

朝向專業倫理能力的諮商倫理課程研究*

莫少依

慈濟大學

人類發展與心理學系

本研究針對理論知識與實踐能力兩種學習的重要性，意圖於大學制式課堂授課架構下統整並橋接「諮商倫理」所需要的理論知識與實踐能力。實際作法為設計出「由教而學」為導向的課程架構，透過製造經驗學習的歷程讓學生獲得專業倫理與倫理處境的概念化認識。本研究運用質性研究法進行資料分析。研究結果顯示一開始學生傾向以舊有的學習模式進入實踐能力為導向的課程，而呈現為期待「落空」狀況，並伴隨挫敗與擔憂的情緒。然而只要學生願意持續停留在課程學習軌道上，多數學生都能獲得主動統整與自我確認學習成果的經驗與感受。此外，本研究也揭露了三種學生於處境學習時的挫敗經驗與學習樣態，分別是（1）堅持原本的一般學習模式；（2）進行新的嘗試但又期待由外在指引獲得正確學習的肯定；以及（3）能自我統整並確認學習的經驗與感受。前兩類學生學習樣態雖非本研究預期的結果，卻是重要發現，提醒教學者需正視學生從知識導向的學習模式轉換到能力導向的學習模式可能經驗到的挫折與學習困難，同時提供學生不同層次的學習協助。本研究所得並非否定見習或實習課程安排，而是在最少更動大學課程授課結構的狀況下推動處境學習教學，橋接理論知識與實務應用以縮小現今高教面臨的學用落差現象。

關鍵詞：專業倫理能力、諮商倫理、處境學習、課程設計、由教而學

* 1. 通訊作者：莫少依，zoemo@gms.tcu.edu.tw。

2. 本文為教育部教學實踐研究計畫（計畫編號：PSL1080001）的部分研究成果。筆者特別感謝審查委員提供的思路澄清與文獻建議，讓本文的論述更形完整。

本研究意圖透過探索學生學習經驗與學習樣貌，建立起能夠促進學生獲得專業倫理能力（professional ethical competence）之課程。「能力」（competence）一詞在國內也被翻譯成「素養」，指的是「知識、技能與態度的整合，並能運用於特定的情境中」（林永豐，2012），也可以進一步描述為「個體在特定情境中的綜合性整體表現，包含知識、技能、程序、方法、態度、倫理與行動等」（吳璧純、詹志禹，2018）。這也是本研究中所稱「能力」的意涵。本研究探討的議題就是如何的教學實踐可以在學生身上培養出關於助人專業倫理之「在特定情境中的綜合性整體表現」。

或許有人會有如下兩項質疑：首先，教導學生具備專業能力是高等教育的基本期待，何以需要進行研究？這是因為高等教育是以知識傳授為主，然而僅知識的傳授並不足以讓學生具備實作與應用能力。其次，諮商倫理是教導以成為專業助人者為職志的學生，應該像國外一樣開立在研究所層級來培養學生的專業能力而非大學部課程。然而從教育部課程資訊網的數據顯示，近半數修習諮商倫理相關課程的學生為大學生，顯示臺灣專業助人課程是從大學層級開始讓學生及早認識助人專業及其運作思維。

其實不論大學或研究所層級的助人相關科系都要求學生修習至少一門實務實習課程，以達畢業門檻或符合專業證照考試資格，顯示現場實習不僅是成為助人者必經之路，也是統整專業知能與發展實務能力的重要轉銜歷程（邱珍琬，2010；林素玉、陳秉華，2000；黃佩娟等人，2010）。然而實習課程需要額外的教學資源且開課數量有限，因此本研究的出發點是思考如何在「制式大學授課模式」下，從以知識傳授為主的教學轉變為以能力提升為主的教學；透過讓學生從被動接受知識轉為主動建構知識的歷程經驗，促發學生倫理感知與察覺能力，進而獲得專業倫理的概念化認識。而本研究稱的「制式大學授課模式」是指符合大學法所規範的每學期十八週課程安排，學習地點以教室為主而非實務現場的見習或實習課程。

理論知識與實務能力之間的轉換反映了近年常被討論的學用落差現象，亦即學生無法將所學運用於職業場域。傳統將「高等教育」與「實務現場」視為兩種不同場域，高教所傳授的知識是以學術理論為主要內容，並非設計給實務現場使用，從而出現學生雖然習得到重要理論與知識，卻不知該如何轉換為現場操作能力。歷年對大學新鮮人與企業主所做的調查也反應出類似狀況：多數具大專學歷的現職勞工深感自己學用不相符，而選才端對於新鮮人所表現出的態度與特質的重視程度優先於其所具備的專業知識（李建興，2018；勞動部，2020）。

前述理論知識與實務現場的斷裂所形成的學用落差現象同樣呈現在筆者所教授的諮商倫理課程中，讓筆者思考該如何改善課程教學來協助學生從知識端抵達能力端。因此，筆者概念化諮商倫理能力，探索適用能力學習之處境教學模式，統整已發表之倫理教學案例，設計出「由教而學」（learning by teaching）為導向之倫理課程架構，並藉本研究探討學生於諮商倫理課程中的學習經驗歷程。

為完整呈現諮商倫理課程的設計與教學思考歷程，以下文獻探討會針對專業倫理能力與諮商倫理教學、處境學習¹（situated learning）以及本研究的教學方案三個部分進行討論，以尋求於大學制式教學條件下創造提昇能力之處境學習的可能性。

（一）專業倫理能力與諮商倫理教學

專業能力指的是在特定工作場所執行業務時所展現的知識、技術與技巧，而專業倫理能力則強調執行專業活動時的倫理考量與作為。本研究進行的諮商倫理教學中指涉的專業倫理能力特指助人工作者在進行諮商或會談時所具備的倫理覺察與實踐能力，此處的助人工作者泛指教師、社工師、心理師以及不同職種の醫療與輔導人員。助人專業的特色在於服務活生生的人，並以提升服務對象的福祉為主要目的。如何於專業中實踐倫理信念，表現倫理行為是助人工作者需具備的能力。再者，助人相關工作常需要工作者與其服務對象建立較深入的工作關係，處理的內容亦多具情緒性或爭議性，這也讓諮商專業倫理成為一個具高度複雜性的議題與行動領域。

如此深具重要性卻又不易掌握的能力要如何學習，又該如何設計教學課程呢？於回答此問題之前，需先對專業倫理能力進行概念化理解。筆者整理既有文獻所呈現的兩種對於專業倫理能力的理解，第一種視專業倫理能力為依據倫理守則行事之能力；第二種視之為以結合感覺、觀察、思考與行動之能力（Domenech Rodriguez et al., 2014; Gottlieb et al., 2008; Knapp et al., 2020; Lacey, 2005;

Pelsma & Borgers, 1986)。兩種概念化定義下的專業倫理能力將接引至不同的學習路徑與教學模式，筆者先以表格統整，再以文字說明。

表 1
專業倫理能力之概念化整理

兩種概念化理解	學生學習路徑	教師教學模式
依據倫理守則行事之能力	透過理智的推論與判斷來學習具規範性的知識。	教師先將知識進行系統性整理，再傳授給學生。
結合感覺、觀察、思考與行動之能力	由主體經驗出發，透過探索反思歷程，整合多元情境脈絡之學習。	教師提供足夠的知識性與操作性刺激，促發學生主動統整與溝通表達。

1. 專業倫理能力為依據倫理守則行事之能力

為了提升專業品質與促進專業進步，各專業團體多會制定專業倫理守則做為工作指引與決策標準，有些專業甚至會要求從業人員在進入職場前即具備專業倫理知能。Gottlieb 等人（2008）指出專業人員養成階段所開設的倫理課程多著重於法律規範與倫理守則的探討，例如我國考選部公告的心理師考試規則第七條中要求應考諮商心理師者需修習諮商倫理與法規領域課程（「專門職業及技術人員高等考試心理師考試規則」，2018），而受美國心理學會（American Psychological Association，以下簡稱 APA）認證之心理學程開設的倫理課程，也會將 APA 制定的「心理學家倫理原則與行為守則」（Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct）列為指定教材（Domenech Rodriguez et al., 2014）。

由此觀之，倫理能力在這裡呈現為能夠依循規範或原則來指引行為處事的專業能力，包含瞭解涉及倫理規範與守則的相關知識、察覺並區辨可能的倫理困境、發展適當的介入方向以及判斷執行介入方案之後果。其背後的運作邏輯是，專業倫理能力被視為一種可經由理智推論與判斷來決定行動的能力。在這裡，倫理知識被預設為一套獨立的知識系統，可透過教師系統性地整理並傳授給學生。就如同科學判斷奠基於科學知識，而如此定義的倫理判斷則是奠基於倫理知識。然而，也有諸多學者提醒助人者以倫理守則行事時需留意倫理情境的特殊性與複雜性（Corey et al., 2019; Knapp et al., 2020）。這個提醒指向了第二種概念化專業倫理能力之理解，即從助人者自身經驗出發的專業倫理能力。

2. 專業倫理能力為結合感覺、觀察、思考與行動之能力

有學者強調個人經驗與覺察在學習專業倫理能力的重要性，如 Lacewing（2005）指出倫理的行動始於情緒的衝擊，Pelsma 與 Borgers（1986）則強調倫理行動需要具體經驗，反思觀看，形成概念化以及主動實驗四個必要元素。此一倫理能力強調體驗性與實踐性，結合感覺、觀察、思考與行動等能力。於此認識下，倫理能力之獲得是從學習者的經驗出發，透過主動行動、觀察與反思來察覺並意識自己的情緒狀態以及與之相關的倫理性體驗，並將這種意識的變化呈現為能夠被理解的過程。

