【附件三】教育部教學實踐研究計畫成果報告格式

教育部教學實踐研究計畫成果報告
Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號/Project Number： PED1080079
學門專案分類/Division： 教育
執行期間/Funding Period：2019.8.1-2020.7.31

融入實務演練與反思寫作的教學實踐與反思：以諮商專業課程為例（諮商與心理治療技術研究）

計畫主持人(Principal Investigator)：張貴傑

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：淡江大學教育心理與諮商研究所

成果報告公開日期：

☑立即公開 ☐延後公開(統一於 2022 年9 月30 日公開)

繳交報告日期(Report Submission Date)：2020年8月31日

融入實務演練與反思寫作的教學實踐與反思：以諮商專業課程為例

一. 報告內文(Content)

1. 研究動機與目的(Research Motive and Purpose)

在理論與實務間搭起一座暢通的橋樑

在大學任教十餘年的經驗，研究者一直都在專業助人相關領域的科系裡。不論是之前的社會工作學系所，或是此刻在教育心理與諮商研究所的教學工作，都得需要面對學生如何在理論與實務間可以搭起一座暢通的橋樑？本研究最終的目的是希望學生真地能從課程的參與，教與學的互動交流歷程中，除了能夠教書本上的理論知識，轉換成為助人工作者的日常生活經驗。讓實務工作，可以搭配理論的厚實度，讓學生真正擁有自主學習、具備反思能力的專業助人工作者。

或許有些人會討論，這是整個系所課程規劃與系所教育目標的議題。對於研究者來說，這更是每位教師所需要真實面對的教學理念與實踐的歷程。

韓愈所謂：師者，所以傳道、授業、解惑也。是上一個世代對於教師的想像。隨著科技的發展，翻轉教室（Flipped Classroom）的浪潮，在這幾年席捲了對於教學有熱情與想像的老師們。大家紛紛想要將自己的教室與教學翻轉一番。教與學的立場開始進行轉換，大學教學環境中開始倡議「以學習者為中心」的教學設計。但是研究者在教與學演進的生活日常中，更覺得教學設計實在是應該以「教與學互為主體」的思維討論。這正是Paulo Freire在反壓迫者教育學中所談的。

> 真正的教育不是由A為著B（A for B）來實行的，也不是由A與B有關（A about B）的情形下來實行的，而是應該由A與B共同（A with B）來實行的（方永泉，2002，p134）。

多年的教學經驗讓研究者更深刻地去理解，「教」與「學」的可貴在於看見每個生命的獨特性。在Paulo Freire反思了過去教學現象，認為師生關係中，教師是講述的主體，學生是耐心聆聽的客體，教學變成知識儲放（depositing）的一個歷程。他稱這樣的教育為囤積式教育（banking）。囤積式的教育裡隱含著人與世界二分的假定：人僅是存在於世界之中（in），而不是和（with）世界及他人在一起；人是旁觀的人，而不是重新創造者（方永泉，2002，p112）。在這個假定之下，教與學的意義似乎就剩下知識的傳遞而已。

研究者長年反思，那麼什麼才會是回到教育的本質？教與學的本質？

研究者最終追求的信念或許與Paulo Freire一輩子所推動的知識解放相呼應，因為研究者身為教師，也認為真正的解放是一種人性化的歷程，他不會是另一次人們身上的囤積。解放是一種實踐，是人們對於世界進行行動與反省，以進一步改造世界。

這樣思考的歷程，也就是找出一條通往理論與實務中的橋樑，亦即透過教學實踐的歷程，帶領學生從新看見理論與實務間的距離其實是很緊密的。

獨立系所學生背景差異的關注

研究者在2018年轉換學校，並進入諮商專業研究所教學。本所的目標在培育專業的諮商心理師專業人才，當然理論與實務的訓練，以及能夠理解時代脈動對於人們所產生的心理

與行為困擾的演進。

在這學期的授課經驗中，發現學生對於諮商理論與實務的知識雖然具有基本程度的理解，但是對於實務上如何與當事人進行專業會談的部分，卻沒有相關的實務經驗。在與學生接觸的經驗中，漸漸發現學生對於如何經營一次完整的助人會談，如何啟動當事人對於自身改變意圖的理解與認識付之闕如。

另外，本所為全國唯一只有設置研究所層級訓練的獨立所，在淡江大學沒有相應的大學部，所以即使是非相關科系的學生，都無法進行下修的要求，只能透過篩選的機制，以及在學的課程訓練中完成專業訓練。

綜觀本所，內學生的特質，有三分之一的學生來自大學非相關專業科系，三分之一的學生具有第二專長養成的企圖，三分之一是本科生。在融入不同程度的學生共同參與學習的過程中，每位教學的教師都需要同時面對學習程度差異過大與學習能力具有差異的一群學生。

對於本所入學的管道有三種：其一為推薦甄試，多半是具有豐富社會經驗，帶著多元領域經驗的學生前來；其二是考試入學，多半是應屆畢業的本科或跨專業學生前來；其三是海外甄試，為其他國外僑生與陸生入學的主要管道。三種管道進入本所的學生帶著不同的差異性，但是唯一相同的是在本學學習期間能夠完成諮商心理師的學院訓練計畫，以其將來能夠應考諮商心理師高考。

研究者面對這個學生程度落差現實的困境，不禁思考，身為專業教師的我可以提供怎麼樣的教學策略去協助程度差異頗大的學生強化自身對於諮商專業技術掌握的程度？研究者企圖將課本與課堂上所討論的專業理論與實務間的距離，透過教學設計的過程，建立一個可以協助學生建構具體化的學習經驗。

在思考過後，研究者想要透過所開設的必修課程「諮商與心理治療技術研究」，為此次教學實踐研究的主力課程。在本學期教授「諮商與心理治療技術研究」課程時，可以明顯發現學生對於諮商理論與技術本質的模糊，在課堂上邀請班上同學示範或是討論專業技術時，往往無法明確表達對於助人會談所需要注意的個別諮商技術。如果本所要訓練畢業後，通過心理師國家考試，要能即時上線提供專業諮商服務的心理師，那麼身為專任教師的研究者，是需要好好思考如何在課程中能夠串連理論與實務間的距離。

研究者相信行動與經驗取向的教育哲學：透過反思寫作達成教育的目的

研究者多年來的教學堅持了幾個重要信念：分別是（一）做中學，透過實踐與行動，帶動學生的反思與學習力。（二）教師是不是常把過去的知識，教給現在的學生，讓他們去面對未來的世界。（三）讓學生在學習過程中能夠有帶得走的知識與技能。研究者認為教育的最終的目標，是要讓學習者產生自主學習的動力與自我導向移動的可能性。

而這樣的信念其實憑藉著行動科學的精神。

社會科學的研究典範中「行動科學」是指透過實踐而取得知識途徑的策略，亦即在從Dewey經驗主義裡「做中學（learning by doing）」的理論裡尋找知識的出路及可能。自研究者擔任教師以來，相信唯有讓學習者通過親身經歷，方能真地使學習者得到「帶得走的知識與技能」（張貴傑，2015）。但什麼才是教學者與學習者共同創造有意義的學習經驗？還是在教學場域發生的每件事情都可以被稱之為教育經驗？這是研究者在這些年的歷程中常常被問及的話題。

大學教師實在需要慎重思慮我們所教育出來的學生能否與所處的世界與時代、環境與文化相知遇。在課程的研究中，建構主義者常常視學習者為具有處理複雜任務能力的個體。建構主義採取 Piaget、Vygotsky和 Dewey的哲學主張，假設學習者透過探索發覺其生活世界的意義，進而主動建構自己的知識。建構主義的學者多半同意每個人都具備有先備的知識，將新經驗統整至先備知識，在想法連結之際便產生具有意義的學習（徐愛婷等譯，1992）。

相同的，Dewey（1938）認為不是每個經驗都可以被稱之為具有教育意涵的經驗。他認為能夠符合教育經驗的哲學，應該像是執行教育的一套方案計畫，有著想要達成的目的，以及達成的方式，而這些都需要有一套可以依循的參照架構。作為一套在經驗中產生、藉由經驗而發展，以及為了經驗而進步（education is a development within, by, and for the experience）的教育（引自單文經譯註，2015，129頁）。

從這樣的觀點看起來，教師的角色彷彿就是一個方案的設計師，如同研究者的說法，教師給出了學習的舞台，讓學習者在期間產生有意義的學習經驗，而透過這樣的經驗發生，才有機會透過反思歷程轉換成為有效能的教育意義。

研究者在從事教職以來帶著對於Dewey（1910，1916，1933，1938）所提倡「做中學（Learning by doing）」的概念，開啟了透過實踐，而產生有意義學習的一連串教學實驗。從早期和相同信念的夥伴，在開平高中校園裡人文與餐飲教育專業的交融經驗，透過群體智慧共同創造的超學科統整（trans-discipline）課程的實驗發展。帶領全校的教師與學生共同創造整個高中三年沒有課本的教學，並期待帶出「有能力，受歡迎」的學生（張貴傑，2004）。在這個經驗中帶著全校教師與學生一起做中學的機制，也正是帶領研究者思考教育的其他可能性的起點。

回到大學的任教，帶著這樣的信念把做中學的精神帶進大學社會工作教育的專業助人課程中，經歷十年的課程探究，發展出透過實踐，反思，與理論對話的教學模式（張貴傑，2015）帶領學生從經驗中獲得的行動經驗，再與理論相嵌合，而產出具有實務與理論能力的專業助人工作者。

承上，Dewey（1938）認為產生有意義的學習，是要對行動所產生出來的觀念、活動和觀察的結果，進行持續的追蹤，也就是指反思式的回顧與總結，要對發展中經驗的重要特性，進行區辨和記錄的工作。反思是回想已經做過的事情，萃取其純精的意義，以便在明智地處理後續的經驗時能夠有豐富的庫存（引自單文經譯註，2015，195頁）。

這也是研究者開始思考，多年透過服膺這樣的哲學思考的歷程中，將反思寫作融入專業及通教育課程之中，目的也是期待學生能夠透過反思寫作的執行，將在課堂上經由教師設計的教學活動具體學習經驗，能夠轉化到自身的生命經驗之中。

多年來，即便教的是同一門課，研究者都自我要求教教學方式與教學材料要精進，雖然轉換學校，在重新構思教學實踐研究計畫過程中，其實就是一個教育工作者對於教育行動反思的重要過程。

研究者堅持運用做中學，反思寫作的教學策略已經有近十年的經驗了，一路前進，也在轉換學校後重新構思新的教學策略與透過行動研究精神，檢視與修正，想要延續研究者所相信的教學歷程。

研究者從研究所「諮商與心理治療技術研究」課程參酌第一年開課經驗與遭遇的困境，重新進行課程教學設計，融進反思寫作與自我督導、技術練習與同儕督導（三人小組）的搭

配，想要再探課程發展的教學實踐歷程，並試著紀錄這樣的實踐行動所帶來的學生學習成效。

2. 文獻探討(Literature Review)

因為本研究的主軸在反思寫作的運用，本節次的討論放在敘事書寫與反思寫作的意義討論，以及反思寫作國內相關研究的發展與推動文獻討論。

督導與諮商實務訓練

專業課程的訓練中必然引領著幾個層次的作為，一是如何達成技術訓練成熟的目標，一是如何發展反思的能力。

Jevne、Sawatzky與Pare（2007）在他們的研究中提出，想要協助諮商學生專業上的發展，在督導的過程中，必須由早期階段強調的專業、發展階段，以及系統的觀點之外，需要加入新的視框與元素，那就是轉向強調受督導者的自主學習與反思觀點。這個點正是描述了由教學者為中心的教學模式，轉向學習者為核心的教學思維。學習者如何在學習情境中獲的更長足的進步，端賴他對於此學習經驗的反思歷程。而國內學者施香如（2015）就曾經運用反饋小組（reflective team）模式在諮商實務課程中，發現學生普遍認同同儕督導模式對於學習的助益，而其中的討論與反思回饋的歷程更是學生學習的重點。國內外的許多學者都在尋找讓學生可以在課程的推進中能夠讓學生對於諮商技術與理論連結的方式。

