

中國文化大學教師教學創新暨教材研發獎勵

期末成果報告書

從學習者到助人者：

師徒制導向的諮商技巧訓練與專業認同發展

計畫名稱	從學習者到助人者：師徒制導向的諮商技巧訓練與專業認同發展
實施課程	E468 諮商與心理治療技術
授課教師	余景文助理教授
執行單位	中國文化大學心理輔導學系
執行期間	115 年 02 月 01 日至 115 年 07 月 31 日止

壹、計畫名稱

從學習者到助人者：師徒制導向的諮商技巧訓練與專業認同發展。

貳、實施課程、授課教師姓名

本計畫實施於中國文化大學心理輔導學系「E468 諮商與心理治療技術」，授課教師為余景文。課程設計以大學部學生之諮商技巧學習為核心，並結合碩士班學生之示範、陪伴、回饋與引導，形成跨層級師徒制導向學習模式。

大學部學生主要透過觀察學習、角色扮演、晤談演練與反思書寫，學習傾聽、同理、反映、澄清、摘要、提問與晤談歷程理解等基礎助人技巧；碩士班學生則在教師督導下扮演近端鷹架與導師角色，協助大學部學生進行晤談體驗、歷程回饋與學習統整。

參、前言

諮商與心理治療技術課程在心理輔導與諮商專業養成中，具有銜接理論理解與實務操作的重要功能。大學部學生在修習此類課程時，雖能逐步接觸助人歷程、晤談關係與基本技巧，但在實際演練時，常因焦慮、害怕說錯、缺乏立即回饋或不確定如何回應而影響學習成效。另一方面，碩士班學生已具備較多理論基礎與助人技巧學習經驗，若能在教師督導下協助大學部學生練習與反思，亦可促進其臨床敏感度、回饋能力與專業認同發展。

本計畫以「跨層級師徒制導向學習」為核心，整合諮商師專業發展階段理論、自我覺察與反思模型、Vygotsky 之鷹架理論，以及 Bernard 之區辨模式，設計教師、碩士班學生與大學部學生三層支持系統。此設計期待使大學部學生在安全且具支持性的學習環境中，從模仿、演練、回饋逐步走向自我覺察與助人歷程理解；同時使碩士班學生在引導他人學習的過程中，深化其對晤談歷程、個案概念化與助人角色的理解。

因此，本計畫不僅是一項教學活動安排，更是一個促進雙向成長的專業學習系統。透過大學部與碩士班學生之互動，課程將助人技巧學習從單向講授轉化為共同參與、即時回饋與反思統整的動態歷程。

肆、計畫特色及具體內容

一、計畫特色

本計畫之主要特色在於建構「教師、碩士班研究生、大學部學生」三層支持架構。教師擔任課程設計者與總督導，負責掌握課程目標、晤談倫理與回饋品質；碩士班研究生則扮演近端鷹架與學習支持者的角色，協助大學部學生進入晤談體驗與反思歷程；大學部學生則透過被晤談、觀察、演練與書寫，逐步理解助人關係如何形成，以及基本晤談技巧如何影響當事人的自我覺察。

在課程實施上，大學部學生於每週課堂第一、第二節課，由授課教師依 Hill 的晤談歷程架構進行授課，並搭配每週課程主題說明相關晤談概念與技巧；第三節課則安排小組演練，使學生能在課堂中立即將所學概念轉化為實作經驗。透過「概念講授、示範理解、小組演練、回饋反思」的循環設計，學生不僅能理解晤談技巧的操作方式，也能在實際互動中體會助人歷程中的關係建立、同理回應與自我覺察。

此一教學設計有助於減輕大班實務課程中回饋不足的問題，並透過跨層級配對與小組演練，使大學部學生獲得更具結構的實作與反思經驗；同時，也能讓碩士班研究生在進入兼職實習前，預先培養基本實務能力、晤談觀察能力與支持性引導能力。

在實務課程安排上，本系已將大學部二個班級學生分為三組，由三位授課教師分組進行教學；研究所學生則分為二組，由二位授課教師進行授課與督導。為促進實務學習成效，並使大學部學生與研究所學生均能獲得較充分的晤談實作經驗，本計畫進一步採取研究所學生與大學部學生配對之方式進行安排。

此一配對設計，一方面可減少單純同儕演練可能產生的干擾，例如多重關係、彼此熟識、議題過於熟悉，或難以進入較真實的晤談情境等問題；另一方面，也能促使大學部學生在與研究生晤談前，先行整理自身經驗與自我議題，進而提升其參與晤談、觀察助人歷程及進行反思書寫的學習深度。對研究生而言，則可在較接近真實助人情境的脈絡中，練習晤談觀察、回饋表達與支持性引導，進一步深化其諮商實務能力。