與依據守則行事的倫理能力定義相比，強調個人經驗與覺察的倫理能力定義與筆者多年的助人經驗相呼應，即，諮商專業倫理能力是一種實踐能力，此能力的建構不只是發生在個人腦中，也發生在周遭環境中。唯有在特定現場的面對面相遇，於互動中激發出的情緒與想法，始足以「見證」（bearing witness）人類共依存的處境議題（Arman, 2007）。不過，第二種專業倫理能力的主張並非否定條列式或抽離式的知識傳授與教學，而是認為單單知識不足以讓學生獲得諮商現場的實踐能力。也就是說，於工作場域所進行的倫理考量與作為，除了仰賴專業規範或原則來指引行動，還需要具備對倫理情境的覺察與判斷。

前述兩種對於專業倫理能力的理解指向不同層次與重點的教學模式。當倫理能力被理解為依據倫理守則行事之能力時，教學目標會著重於熟悉倫理規範與倫理思辨。教師會傾向將知識進行系統性整理，運用課堂講授、文獻閱讀、小組報告、案例分析等方式進行教學，讓學生透過理智的推論與判斷來學習（Domenech Rodriguez et al., 2014; Griffith et al., 2014）。Domenech Rodriguez 等人

(2014) 對接受 APA 認證的課程教師發送問卷，結果顯示最常見的倫理教學活動是閱讀教科書與期刊文獻，而倫理案例討論則為教師使用最高的教學策略。這個結果與國內的倫理教學狀況相符合，洪莉竹 (2014) 整理常被使用的教學方式包括文獻閱讀、倫理議題討論、倫理案例演練與討論、撰寫案例分析、倫理專題報告，以及個人思考與經驗整理。

另一方面，當倫理能力被視為結合感覺、觀察、思考與行動之能力時，教師在安排課程時即需提供足夠的知識性與操作性刺激，鼓勵學生自行探索、思考與解決問題，並引導學生統整自己的情緒感受與學習經驗，以獲得對專業倫理的「概念性」與「處境性」整體認識。有學者運用體驗學習 (experiential learning) 理念進行教學，如 Warren 等人 (2012) 設計為期三週的體驗課程，讓學生運用文字、圖片、照片等素材創作書籤來總結整學期的倫理學習，並分享作品與倫理察覺或倫理能力之間的關聯；國內學者李錦虹採用劇場模式進行同理心與倫理教學 (李錦虹、林明德, 2021; 李錦虹、邱浩彰, 2018)，作法是讓專業演員演出設計好的情節，再透過學生與演出者對話以及教師引導等方式深化所學。進一步來看，以體驗學習理念進行的教學方案不論在激發學生情感經驗、提升學習動機與投入程度、促發學生深入思考等層面都顯現成效，唯獨較少著墨於學生的行動層面，即主動採取行動並驗證所學。這提醒筆者在設計倫理課程時需將促進學生主動的行動力列入考慮。

綜而言之，兩種諮商專業倫理能力都是學生需具備的能力，一個好的倫理課程不僅需奠基於理論知識與倫理規範的學習，更要培養學生自主察覺與創意行動，而後者與處境能力緊密結合，也是學生未來工作不可或缺的能力，如此的學習歷程適與學用合一的教育理念相符合。而相較於前述的經驗學習理念，處境學習更著重於行動面向；因此，筆者接續將探討何謂在現場的處境學習，並思考如何結合處境學習的概念進入課程設計以促進教學改變。

(二) 處境學習：從知識學習到實踐學習之路

所學與所用的無法配合可以從理論知識與實務應用分屬不同知識系統的角度來理解。早在希臘時期，Aristotle 即對知識系統進行探究，並依據所面對的對象區分為 *sophia*、*episteme*、*techne*、*phronesis* 等知識類別 (亞里斯多德, 1965/2005)。其中 *sophia* 與 *episteme* 被理解為智慧與理論性知識，用來思考與處理恆定不變的對象；*techne* 與 *phronesis* 則被視為技藝與實踐性知識，用來處理並回應因現場而生且持續變動之事物。國內學者蔡錚雲 (2004) 指出理論性與實踐性的區別可被進一步闡述為「清楚明晰的認識」以及「確實有效的把握」兩種論述，前者呈現為具清楚的制度、方法與原則，而後者則存在著隱晦、互動或難以言說的特性。筆者認為這兩種相互關聯卻又彼此分離的知識論述適足以說明現今高教所面臨之學用落差現象。高等教育原本是服務少數菁英學生，培養學生具備對特定領域清楚明晰的認識與獨立思考的能力。然而隨著高教走向普及化與大眾化，再加上現代社會 VUCA 化影響，即具備不穩定 (*volatility*)、不確定 (*uncertainty*)、複雜 (*complexity*) 以及持續變動 (*ambiguity*) 的特性 (Bennett & Lemoine, 2014; Reeves & Reeves, 2015)，傳統的純化且抽離的知識不足以解決發生在真實世界的問題。相應於此，學界開始倡議知識的獲取歷程不能與置身所在的社會文化脈絡脫離，而實踐行動能力的獲得需始於實務情境之中 (Brown et al., 1989; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1995; Suchman, 1987)。

處境學習源起於對日常活動的探討，提供了籠罩於 VUCA 氛圍下的高等教育一條思考與因應的道路。Schön (1987) 提出「在行動中求知」(*knowing in action*) 與「在行動中反省」(*reflection in action*) 的概念，指出許多能力的獲得來自於親身參與，而非從專業理論或知識中習得。也因此處境學習強調知識是學習者與所處社會文化互動下的產物，透過親臨現場與實際參與中獲致學習與體悟。Suchman (1987) 強調在學習過程中有必要納入具體與真實的知覺經驗，並指出獨立於情境脈絡之外的學習將僅剩下抽象符號的堆砌與操弄。

處境學習不僅是理論，也確實被具體操作與實踐，例如 Collins 等人 (1989) 提出認知學徒制 (*cognitive apprenticeship*) 的作法，讓學生在實務場域中觀察並模仿專家處理問題。也有學者設計出錨式教學法 (*anchored instruction*)，結合科技與多媒體技術來模擬真實情境，促發學生理解與解決問題 (Cognition and Technology Group at Vanderbilt [CTGV], 1990, 1993)。國內有學者運用處境學習模式規劃護理、臨床心理與師資培育等科系的實習課程 (陳心怡等人, 2014; 陳夏蓮, 2018; 劉彥君等人, 2011)，也有針對音樂、物理、語言或性別等多元領域進行課程設計，並提出教學建議與改進方向 (汝明麗, 2011; 杜振亞, 2014; 洪耀正等人, 2018; 曾善美, 2011)。

值得注意的是，上述教學都強調以學習者為中心的行動學習模式，學生於學習過程中需要融入情境，運用習得的知識從事具目的性的活動，透過探索、反思、建構之歷程獲得對知識的洞察後，再轉換成可表達與可操作的概念性知識。亦即，在處境學習中，學習的發動者是學習者，而觸發學習的是學習者於處境中察覺並感受到事物之間的差異與秩序，再將此情感性經驗轉為概念化的表達。也就是說處境學習並不僅只是停留在感覺層面，而是將置身於情境中所獲得的理解與感受轉換成概念性知識，進而獲得具體學習。

處境學習的提出與實踐翻轉了傳統所認定的靜態與單向的學習，其所強調的學習者主動參與，以及學習者與學習環境之間的相互構成與互動協調等理念與作法促成了教學變革。也因此近年課程改革的重點多放在實踐課程與實務學習，安排學生到職務現場或在擬真情境中，透過專家指導與動手操作來學習。然而，實習課程是否就確保學生能將所學展現於未來職場的實際作為？以及現有大學結構與學制是否能符合實務學習的需求？這些都是需要仔細思考與設計，接續筆者將說明諮商倫理課程設計理念與調整策略以回應前述提問。

(三) 結合處境學習的教學設計：透過「由教而學」來橋接理論學習與實務能力

為了設計出能夠符合處境學習的諮商倫理教學方案，筆者考察國內諮商倫理相關課程的開課與教學現況，尋求可供學習的教案與想法。筆者於教育部高教司架設的課程資源網中查詢到臺灣師範大學與彰化師範大學於 89 學年度開設了全臺最早的諮商倫理相關課程。二十年期間，開課校系已由 2 校 2 系所擴增到 18 校 23 系所，雖有學者為文指出課程數的大幅增加與《心理師法》的發布有關（張品斌，2013），但數據顯示大學部與研究所學生的修課人數在伯仲之間。筆者整理近五年大專院校開立的課程數目與修課人數於表 2。

表 2
105 學年至 109 學年諮商倫理相關課程的開課數與修課人數統計

	學士班課程數 (修課人數)	碩士班課程 (修課人數)	博士班課程 (修課人數)	課程數總計 (修課人數)
105 學年	14 (509)	24 (458)	3 (41)	41 (1008)
106 學年	15 (599)	30 (553)	2 (7)	47 (1159)
107 學年	12 (527)	27 (468)	2 (6)	41 (995)
108 學年	13 (487)	29 (534)	3 (6)	45 (1027)
109 學年	9 (397)	22 (405)	1 (2)	32 (801)

雖然國內較少以諮商倫理教育為主的論文，但現有文獻仍提供了解國內諮商倫理教育現況的窗口（洪莉竹，2018）。這些文獻有從個別教學者的角度出發來省思倫理教學設計與成效評估，有以單一課程為例討論特定倫理教學法的適用性，也有較宏觀地整理比較個別倫理課程的教學目標、課程教材與教學法（王智弘，2011，2018；洪莉竹，2014；張品斌，2013）。綜合而論，國內課程多以講授、問答、討論或案例呈現之方式進行，授課教師藉助視聽媒材呈現教學材料，引導學生進行角色模擬與團體討論，或透過數位學習平臺與結合問題導向學習（PBL）來輔助教學。

國內先進設計的諮商倫理課程呼應筆者強調的專業倫理學習不能僅仰賴理論知識的習得，還需運用真實案例與模擬演練等方式營造類情境式的學習。然而多數課程仍以講授為主，傾向將教學定調為智育教導，較少結合實際操作（張品斌，2013），顯示課程中仍需增加處境學習所強調的讓學習者置身於倫理處境之比重，才有機會透過處境經驗與切身感受來促發學生對倫理議題的覺察與思考，進而統整學習經驗以獲致專業倫理能力。

