

諮商輔導文粹

Journal of counseling & Guidance

高師輔導所刊

〈第四期〉

目 錄

- | | | |
|---|---------------|-----|
| 1. 中學諮商師面對學生抗拒諮商的因應方式之分析研究 | 陳雪珍、廖鳳池 | 1 |
| 2. 國中學生的認知扭曲思考與攻擊行為的關係研究 | 連秀鸞、黃正鵠 | 27 |
| 3. 人際行為量表之編製及其相關變項之研究 | 廖宏啟、廖鳳池 | 55 |
| 4. 在諮商過程中諮商員自我開放行為 | 吳櫻菁 | 95 |
| 5. 遊戲治療過程分析初探：
一個具攻擊傾向兒童在遊戲治療的轉變過程分析 | 鄭如安 | 117 |
| 6. 兒童遊戲治療個案報告 | 孫幸慈 | 145 |

國立高雄師範大學輔導研究所 印行
National Kaohsiung Normal University
Taiwan, R.O.C.

中華民國八十八年十二月

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 88，4 期，1-25 頁

中學諮商師面對學生抗拒諮商的 因應方式之分析研究

陳雪珍、廖鳳池

本研究主要的目的在瞭解中學諮商師所經驗到的來談者抗拒諮商的過程。包括瞭解諮商師經驗到的來談者抗拒諮商的形式、面對來談者抗拒諮商時諮商師的情緒與想法及其因應的方式。研究採用訪談法收集資料，參與研究的諮商師在和來談者諮商後，四十八小時內，接受研究者的訪談。本研究共收集八位諮商師，計十六人次的諮商後訪談資料。資料收集之後，依據分析架構，進行質的資料分析。

所得到的結果為：(一)來談者抗拒諮商的形式有：直接挑戰、推責他人、沈默、否認、逃避深入話題、抗拒改變、非口語表現與不準時等八種。其中以「逃避深入話題」最多。(二)諮商師因應抗拒的方式有其習慣模式且受其對來談者先前印象影響。其因應方式有：同理與反映、面質、解釋、鼓勵支持與保證、直接指導、閉鎖式探問、開放式探問、迴避或擱下、自我表露、沈默、立即性、再邀請、提供資訊、矛盾法、非口語方式等十五種。其中以「直接指導」最常被使用。(三)當諮商師面對來談者抗拒諮商時，較常採取積極的態度面對，較少逃避。(四)諮商師經常需要面對違規犯過的學生，當這些來談者出現抗拒諮商時，諮商師常會出現教師的角色，對來談者進行勸說。(五)諮商師對於來談者抗拒諮商的行為一再出現，自己又沒有辦法有效處理時，會感受到生氣、焦慮、無奈與挫折。

最後研究者根據本研究的結果與發現，分別對中學諮商實務工作者及未來研究方向提出若干建議。

關鍵字：中學、諮商、來談者、抗拒

壹、緒論

一、研究動機與目的

中學階段是人生發展的狂飆期，中學生面臨身體劇烈變化、獨立性的需求、自我

形象的追求、能力的探索、社會關係的擴大與兩性的交往等問題，由於經驗的不足，難免遭遇困惑與困難，極需要適時的指引與協助。諮商師具有助人的熱忱及接受過專業訓練，正適合扮演指引與協助的角色。然而，在研究者任教中學及在輔導室實習的經驗，發現中學生抗拒諮商的問題經常出現，時常干擾諮商的進行及效果。因此，對於諮商師如何看待學生抗拒諮商及如何因應感到關心與興趣。

研究者在中學輔導室實習時，常發現有困難的學生不會或不願主動求助，當輔導老師約談學生時，會遇到部份學生相應不理，常聽見輔導老師抱怨說：「請他(被認為需要諮商的學生)，他也不來，如何輔導？」或者，發現學生前來諮商時一句話也不說，或回答極少，讓輔導老師傷透腦筋的情形。有些老師甚至經常會感慨，自己付出的心血，有如對牛彈琴，學生根本沒有反應(鄭文嵐，民 81)。

根據先前研究者(民 88)針對五所高中職及國中 811 名學生所做的問卷調查發現：有半數學生對輔導中心(室)沒有印象，另有一成學生對他具有負向的印象。因此，儘管多數學生相信輔導對他們有幫助，卻有九成以上的學生未曾找過輔導老師談心事。有半數以上學生甚至表示不願意和輔導老師談心事，原因是覺得丟臉、不信任輔導老師、或不習慣和輔導老師談心事，有些學生害怕別人因此知道自己秘密。當他們有困難時，學生寧可先選擇和自己的朋友、兄弟姐妹、父母談，不得已才和專業的輔導老師談。學生對諮商的抗拒，和段秀玲(民 83)、徐西森(民 80)指出目前中學輔導中心(室)的來談者來源多為導師、訓導人員的轉介，學生主動求助的反而較少的結果一致。

文獻指出，諮商師在諮商實務工作中，探索來談者的問題時，幾乎都會遭遇到來談者的抗拒(resistance)。(Cormier & Cormier, 1991; Egan, 1998; Ellis, 1995; Fremont & Anderson, 1986; Friedlander & Schwartz, 1985; Lazarus & Fay, 1982; Otani, 1989)。以往抗拒被視為諮商過程中的負面因素，也有許多研究指出來談者的高抗拒和諮商的負面結果有關(Bischoff & Tracey 1995)。近來，對抗拒的看法有許多的改變，抗拒被視為諮商過程的一種自然現象(Blatt & Erlich, 1982; Dixon, 1986; Otani, 1989)，甚至認為是諮商中被期待的部份，因為有效的諮商往往在諮商師成功處理來談者的抗拒後產生(Nugent, 1994)。

各個諮商理論學派對於諮商中抗拒的意義也有不同的看法。傳統心理分析學派認為抗拒是一種潛意識動力，來談者在心理治療的過程中，不願意將壓抑的思考、感覺和衝動帶入意識覺察而產生對抗焦慮的防衛性反應(Corey, 1996)。後來的心理動力論者，則以客體關係及自我功能表現的觀點來探討抗拒(Stearns, 1985)。完形學派則認為來談者以障礙的人際系統來阻礙與治療者的溝通，其目的在於避免表達真正的感覺(Lewis & Evans, 1986; Kottler, 1992)。由完形學派演變而來的焦點解決短期諮商甚至認為沒有來談者抗拒的問題，只有不知變通的諮商師(許維素等，民 87)。認知行為學派則

認為抗拒是諮商師介入處理的不當、來談者認知或技能的缺乏與外在環境問題造成的(Golden, 1989)。社會影響歷程的觀點則認為抗拒是來談者不願意順從或不接受諮商師對其行為與認知的影響(Dixon, 1986; Dorn, 1986)。這個觀點似乎和多數中學生不願意找輔導老師談心事，有困難較少想到找輔導老師，即使被約談了也不願多說等抗拒諮商的現象相吻合。

中學諮商師是中學輔導工作的第一線人員，他們如何看待來談者的抗拒，他對學生在諮商中抗拒的覺察有哪些，這些覺察帶給他什麼樣的感受和想法，使他採取什麼樣的因應方式，都將影響到諮商的進行及其效果。由於中學來談者具有青少年反抗權威的特質，以及中學輔導工作推展的種種問題，中學諮商師面對來談者抗拒的現象的機會比一般成人諮商顯得相對增加，而中學諮商師在面對中學生的抗拒諮商時，需要比一般成人諮商具備更高敏感、更多的耐心及不同的因應方式。

基於上述的研究動機，本研究擬瞭解中學諮商師所經驗到的學生抗拒諮商的形式，及其面對學生在抗拒的看法與感受，與採取哪些具體因應行為。並透過這些瞭解，提供未來實務工作者從事諮商的參考。

二、名詞解釋

(一)抗拒

抗拒是指來談者與諮商師在互動的過程中出現了阻礙，可能是來談者個人因素、諮商師的特質或處理失當、或是兩者互動的因素，以及外在的環境因素所引起。來談者在諮商過程的各階段，透過各種方式表達自己的不順從或不接受諮商師對其認知與行為的影響，或減少自己繼續對問題、感受、想法及行為做更深的探討。本研究以半開放編碼的方式，從訪談錄音中對抗拒的形式進行歸類分析。

(二)諮商師因應抗拒諮商的方式

諮商師因應抗拒諮商的方式指諮商師在諮商前或諮商歷程中對來談者抗拒諮商所採取的介入處理的方法。本研究以半開放編碼的方式從訪談錄音帶中對因應方式進行歸類。

貳、研究方法

一、研究對象

(一)受訪者

本研究的受訪者為在中學輔導中心(室)從事輔導工作的諮商師，他們都接受過輔導專業訓練，包括：三名輔導研究所畢業(A、B、H 諮商師)、兩名輔導本科系畢業(C、F 諮商師)、一名行為科學研究所(G 諮商師)、兩名心理系畢業(D、E 諮商師)，都有二年以上輔導經驗者。有兩人服務於一般高中(A、F 諮商師)、三人服務於綜合高中(B、D、G 諮商師)、兩人服務於完全中學(E、H 諮商師)、一名服務於一般國中(C 諮商師)。計訪談八人，十六人次，每次三十分鐘至九十分鐘。

(二)來談者

這些諮商師所配對的來談者都是諮商師所服務的學校的來談者。這些來談者包括男生七人、女生九人；就讀高中職者十一人、國中五人；其中五人為主動來談者、十一人是被約談的來談者；他們前來晤談的原因有五人是因為違規犯過、四人因為學業困擾、三人因為人際關係困擾、三人因為生涯抉擇困惑、一人對生命議題感到困擾；他們之中有五人是第一次和諮商師晤談、有五人是第二次和諮商師晤談、有四人和諮商師有過三次以上的晤談經驗，有兩人是諮商師長期固定晤談者。

二、研究方法

本研究採質的研究中訪談法收集資料方法，為了使收集到的資料不因為遺忘，而導致失真。因此，本研究採取的方法為：當諮商師接案時，遇到有來談者出現抗拒現象晤談之後，立即填寫「中學生抗拒諮商情形及諮商師因應方式記錄表」(包括：抗拒出現的情境、時段、學生行為表現、諮商師的感受、想法與因應方式)以幫助訪談時回憶，並在四十八小時之內，進行約三十分鐘至九十分鐘的訪談錄音。將收集到的資料半開放編碼後，再加以歸類分析。

三、研究工具

(一)訪談大綱

研究者根據本研究需要及前導性訪談，設計出初步訪談大綱，再和指導教授詳細討論，加以修改，完成本研究訪談大綱。本研究訪談大綱分為四個部份：第一部份是來談者基本資料，第二部份晤談如何開始，第三部份為來談者出現抗拒及諮商師的反應，第四部份諮商師回顧諮商過程的心得。訪談員根據此訪談大綱進行訪談，再依當時談話內容所顯示的資料發展成訪談實際內容。

(二)訪談員

訪談員即研究者，研究者過去曾在中學擔任七年教師，並同時擔任導師工作。進研究所後分別在國中輔導室、高中輔導中心實習，並在某社區輔導機構擔任義務社區輔導人員，實際個別諮商經驗約 200 小時。曾修習諮商研究法及諮商的質性研究法課程，修課期間曾和同學共同完成一篇試驗性的質性研究報告。

(三)協同資料分析員

協同分析員為高雄師範大學輔導研究碩士，曾修習諮商研究法及諮商的質性研究法課程。碩士論文採用質的研究方法，並協助一位博士從事質的研究擔任助理研究員，參與過質的研究的資料分析。

(四)來談者抗拒諮商形式歸類標準

研究者參考文獻和前導性訪談中諮商師的意見歸類出抗拒諮商的形式，再依研究實際訪談發現發展出本研究歸類標準。

(五)諮商師反應方式歸類標準：

本研究參考廖鳳池(民 83)修訂 Hill 等人(1992)諮商師口語反應類別而成的口語反應模式為本研究諮商師反應方式初步標準，再依研究實際訪談發現發展出本研究歸類標準。

四、研究過程

(一)前導性研究

研究者在決定研究主題之後，參考文獻發現文獻中所談的抗拒都是成人來談者所

表現的抗拒形式。為了瞭解中學諮商師曾經面對過的學生抗拒的形式為何，利用一個月的時間，邀請四位中學諮商師進行前導性的訪談，修改抗拒歸類標準。在研究計畫確定之後，曾邀請一位中學諮商師進行前導性訪談，以使研究者對於訪談過程有初步的瞭解，進而能預估訪談時間及修改訪談大綱。

(二)邀請諮商師

研究者先後邀請十四位諮商師參與本研究，並說明研究目的、研究方法及所需其協助的部份。其後因為諮商師接案時不一定遭遇來談者抗拒或其他行政考量，因此，實際接受訪談者僅有八名諮商師。

(三)進行資料收集

研究者在獲知諮商師於接案時遇到來談者抗拒諮商後，盡速安排時間前往諮商師的學校進行訪談。訪談地點均為諮商師學校的諮商室進行，每次訪談依訪談大綱為主軸進行，最後再詢問諮商師是否有補充資料，直到諮商師覺得沒有其他資料提供為止。一共收集八位諮商師和十六名來談者諮商後接受訪談錄音，共計十八次訪談錄音帶。

(四)資料整理及分析

錄音帶陸續收集之後，研究者陸續以電腦謄寫為逐字稿，並陸續進行資料分析。本研究之資料分析參考 Miller & Crabtree(1992)的樣版式分析風格(Template Analysis Style)來進行。

收集到的資料謄寫成逐字稿後，反覆閱聽逐字稿，將逐字稿中抗拒段落劃定出來，標出抗拒的主題後，研究者依據諮商師和來談者的互動過程，加入諮商師描述當時自己的情緒及來談者的非語言線索，做有意義的描述，使諮商師和來談者間的互動更為清楚。

研究者根據逐字稿、描述文及來談者抗拒諮商歸類標準，試著將每次訪談中所得的來談者對諮商的抗拒形式編碼，然後歸納在一起。研究者反覆思索所有的資料，然後給予一個歸納名稱以可以表現出這群資料的特質。然後和資料分析者所歸類的加以比較、討論，直到一致為止。

研究者根據描述文及來談者當時狀況、諮商師當時狀況、諮商師諮商想法、諮商感受、諮商具體因應行為、來談者的反應及處理結果進行分析。依據諮商師的諮商風格、諮商師的背景、諮商原因、來談者的背景及來談者抗拒的形式對於諮商師的具體因應行為，加以歸納分析，找出諮商師因應方式的組型。將各個來談者與諮商師的互動過程加以分析呈現，包括：互動過程逐字稿，描述文、詮釋及綜合分析，再依據各個來談者和諮商師互動的過程分析，對於諮商互動過程及結果做一個整體性的分析。

參、研究結果

在各節結果呈現中，研究者將舉例說明，並在實例後面標記編碼。編碼中第一個英文字表示諮商師，第二個數字表示該諮商師的第幾號來談者，英文字 P 後面的數字表示第幾次諮商，長期個案以 P4 開始算起，CO 後面的數字表示諮商師第幾段談話。如：A2P1CO21，表示諮商師 A 和其編號第二個的來談者第一次晤談後接受訪談的第二十一句談話；又如：G1P5CO5 表示表示諮商師 G 和其編號第一個的長期約談來談者參與本研究後第二次晤談後接受訪談的第五句談話。

一、來談者抗拒諮商的形式

(一)來談者抗拒諮商的形式類別

來談者抗拒諮商的表現方式是多樣性的，和他個人的因素、對諮商的期待、諮商師的處理不同，而表現不同的抗拒方式。本研究歸類整理出：直接挑戰、推責他人、沈默、逃避深入話題、抗拒改變、不準時、非口語表現等八種抗拒形式，分別說明並舉例如下：

1.直接挑戰：直接挑戰諮商或諮商師。懷疑諮商的效果、挑戰諮商師的資格、能力、權力與角色、對諮商師的話提出質疑、直接拒絕諮商師的建議、不願意前來諮商、直接表示不願意談話或諮商、表示和諮商師談話無聊等。

例：Co4：他看到我的時候，第一句話是：「老師！(台語起)你怎麼又叫我來(台語止)？」就說老師怎麼把我叫來講。那他給我的感覺是他很不想談，很不耐煩這樣子。他覺得(台語起)和老師講話很無聊(台語止)。(E1P2CO4)

2.推責他人：來談者把不適應的行為歸因於他人，覺得錯在別人，發生問題是自己倒楣或不幸，或將諮商責任交給諮商師一人，自己不需要為行為或情感負責。

例：Co23：……他當天就不敢回家了。他沒有回家，那天晚上，母親、老師一通通電話打到同學家，他就不能諒解，他這個就很生氣。他就有表現生氣的一面，他就說：「為什麼，我的老師要那麼緊張，然後要那麼讓人家討厭。」(G1P4CO23)

3.沈默：對諮商師的談話沒有回應。不是在思考的情況下，對一個問題超過五秒鐘沒有回答。

例：Co34：我就問他說，「那你以前，兩過多月在看守所的時候，你不是每天都要六點多鐘起床？」他說：「對啊。」我說：「那你有沒有賴床？」他說：「沒有。」我說：「為什麼？」他說：「因為會被人家打啊！」他說那邊老師會打

啊。所以，六點半一定起床啊。我說：「對啊，你言下之意，是不是說你就是要人家打你才會起來？」他就電電(台語)沒有講話。(C1P4CO34)

4.否認：否認問題存在或反駁事實資料，或否認早先的自己的陳述或說相反的話。

例：Co10：……我說因為我從別人的口中聽到你一些違反校規的行為，還有在家裡有偷竊媽媽錢包錢的行為，他都矢口否認，他一開始都矢口否認。他說沒有，啊，裝的一付好像這件事情真的他沒有做過這樣。(C3P1CO10)

5.逃避深入話題：提供籠統或模糊的資料、不談感情經驗、把焦點放在別人身上、要求不要再談某一話題、岔題、敷衍、極簡短回答、答非所問、談一些無關的、或技術性的話題、不仔細想就說不知道或忘記等、淡化問題(認為問題或事件沒有想像的嚴重、表示無所謂、沒有關係、或不在乎)。

例一：Co37：這個時候他很難過喔，他很難過，(Co 聲音稍微變濕)可是他就不講話了，他就悶在那裡，然後，你可以看的到他，譬如說嘴角在抽搐，就開始一直吞，你會發現他很多東西，眼眶紅了，可是眼淚沒有掉下來，他就往裡頭吞這樣子。然後，我就對他做了同理嘛，他說：「不要說了。」(A1P4CO37)

例二：Co5：……他就說：「對，那是我最好最好最好的朋友。但是他已經車禍去世了。」就這樣子，他就說：「啊，我不想講了！那個我現在不想講了。」其實那也是他最最痛苦的地方。(D3P1CO5)

6.抗拒改變：承認問題或困難的存在，但是缺乏改變目前狀況的意願、期待與行動。認為困難與問題是很難改善的、表示絕望、表示沒有辦法、做不到、沒有希望或不可能、討價還價(如：常會說「我想…，但是…」、「好，不過…」)、沒有改變行動或信念的意願、承諾做到的事卻沒有去做、沒做作業等。

例：Co23：我就說：「學校已經都讓步了，提供一個場所讓你抽煙，那你是不是接受學校這樣的好意啊。」他就說不習慣，然後就說他就是要去廁所或者是角落那邊抽啦，他說那邊有同學有伴，一起抽才好玩。(C1P4CO23)

7.不準時：不能按約定時間前來諮商，經常會約了沒來，又約下一次時間；或經常遲到五分鐘以上。

例：Co51：啊其實，他遲到大概遲到七分鐘左右。比我的預估裏面還提早了，……(D1P4CO51)

8.非口語表現：以表情、肢體或動作表示意見、不願意談話、不願意深入話題或不耐煩，如不願意正面對諮商師、皺眉等。

例：Co20：……他都沒有講話，只是點點頭。然後，好像故意要放鬆自己，他就起來，然後笑一下，擦一下眼淚，好像沒有很大的幫助，對他自己那個情緒來說。所以，有很快的他又恢復身體往前傾的態度，(D2P1CO20)

研究發現：來談者抗拒諮商最常出現的形式是「逃避深入話題」，其次為「抗拒改變」、「沈默」、「直接挑戰」。

(二)來談者抗拒諮商組型之分析

來談者抗拒諮商的表現方式和其背景因素、諮商原因有關係。以下分別討論訪談中的發現。

1.違規犯過的來談者常表現的抗拒形式

本研究中違規犯過的來談者計有 C1、C2、C3、E1、G1 五人。除了 G1 來談者因為擔心被退學而主動要求諮商外，其他違規犯過者是不得前往諮商的來談者，對於自己的行為是否違反規定或侵犯他人，比較不在意或沒有控制力。因此，諮商中來談者常出現的抗拒行為都是先否認自己有做過該違規行為，或是不認為該行為不當，遇到不能否認時，開始責怪或歸咎別人，然後談違規行為的改變困難，通常沒有明顯的改變動機。

這一類型的來談者出現強調改變困難的抗拒改變的形式。可能和違規行為背後造成的原因複雜有關。由於這一類型的來談者對於自己行為的控制力較差，而行為的改變需要較強的意志力與控制力，正是他最弱的部份，因此，改變對他而言，常是他最困難的部份。

2.主動來談者和被約談來談者的不同抗拒形式

這兩類晤談動機不同的求助者，出現抗拒諮商的行為時，在形式上有些不同，有時同一類別的抗拒形式在內涵上亦不相同。

主動來談者很少出現直接挑戰的抗拒形式(B2, D3 出現時均是不同意諮商師的說法或建議)，被約談者較常出現直接挑戰。兩類來談者在直接挑戰的內涵也不相同，主動者不接受諮商師的建議是針對諮商師的意見，而非對諮商本身。被動來談者的直接挑戰許多是針對不願意諮商而來。不願意接受諮商師的意見可以再討論，找出彼此接受的作法；然而，不願意接受諮商是全盤的否定，對諮商師的挑戰在程度上有很大的不同。

主動來談者的逃避深入話題，多對於面對內在情感感到痛苦而逃避，被約談者也有情感表達的逃避，卻更多以簡單回答、不知道、敷衍性的回答等方式出現逃避諮商。逃避痛苦情感的來談者，常是不願回憶或沒有準備好要談此話題，對諮商是欲拒還迎，對諮商師通常不排斥。被約談者的逃避深入話題常是拒絕諮商的另一種形式表現，只是沒有直接講出來挑戰諮商師而已。

另外，主動來談者很少出現沈默的抗拒形式，被約談者相當常出現沈默，其中有些沈默是來談者明顯的不願意回話，有些是面對諮商師詢問沒有回答，諮商師不確知來談者的意見。

主動來談者對於諮商不排斥，有意願進行探索和改變現況，因此，對於諮商有相當高的配合度。但是，諮商進行中仍有早先預期不到的痛苦，讓來談者抗拒諮商。有些來談者，如 D2, D3，諮商的原因是表面困境，在諮商的進行中，引出內在深層的問題，來談者沒有準備好面對那一個問題，就出現抗拒的情形。有些來談者，如 A1, B2, G1，預見到自己的困難，但是仍沒有辦法克服內心中的焦慮和痛苦，抗拒深入探討。因此，此類型的來談者出現抗拒諮商的主要表現方式較多逃避深入話題的方式。被約談的來談者因為都不是有強烈意願改變現況者，因此，表現諮商的形式，就涵蓋各類抗拒形式，而表現方式都較強烈，很容易讓諮商停在不愉快的情境中。

3. 不同性別來談者出現的抗拒形式不同

男生、女生在表現抗拒的形式亦有不同。女性來談者即使是被約談的來談者亦較少直接挑戰的抗拒形式，除了 F1 較常用沈默，G3 不願意前來諮商外，較多屬於逃避深入話題的抗拒形式。對於不願意講的話題，會岔題，當諮商師繼續深入時，會告訴諮商師不想談這個話題，再另開話題或再回到談表層話題。A1, B1, D2，都曾經熱淚盈眶卻又強忍情緒，不願意繼續談該話題。

男性來談者對於諮商的態度經常在一開始就出現表態性的語言、表情或動作。因此，當來談者出現抗拒時，即使不敏感的諮商師也可以很快的察覺。男性來談者表現出來的抗拒形式分佈在各類抗拒形式中。最特別的是男性來談者不只是抗拒諮商形式多樣，其表現強度在程度大都強烈，常讓諮商師感到生氣、挫折，甚至覺得諮商進行不下去。其中，A2, C2, C3, E1, H1 來談者都是第一次或第二次諮商晤談，諮商師最常感覺到的困難是：諮商師問一句，來談者答一句，或是根本不願意談話。女性的來談者即使初次晤談，也不會讓諮商師感覺諮商那麼難進行。此點和本研究所訪談的諮商師都是女性，不知是否有關係，值得將來進一步研究。

二、諮商師的因應方式

(一) 諮商師的因應方式類別

諮商師在面對來談者出現抗拒諮商行為時，會因為諮商師個人的特質及其對來談者該抗拒行為的觀感而有不同的因應方式。因此，諮商師的因應方式具有相當多的風貌。本研究歸類整理出同理與反映、面質、解釋、鼓勵支持與保證、直接指導、閉鎖式探問、開放式探問、迴避或擱下、自我表露、沈默、立即性、再邀請、提供資訊、矛盾法、非口語方式等十五種諮商師的因應方式，分別說明並舉例如下：

1. 同理與反映：針對來談者明白表示或隱含的困難、想法、情緒、感受加以反應，表達諮商師瞭解其感受或進行確認。

例一：Co5：……他在整個過程中也一直表現出很不知道怎麼回答，很不耐煩。然後就說：「唉唷，老師不要問了，」或者說「不知道」這樣子。然後，我就說：「你好像很煩躁，不想談。」(E1P2CO05)

例二：Co17：我說：「你是不是以前曾經有很多的挫折？讓你好像不敢去做很多的決定。」(D2P1CO17)

2. 面質：指出來談者的一致，包括存在說法與行為之間、兩件事情之間、口語與非口語之間、幻想與真實之間及來談者與諮商師的知覺之間的矛盾，要求來談者加以解釋或面對。

例：Co34：我是跟他說，我說：「○○，你如果說你什麼都做不到，你如果都做不到，說實在，你就要去承受你應該的懲罰啦。除非是說你不在這個學校。」那我就問他說，「那你以前，兩過多月在看守所的時候，你不是每天都要六點多鐘起床？」他說：「對啊！」「那你有沒有賴床？」他說「沒有。」我說：「為什麼？他說「因為會被人家打啊！」他說那邊老師會打啊。所以，六點半一定起床啊。我說：「對啊，你言下之意，是不是說你就是人家打你才會起來？」(C1P4CO34)

3. 解釋：說明來談者不能明確覺知的說法，包括在看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、抗拒或移情等行為；指出在來談者的行為或人格中的特徵、型態或因果關係。通常賦與來談者行為或事件新的意義。

例：Co26：「你從國中二年級開始跟那個學生，跟你以前傷害你的那個人在一起，二年級、三年級，然後現在高中一年級，你也將近花了三年的時間啊，然後你受傷害的這麼久，然後你要撫平這個傷痕，快的話，有的人很快就復原，就好像感冒一樣，有的人體質比較好，然後復原的比較快，有的人要拖一兩個禮拜，那你就是要拖久一點嘛。在這中間你一定會有難過傷心的時候啊，那我們就還是慢慢的處理慢慢的處理。」(B1P3CO26)

4. 鼓勵、支持或保證：表達贊同來談者觀點的意思，或企圖簡化來談者問題的複雜性及困難程度，表達關心或支持，安慰鼓勵來談者，使其降低焦慮而能以較平穩積極的態度面對困境。

例：Co63：對。她不相信同理可以做到百分之百的。她覺得沒有一個人去可以百分之百的瞭解別人的感受，那，我也承認這一點，我跟她承認這一點。(B1P2CO63)

5. 直接指導：對來談者進行指示、勸告或建議。

例：Co27：……我就說：「是啊，很多事情都是，當然有很多事情都是我們喜歡啊，可是礙於這個一些規定啊，我們不能都是做我們喜歡的。那如果你硬要這樣做，你就必須要接受校規的處分啊，那老師跟你講，你們現在三年級啊，你們現在

很多推薦徵選的入學管道，那記個警告或小過會影響你接受推薦徵選的那種那個機會啊。那你自己要考慮慎重啊。」(C1P4CO27)

6.封閉式探問：要求來談者做簡單、對錯、是否的答覆，以收集資料或確認先前敘述的含意。(若諮商師的陳述同時符合其他類別的定義者，不歸入此類。)

例：Co11：我問他說：「是不是忘記了？」因為他也是午休一段時間之後他才來，顯然是被老師請過來的。(H1P2CO11)

7.開放式探問：提出問題要求來談者進一步澄清感覺或說明想法、情境，但為刻意要求來談者以何種形式作答。(若諮商師的陳述同時符合其他類別的定義者，不歸入此類。)

例：Co34：「如果說現在可以讓你自由選擇你會過什麼樣的生活，你會想過什麼樣的生活？講講看。」(E1P2CO34)

8.迴避或擱下：不正面迎接來談者的抗拒，對於引發來談者抗拒的話題先放一邊，先談其他話題，以卸除來談者的心防，待稍後或關係穩固後再處理。

例：Co58：……，就停在這裡。他就不講話，他就笑。笑的時候，我就覺得，唉，好像幫不上忙，那現在可以做些什麼？(大笑)。所以我就問他，你現在好像聽起來弟弟需要你這個大姐，你自己有沒有讀書的時間啊，(笑)我就開始關心他學校的功課。(A1P4CO58)

9.自我表露：諮商師和來談者分享自己的經驗與感受，以其降低來談者的痛苦與害怕，並提供新的思考與方法。

例：Co54：因為我自己本身以前也是一個蠻害怕在群眾之前發言的一個人，自己本身偏偏選擇的是老師的行業，所以，要怎麼克服上台的恐懼，對我來講對我來講是一個蠻嚴重的問題。那我就老實的跟她講，我跟講說：「我甚至第一次上台報告的時候，我的聲音都是抖的、我的身體在抖、我拿著筆的手也在抖，但是，我還是要硬著頭皮去，但是，也許我下台之後，我還是會覺得我的人生有百分之九十是失敗的，只有百分之十是成功的，因為我終於把它做完這件事情，但是我還是不可能去肯定自己，那我是一直強調說，所有的改變都是一點一滴的，啊，你連勇氣的產生也是要這樣子。」(B1P2CO54)

10.沈默：超過五秒鐘沒有做任何反應，給予來談者思考的時間。

例：Co40：後來我們就兩個都沈默啊，沈默，他就抬頭起來看我啊。(A2P1CO40)

11.立即性：針對諮商關係或過程中發生的狀況，做立即、坦誠、直接地溝通與討論。

例：Co16：我就跟他講說：「你常常點頭搖頭或說不知道，讓老師也沒有辦法知道你是什麼意思，那你可以跟我講，你說不知道是指，不曉得怎麼回答，還是說

你不想回答？還是怎麼樣？」(F1P4CO16)

12.再邀請：向來談者說明問題的重要，提出下一次晤談的邀請。

例：Co22：……他好像說不出來。我覺得我引不出來，也可能我引導不是很好。他也說不來。……，我就跟他說：「這個部份我很關心，我覺得你一直好像沒有很真正去探討，碰觸到你以前難過，可能沒有機會讓自己很明白過，那這部份我很關心。」可是，今天可能沒有辦法，我就說，「以後，我們針對這部份我們談一談，好不好？」然後，他是很樂意，他說：「好，」願意這樣。(D2P1CO22)

13.提供參考資訊：提供一些和來談者問題相關的事實、知識、資源或理論，使來談者得以參照這些資訊調整觀念或面對及處理自己的困境。

例：Co12：他就講了，反正他有前後兩次他說，啊，這個他不想講。這個部份他不想講。我有跟他提到，我們有個老師，他是在處理這部份的，有一些相同類似經驗的同學在這個團體當中，這時候他很有興趣的說：「哈，有人有這樣子類似經驗喔？」我就說：「有啊，現在團體就正在開始。」然後他似乎就很有興趣。(D3P1CO12)

14.矛盾法：誇大來談者的不當思想與行為，以幫助來談者更清楚地瞭解到他不當的思想與行為的荒謬與扭曲，進而願意改變思想或行為。

例：Co48：我甚至跟她講說：「那你就放棄嘛，你去跟她說你不要嘛，你不要就好了啊，反正你繼續下去會更痛苦，那你剛剛說的嘛，你不要的話，你沒什麼損失，你頂多是活在你平時那種程度的痛苦而已啊，那你自己選嘛。你寧願更痛苦的話你就去啊，你要活在你平常的痛苦 Level 裏面，你就放棄，你就跟他直接了當的說抱歉，我們不能作朋友。」(B1P3CO48)

15.非口語方式：如以肢體動作、紙筆填答等方式反應。

例：Co25：我改變方式就是，我就跟他說，沒有關係，你現在不習慣跟老師講那麼多話，那可能你以前也沒有這個習慣，那，是老師想多瞭解你一點，正好旁邊有一本測驗紙，我就拿測驗紙跟筆給他，就說：「○○，你可不可以在這個紙上畫出你一天的生活出來，」(F1P4CO25)

從本研究中可以發現中學諮商師在面對來談者抗拒諮商時，經常使用「直接指導」、「閉鎖式探問」、「開放式探問」及「面質」。其中有許多「面質」是以探問的方式呈現。顯示當中學諮商師面對抗拒現象時，經常會指導來談者該如何表現或不斷地探問。除了指導及探問，諮商師有時也會使用同理反映、解釋、鼓勵支持保證、沈默、立即性、非口語方式、迴避或擱下話題等方式因應。較少諮商師會以自我表露、再邀請、矛盾法、提供參考資訊等方式因應來談者的抗拒。然而，在研究中亦發現自我表露、再邀請、提供資料這些方法都得到學生友善的回應，對於諮商氣氛有幫助。

(二) 諮商師因應方式之組型分析

1. 面對沈默的因應組型

沈默的來談者最令諮商師感到頭痛，因為他完全不表示意見，諮商師無從得知來談者的想法，因此常需絞盡腦筋想辦法突破。當諮商師遇到沈默時，會先沈默等來談者一下子，如果來談者繼續沈默，諮商師通常會採取探問的方式，有時後諮商師會覺得來談者不說話是表示認錯，就會開始給予直接指導，或因為想要他多說，而進行勸說。有時諮商師會因為沈默讓諮商師不安，為了使談話進行進行，會迴避抗拒的話題，改變談話主題。有時諮商師也會以立即性和來談者澄清目前的狀況，或鼓勵來談者多說，或同理反映其情緒。

在這些因應方式中，諮商師沈默有兩次成功引起來談者注意，或抬頭看諮商師，或繼續談話，都是 A 諮商師的處理，一個來談者是主動來談者，另一個是他的學生，兩者在談話開始時，來談者都願意配合諮商。因此當諮商師不說話時，來談者會有反應。然而，多數時候，諮商師覺得來談者沒有反應時，會以探問的方式讓談話繼續進行，但是，諮商師扛起整個諮商的責任，來談者原本已經不表示意見的諮商狀況就繼續以同一模式進行，諮商師在諮商時就更加辛苦。研究發現：立即性的處理，常可以引起來談者的重視，諮商師使用這個因應方式時，通常會讓來談者注意自己的表現和諮商的關係，也較有意願談話。不過，立即性之後的話題，如果仍然是諮商師主導，來談者仍會再次出現沈默。

來談者出現沈默，除了被約談原因是他不願意談的主題之外，研究者亦發現，有時是因為諮商師不斷探問或面質而引起。如果諮商師在來談者出現沈默之後，繼續使用先前的方法，常會使沈默繼續，或轉為簡短談話或敷衍性的談話，以逃避話題繼續深入。面對沈默，A 諮商師使用同理反映，不僅打破沈默，也引發出來談者不曾向他人提過的情緒和事件，是成功轉化的例子。

2. 面對否認的因應組型

在研究中出現否認的來談者為：B2、C2、C3、D1、E1、H1，B2 和 D1 出現否認是在人際關係困擾的討論時，E1、C2、C3 則是對於違規事件的否認，H1 則是成績很差卻否認其課業上有困擾。來談者否認諮商師提出的事實時，諮商師最常使用的因應方式是，直接指出事實或直接指導或以探問的方式，瞭解事實。多數諮商師在心中多存有：問出事實，來談者就沒有辦法否認的想法。有時諮商師使用保證的方式，希望使來談者安心談話，有時諮商師覺得否認的事件並非此次談話重點會先放下來談者否認的話題，繼續進行主題。除了這些方法，諮商師們很少使用其他的方法，因應來談者的否認。從這個因應組型中，發現：諮商師在面對來談者否認的抗拒時，最常出現的想法是要其盡快認錯面對現實，較少考慮關照來談者此時此刻的情緒與感情。由

於急於讓其承認錯誤，糾正行為，因此，諮商的過程常需反覆論述或說服，相當辛苦。

三、來談者與諮商師互動過程之分析

本研究訪談 A、B、C、D、E、F、G、H 等八位諮商師。每一個互動過程分析分為幾個段落進行，每一段分析包含三個部份：即訪談所得的諮商互動過程、描述文及詮釋部份。最後再對諮商師的處理進行綜合分析與討論。限於篇幅此處不一一呈現，僅根據各次諮商互動情形，綜合歸納幾點發現，如下：

1. 來談者對諮商的期待會影響其在諮商中的表現，如果來談者對於諮商不具意願，常常在諮商的初期就出現抗拒諮商行為。諮商師面對一開始即出現抗拒諮商的來談者，常沒法有效的處理，經常會覺得諮商進行困難。

2. 來談者出現抗拒諮商的形式，常具有連續性。如果沒有得到有效的處理，會一再出現，甚至在下一次諮商中繼續出現。

3. 儘管抗拒形式具有連續性，但是，會因為諮商師的因應方式影響轉化為另一種抗拒形式，亦即抗拒的形式和諮商師的因應方式具有互動性。

4. 諮商師面對來談者抗拒諮商時，所採取的因應行為有其習慣的模式，且受其對來談者的先前印象影響。

5. 諮商師常常需要面對違規犯過的學生，當這些學生出現抗拒諮商行為時，諮商師常會出現教師的角色，對來談者進行勸說。

6. 諮商師在面對來談者抗拒諮商時所採取的態度常是積極的，採取迴避的方式較少。

7. 當諮商師對來談者的抗拒諮商的行為熟悉之後，通常會在諮商中很快察覺來談者的抗拒行為，多數諮商師雖然預期到來談者會出現此行為，但是，在遭遇抗拒行為出現時，仍然會出現負向情緒。

8. 諮商師在面對來談者出現抗拒諮商行為時，開始時，都能平靜積極面對，但是，如果一再無法有效的處理，會出現負向情緒，最常出現的情緒為生氣、焦慮、無奈與挫折。

9. 諮商師在諮商之前，常是在沒有準備好的狀態下接案。有時是上課後馬上進行諮商、有時是正在忙碌中停下來諮商，有時是懷著不愉快的情緒下進行諮商。

基於研究限制，此互動過程係針對諮商師的訪談結果，可能受諮商師的觀點影響，未必完全是事實，類推時，宜小心謹慎。

肆、討論與建議

一、討論

(一) 諮商原因和來談者抗拒諮商的關連

在本研究中發現來談者的諮商原因會影響來談者抗拒諮商的形式和強度。

主動來談者基於其本身的需求，其諮商動機較強，被約談者是被強迫的，動機本來就較弱。主動來談者(如 A1、B2、D2、D3)是對抗內在的痛苦或焦慮而產生抗拒，被約談的來談者(C1、C2、C3、D1、E1、H1 等)則根本沒有準備要去面對自己的不適應行為，自然產生出來的抗拒行為較多，且強度較強。

被約談的來談者中又以違規犯過者(C1、C2、C3、E1)最抗拒諮商，他們常常被貼上「壞學生」的標籤，和老師接觸原不是一件快樂的事，更何況其違規的行為背後造成的原因常是複雜的。來談者在諮商中常出現的抗拒行為，有時為了可以讓自己在諮商師面前不會太難堪，或出自於自我防衛，常常是先否認自己有做過該違規行為或是不認為該行為不當，遇到不能否認時，開始責怪或歸咎別人，對於違規行為的改變困難，通常沒有明顯的改變動機。這一類型的來談者都會出現強調改變困難的抗拒改變的形式。這和來談者對於自己行為的控制力較沒信心有關，而行為的改變需要較強的意志力與控制力，這些正是他們最弱的部份，因此，改變對他們而言，常是最困難的部份。

在研究中發現，諮商師對於此類學生建立諮商關係的努力不夠，常常會很快的進入問題的處理，因此，常遭遇約談學生的抗拒。諮商師採取說服或直接教導的方式，很容易激起這一類不願意遵循軌跡走的來談者的反抗，常不能有效協助其改變行為，有時甚至連諮商關係都因此破壞。因此，和非志願的來談者進行諮商，建立良好諮商關係、卸除心防的工作比很快要其認錯來得重要。唯有先建立信任的諮商關係，才能一起思考如何激發其改變的意願，使其產生強烈的意志力，進而協助其學習控制行為的方法，有效的幫助其處理困難。

(二) 諮商師對角色的定位與來談者抗拒諮商的關連

在研究中發現，諮商師常常會出現老師的角色，想要來談者盡快改變其不適應的行為。因此，諮商師的因應方式中出現最多的是「直接指導」。這些和諮商師在學校中，一方面扮演諮商師的角色，一方面扮演老師的角色，角色間常常會混淆有關。對

於學生習慣性的教導方式，使得諮商出經常出現教導方式。加上，學校來談者經常會把諮商師當成老師，會主動以「老師」的角色對待諮商師，諮商師有時也會因此沒有察覺自己在兩個角色中游走，而產生角色混淆的情形。

在訪談中，幾乎沒有聽到諮商師描述自己對來談者運用場面構成的技術。或許是遺漏，也或許是大家所忽略的。如果可以將諮商師的角色在諮商的開始進行確認與說明，一來讓來談者知道諮商的目的與功能，二來可提醒自己角色的轉換。然而，真正能夠讓角色不至混淆的方法，就需要將諮商師的角色單純化，不再兼任任課老師。

(三) 諮商師的準備度與來談者抗拒諮商的關連

諮商師的準備度對於諮商中的抗拒是有影響的。包括對於來談者的晤談原因的瞭解、瞭解來談者的背景、及將自己的狀況調整到最佳狀況。

諮商師對於來談者的晤談原因與背景資料的瞭解，可以協助自己瞭解來談者的價值觀與需求，在諮商的過程盡可能保持價值觀的中立。這方面的準備，有時可以透過導師、學生資本資料去瞭解，有時，諮商師必須透過平時對社會現象的觀察，瞭解何種家庭背景對於中學生會有哪些影響。對於和自己生長背景不同的來談者，尤其需要事先的資料收集與準備。

從研究中發現，許多時候諮商師是非常忙碌的，有時諮商師剛從課堂下課(A 和 A2, B 和 B2, D 和 D2, G 和 G1、G2)，一下課馬上就開始晤談，有時諮商師在前一分鐘還在進行其他工作(H 和 H1)，可能是開會、行政等事務加在身上(B 和 B1)，和來談者約談的時間到了，沒有經過整理休息，又匆匆進行諮商。諮商師常常需要很快的調整工作內容與心情，對多數人而言，都是不容易做到的。如果諮商師可以在諮商前給自己一點時間抒解情緒、整理思緒，將使自己在較佳的狀態下諮商。畢竟，諮商師在忙碌的情況下進行諮商，對諮商的品質是一種挑戰，也常會因此，不能對來談者的抗拒諮商妥善因應，甚至自己引發來談者抗拒諮商。

在研究者邀請諮商師參與研究的過程中，亦發現有些諮商師一個星期的接案量有時只有一個，以一個輔導老師需要輔導十五個班級學生的情形，上課與行政的要求幾乎讓她們不得不犧牲接案的服務。這種現象，即使有許多的研習和評鑑也不能落實到幫助諮商師直接提供諮商服務，更不能期待諮商前的準備工作了，值得有關單位的重視。

(四) 諮商師的因應方式與來談者抗拒諮商的關連

諮商師在因應來談者抗拒諮商時，常會出現習慣性的因應方式(如 B、C、D)。有時，來談者抗拒是因為諮商師的某些處理不妥而產生(如 C 對 C2)，諮商師再以同一個模式進行諮商，自然不能對來談者的抗拒諮商進行有效的處理，諮商常因此陷入僵

局。在參與訪談的諮商師中，多數都是具有許多年諮商經驗的諮商師，在因應來談者抗拒諮商也有相當的經驗，然而，他們仍常常要面對因諮商的僵局沒法處理而感到挫敗(如 A、C、D、E、F、H 諮商師都有深刻的經驗)。諮商師一再地使用相同因應方式去處理抗拒，一來是習慣，二來是沒有健全的督導制度，諮商師看不到自己的諮商情境，也就無從體會自己在諮商困境中所用的因應方式有哪些不恰當的地方。就研究者從事前導性研究及實際訪談接觸諮商師的經驗，他們常常是獨立作業的，有些學校甚至一學期才一次個案研討會，諮商師開行政會議的時間比開個案研討會的時間多，也就難以要求諮商師對諮商專業的覺察與進步了。

