

諮商技巧訓練的成效暨諮商技巧 與諮商效果的相關研究

陳秉華

本研究旨在探討諮商技巧訓練的效果，與諮商員使用的技巧、受輔者自我涉入與諮商效果間的關係。24名接受「諮商實習」的心輔系大四學生為實驗組，19名未接受該課程的同班學生為控制組，比較在課程結束後，二組學生在諮商技巧層次上的差異。24名實驗組受試在實習課程，被要求進行四次對國中生的個別諮商，並且被評量在四次諮商間諮商技巧層次上的差異。本研究亦對諮商技術、受輔者自我涉入與諮商效果進行相關分析。

本研究的主要發現是：實驗組與控制組在課程結束後的評量諮商技巧層次上未達顯著差異。比較四次實際諮商間諮商技巧層次的差異時，發現並未達顯著性，但傾向於改善受試關係向度技巧的層次，減少受試間的反應差異，但對進階的諮商技巧則無此效果。諮商關係向度的技巧與其他各技巧，及受輔者自我涉入都有高的正相關。面質技巧與受輔者自我涉入，與諮商效果間有高的正相關。最後，對本研究的測量與研究方法缺失之處提出檢討，並且對諮商員訓練的課程提出建議。

壹、前言

國內輔導界經過廿餘年的努力，已獲得社會各界普遍的重視，也愈來愈被認定為一門專業的學科。然而，在回顧與檢討國內學校輔導工作的實施現況，多位輔導界的學者專家（宋湘玲、林幸台、鄭熙彥，民74；范德鑫，民76；洪有義，民76）都指出，現今存在於推行學校輔導工作的困難之一，是缺乏足夠專業訓練的輔導人員，以及學校輔導人員的專業訓練不足，因此不足以發揮輔導人員的專業功能。

目前擔負國內輔導人員的教育機構，以國立師範大學教育心理與輔導系、所，以及國立彰化師範大學輔導系、所為培養各級專業輔導人員的主要場所，另有各大學的教育系、心理系、社工系等開設有關輔導諮商理論與實務課程。此外，一些社會機構，例如「張老師」、「協談中心」也紛紛以短期的輔導課程培養擔負義務性工作的非專業、半專業輔導人員，雖然輔導、諮商課程相當多，但是這些課程對於提昇輔導工作人員的輔導技術究竟有些什麼幫助，以及接受課程訓練者在實際處理個案時是否會更有效，國內卻是相當缺乏評估性的研究報告，使得輔導員、諮商員訓練的內容安排與教學的方式多半停留在課程訓練員主觀的選擇，也無從較精確回答如何改善訓練的內容與方法。因此，研究者乃利用教授師範大學教心與輔導系四年級「諮商實習」課程的機會，進行對該課程的效果評估，希望能瞭解學習該科目的學生在諮商能力及實地接案方面是否得以提昇，以便對日後課程的設計能夠更有助於諮商員能力的培養，此為本研究的研究目的之一。

在西方的輔導界，探討有關諮商員教育與訓練的研究報告為數不少。Kurtz, Marshall及Banspach(1985)回顧了自1970年以後12年間有關諮商員訓練的重要研究，指出在70年代，所廣為採用

*本研究的資料整理與分析部份，得樊雪春、許維素二位輔研所研究生的協助，特此致謝。

的諮商員訓練模式以Carkhuff(1969)的系統人際關係訓練(SHRT)、Ivey(1978)的精微諮商模式,及Kagan(1975)的人際過程回憶(IPR)為主,亦有人採用行為取向的訓練模式。Truax與Carkhuff(1967)的SHRT核心訓練精神源自於Rogers(1957)所提出的諮商催化條件,加以系統化成為一種教導一經驗的訓練課程。課程進行時由具有高諮商催化功能的人員擔任訓練員及督導,詳細具體解說並且教導成員演練同理心、溫暖、真誠等高諮商催化條件的行為,並且訓練的成員需要參與經驗式的團體從事自我探索。Truax與Carkhuff(1967)進而驗證了諮商員的高諮商催化能力的確與受輔者自我探索的行為有關。

Ivey與Authier(1978)對於諮商員訓練的重要貢獻是,認為基本的諮商技術可以加以分解後再單獨反覆訓練,一次進行一種諮商技術的教導,並且對這些諮商技術界定行為的操作式定義,藉由教導、成功與失敗技術的示範錄影演練、督導的回饋等方式來改進受訓成員每一種諮商技術的純熟程度。這種分解式的訓練,不但使學習者能依循較為結構化的方式學習,也使得評估訓練成效時可以針對單一的訓練技術分別較客觀地評估。Matarazzo與Patterson(1986)的文獻整理中,也指出絕大多數的研究都指出精微諮商式的訓練具有顯著成效。

至於80年之後,諮商員訓練的模式有了明顯轉變的趨勢(Kurtz,Marshall & Banspach, 1985)普遍都以折衷式或綜合多種訓練模式為主。這樣的趨勢反映出,愈來愈多諮商學者認為僅只是教導基本的諮商技巧(或稱人際關係技巧),似乎不足以在實際諮商會談時影響個案的改變(Lambert,1982)。換句話說,愈來愈多的學者發現,要能夠成功地處理個案,不但需要具備基本的會談技巧,還需要學會如何看個案的問題、學會有彈性選擇對個案合適的處理策略與諮商技巧,才能對個案有實際的幫助(林幸台,民79;Claiborn & Dixon,1982; Brammer, 1985)在這樣的看法之下,在諮商員訓練的教材中,就呈現出強調綜合性的諮商技術,並且以一種有系統、有組織的方式教導學生學習統整、並且靈活運用各種所學的諮商理論與技術,更清楚瞭解掌握諮商過程中的變化,以便能夠更有效地發揮諮商員在個案處理上的能力(Doyle, 1982;Greenberg,1982)。

雖然當前西方諮商界大量採用折衷的或是綜合式的訓練模式,但是系統仍是十分龐雜。例如:Greenberg(1982)依循Lazarus(1981)的多模諮商理論試圖建構對諮商員教育的應用性。也有不少學者(Heppner, 1978; Altmaier & Bernstein, 1981)認為問題解決與作決策的模式可以用在訓練諮商員。Egan(1986)提出的綜合式人際關係訓練、精微諮商與問題管理幾種成份的訓練模式也廣為目前的諮商界引用,近來也有學者發展出的綜合訓練模式適用於訓練與不同文化的個案接觸的輔導員(Pedersen,1989)。

Egan(1986)的綜合式訓練模式,認為有效的諮商員需要具備建立諮商關係與溝通技巧、協助當事人向自己挑戰、澄清問題、訂立目標、發展計劃、執行計畫、進行評估等多樣化技術。這些技術的習得,可以藉由觀念的講解、分解各種技術進行演練及討論、與同儕學員共同練習、彼此提供回饋,再佐以督導的協助修正得以完成。Egan(1986)的訓練模式自從提出以來,被諮商界普遍應用於諮商員訓練的現象可由Hatcher,et al.(1978)的調查得到支持。

以上所描述的西方諮商員訓練的發展趨勢,對於國內的諮商員教育有十分重要的影響。無論是在負責培養專業諮商員的學校體系或是許多培養非專業/半專業諮商員的社會機構,歷經十多年,可以看到在採用的訓練模式與訓練方法上的改變趨勢大致與西方的諮商界雷同,但是至於這些被實施已有一段時日的不同訓練課程,對於訓練諮商員的具體成效則一直有待有系統地探究。

在西方,諮商員訓練的效果評估研究已經進行一段時日。一些回顧的文獻(Kurtz, Marshall & Banspach, 1985; Matarazzo & Pattersen, 1986; 林杏足, 民78)指出參加系統人際關係訓練與精微諮商訓練的學員經過短期的訓練之後,在部分或全部的諮商技巧上都有進步。但是值得注意的是,這些訓練的效果並不足以類化到真實的諮商情境。換句話說,訓練的效果,較常也較易顯明表現在紙筆測驗上,卻不能代表就是諮商員在實際接案中的進步。Gormally & Hill(1974)討論過去有關這類評估訓

練效果的研究在研究與測量方法上的缺失。他們指出，選擇測量何種行為改變（諮商員的技術反應或是個案會談時的行為與會談後的行為改變）、量表的選擇（採用籠統的或是特定的行為量表）、評量者的向度（個案本人、諮商員或是專家評定）、測量反應的刺激呈現方式（紙筆測量、錄音帶刺激語句呈現、引用志願個案或是真實個案）與評量者的主觀性，都在在會影響到效果評估的結果。

國內曾從事的諮商員訓練研究有李新鏞（民66）、何長珠（民69）、嚴霽虹（民74）、鄭玄藏（民75）、林杏足（民78）、廖鳳池（民79），評估的訓練模式方面包括Carkhuff(1969)的系統人際關係訓練、Ivey(1978)的精微諮商，以及Egan(1986)的問題處理模式；採用的訓練方法則包括技巧講解、示範、演練、角色扮演、聽諮商錄音帶、看諮商錄影帶，以及小團體的演練與回饋為最普遍。訓練的時數由15小時到48小時不等，以24小時的訓練時間為眾數。訓練對象以「張老師」的義務輔導員為最多，其次為大學輔導系的學生。帶領訓練的領導員幾乎以研究者本人或研究生為主，訓練均以小團體的方式進行。在訓練效果評估部份，則絕大多數僅限於紙筆測驗，評估受訓學員是否在諮商技術反應上顯出進步。雖然訓練結果顯示這樣的課程都具有部份改善諮商技術的成效，但是Gormally 與 Hill (1974)所提到研究方法上的問題，都是直接對於這些研究的挑戰。

本研究的第一個研究目的，是在探討採用近年來流行的Egan(1986)訓練模式來訓練心輔系學生，所能夠達成的訓練效果。有鑑於過去國內外相關研究進行的訓練效果評估多有限制，很少重覆評量接受訓練的成員在學習過程中的諮商行為變化，亦缺少瞭解將習得如何諮商的技術直接實地用在真實個案的處理，此外，參與評量效果的成員向度也甚少採用多元式的評量，因此，本研究試圖改善以上研究方法上的缺失，進行諮商員訓練課程的效果評估。

本研究的第二個研究目的是探討諮商過程與諮商效果間的關係。具體地說，在諮商過程的變項中，諮商員對受輔者所使用的諮商技術、受輔者在諮商中的自我涉入與諮商效果之間的關係，是本研究關心的第二個課題，若能瞭解這三者間的關係，對於設計有效的諮商教育課程亦能產生重大貢獻。

有關諮商過程與諮商效果的研究是十分複雜而重要的課題，諮商過程變項傳統上被定義為凡是在諮商中發生的、對於諮商結果會造成影響的來源。這些可能是來自於諮商員向度內的變項，包括諮商員的個人背景變項與諮商專業有關變項，也包括受輔者的個人背景變項與會影響諮商的相關特定變項。諮商員—受輔者間的互動變項與諮商時的情境變項也被視為屬於諮商過程向度內的變項(Orlinsky & Howard, 1986)。諮商效果向度則包括傳統的鉅觀—結果(macro-outcome)與新的微觀—結果(micro-outcome)兩種觀點。鉅觀—結果的觀點，看重的是全部諮商結束後，對受輔者所帶來的全面性的行為改變的影響。而微觀—結果的觀點，看重的是發生在任何諮商過程中，帶給受輔者的影響，這些個別小的影響，累積起來，就可能會形成個案大的、明顯的行為改變。微觀—結果的觀點是個嶄新的研究觀點，在這種觀點中，諮商過程變項也就可能成為諮商效果變項。在本研究中，受輔者的自我涉入一方面可傳統地被視為是諮商過程變項，但是自微觀—結果的觀點來看，則又可成為是諮商效果變項，全視研究者的研究目的而決定。在本研究中，研究者將諮商員使用的諮商技巧與受輔者的自我涉入都視為諮商過程變項，而將受輔者在接受諮商後的反應視為諮商的效果變項處理之。

