

團體督導模式與同儕回饋小組運用在 團體諮商實習課程之效果研究*

謝麗紅**

林巧莉

李昱德

國立彰化師範大學輔導與諮商學系

本研究旨在探討團體督導模式與同儕回饋小組運用在團體諮商實習課程對學士層級學生團體諮商領導能力與實務經驗的影響。本研究的參與者是輔導與諮商相關學系四年級的學生，共20名。課程將合作學習融入團體諮商實習教學過程，以團體督導模式合併同儕回饋小組來進行團體領導者的督導，以提升學習者的團體領導能力。本研究採用質與量兼具的混合研究法，以「團體諮商領導能力量表」瞭解團體諮商實習兩階段課程的訓練效果，並以學習者之反思札記、焦點團體訪談作為本研究質性分析資料的依據。研究發現學習者在團體諮商領導能力總分、「團體進行前的準備技巧」、「團體過程的領導技巧」分數上有顯著的成長，然而在「領導者心理與行為特質」與「理論基礎」和「團體諮商專業倫理行為」分數上之成長則未達顯著；質性分析結果顯示，學習者在課程中經歷領導風格的形成與調整、學習與熟練領導技巧。學習者之間透過合作學習體驗各個不同團體角色，以增加團體參與經驗，對團體帶領實務能力產生正面影響。此外，同儕與督導提供支持、鼓勵、正向回饋，能讓學習者產生覺察，提升專業自我效能。最後，本研究對諮商教育、督導進行方式、新手領導者以及團體諮商實習課程設計提出相關建議，並強調整合運用團體督導與同儕回饋小組的重要性，以促進學習者團體諮商領導能力的成長。

關鍵詞：同儕回饋、新手領導者、團體督導模式、實作團體、模擬團體。

*本研究感謝教育部109年教育部教學實踐研究計畫經費補助（計畫編號：PED1090401），研究參與者的參與，審查委員對本文的審查意見。

**通訊作者：謝麗紅，email: lhhsieh@cc.ncue.edu.tw。

DOI: 10.53106/172851862025010072001

壹、緒論

國內目前對學士層級諮商教育課程與團體諮商實習課程歷程與效果的研究不多，研究課程的教學或訓練的效果更是少見，本研究以大學部學校輔導工作組的必修課程「團體諮商實習」進行課程建構與督導模式設計，以混合研究法來探討教學與訓練效果。

為增進課程學習者提升團體諮商領導技巧，常用的方式包括參加團體、帶領團體、觀察講師示範團體帶領、觀看團體的錄影、接受督導和學習團體技術。經驗式訓練團體目的在訓練成員成為團體領導者，可以連結學習者的課堂學習和真實團體經驗，幫助團體工作知識和技術的建立，經驗式訓練團體讓學習者體驗與瞭解團體成員的脆弱性，可增加往後帶領團體時的同理心與敏銳度。

許多訓練單位係由課堂教師帶領經驗團體，讓新手學習者能體驗以及看到老師的團體帶領示範。但同時學習者可能會覺得對此經驗團體的知後同意參加感到別無選擇的焦慮，也可能對團體中非自願的投入程度感到不適；另外，課程教授身兼團體領導者，亦是課程評分者和學生學習狀況的守門人等，亦使學生受到雙重關係的影響。若是由新手學習者帶領團體，可以有實務上的學習效益，但新手學習者可能會感到緊張與焦慮，也會有和同儕間產生同學和帶領者的雙重關係。因此，要透過經驗團體達到有效的學習，需要設計有效之團體架構及督導，才能促進學習效益，亦可確保受訓中的雙重關係議題受到保護（Walsh et al., 2017）。

本研究第一研究者基於多年課程與研究經驗，設計一系列以「團體督導模式」及「同儕回饋小組」進行團體諮商實習督導的課程，並將團體諮商實習課程與訓練課程分為「同儕模擬團體」與「實作團體實習」兩階段課程訓練模式（謝麗紅，1999）。透過讓學習者帶領團體、擔任觀察員、同儕回饋小組等多元學習角色，催化實作、觀察、替代學習、反思等，而藉由以上多種合作學習情境，成員間提供不同的資訊，與可參考的意見，互相有效率的幫助與交流，共同達成任務，希望透過課程增進其團體諮商領導相關能力。

一、團體諮商領導能力的訓練

團體諮商已廣受認可為一種可運用在多種場域，對個案有所助益的治療模式。除此之外，團體諮商也頗具經濟效益，有效的團體領導者訓練也因此受到重視。團體諮商具有其別於個別諮商的特性，在大部分的諮商技術和基礎技巧的教育訓練是針對個

別諮商的狀況下，特別突顯出團體諮商訓練的重要性。美國諮商與相關教育學程授證委員會（Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Program, CACREP）已規定團體諮商是諮商訓練的必修課程，並建議學生在一個學期期間至少要有10小時的團體參與經驗。美國團體工作家學會（Association of Specialists in Group Work, ASGW）也建議20小時以上的團體參與和觀察經驗，無論是以團體成員的角色或團體領導者的經驗都算在其中。研究者認為，由於這些標準並未有進一步的規範與指引，關於團體參與經驗的界定，以及如何安排與選擇訓練方式，將成為各個諮商教育單位的責任以及重要的挑戰。

研究者授課的科系，有鑑於上述現況，在課程規劃上特別增加課程訓練的門數與時數，在大三上學期開設「團體輔導」（三學分）、大三下學期開設「團體諮商」（三學分），而大四上學期則加入「團體諮商實習」（四學分），確實發現比較能完整訓練並提升學生的團體諮商領導能力。

學者認為要訓練一位勝任的團體實務工作者，必須要讓接受訓練者知道如何在團體中運用各種團體領導技巧（Conyne et al., 1993; Wiggins & Carroll, 1993）。〈團體工作訓練專業標準〉（The Professional Standards for the Training of Group Workers）強調要培育熟練的團體領導者，訓練課程至少應包含一門團體課程，課程設計上應能使學習者掌握團體所需的基本學識和技能，而這些團體知能與帶領技巧，若能在被督導下，實作團體經驗的觀察與參與就能獲得更加充分的吸收。亦即，對於即將成為團體領導者的人而言，有必要接受與將要帶領之團體的密集訓練，包括團體帶領者的個別諮商、團體諮商或自我探索團體，以及參與團體督導（Corey et al., 2017）。Yalom（2005）則認為團體領導者的完整訓練課程應包括四個部分：一為觀察有經驗的領導者帶領團體；二為密集的對自己所帶領的團體接受臨床督導；三為個人的團體經驗；四是接受個人心理治療。他認為觀察、個人治療以及體驗團體應該先開始，之後再帶領團體以及接受持續性督導。謝麗紅（1998）完成的一份本土化團體諮商能力評量表的五向度的領導能力架構：領導者的心理與行為特質、理論基礎、團體進行前的準備技巧、團體過程的領導技巧、團體諮商專業倫理行為，以上為一位勝任的團體領導者所需具備的領導能力。此架構可作為諮商教育工作者在進行團體諮商教育工作時，課程設計與訓練的參考架構。

Bourgeois等人（2016）亦認為在團體領導者的準備訓練中，參與經驗團體是一重要學習成分，而最常被採取的方式，是由講師親自帶領團體，或是由機構外的第三人或其他教員帶領經驗團體。為了讓學習者兼具體驗與帶領的經驗，有效運用體驗性元

素／內容進行團體工作訓練，Bourgeois等人（2016）提出一種有多重團體領導機會的經驗式團體訓練模式。其模式運用在碩士層級諮商教育單位，將團體諮商訓練分成四個階段，以下分別介紹之。

第一階段為基礎課程，課堂中，學生除了基礎理論與技術的學習外，也作為團體成員進行10小時的團體經驗學習，增加團體參與經驗、增加自我、他人以及人際議題的覺察，並瞭解個人議題和溝通風格會如何影響團體成員們。團體參與經驗除了出席率以外，不列入課堂評分。

第二階段為次級課程，課堂中學生除了體驗團體成員的角色外，還有一次擔任協同領導者的安排，因此除了課堂學習、增加團體帶領的計畫準備和討論，從觀摩講師帶領團體的學習效益外，更增加基本團體領導技巧的實務經驗。

