

國立高雄師範大學輔導研究所  
諮商輔導文粹—高師輔導所刊  
民 87，3 期，1-26 頁

# 諮商師接案方式自我分析方法初探

廖鳳池

## 壹、緒論

### 一、研究動機與目的

諮商師以自我為工具 (Combs, 1989)，根據所接受的專業訓練，對個案提供專業的諮商服務。由於個案問題五花八門，各有不同，而諮商師的自我狀態及專業訓練各異，研究者認為諮商師的訓練，初期以演練基本諮商技巧為主，逐漸加入個案問題概念化及諮商介入策略的應用；到碩士後的實務工作階段或博士課程的實習，則應以建立個人諮商風格為主要任務 (陳英豪、陳秉華、廖鳳池，民 81)。有關諮商師個人諮商風格之建立，因所涉及變因甚多，過去並無適當之方法及工具可資應用，研究者在本文中暫不詳加探討。但諮商師若想提昇自己的諮商專業能力，統整個人諮商經驗，以形成與個人特質及所受訓練取向和諧妥適的諮商風格，除了接受完整的專業督導外，亦可參酌美國諮商心理學家 Hill & O' Grady (1985) 所發展的諮商意圖分類系統與 Hill (1978) 的諮商師口語反應類別分類系統等研究工具，檢核個人的諮商方式，以增進對個人諮商方式的覺察。本文即以研究者在就讀博士班期間實際接案的錄音帶為素材，嘗試進行個人諮商方式自我分析方法的試探。雖然此一工作尚在起步階段，所運用工具尚不週全，本研究亦未對歸類資料進行信效度之檢核，然此一試探性研究已略有發現，對本人之諮商方式修正產生深遠的影響，由原本相當強調認知改變，輕忽情緒反映及協助來談者情緒再體驗重要性的諮商方式，調整為重視情緒介入策略對諮商效果影響的諮商方式。因此，特別重新加以整理，以饗同好。本文就研究法而言，可能不夠嚴謹，如諮商師口語反應型式及諮商意圖的歸類均由研究者自己進行，缺乏信效度檢驗；所選定做為分析之諮商錄音帶亦由研究者主觀決定，客觀性尚有疑義。然就諮商方法自我分析之用途及成果而言，尚稱方便且具有實用價值。因此加以發表，期能拋磚引玉。

## 二、研究問題

本研究中研究者將以個人在民國八十二至八十三年間所接四個典型案例，運用 Hill & O'Grady (1985) 所發展的諮商意圖分類系統與 Hill (1978) 的諮商師口語反應類別分類系統加以分析，以探討諮商師的基本接案方式。擬探討包括：

- (一) 諮商師常用的諮商意圖及口語反應型式類別為何？
- (二) 諮商師在開始諮商及諮商中間階段所使用的諮商意圖及口語反應型式類別是否有所轉變？
- (三) 諮商師對不同諮商效果個案第一次晤談的諮商方式是否有所差異？
- (四) 諮商師在不同年度的諮商方式是否有所轉變？

## 三、名詞詮釋

茲將本研究所涉及之重要名詞界定如下：

- (一) 諮商方式：係指諮商師在諮商過程中用以和來談者建立關係及對來談者進行影響的型式而言。在本研究中係以諮商師在諮商過程所運用的諮商意圖及口語反應型式代表之。
- (二) 諮商意圖：是指在和來談者進行諮商期間，諮商師當時據以選擇對來談者做出某一特定行為、反應方式、諮商技術，或諮商介入的意念而言。在本研究中是由諮商員在進行諮商後，重聽諮商錄音帶，對自己的每一個諮商反應依照 Hill & O'Grady (1985) 的「諮商意圖項目表」進行諮商意圖歸類。Hill & O'Grady (1985) 的分類系統共將諮商意圖區分為 19 種（參見附錄一）。
- (三) 諮商員口語反應型式：是指諮商師對來談者以口語傳達意見時所採用口語的類別而言。本研究由諮商師自行重聽諮商錄音帶，將諮商師在諮商過程中的每一個口語反應依據 Hill (1978) 的「諮商師口語反應型式檢核表」進行檢核，此一檢核表共將諮商員的口語反應型式區分為 14 類（參見附錄二）。
- (四) 諮商階段：係指諮商師和來談者進行晤談因時間的增長及來談者和諮商師狀態的改變，其諮商內容和型式意隨之有所改變的情況而言。在本研究中係以諮商師和來談者的第一次晤談當作諮商的開始階段；若整個個案晤談超過五次以上，則其中第三、四次晤談稱之為中間階段。
- (五) 諮商效果：係指經過諮商後來談者從諮商過程中得到幫助的程度而言。在本研究中以來談者是否願意繼續來談及是否在晤談過程或結束時表示諮商對其有所助益為標準，由諮商師自行認定。

## 貳、文獻探討

### 一、諮商方式分析的架構

諮商心理學家 Combs (1982) 認為諮商不僅是一項專業工作，而且是諮商師用自我為工具去與人互動的特殊工作。Rogers (1957) 亦曾指出在助人過程中，諮商師必須能夠取得來談者的信任，進入來談者的內心世界，並以尊重、關懷及同理的瞭解等方式，促使來談者產生人格或行為的改變。因此，諮商工作能否有效進行，和諮商師的諮商方式有密切的關係。

Martin (1984) 認為除非研究者能夠直接從具有生態效度的諮商情境中，去蒐集諮商師和來談者特定認知操作的直接資料，並將此類認知資料和諮商歷程中的行為及諮商結果形成聯結，有關諮商效果的研究才會有所進展。他提出一個「認知中介範式」，此一認知中介架構著重在觀察諮商師與來談者在諮商過程中的認知性活動，且認為這些認知性活動是諮商歷程與諮商成果間的主要中介變項。此種互動取向的觀點，過去有人按照 Strong (1968) 的社會影響理論進行過相關的研究（如 Tracey & Ray, 1984），再經由 Martin 繼續加以強調，遂逐漸成為諮商歷程研究的基本觀點之一（Elliot, 1985; Hill, 1992）。

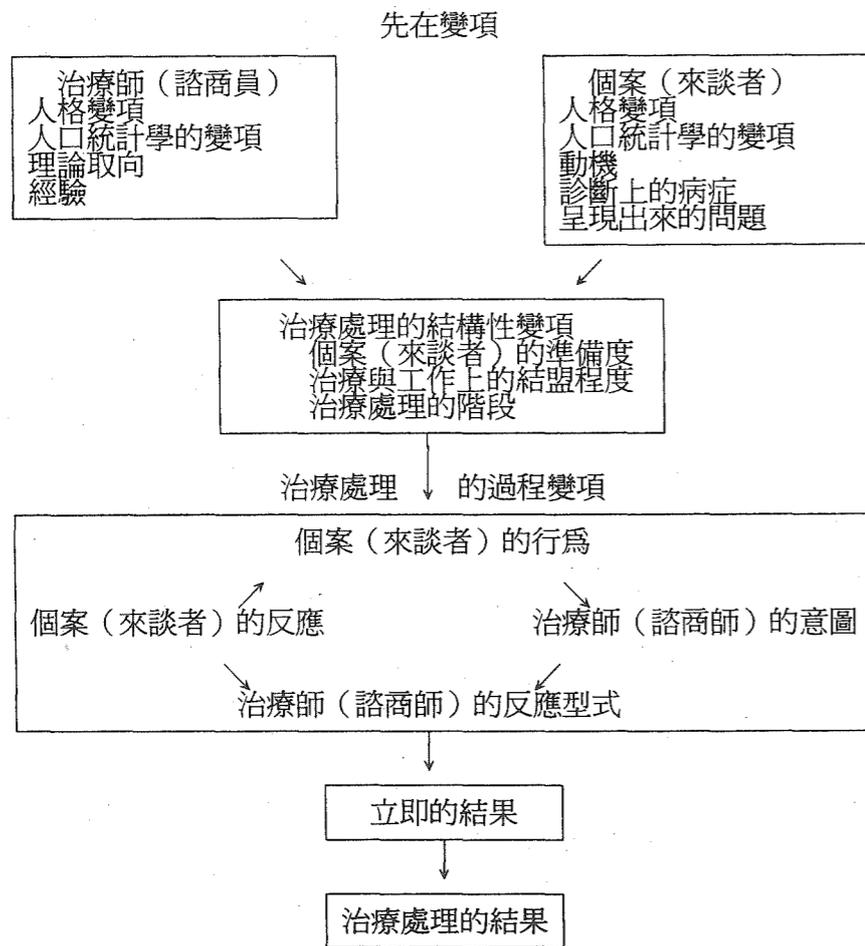
Martin (1984) 的認知中介範式對於導引諮商研究朝向歷程分析的影響甚大，其對諮商師與來談者間互動歷程的探討亦極具啟發性。然而在 Martin (1984) 的互動歷程分析架構中，對於來談者的認知歷程雖有極為詳細的探討，對諮商師的認知歷程及影響認知運作的因素卻一筆帶過，並未深入加以討論。研究者認為 Martin (1984) 既然認為諮商效果的產生和諮商師的意圖與行為及來談者對諮商員的意圖與行為的覺知與反應有密切的關係，站在諮商師訓練的立場，對於諮商認知歷程自然應該多加探討。Martin (1984) 的範式中雖然標明諮商師認知的歷程和意圖的內容包括諮商員的知覺、概念、假設的產生與考驗，及互動性的決策等項目，但並未對這些認知與意圖的來路與運作方式多加說明。有關這方面的架構，Hill (1992) 在引介其有關諮商歷程研究的四種工具時，曾將諮商的輸入變項、過程變項，及結果以圖一的架構加以表示。依照此一架構，對於諮商師諮商方式的分析，應以實際諮商接案過程中諮商師所運用的諮商意圖和其口語反應型式為基礎加以分析，較為客觀具體。

### 二、有關諮商意圖方面的研究

Hill & O'Grady (1985) 是從事諮商意圖研究最主要的貢獻者。她們認為諮商意圖 (intentions) 是指在與來談者進行諮商期間，諮商師當時據以選擇對來談者做出某一特定行為、反應方式、諮商技巧或介入的理念而言。意圖代表在諮商過程中透過他的行

為想要達成的目的，它是一種認知成份，用以媒介選擇介入的措施；如果我們說介入措施或技巧是指諮商師所做的內容，意圖便是指諮商師這麼做的原因。意圖是諮商師在諮商過程對他的主觀經驗的想法，而傳統研究報告所探討的變項如反應型式、非口語行為等，則屬客觀的行為表現。意圖是瞭解諮商員口語與非口語表現的中介變項，對諮商師的諮商意圖加以探討將對諮商師的教育及督導實務工作有頗大的助益。

Hill & O'Grady (1985) 所發展的十九個諮商意圖項目分別是：設定限制 (Set limits)、蒐集資料 (Get information)、提供資料 (Give information)、給予支持 (Support)、把握主題 (Focus)、進行澄清 (Clarify)、提供希望 (Hope)、傾洩感受 (Cathart)、強調認知 (Cognitions)、分析行為 (Behavior)、自我控制 (Self-control)、釐清感受 (Feelings)、造成領悟 (Insight)、引導改變 (Change)、強化改變 (Reinforce Change)、克服抗拒 (Resistance)、進行挑戰 (Challenge)、改善關係 (Relationship)、滿足諮商師的需求 (Therapist needs)。她們運用此項工具針對一個連續晤談 20 次的個別諮商歷程進行分



圖一：諮商與心理治療的輸入變項、過程變項、及結果之間的關係圖  
(譯自 Hill, 1992, P.730)

析，結果如下：(1) 針對諮商員在每次諮商使用每一諮商意圖的比率進行趨勢考驗，結果顯示設定限制、蒐集資料、給予支持、要求澄清、提供希望、傾洩感受等六項諮商意圖出現的比率逐漸減低，而造成領悟、引導改變、及強化改變三項諮商意圖出現的比率則逐漸升高。(2) 將同一次諮商的前三分之一時段和後三分之一時段各諮商意圖的出現比率進行 t 考驗，結果顯示後三分之一時段蒐集資料、要求澄清、及傾洩感受的出現率明顯減低。(3) 將諮商師的意圖和諮商師的反應型式求相關，結果顯示大部份意圖和許多反應型式有明顯的相關存在。(4) 將諮商師的意圖和來談者的反應型式求相關，結果顯示只有少數意圖和來談者的反應型式有明顯的相關存在。

Hill & O'Grady (1985) 再依據 42 位有經驗的諮商師進行諮商的錄音帶和逐字稿，進行諮商意圖檢核及其諮商理論取向的自評求相關，結果發現釐清感受及造成領悟兩項意圖和心理分析取向有關；引導改變、增強改變、和設定限制三項意圖和行為取向有關；滿足諮商師需求的意圖和人本取向有關。所有取向的諮商師在一次談話中均顯示進行澄清及獲取資料兩項意圖有逐漸減少出現的趨勢，而發洩感受、造成領悟、及引導改變意圖的出現有逐漸增多的趨勢。此外，諮商師對諮商品質的評定結果和把握主題、釐清感受兩項意圖有較高的相關，而和獲得資料及給予支持的意圖相關較低。

Hill & O'Grady (1985) 認為諮商意圖是諮商師在諮商歷程中最重要的認知性活動，此點頗受 Martin 等人 (1986) 的肯定。諮商意圖無論是單獨或和諮商師的口語反應型式一起來和諮商的立即性效果求相關，均較僅以諮商師的口語反應型式去和諮商的立即性效果所求得的相關獲得更肯定的結果。不過 Martin 等人 (1989) 亦指出諮商師經常會將同一諮商反應的意圖歸入不同的意圖項目內，認為 Hill & O'Grady (1985) 讓諮商師自行歸類的方法，信效度頗值得懷疑。Martin 等人 (1989) 乃嘗試藉由人際歷程回憶的方式，要求諮商師逐一說出他在作出每一個反應時的意圖，錄音下來送交客觀的評分者依據錄音內容來進行歸類，如此可考驗評分者間信度及評分者的穩定性信度，增加資料的可靠性。

### 三、有關諮商師口語反應型式的研究

諮商師的口語反應方式是諮商師用來影響來談者最明顯主要的特徵，也是大多數諮商歷程研究者所必須蒐集分析的重要資料，研究者通常以反應型式 (response modes) 稱之。

Elliott 等人 (1987) 曾蒐集六種用來評定諮商師反應型式的分類工具，包括 Hill (1978) 的「諮商師口語反應型式分類系統」(Hill's Counselor Verbal Response Mode Category System, 內含 14 類口語反應型式)、Friedlander (1982) 修正 Hill 的分類系統 (剩下 9 種反應型式)、Stiles (1978, 1979) 的「口語反應型式系統」(Stiles' Verbal Response Mode System, 包括 8 個反應型式)、Elliott (1985) 的「反應型式評定系統」

(Elliott's Response Mode Rating System, 包括十個反應型式)、Goldberg 等人 (1984) 的「會話式治療評定系統」(The Conversational Therapy Rating System, 包括 11 種反應型式), 以及 Mahrer (1983) 的「心理治療步驟與操作方式評定量表」(Mahrer's Taxonomy of Procedures and Operations in Psychotherapy, 包括 35 種反應型式)。研究者以七段治療晤談的典型過程由受過訓練的評分員使用上述工具來進行評定, 結果發現即使各評量工具的基本假定及評分者的特質有所不同, 評量結果各種工具的評分者間信度均相近。將六種工具的反應型式分類方式加以比較, 發現有六個反應型式同時出現在這六種分類系統裡面, 即探問、給予資訊、給予建議、情感反映、解釋, 及自我表露。此一研究結果顯示有關諮商師口語反應型的分類工具已具有相當的成熟性。在上述工具中以 Hill 所發展的分類系統最常被引用。Hill (1978) 所發展的分類系統原本包含 17 類反應型式, 後來經過兩度修正, 在 1985 年版的分類系統中只保存其中九類, 這九類反應型式又可組合成為五個群集: (1) 支持性的介入 (贊同), (2) 指導性的介入 (給予資訊、直接指導), (3) 探問 (開放式探問、封閉式探問), (4) 簡述語意 (重述、情感反映、摘述, 及非口語的參照), (5) 解釋性的介入 (解釋、面質, 及自我表露)。

諮商師使用各類口語反應型式的頻率並不均勻, 且會隨著諮商晤談的進展, 在不同階段有不同的出現頻率組型。許秀惠 (民 82) 的研究顯示八位諮商師最常用輕微鼓勵、開放式探問、重述、反映和封閉式探問, 較少使用非口語參照、自我表露和面質等口語反應型式; 隨著晤談次數的增加, 諮商員對輕微鼓勵、沉默、認可一再保證、直接指導、封閉式探問和解釋等反應次數亦增加, 而情感反映、面質和非口語參照等三種反應次數則隨之減少; 此外, 在同一次諮商的不同時段, 諮商員的沉默、贊成一保證和直接指導三種反應次數逐漸增加, 輕微鼓勵、開放式探問、重述和情感反映等四種反應次數則逐漸減少。楊幹雄、許文耀 (民 81) 分析一位精神科醫師對兩位病患各進行 12 次治療性晤談的歷程, 治療者在前四次的晤談中出現封閉式探問、開放式探問及解釋等三種反應次數較多, 中四次晤談出現給予資訊、開放式探問及解釋等三種反應的次數較多, 後四次晤談出現給予資訊、贊成一保證、鼓勵及情感反映的反應次數增加。治療者的解釋反應在處理個案一時於第五、九、十、十一次晤談時出現, 對個案二則於後四次才出現。

在相關的研究中發現諮商師的口語反應型式和諮商意圖有某種連帶關係, 即某一意圖可能和一種或數種反應型式有關, 而某一口語反應型式也可能隨在某一種或數種諮商意圖之後出現 (Hill & O'Grady, 1985; Hill, Helms, Tichenor et al., 1988; Martin, Martin, & Slemon, 1989; 許秀惠, 民 82)。此外, 不同反應型式給予來談者的感受亦有所不同, Hill, Helms, Tichenor 等人 (1988) 曾針對八個個案進行諮商師口語反應型式分類, 並用以和來談者對諮商助益性的評定、來談者的反應, 及來談者的體驗水準做相關分析。結果發現自我表露、解釋、贊同、及重述被來談者認為最有助益, 而開放式探問、面質、及提供資訊有中度的助益, 直接指導及封閉式探問則沒有什麼幫助。

Gervaise, Mahrer, & Markow (1985) 發現諮商師的直接指導反應型式通常在來談者發出笑聲之後出現。Cummings (1989) 發現仍在接受訓練的諮商師對於來談者的個人問題較常使用提供資訊的反應型式, 而對於來談者的人際問題則較常使用情感反映的反應型式。Hill (1989) 的研究亦發現諮商師會依據來談者的類型和問題的性質, 使用不同的反應型式。楊幹雄、許文耀 (民 81) 的研究則顯示: 治療者的封閉式探問引發病患較多的簡單反應, 開放式探問引發病患較多描述及情感反映, 而病患的頓悟反應和治療者的開放式探問有關, 卻和其解釋反應沒有明確的連帶關係。Edwards 等人 (1982) 發現 Carl Rogers 在不同次諮商晤談中, 其所使用的口語反應型式有很高的一致性, 許秀惠 (民 82) 的研究亦發現諮商師的不同次晤談中所出現的口語反應型式組型頗為穩定, 因此, 從晤談中不同段落的口語反應型式即可瞭解諮商師在不同場次晤談中口語反應的變化情形。

諮商師的口語反應型式可以由研究人員直接根據錄音或錄影帶來進行評定, 因此是諮商歷程分析最基本且經常被採用的一種方法。雖然它和諮商效果間的關係尚不明確 (Hill & O'Grady, 1985), 但它在諮商歷程中確實頗具影響力, 不容研究者忽視。

## 參、研究方法

### 一、研究對象

本研究之研究對象包括專業諮商師一名及個案四名。

諮商師為研究者本人, 接案當時 (民國 82 年至 83 年) 為輔導所博士候選人, 曾任國民中學、高級中學輔導教師各一年, 師範學院輔導教師二年, 從事專業輔導工作年資約八年, 所專長之輔導理論與技術偏向認知—行為—現實諮商取向。

四名個案均為諮商師在師院任輔導教師時所接之校內個案:

個案甲為諮商師第一年所接較有成效的個案, 為男性, 大一學生, 晤談主題為存在意義、人際關係與生涯發展問題, 共晤談六次, 本研究僅就其中第 1、3、4 三次晤談內容加以分析。

個案乙、丙、丁三位均為諮商師第二年所接的三種典型個案。

其中個案乙為大二男生, 因有鍵盤會考焦慮困擾而前來求助, 共晤談十次, 本研究取其中第一次晤談內容進行分析。

個案丙為大四女生, 探討異性交友問題, 只晤談一次, 為諮商師自認較失敗之案例。

個案丁為諮商師第二年所接較有成效的個案, 大一女生, 晤談主題為存在意義、家庭關係與人際關係, 共晤談六次, 本研究取其中第 1、2、3、4 四次錄音內容進

行分析。

## 二、研究工具

本研究的研究工具有二種：

1. 諮商意圖類別分類系統：此一系統將諮商師的諮商意圖區分為 19 項，做為讓諮商師自行檢核諮商過程中每一個諮商反應意圖的工具，原為 Hill (1984) 所編訂，研究者加以翻譯（譯文如附錄一），並編製「諮商意圖檢核表」及「諮商意圖側面圖」各一種，做為諮商師分析自己接案過程的諮商意圖之工具。

2. 諮商師口語反應類別分類系統：此一系統亦為 Hill (1985) 所編訂，將諮商師口語反應區分為 14 類，研究者加以翻譯（譯文如附錄二），並編製「諮商師口語反應類別檢核表」及「諮商師口語反應類別側面圖」各一種，做為分析諮商師接案過程的反應類別之工具。

## 三、實施程序

1. 先由諮商師將欲分析的九次諮商錄音帶謄寫成逐字稿，謄寫時將諮商師的反應依序編碼。
2. 由諮商師自己根據錄音帶內容及逐字稿逐項評定諮商師的諮商意圖及諮商師反應類別，並繪製每次晤談的諮商意圖及諮商師反應類別側面圖各一張。
3. 將九次晤談的諮商意圖及諮商師反應類別總加在一起，繪製代表諮商師個人諮商方式的「諮商意圖側面圖」及「諮商師反應類別側面圖」各一張（如圖二、圖三），研究者即憑此二張側面圖對諮商師的整體諮商方式進行評析。
4. 將個案丁四次晤談中的第一、三次晤談過程的諮商意圖及諮商師反應類別，分別以實線及虛線繪製「諮商意圖側面圖」及「諮商師反應類別側面圖」各一張（如圖四、圖五），研究者即憑此二張側面圖對諮商師在諮商開始及諮商中間階段諮商方式的轉變進行評析。
5. 將個案丙第一次晤談過程的諮商意圖及諮商師反應類別，繪製代表諮商師諮商成效較差時的「諮商意圖側面圖」及「諮商師反應類別側面圖」各一張（如圖六、圖七），在同張側面圖上依同一方法將個案丁第一次晤談過程的諮商意圖及諮商師反應類別總加在一起，以虛線繪製代表諮商師諮商成效較佳時的「諮商意圖側面圖」及「諮商師反應類別側面圖」，研究者即憑此二張側面圖對諮商師輔導成效不同的個案進行第一次諮商的方式加以評析。
6. 將個案甲三次晤談過程的諮商意圖及諮商師反應類別總加在一起，繪製代表諮商師去年典型諮商方式的「諮商意圖側面圖」及「諮商師反應類別側面圖」

各一張（如圖八、圖九），在同張側面圖上依同一方法將個案丁四次晤談過程的諮商意圖及諮商師反應類別總加在一起，以虛線繪製代表諮商師今年典型諮商方式的「諮商意圖側面圖」及「諮商師反應類別側面圖」，研究者即憑此二張側面圖對諮商師二年來諮商方式的轉變進行評析。

## 肆、結果分析

### 一、諮商師的整體諮商方式

諮商師九次諮商的諮商意圖及諮商反應類別如圖二、圖三所示。

1. 由圖二的結果顯示：諮商師進行諮商時較常出現的諮商意圖為造成領悟（13.7%）、進行澄清（12.8%）、釐清感受（11.6%）、給予支持（9.7%）、進行挑戰（9.7%）及引導改變（8.0%）；就意圖的類別而言，較常出現治療工作類（34.0%）及諮商共同因素類（24.4%）的諮商意圖。

諮商師姓名：○○○ 來談者姓名：甲乙丙丁四人 談話次數：共 9 次

諮商意圖	次數	百分比	5	10	15	20	25	30
1. 設定限制	8	5.5%						
2. 蒐集資料	6	3.8%						
3. 提供資料	2	1.8%						
4. 給予支持	15	9.7%						
5. 把握主題	2	1.5%						
6. 進行澄清	20	12.8%						
7. 提供希望	1	1.1%						
8. 傾洩感受	4	3.1%						
9. 強調認知	4	2.8%						
10. 分析行為	5	3.4%						
11. 自我控制	1	0.8%						
12. 釐清感受	18	11.4%						
13. 引導改變	12	8.0%						
14. 造成領悟	21	13.7%						
15. 強化改變	1	1.1%						
16. 克服抗拒	9	0.6%						
17. 進行挑戰	15	9.7%						
18. 改善關係	1	0.8%						
19. 滿足需求	1	0.9%						
意圖類別*	次數	百分比	5	10	15	20	25	30
平衡	28	18.1%						
改變	23	14.8%						
困境化解	14	8.8%						
治療工作	54	34.0%						
共同因素	39	24.4%						
合計	159							

\*諮商意圖區分為五類：

平衡 = 2 + 5 + 6; 改變 = 14 + 15; 困境化解 = 1 + 3 + 16 + 19;

治療工作 = 9 + 10 + 11 + 12; 共同因素 = 4 + 7 + 8 + 17 + 18.

圖二：諮商意圖側面圖：個人總評

諮商師姓名：○○○ 來談者姓名：甲乙丙丁四人 談話次數：共9次

口語反應類型	次數	百分比	5	10	15	20	25	30	35	40
1.輕微鼓勵	5	7.8%								
2.贊成-保證	1	2.2%								
3.提供資訊	2	2.7%								
4.直接指導	6	8.9%								
5.封閉式探問	7	10.0%								
6.開放式探問	7	10.2%								
7.重述	6	9.0%								
8.反映	13	18.3%								
9.非口語線索	4	0.5%								
10.解釋	7	10.4%								
11.面質	9	12.4%								
12.自我表露	1	1.8%								
13.沉默	1	2.3%								
14.其它	1	2.4%								
合計	74	2								

圖三：諮商師口語反應類型側面圖：個人總評

2. 由圖三的結果顯示：諮商師較常使用的諮商反應類別為反映（18.3%）、面質（12.4%）、解釋（10.4%）、開放式探問（10.2%）、封閉式探問（10.0%）、重述（9.0%）及直接指導（8.9%）。

## 二、諮商師在諮商開始及中間階段諮商方式的轉變

諮商師與個案丁第一、三次晤談的諮商意圖及諮商反應類別如圖四、圖五所示。

1. 由圖四的結果顯示：諮商師開始進行諮商時較常出現的諮商意圖為釐清感受（21.4%）、設定限制（17.5%）、傾洩感受（15.9%）及給予支持（14.3%）；到了中間階段則較常出現的諮商意圖轉為引導改變（24.6%）、進行挑戰（11.1%）、分析行為（10.3%）、造成領悟（9.5%）及自我控制（8.7%）。兩個階段諮商意圖出現顯著差異的項目為：開始階段較強調設定限制、給予支持、傾洩感受及釐清感受；中間階段則較強調分析行為、自我控制、引導改變及進行挑戰。就意圖類別而言，開始時較強調諮商共同因素類的意圖，中間階段則較強調治療工作類的意圖；兩個階段的差異顯示開始階段諮商師著重在處理關係問題類及諮商共同因素類的意圖，中間階段則明顯最著重在治療工作類的諮商意圖上。

諮商師姓名：○○○ 來談者姓名：個案丁 談話次數：第一次——；第三次×……×

諮商意圖	次數	百分比	5	10	15	20	25	30
1.設定限制**	22	17.5%	5.6%					
2.蒐集資料	1	0.8%	0.0%					
3.提供資料	1	10.8%	1.6%					
4.給予支持*	18	14.3%	7.9%					
5.把握主題	2	1.6%	0.8%					
6.進行澄清	9	7.1%	7.1%					
7.提供希望	1	0.8%	0.8%					
8.傾洩感受**	20	15.9%	4.0%					
9.強調認知	0	0.0%	0.8%					
10.分析行為**	0	0.0%	10.3%					
11.自我控制*	0	0.0%	8.7%					
12.釐清感受**	27	21.4%	4.0%					
13.引導改變***	5	4.0%	24.6%					
14.造成領悟	10	7.9%	9.5%					
15.強化改變	0	0.0%	0.0%					
16.克服抗拒	0	0.0%	0.0%					
17.進行挑戰*	5	4.0%	11.1%					
18.改善關係	0	0.0%	2.4%					
19.滿足需求	0	0.0%	0.8%					
意圖類別#	次數	百分比	5	10	15	20	25	30
衡鑑	12	10	9.5%	7.9%				
改變	10	12	7.9%	9.5%				
困境化解**	23	10	18.3%	7.9%				
治療工作***	32	61	25.3%	48.4%				
共同因素*	44	33	34.9%	26.2%				
合計	121	126						

↑ ↑ Sec.1 Sec.3  
Sec.1 Sec.3

\*表示差異達5.0%以上；

\*\*表示差異達10.0%以上；

\*\*\*表示差異達20.0%以上；

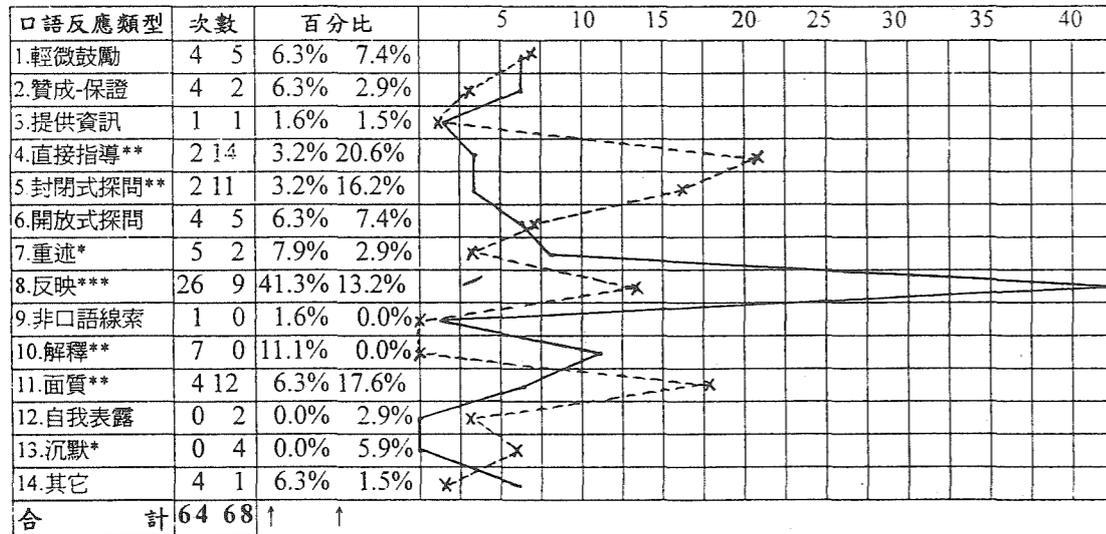
#諮商意圖區分為五類：

衡鑑=2+5+6; 改變=14+15; 困境化解=1+3+16+19;  
治療工作=9+10+11+12; 共同因素=4+7+8+17+18.

圖四：諮商意圖側面圖：不同諮商階段比較

2. 由圖五的結果顯示：諮商師開始進行諮商時較常出現的諮商反應為反映（41.3%）、解釋（11.1%）、重述（7.9%）、輕微鼓勵、贊成一保證、開放式探問、面質及其它（後五項均佔6.3%）；到了中間階段則較常出現的諮商反應改為直接指導（20.6%）、面質（17.6%）、封閉式探問（16.2%）、反映（13.2%）、輕微鼓勵（7.4%）、開放式探問（7.4%）及沉默（5.9%）。兩個階段諮商反應類別出現顯著差異的項目為：開始階段較強調反映、解釋及重述，中間階段則較強調直接指導、封閉式探問、面質及沉默。

諮商師姓名：○○○ 來談者姓名：個案丁 談話次數：第一次——；第三次×……×



↑ ↑ Sec.1 Sec.3

Sec.1 Sec.3

\*表示差異達 5.0%以上；

\*\*表示差異達 10.0%以上；

\*\*\*表示差異達 20.0%以上；

圖五：諮商師口語反應類型側面圖：不同諮商階段比較

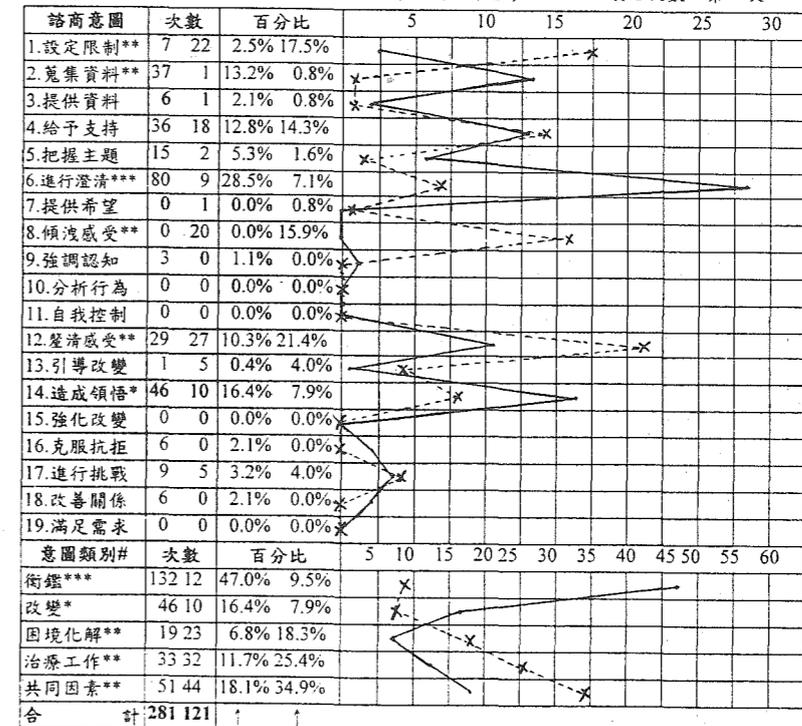
### 三、諮商師對不同諮商效果個案第一次晤談諮商方式的差異

諮商師與個案丙及個案丁第一次晤談的諮商意圖及諮商反應類別之側面圖比較如圖六、圖七所示。

- 由圖六的結果顯示：諮商師開始和個案丙進行諮商時較常出現的諮商意圖為進行澄清 (28.5%)、造成領悟 (16.4%)、蒐集資料 (13.2%)、給予支持 (12.8%) 及釐清感受 (10.3%)；在和個案丁晤談時則較常出現的諮商意圖為釐清感受 (21.4%)、設定限制 (17.5%)、傾洩感受 (15.9%)、給予支持 (14.3%)、造成領悟 (7.9%)、及進行澄清 (7.1%)。對不同諮商成效個案第一次晤談諮商意圖出現顯著差異的項目為：諮商師一開始較強調蒐集資料、進行澄清及造成領悟等諮商意圖的晤談，諮商成效較差；而成效較好的晤談開始時較強調設定限制、傾洩感受、及釐清感受等諮商意圖。另外，就意圖類別而言，效果差的晤談一開始時較強調衡鑑個案及改變個案類的意圖，而效果較好的晤談則第一次晤談時較強調處理關係、治療工作及諮商共同因素等類的意圖。

諮商師姓名：○○○ 來談者姓名：個案丙 (效果差) —— 談話次數：第一次

個案丁 (效果佳) ×……× 談話次數：第一次



↑ ↑ 丙 丁

丙 丁

\*表示差異達 5.0%以上；

\*\*表示差異達 10.0%以上；

\*\*\*表示差異達 20.0%以上；

#諮商意圖區分為五類：

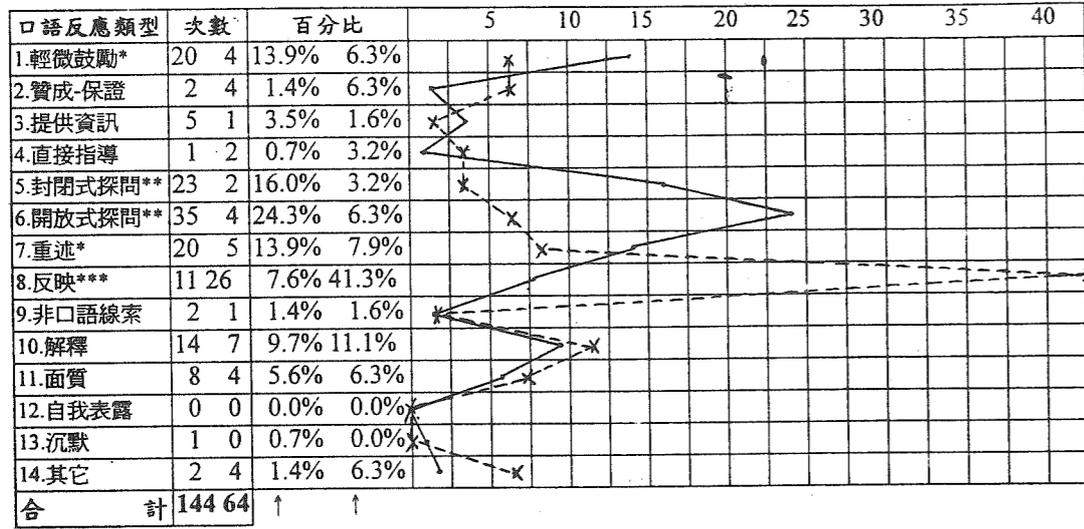
衡鑑 = 2 + 5 + 6; 改變 = 14 + 15; 困境化解 = 1 + 3 + 16 + 19;

治療工作 = 9 + 10 + 11 + 12; 共同因素 = 4 + 7 + 8 + 17 + 18.