無論是培育專業諮商心理師或是專業職業的歷程中，督導都是相當重要的一個環節。許多研究都指出督導具有提升受督者的專業能力，並兼具保護當事人最佳福祉的重要措施（徐西森、黃素雲，2007；陳思帆、徐西森，2015）。

督導是一種獨特的專業實踐，資深的專業成員透過與受督者促進與評估的合作關係形式，能夠隨著時間的推移，提高受督導專業能力和專業實踐。督導是可以審視提供的服務的質量，保護公眾利益，也為進入專業領域提供守門功能（APA，2014；Bernard和Goodyear，2014）。督導的形式有有許多種，諸如同儕督導（peer supervision）、自我督導模式。

這些年來，在擔任心理師培訓及督導的位置上不斷地反思，心理師的助人歷程是一個需要不斷地自我檢視與自我覺察的，除了課堂裡或是實務場上的督導歷程進行之外，還可以透過怎樣的形式協助一個新手心理師成為熟手的訓練過程。筆者開始推動學習者運用自我督導模式（Self-supervision）在專業助人教育教學的歷程中，更看見如何推動學習者可以有效地檢視自己的助人歷程與增進其自我覺察能力，以及專業助人的知能。

自我督導模式能夠協助專業助人者提升自我覺察，並能夠在專業發展過程中進行自我檢視的督導工作模式（Morrissette，2002），透過運用檢核表及自我提問的方式進行自我督導的歷程，專業助人者或是學習者可以在有限的督導資源及有效地時空安排下進行自我檢核協助。

透過專業助人教學的歷程，我這幾年參與並發展反思書寫 （reflective writing）運用在助人領域的教學實踐中，並可以看見透過反思書寫的形式，可以協助相關助人專業（諸如醫學、護理、呼吸治療、社會工作、心理諮商…等領域）或是通識教育的學生在經過反思書寫的訓練之後，都能夠提升在專業上面的知能（林文琪，2015）。

反思寫作／敘事書寫在教與學上的意義

劉玉玲（2014）曾藉著Prensky(2005)所提出數位原生（Digital Natives）及數位移民（Digital Immigrants）的概念區分在1980電腦發明時期，及網路發展時代的人類生活經驗。Mark Poster（1990）在他的著作「The Mode of Information: Poststructuralism and Social Context」中提及人類過去的知識傳遞方式，從世界未有文字前的「口述交換」即透過口語傳述而將知識傳遞；到文字及印刷術發明後的「印刷書寫」時代；到此刻的電腦網路發展迅速的「資訊交換」時代。知識傳遞經歷了不同層次的革命。

這個訊息帶來的歷程也提醒「教」與「學」過程間，我們能夠在這個時代成為大學教師，正是印刷書寫最發達的時期。家長與社會期許常常告訴我們「去讀書」，當然也是拜文字與印刷術發明所賜，知識得以透過書寫的形式被流傳、紀錄與討論，更甚者可以「再思」，所以，過去的教學經驗中，我們常常要學生「多看書」「去讀書」。而這樣被養成為專業知識傳遞者的我們，卻正面臨著實體書店漸漸式微，電子書，各種傳播媒介大量快速興起的時代，學生的學習開始成長於跟我們有著不同學習歷程與經驗的世代。因為我們正逢時代交遞，這一代的學生，他們正好成長在網路快速崛起，資訊爆炸時代裡，他們從小就學習運用網路與電腦尋求知識的管道，這與研究者們透過書本翻找知識的體驗很不相同。

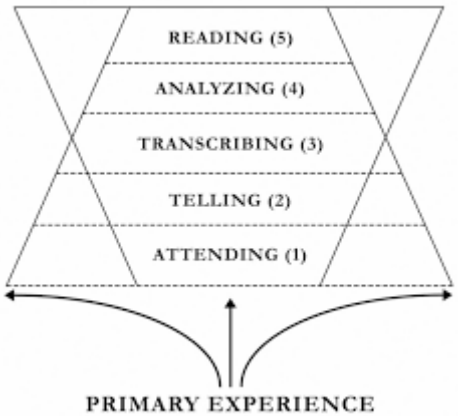
在研究者教書的觀察裡，學生大量的運用網路複製貼上的功能去完成教師交代的作業，而非真實地去面對與思考知識尋求的管道，網路資訊的真實性，不經過思考的囫圇吞棗學習方式，實在很難與現有專業知識進行連結。

研究者在反思寫作（reflecting writing）運用於課程中教學已經有多年的經驗，其中所能夠在幾個研究中發現反思寫作的確對於學生提升自主學習的能力有明顯的助益，也在研究中看見學生可以在學期中的推進，也能夠將反思寫作的深度一同演進。在反思寫作的研究中，研究者將敘事書寫與反思寫作視為一致的歷程（張貴傑，2017）。正因為人們是透過敘事，建構自己的生命意義的基調。

在國內外，曾有一群推動書寫作為自我療癒的專家，諸如Natalie Goldberg（2013）：人人皆可以書寫…書寫是人類血脈的延續（丁凡譯，2015，28頁）。因為書寫的元素正是人類與其他生物不同之所在。在遠古時代的與語言傳遞歷史敘事之後，書寫與印刷術的發明，讓人類得以延續文化與歷史意義。台灣資深的書寫推動者莊慧秋（2017）寫著：寫作，是為了認識自己（12頁），心靈寫作，讓你凝視自己，踏上往內的旅程（14頁）。

透過書寫，人們開啟了往內探索心智的旅程。人類的生活經驗充滿著意義，想要探索人們的行為，當然也需要探索人類經驗的系統（Polkinghorne，1988）。我們無法直接進入別人的生命經驗裡，即便受訓已經多年的心理師亦然，許多的時刻，我們校透過語言聲音表情，以及當事人的書寫才能有效能的試著接近當事人的真實世界。心理學家認為，在研究的過程裡，我們最多只能夠再呈現（representation）他人的世界。

Riessman（1993）提出「敘事探究（Narrative Inquary）」的研究方式，他列出在研究過程中「經驗再呈現」的歷程，透過這樣的敘說探究歷程，人們的經驗可以被讀者看見與理解。



圖一：經驗再呈現（Riessman，1993）

關注經驗（attending to experience）：對於我們個人內在的視野與面對的真實世界所產生的生命經驗林林總總，在這些經驗當中，有些會成為我們關注並想要進一步探求意義的事件，透過有選擇性、有目的性，甚或是慣性的關照經驗中，我們開啟了與世界交流對話的起頭。同樣的，面對專業助人關係中，服務對象的世界也是五花八門，哪些經驗變成我們探求的焦點，也是一個深入理解的世界。

訴說經驗（telling about experience）：人們透過說故事呈現自己的存有。透過說出經驗，會檢視個人如何選取經驗與訴說經驗，這個歷程可以窺見個人是如何詮釋自己的經驗，與傳遞經驗的方式。

轉錄經驗（transcribing experience）：透過可以被記錄下來的方式，人們可以將經驗轉換成為可以成為社會中可以被傳遞溝通得文字、語言、影像等紀錄形式。

分析經驗（analyzing experience）：經驗轉錄的歷程，使人們的經驗得以被分析，產生新的層次與意義。

閱讀經驗（reading experience）：不同的讀者對於經驗有著不同的背景，每個讀者所關注與閱讀的經驗故事，會依著個人經驗的差異而獲得不同的經驗。

敘事書寫與反思寫作果真能夠達到經驗被個人化的歷程。透過反思寫作與敘事書寫的機會，學習者可以將自己在課堂上的經驗與學習，以自己習慣的形式書寫下來，這不是一份心得分享的作業而已，他被帶著這樣經驗在呈現的教學者，視為個人內在經驗具體化的作用。

而這樣的經驗再呈現所呈現的意義就是指，個人移動與改變的可能性。梁繼權（2015）談到對於在經驗學習中，反思可以有兩個指向，一個是外向的，諸如對自己的經驗進行理解、分析、並梳理出知識與意義；另一個是內向的，對自己進行自我覺察，進一步了解自己的想法、感受、去認清自己的態度、價值觀與期望，最終的是達成自我成長。

在心理學的學習中，我們討論到後設認知（meta-cognition）的能力。亦即在學習的過程中，我們不僅只是單純的學習，更深刻地關心「學習如何學習（learning how to learn）」，在專業發展的條件下，我們需要了解自己的決策歷程，知道自己為什麼要這樣做？以及為什麼要做？而這個歷程也就是反思的基本途徑。

反思寫作是透過寫作使個人檢視自我的經歷，藉由與自己對話的歷程，深入探索先前經驗的情境脈絡，以增進自我了解及對自己進行適當評價（Paterson，1995）。以下呈現某大學對於反思寫作導引的說法。

通過反思，你將會回顧所遭遇的事情，能夠表達你從這些經驗中學到的東西。反思寫

作的過程中，你將需要解釋發生了什麼，你對它的感受，你學到了什麼，你是否可以用不同的方式再經歷，以及在未來，你可以學習或做些甚麼不同的回應。（University of Salford Manchester，2013）

透過上面的觀點可以初步的理解，透過反思自己的經驗，學校期待學生能夠對於自己的學習歷程可以具體的陳述與說明，學生透過這樣的思考與書寫的歷程，可以增進學生對於未來世界產生實質上調整的可能性策略，這個部分與梁繼權（2015）所談論的觀點相呼應。

反思寫作作者認為在體驗學習中，反思有兩個指向，一個是外向的，對經驗作理解、分析、梳理出知識與意義；另一個是內向的，以我察覺（self-aware）了解自己的想法、感受、認清自己的態度、價值觀與期望，更進一步達成自我成長。在深層學習中，不但知道「怎樣做」，更需要知道「為甚麼要這樣做」及「為甚麼要做」等高階認知（higher-order cognition）。作為一個專業人士與有反省能力的人，還要進一步了解自己如何知道「為甚麼要這樣做」及「為甚麼要做」，這就是所謂後設認知（metacognition）能力；要達成上述的能力，反思是基本的途徑（梁繼權，2015）。

從梁繼權的說法中可以印證反思寫作的方式對於運用體驗學習方式中教學裡具有重要位置。那也就是教師想要達成的教學目標，而這樣的自我覺察（不論是外向或是內向的）學習能力，正是研究者思考如何給予學生自主學習的重要關鍵思考。如果學生能夠透過自我反思的歷程發展在專業裡的多元敏感度工作，是研究者當時企圖完成的教學目標。

同樣地，課堂上的教學者可能窮盡教學設計地想要學習者能夠完整的吸收想要傳達的知識系統，但是果真如「師傅引進門，修行在個人」，每個學習者都可以各自發展出不同的理解，不同的視野；在研究者的觀點看來，教育本來就不是要訓練人們成為思想與行為一致的結果。在看見每個生命的個別差異之後，如何能夠將學習者內在經驗的呈現，便是教學者在進行教學設計上的重要思考。

研究Dewey的學者中，Donald Schön提出行動實際過程中需要透過反思（reflection）的幾個向度。大致上反思可以約略分為三個部分，其一是「行動中的內隱知識」（tacit knowing-in-action），這裡面所意涵的是如同精熟的熟手在執行專業知識與知能的時候，在旁人看起來是非常的流暢，但其實除了當事人之外，旁人很難能夠理解這其中個人內在的思維歷程的知識，除非當事人願意分享，否則很難能夠學習與理解。其二他稱之為「在行動中反思」（reflection-in-action），也就是指我們邊進行行動，或是實踐經驗，然後，一邊在其中進行反思的歷程，而這樣的反思歷程也可以及時提供給下個行動的參考依據，蔗葉正式行動研究所依持的根本信念與方式；最後是「對行動反思」（reflection-on-action），這部分及試說明，當整個行動經驗結束之後，停下來反身進行反思的歷程，企圖對於整個行動經驗進行全面式的討論與探究，像是學期末對於整個學期學習的全面式回顧與反思經驗（Schön, 1974, 1987, 1991, 1992）。

