

教育部教學實踐研究計畫成果報告

Project Report for MOE Teaching Practice Research Program (Cover Page)

計畫編號/Project Number :

學門專案分類/Division :

執行期間/Funding Period : 2019/08/01-2020/07/31(展延  
至:2021/01/31)

希望理論融入團體諮商課程教學之行動研究  
團體諮商

計畫主持人(Principal Investigator) : 謝麗紅

共同主持人(Co-Principal Investigator) : N/A

執行機構及系所(Institution/Department/Program) :

國立彰化師範大學輔導與諮商學系

成果報告公開日期 :

立即公開 延後公開(統一於 2023 年 3 月 31 日公開)

繳交報告日期(Report Submission Date) : 2021 年 3 月 17 日

# 希望理論融入團體諮商課程教學之行動研究

## 一. 報告內文(Content)

### 1. 研究動機與目的(Research Motive and Purpose)

團體諮商領導能力是學校輔導教師必備的重要專業能力，研究者在教學現場發現學生對團體諮商的學習動力與看重團體領導能力的具備不如個別諮商，雖然研究者相當認真投入在團體諮商課講授與訓練，仍然發現需要很費力的引起學生學習的興趣與動機，上課的投入狀態也漸漸被手機、網路遊戲、FB、Instagram 所影響，有些學生雖然坐在教室看似在上課，但卻是人在心不在。研究者授課一向深受學生的肯定，教學相當認真與投入、團體諮商實務工作與團體歷程研究的成果均帶入課程中作為團體諮商課程概念講授的背景知識，但還是不免發現學生的自我要求與學習成績表現一年不如一年。相對應在大四的團體諮商實習課程中，可以發現團體諮商課程的概念，與實務現場的實習能力表現有相當的落差，很多理論概念課程教師均曾經安排在課程教學內容中，換句話說，老師都教過，學生的吸收個別差異很大，研究者發現其中的原因是學生對課程學習的準備度不足，不了解團體諮商能力對未來就業競爭力的幫助性為何，或缺乏對諮商專業的認同，再加上「少子化」對學校輔導教師員額的衝擊，讓學生的學習動機與意願更是雪上加霜……. 這使得身為團體諮商課程教師的我，一再省思問題原因，且認為若只是把這種教學困境歸因於學生用功程度不如以前，時代不一樣了，手機、網路世界太吸引大學生，所以他們不投入學習，這種歸因方式於事無補。所以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，從學習者的角度來安排學習內容與改變現有的教學方法，此為研究者提出此教學實踐研究計畫的動機。

成為一個學校輔導工作者的學習過程中，核心教育課程應該包括(1)諮商與輔導領域、(2)測驗與評量領域、(3)專業定向、(4)專業實習(陳秉華, 1993)。而從研究者的多年教學經驗與指導大五實習教師的過程中發現，教師輔導知能跟專業自我效能成正相關，因此在訓練課程中，先培養未來學校輔導教師具備輔導能力素養，以便將來能符合職場上的專業需要，就顯得相當需要。然而很多師資培育專家發現學校教導的理論與知識，經常與實務運用上有著不小的差距，因此學校輔導工作的養成教育，應更著力於了解學生的起點行為，實務工作的能力要求為何，作為課程規劃訓練的依據。

學校輔導工作的主要內涵為：個別評量與研究、個別諮商、團體諮商、定向服務、資料服務、生涯輔導、諮詢與追蹤輔導，而團體諮商是輔導的重要方法之一。Keys、Bemak 和 Lockhart (1998) 則認為團體輔導的方法與實施會是學校輔導的主要方法。因此，個別諮商與團體諮商能力成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。

本研究目的在於探討團體諮商課程對學士層級學生團體諮商領導能力的影響與課程效果，一定需要關切一位勝任的團體領導者，應具備何種能力？團體領導者養成教育課程，該如何使其具備這些領導能力？研究者已完成的一份本土化的團體諮商能力評量表進行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。團體諮商領導能力評量表的編制根據文獻分析、專家 Delphi 調查法與諮商錄影帶評量資料編製，並透過調查法以大學層級實習諮商員建立信效度。本量表包括五向度的領導能力架構：領導者的心理與行為特質、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，此架構可作為諮商教育工作者在進行團體諮商教育工作時課程設計與訓練的參考架構。

研究者曾針對準諮商員團體諮商領導能力現況進行調查研究，研究結果發現不論層級，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」。「理論基礎」是所有層級準諮商員表現最不足的領導能力，其中碩士層級的準諮商員則顯著優於大學層級。「團體進行前準備技巧」、「團體過程的領導技巧」、以及「團體諮商專業倫理行為」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與碩士層級之準諮商員。