諮商技巧是研究諮商過程中的一個重要向度。曾被廣泛研究過的諮商技巧包括與諮商關係有關的技巧，或稱為催化的諮商員態度(Rogers, 1957)、諮商員引導方式、解釋、面質、探究、支持鼓勵、反映與諮商員的自我表露等。

Orlinsky & Howard (1986) 的文獻回顧中指出，這些諮商技巧絕大多數與諮商效果的關係並不明確，值得繼續探討。而在受輔者部份，常被研究的變項包括受輔者的教育、社經背景、受輔者對諮商的期待、受輔者的性格、問題的嚴重及困擾程度，受輔者建立關係的能力、受輔者在諮商中的投入等等。相同地，這些變項與諮商效果間的關係也多不一致，沒有確定性的結論可言(Schauble & Pierce, 1974; Staples & Sloane, 1976)。

研究者初步認為，諮商員的諮商技術與受輔者的自我涉入之間可能存在相關性，諮商員使用的諮

商技巧層次愈高、技術愈熟練，受輔者也愈會出現主動投入談話、願意更多開放自我內在經驗等行爲，這些諮商員與受輔者的行爲也會直接與諮商效果有關。換言之，諮商員使用諮商技術愈純熟、受輔者的自我涉入也愈高、受輔者由諮商中所得到的協助與收穫也愈大。

綜合以上的研究目的，本研究擬探討的問題可分為五方面：

1. 探討接受「諮商實習」課程訓練的學生是否會與未接受該課程訓練的學生在諮商技巧的反應層次上顯出差異？
2. 探討接受「諮商實習」課程訓練的學生（簡稱為實習諮商員）在真實諮商談話中諮商技巧使用的情形。
3. 實習諮商員的諮商技巧是否會隨訓練課程的進展而有不同的表現？
4. 受輔者在接受諮商後所得到的諮商效果如何？
5. 探討實習諮商員使用的諮商技巧、受輔者的自我涉入與諮商效果之間的關係。

貳、方 法

一、研究對象：

1. 實習諮商員：本研究以師大心輔系四年級學生為研究對象。按照系上課規定，「諮商實習」為四年級學生必修課，學號為單數者先於上學期修習該科目，學號為雙數者，則於下學期修該科目。因此，在本研究中學號為單數的同學共有24名，於79學年度第一學期修習「諮商實習」成為本研究的實驗組受試。另外19名同學，將於下學期再修此課程者成為本研究的控制組受試。

二組受試之背景資料介紹如下：學生的學號安排方式係依據在大專聯考分數得分之高低排列之，因此可以假設單數號的實驗組與雙數號的控制組在一般的學業能力上是相似的（按單號、雙數號分組可視為一種系統取樣法，為隨機取樣）。實驗組中有22名女性，1名男性，控制組19名皆為女性。在諮商的專業學科訓練方面，二組皆上過諮商理論與技術、輔導團體、諮商訓練小團體等課程。表一及表二列出二組受試在年齡與諮商經驗的平均數、標準差與差異檢定。由表一的結果顯示二組在年齡上無顯著差異。在受試諮商經驗方面，研究者將諮商經驗分為6個等級，有10小時以下接案經驗者為0分，有50-60小時接案經驗者為6分，其間每增加10小時以增加1分評定之。由表二的結果看來，在諮商經驗方面兩組也未達顯著差異。因此，由以上各受試背景變項的考慮，顯示出實驗組與控制組的受試十分相似。

表一 研究樣本在年齡上的平均數標準差及差異檢定

	實驗組(N=24)		控制組(N=19)		t檢定值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
年齡	23.70	4.20	23.58	3.44	.92

表二 研究樣本在諮商經驗上的平均數、標準差及差異檢定

	實驗組(N=24)		控制組(N=19)		t檢定值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
諮商經驗	2.13	1.63	1.26	1.66	-1.70

2.受輔者：接受本課程訓練的實習諮商員，同時在本學期內於兩所台北市國中進行輔導實習。受輔國中生都來自於該兩所國中的學生，或由導師、學校輔導教師轉介而來，或由實習諮商員自行約談經學生同意而成為個案。共計有48名國中學生成為本研究的受輔個案。

3.課程督導：由研究者本人擔任，負責教授訓練課程及帶領分組小團體的進行。

二、研究設計

本研究採用系統取樣法，將學號為單數號與雙數號之學生分為「實驗組」與「控制組」，其取樣法具有隨機取樣的性質，因此本研究可視為實驗組—控制組等組後測的實驗設計。受試未接受前測的原因涉及教學中之行政措施未及安排，所以受試只接受後測測量，但因為係隨機取樣且受試在學業能力、年齡、專業學科背景及諮商的接案經驗上均十分接近，故可排除許多無前測的問題。

為了瞭解受訓練學生在一學期中所學習到的諮商技術在實地與個案晤談時使用的情形，研究者要求每一位實習諮商員分別在學期初、學期中與學期末交出不同時間點的四次諮商錄音帶，前兩次與後兩次諮商的個案分別為二位不同的國中生。換句話說，每位實習諮商員被要求與二位個案進行連續兩次的個別晤談，每位輔導員分別被評量在錄音帶上所呈現出的同理心、尊重、溫暖、具體化、真誠、自我坦露、面質、此時此刻、引導、探究、摘要等技術使用的情形。

為了探討本研究中諮商過程與諮商效果的關係，研究者測量每位實習諮商員在四次諮商錄音帶中所呈現的諮商技術、受輔者在諮商中自我涉入的程度與諮商後的結果，並且進行相關統計分析，尋求這些變項之間的關係。

三、研究工具

1. 諮商情境反應量表

此量表是由Carkhuff & Pierce (1980)所編定之諮商技術評量測驗，由廖鳳池（民78）修訂成為「諮商技術量表」。該量表包括諮商情境反應測驗與諮商反應效率辨認測驗二部份，研究者採用第一部份為本研究的測量工具。廖鳳池（民78）修定後的諮商情境反應由原量表的15個情境刪減為7個情境，採用開放式的答題方式，請受試寫下自認為最有效的口語反應。題項內容例如：『情境一：我真不知是那裡不對勁，我似乎不能集中心神於功課或其他事物上...，而且這種情境還愈來愈糟，成績一落千丈，怎麼趕都趕不上，並且我似乎愈來愈無法控制自己了，上週六在家時，就和我妹妹大吵了一頓，我不知道自己在什麼地方出了差錯？』。

關於諮商情境反應的評量採用修正後的Carkhuff與Pierce(1980)的諮商技術評量尺，量尺為9點評量表，分為五個諮商員反應層次。該量表的內部一致性為 $\alpha = .93$ ，再測信度為.64，評分者間信度為.64；在效度方面，該量表可區辨專業與非專業人員反應的差異。

在本研究中，研究者將Carkhuff 與 Pierce(1980)量尺加以修改，仍舊為9點量尺，諮商員反應的有效性依據針對個案敘述的內容／情緒之瞭解且能作出正確反應的程度，與能夠同時作出適切引導反應的程度來決定。修正後的量表內容列於表三。



表三 諮商情境反應評量表

量尺得分	反應內容
1	對受輔者的情緒/談話內容未作出瞭解的反應，且作出與談話無關或錯誤的引導。
2	對受輔者的情緒/談話內容未作出瞭解的反應，且未作任何引導或只作部份合適的引導。
3	對受輔者的情緒/談話內容作出部份瞭解的反應，但作出與話題無關或錯誤的引導。
4	對受輔者的情緒/談話內容作出部份瞭解的反應，但未作任何引導。
5	對受輔者的情緒/談話內容作出部份瞭解的反應，且作出部份適切的引導。
6	對受輔者的情緒/談話內容作出正確的反應，但卻作出與話題無關或錯誤的引導。
7	對受輔者的情緒/談話內容作出正確的反應，但卻沒有任何引導。
8	對受輔者的情緒/談話內容作出正確的反應，且作出部份適切的引導。
9	對受輔者的情緒/談話內容作出正確的反應，且作出完全適切的引導。

2. 諮商員技術評量表

本量表採用Carkhuff (1967)所編製的量表，分別包括對於同理心、尊重、溫暖、具體化、真誠、自我坦露、面質、此時此刻八種諮商技術的評量，該量表曾被李新鏞（民66）翻譯，分為四個評量內容的層次，是為七點量尺。研究者另外加入了三個諮商技術的評量，分別為引導、探究與摘要，同樣為七點量尺，評量的內容則參考Carkhuff(1967)的量表而增定之。全量表內容列於表四。

3. 個案自我涉入評量表

本量表由研究者參考Carkhuff(1967)的量表而製定，依照個案自我涉入的主動性與深入的程度加以評定，為一9點量尺，分為五個評量內容的層次。量表內容列於表五。

表四 諮商員技術評量表

同理心量表						
1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0
幫助者的回答沒有表達出求助者所表達的情感，是一種不相關或傷害性的反應。（如果正確地表達出求助者所說的內容，則層次可升高一些）	幫助者的回答只表達出求助者所表達的情感的一部份。（如果正確地表達出求助者所說的內容，則層次可升高一些，反之則下降）	幫助者的回答包含求助者所表達出的及所瞭解到的情感。（內容不是必要的，但是如果談到一內容不正確則層次稍低）	幫助者的回答包含求助者所表達出的及所瞭解到的情感。（內容不是必要的，但是如果談到一內容不正確則層次稍低）	幫助者的回答包含求助者所表達出的及所瞭解到的情感。（內容不是必要的，但是如果談到一內容不正確則層次稍低）	幫助者的回答包含求助者所表達出的及所瞭解到的情感。（內容不是必要的，但是如果談到一內容不正確則層次稍低）	幫助者的回答包含求助者所表達出的及所瞭解到的情感。（內容不是必要的，但是如果談到一內容不正確則層次稍低）



尊重量表

1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0
輔導者很明顯不尊重求助者，他把自己的信仰和價值加在求助者身上，操弄二人間的談話，他認為求助者所談的都沒有價值，並且沒有辦法改善自己，求助者覺得幫助者所談的和自己想談的不同，不想再繼續談下去。	幫助者疏遠求助者，不想建立助人的關係，他忽略求助者所說的話，並且以機械方式回答問題，這種反應容易結束會談。	幫助者願意建立二人之間的助人關係，他認為求助者是一個有價值的人，求助者能夠自己思考表達，並且會積極去改善自己問題而不對求助者的反應做「好像的判斷」	幫助者願意冒受對方傷害之險，主動建立出與求助者間的關係，使求助者感覺到自己是有意義的，因而雙方的交談變為更深及更自由。			

溫暖量表

1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0
幫助者表現不同意的表情或沒有興趣的樣子，和求助者談話時，他不看求助者或做別的事。	幫助者的姿勢及表達不透露不同意的，但反應的痕跡聲音是機械式的表情。	幫助者對求助者的談話很注意而且感到興趣，他的非口語行為和求助者的情緒很配合。	幫助者專心的和求助者交談，使求助者覺得他完全被接納，幫助者和求助者坐的相當接近，甚至有可能身體上的接觸。			