於整理國內倫理教學與參考學習路徑理論後（宋明娟，2019；Dewey, 1944; Kolb, 1984），筆者結合動手操作、具體經驗、智性反思等與學習關聯密切的元素，設計出「由教而學」為導向的諮商倫理課程方案。此方案的重點是讓學生構思符合倫理情境的教案並在課堂上如同老師般進行教學。置身於教案教學之倫理學習情境下的學生，其身分從而由知識接收者轉換成知識提供者。如此的身分轉變促發學生主動統整專業倫理知識，將之建構為可被理解的教學內容，再採取行動來教導同儕。

於課程中安排學生相互教學並非罕見，語言學者 Jean-Pol Martin 曾發表論文討論此教學法的理

論基礎，並將之命名為 *Lernen durch Lehren*²（簡稱 LdL）（Grzega & Schöner, 2008）。LdL 基於由學習者承擔學習責任與控制學習進度之理念，鼓勵學生扮演教師教導同學。學生於統整教材與進行教學的過程中，不僅習得理論知識，也學到生活所必需的計劃、溝通、合作、問題解決等技能（Aslan, 2015; Barnbeck & Neumann, 2006; Stollhans, 2016）。LdL 的作法與筆者提出的「由教而學」理念不謀而合，也預示筆者設計之教學方案的可被執行性。

進一步來看，學生於「由教而學」為導向的倫理課程中開始像專家一樣思考並動手實踐。為了完成設計與執行倫理教案，學生需置身於模擬情境，發揮想像並從事各式活動以達成此一具目的性的教學任務。首先，在最開始的教案發想階段，學生需統整與所選議題有關的倫理知識；接續在教案設計階段，學生要發揮創意設計出可被理解的教學方案，並以自己的經驗揣度被教學者的學習狀況來修正教案；最後，在正式教學階段，學生從被教學者的反應覺察到原初設計與實際教學之間的差別，得以進一步修正學習經驗，也更加深化對於倫理情境的察覺與理解。透過此一由教而學的過程，學生與自己、組員、以及被教學者保持對話與協作，促發學生的倫理思辨與倫理實踐。於此「由教而學」的歷程中，學生不僅學習到教科書上的理論知識，更學習到書上未提及的內隱知識（*tacit knowledge*），如此親力親為的實踐歷程實為處境學習的具體展現。

方法

筆者於本段落中逐一說明本研究的研究問題、研究情境、課程設計、資料蒐集與分析方法。

（一）研究問題

筆者於爬梳既有理論與文獻後設定諮商專業倫理能力的概念化理解，以及處境學習是能夠獲得專業能力之學習模式，並據此設計出符合制式大學課程框架的諮商倫理教學方案來橋接理論與實務學習。然而好的課程設計並不代表學生能夠主動學習，也不保證能提升學生的專業倫理能力，因此筆者藉由探問學生在「由教而學」為導向的學習歷程，來討論本教學方案的可行性，以及需被檢討與修正之處。

（二）研究情境

本研究進行期間為 2019 年 8 月至 2020 年 7 月，選定 108 學年度第一學期的「諮商倫理」課程為教學研究現場，並於課程進行期間與課程完成後持續搜集與分析資料。本課程為每年開設的大學部選修課，學生多來自相關助人系所；本次的 31 名研究參與者分別就讀本校大學部三個不同助人科系，其中 12 名參與者同時具備師資培育生身分。參與者的年級分布為大三、大四各半；若以性別區分，計有 23 名女性與 8 名男性。

筆者瞭解身為課程教師以及研究者雙重身份的可能倫理問題，因此在研究過程中作了以下措施：首先，筆者於課程之初即仔細說明研究進行的方式與目的，並讓學生瞭解不論是否參與研究或中途退出，均不影響學生權益；其次，學生有充分的時間與機會決定是否要參與研究，待確定參加後才簽署研究知情同意書；最後，筆者不介入課程評分避免學生因擔心成績而不敢陳述自己的想法，或筆者受學生成績高低而影響本研究的客觀與中立性。

（三）課程設計

本課程為期 18 週，每週 2 小時，合計 36 小時上課時數。在扣除第一週的課程介紹與研究說明後，筆者將課程分為三個單元進行，分別為諮商倫理核心概念介紹、處境認識與倫理回應策略整理以及實踐倫理能力之整合與發展。每個單元安排不同的教學主題與教學形式，以下逐一說明：

1. 諮商倫理核心概念介紹（六次課程，共計 12 小時）

本單元的教學主題包括諮商倫理概念、倫理守則與倫理決策模式、價值觀覺察與多元文化議題、知情同意的倫理考量、界線管理與多重關係、結案與轉介的倫理考量以及專業耗竭與自我照顧等核心理論與信念。教學形式以傳統授課為主，學生於課前完成指定閱讀，筆者在課程中以自製的 PPT 進行重點解說，援引案例分享，並讓小組就案例進行討論。小組討論後，筆者會邀請各小組上臺發表，再進行小組意見統整與討論回饋。

2. 處境認識與倫理回應策略整理（六次課程，共計 12 小時）

筆者於考量修課學生未來的可能工作場域，將本單元的教學主題設計為認識學校、社區與醫療三個場域的實務處境，以及該場域常見的倫理議題、案例與回應策略。每個場域運用兩週的教學時間：第一週邀請資深實務工作者分享該場域的倫理議題，第二週由筆者延續前次演講所涉議題再引導學生進行深度討論。

3. 透過由教而學來整合並發展實踐倫理能力（五次課程，共計 10 小時）

本單元以小組合作的方式進行，每組搭配一位碩士級學長姐協助完成下列三項學習活動。

（1）實務訪談（一次彈性課程，計 2 小時）。實務訪談是讓學生進入實務現場訪談助人工作者。為了完成此項作業要求，學生事前需蒐集欲訪談的工作現場資訊、尋求適合且願意受訪的工作者、擬定合宜的訪談大綱，親身到助人工作現場進行訪談。

（2）教案設計（一次彈性課程，計 2 小時）。教案設計是讓學生規劃出一份具明確倫理主題且符合倫理情境的教案，讓被教學者（即其他組同學）思考該如何進行倫理決策並展現倫理行動。為了完成此項作業要求，學生需設定欲探索的倫理議題，統整相關倫理知識並結合實務訪談內容。學生於設計過程中，還需要從被教學者的角度思考教案呈現方式以促進被教學者的倫理學習。實務訪談與教案設計雖然安排兩次計 4 小時課程時數，但多數小組都花費大量課餘時間進行討論、規劃與設計。

（3）教案展演（三次課程，共計 6 小時）。每週以不同場域為主題，安排兩組同學上臺發表教案，其餘同學則透過教案重新學習該場域的倫理議題。筆者同時邀請單元二的三位場域工作者對學生的教案與倫理議題進行評析與意見回饋。

（四）資料蒐集

本研究所蒐集之資料包括了筆者的教學札記，助教的觀察與反思，學生繳交的反思週記、倫理教案等多元作業，以及焦點團體訪談錄音稿。以下說明各種資料的內容及蒐集方式。

1. 教師教學札記

筆者於課堂中紀錄學生的討論反應與課堂事件，教學後亦會針對上課情況與課後反思做簡單紀錄。

2. 助理觀察與反思

本研究設有教學助理與研究助理，筆者定期與助理群進行討論與反思，除了能以不同面向瞭解學生學習狀態，亦獲得多類型的課程改善建議。

3. 學生繳交之多元作業

這門課有兩項作業要求，分別是學期間的個人反思週誌以及期末的小組教案發表，總計 374 份反思週誌以及 6 份倫理教案學習歷程檔案（包括教案設計、學習單、同儕回饋表等）是歸納本研究發現的重要資料。

4. 焦點團體訪談稿

每個學習單元結束後，由研究助理執行約兩小時的教學與學習成效焦點團體。每次參與焦點團體的人數約 6—8 人，學生於其間透過意見的交流與激盪表達出對課程的經驗與想法。焦點團體訪談稿即為三次焦點團體的錄音逐字稿。

(五) 資料分析

本研究資料採用主題分析法，以由下而上的方式經過編碼、歸類、調整與組成主題等步驟來進行資料分析 (Braun & Clarke, 2013)，簡單說明分析步驟如下。

1. 前置處理

研究助理先去除原始資料中可資辨識的個人資訊，再依資料類型、資料內文行數、學生亂碼等方式編號做為資料間的辨識 (如下表 3)。

表 3
資料編號舉例

資料編號	代表意思
反 02—S06，5—9 行	資料取自編碼 6 號學生在第 2 次反思週誌中第 5 至 9 行文字內容。
逐 01—S15，125 行	資料取自第一次焦點團體訪談逐字稿中第 125 行文字，為編碼 15 號學生的發言內容。

2. 編碼

由於本研究分析的資料繁多，除研究助理外，筆者還邀請三位學生參與資料編碼。為達成編碼共識，筆者與協同編碼員共同完成第一與第二次共 55 篇，每篇平均 514 字的反思作業，於達成編碼共識並設計出概念編碼表後，再依序完成所有的質性資料編碼。

3. 形成主題

筆者接續與研究助理依循部分一整體的概念反覆閱讀、省思與討論，以脈絡化的方式將編碼進行排列組合，奠定初步主題；再反覆檢視與確認初步歸納出的主題，針對疑慮之處進行檢視與討論，以進一步修正、整併與精緻化主題。筆者以主題「修課前期心情轉折」為例說明主題形成歷程 (見下表 4)，右側欄位為原始編碼，中間欄位為群集相似編碼所形成的初步主題，左側欄位為整併後的主題。