二、課程內容與實施方式

課程以 Hill 助人三階段模式為主要架構，依序安排探索、洞察與行動三個學習階段。在探索階段，學生練習專注、傾聽、同理、反映、澄清、摘要與開放式提問等技巧，重點在於建立關係與理解當事人經驗；在洞察階段，學生進一步學習深層次同理、面質、立即性、洞察性的自我表露、解釋與挑戰等技巧，並透過這些介入方式辨識當事人的情緒線索、人際模式與內在信念，嘗試理解其議題背後的意義；在行動階段，

學生則學習目標設定、行動策略、家庭作業、角色扮演、問題解決、行為演練與晤談歷程摘述等技巧，以協助當事人將晤談中的理解轉化為具體可行的改變方向。

具體實施方式包括課堂示範、微技巧演練、角色扮演、跨層級晤談、晤談後反思回饋與小組討論。大學部學生於學期間與碩士班學長姐至少進行三次晤談，並於每次晤談後填寫反思回饋表單，內容包含談話主題、整體感受、印象深刻之回應、新理解、自我覺察及後續想深入討論的部分。這些回饋資料作為檢視學生學習歷程與教學成效之重要依據。

三、學習成效評估

本計畫採量化與質性並行之方式評估課程實施成效。量化部分包含學生於期中評量與期末評量所填答之課程回饋與學習成效資料，並進行描述統計與前後測比較，以呈現學生在課程參與、晤談學習、實務信心與反思能力等面向之變化情形；質性部分則包含學生晤談後反思回饋、課程學習心得、小組反思與教師觀察紀錄，並透過主題整理與歸納分析，呈現學生在助人關係理解、晤談技巧運用、自我覺察及專業學習歷程上的主要收穫。

伍、實施成效及影響

一、回饋資料來源與分析方法

本次分析資料來源為大學部學生於三次跨層級晤談後所填寫之反思回饋表單。課程修課人數共 38 人，若以每位學生三次晤談後皆應填寫回饋計算，理論應回收 114 筆。實際共蒐集 88 筆反思回饋，整體回收率為 77.2%。其中，實際有填寫至少一次回饋者為 35 人，另有 3 人未填寫任何一次回饋；完整填寫三次回饋者共 23 人，佔全班修課人數 60.5%，詳如表 1 所示。

本資料主要為開放式文字回饋，因此分析方式以描述統計與質性主題分析並行。描述統計用以呈現各次晤談回饋之填答情形、學生感受關鍵詞與主題出現次數；質性分析則聚焦於學生在三次晤談中的情緒變化、議題深化、自我覺察、對碩士班學長姐晤談表現之回饋，以及大學生作為被晤談者所產生的助人技巧學習。

表 1

三次晤談反思回饋回收情形

項目	人數／筆數	百分比
修課總人數	38 人	100.0%
應回收筆數	114 筆	100.0%
實際回收筆數	88 筆	77.2%
至少填寫一次回饋者	35 人	92.1%
未填寫任何一次回饋者	3 人	7.9%
三次皆完成填寫者	23 人	60.5%
第一次晤談回收	34 筆	89.5%
第二次晤談回收	29 筆	76.3%
第三次晤談回收	25 筆	65.8%

註. 百分比以修課總人數 38 人計算；整體回收率則以理論應回收 114 筆為母數計算。

二、期中反思報告之質性分析

除三次晤談後反思回饋外，本計畫亦蒐集學生期中反思報告，以了解學生於課程前半段在跨層級晤談、課堂實作、角色演練與自我覺察上的學習經驗。本次分析共納入 32 份可分析之期中反思報告。學生報告內容主要包含三個面向：一、個人與碩士班學長姐晤談之體驗與反思；二、課堂學習與實作演練心得；三、對諮商歷程與技巧之初步覺察。分析方式採主題分析法進行，先反覆閱讀學生文本，標記與教學創新計畫目標相關之敘述，再依語意相近性進行初步編碼，最後歸納出與學生學習成效、師徒制晤談經驗、自我覺察及助人角色發展有關之主要主題，分析結果詳如表 2 所示。為保護學生隱私，相關文字均已去識別化處理。

期中反思報告顯示，學生在課程前半段已出現多層次的學習轉化。首先，學生從一開始擔心說錯、怕冷場或想表現好的狀態，逐漸在學長姐溫和、接納與穩定陪伴下進入較真實的自我表達。此結果顯示，跨層級師徒制晤談能提供低威脅、高支持的學習情境，使學生在安全關係中逐步降低表現焦慮。

