

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
教育心理學報，2010，42 卷，2 期，317-338 頁

受督導者知覺之諮商督導關係歷程 及督導關係事件研究*

張淑芬

文藻外語學院
通識教育中心

廖鳳池

國立高雄師範大學
輔導與諮商研究所

本研究旨在了解諮商督導中受督導者對諮商督導關係歷程之知覺，同時了解受督導者觀點的督導關係事件。採歷程研究之重要事件報導法收集資料，研究對象為二位碩士層級之受督導者，一學期中歷次個別督導過程皆接受錄音，每次督導後受督導者立即填寫「督導關係評量表」、「督導關係重要事件記錄表」，並接受事後訪談。研究結果為：(1) 受督導者知覺到整體督導關係歷程至中後期仍有變化歷程；(2) 受督導者知覺到二種關係的樣態，包括回饋情感而知覺連結、教導專業而發展學習，突顯督導關係的特徵。其次，受督導者知覺到影響督導關係的互動，包括投入情感程度影響情緒感受、展現權力程度影響位階知覺、執行評量態度影響揭露行為三種，突顯影響督導關係的互動因素。本研究根據研究結果，對督導實務工作及未來研究提出建議。

關鍵詞：受督導者、重要事件、諮商督導關係、歷程研究

心理師法在 2001 年通過後，心理師的養成過程更形嚴謹，不僅需接受碩士層級以上的課程訓練，更需從事諮商課程實習與全職駐地實習，同時並接受密集的諮商督導。督導的主要目的在於幫助受督導者將所學的理论知識轉成實務經驗，繼而不斷統整實務與理論，逐漸成為精熟的心理師，督導可以說是此專業成長歷程的重要關鍵。在諮商督導的過程中，諮商督導關係(counseling supervisory relationship)佔相當重要的位置，良好的督導關係往往有助於督導者與受督導者的合作。Nelson 與 Friedlander (2001) 即認為最常被提及的督導重要事件，皆牽涉到督導關係，若雙方能建立正向而建設性的督導關係，對於督導效果應有助益。

在督導關係中，受督導者比督導者更缺乏諮商以及督導的經驗，在關係中往往是較脆弱的一方，受督導者對於督導關係的知覺如何，值得關心。國內外的研究指出，受督導者對督導關係的知覺是影響督導效果的重要因素，例如 Olk 與 Friedlander (1992) 指出當受督導者在關係中經驗角

* 作者註：本文係張淑芬提國立高雄師範大學輔導與諮商研究所之博士論文的部分內容，在廖鳳池博士指導下完成。
本篇論文通訊作者：張淑芬，通訊方式：marg12@mail.wtuc.edu.tw。

色困難如角色模糊、角色衝突時，會不利於督導關係的發展。許韶玲（2005）發現新手諮商師對督導關係的知覺是困惑的、不清楚自身權利的，並且會期待督導者能定期主動檢視彼此的關係，這些現象突顯了受督導者對督導關係的知覺經驗是值得重視的。基於上述動機，本研究目的在於探究受督導者知覺的督導關係歷程，以下探討督導關係歷程的關鍵議題及受督導者觀點的重要事件，以作為研究方法的基礎。

一、督導關係歷程之關鍵議題

（一）督導理論模式與實證研究對督導關係的論述

數種督導理論模式皆對督導關係的重要性提出論述。首先，Stoltenberg 與 Mcneill（1997）的統整發展督導模式建議需探討受督導者在不同發展層級中使用的人際關係機轉，其次，Loganbill、Hardy 與 Delworth（1982）也建議須了解不同階段中的受督導者知覺到的督導關係如何。Bernard（1997）的區辨模式強調整個督導的歷程是始於督導關係的建立。Hawkins 與 Shohet（2000）的七眼模式則認為督導涉及七個主要的現象場，其中即包括督導關係。此外，Holloway（1995）的系統取向督導模式更是以督導關係為整個模式的核心因素。

從上述各督導模式的論述可看出，督導關係確實是跨理論模式的共通因素，且可能因受督導者不同的發展階段、督導者不同的角色與焦點，而有不同的面貌。

此外，相關的實證研究也對督導關係要素提出看法。首先，Kaiser（1992）針對督導關係進行研究後，發現督導關係的主要成分為信任、權力、共享的意義。另外，Goalstone（1997）以紮根理論研究受督導者的知覺，發現受督導者知覺的督導關係內涵為受督導者對控制的知覺、對督導風格與個人特徵的知覺、對自己需求的知覺，以及對督導關係重要事件的知覺。

Holloway、Freund、Gardner、Nelson 與 Walker（1989）發現：不同取向的督導關係可以由督導者的內隱訊息分辨出來，整體的督導關係類似教師與學生之間的互動關係，並且督導者對於受督導者經驗到的權力與情感有很大的影響力。Smoot（2000）研究諮詢式督導關係中的權力動力情形，發現督導者在督導歷程中一直維持高度權力的位置，而受督導者在督導者展現合作風格時會使用高度權力，但在督導者展現控制風格時會使用低度權力。

從上述研究可以推知，督導關係的內涵可從三個角度來了解：（1）對己方的知覺：例如受督導者知覺到自己接受督導的需求；（2）對他方的知覺：例如受督導者對督導者風格與個人特徵的知覺；（3）對雙方互動的知覺：例如受督導者對雙方間權力高低及溝過程的知覺。這三個角度涵蓋了互動時的個體，以及互動後形成的關係層面，可作為研究督導關係時之重要參考。

（二）督導關係的歷程與議題

督導關係的歷程與議題之相關研究主題包括：二人關係中的工作同盟、三人關係中的平行歷程、同型現象（isomorphism）以及人際三角。首先，Bordin（1983）對督導同盟提出跨學派理論的觀點，定義督導同盟為督導目標達成一致、督導任務達成一致，以及雙方產生連結。Bernard 與 Goodyear（2004）根據 Bordin 的督導同盟模式，主張督導者對受督導者應做角色誘導，使其對督導有合適的期待，進而發展合適的督導契約以幫助雙方對督導目標達成一致看法，接著依據督導目標執行各種督導任務，並經由雙方的情感連結催化督導關係。其次，平行歷程是發生在督導者、受督導者以及案主之間的現象，受督導者會於督導中表現出案主的困難，或者將對於督導關係的反應帶入諮商關係中，這是種雙向的歷程。同型現象是指諮商與督導間出現複製的現象，兩組人

