

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*

姜兆眉

國立清華大學
教育心理與諮商學系

蘇盈儀

桃園市立
壽山高級中等學校
輔導室

本行動研究起始於研究者作為諮商教育新手工作者，初任大學部輔導與諮商實習課程授課教師，希冀以臺灣輔導諮商專業發展脈絡為基底，回應學生學習需求以及銜接教、學、用，思考並安排實習課程之規劃與進行。研究之行動場域為研究者之大學部輔導與諮商實習課程，研究者課程規劃主要以自我覺察督導模式進行團體督導與個別督導，以及同儕督導、課程教學以進行課程。本行動研究目的為發展符合臺灣在地脈絡之實習課程規劃。研究資料蒐集以焦點團體訪談法進行，共以三階段進行：學期初、學期中、課程結束三個月後。由於研究者身兼教學者、督導者，研究訪談由研究助理執行以維護研究倫理；送出學習成績評量之後，研究者以歸納分析法進行資料分析。行動「中」的發現：一、課程前：(一) 過去接受督導的經驗、(二) 修習輔導與諮商實習課程的期待、(三) 接受課程督導之前的整體狀態；二、課程進行中：(一) 觀察督導者的位置與姿態、(二) 觀察督導者的督導策略、(三) 接受督導者督導後的影響、(四) 對課程安排規劃之建議；三、課程進行後：(一) 實習課程的學習、(二) 以受督者為中心的督導、(三) 督導者的督導策略、(四) 接受督導者督導後的影響、(五) 對於課程安排規劃之建議。本研究亦呈現研究者依據此次行動結果之調整、行動反思、以及延續行動方向。

關鍵詞：大學部輔導與諮商實習課程、自我覺察督導模式、行動研究、諮商員教育、覺察與反思

* 本文通訊作者：姜兆眉，通訊方式：cmchiang@mx.nthu.edu.tw。

專業訓練是諮商專業得以永續發展的重要核心，臺灣輔導諮商專業培育起始於師資培育系統的學校輔導教師訓練，發展至今已涵蓋諮商心理師專業教育，聚焦「訓練學習者成為助人專業工作者」為目標。從輔導諮商專業在地發展脈絡觀之，輔導諮商領域仍以西方社會文化（主要為北美）為基底，發展至今近 60 年，而歷史最為悠久之輔導諮商學術組織—台灣輔導與諮商學會於 2018 年已創會 60 週年，期間歷經 2001 年通過心理師法（全國法規網，2019）諮商專業邁入國家證照化制度、學校專任輔導教師設立，以及 2014 年學生輔導法（教育部，2019）施行與推動。

從上述可知專業發展之臺灣脈絡，諮商專業以學校輔導為發展基礎，邁向證照化專業培訓之時，輔導與諮商專業連結緊密與相輔相成。研究者作為新手教師，教學場域主要為大學部層級輔導諮商基礎課程，於教學現場遭逢「問題」為：諮商教育者究竟要「教」給學生什麼？抑或「怎麼教」才能回應大學階段學生的專業發展階段與學習需求？因此，本行動研究是研究者著眼諮商專業的大學層級基礎訓練課程，並以「輔導與諮商實習」課程之教學行動，課程督導規劃選用「自我覺察督導模式」，以探究臺灣在地諮商教育模式發展的可能。其目的為發展符合臺灣在地脈絡之實習課程規劃。

一、諮商員教育（counselor education）之相關研究

就諮商輔導專業發展與訓練而言，輔導諮商工作者「自我覺察」（self-awareness）為重要核心，亦即，輔導諮商工作者具有其自知之明，方能清楚輔導諮商歷程，身為諮商員／師的狀態，而諮商員／師維持高度自我覺察的同時，逐步引導當事人覺察自身困擾與處境，進而產生療效（陳金燕，2003；Chen, 1988；Dowden, Warren, & Kambui, 2014；Hansen, 2009；Pieterse, Lee, Ritmeester, & Collins, 2013）。

基於自我覺察於輔導諮商人員教育訓練之重要性，陳金燕（1998）訪談 11 位諮商員教育工作者，探究自我覺察訓練的基本概念與原則、訓練方法與學習成效評量。研究發現，諮商員教育工作者認為「以人為本、回歸自我」，以及「強調體驗、刺激思考」為自我覺察訓練的兩大基本原則，訓練方式則以四個面向：知識型教導、思考型作業、體驗型作業、角色扮演。學習成效評量仰賴學生口頭報告以及教學現場之觀察。

陳金燕與王麗斐（1998）針對諮商學習者的學習成效進一步探究，以某大學層級之諮商員自我覺察訓練方案，並進行此訓練方案之成效評估，研究結果顯示研究參與者（大學二年級學生）參加自我覺察課程後，自我了解、自我概念以及自尊之面向均有提升，此外，其自我覺察程度提升，亦帶來研究參與者之個人人際與家庭互動之改善。從陳金燕（1998）、陳金燕與王麗斐的研究得知，諮商員教育融入自我覺察訓練課程，提升諮商學習者學習成效之餘，陳金燕與王麗斐亦建議往後諮商員教育訓練研究可使用行動研究取向進行。

張靜怡與蕭文（2000）是臺灣少數針對大學層級諮商實習課程之研究，研究發現準諮商員的諮商能力在實習課程過後皆而提升，其中最為顯著的是「概念形成技能」能力；再者，大學部實習課程規劃多以教學及諮商技術演練為主（張靜怡、蕭文，2000）。從上述研究結果與教學實務得知，停留在教學與諮商技術教學的實習課程，在如何形成個案概念化或有助力，是否需要進一步思考，以技術及概念化為導向的諮商教學訓練，是否需要再在實習課程前完備？且課程單向教學氛圍不易形成「學生為主體」的學習，仍有究竟是「誰」的個案概念化之疑慮。在實習階段，是否更需對準此階段之學習目的，以高度實作與即時檢核的實習課程安排，更能對接實習階段之學習效益。在諮商員專業發展上，許維素與吳宛亭（2018）以焦點解決短期治療學派提供專輔教師在職訓練，發現自我賦能與專業認同，追蹤效果亦呈現專業熱忱之延續。Chen、Chan、Fan 與 Mullahy（2015）發現諮商專業結合靈性議題之諮商工作人員，能於往後諮商工作與當事人談論靈性議題更具彈性。

有別於傳統諮商教育訓練，Moran 與 Milsom（2015）進行「翻轉教室（flipped classroom）」諮商員教育的個案研究，研究發想來自學生課程結束後，實務應用仍感困難，因此借用教育領域，以學生為中心進行教學。研究發現互動式課程設計，例如：學生與教師的對話討論，以及學生間

的討論，諮商學習者均給予高度評價；亦呼應教育領域近年重視培育之後設認知能力（Yen, et al., 2018）。Laitila 與 Oranen（2013）亦針對實務工作者發展訓練模式，引導受訓者回應反思提問時，需要轉換專業用語，目的為促進實務工作者日常用語之對話能力，避免實務工作受到專業語彙「綁架」。相對國外諮商員訓練模式相關研究，心理師法 2001 年通過後，諮商員教育相關研究轉至諮商心理師培育制度探究（林家興、林丞增，2018），尤其以諮商心理師駐地實習相關研究為主（許韶玲、劉淑滢，2008；喬虹，2018）。而諮商心理師培訓研究，以美國 CACREP 標準（CACREP, 2019）規劃諮商心理師訓練為主要參考依據。理解諮商心理師實習內涵以及持續評估培訓制度，有助於逐步完整國內諮商心理師訓練架構。因此，以西方為尊的諮商訓練模式至今已近 20 年，而諮商心理師投身實務後，仍發現教、學、用之落差（林家興、林丞增，2018）。回顧上述諮商員／師教育相關研究，仍聚焦在學生接受專業課程後的諮商知能提升，較少針對「諮商教育者的課程規劃與教育哲學觀點」進行探究；亦即，多著重「諮商學習者學到了什麼」，而少探討「諮商教育者怎麼教」。

加上，美國 CACREP 標準（2019）用於碩士班與博士班層級，輔導諮商於臺灣發展是從大學部即啟動的基礎訓練，訓練學制起始正是臺灣與美國輔導諮商專業教育的重要差異，因此，探究與發展臺灣在地輔導諮商教育模式，以及關照學校專輔教師與諮商員的專業訓練，著眼諮商教育者要「如何教、教什麼」，方能讓諮商教學訓練更貼近諮商學習者的需求。

二、個人建構理論（Personal Construct Theory）作為知識論基礎

本研究知識論立場回應的是：作為研究者，如何得知我們所知？美國心理學家 George Kelly 於 1950 年代正式提出建構理論（Kelly, 1955），Kelly 強調個人建構（personal construct），意即個人的內在主觀建構各有不同，其重視「個別差異」的觀點，可見於其理論的以下概念：

1. 建構多元主義（Constructive Alternatism）。個體當下的知覺都是可以接受探問與重新思考的。如果我們能夠以不同的方式建構經驗，即便是日常生活不言自明的事件，個人均可擁有迥然不同的呈現。

2. 個人建構（personal constructs）。個人以其內在的主觀想法、感知並建構世界的理解，形成個人專屬的現實（Reality），也以此建構預測未來。換言之，「我的真實不等於你的真實」。

3. 個別性（Individuality）。每個人對事件的建構各有不同，重視個人對事件的主觀建構。

英國學者 Zuber-Skerritt（1997）主張 Kelly 個人建構理論的知識論立場（Epistemological position）與行動研究重視實務場域遇見的問題，形成暫時行動計畫的高度差異性不謀而合。加上，行動研究著重動態循環的研究歷程，與 Kelly 認為個人建構知識論重視的建構歷程得以呼應。因此，本研究為高等教育場域，針對教學實務進行研究，選用 Kelly 個人建構理論作為知識論，成為引領研究者身兼諮商教育新手工作者，得以站穩以學習者為主體、以對話為取徑，理解學習者的學習歷程所進行之行動研究。

