

校園自殺、自我傷害 危機現場處遇指引



校園自殺、自我傷害 危機現場處遇指引





目錄 Contents



-
- 03 序
 - 04 前言
 - 05 自傷自殺危機事件的校園編組、整備
 - 06 自傷自殺危機現場處遇的啟動、分工、處遇原則
 - 10 危機現場處遇情境案例：學生在上鎖的廁所隔間內自傷
 - 12 危機現場處遇情境案例：學生在課堂上自傷
 - 14 危機現場處遇情境案例：學生坐在頂樓女兒牆上
 - 16 結語
 - 17 參考文獻
-



序 Preface



學校應是孩子學習成長路上最安全、溫暖的地方。然而，在逐漸成長及探索人生與面對壓力的過程中，並非每個孩子都知道該如何尋求幫助。近年來，越來越多學生以傷害自己的方式來表達內在的痛苦，這些沉默的求救訊號，不僅令人心痛，也深刻提醒我們在危機出現當下，都還有努力的空間。

當校園危機發生時，第一線教育人員的即時應對極為關鍵。無論是導師、輔導老師或行政人員，都可能是那個最先看見學生行為異常、接觸情緒波動、甚至需要即刻介入的人。

因此，我們特別委託蕭富聰教授編撰《校園自殺、自我傷害危機現場處遇指引》，這本指引協助學校在面對危機事件時，能迅速協調跨系統資源、穩定現場情勢、進行有效的危機協談與後續處置，確保每一位學生都能在最困難的時刻，獲得即時且適切的支持。

最後，誠摯感謝參與本指引編撰的夥伴。因為有您們的專業與熱忱，讓我們的校園具備更堅韌的力量，接住每一位需要協助的孩子，一同面對每一次生命的挑戰。

市長 侯友宜





前言 Preface



教育部（2023）校園安全暨災害防救通報資料顯示，2022 年各級學校學生自殺、自傷共計 11,670 件，相較於 2021 年 10,492 件增加 11%，相較於 2010 年 441 件則是增加 2,546%。進一步細看 2022 年各級學校學生自殺、自傷事件發生率，以高中職平均每 10 萬人 526 件（ $n = 2,996$ ）最高，其後依序為國中 748 件（ $n = 4,204$ ）、大專校院 288 件（ $n = 3,208$ ）、國小 97 件（ $n = 1,183$ ）。相較於 2015 年教育部首次公布的 2013 年學生自殺、自傷事件年發生率，高中職平均每 10 萬人 44 件（ $n = 360$ ）、國中 44 件（ $n = 4,204$ ）、大專校院 14 件（ $n = 3,208$ ）、國小 9 件（ $n = 1,183$ ），增加幅度十分驚人。

隨著兒少青年自傷自殺事件發生率大幅攀升，各級學校導師、科系任教師、輔導教師、特教教師、資源教室輔導員、心理師、學務（含校安）人員、學生在校園遭遇自傷自殺行為的頻率也大增，因而感受強烈的衝擊和壓力。為幫助各級學校教職員工具備自傷自殺危機現場處遇的能力，本文整理相關論述及實徵研究，說明校園應具備的編組與整備、危機現場處遇的角色分工與職掌，再以三個情境案例示範危機現場處遇作為。



自傷自殺危機事件的 校園編組、整備

校園自傷自殺事件影響深遠，除了當事人學生自身受苦，導師、科任教師、特教教師、行政人員、輔導教師、心理師、非當事人學生等，在跟當事人學生互動的過程中，或是長時間、頻繁接觸或處遇自傷自殺危機，也有可能導致工作士氣和校園氛圍低落，甚至出現類似創傷後的壓力反應，亦即替代性創傷（Finegan, 2024）。因此各級學校在討論自傷自殺危機事件人員編組的時候，必須考慮包括當事人學生、教師、行政人員、非當事人學生等所有人的身心健康和福祉，不可偏廢。

再者，自傷自殺危機程度會隨著當事人情緒感受變化而急遽消長、起伏不定（Czyz et al., 2019；Glenn et al., 2020；Hallensleben et al., 2018；Kleiman et al., 2017；Peters et al., 2022），無法預期什麼時候會發生。因此各級學校在討論自傷自殺危機事件人員編組的時候，不可要求單一或是少數同仁（例如學務、輔導、校護）擔負起所有重責大任（陳莉榛等人，2013；賴念華等人，2014），必須跨單位系統形成合作共識，讓編組成員盡可能涵蓋全體教職員工，目的是為了彼此補位支援，以便因應各種可能的突發狀況，包括做好當事人學生危及生命的最壞準備。

