案能夠透過個別輔導過程中，能夠增能賦權，增加自己的力量，然後透過個別輔導中的找尋之旅，挖掘到回歸到真實世界能夠應用的能力、資訊，改變從自身的能量出發。

T2：給他很多的支持跟肯定是他……主動來約要談。然後肯定他其實……很想要找方法，去面對他遇到的問題，然後試著想要讓他知道，已經看到了這個都是好事，因為就是可以透過討論與練習跟改變，這樣子，就是我很希望在……他們哭完之後，不是馬上知道說這件事情一定可以解決，而是現在已經跨出很重要的一步，開始可以改變了，然後這一切是因為他做了一個正確的決定

R：所以感覺老師給他很多的支持和肯定是為了？

T2：是為了讓他看見自己的力量，然後用自己的力量，再進步更多。(T2 p.15)

對於個案的行動的部份給予肯定，可幫助個案肯定自我跨出的改變，增進其對自己議題跨出改變的動機。當個案可以自我悅納時，改變的力量將會更大，進步將會更快。

T3：可能我看到的剛好是這部份，所以我就比較不了解，那因為我自

己是剛剛講到這樣的背景出生，所以我就會比較偏重在說，那這個孩子他可以了解他自己，他自己有些什麼樣的優點，他有些什麼樣的潛能，他幫助自己，讓自己了解原來自己有什麼優勢，雖然他的家庭背景，雖然他的人際關係，過去的可能不是那麼好，但是他有些什麼優勢，他可以善用他現在的優勢，善用他現在的資源，至於有很多的老師是可以幫助他的，有很多同學其實是沒有像他所想像的……這麼的看不起他，這麼的排斥他，所以我覺得用這樣的方式，讓他去了解自己的話，他可能可以建立一些信心，所以我比較著重在這個部份。(T3-2 p.8)

要讓個案看見自己改變的力量，首先要讓個案了解自己，教師三與個案細細討論自己，具體的讓個案列出自己的優勢與資源，幫助個案建立信心。

## 二、 改變階段

### (一) 一般哭泣行爲

改變階段因為個別輔導關係增進，願意哭泣的個案，能夠將真實一面表達出來，願意將哭泣表現出來，這樣的情緒表露，資深輔導教師們在個別輔導處遇時，以肯定、感謝、尊重的方式回應。

#### 1. 肯定與感謝個案情緒表達

T4：他會中期的時候……他會中期來哭，是因為剛一開始的時候，我們還沒有很好的一個信任的關係，所以他有很多東西他是隱藏在心裡面沒有跟我說，然後因為他已經發病他有在吃藥，可是詳細的原因他也一直沒有跟我說，當然我也是尊重他，雖然我大概知道這個原因，可是我覺得我並沒有直接的去戳破他，這樣子，然後這樣子是會談到中期的時候，慢慢的對我比較有一些信任感，然後他把他內在當中真正的情緒坦露出來的時候，所以他才哭出來，就是他可能很真實的跟我去面對他的問題的那個時候，那……我通常面對這樣的個案，我會謝謝他。因為我覺得哭泣，當他在我的面前他願意哭泣、願意坦露的時候，我覺得那對於我們的諮商關係來講是個很大的躍進。(T4 p.16)

感謝個案的哭泣表達，願意在輔導教師面前真實呈現，那是一種信任感的呈現、關係的躍進的證明。

T4：那是一個，但另外一個是我必須要給他肯定，因為有時候哭泣，

我覺得對關係來講會是一種緊張，譬如說對個案來說或是小孩子哭的時候，你會怎麼看我，那我這樣子有點失態，不知道你會怎麼看我，所以有時候我會給他一個肯定，那一個肯定就是說你這樣的表達是好的，你這樣的表達是自然的，然後你可以很自然的去宣洩你的想法，所以我會用這樣的一種肯定的表示讓他…我覺得可以增進我們彼此之間的關係，也會讓那個哭泣的過程、那個氛圍不會那麼的緊張，或者是我不知道後面要怎麼做，所以我覺得我會透過這樣子的感謝，讓他對於哭泣會比較釋懷。(T4 p.17)

而透過輔導教師肯定個案的哭泣情緒表達，可以減緩哭泣過程的氛圍，也減緩個案對於哭泣的緊張與不確定感。

## 2. 尊重課題的傳遞

改變階段，個案對自己的議題有較深的瞭解時，尊重成了更深一層需要重視的課題，此課題在個別輔導中所呈現出的，包含個案學會自我尊重，及輔導教師表現出尊重個案的態度。

### (1) 個案的自我尊重

T2：對！也曾經有一個學生很明確的就是…恩…我覺得他跟我分享的事情裡面，我覺得他需要學到的一件事情就是用尊重自己的方式表達自己的看法，對！那…他就試著去這麼做，後來…他給我的回應是他覺得他…漸漸地比較有自信，然後也在跟同學的互動當中，能夠用尊重自己的方式表達，也比較不會遇到一些不舒服的事情。(T2 p.5)

在處遇行動中，幫助個案能夠自我尊重，使得個案能夠透過這樣的處遇，增加自信，並學習到接納自我。

### (2) 輔導教師尊重個案

T2：(略)然後再來是讓他知道說我們需要協助，然後跟他討論他願不願意讓組長知道，然後也跟他討論，他對於他今天這樣說出來，他還有什麼擔心，所以他才會提出來，希望不要找媽媽，不要找爸爸之類的，就是了解他自己對這件事情的看法這樣。(T2 p.9)

輔導教師在個別輔導中，細膩地告知個案、尊重個案，在個案被告知後，再拉資源進來，一方面可幫助哭泣個案放下自己的擔心，另一方面也讓個案感受到



被輔導教師尊重。

T3：可能因為自己的生活歷練，我覺得像……像這樣的一段時間，當導師的時候，我慢慢去發掘，很多的孩子，其實是……他們的每一個成長……我們常常講說，我有的時候當導師的時候，我就看一下他們早自修的時候，我看了學生在下面讀書，我就在想說，每一個腦袋瓜，每一個頭下面，都是不同的故事。(T3 p.13)

體會到每個個案都是不同的個體，在個別輔導中，因此體會，更加去細膩、尊重的對待每一個不同的個案，細細聆聽每段故事，能夠發掘故事背後不同的眼淚史。

T4：初期我對個案是會有一些……我自己本身也會有一點緊張，我覺得我自己比較沒有那麼緊張的時候，我會覺得個案哭泣……在我面前哭泣是一個很自然、然後被允許，然後可以很放鬆的一件事情，我會開始去思索這個問題，當我自己狀態穩定的時候，我會期待我怎麼幫助個案也能夠在我的面前是更自然、更穩定，所以到後來我就會做這樣的動作，包括我要出去拿……以前他哭我就會直接出去，可是我到後期的話，即使沒有衛生紙，或者被別人用完了，我要出去拿的時候，我都會徵求他的同意，我會說……我出去幫你拿一個衛生紙好嗎？然後他說好，然後我才會出去，不然以前我就是直接就衝出去了，對對對！我現在的話，會做這樣的一個動作，因為我覺得那樣子會讓個案有一種被尊重的感覺。(T4 p.23)

輔導教師在個別輔導處遇行動的舉動先詢問個案，讓個案可以充分表達想法，輔導教師的行動給予個案充分的尊重。

## (二) 工具性哭泣

改變階段在資深輔導教師的分享中，常會碰到工具性哭泣的個案，工具性的哭泣，常以哭泣作為抱怨的方法，將眼淚當作形式抗議的形式，希望獲得關心、需求與關係的增進。

### 1. 消弱

在個案使用工具性哭泣在操控其他人、在博取同情時，輔導教師在關係漸立充分的條件下，應消弱個案這樣的行為。



T3：比如說這個關係，他已經持續了一段時間了，還會再哭……因為我現在目前有接手一個個案，他是(T3 比劃手)自殘的現象，他每次老師責備他，或者是同學排斥他的時候，老師糾正他說你上課怎麼樣、怎麼樣，他只要受到老師一點點的責備，他就會把那個書撕掉、撕掉，那以前是撕書，他現在說已經不撕書了，可是他會……以前會拿美工刀割手，現在也不用美工刀，但是他會拿這個原子筆，他會拿這個原子筆，把這個……因為這是尖的，劃在手上，劃在這樣上面，所以這個孩子剛開始來的時候，每次都會哭，一發生狀況來，我就把他帶過來，他就會哭，那後來，慢慢慢慢，因為這個撕書啊、用美工刀的行為已經慢慢好了，因為我已經花了蠻長的時間跟他談，也用一些鼓勵的方式，也用一些什麼樣的一些消去，那種改變的技術，孩子慢慢不會撕書、也不會割，但是他會用原子筆的筆頭，他會劃，劃在手上，還是會有那個痕跡。那這樣的孩子，他其實就像你說的，他已經慢慢有些自我的認識，可是孩子他比較……現實感比較不夠，自信心也比較不夠……所以他還是會再這個……(割手)，這個孩子到現在已經輔導兩年半，在這個持續的輔導過程當中，他還是會出現這樣哭泣的狀況，就是我說的，他會有一些偶發的事件，常常偶發的事件，會影響到他，對！所以像這樣的孩子，我可能就會跟他說，就是你不要再哭了，因為我們一直這樣重覆這個過程，所以他其實很清楚，其實我有時候在想說，這個孩子是不是在操控他父母、操控他的媽媽，甚至操控老師，博取一些同情，所以我有時候就會讓他……我就用沉默，用沉默，等他哭完了以後，我就說：好，是不是發生了什麼事情？一定要用這樣的方式來處理？(T3 p.18)

在充足個別輔導關係底下，個案在改變階段中，有一些自己原生習慣、原來習得的表達方式，這些表達方式可能是想要獲得關注，但方式是傷害自己、傷害他人時，輔導教師有責任需帶領個案檢視自己的做法。

T3：……(略)所以我就會很直接的告訴他，比較不會像我剛剛前面所講的，我去支持他、我去安慰他，因為我發覺這樣的一個偶發事件是一個現實的條件在，我要讓他知道這個現實的界限在哪裡，因為他國三了，馬上要去考基測了，如果他又這樣的態度去面對基測的話，第一個就是說我是不是要幫他去申請一個特別的考場？第二個他可能就會面臨，萬一不能申請特別考場，他要跟大家在一起的時候，他沒有辦法適應的時候，他很可能會被監考老師請出去，因為他如果在現場，勢必會干擾到其他同學的應考，這些狀況都要慢慢慢慢告訴他，我比較不能夠同理他那樣的行為是可以的，所以我讓他哭，我用沉默，我都不說什麼，我想他大概也知道，我讓知道說說我不能認同他那樣的行為，但是我還是讓他說，說完以後，我就讓他知道現實的一些條件、限制是什麼，嗯！

這是現實的環境、規則。(T3 p.19)

不認同的沉默、不認同地直指並點出現實條件，可幫助個案適應現實生活，能夠將個別輔導中所學的，回歸到現實社會中，使自己能夠在了解環境與適應社會與團體的規則。

## 2. 面質

面質幫助個案能夠不逃避、不掩飾，真正得面對自身的議題，避免議題一再發生與重演。

T1：同學欺負他。我質問他的時候，我就說：你做這些事的時候，同學有沒有……你有沒有發現，你做了這些事的時候，同學會又對你做什麼事？就像你瞪了他、你看了他之後，ㄉㄉ啊！你眼神看他，其實他也會覺得好像被挑釁了。然後我就說，那你這樣子的話，會不會有做其他的什麼事情？他就又開始想，他又想到被同學欺負後面更可憐的地方。  
(T1 p.15)

個案哭泣時，將問題投向他人，而未回歸到自身的覺察，因此輔導教師透過具體的行為的再現，針對癥結點面質，讓個案看到自身的處境與問題點的源頭。

T3：我可能就是用那種質問，一下子就點破他，說：我們已經累積了這麼長的時間，這樣的狀況，其實跟他當初，老師罵他、老師怎樣說他，還是一樣的，為什麼他這一次又會發生這樣的？用這個……，我們已經……嗯！就是很長的一段時間，他已經……這個方法已經……已經不會用到這樣的方式宣洩他的情緒了，可是怎麼是又發生了這樣的狀況，那表示是偶發的事件。(T3 p.18)

