

# 焦點解決短期諮商親職教育團體方案效果之研究—以國小學 童母親為例

杜芝韻 許瑛珺\*

## 摘要

本研究目的在於探究焦點解決短期諮商親職教育團體方案之立即與追蹤輔導效果。本研究採用兩組前後測與追蹤測之研究設計，共 14 位國小學童母親參與研究，分成介入組與對照組。介入組與對照組成員皆於團體開始前、結束後一週內及四週後完成「父母教養態度量表」、「父母教養方式量表」、「特定子女特定良好行為量表」及「親職壓力量表簡式版」等四份量表。介入組成員參加六次團體，並於團體結束一週內接受訪談。

本研究量化資料以 SPSS18.0 進行共變數分析，檢定本研究假設；質化資料採用開放編碼、主軸編碼及選擇性編碼等原則，進行編碼與分析歸納。本研究結果顯示：在立即效果上，團體方案有助於改變父母的教養態度、教養方式，促進特定子女出現特定良好行為及降低親職壓力等；在追蹤效果上，除了教養態度外，其他項目能維持改變效果至團體結束四週後。質性訪談結果發現成員於團體歷程中學習的具體內容，及團體療效因子帶來之學習成效。此外，本研究亦發現家庭作業設計為團體方案產生效果之重要元素。本研究根據研究發現進行討論並提出建議。

**關鍵字：**焦點解決短期諮商、親職教育團體、團體成效

杜芝韻 真理大學學生事務處諮商中心專任心理師

許瑛珺\* 銘傳大學諮商與工商心理學系 ([ivonne@mail.mcu.edu.tw](mailto:ivonne@mail.mcu.edu.tw))

## 壹、研究動機與研究目的

### 一、研究動機

#### (一) 問題背景

父母對孩子身心發展影響深遠，特別是教養態度、方式將直接影響孩子的人格發展、價值觀、與問題行為等（Bayer, Hiscock, Ukoumunne, Price, & Wake, 2008; Beckerman, Van Berkel, Mesman, & Alink, 2017; Ural, 2018）。Guerney(2000)亦指出孩子發展出各項行為問題，通常不是起因於父母的精神病理因素，而是由於父母缺乏管教的知識與技巧。國內 2017 年統計數據顯示：兒童少年保護的通報量已將近 6 萬件，父母（養父母）為施虐者的比率高達開案人數的 76.2%，缺乏親職教育知識、習於體罰或不當管教分別位於導致施虐原因第一名與第二名（衛生福利部保護服務司，2017），顯見提供父母有效能且具實證基礎（evidence-based）親職教育課程或訓練，特別是有關於教養態度與管教技巧，將有助於孩童身心健全的發展。

此外，研究上一個常見的現象是，少之又少的研究者會進行複製研究，因「複製」既不符合「創新」的期待，投稿時又很難獲得期刊的青睞。然而「複製」是定義「研究」時，不可缺少的特徵（Open Science Collaboration, 2015），亦是科學實驗過程中重要的元素（Gilbert, King, Pettigrew, & Wilson, 2016）。2015 年開放科學團隊重新複製 100 項已發表的心理學研究，發現半數以上的研究無法被複製（Open Science Collaboration, 2015），震驚了科學界。Carney、Cuddy 與 Yap 於 2010 年的研究發現非語言行為可在面試時帶來強大影響力（Carney, Cuddy, & Yap, 2010），2015 年起卻爆發此研究結果無法被複製，科學研究結果的真實性開始遭受質疑（Ranehill, Dreber, Johannesson, Leiberg, Sul, & Weber, 2015; Cuddy, Wilmoth, Yap, & Carney, 2015）。由於 2012 年 Cuddy 博士在 TED 演講介紹此研究的重大發現，引起相當大的回響，至 2016 年底 TED 影片已被觀看了 3800 萬次（Cesario, Jonas & Carney, 2017），因此 Carney 等人的研究發現無法被複製的問題，開始引發民眾對科學家的不信任。顯見研究產出可信賴的研究發現是非常

重要的。McNutt（2014）指出，科學的進步根基於可信賴的研究發現上，而複製實驗則是科學家用來獲得有信心研究結論的重要方法。McLeod（2001/2006）亦建議，一個好的研究成果往往是經歷一打以上的研究循環才能得到。只有單一次的研究循環將帶來更多的問題，特別是關於如何蒐集高品質資料的技術和策略。因此在創新之外，加上複製概念的研究設計將有助於提升研究發現的可信度。

## （二）親職教育

親職教育是教育及家庭並重的成人教育，也是家庭、學校及社會教育彼此溝通的重要媒介。不同學者與研究對於親職教育的定義不盡相同，如定義親職教育為一套有系統、以概念為基礎的方案（林家興，2007；陳靖雯，2013；曾端真，1991；Fine, 1980；Zepeda & Morales, 2001），或是傳遞教養子女的訊息、知覺、知識或技巧給父母（陳靖雯，2013；曾端真，1991；黃玲瑗，2004；鮑怡蘭，2012；Zepeda & Morales, 2001）、以改善親子關係為目標（林家興，2007；黃玲瑗，2004；Ponzetti Jr, 2015）、協助成為有效能父母（曾端真，1991；鮑怡蘭，2012；Desai, 2010），或重視子女身心發展（陳靖雯，2013；鮑怡蘭，2012）等。有些文獻亦指出親職教育的內涵，主要包含三大方向：（一）父母角色的認知與家庭經營技巧：父母學習如何勝任此職份，及學習經營家庭的知能技巧，如了解父母職責角色和重要性、了解家庭的影響與意義、經營良好家庭氣氛知能技巧、家庭規畫與經營、了解健康與財經等資訊（卓紋君，2001；邱華鑫，2008；張文宜，2013；Cataldo, 1987；Warnat, 1980）；（二）教養子女的知能與技巧：瞭解兒童各階段身心發展特性與需求、教養子女方法、瞭解親子互動模式與技巧、瞭解、解決或預防適應產生之問題或偏差行為等（卓紋君，2001；邱華鑫，2008；張文宜，2013；曾端真，1991；鍾思嘉，1998；Cataldo, 1987；Warnat, 1980；Ural, 2018）；（三）面對子女學校教育的態度與做法：家長對學校的態度、親師溝通的管道和方法、親師如何合作、如何教導子女學習、了解學校活動和積極參加、吸收如何協助子女升學資訊等（張文宜，2013；鍾思嘉，1998；Vincent, 2017）。根據上述親職教育的定義及內涵可知，親職教育涵蓋範圍甚廣，單一場親職教育實無法包含所有內容。值得注意的是，上述文獻皆提及教養態度與教養方式，顯見促進有助益教養態度、知能與方式是親職教育的核心。

親職教育自 1980 年代開始受到重視，如 Fine 於 1980 年編輯*親職教育手冊*，

美國心理學學會於 1981 年出版*現代社會的親職教育*、1983 年出版*家族諮商心理學展望*，國內曾端真 2001 年出版*親職教育模式與方案*及邱珍琬 2005 年出版*親職教育*等書，這些書中整理與介紹了主要親職教育相關理論與模式，如 Dreikurs-Adler 模式、Ginott 模式、家族治療模式、精神分析學派、人文學派、傳統治療學派和焦點解決學派等模式（林淑玲，2013）。從發展脈絡觀之，親職教育發展之初在於教導正確的道德與美德，之後父母親需要擁有對照權的「教養哲學」取而代之，然後是強調平等的親—子關係。接下來盛行的是教導與訓練父母一般教養風格與特定技巧，像是何時及如何稱讚與處罰、如何設限、如何鼓勵孩子做決定、如何公開討論溝通及如何理解孩子行為背後的原因等（Medway, 1989；Zepeda & Morales, 2001）。林淑玲（2013）在整理親職教育相關理論後發現，雖然不同理論取向之親職教育模式發展出各具特色的內容與方法，然而各模式想要協助父母親學習有助於孩子成長有效的教養方法與能力之目標卻是一致。此外，親職教育實施方式從早期非結構化講座方式，修正為以結構化讀書會方式進行，之後系統化團體課程或親職教育團體成為主流。林家興（2010）回顧一些論述性文獻後發現，不論理論取向為何，以小團體輔導方式實施親職教育的效果最好，且每個研究皆發現團體輔導對於家長的親職教育產生某些程度的正向影響，如改善教養態度與方式、改善親子關係、增進親子溝通、減少子女問題行為的出現或減少親職壓力等。綜合上述所言，採用系統性理論架構設計親職教育方案，運用小團體方式教導父母有效教養態度與溝通方式，將能有效減少子女出現問題行為、減少親職壓力或改善親子關係等（Grindal, et al., 2016）。

林家興（2007）認為，招募一般正常兒童家長參與親職教育將可達成預防性教育效果。Ballenski（1982）曾以五個不同子女年齡層—嬰兒期、幼兒期、學前期、學齡期、及青少年期的母親為研究對象，採用問卷自評管教子女的勝任程度，結果發現不同年齡層子女的母親面臨的挑戰不同，最能勝任是學齡前兒童的母親，最沒把握是青少年的母親，而國小四年級學童正是進入青春期的前哨期。因此本研究主要以國小四年級以上學童的母親，即開始面對即將進入青春期中子女的母親為研究對象，提供親職教育團體，希能幫助這群母親有效面對子女的情緒或問題行為。

### （三）焦點解決短期諮商結合親職教育團體

在所有親職教育理論中，焦點解決短期諮商挾其省時省力之經濟優勢相當受到歡迎（林佩郁、謝麗紅，2003）。由於理論架構清晰易懂、處遇與操作過程具體容易（周玉真，2007），加上其在時間使用上有效性，因而得到人力與時間受限的學校諮商輔導員之青睞並視其為實務上可行且有效之方法（LaFountain & Garner, 1996；Murphy, 2015；Roans & Hoagwood, 2000）。焦點解決短期諮商於1970年出自於家族治療／傳統系統觀，及 Steve de Shaze 與其同僚的工作體驗，之後廣泛運用於不同環境裡不同個案族群之團體工作中，如學校裡的學童與青少年團體、心理健康日間照護中心的放鬆團體、精神疾病住院病人團體、家庭暴力加害人團體或親職團體（Sharry, 2007）。將焦點解決的概念與策略運用在團體中，一方面可以簡化團體歷程、朝向正向改變的目標前進，在時間上維持短期的精神；另一方面透過團體療效因子作用於團體中可豐富團體歷程（周玉真，2003）。Sharry（2007）認為以強項為基礎（strengths-based）且與案主合作的工作風格是焦點解決短期諮商最大貢獻，其聚焦於個人強項與資源、重視未來與目標之特徵將在團體裡帶來相互鼓勵、賦能（empowerment）與自我療癒的力量。

Selekman（1991）率先將焦點解決短期治療模式運用在親職教育上，發展出解決取向親職教育團體（Solution-Oriented Parent Group），文獻指出此類團體運用於學校環境非常有利（Franklin, Moore & Hopson, 2008）。周玉真（2003）整理出此類團體的特色為：領導者基於正向積極觀點、引導例外成功經驗、假設解決或評量問話，以協助父母在團體中覺察與發現自己所具有的能力與資源，能重新建構所面臨的問題，增進自身的價值感與能力感，並產生親子互動中多元且正向之觀點，進而促使父母相信自己與子女的能力。

### （四）焦點解決親職教育團體方案相關研究

Selekman（1991）最早的研究以八位家有13-18歲酗酒或吸毒小孩的父母參加研究，為了鼓勵全程參加，每位成員須支付最低費用（美金20元）。親職團體方案為期六週、每週一次、每次一個半小時，方案內容包括：思考與行為的新方法、朝向小改變、彈性地使用有效的方法、放棄無效方法嘗試不一樣方法、讓改變持續發生，及歡慶所有的改變等。經過團體處遇後，實驗組成員與其他對照