際系統產生循環的交互影響，因此諮商關係與督導關係也相互影響。人際三角則是因當二人關係緊張時，會納入第三人以取得平衡，這樣的情形可能發生於諮商關係緊張時，受督導者將督導者視為拯救者，進而影響對督導關係的期待。

上述工作同盟、平行歷程、同型現象及人際三角等，都是督導關係中重要的人際現象，彰顯人際歷程之特徵。其次，研究督導關係時，需決定以二人系統為研究焦點，或以三人系統為研究焦點，以釐清研究的範疇。

二、受督導者觀點之重要事件

針對受督導者行為的實證研究不少，Newgent、Higgins、Mulvenon 與 Balkin (2005) 發現受督導者的人格差異會衝擊督導同盟。Efstation、Patton 與 Kardash (1990) 發現受督導者發展層級會影響督導同盟。Worthington 與 Stern (1985) 發現女性的受督導者較有依賴督導者的人際風格。Burke、Goodyear 與 Guzzard (1998) 發現受督導者的發展層級、雙方的權力分化情形、所進行的評量及衝突解決的歷程，都會影響督導同盟的變化。另外，Nelson 與 Friedlander (2001) 從受督導者的觀點檢視衝突的督導關係，結果發現督導中的確有傷害性的衝突。Costigan (2006) 研究未解決的負向督導歷程，發現受督導者認為負向督導經驗對其個人及情感有重要的影響，幸而對之後擔任督導者的角色是有正向的影響。

其次，與受督導者行為相關的研究中，有許多研究以重要事件報導法 (significant event technique) 來找出受督導者觀點的關鍵時段，包括對諮商師發展產生衝擊的事件、影響受督導者感受的事件、影響督導同盟的事件、督導重要事件的人際結構與人際組型等。例如 Richman (1991) 研究對諮商師發展有衝擊的事件時發現，受督導者報導較多督導者支持行為的事件及處理督導關係的事件。再例如鄭如安、廖鳳池 (2005) 發現受督導者的感受可分為普遍性的正向事件、普通型的正向事件、未定型的事件及典型的負向事件。張淑芬、廖鳳池 (2007a) 研究受督導者觀點的督導同盟事件形成過程，發現督導者同理與教導的行為比較容易使受督導者知覺到同盟的形成，而受督導者揭露個人議題的事件則會使受督導者出現比較複雜的感受。另外張淑芬、廖鳳池 (2007b) 發現受督導者觀點的督導關係重要事件中，有不同的外顯與內隱訊息組型，且有不同程度的權力與投入情形。翁令珍 (2006) 研究受督導者知覺的重要事件與督導者介入的關係，發現受督導者最常表現表達揭露與信任依賴，且雙方互動組型皆以互補為主。許雅惠 (2006) 則以重要事件法找出回饋介入事件，以探討對受督導者的衝擊以及對諮商行為的影響。

從上述受督導者觀點的重要事件研究可知，督導同盟、權力與投入、受督導者知覺、受督導者人際行為、受督導者接受的衝擊等皆為研究焦點，而研究的焦點也從一般的督導重要事件逐漸聚焦於與某種督導相關現象的重要事件，重要事件法可作為研究督導關係的方法之一。其次，也可以發現受督導者對於督導關係的知覺值得關注，研究時可採重要事件報導法，根據受督導者報導之督導關係重要事件來分析督導關係的歷程。

基於上述動機與文獻探討，本研究目的在於探究受督導者知覺的督導關係歷程，並以重要事件法進行研究，提出研究問題為：在諮商督導歷程中，受督導者所知覺之督導關係歷程及其督導關係事件為何？重要的名詞釋義如下：(1) 諮商督導關係：指督導中動力的成分 (Holloway, 1995)，本研究定義諮商督導關係 (簡稱督導關係) 為受督導者與督導者經由人際互動產生對彼此之想法、感覺與行為，由督導關係評量表上的分數及訪談中提及的分數意義進行分析；(2) 督導關係重要事件：指受督導者認為對督導關係具有意義的督導段落，本研究根據受督導者報導之督導關係重

要事件，找出督導逐字稿中相關的段落，並佐以訪談逐字稿中符合「提及人際互動中引發對雙方關係之想法、感覺與行為」以及「提及督導關係評量表上分數及分數意義」標記的相關段落，作為分析的依據。

研究方法

要了解受督導者的知覺經驗，很適合採用發現式取向的研究方法。Elliott (1984) 指出，發現式取向的研究方法是經由人際歷程回憶 (interpersonal process recall) 找出重要事件，以了解當事者之經驗與知覺。因此本研究以督導關係重要事件為焦點，由受督導者於歷次督導後立即填寫督導關係重要事件紀錄表與督導關係評量表，並於 48 小時內訪談對督導關係重要事件的知覺以及評量表分數的意義，最後將督導逐字稿及訪談逐字稿以持續比較法 (Bogdan & Biklen, 1998) 進行分析，以了解受督導者知覺的督導關係歷程。

一、研究參與者

研究者以立意取樣方式邀請研究參與者，獲二位受督導者（代號 A、B）參與。受督導者 A 為女性，輔導與諮商系所碩士班二年級學生，於大專院校輔導中心從事諮商課程實習，諮商理論主要學習薩提爾模式、藝術治療模式。受督導者 B 亦為女性，是碩士班三年級學生，從事全職駐地實習，實習機構亦為大專院校輔導中心，諮商理論取向為焦點解決理論。其次，二位督導者皆具輔導與諮商系所博士學位與諮商心理師執照。受督導者 A 之督導者諮商實務經驗為 16 年，諮商理論常用薩提爾模式、心理劇等，其督導經驗為 10 年，未持特定督導模式。受督導者 B 之督導者諮商實務經驗有 12 年，諮商理論為存在一人本取向，督導經驗亦有 12 年，常使用循環發展督導模式。二個督導配對分別進行 9 次及 16 次面對面的個別督導，每次約一小時。

本研究尚使用二位協同分析者，皆熟悉督導研究且至少二年以上督導實務經驗。其任務為針對資料分別閱讀、摘述與分類，再與研究者共同討論資料的概念及分類方式，直到達成共識。

二、研究工具

（一）研究參與者基本資料表

自編之研究參與者基本資料表由受督導者填寫，時間約 10 分鐘，題目為：（1）基本資料；（2）擔任諮商師/實習諮商師的經驗；（3）配對形成過程；（4）與督導者先前的關係；（5）對督導者的期待；（6）對督導關係的看法。