(五)研究結果與文獻相比較

1.來談者抗拒諮商的形式與文獻的比較

在 Chamberlian(1984)、Mahalik(1994)、Otani(1989a)等人的研究大多是針對成人主動求助者，他們不會否認自己有困難，有時可能會推責他人，但是不會否認問題存在。然而，本研究的來談者是青少年且多被約談的來談者，出現否認的情形卻常見到。他們有時根本不願意承認有困難，因為害怕承認後會不利於自己，或者擔心會沒有面子。青少年在我國學校體制中其實是弱勢族群，有許多的困難沒有能力面對，對於解決問題沒有信心，也就不想去解決，就乾脆說自己沒有問題。因此，否認是他們想用來保護自己的方法。

「非口語的表現方式」的發現可能和研究方法有關，多數研究是錄音或問卷調查方法，沒有立即去進行訪談，多數諮商師不會對於來談者的非口語動作加以記憶，或是在錄音帶中沒有辦法發現。因此，錯過來談者的這項訊息。

在趙祥和(民 86)在對一個進行長達十次諮商的來談者的研究中，以 Mahalik 的分類法進行來談者的抗拒形式的分類發現：來談者「抗拒覺察」最多，「抗拒改變」最少。雖然，本研究的類別和他們的不相同，然而，「抗拒改變」的出現在半數來談者中出現。這和本研究來談者的晤談原因有很大的關係，來談者常有立即性的問題行為需要面對，而諮商師通常希望改變來談者的不適應行為和非理性的想法，改變的意圖出自於諮商師而非來談者，以至於來談者不斷地出現「抗拒改變」形式。

2.諮商師的因應方式與文獻的比較

在文獻中諮商師的處理策略與本研究因應方式在分類上不相同，然而，仍有一些值得討論的地方。

從 Schlesinger(1982)、Teber(1992)及趙祥和(民 86)，研究中，可以發現諮商師有效處理常是建立良好諮商關係、同理反映來談者的抗拒需求，進而面質來談者的抗拒行為。和本研究發現諮商師常常沒有建立良好諮商關係、少用同理反映，就進行探問或面質，因此，常遭遇失敗與挫折的結果，相呼應。面對來談者抗拒諮商，雖然，多數

的諮商師都有所察覺，然而，諮商師常常在未建立良好的諮商關係時，就進行問題的處理，在遭遇來談者抗拒時，雖然會積極因應，卻少使用同理反映方式，以至於處理上多不順暢。

然而，本研究亦發現，當諮商師使用「立即性」面對來談者抗拒諮商時，常會引起來談者的注意或配合。這或許是立即性的處理，多數是對於諮商關係的討論，先前諮商關係建立不夠，在這個時候重新面對來談者都能加以重視。顯示諮商關係對於抗拒的處理是否成功相當有意義，值得後來研究。

二、建議

根據以上結論，本研究者提出下列幾項建議，供未來中學諮商實務及相關研究參考。

(一)對中學諮商實務工作者的建議

1.中學諮商師應重視抗拒在諮商中的重要性

中學諮商師多害怕抗拒的出現，其實，抗拒在諮商中，猶如一刀兩刃。它可以幫助諮商師瞭解來談者的問題核心，也可以使諮商陷入僵局，所有的努力都被排斥在外。在研究中發現來談者的抗拒諮商的形式與時機常常代表著某些意義，諮商師可以透過來談者抗拒諮商出現的時機，瞭解來談者內在的衝突點，如果諮商師能夠注意抗拒出現的時機，再藉由觀察抗拒諮商的形式、內涵及強度，瞭解來談者內在的焦慮與困難，並適時的處理，對於諮商的進展有很大的幫助。

2.中學諮商師應熟練處理抗拒諮商的相關策略

在中學裡，諮商師常常被委託處理違規犯過的學生，因此，中學諮商師特別需要具備處理抗拒的技術與策略。

3.中學諮商師應減少教師角色在諮商中出現

諮商師即使是面對被約談的學生，亦要提醒自己此時此刻的角色是諮商師，而非老師。諮商師可以利用諮商環境或象徵物來提醒自己目前所扮演的角色，如：在諮商室中放一面鏡子、一束花或一幅畫，並在事前將這一象徵物和諮商師的身份產生聯結，讓自己看到這一個象徵物便提醒自己的身份是諮商師而非老師的身份。並可利用「場面構成」、「立即性」等技術協助來談者將諮商師的角色認定清楚。

4.中學諮商師應在最好的準備狀態下接案

諮商師應盡量讓自己在最佳狀態下進行每一次的諮商。例如：將諮商時間排入課表中，一個星期或每天哪一個時段進行諮商；在諮商前的十分鐘靜下來，翻閱來談者的資料或上一次晤談之後的記錄與計畫，讓自己在準備好的情況下進入諮商情境。並

在諮商室外準備報章雜誌或音樂，如果學生來諮商時，諮商師剛下課，可以請來談者先翻閱雜誌，諮商師可以先整理情緒和狀態，再進入諮商情境。如果發現自己的狀況不宜接案，可以尋求同儕的協助或徵詢來談者的意見另約時間，不宜讓自己勉強進行諮商，得到反效果。

5. 中學諮商師應尋求督導的協助

諮商師限於處理的經驗與個人能力的有限性，宜尋求一位至兩位固定督導，尤其是懂得處理中學生抗拒的督導，而且，尋求督導協助的時間也不宜間隔太長，以免功能喪失。在沒有督導的時間，亦需與諮商同事進行定期討論，每週至少一次個案討論時間，運用同儕督導的力量，幫助自己更有效的處理抗拒。

(二) 對未來相關研究的建議

1. 邀請來談者加入研究

由於訪談的對象只有諮商師，使得資料的收集，完全從一方去獲得，不能瞭解來談者的主觀意見，非常可惜。研究者實習的經驗發現，只要諮商師態度誠懇，並保證保密，來談者仍會願意配合。未來研究者可以邀請諮商師在學期之初提供可能晤談的學生名單，由研究人員直接向來談者解釋研究目的與簡單配合事項並提出邀請。進行錄音或訪談，收集長期的研究資料，將對瞭解諮商互動的全貌有更進一步的幫助。

2. 對不同諮商風格的諮商師與不同來談者的抗拒諮商比較分析，不同諮商風格的諮商師在面對不同來談者的諮商，是否或遇到不一樣的抗拒形式或強度，也是值得關心的議題。

3. 對多個來談者進行較長期的抗拒諮商研究

本次研究不能瞭解抗拒的發展及其與諮商進行的關係，也不能真正理解諮商師的處理對來談者的影響。如果能對三個或多個來談者進行六次以上的較長期的諮商抗拒研究，將會提供更豐富的資料。

4. 對中學諮商師面對抗拒的處理策略與成效的研究

諮商師面對抗拒的處理策略與成效的研究將更有助於諮商實務工作者的參考，是值得關心的議題。

參考文獻

中文部份

- 段秀玲(民 83)。輔導工作的「五不」和「六要」。諮商與輔導，108，42-44。
- 徐西森(民 80)。高級中學輔導工作的檢討與展望，輔導月刊，27(1, 2)，18-21。
- 梅秀梅(民 78)。強化輔導功能，樹立輔導人員形象。諮商與輔導，44，48。
- 許維素等(民 87)。焦點解決短期心理諮商。張老師文化，台北。
- 陳雪珍(民 88)。中學生對學校輔導工作的看法。諮商與輔導，164，46-48。
- 廖鳳池(民 83)。諮商員自我認知對諮商關係暨諮商行為影響之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文。
- 趙祥和(民 86)。諮商中的抗拒研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 蔡麗芳(民 85)。人際歷程回憶在諮商研究中的運用。諮商與輔導，130，30-32。
- 鄭文嵐(民 81)。輔導瑣事。諮商與輔導，84，46-47。

英文部分

- Bischoff, M. M., & Tracey, T. J. G. (1995). Client resistance as predicted by therapist behavior: A study of sequential dependence. *Journal of Counseling Psychology, Vol. 42, No. 4*, 487-495.
- Blatt S. J., & Erlich, H. S. (1982). Levels of resistance in the psychotherapeutic process, In Wachtel, P. L.(Ed.). *Resistance : Psychodynamic and Behavioral Approaches*, 197-203. New York and London : Plenum press.
- Chamberlian, P., Patterson, G., Reid, J., Kavanagh, K., & Forgatch, M. (1984). Observation of client resistance. *Behavior Therapy, Vol. 15*, 144-155.
- Corey, G. (1996). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. International Thomson Publishing.

- Cormier, W. H., & Cormier, L. S. (1991). *Interviewing Strategies for Helpers: Fundamental Skills and Cognitive Behavioral Interventions*(3rd ed.). California: Cole Publishing Company.
- Dixon, D. N. (1986). Client resistance and social influence. In Dorn, F. J.(Ed.) *The Social Influence Process in Counseling and Psychotherapy*, 75-84. Springfield, II: Thomas.
- Dorn, F. J. (1986). The social influence model: an overview. In Dorn, F. J.(Ed.) *The Social Influence Process in Counseling and Psychotherapy*, 3-15. Springfield, II: Thomas.
- Egan, G. (1998). *The Skilled Helper : A Problem-Management Approach to Helping*(6th ed.). California: Cole Publishing Company.
- Ellis, A. (1995). Rational- emotive therapy approaches to overcoming resistance. In Dryden, W. (Ed.) *Rational Emotive Behaviour Therapy*, 184-211. California: SAGE.
- Fremont, S. K., & Anderson, W. (1986). What client behaviors make counselors angry? An exploratory study. *Journal of Counseling and Development*, 65, 67-70.
- Golden, W. L. (1989). Resistance and change in cognitive-behavior therapy. In Dryden, W., & Trower, P. (Eds.) *Cognitive Psychotherapy: Stasis and Change*. 3-13. London: Cassell.
- Goldfried, M. R. (1982). Resistance and clinical behavior therapy, In Wachtel, P. L.(Ed.). *Resistance : Psychodynamic and Behavioral Approaches*. 95-113. New York and London : Plenum press.
- Greenson, R. R. (1972). *The Technique and Practice of Psychoanalysis, Vol. 1. (3rd ed.)*. New York: International Universities Press.
- Kottler, J. A. (1992). *Compassionate Therapy: Working with Difficult Clients*. San Francisco: Jossey Bass Inc.
- Lewis, W. A., & Evans, J. W. (1986). Resistance: A reconceptualization. *Psychotherapy*, 23,426-433.
- Mahalik, J. (1994). Development of client resistance scale. *Journal of Counseling psychology, Vol. 41, No.1*, 58-68.
- Meichenbaum, D., & Gilmore, J. B. (1982) Resistance from a cognitive-behavioral perspective. In Wachtel, P. L. (Ed.). *Resistance : Psychodynamic and Behavioral Approaches*. New York and London : Plenum press.
- Nugent, F. A. (1994) *An Introduction to Profession of Counseling.(2nd ed.)*. New York: Macmillan.
- Otani, A. (1989). Client resistance in counseling: its the theoretical rationale and taxonomic classification. *Journal of Counseling and Development, Vol.67*, 458-461.
- Stark, M. (1994). *Working with Resistance*. London: Jason Aronson Inc.
- Strean, H. S. (1985). *Resolving Resistance in Psychotherapy*. New York: Wiley.
- Teyber, E. (1992). *Interpersonal Process in Psychotherapy(3rd ed.)*. California: Cole Publishing Company.
- Turkat, I. D. & Meyer, V. (1982). The behavior-analytic approach, In Wachtel, P. L.(Ed.). *Resistance : Psychodynamic and Behavioral Approaches*. New York and London : Plenum press.

The Response Modes of Middle-School Counselors when They Encounter Students' Resistance to Counseling

Hsueh-Chen Chen Feng-Tsu Liao

The major purpose of this research is to understand the process of client resist to counsel experienced by the middle school's counselor. The research includes the form of client's resistance to counseling, the resistance which has been experienced by the counselor, the emotion, thinking and response of the counselor when facing client's resistance. The study adapts the method of interview to collect data. The counselor who participates the research shall fill in "Record of middle-school student's resistance to counseling and the counselor's response" immediately after counseling with clients, and accept interview by the researcher within 48 hours. This research collects information from interview after counseling that are made by eight counselors with a total of sixteen man-hours. After collecting the information, the qualitative data analysis was proceeded according to analysis structure. The results obtained are:

1. The form of resistance includes direct challenge, putting aside to others, silence, denying, escape from going deeply into the topic, resistance to change, non-oral expression and non-punctuality. Among the above, the most is "escape from going deeply into the topic".
2. The counselor has habitual model in response to the resistance and is influenced by the previous impression of the client. The way of response includes: empathy-reflection, confrontation, interpretation, support- encouragement and reassurance, direct guidance, closed question, open question, avoidance or putting down, self-disclosure, silence, immediacy, re-invitation, providing information, paradox, non-oral. Among the above fifteen methods, the "direct guiding" is mostly used.
3. When the counselor faces the client's resistance, he often takes the positive attitude rather than escaping.

4. The counselor often needs to face the mis-conduct students. When such client expresses the resistance, the counselor often plays the role of teacher to persuade the client.
5. The client will feel angry, anxious, hopeless, and frustrated when the client expresses resistance again and again, while he couldn't deal with it effectively.

Finally, the researcher would like to make suggestions for the middle school counseling workers and the future research approach according to the results and findings in this research.

Key words: middle school, counsel, client, resistance

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 88，4 期，27-54 頁

國中學生的認知扭曲思考與攻擊行為的關係研究

連秀鸞、黃正鵠

本研究旨在了解目前國中生認知扭曲與攻擊行為之現況，並探討國中生個人背景、認知扭曲與攻擊行為之關係。本研究使用「個人基本資料」、「日常生活事實量表」、「自我思考方式量表」為研究工具，使用分層比例叢集取樣的方式，以台灣地區十二個縣市，共 1224 位國中生為樣本進行調查。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、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、國中生的「錯誤標籤」層面認知扭曲情形較其他層面要高，而且「言語攻擊」行為也較「身體攻擊」行為要多。
- 二、國中男生有較高的認知扭曲與較多的攻擊行為。
- 三、高年級的國中生有較高的認知扭曲，但年級不會在攻擊行為上造成差異。
- 四、高家庭社經地位的國中生有較低的認知扭曲，較少的攻擊行為。
- 五、國中生的認知扭曲會影響其攻擊行為，兩者間有顯著的典型相關存在。
- 六、國中生認知扭曲各層面、性別可以有效預測攻擊行為情形。

關鍵詞彙：認知扭曲、攻擊行為、國中生

壹、緒論

一、研究動機與目的

最近幾年在美國發生數起少年幫派校園暴力事件，兇手瘋狂掃射學生，造成多人傷亡。十八歲以下的青少年暴力犯罪率陸續增加，家庭中的身體攻擊事件常見，兒童

可從中學習攻擊暴力行為。在台灣，有些青少年更在無任何激怒刺激的情形下，任意使用暴力的情形(Goldstein & Kodluboy, 1998)。大眾媒體中可見暴力衝突畫面，幫派吸收國中生入會亦時有所聞，黑道大哥出殯行列常見國中生參與其中，校園暴力更是校園焦點新聞之一，青少年飆車砍人與暴力幫派介入的事件常見，中小學校園安全亮起紅燈，接二連三的校園暴力事件引起社會熱切的討論。

處於青春期的國中生常因自尊受損(如：被嘲笑、被人拒絕、被批評或被不公平對待等)被激怒，而以言語攻擊和人身攻擊來表達內心的憤怒(Alschuler & Alschuler, 1984)，教育工作者正不斷面臨一連串的攻击與暴力事件(Rizzo & Zabel, 1988)。兒童與青少年同儕之間的攻擊行為已被視為未來適應問題的重要預測指標(Craven, 1997)。青少年一旦情緒失控，往往出現難以收拾的場面，尤其是挫折容忍力低的學生，更容易以攻擊行為來討回公道。而兒童與青少年增加攻擊與暴力行為的原因包括幫派、藥物與毒品、受虐兒童與不適當教養、貧窮、有暴力攻擊的鄰居等(Kauffman, 1997; Walker, Colvin, & Ramsey, 1995)。

有研究發現有攻擊行為的青少年比一般青少年容易有較多的非理性想法、攻擊性描述和負向評價，容易對別人作敵意的歸因(Dodge & Fame, 1982; Forman, 1980)。Lochman(1984)亦指出攻擊性青少年認為在人際關係中存在威脅，即使事實上那是不存在的。張莉莉(民 81)也認為「認知的扭曲」確實可能使青少年產生攻擊行為，她從認知的觀點切入，經由改變認知與覺察情緒，來預防國中生攻擊行為的產生。此外，依照理情治療學派之理論核心，即是一套了解心理困擾和健康的結構，可以了解複雜的心理現象，若有錯誤的認知和觀念將可能產生不合理的情緒和行為。另外，由國中生個案輔導過程中發現，有攻擊行為的學生常帶有認知思考上的錯誤，導致行為出現偏差，亦是本研究之所以從認知扭曲的觀點來探討國中生的攻擊行為，並且希望能結合理論與實務的原因之一。

其次，有許多國內外學者(王櫻芬，民 86；洪振華，民 74；張莉莉，民 81；張黛眉，民 79；郭隆興，民 82，86；蕭世璋，民 72；簡馨籟，民 71；謝淑芬，民 80；Gibbs, Potter, & Goldstein, 1995；Goldstein, 1994)曾對少年犯暴力攻擊行為做過相關影響因素之研究，並試著從認知的觀點去探討學生的攻擊行為，可見認知因素在攻擊行為中的重要性。而在蒐集相關的文獻資料中發現，早在 1986 年，Gibbs 和 Potter 就開始進行 EQUIP 計畫(The EQUIP program)，發展許多犯罪青少年的團體處理技術(Gibbs et al., 1995)，其中提到重要的「認知扭曲」概念，具有完善的理論模式及實證支持，他以 Piaget 的認知發展理論和 Kohlberg 的道德發展理論為理論基礎，歸納整理近年來美國青少年攻擊行為的相關文獻資料，是國內比較少見的研究新課題，可一併了解美國青少年認知扭曲的情形是否和台灣的情況一致，冀望能為認知扭曲在台灣青少年的應

用尋求實證研究上的支持，從而深入了解並及早發現國內國中生的攻擊行為問題，此為本研究另一個研究動機。

根據 Gibbs、Potter 和 Goldstein 等人研究指出，美國有一群青少年諮商心理學者致力於以認知道德學習為主要架構之模式來探討青少年問題之形成及因應之道。而新近研究對反社會青少年提出更進一步的看法：第一，在遇到社會問題或衝突時，缺乏知己知彼及因應之社會能力；第二，這些青少年可能在其道德、倫理、社會、情緒的發展上發生固著(fixation)，尤其固著在罔顧他人只求自己滿足之上，即青少年過度以自我為中心，是社會道德發展遲緩停滯之現象；第三，持續的自我中心現象，會導致青少年的認知扭曲，而分為四種類型——自我中心、錯誤標籤、壞處思考和責備他人，正足以解釋青少年反社會行為成因。認知不足(deficiencies)和認知扭曲(distortions)常伴隨攻擊行為一起發生(Gibbs et al., 1995)，亦即：青少年的認知扭曲和外向及內向攻擊性行為易同時出現(楊瑞珠，民 85)，認知扭曲和青少年的攻擊行為是息息相關的，也是一個重要影響因素。

攻擊行為是一個很難改變的典型行為，它是一種缺乏利社會技巧選擇的公開行為，通常是由青少年對外在人際互動世界的錯誤知覺所引發的生氣情緒開始的，接著情緒上的喚起(emotional arouse)將增加它的持續力，它是一種同時存在於情緒、認知和行為各方面的現象，介入策略也要從這幾個層面開始(如：攻擊替代訓練，簡稱 ART)(Goldstein, Glick, & Gibbs, 1998)。想法將導致行為的發生，在試著減少我們學校和社會的攻擊行為時，有一個很重要的步驟就是注意與改變那些導致攻擊行為的思考類型(Goldstein et al., 1998)。

鑑於國內外青少年攻擊與暴力犯罪問題之日益增加，社會價值觀的嚴重扭曲可能導致青少年扭曲事實的想法與行為出現，雖然國內有關攻擊行為的相關理論與研究眾多，但有關青少年認知扭曲的相關研究仍有待更進一步的探討。因此，本研究乃針對國中生導致攻擊行為的認知思考類型，從而探討認知扭曲與攻擊行為的關係，其主要目的在了解國內國中生認知扭曲與攻擊行為的現況，並探討不同背景(性別、年級、家庭社經地位)之國中生，在攻擊行為與認知扭曲上的差異情形，兩者的相互關係，以及背景變項、認知扭曲對國中生的攻擊行為的預測情形，期能應用於國中輔導實務工作，以做為青少年輔導專業人員諮商輔導之參考。

二、攻擊行為相關研究

有關攻擊行為的相關理論研究眾多，包含：心理分析論、生理機能論、人格特質論、驅力論、社會控制論、社會學習論、認知行為論等，包括各種生理與心理因素的

成因，從一個統整的觀點去看一個人的行為模式，發現各個行為是環環相扣的，因此，攻擊行為宜從整體與各個層面去加以討論的。

Anderson 等人(1998)整理歸納有關影響人類攻擊的因素，包括：(1)情境因素：氣候、文化、溫度、疼痛、攻擊模式的觀看、挫折、暴露於暴力媒體之中、生理激起狀態等。(2)個人因素：攻擊認知偏差(aggressive cognitive biases)、敵意特質、暴躁性或易怒性、情緒影響性、反社會人格等。其中，攻擊人格將導致敵意預期和解釋，即攻擊人格導致人類表現更具攻擊性，由於有攻擊性人格的人，期待別人是具有敵意且有攻擊性的，而從其人際互動過程中接受更多敵意與攻擊訊息。

由於認知心理學興起，以此為導向的論點紛紛提出，如：Lochman(1984)將攻擊定義為：「在知覺激怒和挫折的情境中，由於不適當的認知過程而產生的一種行為反應」。在此定義中，特別強調認知因素與攻擊行為的關係。具有攻擊行為的兒童，在曖昧情境，有歸因的偏差，亦即對他人的意圖常作敵意的推理(Dodge, 1980; Dodge & Frame, 1982; Slaby & Guerra, 1988)。攻擊行為的產生，乃因認知扭曲和認知欠缺的同時存在所致(Kendall, 1985)。而認知行為學派注重行為發動者對外在情境的知覺，強調攻擊過程中認知的介入，所以攻擊行為是一種有意識的選擇與決定，而改變與控制成為一種認知策略的調整與修正(顏肇基，民 86)。持此種看法的學者認為攻擊傾向者之所以表現攻擊行為的主要原因是認知能力上的缺失(cognitive deficits)(黃文蔚，民 85)。

Dodge 和 Coie(1987)則以社會訊息處理模式來解釋認知過程和攻擊行為的關係。Slaby 和 Guerra (1988)認為在 Dodge 訊息處理模式的背後，攻擊信念系統的認知內容是一個重要的運作因素。影響個體決定作出攻擊行為反應至少包括：對攻擊行為的自我效能知覺、結果的預期與結果的重視程度。有些研究結果指出，攻擊傾向者較非攻擊傾向者認為攻擊行為較能得到實質性的酬賞(張黛眉，民 79; Bandura, 1973; Perry, Perry, & Rasumussen, 1986)，可增加自尊及維持個人在團體中的地位(謝淑芬，民 80; Bandura, 1973)。Dodge 的社會訊息處理模式提出五個步驟的認知過程，視為童年時期攻擊行為的前置因素。模糊曖昧不清的社會情境之認知扭曲被認為會導致敵意歸因偏差和攻擊行為(Skowro, 1996)。

具有攻擊傾向或犯罪行為的兒童與青少年，除了缺乏利社會技巧外，在面對憤怒情境時也會顯得過分衝動(Hughes, 1988)，而在問題解決的認知層面上也可能出現認知曲解或不足的缺陷(Coleman, Pfeiffer, & Oakland, 1992; Kendall et al., 1995)。對於攻擊性兒童的認知不足和扭曲會把重點放在偏差、結果預期、直接影響生氣喚起情緒和攻擊行為的錯誤歸因，而這些扭曲可能和激怒事件產生交互作用(Kendall, 1991)。

三、認知扭曲相關研究

Maas (1997)總結 Burns (1980)所提出有關認知扭曲的觀點，整理十一種認知扭曲類型，敘述如下：(1)全有或全無；(2)過度類化；(3)心靈過濾器或選擇性的抽象思考；(4)使一個人的優點變成不合格，一種主觀的觀點；(5)包括投射的錯誤和至今一直存在的觀察者參照混淆與失敗，在沒有獲得更多明確的資料之前，卻猜想別人對你的看法是負面的；(6)自我預言，心中存有一種事情會逐漸變壞的假設；(7)擴大或縮小，把自己的錯誤看得更大或奇特；(8)情緒推理，或是從感受中去推理；(9)應該與不應該的敘述句，貼上自我挫敗的標籤；(10)貼標籤，把不幸的個人確定為個人缺點之一；(11)個人化與責備他人。

許多認知治療學家，認為心理疾病的成因來自其所謂的認知扭曲或者扭曲想法(twisted thoughts)等錯誤評量的形式，而造成情緒的混亂是起因對某些觀點的認知扭曲所致(Maas, 1997)。而不同的研究者指出，在了解、預測與處理反社會行為中，認知扭曲是一個主要且重要的因素(Liau, Barriga, & Gibbs, 1998)。認知扭曲是指不正確的，或合理化的態度、想法或信念，且和一個人自己或別人的社會行為有關(Beck, 1976; Ellis, 1977; Gibbs, 1991, 1993; Liau, et al., 1998)。Dodge 曾提及，認知扭曲的主要特徵是指一種居於外在進來訊息刺激和行為反應過程中的一種偏差(bias)，如此的偏差可能是屬於一般基模(或知識結構)和特別步驟兩者，包含訊息處理的一連串過程(Click & Dodge, 1994; Dodge, 1993)。

青少年負向思考的結果，常將個人事件以自我中心、兩極化等不合邏輯的思考方式來作解釋，而扭曲或誇大現實的可能性，漸而產生不良適應行為與情緒上的困擾(鍾思嘉等，民 82)。謝淑芬(民 80)研究結果指出，在預期攻擊結果中，與自己有關的信念包括：自尊與避免負向形象；與他人有關的信念：被害人本來就應該被打與痛苦；攻擊行為合法(理)性之信念。

國內外一些研究結果皆指出對攻擊行為結果之預期、評價及對攻擊行為本身看法會影響其是否採取攻擊行為(張黛眉，民 79; 謝淑芬，民 80; Dodge, 1986; Perry et al., 1986; Skowron, 1996; Slaby & Gurra, 1988)。由國內外學者研究亦發現認知扭曲和攻擊行為是有顯著相關的(楊瑞珠，民 85; Anderson et al., 1998; Barriga, 1997; Bevis, 1986)，另外，也有學者發現認知扭曲和反社會行為有關聯的(Gibbs, 1995; Liau et al., 1998)，對於認知扭曲與偏差行為之相關亦得到實證性的研究(楊瑞珠，民 85; Barriga, Harrold, Stinson, Liau, & Gibbs, 1996)。而國外學者已針對反社會或行為偏差青少年而發展出一套計劃模式，並指出四種錯誤的認知扭曲方式：自我中心、大事化小/錯誤標

籤、壞處思考與責備他人(楊瑞珠, 民 85, 民 87; Gibbs, 1998; Gibbs et al., 1995; Gibbs & Potter, 1992), 可清楚說明四種與攻擊行為有關的認知扭曲方式之意涵。在 Ellis 的理情治療理論中發現許多因非理性思考而產生心理困擾的扭曲思考方式(黃正鵠, 民 87); Gibbs (1995)亦從社會道德發展的觀點來看認知扭曲和反社會行為的關聯, 發現兩者有關連。

四、認知扭曲與攻擊行為

在最近的研究中, 整理出有關犯罪與未犯罪青少年的自利型認知偏差和反社會行為之間的關係。和反社會行為有關的認知扭曲之主要特點是自利的(self-serving), 正好與和憂鬱有關的自貶式認知扭曲(self-debasing)成對比(Barriga, Harrold, Stinson, & Gibbs, 1998; Liao et al., 1998)。根據 Liao 等人(1998)研究結果顯示, 在受試青少年中, 認知扭曲和自陳式反社會行為達高度顯著相關, 結果和社會訊息理論的說法一致, 意即: 自利型認知扭曲是一個評估反社會行為的重要因子。犯罪青少年與未犯罪青少年的樣本中顯示, 自利型認知扭曲與反社會行為之間有高度顯著相關, 犯罪青少年的認知扭曲與反社會行為高於未犯罪青少年樣本 (Barriga & Gibbs, 1996; Gibbs et al., 1995)。楊瑞珠(民 85)之研究結果指出, 在少年輔育院的青少年的認知扭曲情形與一般學校的學生是有相當顯著差異的。高危險群學生比起一般學校學生有顯著較高的認知扭曲之人格特質。洪榮照(民 87)則認為欲有效防範攻擊行為的發生, 必須先針對兒童的錯誤認知加以妥善引導與糾正, 以協助兒童建立正確的認知。

青少年不僅經由學習而表現攻擊行為, 他們也很明顯地充滿攻擊的信念。大多數人選擇不使用攻擊的方式, 是因為覺得這是不道德、反社會的、很明顯是錯誤的行為。然而那些容易生氣而具有攻擊行為的人(特別是那些暴力犯罪的人), 其想法和行為與一般人迥然不同。首先, 他們是很典型自我中心的人, 容易誤解別人的意思而對別人產生敵意, 具有攻擊性。這就是為什麼有些青少年把行為解釋成一種挑戰、威脅、制止和具有敵意的, 這樣的思考方式是一種大事化小/錯誤標籤的形式, 一個人的攻擊行為和其負向結果將超出事實, 而被輕描淡寫。而大事化小和錯誤標籤時常和另外兩種常見的認知扭曲同時存在而導致外向性公開的攻擊行為, 一是壞處思考; 另一個則是具體化或責備他人。此外也增加其他兩種認知扭曲行事, 第一種是指錯誤的一致性輿論(false consensus): 把事情合理化, 另外一種常出現在攻擊者身上的思考方式是固著(Anchoring), 對改變一個人的認知是一種阻力(Goldstein et al., 1998)。

Dodge 和 Newman(1981)研究發現有攻擊性的兒童需要的線索較非攻擊性兒童少, 較衝動行事, 是屬於自我中心型思考方式。Bevis(1986)研究男女性在自我和關係

上的性別差異時也指出, 不論男生或女生, 攻擊行為和認知扭曲皆有關聯。Slaby 和 Gurra(1988)研究結果發現高攻擊的青少年所根據的事實比低攻擊青少年來得少, 容易判定對方的意圖是敵意的, 且相信攻擊行為可以增加自尊, 對別人不會造成傷害。

Gibbs 和 Potter 的認知扭曲類型論為自我思考方式量表(The How I Think, 簡稱 HIT)提供一個具有概念性的架構(Barriga & Gibbs, 1996; Liao et al., 1998)。Hayashino 和 Wurtele (1995)針對認知因素而對兒童的騷擾者做檢查。研究結果顯示, 兒童的騷擾者認為, 認知扭曲是騷擾者用來否認、縮小審判和合理化其行為的自我陳述方式(Murphy, 1990)。Gibbs(1995)從社會道德發展的觀點來看發現認知扭曲和反社會行為是有關連的。在 Barriga(1997)最近的研究中, 社會認知模式被用來解釋外在行為(如: 攻擊、犯罪行為)與內在行為(如: 焦慮/憂鬱、身體抱怨者、退縮), 在此模式中的認知變項包括: 自利型認知扭曲、自貶型認知扭曲、道德判斷成熟度、與道德自我關聯性。由徑路分析之考驗, 研究結果顯示所有特點的評量都達顯著, 且和原來假設均一致。

因此, 自我思考方式量表, 可當作評量青少年是否為犯罪高危險群青少年的評量工具, 而認知扭曲類型也是評量反社會行為類型的重要因素。就目前對青少年認知和行為連結關係的研究成果而言, 減低認知錯誤的治療可以改善其反社會行為。因此, 認知扭曲和青少年的外向性、內向性反社會行為及犯罪偏差行為之相關以得到實證研究的支持(楊瑞珠, 民 85; Barriga et al., 1996)。

五、研究範圍

就研究內容而言, 本研究僅就國中生的背景變項(性別、年級、家庭社經地位)、認知扭曲和攻擊行為, 來探討其間的關係。就研究對象而言, 係以八十七學年度就讀於台灣北、中、南、東四個地區之十二個縣市的國中一、二、三年級學生作為研究對象, 並不包括離島地區, 其研究結果之解釋與推論要小心。

六、名詞釋義

(一)國中生

係指八十七學年度就讀於台灣地區各縣市(但不包括金門、馬祖)之國中一、二、三年級學生而言。

(二)認知扭曲

係指個人不正確的態度、思想和信念(楊瑞珠, 民 85; Goldstein et al., 1998; Liao et

al., 1998)，而這些認知扭曲大多是主觀的、絕對的、不可驗證的，而且會引起持續的不良情緒反應。本研究所探討之認知扭曲，係以研究者自編之「認知扭曲量表」的得分表示之。得分愈高，表示認知扭曲程度愈高；反之，表示認知扭曲程度愈低。本研究共測量四種認知扭曲，包括：壞處思考、錯誤標籤(包括大事化小)、自我中心、責備他人。

(三)攻擊行為

係指涵蓋學生與學生之間，外向而直接的言語攻擊與身體攻擊行為。身體攻擊涉及肢體動作身體行為的攻擊暴力行為，言語攻擊則是以言語直接表達出對別人負向情緒的攻擊行為。本研究所稱攻擊行為是以國中生在研究者修訂編製郭隆興(民 82)「學生日常生活事實問卷」的得分高低為依據，得分越高，表示攻擊行為越強；反之，表示越弱。

(四)背景變項

係指國中生的性別、年級、家庭社經地位三者，不包括其他個人相關變項。其中，家庭社經地位(family socio-economic status)係指根據客觀的社會經濟地位標準來區分，如：教育程度、職業、經濟收入，來做為評量家庭在社會階級中的位置所在。

貳、研究方法

本研究旨在了解國內國中生認知扭曲與攻擊行為之相關情形。採用問卷調查法進行調查研究。根據研究目的，本研究之自變項為性別、年級、家庭社經地位和認知扭曲，依變項為攻擊行為，圖 2-1 為本研究之研究架構圖。

一、研究架構

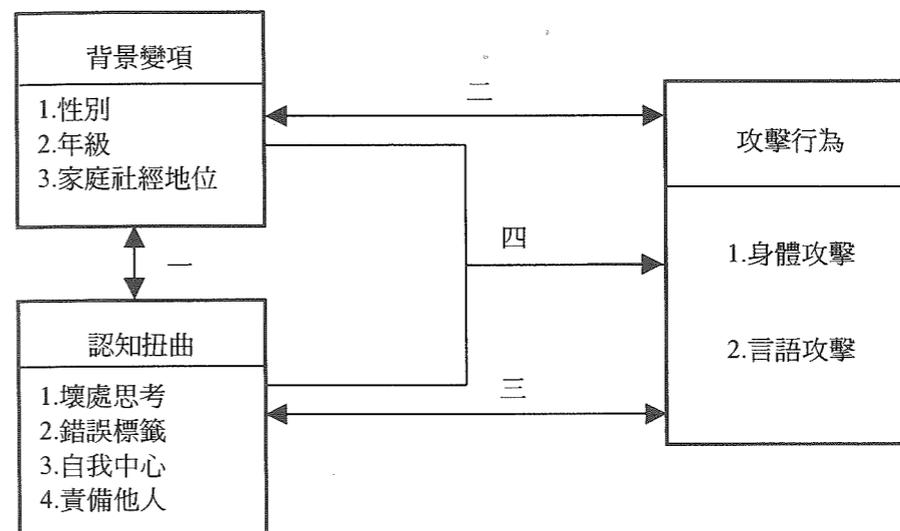


圖 2-1：研究架構

研究架構圖之說明如下：

- 1.以平均數、標準差了解國中生認知扭曲與攻擊行為的現況。
- 2.以單因子多變項變異數分析(one-way MANOVA)，探討不同背景的國中生在認知扭曲上的差異情形。
- 3.以單因子多變項變異數分析(one-way MANOVA)，探討不同背景的國中生在攻擊行為上的差異情形。
- 4.以積差相關、典型相關法統計法，探討認知扭曲和攻擊行為之間的相關情形。
- 5.以多元逐步迴歸分析，探討國中生背景變項、認知扭曲對攻擊行為具有預測的功能。

二、研究假設

(一)不同背景之國中生在認知扭曲上的差異情形。

- 1-1 不同性別之國中生，其認知扭曲整體層面及各層面有顯著差異。
- 1-2 不同年級之國中生，其認知扭曲整體層面及各層面有顯著差異。
- 1-3 不同家庭社經地位之國中生，其認知扭曲整體層面及各層面有顯著差異。

(二)不同背景的國中生在攻擊行為上的差異情形。

2-1 不同性別之國中生，其攻擊行為整體層面及各層面有顯著差異。

2-2 不同年級之國中生，其攻擊行為整體層面及各層面有顯著差異。

2-3 不同家庭社經地位之國中生，其攻擊行為整體層面及各層面有顯著差異。

(三)國中生認知扭曲和攻擊行為有顯著的典型相關。

(四)背景變項、認知扭曲各層面對攻擊行為整體層面具有聯合預測之功能。

三、研究樣本

本研究以台灣地區各縣市於民國八十七學年度就讀於台灣地區公私立國中一、二、三年級國中生為對象。樣本取得過程如下：

(一)預試樣本

以高雄市的兩所國中學生為對象，女生發 132 份、男生發 132 份，共預計發出 264 份問卷，回收 236 份問卷，剔除廢卷，全部共得有效問卷 221 份，其中男生 100 位，女生 121 位，可用率為 83.71%。

(二)正式樣本

為顧及母群體樣本結構的特徵分布狀況，及取樣代表性，抽樣方法採「分層比例叢集取樣」，以學校層級、區域為分層取樣的依據。根據教育部八十六年中華民國教育統計(教育部)，我國目前各國中生在台灣地區各縣市比例與分佈情形，抽取施測學校，抽取台北市麗山國中等十二所學校，共計發出 1500 份問卷。回收 1302 份問卷，剔除廢卷，全部共得有效問卷 1224 份(男生 601 位，女生 623 位)，可用率為 81.6%。

樣本的男女生比例分配平均，男生比女生樣本只少了 1.79%，相差不多。在受試者父母親之教育程度方面，均以高中職程度佔最多，分別為 34.6%和 29.9%，此外，國中小學程度分別為 46.1%和 55.8%，遠高於大專以上教育程度(分別為 16.3%和 9.8%)者；而其父母親之職業類別方面，分別以技術性工人(佔 29.6%)和家庭主婦(佔 53.3%)最多。在家庭背景方面，樣本的排行以老么為最多，佔 36.0%；和父母同住的最多，佔 89.0%；而其父母婚姻狀況以共同居住為最多，其次是離婚，佔 4.7%；學業成績以甲等(80-89 分)最多，佔 32.8%，其次是乙等(70-79 分)，佔 23.4%；有 18.3%的學生有記過紀錄，9.4%曾經逃學，6.7%曾經蹺家。

四、研究工具

(一)個人基本資料調查

包含性別、年級、家中排行、父母婚姻狀況、同住家人、學業成績、懲戒紀錄、蹺家紀錄、逃學紀錄、父親職業種類、母親職業種類、父親教育程度、母親教育程度等，共十三個項目。

(二)自我思考方式量表(認知扭曲量表)

全量表共 55 題，分為四種因素：「壞處思考」因素，在於評量國中生對他人的敵意，以及認為自己或別人的行為是不可能加以改變，往最壞處想的程度；「錯誤標籤」因素，在於評量國中生對他人貼上貶損、無人性的標籤，認為自己的行為並未造成實質的傷害，且被社會所允諾容許的程度；「自我中心」因素，在於評量國中生依個人觀點、感覺與欲望來行事，忽略他人觀點，而減輕責任，合理化個人行為的程度；「責備他人」因素，在於評量國中生將個人傷害性行為歸咎於外在因素，自認為自己才是受害者，並把不幸歸咎於無辜之人的程度。得分愈高，表示認知扭曲程度愈高；反之，表示認知扭曲程度愈低。

本研究之各分量表之內部一致性 α 值分別是：「壞處思考」為 .8962；「錯誤標籤」為 .9265；「自我中心」為 .9086；「責備他人」為 .8219，且總量表之 α 值為 .9657，表示各題項之間具有相當的一致性。另外，本研究各題項與總量表相關介於 .3514 至 .7567 之間；各題項與分量表總分之相關介於 .3702 至 .7810 之間。

(三)日常生活事實量表(攻擊行為量表)

本量表係參考郭隆興(民 82)所編製的「攻擊性行為問卷」加以修訂而成。全量表共 22 題，每個分量表有十一個題項，分為二個因素：「身體攻擊」因素與「言語攻擊」因素。得分越高，表示攻擊行為越強；得分越低，表示攻擊行為越弱。

本量表各分量表之內部一致性 α 值分別是：「身體攻擊行為」為 .8993；「言語攻擊行為」為 .8745，且總量表之 α 值為 .9381，表示各題項之間具有相當的一致性。本研究各題項與總量表相關介於 .4663 至 .7201 之間；各題項與分量表總分之相關介於 .4411 至 .7146 之間。

五、資料處理

各項問卷回收之後先行整理，剔除作答不完全、有明顯反應心向、沒有作答之間

卷、及印刷不完全之廢卷，再將有效問卷的原始資料輸入電腦進行統計分析，以 SPSS 統計套裝軟體進行量化資料的統計分析，統計方法包括：單因子多變項變異數分析、積差相關、典型相關、多元逐步迴歸分析。

參、研究結果

一、國中生認知扭曲與攻擊行為的現況

本研究為探討國中生認知扭曲與攻擊行為之間的差異情形，先以平均數、標準差來說明國中生在認知扭曲與攻擊行為的整體概況。

(一) 認知扭曲的現況

由表一得知，就整體得分而言，全體受試者的題平均數是 2.46，以平均值中點 3.5 來看，全體受試國中生認知扭曲情形大致尚可，情形並不是很嚴重。在各層面的得分來看，其中以錯誤標籤(M=2.96)最高，其他依序是責備他人(M=2.60)、壞處思考(M=2.34)、自我中心(M=2.07)。

表一 國中生認知扭曲各層面現況分析表

	各層面題數	各層面平均數	各層面標準差	題平均數
壞處思考	15	35.10	14.13	2.34
錯誤標籤	15	44.34	16.37	2.96
自我中心	15	30.99	13.55	2.07
責備他人	10	26.00	9.73	2.60
整 體	55	135.05	48.12	2.46

(二) 攻擊行為的現況

由表二得知，就整體得分而言，全體受試者的題平均數是 2.39，以平均值中點 3.5 來看，全體受試國中生的攻擊行為情形大致尚可，情形並不是很嚴重。在各層面的得分來看，言語攻擊(M=2.61)比身體攻擊(M=2.19)來得高，顯示全體受試國中生的言語攻擊比身體攻擊來得多。

表二 國中生攻擊行為各層面現況分析表

	各層面題數	各層面平均數	各層面標準差	題平均數
身體攻擊	11	24.13	10.46	2.19
言語攻擊	11	28.70	10.28	2.61
整 體	22	52.60	19.91	2.39

二、不同背景的國中生在認知扭曲上的差異

為了解個人變項對認知扭曲的影響，本研究以單因子多變項變異數分析考驗之。如果達顯著水準，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變異之主要來源。其結果如下：

表三 國中生背景變項與認知扭曲變異數分析之綜合摘要表

變項	Λ 值	分量表	F 值	事後比較
性別	.961***	壞處思考	27.795*	男>女
		錯誤標籤	14.294*	男>女
		自我中心	21.984*	男>女
		責備他人	37.808*	男>女
年級	.982*	壞處思考	7.094*	三年級>一年級
		錯誤標籤	8.279*	三年級>一年級
		自我中心	4.888*	NS.
		責備他人	2.357	
家庭社經地位	.973*	壞處思考	3.139	
		錯誤標籤	2.671	
		自我中心	3.948*	NS.
		責備他人	4.198*	第二級>第四級

Λ 值：* $p < .05$, *** $p < .001$

F 值：* $p < .0125$

(一) 不同性別的國中生在認知扭曲上的差異

研究結果發現，不同性別國中生在整體的認知扭曲上的確有顯著的差異存在，此種差異是由四種認知扭曲的差異所造成。在「壞處思考」、「錯誤標籤」、「自我中心」、「責備他人」的認知扭曲上，男生均明顯高於女生。男生的認知扭曲高於女生，根據研究發現虞犯及有情緒困擾的攻擊性男孩缺乏站在別人觀點的能力，如果對此能力加以訓練，將有助於減少這一類兒童的偏差行為表現(Chandler, 1973; Chandler, Greenspan, & Barenboim, 1974)。其次，在社會文化背景的影響下會影響個人信念及文

化意涵(Fry, 1998)，而我國為父權社會，強調大男人主義，對男女生有不同的道德標準所致。

(二)不同年級的國中生在認知扭曲上的差異

研究結果顯示，不同年級的國中生在整體的認知扭曲上有顯著的差異存在。此種差異是由三種認知扭曲上的差異所造成。在「壞處思考」和「錯誤標籤」認知扭曲上，三年級的國中生均明顯高於國一生。以上的研究結果和國內外研究相近(Archer & Haigh, 1997; Barriga et al., 1998; Barriga & Gibbs, 1996)的研究相近，均說明年級(或年齡)和認知扭曲是有顯著差異存在的；但和 Liau 等人(1998)的研究相反。