校園自傷自殺危機現場處遇需要團隊編組合作，因此需要一位同仁負責跨系統協調聯繫，盡可能促進校園內外的溝通和資訊交流，包含必要時聯繫消防隊並準備急難救護；為了顧及現場所有人的身心安全 and 健康，需要另一位同仁負責維持現場秩序，盡可能降低當事人學生和其他人受到的衝擊；同時，還需要一位同仁負責危機協談，也就是安撫當事人學生以降低生命威脅。若因夜間值勤人力不足，無法配置三人編組，建議以維持現場秩序和跨系統協調溝通為優先配置，並配合消防機關的專業救護人員處遇當事人學生的自傷自殺行為。各角色的具體職掌和工作任務於下節詳述。

學校主管、行政人員及教師綜合考量各校特性、資源和需求，審慎研議、形成共識後，須將危機處遇編組和職掌明文列入校園學生自我傷害三級預防工作計畫，避免因入設事、因人異事等認知不同所導致的差異或爭議。又因為自傷自殺行為往往事發突然，建議定期辦理積極傾聽、同理等危機協談技巧的全校性初階培訓，並且定期辦理進階的危機現場處遇演練，以強化全體教職員工面對真實情境時的應變能力，讓彼此能在危機現場隨時互相補位發揮功能。



自傷自殺危機現場處遇的 啟動、分工、處遇原則

| 跨系統協調聯繫的同仁

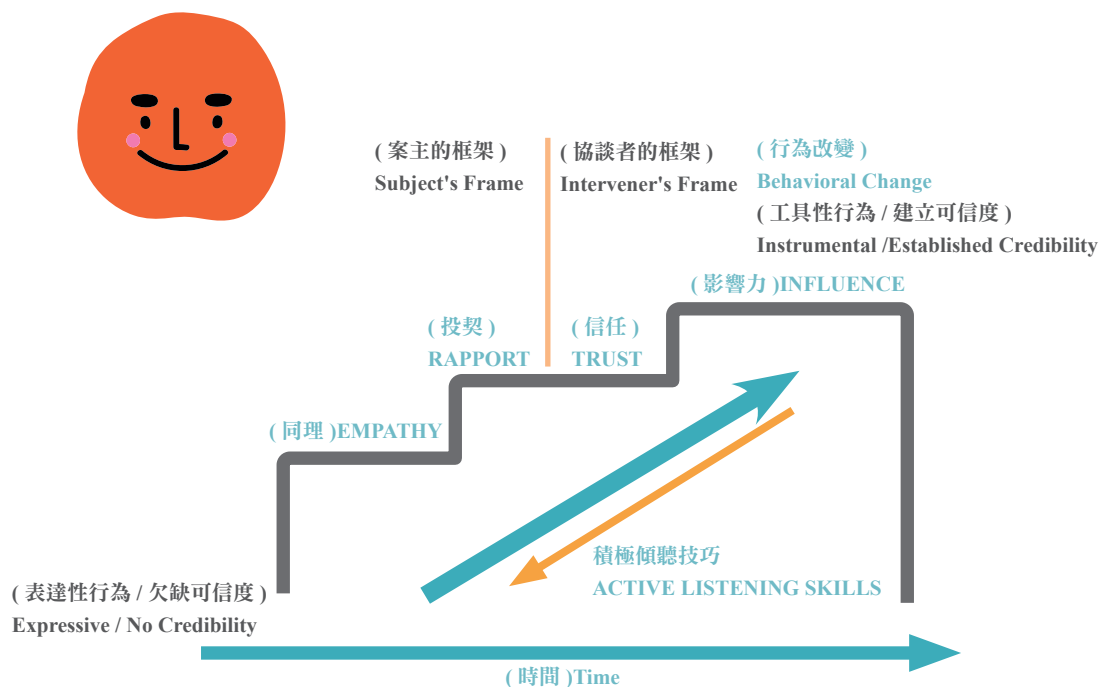
自傷自殺危機現場處遇需要跨專業、跨系統合作，因此校園編組需配置一位同仁負責校園內外的溝通和資訊交流。該位同仁執行的任務包括促進編組成員間溝通並更新即時資訊、聯繫家長或監護人，必要時聯繫消防隊並協調準備急難救護。

| 維持現場秩序的同仁

為顧及自傷自殺危機現場所有教職員工生的身心健康和安全，校園編組需配置一位同仁維持現場秩序。該位同仁負責執行的任務包括適當區隔當事人學生與其他教職員工生、盡可能阻止圍觀（尤其是直播、錄影或拍照等獵奇行為）、維持現場動線流暢以利危機處遇和急難救護。