（二）督導關係重要事件紀錄表

自編的督導關係重要事件紀錄表由受督導者填寫，並作為事後訪談的焦點。填寫紀錄表所需時間約 20 至 30 分鐘，內容包括：（1）事件的主要話題；（2）事件的簡要描述；（3）事件大概的段落；（4）事件中的雙方關係。

（三）督導關係評量表

此量表為自編之 11 點量尺（以 1 點表最惡劣的督導關係，11 點表最良好的督導關係）。填答時以研究參與者基本資料表所填對督導關係的看法為依據，對該次督導關係評分。得分標準為：圈選 1 點至 11 點分別得 -5 分至 5 分。

（四）事後訪談大綱

為半結構式題目，針對每一個督導關係重要事件了解事件中對己方、他方、雙方關係的看法，以及督導關係評量表分數之意義。題目包括：（1）此事件中您認為雙方的互動是什麼樣子的？（2）此事件對二位的督導關係有什麼樣的意義？（3）此事件中您覺得雙方互動過程有任何較具挑戰性的經驗嗎？（4）整體而言，您覺得這次督導晤談雙方互動過程和之前比起來如何？（5）您對這次督導關係的評分為 00 分，請說明這個分數的意義。（6）有沒有其他想補充說明的？

三、研究程序

（一）收集資料

募得研究參與者後，先請其填研究參與者基本資料表及研究參與同意書。研究者將歷次督導過程全程錄音，並請研究參與者每次督導後立即填寫重要事件紀錄表與督導關係評量表。之後由研究者重聽督導錄音檔，並對照重要事件紀錄表的內容，記錄每個事件相關段落起訖的時間。

其次，研究者於當次督導後 48 小時內進行訪談，訪談時播放錄音檔中事件出現的段落，由研究參與者確認該段落是否涵蓋該事件的範圍，確認後依據訪談大綱進行訪談。所有督導錄音及訪談錄音都儘快轉騰為逐字稿，準備分析。

（二）整理與分析資料

質性資料部份採 Bogdan 與 Biklen（1998）的持續比較法進行分析，步驟為：（1）閱讀與註解資料以發現話題，並加以單位化；（2）分類整理話題以形成類別；（3）連結類別以尋求範疇。量化資料部份則以圖示呈現分數在歷次的變化情形。質性資料與量化資料互為補充，以說明整體資料的意義。

1. 整理資料：

督導逐字稿與訪談逐字稿皆加以編碼，按發言者、發言的輪次、該次發言的先後段落給予編碼，編碼時以前面四碼英文字母代表參與的雙方（以 AE 與 AR 分別代表配對 A 受督導者與督導者、BE 與 BR 分別代表配對 B 受督導者與督導者、IN 代表訪談者），接續的二碼數字為督導次數或者訪談次數（以 01 代表第一次督導或訪談，以此類推），再接續的二碼英文字母代表發言者（代號同前），最後三位數的數字為該次督導或訪談發言的輪次（以 001 代表第一次發言，以此類推），若該輪次發言較長則再以小寫英文字母排序段落（以 a 代表該次發言的第一個段落，以此類推）。例如：INAE01AE001 代表該段文字是訪談者對配對 A 受督導者的第一次訪談，屬配對 A 受督導者的第一次發言段落。又例如：BRBE03BR006b 代表該段文字是配對 B 督導者與受督導者的第三次督導，屬於督導者第六次發言中的第二個小段落。

其次，對督導關係重要事件進行編碼，找出每一事件在督導逐字稿中之段落並與受訪者核對，再依據訪談逐字稿對該事件提及的描述做編碼。編碼方式為：第一碼英文字母代表配對編號（以英文字母 A、B 分別代表二個配對），第二碼至第三碼數字代表督導次數（以二位數字 01 代表第一次督導，以此類推），第四碼至第五碼數字則代表事件在督導逐字稿中出現的次序（以 01 代表

第一個出現的事件，以此類推)。例如：A0405 代表配對 A 受督導者於第四次督導中出現的第五個督導關係重要事件。當分析過程發現事件所屬段落中涵蓋有意義不同的段落時，再跟受訪者確認是否可拆為二個事件，編碼時則於最後加上連字號並以數字 1 與 2 做為區別，例如：B1404-2 代表配對 B 受督導者於第 14 次督導出現的第四個事件，並經受訪者檢核後分為二個事件，標示為其中的第二個事件。

量化資料部份計分法為：圈選 1 點至 5 點者分別給予 -5 分至 -1 分，圈選 6 點至 11 點者分別給予 0 分至 5 分。再將評分以圖示方式呈現變化情形。

2. 分析資料：

由研究者與協同分析者閱讀訪談逐字稿，著重於追蹤與發現與督導關係相關的話題，尋找「提及在人際互動中對己方、對他方、對雙方互動之想法、感覺、行為」之標記，以及「提及督導關係評量表上分數及分數意義」之段落。將符合標記的資料加上底線成為分析的單位，並於備註欄中摘述主要意涵。

研究者與協同分析者參考督導逐字稿中重要事件段落以及訪談時對該事件段落描述的意義，分別給予事件一個涵蓋督導者介入與受督導者反應的文字，成為該事件的名稱，並請研究參與者檢核與修改。再將每個事件的名稱進行群聚歸類，形成類別時給予類別一個概念性的名字，使命名符合原意並且能呈現對督導關係的知覺，此為督導關係重要事件的次類別。其次，研究者與協同分析者連結次類別之間的關係，再形成主類別。之後研究者檢視各類別所含的事件名稱，找出能涵蓋各事件意義的清晰定義，將類別定義清楚，依此方式逐步完成資料分析。

(三) 確認研究的品質

1. 提高研究信賴度

研究者以訪談、轉騰督導實際過程、收集督導關係重要事件記錄表與督導關係評量表等不同方法收集資料，每一個步驟的資料整理與分析都經研究者與二位協同分析者不斷討論與檢核。

2. 提高研究確切性

為提高研究的確切性，請研究參與者檢核研究者建構的概念，以達本體的確切性。方式為：請研究參與者就分析結果符合經驗的程度評分（以 1 分表示完全不符合經驗，10 分表示完全符合經驗），結果二位研究參與者的評分皆介於 8 分至 10 分之間，僅修改 4 個事件的名稱。其他研究工具如督導關係重要事件記錄表與督導關係評量表，則請二位諮商督導領域的學者檢驗後加以修正。