三、社會建構教育學（Social Construction Pedagogy, SCP）觀點作為方法論與教育學基礎

由於研究者為本研究之教學者與行動者，教育學立場是研究者以教學現場的方法論立基，亦是本研究的方法論理論基礎。作為教學者與研究者，如何獲取所知？研究者選取社會建構教育學，作為本研究之方法論基礎，亦是研究者之教育學立場。

以美國心理學家 Kenneth Gergen 為代表學者的社會建構教育學，提出自我在關係中生成，主張概念生成於關係互動，不只是個人內在建構，更是人與人之間的「共構」，社會建構論強調以「關係」為基礎，恰能呼應諮商領域的核心價值－關係為核心（姜兆眉、蘇盈儀、陳金燕，2019, p. 278）。

因此做為本行動研究方法論，教學現場即為研究田野，師生互動即是行動研究歷程，基於社會建構教育學著重的「關係」面向，方能引領研究者於行動研究歷程實際操作。

Gergen (1985) 及社會建構學者們，包含 Harlene Anderson、Mary Gergen 等人，1990 年代初期成立 The Taos Institute (The Taos Institute, 2018)，致力推動社會建構論應用於助人領域（心理治療、社工、護理……等）以及教育場域。Gergen 論及社會建構論應用於教育脈絡時，“the primary aim of education is to enhance the potentials for participating in relational process—from the local to the global” (Gergen, 2009a, p. 243)，意即，社會建構論者認為教育是一段「關係歷程」，教育者與學習者身處關係互動的討論與對話，學習者從而共構「知識」。Gergen 與 Wortham (2001) 提出社會建構教育學的五項原則：從靜態階層到動態互動(From hierarchy to heterarchy)、超越知識學門(Beyond disciplines of knowledge)、朝向實踐的意義(Towards meaning in practice)、朝向反思性思考(Towards reflexive deliberation)，以及朝向具備生產性的關係(Toward generative relationships)。亦即，抱持社會建構教育學之教學者相信，教師並非是握有知識者的權威者，以單向式知識授予學生，而是教學過程，帶領學生及社群參與學習歷程，鬆動知識學門疆界。此外，知識學習是跨越學門的，例如：諮商輔導領域的學習，也需跨越至教育領域、心理學領域、社會學領域。進一步，社會建構教育學觀點強調知識需要實踐，實踐過程須確認意義，持續反思性思考，著重師生關係的合作與協力。因此，社會建構教育學認為教育是關係的(relational)、協力的(collaborative)、對話式的(dialogical)。社會建構教育學主張建立教育者與學習者合作式關係，在此合作關係基礎進行對話，師生之間並非是「老師—學生」的二元角色與單向互動，而是相互合作、雙向對話，讓每個人的聲音、觀點受到聆聽、理解，並且持續互動創造「在地知識」(Anderson, 2013; Bruffee, 1999; Gergen, 2009a; McNamee, 2007; McNamee & Moscheta, 2015)。

再次反思西方社會思維，社會建構觀點成為重要的教育學理論，是相應於西方社會主流個人主義(Individualism)而生，個人主義崇尚獨立、自主、個別表現之價值，影響西方社會傳統教育則為強調「教師單向傳授知識」，教師常成為教室的「獨白者」，也是教學歷程的主體，必須準備素材以教導學生；值得思考的是，當教師成為教學歷程的主體，學生則相對減少學習歷程的參與。有別於個人主義的傳統教育哲學，社會建構論強調以關係為起點，以對話為主要取徑，學習在對話中生成，非僅是教師單向講授。回到臺灣當前高等教育現場，正經歷日常文化與學習情境的斷裂，身處重視關係的華人文化生活，在教室課堂情境，卻未能拾取最為珍視的關係成為學習連結，教育者與學習者，在生活與課堂的脈絡斷裂，課堂學習與生活的連結錯置，似乎也鏡映著長久以來輔導與諮商領域教、學、用的觀察。

承上反思，研究者進一步思考何以西方社會而來的社會建構論，適用於臺灣在地文化。首先，社會建構論強調關係取向，與臺灣身處華人文化的關係取向恰能呼應與連結(黃光國, 2009)；其次，社會建構論主張的「對話」與「合作」，隱含理論的應用依著文化脈絡差異而展現彈性與調整，此理論哲學立場對跨文化應用，抱持歡迎與欣賞的態度，樂見臺灣高等教育現場，持續在地建構與實踐社會建構論之教育學觀點。回應本研究起始於研究者作為新手教師身處教學現場遇到的「問題」，及當前諮商教學訓練現場之挑戰，訂定行動目標為：「臺灣在地諮商專業教育訓練模式」，使用社會建構論相當符合諮商專業領域，從輔導與諮商實習課程做為行動起點，而行動研究即是最適合之研究取向。

四、大學場域中的行動研究

行動研究自 1940 年代發展，直至 1990 年代方有高等教育場域研究者嘗試以此增加教學理論與實務連結，著眼高等教育教師與教職員工之專業發展(Kember & Gow, 1992; Zuber-Skerritt, 1992, 1997)。Zuber-Skerritt (1992) 進一步提出五個向度，說明行動研究更適合應用於高等教育場域，並形成後續高等教育場域行動研究的 CRASP 模式。CRASP 分別代表 Critical attitude：批判式的態度，Research into teaching：教學中進行研究，Accountability：績效，Self-evaluation：自我評估，Professionalism：專業精神。Zuber-Skerritt (1992, 1997, 2015) 認為上述向度在高等教育雖已提及

多年，尚待轉換為研究輸出，而行動研究具備高度實踐力的特性，能夠協助高等教育工作者進一步評估、修正、增進教學品質。本研究之場域為高等教育階段，研究者即是教學實務者，關注研究者自身教學歷程與學生學習歷程。

本研究使用國立彰化師範大學陳金燕教授發展的自我覺察督導模式進行督導（陳金燕，2001、2003），此督導模式之督導目標為催化受督者自我覺察，藉以清楚理解諮商歷程與當事人之互動狀態，藉此提升諮商效能；承襲個人建構論重視「個人建構」與個人主觀經驗之社會建構教育學則強調「關係與對話」，三者連結為：實習課程藉由「督導關係」，以自我覺察督導模式進行「對話」，引導修課學生覺察，並理解諮商歷程與關係的自身觀點。因此，使用自我覺察督導模式與知識論、方法論、教育學立場是為一致。

綜上所述，本研究企圖回應當前臺灣諮商教學實務現場之挑戰：「缺少回應台灣在地文化脈絡之諮商教育訓練模式」。因此，研究目的為「以輔導與諮商實習課程為行動場域，試圖發展符合臺灣在地文化脈絡之諮商教育訓練模式」。

方法

本段落說明研究典範與研究取向、行動研究參與者、行動研究團隊、行動研究歷程、研究嚴謹性，以及研究倫理具體作為。

一、研究典範與研究取向

本研究使用質性研究典範（Qualitative research paradigm），相信社會現象探究仰賴經驗脈絡的描述與觀察。質性研究典範之立場，相信社會世界由不斷變動的社會現象組成，且社會現象在不同時空、文化具不同意義（王佳煌、潘中道、蘇文賢、江吟梓譯，2014；潘淑滿，2003）。本研究主題選擇質性研究典範，考量研究主軸以「描述」研究參與者（修課學生）參與社會建構教學實踐，以及自我覺察督導模式學習經驗；再者，正因著「覺察、反思」是動態、來回反覆之歷程，採用質性研究為研究典範符合本研究主題「本質」，更能呈現研究參與者學習、覺察、調整之動態歷程。

在眾多質性研究典範與研究取向，研究者選取行動研究（Action Research）為研究取向（鈕文英，2016；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（高淑清，2008；鈕文英，2016；潘淑滿，2003；蔡清田，2013）。遵循強調行動循環之「行動研究」為研究取向，考量研究者自身為教學實務工作者，亦擁有多年以自我覺察督導模式進行督導經歷，熟悉諮商輔導教育訓練與教學現場；基於上述教學與督導實務經驗，研究者自我期許為反思型教學實務者，而社會建構論與自我覺察督導模式皆強調對話、反思等核心元素，選擇行動研究為研究取向，與研究者自詡教學實務工作者一致，提醒與帶領研究者執行研究計畫，持續反省教學實務、微調自身教學，回應修課學生需求。

行動研究具備高度能動性，強調教學實務現場發現的挑戰，藉由提出方案與行動策略，透過研究檢視方案策略是否可行。本研究設計以社會建構教育學（SCP）為理論基礎、對話形式為取徑、自我覺察為焦點的諮商輔導教學訓練模式。

此外，社會建構教育學強調多元真實、知識與真實皆為建構、協力合作的角度，與行動研究強調合作方式、動態與循環等理念相當適配，因此，本研究之知識論與方法論的立場一致且適配。

二、行動研究參與者

研究參與者為國立大學輔導諮商相關科系，修習輔導與諮商實習課程之大學部四年級學生，共計 14 位研究參與者，平均年齡 22 歲。

三、行動研究團隊

(一) 研究者

本研究採取質性研究典範，研究者是重要的研究工具之一。研究者具十年以上諮商專業背景訓練與實務工作經驗，任教於國立大學諮商相關學系，具備諮商心理師證照以及台灣輔導與諮商學會督導認證。透過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；游淑華、姜兆眉，2011），並有專書產出（姜兆眉等，2019）。督導實務部分，當前為大四輔導與諮商實習課程授課教師；於國內外以自我覺察督導模式進行督導已超過五年，包括博士班進修期間擔任碩士班學生之督導者，目前為大學部輔導與諮商實習授課教師，以及碩士全職實習諮商師之諮商督導者。

