

兒少安置機構合作學校之系統合作經驗 —國小專任輔導教師的實務觀點¹

Experiences of Systematic Collaboration in Cooperative Schools of Child and Youth Placement Institutes—Practical Perspectives of Elementary School Counseling Teacher

曾惠雪²

Hui-Hsueh Tseng

摘要

國小專任輔導教師除了「發展性、介入性和處遇性」的個別化專業實務能力外，也需要裝備與「系統」合作的能力。本文從國小校園的輔導實務觀點出發，思考與整理專任輔導教師如何發揮所學，以協助安置學生獲得良好的照顧。安置學生在安置前、安置期間或轉換、安置結束時，都會面臨不同的考驗和困境，如果專任輔導教師一方面與安置機構的工作人員密切合作，及時交流資訊，解讀與回應安置學生的變化；另一方面協助校園系統中的師生接納、理解與支持安置學生，並建立校園完整的三級輔導合作機制，就有機會協助安置學生能同時在校園和安置機構兩個主要系統中，逐漸獲得良好的適應與成長。最後，歸納出常合作的單位和注意事項，並反思輔導專業於兒少安置機構合作學校中之實踐，提出未來輔導實務之建議。

關鍵詞：三級輔導機制、系統合作、兒少安置機構、安置學生、國小專任輔導教師

¹本研究曾於111.10.23台灣輔導與諮商學會2022年會暨學術研討會主題論壇進行口頭分享，內容為安置機構合作學校專任輔導教師定位。後經大幅改寫、補充資料，完成本文，聚焦在安置機構合作學校之三級輔導合作機制，回到輔導專業本身反思與提出建議。

²桃園市瑞埔國小專任輔導教師

通訊作者：曾惠雪，(326)桃園市楊梅區中興路133號，E-mail：mean661004@gmail.com



壹、聽聽安置學生的故事

一、有人願意愛我嗎？

「我懷疑這世界有人願意愛我嗎？」男學生掛著倔強又哀傷的表情，在晤談時吐出這樣的話語……回想剛到新學校和安置機構的他，一生氣就舉木椅要砸人，瘦巴巴的身軀卻彷彿有著無窮的力量，宣示著「別惹我」的主權。

一種低頻穩定的語氣：「先別生氣，老師願意聽你說發生了什麼事。但我擔心你傷害到自己和別人，先把椅子輕輕放下，喝杯水冷靜一下，再坐下來聊。」我溫和而堅定地看著眼前張牙舞爪又激動哭泣的學生，旁邊嚴陣以待的是隨時看情勢不對，準備「營救」專任輔導教師的學務人員……

二、我只是想回家

「我要回家！為什麼要來這裡？？我要回家！」邊喊邊跑的新學生，正從眼前經過！跟著快跑的我，就算緊張、恐懼，還在想著頂樓是否有上鎖？待看到牢牢鎖上的安全門時，心中暗暗鬆了口氣……於是我們隔著一層樓梯的距離，他看著我，用一種驚弓之鳥的眼神，明晃晃地說著「別靠近我！」；我看著他，試圖緩和自己的呼吸，用溫和又冷靜的眼神，告訴他「不用害怕！」

我們誰也沒說話，卻又彷彿說了很多。我開始小心翼翼地拾階而上，一步步靠近，等到只剩五階的距離，問他：「你手上抱著的是什麼？」他回應：「是我的寶貝，裡面有我媽媽，你……想看嗎？」我點點頭，詢問可以坐旁邊嗎？男孩突然躺了下來。看著滿佈灰塵的地

板，咬咬牙跟著躺下，於是我們一起欣賞那本乘載著回憶的畫冊……

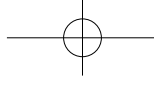
這些充滿張力的片段，不是出現在小說裡，而是出現在安置機構合作學校中，安置學生與輔導、教育人員的日常。行筆至此，我回想起剛接觸這群孩子時的陌生到熟悉……