研究者多年來擔任輔導與諮商學系大學部三年級團體諮商的授課老師，除了採取傳統的講述、體驗教學、合作學習，過去的教學與學習效果成效相當良好，學生畢業就業後，其團體諮商與方案設計的表現，也深受服務學校輔導實務現場相當肯定。但近 2 年來發現新世代學生的學習動機與主動意願逐年削弱中，研究者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，只是因為大學學測或指考分數的落點剛好可以填上本系，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。因此團體諮商課程的訓練，需要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顯得更重要，所以研究者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。

研究者認為在教學過程中教師可以運用希望理論的概念，在學生的課程中注入希望，培養學生成為高希望感的學習者，激發學生的學習動機、熱誠與信心，定能讓學生更有效的學習。學習過程中學生的希望感由何而來？學生課業學習希望感的培養受到課程教師的影響甚鉅，如教師言行樂觀、正向，能提供溫馨與支持的教室管教型態，課程難易程度適宜，讓學生在正向的教室情緒氛圍學習，透過鼓勵、讚美建立學生的自信心，學生則較容易對專業學習充滿正向與希望感，因而提升課程學習成效。團體諮商課程教師不只是知識的教授

者，境教、身教更是重要，高希望感、充滿助人熱忱的教師若能透過教學過程培養出高希望感的學生，教室裡就能激發出有效教與學的火花！

## 2. 文獻探討(Literature Review)

### (1) 團體諮商領導能力的訓練

國內、外相關研究都顯示團體諮商確有其正向效果，而且比個別諮商來得經濟有效，並且透過團體領導者與成員及成員彼此間的互動，成員在團體中所獲得的支持與回饋比個別諮商來得多元化 (Yalom, 2000; 蘇完女, 2001)。因此，團體諮商當今被廣泛的運用，從學校、社區機構、醫院、甚至到法院受刑人、非行少年團體等，可以服務到更多的族群。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) 的授證標準規定團體諮商為諮商師的核心能力與必修課程，至此團體諮商領導者的訓練更是備受重視。

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, Wilson, Kline, Morran & Ward, 1993; Wiggins & Carroll, 1993)。團體工作訓練專業標準 (The Professional Standards for the Training of Group Workers) (ASGW, 2000)，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，若能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。亦即，對於即將成為團體領導者的人而言，有必要接受與將要帶領之團體的密集訓練，包括團體帶領者的個別諮商、團體諮商或自我探索團體，以及參與團體督導 (Corey, Corey & Corey, 2013)。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。

研究者 (1998) 完成的一份本土化的團體諮商能力評量表進行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。本量表包括五向度的領導能力架構：領導者的心理與行為特質、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，此架構可作為諮商教育工作者在進行團體諮商教育工作時刻成設計與訓練的參考架構。本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，本研究之主要發現不論層級，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、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，並且青少年團體諮商向來被認為是最難帶領的群體 (Dies, 2000; MacLennan, 1998; Kymissis, 1996)，故如何培養國內青少年團體領導者的專業能力以及促進青少年團體諮商的理論與實務，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。

## (2) 希望理論之內涵與運用在提升學生學習動機的相關研究

### i. 希望理論的內涵

Snyder、Irving、和 Anderson (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，然而情緒也在過程中扮演重要的角色 (Snyder, 2000a, 2002; Snyder, LaPointe, Crowson, Jr., & Early, 1998)。以下分為兩部份介紹希望理論：第一部份說明希望理論的三個重要元素—目標 (goals)、方法思考 (pathways thinking)、效能思考 (agency thinking)、與希望模式，第二部份則探討希望感與心理調適的關係。希望理論三元素如下：

#### (i) 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)，而個體在生活中多會出現一或多個目標，不論是清楚具體或是模糊、不可行。一般而言可將目標大分為正向或負向目標，個體渴望所在即為正向目標，個體想避免者即為負向目標。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（Cheavens, et al., 2006; Snyder, 1994, 2000a, 2002; 唐淑華, 2010）。因此，除了目標的確定性、可行性考量外，對於個體的意義為何亦是在目標思考、與追求過程中相當重要的一個環節。

(ii) 方法思考 (pathways thinking)

有了目標，就須有道路可以朝向它。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，而這些運作即稱為有關方法的思考 (pathways thinking)。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，而低希望感者的方法思考則相對顯得較弱，在思考過程中得到的方法也常是相對模糊而不確定的。

在遭遇阻礙、發現原先方法不可行時，高希望感者較能產生可行的替代方法，但低希望感者則較無法如此。高希望感者形容自己是較有彈性的、較易找到替代途徑；而低希望感者則陳述自己較無彈性且不會產生額外的途徑；此外，研究證實，高希望感者的確很能夠產生替代方法，特別是在遭遇阻礙的情境時 (Snyder, 2000a, 2002)。