具體化量表

1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0
幫助者以抽象模糊的話語與求助者交談，或者他過早表示他的瞭解，他提出看法時，不能傷害到求助者。	幫助者以客套話和求助者交談，他沒注意求助者所談的問題；他可能要求求助者針對問題談，可是他自己卻沒有這樣做。	幫助者針對特殊或具體問題和求助者交談，幫助者接納求助者的抽象性的談話，但他自己卻針對具體問題做反應。	幫助者針對問題，做具體的討論，並也請求求助者針對問題談。在會談早期階段，幫助者可能要求求助者對模糊話語做解釋，在後期階段，他則舉一些具體例子以增進求助者的自我瞭解及未來計劃。			

真誠量表

1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0
幫助者隱藏自己的感覺，或者以沈默來懲罰求助者。	幫助者以自己的感覺來反應，他的反應符合他所扮演的角色，但不是他自己真正的感覺。	為了增進二人間的關係，幫助者有限度的表達自己的感情；但不表達有礙關係建立的情感。	無論是好的或是不好的感覺，幫助者都以口語或非口語方式表達出來。經由這些情感表達，雙方的關係變得更好。			



自我表露量表

1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0
幫助者主動地疏遠求助者，絕口不談自己的事，如果幫助者提到自己的事，也只是爲了達到自己的目的而已。當幫助者談自己的事時，談得很過份；求助者覺得很難受，覺得幫助者只顧自己而不想幫他。	幫助者不主動地談自己的事，他只直接回答求助者所問的問題，或者回答得很猶豫及草率，結果求助者只知道自己所問的事情而已。	幫助者真誠地提出自己和求助者問題有關的態度及經驗，他只提出表面上的感覺，沒有把內在或特殊的感覺說出來；求助者瞭解到幫助者的想法和感覺可能對他處理問題有幫助。	在討論求助者的興趣及所關心的事物時，幫助者自由及志願地也談到他自己的理想、經驗及感覺。對輔導治療而言，這做法可能是危險的（可能會遭受求助者的拒絕）。總之幫助者表現出自己真正特殊的地方。			

面質量表

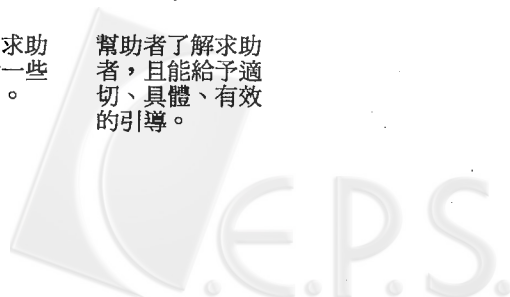
1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0
幫助者的反應不允許求助者有矛盾存在，或者可能接受求助者的矛盾，但表達出和求助者所談的相反的意思，或者忽略求助者所談的，或者過早的給建議。即幫助者不想去探求矛盾的地方。	幫助者沒有明顯的接受或否定求助者的矛盾之處，但是也沒有指出該矛盾讓求助者看清楚，他只是靜靜地聽求助者談，或者反映出求助者對此矛盾的感覺，因而求助者不會覺察到自己可深入瞭解的地方。	幫助者指出求助者矛盾地方，但沒有說出這矛盾的關鍵處。他偶而比較求助者談話裡矛盾處，這樣的做法可能促使求助者覺察到自己行爲矛盾的地方。	幫助者注意到求助者的矛盾，並且向求助者說出這矛盾，促使求助者注意這矛盾。由此幫助者增進求助者更瞭解自己及自己的矛盾。			

立即性量表

1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0
幫助者忽略求助者所有談到他們二人之間關係的話。	幫助者承認求助者對他們彼此關係的說法，但是想延到以後才去談他，或者很表面的提到而不深談。	幫助者討論他自己和求助者之間的關係，但是討論很籠統而沒有針對具體問題，幫助者公開地表示他願意和求助者共同討論彼此間的關係。	幫助者和求助者坦然公開地討論，二人討論當時的彼此關係。			

引導量表

1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0
幫助者不了解求助者，並且給予錯誤的引導。	幫助者部份了解求助者，但沒有給予引導，或是引導的有效性低。	幫助者了解求助者，且能給一些有效的引導。	幫助者了解求助者，且能給予適切、具體、有效的引導。			



探究量表						
1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0
幫助者就求助者提出的重要經驗忽視、未加注意或對其情緒／內容未加反應。	幫助者就求助者提出的重要經驗，僅探究內容的部份，而忽略對於情緒感受的探究。	幫助者就求助者提出的重要經驗，予以注意，並且對情緒／內容都深入探究。	幫助者就求助者提出的重要經驗，予以注意，並且對情緒／內容都深入探究。	幫助者就求助者提出的重要經驗，予以注意，並且對情緒／內容都深入探究。	幫助者就求助者提出的重要經驗，予以注意，並且對情緒／內容都深入探究。	幫助者對求助者未提出但可能是重要的經驗予以探究。

摘要量表						
1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0
幫助者對求助者的談話內容作一整理並表達出來，但明顯地歪曲了求助者談話的重點。	幫助者就求助者的談話內容作一整理，雖未明顯歪曲求助者談話的內容，但也未表達出其重點。	幫助者就求助者的談話內容作一整理，能部份表達出求助者談話的重點。	幫助者就求助者的談話內容作一整理，能部份表達出求助者談話的重點。	幫助者就求助者的談話內容作一整理，能部份表達出求助者談話的重點。	幫助者就求助者的談話內容作一整理，能簡潔而明確地完全表達出求助者談話的重點。	幫助者就求助者的談話內容作一整理，能簡潔而明確地完全表達出求助者談話的重點。

表五 受輔者自我涉入評量表

1.0	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0
求助者沒有或不願意談論與自己有關的事，或是有意迴避、不回答幫助者的問話。	求助者被動而機械化地回答幫助者與自身有關的事，但是缺少情感的涉入。	求助者能主動向幫助者談到與自己有關的事，但是以機械式的態度談論之。	求助者能主動且語氣自然地與幫助者談自己的事，但多停留在表達事件內容的層次，而少談到情緒與感受。	求助者能主動且語氣自然地與幫助者談自己的事，但多停留在表達事件內容的層次，而少談到情緒與感受。	求助者能主動且語氣自然地與幫助者談自己的事，但多停留在表達事件內容的層次，而少談到情緒與感受。	求助者能主動而自然地談自己的事，也表達出情緒與感受的經驗，對新發覺的經驗也能深入而內在的探索。

4. 晤談反應量表

該量表由王蕙蘭（民79）參考Egan(1986)的諮商員訓練模式而編定。全量表共17題，採Likert-type六點量表方式，請受試按與自己實際狀況符合的程度作答。題項內容例如：『透過晤談，我對於處理問題的優先順序、瞭解的程度』。該量表的內部一致性 $\alpha = .93$ 。效度方面，經因素分析得行動、探索現況與發展遠景三個因素，可分別涵蓋Egan(1986)模式中的三個階段，三個因素共占總變異量的54%。研究者採用該量表作為諮商效果的測量。

四、實施程序

「諮商實習」課程自79年10月初至80年1月中旬，為期二個半月，在課堂上所採用的教材是原著Egan(1986) "The Skilled Helper"與輔助教材Egan(1985) "Exercise in Helping Skills"。這兩本書經由國內多位輔導界人士翻譯成中文，書名分別為「有效的輔導員」（王文秀等，民77）與「有效的輔導員訓練手冊」（張德聰等，民77），課程的進度按照書中的基本溝通技巧訓練及助人模式三階段一探索現況、發展遠景與採取行動，共分為12個單元，就各階段的技術依次學習。全部課程分為大課堂與小團體二部份進行。在大課堂部份著重各技巧的短講說明、觀念澄清及技術的示範。小團體的部份將

全班分爲二個小團體，進行小組內的模擬情境演練、角色扮演與提供回饋。課後的實習作業是要求每位學生在實習的國中與國中生進行個別諮商的錄音談話。全學期共有7次大課堂的上課，9次分組小團體的課程，共計接受32小時的訓練時數，另外每人進行四次或四次以上的實地個別諮商。

實習諮商員在進行與國中生的諮商錄音前，都曾經在國中實習課程時，或於國中生上課時，或於課後時間的談話，對這些國中生均已有所接觸。因爲學生主動尋求諮商協助的人數十分稀少，實習諮商員乃主動詢問對方接受個別諮商談話的意願，若經同意，乃成爲個案。實習諮商員於諮商談話開始前也得到個案同意錄音。本研究收集到24位實習諮商員針對不同兩位國中生各進行前後兩次的諮商錄音，共有96卷諮商錄音帶。每卷諮商錄音帶的長度約是由30至40分鐘不等，實習諮商員在每次諮商談話結束後，立即邀請受輔學生填寫晤談反應量表，與自己填寫晤談過程記錄表，於諮商實習課程指定的時間繳給課程督導（亦即研究者本人）。實習諮商員與第一位受輔學生的談話開始於本學期初，與第二位受輔學生的談話安排於本學期中段至末段進行，這樣安排的目的是用來評量實習諮商員是否會隨諮商課程的進展而在諮商情境中技術的使用有所進步。

當學期課程與實習諮商員的實習結束後（學期末時），研究者進行「諮商情境反應量表」的資料收集，以全體教心與輔導系四年級學生共42名爲施測對象，其中包括23名爲接受該課程的實習諮商員（缺席一人），與19名未接受該課程的學生，「諮商情境反應量表」爲一紙筆測驗，學生於約15分鐘內填寫完成。

五、資料分析

諮商錄音帶的分析係由兩位輔導研究所的研究生來著手進行，在開始分析之前，研究者與該兩位研究生共同討論「諮商員技術評量表」中各項諮商技術的評量標準，與「個案自我涉入評量表」的評量標準，並且練習至能夠達到相同的評分標準時，開始進入正式錄音帶評分階段。

在正式評分時，該兩位研究生評分者就每卷錄音帶的開始5分鐘、中間10分鐘與結束前10分鐘的對話加以聆聽，並就此三個段落中呈現的輔導員同理心、尊重、溫暖、真誠、具體化、自我表露、面質、此時此刻、引導、探究、摘要11種反應的純熟度，按「諮商員技術評量表」的評分方式分別給出一個分數，也就三段落中個案的談話按「受輔者自我涉入評量表」的評分方式分別給出一個分數。若兩位評分者間的分數有差異，則一起討論至兩人同意給一個相同的分數爲止。因此，每位輔導員在每卷錄音帶上的11種諮商技術分別各有三個分數（前段、中段與後段的諮商過程錄音），個案的自我涉入反應也有三個分數。全部96卷的錄音帶依循以上敘述的方式進行評分。若錄音帶的段落中輔導員沒有呈現特定的諮商技巧，則不予計分。在96卷錄音帶中亦有少數因爲錄音技術的問題以至無法聽清楚錄音帶上的聲音，乃當作遺失資料登錄。

「諮商情境反應量表」的評分與諮商錄音帶的評分方式雷同，兩位研究生就「諮商情境反應量表」上的評分標準，分別評量42名受試在該量表中7個情境的諮商反應，若兩位評分者的評分有差異，則相互討論至完全一致爲止。

參、結 果

一、接受課程訓練者與未接受課程訓練者在諮商情境反應上的差異

爲確定本研究「諮商實習」課程的有效性，研究者比較23名接受此課程訓練的學生與19名未接受此課程訓練的學生，在課程結束後所填寫的諮商情境反應量表上是否會有差異，研究假設是接受該課程訓練的學生在量表上的反應會優於未接受該課程訓練的學生。進行對量表中七個諮商情境與總分的差異t檢定之結果列於表六。由表四的結果顯示：在七個諮商情境的反應與諮商情境反應量表的總和上，接受課程訓練與未接受課程訓練的學生並未顯示出達統計顯著水準之差異。但以各情境反應與總和之平均數與標準差之數值來看，則顯示出接受課程組的平均數皆高於未接受課程組，且接受課程組的標準差皆小於未接受課程組。此結果的意義是：接受課程組在瞭解與引導的反應有效性上比未接受