貳、安置機構與安置學生的樣貌

台灣地區在2010年兒少安置機構收納人數為3619人，2020年則是4893人（衛生福利部統計處，2020），十年來有增加的趨勢。「兒少機構安置」早期被視為兒少保護工作的最後一道防線，是「家外安置」方式中的最終選擇。當家庭發生特殊情況，危害到兒少身心發展或教養權益時，提供短暫或半永久庇護的環境與替代性服務，保障高危險情境中的兒少，確保其身心發展需求，並建立正向社會關係與發揮個人潛能（胡中宜、彭淑華，2013；邱琬瑜、張玲如，2012）。

當前兒少保護工作採用「類家庭式教養」之服務觀點，致力營造出「家」的形象，期待為安置兒少提供如同雙親般照顧生活起居和教育（吳惠文、許雅惠，2015），因此安置機構的角色從「終點站」變成了「中繼站」，待安置原因消失、原生家庭親職功能改善，再以重返家庭做準備，或幫助長期安置、無法返家的兒少，訓練其能獨立生活（黃姿璇，2017）。

本文探討的主體為提供家外安置服務的「安置及教養機構」之國小合作學校（以下簡稱合作學校），所建立的安置學生輔導工作機制與系統合作經驗。筆者擔任國小專任輔導教師，任教學校鄰近的安置機構為方便接送與照顧，採用「轉學籍不轉戶籍」方式，選擇將多



位安置時間長短不一的學生（以下簡稱安置生）就讀於學校，人數約占整體學生比例4.2%。安置對象的類型以「保護安置與法院轉介」為最大宗，收容12歲以下、無性別限制的兒少，同時有兒保個案、性侵害、受刑人子女、家庭失依等不同安置原因的學生，當問題較為多元，與偏差行為的關聯比例也就較高（翁毓秀，2011）。

莊佳穎（2018）透過輔導安置生，發現其帶著輕重不一的創傷經驗，外在行為通常呈現出焦慮、攻擊或逃避等模式，與他人建立關係時，會採用困難或輕易的極端互動方式，顯示出內心存在著不信任及安全的議題。陳毓文（2008）運用「貝克憂鬱量表」中文版第二版探究了548位安置兒少的憂鬱情緒狀況，顯示高達45%安置兒少具有輕、重度不等的憂鬱情緒。林君妍（2018）於前導研究時，評估機構案主身心狀態，發現安置個案在「負向情感」、「自我概念」均存在著負面狀態，相較於一般兒少需要更多協助。可見安置生的心理健康，不管是機構工作人員或是合作學校教師，均需提供其高密度的關注與支持，才有助於降低憂鬱情緒的比例。Labbe等人（2021）研究了四千多名寄養兒童與青少年，發現他們比一般家庭的青少年更容易出現心理問題，推估是因為曾被虐待或依附關係中斷，而產生了創傷性的經歷。過往的研究，亦發現安置機構的兒童有較高比例受到智力障礙、認知功能缺損、閱讀困難或注意力不足等因素影響學習效果，導致學習成就低落之現象（Tarren-Sweeney, 2008）。

安置機構的樣貌並非如一般學生，以家庭為單位照顧，而更像是由專業工作人員及眾多院生共組成的「宿舍」，不但成員較家庭複雜，關係也不若家人般親密，兩者差異懸殊；安置兒少更深

受機構管理文化和教養方式影響（陳旺德等人，2020）。Wallin等人（2012）認為對於已經無法從原生家庭中受益的兒童和青少年來說，安置機構已經是最佳選擇。但此類機構式的照顧非常地結構化、制度化，無法呼應兒少的個別需求，更無法完全替代家庭環境，有危兒少健康發展。余姍瑾（2011）透過研究發現機構雖依著家庭式的照顧理念設置了「小家」，但其實人力或空間等各項資源十分有限，兒少無法擁有太多個人物品、財產或私人空間，選擇權亦受限，這些都讓安置兒少很難真正把機構當作真正的家。這表示在機構場域文化中，存在著普遍且嚴重的「權控現象」（陳旺德等人，2020）。

