

<https://doi.org/10.53106/199356332026043901005>

四合一的團體諮商課程：多元方法交融後受訓 諮商師團體諮商學習經驗與學習成效探究

沈慶鴻*



為兼顧專業標準、倫理原則及學生期待，本研究融入自主學習、體驗團體、模擬教學、實作練習、專業督導等多元教學方法，設計並執行了「體驗、知識、模擬、實作」四階段之團體諮商課程。為瞭解學生的學習經驗、評估學習成效，研究者蒐集並歸納四階段的學習資料後發現，學生在修課期間展現了積極、自主的學習動力；16 位學生與 11 個機構合作、帶領了 16 個團體、服務 118 位成員，所有的合作機構均肯定學生的專業表現，91 位提供參與意見的團體成員逾九成（93.4%）信任學生、超過八成五（86.8%）滿意學生帶領的團體；實作結束後，學生在八項團體領導能力中有七項進步顯著，顯示四階段課程不僅激發了學生自主學習的動力，還能符合其知能兼備的修課期待；不過進度壓力、授課教師兼任專業督導的耗竭現象則需被看見。最後，研究者還針對課程設計、教學資源及倫理作為提出相關的討論與建議。

關鍵詞：受訓諮商師、團體領導能力、團體諮商

* 沈慶鴻：國立暨南國際大學諮商心理與人力資源發展學系教授
（通訊作者：chinghung@mail.ncnu.edu.tw）

Four-in-One Group Counseling Course: Analysis on the Learning Experiences and Learning Effectiveness of Counseling Trainees through the Integration of Multiple Methods

Ching-Hung Shen *

To comply with ethical principles and meet both professional standards and students' expectations, this study implemented a four-stage curriculum consisting of "experience, knowledge, simulation, and practice." It also incorporated multiple teaching methods into the group counseling course design, including "independent learning, experiential groups, simulation teaching, practical teaching, and professional supervision." Furthermore, this study explored the students' learning experiences and overall learning effectiveness. Multiple data sources indicated that students exhibited proactive and autonomous learning motivation; specifically, 16 students collaborated with 11 organizations, led 16 groups, and served 118 members. All partner organizations highly recognized the students' professional performance. Among the 91 group members who provided feedback, over 90% (93.4%) reported trusting the student leaders, and over 85% (86.8%) expressed satisfaction with the student-led groups. Upon the conclusion of the course, students demonstrated significant improvement in seven out of eight group leadership competencies. The course successfully met expectations by enhancing both the students' knowledge and practical abilities, while further motivating autonomous learning. However, certain challenges remain. Notably, the physical and mental exhaustion experienced by teachers striving to meet students' supervision needs highlights a critical need for better support systems and the alleviation of scheduling pressures. Finally, this study proposes several recommendations regarding curriculum design, teaching resources, and ethical practices.

Keywords: *counseling trainee, group counseling, group leadership competence*

* Ching-Hung Shen: Professor, Department of Counseling Psychology and Human Resource Development, National Chi Nan University
(corresponding author: chinghung@mail.nccu.edu.tw)

四合一的團體諮商課程：多元方法交融後受訓 諮商師團體諮商學習經驗與學習成效探究

沈慶鴻

壹、緒論

一、研究動機

2001 年《心理師法》的通過和實施，讓諮商心理師成為不少人嚮往的行業，而根據《心理師法》第 2 條第 2 項規定，就讀諮商心理相關研究所，並經實習至少 1 年且成績及格、具碩士以上學位者，得應諮商心理師考試；再參考考選部有關考試資格的說明，「須在就讀碩士以上學位期間，修習七領域課程，每一領域至少一科（3 學分），合計至少七學科、21 學分以上者」，始具諮商心理師應考資格。由於「團體諮商與心理治療領域課程」為七領域課程之一，因此各校諮商相關碩士班均將「團體諮商」列為必修，成為所有學生都須修習的課程。

培育具備專業知能、符合倫理行為 (American Counseling Association [ACA], 2014)，且擁有符合證照帶給他人期待的能力保證、信任感及不可質疑性，減少專業證照帶來的揣想與實務能力間的落差（林郁倫等人，2014），是諮商專業教育的目標。然而近年來少子化帶來的招生壓力席捲各大學，各校無不絞盡腦汁推出各項招生策略，例如：降低報名門檻、擴大應考資格、減少筆試、減少備審資料等，以增加報名人數、提高招生效益。不過考試資格的鬆綁，卻為教學工作帶來新的挑戰與壓力。

以研究者任教的學校為例，招生單位為讓招生更具競爭力，期待各系都能因應趨勢，放寬報名資格、減少考試科目；而為回應校方期待，研究者所屬之輔諮碩士班雖無招生壓力，但為未雨綢繆，也決定如同校內其他學系、其他學校般的放寬應考資格，例如：將原來「一般生」考試資格中的「輔導諮商相關學系」，擴大為

「凡有學士學位或同等學力者」；將原來「在職生」甄試資格中的「從事全時助人相關工作 1 年以上」，放寬為「全時工作 1 年以上」；甚至為了提高報到率，「提前入學／提前修課」、「五年一貫」等策略紛紛推出。

考試資格鬆綁意味著學生來源多元、背景多樣，「提前入學」形成的修課資格放寬則打亂了學習順序，授課教師如何能在學生基礎不同、經歷或相關條件不一的情況下，訓練出符合社會期待、知能兼備，並具專業自我效能感的諮商心理師？著實挑戰了授課教師的能耐，增添教學現場的難度。然而，教學挑戰還不只於此，為因應下階段全年實習機構有關學生應初步具備專業基礎能力（個別諮商接案能力、團體諮商帶領能力）的要求，以及多數學生強烈表達課程中應加入實作練習的期待——「想有帶團體的經驗」、「想瞭解如何評估團體效益？如何撰寫團體紀錄、觀察團體動力？」，以及「希望藉由團體服務不同族群，瞭解成員實際需求」等，這些累加的教學難題，已成為授課教師得努力達成的「不可能任務」。

二、研究目的

團體諮商與個別諮商皆是諮商服務的主要方式，團體諮商的教學、訓練和督導亦是諮商教育中的重要課程；然而相對於個別諮商，團體諮商的訓練卻較少被關注（李素芬、金樹人，2016；許育光，2002）。由於研究者長期投入「團體諮商」課程的教學，為探究培育碩士層級學生／受訓諮商師／準諮商師團體諮商專業知能的教學方法與訓練成效，本次研究因此以「團體諮商」課程為標的。

且由於學校是諮商心理師養成的主要場所，研究者念茲在茲的都是如何能在 3 學分的一門課內訓練學生具備專業知能、表現倫理行為？以及自己作為團體諮商專業的守門員，如何能夠增能（empower）不同背景或經歷的學生，成為具備專業自我效能感的團體諮商師／團體領導者？因此綜合文獻資料、專業標準與學生期待，結合體驗團體、自主學習、模擬演練、實作練習、專業督導等多種教學方法，規劃與執行「體驗、知識、模擬、實作」四階段的團體諮商課程，期待連結學校課堂與社區場域達到下列研究目的，以能與其他授課教師分享研究結果，並為團體諮商課程設計提供參考資料：

（一）探索修課學生（受訓諮商師）在團體諮商「體驗、知識、模擬、實作」四階段學習歷程中的學習經驗。

（二）蒐集合作機構與團體成員的回饋，檢視修課學生實作團體的表現，以確

認團體諮商的學習成效。

(三) 評估修課學生四階段團體諮商學習後，學生在團體領導能力的變化程度。

貳、文獻探討

一、團體諮商師／領導者訓練模式

訓練出具有專業能力、能承擔專業責任的諮商心理師，是諮商專業教育的目標(ACA, 2014)，然而從新手到精熟、從依賴到自主，不論是受訓諮商師(counsellor-in-training, CIT)、準諮商師(counseling trainee)，還是新手諮商師(novice counselor)，都須經過課程學習、實習摸索及長年的實務累積，才能逐步成為靈活運用專業知能、符合倫理要求的精熟諮商師。

然而「什麼方法或模式能夠訓練出知、能兼備，且具有專業自我效能感的團體諮商師／團體領導者？」，並不是個容易回答的問題，為了尋找答案，不少研究者／訓練者／授課教師都經歷了一段摸索的過程。Stockton 等人認為團體領導者訓練模式可概分為三種模式，分別為團體歷程模式(group process model)、技術學習取向(skill acquisition approaches)，以及歷程、技術並重等三種模式；其中歷程取向強調受訓者的團體參與經驗，重視領導者催化互動、此時此刻、營造團體信任感之能力，技術取向則採精微諮商取向(micro counseling approach)，聚焦細微之初層次與高層次的介入技術(許育光, 2009)。