課程組的反應較好，並且接受課程組的反應較未接受課程組的反應顯得較整齊，只是二組的差異並未達到顯著水準。

表六 接受課程組與未接受課程組諮商反應之差異檢定

諮商情境	接受課程組(N=23)		未接受課程組(N=19)		t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差	
情境一	4.39	1.26	3.95	1.31	1.07
情境二	3.65	1.43	3.21	1.99	1.92
情境三	3.74	1.32	3.11	1.37	1.07
情境四	3.35	1.47	2.95	1.87	1.63
情境五	3.39	1.12	2.84	1.50	1.80
情境六	3.78	1.48	3.74	1.56	1.11
情境七	4.52	1.56	3.05	1.13	1.92
總和	26.83	5.63	22.84	6.21	1.22

表六的資料也顯示出：接受課程訓練組的平均數介於3.35至4.52之間，根據評分的標準顯示，接受課程組所作出的諮商反應平均看來是介於對受輔者的情緒/談話內容作出至少部份瞭解的反應，對談話的引導則介於錯誤、與話題無關、未引導或是能作出部份適切引導的範圍之間。而未接受課程訓練組的平均數介於2.84至3.95之間，表示所作出的諮商反應平均看來接近於部份瞭解或可達到部份瞭解的反應，而在引導的方向上則介於未引導、錯誤引導、無關的引導之間。顯出無論接受「諮商實習」課程訓練與否的學生都能作出部份瞭解個案問題的反應，但是在引導個案的反應方面則顯得有效性較低，但接受課程訓練的學生引導的反應略優於未接受訓練的學生，唯差異也未達統計顯著水準。

二、在實際諮商中，實習諮商員使用諮商技巧的情形

為瞭解接受課程訓練的學生，在實際進行對國中學生個別諮商時諮商技巧使用的情形，研究者就每位實習諮商員所錄製的諮商錄音帶分為前、中、後三段，評量在這三個時段內實習諮商員所使用的同理心、尊重、溫暖、真誠、具體化、摘要、自我表露、面質、立即性、探究與引導11種諮商技巧；同時也評量受輔國中生在相同的三個時段內所呈現自我涉入的程度。表七列出24位實習諮商員在96卷諮商錄音帶中使用11種諮商技巧，以及受輔者自我涉入的平均數、標準差、眾數。由表七的結果可看出：實習諮商員在11種諮商技巧的使用，平均來說是介於「諮商技術評量表」四個評量層次的第二層次到第三層次之間，唯有其中探究的技術略低於層次二。換句話說：實習諮商員所呈現的同理心是能夠部份表達出受輔者的情感，也能部份正確地表達出受輔者說話的內容。在尊重方面，表現出願意建立與受輔者的助人關係，不忽略受輔者的話，不以機械的方式回答，並且部份表達出認為受輔者是有



表七 使用11種諮商技巧與受輔者自我涉入的平均數、標準差與眾數

諮商技巧	N	平均數	標準差	眾數
同理心	90	2.35	0.62	2.5
尊重	91	2.69	0.46	3.0
溫暖	91	2.76	0.49	2.5
真誠	91	2.76	0.44	3.0
具體化	84	2.86	0.49	3.0
摘要	33	2.86	0.58	3.0
自我表露	54	2.92	0.45	3.0
面質	34	2.28	0.46	2.0
立即性	66	2.65	0.65	3.0
探究	89	1.91	0.58	2.0
引導	88	2.18	0.59	2.5
受輔者自我涉入	91	2.96	0.88	3.0

價值的、能自己思考表達及能積極改善自己問題，而能有時不對受輔者的反應做「好像的判斷」。在溫暖的行為方面，實習諮商員能對受輔者的談話常常表示注意與興趣。在真誠方面，能常常表達出自己的感情，以增進二人的關係，但並不表達有礙建立諮商關係的感情。在具體化方面，常能夠針對特殊或具體問題和受輔者交談，並且針對具體問題作反應。在摘要方面，能常常就受輔者的談話內容作整理，並能部份表達出談話的重點。在自我表露方面，實習諮商員能真誠地提出自己和受輔者有關的態度及經驗，但常只提表面上的感覺，沒有說出內在的感覺；受輔者也瞭解到諮商員的想法和感覺可能對自己處理問題有幫助。在面質技巧的使用上，實習諮商員沒有明顯的接受或否定求助者的矛盾之處，但也沒有協助受輔者看清楚矛盾之處；只靜靜地聽，或是反映出受輔者矛盾的感覺，因而受輔者也不會覺察到自己可深入瞭解的地方。在立即性方面，有時候會和受輔者公開談論彼此間的關係，但是以很籠統而沒有針對具體問題的方式討論。在探究方面，實習諮商員就受輔者提出的重要經驗，僅探究內容的部份，而忽略去探究受輔者對此經驗的情緒與感受；在引導方面，雖然表達出部份瞭解受輔者的談話，但是沒有就接下來談話的方向給予引導，或是所引導的有效性很低。至於受輔者在諮商過程的自我涉入的行為，則是表現出能主動談到與自己有關的事，但是以機械式的態度來談論。

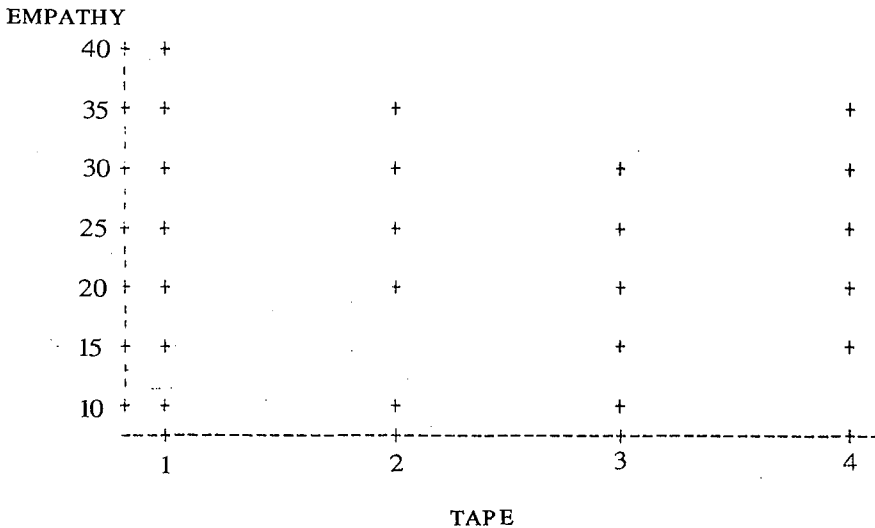
三、四次諮商之間，實習諮商員使用諮商技巧的變化情形

表八至表十九是以圖示在四次諮商中11種諮商技術與受輔者自我涉入分數分佈的情形。由這些結果顯示出：在同理心方面，高低分的極端分數分佈有逐漸集中的趨勢，且分數分佈出現由高極端方向往低極端方向下降的趨勢，至第四次諮商才又回升。在尊重方面，分數分佈有趨於集中的現象，顯示高低得分者之間的差距減少，且趨向尊重量表的中間分數集中。在溫暖方面，高低分的差距未見明顯減少，但是低極端分數出現往高極端分數升高的現象。在真誠方面，高低分的差距趨於集中，且有低極端分數往高極端分數升高的現象。具體化方面，高低分差距並未減少，但也呈現往高極端分數方向

升高的現象。在摘要方面，高低分的差距變化不定，但自第二次諮商後亦出現低極端分數往高極端分數增加的趨勢。在自我表露方面，高低分的差距變化不定，整體分數的升高或降低亦不明顯。在面質方面，高低分的差距變化呈現自第二次諮商起變大後維持穩定的較大差距的現象。在立即性方面，全距分數差距有增加現象，且出現往低極端分數降低的情形。在探究方面，全距分數差距未見明顯減少，並且高低分數沒有隨諮商次數有所變化。在引導方面，所呈現的四次諮商分數分佈狀況與探究技巧相似。至於受輔者的自我涉入方面，全距分數差距逐漸減少，且有低極端分數往高極端分數升高的現象。

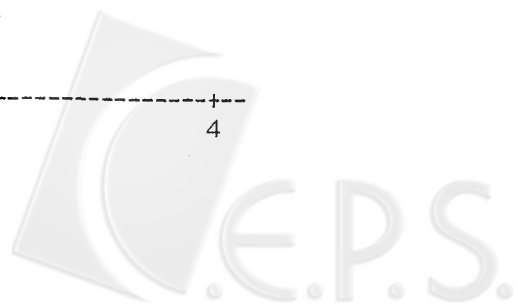
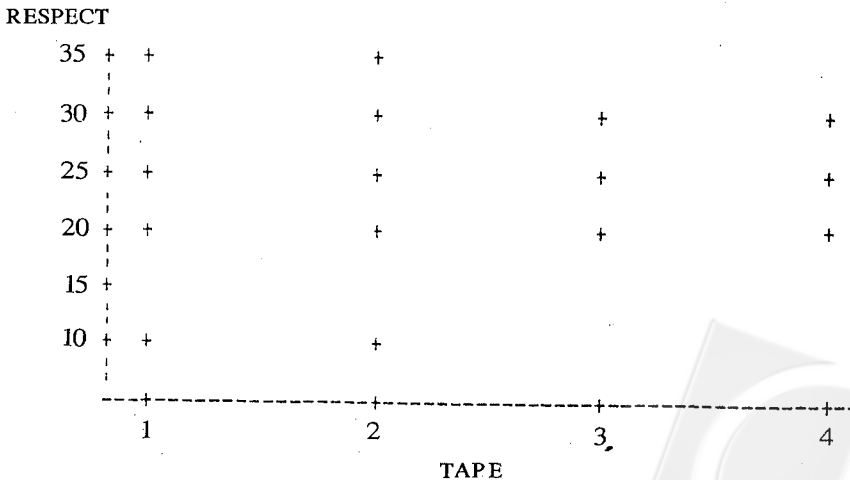
表八 同理心技術在四次諮商的分數分佈

Plot of EMPATHY*TAPE. Symbol used is '+'.
(NOTE: 6 obs had missing values. 68 obs hidden.)



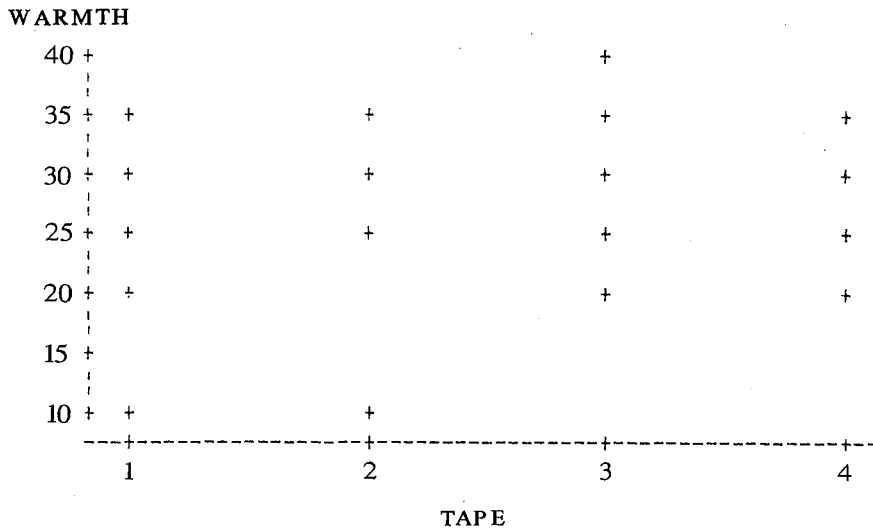
表九 尊重技術在四次諮商的分數分佈

Plot of RESPECT*TAPE. Symbol used is '+'.
(NOTE: 5 obs had missing values. 75 obs hidden.)