問題一再的發生，輔導教師透過面質，點破個案重複發生的事情，破除個案使用工具性哭泣的方式表達。

## 三、 結案階段

### (一) 分離抗拒的準備與支持

個案在結案階段面臨要結束個別輔導關係，或者要面臨分別時，對於分離會產生抗拒、難過之感。

T1：其實我知道他一定會哭，所以當我們知道他被強制安置的時候，那個社工說下午來接他，我說好，我現在立刻去告訴他，所以我早上十點就告訴他了。其實我早上十點就告訴他了，下午社會會來接你，阿你自己要有心理準備，阿要跟同學講一下，有些……那兩個同學要講喔！阿那我之後如果可以的話，我一定會帶他們去看你。那時候他就覺得自己不能夠再看到同學了。

(T1 p.18)

T1：他說那個孩子又不敢跟人家講說發生了什麼事，所以問我，我就說你自己去問他，因為我跟他講好了，他自己告訴你們，對！阿最後是因為他一直在哭，他們兩個人就把他帶過來給我，阿我們三個，跟我，我們四個人那天陪著他大概……我陪他們一節，他們另外…我沒有陪他們一節，我就是跟他們講一下話，我就說好，那到下節課之前，你就留在這邊吧！你們三個都留在這邊，讓你們話別。對啊！讓他們三個都留在諮商師，我跟這邊的老師講說我要去上課，有三個孩子在這邊，請他們不要打擾他們，對！(T1 p.19)

T1：那三個孩子，我說我要上課了，我這邊空間就讓給你們，阿你們可以好好的談話，但是相信我們，我們一定會跟那邊(指安置機構)好好的講一講，之後我們一定會去找你，我們一定會再去陪你，這樣子。(T1 p.19)

對於因安置而被迫要結束個別輔導的結案哭泣個案，輔導教師提供空間與友伴的支持，使得個案充分表達自己分離的焦慮與不捨，並透過真誠地瞭解個案得感受，與提供空間使個案盡情宣洩的方式，使個案為分離做好準備。

## (二) 工具性哭泣個案的處理：淺同理、顧及諮商架構

在結案階段，輔導教師和個案之間已較熟悉，此時期個案對輔導教師的處遇行動也有所掌握，當個案希望從輔導教師邊要得更多時，將哭泣當作一種手段、工具，希望吸引輔導教師的關心。

T4：嗯…我可能就會做一些比較淺的那個…淺的同理，嗯…因為那個個案比較特別，他會一直黏著我，對！所以剛開始的時候我覺得……我還沒有察覺到那是他的一個……要……要吸引我關注他、關心他的一種方式，那我可能當作是，啊！他有狀況了，所以，恩…剛開始的時候跟之後我處理的方式可能就不太一樣，初期的時候，我可能就是，他……他可能，通常他會在我辦公……他會在我……我在辦公，他可能就是會…恩…從外面就是可能哭者這樣子…可能哭著來找我，然後有時候會哽咽，可能站在我的旁邊，他不會直接叫我老師，他可能就是站在我的身後或者是旁邊一直哭這樣子，然後我

發現了然後我會先請他坐下來，然後可能就是…先了解一下他到底發生了什麼，先處理一下，然後有時候，然後在我的座位旁邊，之後呢！我會再請他進入諮商室，進入諮商室裡面跟他談……發生了什麼事，這樣子。

T4：到後面我就會說你好像發生一些什麼事情，我們再來約個諮商的時間，我不會這樣直接把他帶到諮商室裡面……(略)到後期的話我就…會大概簡單的跟他聊一下，然後就說……老師現在比較忙，要不要約明天我們來約個諮商的時間。(T4 p.12)

面對結案階段的個案，對於個案以哭泣吸引輔導老師關注、關心的方式，輔導教師在覺察後，改以較淺的同理技巧，只做表層的反映，並謹守著個別輔導架構，幫助個案以安排固定的時間、掌握自己的依賴感，來處理自己利用哭泣達到輔導教師關心的方式。

### (三) 確認個案將個別輔導所學移轉到真實生活

對個案來說，個別輔導的目標、所學到的東西，是否能移轉到真實生活中應用，是很重要的。

T2：我會問他，我那次好像有問他說，當然一部份是帶他再去看，其實這一次的事件跟他之前談的好幾次是類似的事情，但是如果我們用之前練習的方式，我們可以怎麼面對？對！然後結束的時候，我問他說，那我們結束，我們本來預定今天結束，結果發生這樣的事情，你覺得你還需要談嗎？你要不要再延後幾次？或者是如何？對啊！(T2 p.19)

T2：那時候是我覺得他好像還沒有辦法把我們在會談裡面討論的，用在生活中，他的痛苦，他還是會持續跟反應，所以我才會想要了解他，需不需要再多一點的時間做討論。可是其實他自己覺得，那些我都知道了，可是我需要一次一次在遇到事情的時候，拿出來用。對！

R：所以是在最後一次的時候，突然覺得這個孩子還沒有辦法把會談中學到的東西轉移到他的生活層面，所以老師才決定詢問他這個？

T2：嗯！一部份是，另外一部分，我也想要知道他需不需要支持？(T2 p.19)

結案階段個案的哭泣，使輔導教師注意到了個案的議題並未解決，同樣的狀況與事件一再重演，表示個案並未將個別輔導中獲得的東西，移轉到輔導外的世界，以及考量個案是否有輔導教師的支持需求，因此在結案前，幫個案對此兩部份再作檢視與確認，評估個案結案與否。

個別輔導三階段因個案資訊與議題的瞭解程度、關係程度，而使得資深輔導



教師在個別輔導歷程中，呈現出各階段中細微的處遇行動。資深階段的輔導教師們，面對個別輔導初期剛接個案，透過等待、蒐集資訊、支持接納、同理、議題指點、增能賦權等處遇行動，讓個案能夠探索自我、瞭解困擾與真實議題；改變階段因個別輔導關係的增進，個案在個別輔導中的真實影響也呈現出來，此階段輔導教師在肯定、感謝、傳遞尊重的方式回應個案的哭泣行為，另一方面也針對工具性哭泣個案，以面質、沉默、消弱等方式，讓個案可以真實的面對自我、個別輔導關係與外在真實世界的環境；而結案階段在國中個別輔導中，較少見，別離的議題需要支持與陪伴、工具性哭泣的議題需要面質與挑戰，而幫助個案將個別輔導所學回歸現實生活，更是重要的課題。

### 參、 引領後輩鳥

從青澀年代走到今日風華，在每塊屬於輔導教師的天地之間，五位資深輔導教師在振翅高飛的同時，也對於後輩新進輔導教師細心叮嚀，輔導教師同本文獻中所闡釋，歷經職前訓練和在職訓練的過程，在個別輔導工作上，也透過模仿、諮詢他人、自我修正與整合等過程，從資淺新手輔導教師邁向資深輔導教師的道路，在細細回顧的過程，一方面整理自己的經驗，一方面也充分的思索自己曾走過的每一段路程，在這些經驗的分享中，教師們將五大建議指出，細細叮嚀新進教師們，一方面幫助新進教師破除原先面對哭泣的迷思與不熟悉，另一方面細細叮嚀後輩新進教師們。

#### 一、 建議一：諮商室的設計

##### (一) L 型座位

L 型的座位指的是輔導教師與個案在諮商室中的座位角度應接近英文字母 L 型的九十度角，而非面對面或其他角度。

T4：沒有關係，然後而且我覺得說這樣子的眼眼……那個…….眼神的距離是一種直視的，直視的東西，有種感覺是比較直接的，比較沒有那麼軟性，對！所以我覺得後來我都會選擇坐 L 型的，我們就叫九十度，然後我覺得說其實我們的眼神關注，其實他會蠻……蠻自然的，然後你就會發現到說，當他選擇跟自己在一起的時候，他會看地上，或看前面；當他選擇要跟你在一起的時候，個案的眼神會轉過來，其實透過那個眼神，視線的轉換，你也可以去抓住個案內在的心理的狀況。

R：嗯！

T4：所以我覺得那個感覺是比較柔和，會讓他有更多的彈性空間，是選擇



跟自己在一起，還是跟你在一起，還是我自己來思考。

R：這部分包括在哭泣的過程中嗎？

T4：嗯……是！

R：是指就是在哭泣的時候，也會有眼神的一些差別？

T4：嗯！我覺得坐這樣的一個九十度角，就是有陪伴的那種感覺，會比較不一樣。就是如果說我們這樣坐的話，我在哭，我就是整個的身體跟眼神是凝視著你，其實那也有一種壓力，就是我的哭泣被關照，被關注；但如果坐九十度角的話，其實因為我們不是坐面對面的，其實我覺得那種陪伴的感覺，會不一樣，就是一樣陪伴的感覺，可是不會有那種被監視的那種感覺，那要怎麼講，因為他是面對這邊，我們是面對這邊，所以那種感覺我覺得是不太一樣的。(T4 p.20)

L 型的坐位，讓個案有自主選擇是否與輔導教師同在，在眼神的移轉之間，可顯現個案的思維，且 L 型座位更增添了陪伴感，而非一舉一動盯著過度關注，此可降低個案，且能有同在的感受。

## (二) 放置衛生紙

衛生紙的提供，便利個案在哭泣時可自主選擇使用，而非需透過輔導教師離開諮商室刻意拿取。

T4：放衛生紙喔！因為我覺得……(笑)……我們當初輔導處是沒有衛生紙，可是對我來講，我覺得到後來那是一個很……很不方便的一件事情。

R：不方便？

T4：因為有時候他們在哭的時候、在醞釀的時候，那有時候我不知道說我應該選擇陪伴他經歷那個過程，還是……因為我剛開始都比較緊張，會選擇離開一下，等到後來我覺得陪伴的那個過程，其實是重要的。那有時候他，有時候他在哭的時候，會流眼淚、會流鼻涕啊！這些東西，那有時候我會想陪伴他，可是我解決他那個問題，對！所以我覺得放衛生紙是很重要的，有時候在尤其適用那種中間哭泣，但是如果他一來就哭，我就知道……我就是帶著情緒，那有時中間在處理一些問題，不涉及他會哭的，可是有時候你聊到中間的時候，到一個情緒的點，可是他袒露更多的時候，有時候他臨時有那個需要的時候，所以我覺得衛生紙的放置，對我來講我覺得那是重要的。

(T4 p.22)

在初期的慌張經驗的體會，教師發現個別輔導空間中需要有衛生紙，倘若在個案提到自身議題的重要點時，有一些強度較強的流淚、流鼻涕等狀況時，輔導教師反而在此時此刻離開個別輔導諮商室拿衛生紙，會失去個案袒露更多的機會。

### (三) 暖色調的空間

暖色系色彩包含黃色、橙色和紅色等顏色，是相較於綠色、藍色和紫色等冷色調，視覺上色調的不同，使得人們感受到的感覺也會有所差異。

T4：嗯……因為我之前有看書喔！像陽明醫院護士都穿粉紅色系的衣服，就是能夠讓病人……因為本來粉紅色可以讓人情緒舒緩的顏色，因為之前有看到這樣的一個報導，所以我會覺的說暖色調可能會讓個案進來的時候，會覺得比較溫馨，比較……情緒上面是可以比較放鬆的色調，對！（T4 p.22）

教師也透過書本知識與醫院機構的觀察，發現暖色系具有情緒舒緩、溫馨、放鬆的作用。

## 二、 建議二：輔導教師的態度

### (一) 不要慌張

慌張是輔導教師們在初期遇到哭泣個案常會有的狀況，輔導教師們，常會因為慌張而亂了手腳，無法好好的關注個案，無法穩穩地持續自己的處遇行動。

T1：就是自己心理的調適吧！覺得其實哭泣是很正常的一個生理的情緒反應，是一種情緒反應。

R：嗯！

T1：對！所以我覺得它是一個正常的反應，所以不用慌張。（T1 p.20）

教師一以著過來人的經驗，提醒新進輔導面對個案的哭泣，應調整自我，將哭泣視為正常的生理反應、情緒反應，對於這樣的反應，應採不慌張的姿態應對。

T2：(笑) 不要慌張。以我自己的經驗，我就是覺得能夠不讓自己慌張，最好的方法就是活在當下。

R：活在當下？

T2：就是你不用擔心他哭完，他等一下要說什麼？會怎麼樣？我該幹嘛？那些都是之後的事，當下那就是他可能情緒到了，或者是很信任你，所以他在你面前願意呈現這個部份，都好，那就是我們就在當下，去陪伴他、去照顧他，對！因為我相信就算……就算在那個當下我們沒有說什麼，我們可能只是坐在他旁邊，可能只是手搭著他的肩，都可能跟他平常哭泣的時候，所接收到的回應不一樣，例如說他大部分時間哭泣的時候，都被罵，哭什麼哭、有什麼好哭的、趕快把眼淚擦乾，可是這個時候你卻是坐在他旁邊，陪伴他，