督導實務透過與專業同儕討論，以及自我覺察督導模式發展者之檢核，以此精進該模式之督導操作。因此，研究者之督導實務，以及自我覺察督導模式之諮商督導，具有相當熟悉度。研究者於本研究角色為：統籌研究計畫進度與進行資料分析。

(二) 協同研究者

本文第二作者，現職為公立高中輔導教師兼任輔導主任，具國內輔導與諮商系所博士學位，以及諮商心理師證照與臺灣輔導與諮商學會督導認證，並為大專校院諮商相關科系兼任助理教授。投身學校輔導教師督導與督導訓練近 15 年，此位協同研究者熟悉學校輔導教育訓練脈絡，以確保研究者研究資料分析、呈現與詮釋。

(三) 研究助理

研究者提供質性研究訪談與質性資料初步分析訓練，研究助理於研究過程學習與精熟質性資料收集與分析。由於研究者同時身為教學者與督導者，基於研究倫理考量以及維護研究參與者受教權益，研究助理將擔任研究訪談員以蒐集質性研究資料與謄錄逐字稿。

四、行動研究歷程

(一) 行動前的問題探究：界定問題

研究者擔任大學部輔導諮商課程教師之教學歷程，觀察到學生學習諮商普遍遇到以下三個挑戰，亦是啟動本研究之問題點。第一：中文與英文語境及文化脈絡落差。當前所學習之諮商理論為歐美文化脈絡發展之理論，多以英文或英文翻譯（原文為德文）為主。選擇英文教科書為教材時已求盡力貼近諮商理論；回到中文為母語之思維，部分歐美文化諺語或隱喻，仍不易捕捉其精髓。

第二，「諮商式」語言實不易貼近日常用語。當前輔導諮商系所之諮商輔導技術策略用書，以英文翻譯書為主，最為常用教科書如：美國諮商心理學者 Clara Hill 所著之「助人技巧三階段」（林美珠、田秀蘭譯，2017），初學諮商之學生需依循其架構掌握諮商基本技術與晤談歷程。然而，以美國文化脈絡為根基的基本技術，英文常使用的用句為：It feels like...翻譯中文為「感覺起來...」，並非為臺灣在地日常用語。倘若學習諮商技術時是以遠離生活脈絡的語言為建構模板，殊為可惜；亦促發研究者如何訓練學生使用「臺灣在地脈絡的日常語言」進行晤談之思考。

第三，諮商個人風格建立有待時間醞釀與形塑。基於上述兩點，諮商學習者往往面臨中英文語境與文化脈絡落差，以及諮商語言不易貼近日常用語的雙重挑戰，以致實務積累過程「長出」

個人諮商風格仍待時日，而諮商風格的形塑，又與其人際互動風格有關。因此，研究者思考諮商專業訓練培育「貼近人心」的諮商輔導人員，若在訓練過程傳遞的內容與語言更為貼近在地，學習者自然少了些掙脫諮商專業「框架」的階段，更能貼近「以自身人際風格」為主軸。學習專業要保有主體性，研究者以為「覺察」是關鍵，學習歷程覺知自身視野，深刻理解與體會「輔導諮商實務以自身為工具，諮商風格發展由自身人際風格為主軸」。

承上思考，研究者身為諮商教育新手工作者，擔任大學部層級「輔導與諮商實習」授課教師。此門課程是學生進入助人場域或持續進修前的門檻實務課程，也是首次將學理知識應用於學校輔導或社區場域；輔導諮商新手對實務操作不熟悉而來的焦慮與緊張，實仰賴其自我覺察，在督導討論之「看見」與理解，回到諮商場域得以逐步安穩自身，諮商歷程方能開展，因此，此課程深具專業知能、專業認同養成、形塑，與統整之功能。因著實習課程之於專業發展的重要性，研究者於此次教學行動之問題為：

1. 符合臺灣在地脈絡與學生專業階段的大學層級輔導與諮商實習課程規劃為何？
2. 學生在上述規劃的大學層級輔導與諮商實習課程之學習經驗為何？

(二) 擬定行動方案：以覺察與反思為訓練焦點之大學層級輔導與諮商實習課程

基於上述文獻探究與回應本次行動問題：「符合臺灣在地脈絡與學生專業階段的大學層級輔導與諮商實習課程規劃為何？」研究者以社會建構教育學為基礎，定調實習課程首重「建構自身與當事人互動之語言與諮商風格」；再者，逐步建構自身專業實踐面貌，需要以自身高度覺察反思為前提，因此實習課程訓練主軸將以學生之覺察反思為焦點。有別於過往大學部實習課程多以教學、技術演練為主（張靜怡、蕭文，2000），本次行動方案以「團體與個別督導」為實習課程主軸，透過提案督導與持續對話，引導與催化學生諮商晤談歷程的覺察，藉以反思身為諮商員的狀態與工作。

以一學期 18 週為期，課程規劃如下：

1. 課程開始之前（前一學期末）。辦理課程說明會，目的為定向輔導與諮商實習課程之學習狀態、確認實習行政流程，並請學生先行閱讀自我覺察督導模式文獻（陳金燕，2003），以熟悉課程督導的模式，同時為督導對話準備。

2. 第一週課程。協同研究者進行「諮商員的自我覺察訓練」專題演講，演講內容首重自我覺察概念，以及定錨實習課程進行覺察之路徑。

3. 第二週至第 17 週。分為兩部分，其中 13 週作為團體督導與個別督導，每位學生皆有一次團體督導提案與個別督導進行提案。延續以覺察反思為訓練焦點，研究者規劃團體與個別督導。團體督導為兩階段三小時，每階段一位提案人進行團體督導。首先，研究者與提案人進行督導對話，其他 13 位學生參與並聆聽自身聲音，研究者與提案人對話告一段落，請每位學生依對話反思分享，提案人可決定回應哪些回饋。個別督導則以每週課程三小時為單位，研究者分別與三位提案人進行個別督導，個別督導的同時，其他學生分組進行同儕督導；另外 3 週時間則安排於期初、期中、期末，學生提出疑問，藉由對話與團體討論進行教學或檢核實習情形。

4. 第 18 週。學生實習成果學習反思分享。

綜上所述，行動方案設計使用「自我覺察督導模式」進行督導，課程教學則回到「學生當前所擁有的知識」為基礎，以作為「覺察反思為訓練焦點」之實習課程規劃。

(三) 行動研究說明

課程進行之前，向研究參與者（修課學生）說明本研究目的、進行方式，以及強調並聲明參與研究與否不影響課程成績評量。也說明訪談用意為理解實習課程的學習經驗，以及著眼修課學生之課程參與建議，並由研究助理執行訪談，若有建議，助理以匿名方式轉達研究者，以利教學過程即時微調。

(四) 進行諮商教學課程

如本文「行動方案：以覺察與反思為訓練焦點之大學層級輔導與諮商實習課程」段落所述，研究者依規劃進行大學部輔導與諮商實習課程。

(五) 收集研究歷程資料

本研究以質量並行方式蒐集研究資料，由於篇幅考量，只呈現焦點團體訪談研究結果。

1. 焦點團體訪談。考量研究執行時間與相關人力，選取焦點團體訪談法（王文科、王智弘譯，2003）收集資料。研究者訓練 2 位研究助理擔任焦點團體訪談員，以三個訪談時間點進行焦點團體訪談：輔導與諮商實習課程進行前、課程進行中期（學期第 10 或 11 週），此階段參與者皆已接受過研究者之督導，以及課程結束後三個月的追蹤訪談。

本研究分三段訪談時間點，是為了完整呈現學生學習歷程，並掌握學生實習課程規劃建議，以利即時修正行動方案。再者，追蹤訪談設計則考量諮商學習、覺察反思為一持續歷程，從過往相關研究可知追蹤訪談規劃有助於完整理解教學或服務方案之成效（Chen et al., 2015; Lin & Wang, 2015; 許維素、吳宛亭，2018）。在一段時間醞釀沈澱後，能深入理解參與者參與訓練專業與個人成長之覺察與反思。各個階段訪談皆以焦點團體訪談為原則，若研究參與者無法參與焦點團體，研究助理另以個別訪談形式進行訪談。

2. 自我覺察檢核量表。研究參與者分別在提案前後填寫自我覺察檢核量表。本量表為研究者與協同研究者編制，已完成專家效度檢驗，供研究參與者「自評」，旨為檢核其自我覺察面向之變化，不列入學期成績評量。

（六）定期與研究助理進行研究會議

研究助理收集參與者提出之課程規劃建議與想法後，以匿名方式告知研究者，以利研究者即刻調整於教學歷程。

（七）研究資料整理與分析

待研究者將研究參與者的課程評量成績正式送出之後，研究助理才將逐字稿予以研究者進行資料分析。本研究採用行動研究，質性資料分析使用的歸納分析法（inductive analysis; Mertler, 2012），此方法類似於內容分析法（張芬芬譯，2006），編碼原則力求貼近逐字稿原意。資料分析處理與分析程序如下：

1. 逐字稿編碼與匿名處理。以 ST 表示研究參與者，以「ST01-02-005」為例：第一位研究參與者在第二階段訪談的第五句話。接續，確認每份逐字稿可被辨識的身分相關訊息以匿名處理。

2. 先聚焦第一階段訪談逐字稿之分析。

- （1）研究者先閱讀逐字稿數次。
- （2）針對參與者之回應，找出「意義單元」。
- （3）針對各個意義單元，書寫摘要性描述。
- （4）針對摘要性描述，命名「概念」。
- （5）將意涵相近之概念，聚攏為「類別」。
- （6）將意涵相近之類別，聚攏為「主題」。

完成第一階段訪談逐字稿後，與協同研究者進行核對。協同研究者提供編碼命名之建議，亦或概念、類別聚攏之不同想法。達成共識後，研究者進行第二階段訪談逐字稿分析，順序如上所述，接續第三階段訪談逐字稿分析。

