

諮商實務課程團體督導之學習經驗初探— 循環發展督導模式及反饋小組的應用

施香如*

國立新竹教育大學教育心理與諮商學系

本文旨在探討諮商實習生接受以循環發展督導模式及反饋小組進行的課程團體督導之經驗，共有 15 位修習諮商實務課程的諮商實習生參與 4 次課程團體督導，針對參與者每次督導結束後書寫的省思札記共 60 份，進行內容分析。研究發現：整體而言，諮商實習生普遍認同團體督導的學習經驗，認為同儕討論、替代學習及示範是適合他們的學習方式；在學習態度上，諮商實習生在團體督導的過程中都能因此看見並勇於面對焦慮，並更有學習動力。此外，循環發展及反饋小組的團體督導過程對諮商實習生的專業能力有三方面的助益，分別是個案理解、諮商介入及歷程理解，但他們在不同次／模式的督導過程中獲益重點不同。最後，根據上述發現對諮商心理師教育訓練與督導的實務工作及未來研究方向提出相關建議。

關鍵詞：反饋小組、循環發展督導模式、團體督導、諮商實務課程、諮商實習生

壹、緒論

諮商心理相關研究所的重要教育任務在培育具備專業知能與態度的諮商心理師，但諮商心理學是一種活用的科學，它的學習效能展現於諮商實習生能將所習得之理論知識轉化成實作能力的過程，因此諮商實務課堂中的團體督導就成為重要的學習方式。然而，受訓中的碩士層級諮商實習生雖然對實務工作有高度的熱情，卻也受限於實務經驗與能力的不足，常因為意圖與實際表現有差距而產生挫折感，讓他們過於自我評價與自我批判，並擔心外在的評價，以致於在學習過程中易失去信心與勇氣。因此，協助他們有勇氣與信心面對專業挑戰，並發展出所需的專業能力，是諮商實務課程的重要目標。

在訓練過程中，諮商實習生的教師或訓練者並不是要為學生提供一個可完全依循的

* 通訊作者：施香如，新竹市南大路 521 號，e-mail: shjshih@mail.nhcue.edu.tw

「食譜」，讓他們致力於尋找或模仿一種完美正確的諮商方向或介入方法；相反地，訓練者要培養的是能謹慎面對專業，且願意保有彈性及多元的想法、樂於貼近當事人現象場的諮商心理師。因此，訓練過程的重要工作應是協助諮商實習生與自我的表現焦慮共存，找到訓練或諮商實務過程中對自己有意義的部分，勇於反思並檢視個人的諮商實務表現，開放地看見個案及個案問題的多元性，並對介入方式作出選擇以產生治療成效。就如 Jevne、Sawatzky 與 Pare (2007) 的研究發現，要能協助諮商實習生的專業發展，諮商督導過程中需放入新的視框與作為，由早期強調專家、發展階段及系統的觀點，轉向強調受督者的自主與反思的觀點。

雖然督導對受督者的個人與專業成長均有極大的助益，Jordan 和 Kelly (2011) 的研究卻發現，受訓中的諮商實習生不只擔心自我的專業能力與準備度不足，同時也擔心能否在督導過程中獲益。除了個別督導之外，團體督導由於方便性及能集思廣益，一向是諮商心理師訓練方案的重要方式，而課堂中的團體督導有助於新手諮商實習生在很短的時間內以替代學習的方式加廣學習經驗，被督者可以得到大量且多元的回饋，並經驗同儕間的普同感，但也有它的限制存在 (Bernard & Goodyear, 2014)。怎樣的課程團體督導可以有效協助諮商實習生的專業成長？它是要具備生產力且共同見證彼此專業成長的過程，還是要成為公開批判與羞辱同儕表現的場域 (Pare et al., 2007)？前者顯然應是諮商師教育工作者致力追尋的，但是要如何達成此目標，應是值得探究的問題。

許多文獻均指出，在督導過程中強調安全信任的互動環境、催化反思能力、多元的聲音、讓督導雙方共構意義且共創介入方法，對於受訓學生的學習成效，及協助他們發展成為自主的諮商心理師，都極有助益。在安全信任的環境部分，Fontes (1995) 在分享視野的督導 (sharevision) 一文中指出，藉由支持的對話取向之同儕督導團體，參與者彼此支持、無評價與階層地共同合作，學習意願與動力更高 (Reichelt & Skjerve, 2013)，激盪更多新的想法，並由其中受益 (Mastoras & Andrews, 2011)。

其次，反思能力一直是諮商心理師養成教育中很看重的能力 (Griffith & Frieden, 2000)。藉由反思以理解諮商晤談中的現象，並產生知覺的改變 (蘇以青, 2004; Neufeldt, Karno, & Nelson, 1996)，可增加診斷與評估時的認知複雜度，藉以發展出實務與理論的統整能力，促發主動學習能力，繼而發展成為精熟諮商心理師的行動力 (Bernard & Goodyear, 2014; Hanford, 2009; Ward & House, 1998)。在督導過程中鼓勵多元而非唯一正確的聲音，應可協助發展出多重觀點及其他替代性想法 (Hanford, 2009)，因此在督導過程中以非權威教導的方式，讓成員自由且主動地涉入學習中並鼓勵同儕間回饋 (Fleming, Glass, Fujisaki, & Toner, 2010)，協助受訓者在沒有威脅的環境下，找到對自己有意義及對

個案有益的想法與作法，更容易產生專業自主性。最後，由督導雙方共構意義，共創可行的介入，如 Fontes (1995) 的「分享視野」及 Tseliou (2007, 2010)「多音對話」(polyphonic dialogue) 督導模式，強調真相會由人們的不同聲音中浮現，所以在督導過程中除了專家知識外，也在合作的氣氛下由受督者「共創」(co-create) 有效的介入策略，藉此也讓所有參與的受督者學習如何運用自我資源 (Selicoff, 2006)。

長期以來，學者們認為團體督導雖在諮商心理師訓練過程中廣被使用，卻是很少被仔細探究的主題 (Holloway & Johnston, 1985; Prieto, 1996)。然而，近年來已有數篇實證研究關注團體督導型式對諮商實習生專業學習的助益情形 (Mastoras & Andrews, 2011)。其中 Ray 與 Altekruise (2000) 指出不同型式的督導對督導關係及諮商師的諮商表現並沒有造成差異，他們進一步運用實驗法探討不同型式的督導效能，發現團體督導和個別督導，不論在諮商效能及諮商員的自我發展上都沒有差別，也就是說運用團體形式進行諮商督導不僅在人力及花費上較為經濟，也能達到很好的諮商心理師的訓練效果。

也有幾位學者致力探討團體督導中對學習經驗或專業發展的助益及阻礙情形 (Carter, Enyedy, Goodyear, Arcinue, & Puri, 2009; Riva & Cornish, 1995, 2008; Starling & Baker, 2000)。其中受益經驗主要由下列三個範疇來看，一是團體的支持與安全氛圍，它被 Fleming 等人 (2010) 視為是團體督導過程的核心要素，主要來自督導與成員間的支持與團體凝聚力 (Linton & Hedstrom, 2006; Werstlein & Borders, 1997)，產生心理上的安全感，可以減少諮商實習生參與團體督導時的焦慮，更能投入學習 (Christensen & Kline, 2000)，協助新手諮商師面對自我挫敗的行為 (Ray & Altekruise, 2000)，並增加自信 (Starling & Baker, 2000)。第二是同儕互動帶來的影響，讓參與者將個人經驗正常化視之，並藉由替代學習以加速學習速度及廣度，可以得到同儕間更多的回饋，也有機會看見彼此不同風格的實務作為 (Carter et al., 2009)，因此不必過度依賴督導 (許雅惠, 2008; Werstlein & Borders, 1997)。第三是專業學習的部分，實習生們接受督導主要還是為了專業成長，所以當他們理解團體督導是以專業能力發展為目標，會更願意呈現自己的接案樣貌並參與督導過程 (Linton & Hedstrom, 2006; Werstlein & Borders, 1997)，因此有機會參與更多臨床實例的討論，據以產生多重假設與多元觀點，進而能對理論、個案診斷與介入有更多元的學習 (Christensen & Kline, 2000)。反之，Enyedy 等人 (2003) 及 Fleming 等人的研究則發現，不安全的團體氛圍、成員間或督導者的問題行為、未能有效解決焦慮或其他負向感受、及外在環境因素受限 (如時間安排不佳或空間問題) 等因素，則可能阻礙成員在團體督導中的學習。

除上述因素外，督導團體要能發揮功效也需要考慮其他元素，如進程序及參與人

數。美國的調查研究發現，團體督導是實習場域中常用的督導模式，其中3~4人是最常見的督導人數，但仍有11%~18%的機構所進行團體督導人數是多於6人(Riva & Cornish, 2008)，Linton 與 Hedstrom (2006) 指出，參與人數不是影響團體督導效能的重要因素，Dryden、Horton 與 Mearns (1995) 也說明督導人數是個變動的因素，重點是參與成員能否得到足夠的注意及其需求能否得到滿足。Ray 與 Altekruze (2000) 的研究中，也證實督導團體人數並不會影響督導效能，更值得注意的是，接受人數較多(8人)的團體督導的諮商心理師，相較於參與個別型式或小型(4人)團體督導的諮商心理師，更為自主與獨立。

在進行團體諮商的程序方面，從 Wilbur 與 Roberts-Wilbur (1994) 開始進行結構化團體督導並以實證研究來探討其成效，結構化的團體督導是最常被主張的(Borders & Brown, 2005)，Starling 與 Baker (2000) 認為尤其當受督導者是諮商實習生時，他們是比較需要結構化的諮商新手，結構化的團體督導方式讓他們對於督導進行過程有所依循，因而降低困惑與焦慮感，不必過度依賴督導。