圖六：諮商意圖側面圖：不同諮商效果第一次諮商比較

- 由圖七的結果顯示：諮商師和個案丙進行諮商時較常出現的諮商反應為開放式探問 (24.3%)、封閉式探問 (16.0%)、重述 (7.9%)、輕微鼓勵 (13.9%)、解釋 (9.7%)、反映 (7.6%)、及面質 (6.3%)；在和個案丁進行第一次晤談時則較常出現的諮商反應改為反映 (41.3%)、解釋 (11.1%)、重述 (7.9%)、輕微鼓勵、贊成一保證、開放式探問及面質 (後四類反應各佔 6.3%)。和兩個個案進行晤談的諮商反應類別出現顯著差異的項目為：和成效差的個案談時較常出現輕微鼓勵封閉式探問、開放式探問及重述等類諮商反應，和成效好的個案晤談時則出現反映的百分比高出甚多。

諮商師姓名：○○○ 來談者姓名：個案丙（效果差）—— 談話次數：第一次  
個案丁（效果佳）×……×談話次數：第一次



↑ ↑ 丙 丁  
丙 丁  
\*表示差異達 5.0%以上；  
\*\*表示差異達 10.0%以上；  
\*\*\*表示差異達 20.0%以上；

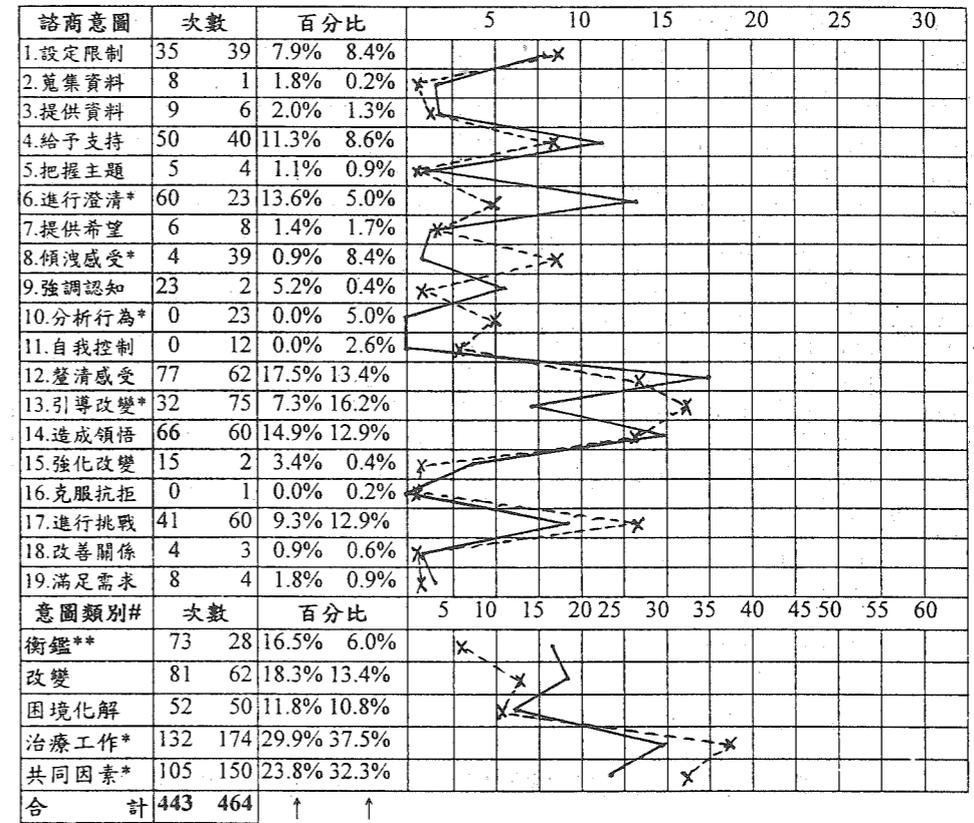
圖七：諮商師口語反應類型側面圖：不同諮商效果第一次諮商比較

#### 四、不同時期諮商師的諮商方式的轉變

諮商師去年與個案甲及今年與個案丁晤談的諮商意圖及諮商反應類別之側面圖比較如圖八、圖九所示。

1. 由圖八的結果顯示：諮商員去年和個案甲進行諮商時較常出現的諮商意圖為釐清感受(17.5%)、造成領悟(14.9%)、進行澄清(13.6%)、給予支持(11.3%)、進行挑戰(9.3%)及設定限制(7.9%)；今年在和個案丁晤談時則較常出現的諮商意圖則為引導改變(16.2%)、釐清感受(17.5%)、進行挑戰(12.9%)、造成領悟(12.9%)、給予支持(8.6%)、設定限制(8.4%)及傾洩感受(8.4%)。不同時期諮商意圖出現顯著差異的項目為：諮商師過去較強調進行澄清，現在則較強調傾洩感受、分析行為及引導改變。另外，就意圖類別而言，過去較強調衡鑑個案類的意圖，而現在則較強調治療工作及諮商共同因素等類的意圖。

諮商師姓名：○○○ 第一年(個案甲) —— 談話次數：第一、三、四次  
第二年(個案丁)×……×談話次數：第一、二、三、四次



↑ ↑ 第一年 第二年  
第一年 第二年  
\*表示差異達 5.0%以上；  
\*\*表示差異達 10.0%以上；  
\*\*\*表示差異達 20.0%以上；

#諮商意圖區分為五類：

衡鑑 = 2 + 5 + 6；改變 = 14 + 15；困境化解 = 1 + 3 + 16 + 19；  
治療工作 = 9 + 10 + 11 + 12；共同因素 = 4 + 7 + 8 + 17 + 18。

圖八：諮商意圖側面圖：不同時期接案比較

2. 由圖九的結果顯示：諮商師和去年個案甲進行諮商時較常出現的諮商反應為反映(23.6%)、重述(14.0%)、解釋(11.4%)、面質(10.5%)、開放式探問(8.7%)、直接指導(8.3%)及輕微鼓勵(6.1%)；今年在和個案丁進行晤談時則較常出現的諮商反應為反映(24.1%)、面質(16.0%)、直接指導(15.6%)、封閉式探問(8.0%)、解釋(5.9%)、開放式探問(5.5%)及輕微鼓勵(5.1%)。不同時期晤談的諮商反應類別出現顯著差異的項目為：過去較常出現重述和解釋，現在則出現直接指導和面質的百分比比較高。

諮商師姓名：○○○ 第一年(個案甲) —— 談話次數：第一、三、四次  
 第二年(個案丁)×……× 談話次數：第一、二、三、四次

口語反應類型	次數	百分比	5	10	15	20	25	30	35	40
1.輕微鼓勵	14 12	6.1% 6.5%								
2.贊成-保證	3 11	1.3% 4.6%								
3.提供資訊	7 3	3.1% 1.3%								
4.直接指導*	19 37	8.3% 15.6%								
5.封閉式探問	10 19	4.4% 8.0%								
6.開放式探問	20 13	8.7% 5.5%								
7.重述**	32 9	14.0% 3.8%								
8.反映	54 57	23.6% 24.1%								
9.非口語線索	0 2	0.0% 0.8%								
10.解釋*	26 14	11.4% 5.9%								
11.面質*	24 38	10.5% 16.0%								
12.自我表露	7 6	3.1% 2.5%								
13.沉默	5 11	2.2% 4.6%								
14.其它	8 5	3.5% 2.1%								
合計	229 237	↑ ↑								

↑ ↑ 第一年 第二年  
 第一年 第二年  
 \*表示差異達 5.0%以上；  
 \*\*表示差異達 10.0%以上；  
 \*\*\*表示差異達 20.0%以上；

圖九：諮商師口語反應類型側面圖：不同時期接案比較

### 伍、結論與建議

#### 一、結論

根據上述分析結果，可知諮商師在進行諮商時，慣常以諮商共同因素類的意圖來支撐治療工作類的意圖，先使用反映、重述等項諮商反應，奠定基礎後開始使用探問、面質、解釋及直接指導等方式，企圖改變個案，這是偏向認知性教導取向的諮商方式。從諮商師與個案丁第 1、3 兩次晤談歷程的比較分析，可看出諮商師進行諮商時有明確的階段性，初期強調諮商共同因素類意圖，以反映、解釋、重述的口語反應方式來建立關係；中間階段則以直接指導、封閉式探問、面質及沉默等反應方式，來挑戰並迫使個案在認知上發生改變，以進行治療工作。有時候，諮商師受個人特質影響，會在一開始時就急著衡鑑或改變個案，忽略了以諮商共同因素來建立諮商關係的重要性，這種狀況下諮商的成效較差。所幸從諮商師兩年來所接的典型個案諮商歷程的分析顯

示：第二年諮商師已不像第一年那麼偏重衡鑑個案的意圖，而較常運用諮商共同因素類的意圖，並且更專注於治療工作類的意圖。諮商師能覺察個人特質對諮商可能造成的不利影響，能更精熟且精緻的反映來談者的情緒，對諮商效能亦有所助益。

#### 二、建議

本研究因係一種初步試探的研究，仍有許多不夠嚴謹之處，如欲仿效或進一步發展相關的方法，研究者認為下列幾點應加以注意：

- (一) 諮商方式的分析工具不儘只於本文所述之諮商意圖及諮商師口語反應型式歸類系統，有關諮商過程分析的工具甚多（參閱廖鳳池,民 82），如 strong (1988) 的人際互動評定量表、廖鳳池（民 83）所修訂的諮商互動檢核表、諮商策略評定量表及單次晤談感受評量表等均可應用，以獲得更多面向的資訊，提供自己更完整的自我回饋。
- (二) 諮商方式的分析不一定只是把諮商師的反應切碎來做分析，亦可考慮諮商師慣用的諮商模式，截取其典型的影響模式做質化的分析，採樣版分析方式（參閱趙詳和,民 85 或鄭如安,民 87），將諮商師的反應方式和意圖加以歸類後進行組合詮釋，以得到更深刻的了解。此種方法可以得知諮商師的諮商策略及諮商理念，對其諮商風格的了解較為深入。
- (三) 對於諮商師在諮商過程中的情緒反應和人際互動模式加以分析，並將其和諮商師過去和現在的人際經驗相結合，進行比對，可以更深刻的找出諮商師和來談者互動的風格及其與個人人際經驗間之關係。研究者目前正主持國科會的專案進行此一方面課題的探討（廖鳳池，民 87）。
- (四) 本研究中研究者雖然採用不是很嚴謹的方式去分析自己的諮商方式，但對於自我覺察仍有相當的幫助，而覺察是改變的基礎，因此雖然就方法上而言，自我分析的途徑及嚴謹性有待提昇，但以諮商文字稿方式逐句自行檢視自己的諮商意圖和口語反應型式仍有其重要的價值，在這樣精細的自我檢視過程所得到覺知的鮮活性及情緒上的衝擊作用，對於鬆動自我固執的諮商理念及提昇自我改變動機等方面，均具有不可磨滅的功能。因此，研究者主張在提昇研究嚴謹性的過程中，諮商師最好對整個文字稿的謄寫及歸類過程有較多的參與，畢竟親力親為和假手他人的感受是頗為不同的。

## 參考文獻

### 一、中文部份

- 陳英豪、陳秉華、廖鳳池 (民 81):「三人式諮商員訓練」與「精微諮商技巧」訓練效果之比較研究。教育部輔導工作六年計畫研究報告。
- 張秀惠 (民 82):諮商歷程中諮商員意圖與口語反應之分析研究。彰化師大輔導系碩士論文。
- 楊幹雄、許文耀 (民 81):短期心理治療過程評估個案研究分析法的應用。八十一年度行政院衛生署委託研究計畫專案報告。
- 趙詳和 (民 85):諮商歷程中當事人抗拒之分析研究。台灣師大心輔系碩士論文。
- 廖鳳池 (民 82):諮商歷程研究的方法與課題。輔導季刊, 29(3), 14-21 頁。
- 廖鳳池 (民 83):諮商員自我認知對諮商關係暨諮商行爲影響之研究。台灣師大心輔系博士論文。
- 廖鳳池 (民 87):諮商師人際基模對諮商過程中的情緒反應及人際行爲影響之研究。國科會 87 年度研究計畫。進行中。
- 鄭如安 (民 87):諮商歷程中當事人情緒再體驗之分析研究。高雄師大輔導研究所碩士論文。

### 二、英文部份

- Combs,A.W. (1982). *A personal approach to teaching: Beliefs that make a difference*. Boston : Allyn & Bacon.
- Combs,A.W. (1989). *A theory of therapy: Guidelines for counseling practice*. Newbury Park: Sage.
- Elliott,R., Barker,C.B., Caskey,N., Pistrang,N. (1982). Differential helpfulness of counselor verbal response modes. *Journal of Counseling Psychology, 29*,354-361.
- Elliott,R. (1985). Helpful and nonhelpful events in brief counseling interviews : An empirical taxonomy. *Journal of Counseling Psychology, 32*(3),307-322.
- Elliott,R., Hill,C.E., Stiles,W.B., Friedlander,M.L., Mahrer,A.R., & Margison,F.R. (1987). Primary therapist response modes : Comparison of six rating systems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 218-223.
- Greenberg,L., & Pinsof,W. (Eds). (1986). *The psychotherapeutic process: A research handbook*. New York: Guilford.
- Heppner,P.P., Kivlighan,Jr.D.M., & Wampold,B.E. (1992). *Research design in counseling*. Pacific

- Grove: Brooks/Cole.
- Hill,C.E. (1978). Development of a counselor verbal response category systems. *Journal of Counseling Psychology, 25*,461-468.
- Hill,C.E. (1985). *Manual for counselor verbal response modes category system (rev. version)*. Unpublished manuscript, University of Maryland, College Park.
- Hill,C.E. (1991). Almost everything you ever wanted to know about how to do process research on counseling and psychotherapy but didn't know how to ask. In C.E.Watkins & L.J.Schnider (eds.) *Research in counseling*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum.85-118.
- Hill,C.E. (1992). An overview of four measures development to test the Hill process model: Therapist intentions, therapist response modes, client reactions, and client behaviors. *Journal of Counseling and Development, 70*,728-739.
- Hill,C.E., & O'Grady, K.E. (1985) List of therapy intention in a case study and with therapists of varying theoretical orientations. *Journal of Counseling Psychology, 32*(1),3-22.
- Hill,C.E., & Corbett,M.M. (1993). A perspective on the history of process and outcome research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology, 40*(1),3-24.
- Jones, E.E., & Pulos,S.M. (1993). Comparing the process in psychodynamic and cognitive-behavioral therapies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*(2), 306-316.
- Kiesler,D.J. (1984). *Check list of psychotherapy transactions (CLOPT) and Check list of interpersonal transactions (CLOIT)*. Richmond: Virginia Commonwealth University.
- Kivlighan,Jr. D.M. (1989). Changes in counselor intentions and response modes and in client reactions and session evaluation after training. *Journal of Counseling Psychology, 36*(4), 471-476.
- Martin,J. (1984) The cognitive mediational paradigm for research on counseling. *Journal of Counseling Psychology, 31*(4),558-571.
- Martin,J., Martin,W., & Selman,A. (1989). Cognitive-mediational paradigm of action-act sequences in counseling. *Journal of Counseling Psychology, 36* (1),8-16.
- O'Malley,S.S., Foley,S.H., Rounsaville,B.J., Watkins,J.T., Sotsky,S.M., Imber,S.D., & Elkin,I. (1988). Therapist competence and patient outcome in interpersonal psychotherapy of depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*,496-501.
- Rogers,C.R. (1942). *Counseling and psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers,C.R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology, 21*,95-103.
- Rogers,C.R. (1965). *Client-centered therapy: Its current practice implications and theory*. Boston : Houghton Mifflin.

- Rogers, C.R., & Dymond, R.F. (1954). *Psychotherapy and personality change*. The University of Chicago Press.
- Stiles, W.B. (1980). Measurement of the impact of psychotherapy session. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 48*, 176-185.
- Stiles, W.B., & Snow, J.S. (1984). Counseling session impact as viewed by novice counselors and their clients. *Journal of Counseling Psychology, 31*(1), 3-12.
- Strong, S.R. (1968). Counseling: An interpersonal influence process. *Journal of Counseling Psychology, 15*(2), 215-224.
- Tracy, T.J., & Ray, P.B., (1984). Stages of successful time-limited counseling: An interactional examination. *Journal of Counseling Psychology, 31*(1), 13-27.

## 附錄一：諮商意圖項目表

### 填答說明

要進行諮商意圖的判斷，諮商師必須在錄製諮商錄影（或錄音）帶後 24 小時之內填答此表，以確保對該次諮商的記憶仍是鮮明生動的。在每次諮商師做出反應之後（即來談者兩次談話中間諮商師的任何反應內容，但不包括簡單反覆的反應）即應暫時停止帶子，由諮商師利用下表指出他做出該反應的意圖為何，要儘可能把所有的意圖都指出來，諮商師應盡力正確的回想當時採取那種介入時心裡的想法是什麼，並且儘量忠實的把那時真正的想法說出來。請記住，答案無所謂的正確或錯誤，這個檢核的目的是要找出那一刻你計畫要做的事情。同時請留意，你必須找出當時該項介入反應的意圖，而不是說出該次談話你所採取的整體策略。你所選擇的意圖項目並不需要完全符合下列各項目後面定義的所有文字內容，即使所列的項目對你當時的作為沒有一項是完全符合的，也要請你從中選擇最適用的項目來代表你的意圖。

### 諮商意圖項目及定義

1. 設定限制 (Set limits)  
建構諮商場面，安排諮商情境，建立諮商的目標或處理的目的，指出達成目標的途徑，修正來談者對諮商的期待，或是訂定彼此關係的規則或數據（如時間、費用、結束的方式、家庭作業等）。
2. 蒐集資料 (Get information)  
尋求有關來談者的生長史，目前的功能狀態，未來的計畫等方面的特定事實。
3. 提供資料 (Give information)  
為了教導來談者，提供事實資料，糾正錯誤的知覺或錯誤的訊息，說明諮商師所做行為或所採行步驟的緣由。
4. 給予支持 (Support)  
提供一種溫暖、支持、同理的環境；增加信賴與融洽性，並維持良好關係；使來談者感受到被接納、了解、舒適、有保障，以及較不會焦慮；想要建立"人對人"的關係。
5. 把握主題 (Focus)  
在來談者談話陷入僵局或混淆或漫談時，協助他回到原來的話題，改變主題，限制或建構討論的內容。

6. 進行澄清( Clarify )  
當來談者或諮商師的談話出現模糊、不完整、混淆、矛盾或聽不清楚時，諮商師提供機會或要求來談者說的更多、更明確或更具體。
7. 提供希望( Hope )  
傳達改變是可能的而且預期即將發生；傳達諮商員有能力幫助來談者。鼓舞士氣，建立來談者對改變的信心。
8. 傾洩感受( Cathart )  
促使來談者從緊張或不快樂的感受中舒解，允許來談者恣意表達或談論情緒感受或困擾問題。
9. 強調認知( Cognitions )  
辨認不適應、不合邏輯、非理性的想法或態度( 例如：『我必須要完美無缺!』)
10. 分析行為( Behavior )  
指出來談者不適切或不適應的行為及其後果，並給與回饋，進行行為的分析，拆穿其把戲。
11. 自我控制( Self-control )  
鼓勵來談者對自己的想法、感情、行為或衝動形成熟練可以控制的感覺；協助來談者對他所扮演的角色採取較正確自行負起責任的態度，不會把責任往外推。
12. 釐清感受( Feelings )  
辨識、強調，以及接納情緒感受；鼓勵並引導來談者覺知深層內在或隱藏的感情或感受，或體驗更深層的情緒感受。
13. 造成領悟( Insight )  
鼓勵來談者了解自己認知、行為、態度、或情感的內在緣由、動力、假定或潛意識的動機，其中可包括表達對來談者對他人行為的反應之了解。
14. 引導改變( Change )  
建立及發展處理自我及他人所需新的、較能適應的技巧、行為或認知，包括新的、更能適應的假定模式、架構、解釋或觀念，亦可包括對來談者的功能進行評估或找出可以協助來談者以新的方式看待自我的選項來。
15. 強化改變( Reinforce Change )  
對來談者想要改變的行為、認知或情感給予積極增強或回饋，以提昇改變持續或維持的機率；鼓勵冒險或採行新的行為方式。
16. 克服抗拒( Resistance )  
超越改變或進步的阻礙，包括討論諮商步驟失敗的原因及未來出現的可能性，希望討論後避免它在未來再出現。

17. 進行挑戰( Challenge )  
動搖來談者使其脫離現在的狀態；震盪其現有的信念或情感；考驗來談者信念、想法、感受、或行為的有效性、適切性、真實性或正確性；協助來談者質疑維持舊有行為組型的必要性。
18. 改善關係( Relationship )  
解決諮商關係的問題，以建立或維持平順的共同工作的關係；使瀕於決裂的合作關係復原；在適當的階段處理來談者對諮商師過度依賴的課題；發現來談者根據過去經驗而非此刻現實狀態所造成對諮商關係扭曲的想法，並加以處理。
19. 滿足諮商師的需求( Therapist needs )  
保護、解脫或防衛諮商師；減輕焦慮。可以包括不當地說服、爭辯、或犧牲來談者的權益以使諮商師感覺好過或優越一些。

## 附錄二：諮商師口語反應類別系統

1. 輕微的鼓勵 (Minimal encourage)  
由一些簡單的句子組成，表達同意、認可、或了解的意思，是一種鼓勵，但並沒有要求來談者繼續談下去或表示贊成或反對的意思。它可能對關鍵字做重述，但不是對個案的問題做反應。
2. 贊成一保證 (Approval-reassurance)  
提供情緒性的支持、贊同或增強。它可能含有同感的意思，或企圖藉著簡化來談者的問題來降低他的焦慮。
3. 提供資訊 (Information)  
提供資料、事實、資源、理論等型式的資訊。它可能特別與諮商的過程、諮商師的行為，或其所做的安排（時間、地點、收費等）有關。它可能直接回答問題，但不包括給與來談者如何做的方向。
4. 直接指導 (Direct guidance)  
諮商師對來談者的指示或勸告，其中包括對來談者的建議，或對來談者及諮商師在諮商期間或晤談以外的時間的各種建議意見。
5. 封閉式探問 (Closed question)  
這是一個收集資料的方法，它邀請來談者做簡要的答覆或是對諮商師先前的敘述進行確認，如回答對、錯或是、不是。
6. 開放式探問 (Open question)  
這是一種澄清感覺或對情境進行探究的問法，並未刻意限制來談者以何種型式作答。（如果有些陳述同時符合開放式探問及其它分類標準，應將此一陳述歸入其它類別內）
7. 重述 (Restatement)  
簡單的重覆或改變來談者的陳述，用辭簡潔，而且比來談者表達的訊息更加具體、清楚。它的句型可以是假設性或是肯定式的。
8. 反映 (Reflection)  
重覆或改變來談者的陳述，內容包括來談者明說或隱含的情緒或感覺。它是以先前的敘述、非口語的線索，或對來談者狀況的全盤了解為基礎，可以是假設性或肯定式的句型。
9. 非口語的線索 (Nonverbal referent)  
提出或詢問有關來談者非口語的行為，例如身體的姿勢、音調、音量臉部表情、手勢等等。它並不包括對這些行為的解釋。

10. 解釋 (Interpretation)  
諮商師述及來談者尙未能明確覺知的說法，可採用的型式包括：在看起來各自獨立的事件或陳述之間找出聯結的關係；解釋來談者的防衛、感覺、阻抗或移情等行為；指出在來談者的行為或人格中的焦點、型態或因果關係。它通常為來談者的行為或事件賦予新的意義。
11. 面質 (Confrontation)  
方式有兩種：一種是暗示，不直接指出來談者的某些行為或訊息；第二種通常包含「但是」的句子，並指出一些矛盾之處，這些矛盾可以存在說法和行為之間，兩件事情之間，行為與目的之間，真實我與理想我之間，口語與非口語行為之間，幻想與真實之間，或是來談者與諮商師的知覺之間。
12. 自我表露 (Self-disclose)  
通常以「我...」的句型開始，諮商師和來談者分享個人的經驗與感受。並非所有以「我...」的句型開始的陳述皆屬此一類別，諮商師必須有某種程度個人資訊或情感的分享及坦露。
13. 沉默 (Silence)  
談話過程中如果有輪到諮商師講話而諮商師靜默不語，或在一段陳述的中途有暫停，時間超過五秒鐘以上。
14. 其它 (Other)  
包括和來談者問題無關的陳述（例如閒談或寒暄、對天氣或無關事件的評論），或無法歸類的陳述、因錄音（影）問題而無法理解的部份、及未及完整陳述的片段等。

國立高雄師範大學輔導研究所  
諮商輔導文粹—高師輔導所刊  
民 87，3 期，27-34 頁

## 諮商歷程研究的理念在訓練效果評估上的應用與發現

周玉真

國立彰化師範大學  
社區諮商中心副研究員

### 前言

訓練效果評估研究長久以來一直不受諮商專業重視，與其研究及評量方法上的缺失未能獲得妥善解決有關 (Alberts & Edelstein, 1990)。本文主旨在探討過去有關訓練效果評估研究的缺失，論述用諮商歷程研究方法的主張，並以一實徵研究之發現，舉述影響諮商訓練效果的過程因素及其影響機制，供諮商員教育訓練參考。

### 一、訓練效果評估方法上的特徵與缺失

諮商員的訓練發軔於心理分析學派，而後技巧訓練模式盛行，至今三十年。技巧的訓練除了因為具體明確、易於操作之外，能夠客觀的評估亦是其一大特色；根據 Kurtz, Marshall 和 Banspach (1985) 整理自 1970 至 1981 年間有關技巧訓練研究的文獻發現，所有的研究皆是以實驗法的設計試圖找出有效與否的結論；茲以受訓諮商員在訓練前後的表現差異來做為訓練或比較的結果，瞭解訓練的實施對增進諮商員技巧使用能力的有效與否。

實驗研究法講求在控制的情況下探討自變項與依變項的因果關係，如果研究者控制得宜的話，實驗研究法具有較高的內在效度，因而對於訓練與效果之間的因果關係，可有一充足的證據顯示訓練有效。然而在諮商訓練的評估研究中應用實驗研究法，也相對地會產生下列問題：

1. 針對研究的效度來看，影響內在效度的諸多因素（包括同時期的生活事件、受訓者的身心變化、流失、前後測效應、評量工具……等）無法完全有效控制，而即便受到相當程度的控制，將致使實驗情境與真實學習情境的差異更大，研究結果可以類化與應用的程度（即外在效度）也就不高。
2. 因果關係的探討，並無法解釋何以無效以及為何效果有個別差異的情形；大多數的實驗性研究在討論訓練何以無效的原因時，往往歸究於未納入研究設計的其他（影響研究內在效度）因素所致。此種循環因果論的解釋，並未能提供這類研究如何改進的具體建議。

Stein 和 Lambert (1995) 曾指出，未來研究應將訓練效果 (training effects) 和諮商效果 (counseling outcome) 連結探討，方能真正瞭解諮商員接受訓練的效果為何，藉以提升此類研究的價值。諮商員訓練的最終目的是為能提供當事人有效的服務，諮商效果如何自然是教育訓練的評量重點；然而此一理念要落實於研究中，則有實際上的困難。因為從研究設計來看，訓練效果和諮商效果之間的關係實分有訓練諮商員技巧、訓練對諮商員的影響、受訓諮商員在諮商過程中的反應行為，以及當事人的改變情形等四個環環相扣的過程，研究者須逐一探討與確認，方能建全研究設計的內在效度。換言之，研究者必須先確定諮商員確實在諮商中操作或表達出所訓練的技巧或特徵，再加以探討當事人對此技巧或特徵的反應為何，才能進一步探討訓練與諮商效果的關係。

除了研究設計上的問題，要探討諮商員是否能於訓練後表現出所訓練的技巧和行為，評量工具的適切性如何亦是個重要關鍵。從 Kurtz 等人 (1985) 的文獻分析也顯示，大多數研究是以紙筆測驗做為效果評量的工具，例如常見的「諮商情境反應量表」、「諮商反應效率的辨識能力」、「諮商技術評量表」等，此不僅無法得知諮商員是否有能力於真實的諮商情境中表現出所訓練的技巧，這些現成的工具未必符合訓練模式的內容，由此所得的評量結果或因此而未能確實反映出訓練的實質成效 (Murgatroyd, 1987)。甚且，當評量的焦點是在受訓者的態度、認知、行為和感受有無改變時，由於有些變項無法直接觀察或予以客觀測量、有些效果無法立即產生，這些評量工具的信效度皆有可議之處 (Murgatroyd, 1987)。

顯而易見的是，唯有在研究方法上能突破上述諸多缺失，方能提升訓練效果評估研究的品質與價值。

## 二、諮商歷程研究方法的理念及其應用

近年來諮商歷程研究蓬勃發展，幾已成為諮商研究的主流 (Hill & Corbett, 1993; Omer & Dar, 1992)，許多學者相繼探討諮商過程中的種種因素和現象，使得「諮商何以有效」得到前所未有的剖析與瞭解。從「諮商是否有效」到「諮商何以有效」的發展過程，

不僅是研究主題的擴展，整個研究方法論的轉變是其對諮商專業最重要的影響與貢獻。

諮商效果研究 (outcome study) 主要是以「過程—結果」(process-product) 模式來探討不同的自變項和依變項之間的配對組合關係 (Martin, 1984, p.558)，所得結果只能說明諮商的效果如何，對於諮商的有效性如何達成則無法提出合理的解釋；針對此一缺失，諮商歷程研究於焉發展，希冀從對諮商過程的檢視，實徵探討影響諮商效果的因素為何。

諮商歷程的研究主題涵蓋諮商員和當事人的外顯和內隱行為，以及其間的交互作用過程 (Hill & O'Grady, 1985; Martin, 1984)，傳統的量化分析並無法捕捉到諮商歷程複雜、變項多重及其間互倚的本質 (Shoham-Salomon, 1990)，故而在研究方法上有所謂典範的轉移 (Kiesler, 1983, 引自 Greenberg, 1986)。目前歷程研究常用的個案研究法、序列分析法、重要事件分析、任務分析、質的分析等方法 (Hill & Corbett, 1993)，雖各有其著重的探討主題，然而卻也同時顯示出在研究對象上，已從過去對一群人的片斷觀察，轉而注視個人連續的改變情形；在資料的取得和分析方面，則是注重即時片刻 (moment by moment) 的觀察與評量，以能反映諮商過程的全貌性變化。除了在研究方法上以此現象學的觀點來瞭解參與者在諮商過程中的主觀經驗之外，諮商歷程研究亦擴充效果層面，重新概念化「歷程中的結果 (outcome-in-process)」(Marmar, 1990, p.270)；亦即最終結果是由過程中的立即及中介結果累積而來，三者具有相繼累加的特性。換言之，逐步檢視諮商過程中的相關因素，是瞭解諮商效果如何達成的必要途徑。發現式取向 (discovery-oriented) 的研究策略成為諮商研究者所採用的主要架構，以能確實掌握諮商改變歷程的漸進、複雜與獨特性。

### (一) 探討影響訓練效果的過程因素

由諮商效果研究轉變為對諮商過程中種種現象探討的發展有其脈絡，目前訓練效果研究似乎也遇到過去諮商效果研究同樣的瓶頸；從實徵研究的角度驗證出訓練有效，但亦無法說明訓練何以有效的實質原因，至於訓練何以無效，充其量只能回過頭來討論研究設計的缺失。因此，要能提升諮商訓練效果評估研究的價值，在研究方法上應隨之改變或修正，而要能回答訓練何以有效的問題，自然要從訓練過程的相關因素來加以瞭解。

### (二) 注重學習者的主觀經驗與自我效能

效果的指標應為何？仍是研究上的一個難題。縱然技巧訓練有其具體的行為特徵可以客觀評量，然而影響學習效果呈現個別差異的因素仍有其主觀特性；換言之，諮商員於訓練過程中的主觀經驗，應該成為探知效果來源的主體。訓練效果一如諮商效果，是由訓練過程累積而來；教育訓練亦為一學習及改變的歷程，受訓諮商員不僅是學習者，亦是探討學習效果的主要對象，其於訓練過程中的內在／認知反應自然如同諮商員和當事人在諮商過程中的知覺反應，不僅是一動態歷程，亦是影響其學習效果

的重要因素 (Bandura, 1977; Thomas, Spiridigliozzi, Borders, & Dinas, 1989)；是以，在專業知能的發展過程中，諮商員對自我能力的知覺及覺察其間的改變歷程，應列為評估訓練效果的指標 (Post-Kammer, 1984)；而此個人對自我能力的知覺，即是 Bandura 所說的自我效能 (Ladany, Ellis, Friedlander, & Stern, 1992)。

自我效能是指個人對於自己有無能力表現特定行為，並且因而產生某特定結果的信念 (Bandura, 1977)。依此而言，自我效能實包含自我效能預期 (self-efficacy expectancy) 和結果預期 (outcome expectancy) 兩部份 (Bandura, 1977)，自我效能預期是個人對自己是否具有表現該行為之能力的知覺；結果預期則是個人對該行為所可能產生結果的判斷。

自我效能是個人對自己具備某一特定行為能力的評估，會影響實際的行為表現。在諮商員教育訓練方面，Bandura (1986) 認為，諮商員要能應用所學知能，不僅須具備有關的知識和技巧，亦須同時具備可有效運用這些技巧的自我信念，Ladany, Ellis, Friedlander 和 Stern (1992) 的研究即發現，諮商員對自己操作諮商技巧的信念，會影響技巧使用的效果，Johnson, Barker, Kopala, Kiselica 和 Thompson (1989) 亦認為，除了增進諮商員運用諮商技巧的能力之外，協助諮商員發展自我效能亦是諮商訓練的重要目標。依此而言，過去訓練效果的探討多以諮商效果來衡量，自然是忽略受訓諮商員是否能確實表現受訓行為；而若只以實際技巧或能力的表現為指標，亦忽略受訓者個人主觀的認知評價對其行為表現的影響。是以，諮商訓練效果的評估，應重視諮商員在專業學習過程的自我效能，並以提升其個人的自我效能預期為目標。

### 三、影響諮商訓練效果的過程因素—以一研究之發現為例

基於上述理念，茲以「影響諮商訓練效果之過程因素探討」(周玉真，民 86) 為題，進行研究設計與資料蒐集。在訓練課程的規劃上，是以近年來在實務工作上倍受重視的短期諮商 (brief counseling) 為依據，以國立彰化師範大學輔導學系碩、博士班研究生為對象，實施六個單元、總計十五小時的短期諮商工作坊訓練。訓練的效果是以十一位受訓諮商員在各訓練單元回饋表、綜合評量問卷填答的內容，以及實際的初次晤談經驗等，瞭解諮商員在接受此短期諮商模式之訓練後，對短期諮商相關概念的認知，以及應用短期諮商的自我效能預期如何。經由學習者在訓練過程中的主觀經驗，茲將影響訓練效果的重要因素及其作用列述如下：

(一) 訓練者的講授方式、速度，以及示範實際操作的過程，皆會影響受訓諮商員對所學概念的理解與認知。訓練者應能以生活實例或個人諮商經驗來說明概念的內涵，來促進諮商員的學習；若訓練者的講授速度太快，可能會干擾部份受訓諮商員理解概念的過程。另外，透過訓練者示範應用的過程，可以澄清及提升

受訓諮商員對所學概念的理解。

- (二) 若受訓諮商員個人的理論取向或諮商風格與所要學習的理論模式，在對當事人問題的看法、處理目標及策略應用等差異太大，則諮商員易經驗到相對概念轉換上的困難，個人的學習效果亦因此較差。此一結果就如同 Murgatroyd (1987) 所說的主客體不能合而為一 (insultation)，是指受訓者因為個人特質，而不適合採用訓練的主題或諮商模式，亦因此而無法學習內化，成為個人的工作模式。此結果在技巧訓練效果的探討中較不易被發現，然而若進行諮商員認知當事人問題能力或特定諮商模式之訓練時，應考慮諮商員學習背景的因素，以避免經驗到負面的學習過程，並進而產生負面自我評價的反應。
- (三) 諮商員實務經驗的多寡，對個人在理解及應用所學概念或諮商模式的影響有所不同；對於缺乏實際諮商經驗的初始諮商員來說，由於較無法由個人的舊經驗進行認知或概念上的比較，因而在認知的速率上較為緩慢，亦由於缺乏熟練的技巧應用能力，所以也較難連結概念的認知和應用，也因而對訓練者講授速度太快會反應不適。值得注意的是，較多的諮商經驗亦可能成為干擾學習的因素！針對接受短期諮商訓練諮商員的經驗變項，Henry, Schacht, Strupp, Butler 和 Binder (1993) 的研究即發現，當諮商員先前有較多被督導的經驗時，要去改變他已習慣的諮商方式則愈困難。
- (四) 在訓練之前提供相關的書面資料，有助於諮商員理解訓練者所要傳達的概念。由受訓諮商員的經驗中發現，由於在整個的學習過程裡，已習慣以閱讀方式吸收知識，若缺乏書面資料的說明，學習者常無法跟隨講授者的內容和速度，以致影響學習的效果；而且書面資料具有統整的作用，需要在訓練中充份提供。
- (五) 在課程部份，諮商過程逐字稿的分析，以及分組演練與過程討論，都是協助受訓諮商員正確認知及模擬應用所學概念的重要設計。所有接受訓練的十一位諮商員的反應皆顯示，諮商過程逐字稿的分析，提供他們對於諮商員的反應方式、時機與意圖等，能有一具體化的瞭解，並從分析討論的過程中，學習如何思考及結構當事人的訊息。而在分組演練方面，實際的應用經驗能澄清及檢核受訓諮商員對概念的瞭解，而更重要的是，演練之後要有足夠的時間來針對諮商員個人的操作進行督導或回饋，方能強化分組演練的效果。
- (六) 諮商員對自己應用短期諮商的預估，在評估當事人問題焦點的能力上，有賴實際應用經驗之累積。對初學短期諮商之諮商員而言，不管其教育及經驗層級為何，在評估自己應用短期諮商的能力時，皆表示在快速及正確評估當事人的問題焦點上會有預期的困難，需要有更多的實作經驗來熟練應用。
- (七) 雖然目前在應用及操作短期諮商相關概念的能力上有待改進與熟練，然而考慮個人適合採用短期諮商，並認知到短期諮商是一有效的、符合實務需要的工作模式，大多數諮商員皆預期自己未來會繼續應用本訓練課程所採用的短期諮商

模式；明顯及肯定地表達出持續應用的意圖。換言之，由於能夠認同短期諮商的有效性與重要性，因而期待自己未來能有效運用，與目前操作能力缺乏熟練及應用的困難無關。

- (八) 諮商員對短期諮商的學習能力所抱持的自我概念，會影響其對應用短期諮商自我效能的預期。當諮商員持有認為自己沒有能力或能力不好的自我概念，對其應用短期諮商的能力亦持負向評估；尤其在觀看訓練者的示範操作時，因為預期自己無法如訓練者流暢應用，更加強其負向自我效能的預期。
- (九) 影響諮商員自我效能預期的因素，包括「與個人諮商風格的符合程度」、「諮商員自我概念」、「對短期諮商的效果預期」，以及「認知短期諮商符合實務工作需要」等因素，在訓練初期即產生作用，且其影響結果不會在訓練過程產生太大的變動。

#### 四、對諮商訓練效果評估研究上的建議

經由對上述重要因素及其作用的瞭解，影響訓練效果的因素可能包括訓練者的教學風格、督導方式，訓練課程的內容及活動設計，學習者的個人因素，其中又包括個人的自我概念、實務經驗等，而這些皆是致使學習效果呈現個別差異的可能原因，在未來有關訓練效果評估研究的研究設計與評量上，應多予以考慮。

在此要特別提出來的是，從十一位受訓諮商員皆需要更多實際應用所學概念或諮商模式之經驗，方能熟稔操作的反應顯示，未來在進行教育訓練及研究評量時，宜注意下列幾個重點：

- (一) 在訓練結束後，應安排定期的團體時間，以演練或團體督導的方式，回饋諮商員實際應用的經驗，以提升諮商員應用所學的能力。未來在訓練課程的規劃上，可在密集訓練提供諮商員完整的概念認知之後，以每個月一至二次，每次二至三小時的方式，由諮商員現場分組演練，或由其於實務工作中的實際應用經驗來加以討論，訓練者以此持續提供諮商員如何操作短期諮商的回饋，以逐漸增進或提升諮商員應用短期諮商的能力，亦符合諮商員在目前操作有困難，卻表示會持續應用意圖的反應。
- (二) 專業訓練課程應正視認知和應用之間需要實務經驗累積的事實，並提供諮商員實際應用或演練的機會。由本研究發現，雖然進階諮商員的實際應用經驗較初始諮商員順暢，但是認知短期諮商概念，以及熟練應用短期諮商之間，仍有能力轉換的困難或問題，此亦為所有受訓諮商員皆反應的經驗；換言之，在諮商學習的過程中，概念的認知與實際应用能力之間有待實務經驗的累積，方能熟練應用，並從中增進諮商員應用的信心。有關課程的實施應重視及協助諮商員能力轉換的重要性，在課程設計上宜提供諮商員實際應用的經驗或演練，增進

諮商員應用所學概念或理論的效能。

- (三) 有關短期諮商效果的評量，應考慮諮商員需要有若干實際的諮商經驗來熟練運用，不宜只以訓練結束後立即的評量結果做為效果評估的依據，亦不宜逕以訓練結束後晤談的諮商效果做為訓練效果。過去的訓練效果評估研究多以在訓練結束後，由諮商員與模擬或實際個案進行晤談，以諮商效果來做為訓練效果的指標，一如 Stein 和 Lambert (1995) 認為訓練效果應與諮商效果連結探討的說法。然而由本研究發現，諮商員可能因為實作經驗的不足，尚無法在訓練結束後即具備有效、熟練的應用能力來看，若以諮商效果來替代訓練效果，諮商效果是否真由操作短期諮商的相關特徵而來自然值得懷疑！因此，未來有關訓練效果之評估研究，在效果指標上不宜直接以諮商效果來顯示，而需間斷地評量諮商員應用的熟練程度，待諮商員具備可有效實施短期諮商的能力與信心時，再以諮商效果做為評估指標似較適當。

除此之外，由諮商員評估自我能力的學習方式，在目前諮商員教育訓練中尚不多見，由本研究發現，諮商員對自我效能預期的評估，是影響諮商員對自己專業能力認知的重要因素；研究中亦發現，低自我效能預期或許是專業學習過程中的普遍經驗，然而此經驗是否會在長期的專業學習過程中，形成自我概念的一部份，進而對其個人的諮商效能有負面的影響！值得諮商員教育者予以重視。

#### 參考文獻

- 周玉真 (民 86)。影響諮商訓練效果之過程因素探討—以短期諮商訓練為例。國立彰化師範大學輔導學系博士論文，未出版。
- Albert, G., & Edelstein, B. (1990). Therapist training: A critical review of skill training students. *Clinical Psychology Review, 10*, 497-512.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Greenberg, L. S. (1986). Change process research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 54*, 4-9.
- Henry, W. P., Schacht, T. E., Strupp, H. H., Butler, S. F., & Binder, J. L. (1993). Effects of training in time-limited dynamic psychotherapy: Mediators of therapists' responses to training. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*, 441-447.
- Hill, C. E., & Corbett, M. M. (1993). A perspective on the history of process and outcome research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology, 40*, 3-24.

