

# 系統化訓練模式對諮商團體領導者 進階訓練效果之研究\*

吳秀碧

亞洲大學  
心理系

## 摘 要

本研究主旨在探討「系統化訓練模式」在受訓者帶領非結構式團體能力的訓練效果。參與研究者共有受訓的8名博士班學生和34名來自社區的成員，分為四個團體，受訓的學生採2人一組的合作領導，共完成四個各聚會10次的團體領導。受訓者與團體成員均為志願參與研究，並簽署同意書。本研究設計採取量化與質化兩種研究方法，主要就所蒐集的資料進行描述性分析研究。

研究結果，發現：(一)以 $t$ 檢定法檢測結果，受訓者在「團體領導者自我效能量表」自評的前、後測得分，達到.001顯著性差異，後測分數高於前測；(二)四個團體的成員在GCQ-S「投入量尺」評定的分數，顯示受訓者能有效、且適當催化團體凝聚力的發展；(三)在虛擬領導情境的反應，以卡方檢定法檢測結果，發現前測與後測在焦點、意圖和技術之整體、不同類別和不同層面的次數分配百分比的卡方值，皆達.01~.001顯著性差異，受訓後的表現都和經驗或熟手的團體諮商師比較相似；(四)受訓者在實際領導團體時，不但能夠使用所訓練的20種領導策略，並且其表現與領導理論，以及相關研究有相呼應的現象。

從上述四項發現結果，初步驗證這個系統化訓練模式，可以協助受訓者增進領導者自我效能，以及促進受訓者在模擬領導表現的顯著改變。然而，本次研究發現的結果，也受到研究方法與研究設計之限制，僅提供作為初步性的參考。最後根據本研究發現與討論，對於訓練實務和未來研究提出建議。

**關鍵詞：**訓練、訓練模式、督導、團體治療、團體諮商、團體諮商師、實驗室教學、領導者

\* 本研究的經費來源獲國科會補助，計劃編號96-2413-H-468-002

## 壹、緒論

早期諮商技術的學習，以經驗訓練模式為主。受到 Ivey (1971) 技術訓練模式理念的影響，團體諮商方面也在 1990 年代興起系統化的技術訓練。其中較著者有三：一為「模擬式團體諮商」訓練模式 (Simulated Group Counseling, 簡稱 SGC) (Romano, 1998)，二為「技術性的團體諮商師訓練模式」(Skilled Group Counselor Training Model, 簡稱 SGCTM) (Smaby, Maddux, Torres-Rivera, & Zmick, 1999)，三為「雙重魚缸模式」(Two-way Fishbowl Model) (Hensley, 2002)，主要都用在入門或碩士級課程的訓練。自 2000 年起 CACREP (Council for the Accreditation of Counseling and Related Education Programs) 認定團體諮商為諮商師教育的必修課程，團體諮商師的訓練將倍受重視。雖然，美國已經有適用入門與碩士班課程的訓練模式，然而少有適用於博士班或有經驗的領導者進階訓練之模式。碩士級的訓練，主要學習在團體中的溝通技巧和基本的催化技巧等，奠定基本的領導能力，使學習者得以開始去領導一些團體。在博士班課程的訓練或有經驗的領導者之進階訓練，則必須以增進領導策略或認知能力為要，以提昇其領導的績效。然而，至今文獻少見有適用進階訓練的模式。

### 一、技術取向訓練模式發展的新趨勢

由於較早出現的 SGC 經研究發現，該模式使用角色扮演情境和分段練習，雖然具有立即性的訓練效果 (Romano & Sullivan, 2000)，但是強調技術訓練，對於受訓者的認知能力發展沒有明顯助益。而且在領導真實團體的學習遷移效果，也尚待驗證。為了增進受訓者的認知能力，Smaby 等人 (1999) 乃參考 Larson (1998) 個別諮商的「社會認知訓練模式」(Social Cognitive Model of Counselor Training, 簡稱 SCTM) 建構 SGCTM，作為團體領導者訓練之用。繼之，Zimmick (2000) 又根據 SGCTM，再發展出「團體諮商技術本位課程」(Group Counseling Skills-Based Class, 簡稱 GCSBC)。GCSBC 除了如 SGC 教

學團體諮商的基本技術（如專注、傾聽），也教學進階技術（如對質、立即性）。後來 Hensley（2002）也試圖強化認知層面的訓練元素，乃提出「雙重魚缸模式」。

「雙重魚缸模式」的優點，在於強調對團體過程的體驗和領導技術的學習。然而，有兩項主要缺失：其一，受訓者由於身兼成員和領導者的雙重角色，容易產生角色轉換的混淆；其二，以個人體驗為主，無法系統化逐步教學領導技術，至今訓練效果亦未知。SGCTM 與 GCSBC 則可以系統化教學，也設法增進受訓者的認知能力。SGCTM 強調示範、精熟、喚起（arousal）和回饋等教學要素，以促進技術的習得，以及自我監督行為與認知的複雜化（cognitive complexity）。研究發現，與傳統的經驗性訓練模式比較，例如與「人際關係訓練」（Human Relation Training，簡稱 HRT），證實這種系統化的技術本位訓練方法，確實效果較好（Smaby et al., 1999; Zimmick, Marlowe, & Maddux, 2000）。不過後續的研究發現，受訓者帶領真實的團體時，雖然有一些遷移效果，但是程度不明確（Downing, Smaby, & Maddux, 2001），可能與其訓練方法有關。SGCTM 和 GCSBC 兩種模式與 SGC 的訓練方式相同，都使用角色扮演和人為劃分團體階段，以便搭配各階段的技術來訓練，是一種僵化的學習，影響受訓者在團體概念化和選擇介入技術雙方面的能力發展。一旦受訓者面對真實的團體，學習遷移便有限。

SGCTM、GCSBC 和 SGC 可能由於主要用在入門或低階訓練，因而另一項共同的缺失，在所訓練的技術多數與個別諮商相同，為目光接觸、同理心、自我揭露、面質，以及決策和形成行動的契約技術等等，較少有關推進團體過程的技術或策略的學習。在非結構式團體或短期團體的領導，需要有效催化團體過程的技術，將因而感到不足。不過，由於團體情境的複雜性，在初階或入門者可能比較合適這樣的訓練模式。

個別諮商的訓練方面，學者已經發現技術本位的訓練模式，其立即性訓練成效，在實際的諮商當中的遷移效果很少，或不顯著（Baker, Daniels, & Gree-

ley, 1990)。若教導受訓者認知策略，的確可以提升受訓者的內在對話和形成假設的能力 (Kurpiur, Benjamin, & Morran, 1985)。Martin (1990) 便主張，若欲促進良好的諮商品質，除了協助受訓者有效選擇策略與擬定介入計劃，更應該強化技術背後隱藏的意圖與概念化的認知成分，才能提升技術使用的時機與品質。相較於個別諮商的情境，團體諮商的領導情境更為複雜。因此，強化受訓者的認知能力發展，以及使用系統化的訓練，必然成為團體領導者訓練的重要趨勢。

## 二、進階訓練模式的需要

在台灣，結構式諮商團體領導的訓練十分普遍。相對地，非結構式團體領導的訓練較少。固然結構式團體，可以應用在一些對象和社會性的問題 (Erwin, 1999)，然而比較能夠滿足成員個人需求的團體，通常為低結構或非結構式的團體 (Yalom & Leszcz, 2005)。這類團體容許成員較充分的機會，去學習自主與控制，自由與責任，以及選擇滿足個人需要的議題和方向。Yalom (1995)，以及 Yalom 和 Leszcz (2005) 曾論述治療團體如同社會的縮影，並主張越自主互動的團體，越能迅速與真實發展出社會縮影，進而能誘發成員的核心問題，並呈現出來。Yalom 這項假設，對於非結構式團體而言，可能比對於結構式團體更為貼切，因而非結構式團體在轉化治療的功能也更大。然而，這種團體的領導，為一種以成員為中心的領導，與結構式團體以領導者為中心的領導有別，需要更進一步的訓練，以學習各種領導策略的運用。因此，比較適合已經具備基本領導技巧和經驗，或博士班的學生，作為精進諮商或治療團體的領導能力之用。

由於非結構式團體諮商並不是完全沒有結構的團體，而是沒有預設的「內容結構」，只在「過程結構」有少許的程序，例如在第一次和最後一次聚會需要包括的任務與工作程序，其餘每次聚會則由成員決定方向和議題。領導者的角色，主要在催化過程和創造具療效性的環境。如果過程中領導者有使用結構

活動，例如繞圈發言，也不會是預設的程序，端視團體當下來選擇與決定。非結構團體的領導方式，主要依據領導者對於團體各層面的洞察力與概念化能力，以及領導策略。因此，有能力帶領非結構式團體者，必能充分勝任結構式團體的領導。學習領導非結構式團體，為提升受訓者善用團體功能的重要功課，可以協助已經有經驗的受訓者，拓寬與深化他們的領導能力。

Barnes (2004) 比較 Larson (1998) 的 SCTM (Daniels & Larson, 2001; Larson et al., 1992) 與其他模式 (Hiebert, Uhlemann, Marshall, & Lee, 1998; Romi & Teichman, 1995) 的訓練效果，發現與自我效能有關的重要因素，有四項：(1) 精熟的經驗；(2) 替代性的學習 (vicarious learning)；(3) 對受訓者的口語回饋性溝通；(4) 情緒喚起 (emotional arousal)，即知覺個人對於諮商表現能力的焦慮。晚近，由於學者主張訓練的主要目標，在增進諮商師的自我效能 (Bernard & Goodyear, 2004; Hosford & Barmann, 1983)。基於教學進階受訓者所需，研究者乃參考 Barnes 的發現，以及螺旋式團體領導模式 (吳秀碧，2005) 設計成一個適用進階受訓者學習非結構式團體領導的「系統化訓練模式」(吳秀碧，2010)。

「系統化訓練模式」強調認知能力的發展，主要在教導與學習領導策略。故將任務、目的、焦點和技術整合成為具體的領導策略來訓練，以協助受訓者發展策略的選擇與運用能力。而所謂「系統化」，是指訓練模式具有結構。結構，為訓練情境包含的重要元素，以指引訓練的運作。這個模式的結構，包括內容結構和過程結構兩個層面。內容結構層面，包括團體階段與層面、領導任務與策略 (20 項) 等四項元素；過程結構層面，包括精熟的經驗、情緒喚起、回饋性溝通、替代性學習和自我省思等五項元素。所採取的督導性質，則為發展取向，而非治療取向的督導。訓練時，不採用人為預設的團體階段劃分與技術搭配的固定配置。而是就個人所帶領的團體實際狀況與階段的進展，指導受訓者學習辨識和選擇適配的領導策略和聚焦的層面，並由實際執行領導，以達到熟練領導策略的運作。