| 危機協談的同仁

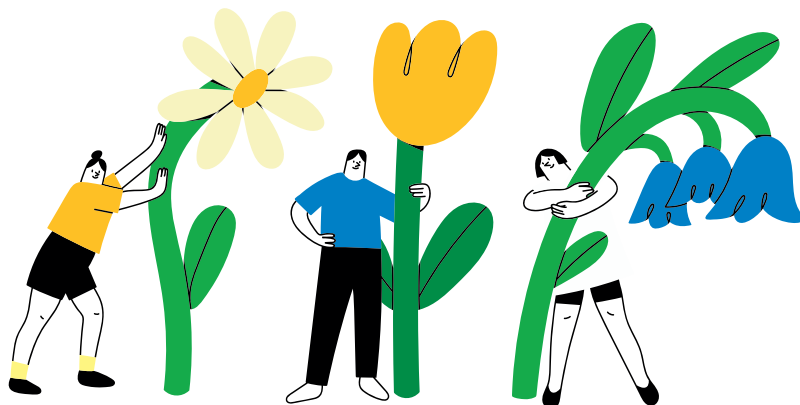
自傷自殺危機現場處遇需要配置一位同仁與當事人學生協談。該位同仁依循「行為影響階段模式 - 修訂版」（蕭富聰、翁士恆，2022；Vecchi et al., 2019），藉由正向肯定、相互尊重與合作的態度，耐心地依序且成功執行各階段任務，盡可能協助當事人學生從剛開始的情緒表達性行為，逐步轉變為稍微可理性思考問題解決的工具性行為（請參見下圖）。



· 註：引自「校園自殺危機協談之原理、架構與案例示範」，蕭富聰、翁士恆，2022，輔導季刊，58，頁 18。

負責協談的同仁需要全程使用鏡映、簡述語意、情緒分類、摘要、輕微鼓勵、開放式問句、停頓、自我揭露等「積極傾聽」技巧，鼓勵當事人學生談論情緒狀態和壓力情境。研究顯示，貼近當事人當下狀態的情緒分類（例如：「你現在很傷心，是嗎？」）可以舒緩負向情緒（Lieberman et al., 2007）。過程中可以直接詢問當事人學生的自殺意念（例如：「你這樣做是打算結束生命嗎？」），或是詢問自傷自殺行為意圖（例如：「你聽見同學在背後故意模仿你嘲笑你，所以忍不住用刀割手？」）。研究顯示，直接、明確地談論自傷自殺意念或意圖有助於評估當事人的風險程度並據以提供協助（Owen et al., 2012），也不會帶給當事人負面影響（Biddle et al., 2013；Love et al., 2024；Muehlenkamp et al., 2015；Whitlock et al., 2013），當事人甚至可能因此舒緩情緒、反思生命意義，進而從中獲益（Biddle et al., 2013；Whitlock et al., 2013）。





負責協談的同仁藉著「積極傾聽」，逐漸能夠辨識和理解當事人學生的處境、感受、行為動機，亦即「同理」。帶著理解當事人所有經驗的同理，不僅限於聽懂和回應當事人的痛苦和絕望（例如：你覺得自己成為別人的負擔，這麼想一定很痛苦吧？），更重要的是積極地聽懂和回應當事人痛苦背後的正向期待與努力（例如：「你願意繼續來學校，內心是希望可以成為被信賴或是有貢獻的人，是吧？」）。研究顯示，談論後者有助於舒緩當事人內心苦惱、提升正向情緒感受與改變意願（Côté & Mishara, 2022；Kačmár et al., 2024；Vlasenko et al., 2021）。

「同理」的下一階段是「投契－信任」。負責協談的同仁透過「積極傾聽」和「同理」，讓當事人學生能自在地敘說，而逐漸進入同頻溝通、相互親近和尊重的狀態。當同仁覺察到彼此投契程度上升，伴隨著當事人對協談同仁的信任感增加以及心情逐漸平復，就可以開始引導當事人討論解決之道。

最後一個階段是「影響力」。負責協談的同仁在「投契－信任」的基礎上，也就是當事人逐漸變得願意傾聽、思考、接納協談同仁的想法與回饋，這時候協談同仁就可以發揮個人影響力（例如：「我們一起想想看可以怎麼辦吧。」），引導當事人學生討論如何將傷害減到最低並且保留顏面地讓危機落幕。如圖所示，像走樓梯一樣地一步一階從低谷走向常軌生活之中。





危機現場處遇情境案例： 學生在上鎖的廁所隔間內自傷

跨系統協調聯繫的同仁

因應當事人學生傷及身體的舉動，同仁視學校救護資源、地理位置、當事人自傷行為嚴重程度，安排學校護理師給予傷口護理或協助送醫，必要時（例如當事人拒絕開門）聯繫消防隊，並請消防隊出動車輛接近學校時不要鳴警笛，避免驚擾校園。同仁還需要聯繫家長或監護人，告知學生現況及學校相關舉措。最後，持續將重要進展（例如消防隊抵達校門口）和資訊（例如該生輔導教師的建議）告知危機現場維持秩序與進行協談的同仁們。