Bernard 與 Goodyear (2014) 指出，督導模式主要可分為三大類，一類是植基於心理治療理論的模式，另一類是發展取向的模式，主要含發展督導模式及反思性發展督導模式，第三類則是過程模式，主要有區辨督導模式及系統取向督導模式。諮商與心理治療實務課程以促進碩士層級諮商實習生的個案概念化能力發展，及催化反思能力為主要目標，並非以特定理論學派訓練為主，加上國內外的諮商心理師培育系所因修課人數限制，多採用人力上較為經濟的團體型式進行課程督導，藉由同儕的對話，建構安全、無批判的環境，以降低諮商實習生的學習焦慮，統整不同的觀點以發展多元彈性的個案概念化，並練習合適之諮商介入策略。如 Bernard 與 Goodyear 所言，未來的諮商督導研究應致力於統整現有的督導模式並提出實證，或是找出「共同因素」(common factors)，以建構更紮實的理論基礎。因此，為能發揮上述督導過程中有利學習的因素，達成對諮商實習生在諮商實務課程中的訓練目標，研究者嘗試由跨理論學派的發展取向督導模式中選取循環發展及反饋小組二種模式來進行諮商實務課程團體督導。

循環發展督導模式係由蕭文於1993年發想與建構，其後陸續提出理論說明及實證研究佐證(施香如, 1999; 蕭文, 1999; 蕭文、施香如, 1995)，主張訓練諮商心理師的目的是協助他們掌握個案問題核心及諮商過程，進而決定諮商策略與技巧，而非僅止於技巧學習，因此督導過程的架構應考慮諮商心理師的學習及發展需求，以不斷循環的歷程來促進其專業發展。當它應用於團體督導時，討論的焦點需轉移至所有參與的諮商心理師，主要的方向不是要提供提案諮商心理師建議，而是如何讓提案者看見團體中每個人多元的想

法與作法，藉以整理個人的概念。這樣的討論架構與方向，可以使提案諮商師不致於有坐在「熱椅」上被檢視的壓力，也可使每位參與者都有機會表達自己的想法，並省思自己的理念與作法，進而豐富它們，更能達成本模式期待促發的「多元且彈性的個案概念化能力」，以增進諮商心理師的專業發展。

反饋小組 (reflecting team) 最早由 Anderson (2002) 提出並應用於家族治療中，他認為對話是讓成員投入彼此了解、學習別人如何理解某事及在意某事的過程，可以提供接受治療的家庭不同視野，協助他們對自己的問題有新的觀點，並促進觀點的彈性及可移動性，以促成改變 (Seikkula, Alakare, & Aaltonen, 2001)。Landis 和 Young (1994) 認為反饋小組強調脈絡與對話，為督導過程提供一種合作的架構與新的思考方式，諮商心理師可以藉此學習從當事人角度來理解，以當事人的速度及語言來對話，這是一種有回應的投入式傾聽，讓事情的真相不再只是由某位專家所教導，而是經由對話的過程浮現，心理師的學習焦點在治療的過程，而不再受限於個案所談的內容或症狀而已。近年來反思 (reflection) 的能力成為督導過程中強調的元素 (Senediak & Bowden, 2007)，因此反饋小組的方式也經常應用於諮商心理師的教育訓練與督導中 (莊慧美, 2007)。

反饋小組強調關係、合作與多元觀點，參與成員藉由角色及位置的改變，對多種可能性及解釋進行開放的分享，藉由平等、安全與鼓勵分享的團體氣氛來催化參與者由後設的層面，檢視並理解個案問題及諮商過程，允許受督者能以俯視的態度對治療過程提供後設的視野，也可藉由個別參與者的主觀觀點共同產生多重真實，因此它是一種合作取向的督導模式 (Prest, Darden, & Keller, 1990)。反饋小組的督導過程中，主要的對話方向可依督導目的及個人經驗調整，此過程提供受督者更個人化的經驗，它展現一種與個案工作方向共振的可能性，可增進受訓諮商師的自我效能、減少焦慮，並發展出多元的個案概念化能力 (Chang, 2010)。最後再藉由團隊的重新演出以練習介入策略，強化介入的執行能力 (Landis & Young, 1994)。

循環發展督導模式強調增進接案諮商心理師的多元且彈性的個案概念化能力，反饋小組則是強調在合作且平等的歷程中，運用反思性對話，來共構意義。此二模式都強調尊重多元聲音以共構意義、催化受督諮商心理師的反思及重視督導關係，認為可以藉由參與者的開放性對話，以多重且多元的樣貌呈現對個案困境及諮商歷程的理解，因此督導過程中需將焦點由當次提案人身上，回到每一位參與團體督導的受訓諮商師身上，讓每位參與者由個人實務工作經驗出發，共同投入專業學習中，亦可降低受訓諮商師的焦慮感並保有對個案及其故事的好奇心。除了針對實務工作的應用外，這二種督導模式都曾分別應用於諮商實習生的督導過程中，且有相當不錯的成效 (施香如, 1996; 劉志如, 1998; 鄭麗芬,

1997；Kellum, 2009；Reichelt & Skjerve, 2013；Roberts, Winek, & Mulgrew, 1999）。

由上述文獻來看，此二種模式的團體督導過程應可協助諮商實習生在其中獲益並滿足其專業發展需求，因此本研究希望在現有的教學資源及課程目標下，結合循環發展及反饋小組二種督導模式，進行課程團體督導，協助諮商實習生轉換課堂所學之諮商理論與技術，對建構諮商歷程有初步了解，並克服焦慮以面對諮商實務挑戰，進一步勇於檢視自己的實作歷程，作為未來專業成長的基礎。主要研究目的是要了解碩士層級諮商實習生在循環發展及反饋小組的團體督導過程中的學習經驗，進一步探討循環發展及反饋小組的團體督導對碩士層級諮商實習生專業能力的助益情形，並歸納出能促進諮商專業學習經驗的團體督導元素，重新檢視並調整此二模式的應用情形，以建構諮商實務課程可行的團體督導架構，以供諮商心理師教育工作者教學及督導時參考。

貳、研究方法

本研究以修習諮商實務課程碩士班一年級學生共 15 位為參與者，依課程進度進行四次團體督導，以下分別說明本研究之參與者、研究流程、研究工具及資料分析。

一、研究參與者

本研究分別有 4 位男性，11 位女性（以下分別以 A 至 P 稱之）研究生參與，他們均為全職研究生，當時正就讀碩士班第二學期的課程，其中有 9 位大學時期就讀相關科系，曾修習助人技巧或諮商／輔導實習等課程，但均為第一次完整地接觸諮商晤談架構的訓練，由初次晤談、搜集個案資料到形成個案診斷與介入策略。團體督導的進行過程中，每位同學都有發言的機會但次數不一，參與者多能專注在個案的討論過程中。

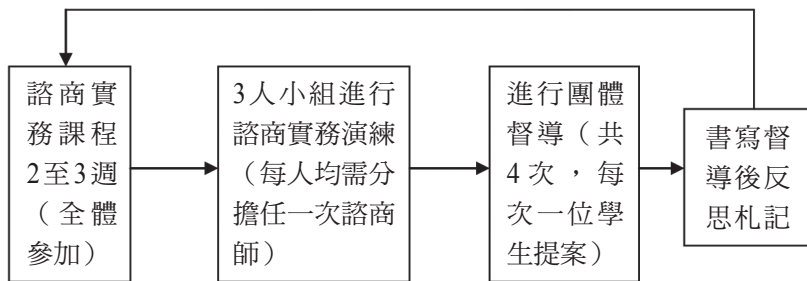
研究者亦為該堂「諮商與心理治療實務」課程之授課教師並擔任團體督導者，為取得參與者的同意、維護他們修課權益，研究者於課程開始時說明本研究之目的、搜集資料的方法與保管、資料分析流程，並說明不論參加與否均不影響參與者的課程表現評分。經取得 15 位參與者同意後，開始進行各次課程與團體督導，並搜集相關資料。

因研究者身兼課程團體督導之教師，及主要資料分析者，為使研究資料的搜集及分析不致於受教師角色及個人主觀見解之干擾，除向研究參與者說明他們的省思札記不列為學期評分項目，且所有研究資料均先由當時就讀高年級且已修習諮商實務課程的研究助理協助搜集並保管，於該課程結束並完成學期評分後再由研究者與其共同進行討論與分析。

二、研究流程

本研究於諮商實務課程中搭配課程進度，運用二種督導模式共進行 4 次的課堂團體督導，各次的重點分別為初步晤談及資料搜集、形成假設與治療目標及諮商策略應用，學生們進行三人小組的諮商演練後輪流至課堂提案並接受督導，參與學生需於每次團體督導結束後書寫個人省思札記。主要研究流程如圖一。

各次團體督導的進度、模式及提案人如表一。



圖一 研究流程

表一 各次團體督導的課程進度、督導模式、提案人及主題

團督	課程進度	督導模式	提案人	個案主題
第一次	初談及資料搜集	循環發展	C	兩性情感失落
第二次	個案概念化／形成治療假設與目標	循環發展	F	新環境人際互動
第三次	諮商策略的應用 (一)	反饋小組	B	同儕人際困境
第四次	諮商策略的應用 (二)	反饋小組	I	兩性／同儕人際困境

三、研究工具

本次研究中配合課程進度，共進行 4 次團體督導，前二次依循環發展督導模式的理念與架構進行，後二次則依反饋小組的理念進行。以下分別說明課程團體督導過程、研究者及省思札記。

(一) 課程團體督導過程

每次團體督導的進行時間約為 120 分鐘，包含報告諮商過程並播放錄影片段 (約 20 分鐘)，澄清相關資料 (約 10 分鐘) 後，依各模式之作法進行團體督導的討論過程 (約 45 分鐘)，休息 10 分鐘後，由另一位諮商實習生與角色扮演的個案進行 20 分鐘的個別諮商，授課教師與其他諮商實習生們於單面鏡後觀察，其後督導團體共同討論演練及觀察的心

得，並與之前團體督導作連結討論（約 15 分鐘）。

本次的課程團體督導設計是先進行二次循環發展督導模式，再進行二次反饋小組的督導，主要考慮前者的進行方式較結構化，與諮商實習生的發展階段較相近（Stoltenberg, 1981），且可以配合前段的課程目標，讓學生先理解並實地學習應用個案資料搜集及個案概念化；相對地，後面階段的反饋小組督導模式，則較強調整體性的思考，可以強化先前之個案概念化的學習成效，又可進一步擴展不同的思考向度。以下將分別介紹二種督導模式的焦點及團體督導流程。