O'Sullivan 等人(2014)則認為團體諮商師的訓練可分為教學式學習、體驗式學習等兩個取向，教學式學習側重於團體介入的技術與知識，體驗式學習則強調團體實作，及實作過程中不可缺少的督導工作。其中，體驗式學習的訓練還可再分為觀察模式(observation model)、模擬模式(simulated group counseling model)、實作基礎(field-based)等三種模式(Fall & Levitov, 2002)；觀察模式係指受訓者不直接參與團體，而是以觀察員的身分觀察團體的進行，模擬模式則會設計一個模擬團體，受訓者輪流扮演團體成員、帶領者或觀察員，分別體驗並學習運作模擬團體，實作基礎模式則會讓受訓者在專業督導的協助下，真實進行成員招募，以實際帶領團體

的方式來學習。

前述不同模式其實各有特色，然而融合體驗與學習、兼具歷程與技術的訓練，被認為是團體諮商最重要的訓練模式（吳秀碧，2010）；許育光（2002）亦推崇體驗與學習模式，並以尚未修習團體諮商課程之碩士生為研究對象，累積兩年、訪談 23 位碩士生帶領非結構團體的經驗後，即建議團體諮商之教學歷程除應兼顧「真實體驗」與「技術訓練」外，還需要「勇於操作」，其認為「真實參與過」、「知道如何做」、「實際操作過」是團體諮商有效的督導與教學方式。

二、專業組織的認證標準或訓練內容

體驗團體、實作練習對團體諮商師訓練上的價值，也在專業組織認證課程中得到呼應；例如：團體心理治療國際認證委員會（International Board for Certification of Group Psychotherapists, IBCGP）、團體工作專家協會（Association for Specialist in Group Work, ASGW）都認可體驗團體、實作練習的重要性。

1993 年成立的 IBCGP，致力培育出能將團體心理治療作為自主治療方式之團體心理治療師，並設定了團體心理治療師的認證標準，規定認證之團體心理治療師（certified group psychotherapist, CGP）需至少碩士學歷，並符合以下四項要求，包括：團體心理治療教育、團體心理治療經驗（至少 300 小時）、團體心理治療督導（至少 75 小時）、繳交團體心理治療意見表（reference forms）等（如表 1 所示）。團體心理治療師獲得認證的資格為期兩年，每年須接受 18 小時的繼續教育才有再被認證的機會（International Board for Certification of Group Psychotherapists [IBCGP], 2021）。

表 1

團體心理治療師認證標準

	階段	內容
1	團體心理治療教育	至少完成 15 個小時的團體心理治療的理論與實務
2	團體心理治療經驗	臨床研究生培訓期間或之後，積累領導或聯合領導 300 小時的團體心理治療經驗
3	團體心理治療督導	研究生培訓期間或之後，接受 75 小時的團體心理治療督導
4	團體心理治療意見表	繳交督導認證意見表、同儕意見表兩分文件

註：引自“How to Apply to Become a CGP” by International Board for Certification of Group Psychotherapists, 2021. <https://agpa.org/get-certified-cgp/how-to-apply/>

ASGW 在有關「團體工作者訓練專業標準」(Professional Standards for the Training of Group Workers) 裡也指出，團體工作者的訓練包括核心訓練 (core training) 和專業訓練 (specialization training) 兩階段。核心訓練階段涵蓋了課程和體驗 (coursework and experiential requirements)、知識和技巧 (knowledge and skill objectives) (如表 2 所示)，顯示接受團體訓練之受訓者在進行實作練習 (D. 團體執行) 前，還需具備團體知識 (A. 修完一門與團體有關的課程)、完成團體觀察和團體體驗 (B. 至少 10 小時)；而在專業訓練階段，除須撰寫團體計畫書 (C. 團體計畫)，還須在團體執行過程 (D)、領導 (E) 及評估 (F) 期間，接受至少 30~45 小時的督導 (帶領任務性團體或教育性團體至少 30 小時的督導、帶領諮商團體或治療性團體至少 45 小時的督導)，以能在專業督導的監督下獲得實務或臨床經驗 (Association for Specialist in Group Work [ASGW], 2021)。

表 2

團體工作者「核心訓練」內容

主題	內容
1 課程和體驗	A. 研究所期間至少修完一門與團體有關的課程 B. 至少 10 小時 (強烈建議 20 小時) 的團體觀察和體驗
2 知識和技巧	A. 實務的性質和範疇 B. 團體成員及其社會系統的評估 C. 團體計畫 D. 團體執行 E. 領導和協同領導 F. 評估 G. 倫理、最佳實務、多元知能實務

註：研究者整理自“ASGW Guiding Principles for Group Work,” by Association for Specialists in Group Work, 2021. https://cdn.prod.website-files.com/66eb2b42a65cb81a449a1675/67883f8782ba261061a35725_ASGW-Guiding-Principles-May-2021.pdf

彙整前述 IBCGP、ASGW 的認證標準，可知完整的團體諮商教學或訓練歷程應包括：真實體驗、專業知識、計劃和模擬、實作及督導；亦即，團體實作練習前學生須在真實的體驗過團體，並透過模擬團體帶領與技巧運用的機會做好準備，最後

才能在專業督導的督導 (supervised) 下，將知識、技巧融入團體計畫及實作經驗中 (IBCGP 規定督導至少 75 小時；ASGW 規定 30~45 小時)。

三、團體諮商相關訓練之實證研究

體驗性團體 (experiential groups) 對團體諮商師／領導者訓練上的價值與重要性，不僅得到專業組織的認可，還獲得不少實證研究的支持；例如：為了結合體驗性團體與專業訓練，Leva (2009) 以質性研究法針對在美國東南部接受碩士層級諮商師教育的 15 位受訓諮商師，瞭解其參加由博士層級學生帶領的體驗式成長團體後，對成長團體的看法及其作為團體成員的經驗；Leva 歸納訪談資料後發現，受訓諮商師參與體驗團體後對自己的帶領能力更具信心，認為參與團體能鼓勵、促進他們發展自己帶領團體的風格，並同意團體分享時的焦慮或擔心經驗將有助其未來與團體成員建立較佳的連結。

Shumaker 等人 (2011) 則曾調查 82 個碩士層級的團體諮商訓練方案，其中 85% 的訓練方案都要求學生須參與體驗團體；Merta 等人 (1993) 的調查研究也發現，88% 的碩士層級訓練方案都安排了受訓者參與體驗團體；大部分團體諮商的學習者也肯定體驗團體對團體諮商師訓練上的價值 (Fall & Levitov, 2002; Hensley, 2002; Zhu, 2018)。Bourgeois 等人 (2016) 甚至表示，體驗團體的參與經驗是成為團體領導者的核心要件之一；Corey 等人 (2010) 也認為參與團體是瞭解團體最好的方法。

Fung (2019) 在香港亦進行了一個對受訓諮商師心理健康和團體領導者自我效能感影響之體驗性團體 (12 小時) 的研究，透過心理健康量表 (The Five Factor Wellness Inventory, 5F-Wel)、領導者自我效能量表 (The Group Leader Self-Efficacy Instrument, GLSI) 檢視 43 位受訓諮商師的訓練成效；研究結果顯示，受訓諮商師的領導者自我效能感、心理健康狀況皆有顯著的改善，可見體驗團體的參與經驗不僅能提升受訓諮商師的溝通技巧、對個人資源的覺察，還能增加其對團體成員的同理心、熟悉團體動力，Fung 因此認為體驗團體對諮商師訓練具有重要意義，建議訓練機構應規定受訓諮商師須有體驗團體之參與經驗。

至於團體實作練習的訓練成效，則可在吳秀碧 (2010)、許育光 (2009) 及謝麗紅與陳尚綾 (2014) 的研究中，分別看見博士班、碩士班、學士班等不同層級學生的訓練成效。例如：吳秀碧為了探索「系統化訓練模式」對已具備基礎領導技巧或經驗之博士層級受訓諮商師 (八名)，在帶領非結構團體之策略選擇與運用能力