組團體成員有以下顯著差異：青少年問題的轉變、親子關係的轉變與親子互動的轉變，而兩組父母在教養信心、父母教養能力與父母教養技巧上也有顯著差異。

之後 Zimmerman、Jacobsen、MacIntyre 與 Watson（1996）的研究將正面臨青少年子女困擾的家長隨機分派至對照組 12 人及實驗組 30 人進行六次，每次 2 小時焦點解決親職團體，團體處遇前與團體處遇後皆施測教養技巧量表（Parenting Skills Inventory, PSI）與家庭強度自我報告評量（Family Strengths Self-Report Assessment）。Zimmerman 等人（1996）的方案內容包括：介紹焦點解決親職教育內容—家庭動力與無可避免的改變、促進小改變、建立有效問題解決的方法、放棄無效方法嘗試其他方法、讓改變持續發生與持續打開許多焦點，及歡慶改變等。此研究發現，實驗組與控制組在角色印象、對子女支持、對子女設限及親子溝通技巧達顯著差異。實驗組家長在面對子女困擾行為時，較能使用正向眼光，能彼此交換經驗使自己更有能力，在參與團體後在親子溝通上均有小改變。本研究發現相較於控制組，六次焦點解決親職團體對實驗組成員帶來更好效果。

國內焦點解決短期諮商由陳秉華教授於 1995 年引進至博士班課程內，至今以父母為對象，進行焦點解決團體之實徵研究有三篇。最早為林世莉、張德聰（2003）參考 Selekman、Schinder-Zimmerman、Jacobsen 等人焦點解決取向親職教育團體方案，發展一套適用於國人的焦點解決法親職教育團體方案，方案內容包括：理論介紹、子女良好行為目標設定、成功經驗及未來解決策略、良好目標執行步驟的建立、小改變的契機及美好親子關係開展。此研究採用等組準實驗設計，招募 20 位國小四-六年級有困擾行為學童的母親，依報名意願分派受試者至實驗組與控制組。實驗組需接受為期六週、每週一次、每次 2.5 小時的焦點解決法親職教育團體，控制組不做任何處理。此研究自編信效度良好之父母教養態度量表、父母教養方式量表、特定子女特定良好行為量表及子女知覺母親教養行為檢核表，針對母親及特定子女進行前、中、後、追蹤測驗。此研究發現除了子女知覺母親教養行為檢核表外，團體方案促使實驗組成員在教養態度、教養方式和特定子女的特定良好行為等指標上，在前、中、後測分數顯著增加，亦可維持四週追蹤效果。關於「子女知覺母親教養行為檢核表」之結果未能符合研究假設，此研究推論可能是四至六年級孩童對「子女知覺母親教養行為檢核表」題目的理解有認知上的差異與困難，且施測時孩童可能會因與母親衝突產生的負面情緒而

影響作答客觀性，進而影響研究結果。

吳偉苓（2006）採用質性研究訪談法進行研究，以七位中輟高危險學生家長為對象，進行期八週、每週一次、每次 2.5 小時團體，探究焦點解決取向親職教育團體之輔導效果。此研究發現，團體結束後成員在教養態度上更為正向積極，包含能以正向眼光欣賞孩子及問題、重視管教責任、對孩子懷抱希望感、理性面對孩子、肯定自己及對親職的信心；在教養方式更多元有彈性，包含發展問題的解決方式、主動關心、適當管教、以讚美教育孩子、正向溝通語氣、與配偶討論教養方式；及與孩子之間的關係更平等與和諧、增加互動上的質與量、主動創造與孩子的正向經驗等。

周玉真（2007）參考 Selekman 解決取向親職團體方案，設計每次兩小時，共六次之親職團體方案。其亦參考 Sharry 效果評量方式，設計兩項目標達成評量工具，包含目標設定暨評量表、目標回顧暨檢視表，於第一次團體中及第六次團體結束前讓成員填答，作為團體效果的指標。此研究篩選五位家中至少有一位國小子女的母親參加團體，每次團體結束後由協同研究人員進行重要事件團體訪談。結果顯示，由成員主觀知覺評定中，所有成員皆得到正向收穫，在「孩子/自己的行為表現」和「自己解決孩子問題的能力」效果評量上皆有正向進步；而團體療效因素主要有：訊息傳遞、觀察學習、省思親子互動關係、普遍性、賦能感、促發行動、領導者因素及凝聚力等八項。

綜合上述焦點解決親職教育團體之實徵研究可發現一些共同方案內容與效果：在團體中發現例外，重新建構解決子女困擾行為的管教方式，促使改變的發生，並減少無效管教行為；使用家庭作業開啟家長對於親子間正向行為的觀察，並引導家長看到自己的成功經驗，藉此提升了家長教養的自信。整體而言，過去研究發現親職教育方案增加了父母的自信心、提升教養技巧與能力、增進親子關係。多數團體次數設定在六次，每次團體時間最少為 1.5 小時，最多為 2.5 小時，較多研究採用 2 小時。在學校情境裡 2 小時以內最容易被老師、學生或家長所接受，而 1.5 小時的團體時間對於成人團體而言，常帶來時間不足，無法進行深入討論之困境。此外，過去研究若為實驗組與對照組之研究設計，有助於清楚呈現團體效果（Selekman, 1991；Zimmerman et al., 1996）；若採用質性深度訪談法，將可發現家長於團體歷程中及與孩子互動過程之細緻改變（吳偉苓，2006；周玉真，2007）。兩種研究方法各有所長與不足，若能同時使用，可帶來截長補短之效，

因此本研究在進行一個六次，每次 2 小時之焦點解決親職教育團體時，同時蒐集量化數據與質性深度訪談資料，以探究本研究目的。

## （五）親職壓力

過去研究發現多已支持孩子的行為問題將帶來父母的壓力（Solem, Christophersen, & Martinussen, 2011），而父母壓力可能是影響孩子問題行為出現或惡化的高危險因素（Margalit & Kleitman, 2006）或發展出負向親子關係（Slagt, Deković, de Haan, van den Akker, & Prinzie, 2012）。而國內黃蕙芸（2012）的研究卻發現：家長自覺親職能力與親職壓力呈現正相關；亦即家長自覺親職能力越好時，其感受到的親職壓力相對越高。此研究推測，可能是自覺親職能力越好的家長，反而對自己有更多的要求或認為自己仍有許多不足之處，而感受到較大的親職壓力。前述許多文獻已支持親職教育團體方案能有效減少親職壓力（如林家興，2010），焦點解決取向方案亦不例外（如 Sommers-Flanagan, Polanchek, Zeleke, Hood & Shaw, 2014）。基於上述文獻結果，本研究嘗試加入親職壓力指標，以探究本研究方案效果。吳佳玲（2008）回顧台灣親職壓力相關研究發現，Abidin 短型親職壓力量表（PSI/SF）廣受國內外研究者採用，本研究使用翁毓秀（2011）重新編修 Abidin 發展之 PSI/SF 且信效度良好親職壓力量表簡版，以測量父母對於自己擔任親職角色的看法與感受、父母對親子間互動的感受與看法及父母對兒童困難行為的感受等。

## 二、研究目的、研究問題與研究假設

基於上述所言，本研究立基於最早發展出一套焦點解決親職教育團體方案與評量成員改變之父母教養態度量表、父母教養方式量表、特定子女特定良好行為等量表之研究（林世莉、張德聰，2003），嘗試整合過去研究之優點（如採用介入處遇設計輔以訪談），修正效果測量方法（如以親職壓力量表取代由子女觀察母親的改變），以驗證焦點解決理論融入親職教育團體方案之效果。因此，本研究之目的如下：



- (一) 探討焦點解決短期諮商親職教育團體方案對於國小學童母親的教養態度、教養方法、特定子女特定良好行為、親職壓力之立即輔導效果。
- (二) 探討焦點解決短期諮商親職教育團體方案對於國小學童母親的教養態度、教養方法、特定子女特定良好行為、親職壓力之追蹤輔導效果。

根據研究目的，本研究擬探討下列研究問題：

- (一) 焦點解決短期諮商親職教育團體方案是否具有立即輔導效果：
  - 1. 焦點解決短期諮商親職教育團體方案對國小學童母親的教養態度是否具有立即輔導效果？
  - 2. 焦點解決短期諮商親職教育團體方案對國小學童母親的教養方法是否具有立即輔導效果？
  - 3. 焦點解決短期諮商親職教育團體方案對增加特定子女特定良好行為是否具有立即輔導效果？
  - 4. 焦點解決短期諮商親職教育團體方案對國小學童母親的親職壓力是否具有立即減壓效果？
- (二) 焦點解決短期諮商親職教育團體方案是否具有追蹤輔導效果：
  - 1. 焦點解決短期諮商親職教育團體方案對國小學童母親的教養態度於團體結束四週後是否具有追蹤輔導效果？
  - 2. 焦點解決短期諮商親職教育團體方案對國小學童母親的教養方法於團體結束四週後是否具有追蹤輔導效果？
  - 3. 焦點解決短期諮商親職教育團體方案對增加特定子女特定良好行為於團體結束四週後是否具有追蹤輔導效果？
  - 4. 焦點解決短期諮商親職教育團體方案對國小學童母親的親職壓力於團體結束四週後是否具有追蹤輔導效果？

根據研究問題，本研究提出下列研究假設：

- (一) 焦點解決短期諮商親職教育團體方案有立即輔導效果。
  - 1-1 經過「焦點解決短期諮商親職教育團體方案」親職團體後，介入組成員在「父母教養態度」後測得分顯著高於對照組；或介入處理與介入組「父母教養態度」後測得分有高度關聯強度。
  - 1-2 經過「焦點解決短期諮商親職教育團體方案」親職團體後，介入組成員在「父

母教養方式」後測得分顯著高於對照組；或介入處理與介入組「父母教養方式」後測得分有高度關聯強度。

1-3 經過「焦點解決短期諮商親職教育團體方案」親職團體後，介入組成員在增加「特定子女特定良好行為」後測得分顯著高於對照組；或介入處理與介入組「特定子女特定良好行為」後測得分有高度關聯強度。

1-4 經過「焦點解決短期諮商親職教育團體方案」親職團體後，介入組成員在「親職壓力」後測得分顯著低於對照組；或介入處理與介入組「親職壓力」後測得分有高度關聯強度。

(二) 焦點解決短期諮商親職教育團體方案有追蹤輔導效果。

2-1 經過「焦點解決短期諮商親職教育團體方案」親職團體四週後，介入組成員在「父母教養態度」追蹤測得分顯著高於對照組；或介入處理與介入組「父母教養態度」追蹤測得分有高度關聯強度。

2-2 經過「焦點解決短期諮商親職教育團體方案」親職團體四週後，介入組成員在「父母教養方式」追蹤得分顯著高於對照組；或介入處理與介入組「父母教養方式」追蹤測得分有高度關聯強度。

2-3 經過「焦點解決短期諮商親職教育團體方案」親職團體四週後，介入組成員在增加「特定子女特定良好行為」追蹤得分顯著高於對照組；或介入處理與介入組「特定子女特定良好行為」追蹤測得分有高度關聯強度。

2-4 經過「焦點解決短期諮商親職教育團體方案」親職團體四週後，介入組成員在「親職壓力」追蹤得分顯著低於對照組；或介入處理與介入組「親職壓力」追蹤測得分有高度關聯強度。

## 貳、研究方法

### 一、研究設計與變項

本研究採用兩組「前後測及追蹤測量」研究設計，設計模式如表 1。本研究之自變項為介入處理即實施焦點解決短期諮商親職教育團體，介入組成員接受每週 1 次、每次 2 小時，共進行 6 週團體。對照組在介入期間不接受任何處理。依變項為父母教養態度量表、父母教養方式量表、特定子女特定良好行為量表及親