1. 循環發展督導模式督導過程

循環發展模式的主要督導架構為五個循環階段，第一階段：了解個案狀況與接案過程；第二階段：了解諮商心理師的處理方向與策略；第三階段：了解並檢核諮商心理師的假設與理論基礎；第四階段：促進處理方向與策略的應用；第五階段：對此次接案過程再思考。將此模式實施於團體督導時，討論的焦點需轉移至所有參與團體督導的諮商實習生，除階段一、二是由接案諮商實習生簡要報告，第三至第五階段之討論需邀請團體的其他參與者由自己的接案經驗出發，提出個人看法及經驗。在接案諮商實習生報告個案資料及接案過程，並由參與成員分別澄清相關資料後，督導者依序以下列的問題，邀請所有團體督導的參與者進行討論：（1）個案是一位怎樣的人？（2）個案的問題或困境是什麼？（3）到目前為止，個案需要什麼？團體討論後，再邀請提案者就自己印象深刻的部分作回應，並請全組同學針對個案概念化進行個人化經驗統整，整理出具體的可行介入計劃與策略。

2. 反饋小組團體督導過程

反饋小組對話時的基本原則有：（1）只能針對晤談過程的對話進行評論；（2）小組成員所運用的語言必須是正向、尊重與非指責的；（3）對於改變策略的建議需以嘗試性而非肯定性的方式呈現（Lebensohn-Chialvo, Crago, & Shisslak, 2000）。本次反饋小組的督導過程作法主要參考並修正自 Cox、Bañez、Hawley 和 Mostade（2003）的作法，先將提案者外的所有人分成二組，一組為個案的反饋小組，另一組為諮商師的反饋小組。進行步驟如下：（1）接案諮商師報告諮商過程並播放錄影片段，此時個案的反饋小組焦點在以個案的角度來理解個案及他的故事，諮商師的反饋小組之焦點則由諮商師的角度理解其諮商意圖與介入策略。（2）進行不同反饋小組的討論：任課教師先進入個案的反饋小組，引導小組成員以下列語句「對於個案的故事，我有些想法與好奇，…」或是「我想問個案…」作為發言的向度，自由地提出對個案這個人及其故事的發想；接著進入諮商師的反饋小組進行引導發言。（3）回到全班的團體討論，每位參與的諮商實習生分享在小組討論與觀察

中得到的個人意義。最後由提案之諮商心理師作個人經驗的回應，並統整討論內容，以對此個案問題有新的理解並討論可行的作法。

在實地進行過程中，因為這是諮商實習生在研究所階段的第一次諮商實務及被督導經驗，一開始的時候，學生們對團體督導運作的方式並不習慣，但在具體引導後，他們多能掌握其中的重點，如研究者進行反饋小組時的筆記上寫著：「開始的時候學生們很難單純地 reflection，我試著去問他們對 cl 故事的好奇，但有時候他們會像 co 一般地想要解決 cl 的問題，或是想要修正 co 的作法，不過在引導他們回應自己的好奇及這些好奇的出發點時，他們開始能提出對於 cl 在諮商室內的焦慮之好奇。」(第三次團體督導筆記)

(二) 研究者

研究者本身從事諮商心理師教育與督導工作多年，博士論文以循環發展督導模式為主題進行實證研究，其後曾於期刊及研討會發表相關研究結果，並於數個輔導機構運用此模式進行諮商督導員訓練課程。同時在諮商實務及實習課程中，及數個輔導教師或諮商心理師機構運用此模式進行個別及團體督導，至今已有十餘年之經驗。

在反饋小組部分，除研究者個人在後現代主義理論的學習及諮商實務的應用經驗外，並於民國 99 年加入「臨近當事人局－勢之實務運作」反映團隊教學研究社群，也實地參與「臨近當事人局－勢之實務運作」反映團隊，體認到反饋小組的運用可以協助諮商心理師藉不同位置的對話，學習更貼近當事人的經驗與感受。若能在諮商實務的教學歷程中，有機會讓學生們藉此反思自己的實作歷程，對其專業能力的發展過程應有助益。因此，研究者嘗試在諮商實務課程中，同時運用循環發展督導模式及反饋小組，為原有的教學模式加入新的可能性，以強化諮商實習生的專業能力發展。

(三) 省思札記

每次團體督導後，參與同學書寫當次參與督導的省思札記，內容包含給當天被督導的諮商實習生及演練的諮商實習生之回饋，及對自我學習的省思或看法，以開放的方式填寫，字數不限，書寫完成後直接交給研究助理，共計收到 60 份省思札記。

四、資料分析

於學期結束後，研究助理先針對所有的省思札記進行編碼，以 01 - 04 代表 4 次督導後的省思札記，而以 T、RT 及 S 分別代表對提案諮商實習生的回饋、討論後進行技巧演練的諮商實習生之回饋，及當天個人參與督導的省思。如 A01-T 指的是 A 諮商實習生在第一次督導後對提案諮商實習生之回饋內容。

運用內容分析的方法對省思札記進行開放編碼，研究者與研究助理先分別反覆閱讀所有省思札記，並將其中的意義單元進行標記劃線並初步編碼；完成 15 人 60 份札記的初步編碼後，二位資料分析者進行討論以確認對各段落語意的理解，再由研究者接續分析工作，重新一一閱讀並進行開放編碼命名，反覆修正編碼之命名後，共得 14 項開放編碼；其後進行主題的歸納，共得 5 項主題；最後，將各項主題歸納成「整體學習經驗」及「諮商專業能力的學習」等二大面向來說明參與者 4 次團體督導學習經驗之內涵，各項編碼及主題詳見表二。

表二 循環反饋團體督導模式之學習經驗

面向	主題	子題	省思札記之段落
整體學習	學習方式	同儕討論是學習重要助力 (學1-1)	G01-S; I01-T; I01-RT; I01-S; M01-S; N01-S; C02-S; G02-T; K02-S; L02-S; M02-S; N02-S; D03-S; G03-S; J03-S; M03-S; C04-S; D04-S; M04-S; N04-S; P04-S;
		投入討論或反饋，產生替代學習 (學1-2)	A01-S; E01-S; F02-T; G02-S; I02-T; I02-S; K02-T; K02-S; M03-S; E04-S; M04-S
		「示範」提供清楚圖像 (學1-3)	B01-S; E01-S; F01-T; G01-T; G01-S; H01-S; L01-RT; K01-S; M01-RT; P01-S; B02-S; G02-S; K02-S; M02-S; A03-T; E03-T; F03-T; I03-S; L03-T; L03-S; M03-T; M03-S; P03-S; L04-S;
學習態度	看見並勇於面對焦慮 (學2-1)	體會專業不足與需求，更有學習動力 (學2-2)	B01-S; E01-S; H01-S; I01-RT; I01-S; J01-S; K01-RT; K01-S; N01-S; P01-S; F02-RT; J02-T; J02-RT; P02-RT; F03-T; G03-T; H03-T; J04-S; L04-T;
		搜集並連結資料，以形成個案概念化 (專1-1)	L01-S; C01-T; B02-S; C02-S; F02-S; N02-S; P02-S; A03-S; A04-S;
諮商專業能力的學習	個案理解	保持好奇心，增加多元思考廣度 (專1-2)	A01-S; B01-S; C01-T; D01-S; E01-S; G01-S; M01-S; L01-S; P01-S; A02-S; C02-RT; C02-S; E02-S; F02-RT; L02-S
		看見自己的盲點，省思如何不「迷路」 (專1-3)	C01-T; B01-S; L01-S; A02-S; C02-S; C02-T; E02-S; F02-RT; L02-S; B03-T; G03-S; H03-S; J03-S; K03-S; L03-S; N03-S; P03-S; A04-S; B04-S; D04-S; E04-S; K04-S; L04-S; P04-S;
		專注及放慢腳步，更易觀察與傾聽 (專2-1)	C01-S; L01-S; D02-T; G02-S; K02-S; M02-S; H02-S; K03-RT; B04-S; I04-S;
歷程理解	諮商介入	注意隱而未現的訊息，技術應用與意圖之呼應 (專2-2)	E01-S; D03-S; F03-S; H03-S; L03-S;
		反思個人風格與技術應用的關連 (專2-3)	A01-RT; C01-T; D01-S; F01-S; G01-S; M01-S; P01-S; A02-S; B03-T; D03-S; H03-S; K03-T; P03-S; P04-S;
		諮商的改變有不同的面向 (專3-1)	I02-RT; A02-RT; A02-S; B03-T; C03-S; D03-S; E03-S; F03-S; M03-S;
歷程理解	諮商是雙人互動，需與個案同步 (專3-2)	提供彈性，個案更能決定自己的方向 (專3-3)	A02-S; E02-S; C03-S; E03-S; G03-S; I03-T; K03-S; N03-S; I04-T;
			B03-T; N03-T; A04-T; C04-RT; F04-S; G04-S; H04-T; K04-RT; M04-S;
			C02-RT; N03-T; L04-RT; M04-S;

參、研究結果

四次的團體督導過程，由諮商實習生們的省思札記內容來看，他們普遍都認同團體督導是對專業成長有助益的學習方式，認為這樣的討論過程可以讓他們獲得書本以外的專業成長，更能加深自己學習的深度與廣度：「每次的團體督導經由與同學的討論，再透過老師的即時回饋與提醒，都能獲得許多的想法與收穫，皆是自己從書中難以獲得的。」(M02-S)

這樣的學習經驗，讓諮商實習生雖是第一次接受團體督導，但在過程中他們開始認知到「督導」之於諮商學習過程中的重要性，有實習生說：「我逐漸明白督導在實務、實習過程當中的絕對重要性，藉由督導確實可以看見自己的盲點與檢驗自己是否偏離了個案想談的主軸，由督導的過程可以適時的將自己拉回個案問題的主述上，而不是一直迷路在個案生活中的其他故事情節中。」(D02-T)

在各次的省思札記中，他們也針對不同的學習面向作了具體的說明，以下將分別由學習經驗的內涵及不同督導模式的應用情形來說明研究結果。

一、學習經驗的內涵

諮商實務課程團體督導參與者的學習經驗之內涵，主要分別由整體學習經驗及諮商專業能力的學習二方面來看。

(一) 整體學習經驗

在整體學習經驗部分，分別由學習方式的體會及學習態度的轉變二方面來說明參與者的經驗。

1. 學習方式的體會

多位諮商實習生都提到，同儕討論、替代學習及示範等方式對他們的專業學習過程有助益。

(1) 同儕討論是學習的重要助力

雖然同為沒有精熟能力與豐富經驗的諮商新手，在同儕的開放對話中，可以在沒有被評價的壓力下，看見彼此獨特且不同的觀點，達成互相學習且拓展視野的效果。

「我們可以向不同的同學交換意見與想法，雖然我們的經驗並不是很豐富，但每個人都會有自己獨特的思考脈絡，藉由相互分享與回饋不僅能激發不同的想法，也能訓練自己從不同的角度看待個案。」(G03-S)