五、研究嚴謹性

質性研究典範以「確實性、可轉換性、可靠性」作為研究嚴謹指標（Morrow, 2005, 2007）；觸媒效度（catalytic validity）亦常作為行動研究嚴謹性參考指標（Baines, 2007; Koro-Ljungberg, 2008）。就確實性而言，研究者藉由訓練執行焦點團體訪談的研究助理進行研究訪談，研究參與者得以相對放鬆地分享經驗。逐字稿分析前經過兩次校對，確定逐字逐句謄錄之正確性；各階段逐字稿皆與協同研究者進行檢核，以確認分析其正確性。

針對「可轉換性」，研究者完成課程評量之後，閱讀逐字稿與進行分析，書寫研究論文時，由於課堂互動經驗，即使並非親自研究訪談，仍能基於課堂互動經驗，作為描述書寫研究參與者的想法感受之基礎。此外，研究者詳實記錄研究進程、研究助理執行研究訪談的時間，及每次與研究助理進行研究討論之時間與討論內容，以確保本研究之「可靠性」。

最後，本研究以研究者教學行動為場域，研究者提供之教學與督導，以學習者為中心進行規劃；課程進行的研究訪談，可提供課程即時微調的重要依據，以回應參與者學習需求。藉由論文發表，研究者與國內諮商教育工作者分享課程規劃，並立即應用於課程，以求提升本研究之「觸媒效率」。

六、研究倫理

研究者具備教學者、實習課程督導者、研究者之多重角色，以恪守研究倫理為最大前提之具體做法：說明研究邀請時，強調參與研究與否、訪談回應內容，皆不影響修習本實習課程成績。

接續，三階段焦點團體訪談皆由研究助理執行訪談，後續資料匿名處理。研究者於學期評量成績送出後，研究助理方將研究資料予研究者。力求減低研究參與者課程成績之顧慮。

結果

本段落呈現執行行動方案，學生於課程學習歷程之觀察與回饋，以輔導與諮商實習課程進行時程為主軸，此次行動以課程進行前、中、後三個時間點呈現學生學習歷程。此外，研究者於實習課程擔任督導者與授課教師的角色，本段落研究者以「督導者」自稱。

一、課程進行前

參與者們尚未接受督導者的督導前接受訪談，表達過去接受督導的經驗、修習輔導與諮商實習課程的期待，以及即將進入督導之前的整體狀態。

(一) 過去接受督導的經驗

實習課之前，參與者接受督導的經驗，多為諮商實務課程提供的團體督導，督導者以直接建議為主。

1. 多以團體督導形式為主。參與者在實習課程之前，接受督導的經驗多落於實務課程，授課教師以團體督導形式進行督導，由於修課人數較多，每位同學「確實」接受督導時間有限。

三下的時候有上(某堂諮商實務課程)，老師會團督，上課會問問看你做的狀況，有什麼想問的問題，因為班級人數很多，每個人分配到的時間其實還蠻少的，所以一個同學老師只會花十分鐘在你身上(ST08-01-001)

2. 督導者多以直接建議為主要督導策略。參與者表示，過去實務課程的團體督導，督導者的督導策略多以直接提供建議。

我想到(某堂諮商實務課程)...小朋友是比較屬於，就老師比較關心的那種狀況，下課會找老師討論一下，老師會給一些建議(ST06-01-001)

(二) 修習輔導與諮商實習課程的期待

多數參與者表示修習輔導與諮商實習課程的期待為：提升敏感度與覺察，藉由實習課程銜接統整理論與實務。

1. 提升敏感度與覺察。參與者期待藉由輔導與諮商實習課程，反思諮商晤談歷程與自身於晤談歷程的狀態；參與者亦希望於反思歷程提升自身敏感度與覺察能力。

反思自己的諮商歷程跟諮商狀態，希望藉由這個督導模式能讓自己...就算這堂課結束之後，繼續進到諮商的場域，我能夠就還是有那個敏感度(ST05-01-011)

2. 銜接理論與實務。參與者描述，期待藉由實習課程連結諮商理論與實務、與實務現場的督導接觸，更進一步瞭解現場脈絡。

...在學校場域裡面，可以真的有做到實務，了解理論跟實務上面的差距，可以用某個理論去做實務工作，理論感覺有點理想，透過這學期的實習課可以比較瞭解真實的狀況，學會因應。(ST03-01-009)

(三) 接受課程督導之前的整體狀態

參與者表示接受課程督導之前，既期待也感到緊張；同時閱讀督導者指定文獻，藉以了解課程督導的進行架構與對話方式。

1. 期待也緊張。多數參與者表示期待在實習課程接受督導；感到期待的同時，也感到緊張。

我對於督導這件事情，作業的部分是滿緊張的，但是其實我蠻期待受督的過程，老師有請同學上來就是督導，就是示範，然後就覺得感覺還不錯 (ST05-01-012)

2. 閱讀指定文獻與觀察團督，準備進入督導歷程。參與者表示，督導者事前提供指定閱讀自我覺察督導模式相關文獻，對於進入實習課程的督導對話，初具了解與準備。

就是讓我覺得我比較應該要準備的就是要再回去翻一下理論的部分...因為我一直覺得我沒有...了解各學派到底在講什麼東西，所以我覺得我還要回去再複習一下... (ST06-01-017)

二、課程進行中

參與者們接受督導者一次督導（團體或個別督導）後，於該學期第 10-11 週接受第二次研究訪談，分享課程至今的學習與觀察，以及課程接續的建議。參與者表達對督導者進行督導時的位置與姿態、督導者所使用的督導策略、接受督導後的影響，以及輔導與諮商實習課程規劃的建議。

(一) 觀察督導者的位置與姿態

參與者表示參與課程之時，觀察到督導者身兼課程老師的角色，即使督導對話強調平等，仍有師生上對下的感覺；此外，督導者了解聆聽，以及一起討論的姿態也印象深刻。

1. 督導者兼具教學者，平等提問亦有直接指導。參與者表示，督導者兼具實習課程教師身分，督導互動時，對話有上對下的直接回應，亦有感受到平等對話的討論。當督導者提供引導時有上對下的感覺，當督導者詢問個人感受則是平等對話的感覺。

描述個案的狀況，還有問我怎麼去回應個案的時候會比較像上對下，然後平等的時候是講自己的感受，在個諮的時候自己跟個案互動的感受，或者在督導那時候的感覺，講感覺的時候比較像平等 (ST13-02-006)

2. 了解與傾聽。參與者認為課程的督導期間，督導者展現了解與傾聽的姿態，督導者在督導互動，多是聆聽以及試圖理解參與者的整體狀態。

就會覺得老師很，很認真在聽啊，然後就感覺大多數老師都是一直聽一直聽一直聽 (ST01-02-033)

3. 「一起」的態度。參與者認為督導對話過程，督導者展現「一起」討論的氛圍，以及試圖引導反思諮商歷程的態度。

是老師一起幫忙妳一起，就是慢慢找出那個可能妳現在遇到困難的核心是什麼 (ST12-02-061)

就是比較有方向，因為在督導的時候感覺老師是陪著我再回頭看個案，所以等於再重新檢視我個案的狀況的轉變，而我接下來還能夠做什麼 (ST13-02-034)

(二) 觀察督導者的督導策略

參與者觀察到督導者使用的督導策略，包含：提問、澄清、實際演練技巧。

1. 提問。參與者發現督導者的督導策略以提問為主，在督導過程跟著自身想法或情緒，持續提問從而思慮清晰。

督導就會跟隨著我的想法情緒，然後問一些問題幫助我，來想清楚，可以幫助我看到那個可能我都沒有想過的地方 (ST07-02-005)

2. **澄清**。參與者提及督導者之督導策略，從提出問題描述釐清，讓一開始說不清楚的地方，藉由對話而越講越清楚。

最大的幫助應該是可以幫助我自己去釐清自己的想法，比較不會像是在走在那團霧裡面，然後好像不知道該怎麼樣走，也會覺得會有一種肯定吧！就是會有一個人，告訴你說，你這樣做其實是可以的... (ST03-02-013)

3. **預演諮商介入與回應**。參與者說明督導者引導重現諮商情境，並實際練習未來諮商晤談之遷移；參與者認為這樣的實際演練，更了解如何與個案對談時，陳述得更為清楚。

但是在督導的過程中其實...就可以發現自己的一些問題，然後再處理一下自己目前的狀況，也有一些演練讓我更瞭解怎麼去跟個案對談這樣子。像問題太難的話小朋友會聽不太懂，或者帶領團體的時候要堅定，說話要簡短有力 (ST06-02-011、012)

老師也會讓我去練習，我想對個案說的話說一遍，然後就是再跟個案講的時候我覺得會比較清楚 (ST13-02-018)

(三) 接受督導者督導後的影響

參與者表示實習課程接受督導後的影響，包括：提升諮商實務技巧、反思諮商專業角色、安在於諮商新手的身份，以及認真自我照顧。

1. **提升諮商實務技巧**。學期中期，參與者發現接受督導後，再回到晤談歷程，更能貼近個案整體狀態，諮商晤談得以反映出來。

增加自己在跟個案工作的時候的那個敏感度...對於原本個案講某些話你可能並不是，也不是說不在意，而是說你可能在反映的時候還不夠精準吧，可是在那個「跟」個案的過程當中，因為你就會發現自己越跟越近。(ST09-02-031)

2. **反思諮商專業角色**。參與者藉由課程督導，開啟諮商員專業角色反思，原先認為諮商就是理論、技術使用，後來朝向諮商需要真誠表達，以關係連結為重。

就是帶著他問題來的這個個案這樣子，一定要真誠的對待他，就是不要再覺得自己是聖人，隨意隱藏自己的情緒這樣子，對，也就是要真誠的對待個案，就是其實學到最多的。(ST02-02-045)