其次，學生透過成為被晤談者，具體經驗到同理、傾聽、摘要與被接住的影響。許多學生提到，過去雖在課堂上聽過「同理」與「傾聽」等概念，但真正坐在來談者

位置後，才體會這些技巧如何帶來被理解、被看見與被陪伴的感受。此結果表示，課程中的技巧學習並未停留於認知理解，而是透過晤談體驗轉化為具體的關係經驗。

第三，學生對諮商本質的理解由「給建議」逐漸轉向「陪伴探索」。部分學生反思，過去在朋友關係中習慣提供建議或快速解決問題，但透過課堂活動與晤談經驗後，開始理解專業助人並非替個案找答案，而是透過專注、同理、澄清、摘要與提問，協助個案整理經驗、理解情緒並形成新的觀點。此一轉變顯示學生已開始區辨日常支持與專業助人的差異。

此外，學生也能將 Hill 助人三階段模式與實際晤談經驗連結起來。學生逐漸理解探索階段重在建立關係與促進表達，洞察階段重在協助個案理解經驗與情緒脈絡，行動階段則是在個案形成較清楚理解後，陪伴其思考可能的改變方向。這表示課程理論架構已開始被學生轉化為對晤談歷程的實務理解。

在自我覺察方面，學生透過學長姐的提問、摘要與回應，逐漸從外在事件敘說轉向內在狀態與問題脈絡化。有些學生開始看見自己過度承擔責任、追求完美、害怕失敗、習慣討好、過度自責或對不確定性感到焦慮等模式。這些反思顯示，晤談經驗不只是提供情緒抒發，也協助學生將片段事件整理為較具脈絡的自我理解。

學生對技巧使用的反思亦顯示，其學習正由公式化模仿逐漸走向情境化與自然化。許多學生指出，簡述語意、情緒反映與開放式問句在課本上看似簡單，但實際操作時容易變成套用句型，未必真正貼近對方經驗。透過課堂練習與被晤談經驗，學生開始理解技巧不是目的，而是協助助人者更貼近個案經驗的工具。

值得注意的是，學生也對非語言行為、空間安排與在場感產生更細緻的覺察。座位角度、能否看見門、眼神接觸、身體前傾、表情、語氣與是否專注，都會影響來談者是否感到安全與被重視。此結果說明學生已能理解諮商關係並非只由語言內容構成，而是由整體場域、身體姿態與助人者的在場狀態共同形成。

最後，期中反思資料亦呈現學生對助人者自我照顧與專業成長的初步理解。部分學生覺察到，助人者自身的情緒、疲憊、焦慮與未處理議題，可能影響傾聽、同理與情緒承接能力。學生也能從實作中的卡關、腦袋空白或怕說錯，具體看見後續需要練習的方向，包括同理深度、情緒反映、開放式問句、自然回應、非語言表達與臨場整理能力。

表 2

期中反思報告質性分析主題摘要

主題	學習成效指標	對應教學創新計畫
安全表達	降低表現焦慮，提升真實表達與自我揭露。	師徒制與低威脅學習環境。
被同理與被接住	體驗諮商關係的支持性，理解同理與傾聽的關係效果。	示範、晤談體驗與關係學習。
陪伴探索	從給建議轉向促進自我理解，區辨朋友式支持與專業助人。	Hill 助人三階段模式與專業角色學習。
自我覺察	看見自身情緒、關係與行為模式，將事件脈絡化。	反思書寫與自我覺察模型。
情境化回應	從套用技巧句型轉向自然、貼近情境與個案狀態的回應。	從模仿到整合的技巧學習。
在場感與非語言	理解空間、姿態、眼神、語氣與安全感之關聯。	實務情境化學習。
自我照顧	覺察助人者自身狀態會影響傾聽與情緒承接。	專業自我發展與反思實踐。
學習遷移	將傾聽、探索與回饋嘗試帶入日常互動。	自主學習與生活實踐。

註. 本表依 32 份可分析之期中反思報告進行主題歸納，旨在呈現課程前半段學生在師徒制晤談、課堂實作與反思書寫中的主要學習成效。

三、三次晤談之學生歷程變化

整體而言，學生在三次晤談中的反思歷程呈現由初步表達、深入探索至自我統整的變化。第一次晤談時，學生多以具體生活事件作為談話起點，例如人際關係、家庭認同、生涯方向、伴侶關係與課業壓力。此階段學生普遍仍帶有緊張、焦慮或防備感，但在碩士班學長姐的傾聽、摘要與同理回應下，逐漸感受到安心、被理解與被接納。

第二次晤談中，學生的反思內容開始由事件描述轉向情緒與信念探索。許多學生開始覺察自己在人際關係、家庭互動或課業壓力中反覆出現的內在模式，例如過度在

意他人評價、習慣自我責備、壓抑情緒、需要被認同，或擔心造成他人負擔。第三次晤談則較常呈現統整與自我肯定的特徵，學生逐漸能以較溫和、接納與彈性的方式看待自己，三次晤談學生歷程變化摘要詳如表 3 所示。