「同學給予一些不同的建議與視角都讓諮商更具有廣度與深度，我覺得這樣的示範與討論過程是很棒的，不僅自己可以更深入的去思考個案的狀況，也能思考自己若身為諮商師會如何進行諮商，再藉由大家拋出不同的看見與想法，使得諮商更為豐富與更具廣度。」(D04-S)

更重要的是，同儕之間彼此的討論也產生建設性的建議，成為諮商實習生們面對實務工作困境時的重要資源。

「覺得大家都是一起學習、一起成長的，縱使每個人都有很大的進步，但是每個人都有自己的優點或是比別人還要不足的點，而同儕之間的互相討論與切磋，則可以使彼此互相給予對方建議，或者是從中學習彼此的優點。」(I01-S)

(2) 投入討論或反饋時，產生替代學習效果

在參與團體督導的過程中，雖然提案實習生的諮商歷程是團體的討論焦點，但其餘參與的諮商實習生提及，他們在團體討論或進行反饋對話之過程中，能反思到自己的接案過程，繼而從中轉化成個人的專業想法與作為，間接幫助他們解決個人諮商實作困境。顯示團體督導不只是進行一位接案實習生之個案討論，更是同時納入每位諮商實習生的聲音與經驗，繼而間接地強化每一位參與者的專業能力。

「在看了 C 和 N 的演練及課堂上的討論與老師的指導之後，我似乎找到了一些解決自己第一次分組諮商演練困境的線索」(E01-S)

「我覺得進行反饋小組，好像有一種替代性學習的功用，有一種我不是她，但我好像藉由諮商師反饋小組的回饋成為了她的感覺，並且想像自己和她經歷著同樣的狀況。在進行課堂的討論時，有時會將這些討論回歸到自己身上，想到□□(機構)的個案還有自己可以怎麼做更好。…」(E04-S)

雖未親自提案或演練，但藉由觀察或參與他人的提案過程中，產生觀摩或替代學習的效果，對於諮商實習生而言是很好的學習經驗，也有人體會到這樣的經驗可以應用在自己未來的專業自我省思過程中。

(3) 「示範」提供清楚的圖像

諮商實習生認為「示範」能帶出具體的圖像，幫助他們理解抽象的諮商歷程或技術應用的實際樣貌，對大部分諮商實習生而言，這符合了他們的學習需求。

「如同老師所示範給我們看的，在看待個案的各個方面的訊息時，要能夠很快的將所有得到的資訊做連結，而不是很單方面的思考。在課堂中，老師用詢問的方式讓我們思考可以如何看待個案的問題，而在那個時候，自己就可以比較清楚的看到整個諮商的脈絡，…」(B01-S)

而同儕的介入策略示範雖仍不成熟，但具體的實作演出讓同學們與督導有具體媒材作進一步的探討，對參與者的學習助益也是相當地大。

「…B 願意在此次的諮商演練中，大膽的使用此技術，並在課堂上與我們分享、討論，再經由老師與同學們的回饋，讓我對此技術有更多的了解與體會，原來角色扮演不僅要有角色的選取，還要進行場景的設定，…」(M03-T)

雖然課堂示範可帶來學習效益，但也有諮商實習生對於如何由理論架構發展出可以面對真實個案的概念化與介入的能力，仍是相當模糊，因此對示範的需求仍遠大於目前課程團體督導所能提供的，似乎這樣的課程團體督導並未能滿足所有學生對示範的需求。

「雖然課程上丟出很多議題幫助我思考，可是當我在實際情況我仍是不知要如何去應付，特別是技巧層面與實務情況，針對這樣議題我到底應該如何提問，老實說個人還是希望有一個『示範』可以幫助我去做更進一步思考，不然感覺問題好像還是沒解決…」(K01-S)

2. 學習態度的轉變

由參與者的省思札記可以歸納出，他們在團體督導中的學習態度產生了二方面的轉變，分別是焦慮的面對與減少，及學習動力的提昇。

(1) 看見並勇於面對焦慮

對於接案及接受督導的焦慮，普遍存在於 15 位諮商實習生身上。對於課程團體督導，有參與者坦言一開始是有壓力的，但又期望自己在專業上有所成長，所以會出現矛盾的態度。

「曾經試想如果今天是呈現自己的諮商錄影帶，那會是怎樣的光景？我想真的超尷尬、也很矛盾吧！猜想自己當下的心態應該是既想大家多給我一點回饋，同時也會希望大家多給我一點支持吧」(I01-T)

但在參與團體的過程中，看見提案同學能勇敢地在團體面前呈現自己的不成熟接案狀態，有助於參與者看見自己的焦慮並勇於面對，因而能較理性而不過度批判地看待自己的接案過程。這樣強調平等互動、分享與共構意義的督導歷程，讓諮商實習生更能面對自己的焦慮及自信不足的問題，也體認到過度的焦慮反而會對諮商歷程及自我專業成長產生負向的影響，願意給自己時間來面對並處理焦慮，促進專業成長。

「在這次的督導一開始，我也很欣賞 K 的勇氣，勇於面對自己的當下狀況，提出自己想要下次再接受督導的想法。我覺得面對自己的狀況，勇敢地接受，是很重要的，人總是有低潮的時候，接受這部份的自己，更重要的是，調適後自己的改

變，讓自己更有彈性，且學會與自己的情緒相處。」(P01-S)

也因為在團體督導的歷程中看見並面對焦慮，才能有助於他們的專業成長，因此，學習克服緊張，則被諮商實習生們認為是促進其專業能力發展的基礎。

「除了了解到了自己應該要如何從和個案談話之中看到自己該如何思考，還知道自己缺乏了很多的訓練與經驗來克服諮商中的焦慮與緊張，唯有能夠克服這些焦慮和緊張，才能夠在諮商中清楚的思考。」(B01-S)

當天提案的同學雖然在提案前的確有壓力，但在討論的過程中，聽到同學們支持而不批判的看法與回饋，反而覺得提案是件幸福的事。而被抽中在團體督導中進行演練的諮商實習生也藉由在團體中跟同儕分享演練時的焦慮，而更能面對與克服。

「焦慮是阻力，同時也是助力，同儕之間就是可以幫助彼此一起去克服及面對焦慮、一起成長。而我覺得N是有做到這一點的，因為她會試著講出來、而不是悶在心裡。」(I01-RT)

但這樣的焦慮的壓力，對部分學生而言，仍是知易行難，需更多的時間去調適，「憑良心講，上這堂課，我覺得壓力很大。下課的時候，我問我自己：『是什麼東西讓我覺得壓力很大？我害怕什麼？什麼東西讓我的能量卡在身體裡面？…』我真希望我能夠坦然地面對自己的不足…。」(J01-S)

J在4次團體的過程中都提及自己的焦慮，因此他的發言次數也較少，但在第四次時，焦慮雖未完全消失，已減少到讓他看見自己逐漸跟上討論的步調，他對自己如此說：「筆記中有很多想給諮商師和個案的回饋，但由於時間因素而無法一一表達，想不到老師後續的講評卻都說出了自己未說出的想法」(J04-S)，面對焦慮一事，J雖未能完全克服，J仍由團體督導過程中看到自己的成長及改變。

(2) 體會專業不足與需求，更有學習動力

雖然諮商心理學是一個實作及體驗性學科，相關的基礎理論仍是發展實作能力的重要基礎，在學習基礎理論的初期，許多學生無法體會理論學習的重要性。在實作及團體督導後，開始體會到理論可以支持並豐富他們看待個案及其困境的觀點，並協助其理解治療計劃形成的依據。此時，諮商理論的學習與實務工作經驗開始可以互相結合，他們也樂於重新拾起課本，與理論好好相處。

「…只是對於當下要找出適當的理論架構來解釋個案，自己還是需要將不熟的理論再次複習，面對個案的問題或許會有更寬廣的視野去做分析，否則面對不同類型的個案，未有背後的理論去做支持，在進行介入策略時會顯得窒礙難行，說不定也將很容易發生給錯藥方、對不起個案的事件發生。」(F02-S)

此外，因為個案的多元性，加上實作過程中常會出現不熟悉或不了解的困境，諮商實習生們具體地看見自己的不足後，也更有學習動力，主動想要利用逐字稿、人際歷程回顧或重新觀看錄影內容等方法，來加強自己的專業能力，也體會到這樣的學習動力與歷程需一直持續下去，他們因此而展開自主學習。

「這次督導的過程中，我看到了自己的不足，也知道有哪些方向可以努力，希望這樣的體驗，可以讓我在讚嘆之餘，也形成一股動力，push 我自己在自我覺察和省思方面，多下功夫，增加自己對自己大腦運作過程的敏銳觀察，更覺知在每個時刻自己的意圖、判斷以及行為之間的關係。」(L01-S)

(二) 諮商專業能力的學習

團體督導的過程中，諮商實習生也提及參與課程團體督導對他們在諮商實務能力學習上的助益，主要分為「個案理解」、「諮商介入」、及「歷程理解」等三個面向。

1. 個案理解

參與者在此部分的主要學習，包含「搜集並連結資料，以形成個案概念化」、「保持好奇心，增加多元思考的廣度」、及「看見自己的盲點，省思如何不『迷路』」三個部分：

(1) 搜集並連結資料，形成個案概念化

諮商歷程是由受過專業訓練的諮商心理師運用他的專業來協助被困境所苦的個案重新找到自我的方向，因此諮商心理師需覺察自己的工作架構。在團體督導過程中，諮商實習生們體驗搜集資料的重要性，且搜集而來的資料不應是散在各地，而是需作網狀的連結，方能對個案的資料產生有意義的理解。同儕腦力激盪地思考與討論，協助參與者了解自己為何及如何搜集與連結資料，並覺察與擴展自己的諮商工作架構，進一步促成對個案概念化的理解，並對如何形成治療目標開始有清楚的圖像。