職壓力量表簡式版之前測、後測與追蹤測之得分。本研究以父母教養態度量表、父母教養方式量表、特定子女特定良好行為量表及親職壓力量表簡式版來評估介入處理效果，依變項的前測分數為共變量，以排除因前測不同造成之結果的差異。本研究之前測為介入處理前一週研究對象在父母教養態度量表、父母教養方式量表、特定子女特定良好行為量表及親職壓力量表簡式版之得分；後測為介入處理結束一週內施測前述四個量表所得之分數；追蹤測為介入處理結束四週後施測前述四個量表所得之分數。

表 1 研究設計表

組別	前測	介入處理	後測	追蹤測
介入組	Y1	X	Y3	Y5
對照組	Y2		Y4	Y6

註：X 表示進行焦點解決親職教育方案介入處理。Y1、Y2 表示介入處理前所有受試者接受前測。

Y3、Y4 表示介入處理後一週內，所有受試者接受後測。Y5、Y6 表示介入處理四週後，所有受試者接受追蹤測。

## 二、研究對象

### （一）基本資料

本研究對象為 14 位台北市某國小 4-6 年級學童家長暨輔導室志工。七位主動報名參加團體方案的母親暨輔導室志工成為介入組成員，另外沒有參加團體但願意協助填答問卷的七位孩子亦就讀 4-6 年級的女性輔導室志工為對照組成員。介入組成員年齡從 39 歲至 52 歲，平均年齡 45 歲；子女數最多 3 名，最少 1 名，平均 2.14 名；參與團體過程中觀察之特定子女年齡從 9 歲至 12 歲，平均年齡 10.43 歲。對照組成員年齡從 36 歲至 45 歲，平均年齡 41 歲；子女數皆為 2 名，平均 2 名（基本資料詳如表 2 所示）。

### （二）介入組成員參與團體情形

七位介入組成員中，成員 A 因病請假一次；成員 B、C、D 及 E 全程參與團

體；成員 F 因事請假一次，且因家庭因素無法參與研究後訪談；成員 G 因出國因素，在第四次團體向團體告別後退出團體。

### 三、研究工具

本研究之研究工具主要有父母教養態度量表、父母教養方式量表、特定子女特定良好行為檢核表、親職壓力量表簡式版及訪談大綱等，分別說明如下：

表 2 介入組成員基本資料

代 號	年 齡	教育 程度	子 女 數	特定子女 排行順序	特定子女 年齡	設定欲觀察之特定良好行為
A	39	碩士	3	1	10	一週能有三天在一小時內完成功課
B	50	大學	1	1	12	一週有兩次回家後外套及餐袋固定歸位
C	43	大專	2	2	9	一週可以有兩天在一小時內完成功課
D	50	大專	1	1	10	一週一次在樓上開心向爸爸打招呼
E	41	高職	3	1	12	一週能有一次主動練習小提琴
F	52	大學	3	3	9	一週兩次於寫完功課後聽音樂 30 分鐘
G	40	高中	2	2	11	一週一次媽媽在旁看著孩子放洗臉水，讓放水能連續完成

#### （一）父母教養態度量表

本研究使用林世莉、張德聰（2003）參考焦點解決短期諮商之基本理論架構及 Stev de Shazer、Selekman 和 Schinder-Zimmerman 等人運用於親子相關之文獻編製之「父母教養態度量表」，評量團體成員在參加團體後教養態度改變情形。父母教養態度量表共有 15 題，主要包含三個分量表：1.「正向積極」分量表：共 7 題，主要評估成員教養時所抱持對子女行為及自己之正向積極態度；2.「小變創造契機」分量表：共 6 題，主要評估成員教養時相信不同教養方式可帶來不同親子互動情境；或母親在教養態度上的小改變，帶來自己在教養上或子女行為

上的大改變；3.「自信信任」分量表：共 2 題，主要評估成員教養時對自己的自信及對子女的信任。此量表採用十點計分方式，分數越高表示母親在教養上較能以正向態度、小改變創造契機及自信信任的態度來教養子女。

此量表編製時取樣自台北市地區國民小學共 3 所，並以四~六年級之 290 位母親為受試樣本。此量表先邀請專家學者進行內容效度的審核，之後以因素分析進行建構效度之效度考驗，全量表因素負荷量均大於 0.40。進行內部一致性考驗，此量表的 Cronbach's $\alpha$  係數分別為：「正向積極」.9126、「小變創造契機」.8718，「自信信任」.7229，總量表.9428，顯示此量表信效度良好。

## （二）父母教養方式量表

本研究使用林世莉、張德聰（2003）編製「父母教養方式量表」，評量團體成員在參加團體後教養方式改變情形。父母教養方式量表共有 18 題，主要包含三個分量表：1.「目標設定及發展解決」分量表：共 9 題，主要評量成員教養時可發展子女困擾行為之解決策略之能力；2.「讚美激勵」分量表：共 5 題，主要評量成員教養時，可對子女行為有適時的口頭及肢體讚美鼓勵方式；3.「家庭作業」分量表：共 4 題，主要評量成員於介入處理中，將習得之家庭作業實際操作於日常生活中之情形。此量表採用十點計分方式，分數越高表示母親在教養上較能以目標設定及發展解決、讚美激勵、與家庭作業之方式來教養子女。

此量表編製時取樣自台北市地區國民小學共 3 所，並以四~六年級之 290 位母親為受試樣本。此量表先邀請專家學者進行內容效度的審核，之後以因素分析進行此量表建構效度之效度考驗，全量表因素負荷量均大於 0.40。進行內部一致性考驗，此量表的 Cronbach's $\alpha$  係數分別為：「目標設定及發展解決」.9554、「讚美激勵」.9202，「家庭作業」.8575，總量表為.9428，顯示此量表信效度良好。

## （三）特定子女特定良好行為檢核表

本研究使用林世莉、張德聰（2003）編製之「特定子女特定良好行為檢核表」，

共 5 題，以評量團體成員在參加團體後特定子女之特定良好行為改變情形。此量表採用十點計分方式，分數越高表示表示特定子女之特定良好行為出現越多。

此量表編製時取樣自台北市地區國民小學共 3 所，並以四~六年級之 290 位母親為受試樣本。此量表先邀請專家學者進行內容效度的審核，之後以因素分析進行建構效度之效度考驗，全量表因素負荷量均大於 0.40。進行內部一致性考驗，此量表的 Cronbach's  $\alpha$  係數為.9287，顯示此量表信效度良好。

#### （四）親職壓力量表簡式版

本研究使用翁毓秀（2011）根據 Abidin 英文版 Parenting Stress Index: Short Form (PSI/SF) 之理論觀點，重新翻譯修訂與編製之「親職壓力量表簡式版」，評量團體成員在參加團體後親職壓力改變情形。親職壓力量表簡式版共有 36 題，主要包含三個分量表：1.「父母困擾」分量表，共 12 題，主要評估父母對於自己擔任親職角色的看法與感受；2.「親子失功能互動」分量表，共 12 題，主要評估父母對親子間互動的感受與看法；3.「困難兒童」分量表，共 12 題，主要評估父母對兒童困難行為的感受。此量表採用 Likert 五點計分方式，分數越高表示親職壓力愈大，很可能產生親子間衝突、照顧上的嚴重缺失或兒童虐待事件的發生。

此量表修訂時取樣來源包括：0~6 歲兒童，依據年齡比例抽樣自戶政資料及各地衛生所；及 7-12 歲兒童，抽樣自台中縣市地區國民小學共 34 所。由於家中主要照顧者通常為母親，因此本量表的施測邀請母親來填答，共取得有效樣本 959 份。此量表以因素分析進行建構效度效度考驗，全量表因素負荷量均大於 0.30。進行內部一致性考驗，此量表的 Cronbach's  $\alpha$  係數分別為：「父母困擾」.902、「親子失功能互動」.908，「困難兒童」.856，總量表.947，顯示此量表信效度良好。

#### （五）訪談大綱

為了深入瞭解本研究團體方案對團體成員之立即輔導效果，本研究編擬半結構訪談大綱，以蒐集團體成員參與團體後的學習及團體方案或團體對其改變的影

響，訪談大綱主要題項為：

1. 參加完六週團體，您主要的收穫是什麼？
2. 如何產生此收穫？
3. 此收穫對您的影響為何？
4. 此收穫對孩子的影響為何？
5. 最後還有要補充說明的部分？

#### 四、資料分析

本研究介入組團體成員共七位，一位因故於第四次團體結束後退出，進行量化資料處理時，介入組只有六位成員，對照組仍維持七位。本研究全部資料蒐集完成後，將量表填答結果輸入電腦進行統計分析，接著將訪談資料轉謄成逐字稿進行編碼分析。量化與質性資料分析方法分別說明如下：

##### （一）量化資料

本研究輸入介入組及對照組在四份量表之前、後測與追蹤測分數，以 SPSS18.0 之統計方法進行分析，步驟如下：

##### 1. 介入處理之立即效果：

將介入組及對照組各量表前測作為共變項，進行共變數分析（ANCOVA），在排除前測效果後，檢驗「焦點解決短期諮商親職教育團體方案」對後測是否有顯著效果，並計算效果量，以驗證假設 1-1~1-4。

##### 2. 介入處理結束四週後追蹤輔導效果：

將介入組及對照組各量表前測作為共變項，進行共變數分析（ANCOVA），在排除前測效果後，檢驗「焦點解決短期諮商親職教育團體方案」對追蹤測是否有顯著效果，並計算效果量，以驗證假設 2-1~2-4。

##### 3. 本研究為了兼顧第一類型與第二類型錯誤，統計考驗力 $\alpha$ 設定為 .05 或 .01 的顯著水準。

4.本研究根據 Cohen（1988）對效果量之建議，以下列判斷準則作為檢定實務或臨床顯著性之依據：

$$\begin{aligned} \eta^2 \geq .138 & \text{ 為大效果，高度關聯強度} \\ .138 > \eta^2 \geq .058 & \text{ 為中效果，中度關聯強度} \\ .058 > \eta^2 \geq .01 & \text{ 為小效果，低度關聯強度} \end{aligned}$$

## （二）質性資料

本研究採用質性研究紮根理論之開放編碼、主軸編碼及選擇性編碼等原則進行質性資料編碼工作。除了兩位研究者外，另邀請一位從事過質性研究編碼工作者，一起進行訪談資料之編碼工作。本研究主要編碼程序如下：研究者將訪談錄音檔轉騰成逐字稿後，與共同編碼者開始進行「開放編碼」—透過逐字逐句反覆閱讀逐字稿，找出其中的關鍵字、關鍵事件或主題，在該段落劃線，並進行命名；接著進行「主軸編碼」—合併、歸類相似概念的開放編碼，並於資料中建構出較高層次的主軸概念，如目標設定、發展解決；最後，依理論建構進行「選擇性編碼」，如目標設定、發展解決等主軸編碼歸類於「教養方式」項下，以做為研究問題詮釋的依據。此外，本文引用逐字稿內容時以三個英文及數字組成的代碼標示出處：英文字母為成員代號，後兩位數字為逐字稿中的對話序，如 E 代表成員 E，09 代表訪談逐字稿中受訪者的第 9 句對話。編碼範例如表 3 所示。

表 3 編碼範例

開放編碼	主軸編碼	選擇性編碼
(1) .....我就會把目標看清楚，...我會去想你到底要的是什麼東西... (E09) — 定目標	目標設定	教養方式
(2) 先觀察啊！先告訴孩子你想要的是什麼，然後做到就適時快點鼓勵她 (E19) — 問題解決	發展解決	



## 五、研究倫理

本研究於研究進行過程中，確實執行知後同意權、嚴格保護受試者的隱私與福祉，及尊重受試者的與自主權，即使是對照組成員亦不例外。本研究原計畫於介入組團體結束後，接著進行對照組團體。雖然介入組團體結束時間已接近學期末，對照組團體開始時間可安排於寒假進行，然而對照組成員仍以寒假期間沒有時間及意願參加，婉拒研究者的邀請。本研究在與每一位對照組成員詳談與瞭解其需求後，整理方案內容相關的書面資料及一本親職教育專書贈送給對照組成員以為致謝。