維持現場秩序的同仁

為了避免不當言語刺激當事人學生，並且避免自傷行為驚嚇到其他人，同仁首要任務是請現場周邊老師或行政人員協助阻止學生圍觀。隨時留意手機直播、錄影、拍照等獵奇行為，必須溫和但堅定地勸說終止這類舉動（例如：「每個人都會有狀況很不好的時候，大家互相一下，不要再拍了。」）。同仁還需要確保現場急難救護的空間、動線順暢，必要時請周邊老師或行政人員協助移除障礙物。

危機協談的同仁

在其他同仁聯繫救護資源、傳遞重要資訊、驅散圍觀師生、確保救護動線等協助下，負責危機協談的同仁專心且無後顧之憂地跟當事人學生對話。

首先，同仁簡單自我介紹之後，溫和地請當事人開門，目的是確認自傷行為嚴重程度以利急難救護。如果當事人不願意開門或回應，同仁可以溫和地告知學



校接下來的相關舉措，並且持續對話，例如：「你現在還不願意開門（或是講話），我知道了。為了確保你的安全，學校會請消防隊來幫忙，也會請消防隊不要鳴警笛，盡量不要讓太多不相關的人知道你的狀況。還有沒有什麼事情需要我去幫忙溝通？」

如果當事人學生願意開門，同仁目視確認同學沒有危急生命，可以溫和地邀請一同前往醫務室，或是一起等待學校護理師到場。同仁接著應用積極傾聽技巧開啟對話，鼓勵當事人談論情緒狀態和壓力情境。例如，「同學，我看你有點茫茫然，可以讓我知道發生什麼事嗎？」「你也不知道怎麼了，等你清醒的時候才發現自己已經在廁所裡割手，是嗎？以前有過類似的經驗嗎？」

隨著當事人學生訴說生命故事，尤其是造成這次自傷危機的不開心經歷，同仁一邊回應當事人的痛苦，一邊也試著回應同學心理痛苦背後的正向期待與努力。例如，「你很不開心的時候，就會割手轉移注意力。所以你手上的傷口有多痛，就代表心裡有多不開心，是嗎？」「我能不能這樣理解，雖然你很不開心，但是下意識還保有一些克制力。選擇一個人鎖在廁所裡，就不會被其他人打擾；割下去的時候也有控制住力道，讓你不會太受傷。」「割手只是你處理不開心的方法，我猜，你真正想要的是不要不開心，對吧？」

一旦當事人學生開始主動徵詢同仁的看法和意見，甚至情緒明顯變得比較和緩，同仁可以試著確認彼此投契和信任的程度。例如，「你剛才問我還可以怎麼辦，你只是隨便說說，還是想要聽聽看我的意見？」「好奇問一下，我們這樣談話下來，你覺得我是一個能稍微懂你、能稍微信賴的老師嗎？」

如果當事人學生確實逐漸表現出對同仁的信任，願意傾聽、思考同仁的想法和建議，這時候協談同仁就可以引導同學討論如何將傷害減到最低，並且保留顏面地讓危機落幕。例如，「雖然我現在也沒有答案，要怎麼做你才可以開開心心，但是我很願意跟你一起討論、一起努力找方向。美工刀可以交給我、讓我幫你保管嗎？」「你擔心回去會被爸媽罵，傷口包紮之後，我們去輔導室找輔導老師一起來討論看看還可以怎麼辦，好嗎？」





危機現場處遇情境案例： 學生在課堂上自傷



現場的任課教師

首先，任課教師溫和地邀請當事人學生一同前往醫務室。如果當事人拒絕離開教室或者不回應，為了避免其他人出現不當言語刺激當事人，並且避免自傷行為驚嚇到其他人，同仁可以溫和地告知當事人及全班同學：「我為了保護你和班上其他同學，我現在要請其他同學暫時離開教室。同學們，請移動到走廊上。班長，請幫我維持秩序。副班長，請幫我通知學務處。」

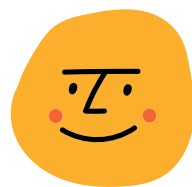
如果任課教師曾接受危機協談技巧培訓，可以開始應用積極傾聽技巧開啟對話，鼓勵當事人學生談論情緒狀態和壓力情境。如果未曾接受培訓，或是身份角色不適合主責危機協談（例如當事人自傷行為可能是因為任課教師負責科目的考試成績不理想），同仁可以負責維持現場秩序，等待危機處遇編組的協談人員到場。

