

希望理論融入團體諮商課程教學之效果研究*

謝麗紅 蔡佩珊

國立彰化師範大學
輔導與諮商學系

本研究為團體諮商課程教學的效果研究，目的在於探討希望理論融入團體諮商課程對學士層級學生團體領導者團體諮商領導能力與學習動機的效果。本研究的參與者是輔導與諮商學系三年級兩個班級的學生，以希望理論的三要素融入教學過程，以符合學生學習起點行為的團體領導能力需求來架構團體諮商課程內容，透過課程設計和促進學生投入學習的安排以幫助學生獲得學習成效。在團體諮商課程前與課程學習後，以「團體諮商領導力量表」、「大學生生活目標量表——課業學習」作為評量工具，了解團體諮商課程的訓練效果，並於學習成績送出後，邀請課程學生同意完成開放性問卷與進行焦點團體訪談，作為本研究質性分析資料的依據。研究發現大三層級之準諮商員在經過一學期融入希望理論之團體諮商課程後，學習者之團體諮商領導能力有長足的進步，包括「領導者心理與行為特質」、「理論基礎」、「團體進行前的準備技巧」、「團體過程的領導技巧」、「團體諮商專業倫理行為」及整體的「團體諮商領導能力」，尤以「理論基礎」更為顯著。課程前與課程後，課業學習希望感之平均分數有提升但未達顯著差異，而學習者希望感的高低與其團體領導能力表現皆呈現正相關，質性分析結果亦顯示希望理論融入團體諮商課程教學有其意義、效果與可行性。最後本研究亦呈現此次研究結果反思與建議。

關鍵詞：希望理論、團體諮商、團體領導能力、團體領導者

* 1. 通訊作者：謝麗紅，lhhsieh@cc.ncue.edu.tw。

2. 感謝教育部 108 年度教學實踐研究計畫經費補助（計畫編號：F1108068），研究參與者的參與、審查委員們對本文的專業建議，以及本計畫研究助理的協助。

從臺灣諮商輔導專業發展的脈絡探究，諮商專業係以學校輔導為發展基礎（姜兆眉、蘇盈儀，2019），個別諮商與團體諮商能力為學校輔導工作者必備的兩種基本能力，也是專業養成訓練中必要的專業訓練項目（宋湘玲等人，2006）。自2000年起諮商與相關教育學程授證委員會（Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Program, CACREP）的授證標準便規定團體諮商為諮商師的核心能力與必修課程。團體諮商的正向效果以及相對個別諮商而言的經濟效益、多元化的互動、支持與回饋優勢，獲得國內外研究的支持（謝麗紅，1995；蘇完女，2001；Yalom, 2000）。當今除了學校場域外，團體諮商在社區機構、醫院、甚至到司法矯治單位、軍隊等等多元場域，被廣泛的運用於許多不同的族群（許育光，2013），如近年的調查研究顯示，社區場域的實習諮商心理師有比學校場域還高的團體諮商時數（林丞增、林家興，2019）。團體領導者的訓練，無論在美國或臺灣，雖不如個別諮商訓練的研究來得多，近年來國內外團體領導者訓練、教育與經驗的研究逐漸展開（吳秀碧，2010；林淑君等人，2012；施香如，2015；Bourgeois et al., 2016; Keim et al., 2013; Minton, 2019; Walsh et al., 2017）。臺灣目前多數諮商相關學系所的大學層級課程規劃，將團體諮商與治療相關課程列為中高年級修習的課程之一，可見臺灣諮商領域對於團體諮商與治療之重視，在此發展下有關大學層級的團體領導者能力訓練的相關研究更顯重要。

學業拖延在學生學習歷程中普遍可見（簡嘉菱、程炳林，2018）。唐淑華（2010）在如何燃起大學生學習熱情的論述中指出，學生有不知為何而戰、想唸好書卻無好方法、以及想專心唸書卻沒有足夠意志力等問題。研究者具有多年的團體諮商教學經驗，近年來在教學現場中也發現，學生呈現幾個問題現象：一類學生是不知道自己為何要念輔導與諮商學系，只是符合大學學測或指考分數的落點，此類學生缺乏讀書「目標」，不知為何而學；一類學生想學好輔導與諮商專業知能，卻沒有好的學習「方法」來完成；另類學生是想專心學習，卻沒有強烈的「意志力、效能感」來堅持所學。面對這種教學困境，研究者一再思考與調整課程內容與教學方法，思考如何讓團體諮商燃起學生的學習動機與意願？以及如何從學習者的角度，來安排學習內容與改變現有的教學方法？以至於研究者重新思考教材教法的調整，考量現代的教學逐漸從傳統教師為中心轉移到以學生為中心，激發學生的學習動機、學習策略與學習效能感，並思考引進創新的教學理念與方法進入團體諮商課程來因應上述三種學習狀況。因此，本研究研究者著眼於以「希望理論」融入團體諮商課程訓練之教學行動，研究目的在於探討希望理論融入團體諮商課程對學士層級學生團體領導者團體諮商領導能力與學習動機的效果。

（一）團體諮商領導能力訓練之相關研究

學者認為要訓練一位勝任的團體實務工作者，必須要讓接受訓練者知道如何在團體中運用各種團體領導技巧（Conyne et al., 1993; Wiggins & Carroll, 1993）。團體工作訓練專業標準（the Professional Standards for the Training of Group Workers），強調要培育熟練的團體領導者，訓練課程至少應包含一門團體課程，課程設計上應能使學生學會團體所需的基本學識和技能，而這些團體知能與帶領技巧，若有被督導下的實作團體經驗的觀察與參與，就能獲得更加充分的訓練（Association for Specialists in Group Work [ASGW], 2000; Ohrt et al., 2014）。Yalom（2000）則認為團體領導者的完整訓練課程應包括四個部分：一為觀察有經驗的領導者帶領團體；二為密集的對自己所帶領的團體接受臨床督導；三為個人的團體經驗；四是接受個人心理治療。他認為觀察、個人治療以及體驗團體應該先開始，之後再帶領團體以及接受持續性督導。

謝麗紅（1998）完成一份本土化的團體諮商能力評量表與團體領導者的相關研究。該評量表是國內第一份標準化的團體領導能力評量工具，有助於諮商專業教育評量團體諮商課程訓練效果、或篩選團體諮商領導者、評估團體諮商領導能力等之依據。該量表建製後陸續以此量表作為團體領導者能力評估、訓練或督導效果的評量工具，包括：準諮商員團體諮商領導能力現況之調查研究（謝麗紅、鄭麗芬，1999）。該研究之主要發現包括不論層級，所有的準諮商員團體諮商領導能力表現情形，按其得分高低，依序為「團體諮商專業倫理行為」、「領導者心理與行為特質」、「團體進行前的準備技巧」、「團體過程的領導技巧」與「理論基礎」。

謝麗紅與陳尚綾（2014）研究大學層級新手領導者在帶領青少年團體諮商的經驗後對青少年的印象、態度與團體諮商領導能力的改變。此研究的參與者是輔導與諮商學系四年級的學生共39位，

在其所帶領的青少年團體結束後，邀請其同意，以無記名的方式完成「新手領導者在團體諮商實作與督導之經驗問卷」的開放性問卷。研究結果顯示新手領導者從帶領青少年團體諮商的實習經驗中，有助於新手領導者觀察到青少年參與團體的反應與互動狀況、需要領導者特別介入的狀況，並從中學習到有效領導青少年團體的策略，促進理論與實務經驗的連結，提升領導青少年團體諮商的專業信心。

根據上述文獻分析、研究者長期在大專院校擔任團體諮商與團體諮商實習課程授課教師，及常受邀協助中等學校之團體諮商領導者培訓，從實際授課、培訓與督導的經驗中發現，在國內諮商與輔導科系的專業養成課程中，大多數的科系在團體諮商的課程與實習時數皆較個別諮商不足，課程中關於團體諮商能力訓練的課，通常只有團體輔導或團體諮商一門課（2到3學分），又團體諮商的帶領往往比個別諮商工作複雜，故如何培養國內團體領導者的專業能力以及促進團體諮商的理論與實務能力，皆為目前重要需要關心的研究議題。

研究者授課的科系，有鑑於上述現況，在課程規劃上特別增加課程訓練的課程門數與時數，在大三上學期開設「團體輔導」（3學分）、大三下學期開設「團體諮商」（3學分），而大四上學期則加入「團體諮商實習」（4學分），確實發現比較能完整訓練並提升學生的團體諮商領導能力。

（二）希望理論之內涵

Snyder 等人（1991）認為，希望是個體在達成目標過程中，經由方法思考（pathways thinking）和效能思考（agency thinking）兩者不斷相互影響、加乘得來的成功感受；因此，希望是一種認知機制，情緒則是認知機制運作的衍生物在過程中扮演重要的角色（Snyder, 2000a, 2002; Snyder et al., 1998）。希望理論三元素如下：

1. 目標（goals）

人類的行為是目標導向的，目標可能是個體心中想要的任何事、物、或經驗，且必須對個人具有相當重要性、價值和意義。目標對人的心智活動提供了一個行動的標靶（Snyder, 2000a）。目標是處在確定與不確定的連續線上，確定性高者因為太易達成較少成為目標，確定性極低的目標則易使個體感到絕望、挫折，較能使個體保持希望的目標多處於中等程度者（唐淑華，2010；Cheavens et al., 2006; Snyder, 1994, 2000a, 2002）。因此，目標的確定性、可行性與對於個體的意義是目標思考與追求過程中的重要環節。

2. 方法思考

當我們想到目標時，必然會引發一連串的心理反應：思索如何達成、可能達成的方法，這些運作即稱為有關方法的思考。具希望感的方法思維是，個體知覺到自己能夠想到達成目標的方法、對其方法有信心、且能在遇到阻礙時產生替代方法（Cheavens et al., 2006; Snyder, 2000a, 2002）。因此，相較於低希望感者，高希望感者對於達成目標的方法與方法評估較明確果斷，在遭遇阻礙、或發現原先方法不可行時較有彈性、也較易找到替代途徑（Snyder, 2000a, 2002）。

3. 效能或意志力思考

Snyder（1994）過去將此要素稱之為 willpower，由於其內涵涉及諸多重要的心理能力，因此國內對於此要素的翻譯與見解不一，例如：「意志力」（唐淑華，2008；錢靜怡，2006）、「勝任性思考」（羅文秀，2005）、「激力思考」（薛秀宜，2004）、「主動思考」（鄭曉楓、吳永杉，2018）等，在此採用 Snyder（2000a, 2002）用詞 agency 之中文翻譯「效能」，以包含意志力、對自我達成目標的評估、與對自我的信念。效能是個體對於使用其方法達成目標的主觀能力感，是達成希望的驅動力量。這些自我指示（self-referential）的思想是在各階段中開始和持續運用方法追求目標的能量，因此也包括朝向目標的決心之感受（陳怡蒨，2007；Snyder et al., 1998）。高希望感的個體常使用諸如「我可以做得到」、「我不會被中斷」等自我對話（Snyder, 2000a, 2002）。