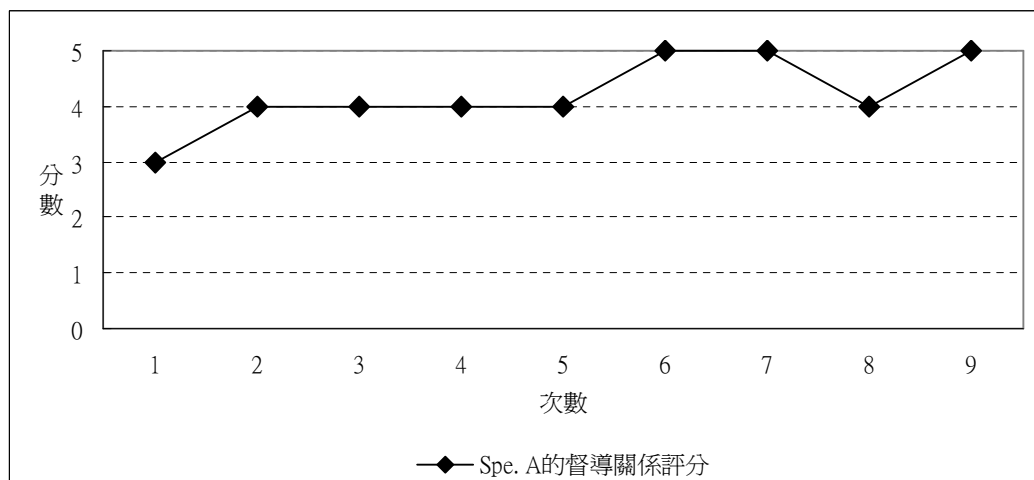
研究結果

以下呈現督導關係評量表評分變化情形，以及督導關係重要事件（以下簡稱督導關係事件）之分析結果，呈現順序為受督導者 A 為先，其後為受督導者 B。

一、督導關係評量表分數變化情形

受督導者 A 每次督導後對督導關係評量之得分結果如圖 1，從圖 1 可以看出，其對督導關係的評分於第二次督導上升，之後維持一段時間的穩定至第五次督導，接著幾次評分略有變化，並於最後一次結束在最高分。其次，受督導者 B 的得分如圖 2，從圖 2 可以看出受督導者 B 對第二

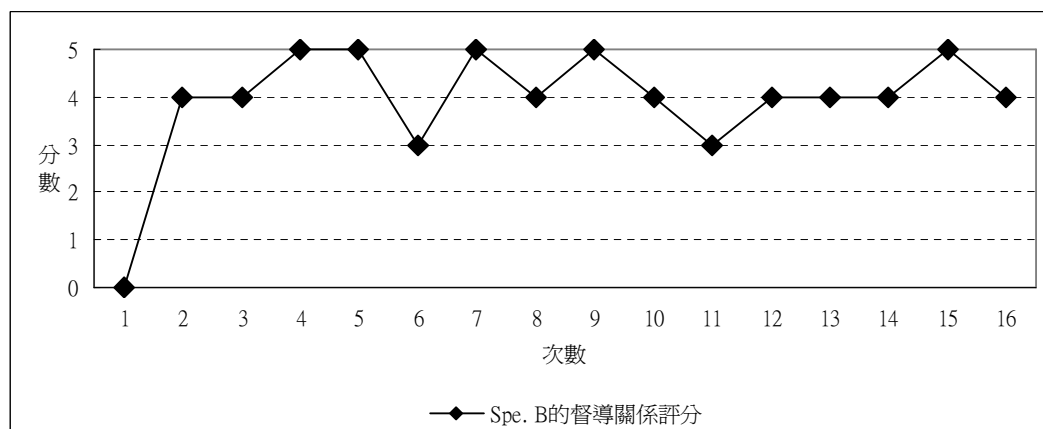
次督導關係評分大幅上升，其後評分一直有所變動，分數之間的落差幅度也略大於受督導者 A 的評分。



註：1.0 分至 5 分表圈選量尺 6 點至 11 點之得分。

2. Spe. A 表受督導者 A。

圖 1 督導關係分數圖：由受督導者 A 評定



註：1.0 分至 5 分表圈選量尺 6 點至 11 點之得分。

2. Spe. B 表受督導者 B。

圖 2 督導關係分數圖：由受督導者 B 評定

二、督導關係事件分析

(一) 督導關係事件類別與定義

受督導者 A 指出 52 個督導關係事件，事件主類別為給予角色誘導而認識關係性質、給予情感回饋而經驗情感連結，以及給予專業教導而形成學習態度，茲將此結果之主類別、次類別與定義呈現於表 1。

表 1 督導關係事件類別與定義：由受督導者 A 指出

主類別	次類別	定義
給予角色誘導而認識關係性質	規範與說明時察覺關係界線	受督導者看見督導者規範議題與說明費用時，察覺督導關係之界線與專業性質
	示範與演示時摸索扮演角色	受督導者看見督導者示範督導及諮商分界時，分辨心理位階並練習適切行為表現
給予情感回饋而經驗情感連結	反映與肯定時感受支持同理	受督導者經驗督導者反映個人狀態與肯定稱讚時，感受正向情緒、賦能與相互了解
	揭露與關注時感受尊重認可	受督導者經驗督導者自我揭露與給予關注時，感到個人及學習需求被看見及確認
	允許與不評價時感受接納包容	受督導者經驗督導者允許表達與不評價論斷時，感到個人被陪伴、被聆聽與被接受
	相信與了解時感受信任增加	受督導者經驗督導者表現相信與正確了解時，覺察更深信任且更願意自我開放
給予專業教導而形成學習態度	教導與探索時減輕內咎羞愧	受督導者看見督導者教導諮商歷程與探索感覺時，感到自我批判減少且羞恥感降低
	教導與提供時提高參與意願	受督導者看見督導者教導學派技巧與提供介入選擇時，產生更強動機且更主動投入督導

以下分別舉事件及逐字稿為例說明每一類別之意涵：

1. 給予角色誘導而認識關係性質

受督導者 A 的事件主類別為給予角色誘導而認識關係性質，包括受督導者在督導者規範與說明時察覺關係界線、示範與演示時摸索扮演角色二個次類別。

(1) 規範與說明時察覺關係界線：

指受督導者看見督導者規範議題與說明費用時，察覺督導關係之界線與專業性質。例如：督導者說明關心個人議題範圍時，受督導者認為督導者區分界線。(A0603)

雖然他關心我，可是他會先說什麼是他能做到的，什麼是他可能沒辦法在這邊做到的。
(INAE06AE015)

(2) 示範與演示時摸索扮演角色：

指受督導者看見督導者示範督導及諮商分界時，分辨心理位階並練習適切行為表現。例如：督導者表現維持專業界線時，受督導者接受並學著安全做自己。(A0103)