之督導與訓練成效，於是招募了 34 名社區成員、組成四個團體（每個團體進行 10 次），並安排受訓諮商師採兩人一組的方式進行合作帶領；經分析「團體領導者自我效能量表」前、後測分數發現：受訓諮商師的領導者自我效能感顯著增加，另團體成員「投入量表」上的分數變化，也呈現受訓諮商師能有效、適當的催化團體凝聚力，此結果顯示了受訓諮商師在團體帶領上的表現，與有經驗（或熟手）的團體諮商師相似。

許育光（2009）則是運用源於人際動力之「螺旋式領導取向」，對碩士層級受訓諮商師進行團體諮商能力的訓練與督導，以瞭解訓練成效及介入能力上的學習經驗；其對 14 位碩士班學生進行 16 週的教學——6 週講授與演練、10 週實作與督導（每週實作一次，每次 90 分鐘），並在公開招募 44 個社區成員後，組成七個非結構團體；結果發現，受訓學生的領導者自我效能感、團體歷程領導能力，以及其在「促進團體人際連結」、「推進個人開放／朝向工作」、「整體團體工作」等向度之催化能力，隨著團體歷程與訓練督導有顯著的進步，然在團體帶領過程中，受訓學生同時面臨「規範建立、退出衝擊、沉默與僵局、困難成員處理」等困境經驗。謝麗紅與陳尚綾（2014）同樣肯定實作練習對團體諮商師訓練的重要性，認為新手領導者透過團體帶領的實作練習，可覺察自己擔任領導者的不足之處，獲得改善的機會。

四、小結

融合體驗與學習、兼具歷程與技術的訓練，被認為是團體諮商最重要的訓練模式；由於參與團體是瞭解團體的最好方法，除了體驗團體能成為引導受訓諮商師成為團體領導者的核心要件，實作練習更能提供催化受訓諮商師將理論轉變為帶領技巧，引導受訓諮商師「成為好的團體領導者」。

雖然前述彙整文獻資料、專業標準、實證研究，都支持了專業知識、團體體驗、實作練習、專業督導等對不同層級團體領導者訓練上的重要性，不過現有研究多只針對部分內容、方法或階段進行研究，例如僅針對體驗團體，或僅針對實作團體，較少能完整涵蓋體驗、知識、模擬、實作等階段；且因碩士層級僅開設一門「團體諮商」課程，研究者因此想嘗試探究在一門課內執行四階段訓練後學生的學習經驗及學習成效。

參、研究方法

根據研究目的，此次教學成效評估的研究設計與資料蒐集方法說明如下：

一、研究設計

為了提前做好課程準備，研究者於前學期末即蒐集了學生的修課期待；發現「有帶團體的機會」幾乎是所有修課學生的共同期待。

想在實習前做好準備，希望這堂課有帶團體的機會。(S2)

雖然壓力可能很大，除了上課，還想要試試帶團體。(S7)

想學會怎麼寫團體計畫，希望有很多的討論時間。(S9)

聽說這堂課可以針對自己有興趣的對象設計團體，很期待，希望自己可以做好。(S15)

而為滿足學生的實作期待，研究者因此融入了多種教學方法，規劃了「體驗、知識、模擬、實作」四階段、互有重疊的團體諮商課程：

(一) 第一階段：體驗團體（暑假至開學前）

為讓學生在課程開始前具備體驗團體的經驗，並避免由授課教師／訓練者帶領體驗團體而可能出現之雙重關係的倫理困境（許育光，2002；Romano & Sullivan, 2008），研究者因此建議學生可利用暑假期間，至校外參與不同機構舉辦的團體，以獲得體驗團體的經驗。

由於參加體驗團體需要時間，且為清楚說明體驗團體對團體諮商專業知能形成的重要性及必要性，研究者因此提早（前一學期）進行課程大綱及課程要求說明——學生須參加至少六次、每次至少 2 小時的分散式團體（若每週一次，至少 6 週，共 12 小時以上）。分散式團體的主題不限，學生可根據自己的興趣、需求做選擇，並於團體結束後繳交報告——根據每次團體經驗撰寫的歷程感受與參與心得。

(二) 第二階段：知識累積中的自主學習（第 1~8 週）

研究者先將團體諮商相關概念分成八個主題，協助學生能在第二階段建立知識

基礎。而為提升知識吸收的成效，研究者不僅使用自主學習法，要求學生每週課前須完成閱讀與提問（於 Moodle 教學網上提問），還為促進課堂中的對話與討論，利用分組教學法，每週輪流將學生分為「非報告組」（負責閱讀與提問）與「報告組」（三至四人；負責報告與回應）；授課教師則除了促進對話外，還會針對學生的提問進行概念釐清和文獻補充。

（三）第三階段：計畫撰寫與模擬演練（第 6~11 週）

由於第四階段將展開團體實作練習，研究者因此提醒學生須於第三階段前尋找一個願意合作且能協助其團體實作的社區機構，如此才能在第三階段著手撰寫團體計畫書（六至八次團體），並練習將相關的諮商理論和技術融入其中。由於每週上課時間僅 3 小時，為不影響進度，研究者只能在課後進行「個別督導」，協助學生解決其計畫書上的問題，使所有學生都能依進度完成團體計畫書。

模擬演練亦是第三階段的重要任務，為增加模擬演練的真實感，研究者於是與學士班「團體諮商」授課教師合作，規劃兩週跨學制的模擬團體教學，將學生分為團體帶領者（由碩士班學生擔任）、團體成員（由學士班學生擔任）、團體觀察員（同時含碩士班、學士班學生）等三種角色，並安排在模擬團體演練（每次 2 小時）後帶領所有參與者進行討論（1~2 小時）。而為尊重學生意願，學生可自主選擇想要擔任的角色，研究者除了說明模擬團體如何進行、幫助學生知情外，也強調團體諮商倫理，提醒所有學生應有的保密行為及不評價的觀察態度。

（四）第四階段：團體實作與專業督導（第 10~18 週）

由於實務諮商師常需獨立作業，因此為培養學生獨立領導團體的能力，研究者鼓勵學生練習獨立作業，但為減緩學生焦慮、提供心理支持、同時監控品質，研究者請學生依興趣、主題組成實作同儕小組（三人小組），輪流在彼此的團體中擔任領導者、協同領導者及觀察員，以在實作現場相互支援、彼此支持。

在實作團體（至少六次、每次 2 小時的分散式團體）對外招募前，學生須先取得合作機構對團體計畫、招募海報、報名表單內容上的認可；且為符合倫理要求、維護成員知情同意權，學生須於公開的海報或報名表單中清楚說明此團體之由來（因應諮商心理師訓練及課程要求）、團體帶領者之研究生身分、授課教師之督導者角色，以及錄影／錄音要求、資料處理及保密作為等，還被要求在團體開始前，與每位報名者進行個別面談（10~30 分鐘），以確認報名者對前述內容的知情與理

解，協助其在進入團體前釐清困惑。

每次實作團體結束後，研究者要求同儕小組的三位學生須針對實作過程、成員反應召開討論會議，以利後續修改。由於實作團體係利用課餘時間進行，上課時間則交錯安排同儕督導與專業督導——因 3 小時的上課時間僅能安排六至八位學生進行實作報告並接受同儕督導，其餘學生則在課後接受老師個別的專業督導，隔週交換進行方式，以盡可能協助學生為每一次團體做好準備。

二、研究參與者

（一）修課學生

本課程為碩士班二年級上學期之必修課，本學期修課學生共計 16 位；六成（10 位，62.5%）畢業於輔諮、心理、社工等相關學系，非相關學系學生約四成（6 位，37.5%）；經瞭解 16 位學生中，僅 6 位（37.5%）曾從事 1 年以上的助人工作，其餘 10 位（62.5%）則無相關工作經驗。

（二）合作機構與實作團體參與者

進入第四階段，學生可根據個人興趣尋找合作機構，並在其協助下進行實作團體的成員招募。考量學生專業能力還在形成中，為維護參與者權益，研究者限制了學生實作團體的類型與對象——以成長性、支持性團體為主，排除有自殺意念或自傷行為、性侵、家暴、精神疾病等具危機性、治療性需求或法定通報責任之對象，以保護學生及參與成員、避免團體出現無法處理的情況。

（三）研究者／授課教師／專業督導

本研究計畫中，研究者同時扮演研究者、授課教師、專業督導等三個角色。研究者教授「團體諮商」已逾 10 年，主編過團體諮商相關書籍、具諮商心理師執業資格，並曾擔任大學諮商中心主任、多次全年實習督導。本課程中，研究者除負責教學計畫構思、教學工作執行，以及研究工具設計、研究資料蒐集與分析，另在課程進入三、四階段後負責學生團體計畫、紀錄的批閱，及實作期間的專業督導。