第三階段為選修的進階團體工作課程，學生完整地擔任整個團體的協同領導者，學習團體概念化和團體介入實務，除了有充分運用團體領導者技巧的實作機會，亦接受團體督導。

第四階段為團體工作的獨立研究課程，學生擔任協同領導者以及協助督導團體領導者，實際操作團體帶領的實務工作。

透過此模式，學生得以循序漸進累積完整與有效的團體領導經驗與能力，從協同領導者的角色開始，減低一般新手學習者會有的帶領焦慮感，並逐漸累積正向的團體帶領經驗，從團體參與、單一次協同領導、全程協同領導、協同督導等多重角色的學習機會，亦提供學生足夠的時間消化、整合不同角色的觀點與互相的相關連結，達到廣度與深度的團體諮商學習效益。因此，研究者設計之課程架構參考上述研究結果，以階段性課程循序漸進提升學習者團體領導能力。

二、新手團體諮商學習者之特質與相關研究

在成為有效團體領導者的學習過程，是一漫長、充滿焦慮的成長道路，尤其是新手團體諮商學習者常需要在不確定與充滿挑戰的團體情境中帶領團體更是如此，發展團體諮商的領導技巧是需要較長時間來學習如何帶好團體。研究者在擔任團體諮商實習教師與督導的經驗中，發現新手對於第一次要去帶諮商團體，心情通常是「既期待又害怕受傷害」，期待的是自己在學習團體諮商基本概念與理論、對團體諮商工作有基本的瞭解後，終於能將所學運用在實務工作中而感到雀躍；但往往因為缺乏團體諮商實務經驗，又需要在充滿不確定性的團體情境中工作，因而缺乏自信、自覺無法勝任因應帶領諮商團體過程的突發狀況而感到挫敗且自我懷疑。

Corey等人（2017）認為新手團體領導者常面臨帶領團體的問題與議題，如懷疑自己的領導能力、擔心成員對自己的負向反應、害怕犯錯，與因為帶領團體的挫敗經驗而不願再帶領團體。但其實新手領導者也有其特有的優勢，如具有無窮的精力、創意、洞察力和強烈的動機，使得新手領導者經常帶入團體新的觀點，而平衡了他們缺乏經驗與技巧。新手領導者著實需要經歷很多的實作經驗與督導，才能將所學的團體理論轉化成實際的領導知能。因此在訓練團體諮商領導能力的過程中，適時提供新手領導者的實務經驗與督導，應是促進新手團體領導者專業成長與保障團體成員福祉的必要措施。

整理有關新手團體領導者的相關研究，發現以學士層級團體領導者的訓練研究只有少數幾篇，如謝麗紅與鄭麗芬（1999）調查學士層級準諮商工作者的團體諮商能力，發現大三層級準諮商工作者在團體進行前的準備技巧、團體過程的領導技巧與團體諮商專業倫理行為顯著不及大四層級的準諮商員，可見團體諮商實習對團體領導技巧訓練的重要性。謝麗紅（1999）研究團體諮商實習課程對學士層級的準諮商工作者團體諮商領導能力的訓練效果，發現準諮商工作者經由團體諮商概念的講授、實作團體的計畫、帶領與觀摩，並接受督導後，其團體領導能力有顯著提升。張景然（2001）就其個人督導學生帶領團體經驗，認為新手領導者會面對的問題包括：團體領導者經驗不足、在日常社交技巧轉換正式關係的團體專業技巧有其困難、適用於團體中對話的學習用詞尚未達到精準且過於僵化、團體溝通與日常生活之差異使新手處於緊張焦慮中、新手領導者過於專心於同理心技術使用而忽略團體觀察與團體動力的覺察、評估成員參與意願的非口語訊息以致忽略成員間的連結、領導者太快進入問題解決階段、領導者缺乏示範作用、領導者的自我揭露深淺拿捏欠佳、雙重關係影響團體動力。而施香如（2010）認為團體諮商工作對於新手團體領導者而言，是相當陌生、不熟悉的工作，縱然熟稔各種團體諮商理論，他們經常仍自覺無法勝任團體帶領工作。從前述相關研究的結果中不難發現，學士層級的新手團體領導者由於經驗的缺乏以及專業的精熟度不足，理論到實務的轉換仍顯現許多困難，其專業能力仍需要許多協助。

因此本研究的課程擬採兩階段循序漸進式訓練模式，讓團體諮商學習者能先在本系團體諮商實驗室中模擬、體驗、觀摩同儕團體進行，待學習者稍具第一階段團體領導經驗後，再實地到實習學校進行第二階段的國中生實作團體的帶領。

三、團體督導模式及同儕督導回饋小組合作學習模式

「督導」是諮商專業養成的重要過程，諮商督導的進行方式可分為個別督導與團體督導兩種。除了大家較熟悉的個別督導外，團體督導對諮商專業人員的養成訓練有其重要性與必要性，根據Ray與Altekruse（2000）的研究結果即明確指出，團體督導的效果並不亞於個別督導。在團體督導的過程中，督導者本身作為一個團體領導者，對於團體帶領能力的學習而言即具有示範的作用，可以利用團體過程促進團體領導能力的學習，亦有助於學習者體驗團體動力（Werstlein, 1994）。團體督導的功能和個別督導亦不盡相同，相較於個別督導，團體督導的型式中同儕給予的回饋更能提供多元觀點的學習，透過團體的討論可以獲得更多教育性的機會，同時也讓學習者可以獲得普同感（Borders et al., 2012）。可見團體督導的經驗是相當重要的受督導經驗，團體督導為受督導者提供認知和情感學習的獨特經驗，也提供受督導者經驗團體歷程的方式、能觀察團體督導的示範，以及從團體督導的其他受督導團體領導者多方面的回饋，成為一個稱職的團體領導者（謝麗紅等人，2007；Corey et al., 2017）。因此，研究者在團體諮商實習課程的訓練上，長期以來大都採用團體督導的方式來訓練學習者。

目前在國內外的諮商專業訓練課程中，團體督導是實習場域中最常見的督導模式，其中有學者探討團體督導對受督導者的學習經驗或專業發展的影響情形，其中受益經驗主要有三：第一是團體的支持與安全氛圍，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），能讓成員更有參與感，並有意願分享及留在團體中，產生心理上的安全感，可以減少諮商學習者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 & Altekruse, 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，讓新手領導者感受到普同感，並藉由替代學習以加速學習的深度和廣度，也能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，學習者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與更多元的學習（Christensen & Kline, 2000）。但是Enyedy等人（2003）與Fleming等人（2010）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，以及外在環境與時間因素受限，則可能阻礙成員在團體督導中的學習（引自施香如，2015）。近年來研究者也在團體諮商實習課程中發現這種現象產生，而干擾督導效果，起因於學習者在意同儕的評價與挫折容忍力的議題。

回饋小組，是運用團隊的方式，將所觀察的與感受反映出來的治療方式（Andersen, 1991）。回饋小組幫助參與者運用多重的觀點去解釋臨床上的經驗，在美國已經被廣泛運用在婚姻與家族治療上，也是家族與婚姻諮商課程諮商員訓練的主要方式之一（Andersen, 1987）。此種方法提供一個合作的架構與新方法的思考，也創造一種環境，讓學生可以聚焦在個案的信念系統，產生多重建構的真實，而非傳統實證主義的線性觀點。其部分目的包括：讓受督者透過平行歷程，參與共同建構真實；創造支持與合作的訓練氣氛；以及鼓勵分享不同的觀點，以幫助受督者解決諮商的僵局或兩難問題（Davidson & Lussardi, 1991）。

諮商心理師的教育訓練與督導中經常應用回饋小組（reflecting team）的方式（莊慧美，2007；Reichelt & Skjerve, 2013），目前國內外多將回饋小組運用在個別諮商訓練的團體督導中，施香如（2015）運用循環發展督導模式及回饋小組於諮商實務課程的團體督導中，發現諮商學習者在投入回饋小組的討論時，能從同儕的回饋中獲得新的觀點，亦能在討論過程中反思自身的諮商歷程，產生替代學習的效果。Losey 與Norman（2016）呈現了回饋小組運用在諮商實務課程的流程及使用上的優點，透過回饋小組在實務課程的督導中建立支持性的環境，聚焦於正向的觀點，並創造多元的對話。

回饋小組督導模式（reflecting team model）是一種從建構論和社會建構觀點出發，藉著不同位置的對話，學習更貼近當事人的經驗與感受的督導模式（施香如，2015；Reichelt & Skjerve, 2013），其步驟分成三階段：（1）訪談過程；（2）回饋小組過程；（3）回饋小組後的訪談。回饋小組對話的基本原則有：（1）友善及感謝的，指出正向的部分以及自己如何被感動；（2）將回饋以想法和疑問的方式呈現，非以「客觀事實」，避免評論或解讀；（3）嘗試提出多元的想法，避免找一個解答或立場；（4）聚焦在什麼可能對受督者有用，而非自己的喜好（Reichelt & Skjerve, 2013）。