我覺得他有界線，我會覺得因為有界線，所以我會開始比較正經。我覺得對我也好，我要學著怎麼在有界線裡面是可以很安全做我自己，而不用好像又要特別呈現出什麼好的部份。

(INAE01AE024)

2. 給予情感回饋而經驗情感連結

受督導者 A 觀點的事件主類別為給予情感回饋而經驗情感連結，包括受督導者在督導者反映與肯定時感受支持同理、揭露與關注時感受尊重認可、允許與不評價時感受接納包容，以及相信與了解時感受信任增加四個次類別。

(1) 反映與肯定時感受支持同理：

指受督導者經驗督導者反映個人狀態與肯定稱讚時，感受正向情緒、賦能與相互了解。例如：督導者反映受督導者的情緒時，受督導者知覺到督導者的了解。(A0906)

他也跟我說覺得有點悲傷的氣氛，後來我跟他握手，看到那個人的眼神就覺得他懂。

(INAE09IN005)

(2) 揭露與關注時感受尊重認可：

指受督導者經驗督導者自我揭露與給予關注時，感到個人及學習需求被看見及確認。例如：督導者分享自己的學習歷程時，受督導者認為被重視且需求也被確認。(A0209)

他真的蠻以我受督者的需要為主。在講的過程中他有問說：是不是這個東西？這個答案是不是你要的？對你有沒有幫助？(INAE02AE036)

(3) 允許與不評價時感受接納包容：

指受督導者經驗督導者允許表達與不評價論斷時，感到個人被陪伴、被聆聽與被接受。例如：督導者允許個人議題的表達時，受督導感到未被評價而放下擔心。(A0205)

在討論【個人議題】過程中，我覺得他有幫助我放下一些我的擔心。(INAE02AE019)。就真的是他沒有評價的那個部份。(INAE02AE020)

(4) 相信與了解時感受信任增加：

指受督導者經驗督導者表現相信與正確了解時，覺察更深信任且更願意自我開放。例如：督導者引導討論個案時表現信任，受督導者認為信任感已穩定而不再防衛。(A0804)

我覺得對他是很信任的。所以穩定下來之後，不會再有防衛出來。...

你（指督導者）給我的東西我也會很接受。(INAE08AE013)

3. 給予專業教導而形成學習態度

受督導者 A 觀點的事件主類別為給予專業教導而形成學習態度，包括教導與探索時減輕內咎羞愧、教導與提供時提高參與意願二個次類別。

(1) 教導與探索時減輕內咎羞愧：

指受督導者看見督導者教導諮商歷程與探索感覺時，感到自我批判減少且羞恥感降低。例如：督導者引導討論結案議題時，受督導者覺察自己不再自我批判與內咎。(A0703)

我督導不會讓我覺得我自己很爛，不會讓我像我以前一樣覺得有點內疚。(INAE07AE017)

(2) 教導與提供時提高參與意願：

指受督導者看見督導者教導學派技巧與提供介入選擇時，產生更強動機且更主動投入督導。例如：督導者說明概念化技巧時，受督導者產生好奇並期許加以學習。(A0605)

我覺得就是讚嘆(指對督導者的問題概念化技巧)，一方面我好想知道是怎麼做到，因為我也好希望能夠給我個案這樣的東西。(INAE06AE019)

其次，受督導者 B 指出 93 個事件，事件主類別為變化情感回饋而轉換連結知覺、變化教導策略而轉換學習知覺，此研究結果之類別與定義呈現於表 2。

表 2 督導關係事件類別與定義：由受督導者 B 指出

主類別	次類別	定義
變化情感回饋而轉換連結知覺	支持與同理時感受正向情緒	受督導者經驗督導者提供支持與同理感受時，產生正向情緒的感受
	反映與關心時感受尊重關懷	受督導者經驗督導者反映個人議題與關心感受時，感受到被重視與被關心
	相信與允許時感受信任彼此	受督導者經驗督導者表現相信與允許表達時，感到放心及產生信任感
	指正與提問時經驗感受交雜	受督導者經驗督導者指出錯誤與提問諮商狀況時，察覺正負向感受同時存在
	共鳴或提問時轉化距離知覺	受督導者在督導者給予共鳴或是提問理論時，轉換人際距離與親疏的感受
	鼓勵或面質時轉化接納知覺	受督導者在督導者鼓勵表達或是給予面質時，轉換被接受包容與否的感受
變化教導策略而轉換學習知覺	面質與挑戰時表現抗拒狡辯	受督導者面對督導者指出不一與挑戰想法時，拒絕面對且辯解相異的想法
	解釋或評價時轉化評量知覺	受督導者在督導者解釋概念或評量諮商時，轉換對諮商與督導評量的感受
	示範或指正時轉化揭露態度	受督導者在督導者示範技巧或指正概念時，轉換揭露與否的意圖及行為

以下分別舉事件及逐字稿為例說明受督導者 B 的事件類別意涵：

1. 變化情感回饋而轉換連結知覺

首先，受督導者 B 觀點的事件主類別為變化情感回饋而轉換連結知覺，包括支持與同理時感受正向情緒、反映與關心時感受尊重關懷、了解與允許時感受信任彼此、指正與提問時經驗感受交雜、共鳴或提問時轉化距離知覺、鼓勵或面質時轉換接納知覺等六個次類別。

(1) 支持與同理時感受正向情緒：

指受督導者經驗督導者提供支持與同理感受時，產生正向情緒的感受。例如：督導者提及個人議題時給予支持，受督導者感到不會被否定。(B1002)

督導提到愧疚感的來源有一部分是個人議題，我覺得督導是還蠻能夠支持我的感覺，然後也覺得自己就不會被否定的感覺。(INBE10BE013)

(2) 反映與關心時感受尊重關懷：

指受督導者經驗督導者反映個人議題與關心感受時，感受到被重視與被關心。例如：督導者觀察反映個人議題時，受督導者認為被尊重與被關心。(B0406)

一個是感受到督導對我的尊重，那另外一個我覺得督導（笑聲）對我觀察好細膩，會覺得還蠻感動的，他真的很關心我。(INBE04BE0034)

(3) 相信與允許時感受信任彼此：

指受督導者經驗督導者表現相信與允許表達時，感到放心及產生信任感。例如：督導者探討個人議題時表現信任，受督導者感受到善意且有信任關係。(B0402)

我也相信督導想要了解我個人的狀況，他只是澄清我個人的狀況對於諮商這個部份的影響。我覺得是還蠻善意的。(INBE04BE0017)