「感覺像是腦力激盪一樣，必須在個案說話的時候要做許多的連結，也還要把相關的連結與可能性通通記在腦子裡，我覺得這真的是很不容易的一件事情！當看到老師把個案的□□、○○與△△的關係連結在一起的時候，真的感到恍然大悟與吃驚，原來這些看似無關的事情，其實彼此間息息相關，且更可能連結到一些曾經的經驗中，藉由這些連結可以看到個案是否有共通的模式存在。」(D01-S)

「在個案概念化的過程，因為自己一個人在想該如何將所蒐集到的資料歸類成為主題或模式，因此有些時候會感到模糊，不確定自己這麼做究竟對不對。在督導的過程中，大家共同討論也提出不同的想法與意見時，這也讓我慢慢清楚個案概念化的過程該如何進行，有個較為明確的架構，這對我的學習很重要。」(C02-S)

(2) 保持好奇心，增加多元思考的廣度

不論是透過同儕循環發展的討論或反饋小組的對話過程，參與者以尊重的態度提出自己對於個案及其問題、或是對諮商師意圖及其介入的好奇與想法，諮商實習生對於個案及他們的故事開始能用較寬廣且多重的角度來關心並理解，也看見其他替代性的想法，重新理解個案的問題與需求，並思考可行的諮商歷程與方向。

「每個人都會有一些自己的預設立場，但可以在還沒有核對前多想一些，而不要一下子就讓自己跳到太細節或是單一個可能性上去，這樣就容易限制住接下來的走向。這也是我要好好提醒自己的。」(L01-S)

「從個案的回饋團體中，我看到了同學提供了很多意見，可以幫助我再從更多的面向來看個案的問題，也提醒了我許多本來沒有注意到的面向，例如個案的身體動作等。希望能夠透過這些意見，讓我對個案的問題有更多的好奇，也增加我對於個案看法的廣度。」(B03-T)

藉由平等且尊重多元聲音的督導方式，參與者提醒自己要保持好奇心與彈性，不要太快以單一方向來看待個案問題而受限於既定方向與視框中，對個案問題的思考廣度才能加大。成為個案的反饋小組，是過程中最常被提及到有助於對個案及個案問題產生好奇心的方法，這方法似乎讓他們更能學習身處個案的情境來體會個案的感受與困境。

「在這兩次反饋小組的回應經驗之中，讓我了解到，做為一名諮商師，一定要隨時對自己和個案抱持著好奇的心態，絕對不可以對於自己的現狀滿足而停滯不前。學習如何一直讓自己處於前進的狀態，或許是一件非常辛苦的事情，但是也唯有這樣，才能夠讓自己一直能夠保持著靈活的思考和彈性的眼光，不會將個案和問題停留在單一的面向，而失去了多元的角度和觀點，甚至落入自己看不見的盲點之中。」(B04-S)

(3) 看見自己的盲點，省思如何不「迷路」

諮商實習生常擔心自己無法得到個案更多的資料，當個案開始釋放部分訊息時，他們常會陷落在單一方向的資訊中，或是過早形成既定假設，而忽略以全面的觀點來理解個案及其問題，最終造成「迷路」的感覺；團體督導提供了他們重新檢視自己工作方向的機會，以重新思考適合個案的工作方向。

「…那種假設是種單一的因果關係，有了心中的假設，對於案主所釋放出的一些訊息便容易產生遺漏，因為我只聽我想要聽的。這對於理解案主的主訴問題以及接下來的處遇可能引導至錯誤的方向，而自己心中還沾沾自喜，這是要很小心的一部分。」(C01-S)

「很多時候我們是不是很容易就忘記了個案帶來的主述問題，而一味的只往自己感興趣或是自認為資料足夠的地方走，感覺比較安全也感覺好走許多，但是這樣往往也會遇到很大的盲點，也許個案不願意透露的資料才是重要的，不願意講很多的資料才是與主述問題息息相關的…。」(H02-S)

此外，參與者對如何不讓自己在個案故事與諮商方向上迷路的另一個提醒，則是不要固著在單一方向上，以免陷入盲點而不自知。而反饋小組運用角色的指派，協助成員由不同方向思考並觀察個案故事及諮商方向，的確讓參與的諮商實習生能由不同面向來理解個案及諮商過程。

「反饋團體可以幫助大家去思考說，自己未曾看到的地方，往往諮商師很容易就順著諮商歷程發展就走下去，卻忘了要讓個案看到『個案原來狀態』所帶來的意義和感受。個案在當時選擇維持『個案原來狀態』一定有他的意義和感受存在，而反饋團體正好點出了諮商師盲點所在，同時也促進個案對自我狀態有更多的覺察。」(K03-RT)

2. 諮商介入的應用

諮商介入的應用與熟練也是諮商實習生們關心的學習重點，經由循環發展及反饋小組的團體督導過程中，他們更易觀察與傾聽，並理解隱而未現的訊息，檢視自我應用技術的意圖，進而開始思考個人風格與技術的關連。

(1) 專注及放慢腳步，更易觀察與傾聽

傾聽與了解個案的訊息對諮商實習生而言是很重要的，他們發現在實務演練中學習放慢自己的反應步調並體會個案的感受，是一種有用的練習。此外，對於反饋小組的應用，學生們普遍都有驚豔的感覺，他們看見自己原來不用一次承擔多重觀察者的責任，而以嘗試的心態來進行單一角色的觀察，更能體會當事人的感受或看見諮商師的想法與介入之關連，這產生了「賦能」的作用，他們開始發現「原來我也是可以如此深入地傾聽與觀察的」(L03-S)。

「我想克服這個狀況的方法，大概就是之後在做演練時，不要急著回應，先試試看把步調放慢一點，找到自己可以有時間想、個案可以有沉浸在自己情緒的時間、諮商的現場不會變得太空怪的步調。找到適合的步調之後，就要一直去練習要怎麼以比較有廣度、聯結性的方式來看個案所提供的訊息」(E01-S)

「這次老師使用的是反饋小組的方式來進行督導，我覺得這是一個新的嘗試也是個很不錯的方式，我們可以專注的觀察諮商師或個案，從中可以看出更細緻的東

西，而不會像之前可能要將注意力分散在兩個部份，而無法看見像這次更多深層內在的部分。」(H03-S)

(2) 注意隱而未現的訊息，技術應用與意圖之呼應

藉由團體督導，參與成員有機會更專注地傾聽個案的口語訊息，進一步學習理解個案隱而未見的訊息，也有機會重新檢視自己在介入諮商策略時的意圖。這些獲益可以分別從二種督導方式產生，一是提案諮商師自選的諮商過程錄影段落之播放與暫停的過程中，讓參與的成員們能用放大的方式重新觀察可見及隱而未現的訊息；另一則是利用單一角色的反饋過程中，成員放掉自己作為諮商心理師必須有所作為的壓力後，試著將自己與所觀察的角色同步，更能深入體會並理解當事人的內在經驗。

「在大家一起看錄影帶時，其實我很容易只注意某些訊息，而遺漏了部份或許是重要的訊息，透過老師按暫停鍵，再進而跟我們討論我們看到了什麼，他看到了什麼，我覺得是學習到另一種視野，可以怎麼用其他方式去看同一句話。」

(P01-S)

「…我是擔任個案的反饋小組，從觀察個案中我也一直思考，如果我在諮商室中，也能夠像這個樣子看個案，不斷的從個案的行為以及談吐中去看見背後的意義，或是從這當中我能夠問出更有幫助的問題，我想我的諮商效能一定會更高，而且個案得到的幫助也會更多。」(H03-S)

而這樣的學習經驗，讓參與者更有動力學習諮商技巧的運用，也有信心去檢視個人的意圖，讓自己對諮商過程中的思維有更清楚的反思。「後來老師引導 N 找出自己在諮商室中是有方向的，我想這是大家都有的盲點，沒有很清楚的知道自己說的話、做的事情的原因，不過經過老師與 N 的對話，我發現若可以冷靜下來思考，我們都可以發現自己背後的意圖的。」(A01-RT) 當技術應用與助人意圖更能呼應時，這也可強化諮商學習者對專業能力的自我效能。

(3) 反思個人風格與技術應用的關連

除了觀看老師及同學的實作外，在團體督導的過程中，聽見不同角色的回應，讓諮商實習生可以重新體會「技術」不只是技術，而是需由「諮商心理師」來應用技術，方能讓技術發揮最大的功能。幾位諮商實習生開始反思，如何重新由個人經驗與風格來學習有效地應用技術，以協助個案改變。

「從這裡我也發現到一點，即使是不同的個案資料，每個人的解讀是會有出入的，且即使是一樣的資料蒐集，或許不同的諮商師所習慣走的諮商方向也或有所出入，似乎諮商是沒有完全固定的模式。」(I02-RT)

「我覺得諮商師個人的特質與取向都會帶出不同的諮商結果。也感覺到，技術或理論是需要活用的，而不是當自己換了一個取向就換了一個態度或腦袋，我覺得不論是什麼取向或使用任何技術，對於個案的關心、專注都是必備的，即便是經驗取向仍是可以使用不同學派的技術，但是要清楚的是，為什麼自己要使用這個技術，而不是胡亂拼湊的。」(D03-S)

3. 諮商歷程的理解

諮商實習生們經由觀看別人的諮商過程與參與討論的過程中，開始對諮商歷程及成效有了新的理解，主要的向度包含看見改變的不同向度、停留與同步的效能及如何協助個案自主作決定。

(1) 諮商的改變有不同的面向

初為助人工作者，諮商實習生常會認為「解決問題」才是唯一的治療方向，也是最好的治療結果；同時也會將「解決問題」與「外在行為改變」或「作出明確決定」劃上等號，所以在諮商過程中常一味地帶領個案即刻作出行動改變計劃或下決定，而忽略個案可能被自身的情緒或無法自我了解而卡住；因此常會在過程中受挫，或誤以為個案抗拒。在以第三人的角度觀看他人的諮商過程時，許多諮商實習生開始能體會「改變原來可以發生在行動以外的向度」。

「老師對我們做了一個蠻重要的提醒，我們最主要的任務是要幫助個案能安身立命，尊重他對現況的選擇。似乎我們不是要完全幫他解決問題，而是讓他的現況有個安頓，我覺得這樣的諮商目標好像比較有彈性，而一定要幫個案做什麼的壓力或是著急好像會比較小一點。」(E02-S)

「老師讓個案在『個案原來狀態』之中，開啟了一個新的發現，讓『個案原來狀態』是有意義，且是個案可以接受的。而不再像之前讓個案認為說，『個案原來狀態』可能是需要被改變，打破了議題原本的限制。」(K03-S)