- Hill, C. E., & O'Grady, K. E. (1985). List of therapist intentions illustrated in a case study and with therapists of varying theoretical orientations. *Journal of Counseling Psychology, 32*, 3-22.
- Johnson, E., Baker, S. B., Kopala, M., Kiselica, M., & Thompson, E. C. (1989). Counseling self-efficacy and counseling competence in prepracticum training. *Counselor Education and Supervision, 28*, 205-218.
- Kurtz, P. D., Marshall, E. K., & Banspach, S. W. (1985). Interpersonal skill-training research: A 12-year review and analysis. *Counselor Education and Supervision, 24*, 249-263.
- Ladany, N., Ellis, M. V., Friedlander, M. L., & Stern, M. (1992). *The supervisory working alliance: Its relation to trainee self-efficacy and satisfaction with supervision*. (ERIC Documents Reproduction Service No. ED 362 798)
- Marmar, C. R. (1990). Psychotherapy process research: Progress, delimitations, and future directions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 34*, 251-260.
- Martin, J. (1984). The cognitive mediational paradigm for research on counseling. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 558-571.
- Murgatroyd, S. (1987). Evaluating change and development through workshops. In Crisis Research and Training Group (Eds.), *Running workshops: A guide for trainers in the helping professions* (pp.157-171). Buckingham: Open University Press.
- Omer, H., & Dar, R. (1992). Changing trends in three decades of psychotherapy research: The flight from theory into pragmatics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 88-93.
- Post-Kammer, P. K. (1984). Changes in beginning counseling students' self perceptions. *Counseling and Values, 28*, 12-17.
- Shoham-Salomon, V. (1990). Interrelating research process of process research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 58*, 295-303.
- Stein, D. M., & Lambert, M. J. (1995). Graduate training in psychotherapy: Are therapy outcome enhanced? *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63*, 182-196.
- Thomas, A. H., Spiridigliozzi, J. V., Borgers, S. B., & Dinas, P.A. (1989). *Self-efficacy and counseling skills*. (ERIC Documents Reproduction Service No. ED 322 447)

國立高雄師範大學輔導研究所  
諮商輔導文粹—高師輔導所刊  
民 87, 3 期, 35-58 頁

## 諮商歷程中當事人情緒改變之探討

鄭如安 廖鳳池

個體的認知、情感和行為是相互影響的，情緒在諮商輔導過程中所扮演的角色，被許多諮商心理學者所強調（Rogers,1961, Mahrer, 1989a ;1989b,1996; Safran & Greenberg,1991a）。Greenberg 和 Safran (1987) 就指出，在晤談過程中，除了著重當事人在認知上的頓悟之外，若能使當事人在問題表露時，也伴隨著喚起的情緒，則能更有效的催化當事人改變，這會比光讓當事人只有認知上的頓悟來的有效。Greenberg 和 Safran (1987)整理其多年的諮商經驗發現，不論諮商師的理論取向為何，幾乎所有的人都同意情緒對改變而言，提供了動機性的力量，如果在諮商過程中，忽略了情緒潛在性的動機層面，會剝奪了促使當事人改變的重要媒介。即使非常著重理性信念和認知改變的認知諮商師也提出：信念的改變才能帶動情緒和行為上的改變，然而情緒的喚起則是提供改變其信念的重要方法（沈慶鴻,民 85; Young,1992）。由上可知，情緒對整個諮商的成效具有重要的影響。

本文除了提出情緒在諮商中的相關文獻之外，更輔以實際的諮商過程來說明，希望讀者更能有所體會，內容主要為：情緒在諮商中的角色、情緒基模的意義及其在諮商中的運作方式。但在正式閱讀本文之前，必先澄清幾個想法：1.本文絕無輕視認知重情緒之想法，反倒是認為當事人在諮商過程中，認知和情緒感受的交互運作是諮商成功的重要條件。2.本文所提出的諮商實例，都是經過當事人同意，且將其敏感的基本資料予以修飾，嚴謹的篩選之後提出，故其過程是去蕪存菁精煉的過程，但它仍忠於原始的諮商過程。3.文中的諮商實例包括諮商和訪談兩份，其中諮商部份是實際諮商過程的逐字稿內容修正而得，訪談部份則是研究者在當事人諮商後兩天內，以人際歷程訪談法（Interpersonal Process Recall, IPR）訪談當事人在諮商過程中，其情緒或想法有所轉變時，當下的感受而得的資料。

### 壹、情緒在諮商中的角色

個體的認知、情感和行為是相互影響的，情緒在諮商輔導過程中所扮演的角色，被許多諮商心理學者所強調（Rogers,1961, Mahrer, 1989a ;1989b,1996; Safran & Greenberg,1991a）。Greenberg 和 Safran (1987) 就指出，在晤談過程中，除了著重當事人在認知上的頓悟之外，若能使當事人在問題表露時，也伴隨著喚起的情緒，則能更有效的催化當事人改變，這會比光讓當事人只有認知上的頓悟來的有效。Greenberg 和 Safran (1987) 整理其多年的諮商經驗發現，不論諮商師的理論取向為何，幾乎所有的

人都同意情緒對改變而言，提供了動機性的力量，如果在諮商過程中，忽略了情緒潛在性的動機層面，會剝奪了促使當事人改變的重要媒介。即使非常著重理性信念和認知改變的認知諮商師也提出：信念的改變才能帶動情緒和行為上的改變，然而情緒的喚起則是提供改變其信念的重要方法（沈慶鴻,民 85；Young,1992）。

由上可知，情緒對整個諮商的成效具有重要的影響，因此本小節茲就情緒在諮商中的重要性、情緒的特徵和情緒在諮商中的意義說明於後。

## 一、情緒在諮商中的重要性

有關認知和行為的研究對於瞭解人類處理訊息、意義的建構和某些行為的塑造、改變是有相當貢獻的。但每個人的認知或行為常都伴隨著情緒，而且在新近的心理學領域，認為一個人的情緒、認知和反應其實是同時被建構在一起，而不只是單純的認為一個人的情緒是受到他的信念所影響。也就是說，情緒已開始被注意，也被認為對於幫助瞭解人際間的互動及認知有重要的地位。情緒常被認為是：

(一) 可引起有機體注意的。它會影響我們判斷哪些訊息是重要的，及其重點在何處。

「賞心悅目」、「情人眼中出西施」

(二) 具有動機性的。它會影響我們對目標的設定。

「屢戰屢敗、屢敗屢戰」

(二) 可溝通性的。它會管理我們和別人的互動方式（Greenberg ,Rice & Elliott ,1993b）。

「青山見我多嫵媚，我見青山亦如是」

由上可知，一個人的情緒對其行為表現有重大的影響。

情緒的發生是在人際互動過程中，一個人的喜、怒、哀、樂都是在與人互動中產生的，適時適當的表現都屬正常。但一個人的困擾或問題經常是他的理性、認知無法掌控，而代之以本能的情緒反應出現。例如經常就會有人知道應該不要哭泣，但就是無法不哭泣；也想不生氣，但就是不由自主的又生氣了。嚴重的是若因為如此而將其情緒壓抑下來，久而久之就會形成一個人失功能的行為。就如同 Safran 和 Greenberg（1991b）所說，如果一個情緒及伴隨著情緒的訊息被阻擋或拒絕，則會造成不適當的情緒反應，反之，如果一個情緒經驗能完全的被處理完成，則能引導出一些新的、適當的情緒反應。但這一情緒的改變過程不單單只是一種淨化（cathartic）或表露（expressive），而是一種情緒的喚起，使當事人進入、檢視他的情緒基模（有關情緒基模在本文後面有解釋），進而改變對自我和他人的觀點（Greenberg, Elliott & Forster,1990；Elliott & Wexler,1994）。所以，要能更瞭解一個人的行為、諮商要有效果，不能不接觸當事人的情緒感受，不能不對其情緒有深入的了解。

Greenberg ,Rice 和 Elliott（1993a）指出在諮商時，對於當事人情緒及認知的瞭解都不可偏頗，他們認為在諮商中不應把「案主想的是什麼？」和「案主感受的是什麼？」劃分為二；為了能達到治療的最終目標，我們應凌駕這樣的二分法，而是要去澄清：當事人在他的情緒感受中得到的意義是什麼？在認知思考中當事人得到的意義又是什麼？這也就如同 Greenberg 和 Safran（1987）所說，在晤談過程中，除了著重當事人在認知上的頓悟之外，若能使當事人在問題表露時，也伴隨著喚起的情緒，則能更有效的催化當事人改變，這會比光讓當事人只有認知上的頓悟來的有效。Strongman（1987）在探討了三十篇情緒理論之後，也指出情緒和認知之間有複雜、密切的交互作用存在，不管持何種理論的觀點，都同意認知在情緒中有時扮演著起動的角色，每個情緒反應，都是某種特定的認知或評價的作用結果；但情緒的反應和體驗卻也可以影響認知，在某些情況下甚至可以決定認知。所以，爭論認知和情緒孰重要，或誰優於誰是無意義的，要讓當事人產生新的行為，修正失功能的行為，則讓當事人充分的體驗其主觀的情緒可能才是重點。

從整個諮商發展的趨勢來看，也發現在七〇、八〇年代認知學派的諮商師從認知心理學所發展出來的理論，建構出一套認知諮商模式應用於個別或團體諮商中，曾經風靡了一段時間，但最近認知學派的諮商師也發現，在將諮商的效果應用到真實生活情境時，都會受到限制，導致效果不大，經過一番檢討之後，認知學派的諮商師開始企圖將一個人的認知、情緒和行為融合在一起（Safran & Greenberg ,1991a）。所以，在八〇年代以後，心理治療的新取向，開始逐漸重視情感、情緒改變歷程的瞭解，例如 Pierce, Nichols 和 DuBrin（1983）的情感治療、Mahrer（1989a,1989b）的經驗性心理治療、Safran 和 Greenberg（1991a,1991b）的情緒改變歷程以及 Greenberg , Rice 和 Elliott（1993）的催化情緒改變歷程，這些強調情緒改變之心理治療，都認為情緒、情感的改變可帶來認知、行為的改變，但也強調認知在諮商治療中的角色。例如，Rice 和 Saperia（1984）將當事人的問題類型區分出一種所謂「困境反應」（problematic reaction）的困擾，然後以任務分析法加以分析並建構出一套表現模式（在本文後面會介紹此一模式），就發現「情緒」在整個諮商過程中扮演著相當重要的角色；後來 Wiseman（1992）以此模式概念為基礎，用人際歷程的方法分析當事人在整個運作過程中情緒的轉變，發現當事人的情緒會隨著整個過程有所轉變，且在某幾個階段的情緒是可以被預測到的。接下來 Watson（1996）再一次的分析，更明確的發現在整個諮商過程，當事人的情緒喚起對於整個治療有關鍵性的影響，由此可知，情緒在諮商治療中的角色是相當重要的。但值得一提的是，在整個轉變的過程中，諮商要能有效，當事人的認知一定要出現，並且修正其情緒經驗或信念，Rice 和 Saperia（1984）就指出這樣的一個探索過程，其實是非常強調當事人情感及認知間互動的瞭解，因此 Rice 和 Saperia 也建議應該可以融入認知治療的技術，但有關諮商師的介入處理仍是和認知治療很不同的。

從上所述，我們發現整個諮商發展趨勢，越來越強調諮商中當事人的情緒部份，

認為情緒的改變可以帶來認知和行為上的改變。不管持何種學派的學者，也都同意情緒在諮商中所扮演的角色相當重要。

## 二、情緒的特徵

談到情緒，多半的人會把它聯想到一種強烈的情感表達或高度的喚起，把情緒視為一種負面的象徵，太情緒化視為一種不穩定的意思，常會說要控制好自己的情緒。但實際上情緒它所具備的功能、特徵絕非如此狹隘。在此將情緒的特徵歸納如下(Safran & Greenberg, 1991a)：

- (一) 情緒是演化而來的，它的存在是在使人類的功能得以發揮。例如全世界嬰兒的笑、哭都是一樣的，都有使其能被大人愛撫、疼惜的功能。
- (二) 情緒能激發人類求生存的行為。情緒對於人的整個系統具有保護及滿足的功能，例如人知道要去自我保護，滿足飢餓，依附需求及繁殖等，這些行為都會帶來正向的情緒。因此一個正常的人陷於孤獨寂寞的情緒中時，他會有強烈的動機尋求同伴。
- (三) 情緒提供相關行為特質的訊息。例如生氣的情緒是在告知別人，他正準備以一種攻擊的方式來保護自己。情緒的表達其實是在提供一個內在的訊息，可能是在告知別人，但也可能是在告訴自己。而一個有困擾的人，常就是對其所傳達出來的情緒訊息不明白。
- (四) 情緒是能引起動機的，它不僅提供準備好行動所需要的資訊，也能推動整個系統的走向。所謂「仇人相見、分外眼紅」。
- (五) 情緒具有一種顯性的性質，能決定整個系統的優先順序；它也扮演著系統守護者的重要角色，所以它有一種強迫的特質，凌駕於整個系統之上。例如生氣的情緒會凌駕在理性的決定之上，而使一個人可能採取一個不理性的行為。緊張的情緒能使一個人的整個系統處於高度警戒的狀態，把自己保衛起來。
- (六) 情緒的反應會受先前人際的結果所影響。雖然情緒具有一種強迫的特質，但它的反應仍會受先前的生活經驗所影響。這也說明了一個人的情緒經驗會影響一個人的行為，反之，一個人的行為結果也可以修正一個人的情緒經驗。
- (七) 情緒包含了不同的表達情意動作的組型 (expressive-motor patterns)，這是說人類的情緒可透過心理的、臉部的、姿態的及聲調的....等形式來傳達，也是這些形式給了情緒「情感」(feeling) 的特質，而這也是區別不同情緒間的資訊。所以，從不同的表情、聲調、行為、姿勢....等，可以得知一個人現在的情緒，同樣的，在諮商中我們也可讓當事人去感受他

的身體姿勢、聲調、表情....等，來察覺他的情緒。

- (八) 經過人類長期的演化，情緒已發展成爲一個基本的溝通系統，它是在發出一些訊號告訴其它的系統，它目前的狀態，同時它也會讀取其它系統的訊息，所謂「生理影響心理，心理影響生理」就是此義。
- (九) 情緒的出現常代表著某種意義，而這種意義的傳達是一種快速且經濟的反應方式，因它能把複雜的情境歸納摘要成一種情緒經驗，然後就以這種情緒經驗的形式表現出來。所以，它提供了一簡潔非口語的意義形式。
- (十) 基模的情緒記憶傳達了情緒的反應。從出生，人就開始對各種事件及情緒的反應作編碼的工作，假以時日，人們開始將某類型的事件及情感表達的行為萃取出成概括性的表徵形式，然後在面對這些事件時就會自動的喚起某些情緒。諮商師常就藉著一句話、一個情境....等來引發當事人的情緒基模。
- (十一) 情緒基模的啟動 (activation) 可產生情緒經驗，當某一情境的特徵和情緒基模的記憶相契合，或者是個體內在的處理過程和某一情緒基模的關鍵特質契合時，此一情緒基模就會被啟動。所謂「觸景傷情」就是此義。
- (十二) 情緒基模一直被新的經驗精緻化 (elaborated)，個體面對一個新的情境時，會把一些已存有的基模喚起，來和這事件的整體結構一併處理和編碼，以產生新的意義，所以情緒基模一直被精緻化。這也說明不當的情緒基模，可以藉新經驗的感受來加以修正。
- (十三) 認知-情感的處理提供一個快速但有彈性的反應系統。在面對許多偶發事件的過程中，情緒能提供一快速的反應來應對，很類似於人類的反射行為，但不同的是反射行為的行為已被決定，情緒的反應則是快速卻有彈性的。

## 三、情緒在諮商中的意義

對情緒特徵有一瞭解之後，筆者試圖從應用於諮商治療的觀點，作如下的歸納整理：

- (一) 情緒是一心理系統，雖然不同於其它的知覺、認知、行為或神經系統，但它和這些系統都有連結，交互影響；它更具有溝通訊息、保護個體生存及賦予世界和我們周遭事件「意義」的功能，它所代表的不只是一種情緒喚起的狀態；它出現的形式更隱含了個體對這事件的解釋。總而言之，它和個體的認知系統息息相關。情緒的出現在某些情況下當事人是可以察覺到的，但很多時候卻是在當事人沒有意識到的情況下產生的，

因此，引導當事人對情緒的主觀體驗也就成為諮商治療的一個使力點，利用當事人對情緒主觀的體驗，來修正其舊有的情緒經驗及認知信念。

下面所列舉的實例，當事人的困擾是一直不懂自己為什麼對父親常會有莫名的生氣，他知道父親是很關心他，但越關心他，他就是越容易莫名的對父親生氣，那在這次的諮商過程，雖然尚未針對他的困擾作介入，但當事人已傳達了他不喜歡在一個團體中被特別看重的感覺，類似這樣的感覺在後面的諮商中，會不斷的藉由不同的人、事、物來傳遞，使當事人越來越能察覺到造成他困擾的真正原因。

（諮商部份）

CO01:你說你不喜歡別人對你特別的注意，跟你不喜歡爸爸對你特別的看重是一樣的，是不是？

CL01:嗯！應該是有一點類似，但有一點不太一樣。

CL02:就說在一個團體裡，我不喜歡那種被特別看重的感覺。像在家裡的話就是，就是我不喜歡在三個小孩子裡面，我是特別，就是說被偏袒的。

CO04:而你常常有這樣的經驗，是不是？

CL04:以前啦！比較小的時候。

CL07:可是，大家沒有看到其他方面，因為那時候大家只注重功課呀！

CO08:好像你很害怕自己顯得特別，在跟別人的眼光裡面是比較特別的、突出的。

CL08:對對！我以前就是這樣子。

CO09:嗯！那你在家裡面跟你妹妹之間，像這樣有沒有影響到你跟你妹妹間的關係？

CL09:當然是吵架的時候，講一些氣話，當然可能會講到。

CO10:你說吵架的時候，對方會講出怎樣的話，讓你覺得怎樣呢？

CL10:對啊！他們就會說反正爸都是站在你這邊，這樣子，都是類似這種話。

CO12:都是小妹比較多，這樣子！那你對小妹是怎樣子的感覺？像他這樣表達的時候，「爸爸都是比較疼你」這句話的時候，你覺得有怎樣的感覺？

（訪談部份）

CL01:對！這個地方的時候老師問這個問題啊，就讓我想到是我好像就真的比較、比較有想到考慮到我小妹的感受，然後我沒有想到家裡其他人，就是說怎麼講我好像都比較在意她的感受吧！那其他的人可能是我覺得他們不會有什麼特別的感覺，所以我就比較沒想到其他的人。

CL02:我以前都沒有感覺到。

CL03:我覺得好像有點被點破，就是說就是點到那種，因為好像是這件事你以前都沒有想到，被人家察覺了這種感覺。

CL04:我覺得老師怎麼那麼厲害，怎麼會在這麼短短的談話裡面他就會察覺到這一點。因為我自己都沒有察覺到。

CL06:對，真的有點吃驚啦！

CL07:也沒有那麼嚴重。只是哎喲！怎麼會被別人知道，可是我自己以前都沒有感覺到。

CL08:當然是老師說的那句話。

（二）情緒包含了許多不同表達情意動作的組型，而這些表達組型都非常具有關鍵性的影響，因它可作為與外界溝通的社會信號。個體透過這些表達組型，也有助於情緒的體驗，進而形成一個人的情緒記憶，因此諮商師就可以利用當事人對這些表達組型的體驗來喚起其相關的情緒經驗，例如從聲調、姿勢或描述內容的建構。

（諮商部份）

CO02:哦，那他們是怎麼結婚的？

CL02:.....就是作媒的方式啊，對啊，然後結完婚的時候，我爸常常抱怨我外婆，就是我婆婆，就是我奶奶（台語）。

CO03:你內奶（台語）。

CL03:嗯，我內奶（台語），然後有時候就是打電話去我外婆家，然後就是說去發牢騷這樣。

（訪談部份）

CL01:我覺得我我在那個，提到我外婆的時候，我用了很多的形容詞。

IO1:嗯，那什麼意思？

CL04:(停頓十一秒)可能有一點.....(停頓二十一秒)不滿意吧，不滿。

CL05:很無奈！

CL06:那時候我是在想，想外婆怎麼講？(CL笑笑)

CL09:想這個名詞吧！

CL11:就是，應該說不滿比較恰當。

CL13:.....那時候我想到我爸爸就是，就想到想到爸爸跟外婆就是，我外婆很多話這樣子。

CL14:意思大概就是說我比較討厭外婆，然後那麼多話，就是嘖嘖喳喳的。

上述的例子可以看到當事人對其外婆是有很多情緒的，因此當他要描述外婆時，他的口語表達方式有了轉變，雖然講出來的字眼還是一般常用的，但用了不同的方式且重複，從事後訪談也發現當事人在當時的內在其實是產生了很大的動力，他試圖想

出一很貼切的形容詞，此時的情緒也被喚起，可見當事人外顯表達模式的轉變要比其口語內容所傳遞出來的訊息更為重要。

(三) 諮商治療的過程中，諮商師所做的是修正當事人失功能的情緒基模，而不是改變喚起的情緒狀態。但當事人的情緒基模修正後，其情緒喚起的狀態、形式也會跟著改變。以下以一個實際的例子來加以說明，這是同一個當事人分別在諮商中期和後面的兩個實例，可以從中看出當事人的轉變。

(諮商部份)

CO01:你對小妹是怎樣子的感覺？像他這樣表達的時候，爸爸都是比較疼你，這句話的時候，你覺得有怎樣的感覺？

CL01:因為我覺得有點無奈吧，因為這不是我自己願意的啊！

CO02:好像你並沒有去享受說，ㄟ！爸爸特別看重你，而有什麼喜悅感，反而是覺得說爸爸不應該這樣子對待我。

CL02:嗯！好像有一點吧，當然有時候或多或少還是會，就是說因為他比較看重我，所以，我就可能要希望自己能表現好一點，反正就是我不太喜歡這樣子，然後我真的是會無緣無故的就氣他，我就會排斥，就是這樣子。

CO04:你不太曉得你為什麼會這樣子？

CL04:對呀！我不知道為什麼？

CO05:你現在能夠感受到的是他，他比較偏愛你，事實上你不太喜歡，這樣好像會怕讓他失望？

(訪談部份)

CL01:就是在這裡的時候。

I01:老師問你這個怕爸爸失望的時候。

CL02:對啊，因為那時候我講話的重點不是放在這地方。然後老師就把這個把它截取出來這樣子。

CL04:只是很輕描淡寫的講過去吧，很驚訝老師會把它特別提出來。

CL07:那種感覺是說可能有種奇怪，奇怪老師為什麼會問到這個問題。

CL08:心裡面在想？是不是我真的，就是我內心是不是真的有把這個問題看的那麼重？

CL09:就是說我在我內心覺得它是很重要的，但我一直以爲它是不重要的。

I09:你會反問自己是不是？

CL11 大概又是老師那句話的關係。

(諮商部份)

CO07:那你現在體會到的是什麼？

CL07:我以前我會覺得他沒有給我任何的壓力，我今天談話以後我覺得，可能，可能無形中我有，無形中我會覺得有壓力，但是我以前沒有感覺到。

CO08:你可能平常比較以為說，你是說，爸爸對你是很好的，所以，沒有特別去察覺他對你的反映，覺得有壓力的部份，那今天的談話有碰觸到那有壓力的部分，事實上在，你爸爸對你那麼多的關愛，你有一些莫名的壓力。

CL08:可能從未想到過這種有壓力。可是我今天才，就是從今天談話裡，我想應該是有的一些壓力吧！

CO09:其實你有意識到你對爸爸的反應不太順暢，所以你才會那這個議題來談，你似乎有意識到，你對他有一莫名的壓力。

CL09:對呀！我真的是不知道為什麼會那麼氣他，根本就是沒有原因，我那時候真的覺得沒有原因，遇到了就是生氣這樣。

CO10:你看到自己的模式就是在循環，你不知道為什麼原因，你自己也覺得沒有什麼理由去生它的氣，但是到了事情到的時候，你又會生氣。

CO11:生氣之後，你會自責，自責之後，你會又把它忘記了，事情到了你又這樣，有一個循環。

(訪談部份)

CL01:對啊，就比較舒服一點。

CL02:就是有一點，就是比較願意承認了啦。比較舒服就是把那個關鍵的地方講出來

CL03:對啊！即然已經講出來了啦。

CL04:我在想，就是壓力到底在那裡啊！

CL06:好像我在想說，其實，是我自己給我自己的壓力吧！

CL08:就是後來老師就問我，就是這次談話的感覺。

從上述的例子可以看到，當事人在諮商過程中不斷的察覺一些以前未曾注意到的情緒感受，透過不斷的察覺過程，而逐漸地清楚自己為什麼會對爸爸有莫名的生氣，當他感受到自己是因為會有一股壓力時，他覺得舒服多了。而這樣的察覺就以具有修正其情緒基模的功效了。

(四) 情緒基模修正的過程會和當事人原有的信念或經驗接觸，這也就是說會和當事人的認知系統連結、交互影響。

(諮商部份)

CL57: 嗯，好像…不知道，難以解釋。

- C058：假如說有可能的話，自己目前你最想做的是什麼？
- CL58：我對我這件和我對自己想做的？
- C059：對這件事。
- CL59：對這件事我還是希望能夠恢復溝通，至少讓我知道為什麼。
- C060：所以說希望能夠跟兒子有能夠溝通。
- CL60：對！
- C061：那你會想要跟他講什麼？
- CL61：嗯，我希望他告訴我，他恨什麼？
- C062：要不要，想要我們現在可以來試試看，假設，兒子就在這邊，那你會想要跟他說什麼？椅子移一下，假設兒子坐在那。

(訪談部份)

- I23：好，這時候你在做什麼，突然有聲音。
- CL23：那我在哭。
- I24：你在哭，所以情緒有很大的轉變。
- CL24：對。
- I25：告訴我那時候你的心情是什麼？
- CL25：很悲傷。
- I26：很悲傷，那你能形容讓我更了解一點。
- CL26：因為那個時候回到一個媽媽的角色來。
- I27：回到媽媽的角色。
- CL27：我不再是陳述者；我不再是一個敘述故事的人了。
- I28：嗯哼。
- CL28：我回到媽媽的角色來，我要對我兒子講話了。
- I29：嗯哼。
- CL29：那時候我想到就是說，我一想到我兒子，那種心情就是悲傷，他給我所以感覺就是悲傷。
- I30：所以從描述回到自己媽媽角色那種，突然心情有很大轉變。
- CL30：有很大落差。
- I31：你說變得很傷心。
- CL31：對！
- I32：那種傷心之外，你覺得還有沒有別的情緒在裡面？我說是指那時當在諮商那時你的心情，除了傷心，你哭了你還有什麼？
- CL32：就是傷心。
- I33：就是傷心。

- CL33：他給我的感覺只有傷心。
- I34：他給你的感覺只有傷心，什麼是他給你的感覺？
- CL34：我兒子給我的感覺只有傷心。
- I35：在那時候你的心情呢？
- CL35：只有傷心。
- I36：也是只有傷心。
- CL36：他給我的感覺只有傷心。
- I37：他給你的感覺只有傷心，哪一方面？
- CL37：我兒子給我的感覺只有傷心。
- I38：那時候你的心情呢？
- CL38：只有傷心。
- I39：也是只有傷心而已，你可以感受到你是哪裡可以感受到傷心，你描繪諮商過程那時候。
- CL39：我覺得只要一想到他我就感覺到很傷心。
- 上述的例子很明顯的看到當事人和他內心一個很傷心的情緒作了接觸。

綜合上述的說明及整理，簡要的說就是情緒、認知或行為其實是相互連結、交互影響的，筆者不認為情緒只是一種內在的感情，相反地，筆者認為情緒組織了一個有意義、具有適應能力的行動系統，而要對這觀點能更深入的瞭解，有必要對情緒基模加以闡釋。

## 貳、情緒基模的意義及其在諮商中的運作方式

前一小節探討情緒在諮商中的重要性時，已約略提到情緒基模的觀念，筆者也特別指出，諮商師是在修正當事人的情緒基模而非情緒狀態，雖然在諮商過程中，或許會將當事人的情緒喚起或降低，但最終都是要讓當事人的情緒狀態恢復到平穩，也就是要將當事人失功能的情緒基模加以修正。因此，本小節就特別針對情緒基模的意義及其在諮商中的運作方式加以探討分析。

### 一、情緒基模的意義

Leventhal (1982,1984) 提出情緒基模 (emotion schemes) 的觀念，認為一個人在建立事件的表徵時，同時有兩個部份產生，一個是對這些外在事件特性的知覺，另一個是個體內在對這件事的情感表達 (motor)，即他對這事件的一個自動化反應。這說明了

個體在對某事件做編碼、解釋或內化時，不是只有認知的層次，還包括情感的層次，若治療的過程只強調認知部份的修正而忽視情緒表徵的處理，則這個晤談將會失敗（Safran, Greenberg, 1991a）。除上述，Greenberg, Rice, 和 Elliott (1991a, 1993) 將情緒基模的意義歸納如下：

- (一) 個體一直不斷地和環境互動來建立起自我的情緒基模。每種情緒基模都含有一些情感的要素，而這些要素是透過神經機制的傳達進入有機體，這些被傳進去的情感要素會和個體的情感反應、情境一起被編碼（Safran, Greenberg, 1991a）。因此，當事人的情緒基模就可以透過情境的呈現、情緒的喚起或情緒的體驗來引發其整個情緒基模。這也就說明了人為什麼會觸景傷情、愛屋及烏。
- (二) 情緒基模是一個內在合成的結構，它同時統合了認知、情感和感官的資訊，它提供了我們個人「意義」的感覺，幫助我們能以一全人、存在的有機體的觀點來看這世界，而這個全人內在的情感、認知、動機和行為就構成了他每天的生活。
- (三) 情緒基模形成了情緒的意義和行為結構，決定了我們在這世界的整體經驗，這些情緒結構自動地組織、設定了我們最初的情緒反應，進而提供了我們在這世界持續的自我感。情緒基模也決定了對我們而言那些是有意義的，並且引導我們立即的情緒反應，也形成了使我們知道什麼對我們是重要的、我們如何評定這世界及如何因應的情緒反應。
- (四) 情緒基模自動化地組織個體在這世界的自我經驗，並且產生他們對情緒的意義和反應，然而這些情緒的意義和反應可能會，也可能不會被個體察覺到。諮商就是要能把這些情緒的意義象徵化，並且適時地催化改變這些情緒基模。

上述對情緒基模意義的介紹，可以從下面的這篇短文來說明。

吃麵我一定加蛋，因它常喚起我對母親的思念。

記得以前母親晚年的時候，因曾得到輕微腦中風，但他又擔心我在外吃飯不正常，於是每逢週末我回家時，我一定會吃到我最喜歡吃的陽春麵加蛋。看著母親一手顫抖地打蛋、一手顫抖地撈麵，霎時百感交集，真想叫他不要做了，但看到他滿臉的歡喜，我又把話嚥了下去。經常在吃麵時都會吃到碎蛋殼，就讓我更難過，因當時母親行動已不若年輕俐落，想必是在煮麵下蛋時，因手不穩、眼不利，才會連蛋殼一起下。想到此內心真是無比難過，經常是連麵和蛋殼配著喉頭的哽咽一起往肚裡吞。

今天我又吃陽春麵加蛋，我又想起了母親的種種。

從上述對情緒基模意義的瞭解，研究者試圖將情緒基模與其在諮商治療上的應用作一聯結，而歸納出以下三點：

- (一) 情緒基模與記憶：根據 Bower (1981) 的說明，記憶是以成群的「描述性命題」來呈現事件。從小我們就不斷的建構我們的情緒經驗，並且和很多相關因素形成事件，然後這些事件又會串連形成一綿密複雜的網絡，在這些網絡內的事件彼此之間存在許多的情緒中心節（emotion nodes），我們就可藉由許多刺激來喚起網絡中的情緒。這樣的一個說法應用在諮商中就是：只要呈現的刺激材料，或讓當事人回憶起和原先事件相近的材料，就能喚起當事人的情緒基模。例如心理劇、幻遊、面質、洪水法、空椅技術……等等。除此之外，Rice 和 Saperia (1984) 的研究指出，當事人口語表達的品質會影響當事人情緒喚起的效果，進而影響到諮商的成效。

（諮商部份）

- C058：假如說有可能的話，自己目前你最想做的是什麼？
- CL58：我我對我這件和我對自己想做的？
- C059：對這件事。
- CL59：對這件事我還是希望能夠恢復溝通，至少讓我知道為什麼。
- C060：所以說希望能夠跟兒子有能夠溝通。
- CL60：對！
- C061：那你會想要跟他講什麼？
- CL61：嗯，我希望他告訴我，他恨什麼？
- C062：要不要，想要我們現在可以來試試看，假設，兒子就在這邊，那你會想要跟他說什麼？椅子移一下，假設兒子坐在那。

這一個當事人在諮商師利用空椅法技巧，要他對兒子說話時，其情緒就無法控制的宣洩出來。這說明了只要是能和原來的情緒基模網絡接觸，就能喚起當事人的情緒。

- (二) 情緒基模與表達情意動作組型：其實這牽涉到一個人的神經系統、自律性反應和表達的方式，因情緒具有顯性的特性，加上情緒的表達有時是在當事人的前意識中，而且自幼每個人受到文化、教育學習的影響，都會有一套特有的表達組型，因此，諮商師就必須能對當事人特有的表達組型，正確的表徵出其情緒狀態，因不正確的情緒標記，只會讓當事人更混亂（Greenberg & Safran, 1987）。另外在諮商中，諮商師也可藉由處理當事人的表達情意動作的組型，來修正當事人的情緒基模，例如各種

肌肉鬆弛法、系統減敏法、因應技巧訓練、生理回饋訓練...等等。

(三) 情緒基模與評價：情緒基模本身就具有評價的功能，也因為這樣而使得我們周遭的事件產生「意義」，人類除了一些本能的情緒之外，自幼就不斷的學習、評價然後給予意義，這些評價、意義就是所有情緒的基礎，也因為這樣，情緒和認知是牢牢連結在一起。這說明在諮商過程中，諮商師若先從情緒入手，到最後仍會回到當事人的認知部分。同樣的，若先從認知處理，最後還是會接觸到當事人情緒的部份，這也說明諮商的過程對於當事人的情緒或認知都不可偏頗。

從上述對情緒基模意義的介紹及研究者的推論，可以知道情緒基模的建構其實是包含了認知、情緒與反應的部份。一個人的自我概念、價值觀都和情緒基模有關，它統合了一個人的情緒、認知和行爲，這說明了要解決一個人的困擾，不應只是改變一個人的認知或行爲制約，應該是從修正情緒基模著手，這樣的過程就包括了對情緒的充分察覺和認知編碼上的修正，如此當事人的困擾或行爲才有可能解決。

## 二、情緒基模在諮商中的運作方式

從上面對情緒基模意義的說明，不難感受到，情緒基模不只是情緒而已，它把情緒和個體的內在認知、外顯反應做了整合。在本小節筆者參考 Safran, Greenberg (1991a) 的文獻，加上自己的心得來闡釋情緒基模在諮商中的運作方式。

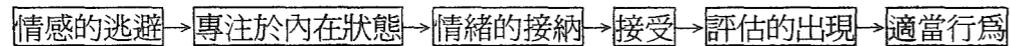


圖 2-1 情緒基模在諮商的運作方式一 (引自 Safran&Greenberg, 1991a, P257)

(一) 對情緒的充分覺察更能使個體的功能發揮出來。從情緒基模的觀點可以得知，一個人的情緒、認知是同時被編碼在一起的，因此，一個人的困擾、疑惑或矛盾，常是因為他沒有充分的去感受他的情緒，之所以會感受不到或沒有感受，可能是壓抑、拒絕、逃避...等等因素，如果沒有讓當事人充分去察覺這些情緒，要談改變是不容易的。換言之，利用不同的處理使當事人能專注於內在狀態，進而接受他的情緒，才有可能使當事人重新評估他的想法、信念，進而產生適當的行爲。茲將這樣的一個過程繪製成圖 2-1。

要使當事人能專注於內在狀態，不一定需要用很特別的技巧，重要的是能在適當時機針對當事人的關鍵點做處理，從下述的例子可以得到證明。

(諮商部份)

C001:你爸爸是怎麼樣做，對你好這樣子？

CL01:像我跟我妹吵架的時候他可能會比較偏向我。

C003:不管那個是非黑白？

CL03:有的時候會這樣子。

C004:舉一個例子。

CL04:(沈默 10 秒) 因為我妹她比較有點叛逆。

CL05:小妹。他可能對她本來就有一點成見，就是說，我們不知道為什麼就吵起來了，可是他沒有問清楚事情然後他就會罵我妹，這樣子。

C007:那他是怎麼罵你妹？

CL07:嗯……他可能指責他吧！就說他不對。

C009:他通常這樣子一個袒護你的結果，造成...