(三)不同家庭社經地位的國中生在認知扭曲上的差異

研究結果顯示，不同家庭社經地位的國中生在整體的認知扭曲上有顯著的差異存在。此種差異是由兩種認知扭曲上的差異所造成。而在「責備他人」認知扭曲上，第二等級家庭社經地位的國中生則明顯高於第四等級家庭社經地位國中生。研究結果和國內研究(楊瑞珠，民 85)相近，說明家庭社經地位和道德發展層次有顯著差異存在。其中父母以牙還牙之行為，無形中助長子女的敵意態度(Patterson, 1986)，而子女亦學習到父母親責備他人以減輕責任的態度，此和社會學習理論(Bandura, 1973)相呼應。其次，挫折經驗越多，將造成敵意、生氣、責備與攻擊的負向後果，而責備他人和同理心又成反比，支持成人的敵意歸因誤差(Wingrove & Bond, 1998)。

三、不同背景的國中生在攻擊行為上的差異

為了了解個人變項之差異對攻擊行為的影響，本研究以單因子多變項變異數分析考驗之。如果達顯著水準，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變異之主要來源。其結果如下：

表四 國中生背景變項與攻擊行為變異數分析之綜合摘要表

變項	Λ 值	分量表	F 值	事後比較
性別	.909*	身體攻擊	89.375*	男>女
		言語攻擊	27.889*	男>女
年級	.996	身體攻擊	.497	
		言語攻擊	1.375	
家庭社經地位	.984*	身體攻擊	3.064*	第二級>第四級
		言語攻擊	2.787	

Λ 值：*p<.05

F 值：*p<.025

(一)不同性別的國中生在攻擊行為上的差異

研究結果發現，不同性別的國中生在整體的攻擊行為上有顯著的差異存在，此種差異是由二種攻擊行為上的差異所造成，在身體與言語攻擊行為上，男生均明顯高於女生。研究結果和國內外的研究結果相近(李美枝，民 75；林孝慈，民 75；林明慧，民 79；林坤隆，民 81；洪振華，民 74；洪榮照，民 87；黃正鵠、楊瑞珠，民 85；楊瑞珠，民 85；程紋貞，民 85；郭隆興，民 82；賴朝暉，民 87；Archer et al., 1995a；Fry, 1998；Large, 1998；Owen, 1995；Perry et al., 1989)，但和少部分研究結果(賴佳菁，民 85)相異。男生在「身體攻擊」平均得分都高於女生，其原因可能是生理化學因素(Maccoby & Jacklin, 1971)、額外的 Y 染色體(Lissey, Klodin, & Matsuyama, 1973)和文化因素(Fry, 1998)。男生在「言語攻擊」的平均得分也高於女生，可能原因是女生受性別角色期望所影響，而男孩所得到的指責較少所致。

(二)不同年級的國中生在攻擊行為上的差異

研究結果顯示，不同年級的國中生在整體的攻擊行為上沒有顯著的差異存在。這樣的結果和國內外研究結果一致(林孝慈，民 75；賴佳菁，民 85；賴朝暉，民 87)，均說明年級和攻擊行為沒有顯著差異存在。但和一些研究相反(林坤隆，民 81；程紋貞，民 81；郭隆興，民 82；Archer & Haigh, 1997)。可能原因是因能力分班而產生的不平衡心理，人際交往未得到充分的滿足感，而國二生在人際交往上發展速率不同，易生挫敗感(黃聖桂，民 73)，後段班學生易貼上「我是壞學生」的標籤，自我概念低落，各年級均可能出現身體或口語攻擊行為。

(三)不同家庭社經地位的國中生在攻擊行為上的差異

研究結果顯示，不同家庭社經地位的國中生在整體的攻擊行為上有顯著差異存在。此種差異主要是由「身體攻擊」攻擊行為上的差異所造成，第二等級家庭社經地位的國中生均明顯高於第四等級家庭社經地位國中生。以上的研究結果和國內一些研究相近(王玉屏，民 71；宋根瑜，民 71；李美枝，民 75；林坤隆，民 81；郭隆興，民 82；楊瑞珠，民 85；蘇建文，民 64；鍾蔚起，民 70；簡馨籬，民 72)，均證實低社經水準家庭的兒童攻擊性較高，但和有些研究相反(洪振華，民 74；林明慧，民 79；程紋貞，民 85；劉蓮儀，民 80；賴朝暉，民 87)。

如果家長社會背景低微，對子女要求可能過度而不符合能力範圍，而有情緒困擾與挫折(王玉屏，民 71)，並加以責備、拒絕、紛歧，甚至鞭打的管教方式(宋根瑜，民 71；蘇建文，民 64)。當他們遇到挫折情境，未能學習適當人際交往技巧，而可能選擇直接肢體還擊。父母管教態度嚴厲與體罰將助長子女的攻擊行為(Patterson, 1986)。高危險群青少年可能來自父母對孩子的教育或成就低的家庭，社區品質剝削或文化貧

乏之家庭(Dryfoos, 1990), 而犯罪少年家庭的社會地位也比一般少年的社經地位來得低(林坤隆, 民 81)。反觀第四等級家庭社經地位的國中生, 因父母的職業與教育程度處於中上階級, 訂定明確清楚的行為規範。有安全感的家庭環境將有助於降低子女攻擊行為的出現(Patterson, 1986)。父母的要求、回應和期待較高, 則青少年攻擊與威脅同學的情形會相對減少(Jackson & Foshee, 1998)。

四、國中生認知扭曲與攻擊行為之相關分析

國中生認知扭曲各層面變項群與攻擊行為各層面變項群之相關分析結果如表五和表六, 內容分別敘述如下:

(一)國中生認知扭曲與攻擊行為之積差相關分析

表五 國中生認知扭曲與攻擊行為之積差相關分析摘要表

	認 知 扭 曲				攻 擊 行 為	
	壞處思考	錯誤標籤	自我中心	責備他人	身體攻擊	言語攻擊
認知扭曲						
壞處思考	1.000					
錯誤標籤	.795**	1.000				
自我中心	.788**	.714**	1.000			
責備他人	.697**	.701**	.744**	1.000		
攻擊行為						
身體攻擊	.730**	.662**	.702**	.628**	1.000	
言語攻擊	.734**	.693**	.689**	.642**	.840**	1.000

**p<.01

由表五可知國中生攻擊行為與認知扭曲之各層面均達顯著正相關(p<.01), 亦即認知扭曲程度愈高, 攻擊行為程度就愈高, 認知扭曲的四個層面和攻擊行為的二個層面有顯著的正相關(p<.01), 顯示國中生信念與想法越傾向錯誤、扭曲與偏差, 其發生攻擊行為的可能性就越高。此研究結果與國內外的研究接近(張黛眉, 民 79; 楊瑞珠, 民 85; 謝淑芬, 民 80; Archer & Haigh, 1997; Barriga, 1997; Barriga & Gibbs, 1996; Gibbs, 1995; Gibbs et al., 1995; Liao et al., 1998; Kendall, 1991; Perry et al., 1986; Skowron, 1996)。青少年期偏重以自我為中心的價值觀導向, 在積極尋求同儕認同的同時, 也可能因為價值觀的不同而使其自尊心受挫, 而產生對外發洩情緒的攻擊偏差行為(呂嘉寧, 民 86)。

表六 國中生「認知扭曲」與「攻擊行為」之典型相關分析摘要表

X 變項	典型因素		Y 變項	典型因素	
	χ1	χ2		η1	η2
壞處思考	.951	.024	身體攻擊	.956	-.294
錯誤標籤	.871	.447	言語攻擊	.961	.277
自我中心	.913	-.292			
責備他人	.832	.001			
抽出變異量	79.70	7.13	抽出變異量	91.82	8.18
百分比(%)			百分比(%)		
重疊	51.70	.10	重疊	59.56	.12
ρ ²	.649	.014			
典型相關	.805***	.120**			

p<.01 *p<.001

(二)國中生認知扭曲與攻擊行為之典型相關分析

由表六可知有二個典型相關係數達到顯著水準, 其典型相關係數分別為 ρ₁ = .805, ρ₂ = .120。顯示認知扭曲與攻擊行為之間有顯著的典型相關存在。就國中受試者而言, 認知扭曲與攻擊行為皆有兩個典型因素達到顯著的相關水準, 表示認知扭曲可以有效解釋攻擊行為, 其解釋量佔總變異量的 59.68%(59.56%+.12%), 因此本研究假設「國中生認知扭曲與攻擊行為具有典型相關」獲得支持。

在兩個典型因素中, 就第一典型因素而言, 認知扭曲的四個信念可透過第一典型因素而影響 Y 組變項(攻擊行為)中的二個層面的攻擊行為, 且此四個信念與兩種攻擊行為的積差相關均達顯著水準(p<.01), 可見國中生如果的認知扭曲程度越高, 則攻擊行為的情形會越高。因此本研究結果支持認知扭曲會導致國中生攻擊行為的增加, 這樣的結果和 Gibbs (1995)、Liao 等人(1998)的研究結果相當一致, 認知扭曲對於學生的外顯行為表現會有負面影響, 而認知扭曲的類型是評估學生反社會行為類型的一個重要因素。

五、國中生個人背景、認知扭曲對攻擊行為之預測力分析

本研究以國中生個人背景的「性別」、「年級」、「家庭社經地位」三個背景變項和認知扭曲的「壞處思考」、「錯誤標籤」、「自我中心」、「責備他人」四層面為預測變項, 以國中生攻擊行為為效標變項, 進行多元逐步迴歸的預測。國中生個人背景、認知扭曲對攻擊行為之預測結果如表七所示, 討論如下。

表七 國中生個人背景、認知扭曲對國中生攻擊行為之多元逐步迴歸分析摘要表

變項	R	R ²	ΔR ²	F 值	原始B	標準化β	T 值
壞處思考	.786	.618	.618	936.68***	.545	.387	8.33***
自我中心	.813	.660	.042	563.19***	.373	.249	5.76***
責備他人	.820	.672	.012	394.97***	.228	.116	2.96**
性別	.824	.679	.007	305.08***	3.399	.087	3.64***
錯誤標籤	.827	.684	.005	249.74***	.155	.131	3.13**

p<.01 *p<.001

由表七多元逐步迴歸分析結果得知，投入的七個預測變項中有五個達顯著水準，其多元相關係數為.827，故能聯合預測攻擊行為的 68.4%。即表示上述 5 個變項共可解釋國中生攻擊行為總層面 68.4%的變異量。就個別變項的預測能力而言，以「壞處思考」最大，其次是「自我中心」，再次是「責備他人」，接著是「性別」，最後是「錯誤標籤」。就個別變項的類別來說，五個進入迴歸方程式的變項中，屬於認知扭曲的「壞處思考」、「自我中心」、「責備他人」、「錯誤標籤」四個變項；屬於個人背景的僅「性別」一個變項。故對攻擊行為的預測情形來說，認知扭曲比背景變項更具有預測力。

研究結果顯示，認知扭曲中最能有效預測攻擊行為的是壞處思考。此部分研究結果可呼應楊瑞珠(民 85)的研究。但在其它個人背景的預測變項上，除了性別能有效預測攻擊行為外，其餘變項並不能有效預測，故男生比女生更有可能發生攻擊行為，男生的攻擊行為可能會比女生高，此部份結果與 Cantor 和 Nathanson (1997)之研究相近。在影響國中生攻擊行為的因素上，可知國中生個人背景變項與認知扭曲各層面的聯合預測力為 68.4%，可見仍有其他因素影響，有待進一步探討。

肆、結論與建議

一、結論

(一)國中生的「錯誤標籤」層面認知扭曲情形較其他層面要高，而且「言語攻擊」行為也較「身體攻擊」行為要多。

在國中生現況調查發現，國中生在「錯誤標籤」的認知扭曲程度最高，其次是「責

備他人」、「壞處思考」、「自我中心」，而「口語攻擊」比「身體攻擊」的攻擊行為要多。在進一步的多元迴歸分析中亦發現，「壞處思考」認知扭曲最能有效預測攻擊行為的變項，可見降低國中生的認知扭曲程度，應該可以有效減少國中生的攻擊行為。

(二)男生有較高的認知扭曲與較多的攻擊行為

不同性別在認知扭曲和攻擊行為的得分上都達到顯著的差異。在認知扭曲各層面，男生認知扭曲程度都明顯高於女生。男生所表現的身體與口語攻擊行為都比女生要高。因此，加強國中男生是非道德判斷的能力，培養學生正確的想法與信念，可減少攻擊行為之發生。

(三)高年級的國中生有較高的認知扭曲，但年級不會在攻擊行為上造成差異

高年級的國中生較低年級國中生有較高的認知扭曲，而三年級在「壞處思考」、「錯誤標籤」、「自我中心」認知扭曲都比一年級較高，而各年級國中生在攻擊行為上並無差異。因此，不要忽視低年級國中生的攻擊行為，持續加強對有攻擊行為學生的輔導，將有助於降低日後可能出現攻擊行為的機率。

(四)高家庭社經地位的國中生有較低的認知扭曲，較少的攻擊行為

高家庭社經地位國中生較低家庭社經地位國中生，其認知扭曲程度較低，攻擊行為較少。可見父母親的職業與教育程度越高，愈有助於孩子培養正確的價值觀與多元化的思考能力，提昇子女道德判斷的能力，提昇孩子的自尊與自信，降低其認知扭曲與攻擊行為的發生。

(五)國中生認知扭曲會影響其攻擊行為

整體而言，國中生認知扭曲與攻擊行為有顯著的正相關，而且兩者有顯著的典型相關。國中生認知扭曲之各層面都會對攻擊行為之各層面造成影響，而且扭曲程度愈嚴重，攻擊行為就會越多。若能了解國中生之認知扭曲情形，予以有效協助與處理，其攻擊行為將會減少。

(六)認知扭曲各層面、性別可以有效預測攻擊行為情形

研究顯示，認知扭曲比背景因素更能預測攻擊行為。本研究發現國中生「壞處思考」認知扭曲是攻擊行為整體層面最佳預測變項，比其他變項更能有效預測攻擊行為。就國中生而言，性別是男生、且認知扭曲程度越高者，其攻擊行為就越高。

二、建議

(一)對輔導人員的建議

1.針對高認知扭曲與高攻擊行為學生，提昇道德判斷能力，建立正確價值觀

輔導人員針對認知扭曲和攻擊行為程度較高的學生處理與介入的方法，如：(1)使用「認知扭曲量表」、「攻擊行為量表」來辨識高認知扭曲與高攻擊行為等高危險群的國中生；(2)重視學生各層面的攻擊行為，尤其是口語攻擊行為；(3)進行價值觀澄清之有關活動。

2.以多元化的思考方式取代壞處思考的認知扭曲

「壞處思考」的認知扭曲最能預測國中生的攻擊行為。因此建議老師引用故事比喻或知覺圖片，讓學生了解負向想法之影響，增加學生多元思考的能力，保持彈性和客觀的思考方式，使想法合乎實際。

3.提供適合的團體輔導與訓練課程，以減少認知扭曲與攻擊行為情形

主要決定攻擊行為的是認知扭曲和性別，男生均比女生高。建議：(1)對認知扭曲程度偏高的國中生，開辦理情治療與道德推理訓練；實施籌碼法，對進步成員給予「榮譽卡」的獎勵。(2)對高攻擊行為的國中生開辦情緒管理課程，實施情緒管理、生氣控制、默思靜坐、壓力免疫等小團體輔導，教導肌肉放鬆與紓解壓力之適當方法，並增加利社會技巧、攻擊替代與同理心等訓練課程。

4.不要忽視低年級學生的攻擊行為

本研究發現攻擊行為並不會隨年級而有所不同，因此學校宜加強校規宣導工作，並由輔導室舉辦新生班級座談，由輔導老師作巡迴式的座談，設立學校信箱，提供學生表達意見之管道。

5.多了解低社經地位國中生的想法與行為表現

低社經地位的家庭會對國中生的認知及行為問題造成負面影響。因此，輔導人員應對低家庭社經地位的國中生有更多了解(如：電話與家庭訪問)，以補家庭文化環境之不足，並提供家長諮詢的管道。

6.檢核學生的認知扭曲，及早處遇

認知扭曲會影響國中生的攻擊行為，尤其是一些不切實際與扭曲事實的誇張想法有必要加以不斷的檢視。輔導人員可藉由師生討論方式來檢視與處理學生的認知扭曲，獲得適時的澄清與調整。

7.實施個別諮商輔導策略，強化學校團隊輔導功能

不同年級在認知扭曲上有顯著差異，導師宜及早發現與轉介班上有認知扭曲或攻

擊行為的學生，並諮詢駐地督導與諮商輔導專家，召開個案研討會議，組成諮商服務工作團隊，作跨年級的追蹤輔導。

(二)對學校教育行政體制的建議

1.加強兩性教育課程，真正落實兩性平等教育

女性在認知扭曲與攻擊行為上均顯著低於男生，國中男生的偏見與敵意、扭曲事實與持偏見的情形比女性嚴重。建議學校增加兩性教育課程，並依法確實實施兩性教育課程；增加教師兩性教育進修機會，避免因性別角色刻板印象而有不同的行為規範標準。

2.舉辦多元化的社團活動，培養互助合作關係

國中男生體力充沛，活動力旺盛，而本研究發現國中男生在口語攻擊和身體攻擊行為均高於女性。建議學校針對高身體攻擊行為的學生多舉辦各種不同性質的課外社團團體活動，使有言語攻擊行為的學生透過唱歌、演戲或演講比賽的方式，表現才能。

3.加強輔導專業人員的素質，全面重視輔導工作

認知扭曲會影響攻擊行為，而要預防國中生的攻擊行為，需要學有專長的輔導專業人員介入。建議：(1)推動輔導人員專業化，優先考慮心理輔導相關科系畢業之老師加入輔導行列，強化輔導人員的專業知能訓練背景；(2)增加教師輔導知能進修機會；(3)重視諮商理論與實務技巧之運用，增強諮商的基本技巧與諮商員的人格特質。

(三)對親職教育的建議

1.家庭社經地位低、男生多的家庭，在處理攻擊行為上要更費心

男性的攻擊行為比女生高，低家庭社經地位的攻擊行為比高社經地位高。因此，在調查學生基本資料時，要特別留意父母教育程度與經濟水準較低落，家中男生多的學生，由晤談與電話訪談，評估其影響。

2.提昇家長教育文化水準，建立親子溝通橋樑

低家庭社經地位之國中生比高社經地位更易出現不合理的想法和信念，有更多的攻擊行為。因此建議：(1)邀請親子參加親職教育講座、影片欣賞與討論或座談會方式；(2)利用特殊節日舉辦各項活動；(3)邀請家長(尤其是低社經地位家長)參加親職教育進修課程。

(四)對未來研究的建議

1.研究對象方面

可根據研究目的而對學生取樣範圍做適當調整，並比較一般學生與特殊學生之差異，或者建立樣本常模參照標準，提供重要的參考標準。

2. 研究工具方面

加入客觀的評量工具，如：教師、家長、或同儕評定量表；發展與包含個人重要背景變項之量表，成為虞犯青少年的重要外在效標。

3. 研究方法方面

除問卷調查外，可進一步配合深度訪談、設計團體課程方案實驗研究質性歷程研究來了解認知扭曲的運作過程與攻擊行為發生之關鍵所在，找出更多認知扭曲的類型，並且可做後續的縱貫研究。

4. 研究變項方面

建議加入其他的個人背景因素(如：人格特質、學業成績等)，或是增加其他客觀環境因素的影響(如：父母教養態度、社會大眾傳播媒體、班級氣氛、同儕模仿影響等)。

參考文獻

一、中文部分

- 呂嘉寧(民 86)。價值觀與少年犯罪行為之關係。政治大學心理研究所碩士論文，未出版。
- 李美枝(民 75)。國小學生的父母教養方式、攻擊性及看電視習性的比較研究。政治大學學報，53，139-156。
- 林坤隆(民 81)。被虐待兒童與少年暴力犯罪之研究。文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版。
- 林明慧(民 79)。家庭因素與學齡兒童行為的關係之研究——以台北市國小學童為例。文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版。
- 洪振華(民 74)。國中學生攻擊行為的研究。台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 洪榮照(民 87)。兒童攻擊行為相關因素與認知行為輔導效果之研究。彰化師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版。
- 高金桂、謝文彥(民 85)。高危險群暴力傾向學生輔導手冊。台北：文芳印刷。
- 高斯汀(Goldstein, A. P.)(民 84)。校園攻擊性行為問題輔導。載於青少年問題行為輔導工作坊——學生校園攻擊行為之輔導策略研討。台灣師範大學教育心理與輔導系所、財團法人中國青少年輔導青少年、救國團張老師主辦。

- 張莉莉(民 81)。團體輔導對國中生攻擊行為輔導效果之研究。彰化師範大學輔導研究所碩士論文，未出版。
- 張黛眉(民 79)。影響小學學童攻擊行為以致社交地位之認知相關變項。台灣大學心理研究所碩士論文，未出版。
- 教育部(民 86)。中華民國教育統計。台北：教育部發行。
- 郭隆興(民 82)。國民中小學學生人格傾向、同儕楷模與攻擊性行為關係之研究。高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 郭隆興(民 86)。攻擊替代行為對減少國小學童攻擊行為與增進生活適應輔導效果之研究。高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版。
- 程紋貞(民 85)。國小學童自我概念、社會技巧與攻擊行為關係之研究。嘉義師範學院國民教育研究所碩士，未出版。
- 黃文蔚(民 85)。社會能力訓練對國小攻擊傾向學生教學效果之實驗研究。台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 黃正鵠、楊瑞珠(民 85)。建立青少年文化心理態度指標系列研究(一)——青少年對校園暴力的態度看法。教育部訓委會，教育部輔導工作六年計劃研究報告。國立高雄師範大學。
- 黃玲蘭譯(民 86)。青少年行為改變策略。台北：五南。
- 楊瑞珠(民 85)。高危險群青少年文化心態特質與甄別量表編製。台北：心理。
- 楊瑞珠(民 87)。高雄市八十七學年度認輔制度國中團體輔導教師研習手冊。教育部訓委會、高雄市教育局、高雄市小港國中主辦。
- 楊瑞珠譯，Gibbs, J. C.主述(民 87)。EQUIP 方案研習手冊。載於高雄市輔導計劃輔導團主題輔導工作坊研習。教育部訓委會、高雄市教育局、高雄市小港國中主辦。
- 蕭世璋(民 72)。少年犯與一般少年心理特質之比較研究。中央警察學校警政研究所碩士論文，未出版。
- 賴佳菁(民 85)。被同儕拒絕、攻擊行為與兒童內外控信念、自尊之研究——以台中地區國小四、六年級為例。中國文化大學福利研究所碩士論文，未出版。
- 賴朝暉(民 87)。國中生自我概念、行為困擾與校園暴力行為之相關研究。台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 謝淑芬(民 80)。人際問題解決之認知歷程、攻擊信念與攻擊行為之研究。台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版。
- 鍾思嘉、修慧蘭、林青青、張志彰(民 82)。認知行為策略在犯罪少年團體輔導的運用。教育與心理研究，16，313-348。
- 簡馨籟(民 71)。性別角色、社經地位與少年犯罪之關係研究。政治大學教育研究所碩

士論文，未出版。

顏肇基(民 86)。「傷人的話語」：一個國小四年級班級口語攻擊行為之研究。台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。

二、英文部分

- Anderson, K. B., Anderson, C. A., Dill, K. E., & Deuser, W. E. (1998). The interactive relations between trait hostility, pain, and aggressive thoughts. *Aggressive Behavior*, 24, 161-171.
- Archer, J., & Haigh, A. (1997). Belief about aggression among male and female prisoners. *Aggressive Behavior*, 23, 405-415.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barriga, A. Q. (1997). *Preliminary evaluation of a social-cognitive model of adolescent problem behaviors*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University. DAI-B 57/07, p. 4739.
- Barriga, A. Q., & Gibbs, J. C. (1996). Measuring cognitive distortion in antisocial youth: Preliminary development and validation of the How I Think questionnaire. *Journal of Aggressive Behavior*, 22, 333-343.
- Barriga, A. Q., Harrold J., Stinson B. L., & Gibbs, J. C. (1998). *Cognitive distortion and problem behavior in adolescence*. Submitted for publication.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities.
- Cantor, J., & Nathanson, A. I. (1997). Predictors of children's interest in violent television programs. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 41(2), 155-167. (ERIC Document Reproduction Service NO. , EJ 080 143)
- Chandler, M. J. (1973). Egocentrism and antisocial behavior: The assessment and training of social perspective-taking skills. *Developmental Psychology*, 9, 326-332.
- Chandler, M. J., Greenspan, S., & Bareboim, C. (1974). Assessment and training of role-taking and referential communication skills in institutionalized emotionally disturbed children. *Developmental Psychology*, 10, 546-553.
- Click, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin* 115, 74-101.
- Coleman, M., Pfeiffer, S., & Oakland, T. (1992). Aggression replacement training with behaviorally disordered adolescents. *Behavioral Disorders*, 18(1), 54-56.
- Craven, S. V. (1997). *Examination of the physiological, emotional, and social cognitive processes in boys' response to peer provocation at three levels of aggression*. Unpublished doctoral dissertation, Duke University. DAI-B 57/10, p. 6564.
- Dishion, T. J., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., & Patterson, G. (1984). Skills deficits and adolescent delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12(1), 37-54.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Children Development*, 51(1), 162-170.
- Dodge, K. A., & Frame. C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- Dodge, K. A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44, 559-584.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-Information-Processing Factors in Reactive and Proactive Aggression in children's Peer Group. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-1158.
- Dryfoos, G. D. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New York: Oxford.
- Ellis, A. (1977). Rational-emotive therapy: Research data that support the clinical and personality hypothesis of RET and other models of cognitive-behavior therapy. *Counseling Psychologist*, 7, 2-42.
- Fry, D. P. (1998). Anthropological perspectives on aggression: sex differences and culture variation. *Aggressive Behavior*, 24, 81-95.
- Gibbs, J. C. (1992). *A typology of cognitive distortions*. Unpublished manuscript, The Ohio State University.
- Gibbs, J. C. (1993). *Moral-cognitive intervention*. In Goldstein A.P., Huff CR (eds): "The Gang Intervention Handbook." Champaign, IL: Research Press, pp 159-185.
- Gibbs, J. C. (1995). Sociomoral development: Research suggestions from a twenty-year perspective. *Moral Education Forum*, 20(3), 10-15. (ERIC Document Reproduction Service NO. , EJ 141 080)
- Gibbs, J. C., Barriga A., & Potter G. (1992). *The How I Think Questionnaire*. Unpublished manuscript, The Ohio State University.

- Gibbs, J. C., Potter G., & Goldstein A. P. (1995). *The EQUIP program: Teaching responsible thinking and acting through a peer-helping approach*. Champaign, IL: Research Press.
- Goldstein, A. P., & Kodluboy, D. W. (1998). *Gang's in school: Sings, symbols, and solutions*. Champaign, Illinois: Research Press.
- Goldstein, A. P., Glick, B., & Gibbs, J. C. (1998). *Aggression replacement training: A comprehensive intervention for aggressive youth*. (Revised edition) Champaign, IL: Research Press.
- Hughes, J. N. (1988). *Cognitive behavior therapy with children in school*. New York: Pergamon Books Inc.
- Jackson, C., & Foshee, V. A. (1998). Violence-related behaviors of adolescents: Relations with responsive and demanding parenting. *Journal of Adolescent Research, 13*(3), 343-359.
- Kauffman, J. M. (1997). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (6 th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Kendall, P. C. (1991). Guiding theory for treating children and adolescents. In P. C. Kendall (Ed.), *Child and adolescent therapy : Cognitive-behavioral producers*. New York : Guildford Press.
- Kendall, P. C., & Panichelli-Mindel, S. M. (1995). Cognitive-behavioral treatment. *Journal of Abnormal Child Psychology, 23*(1), 107-124.
- Large, R. (1998). New path for aggressive boys. *NEA Today, 17*(2), 29-32.
- Liau, A. K., Barriga, A. Q., & Gibbs, J. C. (1998). Relations between self-serving cognitive distortions and overt vs. covert antisocial behavior in adolescents. *Aggressive Behavior, 24*, 335-346.
- Lochman, J. E. (1984). Psychological characteristic and assessment of aggression adolescent. In C. R. Keith(Ed.), *The aggressive adolescent: Clinical perspective*(pp.17-62). New York: A Division of Macmillan, Inc.
- Maas, D. E. (1997). General semantics formulations in David Burns' feeling good. *ETC: A Review of General Semantics, 54*(2), 225-235.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1971). *Sex differences and their implications for sex roles*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association. Washington, D. C.
- Murphy, W. D. (1990). *Assessment and modification of cognitive distortions in sex*

- offenders*. In W. L. Marshall, D. R. Laws, & H. E. Barbaree (Eds.), *Handbook of sexual assault* (pp.331-342). New York: Plenum.
- Niehoff, D. (1999). *The biology of violence: How understanding the brain, behavior, and environment can break the vicious circle of aggression*. New York, NY 10020: The Free Press.
- Osterman, K., Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Charpentier, S., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1999). Locus of control and three types of aggression. *Aggressive Behavior, 25*, 61-65.
- Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist, 41*, 332-344.
- Perry, D. G., Perry, L. C., & Rasumussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development, 57*, 700-711.
- Rizzo, J. V., & Zabel, R. H. (1988). *Educating children and adolescents with behavioral disorders: An integrative approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Skowron, C. I. (1996). *The effect of cognitive mediators on hostile attributional bias and adolescent male aggression*. Unpublished mastery dissertation, Acadia University (Canada). MAI 34/03, p.1288.
- Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brookes/Cole.
- Wingrove, J., & Bond, A. J. (1998). Anger reactions to failure on a cooperative computer game: The effect of trait hostility, behavioural inhibition, and behavioural activation. *Aggression Behavior, 24*, 27-36.

A Study of the Relationship between Cognitive Distortions and Aggressive Behaviors for Junior High School Students

Hsiu-Luan Lien Chen-Ku Hwang

The purpose of this study was to investigate the relationship between cognitive distortions and aggressive behaviors.

The measurements applied in the study included Cognitive Distortions Inventory and Aggressive Behaviors Inventory. The participants, selected by stratified proportional cluster sampling, consisted of 1224 junior high school students in Taiwan. The obtained data was analyzed by One-way ANOVA, MANOVA, Pearson product moment correlation, Canonical correlation and Multiple regression analysis.

The results of the study included:

1. The mislabeling aspect of junior high school students in cognitive distortions was higher than other aspects. In addition, verbal aggressive behaviors appeared more than body aggressive behaviors.
2. The male junior high school students had higher cognitive distortions and more aggressive behaviors.
3. The junior high school students in higher grade had higher cognitive distortions, but there was no significant difference with grade in the scores of aggressive behaviors.
4. The junior high school students with higher family socio-economic status had lower cognitive distortions and less aggressive behaviors.
5. The cognitive distortions of junior high school students influenced their aggression behaviors. There was significant correlation between cognitive distortions and aggression behaviors.
6. The different aspects in cognitive distortions and gender was able effectively to predict aggression behaviors of junior high school students.

Based on the results, some suggestions to school counselors, related school educational authorities, and parents were provided in the study. Some topics would be studied in the future.

Key words: cognitive distortions, aggressive behaviors, junior high school students

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 88, 4 期, 55-94 頁

人際行為量表之編製及其相關變項之研究

廖宏啟、廖鳳池

本研究旨在發展一套可以測量人際特質與互動關係的人際行為量表，研究者參考相關理論自編題目，以中山大學及高雄師範大學學生 209 名，為預試樣本進行預試。項目分析選題後，並以 MDS 與三角函數方法，初步檢驗確認量表在圓形複合結構相符合。其次，以上述自編之人際行為量表為主要研究工具，並配合吳麗雲(民 87)的人際互動評量表與王慶福(民 84)的人際依附風格量表，編輯成大學生人際關係問卷，進行效度驗證的實徵研究。資料的取得主要透過立意取樣的方式，以人際行為量表與大學生人際關係研究問卷兩種工具，針對南區大學院校的學生，進行同性朋友間的調查，研究結果如下：

- 一、本量表具有可接受之內部一致性信度與重測信度。經多向度量尺分析與幾何學方法的驗證，證實三個人際層面的叢集順序皆符合理論構念。
- 二、人際行為量表人際間主動對人的行為與被動的人際反應之間，有顯著的關係存在；且此兩個人際層面間，都會受到過去內射自我概念的影響。
- 三、在配對者間，被動的人際反應，會受對方人際間主動對人的行為影響。且人際間兩個層面相關之組型成份，亦大致與互補原則及圓形複合結構相似的向度或象限位置相符合。
- 四、人際行為與人際困擾間，有顯著的效標關聯存在。
- 五、不同性別的大學生，其人際行為確有差異存在。
- 六、人際行為量表在人際間主動對人與內射自我概念兩個層面，可以區分部份人際依附類型間的差異。

基於以上之研究結果，研究者針對人際行為量表的使用與後續研究提出具體建議，供讀者參考。

關鍵詞彙：圓形複合結構、人際行為、人際困擾、依附風格、多向度量尺

壹、緒論

一、研究動機與目的

人是社會的動物，必須與人溝通以滿足彼此的需求，所以人類最重要的活動莫過於人際行為(Leary, 1957)。而人際困擾是來談者尋求協助的主要原因之一，Horowitz (1979, 1986)即指出在心理治療初次晤談時，除了精神疾病的症狀之外，人際的困擾是病人最常抱怨的話題。

從社會學與社會心理學領域觀之，人際關係可說是其研究的重心。如早期的社會學者 Mead (1934)，即提出符號互動論(symbolic interactionism)，主張個體社會化發展的過程中，有三個主要部分：第一，是「主詞我」(I)，包含衝動、內心未表達的部分；第二，是「受詞我」(me)-受社會化過程內化的我，即人類的特性，如思想、情緒、行動的反映，視自己為一個客體；第三，是「概化他人」(generalized other)，對一般人的概括態度(郭為藩，民 85)。其中受詞我與概化他人即受人際因素的影響，可見自我會受到社會脈絡的影響，尤其是人際的情境；其他如人際需求理論、社會交換理論，都是專門研究人際關係的理論。再由諮商與精神治療的理論觀之，自 Sullivan (1953)提出精神醫學人際理論(Interpersonal therapy of Psychiatry)以來，人際關係成為治療的重要線索與解釋的依據。影響所及，Kiesler(1982, 1996)並根據他的理論與其他相關的研究發展出現代人際理論，並將之應用於諮商與人格診斷的領域之中。Teyber (1997)則不斷的發展其人際取向的人際歷程治療理論，成為受歡迎的治療理論之一。Benjamin(1993, 1996a)也出版了人格疾患的人際診斷與治療，以人際行為的分類架構從事異常行為的診斷並與與精神疾病統計和診斷系統(Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders, DSM)結合。

國外有關人際領域的測驗工具發展，經過漫長的努力與發展過程，已漸臻於成熟(Wiggins, 1992)。在研究成果與應用方面，已經確定人際空間可以用圓形複合結構(Circumplex)加以呈現，即以二度空間的圓形表示人際行為的類別；座標軸的水平軸為「關係」向度，縱軸為「控制」或「自主」向度；可分為八個或十六個等面積扇形，分別代表九種或十六種人際行為類型。此複合圓形剖面圖可以應用於檢驗一般的人際風格，也適用於異常人格評估診斷，並與DSM系統相容(Benjamin, 1993, 1996a; Wiggins, & Trobst, 1997)。就人際測量工具而言，多承襲自 Leary(1957)的人際檢核表(The Interpersonal Check List, ICL)，諸如 Wiggins (1979)人際形容詞量表(The Interpersonal

Adjective Scales, IAS)、Kiesler(1982)的人際溝通檢核表(Check List of Interpersonal Transactions, CLIT)、心理治療溝通檢核表(Check List of Psychotherapy Transactions, CLPT)與內隱訊息量表(The Impact Message Inventory, IMI)、Strong & Hill(1986)人際溝通評量表(Interpersonal Communication Rating Scale, ICRS)、Benjamin(1984, 1993, 1996)的社會行為結構分析(Structural Analysis of Social Behavior, SASB)、Hill 和 Safran(1989)的人際基模問卷(Interpersonal Schema Questionnaire, ISQ)、Horowitz(1979)人際困擾量表(Inventory of Intersonal problems, IIP)等。但反觀國內的研究，以圓形複合結構為基礎的人際測量工具並不多，如廖鳳池(民 83)以 Kiesler (1982)的人際行為分類架構發展出諮商互動檢核表；而李錦虹(民 86)研究案主意圖與互補因素對治療關係形成，亦發展類似的工具；此外，吳麗雲(民 87)參考 Alden 與 Horowitz 等人(1990)所編的的人際困擾量表架構發展出人際互動評量表，但這些測量工具的圓形複合結構並未經過空間結構的考驗。

其實，由許多報告發現，不論是一般人或來談者，其人際行為不能單以情境因素或內在動機的觀點來說明，而是兩人互相影響的(如來談者與治療師)(Benjamin, 1996a, 1996b, 1996c; Kiesler, 1996; Pincus, Gurtman, & Ruiz, 1998)。換言之，人際關係理論與研究，所重視的不僅是外顯行為的互動，尚受到內在的內隱經驗或基模、外在的情境或狀態的影響。因此，可以發現人際行為的研究趨勢，已從個別特質的差異，到注意人際互動的模式與情境；從外顯的人際行為，到包含內隱的經驗或認知結構；而在應用上，則包含了正常與異常的人際行為範疇。且近年來統計方法與電腦的進步，用多變量統計方法分析人格量表也較以前容易，如多向度量尺分析(Multidimensional scaling method, 簡稱 MDS)的使用，就是一個適合考驗複合結構空間分佈的方法(Pincus, Gurtman, & Ruiz, 1998)。所以研究者之興趣在以大學生為取樣對象，編製一份適合用來測量人際特質與互動行為的量表，以提供人際行為研究或諮商實務之用。

根據研究動機，擬定本研究之目的如下：

- (一)根據人際理論與相關文獻探討，發展一套可以測量人際特質與互動關係的人際行為量表，並初步檢驗其圓形複合結構。
- (二)探討大學生人際間主動對人的行為、被動的人際反應與內射自我概念三個人際行為層面彼此間的關係。
- (三)探討大學生同性別朋友配對之間，個人主動對人的行為與對方被動的人際反應間的關係。
- (四)探討大學生人際行為與人際困擾之間的相關情形。
- (五)探討不同性別與人際依附風格的大學生，在人際行為上的差異情形。

二、研究問題與假設

(一)研究問題

- 1.大學生人際間主動對人的行為、被動的人際反應與內射自我概念三個人際行為層面彼此間的關係如何？
- 2.大學生同性別朋友配對之間，個人主動對人的行為與對方被動的人際反應間的關係如何？
- 3.大學生個人的人際行為的三個層面與人際困擾之間是否有關？
- 4.不同性別、不同人際依附風格類型的大學生，其個人之人際行為是否有差異存在？

(二)研究假設

- 1.大學生人際間主動對人的行為、被動的人際反應與內射自我概念三個人際行為層面彼此間具有典型相關存在。
 - 1-1 大學生內射自我概念層面的人際行為與人際間主動對人的行為層面之間具有典型相關存在。
 - 1-2 大學生內射自我概念層面的人際行為與被動的人際反應層面之間具有典型相關存在。
 - 1-3 大學生人際間主動對人的行為與被動的人際反應層面之間具有典型相關存在。
- 2.大學生同性別朋友配對之間，個人主動對人的人際行為和對方的人際反應間具有顯著典型相關。
- 3.大學生的人際行為與人際困擾之間有顯著典型相關。
 - 3-1 大學生人際間主動對人的行為層面與人際困擾之間具有典型相關。
 - 3-2 大學生被動的人際反應層面與人際困擾之間具有典型相關。
 - 3-3 大學生內射自我概念層面與人際困擾之間具有典型相關。
- 4.不同性別、不同人際依附風格類型的大學生，其在個人之人際行為上有顯著差異。
 - 4-1 不同性別、不同人際依附風格的大學生，其在主動對人的人際行為上有顯著差異。
 - 4-2 不同性別、不同人際依附風格的大學生，其在被動反應之人際行為上有顯著差異。
 - 4-3 不同性別、不同人際依附風格的大學生，其在個人之內射的自我概念上有顯著差異。

三、名詞釋義

(一)大學生

本研究所指大學生，係指大學或獨立院校(含技術學院、但不含專科部)日間部學生。但礙於經費與研究時間的限制，僅以南部地區，包括嘉義縣市、台南縣市、高雄縣市與屏東縣的學校為取樣範圍。

(二)人際行為

本研究之人際行為，係指兩人或兩人以上之人際系統中，於人際互動時可觀察的外顯行為與不可觀察的內隱的人際互動經驗。這些外顯與內隱的人際互動，可以用三種人際焦點加以區別，即以焦點在他人、焦點在自己、焦點在內射自我，而將人際行為量表區分為「人際間主動對人」、「被動的人際反應」與「內射自我概念」三個層面。

- 1.人際間主動對人的行為層面：當人際焦點在他人時，關心的焦點是自己主動對人的行為是什麼，所以此人際行為層面可視為「主動」的人際層面。在本研究中以研究者根據 Benjamin(1996a, 1996b, 1996c)的架構，編成八個分量表，並以其得分為操作型定義。包括自由解脫(emancipate)、肯定(affirm)、主動關愛(active love)、保護(protect)、操縱控制(control)、責備(blame)、攻擊(attack)、忽視(ignore)等八種類型，分數越高代表該類型之傾向越強。
- 2.被動的人際反應層面：當人際焦點在自己時，關心的焦點是當與人互動時，我常以怎樣的態度去回應別人主動對我的行為，所以此人際行為層面可視為「被動」的行為層面。在本研究中以研究者根據 Benjamin(1996a, 1996b, 1996c)的架構，編成八個分量表，並以其得分為操作型定義。包括分離獨立的(separate)、表露的(disclose)、被動接受愛的(reactive love)、信任的(trust)、屈服順從的(submit)、驚扭不安的(sulk)、畏縮的(recoil)、隔絕的(wall off)，分數越高代表該類型之傾向越強。
- 3.內射自我概念的層面：因為早年對父母或重要他人的主觀人際知覺，會影響日後自我概念的內涵。所以當人際焦點在內射自我時，即指我們內化了父母或重要他人對我們的行為模式之後，進而反向加諸在自己身上，而以重要他人對待他的方式，來對待自己，所以此人際層面可視為「過去」的人際層面。在本研究中以研究者根據 Benjamin(1996a, 1996b, 1996c)的架構，編成八個分量表，並以其得分為操作型定義。包括自由自在(self-emancipate)、自我肯定(self-affirm)、積極自愛(active self-love)、自我保護(self-protect)、控制自我(self-control)、自我

責備(self-blame)、自我攻擊(self-attack)、自我忽視(self-neglect)，分數越高代表該類型之傾向越強。

(三)圓形複合結構

本研究所稱圓形複合結構，為一幾何概念。即以二度空間的複合圓形剖面圖來呈現人際行為的類別；座標軸之縱軸和橫軸將圓形分為四個象限，並細分成八個等面積扇形，分別代表九種人際行為類型。

(四)人際依附風格

是指人與依附對象的情感連結，會影響其日後與人相處時的人際風格。本研究以王慶福(民 84)人際依附風格量表得分為操作性定義，包括安全依附、逃避依附、焦慮依附、排除依附等四個分量尺。分量表之分數越高，代表該人際依附傾向越強，並以分數最高之類型為其人際依附風格。以下茲就各人際依附風格加以說明：

- 1.安全依附(secure attachment)：安全依附的人，不論對自己或他人都有正向的意像，有較高的親密與自主的能力，較低的依賴性。
- 2.焦慮依附(preoccupied attachment)：焦慮依附類型的人，一直在努力的「藉由獲得他人的肯定與接納」，而後才能自我接納。其經驗的特性是認為自己沒價值，但卻以正向的觀點看待他人。
- 3.排除依附(dismissive attachment)：一個排除依附的人，對自己懷有正向的意像，對於他人卻存有負面的意像，藉由避免親密關係，與維持獨立和堅強，來保護自我與對抗失望。
- 4.害怕逃避(fearful-avoidant attachment)：一個害怕逃避的人，對自己與他人的依存有負面的觀點，而且擔心遭拒絕背叛與批評。這樣的人藉由逃避與他人情感共融，以免於被攻擊或拒絕。

(五)人際行為困擾

所謂人際行為困擾，係指在人際互動中，因個人的因素所產生及經歷的煩惱。本研究以吳麗雲(民 87)所編的「人際互動評量表」得分為操作性定義。量表分為兩部分，各包括四個分量尺。第一部份包括退縮內向的、冷漠無情的、嫉妒敵意的、非自我肯定的；第二部分包括容易被人利用的、喜愛支配他人的、喜愛表現自我的、過度在乎他人的。計分時採用 Likert 5 點計分，分數愈高表示人際困擾程度愈高。

