

團體輔導諮商課程在地教育訓練模式初探：從對話中學習對話

蘇盈儀、姜兆眉

前言

身負輔導諮商領域教育訓練之責，放眼輔導諮商助人專業在西方社會蓬勃發展並擴展至各地深耕之時，持續反思「過往以西方專業基礎為主軸的訓練，發展臺灣在地輔導諮商專業教育訓練模式，以培育具備專業知能，且敏感於臺灣在地脈絡助人專業工作者」，深信「輔導諮商專業訓練的在地化」是輔導諮商專業發展之重要方向。當儲備助人者親臨「貼近在地文化脈絡」的專業養成歷程，方能逐步培養、裝備「具備在地文化脈絡的敏感度」的輔導諮商專業知能。基於筆者近年教學實務的持續反思探問：「如何發展臺灣在地的輔導諮商教育訓練方式，得以培育具專業知能敏感的臺灣在地脈絡的助人專業工作者？」，相信輔導諮商專業訓練場域，發展「臺灣在地輔導諮商專業教育訓練形式」為其關鍵。

輔導諮商是以「關係」為核心、「對話」為主要取徑之助人專業，儲備助人者若能體會以「關係」、「對話」為主軸的學習歷程，沉浸於訓練者身教並體會、力行與實踐，方能獲致學識知能之餘，亦逐步生成情意面向的默會知識。是以，團體輔導與諮商課程之教育訓練，教學形式即是團體對話，筆者試圖提出臺灣在地之教育訓練架構，以對話形式營造儲備助人者於課堂進行對話，逐步整備帶領團體時之對話能力，並遷移團體帶領的實務現場。由於以教學現場為研究場域，研究者本身即為行動者，使用行動研究取向；行動場域為筆者兩年來之團體輔導與諮商課程，就筆者作為教學行動者／研究者／反思實踐者於教學課程之教學設計、課室觀察、教學反思，加上以反思為立基之教學設計調整修正，以呈現本次行動研究之主要發現。

文獻探討

壹、輔導諮商訓練在地化之耕耘與深化

臺灣輔導諮商專業發展已超過 60 年，回顧臺灣輔導諮商領域培育訓練研究，多以心理師法（全國法規資料庫，2001）通過前後為重要切截。心理師法通過之前，研究焦點多著重大學層級輔導諮商員訓練（陳金燕，1996；陳金燕、王麗斐，1998）；心理師法通過後，諮商教育相關研究多數則轉向至研究所層級的諮商師教育訓練（許韶玲、劉淑滢，2008），研究中亦發現，在學制層級、課程設定，以及訓練目標因諮商證照化出現重要轉換。

放眼全球不難發現，臺灣的輔導與諮商訓練發展極具獨特性，是大學層級即設定完整訓練，藉以培育輔導諮商專業人才的重要基地，而馬來西亞華社亦取經於此並穩定發展。已然發展之大學層級輔導諮商訓練所獨有之學制，其所培育之

輔導諮商專業人力已進入高中以下校園、社區等場域多年，為校園與社區輔導諮商工作發展的重要推手與園丁。更在學生輔導法（教育部，2014）通過之後，正式正名為專任輔導教師，為校園輔導三級工作，以推展發展性輔導與介入性輔導工作為主軸之重要人力。大學層級所培訓之輔導諮商工作人員，歷經政策、法令更迭，學制結構變化，為其專屬之專業定位定調，著實撐起臺灣輔導與諮商的一片天。研究者深信「越在地、越國際」，唯有發展出在地諮商教育訓練，方能清楚自身之核心教學信念與價值，深信與學習者合作、共同經驗學習，並在關係互動對話、生成在地知識，紮穩專業基礎，將同步國際。是以，研究者本著先行者已累積之在地化，持續深化大學層級輔導諮商教育基礎訓練的探討與發展。

基於教學歷程之觀察，發現輔導與實習實作課程訓練之輔導諮商科系，普遍面臨學用落差之衝擊，這般衝擊則影響學生們學習之投入與參與。然而，學用落差似乎是理論至實務層面必經歷程，如何帶領學生在理論至實務之間的「實作」之時，能充分連結學與用，也將此作為反思之素材，是研究者持續思考的面向。

