

高中同儕輔導員訓練及同儕 團體輔導之應用效果研究

王 文 秀

本研究探討：(一)同儕輔導員訓練對同儕輔導員的效果；(二)同儕團體輔導對高中人際適應困擾學生的效果。受試者為臺北市立中山女高高一學生計 112 位。第一階段為同儕輔導員接受八週，每週二小時之助人技巧訓練；第二階段為同儕輔導員帶領之成長團體。分別以同理心評量表、田納西自我概念量表、孟氏行為困擾調查表、人際關係量表、社會關係量表評量其效果。所得資料以 Timm 的一般線性模式考驗、t 考驗與重覆量數二因子變異數分析進行處理。結果顯示：(一)同儕輔導員訓練對高一學生之同理心與自我概念有正向顯著效果；(二)成長團體對成員在團體中之情緒擴張性與受支持性均有顯著正向效果，但對其人際適應困擾與人際需求則無影響。

(一) 研究動機與目的

1. 鑑於青少年對同儕團體的需求

青少年時期介於兒童期與成人期之間，身心變化極為複雜，在成長過程中，個體不斷尋求調適和穩定自己的社會角色 (Erikson, 1980)，如嘗試脫離家庭而獨立，或期望在朋友間、在學業上及其他方面有傑出的表現。對青少年而言，此時期最明顯的社會現象是同儕團體的影響大為增加，青少年從同儕團體那裏獲得支持、安全感及指引，同儕團體遂成爲其行為、態度及價值觀的「參照團體」。且在同儕團體中，青少年較容易獲得自我認定 (identity)，若能透過同儕團體度過「自我認定混亂」的危機，則能促進個人之心理成長，再者對較特殊的問題，如缺乏自信，在同儕團體中較能得到有效的處理，因而獲得自尊與安全感，因此如何運用同儕團體的力量來協助青少年順利的度過此一階段，乃是極為重要的課題，身爲輔導人員實應正視這股力量的存在並予以積極的引導。

2. 爲彌補輔導教師的不足並增加輔導的全面性

目前一位學校的輔導教師工作量極為龐大，若凡事都要親自處理，在時間及心力上均有所不能，且同儕輔導的目的如 Rockwell & Dustin (1979) 所言，其中之一便是增加輔導的全面性，擴大大學校中參與輔導工作的學生數量。實際上，支援性的輔導工作者，可在兩種情況下工作：第一是協助專業人員處理較簡單的工作，以減輕專業人員的工作負擔，第二是在密切謹慎的督導下擔任輔導員的任務與角色 (Truax & Lister, 1970)。如此亦可使專業人員更能專心致力於更專門的工作；可由對同學提供適當的服務與協助而拓展諮商的可見性；另外，將學生納入學校正規的運作體系，不只是對受輔導者，同時亦可使同儕輔導員獲得成長。

基於上述之研究動機，本研究之具體目的如下：

1. 探討同儕輔導員訓練的效果。
2. 驗證同儕輔導對高中人際適應困擾學生之輔導效果。
3. 設計一套適用高中生的同儕輔導方案。

(二) 研究問題與假設

針對上述之研究目的，本研究擬探討下列問題：

1. 接受同儕輔導員訓練的實驗組受試者，其助人技巧與自我概念是否優於未參加訓練之控制組受試者？

2. 參加成長團體的實驗組受試者，其人際適應困擾是否少於未參加成長團體之控制組受試者？

為解答以上的問題，本研究提出下列假設加以考驗：

假設一：「同儕輔導員訓練」有助於同儕輔導員的同理心及自我概念的增進。

- 1-1：接受「同儕輔導員訓練」的實驗組受試者，在「同理心評量表」上的得分，高於未接受訓練的控制組受試者。

- 1-2：接受「同儕輔導員訓練」的實驗組受試者，在「田納西自我概念量表」上的得分，高於未接受訓練的控制組受試者。

假設二：成長團體有助於受輔者人際適應困擾問題的改善。

- 2-1：參加成長團體的實驗組受試者，在「孟氏行為困擾調查表」上的人際困擾總數，低於未參加成長團體之控制組受試者。

- 2-2：參加成長團體的實驗組受試者，在「基本人際關係量表」中的「e^I」、「w^I」、「e^c」、「w^c」、「e^A」、「w^A」，與未參加成長團體的控制組前後測分數有所不同。

- 2-3：參加成長團體的實驗組受試者，在「社會關係量表」之「選人指數」的後測分數高於前測分數。

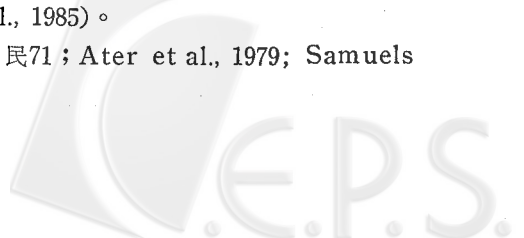
- 2-4：參加成長團體的實驗組受試者，在「社會關係量表」之「受選指數」的後測分數高於前測分數。

文獻探討

在諮商領域裏，最近的一項發展趨勢是運用同儕輔導員以拓展諮商服務範圍，並發展出適當的方案以順應特殊團體的需求 (Delworth et al., 1974; Scott & Warner, 1974)。此一趨勢在美國甚至被稱為「同儕運動」(peer revolution) (Myrick & Bowman, 1983)，感認為在各級學校的諮商與輔導計畫中，同儕輔導計畫的制度、發起與實施勢在必行，探究其可能的原因如下：

- (一) 同儕輔導計畫將諮商所能服務的範圍拓展到整個學校 (黃玉，民 71; Delworth et al., 1974; Schweisheiner & Walberg, 1976)。
- (二) 作為同儕輔導員，在學業成就、態度、行為及領導能力等各方面，本身亦能受益 (夏金波，民 72; Millick 1974; Santrock, 1981)。
- (三) 負責協調、策劃及參與之學校輔導員因為見到熱心參與的同儕輔導員，亦促使其更熱心於輔導工作，並且使其工作內容更加專精 (Mamarchev, 1981)。
- (四) 提高諮商的可見性，更易受到行政單位與家長的支持 (Myrick & Bowman, 1983)。
- (五) 為參與的學生提供特殊的知識、技巧與工作經驗，以提供未來升學或就業之參考 (Delworth et al., 1974; Millick, 1974; Rabecki et al., 1985)。

通常一套完整的同儕輔導方案應包括以下的步驟 (黃玉，民 71; Ater et al., 1979; Samuels & Fain, 1977)：



- (一) 評估學校之需求：例如可以發出問卷或非正式的訪問全校同學與行政人員，了解大多數人最感困擾的問題，再依此訂定合宜的計畫 (Rockwell & Dustin, 1979)。
- (二) 知會校內外有關人士 (Samuels & Fain, 1977) 以爭取必需的經費。
- (三) 激發學生興趣及參與意願，例如可透過社團或到各班、各寢室宣傳此項活動。
- (四) 遴選同儕輔導員，並得到家長的同意。
- (五) 訓練同儕輔導員。
- (六) 決定受輔者的來源及同儕輔導的方式。
- (七) 評估其成效。

以下謹就有關的部分作進一步的說明。

一、同儕輔導員的甄選與訓練

同儕輔導員的遴選是使計畫成功的關鍵，是一切訓練及評鑑的基礎 (Mamarchev, 1981)。一般甄選來源有：(1)由學生志願報名參加 (Candler et al., 1981; Varenhorst, 1973)；(2)由師長推薦 (Hoffman, 1976)；(3)由學生提名；(4)由輔導員自行挑選；(5)由高年級擔任 (Dawson, 1973)；(6)選擇自我概念較差，需成功的經驗，或對學校有負向態度者 (Bowman & Myrick, 1980; Rockwell & Dustin, 1979)。

甄選時須蒐集應徵者下列三方面的資料：(1)智能與人格：可透過學業成績、修過的有關課程及客觀人格量表，如 EPPS, POI 與 MMPI 等加以參考；或者是由社交關係量表中選出最具同理心者 (Oakland & Williams, 1975; Schweisheimer & Walberg, 1976)。不一定要選智力很高的，人際關係的好壞更重要 (Candler, 1981; Fullmer, 1978)。(2)人際關係之技巧與特殊助人經驗：可透過結構性的自傳或師長、求助者的推薦函得知。(3)可訓練性：這點較難實施，通常是依紙筆測驗或是情境測驗觀察其潛力，如設計情境進行角色扮演，或是觀察無領袖情境中，團體討論之表現 (Bowman & Myrick, 1985; Delworth & Moore, 1972; Hall-Mitchum, 1976; McLaurin & Harrington, 1977; Oakland & Williams, 1975)。