但是什麼反思？在討論反思的內涵上面，學者們也提出過不同的觀點。Finlay（2002）透過研究最後將反思分為五個層次，分別是內省（introspection），主體性的反思（intersubjective reflection）、相互協調（mutual collaboration）、社會批判（social critique）、解構（ironic deconstruction），他主張透過個人經驗的內省歷程，進一步能夠協助人們對於人際的過程中，可以有進一步的協助。

Finlay（2002）認為反思是一個困難度極高的認知歷程，反思教育更是，她建議使用者可以使用的四個教學原則：仔細規劃教學課程、給予充分的支持與時間、批判分析（critical

analysis）能力的培養、考慮影響反思的情境因素來執行反思教育的目的。通過Finlay這個提醒，研究者在課程的目標設計上需要注意學生對於反思寫作作業的觀點與負載程度，亦希望透過教學設計，以及課程階段的展現能夠進一步的深化其批判能力及較深層次的經驗反思歷程的可能性（張貴傑、何慧卿、曾博泓，2017）。

而Bain等人（1999）的研究室以師培生的教學日誌，透過學生書寫反思寫作研究的歷程，再經過研究與分析的歷程後，將反思整合為五個層次，通稱為反思5R（如表1），分別是報告（Reporting）、反應（Responding）、關聯（Relating）、理解/推論（Reasoning）、重構（Reconstructing），詳細的說明請見表一。因為Bain等人（1999）這個研究透過學生教師訓練的反思寫作日誌進行的歸納式研究，透過這樣的歷程，也呈現學生在學習理論知識與實務經驗中的連結過程。前面三個R的討論，是生活經驗的發生的連結，後面兩個R是對於真實世界的體驗與連結。透過5 R的發展，也說明學生從課堂經驗發展到實際生活體驗的連結。

關於反思5R（如表1），分別是報告（Reporting）、反應（Responding）、關聯（Relating）、理解/推論（Reasoning）、重構（Reconstructing），在研究者多年的觀察及研究經驗中，也正反映著學生在學習反思寫作中的深度發展趨勢很一致，是以本計畫透別選用這個概念作為研究分析之用。

表一　Bain等人所設計的反思5R模式

層次	內容
報告（Reporting）	對事件/經驗的簡要描述。 （註：必須包括自己關心/有意義的焦點）
反應（Responding）	描述自己對事件/經驗的情緒反應、想法、產生的疑問。
關聯（Relating）	與自己過去的經驗、專業知識、技巧與理解作聯結。 我遇過類似的問題嗎？與研究者過去遇過的狀況有何不同？ 研究者的能力可以處理嗎？
理解（Reasoning）	找出事件/經驗的重點，解釋它的重要性，尋找可以支持想法的理論/證據，從不同角度找尋替代想法/觀點/方法。
重構（Reconstructing）	修正原有的想法/觀點/方法，或建構新的假設。 將來遇到類似問題時該如何處理？那些方法可能有效？為什麼？會有什麼後果？有那些理論/證據的支持？利與弊？

資料來源：High Education Res Dev 2013; 32: 244-57.（研究者整理）

反思寫作相關研究

透過北二區教學資源中心計畫的推動，國內近些年由台北醫學大學反思寫中心領頭，向國內大專院校及各級學校共同推動國內反思寫作融入教學的設計工作坊，並邀請國內對反思寫作教學有興趣的教師們組成跨校及跨領域0教師社群。除了教師們各自進行反思寫作融入教學之外，並透過工作坊與研討會舉辦的機會，與國外反思寫作的學者進行交流（林文琪，2017）。

台北醫學大學分別於2015年出版「反思寫作系列（1）散播反思寫作的種子」，以及2017年編輯「反思寫作系列（2）反思寫作論集（一）」兩本國內實踐反思寫作融入教學的研究著作。

在散播反思寫作的種子一書中，共收錄十五篇國內執行反思寫作融入教學的大學教師教學實踐的研究論文，大致上分成「反思與藝術教育」四篇；「反思與生命探索」四篇；「反思與中文教學」三篇；「反思與專業發展」五篇。是國內較完整介紹十五位教師在課堂實踐反思寫作教學的初步成果。在其中也看見每位教師反思自身在運用反思寫作融入教學的歷程。

而在反思寫作論集中收錄八篇研究，分成「中等教育中的反思寫作教學」三篇；「大學通識教育中反思寫作教學」二篇；「大學專業教育中的反思寫作教學」一篇；以及「反思教學的評量與反思」二篇。是國內對於反思寫作教學較為深度的論述探討。

而國外多所大學都在大學教育中，提供資訊，或是訓練，讓大學生能夠透過指引逐步發展出具有反思意義內涵的訓練，諸如英國University of Salford Manchester針對大學生提供反思寫作指引讓學生參考；澳洲Australian Catholic University除了提供指引之外，更提供訓練學習者建立自己的反思架構；紐西蘭的Massey University透過網站逐步訓練學習者建立自體的反思架構。

3. 研究問題(Research Question)

此次研究者設計的教學實踐行動，將以教育心理與諮商研究所必修「諮商與心理治療技術研究」為實踐課程。

「諮商與心理治療技術研究」課程為心理師國家專技考試必考科目之一，亦是相關院系所的必修課程。在淡江教育心理與諮商研究所中，為開設在碩一上學期，三學分三學時的課程。研究者應聘進入本所教職所擔任任課科目之一。

在第一年的授課當中，研究者將焦點放在學生學習的經驗探索，課程設計較為保守，一方面不清楚學生普遍的先輩知識與質地，一方面還在適應新的教學環境磨合。但是通過第一年教學中的嘗試，研究者才有機會為此門課程重新設計教學模式與教授方式。

在第一年的教學中，研究者試著將三人小組訓練模式帶入課程，並邀請學生在參與課程後書寫反思，從其中得到許多支持研究者繼續執行的回饋。

這個覺察是在之前都沒有發現到的，藉由此發現也使我了解到目前晤談卡住的原因（107A）

看見自己卡在個案的某個事件上，未能深入探索，因為試圖想改變個案的認知與協助個案覺察其他可能性（107B）

此次的演練我還發現到一件事，就是家庭作業也不能亂出（107C）

聽到其他同學的分享也覺得這個練習真的有收穫，所以技巧還是得實際用才能長進呀（107D）

從三人同儕督導下看見自己在現場晤談中並沒有看到這些觀點（107E）

更加認識到了「後設認知」的重要性，在會談的過程中，必須要隨時跳出來看看自己現在的回應是否有何不妥，但同時必須專注的傾聽個案在說什麼（107F）

在這三角討論中，更澄清個案的幾個議題的相關性（107G）

這次練習讓我知道我尚改善的地方，光是專注在案主當下的話語還不夠，我還需深刻感受到案主話中的情緒。（107H）

藉由至這學期課程中的小實驗，發現是真的能帶給學生在理論與實務的串聯橋樑。透過課程發展的歷程，以及研究者對於行動式教學設計的理解與運用，反思寫作作為學生在教學設計的行動經驗中所產生的反思歷程方式。研究者想要知道當一個理論與實務並重的課程中，如何融進反思寫作與自我督導、精微諮商技術練習與同儕督導（三人小組）的搭配，在提升學生自我學習的成效，對於技巧掌握與理論間的連結是否具有正面的意義。

是以，這個研究將以「諮商與心理治療技術研究」的教學設計為主要實踐的場域，透過研究的歷程將研究者發展課程，教學模式進行記錄與反思，期待能帶給社群更多的看見與嘗試。

為了完成這樣的研究目的，研究將試著達到下列幾個研究目標：

一、能夠整理「諮商與心理治療技術研究」這門由研究者設計與教導專業課程的設計與發展的脈絡，試著梳理教學經驗，與整理身為教師的內在反思歷程。

二、能夠過研究參與者提供的「學習歷程檔案」，進行反思深度的變化分析，理解學習者在研究者教學設計中獲得自主學習與反思深度的情形。

三、透過期初與期末的檢測，能梳理學生學習進步的狀況。

四、課程結束後，邀請學生參與焦點團體訪談理解其學習經驗。

4. 研究設計與方法(Research Methodology)

(1) 研究設計說明

研究者過去的研究中，針對多年進行教學設計的策略，提出行動式的教學設計歷程（張貴傑，2015）。

這樣的教學架構可以用下列幾個步驟呈現（如圖 1）：

一、教師在教學設計之前，需要理解學生在進入專業課程學習前的**先備知識能力**；

二、進入課程初期，宜先對於修習本門專業知識的基礎知識與能力安排**基礎建構**；

三、而後在教師規劃的教學中進行**體驗式學習**；

四、進行**反思寫作**的書寫，並透過教師的提問批閱，進一步進行自我對話反思；

五、課堂上運用理論學習與講解，和產生的反思進行連結；

六、轉換再次行動的方案並進行教學的統整：學生必須將整學期的學習進行系統性的整理成為個人性的「學習歷程檔案」。

圖 2　行動式教學設計的歷程（張貴傑，2015）

整個教學設計的概念正如 Dewey 經驗主義裡「做中學（learning by doing）」的觀點進行。教師需要在課堂上創造與實務連結的效應，透過理論與實務的整合，再返回上述圖二的教學設計歷程裡。

研究者在教學大綱上面書寫「諮商與心理治療技術研究」的課程目標是：本課程將協助同學透過跨理論的基礎，增進修課學生對於諮商與心理治療技術的認識。期能透過這門課，讓學生能夠理解各個重要技術的發源與意義、使用時機、並能於諮商情境中落實運用。透過課堂講述與討論，學生將熟習主要諮商與心理治療技術，並透過示範與實際演練使學生精熟諮商歷程中的技術。

為了達成教學目標，研究者在本課程的教學中融入較多的元素，是以舉凡「理論與期刊閱讀、分組報告、講解與討論、演練與實作、三人訓練小組、反思寫作、自我督導與同儕督導模式」都會是在這門課程中所運用的教學模式（詳細教學設計請見課程計畫書）。

也因為運用多元的教學過程，在成績考核評量上面較採取歷程與總結評量模式。評量的方式有：課堂參與、分組報告、反思寫作與提問、學習歷程檔案。分別說明其間的關聯：

一、**課堂參與**：學生是否投入學習歷程，期間將有出缺勤、課程投入程度來評量，所運用的工具將有本校採取 iClass 線上教學平台系統的課程繳交作業、點名系統、課程討論區等部分。

二、**分組報告**：全班修習課程同學三人一組，針對當週報告主題進行文獻探查，整理與課堂報告。每一組同學擇一有興趣主題，進行課堂上的口頭報告，報告重點著重在中外文獻的探勘，技術創始人的論述與觀點、使用時機，以及帶領同學進行討論與進行各組別三人小組演練，並完成三人小組訓練後的同儕督導機制。

三、**課堂演練**：每週課程最後一小時，進行三人技術分組演練，一人擔任當事人，一人擔任諮商師，一人擔任觀察員（並依此輪流）。結束後進行三人交互分享（同儕督導），目的在協助至彼此增進實務工作內涵，並透過同儕督導增進彼此的專業分享能力。

四、**反思寫作與提問**：透過每堂課的參與，學生必須結束當周課程後，撰寫當周課程反思，以及自我覺察，這部分會是學生自我督導過程中重要的核心部分。提問及對於自我反思提問，以及預習課程對於主題的疑惑。

五、**學習歷程檔案**：學生需要彙整本學期所有的反思寫作與提問作業，以及課堂參與的筆記與學習單為一整冊，在學期末前撰寫自我反思總評量。作為本學習學習成效的考評基礎。

六、**課程前測與後測**：開學第一與第十七週進行「諮商師自我效能量表」前後測。

本研究目的是想要透過修習研究者開設「諮商與心理治療技術研究」作課程的學生，在期初進行先備知識與知能的檢測（個別諮商技術能力自評），並透過授課推進，於學期末收集學生的學習歷程檔案進行理解學生在反思寫作的歷程中對於自身反思自主學習及主體性的學習經驗。