提及諮商專業教育訓練，已有眾多諮商學者為文，強調諮商教育訓練者教育學立場的重要性（Enns & Forrest, 2005; Enns et al., 2004; Sinacore et al., 2012）；眾多諮商專業教育的思潮與流派，本研究擷取後現代哲學典範，試圖以「關係」為基礎，聚焦「對話」與「反思」之兩元素為核心價值與思想，此舉亦接軌近年來國外學者們應用後現代思維於教學場域（Anderson, 2013; Gergen, 2009; McNamee, 2007; McNamee & Moscheta, 2015）之中。以後現代思維為輔導與諮商實作課程教學之哲學基礎，並以此為背景形構臺灣在地輔導諮商實務訓練的教學模式。

接續筆者歷年行動研究，本次行動研究以「團體輔導」之輔導諮商實作課程，即能將輔導諮商基礎課程從理論、實作，至實習課程得以連貫與銜接，此次行動研究目的為發展臺灣在地輔導諮商實作課程之教學與訓練模式。

貳、以對話與反思為焦點之團體輔導諮商訓練基礎

反思歷程（reflection processes）一詞由 Neufeldt 於 1999 年即提出，反思歷程是治療師專業發展之關鍵，著重治療師的「內在」認知運作歷程，也是後設認知能力之培養。換句話說，輔導諮商專業人員具備反思能力，知道自身感受、想法、行動，並循環反觀其自身狀態，藉以精緻其知能與實務能力之實踐，是專業知能成熟的關鍵能力。不同於 reflection processes，本文援用「反思歷程」（reflecting processes）一詞源自挪威精神科醫師 Tom Andersen 應用心理治療、婚姻治療之理論脈絡，並發展「反映團隊」（reflecting team）之工作形式，後現代取向婚姻治療加拿大學者 Sally St. George 與 Dan Wulff 進一步提出「反思歷程」的定義：

The term “reflecting teams” suggests a group of people while the term “reflecting processes” opens up more possibilities as to how reflecting can occur. It does not need to be a group of persons---it centers on the process of itself rather than the persons involved. (St. George & Wulff, 2018, p.12).

根據此定義，「反思歷程」更重視對話歷程本身，而不僅侷限於一群人組成「反映團隊」的設定。反思歷程（reflecting processes）可以發生在個人與自身的反思對話，也可以發生在個人與個人之間，拓展了 reflection processes 只限於個人內在思考之範疇。「Reflecting process」為 Andersen 發展「反映團隊」的基礎之「反思歷程」，從個體內在對話（inner talk）出發，到個體之間的外在對話（outer talk），而外在對話亦牽動著個體內在對話的連動。Tom Andersen（1991）提出反映團隊的基本概念可從對話歷程（dialoguing processes）理解，Andersen 認為對話歷程牽涉「感知」（sensing）、「了解」（knowing）、「行動」（acting）三個基本元素，所謂「感知」是指個體對外界事物的知覺，也就是當某事某物存在於某處，當個體尚未發現之前，對個體來說，直到知覺到某事某物之前，是不存在的。其次「了解」為當個體感知到某事某物，個體內在對某事某物的知識或是曾有的經驗，形成個體對某事某物的心領神會。最後「行動」則是結合了感知與瞭解，個體除了透過語言、非語言等外在可見的動作展現，更可能以心念的移動，展現其行動。由此可知，感知、了解、行動三元素是相互牽動（如圖 5）且持續進行的歷程，可能是顯而易見，亦可能是隱而未現，且三元素的來回交織是個體行動的重要基礎。

Andersen（1999）進一步提出，對話循環是要從圓形（circular）走向橢圓形（elliptical）。當對話發生於兩個人之間時，兩個人內在都各自進行著「感知、了解、行動」，兩個人彼此的內在對話形成兩人之間的外在對話，而兩人對話的同時，與個人內在對話是平行發生（如圖 2），也就是「兩個人交互對談的同時，其實各自有著內在對話」。因著對話發生速度之快，內在對話也是轉瞬立變，Andersen（1991）提醒對話速度需要放慢，以檢核外在對話發生的同時，是否帶領著對方具充分時間聽見自身的「內在對話」。