## 參、研究結果

本研究以介入處理為自變項，以父母教養態度量表、父母教養方式量表、特定子女特定良好行為量表、親職壓力量表簡式版四份量表為依變項，探究介入處理之立即與持續輔導效果。介入組與對照組在上述各量表前測、後測、追蹤測分數之平均數及標準差列於表 4。

另從表 4 得知，介入組成員參加團體後，在父母教養態度量表、父母教養方式量表及特定子女特定良好行為量表後測平均數得分高於對照組；親職壓力量表得分低於對照組。四週後追蹤所測得之分數，父母教養方式量表及特定子女特定良好行為量表追蹤測平均數得分高於對照組，然父母教養態度量表平均數得分低於對照組，親職壓力量表亦高於對照組。由於本研究採用共變數分析考驗親職教育團體方案之輔導效果，須先進行各量表前測變異數同質性檢定，其中父母教養態度量表  $F=1.574$  ( $p>.05$ )、父母教養方式量表  $F=2.531$  ( $p>.05$ )，及特定子女特定良好行為量表  $F=.081$  ( $p>.05$ ) 皆符合變異數同質性之假定。親職壓力量表  $F=17.57$  ( $p<.05$ ) 顯示兩組變異數差異達到顯著，然由於本研究兩組人數差異不大，因此變異數是否同質性對於犯第一類型錯誤及第二類型錯誤的機率影響並不

大（吳明隆，2010）。

表 4 介入組與對照組在各量表之前測、後測、追蹤測分數之平均數及標準差

量表	組別	人數	前測		後測		追蹤測	
			平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差
父母教養態度	介入組	6	127.17	15.43	139.00	7.10	129.33	14.56
	對照組	7	130.14	9.55	131.57	10.49	131.00	13.30
父母教養方式	介入組	6	125.83	28.48	160.33	17.31	155.67	16.60
	對照組	7	136.29	15.54	138.57	16.49	144.86	16.75
特定子女行為	介入組	6	35.00	5.48	45.83	4.62	44.67	2.94
	對照組	7	41.43	4.04	39.43	7.53	41.86	5.67
親職壓力	介入組	6	86.67	24.57	69.00	29.30	72.83	24.38
	對照組	7	69.29	10.61	71.71	12.75	71.57	13.18

接著進行組內迴歸係數同質性檢定，以考驗組別與共變項間是否有顯著交互作用，結果發現：父母教養態度量表  $F=8.59$  ( $p<.05$ ) 未符合組內迴歸係數同質性假設；其他父母教養方式量表  $F=.245$  ( $p>.05$ )、特定子女特定良好行為量序表  $F=4.404$  ( $p>.05$ ) 及親職壓力量表  $F=.494$  ( $p>.05$ ) 皆符合組內迴歸係數同質性檢定假定。因此以下繼續進行共變數分析，以檢驗兩組得分差異是否為介入處理所造成。

#### 一、焦點解決親職教育團體方案量化立即輔導效果

本研究以各量表前測分數為共變量，進行單因子共變數分析（ANCOVA），以考驗本研究假設 1-1 至 1-4。共變數分析摘要列於表 5。

表 5 各量表後測得分之共變數分析摘要表

量表	變異來源	SS	df	MS	F	Sig	$\eta^2$
父母教養態度	組別	192.66	1	192.66	2.17	.17	.178
	誤差	886.71	10	88.67			
父母教養方式	組別	2369.26	1	2369.06	19.58	.001	.662
	誤差	1209.86	10	120.99			

特定子	組別	259.61	1	259.61	8.29	.016	.453
女行為	誤差	313.25	10	31.325			
親職	組別	1564.06	1	1564.06	1.77	.212	.151
壓力	誤差	8816.20	10	881.62			

基於父母教養態度量表未符合組內迴歸係數同質性假設，共變數分析結果可能會導致錯誤結果（吳明隆，2010），因此本研究將介入組前、後測分數進行相依樣本 T 檢定得  $t_{(5)} = -1.463$ ， $p > .05$ ，顯示前後測分數未達統計上顯著差異。另計算效果量卻得.178，達大效果量（ $\eta^2 \geq .138$ ），即介入處理與介入組父母教養態度量表後測分數有高度關聯強度。

從表 5 得知其他量表共變數分析結果：介入組與對照組在父母教養方式量表  $F(1,10) = 19.58$ ， $p < .05$ ，效果量為.662，達大效果量；特定子女特定良好行為量表  $F(1,10) = 8.29$ ， $p < .05$ ，效果量為.453，亦達大效果量，顯示兩組在父母教養方式量表及特定子女特定良好行為量表之後測分數達顯著差異，介入處理與介入組之父母教養方式量表、特定子女特定良好行為量表後測分數有高度關聯強度。

在親職壓力量表部分  $F(1,10) = 1.77$ ， $p > .05$ ，顯示兩組在後測分數沒有達顯著差異，然而效果量為.151，達大效果量，顯示介入處理與介入組之親職壓力量表後測分數下降有高度關聯強度。

上述統計結果顯示，介入處理對介入組各量表後測分數影響皆達大效果，達到實務或臨床上顯著性。因此本研究假設 1-1、1-2、1-3 與 1-4 皆獲得支持，意即經過團體處遇後，介入組成員在教養態度、教養方式及特定子女特定良好行為改變情形優於對照組成員，對於親職壓力感受低於對照組。

## 二、焦點解決親職教育團體方案質性立即輔導效果

除了量化資料外，本研究亦於第六次團體結束後一週內進行深度訪談，蒐集團體方案立即輔導效果之質性資料。根據五位團體成員訪談資料，本研究結果可歸納出團體方案帶來之立即輔導效果及團體療效因子帶來之學習成效兩大部分。

### （一）團體方案之立即輔導效果

成員參與團體後之改變主要呈現在教養態度、教養方式、特定子女良好行為及夫妻關係改善等四個類別，以下分別敘述之。

1.教養態度的改變：主要包含採用正向積極、小變創造契機、自信信任態度。

### （1）正向積極

本研究有四位成員於訪談中提到，她們在管教孩子時，明顯能對自己或孩子的行為抱持正向積極的態度，主要為肯定及正向期待兩部分。

肯定意指成員會記得給孩子肯定與讚賞，及對自己教養態度的鼓勵。當特定子女有良好行為時，成員 A 和 B 可以給予子女肯定與讚賞的態度（「就覺得不錯...這禮拜已經達成兩次了，很棒！（A02）」），成員 C 則專注孩子的好行為勝過小錯誤（「他不錯啊！那個不錯勝過小小的錯啊！（C29）」）。

正向期待意指成員能更多專注與期待孩子的好行為，減少專注不良行為，及發現孩子能做到好行為的能力。成員 C 於團體中專注孩子的好行為，以致成員在面對孩子時能抱有正向行為的期待，減少關注孩子的不良行為（「因為我們只有記良好..他的缺點...他不好的行為反而不那麼重要的感覺...focus 在這個良好行為，所以就覺得那個不好的行為就不會影響到我們自己的情緒就對了（C27）」），而成員 E 發現孩子有達成良好行為的能力（「我會發現原來她（孩子）是可以的，可能需要經過一些溝通（E02）」）。

### （2）小變創造契機

所有受訪成員皆提到能開始對特定子女的目標放在小改變上並逐步改善，主要為小改變、逐步改善、及母變子隨三部分。

小改變意指當面臨教養特定子女的困擾時，成員開始學習到從較小處、較容易處先開始努力，並在其中明確、細緻的訂出目標。成員 A、B 及 E 都學習到要先從小目標開始（「我知道一個很基本的答案就是說『孩子的問題我們應該把它縮小來看』...先有想法的去引導，然後從最小的地方去做（B01）」），成員 E 提到還要將目標明確訂出來，藉此有助於執行（「六週就把一個目標訂出來...目標再明確，步驟再細緻一點，我覺得執行上就會是清楚的（E07）」）。

在團體中成員學習到建立改變的小步驟、並逐步改變；慢慢執行小步驟，緊接著看見孩子逐漸也跟著改善。而成員 D 亦提到在過程中放慢了自己的步調，更有機會思考如何教導孩子及孩子的改變（「一個改變，你連鎖的事情都會改變...

小小的改變，那個大貌（樣貌）都不一樣了（D33）」）。

成員在團體中亦學習到，若由自己（母親）先開始改變，無論是從言語或態度上的先轉變，孩子才更容易跟著改變（「步伐要慢，而且那個步驟要訂得非常清楚，要很清楚『我做好了，我兒子才能跟著我做』（D10）」）。

### （3）自信信任

本研究中有三位成員在團體中學習到信任自己及信任孩子。

成員 B 及 E 學習到當越放手相信孩子能做到，孩子會表現得更好（「與其我去責備她，不如去相信她，我相信你可以做得更好...告訴她『你雖然沒做好，但媽咪覺得你做得到』...對孩子的信任，是一種助力（B05）」）；且相信自己訂出清楚步驟後，也相信與孩子的關係可以更好（「第三週出乎我意料之外，我完全很訝異她怎麼會這麼的棒，然後我就越覺得一點一點的越放越放，繩子越放就越長了（B09）」）。

2.教養方式：主要包含目標設定與發展解決、讚美激勵、家庭作業之方式與技巧。

### （1）目標設定與發展解決

本研究五位成員受訪時皆提到，在管教孩子時，她們發展出面對子女困擾行為的解決問題能力，主要為目標設定及發展解決兩部份。

成員 D 及 E 在團體中學習到要訂出目標，而且目標要清楚、且較容易達成的（「我就會把目標看清楚...我會去想你到底要的是什麼東西（E09）」）。

除了設定目標，訂定步驟，依照步驟逐步前進外，成員也會努力解決遭遇到的困難。成員 A 在團體中學習將問題拆解開來；成員 B 及 C 會步驟調整到較容易達成，而成員 B 接著教育先生及改變自己來教養孩子；成員 D 將困擾按照步驟逐步前進，並且開始與先生及孩子溝通，當目標達成時還向另一個目標努力；成員 E 會在訂出目標後，相信孩子的承諾，並且想著下一次還可以如何往前邁進一分（「一步一步，然後也跟他溝通、也跟把拔溝通...這次我是好好跟他講說：把拔回來了，你要跟把拔打招呼喔，因為把拔很辛苦。我就可能語氣也不一樣（D08）」）。

### （2）讚美激勵

四位成員在團體中學習到讚美孩子，並且在當中學習放大優點、少看缺點，發現孩子會表現得更好。而成員除了直接讚美孩子外，還使用間接讚美，告訴孩

子老師對她的正向鼓勵。成員 A 與 E 發現讚美孩子會讓孩子有力量持續改變；成員 C 發現除了正向回饋外，更學習到放大優點少看缺點，反讓孩子變得更好；成員 B 提及使用間接讚美，告訴孩子老師覺得你很棒，讓孩子更願意改變（「我發現我也給他一個正向的回饋，更甚於其他的言語，代替責罵...『放大他小小的優點』、睜一隻眼閉一隻眼他的缺點，發現他反而會更好、更棒（C25）」）。

### （3）家庭作業

四位成員在團體中，每一週回去執行家庭作業，像是持續觀察特定孩子良好行為、按照步驟執行計畫等，讓成員感受到執行是可以雙重昇華課程內容，並且實際執行中才會看到改變，並且可透過團體反覆練習及修正，讓課程內容可以更紮實的實現於真實教養情境中。成員 A 執行後有將課堂學習昇華，成員 C 會把良好行為記錄表貼在牆上，讓孩子看見；成員 D 回家執行家庭作業後，發現孩子其他的改變；成員 E 發現每週家庭作業的練習，更讓自己加深對孩子的肯定（「開始去觀察孩子比較好的那一面，平常你不會特別去觀察她...你要紀錄你一定要有一個具體寫的出來...我在寫的時候，就再加深一次肯定孩子...你就會覺得...恩~她很棒（E04）」）。