這就不一樣了。(T2 p.21)

T4：就是說不要緊張，不要慌張，能夠很真誠的去看待個案的哭泣，對！(T4 p.19)

教師二和教師四叮嚀新進教師面對哭泣個案，以不慌張的姿態面對，才能夠真誠地看待、陪伴個案，而不慌張也是教師二從初期的經驗中，在面臨哭泣個案時，因為慌張與擔心，於腦袋中不停的打轉，急於思索著接下來該問些什麼、該做些什麼，也因為不斷地思索著，而忽略了眼前這個個體，最需要的照顧與關注，因此，請新進老師勿忘當下的陪伴與照顧是勝於一切。

## (二) 避免同情

在面對哭泣個案時，教師一叮嚀新進教師要注意輔導教師本身言語，避免表現出「同情」的姿態。

T1：是說不要講那種「你發生了這樣的事情很可憐啊！」我覺得不要講這些話。

R：嗯！要避這些話的原因是？

T1：我覺得孩子反而不會覺得你了解發生什麼事情，對！而且……不知道耶！我現在只是這樣覺得。那時候我會提醒自己不要講說你好可憐，不要因為孩子哭了，他發生了一個很可憐的事情，他是很可憐的。(T1 p.20)

「同情」往往使個案感覺到輔導教師並非真正的了解他(她)，甚至有涉入輔導教師本身價值觀的問題存在，孩子將事情表達出來，並非是要輔導教師表現出可憐他(她)、疼惜他(她)。

T1：我發現我的孩子不喜歡人家同情他。

R：不喜歡人家同情他們？

T1：對！像我都說，像他被同學欺負，同學這樣子，他怎麼可以做這樣的事情？但是我不會跟孩子講說，他們怎麼把你弄傷了，你怎麼那麼可憐？

R：這句話講了以後會有什麼樣的……？

T1：可能會讓他哭得更可憐吧！

R：哭得更可憐？

T1：就是……他可能認為你只是在同情他，並不是去了解他發生了什麼樣的事情。(T1 p.20)

在個案哭泣的同時，同情的表現，反而忽略或失去真正去體會、感受個案他

(她)發生了什麼事情、體驗到什麼樣的感受。

T1：我覺得同情還有一個問題是說，好像會讓我比較陷入他的情緒中。

R：陷入他的情緒中？

T1：比較不能夠理性去全盤去了解他的什麼樣的狀況。

R：會陷入他的情緒中。

T1：對！還有有些孩子都會告訴我說：老師，我們同學說我哭了，都說他們說我很可憐，我才不可憐！我之前有孩子跟我這樣講。

R：所以曾經有孩子這樣講。

T1：我說，那你有沒有在同學面前哭過？就是因為他每次都來我這邊哭嘛！『那你有沒有在同學面前哭過？』『他們都說我被欺負很可憐』。

R：所以他也就不哭。

T1：他不哭，他都在同學面前不哭，他都來我這邊哭。對！（T1 p.21）

個案感受到輔導教師並不理解他(她)，反而一味的固執地發出同情之聲，個案很可能在這個時刻，因而隱藏了自己真正的感受。而就輔導教師而言，也會因為陷入了同情旋渦中，而落入了個案的情緒中，模糊了個別輔導的目標與焦點，與失去真正的敏感度與察覺力。

### (三) 幫助個案與自我哭泣同在

對教師四來說，讓個案可以在個別輔導的過程中，「與自己的哭泣同在」是重要的。

T4：就是說不要緊張，不要慌張，能夠很真誠的去看待個案的哭泣，對！我是覺得說喔！對於哭泣我是覺得說，我覺得說要引導個案去看到自己哭泣的那個.....就是讓他能夠跟自己的哭泣在一起。

R：哭泣在一起？

T4：對！因為有時候我覺得引導他看到自己的那個哭泣的那個背後的原因，然後我覺得對他來講會比較重要。（T4 p.19）

「與自己的哭泣同在」是指個案能夠有機會了解自己哭泣真正的原因，在哭泣時能夠專心哭泣與思考，投入於自己的哭泣中，才有機會體會自己哭泣背後的原因。

T4：讓他能夠說很自在的把自己的情緒去做一個宣洩跟整理，對！因為我覺得有時候，他們在哭的同時，他們這邊(指著頭腦)是有在運作的，有很多我們看不到的，他的想法，一直都在醞釀著，比如說我哭了，老師怎麼看我，



會不會很不好意思，或者是他自己在哭的過程當中，他也再重新去回想著剛剛讓他哭泣的這些事件中畫面，他可能自己也在準備好，要怎麼去跟我來談這一件事情，所以我說讓他好好的哭，其實我背後有這樣的一個想法。對！

(T4 p.19)

對教師四而言，哭泣的個體腦袋中的運作，需要有一些整理，而在哭泣的過程除了是宣洩外，也是一種整理。此時輔導教師不宜太多的介入與影響，讓個案有機會可以好好面對自我。當哭泣個案思考與準備好談話，這個過程的學習，也讓個案有機會培養自己處理的能力。

T4：而且……所以這個就是我剛才講的好好的讓自己哭的意思，就是沒有我太多的涉入，因為其實我相信，每一個孩子都有他們自己處理問題的能力跟方法，那我自己的想法也是希望透過我自己諮商的過程當中，他們能夠去學習為自己來解決自己的問題，而不是都需要我，所以我覺得在哭泣的那個過程當中，我覺得那個也有點在……就好像是說小鳥牠們在學飛的時候，那個……牠們總是會把自己已經覺得會飛的雛鳥，然後推出窩的外面，那我覺得哭泣對我來講，有另外一層這樣的意義，因為我們不一定能夠跟他們的每一次的哭泣在一起，所以如果我們太積極的去處遇他哭泣那段時間的過程的話，我覺得是剝奪了他自己去面對自己情緒、面對自己的哭泣的能力，所以我會有這樣子的一個……我背後有這樣的想法，所以我選擇有這樣子的一種作法。嗯！到這樣有比較清楚嗎？ (T4 p.20)

有了自我處理的能力後，教師四也以小鳥學飛的譬喻，說明個案有機會將個別輔導中所學習到的，可以自我面對哭泣的能力，有一天要飛出個別輔導談話，回到真實世界中去因應面對時，也有自己的處理與因應之道。

T5：工作吧！也許，我覺得可能，也可以再談談哭本身。

R：哭本身，那老師會覺得會挑哪個部分談？或者是怎麼談？

T5：可能哭過他的感受吧！

R：哭過的感受。

T5：因為我不常跟他們……不曾跟他們確認過，你們哭完之後跟你之前的心情跟之後是不是有比較不一樣。

R：嗯！那挑那個感受部分的原因是？

T5：因為我可能就像我之前講的，這個歷程就是可以讓情緒去發洩，照理說，它是一個好的過程。

R：嗯

T5：或是一個有效的，應該是會，至少鬆了一口氣，我覺得，可能會先挑那個東西去……去讓他看，哭完有沒有真的好像，煩惱就算還在，是不是至



少情緒上是有比較.....

R：放下嗎？

T5：對對對！那個我之前比較少去做確認。(T5 p.26)

教師五提醒新進教師面對哭泣個案處遇時，除了後續討論的問題解決很重要外，談談哭泣本身、談談對於哭泣感受是教師五覺得不論是自己或是新進教師，都可以再加入討論的，讓個案可深入思考自己的哭泣。

### 三、 建議三：關係的建立

建立關係後，對個案來說，願意接受輔導教師，個案從非自願個案，轉為自願個案，不論是求助層面，或是內在改變的動力層面，都會有不同的轉機。

T3：我覺得就是不要去覺得說一定要讓孩子馬上就停止哭泣，或是怎麼樣，我覺得給他一個空間，給他一點支持，而且不要急著去，馬上說你應該對這個孩子，能夠馬上改變他的行為，就不遲到了，馬上就怎麼樣了，我覺得那是不可能的，倒不妨說把這個重點放在建立一個關係，包括導師、包括輔導老師都是一樣，你關係建立了以後，才會有改變的可能，這是我一直.....一直很注重的部份、信念，阿你就是提供一個他可以主動求助的，這樣一個很溫暖的環境，你接納他，不要急著去改變，也不要急著說教，因為我們不是學務處的教官，也不是導師的角色，我覺得輔導老師就是導師之外的另外一種角色，你就是要讓他知道說，他可以來跟你主動求助，因為如果他願意主動求助，有關係，你才有改變他的可能。(T3 p.23)

教師三從擔任導師生涯的體驗，發掘認識孩子、幫助孩子的方式，首要的第一步是建立關係。

T3：所以讓他可以主動的來。還有就是我可以慢慢去著重那個、去增強個案它本身的能力。

R：本身的能力？

T3：本身的能力，比方說讓他去學著一些調適的技巧，讓他去學，讓他去對挫折的容忍度，慢慢去省思，下次碰到這個狀況，是不是可以用什麼樣的方法，去做一些調整，讓他去對這個挫折的容忍度，慢慢慢慢的增加，然後去察覺到說，如果他有一點點的改變的話，那我們就去鼓勵他，讓他找到說，他在生活裡面的一些成功的經驗，去累積他一點點的信心，讓他知道說，原來我是可以這樣做的，那你可以問他，那你這樣是怎麼做到的呢？讓他去省思，原來我是可以做到，然後慢慢慢慢，他可以自己去修飾，自己去把他彌補，把他那個正向的力量拉出來，所以提醒孩子，有時候換一個角度去思考，

我覺得我們輔導老師唷！嗯！可以去了解孩子他們生活的行為，幫助這個孩子，用他自己的步調，用他自己的生活的規劃，慢慢慢慢去找到他願意改變的力量，嗯！其實我們每一個輔導老師，在求學的過程當中，可能都是比較順利的，有的是國中畢業考上一個不錯的高中，高中畢業再去考個不錯的大學，再考上教甄，所以我們的路途其實都蠻順利的，所以我覺得有的時候多去體會、多去包容一下，現在的孩子是各式各樣都有，他可能有學習上的困難，他也許有情緒上的困難，他可能讀書的技巧，或是他一些的人際溝通的技巧，不像我們老師，或者是不像我們當年念國中的時候那麼好，有的時候我們讀書、寫字，可能這個對我們來說不會造成困難，可是對孩子來講，你可能有一些想不到的一些狀況，所以真的就是站在孩子的角色去體會，然後幫他們找他為什麼會造成這樣狀況的一些原因，然後幫這個孩子找到適合這個孩子的方法，這樣，對！(T3 p.23)

而其中更重要的是，當個案願意改變時，我們會看到教師三強調的「每個腦袋瓜下都有不同的故事」。

T3：對對對！回到孩子的角度，然後去幫助他，去找到適合這個小孩子他的方法，而不是老師想說，你可以怎麼樣怎麼樣，你可以怎麼怎樣做，可是對這個孩子來講，他真的可能沒辦法，嗯！就像是有一個例子，有一個導師他一直怪孩子不交作業、一直罵孩子，你為什麼缺交作業，你為什麼不交作業，等到…..後來我就跟那個老師說，你要不要去做一個家訪？那個孩子說……那個導師說：交作業跟家訪有什麼關係？我說：你去看看那個孩子、你去看看那個環境，了解孩子再說，那個導師就真的去，去那個家訪，去了以後才知道說，那個孩子家裡面，只要是那個平面的桌子、平面的桌子，包括椅子、地上，都堆滿了東西，他根本沒有一個桌子可以寫作業，後來那個老師去了以後，他回來才告訴我說：原來是這樣子的家庭，我說對啊！他家是這樣這樣這樣，你叫他怎麼辦？怎麼有一個地方，可以坐下來，可以安靜的去寫作業，他沒有交作業，實在他也是無力啦！那這樣的話，我們是不是就讓他改變？不要要求他在家裡寫，你改變，讓他在學校可以有一個時間，可以有一個空間，你給他一個空間去寫，所以有的時候，我們輔導老師，我在想，我們也用同樣的方式去思考，你去進入到那個孩子的生活型態，你去了解他的困難點在哪裡，然後你才能夠找出適合他的方法，去幫助他。(T3 p.24)

對教師三而言，不同眼淚的聲音是得在關係建立，真正了解後，才有機會聆聽到，且在聽到後，才有機會找到真正能幫助個案的出口。

#### 四、 建議四：協助個案突破和改變對哭泣的迷思

迷思往往產生於過去的互動經驗，這些經驗讓我們如其所是的接受了某些概念，個案對於哭泣也是，或許在個別輔導前，個案的哭泣經驗是被阻止、不被接受到.....