### 三、領導能力發展之檢視

團體諮商師的能力評鑑，若根據 Miller (1990) 的能力模式，當前主要有兩種性質的評量工具：一種用在評鑑團體諮商師的專業成長程度，屬於 Miller 分類的第四層能力；另一種用來評鑑經由訓練的表現，屬於 Miller 分類的第三層能力。晚近開發系統化訓練模式的學者所編制，用以評估其模式之訓練成效的工具，均屬後者 (Romano & Sullivan, 2000; Smaby, Maddux, Torres-Rivera, & Zimmick, 1999, 1997)。此外，評估領導者的自我效能，以及觀察領導者認知層面的意圖，也是晚近常用來評估領導者能力的方法。

Bernard 和 Goodyear (2004) 主張諮商師的督導與訓練，主要目的在增進諮商師的能力 (competence) 與自我效能 (self-efficacy)。Hosford 和 Barmann (1983) 也主張諮商師的訓練目標之一，便是提昇受訓者在訓練過程的自我效能。Barnes (2004) 認為諮商的自我效能，是個人對執行諮商的能力之知覺，可以作為了解受訓者主觀上如何建構他的諮商與訓練經驗，並進而發展成為有能力的諮商專業者之重要元素。Stoltenberg、McNeill 和 Delworth (1998) 歸納過去的研究發現之後，認為自信的增長，與受訓者的發展和成熟的歷程有關聯。尚有學者主張自信和經驗，以及自我效能有關 (Page, Pietrzak, & Lewis, 2001)。因此，本研究在考驗訓練的效果方面，便以觀察受訓者的自我效能改變狀況，作為訓練效果的指標之一。

其次，有關團體諮商師的認知發展方面的研究較少，目前以探討領導者的意圖為主 (Kivlighan & Quigley, 1991; Stockton, Morran, & Clark, 2004)。意圖乃是諮商師選擇介入行為的中介認知元素，為隱藏於介入行動背後，個人主觀的目的、計劃或目標，通常為個人所知覺 (Hill & O'Grady, 1985)。意圖也是諮商師選擇一項特定技術或模式背後的理念 (Miller, 1997)。不過也有在諮商師個人尚未特別意識到的時後，已經採取行動，行動本身就具有意圖性 (Stiles, 1987)。領導者的意圖不只會隨著諮商過程改變 (吳秀碧、洪雅鳳、羅家玲，

2003; Hill & O'Grady, 1985), 也與成員的療效有關 (Kivlighan, Kivlighan, & Clayton, 2004)。諮商師在個別諮商與團體諮商的角色有別, 主要意圖和焦點也有差異 (Kivlighan & Tarrant, 2001)。經過訓練後, 諮商師使用的意圖則顯現不同 (Kivlighan, 1989)。因此, 本研究也期待觀察受訓者在介入意圖的改變, 來作為瞭解受訓成效之一。

研究領導者的成員概念化方面, 發現有經驗的領導者確實具有比較複雜的認知技術, 以利形成概念 (McPherson & Walton, 1970)。焦點的選擇, 便和領導者的概念化能力有密切關聯。焦點屬於意圖在結構層面之要素, 保持焦點和轉換焦點為不同的技術 (Jacobs, Harvill, & Masson, 1994/ 1995), 也是諮商師的認知能力之具體表現。觀察領導者的焦點, 也可以瞭解其介入的效能。

學者有將焦點介入層面, 分為「個人」、「人際」和「團體」三類 (Morran, Stockton, & Whittingham, 2004; Ward, 1985) 或「個人」和「團體」兩類 (吳秀碧等人, 2003)。但是, 有的焦點為動態轉換情形, 將這種情形歸類在一個特定的焦點不甚恰當, 失去對領導現實的真實反映 (洪雅鳳, 2008; 許育光, 2005)。Ward (1985) 便將焦點劃分為「個人」、「人際」、「團體」、「人際與個人」, 以及「人際與團體」等五種。其中, 後面兩種屬於焦點轉換。當領導者將焦點由個人轉至團體, 以便邀請團體成員參與, 以平衡揭露的質與量, 或尋求團體成員的支持與回饋, 或準備形成團體議題, 或轉換團體動向等等, 皆為團體過程當中重要的焦點轉換。因此, 「個人與團體」之間的焦點轉換也應受到重視。至於「人際與個人」和「人際」兩種焦點, 同為二至三人之間的交談, 不易區分, 都可以視為「人際」的焦點。研究指出, 能力發展愈成熟的領導者, 愈呈現多樣化的介入焦點, 以提升催化的功能和帶動治療機轉 (Ward, 1985)。領導者若以團體的過程, 而不是內容作為焦點, 對於成員與團體的改變都具有相當能量 (Yalom & Leszcz, 2005), 愈高過程效能的領導者, 也愈能依據團體階段, 在團體內部的不同層面之間, 作選擇與轉換焦點 (洪雅鳳, 2008)。因此, 本研究也期待觀察受訓者的介入焦點, 作為瞭解訓練的成效之一。

#### 四、本研究的目的

綜合上述，本研究目的在探究「系統化訓練模式」對於領導者進階訓練的效果。由於這個模式強調受訓者的認知能力，因此除了從受訓者知覺的自我效能，來瞭解訓練的影響效果之外，主要將觀察受訓者在受訓前、後所紀錄，在認知層面的意圖和焦點，以及選擇的技術等之變化狀況，作為訓練效果的參考指標。另外，參酌受訓者實際領導團體時使用領導策略的狀況，以瞭解訓練的學習結果。同時，也使用成員知覺的團體凝聚力，作為受訓者領導團體的效能之參考。期待運用研究發現結果，作為逐步改進本訓練模式之依據。

#### 五、研究問題

根據上述研究目的，本研究將探討下列四項研究問題：

- (一) 於訓練前、後，受訓者自評的團體領導者自我效能有無顯著差異？
- (二) 受訓者實際領導的團體，在團體前段與後段成員評定的團體凝聚力有無顯著差異？
- (三) 在虛擬領導情境，受訓者於訓練前、後介入的焦點、意圖和技術的表現有無顯著差異？
- (四) 在實際領導團體時，受訓者使用的領導策略為何？

#### 六、名詞詮釋

(一) **團體領導者自我效能**：Bandura (1986, p.391) 認為「自我效能」就是：「人們在判斷自己能夠達成某種特定行為時，所必須擁有的組織和執行動作的能力」。本研究指受訓者在「團體領導者自我效能量表」(Group Leader Self-Efficacy Instrument, 簡稱 GLSI)(Page et al., 2001) 自我評定的分數。

(二) **團體凝聚力**：在本研究以成員主觀知覺的投入程度，作為凝聚力的指標。採用「團體氣氛量表」(王麗斐、林美珠, 2000) 之中的「投入量尺」

來評定，由於「投入量尺」被認為與團體凝聚力較有關（Braaten, 1990），「投入量尺」分數愈高，表示團體成員的凝聚力和工作導向愈佳。

**（三）焦點：**指領導者在團體過程中，認為需要聚焦處理的人或事之概念。研究領導者的焦點，可以從「內容焦點」和「過程焦點」兩種不同角度來探討（Ward, 1985）。本研究採取「過程焦點」的角度來分析。在編碼分類時將焦點分為五個層面，即：「個人」、「人際」、「人際與團體」、「個人與團體」，以及「團體」等。

**（四）意圖：**是指領導者在領導團體的過程中，採取介入行動時背後隱藏的個人主觀目的、計劃或目標，通常為個人所知覺（Hill & O'Grady, 1985）。也有尚未意識到時便採取行動，行動本身就具有意圖性（Stiles, 1987）。本研究指受訓者個人主觀意識決定介入的目的或目標。根據吳秀碧等人（2003）研究意圖分類，共有 12 項主要意圖類別，涵蓋 37 個細類。

**（五）技術：**指領導者在團體中所採取的行動。本研究參酌吳秀碧、許育光、洪雅鳳和羅家玲（2004）的發現，共有 53 個技術，依據使用功能歸為四大類，即基本溝通技術、深化與探索技術、過程催化技術和行動化介入技術等。

**（六）領導策略：**不只是一種認知的能力，也是一種行動的能力，包括特定的行動目的和一組可以達成該項目的之技術與步驟，可以指引領導者的行為或行動。本研究主要指「系統化訓練模式」中的 20 項領導策略。

**（七）受訓者：**本研究訓練的對象為在學博士班的學生，本文之中稱為受訓者或領導者。

**（八）團體前段和後段：**這裡所指的是時間，不是團體的現象。前段為第一次至第五次聚會，後段為第六次至第十次聚會。

## 貳、研究方法與設計

本研究採取描述性的方法與選擇單純描述研究觀察層面所獲得的資料 (Heppner et al., 1994; Holloway & Hosford, 1983)。以質化研究法與量化研究法並用的設計。質化部分主要採取系統分析法 (Beck & Lewis, 2000)，量化部份則使用描述性統計方法。同時，本研究採取單一組前、後測之研究法，以便觀察與了解受訓者，在訓練過程和訓練之後的狀況。茲分別將研究對象、研究工具、研究步驟、以及資料蒐集與分析等項目說明如下：

### 一、研究對象

本研究主要對象為受訓的領導者，以及他們所帶領的四個團體的成員，前者用以觀察訓練的影響，後者只在蒐集成員對於團體氣氛評定的分數，並採取方便取樣的方法。茲分別說明如下：

(一) **受訓者**：共有 8 名博士班學生，包括三男五女，平均年齡 39 歲 (28-50 歲)；碩士後的工作年資，平均 6 年 2 個月 (0-12 年)；碩士後領導團體的經驗，平均時數為 69.25 小時 (0-256 小時)。8 名當中，一名沒有實際領導團體的經驗，餘七名都有領導結構團體的經驗，當中有一名曾經領導非結構團體 16 小時。受訓期間 8 人都未帶領其他團體或接受其他的團體領導訓練與督導。訓練時，每個團體有兩名受訓者共同領導，並採取「分享式領導的模式」(shared-leadership model) (Chen & Rybak, 2004)，不是每次由一人為主要領導者的輪流式領導。四組中僅一組領導者皆為女性，餘三組一男一女。四個團體均完成 10 次聚會。

(二) **成員**：共有 34 人，包括男性 2 人，女性 32 人，平均年齡為 36.97 歲 (21-55 歲)，其中已婚者有 16 人，未婚者有 17 人。教育程度方面，獲得碩士 5 人，大專院校畢業者 23 人，高中職畢業者 6 人。職業類別，包括從事教職 22 人，商 4 人，行政人員 1 人，工 1 人，學生 5 人，家管 1 人。