### 3.特定子女良好行為

在訪談中發現團體四位成員在於參加團體方案後，有以下的特定子女良好行為的改變情形，甚至其改變除了在家中的目標，還延伸改變至學校。成員 A 發現執行計畫後，孩子自我感覺變好了，還主動將設定為良好行為目標的作業在學校內完成部分；成員 B 的孩子學會主動且獨立的完成目標，且會在有需要時向成員提出需求；成員 C 的孩子可以開始正視功課是自己該負責的，且孩子自行轉變有效的寫筆記方式，更將改變延伸至學校，學校老師亦表達對孩子改變的肯定。；成員 E 的孩子可以自行知道目標次數，且那個目標以深化在孩子心中（「我覺得她自我感覺也很好吧...昨天她就是回到家：『我今天在學校已經寫完了什麼什麼了，然後只剩下這個和這個耶！』（A08）」；「父母的叨唸沒了，他反而更進步...老師說這幾個禮拜都有進步，喔！好神奇喔！他說在學校也很有進步...我覺得他應該會把這個良好的事情帶到學校（C31）」）。

### 4.改善夫妻關係

較特殊的是，成員 D 在團體結束後，感受到與先生的關係有了改善，當成員發現教養孩子的方式有效後，進而把其放慢的方式放入到與先生的相處中，並提醒自己，對待先生要更有耐心，因此讓彼此間有更多的互動，且花多一些時間在先生的身上（「因為這一次對把拔打招呼之後，我覺得我和把拔的關係會比較親密一點點...我也間接學到說：我跟把拔的關係還需要再調整，我對他的態度（D29）」）。

## （二）團體療效因子帶來之學習成效

從訪談資料亦發現成員在團體中的學習來自於如 Yalom（1985/2001）提出之團體療效因子，主要有：建議與示範、普同感及團體共同目標的效果。

### 1. 傳達訊息與示範

有四位成員指出自己在團體中的收穫，來自於其他成員的建議、分享及示範；如成員 B 因聽到其他成員設定的目標及接下來改變，讓自己也產生改變的動力與方式、成員 D 看到成員 C 的改變，覺得自己若能清楚設定步驟，也能帶來像對方一樣的改變（「我就看到她（成員 C）的改變，好像小孩也有改變...我覺得說如果我也是那麼清楚的訂定每一個步驟，應該以後就是跟小孩的關係可以不會這麼緊張（D11）」）。

### 2. 普同感

兩位成員從團體中的分享發現，原來自己孩子的困擾並不是獨一無二，也是會發生在其他成員的孩子身上，進而覺得自己的孩子發生此困擾就沒什麼大不了的（「以前就只覺得就是只有我兒子會這樣（D35）」；「就覺得（別家的）這麼優秀的小孩子怎麼會、怎麼可能書包沒有放好...人家都這麼優秀也是這樣，你不優秀你可以做到這樣，你已經不錯了」（C41）」）。

### 3. 團體共同目標的效果

成員 E 提到學習的收穫來自於六週的團體裡，大家持續朝向團體，亦是個人，的目標努力，而且是大家一起努力帶來效果（「我們是一直不斷不斷...大家一起努力自己的目標去努力，我覺得是這個啦！六週都很持續這個很單一的目標」（E18）」）。

### 三、焦點解決親職教育團體方案量化追蹤輔導效果

本研究以父母教養態度量表、父母教養方式量表、特定子女特定良好行為量表及親職壓力量表前測分數為共變量，進行單因子共變數分析（ANCOVA），考驗本研究假設 2-1 至 2-4，以了解介入處理之追蹤輔導效果。各量表追蹤測得分之共變數分析摘要列於表 6。

基於父母教養態度量表在自變項與共變項之交互作用檢定結果未符合組內迴歸係數同質性假設，且介入組與對照組在父母教養態度量表前測分數沒有顯著差異（ $F=1.574$ ， $p>.05$ ），因此本研究將介入組後測（ $M=139.00$ ）與追蹤測（ $M=129.33$ ）分數進行相依樣本 T 檢定得  $t_{(5)} = 1.324$ ， $p>.05$ ，即追蹤測分數雖下降但未達顯著差異。另計算效果量得.003，未達小效果量（ $\eta^2 \leq .01$ ），未達實務或臨床上顯著性。

表 6

各量表追蹤測得分之共變數分析摘要表

量表	變異來源	SS	df	MS	F	Sig	$\eta^2$
父母教養態度	組別	2.75	1	2.75	.03	.857	.003
	誤差	799.32	10	79.93			
父母教養方式	組別	834.07	1	834.07	6.02	.034	.376
	誤差	1385.67	10	138.57			
特定子女行為	組別	50.34	1	50.34	2.40	.153	.193
	誤差	210.08	10	21.01			
親職壓力	組別	851.08	1	851.08	3.91	.076	.281
	誤差	2175.12	10	217.51			

從表 6 得知，介入組與對照組只在父母教養方式量表（ $F(1,10) = 6.02$ ， $p < .05$ ）追蹤測分數之差異達顯著水準，其餘特定子女特定良好行為量表（ $F(1,10) = 2.40$ ， $p > .05$ ）及親職壓力量表（ $F(1,10) = 3.91$ ， $p > .05$ ）之追蹤測分數差異皆未達統計上顯著水準。進一步計算效果量，父母教養方式量表效果量.376、特定子女特定良好行為量表效果量.193 及親職壓力量表效果量.281 皆達大效果量（ $\eta^2 \geq .138$ ），達實務或臨床上顯著性，顯示介入處理與介入組在團體結束後四



週父母教養方式量表、特定子女特定良好行為量表、及親職壓力量表追蹤測分數間有高度關聯強度。因此本研究假設 2-2、2-3、2-4 獲得支持，意即參與團體處遇四週後，介入組成員在教養方式及特定子女特定良好行為改變情形優於對照組成員，介入組成員對於親職壓力感受仍低於參加團體前，而對照組成員的親職壓力感受仍略高於前測。

## 肆、討論

### 一、焦點解決短期諮商親職教育團體方案之輔導效果

本研究團體成員於參加焦點解決短期諮商親職教育團體方案後，於父母教養態度、父母教養方式、特定子女特定良好行為及親職壓力等量表之立即效果量皆達實務或臨床顯著性，此結果與林世莉、張德聰（2003）研究發現一致，顯示此方案能有效協助成員提升正向積極教養態度、學習有效教養技巧、訂定及執行合宜教養計畫，進而降低親職壓力；另根據質性訪談資料，本研究進一步發現團體方案成效之具體內涵。以下分別討論本研究之重大發現：

#### （一）關注正向行為與相信小改變創造契機之教養態度是成功改變的基礎

本研究受試者自陳參與團體後之收穫為：學到專注與期待孩子良好行為、能給予孩子肯定與讚賞、並相信孩子有做到良好行為的能力、也能對自己的教養態度給予自我鼓勵等，此結果與吳偉苓（2006）、周玉真（2007）及 Zimmerman 等人（1996）的研究發現相似：焦點解決親職教育團體方案能有效協助家長在面對子女困擾行為時，使用正向眼光欣賞孩子及看待問題，並對孩子懷抱希望感，此不僅有助於改善親子間的問題，亦能提升自己及在親職上的信心。焦點解決短期諮商理論基於強項觀點，聚焦於發展的個人強項與資源（Sharry, 2007），本研究結果呼應了上述理論觀點，並具體呈現當母親開始關注孩子正向行為、練習給予孩子讚賞與肯定後，如何帶來教養態度上正向的改變。

此外，本研究之團體成員亦指出從團體過程學到：當面臨教養上的困境時，能先從容易改變處開始著手，相信小改變能帶來大改變。透過此「朝向小改變」的信念（Selekman, 1991；Zimmerman et al., 1996），成員開始在教養中放慢腳步，並從中體會到需要從自己先開始改變，孩子才可能跟著改變。而當自己放手，伴

隨著相信孩子能做到時，孩子果然表現得更好，而自己與孩子的關係進而變得更好了。本研究發現與先前研究發現相當一致：參與團體將促使成員做出一小步嘗試性的改變（周玉真，2007），協助親子關係更和諧（吳偉苓，2006；Selekman,1991）。本研究上述發現突顯出關注正向行為與相信小改變創造契機兩項教養態度於受試者改變過程中相互影響，缺一不可。

## （二）練習問題解決步驟與家庭作業是持續改變的關鍵

先前研究皆發現在教養方式上訂定目標與發展問題解決步驟的重要性（吳偉苓，2006；Selekman,1991；Zimmerman et al., 1996）。本研究亦發現：於團體教導成員先訂定出較容易達成、明確的目標及教養計畫步驟，加上實際給孩子口頭或肢體上的讚美激勵等技巧，是本研究受試者自陳重要收穫之一，亦是受試者於團體結束四週後仍持續使用之教養方式。

交叉分析訪談資料、量表結果與團體方案，本研究發現受試者習得上述技巧主要來自於親職教育團體方案家庭作業之設計。根據團體方案，每次團體裡皆練習訂定目標、執行計畫、或計畫再修訂等步驟，成員必須於團體結束後，回家確實執行上述步驟，並於下一次團體時分享執行的成果。本研究發現不斷於團體中循環練習，能有效協助本研究受試者於團體結束四週後仍保有教養方式的學習效果；亦即，訂定目標步驟，加上實際給孩子口頭或肢體上的讚美激勵，並透過每週家庭作業的執行與修正，可鞏固學習效果持續至團體結束四週後。顯見在團體中與實際情境裡持續練習問題解決步驟加上實質上的激勵作為有助於學習效果在真實教養情境中維持一段時間，而達成此效果之重要媒介為團體方案中家庭作業之設計。

## （三）家庭成員出現正向改變是結果，也是正向學習遷移的基礎

本研究發現當母親能關注孩子良好行為、給予孩子肯定與讚賞，並訂定具體可行目標與有效問題解決步驟時，孩子能出現目標行為，而且行為改變的效果甚至正向遷移至學校。本研究發現不僅支持周玉真（2007）的研究結果，亦呼應學者們的觀點（Bayer et al., 2008；Beckerman et al., 2017；Ural,2018）：父母親的教養態度、教養方式將直接影響孩子的問題行為；若父母能習得有效管教的知識與技巧，有助於導正孩子的問題行為（Guerney,2000）。綜言之，教育父母親關注孩子良好行為、給予孩子肯定與讚賞，並訂定具體可行目標與有效問題解決步

驟，孩子能出現正向行為改變及父母期待的表現。

本研究亦發現，除了孩子正向行為的學習能正向遷移外，母親的學習亦能正向遷移。本研究有位成員從訂定與執行目標步驟中，發現放慢腳步，反讓孩子出現良好行為，也將此成功的互動模式，延伸到對先生的互動上，更有耐心聆聽老公的分享，進而發現自己與先生的關係獲得改善。孩子、自己或與家人關係的改變，讓母親對於團體中所學更有信心，亦更認真執行所學到之技巧。

鄭義融（1998）曾指出，提供與現實情境相近之反覆練習訓練方式，可促使學習者在現實情境裡出現趨向自動化的反應，是為低階學習遷移，如上述母親將在團體中所學之有效教養與互動方法帶回家裡應用至孩子身上、孩子將在家中習得之良好行為在學校裡表現出來；高階學習遷移則須提供反思考機會，協助學習者能超越事物表面特徵，發現不同情境間之共通原理原則，如母親將與孩子建立之互動模式應用至與先生的互動上。由此觀之，本研究團體方案之效果不僅產生低階學習遷移，亦產生高階學習遷移。本研究推論，每位成員每一週皆須持續執行觀察特定孩子特定良好行為、按照步驟執行計畫等家庭作業，此即低階學習遷移所需之反覆練習訓練。當成員將每週作業執行情形帶回團體裡討論，瞭解執行上之利弊缺失，加以修正並反覆練習，此即高階學習遷移所需之提供反思考機會，協助學習者能超越事物表面特徵，發現不同情境間之共通原理原則。