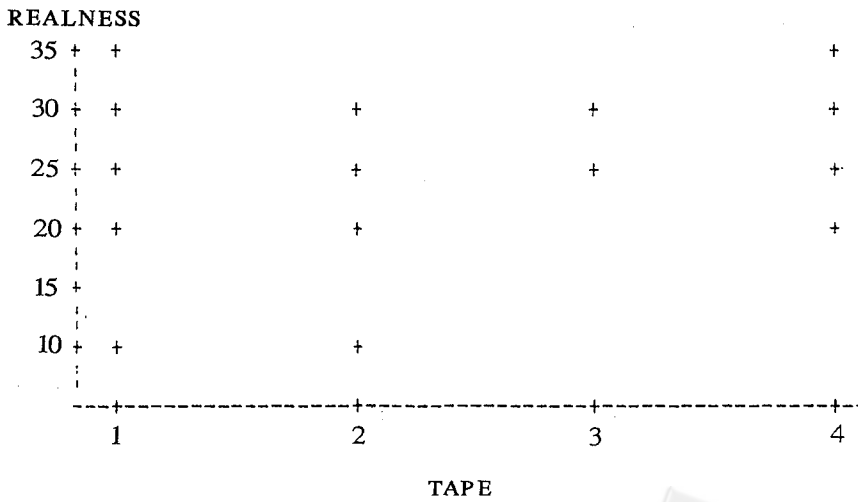
表十 溫暖技術在四次諮商的分數分佈

Plot of WARMTH*TAPE. Symbol used is '+'.
(NOTE: 5 obs had missing values. 73 obs hidden.)



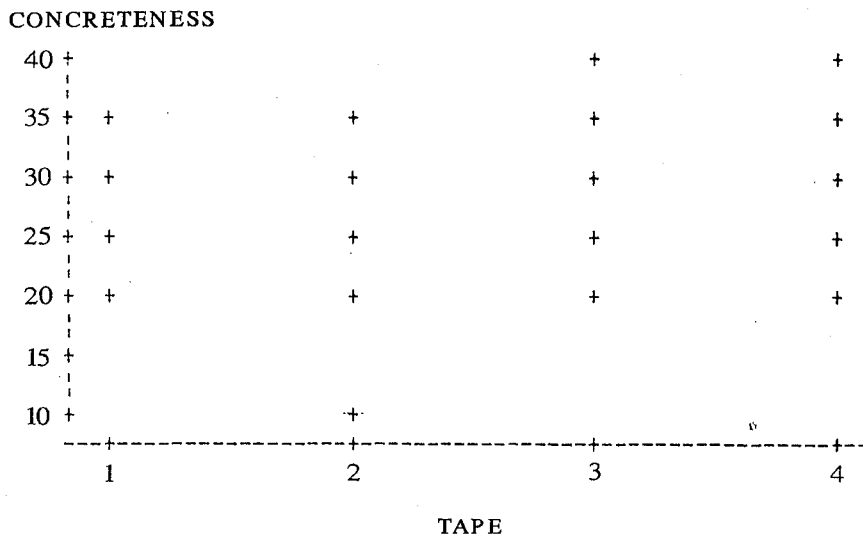
表十一 真誠技術在四次諮商的分數分佈

Plot of REALNESS*TAPE. Symbol used is '+'.
(NOTE: 5 OBS HAD MISSING VALUES. 76 obs hidden.)



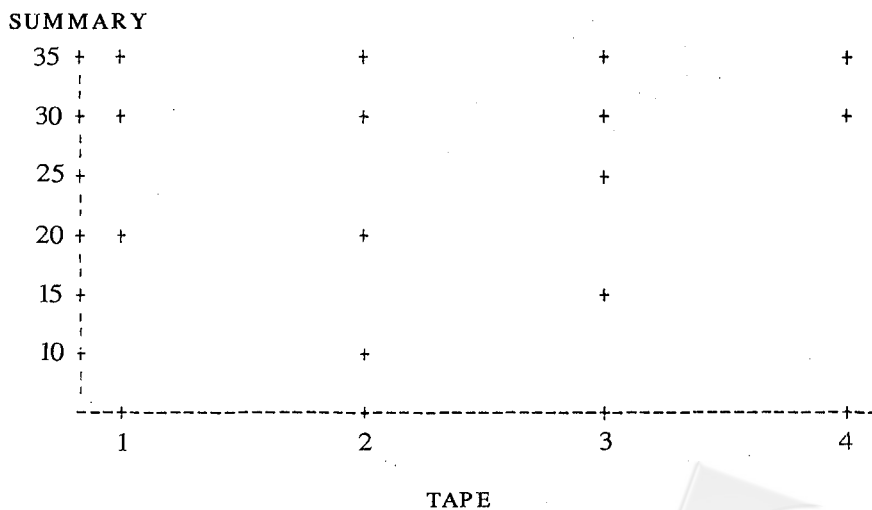
表十二 具體化技術在四次諮商的分數分佈

Plot of CONC RETENESS*TAPE. Symbol used is '+'
 (NOTE:12 obs had missing values. 65 obs hidden.)



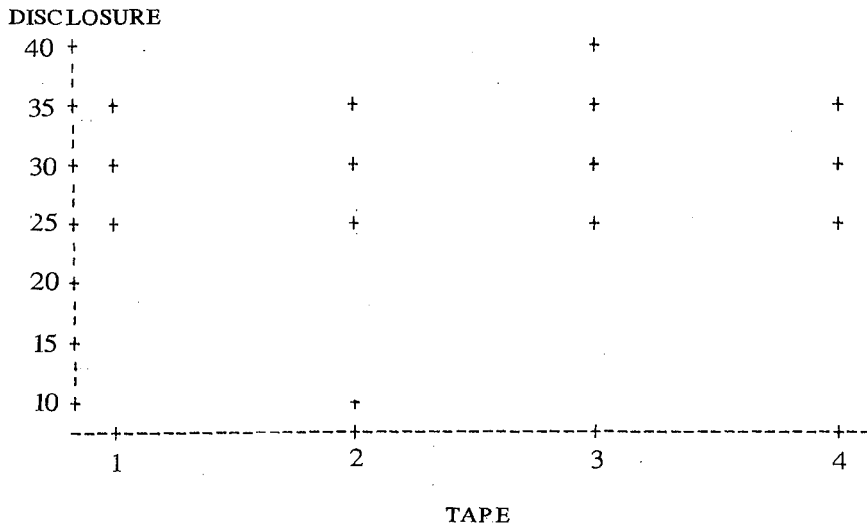
表十三 摘要技術在四次諮商的分數分佈

Plot of SUMMARY*TAPE. Symbol used is '+'
 (NOTE:63 obs had missing values. 20 obs hidden.)



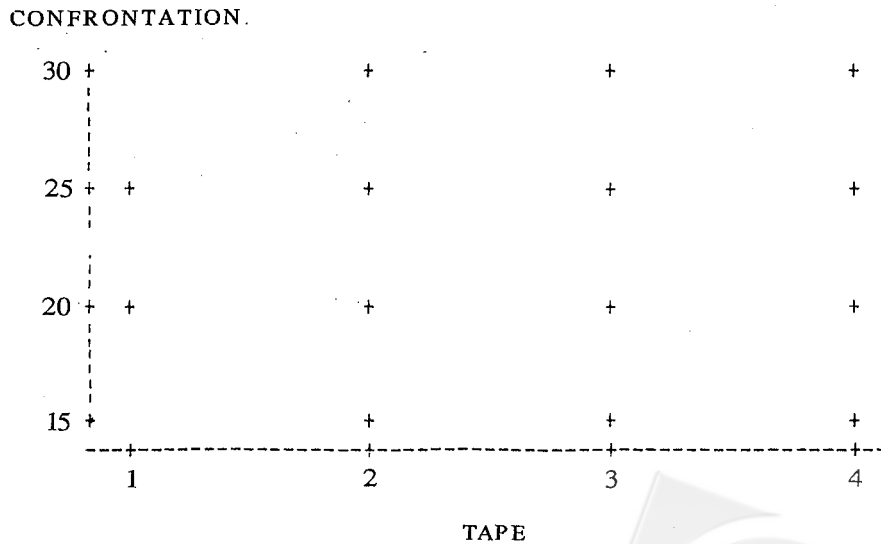
表十四 自我表露技術在四次諮商的分數分佈

Plot of SELF-DISCLOSURE *TAPE. Symbol used is '+'
(NOTE:42 obs had missing values. 40 obs hidden.)



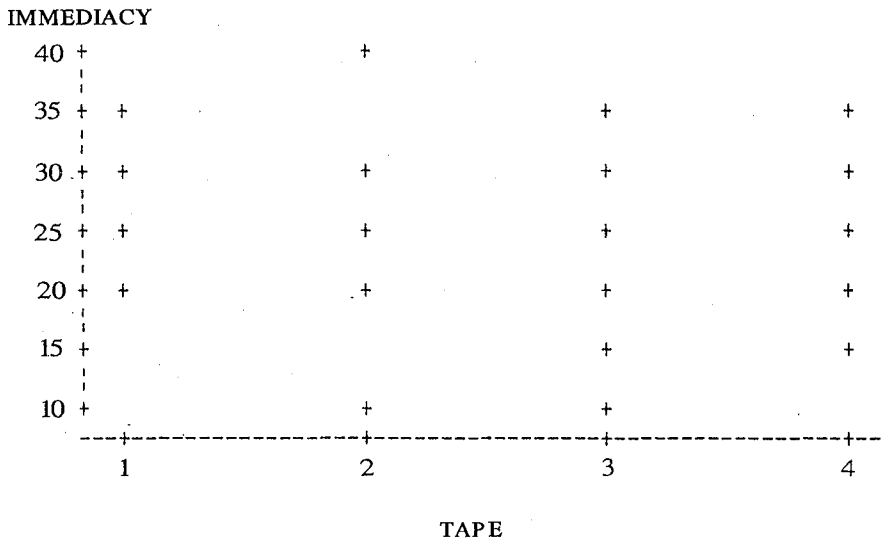
表十五 面質技術在四次諮商的分數分佈

Plot of CONFRONTATION*TAPE. Symbol used is '+'
(NOTE:62 obs had missing values. 20 obs hidden.)