在追求目標的過程中，隨著目標的越來越接近，方法思考會持續獲得修正、變得越來越精確。但這過程會因個人所抱持的希望特質而有所不同，高希望感者相較於低希望感者，應較能快速而有效的將其方法修正調整以達成其目標。

(iii) 效能或意志力思考 (agency thinking)

Snyder 過去 (1994) 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, 2005)、「勝任性思考」(羅文秀, 2005)、「激力思考」(薛秀宜, 2004) 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 (陳怡蒹, 2007; Snyder et al., 1998)。有關自我指示的研究顯示，高希望感者較易注意和記憶正向對話，而低希望感者對於對話內容的反應不一，可能出現中性或模稜兩可的反應 (Snyder et al., 1998)；再者，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)。效能思考在所有目標導向的思維中相當重要，尤其是當人們遇到阻礙時特別重要。效能思考能幫助個體將其動機導向到最佳替代方法 (Snyder, 1994, 2002)。

(iv) 目標、方法思考、效能思考的關係

希望是效能和方法的總和 (Snyder, 1994, 2000a, 2002; 唐淑華, 2008)。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，在提升希望感的過程中，效能與方法的思考缺一不可。Snyder (2000a) 曾談及在追求目標過程中方法思考和效能思考力的關連：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。近期 Feldman、Rand、與 Kahle-Wroblewski (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。

#### (v) 阻礙與衍生情緒

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。

Snyder (2002) 進一步論述，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)。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)。

#### (vi) 希望模式

Snyder (2002; Snyder et al., 2002) 進一步以希望模式說明，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。

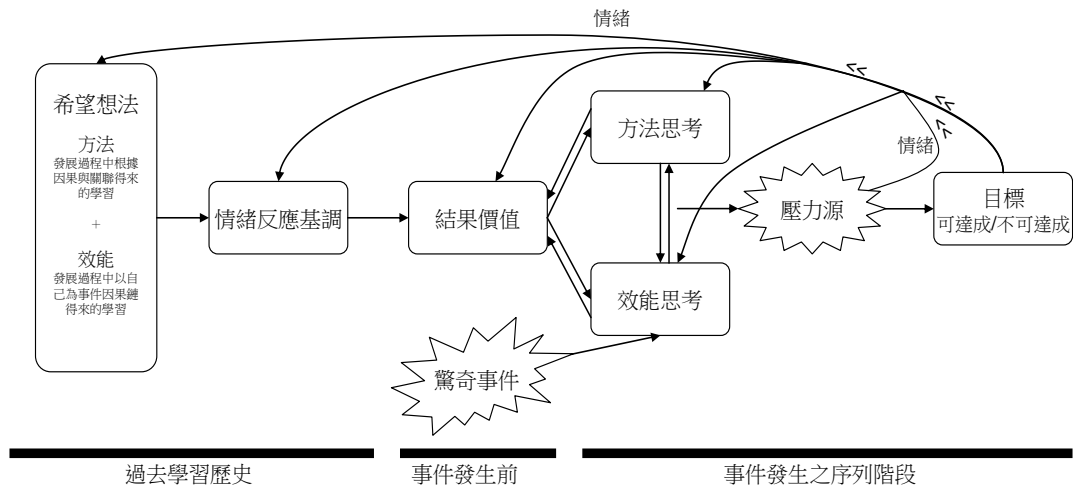


圖 1 希望模式

翻譯自 “Hope theory: Rainbows in the mind” by C. R. Snyder, 2002, *Psychological Inquiry*, 13, 254.

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 et al., 2002）。

在決定目標、以及是否進一步去追求之前，個體會考量追求此目標所帶來的結果與價值。一般而言，依據個人的標準設定的目標會比根據他人所設的目標更吸引人。研究發現，高希望感者較容易產生許多目標。當原初的目標不可行時，個體就能馬上導向其他的新目標。個體在開始行動去追求目標之前會評估結果價值，即處於事件前的分析階段。若此目標的想像結果具足夠的重要性和吸引力，則個體會進入事件發生的分析階段，亦即開始思考如何追求其當前目標、以及可行性。在此階段的第一步通常是對於結果的再評估，這是對於想像的結果的再次評估，但有時個體必須開始採取行動追求目標，才可能正確評估結果的價值（Snyder, 2002）。

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思考。Snyder (2002) 認為，在這個階段，高希