表 4
主題形成歷程舉例

主題	初步主題	編碼
修課前期心情轉折	一般的學習經驗	課堂摘要 (案例) / 課堂摘要 (討論內容) / 課堂摘要 (倫理知識) / 課堂摘要 (教學方式) / 學習經驗連結 (課程相關) / 學習經驗連結 (教學方式比較) / 學習潛規則 / 個人經驗連結 (過去)
	落空的學習經驗	課程期待 / 個人經驗連結 (未來) / 情緒經驗 (負向) / 情緒經驗 (未定義) / 情緒經驗 (以自己的角度) / 情緒經驗 (以他人的角度) / 情緒經驗 (轉變)

於形成主題的過程中，筆者與研究助理不斷檢視並反思主題與研究問題以及整體脈絡間的關聯。筆者期待透過審慎的經驗省思與邏輯分析以完整呈現學生的課程學習經驗結構。

結果

筆者以自行設計「由教而學」為導向的諮商倫理課程方案進行教學，並透過質性分析來瞭解學生的倫理學習經驗與學習歷程。研究發現以三部分呈現：一、學生於修課前期的心情轉折；二、課程中呈現的三種學習樣貌；以及三、課程後期的學習狀況。此研究結果與課程的三個單元相呼應，顯現出學生隨課程進行應運而生的學習經驗與歷程路徑。

(一) 學生於修課前期的心情轉折：從一般學習模式出發到面臨「落空」的挫折感受

研究資料顯示學生於一開始學習時並未多加思索地採取舊有的一般學習模式來修習課程，從而經驗到未能符合原本習慣的學習方式，感受到學習上的挫折經驗，而落入了一個「落空」狀況。

1. 從一般學習模式出發

研究顯示學生傾向依循外部指引選課，對於課程內容或授課方式並未先行預想，即使在課程之初即瞭解上課形式，但似乎對多數學生而言不具特殊意義。從學生的陳述「對於上什麼課我個人沒有太大的喜惡要求，我有一點看老師上課」（逐 01—S23，35—36 行）、「就是系上有開」（逐 01—S18，125 行）、「師培生要修這門課」（逐 01—S24，12 行）、「因為是 XX 學程，想要修」（逐 01—S18，123—124 行）透露出學生對於課程本身沒有太多的期待或想像，而是因為熟悉的授課老師、方便的上課地點或符合特定課程架構等外在條件而選擇課程。

即使筆者於網路預選時即提供完整課程資訊，也在第一堂課詳細說明本課程將依循處境學習的理念並納入豐富的實務討論與思辨，然而如此的課程說明對多數學生而言意義未明，他們仍傾向以一般修課模式學習。此處的一般修課模式指的是學生所熟悉的學習方式：老師依教科書章節講授特定知識，學生於課堂內所吸收到的知識能在課堂問答、考試等特定情境中使用，或可藉由說出或寫下答案來獲得分數。對學生而言若符合一般的修課模式即表示自己在學習，好像得到了踏實的內容與感受，當課程未如此強調時，學生似乎進入了一個未獲得滿足或無法確定的狀況。如逐 02—S10，69—76 行所示：

S10：我當初以為老師會照著課本上，然後再帶討論。可是老師比較多是直接討論。

助理：這樣的差別是什麼？我以為大家不喜歡照課本上耶？是，你會喜歡照課本上？

S10：也不是完全照課本上，但是可能是對學習的刻板印象會覺得，喔，可能有一些部分要，就是蠻多部分要照課本上，但其實老師並沒有。

助理：那這個東西對你的意義是什麼？就是希望照課本上？

S10：就是，會有一種想要確定些什麼的感覺。

2. 不如預期而進入「落空」狀況

隨著課程中一次次的案例討論，秉持舊有一般學習模式的學生開始意識到需要因應情境變化而有著差別性理解與回應，而不是一個穩定不變的答案。這樣的察覺引發學生不安與困惑的情緒反應。當熟悉的一般學習模式未被滿足時，學生似乎陷入一個「落空」的狀態。

學生於焦點訪談時紛紛表達想獲得該如何做的答案「我還是覺得，我還是不太確定，我到底可以怎麼做」（逐 02—S13，559—560 行）、「我預期的是可以真正的知道說，那我就是應該怎麼做」（逐 02—S27，90 行）、「好像應該要給我們一個，嗯，至少一個什麼，行業裡的通用規矩阿，就是什麼，大家都心知肚明的那種。」（逐 02—S30，454—456 行）

即使學生能夠在討論過程中理解案例情境的殊異性與多重考量的必需性，仍然無法忍受沒有正確答案「我覺得每次討論的時候就是，情境是這樣，可是那個情境又分成好多的因素，然後好多個因素都是裡面，都是一直在變動的，我永遠不知道下一個會是什麼，所以我們才會覺得沒有正確答案，很迷茫。」（逐 02—S10，949—951 行）。學生的描述透露出期待的修課模式，即習得一個說得出口的標準答案，當期待未被符合或未被滿足時將經驗到挫折感受。

學生傾向透過外在明確的指引來確定自己的學習方向並改善學習挫折，似乎也傾向藉由回應指引以返回熟悉的一般修課模式。此處的外界回應與指引包括了來自老師、其他同學、課程助教等給出明確的方向與做法。「老師他應該要跟我們講，這個問題應該會怎麼做比較好。」(逐02—S30, 465行)、「很期待學長姐(即指派給各小組的碩班課程助教)會有方式可以指引我們。」(逐01—S27, 395—396行)、「希望可以再,就是提供範例也好,之類的。」(逐01—S27, 401行)。學生的話裡透露出唯有靠外界的明確指引才能滿足學習需求,也才能確定自己走在正確的路上。而未能得到期待的回應就像「撒了一個漁網出去……一直沒有收回。沒有抓到東西。」(逐01—S19, 624行)的落空感受。

(二) 因應學習落空經驗所出現的不同學習樣貌

如前所述,從一般學習模式銜接到處境模式的過程並非無縫接軌,學生從原本只要接收整理好的倫理知識與案例,到不僅未獲得標準答案還要依情境判斷該如何回應。於轉換學習模式時,學生經驗到學習斷裂並陷入學習落空,繼而呈現為三種不同的學習樣貌,分別是持續堅持原本的一般學習模式、進行新的嘗試但又期待外在回饋以獲得學習正確與否之確認、以及能夠統整並自我確認學習的經驗與感受。

1. 持續堅持一般學習模式

此一學生學習樣態呈現為持續堅持原本的學習模式,認為學習需有一個外在提供的標準答案或一條可以依循的規則,「就是我只是照著那個別人規定好的倫理走,比如說不要給聯絡資料、不要收禮物,因為我們要劃清界線。然後所以答案是一樣的啊,都是不要,因為我們就照著那條線走。」(逐02—S10, 240—242行)

當一般學習模式未能獲得滿足時,學生會生出擔憂之心,擔憂自己沒有掌握標準答案而無工作能力,擔憂自己會在未來落後。「應該會有一個(標準答案)……,工作場合裡面,應該大家都知道的(作法)……,總不能我去實習什麼都不知道,然後進去就是找死啊,你什麼都不知道。」(逐02—S29, 467—470行)。學生也傾向因經驗到的擔憂與挫折而出現生氣憤怒情緒,「那你開放討論了,然後,好像也沒有一個真的應該要怎麼做。我會覺得說,有點,那,我現在在衝三小?」(逐02—S30, 457—459行)

此學習樣貌顯示為學生雖然經驗到學習挫敗且伴隨負向情緒,但仍想以過往熟習的一般學習模式來進行課堂上的學習。

2. 進行新的嘗試但又期待由外在指引獲得正確學習的肯定

此一學生學習樣態呈現為轉而嘗試各種方式來獲得學習的確認,但仍不清楚自己的所思所想是否正確,「即便當下(指上課時)做了選擇,但在事後寫反思時,其實都會覺得說,還是要依照不同的情境,然後去做出選擇。但是判斷的依據,或是要怎麼去衡量那個標準,還會覺得很混亂……也會覺得說……不一樣的處理方式……後面的發展對我來說會非常不確定……,還是對於選擇會有點矛盾跟猶豫。」(逐02—S13, 121—123行)。學生顯現為期待有外在清楚的回饋,「他們(指小組討論時的助教)都,就是感覺像是老師安排的機器人,然後聽我們回答什麼什麼,就是他們不會給我們一個正確的道路,他們只會讓,幫我們整理自己的那個,整理我們自己的回應,然後,然後,對,然後什麼事都沒做。」(逐01—S27, 382—384行)。從學生的回應透露出他們需要藉助外在回饋以獲得一個穩定不晃動的立足點,「就是可能會有一個奠定的感覺。」(逐01—S19, 382—384行)

這類學生有限度的接受未知,但似乎前進到某個範圍後即停止反思與感受,有的學生停在理智判斷,「既然沒有標準答案的話,就要相信自己判斷完之後下的決定是正確的,就算後面發現作答錯誤的話,就自己去承擔後果。」(逐02—S25, 399—401行)。有的學生則停在無法有更多的延伸與想像,「就是可能從課堂上學到了這些方法,就是我真的吸收到了,可是你要叫我去自己想出其他應對方式,我就沒有辦法。」(逐02—S29, 285—286行)