CL09:當然，我妹會很生氣啦，然後，其實像這樣子，我也會，他只要這樣子我就會變成跟我妹妹站在同一陣線就覺得他不對，因為我會覺得吵架是我們兩個之間的事呀，不希望他介入。

C011:那你通常是怎麼讓爸爸知道？

CL11:(沈默 10 秒)

(訪談部份)

CL01:剛才老師問我說我會怎樣跟我爸表達？就是說我想我應該是想很久因為，我很少跟我爸表達說我的感受。

CL02:我覺得我想蠻久的。

CL03:我會有點緊張，因為我在思考說，我到底有沒曾經向我爸表達過，然後我就會，就會有點緊張，就是說沒有答案，就他一問那種問題出來，我好像沒有什麼答案。

CL04:我覺得可能是自己的因素吧，就是說好像沒什麼答案啊！然後，就是說會緊張，是這個因素吧！因為我本來就是比較容易緊張。

從上述例子可以看到當事人原本只是單純平靜地描述一件事情，但當諮商師詢問「那你通常是怎麼讓爸爸知道？」時，使當事人沈默很久，他開始思索他是如何向爸爸表達。雖然，上述例子的探索並還未與他的核心困擾有很直接的相關，但這樣的過程，在諮商過程會出現很多次，而且會越來越聚焦於與他困擾有關的部份。

(二) 情緒所提供出來的訊息，具有一種靜默的 (tacit) 價值和標準，從情緒基模的觀點來解釋，就是指情緒出現的同時，其實是伴隨著個體的價值標準或信念，例如一個當事人對於別人的食言，常會有一種莫名且不合

宜的憤怒表現，究其原因，是因為他內在有一個「忠誠」的核心信念，當別人對他不忠誠或懷疑他的忠誠時，即產生很莫名的憤怒情緒。因此，諮商師的處理就可以讓當事人從察覺其情緒的過程，發現這一伴隨的核心信念，也唯有讓當事人接受了這些情緒之後，當事人內在不合理的評價、信念才會浮現，如此才能有機會去挑戰這些不合理的評價，進而產生適當的行為反應。茲將這樣的一個過程以圖 2-2 表示：

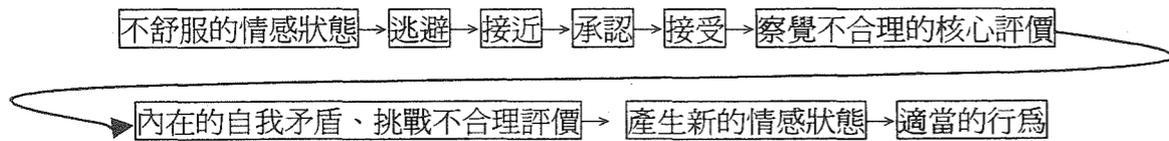


圖 2-2 情緒基模在諮商的運作方式二 (修改自 Safran & Greenberg, 1991a, P278)

(諮商部份)

- CL02: .....我們就要考試，我就跟她講說，這樣我實在不大想去，
- CL03: 她就說：好啊，那我就坐你旁邊好了，就是你在談的時候，我就坐在你旁邊這樣，我就問她說是不是真的啊？她說，真的啊，我就想：好吧！這樣的話，那我過去好了，從這邊的話，我就覺得好像這女孩子，那時候對我沒有好感，我想那是我自己在騙自己。
- CL05: 雖然她後來說，她後來都不承認，都不承認說她時候是說對我有好感啊，怎樣怎樣。
- CO05: 嗯嗯！
- CL06: 然後再來 (沈默 15 秒) 還有一個，那個我想也蠻重要，就是在去她們舞會之前，剛好有一次也是跟她在網路上聊，因為我發現就是上站會有她上站的位址啊！
- CO06: 嗯嗯！
- CL07: IP，那我突然發現說好像有兩個，她的 IP，同樣一個，但是有個 ID，就是可能是一台電腦同時，2 個 ID 上站，據我們玩網路的經驗，就是說那這兩個 ID 都是同一個人，因為它是從同一台電腦上來的啊，不可能說 2 個人同時用一個電腦啊！
- CO07: 嗯嗯！
- CL08: 這種情況太少了啊！我就問她是不是她，然後她說不是，我就覺得說：奇怪，妳不需要隱瞞我什麼啊！可是她一直到最後都沒有承認，我覺得很奇怪，為什麼這樣子！啊！有一種不被信任的感覺啊！對啊，為了這件事好像……

(訪談部份)

- CL01: 我覺得這邊有點激動。
- CL03: 當時的我已經有比較激動了，因為我一直認為信任這東西，對我一直都是很重要，那時候那種不被信任的感覺就是有點不能夠接受。
- CL04: 好像是不被她信任。
- CL09: 就是晤談的時候就只有想到那時候發生的時候。

從上述的例子可以看到當事人的激動情緒，其實是伴隨一個內在的價值標準，唯有讓當事人的情緒被喚起之後，才能使當事人察覺到他內在的價值標準。就此例而言，當事人在激動情緒之後，他就發現是「信任」此一價值觀造成的影響。

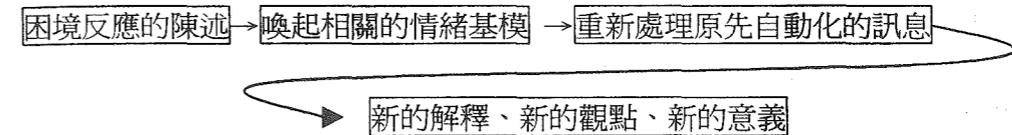


圖 2-3 情緒基模在諮商的運作方式三 (引自 Safran & Greenberg, 1991a, P280)

(三) 對情緒的覺察有助於人際間的互動。從情緒基模的觀點，我們可以知道，個體的情緒、認知和情感反應不僅是整合在一起，而且是相互連鎖的。雖說信念會影響一個人的情緒，但因情緒有顯性的特質，加上情緒的出現有時是個體沒意識到的，它的出現就像是一自動化的反應，若這樣的一個自動化反應會造成一個人的困擾，那就是一個失功能的情緒基模，要修正此一情緒基模就要將此一連鎖切斷，如此就不會有引起困擾的行為出現。此一過程如圖 2-3 所示。

(諮商部份)

- CO01: 那你想要談什麼？
- CL01: 家庭吧！
- CO02: 嗯！
- CL03: 覺得好像我跟我爸爸，就是說，嗯...要怎麼講，就是我我可能不太習慣別人對我太好吧，就是說像其實我爸蠻疼我的，可是我不知道.....
- CL04: 他有時候會偏心或怎麼樣，可是我不喜歡別人這樣子啊，然後，他就是說有時候，我不知道為什麼會很氣他，就對了，可是其實他對我很好的。
- CO05: 你是氣他對你太好？
- CL05: 我覺得有一點這樣子的感覺，可能是我不太希望說跟別人不一樣吧！就是說我爸

對我好，我不知道為什麼有時候我都會很氣他？然後，就是說做一些可能會讓他生氣的事吧！

CO06: 比如說？

CL06: 就是不理他或怎麼樣，但是他不會生氣，但是我覺得這樣子做很不好，我自己都會這樣子做。

CO07: 嗯哼！你爸爸是怎樣對你好，會讓你覺得不太想接受，很討厭他？

(訪談部份)

CL02: 其實我覺得要表達這種事情有點困難，就是說因為這是家裡的事嘛，所以這樣子講出來—就是我考慮很久要怎麼講。因為就是不知道怎麼講比較好讓別人了解讓別容易了解。

CL03: 那個時候啊……，我其實沒有什麼特別感覺。

IO7: 你心裡頭一直想著什麼？

CL07: 怎麼講出來？

CL08: 嗯—讓人家比較了解啊！

從上述的例子，可以得知當事人對父親生氣的情緒自己也不是很清楚，它就像自動化反應般的困擾著當事人，常常都是生氣完了，事後才又後悔。因此，諮商師要做的就是將此一情緒機模喚起，讓當事人有所察覺之後，才有可能切斷此一自動化反應。

(四) 不適當的情緒反應是學習來的，一個人的情緒基模是不斷的、自動的將自我的經驗組織起來，所以，一個人的困擾常就是因為把一些不適當的經驗組織在一起造成的，這些不當的情緒基模會一直影響我們，甚至成為我們的行為模式。所以，要修正這樣的行為，就必須喚起舊有的基模加以修正。茲將此一過程以圖 2-4 表示。

(五) 需要先啟動原有的基模，才有可能修正那些不當的情緒經驗。談情緒基模最重要的一個觀點，就是它是可以一直不斷精緻化的，也就是說我們可以將失功能的情緒基模加以修正，而修正的一個重要關鍵就是，將舊有的情緒基模啟動，在諮商中它可能是一種情緒的喚起、澄清、宣洩... 等等，然後當事人會對情緒基模重新認知、評價。此一過程也是以圖 2-4 表示。

(諮商部份)

CL01: 重點是，我覺得有一個是信任的問題，然後一個是負責的問題，不信任就是猜測嘛，一開始到最後她對我是這樣的感覺。

CO01: 你們在那個之後，你們有，你們之後的發展是怎麼樣？

CL05: .....講重點的話就是她覺得她已經慢慢在接受我了，但是我覺得一直是我在猜她的感覺，因為她都一直不肯把心打開告訴我她的感覺，那我一直在猜啊！

CL07: 我覺得我已經夠明顯的了，甚至也說過了啊！都已經表示過了啊，我已經夠明顯了，結果她說她還在猜，我就覺得有點奇怪。

CO07: 她還在猜你對他的態度啊！

CL08: 對！

CO08: 你如何表達你覺得是夠明顯？

CL09: 第一次就送蛋糕過去啊！

CL10: 說後來再約她啊，就是那天看電影之後，我跟她講說，看電影之後，是不是不要那麼早，回去啊，這樣

CL11: 她說可以啊，我可以再多待一下，結果多待一下就待到 1 2 點吧！

CL12: 我就問她對我的感覺到底是怎麼樣？然後她那時候也沒有說什麼，讓我覺得說好像是她不能接受我啊！

CO13: .....所以你說那時候是她沒有明確的態度，讓你覺得蠻失望的，讓你覺得說她對你不是真的有感情上的喜歡，你當時有這樣一個判斷。

CL17: .....可是後來的感覺就是她的手放我腰上啊，然後又會做那樣的動作，就是對我有意思了啊，至少能夠接受我，可是問題就是在後來，感覺是，越到後面感覺就越清楚，就是一直都是我在猜啊，我在付出啊，覺得好像是好像說我只是單戀而已啦，那種感覺好像是有點錯亂，好像她不是喜歡我。

CO18: 她沒有做什麼什麼特別的回應？都是你去找她？

CL19: 幾乎都是這樣子啊，只有在暑假之前那幾次，就每個禮拜去她那邊，有幾次裡面，就比較親蜜一點啊，會抱、摟著這樣子啊！

CO19: 你摟著她，她也不會拒絕？

CL20: 對，她也不會拒絕啊！

CL21: 對啊！在那時候覺得我覺得是比較真正的啦！就是跟以前的人我所接受到訊息都是差不多，甚至有點的感覺。

CL22: 只是後來開始就變得不一樣了，感覺就是變得說我從開始到最後都是感覺說是我在付出啊！

CL24: .....第一次見面是我直接跑到台南去，我沒有跟她說就直接跑到台南去，我想說如果她不在，我就去逛逛台南這樣子，結果到那邊的時候，我以為她會很高興，至少以前她都不會表現出什麼，可是那天她就說她有一種被監視的感覺。

CO25: 她說她有被監視的感覺？

CL26: 對啊！我就覺得跟以前非常不一樣了。

(訪談部份)

CL01：我覺得從說到這邊開始，那種難過的感覺又開始慢慢一筆一筆在增加，好像是已經知道那種感情已經在改變。

CL02：對啊，就開始有點難過啊，所以在說的時候，感覺是有點像再經歷過一次一樣（I：嗯）然後，想著那她說過那句話：她有被監視的感覺，真的是開始有點難過，然後等一下還會再說到真正那天最後我們那一次見面的時候說的話之後，就比較不能夠控制自己了啦。

CL04：我覺得是讓我想到說，她已經不再喜歡我了。

CL06：好像是因為她的那句話，然後在陳述她說過的。

從上述的例子可以看到，當事人很專注的描述時，有很鮮明生動的過程，也有很多自己內在的感受、感覺，因此舊有的情緒基模就被啟動，而其情緒就逐漸的被喚起。

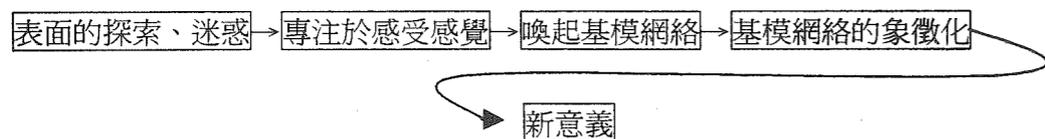


圖 2-4 情緒基模在諮商的運作方式四 (引自 Safran &Greenberg,1991a , P280)

(六) 諮商關係是改變情緒的一個重要媒介。這一觀點其實是大家所公認的，但因情緒是屬內隱反應且常會被當事人包裝、防衛的，因此，在諮商中若沒有當事人的充分信任，要能引發當事人的情緒是不可能的，是故在強調情緒、體驗的諮商趨向中，諮商關係又更顯重要。

綜上，研究者將情緒基模在諮商過程中的運作模式很粗略的介紹了六種，其中第六點可以說是一種通則，之所以會特別提出來，是因為諮商的過程中若要接觸當事人情緒的部份，則諮商關係就相當重要；另外研究者將第四、第五點歸納成一種模式，因此，總共有四種模式，這四種模式非常的簡略，可以說是一種初步理論的建構，它說明了處理當事人的情緒，可能有喚起、接受、專注、修正.....等等方式，但讓當事人去體驗察覺則是共通的。

### 參、結語

情緒在諮商中的重要性是不容置疑的。本文不去爭論是認知改變促使情緒轉變或情緒的轉變導致認知的改變，但筆者特別強調情緒在諮商歷程中的重要性，期望這樣

的探討加上實例的輔證，能使諮商實務工作者更能體會情緒在諮商歷程中的角色及情緒是如何使當事人產生轉變。

### 參考文獻

沈慶鴻 (民 85)：諮商過程中情緒的降低和引發。輔導季刊，32 (2)，頁 27- 33。

Bower, G. H. (1981) . Mood and memory. *American Psychologist*, 36,129-148.

Clarke ,K.M. (1989) .Change Process in a Creation of Meaning Event. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* . 64 ( 3), 465-470.

Edelson, M. (1994) . Can psychotherapy research answer this psychotherapist’s questions? In P. F. Talley, H. H. Strupp & S. F. Buter (Eds.) .*Psychotherapy Research and Practice* (pp.60-88) . New York: Basic Books.

Elliott,R. (1984) .A Discovery-Oriented Approach to Significant Change Events in Psychotherapy : Interpersonal Process Recall and Comprehensive Process analysis.In L.N.Rice & L.S.Greenberg (Eds.) . *Patterns of change: Intensive analysis of psychotherapy process* (pp.249-286) .New York: Guilford.

Elluott,R. (1986) .Interpersonal process recall (IPR) as a psychotherapy process research method. In Greenberg L.S. & Pinsof, W. M. (Eds.) . *The Psychotherapy Process: A Research Handbook* (pp.503-528) . New York:The Guilford Press.

Elliott, R.&Shapiro,D.A. (1988) .Brief structured recall: A more efficient method for studing significant therapy events. *British Journal of Medical Psychology*, 61, 141-153.

Elliott,R.&Wexler,M.M. (1994) .Measuring the Impact Sessions in Process experiential Therapy of Depression: The Session Impacts Scale. *Journal of counseling Psychology*,41(2),166-174.

Greenberg,L. S. (1986) .Change Process Research. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 54(1), 4-9.

Greenberg, L.S., Elliott, R., & Foster,F. (1990) .Experiential process in the treatment of depression. In N. Endler & D. C. McCann (Eds.) . *Contemporary perspectives on emotion* (pp.157-185) . Toronto: Wall & Emerson.

Greenberg, L. S., Elliott, R., & Lietaer,G. (1994) .Research on Experiential Psychotherapies. In E. B. Allen & L. G. Sol (Eds.) .*Handbook of Psychotherapy and Behavior Change*. (pp.509-539) . New York:Wiley.

Greenebrg,L. S. & Pinsof, W. M.(1986) .Process Research:Current Trends and Future Perspectives. In L. S. Greenberg & W. M. Pinsof (Eds.) .*The Psychotherapeutic Process :A Research Handbook* (pp3-20) .

- Greenberg, L. S. & Safran, J. (1987) .*Emotion in psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Greenberg, L. S., Safran, J. D. (1989) . Emotion in Psychotherapy. *American Psychologist*. 44(1).19-29.
- Greenberg, L. S., Rice, L. N., Elliott, R. (1993a) .*Facilitating Emotional Change: The Moment-by-moment Process*. New York: Guilford Press.
- Greenberg, L. S., Rice, L. N., Elliott, R. (1993b) . *Process experiential therapy: Facilitating emotional change*. New York: Guilford Press.
- Leventhal, H. (1982) . The integration of emotion and cognition: A view from the perceptual-motor theory of emotion. In M. S. Clarke & S. T. Fiske (Eds) .*Affect and Cognition* . Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Leventhal, H. (1984) . A perceptual-motor theory of emotion. IN L. Berkowitz (Ed.) . *Advances in experimental social psychology*, ( pp.117-182) . New York: Academic Press.
- Mahrer, A. R. (1989a) .*Experiential Psychotherapy Basic Practices*. University of Ottawa Press.
- Mahrer, A. R. (1989b) .*How to Do Experiential Psychotherapy: A Manual for Practitioners*. University of Ottawa Press.
- Mahrer, A. R., Nadler, P. W., Stalijes, A., Schachter, H. M., & Sterner, I. (1988) . Common and distinctive therapeutic change process in Client-centered, Rational-emotive, and Experiential psychotherapies. *Psychological Report*, 62, 972-974.
- Mahrer, A. R. (1996) . Discovery-oriented research on how to do psychotherapy. In Dryden, W (Eds.) .*Research in counseling and psychotherapy: Practical applications*. pp.233-258. London: Sage.
- Pierce, R. A., Nichols, M. P. & Dublin, J. R. (1983) .*Emotional Expression in Psychotherapy* . New York: Gardner.
- Rice, L. N. (1986) .*Therapist manual for unfolding problematic reactions*. Unpublished manuscript. York University. Toronto, Ontario, Canada.
- Rice, L. N. (1990) . The *Degrees of Resolution Scale*. Unpublished manuscript. York University. Toronto, Ontario, Canada.
- Rice, L. N., & Greenberg, L. S. (1984) . The new research paradigm. In L. N. Rice & L. S. Greenberg (Eds) . *Patterns of change: Intensive analysis of psychotherapy process* (pp. 7-26) . New York: Guilford Press.
- Rice, L. N., & Greenberg, L. S. (1992) . Humanistic approaches to psychotherapy. In D. Freedelm (Eds.) . *History of psychotherapy: A century of change* (pp. 197- 224) . Washington, DC: American Psychological Association.
- Rice, L. N., & Saperia, E. P. (1984) . Task analysis and resolution of problematic reactions. In L. N. Rice & L. S. Greenberg (Eds.) . *Patterns of change: Intensive analysis of psychotherapy process*

- (pp.29-66) . New York: Guilford.
- Rice, L. N., & Greenberg, L. S. (1991) . Two Affective Change Events in Client-Centered Therapy. In J. D. Safran & L. S. Greenberg (Eds.) . *Emotion, Psychology, and Change*. (pp.197-226) . New York: Guilford
- Rogers, C. R. (1961) . *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Safran, J. D. & Greenberg, L. S. (1991a) . Emotion in Human Functioning : Theory and Therapeutic Implications. In J. D. Safran & L. S. Greenberg (Eds.) . *Emotion, Psychology, and Change*. (pp.3-19) . New York: Guilford
- Safran, J. D. & Greenberg, L. S. (1991b) . Affective Change Processes: A Synthesis and Critical Analysis. In J. D. Safran & L. S. Greenberg (Eds.) . *Emotion, Psychology, and Change*. (pp.339-363) . New York: Guilford
- Watson, J. C. & Rennie, D. L. (1994) . Quality Analysis of Clients' Subjective Experience of Significant Moments During the Exploration of Problematic Reactions. *Journal of Counseling Psychology*. 4(4).500-509.
- Watson, Jeanne C. (1996) . The relationship Between Vivid Description , Emotional Arousal, and In-Session Resolution of Problematic Reactions. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*. 64(3).459-464.
- Wiseman, H. (1992) . Conceptually-Based Interpersonal Process Recall (IPR) of Change Events. In S. G. Toukmanian & D. L. Rennie (Eds.) . *Psychotherapy Process Research: Paradigmatic and Narrative Approaches* (pp. 51-76) . Newbury Park , CA : Sage.
- Young, M. K. (1992) . *Counseling Methods and Techniques: An Eclectic Approach*. Macmillan Publishing Company.

國立高雄師範大學輔導研究所  
諮商輔導文粹—高師輔導所刊  
民 87，3 期，59-78 頁

## 婚姻信念、婚姻溝通與婚姻滿意度 之相關研究

陳志賢 黃正鵠

本研究旨在以實證研究驗證認知行為婚姻諮商的理論基礎，並比較國內外婚姻信念研究的結果是否一致。為達上述研究目標，本研究使用「婚姻溝通量表」、「婚姻信念量表」、「婚姻滿意量表」為研究工具。使用分層比例叢集取樣的方式，以南部四縣市 716 位育有學齡兒童之已婚男女為樣本進行調查。調查所得結果分別採用單因子多變項變異數分析、積差相關、典型相關、多元迴歸等統計方法加以分析，研究結果如下：

- 一、已婚男性與女性在婚姻信念、婚姻溝通、婚姻滿意度的得分上都達到顯著的差異。
- 二、整體而言，婚姻信念會影響婚姻滿意度，但就婚姻信念的內容而言，國內外婚姻信念有差異存在。
- 三、婚姻信念、婚姻溝通和婚姻滿意度間有顯著的典型相關存在。
- 四、婚姻溝通比婚姻信念更能預測婚姻滿意度，而兩者皆比性別、教育程度、家庭收入三個背景變項更有預測力。
- 五、婚姻信念、婚姻溝通的各層面可以有效預測婚姻滿意情形。

關鍵詞彙：婚姻信念、婚姻溝通、婚姻滿意度、婚姻諮商

### 壹、緒論

#### 一、研究動機與目的

隨著認知因素在婚姻治療過程中日漸受重視，近年來以外顯行為來預測婚姻滿意情形的研究日漸減少，研究的重心開始轉移到認知因素對婚姻品質的影響上。影響婚姻滿意度的認知因素相當的多，目前實証研究結果主要集中在選擇性的知覺 (Perception)、過高的期望 (Expectancies)、歸因理論 (Attribution theory)、不當的假設

(Assumptions) 與標準 (Standards) 五個方面，其中又以歸因理論的研究最多。不過可惜的是目前台灣婚姻滿意度的研究中尚未有探討認知因素的研究 (陳志賢, 民 86)。

### (一) 婚姻信念與婚姻滿意度

目前國外研究婚姻失功能信念 (dysfunctional beliefs) 的學者並不多，進行這方面的研究的學者大多是認知行為取向婚姻諮商的治療師，美國 Maryland 大學家庭與溝通研究中心就是其中的一個主要研究中心。認知行為婚姻諮商的治療師認為，人們對於婚姻關係所擁有的不良信念就是婚姻失功能信念。這些信念大多是主觀的、絕對的、不可證驗的，而且會引起並持續不良情緒反應的想法，其結果會引起婚姻的功能失調，妨害夫妻共同為改善婚姻關係所做的努力 (陳志賢, 民 87; Epstein, 1982)。

綜觀早期國外婚姻信念與婚姻滿意度關係的研究，主要集中在非理性信念和婚姻滿意度關係上，所使用的量表多是以 Ellis 非理性信念為依據所編製之信念量表 (Irrational Beliefs Test, 簡稱 IBT)，結果顯示非理性信念與婚姻滿意度之間有負相關 (Eidelson & Epstein, 1982)。但是在 1980 年以後，研究婚姻關係信念者不再籠統的以非理性信念來代表認知因素，而是各自以上述的五個方面來進行研究，本研究即是針對婚姻關係中不當假設與標準對婚姻滿意的影響加以研究。

自 1980 年以後，以關係信念量表 (Relationship Belief Inventory, 簡稱 RBI) 所進行的婚姻信念研究漸漸增加，這些研究顯示整體婚姻信念和婚姻滿意之間有不同程度的顯著負相關，導致婚姻功能失調的信念愈高，婚姻滿意就愈低 (Bradbury & Fincham, 1993; Eidelson & Epstein, 1982; Emmelkamp, Krol, Sanderman, & Rupham, 1987; Jones & Stanton, 1988; Moller & Zyl, 1991; Townsley, Beach, Fincham, & O'Leary, 1991)。國內則缺乏相關研究來了解是否台灣已婚夫妻也是如此，婚姻信念對台灣已婚男女婚姻滿意度的影響，有待實證研究來加以探討。

### (二) 婚姻溝通與婚姻滿意度

在認知行為取向的婚姻諮商中，行為改變的介入技術主要是以行為改變技術與婚姻溝通訓練為主，這部分與行為婚姻諮商的主要應用技術是相同的，只是認知行為婚姻諮商理論同時也重視認知治療與行為治療技術的結合。因此認知行為婚姻諮商在婚姻溝通上的研究，不只重視溝通行為、溝通技巧、溝通模式對婚姻滿意的影響，同時也應將認知因素對婚姻關係的影響納入研究。目前研究的趨勢是探討認知因素在婚姻溝通與婚姻滿意情形間的中介角色，試圖提出具有認知、行為、情緒三因素的理論模型，並以實証研究加以考驗。

婚姻溝通與婚姻品質之間的研究相當的多，有一些研究認為婚姻溝通不良導致婚姻滿意情形下降。有些研究則持相反的看法，認為婚姻滿意度低會導致婚姻溝通質量

的下降。目前多數的學者認為婚姻溝通和婚姻滿意度之間應該是互為因果的關係。但是無論是持那一種看法，多數研究都指出婚姻溝通與婚姻滿意度間有相當高的正相關 (Noller, & Fitzpatrick, 1990; Ting-Toomey, 1983)。這表示婚姻溝通質量愈好，婚姻的滿意度也愈高。

但是到了 1980 年之後，婚姻溝通的研究者已不再以確定婚姻溝通和婚姻滿意度間的表面關係為研究重心。綜觀美國 1980 年代的婚姻溝通研究發現，他們關心的焦點在進一步確定婚姻溝通與婚姻滿意度間的內部關連，而不只是描述高、低婚姻滿意度的不同而已。許多研究者以不同的角度和更多元的方法為這一方面的研究，提出了不少有助於了解此一領域的研究結果 (Noller & Fitzpatrick, 1990)。

在台灣，雖然婚姻溝通的研究並不多，但也為釐清台灣已婚男女在婚姻溝通與婚姻滿意度間的關係，提出了初步的研究成果。而這些研究多數是量化研究，質化研究並不多。目前台灣婚姻溝通研究的結果和國外的研究頗為一致，都顯示婚姻溝通和婚姻滿意間有高的正相關 (曹中璋, 民 74; 邱秀貞, 民 76; 謝銀沙, 民 80)。

### (三) 認知因素在婚姻溝通與婚姻滿意度間的中介角色

除了溝通情形的好壞可以有效區別有困擾和無困擾的夫妻之外，最近的一些研究也發現了兩個現象，一個現象是研究發現來自丈夫的溝通自陳結果和來自妻子的結果有低相關。另一方面研究發現溝通的自陳量表所測出的結果和觀察評定結果 (observer ratings) 之間呈現低相關 (Christensen & Nies, 1980; Jacobson & Moore, 1981; Robinson & Price, 1980)。Floyd & Markman (1983) 發現個人在評估和再憶溝通行為時會受到認知偏見和選擇性的知覺所影響，Epstein, Pretzer, & Fleming (1987) 認為這樣的發現挑戰了婚姻溝通的量表與觀察評定結果都是測量相同結構的假設。

Noller & Fitzpatrick (1990) 認為在七〇年代與八〇年代早期，社會學習理論與行為改變技術為研究婚姻滿意度提出了誘因。企圖發展足以解釋婚姻溝通影響婚姻滿意度或婚姻滿意度影響婚姻溝通的理論模型。尤其是企圖提出可以說明夫妻間溝通模式與婚姻類型之間的關係的因果模式。這些研究為後來的研究提出了兩個新方向：第一是縱向設計的使用。其次是對婚姻行為認知歸因過程的重視，研究者開始了解到有必要研究認知因素在婚姻溝通與婚姻滿意間的中介關係。

Epstein, Pretzer & Fleming (1987) 為了解認知因素在婚姻溝通的自陳量表中所扮演的角色，以 156 個已婚受試者為對象，應用語言問題檢核表 (The Verbal Problems Checklist, 簡稱 VPC)、DAS 量表、RBI 量表、婚姻態度測量 (The Marital Attitude Survey, 簡稱 MAS) 等四種工具，來研究婚姻失調信念與自陳的婚姻溝通情形、自陳的婚姻困擾之間的關係，並調查多元的婚姻溝通知覺。研究結果指出婚姻溝通困難有相當的比率可以被不良婚姻認知的指標所解釋，他們認為認知因素在配偶對其它家庭成員溝通

的反應上扮演重要的角色，而且配偶對婚姻溝通的知覺是多維的。在其後的多元迴歸分析中 Epstein 等人發現，婚姻信念、婚姻溝通共同來預測婚姻滿意度比婚姻信念、婚姻溝通各自預測婚姻滿意度要更有預測力。

目前的研究成果發現，認知因素對婚姻溝通的知覺的確有影響，因此研究者認為在研究婚姻溝通與婚姻滿意度，及婚姻信念與婚姻滿意度之間關係的同時，研究者應考慮婚姻信念對婚姻溝通的影響，因此本研究將此一部分納入研究架構之中。基於上述研究動機，本研究之研究目的如下：

- (一)探討已婚男性與女性在婚姻信念、婚姻溝通、婚姻滿意度上是否有差異存在。
- (二)探討國內外已婚男女在婚姻信念上是否有差異存在。
- (三)了解婚姻關係中婚姻信念和婚姻溝通對婚姻滿意度的影響。
- (四)歸納研究結果提出具體建議，以提供已婚男女、婚姻諮商工作者參考。

## 二、研究問題

基於研究動機與目的，本研究擬探討：

- (一)已婚男女之婚姻信念、婚姻溝通及婚姻滿意情形是否因性別不同而有所差異？
- (二)國外研究的五種導致婚姻功能失調信念是否也會影響國內已婚男女的婚姻關係？
- (三)已婚男女之婚姻信念、婚姻溝通和婚姻滿意度之間的關係如何？
- (四)婚姻信念、婚姻溝通是否能有效預測已婚男女之婚姻關係滿意情形？

## 三、名詞詮釋

根據本研究之目的與內容，有關名詞之定義如下：

### (一)婚姻信念

婚姻信念 (marital beliefs) 係指國外認知行為婚姻諮商理論中所定義之婚姻功能失調信念 (dysfunctional beliefs)。這些和婚姻關係有關之婚姻觀念與想法，會導致婚姻關係失調。這些信念有一些共同的特徵，包含極端化、僵硬而有強制性、扭曲事實、及誇大負向的結果預期等 (Epstein, 1992)。

本研究以受試者在研究者根據 Eidelson & Epstein (1982)「關係信念量表」(Relationship Belief Inventory) 所編製之「婚姻信念量表」得分為操作型定義。得分愈高代表功能失調信念越強；反之，表示功能失調信念越低。本研究共測量以下五個婚姻信念。

- 1、「兩性差異」(The sexes are different)：兩性是不同的。此一信念誇大性別不同所帶來的差異，並將婚姻衝突歸因於此。
- 2、「不一致性」(Disagreement is destructive)：夫妻間的不一致是毀滅性的，此一信念認為配偶之間的不一致是由於他們的婚姻關係缺乏愛所致，誇大了不一致的後果。
- 3、「配偶改變」(Partners cannot change)：配偶是不能改變的。此一信念認為配偶是無法改變的，現在的婚姻關係也不能改善。
- 4、「性的完美」(Sexual perfectionism)：性的完美主義。此一信念認為性是一種任務，自己在任何時候都必須是一個完美的性伴侶。
- 5、「心意相通」(Mindreading is expected)：期待心意相通。此一信念認為如果夫妻真的深愛對方，就應該可以不經溝通，知道對方的想法與慾望。

### (二)婚姻溝通

婚姻溝通 (marital communication) 係指夫妻間創造和分享意義的過程 (Galvin & Brommel, 1982)。也就是夫妻兩人在生活情境中，有意義的互動、交談所發生之口語或非口語的行為；是夫妻間給予和取得訊息的過程。

本研究以受試者在謝銀沙 (民 81) 所編製的「婚姻溝通量表」之得分為操作型定義。得分越高者，表示婚姻溝通的情形越好，反之婚姻溝通的情形越差。本研究所以定義之三種溝通行為如下：1、「支持性溝通」指夫妻間的支持、尊重、同理心、傾聽、關心等積極正向的溝通行為。2、「非敵意的溝通」指夫妻在溝通時不做出負向的溝通行為。包括嘮叨、傷害、侮辱、責備、抱怨等行為。3、「討論表達」指夫妻間的相互討論與表達。

### (三)婚姻滿意度

婚姻滿意度 (marital satisfaction) 係指夫妻在婚姻關係的互動相處中，彼此從對方獲得的主觀感受程度。也可以說婚姻滿意度是個人對於婚姻的需求與期望在婚姻生活中所達到的程度 (Olson & McCubbin, 1983)。

本研究以受試者在研究者所修訂之曹中璋 (民 74)「婚姻滿意度量表」上的得分為操作型定義。得分愈高表示其婚姻滿意度越高，反之，表示婚姻滿意度越低。本研究共分五個不同層面的婚姻滿意度，分述於下：

- 1、「生理面滿意度」：指個體在婚姻生活中，對夫妻生活的生理層面婚姻滿意情形。包含性生活的滿足、體貌的吸引、身體健康狀況、生活習慣的配合等方面。
- 2、「經濟面滿意度」：指個體在婚姻生活中，對夫妻生活的經濟層面婚姻滿意情形。包含經濟生產力、收支的分配與應用、財產的多寡、衣食住行的滿足等方面。
- 3、「社會面滿意度」：指個體對夫妻生活的社會層面婚姻滿意情形。包含社會地位的高

低、個人顏面與自尊的維持、相似的家庭背景、教育程度的適配，職業地位的滿足，親朋的交往，社交活動等方面。

- 4、「心理面滿意度」：指個體對夫妻生活的心理層面婚姻滿意情形。包含心理需求的相互滿足、情緒的支持、互相關懷、信任與尊重及彼此依伴等方面。
- 5、「哲學面滿意度」：指個體對夫妻生活的哲學層面婚姻滿意情形。包含共同的人生觀、人生哲理、價值觀及個人生活的自我實現。

## 貳、研究方法

### 一、研究對象

本研究以南部地區育有學齡兒童之已婚男女為對象。受試者為來自台南市、台南縣、高雄市、高雄縣之 1000 名已婚學生家長，男女各半。為顧及取樣之代表性與經濟性，抽樣方法採「分層比例叢集取樣」(stratified proportional cluster sampling)。結果共回收問卷 806 份，剔除廢卷，全部共得有效問卷 716 份，其中男性家長 347 位，女性家長 369 位，可用率為 71.6%。其樣本特質分析如下：

樣本的男女性比例分配相當，男性比女性樣本只少了 3%，相差不多。受試者的年齡集中在三十六至四十五歲之間，佔 71.4%，三十五歲以下佔 23%，本研究的受試者主要是以台灣經濟高速發展階段的世代為主。而在教育程度方面，無論受試者本人或其配偶則均以高中程度者佔最多，分別是 37.8% 和 38.4%，此外國中小學程度者和大專教育程度者各佔 30% 左右，取樣相當平均。樣本的結婚年數以十一年至十五年為最多，佔 61.2%。而其子女是以二人為最多，佔 46.4%，其次是三位子女，佔 38.4%。由家庭生活週期來看，受試者以長子女就讀國高中年齡者為最多，佔 52.5%，其次是長子女就讀國小的家長，佔 41.8%，受試者的家庭週期主要分佈在有學齡兒童和青少年在家的階段。

### 二、研究工具

#### (一) 婚姻溝通量表

本研究選用謝銀沙(民 81)所編製完成之「婚姻溝通量表」。量表編製主要參考 Bienu (1978) 的 Marital Communication Inventory 所編定而成。全量表共 30 題，分為三個因素，每個分量表 10 個題項。總量表之  $\alpha$  值為 .93，各分量表的  $\alpha$  值分別在 .83 至 .90

之間。

#### (二) 婚姻信念量表

本量表係研究者經 Epstein 同意後，參考 Epstein 和 Eidelson (1981) 所編製的「關係信念量表」(The Relationship Belief inventory, 簡稱 RBI) 加以修訂而成。量表題目初步完成後，請六位專家對問卷的構念和題目加以審閱與修改。在進行專家效度的同時，研究者亦試發二十份問卷，主要由已婚之高雄市生命線督導和義工填寫，並訪談其中十位，以了解答題反應和對題目的看法。根據專家意見和試發問卷結果，綜合意見後，擬出預試量表題目共 42 題。預試量表編製完成，為瞭解其可行性，乃和「婚姻滿意量表」合編為「婚姻關係」預試問卷進行預試，預試問卷回收後共得有效問卷 281 份。

問卷回收後，以項目分析和因素分析來進行建構效度的考驗。首先進行項目分析，依項目分析結果，刪除決斷值和相關值皆未達 .001 顯著水準的題目，再以剩餘之題目加以因素分析，進行最後刪題項目分析刪題後，餘下各題再加以因素分析，採用主軸因素抽取法 (Principal-axis factoring)，再選用最大變異法 (Varimax) 進行正交轉軸。設定五個因素加以因素分析，結果得到的五個因素與原量表構念一致。全量表共 3 題，分為五個分量表，各分量表的  $\alpha$  係數在 .48 至 .75 之間，總量表的  $\alpha$  係數則為 .83。

#### (三) 婚姻滿意度量表

本量表原係曹中璋(民 74)根據張春興「婚姻五經論」為理論架構自編而成。以項目分析和因素分析來進行建構效度的考驗。各分量表的  $\alpha$  係數在 .72 至 .83 之間，總量表的  $\alpha$  係數則為 .94。同時效標效度考驗，相關係數在 .55 至 .67 之間，效標與總量表之相關係數則為 .73。