由以上的研究可知，對於服務領域在國小的專任輔導教師而言，安置生和安置機構的樣貌、背景、文化、需求均與一般學生有所不同，是個陌生又嶄新的領域與挑戰。除了專任輔導教師熟悉的輔導工作外，還有替代親職之合作方式、機構多方人員的資訊整合、安置生內隱情緒與外在行為的因應等，在在考驗教師們的能力與智慧。筆者透過第一線輔導安置生，歷經現場觀察、持續行動、省思修正的循環過程，從中積累出三級輔導系統合作實務經驗，也摸索出適合所處在地校園文化生態之原則。將上述經驗整理統整後，論述如下，期待對安置生的輔導工作有所裨益。

參、安置機構合作學校之專任輔導教師角色定位

當進入安置流程時，安置生就須面對離開熟悉的環境和進入陌生的安置機構與學校等雙重適應的壓力；而學校師生也須面對安置生隨時轉入的變動與震盪。這時候，專任輔導教師不能被動地



等待安置生進入校園，必須在其轉入新班級前，就開啟輔導前置工作。

安置機構人員是促成安置生改變的關鍵要素，因此學校與安置機構的系統合作就顯得格外重要。如果是一般學生，輔導者通常是與其主要照顧者（如父母）建立起合作關係，而安置生則要與安置機構中扮演著如同「機構父母」的社工或生輔員建立合作關係（莊佳穎，2018）。如果安置生能從機構人員獲取到歸屬感，有安全依附的矯正性經驗，將對其有正向的影響，重獲對人的信任。因此專任輔導教師需學習如何與機構人員建立正向互動關係，如果能透過多次磨合建立有效的溝通模式，將對安置生的輔導工作成效有所助益。

根據王麗斐等人（2020）主編之《國民小學學校輔導工作參考手冊第二版》，提到專任輔導教師除要具備諮商理論基礎、個別諮商能力外，也需具備全局綜觀思維與生態系統合作觀，不能只將定位侷限在介入性輔導，更要能主動、積極、智慧地整合三級輔導工作資源，有策略地照顧學生。美國學校輔導教師協會（The American School Counselor Association, ASCA）於2003年提出的學校輔導方案全國模式（The ASCA National Model）中，亦提到輔導教師應具備領導、倡議、合作、系統改變等四項角色功能（許維素、彭淑婷，2013）。輔導教師因接受專業訓練，具備較充足輔導知能，需作為學校全體教職員工、家長、學生與社區的輔導計畫領導者，共同提升學生的表現；亦需與系統多方合作，並強化彼此合作共識。若覺察有不利學生發展之因素，要能為其權益倡議，確保獲得足夠權利和機會，有更寬廣的選擇。

除了專任輔導教師外，各類的專業輔導人員在三級輔導工作分層負責、各

司其職、相輔相成。多數安置生在外界眼光中多為適應欠佳、重複發生問題行為或具重大創傷經驗，依照個別需求，要能借力使力，透過各種資源，不論是班級輔導、個別諮商、小團體輔導等介入性方式或處遇性輔導，協助處理其在校議題（莊佳穎，2018）。

肆、安置機構合作學校之輔導合作機制

由於專任輔導教師往往是校園中最高為精熟學生輔導與提供協助的專業工作者，亦是對系統合作最熟悉的人，需要依校園文化脈絡和在地環境資源，建置全校性輔導機制，包含：協助教師辨識安置生問題癥兆（含一、二、三級個案）、轉介時機、轉介流程等（謝曜任，2013）。依照安置生進入校園就讀前中後的輔導工作、合作系統或單位、注意事項分述如下。