因此，以團體輔導課綱設計為例，對話循環即置入課程的進行，即以 reflecting processes 之學理說明為始，講授內在對話循環，以及兩人以上對話循環之內涵。接續在課程四人一組，兩兩對話，並安排另外兩位進行觀察與回應，藉由角色更迭的循環體驗，理解每位參與者對話的脈絡，亦能在練習內在對話與外在對話循環，體驗交織的歷程。儲備助人者在團體輔導課程進行時，皆如圖 1 所示，自身正歷經其內在感知、了解，以及行動；以及如同圖 2，每個人帶著自身內在的感知、理解與行動與他人互動。

圖 1 單人內在對話循環（引自 Andersen, 1991, p. 27）

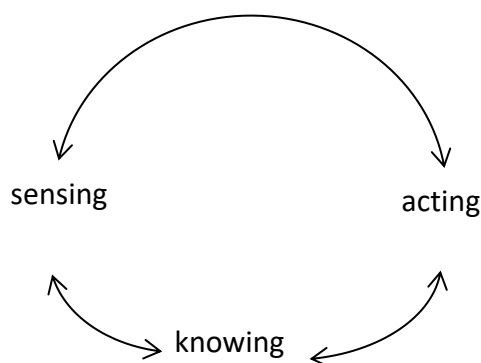
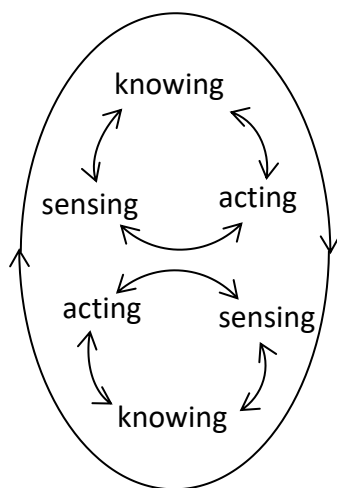


圖 2 兩人對話循環圖 (引自 Andersen, 1991, p. 28)



研究方法

一、研究取向：行動研究 (Action Research)

本研究為一教學行動研究，在眾多質性研究典範的範疇與研究取向，研究者選取行動研究 (Action Research) 為本研究之研究取向 (鈕文英, 2018; Schön, 1984)。研究者定位自身為教學現場的實務工作者、行動者，身處教學實際現場，企圖發展創新教學模式，藉由研究作為取徑，實際回應教學實務現場的待答問題，換句話說，行動研究以增能、賦權實務工作者為出發點，藉由「界定問題」、「擬定行動方案」、「執行行動方案」、「評估行動方案是否解決問題」的循環，回應教學現場的問題 (鈕文英, 2016; 潘淑滿, 2003; 蔡清田, 2013)。本研究遵循「行動研究」為研究取向以及此取向強調之行動循環，考量研究者自身為教學實務工作者，熟悉諮商輔導教育訓練與教學現場；基於上述教學與實務經驗，研究者自我期許為反思型教學實務者，而社會建構論與強調對話、反思等核心元素，選擇行動研究為研究取向，與研究者當前的教學實務工作者一致，更能提醒與帶領研究者在此研究歷程，持續反省教學實務、微調自身教學，回應修課學生之需求。