綜合學者 (Carkhuff, 1968; Oana, 1979; Portalatin, 1974; Waldren, et al. 1980; Warner, 1974; Vash, 1981) 所述，一個同儕輔導員所應具備的人格特質包括敏覺性、領導才能、應變能力、助人熱忱、挫折容忍力、同理心、人格成熟而統整、精力充沛、人際關係良好與責任感等。

最後的決選則須綜合考慮各種因素，如應徵者先前的領導經驗、推薦函、個別晤談時的表現、學業成績與生活體驗等 (Delworth et al., 1974; Mamarchev, 1981; Schmitt & Farniss, 1974)。對於甄選未通過的志願者，宜以書面通知或當面說明，同時鼓勵他們再接再厲，甚至針對他們的熱心，可請他們支援輔導室的其他活動 (Bowman, 1986)。

甄選完畢後，要使同儕輔導員能充分的發揮其功效，則需考慮可訓練的時間有多少，若為遷就學校正常作息時間，可以考慮用學生之聯課活動時間；其他可行方式如開設此種課程、利用學生課餘時間，或甚至採取馬拉松密集式的訓練方式 (Bowman, 1986)。此外，還要考慮訓練的內容及方式。

以內容來說，多半偏重在可實際運用的溝通技巧，如專注、同理心、傾聽、總結、面質等 (林益三, 1973; Anderson, 1975; Bowman & Myrick, 1985; Campbell, 1983; Fullmer, 1978; Mamarchev, 1981)。這些訓練的目的乃在於協助準同儕輔導員消除不當的習慣，加強其正向的助人反應，以便協助受輔者，使其行為更具有建設性 (Carkhuff & Anthony, 1979)。

最常用來做為訓練架構的書如 Carkhuff 的 "Helping & Human Relations" (1969); Egan 的 "The Skilled Helper" (1986) 與 Ivey 的 "Microcounseling" (1973)。至於訓練的方式，較常見的有顯微諮商 (Crabb et al., 1983)；示範法 (modeling)；人際關係訓練 (human relation training)；系統化能力培養 (systematic competence building sequ-

ence) (Delworth et al. 1974)；講述與實際體驗 (Schweisheimer, 1976) 與認知法 (McLaurin & Harrington, 1977) 等，其訓練步驟多半是針對某項助人技巧，先解釋為何要學習此種技巧；其次是示範、演練、其他人給予回饋、回家作業與討論，反覆進行。

總結來說，同儕輔導員要積極發揮功效，需接受適當的訓練，而此訓練計畫須作有系統且妥善的籌劃，針對同儕輔導員的年齡、教育程度等特質詳加考慮，否則將是事倍功半 (Danish & Brock, 1974)。

二、同儕輔導員的督導與評鑑

實施同儕輔導時，一定要有對同儕輔導員的訓練與督導計畫，因為他們的經驗、年齡與成員相似，很可能在團體進行的過程中遭遇許多困難的情境，需要輔導人員透過督導與討論，以協助他們去處理 (夏林清, 民72)。其直接和主要的目標是爲了保障受輔者的權益與提高服務的品質；間接和次要的目標則是爲了維持與推廣專業教育的質與量，使輔導工作人員的專業權威獲得肯定 (廖榮利、劉安屯, 民72)。因此督導人員對專業工作應有相當的知識和經驗；有「教授他人」的能力；對機構的政策及措施要能溝通與合作；並且要有足夠的能力啓發與促進受訓練者在訓練過程中產生改變的效果。

也因此身爲督導者，對同儕輔導的過程中可能遭遇的問題須有預測及解決的能力 (Timothy & Hackney, 1982)，要有固定的時間與同儕輔導員接觸，並且對評鑑的方法及各種評估工具、方式均很熟悉，以了解目標達到的情形；此外，要能培養良好的督導氣氛與關係，而且最重要的是願意透過這種在職訓練的機會與同儕輔導員分享 (Spinelli & Packard, 1978)。督導的方式大致分爲一對一的個別與小團體的督導兩種，多半是一週一次；內容可以是針對同儕輔導員所遭遇的問題或是由其錄音內容加以討論、給予回饋以了解每位同儕輔導員目前的狀況，以供分派受輔者之用 (Easton et al., 1985)。

綜合言之，如 Moore (1974) 所言，督導工作的任務是：(1)評估同儕輔導員的基本能力水準，以便量分配工作或進行訓練；(2)讓同儕輔導員知道如何運用督導時間；(3)教導同儕輔導員要圓滿達成任務所需的技巧，可用行爲目標示範、角色扮演、立即回饋與觀察等方式進行；(4)協助同儕輔導員紓解「被評鑑」的矛盾與焦慮，督導員在早期建立關係時應儘可能具體澄清訓練的目標，對同儕輔導員多給予正增強、協助他有成功的工作經驗，並以客觀理性，富同理心的態度指出其錯誤與弱點；(5)協助同儕輔導員分清楚工作時間與責任，以免走火入魔，過度投入而荒廢本身的其他工作。

有一些學者 (Gibson & Mitchell, 1981) 指出目前最迫切需要的就是諮商或輔導的「績效責任制度」(accountability)。對於輔導效果的評估，應是整體計畫中的一部份，而不是先做了才開始計畫 (Mamarchev, 1981)，其目的是：

1. 決定此計畫的有效性與衝擊性。
2. 對此計畫的持續與拓展提供行政上的支持。
3. 協助改善計畫的本身。
4. 對所有的參與者負起責任 (Rockwell & Dustin, 1979)。

完全客觀的評鑑幾乎是難以做到的，但設計嚴謹的主觀評鑑仍有其價值。Dougherty & Taylor (1983) 曾提出評鑑同儕輔導的方式如前後測法 (pre-post test) (Bowman & Myrick, 1980)；控制組比較法 (Enmert, 1977)；自我報告之評估法 (self report assessment) (Rabiecki & Brabeck, 1985) 與個案研究法 (Mastromanni & Dinkmeyer, 1980)。

至於績效的評估，可自受輔者，同儕輔導員與整個學校的氣氛等三方面來探討。例如：(1)由求助的人數、求助者的約談次數及所表達的問題種類來看；(2)受輔者以匿名方式說明對同儕輔導員以及對此計畫的滿意情形。

對同儕輔導的效果評估，可用特殊技巧的客觀前後測來評定，筆試與口試均可 (Cooke &

Cherchia, 1976)。至於學校氣氛，可根據學校的紀錄來比較前後兩屆學生違規次數、出缺席情形，或是由任課教師、同儕輔導員及求助者本身來評定 (Hinrichsen et al., 1979; Huey, 1985)。

此外，最近的趨勢是以「投資報酬」(cost effective) 的觀念來探討所投注的人力、精神與時間與其成效的比例 (Easton et al., 1985)。

同儕輔導絕不意味輔導服務品質的降低，反而專業人員的工作量與時間相對地要增加 (Spinelli & Packard, 1978)，在評鑑時特別注意下列的問題：

1. 同儕輔導員所受的訓練對他們特殊的助人技巧有效到什麼程度？
2. 受輔者是否覺得他們受到良好的服務與輔導？
3. 在相關的工作上，同儕輔導員與專業輔導員相比較，其效能各是如何？其投資報酬率各是如何？
4. 對同儕輔導員所造成的衝擊如何？
5. 對機構所造成的影響如何？

三、同儕輔導的倫理守則與限制

同儕輔導的資源雖然極具開發潛力，但是水能載舟，亦能覆舟，若忽略了同儕輔導員應遵守的倫理守則及其限制，則其功能將大打折扣，甚至會造成對彼此的一種傷害。身為同儕輔導員所應謹記在心的倫理守則如下：

- (一) 最重要的是尊重受輔者這個人，他的感覺與需求應列入最優先考慮。
- (二) 其主要功能是支持，同理，而非只為解決問題，更非代受輔者做決定。
- (三) 保密、尊重對方的隱私權 (Duncan, 1976)。
- (四) 融會貫通所學到的助人技巧，不可強不知以為知。
- (五) 了解自己的長處與短處。
- (六) 一般說來，在助人關係之外，不應有私下較親密的往來 (Delworth et al., 1974)。
- (七) 與督導或專業輔導人員保持密切聯繫，熟悉轉介之方式與資源。

Steenland (1973) 的研究報告中指出，大學輔導中心主任最不同意同儕輔導員所做的服務是與性困擾者、有婚姻問題及有心理疾病者的諮商，再如投射測驗的施測與解釋也是不宜。

雖然同儕輔導對同儕輔導員有許多正面的影響，但無可避免亦有負向的一面，例如覺得責任太大，壓力太大 (Corey & Corey, 1982; Peavey, 1982)，或因帶團體的過程不能稱心如意因而造成強烈挫折感 (蘇富美，民74)。此外有些受輔者極不願將自己感到困擾的問題讓同年齡的同學知道，因為他們認為「老師」比較懂得輔導，與同儕輔導員在一起無安全感，甚至會有受辱的感覺，所以應考慮清楚那種學生較適合以此方式進行 (McLaurin & Harrington, 1977)。而且這些同儕輔導員要重新去適應另一個角色，若輔導人員未能隨時支持與輔導，可能使他夾在兩方中間而不知如何是好 (Delworth, et al. 1974)。