## 二、研究工具

包括量化研究和質化研究的工具，以及訓練模式，茲陳述如下：

### (一) 量化研究方面，使用兩項工具，如下：

1. 「團體領導者自我效能量表」：本量表為 Page 等人（2001）所編製，經 Page 博士同意，譯為中文，並經團體諮商學者與大學英語教師各一名協助進行文字審查後，成為中文版量表。本量表共有 36 個題項，受訓者用以自評在團體領導技術表現的自我效能。Page 等人編製量表時，以 204 名研究生為研究樣本（含 151 名碩士生和 53 名博士生），得 Cronbach's alpha .95，顯示量表具有高度的內部一致性；兩週間隔之重測信度為  $\gamma = .72$  ( $n = 41$ ,  $p < .01$ )；NEO 人格量表（NEO Five-Factor Inventory）（Costa & McCrae, 1992）有五個因素，GLSI 與其中三個因素的相關，分別為：神經質（neuroticism）， $\gamma = -.14$ ，外向性（extroversion）， $\gamma = .25$ ，開朗性（openness）， $\gamma = .17$ ；GLSI 與焦慮量表（State Trait Anxiety Inventory）的情境（State）焦慮分量表相關  $\gamma = .12$ ，支持了 GLSI 的區辨效度（discriminate validity）。原量表計分方式，採用李克特式的六點量尺，由受試者從「1」表示非常不同意，至「6」表示非常同意，獲得總分愈高表示自我效能愈高。量表編製者建議以平均數上下一個標準差作為高低效能的分野。中文量表在台灣以五點量表形式，用 48 個樣本（碩士生 29 人，博士生 19 人）進行分析，內部一致性的 Cronbach's alpha 為 .95。許育光（2009）以 204 名受訓諮商師考驗這個量表的再測信度為 .72。

2. 「團體氣氛量表」：為王麗斐和林美珠（2000）編譯自 MacKenzie（1983, 1998）的「團體氣氛量表 - 簡式」（The Group Climate Questionnaire-Short，簡稱 GCQ-S）（引自王麗斐、林美珠，2000）。本量表共有 12 個題項，採用李克特式的七點量尺（7-point Likert Scale）。由受試者從「1」（表示一點也不）到「7」（表示幾乎都是）來表示對該題項同意的程度。該量尺以平均 1 分表示一個團體凝聚與工作導向的程度最低，7 分為最高，平均分數為 3.5。本量表包括三

個分量尺，分別：(1) 投入量尺 (Engagement Subscale)，有 5 個題項，測量團體凝聚力與工作導向程度；(2) 逃避量尺 (Avoidance Subscale)，有 4 個題項，測量不願承擔改變的責任之程度；(3) 衝突量尺 (Conflict Subscale)，有 2 個題項，測量人際間的衝突與不信任的程度。各分量表之間的相關介於 .18 至 .44 之間，各分量表的  $\alpha$  係數分別為「投入量尺」.94，「逃避量尺」.92，「衝突量尺」.88 (Kivlighan, Multon, & Brossart, 1996)。本研究主要採計「投入量尺」的分數，作為觀察團體凝聚力之狀況。

## (二) 質化研究方面，使用四項工具，如下：

1. 「團體諮商情境」錄影帶：本錄影帶為研究者訓練與研究之錄影資料，領導者為博士生，成員為從社區招募免費參加的志願成員。該團體為非結構式之個人成長團體，共聚會十次。團體第六次聚會開始第 10 分鐘至 40 分鐘止，共 30 分鐘的錄影段落作為本研究使用。

2. 「虛擬諮商團體領導反應表」：為研究者根據研究目的自編，提供受訓者填寫之開放式表格，包括「介入的部分」和「介入的目的」兩部份。前者讓受訓者在觀看「團體諮商情境」錄影帶時，填寫個人認為需要介入的部份；後者用以讓受訓者說明其介入之目的、焦點，以及行動或技術。本研究係參照 Kuntze、van der Molen 和 Born (2007) 的諮商虛擬情境測驗之設計，不過本研究虛擬情境的測驗反應為紙筆形式，不是實際操作形式。

3. 「團體概念描述與工作焦點」：為研究者自編，提供受訓者每週紀錄個人領導經驗之用。內容包括團體動力與現象描述、個別成員狀況、工作焦點、介入目的與技術、成效與未來計畫等項目。

4. 編碼者：共有五名，為修畢「團體諮商專題研究」博士課程與質化研究課程的博士生兩名，協助「虛擬諮商團體領導反應表」的資料編碼；修畢碩士「團體諮商專題」課程的碩士生兩名，擔任「團體概念描述與工作焦點」的資料編碼。此外，另聘請一位對於團體諮商教學與研究三年之久的助理教授擔任

第三編碼者，以便對於前述兩組人員編碼結果進行審查與裁定。

### （三）本研究的「系統化訓練模式」（吳秀碧，2010）簡述如下表：

訓練時，由兩名受訓者共同領導一個團體，以便同時進行合作領導之訓練。每組受訓者各領導 10 次聚會（每次 80 分鐘）的真實團體。訓練的場地為標準化的團體諮商實驗室。本模式屬於低結構的訓練方式。由於以團體督導為主，故重視督導者與受訓者之間，以及受訓者同儕之間關係的發展，以建立安全和支持性的督導環境。

本模式的過程結構元素，具體說明如下：

1. **精熟的經驗**：透過實際帶領 10 次真實團體的練習，以熟練帶領策略與技術。並透過立即性督導，增強、鞏固或改善學習。同時，每名受訓者在聚會的第四至六次之間，接受一次戴耳機的無線電通訊督導，作立即性示範或指導。

2. **回饋性溝通**：透過團體督導中，督導者與同儕的立即性口頭回饋性溝通與書面的回饋，以及期中的個別督導之回饋性溝通，以促進鞏固和改善受訓者的表現。

3. **自我省思**：透過錄影帶的回顧，以及家庭作業促進自我省思。

4. **情緒喚起**：使用真實的團體，並妥善籌組團體，以適配受訓者能力的難易程度，以便引起與維持受訓者適度的焦慮，並利用鼓勵與增強，提供支持。

5. **替代性學習**：受訓者在觀察室觀察同儕帶領團體之際，同步接受督導者的講解、教導、示範與討論，以增進對於團體現象的瞭解，以及拓展領導策略和技術的視野與認知。

本模式的內容結構元素，主要以螺旋式領導模式（吳秀碧，2005）的團體階段論和領導任務所組成，並參酌 Yalom 和 Leszcz（2005）的兩段團體，組成四個主要學習段落。茲簡示如下列表一。

表一

## 系統化訓練模式的內容結構

團體階段	需要學習的領導任務	主要學習策略
初次接觸	1. 開展一個團體	1. 展開初次團體的結構技術
初始團體 (包括聯結關係， 友誼與親密兩階段)	2. 建立有利的團體 規範和文化  3. 促進團體的凝聚力  4. 推進團體歷程	2. 建立你-我直接溝通的規範 3. 建立使用「我」訊息表達的規範 4. 建立成員負責與主動的文化 5. 人際溝通技巧訓練(自我情感性表達、 回饋、同理他人、經驗分享)  6. 平衡團體內的溝通(深度與廣度) 7. 發展工作同盟(連結相似議題、經驗、 情感情緒或目標)  8. 此時此地 9. 轉換焦點 10. 團體歷程闡釋 11. 增進參與和人際互動
進階團體 (互助與合作)	1. 建立合作與互助規範  2. 促進個人探索與深化  3. 促進改變	1. 形成團體討論議題 2. 建立互助模式  3. 人際互動型態覺察 4. 促進個人朝向工作 5. 深化與促進洞察  6. 嘗試與練習個人偏好的改變技術 7. 促進學習遷移
結束團體 (收穫與退出階段)	4. 適當結束團體的技術	8. 準備結束團體 9. 終結團體的結構技術

### 三、研究實施步驟與資料蒐集

(一) 由於受訓者為選修課程的學生，在選課確定之前，便向學生說明教學與研究計劃，以徵詢志願參加研究與學習領導非結構式團體者。團體的主旨在協助成員改善不滿意自我之處或處理個人的人際議題。

(二) 成員為使用網路廣告與書面廣告，向社區或校內招募的志願成員，並於事前向成員說明教學與研究設計。

(三) 開學後有四週，用來準備訓練與教學。團體組成之後，在該學期第五週開始聚會，並進行現場的團體督導。在第五次聚會之後，每人有一次個別督導，十次團體結束後，隔週進行最後一次團體督導。剩餘二週，用以加強學習行動技術，則未包括在研究範圍。

(四) 從第二次聚會起，在每次團體結束時，請成員以不記名方式立即填寫「團體氣氛量表」，並當場收回。共得 239 筆資料。

(五) 每一名受訓者在聚會結束的當週之內，觀看自己的實作錄影帶，並填寫「團體概念描述與工作焦點」。共得 80 筆資料。

(六) 每個團體進行的時候，觀察的同儕需要就所觀察的團體，填寫當次的「團體氣氛量表」，以及「團體成員行為觀察檢核表」。一則，用以訓練觀察團體發展現象；二則，提供被觀察的受訓者作為書面回饋。

(七)「團體領導者自我效能量表」施測，因研究指出尚未帶領團體的受訓者沒有技術參照標準，有高估自我效能現象，開始帶領團體的受訓者，便沒有這種現象 (Little, Packman, Smaby, & Maddux, 2005)。因此，本研究選擇在受訓者帶領團體第一次、第五次與第十次聚會之後，共施測三次，即分別為前測、中間測和後測三次，共得 24 筆資料。

(八)「虛擬諮商團體領導反應表」的資料蒐集，於團體第一次聚會前一週，請受訓者觀看「團體諮商情境」錄影帶，並填寫本表，作為蒐集前測資料。於團體第十次聚會結束的隔週，再度請受訓者以相同方式，進行後測資料蒐集。

錄影帶播放方式，分為每 10 分鐘一個段落，受訓者填寫反應表的時間不受限制，直至每人填完為止，再播放下一個 10 分鐘段落。因此，一共有三個播放與填寫反應的段落。8 名受訓者在前、後測，共得 16 筆資料。