以「團體輔導」課程為行動場域。以下說明教學行動方案：

(一) 教學目標為：

1. 學習團體輔導/諮商的理論及其應用
2. 學習並初具團體輔導/諮商技巧
3. 學習並初具團體輔導/諮商歷程之覺察裝備團體輔導基礎

(二) 教學方法：

1. 教學定錨：課程前四週建立課程對話定調，清楚說明自身教學立場與哲學，強調實際操作以及過程當中需遵守之專業倫理原則，以及課程實作過程的對話與反思學習，並在課程帶領儲備助人者體驗反思歷程對話，以及學習觀察與反映演練。
2. 對話式教學：研究者以「對話式教學」進行課程，目的在於催化與引導學生對於該週閱讀課程進行反思，引導反思方向為二：1.與自身學習或生命經驗連結。2.定位自身未來實務角色。藉由整理與反思己身經驗，再思輔導諮商專業學習與未來實務工作者之圖像。
3. 對話式團體體驗：於第 3 週與第 4 週安排並帶領「對話式團體」體驗，協助儲備助人者能夠體驗「團體歷程對話」，並在每一階段團體帶領後的下一週，以「對話式團體」形式進行團體歷程討論。惟此階段尚未完成模擬團體演練，於是以團體方案設計的對話與討論進行體驗。
4. 團體輔導模擬實作與回饋：第 5 週開始安排進行第一階段每週一次一小時之團體模擬演練。由六位儲備助人者自願擔任模擬團體成員，其餘儲備助人者分組於各週帶領團體一小時。團體進行時，其餘儲備助人者進行團體觀察記錄書寫（觀察紀錄表請見附錄），當週分配觀察的對象（帶領者或團體成員）。每次團體進行後，教師使用 30 分鐘描述團體進行歷程並予以回饋。
5. 對話式團體：對話式團體進行方式如下：（1）六位團體成員坐一圈，討論焦點為自身體驗六次團體的歷程，各週帶領者為第二圈，以及觀察者於第三圈聆聽；（2）接續由第二圈團體帶領者分享聆聽第一圈對話時，個人內在的聲音或想法，第一圈六位團體成員聆聽；（3）接續換六位團體成員說說剛剛聽第二圈帶領者分享時個人的內在對話，以及回到彼時擔任團體成員時的經驗，以及連結的反思。（4）第三圈則是觀察者以旁觀者的角色回應團體歷程與對照團體理論的發現（5）最後回到大團體，邀請學生針對三圈交換對話歷程的想法與觀點。
6. 學習反思書寫：每週課程最後 20 分鐘提供儲備助人者書寫當日學習反思，每週課堂的對話與思考後沉澱與整理，藉由反思循環與交織，提升後設認知與反觀覺察之能力。

（三）學習成效評量工具：課堂對話與團體實作之覺察檢核（前後測）：研究者於學期第一週說明本計畫之執行方式，檢核表之填答與學習成績無關；覺察與反思檢核表前測於期初填答，後測期末填答；檢核表之回收由兼任助理協助，研究者於送出學習總成績之後始進行檢核表結果彙整與分析，以讓學生能如實填答。

二、研究參與者：經研究知情說明之後，共計 19 位修習團體輔導課程之修課學生參與本次行動研究。

三、研究工具

(一) 研究者

本研究採取質性研究典範，因此研究者是重要的研究工具之一。研究者具有超過十年以上諮商專業背景訓練與實務工作經驗，為輔導諮商相關學系擔任助理教授，具有諮商心理師證照、臺灣輔導與諮商學會督導認證。持續反思自身之教學，長年專注諮商專業訓練與專業發展（姜兆眉，2017a、2017b；姜兆眉、繆妮晏、蘇盈儀，2020；姜兆眉、蘇盈儀，2019；游以安、姜兆眉，2017、2020；游淑華、姜兆眉，2011；Chiang, 2018），投身諮商理論與技術教學，已有專書產出（姜兆眉、蘇盈儀、陳金燕，2019）。諮商督導實務部分，筆者曾擔任輔導與諮商實習課程授課教師；以自我覺察督導模式進行督導至今已超過五年，包括博士班進修期間擔任碩士班學生之督導者、大學部與碩士班層級輔導與諮商基礎課程授課教師、擔任諮商實務督導者，以及投入督導後督導之訓練。兩位研究者於本研究之角色為：統籌研究計畫進度、執行研究訪談、進行資料分析。

(二) 資料蒐集工具

本次行動研究蒐集質性與量化研究資料，以下分述說明：

1. 質性資料：每週於課堂之後的學習反思書寫。
2. 量化資料：
 - (1) 課堂對話與團體實作之覺察檢核：研究者使用陳金燕（2003）提出自我覺察四面向-想法念頭、情緒感受、肢體動作、生理感官，編制課堂對話與團體實作之覺察檢核表；並於第 4 週與第 16 週由研究助理發放予研究參與者填寫並回收。
 - (2) 授課教學回饋檢核表：由研究者自編，針對研究者之課程規劃與授課教學兩面向進行回饋，並提供開放式欄位提供研究參與者填寫。於第八週與第 18 週由研究助理發放予研究參與者填寫並回收。