輔導人員在實行同儕輔導計畫時，應仔細考慮專業及同儕輔導員職權劃分的問題，尤其應注意到這些同儕輔導員與其他同學乃處於相同的發展階段，但是所賦予的責任及從事的活動却是專業性的，亦即他們是介於教師與同學之間的角色，故宜有較正確的角色期待，並且要讓同儕輔導員知道其能力的限制、強調專業的必然性、重要性及轉介的意義，以促其正常發展 (Jackson, 1972; Rittenhouse et al., 1984; Spinelli & Packard, 1978)。

四、同儕輔導的有關研究

1. 同儕輔導對受輔者的影響

至今已陸續有許多研究支持同儕輔導之功能，如使學生之教室違規行為減低、學業成績進步、提高文化不利學生之職業與教育期望水準、適應學校生活、培養社交技巧，以及克服寂寞感等 (Mc-

Carthy & Michaud, 1971)。

Maher & Barbrack (1982) 曾以行為學派諮詢法對適應欠佳學生(逃學及人際、學業適應欠佳者)，採輔導員和同儕輔導員分別進行的方法，結果發現這兩組與控制組比較起來，其學業成績均顯著進步，違規行為與轉介次數均下降。Ruth (1975) 的研究亦有相似結果；Brown et al., (1971) 的研究亦指出受輔者的困擾問題比控制組的顯著減少。此外如 Manville School 為七至十五歲學習障礙或情緒困擾學生設置臨床診所，提供一套同儕輔導計畫，結果發現對於人際關係欠佳之學生相當有效 (Santrock, 1981)，因為他們就像一位特殊的朋友一樣，可和那些較疏離的學生談話，使其有機會分享自己的意見和感受、探索其行為與態度、思考其目標及學校對其之意義，因此極易發揮其功能 (Myrick & Bowman, 1983)。

除了改善這些學生的適應情形之外，這些受輔者對同儕輔導員的態度亦趨於正向，如 Sussman (1973) 在佛羅里達州 Dade County 的一所高中，以志願接受輔導之學生為對象進行同儕輔導，發現這些受輔者在諮商員評定量表 (Counselor Evaluation Inventory, CEI) 上的評價，不管是對成功或失敗的同儕輔導員均是積極正向。又如25位大學的同儕輔導員針對該校之數學低成就新生所進行的學業輔導，這些受輔者除了學業成就比控制組顯著增進之外，亦指出是因為這種同儕輔導的關係，使他們在努力適應大學生活時，不斷感受到同儕的支持力量 (Burton & Elliott, 1986)；Folk (1982) 與 Brown et al., (1971) 的研究中，接受同儕輔導的高中學生更將其同儕輔導員推薦給班上其他有困擾之學生。

Scott & Warner (1974) 曾經整理過在大學、中學及小學所做的有關同儕輔導的研究，以高中來說，他們列出七篇研究報告，其中數篇均指出，受輔者的學業、社會及個人適應均獲改善 (Lobnitz, 1970; Koch, 1973, Vriend, 1969)。但是亦有研究指出對減輕學生的焦慮並無幫助；此外亦有研究說明由同儕或專業輔導員所帶領的團體，其效果並無差異 (Margo, 1973; Parker, 1973)。研究者發現 Scott & Warner 所引述的這幾篇研究，其實驗架構均非十分嚴謹，例如完全憑主觀來評量或缺乏控制組來對照。但是參照其他有關的研究，一般而言，仍可肯定同儕輔導對受輔者的效果。

不過並非所有的研究均支持同儕輔導的效果，如 Franca (1982) 的研究指出針對有行為違常的中學生所進行的同儕輔導，從教師對同儕輔導員及受輔者的行為檢核表、兩份社交關係量表、自我概念量表及其社交關係等方面來探討，發現雖然二者的關係建立得很好，但是受輔者的社交關係量表分數並無改變，其自我概念分數亦然。另外，在國內的研究方面，謝明昆 (民73) 對師專生所進行的同儕輔導發現受輔者對同儕輔導員的表現很滿意，但是在柯氏性格量表上之人格適應前後測分數並無差異。又如林益三 (民73) 針對高工學生的同儕輔導，不管在學業成就、人際關係與自我概念等方面，均無顯著效果。而蘇富美 (民74) 對於大學生所進行的同儕輔導，受輔者除了在自我概念方面的道德倫理自我與家庭自我二方面有顯著效果之外，在其他生活適應態度及人際關係方面，亦無明顯的改變。造成這些研究結果的原因可能是同儕輔導員的選擇不當，訓練內容不合宜、使用的評量工具不能正確測出其改變情形；或是我國與外國國情的差異，這些均值得進一步的探討。

2. 對同儕輔導員的有關研究

對同儕輔導員而言，同儕輔導也是一種不斷學習且不斷有衝擊的歷程，從只憑滿腔熱忱而對輔導內涵一知半解的情況開始，去接受有關的訓練並且實際去參與工作，不論是以個別或團體的方式進行，對其能力及自我概念均是種探索與挑戰，並且對其人際關係、助人能力與生活適應等皆有影響。

通常在同儕輔導的訓練過程中，除了針對特殊目的(如問題解決、危機調適及課業輔導等)所訂的訓練計畫外，最強調的是同儕輔導員的人際溝通能力 (Payne, 1976)，尤其是專注、傾聽、同理心、總結等基本助人技巧；以及其領導能力的培養。至於對同儕輔導員的影響則可由他對學校的態度

(林益三, 民73) ; 自我概念 (Gray & Tindall, 1974) 等自評方式及由師長、受輔者來評的他評方式來探討。

有研究 (Carkhuff, 1968) 指出, 具備助人技巧, 如同理心、尊重、溫暖與真誠一致的態度, 比較容易助長其人際關係的學習。同理心的增進, 是所有助人專業成功的必要條件 (謝水南, 民73) 。例如 Payne (1976) 爲了增進大學同學間彼此助人的風氣, 對一羣大學生進行同理心的訓練課程, 以前後測的方式測其助人次數; 以情境測驗來測其同理心能力, 並測其自評的生活適應情形, 結果發現其同理心能力有顯著增進, 另外生活適應也較佳。Anthony (1975); Cooker & Cherchia (1976); Crabb et al., (1983); Dawson (1973); Roberts (1979) 與 Scharf (1971) 等研究均支持同儕輔導員在接受溝通技巧之訓練後, 其同理心及其他溝通能力均有顯著的進步。

除了助人能力之外, Talbert (1984) 以現實療法的問題解決技巧來訓練二十位高中的同儕輔導員, 與未參加訓練的控制組比起來發現其田納西自我概念量表 (以下簡稱 TSCS) 各項分數均有顯著上升, 這項結果亦說明當高中學生有機會在一個溫暖安全的團體氣氛中, 表達出自己的思想、感覺與行爲, 將有助於其問題解決技巧及自我概念的增進。McCann (1983) 發現同儕輔導訓練對高中同儕輔導員自我概念的發展極爲有效, 但對溝通技巧與道德判斷則無影響。此外, Ender (1981)、Bowman & Myrick (1980) 與 Parker (1973) 的研究亦支持同儕輔導訓練對同儕輔導員的自信心及自我概念有積極作用。

由上述的研究看來, 似乎皆能支持同儕輔導對同儕輔導員的幫助, 但是亦有一些研究結果未能支持此項假設, 例如 Collahan (1978) 針對接受同儕輔導訓練課程的一百三十位高中學生, 測量其 TSCS 及 Carkhuff 溝通量表指數, 與控制組前後測的變化情形相較之下, 發現實驗組只有 TSCS 中的生理自我有顯著改變, 至於其諮商效能並無增進。Willingham (1971) 以 TSCS 與自我表露 (self-disclosure) 二者的分數來探討和選擇同儕輔導員的關係, 發現二者均無法有效的預測同儕輔導員的甄選。Creange (1983) 的研究亦指出同儕輔導對受輔者的違規行爲是有效, 但對其自我概念則無影響; Anthony (1975) 對六十位高中生的同儕輔導研究與林益三 (民73) 對高工學生的研究均指出對其自我概念皆無影響。探究其可能原因, 一方面是因爲自我概念的改變往往不是短時間所看得出來; 另一方面則是同儕輔導員在參加訓練時所持的「理想我」與真正從事輔導工作時所產生的「實際我」二者距離頗大, 故其自我概念甚至可能會下降。