四、界定研究範圍與方向

根據研究者對人際理論與相關文獻探討之心得，決定以研究者自編的人際行為量

表為主要的人際測量工具，此測量模式的特性與研究目的在於研究兩人互動的關係，而非僅測量個人的人際特質。所以在取樣時需以配對的方式進行，以便確定受試者確實針對一位特定的互動對象填答，而非針對一般的人際現象作答。所以，研究中除了一般的個別差異考驗之外，也會檢驗兩人的互動關係，如此所牽涉的變項甚多，如人際特質、人際情境、人際關係性質、人際互動的焦點、認知因素、心理需求與人口變項等因素，無法將其一一進行考驗。因此，針對這些變項的重要性與可行性，且參酌研究者的研究理念，逐一討論之後，選定可行的研究方向並界定研究範圍，茲說明如下：

(一)在受試者取樣方面

本研究將研究對象界定為同性別的大學生同儕配對，一方面排除上下地位不同的師生關係與親子關係，以避免地位不平等的因素影響其互動關係；另一方面排除異性間的互動關係，以避免研究結果受到愛情關係的影響，所以在本研究中，研究者僅考驗同性別間熟識的同儕互動，至於其他互動對象則留待後續研究再進行。

(二)在配對者間的關係方面

因為本研究中的受試資料，皆以配對方式取得，所以在三種人際互動焦點的資料中，我們可以發現除了「內射自我概念」可視為穩定的特質，可以明顯的區分其個別間的差異之外，其餘的兩個人際焦點行為，即「人際間主動對人」、「被動的人際反應」皆同時受人際情境因素、特質、認知與心理需求等因素的影響。然而，本研究的興趣在瞭解當配對關係中「自己主動對人的行為」與「他人的人際反應」之間是否有合理關係存在。至於人際互動序列的實際驗證，則是本研究無法清楚分析的部份，建議後續研究可使用觀察法，在設計好的人際情境中觀察互動，並根據不同的人際焦點加以評定，依據時間序列針對人際互動焦點的一致、不一致與轉移加以分析，並進一步驗證五種人際預測原則，對互動情境做深入的分析。

(三)在個別差異部份

雖然「人際間主動對人的行為」與「人際間自己的人際反應方式」，在本研究的資料會受到自己的人際特質、互動對象、認知與心理需求等因素的影響，但人的人際行為應具有某種一致性，所以研究者在個別差異方面，乃對三種人際焦點行為兩兩進行相關分析，以確定這三個人際層面之間確有合理關係存在。此外，尚與人際困擾進行相關分析，以瞭解人際行為與人際困擾之效標關聯效度如何。其次，對重要背景變項，及性別與人際依附風格進行差異分析，以瞭解這些變項是否會造成其人際行為的差異現象。至於人際配對間，兩人的特質相似性或相異性與人際互動的關係，則暫不予考驗，建議在後續研究以「概化他人」代替「特定的互動對象」另外收集資料，進

行兩人間的特質分析，進一步釐清特質在人際互動中的影響。

貳、研究方法與實施

本研究之主要目的，在於編製一份可以用來評估人際特質與互動的人際行為量表，並以配對之大學生為對象，進行與效度有關的驗證研究。以下茲就研究設計、研究對象、研究工具、實施程序及資料處理方法分別說明之。

一、研究對象

本研究以台灣南部地區大學與獨立學院日間部(含技術學院，但不包括專科部)學生之人際行為為研究對象，且欲考驗人際特質與兩人互動之關係，所以在收集資料時，受試者填答量表必須針對一位具體特定互動的對象加以評定，方式較為特殊且具困難度，在考量研究者的時間、能力與經濟因素，決定僅研究同性間的人際互動，而將異性間的互動關係、愛情關係、親子關係加以排除。以下茲就量表預試樣本及正式研究樣本加以說明：

(一)量表預試樣本

編定預試量表之後，即選取國立中山大學及國立高雄師範大學之學生為預試對象，共發出 225 份預試量表，所有受試皆須填答量表的第三部份「我是怎樣的人」，並針對一位「同性知己」與一位「同性個性不合者」為特定互動對象，分別完成人際行為量表之第一部份「我對待他的方式」、第二部份「跟他互動時我自己的反應跟感受」。總計回收問卷 209 份，剔除廢卷後，以 198 份問卷資料進行分析，男生 80 位，女生 118 位，受試樣本就讀之科系包括理學院、工學院、文學院、教育學院與管理學院。

(二)研究樣本

正式研究時，為兼顧人際特質與人際互動的特性，以及取樣的代表性和可行性，乃以「立意取樣」方式，抽取合適的大學生為研究樣本。抽樣時，首先選取台灣南部地區八所大學及獨立學院。然後聯絡行政單位或班級，徵詢填答意願與確定份數，然後發出配對問卷，取樣時力求涵蓋不同性質的院校。收到量表或問卷的學生，即為配對樣本中的一位受試者，再由其邀請另一位同性朋友為特定互動對象，形成一組人際互動配對樣本，並分別完成配對設計的量表或問卷。研究者針對上述八所學校，在「人

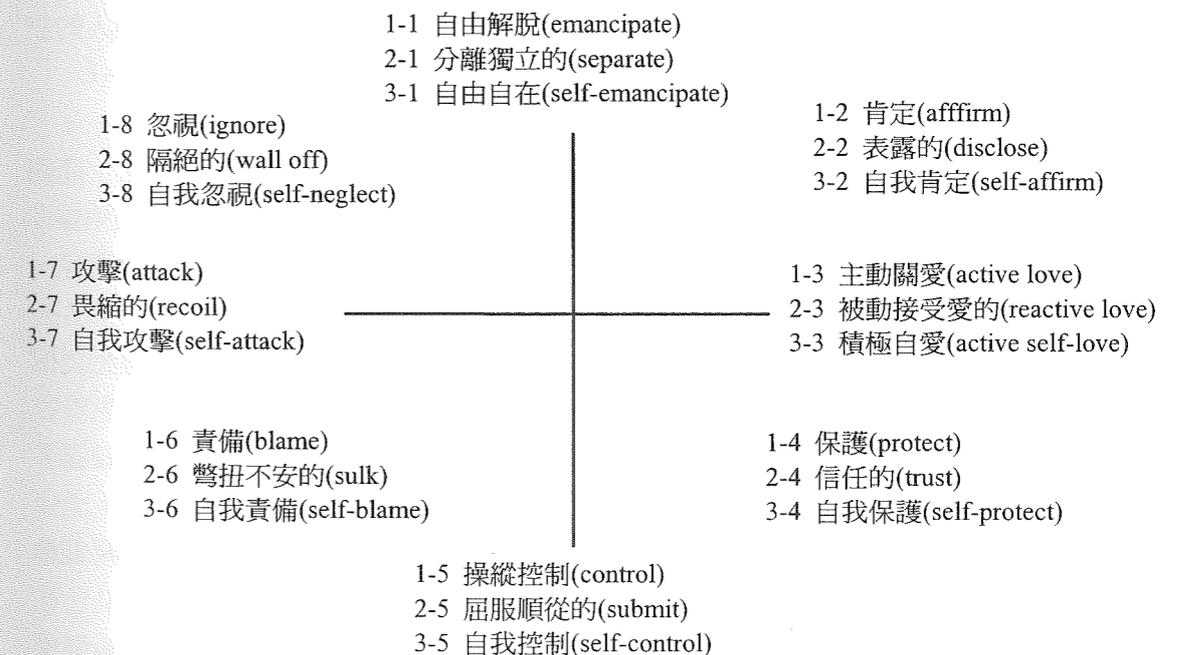
際行為量表」方面發出 170 份配對問卷；在「大學生人際關係研究問卷」，則發出 180 份配對問卷。回收並剔除廢卷之後，得「人際行為量表」，125 份，回收率 73.52%，其中男生 58 對，女生 67 對。在「大學生人際關係研究問卷」得 138 份，回收率 76.67%，其中男生 75 對，女生 63 對。

二、研究工具

(一)人際行為量表

1. 決定量表架構

研究者在研究進行之前，即蒐集與閱讀相關文獻，主要包括人際理論(Sullivan, 1953)、客體關係理論(Mahler, 1975)與依附理論(Bowlby, 1969, 1977, 1979)社會交換理論與認知取向的觀點。此時並與指導教授進行多次討論。經過蒐集與閱讀文獻資料和討論的過程，研究者對國外圓形複合結構的人際測量模式更為瞭解，所以決定在國內發展一個符合圓形複合結構的人際評量工具，經與指導教授討論評估之後，決定以能兼顧人際特質與互動關係的 SASB(Benjamin, 1996a)模式，如圖一，為新量表之參考架構。茲就各分量表名稱與定義說明之：



圖一：Benjamin 的 SASB 量表各叢集的空間分佈狀況(Benjamin, 1996, p.1204)

A. 人際行為量表第一部份「人際間主動對人的行為」之各分量表定義說明：

- 1-1 自由解脫(emancipate)：不會給對方任何束縛，讓他有充分的自由空間，不會有太多的擔心或顧慮。
- 1-2 肯定(affirm)：對別人表現出友善尊重的態度，能同理接納對方所談的話，並對其能力給予肯定。
- 1-3 主動關愛(active love)：對別人表現出主動積極的關愛，如主動的噓寒問暖、微笑、攀談或提出友善的邀約。
- 1-4 保護(protect)：對別人表現出關心但不放心的態度，常會扮演教導者、照顧者的角色。時常以保護對方的立場主動提出建議或分析，引導對方該怎麼做，如父母照顧自己孩子，即是典型的例子。
- 1-5 操縱控制(control)：表現出強烈的控制慾，對別人不放心，凡事必須掌握在自己的手中，習慣瞭解所有細節，交辦事情總是鉅細靡遺，並希望別人按自己的方式或規則行事。
- 1-6 責備(blame)：當情緒不滿時，會以責備的口吻制止對方正在進行的事情，或對他提出嚴苛的批評。
- 1-7 攻擊(attack)：當生氣或憤怒時，會毫不考慮對方的立場以口語或肢體進行破壞性的攻擊。
- 1-8 忽視(ignore)：對別人抱持冷漠的態度，漠視對方的權利，毫不關心別人的立場或處境。

B. 人際行為量表第二部份「被動的人際反應」各分量表定義說明：

- 2-1 分離獨立的(separate)：與人互動時，仍能保持自己對事情的一貫看法，能夠選擇與別人暫時分離去作自己的事，而不會感到不舒服。
- 2-2 表露的(disclose)：與人互動時，仍可以清楚而自在地向對方表達自己的意見、感受、想法。
- 2-3 有回應的愛(reactive love)：與人互動時，對別人主動的關愛可以做出相對的回應，表現出欣喜接納的態度，願意繼續與他保持接觸。
- 2-4 信賴的(trust)：與人互動時，會把對方當作依附的對象，相信對方提供的建議，接受並依賴對方的呵護或照顧。
- 2-5 屈服順從的(submit)：與人互動時，自己常常無法拒絕對方的請求，容易迎合對方的想法，屈服順從對方的意見，甚至扮演他期望的角色。
- 2-6 彘手不安的(sulk)：與人互動時，對別人有所不滿，但常敢怒不敢言，或僅僅發發牢騷，但仍會多多少少順著對方的意思。
- 2-7 畏縮的(recoil)：與人互動時，對方讓他心中充滿焦慮恐懼，或是不舒服，而

時常以逃避的方式來應對，以擺脫這種不安全的感覺。

- 2-8 隔絕的(wall off)：與人互動時，常封閉自己的情感，排斥別人與他做任何形式的接觸，將一切埋藏在自己的世界之中。

C. 人際行為量表第三部份「內射自我概念」各分量表定義說明：

- 3-1 自由自在(self-emancipate)：習慣讓本性自然流露而不加以矯飾，做事情有彈性，不讓自己承受太多的壓力，時時都可以輕鬆自在，不會有太多擔心。
- 3-2 自我肯定(self-affirm)：能夠肯定自己的優點與能力，對自己有清楚的自我認同和方向。
- 3-3 積極自愛(active self-love)：在情感上能夠積極的接納自己，十分關心、體貼自己的心意和心理需求。
- 3-4 自我保護(self-protect)：在生活上能夠善於照顧與保護自己，能夠適時的規劃未來，知道如何提升自己的條件，為自己爭取最大的利益。
- 3-5 自我控制(self-control)：凡事必仔細規劃，習慣自我監控與自我管理，事事務求完美周全，毫不馬虎怠惰。
- 3-6 自我責備(self-blame)：時常懷疑自己的能力，當自我事情做得不理想時，會有罪惡感產生，時常有自我貶抑或自責的情況出現。
- 3-7 自我攻擊(self-attack)：不如意時，會反向攻擊自己，剝奪自己的基本需求，甚至脅迫、虐待自己，嚴重時甚至會出現傷害自己的身體或自殺的念頭。
- 3-8 自我忽視(self-neglect)：此類型的人，既不明瞭也不願意發展自己的能力。常活在虛幻的世界之中，以輕忽的態度處理所有的事情，不會關心別人，不切實際而沒有現實感。

2. 編擬試題

研究者依據預定之量表架構與各分量表的定義說明，將量表區分為三個部份，每個部份區分為八個分量表分類編擬題庫，共編擬 254 題為量表初稿。在完成初稿之後，研究者邀請四位輔研所同學提供修改意見。經過整理修改後，為進一步增進題目之內容效度，乃再請另外三位輔研所同學，將所有題目依量表架構進行歸類，與題目原歸類方式之一致性分別為 .76、.76、.70，然後研究者再就不一致之處與其討論，若只是分配至相鄰的分量表，則僅修改題意或重新歸類即可，若仍無共識，則進一步就各分量表的定義加以討論，以確定各題目歸屬的向度。經過上述編製程序之後，研究者將各分量表題目重新整理成表格，並附上相關文獻，送請二位輔導專家、二位測驗專家針對題目的內容效度加以審閱，並提供修改意見。然後，研究者將經專家審核過的量表題目加以整理，並依據其修正建議增刪量表，並對文句加以潤飾。然後各分量表選取八題，編成包含「人際間主動對人的行為」、「被動的人際反應」、「內射自我概

念」三個部份的人際行為量表預試卷，同時邀請二位大學生試填之後，對題目內容與問卷格式加以修訂後送印。此量表為 Likert 五點量表格式，每個分量表各有八題，每題皆採正向計分，填答時數字 1~5，分別代表此種行為的不同頻率，分數愈高表示該類型人際行為傾向愈強。

3.項目分析與選題

待預試問卷回收之後，研究者即進行項目分析與選題工作，以下茲就試題品質不良指標與項目分析，說明如下：

A.決定試題品質不良指標

項目分析與選題工作分兩階段進行，第一階段主要依據主成份分析因素負荷量，刪除內部一致性不佳之題目，第二階段，則參考 Gurtman(1992a)對圓形複合結構評量工具的項目分析指標，選取(1)δ、(2)a、(3)r_i為圓形複合結構之區辨性指標，以刪除對各分量表區辨力明顯不佳之題目。各項刪題標準如表一所示。若任一題項呈現不良指標即予以刪除，但部份仍須考量構念與量表架構之整體性而暫予保留。

表一 試題品質不良指標一覽表

項目分析指標	決斷值	補充說明
一、內部一致性分析		檢驗各分量表內容是否具有同質性。
(1)最大主成分之因素負荷量	因素負荷量<.30	
二、區辨性分析		檢驗試題是否具有基本的區辨性。
(1)δ	δ落到其他分量表	δ是餘弦曲線最高點所在的角度。在此即指該題與各分量表相關值之極大值，落在哪一個分量表上。若是δ沒有落在該試題所屬的分量表，則表示它的區辨力不佳。
(2)a	a<.30	a是餘弦曲線的振幅，a越大表示對各分量表的可區辨性越佳。在此以該題與所有分量表之相關值之極大值減極小值，然後除以二的絕對值為估計值。
(3)r _i	r _i <.30	指使用 Pearson 相關法，餘弦曲線在各分量表之理論相關值與實際觀察值間的相關大小，若 r _i =1 表示理論與觀察值完全相符，r _i =0 或負相關，則表示其曲線與理論相差甚遠。(i為題號)

B.項目分析結果

第一階段分別對各分量表進行主成分分析，抽取最大主成分，結果詳見附錄一。

其中 A40、B44 與 C63 三題之因素負荷量小於.30。在刪除內部一致性不佳的題目之後，進一步計算每一個題項與各分量表總分的相關，然後計算 δ、a、r_i 三個區辨性指標。經分析資料發現 A5、A45、A22、A34、A35、A4、A44、A61、B39、B16 等十題，其 δ 沒有落在理想的分量表中。其次，在指標 a 方面資料顯示，C13、C54、C36、C32、C41 之 a 值小於.30。在 r_i 方面，則發現 A5、A37、A45、A54、A4、A61、B29、C5、C13、C21、C37、C46 等十二題相關值低於.30。依據區辨性分析指標，再刪除 A5、A37、A45、A54、A22、A34、A35、A4、A44、A61、B29、B61、B39、B16、C21、C37、C36、C32、C41 共十九題。至於 C5、C13、C29、C54 等四題原應予刪除，但考慮量表之整體性，仍予以保留。最後編成正式的人際行為量表，包括第一部份「人際間主動對人的行為」，共 53 題；第二部份「被動的人際反應」，共 59 題；以及第三部份「內射自我概念」，共 58 題。所以整個人際行為量表，合計有 170 題。

4.信效度考驗

完成正式量表之後，首先，進行信效度考驗。在信度方面進行內部一致性信度以檢驗量表一致性。建構效度，則包括量表之圓形複合結構的檢驗，以及量表四個部份彼此間之關係之檢驗，後者已納入假設 1。至於效標關聯效度，則欲檢驗其人際困擾關係，並納入假設 3。將另行說明，餘依序分述如下：

A.信度考驗

本研究之信度考驗包括內部一致性信度與二週重測信度；首先取預試樣本 209 人，進行量表各部份之內部一致性考驗，第一部份之八個分量表 α 係數，在.67 至.93 之間；第二部份之八個分量表 α 係數，在.72 至.95 之間；第三部份之八個分量表 α 係數，在.50 至.84 之間。此結果與最近 Lorr 和 Strack(1999)對 SASB 量表進行效度驗證的結果類似，而且發現各人際面的第一個分量表上，亦與 Lorr 和 Strack 的結果相近，

表二 人際行為量表內部一致性信度與二週重測信度分析結果

分量表	第一部份人際間主動對人		第二部份被動的人際反應		第三部份內射自我概念	
	內部一致性 信度	二週重測 信度	內部一致性 信度	二週重測 信度	內部一致性 信度	二週重測 信度
一	.67	.77	.85	.50	.50	.50
二	.88	.72	.93	.66	.84	.67
三	.93	.79	.95	.92	.76	.75
四	.92	.89	.94	.71	.74	.80
五	.84	.90	.88	.57	.82	.80
六	.69	.74	.72	.79	.78	.83
七	.86	.77	.87	.79	.79	.68
八	.91	.85	.91	.75	.73	.58

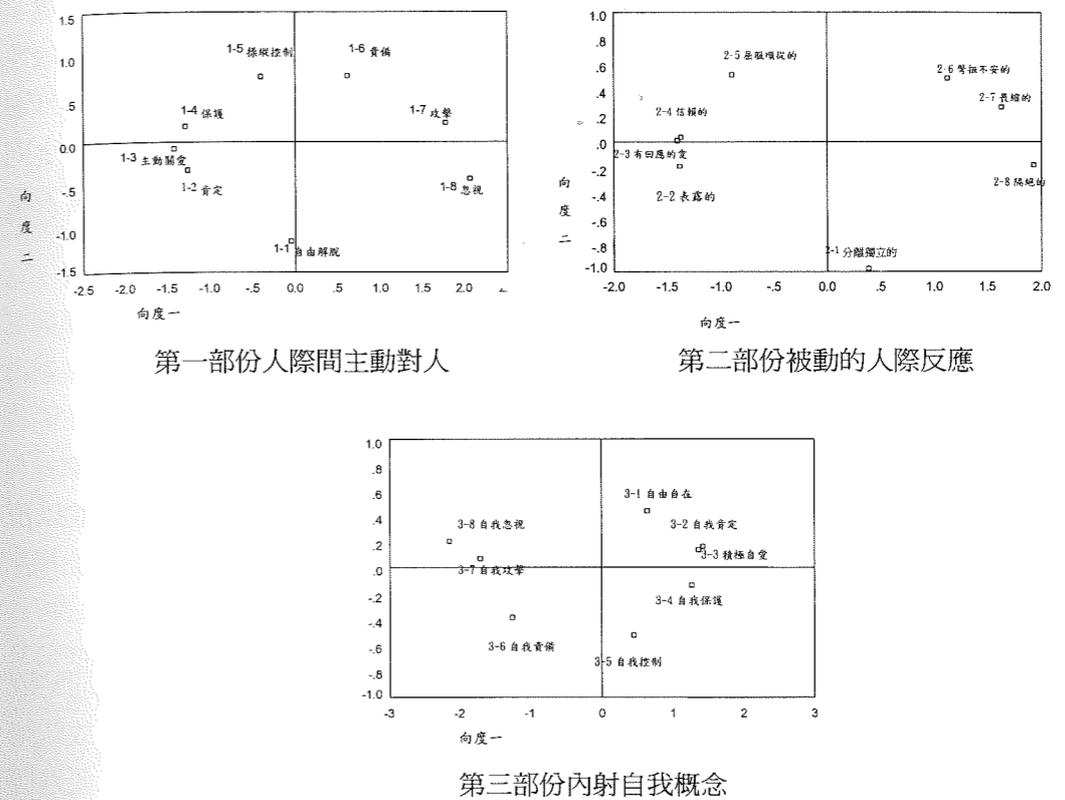
出現較低的信度，顯示自主的人際成份同質性較差。其次，以高雄師範大學數學系及教育系學生 32 人為樣本，進行二週重測信度考驗，結果顯示第一部份之八個分量表重測信度，在.72 至.90 之間；第二部份之八個分量表重測信度，在.50 至.92 之間；第三部份之八個分量表重測信度，在.50 至.83 之間，顯示其穩定性尚可接受。

B.空間關係考驗(建構效度)

本研究利用圓形複合結構的考驗程序來建立建構效度，首先計算各分量表間的相關矩陣，並將矩陣資料輸入電腦，再以歐基里得距離進行古典計量模式 MDS 分析，進行二向度空間適合度考驗，並呈現各叢集之空間位置。因為古典歐基里得的 MDS 分析結果，其資料容許任意轉軸，而不影響各叢集間的相對位置(張紹勳，民 87)，為了獲取更多訊息，進一步瞭解其空間關係，研究者乃分別就叢集在兩個向度的座標向量，以三角函數之正切反函數計算其向量長度與角度，並將第三個叢集固定在 0° 以便進行空間順序、兩軸關係之檢驗。同時因為每個叢集佔有 45° 的夾角空間，故以各叢集理論值上下 22.5° 為區間，檢驗極點位置是否偏離過多，結果如表三與圖二，發現三個部份之八個叢集順序皆與理論構念相符，但在兩軸關係上，除第一部份大致確立之外，其餘兩個部份則皆僅有關係的軸可以接受。亦即，雖然量表的三個層面之各叢集皆呈環狀順序排列，但只有在人際間主動對人的部份，自主與關係兩個向度區分較為明顯，適合用兩個向度解釋所有人際間主動對人的行為；而在被動的人際反應與內射自我概念部份，則發現自主的軸與關係的軸，有較多的相依關係存在，換言之，對被動的人際反應與內射自我概念而言，關係向度比自主向度更具解釋力。

表三 人際行為量表四個部份各分量表之多向度量尺分析與角度摘要表

第一部份 分量表	向度 一	向度 二	旋轉後 角度	第二部份 分量表	向度 一	向度 二	旋轉後 角度	第三部份 分量表	向度 一	向度 二	旋轉後 角度
主動關愛	-1.42	-0.07	0.00	有回應的愛	-1.41	0.01	0.00	積極自愛	1.36	0.14	0.00
肯定	-1.26	-0.31	10.79	表露的	-1.39	-0.18	8.01	自我肯定	1.43	0.17	0.87
自由解脫	-0.05	-1.14	84.44	分離獨立的	0.39	-0.98	112.19	自由自在	0.64	0.44	28.85
忽視	2.06	-0.42	165.59	隔絕的	1.93	-0.18	175.33	自我忽視	-2.15	0.21	168.56
攻擊	1.77	0.22	184.19	畏縮的	1.63	0.27	190.01	自我攻擊	-1.72	0.07	171.86
責備	0.61	0.77	228.66	驚扭不安的	1.13	0.50	204.30	自我責備	-1.27	-0.38	190.90
操縱控制	-0.41	0.76	295.42	屈服順從的	-0.90	0.52	330.69	自我控制	0.46	-0.52	305.80
保護	-1.29	0.19	348.53	信賴的	-1.38	0.04	358.94	自我保護	1.26	-0.13	348.17
Stress = .0063			RSQ = .99981	Stress = .00932			RSQ = .99966	Stress = .02061			RSQ = .99843



圖二：人際行為量表三個部份各分量表之多向度量尺分析圖

(二)人際依附風格量表

本量表係王慶福(民 84)參考 Hazan 和 Shaver(1987)與 Hazan(1988)及 Bartholomew 和 Horowitz (1991)的自陳依附風格問卷編定而成。本量表包括安全依附、逃避依附、焦慮依附、排除依附等四個分量尺(各依附類型之意義，請參見名詞解釋部份)。每個分量尺各 6 題，共 24 題。計分時，採用 Likert 六點量表，分量尺得分愈高，表示該依附傾向愈強烈。在依附類型區分時，以受試者得分較高之分量尺為其人際依附類型。內部一致性信度， α 係數在.71 至.84 之間。

(三)人際互動評量表

本量表為吳麗雲參考 Horowitz 等人(1988) 所編的「人際困擾量表」(Inventory of Interpersonal Problems, IIP)、Alden 等人(1990)人際困擾複合結構量表(IIP Circumplex Scales)編製而成。本量表分為兩部份，各包括四個分量尺。第一部份包括退縮內向的、

冷漠無情的、嫉妒敵意的、非自我肯定的；第二部份包括容易被人利用的、喜愛支配他人的、喜愛表現自我的、過度在乎他人的。第一部份共 28 題；第二部份共 30 題。計分時採用 Likert 5 點計分，分數愈高表示該類型之人際困擾程度愈高。內部一致性分析，第一部份 α 係數，分別為 .88、.69、.77、.71，第二部份各分量表 α 係數，分別為 .86、.70、.83、.67。二週重測信度考驗，第一部份各分量表重測信度分別為 .83、.89、.80、.65；第二部份各分量表重測信度分別為 .83、.85、.85、.78，量表具有一致性與穩定性。

三、實施程序

(一)問卷及量表的編製(準備階段)

本研究自編之人際行為量表，以中山大學和高雄師範大學學生進行預試。並以預試結果進行項目分析，刪除試題品質不佳之題目，編成正式量表。

(二)問卷及量表施測程序(正式施測階段)

在正式量表編成之後，為確認填答者是針對一具體的互動對象作答，且為同時瞭解人際特質與互動關係，所以需採配對進行。但因題目過多，容易作答疲憊，故將問卷編成兩種組合，其一為人際行為量表，其二為大學生人際關係研究問卷，以便進行各項考驗的交叉驗證，如表四。前者分 A、B 卷，A 卷由被抽取之受試者作答，B 卷則交由與其配對之特定互動對象填寫；後者分為甲、乙卷，甲卷由被抽取之受試者作答，乙卷則交由與其配對之特定互動對象填寫。

表四 正式問卷及量表配置一覽表

	人 際 行 為 量 表		大 學 生 人 際 關 係 研 究 問 卷	
	A 卷	B 卷	甲 卷	乙 卷
第一部份	人際間主動對人的行為		人際間主動對人的行為	
第二部份	被動的人際反應	被動的人際反應	內射自我概念	被動的人際反應
第三部份	內射自我概念	內射自我概念	人際互動評量表	人際互動評量表
第四部份			人際依附風格量表	人際依附風格量表

參、結果與討論

一、大學生人際間主動對人、被動的人際反應與內射自我概念三個人際層面的關係

如表五，以內射自我概念層面的八個分量表為 X 組變項；以人際間主動對人的行為層面的八個分量表為 Y 組變項，取正式研究中被分配填答此兩個人際層面之有效樣本，共 246 人進行典型相關分析。結果顯示，有三組典型因素達到顯著水準($p < .05$)，其典型相關係數分別為 $\rho_1 = .52$ 、 $\rho_2 = .43$ 、 $\rho_3 = .40$ ，顯示兩個人際層面之間有顯著典型相關存在，且內射自我的人際層面的八個變項，透過三組典型因素，累計可以解釋人際間主動對人層面所有變項的 11.55% 變異量。表示過去的人際關係品質，透過內射自我概念，確實會影響到大學生主動對人的行為，所以假設 1-1 獲得支持。

如表六以內射自我概念的人際層面之八個分量表為 X 組變項；另以被動的人際反應層面之八個分量表為 Y 組變項，取正式研究中被分配填答此兩個人際層面之有效樣本，共 236 人資料進行典型相關分析。結果顯示有四組典型因素達到顯著水準($p < .05$)，其典型相關係數分別為 $\rho_1 = .58$ 、 $\rho_2 = .53$ 、 $\rho_3 = .43$ 、 $\rho_4 = .30$ ，顯示兩個人際層面之間有顯著典型相關存在，且內射自我概念層面組變項透過四組典型因素，可以解釋被動的人際反應層面 17.15% 的變異量，所以假設 1-2 獲得支持。

表五 大學生個人之「內射自我概念」與「人際間主動對人的行為」之典型相關摘要表

X 變項	典型因素			Y 變項	典型因素		
	$\chi 1$	$\chi 2$	$\chi 3$		$\eta 1$	$\eta 2$	$\eta 3$
自由自在	-.62	.06	-.69	自由解脫	.01	.19	-.70
自我肯定	-.56	.56	-.17	肯定	-.41	.62	.14
積極自愛	-.54	.41	-.51	主動關愛	-.22	.43	.21
自我保護	-.57	.60	-.30	保護	-.42	.49	.49
自我控制	-.30	.69	.06	操縱控制	-.67	.20	.15
自我責備	-.35	.23	.17	責備	-.63	-.36	.29
自我攻擊	-.66	-.40	.50	攻擊	-.58	-.73	.09
自我忽視	-.38	-.45	.15	忽視	-.27	-.49	-.33
抽出變異量百分比%	26.35	21.85	14.52	抽出變異量百分比%	20.40	22.21	12.60
重疊	7.00	4.09	2.28	重疊	5.42	4.15	1.98
ρ^2	.27	.19	.16				
典型相關	.52*	.43*	.40*				

* $p < .05$

表六 大學生個人之「內射自我概念」與「被動的人際反應」之典型相關摘要表

X 變項	典型因素				Y 變項	典型因素			
	$\chi 1$	$\chi 2$	$\chi 3$	$\chi 4$		$\eta 1$	$\eta 2$	$\eta 3$	$\eta 4$
自由自在	-0.78	.05	.24	-.03	分離獨立的	-.95	.03	.20	-.06
自我肯定	-.84	.29	-.25	.14	表露的	-.51	.14	-.46	-.04
積極自愛	-.89	.14	.09	-.12	有回應的愛	-.15	.05	-.42	-.62
自我保護	-.79	.18	-.09	.43	信賴的	-.03	.18	-.53	-.20
自我控制	-.54	.18	-.48	-.21	屈服順從的	.36	.66	-.45	-.32
自我責備	.06	.43	-.47	-.07	驚扭不安的	.29	.67	.13	-.12
自我攻擊	.28	.62	.26	-.16	畏縮的	.45	.66	.53	.02
自我忽視	.40	.69	.31	-.05	隔絕的	.20	.38	.78	.02
抽出變異量	40.61	18.04	9.39	3.78	抽出變異量	20.57	19.11	22.71	6.82
百分比%					百分比%				
重疊	13.72	4.31	1.72	.33	重疊	6.95	5.43	4.17	.60
ρ^2	.34	.28	.18	.09					
典型相關	.58*	.53*	.43*	.30*					

*p<.05

表七，以人際間主動對人的行為層面之八個分量表，以被動的人際反應為 Y 組變項，取正式研究中分配填答此兩個人際層面之有效樣本，共 114 人進行典型相關分析。結果顯示，有三組典型因素達到顯著水準(p<.05)，其典型相關係數分別為 $\rho_1=.83$ 、 $\rho_2=.66$ 、 $\rho_3=.53$ ，顯示兩個人際層面之間有顯著典型相關存在，且人際間主動對人的行為層面，透過三個典型因素，累計可以解釋被動的人際反應層面 40.29% 的變異量。所以假設 1-3 在統計上獲得支持。

表七 大學生個人之「人際間主動對人的行為」與「被動的人際反應」之典型相關摘要表

X 變項	典型因素			Y 變項	典型因素		
	$\chi 1$	$\chi 2$	$\chi 3$		$\eta 1$	$\eta 2$	$\eta 3$
自由解脫	-.02	-.18	-.67	分離獨立的	-.35	.21	-.79
肯定	.60	.35	-.20	表露的	.78	.30	-.19
主動關愛	.85	.24	-.43	有回應的愛	.83	.16	-.27
保護	.73	.51	-.07	信賴的	.86	.24	-.09
操縱控制	.18	.43	.22	屈服順從的	.61	.54	.23
責備	-.19	.49	.57	驚扭不安的	-.34	.61	.37
攻擊	-.62	.56	.17	畏縮的	-.42	.51	.31
忽視	-.85	.40	.03	隔絕的	-.78	.43	.21
抽出變異量	34.90	17.16	13.60	抽出變異量	42.81	16.54	13.45
百分比%				百分比%			
重疊	23.92	7.40	3.86	重疊	29.34	7.13	3.82
ρ^2	.69	.43	.28				
典型相關	.83*	.66*	.53*				

*p<.05

由以上結果得知，發現三個人際層面兩兩之間皆有顯著相關存在，表示它們之間具有共同變異的成份與關聯。此外，就解釋量而言，發現內射自我概念與其他兩個人際層面之間的解釋力，遠低於人際間主動對人層面對被動的人際反應層面的解釋力；且主動對人層面與被動反應的人際層面，除了特質的一致性外，發現其人際行為亦可能受情境因素的影響，此結果顯示人際行為是有彈性的(Benjamin, 1996a; Kiesler, 1996; O'Connor & Dyce, 1997)。所以，內射自我概念與其他兩個人際層面，確有明顯不同。至於典型因素組型成份方面，由上述對三種關係的討論，可以看出關係向度似乎比自主(或分離)向度來的清楚。故整體而言，此量表的三個層面，皆可用來測量人際行為，而彼此間的關係與理論或文獻亦大致符合，表示將此量表區分為三個層面有其適切性與必要性。

二、大學生同性別朋友配對間人際間主動對人的行為與被動的人際反應間的關係

以大學生人際間主動對人的行為層面之八個分量表為 X 組變項，再以同性別朋友之被動人際反應為 Y 組變項。取正式研究中分配填答此兩個人際層面之配對樣本，共 245 對樣本進行典型相關分析。結果顯示，有兩組典型因素達到顯著水準(p<.05)，其典型相關係數分別為 $\rho_1=.49$ 、 $\rho_2=.41$ ，顯示這兩個人際層面之間在同性別配對間有顯著典型相關存在，如表八，且發現個人人際間主動對人的行為層面，透過二個典型因素，累計可以解釋配對者被動的人際反應層面 10.06% 的變異量，所以假設 2 獲得支持。由此可知，被動的人際反應，除了受自己的內射自我概念影響之外，亦會受到對方人際間主動對人行為的影響。

表八 大學生同性別朋友配對間「人際間主動對人的行為」與「被動的人際反應」之典型相關摘要表

X 變項	典型因素		Y 變項	典型因素	
	$\chi 1$	$\chi 2$		$\eta 1$	$\eta 2$
自由解脫	-.64	-.35	分離獨立的	-.56	-.48
肯定	-.66	.06	表露的	-.61	.40
主動關愛	-.69	.56	有回應的愛	-.69	.56
保護	-.12	.66	信賴的	-.55	.29
操縱控制	.41	.33	屈服順從的	.06	.40
責備	.72	.27	驚扭不安的	.73	.14
攻擊	.78	.01	畏縮的	.59	-.11
忽視	.54	-.70	隔絕的	.51	-.33
抽出變異量	36.27	19.39	抽出變異量	32.76	13.55
百分比%			百分比%		
重疊	8.66	3.21	重疊	7.82	2.24
ρ^2	.24	.17			
典型相關	.49*	.41*			

*p<.05

三、人際行為與人際困擾之間的關係

如表九，以人際間主動對人的行為層面為 X 組變項，以人際困擾的八個分量表變項為 Y 組變項。取正式研究中被分配填答此兩個人際層面之有效樣本，共 129 人之資料進行典型相關分析。結果顯示，有二組典型因素達到顯著水準(p<.05)，其典型相關係數為 $\rho_1=.74$ 、 $\rho_2=.51$ ，顯示兩組變項之間有顯著典型相關存在，且人際間主動對人的行為，透過兩組典型因素，累計可以解釋人際困擾變項 15.22%的變異量，假設 3-1 獲得支持。

如表十，以被動的人際反應層面為 X 組變項，以人際困擾的八個分量表變項為 Y 組變項。取正式研究中被分配填答此兩個人際層面之有效樣本，共 128 人之資料進行典型相關分析。結果顯示，有三組典型因素達到顯著水準(p<.05)，其典型相關係數為 $\rho_1=.67$ 、 $\rho_2=.57$ 、 $\rho_3=.45$ ，顯示兩組變項之間有顯著典型相關存在，即被動的人際反應，透過三組典型因素，可以解釋人際困擾總變異量的 19.22%，所以假設 3-2 獲得支持。

表九 大學生個人「人際間主動對人的行為」與其「人際困擾」之典型相關

X 變項	典型因素		Y 變項	典型因素	
	$\chi 1$	$\chi 2$		$\eta 1$	$\eta 2$
自由解脫	-.46	-.11	喜愛支配他人的	.89	.40
肯定	-.44	.25	喜愛自我表現的	.05	.54
主動關愛	-.26	.50	過度在乎他人的	.25	.38
保護	.06	.44	容易被人利用的	.16	.18
操縱控制	.81	.45	非自我肯定的	-.16	-.30
責備	.76	.17	退縮內向的	-.17	-.43
攻擊	.70	-.53	冷漠無情的	.41	-.77
忽視	.39	-.71	嫉妒敵意的	.52	-.55
抽出變異量百分比%	29.51	18.91	抽出變異量百分比%	17.22	22.33
重疊	16.11	4.93	重疊	9.40	5.82
ρ^2	.55	.26			
典型相關	.74*	.51*			

*p<.05

表十 大學生個人「被動的人際反應」與其「人際困擾」之典型相關

X 變項	典型因素			Y 變項	典型因素		
	$\chi 1$	$\chi 2$	$\chi 3$		$\eta 1$	$\eta 2$	$\eta 3$
分離獨立的	-.27	-.77	-.24	喜愛支配他人的	-.27	-.15	.57
表露的	-.68	-.17	-.31	喜愛自我表現的	-.79	-.22	.34
有回應的愛	-.64	-.13	-.26	過度在乎他人的	-.88	.24	.15
信賴的	-.84	.15	-.18	容易被人利用的	-.67	.39	.50
屈服順從的	-.67	.43	.38	非自我肯定的	-.12	.42	.24
驚扭不安的	-.18	.17	.70	退縮內向的	.19	.29	.41
畏縮的	.10	.33	.85	冷漠無情的	.35	-.10	.64
隔絕的	.23	-.23	.93	嫉妒敵意的	.31	.10	.77
抽出變異量百分比%	27.41	12.90	31.15	抽出變異量百分比%	27.29	7.07	24.14
重疊	12.12	4.20	6.26	重疊	12.06	2.30	4.86
ρ^2	.44	.33	.20				
典型相關	.67*	.57*	.45*				

*p<.05

如表十一，以內射自我概念的人際層面之八個分量表為 X 組變項；以人際困擾的八個分量表變項為 Y 組變項。取正式研究中被分配填答此兩個人際層面之有效樣本，共 129 人之資料進行典型相關分析。結果顯示，有二組典型因素達到顯著水準(p<.05)，其典型相關係數為 $\rho_1=.66$ 、 $\rho_2=.51$ ，顯示兩組變項之間有顯著典型相關存在，且內射自我概念透過兩組典型因素，可以解釋人際困擾總變異量的 18.06%，所以假設 3-3 獲得支持。

表十一 大學生個人「內射自我概念」與其「人際困擾」之典型相關

X 變項	典型因素		Y 變項	典型因素	
	$\chi 1$	$\chi 2$		$\eta 1$	$\eta 2$
自由自在	-.35	.45	喜愛支配他人的	.02	.76
自我肯定	-.61	.30	喜愛自我表現的	.23	.52
積極自愛	-.55	.54	過度在乎他人的	.23	-.23
自我保護	-.75	.53	容易被人利用的	-.03	.77
自我控制	-.27	.59	非自我肯定的	.66	.27
自我責備	.63	.69	退縮內向的	.59	-.16
自我攻擊	.37	.57	冷漠無情的	.59	.03
自我忽視	.63	.09	嫉妒敵意的	.79	-.23
抽出變異量百分比%	29.38	25.24	抽出變異量百分比%	29.23	20.94
重疊	12.63	6.63	重疊	12.56	5.50
ρ^2	.43	.26			
典型相關	.66*	.51*			

*p<.05

根據以上的討論，可以發現人際行為量表的三個人際層面，與人際困擾之間，確有顯著的相關存在。且此相關的內涵，在關係向度方面，相似概念大致能符合圓形複合結構的關係。而過度支配的人際困擾，亦與主動人際層面的支配行為有關，過度順從的人際困擾，則與被動的順從反應有關。顯示不僅在統計相關上達到顯著，在相關的內涵上，亦顯示相似的人際概念間，確能依複合結構加以說明。因此，此效標關聯效度，應可以被接受。

四、不同性別、人際依附風格大學生在人際行為各層面之差異分析

為了瞭解不同性別與人際依附風格之大學生，在人際行為量表人際行為量表各層面得分的差異情形，本節依據假設四，取填答「大學生人際關係研究問卷」之受試者資料，但因為逃避依附風格人數僅在 3 至 4 人之間，故僅以其他三類的受試者資料進行二因子多變項變異數分析，因為交互作用效果並沒有達到顯著水準($p < .05$)。故以下僅針對性別與人際依附風格的主要效果作個別的討論，且以單變量變異數分析進一步分析其主要變異來源，但為控制總錯誤率不超過 .05 ($\alpha \leq .05$)，所以將單變量考驗之錯誤率訂為 .006 ($\alpha \leq .05$)，茲將分析結果分述於後。

(一)性別方面

表十二，為男女生在人際行為量表各分量表得分之平均數、標準差與人數摘要表。表十三，則為不同性別大學生在人際行為量表的三個人際行為層面變異數分析綜合摘要表。結果顯示，性別變項在三個人際層面上皆達到差異的顯著水準，即人際間主動對人的行為層面($\Lambda = .774$)，解釋力達 22.6% ($\eta^2 = .226$)；被動的人際反應行為層面($\Lambda = .683$)，解釋力達 31.7% ($\eta^2 = .317$)；內射自我概念的行為層面($\Lambda = .859$)，解釋力達 14.1% ($\eta^2 = .141$)。所以，性別在三個人際行為層面有顯著差異存在，以下茲就其差異情形加以討論。

表十二 男女生在人際行為量表各分量表得分之平均數、標準差與人數摘要表

人際間主動對人	性別	M	SD	N=115	人際間主動對人	性別	M	SD	N=115
自由解脫	男生	15.00	2.65	63	操縱控制	男生	21.52	4.61	63
	女生	16.62	2.72	52		女生	18.19	4.48	52
肯定	男生	25.52	3.91	63	責備	男生	14.24	3.81	63
	女生	26.90	3.19	52		女生	11.08	3.55	52
積極關愛	男生	28.44	4.89	63	攻擊	男生	15.78	4.66	63
	女生	30.65	3.60	52		女生	12.96	3.25	52
保護	男生	22.51	4.29	63	忽視	男生	14.70	4.25	63
	女生	22.02	4.26	52		女生	13.33	3.68	52

表十二 男女生在人際行為量表各分量表得分之平均數、標準差與人數摘要表(續)

被動的人際反應	性別	M	SD	N=112	被動的人際反應	性別	M	SD	N=112
分離獨立的	男生	25.41	4.81	59	屈服順從的	男生	20.97	5.19	59
	女生	27.08	3.56	53		女生	21.43	4.63	53
表露的	男生	28.15	5.07	59	驚扭不安的	男生	14.58	4.58	59
	女生	30.98	5.05	53		女生	12.75	4.14	53
有回應的愛	男生	25.63	4.87	59	畏縮的	男生	12.88	4.62	59
	女生	30.53	5.26	53		女生	11.96	4.41	53
信賴的	男生	26.92	5.11	59	隔絕的	男生	15.76	4.88	59
	女生	28.70	4.83	53		女生	13.92	5.06	53
內射自我概念	性別	M	SD	N=112	內射自我概念	性別	M	SD	N=112
自由自在	男生	18.92	2.78	59	自我控制	男生	31.32	4.41	59
	女生	19.02	2.75	53		女生	29.15	4.80	53
自我肯定	男生	29.85	4.70	59	自我責備	男生	24.92	4.50	59
	女生	28.04	5.27	53		女生	24.25	3.89	53
積極自愛	男生	29.88	4.80	59	自我攻擊	男生	18.65	4.66	59
	女生	29.71	4.40	53		女生	18.07	4.13	53
自我保護	男生	30.67	4.36	59	自我忽視	男生	15.45	3.11	59
	女生	28.84	4.51	53		女生	15.38	3.28	53