望感和低希望感的個體在情緒回饋上會出現顯著差異。情緒雖由目標導向的思考引發，但是卻會回頭形塑、影響個體在追求目標過程中的想法，因此情緒是具有功能的，不可忽略。因此，情緒並非與任務無關、需要迴避，相反的，諸如情緒取向因應行為或是當前情緒體驗的完成等等情緒處理過程更能進一步促進方法思考和效能思考，因此也是目標導向思考當中很自然、有影響力、且有助益的一部份。

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 et al., 2002）。

## ii. 希望理論運用在教學

國內有關希望理論運用在教育上的研究漸漸從輔導諮商聚焦到特定領域或目標的運用（陳慧芬，2011）。而唐淑華（2006）則以希望理論來探究、解釋國中學生學業挫折經驗，試圖改變從教師的教學角度出發，而從學生的學習挫折面向上考慮，改進教學策略或開發多元教材之教學導向，也從希望理論論述如何燃起大學生的學習熱情。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了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、謝龍卿、薛秀宜、洪佩圓，2003；Curry, Snyder, Cook, Ruby, & Rehm, 1997；Sheehan & Rall, 2011）。因為希望理論中的「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「意志力」方面，學生在學習上的意志力越高，數學學業成就越大。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。（尤淑盈和林啟超，2016；唐淑華，2010；郭錦鳳，2008；蘇靖文，2016）

研究發現教師運用希望理論融入學科學習領域的教學，能提高學生的希望感，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（唐淑華，2005、2006；陳慧芬，2011；尤淑盈和林啟超，2016），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。

在心理健康的次級預防方面，研究顯示高希望個體遭遇無法改變的阻礙時會保持較高的彈性、找到替代目標，而低希望感者反而會不斷回想自己如何受阻、或幻想奇蹟如何發生，這顯示低希望感者所運用的逃避與脫離等因應方式反而無法有助於從經驗中學習（Snyder, 2002; Snyder et al., 2002）。此外，高希望感者較樂觀，在追求目標時較注意成功經驗而非失敗，發展出較多的生活目標，且認為自己能夠解決許多迎面而來的問題（Snyder et al., 2003）。

而在人際互動、人際觀點方面，高希望感者也和低分者有所不同。

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。因此，高分者也較不孤單、認為自己有較多的社會支持。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。而希望感分數低者則在上述的情況中都顯得較負向，另一份研究則顯示，人們較歡迎高分者而避開低分者（Snyder, 1994; Snyder, 2002; Snyder et al., 2002; 錢靜怡, 2005）。

因此本研究擬將希望理論概念實際融入團體諮商課程的教學中，探討希望理論是否能有效提升學生的課業學習希望感，進而提升團體諮商的學習動機與學習成效。

### 3. 研究問題(Research Question)

本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影響。依據本研究動機與目的，本研究待答問題如下：

- (1) 希望理論融入教學課程教材、教法之可行性如何？
- (2) 希望理論融入教學課程對學生團體諮商領導能力的影響為何？
- (3) 希望理論融入教學課程對學生課業學習希望感的影響為何？
- (4) 希望理論中哪些因素對學生的學習產生學習效益？

### 4. 研究設計與方法(Research Methodology)

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。

當進行行動研究時，課程教師即是研究者，亦是實踐者，需要有以下覺察：一是對自己的教學介入進行覺察；另一則是對於教學的實踐介入之外在環境、學生的學習過程、後果的覺察；(夏林清, 1999)。行動研究是個螺旋運轉的歷程，起於研究者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，非只是來自研究者或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：

前測	課程教學	後測
t1	X	t2、t3

t1 與 t2 為課程進行前後的團體領導者量表得分

X 代表希望理論融入教學的課程教學

t3 為課程後的問卷、訪談所得的質性資料

## (1) 研究參與者

### i. 課程學生

研究對象為輔導與諮商學系大學部學校輔導組大學部三年級學生，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。

### ii. 課程教師

課程教師由研究者擔任，研究者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。

### iii. 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。

### iv. 文字轉騰者

由輔導與諮商碩士班研究生擔任文字轉騰者，文字轉騰者曾修習研究法並有騰打逐字稿之經驗。待轉騰者將訪談錄音檔騰為文字逐字稿後，均經由原訪談者進行準確性之核對。

## (2) 課程設計

本研究採用行動研究方式進行，以輔導與諮商學系學校組大三修習團體諮商課程者為研究對象，教學時數為每週三小時，共十八週。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。本研究目的在根據學士層級團體諮商領導者需具備的團體諮商領導能力之特徵及發展過程，將希望理論的概念融入課程教學過程中，設計團體諮商課程，並驗證課程的訓練效果，以作為改進、規劃團體諮商課程之參考。因此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。

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。而教學方法為講授、討論、體驗、分組

報告、實際方案設計等。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，以賦能學生的自信，即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，可以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。課程後期則可針對學生需加強之處著手，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。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。在開課時對修課學生進行課程教學實踐研究說明，取得學生同意後進行課程教學與研究。