(2) 諮商是雙人互動的過程，需與個案同步

在聽完反饋小組的公開對話後，另一位諮商實習生與個案扮演者帶著這些理解，重新進入諮商室內開啟另一次的諮商過程演練，其他在諮商室外觀察的同儕們具體地看見諮商歷程的開展如何因著新的思維與互動而產生改變，也能看見「同步」的重要性，他們也因此較安心地經歷諮商過程中的不同挑戰。

「而值得再去注意的是 cl 在諮商室裡緊張、有點抗拒的表現，或許你可以在這個地方停留一下，同理 cl 的狀態，或許會讓 cl 準備度有所提升噢。」(N03-T)

「讓我再次深刻體認到與個案同步的重要性，其實這部份真的是”說到容易，做到難阿！」。有時候雖然諮商師很努力地想要做些什麼，想要帶領個案前進，但卻仍然氣氛低迷，原地打轉，甚至正是因為諮商員越發急切、焦急，反而過度關注於該如何前進、自己應該做什麼、個案為什麼沒有改變等，此時便無法真實地與個案接觸，也未能與個案同在此時此地，如此一來便會削減諮商的張力與人與人之間的力量…。」(G04-S)

(3) 提供彈性，個案更能決定自己的方向

因為深入地由不同角色觀察，且有機會看見如何重整諮商師的思維後，重新進行諮商晤談的樣貌，諮商實習生變得更有彈性，而其他參與者看到因著這樣的彈性，個案能更寬廣地體驗或思考自己的困境，更能為自己作出決定，而不再被困住。讓身為新手的諮商實習生們對於諮商歷程的多元樣貌及產生之療效，有更開放的體會，此時，也可看出他們的反思能力與向度也隨之增強及加廣。

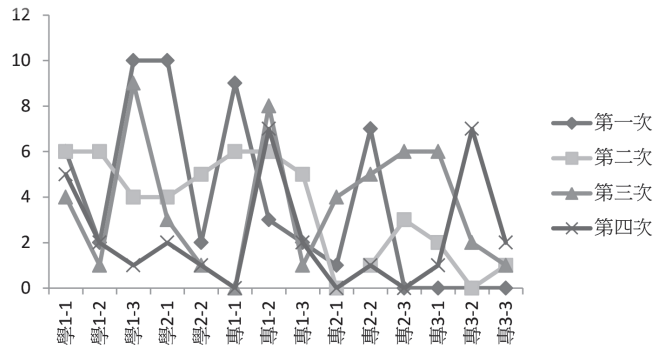
「假使能夠有更多不同思維引導你在個案概念化的過程中問問題，相信能夠更有彈性的去蒐集資料，也不會當心中原先想的路走死，容易會開始慌張。」(C02-RT)

「因為使用了反饋小組的方式，讓我看見了諮商的彈性所造成的不同方向與改變，當諮商師具有夠多的彈性時，個案則有更多的選擇可以決定自己所想要晤談的話題與方向，不僅可以使個案說更多，了解個案的更多想法與感受，並且能拉近彼此的關係與距離。」(M04-S)

二、團體督導中學習經驗的變化情形

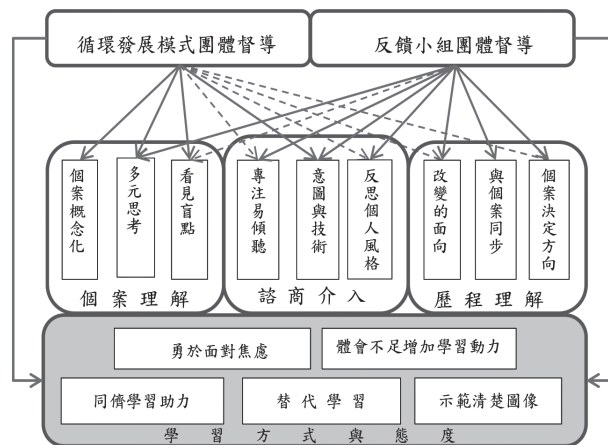
進一步將參與成員於各次督導後札記中提及上述學習經驗之子題的次數整理(見圖二)後，發現各次團體督導中的學習經驗是有差別的。第一次團體督導中，諮商實習生最常提及分別是「示範提供清楚圖像」及「看見並勇於面對焦慮」及「搜集與連結資料，以形成個案概念化」，但「反思個人風格與技術應用的關連」及「歷程的理解」主題下的三項子題都未被提及。第二次的團體督導中被提及最多的則是「同儕討論對學習的助益」，其餘的子題也都集中在「學習方式」、「個案理解」及「學習態度」的三大主題下，但「諮商介入」及「歷程理解」二大主題中的子題都很少被提及。第三次則以「示範提供清楚圖像」及「保持好奇心、增加多元思考廣度」最常被提及，其次是「反思個人風格」及「諮商改變的不同面向」，但「搜集與連結資料」則未被提及，「看見自我盲點」及「提供彈性、個案自主決定方向」二子題也少被提及。第四次時，則以「保持好奇心、增加多元思考廣度」及「諮商是雙人互動、需與個案同步」二者被提及的次數最多，但其餘子題被提及的次數均不高，

但此次團體督導為最後一次，許多同學都提及反饋小組的方法可作為他們未來自我督導的型式，顯示他們對反饋小組的督導方式相當感興趣，但未顯現在具體的學習助益經驗上。



圖二 各學習經驗子題的應用情形

將上述研究結果整理出參與者的團體督導學習經驗脈絡圖（見圖三），可以看出，於諮商實務課程混合運用循環發展與反饋小組二種團體督導模式，不論在於碩士層級諮商實習生的整體學習經驗或專業能力學習都有助益，為諮商實習生提供「同儕討論」、「替代學習」及「示範」的學習方式，幫助他們能面對焦慮，並提高學習動力；而因著這些學習方式與態度，諮商實習生在諮商專業能力部分也能多方學習。由圖三也看出，循環發展督導模式以強化個案理解並形成個案概念化為主，而缺少對與個案同步的省思之助益，反饋小組的團體督導則以諮商介入及歷程理解為重點，在諮商實習生的個案概念化之助益上也是缺乏的。因此這二模式的共用，的確能產生互補的功能，讓諮商實習生在「個案理解」、「諮商介入」及「歷程理解」三方面都有機會得到增長。



圖三 諮商實習生參與課程團體督導的學習經驗脈絡圖

註：——>：經常被提及的助益經驗；----->：較少被提及的助益經驗

肆、討論與建議

一、討論

本次的課程團體督導，運用循環發展與反饋小組的督導模式，協助參與的諮商實習生，在較無威脅的學習環境中，減低焦慮且更容易投入學習過程。以下將分別就本次課程團體督導過程中滿足學習需求、專業能力成長的因素及這二種督導模式對於課程團體督導的適用性，作進一步的討論。

(一) 課程團體督導滿足諮商實習生的學習需求並促成學習態度的改變

在課程團體督導運作過程中，參與者提到「同儕討論」、「替代學習」及「示範」三項學習方式，是很重要的學習助力。如 Hawley (2006) 所言，同儕間程度相當且去階層的學習方式，可讓彼此沒有防衛及壓力，使受督者更投入學習過程中，並增進自我效能，促進技巧的應用 (Chang, 2010; Landis & Young, 1994)，就如 Fontes (1995) 所言，以支持性的同儕分享觀點之督導方式，有助於維持專業品質並產生新的想法。Carter 等人 (2009)、Riva 與 Cornish (1995, 2008) 也認為同儕間可以看見彼此不同的風格、互相回饋、並共同形成個案概念化，加速專業學習的成效。同時 Enyedy 等人 (2003) 也提到當成員間彼此競爭、衝突或不願參與分享時，會阻礙督導團體內的學習。所以，同儕雖彼此的階層較為平等，仍需共同努力創造團體內的凝聚力，成員間才能彼此信任，互相合作學習，這需要團體督導者運用專業作為來催化。

此外，督導團體成員間的觀摩及腦力激盪，也是產生學習成效的重要因素。觀摩學習是藉由主動觀察，有助於拓展視野，進而產生行為塑形 (Chang, 2010; Landis & Young, 1994)，澄清技術應用的成效 (Hawley, 2006)。在課程的團體督導中參與人數較多，並非每位學生都有機會實地參與實作演練或被督導，但都能藉觀摩他人的實作／被督導歷程而得到預期的學習效果。

值得注意的是，本研究的參與者雖未提及團體安全與否的經驗，但 Fleming 等人 (2010) 認為安全的督導團體環境才能促成同儕討論與相互觀摩學習的效果，許育光 (2011) 也提及團體的支持、安全感等關係向度，讓成員能在較低焦慮的情況下領悟自己的不足並肯定自我長處。由文獻來看，同儕討論與替代學習的經驗應以安全的團體互動氣氛為基礎，可以因此而減少被督導的焦慮感。由此推論，本次的團體督導過程中，參與者體會到一定程度的安全感，繼而能由同儕討論與觀摩學習中獲益，並降低焦慮。

此外，參與成員也普遍認可「示範」是他們在諮商實務課程中，重要的學習需求，這呼應了 Stoltenberg (1981) 在發展性督導模式中提出，新手諮商師需要更結構的督導型式

之說法。此外，Selicoff (2006) 也認為受督者是需要引導與示範的。然而，許雅惠 (2008) 及 Werstlein 與 Borders (1997) 提到，團體督導中的同儕互動較多，參與的諮商實習生較不依賴督導者的引導，本研究並未發現諮商實習生對督導者依賴的相關議題，但看到成員的示範也能為其他成員帶來正向的學習經驗，由此推論，在此課程的團體督導中，成員對「示範」的學習需求不侷限於督導者的示範，因此不能將「示範」的需求，視同他們對督導者的依賴。

最後，參與者在學習態度上的另一個改變向度是「看見自己的不足與專業發展需求後，更有學習動力」，這與前述的團體安全與支持的氛圍及同儕的影響有關，這樣的學習環境可以進一步協助成員們看見自我需求並進行自主學習。這可能與督導者的開放對話有關，Hanford (2009) 及 Selicoff (2006) 都提及諮商心理師的訓練過程中，多重觀點及其他替代性想法若能被提出並討論，而非僅是追求專家意見或共識，較能促進受訓的諮商心理師學習運用自我資源並形成專業自主性。