(九) 待資料蒐集完畢之後，便開始進行資料的整理與分析工作。

## 四、資料分析

### (一) 量化資料分析部分

在量化研究部分，共分析四種資料：(1)「團體領導者自我效能量表」的分數，以相依樣本  $t$  檢定法，檢測其差異；(2) 成員評定的 GCQ-S「投入量尺」分數，以關聯小樣本的差異法，檢測團體前段與後段的分數差異；(3)「虛擬諮商團體領導反應表」的資料經編碼之後，分別統計前、後測的焦點、意圖和技術之次數，以及在團體內不同層面與類別之次數，並以卡方檢定法，檢測前、後測的次數分配差異；(4)「團體概念描述與工作焦點」的資料也在編碼之後，計算各次聚會使用的策略種類與次數，並計算各類領導功能的領導策略次數之百分比。

### (二) 質化資料分析與可確信度 (trustworthiness)

共有兩個部分的質化資料分析，如下：

1. 「虛擬諮商團體領導反應表」的資料分析，主要就每一名受訓者填寫的資料進行內容分析。其一，意圖分析，主要參考吳秀碧等人 (2003) 的領導者 12 種意圖作為編碼的架構，這 12 種意圖為：「建立目標」、「促進團體凝聚力」、「催化團體歷程」、「表達支持」、「處理情緒」、「增進與協助改變」、「促進洞察」、「訓練人際技巧」、「形成個人目標與推進」、「獲取資訊與評估」、「滿足領導者需求」和「其他」等，另發現有不適用這 12 種意圖者，歸納為「建立互助模式」意圖一類；其二，焦點分析，則依「個人」、「個人與團體」、「人際」、「人際與團體」、「團體」等五種焦點為編碼架構；其三，領導技術分析，則參

考吳秀碧等人（2004）的技術分類架構來編碼，共分為「基本溝通技術」、「深化與探索技術」、「過程催化技術」和「行動化介入技術」等四大類。

2. 「團體概念描述與工作焦點」記錄表的資料分析，主要根據受訓者所填寫的書面資料進行內容分析。資料分析時，根據受訓者自陳的介入焦點、介入目的，以及採取的行動或技術，並參考系統化訓練模式中的 20 種策略作為策略編碼架構。若受訓者已經明確寫出所使用的策略，則直接以其標示的策略來歸類。

分析進行時，首先由研究者與兩名編碼者先各自閱讀與瞭解文本資料之後，再由研究者根據上述參考架構與編碼者討論和一再試編，直至編碼者都熟悉工作為止。之後，資料便由兩名編碼者分別進行編碼。並採用「共識質性分析法」（Consensual Qualitative Research）（Hill, Thompson, & Nutt-Williams, 1997）計算兩人編碼分類的一致性係數，以提升分析的可確信度。計算公式為  $A / A + B$ ，A 為二者一致的數目，B 為二者不一致的數目（Miles & Huberman, 1984）。前述兩種資料分析，兩組編碼者進行的程序相同。結果，在「虛擬諮商團體領導反應表」的編碼，兩名編碼者一致性係數為 .989；在「團體概念描述與工作焦點紀錄表」的編碼，兩名編碼者一致性係數為 .980。之後，再由一位學者專家擔任第三編碼者，審查分析結果，並對不一致的部分進行裁定。

## 五、研究倫理

（一）由於本研究使用開設選修課程以便進行研究，已於事先說明研究相關事宜。不參加研究的學生得只選課，不參加研究中的「虛擬諮商團體領導」測驗和填寫「團體領導者自我效能量表」。參加研究者，亦得在中途或期末成績評定之後退出研究，不提供任何研究有關資料。研究參與之受訓者均屬志願參加，本研究之資料蒐集和使用都已獲得受訓者書面同意。

(二) 成員參加團體之前，已經被告知參加的訓練課程與研究計畫，了解訓練與研究情境、重點、所需提供的資料，以及未來資料呈現方式等，並容許中途退出團體。同時，成員均採取「假名」參加聚會，以增加隱密性的保障。成員於完全瞭解被告知的事項之後志願參加，並簽署同意書。

(三)「團體諮商情境」錄影帶中的成員，於參加前均瞭解其所參加的研究計畫，並簽署同意書，該團體的領導者亦同。錄影時鏡頭採取由上而下、固定式且為遠距的俯瞰鏡頭，使影像化小，並盡量避免有成員被正面錄影，因此個人相貌的影像幾乎難以辨識，以降低個人的可辨識性。團體進行時成員都使用假名，以增加隱密性的保障。此外，本研究的 8 名受訓者在觀察該錄影帶之前，也均簽署保密同意書，以採取多重保密措施。

(四) 本研究本著互惠原則，受訓者學習領導團體，同時提供社會人士免費的服務。而成員每週填寫的 GCQ-S 資料，則提供受訓者瞭解成員對團體氣氛的感受，並於學期結束提供作為本研究資料。

## 參、研究發現結果與討論

### 一、研究發現結果

#### (一) 領導者自我效能的研究發現

如表二所示，比較前測與後測的分數，達 .01 顯著性差異 ( $t = -4.506$ ,  $df = 7$ ,  $p = .003$ )，後測分數 ( $M = 136.25$ ,  $SD = 26.99$ ) 顯著優於前測 ( $M = 111.38$ ,  $SD = 20.50$ )；比較中間測與後測的分數，也達 .01 顯著性差異 ( $t = -3.669$ ,  $df = 7$ ,  $p = .008$ )，後測分數顯著優於中間測 ( $M = 113.50$ ,  $SD = 14.78$ )；然而比較前測與中間測的分數，則未達顯著性差異 ( $t = -.503$ ,  $df = 7$ ,  $p = .630$ )。顯示在接受訓練的前半段，即前四週之間，受訓者自評的自我效能差異不顯著，直到接受訓練的後半段，即後五週之間，受訓者自評的自我效能

便有顯著性進步。若就訓練的全程來看，從第一次之後到第十次訓練結束，受訓者自評的「團體領導者自我效能量表」分數則有顯著性提昇。

表二

「團體領導者自我效能量表」三次施測結果的比較

各次施測結果比較	成對變	數差異		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	平均數差異	標準差	平均數差異的 標準誤			
前測與中間測比較	-2.13	11.95	4.22	-.503	7	.630
中間測與後測比較	-22.75	17.54	6.20	-3.669	7	.008**
前測與後測比較	-24.88	15.62	5.52	-4.506	7	.003**

\*\* $p < .01$

表三

四個團體的GCQ-S「投入量尺」分數各次平均數

段落	前 四 次				後 四 次				總 平 均
	二	三	四	五	六	七	八	九	
A 組	4.12	6.00	5.73	5.67	6.20	5.73	6.00	5.30	5.60
B 組	4.50	4.25	3.60	4.10	4.27	4.53	5.13	5.00	4.42
C 組	5.43	5.68	5.83	5.80	5.71	6.06	6.00	6.03	5.82
D 組	4.40	4.80	4.60	4.34	4.37	4.33	4.68	4.10	4.45
各次平均	4.61	5.18	4.94	4.78	5.14	5.16	5.45	5.11	5.07
段落平均			4.93				5.22		5.07

## (二) 團體凝聚力發展之研究發現

由於團體的第一次聚會和第十次聚會有較多行政性事務與例程序，因此僅就第 2-9 次的團體聚會觀察成員評定的「投入量尺」分數，作為瞭解團體凝聚力發展程度的依據。結果如表三，四個團體在 GCQ-S 的「投入量尺」平均分數，為 5.07。再分別計算前四次與後四次聚會之平均數，前四次得 4.93，後四次得 5.22。以關聯樣本差異法檢測結果，前四次與後四次得分達顯著性差異 ( $t = 129.732, df = 3, p = .000$ )，後四次得分明顯高於前四次。各次聚會的平均得分，則以第二次最低 4.61，第八次最高 5.45。

## (三) 虛擬領導情境中，受訓者在受訓前、後測的焦點、意圖和技術的研究發現

如表四、表五、表六和表七計算前、後測各種焦點、意圖和技術的數量之後，再就兩測不同層面與類別之次數分配進行比較，結果如表八。首先考驗受訓者在前、後測所填寫五種焦點之次數分配相同之假設，結果如表八，顯示在前測與後測的次數分配適合度 (goodness-of-fit test) 的卡方值達 .001 顯著水準 ( $\chi^2 = 36.304, df = 4, p < .001$ )，即前、後測在五種焦點的次數分配有很大差異。再參見表四，後測的焦點很明顯地集中在「個人」層面，其餘除了「人

表四  
前、後測的焦點類別與數量

焦點	前測次數	後測次數	改變的%
個人層面	19 ( 25%)	63 ( 46%)	232
個人與團體層面	15 ( 19%)	19 ( 14%)	27
人際層面	19 ( 25%)	31 ( 23%)	63
人際與團體層面	6 ( 8%)	3 ( 2%)	-100
團體層面	18 ( 23%)	21 ( 15%)	17
合計	77 (100%)	137 (100%)	78

際」層面的次數分配變化較少之外，在「團體」、「人際與團體」和「個人與團體」三個層面的次數分配都明顯減少了。

其次，以相同方法考驗前、後測在「成員個人」與「團體」這兩個層面意圖的次數分配適合度的卡方值，亦達 .001 的顯著水準 ( $\chi^2 = 32.465$ ,  $df = 1$ ,  $p < .001$ )，即前、後測在「成員個人」層面與「團體」層面的意圖次數分配不同。參見表五，在後測，顯然意圖重點從「團體」層面轉趨向「成員個人」層面。繼之，進一步分別考驗前、後測在「成員個人」層面內部和「團體」層面內部

**表五**  
**成員個人與團體兩層面的意圖數量**

層面	前測次數	後測次數
成員個人	42 ( 45.16%)	126 ( 65.62%)
團體	51 ( 54.84%)	66 ( 34.38%)
合計	93 (100%)	192 (100%)

**表六**  
**前、後測的意圖類別與數量**

層面	類別	前測次數	後測次數	改變的%
成員個人	促進洞察和瞭解	20 ( 48%)	70 ( 56%)	250
	獲取資訊與評估	3 ( 7%)	10 ( 8%)	233
	表達支持	8 ( 19%)	20 ( 16%)	150
	協助改變	11 ( 26%)	26 ( 20%)	136
小計		42 ( 100%)	126 (100%)	300
團體	催化團體過程	13 ( 25%)	15 ( 23%)	15
	建立團體文化	7 ( 14%)	13 ( 20%)	86
	促進團體凝聚力	29 ( 57%)	30 ( 45%)	4
	建立互助模式	2 ( 4%)	8 ( 12%)	300
小計		51 (100%)	66 (100%)	1.29
合計		93 (100%)	192 (100%)	206

表七

## 前、後測的技術類別與數量

類別	前測次數	後測次數	後測增加的%
基本溝通技術	43 (43%)	61 (29%)	42%
探索與深化技術	16 (16%)	82 (38%)	413%
催化團體過程技術	31 (31%)	49 (23%)	58%
行動化介入技術	10 (10%)	21 (10%)	110%
合計	100	213	113%