雖然大多數同儕輔導效果的研究結果均是積極有效, 但是仍有其實施上的限制, Fink et al. (1978) 針對該校同儕輔導實施的情形, 由全校抽取出來的學生、同儕輔導員、受輔者與教師們等評估其成效, 主要在探討服務的人數及範圍, 結果發現同儕輔導員透過「非正式管道」(informal system) 所提供的服務範圍較大, 同學多會主動尋求協助, 而且所處理的多半是個人——社會問題; 透過「正式管道」(formal system) 服務的學生人數較少, 且着重在學業困擾。這點與我國情類似, 亦即比較不願公開討論個人性的問題, 此種差異亦可能造成不同的輔導效果。

本節主要在探討同儕輔導對受輔者與同儕輔導員的效果, 綜合以上研究可看出大多數的研究均支持同儕輔導的成效, 但亦有部分研究結果未能支持, 因此此一問題值得以更嚴謹的實驗程序與更適當的工具繼續加以探討。

研究方法

(一) 研究對象

本研究之對象爲臺北市立中山女子高級中學一年級學生, 包括: (1) 接受同儕輔導員訓練的學生33人, 未接受訓練的控制組學生28人。(2) 參加同儕輔導員帶領的成長團體之人際適應困擾學生23人, 未

參加團體的控制組學生28人。

(二) 研究工具

1. 基本人際關係量表 (FIRO-B)

為探討人際適應困擾學生在參加成長團體前後，其人際需求的改變情形，故由研究者根據 Schutz 所編的 FIRO-B，並參考鄔佩麗 (民73) 的「基本人際關係量表」而修訂此量表。本量表包含「納入 (inclusion)」、「控制 (control)」與「情愛 (affection)」三向度，每個向度各以「表現 (expressed) 行為」與「期望 (wanted) 行為」二方式加以測量，故可得到六個變項的分數；每個變項有九題，因此本量表共有五十四題，採六點評定量表形式，可用來測量人際情境中的行為，進而預測其人際間的互動。

本量表之作答方式是由受試者對每一題依其個別情形在「總是」、「時常」、「有時」、「偶爾」、「很少」與「從不」；或是「所有人」、「許多人」、「一些人」、「少數人」、「一、二人」與「沒有」之空格中打鉤。答對一題得一分，分數越高表示該變項之需求越強烈。本研究以中山女中及師大附中 168 位高一學生為受試者所得之複製係數 (reproducibility index) 介於 .96-.99 之間，六個變項合併之複製係數為 .94，相當理想。本量表之重測信度 .73，乃以 168 名高一學生間隔三週再測所得。由複製係數可看出本量表具有相當高的內容效度，表示這些題目是探討同一向度，且各題答對人數有逐題下降之趨勢。

2. 孟氏行為困擾調查表

為探討人際適應困擾學生在參加成長團體之後，其人際適應困擾之變化情形，故採用胡秉正 (民65) 修訂之調查表，共 330 題，每30題歸為一類，本研究依研究所需只採用有關人際適應與自我適應之三類分數。本調查表共有高中、高職之男女及男女合計之一般困擾及嚴重困擾之平均數、標準差和百分比。本研究之三項困擾平均數為14.3，標準差為 10.99 (n=866)。

3. 社會關係量表

為探討受輔者在參加成長團體前後，對團體中其他成員的接納程度，以及自己在團體中受支持的程度，故由研究者依 Moreno 發展出來的「社會計量表」(Social metrics) 為參考架構，以團體中之情境來設計量表之內容。題目是：「在這個團體中，我最願意和她分享我的喜、怒、哀、樂的同學，她(們)的名字是_____ (人數不拘，除自己外，均可填)」。再依成員之反應求出下列二分數 (參考吳武典，民68)：(1)「情緒擴張性」涉及個人是否用到所有他可用到的選擇，故其計算方式為「實際個人所用到的總選擇數」。(2)「受選地位指數」，表明個人在團體中所受支持的程度，其計算方式為：受選總數/團體人數-1；指數越高，表示個人在團體中受支持的程度越大。本量表之折半相關係數為 .58。

4. 同理心評量表

此評量表是以高中生的生活中可能會遭遇到的問題情境，讓受試者設想自己是輔導員來做反應，以測量其同理心的層次。

本評量表分兩部分，第一部分是列出八題求助者的困擾，每個問題之下有四句輔導員的反應，由受試者依對求助者最無幫助、有些幫助與非常有幫助的反應依次註明「L」(low)；「M」(middle) 與「H」(high)。

第二部分是五題開放式的問題情境，由受試者寫下她認為最適當的反應。作答時間無限制。

本評量表以廿五位受試者間隔兩個半月之後的測量，得出其重測信度為.66 (p>.01)。另外以兩位評分者所得評分者間信度係數為.97。其內部一致性係數為 .77。

5. 田納西自我概念量表

本量表是用來了解同儕輔導員在接受同儕輔導訓練課程之後，其自我概念的變化情形。量表為林邦傑 (民70) 修訂 Fitts 於 1955 年所編之「田納西自我概念量表」(Tennessee Self Concept

Scale; TSCS) 而來。

本量表以臺北市大直與北安二國中學生 ($n=143$) 為樣本, 間隔二個月所測得之重測信度為 .67-.85; 其折半信度為 .76-.90 ($n=979$)。

以少年人格測驗及自我態度問卷為效標, 對臺北市大直及北安二國中學生所測得之效度為 .39-.75。

本研究鑑於實驗處理的目標之一是在促進同儕輔導員對自我能力, 與人交往能力、自我概念、自我接納等的肯定, 所以採用「心理自我」、「社會自我」、「自我認同」、「自我滿意」與「自我總分」五方面來評量其自我概念。

(三) 實驗設計

本研究分成兩個階段, 第一階段為同儕輔導員之助人技巧訓練; 第二階段為成長團體, 其實驗架構如表一所示:

表一 本實驗之實驗架構

自 變 項	依 變 項	測 量 工 具
(第一階段) 實 驗 處 理 (1) 實 驗 組 (2) 控 制 組	同 理 心 能 力 自 我 概 念	同 理 心 評 量 表 田 納 西 自 我 概 念 量 表
(第二階段) 實 驗 處 理 (1) 實 驗 組 (2) 控 制 組	人 際 適 應 困 擾 人 際 需 求 情 緒 擴 張 性 受 選 地 位 指 數	孟 氏 行 為 困 擾 調 查 表 FIRO - B 社 會 關 係 量 表

(四) 統計分析

1. 以重覆量數二因子變異數分析統計法驗證假設 1-1 與 2-1。
2. 以 Timm 的二因子重覆量數多變項分析統計法, 考驗假設1-2與2-2。
3. 以重覆量數 t 考驗驗證假設 2-3 與 2-4。

結 果

(一) 同儕輔導員訓練之效果分析

1. 兩組受試在「同理心評量表」前後測得分之比較

兩組受試在各依變項得分之平均數及標準差如表二所示, 由統計結果得知:

- (1) 在前測時, 實驗組與控制組在「同理心評量表」之得分即有顯著差異 ($F=22.45, p<.01$) ; 而在後測時, 二組的得分差異亦達顯著水準 ($F=66.49, p<.01$) , 且實驗組後測平均數 ($\bar{X}=72.51$) 高於控制組之後測平均數 ($\bar{X}=35.29$) , 亦即實驗組在「同理心評量表」後測之得分顯著高於控制組之後測分數。

(2) 實驗組在前後測之得分差異達顯著水準 ($F = 190.92, p < .01$)；而控制組之前後測得分之間，差異未達顯著水準，且實驗組後測之平均數 ($\bar{X} = 72.51$) 高於前測之平均數 ($\bar{X} = 44.51$)，亦即實驗組在接受同儕輔導員訓練之後，其同理心層次有顯著提高之現象。

由以上結果顯示二組雖然在實驗處理之前，在「同理心評量表」上之得分實驗組已顯著高於控制組，但實驗組在接受同儕輔導員訓練之後，其同理心層次有顯著增進，而控制組則仍無差異，故本研究假設 1-1 得到支持。

2. 兩組受試在「田納西自我概念量表」前後測得分之差異考驗

就依變項整體而言，組別與前後測之間的交互作用達到 .05 的顯著水準，爲了進一步探討各依變項在前後測變化之情形，以重覆量數二因子變異數分析進行各依變項之事後考驗，其結果發現在「心理自我」及「自我認同」兩個變項中，組別與前後測的交互作用均達顯著水準，亦即兩組在這兩個變項上前後測分數的改變情形有顯著的不同，因此進一步進行單純主要效果考驗。

由統計結果得知，在前測時，實驗組與控制組的「心理自我」並無顯著差異，到了後測則有顯著差異 ($F = 4.64, p < .05$)。就各組的前後測觀之，實驗組有顯著差異 ($F = 13.11, p < .01$)，而控制組則無。經比較其平均數，發現實驗組後測分數高於其前測平均數 ($\bar{X}_1 = 42.97; \bar{X}_2 = 45.73$)。顯示實驗組在接受同儕輔導員訓練之後，對自己的能力與個人價值等的評價越趨肯定。