此學習樣貌顯示為學生願意轉換且嘗試各種方式確認學習內容，但在不同時刻會感到挫折停下探索腳步，但仍會留在課堂活動之中。

3. 統整並自我確認學習的經驗與感受

此一學生的學習樣態呈現為願意持續不斷吸收與學習，能主動將課堂活動與其他生活經驗進行勾連與統整，「（學生先描述當志工與課程的關聯）應該說是經驗，有在 XX 做志工，就是會有這些的問題的色彩，然後有時候，灰色地帶的部分，真的很難處理，所以，透過反思去更詳細的想，細部的，比較現實一點的。」（逐 03—S18，128—130 行）。他們能夠忍受討論時的不確定感受，歡迎多方訊息，並對未知保持開放，「透過討論，撞擊自己原本的思維模式，我覺得這是一個非常好的方式……有時候自己思考的模式可能是沒有這麼全面，那別人再提點進來的話，那就是可以讓思考更廣這樣子。」（逐 01—S20，191—193 行）。他們清楚自己在做什麼，不受既定想法限制，「有人會覺得沒有標準答案會讓他們很混亂，可是對我來說……有標準答案會讓我的思考被侷限……（學生接續描述經歷的情境及回應方式）……我可以換個方式去面對問題，不要太制式化……給自己多一點彈性。」（逐 02—S31，409—412 行）。也會經驗到「我得到了」或「我理解到了」的頓悟感受「直到複習到了本週上課的 XX PPT 後（XX 指學生修的另一門課）我才突然有了答案——助人者是陪伴個案走過艱難的路程，而不是解決當事人的答案！」（反 02—S30，11—12 行）

也就是說，第三類學生的學習樣態呈現出反求諸己，持續投入經驗、反思與自我統整之歷程，並從中確認自己走在正確的學習道路，獲得屬於自己的理解。

要強調的是，這裡描述的是三種學習類型而非三種學生類型。也就是說，本研究獲得的是從過去的學習模式轉換到新的方式後的學生學習經驗樣態。一個學生可能在這三種類型中移動，或固著於特定學習類型。不論如何，這三種類型及其組合顯現了學生在諮商倫理課程期間的學習經驗與行為樣態。

（三）學習後期的情緒回穩以及對倫理情境的感知與覺察

在本研究的第三個教學單元中出現了形貌更為清晰的學習經驗樣態。依循著課程設計，學生在歷經多次案例討論，聆聽資深實務者分享經驗，至工作現場訪談助人者，設計並發表教案等處境學習過程中，逐步發展出對倫理的感知與覺察，心情也從原本的晃動不安到奠定沈穩，並自覺獲得充實的學習，「（引述同學的話）他就跟我說今天最後一堂課這樣子，他就說，很忙，這堂課真的很忙，但是他覺得這堂課給他扎扎實實，給他學到很多不一樣的東西跟思考。」（逐 03—S23，228—230 行）

忙碌的課程包括了每週的反思作業，學生從不知如何下筆到逐漸能以文字表達想法，「在反思的過程中，我就會思考一些東西……我覺得文字這東西，會讓我覺得，會讓我有點不知道該怎麼樣寫出來我的那個感受……所以我就會刪刪減減……在來回的過程中，因為一直訓練……我才會覺得這一點是我在課程中學到，比較多的。」（逐 02—S31，670—683 行）。反思作業鍛練學生思考的深度與廣度，這反映在反思字數的增加（從初期平均每篇寫 513 字，到後期進展到 805 字）與能更清晰描述課程經驗。筆者於閱讀反思作業時感受到他們所具備的主動學習與願意付諸行動的思維，「自己也更了解了在諮商中的倫理這塊，或許它還是有一定的規範在，但很多時候還是真的要靠自身的思考及行動去應對，而不是有明確的是與否，畢竟每個情況會有每個不同的地方，最重要的是怎麼做才能在最後能有好的結果，這就要靠以後自己去體會了。」（反 14—S29，6—10 行）

學習初期的小組討論常因未能獲得標準答案，或經冗長討論仍無法產生一致性共識等經驗讓學生深感困惑與挫折。到課程後期，小組討論呈現為截然不同的學習體驗，「討論的時候，即使我講了一些跟大家很不一樣的東西，好像也沒有關係，我很喜歡這樣。」（逐 03—S24，634—638 行），「團體討論的好處是透過討論，每個人可以腦力激盪出一些創意，確實這些領域上的議題，必須有十足的討論，才可以有一個方向去引導我們面臨兩難議題在倫理上，我該如何去解決。」（反 14—S27，19—21 行）

教案設計則被參與最後一次焦點團體的成員公認為最有助於學習倫理能力的教學方式。他們認

為設計教案的過程讓他們複習且統整學習內容、投入倫理處境、促使他們主動連結課程內外的各種倫理知識與經驗察覺、並轉化成能夠教導同學的實踐教案。學生們紛紛表示教案就是「總和之前學過的東西，然後，然後教案等於感覺是我們複習出來，（檢測）到底我們會不會」（逐03—S08，545行）、「就是整學期的一個整合然後跟看見」（逐03—S15，620行）、「就是會印象深刻就是，要怎麼去，從一個零的東西開始去作，然後，要怎麼想問題，要怎麼設計它的報告內容，然後，要怎麼呈現這樣。就是會，讓自己比較，呃，真正有投入在這個事情裡面的那種感覺。」（逐03—S29，416—417行）。教案設計除了聚集學生投入心力於倫理學習與實踐，也鼓勵組員之間的溝通協調與團隊合作「令人欣慰的是，經過這麼長時間的討論、設計、模擬，今天的成果還算不錯，感謝隊員們的配合，一堂課的執行，尤其像這樣類遊戲式的課，每個人都需要各司其職，同時又要互相補位，劇情才走得下去。」（反14—S25，7—10行）

在參與同學設計的倫理教案時，學生再次複習倫理知識，加深其對倫理情境與系統脈絡的覺察，「這（教案內容）提醒了我，系統合作的重要性，系統指的是一個環境、團體或制度下，以今日案例為例，學生就夾在兩個系統中間……（描述不同系統的運作思維）」（反13—S21，15—16行），也進一步促發學生的後設認知與自我反思，「今天的兩個教案……（統整兩個教案內容）。回到自己來看，我發現到其實自己的確會非常只關注到個案與個案利益，但卻會忽略掉自己本身所在的處境，以及所在的角色和身上肩負的責任義務。」（引自反14—S28，1—20行）

學生於課程中，透過實際參與對話、反思批判、運用想像力重新定義並解決問題，獲得對倫理情境的深化理解與觀點轉化。最後，筆者呈現學生對特定倫理議題的描述，作為學生對諮商倫理課程的學習與整合之說明。

何謂個案的最佳利益？顯然，經過了一整個學期的討論，最終我們又回到了這個問題上。不同於以往的是，當這次再度面臨「是個案的性命重要，還是個案的福祉重要」這樣的問題時，我們不再糾結於表面的救與不救、死或不死，而是能用更宏觀的角度去照顧到事件中每個人的立場與態度，而最終對於個案的生命可以給予更大的包容與理解。我想這或許就是所謂的「見山是山，見山不是山，見山又是山」。（引自反12—S26，6—11行）

學生情緒回穩與有所學習之研究結果也反應在期末的教學意見調查表。雖然在前述的三種學習類型中有學生反應為經驗到不確定與挫折的學習感受，但在期末的調查表中，學生對於「教師講課清楚易懂」、「教師的課程進度安排適當，並能充分運用課堂時間教學」、「教師能根據學生的學習狀況調整進度及教法」、「我對教師的整體教學感到滿意」以及「上這門課我確實學到該課程的重要概念與知識」等題目的認同程度落於4.5到4.8之間（滿分5分）。這樣的分數反映學生的正向學習感受隨課程進展而提昇，吻合學生繳交的形成性作業與第三次焦點團體中的陳述，也和課程後期筆者對學生專業能力成長之觀察一致。

討論

本教學實踐研究的初衷在於回應筆者於大學教學現場的問題，即能否在制式教學框架下設計出能夠銜接理論知識與實務能力的倫理課程方案；具體作法為從文獻中解析出諮商專業倫理能力的概念化定義，依循處境學習的精神並參考已發表的倫理教案，來設計能提升學生倫理能力的課程方案。教學研究的觀察重點在於課程方案的能否執行以及執行後的結果，從本課程的順利實施以及學生獲得處境學習與專業倫理能力的經驗樣態來看，答案是肯定的。筆者接續就學習經驗樣態進行討論，以進一步呈現學生從知識導向學習轉換到能力導向學習時的可能困境，並據以提供課程修正建議。

（一）獲得專業倫理能力的經驗樣態

筆者依據研究發現進一步整理學生在「由教而學」為導向的課程中的五項學習經驗樣態，並據以說明學習經驗樣態與專業倫理能力的關聯。

五項經驗樣態分別為：（1）從知識學習的模式出發而落空的挫折；（2）在對課程的負面情緒

下而固著於原有行為模式；(3) 忍受不確定感並嘗試投入新的學習活動；(4) 期待獲得外部明確指引而不得時的挫折退回或持續忍受前進；以及(5) 得到統整與自我確認學習成果的經驗與感受。第五項「統整與自我確認」的經驗來自於：(5-1) 可以表達自己的感受；(5-2) 在討論中享受而不是急於排除不確定；(5-3) 在教案設計與執行中獲得統整、行動與合作經驗；與(5-4) 獲得後設認知與反思。

前述的五項學習經驗樣態契合筆者於文獻探討處所解析的第二種倫理能力之概念化理解，也就是結合感覺、觀察、思考與行動能力。此一倫理能力需包含具體經驗、反思觀察、形成概念化以及主動實驗四個必要元素(Pelsma & Borgers, 1986)，而這四元素實源於Kolb (1984) 所提的學習圈理論。該理論標示出具體經驗 (concrete experience)、反思觀察 (reflective observation)、概念轉化 (abstract conceptualization) 與實踐應用 (active experimentation) 四個不同學習階段。

從本研究解析出的第五項學習樣態來看，我們會發現這四個元素或學習階段確實出現在「(5) 得到統整與自我確認學習成果的經驗與感受」中的四項經驗內容中。具體經驗的不確定性可以在討論與寫作中進入反思觀察，而後獲得概念化理解與表達，接著教案設計與執行促成主動實驗，更進一步得到後設認知，形成下一步行動的可能性。也就是說，參與本研究的學生在諮商倫理的知識與脈絡處境中的學習經驗的確顯示了「能力」之獲得樣態。

