

一個進階領導者系統化訓練模式的建構

吳秀碧

(亞洲大學心理系教授)

一、前言

自2000年起，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，簡稱CACREP)規定團體諮商為諮商師的核心能力與必修課程，有關團體領導者的訓練備受重視。CACREP強調初階的諮商師，需要具備團體理論與動力的知識、團體領導風格、團體諮商的方法、倫理準則、不同種類的團體工作方法、以及有關之研究能力。然而，如何將這些標準所訂定的知識，落實為實際技術則為諮商師教育者的一項重要挑戰。儘管美國的「團體工作專家學會」(Association for Specialists in Group Work，簡稱ASGW)(2000)建議必須要有兩學期的課程來教授團體諮商，諮商師教育的學者仍然感到教學的內容與所需時間配當不足，力求解決之道(Furr & Barret, 2000; Hensley, 2002)。在台灣雖有諮商師證照之建立，但是對於實務訓練的方式未有特別規範。隨著諮商與輔導科系之設置日增與，諮商師的團體實作能力與培訓議題，應當受到適當的重視。

二、現有的模式與限制

不分美國或台灣，有關團體諮商師的訓練模式之發展，都遠不如個別諮商的訓練模式多。目前美國主要以入門或碩士層級的訓練模式居多，可以分為兩種性質的模式：其一，為傳統的經驗式訓練模式，出現在1970年代；其二，為技術本位的訓練模式，出現於1990年代。前者以「敏覺訓練團體」(Sensitivity Training Group)、「人際關係訓練」(Human Relation Training，簡稱HRT)、自我成長團體(Personal Growth Group)等為典型(Dye, 2005)。後者以「模擬式團體諮商」(Simulated Group Counseling，簡稱SGC)(Romano, 1998)和「技術性團體諮商訓練模式」(Skilled Group Counseling Training Model，簡稱SGCTM)(Smaby, Maddux, Torres-Rivera, & Zimmick, 1999)為代表。傳統的訓練模式，雖然有助於諮商師的自我覺察(Lennie, 2007)，其主要困境，除了有雙重關係的倫理議題之外，也被認為訓練的效果不理想，故技術本位的模式應運而生，並已證實具有良好訓練效果(Romano & Sullivan, 2000; Zimmick, Marlowe, & Maddux, 2000)。

前述SGC和SGCTM兩個模式，主要適用於碩士級的受訓者，都採用角色扮演和預設團體階段，來分段訓練技術。這種方式的優點：第一，角色扮演可以避免師生產生傳統訓練模式的倫理問題；第二，對於入門的新手，面對角色比面對真實的成員，焦慮較少；第三，將團體過程依照理論作階段劃分，分別演練各階段所需的技術，可以熟練各階段必備的基本技術。但是，這樣的訓練模式也有缺憾：其一，主要在學習與個別諮商相似之基本技術（例如面質、摘要、開放式發問、自我揭露等）在團體情境的運用(Smaby, Maddux, Torres-Rivera, & Zmmick, 1999)，對於推進團體歷程的重要策略（例如連結、平衡溝通、焦點轉換、團體歷程闡釋、此時此地等），則闕如；其二，分段練習，例如SGCTM每階段6項技術，最大缺失就在於預設的階段劃分，受訓者缺乏有關團體概念形成與技術適配的認知策略之發展。所以，技術本位的訓練被認為在發展受訓者的認知方面比較不足。後來，Hensley (2002)針對前述兩個模式過於技術取向的缺點設計了一個「雙重魚缸模式」(Two-way Fishbowl Model)，由受訓者輪流擔任領導者與成員，可以體驗真實的團體發展過程，不過這個模式除了訓練效果尚未獲得驗證之外，主要缺點在於學習過程，受訓者容易感到在同一個團體中，同時作為領導者和成員的角色混淆，而且督導者與受訓者的雙重關係問題也有待克服。