三、研究工具與資料蒐集

為達成研究目地，研究者在四階段教學過程中，使用以下工具與方法蒐集學生

學習經驗及學習成效（如表 3 所示）：

表 3
研究資料蒐集階段與研究工具

時間	類別	行動階段	工具	資料來源（資料性質）
學習 經驗	期初	第一階段／體驗	團體參與心得	學生撰寫（質性）
			團體領導能力量表／前測	吳秀碧與許育光（2012）
	期中	第二階段／知識 第三階段／模擬	課前提問人數、問題數	教學網站 Moodle（量化）
			課後個別督導次數	課程 Line 群組（量化）
學習 成效	期末	第四階段／實作	期中教學意見調查	自行設計（量化+質性）
			機構觀察與回饋表	自行設計（量化+質性）
	課後追蹤	×	成員滿意度調查表 團體領導能力量表／後測	自行設計（量化+質性） 吳秀碧與許育光（2012）

（一）學習經驗檢視

1. 體驗團體的參與經驗

此為第一階段的學習經驗蒐集。暑假期間，學生分別參與了不同機構舉辦的團體，撰寫了「體驗團體參與經驗」；研究者即可透過報告內容瞭解學生的團體體驗與參與感受，及其對團體諮商課程學習上的影響（質性資料）。

2. 課程上的投入程度

課程陸續進入專業知識建立（第二階段）、團體計畫撰寫（第三階段）與實作階段（第四階段）後，為掌握學生學習狀況與投入程度，研究者以課前提問人數、提問問題數（第一、二階段）、預約課後督導人數（第三四階段）作為評估指標；由於學生皆須透過教學網站（Moodle）進行提問、全班群組（Line）進行預約，故可整理紀錄客觀反映學生的投入狀況。

3. 有關學習意見調查

本校教務處每學期皆會進行教學意見調查，研究者因此參考其內容，自行設計了「期中學習意見調查表」，請學生針對自己學習狀況、教師教學狀況、教學內容與修課期待的符合程度，以及課程對專業知識、專業能力增進程度等部分進行自評（7 點量尺），並蒐集學生「印象深刻的學習經驗」及「其他建議」（二個開放性問題）；於第 10 週以 Google 表單、匿名方式進行資料蒐集。

（二）學習成效評估

成效評估於第四階段結束後進行，且須說明的是，為避免團體結束時相互祝福的溫馨氛圍影響成員意見，團體成員的參與經驗與滿意度調查係於追蹤期（團體結束 1~2 週後）蒐集，以不影響資料品質。

1. 團體合作與帶領成效

研究者透過「合作經驗與觀察回饋表」與「參與經驗與滿意度調查表」，分別蒐集機構代表、團體成員的意見，以反映學生實作團體的帶領成效。前述兩表單皆由研究者設計，「合作經驗與觀察回饋表」及「參與經驗與滿意度調查表」分別由 10 個、11 個封閉性問題（5 點量尺），以及兩題開放性問題組成。而為便利填寫，分別提供了紙本、線上表單進行資料蒐集。

2. 團體領導者能力

研究者使用吳秀碧與許育光（2012）參考國外量表後自行編製的「團體領導能力量表」，評估學生學習前、後在領導者能力上的變化。「團體領導能力量表」為 49 題、5 點量尺的自陳式量表，信、效度俱佳——信度部分以內部一致性（Cronbach's α .970）、折半信度（係數 .935）做考驗；效度部分則透過因素分析形成八個分量表——改變與行動、促進凝聚力、深化團體、引導與推進過程、深化個體、建立互動規範、突破過程障礙、強化學習和獲得（Cronbach's α 分別是 .907、.868、.874、.843、.856、.792、.756、.790）；之後還以謝麗紅（1999）編製之「諮商團體領導者專業能力量表」為效標，進行關聯效度考驗後亦達顯著（ $p < .001$ ）；因此該量表自完成後持續受到認可，除可觀察整體能力的進步狀況，還可透過分量表檢視各項能力的變化。

前述資料陸續蒐集後，研究者隨即進行資料分析；量化資料——包括內容提問次數、課後督導次數、合作機構回饋及成員滿意度調查等部分，進行描述性統計分析（平均數、標準差、百分比等），「團體領導能力量表」部分則透過前、後測分數分析學生能力的變化程度（ t -test）；至於質性資料——參與報告、學習經驗與建議部分，研究者以開放性編碼進行資料分析，依內容進行主題或類別的歸納。

肆、研究結果

一、學生學習經驗檢視

(一) 體驗團體的參與經驗 (第一階段)

為幫助學生做好學習準備，研究者因此要求學生應在正式上課前有過團體經驗。16 位學生皆依課程要求，並在分散式團體中經歷「成為團體成員」的過程（至少六次、12 小時）。根據學生撰寫的「體驗團體參與經驗」報告可知，多數學生（12/16 人）參與的是諮商師事務所主辦的團體，少數（4/16 人）則由社區機構主辦；學生參與的團體主題非常多元，包括了家庭經驗、自我瞭解、親密關係探索，以及情緒覺察、壓力調適、心理劇等。

學生的報告內容非常豐富，而針對與團體諮商學習有關的內容進行分析發現，幾乎所有學生（87.5%，14/16 人）都表示團體體驗對他們的課程學習、團體領導有幫助；例如：

實際參加團體，課本上的團體知識就不是單純的學習，而是身歷其境的體驗，本來很抽象的概念變得較具體。(S3-A)

更瞭解團體不同階段如何發展及成員在團體中遇到各種團體事件的感受，對理論有更深入的瞭解。(S8-A)

較瞭解團體歷程，會觀察帶領者的風格，也會偷學怎麼帶團體，對理論的理解與應用有幫助。(S11-A)

不過仍有兩位學生（2/16 人）對領導者的帶領方式與其對領導者的期待不符，而對體驗團體表達了失望的心情，例如：

我的團體領導者比較隨性，完全依照個人特色進行……基本上我學不到團體目標訂定、團體設計、團體凝聚力如何形成，只學到些微團體技巧。我想對我來說也是個提醒，瞭解到有這樣領導者存在的。(S5-A)

覺得內容很淺，領導者使用的方法不是很多元，且整個找團體的過程讓我覺得要找到合適的團體不是很容易。(S14-A)

其實領導者的領導風格不同、成員對領導者失望，是實務場域常有的現象，研究者尊重學生的感受，並會邀請學生分享體驗團體不同的參與經驗，引導學生討論影響成員期待達成的因素，及如何觀察成員反應的可能線索，以為學生未來團體帶領時的參考。

(二) 投入程度與學習狀況 (第二至四階段)

研究者透過閱讀後的提問人數、提出的問題數 (前 8 週)、課後個別督導預約人次 (後 9 週)，反映學生在學習歷程中的投入程度。整理自 Moodle 教學網站上自主閱讀後提問紀錄的統計如下 (如表 4 所示)：

表 4

課前提問人數及提問數 ($n = 13$)

週次	開學前		1	2	3	4	5	6	總
上課日	09/05	09/06	09/14	09/21	09/28	10/05	10/12	10/19	次數
人數	13	12	13	13	12	12	13	13	101
提問數	23	17	24	19	17	18	22	25	165
平均	1.77	1.42	1.85	1.47	1.42	1.5	1.69	1.92	1.63

1. 提問人數

8 週裡所有非報告組學生 (13 位) 都有提問的有 5 週，另 3 週 (09/06、09/28、10/05) 都有一位同學未提問，因此學生的提問參與度有 97.11%。

2. 提出的問題數

每週「至少提出一個問題」是研究者的規定，研究者發現，有學生曾一次提出四個問題；其中有二分之一的週數 (09/05、09/14、10/12、10/19 等 4 週) 近八成學生提出兩個以上的問題。

總計非報告組學生每週平均提出 20.6 個問題 (每人平均提出 1.63 個問題)，此現象同時顯示，報告組學生每週須練習回應同學平均提出的 20.6 個問題。

而自第三階段後 (第 6 週起)，學生開始撰寫寫作團體計畫書，並於第四階段 (第 10~18 週) 開始實作。由於學生幾乎都無撰寫經驗，需要較多的引導與討論，

但因有限的上課時間無法回應學生的個別問題，研究者因此在課後提供個別督導時間，協助學生解決其專屬的問題。但為符合公開、公平原則，每週有督導需求的學生會在班級群組中，預約時間並傳遞討論資料，研究者則會根據學生狀況，透過面談、線上（Line）通話或郵件（Mail）等方式進行討論（最少 10 分鐘，最多超過 1 小時）。以下統計資料反映了學生的個別督導需求（如表 5 所示）：