表 3

三次晤談學生歷程變化摘要

歷程面向	第一次晤談	第二次晤談	第三次晤談
晤談感受	緊張、防備、焦慮較明顯，但開始感到被理解	熟悉感增加，較能說出困惑與內在矛盾	較輕鬆、安心，能整合前面經驗
議題焦點	多從事件或困擾開始描述	開始連結事件背後的情緒、信念與關係模式	逐漸形成自我理解與未來方向
自我覺察	覺察自己有此困擾	覺察困擾背後的原因或模式	能用較統整的語言理解自己
與學長姐關係	初次接觸，測試安全感	信任感增加，較能深入表達	能接收回饋，並形成自我肯定
學習意義	體驗晤談如何展開	體驗晤談如何深化	體驗晤談如何統整與回顧

註. 本表為開放式回饋之質性歸納結果，用以呈現學生在三次晤談中的主要歷程變化。

四、情緒經驗與晤談安全感之變化

若以三次皆完成填答的 23 位學生進行比較，情緒關鍵詞的變化相當清楚。第一次晤談中，學生較常提及緊張、焦慮與防備，反映其對晤談情境、學長姐角色及自我揭露要求仍感到陌生。到了第二次晤談，緊張與焦慮明顯下降，但困惑與迷惘短暫增加，顯示晤談開始觸及較深層的自我議題。第三次晤談時，輕鬆、放鬆與安心的比例增加，說明學生逐漸能在晤談關係中安住下來，並將晤談視為整理自己經驗的空間，學生之情緒關鍵詞變化詳見表 4 所示。

表 4

完整填寫三次學生之情緒關鍵詞變化

情緒關鍵詞	第一次	第二次	第三次
緊張／焦慮／防備	14 人	6 人	4 人
輕鬆／放鬆	8 人	9 人	11 人
安心／安全	10 人	8 人	9 人
被理解／被同理	9 人	9 人	9 人
困惑／迷惘	0 人	4 人	1 人

註. 本表以三次皆完成填答者 23 人為分析對象；同一筆回饋可能同時包含多個情緒關鍵詞。

五、晤談議題與反思深度之變化

三次晤談中，學生帶入的議題主要包括人際關係、家庭關係、生涯方向、課業壓力、感情關係與自我期待。第一次晤談較偏向外在事件與困擾陳述，學生多在整理「發生了什麼事」與「這件事讓我如何感受」。第二次晤談則逐漸連結情緒、信念與關係模式，學生開始思考自己為何會有特定反應，或為何在人際與家庭情境中反覆出現類似感受。第三次晤談則更常出現統整、自我肯定與未來方向，顯示學生能將晤談中獲得的理解轉化為對自己的新敘事，填寫三次學生之議題變化類型詳如表 5 所示。

表 5

完整填寫三次學生之議題變化類型

類型	人數	說明
延續同一主題並逐漸深化	6 人	三次大致圍繞相同議題，例如家庭、人際或自我探索，並逐步談得更深。
原主題延伸到相關議題	9 人	從一個議題延伸到其他相關層面，例如人際延伸到家庭、自我評價或情緒調適。
主題轉換但仍形成自我理解	8 人	三次談不同主題，但回饋中仍能看見共同的自我模式或成長主軸。

註. 本表以三次皆完成填答者 23 人為分析對象。

六、自我覺察與學習成效主題

學生在「新的理解」與「自我覺察」相關題項中呈現多元反思主題。第一次晤談後，學生多能覺察自己正在經驗某種困擾，例如焦慮、壓力、在意他人、需要認同、害怕衝突或對未來不確定。第二次晤談後，學生逐漸能覺察困擾背後的個人模式，例如習慣自責、忽略自身情緒、太在意他人眼光、把他人的期待內化為壓力，或在人際關係中害怕造成他人負擔。第三次晤談後，部分學生開始能以較寬容、接納與肯定的方式看待自己，並發展出新的自我關係，學生自我覺察主題分析詳如表 6 所示。

表 6

學生自我覺察主題分析

覺察類型	內容說明
情緒覺察	發現自己其實感到焦慮、委屈、害怕被否定，或長期忽略自身情緒。
關係模式覺察	發現自己容易討好、逃避衝突、過度在意他人眼光或害怕造成他人麻煩。
自我要求覺察	發現自己常常責怪自己、要求完美，或將他人期待內化為壓力。
需求覺察	開始看見自己需要被認同、被支持、被理解或被允許慢下來。
資源覺察	開始發現自己有努力、有能力，也具有可運用的人際與內在資源。
行動方向覺察	開始思考如何調整溝通、設定界線、探索未來方向或照顧自己。