一、安置生進入校園前中後的輔導工作

（一）準備工作與發展性輔導

安置生通常先由社政單位送至安置機構，適應一段時間後，再進入校園就讀。這段時間內，教務處註冊組會通知專任輔導教師，確認安置生即將進入學校就讀。該師開始啟動聯繫，對象包含前學校教育人員、前安置機構工作人員（如果是轉換機構的學生）與社會處主責社工，焦點是蒐集其原生家庭、在校學習、生活輔導等相關資訊。統整後，再邀請校內教育人員、校外安置機構工作人員，共同召開校內輔導會議進行評估，形成個案輔導計畫，交流安置生的輔導安排與照顧方式。通常以一級輔導為優先，經過導師與任課老師一段時間



的觀察，如果安置生出現適應困難或偏差行為，可轉介二級輔導，安排專任輔導教師協助。

（二）進入介入性輔導

輔導歷程中，專任輔導教師藉由不斷的進行評估歷程，滾動式地調整輔導計畫與策略，提高輔導效能，而要特別注意的是緊急安置的學生，有時帶著危機而來，例如：自傷、自殺或傷人，此時積極介入、降低危機程度為首要目標。除了設定個案改變的目標外，也要主動與個案生態中的重要他人溝通、協商與合作，透過改變其生態系統去輔助與催化改變。例如：定期與導師、安置機構工作人員（機構社工、保育員、生輔員等）保持連結，了解輔導介入後的成果與機構適應情況；若為特教學生，應主動啟動校內合作機制，納入特教老師共同協助學生；若違反規定或與他人產生衝突，可與學務處、導師合作，規範違規行為，降低犯紀次數。

（三）轉介處遇性輔導

安置生個案如經二級輔導介入後，輔導成效未顯著、內心創傷嚴重、行為嚴重偏差或發生重大危機，可轉介到三級處遇性輔導，尋求校外專業資源。此時專任輔導教師需要擔任個案管理者，持續提供關懷、掌握其在校情況，及作為校外輔導網絡資源的窗口，連結各級輔導資訊，期許在第一時間內有效、即時處理狀況（謝曜任，2013）。亦即引介個案適切的資源，串聯不同專業團隊、整合校外資源，以達輔導目標，進行跨專業資源整合（Resource Integration）（王麗斐等人，2013）。

（四）結案階段

輔導團隊視安置生的安置時程與在校適應情況，經結案評估會議決議是否

予以結案。若其畢業、轉學、轉換安置機構或返家，輔導人員需與下一個教育單位進行「轉銜輔導」，交流在校適應情況與資訊，以協助個案轉換環境後之安穩。

在安置生輔導歷程裡，發現他們對於分離議題特別敏感，感受也較為強烈，尤其是要離開已經適應的環境或重要他人離開時，每一次的安置轉換，都是造成與熟悉的系統照顧者分離的再次創傷經驗（許令旻，2010），因此輔導的結束階段對安置生來說非常關鍵。為了避免他們再次受到傷害，輔導者或導師要示範健康、適宜、完整的道別方式（范幸玲、陳慈宇，2015），例如：讓同學們寫卡片給予生命旅程繼續往前的祝福、舉辦歡送會代表生命階段性任務的完成等，讓安置生能夠體驗「好好說再見」所帶來的正向感受，而這樣的經驗將會影響安置生接受再次輔導的意願。