表八

## 前、後測不同焦點、意圖和技術之次數分配等同之比較

次數分配設定	$\chi^2$	<i>df</i>	<i>p</i> 值
假設後測五種焦點次數分配百分比等同前測	36.304	4	.000
假設後測成員個人與團體兩層面之意圖 次數分配百分比等同前測	32.465	1	.000
假設後測在成員個人層面四種意圖 次數分配百分比等同前測	13.777	3	.01
假設後測在團體層面四種意圖 次數分配百分比等同前測	14.092	3	.01
假設後測四類技術次數分配百分比等同前測	81.994	3	.000

各種意圖次數分配適合度的卡方值，都達 .01 顯著水準。如表八，在「成員個人」層面， $\chi^2 = 13.777$ ， $df = 3$ ， $p < .01$ ，在「團體」層面  $\chi^2 = 14.092$ ， $df = 3$ ， $p < .01$ ，即不論「成員個人」層面內部或「團體」層面內部，在前、後測各種意圖的次數分配都不同。參見表六，後測，在協助「成員個人」的各種意圖，以「促進洞察與瞭解」和「獲取資訊與評估」的次數分配增加較多，在團體層面則以「建立互助模式」的次數分配明顯增多。

最後，以相同方法考驗前、後測在不同技術之次數分配的適合度的卡方值，亦達 .001 的顯著水準（ $\chi^2 = 81.994$ ， $df = 3$ ， $p < .001$ ），即後測的技術類別與數量非常明顯地從前測的「基本溝通技術」轉化到「探索與深化技術」；「行動化介入技術」則前、後測之間次數分配無明顯轉變。參見表七，所紀錄的技術類別次數：在「探索與深化技術」由前測的 16%，增加為後測的 38%；「基本溝通技術」則由前測的 43%，減為後測的 29%，改變最大；「催化團體過程技術」由前測的 31% 減為後測的 23%。故前測以「基本溝通技術」為主，「催化團體過程技術」次之，「探索與深化技術」再次之。後測則以「探索與深化技術」為主，「基本溝通技術」次之，「催化團體過程技術」再次之。

#### （四）實際領導團體時，受訓者使用的領導策略之研究發現

如表九所示，受訓者使用的領導策略共 23 種，可歸納為八項功能，如下：

1. 展開與形成團體（含 2 種策略）
2. 建立團體規範與文化（含 3 種策略）
3. 增進團體凝聚力（含 3 種策略）
4. 推進團體過程（含 4 種策略）
5. 建立互助合作的規範（含 2 種策略）
6. 促進個人探索與深化（含 4 種策略）
7. 促進改變（含 2 種策略）
8. 終結團體（含 3 種策略）

在領導團體 10 次當中，8 名受訓者共使用 23 種策略，達 557 次。其中，「展開與形成團體」、「建立團體規範與文化」、「增進團體凝聚力」、「推進團體過程」，「建立互助合作的規範」，以及「終結團體」等六項功能，都與團體整體比較有關，共使用 339 次；促進「個人探索與洞察」和「進行改變」則與成員個人有關，共使用 218 次。

表九

## 實際領導團體時受訓者使用的策略

領導功能（任務）	策略類別	聚會段落				合計 (所佔%)
		第 1 次	第 2-5 次	第 6-9 次	第 10 次	
一、展開與形成團體	1. 第一次團體的結構技術	8	0	0	0	8
	2. 討論團體任務	1	2	0	0	3
	小計	9	2	0	0	11 ( 1.97%)
二、建立團體規範與文化	1. 人際溝通技巧訓練	6	17	7	0	30
	2. 建立團體規範	6	5	4	0	15
	3. 建立團體文化	7	2	3	0	12
	小計	19	24	14	0	57 ( 10.23%)
三、增進團體凝聚力	1. 平衡溝通	1	19	4	0	24
	2. 建立工作同盟	5	37	25	1	63
	3. 促進團體中的互動	3	23	16	1	43
	小計	9	79	45	2	135 ( 24.24%)
四、推進團體過程	1. 團體歷程闡釋	1	7	3	0	11
	2. 此時此地	2	11	6	2	21
	3. 處理次團體	0	2	0	0	2
	4. 轉換焦點	0	9	13	0	21
	小計	3	38	34	2	77 ( 13.82%)
五、建立合作與互助規範	1. 形成團體討論主題	2	12	11	0	25
	2. 建立團體互助模式	0	2	4	0	6
	小計	2	14	15	0	31 ( 5.57%)
六、促進個人探索與深化	1. 促進自我覺察和瞭解	1	18	39	6	64
	2. 人際互動型態覺察	3	27	15	0	45
	3. 深化與洞察	0	12	10	0	22
	4. 促進個人朝向工作	4	6	10	0	20
	小計	8	63	74	6	151 ( 27.11%)
七、促進改變	1. 運用改變方法與技術	0	25	31	5	61
	2. 促進學習遷移	1	0	0	5	6
	小計	1	25	31	10	67 ( 12.03%)
八、終結團體	1. 處理分離議題	0	0	1	5	6
	2. 準備結束團體	0	0	4	0	4
	3. 終結團體技術	0	1	3	14	18
	小計	0	1	8	19	28 ( 5.03%)
總計		51	246	221	39	557 (100%)

## 二、討論

### (一) 領導者自我效能與團體凝聚力的發現結果之討論

由於 GCQ 可用來測量團體凝聚力的程度 (Braaten, 1990)，學者推薦可作為評估團體發展程度之工具 (DeLucia-Waack & Bridbord, 2004)。GCQ-S 為 7 點量表 (王麗斐、林美珠, 2000)，平均分數是 3.5。成員贊同的程度若 4 分，便是「中間程度」，5 分為「相當多」，6 分為「經常」。據此，本研究四個團體在「投入量尺」分數的平均得分為 5.07，可以說明成員認為受訓者所領導的團體具有相當多的凝聚力。其次，從團體前、後段的平均分數和各次平均得分觀之，因第二次平均得分最低，第八次平均得分最高，也就是達到凝聚力高峰的一次聚會，顯示團體發展的趨勢由第二次至第八次聚會，呈現逐漸增加凝聚力和工作導向的趨勢，第九次之後驅緩，呈現如拋物線狀的發展。研究發現「凝聚力」和「此時此地」(Romano & Sullivan, 2000)，以及自我揭露深度(吳秀碧, 2003；吳秀碧、許育光、李俊良, 2003)等現象，在團體過程都呈現拋物線狀的發展。而且在團體過程中，成員自我揭露行為與所知覺的「投入量尺」分數有顯著相關(吳秀碧、洪雅鳳、許育光, 2005)。本研究發現結果與前述研究結果相呼應，顯示受訓者的領導能夠明顯，且適當推進團體凝聚力的發展。

至於自我效能，是一個人面對授命達成的特定表現時，對於自己的組織能力和執行能力的一種判斷 (Bandura, 1977)。在個別諮商方面，已經發現訓練可以增進諮商師的自我效能 (林幸足, 1989；Crews et al., 2005；Duys & Hedstrom, 2000；Urbani et al., 2002)。雖然，尚無研究探討訓練對於團體諮商師自我效能之影響效果。不過研究已經發現：一則，訓練與督導可以提昇受訓者自評的「團體諮商領導能力」(謝麗紅, 1999；謝麗紅、翁毓秀、張欣祐, 2007)和促進領導技巧 (Downing et al., 2001；Romano, 1998；Zimmick et al., 2000)；二則，督導與諮商師的自我效能有正相關 (Larson et al., 1992)；三則，自信與因應技巧，以及自我效能的發展都有關係 (Bandura, 1977)。故本研究的受

訓者在受訓後自評的分數有明顯進步，可能由於在密集訓練與督導之下，帶領團體經驗的增加，促進信心，因而增進自評的領導自我效能。

其次，本研究發現受訓的前四週，受訓者自評的自我效能沒有進步，直至後五週才有顯著性的進步。Rubel 和 Kline (2008) 以團體領導的專家為對象來研究有效的領導，發現領導團體所累積的經驗，影響到個人信心和領導知識的增加，而領導知識，則與決定領導介入和互動有關。Bandura(1986)也指出，若一個人在可能會失敗的事情上堅持下去，而且完成了，自我效能就會增加。由於諮商師的自我效能 (self-efficacy) 也與實習的時數和經驗有正相關 (Tang et al., 2004)。故影響本研究發現結果的原因，可能：一為，前測和中間測之間的訓練時間只有四週，訓練時間尚不足；二為，在團體初階段，主要任務在催化團體凝聚力的形成 (Yalom, 1995; Yalom & Leszcz, 2005)，而這項任務對於新手最具挑戰性，焦慮會影響到諮商師自評的自我效能 (Al-Darmaki, 2004)，因而在受訓的後五週，受訓者可能受到經驗的累積，知識與信心的增加的影響之外，也由於所帶領的團體在後段凝聚力的明顯增加，體驗到個人的領導成效，因此導致自評領導效能的改變。由於本研究無對照組可資比較，且限於小樣本，上述發現結果都只能作為初探性參考。

## (二) 虛擬領導情境，受訓者在前、後測的焦點、意圖和技術的研究發現之討論

有關焦點、意圖和技術等項之後測改變情形，從表四、表五和表七所示：在後測，焦點的總次數增加了 78%，意圖增加了 206%，技術增加了 113%。Page 等人 (2001) 認為領導者的自我效能與執行技術之間有關聯，如同自我效能與個別諮商執行之間的關聯，存在有相似的變項。領導者在領導團體的時候，介入較少者，可能自我效能較低，而介入較多者，可能自我效能較高。本研究的受訓者在受訓後所紀錄的領導介入數量變得比受訓前多，也與他們在領導者自我效能的前、後測結果，呈現相呼應情形。由於洪雅鳳 (2008) 的研

究指出，高過程效能的領導者與低過程效能的領導者，呈現在各類意圖和技術的次數分配比率不同。故以下進一步就本研究在焦點、意圖和技術等之發現結果，分別進行討論：

### 1. 討論「焦點」的研究發現

本研究發現前、後測各種焦點的次數分配明顯不同，後測的焦點次數分配，大量增加了在「個人」層面的百分比，這種情況可能與使用的「團體諮商情境」影帶有關。因為這個聚會的情境為一個共十次聚會團體的第六次，受訓者虛擬領導的主要任務，顯然聚焦在協助個別成員的改變。前測以「個人」和「人際」層面焦點的次數分配同居榜首。但是，在後測「個人」層面的焦點數量大為增加，由前測的 25% 躍升到 46%。一項有關個別諮商師個案概念化的研究，發現個案概念在能力和層級相異的準諮商師有別（賀孝銘、吳秀碧、張德榮、林清文、林幸足，2001；賀孝銘、吳秀碧、張德榮，2001）。另外，Kivlighan 和 Quigley（1991）進行新手與有經驗的領導者之比較研究，也發現有經驗的領導者對於成員的看法，以及對於成員的互動，都呈現較複雜的概念。本研究受訓者在後測有如此不同的表現，是否與其受訓後的概念化有關，值得進一步探究。