以「自我認同」此項而言，二組在「自我認同」的前測分數並無顯著差異，到了後測，則有顯著差異 ($F = 5.46, p < .05$)。就各組的前後測得分來看，實驗組有顯著差異 ($F = 5.52, p < .05$)，而控制組則無。經比較其平均數，發現實驗組後測分數高於其前測分數 ($\bar{X}_1 = 79.93; \bar{X}_2 = 82.93$)。顯示實驗組在接受同儕輔導員訓練之後，對自我現況的描述越趨肯定。

表二 「同儕輔導員訓練效果分析」之平均數與標準差

		n	前 測		後 測	
			\bar{X}	SD	\bar{X}	SD
同 理 心 評 量 表	實 驗 組	30	44.51	7.40	72.51	10.80
	控 制 組	28	32.89	6.83	35.29	8.64
	全 體	58	38.98	7.23	55.63	9.85
心 理 自 我	實 驗 組	30	42.97	5.22	45.73	6.03
	控 制 組	19	41.56	6.43	41.78	7.76
	全 體	49	42.44	5.68	44.25	6.93
田 納 西 社 會 自 我	實 驗 組	30	45.30	8.73	45.37	6.29
	控 制 組	19	41.06	7.60	40.00	7.86
	全 體	49	43.71	8.50	43.35	7.33
自 我 認 同	實 驗 組	30	79.93	7.01	82.93	7.68
	控 制 組	19	79.56	7.75	77.61	12.81
	全 體	49	79.79	7.21	80.94	10.13

念 量 表	自 我 滿 意	實 驗 組	30	73.13	8.17	75.30	10.39
		控 制 組	19	67.67	16.44	69.00	17.76
		全 體	49	71.08	12.09	72.94	13.79
	自 我 總 分	實 驗 組	30	227.97	18.77	236.13	23.29
		控 制 組	19	223.00	23.36	224.89	25.69
		全 體	49	236.10	20.51	231.92	24.57

(二) 成長團體在各依變項上之效果分析

1. 兩組受試在「孟氏行為困擾調查表」前後測得分之比較

由結果顯示，組別與前後測間的交互作用未達顯著水準，亦即受試者「孟氏行為困擾調查表」的前後測分數是否有差異，不會因其在實驗組或控制組而有不同，至於其前後測的主要效果則達顯著水準 ($F=1671.49, p<.01$)，由其前後測的平均數觀之，後測平均數低於前測平均數 ($\bar{X}_1=43.05, \bar{X}_2=28.95$ ，見表三)，顯示兩組受試在實驗處理後測期間內，其人際適應困擾數均有減少之現象。由以上結果觀之，本研究假設 2-1 未能得到支持。

2. 兩組受試在「FIRO-B」前後測得分之比較

由結果顯示，就依變項整體而言，組別與前後測之間的交互作用未達 .05 顯著水準；換言之，實驗組與控制組在各依變項的得分，就整體而言，不會因實驗處理階段的不同而有所不同，因此本研究假設 2-2 未能得到支持。就整體而言，在前後測得分之主要效果達到顯著水準，由其前後測平均數觀之，發現二組在表現的納入行為 (e^1)、表現的控制行為 (e^0) 與期望的控制行為 (w^0) 三方面之後測平均數高於前測，而期望的納入行為 (w^1) 與表現的情愛行為 (e^4) 之後測平均數低於前測，至於期望的情愛行為 (w^4) 前後測平均數則無差異。

3. 實驗組在「情緒擴張性」前後測分數差異考驗

由統計結果顯示，受試者在參加成長團體前後測的差異達到顯著水準 ($t=-4.86, p<.01$)，且由其平均數觀之，其後測之平均數 ($\bar{X}=3.86$)，高於前測之平均數 ($\bar{X}=1.48$)，故假設 2-3 得到支持，亦即受試者在參加成長團體之後，將團體內成員視為「可分享喜、怒、哀、樂之同學」的人數增加。

4. 實驗組在「受選地位指數」前後測分數差異考驗

由統計之結果可知：受試者在前後測得分的差異達到顯著水準 ($t=-6.18, p<.01$)，且由其平均數觀之，後測之平均數 ($\bar{X}=.39$)，高於前測之平均數 ($\bar{X}=.11$)，故假設 2-4 得到支持，亦即受試者在參加成長團體後，其受團體支持的程度有提高之現象。但是因為假設 2-3 與 2-4 均無控制組與之對照比較，因此只能說受試者在參加成長團體之後，其「情緒擴張性」與「受選地位」確實有增進，成長團體可能是其中的一項原因。

討 論

(一) 同儕輔導員的訓練效果

1. 「同儕輔導員訓練」對同儕輔導員同理心的影響

由本研究結果得知，實驗組與控制組在前測分數即有顯著差異，究其原因是因為「同儕輔導員」是經由筆試與口試二階段甄選而來，故前測分數有顯著差異實屬意料中事。但是二組在

表三 成長團體在各依變項上之平均數與標準差

		n	前 測		後 測	
			\bar{X}	SD	\bar{X}	SD
「孟氏行為困擾調查表」	實 驗 組	20	41.10	4.75	25.85	12.33
	控 制 組	20	45.00	8.25	32.05	16.54
	全 體	40	43.05	6.93	28.95	15.14
「基本人際關係量表」 (FIRO-B)	表達的納入(e ¹) 實 驗 組	20	5.40	1.93	5.90	1.83
	控 制 組	20	4.45	2.19	4.55	1.64
	全 體	40	4.93	2.09	5.23	1.85
	期望的納入(w ¹) 實 驗 組	20	6.00	2.47	6.00	2.36
	控 制 組	20	4.65	2.35	4.55	2.46
	全 體	40	5.33	2.47	5.28	2.49
	表達的控制(e ⁰) 實 驗 組	20	3.75	2.07	3.90	2.08
	控 制 組	20	2.70	2.27	3.10	2.32
	全 體	40	3.22	2.21	3.50	2.21
	期望的控制(w ⁰) 實 驗 組	20	5.15	2.91	5.40	3.07
	控 制 組	20	3.45	2.48	3.55	2.72
	全 體	40	4.30	2.80	4.48	3.01
	表達的情愛(e ^A) 實 驗 組	20	5.60	2.14	5.55	2.09
	控 制 組	20	4.75	2.45	4.60	2.26
	全 體	40	5.18	2.31	5.08	2.20
	期望的情愛(w ^A) 實 驗 組	20	5.15	2.62	4.85	2.91
	控 制 組	20	4.50	2.50	4.80	2.95
	全 體	40	4.83	2.56	4.83	2.89
「社會關係量表」	情緒擴張性 實 驗 組	20	1.48	0.31	3.86	0.58
	受選地位指數 實 驗 組	20	0.11	0.03	0.39	0.04

後測分數差異亦達顯著，且實驗組的前後測分數有顯著差異；而控制組的前後測分數則無差異，故可說明「同儕輔導員訓練」對同儕輔導員同理心的學習有效。此結果與 Anthony(1975)，Cooker & Cherchia (1976) 及 Crabb et al., (1983) 之研究一致，由此可說明同理心是可經由教導而練習而增進。

由實驗組與控制組在「同理心評量表」前測之答題反應可看出這些有助人意願的同學，對「助人」所持的定義是「幫對方出主意，告訴對方該怎麼做；叫對方不要胡思亂想或叫對方多

替別人（如父母、師長）着想；並且會以社會規範或自己的價值觀作為衡量的標準」，因此其助人反應多半是勸導、說教及指示，這點和一般人對「助人」所持的看法相似。但是從輔導專業的助人觀點而言，替受輔者作決定、不接納其情緒、忽視其反應等皆非適宜（Carkhuff, 1969; Priestley & McGuire, 1983），因此其前測分數均偏低。

然而，當實驗組參加訓練之後，透過團體討論與角色扮演等方式，以及團體中其他成員的回饋，逐漸體認到尊重、接納、站在對方立場與問題解決等涵義與原則，因而啟發其助人專業進一步的思考，再加上這些技巧在日常生活中均有演練的機會，因此促使其同理心顯著的增進。

而以自我概念來說，實驗組受試者在參加訓練團體之後，對自己個人價值、能力的評價，以及對自我現況的描述均趨於正向，而控制組則無此改變。

究其原因這些學生因為能通過兩關的甄試而入選，又經兩位領導員的說明與增強，使其對自己的價值較能肯定；再加上同理心的訓練、團體內之氣氛與成員間的互動，使受試者對自己有較具體清楚的概念；再者自覺使命重大，且透過訓練內容逐漸領悟「自我接納」的重要性，這些均有助於其自我概念的增進。