表十三 不同性別大學生在人際行為量表的三個人際層面變異數分析綜合摘要表

變項	Λ 值	η^2	人際行為層面	分量表	F	結果比較
性別	.774*	.226	人際間主動對人的行為層面	自由解脫	10.50**	女性>男性
				肯定	3.97	
				主動關愛	6.36	
				保護	.35	
				操縱控制	14.61**	男生>女生
				責備	20.49**	男生>女生
				攻擊	13.67**	男生>女生
性別	.683*	.317	被動的人際反應層面	忽視	2.30	
				分離獨立的	3.35	
				表露的	10.24**	女性>男性
				有回應的愛	30.01**	女性>男性
				信賴的	4.81	
				屈服順從的	.72	
				驚扭不安的	5.23	
	.86					
	4.25					

表十三 不同性別大學生在人際行為量表的三個人際層面變異數分析綜合摘要表(續)

變項	Δ值	η ²	人際行為層面	分量表	F	結果比較
性別	.859*	.141	內射自我概念層面	自由自在	.45	
				自我肯定	2.93	
				積極自愛	.03	
				自我保護	3.65	
				自我控制	5.71	
				自我責備	1.26	
				自我攻擊	.75	
				自我忽視	.07	

*p<.05 **p<.006

首先，在人際間主動對人的層面，發現其差異主要是女性在「自由解脫」方面顯著高於男性，而男性在「操縱控制」、「責備」與「攻擊」方面顯著高於女性。其次，就被動的人際反應而言，主要的差異在於女性的「表露的」與「有回應的愛」顯著高於男性。至於內射自我概念層面，就單變量分析結果，並無法分辨顯著差異來源，但就 F 值大小與平均數來看，發現主要在自我控制方面，男性似乎有高於女性之傾向，唯其錯誤率已超過.006 顯著水準，仍宜保守看待，不足以成為結論之基礎。而女性化特質，則此結果與國外性別角色刻板印象的研究結果(Bem, 1974; Spence, Helmreich, & Holahan, 1979)類似，他們的研究發現男性化的特質有較為敵意-支配的傾向，而女性化的特質，則有友善-順從的傾向。

不過在本研究以互動內容為研究題材，與前述之文獻主要是針對人際特質略有不同。所以尚進一步發現男性的敵意-支配行為主要是發生在人際間主動對人的層面；而在女性的行為表現上，則發現在友善自主的傾向有顯著差異，且此行為主要是被動的人際反應型態。此外，本研究中也發現女性在人際間主動對人的行為層面，比男性更能與人自主的空間。

綜上所述，就男女性在三種人際層面上的整體差異情形來看，男性是比較主動且支配-敵意傾向，女性則是比較能主動給別人自主的空間，而在被動反應的人際層面，也能做出較多的肯定別人與表現友善的反應。最後，性別變項在三個人際行為層面皆有差異存在，所以日後之常模建立時，應將男女差異情形納入考慮。

(二)人際依附風格方面

表十四，為不同依附風格大學生在人際行為量表各分量表之平均數、標準差與人數摘要表。其次，表十五為不同人際依附風格大學生在人際行為量表的三個人際行為層面變異數分析綜合摘要表。結果顯示，人際依附風格變項在在人際間主動對人的行

表十四 不同依附風格大學生在人際行為量表各分量表之平均數、標準差與人數摘要表

人際間主動對人 依附風格 M SD N=115					人際間主動對人 依附風格 M SD N=115				
自由解脫	焦慮依附	15.71	3.08	38.00	操縱控制	焦慮依附	20.18	5.53	38.00
	排除依附	15.95	2.56	43.00		排除依附	19.84	3.66	43.00
	安全依附	15.47	2.79	34.00		安全依附	20.06	5.39	34.00
肯定	焦慮依附	26.53	3.91	38.00	責備	焦慮依附	12.68	4.42	38.00
	排除依附	26.28	3.42	43.00		排除依附	12.88	3.36	43.00
	安全依附	25.56	3.69	34.00		安全依附	12.85	4.36	34.00
積極關愛	焦慮依附	30.79	5.10	38.00	攻擊	焦慮依附	14.97	5.04	38.00
	排除依附	28.51	3.74	43.00		排除依附	14.58	4.08	43.00
	安全依附	29.12	4.33	34.00		安全依附	13.88	3.71	34.00
保護	焦慮依附	22.61	5.42	38.00	忽視	焦慮依附	12.82	3.36	38.00
	排除依附	22.00	3.17	43.00		排除依附	15.84	4.75	43.00
	安全依附	22.29	4.12	34.00		安全依附	13.26	2.93	34.00
被動的人際反應 依附風格 M SD N=112					被動的人際反應 依附風格 M SD N=112				
分離獨立的	焦慮依附	24.95	4.54	40.00	屈服順從的	焦慮依附	22.75	4.83	40.00
	排除依附	27.54	3.85	35.00		排除依附	19.29	4.88	35.00
	安全依附	26.27	4.24	37.00		安全依附	21.30	4.53	37.00
表露的	焦慮依附	30.08	5.49	40.00	驚扭不安的	焦慮依附	13.90	4.37	40.00
	排除依附	29.17	5.41	35.00		排除依附	13.94	4.47	35.00
	安全依附	29.16	4.85	37.00		安全依附	13.30	4.61	37.00
有回應的愛	焦慮依附	28.45	5.30	40.00	畏縮的	焦慮依附	13.03	4.49	40.00
	排除依附	26.91	5.77	35.00		排除依附	12.63	5.13	35.00
	安全依附	28.38	5.78	37.00		安全依附	11.65	3.92	37.00
信賴的	焦慮依附	28.80	4.94	40.00	隔絕的	焦慮依附	14.53	4.34	40.00
	排除依附	26.11	4.93	35.00		排除依附	16.29	5.59	35.00
	安全依附	28.19	4.98	37.00		安全依附	13.97	5.01	37.00
內射自我概念 依附風格 M SD N=112					內射自我概念 依附風格 M SD N=112				
自由自在	焦慮依附	17.74	2.61	40.00	自我控制	焦慮依附	29.50	4.48	40.00
	排除依附	20.10	2.07	35.00		排除依附	30.55	5.08	35.00
	安全依附	19.00	3.06	37.00		安全依附	30.78	4.55	37.00
自我肯定	焦慮依附	26.26	5.08	40.00	自我責備	焦慮依附	26.21	3.07	40.00
	排除依附	29.73	4.26	35.00		排除依附	24.85	4.99	35.00
	安全依附	30.97	4.68	37.00		安全依附	22.68	3.61	37.00
積極自愛	焦慮依附	27.53	4.76	40.00	自我攻擊	焦慮依附	19.58	4.42	40.00
	排除依附	30.35	3.65	35.00		排除依附	18.90	4.39	35.00
	安全依附	31.54	4.49	37.00		安全依附	16.57	3.92	37.00
自我保護	焦慮依附	27.61	4.58	40.00	自我忽視	焦慮依附	16.39	2.82	40.00
	排除依附	30.85	3.99	35.00		排除依附	15.80	3.04	35.00
	安全依附	30.89	4.24	37.00		安全依附	14.00	3.24	37.00

試與項目分析等編製過程，所以量表具有適當的內容效度。且經多向度量尺分析與幾何學的驗證，證實三個人際層面的叢集順序皆符合理論構念。在複合結構的兩個基本向度上，則僅人際間主動對人的行為層面大致可以確立；而被動的人際反應層面與內射自我概念層面，只有關係向度可以確立，自主或分離的向度並沒有獲得足夠的資料支持。其他效度證據，則分述於結論(二)至(六)，不再贅述。

(二)人際行為量表各層面之間有合理且相關達顯著。

人際行為量表人際間主動對人的行為與被動的人際反應之間，有顯著的關係存在；且此兩個人際層面間，都會受到過去內射自我概念的影響。此外，個人在互動的兩個層面的關係組型成份上，呈現出人際的彈性，顯示個人在關係向度可以友善與敵意行為兼具，在自主向度，可以既支配又順從。而關係組型的人際成份，在圓形複合結構的位置對映上，大致可以相符，在兩個基本向度上，則關係向度較自主向度明確可辨。

(三)在配對者間，被動的人際反應，會受對方人際間主動對人的行為影響。且人際間兩個層面相關之組型成份，亦大致與互補原則及圓形複合結構相似的向度或象限位置相符合。

(四)人際行為與人際困擾間，相關達顯著。

且此關係在圓形複合結構的相似向度或象限概念上，亦大致可以相對映，也有少數與圓形複合結構不符，但資料顯示仍具有不錯的效標關聯效度。

(五)不同性別的大學生，其人際行為確有差異存在。

男生在人際間主動對人的人際層面，較具有「敵意支配」傾向，表現較多「操縱控制」、「責備」與「攻擊」的行為。女生則在人際間主動對人層面上的「自主」，與被動的人際反應層面上的「表露的」與「有回應的愛」有較高的傾向。

(六)人際行為量表在人際間主動對人與內射自我概念兩個層面，可以區分部份人際依附類型間的差異。

在人際間主動對人的行為層面的「忽視」行為，可以區辨排除依附和安全依附或焦慮依附類型。而在「自由自在」方面，排除依附類型高於焦慮依附類型；在「自我肯定」、「積極自愛」與「自我保護」方面，則是安全依附類型、排除依附類型皆高於焦慮依附類型；而在「自我責備」與「自我忽視」方面，焦慮依附類型有顯著高於安全依附類型的傾向。亦即，內射自我概念層面的「關係向度」，可以比較清楚地區分安全依附與不安全依附類型。

二、建議

(一)在人際行為量表使用上的建議

- 1.本量表經嚴謹的編製過程，具有可接受之信效度，值得善加使用。但以立意取樣方式進行同性別配對樣本的選取，所得結果與證據，尚不足以支持對其他群體的推論，使用與解釋上必須小心。
- 2.本量表依人際焦點區分為主動、被動與內射等三個行為層面，在使用上可以彈性選用部份層面。如欲瞭解內射自我概念與目前行為類型的關係時，可以請受試者填答主動與內射兩個層面的題目；如果要瞭解與特定的互動對象間的互動關係時，可以請他們同時填答主動與被動的人際層面題目。而欲瞭解個人的人際特質時，則可以請他就主動與被動的人際行為層面，針對概化他人加以填答。
- 3.本量表在解釋說明時，可以用圓形複合結構的側面圖形式加以呈現，有助於整體概念的掌握。
- 4.此工具可以協助諮商實務工作者找出當事人僵化或極端的人際類型，有助於個案概念化形成，並藉以選擇有效介入的方向。
- 5.此工具應用於諮商歷程中，可以根據諮商師與當事人之人際行為互補的程度，來瞭解工作同盟的狀況。
- 6.男女生的在人際行為上有差異存在，所以在解釋時應注意性別差異對人際行為所造成的影響。而後續常模之建立，亦宜就男女樣本分別建立常模。

(二)對後續研究的建議

1.在研究範疇方面

本研究僅以大學生同性別間之配對關係為研究對象。未來可以針對不同的配對方式加以研究，如異性關係、親子關係、夫妻關係、上下屬間的關係、師生關係等加以研究，如此對不同族群或不同關係的人際行為將會有更深入的瞭解。但不同的互動對象所形成的互動系統，會有不同的內涵，所以擴大研究不同互動系統時，此量表題項內容可能不盡合適，研究者建議部份題項之內容或用語可能必須修改。

2.在研究變項方面

本研究中僅考慮到性別、人際依附風格與人際困擾等變項，但在不同依附風格對人際行為的差異考驗方面，所得的效度證據並不夠充分；所以後續宜用概化他人代替本研究中的特定互動對象，做進一步的驗證。此外，還有許多變項間的關係尚待檢驗，至少包括社會角色或性別角色取向，人格特質、認知因素、心理需求等重要變項。

3. 在研究方法方面

本研究並沒有針對人際互動焦點與人際預測的原則加以驗證，所以未來的研究，可以設計互動情境，並以觀察實驗法收集資料，針對人際預測原則逐一加以驗證。

其次，在圓形複合結構的驗證方面，將來可考慮配合 SPSS 公司的 AMOS 套裝軟體進行共變模式的徑路分析，檢驗各徑路的關係是否符合圓形複合結構的標準。且可依照 Leary(1957)與 Gurtman(1992b)所提出的圓形複合結構標準，事先設定八個叢集間的徑路係數為 1、.71、0、.71、-1、-.71、0、-.71、-1，然後就其模式的適合度指標進行評估，可更精準的瞭解模式的適合程度。

此外，在效度證據方面，除了一般的大學生之外，亦可選擇臨床的樣本為效標組進行比較，不但可以檢驗量表對不同人際類型的區辨程度如何，也可以增進對各種極端人際行為類型的瞭解，使其更有意義化。

4. 在量表修訂方面

首先，對於內部一致性不佳的量表，如自由解脫、分離獨立的與自由自在的部份，必須優先加以修訂，並選取合適的工具，如與心理分離個體化量表或個人取向量表等，進行更嚴謹的效度檢證工作。在區辨性項目分析方面，可以逐次提高標準，以增進複合結構的空間區辨性。

參考文獻

- 王慶福(民 84)。大學生愛情關係徑路模式之分析研究。國立彰化師範大學輔導研究所博士論文。
- 吳麗雲(民 87)。人際歷程團體諮商對不安全依附類型大學生之諮商效果研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文。
- 郭為藩(民 85)。自我心理學。台北市：師大書苑。
- 廖鳳池(民 83)。諮商員自我認知對諮商關係暨諮商行為影響之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文。
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*, 155-162.
- Benjamin, L. S. (1993). *Interpersonal diagnosis and treatment of personality disorders*. (1ed.). New York: Guilford.
- Benjamin, L. S. (1996a). *Interpersonal diagnosis and treatment of personality disorders*. (2ed.). New York: Guilford.

- Benjamin, L. S. (1996b). A clinical-Friendly version of the Interpersonal Circumplex: Structural Analysis of Social Behavior (SASB). *Journal of Personality Assessment, 66*, 248-266.
- Benjamin, L. S. (1996c). Introduction to the Special Session on Structural Analysis of Social Behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*, 1203-1212.
- Bluhm, C., Widiger, T. A., & Miele, G. M. (1990). Interpersonal complementarity and individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 464-471.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1977). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation, anxiety, and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. New York: Basic Books.
- Gurtman, M. B. (1992a). Trust, Distrust, and Interpersonal Problems: A circumplex Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 989-1002.
- Gurtman, M. B. (1992b). Construct Validity of Interpersonal Personality Measures: The Interpersonal Circumplex as a Nomological Net. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 105-118.
- Horowitz, L. M. (1979). On the Cognitive Structure of Interpersonal Problems Treated in Psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47*, 5-15.
- Horowitz, L. M. (1986). The interpersonal basis of psychiatric symptoms. *Clinical Psychology Review, 6*, 443-469.
- Horowitz, L. M., Rosenberg, S. E., Ureno, G., Kalehzan, & O' Halloran, P. (1989). Psychodynamic Formulation, Consensual Response Method, and Interpersonal Problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57*, 599-606.
- Horowitz, L. M., Locke, Marjorie, K. D., Morse, M. B., Waikar, S. V., Dryer, E. C., Tarnow, E., & Ghanam, J. (1991). Self-Derogations and the Interpersonal Theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 68-79.
- Horowitz, L. M., Rosenberg, S. E., & Bartholomew, Kim. (1993). Benchmarks: integrating Affective and Interpersonal Circles with the Big-Five Personality Factors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*, 549-560.
- Kiesler, D. J. (1982). Interpersonal theory for personality and psychotherapy. In Anchin, J. C., & Kiesler, D. J. (Ed.). *Handbook of interpersonal psychotherapy*. New York: Pergamon. 3-24.

Kiesler, J. D. (1996). *Contemporary interpersonal theory and research: Personality, psychopathology, and Psychotherapy*. New York: Wiley.

Leary, T. F. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald.

Lorr, M., & Strack, S. (1999). A study of Benjamin's Eight-Facet Structural Analysis of Social Behavior (SASB) Model. *Journal of Clinical Psychology, 55*(2), 207-215.

O'Connor, B. P., & Dyce, B. (1997). Interpersonal rigidity, hostility, and complementarity in musical bands. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 362-372.

Pincus, A. L., Gurtman, M. B., & RuiZ, M. A. (1998). Strucal analysis of social behavior (SASB): Circumplex analysis and strucal relations with the interpersonal circle and five-factor model of personality. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1629-1645.

Spence, J. T., Helmreich, R. L., & Holahan, C. K. (1979). Negative and positive components of psychological masculinity and femininity and their relationships to self-reports of neurotic and acting out behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 1673-1682.

Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of Psychiatry*. New York: Niorton.

Teyber, E. (1997). *Interpersonal process in psychotherapy: A guide for clinical training*.

Wiggins, J. S. (1992). Have Model, Will Travel. *Journal of Personality, 60*, 527-532.

Wiggins, J. S., & Trobst, K. K. (1997). Prospects for the assessment of Normal and Abnormal Interpersonal Behavior. *Journal of Personality Assessment, 68*, 110-126.

附 錄

人際行為量表項目分析結果摘要表

分量表	原題號	新題號	題目內容	負荷量	a	δ	r _i	刪題
	A5		大部分時間，我支持他嘗試他想做的事。	0.56	0.76	0°	-0.18	刪除
	A13	5	他可以做他想做的事，而且我不會擔心他做的不好。	0.61	0.45	90°	0.42	
1-1 自由 解脫	A21	19	我不強迫他用我的方式來做事情。	0.63	0.51	90°	0.63	
	A29	26	我不會干涉他該做什麼，或該怎麼做。	0.55	0.39	90°	0.86	
	A37		我會提供時間與空間，讓他可以自由的處理事情。	0.76	0.51	90°	0.25	刪除
	A45		把事情交給他，我可以很放心。	0.65	0.65	0°	-0.05	刪除
	A54		意見不同時，我仍會讓他自由的表達。	0.78	0.66	90°	0.19	刪除
	A62	50	當他不在我身邊時，我不會擔心他正在做什麼。	0.38	0.32	90°	0.9	
	A6	12	我不會因為他的意見和我不同，而討厭他。	0.63	0.59	45°	0.63	
	A14	6	我欣賞他有獨立的見解。	0.79	0.7	45°	0.64	
	A22		我會主動邀請他提出他的觀點或意見。	0.8	0.77	0°	0.52	刪除
1-2 肯 定	A30	27	我會告訴他不贊同他的想法，不過我可以瞭解他的意思。	0.72	0.62	45°	0.46	
	A38	32	我會試著以他的立場來看待事情。	0.76	0.62	45°	0.64	
	A46	37	彼此的看法不同時，我可以尊重他的意見。	0.79	0.65	45°	0.74	
	A55	44	彼此的意見不同時，我可以充分瞭解他的觀點。	0.81	0.65	45°	0.71	
	A63	51	意見不同時，我還是很願意聽聽他的看法。	0.82	0.69	45°	0.67	
	A1	9	我欣賞他的人格特質。	0.82	0.75	0°	0.91	
	A9	1	我真誠的接納他，並包容他的缺點或不完美。	0.82	0.76	0°	0.92	
1-3 主 動 關 愛	A17	15	我常以微笑和親切的態度招待他。	0.82	0.76	0°	0.91	
	A25	22	我喜歡主動跟他聊天。	0.86	0.82	0°	0.89	
	A33	30	我會主動關心、體貼他的情緒感受。	0.88	0.83	0°	0.9	
	A41	34	我會先跟他打招呼。	0.78	0.72	0°	0.91	
	A50	40	我會留下機會，以便和他有更多的接觸。	0.78	0.75	0°	0.89	
	A58	47	當他需要我的時候，我會以充滿支持和關懷的態度來接納他。	0.86	0.77	0°	0.91	
	A2	10	在生活中，我時常照顧他。	0.8	0.72	315°	0.86	
	A10	2	我常以友善的態度，為他詳細的分析事理。	0.85	0.79	315°	0.75	
1-4 保 護	A18	16	我常擔心他會吃虧，並提醒他要如何保護自己。	0.75	0.67	315°	0.86	
	A26	23	我處處為他設想，必要時會主動提供協助。	0.87	0.8	315°	0.82	
	A34		我會用親切的態度協助他。	0.83	0.8	0°	0.72	刪除
	A42	35	我會留意他的需要，並盡量滿足他的需求。	0.84	0.78	315°	0.79	
	A51	41	我總是小心翼翼的保護他。	0.71	0.64	315°	0.92	
	A59	48	我關心他，常提供他建設性的意見。	0.88	0.82	315°	0.8	

1-5 操縱 控制	A3	11 他的意見與我不同時，我會出面影響他的決定。	0.76	0.5	270	0.81	
	A11	3 我相信自己的看法，並說服他按照我的方式來做事。	0.76	0.49	270	0.83	
	A19	17 我會努力說明自己的方法或理念，並希望他能接受我的意見。	0.77	0.6	270	0.56	
	A27	24 我時常留意他做了什麼，並要求他該做什麼。	0.72	0.52	270	0.69	
	A35	我會明確的告訴他某事該怎麼做，包括一些細節。	0.62	0.62	315	0.4	刪除
	A43	36 我會要求他照我的意思做。	0.69	0.47	270	0.89	
	A52	42 和他在一起時，我比較喜歡做決定。	0.55	0.35	270	0.9	
A60	49 和他在一起時，我常主導談話的主題。	0.66	0.54	270	0.53		
1-6 責備	A4	有時我會指出他的缺點，讓他知道。	0.56	0.53	270	-0.01	刪除
	A12	4 有時候我會批評他的缺點或過失。	0.65	0.31	225	0.75	
	A20	18 我會將他和某人比較，讓他知道哪裡做的不好。	0.67	0.41	225	0.87	
	A28	25 我會因他沒把事情做好而責怪他。	0.63	0.48	225	0.94	
	A36	31 我會跟他爭辯，並指出他的不是。	0.78	0.45	225	0.9	
	A44	當他表現不好時，我會嘲笑他。	0.46	0.56	180	0.83	刪除
	A53	43 當他做錯事時，我會希望他認錯或道歉。	0.41	0.3	225	0.82	
A61	當他做錯事時，我會直接告訴他這樣做是不對的。	0.65	0.47	225	0.16	刪除	
1-7 攻擊	A7	13 生氣時，我會不計後果，想盡辦法打擊他。	0.78	0.6	180	0.91	
	A15	7 當他一意孤行時，我會乾脆讓他出糗。	0.75	0.63	180	0.94	
	A23	20 有時候我會毫不留情的說一些讓他傷心的話。	0.57	0.42	180	0.89	
	A31	28 我會因生氣而詛咒他，如罵他會被車子撞死。	0.8	0.65	180	0.91	
	A39	33 我會在他最需要我的時候，棄他不顧。	0.79	0.72	180	0.92	
	A47	38 對他不滿時，我會希望全部的人都知道他的缺點。	0.72	0.61	180	0.93	
	A56	45 對他不滿時，我會刻意拒絕他的請求。	0.66	0.58	180	0.94	
A64	52 對他不滿時，我會刻意駁斥他的意見。	0.64	0.49	180	0.91		
1-8 忽視	A8	14 有時候，我會對他視而不見，沒有覺察他的存在。	0.82	0.78	135	0.75	
	A16	8 我不在意他喜歡或需要什麼。	0.77	0.72	135	0.82	
	A24	21 我很少主動關心他。	0.86	0.8	135	0.82	
	A32	29 我常以冷漠的態度對待他。	0.83	0.78	135	0.76	
	A40	我會隨意地提供建議，而不仔細考慮建議是否可行。	0.03	0.12	270	-0.34	刪除
	A49	39 我對他的話反應不多，回答總是不著邊際。	0.76	0.71	135	0.75	
	A57	46 當他有困擾時，我會假裝不知道。	0.83	0.76	135	0.74	
A66	53 當我有私人的聚會時，我根本不會考慮邀請他。	0.82	0.77	135	0.81		

2-1 分離 獨立的	B5	12 不論有沒有他的幫忙，我都可以把事情做好。	0.73	0.54	90	0.78	
	B13	5 我可以決定自己什麼時候想做什麼，不會受到他的束縛。	0.79	0.58	90	0.78	
	B21	20 我可以做自己想做的事，而不會太在意他的評價。	0.57	0.54	90	0.71	
	B29	我可以選擇與他合作或獨自做事。	0.54	0.46	90	0.22	刪除
	B37	35 我知道自己想什麼，並以自己的方式去完成。	0.76	0.51	90	0.73	
	B45	41 我會依自己的見解行事，不受他的影響。	0.7	0.56	90	0.79	
	B53	49 和他在一起時，我可以決定自己的事。	0.71	0.53	90	0.47	
B63	56 和他在一起時，我們可以分別做自己的事。	0.75	0.51	90	0.6		
2-2 表露的	B6	13 大部分時間，我可以和他談自己想談的話題。	0.86	0.78	45	0.52	
	B14	6 我可以自然地對他表達自己內心的感受和想法。	0.83	0.74	45	0.61	
	B22	21 我能直接、誠實而清楚的對他表達自己的立場。	0.65	0.55	45	0.77	
	B30	28 我會以友善的態度對他表達我自己的看法。	0.78	0.71	45	0.6	
	B38	36 我會跟他分享平常不易對別人吐露的心聲或經驗。	0.85	0.79	45	0.45	
	B46	42 跟他在一起時很有趣，很少有壓力，我可以自由自在的表現自己。	0.87	0.82	45	0.53	
	B54	50 跟他在一起讓我可以敞開心胸，無所不談。	0.89	0.85	45	0.47	
B64	57 跟他談話時，我不會擔心他知道我太多的秘密。	0.76	0.69	45	0.54		
2-3 有回應的 愛	B1	8 他總是可以討我歡心。	0.88	0.78	0	0.92	
	B9	1 他讓我留下許多美好的回憶。	0.92	0.86	0	0.94	
	B17	16 我常接受他的關懷和照料。	0.8	0.71	0	0.9	
	B25	24 我喜歡跟他在一起，並隨時與他保持接觸。	0.91	0.84	0	0.93	
	B33	31 我感受到他喜歡我目前的樣子。	0.74	0.66	0	0.94	
	B41	38 當他主動對我示好時，我會感到欣喜。	0.8	0.75	0	0.94	
	B49	45 跟他分享自己的想法，讓我覺得很開心、很愉快。	0.9	0.84	0	0.95	
B58	53 跟他在一起很幸福。	0.92	0.84	0	0.93		
2-4 信賴的	B2	9 我習慣先聽聽他的建議，然後再決定怎麼做。	0.79	0.68	315	0.93	
	B10	2 我樂意接受他對我的忠告與建議。	0.84	0.78	315	0.82	
	B18	17 我覺得他可以瞭解我的需要，並提供具體的建議。	0.87	0.78	315	0.88	
	B26	25 我覺得他的見解獨到，很有說服力。	0.8	0.67	315	0.91	
	B34	32 我覺得他有許多地方，值得我跟他學習。	0.82	0.73	315	0.86	
	B42	39 我覺得他是一個可以讓我信賴的人。	0.9	0.86	315	0.86	
	B50	46 當我有重要決定時，常會找他討論。	0.88	0.81	315	0.88	
B59	54 當我遇到困難時，我會希望他能幫我。	0.82	0.74	315	0.9		

2-5 屈服 順從 的	B3	10	一起做事時，我會設法迎合他的想法。	0.83	0.62	270	0.66	
	B11	3	在做事情時，通常我會以他的標準和習慣為依歸。	0.75	0.57	270	0.66	
	B19	18	即使他的決定與自己的利益衝突，也會順從他的意見。	0.72	0.52	270	0.74	
	B27	26	我很在乎他對我的看法和評價。	0.72	0.66	270	0.44	
	B35	33	我會對他讓步，照他的意思把事情完成。	0.7	0.51	270	0.69	
	B43	40	我會放棄自己的想法，而聽從他的意見。	0.72	0.51	270	0.78	
	B51	47	我會擔心他是否喜歡我的所做所為。	0.74	0.56	270	0.67	
B60	55	我願意改變自己，讓自己成為他所喜歡的樣子。	0.74	0.53	270	0.74		
2-6 驚 扭 不 安 的	B4	11	不想和他爭辯，卻又滿腹牢騷，時常有苦說不出。	0.68	0.49	225	0.72	
	B12	4	有時候覺得他的意見很荒謬，但不敢告訴他。	0.66	0.51	225	0.78	
	B20	19	雖然私底下很不以為然，但在表面上我仍會順從他的觀點。	0.49	0.37	225	0.9	
	B28	27	為了避免他的責備，我常壓抑對他的不滿。	0.67	0.46	225	0.9	
	B36	34	當他指責我時，我會生悶氣，但不會說出自己的不滿。	0.69	0.41	225	0.89	
	B44		雖然我心不甘、情不願，還是得把事情做好。	0.22	0.08	90	0.16	刪除
	B52	48	雖然我勉強依他的要求把事情做完，其實心裡很不舒服。	0.63	0.51	225	0.75	
B61		雖然對他的話有許多的懷疑，但多多少少會順著他的意思。	0.4	0.41	270	0.38	刪除	
2-7 畏 縮 的	B7	14	他主動表示關心或想幫助我時，我會感到害怕不安。	0.71	0.65	180	0.95	
	B15	7	有時我擔心他會對我做什麼可怕的事。	0.8	0.69	180	0.97	
	B23	22	我一想到他，就會有些焦慮不安。	0.84	0.69	180	0.96	
	B31	29	我不敢激怒他，怕遭受他的攻擊與報復。	0.78	0.6	180	0.95	
	B39		我無法忍受與他相處的痛苦，最好不要跟他再碰面。	0.8	0.77	135	0.95	刪除
	B47	43	我對他充滿焦慮與恐懼，我會怕他生氣而不敢告訴他我的需求。	0.7	0.53	180	0.92	
	B55	51	當意見不同時，我不敢和他爭辯。	0.59	0.47	180	0.93	
B65	58	跟他在一起時，我會感到焦慮而離開。	0.82	0.73	180	0.96		
2-8 隔 絕 的	B8	15	在傷心難過時，我會拒絕接受他的解釋或道歉。	0.64	0.57	135	0.73	
	B16		有時我會難過的躲起來，不讓他有說明的機會。	0.57	0.51	180	0.62	刪除
	B24	23	我不太信任他，很少與他分享我的感覺。	0.84	0.81	135	0.84	
	B32	30	我不願意對他表達自己的意見。	0.83	0.76	135	0.81	
	B40	37	我只與他做表面式的交談，不讓他知道我內心深處的秘密。	0.87	0.82	135	0.87	
	B48	44	我刻意保持和他的距離，不想和他有太多接觸。	0.82	0.75	135	0.84	
	B56	52	我常心不在焉的和他說話。	0.75	0.69	135	0.85	
B66	59	我常忙自己的事，不太理會他對我說什麼。	0.83	0.77	135	0.88		

3-1 自 由 自 在	C5	5	大部分時間，我可以隨心所欲的做自己喜歡的事。	0.53	0.38	90	0.2	保留
	C13	13	我不喜歡別人干涉我的事情。	0.46	0.24	90	0.27	保留
	C21		我有自己的主張，不易受人影響。	0.59	0.38	90	0.02	刪除
	C29	29	我習慣無拘無束的讓本性自然流露。	0.54	0.38	90	0.4	
	C37		我喜歡自由自在的生活。	0.59	0.39	90	0.13	刪除
	C46	46	我認為既定的方向或目標，可依個人的狀況隨時調整。	0.68	0.39	90	0.16	保留
	C54	54	我認為規則只是提供參考，例外是經常存在的。	0.44	0.2	90	0.4	保留
C63		我覺得自己很幸福，不會擔心明天有何改變。	0.28	0.31	0	0.14	刪除	
3-2 自 我 肯 定	C6	6	在人際關係方面，我可以與人相處的很好。	0.64	0.5	45	0.71	
	C14	14	我知道自己的缺點，且能坦誠面對它。	0.62	0.48	45	0.57	
	C22	22	我是一個有自信的人。	0.8	0.62	45	0.75	
	C30	30	我為自己的努力與成就感到榮耀。	0.57	0.46	45	0.57	
	C38	38	我能夠舒服地探索內在的自我。	0.66	0.54	45	0.75	
	C47	47	我清楚地知道我是誰。	0.77	0.63	45	0.64	
	C55	55	我覺得自己是一個有用的人。	0.76	0.61	45	0.66	
C64	64	我覺得自己是一個價值觀念統整的人。	0.67	0.49	45	0.64		
3-3 積 極 自 愛	C1	1	我知道如何珍惜自己。	0.64	0.57	0	0.94	
	C9	9	我可以愉悅的與自己獨處。	0.57	0.41	0	0.96	
	C17	17	我很在意自己過得好不好。	0.51	0.43	0	0.94	
	C25	25	我知道如何享受生活的樂趣。	0.62	0.43	0	0.96	
	C33	33	我常利用機會為自己慶祝一番。	0.52	0.45	0	0.93	
	C42	42	我善於讓自己過得充實而愉快。	0.76	0.52	0	0.96	
	C50	50	我會留一些時間給自己，做自己喜歡的事情。	0.51	0.38	0	0.91	
C59	59	我覺得自己是值得被愛的。	0.72	0.58	0	0.97		
3-4 自 我 保 護	C2	2	我可以自己照顧好自己的身體。	0.49	0.41	315	0.8	
	C10	10	我知道如何利用人際資源來達成自己的目標。	0.6	0.42	315	0.75	
	C18	18	我知道自己的需求是什麼，且會努力得到它。	0.7	0.51	315	0.78	
	C26	26	我常常檢視自己，並尋求最有利的立場。	0.61	0.41	315	0.79	
	C34	34	我會不斷的充實自己。	0.64	0.41	315	0.81	
	C43	43	我會關心自己的前途和未來。	0.59	0.37	315	0.74	
	C51	51	我懂得如何保護自己。	0.59	0.51	315	0.71	
C60	60	當自己權利受到威脅或傷害時，我會據理力爭。	0.56	0.42	315	0.71		
3-5 自 我 控 制	C3	3	我堅持以認真的態度做事情，即使細節也不馬虎。	0.71	0.5	270	0.54	
	C11	11	我很少以草率的態度來處理事情。	0.67	0.43	270	0.56	
	C19	19	我時常要求自己「應該」怎樣做事。	0.63	0.33	270	0.78	
	C27	27	我時常留意自己的表現如何。	0.64	0.36	270	0.54	
	C35	35	我會為自己設定較高的標準。	0.6	0.31	270	0.69	
	C44	44	我會經常留意自己的言行舉止。	0.64	0.36	270	0.7	
	C52	52	我會盡可能把事情做得完美。	0.71	0.43	270	0.55	
C61	61	做一件事時，我會反覆思考，以確保顧慮週全。	0.71	0.45	270	0.54		

	C4	4 有時我會因為別人都做得比我好，而覺得自己很差勁。	0.58	0.45	225	0.81	
	C12	12 我時常後悔自己沒把事情辦好。	0.67	0.5	225	0.77	
3-6	C20	20 我會因事情做得不夠好而覺得丟臉。	0.69	0.47	225	0.85	
自我責備	C28	28 當別人對我有意見時，我會擔心自己真的做錯了什麼。	0.63	0.32	225	0.62	
	C36	當事情沒做好時，我會有罪惡感。	0.68	0.29	225	0.71	刪除
	C45	45 當做錯事時，我會責怪自己。	0.66	0.37	225	0.82	
	C53	53 當遇到失敗時，我會怪自己不小心。	0.73	0.41	225	0.83	
	C62	62 當與人發生衝突時，我常會怪罪到自己的身上。	0.56	0.38	225	0.86	
	C7	7 心情不好的時候，我會用某些方式來麻醉自己。	0.6	0.4	180	0.94	
	C15	15 生氣時，我會破壞自己心愛的東西。	0.57	0.42	180	0.87	
3-7	C23	23 有時候我會咒罵自己。	0.58	0.38	180	0.97	
自我攻擊	C31	31 我會在精神上折磨自己。	0.78	0.54	180	0.96	
	C39	39 我會有自殺的念頭。	0.69	0.5	180	0.97	
	C48	48 我會故意不停地工作，讓自己累得半死。	0.53	0.4	180	0.93	
	C57	57 我會傷害自己來引起他人的注意。	0.7	0.53	180	0.95	
	C65	65 當事情做不好時，我會懲罰自己。	0.62	0.44	180	0.95	
	C8	8 我不知道如何發展自己的潛力。	0.6	0.55	135	0.72	
	C16	16 我不喜歡談論我自己。	0.63	0.56	135	0.7	
3-8	C24	24 我不想知道自己的優缺點在哪裡。	0.55	0.52	135	0.75	
自我忽視	C32	我有時會活在自己幻想的世界中。	0.36	0.25	135	0.81	刪除
	C41	我常因忙碌，而忽視自己的健康。	0.36	0.28	135	0.68	刪除
	C49	49 我常扮演別人期待的角色，而迷失了自我。	0.71	0.54	135	0.67	
	C58	58 我不在意自己的行為是否會對自己造成傷害。	0.69	0.55	135	0.72	
	C66	66 我常忽視自己的感受。	0.68	0.52	135	0.67	

College Students Interpersonal Behavior Measurement and Relevant Variable Study

Hung-Chi Liao Feng-Tsu Liao

This thesis attempts to develop an Interpersonal Behavior Scale for the measurement of interpersonal features and interactions. Two hundred and nine college students of National Sun Yat-sun University and National Kaohsiung Normal University serve as the pre-test samples. After item analysis, multidimensional scaling (MDS) and trigonometric method are used to examine how the scale matches in the circumplex.

Using my own Interpersonal Behavior Scale as the main research tool, together with Wu Li-yün's Interpersonal Interaction Scale and Wang Ch'ing-fu's Interpersonal Attachment Scale, I edit a College Student Interpersonal Relationship Inventory for an empirical study of validity research. The material comes mainly through purpose sampling, using the Interpersonal Behavior Scale and College Student Interpersonal Relationship Inventory as the tools to examine the relationship between friends of the same sex in the southern Taiwan colleges. The valid questionnaires are respectively 125 for interpersonal behavior scale and 138 for college student interpersonal relationship inventory. The material is put into the computer and analyzed through SPSS according to the research hypotheses. The main statistic approaches are Canonical Correlation and two way MANOVA. What follows is the result:

1. In the scale, the coefficient of internal consistency and test-retest reliability coefficient can be tolerated. Multidimensional scaling and geometric approach prove that the three interpersonal relationship cluster orders correspond to theoretical construct.
2. In the scale, "action toward other" and "reaction to other" are obviously correlated, and both are influenced by "self-concepts". Besides, in the composite of these two interactive dimensions, there is interpersonal flexibility, which shows that in the affiliation dimension an individual can be both friendly and hostile and in the

autonomy dimension an individual can be both dominant and submit.

3. Between the matches, "reaction to other" is influenced by the other's "action toward other". The composite of the two interactive interpersonal dimensions also approximately corresponds to the dimension or quadrant in the complementary principle and the circumplex.
4. Interpersonal behavior and interpersonal problems are obviously criterion related.
5. There are indeed differences in interpersonal behavior between two sexes of the college students.
6. As for "action toward other" and "self-concepts", the Interpersonal Behavior Scale can distinguish between differences of interpersonal attachment types.

Based on the above research result, the researcher purposes to the reader substantial suggestions as to the usage and development of the Interpersonal Behavior Scale.

Key words: circumplex, interpersonal behavior, interpersonal problems, interpersonal attachment style, multidimensional scaling.