台灣已經有學者從事個別諮商的訓練模式之研究與發表（何長珠、吳珍梅，2003；周玉真、蕭文、程小蘋，1997），

但是罕見有關團體諮商的領導者訓練模式之發表。由於諮商師的發展與督導不但有文化因素差異的影響（洪莉竹、陳秉華，2003），也有制度和現實環境的差異（吳秀碧，1995）。因此，本土團體諮商領導者的訓練模式之開發與分享，有其需要性。尤其，適用於已經具備基本技術、且有經驗的團體領導者或進階受訓者之訓練模式鮮少。筆者有感於團體諮商師訓練之不易，即便對於非結構式團體領導能力之養成，也需要有系統化的教學和督導，方能收事半功倍之效。本文介紹的模式為筆者多年改進，而後再根據實證研究結果（吳秀碧，2008），加以修正，而成為一個適用博士班課程或進階受訓者的模式，有別於入門或初階領導者的訓練模式，不以基本技術訓練為要，而以受訓者的認知能力發展為主。故重點在學習團體過程的重要領導策略，發展整合已具備或未具備之技術，成為領導策略的認知能力。

三、本模式訓練要素建構之依據

有經驗的學習者具備較複雜的認知基模(Gick, 1986)。研究指出，不同發展階段的諮商師對於督導環境需求有別(Chagnon & Russell, 1995; Wiley & Ray, 1986)，宜依據諮商師的發展階段，有系統地改變訓練或督導的方式(O' byrne, Clark, & Malakkuti, 1997)。諮商是一種認知複雜的活動，較高度的諮商技術，需與較高的認知發展階段相連。換言之，系統化的諮商技術訓練，需要促進認知基模的發展，以便在使用技術的時候可以運用認知策略(Morran, Kurpius, Brack, & Brack, 1995)。因此，本模式之

建構主要借用特別重視認知的「社會認知訓練模式」(Larson, 1998)之主要元素，作為發展本模式訓練要素的依據，該模式最重要的五項元素，為：(一)精熟的經驗；(二)替代性學習；(三)回饋性溝通；(四)自我省思，以及(五)情緒激起。

首先，討論「經驗」和「自我省思」對於受訓者產生知識或發展認知能力的關聯。訓練需要有精熟的經驗，因為經驗在訓練之中扮演著非常重要的角色。Kolb(1994)建構一個由四種學習型態構成的四階段學習循環模式，「經驗」便在學習過程扮演著核心角色。這四種學習型態分別為：分化(diverging)、同化(assimilating)、聚斂(converging)和調適(accommodating)。學習的定義是，由經驗的轉化，創造出知識；而知識，則是結合對經驗的領會與轉化的結果。Kolb、Boyatzis和Mainemelis(1999)進一步提出學習有兩種方式：一為，具體經驗；二為，抽象概念化。同時，又提出相關的兩種方式：一為，轉化經驗(transforming experience)；二為，主動實驗(active experimentation)。受訓者學習的進展，是由學習循環的「具體經驗」作為「觀察」與「省思」的基礎。「省思」則被「同化」與「濃縮」成為「抽象概念」，這一步驟為「轉化經驗」。所以，轉化經驗為形成知識的重要過程。而經由「抽象概念化」所得的新知識可以應用於行動，以作為一種試驗的或創出新經驗，這便是「主動實驗」的步驟。實驗的結果，又產生新經驗。依此循環可以不斷產生新知與獲得新經驗。由此觀之，受訓者除了領導團體實作的經驗和實際觀摩他人領導的經

驗，「省思」也是受訓者認知發展的重要步驟與過程。Neufeld、Karno與Nelson(1996, p.4)描述「省思」的過程，為：「省思過程是一種探究，為了對諮商中的現象尋求了解，而將注意的焦點放在治療者的行動、情緒和思想上，乃至於治療者和當事人之間的互動上。…若受督者致力於進一步的發展，省思必須更深入，而不是表淺，而且也必須對受督者有意義。總之，訓練中的省思可以導致知覺的改變，諮商實務的改變，而且提昇從經驗之中獲得意義的能力。」