團體諮商領導能力的訓練效果展現在領導者能將課程所習得的理論概念轉化成實務工作的能力，若利用同儕回饋小組的優勢，併用團體督導來訓練新手團體領導者，相信是個可行的團體諮商實習課程的訓練模式。謝麗紅（1999）針對團體諮商實習課

程對準諮商員團體諮商領導能力訓練效果之研究，發現對準諮商員的團體領導能力有顯著的訓練效果，準諮商員認為團體諮商實習課程中的實作經驗、同儕回饋小組與團體督導對其團體諮商的領導能力有相當的助益性。

因此，本研究在團體諮商實習課程中，採兩階段的課程訓練模式，於同儕模擬與國中生實作團體帶領後，均立即採用同儕回饋小組與團體督導模式進行學習者督導，將建置團體督導模式及同儕回饋小組督導模式，執行並以混合研究法評估其訓練效果。

貳、研究方法

一、研究設計

本研究目的在根據學士層級團體諮商領導者，需具備的團體諮商領導能力之特徵及發展團體諮商實習課程與訓練模式，課程設計上採兩個階段訓練模式進行：第一個階段是同儕模擬團體的實驗室模擬訓練階段；第二個階段是實作團體的實務訓練階段。於學習者同儕團體與實作團體後，立即進行團體督導，在督導模式方面，不同於傳統的團體督導進行模式，本課程合併運用團體督導與同儕回饋小組督導模式來訓練學習者團體諮商能力。

本研究希望透過安排學習者團體模擬與實作經驗，學習者具有多重角色經驗，包括擔任團體領導者、團體觀察者、團體成員與同儕的回饋者，促進學生主動參與學習過程，採用質與量兼具的混合研究設計，以瞭解團體諮商實習課程的教學效果。

混合研究是一種新興的研究方法，採用實用主義導向的哲學基礎，以效能結果為目標，不侷限於單一的研究方法，因此可以搭起質性與量化研究的橋梁。在教育、心理及諮商等研究領域，由於其能回應研究中複雜的環境脈絡，有許多學者認為混合研究方法是獨立於質性、量化方法以外的第三勢力（宋曜廷、潘佩妤，2010）。本研究採用混合研究乃因教育場域的多變性與複雜性，嚴格地控制所有變項並不實際，再加上研究者同等看重在團體諮商實習課程中，學習者學習的歷程機制及教學結果，需透過混合研究方法才能探究兩階段訓練模式的歷程與結果。除此之外，本研究中研究者有時須切換至教師與督導的角色，採用混合研究更符合實用主義中研究者視需求轉換立場的主張。根據Teddlie與Tashakkori（2009）的分類方法，本研究屬於平行混合設計（parallel mixed designs），質性與量化的研究在相同或重疊的時間區間內進行，並

且回答同一組研究問題的不同面向。在量化研究方面，研究者蒐集學生在「團體諮商領導能力評量表」上前後、測的分數進行分析；而在質性研究方面，則透過蒐集學生的反思札記、焦點訪談內容等資料進行分析，以綜合瞭解學生的整體學習成效。

（一）團體諮商實習課程教學目標

- （1）熟悉與運用團體諮商基本概念、過程與方法。
- （2）學習規劃團體方案設計、帶領團體與評估團體效果。
- （3）透過體驗、帶領、觀察團體過程與督導，增進團體領導能力。

（二）課程與實習內容

- （1）團體諮商方案設計與實作。
- （2）諮商團體體驗與帶領（參與團體諮商體驗團體成員、觀察員與領導者角色）。
- （3）團體諮商概念化與團體過程記錄。
- （4）反思、統整團體諮商理論與實務經驗。

（三）課程進行方式：講授、演練、觀摩、同儕回饋小組討論與督導

- （1）基本概念的統整、方案設計的執行與討論。
- （2）模擬團體的經歷、帶領（共分二組，每組成員按照本身想探討的議題共同設計團體方案，每次團體由二人配對共同擔任團體領導者，另由一人擔任觀察員，其餘擔任團體成員，進行九次每次90分鐘的團體，休息20分鐘後進行小組同儕回饋討論50分鐘，由觀察員帶領討論，課程督導與助教參與討論），最後60分鐘大團體督導討論。
- （3）實作團體六人一組，第一時段三人擔任領導者，另三人為觀察員，帶領國中生成團體，每時段每次45分鐘，共六次。第二時段角色互換，第一時段時間下午1：25至2：10，第二時段下午2：20至3：05。
- （4）每次實作團體結束後立即進行督導，下午3：10至5：00進行同儕回饋小組討論與團體督導。
- （5）每次模擬團體結束後領導者作團體過程記錄，成員寫參與團體心得，觀察員做觀察記錄。督導後寫反思札記。
- （6）每次實作團體結束後領導者做團體過程記錄，觀察員做觀察記錄督導後寫反思札記。下次團體前學習者務必閱讀、思考與統整課程督導書面回饋意見。
- （7）實作團體基於倫理考量，團體前方案若有修改，務必要交給課程老師看

過，同意後執行。

二、研究問題

依據本研究動機與目的，本研究待答問題如下：

- (1) 團體督導模式及同儕回饋小組融入教學課程中的訓練模式可行性如何？
- (2) 團體督導模式及同儕回饋小組訓練模式對學生團體諮商領導能力的影響為何？
- (3) 團體督導模式及同儕回饋小組訓練模式哪些因素對學生的學習產生學習效益？

三、研究對象與場域

研究對象為輔導與諮商相關學系大學部四年級學生，修習過理論與技術、諮商技巧、團體輔導、團體諮商、青少年心理與輔導等課程。團體輔導、團體諮商則是大四團體諮商實習的先修必備課程。

研究進行資料蒐集之場域，第一階段在本系團體諮商觀察室、團體諮商室，第二階段實習場域則在某國民中學團體輔導室或空教室，課程教師隨行輪流觀察各團體進行，督導進行場域則皆在本系團體諮商觀察室。

四、研究工具

本研究目的在於探討團體諮商實習課程對大四學生團體諮商能力的訓練效果，希望能提供較佳的教學與督導模式，培養出學生可實際運用的團體諮商領導知能，培養學生將所學知識轉化為實務技能之能力，提升學生團體諮商實務應用的專業技能或就業準備度，以減少學用落差。

本研究以研究者於團體每次課程督導結束後書寫反思札記，整個課程結束後以焦點團體訪談學生以瞭解課程訓練效果由何而來，覺得不足之處與課程需要調整的改進意見。研究工具介紹如下：

(一)「團體諮商領導能力評量表」

本研究採用謝麗紅（1999）編製的「團體諮商領導能力量表」，檢測團體諮商領導能力，評量標準以Likert七點量表的形態呈現，分數越高表示團體諮商領導能力越佳。此量表分為五個向度：領導者心理與行為特質、理論基礎、團體進行前的準備技巧、團體過程的領導技巧，以及團體諮商專業倫理行為。此量表的內部一致性介於.73至.92之範圍，每分量表和總分的相關為.67至.96之間，與教師期末評分結果的效標

關聯效度皆達顯著水準，由此可顯示本量表的信、效度良好。

（二）團體諮商實習課程訓練經驗反思札記

本研究希望瞭解團體諮商實習課程所進行的團體督導對學習者團體諮商領導能力的影響，於團體諮商實習課程結束後以「團體諮商實習課程訓練反思札記」，採匿名的方式請新手領導者填寫相關的受訓經驗，作為本研究質性內容分析資料的依據。反思札記，內容包括團體諮商實習訓練、實務經驗與進行督導對受訓者的相關影響等，如：（1）在本學期的團體諮商實習過程中，幫助你學習與提升哪些方面的領導能力？（2）你個人在經過此兩梯次的同儕模擬與青少年團體實作與督導經驗後，你的進步與不同處為何？（3）從本學期的青少年團體實作與督導經驗中，你認為一位勝任的青少年團體諮商領導者，需要具備哪些能力、特質與態度？（4）在同儕回饋小組討論過程中，你個人的體驗與收穫為何？由何而來？（5）請提出任何你的意見或省思。