T2：可以讓他學到……學到人跟人之間有不一樣的互動。

R：不一樣的互動。

T2：對！

R：那個不一樣的互動對他的重要性是？

T2：因為不一樣，所以就會有轉變的可能。

R：轉變的可能？

T2：可能是他對自己的看法，例如他平常可能都是被說：有什麼好哭的。但是這樣可能會讓他太壓抑，他未來的生活可能因為這樣很壓抑，而面臨什麼問題或狀況，或許這一次之後，開始要學會去調整，其實哭泣也沒有不應該，也沒有不對。 (T2 p.22)

教師二也叮嚀到個別輔導中有需要破除一般人際日常互動的迷思，哭泣往往使身旁的人急於幫助哭泣的個體停止哭泣，趕緊跳脫哭泣，好像哭泣止住了，問題也止住了。倘若輔導教師能在個別輔導中，充分讓個案跳脫以往的迷思經驗，在被完全接納的同時，充分的體會不同以往的哭泣對待，哭泣將會有不同。

個案哭泣時，往往因為對於哭泣的誤解，或對於哭泣過去的應對方式，而導致面對哭泣時，常會急著讓個案拭去眼淚，掌握自己的情緒。

T3：我覺得就是不要去覺得說一定要讓孩子馬上就停止哭泣，或是怎麼樣，我覺得給他一個空間，給他一點支持，而且不要急著去，馬上說你應該對這個孩子，能夠馬上改變他的行為，就不遲到了，馬上就怎麼樣了，我覺得那是不可能的

T4：嗯……我覺得第一個對於哭泣，我覺得我們要比較正向的去看待。

資深輔導教師突破對於哭泣的迷思後，提醒新進教師能夠正向看待個案的哭泣，將哭泣視為正常的反應，並在個案哭泣的同時，停供個案宣洩的空間與支持。

透過輔導教師正向且真誠地接納個案的哭泣，可以讓個案體驗到不同以往的哭泣經驗，哭泣不再是被指責、被壓抑的，當這個哭泣是被接納包容時，轉變的可能將會發生。

## 五、 建議五：輔導教師持續自我檢視

個別輔導談話，是輔導教師學校輔導工作中的一環，對於習以為常的工作內容，反而容易失去距離感與檢視力。

T5-2：可能我就會在想……自己對於自己的情緒表達，可能要夠了解。

R：對於自己的情緒表達要夠了解？

T5-2：或者是說每個人看待，這個過程。像我就會受到我個人經驗的影響，那這個影響其實會……會變成像哭泣只是過程的話，那我就會覺得過程完了，是配角，五分之一就好。可是如果今天我們對於哭這個定義，我盡量這個過程我去做一些檢視，搞不好會覺得讓它更重要，可能就會放到五分之一，甚至五分之三，或是隨著我現在的經驗，好像處理人的情緒，好像比處理事情，情緒可能要先處理好，人家感謝你，你講一句話，或帶他分析，會不會，老師，好！我答應你！就不會……以前真的那很任務導向，就忘了去建立那個情感的連結，那我就覺得其實……其實多放一些情感的連結，搞不好事情在執行跟……就是在做後面解決問題，反而搞不好會比較快速。

R：是指說有一些連結、有一些關係建立的部份，可能會有改變……

T5-2：多同理的話。

R：所以給新進老師的建議是指希望他們可以……

T5-2：自己，對！

R：對他們自身的經驗反省……

T5-2：他要有一些……像我的反省就是對唷！我個人面對自身的議題，就會真的影響到我們的比重。那他們得清楚他們自己現在是什麼樣，不一定要成為我們現在這個樣子，可是他至少要知道，他現在這個樣子，就會有現在這個樣子的功向。我覺得每個人會隨著自己工作的年限、年紀，會真的有些不一樣的體會，那隨著那個年紀慢慢搭配，就好！有些人意識的快一點，他那個改變的歷程就……不像我，七年了以後，才有現在的體悟，搞不好兩年三年就有，也許盲點會發現得比較快。

R：ok！所以那個有點像是自己的部份？

T5-2：自己去省思的部份。

R：ok！

T5-2：只是沒有人帶我們去做省思，我們很容易從我們以前的習慣的模式去解決。(T5-2 p.14)

提到體驗感受之外，也針對自我的經驗省思與覺察，對於輔導教師自身的議題有一些反省，可幫助自我覺察工作上的盲點。

上述五個建議是受訪教師們從長期累積個別輔導接案接驗而得的精華，提醒新進教師注意個別輔導環境的設計，此關係到處遇過程個案的細膩感受；而在面對個案時不要慌張，以平常心對待，並謹慎細心處理，對於個案的哭泣行爲，應以正向的態度看待，並幫助個案瞭解自己當下的情緒與行爲，接納個案，才能真正踏實地瞭解眼前的這個人；協助個案接納自我與突破迷思；在與個案建立關係在個別輔導中是不可或缺的，有了信任的關係，個案願意袒露真實自我，輔導教師才有機會深入瞭解個案；另，教師的自省與進步，更是在細品回憶自己經驗的過程中，教師努力增進的。





## 第五章 我的發現・結論・建議・省思

本研究在分析受訪教師從資淺階段歷經六年以上的經歷，邁向資深教師階段，在個別輔導過程處理哭泣議題時，透過每段故事的分享，可見到資深階段輔導教師如何看待個案的哭泣行為，以及輔導教師如何處理個案的哭泣行為，進而透過成長歷程的經歷，給予新進輔導教師在個別輔導處遇上的建議。

### 第一節 發現

而本研究除了發現上述的研究分享整理的教師經驗個殊性與共同的價值與行動外，以下也針對研究分析後，所發現的特別之處整理成以下四點：

#### 壹、哭泣個案需要專業輔導人員來處理

從五位教師的分享中，可從兩個層面看到哭泣個案須由「專業」的輔導教師進行個別輔導談話：資淺、資深階段處遇方式大不同，以及哭泣代表著內隱行為、重要核心議題的顯現。

其一，在資淺階段，教師們討論到面臨哭泣個案時，多如同大敵入侵，排山倒海的慌張震驚情緒、失焦的處遇措施、以及急切的處理方式，甚至無從反應，這樣的初期經驗，讓老師們發現，哭泣個案需經過細膩的等待與對待、關注此時此刻的個案、幫助個案自我關注、肯定個案的情緒表達、真誠的同理、促使個案能夠在個別輔導中增能賦權、給予個案充分的尊重，才能讓個案依照自己的步調，以及準備好來揭露真實的自我。這樣的過程與處遇需要累積經驗與細膩的處理才能達成。

其二，而透過揭露真實的自我，也讓原本處於表層地帶、遊戲地帶的面具卸下，從外顯行為的探索，走向內心深藏的內隱行為，這個探索、洞察的過程，需要專業輔導教師有技巧、且在關係建立後，才有可能達到，而非停留在表層的問題解決以及外顯行為的處理。

綜合上述兩大方向，可得知哭泣的處遇需要有一定經驗的累積與深入瞭解行為背後的隱藏議題，才能有更周全、更有幫助的處遇行動。

#### 貳、個別輔導歷程處遇的限制

## 一、 性別

本研究中有三位教師提及在個別輔導中個案哭泣時，輔導教師的處遇行動受限於自身的性別，除了擔心的是異性別個案的碰觸，引起誤會外，也擔心移情作用的產生。有趣的是，剛好兩位男性輔導教師在分配個案時，也較常被分配處理男性個案，教師們自我解讀是因為擔心移情，以及外顯行為的原因導致。

## 二、 時間

國中個別輔導談話時間多利用的是午休時間，談話時間長度約半個小時，個案的情緒揭露、爆發出後，往往因為時間過短，下午第一節個案與輔導教師皆有課程需進行，而無法完整表達，情緒是否揭露，揭露時間點的掌握，也成為國中輔導教師拿捏的重點。

## 三、 輔導教師自身的議題

五位輔導教師在討論哭泣個案處遇時，也提到面對某些特定議題，自身在處遇上有些難為之處，像遇到與自身性別不同的個案產生處遇深淺上的差異、認為家庭議題為個別輔導難以突破的困境、人際互動可能影響著處遇的方式、自身議題未解決會影響處遇、容易陷入自己的價值觀等。因此，輔導教師面對自身議題上的覺察與拿捏，也成了輔導處遇上的關鍵。

## 四、 導師與家長的阻與助

國中個案的個別輔導工作，不同於單純的諮商談話關係，輔導教師拉的資源，甚至是個別輔導談話需考量的層面，往往還有導師與家長的部份，是阻力亦或是助力，往往需要斟酌與細膩處理。

在導師層面，特別是當議題是關係到導師的班級經營時，導師認為打架抽菸等違規行為應該談話、導師希望有立即談話的成效、導師不願協助處理班級人際互動問題.....個案在談話所學的改善，將會因大環境的影響，而有舉步維艱的困頓；另家長的部份，家長可能受限於對於心理輔導的不熟悉，甚至是誤解，產生迷思，而阻止個案接受個別輔導。

反面觀之，亦有導師的協助與關心的方式、家長的照顧等助力，使個案的個別輔導所學，再轉移到真實生活層面，成為重建的關鍵。而如何化阻力為助力，讓個別輔導成為有效的助人工作，成為輔導教師需謹慎處理的重要課題。

## 參、 輔導教師工作取向跟學習背景經驗息息相關

輔導教師得對於自我價值觀對處遇行動的影響作檢視，像是在個別輔導

過程中所設定的個別輔導目標，常與自身所受的經驗、學習背景有關，如研究中受訪教師所分享的，社工背景的教師，可能重視的是為個案找尋資源、相關單位的連結等；敘事取向的學習，可能著重於關注個案個體；擔任導師經驗影響著輔導教師在個別輔導看待個案的方式等。

另外，哭泣或情緒議題，並非每位輔導教師會特別重視與處理的層面時，當輔導教師在學派取向著重於現實學派、行為學派時，在處遇層面也會特別著重於行為背後的問題解決，因此在哭泣議題的處理上，也較看不出輔導教師在哭泣處遇上的覺察和細膩的變化歷程。

因此輔導教師應常檢視自我的處遇行動、工作目標與取向，幫助自我檢視處遇的偏頗與缺失。

肆、衛生紙議題給與不給看法不同，但目標相同

資淺階段走向資深階段的輔導教師，在個別輔導過程中個案的哭泣時，多會談到衛生紙議題。

受訪教師中，有一位提到給衛生紙可能會抑制哭泣，使哭泣減少；另外三位特別提到要給衛生紙，需要遞面紙時傳達與個案同在的感覺、面紙幫助個案可以哭泣，有面紙哭了也沒關係、甚至也提出給面紙時要先摺好，帶給個案尊重的感受、尊重個案哭泣這一件事。

衛生紙的給與不給，每個人的方式雖不盡相同，卻從研究中發現，在資深階段的教師們，都鼓勵個案應能夠宣洩情緒，以哭泣的方式表達，認為哭泣應在未被壓抑下展現。

## 第二節 結論與建議

### 壹、 結論

依據本研究一開始探討的三大研究目的，從訪談的過程與分析整理，得到下述結論：

#### 一、 國中資深輔導教師對不同輔導階段的個案哭泣行為解讀

個別輔導初期階段的哭泣類型較多元，大多以針對來談議題而引發的感

受居多，像是拒學個案抗拒不熟悉感、學務處轉介個案因害怕而哭等；而個案在初期階段會哭，往往是因為想發洩情緒、壓力的累積與宣洩，而有的為情緒限制的解放哭泣之淚。

改變階段因輔導教師與個案的熟悉度增加，談論的話題也較深入，此階段的哭泣大多是因為真實自我的揭露、深度議題的顯現，內心深層議題的激發，使個案有機會面對自我，而在此階段願意於輔導教師面前、安全的環境中，表露哭泣，也表示諮商輔導關係更靠近。另在改變階段時，另有一類個案是將哭泣視為工具、手段，為了引人關注、希望受到照顧而哭泣。