### (3) 研究工具

#### i. 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。本量表共有五個向度，分別為：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及團體諮商專業倫理行為。其評量標準採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。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。

#### ii. 大學生生活目標量表—課業學習分量表

本研究採用黃珮書(2012)編制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。本量表以Snyder之希望理論為理論基礎、Simpson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，以求更為全面與平衡之了解大學生，並探求目前大學生在社交、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。課業學習量表內部一致性信為.87。

#### iii. 課程經驗訪談大綱

於所有團體諮商課程教學結束、學期成績送出後，邀請其同意進行焦點團體訪談，採取結構式開放性問句之深度訪談，以了解學生學習經驗對其所造成的影響。開放性問卷與訪談大綱內容包括介紹問卷調查的目的、填寫原則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？在有關團體諮商的學習方面，你

個人的需求為何？請提出任何你想說的意見或想法。

#### (4) 資料處理與分析

##### i. 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。

##### ii. 質性資料處理

為了深入瞭解學生在團體諮商課程中的學習經驗，本研究於課程進行結束，學習成績交出後，邀請學生填寫課程心得與回饋問卷，並進行焦點團體訪談。所進行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；再者資料分析過程並由研究者與協同編碼者不斷相互討論，包括編碼後的質性資料先經過研究者與協同編碼者的分別分析，再比對兩者資料分析的一致性，第一次分析的一致性為.78，經研究者與協同編碼者的相互討論後，第二次分析的一致性達.94，以避免個人之主觀性，以提升研究的信效度。

#### 5. 教學暨研究成果(Teaching and Research Outcomes)

##### (1) 教學過程與成果

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，包括團體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及團體諮商專業倫理行為。團體領導者心理與行為特質指各項心理健康或有助於進行團體領導的特質；理論基礎指對人的本質、心理歷程、人際互動及與團體諮商有關的知能；團體進行前的準備技巧指初次團體進行前或每次團體進行前的準備技巧包括團體計畫書的擬定、成員篩選的過濾面談、預備會議、目標澄清、成員的準備及領導者的準備等；團體過程的領導技巧指領導者在團體進行中所使用的技術與策略；以及團體諮商倫理行為為對團體諮商專業倫理與工作角色之了解與奉行。希望理論融入教學幫助學習者在團體諮商能力學習成效面向的助益，包括幫助學習者實務應用拉進學用距離、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。

本研究透過問卷回饋與焦點團體訪談來蒐集研究參與者的課程參與經驗，質性資料的質性分析採 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經驗以及對其所造成的影響。由研究者先閱讀逐字稿數次後，先整理每

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。本研究分析結果共有八個主題包含促進學習者學習反思、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、教師的教學態度與作為面向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。上述八個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能力學習成效的助益。

本研究採用實驗法中的「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」、「希望感量表-大學生課業學習分量表」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 1 「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		t 值	p 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**
團體諮商領導能力	249.10	31.59	270.24	30.79	-5.928	.000***

\*\*p<.01, \*\*\*p<.001; n=64

經由表 1 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，學習者在團體諮商領導能力上，皆呈現增長之現象，各分量表及總分之後測分數皆顯著高於前測分數，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 2 「希望感--大學生課業學習分量表」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	-.159	.875

n=64

經由表 2 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力量表各分量表得分及總分進行相關分析，結果如表 3—表 4，顯示兩者有顯著相關性存在。

表 3 課程前希望感對領導力量表各分量表相關係數矩陣

領導力量表						領導力量表 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**	

n=64, \*\* $p < 0.01$

表 4 課程後希望感對領導力量表各分量表相關係數矩陣

領導力量表						領導力量表 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**	

n=64, \*\* $p < 0.01$

由表 3 及表 4 顯示，課程前及課程後，希望感與領導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。

## (2) 教師教學反思

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，從學生的訪談資料發現，希望理論融入團體諮商課程學習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。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。整體而言，融入希望理論的團體諮商教學，尤其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。本研究結果顯示無論課程前或後，高希望感的學生，其團體領導能力表現也呈現比較高分，而學業低希望感的學生，相對的團體領導能力也比較低，依質與量的綜合結果足見將希望理論融入團體諮商課程教學有其意義、效果與可行性，故希望理論融入團體諮商課程學習的重要性獲得支持。

### (3) 學生學習回饋

#### i. 對於希望理論融入教學之回饋

##### 希望理論內涵學習單促進學習者對學習進行反思提問

是有真的讓我比較有動腦再想(G2C203)；寫一些(思考)像是怎麼發生在日常、發生在實際帶領中、實際生活中的東西，要怎麼連結過來(G2A101)；就會比較認真看書，比較會問問題(G2C214)