為更清楚安置生進入學校系統前後的輔導合作機制，茲整理如下圖1。

二、安置生的相關系統多元而複雜，在合作經驗中，主要有以下系統或單位

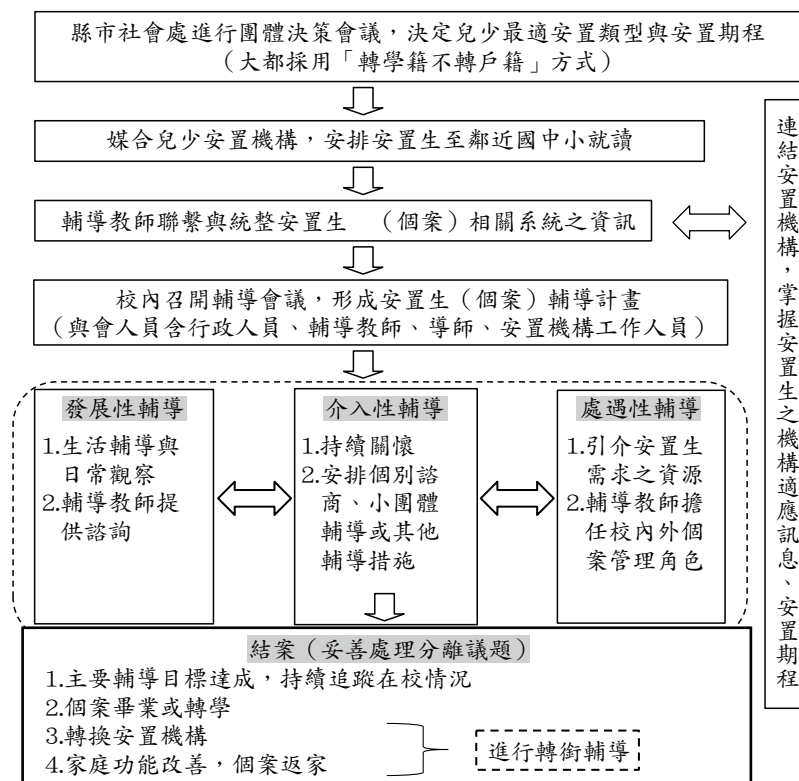
（一）原生家庭

各式各樣的家庭樣貌，形塑了安置生多元的樣貌。共同點是安置生是被迫離開讓他滿目瘡痍的「原家」，來到「小家」（安置機構慣稱的家庭單位），繼續完成未竟的生命發展。即使安置生已轉換到安全的環境，合作學校也遇不到原生家庭的成員，但伴隨著安置生帶來的「隱形家庭系統」，仍有影響力左右其接下來的處遇。比如家庭危機解除的速度，會直接影響其返家的可能性；家庭關係修復的程度，關連著其返家後的穩定度。



圖1

安置生在校輔導合作機制



(二) 教育單位

有些安置生是由原就讀學校的縣市社政系統直接安置，部分安置生則是因無法適應現處機構，而再度、甚至三度安置。這些前後合作學校需要連結系統合作的教育人員有輔導人員、導師、特教老師、行政人員、學生輔導諮商中心的心理師或社工師等。視學校大小規模，找尋最了解、接觸最頻繁的教育或輔導諮商人員進行學生資訊對接。溯源了解其生命史與教育史，並安排輔導相關配套，是合作學校的責任。

(三) 社政單位

國小階段安置生，通常是「保護安置」居多，多源於原生家庭支持度低，無親職照顧功能，甚至在家中遭受嚴重的虐待或疏忽，可能有性命之憂。案家所在縣市之主責社工，最為清楚安置生

的案家背景與安置原因，是主要聯繫合作之社政人員。

(四) 兒少安置機構

合作學校接觸的安置機構人員包含社工、生輔員或保育員、行政人員和專職、兼任諮商心理師或臨床心理師，如能與上述人員交流訊息，更能夠周延照顧安置生。

安置機構收納的人數雖多，社會對於這些生命仍是陌生的，而政府投注於這些生命的資源極為有限，除了公立設置的「衛生福利部兒童之家」外，多數安置機構是由民間經營，得自行背負著經營壓力，在吃緊、有限的人力下，維繫照顧的品質(文國士，2022)。筆者服務學校鄰近安置機構的服務狀況亦是如此，機構的工作人員身處工時長、薪資低、負擔重的處境，異(流)動比例



頻繁，直接影響到照顧品質。因此輔導人員積極主動地與之合作，隨時掌握會影響到個案的訊息，變得十分重要。

（五）醫療機構

安置生因生理因素與生長環境交織影響，有高比例需要醫療進行評估與診斷，甚至需要用藥，例如：學習困難、情緒行為障礙、語言障礙、生長遲緩、智能障礙、失眠、尿床、精神疾病等。校內安置生接觸到的科別，通常有兒童心智科、精神科、小兒科（生長評估）等。身為專任輔導教師亦身負敏感於學生醫療需求的初步評估能力。