(二) 課程團體督導可強化諮商專業能力的學習

Linton 與 Hedstrom (2006) 及 Werstlein 與 Borders (1997) 都認為諮商專業能力的學習與發展，是諮商實習生參與團體督導的主要目標，因此督導團體不能只關注安全的團體氛圍之經營，也要同時能促發參與成員的專業能力。本研究中諮商實習生的專業能力學習經驗分別展現在「個案理解」、「諮商介入」及「歷程理解」等三方面。在「個案理解」的部分，因循環發展督導模式強調個案資料的搜集與連結，以形成個案概念化 (蕭文、施香如，1995)，這部分反應在前二次的團體督導之學習經驗中。此外，參與者因督導過程的平等的同儕互動，有機會說出自己的想法，不同的觀點與聲音也都能得到支持與鼓勵 (Chang, 2010)，也可以藉由觀察同學們的提案及參與情形而看見對個案問題的多元觀點，增加多元思考的廣度，這部分的學習經驗不受限於不同督導模式的應用，普遍出現在四次的課程團體督導中。

在諮商策略的應用部分，參與的學生不僅藉由「示範」具體了解特定的介入策略，也藉由反饋小組及錄影帶的回顧等督導方式，讓他們學習停下來討論與重新檢視個案陳述及諮商歷程，更能細緻地觀察與傾聽，及聽見隱而未見的訊息，並提醒自己注意諮商技術應用與意圖的呼應。於督導過程中讓諮商實習生有機會看見同儕或老師的示範，或是在督導討論後，輔以重新演練／觀看整體諮商過程，這些方式均可協助諮商實習生強化其實作能力與信心，學習成效更佳。Mastoras 與 Andrews (2011) 也認為在團體督導過程中的具體且特定的教導或示範，可讓學生在知識理解後，將學習經驗具象化，更有助於專業能力的

轉化。

諮商實習生們對「歷程理解」及自我風格的反思，隨著督導次數的增加而加多，由第一次及第二次多關注於個案理解，到第三次開始不只關注技巧的應用，也能反思個人風格與技術應用的關連，並提醒自己試著由不同的向度來看待「改變」，到第四次時則對與個案的雙人互動有較多的省思，體會「同步」的意含，而不只是一直急於前行或是將焦點一直放在怎樣改變個案身上。由此可以看出，諮商實習生在一定次數的督導後，隨著對基礎專業能力的發展及焦慮的降低，個人風格及整體諮商過程的反思能力逐漸增強。反思能力是成為精熟諮商心理師的重要能力之一，它常展現在諮商心理師開始能以更深或更廣的層面來看待改變時，且需要較長時間的催化（Neufeldt et al., 1996），因此持續至少一定次數的督導歷程，更能有助於強化諮商實習生的反思能力。

（三）督導模式與次數不同時，學習經驗的內涵不同

若依各次督導的學習內涵來看，二種督導模式都有助於成員的整體學習經驗，對於增加多元思考、看見自己的盲點、注意技術與個人意圖的呼應等方面，也都有助益。若進一步比較，諮商實習生們在循環發展團體督導中較常提及，對形成個案概念化的助益；在反饋小組督導時，則較常提及在諮商介入及歷程理解方面的助益。其中，在循環發展督導模式的團體督導經驗中，參與的諮商實習生都未提及對於「改變面向」的反思，在反饋小組的團體督導中，「個案概念化的促進」也未被提及。由此可見二模式各有所長，但也各有較少關注的專業能力。二者結合使用後，讓諮商專業能力的各面向都能有機會被關注，由此可見，結合使用二種督導模式，可以產生互補的效果。

而在不同次的團體督導學習經驗中，每個子題的出現情形也不同。其中，「專注有利於傾聽」的子題，只分別出現在第一及第三次督導時，與哪種模式的應用無關，似乎第一次應用一個團體督導模式時，都會讓參與成員留意要專注與放慢腳步，易於傾聽與觀察。另外，值得注意的是，反思個人風格與技術應用的關連、了解諮商改變有不同面向、提供彈性讓個案自主決定方向等，都不曾出現在第一次的團體督導歷程省思中，由此可見，當學習之初時，學習者主要關切在個別議題及技術的應用上，仍無法作個人風格或整體諮商歷程的省思，這也呼應 Stoltenberg（1981）發展性督導模式對新手諮商師的概念，但是隨著諮商實務及團體督導經驗的增加，他們省思諮商歷程的面向，也傾向於更個人化與整體化。Werstlein 與 Borders（1997）認為探討團體階段的發展特性對於團體督導的參與經驗有很重要的影響，因此它也是團體督導研究時應探討的重要元素，本研究並未具體探討團體階段的影響，但仍可看出成員們的關注重點隨著團體進行次數增加而轉變。

二、建議

根據上述研究發現，提出對諮商實習生訓練實務及未來研究之建議。

（一）諮商實習生的訓練實務方面

諮商實習生的教育及督導工作者可運用有益學習的共同元素來建構課程團體督導，以協助學生減少焦慮，並提昇學習動力。也就是說在安全的團體氛圍下，運用結構化督導程序，促使諮商實習生進行同儕討論及替代學習，並增加同學或教師課堂演練／示範機會，讓學生有機會看見實地操作的歷程，有助於增加學習效果，並促進學生的自主學習。而這樣的課程團體督導的應用時，各教師／督導者可嘗試依自己的督導取向，選取可實踐上述共同元素的督導模式來進行，而不需受限特定督導模式；但應用過程中，需注意檢視督導模式與課程目標及諮商實習生學習需求的適配性。

此外，循環發展督導模式與反饋小組督導模式均可適用於諮商實務課程的團體督導中，但若能搭配應用，更能協助諮商實習生產生全面性的學習成效。同時，應用時需考慮團體的階段及諮商實習生的學習需求，以彈性調整合宜的督導介入方式與焦點。本研究中諮商實習生對於專業能力的學習焦點隨著不同的督導次數而有所調整，這顯示隨著督導團體次數及學習經驗的增加，他們學習向度與需求也在調整中。而本次的課程團體督導主要是針對諮商實務課程的諮商實習生進行，未來應可嘗試應用於諮商兼職及全職實習的諮商實習生課程中，但需依其專業發展需求作適度的調整。

最後，可整合不同課程間的團體督導型式，以延長諮商實習生接受團體督導的次數，強化諮商心理師之反思能力。本次課程實務督導中，學生們的反思向度多出現在第三及第四次，反應出隨著實務經驗及接受督導的次數增加，反思能力逐漸展現中，所以若能搭配更多次的團體督導，可強化其反思能力，並探究反思向度接下來的轉化情形。然而受限於單一課程週數及進度要求，若能整合不同學期的諮商實務相關課程的團體督導，應可延續地促發諮商實習生的專業能力及反思能力。

（二）課程團體督導的未來研究方面

本研究之進行因課程之限制僅進行四次團體督導，所以不是每一組／位同學都有接受團體督導的機會，因此每位學生參與經驗仍受限，未來進行相關研究時可考慮增加團體督導的次數，以觀察隨著團體階段發展，諮商實習生的學習經驗之轉變情形。此外，若能爭取研究／教學經費，將全班同學分組進行較小型的團體督導，以進一步探討參與人數對其學習經驗的影響，應能更具體地建構課程團體督導架構。

本研究混合運用的二種團體督導模式雖然都可以對諮商實習生的學習產生助益，它們

的成效不論從全面性、或不同次的督導歷程來看，仍有差異。未來可以考慮在同一次督導中結合兩種督導模式，而非分次個別應用，以探討結合後的督導成效。

此外，本研究亦發現許多有助於學習的督導元素，例如同儕討論、替代學習、示範及面對焦慮的普同感等，若能不受限於本研究的兩種督導模式，進一步結合運用各種有益學習的團體督導元素，建構跨督導模式的課程團體督導架構，以適用於班級人數較多的督導團體中，對目前諮商師訓練課程應可帶來新的學習助益。

參考文獻

- 施香如 (1996)：諮商督導過程的建構：循環發展督導模式之分析研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系博士論文，未出版，彰化。[Shih, H. J. (1996). *The construct of counseling supervision process: Analysis of cyclical developmental model*. Unpublished doctoral dissertation. National Changhua University of Education, Changhua, Taiwan.]
- 施香如 (1999)：循環發展督導模式的建構與應用。輔導季刊，35 (2)，8-11。[Shih, H. J. (1999). The constructs and application of cyclic developmental supervision model. *Guidance Quarterly*, 35(2), 8-11.]
- 莊慧美 (2007)：反映團隊在諮商師教育訓練的運用。諮商與輔導，258，35-40。[Chung, H. M. (2007). Use of the reflecting team in the education and training of counselors. *Counseling and Guidance*, 258, 35-40.]
- 許育光 (2011)：碩士層級實習學校諮商員督導團體之關切議題、學習因素與參與經驗分析。中華輔導與諮商學報，31，61-100。DOI: 10.6251/BEP.20090424 [Hsu, Y. K. (2011). Practicum school counselors' concerns, learning, and experiences in group supervision. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 32, 61-100. doi: 10.6251/BEP.20090424]
- 許雅惠 (2008)：團體督導運作歷程之探討。輔導季刊，44 (1)，13-20。[Hsu, Y. H. (2008). The operational process of group supervision. *Guidance Quarterly*, 44(1), 13-20.]
- 劉志如 (1998)：循環發展督導模式中督導員與受督導諮商員之口語行為分析研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系博士論文，未出版，彰化。[Liu, C. J. (1998). *The verbal behaviors of supervisors and supervisees in the supervision process of cyclical developmental model*. Unpublished doctoral dissertation, National Changhua University of Education, Changhua, Taiwan.]
- 鄭麗芬 (1997)：循環發展模式督導歷程中受督導諮商員知覺經驗之分析研究。國立彰化師範大學