註：本表依學生開放式回饋進行主題歸納，旨在呈現晤談後反思所促發的主要自我覺察面向。

七、學生對碩士班學長姐晤談表現之回饋

在 88 筆回饋中，有 63 筆直接提及對學長姐、學姊、諮商師或晤談者之回饋。整體而言，學生對學長姐的晤談表現多持正向評價。學生普遍感受到學長姐能以溫和、耐心與支持性的態度營造安全的晤談氛圍，使其由初始的緊張、焦慮或防備，逐漸轉為安心、放鬆與願意表達。此結果顯示，碩士班學生在跨層級晤談中能初步發揮助人關係建立的功能，協助大學部學生在非威脅性的情境中進行自我揭露與反思，大學部學生對學長姐晤談表現之回饋主題詳如表所示。。

在晤談技巧方面，學生回饋中多次提及學長姐具有傾聽、同理、摘要、歸納、提問與引導等能力。學長姐能協助學生整理混亂的敘述，將生活事件中的情緒、信念與人際模式加以釐清，使學生感受到被理解與被接納。部分學生亦提到，學長姐的提問

或回饋讓其看見原本未曾覺察的自我狀態，例如過度自責、在意他人評價、習慣壓抑感受或忽略自身努力等，學長姐晤談技巧與學生感受到的學習效果，詳如表 8 所示。

表 7

學生對學長姐晤談表現之回饋主題

回饋主題	出現筆數	比例
促進自我覺察與新理解	49	77.8%
建立安心、放鬆、親和的晤談關係	48	76.2%
同理、接納與情緒承接	47	74.6%
展現晤談結構與專業感	43	68.3%
提供具體方向或行動思考	36	57.1%
提問、引導與澄清	27	42.9%
摘要、統整與歸納	21	33.3%
耐心傾聽與陪伴	13	20.6%
肯定與支持	12	19.0%

註. 本表以直接提及學長姐或晤談者之 63 筆回饋進行分析；同一筆回饋可能同時包含多個主題，因此比例不相加為 100%。

表 8

學長姐晤談技巧與學生感受到的學習效果

晤談能力	學生回饋中呈現的學習效果
關係建立	讓學生從緊張、防備轉為安心、放鬆，並願意表達自身經驗。
專注與傾聽	學生感受到被聽見、被理解，進而願意持續說明。
情感反映	能回應學生的辛苦、焦慮、自責與委屈，使其感到被接住。
摘要與統整	協助學生整理混亂敘述，抓出核心主題。
澄清與探索	透過問題引導學生看見事件背後的原因與模式。
支持與肯定	協助學生看到自己的努力、特質與正向資源。
溫和挑戰	讓學生看見原本忽略或尚未意識到的部分。
歷程回顧	第三次晤談能回顧前面內容並進行整合性回饋。

註. 本表依學生回饋中對學長姐晤談表現之描述進行歸納。

八、大學生作為被晤談者的助人技巧學習

本課程的設計的特色之一，在於大學部學生並非只是在課堂上學習諮商技巧的概念，而是透過作為被晤談者，親身經驗助人關係如何被建立、同理回應如何產生作用，以及摘要、提問與統整如何影響當事人的自我覺察。部分學生不只描述自己的困擾，也開始觀察晤談本身，例如注意到學長姐如何摘要、如何提問、如何回應情緒、如何協助統整，甚至覺察晤談環境對專注和表達的影響。

此一經驗使學生同時扮演「被陪伴者」與「專業學習者」兩種角色。從被晤談的經驗出發，學生能更具體地理解：同理不是單純的技巧語句，而是當事人感受到被理解的關係經驗；提問不只是蒐集資料，而是促進當事人重新看見自己的方式；摘要也不只是重複內容，而是協助混亂經驗形成可被理解的脈絡，大學生作為被晤談者所產生的助人技巧學習詳如表 9 所示。

表 9

大學生作為被晤談者所產生的助人技巧學習

學習面向	說明
體驗被同理的感受	理解同理不是技巧句，而是被理解與被接納的關係經驗。
體驗晤談安全感的重要	理解關係建立與安全感先於深入探索。
觀察學長姐如何提問	學習提問如何促進反思，而非僅為蒐集資料。
觀察摘要與統整的效果	理解整理語句如何協助當事人看見自身經驗脈絡。
注意晤談環境與界線	理解安靜、隱私與結構化場域對晤談品質的重要性。

註. 本表呈現大學部學生透過被晤談經驗所形成的助人歷程理解。

九、期中與期末學習調查之量化分析結果

本計畫納入「諮商與心理治療技術」課程學習調查問卷之期中與期末回饋資料進行分析。期中問卷共回收 34 份，期末問卷共回收 32 份；以學號進行配對後，共有 28 位學生同時完成期中與期末問卷，可作為相依樣本 t 檢定之有效樣本。量化題項包含「助人技巧自我效能」15 題，採 1 至 10 分計分；「諮商專業認同」10 題，採 1 至 5 分計分；另有兩題課程成效評估，分別為本課程是否幫助學生更理解助人歷程，以及是否提升助人談話信心，皆採 1 至 5 分計分。分數愈高表示學生主觀評估之學習成效、信心或認同程度愈高。