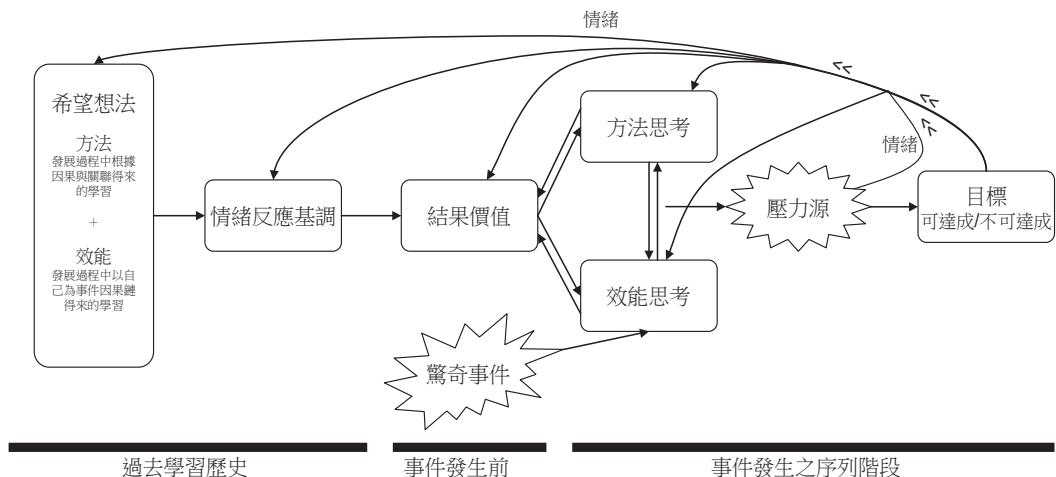
希望是效能和方法的總和（唐淑華，2008；Snyder, 1994, 2000a, 2002）。在追求目標的過程中，效能和方法是相互影響餵養，進而增進彼此的力量。Snyder（2000a）曾談到希望感極高的個體在追求目標的過程中，會擁有流動、快速、且相互影響的方法思考與效能思考；相反的，希望感極低的個體在方法與效能思考上則顯得緩慢而無力；而方法思考高但效能思考低者雖能產生許多方法，但無動力去實踐；方法思考低但效能思考高者則徒有動機而無實踐的方法。另外，希望感的啟動源自於對目標的渴望與思索，因此，有關目標的認知思維亦具相當重要性。對個體有意義、中等可得性的目標較能激起個體的動力，並開始思索各種達成的方法、評估可能性，同時在追求的過程中個體也較能維持繼續努力的動力，特別是在遭遇困難時。Feldman 等人（2009）探究了目標與方法思考、效能思考之關聯，結果顯示目標與希望感受的變動的確是相互循環影響的，而其關聯較多是透過效能思考中介影響。

在希望理論中，個體追求目標過程中遇到的問題被視為通達目標路途上的阻礙，而情緒是個體對於這過程中成功或失敗的覺知所衍生的。因此，正向情緒應該衍生自個體知覺到自己成功的追求到目標、或雖遇阻礙但仍能接近目標、或予以克服。負向情緒則為不成功結果的產物，而對其不成功的知覺則可能源自不充分的效能和方法思考、難以克服的環境因素。

高希望感者和低希望感者在生活中傾向於抱持不同的情緒基調（emotional set）（Snyder, 2002）。高希望感者擁有較持久的正向情緒，對於其目標的追求有較熱烈的情緒；相反的，低希望感者則較易出現負面情緒，在追求目標上較不熱切也了無生氣。因此，原初的、或特質性的（dispositional）希望感程度與目標追求過程中所衍生的情緒狀態有關聯，但希望感並非情緒產物，而是個體從幼年生活經驗、與重要他人互動學習得來的結果（羅文秀，2005；Snyder, 1994, 2000b）。

Snyder（2002）與 Snyder、Rand 等人（2002）以希望模式說明，過去經驗、情緒狀態、對結果的評估、方法思考、效能思考、以及阻礙／壓力、情緒、和目標達成的關聯。

圖 1
希望模式



註：翻譯自“Hope theory: Rainbows in the mind,” by C. R. Snyder, 2002, *Psychological Inquiry*, 13, p. 254 (https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01). Copyright 2021 by the Informal UK Limited.

從圖 1 的最左方開始，顯示了個體的方法與效能思考是在發展過程中學習而來的。希望理論認為，希望感之形成是在穩定、安全的依附關係中發展出來的：重要他人提供孩童穩定、安全、且關懷的關係，能在這份關係中鼓勵孩童思考與摸索自己的目標（想要什麼）、探索能夠達成的方法（方法思考的養成）、並在過程中不斷鼓勵（正向語言）和陪伴以促成孩童的成功經驗（我做了什麼使

自己達到目標)、因此而形成孩童的效能感和效能思考(Snyder, 1994, 2000b)。如此的過程顯示,在追求目標的過程中,過去所學習到的方法、對自我效能的思考會影響個體目前的認知思考;再者,過去學習過程所形成的情緒反應會成為個體的反應基調,因此在目前的目標追求上也會伴隨類似特質的情緒狀態。相關研究顯示,高希望感者通常在進入追求目標的過程中常帶著正向、積極的情緒和感覺(以及肯定的自我對話);而低希望感者則容易在過程中喚起、引發負向和被動的感覺(Snyder, 2002; Snyder et al., 1998; Snyder, Rand, et al., 2002)。

個體在追求目標的過程中,對於成功或失敗(沒有達成)的思維會伴隨相關的情緒再循環回來影響並調整對其目標追求行動結果之判斷、在此經驗中個人對於自己的方法與效能感的思考。最後在此圖中的一部分是有關驚奇事件的影響。驚奇事件本質可能是正向或負向的。驚奇事件發生在一般追求目標的思考過程之外,而且可能會引發極強烈、對比的情緒,其所帶來的情緒會喚起或轉變個體持續進行中的效能思考(Snyder, 1994, 2002; Snyder, Rand, et al., 2002)。

(三) 希望理論運用在提升學生學習動機的相關研究

希望理論是一種有具體實踐步驟的務實理論,可以幫助學生學習,國內外的文獻報告中指出希望理論可以提升學生的學業成就(郭盈傑, 2008; 陳秀蘭, 2013; 黃德祥等人, 2003; Curry et al., 1997; Sheehan & Rall, 2011)。在希望理論中的「目標」設定,會讓學生有較強的學習動機往成就目標邁進;在「方法」方面,良好的學習策略可以有效的幫助學生完成學習活動;在「效能」方面,學生在學習上的意志力越高,學業成就越大。希望理論帶給學生希望,當遇到學業挫折時,能有堅強的意志力,激起學生努力地往提升學業成就的目標前進(尤淑盈、林啟超, 2016; 唐淑華, 2010; 郭錦鳳, 2008; 蘇靖雯, 2016)。

研究發現教師運用希望理論融入學科學習領域的教學,能啟發學生在學科的學習上為自己設定合理的目標,並且善用適切的方法學習,堅定自己的意志力,遇到學習挫折不退縮,以達成學習目標,進而提升學習效果,增進學業成就(尤淑盈、林啟超, 2016; 唐淑華, 2004—2005; 陳慧芬, 2011),希望感與學習投入之間也成正相關,亦即學生希望感越高,其課業投入程度與學習動機則越高。

在人際互動、人際觀點方面,研究顯示,高希望感個體在遭遇壓力時較會求助於社會支持系統、有較佳的社會適應(不論和朋友或家庭系統),高希望感者與其照顧者的情感連結較高、花較多時間相處,對人際關係有正向觀點,且能形成正向的依附關係。另外,高分者對自己與他人的目標也較感興趣,較能原諒和忍受他人(錢靜怡, 2006; Snyder, 1994, 2002; Snyder, Rand, et al., 2002)。

因此本研究將希望理論概念實際融入團體諮商課程的教學中,探討希望理論融入團體諮商課程的教學成效。

方法

本研究採用行動研究法,希望透過教學過程,教師身為引導者,促進學生主動參與學習過程,教師根據學生的回饋、觀察學生的學習反應,進行教學計劃的修正,讓研究行動與教學實踐合一。行動研究是個螺旋運轉的歷程,起於教師從日常的實務工作中發現的問題,成為研究的焦點,而研究資料的蒐集,非只是來自教師個人的觀察記錄或省思而已,還要包括客觀的資料來源,如評量結果、學生的反應回饋、透過對話、訪談來蒐集教學情境中的相關資料,提出解釋性的架構,發展行動策略,評估行動的效果,解決教學情境的相關問題。本研究架構如下:

表 1
本研究架構

| 前測 | 課程教學 | 後測 |
|----|------|-------|
| t1 | X | t2、t3 |

註: t1 與 t2 為課程進行前後的「團體領導者量表」、「大學生生活目標量表—課業學習分量表」得分。X 代表希望理論融入教學的課程教學, t3 為課程後問卷、訪談所得的質性資料。

(一) 研究參與者

1. 課程學生

研究對象為輔導與諮商學系大學部三年級兩個班級學生，共計 64 人，課程前修習過理論與技術、諮商技巧、團體輔導、青少年心理與輔導等課程。團體輔導是本課程的先修課程，團體諮商則是大四團體諮商實習的先修必備課程。

2. 課程教師

課程教師由研究者擔任，研究者為大學教師，具有輔導與諮商博士學位與諮商心理師證照，教學、研究與服務均致力於團體諮商及團體領導者訓練這個領域上。除了開設大學部三年級團體諮商課程、大學部四年級團體諮商實習課程、博士班團體諮商專題研究與進階諮商實務，亦在碩士班開設過團體諮商實務課程，實務上也持續擔任團體領導者帶領學校、社區團體諮商，也擔任督導者。在實務上常以希望理論與多重模式取向進行諮商工作。

3. 訪談員

由輔導與諮商博、碩士班研究生擔任訪談員，曾修習質性研究法，訪談前由研究者進行訪談訓練。訪談員主要角色在以訪談綱要引導受訪者陳述其觀念，為維持客觀性，促使受訪者自在的談話，訪談員在訪談過程中以開放式問句進行，避免引導，僅以問問題、澄清、摘述等方式進行訪談。

4. 文字轉謄者

由輔導與諮商碩士班研究生擔任文字轉謄者，文字轉謄者曾修習研究法並有謄打逐字稿之經驗。待轉謄者將訪談錄音檔謄為文字逐字稿後，均經由原訪談者進行正確性之核對。

(二) 課程設計

研究者先以過去歷年的教學經驗、學生表現的樣態，來反思教學成效與困境，尤其發現近年來學生的學習投入狀況與學習動機大不如前，要改變此現象需要選擇適合的教學方法與借重希望理論來達成，在課程內容上需要配合團體領導者訓練架構。

本研究教學時數為每週三小時，共十八週。團體諮商課程教學目標為熟悉團體的動力與歷程、了解並能運用團體諮商理論、學習團體領導技巧以具有團體領導者之相關知能、洞察並發揮個人優勢或特色之團體領導能力。

教學方法為講授、討論、體驗、分組報告、實際方案設計等。考量大學部三年級學生屬於最初層次的新手學習者，專業自信最為缺乏，學習焦慮亦最高，其所關注的學習焦點層面非常廣泛，凡事都想學，團體諮商課程的形式能提供較多的教育機會 (Borders et al., 2012)，應是最適合這群學士級新手領導者的訓練模式。

教師預擬課程教學計劃，配合希望理論三要素來引導學生主動學習從而設計希望理論內涵學習單，包括：課程單元參考目標、學習者自訂學習目標、達成目標的具體作法、該單元預習的提問、達成目標的自我效能感評估 (1 ~ 10 分)、上週單元目標達成度評估 (1 ~ 10 分)，每次課程前一週發給學習者下週單元學習單，由學習者填寫後，當週上課前交回，課程老師會按照學生提問，來調整與回應學生的學習問題。

教學過程中教師應注意學生之發展階段，課程初期運用課程的支持與溫暖的氣氛，多對焦在學生的強項，並由課程教師示範團體技巧，分享教師自身帶領不同的團體實務經驗，使學習者預見團體過程的領導技巧的實務應用，以賦能學生的自信。透過教師講述使學習者習得團體動力學原理等理論與團體過程領導技巧等知識。課程後期則可針對學生需加強之處著手，包括以理論報告與小組方案設計等小組合作學習教學策略使學習者學習理論應用、團體前的準備技巧面向、與團體過程的領導技巧等，以提升其團體領導能力，藉以引導學習者由依賴的發展特徵漸漸往獨立自主的階段前