由前述，「經驗」乃「省思」之素材，兩者均為產生知識的過程所不可缺的重要元素。Rubel和Kline(2008)研究團體領導專家之形成，便發現在領導團體所累積的經驗，成為影響專家的資源和領導過程的脈絡。專家的資源包括其態度與知識，領導過程則包括對不同型態訊息的知覺，對於所知覺的互動之瞭解，以及形成決定如何與其團體互動。故本訓練模式之建構，在學習的循環歷程，以促進受訓者認知發展的方法之安排為主。受訓者透過每週實際帶領團體、接受督導和回顧個人領導團體的錄影帶與家庭作業等方法，以及現場觀摩同儕帶領團體與現場督導的學習，使受訓者可以獲得多元的具體經驗作為省思的素材，期待可以促進受訓者的團體概念化，以及適配策略與技術之認知策略的發展，並作為個人在下次帶領團體時主動實驗的認知基礎。受訓者依此主動實驗產生的新經驗，啟動另一個學習循環。而且，適用本模式的受訓者為有經驗的領導者，故將使用適合受訓者難易

程度的真實團體，作為刺激與維持受訓者適度的情緒激起。

其次，有關替代性學習原理的運用，在本訓練模式中並用同儕典範與替代性學習兩種原理，由於採取現場督導方式，可以產生更鮮活的影響。在訓練時將受訓者組成兩人合作領導一個團體，再與另一個團體的兩名受訓領導者組成配對的相互觀摩小組。當其中一組在帶領團體的時候，另一組的兩名受訓者為觀察者。兩組受訓者將固定觀摩彼此的團體領導工作，並提供事後立即性回饋。而當團體進行的時候，督導者在觀察室協助受訓者觀察團體中的重要現象與動力之變化，以及與領導介入的關聯等，並以耳機通訊作為現場立即性示範的工具，讓受訓者觀察與體驗不同介入的效果。

關於同儕典範的優勢，有研究指出新手以他們的語言所作的說明，其他新手比較了解(Buckholdt & Wodarske, 1978)，還有新手比較能夠從另一個新手的非語言看出混淆的地方(Allen & Feldman, 1973)。顯然，觀摩同儕的示範與觀摩專家的示範有不同的優勢。根據過去的研究，Hillerbrand(1989)歸納團體督導的優點，認為主要有五項來自同儕的學習，其中包括較有經驗的新手可以向較少經驗的新手示範技術，使得較少經驗的新手能為自己的表現，負起較多的責任，以及由於觀摩其他新手，有增進自我效能的知覺，因此可以改進資訊處理的過程。所以，在團體督導中使用同儕典範有其優勢：一方面，由於適用本模式的受訓者並不是全無領導團體經驗的新手，同儕之間將有更豐富的學

習典範；另一方面，缺乏帶領非結構團體經驗的進階受訓者，也可被視為另一種新手領導者。因此，使用同儕典範可以獲得更多學習優勢。對於新手的學習Vygotsky(1978)有深入的論述，主張在促進新手學習認知技術的模式，可以透過社會互動(social interaction)。新手學習認知技術，需要經由逐漸負責的方式完成學習。首先新手觀看專家示範，大部分由專家執行；當新手開始表現技術，他們從專家得到回饋；當他們可以表現正確的時候，就要為自己的認知技術表現負起較多的責任；最後新手要為自己負起全部責任，而專家觀察即可。由於適用本訓練模式的受訓者並非真正的新手，因此訓練過程在示範的運用方面，典範以同儕為主，以便善用觀摩同儕的益處，只有在戴耳機訓練和團體督導時間，將有部份由督導者示範。