綜合上述輔導效果之討論，本研究發現每週進行家庭作業，不僅提升成員於團體中學習之正確性、鞏固成員或其子女於團體進行期間產生之學習效果，亦有助於學習產生正向遷移，並保留學習效果達四週以上，此為本研究之新發現與重要貢獻。

## 二、傳達資訊與普同感團體療效因子加速學習與促成改變

本研究從深度訪談內容亦發現親職教育團體如何帶來改變的效果。本研究成員分享參加團體的收穫時，主動提到了 Yalom（1985/2001）所提出團體療效因子的傳達資訊及普同感，此與周玉真（2007）的研究發現相當一致。透過在團體中彼此分享與討論，成員收集與學到教養上可用的資訊。此外，成員感受到不只是自己孩子特別有狀況，而是這些狀況也可能會發生在其他孩子身上，這過程讓成員可以鬆一口氣，並且可以降低對自己的孩子感到焦慮的程度。成員也提到團體每週固定的朝向目標努力，大家一起努力的過程也是促成改變的可能。本研接

受訪談的成員皆提到傳達資訊的重要性，且認為此為帶來教養態度或方式改變的主要因素；即無論是透過彼此給予建議或聽到他人成功改變的分享，皆有助於成員本身教養態度或方式的轉變。本研究結果顯示，採用團體形式進行親職教育將可透過傳達資訊與普同感等團體療效因子，加速團體成員之學習與促成改變，強化團體方案之效益。

### 三、焦點解決短期諮商親職教育團體方案之追蹤輔導效果

#### （一）鼓勵、支持和強化訓練是鞏固習得之教養態度必要條件

本研究團體方案在四週後的追蹤測量發現，介入組父母教養態度量表追蹤測分數雖下降，但與後測分數之差未達顯著水準，顯示方案輔導效果仍然存在；此結果與林世莉、張德聰（2003）研究發現一致。然教養態度計算效果量僅得.003（ $\eta^2 \leq .01$ ），未達實務或臨床上顯著性，意即追蹤測分數能由介入處理解釋之部分非常小。換言之，父母教養態度量表追蹤測分數與介入處理沒有關聯性存在，即後測與追蹤測分數差異未達顯著水準。針對上述結果，本研究嘗試提出下列觀點討論此現象。

組織行為研究常將學習遷移概念延伸至訓練遷移（transfer of training），以研究組織對人員提供之訓練與工作績效提升之關聯性。Stolovitch（2000）曾指出，訓練成效並不會一直持續遷移至工作上，在訓練前期待從訓練中增加之績效結果與訓練過程所獲得之績效結果存在著落差（如圖 1 與圖 2 所示）。若將本研究介入組與對照組在各量表前測、後測及追蹤測之平均數與標準差繪成曲線圖（如圖 3）可發現介入組在父母教養態度、親職壓力平均數曲線圖和圖 2 十分相像（親職壓力預期分數為愈來愈少）。訓練效果無法持續最大原因為工作環境裡缺乏對受訓者的鼓勵、支持和訓練強化（Stolovitch,2000）。依此觀點，成員將在團體所學帶回家中實作，若團體已結束無法繼續提供支持與鼓勵，此時家人的態度相對變得十分重要。若家人或選定之子女支持母親的作為，可能讓母親更有信心執行所學，並在執行遭遇困難或效果不彰時給予鼓勵，讓母親能堅信自己的信念；反之，不支持或不看好的家庭氣氛可能讓母親對正向教養態度能促進孩子改變失去信心，而選擇放棄已習得的教養態度。

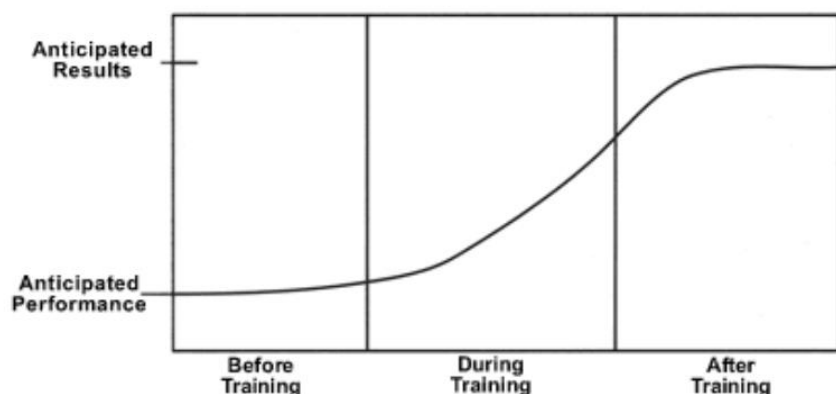


圖 1 期待從訓練中增加之績效結果

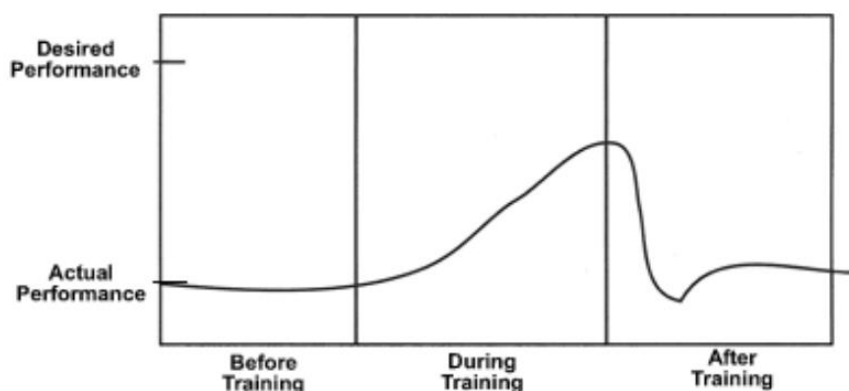
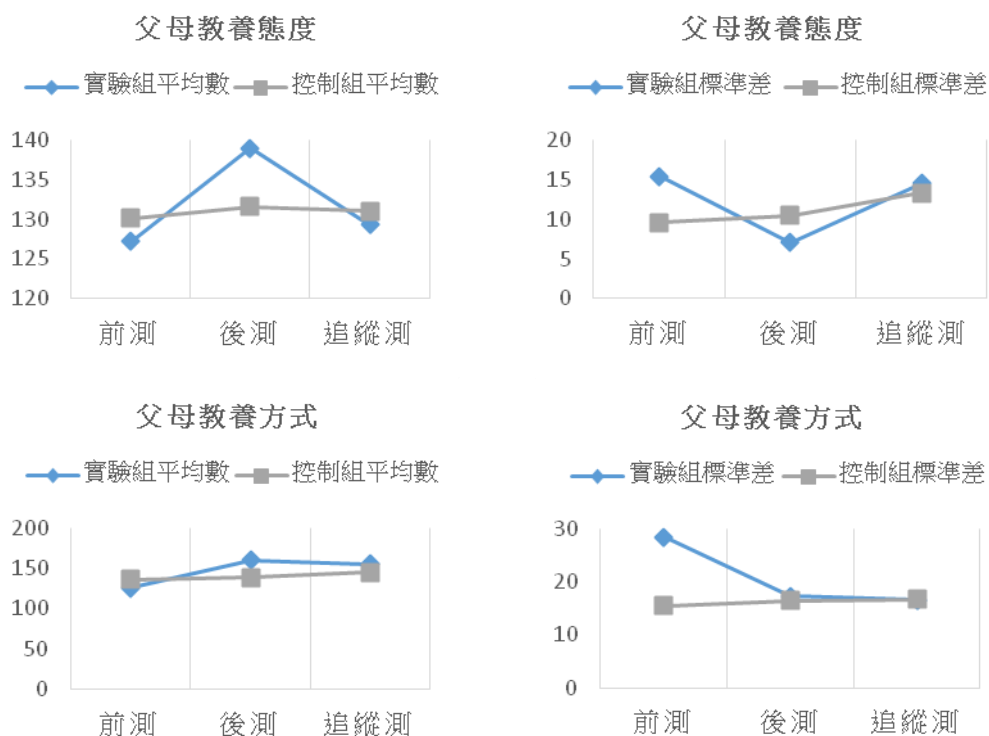


圖 2 通常從訓練過程獲得之績效結果



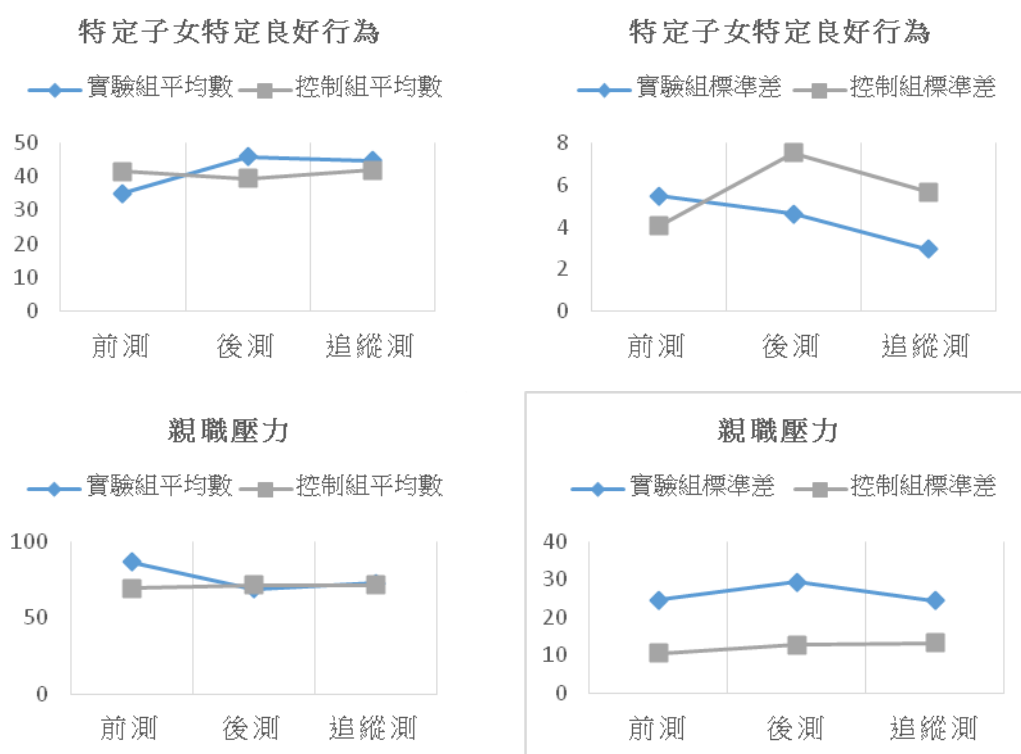


圖 3 介入組與對照組在各量表前測、後測及追蹤測之平均數與標準差曲線圖

## (二) 正向教養態度隱含「信任」議題可能是改變效果不易持續之因素

相較於教養態度，教養方式與特定子女特定良好行為在追蹤測上方案的影響力仍然存在，此意謂著學習有效的教養方式與技巧帶來改變之效果較容易持久。Augoustinos、Walker 與 Donaghue (2000/2006) 認為「態度」的形成乃歷經一段學習過程，具穩定性、通常在潛意識層面影響個人的行為；亦是個人從順從、至產生認同，進而到內化成個人一部分的歷程（林生傳，2007）。要改變態度不是容易的事：學習活動能改變態度成分中思想和信念部分—多半屬於順從階段，但情感與行為傾向成分—屬於產生認同甚至內化成為個人的一部分，卻是不易撼動，因此透過順從學習活動而改變之態度有時效果相當短暫。本研究另一推測為：父母教養態度量表主要測量三個向度：「正向積極」主要評估成員教養時所抱持對子女行為及自己之正向積極態度，「小變創造契機」主要評估成員教養時相信不同教養方式可帶來不同親子互動情境、或母親在教養態度上的小改變，帶來自己在教養上或子女行為上的大改變，「自信信任」主要評估成員教養時對自己的自信及對子女的信任。此三個向度多少隱含「相信／信任」議題，然而建立對自我與他人的「信任」感在諮商歷程中本是常見的重要議題，且不容易於短期