進。

本研究在課程開設前對修課學生進行課程研究的說明會，說明包含個別回饋問卷採匿名方式，故與學期成績無關。個別回饋問卷資料的收取、焦點團體訪談的進行，完全不經由課程教師，以避免造成參與者的壓力。教師完成授課評分送交成績單後，研究者才會開始著手分析資料，以減少研究參與者的擔心。在知後同意之原則下，於充分說明並告知相關研究規劃與程序後，參與者自由決定是否參與，也可以拒絕參加。取得學生知後同意後進行課程教學與研究。

(三) 研究工具

1. 團體諮商領導能力評量表

本研究採取謝麗紅（1998）所編製之團體諮商領導能力量表進行量化之考驗。團體諮商領導能力量表係經由 Delphi 調查與反覆修正確認得到五個向度，分別為：領導者心理與行為特質（12 題）、理論基礎（11 題）、團體進行前的準備技巧（6 題）、團體過程的領導技巧（41 題）及團體諮商專業倫理行為（19 題），用以探討團體諮商能力組型的自評量表。評量標準採 Likert 七點量表型態，得分越高代表其團體諮商領導能力越好，反之則表示其團體諮商領導能力表現越不足，受試常模為 11 所大學輔導與諮商科系的學生，包括大三、大四與碩士研究生。本量表之內部一致性為 .73 到 .92 之間，各分量表與總分之相關介於 .67 至 .96 之間，皆達顯著水準，與教師期末評分結果的效標關聯效度亦達顯著水準，表示本量表具有良好的信、效度。

2. 大學生生活目標量表——課業學習分量表

在正向心理學的影響下相關的探索工具逐漸發展（王玉珍等人，2019），本研究採用黃珮書（2012）編製的大學生生活目標量表之課業學習分量表來評估課程學生的課業希望感變化。全量表以 Snyder（1994, 2000a, 2002）之希望理論為理論基礎、Sympson（1999）之六大生活領域為架構，建構適用於大專院校學生之生活目標量表，探求大學生在社交、課業學習、親密關係、家庭、工作、與休閒各生活領域之希望感現況以及整體希望感。課業學習分量表共 10 題，例題如：「我知道有很多方法可以因應課業的要求」、「當我想在某些課業上有好的表現時，我通常能做到」等等。課業學習分量表內部一致性信為 .87，其運用大學生心理適應量表進行之效標關聯校度考驗顯示具有良好的區別效度與構念效度。

3. 回饋問卷與課程經驗訪談大綱

本研究於課程進行結束學習成績交出後徵求學生的同意，進行焦點團體訪談，以及回顧團體諮商課程修習過程以填寫個人回饋問卷，研究歷程中特別強調參與的自願性與資料的保密性。焦點團體訪談部分將參與學生分成 8 組，每組 7 ~ 12 位受訪者，由一位訪談員進行約 2 小時結構式的深度訪談，使每一位受訪者得以接受相同主題的問題情境刺激，以收集與課程進行有關的學習經驗與回饋意見。開放性問卷與訪談大綱內容包括介紹問卷或訪談的目的、回答原則、訪談進程序與團體諮商課程訓練對學生的相關影響等。如：在本學期的團體諮商課程中，幫助你學習與提升哪些方面？你個人在經過此次課程學習經驗後，你的進步與不同處為何？從希望理論學習中你的體驗為何、受到哪些具體影響？團體諮商課程中的學習，受到哪些因素的影響？最後請提出任何你想說的意見或想法。

(四) 資料處理與分析

1. 團體諮商課程教學效果量化資料評估

本研究量化資料以社會科學統計套裝程式（SPSS），進行關聯樣本重覆量數 t 考驗來了解團體諮商實習課程對學生團體諮商領導能力的教學效果，統計顯著水準訂為 .05。

2. 質性資料處理與研究的可信賴度

本研究將個人回饋問卷與焦點團體訪談所轉騰的逐字稿資料，作為質性資料分析之用。在質性部分研究品質檢核部分，本研究參與之學生皆為自願參與，其次質性資料在初步彙整後均交由受訪者檢核確認內容是否需要修正後，由研究者加以編碼、分析與統整；編碼之原則，第一碼以英文字母「G」代表焦點團體訪談、「S」代表問卷回饋之內容。訪談資料的第二碼為數字，是班級別，甲班是「1」、乙班是「2」；第三碼為英文字母，是各班的場次別，第一場次是「A」、第二場次是「B」；最後三碼為訪談成員發言排序。以「G2D057」為例，為焦點團體訪談的乙班第四場訪談中受訪者的第57則發言。回饋問卷的第二、三碼為問卷題號，第四碼為班級別，第五、六碼為個別回饋者之排列序號。以「S02104」為例，為回饋問卷第二題甲班的第四個回饋者之回饋內容。

資料分析過程由行動研究團隊進行資料的三角校正，亦即由兩人以上的資料分析者對相同資料進行獨立分析，以比較其所得資料的一致性（Patton, 1990）。本研究資料分析由兩位輔導與諮商博士（均為教授團體諮商課程教師）與一位輔導與諮商學系博士生擔任，三者皆曾修習質性研究的課程及實際完成質性研究一篇以上。

在正式分析資料前，研究團隊針對研究計畫與目的予以討論與澄清，包括編碼後的質性資料先經過行動研究團隊的分別分析，再比對資料分析的一致性與差異性，以避免個人之主觀性，第一次分析資料進行信度考驗時，計算評分者之間一致性平均為.78，經行動研究團隊的不斷討論分析時所遭遇的疑問與困難，待彼此澄清疑惑與達成共識後，再次彼此獨立分析求得評分者之間一致性平均達.94，後由研究者進行其餘回饋問卷與訪談逐字稿的歸類工作。

結果

（一）量化分析

本研究量化資料部分，採用準實驗法中的「單組前後測」設計，於課程進行前先評估學習者的起點行為，在課程進行後再評估學習者的改變情形。本研究以學習者在「團體諮商領導能力評量表」、「大學生生活目標量表——課業學習分量表」及兩者之間的相關性上所獲得之資料作為分析的依據，包括學習者在領導者心理與行為特質、理論基礎、團體進行前準備技巧、團體過程領導技巧、團體諮商專業倫理行為及整體領導能力、課業學習上之希望感之分數，進行關連樣本 *t* 考驗，並計算兩者的相關係數，以回答研究問題。

表 2
「團體諮商領導能力」前測與後測描述與差異分析

| 評量項目 | 前測 | | 後測 | | <i>t</i> 值 | <i>p</i> 值 |
|------------|--------|-------|--------|-------|------------|------------|
| | 平均數 | 標準差 | 平均數 | 標準差 | | |
| 領導者心理與行為特質 | 36.00 | 3.72 | 37.42 | 3.82 | 3.511 | .001** |
| 理論基礎 | 30.50 | 4.13 | 34.45 | 3.88 | 6.742 | .000*** |
| 團體進行前的準備技巧 | 16.12 | 3.04 | 17.62 | 2.65 | 4.337 | .000*** |
| 團體過程的領導技巧 | 109.12 | 17.66 | 120.57 | 17.65 | 5.342 | .000*** |
| 團體諮商專業倫理行為 | 57.35 | 7.39 | 60.16 | 6.87 | 3.259 | .002** |
| 總分 | 249.10 | 31.59 | 270.24 | 30.79 | 5.928 | .000*** |

註： $n = 64$ 。

** $p < .01$. *** $p < .001$.

經由表 2 的統計數據，在進行希望理論融入團體諮商課程教學後，各分量表及總分之後測分數皆顯著高於前測分數，顯示學習者在團體諮商領導能力上，皆呈現增長之現象，其中在「領導者心理與行為特質」及「團體諮商專業倫理行為」達顯著水準（ $p < .01$ ），在「理論基礎」、「團體進行前的準備技巧」、「團體過程的領導技巧」及「團體諮商領導能力總分」達顯著水準（ $p < .001$ ），顯示在經過一學期融入希望理論之團體諮商課程後，學習者之團體諮商領導能力有長足的進步。

表 3
「大學生生活目標量表——課業學習分量表」前測與後測描述與差異分析

| 評量項目 | 前測 | | 後測 | | t 值 | p 值 |
|------|-------|------|-------|------|-------|------|
| | 平均數 | 標準差 | 平均數 | 標準差 | | |
| 希望感 | 44.85 | 6.24 | 44.96 | 6.44 | -1.59 | .875 |

註：n = 64。

經由表 3 的統計數據顯示，學生在進行希望理論融入團體諮商課程教學後，在課業學習之希望感之平均分數有提升但未達顯著差異。進一步將研究參與者課程進行前與課程進行後的希望感得分與團體領導能力量表中各分量表得分及總分進行相關分析，結果如表 4 與表 5，顯示兩者有顯著相關性存在。

表 4
課程前課業學習之希望感對領導能力量表各分量表相關係數矩陣

| | 領導能力量表 | | | | | 領導能力 量表總分 |
|-----|----------------|--------|----------------|---------------|----------------|--------------|
| | 領導者心理與行 為特質 | 理論基礎 | 團體進行前的準 備技巧 | 團體過程的領導 技巧 | 團體諮商專業倫 理行為 | |
| 希望感 | .501** | .538** | .568** | .548** | .521** | .613** |

註：n = 64。

** $p < .01$.

表 5
課程後課程學習之希望感對領導能力量表各分量表相關係數矩陣

| | 領導能力量表 | | | | | 領導能力 量表總分 |
|-----|----------------|--------|----------------|---------------|----------------|--------------|
| | 領導者心理與行 為特質 | 理論基礎 | 團體進行前的準 備技巧 | 團體過程的領導 技巧 | 團體諮商專業倫 理行為 | |
| 希望感 | .524** | .583** | .481** | .512** | .450** | .574** |

註：n = 64。

** $p < .01$.

由表 4 及表 5 顯示，課程前及課程後，課程學習之希望感與領導能力量表分數相關係數為 .48 至 .61 之間，皆達顯著相關 ($p < .01$)，亦即無論在課程前或課程後，希望感分數較高者，在領導能力各分量表及總分上亦有較高的分數。

(二) 質性分析

本研究透過個別回饋問卷與焦點團體訪談來蒐集研究參與者的課程參與經驗，質性資料的分析採 Hycner (1985) 之「現象學內容分析」來了解希望理論融入團體諮商課程教學對學士層級學生的學習動機與學習成效。由研究者先閱讀逐字稿數次後，整理每個發言段落的概要摘述。接著針對參與者之回應找出「意義單元」並針對摘要性描述命名「概念」。隨後將意涵相近之概念聚攏構成主題，最後再聚攏為類別。

本研究的分析結果共有八個主題包含促進學習者主動參與學習、落實有目標的學習行動、教師的教學方法面向對學習者學習希望感的影響、教師正向回饋的教學作為對學習者學習希望感的影響、教師用心的教學態度對學習者學習希望感的影響、學習者團體諮商實務應用學用距離的拉近、學習者團體諮商專業知識理解的深化、以及多面向的學習與助益。上述主題更進一步聚攏為三個類

別包含希望理論融入教學對於學習者課程學習的正面影響、影響學習者課業學習希望感的重要要素、以及希望理論融入教學對於學習者團體諮商領導學習成效的助益。各類別與主題的概念結果如下：

1. 希望理論融入教學對於學習者課程學習的正向影響

(1) 促進學習者主動參與學習。課程的教學策略包含分組方案設計實作與理論報告，賦予學習者明確的團體主題與目標，促進學習者主動採取看書、找資料、請教學長姐、回顧過去所學等學習策略，深入理解團體諮商理論與團體進行前的準備技巧，以致有所產出。同時，學習者感染到同儕們用心的學習態度，在互相回饋學習的施與受歷程持續主動投入學習與受益。