四、資料分析

本研究量化資料分析方法，預計以無母數統計方式呈現研究參與者在「自我覺察檢核量表」的「前測」與「後測」分數之差異。質性資料分析方法，使用現象學主題分析法（高淑清，2008；鈕文英，2018；Van Manen, 2015），力求由下而上的累積歸納研究資料，從「整體-部分-整體」的循環，強調脈絡性貼近其研究參與者（學生）學習經驗的描述，以呈現其學習經驗之本質。在量化與質性資料皆各自完成分析後，將彙整量化與質性資料，進行統整分析，希冀完整呈現研究參與者於兩門實作課程之學習歷程。

四、研究倫理具體作為

研究者於課堂結束後說明本研究時，清楚並再次重申：修課並不同於參與研究，參與本研究與否不影響研究參與者（修課學生）修習課程權益。研究知情同意說明與同意書回收由研究助理執行，研究助理先行充分說明研究參與者權益

之保障方式，包括：研究者於線上系統送出修課學生之成績後，才會接觸研究知情同意書與研究資料，因此研究參與者可放心決定是否參與本研究；研究結果發表時，可被辨識資料之化名改造、訪談資料之保存與保護……等，待研究參與者瞭解也清楚其權益，且願意參與本次行動研究，方於知情同意書簽名，知情同意書一式兩份，一份交由兼任研究助理統一收整，另一份則由研究參與者自行收存。

延續前述，研究者於研究結束前，並不接觸任何研究資料。兼任研究助理身兼執行研究資料蒐集之責，讓研究參與者(修課學生)充分自主填寫檢核表之時，以避免過度社會期待，影響其書寫學習反思與填寫檢核量表。研究者於期末送出課堂成績之後，兼任研究助理交給研究者研究參與知情同意書與研究資料，進行後續資料分析。

研究發現

以下就「課堂對話與團體實作之覺察檢核」前後測、「課程規劃與教學意見回饋」及「學習反思」摘述分析呈現學生學習成效。

一、課堂對話與團體實作之覺察檢核表統計資料（各向度滿分為七分）

從下表 1 呈現課堂對話與團體實作之覺察檢核結果。經成對樣本 t 檢定後，除團體實作之「肢體動作($p=0.067$)」及「生理感官($p=0.271$)」兩面向外，其餘面向之雙尾顯著性 $p<0.05$ ，前後測皆達顯著差異。由此分析結果可知參與此次行動研究之學生經由本課程訓練之後，在課程對話與團體實作時的自我覺察能力確有明顯提升。

表 1 課堂對話與團體實作之覺察檢核表（前後測對照）

課程對話之面向	前測平均(W4)	後測平均(W16)
想法念頭	5.44	6.21
情緒感受	5.16	5.91
肢體動作	4.42	5.58
生理感官	4.71	6.03
團體實作之面向	前測平均(W4)	後測平均(W16)
想法念頭	5.00	6.32
情緒感受	4.47	6.05
肢體動作	4.45	5.03
生理感官	4.71	5.16

二、課程規劃與教學意見統計資料

(一) 量化資料 (各向度滿分為七分)

期中回饋總體平均為 6.68，課程規劃與教學方式經滾動式調整後，期末回饋總體平均為提升至 6.81。又經成對樣本 t 檢定，「對應大三學習階段(p=0.046)」及「教師於課堂提供反思的機會(p=0.041)」兩面向雙尾顯著性 $p < 0.05$ ，達顯著差異。由此分析結果推論參與此次行動研究之學生，對於課程規劃與授課教學之滿意度有明顯提升。

表 2 課程規劃與授課教學回饋表 (前後測對照)

課程規劃	期中回饋平均 (W8)	期末回饋平均 (W18)
對應大三學習階段的程度	6.26	6.84
回應課程學習目標的程度	6.89	6.89
幫助自身思索未來專業發展方向的程度	6.58	6.47
授課教學	期中回饋平均 (W8)	期末回饋平均 (W18)
教師於課堂引導自身覺察個人想法的程度	6.89	6.89
教師於課堂提供對話的機會	6.74	6.79
教師於課堂提供反思的機會	6.74	6.95