（三）焦點訪談大綱

於所有團體諮商課程教學結束、學期成績送出後，邀請其同意進行焦點團體訪談，採取結構式開放性問句的深度訪談，以瞭解學生學習經驗對其所造成的影響。訪談題目舉例如下：（1）這次課程經驗對你的幫助是什麼（身為領導者／觀察員／團體成員）？（2）同儕回饋小組對你的影響有哪些？（3）你喜歡團體督導模式對你的影響有哪些？（4）撰寫反思札記對你來說有什麼影響？（5）第一階段同儕團體中印象最深刻的學習經驗是什麼？（6）第二階段實作團體中印象最深刻的學習經驗是什麼？（7）你認為一個完整的團體領導者的訓練課程應包括什麼？（8）假如你是老師，你會如何帶領這個團體督導或同儕回饋團體？（9）還有什麼想法要補充？有沒有什麼是我們應該討論，卻沒有談到的？

五、資料處理與分析

（一）團體諮商課程教學效果量化資料評估

本研究的量化資料分析，係以社會科學統計套裝軟體（SPSS），進行成對樣本 t 檢定，來驗證團體諮商實習訓練課程對學生團體諮商領導能力的教學成效，統計顯著水準訂為.05。

（二）質性資料處理與研究的可信賴度

為了深入瞭解學生在團體諮商實習課程中的學習經驗，本研究於每次團體督導課程後邀請學習者撰寫督導反思札記，整體課程進行結束，邀請學生參加焦點團體訪談。本研究將反思札記與焦點團體訪談所轉騰的逐字稿資料，作為質性資料分析之用。在質性部分研究品質檢核部分，本研究參與的學生皆為自願參與，且均由受訪者檢核內容的精確性，並於學習期結束後，研究助理針對所有的反思札記與焦點團體訪談內容進行編碼，編碼原則如下：第一碼以英文字母A代表模擬團體的反思札記、B代表實作團體的反思札記、C代表模擬團體的總心得札記、D代表實作團體的總心得札記、E代表焦點團體訪談的內容；第二碼為數字，是同儕／實作團體或焦點訪談的次數別；第三、四碼為數字，是同儕／實作團體或焦點訪談的題項別；最後第四、五碼為反思札記的學號排序或焦點團體的發言順序。以A10310為例，為第一次模擬團體反思札記學號10號的同學在第三題的回饋內容；再以E20403為例，為第二次焦點團體訪談第四題第三個發言者的回饋內容。

本研究資料分析由一位輔導與諮商博士（為教授團體諮商課程教師）、一位輔導與諮商學系博士生與一位輔導與諮商學系碩士生擔任。在分析資料的過程中，本研究運用研究團隊進行三角校正，亦即為三人對相同資料相互比較與獨立分析，來檢核研究結果的一致性（Patton, 1990）。進行質性研究的資料分析之前，研究團隊首先釐清研究計畫與研究目的，資料分析過程並由研究團隊不斷相互討論，以避免個人的主觀性，以提升本研究的信、效度。包括原始資料編碼後的質性資料，再由研究團隊的個別分析後，就資料分析的一致性與差異性進行比對，以此獲得客觀評析，避免個人的主觀誤導研究結果。在初次分析資料進行信度考驗時，計算出評分者之間一致性平均為.80，其後研究團隊就疑惑與不同觀點進行討論，得到初步共識後，再次藉由獨立分析求得評分者之間一致性平均達.87。

六、倫理考量

由於本研究所進行的場域為一真實的課程教學場域，由研究者同為課程教師親自擔任教學，同時存在有教學、督導、評量、研究等多重關係，雖然著重於課程教學與學習效果的改善，但因為所使用的資料依存於團體諮商實習課程，乃嚴謹的考量相關研究倫理議題，在課程進行前已詳細說明本研究進程序與相關課程進行與課程評量方式，在取得學生的同意後參與本課程。

參、研究結果

一、量化分析

本研究在量化研究資料的分析上，乃是透過比較研究參與者前、後測分數的變化情形來瞭解課程訓練成效。於課程進行前先評估學習者的起點行為，在課程進行後再評估學習者領導能力的改變情形。本研究以學習者在「團體諮商領導能力評量表」上所獲得的資料作為分析的依據，包括學習者的領導者心理與行為特質、理論基礎、團體進行前準備技巧、團體過程領導技巧、團體諮商專業倫理行為，以及團體諮商領導能力的整體分數，進行成對母體平均數差異 t 檢定，以回答研究問題。

表1

「團體諮商領導能力」前測與後測描述統計與成對母體平均數差異 t 檢定摘要表

評量項目	題項數	前測		後測		t 值	顯著性 (單尾)
		平均數	標準差	平均數	標準差		
領導者心理與行為特質	12	38.58	3.09	38.60	2.03	.04	.49
理論基礎	11	35.48	3.28	35.20	4.01	.50	.31
團體進行前的準備技巧	6	17.52	2.07	19.26	1.68	4.01	.00**
團體過程領導技巧	41	121.01	16.66	127.22	10.44	1.84	.04*
團體諮商專業倫理行為	19	59.55	6.00	61.65	5.90	1.44	.07
團體諮商領導能力	89	272.13	28.35	281.92	22.06	1.78	.05*

* $p < .05$; ** $p < .001$; $n = 20$

在表1的部分，研究者將前測所得之量表分數與後測所得之分數進行比較，由於經過一學期的實務課程，能合理預期課程效果使得研究參與者的團體諮商領導能力上升，因此使用單尾檢定，來檢定後測相較於前測之量表分數是否有顯著上升。由表1可知，經過團體督導模式與同儕回饋小組運用在團體諮商實習後，學習者在團體諮商領導能力上，總分的平均值呈現顯著增長之現象。在各分量表之中，「團體進行前的

準備技巧」達顯著水準 ($p < .001$)，「團體過程的領導技巧」達顯著水準 ($p < .05$)。後續將結合質性資料進行討論。

二、質性分析

本研究透過學習者的「反思札記」與「焦點訪談紀錄」來蒐集學習者的課程參與經驗，質性資料分析採Hycner (1985) 的「現象學內容分析」來瞭解團體督導模式與同儕回饋小組運用在團體諮商實習課程，對學士層級學生團體諮商領導能力與實務經驗的影響。由研究團隊先分別閱讀逐字稿數次後，整理每位學習者發言與書寫段落的概述。接著針對學習者的回應找出「意義單元」並針對摘要性描述命名「概念」。隨後將意涵相近的概念聚攏構成「主題」，最後再聚攏形成類別。

分析結果包含13個主題，如：「領導風格養成」、「覺察領導風格」、「強化學習者在團體中的自在程度」、「提升學習者的自我覺察」、「修正學習者對理論的理解與現實的落差」、「提升達成方案設計目標之能力」、「促進對團體成員族群特性的認識」、「提升對成員或團體問題的因應能力」、「對團體動力與團體發展階段的理解」、「獲得同儕支持與正向回饋」、「團體督導過程中來自督導的示範、回饋與影響」、「正向團體諮商實作經驗」，以及「多重角色經驗促進團體中不同角色的理解」。上述主題更進一步聚攏為三個類別，包含：「領導風格的形成與調整」、「對團體帶領實務能力之影響」與「課程對學習者團體帶領自我效能感之影響因素」。各類別與主題的概念結果茲分列如下：

(一) 領導風格的形成與調整

1. 領導風格養成

領導風格是在長期的個人經歷與領導經驗中逐漸形成，並會影響團體效能及成員的參與度，而同儕團體展現出多元的領導風格，讓學習者能觀察其優缺點並見賢思齊。

「領導者不一樣，可以看見不同領導風格、優缺點，並且看見自己也可能失誤的部分，然後作為自己當領導者時改進。」(C10213)

也有學習者進行換位思考，將所學融入到自己團體帶領風格中。

「領導者不同的帶領風格和形式的不同，也增進了我思考，如果我是成員我會喜歡什麼樣的方式。」(C10208)

亦有學習者將參與團體經驗內化整合，進而發展出適合自我的領導風格。

「經歷過不同領導者帶領的團體，能綜合出讓成員有良好體驗的領導者特

質，並督促自己盡力培養這些特質，也發展出適合自己的領導者風格。」

(C10304)

2. 覺察領導風格

在實際帶領團體時，學習者能從過程中切身領悟自身領導風格的不足及心目中期待的樣貌，更準確地覺察出自我理想的領導風格，並期許自我能貫徹理想的模樣。

「風格方面我覺得自己是屬於偏溫和的，但可能還不夠堅定，會希望自己能試著成為既溫暖又堅定的領導者。」(B20608)

也有學習者透過團體確立領導風格，並在過程中感到成就感。

「在這六次團體中，逐漸確立自己的領導風格，而且能到最後一次都貫徹這樣的風格，讓我自己覺得很有成就感。」(D10204)