(4) 指正與提問時經驗感受交雜：

指受督導者經驗督導者指出錯誤與提問諮商狀況時，察覺正負向感受同時存在。例如：督導者探問改善諮商的方法時，受督導者雖感覺信任但也察覺位階差異。(B0805)

我覺得感覺是交雜的，就是一方面是信任高，一方面又覺得很累，因為是覺得好像要被 assign 一個工作，好像上對下的感覺又有點明顯了。(INBE08BE005g)

(5) 共鳴或提問時轉化距離知覺：

指受督導者在督導者給予共鳴或是提問理論時，轉換人際距離與親疏的感受。例如：督導者記得描述案主的用詞時，受督導者覺得關係很親近。(B0205)

督導他就記得說，我以前用的是「眼睛半閉的狀態」，而且他就是有笑容的去講，...我覺得這部份讓我覺得蠻親切的。(INBE02BE004)

再例如：督導者提問理論相關問題時，受督導者覺得距離是變遠的。(B1006-2)

督導拋的問題很大，像一個很大的博士資格考問題，突然間覺得完全沒有頭緒。我並沒有覺得督導刻意疏離我，可是那時候會覺得好像距離很遠。(INBE10BE039)

(6) 鼓勵或面質時轉化接納知覺：

指受督導者在督導者鼓勵表達或是給予面質時，轉換被接受包容與否的感受。例如：受督導者在督導者提問時，感到未被接納。(B1401)

督導問我說為什麼這樣就會破功，我還蠻訝異的，因為我想說難道這樣不會破功嗎？覺得好像沒有被接納，沒有被支持...(INBE14BE070)

再例如：受督導者在督導者鼓勵發揮創意時，又恢復被接納的感覺。(B1404-2)

督導說未來我在大專院校工作，運用我自己的創意還是可以有所發揮，我覺得又有轉圜，覺得又回到之前被接納的感覺。(INBE14BE067)

2. 變化教導策略而轉換學習知覺

受督導者 B 觀點的事件第二個主類別為變化教導策略而轉換學習知覺，包括：面質與挑戰時表現抗拒狡辯、解釋或評價時轉化評量知覺、示範或指正時轉化揭露態度三個次類別。

(1) 面質與挑戰時表現抗拒狡辯：

指受督導者面對督導者指出不一與挑戰想法時，拒絕面對且辯解相異的想法。例如：督導者挑戰對案主的假設時，受督導者抗拒承認對案主的想法。(B1105)

我覺得督導應該有特別挑戰我的想法。那時候我還蠻不敢去承認，我知道督導在講什麼，可是我還會去講出我考量他什麼。有一部分是我自己對自己的抗拒。(INBE11BE0012)

(2) 解釋或評價時轉化評量知覺：

指受督導者在督導者解釋概念或評量諮商時，轉換對諮商與督導評量的感受。例如：督導者說明專業角色時，受督導者感到害怕表現不佳。(B0108)

因為他現在扮演督導的角色，也有對專業上把關的一個要素。他說最後有一個殺手鐮，如果真的是沒有辦法達到能力的部份，可能就把他當掉不要讓他通過。其實這個對我來講是很害怕。(INBE01BE039)

再例如：督導者提問時，受督導者認為自己較不擔心評價且視之為學習(B0701)。我覺得督導這樣問，我會就事論事的去討論這件事情，比較不會擔心被評價的部份了。今天覺得這部份比較不害怕，覺得就是在學習、就是在督導嘛。(INBE07BE001b)

(3) 示範或指正時轉化揭露態度：

指受督導者在督導者示範技巧或指正概念時，轉換揭露與否的意圖及行為。例如：督導者指正團體設計理念時，受督導者不敢揭露對團體諮商無自信。(B1403)

我真正會帶六次的原因其實是達到學校要求的最低標準。我不敢講心虛，不敢講說因為我還蠻害怕帶團體的。(INBE14BE037)

再例如：督導者示範技巧時，受督導者認為是漸進引導而選擇揭露(B1205)。

在那一刻督導問我說你在想什麼？我決定要把它講出來，是因為我覺得在之前督導的帶領步驟其實是漸進、漸進的，是安全的。(INBE12BE041)

(二) 督導關係事件綜合分析

研究者針對二位受督導者知覺的督導關係主類別進一步統整分析，發現更高一層的概念，二位都知覺到回饋情感而知覺連結之督導關係樣態、教導專業而發展專業學習之督導關係樣態。首先，回饋情感而知覺連結指督導者給予或變化情感的回饋，而受督導者對連結有所體驗或產生知覺轉換，包括給予情感回饋而經驗情感連結、變化情感回饋而轉換連結知覺二個主類別。其次，教導專業而發展學習則是指在督導者給予專業上的教導時，受督導者開始發展學習的態度，包括給予角色誘導而認識關係性質、給予專業教導而形成學習態度、變化教導策略而轉換學習知覺三個主類別。

上述二位受督導者的督導關係樣態與事件主類別整理如表3。

表3 督導關係的樣態與事件主類別之比較

督導關係的樣態	事件主類別	受督導者 A	受督導者 B
回饋情感而知覺連結	給予情感回饋而經驗情感連結	*	
	變化情感回饋而轉換連結知覺		*
教導專業而發展學習	給予角色誘導而認識關係性質	*	
	給予專業教導而形成學習態度	*	
	變化教導策略而轉換學習知覺		*

註：* 表示事件主類別屬於該位受督導者。

(三) 變化督導關係事件分析

研究者再根據歷次所評分數的高低差異，以及訪談逐字稿提及督導關係評分主要受哪些事件影響，找出影響督導關係變化的重要事件並分析如下。

1. 正向變化督導關係事件

受督導者 A 對督導關係的評分有三次上升，影響正向變化的督導關係事件共六個，而受督導者 B 對督導關係的評分共有六次上升，影響正向變化的督導關係事件共 10 個。統整二位受督導者所提幫助督導關係評分上升的事件，歸類後提取概念，發現正向變化督導關係事件的類別與定義如下：

(1) 支持與引導時感受正向情緒：

指受督導者知覺督導者給予情感支持及方向引導時，產生正向情緒狀態。例如：督導者關心與支持諮商狀況時，受督導者感到關懷與溫馨。(B1501)

本來預計今天會跟督導說：老師，我的團體結束了。(笑聲)結果督導先提了，我覺得其實還蠻被關懷，就覺得還蠻溫馨。(INBE15BE001)

(2) 教導與說明時拉近心理位置：

指受督導者知覺督導者給予教導及說明方法時，察覺位階差異減少。例如：督導者教導空椅法時，受督導者感到督導者是沒有位階的老師。(A0902)