表 5
課後個別督導的次數統計（ $n = 16$ 人）

週次	9	10	11	12	13	14	15	16	17	總次數
Mail、Line 人次	13	15	11	13	9	8	5	5	2	81
面對面人次	8	20	22	15	15	10	9	7	6	112
總人次	21	35	33	28	24	18	14	12	8	193
平均人次	1.31	2.19	2.06	1.75	1.5	1.13	0.93	0.75	0.5	1.35

1. 個別督導的預約需求自計畫撰寫初期持續至實作期末，並在計畫撰寫的第 2~5 週達到高峰（分別為 35、33、28、24 人次），以預約人次最多的第 2 週為例（即全學期的第 10 週），該週每位學生平均督導 2.19 次；隨著團體逐次完成，期末預約人數明顯減少（14、12、8 人次），最後 1 週平均只有 0.5 次。總計 9 週課後個別督導合計 193 人次，每位學生每週平均 1.35 次。

2. Line、Mail 的線上回應雖然即時、簡便，但超過半數學生（第 2~4 週分別為 57.1%、66.7、53.6%）仍願意採取面對面的方式進行個別督導。

（三）學習意見調查

第 3 週時，在全班同學同意後增加了一位旁聽生，因此期中學習檢核亦邀請其提供意見（ $n = 17$ ）。研究者以自行設計之「學習意見調查表」，於第 10 週蒐集學生開學至今的學習經驗。結果如下（如表 6 所示）：

1. 課程期待

近六成（58.8%）學生認為課程內容符合修課期待（7 點量尺的 5 分以上），近三成（29.4%）覺得普通、一成（11.8%，2/17 人）覺得不符合。面對只有近六成學生表示課程符合期待，研究者認為可能與此時尚未進入實作階段有關，進入實作後，此一期待落差應會獲得改善。

表 6

學習狀況檢核意見（期中）（ $n = 17$ 人）

期中評估	非常不同意			普通		非常同意	
	1	2	3	4	5	6	7
1. 目前為止我滿意自己「團體諮商」課程的學習狀況	—	1	1	6	4	4	1
2. 目前為止我滿意老師「團體諮商」課程的教學狀況	—	—	—	4	8	4	1
3. 目前為止課程內容符合我對「團體諮商」課的期待	—	—	2	5	4	6	—
4. 目前為止「團體諮商」課程能增進我專業知識	—	—	—	—	8	7	2
5. 至目前為止「團體諮商」課程能增進我專業能力	—	—	1	3	6	5	2

2. 學習狀況

四分之三（76.5%，13/17 人）的學生滿意授課教師的教學（5 分以上），且沒人不滿意（無人 3 分以下）；但對自己的學習狀況，只有半數（52.9%）滿意，一成（11.8%，2/17 人）不滿意（2~3 分）；顯示學生對教師教學的滿意度高於對自己學習的滿意度。

3. 專業知能

所有學生（100%）都相信本課程能增進其專業知識（5 分以上）、四分之三（76.5%）相信本課程能增進其專業能力，只有一位（5.9%）持「普通」的意見（3 分）。

除了前述封閉性問題外，也請同學針對「印象深刻的學習經驗」及「建議」提供意見；17 學生中有兩位填「無」外，其餘 15 位學生的意見整理如下：

1. 開學至今「印象深刻的學習經驗」

有 2 位學生對「與老師討論」（S12）及「演練時老師給的修改建議」（S10）印象深刻、1 位學生對模擬團體印象深刻「有機會帶模擬團體」（S5）外，其他 12 位學生（70.6%，12/17 人）的意見則頗為一致，老師課堂上的示範是他們印象深刻的學習經驗；例如：

開學時，老師示範帶團體，帶著我們討論，感受很深。（S3-B）

第一次上課老師帶班上的團體，恰到好處的生動暗喻跟自然的帶領技巧。

(S14-B)

老師親自帶領、示範最令我印象深刻，能清楚瞭解每個環節該如何操作、考量，對我在構思團體計畫，及帶領技巧上有許多幫助。(S10-B)

2. 其他建議

15 位學生提供的建議可分為四類，而其中兩類建議都只有一位提出——「希望老師能在課程初期就給計畫書範例」(S1-C)、「建議兩個人一起帶團體」(S3-C)；第三類則是三位學生針對時間規劃(討論時間、休息時間、課程時間等)提出的建議，例如：

老師對演練的建議與回饋都很寶貴，希望能提供多一點 meeting 的時間
(S10-C)

課程太趕需要多一點時間消化(S11-C)

希望老師斟酌休息時間，有時連續上課後狀況很差、注意力渙散。(S13-C)

最後一類意見，也是最多學生的想法(10/15 人)，除了表達感謝外，還肯定教師的實務分享與在作業上的個別指導，例如：

老師很用心指導每一份作業，真的很辛苦，謝謝老師的用心。(S3-C)

老師的實務分享真的很精采，也佩服老師的實務經驗。(S5-C)

謝謝老師在每次的討論都給予具體的執行方向跟修改建議，採用後確實有助團體進行與加深談話深度，打從心底佩服老師啊！(S14-C)

前述有關學生期中學習意見調查資料，應可充分反映多數學生在第一階段至第四階段初期的學習狀況；雖然多數學生對教師教學、專業知能增進的認可；不過，少部分的回饋也反映進入第三階段後，面對計畫撰寫、模擬演練，部分學生出現不知如何下筆、不知如何帶領的焦慮。故為減緩焦慮，研究者因此提供計畫範例、鼓勵小組分享進度，並建議學生尋找學長姐資源、善用個別督導時間等，以助其逐漸進入實作狀況。

二、學生學習成效評估

實作練習是學生最大的期待，而經多次洽談，16 位學生與 11 個機構合作（國小、國中、大學、社區助人機構、兒少安置機構、早療機構等），帶領 16 個團體；透過公開招募、老師或機構推薦，分別針對失親國中生、安置少年、單身女性、非異性戀者、國中生家長、早療家長或家庭照顧者等 118 位提供服務（如表 7 所示）。

表 7

實作團體之合作機構、主題與對象

編號	合作機構	主題	服務對象	人數	時間
01.	同志機構	情感探索	18-40 歲非異性戀女性	9	6 次，12H
02.	大學	壓力調適	18-25 歲需壓力調適之大學生	10	6 次，12H
03.	國小	人際探索	有人際困境的高年級生	7	10 次，10H
04.	社區機構	生涯探索	18-30 歲社會人士	6	6 次，12H
05.	大學	自我瞭解	18-26 歲想瞭解自己的大學生	10	6 次，12H
06.	同志機構	情感探索	18-30 歲想探索愛情之同志族群	9	6 次，12H
07.	國中	失落經驗	有喪親經歷的國中生	6	7 次，14H
08.	社區機構	自我瞭解	20-40 歲未婚女性	8	6 次，12H
09.	國中	人際關係	13-15 歲八年級生	6	6 次，12H
10.	國中	情緒探索	有情緒困擾之國中生	6	6 次，12H
11.	早療機構	親職效能	將入小學之早療兒家長	9	6 次，12H
12.	國中	親子關係	國中生家長	8	6 次，12H
13.	大學	生涯探索	18-25 歲有意探索生涯者	5	6 次，12H
14.	社區機構	情緒支持	陪伴憂鬱親友之家庭照顧者	6	6 次，12H
15.	安置機構	人際關係	12-18 歲被安置少年	7	6 次，12H
16.	國小	人際關係	有人際困擾之高年級生	6	10 次，10H

（一）合作機構的觀察與回饋

尋找合作機構是實作練習的一環，研究者除示範說明方式、提供公文外，其餘之機構尋找、接觸與說明，乃至結束後的道謝等皆鼓勵學生練習面對之；合作機構則承諾協助團體成員招募、提供場地與設備、填寫期末回饋表，並與授課教師保持

聯繫。故機構填寫之「合作經驗與團體觀察」問卷，應是評估學生學習成效最真實的回饋之一（如表 8 所示）。

表 8
合作機構的合作經驗與團體觀察 (n = 16 人)