再就「組別」與「前後測」的交互作用未達顯著水準的「社會自我」、「自我滿意」與「自我總分」三項，觀察其主要效果得知「社會自我」的「組別」與「自我總分」的「前後測」均達顯著水準，經比較其平均數，發現實驗組的「社會自我」在前後測時均高於控制組，而二組在「自我總分」的後測分數均低於其前測分數，至於「自我滿意」則均無顯著差異，析言之，可能的原因有三：

1. 實驗組在前測時，由其同理心能略優於控制組，可看出其與人際交往的情形應屬良好，但是由於訓練內容的理論認知與實際的運用不能馬上見效，而且同學若真有疑惑請她們協助時，問題的性質與複雜度又往往非她們能應付自如，因此其「社會自我」的後測並無顯著增進。
2. 二組的「自我總分」後測分數均低於前測分數，因為「自我總分」涵蓋自我概念的九個層面，高一同學自國三經過聯考而到本校，由於大多數同學在國中時均是班上佼佼者，到了本校同學素質劃一，較難顯出其特殊優秀之處，加以高一之生活與讀書方式均異於國中，在此過渡階段中，其自我概念必定遭受衝擊而需自我調適，因此造成二組皆退的現象。
3. 以「自我滿意」而言，受試者因為一直存着「助人就是要幫助別人解決問題」的觀念，若未能解決，則會產生挫折感；同學對其期望亦使她們有壓力；再者中國人普遍存在「滿招損、謙受益」的謙沖觀念，希望能做到不自滿以求精進，因此其「自我滿意」即難有變化。針對前者，輔導教師需要慢慢向其說明「輔導」與「助人」之真諦，再配合其經驗與成熟度以求改善。

在「同儕輔導員訓練團體」結束後，由卅三位儲備的同儕輔導員，依其在團體中的經驗與感受填寫研究者設計之回饋表。

由這些回饋意見看來，此訓練團體最大的特點是讓成員學習如何設身處地的替對方着想，並澄清有關助人的觀念，能自較多的角度來探討問題，而且透過團體間成員的互動與領導員的引領，使成員對自己以及人我交往均有另一番體認。

但是因為八週（十六小時）的訓練時間仍屬有限，要吸收的輔導觀念與要熟悉的輔導技巧均非短時間可一蹴而成；雖然此訓練著重的是同儕輔導員基本的助人技巧與觀念，而且訓練團體的進行方式亦多半強調成員實際演練，但仍無法深入吸收並運用，再加上成員之社會背景均較單純，故要內化這些輔導精神並能適切的表達出來，並非易事。此外，身為「小小張老師」，一言一行均更加小心，如此反而容易喪失自己真正的特質，有時甚至造成這些成員的認知失調，不知該用「真正的我」或是學到的技巧來面對與協同學。

綜合以上所述，「同儕輔導員訓練」的意義與價值均可肯定，但是訓練之中與訓練之後所衍生出來的一些問題與現象則需多加了解，以供未來擬訂訓練方案時的參考。

(二) 同儕團體輔導的效果

1. 成長團體對人際適應困擾學生在「孟氏行為困擾調查表」分數之影響

由本研究結果觀之，實驗組與控制組在「孟氏行為困擾調查表」中人際困擾數的組別與前後測交互作用並未達顯著水準，此結果與 Brown et al., (1971)、Ruth (1975) 及 Zunker & Brown (1966) 的研究結果不符，不過 Brown et al. 與 Ruth 的研究對象均是大學生，同樣以高中的人際行為困擾學生為對象的 Franca (1982)，則發現其困擾數亦未減少。

再以其主要效果來看，發現二組前後測分數達顯著水準，經比較二組前後測平均數，發現二組的後測分數，均顯著低於其前測分數，亦即二組在後測時，其困擾數均明顯減低，究其可能原因如下：

- (1) 因為決定人際適應困擾學生的標準是取全部樣本 ($n=866$) 中困擾總數在正二標準差以上者，因其困擾數已偏高，故後測時，易產生統計迴歸 (statistical regression) 之現象，因此可能會有輕微下降之情形。
- (2) 因為部分受試者在前測時，誤解調查表的填答方式，以為要勾選「曾有過」這方面的困擾，而非「目前正為」此事感到困擾者，因此在後測時補充說明之後，其困擾總數即明顯降低。
- (3) 「孟氏行為困擾調查表」為自陳式調查表，缺乏客觀標準加以對照；再者，控制組之學生均是前測後，由輔導室主任與研究者口頭徵詢而不願或不能參加者，因此後測時，控制組可能擔心輔導室會因其困擾數仍很多，「又要」請他們參加其他活動，因此可能會影響到其作答的真實性。
- (4) 實驗組受試者在「成長團體」中，多半會依其感到困擾的問題與其他成員相互討論，而且透過與其他成員的互動，加上同儕輔導員的接納與同理心反應，因此造成其困擾總數的減少。唯因為控制組之困擾數亦減少，因此不能推論實驗組之減少是因參加成長團體的緣故。

2. 成長團體對人際適應困擾學生在「FIRO-B」分數的影響

由研究結果發現二組在 FIRO-B 前後測分數並未因組別的不同而有不同；由其前後測的主要效果得知，二組在後測時，其 e^1 、 e^0 與 w^0 均較前測高； w^1 與 e^A 較前測低； w^A 則無此改變，亦即二組在後測時均較能表達出被納入的行為，自己既表達出控制行為，又期望別人亦表達控制行為；除此之外，二組均較不期望別人表達納入行為，也較不會表達出情愛行為。

Watkins(1974) 所帶領的大學生成長團體，亦發現整體觀之，成員在 FIRO-B 六項分量表之得分均無顯著差異，除此之外，鄔佩麗 (民 73) 與 Pickett (1973) 之研究結果亦相同，分析其可能原因是：(1) 人際需求或人格的變化較難從六到七週的成長團體經驗中看出。(2) Pollack (1971) 的研究指出異質性團體較同質性團體在 FIRO-B 量表上的分數更有顯著性的增加，本研究係採同質性團體進行小團體，因此可能對其人際需求的影響不大。

由兩組的前後測分數變化情形可看出在後測時，兩組都較能自在的表達出被團體納入與控制的需求；在某些情況下，仍未能有自己的主見，因此仍願聽從別人的建議與指揮；也較不會主動表達自己的情愛，這些現象均可供輔導工作者參考，亦即高一新生在進入新的環境一學期之後，由原來的疑懼與摸索心態，逐漸學會如何在團體中表現自己，加上青少年時期的心態，如對人與事的懷疑、否定與不滿，可能會產生支配行為而較不願受支配；但是面臨高二的選組壓力，又亟需師長的說明與指引，因此造成既有控制的需求，又有受人控制的需求。再者因為

這些受試均來自不同的生活背景，剛進高中時與同學交往的態度與方式所帶來的後果，可能會使其產生挫折感，因此在下學期的後測時，二組受試均較不會對人表達出情愛的行為，亦即此時期大家都在探索應如何與人交往才會使自己獲得精神與實際上的支持，這時期由同儕輔導員帶領的成長團體未能適時引導、說明，殊為可惜。

3. 成長團體對人際適應困擾學生在「社會關係量表」分數的影響

由研究結果發現，參加成長團體的成員在「社會關係量表」之「受選地位指數」與「選人指數（即情緒擴張指數）」的後測分數高於前測分數，此結果與 Santrock (1981)之研究結果相同，因為成員在團體進行之初，對成長團體均抱持懷疑不安的態度，加上部分成員自認為是「有問題」才被輔導室選上參加團體，其防衛心自然較強烈；再者面對團體中陌生的其他成員，對同儕輔導員能力亦相當懷疑，因此對團體的信任感以及與人的互動皆相當貧乏；但是經過接下來數次的團體經驗，透過團體的活動與人際間的互動與了解，促使其情緒擴張性大為增加，許多成員由前測的「不願與任何人」，或是只「願與一人」分享自己喜怒哀樂的情況，進展到「願意與所有人」分享的程度。