三、注意事項

當安置生進入三級輔導後，專任輔導教師擔任校內個案管理者，與校外專業輔導人員合作時，需要謹慎處理個案的資訊。賀孝銘（2007）就指出個案管理工作，應注意一些原則：

1. 需要個案管理的學生，通常正受困於多重問題，需採用多元資源來協助，效果較為顯著，目的是確保受輔學生接受最適宜的服務資源。

2. 個案管理者宜避免單一考量或全權作決定，建議採取「共同合作」的方式，妥善運用「跨專業個案會議」的方式進行討論，以謀取最大福祉。

3. 個案管理因有多種專業人員介入，其隱私權必須要有妥善的保護，以保障個案的「受益權」。

伍、結語

專任輔導教師在安置機構合作學校裡，除了照顧一般學生外，安置生因在學校生活往往適應困難，常遇到情緒調節、被標籤化或排斥、學習困擾等議題

（何思穎，2011），因此需花較多時間和精力來關懷這群有著辛苦童年的學生。筆者試著以專任輔導教師的觀點，歸納出一些實務心得，希望能夠提供同樣服務安置生的輔導人員之參考。

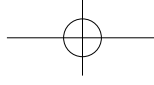
一、營造安全感的校園環境

安置生通常伴隨著「創傷性的依附關係」，控制、調整行為和情緒的能力較弱，常因失控而萌生羞愧感或罪惡感，容易從偏差行為延伸到情緒退縮（范幸玲、陳慈宇，2015），因此施以辨識、表達與控制情緒的輔導策略是重要的。要與安置生建立起「矯正式—新穩定關係」，讓其重新信任人、緩解因人際而帶來的創傷；具有「療癒作用」的關係，對安置生來說是無可取代的。這樣的人際關係特色是要能「持續」，且對象必須要讓學生能感到「安全、熟悉、可以信賴、行為能預測」（文國士，2022）。

身為專任輔導教師，發現好好陪伴安置生長大的方法，就是促進校內輔導團隊和外部合作單位，不斷地對話、討論和合作。沒有所謂「最好」，只有「當下最適合」的決定，所有相關系統中的工作人員，都必須學會接受努力倡議過後，但有時結果仍不如人意。最重要的是我們能一起陪同安置生走過這些歷程。

二、裝備創傷知情照護（Trauma-informed）的能力

根據美國藥物濫用暨心理健康服務署（Substance Abuse and Mental Health Services Administration，簡稱SAMHSA）2014年之定義：「創傷係指由單一事件



、連續事件或一系列的情況所引起，對經歷其間的個人而言，在肢體、情感上有傷害或威脅到生命，並且對其功能正常運作及生理、情感、社會或靈性造成長期的不利影響。」（兒童少年權益網，2020）。

美國創傷知情照護中心（National Center for Trauma-Informed Care）成立於2005年，積極推動創傷知情照護取向（trauma-informed care）的服務模式，此模式包含以下四個要素（SAMHSA, 2014）：

1. 理解創傷（Realize）：了解個案學生的行為表現乃是過去創傷的調適性反應（adaptive response）。

2. 辨認創傷（Recognize）：在個案學生身上辨識創傷症狀與警訊。

3. 做適當回應（Respond）：在實務工作上，充分運用創傷相關的知能以回應個案學生。

4. 防止再創傷（Resist Re-traumatize）：服務者不使用有可能再度引發創傷之回應方式，並且試圖改變環境與政策來呼應其需求。

安置生因處於高風險家庭，帶著大小不等的創傷來到安置機構與學校，大部分有著建立關係困難、學習或生活能力缺失（Disempowerment）、自我概念低落或具攻擊行為等特質，顯示出安置生時常經歷著失控，但自己卻無法改變身處情境，在無力感的包圍下，往往缺乏主動求助的能量與行動（兒童少年權益網，2020）。Steinberg等人（2011）調查了兩千多名安置青少年的創傷史，發現他們在生命早期階段，就有被照顧者反覆造成人際創傷的歷史，被稱為「複雜創傷」，包含身體虐待、性虐待、情感虐待、忽視、家庭暴力、創傷後壓力以及行為和情緒問題。如果與遭受其他類型創傷的青少年相比，具有複雜創傷