##### 促進學習者主動參與學習

方案設計就會比較投入，因為大家都有自己的主題去寫，覺得大家都很用心，所以也會想說要給一些有用的回饋與建議，就會比較投入(G1B031)；因為投入了很多時間，你投入這麼多時間你一定會有所學習，就是在得到大家的回饋的時候，也會看到說自己當初在想方案的時候，然後沒有考量到的點(G1D229)；因為要寫出一個方案，所以才會去，可能是請教學長姊，或是看書啊，或是想說老師會有哪一些要求，再把它用到方案裡面，比較像是在寫方案時有回顧上課說過什麼(G2D214)。

因為我們報告，我們會自己去找資料什麼的(G2B160)；要報告就是要去理解這個東西，所以那時候有多看了一些東西，然後這個章節看的非常仔細，所以就對這個東西有非常多的學習，然後就會很開心我們報告的是這個主題(G1D226)。

##### 落實有目標的學習行動



第一次上課的時候老師有講到，說希望理論是一個我們可以去設立目標，然後透過達成目標來得到成就感這樣子(G2C003)；一開始有訂目標，你比較有可能去做，然後會去預習(G1D003)；我每周會去，我就要記得寫這個單子，然後我要寫這個單子，我就要記得先看書，所以我覺得它對我去預習是有點督促的作用(G1D007)；我一開始也真的都有把三本書拿出來看，然後對..因為老師都會有一個什麼目標，她自己會先寫一個，然後我就會對照那上面的去翻課本的資料，然後就把那些都讀過(G2A020)。

我覺得在設立目標上面的話，的確就是學習單有讓我們可以去做到這件事情。(G2C003)；寫的時候會去認真想說，要做什麼目標才真正有用(G1D015)；我會參考一下老師訂定的學習目標，還有我自己覺得我可以做到的範圍在哪裡，然後再寫(G1A067)。

有時候我覺得我不一定是個很會抓重點的人，所以老師有寫出來，我就會比較明確的知道，算是抓到重點(G1A084)；我從一開始就有點沒有方向，因為我會不知道要怎麼去訂我自己的目標，老師給我們很明確可以參考的部分(G2C077)；我平常不太會去訂很明確的目標而是會想說我在這個課，或是這本書裡我可能想要了解些什麼，然後不會很明確，就比較籠統，在這堂課裡面訂定學習目標這件事情，是新的經驗(G1A076)。

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，比較他們不同的地方，或是列點作筆記(G2C106)；我比較不一樣是，我其實是會先看課本，看完之後我想說，我看到什麼、我覺得我學到什麼重點，我再把那些重點寫在目標上(G1D025)；我就是很直觀想說要怎麼樣才能把書讀好的方式，課前預習、上課問問題、和同儕討論，然後要適時做筆記，我也不知道有沒有更多，應該一定有，我後期還會跟同學交流(G2A059)；我好像是有一次聽到XX分享，我就發現原來觀察生活也是一種學習方式，所以我就用這個方法去學習看看，還有教過，上學期學過團體輔導，有些東西有重疊，我就會回去看筆記(G1A094)

我自己覺得學習單老師一開始目標是要明確讓我們知道這張要學什麼東西，然後在事後再去看有沒有學到(G1B058)；我覺得在評估自我效能感那一部份也算是有幫助，就是你可以看到你每週大概自我效能感是怎樣，可以去反思自己每個部分導致那週效能感比較低，可能是很多事情要忙所以沒有辦法達到，就會去審視自己(G1A103)；上課很認真就會高，上課如果不小心睡著，就會打低一點，但通常我都覺得那題通常打比較高，因為我覺得大部分是蠻認真的(G2A089)；在報告，像是什麼方案設計，或是一些什麼我們自己弄得理論，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)；就是我有填上一些字，就是我真的有認真想過的(G2C221)。

## ii. 對於教師教學方法及態度之回饋

## 希望理論的教導

第一次上課的時候老師有講到，說希望理論是一個我們可以去設立目標，然後透過達成目標來得到成就感這樣子(G2C003)。

## 希望理論內涵學習單的助益

前半部分，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，我有讀書，有我有在努力的那種感覺(G1D013)；我覺得就是有督促自己每個禮拜要念書小小的動力(G1A086)；會對即將要上課的內容產生興趣(G2D115)。

## 教師示範技巧演練

(這堂課)我自己蠻喜歡，演練是一個部分(G1A113)；我覺得那一次帶團體的經驗的確是蠻好的(G2A027)；我印象比較深是老師帶我們體驗那一次，就老師帶我們全班做團體，感覺得出來老師上課講的那些技術她很熟練的用出來，然後我就知道她其實是一個蠻稱職的老師，很厲害(G1A032)