### 三、資料處理

本研究以 SPSS 統計套裝軟體進行統計分析，使用的統計方法包含單因子多變項變異數分析、典型相關統計法、多元逐步迴歸分析。

## 參、研究結果

### 一、已婚男性與女性在婚姻信念、婚姻溝通、婚姻滿意度上之差異比較

為了解性別差異對已婚男女婚姻信念、婚姻溝通與婚姻滿意度的影響情形，本研究先以單因子多變項變異數分析考驗已婚男女在婚姻信念、婚姻溝通與婚姻滿意度上的差異是否達到顯著水準。如達顯著水準再進一步進行各分量表之單因子單變項變異數分析以確定差異的主要來源。

(一) 已婚男性與女性在整體的婚姻信念上有顯著差異存在。

唯此種差異，主要係在「不一致性」和「性的完美」兩種信念上的差異所造成。在「不一致性」信念上女性較男性為高，在「性的完美」信念上男性則明顯高於女性。這樣的研究結果和 Powell (1995) 的研究相近，無論國內外性別都是影響婚姻信念的重要因素。男性為何在「性的完美」信念上得分比女性平均來得高，究其原因可能是男性較會視自己為夫妻性行為滿足的主要責任者所致。而女性在「不一致性」信念上的得分高於男性可能原因是女性較男性更期待家庭關係和諧，夫妻感情融洽，婦女比男性要重視家庭所發揮的情感功能 (謝秀芬，民 86)，而男性則對夫妻雙方直接的期待比較不重視，像是「對太太溫柔體貼」，男性對婚姻關係中親密需求比較模糊 (王行，民 86)。或許這可以解釋為何女性較男性更容易誇大夫妻間意見不一致及發生爭執的後果嚴重性。

表一 已婚男性與女性在婚姻信念、婚姻溝通、婚姻滿意度上之變異數分析綜合摘要表

	Λ值	分量表	F 值	事後比較
婚姻溝通	.912*	支持性溝通	8.78**	男性>女性
		非敵意溝通	12.34**	女性>男性
		討論表達	.06	
婚姻滿意	.973*	生理滿意	5.98	
		經濟滿意	9.07**	男性>女性
		社會滿意	.27	
		心理滿意	7.16**	男性>女性
		哲學滿意	1.23	
婚姻信念	.929*	兩性差異	3.26	
		不一致性	11.17**	女性>男性
		配偶改變	4.84	
		性的完美	21.30**	男性>女性
		心意相通	.12	

\*P<.05 \*\*P<.01

(二) 已婚男性與女性在整體的婚姻溝通情形上有顯著差異存在。

唯此種差異，主要係由男女在「支持性溝通」、「非敵意溝通」上的差異所造成。不但男性所覺知到的支持性溝通行為較女性要多而且覺知到的敵意溝通行為也比女性要高。這樣的研究結果和國外多數的研究結果相近 (Adams, 1995; Basow, 1992)，但與國內邱秀貞 (民 76) 的研究結果不一致。本研究發現男女性所覺知到的婚姻溝通行為的確有所不同。男性比女性普遍感受到更多的正向支持性溝通行為，同時也感受到較多的負向敵意溝通行為。這可能是因為傳統女性在家庭中扮演較多的情感支持角色 (李銀河，民 85)，而且女性在溝通的自我開放上較男性高所致 (陳明君，民 80; Adams, 1995)，所以女性會表達出比男性更多的正向支持性與負向敵意的溝通行為，因為這些都是情感表達的一部分。這也可以說明為何男女在討論表達上沒有差異存在的原因。

(三) 已婚男性與女性在整體的婚姻滿意情形上的確有差異存在。

以平均數來說，男性在各層面的婚姻滿意情形都比女性得分要高，其中在經濟與心理層面的差異更達到顯著水準 (P<.01)。這樣的研究結果和國內早期的研究結果並不相同 (邱秀貞，民 76; 曹中璋，民 73; 陳明君，民 80)。但和國外及北京市的研究結果卻相當一致 (李銀河，民 85; Finkel & Hansen, 1992; Fowers, 1991; Karney et al., 1994; Powell, 1995; Shek & Tsang, 1993; White, Stahmann & Furrow, 1994)，而且在 86 年行政院主計處以台灣地區已婚男女為對象的調查結果也頗為接近，在此一調查中男性對夫妻生活的滿意度比女性要高。

Sullivan 和 Schwebel (1995) 研究發現女性對婚姻關係的期望要顯著高於男性，故女性在婚姻滿意度上也較不易達到滿足，而且如果以性別角色來看，家庭與婚姻關係在女性生涯上所受到的重視要比男性為高，男性對社交與事業的重視可能要比女性來的高 (王行，民 86; 謝秀芬，民 86)，這也可能是男性比女性在婚姻關係的滿意度情形要佳的原因。

## 二、婚姻信念與婚姻滿意度之典型相關分析

由表二、表三可知，無論是就男性受試還是女性受試部分而言，婚姻信念與婚姻滿意度皆有兩個典型因素達到顯著的相關水準，表示婚姻信念可以有效解釋婚姻滿意度，其解釋量就男、女性樣本而言，分別占總變異量的 27.67% 和 21.87%。就第一典型因素而言，婚姻信念的三個信念「兩性差異」、「不一致性」、「配偶改變」可透過第一

表二 已婚男性婚姻信念與婚姻滿意度典型相關摘要表 (N=335)

X 變項	典型因素		Y 變項	典型因素	
	$\chi_1$	$\chi_2$		$\eta_1$	$\eta_2$
兩性差異	.65	-.27	生理滿意度	-.85	-.06
不一致性	.84	-.33	經濟滿意度	-.66	-.32
配偶改變	.82	-.05	社會滿意度	-.96	.02
性的完美	.24	-.84	心理滿意度	-.64	-.08
心意相通	.27	-.73	哲學滿意度	-.63	-.74
抽出變異量	38.64	28.49	抽出變異量	57.64	13.23
百分比			百分比		
重疊	17.68	2.79	重疊	26.37	1.30
$\rho^2$	.46	.10			
典型相關	.67***	.31***			

\*\*\*p<.001

表三 已婚女性婚姻信念與婚姻滿意度典型相關摘要表 (N=361)

X 變項	典型因素		Y 變項	典型因素	
	$\chi_1$	$\chi_2$		$\eta_1$	$\eta_2$
兩性差異	-.67	.53	生理滿意度	.85	-.30
不一致性	-.60	.62	經濟滿意度	.71	.01
配偶改變	-.80	.20	社會滿意度	.84	.14
性的完美	-.03	.60	心理滿意度	.73	-.01
心意相通	.06	.97	哲學滿意度	.79	.58
抽出變異量	28.96	40.31	抽出變異量	61.88	8.82
百分比			百分比		
重疊	9.99	2.35	重疊	21.36	.51
$\rho^2$	.35	.06			
典型相關	.59***	.24**			

\*\*p<.01 \*\*\*p<.001

典型因素而影響 Y 組變項中的所有五個層面的婚姻滿意度。研究結果支持婚姻功能失調信念會導致婚姻滿意度下降的國外研究結果，同時也發現「兩性差異」、「不一致性」、「配偶改變」三個信念和國外一樣會對婚姻滿意度有負面的影響。

### 三、婚姻溝通與婚姻滿意度之典型相關分析

由表四及表五可知，無論是就男性還是女性受試部分而言，婚姻溝通與婚姻滿意度間皆有兩個典型因素達到顯著的相關水準。表示婚姻溝通可以有效解釋婚姻滿意度，其解釋量就男、女性樣本而言，分別占總變異量的 34.23%和 40.33%。就第一典型因素而言，三個層面的婚姻溝通皆可透過第一典型因素而影響 Y 組變項中的所有五個層面的婚姻滿意度。也就是說無論已婚男性還是女性，如果婚姻溝通情形愈好則各層面婚姻滿意度愈高。

表四 已婚男性婚姻溝通與婚姻滿意度典型相關摘要表 (N=334)

X 變項	典型因素		Y 變項	典型因素	
	$\chi_1$	$\chi_2$		$\eta_1$	$\eta_2$
支持性溝通	-.95	-.23	生理滿意度	-.73	.17
非敵意溝通	-.69	.71	經濟滿意度	-.75	.01
討論表達	-.77	-.50	社會滿意度	-.90	.10
			心理滿意度	-.77	.01
			哲學滿意度	-.73	-.66
抽出變異量	65.99	26.70	抽出變異量	60.75	9.53
百分比			百分比		
重疊	36.38	2.06	重疊	33.49	.74
$\rho^2$	.55	.08			
典型相關	.74***	.28***			

\*\*\*p<.001

表五 已婚女性婚姻溝通與婚姻滿意度典型相關摘要表 (N=362)

X 變項	典型因素		Y 變項	典型因素	
	$\chi_1$	$\chi_2$		$\eta_1$	$\eta_2$
支持性溝通	-.98	-.22	生理滿意度	-.73	.12
非敵意溝通	-.69	.65	經濟滿意度	-.72	.51
討論表達	-.86	-.02	社會滿意度	-.84	.09
			心理滿意度	-.80	-.04
			哲學滿意度	-.84	-.31
抽出變異量	72.37	15.88	抽出變異量	61.74	7.62
百分比			百分比		
重疊	46.86	.72	重疊	39.98	.35
$\rho^2$	.65	.05			
典型相關	.81***	.21**			

\*\*p<.01 \*\*\*p<.001

#### 四、婚姻信念與婚姻溝通之典型相關分析

由表六及表七可知，無論是就男性受試還是女性受試部分而言，婚姻信念與婚姻溝通間皆有兩個典型因素達到顯著的相關水準，表示婚姻信念可以有效解釋婚姻溝通情形，其解釋量為 28.31%。無論已婚男性還是女性，如果擁有「兩性差異」、「不一致性」、「配偶改變」三個信念愈高則各層面的婚姻溝通情形愈差。雖然就整體而言，婚姻信念會影響婚姻溝通情形的好壞，但不同信念的影響力並不相同。

表六 已婚男性婚姻信念與婚姻溝通典型相關摘要表 (N=334)

X 變項	典型因素		Y 變項	典型因素	
	$\chi_1$	$\chi_2$		$\eta_1$	$\eta_2$
兩性差異	.72	.04	支持性溝通	-.89	.38
不一致性	.81	.51	非敵意溝通	-.75	-.64
配偶改變	.78	.01	討論表達	-.80	.42
性的完美	.26	.38			
心意相通	.22	.83			
抽出變異量	38.01	21.67	抽出變異量	66.31	24.58
百分比			百分比		
重疊	15.67	.86	重疊	27.33	.98
$\rho^2$	.41	.04			
典型相關	.64***	.20**			

\*\*p<.01 \*\*\*p<.001

表七 已婚女性婚姻信念與婚姻溝通典型相關摘要表 (N=346)

X 變項	典型因素		Y 變項	典型因素	
	$\chi_1$	$\chi_2$		$\eta_1$	$\eta_2$
兩性差異	-.77	-.19	支持性溝通	.90	.36
不一致性	-.70	.60	非敵意溝通	.84	-.47
配偶改變	-.75	-.26	討論表達	.76	.60
性的完美	-.08	.11			
心意相通	-.10	.19			
抽出變異量	33.09	10.44	抽出變異量	69.85	23.82
百分比			百分比		
重疊	12.80	.56	重疊	27.03	1.28
$\rho^2$	.39	.05			
典型相關	.62***	.23**			

\*\*p<.01 \*\*\*p<.001

#### 五、婚姻信念、婚姻溝通對婚姻滿意度之預測力分析

本研究為能對背景變項、婚姻信念、婚姻溝通三類變項與婚姻滿意度的關係有更整體性、比較性的了解，乃進行多元迴歸分析。首先以強迫進入法 (enter) 比較背景變項、婚姻信念、婚姻溝通對婚姻滿意度的預測力。以了解是否認知信念與溝通行為比性別、教育程度、家庭總收入三個背景變項更有解釋力。最後再以五個婚姻信念變項、三個婚姻溝通變項為預測變項，以婚姻滿意度為標準變項，進行多元逐步迴歸分析 (stepwise)。其結果說明於下：

##### (一) 背景變項、婚姻信念、婚姻溝通三組變項的預測力比較

背景變項和婚姻信念、婚姻溝通可以有效預測婚姻滿意度，其預測力頗佳 ( $R^2=.577$ )。其中又以婚姻溝通對婚姻滿意度的總變異量之解釋量最高。但是背景變項所解釋的總變異量只有 3%。可見婚姻溝通比婚姻信念更能有效預測婚姻滿意度，而婚姻信念又比背景變項更能預測婚姻滿意度。

表八 各組變項對婚姻滿意度預測力之比較 (N=688)

步驟	投入變項	R	$R^2$	$\Delta R^2$	F 值
1	背景變項	.173	.030	.030	7.036***
2	婚姻信念	.382	.146	.116	29.174***
3	婚姻溝通	.760	.577	.431	186.585***

\*\*\*p<.001

##### (二) 婚姻信念、婚姻溝通對婚姻滿意度的預測分析

研究結果顯示，無論男性還是女性的樣本，婚姻溝通中最能有效預測婚姻滿意度的是支持性溝通行為，解釋量分別為 48.7%和 58.2%。但是在其它預測變項上，男女性之間並不相同。

表九 已婚男性婚姻滿意度之多元迴歸分析摘要表 (N=333)

變項	R	$R^2$	$\Delta R^2$	F 值	原始 $\beta$	標準化 $\beta$	t 值
支持性溝通	.698	.487	.487	315.06**	1.118	.488	11.22***
配偶改變	.737	.544	.057	197.04**	-.697	-.205	-4.61***
不一致性	.750	.563	.019	141.81**	-.522	-.181	-3.86***
性的完美	.758	.575	.012	111.36**	.429	.120	3.07**
非敵意溝通	.764	.584	.009	92.04***	.316	.111	2.62**

\*\*p<.01 \*\*\*p<.001

以男性而言，夫妻支持性溝通行為愈多，自己所持有的配偶無法改變的信念愈低，愈能接受夫妻的衝突與不一致，在性行為上愈有完美傾向，夫妻間的敵意溝通行為愈少，婚姻的滿意度就愈高。以女性而言，夫妻支持性溝通行為愈多，敵意溝通行為愈少，自己所持有的配偶無法改變的信念愈低，愈期望夫妻間能心意相通，婚姻的滿意度就愈高。

表十 已婚女性婚姻滿意度之多元迴歸分析摘要表 (N=360)

變項	R	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	F 值	原始β	標準化β	t 值
支持性溝通	.763	.582	.582	500.43***	1.103	.456	7.03***
非敵意溝通	.782	.611	.029	281.58***	.623	.195	5.15***
配偶改變	.788	.621	.010	195.31***	-.592	-.143	-3.89***
心意相通	.797	.635	.014	155.08***	.451	.125	3.82***
討論表達	.802	.643	.008	128.12***	.458	.169	2.83**

\*\*p<.01 \*\*\*p<.001

## 肆、結論與建議

### 一、結論

#### (一) 婚姻關係的內涵會因性別而有差異

不同性別在婚姻信念、婚姻溝通、婚姻滿意度的得分上都達到顯著的差異。在「不一致性」信念上女性較男性為高，在「性的完美」信念上男性則明顯高於女性。男性所覺知到的「支持性溝通」行為和「敵意溝通」行為都比女性要高。男性在這「經濟」與「心理」兩層面的滿意度要顯著高於女性。可見加強兩性之間對異同點的理解，會有助於婚姻品質的提升。

#### (二) 整體而言婚姻信念會影響婚姻滿意度，但就婚姻信念的內容而言，國內外婚姻信念有差異存在

研究結果發現，在典型相關的分析中，婚姻信念和婚姻滿意度有顯著的負相關。可見就整體而言，婚姻失調信念會影響婚姻滿意度。但是在本研究中「心意相通」和「性的完美」兩信念與婚姻滿意度的各層面間多數並沒有顯著負相關，而且在迴歸分析中亦發現這兩個信念的β值是正值。可見這兩個婚姻信念在國內並非是對婚姻關係有負面影響的婚姻信念，這和國外的研究有明顯的不同。本研究的結果可以支持認知

行為婚姻諮商對於「信念要考量文化差異」的假設。

#### (三) 婚姻信念、婚姻溝通和婚姻滿意度間有顯著的相關存在

整體而言，婚姻失調信念愈高，婚姻溝通情形與婚姻滿意度就愈低。在五個信念中，「不一致性」、「配偶改變」、「兩性差異」三個婚姻信念和婚姻滿意度、婚姻溝通都有顯著的負相關，可見過度的恐懼夫妻間意見想法不一致，過於假定配偶不會改變、誇大性別不同所帶來的差異，都會對婚姻溝通與婚姻滿意度各層面造成不良影響。而且正向支持性溝通愈多，負面敵意溝通愈少，討論表達愈多，婚姻滿意度會愈高。

#### (四) 婚姻溝通比婚姻信念更能預測婚姻滿意度，而兩者皆比背景變項更有預測力

研究顯示，婚姻信念比背景因素更能預測婚姻滿意度，而溝通行為又比認知信念更能有效預測婚姻滿意度，而且信念和溝通加起來的預測力高達總變異量的 57.7% 左右，這個結果支持了認知行為婚姻諮商理論的重要假設，「認知因素和行為因素可以影響情緒因素」。此外，溝通行為比認知信念的預測力高很多，也可以間接說明為何國外實驗研究結果發現，認知行為婚姻諮商和行為婚姻諮商之間的效果並沒顯著差異，但認知行為婚姻諮商較行為婚姻諮商在認知上有治療效果的原因。

#### (五) 婚姻信念、婚姻溝通的各層面可以有效預測婚姻滿意情形

研究發現，婚姻信念、婚姻溝通的各層面可以有效預測婚姻滿意情形，且兩者皆是以支持性溝通最具有預測力。以男性而言，夫妻支持性溝通行為愈多，自己所持有的配偶無法改變信念愈低，愈能接受夫妻的衝突與不一致，在性行為上愈有完美傾向，再加上夫妻間的敵意溝通行為愈少，婚姻的滿意度就愈高。以女性而言，夫妻支持性溝通行為愈多，敵意溝通行為愈少，自己所持有的配偶無法改變的信念愈低，愈期望夫妻間能心意相通，婚姻的滿意度就愈高。

## 二、建議

#### (一) 應用認知行為婚姻諮商輔導婚姻功能失調的夫妻

認知行為取向的婚姻諮商在國外已發展出一套理論和技術，而且也有許多實證研究對此理論加以證驗過。本研究亦支持婚姻信念和溝通行為的確對婚姻滿意度有很大的影響，因此研究者建議國內從事婚姻諮商工作者，可以嘗試將認知行為取向婚姻諮商模式加以引進和運用。例如 Baucom & Epstein (1990) 所發展的治療模式就相當完整，值得婚姻諮商工作者在考量文化適用性與修正模式後加以運用。

#### (二) 修正婚姻關係失調夫妻的不當的婚姻關係信念

認知行為婚姻諮商理論認為認知因素和行為因素可以影響情緒因素。研究發現雖然溝通行為比認知信念的預測力高很多，但認知信念的預測力還不錯，因此研究者建議婚姻諮商工作者，在使用溝通行為方面的治療技術時，加入認知治療技術以提高治療效果。研究者認為治療師除了可以使用行為改變技術、溝通技巧訓練、問題解決訓練等行為治療技術外，如果能配合以教導認知自我檢測技術，修正不當的婚姻關係假設、標準與期望等認知治療技術，當可有效提升治療成效。

### (三) 婚姻信念應考量文化的差異

婚姻信念在國內外的確有差異存在，同一個信念在國外會導致婚姻功能失調，在國內不一定對婚姻滿意情形就會有負面的影響。像「性的完美」、「心意相通」兩信念就是最好的例子。所以在進行認知方面的技術時，應考量不同族群的文化差異，避免使用上的謬誤發生。

### (四) 應用本研究證驗過的三個會對婚姻關係造成負面影響的婚姻信念

本研究發現在國外證驗過的五個會影響婚姻關係的功能失調信念中，在國內有三個信念會對婚姻溝通和婚姻滿意情形造成負面影響，婚姻諮商工作者可以和當事人共同檢視是否當事人有過度誇大夫妻間「不一致性」、是否過度低估「配偶改變」的可能性、和是否有誇大「兩性差異」的情形出現。

### (五) 婚姻諮商應考量溝通問題

研究發現溝通行為比婚姻信念更能有效預測婚姻滿意度，故研究者建議：1. 諮商員可提供溝通技巧訓練，也可使用行為改變技術來改變當事人的夫妻溝通情形。其方法除了夫妻一起進行婚姻諮商外，亦可開設溝通技巧團體和使用讀書治療的方式。2. 婚姻諮商工作者應留意，夫妻間的溝通並不是多就好，支持、尊重、傾聽等正向的溝通才能有效提升婚姻關係。

### (六) 未來研究的建議

本研究已初步證驗認知行為取向婚姻諮商的理論基礎，獲得婚姻信念和溝通行為的確可以有效預測婚姻滿意情形的研究結果，但是要了解認知行為婚姻諮商在台灣的實際運用效果，還有待實驗研究加以證驗，此外，未來亦可以質性研究來發掘更多的婚姻信念，以做為婚姻諮商工作者的參考。

## 參考文獻

- 王行 (民 86): 台灣地區已婚男性對夫妻性別角色觀念之研究。東吳社會工作學報, 3 期, 47-78 頁。
- 李銀河 (民 85): 北京市婚姻質量的調查與分析。現代化專刊, 6 卷, 25-31 頁。
- 邱秀貞 (民 76): 夫妻溝通與婚姻滿足之研究。私立東海大學社會工作研究所碩士論文。
- 曹中璋 (民 74): 自我狀態、夫妻溝通型態與婚姻滿意度之相關研究。台北師專學報, 12 期, 1-63 頁。
- 陳志賢 (民 86): 認知行為婚姻諮商的理論與發展。輔導季刊, 4 期, 34-41 頁。
- 陳志賢 (民 87): 信念對婚姻受暴者求助行為的影響。諮商與輔導, 147 期, 11-13 頁。
- 陳明君 (民 80): 家庭決策、夫妻溝通之自我開放程度與婚姻滿意度之相關研究。私立文化大學家政研究所碩士論文。
- 謝秀芬 (民 86): 現代婦女的家庭價值觀與家庭期待之研究。東吳社會工作學報, 3 期, 1-46 頁。
- 謝銀沙 (民 81): 已婚婦女個人特質、婚姻溝通與婚姻調適之相關研究。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文。
- Adams, B. N. (1995). *The family*. New York: Harcourt Brace College Publishers.
- Basow, S. A. (1992). *Gender stereotypes and roles*. California: Brook/Coe.
- Baucom, D. H., & Epstein, N. (1990). *Cognitive-behavioral marital therapy*. New York: Brunner/Mazel.
- Bradbury, T. N., & Fincham, D. F. (1993). Assessing dysfunctional cognition in marriage: A reconsideration of the Relationship Belief Inventory. *Psychological Assessment, 5*, 92-101.
- Christensen, A., & Nies, D. C. (1980). The spouse observation checklist: Empirical analysis and critique. *American Journal of Family Therapy, 8*, 69-79.
- Eidelson, R. J., & Epstein, N. (1982). Cognition and relationship maladjustment: Development of a measure of dysfunctional relational belief. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 50*, 715-720.
- Epstein, N. (1982). Cognitive therapy with couples. *American Journal of Family Therapy, 10*(1), 5-16.
- Epstein, N., & Eidelson, R. J. (1981). Unrealistic beliefs of clinical couples: Their relationship to expectations, goals and satisfaction. *American Journal of Family Therapy, 9*(4), 13-22.
- Epstein, N., Pretzer, J. L., & Fleming, B. (1987). The role of cognitive appraisal in self-reports of marital communication. *Behavior Therapy, 18*, 51-69.
- Emmelkamp, P. M. G., Krol, B., Sanderman, R., & Rupham, M. (1987). The assessment of

- relationship beliefs in a marital context. *Personality and Individual Journal*, 8, 775-580.
- Finkel, J. S., & Hansen, F. J. (1992). Correlates of retrospective marital satisfaction in long-lived marriages: A social constructivist perspective. *Family Therapy*, 19, 1-16.
- Floyd, F., & Markman, H. (1983). Observational biases in spouses' interaction: Toward a cognitive/behavioral model of marriage. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 450-457.
- Fowers, B. J. (1991). His and her marriage: A multivariate study of gender and marital satisfaction. *Sex Roles*, 24, 209-221.
- Galvin, K., & Brommel, B. (1982). *Family communication: Cohesion and change*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Jacobson, N. S., & Moore, D. (1981). Spouses as observers of events in their relationship. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 269-277.
- Jones, M. E., & Stanton, A. L. (1988). Dysfunctional beliefs, Belief similarity, and marital distress: A comparison of models. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 7, 1-14.
- Karney, B. R., Bradbury, T. N., Fincham, F. D., & Sullivan, K. T. (1994). The role of negative affectivity in the association between attributions and marital satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 413-424.
- Noller, P., & Fitzpatrick, M. A. (1990). Marital communication in the Eighties. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 832-843.
- Olson, D. H., & McCubbin, H. I. (1983). *Families*. California: Sage Publications, Inc.
- Powell, T. (1995). *Dysfunctional marital beliefs and marital satisfaction: A multicultural analysis*. Ball State University.
- Robinson, E. A., & Price, M. G. (1980). Pleasurable behavior in marital interaction: An observational study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 117-118.
- Shek, D. T., & Tsang, S. K. (1993). The Chinese version of the Kansas Marital Satisfaction Scale: Some psychometric and normative data. *Social Behavior and Personality*, 21, 205-214.
- Sullivan, B. F., & Schwebel, A. I. (1995). Relationship beliefs and expectations of satisfaction in marital relationships: Implications for family practitioners. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 3(4), 298-305.
- Ting-Toomey, S. (1983). An analysis of verbal communication patterns in high and low marital adjustment groups. *Human Communication Research*, 9, 306-319.
- Townsley, R. M., Beach, S. T., Fincham, F. D., & O'Leary, D. K. (1991). Cognitive specificity for marital discord and depression: What types of cognitions influence discord? *Behavior Therapy*, 22, 519-530.

- White, M. B., Stahmann, R. F., & Furrow, J. L. (1994). Shorter may be better: A comparison of the Kansas Marital Satisfaction Scale and the Locke-Wallace Marital Adjustment Test. *Family Perspective*, 28(1), 53-66.

國立高雄師範大學輔導研究所  
諮商輔導文粹—高師輔導所刊  
民 87, 3 期, 79-98 頁

# 影響國中教師尋求專業諮詢意願之 因素探討

連廷嘉 戴嘉南

本研究旨在瞭解目前國中教師諮詢需求與意願及其影響因素。本研究採問卷調查法，使用分層比例叢集取樣的方式，以台灣地區 396 位國中教師為樣本進行調查。研究工具包括「個人基本資料」、「控制信念量表」、「諮詢需求量表」、「諮詢意願量表」。調查所得結果分別採用描述統計、單因子多變項變異數分析、典型相關、多元迴歸等統計方法加以分析，研究結果如下：

- 一、國中教師諮詢意願有待提升。
- 二、國中輔導教師與一般教師在諮詢需求與意願的認知上均有所差距。
- 三、女性、服務年資較淺、有接觸輔導知能相關訓練經驗、有諮詢經驗之教師，其諮詢意願有較高之傾向。
- 四、教師諮詢需求會影響其諮詢意願。
- 五、教師人格特質、諮詢需求與諮詢意願間有顯著的典型相關存在。
- 六、教師人格特質與諮詢需求的各層面可以有效預測教師諮詢意願情形。

關鍵詞彙：諮詢、諮詢需求、諮詢意願、輔導人員、教師

## 壹、緒論

### 一、研究動機

近年來，青少年問題隨著社會之急速變遷而日益嚴重，有效推動輔導工作是不可忽視的一個重要課題。然學校輔導人力有限，基於經濟考量，結合校內教職員的諮詢服務是必然的趨勢。

諮詢 (consultation) 一詞對國內工商業界並不陌生，然而在諮商輔導專業領域中的研究卻很少，造成諮商專業人員在這一方面的認知死角。因此，若要建立諮商輔導

的專業地位，落實輔導工作，諮詢是相當可行的一種方式（連廷嘉，民87a）。在國外，學校諮詢服務工作經過許多學者的努力之後，早已發展出多樣的諮詢模式（Bergan & Kratochwill, 1990；Conoley & Conoley, 1992；Dougherty, 1995；Wallace & Hall, 1996），成為學校心理學家和輔導人員的重要工作之一，校內教師或行政人員亦認為諮詢是學校輔導工作中不可或缺的一環（Bramlett & Murphy, 1998；Brown, Pryzwansky, & Schulte, 1998；Erchul & Martens, 1997）。

反觀國內，諮詢尚少為諮商輔導人士所重視，也缺乏文獻加以討論，尤其是有關助人專業的系所迄今未曾開設有關於諮詢的獨立課程（楊瑞珠，民83；蕭文，民83），無法提供諮商員更完整周全的助人知識與技能，造成輔導工作者誤將「諮詢」等同於「諮商」（蔡憶萍，民86）。因此，若要發展諮詢專業似乎有必要從訓練及研究做起（林美珠，民86），深入瞭解目前國內諮詢工作的內涵並廣為應用。

若從行銷的觀點來看學校的諮詢服務，教師乃是學校諮詢服務的消費者。因此，在規劃並傳遞有效的諮詢服務和方案之前，必須先了解教師的需求與意願，而教師的需求與意願，則須透過診斷與評估的過程，才能獲得了解。因此，有效評估教師諮詢需求與意願將有助於發揮其諮詢效能。

## 二、教師諮詢內涵

諮詢是諮詢員（consultant）與尋求諮詢者（consultee）之間的互動歷程，係以合作、平等的方式增進其尋求諮詢員之自我效能與問題解決能力，藉以協助其當事人解決問題（連廷嘉，民87b）。諮詢是學校諮商員所提供的重要服務項目之一，其重要性僅次於諮商（Campbell, 1993；Erchul, & Martens, 1997）。雖然，學校諮詢員可能協助不同類型的尋求諮詢員（如行政主管、諮商員、父母、教師等），但大部分諮詢員諮詢的對象通常是教師（Costenbader, Swartz, & Petrix, 1992；Marks, 1995）。

一般來說，教師諮詢的目的在於增進教師專業技巧，提升其自我效能與自信，類化其所學到的信念系統或問題解決的知識和技巧，有效處理類似的學生問題（Caplan, & Caplan, 1993）。此外，教師尋求諮詢協助的另一個可能因素是缺乏學校及社會的支持，教師可藉由諮詢服務得到其他專業的協助，以提高自我效能。Brown等人（1998）亦指出大部分教師很少與其他專業人員互動，僅有在解決問題的討論上才有其專業交流。因此，在有限的時間裡提供專業的諮詢服務就顯得更重要。

## 三、教師諮詢相關研究

### （一）性別

近年來雖然諮商心理學領域愈來愈重視性別角色、性別與人格有關的變項。但是國內外針對男女求助態度差異的研究並無一致性的報導，常因不同的對象或求助性質，而有所差異。不過，大多數研究結果均顯示男性求助意願顯著低於女性求助意願（蔡素妙，民79；劉淑慧，民76；Zimmerman, 1988）。

Tokko（1993）的研究亦指出，男性教師在諮詢員所提供的各諮詢項目上均顯著低於女性教師。男性教師較不需要其他人的介入，喜歡自行解決其自己的問題，而女性教師較喜歡與其他人合作，期待同儕提供策略，故在需求及意願上均較男性為高。然而在 Martin 和 Curtis（1980）的研究則持不同看法，其研究顯示不同性別的教師在求助需求上並無顯著差異。因此，性別因素對教師尋求諮詢協助的影響可能因文化背景、性別角色的刻板印象而有所不同，值得作進一步的探討。

### （二）工作年資

年齡與教學年資常被用來探討與教師諮詢需求之間的相關性的研究變項。國內外的學者（蔡素妙，民79；Brown, et al., 1998；Fenner & Rothberg, 1994；Gutkin & Bossard, 1984；Martin & Curtis, 1980；Schowengerdt, Fine, & Poggio, 1976；Tokko, 1993；Weissenburger, Fine, & Poggio, 1982）均指出，教學年資較淺的教師，因經驗少、彈性大、易接受別人的意見，所以，對諮詢需求的強度較高；而教學年資較久之教師，因對學生問題之處理較有經驗、缺乏彈性、不易與諮詢員建立關係，其諮詢需求與意願反而低。在Gutkin 與 Bossard（1984）的研究中，更明白的指出年資可有效預測教師諮詢意願，且輔導人員與教師之年資亦會影響諮詢結果的成功與失敗。由此可見，教師的工作年資會影響教師尋求協助的意願。

### （三）接觸輔導知能相關訓練經驗

在諮詢服務的使用上，已開始慢慢注意到尋求諮詢者的訓練課題，不僅瞭解諮詢服務內涵（譬如：教師應該哪時候去尋求諮詢？用什麼方法去增進問題解決？期待從諮詢員獲得什麼？），更想知道如何在教師還沒有耗盡能量之前，協助教師決定是否尋求諮詢或轉介（Brown, et al., 1998）。

Zins（1993）亦指出教師接觸相關訓練的好處是可以縮短諮詢員與尋求諮詢者彼此之間的期待差距。因此，有接觸相關訓練的教師，對心理諮詢服務有較正確的認識，直接影響到諮詢的需求與意願。但蔡素妙（民79）的研究發現，當時國內推行輔導知能相關訓練活動尚在初始階段，教師所接觸的時間及頻率較少，且其訓練內容與教師諮詢之實際需求未能符合，導致教師諮詢態度仍未改變。不過，在教育部極力推動輔導工作六年計畫之下，是否能如國外縮短諮詢員與尋求諮詢者彼此之間的期待差距，此為本研究中所要探討的問題之一。

#### (四) 諮詢經驗

在諮詢效能的研究上，除了去檢視諮詢員的特質外，一些研究也開始注意到尋求諮詢者本身的特質 (Zimmermann, 1988)。Mann (1973) 的研究指出，有諮詢經驗的教師在諮詢服務的使用頻率上，較沒有諮詢經驗的教師為高。Schowengerdt 等人 (1976) 和 Weissenburger 等人 (1982) 的研究亦指出，教師與輔導人員諮詢的次數會影響其諮詢情形。

國內學者對求助態度的研究 (林幸台，民75；程小蘋、賀孝銘、李華璋，民85) 均指出有求助經驗者的求助態度較積極，可能是由於求助經驗使得個人對專業諮商輔導有所瞭解，而增進其求助的可能。Brown 等人 (1998) 亦明白指出諮詢的次數或是諮詢經驗正負向態度，均是直接影響教師是否繼續尋求諮詢的指標。但有的學者持不同的看法，如 Slessor、Fine 和 Tracy (1990) 的研究發現，教師的諮詢經驗雖會增進日後教師處理類似的問題的能力，但是在學生的班級問題上，有經驗的教師比無經驗的教師較習慣選擇轉介 (referral)，而較不習慣選擇諮詢。至於國內情形如何，則有待本研究加以探討。

#### (五) 人格特質

在諮詢關係中，尋求諮詢者的人格特質變項會直接影響到諮詢意願與效果。尋求諮詢者的內控與外控傾向 (locus of control) 將決定了其諮詢的偏好程度。Pryzwansky 和 White (1983) 的研究，發現在制握信念 LOC 分數高 (外控傾向) 的尋求諮詢者，較喜歡尋求諮詢，且其偏好於共同合作型 (collaborative) 的諮詢員。

在心理健康諮詢模式的觀點，外控型 (external locus of control) 的教師比內控型教師 (internal locus of control) 在要求輔導教師告知日後如何處理類似的問題的比率高，但在行為諮詢模式時卻沒什麼差異 (Brown, et al., 1998; Slessor, Fine, & Tracy, 1990; Hughes, Barker, Kemenoff, Hart, 1993)。在中國文化中，教師人格特質是否也會影響諮詢的意願，則值得進一步討論。

### 四、研究目的

根據以上的研究動機，本研究之目的即在探討有關文獻與資料，編擬適合評估教師諮詢需求之評量工具，藉以瞭解我國諮詢服務之實施現況、教師諮詢需求的一般狀況以及影響諮詢意願的相關因素，以作為學校諮詢方案發展及實施學校諮詢工作之參考。具體而言，本研究目的有下述六項：

- (一) 了解目前國中教師之諮詢需求情形及其影響因素。
- (二) 了解輔導教師與一般教師之諮詢需求與意願，其認知上是否有差距。

(三) 了解不同背景之國中教師，其諮詢意願之差異情形。

(四) 了解教師諮詢意願是否會受個人變項、人格特質與諮詢需求所影響。

(五) 根據教師諮詢需求與意願現況調查，以及文獻探討結果，提出有助於學校諮詢服務之具體建議，以為學校、教育行政人員、諮商輔導專業人員，以及未來進一步研究之參考。

### 五、名詞解釋

#### (一) 諮詢服務

諮詢服務是諮詢員 (consultant) 與尋求諮詢者 (consultee) 共同發展出協助當事人 (client) 解決問題的歷程。本研究中所稱之諮詢服務是指輔導室的輔導教師對一般教師提供直接服務，因而間接對學生提供服務。故研究中所指的諮詢員即為輔導教師，尋求諮詢者係指一般教師，而當事人則為學生。

#### (二) 人格特質

係指從觀察 (或測驗) 某個個體行為表現，而後綜合所見舉出足以代表其持久而少變化的個性特徵。本研究所探討的人格特質，係指張進上 (民 81) 所編製之「控制信念量表」。本量表共分為四個因素，分別是「安逸信念」、「權威信念」、「失敗信念」、「依賴信念」。本研究以控制信念總量表得分高於全體受試者平均數為外控信念組，低於全體受試者平均數為內控信念組。

#### (三) 諮詢需求

係指尋求諮詢者對諮詢員所提供諮詢服務項目的需求程度。本研究所稱之教師諮詢需求，係以研究者自編之「教師諮詢需求量表」的得分表示之。得分愈高，表示教師自覺之諮詢需求愈高。反之，表示諮詢需求愈低。

#### (四) 諮詢意願

係指尋求諮詢者主動尋求諮詢服務之意願。本研究所稱之教師諮詢意願，係以研究者自編之「教師尋求諮詢意願量表」的得分表示之。得分愈高，表示教師自覺之尋求諮詢意願愈高。反之，表示尋求諮詢意願愈低。

## 貳、研究方法

### 一、研究對象

本研究以台灣地區之國中教師為受試者。為顧及取樣之代表性與經濟性，抽樣方法採「分層比例叢集取樣」(stratified proportional cluster sampling)。根據教育部八十六年中華民國教育統計(教育部，民 86)資料，考慮其國中教師在台灣北、中、南、東四區的比例，及各縣市分佈情形，抽取基隆市成功國中等 32 所學校，計發出 500 份問卷，回收 442 份問卷，剔除廢卷及作答不完全，全部共得有效問卷 396 份，可用率為 79.2%。