史的青少年，產生創傷後壓力的情況，有著更高的發生率。

因此如果照顧者能以創傷知情的眼光看待學生時，會發現許多問題行為的背後，其實是透露著想要努力生存下去的訊息。我們必須試著思考其行為的背後，是否反映出生物的本能反應，例如：焦慮、攻擊，是否正經歷著這個年紀難以負荷的壓力，是否缺少正向的人際互動經驗，是否不知如何面對複雜的情緒，也不知該如何調節違和的身心狀態（郭秉心，2020）。

專任輔導教師如能夠了解安置生的困境，以更多元的角度來看待和協助，多點有品質的陪伴、理解和接納，建立安全（Safety）、信任（Trustworthiness）、支持（Support）的關係，就有機會賦權（Empowerment）安置生，並協助其發展出「復原力」，迎接未來的人生。

三、安頓身心，減緩專業耗竭

安置生每篇背後獨特的故事，帶給輔導人員的感受往往是疼惜、失落和無奈；一位安置生順利返家後空出的床位，總是由下一位緊接著入住。輔導人員長期處在「送往迎來」的反覆歷程中，感受著個案痛苦、無助、備受傷害的感覺，在情緒勞務極高的情況下而產生耗竭感，甚至有可能因為長期處於案主的負向經驗中，而被勾起自身的創傷經驗，產生「替代性創傷」（vicarious traumatization）（李慧芳，2021）。「替代性創傷」的定義為助人工作者在進行創傷復原的工作時或工作後，對自我的看法逐漸產生負向的變化，而這些變化包含了正向狀態的維持、中心理念的價值觀、運用資源的能力、認知與感覺系統等（Brown, 2011）。輔導人員如能學習



安頓身心與適時紓壓、安排具有創傷知情知能的督導以協助自我覺察與省思、主動尋求協助，維持良好的社會性支持系統，讓自己能在彈性調節後，再度啟動持續為安置生謀求最佳利益的動力。

參考文獻

- 王麗斐等人主編（2020）。國民小學學校輔導工作參考手冊第二版。教育部。
- 王麗斐、杜淑芬、卓瑛、楊國如、謝曜任、羅明華（2013）。生態合作取向的學校三級輔導體制：WISER模式介紹。輔導季刊，49（2），4-11。
- 文國士（2022）。每一個都是「我們的」孩子—文國士與家園的漂浪少年。寶瓶文化。
- 何思穎（2011）。少年獨立生活能力之研究：以北部地區安置機構社工員觀點為例〔未出版之碩士論文〕。中國文化大學社會福利學系。
- 吳惠文、許雅惠（2015）。「家」內閣牆—兒少安置機構專業人員之專業互動分析。東吳社會工作學報，29，25-51。
- 余姍瑾（2011）。安置機構「家」的意義建構：歷經長期機構安置之離院個案的經驗詮釋〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學社會工作學系。
- 李慧芳（2021）。創傷兒童之主要照顧者替代性創傷初探。輔導與諮商學報，43（2），59-87。https://doi.org/10.3966/181815462021064302003
- 林昱瑄、陳旺德、陳伯偉（2020）。培力還是侷限？：兒少安置機構、慣習形塑與階級效應。臺大社會工作學刊，42，1-55。https://doi.org/10.6171/ntuswr.202012_(42).0001
- 林君妍（2018）。台灣地區兒童及少年安置機構專職心理師的角色定位與跨專業合作經驗研究〔未出版之碩士論文〕。淡江大學教育心理與諮商學系。
- 兒童少年權益網（2020）。兒盟瞭望13—創傷與創傷知情照護。兒童權益倡導。https://www.cylaw.org.tw/about/advocacy/11/493
- 胡中宜、彭淑華（2013）。離開安置機構青年之自立生活現況與相關經驗初探。台灣社會工作學刊，11，49-80。
- 范幸玲、陳慈宇（2015）。兒童困擾行為背後之可能意涵—兒童依附問題及其輔導。輔導季刊，51，18-28。
- 邱琬瑜、張玲如（2012）。何處是兒家？由兒童最佳利益探討我國兒童保護安置系統。現代桃花源學刊，創刊號，13-32。
- 翁毓秀（2011）。台灣地區兒童青少年安置照顧的發展與未來。社區發展季刊，133，294-308。
- 黃姿璇（2017）。兒少安置機構生活輔導員採行復原力策略之經驗探討〔未出版之碩士論文〕。東海大學社會工作學系。
- 莊佳穎（2018）。國小安置生之輔導議題、策略與困境—輔導教師之經驗〔未出版之碩士論文〕。中原大學教育研究所。
- 陳毓文（2008）。國內接受機構安置少年憂鬱情緒之探究：問題陳顯與解釋因素。中華心理衛生學刊，21（1），75-101。https://doi.org/10.30074/FJMH.200803_21(1).0004
- 郭秉心（2020）。創傷知情照護的視野。長庚醫訊，42（8），22-23。
- 許維素、彭淑婷（2013）。學校輔導教師督導員的專業發展：「美國學校輔導教師學會全國模式」之介紹與