- 輔導與諮商學系博士論文，未出版，彰化。[Chenh, L. F. (1997). *The perceptual experiences of supervisees' in the supervision process of cyclical developmental model*. Unpublished doctoral dissertation, National Changhua University of Education, Changhua, Taiwan.]
- 蕭文 (1999)：循環督導模式的理念建構。 *輔導季刊*，**35** (2)，1-7。[Hsiao, W. (1999). The theoretical constructs of cyclic supervision model. *Guidance Quarterly*, 35(2), 1-7.]
- 蕭文、施香如 (1995)：循環發展的諮商督導模式建立之謬議。 *輔導季刊*，**31** (2)，34-40。[Hsiao, W., & Shih, H. J. (1995). Remark the theoretical concepts of the cyclic developmental model for counseling supervision. *Guidance Quarterly*, 31(2), 34-40.]
- 蘇以青 (2004)：諮商督導的反思歷程。 *輔導季刊*，**40** (2)，7-14。[Su, Y. C. (2004). The reflective process of counseling supervision. *Guidance Quarterly*, 40(2), 7-14.]
- Anderson, H. (2002). In the space between people: Seikkula's open dialogue approach. *Journal of Marital & Family Therapy*, 28(3), 279-281. doi: 10.1111/j.1752-0606.2002.tb01185.x
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of Clinical Supervision*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Borders, L. D., & Brown, L. L. (2005). *The New Handbook of Counseling Supervision*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association, Inc., Publisher.
- Carter, J. W., Enyedy, K. C., Goodyear, R. K., Arcinue, F., & Puri, N. N. (2009). Concept mapping of the events supervisees find helpful in group supervision. *Training & Education in Professional Psychology*, 3(1), 1-9. doi: 10.1037/a0013656
- Chang, J. (2010). The reflecting team: A training method for family counselors. *The Family Journal*, 18(1), 36-44. doi: 10.1177/1066480709357731
- Christensen, T. M., & Kline, W. B. (2000). A qualitative investigation of the process of group supervision with group counselors. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(4), 376-393. doi: 10.1080/01933920008411681
- Cox, J. A., Bañez, L., Hawley, L. D., & Mostade, J. (2003). Use of the reflecting team process in the training of group workers. *The Journal for Specialists in Group Work*, 28(2), 89-105. doi: 10.1177/0193392203028002002
- Dryden, W., Horton, I., & Mearns, D. (1995). *Issues in Professional Counsellor Training*. New York, NY: Cassell.
- Enyedy, K. C., Arcinue, F., Puri, N. N., Carter, J. W., Goodyear, R. K., & Getzleman, M. A. (2003). Hindering phenomena in group supervision: Implications for practice. *Professional Psychology*:

- Research and Practice*, 34(3), 312-317. doi: 10.1037/0735-7028.34.3.312
- Fleming, L. M., Glass, J. A., Fujisaki, S., & Toner, S. L. (2010). Group process and learning: A grounded theory model of group supervision. *Training and Education in Professional Psychology*, 4(3), 194-203. doi: 10.1037/a0018970
- Fontes, L. A. (1995). Sharevision: Collaborative supervision and self-care strategies for working with trauma. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 3(3), 249-254. doi: 10.1177/1066480795033012
- Griffith, B. A., & Frieden, G. (2000). Facilitating reflective thinking in counselor education. *Counselor Education & Supervision*, 40(2), 82-93. doi: 10.1002/j.1556-6978.2000.tb01240.x
- Hanford, A. D. (2009). *The development of a therapist through participation in a reflecting team*. Unpublished master's thesis, University of South Africa, Pretoria, South Africa.
- Hawley, L. D. (2006). Reflecting teams and microcounseling in beginning counselor training: Practice in collaboration. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*, 45(2), 198-207. doi: 10.1002/j.2161-1939.2006.tb00018.x
- Holloway, E., & Johnston, R. (1985). Group supervision: Widely practiced but poorly understood. *Counselor Education and Supervision*, 24(4), 332-340. doi: 10.1002/j.1556-6978.1985.tb00494.x
- Jevne, R., Sawatzky, D., & Pare, D. (2007). Seasons of supervision: Reflections on three decades of supervision in counsellor education. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 38(3), 142-151.
- Jordan, K., & Kelly, W. E. (2011). A preliminary factor analytic investigation of beginning counseling students worries. *Psychology Journal*, 8(1), 2-10.
- Kellum, K. E. H. (2009). *Structured reflecting teams in group supervision: A qualitative study with school counseling interns*. Unpublished doctoral dissertation, University of Iowa, Iowa, USA.
- Landis, L. L., & Young, M. E. (1994). The reflecting team in counselor education. *Counselor Education & Supervision*, 33(3), 210-218. doi: 10.1002/j.1556-6978.1994.tb00287.x
- Lebensohn-Chialvo, P., Crago, M., & Shisslak, C. M. (2000). The reflecting team: An innovative approach for teaching clinical skills to family practice residents. *Family Medicine*, 32(8), 556-560.
- Linton, J. M., & Hedstrom, S. M. (2006). An exploratory qualitative investigation of group processes in group supervision: Perceptions of masters-level practicum students. *The Journal for Specialists in Group Work*, 31(1), 51-72. doi: 10.1080/01933920500341390
- Mastoras, S. M., & Andrews, J. J. (2011). The supervisee experience of group supervision: Implications

- for research and practice. *Training and Education in Professional Psychology*, 5(2), 102-111. doi: 10.1037/a0023567
- Neufeldt, S. A., Karno, M. P., & Nelson, M. L. (1996). A qualitative study of experts' conceptualization of supervisee reflectivity. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 3-9. doi: 10.1037/0022-0167.43.1.3
- Pare, D., Audet, C., Bailey, J., Caputo, A., Hatch, K., & Wong-Wylie, G. (2007). Courageous practice: Tales from reflexive supervision. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 38(2), 118-130.
- Prest, L. A., Darden, E. C., & Keller, J. F. (1990). "The fly on the wall" reflecting team supervision. *Journal of Marital and Family Therapy*, 16(3), 265-273. doi: 10.1111/j.1752-0606.1990.tb00847.x
- Prieto, L. R. (1996). Group supervision: Still widely practiced but poorly understood. *Counselor Education & Supervision*, 35(4), 295-307. doi: 10.1002/j.1556-6978.1996.tb01930.x
- Ray, D., & Altekruze, M. (2000). Effectiveness of group supervision versus combined group and individual supervision. *Counselor Education and Supervision*, 40(1), 19-30. doi: 10.1002/j.1556-6978.2000.tb01796.x
- Reichelt, S., & Skjerve, J. (2013). The reflecting team model used for clinical group supervision without clients present. *Journal of Marital & Family Therapy*, 39(2), 244-255. doi: 10.1111/j.1752-0606.2012.00298.x
- Riva, M. T., & Cornish, J. A. (1995). Group supervision practices at psychology predoctoral internship programs: A national survey. *Professional Psychology: Research and Practice*, 26(5), 523-525. doi: 10.1037/0735-7028.26.5.523
- Riva, M. T., & Cornish, J. A. (2008). Group supervision practices at psychology predoctoral internship programs: 15 years later. *Training & Education in Professional Psychology February*, 2(1), 18-25. doi: 10.1037/1931-3918.2.1.18
- Roberts, T. W., Winek, J., & Mulgrew, J. (1999). A systems/dialectical model of supervision: A symbolic process. *Contemporary Family Therapy: An International Journal*, 21(3), 291-302. doi: 10.1023/A:1021952013686
- Seikkula, J., Alakare, B., & Aaltonen, J. (2001). Open dialogue in psychosis I: An introduction and case illustration. *Journal of Constructivist Psychology*, 14(4), 247-265. doi: 10.1080/107205301750433397
- Selicoff, H. (2006). Looking for good supervision: A fit between collaborative and hierarchical methods. *Journal of Systemic Therapies*, 25(1), 37-51. doi: 10.1521/jsyt.2006.25.1.37

- Senediak, C., & Bowden, M. (2007). Clinical supervision in advanced training in child and adolescent psychiatry: A reflective practice model. *Australasian Psychiatry, 15*(4), 276-280. doi: 10.1080/10398560701444426
- Starling, P. V., & Baker, S. B. (2000). Structured peer group practicum supervision: Supervisees' perceptions of supervision theory. *Counselor Education & Supervision, 39*(3), 162-176. doi: 10.1002/j.1556-6978.2000.tb01229.x
- Stoltenberg, C. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology, 28*(1), 59-65. doi: 10.1037/0022-0167.28.1.59
- Tseliou, E. (2007). 'Polyphonic dialogue' as a means for teaching systemic and social-constructionist ideas. *Journal of Family Therapy, 29*(4), 330-333. doi: 10.1111/j.1467-6427.2010.00509.x
- Tseliou, E. (2010). From feedback to reflexivity: Inspirations by a 'polyphonic dialogue' methodology in trainees' evaluation. *Journal of Family Therapy, 32*(3), 334-337. doi: 10.1111/j.1467-6427.2010.00509.x
- Ward, C. C., & House, R. M. (1998). Counseling supervision: A reflective model. *Counselor Education and Supervision, 38*(1), 23-33. doi: 10.1002/j.1556-6978.1998.tb00554.x
- Werstlein, P. O., & Borders, L. D. A. (1997). Group process variables in group supervision. *The Journal for Specialists in Group Work, 22*(2), 120-136. doi: 10.1080/01933929708414374
- Wilbur, M. P., & Roberts-Wilbur, J. (1994). Structured group supervision (SGS): A pilot study. *Counselor Education & Supervision, 33*(4), 262-279. doi: 10.1002/j.1556-6978.1994.tb00293.x

收件日期：103年07月16日

複審一日期：103年09月24日

複審二日期：104年01月19日

複審三日期：104年02月13日

通過日期：104年04月01日

The Learning Experience of Group Supervision in Counseling Practice Course: The Implications of Cyclic Developmental Model and Reflecting Team

Hsiang-Ju Shih

National Hsinchu University of Education

The purpose of this study was to explore the supervisees' experience with the cyclic developmental model and reflecting team. Fifteen counselor trainees enrolled in a counseling practice course undertook four group supervision sessions (i.e., first 2 sessions were based on the cyclic developmental model and last 2 sessions were conducted by the reflecting team). They wrote reflection notes after each supervision session. Sixty reflection notes were content analyzed. The results were: All the counselor trainees reported that they benefited a lot from the group supervision process. Peer discussion, vicarious learning and demonstration were most appropriate for their learning style. They realized and confronted their own anxiety, and became more motivated for learning. Group supervision enhanced their professional competencies in three dimensions: understanding more about the client, the counseling interventions and the process. The learning focus was different in different sessions and models of group supervision. Implications for counselor education and future research were discussed.

Keywords: counseling practice course, counselor trainee, cyclic developmental supervision model, group supervision, reflecting team