二、質性回饋

(一) 對於課程規劃的感受與想法

以下表 3 呈現部分研究參與者於期中、期末對於課程規劃之回饋。從下列回饋可知，研究參與者於期中與期末對於課程規劃皆表達正向態度，以及在課程當中提供思考與對話的「空間」感到印象深刻。

表 3 課程規劃之期中與期末回饋舉隅

期中回饋	課程規劃很完整、很紮實，可以很完整地從如何設計方案到帶團體、到之後紀錄的撰寫都學到。
	我很喜歡這種「對話式」的教學，學到東西也較印象深刻，同時也不會很有壓力。
	每周可以閱讀不同主題的概念，觀點更多元。
	更讓我們明白學的是甚麼，可以怎麼用、如何靈活運用，不再只是制式化的知識。
期末回饋	我覺得有延續前面的課程，對滿多之前所學的重新省思。 在課堂中有很多環節能促進自己思考未來身為專業助人者的姿

態。
每周課前預習的提問對我的學習很有幫助，因為可以藉由回答提問來整理自己對於每周指定閱讀的理解，而在組織成文字的同時，我也能以自己的語言再次核對自己對於這個提問的理解為何。
我覺得這堂課，從個人的諮商出發到團體，然後不斷對信念進行對話與連結，會不斷的應證到之前學的東西，然後也有一些對於未來實務現場很衝擊但真實著思索。
在這堂課中很不一樣的經驗是可以針對主題自由發言、討論，在上課時感受比較輕鬆，在這樣的氛圍下也比較能關注到自己的感受和內心 OS。
兩次國高中的實務現場講座不僅讓我打開眼界，也覺得在過程中收穫到很多!

(二) 對於教學的回饋與觀點

以下表 4 呈現部分研究參與者於期中、期末對於授課教學之回饋。從下表當中可知研究參與者感受到研究者之授課教學意圖在於開啟對話，引導自身內在對話，以及課程之中的團體對話。

表 4 授課教學之期中與期末回饋舉隅

期中回饋	不斷的對話與反思，我覺得也有引發深刻的互動與覺察。
	老師教學的方式讓我有後設思考的機會，也使我在過程中不斷地覺察自己的想法和感覺，更能在與別人對話或聽別人講話時，意識到自己的狀態。
	老師有很多對話互動跟細緻的提問、追問，都幫助我整理自己的觀點。
	對於自我覺察是有幫助的，更清楚該如何將專業與日常生活做連結。
期末回饋	提供很多讓學生講話的機會，雖然我還是不太敢發言，但那個氛圍是很自由的。
	兼具理論閱讀、實作、討論等方式，讓我能在這些不同的學習方式中將知識互相啟發、融會貫通。
	老師在課堂上的引導和示範(介入團體)也是我很喜歡的部分，讓我可以較有方向地去想像未來要如何調整自己的帶領方式和技巧。
	老師授課的方式讓我們可以勇敢地自由提出自己的想法，可以回扣到團體中帶領者要營造安全的環境這件事，也是給我自己的提

醒。

我覺得透過課堂上的對話、反思以及記錄自己內心 OS 的練習，讓我在聽別人說話的同時，更能覺察到自己內心的聲音並產生理解。

一開始其實很不熟悉，因為還不知道當下有什麼樣的感覺，或是沒那麼容易轉換成自己的話。透過一次又一次的課程，我覺得我是有進步的，更容易覺察自己的想法也更熟悉將想法確實地表達出來。