3. 強化學習者在團體中的自在程度

學習者在團體中的自在程度，需要透過領導經驗的累積才能形成，而模擬階段可透過演練，使學習者覺察自我不足之處，並調整心態，建立信心。

「從第一次的慌張到第二次的穩定，我覺得我在同儕督導時學到很多。」

(C10301)

學習者在初次擔任領導者時，因尚未熟悉如何運用領導技巧，故容易感到沒自信與焦慮、緊張等負面情緒，這些情緒在學習過程中被覺察。

「我容易會感到明顯的焦慮，……我也發覺自己需要適度的放鬆，才能有效的與團體成員同在。」(C10307)

學習者能在帶領團體的過程中預先考量可能情形，並進行滾動式的修正。

「帶領團體有適度的焦慮可以促進自己準備更多，思考成員可能出現的狀況、反應。」(C10318)

(二) 對團體帶領實務能力之影響

1. 提升學習者的自我覺察

學習者在團體中更瞭解自身狀況，或經由與他人交流明白差異，模擬團體中同儕間的回饋確實提升其自我理解與自我覺察。

「我認為經驗團體帶給我的意義是提升自我瞭解與覺察。」(C10807)

學習者在彼此回饋中獲得對自我覺察的深度。

「透過這次較為深入的回饋歷程，獲得許多不同的觀點，也對於覺察的深化

有所幫助。」(A50407)

同儕團體多元的觀點給予學習者不同視角的收穫，並啟發新想法，也有助於拓展學習者自我覺察的廣度。

「在團體中可以接受大量的來自他人的訊息，是有助於自己去思考以及覺察的，會發現想法觀念的不同，會把他人的人生經歷當作參考，並放入自己的腦袋裡面吸收以及解決。」(A10718)

2. 修正學習者對理論的理解與現實的落差

書本上的知識理論提供的學習經驗較為片面，需搭配實際應用方能完善，模擬團體幫助學習者提升團體概念，與改善領導技巧。

「實際體會之後，才比較知道具體該怎麼做，而不是在書本上的知識，也能夠有機會將之前課堂上學習的部分實際運用出來。」(C10310)

學習者透過模擬團體，實際擔任領導者，運用所學，得知理論與實務的落差之處。

「……體驗到學習理論與實際運用的落差，也在學習如何去填補這樣的落差。」(C10302)

3. 提升達成方案設計目標之能力

學習者在實作團體的方案設計中尋找出有效的帶領方式與可行性，提高團體凝聚力。

「在活動設計上，……也讓成員有同心協力一起完成一項任務或挑戰的感覺，增加團體凝聚力。」(B30604)

方案設計需適時修正與調整方能達成良好效果，實作團體提供實務經驗，讓學習者經歷嘗試與修改歷程，修正先前不足之處，為團體帶來良好影響。

「這次方案設計上時間的安排以及指導語清晰度相比第一次是更好的，感覺對於這些的修正有在團體中看到好的影響。」(B20615)

4. 促進對團體成員族群特性的認識

青少年團體的領導方式不同於成人團體，需瞭解青少年的發展特性及需求，方能建立良好的互動關係，透過實作團體，學習者體悟青少年需多加引導和鼓勵，學習團體氛圍塑造，增加效能感。

「透過這個經驗讓我們更加看見青少年團體與大學生團體在帶領上的差異……需要領導者的引導、提醒以及鼓勵，而經過這幾次團體，我學習到在團體

當下其實我是有能力可以在適當的時候用我的方式以及引導來讓團體中的氣氛更加活絡。」(D10201)

學習者覺察出與成人團體的差異，可以為職涯挑戰預作準備。

「相較於同儕團體這樣高功能的團體經驗，實作團體更加的符合我們之後當輔導老師帶領團體會遇到的狀況。」(D10901)

5. 提升對成員或團體問題的因應能力

針對截斷成員談話與控管分享時間，可透過領導過程中，學習到將原則與顧慮向成員澄清，避免氣氛僵硬或讓成員感受不佳。

「本次的團體我認為最需要改進的地方是控制時間的部分，……我意識到除了擔心成員說不出話之外，有的時候成員說太多也是一個問題，而學習截斷跟掌握分享時間也是一個很重要的部分。」(A10117)

團體督導時間幫助學習者思考、權衡利弊得失，並獲得督導專業且具建設性啟發的機會，有效提升對成員或團體問題的因應能力。

「在團體督導時，老師也針對我們組提出的問題給予了我們更多的思考方向，……我覺得團體督導，可以讓我和我們小組得到更多的思考，也可以得到老師許多專業上的建議和啟發。」(A10303)

6. 對團體動力與團體發展階段的理解

團體動力是由成員及領導者共同樹立，領導者的音量和語調、成員揭露的深淺、投入團體與分享程度也會影響團體動力，學習者透過團體督導發現敏銳評估當前團體動力與發展階段的重要性。

「這次也有感受到團體動力、氛圍很需要每一位夥伴及領導者一起塑造，也感受到自我揭露的深淺、投入團體的程度其實也會影響到其他人分享的程度、整個團體動力是否可以帶領大家往前。」(A10712)

經老師提示，啟發學習者思考目前的團體發展階段，以及團體於不同階段該如何應對，理解現行團體合適的領導方式，讓成員能在團體中獲益。

「老師問到說團體是否進入工作期，……領導者要去覺察一個團體目前進行到哪裡，才能在團體進行的過程中，去做調整，讓成員在團體當中是有實際的收穫，或是能夠在團體當中處理自己的議題。」(A50310)

（三）課程對學習者團體帶領自我效能感之影響因素

1. 獲得同儕支持與正向回饋

團體成員豐富多元的回饋，給予學習者相互切磋與增進學習的場域。

「大家分享了蠻多自己的看法，討論也都蠻熱絡的，可以聽到蠻多彼此間的相似處或者是差異處，有蠻多的學習。」（A10403）

同儕之間彼此經驗交流，對於運用領導技巧更加理解，可提升自我效能。

「有相同困擾的夥伴也都有出來交流，就會覺得團體工作的很有意義，會一直有新想法吸收進來。」（A30411）

學習者從他人經驗中獲得替代性學習，也透過討論幫助彼此更精進團體中問題解決的能力。

「同儕回饋比較像是替代性學習，可以從別人的經驗中更瞭解領導者的技巧或領導者的任務要怎麼去做，也可以互相討論團體中遇到問題可以怎麼處理，互助互惠的概念。」（C10802）

2. 團體督導過程中來自督導的示範、回饋與影響

團體督導是學習者定向的錨，學習者普遍的困境經由督導的引導能獲得滿意的解答。督導示範讓學習者學習相同情境中不同的因應方式。

「團督老師示範了要如何跟個案講話，例子還是與我相同的情境，一下有不一樣的感受。」（B30809）

督導的鼓勵與支持是學習者自信、成就感最有效的來源之一，也因此促使學習者的學習更有效率。

「有時候會不確定自己這樣做是對是錯，但是透過督導，可以更加定位自己努力的方向。」（D10913）

3. 正向團體諮商實作經驗

實作團體就是實戰的演練，而實戰的基礎則是循序漸進的學習，學習者從模擬到面對青少年團體的實作階段，可驗證其學習結果。透過實作累進遞增的團體動力收穫正向感受，其自我滿意度也隨之提升，間接激勵其學習動機。

「我覺得我的心理素質有變得更強大一點，……比還沒開始帶團體時的自己成長好多，而我對自己這樣的進步是感到開心的。」（D10806）

學習者在團體過程中更有勇氣發言、提問。

「我認為自己和領導者夥伴○○，在本次團體中的表現更加有勇氣，比較不會因為擔心顧慮太多而不敢提問。」(B20607)

學習者能透過同儕回饋獲得肯定與成就感等正向經驗。

「這一次自己在帶領團體時比較沒有壓力，而成員給予許多的回應都讓我有一些成就感。」(B50616)

4. 多重角色經驗促進團體中不同角色的理解

模擬團體讓學習者有機會擔任團體成員、領導者、協同領導者、觀察員等不同角色，隨著角色的切換，學習者得以從不同面向體驗團體運作，堆疊多重視野與感受且相互運用，讓日後成為領導者時能有更細緻的選擇，對成員更加同理、對團體的關照也更全面，除了上述所陳述擔任領導者之領會外，尚有對其他不同角色之理解的差異。如下述：

(1) 實際帶領團體——協同帶領或主責帶領經驗

a. 擔任協同領導者經驗

與協同領導者共同帶領團體時，因共同合作的特性，可增加討論素材的多樣性，促進成員之間的交流分享，領導者間，彼此互助、溝通，發揮合作的精神，有益於團體進行。

「很幸運的是，我的協同領導者和我的理念一直都很能契合，兩人不論在討論方案或帶領團體時都能很有默契，所以能和我一起面對各種挑戰。」

(B30704)