其次，「團體層面」、「人際與團體層面」和「個人與團體層面」等與團體整體有關的三個層面所分配到的焦點次數，都有減少的情形，在團體的工作期似乎很合理，重點在協助成員個人。再則，與個別諮商不同，Ferencik（1991）主張團體方式在進行治療時，以聚焦在個人為首要，也必須運用人際的關心、支持和回饋，甚至參與。並且有研究發現，領導者的人際意圖與人際學習的療效因子有關（Kivlighan et al., 2004）。因此，本研究後測「人際」層面的次數分配變化較少，似乎反映受訓者在強化協助成員個人時，仍兼顧善用團體中的人際互動。

### 2. 討論「意圖」的研究發現

後測的意圖總次數增加了一倍之多，主要都集中在協助成員個人層面，共

增加了 300%；在團體層面的次數幾乎未有增加，只多了 1.29%。這種結果，意味著經過訓練，受訓者的虛擬領導不但變得比較積極，還特別強化了協助個別成員層面的介入意圖。Kivligham 和 Tarrant (2001) 的研究指出，領導者的意圖與團體過程有關。本研究在前、後測呈現的差異，似乎凸顯了受訓者在受訓之後，更能掌握工作階段的領導任務。

其次，Duys 和 Hedstrom (2000) 發現，訓練可以顯著地增加受訓者的認知複雜程度，並認為密集式的督導，可能有促進諮商師認知複雜化之作用。本研究在進一步分析成員個人層面有關的四種意圖，發現在前、後測次數分配百分比的多寡排序，雖然都沒有變動，然而在後測各種意圖之次數分配百分比，則有較大變動。在後測，「促進洞察與瞭解」的次數分配百分比增加到 56% 之多，與前測相較，所增加次數之百分比則達 250%。「提供支持」、和「協助改變」的次數分配百分比，在前測就遠不及「促進洞察與瞭解」，雖然在後測這二項意圖的次數也都增加一倍，但是分配的百分比都大為減少。Kivlighan (1989) 發現，經過訓練諮商師使用的意圖顯現不同，以「情感」、「領悟」、「探索」與「鼓勵」等意圖，多於「評估」、「設限」、「獲得與提供資訊」、「改變與增強改變」等意圖，與本研究的受訓者之後測反應有雷同之處。再對照 Hill 和 O'Grady (1985)，Kivlighan 和 Quigley (1991) 的研究發現，有經驗或熟手的諮商師著重促進「洞察與瞭解」的意圖，甚於「獲取資訊與評估」和「改變」的意圖。本研究的受訓者在後測的表現，近似 Kivlighan 等人的發現結果，為有經驗或熟手諮商師的表現。而且在後測，雖然團體層面的意圖數量未增，但是虛擬介入重點則有所不同，以「建立互助模式」的意圖次數，增加之百分比最多，似乎受訓者雖然不再強化團體層面的領導，但是知道在團體層面作調整，更善用團體資源來協助個人。

另外，Stockton 等人 (2004) 的研究發現，領導者的意圖共有六大類，進一步分析後，歸納為「促進洞察和改變」（包括挑戰成員和促進連結與互動）和「計畫和引導」（包括增進團體規範、團體例行工作與自我引導）兩大群，

前者佔 43%，後者佔 26%。他們認為由於研究的 51 個樣本，從聚會的第四次和第五次取得的資料便有 41 個，所以出現「促進洞察和改變」佔了幾近半數，似表示領導者企圖引導團體朝向工作階段，乃合乎團體領導理論。本研究虛擬領導的情境為第六次聚會，受訓者填寫在成員個人層面的意圖特多，佔了 65.62%，其中「促進洞察和瞭解」又佔了這個層面意圖總數的 56%。對照 Stockton 等人的研究發現，本研究的受訓者似乎正致力於團體工作期的主要任務。因此，受訓者在後測紀錄的意圖分佈，呈現在協助成員個人方面著力更深。

### 3. 討論「技術」的研究發現

Miller (1997) 指出諮商師在諮商過程的意圖與介入作為有關聯。本研究在技術方面的發現結果，也與前述所發現受訓者的意圖表現狀況，彼此有相對應的現象。呈現技術以「探索與深化技術」為主，而意圖以「洞察與瞭解」為主。

幾篇有關諮商師的意圖和行為的研究，指出認知為諮商歷程的中介因子，諮商師的認知與其介入行為，以及諮商師的行為與當事人認知操作之間存在獨特的型態關係 (Martin, 1984; Martin, Martin, Meyer, & Snelmon, 1986; Martin, Martin, & Snelmon, 1989)，領導者的意圖和介入行動與團體氣氛、成員績效都有關聯 (Kivlighan & Tarrant, 2001)。本研究的發現，似乎也反映這樣的情形。尤其，在工作階段「探索與深化技術」比「基本溝通技術」重要得多。在後測，從「探索與深化技術」和「基本溝通技術」次數分配百分比的變動，呈現兩類技術的重要性位置有更替的情形；在「行動化介入技術」方面，與前測相較，後測的分配百分比未增加，但是次數也增加一倍，似乎反映受訓者知道更積極運用促進改變的行動技術；另一方面，在後測「催化團體過程技術」的次數增加了 58%，但是在次數分配則明顯地相對減少，可能受訓後更能領悟在工作階段，諮商師必須聚焦在一對一來協助個人之外，同時也要致力於使團體成員的互動達到有意義的程度 (Jacobs et al., 1994/ 1995)。本研究發現，受訓者在後測的表現，比前測更貼近領導的理論。

此外，Buser（2008）在回顧有關諮商師訓練模式的文獻時，指出訓練都能增加受訓者的人際溝通技術。在本研究的後測，也見到受訓者在虛擬領導所紀錄「基本溝通技術」的次數，增加了近半倍之多，溝通技術更為活絡。

### （三）討論實際領導團體時，受訓者使用的領導策略之研究發現

本研究的訓練模式主要教學 20 種策略，結果發現有 23 種策略，其中沒有列在系統化訓練模式中的 3 項策略，為「處理次團體」、「促進自我覺察和瞭解」和「討論團體任務」。「處理次團體」和「討論團體任務」兩項，為因應受訓者的團體實際情況而隨機教學的策略。而「促進自我覺察和瞭解」這項策略所包括的技術，絕大多數為受訓者在個別諮商已經具備的能力，只有「連結個人團體內與團體外相似特徵」這項技術為團體領導所特有，並為訓練時所重視。

與 Stockton 等人（2004）研究意圖的處理方式相同，本研究在計算各次聚會使用的策略時，由於第一次和最後一次聚會有較多的行政性與例行性的工作，因此另外分開計算；而與他們的研究相異之處，在於 Stockton 等人取樣的各個團體之聚會總次數不等，每一名受訓者僅從團體第四次聚會之後（含第四次）的聚會當中，擇定一次聚會的領導工作來分析。本研究則採取縱貫法，四個團體的聚會總次數都 10 次，每一名受訓者都必須從團體第一次到最後一次，共 10 次的領導工作來分析。平均受訓者在每次 80 分鐘的聚會，使用 13.93 個策略，約每 5.74 分鐘一個策略，在一次聚會一名受訓者平均使用 6.96 次的策略，由於每個策略包含一個以上的技術，方能完成領導者的意圖。若如 Page 等人（2001）主張，介入的積極程度與效能有關，則上述數字似可反映受訓者在領導工作的積極程度。

雖然在領導策略方面，較少研究可資對照。然而從 Stockton 等人（2004）在意圖的研究發現，可以對照出一些相關的現象。在其發現的六大類意圖當中，「引導團體」、「促進連結與團體成員互動」與「自我引導」等三大類意圖，與本研究的「展開與形成團體」、「終結團體」、「建立團體規範與文化」、「增進團體凝聚力」、「推進團體過程」等四項任務所涵蓋的領導策略，有相對應的情

形，都與團體內多層面的領導工作有關，領導者必須引導團體的過程，以營造具有療效性的團體環境；而 Stockton 等人發現的「蒐集資訊和評估成員」、「挑戰成員」與「照應與肯定 (attending and validating)」等三大類意圖，與本研究的「個人探索與洞察」和「進行改變」兩項任務所涵蓋的領導策略，也多處相似。綜觀 Stockton 等人發現，在前述與團體整體有關的三大類意圖，佔意圖總次數的 49.7%，本研究在團體整體相關的策略則佔策略總次數的 60.86%；他們在後三大類與協助個別成員有關的意圖，共佔 46.8%，本研究則發現與協助成員個人相關的策略，佔策略總次數的 39.14%。對照本研究與 Stockton 等人研究中的意圖數量之比率，雖有差異，但是分配有相似之處，都以團體整體有關的意圖或策略較多。本研究與之有差異的部份，可能和 Stockton 等人的研究方法不同有關。Stockton 等人也認為他們發現的意圖種類和次數比率，與所用的研究方法有關。

其次，Yalom 和 Leszcz (2005) 主張成功的團體績效，甚為依賴諮商師在治療前 (pretherapy) 的領導任務呈現有效的表現。過去研究便發現，第二次至四次為團體深度改變的重要聚會 (吳秀碧, 2003; 吳秀碧等人, 2003)。在非結構式團體，成員的自主性高，團體的發展越近似社會縮影，領導者必須有耐心地在團體的互動過程中，觀察成員一再重複出現的行為型態，以便確定其問題。尤其在沒有管控之下的團體，成員將在不自覺之間，鮮明地呈現在團體中的病態現象 (Yalom, 1995; Yalom & Leszcz, 2005)。治療前的領導任務，也就是 Yalom (1995) 所謂初始團體的領導任務，在團體初始階段的領導，將以催化團體過程的發展為要，以便創造可以進行治療的基礎，往往需要專注於推進團體歷程和凝聚力。此外，領導者在促進成員改變的角色方面，主要也不在提供個人同理或回饋的反應，而是在創造團體文化，使成員有同理與回饋的交換 (Kivlighan et al., 2004)。因此，就團體領導的全程，在團體層面的工作比重，自然會比在個人層面多。由此，本研究的受訓者使用較多與團體整體有關的領導策略，呼應了團體理論。