## 小組理論報告以及方案設計實作

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(G2D213)；前期就只是看書，然後沒有特別想要…但是後期就是會想要再回去看書然後會看跟自己方案設計有關的地方，或是與小組相互討論的部分(G1B027)；因為是小組作業，所以我的執行力會比較高(G2C214)；報告是團體的，考試是個人的，我們總會覺得我在報告我不能害其他人分數低，所以會先把報告擺在前面(G1C013)；我覺得讓我學到比較多的東西是跟大家一起寫方案的時候(G1C142)；就是我覺得這很有趣，我喜歡設計方案，產出一個東西，就雖然很痛苦，但生下來的時候會覺得，這我自己的，就會覺得很開心(G2C290)。

## 考試評量，促進學習者學習動力

我是因為考試會激發我學習的動力(G2C284)；理論報告還有期末考，這兩個可以促使我比較有動力去看(G2C289)；期中的時候老師突然說要考試，所以有比較認真的看(G2A020)；就是因為有這個考試，讓我比較有動力去念書(G2D213)；應該是考試，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)。

## 教師在理論與方案報告給予學習者正向與建設性的回饋

老師回饋報告的時候，不會讓報告組別感受到挫折，就是她不會去評價，而是會給比較有建設性的建議，而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)；當下在報告的感受是蠻好的，因為她回饋都比較中立、正向的東西。(G2A122)。我也是在報告跟方案比較有感，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，可是你在做的時候就會覺得說心情會好一點(G2A129)。

老師回饋的時候，當下的感受是好的，可是在修改時，當然有不同的

感受，修改時還是會知道她補充那些，那我們回去要砍掉再加東西 (G2A121)；在理論跟方案報告，她的回饋我都覺得跟以前的報告比起來，她都是用蠻正向的、又是真的好像是有建設性，會讓我們再學到很多的回答，就不是批判性而是讓我們看到哪裡做得可能有哪些地方是需要改善或修正的，她的回饋在理論跟方案都很有幫助(G2B165)。

如果說要感覺到希望感，感覺到自己真的能夠做得好的話，那我覺得老師給的回饋算是一個點，因為老師給的回饋雖然是說哪裡還有不足、需要補正，但是她的那些回饋是會讓我們有助益的，有幫助這個感覺會讓我覺得說那我可以再在設計方案上更努力，在這上面多少會有效能感 (G1A213)；

老師那天給得就是蠻正向，會先講老師肯定我們的地方，然後再講怎麼樣會更好，私底下也會再去問具體要怎麼修正，然後我們就覺得老師給的意見都很有建設性，我們真的沒有做到這個是很大的疏忽，可是老師也不會說你們怎麼沒有做，她就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)。

我覺得老師是一位認真的人(G1B101)；我覺得主動去問，她是會講得蠻仔細、蠻多的(G2B170)；我會下課的時候去問她，那我覺得她回答問題解釋滿清楚的，而且她有時候在回答完後，還會去找一些資料再拿回來給我們看，會讓我覺得她是有用心在回答我們的問題(G2C309)；有一次我有問問題，她後來還有找我說並幫我回答，她會認真看(G1A086)；老師真的算是蠻用心在看我們的提問，雖然有時候她會跳過，但她至少會選個幾題大家問的去回答，我覺得這個部分是蠻有用(G1A070)。

她幫我們作了很理想的規劃，課程架構架得很好(G1C029)；事情要做很多，但是是合理的要求吧(G2A150)；我覺得老師的要求真的都是合理的要求，確實是要這樣這樣弄阿，那我們要改阿才知道怎麼樣更好 (G2A154)；就是學完這些東西可以得到很多這樣(G2A033)；我也蠻認同的，其實她很認真在上課，就是真的還蠻用心在教學上，如果照著她的方法，或是認真聽的話，應該可以學到更多。(G2A116)。

## 6. 建議與省思(Recommendations and Reflections)

### (1) 後續研究建議

希望理論融入團體諮商的課程規劃教師引導學生從依賴的發展特徵漸漸往獨立自主的階段前進，除了促進學習者訂定目標、達成方法與效能的思考，讓個體主動投入學習外，更善用同儕合作學習策略，教師本身的高希望感，幫助學習者提升學習成效，而學習者希望信念所獲得的提升，其希望感來源似乎包含了內在的與外在的，後續研究可考量加入文化因素觀點，以幫助希望理論在教學上的成效以及運用方針。

## (2) 未來課程建議

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的限制，授課教師採取學習者自主、自我監控方式來執行學習單，以至於學習者在期中階段逐漸鬆懈，影響課業學習希望感分量表，未能有顯著的進步。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。