方案設計會比較投入，因為大家都有自己的主題，覺得大家都很用心，所以也會想要給出有用的回饋與建議。(G1B031)；因為要寫出一個方案，所以會去請教學長姊，看書，或是回顧老師上課說過什麼。(G2D214)；要報告就是要去理解，所以那時多看也看得非常仔細，所以有非常多的學習，也很開心我們報告的是這個主題。(G1D226)

(2) 落實有目標的學習行動。學習者領悟與經驗到在希望理論融入的教學中，學習者可以訂定學習目標，規劃自身的學習，思考可以達成目標的方法並行動落實，建立有效益的學習習慣，未來還會想繼續運用在學習上。

一開始有訂目標，比較有可能去做、去預習。(G1D003)；我每周會記得要寫這個單子，然後要寫這個單子，我就會要記得先看書。(G1D007)；學習單如果善加利用，對於自身學習的規劃很有幫助。(S01115)；預習單帶來的整體規劃、控制感與希望感是我會想在別的學習上繼續運用的。(S12115)

學習者在落實有目標的學習行動的學習習慣養成過程，受到各個環節的影響包含學習目標的設立、達成目標方法的思考、以及學習效能的思考等，學習者反應出藉由希望理論內涵學習單對這些環節所獲得的助益。

a. 訂定明確的學習目標。學習者可以運用希望理論內涵的學習單來訂定自己的學習目標，並且會從自己的需要與能力範圍來斟酌思考自己所要訂定的學習目標。

在設立目標上，的確就是學習單讓我們可以去做到。(G2C003)；寫時會認真想，要做什麼目標才真正有用。(G1D015)；我會參考老師訂定的學習目標，還有我覺得我可以做到的範圍。(G1A067)

希望理論內涵的學習單提供學習者學習方向與指引，對於有心學習卻對找尋學習重點有困難的學習者提供設立明確目標的參照與學習機會，更幫助學習者獲得訂定明確學習目標的新經驗。

我一開始有點沒有方向，因為不知道要怎麼訂自己的目標，老師給我們很明確可以參考的部分。(G2C077)；會給自己訂定預習的目標，會比較想認真念，以往都不會這樣念書。(S02108)；我平常不太會去訂很明確的目標，就比較籠統，在這堂課裡訂定學習目標，是新的經驗。(G1A076)

b. 達成目標方法之思考。當學習者設定了明確的學習目標之後，希望理論內涵學習單進一步促進學習者思考目標達成方法。有的學習者會單純地採取一個方法，有的則會思考許多種可以達成目標的方法，也有學習者會反過來斟酌個人最佳達成目標的情況彈性調整學習目標，而希望理論內涵學習單也會刺激學習者思考與尋找達成目標之新方法。

我只有寫課文，可是我真的會看。(G2D057)；我就很認真說我要畫表格作比較，或列點作筆記。(G2C106)；我會先看課本，看完之後回想我學到的重點，再把那些重點寫在目標上。(G1D025)；我是很直觀想怎麼樣才能把書讀好，課前預習、上課問問題、和同儕討論、要適時做筆記，我後期還會跟同學交流。(G2A059)；我有一次聽到XX分享，我就發現原來觀察生活也是一種學習方式。(G1A094)

c. 學習效能之思考。學習者能以希望理論內涵學習單追蹤與評估個人學習的效能與成效，在自我目標達成的評估上不僅僅看重實際行動的落實，也很重視成果的產出與成效。

會去評估自己的預習是否有符合目標，但如果這次的自我效能感不佳，自己也不會因此而感受到低落，而去更精進自己。(S06120)；讓我能夠隨時檢視學習進度，同時根據自己的進度訂定目標，的確可以增加我在學習上的自我效能感。(S04218)；上課很認真就會高，如果不小心睡著，就會打低一點，但通常我都打比較高，因為我大部分是蠻認真的。(G2A089)；報告、方案設計，才會真的有一種我在評估我自我效能的感受。(G2D098)；我會覺得我自己很棒。(G2C220)

2. 影響學習者課業學習希望感的重要要素

學習者的學習希望感除了學習者個人目標與學習經驗、習慣等個人因素，希望理論融入教學中教師的教學方法和教師的教學態度亦對於學習者的正向學習經驗、學習動機與動力和學習者的學習信心有所影響，成為影響學習者學習希望感的重要要素。

(1) 在教師的教學方法面向。教師以學生為中心，不斷思考可以促進學生學習成效增加學習動機的方法，包含安排了3小時的希望理論的教學，強調與鼓勵學習者如何運用希望理論於課程學習過程中。

第一次上課時老師有講到希望理論是一個我們可以去設立目標，透過達成目標來得到成就感。(G2C003)；雖然是外部因素叫我們要讀書，可是自己讀完之後會有一種，哇我真的有做到，我有在努力的感覺。(G1D013)；會給自己訂定預習的目標，會比較想認真念，以往都不會這樣念書。(S02108)；會對即將要上課的內容產生興趣。(G2D115)

示範技巧演練幫助學習者獲得實用有趣的學習經驗。

(這堂課)我自己蠻喜歡，演練是一部分。(G1A113)；老師親自帶領班級團體，親眼見識老師的功力，不管是活動的安排與設計、引導的語氣、對團體狀況的掌握，都讓我很佩服，也更能理解課堂所講解的概念。(S01108)

於課程中後期安排的小組理論報告以及方案設計實作教學策略，激發學習者學習動力。

前期就只是看書，但後期會想再回去看跟自己方案設計有關的地方或是與小組相互討論。(G1B027)；報告是團體的，考試是個人的，總會覺得我不能害其他人分數低，所以會先把報告擺在前面。(G1C013)；我覺得這很有趣，我喜歡設計方案，產出一個東西，雖然很痛苦，但生下來時會覺得，這我自己的，會覺得很開心。(G2C290)

以考試評量督促學習者認真複習，達到學習的效益，此過程可以協助學生修正學習目標、思考調整學習方法，檢視學習成效，進一步提升學習者的效能感。

考試會激發我學習的動力。(G2C284)；考試，但不是考試本身，是因為要讀書，所以是讀書這件事情對我來說有用。(G2D192)

(2) 教師給予學習者正向與建設性的回饋。教師給予學習者正向與建設性的回饋，指出學習者值得肯定之處，提升學習者的學習信心。教師不帶評價地補強理論基礎與應用，具體指引更加精進的團體前準備技巧，讓學習者接受訊息的當下，經驗到欣然接受等正向的情緒，幫助學習者欣然地接受指引、拓展方法思考與提升效能思考。

評價都是比較正向，不會很嚴厲，會是以鼓勵我們的方式，這樣聽得心情會比較好，雖然你會知道聽到這些要去改，可是在做時心情會好一點。(G2A129)；老師回饋報告時，不會讓報告組別感受到挫折，她不會去評價，而是會給比較有建設性的建議，不會讓我們覺得報告很難，也會肯定我們做好的地方，然後怎樣可以做得更好。(G2A119)；如果要感覺到希望感，感覺到自己真的能夠做得好的話，我覺得老師給的回饋算是一個點，因為老師給的回饋會讓我們有助益，會讓我覺得我可以在設計方案上更努力。(G1A213)；老師會先講肯定我們的地方，再講怎麼樣會更好，給的意見都很有建設性，我們真的沒有做到的疏忽，老師不會說你們怎麼沒有做，會說你們如果補上這個會更好，你們這樣對某某族群會更怎樣，會覺得那是很有幫助的。(G2A128)

(3) 教師用心與認真教學的身教與言教。教師依據團體領導者應具備的團體諮商領導能力內涵來架構團體諮商課程內容，並將希望理論融入教學過程中，以學生為教學的中心，引發學生主動學習，學習過程中個體需要建立具體可行的目標，努力找到好的方法來完成目標，並對自己能完成目標深具信心。學習者感受到教師在課程中有所要求也需要學習者頗多的學習投入，但知道教師的安排合理，學習信心也從而獲得提升。學習者亦從教師認真的回饋中受到鼓勵，產生學習興趣與動力，也發揮了示範與楷模作用。

她幫我們作了很理想的規劃，課程架構架得很好。(G1C029)；我覺得老師的要求真的都是合理的要求，確實是要這樣，要改才知道怎麼樣更好。(G2A154)；就是學完這些東西可以得到很多。(G2A033)；教師的課業安排還有同儕的扶持，讓我在團體諮商這門課到了後期，收穫滿多的。(S08205)；老師針對問題很詳盡地解答，讓我更清楚概念。老師也會在回答過後拿佐證資料來跟我說，讓我覺得老師非常用心。(S03202)

3. 希望理論融入教學對於學習者團體諮商領導學習成效的助益

教師以團體領導者應具備的團體諮商領導能力內涵所架構團體諮商課程內容，輔以希望理論融入之教學，幫助學習者在團體諮商學習成效面向的助益，包括幫助學習者實務應用以拉進學用距離、深化學習者專業知識的理解、並且獲得多面向的學習與助益。

(1) 幫助學習者學習團體諮商的實務應用以拉近學用距離。教師講述實例與實務經驗增加學習者在團體動力學原理等理論與團體過程領導技巧等知識應用層面的學習、理論報告與小組方案設計等小組合作學習教學策略增加學習者理論應用、團體前的準備技巧面向、與團體過程的領導技巧等團體諮商領導知識的實作與練習，促進學習者知識的融會貫通、以及教師的團體領導技巧示範帶領幫助學習者見識與經驗到團體過程的領導技巧的實務應用，縮短學習者學用距離。

a. 教師講述實例與經驗。教師在講授課程中實務案例與經驗，讓學習者在團體諮商相關知識學習過程中能預見動力學原理等理論與團體過程領導技巧等知識運用在實務現場的樣貌。

老師告訴我們團體方案的架構、元素、團體各個階段可能會發生怎麼樣事情，讓我們有一種應對、預備的感覺。(G1D275)

也幫助團體諮商初學者對於書籍、文獻中的關於團體領導技巧的專業知識有更深一層的理解與評判。

老師分享她自己帶的團體與情況，就可以告訴我們文獻中什麼是 OK 的，什麼是不 OK 的。(G1B015)；因為網路上滿多有人寫的方案會有一些出現…像是相見歡等要記別人的名字等，老師可能有特別強調說那個可能會造成成員壓力等，我覺得還滿實用的。(G1B016)

並且增加學習者對團體領導技巧與實作的理解，學習到團體領導者如何將專業知識內化與應用到團體現場各種不同的情境當中。

在我認知中團體輔導與諮商是需要領導者當場反映、內化去使用在現場的情境。這是一個很天份的事，你內化在自己經驗中並把它說出來，我覺得老師說這個的時候，我會覺得，喔！原來老師會這樣說，或是這個狀況老師會這樣處理，這是我學到比較多的地方。(G1C143)

b. 理論報告與方案設計實作。此兩部分增加學習者實作的機會，促進學習者理論基礎、團體進行前的準備技巧、與團體過程的領導技巧等團體諮商領導知識的融會貫通，並且於實作後再回到團體諮商領導的書本閱讀與學習時，更能有效地理解書本中的知識，達到做中學、學中做。