對領導能力或方案設計有問題時，可與協同領導者共同預先準備，以應對突發狀況。

「這次團體再次出現的時間控管問題，……在帶領之前能與協同領導者先做好預備，將能在遇到這些狀況時較有效的調整。」(A20707)

b. 擔任主責領導者經驗

主責帶領團體更考驗學習者領導技巧的運用，能深刻體會領導者「臨機應變」能力的重要性，需兼顧多方，促使學習者領導能力積極成長。

「最重要的是發現和體會領導者『臨機應變』的能力，……在團體初期，領導者較多需要去引導成員進入團體或給予其他成員回饋，在團體後期，領導者則需要去反應成員此時此刻的狀態和關懷，團體氣氛和動力都深受領導者

反應和回饋的影響。」(C10106)

學習者發現擔任領導者時，概念化團體成員的重要，且對團體主題及時間控管皆須留意。

「擔任領導者時，……要對於成員有完整的概念化，更需注意活動控時、方案的內容及目標，也會對自己的行為舉止有所期待。」(C10307)

(2) 擔任成員——對成員個人議題的影響

以成員的角色融入團體中，思考自我揭露的尺度，透過團體催化的動力，促進改變舊有觀念與想法，提升由負面轉為正向思考的能量。

「我認為經驗團體帶給我的意義是提升自我瞭解與覺察，因為自己一直都知道家庭是我的核心議題，因此也充分感受到在自我揭露上會有強烈的猶豫、拉扯的感覺，就像是在每個分享的時刻，都在不斷地面對自己，……但是團體提供了我一個機會，練習用不同的角度認識自己。」(C10807)

擔任成員的經驗中，逐漸能細緻、深入的理解自己，並釐清自身的人際與家庭的關係。

「讓我看到有很多，或許自己還無法馬上去做出改變或是學習，但自己比較清楚一些脈絡後，會稍微有些動力去試著讓自己進步，以及嘗試改變自己和家人的相處模式。」(A50808)

(3) 擔任觀察員——對團體動力、團體過程問題、成員問題的學習

擔任觀察員可以客觀的觀察團體的動力與問題，細膩地從成員之間的互動、分享交流感受到團體動力的提升或不均。

「很多地方其實團體動力是集中在某些人身上的，其他人較沒有動力。」(A30712)

控時不當是新手團體過程中常見的問題，擔任觀察員讓學習者預先思考如何應對突發狀況，並依團體及成員性質，設計合適的方案或活動，達到最好效果。

「進行過程中發生比較讓人困擾的問題就是時間不夠，……面對這樣的狀況，除了時間上要掌握的更好外，在設計方案活動時，也要再多加思考這個團體及成員們的性質比較適合什麼樣的引導及活動，以便在既有的時間內發揮最大的效益。」(B60408)

肆、討論與建議

一、討論

本訓練課程後，於量化分析結果顯示（表1），團體諮商領導能力總分之得分呈現顯著提升（ $p = .05$ ）。此結果驗證研究假設，即學習者透過兩階段訓練課程後，其整體團體諮商領導能力能獲得顯著提升。因此，團體督導模式與同儕回饋小組運用於兩階段課程的團體諮商實習課程證實是有效且可行的。詳細之量化及質性研究結果討論如下：

（一）綜合分析

在五項分量表中，研究參與者在「團體進行前的準備技巧」達非常顯著水準，「團體過程的領導技巧」達顯著水準，在「理論基礎」、「團體諮商專業倫理行為」和「領導者心理與行為特質」，則未達顯著水準。以下針對量化及質性分析結果，以各分量表分別討論之：

1. 團體進行前的準備技巧

意指首次或每次團體進行前的準備技巧，包含團體計畫書的制定、成員篩選的方式與能力、預備會議、澄清目標以及所有團體參與者的準備等（謝麗紅，1998）。如表1所示，學習者在進行團體督導模式與同儕回饋小組運用在團體諮商實習課程後，在「團體進行前的準備技巧」的分數差異達顯著水準（ $p < .01$ ）。因此，顯示本課程所設計的兩階段訓練模式，可提升學習者的團體進行前準備技巧，這部分與Bourgeois等人分四階段式的訓練模式相仿，皆共同強調學習者在成為團體領導者前，循序漸進的參與團體經驗（Bourgeois et al., 2016）。此外，又在團體進行前加強團體方案計畫書設計的嚴謹度，經老師詳閱、審查並一再修改方案以符合成員特質與問題需求，且具體落實學習者澄清團體目標、執行團體前準備工作等細節。同儕團體的實際演練操作，亦為實作團體進行前的準備工作，藉由熟練領導技巧的機會與督導者給予的專業督導和回饋，幫助學習者獲致寶貴經驗，以增進團體前準備工作之成效。

在學習者的反思札記中亦提及，經過第一階段的模擬團體，獲得實際體驗的機會，領導者在團體進行前的完善準備是影響團體成效的一大因素。此外，學習者體悟到擔任領導者需於團體進行前做好的事前準備，包含熟悉方案內容與目標，調整自我的狀態，建設良好心境，方能專注地投入團體的帶領。

2. 團體過程的領導技巧

領導技巧泛指領導者在團體進行期間所運用的技術與策略，例如同理心、具體化、支持、示範、衝突解決，以及兼具覺察團體互動情況的能力等（謝麗紅，1998）。由表1顯示，學習者在進行團體督導模式與同儕回饋小組運用在團體諮商實習課程後，在「團體過程的領導技巧」的分數差異，達顯著水準（ $p < .05$ ）。因此，研究者認為學習者以往於諮商課程學習中，如同張景然（2001）所述，透過書本來理解領導技巧的運用，例如：截斷、反映、示範、立即性等，在實際的技巧操作上經驗較不足，使學習者無法透徹領悟如何有效地使用領導技巧。第一階段的同儕團體滿足了學習者此方面的學習需求，亦如學者們認為，學習者需能妥善運用領導技巧於團體中，才能勝任團體實務工作者此一角色（Conyne et al., 1993; Wiggins & Carroll, 1993）。因此唯有親身經驗領導歷程，對技巧應用較能有具體概念（Conyne et al., 1993; Wiggins & Carroll, 1993）。此外，透過教師對本訓練課程有完善的架構，使學習者在兩階段的課程設計中，能充分的實際操作與運用各項不同領導技巧，以增加學習者的領導經驗，連結基礎理論與實務操作，減少學習與實用之距離。此結果回應本研究的研究問題二，團體督導模式及同儕回饋小組訓練模式能有效提升學生團體諮商領導能力且效果顯著。

3. 團體諮商專業倫理行為

指的是對於團體諮商專業倫理以及工作角色的理解與履行，例如：尊重與維護成員的權益、保密原則的提示、不將個人價值觀強加在成員身上等（謝麗紅，1998）。在「團體諮商專業倫理行為」分量表中，新手團體領導者在後測得分雖高於前測分數，改變十分接近顯著，但未達顯著水準。此項得分結果，研究者認為學習者於專業倫理行為上的成長幅度雖不顯著，但學習者仍肯定自己在團體帶領經驗中獲得的成長。從質性資料發現，學習者可藉由同儕間交流與討論，明白倫理議題的重要性，譬如雙重關係的複雜性，即可能影響到保密議題、判斷的公平性，以及影響他人權益等。此外，教師的團體督導亦有助於探討及提升學習者實際帶領團體時，所應顧及的倫理行為，促使學習者能將倫理概念融會貫通於實務當中。

4. 領導者心理與行為特質

意指對人的內在性質、心路歷程、人際關係和領導者各方面的心理健康、行為特性，以及對人的興趣、溫暖、接納、彈性等（謝麗紅，1998）。而在「心理與行為特質」的分數，雖有微小幅度的提升，但並未達顯著水準，因此顯示出新手領導者經過

此訓練課程後，雖然更確切明白身為團體領導者時，其心理與行為特質，對於帶領團體與成員皆會造成影響，但在此向度上未能達顯著水準。

雖在量化分數上未達顯著水準，但根據質性資料分析結果，仍可見得學習者在心理素質與領導特質方面，獲得一定程度的進步。從而呼應文獻中的觀點，學習者經過團體體驗後，心理素質更穩定、更加有自信（Starling & Baker, 2000）；思考方式和行為修正後能有更完善的表現（Werstlein, 1994）。