- 啟發。中等教育，**64**（2），98-121。
◦ <https://doi.org/10.6249/SE.2013.64.2.06>
- 許令旻（2010）。經歷兒少安置的自立生活者之安全依附關係探究〔未出版之碩士論文〕。國立台北大學社會工作學系。
- 賀孝銘（2007）。中輟個案管理制度的建制—發展資源整合的系統。全國中輟學生復學輔導資源研究發展中心電子報，**13**。◦ https://dropout.heart.net.tw/newspaper_dropout/index.php?action=view_content&paper_no=40
- 衛生福利部統計處（2020）。社會福利公務統計一覽表。兒童少年家外安置概況。◦ <https://dep.mohw.gov.tw/dos/cp-5337-62357-113.html>
- 謝曜任（2013）。從WISER模式談專任輔導教師的角色與功能。輔導季刊，**49**（3），13-18。
- American School Counselor Association (2003). The ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs. *Professional School Counseling*, *6*(3), 165-168。
- Dozier, M., Zeanah, C. H., Wallin, A. R., & Shaffer, C. (2012). Institutional care for young children: Review of literature and policy implications. *Social issues and policy review*, *6*(1), 1-25. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2011.01033.x>
- Dubois-Comtois, K., Bussièrès, E. L., Cyr, C., St-Onge, J., Baudry, C., Milot, T., & Labbe, A. P. (2021). Are children and adolescents in foster care at greater risk of mental health problems than their counterparts? A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*. *127*, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106100>
- Greeson, J. K. P., Briggs, E. C., Kisiel, C. L., Layne, C. M., Ake, G. S., Ko, S. J., Gerrity, E. T., Steinberg, A. M., Howard, M. L., Pynoos, R. S., & Fairbank, J. A. (2011). Complex Trauma and Mental Health in Children and Adolescents Placed in Foster Care: Findings from the National Child Traumatic Stress Network. *Child Welfare*, *90*(6), 91-108. <https://www.jstor.org/stable/48625371>
- Huang, L. N., Flatow, R., Biggs, T., Afayee, S., Smith, K., Clark, T., & Blake, M. (2014). *SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach*. Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA)
- Pearlman, L. A., & Saakvitne, K. W. (1995). *Trauma and the therapist: Countertransference and vicarious traumatization in psychotherapy with incest survivors*. WW Norton & Co.
- Tarren-Sweeney, M. (2008). Retrospective and concurrent predictors of the mental health of children in care. *Children and youth services review*, *30*(1), 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2007.05.014>