整個研究也將依循 Dewey 的做中學（learning by doing）信念，以及「自我研究」（self-study）（Schön, 1987）的歷程進行探索。目的期待能夠回答本研究目的及目標。

(2) 研究步驟說明

A.研究架構

本研究的教學進程與研究進程運用下列圖三呈現，即左邊的部分為教與學設計的進程，右邊的部分為研究發展的歷程；通過左右兩個歷程的比較可以明白研究者在思考研究作為的雙軌行動，亦為「教學實踐」與「實踐研究」的雙軌同時並進的模式：

圖三　教與學及研究架構圖

本研究的目的：為透過研究者完整的教學設計歷程，是否有效能的教學生理論與實務間的距離搭起一座可以理解的橋樑。所以透過一整個學期的教學設計，收集學生相關的學習歷程檔案（內含每周反思寫作歷程），就是否能夠在三人小組訓練及自我督導與同儕督導，反思寫作的輔助下，讓學生更能夠將理論與技術實務進行個人化的整合歷程。

為了完成這樣的研究目的，研究將試著達到下列幾個研究目標：

一、能夠整理「諮商與心理治療技術研究」這門由研究者設計與教導專業課程的設計與發展的脈絡，試著梳理教學經驗，與整理身為教師的內在反思歷程。

二、能夠過研究參與者提供的「學習歷程檔案」，進行反思深度的變化分析，理解學習者在研究者教學設計中獲得自主學習與反思深度的情形。

三、透過期初與期末的檢測，能梳理學生學習進步的狀況。

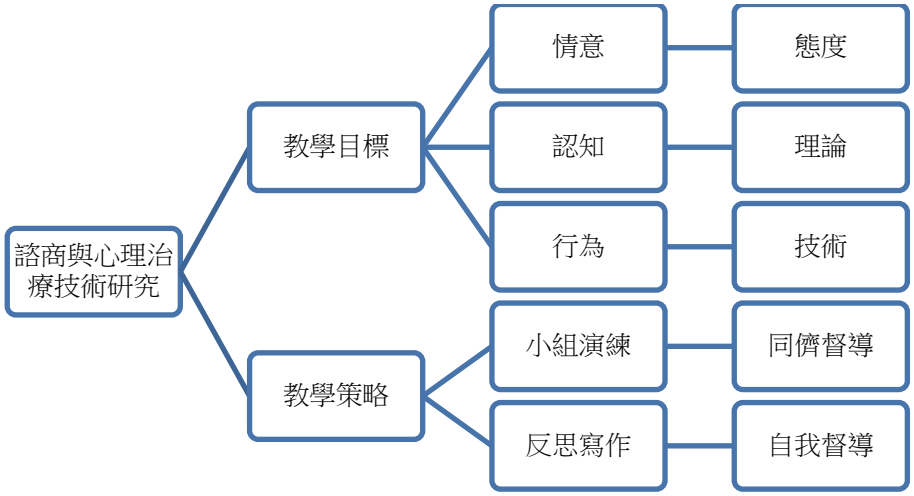
四、透過開課後應邀請自願接受深度訪談的學生深入理解其學習經驗。

研究者在教學的過程中，深信學習是教師與學生間的互動創造使然。教師負責教學設計，透過實踐的歷程，讓學生產生實際經驗，並從經驗中進行反思，而反思更是人獨特的知識系統。

從學生的期末總報告「學習歷程檔案」中可以窺見學生，在每週反思寫作作業，以及課堂學習單等設計中的學習歷程及具有次序性的研究素材。透過學習歷程檔案的設計，教師除了可以窺見學生在學習歷程中的展現，也可以建構歷程性及總結性知識評量的雙重效果。

研究者認為經過整個學期的教學設計課程，以及學生所書寫的反思寫作及課堂作業，修課學生可以增進專業學習的深度。

B.研究範圍



圖四　課程設計理念與架構

如圖四之課程設計架構所示，本課程的教學設計是將實務演練（三人小組及同儕督導）與反思寫作（自我督導）融入教學設計中。讓學生在學習的過程裡就可以同時兼顧理論與實務的串聯。下列幾個部分是本研究預計將要探詢的範疇與方式。

一、整個學期課堂的教學設計思路與內涵（研究者對於教與學信念的行動式教學設計內在歷程），
二、學生學習成果的差異（期初與期末的檢測）、
三、學生具體學習軌跡與成果（學習歷程檔案）、
四、研究參與者的教學回饋

C.研究對象

本計畫將邀請 108 學年度修習研究者所開設「諮商與心理治療技術研究」課程之研究生參與，共計選課 27 人，其中 1 人在期中因為生涯因素選擇休學退選，實際完成課程人數為 26 人。26 位研究參與者的組合，其中含碩一學生 23 人、外所選修生 1 人，提前入學新生 1 人，碩二以上 1 人。

本計畫實施前除先與學生說明研究說明，收集學習歷程檔案之外，並邀請自願接受研究訪談之學生進行深度的探討。於暑假期間邀請 5 位學生參與焦點團體訪談。

D.研究方法及工具

因應本計畫所欲探求的目的，想要獲知學習者個人內在經驗的歷程，在研究上面擬採用，包含深度訪談、文件分析等研究方法，現將其分述如下：

A.焦點團體訪談法（Focused group interviewing）：

焦點團體訪談法式質性研究中場使用收集資料的方式之一，透過訪談者與受訪者的交談過程，達到意義建構與交換資訊的重要歷程。它的目的在透過關鍵人物深度的訪談，以了解機制之建置的歷程，並能夠深度了解參與關鍵人物的核心思想與作為（畢恆達，1996）。

本研究中，將訪談修習課程的研究參與者，以其理解教師在教學設計中置入反思寫作的教學方式是如何影響學生的經驗與看見。而這部分的研究邀請將在學習課程結束評分之後，在暑假邀請研究參與者參與深度訪談。當研究者與學生已無直接分數從屬關係的條件下進

行。這個考量是避免在學習分數與參與研究的雙重壓力下的論理議題。最後有 5 位學生參與團體訪談。

焦點團體訪談參與者及編碼如下：因為學生人數少，已盡力免去可被辨認之資料。

編碼	參與者基本條件
A	女
B	女
C	女
D	男
E	女

B.文件分析法（documents analysis）：

文件分析法，又可以稱之為次級資料分析法，係指透過相關文件的收集與分析，從中獲得結論的一種研究方法（王文科，2002）。

在本研究中，透過學習歷程檔案的收集進行深度的分析，初期以 Bain 等人（1999）所發展出來的反思 5R 分析的架構進行進一步的理解，在學習結束後，由學生在學習歷程中所展現的作業形式來回看學習成效。本研究將 26 位學生的學習歷程檔案進行編碼分類，一個別學習情況進行分析。反思寫作文本編碼以修正過後的學號家上反思寫作的週次而處理。

E 資料處理與分析

本研究的分析將依兩個部分執行，其一是針對「學習歷程檔案」所進行的文件分析歷程，將依反思的 5R 概念來推演學生經過整學期的學習後，在每週反思作業及相關作業的深化程度與歷程。

另一個部分，在隔學期與研究參與者焦點團體訪談的錄音後，轉謄為逐字稿，呈現學習在參與完整學期課程之後的內在歷程。逐字稿將會進行從開放式編碼到主軸編碼的研究分析歷程，在撰寫研究報告的時候將可以呈現除了學習歷程檔案的資料外，可以獲得對於教學設計與學習者經驗的實質回饋，以提供隔年開課的修正參考依據。

本研究在學期初及期末都讓修課學生進行商技術能力的自我評估量表填答，於在研究中進行分析，以學生自評在專業技能上的自我評估變化。

5. 教學暨研究成果(Teaching and Research Outcomes)

(1) 教學過程與成果

A.教學過程設計與實際執行的差異

在提出教學實踐研究計畫進行研究設計的時候，本研究所關注的「諮商與心理治療技術研究」課程從上學期進行課程調整到下學期進行，於是原先的研究設計時程安排需要進行大幅度的調整。但是，在執行教學期間，是逢遇上全球嚴重特殊傳染性肺炎的防疫期間，雖然課程大致上依原先的研究設計安排進行，但在實際教學的過程後，研究者勢必得依實際政策及學生的學習情形進行了進一步的課程調整。這樣的調整綜合來說可以歸納下列幾點：

（A）因應嚴重特殊傳染性肺炎疫情防疫授課調整：

2020年（即108學年度第2學期）本校因為疫情影響因素均延後開學兩週，並因為疫情及學生的各種特殊狀態，減少群聚並採取線上教學形態。而這是一們需要面對面進行練習及教學的課程，在幾週的線上教學上，可以明顯感受到同學無法有效練習諮商技術的窘境。

（B）學生對於諮商理論知識的不足，造成課堂上對於技術訓練的難度

研究者於107學年度第1學期專任學校到本所教學，第一門課即是「諮商與心理治療技術研究」，當時的課程安排在碩一上學期學生同時修習「諮商與心理治療理論研究」以及「諮商與心理治療技術研究」，在研究的動機已經說明，這樣的安排讓學生無法同時消化理論，當然無法充分的理解技術之於理論的關聯性。

在108學年度課程經過修正與更動，上學習學生學習理論課程，在下學期進行技術課程。但是在本學期的實際操作後發現，學生對於理論知識的偏食化，以及理論授課教師課程安排理論的專精學習，導致學生進入技術課程學習時，仍對於每個技術發展的相關理論知識與背景不甚清楚。這造成於課堂上，學生的分組報告中，花許多時間陳述理論的基本知識與概念，到實際需要練習示範與操作技術時，往往時間不足，課程便因為進度的關係，讓演練回到三人小組中。

許多時候，報告同學雖然整理了理論與技術的相關程序，但在操作上常有張冠李戴的困境，授課教師不得不進入打斷與示範的過程。在這個過程中，學生對於學習的挫折，以及授課教師的教學態度都值得進一步檢視。

（C）個案概念化工作坊的擇期舉辦造成時間與成本負擔

在課程設計的初期，因應過往學生學習及實習之後的綜合意見，認為在學期間若能夠先進行了解個案概念化知識與運用架構，對於專業學習會有較多的幫助。本來期待透過一周三小時的時間，邀請專業講師給予同學額外的個案概念化訓練。但在學期中檢視，學生對於這個部份的理解可能需要更長的時間，於是安排了周末兩天12小時的工作坊訓練，以及課程1.5小時的實作練習。而這個部分的確打亂了學生原先對於課堂參與時間的安排，雖然多數的學生都參與並完成工作坊的學習，但是仍有幾位同學無法參與，是在安排上的瑕疵。

（D）研究生的學習積極性產生了學習的差異

一個27人大班的研究所課程，期間所產生的學習間效應是教師在教學設計上被忽略的環節。每位研究生都有各自的學習困境，諸如身分與角色的衝突；時間安排上的衝突；對於課程重視的差異；過往學習經驗與方式的差異…等都影響著三人小組學習的實質效果。

在學生的焦點團體訪談及反思寫作中都可以見到，有些組別積極的互相邀約練習技術的時間；有些組別在課堂上草草了事。而這些差異性，而這些造成組別組成帶來的學習效果差異。是需要進一步再檢視與討論的部分。

B.學生學習成果

課程運用「諮商師自我效能量表」於第一堂課，及學期末進行修課學生前後測；以及學生學習歷程檔案（內含至少10篇上當週反思寫作作業及總反思心得）進行量與質性的研究分析，以便理解學生課程學習成果。

（A）在諮商師自我效能量表量表所呈現的學習效果

本研究量性之成效評估是透過「諮商師自我效能量表」，於學期初與學期末對於學生進行前後施測，瞭解學生在整學期的課程介入後，對於自身諮商工作之自我效能變化。研究參與者為淡江大學108學年第二學期修習諮商與心理治療技術研究課程之學生，共計26名。

「諮商師自我效能量表」共41題，包含「助人技巧效能」、「諮商任務效能」與「個案類型效能」等三個項度，以0至9分，從沒有信心到完全有信心的10點自陳式李克特量表為評量方式，分量表之加總分數愈高，表示對於該項度愈有信心；全量表得分愈高，亦表示對於諮商工作整體信心程度愈高。