不過，本研究所得的經驗樣態實超過Pelsma與Borgers (1986) 的專業倫理能力以及Kolb (1984) 的學習圈，而超過的部分主要在於預期落空、挫折、負面情緒、固著於已建立的學習模式以及對不確定感的忍受。從這些經驗反映出，過去的能力導向學習理論並沒有在一個更大的脈絡中來看學生的學習：學生是在養成了以知識為導向的學習行為後被要求進入以能力為導向的學習行為。而如此的脈絡條件卻有著左右能力導向教學成敗的影響力，不容忽視。筆者於接續兩小節中討論此一完整的學習歷程模式以及課程教學修正。

(二) 從知識導向學習行為到能力導向學習行為的學習經驗歷程

本研究不僅分析學生於學習倫理課程前、中、後期的學習經驗歷程，還提供學生學習經驗的具體描述。筆者認為研究所解析出的三種學習樣貌雖非本研究預期的結果，卻是研究的重要發現，提供學界對學生學習經驗的進一步瞭解，以做為未來教學改善之基礎。

首先，許多研究指出從經驗反思出發到獲致學習是一條正確的路，本研究於支持此論述的同時也發現並非所有學生皆能順利抵達終點。有學生卡在一般學習模式，持續經驗挫敗情緒而停滯不前，甚或離開課程學習軌道。參與本研究的31名學生中有一位同學從第九週開始即無法穩定繳交作業，最後也未出席期末教案發表。其行為或許反映出學生在面對能力導向教學時的挫敗感受，然而此一挫折經驗並非本課程所獨有的現象。學者指出，相較傳統教師單向講授的教學模式，強調以學生為主體的教學會安排較多的自我探索與表達反思，學生需運用不同於以往的學習策略，因此焦慮、不安甚至抗拒學習都是可預期的反應(曾釋爛、蔡秉燁, 2015; Mundhenk, 2004)。

然而，本研究結果顯示只要學生願意進入處境學習之路並堅持到學期結束，多數的學生呈現為能統整課程內容並獲得正向的學習經驗。也就是說，除了原本熟悉的一般學習模式，他們歷經新的處境學習模式。這樣的「挫敗仍然堅持」的經驗將有利於提升學生未來面臨挫折時的容忍度，並具備對自己有能力渡過低潮的信心。

再者，過往的研究著重於促進學習反思，鼓勵學生從經驗與動手做中學習，於提升學生自主性與學習動機時，卻容易忽略本研究揭露的兩種學習樣態：一為堅持留在一般學習模式，另一為期待外在反饋以確定學習成果。筆者認為這兩種學習樣態的學生是執行處境學習方案需關注的重點。如何及早發現不同類型的學生狀況，擴大能夠進入處境學習模式、願意自動學習且自行驗證學習成效的學生群，以及減少因挫折、抗拒或停滯不前的學生人數，是教學設計的重要回應點。此外，對於無法進入處境學習模式的學生，教師也要關注他們的情緒經驗與學習狀態，以減緩挫敗感受。

(三) 在大學制式條件中進行能力導向教學：可行性與修正建議

最後，回到本教學實踐研究的初衷，能否在制式大學授課模式下進行以能力提升為導向的教學。

研究結果顯示即使未安排學生至實務現場，在傳統大學學制與有限的教學資源下，仍能夠設計出符合處境學習的課程架構，提升學生專業倫理能力。

然而本研究結果也呈現出從知識導向的學習模式轉換到能力導向的學習並非無縫接軌，學生會經驗到轉換困難進而影響學習心情與學習成效。也因此，筆者提出以下三點建議期待能延伸出更為周全的課程以回應學生的倫理學習經驗。

1. 修課之初即讓學生明瞭可能會經歷的學習歷程與學習經驗

本課程採用處境學習模式鼓勵學生透過探索、反思、結合情感性經驗以及主動建構倫理知識來達到具體學習之成效。學生於學習過程中會經歷雙重挫折感受，首先是由一般學習模式過度到處境學習模式的無標準答案之挫敗經驗，其次是倫理事件常鑲嵌於複雜的情境脈絡，有困難從傳統的直線思考中找到回應方式。也就是說，學生於學習過程中總是經驗到模糊與歧義，唯有透過重新審視自己的信念、嘗試多觀點思考、接受不確定，才有機會統整所學，進而創造出屬於自己的倫理知識。

因此，筆者建議未來執行教學時，應事先讓學生了解可能經驗到的挫折與困難，以及負向情緒經驗的意義。當學生明瞭所經驗的混亂與不確定感受，實為學習徵兆，就比較不會受困於擔憂與無助的情緒，或將之標籤為負向經驗而阻礙學習進展。

2. 適時提供回饋與支持

倫理學習是一段思辨性對話旅程，學習過程中除了挑戰學生原本的信念與價值觀，也促使學生經驗到解構與再建構，最後獲致新的倫理察覺與行動。因此在學生建構知識的過程中，提供適度的引導與回饋有其必要性。

從焦點團體的對話中，筆者發現「教師回饋」對於學生的意義並不僅止於找到明確或不變的答案，也可能提供學生得以摸石過河的基礎，「就是類似有一種跳板。就是我們一直都是沒有回饋的話……我們都一直是發散的，像你有給我們回饋的話，我們就知道，喔，哪裡還要再進步，你覺得我們自己的反思其實哪裡還可以再深入，然後哪個點才是更重要的。」（引自逐 01—S18，607—610 行），這裡的回饋除了提供學生繼續學習的帶領與引導外，也包含了對學生在混亂不安的倫理學習歷程中給出恰到好處的陪伴與支持。

3. 運用反思指引協助學生思辨，並從中拉近與學生的距離

筆者也建議未來執行類似教學方案時需注意營造安全支持的對話空間、創造有趣不枯燥的課堂氛圍以引領學生進入主動探索歷程。如此安排雖然費時費力，卻是提升學生開放與參與的重要關鍵，同時也能讓學生體驗到助人專業所強調的尊重關懷與多元容納。

反思一行動的學習循環是處境學習與倫理學習的必經路徑，然而對學生而言，將學習經驗轉化為思考與行動並不容易，也缺乏具體的檢視機制。學界多建議運用反思書寫讓學生聯結學習經驗，促進思考與辨證，進而理解正在學習的東西。

然而對學生而言要能寫出自己的想法，並掌握反思要領並不容易。筆者建議可以提供學生具結構性且明確清晰的反思指引，不論是運用 Baker 的辨識（identification）、描述（description）、意義（significance）、影響（implications）反思書寫四步驟，Bain 的報告（reporting）、反應（responding）、關聯（relating）、理解（reasoning）重構（reconstructing）5R 書寫模式（Bain et al., 2002; Baker, 1996），或教師自行設計的反思書寫指引，都有助於引導學生從經驗報告開始逐步由淺入深地步入反思歷程。

筆者認為反思書寫不僅可視為課堂學習的延續，也能成為教師與學生的對話窗口。教師從閱讀中瞭解學生的學習經驗、學習投入度與學習態度、以及對課程的看法與建議，得以進一步理解學生在學習上卡關之處，進而修正教學，提供學習鷹架，並適時適切地提供學生需要的回饋與指引。

結論

本研究針對理論知識與實踐能力兩種學習的重要性，意圖於大學制式課堂授課架構下，統整並橋接諮商倫理所需要的理論知識與實踐能力。筆者設計出「由教而學」為導向的課程架構，透過製造經驗學習的歷程讓學生獲得倫理處境的概念化認識與專業倫理能力。本研究所得並非否定傳統授課，或見習與實習等課程安排，而是在最少更動大學課程授課結構的狀況下推動處境學習教學，橋接理論知識與實務應用，以縮小現今高教面臨的學用落差現象。

研究結果顯示即使已事先得知課程將以處境學習模式進行，學生一開始仍傾向以舊有的學習模式進入實踐能力為導向的課程。學習模式與學習期待之間的落差被學生經驗為學習落空，而表現出挫敗與擔憂的負向情緒。

然而只要學生願意持續停留在學習軌道上，多數學生都呈現為能察覺並感知到倫理情境的多樣性與豐富性，主動統整倫理知識與實務應用，並設計出符合實務處境的倫理教案，顯示「由教而學」為導向的倫理教學方案確實能提升學生的專業倫理能力。從學生的學習歷程檔案、焦點訪談、與教學意見調查表可看到學生對課程的正向回饋。

處境學習所提倡的由學習者主動建構知識確實有助於學生學習，但是，在執行處境學習的過程中學生會經驗到學習挫折，而本研究不僅揭露了學生於處境學習時的挫敗經驗並進一步區分出不同的學習樣態，未來研究可針對此發現進行細緻評量與交插比對，以及早辨識出不同學習樣態的學生並提供多層次的教學介入。

註釋

¹ Situated learning 多被翻譯為情境學習，筆者以「處境」取代「情境」在於強調學習者「置身」於適當情境中所表現的主動聯結理論知識與實務行動並進行經驗反思的學習歷程（李維倫，2011）。

² Jean-Pol Martin 的論文是以德文發表，德文的 Lernen durch Lehren 翻譯成英文的意思等同於 learning by teaching，即本研究提出的由教而學。

參考文獻

- 王智弘（2011）：〈諮商倫理教學之探討：以問題解決導向學習與角色扮演案例教學為例〉。《輔導季刊》，47（2），7-18。[Wang, C.-H. (2011). Zishang lunli jiaoxue zhi tantao: Yi wenti jieju daoxiang xuexi yu juese banyan anli jiaoxue weili. *Guidance Quarterly*, 47(2), 7-18.] <https://doi.org/10.29742/GQ.201106.0002>
- 王智弘（2018）：〈諮商倫理議題的過去、現在與未來〉。見蕭文、田秀蘭（主編），《臺灣輔導一甲子》，頁 335-368。心理出版社。[Wang, C.-H. (2018). Zishang lunli yiti de guoqu, xianzai, yu weilai. In W. Hsiao & H.-L. S. Tien (Eds.), *Taiwan fudao yijiazhi* (pp. 335-368). Psychological Publishing.]
- 汝明麗（2011）：〈建構論教學觀之下的情境學習理論於大學中譯英口譯課程的實踐〉。《翻譯學研究集刊》，14，215-245。[Ju, E. M.-L. (2011). Teaching consecutive interpretation at the undergraduate level with a focus on constructivism-based situated learning. *Studies of Translation and Interpretation*, 14, 215-245.] <https://doi.org/10.29786/STI.201112.0009>
- 宋明娟（2019）：〈杜威實驗學校的課程理念與實踐〉。《教育研究集刊》，65（1），1-41。[Sung, M.-C. (2019). Theory and practice of curriculum in John Dewey's laboratory school. *Bulletin*