### 二、研究工具

#### (一) 控制信念量表

本研究係以張進上(民 81)所編製完成之「控制信念量表」。全量表共有 23 個題項，用來測量教師之控制信念。本量表共分為四個因素，分別是「安逸信念」、「權威信念」、「失敗信念」、「依賴信念」。量表分數愈高者，表示越傾向於外控信念，反之，則傾向於內控信念。

本量表總量表 $\alpha$ 值為 .774，各分量表的 $\alpha$ 值分別在 .586 至 .797 之間，各分量表與總分的相關介於 .346 至 .715 之間，且經隔兩週的重測信度為 .74。

#### (二) 教師諮詢需求量表

本量表包括：「資訊諮詢」因素，在於評量教師在學生資訊與輔導相關資訊提供上的需求程度；「技巧諮詢」因素，在於評量教師在班級經營、危機處理、人際互動等技巧協助上的需求程度。

本研究各分量表之內部一致性 $\alpha$ 值分別是：「資訊諮詢需求」為 .9104；「技巧資訊需求」為 .9493，且總量表之 $\alpha$ 值為 .9581。各題項與總量表相關介於 .408 至 .703 之間；各題項與分量表總分之相關介於 .444 至 .753 之間。

#### (三) 教師諮詢意願量表

本量表包括「資訊諮詢」因素，在於評量教師在學生資訊與輔導相關資訊提供上的願意尋求諮詢程度；「技巧諮詢」因素，在於評量教師在班級經營、危機處理、人際互動等技巧協助上的願意尋求諮詢程度。

本研究各分量表之內部一致性 $\alpha$ 值分別是：「資訊諮詢意願」為 .9379；「技巧資訊意願」為 .9634，且總量表之 $\alpha$ 值為 .9719。各題項與總量表相關介於 .548 至 .761 之

間；各題項與分量表總分之相關介於 .564 至 .791 之間。

### 三、資料處理

各項資料回收之後先行整理，然後剔除作答不完全、有明顯反應趨向及沒有作答之廢卷，再將有效問卷的資料輸入電腦作統計分析。本研究以 SPSS 統計套裝軟體進行統計分析，所使用的統計方法包括單因子多變項變異數分析、單因子重複量數變異數分析、典型相關統計法、多元逐步迴歸分析。

## 參、研究結果

### 一、國中教師諮詢需求與諮詢意願之間的差異

本研究為探討國中教師諮詢需求與意願之間的差異情形，先以平均數、標準差說明國中教師在諮詢需求與意願的整體概況，再以單因子變異數分析考驗其教師諮詢需求與意願之間的差異情形。

表一 國中教師諮詢需求與意願整體及各層面之平均數、標準差

	資訊諮詢		技巧諮詢		整體諮詢	
	需求	意願	需求	意願	需求	意願
人數	305	305	305	305	305	305
平均數	54.57	52.92	72.78	71.49	127.33	124.44
標準差	6.81	7.77	9.91	10.91	15.44	17.84
題平均數	3.41	3.32	3.31	3.25	3.35	3.28
題標準差	.43	.35	.62	.50	.41	.47

表二 國中教師在諮詢需求與意願上的差異比較摘要表

	離均差平方和	自由度	均方	F
受試者間	6695.11	1	6695.11	
諮詢類別	.686	1	.686	12.08**
殘差	17.21	303	.057	

\*\*p<.01

由表一得知，在整體諮詢需求與意願的得分而言，全體受試者的題平均數分別是 3.35 和 3.28，以平均值中點 2.5 來看，全體受試者對教師諮詢需求情形大抵居於中等程度，且其需求高於意願。在諮詢各層面上的得分來看，資訊諮詢與技巧諮詢兩者之需求與意願情形亦大抵居於中等程度，且其需求亦高於意願。

進一步由表二的重複量數單因子變異數分析中發現，國中一般教師在諮詢需求與意願的整體層面上的得分有顯著的差異存在 ( $F = 12.08, p < .01$ )，表示就教師諮詢整體層面而言，國中一般教師在諮詢需求與意願情形並不相同。從平均數來看，顯然國中一般教師其諮詢需求顯著高於諮詢意願，換言之，國中一般教師的諮詢意願較諮詢需求為低。究其原因可能是國內諮詢概念尚未普及化，或是輔導教師的專業性不受肯定，造成低滿意度諮詢經驗，故雖有高需求，但未必會去尋求諮詢協助。

## 二、不同背景的國中教師在諮詢意願上的差異

爲了瞭解個人變項之差異對諮詢意願之影響，本研究以單因子多變項變異數分析考驗其差異是否達到統計上的顯著水準。如達顯著水準，則進一步進行各分量表之單因子單變項變異數分析以確定差異的主要來源。其結果如下：

表三 不同背景國中教師在諮詢意願各層面上的平均數、標準差

		人數	資訊諮詢意願		技巧諮詢意願	
			平均數	標準差	平均數	標準差
性別	男性	92	49.67	7.96	67.76	11.01
	女性	213	54.32	7.26	73.11	10.48
	小計	305	52.92	7.77	71.49	10.91
年資	1 年以下	30	56.17	6.68	77.30	9.57
	2-5 年	86	54.36	7.09	73.08	10.88
	6-10 年	68	52.91	9.12	72.68	12.08
	11-20 年	71	51.38	8.02	68.90	10.02
	21 年以上	50	50.70	6.04	67.46	9.06
	小計	305	52.92	7.77	71.49	10.91
接觸經驗	有	205	54.11	7.24	72.74	10.72
	無	100	50.48	8.27	68.96	10.89
	小計	305	52.92	7.77	71.49	10.91
諮詢經驗	有	143	53.79	8.02	73.15	11.27
	無	162	52.15	7.49	70.04	10.39
	小計	305	52.92	7.77	71.49	10.91

表四 不同背景國中教師在諮詢意願上的多變項變異數分析摘要表

變異來源	Λ 值	資訊諮詢		技巧諮詢	
		F 值	事後比較	F 值	事後比較
性別	.929***	47.84***		34.09***	
年資	.928***	6.89***	1,2>5	10.26***	1,2>4,5 3>5
接觸經驗	.966***	21.36***		18.87***	
諮詢經驗	.978**	9.83**		13.86***	

\*\* $p < .001$  \*\*\* $p < .001$

事後比較 1: 1 年以下 2: 2-5 年 3: 6-10 年 4: 11-20 年 5: 21 年以上

### (一) 不同性別的國中教師在諮詢意願上的差異

研究結果顯示，不同性別的國中教師在整體的諮詢意願情形上的確有顯著的差異存在。以平均數來說，女性在資訊諮詢與技巧諮詢二層面的諮詢意願上的得分情形都比男性來得高，且達到顯著水準 ( $p < .01$ )，此研究結果與 Zimmerman (1988) 和蔡素妙 (民 79) 的研究相近，均視爲性別是影響諮詢意願的重要因素。

爲何女性的求助意願高於男性，究其原因可能是與傳統性別角色認定有關，傳統的男性性別角色是堅強、獨立、壓抑情緒，而女性則爲依賴、情緒化、能開放自己情感。因此，在求助的意願上，女性的求助意願高於男性 (Good, 1989)。尤其，在我國文化中的男性，從小就被教導不能依賴，有困難要自行解決問題；而女性的柔弱、依賴卻可以被大眾所能接受。因此，在此文化中的男性教師對於求助意願，會因面子問題而感到丟臉，而羞於求助輔導教師，其諮詢意願低於女性教師是頗爲合理的結果。

### (二) 不同年資的國中教師在諮詢意願上的差異

研究結果顯示，不同年資國中教師在整體的諮詢意願情形上的確有差異存在。以平均數來說，年資較淺在資訊諮詢與技巧諮詢二層面的諮詢意願情形都比年資較長得分要高，其差異達到顯著水準 ( $p < .01$ )，此研究結果與一些研究結果相近 (蔡素妙，民 79; Brown, et al., 1998; Fenner & Rothberg, 1994; Gutkin & Bossard, 1984; Martin & Curtis,

1980; Schowengerdt, et al., 1976; Weissenburger, et al., 1982)。但亦與另一些的研究結果相異 (Baker, 1965; Gilmore & Chandy, 1973)。

究其原因，可能是教學年資較淺的教師經驗較少、彈性較大、需要較多的協助，且較易接受別人的意見，所以對諮詢意願的強度較高；而教學年資較久之教師，對學生問題之處理較有經驗 (Weissenburger, et al., 1982)、缺乏彈性 (Martin & Curtis, 1980)，且不易與諮詢員建立關係 (Gutkin & Bossard, 1984; Schowengerdt, et al., 1976)，因此對諮詢之意願較低。

至於為何與Baker在1965年的研究及Gilmore 和Chandy在1973年的研究不一致。可能原因是，本研究服務年資的組別上的區分較大，加上抽樣樣本較為龐大，其不同年資的教師在諮詢意願上的差異結果會較為明顯。其次是早期國外的研究，沒經驗的老師是較喜歡於期待學校心理學家是一個傳統的評估角色並非諮詢角色，而資深教師在學校時間較久，較熟悉學校的組織與運作以及各項資源，並瞭解諮詢者的角色與功能，在教學時會傾向於使用諮詢服務，因此會與本研究的結果相異。

### (三) 有無接觸輔導知能相關訓練的國中教師在諮詢意願上的差異

研究結果顯示，有無接觸輔導知能相關訓練之國中教師，在整體的諮詢意願情形上的確有差異存在。以平均數來說，有接觸輔導知能相關訓練教師，在資訊諮詢與技巧諮詢二層面的諮詢意願情形，都比無接觸輔導知能相關訓練教師得分要高，其差異達到顯著水準 ( $p < .01$ )，此研究結果與一些研究結果相近 (Brown, et al., 1998)。教師接觸相關訓練的好處是可以縮短諮詢員與尋求諮詢者彼此之間的期待差距。因此，有接受相關訓練的教師，對心理諮詢服務有較正確的認識，直接影響到諮詢的意願 (Zins, 1993)。

但與一些研究結果 (蔡素妙, 民79) 相異。究其原因，可能是早期國內推行輔導知能相關訓練活動上在初始階段，教師所接觸的時間及頻率較少且訓練內容與教師諮詢之實際需求未符合，加上諮詢、督導的觀念尚未普遍，仍然停留在諮商的階段，導致教師諮詢態度仍未改變。而今「輔導責任分工」的觀念，漸漸落實在輔導相關的訓練上，教師對於諮詢概念較為清楚，較清楚自己的需求在哪裡。所以，有接觸輔導知能相關訓練的教師，其諮詢意願顯著高於無接觸輔導知能相關訓練的教師。

### (四) 有無諮詢經驗的國中教師在諮詢意願上的差異

研究結果顯示，有無諮詢經驗國中教師在整體的諮詢意願情形上的確有差異存在。以平均數來說，有諮詢經驗在資訊諮詢與技巧諮詢二層面的諮詢意願情形都比無諮詢經驗得分要高，其差異達到顯著水準 ( $p < .01$ )，此研究結果與一些研究結果一致 (Mann, 1973; Schowengerdt, et al., 1976; Weissenburger, et al., 1982)。

究其原因，可能是由於求助經驗使得個人對專業諮商輔導有所瞭解，而增進其求助的可能。教師對於諮詢效果可能不太滿意，但是當初之所以願意求助於諮詢員，可能本身就持較積極的態度，不易因一時的經驗而徹底的轉變，縱使未能協助其解決問題，亦提供了諮詢員對此事件的看法及建議。

而且諮詢經驗與意願可能是互為因果，原本積極態度可能促使教師去尋求輔導人員的協助，而其求助的行為可能又增強其積極的態度。因此，諮詢的次數或是諮詢經驗正負向態度，均直接影響教師是否繼續尋求諮詢的指標 (Brown, et al, 1998)。

## 三、國中教師人格特質、諮詢需求與意願之關係分析

### (一) 國中教師人格特質與諮詢意願之典型相關分析

本研究為了瞭解人格特質各層面是透過何種方式來影響諮詢意願的各層面，因此乃採用典型相關來進行分析。其結果如下：

表五 國中一般教師「人格特質」與「諮詢意願」之典型相關分析摘要表

X 變項	典型因素 $\chi_1$	Y 變項	典型因素 $\eta_1$
安逸信念	.540	資訊意願	.998
權威信念	.662	技巧意願	.826
失敗信念	.454		
依賴信念	.967		
抽出變異量 百分比(%)	46.78	抽出變異量 百分比(%)	82.13
重疊	8.83	重疊	15.88
$\rho^2$	.189		
典型相關	.434***		

\*\*\*  $p < .001$

由表五「人格特質與諮詢意願之典型相關分析摘要表」中，可知有一個典型相關係數達到顯著水準 (Wilks'  $\Lambda = .799$ ,  $p < .001$ )，其典型相關係數為  $\rho = .434$ 。顯示人格特質與諮詢意願之間有顯著的相關存在。

就其解釋量而言，X 組變項的第一個典型因素 ( $\chi_1$ ) 可說明 Y 組變項的第一個典型因素 ( $\eta_1$ ) 總變異量的 18.9% ( $\rho^2 = .189$ )，而 Y 變項的第一個典型因素 ( $\eta_1$ )，又可以解釋 Y 組變項總變異量的 82.13%。但 X 組變項與 Y 組變項的重疊部分為 15.88% (重疊指標 15.88%)。因此，X 組變項透過第一對典型因素 ( $\chi_1, \eta_1$ )，可以解釋 Y 組變項

總變異量的 15.88%。換言之，一般教師的人格特質可透過第一對典型因素解釋諮詢意願程度變項變異量的 15.88%。

除此之外，由表五中因素結構的數據可以看出：在 X 組變項（人格特質變項群）中，以「安逸信念」、「權威信念」、「失敗信念」、「依賴信念」等特質與第一典型因素（ $\chi_1$ ）的相關較高，其負荷量分別為 .540、.662、.454、.967。而在 Y 組變項（諮詢意願變項群）中，以「資訊諮詢意願」、「技巧諮詢意願」和第一典型因素（ $\eta_1$ ）的相關較高，其負荷量分別為 .998、.826。

此種情況顯示，國小教師人格特質中的「安逸信念」、「權威信念」、「失敗信念」、「依賴信念」等變項主要是透過第一對典型因素（ $\chi_1$ ， $\eta_1$ ）而與諮詢意願中的「資訊諮詢意願」、「技巧諮詢意願」產生較為密切的關聯。因此，X 組變項與 Y 組變項間的典型相關主要是：X 組變項中的「安逸信念」、「權威信念」、「失敗信念」、「依賴信念」等人格特質，可透過第一對典型因素而影響 Y 組變項中的諮詢意願。表示人格特質愈傾向外控者，其諮詢意願程度愈高。換句話說，教師人格特質愈傾向權威、缺乏自信及依賴性，其愈願意諮詢協助。此研究結果與國外的研究並無明顯的差異存在，認為當教師意識到自己缺乏自信時，比較容易尋求專業人員之支持與肯定，也比較願意尋求他人之協助（Brown, et al., 1998；Caplan, & Caplan, 1993；Pryzwansky, & White, 1983；Zins, 1993）。

## （二）國中教師諮詢需求與諮詢意願之典型相關分析

本研究為了瞭解諮詢需求各層面是透過何種方式來影響諮詢意願的各層面，因此乃採用典型相關來進行分析。其結果如下：

表六 國中教師「諮詢需求」與「諮詢意願」之典型相關分析摘要表

X 變項	典型因素		Y 變項	典型因素	
	$\chi_1$	$\chi_2$		$\eta_1$	$\eta_2$
資訊需求	.686	.728	資訊意願	.636	.771
技巧需求	.981	.196	技巧意願	.997	.076
抽出變異量	71.58	28.42	抽出變異量	69.96	30.04
百分比(%)			百分比(%)		
重疊	29.76	10.36	重疊	29.09	10.95
$\rho^2$	.416	.364			
典型相關	.645***	.604***			

\*\*\*  $p < .001$

由表六「諮詢需求與諮詢意願之典型相關分析摘要表」中，可知有二個典型相關係數達到顯著水準（Wilks'  $\Lambda_1 = .371$ ,  $p < .001$ ；Wilks'  $\Lambda_2 = .636$ ,  $p < .001$ ），其典型相關係

數分別為  $\rho_1 = .645$ ,  $\rho_2 = .604$ 。顯示諮詢需求與諮詢意願之間有顯著的相關存在。

就其解釋量而言，X 組變項的第一個典型因素（ $\chi_1$ ）可說明 Y 組變項的第一個典型因素（ $\eta_1$ ）總變異量的 41.6%（ $\rho_1^2 = .416$ ），而 Y 變項的第一個典型因素（ $\eta_1$ ），又可以解釋 Y 組變項總變異量的 69.96%。但 X 組變項與 Y 組變項的重疊部分為 29.09%（重疊指標 29.09%）。因此，X 組變項透過第一對典型因素（ $\chi_1$ ， $\eta_1$ ），可以解釋 Y 組變項總變異量的 29.09%。換言之，一般教師的諮詢需求可透過第一對典型因素解釋諮詢意願的 29.09%。

X 組變項的第二個典型因素（ $\chi_2$ ）可說明 Y 組變項的第二個典型因素（ $\eta_2$ ）總變異量的 36.4%（ $\rho_2^2 = .364$ ），而 Y 變項的第二個典型因素（ $\eta_2$ ），又可以解釋 Y 組變項總變異量的 30.04%。但 X 組變項與 Y 組變項的重疊部分為 10.95%（重疊指標 10.95%）。因此，X 組變項透過第二對典型因素（ $\chi_2$ ， $\eta_2$ ），可以解釋 Y 組變項總變異量的 10.95%。換言之，一般教師的諮詢需求可透過第二對典型因素來解釋諮詢意願的 10.95%。綜觀上述可知，整體諮詢需求變項群的典型因素可解釋教師諮詢意願程度變項變異量的 40.04%（29.09%+10.95%）。

除此之外，由表六中因素結構的數據可以看出：在 X 組變項（諮詢需求變項群）中，以「資訊需求」、「技巧需求」等變項與第一典型因素（ $\chi_1$ ）的相關較高，其負荷量分別 .686、.981。而在 Y 組變項（諮詢意願變項群）中，以「資訊意願」、「技巧意願」等變項和第一典型因素（ $\eta_1$ ）的相關較高，其負荷量分別為 .836、.997。此種情況顯示，國中教師諮詢需求中的「資訊需求」、「技巧需求」等變項主要是透過第一對典型因素（ $\chi_1$ ， $\eta_1$ ）而與諮詢意願中的產生「資訊意願」、「技巧意願」較為密切的關聯。

在 X 組變項（諮詢需求變項群）中，以「資訊需求」等變項與第二典型因素（ $\chi_2$ ）的相關較高，其負荷量為 .728。而在 Y 組變項（諮詢意願變項群）中，以「資訊意願」和 second 典型因素（ $\eta_2$ ）的相關較高，其負荷量為 .771。此種情況顯示，國中教師諮詢需求中的「資訊需求」等變項主要是透過第二對典型因素（ $\chi_2$ ， $\eta_2$ ）而與諮詢意願中的「資訊意願」產生較為密切的關聯。

因此，X 組變項與 Y 組變項間的典型相關主要是：X 組變項中的「資訊需求」、「技巧需求」之諮詢需求，可透過第一對典型因素而影響 Y 組變項中的「資訊意願」、「技巧意願」之諮詢意願。X 組變項中的「資訊需求」之諮詢需求，可透過第二對典型因素而影響 Y 組變項中的「資訊意願」之諮詢意願。綜觀上述可知，諮詢需求愈高，其諮詢意願程度愈高。這樣的結果與 Reifin (1994) 的觀點相近，倘若教師諮詢需求愈高，教師就可能更會尋求諮詢協助。因此，瞭解其教師諮詢需求，將可以提升教師諮詢的意願。

#### 四、個人變項、人格特質與諮詢需求對諮詢意願之預測分析

為瞭解國中教師的個人背景、人格特質與諮詢需求對教師諮詢意願的預測作用。本研究乃以教師個人背景的四變項、人格特質的四層面與諮詢需求的二層面為預測變項，以教師諮詢意願為效標變項，進行多元逐步回歸的分析，其結果說明如下：

表七 國中教師諮詢意願之多元逐步迴歸分析摘要表 (N=305)

變項	R	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	F 值	原始B	標準化β	t 值
技巧需求	.598	.358	.358	168.29***	.654	.364	5.886***
資訊需求	.637	.406	.048	102.83***	.697	.266	4.212***
信賴信念	.646	.417	.011	71.58***	.706	.120	2.409*

\*p<.05 \*\*\*p<.001

由表七多元逐步迴歸分析結果得知，投入的十個預測變項中有三個達顯著水準，其多元相關係數為 .646，故能聯合預測諮詢意願的 41.7%。即表示上述三個變項共可解釋國中一般教師諮詢意願總層面 41.7%的變異量。

就個別變項的預測能力而言，以「技巧諮詢需求」最大，其次是「資訊諮詢需求」，再次是「信賴信念」。就個別變項的類別來說，三個進入迴歸方程式的變項中，屬於諮詢需求的「資訊諮詢需求」、「技巧諮詢需求」二個變項；屬於人格特質的僅有「信賴信念」一個變項；而背景變項完全被排除。故對諮詢意願的預測情形來說，諮詢需求比人格特質、背景變項更具有預測力。

研究結果顯示，國中教師諮詢需求中最能有效預測諮詢意願的是技巧諮詢需求，解釋量為 35.8%。這部分研究結果可以呼應 Hughes、Barker、Kemenoff 和 Hart (1993) 的研究，該研究曾針對教師是否會尋求諮詢的教師自我效能、控制信念、歸因等變項加以探討，發現這些變項大略僅能描寫班級問題，卻無法有效預測諮詢意願，應該還有其他的因素影響諮詢意願，由本研究的結果可以驗證，諮詢需求比其他變項更能有效預測其意願。

此一結果與 Hughes、Grossma 和 Baker (1990) 相近，認為有正向的諮詢期待或高諮詢需求，其對諮詢員有較高的評價，再度尋求諮詢的可能性將會提高。換言之，教師會尋求諮詢協助之意願，往往是因為教師有此需要，進而尋求諮詢協助。可見，若能了解其教師諮詢需求，將可以有效提高其諮詢意願。

## 肆、結論與建議

### 一、結論

#### (一) 國中教師的諮詢意願有待提升

在教師的諮詢現況調查中發現國中教師在諮詢意願遠比諮詢需求為低。而在進一步的多元迴歸分析中研究者亦發現，教師諮詢需求最能有效預測教師諮詢意願，可見輔導人員瞭解國中教師的諮詢需求，將有效提供適當的諮詢服務，間接地提升國中教師的諮詢意願。

#### (二) 國中輔導教師與一般教師在諮詢需求與意願的認知上均有差距

對於教師諮詢需求與意願方面，輔導教師與一般教師二者均認為有中等以上的需求與意願，且其諮詢意願均比諮詢需求為低。其間各項目題平均數之等級順序，二者的看法雖大致相近，然整體而言，輔導教師在所有的分量表與總量表上，均有低估一般教師諮詢需求與意願的情形，且其需求程度與意願程度的比較結果，亦普遍顯示有其差異存在。

#### (三) 女性、服務年資較淺、有接觸輔導知能相關訓練經驗、有諮詢經驗的教師，其諮詢意願有較高之傾向

導致此一結果原因可能是女性教師、服務年資較淺教師、有接觸輔導相關訓練及有諮詢經驗教師，其需求較高，相對地影響其意願。因此，輔導教師更應注意到這類高意願的教師予以適當的協助，提高其輔導效能。

至於男性、服務年資較長、無接觸輔導知能相關訓練、無諮詢經驗教師，應瞭解其低意願的原因，是否原本需求就較低，或是不信任輔導教師，使其不願尋求諮詢，故增加教師其接觸輔導知能相關訓練經驗與諮詢經驗，對諮詢概念有進一步的瞭解，將能有效提升尋求諮詢協助的意願。

#### (四) 教師諮詢需求會影響其諮詢意願

整體而言，教師諮詢需求與諮詢意願間都有顯著的正相關，而且，有顯著的典型相關存在。顯然，教師諮詢需求之各層面都會對諮詢意願各層面造成影響。而且需求愈高，尋求諮詢協助的意願會愈高。可見，若能瞭解其諮詢需求所在，予以有效協助，其諮詢意願自然提升。

#### (五) 國中教師諮詢需求高、人格愈傾向依賴，其諮詢意願愈強

本研究發現國中教師諮詢需求是諮詢意願整體層面最佳預測變項，比其他變項更

能有效預測諮詢意願。教師技巧諮詢需求愈高、資訊諮詢需求愈高、人格特質愈傾向依賴，其教師諮詢意願就愈高。

## 二、建議

### (一) 對輔導人員的建議

#### 1. 宣導諮詢觀念，強化教師對諮詢服務的認知

長久以來，國中教師常被認定是僅從事教學工作，輔導工作則全由輔導人員來負責，造成輔導人力的浪費。若是能將諮詢的觀念納入職前輔導或在職進修，讓教師瞭解諮詢是協助自己處理學生問題的有效途徑之一，將更能有效解決學生的問題。

#### 2. 強化教師諮詢服務，協助教師提升輔導效能

本研究結果指出教師的諮詢意願較諮詢需求為低，為了強化國中教師諮詢服務，提升教師輔導效能，研究者建議應為教師規劃適當的諮詢策略，以協助教師推動輔導工作。如：(1)持續進行諮詢需求的評量，配合需求予以協助。(2)設計諮詢內涵，融入教師在職進修，有效利用諮詢服務，提高教師輔導效能。

#### 3. 因應國中教師的背景差異，提供適當的諮詢服務

由於不同背景的教師其諮詢需求有所差異，故在提供教師服務時應考慮不同層面的服務，提供適當的資源與策略，以滿足其需要及提升其輔導效能。如：(1)輔導人員提升自己覺察能力，特別留意低諮詢意願之教師，主動提供諮詢服務，將危機狀況的處理策略編製成輔導手冊，或設立教師信箱，讓教師可以免於尷尬，有效解決學生之問題。(2)建立初任教師諮詢制度，適度的協助，減少初任教師之需求與困擾。

### (二) 對教育行政上的建議

#### 1. 諮商員教育融入諮詢專業能力的培育，以強化輔導教師諮詢效能

由本研究得知一般教師其諮詢意願低於諮詢需求，原因乃來自於輔導教師的專業不被肯定，大部分輔導教師未能有效協助一般教師處理學生問題。回顧以往諮商員養成教育過程中甚少涉及諮詢課題，在缺乏諮詢專業知識的情況之下，無法有效協助教師解決當事人的問題。

故建議教育單位可在諮商員養成教育中融入諮詢專業能力的培育（譬如在國內輔導相關系所設立諮詢課程），讓輔導教師發揮其諮詢功能，間接提升一般教師諮詢意願；並加強辦理各項進修活動，普遍提供輔導教師進修機會，以補足有關諮詢專業的知識及技巧。

#### 2. 成立教師諮詢中心，以降低教師諮詢需求與意願之落差

由本研究中可以看出實施諮詢服務之必要性，偏遠地區教師諮詢需求頗高，但其諮詢意願卻顯著較低。可見偏遠地區因輔導人力不足，造成教師諮詢需求與意願之間有落差。故建議教育單位可於各縣市中心學校設立教師諮詢中心或諮詢專線，聘請學有專精的人員擔任諮詢顧問，提供個人或團體諮詢服務，針對人力不足之偏遠地區之教師實際需求予以適當協助，以利教師面對困境能有效解決，縮短教師諮詢需求與意願之間的差距。

#### 3. 提供適切的諮詢方案或課程，以因應國中教師之殷切需求

由本研究得知教師在偏差行為處理、特殊個案資訊與協助、學生發展情形、危機處理、升學資訊及進修資訊上普遍有較高需求之傾向。故建議教育單位應群策群力，研發一套適合國內的諮詢方案或課程，如：(1)學生發展課程：含學生次文化、學生各項困擾問題。(2)輔導知能課程：包含輔導相關理論、訊息及助人技巧。(3)危機處理課程：含問題解決能力、危機處理之方法。(4)人際溝通技巧課程：包含行政人員、學生、家長、同儕及社區等聯繫溝通技巧。將之融入輔導人員的養成教育或教師的研習活動，以應國中教師之殷切需求。

### (三) 未來研究的建議

#### 1. 研究對象方面

本研究樣本係以台灣地區國中一般教師與輔導教師為樣本，並未包括校長在內，而且其學校層級僅涉及國中，未包括其他層級。故研究者建議未來研究者可擴大其教師取樣範圍，以便對整體教師諮詢有更進一步的瞭解。

#### 2. 研究工具方面

本研究所編製的教師諮詢問卷，具有良好的信度與效度。學校於實際推行諮詢服務工作時，可參酌本量表並依據各校性質加以修訂，以符合各校所需。另外，本研究之量表係採用 Likert 四點量表方式，未來研究者為想瞭解其相對地位之重要性，可以嘗試用強迫選擇法，讓研究工具更加完備。

#### 3. 研究方法方面

本研究使用問卷調查研究法進行，使用上較為方便，且較易在短時間內獲得研究結果。本研究初步獲得人格特質和諮詢需求的確可以有效預測諮詢意願的研究結果，但是要了解諮詢服務在台灣的實施成果，還需進一步研究，故研究者建議未來可利用個案、方案實驗研究或質性歷程分析進行諮詢研究，更實際瞭解諮詢過程中互動的情形，以作為學校輔導工作者的參考。

#### 4. 研究變項方面

本研究提出性別、服務年資、有無接觸輔導知能相關訓練、有無諮詢經驗、人格特質等變項，對教師諮詢意願程度的影響研究。本研究所選用的變項可解釋諮詢意願

總變異量的 41.7%，有頗高的解釋力，但是還是有 58.3% 的變異量未能解釋，表示仍有其它變項尚未列入，顯示影響諮詢意願的因素十分複雜，因此可以增加其它影響因素的變項（如自我效能、組織氣氛、諮詢員效能、諮詢偏好模式等），繼續探討，以對教師諮詢的影響因素能有更全面性的了解。

#### 5. 研究內容方面

本研究只探討國中教師諮詢需求與意願情形，但未能深入了解其阻礙教師尋求諮詢的因素、學校組織氣氛、輔導人員地位、諮詢員效能等層面，其後可加強此類內容之研究，更能清楚瞭解教師諮詢之需求。除此之外亦可以針對不同的族群（如家長諮詢或輔導人員同儕諮詢）加以探討，多方瞭解諮詢成效。

## 參 考 文 獻

- 宋湘玲、林幸台、鄭熙彥、謝麗紅（民86）：學校輔導工作的理論與實施。高雄：復文書局。
- 林幸台（民75）：大學生求助態度之研究。輔導學報，2期，155-171。
- 林美珠（民86）：諮詢歷程研究中的「口語行為分析」。諮商與輔導，141期，10-12。
- 張進上（民81）：國小教師控制信念、工作壓力與生涯發展之相關研究。台南師範學院初等教育學報，5期，33-89。
- 教育部（民86）：中華民國教育統計。台北：教育部。
- 連廷嘉（民87a）：諮詢理論初探。諮商與輔導，146期，25-27。
- 連廷嘉（民87b）：國民中小學教師諮詢需求與意願之研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文。
- 程小蘋、賀孝銘、李華璋（民85）：彰化師大學生輔導印象之調查研究。輔導學報，19期，29-59。
- 楊瑞珠（民83）：碩士階層諮商輔導人員養成。輔導季刊，30（4），4-6。
- 劉淑慧（民76）：助人工作者職業倦怠量表之編製與調查研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。
- 蔡素妙（民79）：高中、高職導師對輔導室諮詢服務的期望、諮詢模式偏好與滿意度之調查研究。彰化師範大學輔導研究所碩士論文。
- 蔡憶萍（民86）：國民小學諮詢實施現況之研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 蕭文（民83）：彰化師大輔導系所課程設計的理念，輔導季刊，30（4），1-3。
- Baker, H. (1965). Psychological services: Form the school staffs point of view. *Journal of School*

- Psychology*, 3, 36-42.
- Bergan, J. R. & Kratochwill, T. R. (1990). *Behavioral consultation in applied setting*. New York: Plenum.
- Bramlett, R. K., & Murphy, J. J. (1998). School psychology perspectives on consultation: Key contributions to the field. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 9(1), 29-55.
- Brown, D., Pryzwansky, W. B., & Schulte, A. C. (1998). *Psychological consultation: Introduction to theory and practice* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Campbell, C. A. (1993). Strategies for reducing parent resistance to consultation in the schools. *Elementary School Guidance and Counseling*, 28, 83-91.
- Caplan, G., & Caplan, R. B. (1993). *Mental health consultation and collaboration*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conoley, J. C. & Conoley, C. W. (1992). *School consultation practice and training* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Costenbader, V., Swartz, J., & Petrix, L. (1992). Consultation in the schools: The relationship between preservice training, perception of consultative skills, and actual time spent in consultation. *School Psychology Review*, 21, 95-108.
- Dougherty, A. M. (1995). *Consultation: Practice and perspectives in school and community settings*. Boston: Brooks/Cole.
- Erchul, W. P. & Martens, B. K. (1997). *School consultation: Conceptual and empirical bases of practice*. New York: Plenum.
- Fenner, M., & Rothberg, R. (1994). When teacher need help: This personalized, confidential approach pays off. *The Executive Education*, 9, 39-40.
- Gilmore, R., & Chandy, J. (1973). Teachers perceptions of school psychological services. *Journal of School Psychology*, 11, 139-147.
- Good, G. E. (1989). Male role and gender role conflict: Relations to help seeking in men. *Journal of Counseling Psychology*, 36(3), 295-300.
- Gutkin, T. B., & Bossard, M. D. (1984). The impact of consultant, consultee, and organization/variables on teacher attitudes toward consultation services. *Journal of School Psychology*, 22, 251-258.
- Hughes, J. N., Barker, D., Kemenoff, S., & Hart, M. (1993). Problem ownership, causal attributions, and self-efficacy as predictors of teachers' referral decisions. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 4, 369-384.
- Hughes, J. N., Grossman, P., & Baker, D. (1990). Teachers' expectancies participation in consultation, and perceptions of consultant helpfulness. *School Psychology Quarterly*, 5, 167-

- 179.
- Mann, P. A. (1973). Student consultants: Evaluation by consultees. *American Journal of Community Psychology, 1*, 182-193.
- Marks, E., S. (1995). *Entry strategies for school consultation*. New York: Guilford.
- Martin, R., & Curtis, M. (1980). Effects of age and experience of consultant and consultee on consultation outcome. *American Journal of Community Psychology, 8*, 733-736.
- Pryzwansky, W. B., & White, G. (1983). The influence of consultee characteristics on preferences for consultation approaches. *Professional Psychology: Research and Practice, 14*, 457-461.
- Schowengerdt, R. V., Fine, M. J., & Poggio, J. P. (1976). An examination of some bases of teacher satisfaction with school psychological services. *Psychology in the Schools, 13*(3), 269-275.
- Slessor, R. A., Fine, M. J., & Tracy, D. B. (1990). Teacher reactions to two approaches to school-based psychological consultation. *Journal of Education and Psychological Consultation, 4*, 369-384.
- Stenger, M. K., Tollefson, N., & Fine, M. J. (1992). Variable that distinguish elementary teacher who participate in school-based consultation from those who do not. *School Psychology Quarterly, 7*, 271-284.
- Tokko, L. L. (1993). *Attitudes of elementary general education teachers toward collaborative consultation*. California State University, Fullerton.
- Wallace, W. A., & Hall, D. L. (1996). *Psychological consultation perspectives and applications*. Boston: Brook/Cole.
- Weissenburger, J. W., Fine, M. J., & Poggio, J. P. (1982). The relationship of selected consultant/teacher characteristics to consultation outcomes. *Journal of School Psychology, 20*(4), 263-270.
- Zimmerman, J. A. (1988). *The effects of consultant instrumentality and expressiveness on consultee satisfaction in a consultation relationship*. The University of Texas at Austin.
- Zins, J. E. (1993). Enhancing consultee problem-solving skills in consultative interactions. *Journal of Counseling and Development, 72*, 185-190.