在「助人技巧效能」項度，全班的前測平均分數為4.94，標準差為1.50；後測平均分數為6.02，標準差為1.42。在「諮商任務效能」項度，全班的前測平均分數為4.63，標準差為1.61；後測平均數為6.08，標準差為1.49。在「個案類型效能」項度，全班的前測平均分數3.87，標準差為1.69；後測平均分數4.93，標準差為1.93。全量表之前測平均分數為4.45，標準差為1.51；後測平均分數為5.61，標準差為1.54。

相關性檢定後的結果，「助人技巧效能」項度之前後測相關性為.71；「諮商任務效能」項度之前後測相關性為.67；「個案類型效能」項度之前後測相關性為.78；全量表之前後測相關性為.78，以上四項度之顯著性p值為.000，皆小於.05，成對樣本達到顯著的相關。

成對樣本檢定

	程對差異數					T	df	顯著性（雙尾）
				99% 差異數的信賴區間				
	平均數	標準偏差	標準錯誤平均值	下限	上限			
Q1助人技巧效能-後測 - Q1助人技巧效能-前測	1.07949	1.12000	.21965	.62711	1.53187	4.915	25	.000**
Q2諮商任務效能-後測 - Q2諮商任務效能-前測	1.45385	1.25642	.24640	.94637	1.96132	5.900	25	.000**

Q3個案類型效能-後測 - Q3個案類型效能-前測	1.05529	1.23356	.24192	.55704	1.55353	4.362	25	.000**

全班學生在各項度之前後測之樣本平均數差異檢定，使用相依T之檢定方法，可以得知在「助人技巧效能」部分，前後測之平均數各為4.94與6.02，兩個樣本的相關高達.71，此成對樣本檢定的t(25)值為4.91，顯著性為.000，考驗結果達顯著，表示學生們在此項度上的前測與後測兩次測驗的結果有顯著的不同，從樣本平均數大小可以看出，學生的後測分數（6.02）較前測分數（4.94）為優，顯示學生在助人技巧效能的項度上有所進步。而在「諮商任務效能」部分，前後測之平均數各為4.63與6.08，兩個樣本的相關高達.67，此成對樣本檢定的t(25)值為5.90，顯著性為.000，考驗結果達顯著，表示學生們在該項度上的前測與後測兩次測驗結果有顯著的不同，從樣本平均數大小可以看出學生的後測分數（6.08）較前測分數（4.63）為優，顯示學生在諮商任務效能的項度上有所進步。再者，於「個案類型效能」部分，前後測之平均數分別為3.87與4.93，兩個樣本的相關高達.78，此成對樣本檢定的t(25)值為4.36，顯著性為.000，考驗結果達顯著，表示學生們在此項度上的前測與後測兩次測驗的結果有顯著的不同，從樣本平均數大小可以看出，學生的後測分數（4.93）較前測分數（3.87）為優，顯示學生在個案類型效能的項度上有所進步。最後在總量表的分數上，前後測之平均數分別為4.45與5.61，兩個樣本的相關高達.78，此成對樣本檢定的t(25)值為5.77，顯著性為.000，考驗結果達顯著，表示學生們在總量表的前測與後測之測驗結果有顯著的不同，從樣本平均數大小可以看出，學生的後測分數（5.61）較前測分數（4.45）為優，顯示學生在整體的諮商效能上有所進步。

（B）學習歷程檔案（反思寫作的看見與整理）

初步就整體學生學習歷程檔案中，整個學期的反思寫作深度與歷程進行分析可以看見，透過書寫，學生書寫態度與書寫的實質內容可以有下列的幾個發現。在全班26位同學的學習歷程檔案中，以理智化書寫風格貫穿整個學期作業的同學有13位，相對的透過反思5R檢視學生反思寫作深度與關連具有前進深化學習的也有13位。而其中有4位同學的反寫作在情緒表徵上，呈現越來越正向的現象；但在學期接近末端也有2位同學一直呈現焦慮的負向情緒內容。另外，有至少3位同學在反思寫作的歷程中與自己的原生家庭情緒經驗進行連結。

在學生的反思寫作文本進行分析之後，可以初步得到下列的反思5R的類別。

核心類目	主要類目	深淺層次
報導	與課堂主題相關之描述（理論學習與技術演練）	由淺至深
	課堂上所得之理論與技術新知	
	課堂上人際互動相關之描述	
反應	對於他人經驗之想法或分析	由淺至深
	對自身之鼓勵或建言	
	對於某理論/觀點/技術之詮釋	
	對於自身經驗之想法或分析	
	對於描述事件之情緒反應	

關聯	課堂外之生活經驗連結	由淺至深
	過往與原生家庭經驗連結	
理解	使用某治療理論為自己的狀態出原因與解釋	由淺至深
	使用過往原生家庭/重大生命經驗為自己的狀態找出原因與解釋	
重構	新的自我覺察	由淺至深
	設定具體的行動計劃	
	自身改變之見證	

從文獻討論中可以看見反思寫作是導引學生自主學習，以及自我覺察重要的方式；相同的，諮商專業的發展中，諮商心理師的自我覺察程度亦是一直被看重的專業指標。愛這個學期的反思寫作課程的輔佐訓練中，學生所展現出來的自我覺察程度時再是令研究者擔心的。全班26人只有五成的學生，透過反思寫作的書寫，而往自己的情緒與想法經驗前進；但卻看見有另一半的學生，在反思寫作中抱怨課業帶來的壓力與「反思寫作只是一份作業而已」的應付感受。這部分研究者便透過焦點團體的深度訪談進行進一步的理解與探討。

但是仍然有半數的學生反思的內涵從學期初的報導層次，到學期末的時候已能完成重構層次。再多數的學生作業裡都看得出學生透過「反思寫作」將自己的轉變書寫的紀錄。

對於自己理智化寫作行事及思考方式的覺察：

> 我發現我這些年來，為了適應和成長，讓自己變得很「理性」。這樣的理性，讓我可以面對和解決現實中的種種問題。但也卻讓我自己開始變得冷漠。會用「冷漠」來說明自己是因為，我發現我會忽略情緒的層面（690516-9）

對於課堂中實務演練的覺察：

> 開始時，我好幾次忍不住笑場，有些不能進入狀況，後來嘗試將對面同學的角色從「朋友」轉換為「個案」後就比較能進入狀況。我覺得自己是有些焦慮跟不習慣的，覺得安靜下來怪怪的，後來覺察到自己肩膀緊繃，於是試著調整呼吸，發現放鬆後比較能持續看著對方。（690433-4）

對於學期裡看見自己的差異覺察：

> 前幾周的反思有寫到，當我在整理自己的負向情緒到很深很深的低谷時，最後，我覺得我不想再這麼低沉了，夠了，我想找方法來改變自己，有點物極必返的狀態。改變，不是就不碰自己的負面情緒，而是先做自我肯定的練習，先建立「我夠好，我的就是有價值的」信念，當帶著這個信念在看待自己時，即便是探到很幽暗、很深的負向情緒或過往經驗，我也能很誠實地面對黑暗的或過去的自己，在心裡給自己秀秀和拍拍，支持一直不斷努力走到今天的自己。我覺得當我可以比較正向地看待自己時，我也能比較正向地看待個案的種種狀態、看待這個世界發生的很多事，我會活得更加舒服自在，更能肯定地、安穩地如實做自己（690045-11）

對於未來如果再經歷相類似事件的觀點：

再次回顧這半年以來的學習歷程，我告訴自己，假如下次有機會去到一個幾乎全新的學習環境，要能意識到自己的忐忑與迷惘，並且安頓好自己，懷抱著一顆虛心受教的心去學習。同時，在有機會面對新的合作夥伴時，給彼此都有一段適應的時間，保持開放的心態，我覺得前輩都會很樂意多說一點，多照顧菜鳥一點的。最後，我發現就算跟整個團體比較熟悉了，心情比較放鬆了，但是學習是一條漫漫長路，如果與學長姐們能夠保持聯繫與互動，我想，這對我日後的心理師之路肯定是很有幫助的（690143-16）

（690516-9）

對於學習與家庭議題的連結覺察：

過去面對父親時，是不能違抗、不能有自己意見的，一旦說了，就是被拒絕、或是父親會盛怒，我的主觀感受是被非常絕對或激烈的打回來、被否定，所以我必須小心翼翼，生活窒息沒有出口。父親過世後，進入職場，雖然很多方面都比較自由且可以自己掌控，但那個無力、畏懼權威的信念還在，所以覺得主管說了就要聽命照辦，組織的體制不可違抗，沒得談，很多狀態自己要清楚、要夠成熟、要三思、要周全、要為未來設想…所以在職場上也常常經驗到挫折和無力，又不能講（因為要人情留一線…），負面能量不斷累積（6 690045-9）。

回看整個學期的反思寫作歷程，學生有機會再沉澱課堂裡發生的人事物，並能跟自己的生命產生連結，而運用到未來的生活情境裡，已經是初步完成反思寫作想要達成的目標。雖然班上的多數學生仍然運用理智化的書寫風格，從認知轉動到情意與行為，仍然是本研究裡一個值得看中的事情。

（）焦點團體訪談的看見

學期結束後，將學生的成績與作業整理完之後，和研究助理一起將班上學生的學習歷程檔案進行分類，依完整性及發展性的原則，擬定出邀請焦點團體訪談的對象，透過安排之後，原先邀請6位，但一位因家裡有事不克前來，於暑假七月中進行本研究的焦點團體訪談。目的想要進一步釐清，學生在學期中的學習成果與歷程。

訪談過程中，學生如果對於課程的設計有好奇與提問，亦由研究者或是研究助理協同回應。經過焦點團體訪談的結果，在經過逐字稿的分析之後，可以暫時將學生的內在將驗整理成下表。

主要類目	核心類目
從老師授課內容中得到之收穫	報告過程之經驗
報告主題理論的學習	
報告主題技術的演練	
報告小組合作經驗	
上台報告當下的感受或反應	
可以運用到實習之技術	三人小組諮商演練之經驗
三人小組諮商演練過程的發現與改變	
學習諮商技術之前的狀態	

反思中之自我覺察	反思對於自身之影響
反思中之自我療癒	
學習諮商技術對自己的現實生活的影響	
同學對於課堂之正向回饋	課堂之期待與回饋
同學對於課堂之期待與建議	
老師對於諮商學習之經驗分享	

其中，透過教學評量中學生反映挫折度極高的課堂報告中，學生表述了在期中的變化歷程。過程中可以感受到學生的高度焦慮，並在過程後能看見自己的認真學習的確會得到不同的經驗。

然後，報告的時候，我印象很深刻的就是，當然老師就是介入嘛，老師介入的時候，我也沒有很意外，但是我會想說我死定了，等下老師要是問什麼，我答不出來的話，那我就完蛋了。然後我記得老師就用了，會尿床的老夫妻，然後就說，到很關鍵的地方就說，那個怎麼怎麼樣，他們就是怎麼樣。然後同學，就是感覺同學還反應不過來，為什麼這個技術可以這樣用的時候。我記得我有回應老師說，那就代表他們是可以空制的。這個對來談者，最重要的用意是說，我要讓你知道你是可以控制的。然後到那一刻，我覺得我又懂了，原來，花這麼多時間，我是有懂的（C0015-2）

對於有學生覺得教師的標準不清楚，反思寫作是寫給老師看的，有同學的回應也很清楚。當學生一昧地要老師給出學期的標準的時候，這位同學清楚的知道，反思最大的意義來自對自己的認識。

老師的想法不重要你自己的反思才重要，這才是反思的意義（A0075）。

對於小組實務演練，同學也給出了正向的學期回饋。

我從一開始，只能看到自己的東西，後來，其實都在練同樣的東西，到後來在跟同學練的時候，就會知道那個脈絡是怎麼走了，你自己大概怎麼走，你自己都會知道了。那因為也都是同一組的關係，所以其實，不管是個性哪，或是什麼，也大概知道，他概要怎麼去跟他談。所以其實，越練越到後面，其實練得有點，我不會刻意練在技術上，我反而會比較是，在意的是一種輔助。因為我從我一開始幫助自己，到後面我是去幫助同學，我幫助他，他卡在哪裡，他用什麼樣的方式可以去更往下撈。然後甚至，會發現在同樣的練習下，他會卡在同樣的東西上（D0012）