## 肆、結論與建議

### 一、結論

根據 Kuntze 等人 (2007) 進行了受訓者在紙筆測驗、虛擬情境諮商反應和模擬情境諮商等三種評估方式的實驗，結果以虛擬情境諮商反應的信、效度最好。由於本研究設計是參照 Kuntze 等人研究結果的建議，採取虛擬領導情境作為前、後測的方法。因此受訓者在「虛擬諮商團體領導反應表」上填寫的虛擬領導表現，無論在介入焦點、意圖或技術的表現，都呈現後測優於前測，可能與其受訓後實際領導能力的成長有關，或至少可以說明受訓後在認知方面的進步。而受訓者在實際領導團體的表現，也反映具有效能：其一，成員所評定的「投入量尺」分數，顯示受訓者可以有效、且適當地催化團體凝聚力的發展，並且團體過程發展的趨勢與團體理論相吻合；其二，受訓者實際使用的領導策略，不只能善用系統化訓練模式中的各種策略，同時其表現也適配團體理論。如前面討論，經過訓練與督導，受訓者無論在虛擬領導的表現或實際領導的表現，都比較近似有經驗或成熟的領導者。另一方面，就受訓者自評的「團體領導者自我效能量表」的分數，後測顯著優於前測，也表示受訓者主觀感到個人領導效能的明顯增加。故可以作為初步瞭解本訓練模式的訓練效果。但是需要進一步更妥善的研究，方能確認本訓練模式的訓練效果。

### 二、建議

綜合多項發現結果，可以作為初步認定系統化訓練模式訓練成效的參考。然而，本研究的發現結果也受到研究方法的各種限制，這些初步發現有待進一步考驗，來加以確認。茲分別陳述如下：

第一，雖然受訓者於受訓前、後在「模擬諮商團體領導反應表」上填寫的資料，無論在領導的焦點、意圖或技術，都顯示受訓者經過訓練有朝向較高領

導效能的方向改變。加以從他們實際領導的團體，成員所評估的 GCQ-S「投入量尺」的分數，呈現與理論上團體發展相對映的現象，而且平均分數也達到「相當多」的程度，顯示受訓者能有效推進團體凝聚力。然而，由於本研究之樣本為方便取樣，且非大量取樣，故發現結果可能受到抽樣變動影響。此外，雖然 Stockton 等人（2004）指出性別並未影響領導意圖的差異，本研究樣本有三男五女，對於各項結果有無影響，尚待了解。其次，由於沒有對照組可資比較，以確定改變的產生，故僅能作為初步參考。因此，建議未來研究可以根據本研究發現結果，以較嚴謹的實驗研究法進行驗證。

第二，受訓者自評的「團體領導者自我效能量表」的分數，顯示受訓者自評的自我效能有進步。然而，由於樣本較小，這樣的研究結果僅能作為初步參考。此外，也受到研究工具的限制。本研究所使用的 GLSI，尚未以本土樣本加以嚴謹考驗。中文版僅考驗其內部一致性和信度。而且，團體結構程度與領導的難易有關，受訓中與非受訓中的自評有別，對於自評效能不無影響。因此，建議未來研究：一則，可以使用大樣本，再考驗本訓練模式對於團體領導者自我效能的影響；二則，可以比較團體結構差異，對於訓練中的受訓者自評的自我效能之差異，或受訓中與非受訓中的差異，以驗證本研究的發現結果。同時，在本次研究也深刻感受到，台灣在檢測訓練效果方面的研究工具較缺乏，未來應該重視相關工具的發展。

第三，從本次研究的經驗與結果，認同 Kuntze 等人（2007）的研究發現，使用虛擬情境的優點。這種測量方法，確實比一般測量團體領導者表現的自評工具客觀與具體。然而在本次研究過程，取得一個用以作為虛擬領導情境的錄影帶，費時費力。並因為影像小、不夠清晰，以及沒有正面影像等限制，受訓者在辨識成員的非語言情感表達受限。而且這種工具，若使用在大樣本的研究，可能研究倫理的處理困難度很大，並不適宜。因此，建議未來可以參照真實的團體，編修成劇本，並由專業演員擔綱演出，使情境逼真，製作成一個虛擬團體情境，方便重複使用，或在大樣本使用，甚至可以提供教學使用。

第四，本研究受訓者實際領導團體的資料蒐集，由受訓者填寫，非採用訪談法。雖然，這種蒐集資料的方式比較方便。然而，研究的發現結果，也可能受到受訓者記錄詳略不一之限制。此外，受訓者紀錄的領導策略，多於本訓練模式原先設定教學的範圍，也提示了教學訓練領導的策略，需要週延考慮受訓者的實際需求、經驗與能力發展的程度。

最後，研究者建構螺旋式領導模式的主要目的，不在發展一種新的團體諮商理論或方法，而是在提出一個可以解釋團體發展過程的假設，以便據以提出各階段的領導任務與策略，作為領導工作的指引。尤其在領導非結構式的團體，可以作為催化團體過程的具體指引。從本研究的初步發現，也呼應這樣的假設。由於這個領導模式的基本假設，係依據人際關係的理論。因此，在訓練中或實務工作中受訓者可以將受訓所學，融入個人偏好或熟悉的人際取向團體諮商理論。系統化訓練模式的發展，則在研發一個可以有效教學螺旋式領導模式的階段領導任務與策略，以促進受訓者認知能力的發展為主，技術發展為次，最終目的在提昇受訓者的領導效能。雖然，本研究的發現結果，受限於研究方法和工具的一些缺失，只能作為初步性參考。然而期待拋磚引玉，引起對於這個訓練模式的繼續研究與評論，以便建立一個有效訓練非結構式團體領導的模式，提供進階訓練之用。而上述各項缺失與建議，則提供未來研究的方向與參考。

針對本文之任何回應、回饋或意見，請直接聯繫：吳秀碧，台中縣霧峰鄉柳豐路 500 號亞洲大學心理學系，e-mail：sophiawu@asia.edu.tw；04-23323456 轉 1919。

收件日期：98年1月06日

複審一日期：98年3月15日

複審二日期：98年7月22日

通過日期：98年8月06日

## 參考文獻

- 王麗斐、林美珠（2000）。團體治療性因素量表之發展與編製。中華輔導學報，9，1-24。
- 吳秀碧（2003）。螺旋式領導方法的諮商團體歷程階段發展之研究。國科會九十一年度專案研究成果報告（編號：NSC91-2413-H-018-014）。
- 吳秀碧（2005）。諮商團體領導原理的建構：螺旋式領導方法。中華輔導學報，17，1-32。
- 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。
- 吳秀碧、洪雅鳳、許育光（2005，11月）。團體成員自我揭露行為與團體氣氛之分析研究。中國輔導學會主辦「2005年會暨學術研討會」宣讀之論文，台北。
- 吳秀碧、洪雅鳳、羅家玲（2003）。團體諮商歷程中領導者意圖與聚焦之分析研究。中華輔導學報，13，117-150。
- 吳秀碧、許育光、李俊良（2003）。諮商團體歷程中成員自我揭露頻率與深度之初探。彰化師大輔導學報，25，1-23。
- 吳秀碧、許育光、洪雅鳳、羅家玲（2004）。非結構諮商團體過程中領導者技術應用之研究。中華心理衛生學刊，17（3），49-82。
- 林幸足（1989）。諮商技巧訓練對準諮商員的諮商技巧能力、諮商員效能及諮商效果之影響研究。國立台灣教育學院輔導研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 洪雅鳳（2008）。高低過程效能諮商團體領導者意圖及介入之研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系碩士論文，未出版，彰化。
- 許育光（2005）。團體諮商轉換階段之人際歷程與領導者介入策略分析研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系碩士論文，未出版，彰化。

- 許育光 (2009)。碩士層級受訓團體諮商師參與「螺旋式領導取向」培訓之成效與介入能力學習經驗分析。 *教育心理學報*，**41**，321-343。
- 賀孝銘、吳秀碧、張德榮 (2001)。不同層級準諮商員「個案概念化」能力差異比較研究。 *輔導學報*，**22**，1-32。
- 賀孝銘、吳秀碧、張德榮、林清文、林幸足 (2001)。諮商員「個案概念化」之能力結構與評量表之編製研究。 *輔導學報*，**22**，193-230。
- 謝麗紅 (1999)。團體諮商實習課程對於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、翁毓秀、張欣祐 (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。
- Al-Darmaki, F. R. (2004). Counselor training, anxiety, and counseling self-efficacy: Implications for training psychology students from the United Arab Emirates University. *Social Behavior and Personality*, *32*(5), 429-440.
- Baker, S. B., Daniels, T. G., & Greeley, A. T. (1990). Systematic training of graduate-level counselors: Narrative and meta-analytic reviews of three major programs. *The Counseling Psychologist*, *18*, 355-421.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barnes, K. L. (2004). Applying self-efficacy theory to counselor training and supervision: A comparison of two approaches. *Counselor Education and Supervision*, *44*, 57-69.
- Beck, A. P., & Lewis, C. M. (Eds.). (2000). *The process of group psychotherapy: System for analyzing change*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bernard, J., & Goodyear, R. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (3rd

ed.). MA: Ally and Bacon.

- Braaten, L. (1990). The different patterns of group climate critical incidents in high and low cohesion sessions of group psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy, 40*, 477-493.
- Buser, T. J. (2008). Counselor training: Empirical findings and current approaches. *Counselor Education and Supervision, 48*, 86-100.
- Chen, M. W., & Rybak, C. J. (2004). *Group leadership skills*. Belmont, CA: Brooke/Cole.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Professional manual: Revised NEO personality inventory (NEO PI-R) and NEO five-factor inventory (NEO-FFI)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Program (CACREP). (2000). *CACREP Accreditation standards and procedures manual*. VA: Author.
- Crews, J., Smith, M. R., Smaby, M. H., Maddux, C. D., Torres-Rivera, E., Casey, J. A., & Urbani, S. (2005). Self-monitoring and counseling skills: Skills-based versus interpersonal process recall training. *Journal of Counseling and Development, Winter, 83*, 78-84.
- Daniels, J. A., & Larson, L. M. (2001). The impact of performance feedback on counseling self-efficacy and counselor anxiety. *Counselor Education and Supervision, 41*, 120-130.
- DeLucia-Waack, J. L., & Bridbord, K. H. (2004). Measures of group process, dynamics, climate, leadership behaviors, and therapeutic factors. In J. L. DeLucia-Waack, D. A. Gerrity, C. R. Kalodner & M. T. Riva (Eds.), *Handbook of group counseling and psychotherapy* (pp. 120-135). New Delhi: Sage.