印象深刻的是理論報告，要演出報告主題帶團體的方式。(G1A033)；更能去體會到每個學派不同的帶團體的方法。(G1A034)；方案我覺得有實際操作很好。(G2B202)；可以把學到的轉化為具體的結果。(G2B162)；學習到要怎麼將目標與理論結合，思考與發想出符合目標對象的內容。(S09125)；設計完後再看課本會發現，喔，這些東西對我設計方案是有用的。(G2C298)；可能我在設計時很倉促，可能就會用一個比較無效的方式帶活動，後來回去看課本時，我就會知道說原來我這個部分可以改用這些來凝聚團體凝聚力等。(G2C299)

c. 教師的團體領導技巧示範帶領。讓學習者實際體驗團體諮商的氛圍與狀況，亦見識到團體領導技巧在團體進行中的運用。

我覺得幫助……就是帶團體，可能就是氣氛比較能讓人體驗到團體是怎麼樣。(G2A035)；可以體驗到課本上學的東西真正用起來是怎樣的感覺。(G2B172)；有體驗擔任成員的機會，也了解身為領導者須注意什麼。(S01205)；了解到團體的流程和一些團體技巧。(S01127)

(2) 深化學習者團體諮商專業知識的理解

a. 教師的補充。教師在學習者小組理論報告後的精闢補充和重點提點，讓學習者對於團體諮商理論的專業知識有更清晰的理解與領悟，更深化學習者的理解。

老師在大家報告完理論之後給很大一段的補充，我就覺得老師後面補充得都很好，而且這些都是很重要的。(G2B145)；老師他說，這原本是給犯罪青少年帶的，然後他會講出一些，就是你在聽這個報告的時候沒有聽過的東西，然後這一個邏輯是可以把所有的報告內容串連在一起。(G1D230)

b. 期中互評。期中考試不僅激勵學習者認真學習，其以學習者互相關述對於課本中團體領導技巧的理解的執行方式，促進學習者對書本知識的理解、消化與反思。

我覺得比較被動，老師說下次要考哪個範圍，我以為真的是紙筆考試，就比較認真看，但是後來考試是透過同學間互評跟自評，互相關述對課本的理解，我覺得那樣的方式讓我有把那些東西做詮釋，自己思考的感覺。(G2A139)

(3) 獲得多面向的學習與助益

a. 完整與多面向。學習者反應到整個課程學習的完整性，比如：

蠻完整的一個學習。(G1D256)；我是覺得每個部分都有學習到。(G2B143)；方案、理論，還有他上課講的那些其實都蠻有幫助的。(G1D255)；我覺得整堂課都還蠻有幫助的。每個部份的幫助，都給我很多不同的東西。(G2A031)

學習者也從多元的課程設計與教學方法包括講課、體驗、理論報告、方案設計實作、考試評量、以及教師的認真解惑中獲得到多面向的助益，比如輕鬆有趣的經驗、新的學習、獲得具體操作的理解、增加實質的學習經驗，並幫助學習者建立整體的學習基礎。

老師是很願意回答同學的問題、也覺得老師上課認真，報告跟方案對我們的幫助也很大，然後因為要考期末考，大家也會比較認真的看書，就覺得蠻有收穫的。(G2A135)；同學理論報告的部分，各組報告的都還蠻好的，如果有認真聽，都會學到理論，方案設計學到要怎麼寫、要怎麼帶、指導語要怎麼寫等等。(G2A031)；體驗是蠻輕鬆有趣的。(小組理論)報告，以前都沒有學過，然後就有去查資料，就覺得學習到蠻多，了解到一個新的理論。方案，知道要怎麼寫，知道過程也是不簡單，就要約大家一起討論啊、又要想實施的方案，然後又要改，就覺得……有一點基礎吧。如果以後要寫方案的話，要注意那些事項跟對象。(G1D212)；覺得團體諮商課程學到的東西都很實用而且是基本的概念，最重要的是設計方案的能力、團體階段的特性、領導者的任務、技巧以及各個學派等等，之後的團諮實習和個諮時都還會用到。(S12125)

b. 教師、學習者本身和同儕的合作學習。教師對課程的用心與付出，再搭配學習者自己的認真學習以及同儕合作學習，幫助學習者獲得深度與廣度的學習，提升學習者的學習滿意度。

老師有講到我想聽的與領導者有關的東西，因為領導者是在團體輔導裡面是沒有出現的……另外的學習是來自同儕跟自己，因為我自己本身會預習，所以自己吸收到東西就是占所有科目學習都比較高，同儕的話就是一起討論自己的想法那裡有出入，或是不擅長的地方可以擷取別人的經驗。(G1C214)

老師有帶實際演練，也有給回饋，老師滿認真準備的……。我在一開始的時候是滿認真的，還去比較團諮，還把團輔課本挖出來去重讀。再去比較後面才有辦法去寫學習單。……，更多是同儕間的學習，我們小組成員擅長的東西比較不一樣，有些人可能很會想活動，有些人很會想活動名字。很多人會做評估之類的東西，就會有雜七雜八，這時就會發現沒有辦法一個人生出方案設計，就算給我一年我也生不出來，因為我就是沒有那麼全面性，因為我的東西就會變得很狹隘……。(G1C213)

c. 循序漸進逐漸鞏固。循序漸進的課程安排，從理論報告促進學習者對專業知識的精熟，到期末考試則是幫助學生溫故知新鞏固所學與知識。

更清楚各種理論要怎麼運用的感覺，然後他的期末考就很像是要把期中學到的那些東西溫故，就是一個循序漸進的過程。(G2D207)；因為理論報告在做的時候就是，你真的要去熟讀那理論，才能做出這個報告……然後考試，就是把他鞏固，然後因為有這個考試，讓我比較有動力去念書。(G2D213)

討論

(一) 希望理論融入教學對團體諮商領導的學習成效

依據 ASGW (2000) 團體領導者的訓練課程設計，應使學生學會團體所需的基本學識和技能，並且若能有被督導的實作團體經驗的觀察與參與，能獲得更加充分的訓練。爰此研究者授課的科系在課程規劃上特別增加課程訓練的課程門數與時數，課程分配以大三 3 學分的「團體諮商」為理論與概念課程，而 4 學分的實習課程從大四開始。團體諮商的概念學習對團體領導者至為重要，Ohrt 等人 (2014) 以現象學研究探討 22 個團體領導者過去所受的訓練和經驗，受訪者對於團體領導的學術學習包括領導風格、成員角色、團體動力、團體階段、團體設計等學習內容表示重視與肯定。

然而過去研究針對大三、大四與碩士層級準諮商員團體諮商領導能力的調查研究顯示，大三層級準諮商員僅在「領導者心理與行為特質」與「團體諮商專業倫理行為」的表現較佳，「理論基礎」、「團體進行前的準備技巧」、「團體過程的領導技巧」介在不足至尚可之間，其中「理論基礎」為所有層級準諮商員表現最不足的領導能力，基於後三項能力與實際帶領經驗有關，大三層級之準諮商員的表現顯著不及大四層級之準諮商員 (謝麗紅, 1998; 謝麗紅、鄭麗芬, 1999)。

為了在大四進入實習前能有效地奠定學習團體領導者能力的學術理論基礎，本研究採取以「希望理論」融入團體諮商課程訓練之教學行動，增加大三層級學生團體領導者團體諮商領導能力的學習動機與學習成效。依據本研究「團體諮商領導能力」前後測差異分析 (如表 2) 的統計數據顯示，學習者在其在團體諮商領導能力上，各分量表及總分之後測分數皆顯著高於前測分數。

對於本研究量化之分析結果，學習者在進行希望理論融入團體諮商課程教學後「領導者心理與行為特質」、「團體諮商專業倫理行為」、「理論基礎」、「團體進行前的準備技巧」、「團體過程的領導技巧」及「團體諮商領導能力總分」提高並且皆達顯著水準，顯然支持希望理論融入團體諮商課程教學的有效性。

從學生訪談資料亦可見，學習者除了從教師課堂講授獲得知識，更在希望理論學習單的安排下進行事先預習，而對即將上課的內容感到興趣。除此之外，Kiddy (2015) 指出仔細用心的課程設計和促進學生投入學習是建立希望感和最終獲得學習成就的核心。本研究中學習者在教師的實務案例與經驗的詳述與分享，預見團體動力學原理與團體過程領導技巧等知識運用在實務現場的樣貌。另外，學習者在分組合作學習包含方案設計實作與理論報告，被賦予明確的團體主題與目標，促進其主動採取看書、找資料、請教學長姐、回顧過去所學等等的學習策略，深入理解團體諮商理論與團體進行前的準備技巧、融會貫通以致有所產出。同時，學習者感染到同儕們用心的學習態度，在互相回饋學習的施與受歷程持續主動投入學習與受益。小組理論報告後學習者收穫到教師的詳盡補充和重點提點，讓學習者對於團體諮商理論的專業知識有更清晰的理解與領悟；並於教師正向與建設性的回饋當下，經驗到正向的情緒，而能欣然地接受指引、拓展其方法思考與提升效能思考。之後學習者於實作後再回到團體諮商領導的書本閱讀與學習時，能更有效的理解與統整書本中的知識。

惟不管前測或後測，在五項分量表中研究參與者呈現比較弱的都是「團體進行前的準備技巧」(前測 16.12, 後測 17.62) 和「團體過程的領導技巧」(前測 109.12, 後測 120.57)，雖然統計考驗有達到顯著水準，但是從平均數看來，仍在「不足」與「尚可」之間，而「理論基礎」則在後測達到 3.13 達到「尚可」(前測 30.5, 後測 34.45)。相較於謝麗紅 (1999) 以此量表探討 15 位大四學生經過一學期團體諮商時習課程在團體領導能力訓練效果，其課程前後的施測結果為「團體進行前的準備技巧」(前測 16.90, 後測 18.70)、「團體過程的領導技巧」(前測 115.47, 後測 129.50)、「理論基礎」(前測 30.03, 後測 32.70)；以及謝麗紅等人 (2007) 針對 8 位輔導與諮商學系碩士層級的準諮商師經過實習團體的帶領、團體督導等經驗結束前後的測驗結果，「團體進行前的準備技巧」(前測 18.13, 後測 18.88)、「團體過程的領導技巧」(前測 116.75, 後測 123.00)、「理論基礎」(前測 29.69, 後測 33.00)。雖然層級與經歷的訓練過程不同，但大三層級準諮商員在「團體進行前的準備技巧」、「團體過程的領導技巧」確實尚介在不足至尚可之間，此與之前的研究結果相呼應 (謝麗紅, 1998; 謝麗紅、鄭麗芬, 1999)。然而不同的是，本研究中「理論基礎」課程後所測得的結果，顯著高於以往研究的結果，甚至高於較高層級的準諮商員或準諮商師。

綜合質與量的研究結果可見大三層級之準諮商員在經過一學期融入希望理論之團體諮商課程後，學習者之團體諮商領導能力有長足的進步，顯示希望理論融入教學能有效促進團體諮商領導能力的提升，尤其是展現在「理論基礎」此項度。

（二）希望理論融入團體諮商課程對學生學習動機的影響

希望理論融入團體諮商課程對學生學習動機的影響狀況不一。經由表 3 的統計數據顯示，學生在進行希望理論融入團體諮商課程教學後，在課業學習之希望感之分數雖有提升但未達顯著差異。從學生的訪談與回饋問卷資料發現，本研究以希望理論進行課程規劃與具希望感的教師來教導，幫助學習者每週依自己的需要與能力範圍斟酌思考，於學習單中訂定自己所要的學習目標。教師在學習單中提供學習方向與指引的巧思，對於有心學習卻對找尋學習重點有些困難的學習者提供了設立明確目標的參照與學習機會，甚至幫助學習者獲得訂定明確學習目標的新經驗，學習者體驗到自我設立目標，幫助自己更具方向及學習動力，未來想繼續運用在其他學習上。當學習者設定了明確的學習目標之後，學習單能刺激學習者思考與尋找達成目標之新方法，有的學習者會單純地採取一個方法，努力去做，有的學習者則會思考許多種可以達成目標的方法，也有學習者會反過來斟酌個人最佳達成目標的情況彈性調整學習目標。學習者也以學習單追蹤與評估個人學習的效能與成效，不過在其自我目標達成的評估與信心上，學習者較為搖擺不定，由於有些學習者不僅僅看重實際行動的落實，也很重視成果的產出與成效，以至於此部分的評估，往往演變成自我檢討，或評判自己不夠努力，影響效能思考。從學生訪談資料如「報告、方案設計，才會真的有一種我在評估我自我效能的感受」可見研究參與者自我目標達成的評估，不僅僅在於實際行動的落實，也很重視成果的產出與成效。由於後測雖然是在學期課程結束後進行，但當時學生尚未收到成績結果，基於希望模式所述，追求目標的過程中，過去所學習到的方法、對自我效能的思考會影響個體目前的認知思考，以至於學習者在尚未有客觀事實的支持（成績結果），可能未能立即影響並調整其對目標追求行動結果之判斷、以及影響在此經驗中個人對於自己效能感的思考。