題項	非常不同意		普通		非常同意	平均分數
	1	2	3	4	5	
1. 能做好團體前的準備	0	0	1	2	13	4.75
2. 能做好團體結束後的整理	0	0	0	6	10	4.63
3. 能提供想法及與相關資訊	0	0	0	5	11	4.69
4. 能回答或解決相關問題	0	0	1	3	12	4.69
5. 學生符合我對專業人員的期待	0	0	0	2	14	4.88
6. 對學生帶領的團體是放心的	0	0	0	5	11	4.69
7. 滿意此次合作經驗	0	0	0	3	13	4.81
8. 成員對團體是滿意的	0	0	2	6	8	4.00
9. 願再提供合作機會	0	0	0	1	15	4.94
10. 願推薦他人參加團體	0	0	0	3	13	4.81

整體而言，11 個機構代表給學生非常高的評價（平均 4.68），不僅認為學生表現符合其對專業人員的期待（4.88）、願意推薦他人參與團體（4.81）、願意再提供合作機會（4.94）；但仍有少數代表（一至兩位）認為學生團體前的準備工作、回答或問題解決，以及成員滿意度上表現普通（3 分）。

除了前述量化意見外，機構還提供了以下的回饋和建議：

1. 回饋

對學生的用心印象深刻，肯定學生對服務對象的關心和照顧，而學生在團體中的付出，也獲得成員的重視。

準備和招生都很細心，團體前還會花時間個別晤談，孩子感覺很被照顧。

（國小輔導室 P）

學生的細心與專業讓人放心，也能感受其對成員的用心照顧，並從彼此支持獲得面對生活的正能量。（國中輔導室 T）

部分學員雖反應機構的假日活動太多很疲憊，但仔細詢問團體內的學習，大多能分享正向的學習內容，且有重視團體這件事。（安置機構）

2. 建議

鑒於學生出色表現，不少機構期待再次合作，但建議提早確認合作事宜，及增加前置工作時間、團體次數。

穩定長期的陪伴對孩子是重要的，若能長期發展合作對孩子更有幫助！

（國小輔導室 P）

團體前希望能有更多時間完成前置工作，避免過於匆促。（社區兒童機構）

如時間允許，帶領團體的次數可以增加，以便看見團體動力的完整呈現，或比較可能進入到團體的工作階段。（國中輔導室 T）

（二）團體成員的滿意程度

16 個實作團體主題多樣，成員涵蓋了：失親國中生、安置少年、早療家長、非異性戀者、單身女性、憂鬱症親屬照顧者等，最後回收了近八成的有效問卷（77%，91/118 位）。整理「參與經驗和滿意程度」調查表（如表 9 所示）發現，團體成員對學生的團體領導是滿意的（整體平均 4.31 分），逾九成「信任領導者」（93.4%，平均 4.49 分）、「認為團體領導者有盡力為我服務」（94.5%，平均 4.52 分），超過八成五「滿意此次團體經驗」（86.9%，平均 4.38 分），且超過半數「非常滿意」（5 分）學生的表現；而在參與完學生帶領的團體後，約八成五成員不僅自己「未來仍願意參與」（84.6%），還「願意推薦和鼓勵他人參與」學生帶領的團體（86.8%）。

除了前述意見，成員還分享他們的團體經驗，並提出可供研究者參考的建議。說明如下：

1. 團體經驗

不少成員表示收穫超過預期，且認為花時間參與團體是有收穫、有成長且值得的。例如：

原本對生涯團體沒什麼興趣，參與後發現比想像中還要深入，覺得參加完收穫滿滿！（大學生生涯團體 01）

表 9
團體成員的「參與經驗與滿意程度」(n = 91)

題項	非常不同意		普通		非常同意	平均數
	1	2	3	4	5	
1. 每次團體前，我會期待團體開始	0	0	17	42	32	4.16
2. 我能在團體中分享或揭露自己的經驗	1	0	9	41	40	4.31
3. 我認為團體領導者瞭解我的感受	0	0	14	39	38	4.26
4. 我認為團體領導者能掌握我的想法	0	0	18	39	34	4.18
5. 我信任團體領導者	0	0	6	34	51	4.49
6. 我認為團體領導者有盡力為我服務	0	1	4	33	53	4.52
7. 我對自己的處境有較多的認識或覺察	0	0	13	43	35	4.24
8. 我滿意此次的團體經驗	0	1	11	31	48	4.38
9. 此次團體符合我的團體期待	0	1	11	47	32	4.21
10. 若有機會我仍願參與領導者帶的團體	0	2	12	35	42	4.29
11. 我願意推薦他人參與研究生的團體	0	1	11	36	43	4.33

活動規劃不錯，分享各自的經驗，參加這個活動讓人成長不少，希望還有機會參加這樣有意義的活動！（早療家長團體 03）

聽著他人的故事，有時會慶幸自己的選擇；整體讓我覺得每週花 2 小時是值得的，只是很可惜因工作缺課兩次。（女性自我照顧團體 04）

2. 建議

部分成員希望團體可多多舉辦，並建議增加宣傳管道、課程內容等。

多開幾個類似活動吧！（女性自我照顧團體 02）

可以透過更多管道讓大家知道，我是在 PTT 上看到的，但不曉得是否有其他平台可看到團體訊息。（性別探索團體 02）

希望可以做些對青少年有幫助的課程或團體，會對很多迷惘的家長及孩子有很大的幫助。（國中生家長團體 05）

(三) 團體領導能力之變化

經過四階段課程，研究者最終想知道學生的團體帶領能力是否習得（研究目標三），因此利用「團體領導能力量表」比較學生學習前、後團體帶領能力（八項能力）上的變化。為避免因樣本過少而出現統計偏誤的現象，研究者在問卷回收後先逐一檢視填寫狀況，確認未出現無效樣本或極端值後，再就整體樣本進行前、後測分析（*t*-test）。

由分析結果看來（表 10），學生自評團體帶領能力在學習前、後是有顯著差異的，八項團體帶領能力中有七項能力——建立規範、促進凝聚力、深化團體、引導與推進、深化個體、突破過程障礙、結束與強化改變等的後測分數顯著高於前測（ $p < .001$ ），表示學生在四階段學習後，前述七項能力的表現進步明顯，只有「改變與行動能力」1 項平均分數雖有提升（26.81~30.19 分），但未達顯著變化的程度。研究者認為此現象可能與團體次數過短（僅有六次）尚未進入「改變階段」，以致促進成員改變與行動的能力無充分練習的機會，或者也可能因為「改變與行動能力」屬進階能力，該能力尚在形成中，以致未有顯著進步的可能。

表 10

團體領導能力量表

能力類別	前測平均數 (<i>M</i>)	後測平均數 (<i>M</i>)	<i>SD</i>	<i>p</i> 值（顯著性）
1. 建立規範的能力	13.81	17.81	4.050	.001***
2. 促進凝聚力的能力	20.44	25.38	3.872	.000***
3. 深化團體的能力	18.75	24.06	3.894	.000***
4. 引導與推進過程的能力	19.50	25.13	3.897	.000***
5. 深化個體的能力	14.31	18.50	3.582	.000***
6. 突破過程障礙的能力	8.13	10.38	2.380	.002**
7. 改變與行動的能力	26.81	30.19	6.397	.052
8. 結束與強化改變的能力	10.88	13.06	2.482	.003**

** $p < .01$, *** $p < .005$.

伍、結論與建議

兼顧專業標準、倫理原則及學生期待，是研究者針對碩士層級課程設計的依據，故在「團體諮商」課程中，研究者融入多種教學方法，設計並執行了「體驗、知識、模擬、實作」四階段教學，並使用多樣工具、蒐集不同參與者提供的質性及量化資料，期能評估學生的學習經驗與學習成效。

歸納各項資料後發現，學生不僅能達到研究者之課程要求——參與體驗團體（至少 12 個小時）、撰寫參與報告、進行課前提問（持續 8 週，每週平均提出 1.63 個問題）、課堂報告（二至三次）、模擬演練（兩次），還須尋找合作機構、組成三人實作小組，且在三個實作團體中分別扮演領導者、協同領導者、觀察員（實作期間每週課後至少投入 9 小時），同時在課堂上接受同儕團體督導、課後接受教師的個別督導（持續 9 週，每週平均 1.35 次），最後再完成實作團體成效評估報告。根據學生報告及學習回饋，多數學生認為，體驗團體有助其將團體的抽象概念變得具體、感受團體不同階段的發展動力，而教師的實務示範、作業討論則是其印象深刻的學習經驗，因此多數學生相信本課程能增進其專業知識與專業能力。而經四階段投入後，11 個合作機構都肯定學生的專業表現，86.8%的團體成員滿意學生帶領的團體，學生在團體實作上的努力付出，也使其在八項團體領導能力中有七項能力進步顯著。