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 88, 4 期, 95-116 頁

在諮商過程中諮商員自我開放行為特質之研究

吳櫻菁

高苑技術學院專任講師兼諮商輔導中心主任

諮商心理學在職業輔導、心理計量學及心理治療運動的推波助瀾下逐漸發展成熟。在關於諮商心理學研究中「自我開放」成為當代被重視用來探討人格、人際關係及治療方面的一種觀念或方法。本研究以編修之「諮商員自我開放意願問卷」，採用問卷調查法針對國內諮商員進行調查研究。主要在探討國內諮商員贊成使用自我開放技術之理由及了解不同性別、不同受訓層級、不同理論導向對諮商員運用自我開放技術意願上所扮演的角色。

研究結果

1. 全體受試對個案自我開放意願顯出正向，接近頗為願意的尺度。
2. 受試諮商員贊成使用自我開放技術的理由，依次是「為了個案需要」、「具有示範效果」。
3. 性別、受訓層級及理論背景對諮商員自我開放意願在本研究上未發現有影響效果。

關鍵詞：諮商員自我開放

一、研究動機與目的

諮商心理學在職業輔導、心理計量學及心理治療運動的推波助瀾下逐漸發展成熟 (Watkins, 1983; Whiteley, 1984)。在關於諮商員教育及諮商技巧的研究中「自我開放」(Self-disclosure)已繼同理心成為當代被重視用來探討人格、人際關係、及治療方面主題的一種觀念或方法 (Derlega & Berg, 1987)。甚至在一九九五年現代心理分析期刊上

更有數篇專論「自我開放」論文(Greenberg, 1995; Jacobs, 1995; Ehrenberg 1995; Abend, 1995; Epstein, 1995)。可以看出自我開放不僅是人際溝通及親密關係研究中的變項，自一九七〇年以後更成為諮商員教育及心理治療領域的重要研究課題。

國外以諮商員自我開放為主題所作的探討相繼有過的研究變項：(一)諮商員的效能評量(evaluation of the counselor) (Nilsson et al, 1979; Shaffer, 1976); (二)諮商員自我開放的層次及型態(level and type of counselor disclosure) (Andersen & Anderson, 1989); (三)自我開放在諮商中的互惠性(disclosure reciprocity) (Nilsson, strassberg & Bannon, 1979; Simonson & Bahr, 1979; Mc Carthy, 1982); (四)自我開放陳述與自我涉入開放之比較(self-disclosure versus self-involvement) (Anderson & Andersen, 1985; Dowd & Boroto, 1982); (五)在自我開放中諮商員變通性(counselor flexibility in disclosing) (Berg & Wright-Buckley, 1988)。

國內關於諮商員自我開放這個主題所作實證研究也正在發展中(吳秀碧, 民 65; 楊牧貞, 民 69; 黃湘絮, 民 74; 王怡人, 民 77; 吳櫻菁, 民 81; 民 83; 戴銘怡, 民 82)。但是國內針對諮商專業工作者運用自我開放技術之實質面貌所作的探討並不多見。本文主要從諮商專業實務工作者的角度探討在諮商過程中使用自我開放技術之實質多元面貌。所以這項研究結果對於本土化的諮商員教育及輔導實務將提供有意義的本土化經驗及資訊。

二、文獻分析及探討

(一)自我開放在諮商心理學發展所扮演的角色

在一九六〇年以前關於諮商員自我開放或治療者自我開放方面的研究探討並不多，但隨著許多心理學家，不斷強調自我開放是諮商與心理治療中很重要的過程(Jourard, 1971; Mowrer, 1961, Rogers, 1961)，因而從一九六〇年到一九七〇年間研究上傾向視諮商員自我開放是「好」的，越多的自我開放越好。這些態度其實是反應了會心團體運動的態度，強調人人之間要相互關聯、溝通、誠實與開放。一九七〇年後雖然會心團體逐漸失去魅力，但在諮商專業研究上仍傾向支持諮商員在諮商晤談中使用自我開放這項諮商技巧。Kaul & Bednar(1986)甚至提出自我開放是所有心理處理形式中的要素(p.695)。在諮商與心理治療方面關於諮商員自我開放與諮商效果關係方面的研究更被廣泛的探討(Doster & Nesbitt, 1979, Hendrick, 1987)。研究上頗為一致的是治療者、訪談者及實驗者的自我開放會增加個案及受試的開放(Hayward, 1974;

Hazlewood & Schuldt, 1977; Jourard & Friedman, 1970; O'Kelley & Schuldt, 1981, Pedersen, 1977)。而且從一九七〇年以後在諮商專業方面出現越來越多以這個主題所作的研究，學者們主要是企圖更進一步探討諮商員自我開放在諮商關係中的多樣性(Jourard, 1971; Cozby, 1973; Nilsson et al, 1979; Doster & Nesbitt, 1979; Hendrick, 1988; Simonson, 1976; Andersen & Anderson, 1985, Lundeen & Schuldt, 1989; Vande Creek & Angstadt, 1985; Watkins, 1990; Winget, 1991)。

Jourard 可以說是最早開始以個體向他人展現個人資料為主題進行實證研究，並正式使用「自我開放」作為正式研究專業術語的先驅。在一九七一年 Jourard 出版了「Self-Disclosure: An Experimental Analysis of the Transparent self」。不僅 Jourard 及其同事陸陸續續的以較科學方式作了近千篇之研究，「自我開放」的研究也逐漸成為探討人際溝通、親密關係、諮商關係等主題中一個重要的焦點。一九八七年集合自我開放的研究成果的書也出版了(Self-disclosure: Theory, Research and Therapy) (Berg & Derlga, 1987)。

(二)諮商員自我開放的定義及型態

Jourard 將自我開放定義為告訴另外一個人有關自己的過程。包括誠實的分享個人性或隱私性的思考與感覺的過程。他堅持要維護個人生理及心理健康及成功人際關係需要個人適當的自我開放以拿掉嚴格的社會性面具(Jourard, 1964)。

在諮商專業中以自我開放作研究主題有越來越增加的趨勢。Jourard 和 Mowrer 二人是推動諮商員自我開放研究的先驅。關於諮商員自我開放的定義可從如下的描述中得到一個脈絡。

Cormier & Hackney(1987)：「諮商員的自我開放即諮商員在跟隨著當事人的談話中，表達自己的思想，意見及感覺的歷程。」

Andersen & Anderson(1985)則提出諮商員的自我開放就是諮商員展示一些屬於他自己個人的訊息給當事人的過程。至於技術取向的學者則傾向如下的意義：自我開放的技術是指諮商員在必要的情況下適當地將自己的感覺經驗和行為和當事人分享，以增進當事人對自己經驗及行為後果的了解。這個定義和「諮商效能訓練」(曾端真等譯, 民 76)一書中對助人者的自我分享的定義很接近。其定義為：此技巧使助人者能與來談者更清楚地看到他們自己的問題情境。

有的學者就嘗試以自我開放(self-disclosing statements)及自我涉入開放(self-involving disclosure)進一步作區分性的研究。所謂自我開放的陳述指的是諮商員對於本身實際資料的陳述，包括了諮商員過去的經驗；自我涉入的開放指的則是諮商員在諮商過程中對當事人透露與當事人的問題有關的個人認知與情緒。有些研究支持諮商員的自我涉入開放在引導更多合適的諮商溝通是有效的。且因而往往當事人會對諮商員

傾向更多積極性的評量。McCarthy & Betz(1978)更指出自我涉入的自我開放比自我開放的陳述往往使個案覺得諮商員更加值得信任及更具專家形象。

也有的研究者嘗試從比較正、負向的自我開放技術中探討其對諮商效果的衝擊。所謂正向自我開放(positive self-disclosure)包括了諮商員陳述出關於自己的優點、長處及正向經驗。負向自我開放(negative self-disclosure)包括了諮商員陳述出關於自己的缺點、負向經驗及個人特質(Hoffman-Graff, 1977)。Mc Allister & Kiesler(1972)的研究指出治療者本身較不喜歡的訊息的開放可能會引導出當事人不喜歡的知覺。但也有的研究並不支持上項的研究結論(Remer, Roffey & Buckholts, 1983)。甚至有些研究者更進一步的提出，諮商員在當事人面前展示一些個人負向的訊息，如自己的錯誤與弱點，當事人往往將視諮商員是更具同理心及溫暖可信任(Hoffman & Spencer, 1977; Hoffman & Graff, 1977)。

Weiner(1983)提出治療者自我開放的類型包括了感情、態度、意見、形成概念、解釋、聯想、在治療情境中內心的心理理想及幻想、過去的經驗及個人的資格甚至包括了肢體的接觸。

Andersen & Anderson(1985)根據諮商員自我開放訊息之親疏程度提出大致可包括：

1. 人口變項資料。
2. 治療者的專業認證。如治療者的專業資格及特殊個案的工作經驗。
3. 治療者的世界觀。
4. 治療者個人的態度及信念。
5. 治療者的專業風格及個人的生命風格。
6. 治療者的個人的情緒反應。
7. 治療者的個人經驗。
8. 治療者的內心的幻想。

Andersen & Anderson (1989)在針對 96 位治療者進行探討治療中使用自我開放的情形，將治療者自我開放的內容歸納為三大類：第一類是個人性，第二類是情感性，第三類是專業性。Hendrick(1988)探討個案對諮商員自我開放行為期待時，將諮商員自我開放的內容分成下列六因子：個人情緒反應、人際關係、兩性關係、態度、專業認同、成功／失敗經驗等。

(三) 諮商員自我開放對諮商效果影響

早期的諮商學者與研究者傾向於探討個案自我開放的行為在諮商中的功能。及致力研究諮商員如何鼓勵個案在諮商過程中自我開放的技術。但最近的研究趨勢逐漸將研究的焦點轉至諮商員的自我開放對諮商效果的影響上，因為大部份人文學派的學者

傾向將諮商員的自我開放視為諮商員表達真誠且能有效的建立諮商的投契關係的諮商技術。不過傳統的心理分析學派仍反對治療者在治療關係中使用自我開放技術，他們所持的理由如下：

1. 容易導致轉移過程的混淆不清。
2. 寬心劑的減輕作用。
3. 增加個案的抗拒性。
4. 顯示治療者定規了一個理想的標準。
5. 會攪亂了治療的結(therapeutic "bonding")。

Weiner(1983)也提出治療者誤用自我開放的情形，極可能和治療者反移情的反應有關。他提醒治療者在治療中可能誤用自我開放線索：

1. 操弄個案感情。
2. 刻意的滿足個案社會性、性及心理上的需求。
3. 為治療者的感情提供出口。
4. 協助治療者防衛及對抗自己的情感。
5. 使得治療者得以避免面對不能勝任及個案不同的感受。
6. 增強個案的逃避及病態上的逃避。
7. 增加了個案需要去取悅及滿足的傾向。
8. 妨礙終結過程。
9. 促使個案表現自我傷害的態度。
10. 對治療者有不健康的認同。
11. 重覆早期混亂的經驗。

Goldstein(1994)提出治療者不當使用自我開放的提醒：

1. 如果個案現實感不良或人際關係界太模糊。
2. 當個案追求的親密是令人有壓力的。
3. 當個案試圖將會談的焦點放在別人需求上甚於自己的問題時。
4. 當個案過度全神貫注在自我時，治療者自我開放可能被視為是不被期望的干擾。
5. 有時個案有理想化需求是好的，太早降低個案理想化過程有時會導致個案對治療者的失望。
6. 個案表達出須保持距離以更深刻擁有自我時。
7. 當個案是藉由分享治療者個人訊息而抗拒面對自己問題。
8. 個案有自戀傾向。
9. 當個案試著要逃避不可忍受的情感時。

10. 如果治療者覺得自我開放是基於個案壓制或內在壓力驅使。
11. 當治療者覺得自己很脆弱時。
12. 當治療者擔心個案會誤用資料或和別人分享時。
13. 如果治療者對某一個個案正處於強烈的正、負向情緒衝擊下或正處於強烈不同意個案的價值或觀點時。
14. 如果自我開放的結果將導致個案困擾。

當然 Weiner(1983)也提出治療者的自我開放可以對真實的治療關係有益：

1. 藉由將治療者當成真實的人及真實的治療關係而促進個案的現實考驗能力。
2. 提供個案對他人互動衝擊的回饋。
3. 提供正確的情緒經驗。
4. 促進對治療者積極的認同。
5. 對於非人性化及慢性疾病的個案提供人性化的經驗。
6. 協助個案發現情緒上有價值的資產。
7. 在治療關係中產生一個重要的改變。

Andersen & Anderson(1985)在對諮商員的自我開放研究之文獻探討中，整理出贊成在諮商關係中使用自我開放技術的理由如下：

1. 諮商員的自我開放是一種建立治療關係的方法。
2. 諮商員的自我開放可以催化真誠關係的發展。
3. 諮商員的自我開放可以增加互惠性的人際關係。
4. 諮商員可以藉由自我開放將個案對別人造成衝擊回饋給他。
5. 經由諮商員的自我開放可以協助個案照見自己的行為。
6. 適當地分享治療性的控制。
7. 推動個案建立自我實現的預言(self-fulfilling prophecy)。
8. 適當的自我開放可以有效的表明諮商員的形象。
9. 某種程度對諮商員心理性地有利。

Strassberg & Bannon(1979)也提出贊成諮商員運用開放的理由：

1. 經由諮商員行為的示範而增加個案的自我開放。
 2. 使個案與諮商員的諮商關係是平等分享。
 3. 因個案對諮商是有更投契及友善的態度的結果而使諮商關係更加投契。
 4. 讓個案可以更加信任諮商員及諮商過程。
 5. 校正個案轉移的錯誤觀念。
 6. 增加諮商員自發性及不可預測性，以對個案引導出更多有益的不可確定性。
- 行為學派治療贊成使用自我開放技術的理由大都是基於示範作用(Marlatt,

1972)。雖然關於諮商員自我開放方面的研究尚有些不明確，因有的研究也顯示諮商員過高程度的自我開放容易讓個案對諮商員視之為心理健康程度較低。但是正如 Ivey(1983)指出在適時適地的情境下使用自我開放技術可以鼓勵個案說話，在諮商員與個案間創造出更多平等與信任的關係。許多的學者仍傾向贊成並致力於深入的探究諮商員自我開放的合適時間、合適質量及個案特性間的交互作用(Miller, 1983)。Miller(1983)提出諮商員在諮商過程該如何自我開放並沒有明確的規劃可循，但他嘗試提出供參考的思考：

1. 特別的憂慮(special concerns)：當個案過度強調憂慮的嚴重性，諮商員負向自我開放可能是有助於個案面對自我問題。所以有效能的諮商員要慢慢發展出能針對不同情境合適自我開放的敏感度。
2. 會談開始階段(beginning session)：初次面對個案時，諮商員簡單的自我開放是合適的。諮商員可以簡單的描述諮商員個人的背景、專業經驗、諮商的哲學給個案。除此之外，在初次會談時適當的討論諮商員與個案的責任、期待與角色，也是有助諮商的進行。
3. 憂慮問題的相似性(Similarity of Concerns)：諮商員和個案相似性自我開放可以產生積極的諮商關係。諮商員分享個人的經驗愈能相似於個案則愈能鼓勵雙重自我開放、坦誠及情緒親密。
4. 當被徵詢時(whenever asked)：一反過去保守的看法，目前較邏輯的建議是合適的回答個案問題可以給諮商員有機會向個案透露自己的意見、態度、價值及問題解決能力。
5. 當直覺告訴你可以(when intuition says yes)：諮商員的直覺也可以當成是否開放個人訊息的有力線索。但人在過度功利及不確定下時，直覺功能常會受到影響。

所以，Miller(1983)在結論中也特別提出在探討諮商員自我開放時，不可忽略內容、時機、長度、個案的期待都是很重要的因素。合適的自我開放是可以增加個案對諮商員的信任、促發個案更多自我開放及增進治療關係。有一些治療者認為對個案的診斷會影響其使用自我開放之決定，一般而言，自戀人格特質的個案，治療者覺得自我開放對個案都是不合適且具破壞性的(Matthews, 1988)。受試傾向較自信則較喜歡表達性的治療者，表達性的治療師會在會談中使用較多的自我開放(Doster, Matloff & Samelson, 1977)。

曾端真(民 76)也提出一些助人者在使用自我分享時要考慮的原則：(1)選擇的且集中的。(2)對來談者不是一種負擔。(3)不要太常。

雖然有一些研究發現治療者或實驗者增加自我開放會提高受試及個案對其有較高的評價：

- (1)一般的情緒(Hazlewood & Schuldt, 1977; Jourard & Friedman, 1970)。
- (2)喜歡(Cozby, 1973; Nilsson, Strassberg, & Bannon, 1979)。
- (3)信任(McCarthy, 1982, Simonson & Bahr, 1974; Lundeen, & Schuldt, 1989)。
- (4)友善(Murphy & Strong, 1972)。
- (5)能力(Nilsson, et al., 1979)。
- (6)有效性(Shaffer, 1976)。
- (7)吸引力(Merluzzi, Baniliotes & Missbach, 1978; Peca-Baker & Friedlander, 1987)。

但是也有一些的研究發現較易自我開放的諮商員會被視為是較情緒不穩，較不專業，較不放鬆，較不敏感及虛弱(Cash & Salzbach, 1978; Gurtis, 1981)。

Chelune(1979)則提出使用自我開放的社會性限制，在不同的情境中需合適的考慮開放的數量，親密的水準，內容的合適性，對自我開放不合適的使用往往引致不好的社會知覺。

所以個案對諮商及合適諮商員的期望是在諮商員自我開放效果中一個重要的中介變項(Derlega, Lovell, & Chaikin, 1976; Nilsson, Strassberg & Bannon, 1979; Simonson & Bahr, 1974)。近期研究焦點逐漸著重個案對治療者自我分享的歷程知覺之探討。

Hendrick(1987)也提出諮商員與個案間自我開放的正向關聯不是必然現象，諮商員自我開放有效性尚受到諮商員地位(Simonson & Bahr, 1974)、個案期待(Derlega, Lovell & Chaikin, 1976)、諮商員自我開放親密性、(Mann & Murphy, 1975)、治療者風格(Simonson, 1976)等因素影響。

Edwards & Murdock(1994)針對美國 APA 會員所作的調查研究發現：治療者最願意自我開放的主題是治療者專業資格及經驗，贊成使用自我開放理由最主要是心理分析受試比人文學派受試表達較低的自我開放意願。

三、研究方法

本研究採用問卷調查法，以編修之「諮商員自我開放意願問卷」為研究工具。針對國內接受輔導專業訓練碩士課程有諮商實習經驗者進行調查研究，主要在了解不同性別、不同受訓層次、不同理論導向在諮商員運用自我開放技術意願上所扮演的角色。探討國內諮商員贊成使用自我開放技術之理由。探討諮商員在諮商實務中運用自我開放技術意願之實質面貌及適切性。

表 3-1 樣本基本資料特性

性 別	理 論 取 向	學 歷
男性 29 人 女性 96 人	心理分析學派 4 人	碩士班 31 人
	認知行為學派 22 人	研究生 31 人
	人文學派 27 人	碩 士 31 人
	超個人心理學派 3 人	博士班 28 人
	折衷學派 54 人	研 究 生 35 人
	其他 15 人	博 士 125 人
125 人	125 人	125 人

(一)研究對象

本研究旨在了解諮商員實務工作者在運用自我開放技術之實際面貌。由於國內尚未有證照制度，且國內諮商輔導專業人員人數尚在發展中，所以本研究所謂諮商員是指接受過輔導研究所或相關科系碩士班課程以上(含正在修諮商實習課碩士班二年級研究生)為主要認定母群體。本研究採立意抽樣，透過郵件寄發方式，向全國北、中、南三區專科及大學學生輔導中心主任、彰化師範大學碩、博士校友名錄、彰化師範大學及高雄師範大學輔導研究所碩士班二年級研究生發出研究邀請，每一個受試均會收到一份研究說明、一份問卷及回郵信封。

自一九九八年九月中旬至九月底陸續發出約 270 份調查問卷，自十月初至十一月中旬問卷陸續回收，共寄回 137 份問卷，但因某些問卷有漏填或不全故不予計分。共得有效問卷 125 份。有效問卷回收率 46.2%，接近學者認為調查資料要能分析和報告，其回收率至少須達到 50%始算適當(Babbie, 1973; 郭生玉, 民 70, 144)，用以統計分析之有效樣本基本資料特性如表 3-1：

(二)研究工具

本研究主要之調查工具為「諮商員自我開放行為意願調查問卷」。包括兩部份，第一部份是基本資料，包括，性別、理論取向、學歷及贊成用自我開放的理由，第二部份是包括 37 題諮商員自我開放意願題目。採 Likert 式五點量方式呈現，填者可從「非常願意」到「非常不願意」共計五個尺度中任選一個符合自己情況的答案填寫，非常願意以 5 分計分，非常不願意以 1 分計算，以此類推。

調查工具是研究者有參考國內外文獻(Hendrick, 1988; 吳櫻菁, 民 82)中「個案對諮商員自我開放行為期待問卷」作適度修改，如「你希望得知輔導者」改成「在諮商過程中你願向個案分享」，再更進一步邀請彰化師範大學教授針對預擬問卷進行內容效度評估，而作適度文字修改而成問卷。

Edwards & Murdock (1994) 根據 Hendrick (1988)原問卷版進行治療者自我開放調

查時進行信效度考驗。總量表內在一致性係數 $\alpha = .95$ ，各分量表向度內在一致性係數，個人情緒.91、人際關係.92、性問題.86、態度.78、專業問題.86、成功／失敗問題.91，總題項 32 題。可見原量表信度相當高，本研究參考吳櫻菁(民 82)問卷版本，從事項目分析與信度考驗以符合國情與研究對象。

項目分析與因素分析結果請參考(表 3-2)除了第 37 題 t 值 $> .05$ ，與總量表相關較低外，其餘 36 題均達項目分析原則，但考慮保留 37 題原因是在吳櫻菁(民 82)研究中對個案而言，這是具有重要性的題項。再參考斜交轉軸後的結果，選取因素明確且內容敘述較清楚。因素分析的結果，不同於 Edwards & Murdock (1994) 六個因素，共可解釋 59.3%，這可能因國情因素有不同，六個分量表分別為：

- 1.因素一：自我及人際關係：1.7.8.9.12.16.18.21.22.25.29，代表諮商員願意向個案分享自我及人際關係的意願程度。
- 2.因素二：人生態度及生涯發展：2.6.26.28.30.35.5.36，代表諮商員願意向個案在諮商過程中分享人生態度及生涯發展的意願程度。
- 3.因素三：自我涉入，14.37，代表諮商員願意在諮商過程中向個案分享對個案的認知及情緒之程度。
- 4.因素四：負向情緒與經驗，11.15.17.19.20.24 代表諮商員願意向個案分享個人內在負向情緒與經驗的意願程度。
- 5.因素五：專業資格與經驗：4.10.23.27.31.32.33.34 代表在諮商過程中願意向個案，分享專業資格與經驗的意願程度。
- 6.因素六：正向情緒與經驗，3.13，代表諮商員願意向個案分享個人正向情緒與經驗的意願程度。

全體受試(N:125)在三十七題得分平均數=3.84，變量數.40，顯示受試對個案自我開放意願是正向的。

在信度方面，總量表 α 係數高達.93，顯示內在一致性極高，五個分量表 α 係數介於.59~.88(表 3-3)。各分量表與總量表相關係數介於.46~.82(表 3-4)。本問卷有相當穩定信度。

表 3-2 諮商員自我開放意願問卷因素分析與項目分析結果

題項	因素一	因素二	因素三	因素四	因素五	因素六	共同值	刪除後 α 值	與總量 α 表值	鑑別力 t 值
1 願向個案分享自己和配偶的關係嗎？	.694						.599	.9256	.7951	7.43*
7 願向個案分享自己對兩性關係及性教育的看法嗎？	.480						.549	.9275	.6304	6.22*
8 願向個案分享自己和小孩的互動關係嗎？	.625						.473	.9270	.6167	4.89*
9 願向個案分享自己對個人身體外表的感受嗎？	.753						.635	.9255	.7503	6.73*
12 願向個案分享自己和父母的關係嗎？	.510				.526		.634	.9257	.7387	5.65*
16 願向個案分享自己和親密朋友的關係嗎？	.711						.633	.9270	.6823	6.14*
18 願向個案分享自己對自我人格特質的看法嗎？	.434		.522				.389	.9280	.5114	3.26*
21 願向個案分享自己的健康情形嗎？	.544						.464	.9264	.6931	6.29*
22 願向個案分享自己性生活方面的經驗及感受嗎？	.745						.658	.9270	.6720	7.79*
25 願向個案分享自己家庭背景的资料嗎？	.464						.503	.9273	.7380	6.78*
29 願向個案分享自己的情感生活情形嗎？	.809						.721	.9247	.8169	7.89*
2 願向個案分享自己的宗教信仰及宗教觀嗎？	.559	.391					.604	.9278	.5534	3.56*
6 願向個案分享自己個人在藝術、音樂、書本、電影方面的品味嗎？	.643	.534					.586	.9257	.7950	7.78*
26 願向個案分享自己如何適應在人生中所面對的問題嗎？	.660	.660					.610	.9268	.7273	7.34*

題	項	因素一	因素二	因素三	因素四	因素五	因素六	共同值	刪除後 α 值	與總量 α 表值	鑑別力t值
28	願向個案分享自己的生命理想及未來的生涯計劃嗎？	.510	.358					.484	.9264	.7851	7.29*
30	願向個案分享自己對命運的看法？		.363			.379		.369	.9270	.6332	5.64*
35	願向個案分享自己對生命意義的看法嗎？		.777					.643	.9273	.6251	6.05*
5	願向個案分享自己對政治局勢的觀點嗎？	.509	.358					.445	.9285	.5327	4.85*
36	願向個案分享自己的座右銘？		.807					.709	.9264	.6794	5.40*
14	願分享自己對個案的人際知覺嗎？			.787				.665	.9287	.5157	4.83*
37	願分享自己對個案的感受及看法嗎？			.797				.615	.9309	.1779	1.97
11	願向個案分享自己焦慮時的反應嗎？				.526			.610	.9266	.7511	7.27*
15	願向個案分享自己曾有過的個人失敗經驗嗎？				.541			.671	.9263	.7469	6.48*
17	願向個案分享自己的害怕嗎？				.797			.678	.9291	.5298	4.13*
19	願向個案分享自己是否有過身體或性方面的被虐經驗嗎？	.617			.496			.654	.9292	.4455	3.62*
20	願向個案分享自己是否有過自殺的念頭嗎？	.615			.444			.556	.9257	.7594	6.68*
24	願向個案分享自己沮喪無助的感受嗎？				.526			.626	.9252	.7615	6.21*
4	願向個案分享自己的專業資格嗎？					.721		.593	.9294	.3727	3.14*
10	願向個案分享自己的受訓背景及有過的輔導經驗嗎？					.678		.619	.9270	.6319	6.70*
23	願向個案分享自己在諮商上所屬的派別嗎？					.729		.551	.9288	.4442	4.03*

題	項	因素一	因素二	因素三	因素四	因素五	因素六	共同值	刪除後 α 值	與總量 α 表值	鑑別力t值
27	願分享自己對個案的問題診斷是什麼嗎？					.686		.495	.9291	.4299	4.09*
31	願向個案分享自己在專業工作中曾有過的失敗經驗嗎？			.513		.509		.552	.9261	.7273	8.02*
32	願向個案分享自己在專業工作中曾有過的成功經驗嗎？					.586		.547	.9273	.6121	5.11*
33	願向個案分享面對自己生氣與憤怒的情緒時的處理技巧嗎？					.391		.792	.9275	.5767	4.70*
34	願向個案分享面對自己的情緒低潮及工作低潮時的因應策略嗎？					.358		.794	.9273	.6083	5.12*
3	願向個案分享自己曾有過的成功經驗嗎？						.748	.553	.9291	.3860	2.67*
13	願向個案分享自己感覺快樂的經驗嗎？						.698	.673	.9270	.6615	5.90*
		特徵值		11.27	3.21	2.46	1.86	1.75	1.40		
		可解釋變異量		30.5%	8.7%	6.6%	5.0%	4.7%	3.8%	59.3%	

1.註全量表之 Cronbach α 為 .93

2.* $P < .05$

3.因素負荷量小於.30 以下者未列出

4.正式問卷題項中每題前還包括在諮商過程中的語句

表 3-3 諮商員自我開放問卷六個因素平均數、標準差及 α 係數

	平均數	標準差	α
自我及人際關係	3.59	.58	.88
人生態度及生涯發展	3.69	.54	.82
自我涉入	4.08	.59	.66
負向情緒經驗	3.64	.59	.80
專業自我	3.86	.50	.82
正向情緒經驗	4.16	.63	.59

表 3-4 各分量表及總量表間相關矩陣

	自我及人際關係	人生態度及生涯發展	自我涉入	負向情緒及經驗	專業認同	正向情緒及經驗	
人生態度及生涯發展	1						
自我及人際關係	.73	1					
自我涉入	.17	.09	1				
負向情緒經驗	.70	.55	.29	1			
專業自我	.42	.60	.21	.41	1		
正向情緒經驗	.40	.48	.14	.29	.36	1	
總量表	.82	.82	.46	.77	.69	.65	1

本問卷在國外經由數次的使用，具有相當的內容效度。研究者考慮國情與對象對量表使用上的影響，因而進行預試因素分析，所得結果分成六個因素，為考驗這六個因素在理論建構上的效度情形，因而求得各分量表及總量表間相關矩陣，表 3-4。

由表 3-4 看來，各分量表之間的相關範圍在 .09~.73，表示這六個分量表所測為不同角度，但量表彼此間仍有關連存在。所以研究者修訂後之自我開放的問卷，六個因素間不會有所重疊或毫無相干，可見還有其建構效度。分量表(自我涉入)與其它分量表相關較低，亦符合理論根據。

(三)資料處理

本研究以 windows95 相容個人電腦中 Spss for windows 進行統計分析。使用之統計有：

- 1.分析諮商員贊成使用自我開放技術之理由。
- 2.計算全體諮商員每一題項平均數、標準差並作等級排序。
- 3.以單因子變異數分析考驗背景變項(性別、不同受訓背景、不同理論背景，在運用自我開放技術之意願上是否有差異。)

四、結果與討論

一、諮商員對個案自我開放行為之實質開放意願。參與調查研究分析的有效問卷 125 份，其背景變項參考表 3-1。表 4-1 呈現全體受試式對於贊成使用自我開放技術理由次數及百分比。

由表 4-1 中可以看出受試諮商員贊成使用自我開放技術的理由主要依次是「為了個案需要」、(80.8%) 「具有示範效果」(81.6%)、「增加可辨識的信賴度」(61.6%) 和 Murdock & Edwards(1994)研究結果不盡相同，以 184 有效樣本(APA 會員，有博士學位及心理治療實務經驗)所得成使用自我開放意願的理由依次如下：「增加可辨識的相似性知覺」(55%)、「具有示範效果」(52%)、「為了個案需要」(33%)。本研究贊成使用自我開放理由人數分配最少的是「增加可辨識的專家性」(8.8%)，Murdock & Edwards(1994)研究中贊成使用自我開放理由人數分配最少的是「增加可感覺到的吸引力」(4%)。

表 4-1 贊成在諮商過程使用自我開放技術理由的反應次數及百分比

	n	%
(1)為了個案需要	101	80.8
(2)具有示範效果	102	81.6
(3)增加可辨識的相似性知覺	62	49.6
(4)增加可辨識的信賴度	77	61.6
(5)增加可辨識的專家性	11	8.8
(6)增加可感覺到的吸引力	22	17.6

二、全體受試(N=125)在三十七題得分平均數=3.84，標準差=.40，顯示受試諮商員對個案自我開放意願是正向的。這和吳秀碧(民 69)研究結論中試提出輔導專業教育在培養自我開放的特質方面具有顯著效果有異曲同工。

由全體受試在「對個案自我開放意願」問卷上每一題項平均數、標準差及等級排序，可以發現，在 37 題中除了 5.22.19 平均數得分低於 3 分以外，其餘 34 題均高於 3 分，所以對於「政治局勢」、「性生活方面經驗」、「身體或性方面被虐經驗」均傾向較不願意自我開放。較願意自我開放的四個題項依序為 3.35.34.13，「成功經驗」、「對生命意義看法」、「情緒低潮及工作低潮因應方式」、「自己感覺快樂經驗」。這個結果大致符合個案的期待(吳櫻菁，民 81、83； Hendrick, 1988)。

表 4-2 不同性別受試在自我開放行為意願問卷上平均數、標準差、t 值

	人 數	平均數	標準差	t 值
男性	29	3.62	0.47	1.66
女性	96	3.77	0.41	

表 4-3 不同受訓層級受試在諮商員自我開放意願問卷上平均數、標準差

	人 數	平均數	標準差
碩士班研究生	31	3.78	0.35
碩士	31	3.66	0.45
博士班研究生	28	3.74	0.55
博士	35	3.77	0.55

三、不同性別受試在諮商員自我開放行為意願之比較在總量表上顯示：男女性別不同諮商員在自我開放意願上並沒有顯著性差異， $t(123)=1.66, p>.05$ 。(表 4-2)這和吳秀碧(民 69)及 Edwards & Murdock(1994)研究結果相近。性別對於諮商員自我開放意願影響不大。

四、不同受訓層級受試在諮商員自我開放行為意願上也並沒有顯著性差異 $F(3, 121)=.48, p>.05$ 。(表 4-3)顯示受訓層級對諮商員自我開放意願影響不大。

五、不同理論背景受試在諮商員自我開放行為意願上也並沒有顯著差異 $F(5, 119)=1.84, p>.05$ 。(表 4-4)這個結果可能有幾個可能涵意：

1. 國內尚無證照制度，諮商員可能只是根據理論偏好勾選自己所屬派別，所以派別間的區分不一定清楚。
2. 當代心理分析學派也不再像佛洛伊德時期一味反對使用自我開放技術(Abend, 1995)。
3. 學校輔導工作者受正統心理析學派訓練者也較少。

表 4-4 不同理論背景受試在諮商員自我開放行為意願問卷上平均數、標準差

	人 數	平均數	標準差
心理分析學派	4	3.65	0.33
認知行為學派	22	3.65	0.42
人文學派	27	3.92	0.31
超個人心理學派	3	3.50	0.44
折衷學派	54	3.75	0.44
其它	15	3.54	0.57

五、結論及建議

1. 正如 Walkins(1990)提出諮商員自我開放絕不是一個單純的介入技術。本研究也只是對於現象了解有些微貢獻，有賴更多質性研究及諮商歷程研究作更深入的探討。
2. 本研究的限制，在於回收率僅達 46.2%，對於未回收的問卷在本問卷上的反應是否異於有效樣本是我們不能預測的。
3. 本研究並無界定「個案問題類型」，未來研究者可進一步探索諮商員自我開放與個案問題類型間的關係。
4. 本研究受試大都侷限於學校輔導工作者，對於醫院、臨床、社工及半專業工作者(張老師、生命線)等的自我開放技術使用之實質面貌值得更進一步探討。
5. 對於使用自我開放贊成理由，本研究和 Murdock & Edwards(1994)有差異，值得進行泛文化研究。
6. 國內諮商員對於自我開放技術傾向正向支持固然值得欣喜，但在諮商員教育中有關自我開放正用、誤用及使用時機的訓練是更需加深的。因「為了個案需要」也正考驗諮商員臨床判斷的適切性。自我涉入自我開放有助於引導個案更多自我開放固然是許多研究肯定的，但自我涉入自我開放更考驗諮商員功力，這是更加肯定在諮商員教育中「自我開放」的重要性。

參考文獻

- 王怡文(民 77)。諮商期望對諮商員的知覺與諮商效果之相關研究。國立彰化教育學院輔導研究所碩士論文(未出版)。
- 吳秀碧(民 69)。輔導系學生自我開放之特質之比較研究，輔導學報，3，127-177 頁。
- 吳櫻菁(民 81)。專科青少年個案對諮商員自我開放行為之期待，第七屆全國技術及職業教育論文集。
- 吳櫻菁(民 83)。不同問題類型個案對諮商員自我開放行為之期待，第九屆技職研討會論文展示。
- 曾端真譯(民 76)。諮商效能訓練，天馬出版社。
- 戴銘怡(民 82)。諮商員的自我揭露對當事人知覺諮商員效能的影響。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。

- Anderson, W & Andersen, B. (1985). *Counselor self-disclosure*. Annual Convention of the American Psychological Association, Aug, 1985.
- Anderson, B., & Anderson, W.(1989). Counselor reports of their use of self-disclosure with clients. *Journal of Clinical Psychology, 45*, 302-308.
- Abend, S.(1995). Discussion of Jay GreenBerg's Paper on Self-disclosure. *Contemporary Psychoanalysis, 207-217*.
- Cozby, P.C.(1973). Self-disclosure: a literature review. *Psychological Bulletin, 79*, 73-91.
- Cormier, L.S. & Hackney, H.(1987). *The professional Counselor: A Process to Helping*. INC., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Curtis J.M.(1981). Indications and Contraindications in the use of therapist's self-disclosure, *Psychological Reports, 49*, 499-507.
- DeForest, C. & Stone, G. L.(1980). Effects of sex and intimacy level on self-disclosure. *Journal of counseling psychology, 27*, 93-96.
- Derlega, V.J.(1984). *Communication, Intimacy, and Close Relationships ACADEMIC PRESS, INC.*
- Derlega, V.J., Lovell, R., & Chaikin, A.L.(1976). Effects of therapist. *Journal of consulting and clinical Psychology, 44*, 866.
- Derlega, V.J., & Grzelak, J.(1979). "Appropriateness of self-Disclosure." In *self-Disclosure*, Gordon, J Chelune, ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Doster, J.A., Matloff, J.L., & Samelson, J.L.(1977). Perceptions of and preferences for instrumental. versus expressive therapists. *Psychological Reports, 40*, 1091-1098.
- Dowd, E.T., & Boroto, D.R.(1982). Differential effects of counselor self-disclosure, self-involving statements, and interpretation. statements, and interpretation. *Journal of counseling Psychology, 29*, 8-13.
- Doster, J.A. & Nesbitt, J.G.(1979). Psychotherapy and self-disclosure, I.G.J. Chelune(Ed.), *self-disclosure: Origins, Patterns, and implications of openness in interpersonal relationships*. (pp.177-224). New York: Jossey-bass.
- Derlega, V. Berg, J.H.(1987). *Self-Disclosure, Theory, Research, and Therapy, Plenum, Press*, New York.
- Epstein. L.(1995). Self-disclosure and Analytic Space: Some issues raised By Jay Greenbergs paper on self-disclosure. *Contemporary psycho analysis. vol.31, No2*. 229-236.

- Ehrenberg, D.B.(1995). Self-disclosure: Therapeutic Tool or indulgence ? Counter transference disclosure. *Coontem popary Psychoanalysis, 213-228*.
- Goldstein, E. G. DSW.(1994). Self-disclosure in treatment: what Therapists do and Don't Talk about. *Clinical Social Work Journal, Vol.22, No.4.*, 417-433.
- Greenberg, J.(1995). Self-disclosure: Is It psychoanalytic; *Coontemporary Psychoanalysis; vol. 31, No.2*. 193-205.
- Hazlewood, M.G., & Schuldt, W.J.(1977). Effects of physical and phenomenological distance on self-disclosure, *Perceptual and Motor Skills, 45*, 805-806.
- Hayward, R.H.(1974). Process and outcome consequences of therapist self-disclosure. *Dissertation Abstracts International, 34*, 6210-6211B.
- Hendrick, S.S.(1988). Counselor self-disclosure, *Journal of Counseling and Development, May, Vol.66*, 419-424.
- Hoffman & Graff, M.A.(1977). Interviewer use of positive and negative self-disclosure and interviewer-subject sex pairing, *Jornal of counseling Psychology, 24*, 184-190.
- Hendrick, S.S.(1987). Counseling and Self-disclosure. In V.J. Derlega & J.H. Berg(Eds), *Self-disclosure: the-ory, research, and therapy*. New York: Plenum, P.P.303-327.
- Hoffman, M.A., & Spencer, G.P.(1977). Effect of interviewer self disclosure and interviewer-subject sex Pairing on perceived and actual subject behavior. *Journal of Counseling Psychology, 24*, 383-390.
- Ivey, A.Z.(1983). *Intentional interviewing and counseling*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Jourard, S.M., & Friedman, r.(1970). Experimenter subject "distance" and self-disclosure. *Journal of Personality and social Psychology, 15*, 278-282.
- Jourard, S.M.(1971). *Self-disclosure: an experimental analysis of the transparent self*. Robert E. Krieger Publishing Company.
- Jacobs, T.(1995). Discussion of Jay Greenberg's Paper. *Comtem porary Psychoanalysis, vol.31, No.2*. 237-245.
- Kaul, T.J. & Bednar, R.L.(1986). Research on group and related therapies, In S.L. Garfield & and A.E. Bergen(Eds), *Handbook of psychotherapy and behavior change*. New York: wiley, PP.671-714.
- Lundeen, E.J., & Schuldt, W.J.(1989). Effects of therapist's self-disclosure and a physical barrier on subject's perceptions of the therapist: an analogue study, *Psychological Reports, 1989, 64*, 715-720.

- Lehrer, R.L.(1990). Some Thoughts on Self-disclosure and Danger-Safety Balance in the therapeutic relationship. *Psychoanalytic dialogues vol.4. No.3.* 511-516.
- McCarthy, P.R.(1982). Differential effects of counselor self-referent responses and counselor status. *Journal of counseling psychology, 29*, 125-131.
- Miller, M.J.(1983). Beyond "Mm-Hm": The importance of counselor disclosure, *Counseling and values, Jan*, 90-98.
- Mowrer, O.H.(1961). *The new group therapy*. New York: Van Nostrand.
- Mann, B., & Murphy, K.C.(1975). Timing of self-disclosure, reciprocity of self-disclosure, and reactions to an initial interview. *Journal of Counseling Psychology, 22*, 304-308.
- Merluzzi, Banikiotes, P.G., & Missbach, J.W.(1978). Perceptions of counselor characteristics: Contributions of counselor sex, experience, and disclosure level. *Journal of Counseling Psychology, 25*, 479-482.
- McCarthy, P.R., & Betz, N.E.(1978). Differential effects of self-disclosing versus self-involving counselor characteristics: Contributions of counselor sex, experience, and disclosure level. *Journal of Counseling Psychology, 25*, 251-256.
- Miller, L.C., Berg, J.H., & Archer, R.L.(1983). Openers: Individuals who elicit intimate self-disclosure. *Journal of Personality and Social Psychology, 26*, 399-404.
- Matthews, B.(1988). The role of therapist self-disclosure in Psychotherapy: a survey of therapists. *American Journal of Psychotherapy, 42*, 521-531.
- Murphy, K.C., & Strong, S.R.(1972). *Some effects of similarity on self-disclosure of counseling Psychology, 19*, 121-124.
- Nilsson, D.E., Strassberg, D.S., & Bannon, J.(1979). Perceptions of counselor self-disclosure: an analogue study. *Journal of Counseling Psychology, 26*, 399-404.
- O'kelley, F.R., & Schuldt, W.J.(1981). Self-disclosure as a function of experimenter's sex and subject's sex. *Perceptual and Motor Skill, 52*, 557-558.
- Pedersen, L.A.(1977). *The effects of counselor self-disclosure on the self-disclosure and counselor evaluation of ninth grade students, dissertation abstracts International, 37*, 5710B.
- Peca-Baker, T.A., & Friedlander, M.L.(1987). Effects of role expectations on clients perception of disclosing and nondisclosing Counselors. *Journal of counseling and Development, 66*, 78-81.
- Remer, P., Roffey, B.H., & Buckholts, a(1983). Differential effects of positive versus negative self-involving counseling responses, *Journal of Counseling Psychology, 30*,

- 121-125.
- Rogers, C.(1961). *On becoming a person*, Boston: Houghton Mifflin.
- Strassberg, D.S., anchor, K.N. Gabel, H & Cohen, b.(1978). client self-disclosure in Short-term psychotherapy. *Psychotherapy Theory, Research and Practice. vol. 15, Summer*, 153-157.
- Simonson, N.R.(1976). The impact of therapist disclosure on patient disclosure, *Journal of Counseling psychology vol.23, No.1*, 3-6.
- Shaffer, W.S.(1976). The effects of counselor self-disclosure on the self-disclosure status, and length of time of intimacy on subject's evaluation and selection of counselor, *Dissertation Abstracts International, 37*, 2650B.
- Simonson, N.R., & Bahr, S.(1974). Self-disclosure by the professional and paraprofessional therapist. *Journal of consultation and clinical psychology, 42*, 359-363.
- Vande creek, L., & Angstadt, L.(1985). Client Preferences and anticipations about counselor self-disclosure, *Journal of Counseling psychology, Vol.32, No.2*, 206-214.
- Winget, S.T.(1991). *Therapist self-disclosure and the therapeutic relationship, Ed 333251*.
- Watkins, C.Z.(1990). The effects of counselor self-disclosure: a research review. *The counseling psychologist, Vol.18, No.3, July*, 477-500.
- Weiner, M.F.(1983). *Therapist disclosure: The use of self in Psychotherapy*. Baltimore: University Park Press.

Characteristics of Counselor Self-Disclosure in the Counseling Process

Ing-Jing Wu

Kao Yuan Institute of Technology,
Counseling and Guidance Center.

Counseling Psychology emerged from several different but distinct traditions: (1) vocational guidance, (2) psychometric developments, and (3) the general psychotherapy movement. Self-disclosure has become a familiar concept and methods in counseling, psychology as a means to understand some other wider issue in personality, relationship, or therapy.

Survey research methods is to be conducted. The revised 「Willingness of counselor-self disclosure」 was used in this research. The survey was sent to practicing counselors to investigate their uses of self-disclosure in counseling and Psychotherapy. I was particularly interested in variables that might bear on the appropriateness of counselor-disclosure, such as reported reasons for disclosing and reported content of disclosures. I also tested for possible differences in disclosure as a function of gender, degrees and theoretical orientation.

Results indicated :

1. Our samples were using a positive amount of self-disclosure and reported disclosing most often about positive emotion experience and self-involve disclosure.
2. The respondents indicated they disclosed mainly for client desires and modeling.
3. No significant differences in self-disclosure were found when comparing therapists of different sexes, degrees, theoretical Orientations.