描述統計結果顯示，期末各構面平均數均高於期中。助人技巧自我效能由期中的 $M = 6.82$ ($SD = 0.84$) 提升至期末的 $M = 7.47$ ($SD = 0.87$)；諮商專業認同由期中的 $M = 4.36$ ($SD = 0.38$) 提升至期末的 $M = 4.62$ ($SD = 0.36$)。在課程成效評估方面，學生對助人歷程理解由期中的 $M = 4.44$ ($SD = 0.61$) 提升至期末的 $M = 4.88$ ($SD = 0.34$)；助人談話信心由期中的 $M = 3.97$ ($SD = 0.76$) 提升至期末的 $M = 4.59$ ($SD = 0.67$)。整體而言，期末回饋呈現學生在技巧信心、專業角色理解與課程學習成效上均有正向提升，分析結果詳如表 10 所示。

表 10

期中與期末學習調查描述統計

變項	階段	N	M	SD	最小值	最大值
助人技巧 自我效能	期中	34	6.82	0.84	4.93	8.47
諮商專業 認同	期中	34	4.36	0.38	3.10	4.90
助人歷程 理解	期中	34	4.44	0.61	3.00	5.00
助人談話 信心	期中	34	3.97	0.76	2.00	5.00
課程即時 成效總分	期中	34	4.21	0.62	3.00	5.00
助人技巧 自我效能	期末	32	7.47	0.87	4.73	9.53
諮商專業 認同	期末	32	4.62	0.36	3.80	5.00
助人歷程 理解	期末	32	4.88	0.34	4.00	5.00
助人談話 信心	期末	32	4.59	0.67	2.00	5.00

課程即時 成效總分	期末	32	4.73	0.44	3.00	5.00
--------------	----	----	------	------	------	------

註. 助人技巧自我效能採 1–10 分計分；諮商專業認同與課程成效評估採 1–5 分計分。

M = 平均數；SD = 標準差。

進一步以 28 位完成前後測配對之學生進行相依樣本 *t* 檢定，結果顯示五項指標皆達顯著差異。助人技巧自我效能於期末顯著高於期中， $t(27) = 4.13$ ， $p < .001$ ， $dz = 0.78$ ；諮商專業認同亦顯著提升， $t(27) = 5.02$ ， $p < .001$ ， $dz = 0.95$ 。課程成效評估方面，助人歷程理解 $t(27) = 3.55$ ， $p = .001$ ， $dz = 0.67$ ；助人談話信心 $t(27) = 4.10$ ， $p < .001$ ， $dz = 0.78$ ；兩題平均後之課程即時成效總分亦顯著提升， $t(27) = 4.51$ ， $p < .001$ ， $dz = 0.85$ 。依據效果量判讀，提升幅度多落於中至大效果，顯示本課程從期中至期末期間，對學生助人技巧信心、專業認同及助人歷程理解具有明確的促進效果，分析結果詳見表 11 所示。

表 11

期中與期末學習調查相依樣本 *t* 檢定結果

變項	n	期中 M (SD)	期末 M (SD)	平均差	95% CI	t(df)	p	dz
助人技巧 自我效能	28	6.94 (0.75)	7.61 (0.75)	0.67	[0.34, 1.00]	4.13(27)	< .001	0.78
諮商專業 認同	28	4.36 (0.41)	4.66 (0.34)	0.30	[0.18, 0.43]	5.02(27)	< .001	0.95
助人歷程 理解	28	4.43 (0.63)	4.89 (0.31)	0.46	[0.20, 0.73]	3.55(27)	.001	0.67
助人談話 信心	28	3.96 (0.84)	4.71 (0.46)	0.75	[0.38, 1.12]	4.10(27)	< .001	0.78
課程即時 成效總分	28	4.20 (0.67)	4.80 (0.31)	0.61	[0.33, 0.88]	4.51(27)	< .001	0.85

註. 平均差為期末減期中。CI = 信賴區間；dz = 配對樣本 Cohen's *dz*。

十、期中與期末文字回饋之質性整理

期中與期末問卷均包含兩題開放式回饋，分別詢問學生在課程中的最大學習收穫，以及最有幫助的學習經驗。分析時將同一位學生兩題文字合併檢視，依學生敘述內容進行主題歸納；由於同一份回饋可能同時包含多個主題，因此主題出現次數採複選計算，比例不相加為 100%。

期中回饋呈現學生仍處於由理論理解進入實作準備的階段。學生較常提及助人者角色、態度與專業責任、理論與實務的連結、小組討論與同儕觀點，以及對助人歷程架構的初步理解。此時學生的文字多使用「了解」、「複習」、「更知道助人者應有態度」等語句，顯示課程前半段主要促進其對助人專業之認知架構與價值基礎的形成。