整個四階段學習過程，學生投入了相當多的時間與心力、表現出自發與積極的學習態度，才能達到預期的研究目的；回顧教學過程與學生意見，研究者提出以下建議：

一、團體諮商四階段課程的學習成效佳，但過程急促

本研究執行「體驗、知識、模擬、實作」團體諮商四階段教學，學生的學習成效良好、感受深刻；此一由淺入深、由概念到做法、由體驗到實作的教學架構，符合吳秀碧（2010）稱之的團體諮商系統化訓練模式，並與 IBCGP、ASGW 等專業組織及 Bourgeois 等人（2016）提出之團體諮商四階段訓練（體驗團體、書面計畫、實作團體、協同領導與督導）幾乎相同。

不過研究者與 Bourgeois 等人（2016）提出之訓練模式的最大差別，則在課程時

間；Bourgeois 等人的四階段訓練，規劃的是四個學期（C1-C4）的連續性課程，研究者的四階段設計則是 3 學分的一門課，兩者差距甚大。因此為了完成四階段課程，研究者整個學期都在「趕、趕、趕」中度過，且為了盡可能地增加上課時間，研究者不僅提早 3 個月做課程說明、還沒開學就提前上課，每週還為了完成預定進度、回答學生提問而常延長上課時間，甚至在學生要求下不斷地增加課後討論與督導時間。雖然課程終究能完成，不過重疊的進度（邊體驗、邊上課；邊上課、邊計畫；邊實作、邊督導）讓師生都無喘息空間，因此一直都有學生提出增加學分數或加開課程的建議——「應該增加學分數，6 學分或 9 學分吧」（S15-C）、「可否改為 1 年的課？」（S4-C），甚至有點戲謔的詢問「有沒有老師不要那麼用力，同學也能成長的教學方法？」（S6-C）。

的確，要在一門課內完成四階段課程，實在是「理想性過高、現實感不足」，依靠的是授課教師個人的執著與熱情、學生在專業學習上的積極與自主，付出超標、複製不易；尤其現今多數學校課程已下調至 16 週的狀況下，本研究四階段的執行難度更高。另於多年教學經驗下，研究者更深知系所課程調整之大不易，不僅影響所有教師，也牽動學生權益與教學資源分配，且在《心理師法》考試科目規定下，課程調整的空間有限。由於學校教育培養的是「專業基礎知能」，實無法專為某一科目或某些能力增加學分，故為增加學習沉澱時間，或許將四階段課程進行拆解（類似 IBCGP、ASGW），部分階段改以訓練營或工作坊於寒暑假進行之，或與校外專業組織合作、提供訓練機會，如此本課程四階段設計才有複製的可能性。

二、增加資源與支持，才能支撐學生高自主的學習動力

翻轉教室（flipped classroom）是頗受肯定的教學方法，將傳統由教師主導的教學方式調整為「以學生為中心」，催化學生主動參與、改變學生被動接收與教師單向灌輸的學習方式（簡瑋成，2017）。本課程依此概念進行設計，在確認學生修課期待後，以四階段架構促進學生主動學習。

研究者認可「學生是學習的主體」，尤其本課程時間緊湊，更需要學生高度的參與；例如體驗團體的資訊蒐集與持續參與、課程內容的提前閱讀與自主提問、小組報告的準備與回應，以及團體主題確認、合作機構尋找、實作三人小組形成等，都是催化學生自主學習的策略；而在班級群組裡公開預約課後督導時間的做法，更是希望建立學習楷模，發揮鯨魚效應以刺激學習動力。而由多數學生開學前即能完

成體驗團體、提問表現超越課程要求，並願意課後投入大量時間在三人小組與領導、協同、觀察等三種角色的實作與討論，皆充分反映了學生主動、積極的學習態度。

只是這樣積極、自主的學習氛圍，卻也形成研究者／授課教師身心耗竭的處境。不只為了符合專業倫理中有關「督導、訓練與教學」的要求 (ACA, 2014)，也為了安撫學生的焦慮、減緩實作過程中的挫折感受，研究者雖執行了同儕督導及專業督導，但似乎仍未能滿足學生持續表達的討論需求——「希望多點時間 meeting」（S4-C）、「討論時間不夠」（S7-C）。然而所有學生一對一的督導，加上團體紀錄審閱、小組衝突調解，以及處理實作練習中可能喚起的個人議題等 (Gait & Halewood, 2019)，本課程頗佳的教學成效其實並非研究者有多偉大，而是學生對專業學習的高自我期待，以及研究者「耗竭」累積、花時間陪伴換來的工作成果。

多年來實務課程的教學經驗，研究者深知督導工作的重要性，故即使耗竭如此，也無法因負擔沉重就刪減了督導時間，實務教師需要的其實是更多的分擔與支持，因此建議改變僅大學部可申請業師、教學助理或產學共構學程等資源的規定，或支持多位教師共同授課的做法，才有可能在碩士班引進資源、改善教師耗竭處境，也才是高品質實作訓練可持續存在的做法。

三、實作練習引發的倫理議題與因應作為

具備專業知能，是國內、外專業倫理守則對諮商師最基礎的要求（臺灣諮商心理學會，2024；ACA, 2014），只是專業知能如何形成？高品質能力如何累積？不只是教育上的問題，也是專業發展上的問題。因為許多訓練方法都可能面臨教學成效與案主權益維護的兩難處境，以本團體諮商課程為例，由授課教師帶領的體驗性團體，就可能出現帶領者（老師）與成員（學生）間雙重關係、權力濫用的困境 (Fung, 2019; Merta et al., 1993)；以課堂或由熟悉者組成的模擬演練團體，也可能出現揭露與否、保密與否的倫理問題（沈慶鴻，2024）；另由受訓諮商師帶領團體的實作練習，也可能發生無法兼顧服務品質、成員權益，及訓練需求的困境（許育光，2009）。

事實上，實作練習一直是諮商領域重要的教學方法，例如：吳秀碧（2010）、許育光（2009）的團體諮商課程教學會直接招募社區民眾，參與由博士班、碩士班學生帶領的團體；謝麗紅與陳尚綾（2014）亦與國中合作，督導大四學生帶領青少

年團體；Leva (2009) 則會訓練博士班學生，帶領由碩士班學生組成的成長團體；以上做雖都可能面臨倫理上的挑戰，然而完全放棄實作練習，並無法免除諮商教育工作者在培訓和專業守門員上的責任，因為沒有一種培訓模式能在保護民眾（或學生）免受雙重關係或保密風險時，又能同時為受訓諮商師提供適當的培訓以保護民眾免受不當諮商師的傷害 (Merta et al., 1993)。

倫理兩難其實沒有完美的解方，授課教師只能盡可能的在保護學生不陷入失職 (nonfeasance) 之倫理不當作為的風險時，還能同時保護社區民眾不會接受到品質不佳的服務；而本研究層層疊加的四階段課程設計，就是為了培養與累積學生專業能力所做的努力，研究者更是深知受訓學生並非專業人員，當決定採取實作練習時，艱鉅的專業教育責任就促使研究者除了應在團體前對團體類型、招募對象上設限，同時提供有關學生資格、督導安排、團體潛在風險等知情同意內容之保護措施外，還強調成員必須自願加入，並在團體歷程中強化三人實作小組的現場互助與同儕督導，以及專業督導等的品質監控作為，而這些都是研究者一邊提供適當訓練，一邊維護民眾權益之倫理因應作為。

四、結語

「痛並快樂著」是研究者授課期間最真實的感受，學生的學習成效顯著、諮商心理師考試分數最高的回饋，讓研究者願意辛苦地維持此課程設計，持續催化學生對團體諮商工作的熱情。然本文僅是研究者的教學與研究心得，記錄著自己與學生的磨合歷程，期待拋磚引玉，能在諮商教育領域裡引發更多的討論與對話。

誌謝

本文為教育部教學實踐研究計畫 (109F093-1) 之研究成果，誠摯感謝教育部經費補助，及使本文更臻完善的期刊審查委員與編輯委員之指正與建議；另本計畫獲得 109 年度教學實踐教育學門績優計畫，研究者向所有審查委員、合作機構、參與學生及相關工作人員敬致最深的謝意，沒有各位的支持，本文無法完成。