（三）希望理論融入團體諮商課程對學生學習的重要性

研究者針對研究參與者希望感得分與團體領導能力量表中的各分量表得分及總分進行相關分析，結果如表 4 與表 5，希望感與領導能力量表分數皆有顯著相關 ($p < .01$)，亦即無論在課程前或課程後，希望感分數較高者，在領導能力各分量表及總分上亦有較高的分數，此結果與 Snyder、Shorey 等人 (2002) 的研究結果一致，其為期 6 年的縱貫研究結果指出希望感分數較高的大學生，可預測其有更優異的學業成就、更高的學業完成率以及較低的輟學率。

本研究從質性資料了解希望理論融入團體諮商課程學習的重要方針與助益。首先本研究課程教師考量到新手學習者的學習狀態，於課程前期安排教師示範團體技巧帶領，從學生訪談資料得知，教師的團體技巧帶領示範，讓學習者實際體驗團體諮商的氛圍與狀況，並且幫助學習者得以窺見團體過程的領導技巧在實務上的精熟運用，為學習者樹立學習的典範，增加學習者的學習信心；學習者亦於教師講授課程中所分享的自身的團體實務案例與經驗中，預見動力學原理等理論與團體過程領導技巧等知識運用在實務現場的樣貌，這些都幫助降低學習者的學習焦慮與體驗團體諮商的效用。如同希望理論提到情緒在希望理論的歷程模式中是具有功能的 (Snyder, 2002)。從其觀點，個體在追求目標的過程中，對於成功或失敗（沒有達成）的思維會伴隨相關的情緒再循環回來影響並調整對其目標追求行動結果之判斷、在此經驗中個人對於自己的方法與效能感的思考，也就是說，當個體進入目標追求的階段時，個體開始運用有關方法和效能的思考，可能同時也會經歷到對此「開始」過程的情緒反應，這些情緒會循環回來影響方法和效能之間的思考 (Snyder, 2002)，從學生訪談資料可見，教師回應學習者的報告時，給予學習者正向與建設性的回饋，指出學習者值得肯定之處，提升學習者的學習信心，教師不帶評價地提供學習者理論基礎與應用的補強，以及在團體前的準備技巧上更加精進的具體指引、意見，讓學習者接受訊息的當下，經驗到正向的情緒，即便學習者有意識到還需更多的修改，卻仍幫助學習者欣然地接受指引、拓展其方法思考與提升效能思考。

整體課程而言，融入希望理論的團體諮商教學，能在理論基礎奠定的課程前期，幫助學習者建

立有效益的學習習慣、降低學習者的學習焦慮，在學習中後期適時給予的正向與建設性回饋幫助學習者欣然地接受指引、拓展其方法思考與提升效能思考。

(四) 循序漸進提升學習成就的課程規劃安排

希望理論是一種有具體實踐步驟的務實理論，Snyder (2002) 認為希望感是一種認知的思考歷程，並且是可以被教導而學習或進而提升，就算是希望極低的學生往往會從希望感方案中獲益。國內外的文獻報告亦指出希望理論可以提升學生的學業成就 (陳秀蘭, 2013; 郭盈傑, 2008; 黃德祥等人, 2003; Curry et al., 1997; Sheehan & Rall, 2011)。Kiddy (2015) 亦指出仔細用心的課程設計和促進學生投入學習是建立希望感和最終獲得學習成就的核心。本研究教師用心的課程規劃安排，以學生為教學的中心，並注意學生之發展階段，循序漸進地安排課程，從一開始的希望理論教導，帶領示範團體領導技巧的經驗團體與分享自身帶領不同的團體實務案例與經驗，來降低學習者的學習焦慮與樹立學習典範，更運用希望理論內涵的學習單幫助學習者依自己的需要與能力範圍來斟酌思考訂定自己所要的學習目標、促進學習者思考目標達成方法以及追蹤與評估個人學習的效能與成效。從教師講授到個人學習再到同儕分組學習的規劃，在課程後期的安排則以小組理論報告和方案設計實作的教學設計，引導學習者由依賴的發展特徵漸漸往獨立自主的階段前進。除了增加學習者實作學習與練習的機會，促進學習者理論基礎、團體進行前的準備技巧、與團體過程的領導技巧等團體諮商領導知識的融會貫通。最後，考試的評量方式激發學習者讀書、看書、學習的動力，督促學習者認真複習，學習者於實作後再回到書本閱讀與學習時，更能有效地理解與吸收書本中的知識，達到學習的效益，此過程也可協助學生修正學習目標、思考調整學習方法，檢視學習成效也能進一步提升學習者的效能感。學習者感受到教師在課程中有所要求也需要學習者頗多的學習投入，但知道教師的安排合理，學習信心也從而獲得提升。

(五) 希望理論融入課程的反思與建議

1. 希望理論融入課程的反思與後續執行的調整建議

從研究結果顯示希望理論融入教學對學習者團體諮商學習的正向影響與成效，教師的課程規劃安排，涵蓋希望理論的教導、希望理論內涵學習單的助益、教師示範技巧演練、小組理論報告以及方案設計實作、考試評量，影響學習者的正向學習經驗、學習動機和學習信心。教師的認真回饋態度、給予的正向與建設性的回饋，促進學習者欣然地拓展其方法思考與提升效能思考。但經由表 3 的統計數據顯示，學生在進行希望理論融入團體諮商課程教學後，在課業學習之希望感之分數雖有提升但未達顯著差異，原因可從學生的訪談資料發現，由於課程中教師除了第一週課程中介紹希望理論的基本概念讓學生學習與認識希望理論，也讓學生每週透過學習單設定自己的各單元學習目標、預計採取什麼方法途徑來達成學習目標，並評估自己學習的自我效能感。但由於受到課程時數與單元內容安排緊湊，授課教師比較沒有時間在課堂上確認學習單的執行狀況，讓學生採自主、自我監控方式來執行學習單，有些同學反應一開始相當認真執行運用希望理論的學習策略來學習，後來發現少數同學慢慢鬆懈執行，老師也不會特別記點，再加上輔導與諮商學系三年級的專業課程的學分數與課程要求負擔很重，因而部分學生在期中考後慢慢鬆懈了執行課前準備的投入度，研究者認為這可能是學生課業學習希望感分量表未能有顯著提升的原因。

為彌補此項不足，後續的課程可針對此問題現象，採用合作學習的方式，運用同儕之間互相協助、支持、討論與激勵達成學習目標的學習方法，藉此提升課業學習之希望感、主動學習動機與學習效果。

2. 希望感來源的探討與後續執行的調整建議

學習者每週依自己的需要與能力範圍斟酌思考，於學習單中訂定自己所要的學習目標。當學習者設定了明確的學習目標之後，有的學習者則會思考許多種可以達成目標的方法，也有學習者會反過來斟酌個人最佳達成目標的情況彈性調整學習目標。學習者也以學習單追蹤與評估個人學習的效

能與成效，學習者從個人學習成效提升其學習的信心、控制感與希望感。然而也有學習者是依循學習單中提供的明確目標做為自己的學習目標，或將小組目標優先於個人目標、方法與效能思考層面相信他人甚於自己，比如認為老師做了理想的規劃，照著老師的方法可以很有收穫，學習成就歸因到同儕的功勞、自己一個人不可能完成。雖然這類學生在外在支持與支援下也有產生堅持所學的意志力，但其希望感的來源主要來自教師或是同儕。有學者提出個體的希望感尤其在跨文化的情境中有可能並存不同的希望感來源（張映芬，2019；Bernardo, 2010; Bernardo et al., 2018）。比如張映芬（2019）針對國中生學業希望信念的研究提國內國中生的希望信念已有內在和外希望來源，然而此模式為近期所提出，相關研究甚少，仍需後續研究支持。本研究以希望理論融入課程教學，對學習者團體諮商學習有正向影響與成效，從學生訪談資料顯示學習者獲得提升的希望感不僅來自個人，也來自教師和同儕，此部分有賴後續更多研究來了解與探究，建議後續研究可考量加入文化因素觀點，進一步了解希望感內在與外在的來源及其影響，以幫助希望理論在教學上的成效以及運用方針。

另外建議未來研究可以嘗試將學生依據其前測分為高希望感組和低希望感組，除了檢視低希望感組的學生在前後測是否有顯著差異外，亦可特別針對前測低希望感組的學生，檢視其質性資料，以具體了解其困難及融入希望理論之教學對其影響，相信更能對課程規劃或調整有具體助益。

3. 未來研究建議

本研究為探究以希望理論融入團體諮商課程教學的效果研究，以期增進團體領導能力的學習成效與學習動機的教學實務問題。因為課程教學實務研究的特性與侷限，故以質性研究彌補量化推論的不足。

雖然本研究涵蓋兩個班級的學生，在實際的學校情境中，無法隨機分派學生接受不同的實驗處理，亦基於倫理考量，未將兩個班級之任一班規劃為對照組，而係以「單組前後測」設計與質性問卷與訪談資料探究教學成效。由於本研究並無規劃對照組，無法檢視希望理論融入課程教學措施成效的因果關係，僅供教學設計與執行方法改善之參考。建議日後研究可採用實驗法，或採取類似對抗設計之研究設計，以獲得更具因果關係的研究結果。

再者，本研究以希望理論融入課程設計方面，對於希望理論的目標和方法有較多作為與成效，效能思考部分，學習者雖也以學習單追蹤與評估個人學習的效能與成效，不過在其自我目標達成的評估與信心上，學習者的呈現較為搖擺不定，此部分的評估，往往演變成自我檢討，或評判自己不夠努力。從學生訪談資料可見研究參與者自我目標達成的評估，不僅僅在於實際行動的落實，也很重視成果的產出與成效。僅以學習單評估學習效能成效，恐有遺漏，比如從另一面向在教學中有以教師具希望感與認真的教學態度，給予學習者正向與建設性的回饋，不帶評價地提供學習者更加精進的具體指引與意見，讓學習者接受訊息的當下，經驗到正向的情緒，幫助學習者欣然地接受指引、拓展其方法思考與提升效能思考，據此，提升效能思考以及評估部分，可再未來繼續運用希望理論與課程教學時，再做加強。另外未來除了運用此學習單來幫助學生參與課程外，可進一步分析與舉例呈現學習單內容，及學生的書寫，也更能提供研究佐證。

最後，基於希望感研究可能的延宕效應，未來研究可增加追蹤問卷的資料，以探究是否有可能課程後經過一段時間的消化，學習會更加內化，而能進一步看到希望感的顯著提升。

參考文獻

- 王玉珍、李宜玫、吳清麟（2019）：〈青少年優勢力量表之發展研究〉。《教育心理學報》，50，503–528。[Wang, Y.-C., Lee, Y.-M., & Wu, C.-L. (2019). Development and validation of a strengths scale for adolescents in Taiwan. *Bulletin of Educational Psychology*, 50, 503–528.] [https://doi.org/10.6251/BEP.201903_50\(3\).0006](https://doi.org/10.6251/BEP.201903_50(3).0006)
- 尤淑盈、林啟超（2016）：〈希望理論融入國小數學學習領域對學童之希望感、內隱智力信念和