跨系統協調聯繫的同仁

因應當事人學生傷及身體的舉動，同仁視學校救護資源、地理位置、當事人自傷行為嚴重程度，安排學校護理師給予傷口護理或協助送醫，必要時（例如當事人嚴重外傷出血不止）聯繫消防隊，並請消防隊出動車輛接近學校時不要鳴警笛，避免驚擾校園。同仁還需要聯繫家長或監護人，告知學生現況及學校相關舉措。最後，持續將重要進展（例如消防隊抵達校門口）和資訊（例如該生輔導教師的建議）告知危機現場維持秩序與進行協談的同仁們。

維持現場秩序的同仁

為了避免不當言語刺激當事人學生，並且避免當事人學生傷及身體舉動驚嚇到其他人，同仁首要任務是請現場周邊老師或行政人員協助阻止學生圍觀，包括安排當事人班上其他學生暫時安置空教室。隨時留意手機直播、錄影、拍照等獵



奇行為，必須溫和但堅定地勸說終止這類舉動（例如：「每個人都會有狀況很不好的時候，大家互相一下，不要再拍了。」）。同仁還需要確保現場急難救護的空間、動線順暢，必要時請周邊老師或行政人員協助移除障礙物。

｜危機協談的同仁

在其他同仁聯繫救護資源、傳遞重要資訊、驅散圍觀師生、確保救護動線等協助下，負責危機協談的同仁專心且無後顧之憂地跟當事人學生對話。

首先，同仁須避免從後方接近，以免驚嚇當事人學生，並且保持適當距離地開始談話。同仁簡單自我介紹之後，應用積極傾聽技巧開啟對話，鼓勵當事人學生談論情緒狀態和壓力情境。例如，「同學，我看到你大腿上有傷口，可以讓我
知道發生什麼事嗎？」「你很恨你自己成績這麼差，是嗎？」

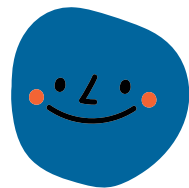
隨著當事人學生訴說生命故事，尤其是造成這次自傷危機的不開心經歷，同仁一邊回應當事人的痛苦和絕望，一邊也試著回應同學心理痛苦背後的正向期待與努力。例如，「考試成績一直不理想，讓你覺得自己很糟糕，對自己很失望，所以拿美工刀懲罰自己。我想，你大腿上的傷口有多痛，心裡的失望就有多痛，是嗎？」「失望有多痛，就代表心裡有多在意。**我能不能這樣理解**，其實你內心真正希望的是能表現得更好、更肯定自己，是嗎？」

一旦當事人學生開始主動徵詢同仁的看法和意見，甚至情緒明顯變得比較和緩，同仁可以試著確認彼此投契和信任的程度。例如，「你剛才問我還可以怎麼辦，你只是隨便說說，還是想要聽聽看我的意見？」「好奇問一下，我們這樣談話下來，你覺得我是一個能稍微懂你、能稍微信賴的老師嗎？」

如果當事人學生確實逐漸表現出對同仁的信任，願意傾聽、思考同仁的想法和建議，這時候協談同仁就可以引導同學討論如何將傷害減到最低，並且保留顏面地讓危機落幕。例如，「雖然我現在也沒有答案，但是我很願意跟你一起討論、一起努力，讓你進步。美工刀可以交給我、讓我幫你保管嗎？」「你擔心回去會被爸媽罵，傷口包紮之後，我們去輔導室找輔導老師一起來討論看看還可以怎麼辦，好嗎？」



危機現場處遇情境案例： 學生坐在頂樓女兒牆上



跨系統協調聯繫的同仁

因應當事人學生可能危及生命的舉動，同仁需要立即聯繫消防隊，**請消防隊出動車輛接近學校時不要鳴警笛**，避免驚擾校園。為了進一步減少校園騷動或是圍觀，請學務處廣播讓老師引導學生進教室，可參考當年螢橋國小潑酸事件後的校園廣播：「現在有不明人士進入校園，請老師盡快把學生帶進室內。」同仁還需要聯繫家長或監護人，告知學生現況及學校相關舉措。最後，持續將重要進展（例如消防隊抵達校門口）和資訊（例如該生輔導教師的建議）告知危機現場維持秩序與進行協談的同仁們。

維持現場秩序的同仁

為了避免不當言語刺激當事人學生，並且避免當事人學生危及生命舉動驚嚇到其他人，同仁首要任務是請現場周邊老師或行政人員協助將其他學生引導進教室內。隨時留意手機直播、錄影、拍照等獵奇行為，必須溫和但堅定地勸說終止這類舉動（例如：「每個人都會有狀況很不好的時候，大家互相一下，不要再拍了。」）。同仁還需要確保現場急難救護的空間、動線順暢，必要時請周邊老師或行政人員協助移除障礙物。