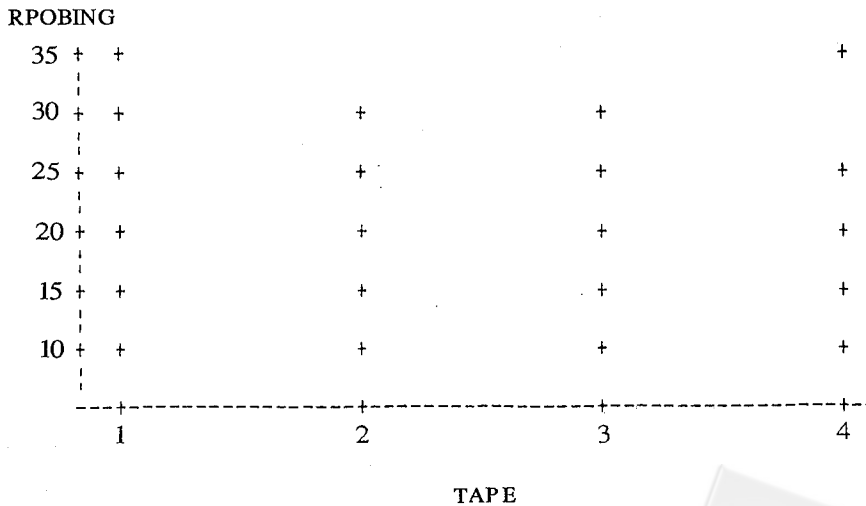
表十六 立即性技術在四次諮商的分數分佈

Plot of IMMEDIACY*TAPE. Symobl used is '+'
 (NOTE:30 obs had missing values. 46 obs hidden.)



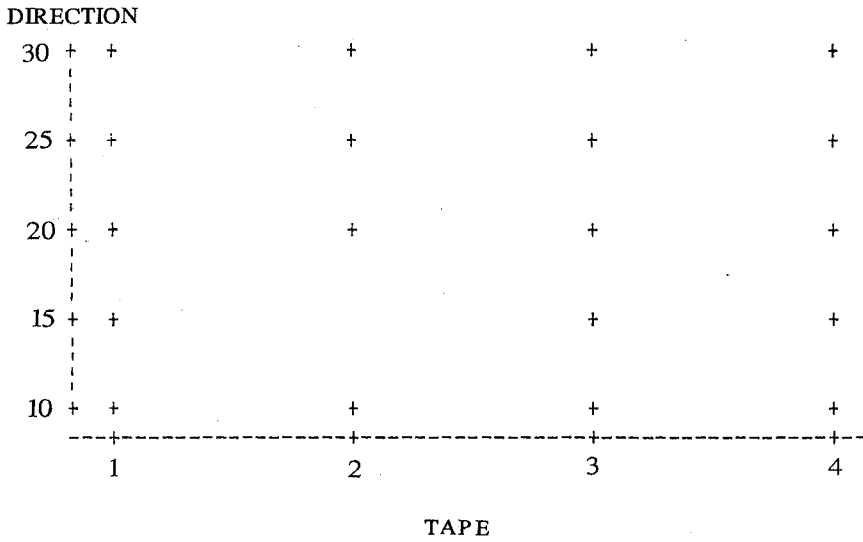
表十七 探究技術在四次諮商的分數分佈

Plot of PROBING*TAPE. Symobl used is '+'
 (NOTE: 7 obs had missing values. 68 obs hidden.)



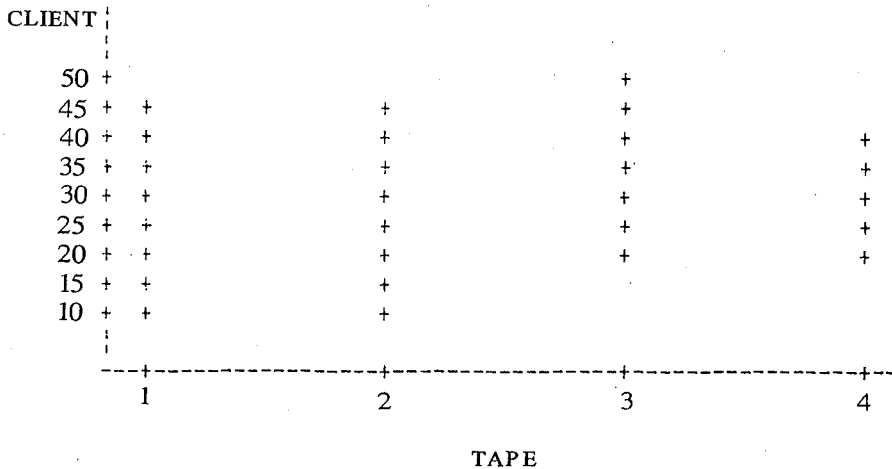
表十八 引導技術在四次諮商的分佈

Plot of LEADING*TAPE. Symobl used is '+'
 (NOTE: 8 obs had missing values. 69 obs hidden.)



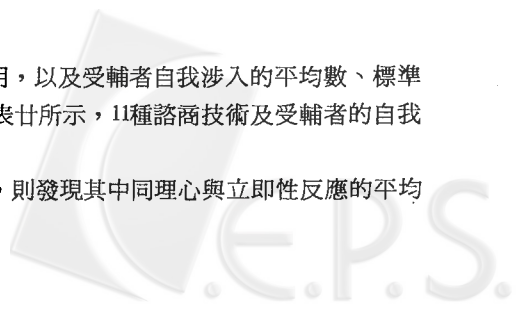
表十九 受輔者自我涉入在四次諮商的分數分佈

Plot of SELF-INVOLVEMENT*TAPE. Symobl used is '+'
 (NOTE: 5 obs had missing values. 63 obs hidden.)



表廿所列出的是四次諮商中，諮商員對11種諮商技巧使用，以及受輔者自我涉入的平均數、標準差、眾數與四次諮商的重複量數單因子變異數分析結果。由表廿所示，11種諮商技術及受輔者的自我涉入在四次諮商之間均未達統計上的顯著差異。

研究者比較四次諮商間11種諮商技術的平均數與標準差，則發現其中同理心與立即性反應的平均



數有隨諮商次數略為逐漸下降的趨勢，尊重、溫暖與具體化的平均數在四次諮商中變化甚微；自我表露、面質與引導的平均數變化則不穩定；而真誠、摘要與探究的平均數隨諮商次數增加而有逐漸增加的趨勢；受輔者自我涉入的平均數也隨諮商次數有逐漸增加的趨勢，但是這些技巧在諮商次數間的變化差異並未達到統計的顯著性。

表廿 諮商技術與受輔者自我涉入在四次諮商的平均數、標準差、眾數與F檢定

諮商 次數	第一 次				第二 次				第三 次				第四 次				F值
	N	平均數	標準差	眾數	N	平均數	標準差	眾數	N	平均數	標準差	眾數	N	平均數	標準差	眾數	
諮商 技術																	
同理心	22	2.52	0.84	2.5	22	2.36	0.60	2.5	22	2.27	0.46	2.5	24	2.25	0.51	2.5	0.90
尊重	23	2.70	0.60	2.5	22	2.70	0.55	3.0	22	2.70	0.33	3.0	24	2.65	0.35	2.5	0.08
溫暖	23	2.76	0.58	2.5	22	2.77	0.53	2.5	22	2.75	0.46	2.5	24	2.75	0.39	2.5	0.01
真誠	23	2.72	0.56	3.0	22	2.68	0.50	3.0	22	2.82	0.25	3.0	24	2.83	0.38	3.0	0.65
具體化	20	2.85	0.46	3.0	22	2.89	0.55	3.0	21	2.86	0.45	3.0	21	2.83	0.51	3.0	0.04
摘要	9	2.83	0.50	3.0	7	2.64	0.85	3.0	11	2.86	0.55	3.0	6	3.17	0.26	3.0	0.89
自我表露	9	2.94	0.46	2.5	18	2.89	0.58	3.0	12	3.0	0.43	3.0	15	2.87	0.30	3.0	0.22
面質	3	2.33	0.29	2.5	9	2.28	0.51	2.0	10	2.15	0.41	2.0	12	2.38	0.53	2.0	0.42
立即性	19	2.87	0.44	3.0	15	2.63	0.69	3.0	16	2.66	0.81	3.0	16	2.41	0.61	2.0	1.50
探究	23	1.72	0.69	1.5	20	1.93	0.61	1.5	22	1.98	0.50	2.0	24	2.02	0.50	2.0	1.24
引導	23	2.09	0.69	2.5	20	2.33	0.54	2.5	22	2.16	0.66	2.5	23	2.15	0.46	2.0	0.62
受輔者 自我涉入	23	2.76	0.99	2.0	22	2.84	0.99	3.0	22	3.00	0.86	2.5	24	3.21	0.62	3.0	1.19

由四次諮商中11種諮商技巧的眾數來看，除了在第一與第二次諮商探究技巧的得分較低之外，多數實習諮商員在四次諮商中各技巧上的得分都介於「諮商技術評量表」的層次二與層次三之間，此結果表示：實習諮商員中多數人都能至少瞭解、並且表達出受輔者的情感；願意與受輔者建立關係，至少能部份肯定受輔者的價值與思考、表達與解決問題的能力；對受輔者能表達出一些興趣與接納；願意為增進諮商關係，表達出自己的真實感情；能針對特定而具體的受輔者問題作反應；能整理受輔者來談內容，並且部份表達出部份的重點；能真誠地和受輔者提及有關的自己的經驗，但是沒有表達出較內在的感覺；能靜聽受輔者並且反映出受輔者的矛盾，但是沒有明顯指出以協助受輔者看清楚矛盾進而能夠較深入覺察；能願意討論與受輔者的關係，但是討論較籠統而不具體；對受輔者的重要經驗多數實習諮商員能由有時忽略、不注意、不反應進步到去探究經驗的內容部份；能對受輔者的談話給予一些部份有效的引導。關於受輔者的自我涉入，多數受輔國中生都介於「個案自我涉入評量表」的層次二至層次三之間，亦即表示受輔者能願意回答或主動談及和自身有關的事，但是以較機械式的態度談論，亦缺少較多情感的涉入。

四、受輔國中生的諮商效果

表廿一列出受輔國中生在「晤談反應量表」上17個題項的平均數與標準差。根據表廿一，在17題

的「晤談反應量表」上，受輔者反應的平均數在六點量尺上都介於4.5至5.1之間，而17題的總和平均分數為82.12，標準差為13.97。顯示出受輔國中生對於接受個別諮商的經驗都是偏於正向的，認為透過輔導談話能幫助自己說出問題、面對並且瞭解問題，得到信心，對晤談的滿意程度是偏向高的。

表廿一 受輔者在晤談反應量表的平均數與標準差

題項	晤談反應		
	N	平均數	標準差
1.透過晤談，我對於處理問題的優先順序，瞭解的程度	93	4.55	0.92
2.在提昇我解決困難的信心方面，這次晤談的幫助程度	93	4.62	1.28
3.這次晤談，讓我瞭解自己內心深處感受的程度	93	4.78	1.25
4.在這次談話裡，我得到支持的程度	92	4.78	1.21
5.這次晤談，能減少我擔心、憂慮的程度	91	4.77	1.27
6.透過晤談，我能從各種角度看問題的程度	91	4.52	1.24
7.我覺得這次談話，對我的協助程度	91	4.87	1.13
8.透過晤談，我將問題具體化、明確化的程度	91	4.65	1.09
9.這次談話，使我瞭解別人與我有不同看法的程度	92	4.74	1.21
10.在晤談中，我把問題、煩惱傾訴出來的程度	93	5.01	1.30
11.經過這次晤談，我能針對問題擬出行動計劃的程度	89	4.73	1.08
12.這次談話，使我更深入瞭解自己能力、興趣及個性的程度	91	4.87	1.11
13.對於這次談話，我的滿意程度	93	5.11	1.26
14.假如我的問題尚未解決，我期待繼續找這位諮商員協助程度	91	4.97	1.39
15.經過這次晤談，我瞭解自己想法矛盾的程度	92	4.46	1.38
16.透過晤談，我知道解決問題的方法或技巧的程度	91	4.76	1.04
17.在晤談中，我覺得諮商員和我一起面對問題的程度	93	5.08	1.16
總和	83	82.12	13.98