- 學業成就之影響》。《東海教育評論》，11，83–112。[Yu, S.-Y., & Lin, C.-C. (2016). Effects of integrating hope theory into elementary mathematics learning area on students' hope, implicit, intellectual beliefs, and academic achievement. *Tunghai Educational Review*, 11, 83–112.]
- 宋湘玲、林幸台、鄭熙彥、謝麗紅（2006）：《學校輔導工作的理論與實施—增訂版（二刷）》。品高圖書出版社。[Sung, S.-L., Lin, H.-T., Cheng, C.-Y., & Hsieh, L.-H. (2006). *Theory and practice of school guidance* (2nd ed.). Ping-Gao Publishing.]
- 吳秀碧（2010）：〈一個進階領導者系統化訓練模式的建構〉。《輔導季刊》，46（2），55–65。[Wu, S. (2010). Constructing a systematic training model for advanced group leaders. *Guidance Quarterly*, 46(2), 55–65.] <https://doi.org/10.29742/GQ.201006.0008>
- 林丞增、林家興（2019）：〈諮商心理師全職實習與專業督導的現況調查研究〉。《教育心理學報》，51，275–295。[Lin, C.-T., & Lin, C.-H. (2019). Survey on the current internship training and supervision in counseling psychology. *Bulletin of Educational Psychology*, 51, 275–295.] [https://doi.org/10.6251/BEP.201912_51\(2\).0005](https://doi.org/10.6251/BEP.201912_51(2).0005)
- 林淑君、王麗斐、謝珮玲（2012）：〈團體帶領者僵局經驗之初探性研究〉。《教育心理學報》，43，899–920。[Lin, S.-C., Wang, L.-F., & Shieh, P.-L. (2012). Group therapists' experience of group impasse. *Bulletin of Educational Psychology*, 43, 899–920.] <https://doi.org/10.6251/BEP.20110516>
- 姜兆眉、蘇盈儀（2019）：〈諮商教育新手工作者的教學行動：以覺察與反思為訓練主軸的大學部輔導與諮商實習課程為例〉。《教育心理學報》，51，297–319。[Chiang, C.-M., & Su, Y.-Y. (2019). A novice counselor educator's action research on teaching: An undergraduate counseling practicum course based on awareness and reflexivity-focused training. *Bulletin of Educational Psychology*, 51, 297–319.] [https://doi.org/10.6251/BEP.201912_51\(2\).0006](https://doi.org/10.6251/BEP.201912_51(2).0006)
- 施香如（2015）：〈諮商實務課程團體督導之學習經驗初探—循環發展督導模式及反饋小組的應用〉。《中華輔導與諮商學報》，43，127–157。[Shih, H.-J. (2015). The learning experience of group supervision in counseling practice course: The implications of cyclic developmental model and reflecting team. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 43, 127–157.]
- 唐淑華（2004–2005）：《希望感的提升—另一個進行情意教育的取向（II）》（計畫編號：NSC932413-H259-002）。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告，行政院。<https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=997846> [Tang, S.-H. (Principle Investigator). (2004–2005). *Raising hope - another aspect to approach affective education (II)* (Report No. NSC932413-H259-002) (Grant). National Science Council. <https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=997846>]
- 唐淑華（2008）：〈從希望感論情緒轉化〉。見崔光宙、饒見維（主編），《情緒轉化：美學與正向心理學的饗宴》，頁 101–128。五南。[Tang, S.-H. (2008). Emotional transformation: The hope theory approach. In K.-C. Tsui & J.-W. Rau (Eds.), *Emotional transformation: Aesthetics and positive psychology* (pp. 101–128). Wu-Nan.]
- 唐淑華（2010）：《從希望感模式論學業挫折之調適與因應—正向心理學提供的「第三種選擇」》。心理出版社。[Tang, S.-H. (2010). *Academic-related stress and hoping: A hope model*. Psychological Publishing.]

Psychological Publishing.]

陳怡蓁 (2007) : 《希望理論融入生涯輔導方案以提升國中體育班學生生涯發展概念與希望感之實驗研究》(未出版碩士論文), 國立東華大學。[Chen, Y.-J. (2007). *An experiment research of hope theory based career counseling project for promoting career development concept and hope for junior high students from sport talent class* (Unpublished master's thesis). National Donghua University.]

陳秀蘭 (2013) : 《希望感教學對國小六年級弱勢低成就學生數學學習態度與學習成效之影響》(未出版碩士論文), 國立臺南大學。[Chen, S.-L. (2013). *Effects of the hope teaching on mathematical learning attitudes and learning outcomes among the sixth graders of disadvantaged lower-achievement* (Unpublished master's thesis). National University of Tainan.]

陳慧芬 (2011) : 《希望理論在提升國小六年級英語學習低成就學生學習成效之行動研究》(未出版碩士論文), 國立臺灣師範大學。[Chen, H.-F. (2011). *An action research of integrating hope theory into an English remedial instruction program for elementary underachievers* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University.]

郭盈傑 (2008) : 《教師希望感領導模式提升國小學童英語學習成就之實驗研究》(未出版碩士論文), 國立屏東教育大學。[Kuo, Y.-C. (2008). *An experiment research of hopeful teacher leadership improve elementary school students' English achievement* (Unpublished master's thesis). National Pingtung University of Education.]

郭錦鳳 (2008) : 《國小學生數學學習意志力評量構念議題探討》(未出版碩士論文), 國立臺南大學。[Kuo, C.-F. (2008). *The validity study on the mathematics learning volition inventory* (Unpublished master's thesis). National University of Tainan.]

許育光 (2013) : 《團體諮商與心理治療: 多元場域應用實務》。五南。[Hsu, Y. K. (2013). *Group counseling and psychotherapy: Practice in diverse settings*. Wu-Nan.]

張映芬 (2019) : 〈國中生成、外在學業希望信念之建構及其相關因素之探討〉。《教育科學研究期刊》, 64 (4), 115-144。[Chang, Y.-F. (2019). Internal and external loci of academic hope belief for junior high school students and their relationship with related factors. *Journal of Research in Education Sciences*, 64(4), 115-144.] [https://doi.org/10.6209/JORIES.201912_64\(4\).0005](https://doi.org/10.6209/JORIES.201912_64(4).0005)

黃珮書 (2012) : 《Snyder 希望理論應用於大學生心理諮商效果之研究—大學生生活目標量表與團體諮商方案發展》(未出版博士論文), 國立彰化師範大學。[Huang, P.-S. (2012). *The application of Snyder's hope theory to college student counseling—the development of Chinese domain-specific life goal scale and group counseling program* (Unpublished doctoral dissertation). National Changhua University of Education.]

黃德祥、謝龍卿、薛秀宜、洪佩圓 (2003) : 〈國小、國中與高中學生希望感、樂觀與學業成就之相關研究〉。《彰化師大教育學報》, 5, 33-61。[Huang, D.-H., Hsieh, L.-C., Hsueh, H.-Y., & Hung, P.-Y. (2003). Hope, optimism and achievement of elementary school, junior high school and high school students. *Journal of Education National Changhua University of Education*, 5, 33-61.]

鄭曉楓、吳永杉 (2018) : 〈希望取向個別諮商對藥癮者目標建構與未來生活適應之探究〉。《教育心理學報》, 49, 367-390。[Cheng, H.-F., & Wu, Y.-S. (2018). Hope-based individual

- counseling for drug addicts to improve goal construction and life adaptation. *Bulletin of Educational Psychology*, 49, 367–390.] [https://doi.org/10.6251/BEP.201803_49\(3\).0002](https://doi.org/10.6251/BEP.201803_49(3).0002)
- 薛秀宜 (2004)：〈希望理論在學生輔導上之應用〉。《教育研究月刊》，120，94–100。[Hsueh, H.-Y. (2004). Application of hope theory on school counseling. *Journal of Education Research*, 120, 94–100.]
- 錢靜怡 (2006)：《自殺企圖者人格特質與希望感之研究》（未出版碩士論文），國立高雄師範大學。[Chien, C.-Y. (2006). *Research on personal characteristics and hope of suicide attempters* (Unpublished master's thesis). National Kaohsiung Normal University.]
- 謝麗紅 (1995)：《成長團體過程與團體效果之分析研究》（未出版博士論文），國立彰化師範大學。[Hsieh, L.-H. (1995). *A study of growth group: The analysis of its process and outcome* (Unpublished doctoral dissertation). National Changhua University of Education.]
- 謝麗紅 (1998)：〈團體諮商領導能力評量表編製與相關研究〉（口頭發表論文）。中國輔導學會四十週年慶學術研討會，臺北。<https://doi.org/10.6141/TW-SRDA-E87111-1> [Hsieh, L.-H. (1998). *The development of group counseling ability inventory and related research* (Paper presentation). 40th Annual Conference of Chinese Guidance Association, Taipei. <https://doi.org/10.6141/TW-SRDA-E87111-1>]
- 謝麗紅 (1999)：〈團體諮商實習課程對準諮商員團體諮商領導能力訓練效果之分析研究〉。《中華輔導學報》，7，245–272。[Hsieh, L.-H. (1999). Effectiveness of group counseling ability for counselor trainee in the course of group counseling practice training. *Chinese Annual Report of Guidance and Counseling*, 7, 245–272.]
- 謝麗紅、陳尚綾 (2014)：〈新手領導者對青少年團體帶領經驗之分析研究〉。《輔導與諮商學報》，36 (2)，65–81。[Hsieh, L.-H., & Chen, S.-L. (2014). Novice group leaders' experience with adolescent group. *The Journal of Guidance & Counseling*, 36(2), 65–81.]
- 謝麗紅、鄭麗芬 (1999)：〈準諮商員團體諮商領導能力狀況調查研究〉。《輔導學報》，20，57–81。[Hsieh, L.-H., & Cheng, L.-F. (1999). The survey of group counseling ability patterns for a trainee. *The Journal of Guidance*, 20, 57–81.]
- 謝麗紅、翁毓秀、張歆祐 (2007)：〈團體督導對碩士層級準諮商師團體領導能力督導效果之分析研究〉。《輔導與諮商學報》，29 (2)，99–116。[Hsieh, L.-H., Weng, Y.-H., & Chang, H.-Y. (2007). Supervision efficacy on group counseling competence of counselor trainees in group supervision. *The Journal of Guidance & Counseling*, 29(2), 99–116.] <https://doi.org/10.7040/JGC.200711.0099>
- 簡嘉菱、程炳林 (2018)：〈學業拖延與課業情緒之交互關係：課室目標結構的調節效果〉。《教育心理學報》，50，293–313。[Chien, C.-L., & Cheng, N.-L. (2018). Interaction relation between academic procrastination and academic emotions: Moderating effect of classroom goal structure. *Bulletin of Educational Psychology*, 50, 293–313.] [https://doi.org/10.6251/BEP.201812_50\(2\).0006](https://doi.org/10.6251/BEP.201812_50(2).0006)
- 羅文秀 (2005)：〈希望理論、測量及教育上的應用〉。《中等教育》，56，112–123。[Lo, W.-H. (2005). Hope theory, measurements, and applications to education. *Secondary Education*, 56, 112–123.]
- 蘇完女 (2001)：《以「未完成事件」為主題的團體諮商之治療因素、改變機制及成員的改變歷程