危機協談的同仁

在其他同仁聯繫消防隊、傳遞重要資訊、確保救護動線、驅散圍觀師生等舉措的協助下，負責危機協談的同仁專心且無後顧之憂地跟當事人學生對話。

首先，同仁從側面接近當事人學生，並且保持適當距離，避免驚嚇或壓迫到當事人學生。同仁簡單自我介紹之後，應用積極傾聽技巧開啟對話，鼓勵當事人學生談論情緒狀態和壓力情境。例如，「同學，我看你坐在這，心裡有點難過的



樣子，可以讓我知道發生什麼事嗎？」「被同學排擠，你一定很不開心吧，不開心到讓你坐在這邊考慮跳下去結束生命，是嗎？」

隨著當事人學生訴說生命故事，尤其是造成這次自殺危機的不開心經歷，同仁一邊回應當事人的痛苦和絕望，一邊也試著回應同學心理痛苦背後的正向期待與努力。例如，「你曾經試著跟他解釋澄清，他還是繼續拉攏班上其他同學一起排擠你。曾經的好朋友變成這樣，如果我是你，我也會很痛苦。」「你曾經試著跟他解釋澄清，雖然結果跟你預期的不一樣，但是你內心真正想要的是化解誤會，對吧？」「被曾經的好朋友和班上同學誤會、排擠，讓你很痛苦。所以我能不能這樣理解，如果可以的話，你真正想要的是班上同學不要誤會你、互相理解尊重，是嗎？」

一旦當事人學生開始主動徵詢同仁的看法和意見，甚至情緒明顯變得比較和緩，同仁可以試著確認彼此投契和信任的程度。例如，「你剛才問我還可以怎麼辦，你只是隨便說說，還是想要聽聽看我的意見？」「好奇問一下，我們這樣談話下來，你覺得我是一個能稍微懂你、能稍微信賴的老師嗎？」

如果當事人學生確實逐漸表現出對同仁的信任，願意傾聽、思考同仁的想法和建議，這時候協談同仁就可以引導同學討論如何將傷害減到最低，並且保留顏面地讓危機落幕。例如，「雖然我現在也沒有答案，但是我很願意跟你一起討論、一起努力找解答。」「你願意從牆上下來嗎？需要我的手臂借你扶一下嗎？」如果當事人學生不願意自己下來或是因為害怕不敢動，同仁可以溫和地告知消防隊即將到場幫忙，並且持續對話。例如，「你現在還不願意下來，我知道了，等等消防隊會來幫忙確保你的安全。學校會請消防隊不要鳴警笛，盡量不要讓太多不相關的人知道你的狀況。還有沒有什麼事情需要我去幫忙溝通？」「消防隊就快到了，他們可以幫忙綁安全繩，保護你的安全。學校會請消防隊不要鳴警笛，盡量不要讓太多不相關的人知道你的狀況。待會下來之後，我們去輔導室找輔導老師一起來討論看看還可以怎麼辦，好嗎？」





結語

自傷自殺行為往往是面對情緒痛苦的衝動性因應（Hepp et al., 2021；Parkar et al., 2022；Reisch et al., 2010；Robillard et al., 2022；Störkel et al., 2023），但是對校園造成的負面影響和衝擊不僅限於當事人學生，也包括所有教職員工生。因此自傷自殺危機現場處遇時，除了顧及當事人學生的人身安全，也必須考量教師、行政人員、非當事人學生等現場其他人的身心健康和福祉。在這個兒少青年自傷自殺事件發生率持續攀升的年代，為了減少校園受影響和衝擊的程度與範圍，跨單位系統的相互合作支援、落實危機處遇編組和相關知能培訓、定期辦理危機現場處遇演練、並且明文列入校園學生自我傷害三級預防工作計畫，就越發顯得重要。

正確的危機處遇仍須搭配中、長期的系統性和個人處遇計畫，就像是在走高空鋼索，平衡桿的一端是危機介入，另一端則是中、長期協助，兩端必須保持平衡，而失衡的結局就是墜落。舉例來說，自傷自殺行為當事人學生的人身安全威脅解除之後，校園需要盡可能維持或盡快恢復教學進度、課業要求、例行性活動，促進可預期性、常態性、控制感，有助其建立心理安全感、穩定情緒、提升自我效能，最終有益於減少創傷反應（蘇逸人等人，2009；National Child Traumatic Stress Network and National Center for PTSD, 2007）。自傷自殺行為的一級預防之心理健康促進、二級預防之及早發現與介入、三級預防之危機介入和事後處遇，以及去除污名化、連結醫療與社會福利資源、非當事人的教職員工生的心理調適與壓力排解等重要議題，可以在教育部校園心理健康促進與自殺防治手冊（吳佳儀，2022）中可以找到更詳盡的論述和實務建議。

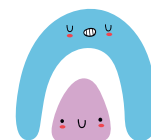
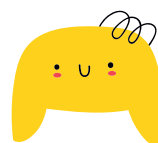
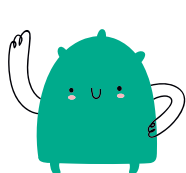
希望校園裡每一位身陷痛苦風暴中的人都能被看見、被接住、走出來。