最後，討論回饋性溝通在本模式的應用。回饋通常具有提供回饋者的主觀成份。因此在本模式中，將提供回饋視為一個溝通的過程，而不是成為強迫餵食的行為，以提昇回饋的影響力。在督導中，回饋的來源可以包括督導者和同儕；回饋的方式可以分為口頭和書面兩種；回饋的書面形式，可以分成檢核表式和描述式回饋兩種；回饋的性質可以分為積極性的回饋和矯正性的回饋。許多研究發現回饋的正向效應，包括來自督導者和同儕的回饋，而欠缺建設性回饋對於受督者並沒有助益（王文秀，2000；卓紋君、黃進南，2002；許雅惠，2005；許韶玲，2003；連廷嘉、徐西森，2003；謝麗紅、翁毓秀、張欣祐，2007；Linton, 2003）。根據

Zimmick、Marlowe和Maddux(2000)的研究，受訓的學生認為在技術的學習方面，矯正性的回饋有必要，可以讓他們知道自己所用的介入技術多麼重要，並且在下次聚會的諮商中去矯正錯誤。因此，在本訓練模式所謂的矯正性的回饋，並不是一種只有指出受訓者缺失的回饋，而是提出受訓者需要改進的方向。在本模式上使用多元的回饋，受訓者在每次帶領團體結束立即接受團體督導，故除了督導者將給予受訓者回饋之外，觀察的同儕負責同時提供被觀察者書面和口頭兩種回饋。在個別督導的時段，受訓者也將獲得督導者書面和口頭的回饋。此外，回饋以討論方式進行，重視接受回饋者的反應。並讓觀察的同儕使用書面的團體階段發展特徵檢核表作為回饋工具之一；一則，可以使觀察的受訓者容易掌握觀察重點；二則，可以對被觀察的受訓者提供比較具體豐富的回饋。

四、本模式訓練的內容與結構

本模式最大特色，除了適用現場督導之外，即在內容與結構。Tracy、Ellickson與Sherry(1989)認為督導可分為內容與結構兩項因素，受訓者的經驗和發展水準與前兩項要素有關。在他們的研究發現：就結構而言，初階的受訓者偏好結構性的督導；進階的受訓者則因督導內容與對督導的抵制(reactance)（因自由受威脅而保守），會調整對結構的需求。越高抵制的進階受訓者，偏好越低結構的督導；越低抵制的低階受訓者，越偏好高結構的督導。不過在該研究發現，遇到自殺個案的督導內容，進

階的受訓者均偏好結構性的督導，可能因為自殺為他們較不熟悉，也較有壓力的學習內容。如上述，進階的受訓者比較適合採用低結構的方式。但是，若學習比較不熟悉的內容時，宜採取較有結構的方式。

由於本模式的內容，主要分為兩部份：一為領導策略之學習，即依據螺旋式的領導模式（吳秀碧，2005），學習達成各階段的領導任務所需之領導策略；二為領導非結構式的團體。故訓練的結構，採取低結構化的方式。訓練結構係參考Yalom(2005)將團體劃分為初始的團體(beginning group)與進階的團體(advanced group)兩大階段的結構。初始團體階段涵蓋螺旋式的領導模式的前三個階段，訓練目標在學習可以達成展開團體，建立團體規範與發展文化，推進團體歷程，以及促進團體凝聚力的發展等任務的領導策略；進階團體階段，涵蓋該模式的後兩階段，訓練目標在學習建立團體中的互助模式的策略，選擇適合成員個人的介入與熟練個人偏好的介入技術，運用團體資源，並熟悉準備結束團體與結束團體的策略等。團體階段的劃分不根據團體聚會時間的長度或次數來劃分，而是根據每個團體實際發展的狀況來施教。因此，雖然學習的內容和訓練程序有一些結構，由於採取受訓者中心法，故以適合每一名受訓者與其團體發展狀況的需要和學習進度，提供教學與督導，並不是將團體過程依長度或時間預先劃分階段。