國立高雄師範大學輔導研究所  
諮商輔導文粹—高師輔導所刊  
民 87, 3 期, 99-118 頁

## 國小輔導主任角色期望、角色壓力 與角色踐行之相關研究

陳瑞成 戴嘉南

### 壹、緒論

#### 一、研究動機

隨著時代的發展與社會的變遷，犯罪年齡逐年下降，兒童的問題層出不窮，國小輔導工作已是不容忽視的重要課題。小學輔導工作是整個輔導體系的基礎，紮實的根基有助於日後各階層輔導工作的推展。輔導主任是小學輔導工作的掌舵者，負責輔導工作的推動，扮演舉足輕重的角色。這位國小輔導工作的靈魂人物，其對輔導主任角色的知覺，將內化為個人推動輔導工作的信念，影響其實際的行為表現，成為推展國小輔導工作成敗的關鍵。

角色的澄清，有助於角色任務的完成，並能發揮角色的功能，彰顯輔導的效能（許維素，民 87；黃正鵠，民 83）。國小輔導工作的發展，起步較慢，輔導人員應有的角色與功能，一直未明確化，阻礙輔導工作的推展（袁志晃，民 84；黃德祥，民 81；廖瑞銘，民 82）。學校輔導人員必須對自己所扮演的專業角色有清楚的了解與界定，才能在學校系統中與輔導成效上，發揮角色的功能，進而表現出專業的效能（Aubrey, 1985; Remley & Albright, 1988）。

國小輔導主任是小學輔導工作的策劃與推動者，擔任學校輔導工作的領導與主管，身兼諮商、諮詢、協調、評量、規劃、及推廣等多重角色（王朝明，民 77；何縉琪，民 85；葉祥溪，民 82；袁志晃，民 84），對小學輔導工作的成敗，肩負舉足輕重的地位。身為小學實際輔導工作的領導者，如何對自我期許，在學校輔導工作中逐一實踐，拉近理想與現實間的距離，扮演好「輔導主任」的角色，是責無旁貸的！

在學校輔導人員角色知覺的發展上，其認為自己應該做的事以及主觀覺知自己的真實表現，會產生角色扮演的自我效能；而學校輔導人員如何看待理想與真實之間的差距，也會影響接下來的行為表現（許維素，民 87；Bentley, 1965；Koten, 1977；O'Connell, 1987；Stevenson, 1990）。如果學校的校長、行政人員、教師、學生、家長等人對學校輔導人員的專業角色有錯誤的覺知與定義，會削減學校內輔導專業工作的地位與功能的發揮，以及造成學校輔導人員專業角色的模糊等困境，缺乏對機構的投注及降低對輔導工作的滿意度，甚至成為學校輔導人員無法負荷的角色壓力（許維素，民 87；韓楷檉，民 75；Moracco, Butcke & Mcewen, 1984；Stevenson, 1990；Woodward, 1989）。當個人長期承受角色壓力，又無法有效且適當的調適其理想與現實工作情境中的差距時，因受挫折而呈現消極與職業倦怠，嚴重時會逃避而選擇離職，造成人才的流失（李垣武，民 77；郭生玉，民 76；陳鴻銘，民 84；鄭麗芬，民 82；蔡先口，民 74；劉淑慧，民 76；謝月英，民 78；Rubin, 1982；Warnath & Shelton, 1976；Woodward, 1989）。

所以針對當前國小輔導主任角色的整體性研究，值得我們進一步加以探討，最後並根據研究結果提出適當的建議，以提昇國小輔導工作的成效。

## 二、研究目的

- (一) 瞭解目前國小輔導主任對其角色期望、角色壓力與角色踐行的一般情形。
- (二) 比較不同背景變項的輔導主任，其對角色期望的差異情形。
- (三) 比較不同背景變項的輔導主任，其對角色壓力的差異情形。
- (四) 比較不同背景變項的輔導主任，其對角色踐行的差異情形。
- (五) 比較不同對象其對輔導主任角色期望的差異情形。
- (六) 比較不同對象其對輔導主任角色踐行的差異情形。
- (七) 瞭解國小輔導主任其角色期望與角色壓力的關係。
- (八) 瞭解國小輔導主任其角色期望與角色踐行的關係。
- (九) 瞭解國小輔導主任其角色壓力與角色踐行的關係。
- (十) 探討背景變項、角色期望與角色壓力等變項對國小輔導主任的角色踐行預測力如何。

## 三、研究範圍

就研究內容而言，在實際的情境中，影響角色知覺發展的因素非常多，且變項間的關係亦相當複雜，本研究僅就輔導主任背景變項、角色期望、角色壓力與角色踐行

來探討其間之關係。

就研究對象而言，本研究係以南部七縣市（嘉義縣市、台南縣市、高雄縣市及屏東縣）為取樣範圍，但不包括私立小學；此外代理輔導主任亦不包含在內。

## 四、名詞釋義

### (一) 國小輔導主任

係指嘉義縣市、台南縣市、高雄縣市、屏東縣等七縣市八十六學年度在職之公立國小輔導主任。

### (二) 角色

角色是指角色扮演者與他人共同處於社會情境，由於其特定的身分與地位，而被期望應有的表現，以及實際表現的行為特質。本研究係指輔導主任在扮演其角色時，所被期望及實際表現的行為特質。

### (三) 角色期望

所謂角色期望，就是一個人在扮演某一角色時，凡與他發生直接和間接關係的所有其他人，所寄予他的期望，並涵蓋其自我期望（葉祥溪，民 82）。本研究的角色期望是指校長對輔導主任在扮演其角色時的期望，及輔導主任對自己的內在期望，並以受試者在修訂後的「國民小學輔導主任角色功能問卷」中「角色期望」項目上的得分來表示，以四點量表來評量，得分越高，表示所知覺到的角色期望也越高。

### (四) 角色壓力

係指在角色期望或要求不明確、不一致或太多時，使個人感到無法順利完成角色任務而造成的心理負荷（梁瑞安，民 79）。本研究的角色壓力以受試者在修訂後的「國民小學輔導主任角色功能問卷」中「角色壓力」項目上的得分來表示，以四點量表來評量，得分越高，表示所知覺到的角色壓力也越大。

### (五) 角色踐行

角色踐行是指角色實際的行使，亦即角色扮演者在角色期望者眼中的行動表現（葉祥溪，民 82）。本研究的角色踐行是指校長對輔導主任在角色踐行上的知覺，及輔導主任對自己角色實踐的知覺，並以受試者在修訂後的「國民小學輔導主任角色功能問卷」中「角色踐行」項目上的得分來表示，以四點量表來評量，得分越高，表示所知覺到的角色踐行也越多。

### 貳、文獻探討

本章的目的在介紹與本研究有關的理論與研究。全章共分六節：第一節、國小輔導工作的發展與現況。第二節、輔導主任的任用資格。第三節、國小輔導主任角色的研究。第四節、國小輔導主任角色期望的研究。第五節、角色壓力的理論與研究。第六節、國小輔導主任角色踐行的研究。茲因篇幅起見，本章內容省略。

### 參、研究方法與步驟

本研究根據研究目的收集相關文獻資料，整理分析統整其理論架構，歸納相關實證研究結果而深入探討。採取問卷調查法進行調查研究，依回收的問卷，加以統計分析，並根據結果提出結論與建議。

#### 一、研究架構

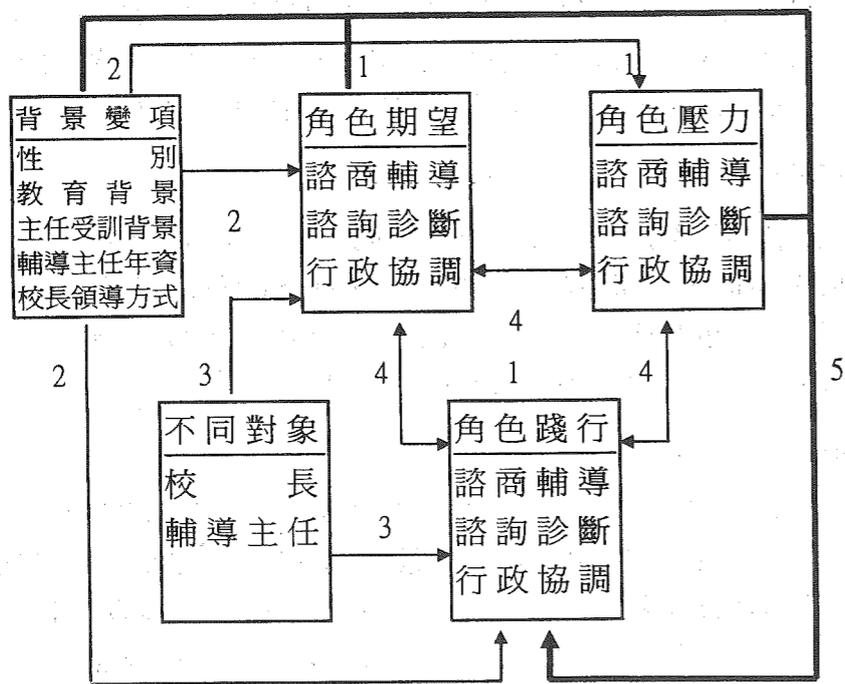


圖 3-1-1 研究架構

(說明)

- 1.以平均數、標準差瞭解角色期望、角色壓力、角色踐行的一般情形。
- 2.以單因子變異數分析，比較不同背景變項其對角色期望、角色壓力、角色踐行的差異情形。
- 3.以單因子變異數分析，比較不同對象其對角色期望與角色踐行的差異情形。
- 4.以積差相關瞭解角色期望、角色壓力與角色踐行的關係。
- 5.以多元逐步迴歸分析，探討背景變項、角色期望與角色壓力等變項對角色踐行的預測力。

#### 二、研究假設

- (一) 不同背景變項之國小輔導主任，其角色期望有顯著差異。
- (二) 不同背景變項之國小輔導主任，其角色壓力有顯著差異。
- (三) 不同背景變項之國小輔導主任，其角色踐行有顯著差異。
- (四) 不同對象其對輔導主任的角色期望有顯著差異。
- (五) 不同對象其對輔導主任的角色踐行有顯著差異。
- (六) 國小輔導主任的角色期望與角色壓力有顯著相關存在。
- (七) 國小輔導主任的角色期望與角色踐行有顯著相關存在。
- (八) 國小輔導主任的角色壓力與角色踐行有顯著相關存在。
- (九) 國小輔導主任的背景變項、角色期望與角色壓力等變項對角色踐行具有預測力。

#### 三、研究樣本

本研究以台灣南部地區國小輔導主任為對象，分嘉義縣市、台南縣市、高雄縣市及屏東縣等七個區域，樣本取得過程如下：

##### (一) 預試樣本

將南部地區國民小學依上述分為七個區域，並依其學校班數的規模分為 25-36、37-48、49-60 及 61 班以上等四個層級，以分層比例隨機抽取 50 所學校，做樣本學校。

##### (二) 正式樣本

以南部七縣市國民小學所有輔導主任做為正式研究對象，但不包括預試樣本的學校，而正式樣本基本資料分析，則列於表一。

#### 四、研究工具

本研究所使用的問卷為修訂王朝明（民 77）所編製的「國民小學輔導主任角色功能問卷」，研究者依據國民小學課程標準（教育部，民 82）、國內外相關文獻、及國小輔導主任角色行為的實際情形，修訂為六十項輔導工作題目。再函寄「國民小學輔導主任角色之研究問卷修訂對照表」，請七位專家學者指導，彙整專家意見，修訂為五十八項輔導工作題目。研究者根據本研究主題的需要，在原問卷題目測量的「角色期望」項目之後，另外再加上「角色壓力」與「角色踐行」兩個項目，以做為三者的整體性評量。並採 Likert 四點量表來評量，將每一項目分為四種程度，分數越高者，表示角色知覺的程度越高。

表一 正式樣本基本資本分析統計表

背景變項	人數	百分比(%)	
性別	(1)男	103	67.3
	(2)女	50	32.7
畢業科系	(1)本科系所	7	4.6
	(2)相關系所	104	68.0
	(3)非相關系所	42	27.5
最高學歷	(1)研究所	15	9.8
	(2)大學	129	84.3
	(3)師專	9	5.9
進修情形	(1)輔導四十學分班	12	7.8
	(2)教育四十學分班	50	32.7
	(3)輔導二十學分班	52	34.0
	(4)修滿輔導十學分	18	11.8
	(5)未參加進修	21	13.7
主訓任背景	(1)輔導主任	54	35.3
	(2)一般主任	99	64.7
輔導年資	(1)未滿一年	23	15.0
	(2)一至四年	89	58.2
	(3)五至九年	26	17.0
	(4)十年以上	15	9.8
校導長方領式	(1)民主式	129	84.3
	(2)放任式	7	4.6
	(3)專制式	17	11.1

預試以南部七縣市國小輔導主任為對象，採分層隨機取樣方式，共抽取 50 所小學，回收率 90%。問卷回收後，即進行項目分析、因素分析、信度考驗。經項目分析刪除 14 題與因素分析刪除 14 題後，共得 30 題，並將轉軸所得三個因素命名為「諮商輔導」、「諮詢診斷」、及「行政協調」，此與 ASCA (1990) 所歸結的三種角色任務：「諮商」(counseling)、「諮詢」(consultation)、及「協調」(coordinate) 大致相符。在信度方面，則以原樣本資料在三個因素上所得分數，分別求出各因素的 Cronbach Alpha 係數代表內部一致性。輔導主任角色期望全量表的 $\alpha$ 值 .9356，各因素分量表 $\alpha$ 值在 .8184 到 .8554；輔導主任角色壓力全量表的 $\alpha$ 值 .9542，各因素分量表 $\alpha$ 值在 .8327 到 .9136；輔導主任角色踐行全量表的 $\alpha$ 值 .9268，各因素分量表 $\alpha$ 值在 .8242 到 .8578；校長角色期望全量表的 $\alpha$ 值 .9468，各因素分量表 $\alpha$ 值在 .8595 到 .8694；校長角色踐行全量表的 $\alpha$ 值 .9644，各因素分量表 $\alpha$ 值在 .8842 到 .9254。可知本研究工具的信度頗高。

在效度方面，本問卷的修訂係依據國民小學課程標準、相關文獻、及國小輔導主任角色行為的實際情形，同時也徵求專家學者的意見，具有專家效度，最後並經指導教授指點完成。另外，本問卷也在預試後進行因素分析，以選擇適當的題目。因此，本研究工具應具備良好的建構效度。

#### 五、調查與實施

在調查與實施方面，寄發正式問卷至 174 所國小的輔導主任與校長。問卷收回計輔導主任 158 份與校長 152 份，收回率分別為 90.80%與 87.93%，經剔除填答不全與不實之問卷，合計有效問卷為輔導主任 153 份與校長 148 份，可用率分別達 87.93%與 85.00%。

#### 六、資料處理

本研究係以電腦套裝軟體程式 spss/pc+ (Statistic Packages of Social Science/pc+)，進行下列統計分析：

- (一) 以平均數、標準差分析輔導主任的角色期望、角色壓力與角色踐行之現況。
- (二) 以單因子變異數分析，探討不同背景變項其所知覺的角色期望、角色壓力與角色踐行的差異，以驗證假設一、二、三。
- (三) 以單因子變異數分析，探討不同對象其所知覺的角色期望與角色踐行的差異，以驗證假設四、五。
- (四) 以積差相關來探討角色期望、角色壓力與角色踐行的相關，以驗證假設六、七、

八。

(五) 以多元逐步迴歸分析背景變項、角色期望與角色壓力等變項對角色踐行的預測力，以驗證假設九。

## 肆、研究結果

### 一、國小輔導主任角色期望、角色壓力與角色踐行現況不同

就角色期望而言，以行政協調期望現況最佳，其次為諮詢診斷期望與諮商輔導期望。就角色壓力而言，以諮商輔導壓力現況最大，其次為諮詢診斷壓力與行政協調壓力。就角色踐行而言，以行政協調踐行現況最佳，其次為諮詢診斷踐行，最後是諮商輔導踐行。整體現況而言，以整體角色期望現況最佳，其次為整體角色踐行，最後是整體角色壓力。

### 二、不同個人背景變項的國小輔導主任在角色期望上部分有不同差異情形

在性別上，女性輔導主任角色期望情形高於男性輔導主任。就校長領導方式而言，校長領導方式採用民主式的輔導主任，其角色期望高於採用專制式的輔導主任。畢業科系、學歷、進修情形、主任受訓背景、輔導主任年資等變項，在角色期望上則均未達顯著差異。

### 三、不同個人背景變項的國小輔導主任在角色壓力上部分有不同差異情形

不同性別在角色壓力上有顯著差異，女性輔導主任的角色壓力高於男性輔導主任。畢業科系、學歷、進修情形、主任受訓背景、輔導主任年資、校長領導方式等，在角色壓力上則均未達顯著差異。

### 四、不同個人背景變項的國小輔導主任在角色踐行上沒有不同差異情形

不同個人背景變項在角色踐行上均未達顯著差異。

### 五、不同對象其對輔導主任的角色期望有顯著差異

在諮商輔導期望、諮詢診斷期望、行政協調期望上，校長對輔導主任的角色期望均高於輔導主任對自己的角色期望。

### 六、不同對象其對輔導主任的角色踐行沒有顯著差異

校長與輔導主任其對輔導主任角色踐行的諮商輔導踐行、諮詢診斷踐行、行政協調踐行三層面及整體上均未達顯著差異。換言之，輔導主任的角色踐行程度並不因校長與輔導主任等對象的不同，而有不同的看法。雖然校長對各層面的角色踐行均低於輔導主任本身的角色踐行，但均未達顯著差異。

### 七、國小輔導主任的角色期望與角色壓力沒有顯著相關

國小輔導主任角色期望各層面與角色壓力各層面的積差相關情形，均未達顯著差異。即輔導主任的「諮商輔導期望」、「諮詢診斷期望」、「行政協調期望」、「整體角色期望」等四層面與其「諮商輔導壓力」、「諮詢診斷壓力」、「行政協調壓力」、「整體角色壓力」等四層面，都沒有明顯的關係存在。

### 八、國小輔導主任的角色期望與角色踐行有顯著相關

國小輔導主任角色期望各層面與角色踐行各層面的積差相關情形，均達 .01 的顯著正相關。即輔導主任的「諮商輔導期望」、「諮詢診斷期望」、「行政協調期望」、「整體角色期望」等四層面與其「諮商輔導踐行」、「諮詢診斷踐行」、「行政協調踐行」、「整體角色踐行」等四層面，有明顯的正相關存在。換言之，當輔導主任的角色期望愈高時，其角色踐行的程度也愈高。

### 九、國小輔導主任的角色壓力與角色踐行大部分有顯著相關

國小輔導主任「整體角色壓力」與「整體角色踐行」的積差相關情形，達 .01 的顯著負相關。即輔導主任角色壓力愈大，則其角色踐行的程度愈低。除了「諮商輔導

踐行」與角色壓力各層面以及「整體角色踐行」與「諮商輔導壓力」未達顯著相關，且「諮詢診斷踐行」與「諮商輔導壓力」只達 .05 顯著負相關以外，其餘角色踐行各層面與角色壓力各層皆達 .01 顯著負相關。換言之，角色壓力各層面與角色踐行各層面大部分有明顯的負相關存在。

## 十、國小輔導主任的個人背景變項、角色期望與角色壓力對角色踐行大部分具有預測力

諮商輔導踐行方面，有預測功能的變項只有「整體角色期望」，預測力達 26.70%。諮詢診斷踐行方面，有預測功能的三個變項依序為「行政協調期望」、「諮詢診斷壓力」、「學歷」，聯合預測力達 26.90%。行政協調踐行方面，有預測功能的四個變項依序為「行政協調期望」、「行政協調壓力」、「學歷」、「輔導主任年資」，聯合預測力達 35.40%。

整體角色踐行方面，有預測功能的四個變項依序為「行政協調期望」、「行政協調壓力」、「學歷」、「輔導主任年資」，聯合預測力達 36.30%。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

- (一)行政協調角色期望最高、壓力最小、踐行最多，而諮商輔導角色期望最低、壓力最大、踐行最少。
- (二)女性輔導主任有較高的角色期望，也感受較大的角色壓力。
- (三)校長採用民主領導方式的輔導主任，其角色期望高於採用專制領導方式的輔導主任。
- (四)校長較輔導主任對輔導主任的諮商輔導、諮詢診斷、及行政協調期望均較高。
- (五)高角色期望的國小輔導主任其角色踐行較高。
- (六)高角色壓力的國小輔導主任其角色踐行較低。
- (七)行政協調期望、行政協調壓力、學歷與輔導主任年資等，對輔導主任角色踐行之預測最為重要。

### 二、建議

#### (一)加強諮商輔導專業知能，彰顯輔導主任諮商輔導角色功能

由主任班儲訓中，加強輔導知能訓練，使其具備輔導應有的專業能力。對現任輔導主任實施在職教育，舉辦輔導研習、工作坊與相關研討會，提昇輔導主任諮商輔導專業能力，以彰顯輔導主任應有的角色功能。鼓勵輔導主任在職進修，朝輔導碩士層級來努力，使國小輔導主任角色行使更專業，提昇國小輔導服務的品質。

#### (二)重視女性輔導主任的在職適應輔導

校長與教育行政單位應給予女性輔導主任較多支持，協助其做好在職角色的調適。透過在職教育、成長營與讀書會等，加強女性輔導主任的角色能力，以提昇女性輔導主任角色上的專業能力。並針對女性行政主管的角色，給予角色能力的加強，使其能扮演好行政領導的角色。

#### (三)校長採取適當的領導方式，有助於輔導主任角色功能的發揮

校長在領導上應以民主式的領導方式，給予輔導主任尊重、支持、鼓勵與肯定，提昇輔導主任自我的角色期望。透過行政上的溝通協調，協助輔導主任發揮應有的角色功能。

#### (四)校長與輔導主任對輔導主任的角色期望，應取得共識，方有利輔導工作的推展

校長與輔導主任應透過溝通與協調，對輔導主任的角色期望有一致的看法，認同輔導主任角色的扮演與努力的方向。給予輔導主任適時支持與鼓勵，協助其調適壓力。調訓國小校長，舉辦相關輔導知能研習與研討會，充實輔導專業知能，有助於與輔導主任取得共識，共同為推展專業輔導工作來努力。

#### (五)建立輔導主任良好的角色期望，有助於提昇其角色踐行的程度

輔導主任應清楚知道該扮演的角色，以專業的角度釐清角色任務，並了解各種角色的重要性。以實務取向來要求自己能確實做到，拉近理想角色與實際角色間的距離，使角色期望與角色踐行的情形日趨一致，讓理想的期望能在角色扮演中實踐。具前瞻性的規劃，使理想的角色能在階段性目標中逐步達成，讓國小輔導主任角色的功能更為落實。

#### (六)了解輔導主任角色壓力的原因，並增進其因應角色壓力的能力

了解造成輔導主任角色壓力的真正原因：可能是角色定位不清，導致角色模糊；

角色任務太多，造成角色負荷過度；專業訓練不夠，造成角色能力不足；與校長的角色期望不同，造成角色衝突；諮商輔導、諮詢診斷與行政協調等多重角色，而形成角色間的衝突；輔導主任對自我的要求太高，當達不到時造成角色壓力太大等。了解角色壓力的原因之後，針對上述角色壓力的因素提出因應策略，並進一步舉辦壓力調適研討會、工作坊與成長團體等，避免其造成輔導主任角色扮演上的阻力，形成輔導工作推展的障礙。

#### (七) 重視輔導主任行政協調的能力，以及學歷與輔導主任年資的影響，使輔導工作能順利推展

輔導主任在具有輔導專業素養的前提下，增進其角色扮演的行政協調能力，讓輔導工作的規劃、執行與評鑑更為落實，提昇輔導工作的效能。透過行政運作與溝通協調，取得各處室的配合，整合各方的力量，結合社會的資源，使輔導工作的推展更為順利，讓輔導主任的角色扮演更成功。了解學歷對角色踐行的影響，經由輔導知能研習、工作坊與在職教育等管道的加強，以彌補學識能力上的不足，提昇其輔導領域的專業素養。了解輔導主任年資對角色踐行的影響，經由相關研討會的舉辦、經驗的傳承與實務的歷練，以彌補經歷上的不足，增進其角色踐行的能力。

#### (八) 對未來研究的建議

1. 研究對象：本研究取樣僅以南部七縣市公立國小輔導主任為研究對象，研究結果在推論上應有所保留。未來進一步的研究，可以將對象擴及全國各國小，使研究結果能推論於全國。

2. 研究方法：本研究以實徵研究中的問卷調查法為主，若要深入了解輔導主任角色期望、角色壓力與角色踐行的情形，可配合以質的研究，使其更為周詳。所以，未來進一步的研究，除了量的問卷調查外，再配合質的觀察及深入訪談；並可就發展的歷程進行後續的縱貫研究，以多元的角度來探討角色發展的情形，使我們對國小輔導主任角色有更深一層的了解。

3. 研究工具：本研究工具「國民小學輔導主任角色之研究問卷」，雖經項目分析、因素分析、信度與效度等嚴謹的修訂程序，但因考量輔導主任的角色期望、角色壓力與角色踐行等三層面，及校長所知覺其角色期望與角色踐行等二層面，為求這五個層面共同的一致性，由預試的五十八題刪為正式問卷的三十題。未來進一步的研究，可針對單一層面考量，或以全國輔導主任為對象，使研究工具針對不同的研究領域而更具周延性。

4. 研究變項：影響輔導主任角色期望、角色壓力與角色踐行的發展因素，除了校長與輔導主任之外，還有其他因素。未來進一步的研究，可擴大母群體範圍，使調查對象包括教育行政機關、各處室主任、輔導人員、教師、學生、家長、及社區人士等，以多元角度評鑑輔導主任角色的踐行，讓評量更具客觀性，並進一步了解其對輔導主任角色的看法。

## 參考文獻

### 壹、中文部分

- 王朝明（民 77）：台灣省國民小學輔導主任角色期望與專業教育之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文。
- 何縉琪（民 85）：國小輔導工作的檢討與展望。輔導季刊，32(3)，2-7。
- 李垣武（民 77）：台灣省國民小學教師工作疲乏與其背景因素差異之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 袁志晃（民 84）：輔導人員的角色、工作內容及能力需求之探討。31(4)，43-48。
- 梁瑞安（民 79）：國小教師組織溝通、角色壓力與組織承諾關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 許維素（民 87）：輔導教師專業角色發展歷程之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文。
- 郭生玉（民 76）：教師工作心壓與背景因素關係之研究。教育心理學報，20，37-54。
- 陳鴻銘（民 84）：國民小學教師之角色衝突及其因應策略研究。國立台北師學院初等教育研究所碩士論文。
- 黃正鵠（民 83）：精準式輔導專業人力在職進修管理作業系統之研究。測驗與輔導，125，2561-2563。
- 黃德祥、簡茂發、魏麗敏（民 81）：國民小學輔導課程實施現況之研究。教育部輔導工作六年計畫研究報告。
- 葉祥溪（民 82）：國民中學輔導主任角色之研究—角色期望與角色踐行之探討。國立政治大學教育研究所碩士論文。
- 廖瑞銘（民 81）：國民小學學生輔導活動現況研究。教育部輔導工作六年計劃研究報告。

- 劉淑慧 (民 76) : 助人工作者職業倦怠量表之編製與調查研究。國立台灣教育學院輔導研究所碩士論文。
- 蔡先口 (民 74) : 國民中學教師工作壓力和專業態度的關係及其相關因素的研究。國立台灣師範大學輔導研究所碩士論文。
- 鄭麗芬 (民 82) : 國中輔導人員工作環境、專業心理需求與工作倦怠之相關研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。
- 謝月英 (民 78) : 三種輔導介入策略對國小教師工作倦怠、非理性信念及內外控信念影響效果之實驗研究。國立台灣師範大學輔導研究所碩士論文。
- 韓楷檉 (民 75) : 國中輔導教師角色衝突對其輔導工作效能之影響。國立台灣教育學院輔導研究所碩士論文。

## 貳、英文部分

- American School Counselor Association. (1990). ASCA defines role of the school counselor. *The ASCA Counselor*, 28, 10-23.
- Aubrey, R.F. (1985). A counseling perspective on recent educational reform reports. *The School Counselor*, 33, 91-99.
- Bentley, J.C. (1965). A problem in definition. *The Personnel and Guidance Journal*, 44, 11-17.
- Koten, J. (1977). Conflicting exceptions for guidance. *NASSP Bulletin*, 61, (41), 17-25.
- Moracco, J.C., Butcke, P.G., & McEwen, M. K. (1984). Measuring stress in school counselors : Some research findings and implications. *The School Counselor*, 32(2), 110-118.
- O'Connell, J. M. (1987). *Counselor role: An investigation of the current perceptions and ideal exceptions of middle/junior high school teacher, principles and counselor*. PH.D. diss., Boston College.
- Remley, T.P., Jr., and Albright, P.L. (1988). Expectations for middled school counselor only area of expertise. *The School Counselor*, 35, 290-296.
- Rubin, B. (1982). Burnout : Causation and measurement. (Masters thesis, Michigan State University, 1985) University Microfilms International. Warnath, C.F. & Shelton, J. L. (1976). The ultimate disappointment : The burnedout counselor. *Personnel and Guidance Journal*, 55(4), 172-175.
- Stevenson, M.Y., (1990). *Identification and comparison of role expectations, role conception, and role performances to clarify the role of the high school counselor*. PH.D.diss., University of

- Montana.
- Warnath, C.F., & Shelton, J.L. (1976). The ultimate disappointment: The burned-out counselor. *Personnel and Guidance Journal*, 55(4), 172-175.
- Woodward, C.H. (1989). *A comparison perceptions of school counselors and principle of counselor functions and performance in recognized quality high schools*. PH. D. diss., University of Crncinnati.

附錄一

國民小學輔導主任角色之研究問卷 (輔導主任正式問卷)

指導教授：戴嘉南 博士

編製者：陳瑞成

敬愛的輔導主任：您好！

這份問卷是想瞭解您對國民小學輔導主任角色的看法。調查結果純供學術研究用，只作綜合分析，不作個人比較。您所提供的資料非常寶貴，敬請您先詳細閱讀填答說明，再根據您所知覺的實際情況逐題作答。各項答案沒有對與錯的分別，懇請據實惠予親自填答，不必有所顧慮。並敬請於十二月三十一日前投郵擲回，謝謝您的支持與合作！

國立高雄師範大學輔導研究所  
碩士班研究生 陳瑞成 敬上  
中華民國 86 年 12 月 20 日

第一部份：基本資料

說明：請您在下列適當的方格內打「√」

1. 性別：

男 女

2. 教育背景：

(1) 畢業科系：

輔導系所 相關科系 非相關科系

(相關科系：包含教育學系、應用心理學系、心理學系、特殊教育學系、社會教育學系社會工作組或社會工作學系)

(2) 最高學歷：

研究所 大學 師專 其他，請註明：\_\_\_\_\_

(3) 進修情形：

輔導四十學分班 教育四十學分班 輔導二十學分班 修滿輔導十學分

其他，請註明：\_\_\_\_\_

3. 主任受訓背景：

輔導主任

一般主任

其他，請註明：\_\_\_\_\_

4. 主任年資：

擔任輔導主任：\_\_\_\_\_年\_\_\_\_\_月

5. 校長領導方式：

民主式 放任式 專制式

第二部分：問卷內容

說明：本問卷主要目的在了解您擔任輔導主任時所知覺的角色期望、角色壓力與角色踐行之情形，請依其符合程度，在適當的方格內打「√」。

範例：

下列工作項目  
對成爲理想輔  
導主任的重要  
程度

非重不很  
常不  
重重重  
要要要

擔任下列工作  
項目時可能造  
成的心理負荷

很中很沒  
大等小有  
壓壓壓壓  
力力力力  
到到到到

下列工作項目  
您個人可能的  
實踐情形

完大很完  
全致少全  
做做做未  
到到到做

與老師保持良好關係。

上述範例的回答表示：對於要成爲您心目中所認爲的理想輔導主任，您覺得「與老師保持良好關係」這項工作是「非常重要」的；且在擔任這項工作時，所感受到心理負荷是「中等壓力」；而在實際情形中，您覺得自己可以「大致做到」。

( 續 下 頁 )

下列工作項目

對成爲理想輔  
導主任的重要  
程度

非重不很  
常不  
重重重  
要要要

擔任下列工作

項目時可能造  
成的心理負荷

很中很沒  
大等小有  
壓壓壓壓

力力力力  
到到到到

( 本問卷結束，謝謝您的支持與合作！ )



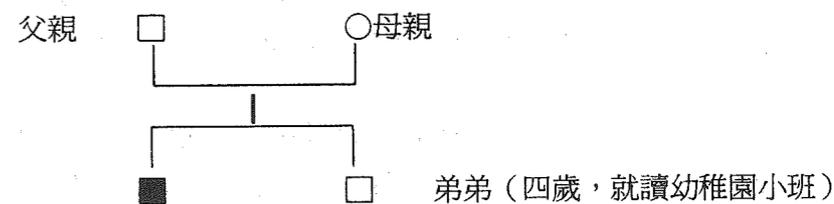
國立高雄師範大學輔導研究所  
諮商輔導文粹—高師輔導所刊  
民 87，3 期，119-128 頁

# 兒童諮商個案報告： 一位分離焦慮兒童的遊戲治療

孫幸慈 陳信昭  
(成大醫院兒童青少年精神科主治醫師)

## 一、基本資料：

- 1、姓名：×××
- 2、性別：男
- 3、年齡：六歲十個月（就讀國小一年級）
- 4、家庭概況：



## 二、問題行為概述：

- 1、個案無法安心在學校上課，擔心跟媽媽分開後，媽媽是否會遭遇不測，因此，媽媽陪著他在學校上課。上課時，媽媽待在教室外面個案視線所及之處。
- 2、個案上英語才藝班時，媽媽必須留在教室後面陪著上課。
- 3、個案晚上睡覺時，媽媽得陪著睡，但個案仍擔心他睡著後，媽媽會不會離開，因此，要求媽媽必須一直陪他到天亮。
- 4、在家時，也不能夠自己處於跟媽媽不同的樓層，只要離開媽媽片刻，就會驚慌失措，緊張的到處找媽媽，擔心媽媽會有意外發生。
- 5、個案不准媽媽獨自一人上街買東西，即使是到家門口對面的超級商店也不允許；甚至媽媽或個案也不能獨自到鄰居家。

### 三、背景資料：

#### (一) 身心發展史

- 1、 母親懷孕、生產過程皆很順利。
- 2、 個案生下後，七個月能坐，八個月會爬，一歲左右會叫爸爸媽媽，除小感冒外，沒有其他重大疾病。

#### (二) 家庭生活

- 1、 個案於滿月後即被送到奶媽家照顧，每逢週末才被帶回家小聚，週日下午又被送回奶媽處，跟媽媽和爸爸相處時間不長。
- 2、 據媽媽描述，個案在嬰兒期很乖，很少哭鬧；奶媽也覺得他很乖，常常讓他一個人安靜的躺在床上玩，因此被抱的機會並不多。
- 3、 個案在二歲半時結束奶媽家的託養生活，回到家後，平時喜歡黏著媽媽，雖然跟爸爸也處得很好，但是爸爸公事繁忙，經常出差，相處時間比較少；個案幾乎整天跟媽媽相處在一起，若是媽媽離開的久一點，便會到處找媽媽。
- 4、 媽媽照顧約半年後（在此半年期間弟弟出生），在三歲時進入幼稚園唸書，剛入學時，也曾哭鬧不想上學，媽媽每天陪著到幼稚園上課，經過兩個星期後，個案便能夠獨自上學，後來在中班和大班的上學情形都沒有再出現哭鬧不上學的現象。初入小學時，也曾有一個星期時間需要媽媽在教室外面陪著他，一星期後就不需要媽媽陪了。
- 5、 媽媽很關心個案，而且爲了讓個案得到較好的照顧，全心全意扮演家庭主婦角色。媽媽表示個案未曾發生被別人騷擾（或恐嚇）的不愉快經驗。從媽媽在看診室內處理個案哭鬧的態度，以及媽媽跟弟弟在候診室相處情形（媽媽每次都會帶一本書來陪弟弟一起看，看完書後會允許弟弟在候診室內自由活動，若是弟弟吵著進遊戲室時，媽媽會告訴弟弟：「從幾點到幾點是哥哥的時間，等哥哥結束後，再問老師看看你可不可以進去玩幾分鐘？」），媽媽能夠以平靜的態度處理孩子問題，情緒不會暴起暴落，能說明事實讓孩子接受；在評估環境後，能夠讓孩子離開一段安全距離，而不顯得緊張焦慮。
- 6、 個案這些主要問題是出現於國小一年級下學期。在寒假時媽媽曾帶個案看了鐵達尼號電影，他被沈船的畫面嚇得大哭，回家後還一直掛念著沈船的恐怖畫面；接著又因華航和國華航空空難，造成個案時時擔心媽媽會不會發生意外，或被壞人殺害，所以他不敢寸步離開媽媽。

#### (三) 學校生活

- 1、 個案在學校課業上的表現爲中上程度，一年級上學期各科總成績皆爲「優等」。
- 2、 一年級上學期剛入學時，曾有一個星期時間需要媽媽在教室外面陪著他。一星期後個案便能獨自上學。
- 3、 一年級下學期剛開學，個案擔心到學校上學後，媽媽會發生意外，便吵著要媽媽在學校陪他，媽媽待在教室外個案視線所及之處，據媽媽觀察，個案一節課約看媽媽五至七次。

### 四、初次晤談時的心理概況檢視：

- 1、 外觀：與一般一年級的小學生相較之下，個案身材高壯，衣服乾淨整潔。
- 2、 行爲：個案初次跟醫生晤談時，起先端正的坐在椅子上跟醫生談話，後來輪到媽媽跟醫生談話時，即在看診室走動，也會主動玩弄室內的各樣玩具。
- 3、 態度：個案初見到醫生時，顯得有些緊張害怕，緊靠著媽媽，然後慢慢的能大方的回答醫生所問的問題；媽媽跟醫生談話一段時間之後，個案顯得不耐煩，一直吵著要回家。
- 4、 語言：語言表達能力佳，能夠詳細回答醫生所問的問題。
- 5、 情緒：個案初見到醫生時，雖顯得有些緊張害怕，漸漸地緊張害怕的情緒降低，能夠大方的回答醫生問題，大約在一小時二十分鐘後，因媽媽跟醫生談了許久，又加上個案的爸爸今天出差回來，會帶回一份禮物給他，個案急著回家看這份禮物，便吵著媽媽趕快回家，後來媽媽跟他約定十分鐘後即可跟醫生結束談話，他便安靜的在一旁等候，但是一直看錶，待十分鐘一到，便又開始吵著回家。情緒上會害怕跟媽媽分開，很容易緊張。
- 6、 專注：剛開始跟醫生談話時，會時常看著媽媽，大約五分鐘過後，便很專心的跟醫生談話，回答的內容都能切合醫生的問題。
- 7、 思考：擔心媽媽會發生意外，擔心自己看不到媽媽。
- 8、 食慾、睡眠：食慾不受影響，睡覺時需媽媽陪，否則不易入睡。

### 五、分析與診斷：

醫生及諮商員對此個案所形成的假設及診斷爲：

- 1、 個案從小由奶媽照顧，跟媽媽相處時間甚少，又因其在嬰兒期很乖，以致成人極少給予肌膚的接觸，尤其是溫暖的擁抱；後來個案被接回家，雖得到媽媽全心全意的照顧，但不久弟弟即出生，個案必須面臨跟弟弟一起分享母親的愛，而且弟

弟剛出生，勢必佔據較多重要成人（特別是媽媽）的關愛和注意；個案對於弟弟佔有更多愛的危機尚未解除，即被送到幼稚園就讀，對他而言又是一段與母親分離的經驗。整體而言，個案在與重要成人（尤其是媽媽）形成依附關係的階段，起先是被疏忽，後來得面臨弟弟的競爭，然後是送到幼稚園就讀，並未建立安全、親密的依附關係。

- 2、個案天生的氣質屬於對陌生情境傾向用退縮的方式因應，而且是適應力較差的氣質，因此在面臨壓力時，特別容易產生情緒困擾。
- 3、經由詢問媽媽有關個案過去的生活經驗，以及觀察媽媽處理個案在看診室哭鬧及跟弟弟在候診室相處情形，對於因媽媽的情緒與過去經驗對個案造成影響的假設，可以暫予摒除。
- 4、根據主訴問題，醫生診斷個案為「分離焦慮疾患」。

### 六、輔導策略：

醫生及諮商員每週進行一次治療，且將此段時間分成兩部份進行：一部份由醫生與個案母親討論個案的情形，以及母親可以採行的作法；另一部份則由諮商員對個案進行五十分鐘的遊戲治療。

在遊戲治療部份，採取兒童中心學派治療理論。其原因如下：

從分析診斷中形成的假設是：個案未與重要成人（尤其是媽媽）建立安全的依附關係，另外也有可能是個案的氣質屬於適應度較低、趨避性較退縮，影響其與母親分離時產生嚴重的焦慮及擔心。因此對個案的輔導，首重一個安全、溫暖、關懷與真誠關係的建立，當他能夠從治療中體會出安全感及接納的關係時，便能影響其改變對世界的看法，然後經由自我探索，展現正向自我力量。兒童中心遊戲治療的基本哲學，強調兒童具有朝向成長及成熟的先天能力，並深信兒童有能力作建設性的自我指導，而治療關係正是造成當事人成長的關鍵，經由在治療中提供某種特定關係，將能幫助當事人發現自己有能力運用這個關係來成長及改變，進而幫助兒童發展更正向的自我概念。基此，故採用兒童中心學派為本遊戲治療的理論取向。

### 七、輔導過程：

#### （一）母親方面：

醫生提供母親一些具體的作法，包括下列幾項：

- 1、可以準備一張媽媽的照片或個案最喜歡的玩具，讓個案帶到學校，想媽媽的時候拿出來看。

- 2、媽媽要獨自出門時，應該事先告訴個案，並把去處和回家時間說明清楚。
- 3、由於個案擔心媽媽獨自上街會遇到壞人，可以帶著個案將媽媽平時常走的路線實際行經一遍，沿途介紹媽媽常買東西的商店或菜市場，並讓個案認識這些商店的老闆。