參 考 文 獻

- 王瑪麗 (民74) 人際問題解決訓練對國中女生人際問題解決能力、態度與人際適應的影響。國立臺灣師範大學輔導研究所碩士論文。
- 李美枝 (民68) 社會心理學。臺北市，大洋出版社。
- 宋湘玲 (民67) 共鳴性了解與諮商效果之研究。臺灣省立教育學院輔導學系輔導學報，1，23—64頁。
- 呂勝瑛 (民73) 團體的過程與實際。臺北市，五南圖書出版公司。
- 林邦傑 (民70) 田納西自我概念量表指導手冊。臺北市，正昇教育科學社。
- 吳武典 (民68) 社會計量法。載於楊國樞、文崇一、吳聰賢，李亦園編：社會及行為科學研究法（下）。臺北市，東華書局。
- 吳聰賢 (民68) 態度量表的建立。載於楊國樞等著：社會及行為科學研究法（上册）。臺北市，東華書局。478—479頁。
- 林益三 (民73) 同儕輔導對高工學業及人際適應困難學生之效果。國立臺灣師範大學輔導研究所碩士論文。
- 林振春編譯 (民73) 團體領導者實務工作手冊。臺北市，心理出版社。
- 林清山 (民65) 心理與教育統計學。臺北市，東華書局。
- 林清山 (民72) 多變項分析統計法（三版）。臺北市，東華書局。
- 林瑞欽 (民70) 學習團體互動過程中的自我表露行為研究。國立臺灣師範大學輔導研究所碩士論文。
- 胡秉正、周幸編著 (民65) 孟氏行為困擾調查表指導手冊（高中、高職用）。臺北市，中國行為科學社。
- 夏金波 (民72) 學校同輩諮商的功能。測驗與輔導，59，1000—1001頁。
- 夏林清主編 (民72) 青年同輩團體輔導計畫。臺北市，大洋出版社。
- 廖榮利、劉安屯 (民72) 督導技術。臺北市，張老師出版社。
- 黃玉 (民71) 作一個更有幫助的朋友——談學校中同儕輔導計畫的建立。訓育研究，21(1)，10—12頁。

- 張老師 (民72) 團體領導者訓練實務。臺北市，張老師出版社。
- 黃惠惠編著 (民72) 助人歷程與技巧。臺北市，張老師出版社。
- 鄔佩麗 (民73) 工廠青年人際關係訓練效果之研究。國立臺灣師範大學輔導研究所碩士論文。
- 鄭玉英 (民75) 青少年的親子關係和同輩關係。諮商與輔導，1，29—33頁。
- 謝水南 (民73) 團體諮商對適應欠佳學生的矯治效果之實驗研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文。
- 謝明昆 (民73) 師專新生同儕團體輔導研究。新竹師專學報，10，139—182頁。
- 蘇富美 (民74) 大學生同儕團體輔導的效果分析研究。國立臺灣師範大學輔導研究所碩士論文。
- Anderson, D. (1975). *Student development modules in community college peer helper*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 103 053).
- Anthony, B. D. (1975). The effect of peer counselor training on high school students' communication skills, attitudes toward school and self-concept (Doctoral dissertation, University of Chicago, (1974). *Dissertation Abstracts International*, 36, 7199A.
- Ater, E. C., Baugh, C. W. & Elias, J. W. (1979). A peer advisory consumer program. *The Personnel and Guidance Journal*, 58(2), 106-109.
- Bowman, R. P. (1986). Peer facilitator programs for middle graders: students helping each other grow up. *The School Counselor*, 33(3), 221-229.
- Bowman, R. P., & Myrick, R. D. (1980). I'm a junior counselor, having lots of fun. *The School Counselor*, 28(1), 31-38.
- Bowman, R. P., & Myrick, R. D. (1985). Students as peer helpers, an untapped resource. *Social work Education*, 7(2), 124-133.
- Brown, W. F. (1974). Effectiveness of paraprofessionals: the evidence. *The Personnel and Guidance Journal*, 53(4), 257-263.
- Brown, W. F., Wehe, N. O., & Zunker, V. G. (1971). Effectiveness of student-to-student counseling on the academic adjustment of potential college dropouts. *Journal of Educational Psychology*, 62(4), 285-289.
- Burton, L., & Elliott, Jr., R. N. (1986). Evaluation of a mathematics peer-tutoring program. *Journal of College Student Personnel*, 27(1), 80-82.
- Callahan, M. A. (1978). An evaluation of selection and training variables with peer high school students and faculty using personal mastery counseling (Doctoral dissertation, St. John's University). *Dissertation Abstracts International*, 39, 4053A.
- Campbell, C. (1983). Successful training for elementary and middle school peer helpers. *Elementary School Guidance and Counseling*, 18(2), 118-123.
- Candler, A. C., Blackburn, G. M., & Sowell, V. (1981). Peer tutoring as a strategy individualizing instruction. *Education*, 101(4), 380-383.
- Carkhuff, R. R. (1968). Differential functioning of lay and professional helpers. *Journal of Counseling Psychology*, 15(2), 117-128.
- Carkhuff, R. R. (1969). *Helping and Human Relations* (Vols. 1 & 2). New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Carkhuff, R. R., & Anthony, W. A. (1979). *The Skills of Helping-An introduction to counseling skills*. Human Resource Development Press.
- Cooker, P. G., & Cherchia, P. J. (1976). Effects of communication skill training on high school students' ability to function as peer group facilitators. *Journal of Counseling Psychology*, **23**(6), 464-467.
- Corey, G., & Corey, M. S. (1982). *Groups:process and practice* (2nd ed.). Monterey California: Brooks/Cole (P. 249).
- Crabb, W. T., Moracco, J. C., & Bender, R. C. (1983). A comparative study of empathy training with programmed instruction for lay helpers. *Journal of Counseling Psychology*, **30** (2), 221-226.
- Creange, N. C. (1983). The effects of individual and peer group counseling on a sample of disruptive high school students (Doctoral dissertation, University of the Pacific). *Dissertation Abstracts International*, **43**, 1336A.
- Danish, S. J., & Brock, G. W. (1974). The current status of paraprofessional training. *The Personnel and Guidance Journal*, **53** (4), 299-303.
- Dawson, R. W. K. (1973). Personality and peer counselors: an Australian study. *The Personnel and Guidance Journal*, **52**(1), 46-49.
- Delworth, U., & Moore, M. (1972). Helper plus trainer: a two phase program for the counselor. *The Personnel and Guidance Journal*, **52**(6), 428-433.
- Delworth, U., Moore, M., Millick, J., & Leone, p. (1974). Training student volunteers. *The Personnel and Guidance Journal*, **53**(1), 57-61.
- Dougherty, A. M., & Taylor, B. L. (1983). Evaluation of peer helper programs. *Elementary School Guidance and Counseling*, **18**(2), 130-135.
- Duncan, J. A. (1979). Ethical considerations in peer group work. *Elementary School Guidance and Counseling*, **11**, 59-61.
- Easton, M. J., Platt, C. P., & Van House, C. L. (1985). A cost-effective training program for paraprofessionals at a university counseling center. *Journal of Counseling and Development*, **64**, 151-153.
- Egan, G. (1986). *The Skilled Helper* (3rd ed.). Monterey, California: Brooks/Cole.
- Ender, S. C. (1981). The impact of a peer helper training program on the maturity and self confidence of undergraduate students (Doctoral Dissertation, University of Georgia). *Dissertation Abstracts International*, **42**, 4298A.
- Enmert, B. A. (1978). An analysis of the effectiveness of large group peer-helper training with pre-and early adolescents in the middle school. *Dissertation Abstracts International*.
- Erikson, E. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: W. W. Norton and Company.
- Fink, A. M., Grandjean, P., Martin, M. G., & Bertolini, B. G. (1978). Service delivery and high school peer counseling systems. *The Personnel and Guidance Journal*, **57**(2), 80-83.
- Folk, E. E. (1982). A peer facilitator intervention with classroom disruptive students.

- Dissertation Abstracts International*, **43**, 2892A.
- Franca, V. M. (1982). Peer tutoring among behaviorally disordered students: academic and social benefits to tutor and tutee. *Dissertation Abstracts International*, **459A**.
- Fullmer, D. W. (1978). The peer-consultant training manual. *Counseling: Grouptherapy and system*. The Carroll press.
- Gibson, R. L., & Mitchell, M. H. (1981). *Introduction to Guidance*. New York: Macmillan.
- Gray, H. D., & Tindall, J. A. (1974). Communications training study: a model for training junior high school peer counselors. *The School Counselor*, **22**(2), 107-112.
- Gray, H. D., & Tindall, J. A. (1979). *Peer power: Becoming an effective peer helper*. Accelerated Development.
- Gray, H. D., & Tindall, J. A. (1980). *Peer Counseling-An in-depth look at training peer helpers*. Accelerated Development.
- Hall-Mitchum, D. E. (1976). Legitimizing non-traditional college programs. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 127 535).
- Hinrichsen, J. J., & Zwibelman, B. B. (1979). Longitudinal evaluation of service demand at a university peer counseling center. *Journal of Counseling Psychology*, **26**(2), 159-163.
- Huey, W. C. (1985). Informational-processing groups: a peer-led orientation approach. *The School Counselor*, **33**(11), 3-8.
- Ivey, A. E. (1973). Microcounseling: the counselor as trainer. *The Personnel and Guidance Journal*, **51**(5), 311-316.
- Jackson, G. G. (1972). Black youth as peer counselors. *The Personnel and Guidance Journal*, **51**(4), 280-285.
- Koch, J. H. (1973). Counselor power. *School Counselor*, **20**(4), 288-292.
- Lobitz, W. C. (1970). Maximizing the high school counselor's effectiveness. The use of senior tutors. *School Counselor*, **18**(2), 127-129.
- Maher, C. A., & Barbrack, C. R. (1982). Preventing high school maladjustment: effectiveness of professional and cross-age behavioral group counseling. *Behavior Therapy*, **13**, 259-270.
- Mamarchev, H. L. (1981). *Peer Counseling*. ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse.
- Margo, A. L. (1973). The effectiveness of peer-led and adult-led group counseling of behavioral problem girls in a middle school (Unpublished doctoral dissertation, Fordham University). *Dissertation Abstracts International*, **34**, 137A.
- Mastromanni, M., & Dinkmeyer (1980). Developing an interest in others through peer facilitation. *Elementary School Guidance and Counseling*, **14**, 214-221.
- McCann, A. G. (1983). An analysis of the psychological maturation and the communication and group leadership skill development of adolescents in a peer coun-