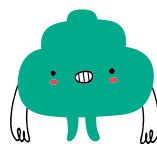
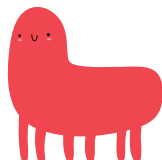
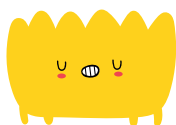
參考文獻

- 吳佳儀（編）（2022）。校園心理健康促進與自殺防治手冊（第2版）。教育部。
- 教育部（2015）。教育部103年各級學校校園安全及災害事件分析報告。校園安全暨災害防救通報處理中心。<https://csrc.edu.tw/filemanage>
- 教育部（2023）。教育部111年各級學校校園安全及災害事件分析報告。校園安全暨災害防救通報處理中心。<https://csrc.edu.tw/filemanage>
- 陳莉榛、胡延薇、張雅惠（2013）。大專校院自殺/自傷危機處理之探討：以臺灣北區四所私立大學為例。中華輔導與諮商學報，38，149-182。
- 賴念華、鄭鈴諭、許維素、王雨薇（2014）。大學校園自殺防治工作之挑戰：以諮商中心的經驗為本。中華輔導與諮商學報，39，1-33。
- 蕭富聰、翁士恆（2022）。校園自殺危機協談之原理、架構與案例示範。輔導季刊，58（4），13-28。
- 蘇逸人、游勝翔、周嘉瑛（2009年8月21日）。災後創痛的復原長路：大型災難初中期介入的基本原則與作法。衛生福利部。
- Biddle, L., Cooper, J., Owen-Smith, A., Klineberg, E., Bennewith, O., Hawton, K., Kapur, N., Donovan, J., & Gunnell, D. (2013). Qualitative interviewing with vulnerable populations: Individuals' experiences of participating in suicide and self-harm based research. *Journal of Affective Disorders*, 145(3), 356-362. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.08.024>
- Côté, L. P., & Mishara, B. L. (2022). Effect of helping suicidal people using text messaging: an evaluation of effects and best practices of the Canadian suicide prevention service' s text helpline. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 52(6), 1140-1148. <https://doi.org/10.1111/sltb.12908>
- Czyz, E. K., Horwitz, A. G., Arango, A., & King, C. A. (2019). Short-term change and prediction of suicide ideation among adolescents: A daily diary study following psychiatric hospitalization. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(7), 732-741. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12974>
- Finegan, C. (2024) School organisational trauma during student suicide crisis. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13642537.2024.2384872>



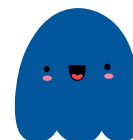
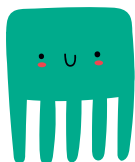


- Glenn, C. R., Kleiman, E. M., Kearns, J. C., Santee, A. C., Esposito, E. C., Conwell, Y. & Alpert-Gillis, L. J. (2020). Feasibility and acceptability of ecological momentary assessment with high-risk suicidal adolescents following acute psychiatric care. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 53(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1741377>
- Hallensleben, N., Spangenberg, L., Forkmann, T., Rath, D., Hegerl, U., Kersting, A., Kallert, T. W., & Glaesmer, H. (2018). Investigating the dynamics of suicidal ideation: Preliminary findings from a study using ecological momentary assessments in psychiatric inpatients. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 39(1), 65-69. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000464>
- Hepp, J., Storkel, L. M., Wycoff, A. M., Freeman, L. K., Schmahl, C., & Niedtfeld, I. (2021). A test of the interpersonal function of non-suicidal self-injury in daily life. *Behaviour Research and Therapy*, 144, 103930. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2021.103930>
- Kačmár, P., Versolker, N. R., & Falah, H. (2024). Hero in action (crisis): The role of psychological capital in experiencing an action crisis. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06524-1>
- Kleiman, E. M., Turner, B. J., Fedoe, S., Beale, E. E., Huffman, J. C., & Nock, M. K. (2017). Examinations of real-time fluctuations in suicidal ideation and its risk factors: Results from two ecological momentary assessment studies. *Journal of Abnormal Psychology*, 126(6), 726-738. <https://doi.org/10.1037/abn0000273>
- Lieberman, M. D., Eisenberger, N. I., Crockett, M. J., Tom, S. M., Pfeifer, J. H., & Way, B. M. (2007). Putting feelings into words. *Psychological Science*, 18(5), 421-428. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01916.x>
- Love, H. A., Morgan, P., & Smith, P. N. (2024). Participation in a daily diary study about suicide ideation yields no iatrogenic effects: A mixed method analysis. *Suicide and Life-Threatening Behavior*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/sltb.13125>
- Muehlenkamp, J. J., Swenson, L. P., Batejan, K. L., & Jarvi, S. M. (2015). Emotional and behavioral effects of participating in an online study of nonsuicidal self-injury: An experimental analysis. *Clinical Psychological Science*, 3(1), 26-37. <https://doi.org/10.1177/2167702614531579>
- National Child Traumatic Stress Network and National Center for PTSD (2007)。心理急救操作手冊第二版〔陳淑惠、龔怡文、潘元健、劉于涵譯〕。台灣大學心理學系。(原著出版年：2006)。