對於諮商這件事有不太一樣的想法，原本會覺得這就是一種技術、理論，現在會覺得像是一種連結 (ST14-02-028、029)

3. **諮商新手角色的「安在」**。參與者在課程督導後，更自在於諮商新手的身份，同時賦予自身多些包容與時間，以持續專業成長。

因為畢竟還是實習，所以會給自己多一點時間去成長，不要馬上逼自己要做到多好，後面去反省跟檢討，就是更重要。(ST11-02-048、049)

4. **「自我照顧」的認真以待**。參與者表示督導後，更能體會諮商員「自我照顧」的重要，以及諮商員做好「自我照顧」更有助於諮商晤談。

...還有就是照顧好諮商員自己本身，還有最後才有辦法專注在關心個案這樣，或者是幫助諮商員作技術上的調整之類的 (ST07-02-024)

照顧好自己，以前好像覺得不管諮商或遊療，好像要把重心放在他們身上，然後每次上課老師會一再強調我們要照顧好自己，過了半個學期，我覺得這是一個蠻重要的事情，因為自己狀態好才有辦法去看小朋友的轉變 (ST13-02-037)

(四) 對於課程安排規劃之建議

參與者認為實習課程安排，希望增加教學性質的「問與答」課程、增加個別督導次數，以及調整團體督導的提案人數。

1. **增加「問與答」課程**。參與者表示，督導者當前對於實習課程規劃是以團體督導、個別督導的提案討論為主，仍希望提供教學課程，期待更多討論實習議題的時間。

上上週就是大家一起上課一起提出我們自己的想法與問題，大家會覺得那個感覺很好，有很多人的問題都有解決到，如果可以的話就是希望還可以多幾次，就會覺得還滿不錯的... (ST09-02-035)

2. 增加個別督導時間以及提問具體。參與者希望增加個別督導次數，以及個別督導進行時，督導者提問可以藉由舉例，讓參與者清楚得知思考方向。

個別督導可以再增加一次，團體督導要增加是有困難的，就是因為畢竟大家的時間不是很好約（ST02-02-028）

在問話的方式可以舉例，讓我們比較知道我們該回答什麼，如果有舉例的話可以比較快的回應（ST13-02-040、041）

3. 調整團體督導座位安排與提案人數。參與者建議團體督導的座位以半圓形式，而不是傳統教室坐位安排，藉以聽到提案人與督導者的對話；另外，也有參與者建議團體督導安排一位提案人即可，聽到第二位提案人時，精神狀態會較為疲憊。

督導在這邊，可能一個半圓，其他人坐在地板上那種感覺，讓講的人在上面（ST11-02-074）

團體督導一次都會有兩個人督導，通常看到第二個會有點疲憊...（ST14-02-030）

三、課程進行後

參與者課程進行後三個月接受追蹤訪談，幾位參與者實習課程結束後皆持續接案，藉由訪談再次回顧實習課的學習，以及提及實習課規劃的建議。以下呈現：從實習課程的學習、以受督者為中心的督導、督導者的督導策略、督導後的影響，以及課程安排規劃之建議。

（一）從實習課程中的學習

參與者表示實習課程的學習包括：團體督導的觀察學習、換位思考，以及覺察諮商歷程的自己。

1. 團體督導之觀察學習。參與者表示參與團體督導歷程是重要的觀察學習，即便彼時不是提案者，從聆聽同學們的提案，以及與督導者的對話，亦能回應自身實習歷程遭逢的挑戰。

在（團體）督導的時候，我們可以聽到很多，就是跟我們有一點像的例子...我們也可以知道自己可以怎麼做（ST05-03-019）

2. 換位思考。多數參與者表示參與實習課程，發現換位思考的學習幫助個人看「懂」諮商晤談歷程以及個案狀態；換位思考能力也帶到日常生活與他人互動。

我覺得最有收穫的是換位思考的概念，不管是現在繼續跟個案工作或者是就是平常的日常生活中，都會還是會運用到這個概念這樣，最有收穫。（ST14-03-009、010）

3. 覺察諮商歷程的自己。參與者表示實習課程之後，更能覺察與看見身在諮商歷程當下的姿態與情緒反應。

會變得比較會去做就是在自己覺察的部分吧，包括會去注意到自己在當下的情緒，然後還有反應，然後會去想就是那個時候的，那個當事人他的情緒跟反應是在呈現什麼訊息給我這樣。（ST01-03-001）

（二）以受督者為中心的督導

參與者回想實習課程接受督導的經驗，是「以受督者為中心的督導」，包括：要靠自身想出辦法、強調諮商員的自我照顧、重視諮商員晤談或督導當下的感覺與想法。

1. 要靠自身想出方法。參與者表示實習課程的督導歷程，督導者陪著，讓諮商員覺察，而後逐步找到解決問題的方法。

...在老師督導的過程中也都是這樣，她會先讓你自己去覺察到，然後覺察到之後，可能也是透過你自己去發現到什麼樣的方式，是比較適合去面對你目前的諮商狀況，找到方法這樣...她還是會讓你自己發現自己找到方法（ST11-03-026）

2. 強調諮商員的自我照顧。參與者在實習課程結束後，仍認為自我照顧是身為諮商員的重要學習，唯有照顧好自己，才能照顧個案。

我在學習這套模式以後，在生活中也會開始學習，就是老師說要先照顧自己再...
就是才有能力去照顧別人這件事 (ST06-03-007)

3. 重視諮商員晤談或督導當下的感覺與想法。參與者回顧實習課程的督導歷程，晤談彼時或督導當下的感覺想法是督導對話的焦點，覺察也清楚個人狀態之後，能更理解晤談歷程以及個案狀態。

老師會幫助我們去看見自己在諮商過程裡面，自己的想法是什麼...老師好像會幫助我自己去看到我自己到底想要做的事情是什麼？這樣是不是會跟個案有所抵觸或是不一樣。(ST03-03-013)

(三) 督導者的督導策略

實習課程結束後，回想到督導者的督導策略，包括：引導抽離與觀看晤談歷程、聚焦督導此時此刻與諮商彼時彼刻、圖像化與具象化。

1. 引導抽離與觀看晤談歷程。參與者表示，督導者在督導歷程，引導自身跳脫諮商情境，再次反身觀看晤談歷程；在看到也理解後，也就比較記得住身處諮商歷程之時，應該要怎麼做。督導中的過程的時候...，(老師)由第三者的方式去帶著我看到我跟個案的關係是什麼，如果這樣做的話個案會發生什麼事情？可能會發生什麼事情？我自己覺得會發生什麼事情？覺得我要不要繼續這樣做？就是會再讓我回到諮商的那個時候，我就會更清楚，記憶會比較深刻就是說現在應該要這麼做 (ST02-03-004)

2. 聚焦督導此時此刻與諮商彼時彼刻。參與者們發現在課程督導歷程，督導者聚焦督導對話當下，以及諮商晤談當時自身整體狀態與感受，常是以此時此刻與彼時彼刻的切換，做為督導歷程的對話起始點。

老師都會很 focus 在我們的感受，就是問你怎麼了，然後，就是，就透過一些問話會讓你，先讓你先想到自己，才開始往下走。(ST08-03-011)

督導中的我就會發現，自己就是會在老師的引導下會帶回那個當時的那個(諮商)現場的感覺，有時候老師會把你帶回去，然後先關照你的感覺，你的狀態怎麼了... (ST11-03-002)

3. 圖像化與具象化。參與者們認為督導者常以圖像化引導反身觀看，並再次思考晤談歷程。...剛剛講的那三個水杯，讓我跳脫出自己的想法跟視野，就是看到我自己面對個案的關係，透過老師的引導可以發現到一些你自己過去那個當下沒有發現到的事情跟情緒感覺 (ST01-03-001)

老師可能有時候就會把那個杯子拿出來，會覺得這樣的方式其實很圖像化，我自己也是比較圖像化的人，這樣子還蠻有幫助的 (ST09-03-009)

(四) 接受督導者督導後的影響

參與者表示接受督導後的影響，包括：專業角色的自我期許與準備、實習課程覺察遷移至日常生活、實習課程的督導對話遷移至諮商晤談。

1. 對專業角色的期許與準備。參與者發現實習課程後，開始閱讀督導者推薦的書籍，也有意識的規劃時間充實自身。

老師在督導的時候會推薦一些以前看過還不錯的書，後來督導結束的時候，寒假總算有一點時間去看這樣子，那也是對我有很大的成長 (ST02-03-025)

2. 實習課程的覺察學習遷移至日常生活。參與者們表示實習課程學習的覺察也帶到日常生活，對於自身人際關係互動，有了更多覺察與行動。

你先感覺到你自己在當下的感受吧，所以願意去說的時候其實我覺得會讓關係變得更好。(ST09-03-020)

3. 實習課程的督導對話遷移至諮商晤談。參與者們表示身處實習課程的督導，督導者使用的語句字詞以及說話的樣子，是諮商晤談的示範，得以自然地帶回諮商晤談。

我覺得老師每次跟我們做這樣子模式的督導，有點像是對我們進行諮商的示範 (ST02-03-023)

...老師有一些諮商的問題技巧，老師問話的方式就比較自然，這樣的問話方式可以帶到諮商中這樣子 (ST05-03-015)

(五) 對於課程安排規劃之建議

參與者提出實習課程安排規畫的建議，包括：增加課程與督導時間、調整團體督導結構。

1. 增加課程與督導時間。參與者表示，希望增加課程的督導次數以及課程時間，希望藉此學習。

會希望說可以有更多一點時間可以進行這樣子模式的督導 (ST09-03-016)

假如每一次課堂結束都有...大約半個小時討論一下剛才督導中的問題，或是...可以問一下大家有遇到什麼大狀況，一起再多討論一點... (ST11-03-016)