- 之分析研究》（未出版博士論文），國立彰化師範大學。[Su, W.-N. (2001). *An analytic study on the change process, change mechanism and therapeutic factors in counseling a group of members with unfinished business* (Unpublished doctoral dissertation). National Changhua University of Education.]
- 蘇靖雯（2016）：《希望理論融入國民中學英語補救教學之行動研究》（未出版碩士論文），逢甲大學。[Su, C.-W. (2016). *The study of hope theory integrated into English remedial instruction in a junior high school* (Unpublished master's thesis). Feng Chia University.]
- Association for Specialists in Group Work. (ASGW). (2000). ASGW professional standards for the training of group workers. *Journal for Specialists in Group Work*, 25, 327–342.
- Bernardo, A. B. I. (2010). Extending hope theory: Internal and external locus of trait hope. *Personality and Individual Differences*, 49, 944–949. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.07.036>
- Bernardo, A. B. I., Yeung, S. S., Resurreccion, K. F., Resurreccion, R. R., & Khan, A. (2018). External locus-of-hope, well-being, and coping of students: A cross-cultural examination within Asia. *Psychology in the Schools*, 55, 908–923. <https://doi.org/10.1002/pits.22155>
- Borders, L. D., Welfare, L. E., Greason, P. B., Paladino, D. A., Mobley, A. K., Villalba, J. A., & Wester, K. L. (2012). Individual and triadic and group: Supervisee and supervisor perceptions of each modality. *Counselor Education and Supervision*, 51, 281–295. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2012.00021.x>
- Bourgeois, M. B., Winters, R. C., & Esters, I. E. (2016). Teaching group processes through multiple group leadership opportunities in a masters level counselor education program. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(5), 1–18. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i5.20020>
- Cheavens, J. S., Feldman, D. B., Woodward, J. T., & Snyder, C. R. (2006). Hope in cognitive psychotherapies: On working with client strengths. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 20, 135–145. <https://doi.org/10.1891/jcop.20.2.135>
- Conyne, R. K., Wilson, F. R., Kline, W. B., Morran, D. K., & Ward, D. E. (1993). Training group workers: Implications of the new ASGW training standards for training and practice. *Journal for Specialists in Group Work*, 18, 11–23. <https://doi.org/10.1080/01933929308413730>
- Curry, L. A., Snyder, C. R., Cook, D. L., Ruby, B. C., & Rehm, M. (1997). Role of hope in academic and sport achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1257–1267. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.6.1257>
- Feldman, D. B., Rand, K., & Kahle-Wroblewski, K. (2009). Hope and goal attainment: Testing a basic prediction of hope theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28, 479–497. <https://doi.org/10.1521/jscp.2009.28.4.479>
- Hycner, R. H. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human Studies*, 8, 279–303. <https://doi.org/10.1007/BF00142995>
- Keim, J., Goodrich, K. M., Ishii, H., & Olguin, D. (2013). Groupwork course experiences: An alternate pedagogical approach. *Groupwork*, 23(2), 6–25. <https://doi.org/10.1921/gpwk.v23i2.765>
- Kibby, M. D. (2015). Applying “hope theory” to first year learning- a practice report. *The International*

- Journal of the First Year in Higher Education*, 6(1), 147–153. <https://doi.org/10.5204/intifyhe.v6i1.248>
- Minton, C. A. B. (2019). Counselor education and supervision: 2017 inaugural review. *Counselor Education & Supervision*, 58, 4–17. <https://doi.org/10.1002/ceas.12120>
- Ohr, J. H., Ener, E., Porter, J., & Young, T. L. (2014). Group leader reflections on their training and experience: Implications for group counselor educators and supervisors. *The Journal for Specialists in Group Work*, 39, 95–124. <https://doi.org/10.1080/01933922.2014.883004>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Sheehan, K., & Rall, K. (2011). Rediscovering hope building school cultures of hope for children of poverty. *Phi Delta Kappan*, 93(3), 44–47. <https://doi.org/10.1177/0031721711109300311>
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. Free Press.
- Snyder, C. R. (2000a). Hypothesis: There is hope. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope: Theory, measures, and applications* (pp. 3–21). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012654050-5/50003-8>
- Snyder, C. R. (2000b). Genesis: The birth and growth of hope. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope: Theory, measures, and applications* (pp. 25–38). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012654050-5/50004-X>
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249–275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Snyder, C. R., Irving, L., & Anderson, J. R. (1991). Hope and health: Measuring the will and the ways. In C. R. Snyder & D. R. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective* (pp. 285–305). Pergamon Press.
- Snyder, C. R., LaPointe, A. B., Crowson, J. J., Jr., & Early, S. (1998). Preferences of high- and low-hope people for self-referential input. *Cognition and Emotion*, 12, 807–823. <https://doi.org/10.1080/026999398379448>
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257–276). Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. III, & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94, 820–826. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.820>
- Sympson, S. C. (1999). *Validation of the domain specific hope scale: Exploring hope in life domains* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Kansas.
- Walsh, R., Bambacus, E., & Gibson, D. (2017). An approach to supervision for doctoral and entry-level group counseling students. *The Journal for Specialists in Group Work*, 42, 338–363. <https://doi.org/10.1080/01933922.2017.1350231>
- Wiggins, J. D., & Carroll, M. (1993). Back to the basics: Perceived and actual needs of group leaders. *The Journal for Specialist in Group Work*, 18, 24–28. <https://doi.org/10.1080/01933929308413731>

Yalom, I. D. (2000). *The theory and practice of group psychotherapy*. Basic Books.

收稿日期：2021 年 03 月 29 日

一稿修訂日期：2021 年 03 月 31 日

二稿修訂日期：2021 年 07 月 18 日

三稿修訂日期：2021 年 08 月 16 日

四稿修訂日期：2021 年 08 月 29 日

接受刊登日期：2021 年 08 月 29 日

Bulletin of Educational Psychology, 2022, 54(1), 27–52
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R. O. C.

A Study on the Effect of Integrating Hope Theory into the Teaching of Group Counseling Courses

Lih-Horng Hsieh Pei-Shan Tsai

Department of Guidance and Counseling,
National Changhua University of Education

This education-related study explored the effect of hope theory being integrated into the teaching of group counseling courses on leadership abilities in group counseling and learning motivation for students at the bachelor's level. The study involved 64 participants who were junior college students from two classes in the Department of Guidance and Counseling at an institution in Taiwan. Three elements of hope theory, namely goals, pathway thinking, and agency thinking, were integrated into the teaching process and the teacher's instructional attitude, and the content of the group counseling curriculum was structured to impart group leadership skills to students. Furthermore, a curriculum design and arrangements that promote students' involvement in learning were applied to help them learn effectively. Before and after the students undertook the group counseling course, the Group Counseling Leadership Scale and the Chinese Domain-Specific Life Goal Scale–Academic were utilized as measurement tools to discern the effects of the group counseling course. After course grades were assigned, the students were invited to complete the open questionnaire and participate in focus group interviews. The data from the questionnaire and interview served as the basis for the qualitative analysis in this study.

Through phenomenological content analysis, the data were clustered into three themes: the positive effects of the integration of hope theory into teaching strategies on learners, the key elements that impacted learners' sense of hope in academic learning, and the benefits of hope theory being integrated into the group counseling curriculum for effective learning of group leadership.

In the first theme, the positive effects of the integration of hope theory into teaching strategies on learners were grouped into two subthemes. The first subtheme was regarding the teaching strategy that involved providing clear learning goals in assignments such as group planning and presentations. This can encourage learners to adopt various learning strategies, such as reading, researching, consulting senior graders, reviewing prior learning materials, and discussing with peers. To prepare group presentations, the students thus become self-motivated to understand group counseling theories and acquire pre-group preparatory skills in depth. Peer work itself also promoted learners' active involvement and reciprocal learning in the process. For the second subtheme, in the teaching strategies of the hope theory integrated into the curriculum, especially with weekly hope-theory-based worksheets, learners could set goals, plan their learning, and seek methods to help them implement the learning and achieve their goals. The respondents of the interview and questionnaire stated that both the learning direction and guidance in the weekly worksheet provided reference and learning opportunities on the basis of which learners could set concrete goals. This is especially beneficial for learners who want to learn but have difficulties finding an orientation. However, learners have vacillating evaluation of their goals and confidence to achieve them. A few learners may value the implementation of practical actions and the simultaneous output of the results. They then engage in a certain degree of self-judgment by, for example, being judgmental for not working sufficiently hard in their evaluation, which may influence their agency thinking. Overall, the respondents stated that they were guided to establish effective learning habits and that they would like to continue those habits.

In the second theme, the learners' sense of hope in academic learning was influenced by various personal factors such as personal goals, past learning experience, and habits. Notably, both the teaching strategies and instructional attitudes of the teacher with hope theory integrated into the curriculum had positive influences on learning experience, learning motivation, and confidence in learning. The data in the second theme were grouped into two subthemes. In the first subtheme, under the student-centered teaching principle, the teacher constantly seeks methods to motivate and encourage students to learn effectively. For example, the introduction of vacillating to hope theory and the weekly hope-theory-based worksheet was arranged to guide and encourage learners to apply concepts of hope theory in their learning throughout the course. The respondents shared positive feedback on having confidence in learning especially after actually accomplishing their goals. The second subtheme entailed the instructor giving positive and constructive feedback to the students. The respondents stated that the teacher recognized and highlighted the learners' strengths; they further strengthened the learners' theoretical foundation and its application through nonjudgmental feedback about learners' presentations. The instructor's constructive feedback inspired positive feelings and experience among the learners, who were more willing to accept feedback provided in a positive spirit. As such, the instructor could motivate students to expand pathway thinking and enhance their agency thinking.

The third theme concerned the benefits of hope theory being integrated into the group counseling curriculum for effective learning in group leadership. To integrate the hope theory into the curriculum, the teacher created the content for group counseling on the basis of the group leadership capabilities that the learners should possess, including psychological and behavioral characteristics of group leaders, professional ethical behaviors of group counseling, pre-group preparatory skills for group conduct, and leadership skills. The responses from the learners indicated that a well-planned curriculum requires substantial effort by the learners. The teacher also requires considerable learning input from students. However, when learners understand that both the plans and requirements set by the teacher are reasonable, their levels of agency in learning increase and their academic performance also improves. In addition, learners are motivated and encouraged by the teacher's genuine constructive feedback. The teacher's diligent attitude and teaching by example and precept evidently play the role of demonstration, thereby piquing the interest of the learners and motivating them to learn.

The statistical results indicated that after the hope theory was integrated into the group counseling curriculum, the overall group leadership abilities improved, especially in terms of the psychological and behavioral characteristics of group leaders, theoretical foundation, pre-group preparatory skills, leadership skills in group process, and professional ethical behaviors of group counseling; among these, the improvement in theoretical foundation was most significant. The average score of hope in academics increased after the courses were completed but was not significantly different from that before the courses. However, higher hope of students was positively correlated with superior leadership in group counseling. The qualitative analysis in this study revealed the meanings, effects, and feasibility of group counseling teaching being integrated with hope theory.

The present study on the effect of integrating hope theory into the teaching of group counseling courses suggests that a follow-up curriculum could adopt the method of cooperative learning based on the learning methods of mutual assistance, support, discussion, and motivation among peers to achieve learning goals, thereby enhancing the sense of hope in academic learning, the motivation for active learning, and the effects of learning.

Because this study did not involve a control group, the causal relationship between learning effectiveness and the integration of the hope theory into the teaching strategy could not be determined. The results can be used only for reference for the improvement of teaching design and implementation methods. Therefore, future studies should adopt experimental methods or adopt research designs similar to countermeasures to obtain more results on the cause and effect of learning effectiveness.

Given the possible delay effect of the research on the sense of hope, future studies can increase the number of questions in the tracking questionnaire to explore whether learning is more effectively internalized after a period of digestion after the course, which may thereby increase the hope score.

Keywords: hope theory, group counseling, group leadership, group leader