註：N為實際回答該題項的有效問卷數

五、諮商技巧、受輔者自我涉入與諮商效果間的關係

表廿二是11種諮商技巧、受輔者自我涉入與輔導效果之間的相關矩陣。由結果顯示：同理心、尊重、溫暖、真誠、具體化五種初階技巧彼此之間存在顯著正相關，且都與其他各種進階技巧—摘要、自我表露、面質、立即性、探究、引導之間存在顯著正相關，顯示這五種技巧可能彼此間存在共同因素。這五種技巧也與受輔者自我涉入存在顯著正相關，但是與諮商效果之間則相關甚低，皆未達顯著水準。摘要、自我表露、面質、立即性、探究與引導各技巧彼此之間的相關不高。其中只有摘要與自我表露、立即性、引導之間有顯著正相關，相關係數值各為 $r=.77$, $P<.001$; $r=.53$, $P<.01$; $r=.41$, $P<.05$; 面質與探究、引導二技巧有顯著正相關，其相關係數值為 $r=.36$, $P<.05$ 與 $r=.57$, $P<.01$; 探究

與引導技巧之間有顯著正相關， $r=.50$ ， $P<.001$ 。這樣的結果所代表的意義是：除了探究與引導二種技巧有高相關，面質、立即性與探究、引導彼此之間可能是相互獨立性較高的技巧。在與受輔者自我涉入的關係上，除了立即性技巧之外，其他十種技巧都與之有顯著正相關。在諮商效果方面，各種諮商中只有面質與之有顯著正相關，相關係數值為 $r=.45$ ， $P<.01$ ，其他各種諮商技巧都只與諮商效果有低相關， r 值介於.05至.24之間，皆未達統計的顯著水準。受輔者自涉入則與諮商效果有顯著正相關， $r=.32$ ， $P<.01$ 。

表廿二 11種諮商技巧、受輔者自我涉入與諮商效果的相關矩陣

相關係數	同理心	尊重	溫暖	真誠	具體化	摘要	自我表露	面質	立即性	探究	引導	受輔者 自我涉入	諮商效果
同理心	1.00												
尊重	.78***	1.00											
溫暖	.70***	.86***	1.00										
真誠	.63***	.77***	.76**	1.00									
具體化	.49***	.43***	.76***	.49***	1.00								
摘要	.56***	.72***	.63***	.70***	.71***	1.00							
自我表露	.45***	.62***	.65***	.65***	.68***	.77***	1.00						
面質	.44**	.37*	.32	.49***	.35*	.36	.26	1.00					
立即性	.48***	.40**	.30*	.35**	.33**	.53**	.27	.46	1.00				
探究	.42***	.31**	.30***	.24*	.23*	.28	.06	.36*	.14	1.00			
引導	.46***	.42***	.45***	.44***	.39***	.41*	.27	.57***	.20	.50***	1.00		
受輔者 自我涉入	.40***	.44***	.48***	.32**	.30**	.46**	.38**	.50**	.18	.31**	.28**	1.00	
諮商效果	.10	.17	.05	.10	.04	.24	-.11	.45**	.08	.20	.08	.32**	1.00

* $P<.05$

** $P<.01$

*** $P<.001$

肆、討論與建議

一、評估「諮商實習」課程的有效性：

課程訓練的效果可由二部份的資料題示：第一部份比較接受課程訓練者與未接受課程訓練者在諮商技巧反應上的差異比較。本研究結果顯示：接受課程訓練的學生在諮商反應上較優於未接受課程訓練的學生且諮商反應也顯得較整齊，但未達統計上的差異顯著水準。此結果可視為部份支持課程有效的依據。未達顯著性的原因可能是因為評量諮商反應的標準是以對問題瞭解的程度與引導方向的有效程度來評分。實驗組與控制組二組學生均為心輔系大四學生，在過去的學校課程中已接受過諮商理論與技術的訓練，因此，即使未接受課程訓練的學生都能作出至少接近或達到部份瞭解個案問題的反應，減少了二組的差異；而訓練學生由部份瞭解個案問題至正確瞭解問題，由不知如何引導作出不正確的引導到作出合適的引導則屬於難度較高的反應，可能就非短時間二個月的課程可以幫助學生產生較明顯的進步，也因此顯不出來該課程訓練在統計上達顯著水準的有效性。至於屬較高層次、難度也較大的諮商技巧訓練，也許需要考慮增加課程訓練的時數、增加更多諮商的實際接案經驗、更有系統設計階段性及統合性的諮商技巧訓練方案，以及針對特定的、較不易習得的諮商技巧，例如探究、引導、面質等技巧加以訓練，才能看見較顯著的訓練成效。

探討課程有效性的另一部份資料，來自於對實習諮商員的實際諮商所呈現的諮商技術的層次加以評量。研究者比較在課程訓練期間不同時段的四次諮商間所使用的諮商技巧在評量層次上是否會有所不同，並且是否會朝向較高層次的諮商技術去改變，若此現象出現，亦可用來支持此訓練課程的有效性。本研究的重複量數單因子變異數分析結果，未顯示出11種諮商技術的層次在四次諮商間，達到統計上的顯著差異。雖然如此，若觀察各諮商技術在集中量數與變異量數上的變化，則發現四次諮商間仍有所不同。整體來說，在11種諮商技術中的同理心、尊重、溫暖、真誠、摘要等技巧有隨諮商次數增加而減少了實習諮商學生在表現這些技巧上的彼此間的差距，雖然學生們的技巧表現在高層次的反應方面沒有提昇，但提升了學生在低層次的表現。換句話說，訓練課程使原先在這些技巧上表現得不好的反應變得較好，但是沒有能夠使在這些技巧上表現得好的反應變得更好。在面質、立即性、探究與引導的技巧方面，沒有出現差距減少的現象，反而出現的是，在這些技巧上表現層次高的與表現層次低的學生一直在四次諮商間，持續或甚至加大了彼此間的差距反應。

綜合言之，這樣的結果可能表示，在難度較低、屬於諮商初階段、也是關係建立階段的諮商技巧，可以藉著這樣短期性的訓練得以改善，能夠使反應不好的變得較好，但是不能使好的反應變得更好。若是要使原本在這樣些技巧上表現不錯的學生變得更好，就非這類短期的課程可以達到了。在難度較高、屬於諮商過程中的中間階段、也是探索問題、協助受輔者發現個人盲點等技巧，這樣短期的訓練課程的有效性就十分有限，並不能夠看見學生在訓練期間有較穩定的進步，也不能縮短學生反應之間的差距，在這些技巧中，只有探究與引導兩種技巧的平均數有逐漸進步的跡象。

Mckee, Moore與Presbury(1982)也支持像面質等屬進階階段的諮商技巧需要有一套特定有系統的訓練課程方案與訓練方法去加強，才能使諮商員的助人能力增加。因此，研究者的建議是針對難度較高的諮商技術，應該增長這些技巧的訓練時數，嘗試採用多元化的訓練方法，進而瞭解、研究各種不同訓練方法所帶出的效果，才能夠設計出有效的課程，使學生不僅只是能達到起碼的諮商水準，也能夠多增進高層次的諮商反應，而培養出更有助人效能的諮商能力。

二、諮商過程與諮商效果關係的探討：

本研究中諮商過程的變項包括：實習諮商員使用的同理心、尊重、溫暖、真誠、具體化、摘要、自我表露、面質、立即性、探究與引導11種諮商技術，與受輔者的自我涉入；而諮商效果則是受輔學生對透過諮商後，覺知到所得到的幫助。受輔學生對諮商經驗的反應多數人均是正向的，認為是有幫助的，肯定了受輔者眼中的諮商價值。但是這個結果也有幾個限制：一方面是來自於受輔者單方面主觀的感受評量，而未能配合輔導員或是第三者的觀察評量，使得受輔者自認為有效的諮商結果與受輔者是否因此會產生具體行為改變的諮商效果之間的關係無法得知。另一方面的限制則是來自於受輔者回答問卷時心向反應，可能受社會期待、月量效果等影響而歪曲了真實的反應(Kazdin,1980)

在實習諮商員使用的11種諮商技巧中，研究結果發現：同理心、尊重、溫暖、真誠、具體化技巧之間具有高的正相關，也與其他各諮商技巧、與受輔者自我涉入都具有高的正相關，但是卻與諮商效果之間都只有低的相關。這個結果一方面指出：同理心、尊重、溫暖、真誠、具體化可能是屬於同一類別的變項，具有高的共同因素。Beutler 與 Arizmendi(1986)把同理心、尊重、溫暖、真誠歸類為同屬於諮商員的內涉、與諮商關係有關的特定諮商變項，本研究結果顯示可以支持這樣的看法，至於為何具體化在本研究中也與同理心、真誠、溫暖、尊重有高的正相關則有待瞭解。更值得進一步探討的問題是：這種諮商關係向度的技巧究竟關係到各種不同諮商技術的層面會多廣泛？由本研究的結果看來，則支持諮商關係向度的技巧，與其他各種技巧間有高相關的看法。究竟諮商關係變項在各種諮商技巧運用中是否具有決定性的影響，則仍待繼續的探討。此外，本研究結果發現諮商關係的技巧與諮商效果之間都不具有高相關是值得探究的另一個問題。國外諮商界在諮商關係與諮商效果之關係探討的研究報告很多，結果很不一致。有的研究者指出：受輔者所覺知的諮商關係與諮商效果間的相關一致地高於由第三者評量的諮商關係與諮商效果間的相關(Gurman,1977;Cooley & Lajoy,1980)，但是也

有許多研究結果並不支持這樣的結論(Mendola,1982)。因此，究竟諮商關係與諮商效果之間存在怎樣的關係是值得繼續深入探究的。

本研究所探究的諮商技術，除了以上與諮商關係向度有關的技巧外，其他包括：摘要、自我表露、面質、立即性、探究與引導技巧。相關係數顯示面質、引導、探究三種技術之間存在顯著正相關，與其他非關係向度的各種技巧只有低相關。可能的解釋是：這些技術是彼此不同且特殊的諮商技術，各自在諮商過程中具有特定的功能，而探究與引導之間更可能存在的是互為因果的關係，值得以後的研究繼續探討及驗證。

在各種諮商技巧與受輔者自我涉入的關係中顯示，除了立即性技巧，其他各種技巧都與受輔者自我涉入有顯著正相關。究竟這些諮商技巧與受輔者自我涉入是否也存在互為因果的關係，也值得成為重要的諮商研究題材。在國內諮商界，目前從事此類諮商過程研究的論文十分稀少，但是的確具有重要價值，可以深入瞭解諮商員與受輔者如何在諮商中相互影響，更能進一步辨認出能產生有效諮商結果的諮商互動模式。

本研究的結果亦顯示出，與諮商效果有高相關的變項有二，一為諮商員使用的面質技巧，一為受輔者的自我涉入。Orlinsky 與 Howard(1986)的回顧文獻中指出，西方諮商研究中雖然對面質技巧的研究報告不多，但卻一致性地指出面質與諮商效果間有顯著相關，然而這樣的結果絕大多數是來自於第三者或專家評量，很少採用諮商員或受輔者觀點評量。本研究的結果完全支持這樣的論點。面質無疑是一個具有高效能、對受輔者能產生強有力影響的諮商技術，因此特別值得在以後的諮商員訓練課程中被加強。