期末回饋則明顯轉向實作經驗、技巧運用與自我成長。學生普遍提及實務演練、與碩士班學長姐晤談、小組互相演練與回饋，以及從被晤談經驗中理解同理、傾聽與情緒承接的重要性。許多學生指出，原本以為技巧在課堂上聽起來容易，但真正進入晤談角色後才發現需要臨場判斷、情緒承接、合宜提問與自我覺察。此結果顯示，課程後半段的跨層級晤談與密集演練，使學生從「知道怎麼說」逐步走向「理解為何這樣說、何時該說、如何陪伴對方」，分析結果如表 12 所示。

表 12

期中與期末文字回饋主題整理

主題	期中 n (%)	期末 n (%)	質性意涵
晤談演練與實作學習	17 (50.0%)	32 (100.0%)	學生由聽課轉向實際進入晤談情境，期末幾乎皆提及實作經驗。
具體技巧學習	4 (11.8%)	21 (65.6%)	期末更常具體指出開放式問句、面質、沉默、語氣等技巧。
理論與實務連結	11 (32.4%)	17 (53.1%)	學生能將課堂概念帶入實際晤談，理解理論不是紙上談兵。
同理、傾聽與情緒承接	9 (26.5%)	13 (40.6%)	由理解概念進一步體驗被接住，並反思自己如何接住個案。
同儕互動、討論與回饋	17 (50.0%)	12 (37.5%)	小組討論與組員回饋成為調整技巧與建立信心的重要來源。

主題	期中 n (%)	期末 n (%)	質性意涵
自我覺察與成長定位	6 (17.6%)	12 (37.5%)	學生開始看見自身不足、緊張、優勢與未來專業發展方向。
助人者角色、態度與專業責任	12 (35.3%)	10 (31.2%)	學生逐漸區辨朋友式安慰與專業助人的角色責任。
助人歷程與晤談結構理解	8 (23.5%)	5 (15.6%)	學生能以探索、洞察、行動與晤談脈絡理解助人歷程。

註. 期中 N = 34，期末 N = 32。同一份回饋可歸入多個主題，因此百分比不相加為 100%。

整體而言，文字回饋與量化結果彼此呼應。量化資料顯示學生在助人技巧自我效能、諮商專業認同、助人歷程理解與助人談話信心上均顯著提升；質性資料則進一步說明這些提升的可能來源，包括跨層級晤談提供的示範與安全感、同儕演練帶來的即時回饋、角色轉換促發的同理體驗，以及學生在反覆練習中對自身不足與優勢的具體覺察。換言之，本課程的教學成效並非只表現在分數提高，而是學生逐漸能把助人技巧從課堂語彙，轉化為可被感受、可被練習、也可被反思的專業行動。

十一、教師教學設計與課程安排之學生回饋

除學生對學長姐晤談經驗與課程實作之回饋外，期中與期末問卷文字資料亦呈現學生對教師教學設計與課程安排的肯定。部分學生直接提及教師於課堂中的分享、講解與引導，有助於其理解助人者角色、諮商歷程與專業學習方向。此類回饋顯示，教師講授並非僅作為知識傳遞，而是協助學生建立專業架構、理解課程目標與進入後續實作的重要基礎。

期末回饋中，學生更明顯將學習成效連結至課程中「理論講解、實作演練、晤談體驗、反思統整」的連續設計。學生指出，課堂上的技術教學若能搭配實際演練，更能協助其將抽象概念轉化為具體操作；透過小組互相演練、課堂討論與角色轉換，學生也更能看見自己在傾聽、同理、提問、摘要與情緒承接上的優勢與限制。此結果說明，課程設計中的實作比例與反思安排，對學生由「知道技巧」走向「嘗試使用技巧」具有關鍵作用。

尤其在三次與碩士班學長姐晤談之活動中，學生不僅肯定學長姐的陪伴與引導，也明確回饋此一活動安排使其「從個案位置」理解助人關係與晤談技巧的實際效果。此回饋可視為本計畫跨層級師徒制設計的重要支持證據：教師透過課程結構、角色安排與學習任務設計，將大學部學生的技巧學習、碩士班學生的專業練習，以及課後反思統整連結為一個完整的學習循環。

整體而言，學生對教師教學與課程安排之回饋顯示，本課程的教學成效並非單一來自課堂講授或單次晤談活動，而是來自教師對學習歷程的整體設計。透過講解、示範、演練、跨層級晤談與回饋反思的逐步安排，學生得以在安全且具結構的情境中，從理論理解、角色體驗到專業自我覺察逐步發展。教師教學設計與課程安排之學生回饋主題分析結果，詳如表 13 所示。