#### （二）、兒童方面

本遊戲治療主要是以兒童中心學派的理論為治療取向，著重在關係的建立，因此在治療過程中，遊戲的媒材和主題全由兒童決定和主導，並由兒童決定要如何使用這段時間。

#### 1、個案遊戲主題改變的情形

遊戲治療次數	玩具類型	遊戲組型	主題
第一次 3月23日	黏土、玩具兵、聖誕樹、音響棒	1、環顧遊戲室內有哪些玩具。 2、把黏土作成物品，然後很快的把作品弄壞，又重新做一個新的作品。 3、把黏土作成四架飛機黏在牆壁上，將玩具兵往飛機扔，結果玩具兵掉下來，鞭打玩具兵。 4、玩具兵搭飛機回家探視父母，到了家以後，發現父母不在。	探索環境 減低焦慮不安 以攻擊試探環境 投射分離
第二次 3月30日	黏土、玩具兵、象棋、柵欄	1、先找出上星期玩的黏土，玩了八分鐘，開始環顧室內的各項玩具。 2、將所有的玩具兵和象棋平分黃和綠兩方，兩方所佔的基地一樣大，周圍以柵欄圍住。 3、黃和綠兩方開始作戰，互相攻擊對方，大都是黃方攻打綠方，黃方於敗戰後便補充兵力，再度攻打綠方。	減低焦慮不安 投射兩股交戰的力量 展現自我能力
第三次 4月13日	玩具兵、象棋、柵欄、積木、遊樂場玩具	1、分配綠、黃兩方基地，綠方擺了兩個遊樂場玩具當基地，四周有許多士兵守衛，黃方只有幾個士兵躺在地上，沒有基地。 2、兩方開始交戰，都是黃方進攻綠方，黃方幾乎被消滅一空，但是很快的又招兵買馬，再度進攻。	投射兩股交戰的力量 展現自我能力
第四次 4月20日	玩具兵、象棋、柵欄、積木、遊樂場玩具、黏土	1、分配綠、黃兩方基地，綠方基地除有兩個遊樂場外，周圍又用許多積木重重圍住，其基地約有十二塊塑膠地板大，黃方只有一個約直徑八公分大的盤子當基地，黃士兵也遠低於綠方。 2、黃方先遣部隊進攻綠方，一下子就被消滅，領袖被抓，然後整隊士兵遭受毒液攻擊，後來全部被吸入大砲內，爆炸死亡；綠方只有前面幾名守衛士兵與黃方交戰，其他士兵皆在遊樂場玩，不知道黃方來攻擊。	投射兩股交戰的力量 展現自我能力
第五次 4月27日	玩具兵、象棋、柵欄、積木、遊樂場玩具、黏土	1、分配綠、黃兩方基地，綠方基地跟上次一樣大，佈置情形也差不多，黃方只有六名士兵，沒有任何基地。 2、黃方向綠方進攻，很快地被消滅，後又復活一次，再戰，仍佔下風。雙方宣佈和好，後黃士兵全昇天成了天使，設了一所學校，綠士兵找到該學校，且將黃士兵全部消滅。 3、用黏土捏了一個魔鬼和一個壞人，把兩樣東西摧毀，塞在瓶子裡，然後放到玩具櫃內，以各種重的玩具緊緊壓住。	投射兩股交戰的力量 展現自我能力 儀式

從上述的遊戲過程，可以歸納出幾個重點：

- (1) 個案第一次進遊戲室時，先環顧整個遊戲室，試試各種玩具，或是將黏土做好的成品很快的弄壞然後重新再創作，顯示個案在探索環境，以減低焦慮不安。
- (2) 從第二次至第五次皆出現一樣的遊戲組型，亦即出現黃、綠兩方的基地和士兵，而且兩方交戰不已。從原來的勢均力敵，然後逐次看到黃方基地和士兵的式微，以及綠方的壯大，顯現個案正向力量的增強。另外在第四、五次時，出現遊樂場和學校等跟個案實際生活有關連的場景。
- (3) 在第五次的儀式中，雖然個案把魔鬼和壞人摧毀，藉以宣告魔鬼和壞人無法再傷害媽媽，但是從個案後來將它們塞入瓶內，然後以重物壓住，似又顯示其內心的不安，仍擔心魔鬼和壞人再度出現。

### 2、個案重要的互動指標

由於個案經醫生診斷為「分離焦慮疾患」，因此個案在治療關係中是否能夠與母親安全的分離，遂成為輔導過程中重要的指標。

諮商次數	互 動 指 標	諮 商 時 間									
		1-5	5-10	10-15	15-20	20-25	25-30	30-35	35-40	40-45	45-50
第一次	1、不願單獨進遊戲室。 2、從投遞掛號單的信箱孔觀看媽媽。 3、打開遊戲室，看看媽媽在不在。 4、跑出遊戲室，到處找媽媽。	✓									
第二次	1、不願單獨進遊戲室。 2、從投遞掛號單的信箱孔觀看媽媽。 3、打開遊戲室，看看媽媽在不在。 4、跑出遊戲室，到處找媽媽。		✓						✓		
第三次	1、不願單獨進遊戲室。 2、從投遞掛號單的信箱孔觀看媽媽。 3、打開遊戲室，看看媽媽在不在。 4、跑出遊戲室，到處找媽媽。	✓		✓		✓				✓	
第四次	1、不願單獨進遊戲室。 2、從投遞掛號單的信箱孔觀看媽媽。 3、打開遊戲室，看看媽媽在不在。 4、跑出遊戲室，到處找媽媽。	✓		✓				✓			
第五次	1、不願單獨進遊戲室。 2、從投遞掛號單的信箱孔觀看媽媽。 3、打開遊戲室，看看媽媽在不在。 4、跑出遊戲室，到處找媽媽。	✓		✓			✓				

✓：出現該行為

從上面互動指標記錄表，可以歸納出幾個重點：

- (1) 第一次個案對進遊戲室有點遲疑，經諮商員提出可以藉由投遞掛號單的信箱孔觀看媽媽，個案覺得有趣，便接受此提議，且同意進遊戲室。
- (2) 第三次發生個案從信箱孔中沒有看見媽媽，便慌張的打開遊戲室大門，跑出去找媽媽。
- (3) 在每一次的治療過程中，個案在前三十分鐘從信箱孔觀看媽媽的次數較多，時間間隔較短，後三十分鐘觀看次數較少，時間間隔也較長。
- (4) 第一次觀看次數最多，間隔最短；第二、四、五次的次數較少、時間間隔較長；但直到第五次個案在遊戲治療中仍會從信箱孔觀看媽媽，顯示其與媽媽的分離焦慮仍然存在。

### 3、個案諮商情境外的行為情形

遊戲治療次數	家長對個案的行為描述
第一次	1、個案到學校上學已不需媽媽整天陪他，但會在每節下課時打電話回家看看媽媽在不在。個案最擔心星期四，因為星期四上一整天課，只有中午媽媽送飯去時，能夠見到媽媽一眼，據他形容「星期四要過兩關」。 2、至於在才藝班以及媽媽必須離開他上街買東西的情形依然如主訴問題所形容。
第二次	1、個案在星期四四時擔心的情形比較嚴重，不過上星期四當媽媽送午飯到學校時，他對媽媽說「下午我就不擔心了」。 2、上星期三晚上睡覺時，個案主動向媽媽表示，待他睡著後，媽媽可以離開，不需整夜陪著他。 3、在才藝班方面，媽媽可以坐在外面的等候室等待，不需進到教室內陪他。 4、媽媽能感覺到個案身上出現一股力量，很想要努力的克服心中的擔心和焦慮。
第三次	1、在學校上學情形進步很大，除了星期四以外，個案其他日子都能愉快的上學。 2、上星期已不需媽媽陪，能夠離開媽媽獨自一人到鄰居家玩。 3、由於個案在遊戲治療過程中，因從信箱孔看不到媽媽，故慌張的跑出遊戲室，到處找媽媽，媽媽擔心這個偶發事件，會不會使先前的努力白費，又得從頭開始。但是當媽媽向諮商員提出心中的疑慮時，個案卻獨自跑到候診室外面等媽媽，媽媽對個案獨立自主的進展感到驚訝。
第四次	1、個案早上從學校回來時，向媽媽說「我今天在學校都沒有想媽媽了」。(據媽媽表示，在學校部份媽媽覺得困擾程度減低很多)。 2、晚上睡覺時，媽媽只陪到他睡著為止，不需整夜陪伴。 3、上才藝班時，要求媽媽陪他到四點即可(才藝班四點半下課)。 4、個案曾主動向媽媽表示，可以答應明天讓媽媽一個人上街，但是到了隔天又會反悔(會擔心媽媽上街被壞人殺死)。 5、當遊戲治療結束，媽媽跟諮商員談話時，個案向媽媽要求他要一個人先到一樓等媽媽。
第五次	1、個案現在在學校連星期四都不會想媽媽了，在學校部份媽媽認為沒有任何困擾了。 2、個案已有一次答應讓媽媽上街買東西，但是希望媽媽能在十分鐘內回家。 3、媽媽覺得個案現在不管在哪一種情境，只要離開媽媽後，就不會再像以前想媽媽了，目前要克服的，是個案在面臨跟媽媽分離那一刻仍有些焦慮不安。 4、媽媽覺得個案有很大的進步，而且從他身上可以感覺出想要克服分離焦慮的力量更強了。

從上述家長對個案的行為描述中，可以歸納出下列重點：

在進行每一次的遊戲治療後，會發現個案內在的正向力量一次比一次強，所以其在諮商情境外的行為表現，明顯的表現出與媽媽分離的焦慮程度逐次降低，正向的行為漸增，所以個案漸漸的在學校不再想媽媽，不需媽媽陪伴整夜，能夠有更多獨立自主的行為產生（自己到鄰居家、在醫院先到一樓等媽媽）。

## 八、輔導結果：

個案問題行為的變化情形

目 標 行 為	諮商次數				
	1	2	3	4	5
1、在學校上課能夠不擔心媽媽		+	+	✓	✓
2、在才藝班上課，媽媽可以在當事人看不見的地方等候		+	+	✓	✓
3、睡覺時不需媽媽整夜陪著		✓	✓	✓	✓
4、能夠獨自到鄰居家玩			✓	✓	✓
5、能夠讓媽媽獨自一個人上街				+	✓

✓：出現該行為      +：未出現，但有改善      □：做不到該行為

## 九、討論：

- 1、個案經由五次的遊戲治療，其主訴問題已呈現大幅改善，而且媽媽也覺察個案身上出現一股很想克服焦慮的力量，同時，個案目前的情形媽媽能夠掌控，所以在第四次諮商結束後，媽媽徵詢諮商員意見是否能夠結案，經評估後，在第五次諮商結束後即結案。
- 2、在第五次遊戲治療結束時，也是整個諮商關係的結束，所以諮商員在最後十分鐘安排一個儀式活動，由個案將恐懼和擔心的東西，經由簡單的儀式，將這些東西摧毀，從個案的態度和表情，發現這個儀式對他而言十分重要。
- 3、在每次遊戲治療結束後，諮商員會跟醫生討論本次治療的重點和兒童的表現，醫生認為該兒童是屬於分離焦慮，所以在遊戲過程，關係的建立遠大於談話內容，因此建議採兒童中心學派理論。後來諮商員在跟個案實際接觸中，也發現個案表達能力與想像力極佳，在遊戲室內自己編故事，且無礙的表達出來，對於諮商員引導式的問話，反有礙諮商關係的建立。
- 4、在結案時，諮商員請媽媽將來有任何狀況時，隨時跟醫生聯繫。

- 5、雖然個案經五次遊戲治療後，已有明顯的進步，但是深入探討儀式的過程，發現個案對於摧毀後的魔鬼和壞人仍不安心，以及從個案在遊戲治療過程中的互動指標，發現個案在第五次諮商時仍會從信箱孔觀看媽媽，因此第五次即結案似嫌過早，應該慢慢延長諮商間隔，可以從兩週一次、一個月一次，然後經評估後才決定是否結案。

國立高雄師範大學輔導研究所  
諮商輔導文粹—高師輔導所刊  
民 87, 3 期, 129-142 頁

## Career Counseling in Cultural Contexts: A Guidance Curriculum Model for At-Risk Taiwan Chinese Adolescents

Julia Yang

### Backgrounds

Taiwan, like most countries in the 21st century, has experienced rapid societal, political, and cultural changes in the recent years. Many of adolescents' extreme reactions and thus antisocial behaviors are foreign and puzzling to educational authorities and counseling practitioners. Educational authorities have put forth many efforts and resources to better interventions dealing with the troubled youths. While effects of such structural interventions are yet to be studied, school teachers and counselors are searching for specific tools for early assessment and models of intervention when working with the difficult youths.

### Risk Factors in Cultural Contexts

Adolescents are not only recipients of cultural influences but also constructionists of their own cultural patterns. This is best described from the cultural psychology's view points (Triandis, 1980; Shweder, 1990). Culture dictates potentially how individuals behave, yet, behaviors in turn shape elements and patterns of culture. In the past two decades, Taiwan Chinese have experienced major shifts from agricultural to industrialization, then from industrialization to post-industrialization. Chinese traditional values in vertical relations, social obligation, interdependence, self control and acceptance could form cultural hurdles for adolescents who are exposed to and identify with a youth subculture that reflects "western" influences such as individualism, democracy, autonomy, independence, etc. Conflicts could well exist in their family and schools as their teachers and parents knowingly or unknowingly hold onto Chinese traditional views. For example, Confucian belief in education and relational hierarchies persist to

have impacts on parent-child and teacher-student relationships. Adolescents who rebel and do not succeed in the traditional systems would have higher tendencies to subscribe to negative peer cultural influences and thus form even more destructive behaviors.

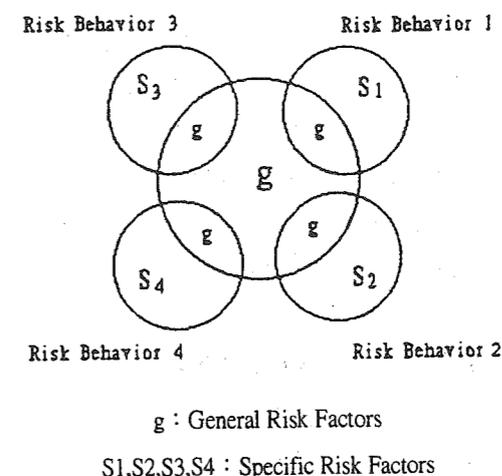
Definitions of "at-risk" are rather vague as they change over time and vary along with cultural contexts (Swanson, 1991). A review of literature in the past forty years suggests trends of development in terms of how risk factors are conceptualized. Earlier concepts appeared to focus on the single factor of "cultural deprivation". Discrimination and unequal treatment based on race had made minority youths' educational and developmental adjustments very harsh. Subsequently, "educational deprivation" was considered the major cause of at-risk status. Related factors included poverty, unequal educational resources and opportunities, as well as other equity issues in schools, communities, and families. Therefore, a counseling professional could easily develop a sense of helplessness considering the institutional/ structural factors alone as then, most of the adolescents could be classified "at-risk" one way or the other.

Lately, impacts of educational reform have replaced a focus on education, which led the risk status to a redefinition as the "probability" of school failure or drop-out (Donnelly, 1987; Tindall, 1988). Meanwhile, attention of adolescents' risk behaviors has again shifted to substance abuse and then school violence/safety concerns in the recent years. It is rather clear that definitions of "at-risk" change over time as they reflect social/cultural values and economic, political priorities in a given cultural context.

Difficulties of defining risk-status are worsen as factors contributing to youth behaviors are multifaceted. In a multicultural society like ours, there are differences in individual, family, community and other group levels. It is scarce that a single factor can be accountable for why our young people act or react differently in response to a similar stressful situation. It is also rare that destructive behaviors are unrelated to one another and would only appear one at a time. A phenomenon of "co-occurrence" or "comorbidity" (Barriga, Harrold, Stinson, Liau, & Gibbs, 1996). For example, school failure could lead to drop-out, substance abuse, aggressive behaviors, and criminal behaviors. According to Gross and Capuzzi (1996), the term "at-risk" is descriptive of a set of causal/ behavioral dynamics that place the individual in danger of a negative future event" (p.5). The author also agrees with Dryfoos (1990) who places the focus of risk status away from behaviors. In stead, the new focus of risk factors is on the "antecedents" in personal, family, school, and community contexts which may lead some adolescents to have higher probability than their peers to experience high risk behaviors or consequences of such behaviors.

### Identifying At-Risk Adolescents

Many authors in "at-risk" literature seemed to agree that behind various at-risk behaviors, there are some common factors depicting youths' maladjustment. The conceptualization model presented in Figure 1 is borrowed from Spearman's two-factor theory of intelligence (in Walsh & Betz, 1995) and is intended to describe how general risk factors, specific risk factors, and specific risk behaviors are interrelated.



**Figure 1 Risk Behaviors ,Specific Risk Factors, and General Risk Factors**

As definitions of risk status vary over time and cultural contexts, various risk factors are enlisted in literature in relation to various adolescents risk behaviors (e.g. Tindall, 1988; Cage, 1984; Yang & Erickson, 1994; Dryfoos, 1990; etc.). Some were aimed at a single risk behavior, some, multiple risk behaviors. When several risk behaviors are considered together, Dryfoos (1990) found common characteristics in youths having problems of substance abuse, teen pregnancy, delinquency, and school failure. These characteristics are (1) age of early initiation, (2) low expectation of schooling, (3) general problematic behaviors, (4) low resistance to peer influences, (5) inappropriate parent role, and (6) inadequate neighborhood quality.

One of the most difficult tasks in exploring risk factors is to determine what personality traits are accountable for at-risk adolescents in addition to abovementioned family/social backgrounds. Recently, several cognitive psychologists have theorized and provided much evidence that self-serving cognitive distortions are significantly correlated to adolescents' antisocial/aggressive

behaviors (Gibbs, Potter, Goldstein, 1995; Goldstein, 1987; 1980; Barriga & Gibbs, in press; Barriga, Harrold, Stinson, Liao, & Gibbs, 1996). Cognitive distortions are “inaccurate or non-veridical attitudes, thoughts, or beliefs” (Barriga and Gibbs, in press), which stem from egocentric bias with developmental delay or fixation on moral judgment and social perspective taking. An instrument “How I Think” (HIT) questionnaire was developed by the authors to measure distorted attitudes of (1) self-centeredness, (2) blaming others, (3) minimizing and mislabeling, and (4) assuming the worst. According to the authors, results of reliability data and validity measures correlating with self-reported antisocial behavior were favorable.

In her study of juvenile delinquents and junior high school adolescents, the author attempted to establish an empirical listing of factors predicting adolescents’ risk status (Yang, 1998). Repeated discriminant analysis and forward stepwise selection procedures yielded eleven factors by which classification of group membership of these adolescents reached a prediction accuracy rate of 98.41%. These factors, in relative weights could be organized to conceptualize/quantify youths’ risk status by which at-risk adolescents can be early identified and better served by prioritized school counseling services (Table 1).

Table 1. Identifying high risk adolescent: A Checklist

Points	Risk Behavior	Maximum Points
_____	Truancy from school	(10)
_____	Truancy from home	(10)
_____	Multiple misbehaviors	(8)
_____	Peers with misbehaviors	(6)
_____	Living with father alone	(6)
_____	Low social economic status	(6)
_____	Parents remarried, separated or divorced	(5)
_____	Low academic achievement	(5)
_____	Low satisfaction of social living	(4)
_____	Living with mother alone	(4)
_____	Being a male	(2)
_____	Low satisfaction of school	(2)
_____	Low satisfaction of vocational preparedness	(2)
*****		
_____	Thinking errors (self-centered, assuming the worst, minimizing, mislabeling, & blaming others)	
_____	Total	Maximum (60)
*****		

### Needs of At-Risk Taiwan Chinese Adolescents

As shown in Figures 2, 3, and 5, the author found that at-risk adolescents in Taiwan had lower degree of satisfaction in all four areas of life (school, family, social, and vocational preparedness) when compared to their peers.

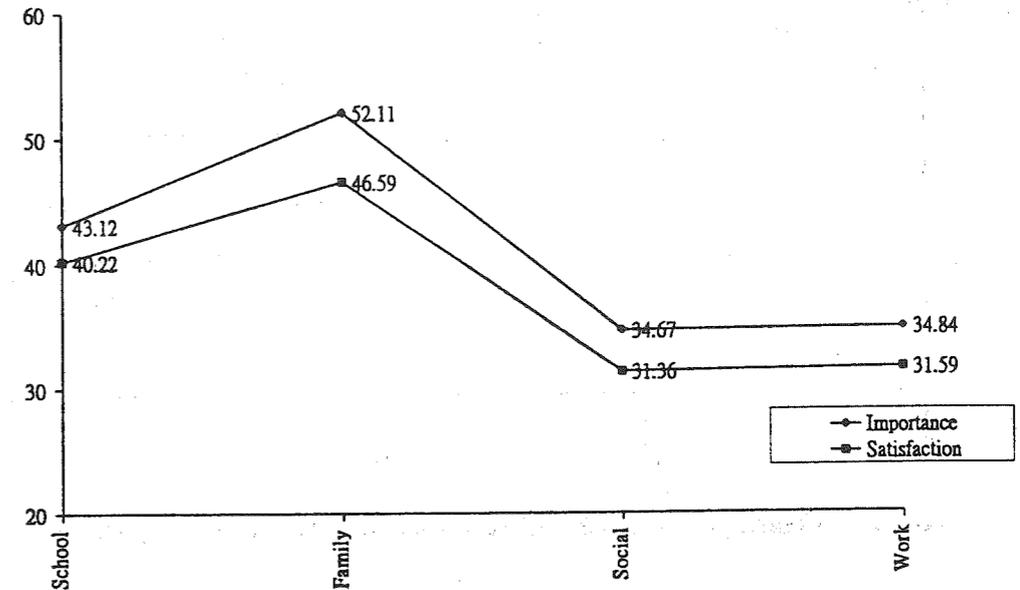


Figure 2 Comparison of at-risk group on life importance and satisfaction

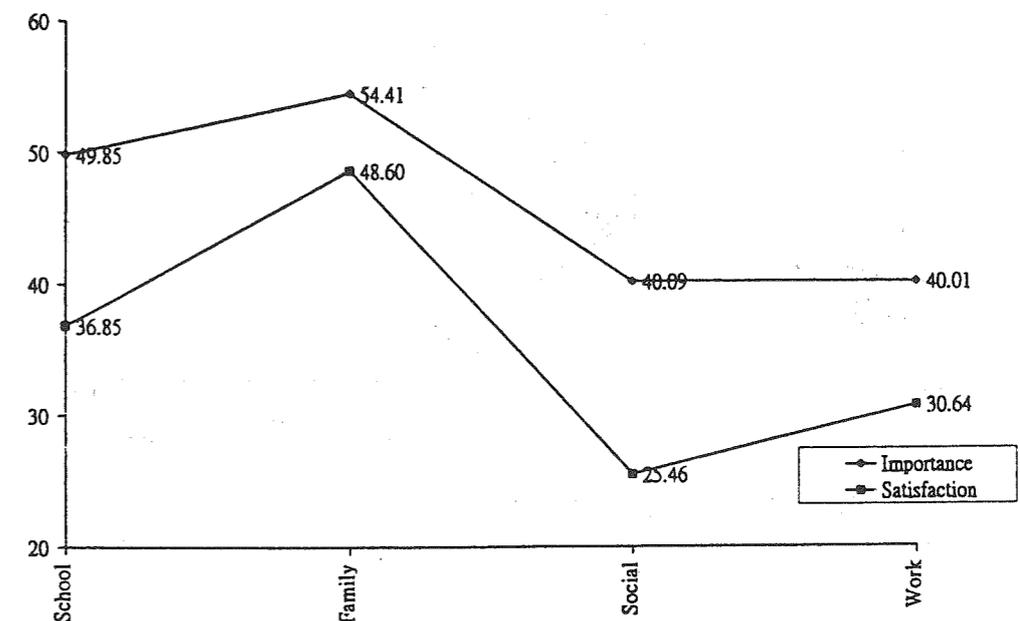


Figure 3 Comparison of none-at-risk group on life importance and satisfaction

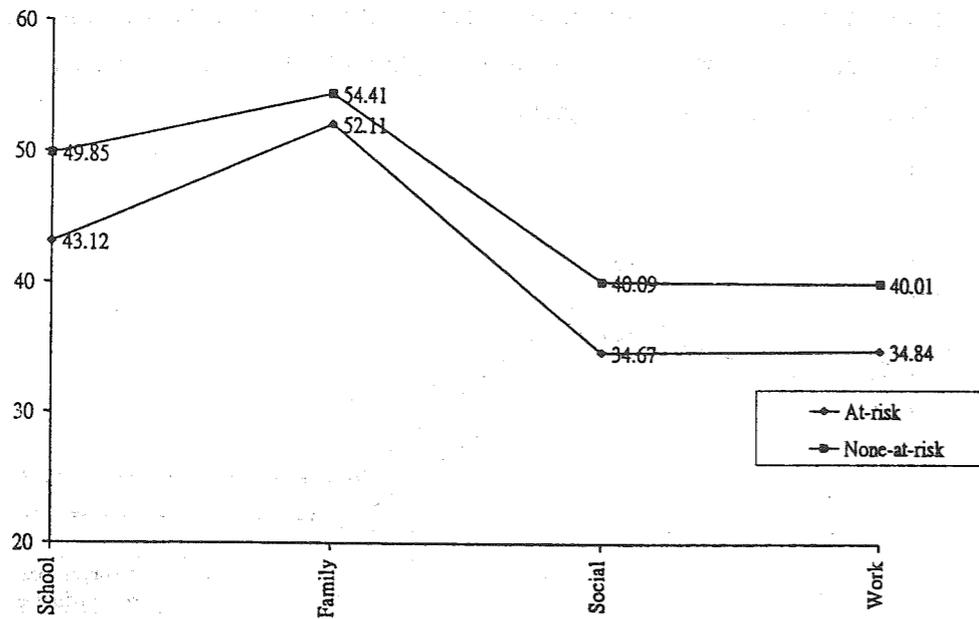


Figure 4 Comparison of at-risk adolescents and their peers on life importance

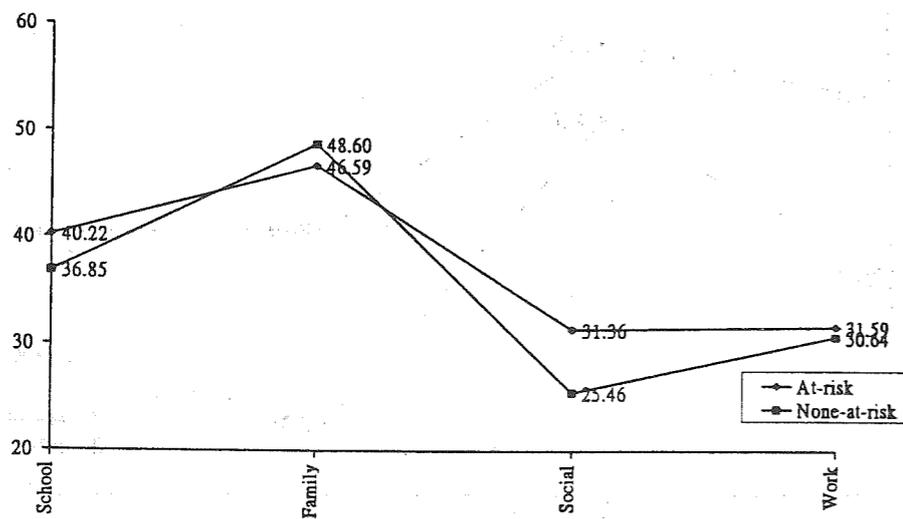


Figure 5 Comparison of at-risk adolescents and their peers on life satisfaction

According to Borich (1980), discrepancies between “what should be” and “what it is” can serve as a framework of needs assessment. In general, both the at-risk adolescents and their peers had lower perceived life satisfaction than the perceived importance. For at-risk adolescents, large discrepancies between what’s important but unsatisfying in vocational preparedness included understanding their own abilities, understanding the relevance between school subjects and work, job searching skills and obtaining occupational information. Other discrepant perceptions in family, school and society life included quality of parents’ relationship, sibling relationships, how is self received by family, teacher-student relationships, school extracurricular activities, student council, justice of social policies, social economic status, etc.

### A Career Guidance Curriculum Model for At-Risk Taiwan Chinese Adolescents

Explicit in the endorsement of multiculturalism, career counseling must be reflective of complexity of cultural make up and political/economic realities that clients experience. The author finds a correspondence between the above needs assessment of Taiwan Chinese at-risk adolescents and the career competencies and indicators NOICC provided for junior high school students (Table 2).

Table 2 Middle/Junior High School Student: Competencies and Indicators

Self-knowledge

- Competency I: Knowledge of the influence of a positive self-concept
- Competency II: Skills to interact with others
- Competency III: Knowledge of the importance of growth and change

Educational and Occupational Exploration

- Competency IV: Knowledge of the benefits of educational achievement to career opportunities
- Competency V: Understanding the relationship between work and learning
- Competency VI: Skills to locate, understand, and use career information
- Competency VII: Knowledge of skills necessary to seek and obtain jobs
- Competency VIII: Understanding how work relates to the needs and functions of the economy and society
- Competency IX: Skills to make decisions
- Competency X: Knowledge of the interrelationship of life roles
- Competency XI: Knowledge of different occupations and changing gender roles
- Competency XII: Understanding the process of career planning

While adolescent years are typically challenging to the young adults and their families, schools, and societies, the real challenges working with at-risk adolescents remain in how to precisely predict among those troubled yet not categorized as delinquent youths with regard to educational and correctional decisions. Alternative educational and counseling programs similar to those termed summer enrichment schools, accelerated schools, bridge programs, alternative schools, school-within-a-school, and the recent charter schools in the U.S. (Manno, 1998) are put forth by the Taiwan government. Although effects of these alternative programs are yet to be determined, early identification, early intervention, individualized service with multiple modalities, reflective of diversity, significant connection between learning and work, and positive/safe campus atmosphere are found to be common characteristics of the successful counseling programs with at-risk adolescents (Orr, 1987; Dryfoos, 1993).

The following presents a curriculum guidance model which combines a peer-helping approach for problem solving, a social skill training component (Gibbs, 1998, ), and a career education curriculum based on NOICC junior high school student competencies and indicators (in Zunker, 1994). The curriculum guidance model is designed as an alternative program for at risk youth that are in school but experience disconnection with their academic program. It begins with 2 weeks of mutual help meetings attempting to establish positive peer culture by having the participants exposed to and use the language of thinking errors and the common problem names (Table 3). Gibbs believes that at-risk youths can be empowered to help one another in groups and become open to learn social skills, which would replace less constructive behaviors at-risk youths usually have.

**Table 3 Positive peer culture problem names**

*Low self image	*Inconsiderate of self
*Inconsiderate of others	*Authority problems
*Easily angered	*Aggravates others
*Misleads others	*Easily misled
*Alcohol or drug problem	*Stealing
*Lying	*Fronting

Provided by Gibbs (1998)

The group meets five times a week with a length of 2 hours for each daily meeting for 10 weeks. The social skill training and career guidance components do not begin until the third week of the program and are inserted on Day 2 and Day 4 of the week while the mutual help meetings continue to be held three days a week through out the program. This program is presently being implemented in two major cities in Taiwan where at-risk adolescents were first identified by various school districts based on the checklist presented in Table 1. Selected school counselors were trained to administer the program while their administrators cooperated to release these students from their classes. The primary reasoning of infusing the career guidance with social skill training in this curriculum to enable the youth who needs to make meaningful connection between school and work. And the social skill component corresponds well with the NOICC competencies II & III.

### Summary

Definitions of "at-risk" change over time as they reflect social/cultural values and economic, political priorities in a given cultural context. As factors contributing to youth behaviors are multifaceted, the term "at-risk" is descriptive of a set of "antecedents" in personal, family, school, and community contexts which may lead some adolescents to have higher probability than their peers to experience high risk behaviors or consequences of such behaviors. High risk behaviors can have short-term, intermediate, or long term effects of adolescents themselves, their siblings, families, peers, teachers, school administration, community and ultimately, society (Wigtill and Wigtill, 1993). Knowledge of these factors and how they are organized to stipulate youths' at-risk behaviors is crucial to the early assessment and intervention in counseling adolescents especially in school settings. A practical checklist was developed empirically to facilitate early assessment and interventions. Alternative programming such as a career guidance curriculum combining peer helping and social skill training components are being implemented concurrently with the present knowledge-based school curriculum structure for at-risk adolescents.

Table 4 A Career Guidance Curriculum Model for At-risk Adolescents

Week	Social Skill (Day 2)	Career Guidance (Day 4)
1	Mutual Help Meeting (I, II) Correcting thinking errors	Mutual Help Meeting (I, II) Identify problem names
2	Mutual Help Meeting (I, II) Correcting thinking errors	Mutual Help Meeting (I, II) Identify problem names
3	Expressing a complaint constructively (II, III)	Personality traits vs. school subjects (II)
4	Dealing with negative peer pressure (II, III)	School subjects vs. work, basic educational Skills, strengths and weaknesses (IV) Personal skills and attitudes vs. job success (V, VII) plan to increase basic educational skill (IV)
5	Relaxation and anger management	Site visit (VI)
6	Preparing for a stressful conversation (II, III)	Occupational exploration (VI) Using school and community resources (VI)
7	Dealing constructively with someone angry At you (I, II, III)	Job searching and application (VII) Job interview
8	Dealing constructively with someone accusing You of something (I, II, III)	Educational & work preparational requirements (IX), life role options (I, X) Educational & vocational programs at high school level (XII)
9	Responding constructively to failure (II, III)	Mini-internship, career shadowing
10	Expressing care and appreciation (II)	Managing personal resources, development of educational & career plan (XII)

\* The social skill component and the mutual help meeting structure are adapted from the EQUIP program model by Gibbs, 1995 & 1998.

\* The Roman numbers correspond to the NOICC competencies and indicators.

### References

Barriga, A. O., & Gibbs, J. C. (in press). Measuring cognitive distortion in antisocial youth: Development and preliminary validation of the How I Think Questionnaire. *Aggressive Behavior*.

Barriga, A. O., Harrold, J. R., Stinson, II, B. L., Liao, A. K., & Gibbs, J. C. (1996). *Cognitive distortion and problem behaviors in adolescence*. Manuscript submitted for publication. The Ohio State University, Columbus, OH.

Cage, B. N. (1984). *Dropout prevention*. Bureau of Educational Research, Mississippi University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 260321)

Capuzzi, D., & Gross, D. R. (1996). Prevention: An overview. In D. Capuzzi and D. R. Gross (Eds.). *Youth at risk: A resource for counselors, teachers, and parents*. 2nd ed. (pp. 253-282). Alexandria: VA: American Counseling Association.

Capuzzi, D., & Gross, D. R. (1996). I don't want to live: Suicidal behavior. In D. Capuzzi and D. R. Gross (Eds.). *Youth at risk: A resource for counselors, teachers, and parents* (pp.271-304). Alexandria: VA: American Association for Counseling and Development.

Chai, D. H., & Yang, S. L. (1995). The Study of Hazardous Motorcycle Riding. *Criminology Journal*, (pp.1-30). The Criminology of Association, R.O.C.

Donnelly, M. (1987). At risk students. In G. R. Walz (Ed.). *Counselor quest: concise analyses of critical counseling topics*. ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse. School of Education, The University of Michigan. (ERIC Digest Series No. 21)

Dryfoos, J.G. (1993). Common components of successful interventions with high-risk youth. In N.J. Bell & R. W. Bell (Des). *Adolescent Risk Taking* (pp. 131-147). New Park: Sage.

Dryfoos, G. D. (1990). *Adolescents at risk. Prevalence and prevention*. New York: Oxford.

ERIC Clearinghouse on Urban Education (1989). Making schools more responsive to at-risk students. In G. R. Walz (Ed.). *Counselor quest: concise analyses of critical counseling topics*. ERIC Counseling and Personnel Services Clearing house. School of Education, The University of Michigan. (ERIC Digest EDO-UD-89-0)

Gibbs, J. C., Barriga, A. Q., & Potter, G. (1992). *The How I Think Questionnaire*. Unpublished manuscript, The Ohio State University.

Gibbs, J. C., Potter, G. B. & Goldstein, A. P. (1995). *The EQUIP program : Teaching youth to think and act responsibly through a peer-helping approach*. Champaign, IL: Research Press.

Gibbs, J. C., Potter, G. B. & Goldstein, A. P. (1995). *The EQUIP program: Teaching youth to think and act responsibly through a peer-helping approach*. A Workshop, Kaohsiung, Taiwan, R.O.C.

Goldstein, A. P., & Glick (1987). *Aggression replacement training. A comprehensive intervention for aggressive youth*. Champaign, IL: Research Press.

Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1980). *Skill streaming the adolescent. A structured learning approach to teaching prosocial skills*. Champaign, IL: Research Press.

Hsiu, Tsung-Jin. (1993). *Causation of Adolescents' Criminal Behaviors*. (2nd ed.). Taipei: Wu-Nan publishing.

- Manno, B. V. (1998). How charter schools are different : Lessons and implications from a national study, *Phi Delta Kappa*, 79, 488-498.
- Orr, M. T. (1987). *Keeping students in school: A guide to effective prevention of school dropouts*. CA: Jossey-Bass.
- Pedersen, P. (1994). *A handbook for developing multicultural awareness*. Alexandria: American Counseling Association.
- Pedersen, P. (1995). *cross-cultural Applications of Counseling theory and practice*. In Symposia Proceedings of Counseling and Guidance in Taiwan and U.S.A. 1995 *Symposia*, p.59~68. Ministry of Education. Taipei, Taiwan, R.O.C.
- Shweder, R. A. (1990). *Cultural psychology-What is it?* In J. W. Stiger, R. A., Shweder, & G. Herdt (Eds.). *Cultural psychology: Essays on comparative human development* (pp.73-112). New York: Cambridge University Press.
- Silva, P.D. & Stam, A.(1995). Discriminate analysis. In L.G. Grimm & P.R. Yarnold (Eds.). *Reading and understanding multivariate statistics*, Washington, DC: American Psychological Association.
- Swanson, M.S. (1991). *At risk students in elementary education: Effective school for disadvantaged learners*. Springfield: IL: Charles Thomas.
- Tindall, L. W. (1988). *Retaining at-risk students: the role of career and vocational education*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Columbus, OH (ERIC Document Reproduction Service No303 683)
- Triandis, H. C. (1980). Values, attitudes and interpersonal behavior. In H. Howe & M. Page (Eds.). *Nebraska symposium on motivation*. 27, (pp.195-260). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Walsh, W. B., & Betz, N. E. (1995). *Tests and assessment*. (2nd ed.). Englewood, NJ: Prentice Hall.
- Warmbrod, J. R. (1995). *Application of multivariate statistics*, class notes (Agricultural Education 995), Department of Agricultural Education, the Ohio State University, Columbus, Ohio.
- Wigtil, J. V., & Wigtil, J. M. (1993). Counseling with at-risk students. In A. Vernon (Ed.). *Counseling children and adolescents* (pp.157-193). Denver: Love Publishing Company.
- Yang, J. (1996). Frustration and Adolescents. *In Counseling Strategies: A Handbook*. (pp.11-23). Department of Education, Taiwan Provincial government, Taichung, Taiwan.
- Yang, J., & Erickson, C. (1994). *Alliance for change: Combating youth substance abuse and related problems with student assistance programs, K-8*. Unpublished manuscript. California State University at Fresno.

- Zunker, V. G. (1994). *Career counseling applied concepts of life planning*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.