而上述進步其原因或可歸納於：（1）「學習者經過逐次演練而學會調整心態」，例如擁有正向的心態，避免自我否定或貶抑，提升挫折容忍力（Ray & Altekruze, 2000）；（2）「同儕與督導的正向指引」，學習者透過督導的提點與同儕間齊心協力、彼此勉勵，可達正向效果，且同儕間的交流，讓學習者覺察出自我的經驗與同儕有相似之處，除了能獲得普同感，並減緩焦慮外，亦能於同儕共學中獲得多元的觀點及回饋，並在實務操作時見識彼此間不同的領導風格，透過替代學習擁有更寬廣的思維，加快學習進程（Carter et al., 2009）。

5. 理論基礎

意指和團體諮商相關的知能，例如理解團體進行中的各類治療性因子與團體動力原理等。在「理論基礎」分數上未達顯著水準（ $p = .31$ ）。此處呼應學者施香如（2010）所言，學習者縱使精熟團體諮商的各種理論，當面對實務工作時，他們仍會「自覺」生疏、不熟練，認為自己尚無足夠自信擔任好領導者一職，但因此量表為自評量表，所以即使學習者的理論知能與前測時相近，但因為「自覺」不足，故在填答時，即使知能未減少，但轉為更保守的評估自己的理論基礎知能，故理論基礎的平均分數稍微下降。

質性資料也顯示，學習者們覺得自己回去真的應該多讀書，對主題有更多的瞭解，以及多熟悉諮商理論和閱讀相關書籍，以增加自己的實力和敏銳度。

由此可見，無論從量化或質性資料皆顯示，如施香如（2010）的研究所示，學習者於團體實務經驗後，對自我之理論基礎深感不足，然此反而更能促進學習者的學習及持續精進。

二、建議

（一）對諮商教育的建議

由CACREP（2016）所規範的團體參與狀態與時數要求可知，理解團體領導者的養成是循序漸進，不可能一蹴可幾。本研究的課程參與者相當肯定團體諮商實習課程設計、訓練方法的效果，可供團體領導者訓練課程設計的參考。研究者歸納以下幾點對諮商教育的建議：首先，採用按部就班兩階段的訓練方式，讓學習者由同儕團體開始累積領導能力後，再投入實作團體。學士層級的學習者需要結構性及指導性的學習歷程及課程設計，在投入實作時才不至於感到壓力與焦慮，若缺乏同儕模擬團體帶領經驗，而直接進行實作團體帶領，面對真實的個案（成員），訓練不足的團體諮商實習者恐有倫理上的問題，因此需要逐步鋪陳建立的團體諮商訓練課程架構。其次，藉由擔任不同角色，能有換位思考的機會，更清晰瞭解團體諮商中的歷程與動力。學習者掌握了理論知識後，需要有多方面的實務經驗，方能成長為具有團體諮商效能感的領導者。當學習者在團體中擔任領導者、觀察員或成員等三種不同角色時，因立場不同會有不同的學習，經此方法訓練，未來在實際帶領團體時，面對不同性質和對象的族群，應可承擔團體領導者的知能要求，有效能地帶領諮商團體進行。

（二）對督導進行方式的建議

許多學習者表示本研究中團體督導進行的方式對他們有實質的幫助，研究者建議繼續朝此方向發展。首先，督導者以其本身的理論基礎與實務經驗指導學習者體驗不同角色的感受，學習換位思考與覺察相關議題，提升同理心，催化團體凝聚力。其次，督導者評估與瞭解學習者的專業發展階段與特性，相當重要，方能精準回應學習者的受督導需求。本研究中多數成員表示督導者解決了他們在帶領團體過程中所遭遇的問題，因而感到安心，更能有自信地將所學在團體發揮出來。因為是初學者，實作時容易有焦慮與挫敗感，督導者在團體中的支持、鼓勵、正向的回饋，讓學習者學會自我接納與自我覺察。最後，督導者的溫暖讓學習者感受到被接納、被認同，這種溫暖產生力量，讓學習者產生自我效能，此外，多位學習者期待督導者能直接教導、釐清、指正以及統整與建議。正如Reichelt與Skjerve（2013）所認為的學習者在實務上仍需大量仰賴督導者的專業督導意見，方能更有效的學習。

（三）給新手團體領導者的建議

諮商心理是活用的科學，將課本上的理論知識，轉化為解決問題的實作能力是長期實踐的過程。學習者要容許自己經歷在專業成長的過程慢慢具足團體諮商知能，也需培養專業挫折容忍力。本研究提供學士層級新手團體領導者的建議：首先，學習者初次帶領團體，通常會感到緊張，面對同學和成員難免產生壓力，因此從同儕身上獲得普同感與正向回饋是十分重要的，主動尋求這些正向支持亦是學習歷程中重要的一環；再者，新手領導者習得理論技巧後，初期較難正確使用，因此嘗試將理論與實務相結合，並因人、因事、因情境調整與靈活運用時，若能善用督導給的專業回饋加以調整是進步的重要途徑；最後，在團體開始前做好充足的準備，在心理層面平穩自信，並展現在音量以及肢體語言中，同時也熟習方案中的活動與指導語，並注意時間分配。新手領導者需要在不確定的狀況下帶領團體，焦慮是在所難免的，因此需練習正向面對挑戰，也需於進入團體前先具備扎實的理論基礎，實作時方能沉著穩定，不慌亂。

（四）對本課程設計的建議

本課程設計方式能使學習者在團體中透過不斷演練，逐漸克服焦慮，不僅有機會觀摩同儕表現而學習，亦經由教師的督導讓學習者有示範、觀察模仿學習與回饋的啟發，因此多數學習者期望增加團體督導中老師的督導時數，故建議未來可針對課程時間的限制彈性調整，另外，學習者亦表示反思札記題目較多，雖能使學習者深度回顧和修正自己，但部分學習者覺得作業負擔較重，因此建議能適度減少同質性較高的問題。整體而言，多數學習者皆表示喜歡本次訓練課程的教學與進行方式，亦從中獲益良多，足見本課程的訓練成效與可行性。未來建議可因應學習者特性與其領導能力發展程度而稍做調整。

參考文獻

- 宋曜廷、潘佩妤（2010）：混合研究在教育研究的應用。*教育科學研究期刊*，**55**（4），97-130。[Sung, Y.-T., & Pan, P.-Y. (2010). Applications of mixed methods research in educational studies. *Journal of Research in Education Sciences*, 55(4), 97-130. <http://dx.doi.org/10.3966/2073753X2010125504004>]
- 施香如（2010）：「團體督導」與「過程回顧」—新手團體領導者的督導型式與媒介應用經驗。*輔導季刊*，**46**（1），25-31。[Shih, H.-J. (2010). Group supervision and

- process review — Novice group leader supervision model and media using experience. *Guidance Quarterly*, 46(1), 25-31. <http://dx.doi.org/10.29742/GQ.201003.0004>
- 施香如（2015）：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。中華輔導與諮商學報，43，127-157。[Shih, H.-J. (2015). The learning experience of group supervision in counseling practice course: The implications of cyclic developmental model and reflecting team. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 43, 127-157.]
- 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。[Chuang, H.-M. (2007). The application of reflecting team in educational training of counselor. *Counseling & Guidance*, 258, 35-40. <http://dx.doi.org/10.29837/CG.200706.0017>]
- 張景然（2001）：準團體諮商員的迷思與衍生的問題。諮商與輔導，185，2-7。[Chang, C.-J. (2001). The myths and derivative problems of the quasi-group counselors. *Counseling & Guidance*, 185, 2-7. <http://dx.doi.org/10.29837/CG.200105.0002>]
- 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). Discussion of group supervision process. *Guidance Quarterly*, 44(1), 13-20. <http://dx.doi.org/10.29742/GQ.200803.0002>]
- 謝麗紅（1998）：團體諮商領導能力評量表編製與相關研究（計畫編號：NSC 87-2413-H-018-008）。行政院國家科學委員會。[Hsieh, L.-H. (1998). *The development of group counseling ability inventory and related research*. National Science and Technology Council(NSC 87-2413-H-018-008). <https://doi.org/10.6141/TW-SRDA-E87111-1>]
- 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 Journal of Guidance*, 7, 245-272.]
- 謝麗紅、翁毓秀、張歆祐（2007）：團體督導對碩士層級準諮商師團體領導能力督導效果之分析研究。輔導與諮商學報，29（2），99-116。[Hsieh, L.-H., Weng, Y.-H., & Chang, H.-Y. (2007). Supervision efficacy on group counseling competence of counselor trainees in group supervision. *The Archive of Guidance & Counseling*, 29(2), 99-116. <http://dx.doi.org/10.7040/JGC.200711.0099>]
- 謝麗紅、鄭麗芬（1999）：準諮商員團體諮商領導能力狀況調查研究。彰化師大輔導學報，20，57-81。[Hsieh, L.-H., & Cheng, L.-F. (1999). The survey of group counseling ability patterns for a trainee. *Guidance Journal*, 20, 57-81.]