表 13

教師教學設計與課程安排之學生回饋主題

回饋主題	學生回饋重點	對課程成效之意義
教師講解與課堂分享	學生提及教師課堂分享、講解與引導，有助於理解助人者角色與諮商歷程。	協助學生建立專業概念架構，作為後續實作與反思的基礎。
理論與實作整合	學生認為課堂理論搭配實際演練，更能理解技巧如何運用於晤談情境。	促進學生由知識理解轉向技巧操作與臨場判斷。
跨層級晤談活動安排	學生肯定三次與碩士班學長姐晤談之安排，認為擔任個案有助於理解助人關係。	支持本計畫師徒制與角色轉換學習之教學設計。
小組演練與回饋	學生透過同儕演練、觀察與回饋，看見自身回應方式與需精進之處。	強化反思學習、同儕支持與助人技巧自我覺察。

註. 本表依期中與期末學習調查問卷之開放式文字回饋進行主題歸納，旨在呈現學生對教師教學設計、課程安排與學習活動結構之回饋。

陸、結論

期中反思報告與三次晤談後回饋共同顯示，本計畫之跨層級師徒制設計能促進學生由技巧認知進入關係經驗，再進一步發展自我覺察與專業角色理解。期中資料呈現學生在課程前半段已能從表現焦慮轉向安全表達，並開始體會同理、傾聽、摘要與提問在助人關係中的實際作用；三次晤談後回饋則進一步顯示，學生在多次晤談歷程中逐漸由事件敘說走向內在模式理解與自我統整。

本計畫以跨層級師徒制導向學習為核心，將大學部學生之諮商技巧學習與碩士班學生之專業實作訓練結合，形成雙向學習與反思的課程設計。從晤談後反思回饋可見，學生在三次晤談中逐漸由初次晤談的緊張、防備與不確定，轉向較能感受安心、被理解與被接納；其反思內容亦從外在事件描述，逐步進入情緒經驗、關係模式、自我要求與個人需求的理解。

學生對碩士班學長姐之回饋顯示，學長姐能透過傾聽、同理、摘要、提問、統整與支持性回饋，協助大學部學生整理經驗並促進自我覺察。此結果說明碩士班學生在教師督導下能有效發揮近端鷹架角色，也使其自身在晤談技巧、回饋能力與專業敏感度上獲得實作機會。

整體而言，本計畫使大學部學生不僅學習諮商技巧的概念，更透過被晤談經驗具體理解助人關係的影響；碩士班學生則在引導他人學習的過程中深化其助人者角色。學生對教師教學與課程安排之回饋亦顯示，課堂講解、實作演練、跨層級晤談與反思統整的連續設計，是促進學習成效的重要因素。此一教學模式具備持續推展之價值，未來可進一步強化晤談前角色準備、研究生導師訓練、晤談後小組統整討論及量化前後測資料分析，使課程成效評估更完整，並作為諮商心理師培育課程之教學創新參考。

柒、執行計畫活動照片

以下置入本計畫課程實施過程之活動照片。照片均以成果報告使用為目的，並已進行必要之去識別化處理；各照片下方說明呈現活動內容、課程設計意義與學生學習重點。



照片 1：研究所生擔任諮商師和大學部同學進行諮商晤談（一）

說明：研究所生擔任諮商師，與大學部同學進行一對一晤談演練；大學部學生從來談者位置體驗晤談安全感、同理傾聽與助人關係的建立。



照片 2：研究所生擔任諮商師和大學部同學進行諮商晤談（二）

說明：研究所生與大學部同學進行晤談與歷程探索；此安排提供低威脅、高支持的實作場域，也培養研究所生晤談觀察、回應與統整能力。



照片 3：修課同學分享實作練習後的心得（一）

說明：修課同學於課堂中進行初次晤談情境介紹與諮商師角色演練分享，呈現助人歷程、晤談目標與案例脈絡的學習成果。



照片 4：修課同學分享實作練習後的心得（二）

說明：小組同學分享實作練習後的心得與反思；透過小組報告、同儕回饋與教師統整，深化對助人歷程與專業角色的理解。

參考文獻

- Bernard, J. M. (1979). Supervisor training: A discrimination model. *Counselor Education and Supervision*, 19(1), 60–68. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1979.tb00906.x>
- Hill, C. E. (2009). *Helping skills: Facilitating exploration, insight, and action* (3rd ed.). American Psychological Association.
- Lent, R. W., Hill, C. E., & Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the Counselor Activity Self-Efficacy Scales. *Journal of Counseling Psychology*, 50(1), 97–108. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.1.97>

- Rønnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 30(1), 5–44. <https://doi.org/10.1177/089484530303000102>
- Skovholt, T. M., & Jennings, L. (2004). *Master therapists: Exploring expertise in therapy and counseling*. Allyn & Bacon.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.