在督導方面，以心理治療為依據的個別督導方式，比較重視被督導者個人議題，而團體督導則比較重視督導的結

構和教學(Bernard, 1992)。由於本訓練模式主要使用在實驗室的教學，故以團體督導為主，個別督導為輔。訓練的實施，採用現場督導方式與團體督導的情境。有關團體督導，有許多的優勢。Linton(2003)的研究發現：碩士級的實習諮商師認為團體督導有助益的因素，包括：「督導者的回饋」、「同儕的回饋」、「支持」、「觀察學習」、並認為觀摩同儕可以看到不同的諮商方法、個人風格和技術，此外還有「資訊傳播」，可以學習諮商技術、臨床情境、心理異常等。而且在團體督導情境，可以獲得較多的回饋。受訓者除了來自督導者給予的積極的與建設性的回饋(Linton & Hedstrom, 2006)，也來自同儕的回饋，都為受訓者所重視(Starling & Baker, 2000)。施香如(2004)的調查研究，也發現團體督導中同儕的重要，在受訓者認為影響諮商督導過程的因素當中，「與同儕分享」被視為可以獲得感情上的支持，並降低焦慮，同時可以了解自己的專業需求、領悟自己的不足，以及了解督導的相關議題。因本訓練模式採取現場督導方式，故特倚重團體督導，以提昇學習效果。

茲將本模式的訓練目標、實施原則和訓練內容簡述與歸納如下：

(一)主要訓練目標

協助進階領導者學習團體過程的領導策略，以及學習整合基本領導技術形成領導策略，以促進其認知能力之發展為最終目的。

(二)實施原則

1.使用真實的團體，但是必須注意組成難易程度適合受訓者的團體，包括

團體種類與目標、成員年齡與性別的組合、成員人數等，以便引起與維持受訓者適度焦慮的情緒，並利用鼓勵與增強，經常維持督導與訓練情境的適度焦慮，以符合情緒激起的原理；

2.實作練習，受訓者必須親自帶領一個十次聚會的團體，以獲得充分的練習經驗，以便熟練帶領策略與技術；

3.現場觀摩學習或替代性學習，觀察領導介入與團體互動的關聯，發展領導策略和技術，以及拓展領導風格的視野和體認；

4.在團體督導中，督導者與同儕提供口頭與書面的回饋性溝通，以增進對個人表現的鞏固與改善；

5.透過在觀察室的訓練與督導中的教學，提供受訓者個人所需的訊息與知識；

6.每名受訓者在領導聚會的第四至第六次之間至少接受一次戴耳機的無線電通訊督導，主要提供受訓者立即性示範或指導；

7.透過錄影帶的回顧和書面作業，促進自我督導與省思；

8.將螺旋式領導原理的五階段分為前、後兩大階段，協助受訓者嘗試與學習團體發展階段與介入策略之關聯，以便融合所學理論與實際；

9.兩段教學將依據每個團體實際的階段發展情形，提供該教學與督導重點；

10.重視師生之間與同儕之間關係的發展，以建立合宜的督導環境。

11.訓練使用的團體，以至少聚會8-10次為宜，一則接近現實狀況，二則提供足夠的訓練時間。

(三)督導者角色

1.教師：主要在觀察室指導觀察重點，解答受訓者問題、提供資訊和知識、並使用無線電通訊方式現場指導與示範領導技術，以及提供受訓者積極性和矯正性回饋。此外，在期中和期末透過溝通式的評鑑，和受評的受訓者討論，協助受訓者瞭解個人的領導能力成長狀況與未來需要強化的方向。

2.諮商師：協助受訓者覺察影響領導的個人議題。

3.經營者：主要在建立與維持一個適當的督導環境，發展適當的督導團體

規範，調整督導團體的氣氛，促進受訓者在督導過程的參與和互動。

(四)督導方式

1.團體督導，於每週帶領團體之後立即實施。主要在協助受訓者發展領導策略；熟練結合各項技術，以形成有效的策略，並體驗團體發展的歷程與互動關係，以及覺察個人的人際特徵。