結束階段較無哭泣現象，因國中個案結案階段少出現因分別而產生的悲傷感受，僅有特殊安置個案被迫分離時感受寂寞而哭泣，以及感受到關心與尊重而哭泣的個案兩個案例，而亦有教師提到，此階段的哭泣很可能會成為重建的關鍵，個案開啓心門，願意跟隨著輔導教師的腳步，而成了新的探索與方向。

## 二、 國中資深輔導教師在不同輔導階段如何處理個案的哭泣行為

初期階段的哭泣，輔導教師會以等待、了解資訊為主，與協助者、轉介者討論，以蒐集資訊，並支持個案宣洩、同理個案的感受，進而幫助個案能自我覺察，增加自己處理哭泣與議題的能力。

改變階段的哭泣，輔導教師的處遇行動，因關係已建立，對個案認識較充足，有以言語告知可盡情宣洩、鼓勵哭泣、感謝宣洩等支持肯定情緒的方式，並於個別輔導過程中，傳遞尊重課題，個案應學會自我尊重，以及在個別輔導過程中輔導教師需尊重個案。另針對工具性哭泣個案，則需以消弱和面質的方式，幫助個案能夠回歸到真實生活，面對自己需要處理的議題。

結束階段則較少有哭泣產生，僅有兩例，第一例因機構安置，被迫結束個別輔導個案，因原因較特殊，輔導教師採用提供空間，與個案的友伴支持的方式，讓個案對於分離的情緒可以盡情的宣洩與獲得支持的力量。第二例為家庭變故而悲傷的個案，輔導教師採用關懷尊重的方式，成為個案開啓心門的一把鎖。

## 三、 結束階段哭泣個案較少

透過本研究的研究脈絡，將五位受訪輔導教師所分享的個別輔導經驗整理後，發現從受訪教師的敘述中，在資淺階段時，較少有教師於記憶中搜尋

到結案階段哭泣的個案，而資深階段中分享的結案階段哭泣個案，也多為因某突發事件而哭泣者，並非如文獻中所提及的，個案經歷個別輔導關係的結束，而出現因喚起之前的悲傷、失落經驗而產生的悲傷、沮喪感。

針對結案階段未出現哭泣行為，依據受訪教師們的敘述與研究結果，有以下三種情況：

(一) 個別輔導關係不單純

國中個別輔導關係，非僅是輔導教師與個案的關係，可能的關係除了該層外，亦有可能是因為班級責任制的配案方式，導致有授課教師與班級學生的關係，因而輔導教師與學生的關係緊密，上課、校園中隨時可能碰面，並不會隨著接案時間結束，關係即結束。

(二) 接案時間未必有固定的個別輔導諮商架構

國中個別輔導的接案方式，並不像收費機構或一般大專院校的諮商中心模式，有固定的次數會談，本研究受訪教師也提及大多個案一接即為三年，幾乎是帶到畢業。

(三) 畢業亦不等同關係結束

國中個別輔導個案，畢業後並非等於個別輔導關係結束，畢業亦可回校探訪教師。另也可能因為需要長期追蹤個案，輔導教師亦會與個案畢業後所到學校的輔導處室聯繫，以求長遠幫助個案。

#### 四、 國中資深輔導教師由資淺到資深面對個案哭泣行為之歷程轉變

(一) 輔導教師的處遇心境：水花·波動·漣漪

資淺輔導教師面對個案哭泣時，恰似石頭投入水中，水花四濺，慌張之情溢於言詞與行動中，輔導教師從初期的慌張、震驚中，有飛奔出諮商室者、有慌張急促思索者、有停頓斷了思緒者……，歷經千錘百鍊後的輔導教師，可從原先慌張、被動的狀態，走向能接受湖面的波動，不去阻擋宣洩、不阻擋個案哭泣，進而走向主動、鼓勵姿態，真誠接受個案當下哭泣的模樣，主動和個案說明哭泣是好的、要發洩出來，覺察隱忍哭泣個案，塑造更安全的環境幫助哭泣表達，水面的水花，進一步沉澱為心中可理解的漣漪。

(二) 輔導教師的處遇行動：錯失·等待·對話開啓

資淺輔導教師，對於哭泣個案的處遇行動，往往因為慌張、急切、冷漠，



而錯失了這份哭泣可能有的幫助個案增能賦權、幫助個案切入深度議題、幫助個案探索自我、幫助個案重建的機會；而資深輔導教師在處遇行動上會更謹慎、更穩重，在個案哭泣時採等待，不急著詢問事情、讓個案先喘口氣、喝水，深呼吸調整情緒、將衛生紙的遞予情感，鼓勵個案盡情宣洩，依循著個案的步調，等個案情緒穩定後，且在個案準備好才開啓談話，過程中重視的是先詢問狀態，關注同理個案當下的情緒，用心陪伴，再詢問個案所發生的事情，以及促成哭泣的議題。。

### (三) 輔導教師的處遇目標：輔導教師中心・個案中心(尊重、覺察、賦權)

資淺輔導教師在初期時，面對哭泣個案手腳慌亂下，個別輔導恰似失去了中心目標，無所適從，輔導教師急於思索該如何面對哭泣、該怎麼解決問題、該說些什麼.....此刻的輔導教師，以輔導教師為中心，卻遺忘了個別輔導應以個案福祉為優先考量。而歷經經驗的累積與輔導工作的反省，輔導教師轉而以個案為中心，個別輔導的處遇目標為幫助個案可在關注自己的情緒狀態後，覺察自我，了解眼淚的意義，哭泣背後所在意的核心議題為主。過程中要尊重個案的個殊性，以言語肯定個案的情緒表露與真實自我接觸表露，在充分的支持與肯定下，使個案能夠增能賦權，未來遇到問題或哭泣時，也能自己尋找資源，具有自我處理的能力。

### (四) 輔導教師與個案的關係：大門深鎖・心視界

資淺階段面對個案哭泣，彷彿有一道厚厚笨重的門，隔在個案與輔導教師間，這道門緊緊地鎖著，也考驗著輔導教師如何班門弄斧，將自己的所學傾囊而出，一道一道循序漸進、不急不徐的解開。面對哭泣前後的交流互動，當輔導教師能夠接納個案的哭泣，甚至進一步肯定個案的哭泣，可讓個別輔導關係增進，使過程不緊張，心門將會微微的開啓。而輔導教師在面對個案哭泣時，若需拉其他教師或資源進來時，也應尊重個案、告知個案。更重要的是，在整個處遇過程中不使用教師式語言，不因教師權威而促使個案的深度議題隱藏起來，當關係建立後，心門開啓時，個案的核心議題也將揭開。

## 貳、 建議

本研究依據研究分析結果，研究者分別針對新進輔導教師與未來相關研究，提出建議。

### 一、 對新進輔導教師的建議

本研究透過文獻資料之整理與訪談資深輔導教師所得寶貴的經驗分享，提供新進輔導教師面對個案哭泣行為處理建議如下三點。

### (一)諮商室佈置

對於個別輔導談話環境的部份，受訪教師們也針對哭泣處遇時會遇到的狀況，提出了自己對於諮商室佈置的重點。教師一和教師三皆提到的安全空間的問題，她們特別細膩的注意到個案在情緒低落或情緒高漲時，可能需要注意到諮商室的佈置是否有安全上的顧慮；而教師二和教師四則提到諮商室中需要有衛生紙，當個案在哭泣時，會出現鼻涕、淚水等生理反應，衛生紙可避免個案因生理反應而產生的窘境，且可透過衛生紙傳遞尊重、希望能盡情宣洩之感。而針對諮商室物理環境的部分，教師四提到的 L 型坐位可使個案有不被過度關注的感受，而暖色調的諮商室色彩，更讓個案有情緒紓緩、溫馨、放鬆的作用。根據研究所得，本研究建議新進輔導教師在個別輔導過程中，能建立安全空間，除了物理環境空間的安全外，也考量心理上的安全；另也需針對於環境的佈置上，放置衛生紙，在座位上與色調上，能再更細膩的安排。

### (二)輔導教師的態度

#### 1.不要慌張

當將哭泣行為當作一個正常、正向的反應時，輔導教師的心態也將轉變成可以穩重的處遇，並且可以沈浸於活在當下的處理方式，關注個案當下的部份，讓個案接納與信任輔導教師，放心的將自己真實的呈現在輔導教師面前，不必隱藏核心、深入的議題。

#### 2.避免同情

同情使輔導教師並未真正能碰觸到個案核心的感受與議題，而陷入個案的情緒中，因此也建議輔導教師在言語使用、處遇行為、心態上，避免傾向同情個案，一味地將自己的價值觀套用在個案身上，而未察覺個案真實的內在感受。

#### 3.幫助個案與自我哭泣同在

帶領個案自我覺察與接觸，與自己的哭泣同在，讓個案可以自在的宣洩與整理自己，在過程中不阻擋個案的情緒宣洩，讓個案可以充分的釋放哭泣的情緒，除了體會不同於個案曾有的不被接受的哭泣感受外，亦可讓個案在哭泣過程中，學習自我調整，與自我決定，在感受到充分支持與陪伴下，盡情體會自己的感受。

### (三)輔導教師與個案應建立關係

在個別輔導工作時，輔導教師應避免教師式的教導語言與建議，且過度的涉入自己的價值觀，要個案跟隨著自己的腳步。應在仔細聆聽個案的故事

後，讓個案在個別輔導過程中，從外顯行為走向內隱核心議題的顯現，而個案的心房願意打開，往往是在輔導教師與個案關係建立了以後，才會有改變的可能，使個案從非自願轉變成爲自願個案。因此，在個別輔導過程中，輔導教師與個案建立關係，是必要的，在個案哭泣的同時，輔導教師的關心與等待，可以讓個案充分體驗到感受被照顧到，關係建立後，個案的改變成爲可能。

## 二、 對未來相關研究的建議

### (一) 研究對象

關於本研究的研究對象設定，僅就六年以上的資深教師訪談，在年資設定上面，研究中僅考量受訪教師的年資下限，未針對年資上限，與不同年資經驗教師作比對，因本研究受訪教師在年資範圍大，有六年、七年、八年、十年、三十年者，若在研究對象上，界訂受訪者年資上限，並擴增研究對象，可蒐集到不同年資的資深教師在個別輔導中哭泣處遇的經驗的比較資料，亦可比較不同區段年資經驗的教師在處遇行動上的差異。

### (二) 研究方法

本研究使用紮根理論，在研究的分析資料上，所分析整理出的資料非常龐大，目前已使用概念圖的繪製檢視、編碼札記的撰寫，以避免資料分析的遺漏與缺失。而目前在質性研究的工作上，已有質化研究電腦軟體可協助處理大量的資料，但研究者不建議完全以電腦軟體的方式處理質性資料，因會擔憂陷入實證性的思維中，且會影響質性研究者在研究分析工作上的創意，但若在研究工作上能夠搭配使用的話，可減少研究疏漏。

### (三) 研究主題

#### 1. 對受訪教師的其它背景資料做更深入的研究

本研究針對受訪教師的背景資料中，納入研究討論的範圍爲學經歷、性別、個別輔導能力的訓練、任教時間的長短、學校輔導工作的內容與接案的經驗、學派理念六項，但從受訪資料所得，可得知除了上述背景資料外，尚有受訪教師的個性、哭泣的經驗、人際相處經驗，對於哭泣處遇具有較大的影響力。因此，本研究建議可將此三點納入背景資料中討論。

#### 2. 對性別議題做研究

本研究是從資深輔導教師的經驗出發，在研究訪談資料中，輔導教師曾提到個案的性別影響哭泣處遇行動的資訊，但本研究目前的分析資料中的「性別」部份，是從輔導教師的性別探索，並未針對個案的性別討論，若再

進一步針對談及個案的性別探索，可得到不同性別的哭泣個案，在接受個別輔導歷程的差異；進一步可再針對不同性別的教師，面對不同性別的個案，在看待哭泣意涵以及處遇行動上的差異，可將目前研究隱約有提及該議題，做更深入的探究。