從這些訪談資料看來，學期結束後的討論與再釐清或許是在學生學習呈現之後，要師可以再思考如何做為的一部分。

(2) 教師教學反思

在學期結束之後，研究者重新檢視在教學與學生成果間的種種。從數據上來看，本課程修課的學生對於自我在專業技術的自我評價上來看都具有顯著的差異，學期初到學期末，對於技術的體會與掌握看起來是具有令人滿意的成長。但是在學生的教學評量與回饋上，卻不

是這樣。這不禁讓研究者深思，發生了什麼事？

研究者認為教育的最終的目標，是要讓學習者產生自主學習的動力與自我導向移動的可能性。而大學部學生與研究生在本質與程度上具備差異。研究者認為大學生需要更多教師的引導，而漸漸的建立對於專業與知識的認同與學習；研究生本質上，就是透過自我引導的學習歷程，教師扮演的角色是陪伴與導引。或許就是這樣的認定，讓研究者在面對這一群專業背景程度不一，但是走進專業諮商系所，企圖成為諮商心理專業從業人員的研究生，帶著較高的期待，亦即，研究者期盼「研究生需要能夠事前預習、能夠完成從不懂不理解的理論與技術，能夠適切地搜尋資料，分辨資料的正確性，統整學習，並整理出知識與技術成分，在課堂上引導其他同學參與學習。」

在過程中，研究者過於強調學習態度，但是卻失去關照自己的教學態度。下一節次的學生教學評量的回饋意見裡，可以看見幾位學生對於授課教師的教學態度提出意見，而這個部分正是研究者在教學情境裡可能忽略的部分。

另外，不論在三人小組的實務演練與反思寫作的歷程中，都再次看見，研究者在進行教學實踐研究設計之初所欲改變學生對於專業知識背景差異過大的議題，在整個教學實踐的歷程中被疏忽了。探究這樣的情形發生，除了研究者對於研究生的學習態度與能力的錯誤判斷之外，更是教學過程中未及時給與鷹架學習的協助。課堂上有教學研究助理跟課，並於課後協助回應學生相關學習困境與反思寫作回饋，但是，從教學評量的結果回觀這樣的安排彷彿仍不足以滿足學生對於陌生知識學習的掌握。

深究其因，正如在教學評量文字意見中所看見的，學生反映「抓不到老師的標準，覺得準備報告很無力，好像怎麼做都不對」「上課有點沒有sop。有點摸索的感覺」，當學生意測老師有一定的標準，在準備資料的時候，所思考的議題是「如何才會讓老師滿意？」卻恰恰忽略理論與技術間的實存關係，學生上台報告的焦點在開始第一組的報告之後，彷彿從技術的學習，開始轉向成為老師個人好惡的焦點。而在個情形在學期中，擔任授課教師的研究者沒有及時的反應，以及適切回應，以至於整個學期的分組報告學生都顯得壓力頗大。

(3) 學生學習回饋

本學期結束後，研究者收到學校寄發的教學評量結果分析統計資料，應填答人數26；回收數18；回收率69.23%；教學總分：（平均數/標準差）個人= 5.02 / 1.1 ，本系= 5.47/ 0.78 本院= 5.5 / 0.76，全校= 5.71/ 0.66。進一步就細部的資料看見，18位填答的學生中，有3位給分偏低，在教學學習各面向上均為1及2。

在文字部分的教學意見上，先呈現具有教學建議的實質建議：

對於技術的運用還是有點不確定感，上課有點沒有sop。有點摸索的感覺

抓不到老師的標準，覺得準備報告很無力，好像怎麼做都不對。

技術課的課程設計用心，包括工作坊、反思、分組報告、技術演練，但實行上似乎未如理想。每星期的課都是新一種技術，多還沒練到就跳到下一周的新技術。老師的要求與同學的報告一直對不上，接連有報告組直接被打斷，也有準備好的報告卻沒有報告機會，氣氛焦慮緊張。建議技術課還是由老師主導或先帶，而不是直接用同學報告的形式。

希望老師可以在課前確實的看過下週報告組的ppt，不要同學寄給老師老師都說ok，卻在課上開始批評報告組的ppt哪邊需要改，這樣的方式對報告組和同學都沒有幫助。老師這學期的教學態度變的越來越強勢，以及時常說出為了批評而批評的建議，且不接受同學的解釋，讓許多同學感到不知所措，希望老師可以更帶著互相討 論與尊重的態度，別變成那種自視甚高的教授，希望未來還可以繼續在貴傑老師身上得到更多的實務經驗與分享。

另外有其他的文字教學意見：

期待老師多分享自己對於諮商技術的想法，在老師說很多話的那些課中覺得收穫很多

老師出手聚焦同學的報告收穫很多

我覺得這門課有點難度，每個取向技術僅以3小時學習，僅能略懂，需要自己花時間做更多的學習與上相關課程。謝謝貴傑老師不時介入提醒我們重點和注意脈絡。周周的反思寫作幫助自己整理思緒，我自己有不少收穫。謝謝老師!

老師教學很認真。諮技能得到更多技術學習。

對於學生給予不同的課程意見，對教學者來說不啻是一個很好的提醒。而這樣的結果也正是研究者想要突破的困局，亦即讓不同程度的學生能夠有相似的收穫，但在看完學生的回饋建議後，正是研究者需要自我反思的部分。

在焦點團體訪談之後，一位在課程中很認真盡入反思寫作並積極學習的同學，在事後寄給研究者一段話：

老師，還有一個想要回饋的。我不曉得其他同學是否有同樣的問題。但我自己其實是到昨天才被真得「點」醒，那意涵。就是老師你在說的，作為研究生，應該是自己要提升自己的能力，而不是等老師餵。我上了研究所雖然聽到很多老師們講了類似的概念，但其實我一直都只是有聽沒有懂…。直到老師你昨天那樣說出來了，我才「真得」懂了。然而我相信我們班上還是有很多同學，應該是沒懂。說這個的原因是，或許老師可以思考如何提升後來學弟妹們對於研究生的自覺。甚至在自覺以後，能知道要怎麼朝自覺前進。

透過焦點團體訪談的互動過程，學生跟研究者一同面對課程裡所帶來雙邊的挫折感，不論是學生學習端的無所適從，以及被授課教師打斷的學習挫折。然後，有機會彼此釐清這個學期的學習過程中，雖然都看得見學生的學習進步，但是從教學評量的意見來看，隱含中的挫敗感也是十分重要的訊息。

6. 建議與省思(Recommendations and Reflections)

在經歷整個學期的教學實踐歷程後，研究者可以提出幾點省思作為往後教學設計時重要的提醒。

（A）關於反思寫作教學

過往研究者的對於「反思寫作」的教學研究都放置在大學部的專業課程裡，今年度是第一次將反思寫作教學設計進入研究所的課程中。在教學研究設計之初，研究者有個基本的假

定，亦即研究生對於知識與專業的追求都「應該」比大學生積極，在學習的態度上更是需要自動自發與主動學習。

研究者忽略在教學實踐研究計畫中想要調整與修整的主題，或是過於體諒學生的課業壓力，而僅要求學生挑選十週撰寫反思寫作。在事後雖然可以看到學生的進步，但是也見到少數幾位同學在學期末前一次繳交全部的作業。失去反思寫作的時間序列的作用，當反思寫作對學生來說只是一份作業的時候，學生上心的程度可以在內容中一窺差異。這是在未來需要進行調整。

（B）關於實務演練教學

在教學設計之初，研究者期待每週課程最後一小時，進行三人技術分組演練，一人擔任當事人，一人擔任諮商師，一人擔任觀察員（並依此輪流）。結束後進行三人交互分享（同儕督導），目的在協助至彼此增進實務工作內涵，並透過同儕督導增進彼此的專業分享能力。但是在實際執行之後，常常因為報告時間與示範時間不足，而無法在課堂上順利進行三人小組演練。

開學後授課教師要求學生需要利用課餘時間，三人小組邀約進行技術演練。但是這對於本身即已經因為課業壓力，及其他時間因素的議題，有許多組別並未實際進行實務演練，但也有同學非常精實的練習，而這些都可以在反思寫作的歷程中被看見。

透過基及演練的小組分享得知，三人小組實務演練對於技術與理論的掌握程度是有明顯增加的，為了強化這樣的可行性教學設計的時候，需要考量學習負荷，以及時間運用的安排，尤其是在專業知能差距過大的班級中實施。

（C）關於教學助理與授課教師的分工

研究生是否真地需要有教學助理的陪伴？教師的功能除了指導之外，如何透過教學助理的介入，提供自主學習的可能性。會在未來教學設計時注意的角色。

（D）關於教學方式的調整：從大學部到研究所的邀學認知與差異

一如研究中所發現，教師對於研究生的角色與立場的定位差異，造成學生對於課程教師的期待的不同，是研究者在未來課程的起點中需要跟同學進行溝通的部分。或許在過程中，研究者把學期的責任交付給了學生，卻忽略了學生的個別差異性，或許不同的學生，需要不同的學習策略與指導，在一門大班級的研究所課堂上，教師仍須兼顧細緻化的精深教學，以及普及化的學習推動。

二. 參考文獻(References)

Bain, J. D., Ballantyne, R., Packer, J., & Mills, C. (1999). Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements. Teachers and Teaching: theory and practice, 5(1), 51-73.

Benware, C. A. & Deci, E. L. （1984）. Quality of leaning with an active versus passive motivational set. American Educational Research Journal, 21（4）, 755-765.

Bernard, J. M. (2010). Special Issue on Clinical Supervision: A Reflection Numéro spécial sur le thème de la supervision clinique: Réflexions. *Canadian Journal of Counselling / Revue canadienne de counseling.* 44(3). 238-245.

Dewey, J. (1910). How we think. New York, NY: Heath and Company.

Dewey, J. (1934). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process (2nd ed.). New York, NY: Heath and Company.

Dewey, J. (1916). Democracy and education: an introduction to the philosophy of education. New York: The Macmillan Company.

Dewey, J. (1938). Experience and education. New York: Collier Books.

Finlay L (2002). Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice. Qualitative Research, 2, 209-30.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed (M. B. Ramos, Trans.). New York, NY: Seabury. (Original work published 1968)

Jevne, R., Sawatzky, D., & Pare, D. (2007). Seasons of supervision: Reflections on three decades of supervision in counsellor education. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 38(3),142-151.

Morrissette, P. J. (2002). Self-supervision: A primer for counselors and helping professionals. Tayler & Francis.

Paterson, B. L. (1995). Developing and maintaining reflection in clinical journals. *Nurse Education Today, 15*(3), 211-220.

Prensky, M. (2005). Listen to the natives. Educational Leadership, 63(4),8-13.

Polkinghorne. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany: State University of New York Pres

Riessman, C.K. (1993). Narrative analysis. SAGE.

Ryan M., Ryan M (2013). Theorizing a model for teaching and assessing reflective learning in higher education. *Journal Higher Education Research & Development*, 32, 244-57.

Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Schön, D. A. (1987). *The reflective practitioner.* San Francisco, CA: Jossey Bass.

Schön, D. A. (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice.* New York, NY: Teachers College Press, Columbia University.

Schön, D. A. (1992). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions.* San Francisco, CA: Jossey Bass.

Wilson, H. M., Davies, J. S. & Weatherhead, S.(2016). Trainee Therapists' Experiences of Supervision during Training: A Meta-synthesis. *Clinical Psychology & Psychotherapy*. 23(4).340-51.