2. 調整團體督導結構。參與者們認為團體督導若調整為一人提案，或是調整提案人督導對話時間，得避免聆聽時間過長。

...當然一堂課一個 (團督提案人) 是最好，不然團體督導真的要有一個限制的時間，就例如說就是一個人大概 20 到 30 分鐘。(ST01-03-007、008)

討論

此段落評估此次行動方案及回應界定問題，誠如行動研究取向認為行動是沒有停止的，亦呈現研究者於本次行動後之持續實踐。

一、符合在地脈絡與學生專業發展階段的實習課程規劃：以學習者為主體、覺察反思為訓練焦點的大學部輔導與諮商實習課程

回應研究問題一：「符合臺灣在地脈絡與學生專業階段的大學層級輔導與諮商實習課程規劃為何？」本研究是以大專校院為場域的行動研究，如同 Zuber-Skerritt (1992, 1997, 2015) 所言，身處高等教育場域執行行動研究有其重要意涵，並藉此帶動高等教育更富創意與永續發展的專業訓練。多數參與者表示督導歷程需要仰賴持續思考、覺察與反思，最後終能回應欲討論的議題；此發現頗能呼應陳金燕與王麗斐 (1998) 針對諮商學習者自我覺察訓練的學習成效，不同的是，陳金燕與王麗斐是開設自我覺察課程，本次行動是將覺察反思作為實習訓練的主軸，其共通之處是以諮商學習者的自我狀態為主要訓練焦點。

本次的行動發現，亦能對接 Zuber-Skerritt (1992) 提出 CRASP 模式：研究者從行動前批判式立場，思考當前諮商員教育現場教與學的落差，並實際投身教學歷程進行研究，從研究發展並檢視自身的教學績效，持續自我評估教學成效，在行動過程亦持續修正與調整，以期展現諮商教學專業態度與精神。再者，選用自我覺察督導模式回應本行動研究的知識論與方法論立場，研究者使用臺灣學者所發展之督導模式，從理解受督者諮商歷程的「主觀經驗」，試圖發展在地諮商員教育訓練模式，即是回應社會建構教育學強調「在地知識」(Gergen, 2009a) 之構築；亦即，輔導專業初始是以西方理論論述為起始，而在臺灣發展已屆 60 年的今天，透過在地諮商員教育模式的持續探究，期許能帶動臺灣在地諮商員教育之發展。

另外，研究結果發現，研究者於督導的用字遣詞以及態度，直接遷移至其諮商晤談與日常生活是對學生的重要影響。研究者認為實習課程性質為實務操作與定期回校督導，更能看見參與者身處課程與督導的學習，立即與快速遷移至參與者之諮商實務。古諺云：經師人師；研究者深思，身為諮商員教育工作者，更重要的是力行身教與言教之一致 (walk-the-talk; Brott, 2006)；研究者相信，諮商員教育工作者訓練諮商員的專注聆聽與真誠一致之際，課程互動展現如期許與要求之「一致」，將是諮商員學習的重要依據。本次行動的實習課程，研究者使用自我覺察督導模式 (陳金燕, 2003) 是以受督者為中心的督導模式；使用此督導模式時，仰賴聆聽、理解、跟隨受督者提出的督導議題，或是實務歷程遭遇的挑戰，藉由共同對話討論，引導受督者深化覺察，並尋得解決之道；此歷程正是我們期許諮商學習者於諮商歷程與個案工作的樣貌。

參與者從督導的學習遷移，其呈現之意涵為：「諮商員教育工作者提供的督導互動，極有可能讓受督者遷移與帶入其諮商晤談歷程」。基於上述的發現，諮商員教育工作者提供督導時，除了關注督導歷程最常提及的平行歷程 (parallel process)，更需要留意自身「如何」提供督導，受督者亦會揀選並帶入其諮商歷程當中。



圖 1 對話式諮商員教育訓練模式

此外，覺察反思的醞釀生成來自對話；參與者觀察督導者在督導歷程使用提問、澄清等技巧，讓自己越清楚實務操作歷程。因此，研究者進一步構思「對話式諮商員教育訓練模式」(如圖 1)，做為發展臺灣在地諮商教育模式之可能。正如同 Laitila 與 Oranen (2013) 提出的訓練模式，強調對話要使用日常用語，研究者提出此模式基本相信為：「諮商晤談是當事人帶著生活的困擾，與諮商員一起對話；諮商學習者在學習歷程必須逐步習慣對話的形式」。因此，此訓練模式從課室開啟訓練對話，輔導諮商課程互動，以及日常生活體會與覺察即是學習素材，諮商教育者引導學習者與之對話，同時進行反思；接續於實習課程做好職前準備，以利學習者持續與實習學校督導者、實習課程同儕對話，持續反思與專業學習。因此，進入實務工作之前，學習者已習慣藉由對話，創造出學習、討論、思辨的空間，基於對學習遷移的相信，學習者進入實務現場，也就能與實務現場(多數為學校)的個案，以及個案所處的多重系統脈絡(例如：教師、家長、校內行政單位)對話與工作。

研究者持續相信諮商員教育首重諮商學習者的自我覺察與敏感度，因此依此提醒身為教育工作者，亦需時時刻刻保持高度自我覺察與敏感度。具體的行動是研究者的每堂課程均說明課程內容安排，以及作業的用意，也與學習者確認傳達的訊息是否清晰，若仍有不清楚之處，研究者持續澄清與說明(姜兆眉，2017a)。

參與者表示實習課程期間，持續找尋諮商晤談「自然、不生硬」的回應辭彙，而這部分亦呼應研究者行動前的觀察與思考，結合近年來，臺灣學者們已開始關注不同於西方語言，臺灣在地諮商脈絡語言發展的必要，如：陳秉華等人(2017)強調以臺灣文化脈絡為基底，多元文化在臺灣呈現的樣貌確實與西方不同。

二、學習者為中心、覺察反思為訓練焦點之實習課程學習經驗

回應研究問題二：「學生在上述規劃的大學層級輔導與諮商實習課程之學習經驗為何？」整體而言，根據三次訪談研究結果，學習者呈現逐步熟悉實習課程的督導與學習，第一次訪談參與者多表示過往「督導」以指導與接受建議為主，此次行動方案有別於過往，參與者體驗藉由提問、澄清，而能逐步看清楚自身於晤談的狀態以及與個案互動關係。與過往研究共同之處為，多數參

與者表示希望增加督導次數以及教學性質為主之課程設計。增加督導次數的部分，研究者認為督導過程協助學習者清晰看見，實有助於參與者的諮商晤談，期望增加督導對話的機會，也顯現參與者企圖於實習過程掌握學習之主體性。至於增加教學性質課程的部分，研究者認為大學層級實習課程，部分參與者依然期待「教學」的安排，此與過往熟悉之學習形式仍有勾連有關，張靜怡與蕭文（2000）調查三組實習課程規劃都以教學為主。而研究者則以為實習課程的先備學習，確實需仰賴先前課程的專業知能裝備之檢核，做好以對話為學習形式之準備，將更為適切。尤其，若此次行動是參與者的少數對話學習經驗，依然需要正式進入對話之學習形式前，安排先前較為熟悉之學習形式進行統整，接續再開啟有別於過往之對話學習形式，自然水到渠成。

第二次與第三次訪談，參與者皆提及研究者的督導策略，而層次或有不同；第二次訪談，參與者描述研究者多以「提問、澄清」等策略進行督導，三個月沉澱過後，參與者描述督導策略更為豐富與具備歷程性，例如：督導過程引導抽離並再次觀看晤談歷程。再者，參與者皆提及接受督導後的影響，由於第二次訪談課程仍進行當中，參與者多提及「做為諮商員」的自身狀態不同，第三次追縱訪談，參與者表示督導歷程對話模式遷移至諮商晤談與日常生活脈絡之現象，對於影響的描述更具關係性與歷程性。綜上所述，追蹤訪談之規劃提供參與者沉澱與思考的時間，也對於此行動方案在實習課程之後，持續理解參與者專業成長。

研究結果指出，參與者接受自我覺察督導模式之督導，有別於過去常是「老師給建議」，此次是「自行發想」；呼應社會建構教育學觀點（Gergen, 2009a），Moran 與 Milsom（2015）的研究發現，回到學習者為主體的學習，方能增進與賦權學習者的專業成長。研究者以為實習課程做為進入職場前的最後一門實習課，確實需要將修課學生視為「準獨立專業工作者」。此亦回應本次行動所界定問題，擬定行動方案是以學習者為中心、覺察反思為訓練焦點的實習課程安排，有別於張靜怡與蕭文（2000）的研究，更強調準諮商員的諮商能力進展。依照本行動方案，參與者認為安在於新手角色、對於自身擁有更多覺察，與張靜怡與蕭文研究發現之差異為，強調覺察反思的訓練歷程，參與者的個人化技能是得以提升的。

其次，研究結果發現，多數參與者描述接受自我覺察督導模式之督導經驗是「以受督者為中心的督導」，回到諮商員教育脈絡，亦是呼應個人建構理論之「個人建構、個別性」（Kelly, 1955）以及社會建構教育學強調的「以學習者為中心」之教學（Gergen, 2009a, 2009b），諮商員教育的教學不只是教師單向「教／交給」學生諮商理論與技術，或是「回答」實務實習課程的問題，而是回到學習者身處實習課程操作諮商學理知識時遇到困境時，其想法與觀點的逐步釐清與持續調整；正如同過往研究結果發現，諮商學習者提升自身覺察程度需透過對話（陳金燕、王麗斐，1998；Laitila & Oranen, 2013）。參與者表示「以受督者為中心的督導」，亦回應 Moran 與 Milsom（2015）翻轉教室個案研究的結果，亦即，以學習者為中心的諮商員教育，隱含相信學習者擁有知識理解與建構之教學哲學，並透過課室的對話脈絡，讓學習者看見。