- of Educational Research*, 65(1), 1–41.] <https://doi.org/10.3966/102887082019036501001>
- 李建興（2018年2月23日）：〈企業選才首重人格特質態度更勝專業度〉。遠見雜誌。<https://www.gvm.com.tw/article/42807> [Lee, C.-S. (2018, February 23). *Qiye xuancai shou zhong renge tezhi taidu geng sheng zhuanvedu*. *Global Views Monthly*. <https://www.gvm.com.tw/article/42807>]
- 李維倫（2011）：〈反思臨床心理學訓練：探究美國「科學家—實務者」模式與專業能力學習的本質〉。《中華心理衛生學刊》，24，173–207。[Lee, W.-L. (2011). Reflecting on the training in clinical psychology: Exploring the scientist-practitioner model and the essence of professional learning. *Formosa Journal of Mental Health*, 24, 173–207.] [https://doi.org/10.30074/FJMH.201106_24\(2\).0002](https://doi.org/10.30074/FJMH.201106_24(2).0002)
- 李錦虹、林明德（2021）：〈同理心如何發生？從應用劇場之教學切入〉。《教育心理學報》，53，127–150。[Lee, G.-H., & Lin, M.-T. (2021). How empathy develops? A theatre-based training approach. *Bulletin of Educational Psychology*, 53, 127–150.] [https://doi.org/10.6251/BEP.202109_53\(1\).0006](https://doi.org/10.6251/BEP.202109_53(1).0006)
- 李錦虹、邱浩彰（2018）：〈論壇劇場——一個深化醫學倫理教學的新嘗試〉。《教育心理學報》，50，131–146。[Lee, G.-H., & Chiu, H.-C. (2018). Forum theater: Innovation for enhancing medical ethics teaching. *Bulletin of Educational Psychology*, 50, 131–146.] [https://doi.org/10.6251/BEP.201809_50\(1\).0006](https://doi.org/10.6251/BEP.201809_50(1).0006)
- 杜振亞（2014）：〈社會變遷中應有的教育實習規劃：情境學習的觀點〉。《國民教育學報》，11，49–62。[Tu, C.-Y. (2014). The planning of educational internship based on contemporary social changes: From the perspectives of situated learning. *Journal of Research on Elementary Education*, 11, 49–62.]
- 吳璧純、詹志禹（2018）：〈從能力本位到素養導向教育的演進、發展及反思〉。《教育研究與發展期刊》，14（2），35–64。[Wu, P.-C., & Chan, J. C. (2018). Reflecting on the perspective transformation of competency-based education. *Journal of Educational Research and Development*, 14(2), 35–64.] <https://doi.org/10.3966/181665042018061402002>
- 林永豐（2012年10月）：〈核心素養／能力〉。國家教育研究院樂詞網。<https://reurl.cc/MRNgoX> [Lin, Y.-F. (2012, October). *Core competencies*. National Academy for Education Research, NAER Web of Words. <https://reurl.cc/MRNgoX>]
- 林素玉、陳秉華（2000）：〈大四實習諮商員在個別諮商實習期間的諮商能力發展之研究〉。《中華輔導學報》，9，131–167。[Lin, S.-Y., & Chen, P.-H. (2000). A study of the development of college-level novice counselors' counseling abilities during a semester's practicum training. *Chinese Annual Report of Guidance and Counseling*, 9, 131–167.]
- 亞里斯多德（2005）：《尼各馬科倫理學》（高思謙譯）。臺灣商務印書館。（原著出版年：1965）[Aristotle. (2005). *Nicomachean ethics* (S.-Q. Gao, Trans.). The Commercial Press. (Original work published 1965)]
- 邱珍璇（2010）：〈碩二實習生對諮商實習課程與實務觀點之初探研究：以一次焦點團體討論為例〉。《全球心理衛生E學刊》，1（1），23–45。[Chiu, J. (2010). Pilot study of second

- year graduates' perspective on counseling practicum course and practice: A focus-group discussion. *Global Mental Health E-Journal*, 1(1), 23–45.]
- 洪莉竹（2014）：〈諮商倫理教育的理念與實踐——在行動中反思〉。《國民教育》，54（6），23–36。[Hung, L.-C. (2014). Zishang lunli jiaoyu de linian yu shijian: Zai xingdong zhong fansi. *Elementary Education*, 54(6), 23–36.]
- 洪莉竹（2018）：〈台灣諮商輔導倫理研究之回顧與展望〉。《中華輔導與諮商學報》，53，151–189。[Hung, L.-C. (2018). A review study of counseling ethics research between 1986–2017 in Taiwan. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 53, 151–189.] <https://doi.org/10.3966/172851862018100053006>
- 洪耀正、李英德、羅道正（2018）：〈結合情境學習理論的影片教材之研發—以物理劇場為例〉。《科學教育月刊》，409，2–16。[Hung, Y.-C, Lee, Y.-T., & Lwo, D.-J. (2018). Designing video teaching materials based on situated learning: A case study of physics theatre. *Science Education Monthly*, 409, 2–16.] [https://doi.org/10.6216/SEM.201806_\(409\).0001](https://doi.org/10.6216/SEM.201806_(409).0001)
- 陳心怡、童伊迪、唐宜楨（2014）：〈大學社會工作課程的性別能力教學與學習〉。《當代社會工作學刊》，6，50–85。[Chen, H.-Y., Tung, Y.-T., & Tang, I.-C. (2014). The gender competence about teaching and learning in the undergraduate course of social work department. *Journal of Contemporary Social Work*, 6, 50–85.]
- 陳夏蓮（2018）：〈認知學徒制於護理臨床實習之應用〉。《長庚科技學刊》，28，87–94。[Chen, S.-L. (2018). Cognitive apprenticeship: Application of nursing clinical practicum. *Chang Gung Journal of Science*, 28, 87–94.] [https://doi.org/10.6192/CGUST.201806_\(28\).9](https://doi.org/10.6192/CGUST.201806_(28).9)
- 專門職業及技術人員高等考試心理師考試規則（2018年12月11日）。修正公布。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=R0040037> [Vocational and Technical Personnel Advanced Examination Psychologist Examination Rules. (2018, December 11). Amendment to Articles. <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=R0040037>]
- 張品斌（2013）：〈諮商倫理教育的省思及現況〉。《諮商與輔導》，336，4–7。[Zhang, P.-B. (2013). Zishang lunli jiaoyu de xingsi ji xiankuang. *Counseling & Guidance*, 336, 4–7.]
- 黃佩娟、林家興、張吟慈（2010）：〈諮商心理師全職實習現況之調查研究〉。《教育心理學報》，42，123–142。[Huang, P.-C., Lin, C.-H., & Chang, Y.-P. (2010). Current status of fulltime internship training in counseling psychology. *Bulletin of Educational Psychology*, 42, 123–142.] <https://doi.org/10.6251/BEP.20100323.1>
- 勞動部（2020年5月18日）：〈15–29歲青年勞工就業狀況調查報告〉。<https://statdb.mol.gov.tw/html/svy08/0811menu.htm> [Ministry of Labor. (2020, May 18). 15–29 sui qingnian laogong jiuye zhuangkuang diaocha baogao. <https://statdb.mol.gov.tw/html/svy08/0811menu.htm>]
- 曾善美（2011）：〈情境學習理論應用於音樂演奏與學習之研究〉。《數位學習科技期刊》，3（2），61–79。[Tseng, S.-M. (2011). The applications of situated e-learning on music performance and practice. *International Journal on Digital Learning Technology*, 3(2), 61–79.]
- 曾釋嫻、蔡秉燁（2015）：〈翻轉課堂教學與傳統教學對大學生學習策略之差異研究〉。《雙