### 3. 對哭泣處遇與不處遇哭泣者作比較研究

本研究在研究的過程中，也發現有受訪教師不針對哭泣議題的部份作處遇，對於該議題較少思索，研究者也曾對受訪對象的選擇，是否將這個議題納入考量，而感到疑惑，但後決定將研究對象所拋出意見的個殊性當作研究的探索之旅，因此在對象的選擇上，與所談的資料裡，也希望納入更廣的概念，因此目前並未納入哭泣處遇與不處遇哭泣者的比較研究，建議未來研究可加入此議題的討論，對於不處遇哭泣的輔導教師部份，也能建立相關的資料。

## 第三節 省思

### 壹、 研究歷程的省思

#### 一、 文獻資料與研究發現之比對

研究的資料分為三層：第一層描寫情緒、悲傷情緒、哭泣；第二層將第一層的資料放入輔導歷程中檢視；第三層探究不同輔導歷程中的面對情緒、悲傷情緒、哭泣的處遇行動；而另外有一節針對要受訪的教師背景資料做一個檢視與討論。

在訪談與分析結果所得發現，原先文獻中探究的第三層面，主要區分為初期、改變、結束階段，在國中階段的處遇較難去區分個案的個別輔導歷程，個別輔導關係往往受限於雙重關係、個別輔導諮商架構難以確定，而有區分的困難。特別是在資淺階段，對於上述受限，難有覺察與處理，因此研究分析上僅就資深階段作三階段的區分，並針對重疊部分提出說明（如改變階段和結束階段皆有工具性哭泣者）。

另外就處遇行動的層面，文獻中有劃分出行動中的「應」然與「避」然，而這些概念與受訪教師描述的經驗做比對時，會發現像「情緒語言上的處理與覺察」提到的各種語言使用方式，是這樣的訪問方式難以蒐集到的資料，本研究內容多屬受訪輔導教師的回憶內容，細節資訊難以蒐集到。但有趣的是，像「諮商環境的佈置」傾向於不提供衛生紙，是因為擔心此行動會



傳遞一個「擦乾你的眼淚」的象徵，而從五位輔導教師的資料中顯示，諮商室中多會有衛生紙，儘管沒有，輔導教師也會提供衛生紙，而甚至在研究發現，研究者也特別整理了衛生紙議題，給與不給、怎麼給等討論，釐清個別輔導遇到哭泣議題的共同目標是贊同宣洩，而衛生紙的議題正好也提供了新的思維方向，在衛生紙提供與否、衛生紙給予方式，由受訪教師的經驗談中，找到達成原先贊同宣洩目標的適切方式。

## 二、 受訪者之覓尋

受訪者的找尋，原先透過心理衛生工作者的大力協助下，很順利開啓了研究訪問之路，但在每回資料的分析過程中，發現受訪者的性別可能會影響研究，爲了讓研究的價值性與廣度提供，在原先難以尋找男輔導老師的國中輔導界中，覓尋受訪者。

在男性受訪者的尋找過程中，意外的發現，國中輔導老師爲男性者普遍較少，因研究對象設定要六年資歷的輔導教師，使得男性教師的覓尋更加艱難，二月到三月期間，試著聯繫心理衛生工作者推薦的男輔導教師，發現男輔導教師多在擔任輔導工作一段時間後，轉考主任或擔任行政工作，因此接案的經驗少，對於研究議題的深入回答與具體經驗分享，多有困難。

另外，本研究議題爲個別輔導中哭泣個案的處遇行動，在找尋受訪者的過程中，也受到輔導教師因爲哭泣個案少、經驗遺忘而推卻，但研究者本著不放棄的精神，並明確的告知受訪者希望收集的資料會尊重個案的個殊性，且秉著人本就爲多元的、具有差異性的概念，認爲不同的經驗皆是寶貴的，而獲得了本次研究中五位教師的寶貴經驗分享。

## 三、 訪問與分析

研究透過訪問受訪者，以及將錄音資料逐字編寫成逐字稿件的過程，並於編寫與分析中，不斷地再檢視、再聆聽，其中有許多奧妙與驚奇之處，包括新思維、新經驗，以及自身的反省所得。

在受訪者的訪問中，研究者自身也不斷地在檢視的訪問歷程，與分析的結果，研究者也發現，當受訪教師本身工作取向並非情感學派取向，且較少思索哭泣議題時，研究者很難避免問句的引導性，對研究者而言，在訪談過程中，得使用較多開放式的問句，以及中性的議題詢問，以突破對於該議題不熟悉者的影響；但反觀之，從另一個角度思考，本研究也蒐集到對於情感議題較少碰觸教師的處遇方式，以及處遇背後的理念，實爲研究包容性增加



與研究框架增擴之喜悅。

而就分析歷程中，在每次的反覆閱讀資料與札記撰寫過程，不斷地於研究資料中發現隱藏的新資訊，且透過信件或第二次訪談，可以針對新資訊有所對話，不論是確認資訊，或是議題思考角度，對於研究的思維都有實質的幫助。

## 貳、 研究與我的關係

本次研究除了幫助我再次審視自己對於哭泣處遇行動的逃避外，也有如下三點的新成長：

### 一、 經驗的吸收與轉化

研究的一開始，發現本研究因為訪問輔導教師許多歷程性的問題，因此受訪教師多在說明時，會以具體的案例說明，將要表達的成長經驗敘述更清晰，當研究者在聆聽與分析該經驗時，時時刻刻也與自己的個別輔導接案經驗做一些對比與省思，幫助自己審視個別輔導工作進行的缺漏與可以有的其他可能性，透過這些經驗的聆聽與分析，也讓自己的個別輔導工作框架擴大。

### 二、 心態的調整與學習

本次研究者面對的是一位前導性受訪教師、五位正式研究受訪教師，共六位，如同原先設定的目標，要訪問工作六年以上的輔導教師。而當六位老師侃侃而談自己從資淺階段到資深階段的經歷時，也不忘針對自己的處遇行動做省思，並提出自身的議題困境。資深教師們都很謙卑地反省自己的工作歷程，更讓研究者發現輔導工作者不僅在幫助個案作自我覺察的工作，更在陪伴成長的歷程中，輔導教師們不忘自我覺察，這樣時時刻刻自覺的反省工作與謙卑的態度，更是讓研究者在心態上、身教上，有很深的體會與學習。

### 三、 新方法的更新與創造

恰巧本次研究有三位教師提到新工具的使用，有天使卡片、情緒卡片、自由書寫與創作等方式，也讓研究者在新的工作領域中增廣見聞，進一步透過本次研究的開啓，後續參與了相關的療心團體、芳香療法與花精療法課程等新課程、新領域，更因為這些新的學習，也讓研究者自身在面對個別輔導工作有了新的突破，更成為國中非自願個案重新開啓對話的新方式，這是原先研究前並未預想到的收穫。

總而論之，本次研究一方面肯定了輔導工作的專業性，另一方面也從中檢視個別輔導處遇會面臨的侷限與困境，並且秉著「他山之石，可以攻錯」的信念，吸取資深輔導教師不吝分享的寶貴經驗，帶給研究者自身、新進教師，以及後續研究深度地啟發，研究歷程所得的珍貴經驗，成爲一種更真切、豐富的成長。



## 參考文獻

- 丁瑞國（2008）。**試論老子思想對情緒管理的主張及實踐**。南華大學哲學系未出版之碩士論文。
- 中文期刊篇目索引影像期刊系統（2009）。**查詢提示詞「諮商輔導」**。2009年8月29日，取自：[http://readopac1.ncl.edu.tw/nclserialFront/search/search\\_result.jsp](http://readopac1.ncl.edu.tw/nclserialFront/search/search_result.jsp)
- 方家銘（2000）。**諮商歷程中重要事件之分析研究**。屏東師範學院教育心理與輔導研究所未出版之碩士論文。
- 王九達（1999）。**師資培育法之檢討與修訂**。臺北市：五南。
- 王淑俐（1995）。**青少年情緒的問題、研究與對策**。臺北市：合記。
- 王文秀、李沁芬、謝淑敏、彭一芳譯（2003）。**助人專業督導：個別、團體和組織取向**。臺北市：學富文化。
- 王雲東（2007）。**社會研究方法—量化與質性取向及其應用**。臺北縣：威仕曼文化。
- 王肇儀（2008）。**感性工學為基礎之人工表情分析**。國立中央大學光機電工程研究所未出版之碩士論文。
- 甘桂安、楊秀宜（2008）。**情緒焦點治療在婚姻諮商中的應用**。**諮商與輔導**，267（3），29-33。
- 伍育英、陳增穎、蕭景容（2006）。**諮商與心理治療理論與實務**。臺北市：臺灣培生教育出版。
- 伍猷（2006）。**為什麼容易流淚**。**諮商與輔導**，252，49-49。
- 全國碩博士資訊網（2009）。**查詢關鍵詞「諮商輔導」**。2009年8月29日，取自：[http://etds.ncl.edu.tw/theabs/site/sh/search\\_result.jsp](http://etds.ncl.edu.tw/theabs/site/sh/search_result.jsp)
- 安宗昇、韋喬治譯（1987）。**情緒心理學**。臺北市：五洲。
- 何長珠（2008）。**悲傷影響因素之初探**。**生死學研究**，7（1），139-192。
- 余文心譯（1992）。**再見·悲傷**。臺北市：桂冠。
- 余振民、周志盈譯（2007）。**認知治療技術**。臺北市：五南。
- 吳武典（1885）。**學校輔導工作**。臺北市：張老師。
- 吳武典（1999）。**輔導原理**。臺北市：心理。
- 吳芝儀、李奉儒譯（1995）。**質的評鑑與研究**。臺北縣：桂冠。
- 吳芝儀、廖梅花譯（2001）。**質性研究入門：紮根理論研究方法**。嘉義市：濤石文化。
- 吳芝儀（2009）。**從學校諮商師專業角色與職能指標省思我國中等學校師資培育「輔導科」專門課程結構**。**諮商與輔導**，286，30-34。
- 吳盈瑩（2000）。**情緒教育融入國小國語科之教學研—以國小四年級為例**。國立東華大學教育研究所。
- 吳祖揚（2006）。**中學輔導教師處理自傷青少年經驗之分析研究**。玄奘大學應用心理學系未出版之碩士論文。

- 吳寶嘉、林素妃、陳靜儀譯（2008）。**性別諮商與心理治療**。臺北市：心理。
- 呂俐安、張黛眉、鄭玲宜、楊雅明譯（1996）。**諮商過程**。臺北市：五南。
- 宋湘玲、林幸台、鄭熙彥（1985）。**學校輔導工作的理論與實施**。高雄市：復文。
- 李德高（1989）。**心理學**。臺北市：五南。
- 李玉嬋（2007）。疾病末期的醫療諮商工作~發現意義與希望的悲傷諮商介入。  
**諮商與輔導**，261，43-51。
- 李茂興、陳夢怡譯（2000）。**心理學：適應環境的心靈**。臺北市：弘智文化。
- 李素卿譯（2002）。**感性與理性：了解我們的情緒**。臺北市：五南。
- 李開敏、林方皓、張玉仕、葛書倫譯（1995）。**悲傷輔導與悲傷治療**（第一版）。  
臺北市：心理。
- 李開敏、林方皓、張玉仕、葛書倫譯（2004）。**悲傷輔導與悲傷治療**（第二版）。  
臺北市：心理。
- 李亦心、吳芝儀、許維素、黃俊豪、趙祥和、李素芬譯（2005）。**輔導與諮商概  
論**。嘉義市：濤石。
- 李喬媛（2008）。**沙特情緒理論及其在情緒教育上之蘊義**。國立臺灣師範大學教  
育學系未出版之碩士論文。
- 汪光慧（2004）。**諮商師生涯轉換之質性研究：細說生命的轉彎處**。屏東師範學  
院教育心理與輔導學系未出版之碩士論文。
- 卓紋君（2007）。**完形取向團體對未成年時期經歷父母離異事件之大學生的諮商  
效果研究**。高雄師範大學輔導與諮商研究所未出版之碩士論文。
- 官玉環（2003）。**喪親大學生的失落與悲傷在諮商歷程中之轉變**。屏東師範學院  
教育心理與輔導學系未出版之碩士論文。
- 林勝義（1999）。**社會工作概論**。臺北市：五南。
- 林秀玲、戴嘉南、黃瑛琪（2008）。浴火鳳凰：一位喪子母親的哀傷調適與意義  
重建歷程研究。**諮商輔導學報—高師輔導所刊**，19，31-68。
- 林金生（2003）。**國民中學輔導教師工作壓力、因應策略與負向情緒經驗之研究**。  
國立高雄師範大學輔導研究所未出版之碩士論文。
- 林家興、王麗文（2003）。**心理治療實務**。臺北市：心理。
- 林淑華（2008）。**諮商師的結案經驗研究**。國立彰化師範大學輔導與諮商學系所  
碩士論文。
- 林翠湄、王雪貞、連廷嘉、黃俊豪譯（2006）。**發展心理學**。臺北市：學富。
- 邱珍琬（2000）。**做個諮商人**。臺北市：心理。
- 思凱（2004）。精神分析治療。**諮商與輔導**，225（9），14-14。
- 思凱（2005）。悲傷反應。**諮商與輔導**，230期（2），28-28。
- 柯雅惠（2007）。**喪親兒童的悲傷經驗探究**。台北教育大學心理與諮商學系未出  
版之碩士論文。
- 胡幼慧（2008）。**質性研究理論、方法及本土女性研究實例**。臺北市：巨流。
- 范幸玲（2006）。**諮商師於諮商經驗中關鍵事件的研究—詮釋學的觀點**。高雄師