研究者認為，以學習者為中心的諮商員教育，得以培養諮商學習者的主動思考，藉由持續反思、對話，逐步形塑諮商專業的想法與觀點。諮商學習者在大學層級訓練之後，進入助人相關領域亦或諮商研究所持續進修，帶著逐步成形的專業深化思考，方能具備專業內對話時的主體思維，亦是跨專業合作與溝通的重要基礎。從行動發現得知，參與者經驗此對話過程，也強化覺察與反思能力，並遷移至諮商晤談與日常人際互動。

三、此次行動反思、修正、與後續行動：授課教師、督導者、研究者

研究者此次行動具備多重角色，包括：授課教師、督導者、研究者，行動歷程深知無法完全區分，而不同脈絡各有凸顯的角色。授課教師身負整體實習課程的規劃與執行，督導者呈現於實習課程的團體督導與個別督導歷程，研究者則是本次行動研究進程掌握以及資料分析。以下呈現各個角色於本次研究的行動反思。

身為授課教師，反思以學習者為中心的諮商教育模式如何接續前行？例如：焦點訪談得知參與者（研究助理以匿名方式告知）希望團體督導能夠調整為一位提案人，考量課程初始已安排提

案順序，再者，實需要透過對話與督導了解參與者的學習與實務能力，並考量透過督導方能維護個案福祉。基於上述，研究者於課堂說明調整與否的考量與調整。因此，研究者認為以學習者為「主體」，並不是以學習者「為主」，教學者仍具有教育、教學責任，需要在既定課程結構，及立於基本訓練之框架進行課程。

本研究記錄亦呈現研究者第一年教學行動，閱讀資料後，持續於任課課程實踐以社會建構教育學為理論基礎，以學習者為中心的諮商員教育。例如：研究者擔任大一「輔導原理與實務」授課教師，此課程規劃即著重自我覺察與文化脈絡敏感度訓練，同時以學生對「輔導」之「先見」出發，課室對話澄清、引導並深化思考輔導的概念，帶領學生從「過去接受各個形式輔導服務的學生」換位至「未來成為提供輔導服務的專業人員」，引導學生在閱讀教科書內容之後，形成「輔導」圖像。

基於此次行動方案結果，研究者於接續兩年輔導與諮商實習課程，課程架構部分維持亦有調整之處：研究者持續以「團體督導與個別督導」作為規劃實習課程的架構，並在團體督導提案人對話時間縮短至 20 分鐘，較多時間回到大團體討論；研究者於團體督導提案討論後，亦進行延伸相關主題之教學或訊息提供，亦是回應參與者教學性質課程安排之期待。另外，回應此次研究目的為發展符合臺灣在地脈絡實習課程規劃，研究者於此次行動後撰寫自編教材（姜兆眉、蘇盈儀，2018）與出版專書（姜兆眉等，2019），有意識地選取臺灣學者書寫的論文、研究、書籍，以及社會時事作為思考素材，提供學生參照。最後，此次行動亦是發展在地諮商員教育模式的起始點，此次行動發現是第二年研究者開設輔導與諮商實習課程規劃的重要參考。研究者依據參與者提出之建議，學生確實反映學習狀態較佳；也回應行動研究取向著重在行動發現問題與解決問題，滾動式修正與回饋教學實務現場之立意（鈕文英，2016）。

身為督導者，選擇自我覺察督導模式（陳金燕，2003）進行督導即是符合以覺察反思為焦點的實習訓練課程；而以受督者為中心、強調提升受督者自身覺察亦貼近以學習者為中心的實習課程規劃。與大四學生進行督導時，考量受督者對實習場域認識有限，而出現類似「教學」互動的片刻，提供受督者學校現場脈絡訊息。正如參與者所述，督導者仍是有上對下的教學角色；然而，身兼實習課程之授課教師與督導者，使用之督導模式可提醒即刻回到督導者位置，即便受督者不夠熟悉學校場域，依然能回到受督者當前的「已知」，持續對話。

身為研究者，藉由書寫反思札記以及與協同研究者對話，提醒身兼「授課教師」與「督導者」雙重角色之角色份際。書寫札記，則提醒當身為「授課教師」，依循課程規劃與教育哲學之主軸引導受督者覺察；身為「研究者」，則是藉由此研究歷程，如實記錄學生之學習歷程，焦點團體訪談規劃亦能催化學生再次「覺察與反思」其學習歷程。

最後，此行動研究回應諮商教學現場教與學落差的具體策略，即是回到以學習者為主體的教育學立場，諮商教育的主軸不只是「教師在課堂教了什麼」，而是「學習者在這堂課，帶走了什麼？形成了什麼知識？又是怎麼形成的？」。本研究結果作為評鑑行動方案的參考依據，研究結果顯示研究者的實習課程規劃包含督導，研究參與者藉由提問與澄清，深入思考且自行回答的疑惑，無需「單只」仰賴教學者的指導與建議。本行動研究結果呼應且鼓舞研究者，作為諮商教育工作新手，立基於社會建構教育學，發展以學習者為中心—臺灣在地諮商教育模式之可能。

參考文獻

全國法規網(2019): 心理師法。取自全國法規網網站: <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=L0020098>, 2019 年 5 月 10 日。[Laws & Regulations Database of The Republic of China (2019). *Psychologist Act*. Retrieved 10 May, 2019 from <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=L0020098>.]

- 林家興、林丞增 (2018)：諮商心理師培訓制度的回顧與省思。載於陳秉華 (主編)，**多元文化諮商在臺灣**(235-280)。台北：心理出版社。[Lin, C.-H., & Lin, C.-T. (2018). Review and reflection on counseling psychologist training system. In P. H. Chen (Ed.), *Multicultural counseling in Taiwan* (pp. 235-280). Taipei, Taiwan: Psychological Publishing.]
- 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。[Chiang, C.-M. (2017a). Include differences and forge ahead: Reflections and local practices in gender-sensitive and LGBT-friendly counseling education and training in Taiwan. *The Archive of Guidance & Counseling*, 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。[Chiang, C.-M. (2017b). Gender and multicultural issues in counseling psychologist training: An example of a course in Canada. *Journal of Gender Equity Education*, 80, 67-71.]
- 姜兆眉、蘇盈儀 (2018)：學習與人工作，從「自我覺察」與「對話」開始。課程自編講義。[Chiang, C.-M., & Su, Y.-Y. (2018). *Learning to work with people: Starting with self-awareness and dialogue*. Course materials.]
- 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。台北：雙葉書廊。[Chiang, C.-M., Su, Y.-Y., Chen, C.-Y. (2019). *Introduction on counseling theories and skills: A learning map for counseling learners*. Taipei Taiwan: Yeh Yeh Book Gallery.]
- 高淑清 (2008)：質性研究的 18 堂課：揚帆再訪之旅。高雄：麗文文化。[Kao, S.-C. (2008). *18 lessons on qualitative research*. Kaohsiung, Taiwan: Liwen Publishing Group.]
- 張靜怡、蕭文 (2000)：專業實習課程對準諮商員諮商能力發展之分析研究－以彰化師大為例。**輔導學報**，**21**，1-36。http://doi.org/10.7040/GJ.200006.0001[Chang, C.-I., & Hsiao, W. (2000). Developmental changes of counseling competencies of novice counselors in the level of undergraduate during a semester's practicum training. *Guidance Journal*, 21, 1-36. http://doi.org/10.7040/GJ.200006.0001]
- 教育部 (2019)：學生輔導法。取自教育部網站：http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001380&KeyWord=%e5%ad%b8%e7%94%9f%e8%bc%94%e5%b0%8e%e6%b3%95，2019 年 5 月 10 日。[Ministry of Education (2019). *Student Guidance and Counseling Act*. Retrieved 10 May, 2019 from http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001380&KeyWord=%e5%ad%b8%e7%94%9f%e8%bc%94%e5%b0%8e%e6%b3%95.]
- 許維素、吳宛亭 (2018)：焦點解決短期治療訓練對國中專任輔導教師之成果研究。**教育心理學報**，**50**(2)，315-340。http://doi.org/10.6251/BEP.201812_50(2).0007[Hsu, W.-S., & Wu, W.-T. (2018). The effects of solution-focused brief therapy training on the full-time school counselors in junior

- high school. *Bulletin of Educational Psychology*, 50(2), 315-340. [http://doi.org/10.6251/BEP.201812_50\(2\).0007](http://doi.org/10.6251/BEP.201812_50(2).0007)]
- 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。
[Hsu, S.-L., & Liu, S.-Y. (2008). The inquiry on counseling psychology interns' full time internship experience *Bulletin of Educational Psychology*, 40(1), 63-84.]
- 陳秉華、郭崇信、陳金燕、黃光國、曹惟純、葉光輝…杜淑芬 (2017)：多元文化諮商在臺灣。臺北：心理出版社。[Chen, P.-H., Kuo, C.-H., Chen, C.-Y., Hwang, K.-K., Tsao, W.-C., Yeh, K.-H., ... Tu, S.-F. (2017). *Multicultural counseling in Taiwan*. Taipei, Taiwan: Psychological Publishing.]
- 陳金燕 (1998)：諮商教育工作者於諮商員養成教育課程中實施「自我覺察訓練」之原則、做法及成效之研究。《中華輔導學報》，6，154-194。[Chen, C.-Y. (1998). The principles、performances and effectiveness of the self-awareness training inside the counselor-educational programs. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 6, 154-194.]
- 陳金燕 (2001)：自我覺察督導模式初探。《輔導季刊》，37 (2)，1-10。[Chen, C.-Y. (2001). A introduction on Self-awareness Supervision Model. *Guidance Quarterly*, 37(2), 1-10.]
- 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。
[Chen, C.-Y. (2003). Self-awareness in the counseling professional: The Self-awareness Supervision Model. *Research in Applied Psychology*, 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。[Chen, C.-Y., & Wang, L.-F. (1998). Evaluation of the self-awareness course for counselor-in-training. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 6, 116-153.]
- 喬虹 (2018)：全年諮商實習相關研究。載於陳秉華 (主編)，《多元文化諮商在臺灣》(185-187)。心理出版社。[Chiao, H. (2018). Research on full-time counseling internship. In P. H. Chen (Ed.), *Multicultural counseling in Taiwan* (pp. 185-187). Psychological Publishing.]
- 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。[Yu, S.-H., & Chiang, C.-M. (2011). The experience of interdisciplinary cooperation in “Domestic Violence and Sexual Abuse Prevention Center” between the professions of counselling and social work- reflection on the counselling profession from perspectives of social workers. *Chinese Journal of Guidance and Counselling*, 30, 31-67.]
- 鈕文英 (2016)：《質性研究方法與論文寫作》(第二版)。台北：雙葉書廊。[Niew, W.-I. (2016). *Qualitative research methods and academic writing* (2nd ed.). Taipei, Taiwan: Yeh Yeh Book Gallery.]