Key words: Counselor self-disclosure

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 88, 4 期, 117-144 頁

遊戲治療過程分析初探： 一個具攻擊傾向兒童在遊戲治療的轉變過程分析

鄭如安

本研究是針對一有攻擊傾向的轉介個案，採質化研究的方式分析所做的十一次遊戲治療過程。針對遊戲治療過程中的玩具類型、遊戲治療過程、與諮商師的互動等三個向度來收集資料，然後根據樣版式分析風格的方法來加以描述、詮釋整個遊戲治療過程的脈絡，歸納出個案的遊戲治療轉變過程和改變的機制。整個遊戲治療的過程，可以得到以下幾點結論：(一)遊戲治療的過程是從探索→主動→投入→修復等四個階段。不同的階段過程，其選擇的玩具類型、與諮商師的互動情形和個案內在的轉變都會有所不同。(二)個案玩具的選擇和遊戲的內容，隨著轉變的階段有明顯的不同。但在不同階段也可能是相同的玩具，但玩玩具的過程和結果是會有所不同的。(三)諮商師的接納、尊重和跟隨是使個案產生轉變的催化條件。亦即因為這些要素使得個案更敢去冒險嘗試。(四)使個案產生轉變的機制分別為：接納和安全地探索、情緒的抒解、感受到自我的能力、關係的建立、自我內在的投射、自我覺察和自我教導等七種。本研究並依照這些結論提出建議。

關鍵詞彙: 遊戲治療、攻擊傾向兒童、遊戲治療轉變過程、遊戲治療轉變機制

壹、緒論

一、研究動機與目的

兒童最習慣最喜歡的東西是玩具，他們大部份的時間花在遊戲，他們可能不會用語言來表達他們挫折、憤怒，但他們很習慣透過遊戲來玩出他們的挫折和壓力。

Alexander(1964)就認為遊戲治療在小學可以發揮整合教育課程的功效。在學校中，實施遊戲治療，提供兒童在一個接納的氣氛中自由表達和探索的機會，加上輔導老師敏銳的同理心，都可以使兒童越來越有自信，越來越能把更多的精力花在探索和發揮他的潛能上(葉貞屏，民 87)。

Dimmick & Huff(1970)指出：在兒童能夠完全熟練用語言表達自己，以及與別人溝通之前，遊戲是諮商師與兒童建立關係的最佳通道，因此，我們所應該關心的不是遊戲治療是否該應用於小學校園中，而是如何能有效的將遊戲治療應用於校園中(葉貞屏，民 87)。由上可知，透過玩具的媒材能使兒童充分的探索、表達其內心的世界，這也說明遊戲治療是非常適用於小學階段的兒童。

研究者擔任教職以來一直在小學服務，深感對兒童做輔導和成人是有很大的差異，又就讀輔導研究所期間，修「兒童諮商研究」此門課時，的確感受到遊戲治療在兒童輔導上的重要性及神奇性。但那個時候，對整個遊戲治療轉變的過程並沒有做比較科學的整理與分析，是什麼使兒童產生轉變也未加探討，因此本研究就很想對此兩議題加以探討。

綜合上述，本研究的研究目的為：

- (一)探討攻擊傾向兒童在遊戲治療過程中的轉變過程。
- (二)瞭解攻擊傾向兒童在遊戲治療過程中轉變的機制。
- (三)提供遊戲治療在國小推展的建議。

二、研究問題

根據前述的研究動機與目的，本研究的研究問題共有以下二點：

- (一)攻擊傾向兒童在遊戲治療過程中的轉變過程為何？
- (二)攻擊傾向兒童在遊戲治療過程中轉變的機制為何？

三、名詞解釋

本研究中的重要名詞有以下四個。

(一)遊戲治療

有關遊戲治療的定義，不同學派有不同的看法，本研究所謂的遊戲治療是 V. Axline 於 1947 年所提出：「指的是讓兒童能在一個經過設計有隱私、安全、自由的空間中，與一位具有真誠、接納、尊重和同理態度的成人透過玩具來互動，藉以解決兒童困擾的方式。」，本研究的遊戲治療是傾向兒童中心式的遊戲治療。

(二)攻擊傾向兒童

所謂攻擊傾向兒童是指會以口語或行為對他人或事物，表達敵對、不友善甚至傷害行為之兒童。本研究的攻擊傾向兒童的操作型定義：是指由導師轉介，然後研究者以話劇角色提名問卷試測，在 1、3、5、6 題中被提名，且次數在其中至少二題排在全班的前三分之一者。

(三)遊戲治療轉變過程

有關遊戲治療轉變過程，本研究分別從兒童玩具的類型、過程的描述、與諮商師的互動等向度來加以歸納整理。Moustakas & Schalock(1955)分成五個階段：(1)流露出負面情緒(2)表現出曖昧不明的情緒，通常為焦慮或故意(3)對特定對象如父母家人表達出負面的情緒或特殊退化行為(4)對特定對象表達出曖昧情緒(5)清楚明白獨立，通常是由合乎現實的正向或負向情緒、態度。本研究依分析結果，將遊戲治療轉變過程分成探索→主動→投入→修復等四個階段。

- 1.探索階段：是指對遊戲室的環境或諮商師的試探，常表現出防衛、不信任或退縮的行為。例如個案四處觀望遊戲室內的玩具和環境，然後就坐在一個角落。
- 2.主動階段：是指個案已能主動且不會擔心的選擇玩具。例如個案一到遊戲室就拿起恐龍玩具玩起打架的遊戲。
- 3.投入階段：是指個案在遊戲室玩玩具時以能投入其內在的情緒。例如個案在玩玩具表現出很高興的情緒，且這次的打鬥並沒有人死亡。
- 4.修復階段：指個案內在有明顯朝正向的轉變，例如個案在遊戲過程中出現以前未曾出現的養育、撫養的型態。例如好心腸的蛇保護著農場的水果。

(四)遊戲治療轉變機制

所謂遊戲治療轉變機制，簡言之就是促使兒童產生改變的要素，本研究主要是將兒童在遊戲治療過程中的改變轉折處和每次遊戲治療單元中的主題，加以歸納出：接納和安全地探索、情緒的抒解、感受到自我的能力、關係的建立、自我內在的投射、自我覺察和自我教導等七個使個案產生轉變的機制。

- 1.接納和安全地探索：是指個案感受到他的任何行為是被接納且允許的。
- 2.情緒的抒解：是指個案在遊戲過程中有正向或負向情緒的顯露。
- 3.感受到自我的能力：是指個案在遊戲治療的過程中，能感受到自己的力量。例如他能操控或修正現實環境的情形於遊戲治療過程中。
- 4.關係的建立：是指個案表現出和諮商師有同盟的關係，例如他已會主動向諮商師說出一些內在的感受。
- 5.自我內在的投射：是指個案將內在的一些衝突或焦慮透過遊戲、玩具表現出來。

例如壞心腸的蛇變成好心腸的蛇。

6. 自我覺察：是指個案在遊戲過程中體會到一些現實世界中的衝突或焦慮。例如許多蛇都會欺負這條蛇。
7. 自我教導：是指個案修正遊戲的結果，而這樣的結果是反應出個案在行為或信念上的轉變。

貳、文獻探討

一、對兒童的看法

兒童中心遊戲治療是由 V. Axline 所創，他是將他的老師 Carl Rogers 的個人中心理論的原則及態度，透過遊戲作媒介，應用在兒童心理治療上，而產生此兒童中心式遊戲治療，後來的 Garry Landerth 也將此精神充分應用在兒童的諮商上，其所著「遊戲治療—建立關係的藝術」(高淑貞譯，民 83)更為許多治療者所推崇。研究者在面對兒童個案時，也是秉持兒童中心式遊戲治療的態度精神在面對兒童，故本節特將此學派的一些重要概念介紹如下。

兒童中心式遊戲治療的治療者們相信，每個個體中心都有自我實現的潛能和渴望，這種潛能和渴望會一直不斷鞭策個體朝向成熟、獨立、自主的方向來前進，為了能夠達到這個自我實現的目標，個體必須感覺自己是被允許做他自己的，也就是完全被接納的：Axline(1969)對此做了更精闢的描述：

個體的所有行為是源於內在自我實現的趨力。當這種自我實現的趨力因為一些障礙而受到阻撓時，防衛、焦慮和緊張自然就會產生。為了滿足這種想要自我瞭解的內在趨力，個體會採取兩種可能的步驟，一是藉著外在現實世界中的經營來建立自我概念，另外就是從自己的內在世界中建立自己的自我形象。(P.13)

總而言之，就是對兒童持絕對的性善主義，認為兒童都是想朝一正向積極的方向努力以達自我實現，但當他在朝此方向努力受到了阻撓時，他的這股力量在與環境互動時，就可能產生所謂的不適應行為。就如同 Axline(1969)所說：個體為了實現自我瞭解的趨力，個體自我概念和其表現在外的行為之間，自然就會有著密不可分的連結。因此，若個體自我概念與其所表現在外行為之間的差異愈大，個體的「適應不良」的情形也會愈嚴重。

基本上，兒童中心學派的治療者面對兒童時在乎的有兩點：一是兒童對自我的看法；二是相信兒童是有能力，是有無限潛能的。也就是前面所述：持絕對的性善主義。

有關對自我的看法部份，此學派提出三個主要概念：個人(the person)、現象野(the phenomenal field)和自我(the self)。個人是指全部的兒童，包括思想、情感、行為及身體；現象野乃是兒童經驗的每一件事，不管是否是意識層面的、內在或外在的，而由此形成個體基本內在參考架構，任何兒童覺得發生的事，對他而言都是真實的事，自我則是所有對自己的看法的總和。Landreth(1997)認為兒童與現象野間不斷變化，不斷互動，形成兒童不斷改變的看法及態度。經由現象野中與重要他人的互動，兒童像嬰孩般，慢慢區別一部份的經驗自我。根據 Patterson(1974)觀點，兒童只有在與他人互動時，才會成為完整個體及發展自我，個人的成長與改變乃是與現象野不斷互動的結果。關於人格的假說可以總結如下，他認為兒童是：

- (一)個人現實情況的最好決定者。
- (二)以整合的個體來做反應。
- (三)希望能促進自我成長。
- (四)具有滿足所覺察需求的目標導向。
- (五)情感影響理性、影響行為。
- (六)最能理解自我。
- (七)能知覺自我。
- (八)有價值的。
- (九)對維持正向自我概念有興趣。
- (十)行為與自我概念一致。
- (十一)不會有與自我不一致的行為產生。
- (十二)允許或不允許特定經驗進入自我概念造成心理上的自由或緊張。
- (十三)行為轉趨僵硬以面對外來威脅。
- (十四)當自我沒有感受到威脅，就能把與自我不一致的訊息接納到知覺的經驗中。
- (十五)若有完好的自我概念，對他人便更有同理心，以及
- (十六)能夠從自我傷害的價值改變到自我支持的價值。(Boy & Pine, 1982, p.47；葉貞屏，民 87，頁 30-31)

綜上可知，兒童中心學派對兒同的看法是持積極的性善觀，相信兒童是有能力的，且願意朝正向的方向發展，兒童之所以會有不適應的行為出現，常是因他察覺到受威脅不被接納，因此只要我們提供一個讓兒童覺得夠安全、接納的環境，他就能覺察到與自我不一致的經驗，然後會加以修正，從自我傷害到自我支持。

二、兒童的適應與不適應

從前面對兒童的看法，就可知道兒童中心學派的治療師不認為兒童的行為是有問題的，即使他們的外顯行為是偏差的。因兒童在被接納的環境下，他是可以充分接納自我，朝積極正向的方向前進的。因此，兒童的偏差行為在兒童中心學派的治療師的觀點都只是兒童的適應不良。Axline(1969)認為所謂的「適應良好」和「適應不良」行為之間的差別在於，當個體因為擁有自信心，能夠清楚地有計畫的透過謹慎的評估、選擇來引導自己的行為，以達自我瞭解的最終目標時，個體所表現出來的，就是適應良好的行為。相反的，若個體因著缺乏信心，而無法以坦誠、直接的方式來引導自己的行為，以至於內在的自我瞭解趨力無法獲得建設性的疏導時，個體所表現在外的行為，就是適應不良的行為。個體為了實現自我瞭解的趨力，個體的自我概念和其表現在外的行為之間，自然就會有著密不可分的連結，因此，若個體自我概念與其所表現在外的行為之間的差異愈大，個體的適應不良情形就愈嚴重。

這樣的一個看法其實也反應出兒童中心學派對兒童的看法，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，這種傾向是先天的，而非外力促成或教導的。兒童自然會好奇、對熟練與成就感到高興，並且充滿精力地生活，不斷在發現自己的世界，及與其他世界的關係。

若我們能接受此種觀點，接納兒童成長過程中的各種探索，則兒童就會持續的朝自我實現發展。但若在兒童探索的過程中，受到成人的壓抑、嘲笑、責難，則兒童內在的自我實現的趨力就無法充分得到滿足，如此就會產生適應不良的行為。

三、成長的條件

從前述的觀點不難理解，兒童中心學派的治療就是在提供一個沒有價值批判、沒有強迫改變壓力的情境，讓兒童充分的感受到作他自己的自由，這就如同 Axline(1947)所說：「幫助兒童在最愉悅的情境下經驗到成長的滋味」，也就是說，藉著遊戲把兒童內在的情緒玩出來，幫助兒童去面對自己內在的情緒，進而學習去控制他們。因此，兒童能夠開始意識到存在於他自己內在的力量，他漸漸瞭解到可以靠自己來思考、判斷、做決定。

由此可知一個治療性關係的建立及開放兒童內在資源就是營造兒童改變的情境。想營造這種情境有兩個很重要的關鍵，分別為成長的條件和關係的建立。而成長的條件和關係的建立是相互影響相互支持的，亦即成長的條件就是在建立關係。成長的條件有三：

1. 真誠：真實的真誠乃指治療者對自己高度的瞭解與接納，並能對自己的動機有所洞察，且願意一致地在適當的時候表達出這些感情及反應，因此這樣的真誠是經過訓練的，是用愛心說成實話的一種表現。
2. 溫暖接納：無條件的關懷與接納表示治療者並不期望兒童在某些方面按照大人的意思作改變，所以治療者的訊息是「不論你表現怎樣，我都接納你」，而不是「假如你乖，我就接納你」。
3. 同理性的瞭解：同理性的瞭解是放下自己的經驗與期望去瞭解兒童的人生，他們的活動、經驗、感覺及想法。因此，同理的瞭解乃是治療者與兒童的主觀經驗世界有完全情緒上的接觸，治療者要盡可能深層地感受兒童當時的經驗，並盡可能完全地展現立即性的同理性反應給兒童，幫助兒童更瞭解他自己。

由此可知，治療者只是扮演一個催化者的角色。治療者的責任就是運用技巧來催化治療過程的進行。對兒童而言，接受兒童中心式的遊戲治療是一種相當不同的經驗，因為他會感受到自己完全依照自己的「本相」被接納，治療者所給予他同理性的瞭解、溫暖和安全感是他幾乎不曾在其他人際關係中經歷過的。透過治療者真誠的參與，這樣一個治療氣氛得以產生(Guerney, 1983; 葉貞屏, 民 87)

在這種氣氛之下，兒童能靠自己內在的資源來指導行為、改變自我概念及基本態度。因改變的力量乃存在於兒童本身，這也就如同 Rogers(1961)所說：「如果我提供某種特定關係，另一個人就會發現他自己有能力運用這關係來成長及改變，個人的發展更會產生。」(p.33)這就是所謂的治療關係，也是兒童中心式遊戲治療的重要基本態度的發揮。透過這種治療性關係，治療者表達對兒童的信心，相信他有能力幫助自己，也因此讓兒童利用自我的力量去嘗試冒險，因為被接納兒童也學會看重自己。對兒童一致接納的關係，是兒童發展內在自由及安全感的必要條件，也進而促成兒童以更恰當的行為方式表達自己(高淑貞譯, 民 83)。

四、實施的目標

兒童中心式遊戲治療理論所提出的目標乃是廣泛性的目標，而不是針對個別兒童所訂定，他的治療目標乃是強調兒童能以內在自我指引力量去追求自我實現，依此目標的 Landreth 提出了 10 大目標：(高淑貞譯, 民 83, 頁 57)

- (一)發展更正向的自我概念。
- (二)承擔更大的自我責任。
- (三)更能自我指導。
- (四)更能自我接納。

- (五)更能具彈性。
- (六)具有為自己做決定的能力。
- (七)經驗控制的感覺。
- (八)對問題處理過程更敏感。
- (九)發展內在評價系統。
- (十)更信任自己。

本小節從對兒童的看法、兒童的適應與不適應、成長的條件到實施的目標，雖是很簡要的描述，但可以體會到兒童中心式的遊戲治療師，和其他學派最不同的就是對兒童的態度，這種態度簡單的說就是一種「絕對的性善觀」，毫不懷疑相信兒童、肯定兒童。

參、研究方法

本章主要在說明本研究的研究方法，分別就研究設計、研究人員、研究工具和研究過程加以闡述。

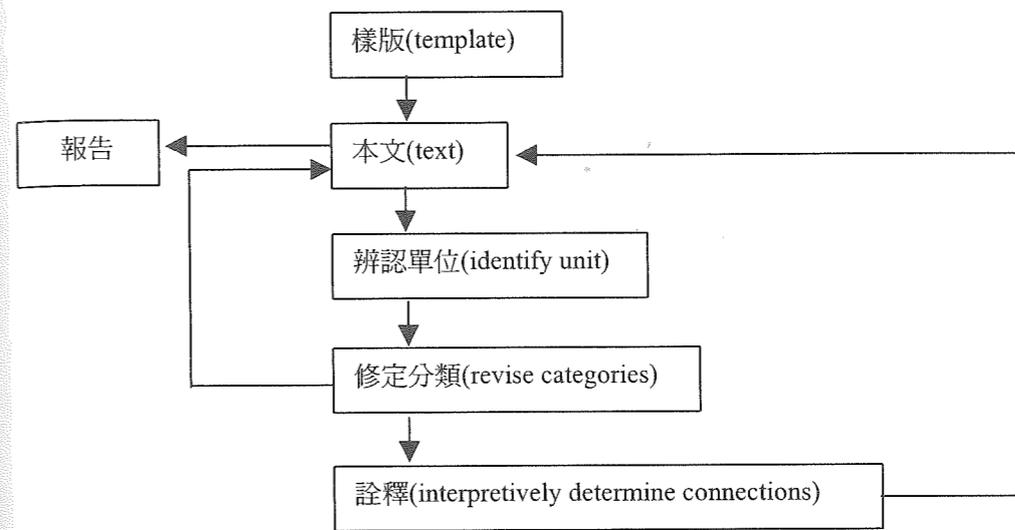
一、研究設計

(一)研究主題的特性

遊戲治療的進行方式不同於一般的成人諮商，遊戲治療常焦點在兒童玩具的類型、遊戲的內容和與諮商師的互動情形。分析這三個向度的轉變情形，是可以一窺整個遊戲治療轉變脈絡。因此如何針對這三個向度做分析，然後再統整出一轉變的脈絡，就是本研究最大的目的，研究者試圖以歸類、描述、分析和詮釋的方法來達成上述的目的。

(二)研究方法的形成

因本研究主題有上述的特性，故研究方法參考 Miller & Crabtree(1996)所提出的樣版式分析風格(Template Analysis Style)來分析本研究的資料。樣版式分析是採用一分析大綱(樣版)進行分析，此一分析大綱可由理論、傳統的研究、或摘要自所閱讀的文本(text)，也可以是行為或語言的結構，分析大綱主要用於確認有意義的研究單位，對研究的單位以開放的方式進行歸類分析，並一再回到文本去檢視及修訂。而分類是採取一種開放性的歸類，這些歸類也會因為文本的發現而修改，然後再將分析出來的類



圖一：樣版式分析風格圖(引自 Miller & Crabtree, 1992, P18)

別或內涵加以聯結詮釋(鄭如安, 民 87; 趙祥和, 民 86)。樣版式分析的風格圖如圖一。

(三)資料整理與分析

本研究採個案研究和質的分析兩部份。

個案研究係指針對一由導師轉介過來的學生予以十一次的個別遊戲治療，基本上是以統整取向的診斷模式，不斷的從與個案、個案老師和家長晤談，然後蒐集資料、形成假設、修正假設，到確定輔導目標和輔導策略。

有關本研究資料分析方法的步驟，研究者根據樣版式的分析風格圖，形成本研究的資料分析架構，如圖二。

1.分析大綱

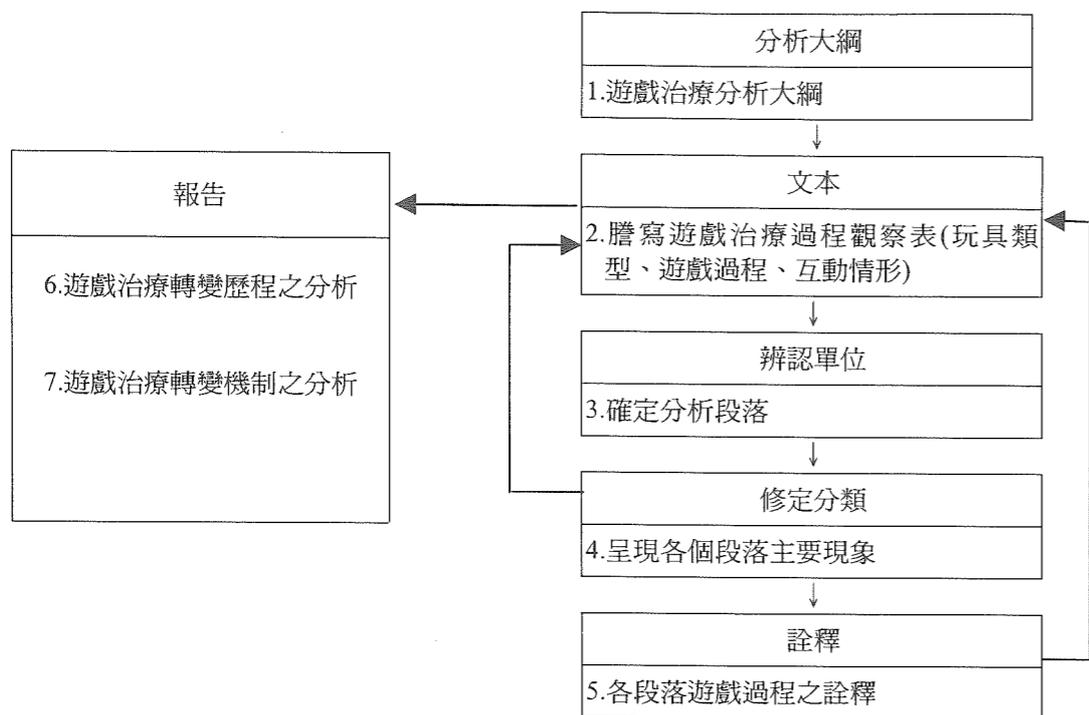
從前述相關文獻可以得知，遊戲治療的分析應注意遊戲玩具的類型、遊戲的內容和與諮商師的互動情形。故本研究分析大綱的內涵就是以此三個向度為主，也以此三個向度來確定分析單位。

2.謄寫遊戲治療過程觀察表

根據諮商師在遊戲治療過程中所做的紀錄，並參看錄影過程來加以修正。

3.確定分析段落

主要是根據分析大綱的三個向度：遊戲玩具類型、遊戲內容和互動情形等三者的轉變作為段落切割的依據，因一個有意義的段落分割不盡然是三個向度都同時改變，故此項工作主要是和協同分析者一起討論後決定，決定切割點。



圖二：本研究之資料分析架構圖

4. 呈現各個段落主要現象

將各段落的遊戲過程根據遊戲玩具類型、遊戲內容和互動情形等三個向度的主要現象加以描述，最後並根據三個向度的現象分析在這個段落的改變轉折處。

5. 各段落遊戲過程之詮釋

此一詮釋過程除根據各段落的現象之外，並考慮整次及全部遊戲治療的過程來加以詮釋，說明此一段落的遊戲治療過程的主題。

6. 遊戲治療過程分析

在整理出前面五個步驟的資料後，研究者和協同分析者試圖將整個遊戲治療過程加以統整，並整理出一個脈絡，以了解整個遊戲治療的轉變過程。

7. 遊戲治療過程轉變機制分析

最後研究者將整個遊戲治療過程中的每個轉變處，配合整體轉變脈絡的分析，歸納出此遊戲治療過程可能有的轉變機制是哪些。

二、研究對象分析

有關研究對象的分析可以分成五大步驟：先是將個案的基本資料、問題行為做一

描述，然後根據這些描述對個案的父母、導師和個案本人做會談及相關資料的收集，第三步則是根據前述資料作分析、診斷；第四步是提出暫時性的假設並加以驗證；第五步則是訂定諮商的目標並實施遊戲治療。

(一) 個案基本資料

- 1. 姓名：蔡** 2. 性別：男 3. 出生：77年4月20日
- 4. 年級：小學四年級 5. 排行序：老三

(二) 問題行為概述

蔡生是由該班導師轉介到輔導室。茲將其問題行為列舉如下。

1. 會與同學有肢體上的衝突：若有同學叫其「阿達」的綽號取笑他，或碰觸到他的身體，蔡生則會與該位同學有肢體上的衝突。例如轉介到輔導室的前一週的星期三掃地時間，有一位同學叫其「阿達，拿掃把給我」，蔡生就出手打該位同學，後來該位同學也加以還手，蔡生就將其該生放在桌上的眼鏡拿起來加以折斷。
2. 上科任老師的課時，經常會無故咆哮，故意喧嘩或做一些逗笑的行為，引人注意。例如上音樂課的發聲練習或唱歌時，蔡生就會故意唱出怪聲音來引起班上同學的哄堂大笑。
3. 不服從班長管教：若是午休或早自修時間，班長管理秩序時，若被班長登記名字時，則會說「為什麼不記***」「我又怎麼了....」或不理班長的管理。

(三) 背景資料

為更瞭解蔡生之問題行為，以做正確之診斷與實施輔導，所以，從下述幾個蔡生的重要人物及診斷工具來收集相關的背景資料。

1. 生長史：蔡生是足月懷胎生下來，從小就很正常的發展，六個月時會坐，約十一個月時開始會走路，一歲左右開始學講話。讀了三年的幼稚園。讀中班時父母離婚。
2. 家庭生活
 - (1) 親子關係：目前與父親同住，但父親忙於工作，及自己的社交生活，並沒有能很關心蔡生。母親雖然仍很密切聯絡，但都只是放假時才見面，平日除非有特別重要的事情，否則最多指示電話聯絡。
 - (2) 父母管教態度：父親無暇照顧，除非發生很重大事故，否則多半是放任不管。例如，對於導師所寫在家庭聯絡簿上之沒寫作業，忘記帶東西等事項皆未做處理。放學後到八點之間也任憑蔡生一人獨自在家。
 - (3) 兒童生活概況：平常放學後都是一個人在家，會覺得很無聊，就會去找朋友

玩。玩到快八點十才回家寫功課、洗澡。假日時，有時會和二哥一起玩。若放假媽媽有在高雄則會帶他們出出去吃飯。

3. 學校生活

1. 目前導師對蔡生印象不佳，從導師的描述中，對蔡生有許多情緒用詞，例如「殘忍」「天天都惹麻煩」，也對蔡生的一些行為表現暗示有不滿之意，例如「家境應該不錯，……但要捐班級親師會的錢，也都是只捐最低的 50 元。」
2. 很喜歡與同學們玩，覺得來學校上課，就是要能與同學玩，但又因容易和同學衝突，所以只有一位比較要好的同學。
3. 二年級導師描述蔡生非常活潑，也很有創造力，但比較沒有持久性。並沒有什麼特別的偏差行為。
4. 諮商師從與蔡生的會談過程中，蔡生描述「上課喜歡故意讓同學笑，覺得會很受注意」「覺得自己是從三年級才開始變不好，以前都還好」「心中渴望想當一隻小鳥，因為如此就很自由」

4. 各種測驗結果

(1) 語句完成測驗：從此測驗的結果，有五項發現。

- 非常懷念媽媽、喜歡媽媽。
- 討厭目前的導師，覺得導師對他很不好。
- 學校生活給了他很大的壓力。
- 很期望自己也是很受歡迎的人。
- 自我概念薄弱，覺得自己不是很好。

(2) 話劇角色提名問卷：從該生全班填答結果，發現蔡生並不是攻擊傾向最高的。但的確會被認為有攻擊傾向。被選最多的是酷奇貓。

(3) 畫人測驗：就整張圖的分析可歸納出以下幾點：

- 自我概念較低：人物較小、覺得他又矮又醜。討厭他、覺得別人對他不好、心情不高興。
- 攻擊傾向：方形的肩膀。現在的心情是不高興，因別人對他都很兇、罵他。別人惹他的時候，他會打人。
- 懷疑或有攻擊性：眼睛大且黑。
- 焦慮：臉部有塗黑、筆觸斷斷續續。
- 覺得被壓抑：腿很短。現在很想出去玩。
- 其它：從三年級以後就決定表現不好。

(四) 分析及診斷

從上述的分析，筆者認為蔡生目前有的攻擊性、破壞性行為的原因可能是：

1. 導師對蔡生的印象不佳，加上導師極為嚴厲，動不動就處罰或罰寫功課，使得蔡生升上三年級後，挫折很大，也倍感壓力。
2. 以前的老師對蔡生的忘記帶東西會包容、關懷，但到了三年級的導師，不僅不再被包容關懷，還會因此被處罰。
3. 蔡生在學校因導師改變帶來的壓力，家庭方面無法提供支持、撫慰的功能，導致蔡生的行為至升上三年級以後，行為開始轉變。
4. 蔡生升上三年級以後的挫折及責罵，使他對自己的自我概念變的比較負面。
5. 家長對蔡生的關懷不夠，也未能協助蔡生適應目前的學校生活。
6. 放學後到家長回到家的時間是一空窗期，導致蔡生因為無聊而會和其他有類似情形的朋友在一起，導致容易產生偏差行為。

因此，根據上的診斷，提出一個假設：只要讓蔡生感受到被關懷，他的攻擊行為、破壞性行為就會改善。

(五) 諮商策略及實施過程

1. 諮商策略

有了上述的分析與診斷之後，期望提供下述的幫助：

- (1) 透過遊戲治療的過程建立良好的諮商關係，使其重新修正對學校的印象。
- (2) 從正向的諮商關係，提供蔡生一個支持的力量。
- (3) 從遊戲治療的過程中，抒解其壓抑的情緒。
- (4) 從遊戲治療中建立自我概念、自我能力。

為達到上述目標，諮商師採取比較兒童中心傾向的諮商策略。

三、研究人員

- (一) 遊戲諮商師：整個研究中遊戲諮商師是一很重要的角色，在本研究中是由研究者擔任此一角色。研究者擔任小學教職 17 年，教育研究所、輔導研究所畢業，有關兒童諮商的諮商專業背景有：修過兒童發展與輔導、兒童諮商研究、沙箱治療工作坊、遊戲治療工作坊三場共九天、兒童中心式遊戲治療工作坊。接受督導的兒童實習一學期，有一年利用遊戲治療輔導個案的經驗。
- (二) 訪談員：本研究訪談員的角色亦是由研究者擔任，主要是針對個案家長和老師做訪談。
- (三) 協同分析員：本研究的協同分析員有一位，輔導研究所畢業，也是小學老師且其碩士論文也是寫有關兒童諮商的部份，目前也在做遊戲治療。

四、研究工具

(一)遊戲治療觀察記錄表

本研究主要是修正 Howe & Silvern(1981)、何長珠(民 84)所設計的遊戲治療觀察記錄表(如附錄一)來加以記錄個案在遊戲治療過程的情形。記錄表內容是配合本研究質的部分，分別為

1. 兒童玩具類型：指個案在遊戲治療中所選擇過的玩具。必須是有意識選擇的玩具，若只是探索式的碰觸則不列入。
2. 遊戲過程描述：指的是描述個案在遊戲治療的一個概括過程。
3. 諮商師與個案之互動情形：針對諮商師與個案間的互動情形，包括口語與非口語的部份，尤其是一些有意義的非口語行為，如個案背對諮商師，諮商師的沈默、等待等反應。
4. 改變轉折處：指的是個案在口語、行為或情緒上的一些明顯轉變。
5. 主題：指的是個案在此次遊戲治療過程的主要意義或治療性的力量。

(二)話劇角色提名問卷：此問卷係參考李青燕(民 86)的話劇角色提名問卷，此問卷主要目的係在篩選班級中具攻擊傾向的兒童，所以很適合本研究，研究也是將此問卷對個案班上實施調查。

(三)語句完成測驗：此測驗是研究者參考廖鳳池(民 86)的內容加以修訂而成，主要內容向度分別為：自我概念的部份、學校生活、對父母的觀感、內在心理狀態等四部份。

(四)導師晤談問卷：此晤談問卷內容是廖鳳池(民 86)依據 RQC 模式的內容編訂而成。

(五)家長晤談問卷：此問卷內容和導師晤談問卷內容大致一樣，亦是廖鳳池(民 86)依據 RQC 模式的內容編訂而成。

五、資料分析

整個資料分析過程是本研究一個比較新的嘗試，整個分析的內容有五部份。茲說明如下：

(一)玩具類型：此一向度指的是兒童在遊戲治療是中曾經接觸、把玩過的玩具，此一向度的內涵極為具體明確，研究者和協同分析者，一起參看一卷錄影帶後就取得一致的看法。有關此向度其餘十次的編碼工作就由研究者獨立完成。在第一次共同編碼的過程，也得到下述兩原則：(1)若個案是探索式、或不經意碰觸到的玩具

一律不列入。(2)若是同一屬性的玩具則僅以統稱，例如個案把玩兩隻恐龍，則僅以恐龍編碼，因兩隻恐龍間的互動會在其他向度說明。(3)若因個案身體角度擋住，無法從錄影帶中看到，則由研究者參看遊戲治療記錄日誌判斷。

(二)遊戲描述過程：此一向度的編碼，是由研究者和協同分析者一起觀看第一次的遊戲治療錄影帶，充分討論之後，各自將此遊戲治療的過程描述出來，然後再相互比對討論。由此歸納出以下四個編碼原則：(1)以具代表性重要段落之描述為原則，例如以「恐龍間的互鬥，最後恐龍全部死光了」代表個案以恐龍玩具玩恐龍間打鬥的過程及最後的結果。(2)若重複的遊戲(在同一治療單元中)有了不同的表現或結果，才加以描述。(3)不同屬性、類型的遊戲，則分別描述。(4)若諮商師有特別的介入或被個案邀請時，則加以記錄。在有了上述的四個編碼原則之後，第二次遊戲治療的過程則由研究者自編，然後交由協同分析者，並相互討論。在第三次以後的遊戲治療，則全由研究者自編。

(三)互動情形：此一部份主要是記錄諮商師和個案間口語和非口語間的互動情形。此部份的編碼亦是在和協同分析者觀看第一次的遊戲治療過程後，詳加討論，然後也討論出下述三點編碼原則：(1)焦點在諮商師和個案間的顯性或隱性互動上，所謂顯性互動：個案邀請諮商師一起參與遊戲；隱性互動：個案一直背對著諮商師玩玩具，偶而會回頭看看諮商師，諮商師只是專心的觀看個案。(2)有關情緒、態度的表現或個案針對某些玩具的形容。例如：個案講話聲音很小聲、壞心腸的魔界怪獸。(3)諮商師和個案間的一些重要的問答，例如諮商師問為什麼每次都要把所有的怪獸打死？個案答因其他怪獸都惹克力士(個案遊戲中的主角)、打克力士。在有上述三點原則之後，第二次的遊戲治療過程由研究者分析完後，交由協同分析者閱讀並討論之後，第三次以後的編碼則由研究者獨力完成。

(四)改變轉折處：此一部份的編碼主要是要將整個遊戲治療過程的有利因素找出來，此部份參考 Schaefer(1993)和何長珠(民 86)所整理出來的遊戲的治療性效果來編訂(如附錄二)。此一過程是由研究者和協同分析者共同觀看前三次的遊戲治療過程，然後將每一次的遊戲治療過程之主要不同或改變處找出來。但若只是按照附表二中的「克服抗拒」、「學習」來表示，則會過於籠統抽象，故先簡要的將現象描述出來之後，再將其歸類。在經過前三次的討論達到一致的共識之後，第四次開始的遊戲治療過程有關改變轉折處的編碼由研究者自行編碼。

(五)主題：此一部份主要要描述個案在整個遊戲治療的過程中，他所呈現的主要意義是什麼，即是在將此次的過程作一統整性的歸納。此部份的編碼是在將前述整個過程都編碼完成之後，從一比較巨觀的角度來分析每一次的諮商。是由研究者和

協同分析者從第一次的遊戲治療開始討論，達到一致性看法時，則繼續第二次遊戲治療過程的討論，如此到了第四次以後才由研究者獨力編碼。

在編碼工作告一段落之後，研究者即開始進行資料整理的工作，前面有關個案基本資料及測驗結果是以條列式來表示，遊戲治療的過程則以編碼的五個向度，製成表格來顯示。

肆、結果與討論

因本研究主要是想要探討遊戲治療歷程中個案的轉變過程之研究，故將遊戲治療的過程、轉變機制製成表格來加以說明。

表一為主要的內容，主要是根據本研究的研究目的所要探討的內容作描述，包括玩具類型、遊戲治療過程描述、互動情形、改變轉折處、主題等五個向度。

一、個案遊戲治療過程概述

表一 個案遊戲治療過程概述

諮商次數	玩具類型	遊戲治療過程描述	互動情形	改變轉折處	主題
第一次	恐龍、怪獸、積木、花片	巡視遊戲室。	一開始都一直背對著諮商師，	諮商師一直包容、接納個案的態度、在諮商師的一個詢問反應之後，使個案轉向諮商師	探索環境試探諮商師
		玩了一下恐龍、怪獸(約 5 分鐘)。	選玩具的過程中，偶爾會回頭看諮商師。		
		又重新巡視玩具。玩積木，排好之後又將其推倒。	直到玩花片時，諮商師反應「你很想把他們組合在一起」，個案才面向諮商師。回話的內容都很短，或笑而不答		
		最後看到花片，坐在原地開始玩花片。諮商師詢問後轉向諮商師，完成一隻會飛的恐龍。將作品拿到桌上，有部份掉落，又小心翼翼的重組。			

第二次	恐龍、怪獸	一直沒有拿玩具，直到諮商師表示可以選擇自己喜歡的遊戲玩具後，馬上選恐龍、怪獸、機器人等五樣玩具。開始對恐龍命名，並且開始打架。其中有一個叫克力士大戰兩隻恐龍。最後通通死光了。	一開始仍然很靦腆，聲音很小聲。	諮商師加入一起遊戲，但又完全遵照個案的指示。	情緒抒解 自我能力 關係建立
		後來加進另兩個機器人，其中有一隻比較大的是克力士的師父，克力士和他的師父打架，最後也都死光了。(這次的遊戲諮商師有加入。但打架的互動則由個案自己演出)。	後來諮商師主動與個案一起玩，諮商師和個案有演劇角色的對話。演出打架過程時，都配合著個案的主導，打架過程由他自己演。個案變的很投入很有興趣。得自己可以控制一切，很高興，很好玩。		
第三次	恐龍、怪獸	個案開始會主動地拿玩具、玩玩具。	諮商師問個案克力士是一為怎樣的人？個案答是一為力氣大、功夫強、壞心腸的魔界怪獸。	克力士沒死。	自我內在的 投射 自我的投射 自我能力的 展現
		一開始遊戲室就和上次一樣的選了六個怪獸、恐龍，而且這次都把六隻怪獸清楚地命名然後分成兩國，開始打架。但這次兩場的打鬥和上次不一樣的是，克力士這兩場都沒死。	諮商師問為什麼每次都要把所有的怪獸打死？個案回答因其它怪獸都惹克力士、打克力士。		
第四次	彩色黏土、說故事	一來一直看著桌上的黏土，在諮商師詢問之下，開始玩黏土。做了紅蘿蔔、玉米、草莓、老鼠、蛇。	個案捏黏土時非常專注、認真的搓、揉、壓、切黏土。	結局是一正面的結果。有各種水果的出現。好心腸的蛇。壞心腸的老鼠變成好心腸的老鼠。	投射自我內在 在世界 內心企圖 改變

		<p>做完之後，諮商師建議一起來玩編故事遊戲。然後請個案將作品角色定位命名：好吃的蘿蔔、特別的草莓、可愛的玉米、好心腸的蛇、壞心腸的老鼠。</p> <p>諮商師開頭說：農場有好吃的蘿蔔、特別的草莓、可愛的玉米，有一天....</p> <p>個案接下去說：壞心腸的老鼠來偷東西，被好心腸的蛇發現，告訴農夫，農夫很傷心，於是設下陷阱要抓老鼠。後來老鼠又來了，但被他逃過陷阱，可是好心腸的蛇發現後把它抓起來。後來老鼠說不敢了，也變成好心腸的老鼠。</p>	<p>和諮商師說故事時的互動也很自然，講故事的過程也很流暢。</p> <p>(做黏土時，會同意諮商師的要求將其心裡想的事情說出來)</p>		
第五次	彩色黏土、說故事	<p>這次進到遊戲室和上一樣的去拿黏土玩，這次先捏了一根香蕉、後來不知道要捏什麼？想著想著就捏了一個人，後來又捏了一根糖果。(諮商師問他是一個怎樣的人？幾歲？心情？是一個十二歲的小偉，心情還好)。</p> <p>重複農場的故事。但這次蛇變成壞心腸的蛇，好心腸的老鼠。小偉和好心腸的老鼠出去玩，遇到了壞心腸的蛇。雙方起了衝突，結果蛇被打死了！諮商師接下去，這隻蛇的爸爸發現了。要來找這個人報仇。使得小偉的媽媽非常擔心。這要怎麼辦？個案沒有回答。</p> <p>諮商師建議重演第二次，個案同意。</p> <p>個案重演第二次時，這次沒有將蛇打死，而是要變好。諮商師接著問個案要跟他說些什麼呢？個案就開始回答。</p>	<p>這次諮商師似乎有比較直接的指導。能很自在的捏黏土。</p> <p>在製作過程，並沒有說什麼話，只是專注的捏黏土。</p> <p>將生活中的一些情境投射到遊戲中。同意重演第二次，且將結果作了修正。</p>	<p>在諮商師故事中說一直會有其他的蛇來找他算帳時，似乎內在有一點感觸。</p> <p>重演第二次時，壞心腸的蛇也變成好心腸的蛇。</p>	自我察覺 自我教導

第六次	布偶、恐龍、怪獸	<p>今天個案選了幾個布偶把玩一下，但沒做什麼表達。</p> <p>諮商師建議一起來玩學校的遊戲。所以，個案就又選了好幾個布偶、動物造型玩具。老師的布偶則是一個有巨大嘴巴且尖牙利齒的大怪獸。</p> <p>以前晚恐龍大戰的機器人克力士扮演個案。就演出學生、老師間的互動、記名字、處罰、罰寫功課.....。一開始仍有點不好意思，只描寫班上幹部管理秩序、檢查作業的互動。</p> <p>後來演出老師回到教室開始處罰同學。</p> <p>個案一直演出克力士和另外一位朋友是如何地被處罰，從早上檢查功課、吃飯到午睡，都一直被記名字或罰寫功課。後來演到午睡時間，老師(諮商師扮演)在罵克力士，但克力士(個案扮演)開始反抗，先是言語上的解釋說明，老師越來越生氣，開始打克力士，後來克力士開始反抗，最後兩者終於打起來。克力士班上其他學生也跟著一起反抗，但不是老師對手。後來個案又找了另一個蜘蛛人來和老師對抗，將老師打死了。</p>	<p>(今天個案時間一到就主動跑來遊戲室。)</p> <p>和諮商師有非常密切的互動，也非常融入遊戲中。和諮商師一起合作扮演不同角色。</p> <p>克力士被處罰責罵，先是口頭上的解釋、說明。老師都無法聽進去，終使克力士和老師打起來。</p>	<p>在演戲的互動，顯得很自然流暢、盡興。不會有不好意思或謹慎小心的態度。</p> <p>演到開始向老師解釋時，表情、心情變得非常得意、高興。尤其是在表演時手腳、聲音的表現都非常盡情。笑聲也是以前未曾出現過的爽朗。</p>	<p>投射自我內在的世界。釋放壓抑的情緒。挑戰權威</p>
-----	----------	--	---	---	-------------------------------

第七次	忍者龜、克力士、軍人、大砲	一開始先選了克力士和忍者龜，兩人又像打架又像遊戲的玩了一陣子(約 5 分鐘)。後來將這兩個玩具拿回去放，改選了大砲軍人。依據顏色區分成三國，在打仗。最後是擁有大砲的那一國贏了。開始主動向諮商師說他最近都沒有被老師罰寫，也沒有跟同學打架。最怕星期一早上，因週休二日後，常會忘記記功課是什麼？很怕星期一收作業時，才發現什麼作業沒寫。	並沒有很投入地玩。開始主動告訴諮商師一些班上的事情，他哪一天沒有被處罰等。哪一天跟媽媽出去...等生活小事。)已經可以有比較多的言語溝通，不完全只是全利用遊戲互動。)	沒有激烈的打鬥，即使三國打仗，也是很溫和。會主動跟諮商師講一些生活瑣事。	關係鞏固 內在已開始轉變
第八次	記憶轉轉盤、布偶	今天諮商師桌上有許多承辦業務的相片。個案看到桌上的相片，就指出相片中的哪一棟大樓是他家，哪一棟是媽媽家，相片中的學生是誰？然後就幫諮商師整理。後來選了一個記憶轉轉盤的遊戲。諮商師和個案一起玩。第一次玩完之後，諮商師建議每翻一個子要說一個自己最喜歡的人、事、物或東西等等。	很高興地幫忙整理很投入於遊戲中，非常專心，求勝的企圖心很強。對諮商師的提議也都能一口答應。	遊戲的內容已轉變。從打鬥中求勝利。轉變為從遊戲中求勝利。	內在力量的投射 展現自我力量
第九次(因諮商師公假。中間隔一週未諮商)	記憶轉轉盤	一到遊戲室就直接選了兩個木偶演劇。然後主動要求要玩上次的記憶轉轉盤，這次諮商師故意贏他，看個案的反應。也故意放水看個案的反應。	個案玩得很開心，還會邊玩邊講不要忘記喔！對這個遊戲很感興趣。但仍可感受到個案得求勝心。玩了三次之後，問他還要不要玩？都回答還要。	已能充分地將自己的感受自然地表達出來。主動幫忙收東西。	內在力量的投射。 內在衝突力量的轉換。

第十次	記憶轉轉盤、扯鈴	個案今天帶著他的扯鈴到遊戲室，就開始扯鈴給諮商師看，並且開始變化各種的花式。然後一邊扯鈴還一邊說目前班上他是第二厲害的，但他要一直苦練，並且發明新的花式，一定要變成班上第一。玩了陣子之後，就說手酸了，主動要求玩記憶轉轉盤。	已經開始會把內在的聲音顯露給諮商師知道。也開始表現出自己內在的能力。	主動表演扯鈴、邀諮商師遊戲	展現自我能力
第十一次	畫人、作品回顧	今天諮商師請個案再畫一個完整的人。個案能很輕鬆地畫，且諮商師在詢問他一些問題時，也會笑得很開心的問諮商師說，你知道我畫的是誰嗎？就是我。因我的學號就是 00211。會對著攝影機扮鬼臉。諮商師拿出以前他的作品和個案一起檢視、回顧。	從畫中看到個案的攻擊傾向已降低。但內在對自我的負面看法、及較低的自我概念，內心的傷心都表現出來。內心很傷心，但現在很高興，所以，眼淚畫了又塗掉。檢視以前的作品時，能再一次的解釋說明。	內在情緒、力量的顯露，不再防衛	自我內在情緒的顯露

二、討論

根據上述以個案方式呈現的資料，可以依據本研究的研究目的來做如下的討論：

(一)有關本研究具有攻擊傾向的兒童在遊戲治療的轉變過程

根據本研究的遊戲治療觀察表中的幾個向度，分別做討論。

1.遊戲治療過程中玩玩具的轉變情形：

- (1)第一次是在探索環境，所以玩具的選擇也有探索試探的成分。
- (2)第二、三次選擇的玩具都是恐龍、怪獸，彼此在打鬥，其實是在抒發個案內在的衝突、憤怒與矛盾。
- (3)第四、五次的玩具明顯的轉變，其實也是個案內在的衝突憤怒抒發之後，開始反應他內在的投射(彩色黏土、說故事)。
- (4)第六、七次的玩具又回到第二、三次類似的玩具，也是有很多的打鬥，看起來似乎有點退回去，但其實是有不同的，個案這時是在表達他目前的狀況(布偶、恐龍、怪獸、忍者龜、克力士、軍人、大砲)。
- (5)第八次以後，個案和諮商師的關係已有明顯的深入，所以，焦點開始在個案

和諮商師的互動及個案的自我表現(記憶轉轉盤、布偶、扯鈴)。

2. 有關遊戲治療過程中內容的轉變情形：就十一次遊戲過程的描述及其與諮商師互動的情形，配合個案玩具類型的選擇，可以發現其轉變情形為：探索諮商師、情境(第一、二次)→主動玩玩具(第三、四、五次)→投入階段(第六、七、八、九次)→修復階段(第十、十一次)。
3. 有關遊戲治療過程中改變的轉折：治療過程的轉折，從本研究可以看到的是，在前面第一二次，諮商師的接納、尊重個案是一重要的因素(一開始都一直背對著諮商師→最後看到花片，坐在原地開始玩花片。諮商師詢問後轉向諮商師，完成一隻會飛的恐龍。《第一次治療》)(後來諮商師主動與個案一起玩，諮商師和個案有演劇角色的對話。《第二次治療》)，在第三次以後，諮商師的跟隨就使個案的內在一直不斷的成長、察覺和自我解決(是一位力氣大、功夫強、壞心腸的魔界怪獸《第三次治療》。個案將作品角色定位命名：好吃的蘿蔔、特別的草莓、可愛的玉米、好心腸的蛇、壞心腸的老鼠《第四次治療》。個案重演第二次時，這次沒有將蛇打死，而是要變好《第五次治療》。演出學生、老師間的互動、記名字、處罰、罰寫功課...。一開始仍有點不好意思，只描寫班上幹部管理秩序、檢查作業的互動《第六次治療》。開始主動向諮商師說他最近都沒有被老師罰寫，也沒有跟同學打架。最怕星期一早上，因週休二日後，常會忘記記功課是什麼？很怕星期一收作業時，才發現什麼作業沒寫《第七次治療》。個案看到桌上的相片，就指出相片中的哪一棟大樓是他家，哪一棟是媽媽家，相片中的學生是誰？《第八次治療》。一到遊戲室就直接選了兩個木偶演劇《第九次治療》。一邊扯鈴還一邊說目前班上他是第二厲害的，但他要一直苦練，並且發明新的花式，一定要變成班上第一《第十次治療》。個案能很輕鬆地畫，且諮商師在詢問他一些問題時，也會笑得很開心的問諮商師說，你知道我畫的是誰嗎？就是我。因我的學號就是 00211《第十一次治療》。