- Downing, T. K. E., Smaby, M. H., & Maddux, C. D. (2001). A study of the transfer of group counseling skills from training to practice. *The Journal for Specialists in Group Work, 26*(2), 156-167.
- Duys, D., & Hedstrom, S. M. (2000). Basic counselor skills training and counselor complexity. *Counselor Education and Supervision, 40*, 8-19.
- Erwin, P. G. (1999). The effects of a programme of training in structured group counseling. *Counseling Psychology Quarterly, 12*(2), 191-199.
- Ferencik, B. M. (1991). A typology of the here-and-now: Issues in group therapy. *International Journal of Group Psychotherapy, 41*, 169-183.
- Hensley, L. G. (2002). Teaching group process and leadership: The two-way fishbowl model. *Journal for Specialists in Group Work, 27*(3), 273-286.
- Heppner, P. P., Kivlighan, D. M., Burnett, Jr. J., Berry, T. R., Goedinghaus, M., Doxsee, D. J., Hendricks, F. M., Krull, L. A., Wright, G. E., Bellatin, A. M., Durham, R. J., Tharp, A., Kim, H., Brossart, D. F., Wang, L. F., Witty, T. E., Kinder, M. H., Hertel, J. B., & Wallace, D. L. (1994). Dimensions that characterize supervisor interventions delivered in the context of live supervision of practicum counselors. *Journal of Counseling Psychology, 41*(2), 227-235.
- Hiebert, B., Uhlemann, M. R., Marshall, A., & Lee, D. Y. (1998). The relationship between self-talk, anxiety, and counseling skill. *Canadian Journal of Counselling, 32*, 163-171.
- Hill, C. E., & O'Grady, K. E. (1985). List of therapist intentions illustrated in a case study and with therapists of varying theoretical orientations. *Journal of Counseling Psychology, 32*(1), 3-21.
- Hill, C. E., Thompson, B. J., & Nutt-Williams, E. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *Counseling Psychologist, 25*, 517-572.

- Holloway, E. L., & Hosford, R. E. (1983). Towards developing a prescriptive teachechnology of counselor supervision. *The Counseling Psychologist, 11*, 73-77.
- Hosford, R. E., & Barmann, B. (1983). A social learning approach to counselor supervision. *The Counseling Psychologist, 11*, 51-58.
- Ivey, A. E. (1971). *Microcounseling: Innovations in interview training*. Springfield, IL: Thomas.
- Jacobs, J. E., Harvill, R. L., & Masson, R. L. (1994/1995). *Group counseling- Strategies and skills*. 劉安真、黃慧涵、梁淑娟、顏妃伶譯 (1995)。團體諮商——策略與技巧。台北：五南。
- Kivlighan, D. M., & Quigley, S. T. (1991). Dimensions used by experienced and novice group therapists to conceptualize process. *Journal of Counseling Psychology, 38*(4), 415-423.
- Kivlighan, D. M. (1989). Changes in counselor intentions and response modes and in client reactions and session evaluation after training. *Journal of Counseling Psychology, 36*(4), 471-477.
- Kivlighan, D. M., & Tarrant, J. M. (2001). Does group climate mediate the group leadership-group member outcome relationship? A test of Yalom's hypotheses about leadership priorities. *Group Dynamics, 5*, 220-234.
- Kivlighan, D. M., Kivlighan, M. C., & Clayton, M. (2004). Counselor intentions in individual and group treatment. *Journal of Counseling Psychology, 51*(3), 347-353.
- Kivlighan, D. M., Multon, K. D., & Brossart, D. F. (1996). Development changes in group climate as they relate to therapeutic gain, *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 1*, 208-221.
- Kuntze, J., van der Molen, H. T., & Born, M. (2007). Progress in mastery of

- counseling communication skills: Development and evaluation of a new instrument for the assessment of counseling communication skills. *European Psychologist*, 12(4), 301-313.
- Kurpiur, D. J., Benjamin, D., & Morran, D. K. (1985). Effects of teaching a cognitive strategy on counselor trainee internal dialogue and clinical hypothesis formulation. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 263-271.
- Larson, L. M. (1998). The social cognitive model of counselor training. *The Counseling Psychologist*, 26, 219-273.
- Larson, L. M., Suzuki, L. A., Gillespie, K. N., Potenza, M. T., Bechtel, M. A., & Toulouse, A. L. (1992). Development and validation of the Counseling Self-Estimate Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 105-120.
- Little, C., Packman, J., Smaby, M. H., & Maddux, C. D. (2005). The skilled counselor training model: Skills acquisition, self-assessment, and cognitive complexity. *Counselor Education and Supervision*, 44, 189-200.
- MacKenzie, K. R. (1983). The clinical application of a group climate measure. In R. R. Dies & K. R. MacKenzie (Eds.), *Advances in group psychotherapy: Integrating research and practice*. NY: International Universities Press.
- MacKenzie, K. R. (1998). Group Climate Questionnaire, GCQ-S. In B. Strauss, I. Eckert & T. Tschuschke (Eds.), *Methods of empirical research in group psychotherapy*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Martin, J. (1984). The cognitive mediational paradigm for research on counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 558-571.
- Martin, J. (1990). Confusions in psychological skills training. *Journal of Counseling and Development*, 68, 402-407.
- Martin, J., Martin, W., Meyer, M., & Snelmon, A. G. (1986). Empirical investigation of the cognitive mediational paradigm for research on

- counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 115-123.
- Martin, J., Martin, W., & Snelmon, G. A. (1989). Cognitive-mediational models of action-act sequences in counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 8-16.
- McPherson, F. M., & Walton, H. J. (1970). The dimensions of psychotherapy group interaction: An analysis of clinicians' constructs. *British Journal of Medical Psychology*, 43, 281-290.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis: A sources book of new methods*. Beverly Hill, CA: Sage.
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/ competence/ performance. *Academic Medicine*, 65(9), 63-67.
- Miller, M. J. (1997). Counselor intentionality: Implications for the training of beginning counselors. *Counseling and Values*, 41(3), 194-204.
- Morran, D. K., Stockton, R., & Whittingham, M. H. (2004). Effective leader intervention for counseling and psychotherapy groups. In J. L. DeLucia-Waack, D. A. Gerrity, C. R. Kalodner & M. T. Riva (Eds.), *Handbook of group counseling and psychotherapy* (pp. 91-103). CA: Sage.
- Page, B. J., Pietrzak, D. R., & Lewis, T. F. (2001). Development of the group leader self-efficacy instrument. *Journal for Specialists in Group Work*, 26(2), 168-184.
- Romano, J. L. (1998). Simulated Group Counseling: An experiential training model for group work. *Journal for Specialists in Group Work*, 23(2), 119-132.
- Romano, J. L., & Sullivan, B. A. (2000). Simulate group counseling for group work training: A four-year research study of group development. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(4), 366-375.

- Romi, S., & Teichman, M. (1995). Participant and symbolic modeling training programmes: Changes in self-efficacy of youth counselors. *British Journal of Guidance and Counseling, 23*, 83-94.
- Rubel, D. J., & Kline, W. B. (2008). An exploratory study of expert group leadership. *The Journal for Specialists in Group Work, 33*(2), 138-160.
- Smaby, M. H., Maddux, C. D., Torres-Rivera, E., & Zimmick, R. (1997). *Skilled Group Counseling Scale*. Unpublished instrument.
- Smaby, M. H., Maddux, C. D., Torres-Rivera, E., & Zimmick, R. (1999). A study of the effects of a skills-based versus a conventional group counseling training program. *Journal for Specialists in Group Work, 24*(2), 152-163.
- Stiles, W. B. (1987). Some intentions are observable. *Journal of Counseling Psychology, 34*(2), 236-239.
- Stockton, R., Morran, D. K., & Clark, M. B. (2004). An investigation of group leaders' intentions. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 8*(3), 196-206.
- Stoltenberg, C., McNeill, B., & Delworth, U. (1998). *IDM supervision: An integrated developmental model for supervising counselors and therapists*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tang, M., Addison, K. D., LaSure-Bryant, D., Norman, R., O'Connell, W., & Stewart-Sicking J. A. (2004). Factors That Influence Self-Efficacy of Counseling Students: An Exploratory Study. *Counselor Education and Supervision, spring, 44*, 70-80.
- Urbani, S., Smith, M. R., Maddux, C. D., Smaby, M. H., Torres-Rivera, E., & Crews, J. (2002). Skills-based training and counseling self-efficacy. *Counselor Education and Supervision, 42*, 93-106.
- Ward, D. E. (1985). Levels of group activity: A model for improving the

effectiveness of group work. *Journal of Counseling and Development*, 64, 59-64.

Yalom, I. D. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy* (4th ed.). NY: Basic Books.

Yalom, I. D., & Leszcz, L. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy* (5th ed.). NY: Basic Books.

Zimmick, R. (2000). Basic and advance group counseling skills as a core and theory-based curriculum. *Dissertation Abstracts International*, 60 (8-A), 2803.

Zimmick, R., Marlowe, H. S., & Maddux, C. D. (2000). Improving the use of a group counseling scale and related model to teach theory and skills integration. *Counselor Education and Supervision*, 39(4), 284-296.

# The Effects of a systematic training model for group leaders advanced training

Sophie Woo

Asia University

## Abstract

A systematic model, designed by the researcher, is aimed to develop the cognitive competence of a group leader by teaching leadership strategies according to the tasks of a group developing stage. The impact of training on a group leader's self-efficacy, intentions and focuses, and skills were examined in this study.

Participants consisted of 8 trainees and 34 members who were volunteers in the study. Trainees were doctorate students and members were from communities. Each pair of trainees co-led a ten-week long unstructured group, during which time they received training and live supervision based on this training model. Both quantitative and qualitative research methods were applied for data collecting and analysis. Trainees demonstrated significant higher scores in post-test than pre-test of Group Leader Self-Efficacy Instrument (GLSI). Between pre and post training, focuses and intentions and skills were significantly different both in amount and distribution of frequencies. After training, the leaders appeared more active and mature in their leadership than before. In addition, members of four groups reached an average score of 5.07 on Involvement Subscale of The Group Climate Questionnaire-Short (GCQ-S), and the scores shape a curved line that matches the theoretical development of a group process and previous research findings.

Because of the limitations and delimitations of the research methods, a tentative conclusion was drawn that this training model was significantly effective in developing a leader's self-efficacy and in increasing the positive changes in leading simulated group sessions. Discussions and suggestions for training of group counselors and researchers in the future were proposed.

**Keywords: instruction, group counseling, group counselor, lab, leader, supervision, training model, training.**