- Andersen, T. (1987). The reflecting team: Dialogue and meta-dialogue in clinical work. *Family Process*, 26(4), 415-428. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1987.00415.x>
- Andersen, T. (1991). *The reflecting team: Dialogues and dialogues about the dialogues*. W. W. Norton & Co.
- Borders, L. D., Welfare, L. E., Greason, P. B., Paladino, D. A., Mobley, A. K., Villalba, J. A., & Wester, K. L. (2012). Individual and triadic and group: Supervisee and supervisor perceptions of each modality. *Counselor Education and Supervision*, 50(4), 281-295. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2012.00021.x>
- Bourgeois, M. B., Winters, R. C., & Esters, I. E. (2016). Teaching group processes through multiple group leadership opportunities in a masters level counselor education program. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(5), 1-18. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i5.20020>
- 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 and Education in Professional Psychology*, 3(1), 1-9. <https://doi.org/10.1037/a0013656>
- Christensen, T. M., & Kline, W. B. (2000). A qualitative investigation of the process of group supervision with group counselors. *The Journal for Specialists in Group Work*, 25(4), 376-393. <https://doi.org/10.1080/01933920008411681>
- Conyne, R. K., Wilson, F. R., Kline, W. B., Morran, D. K., & Ward, D. E. (1993). Training group workers: Implications of the new ASGW training standards for training and practice. *The Journal for Specialists in Group Work*, 18(1), 11-23. <https://doi.org/10.1080/01933929308413730>
- Corey, M. S., Corey, G., & Corey, C. (2017). *Groups: Process and practice* (10th ed.). Brooks/Cole.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs [CACREP]. (2016). *2016 CACREP standards*. CACREP.
- Davidson, J., & Lussardi, D. J. (1991). Reflecting dialogues in supervision and training. In T. Andersen (Ed.), *The reflecting team: Dialogues and dialogues about the dialogues* (pp. 143-154). Norton.
- Enyedy, K. C., Arcinue, F., Puri, N. N., Carter, J. W., Goodyear, R. K., & Getzelman, M. A. (2003). Hindering phenomena in group supervision: Implications for practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(3), 312-317. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1037/a0018970>
- Hycner, R. H. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human Studies*, 8, 279-303. <https://doi.org/10.1007/BF00142995>
- Kymissis, P. (1996). Developmental approach to socialization and group formation. In P. Kymissis & D. A. Halperin (Eds.), *Group therapy with children and adolescents* (pp. 1-33). American Psychiatric Press.
- 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.
- Losey, B., & Norman, R. (2016). *Using reflecting teams in counseling practicum*. ACA Knowledge Center.
- MacLennan, B. W. (1998). Fifty years of training and supervision for group psychotherapy with children and adolescents. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 8(4), 169-179.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage.
- Ray, D., & Altekruse, M. (2000). Effectiveness of group supervision versus combined group and individual supervision. *Counselor Education and Supervision*, 40(1), 19-30. <https://doi.org/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 and Family Therapy*, 39(2), 244-255. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2012.00298.x>
- Starling, P. V., & Baker, S. B. (2000). Structured peer group practicum supervision: Supervisees' perceptions of supervision theory. *Counselor Education & Supervision*, 39(3), 162-176. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2000.tb01229.x>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research*. Sage.
- Walsh, R., Bambacus, E., & Gibson, D. (2017). An approach to supervision for doctoral and entry-level group counseling students. *The Journal for Specialists in Group Work*, 42(4), 338-363. <https://doi.org/10.1080/01933922.2017.1350231>
- Werstlein, P. O. (1994). *Fostering counselors' development in group supervision*. ERIC Digest. <https://eric.ed.gov/?id=ED372351>
- Werstlein, P. O., & Borders, L. D. (1997). Group process variables in group supervision. *The Journal for Specialists in Group Work*, 22(2), 120-136. <https://doi.org/10.1080/01933929708414374>

- Wiggins, J. D., & Carroll, M. R. (1993). Back to the basics: Perceived and actual needs of group leaders. *The Journal for Specialist in Group Work*, 18(1), 24-28. <https://doi.org/10.1080/01933929308413731>
- Yalom, I. D. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy* (5th ed.). Basic Books.

收件日期：112年01月08日

初審日期：112年05月11日

二審日期：112年09月02日

三審日期：113年02月07日

四審日期：113年02月27日

通過日期：113年03月08日

A Study on the Effectiveness of Group Supervision Model and Peer Feedback Groups in Group Counseling Practicum Courses

Lih-Horng Hsieh**

Chiao-Li Lin

Yu-Te Lee

National Changhua University of Education

This study explores the impact of a group supervision model and peer feedback groups on undergraduate students' group counseling leadership abilities and practical experiences in a group counseling practicum course. Current training programs for group counseling leaders commonly use various methods to enhance leadership skills, including participating in groups, leading groups, observing instructors demonstrate group leadership, viewing group counseling recordings, receiving supervision, and learning group techniques. Drawing on years of teaching and research experience in group counseling courses, the lead researcher developed a two-phase training model for group counseling practicums: laboratory-based peer simulation groups and practical group internships.

This practicum incorporates the "group supervision model" and "peer feedback groups" to provide supervision for the group counseling practicum course. The curriculum involves interns taking on diverse roles, such as leading groups, serving as observers, and participating in peer feedback groups. These varied learning scenarios employ active participation, observation, vicarious learning, and reflection, fostering a cooperative learning environment where members share information and feedback, assist one other, and collaboratively achieve learning objectives. The course was designed to enhance the participants' group counseling leadership skills through integrated training methods.

The study participants included 20 fourth-year students from counseling and guidance-related departments. The practicum incorporated cooperative learning into the teaching process, combining the group supervision model with peer feedback groups to supervise group leaders. The aim was to enhance students' group leadership skills. A mixed-methods research approach, combining qualitative and quantitative methods, was used in the study. The training effectiveness of the group counseling practicum course was assessed using Hsieh's (1998) "Group

** Corresponding author: Lih-Horng Hsieh, e-mail: lhhsieh@cc.ncue.edu.tw.
doi: 10.53106/172851862025010072001

Counseling Leadership Competency Scale.” Additionally, participants’ reflective journals and focus group interviews were employed as qualitative data sources.

The findings revealed significant improvements in the participants’ overall group counseling leadership competencies, including “preparation skills before group sessions” and “leadership skills during group processes.” However, no significant growth was observed in the psychological and behavioral traits of leaders, “theoretical foundations,” or “professional ethical behaviors during group counseling.” For qualitative data analysis, Hycner’s (1985) “phenomenological content analysis” was used to understand the influence of the group counseling practicum on undergraduate students’ leadership skills and practical experiences.

The qualitative results indicated that learners experienced the development and adjustment of leadership styles and the development and refinement of their leadership skills. By engaging in various group roles, participants gained diverse group participation experiences that positively influenced their practical group leadership capabilities. Furthermore, support, encouragement, and constructive feedback from peers and supervisors enhanced the learners’ self-awareness, strengthened their professional self-efficacy, and fostered consistency between their theoretical knowledge and practical experiences.

Based on these findings, this study provides the following recommendations for counseling education and novice group leaders:

1. Adopt a Two-Phase Progressive Training Approach: Novice group leaders should begin with peer simulation groups to build foundational leadership skills before transitioning to practical group settings. This approach can help reduce the anxiety and pressure associated with leading real-world groups.
2. Encourage Role-Switching for Perspective-Taking: Assigning learners to different roles, such as leaders, observers, and members within the group, enables them to develop a deeper understanding of group processes and dynamics from multiple perspectives. This diverse exposure enriches the students’ learning experiences.
3. Implement Peer Feedback Groups and Group Supervision: These methods are highly effective for training and supervising group leaders during group counseling practicums. They also provide a structured framework for feedback and development.
4. Foster Tolerance for Uncertainty and Professional Resilience: Leading groups through uncertainty is inevitable for novice leaders. Learners should embrace the gradual process of professional growth, develop resilience to professional challenges, and cultivate the ability to effectively integrate theory and practice.

Keywords: Group supervision model, novice leader, peer feedback, practical group, simulation group.