- 範大學輔導與諮商研究所未出版之博士論文。
- 唐子俊等譯 (2007)。阿德勒諮商。臺北市：五南。
- 孫頌賢 (2008)。諮商師的成熟發展歷程-視框焦點的移動。輔導季刊，44 (1)，65-74。
- 國立編譯館 (1974)。國民中學指導活動學生手冊。臺北市：臺灣。
- 康秀月 (2007)。國民中學輔導教師角色期望與角色實踐：輔導教師與一般教師之比較分析。中原大學心理學研究所未出版之碩士論文。
- 張燕雲譯 (1987)。情緒心理學。瀋陽市：遼寧人民出版社。
- 張佩娟 (2004)。國中輔導教師社會支持與其輔導角色實踐相關之研究。國立高雄師範大學輔導研究所未出版之碩士論文。
- 張春興 (1991)。現代心理學：現代人研究自身問題的科學。臺北市：臺灣東華。
- 張宏俊 (2003)。治療室裡的眼淚與紙巾。中華團體心理治療，9 (2)，1-1。
- 張春興 (2006)。張氏心理學辭典。臺北市：東華。
- 張進上 (2006)。諮商與輔導概論。高雄市：復文。
- 張雅嬪 (2005)。安寧病房癌末病患家屬預期性悲傷之情緒轉換因子探討。東海大學社會工作學系未出版之碩士論文。
- 張揆一 (2008)。想哭就哭。長壽，12，17-17。
- 彭心怡等 (2006)。諮商與心理治療的三勢—優勢、劣勢、趨勢。臺北市：天馬。
- 教育部中等教育司 (1974)。國民中學課程標準。臺北市：正中。
- 教育部 (1995)。國民中學課程標準。臺北市：教育部。
- 教育部 (1991)。輔導工作六年計畫。2009年8月23日，取自：全國性輔導法令系統 <http://guide.tn.edu.tw/a1/a1-1.htm>
- 教育部 (2000)。教育部國語辭典簡編本。2009年10月11日，取自：  
<http://dict.concised.moe.edu.tw/jdict/main/cover/main.htm>
- 教育部 (2005)。師資培育法。臺北市：教育部。
- 教育部學生輔導資訊網 (2008)。教育部補助直轄市縣(市)政府增置國中小輔導教師實施要點。2010年4月24日，取自：  
[http://www.guide.edu.tw/source.php?LINK\\_EXTENDTYPE=1](http://www.guide.edu.tw/source.php?LINK_EXTENDTYPE=1)
- 教育部 (2009)。97年國民中小學九年一貫課程綱要(100學年度實施)。臺北市：教育部。
- 教育部 (2009)。99年度友善校園工作手冊。臺北市：教育部。
- 教育部國教司 (2009)。國民中小學教師授課節數訂定基本原則。2009年11月15日，取自：<http://www.edu.tw/law.aspx>
- 教育部訓委會 (2009)。99年輔導教師造冊表。2010年4月24日，取自：  
[http://www.edu.tw/displ/download\\_list.aspx?pages=3&site\\_content\\_sn=7976](http://www.edu.tw/displ/download_list.aspx?pages=3&site_content_sn=7976)
- 教育部訓委會 (2010)。友善校園總體營造計畫。2010年3月11日，取自：  
<http://www.edu.tw/displ/>
- 教育部 (2010)。教育部組織概況。2010年4月24日，取自：



[http://www.edu.tw/secretary/content.aspx?site\\_content\\_sn=21044](http://www.edu.tw/secretary/content.aspx?site_content_sn=21044)

- 莊安祺譯 (2001)。哭、不哭。臺北市：藍鯨。
- 莊安祺譯 (1997)。聽眼淚說話。臺北市：天下文化。
- 許維素 (1997)。輔導教師專業角色發展歷程之研究。國立師範大學教育心理與輔導學系未出版之博士論文。
- 許維素、朱素芬 (2009)。學校輔導教師督導工作的省思。諮商與輔導，282 (6)，35-44。
- 陳宗仁 (1999)。悲傷輔導的原則。神學與教會，25 (1)，54-62。
- 陳億貞譯 (2003)。普通心理學。臺北市：雙葉。
- 陳金定 (2008)。探究不同情緒調適方式之隱藏代價。輔導季刊，44 (2)，1-11。
- 陳婉真 (2008)。諮商理論與技術。臺北市：三民。
- 陳淑君 (1997)。輔導教師的專業生涯發展歷程與其阻隔因素之質化研究。國立成功大學教育學類未出版之碩士論文。
- 陳麗如 (1996)。《紅樓夢》的「哭泣」機制研究。東海大學中國文學系未出版之碩士論文。
- 曾正奇 (2004)。諮商初期來談者抗拒行為之分析研究。國立高雄師範大學輔導研究所未出版之碩士論文。
- 曾華源、李自強 (2004)。社會工作直接服務理論與技巧(第六版)。台北市：洪葉。
- 曾信熹 (2007)。偶發事件對諮商心理師專業發展影響之敘說研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系未出版之碩士論文。
- 曾素梅 (2007)。悲傷輔導的處理歷程與技巧—以心理劇之死亡議題為例。輔導與諮商，262，40-43。
- 游恆山 (1993)。情緒心理學。臺北市：五南。
- 游恆山譯 (2008)。變態心理學。臺北市：五南。
- 馮觀富 (1989)。輔導原理與實務。臺北市：心理。
- 馮觀富 (2005)。情緒心理學。臺北市：心理。
- 黃德祥 (1994)。青少年發展與輔導。臺北市：五南。
- 黃志雄 (2008)。我不是愛哭鬼：談幼兒的情緒發展與引導。幼教資訊，211 (6)，34-36。
- 黃惠惠 (2001)。助人歷程與技巧增訂版。臺北市：張老師文化。
- 黃惠惠 (2002)。情緒與壓力管理。臺北市：張老師。
- 黃鈺敏 (1995)。第一次晤談的諮商結果，與發生的重要事件、諮商員的介入及當事人的反應之分析研究。國立師範大學教育心理與輔導學系未出版之碩士論文。
- 黃淑娟 (2008)。魚在水裡哭-男女性在職進修公務人員多重角色、性別角色及其因應策略。國立政治大學公共行政研究所未出版之碩士論文。
- 楊明磊 (2001)。資深諮商工作者的專業發展—詮釋學觀點。彰化師範大學輔導

- 與諮商學系博士論文。
- 楊雅惠 (2004)。依附、負向情緒調適預期和壓力因應對情緒經驗的影響歷程之探討：以大四學生的生涯抉擇壓力為例。國立政治大學教育研究所未出版之博士論文。
- 齊隆鯤譯 (1987)。諮商技術與策略。高雄市：復文。
- 劉方 (2000)。高中生負向情緒經驗之分析研究。屏東師範學院教育心理與輔導研究所未出版之碩士論文。
- 劉作揖 (2001)。個案研究理論與實務。臺北市：黎明。
- 劉玉玲 (2002)。青少年心理學。臺北市：揚智。
- 劉雅鈞 (2004)。國小級任老師教師信念與學生知覺班級氣氛之關係研究。國立臺東大學教育研究所未出版之碩士論文。
- 劉焜輝 (2004)。輔導原理與實務。臺北市：三民。
- 劉盈宏 (2007)。全職駐地實習諮商師的實習經驗與專業成長之相關研究。暨南國際大學輔導與諮商研究所未出版之碩士論文。
- 潘貞妮譯 (2006)。諮商與心理治療的歷程與實務—各種技術的探討。臺北市：湯姆生。
- 潘正德 (2007)。諮商理論、技術與實務第三版。臺北市：心理。
- 蔡秉倫 (1997)。國民中學實習輔導教師專業成長之研究。國立台東師範學院國民教育研究所未出版之碩士論文。
- 蔡秀玲 (2006)。青少年諮商輔導中的情緒處理。學生輔導季刊，100，28-43。
- 蔡素玲、鍾志芳譯 (2007)。別讓情緒控制你的生活：如何讓辯證行為治療法幫助你掌控自己。臺北市：心理。
- 蔡春美譯 (2008)。性與性別教育：發展心理學取向。臺北市：華騰文化。
- 鄭崇趁 (1995)。教育與輔導的軌跡。臺北市：心理。
- 鄭德芳 (1998)。輔導教師工作性格、工作環境與工作適應之相關研究。國立高雄師範大學輔導研究所未出版之碩士論文。
- 鄭如安 (1998)。諮商歷程中當事人情緒在體驗之研究。國立高雄師範大學輔導學系碩士論文。
- 賴保禎、周文欽、張德聰 (1994)。輔導原理與實務。臺北縣：空中大學。
- 謝明志 (2009)。失衡與使能：以增權理論探討國軍心輔官處遇適應不良人員。國防大學政治作戰學院社會工作學系未出版之碩士論文
- 韓德彥 (2005)。心輔特快車。臺北市：黎明文化
- 鍾瑞麗、曾琮蓉譯 (2006)。情緒焦點治療。台北市：天馬。
- 魏麗敏、黃德祥 (2007)。諮商理論與技術。台北市：五南。
- 蘇益志 (2010)。情緒的覺察、容受與轉化。諮商與輔導，290 (2)，63-63。
- 羅佳 (2005)。悲傷諮商。諮商與輔導，233 (5)，48-48。
- American Psychological Association. (1975). Report of the task force on sex bias and sex-role stereotyping in psychotherapeutic practice. *American Psychologist*,

30, 1169-1175.

- Fleming, J. (1953). The role of supervision in psychiatric training. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 17,157-159.
- Fitzgerald, L. F., & Nutt , R. (1986). The division 17 principles concerning the counseling /psychotherapy of women: Rationale and implementation. *Counseling Psychologist*, 14, 180-216.
- Izard, C. E., Fantauzzo, C. A., Castle, J. M., Haynes. O. M., Rayias, M. F., & Putnam, P.H. (1995). The ontogeny and significance of infants' facial expressions in the first 9 months of life. *Developmental Psychology*, 31, 997-1013.
- Merriam-webster. (2009). *Merriam webster's online dictionary*. Retrieved March 28, 2009, from the World Wide Web:  
<http://www.merriam-webster.com/dictionary/client>
- Merriam-weber online. (2009). *Merriam webster's online dictionary* .Retrieved October 3,2009, from the World Wide Web:  
<http://www.merriam-webster.com/dictionary/client>
- Ronnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 30(1), 5-44.
- Sternberg, R. J. (2004). *Psychology*. (4th ed.). New York: Thomson Wadsworth.
- Worden, J. W. (2004). *Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner*. (3th ed.). New York: Basic Books.