參考文獻

- 吳秀碧 (2010)。系統化訓練模式對諮商團體領導者進階訓練效果之研究。 **中華輔導與諮商學報**， **28**， 99-142。 <https://doi.org/10.7082/CJGC.201009.0099>
- [Woo, S. (2010). The effects of a systematic training model for group leaders advanced training. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, *28*, 99-142. <https://doi.org/10.7082/CJGC.201009.0099>]
- 吳秀碧、許育光 (2012)。團體領導力量表之編製與信、效度建構。 **中華輔導與諮商學報**， **32**， 1-31。 <https://doi.org/10.7082/CJGC.201204.0002>
- [Woo, S., & Hsu, Y.-K. (2012). Development of the group leadership competence scale. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, *32*, 1-31. <https://doi.org/10.7082/CJGC.201204.0002>]
- 李素芬、金樹人 (2016)。憂鬱症團體領導者心理位移之影響分析研究。 **教育心理學報**， **47** (4)， 473-499。 <https://doi.org/10.6251/BEP.20150319>
- [Lee, S.-F., & Jin, S.-R. (2016). The influence of psychological displacement paradigm in diary-writing on leaders of depression support groups. *Bulletin of Educational Psychology*, *47*(4), 473-499. <https://doi.org/10.6251/BEP.20150319>]
- 沈慶鴻 (2024)。實作導向課程之教學歷程與學習成效探索：以「會談技巧」課程為例。 **教育政策論壇**， **27** (4)， 107-136。 <https://doi.org/10.53106/156082982024022701004>
- [Shen, C.-H. (2024). Exploring the teaching process and learning effectiveness of practice-oriented courses: Taking “interview skills” as an example. *Educational Policy Forum*, *27*(4), 107-136. <https://doi.org/10.53106/156082982024022701004>]
- 林郁倫、陳婉真、林耀盛、王鍾和 (2014) 心理師校園駐區服務的困境、需求與挑戰由台北市國中輔導人員之觀點。 **輔導與諮商學報**， **36** (1)， 37-64。
- [Lin, Y.-L., Chen, W.-C., Lin, Y.-S., & Wang, Z.-H. (2014). Difficulties, needs, and challenges of school-based mental health services: A perspective of junior high school counselors in Taipei. *The Journal of Guidance & Counseling*, *36*(1), 37-64.]
- 許育光 (2002)。碩士層級新手諮商師領導非結構諮商團體之經驗分析：個人議題映照與專業發展初探。 **輔導與諮商學報**， **34** (2)， 23-44。 <https://doi.org/10.7040/JGC.201211.0023>

- [Hsu, Y.-K. (2002). Analyzing the experiences of master level trainee counselors leading unstructured counseling group: Preliminary exploration of personal issues and professional development. *The Journal of Guidance & Counseling*, 34(2), 23-44. <https://doi.org/10.7040/JGC.201211.0023>]
- 許育光 (2009)。碩士層級受訓團體諮商師參與「螺旋式領導取向」培訓之成效與介入能力學習經驗分析。 **教育心理學報**， **41**， 321-344。
<https://doi.org/10.6251/BEP.20090424>
- [Hsu, Y.-K. (2009). The effectiveness of the “spiral model” instruction and supervision, and the interventions learning experience of master level group counseling trainees. *Bulletin of Educational Psychology*, 41, 321-344. <https://doi.org/10.6251/BEP.20090424>]
- 臺灣諮商心理學會 (2024)。 **臺灣諮商心理學會諮商心理專業倫理守則**。
https://www.twcpa.org.tw/_files/ugd/1e877a_50b3e835bfd844f69ef518f9fe7f1f53.pdf
- [Taiwan Counseling Psychology Association. (2024). *TWCPA ethical guidelines/code of ethics for counseling psychologists*. https://www.twcpa.org.tw/_files/ugd/1e877a_50b3e835bfd844f69ef518f9fe7f1f53.pdf]
- 謝麗紅 (1999)。團體諮商實習課程對準諮商員團體諮商領導能力訓練效果之分析研究。 **中華輔導學報**， **7**， 245-272。
- [Hsieh, L.-H. (1999). Effectiveness of group counseling ability for counselor trainee in the course of group counseling practice training. *Chinese Annual Report of Guidance and Counseling*, 7, 245-272.]
- 謝麗紅、陳尚綾 (2014)。新手領導者對青少年團體帶領經驗之分析研究。 **輔導與諮商學報**， **36** (2)， 65-81。
- [Hsieh, L.-H., & Chen, S.-L. (2014). Novice group leaders' experience with adolescent group. *The Journal of Guidance & Counseling*, 36(2), 65-81.]
- 簡瑋成 (2017, 12 月)。翻轉教室帶動教學創新之探究。 **國家教育研究院電子報**， **166**。 https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=3&edm_no=166&content_no=2938
- [Jian, W.-C. (2017, December). Exploring the flipped classroom model for instructional innovation. *National Academy for Educational Research*, 166. https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=3&edm_no=166&content_no=2938]

- American Counseling Association. (2014). *ACA code of ethics*.
<https://www.counseling.org/docs/default-source/default-document-library/ethics/2014-aca-code-of-ethics.pdf>
- Association for Specialists in Group Work. (2021). *ASGW guiding principles for group work*. https://cdn.prod.website-files.com/66eb2b42a65cb81a449a1675/67883f8782ba261061a35725_ASGW-Guiding-Principles-May-2021.pdf
- Bourgeois, M. B., Winters, R. C., & Esters, I. G. (2016). Teaching group process through multiple group leadership opportunities in a master level counselor education program. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(5), 1-18.
<https://doi.org/10.14434/josotl.v16i5.20020>
- Corey, M. S., Corey, G., & Corey, C. (2010). *Group: Process and practice* (8th ed.). Brooks/Cole.
- Fall, K. A., & Levitov, J. E. (2002). Using actors in experiential group counseling leadership training. *The Journal for Specialists in Group Work*, 27(2), 122-135.
<https://doi.org/10.1177/0193392202027002002>
- Fung, S. C. (2019). Effects of an experiential training group on psychological wellness and professional efficacy for counsellors-in-training. *Global Journal of Health Science*, 11(9), 22-33. <https://doi.org/10.5539/gjhs.v11n9p22>
- Gait, S., & Halewood, A. (2019). Developing countertransference awareness as a therapist in training: The role of containing context. *Psychodynamic Practice: Individuals, Groups and Organizations*, 25(3), 256-272.
<https://doi.org/10.1080/14753634.2019.1643961>
- Hensley, L. G. (2002). Teaching group process and leadership: The two-way fishbowl model. *The Journal for Specialists in Group Work*, 27(3), 273-286.
<https://doi.org/10.1177/0193392202027003003>
- International Board for Certification of Group Psychotherapists. (2021). *How to apply to become a CGP*. <https://agpa.org/get-certified-cgp/how-to-apply/>
- Leva, K. P. (2009). The impact of experiential groups on master students' counselor and personal development: A qualitative investigation. *The Journal for Specialists in Group Work*, 43(4), 351-368. <https://doi.org/10.1080/01933920903219078>

- Merta, R. J., Wolfgang, L., & McNeil, K. (1993). Five models for using the experiential group in the preparation of group counselors. *The Journal for Specialists in Group Work, 18*, 200-207. <https://doi.org/10.1080/01933929308413755>
- O'Sullivan, K., Blatch, C., & Toh, M. (2014). A review of the creative group work training program for facilitators. *The Journal for Specialists in Group Work, 39*(2), 125-144. <https://doi.org/10.1080/01933922.2014.891682>
- Romano, J. L., & Sullivan, B. A. (2008). Simulated group counseling for group work training: A four-year research study of group development. *The Journal for Specialists in Group Work, 25*(4), 366-375. <https://doi.org/10.1080/01933920008411680>
- Shumaker, D., Ortiz, C., & Brenninkmeyer, L. (2011). Revisiting experiential group training in counselor education: A survey of master's-level programs. *The Journal for Specialists in Group Work, 36*(2), 111-128. <https://doi.org/10.1080/01933922.2011.562742>
- Zhu, P. (2018). Experiential growth group in counselor education: A review of its pedagogy, research, and ethical dilemmas. *The Journal for Specialists in Group Work, 43*(2), 144-165. <https://doi.org/10.1080/01933922.2018.1451581>

投稿收件日：2025 年 4 月 24 日
第 1 次修改日期：2025 年 7 月 16 日
第 2 次修改日期：2026 年 2 月 9 日
接受日：2026 年 3 月 6 日