丁凡譯（2014）。療癒寫作：啟動靈性的書寫秘密。原作者：Goldberg, N.（2013）. The True Secret Writing: Connecting Life with Language. 台北市：心靈工坊。

方永泉（譯）（2003）。受壓迫者教育學（原作者：P. Freire）。臺北市：巨流。（原著出版年：1968）

林文琪主編（2015）。反思寫作系列（1）散播反思寫作的種子。台北醫學大學出版。

林文琪主編（2017）。反思寫作系列（2）反思寫作論集（一）。台北醫學大學出版。

徐愛婷譯（2002）。統整課程發展：協同合作取向。台北市：心理。

許玉雲、王美卿（2012）。反思寫作在護理上之應用：以反思實習日誌為例。志為護理- 慈濟護理雜誌，11（1），68–73。

曾博泓、張貴傑（2017）。做為反思寫作教學助理的自我認知與定位。收錄在林文琪主編。反思寫作論集（一）（反思寫作系列 2）。台北醫學大學出版。

梁繼權（2015）。反思在醫學教育的應用。台灣家庭醫學雜誌，25 （3），165–173。

張貴傑（2015）。架構理論與實務知能的教與學：社會團體工作的教學設計與反思。台大社會工作學刊，31，217-240。

張貴傑、曾博泓（2015）。反思寫作融入專業課程的教學反思：以社會個案工作為例。收錄在林文琪主編，散播反思寫作的種子（反思寫作系列 1）。台北市：台北醫學大學。

張貴傑、何慧卿、曾博泓（2017）。運用「反思寫作」融入專業課程的教學設計與反思：以社會工作學系為例。玄奘大學教學實務研究論叢，第四期， 89-110 頁。

單文經譯註（2015）。經驗與教育。原作者：Dewey, J. (1938). Experience and education.台北市：聯經出版社。

徐西森、黃素雲（2007）。諮商督導：理論與研究。台北：心理出版社。

陳思帆、徐西森（2016）。督導評量對實習諮商師受督導歷程影響之分析研究。諮商心理與復健諮商學報，29，7-32。

劉玉玲（2014）數位原生與數位移民的網路科技運用。臺灣教育評論月刊， 3（7），頁 4-8。

三. 附件(Appendix)

與本研究計畫相關之研究成果資料，可補充於附件，如學生評量工具、訪談問題等等。

附件一　諮商與心理治療技術研究 授課日誌

附件二　諮商與心理治療技術研究反思寫作表單

附件三　焦點團體訪談大綱

附件四　學習歷程檔案：反思寫作圖片

附件一諮商與心理治療技術研究 授課日誌

游碩庭　教學及研究助理隨堂紀錄

上課時間	授課主題	授課內容	觀察
第一週 109 年 3 月 5 日 （四） 9：00~12：00	**課程定向與介紹** **反思寫作介紹**	**課程目標與進行方式**：「目標」為增進修課學生對於諮商與心理治療技術的認識，並讓學生能夠理解各個重要技術的發源與意義、使用時機、並能於諮商情境中運用。「進行方式」為老師授課、學生報告、三人小組演練(有兩組為 4 人)、反思寫作等。 **課綱簡介與安排**：為使課程更連貫與便利，老師與學生們共同討論出本學期的授課進程，並預計將「個案概念化工作坊」安排至期中考週之週末。 **三人小組分組**：利用中間休息時間，讓同學們自行分組為三人小組並選擇報告範圍。 **精微諮商訓練模式**：介紹課程之背景理論架構，為使用精微諮商訓練模式。 **研究說明與研究訪談邀請**：徵求同學們成為本學期研究案之研究參與者，並發下研究知後同意書以及訪談同意書供學生簽署。 **反思寫作說明**：邀請助理說明反思寫作之原則與方式。（報導→回應→關聯→reasoning→再建構）。 **課後討論**：「認知」、「情緒」與「行為」哪個才是一個人改變的關鍵呢？	老師與學生平等感強：老師會安排課程內容與授課方式，但並不會自行決定工作坊、分組、授課進程、報告內容等攸關學生權益之事，皆再與學生討論後才定案。整堂課老師與學生的發言頻率幾乎均等，互動性高。 分組狀況：自行分組時間，大部分同學很快都速地找好組員，但有些同學只是靜靜坐在自己位子上，或是直接找老師詢問能不能請老師幫忙安排。
第二週 109 年 3 月 12 日 （四） 14：00~17：00	**基本觀念澄清** **專注練習**	**引導學習進入諮商的第一句話**：老師用討論的方式教導大家見到個案的第一句話：「您好，我是 XXX，現在會由我來和您談談！（引導進入諮商室）」（並開始架構諮商） **利用治療影片，比較同一個案不同治療師介入的影響**：Rogers、	演練時同學們專注度高，到後半段邀請同學至教室中央實際演練，老師給予指導與示範時，所有同學更是聚精

		Allis、Perls 在面對同一個個案都可以為之解決其困擾，但個案表現出的肢體語言卻完全不一樣，會變得有些類似治療師（被治療師影響）。「治療師會訓練你的個案成為你的個案。」；**Gloria 的話量**：Rogers〉Perls（平等）（像鏡子般反映）〉Ellis。 **延伸討論-「什麼是真誠一致？」**：諮商師某些時候會需要將自己的價值觀真空掉。真誠一致的態度是：「我可以不同意你的說法，但我將誓死捍衛你說話的權利。」我們可以各有立場，但我誓死捍衛你說話的權利！價值中立本身就是價值不中立了。治療師可以忠實呈現自己的樣子。你擁有你的世界觀、你的生活風格，這件事情應該被尊重。在哲學的思維裡有一件事，「懸而不論」的態度：唯有把各種對世界和事物的信念暫時放下，我們才能透徹地描繪這些事物的全貌，甚至探問關乎世界和這各種事物的信念根據。於是，他便提出了「懸擱」，指出我們應該先放下以上的信念，將它們放進括弧，令這些信念暫停運作。所以，「懸擱」或者是「把某某事物放入括弧」的比喻，旨在展示這個暫緩信念的運用，以獲取反思事物的距離和空間的步驟。 **第一次小組演練**：演練「專注」的技巧！10 分鐘/人。同學提出最難的部分為個案講了很多主題，不知該如何聚焦，此時便可以先摘要(summary)：「我們剛剛講了這些，那您想要先處理哪一個部分呢？」目的是在當事人的情緒經驗裡先冷靜下來。 **老師示範督導（黃有）**： 自在安穩很重要！不管當事人如何都要承接住。 男性不該開腳談，會有些性的含義。 「為什麼問句」像在審問，應盡量避免。 青少年諮商工作：他不說話等於說話了；速度放慢、重複話語。說	會神地投入（自動圍成一圈），即便自己不是演練者。 同學們演練時有許多組別會直接進入到「問題解決」的環節，忽略了情緒的反映與同理。

		話的模糊度愈高，個案焦慮值愈高。 沉默個案：「不管你做什麼，我都在這裡陪你到下課，你的意思呢？現在的時間是屬於你的，你想怎麼樣都可以。」（青少年的沉默代表想拿回主控權）。	
第三週 109 年 3 月 19 日 （四） 14：00~17：00	多元文化諮商 鏡像練習	**公佈研討會更動**：改成線上、線下各半的方式（為因應小於 100 人的政令）。 **延伸討論-「助人工作的諮商效果」**:「談那麼多次為什麼沒有效？」老生常談（諮商是一個漫長的旅程）（NO）→要讓個案相信諮商師所相信的，如何邀請個案投入參與的能力，例如：CBT 出作業讓個案有事可做。 **永遠對當事人好奇，絕不要有理所當然！** **鏡像練習 & doubling 練習**：邀請同學兩兩一組，到校園中隨意走動，相互模仿，練習將自己靜空，同理對方之感受。	鏡像練習後的分享，同學只能說出評價性的語言，說不出體察到的感覺，或是沒辦法區分是自己或是他人的感覺。
第四週 109 年 3 月 26 日 （四） 14：00~17：00	建立關係技術	**新手助人者面臨的議題**：面對自己的焦慮、做自己以及自我揭露、避免自己完美主義、承認自己的有限性、了解沉默（可忍受多久的沉默？） **沉默的練習**：兩兩面對面沉默（沒有任何角色），理解沉默會帶給自己感受與想法。覺得尷尬可以看鼻子。（提問：模仿他時徒增的感覺是誰的呢？跟隨動作達到同步，清楚自己的內在就能夠辨別） **延伸討論-「同在的意義」**：同在的時候的語言層次比較深。當被同在的時候，有種鬆一口氣的感覺。且並非失去自我，完全進入對方世界，而是仍保有兩個人的界限。 **延伸討論-「是否需要經歷一樣的事件才能真正同理個案？」**:未必！有時候反而經歷過更難去同理個案，因為可能會覺得我都能走過來，那你為什麼不行呢？	沉默練習：同學們多無法拋開自己的所思所想以進入對方的現象場中，且有些同學甚至進入了冥想、打坐的狀態，變得只與自己在一起，達到一個與此活動目的剛好相反的狀態。 肯定+同理練習：部分同學對於此技術的反饋是卡卡的，覺得要直接說出「我聽到了。」是困難的，且會將

		練習無條件的正向關懷：老師示範「肯定+同理」練習，請大家分組練習此技術，例如：你剛剛講的東西我聽懂了/聽到了。 **使用小學三年級的語言諮商是最好的。**	次技術與簡述語義技術混淆在一起。
第五週 109 年 4 月 9 日 （四） 14：00~17：00	收集資訊及聚焦議題的技術	**整理面對第一次來訪的個案，會搜集哪些資料**：邀請小組模擬第一次前來之個案，練習如何搜集資料，並將會問之問題整理下來與全班分享，老師在台上協助整理成一個問題清單。 **資料搜集、建立關係、初步處理併進。** **胡 sir 的諮商輔導經驗分享**：在學校工作的心理師要去遵守心理師法與學生輔導法（不論公立、私立學校都必須遵守，尤其是私立學校，因為得達到某個標準才能夠得到補助）；在學校工作必備的技能有「個管」的能力，若在各縣市的學諮中心，便需要有系統合作的能力、危機處理、辨識及預防的能力。	同學們不僅在練習的過程中想到更多可以探問之問題，且更瞭解每個問題背後的動機。
第七週 109 年 4 月 16 日 （四） 14：00~17：00	精神分析與動力取向	1. **報告精神分析與動力取向之理論與技術**：報告組同學講述基本人性觀（本我自我超我）以及治療理論。 2. **技術示範**：同學示範自由聯想之技術，老師介入引導，讓示範同學能夠更貼近精神分析治療當下的模樣。例如：自由聯想技術：論文寫不出來，讓你聯想到什麼？再想到什麼？…這東西跟論文的關聯是什麼？	同學花了非常多的時間與心力在介紹精神分析的理論，縱使老師已經跳出來解釋了理論，報告組仍把準備之內容完整報告，因此擠壓到技術演練的時間，使該堂課沒有三人小組演練的機會。
第八週 109 年 4 月 23 日 （四） 14：00~17：00	個人中心學派 完形學派	1. **報告個人中心學派之理論與技術**：報告組同學講述基本人性觀以及治療理論。 2. **延伸討論-「諮商師是否可以選擇自己要接或不接哪些個案呢？」**：諮商師若遇到自己無法處理的個案而選擇轉介，那是不是就透露了自己遇到問題也在選擇逃避。若心理師限制自己只為特定的人服務，那其實違反了心理師基本的專業原則—公平	學生表達有些諮商員就是只會接某個類型的個案，但老師對那一群心理師是不認同的，舊時代的心理師那樣就算了！然而因為老師對於學生們抱有期待，所以希望可