- selor training program (Doctoral dissertation, Fordham University). *Dissertation Abstracts International*, **43**, 86A.
- McCarthy, B., & Michaud, P. (1971). Companion counselor: an adjunct to counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, **49**, 839-841.
- McLaurin, R., & Harrington, J. (1977). A high school instructional peer-counseling program. *The Personnel and Guidance Journal*, **55**(5), 262.
- Millick, J. L. (1974). Paraprofessionals speak out: what it's all about. *The Personnel and Guidance Journal*, **53**(4), 324-332.
- Moore, M. (1974). Training professionals to work with paraprofessionals. *The Personnel and Guidance Journal*, **53**(4), 308-312.
- Myrick, R. D., & Bowman, R. P. (1983). Peer helpers and the learning process. *Elementary School Guidance and Counseling*, **18**(2), 109.
- Nie, N. H., Hull, C. H., Jenkins, J. G., Steinbrenner, K., & Bent, D. H. (1975). *Statistical Package for the Social Sciences* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Oakland, T., & Williams, F. C. (1975). An evaluation of two methods of peer tutoring. *Psychology in the Schools*, **12**(1), 166-171.
- Oana, K. (1979). *Opportunities in Counseling and Guidance*. VGM Career Horizons.
- Parker, L. A. (1973). A study of the effect of peer counseling on the concept of self and others of ninth grade students at Christian Brothers High School (Doctoral dissertation, Memphis State University). *Dissertation Abstracts International*, **34**, 1626A.
- Payne, P. A. (1976). Training in help-giving skills in a psychology of adjustment class. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 137 703).
- Peavey, B. S. (1974). What I take with me: the interim. *The Personnel and Guidance Journal*, **53**(4), 325-326.
- Pickett, L. A. (1973). The relationship of interpersonal communications training to a change in the teacher's interpersonal relations and verbal classroom behavior (Doctoral dissertation, University of Washington). *Dissertation Abstracts International*, **35**, 4711A.
- Pollack, H. B. (1971). Change in homogeneous and heterogeneous sensitivity training groups. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **37**(1), 60-66.
- Portalatin, M. (1974). The paraprofessional as trainer. *The Personnel and Guidance Journal*, **53** (4), 331.
- Priestley, P., & McGuire, J. (1983). *Learning to help*. New York: Tavistock Publications.
- Rabiecki, D., & Brabeck, M. M. (1985). A peer-designed peer advisement program. *Journal of College Student Personnel*, **26**(1), 73-78.
- Rittenhouse, J., Stephen, W. G., & Levine, E. (1984). Peer attributions and actions plans for under-achievement: implications for peer counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, **62**(7), 391-397.
- Roberts, J. P. (1979). An investigation of select personality dimensions of peer group

- counseling leaders in a junior high school setting (Doctoral dissertation, St. John's University). *Dissertation Abstracts International*, **40**, 1367A.
- Rockwell, L. K., & Dustin, R. (1979). Building a model for training peer counselors. *The School Counselor*, **26**(5), 311-316.
- Ruth, P. C. (1975). The effectiveness of peer counselors and certificated counselors in reducing student withdrawal in a community college (Doctoral dissertation, University of Southern California). *Dissertation Abstracts International*, **36**, 7218A.
- Samuels, D., & Fain, S. M. (1977). Peer counseling, an ongoing guidance curriculum. *NASSP*, **61**, 43-49.
- Santrock, J. W. (1981). *Peers. Adolescent—An introduction*. Wm. C. Brown Company Publishing.
- Schmitt, L. C., & Furniss, L. E. (1975). An elementary adjunct: high school helpers. *The Personnel and Guidance Journal*, **53**(10), 778-781.
- Schweisheimer, W., & Walberg, H. J. (1976). A peer counseling experiment high school students as small-group leaders. *Journal of Counseling Psychology*, **23**(4), 398-401.
- Scott, S. H., & Warner, JR. R. W. (1974). Peer counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, **53** (3), 228-231.
- Schutz, W. C. (1958). *FIRO: A three-dimensional theory of interpersonal*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spinelli, P. R., & Packard, T. (1978). Paraprofessional and support personnel. In Schonberg, B. M. U. (Ed.). *A Handbook and Guide for the College and University Counseling Center*. London: Greenwood.
- Steenland, R. (1973). Paraprofessionals in counseling centers. *The Personnel and Guidance Journal*, **51** (6), 417-418.
- Sussman, M. B. (1973). The development and effects of a model for training peer-group counselors in a multi-ethnic junior high school (Doctoral dissertation, University of Miami). *Dissertation Abstracts International*, **34**, 626A.
- Talbert, J. A. (1984). The effect of peer counseling on the self concept of high school students (Doctoral dissertation, Northern Illinois University). *Dissertation Abstracts International*, **45**, 1043A.
- Timothy, R., & Hackney, H. (1982). Counselor peer supervision: a model and a challenge. *The Personnel and Guidance Journal*, **61**(2), 113-115.
- Truax, C. B., & Lister, J. L. (1970). Effectiveness of counselors and counselor aides. *Journal of Counseling Psychology*, **17**(4), 331-334.
- Varenhorst, B. B. (1973). *Peer counseling: trained teenagers reaching peers in human relations*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 080 916).
- Vash, C. L. (1981). Coaching-peer counseling and related services. *The Psychology of Disability*. New York: Springer (Vol. 1).
- Waldren, T., Mcelmurry, T., Bowns, L., & Israels, D. (1980). The story of story hour.

The Personnel and Guidance Journal, **59**(2), 108-109.

Warner, Jr., R. W. (1974). Research in counseling-peer counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, **53**(3), 228-231.

Vriend, T. J. (1969). High-performing inner-city adolescents assist low-performing peers in counseling groups. *The Personnel and Guidance Journal*, **47** (9), 897-904.

Willingham, M. E. (1971). The relationship between self disclosure, and peer selection (Doctoral dissertation, The George Washington University). *Dissertation Abstracts International*, **32**, 4365A.



THE EFFECT OF PEER COUNSELORS' TRAINING PROGRAM AND PEER GROUP COUNSELING IN A SENIOR HIGH SCHOOL

WEN-HSIU WANG

ABSTRACT

This study focused on (1) the effect of peer counselors' training on peer counselors' helping skill and self-concept, and (2) the effect of peer group counseling on senior high school students' interpersonal problems.

In the first part, thirty three female senior high students were selected and served as proposed peer counselors. These students participated in a eight-week peer counselors' training program which stressed on knowledge of the peer counselor's role, understanding of self, and basic interpersonal and counseling skills. The trainees completed the Empathy Scale and Tennessee Self Concept Scale (TSCS) at the beginning and the end of the training session. After the training, six peer counselors were selected and intensively trained as leaders of three T-Groups of tenth female graders with interpersonal problems. Twenty six students who didn't take the training served as the control group.

The second part of the study was the three T-Groups led by six peer counselors (n=20 in total). The control group (n=20) did not participate in any T-Group.

The measurement used in this study included: Empathy Scale, TSCS, MPCL, FIRO-B, and Sociometrics. A 2×2 analysis of variance (ANOVA) with repeated measure, Timm's general linear model and t-test were used to test the hypotheses. Following are the main conclusions:

1. For the peer counselor—there were significant differences between experimental and control groups on empathy skill and self-concept.
2. For the client—there were no significant differences between experimental and control groups on interpersonal problems and interpersonal orientation. However, there were significant differences in pre-and post measures on emotional expansiveness and the selecting index.

Results indicated that the training program had a significant effect on the empathy skill and self-concept of the students. The T-Groups led by the peer counselors were helpful in enhancing the emotional expansiveness on their interpersonal adjustment and the interpersonal needs.

Future recommendations for further research included the training of peer counselors, and the source of the T-Group members.