2.個別督導，於帶領第五次和第十次團體之後實施。主要協助受訓者覺察個人議題與領導表現的關聯。

(五)訓練內容，如下表

團體階段	領導任務	主要學習內容—領導策略
初始團體 (包括初步接觸，聯結關係，友誼與親密等三階段)	1.學習開展團體 2.學習建立有利的團體規範 3.學習建立適當團體文化 4.學習發展工作同盟 5.學習推進團體歷程 6.學習發展與促進團體的凝聚力	1.展開初次團體的程序結構與策略 2.建立你-我直接溝通 3.建立使用「我」訊息表達 4.建立成員負責與自主文化的策略 5.訓練成員人際溝通技巧的策略 6.平衡溝通(深度與廣度)的策略 7.連結(個人與自己內在、個人與人際或個人與團體) 8.「此時此地」運用策略 9.聚焦與轉換焦點之策略 10.團體歷程評論 11.促進參與增進人際互動之策略 12.連結相同(相似議題、相似經驗、相似情感緒、相同目標，)
進階團體 (包括互助與合作，收穫與退出二階段)	1.學習建立互助的模式 2.促進個人探索與深化	1.形成團體討論議題之策略 2.建立互助模式之策略 3.運用團體成員資源之策略 4.協助成員建立工作目標

績

團體階段	領導任務	主要學習內容—領導策略
進階團體 (包括互助與合作，收穫與退出二階段)	3.學習有效的改變技術 4.學習適當結束團體的技術	5.促進成員人際型態覺察之策略 6.促進個人朝向目標工作之策略 7.促使成員探索行為與內在關聯之策略 8.運用問題解決策略 9.嘗試與練習個人偏好的改變技術 10.促進學習遷移之策略 11.準備結束團體 12.處理分離焦慮 13.終結團體的程序結構

四、結論

在美國，團體諮商已經被認為是一種有效的諮商服務(Kivligham, Coleman, & Anderson, 2000)。在臺灣，對於團體諮商的功能與效用，還未被充分的認識與肯定。對於諮商師的團體領導訓練，也不如個別諮商的訓練普及與完備。團體諮商服務的推廣，極待由服務產能來促進大眾的認識與肯定，而精良的訓練便是重要的後盾。本訓練模式之研發，便是為了提供已經具有初階訓練基礎的領導者，可以精進團體領導的能力。

本模式的優點，在於以發展領導者的認知能力之訓練為主，訓練內容可以適用於多數不同諮商學派。由於本模式不使用受訓者角色扮演，可以避免產生督導者與受訓者雙重關係的倫理問題；受訓者不需要在訓練的團體中變化為成員和領導者雙重角色，可以避免角色混淆的困境；受訓者帶領團體的工作，都在現場督導之下進行，比較可以確保成員的福祉受到妥當的處理，符合倫理原

則。而且本模式包括了Stockton和Toth(1996)所指出的四個訓練範疇其中三項，即：理論基礎、實際帶領團體與觀摩，為相當豐富的學習方式。

本模式的缺失在於需要使用真實的志願成員。在實驗室教學時，容易遭遇招募成員的困境。根據經驗，解決的上策，需掌握潛在成員的場域，或將實驗室經營為常設之實驗診所形式(Lab clinic)，以及招募成員的廣告訊息務必確實傳送到可能需要者。此外，由於採取現場督導，督導工作比較耗時，如果同一時段有二至三個團體在進行，三小時的課程分為兩個督導時段，便可以提昇督導時間和精力的成本效益。