## 附錄1 訪談大綱

### 一、基本資料

- (一)性別
- (二)學經歷
- (三)個別輔導方面的訓練(修習課程、研習時數、接案經驗、研習、工作坊)
- (四)任教時間
- (五)學校輔導工作內容與接案經驗
- (六)個別輔導學派與理念
- (七)對情緒議題(哭泣)的看法

### 二、資淺階段一個別輔導經驗之訪談

- (一)第一次面對哭泣個案(或在擔任輔導教師初期面對哭泣個案經驗)
- (二)該個案的哭泣處遇(會談初期、改變階段、結束階段)
- (三)初期面臨其他會談階段哭泣個案的感受(眼淚的意義)與處遇行動

### 三、資深階段一個別輔導歷程之訪談

- (一)會談初期哭泣的個案
- (二)改變階段(個案有充足的自我認識、個別會談已開始對個案產生影響力)哭泣的個案
- (三)結束階段(結案前，行為鞏固與移轉到真實生活)哭泣的個案
- (四)眼淚的意義與感受
- (五)個別輔導面對哭泣個案，輔導教師應注意的事項(個別輔導諮商室佈置、輔導教師語言與行爲)

### 四、給新進輔導教師的建議與提醒

以上問題是我想請教老師的，針對上述問題或我的研究相關的議題，老師有沒有想要補充的？

## 附錄 2 受訪知會同意書

### 「聽眼淚訴說：國中資深輔導教師面對個案哭泣行爲處遇之研究」 受訪知會同意書

敬愛的老師，您好！

很高興您願意參與此次的會談，讓我有這個機會能藉由這次的訪談對於個別輔導實務工作有更完整的了解。

本研究旨在了解個別輔導實務工作中情緒議題的處遇面向。期望您能同意接受與您進行相關議題的訪談，對於訪談內容與訪談者的資料，本研究將會保密，內容僅供學術研究之用。此外，研究進行過程中，研究者必須尊重受訪者的選擇，所以您隨時皆有權利選擇不再繼續參與。

本研究共有三大研究目的：

- 七、探討輔導教師如何看待不同輔導階段的個案哭泣行爲。
- 八、探討輔導教師在不同輔導階段如何處理個案的哭泣行爲。
- 九、探討輔導教師由資淺到資深面對個案哭泣行爲之歷程轉變，提供新進輔導教師面對個案哭泣行爲處理之掌握。

本研究依據此三大研究目的，訪談過程中會詢問輔導教師與研究議題相關的基本資料、對於情緒議題的解讀與想法、以及實務工作中的處遇行動與成長省思，更希望在研究受訪過程中獲得您寶貴的建議。

本研究將會根據研究問題進行一至二次的訪談，每次訪談時間約為一小時，在訪談開始前徵求您的同意過後，訪談過程中我們會錄音存檔，此錄音主要是幫助研究可以更加客觀紀錄您的意見。不會挪作他用，請您放心！

您的支持與協助將使本研究更具意義與價值，對於學術研究、新進輔導教師有正面積極之貢獻。

若您同意，請於下方簽上您的名字，研究者美君萬分感激。

恭請 教安

國立政治大學教育所碩士班研究生鄧美君敬上

受訪者\_\_\_\_\_ 研究者\_\_\_\_\_ 日期\_\_\_\_年\_\_\_\_月\_\_\_\_日



## 附錄 3 研究邀請函

聽眼淚訴說：國中資深輔導教師面對個案哭泣行為處遇之研究

### 研究邀請函

\_\_\_\_\_  
老師

您好！我是政治大學教育研究所碩士班研究生鄧美君，目前正著手在進行論文研究，論文名稱為—聽眼淚訴說：國中資深輔導教師面對個案哭泣行為處遇之研究。依據研究需要，需訪談國中輔導資深教師，進行深度訪談。

本研究希望透過訪談資深輔導教師，了解輔導教師如何看待不同輔導階段的個案哭泣行為，以及透過輔導教師對於哭泣的解讀，進一步理解輔導教師帶著怎樣的觀念在處理個案的哭泣行為。最後也希望透過受訪教師的分享，了解輔導教師從新進教師到資深教師面對個案哭泣行為之歷程轉變，提供新進輔導教師面對個案哭泣行為處理之掌握。

本研究希冀能夠透過深度訪談的方式，與資深教師對話，進一步蒐集資深教師對於個別輔導工作的看法與經驗分享，幫助新進教師能掌握個別輔導工作狀況。為達到資料飽和與資料的確認，因此，每位教師將訪談一至二次，訪談過程全程錄音，第一次的訪談是針對研究大綱的部分，訪問您的意見，後續若有資料的不確認或不清楚之處，會進行第二次的訪談或以電話、電子郵件的方式和您做確認，並於訪談進行完成後，提供一份逐訪談資料給您。研究訪談的資料僅做研究之用，針對您的個人資料，為維護您的權利，會以匿名的方式予以保密，撰寫過程也歡迎老師一同參與資料的檢核與討論。

因此，誠摯地邀請您一同參與此研究計劃的訪談。若您有意願，請您以電子郵件或電話的方式，與我聯繫，也期盼在未來與您有合作的機會，在此一併附上本研究的訪談大綱，請您參考，謝謝。

敬請  
道安

政治大學教育研究所碩士班研究生鄧美君敬邀  
聯繫方式：0912214018 或 95152006@nccu.edu.tw

#### 附錄4 資深教師年資界定整理表

編號	作者	論文	資深教師	資淺教師
1	黃馨慧 (中原大學教育研究所碩士)	桃園縣國民中小學資源班資深與新手教師課程設計知能之比較研究	年資達六年以上	年資在一年以下
2	王美晴(文化大學兒童福利學系碩士)	資深與新進幼兒教師教學計畫歷程之研究	已有五年以上教學經驗者	則為從學校畢業剛步入教學現場擔任教職工作者。
3	鄭全利 (屏東師範學院心理輔導教育所碩士)	屏東縣國民小學資深教師工作壓力知覺、工作滿意度與退休態度之相關研究	因本研究目的為探討教師退休態度，將資深教師界定為年資達二十年者	未討論到資淺教師
4	王雪萍 (屏東師範學院國民教育所碩士)	一位資深國小語文科教師教學實際知識之個案研究	年資為二十六年，為個案研究。	未討論到資淺教師
5	江豐光 (國立中山大學教育所碩士)	國小資深教師數學課堂教學實務之個案研究	從事該學科教學達十年以上者，且經常參與教學相關工作坊與研習會，嘗試改進與創新該學科教材教法，樂於將教學實務與他人分享	以「初任教師」稱之
6	林佳芬 (國立台北師範學院國民教育所碩士)	台北市國民小學資深教師工作滿意度之研究	年資達二十年以上的資深教師	未討論
7	邱祺霈 (國立台北師範學院課程與教學所碩士)	一位資深教師教學歷程的反思	年資四十年，為自傳式敘說	未討論

附錄4 資深教師年資界定整理表（續）

8	萬榮輝 （國立台北師範學院課程與教學所碩士）	國小資深教師實施同儕視導之研究	任教二十年以上	研究者針對資深教師也需要成長協助的觀點做研究，未討論新進教師的部分
9	張瀟文 （國立東華大學教育所碩士）	遇見環境教育的「唐吉訶德」：一個教育菜鳥與一位資深教師的生命旅程	任教三十年，為個案研究	研究者將「新進教師」、「實習老師」、「初任教師」這些「初入教育現場者」，稱為「教育現場的菜鳥」
10	黃郁芳 （國立花蓮教育大學國民教育所碩士）	一位資深教師的專業發展歷程與實踐智慧—廖美菊的教師生涯故事	任教二十六餘年，為敘說研究，研究者和受訪者共同建構文本	未討論到資淺教師，但研究者自身希望找一位研究對象（資深教師）作為楷模
11	江玉婷（國立師範大學地球科學系碩士）	國中地球科學教師學科教學知識之研究	五年以上	未討論
12	許雅純 （國立高雄師範大學成人教育所碩士）	跨國婚姻移民教學實踐之研究 --- 以高雄市資深教師為例	教學三~五年	未討論
13	李佳慧 （國立高雄師範大學科學教育所碩士）	國小自然與生活科技領域資深教師運作課程之個案研究	年資六年，且從事教學研究、自然科輔導團工作。為個案研究。	研究者自稱「生手教師」，年資三年

附錄 4 資深教師年資界定整理表（續）

14	王純瓊 （國立高雄師範大學輔導所碩士）	輔導活動資深教師與新手教師課堂教學表現之分析研究	一位，團體活動中多使用交互作用技巧	以「新手教師」稱之，在團體活動中大多使用反應技巧
15	王韶霽 （國立高雄師範大學科學教育所碩士）	國中生物科資深教師教學策略之個案研究	年資十三年，為個案研究	未討論
16	溫家男（國立高雄師範大學科學教育所碩士）	高中生物科資深與實習教師發問策略之個案研究	共二十二年年資，十二年國中教學經驗和十年高中教學經驗，本研究採深入性研究法（比較資深教師和實習教師發問策略），為個案研究	僅討論實習老師，實習教師於課堂中提問較多，但資深教師的提問較能刺激學生思考
17	范揚焄（國立新竹師範學院輔導教學所碩士）	一位男性國小資深教師的生命故事	年資三十五年以上，研究目的為對受訪者教師生涯的詮釋，為生命史研究	未討論
18	陳晏捷 （國立新竹教育大學幼兒教育學系碩士）	一位資深幼教老師親師互動的經驗	十年以上	研究者本身有五年的教學年資，但對於新進教師未討論
19	王芳如 （國立嘉義大學幼兒教育所碩士）	幼稚園資深教師的親職教育知能與實踐歷程探究	任教年資在八年（含）以上，依據師資培育法取得正式合格幼稚園教師，目前仍持續在立案幼稚園任教者。	未討論
20	鄧鈴冠 （國立嘉義大學科學教育所碩士）	國小資深教師以科學故事為基礎之科學本質教學研究	教學年資長達十年以上者，目前正在國小擔任教學工作的老師，為個案研究	未討論

附錄 4 資深教師年資界定整理表（續）

21	張溫瑜 （國立彰化師範大學科學教育所碩士）	一位資深教師對於探究教學的理 解與實踐。	教學年資長達三十年，為 個案研究	未討論
22	簡皓雯 （國立臺北教育大學數學教育所碩士）	探究哈伯瑪斯溝 通行動理論對資 深教師數學教學 信念及教學實務 之影響	任教四十一年	未討論
23	何雯君 （國立臺北教育大學課程與教學所碩士）	課程改革中國小 資深教師專業認 同之個案研究	年資滿二十年以上，為個 案研究，探討生涯歷程	未討論
24	黃碧容 （國立臺東大學幼兒教育學系碩士）	幼稚園資淺教師 與資深教師在團 體討論活動中之 語言使用比較研 究	教學年資十五年以上 者，研究對象為十位	資淺教師界 定為教學年 資五年以內 者，研究對象 為十位
25	林瑞真 （國立臺東大學教育所碩士）	高雄市國民小學 資深教師工作壓 力與退休態度之 相關研究	年資滿二十（含）年者， 不包括校長、幼稚園教 師、代理（課）教師	服務年資分 為 20-29、 30-39、40 年 以上，未討論 資淺教師
26	陳美玲 （國立臺南大學教育學系課程與教學碩士）	國民小學教師專 業發展之生命史 研究 --- 一位女性 退休教師的生命 故事	服務年資三十四年，獲師 鐸獎，為已退休教師	未討論
27	范政秋 （國立臺南大學特殊教育學系碩士）	國小資源班資深 教師與初任教師 對學習障礙學生 在數學解題教學 之歷程分析研究	至少十年以上教學年 資，其中要含五年以上的 資源班教學年資	年資尚未滿 一年者，已取 得合格教師 資格，且任教 中。



附錄 4 資深教師年資界定整理表（續）

28	郭立研 （國立臺灣師範大學科學教育所碩士）	初任暨資深國中生物教師的教學比較-以『動物體內的資訊網』和『生物體內的恆定性與調節』單元為例	任教達十年	以「初任教師」稱之，指第一年任教者
29	李雅珍 （淡江大學教育心理與諮商所碩士）	實際知識中的教學意象之個案研究~以一位國中資深教師為例	教學十年以上者	以「初任教師」稱之
30	蔡美娟 （彰化師範大學科學教育所碩士）	國中資深與初任生物教師運用生活事例於教學之個案比較	研究對象為資深教師兩名，年資分別為十三年和二十三年	以「初任教師」稱之，研究對象兩名，皆為一年教學經驗者
31	連麗菁 （臺中師範學院國民教育所碩士）	國小資深教師實務知識與其影響因素之個案研究-以數學科為例。	年資超過十年，且為學校推薦的認真優秀教師，為個案研究	未討論
32	曾鴻超 （臺北市立教育大學課程與教學所碩士）	生根女師 深耕台北:永吉國小二位資深女教師生涯發展的故事	年資三十年以上，為生命史研究	未討論

資料來源：研究者自行整理