		正義的價值。 3. **延伸討論-「如何做到情緒的同理？」**：從基本情緒去辨認個案的情緒（悲傷 開心 憤怒 驚訝 厭惡 害怕），精簡的話語就有同理的效果。 4. **延伸討論-**其實 Rogers 在其理論中並沒有說什麼高、低層次同理之分，所有的回應就是個案最深層的心情。 5. **報告完形學派取向之理論與技術**：報告組同學講述基本人性觀以及治療理論。完形理論（一次只會有一個「形」出現，跟需求有關的）（一個人的能量是固定那麼多的，若把能量用在形，那就很好！但如果形一直沒有被滿足，那人的能量就會被分散掉去壓抑它，就好像一隻手被綁在身後）（非常行動的派別）（身心感覺是一致的） 6. **課堂實驗**：專注凝視 3 分鐘自己的開心果→集中到同一個袋子中→嘗試找回自己的開心果→體驗覺察「從找不到到發現」的歷程→幾乎全班都找回了自己的開心果。	以傳遞「諮商師不應局限自己只接某特定類型個案」之觀念給大家。 報告組同學縱使在老師講解完完形理論，仍將預定報告之簡報內容完整說明，使擠壓到事後演練的時間，所幸老師有帶領開心果的實驗，讓學生們有完整覺察經驗之體驗。
第十週 109 年 5 月 7 日 （四） 14：00-17：00	行為與認知學派	1. **演練個案概念化技術**：因為上週個案概念化工作坊沒有完整練習到個案概念化之實際操作流程，故邀請碩白學長上台分享自己實習經驗之個案，讓同學們重新並完整練習一次個案概念化之操作流程。 2. **報告行為與認知學派的理論與技術**：報告組同學講述基本人性觀以及治療理論。 3. **延伸討論-**認知行為治療不適合的個案：發展遲緩、情緒滿溢。	同學將很多時間花在講解理論，但有些過於學術範兒，讓台下同學陷入恍惚，老師多次介入，與全班同學澄清是否有進入狀況。
第十一週 109 年 5 月 14 日 （四）	後現代取向	1. **系統減敏感法介紹**：請同學介紹、示範並帶領大家進行系統減敏感法的操作流程。 2. **報告後現代取向的理論與技術**：報告組同學講述基本人性觀以及	老師介入本訓同學的報告，請德惠帶領大家放鬆練習，進行系統減敏感法。

14：00-17：00		治療理論。	後現代組別演練時因為脫離了「外化」之概念且聚焦錯誤，故老師介入，並給本組同學再一次機會，利用下星期時間再次演練給大家看。
第十二週 109 年 5 月 21 日 （四） 14：00-17：00	矛盾意向法	1. **延續上週後現代之內容**：上週組別利用 5 分鐘的小短片作為引子，演繹各種後現代的技術給同學們參照，並給予時間進行三人小組演練。 2. **報告矛盾意向法之技術**：報告組同學講述此技術之做法以及實例。並給予同學們演練的時間。	矛盾意向法因為是比較高階的技術，報告組沒有辦法確實講述清楚或是舉出淺顯易懂的例子，故老師介入，向大家講述了老夫婦尿床的案例，使大家更能進入狀況。
第十三週 109 年 5 月 28 日 （四） 14：00-17：00	夢工作	1. **夢工作實際操作與演練**：邀請同學們寫出夢、畫出夢→說出差異→以正在做夢的方式陳述夢，用現在式說一次夢（沒有道具時，用不同身份為第一人稱進行述說）→選出最有感覺的一幕（把元素寫出來）→運用現有的空間把夢境佈置起來（有缺少物件需要詢問？)(需關注什麼東西被隱藏了)→邀請成為夢中任何一樣東西：物品、物質（天氣、氣氛)、色彩、動物、抽象的情緒或怪物（最有感覺 最不顯眼的）→特別注意兩極化（每個人都在衝突裡)、共同點的現象和現實生活連結（若當事人在說完夢已浮現「形」，也與真實事件做連結，則可以就直接進入工作)。 2. **老師示範夢工作**：老師針對兩位同學的夢做處理，但被同學打斷、干預，使沒有達到原先預期的成效。 3. **老師說明獨自解夢的做法**：紙筆列出每個元素→寫三個元素帶給你的感覺→全部念一遍→你聯想到什麼？（拆掉邏輯，回到元素	本組同學一改前幾組的將重點放在理論講解的風氣，將重點放在技術的實際操作與演練上。 老師示範夢工作時，在激化尷尬到緊繃的頂峰時，有同學打岔解救處於緊張狀態的當事人，使當事人得以逃離面對自身之議題。

		的層次）→與生活事件做連結。	
第十四週 109 年 6 月 4 日 （四） 14：00-17：00	問題解決模式	1. **介紹問題解決模式**：同學簡單描述理論，並發下學習單，介紹力場分析表、平衡單等技術與做法。並讓同學們演練。 2. 請學長姐分享實習經驗，告訴碩一學弟妹們各個場域會遇到的狀況以及需要學習的能力與技能。	1.老師覺得不要從他者的故事做練習，帶領大家從自身角度出發來製作力場分析練習表，但報告組同學並沒有聽從建議，依然按照自己設計的案例要大家討論。
第十五週 109 年 6 月 11 日 （四） 14：00-17：00	結案評估與結案	1. **介紹結案策略與流程**：報告組同學講解結案之方式。 2. **延伸討論-「結案都需要有制式表格嗎？」**要依據脈絡給予結案表格，不是任何學派的結案方式都適合突然給出表格，這樣會很突兀。且表格只是幫助結案的具體化、結構化的媒介。 3. **延伸討論-「個案覺得都沒用而想提前結案該如何處理呢？」**：可以試著先同理個案的情緒：「我看到你付出了很多的努力，但好像情況不如預期，覺得很無奈無力……好像你只能一試再試……」 4. **延伸討論-「若個案無故消失，該如何處理？」**：此狀況叫做「未成熟結案」，需請個管員傳簡訊告知，誠摯邀請個案來做結案。 5. **延伸討論-「個案哭泣時要遞出衛生紙嗎？」**：不要遞衛生紙，讓他/她自己拿取。 6. **延伸討論-「在最後一次個案拋出重大議題，該如何處理？」**首要任務先接情緒，再釐清他選擇講出來的原因，或想得到什麼幫助，這一次可以為他做什麼處理？也可以不讓他/她講，跟他/她再次澄清這是最後一次，並告訴他可以繼續跟中心維持聯繫，以得到專業的幫助。 7. **投下震撼彈般的看見與建議**：老師向全班同學分享這學期對同學們的看見與印象，發現班上固著的狀況很多，堅持己見，但諮商	這堂課有許多延伸的討論，同學皆投入參與討論，提出自己的看法或接案經驗分享。 老師投遞震撼彈的當下，同學們陷入沉思，班上氛圍也轉為低迷，不過有趣的是同學們皆沒有在反思作業中提及此事，是個值得探究的現象。

		是固定不變的歷程，隨時都在變化，固著是無法承接的。	
第十六週 109 年 6 月 18 日 （四） 14：00-17：00	技術與助人者	1. **延伸討論-「完美的諮商？」**：並沒有完美的諮商，也沒有所謂成功與否。 2. **延伸討論-「諮商歷程的研究如何做？」**：核對諮商師與個案認知中之關鍵事件是否一致，許多研究都指出諮商師與個案認為的關鍵事件會不太一樣。 3. **延伸討論-「何時會打破保密原則？」**：法庭要求繳交案例證明、自傷自殺傷人殺人、法律要求要通報時，例如：家暴、性侵。 4. **現場督導學生的期末接案影片**：給予佳柔一些具體之建議，例如：可以和當事人一起看初談單，一邊介紹一邊看、諮商師不要面無表情，可跟隨當下情境有所表情。 5. **延伸討論-「別當當事人的情緒垃圾桶，而是要當垃圾的分類處理機」**：讓當事人做出情緒抒發，並幫他做好分類與回收處理，不好的部分就留在諮商室，好的部分可以回收，化為成長的動力。且諮商師也可以藉由陪伴聆聽經驗當事人之故事而得到養分，使自己也有所成長。	收穫滿滿的結束了本學期的最後一堂課。

附件二

諮商與心理治療技術研究反思寫作表單

<table>
<tr><td>課程單元</td><td></td><td>授課教師</td><td></td><td>記錄者</td><td></td></tr>
<tr><td>上課日期</td><td></td><td>上課地點</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="3">描述上課三人小組練習事件，自由寫作（盡可能詳細的描述三人小組練習中發生的事件，如內容、做什麼、自己在做什麼、自己的感受及想法。）</td><td colspan="3">自我提問練習：
再次閱讀左邊的描述，針對描述內容提問並寫下問題及回應。</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="6">經過上面的左、右欄書寫後，我看見了什麼？</td></tr>
<tr><td colspan="6"></td></tr>
</table>

「諮商與心理治療技術研究」訪談大綱

1. **「學習與收穫」**

   本學期課程主要分成「技術演練」、「上台報告」與「反思撰寫」三部分，接著想請大家先回想一下我們在這三個部分做了哪些事情？以及有什麼樣學習與幫助？

   a. 技術演練...

   b. 上台報告...

   c. 反思撰寫...

   除了以上三點，還有哪些部分的學習呢？

2. **「課堂建議」**

   回想學期初對於課程的期待為何？

   學期結束後是否達到期待？你覺得原因為何？

   會進而對這堂課有什麼樣的具體建議呢？

3. **「自我成長與覺察」**

   撰寫反思的過程中，有看到自己重複出現哪些想法、情緒與行為嗎？

   對自己有什麼新的看見呢？例如：特質、卡住的議題...等

   你如何看待這些新的發現呢？

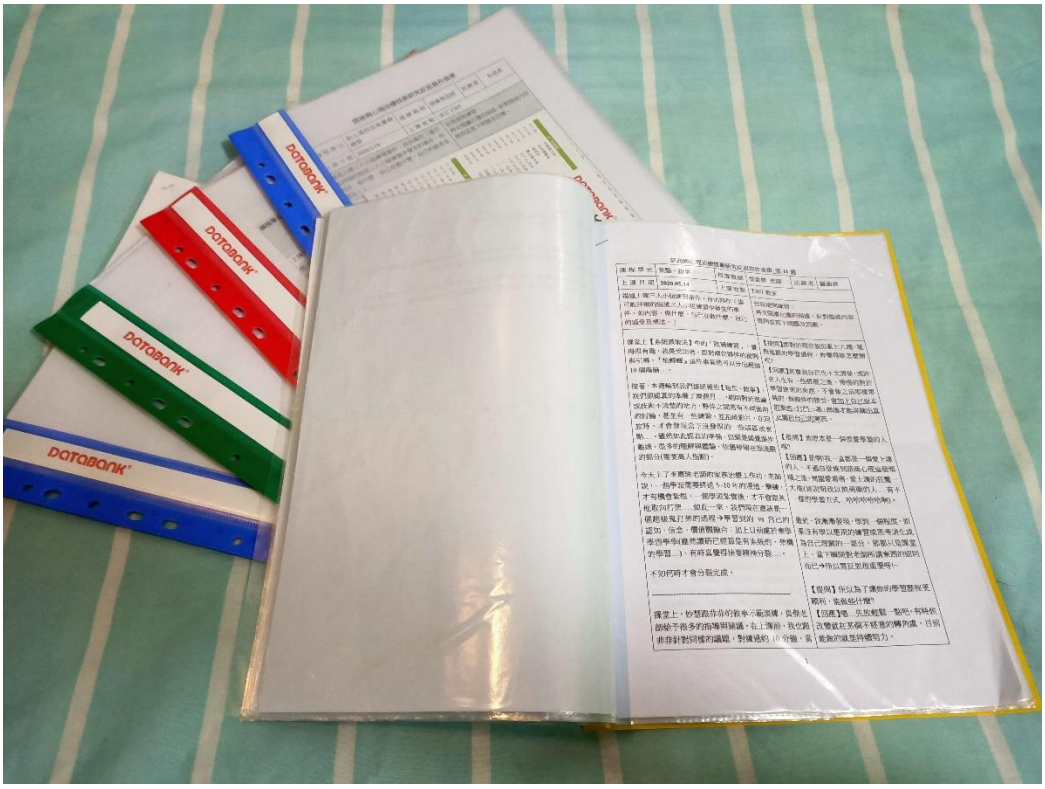
   對於你之後的個案工作會有什麼影響？

   打算做出什麼樣的行動呢？

4. **「給自己的話」**

   即將進入兼職實習階段，想對自己說些什麼呢？

學習歷程檔案



學習歷程檔案：反思寫作