- 溪教育論壇》, 3, 1–19。[Tseng, S.-H., & Tsai, P.-Y. (2015). Fanzhuan ketang jiaoxue yu chuantong jiaoxue dui daxuesheng xuexi celüe zhi chayi yanjiu. *The Educational Forum of Soochow University*, 3, 1–19.]
- 劉彥君、藍玉玲、高盛博 (2011) : 〈情境學習導向的臨床心理學教育：標準化病人訓練之應用與挑戰〉。《中華心理衛生學刊》, 24, 247–278。[Liu, Y.-C., Lan, Y.-L., & Kao, S.-P. (2011). The situated learning approach in clinical psychology education: The use and challenge of the standardized patient training method. *Formosa Journal of Mental Health*, 24, 247–278.] [https://doi.org/10.30074/FJMH.201106_24\(2\).0004](https://doi.org/10.30074/FJMH.201106_24(2).0004)
- 蔡錚雲 (2004) : 〈現象學心理學的理論與應用：超越（實徵）、詮釋與系譜〉。《現象學與人文科學》, 1, 51–84。[Tsai, C.-Y. (2004). Theory and application of phenomenological psychology: Transcendence (empirical), hermeneutical and genealogical. *Journal of Phenomenology and the Human Science*, 1, 51–84.]
- Arman, M. (2007). Bearing witness: An existential position in caring. *Contemporary Nurse*, 27(1), 84–93. <https://doi.org/10.5172/conu.2007.27.1.84>
- Aslan, S. (2015). Is learning by teaching effective in gaining 21st century skills: The views of pre-service science teacher. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1441–1457. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.1.0019>
- Bain, J.D., Ballantyne, R., Mills, C., & Lester, N. C. (2002). *Reflecting on practice: Student teachers' perspectives*. Post Pressed.
- Baker, C. R. (1996). Reflective learning: A teaching strategy for critical thinking. *Journal of Nursing Education*, 35(1), 19–22. <https://doi.org/10.3928/0148-4834-19960101-06>
- Barnbeck, A. K., & Neumann, T. (2006). *Lernen durch Lehren (LdL) in theory and practice*. Lernen durch Lehren. http://www.ldl.de/Material/f_/ldlintheoryandpractice.pdf
- Bennett, N., & Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*, 57(3), 311–317. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2014.01.001>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE Publications.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1990). Anchored instruction and its relationship to situated cognition. *Educational Researcher*, 19(6), 2–10. <https://doi.org/10.3102/0013189X019006002>
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1993). Anchored instruction and situated cognition revisited. *Educational Technology*, 33(3), 52–70.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453–494). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Corey, G., Corey, M. S., & Corey, C. (2019). *Issue and ethic in the helping professions*. Cengage Learning.
- Dewey, J. (1944). *Democracy and education*. The Free Press.
- Domenech Rodriguez, M. M., Erickson Cornish, J. A., Thomas, J. T., Forrest, L., Anderson, A., & Bow, J. N. (2014). Ethics education in professional psychology: A survey of American Psychological Association accredited programs. *Training and Education in Professional Psychology, 8*(4), 241–247. <https://doi.org/10.1037/tep0000043>
- Gottlieb, M. C., Handelsman, M. M., & Knapp, S. (2008). Some principles for ethics education: Implementing the acculturation model. *Training and Education in Professional Psychology, 2*(3), 123–128. <https://doi.org/10.1037/1931-3918.2.3.123>
- Griffith, S. M., Domenech Rodriguez, M. M., & Anderson, A. J. (2014). Graduate ethics education: A content analysis of syllabi. *Training and Education in Professional Psychology, 8*(4), 248–252. <https://doi.org/10.1037/tep0000036>
- Grzega, J., & Schöner, M. (2008). The didactic model LdL (Lernen durch Lehren) as a way of preparing students for communication in a knowledge society. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 34*(3), 167–175. <https://doi.org/10.1080/02607470802212157>
- Knapp, S., Gottlieb, M. C., & Handelsman, M. M. (2020). The ethics code does not equal ethics: A response to O’Donohue. *Ethics & Behavior, 30*(4), 303–309. <https://doi.org/10.1080/10508422.2020.1714444>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lacewing, M. (2005). Emotional self-awareness and ethical deliberation. *Ratio, 18*(1), 65–81. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9329.2005.00271.x>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355.003>
- Mundhenk, L. G. (2004). Toward an understanding of what it means to be student centered: A new teacher’s journey. *Journal of Management Education, 28*(4), 447–462. <https://doi.org/10.1177/1052562903252660>
- Pelsma, D. M., & Borgers, S. B. (1986). Experience-based ethics: A developmental model of learning ethical reasoning. *Journal of Counseling & Development, 64*(5), 311–314. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1986.tb01118.x>
- Reeves, T. C., & Reeves, P. M. (2015). Educational technology research in a VUCA world. *Educational Technology, 55*(2), 26–30.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. del Rio, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (Learning in doing: Social, cognitive, and computational perspectives, pp. 139–164). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174299.008>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

- Stollhans, S. (2016). Learning by teaching: Developing transferable skills. In E. Corradini, K. Borthwick, & A. Gallagher-Brett (Eds.), *Employability for languages: A handbook* (pp. 161–164). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.cbg2016.478>
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Cambridge University Press.
- Warren, J., Zavaschi, G., Covello, C., & Zakaria, N. S. (2012). The use of bookmarks in teaching counseling ethics. *Journal of Creativity in Mental Health*, 7(2), 187–201. <https://doi.org/10.1080/15401383.2012.685027>

收稿日期：2021 年 05 月 04 日
一稿修訂日期：2021 年 10 月 11 日
二稿修訂日期：2022 年 03 月 14 日
三稿修訂日期：2022 年 07 月 01 日
四稿修訂日期：2022 年 09 月 12 日
接受刊登日期：2022 年 09 月 14 日

Bulletin of Educational Psychology, 2023, 54(3), 705–726
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R. O. C.

A Curriculum Study for Raising Professional Ethical Competence in Counseling

Shao-I Mo

Department of Human Development and Psychology,
Tzu Chi University

The inability of students to apply what they have learned to the professional world indicates the gap between theoretical knowledge and practical skills. Because knowledge imparted in higher education is mainly based on academic theories but not designed for use in the practical field, students do not know how to translate what they have learned into actions. However, most of the training programs for helping profession provided at the university require students to undertake at least one practical internship course, indicating the belief that field experience is necessary to convert professional knowledge into practical skills to become a helping professional (Chiu, 2010; Huang et al., 2010; Lin & Chen, 2000).

This study therefore investigated how to change knowledge-oriented teaching to competency-based teaching under university teaching conditions that mainly serve the transmission of knowledge. Using the example course “professional ethics,” this study led students from passively receiving knowledge to actively constructing knowledge to develop their practical competence in ethical perception and awareness and proper conduct regarding professional ethics.

As a case study for the conceptual exploration of professional ethical competence, competence-based learning, and ethics, the author designed a “learning by teaching” curriculum that enabled students to consider virtual ethical contexts for practical integration. The experiences and learning process of the students were recorded and analyzed to demonstrate how the students learned with this curriculum and how it helped the students to develop professional ethical competence.

The curriculum consisted of three stages. The first acquainted the students with the core concepts of counseling ethics. The teaching themes of this stage included counseling ethics, ethical decision models, awareness of one’s own value, cultural diversity, ethical problems in informed consent, boundary management, dual relationships, ethical issues regarding referral and closing cases, burnout, and self-care. The students were asked to read a textbook before class. The teacher explained each concept regarding counseling ethics through self-made presentations, which were followed by case discussions in small groups. Each group then shared their viewpoints and questions with other groups in the classroom. The teacher summarized these points and commented on them at the end of the class. This stage lasted 12 hours distributed over 6 weeks. The second stage addressed practical conditions in different fields and response strategies. Because helping profession fields are diverse, the themes of this stage included recognizing practical conditions in different environments, such as schools, medical institutions, and community nonprofit organizations, and the relevant common ethical dilemmas, case types, and response strategies. Two weeks of lecturing time was used to introduce each field. Senior practitioners from various fields shared their ethical experiences. The second week of this stage consisted of group discussion, in which various aspects of ethical matters and practices were elaborated on. This stage lasted 12 hours distributed over 6 weeks. The third stage involved developing and integrating ethical competence through learning by teaching. The theme of this stage was learning and integrating ethics and field knowledge through a series of integrative learning processes. The students completed three tasks in groups as follows: (1) interviewing a practitioner to understand ethical situations within a given field of practice. Students targeted a practice field they intended to explore, researched the most common ethical issues in that field, identified a suitable practitioner willing to be interviewed,

and developed an interview guide, (2) designing a teaching plan with a hypothetical ethical problem. The goal of designing the teaching plan was for the students to lead their peers to undertake ethical decision-making in a particular situation. Students selected an ethical matter as the theme of their teaching plan, integrated their ethical knowledge and the interview content in the plan, and evaluated the experiences of their peers using the plan. Four course hours were spent on these two tasks. The students were not required to attend class during this period, and (3) executing the teaching plan. The students with teaching plans acted as teachers, and their peers addressed the designed ethical problem as learners. The practitioners who were interviewed attended to provide feedback after the students' execution of their teaching plans. This task lasted 6 hours distributed over 3 weeks.

Data collected throughout the course included teacher notes, teaching assistant observation notes, weekly reflective journals written by the students, and the transcript of a focus group interview conducted by the research assistant. The thematic analysis approach was used for data analysis, which was conducted in three steps: Familiarization, coding, and generating themes.

The main findings of this study can be described in three points. First, students with learning habits who expected teaching in the usual manner experienced unexpected frustration at the beginning of the course and thus reacted emotionally to class requirements. Second, after reacting to the new course design, the students exhibited three types of responses: (1) insisting on the "old" learning style, (2) attempting to learn in the new manner but waiting for affirmation from others, and (3) adapting to integrative learning and self-affirming. Third, in the later stages of the learning by the teaching phase, the emotions of most of the students settled, and they gradually acquired understanding and awareness of ethical scenarios. The students who experienced this curriculum felt enriched by their learning.

This pedagogical study focused on the implementation of the designed curriculum and the results thereof. The success in delivering the curriculum indicates that the design fit the teaching conditions at the university. Although the students experienced emotional disturbance at the beginning of the curriculum, most completed the process and enjoyed a positive experience overall. Students also reported better understanding of ethical matters and acquired useful skills for addressing professional ethical scenarios. Learning patterns demonstrated in this study indicate the impact of changing the teaching strategy from knowledge-based learning to competence-based learning and thus provide insights for refining the curriculum design and its implementation. In particular, the first two types of student reaction in this study indicate that the teacher should pay more attention to setbacks and difficulties experienced by students when switching from a knowledge-oriented learning model to a competency-oriented learning model.

The results of this study demonstrate that the transition from knowledge-based to competency-based learning is not seamless and students may experience difficulties with an unconventional curriculum. The author thus proposes the following suggestions for a more comprehensive curriculum to respond to students' ethical learning experiences. First, students should be informed of what they may experience in the learning process at the beginning of the course. Second, feedback and support should be provided in a timely manner. Third, students should be guided to reflect upon their own experiences in relation to their learning goals. Maintenance of a close relationship between the teacher and students is critical. The findings of this study do not negate the importance of internships or practicums in bridging theoretical knowledge and practical application but promote the teaching of contextual learning with minimal changes to university structures.

Keywords: professional ethical competence, counseling ethics, situated learning, curriculum design, learning by teaching