內達到改變效果。上述推測有待後續研究進一步探究與驗證。

### （三）子女持續出現良好行為可能是親職壓力下降最重要因素

本研究發現，團體結束四週後介入組在「親職壓力量表」追蹤測平均數略高於團體剛結束時，然仍低於團體開始時之前測分數，因此本研究之焦點解決短期諮商親職教育團體方案有助於降低受試者之親職壓力，其效果並延續至團體結束後四週，此結果與先前研究發現相近（林家興，2010；Sommers-Flanagan et al., 2014）。綜合本研究所有結果可發現，當受試者能持續採用有效教養方式、子女能持續出現正向改變行為時，能有助於降低受試者的親職壓力。Mackler、Kelleher、Shanahan、Calkins、Keane 與 O'Brien（2015）的研究發現，親職壓力與孩子的外化行為直接相關且相互影響，在此關係中，原假設父母親行為反應之中介影響未獲得支持。根據此研究發現，本研究推測，有助於降低受試者親職壓力最重要因素可能是子女持續出現良好行為，然此推測亦有待後續研究進一步探究與驗證。

## 四、統計方法之考量與數據意涵

小團體量化研究常受限於團體成員人數太少而得到效果不顯著之結果。Cohen（1988）主張，由於傳統統計考驗的顯著與否非常容易受到樣本數的影響，因此在小樣本情況之下，統計考驗力會較低不容易顯著，他建議採用效果量（effect size）來檢驗處遇效果。Arthur Aron 與 Elaine Aron（2000/2005）亦指出，研究結果未達統計上顯著水準，可能不是因為研究假設是假的，而是因為研究樣本太少導致統計考驗力太低；亦即，如果樣本數很小，但研究有很大的效果，其研究結果可能仍是無法達到統計顯著性。事實上，研究最關心的是介入效果，並不關心樣本平均數與假設母群體平均數的數值間的差異是不是不等於零；有時兩者間的差異雖然達到統計顯著性（ $p < .05$ ），但可能由於實務或臨床顯著性的數值太小，而沒有實務上應用的價值，因此統計顯著性並不是實務顯著性或有用性的保證。從計算公式來看，如果樣本數比較小，組間平均數的差異要達到很大，且／或組內變異數要很小，才可能達到統計上顯著水準（吳明隆，2008）。綜言

之，F 考驗雖可決定自變項的統計意義，但無法說明自變項效果在實務上的意義與價值，然而效果量卻可反映自變項效果在真實世界的強度意義，因此被視為實務顯著性或臨床顯著性的指標（邱皓政，2010）。效果量數值介於 0 到 1 之間，越接近 1 表示關聯越強，但效果量數值分佈是個以 .05 到 .06 為眾數之正偏態分配：效果量達到 .1 以上者，即屬於高強度的自變項效果，一般期刊上所發表的實證論文效果量多在 .06 左右（邱皓政，2010）。本研究依據 Cohen（1988）建議，以  $\eta^2 \geq .138$  為大效果（高度關聯強度）、 $.138 > \eta^2 \geq .058$  為中效果（中度關聯強度）及  $.058 > \eta^2 \geq .01$  為小效果（低度關聯強度）作為檢定實務或臨床顯著性之判斷準則。研究結果顯示，即使介入組與對照組在後測或追蹤測之差異未達統計顯著水準，然效果量仍達大效果，顯示實務上團體處遇仍有效果（如圖 3 平均數變化曲線所示）。若只參考統計顯著性，團體效果將完全被忽略，因此在統計檢定策略中加入效果量有其重要性。然值得注意的是，效果量乃奠基於樣本資料計算得來，當推論至相關母體的真实效果量實為估計值，解釋上應小心謹慎（Huck, 2009/2010）。

此外，McLeod（2001/2006）曾提出，諮商研究中雖然介入組平均數的轉變朝著研究者所想要或好的結果方向，但整個介入組分數的變異數（分散情形）卻提升了，此反映了介入組受試者相較於對照組受試者，在成功與不成功之間有了更寬廣的分布。據此觀點檢視圖 3 標準差曲線可發現，本研究介入組成員在父母教養方式及特定子女特定良好行為後測及追蹤測之標準差為下降曲線，變異數亦為下降曲線，顯示介入組成員在分數分布上較前測分數集中，成員多自覺學習效果提升。在父母教養態度上，團體結束時成員較集中於自覺自己的教養態度更正向與勝任感；然而在四週後追蹤時成員自評分數的差異變大了，此意謂著有些成員可能仍維持著學習效果而有些成員退步了。

關於親職壓力量表結果，從表 3 可發現介入組成員在前測分數顯著高於對照組（ $M=86.67, 69.29, SD=24.57, 10.61$ ），顯示有些主動報名參加團體的母親們相較於被邀請來成為對照組的母親們面臨較大的親職壓力。在經過六週團體後，介入組成員在團體結束時親職壓力分數顯著降低，然在追蹤測時平均數略高於對照組分數（ $M=72.83 > M=69$ ）。邱皓政（2010）指出，共變數加入變異數分析可能產生依變項平均數變化之作用，即共變數的平均數有組間差異時，會對 Y 變項的平均數估計產生調整作用，稱為調整後平均數。若第一組的依變項平均數



大於第二組時（如親職壓力追蹤測介入組>對照組），共變項的平均數也是第一組大於第二組（如親職壓力前測介入組>對照組），此時共變項上平均數的正差異會使依變項平均數差異向下調整（變小），縮小了依變項上兩組的差異，此可能是兩組在追蹤測結果亦未達統計上顯著差異（ $F(1,10)=3.91, p>.05$ ）的原因。由於親職壓力量表前測結果兩組平均數與變異數檢定皆達顯著差異，因此本研究另進行介入組後測與追蹤測分數相依樣本 T 檢定得  $t_{(5)}=-.394, p>.05$ ，顯示追蹤測分數雖上升但未達顯著差異，方案輔導效果仍然保留。而效果量=.281（達大效果）可合理說明介入處理與介入組親職壓力量表追蹤測分數有高度關聯強度。

## 伍、結論與建議

本研究採用前後測與追蹤測設計，探究焦點解決短期諮商理論融入親職教育團體方案之立即與追蹤輔導效果。本研究量化結果顯示，本研究之親職教育團體方案有助於國小 4 6 年級學童母親形成正向教養態度、增進有效教養方式、促進特定子女出現特定良好行為及降低親職壓力；除了正向教養態度外，方案效果能持續至團體結束後四週。另根據訪談資料發現，成員於團體歷程中學習之具體內容，團體形式有助於成員加速學習正向教養態度與有效教養方式並促成改變。此外，本研究發現團體方案中家庭作業之設計為帶來改變與成效之重要元素，以及小團體研究同時進行統計顯著性及臨床顯著性考驗之重要性，此為本研究之獨特貢獻。然由於本研究樣本數很小，在研究推論上當持審慎態度。此外，本研究介入組與對照組成員皆為學校輔導室的志工，平日可能會有溝通與交流，有些成員之前亦曾參加過焦點解決取向相關課程，本研究未能控制上述因素之影響是為本研究限制。

基於本研究結果、討論及研究者帶領焦點解決短期諮商理親職教育團體之經驗與省思，提出以下建議：

- 一、建議未來研究可透過多元管道招募團體成員，以增加研究樣本背景的多樣性與成員的數量，進而增加團體討論內容的豐富性，亦可提升研究結果推論之

外在效度。此外本研究發現焦點解決親職教育團體需要成員不斷思考、表達與行動，因此徵選團體成員時若能留意成員思考與語言表達能力，以形成能力與問題相似之同質性團體，有助於提升團體成效與減少成員流失。

二、本研究於招募團體成員時，要求須穩定參與六週團體，導致許多有意願的家長因時間因素考量，無法承諾而未能參加。建議未來可考慮以週末工作坊方式進行此親職教育團體方案，將能造福更多有意願但受限於時間的家長。

三、本研究發現家庭成員的支持及外在力量後續支持對團體成員維持輔導效果之重要性。建議未來研究增加家庭成員因素的考量，並在團體結束後為成員安排持續的支持系統，如透過穩定的每月聚集或是分享網絡，讓團體成員於結束後仍能繼續在教養上有同伴一起努力與討論，將有助於穩定與持續團體方案的輔導成效。

## 參考文獻

### 中文文獻

衛生福利部保護服務司（2017）。兒童及少年保護統計數字。取自

<https://dep.mohw.gov.tw/DOPS/lp-1303-105-1-20.html>

吳明隆（2008）。論文寫作與量化研究。台北：五南。

吳明隆（2010）。SPSS 操作與應用—變異數分析實務。台北：五南。

吳佳玲（2008）。台灣親職壓力相關研究之回顧與分析。台南科技大學通識教育學刊，7，63-89。

吳偉苓（2006）。焦點解決取向親職教育團體對中輟高危險群學生家長輔導效果之研究。國立彰化師範大學碩士論文，未出版，彰化。

卓紋君（2001）。親職教育在小學校園的應用，諮商與輔導，187，40-45。

周玉真（2003）。焦點解決親職團體方案之理念與設計，諮商與輔導，210，21-25。

周玉真（2007）。焦點解決親職團體之團體效果與療效因素分析，教育心理學報，39（1），1-21。

林世莉、張德聰（2003）。運用焦點解決法於國小學童家長親職教育方案效果之

- 研究。**生活科學學報**，**8**，1-45。
- 林生傳（2007）。**教育心理學**。台北：心理。
- 林佩郁、謝麗紅（2003）。焦點解決取向團體諮商對小單親兒童輔導效果之研究。**彰化師大輔導學報**，**24**，73-105。
- 林淑玲（2013）。應用親職教育團體學習模式促進親職效能之研究。暨南大學碩士論文，未出版，南投。
- 林家興（2007）。親職教育團體對親子關係與兒童行為問題的影響，**教育心理學報**，**39**（1），91-109.
- 林家興（2010）。哪些因素最能預測親職教育團體的效果？**教育心理學報**，**41**（4），841-857。
- 邱皓政（2010）。量化研究與統計分析：SPSS（PASW）資料分析範例。台北：五南圖書。
- 邱華鑫（2008）。臺北市國小學生家長對親職教育的認知與參與需求之調查研究。國立臺北教育大學碩士論文，未出版，台北。
- 翁毓秀（2011）。親職壓力量表簡式版指導手冊。台北：心理。
- 張文宜（2013）。桃園縣國小特教班學生家長對親職教育瞭解及需求之研究。臺北市立教育大學碩士論文，未出版，台北。
- 陳靖雯（2013）。親職教育方案對紓解弱勢單親家庭家長親職壓力之成果。朝陽科技大學碩士論文，未出版，台中。
- 曾端真（1991）。正視親職教育的重要性，**諮商與輔導**，**65**，14-15。
- 黃玲瑗（2004）。國中智能障礙學生父母親職教育需求與成效之研究。國立臺灣師範大學碩士論文，未出版，台北。
- 黃慧芸（2012）。接受早期療育服務家長自覺親職能力與親職壓力之關係。國立臺中教育大學碩士論文，未出版，台中。
- 鄭義融（1998）。從學習遷移的觀點談 [生活科技] 課程教材之編輯。**生活科技教育**，**31**（8），7-10。
- 鮑怡蘭（2012）。親職教育方案對國小身心障礙學童父親參與其子女學習之影響研究。國立臺南大學碩士論文，未出版，台南。
- 鍾思嘉（1998）。親職教育的規畫與實施。**學生輔導雙月刊**，**59**，41-43。
- Aron, A., & Aron, E. N.（2005）。**心理與教育統計學**（黃瓊蓉譯）。台北：學富

文化。(原著出版於 2000)

Augoustinos, M., Walker, I., & Donaghue, N. (2006). 社會認知:一種整合的觀點。

(王勇智、曾寶瑩、陳舒儀譯)。台北:心理。(原著出版於 2000)

Huck, W. S. (2010). 解讀統計與研究:教你讀懂、判斷和書寫有統計資料的研究報告(杜炳倫譯)。

台北:心理。(原著出版於 2008)

McLeod, J. (2006). 諮商與心理治療質性研究(連廷嘉、徐西森譯)。台北:

心理。(原著出版於 2001)

Yalom, I. D. (2001). 團體心理治療的理論與實務(方紫薇、馬宗潔等譯)。台

北:桂冠。(原著出版於 1985)

## 英文文獻

Ballenski, C. B., & Cook, A. S. (1982). Mothers' perceptions of their competence in managing selected parenting tasks. *Family Relations*, 31, 489-494.