結論

回顧開設團體輔導課程的第一年，觀察到儲備助人者之初始狀態，參與團體輔導課程的學習，即使是充分投入並致力理解學識內涵，仍未能理解團體歷程之奧義，難以跳脫團體活動帶領之表淺，是以熟知團體動力與歷程之演變，團體領導者的培訓目標，是以催化與停留團體此時此刻之體驗為要，並促進團體成員達成個人目標與團體目的兼具之果效為依歸。兩位筆者對話與反思之後，更動課程綱要設計，維持以儲備受訓者為中心，在原有團體輔導學識充盈為立基，架構體驗式課程情境，嘗試引入後現代取向之「對話」結構，並以催化反思之形式運作，回到各自教學場域，用於課室教學與團體歷程討論。藉由對話架構催化儲備受訓者交織學識與實務預備狀態，以深化觀察、描述、對話體會，支撐實務操作，在進入實務現場之前即充分得知其專業準備度，藉以整備儲備助人者的團體帶領預備能力。

研究者教學設計首重「觀察」與「描述」之訓練，在課程綱要與教學進度的設計，視每週課程閱讀進度與閱讀反思提問為進入課室進行課程之基礎，課室進行之初以訓練對話，以各種形式進行演練對話，藉以熟悉內外對話循環，接續則從模擬團體帶領與觀察的經驗，輔以角色體驗後反思而生的對話經歷，鞏固其學習歷程。課程結合課室內團體方案書寫、觀摩、討論、回饋與修訂，完成團體方案之後，儲備助人者親身投入模擬團體實務操作。受限於課程時數進行為數不多的體驗式帶領，於現場帶領後即時討論與回饋，領導者得以第一時間獲知鮮明的記憶，並催化其當下回應自身帶領技巧之微調之處。此外，未能帶領之觀察者，則在當下近身觀察團體動力與歷程，記錄其內在對話、反思並對照理論，於課後提供領導者觀察的素材，在書寫團體紀錄時，亦能借重觀察者之資料回過頭檢視，修課的儲備助人者不僅只是共同參與課程的學生，亦是從課程參與之初即協力合作的夥伴關係。從上述研究初步分析結果可知，此次教學行動方案執行達到教學方案目標：引導學生參與並投身課室討論、團體實作，以及團體後討論之對話，深化學習。

是以，筆者試圖提出「對話式團體輔導諮商教學模式」。教學目的為培育具

備團體輔導帶領能力的助人者。立於團體輔導與諮商領域的學識基礎，首要從催化個人內在對話歷程反思與覺察的熟悉為起點，接續來到各自內在對話而生的外在對話循環的內化，也就是視多層次對話圈工作地圖為藍圖的工作模組建構。其次，在「教學者」、「學習者」之課室角色的定調下，於「教學者-學習者」、「學習者之間」、「學習者自身」角色交替的流暢，結合課程模擬團體實作之「團體內對話」、「團體內圈與外圈之對話」的反覆演練。於是，在多重對話圈交織互動，引導學習者從定位團體角色（包括：團體諮商學習者、團體帶領者、團體成員、團體觀察者），到角色隨之而來的任務達成，逐步裝備團體輔導諮商帶領之專業知能。期望此初步模式的試行，能為接續儲備助人者培育訓練架構拋磚引玉，促進輔導與諮商專業發展與成長。

參考文獻

- 姜兆眉 (2017a)。涵納差異與攜手前行：同志友善與性別敏感諮商教育之反思與在地實踐。**輔導與諮商學報**，**39(1)**，1-18。
- 姜兆眉 (2017b)。諮商心理師養成訓練的性別與多元文化議題：以加拿大某課室教與學為例。**性別平等教育季刊**，**80**，67-71。
- 姜兆眉、繆妮晏、蘇盈儀 (2020)。社會建構教育學之在地實踐：自我覺察督導模式應用於大學層級諮商實習課程。**教育研究集刊**，**66(4)**，39-77。
- 姜兆眉、蘇盈儀 (2019)。諮商教育新手工作者的教學行動：以覺察與反思為訓練主軸的大學部輔導與諮商實習課程為例。**教育心理學報**，**51(2)**，297-319。
- 姜兆眉、蘇盈儀、陳金燕 (2019)。**諮商理論與技術導讀：諮商學習者的入門地圖**。雙葉書廊。
- 高淑清 (2008)。**質性研究的 18 堂課：揚帆再訪之旅**。麗文文化。
- 許韶玲、劉淑滢 (2008)。實習諮商心理師駐地實習經驗之內涵。**教育心理學報**，**40(1)**，63-84。
- 陳金燕 (1996)。諮商實務工作者對「自我覺察」的主觀詮釋之研究。**彰化師大輔導學報**，**19**，193-246。
- 陳金燕 (2003)。自我覺察在諮商專業中之意涵：兼論自我覺察督導模式。**應用心理研究**，**18**，59-87。
- 陳金燕、王麗斐 (1998)。諮商學習者在「自我覺察」課程之學習歷程與追蹤效果研究。**中華輔導學報**，**6**，116-153。
- 游以安、姜兆眉 (2017)。助人專業合作的鏡映與省思：從社工師觀點看諮商心理師於學校輔導場域的專業實踐。**輔導與諮商學報**，**38(2)**，53-74。
- 游以安、姜兆眉 (2020)。探見「家庭暴力暨性侵害防治工作」社工專業間的合作經驗：諮商心理師觀點。**臺灣社會工作學刊**，**23**，109-160。
- 游淑華、姜兆眉 (2011)。諮商心理與社會工作在「家庭暴力暨性侵害防治中心」的跨專業合作經驗——從社工觀點反思諮商專業。**中華輔導與諮商學報**，**30**，31-67。