我的督導教我一些東西(指空椅法)，我覺得就像老師，他沒有很強的位階說你一定要聽我講甚麼，我也不會覺得勉強。(INAE09AE013)

(3) 不予評價時增加自我揭露：

指受督導者知覺督導者引導而不評價時，增加自我揭露的行為。例如：督導者不評價地反映個人議題時，受督導者感到信任而直接表達。(A0903)

其實他(指督導者)大概指點一個方向，我就知道他講的是甚麼，我就自己會接著說。(INAE09AE019)

2. 負向變化督導關係事件

受督導者 A 的督導關係評分下降僅發生於第八次(事件 A0802)，先是由受督導者主動揭露而督導者聆聽，再逐漸轉成督導者積極探問而受督導者配合回答。受督導者 B 對關係的評分則有五次下降，共八個事件，例如：督導者評估諮商錄音時，受督導者覺察自己過於擔心被評價(事件 B0603)。

統整二位受督導者所提影響督導關係評分下降的事件，發現負向變化督導關係事件的類別與定義如下：

(1) 挑戰與指正時感受負向情緒：

指受督導者知覺督導者給予挑戰及指正錯誤時，產生負向情緒狀態。例如：督導者挑戰受督導者的思考時，受督導者感到仍有壓力感受。(B1104)

督導問我說有沒有什麼方法是可以避免那個成員的回應，就是超過我所預料之外的，我覺得回答時有壓力。(INBE11BE040)

(2) 予以提問時察覺位階明顯：

指受督導者在督導者提問較深問題時，察覺位階差異增加。例如：督導者提出較深問題時，受督導者覺得雙方關係變遠。(B1006-2)

因為被當成進階班的學生，所以題目比較難，那種感覺真的又比較遠。(INBE10BE048)

(3) 給予評量時減低自我揭露：

指受督導者知覺督導者給予評量時，減少自我揭露的行為。例如：督導者評量諮商錄音對話時，受督導者覺察自己擔心被評價。(B0603)

他聽【諮商錄音】的時候低著頭側著耳聽。我覺得那個時候關係就很嚴肅，可能因為我自己比較緊張，對於督導的反應就很敏感，我就很擔心他發現我做的很沒結構，覺得很嚴肅、很緊張、不敢說。(INBE06BE001)

將上述正向變化督導關係事件與負向變化督導關係事件進一步統整分析後，發現了影響督導關係的互動，其類別與定義如表 4。從表 4 可以發現，情感、權力、評量三者是影響督導關係互動的關鍵，雙方在這三者上如何互動，對於督導關係有重要的影響。

表 4 影響督導關係的互動類別與定義

影響督導關係的互動	定義
投入情感程度影響情緒感受	受督導者知覺督導者支持引導或挑戰指正時，影響不同感受情緒狀態
展現權力程度影響位階知覺	受督導者知覺督導者教導說明或予以提問時，影響不同高低心理位置
執行評量態度影響揭露行為	受督導者知覺督導者不予評價或給予評量時，影響不同程度自我揭露

討 論

以下依據研究結果，從受督導者知覺之督導關係歷程及督導關係事件之意涵二者加以討論。

一、受督導者知覺之督導關係歷程

督導初期，受督導者 A、B 都是評分上升與持平的狀態。在督導中期，受督導者 A 是持續穩定後上升，受督導者 B 則是在初期大幅上升後，至中期持續多次變動的狀態。可能的原因包括：配對 A 督導次數（9 次）明顯少於配對 B 督導次數（16 次），可能當督導次數越多、督導關係越長期時，雙方關係變化的可能性也隨著增多。其次，配對 A 雙方的諮商理論比較接近，二人皆使用薩提爾模式等較體驗取向的理論，可能使受督導者知覺到較平穩的督導關係。至於督導後期，受督導者 A 雖有評分的變動但比起初期與中期的分數更高，受督導者 B 評分迭有變化且有時比前面的評分更低，從受督導者 B 的事件次類別可以看出，有經驗感受交雜、轉化距離知覺、轉化接納知覺、表現抗拒狡辯、轉化評量知覺、轉化揭露態度等情形，似乎專業自信較低、對被評價的焦慮感較高，且脆弱性亦較高等，這些可能是使後期督導關係多變化的原因。

上述現象對督導實務的啟示是：在督導後期受督導者知覺的關係並非呈現穩定的狀態，亦即督導初期良好的關係建立後，後續仍須留意可能的變化因素。其次，雙方諮商理論取向接近與否對於督導關係的影響，亦值得留意。並且督導者須留意受督導者的焦慮感與脆弱感等，注意其對督導關係知覺的可能影響。

二、受督導者知覺之督導關係事件意涵

(一) 督導關係的樣態：包含回饋情感而知覺連結、教導專業而發展學習

二種督導關係樣態可以說是督導關係的特徵，分別討論如下。

1. 回饋情感而知覺連結樣態

二位受督導者皆知覺到情感連結此向度，受督導者 B 對情感連結的知覺涉及正向感受與負向感受之間的轉換，受督導者 A 則是純然經驗到正向情感投入。因駐地實習是專業知識準備與專業生涯開展間的重要橋樑（許韶玲、劉淑瑩，2008），此階段的受督導者 B 可能面臨較多的困難、挑戰甚至危機。駐地實習階段的受督導者對於督導的需求、呈現督導素材的方式等，也都可能開始經歷依賴—自主的掙扎，或許因此受督導者 B 情感連結狀態較多變動，影響其知覺。

Holloway（1995）指出督導關係中投入與權力是兩個重要的向度，其中投入即屬於情感導向的因素。張淑芬與廖鳳池（2007b）的研究也指出，受督導者多數時候展現中度至高度的投入，此向度對督導關係確實有影響。本研究進一步發現受督導者情感投入的內涵，例如感受到被支持、尊重、接納、信任等，也包括對人際距離、接納程度等變化的知覺，對情感連結的內涵有更深的了解。

2. 教導專業而發展學習樣態

此部份是從督導者給予角色誘導的示範中，受督導者逐漸認識專業關係的性質特徵，並且從督導者給予專業上的教導過程中，慢慢形成適切的學習態度。Olk 與 Friedlander（1992）指出初階的諮商新手有較高的角色模糊，本研究發現經過角色誘導可能對於正確的角色扮演有所幫助。Burke 等人（1998）指出，督導與治療的差異在於雙方關係的型態與滲透性不同，本研究從配對 A 也發現督導者給予角色誘導時，可幫助受督導者了解督導與諮商二者的差異，例如對受督導者個人議題能處理的範疇與原因等，都使受督導者了解督導與諮商二者不同。