忝為諮商師教育者之一員，秉持拋磚引玉的態度，期待在未來有更多的團體領導者訓練模式的討論與研發。

參考書目

王文秀(2000)。諮商督導歷程研究—諮商督導者之發展歷程與受督導者的「最佳與最差被督導經驗」之整

- 理與詮釋。國科會補助研究專案，編號NSC 88-2413-H-134-003。
- 吳秀碧（2008）。團體諮商進階領導者訓練效果之研究—使用一個試驗性的社會認知訓練模式。國科會補助研究專案，編號 NSC 96-2413-H-468-002。
- 吳秀碧（2005）。諮商團體領導原理的建構：螺旋式領導方法。中華輔導學報，17，1-32。
- 吳秀碧（1995）。大學校院諮商實習教學方式之探討。行政院國科會專題研究計劃，編號NSC 84-2413-H-018-010。
- 何長珠、吳珍梅（2003）。折衷式遊戲治療模式對國小認輔教師訓練效果之研究。輔導學報，24，1-34。
- 周玉真、蕭文、程小蘋（1997）。一個短期諮商訓練效果之評估研究。中華輔導學報，5，83-118。
- 卓紋君、黃進南（2002）。諮商實習生接受個別督導經驗調查研究—以高雄師範大學輔導研究所為例。諮商與心理治療實習和專業監督學術研討會論文集，33-55。高雄：高雄師範大學輔導研究所。
- 許雅惠（2005）。督導者的回饋介入對實習諮商師的衝擊及諮商行為影響之分析研究：以一對諮商督導為例。國立高雄師範大學輔導與諮商研究所博士論文，未出版。
- 許韶玲（2003）。督導者知覺受督導者影響諮商督導過程之因素。應用心理研究季刊，18，113-144。
- 施香如（2004）。受督導者對於諮商督導過程的影響因素—從受督導者的知覺檢視。諮商輔導學報，10，31-50。
- 洪莉竹、陳秉華（2003）。諮商員專業發展歷程之文化反省經驗。教育心理學報，35（1），1-18。
- 連廷嘉、徐西森（2003）。諮商督導者與實習諮商員督導經驗之分析。應用心理研究季刊，18，89-111。
- 謝麗紅、翁毓秀、張欣祐（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。
- Association for Specialists in Group Work (2000). *Professional standards for the training of group workers*. Alexandria, VA: Author.
- Allen, V. L., & Feldman, R. S. (1973). Learning through tutoring: Low-achieving children as tutors. *Journal of Experimental Education*, 42, 1-5.
- Bernard, J. M. (1992). The challenge of psychotherapy-based supervision: Making the pieces fit. *Counselor Education and Supervision*, 31, 232-237.
- Buckholdt, D. R., & Wodarski, J. S. (1978). The effects of different reinforcement systems on cooperation behaviors exhibited by children in classroom contexts. *Journal of Research and Development in Education*, 12, 50-81.
- Chagnon, J., & Russell, R. K. (1995). Assessment of supervisee developmental level and supervision environment across supervisor. *Journal of Counseling & Development*, 73, 553-558.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Program (1994). *Accreditation standards and procedures manual*. VA: Author.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs

- (2000). *Accreditation standards and procedures manual*. Alexandria, VA: Author.
- Cummings, A. L. (2001). Teaching group process to counseling students through the exchange of journal letters. *Journal for Specialists in Group Work*, 26, 7-16.
- Downing, T. K. E., Smaby, M. H., & Maddux, C. D. (2001). A study of the transfer of group counseling skills from training to practice. *The Journal for Specialists in Group Work*, 26(2), 156-167.
- Dye, A. (2005). *The multiple T: A procedure for teaching group counseling skills*. Retrieved May 21, 2005, from the World Wide Web: <http://ericass.uncg.edu/newdev/dye.html>
- Furr, S. R., & Barret, B. (2000). Teaching group counseling skills: Problems and solutions. *Counselor Education and Supervision*, 40(2), 94-105.
- Gick, M. L. (1986). Problem-solving strategies. *Educational Psychologist*, 21, 99-120.
- Hensley, L. G. (2002). Teaching group process and leadership: The two-way fishbowl model. *Journal for Specialists in Group Work*, 27(3), 273-286.
- Hillerbrand, E. (1989). Cognitive differences between experts and novices: Implications for group supervision. *Journal of Counseling and Development*, 67, 293-296.
- Kivilghan, D. M., Jr., Coleman, M. N., & Anderson, D. C. (2000). Process, outcome, and methodology in group counseling research, In S.D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., pp. 767-796). New York: John Wiley.
- Kolb, D. A. (1994). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (1999). *Experiential learning theory: Previous research and future directions*. Available at: www.learningfromexperience.com/Elt_review_paper_pdf(downloaded 26 November 2004). In G. Ware & E. O' Donoghue (2005). Student learning styles and assessment on a family therapy training course. *Journal of Family Therapy*, 27, 293-297.
- Larson, L. M. (1998). The social cognitive model of counselor training. *The Counseling Psychologist*, 26, 219-273.
- Lennie, C. (2007). The role of personal development groups in counselor training: understanding factors contributing to self-awareness in the personal development group. *British Journal Guidance & Counselling*, 35(1), 115-129.
- Linton, J. M. & Hedstrom, S. M. (2006). An exploratory qualitative investigation of group processes in group supervision: Perceptions of masters-level practicum students. *Journal for Specialists in Group Work*, 31(1), 51-72.
- Linton, J. M. (2003). A preliminary qualitative investigation of group processes in group supervision: Perspectives of master' s level practicum students. *Journal for*

- Specialists in Group Work*, 28(3), 215-226.
- Morran, D. K., Kurpius, D. J., Brack, C. J., & Brack, G. (1995). A cognitive/skills model for counselor training and supervision. *Journal of Counseling and Development*, 73, 384-389.
- Neufeldt, S. A., Karno, M. P., & Nelson, M. L. (1996). A qualitative analysis study of experts' conceptualization of supervisee reflectivity. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 3-9.
- O'byrne, K.R., Clark, R. E., & Malakkuti, R. (1997). Expert and novice performance: implications for clinical training. *Educational Psychology Review*, 9(4), 321-332.
- Romano, J. L. (1998). Simulated Group Counseling: An experiential training model for group work. *Journal for Specialists in Group Work*, 23(2), 119-132.
- Rubel, D., & Kline, W. B. (2008). An exploratory study of expert group leadership. *The Journal for specialists in group work*, 33(2), 138-160.
- Smaby, M. H., Maddux, C. D., Torres-Rivera, E., & Zimmick, R. (1999). A study of the effects of a skills-based versus a conventional group counseling training program. *Journal for Specialists in Group Work*, 24(2), 152-163.
- Romano, J. L., & Sullivan, B. A. (2000). Simulate group counseling for group work training: a four-year research study of group development. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(4), 366-375.
- Starling, P. & Baker, S. (2000). Structured peer group practicum supervision: Supervisees' perceptions of supervision theory. *Counselor Education and Supervision*, 39, 162-176.
- Stockton, R., & Toth, P. (1996). Teaching group counselors: Recommendations for maximizing preservice instruction. *The Journal for Specialists in Group Work*, 21, 274-282.
- Tracy, T. J., Ellickson, J. L., & Sherry, P. (1989). Reactance in relation to different supervisory environments and counselor development. *Journal of Counseling Psychology*, 36(3), 336-344.
- Vyotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. And Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wiley, M. O., & Ray, P. B. (1986). Counseling supervision by developmental level. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 439-445.
- Yalom, I. D. with Molyn, L. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy*(5th ed.). NY: Basic Books.
- Zimmick, R., Marlowe, H. S., & Maddux, C. D. (2000). Improving the use of a group counseling scale and related model to teach theory and skills integration. *Counselor Education & Supervision*, 39(4), 284-296.