- 黃光國(2009): *儒家關係主義: 哲學反思、理論建構與實徵研究*。臺北: 心理。[Hwang, K.-K. (2009). *Confucianism: Philosophical reflection, theory construction, and empirical research*. Taipei, Taiwan: Psychological Publishing.]
- 潘淑滿(2003): *質性研究: 理論與應用*。臺北: 心理。[Pan, S.-M. (2003). *Qualitative research: theories and application*. Taipei, Taiwan: Psychological Publishing.]
- 蔡清田(2013): *教育行動研究新論*。臺北: 五南。[Tsai, C.-T. (2013). *Educational action research*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book Inc.]
- 王文科、王智弘譯(2003): *焦點團體訪談: 教育與心理學適用*。臺北: 五南。Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 王佳煌、潘中道、蘇文賢、江吟梓譯(2014): *當代社會研究法: 質化與量化取向(第二版)*。臺北: 學富。Neuman, W. L. (2011). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (2nd ed.). London, UK: Pearson Education Inc.
- 林美珠、田秀蘭譯(2017): *助人技巧: 探索、洞察與行動的催化(第四版)*。臺北: 學富。Hill, C. E. (2014). *Helping skills: Facilitating exploration, insight, and action* (4th ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- 張芬芬譯(2006): *質性研究資料分析*。臺北: 雙葉。Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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.
- Baines, D. (2007). The case for catalytic validity: building health and safety through knowledge transfer. *Policy and Practice in Health and Safety*, 5(1), 75-89. <http://doi.org/10.1080/14774003.2007.11667689>
- Brott, P. E. (2006). Counselor education accountability: Training the effective professional school counselor. *Professional School Counseling*, 10(2), 179-187. <http://doi.org/10.5330/prsc.10.2.d61g0v3738863652>
- Bruffee, K. (1999). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore, MA: The Johns Hopkins University Press.
- Chen, C. Y. (1988). *Chinese cultural and counseling in Taiwan: A counseling model based on Confucianism and Taoism* (Doctoral dissertation). The University of Wisconsin-Milwaukee, Milwaukee, WI, USA.

- Chen, P. H., Chan, S. R., Fan, L. H., & Mullahy, M. J. (2015). Christian counseling psychologists' practice experiences in integrating spirituality into counseling. *Bulletin of Educational Psychology*, 46(4), 565-587. <http://doi.org/10.6251/BEP.20140826>
- Council for Accreditation of Counseling and Related Programs (2019). *2016 CACREP Standards*. Retrieved from <https://www.cacrep.org/for-programs/2016-cacrep-standards/>
- Dowden, A. R., Warren, J. M., & Kambui, H. (2014). *Three tiered model toward improved self-awareness and self-care*. Retrieved from https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/article_30.pdf?sfvrsn=8
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.40.3.266>
- Gergen, K. J. (2009a). *Relational Being: Beyond self and community*. New York, NY: Oxford University Press.
- Gergen, K. J. (2009b). *An invitation to social construction*. Los Angeles, CA: Sage.
- Gergen, K. J., & Wortham, S. (2001). Social construction and pedagogical practice. In K. J. Gergen (Ed.), *Social construction in context* (pp. 115-136). London, UK: Sage.
- Hansen, J. T. (2009). Self-awareness revisited: Reconsidering a core value of the counseling profession. *Journal of Counseling & Development*, 87(2), 186-193. <http://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00566.x>
- Kelly, G. A. (1955). *A theory of personality: The psychology of personal construct*. NEW York, NY: W. W. Norton & Company, Inc.
- Kember, D., & Gow, L. (1992). Action research as a form of staff development in higher education. *Higher Education*, 23(3), 297-310. <https://doi.org/10.1007/BF00145018>
- Koro-Ljungberg, M. (2008). Validity and validation in the making in the context of qualitative research. *Qualitative Health Research*, 18(7), 983-989. <http://doi.org/10.1177/1049732308318039>
- Laitila, A., & Oranen, M. (2013). Focused dialogues in training contexts: A model for enhancing reflection in therapists professional practice. *Contemporary Family Therapy*, 35(3), 599-612. <http://doi.org/10.1007/s10591-013-9235-9>
- Lin, S. C., & Wang, L. F. (2015). A six-year counseling program for remote junior high school students: A follow-up outcome study. *Journal of Research in Education Sciences*, 60(4), 161-190. [http://doi.org/10.6209/JORIES.2015.60\(4\).06](http://doi.org/10.6209/JORIES.2015.60(4).06)
- 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. In G. J. V. Schalkwyk & R. C. D'Amato (Eds.), *New directions for teaching and learning* (pp. 25-40). Jossey-Bass.
- Mertler, C. A. (2012). *Action research: Improving schools and empowering educators*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moran, K., & Milsom, A. (2015). The flipped classroom in counselor education. *Counselor Education and Supervision, 54*(1), 32-43. <http://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2015.00068.x>
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 250. <http://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.250>
- Morrow, S. L. (2007). Qualitative research in counseling psychology. *The Counseling Psychologist, 35*(2), 209-235. <http://doi.org/10.1177/0011000006286990>
- Pieterse, A. L., Lee, M., Ritmeester, A., & Collins, N. M. (2013). Towards a model of self-awareness development for counselling and psychotherapy training. *Counselling Psychology Quarterly, 26*(2), 190-207. <http://doi.org/10.1080/09515070.2013.793451>
- Schön, D. A. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. NEW York, NY: Basic books.
- The Taos Institute. (2018). *Brief history*. Retrieved from <https://www.taosinstitute.net/brief-history>
- Yen, M. H., Wang, C. Y., Chang, W. H., Chen, S., Hsu, Y. S., & Liu, T. C. (2018). Assessing metacognitive components in self-regulated reading of science texts in e-based environments. *International Journal of Science and Mathematics Education, 16*(5), 797-816. <http://doi.org/10.1007/s10763-017-9818-2>
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action research in higher education: Examples and reflections*. London, UK: Kogan Page Ltd.
- Zuber-Skerritt, O. (1997). *Professional development in higher education: A theoretical framework for action research*. London, UK: Kogan Page Ltd.
- Zuber-Skerritt, O. (2015). Action research. In O. Zuber-Skerritt, M. Fletcher & J. Kearney (Eds.), *Professional learning in higher education and communities: Towards a new vision for action research* (pp. 102-134). London, UK: Palgrave.

收稿日期：2019年04月10日

一稿修訂日期：2019年07月28日

二稿修訂日期：2019年09月01日

接受刊登日期：2019年09月09日

Bulletin of Educational Psychology, 2019, 51(2), 297-319
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

A Novice Counselor Educator's Action Research on Teaching: An Undergraduate Counseling Practicum Course Based on Awareness and Reflexivity-focused Training

Chao-Mei Chiang

Department of Educational Psychology and Counseling

National Tsing Hua University

Ying-Yi Su

Guidance Counseling Services aoyuan

Municipal Shou Shan

Senior High School

This action research was initiated from the aspect of a researcher's reflection on being a novice counselor educator. The researcher in this study was the instructor of an undergraduate level practicum for the first time and reflected on the manner in which this course should be arranged based on the guidance and counseling professional development context in Taiwan, professional development requirements of students, connecting course instruction, students' learning, and professional practices. This study aimed to develop a course plan for undergraduate counseling practicum in terms of the Taiwanese context. Data collection was conducted using three focused group interviews that were conducted at the beginning of the course, in the middle of the course, and 3 months after the end of the course. As the researcher was an instructor and a supervisor of the course, all the interviews were conducted by research assistants who received focused group interview training in order to ensure individual participants' rights protected. The researcher did not access the research data until the participants' grades of the course were submitted. An inductive analysis was used for data analysis. The observations and findings obtained during the action research were as follows. First, the participants reported the following at the beginning of the course: (1) previous supervisory experiences, (2) expectations from the practicum course, and (3) their entire status before receiving supervision. Second, the participants described the following in the middle of the course: (1) observations of the supervisor's attitudes, (2) observations of the supervisor's supervision strategies, (3) influence after receiving supervision, and (4) recommendations for future course arrangement. Finally, the participants reported the following 3 months after the end of the course: (1) learning gained from the practicum course, (2) details pertaining to "supervisee-centered" supervision, (3) supervisor's supervision strategies, (4) influence after receiving supervision, and (5) recommendations for course arrangement in the future. The researcher's modification of the course plan based on the results of this study, reflections on this action research, and continuous actions of the researcher are presented.

KEY WORDS: Action research, Awareness and reflexivity, Counselor education, Self-awareness Supervision Model, Undergraduate counseling practicum course