- Owen, G., Belam, J., Lambert, H., Donovan, J., Rapport, F., & Owens, C. (2012). Suicide communication events: Lay interpretation of the communication of suicidal ideation and intent. *Social Science & Medicine*, 75(2), 419-428. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2012.02.058>
- Parkar, S., Kate, N., Rupani, K., Malhotra, G., Upadhye, T., & Asopa, R. (2022). Suicidal behaviour: What's the brain up to? *Journal of Psychiatric Research*, 146, 210-218. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.12.052>
- Peters, E. M., Dong, L. Y., Thomas, T., Khalaj, S., Balbuena, L., Baetz, M., Osgood, N., & Bowen, R. (2022). Instability of suicidal ideation in patients hospitalized for depression: An exploratory study using smartphone ecological momentary assessment. *Archives of Suicide Research*, 26(1), 56-69. <https://doi.org/10.1080/13811118.2020.1783410>
- Reisch, T., Seifritz, E., Esposito, F., Wiest, R., Valach, L., & Michel, K. (2010). An fMRI study on mental pain and suicidal behavior. *Journal of Affective Disorders*, 126, 321-325. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2010.03.005>
- Robillard, C. L., Chapman, A. L., & Turner, B. J. (2022). Learning from experience: Within-and between-person associations of the consequences, frequency, and versatility of nonsuicidal self-injury. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 52(5), 836-847. <https://doi.org/10.1111/sltb.12867>
- Störkel, L. M., Niedtfeld, I., Schmahl, C., & Hepp, J. (2023). Does self-harm have the desired effect? Comparing non-suicidal self-injury to high-urge moments in an ambulatory assessment design. *Behaviour Research and Therapy*, 162, 104273. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2023.104273>
- Vecchi, G. M., Wong, G. K. H., Wong, P. W. C., & Markey, M. A. (2019). Negotiating in the skies of Hong Kong: The efficacy of the Behavioral Stairway Influence Model (BISM) in suicidal crisis situations. *Aggression and Violent Behavior*, 48, 230-239. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.08.002>
- Vlasenko, V. V., Rogers, E. G., & Waugh, C. E. (2021). Affect labelling increases the intensity of positive emotions. *Cognition and Emotion*, 35(7), 1350-1364. <https://doi.org/10.1080/02699931.2021.1959302>
- Whitlock, J., Pietrusza, C., & Purington, A. (2013). Young adult respondent experiences of disclosing self-injury, suicide-related behavior, and psychological distress in a web-based survey. *Archives of Suicide Research*, 17(1), 2-32. <https://doi.org/10.1080/13811118.2013.748405>





出版機關：新北市政府

發行人：侯友宜

總編輯：新北市政府衛生局 陳潤秋
新北市政府教育局 張明文

撰文專家：蕭富聰

諮詢專家：王郁茗、翁士恆、陳莉榛、張貴傑、
鄭曉楓、鄧明宇（依姓氏筆畫排序）

編輯：馬景野、林惠萍、劉君豪、杜仲傑、
林郁青、吳姿萱、蔡佳曄

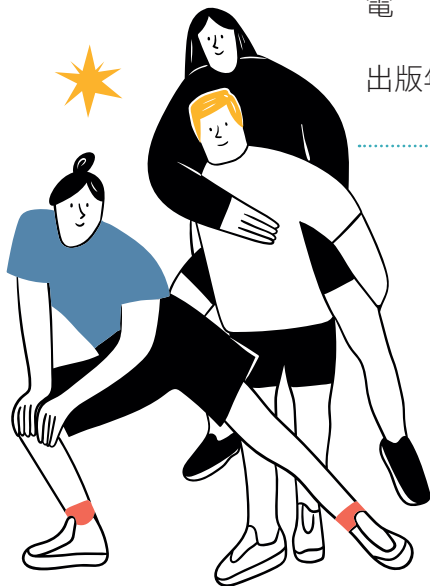
美編設計：沈氏藝術印刷股份有限公司

發行單位：新北市政府衛生局

地址：22006 新北市板橋區英士路 192-1 號

電話：(02)2257-7155

出版年月：114 年 7 月





新北市政府
New Taipei City Government

地址：(220242) 新北市板橋區中山路1段161號

電話：(02)2960-3456