Bayer, J. K., Hiscock, H., Ukoumunne, O. C., Price, A., & Wake, M. (2008). Early childhood aetiology of mental health problems: a longitudinal population-based study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (11), 1166-1174.

Beckerman, M., Van Berckel, S. R., Mesman, J., & Alink, L. R. A. (2017). The role of negative parental attributions in the associations between daily stressors, maltreatment history, and harsh and abusive discipline. *Child Abuse & Neglect*, 64, 109-116.

Carney, D. R., Cuddy, A. J. C., & Yap, A. J. (2010). Power posing: Brief nonverbal displays affect neuroendocrine levels and risk tolerance. *Psychological Science*, 21 (10), 1363-1368. doi:10.1177/0956797610383437

Cataldo, C. Z. (1987). *Parent education for early childhood*. NY, NY: Columbia University Teachers College Press.

Cesario, J., Jonas, K. J., & Carney, D. R. (2017). CRSP special issue on power poses: what was the point and what did we learn? *Comprehensive Results in Social Psychology*, 2 (1), 1-5. doi:10.1080/23743603.2017.1309876

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. NY, NY: Routledge.

- Cuddy, A. J. C., Wilmoth, C. A., Yap, A. J., & Carney, D. R. (2015). Preparatory power posing affects nonverbal presence and job interview performance. *Journal of Applied Psychology, 100*, 1286–1295. doi:10.1037/a0038543
- Desai, M. (2010). *A Rights-Based Preventative Approach for Psychosocial Well-Being in Childhood*. South Holland Province ,Dordrecht: Springer.
- Fine, M. J. (1980). Parent education movement: an introduction. in Marvin J. Fine (ed.) *Handbook on parent education*. NY,N.Y.: Academic Press.
- Franklin, C., Moore, K., & Hopson, L. (2008). Effectiveness of solution-focused brief therapy in a school setting. *Children & Schools, 30* ( 1), 15-26.
- Gilbert, D. T., King, G., Pettigrew, S., & Wilson, T. D. (2016). Comment on “Estimating the reproducibility of psychological science.” *Science, 351* ( 6277), 1037-a.
- Grindal, T., Bowne, J.B., Yoshikawa, H., Schindler, H.S., Duncan, G.J., Magnuson, K. & Shonkoff, J.P. (2016). The added impact of parenting education in early childhood education programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review, 70*, 238-249.
- Guerney, L. (2000). Filial therapy into the 21st century. *International Journal of Play Therapy, 9* ( 2), 1-17.
- LaFountain, R. M., & Garner, N. E. (1996). Solution-focused counseling groups: A key for school counselors. *School Counselor, 43* ( 4), 256.
- Mackler, J. S., Kelleher, R. T., Shanahan, L., Calkins, S. D., Keane, S. P., & O'Brien, M. (2015). Parenting stress, parental reactions, and externalizing behavior from ages 4 to 10. *Journal of Marriage and Family, 77* ( 2), 388-406.
- Margalit, M., & Kleitman, T. (2006). Mothers’ stress, resilience and early intervention. *European Journal of Special Needs Education, 21* ( 3), 269-283.
- McNutt, M. (2014). Reproducibility. *Science, 343* ( 6168), 229. doi: 10.1126/science.1250475
- Medway, F. J. (1989). Measuring the effectiveness of parent education. In F. J. Medway (Ed.) *The second handbook on parent education: Contemporary perspectives*, p.237-255. CA: Gulf Professional Publishing.

- Murphy, J. J. (2015). *Solution-focused counseling in schools*. VA: John Wiley & Sons.
- Open Science Collaboration. (2015). Estimating the reproducibility of psychological science. *Science*, 349 (6251), aac4716.
- Ponzetti Jr, J. J. (2015). Overview and history of parenting education. In J. J. Ponzetti Jr. (Ed.). *Evidence-based Parenting Education*. (pp. 29-37). London: Routledge.
- Ranehill, E., Dreber, A., Johannesson, M., Leiberg, S., Sul, S., & Weber, R. A. (2015). Assessing the robustness of power posing: No effect on hormones and risk tolerance in a large sample of men and women. *Psychological Science*, 26, 653–656. doi:10.1177/0956797614553946
- Roans, M. & Hoagwood, K. (2000). School-based mental health services: A research review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3, 223–241.
- Selekman, M. (1991). The Solution-Oriented Parenting Group: A treatment alternative that works. *Journal of Strategic & Systemic Therapies*, 10 (1), 36-49.
- Sharry, J. (2007). *Solution-focused groupwork*. NY, NY: Sage.
- Slagt, M., Deković, M., de Haan, A. D., van den Akker, A. L., & Prinzie, P. (2012). Longitudinal associations between mothers' and fathers' sense of competence and children's externalizing problems: The mediating role of parenting. *Developmental psychology*, 48 (6), 1554.
- Solem, M.-B., Christophersen, K.-A., & Martinussen, M. (2011). Predicting parenting stress: children's behavioural problems and parents' coping. *Infant & Child Development*, 20 (2), 162-180.
- Sommers-Flanagan, J., Polanchek, S., Zeleke, W. A., Hood, M. H., & Shaw, S. L. (2014). Effectiveness of solution-focused consultations on parent stress and competence. *The Family Journal*, 23 (1), 49-55.
- Stolovitch, H. D. (2000). Human performance technology: Research and theory to practice. *Performance improvement*, 39 (4), 7-16.
- Ural, O. (2018). Talk and Play Family Education Perspective. In Huertas-Abril, C. A., & Gómez-Parra, M. (Eds.). *Elena Early Childhood Education From an*

- Intercultural and Bilingual Perspective* (pp. 81-95). PA: IGI Global.
- Vincent, C. (2017). 'The children have only got one education and you have to make sure it's a good one': parenting and parent-school relations in a neoliberal age. *Gender and Education*, 29 (5), 541-557.
- Warnat, W. (1980). Guide to parent involvement: Parents as adult learners. *Overview of parent involvement practices*. Washington, DC: American University.
- Zepeda, M., & Morales, A. (2001). *Supporting Parents through Parent Education: Building Community Systems for Young Children*. LA: California University.
- Zimmerman, T. S., Jacobsen, R. B., MacIntyre, M., & Watson, C. (1996). Solution-focused parenting groups: An empirical study. *Journal of Systemic Therapies*, 15 (4), 12.

## 附錄一 焦點解決短期諮商親職教育團體方案

本研究焦點解決短期諮商親職教育團體方案內容主要參考林世莉、張德聰（2003）之焦點解決短期諮商親職教育團體方案，並輔以其他參考文獻。此方案設計之理念為：透過探討教養態度、方式，讓成員看見自身習慣與優勢，了解孩子困擾行為進而增加良好行為，並透過改變觀看孩子的眼光，讓其親子關係產生正向積極的變化。此外在團體中，成員透過彼此回饋以增加自身的問題解決資料庫；討論改變策略中可能執行的小步驟並進行演練，幫助成員可以在團體中做好改變的準備；透過每週的家庭作業，實際將所學應用到生活中實際的教養情境，並於下一週帶至團體分享，以鞏固所學。基於此，本方案之目標為：協助成員提升正向積極教養態度、學習有效教養技巧、訂定及執行合宜教養計畫，進而降低親職壓力。為了達成上述目標，本方案內容特別聚焦於：正向積極的思考、發展例外經驗、沒有一件事永遠相同、小改變的帶來大改變、成員是自己問題解決的專家、意義與經驗是交互建構的。各次方案單元目標與內容羅列於下表：

單元	單元名稱	單元目標	活動內容
一	開始個人教養探索之旅	1.形成團體 2.探討個人原有親職教養方式 3.討論個人參與團體的目標架構 4.訂定團體規範並瞭解團體進行方式 5.介紹家庭作業	1.領導者及成員相互認識 2.介紹六次團體主要內容 3.成員分享參加動機與期待，形成團體共識 4.探討原有教養優勢與孩子的優勢 5.訂定團體規範 6.說明家庭作業內容： （1）觀察特定子女良好具體行為 （2）觀察特定子女困擾母親行為
二	設定特定子女良好行為	1.發現例外經驗 2.設定特定子女之特定良好行為目標 3.介紹家庭作業	1.檢核家庭作業 2.發現例外經驗 3.確認特定子女特定良好行為目標 4.說明家庭作業內容：



		(1) 觀察特定子女良好具體行為
		(2) 實作促進良好行為之方法
三	聚焦成功經驗及未來策略	1.發現&擴大例外經驗 2.探討有效的教養技巧 3.介紹家庭作業 4.說明家庭作業內容： (1) 觀察特定子女良好具體行為 (2) 尋找生活裡有助於特定子女出現良好具體行為之重要資源及其特質
四	執行良好目標及建立步驟	1.發現&擴大例外經驗 2.探索有利資源 3.建立促進良好具體行為計畫 4.說明家庭作業內容：促進良好行為計畫紀錄表
五	促發小改變的契機	1.發現&擴大例外經驗 2.檢視並修改促進良好行為計畫 3.演練促進良好行為計畫 4.說明家庭作業內容：更新版促進良好行為計畫紀錄表
六	開展美好親子關係	1.檢視並修改促進良好行為計畫 2.回顧團體歷程與收穫、鞏固學習 3.鞏固學習 4.團體結束

## **Homework is the Core Element: The Effects of Solution-Oriented Parenting Education Intervention among Mothers with Elementary School Aged Children**

Chih-Yun Tu Ying-Shao Hsu\*

### **Abstract**

The purpose of this study is to develop a solution-oriented parenting education program and to evaluate its effectiveness. This study attempts to answer the following question: whether or not the intervention is capable and effective in changing a mother's parenting attitude, parenting skill, parenting stress, and her child's external behaviors. The study is conducted among 14 mothers whose child's age range from four to six grade. All participants in the experiment group are measured before, immediately after, and four weeks later (the delayed effect) of completing the parenting program. The participants are evaluated by four indexes: Parent's Attitude Scale, Parenting Skill Scale, Targeted Child's Behavior Rating Scale, and Parenting Stress Index (simplified version). All measurements are evaluated on a scale from one to ten. Interviews are conducted within one week after the completion of the intervention, interview content are transcribed for encoding and analysis. All information is analyzed via one-way ANCOVA. Findings are presented and discussed in the study.

**Keywords:** *solution-focused, parenting education, homework*

---

Chih-Yun Tu Full-time counseling psychologist at the counseling center,  
department of student affairs, Aletheia University

Ying-Shao Hsu\* Assistant Professor at Department of Counseling and I/O  
Psychology, Ming Chuan University ( ([ivonne@mail.mcu.edu.tw](mailto:ivonne@mail.mcu.edu.tw)) )