- 鈕文英 (2018)。質性研究方法與論文寫作 (第二版)。雙葉書廊。
- 潘淑滿 (2003)。質性研究：理論與應用。心理。
- 蔡清田 (2013)。教育行動研究新論。五南。
- Andersen, T. (1991). *The reflecting team: Dialogues and dialogues about the dialogues*. W. W. Norton & Company, Inc.
- Anderson, H. (2013). Collaborative learning communities: Toward a postmodern perspective on teaching and learning. In B. J. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio & S. Jackson (Eds.), *Handbook of educational theories* (pp. 515-528). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Chiang, C.-M. (2018, June). *Taiwanese Undergraduate Trainees Experiences of Receiving Supervision: An Action Research and Mixed-method Application on Self-awareness Supervision Model (SASM) in 2016-2017 Practicum Course*. Paper presented at the annual meeting of the International Congress of Applied Psychology, Montreal, Quebec, Canada.
- Enns, C. Z., & Forrest, L. M. (2005). Toward defining and integrating multicultural and feminist pedagogies. In C. Z. Enns & A. L. Sinacore (Eds.), *Teaching and social justice: Integrating multicultural and feminist theories in the classroom* (pp. 3-24). Washington, DC: American Psychological Association.
- Enns, C. Z., Sinacore, A. L., Ancis, J. R., & Phillips, J. (2004). Toward integrating feminist and multicultural pedagogies. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 32*, 414-427. doi:10.1037/10929-000
- Gergen, K. J. (2009). *Relational Being: Beyond self and community*. New York, NY: Oxford University Press.
- McNamee, S. (2007). Relational practices in education: Teaching as conversation. In H. Anderson & D. Gehart (Eds.), *Collaborative therapy: Relationships and conversations that make a difference* (pp. 313-335). New York, NY: Taylor & Francis Group.
- McNamee, S., & Moscheta, M. (2015). Relational intelligence and collaborative learning. *New Directions for Teaching and Learning, 143*, 25-40. doi:10.1002/tl.20134
- Neufeldt, S. A. (1999). Training in reflective processes in supervision. In E. Holloway & M. Carroll (Eds.), *Training counselling supervisors: Strategies, methods, and techniques* (pp. 92-105). Sage.
- Schön, D. A. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books.
- Sinacore, A. L., Ginsberg, F., & Kassan, A. (2012). Feminist, multicultural and social justice pedagogies in counselling psychology. In C. Z. Enns & E. N. Williams (Eds.), *Handbook of feminist multicultural counselling psychology* (pp. 413-431).

New York, NY: Oxford University Press.

St. George, S., & Wulff, D. (2018). 反思實踐：在家庭與社會工作中的運用。茵特森創意對話中心工作坊課程講義。

Van Manen, M. (2015). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2 ed.): Left Coast Press, Inc.

附錄 觀察記錄表

觀察紀錄(成員/帶領者：

)

觀察對象 語言/非語言	觀察者 OS	觀察者理解	理論對照

反思：