(二)有關遊戲治療過程中的轉變機制

從個案在整個遊戲治療過程的改變轉折和主題的描述，研究者將形成個案轉變的機制歸納為：接納和安全地探索(諮商師的一個詢問反應之後，使個案轉向諮商師《第一次治療》)、情緒的抒解(個案捏黏土時非常專注、認真的搓、揉、壓、切黏土。有各種水果的出現。好心腸的蛇。壞心腸的老鼠變成好心腸的老鼠《第四次治療》、在諮商師故事中說一直會有其他的蛇來找他算帳時，似乎內在有一點感觸《第五次治療》。表演時手腳、聲音的表現都非常盡情。笑聲也是以前未曾出現過的爽朗《第六次治療》)、感受到自我的能力(主動表演扯鈴、邀諮商師遊戲《第十次治療》)、關係的建立(諮商師加入一起遊戲，但又完全遵照個案的指示《第二次治療》、表演時手腳、

聲音的表現都非常盡情。笑聲也是以前未曾出現過的爽朗《第六次治療》)、自我內在的投射(故事主角克力士在這次遊戲過程中沒死《第三次治療》、在諮商師故事中說一直會有其他的蛇來找他算帳時，似乎內在有一點感觸。重演第二次時，壞心腸的蛇也變成好心腸的蛇《第五次治療》遊戲的內容已轉變。從打鬥中求勝利。轉變為從遊戲中求勝利《第八次治療》)、自我覺察(內心很傷心，但現在很高興，所以，眼淚畫了又塗掉。內在情緒、力量的顯露，不再防衛《第十一次治療》)、自我教導等機制(壞心腸的老鼠變成好心腸的老鼠《第四次治療》、在諮商師故事中說一直會有其他的蛇來找他算帳時，似乎內在有一點感觸。重演第二次時，壞心腸的蛇也變成好心腸的蛇《第五次治療》、沒有激烈的打鬥，即使三國打仗，也是很溫和《第七次治療》。遊戲的內容已轉變。從打鬥中求勝利。轉變為從遊戲中求勝利《第八次治療》。已能充分地將自己的感受自然地表達出來。主動幫忙收東西《第九次治療》)。

從上述不同階段的分析，若根據葉貞屏(民 87)翻譯 Whitte 量表中的遊戲活動量表中的 16 類遊戲類型分析可以看出個案的遊戲，從開始到最後的一個過程，大致上是從探索式遊戲、攻擊式遊戲、情感性遊戲、伴隨口語的遊戲、關係式遊戲到情感式遊戲。

有關遊戲治療過程的轉變，Moustakes(1995)分成五個階段：(1)流露出負面情緒(2)表現出曖昧不明的情緒，通常為焦慮或故意(3)對特定對象如父母家人表達出負面的情緒或特殊退化行為(4)對特定對象表達出曖昧情緒(5)清楚明白獨立，通常是由合乎現實的正向或負向情緒、態度。Whitte(1975)則是針對 15 單元的課程中做了如下分析：1-3 單元：兒童出現較高焦慮，遊戲著重在探索。4-6 單元：攻擊性遊戲增加。7-9 單元：創造性遊戲增加，表達快樂談及個人生活中的事情出現很多。10-12 單元：關係性遊戲增加達最高點，而非特定遊戲則降到最低。13-15 單元：非特定遊戲及非語言表達(生氣)增高，焦慮超過原先程度，口語互動及指揮治療者之行為增加。從上述的分析再和本研究加以對照，可以發現本研究的過程是從探索到攻擊性遊戲，接下來則是創造性的遊戲、關係性的遊戲。

在整個遊戲治療的過程中，的確也感受到，個案在一被接納及尊重中的情境下，可以放心的表達自己內在壓抑、衝突的情緒，然後學會自我控制、自我指導。

伍、結論與建議

一、結論

整個遊戲治療的過程，可以得到以下幾點結論

- (一) 遊戲治療的過程是從探索→主動→投入→修復等四個階段。不同的階段過程，其選擇的玩具類型、與諮商師的互動情形和個案內在的轉變都會有所不同。
- (二) 個案玩具的選擇和遊戲的內容，隨著轉變的階段有明顯的不同。但在不同階段也可能是相同的玩具，但玩玩具的過程和結果是會有所不同的。
- (三) 諮商師的接納、尊重和跟隨是使個案產生轉變的催化條件。亦即因為這些要素使得個案更敢去冒險嘗試。
- (四) 接納和安全地探索、情緒的抒解、感受到自我的能力、關係的建立、自我內在的投射、自我覺察和自我教導等，是是個案產生轉變的機制。

二、建議

綜觀整個研究，本研究提出以下幾點建議：

- (一) 遊戲治療對於攻擊傾向的個案，就本研究而言是適用且有效的。故面對此類型的兒童個案時，學校輔導是可試著採用遊戲治療的方式來處理。
- (二) 遊戲治療的實施在小學應加以推廣，雖說本研究僅是應用在攻擊傾向的個案身上，但遊戲的特性和遊戲治療過程中的關係，都是適合於兒童個案。
- (三) 遊戲治療是非常適合小學階段的兒童，從本研究的結果更可證明遊戲治療在兒童個案身上產生效果的潛力，故宜在小學輔導工作上加以推廣。
- (四) 國小教師輔導知能的研習，宜增加有關遊戲治療的課程。

參、進一步的建議

- (一) 日後相關的研究，對於個案轉變成效上的測量，宜採更多元的方式評量。

- (二) 擴充不同適應行為類型的個案或增加同類型的個案，以擴充研究效果的信、效度。
- (三) 日後相關的研究宜再繼續追蹤個案的轉變情形。
- (四) 發展遊戲治療更具信、效度之觀察記錄表。

參考文獻

- 何長珠(民 87)。應用遊戲治療於受虐兒的三個實例研究。輔導學報，18，137。
- 何長珠(民 87)。遊戲治療—國小輔導實務。五南圖書出版社。
- 李青燕(民 86)。運用畫人測驗衡鑑兒童敵意攻擊特質之分析研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文。
- 葉貞屏(民 87)。兒童中心式遊戲治療中兒童問題行為改善歷程研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文。
- 高淑貞譯(G. Landreth 原著)(民 83)。遊戲治療—建立關係的藝術。桂冠圖書出版社。
- 廖鳳池、王文秀、田秀蘭(民 86)。兒童輔導原理。心理出版社。
- Axline, V.(1947). *Play therapy*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Alexander, E.D. (1964). School-centered play therapy. *Personal and Guidance Journal*, 43, 259-261.
- Axline, V.(1969). *Play therapy (revised edition)*. New York : Ballantine Books.
- Boy, A. & Pine, G. (1982). *Client-centered counseling: A renewal*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dimick, K. M. & Huff, V. E.(1970). *Child Counseling*. Chicago:William Brown Company.
- Guernsey, L. F.(1983). Client-centered(non-directive) play therapy. In C. E. Schaefer & K. J. O'Connor(Eds). *Handbook of play therapy*(pp.21-64) NU: Wiley.
- Howe, P. & Silvern, L.(1981). Behavioral observation of children during play therapy:preliminary development of a research instrument. *Journal of Personality Development*, 40, 168-182.
- Knoff, H. M., & Bastsche, G. M.(1991). *The referral question consultation process: Addressing system, school and classroom academic and behavioral problems-The RQC skills workbook*. Tampa, FL: Authors.
- Lazarus, A.A.(1981). *The practice of multimodal therapy*. New York: McGraw-hill.
- Moustakes, C. E. & Shalock, H. D.(1955). An analysis of therapist child interaction in play therapy. *Child Development*, 26, 143-157.

附錄一

遊戲觀察記錄表

個案： 諮商次數： 時間： ~ 地點： 諮商師：		
諮商師的處理	當事人的反應	
	選擇的玩具：	作品：
	遊戲過程	態度和行為
	當事人改變轉折處	假設或發現
建議		
下次處理計畫		
備註		

附錄二

遊戲治療性的效果

治療性因素	有利的結果
1.克服抗拒	建立工作同盟的關係
2.學習	教導有效控制情緒之作法
3.競爭的能力	增加自我的價值感
4.創造性思考	對問題想出新的解決之道，刺激右腦之發展
5.宣洩(意識部份)	得到情緒的鬆弛
6.淨化(潛意識部份)	創傷得到調適
7.角色扮演	練習並獲得新行為，減低攻擊需要、增加同理心
8.幻想的視覺化(fantasy/visualization)	幻想的實現(如死去的母親可以復活，欺侮者得到懲罰等)
9.隱喻之教導	頓悟之獲得
10.正向依附之形成	接納自己和別人
11.關係之增強	和家人與友伴關係及感情的增進
12.積極情緒之經歷	自己能作主、有掌握感(ego boost)
13.克服發展階段上之恐懼	如輔導第一天上學及怕黑等問題之調適
14.比賽性遊戲	增強社會性、學習社交規範

(何長珠，民 86，p36)

The Primary Research in the Process of Play Therapy

ZU-An Chen

The study mainly focuses on the referral case with fight tend and is analyzed by qualitative research for 11 times. We collect information from Toy category , the process of Play Therapy and the interaction between counselor and client ; according to the method of Template Analysis Style to describe and interpret the clues of the whole Play Therapy and conclude the changed process of cases and changing mechanism.

Key words: Play therapy, Template Andysis Style

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 88，4 期，145-161 頁

兒童遊戲治療個案報告

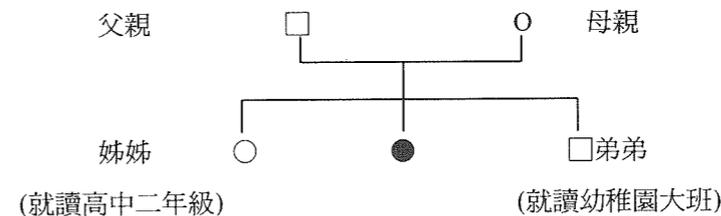
孫幸慈

本研究主要目的是根據導師轉介之適應欠佳兒童，經資料蒐集、分析診斷個案問題之形成原因後，以阿德勒學派為主要理論取向，採每週一次、每次五十分鐘之結構遊戲治療方式，並於每次進行遊戲治療前一天晚上，與個案母親以電話晤談方式做親職教育輔導。經由六次之遊戲治療，個案之主訴問題已呈現大幅改善，探討促使其改變之重要機轉，可以歸納為：溫暖接納關係之建立，提升其自我覺察力；探索家庭星座與家庭氣氛，從自我統整中，建立正向自我概念；能在生命中找到自己的定位，增加其社會興趣，改善人際關係。

關鍵詞：遊戲治療、個案研究

一、基本資料

- 1.姓名：×××
- 2.性別：女
- 3.年齡：十歲五個月(就讀國小四年級)
- 4.家庭概況：



二、問題行為概述

個案是由該班導師轉介到輔導室。茲將其問題行為列述如下：

1. 個案很在乎考試成績，不管是平時考或月考，只要未達滿分就會嘟著嘴巴，一臉的不高興。
2. 每當月考寫考卷時，總是緊張萬分，臉上表情凝重，一直搓手；寫考卷時，速度很慢，一筆一畫慢慢寫，深怕寫錯，而且會再三檢查，直到老師要收考卷。
3. 宣布月考名次時，只要聽到自己不是第一名，就會生氣地把考卷揉成一團，扔到抽屜中。然後一整天悶悶不樂，不跟同學一起玩，回到家也是一聲不響，常關在房間裡。此低落情緒往往會持續五、六天左右。
4. 人際關係不佳，下課時常常一個人待在座位上，很少跟同學互動。據級任導師觀察，比較常來往的同學只有三、四位。
5. 分組活動時，不管是否擔任組長，仍會居於領導角色，會要求同組成員以她的意見為主，若其他成員不贊成，便會嘟著嘴坐在位子上生氣，不再參與小組討論，因此，每次分組活動個案所處的小組，都會發生或大或小的爭執。
6. 在「演話劇」提名中，名列班上最不想合作的第二高分。
7. 在家常跟姊姊爭吵，幾乎兩、三天就會大吵一次，父母親屢勸不聽，也覺得困擾。

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，十一個月左右會叫爸爸媽媽，除體重略微超重外，沒有其他重大疾病。

(二)家庭生活

1. 個案自出生後就由媽媽全心照顧，但當時姊姊已就讀小學一年級，所以媽媽每天必須撥出很多時間指導姊姊複習課業，因此單獨陪伴個案的時間並不多。
2. 在個案六歲時，弟弟出生，由於是家中唯一的男孩，父母把重心放在弟弟身上。對於弟弟的出生，個案很不高興，她曾對媽媽說：「我不喜歡弟弟」的話語。
3. 個案在家很少與家人交談，常常待在房間畫畫或看書，父母表示「問她在學校過得

怎樣，也不說一句，不知道在想什麼」。常未經姊姊同意就擅自進入姊姊房間，引發姊姊不滿，兩人因而大吵起來。然後個案會跑進房間哭泣。

4. 父母蠻重視課業，常跟導師聯絡了解個案在學校學習情形，買了許多測驗卷給個案，要求她每天必須照學校進度完成測驗卷。

(三)學校生活

1. 個案在學校課業上的表現為優異程度，四年級上學期各科總成績皆為「優等」。
2. 二年級上學期才轉學到目前這所學校就讀。
3. 很在乎成績，人際關係不佳，朋友很少，除固定三、四位同學外，極少跟其他同學在一起聊天或活動。
4. 喜歡畫畫，美術老師常稱讚她具美術天分，個案曾向導師表示「很想學畫」，導師向媽媽提起此事，媽媽認為繪畫不登大雅之堂，課業比較重要。

四、初次晤談時的心理概況檢視

1. 外觀：與一般四年級的小學生相較之下，個案身材略顯肥胖，但面貌清秀，衣服乾淨整潔。
2. 行為：個案初次跟諮商員晤談時，正襟危坐不敢亂動。
3. 態度：個案初見到諮商員時，顯得有些焦慮，雙手互搓，聲音微弱，然後慢慢的能大方的回答諮商員所問的問題，
4. 語言：不太愛表達，雖然願意回答諮商員所問的問題，但是回答的很簡短。
5. 情緒：個案初見到諮商員時，雖顯得有些緊張焦慮，但是當諮商員說明邀請其前來的原因與目的後，個案繃緊的情緒逐漸鬆懈，顯得自然些。
6. 專注：跟諮商員談話時十分專注，回答的內容都能切合諮商員的問題。
7. 思考：擔心自己不被家人喜歡，擔心成績不好。
8. 食慾、睡眠：對自己的考試成績不滿意時，常會導致食慾低落，甚至睡不著。

五、分析與診斷

諮商員對此個案所形成的假設及診斷為：

1. 個案從小雖由媽媽親自照顧，但是因為個案很乖，不常哭鬧，加上姊姊剛好在此時

期進入國小就讀，媽媽十分關心姊姊學習情形，因此媽媽常會將個案放在床上讓他自己玩，然後利用時間指導姊姊課業。對個案而言，因姊姊的介入，其並未跟媽媽建立安全的依附關係。

2. 個案的媽媽本身就十分注重成績，個案受媽媽影響，也非常在乎成績和名次。
3. 當個案入國小就讀時，因弟弟出生，在重男輕女的優勢上，弟弟佔有了較多重要成人(尤其是母親)的關心；而個案之上又有一位姊姊，據媽媽描述姊姊比較強勢，在家中很受重視，尤其在就讀國中後，爸爸和媽媽為了讓他能夠專心讀書，更是凡事以姊姊為主。個案在這個家庭中，比較不受重視，其心理地位偏低。因此建構起「唯有把書讀好，考出好成績，得到好名次」，才能獲得重要成人的愛與注意。所以，「好成績」是獲取愛的手段。
4. 同樣地，個案在學校也認為得到好成績是博取老師喜歡和獲得友誼的唯一途徑。而且當他擁有了好成績，獲得同學對他的重視後，他從中享受在家中未曾擁有的成就感和自尊，也因此耽溺於團體中的領導者角色。

六、輔導策略

諮商員對個案進行每週一次、每次五十分鐘的遊戲治療，且在每次進行遊戲治療的前一天晚上與母親作電話晤談，跟母親討論個案的情形，並且幫助母親了解在親職教育方面可以做的調整。

有了上述的分析診斷之後，期望能夠提供下述的幫助：

1. 透過遊戲治療的過程中，建立良好的諮商關係，提供一安全、信任和支持的力量。
2. 從正向的治療關係中，得以自由地表露內心世界，紓解其壓抑的情緒。
3. 從遊戲治療中，重新認識原生家庭中的家庭星座與家庭氣氛，提升自己的心理地位。
4. 從遊戲治療中，增加自我覺察能力，建立自我概念，提昇其挫折容忍力。

為達到上述目標，在遊戲治療部份，採取結構式的治療方式，以阿德勒理論為主要治療理論。其原因如下：

1. 校內並未設置遊戲治療室，同時也未根據遊戲治療的功能，添購適當的玩具。因此諮商員只好藉空教室的一角，利用諮商員自己準備的一些簡單玩具和器材，進行諮商工作。
2. 從分析診斷中形成的假設是：個案自小未與重要成人(尤其是媽媽)建立安全的依附關係，同時在生長過程中，先是面對姊姊剝奪父母與其相處時間，後又面臨弟弟的競爭，萌生不受重視的感覺，在家庭星座中自覺心理地位低，產生負向的自我概念。

個案因覺得自己不被家人重視，漸生自卑，然後為了超越此自卑的感覺，選擇以「主動、建設型」的行為方式來尋求別人的注意，認為唯有在學校得到好成績，才能獲得父母、老師與同儕的愛與尊重。因此，若能幫助兒童在生命中找到自己的定位，克服幼年既有的自卑而建立正向的自我概念，並以現實目標代替非現實目標，進而增加兒童的社會興趣和人際關係。基此，故採阿德勒學派為本遊戲治療的主要理論取向。

七、輔導過程

茲將本個案遊戲治療的整個過程歸納成四個表，其中表一主要是根據諮商員在遊戲治療過程選擇的治療策略中，所呈現的遊戲類型、遊戲治療過程描述、互動情形、改變轉折點與主題等五個向度做一描述。為能更清楚了解諮商師與個案間關係的建立與互動，特將六次遊戲治療過程中個案與諮商師間的互動關係歸納成表二；表三則是個案母親在每一次遊戲治療後觀察一週的行為描述，表四是個案的導師對個案所做的觀察紀錄，此二記錄也可作為個案轉變的佐證。

(一)個案遊戲治療過程

本遊戲治療主要是以阿德勒理論為治療取向，採結構式進行方式，因此在治療過程中，遊戲的媒材和主題大部分由諮商員決定和主導，但是在每次進行前會先徵詢個案的意見。

表一 個案遊戲治療過程概述

遊戲治療次數	遊戲類型	遊戲過程描述	互動情形	改變轉折處	主題
第一次 5月13日	捏黏土	1. 進到諮商室，顯得焦慮不安，雙手不停互搓。 2. Co 說明進行遊戲治療的目的和方式。 3. 拿出黏土，請 Cl「捏一個最能代表自己的東西」。 4. Cl 捏了一隻兔子代表自己，這隻兔子是溫馴和順的，喜歡躲在洞裡，有時也會打扮的漂漂亮亮出外。 5. 請 Cl 對這隻兔子說一句話，個案說「你是一隻可愛、聽話的兔子」。	一開始很緊張，顯得焦慮不安，不愛說話。 在捏黏土的過程中，幾乎不說話，但是很用心捏出作品。 直到作品完成後，在 Co 引導下，才簡短地反應。	Co 接納、反應個案焦慮的態度。 引導 Cl 對自我概念有較統整的了解。	建立關係 自我概念

第二次 5月20日	繪畫	<p>1. 拿出蠟筆和 B4 的圖畫紙，「請你在這張紙上，畫出一棵樹用來代表你的家，並在這棵樹上，以各種顏色畫出家人的位置。」在家庭樹中，媽媽的位置最高，其次是爸爸、姊姊、Cl，弟弟位置最低。Cl 和爸爸與弟弟的距離較接近，跟姊姊和媽媽的距離較遙遠，而且 Cl 的位置卡在主樹幹和樹枝間，自由度最低。</p> <p>2. Cl 覺得在家庭中，自己跟爸爸最像，個性比較溫和，喜歡待在家裡。</p> <p>3. Cl 覺得跟姊姊最不像，姊姊很活潑，常會發脾氣。</p> <p>4. Co 詢問「如果你能改變這個家庭中每個人的位置，你會如何安排呢？」，Cl 在家庭樹的左邊，標出調整後的地位，其中爸爸和媽媽居最高位，且地位平行；其次是姊姊、Cl 和弟弟。但是 Cl 和姊姊的距離拉近。</p> <p>5. Cl 主動提起，「我跟姊姊差六歲，姊姊跟我沒話講，覺得很難過，想到弟弟跟我也差六歲，我會跟弟弟玩，不然弟弟會跟我一樣。」</p>	<p>進到諮商室，露出微笑，然後主動坐在上次坐的位置。</p> <p>畫家庭樹時，很認真作畫，仍不發一語。畫完後，在 Co 引導下，才做回答，但是回答內容比上次多。</p> <p>最後還主動提起跟弟弟的關係。</p>	<p>Co 溫暖接納的態度，使個案比較敢於自我表露。</p> <p>探索家庭星座，對心理地位與家庭成員的同盟關係有進一步認識。</p>	<p>自我概念 探索家庭星座</p>
第三次 5月27日	繪畫	<p>1. 拿出蠟筆和 B4 的圖畫紙，「請你在這張紙上，畫出你的家人，每個人都要做些事。」</p> <p>2. Cl 很快地就拿起筆開始畫，首先在紙的中央畫上姊姊，然後畫出爸爸、媽媽、自己，最後是弟弟。</p> <p>3. Co 問「你覺得這是一個怎樣的家庭？」， Cl：「這是一個冷漠的家庭。」 Co：「為什麼這是一個冷漠的家庭？」 Cl：「姊姊都在看書，不准我進她的房間，也不喜歡跟我說話，爸媽很多事情都以她為主。」 Co：「你很想多跟姊姊接近，可是姊姊不喜歡這樣。」 Cl：「對！」 Co：「而且爸爸媽媽對姊姊太過重視，讓你覺得有些不公平。」 Cl：「……，爸爸整天看報紙，跟他說話，簡直像跟報紙說話一樣……」</p>	<p>進到諮商室，Cl 即問 Co：「今天要做什麼？」露出期待的眼神。</p> <p>在討論和分享家庭動力畫時，Cl 表露更多內心對家人的想法。</p>	<p>經由家庭動力畫，Cl 對家庭成員間的互動情形有更進一步的覺察。</p>	<p>探索家庭動力</p>

		<p>Co：「好像爸爸下班後會忙著看報紙，跟家人說話的時間並不多，但是你不喜歡這個樣子。」</p> <p>Cl：「對呀，啊我媽媽喜歡玩，她拿著望遠鏡看外面的景色；我坐在書桌前看書或是畫畫。」</p> <p>Co：「平常你在家裡面最常做的事情是看書和畫畫，好像跟家人說話的時間也不多。」</p> <p>Cl：「我喜歡在自己的房間裡。」</p> <p>Co：「一個人在房間裡可以做很多自己想做的事，但是一個人待在房間裡，你感覺如何？」</p> <p>Cl：「有時也很無聊……，弟弟喜歡放風箏，他也很喜歡玩；我有時會跟弟弟玩，他很可愛。」</p> <p>3. Co：「如果請你對這個家庭說一句話，你想說什麼呢？」</p> <p>Cl：「有時候在這個家裡，我們要一起說說話。」</p> <p>Co：「你希望家人能夠有在一起說話、分享事情的時間。」</p> <p>Cl：「對！」</p> <p>4. 最後 Co：「今天你畫完這幅畫，跟老師分享了家庭中的一些事情，現在你的感受如何？」</p> <p>Cl：「我覺得很好，很快樂，對我的家有更多的認識，現在我才知道家裡每個人是這個樣子。」</p>			
第四次 6月3日	繪畫	<p>1. 拿出蠟筆和 B4 的圖畫紙，Co：「請你在這張紙上，畫出你的班級，每個人都要做些事。」</p> <p>2. Cl 很快地在紙的中央畫上四個人，人的旁邊各有桌椅，除此之外是空白的。</p> <p>3. Co：「請你介紹一下這些同學是誰？」</p> <p>Cl：「這一位是……」（介紹四位同學的姓名）。</p> <p>Co：「他們在做什麼呢？」</p> <p>接著 Cl 描述這四個同學常一起做的事。</p> <p>4. Co 把圖畫紙拿起來，然後說「請你看一看這幅畫，你認為這是一個什麼樣的班級？」</p>	<p>進到諮商室，Cl 露出愉快的笑容，問 Co：「老師，今天要畫什麼？」。</p> <p>在討論和分享學校動力畫時，Cl 能夠很真實的把自己對學校動力畫的感覺表露出來。</p>	<p>經由學校動力畫，Cl 能夠覺察自己跟班上同學互動的情形，也了解自己常生氣，所以人際關係不佳。</p>	<p>探索學校動力 了解人際關係</p>

		<p>CI: 「怎麼只有四個人？」</p> <p>Co: 「你發現你在學校的生活中怎麼只有跟四個同學相處，跟其他的同學好像很少在一起？」</p> <p>CI: 「對呀，怎麼只有四個人？」</p> <p>Co: 「對於這樣的關係，你覺得很訝異，而且並不喜歡。」</p> <p>CI: 「嗯！」</p> <p>Co: 「看著只有四個同學的班級，你的感覺是什麼？」</p> <p>CI: 「覺得很寂寞，怪怪的。」</p> <p>Co: 「你覺得是什麼原因造成在你周圍只有四個朋友呢？」</p> <p>CI(遲疑了一下): 「可能是我有時會發脾氣，分組時常會罵同學……有時也很驕傲。」</p> <p>5.Co: 「那你想不想在這幅圖中加上一些東西呢？」</p> <p>CI: 「好！」(然後很快地拿起筆，在原先四個人的背後又畫上三個人，但是這三個人也都側面向著 CI)</p> <p>Co 又拿起圖畫紙: 「現在你再看看這幅畫，它跟剛才有什麼不一樣？」</p> <p>CI: 「現在人比較多，比較熱鬧。」</p> <p>Co: 「這兩種不同的感覺，你喜歡哪一種呢？」</p> <p>CI: 「喜歡現在這樣。」</p> <p>6.Co: 「今天你畫完這幅畫，跟老師說了一些學校生活的情形，現在你的感受如何？」</p> <p>CI: 「很高興，因為我知道我的班級生活是這樣的，朋友很少。」</p>			
第五次 6 月 10 日	繪畫	<p>1.拿出蠟筆和 B4 的圖畫紙，Co: 「我們兩個一起在這張紙上完成一幅畫，你想畫什麼就畫什麼，但是在畫的過程，我們都不能說話。」</p> <p>2.CI 和 Co 拿起筆開始作畫，彼此不交談，兩個人都畫在屬於自己的那一部分。</p> <p>3.經過約八分鐘後，Co 故意在 CI 那一部份的空白處畫上一隻鳥，CI 立刻做出暫停的手勢。</p> <p>Co: 「好像你對於我畫到你那個部分，覺得有些生氣。」</p>	CI 和 Co 一起畫畫，當 Co 畫到 CI 自己設定的疆界時，CI 立刻要求暫停，表示自己的不舒服感。	CI 能夠體會疆界被侵入，進而突破自己的疆界。	探索人際關係突破人的疆界

		<p>CI: 「嗯，你畫到我這邊。」</p> <p>Co: 「我知道你覺得不舒服，但是開始畫之前，我們並沒有約定不能畫到別人那一邊，而且紙上也沒有規定我們的範圍。」</p> <p>4.接著 Co 又邀請 CI 開始作畫，CI 很快地畫起來，兩人不說話，CI 仍固守在自己所設定的那個區域內。</p> <p>5.大約經過十分鐘後，Co 又故意在 CI 所畫的城堡上塗上一團黑色，CI 又立刻做出暫停的手勢。</p> <p>Co: 「好像你有事情想要告訴我？」</p> <p>CI(指指那一團黑色): 「嗯，嗯。」</p> <p>Co: 「好像你很介意我用黑色畫在你的城堡上。」</p> <p>CI 點點頭: 「這樣就被破壞了。」</p> <p>Co: 「城堡不能維持你畫的樣子，讓你覺得很不舒服。」</p> <p>CI: 「對呀。」</p> <p>6.然後 Co 又邀請 CI 開始作畫，兩人不說話專心畫，但此時 CI 不再固守疆域，偶會畫到 Co 的區域。</p> <p>7.最後 Co: 「請你說一說，跟老師一起畫這幅畫的感覺？」</p> <p>CI: 「剛開始老師畫到我這邊時，有些生氣，後來老師又畫到我的城堡上，塗的黑黑的，又有些生氣，不過後來可以了。就是不會生氣。」</p> <p>Co: 「屬於自己的地方被別人侵入的感覺很不好，所以你覺得生氣。但是後來你也畫到老師這邊來，畫到我這邊的感覺如何？」</p> <p>CI: 「想到你可以畫我的，我也可以畫你的。」</p> <p>8.由於已是學期末，所以在最後 Co 預告下一次是最後一次治療時間。</p>			
第六次 6 月 17 日	疊疊樂	<p>1.Co: 「我們一起來玩疊疊樂，你覺得如何？」</p> <p>CI(面有難色): 「我不太想玩。」</p> <p>Co: 「好像你對於玩疊疊樂有些為難，是什麼原因呢？」</p> <p>CI: 「我怕積木掉下來。」</p> <p>Co: 「積木掉下來的感覺讓你覺得不舒服。」</p> <p>CI: 「很可怕。」</p>	CI 原想拒絕 Co 邀請玩疊疊樂，後來很勉強的答應。	從積木掉下來的經驗中，體悟失敗並不可怕。	體會挫折感 增強挫折容忍力

	<p>Co: 「你害怕積木掉下來的感覺。」 Cl: 「每次弟弟要我玩, 我都不敢玩。」 Co: 「所以你還沒有玩過疊疊樂了。」 Cl: 「嗯, 不敢玩。」 Co: 「所以玩疊疊樂害怕積木掉下來的經驗, 是你心裡想像的。」 Cl: 「看別人玩就覺得很可怕。」 Co: 「怕掉下來的感覺, 所以你一直不敢玩它。想不想嘗試一下, 也許沒有你想像的感覺。」 Cl(猶豫了約兩分鐘): 「好吧! 玩一次就好了。」</p> <p>2. 在 Co 和 Cl 玩的過程中, Cl 一直很緊張, 尤其當愈疊愈高時, Cl 抽積木的手都在發抖。後來在 Cl 抽積木的剎那間, 積木應聲而倒。 Cl: 「啊!」 Co: 「積木倒下來, 好像讓你嚇一大跳。」 Cl: 「我覺得很可怕。」 Co: 「積木倒下來的感覺, 讓你覺得不好受。想不想再玩一次呢?」 在 Co 的邀請下, Cl 決定再挑戰第二次。</p> <p>3. 第二次玩的過程中, Cl 每次抽積木時, 還是有一些緊張, 尤其當積木慢慢疊高時, 其臉上表情就有一些不自然。最後又是 Cl 抽積木時, 積木倒下來。 Cl: 「怎麼又是我?」 Co: 「你對於這次又是你抽積木時倒下來, 覺得有些不服氣。」 Cl: 「我以為這次會換老師的倒下來。」 Co: 「當看到積木倒下來時, 你的心情如何呢?」 Cl: 「還是有一些緊張, 但是沒有剛剛那麼怕。」 Co: 「雖然還是害怕, 可是害怕的程度比較減低了。」</p> <p>4. 後來 Co 又邀請 Cl 再玩一次, 這次 Cl 很快就答應。 當積木疊得很高時, Cl 還是有一些緊張。最後又是 Cl 抽的時候, 積木倒下來。 Cl: 「怎麼又是我?」</p>		
--	--	--	--

	<p>Co: 「對於你連續三次倒下來, 有點不太服氣。」 Cl: 「嗯, 老師都沒倒。」 Co: 「你希望輪到老師時, 積木會倒下來。」 Cl: 「可是都沒倒。」 Co: 「這一次積木倒下來, 你的感受如何。」 Cl: 「比較不害怕了。」 Co: 「好像害怕的程度更減低了。」 Cl: 「嗯!」 Co: 「所以其實他沒有想像中那麼可怕, 而且多玩幾次你就更不害怕了。輪到老師抽積木時, 你的心情如何呢?」 Cl: 「比較輕鬆。」 Co: 「輪到你自己抽積木呢?」 Cl: 「會很緊張, 手都會發抖。」 Co: 「所以你害怕的是輪到你抽積木時掉下來的感覺, 也就是你不喜歡失敗的感覺。」 Cl: 「嗯, 失敗不太好。」 Co: 「做事情失敗時, 你的感覺如何?」 Cl: 「會心情不好, 有時會哭。」 Co: 「失敗的感覺並不好受。如果老師下次再邀請你玩疊疊樂, 你會不會想再玩?」 Cl: 「會, 好像沒有那麼可怕。」 Co: 「對於今天所玩的這個活動, 你有沒有什麼感想呢?」 Cl: 「我覺得失敗是可以重來的。」 Co: 「所以有時達不到理想並不可怕, 因為失敗可以重新再試。」</p> <p>5. Co 跟 Cl 一起回顧這六次治療時間。</p>		
--	--	--	--

從上述的遊戲過程, 可以歸納出幾個重點:

1. 個案前兩次進遊戲室時, 非常的焦慮不安, 雙手不停地互搓。到了第三次, 一進遊戲室, 會主動詢問諮商員「今天要做什麼?」, 顯現出與諮商員建立關係後, 個案緊張焦慮的情緒也隨之降低。
2. 從個案完成作品的過程中, 可以窺見其平常的生活態度, 例如: 從開始動手到結束常常不發一語; 態度認真地完成作品, 更反映出凡事求完美的態度。

表二 諮商師與個案的互動指標

互動指標	諮商次數					
	1	2	3	4	5	6
A 需諮商師到教室帶個案	✓	✓				
B 個案能主動到諮商室			✓	✓	✓	✓
A 等待諮商師安排活動什麼	✓	✓				
B 會主動問諮商師要做什麼活動			✓	✓	✓	✓
A 諮商師詢問後，才會回答內心的想法	✓	✓	✓			
B 能主動向諮商師陳述內心的想法				✓	✓	✓
A 未盡情的表現高興或負向的情緒	✓	✓	✓			
B 能真誠地表露出負向情緒				✓	✓	✓

✓：出現該行為

3.在第五及第六次的活動中，個案能夠真實表露出負向的情緒，包括：不喜歡諮商員侵入其自限的疆界、不想玩疊疊樂以及積木倒下時驚慌失措的緊張情緒。而這些負向情緒的表露是真誠的、不作假的，也經由這些情緒的真情流露，更能促進個案對自我之了解。

4.個案的自我覺察力很高，很快地能從每次活動統整其自我概念，然後再經由諮商員的引導，將活動中的體悟跟自己的生活作連結，對於探索家庭星座、家庭動力以及人際關係，助益頗多。因而能夠提昇其自我能力，進而產生改變的動力。

(二)個案重要的互動指標

表二是根據個案在六次的遊戲治療過程中，所顯露出來幾個與諮商師互動的明顯指標，採對照的方式並列。從指標的轉變趨勢，可以看出諮商師與個案關係的改變。

(三)個案諮商情境外的行為情形

表三是在每次遊戲治療進行前一天，諮商師對母親做電話晤談，以了解個案在接受遊戲治療後一週內的情緒及行為改變情形，來作為評定個案行為轉變的依據；同時也對母親提出的疑慮和作法做討論，以改善親職教育。

表三 個案諮商情境外的行為變化情形

遊戲治療次數	家長電話晤談內容	家長對個案的行為描述
第一次	媽媽提及 CI 很聰明，考試成績很好，對其期望很高，買許多測驗卷讓他練習，希望將來能考上很好的高中。 Co 肯定父母的努力與用心，但提出另一思考空間：CI 已經很在乎考試成績了，如果父母又給其壓力，豈不加重 CI 內心的負擔？	1.在本週內有兩個晚上拿出黏土邀請弟弟一起玩，其中第二次還請弟弟捏一個「最能代表你自己的東西」。 2.吃完晚餐後，不會一下子就關在房裡，有時會在客廳裡跟大家看電視，但是仍很少說話。 3.跟姊姊仍常常爭吵。
第二次	CI 經常跟姊姊爭吵，只要媽媽說 CI 幾句，CI 便會將自己關在房間裡，不理會媽媽說什麼。 Co 予以同理和支持，與媽媽討論處理姊妹爭吵的方式，且鼓勵媽媽多找機會跟 CI 聊聊天。	1.跟弟弟的互動更頻繁，會拿出蠟筆請弟弟跟她一起畫(以前個案不准弟弟動他的美術用具)。 2.看起來比以前快樂許多，笑的情形增多，有時仍會悶悶不樂。 3.主動寫信給以前就讀學校的朋友。
第三次	CI 主動向媽媽表示，他覺得媽媽比較疼姊姊，媽媽不知道如何應對？ Co 提供媽媽幾個開放性問題：從哪些事情，讓你覺得媽媽在對待你和姊姊有所不同？當你覺得媽媽偏心時，你內心的感受如何呢？	1.跟媽媽說：「我覺得你比較疼姊姊」，令媽媽嚇了一跳。 2.有一次主動要求端水果進姊姊房間給姊姊吃，姊妹間的爭吵頻率降低。 3.有兩次主動跟媽媽提起在學校的上課情形。 4.顯得比以前快樂，露出笑容的情形增多。
第四次	當 CI 向媽媽表示「自己的朋友很少時」，媽媽表示他比較能引導 CI 去思考一些問題，例如：「你能夠告訴媽媽一些因為你脾氣不好，使得同學跟你發生爭吵的例子嗎？」。 Co 肯定媽媽的用心，也鼓勵媽媽做得很好，指導媽媽可以跟 CI 一起討論他所提出的例子，然後從中找出他跟同學互動的模式(包括良好與不佳的互動方式)。	1.在接受遊戲治療當天下午放學時，媽媽來接個案時，個案突然跟媽媽說：「我的朋友很少，可能是我的脾氣不好。」 2.進姊姊房間會先敲門，等姊姊應允後才進去。姊妹間的爭吵明顯降低，本週只發生一次。 3.發了兩張平時考卷，個案主動拿給爸爸看，而且還笑著說：「國語考得比較好，數學比較粗心」，比較不像以前會因成績不如理想而生氣。 4.媽媽要求個案整理自己的房間，個案沈迷於課外書未整理，挨媽媽罵。個案也發了一頓脾氣。
第五次	期末考快逼近，CI 有時仍會患得患失，媽媽告訴 CI 「盡力就好了，不要太在乎成績」，而且媽媽也改變以前考試一百分就發給獎金的獎勵方式。 Co 支持媽媽的作法，並說明鼓勵與讚美的分別，以及鼓勵可以增進親子關係，增進其自信心。	在接受遊戲治療當天晚上，突然跑到媽媽身旁，拉起媽媽的手，將自己右手食指與媽媽右手食指相碰，然後告訴媽媽：「我要把昨天切斷的再接回來」(由於個案前一天晚上因未整理房間而跟媽媽有些不愉快)。媽媽驚訝萬分，直問諮商員，是否對個案做了什麼事，為什麼這麼神奇。

第六次	<p>與媽媽回顧整個電話晤談以及 CI 的改變歷程，媽媽覺得 CI 情緒穩定很多，而且也從電話晤談中，懂得如何跟孩子互動，尤其是如何跟孩子說話。</p> <p>Co 勉勵媽媽的用心，並讓其知道：孩子的進步，絕大部分取決於父母親態度的轉變。</p>	<p>1. 遊戲治療結束後三天，恰逢期末考，個案得到全班第三名，她將考卷拿給媽媽看，而且告訴媽媽：「雖然沒有得到第一名，但是第三名也不錯」</p> <p>2. 在媽媽面前提起的同學名字，不再只是原來那三位好朋友，偶會主動提起另一些同學的名字。</p> <p>3. 常會主動跟弟弟一起玩，最常玩的活動是繪畫和疊疊樂。</p> <p>4. 跟姊姊偶會嘔氣，但是大聲爭執的情形明顯降低，很少再發生。</p>
-----	---	--

表四 個案問題行為的變化情形

目 標 行 為	諮商次數					
	1	2	3	4	5	6
1. 與同學分組討論爭吵	B	B	C	C	C	C
2. 發考卷時出現負向情緒(嘟著嘴、揉考卷)	B	C	B	C	C	C
3. 下課時沒有跟三位好朋友之外的同學一起互動(在一起講話或活動超過五分鐘)	A	A	B	B	C	C
4. 個案呈現負向的情緒(導師請個案每天將主要情緒反應填寫在聯絡簿上)	A	B	B	C	C	C

A：出現 4 次以上 B：2-3 次 C：1 次之內(每週)

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，明顯的呈現較多的正向情緒(展露較多的笑容)，所以個案漸漸的能跟家人正向互動和溝通，而且會主動表達對家人的好感和關心(肯跟弟弟一起分享繪畫活動，進姊姊房間會敲門，主動跟媽媽復合)。

八、輔導結果

表四是根據導師填寫的轉介單以及與導師晤談中，導師覺得最感困擾的部分，歸納出下列四個指標，以作為個案學校行為轉變的依據，並請個案導師填寫一張觀察表。

九、討論

1. 個案經由六次的遊戲治療，其主訴問題已呈現大幅改善，每天所展露出來的情緒反應以正向情緒居多，跟家人有較多的互動與關心，分組活動時比較能夠接納其他組員不同意見，能坦然面對不如自己理想的考試成績。
2. Kottman 和 Warlick(1989)曾提出遊戲治療與阿德勒學派結合的治療模式，可歸納成四個步驟，階段一：與兒童建立民主關係，階段二：透過對家長、兒童的觀察及兒童的繪畫來探索兒童的生命風格，階段三：允許兒童覺察人際關係和行為之間的關係，階段四：幫助兒童以其他行為來完成目標(葉貞屏，民 84)。從上述的分析再和遊戲治療過程加以對照，可以發現本過程是從階段一(第一次活動)、階段二(第二、三次活動)到階段三(第四、五、六次活動)，至於階段四則由於個案即將放暑假未能完整進行。
3. 若能在本遊戲治療中將上述四個階段完整應用，可以鼓勵個案遇到困擾時，尋找可行的替代行為，並有機會「預演」，以增加其行動力。
4. 探討遊戲治療中的轉變機制，可以歸納為下列幾點：
 - (1) 諮商師提供溫暖、接納的環境，個案和諮商員間建立安全信任的關係，提升個案自我覺察能力。
 - (2) 在第二、三次活動，個案藉由家庭樹與家庭動力畫，探索家庭星座與家庭氣氛，從自我內在的投射，更能統整自我，提升正向自我概念。
 - (3) 在第四、五次活動，從繪畫互動中，個案覺察自己的人際關係，並體悟人我界線有時是自我設限，而打破它並不可怕。
 - (4) 在第六次活動，從疊疊樂遊戲，讓個案實際體悟失敗的感覺，打破想像的迷思。
 - (5) 個案在被接納和尊重的情境中，真誠地表達自己內在壓抑、衝突的情緒，然後學會自我指導，提升自我能力。

後記

經過兩個月的暑假，在九月的教師節，訓導處設計的「吾愛吾師」學習單中，希望小朋友寫出自己最喜歡的老師姓名，並送給老師一句祝福的話，諮商員在整理學習單時，看到個案所寫的內容，願跟大家分享：

我最喜歡的老師是×××(指諮商員)

我最想對老師說的一句話是：

謝謝老師幫助我找到往日的快樂

參考文獻

葉貞屏(民 84)。兒童諮商理論與技術。台北：心理出版社。

Kottom, T., & Warlick, J.(1989). Adlerian play therapy: practical consideration. Individual Psychology: *The Journal of Adlerian Theory*, 46, 148-156, Research, and Practical.

A case study of play therapy

Hsing-Tzu Sun

The purpose of this case study is to help a non-adaptive child adopting play therapy based on Adlerian theory. After collecting the information about the child and assessing his problem, a fifty minutes structural play therapy was used once a week. Moreover, the child's mother was visited and counseled by phone at the night before the therapy. After six sessions of play therapy for developing a sense of trust, safety, and well-being, this case was improved significantly. The child's improvement can be attributed to following mechanisms:(1)the establishment of a warm relationship to assist in raising a sense of responsibility;(2)the exploration of family constellation and family atmosphere to establish a positive self-concept;(3)the enhancement of self-awareness to improve interpersonal relationship.

Key words: Play therapy, Case study