受輔者的自我涉入，在西方諮商界的研究報告中，也被指出是與諮商效果具有相當一致的高相關的變項(Orlinsky & Howard, 1986)。受輔者的參與性愈高、愈主動積極、愈開放自我的經驗，愈會得到好的諮商效果，本研究結果亦驗證了過去的發現。因此，諮商效果並非單由諮商員一人的介入，也需配合受輔者一起的投入，這種諮商員—受輔者互動的觀點，正是以後從事諮商過程與效果研究的一個重要參考架構。

三、測量與研究方法的檢討

關於本研究在測量與研究方法上的問題，分為以下數點分別討論之：

(1)測量工具的信度與效度問題：

本研究採用的評量實習諮商員技巧的工具主要是取用Carkhuff(1967)及Carkhuff & Pierce(1980)的評量工具加以修改、增添而成。然而本研究缺乏事前對修改後的評量表進行信度與效度的探討是為缺失之處。此外，該量表僅就諮商員所作的口語內容作為評量的內容，而未包括對於諮商員非口語的行為進行評量，然而在評量諮商員各技巧的層次時，常會發現受到諮商員表達語氣與聲調上的影響。因此，可考慮配合錄影方式，並且採用能夠涵概口語及非口語諮商行為的評量工具，是在後續的諮商研究中值得注意的事。

(2)評分者間的信度問題：

本研究係請兩位研究生為評量人員，兩人的評分係採對實習諮商員的反應相互討論至同意後再給分，並未計算評分者獨立評分後的評分者間信度，因此在評量過程中會受到兩人討論時的互動狀況的影響，更加上對96卷錄音帶進行評量是件費時龐大的工作，容易疲倦而影響評量的準確性。

(3)課程效果評量的缺失之處：

本研究課程效果的評量只採用測量諮商技術的使用，而沒有測量參加課程訓練的學生在其他相關行為上的改變，例如：在訓練課程結束之前，研究者請學生提出學習心得，一些學生指出接案的信心增強、比較知道諮商時進行的步驟，比較覺得可以掌握諮商的狀況；這些主觀感受上的改變亦是諮商

教育成效的一部份。因此，以後在此類課程評量的研究中，宜採用多元化的測量，由實習諮商員評量主觀感受及實際諮商行為，也由受輔者與第三者評量諮商員的行為等多重角度進行評量才算完整。

(4) 諮商錄音帶的評量問題：

本研究將每卷錄音帶分為前段、中段、後段三部份，各有五分鐘、十分鐘、十分鐘，諮商員技巧的評量乃依據在這些段落中的表現而評分。但是這樣切割諮商段落的方式未臻理想，也不完全具有代表性。近年來，一些諮商研究者(Greenberg & Pinsof, 1985; Rice & Greenberg, 1984; Gurman, Kniskern & Pinsob, 1986)指出研究諮商的過程可以取用“插曲理論”(Episode theory)，挑選其中某些與諮商結果有特定關係的重要片斷進行研究。因此，研究段落的選取可以依據諮商過程中出現的關鍵時刻(Greenberg, 1984)來探討諮商員與受輔者的反應，相信必能得到更豐富的瞭解。

(5) 諮商過程與諮商效果研究變項的選擇

為了簡化本研究的複雜性，研究者將研究重點主要放於諮商員技巧方面。在諮商技巧的選擇上，本研究探討的11種諮商技巧都屬於Egan(1986)助人階段中的初階段與中階段的技巧，而未涉及行動階段的技巧評量。若諮商員出現行動階段的技巧，則歸於引導技巧類別，這樣的歸類方式，使引導技巧內所包含的反應方式不一，在以後的研究中，則建議採用更完整的諮商技巧分類系統。

此外，影響諮商過程與諮商效果之關係的變項十分多，在本研究中未被探討，但可能會對本研究諮商效果有重要影響的其他變項可能包括：受輔者問題的複雜度、受輔學生接受諮商的意願、受輔國中生口語表達的程度、諮商員對受輔者的社會影響力(專家性、信任與親和性)、諮商員受輔者對錄音的敏感，都會與諮商員技巧的使用相互影響，進而影響到諮商效果，未來的研究值得繼續有系統地探討這些變項間的關係。

參 考 文 獻

- 何長珠(民69)：人際關係訓練對大學輔導系學生自我實現效果之影響。輔導學報，3期，第111-126頁。
- 宋湘玲、林幸台、鄭熙彥(民74)：學校輔導工作的理論與實施。彰化市，復文圖書出版社。
- 李新鏞(民66)：卡夫卡同理心訓練方法研究。國立臺灣大學心理學研究所碩士論文。
- 林杏足(民78)：諮商技巧訓練對準諮商員的諮商技巧能力、諮商員效能及諮商效果之影響研究。國立臺灣教育學院輔導研究所碩士論文。
- 林幸台(民79)：同理心之外—認知模式與諮商員的訓練。測驗與輔導，99期，第1966-1968頁。
- 洪有義(民76)：我國學校輔導工作的檢討與改進。出於吳武典編學校輔導工作。台北市，張老師出版社，第439-452頁。
- 范德鑫(民76)：我國學校輔導工作的現況。出於吳武典編學校輔導工作。台北市，張老師出版社，第427-436頁。
- 廖鳳池、鈕文英(民79)：問題解決諮商模式。台北市，張老師出版社。
- 鄭玄藏(民75)：精微諮商訓練方案對義務張老師諮商技巧暨諮商員效能之影響研究。國立臺灣師範大學輔導研究所碩士論文。
- 嚴霽虹(民74)：面質之相關變項及其訓練效果之研究。國立臺灣師範大學輔導研究所碩士論文
- Altmaier, E.M. & Bernstein, D.N. (1981). Counselor trainee's problem-solving skills. *Counselor Education and Supervision*, 20 (4), 285-290.
- Beutler, L.E, Crago, M., & Arizmendi, T.G. (1986). Therapist variables in psychotherapy process and outcome. In S.L. Garfield & A.E. Bergin (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change*. John Wiley & Sons, Inc.
- Brammer, L.M. (1985). *The helping relationship. Process and skills*. (3rd ed.). New York: Prentice Hall,

Inc.

- Carkhuff, R.R. & Pierce, R.M. (1980). *The art of helping IV: Trainer's guide*. New York: Human Resource Development Press.
- Carkhuff, R.R. (1969). *Helping and human relations*. Vol. 1 & Vol. 2. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Claiborn, C.D. & Dixon, D.N. (1982). The acquisition of conceptual skills: an exploratory study. *Counselor Education and Supervision*, 21 (4), 274-281.
- Cooley, E.J., & Lajoy, R. (1980). Therapeutic relationship and improvement as perceived by clients and therapist. *Journal of Clinical psychology*, 36, 562-570.
- Doyle, R.E.(1982). The counselors' role Communication skills, or the roles Counselors play: a conceptual model. *Counselor Education and Supervision*, 22 (2), 123-131.
- Egan, G. (1986). *The skilled helper: A systematic approach to effective helping*. (3rd ed.). Monterey, C.A. :Brooks/Cole.
- Gormally, J., & Hill, C.E. (1974). Guidance for research on Carkhuff's training model. *Journal of Counseling Psychology*, 21 (6), 539-547.
- Greenberg, L., & Pinsof, W.M.(Eds.). (1985). *The psychotherapeutic process: A research handbook*. New York: Guilford.
- Greenburg, S.L. (1982). Using the multimodel approach as a framework for eclectic counselor education. *Counselor Education and Supervision*, 22 (2). 132-137.
- Gurman, A.S., Kniskern, D.P., & Pinsof, W.M. (1986). Research on the process and outcome of marital and family therapy. In S. L. Garfield, & A. E. Bergin (Eds.). *Handbook of psychotherapy and behavior change* John Wiley & Sons.
- Gurman, A.S. (1977). The patient's perception of the therapeutic relationship. In A.S. Gurman & A.M. Razin (Eds.), *Effective psychotherapy: A handbook of research*. New York: Pergamon.
- Hatcher, D. H., Brooks, B., & Associates(1978). *Innovations in counseling psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Heppner, P.P. (1978). A review of the problem-solving literature and its relationship to the counseling process. *Journal of Counseling Psychology*, 25, 366-375.
- Ivey, A.E., & Authier, J. (1978). *Microcounseling: Innovations in interviewing counseling, psychotherapy, and psychoeducation* (2nd ed.). Springfield: Thomas.
- Kagan, N. (1985). *Interpersonal process recall: A method of influencing human interaction* (rev. ed.). East Lansing, MI: Mason Media.
- Kazdin, A.E. (1980) *Research methods in clinical psychology*. New York: Harper & Row, Publishers.
- Kurtz P.D. , Marshall, E.K. & Banskach, S. W. (1985). Interpersonal Skill Training research: A 12-year review and analysis. *Counselor Education and Supervision*, 24(3), 249-263.
- Lambert, M.J. (1982). Relation of helping skills to treatment outcome. In E.K. Marshall & P.D. Kurtz (Eds.). *Interpersonal helping skills* San Francisco, C.A. :Jossey-Bass.
- Lazarus, A.A. (1981). *The practice of multimodel therapy*. New York: Mc Graw-Hill.
- Matarazzo, R.G. & Patterson, D.R. (1986). Methods of teaching therapeutic skill. In S.L. Garfield & A.E. Bergin (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* John Wiley & Sons, Inc.
- Mekee, J.E., Moore, H.B., & Presbury, J.H.(1982). A Model for teaching Counselor trainees how to make challenging responses. *Counselor Education and Supervision*, 22 (2), 149-153.

- Mendola, J.J. (1982). Therapist interpersonal skills: A model for professional development and therapeutic effectiveness. *Dissertation Abstracts International*, 42, 4201B.
- Orlinsky, D.E. & Howard, K.I. (1986). Process and outcome in psychotherapy. In S.L. Garfield & A.E. Bergin (Eds.). *Handbook of psychotherapy and behavior change*, John Wiley & Sons, Inc.
- Pedersen, P.B. (1989). *A handbook for developing multicultural Awareness*. American Association for Counseling and Development.
- Rogers, C.R.(1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of consulting psychology*, 21, 95-103.
- Rice, L.N., & Greenberg, L.S. (Eds.). (1984). *Patterns of change*. New York: Guilford.
- Traux, C.B. & Carkhuff, R. (1967). *Toward effective counseling and psychotherapy*: Training and practice. Chicago:Aldine.



Effectiveness of Counseling Skill Training and Relationships among Level of Counseling Skill, Helpee's Self-engagement and Counseling Outcome

Ping-Hwa Chen

The purposes of this study were to determine the effectiveness of a counseling skill training course and to examine the relationships among level of counseling skill, helpees' self-involvement and counseling outcome. 24 university students majored in counseling enrolled in a 32 hours' counseling practicum course served as the experimental group. Another 19 non-enrolled students were the control group. A post-test counseling response scale was administered to examine the difference between the two groups on levels of counseling skills. Each enrolled student conducted four individual counseling sessions. The levels of counseling skills were evaluated to detect the differences across counseling sessions. A correlational analysis was done to explore relationships among counseling skills, helpees' self-involvement, and counseling outcome. Major findings in this study were: no significant difference was shown on levels of counseling skills between enrolled and non-enrolled students, as well as differences across four counseling sessions. Results showed tendencies that the counseling administered course improved the levels of relational building counseling skills, and minimized differences among enrolled subjects on levels of the relational skills. The similar results didn't appear on those advanced counseling skills. Relational skills were highly correlated with all the counseling skills, and helpees' self-involvement. A high positive correlation existed between confrontation skill, helpees' self-involvement, and counseling outcome. Finally, defects in measurement and research methods were differences and suggestion about the counseling skill training program was raised.