## 二. 參考文獻(References)

- 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。
- 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)。彰化：品高圖書出版社。
- 唐淑華(2008)。從希望感論情緒轉化。載於崔光宙、饒見維主編，情緒轉化：美學與正向心理學的饗宴 (頁 101-128)。台北市：五南。
- 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」。台北：心理。
- 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，屏東市。
- 郭錦鳳(2008)。國小學生數學學習意志力評量構念議題探討(未發表碩士論文)。國立臺南大學，台南市。
- 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，台南市。
- 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(未發表碩士論文)。國立台灣師範大學，台北市。
- 夏林清(1999)。制度變革中教育實踐的空間：一個行動研究的實例與概念。應用心理研究，(1)，33-68。
- 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。
- 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，彰化縣。
- 錢靜怡(2005)。自殺企圖者人格特質與希望感之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 謝麗紅(1995)。成長團體過程與團體效果之分析研究 (未出版之博士論文)。國立彰化師範大學輔導研究所，彰化縣。
- 謝麗紅(1998)：團體諮商領導能力評量表編製與相關研究。中國輔導學會四十

週年慶學術研討會。

- 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**，第二十期，57-81。
- 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。
- 謝麗紅，2006 (一版五刷)： **團體諮商方案設計與實例**。台北：五南圖書出版公司。
- 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。
- 羅文秀 (2005)。希望理論、測量及教育上的應用。 **中等教育**，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 (未出版之博士論文)。國立彰化師範大學輔導與諮商學系，彰化縣。
- 蘇靖文 (2016)。 **希望理論融入國民中學英語補救教學之行動研究** (未出版之碩士論文)。逢甲大學公共政策研究所，台中。
- Association for Specialists in Group Work (ASGW) (2000). Association for Specialists in Group Work: Professional standards for the training of group workers. *Journal for Specialists in Group Work*, 25, 327 – 342 .
- 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*, 50. 281-295. Doi:210.1002/j.1556-6978.2012.00021.x
- 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.
- Corey,G. (2008). *Theory and practice of group counseling* (7 ed.). Pacific Grove. CA: Brooks/Cole.
- 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(1), 11–23.
- 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(6), 1257-1267. doi:10.1037/0022-3514.73.6.1257
- Dies, K. G. (2000). Adolescent development and a model of group psychotherapy: Effective leadership in the new millennium. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 10, 97-111.
- Hycner, R. H. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human Studies*, 8, 279-303.
- Keys, S. G., Bemak, F., & Lockhart, E. J. (1998). Transforming school counseling to

serve the mental health needs of at-risk Youth. *Journal of Counseling Development, 76*, 381-388.

- Kymissis, P. (1996). Developmental approach to socialization and group formation. In P. Kymissis & D. A. Halperin (Eds.), *Group therapy with children and adolescents* (pp. 21-33). Washington, DC: American Psychiatric Press.
- MacLennan, B. W. (1998). Special issue: Training and supervision of therapist's leading group for children and adolescents. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy, 8*(4), 161-212.
- Sheehan, K., & Rall, K. (2011). Rediscovering hope. *Phi Delta Kappan, 93*(3), 44-47.
- Snyder, C. R. (1994). *The Psychology of Hope: You can get there from here*. New York, NY: 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). San Diego, CA: Academic Press.
- 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). San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13*, 249-275.
- Snyder, C. R. (2005). Teaching: The lessons of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*, 72-84.
- Snyder, C. R., Cheavens, J., & Michael, S. T. (1999). Hoping. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp. 205-231). New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., et al. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 570-585.
- 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). Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Snyder, C. R., LaPointe, A. B., Crowson, Jr., J. J., & Early, S. (1998). Preferences of high- and low-hope people for self-referential input. *Cognition and Emotion, 12*, 807-823.
- 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). New York, NY: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Ritschel, L. A., Rand, K. L., & Berg, C. J. (2006). Balancing psychological assessment: Including strengths and hope in client reports. *Journal of Clinical Psychology, 62*, 33-46.
- Snyder, C. R., Shorey, H., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V., III, & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational*

*Psychology*, 94, 820-826.

- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., et al. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 321-335.
- Snyder, C. R., & Taylor, J. D. (2000). Hope as a common factor across psychotherapy approaches: A lesson from the Dodo's verdict. In C. R. Snyder (Ed.) *Handbook of Hope*(pp. 89-108). San Diego, CA: Academic Press.
- 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, Issue 1.
- Yalom, I. D. (2000). *The theory and practice of group psychotherapy*. NY: Basic Books.

### 三. 附件(Appendix)

與本研究計畫相關之研究成果資料，可補充於附件，如學生評量工具、訪談問題等等。