此外，許韶玲（1999）研究發現，督導前的準備對於提升受督導者參與能力、參與督導的投入度有幫助。張淑芬與廖鳳池（2007a）研究督導同盟發現，受督導者會於滿足該次督導需求後，繼續準備下次的督導，以此方式參與督導並形成同盟。本研究則進一步了解受督導者從認識關係性質、形成學習態度，以及轉換學習知覺來發展在督導中學習的行為。

(二) 影響督導關係的互動：包含投入情感程度影響情緒感受、展現權力程度影響位階知覺、執行評量態度影響揭露行為

此三種影響督導關係的互動，可以說是影響督導關係變化的因素，討論如下：

1. 投入情感程度影響情緒感受

當督導者給予受督導者支持性的介入時，展現比較高的情感投入程度，此時受督導者產生較正向的情緒感受，而當督導者給予挑戰性的介入時，展現的是比較低的情感投入，受督導者會產生較負向的情緒感受。Kennard、Stewart 與 Gluck（1987）研究指出，受督導者偏好支持性的督導者，本研究也發現督導介入的支持性高低，的確影響受督導者的情緒感受。此外，投入情感會影響督導關係的互動，也呼應 Kaiser（1992）發現督導關係的主要成分是信任，可以說當越投入情感及越產生信任時，有助於督導關係的建立。

2. 展現權力程度影響位階知覺

二位受督導者都對於督導者所表現出來的權力有所反應，當督導者以較高權力的姿態提出問題時，受督導者對於位階的差異知覺很明顯，而若督導者以低權力的姿態執行教導性的介入時，受督導者會覺得雙方位階比較靠近。

Burke 等人（1998）指出督導同盟變化的歷程中，雙方權力分化情形是重要的影響因素，因受督導者是權力較小、較脆弱的一方，所以對於督導歷程較屬於反應式的。本研究進一步發現，督導關係變化的歷程中，督導者的權力強度影響的是受督導者對位階的知覺，各種督導介入的權力高低程度如何，值得再進一步研究。就權力因素而言，Holloway（1995）指出督導者具有專業知識故擁有專家權，Kaiser（1992）指出督導關係的要素包括權力，本研究也有類似發現，督導者傳授專家知識的態度如何，可能影響受督導者對專家權及位階的知覺。

3. 執行評量態度影響揭露行為

當督導者給予較高的評判與論斷意味的評量時，受督導者就會降低對督導者揭露個人、諮商與督導相關的訊息。反之，若督導者給予評量時是不予評價的、客觀而開放的，受督導者較有意願且更容易做自我揭露。

Burke 等人（1998）指出督導同盟削弱與修復的歷程中，督導者的評量是重要的因素，Holloway（1995）也指出評量是督導者重要功能之一，本研究則發現執行評量的態度會影響受督導者揭露重要訊息的行為。

三、督導關係歷程與督導關係事件之綜合討論

綜觀所有的督導關係事件，可以了解督導者這一方的進行回饋情感及教導專業的行為時，受督導者這一方對於連結的知覺與學習的發展行為都受到影響，形成了督導關係的特徵。而當聚焦在變化督導關係事件時可發現，督導者展現情感、權力、評量三者對於受督導者在督導關係中的情緒感受、位階知覺以及揭露行為都具有關鍵性的影響，突顯了影響督導關係的互動型態。

最後，就督導關係歷程與督導關係事件的關聯來看，二種督導關係的樣態涉及情感與連結、教導與學習議題，而三種影響督導關係的互動中，情感影響感受可能是普遍存在的督導關係特徵，其餘的權力影響位階以及評量影響揭露二者，特別突顯了會影響督導關係的互動因素。

若從受督導者的發展層級來看，上述現象可理解為：由於受督導者處於課程實習階段及駐地實習階段，可以說皆屬於諮商新手，而依據 Stoltenberg 與 Delworth（1987）的統整發展督導模式觀點，第一階段的受督導者在自我覺察方面很在意自己的表現，擔心督導者與案主對其觀感，可以了解何以本研究發現執行評量是影響督導關係互動的重要因素。其次，第一階段的受督導者在動機方面強烈渴望學習正確的諮商做法，可以理解本研究的受督導者對於督導介入展現的專家權及對位階的知覺較敏感。最後，本研究發現受督導者對於情感連結有相當的需求，此項雖 Stoltenberg 與 Delworth 未特別提及，但可從人際結構的基本層面加以了解，情感連結是基本需求，對較脆弱的一方而言，他方投入情感的程度對於己方情緒感受是重要的影響因素。

結論與建議

本研究針對二位受督導者在一學期中所知覺到的督導關係歷程與督導關係事件進行研究，根據歷次督導逐字稿、歷次訪談逐字稿、督導關係重要事件記錄表及督導關係評量表，分析督導關係評分變化的意義，並整理出督導關係事件及變化督導關係事件進行分析。所得結論如下：

一、受督導者知覺到督導關係歷程至中後期仍有變化

受督導者認為督導關係至中後期仍有變化，受到督導次數多寡、雙方諮商理論相近與否，以及專業自信等個人特徵所影響。

二、受督導者知覺到督導關係的樣態以及影響督導關係的互動

受督導者認為有回饋情感而知覺連結的關係樣態，以及教導專業而發展學習的關係樣態，此二項為督導關係的重要特徵。其次，受督導者知覺到投入情感程度影響情緒感受、展現權力程度影響位階知覺，以及執行評量態度影響揭露行為等三種互動，突顯了影響督導關係的互動因素。

以下對受督導者、督導者與未來研究三部份提出具體建議。

一、對受督導者的建議

（一）建議受督導者發展良好的學習行為

本研究發現督導關係的二種樣態中，受督導者應察覺自己與督導者間的情感連結狀態，以投入恰當的情感。其次，受督導者應覺察自己對督導關係的認識如何，並且注意自己的學習態度如何，應藉由發展良好的學習行為促進督導關係。

（二）建議受督導者注意涉及情緒、位階及揭露的互動

本研究發現情緒、位階及揭露三者影響受督導者與督導者的互動，建議受督導者注意自身對此三者的反應，並可與督導者討論，以產生有利督導關係的互動。

二、對督導者的建議

（一）建議督導者注意督導關係中後期的影響因素

本研究發現督導關係至中後期仍受多種因素的影響而有變化，包括督導次數多寡、雙方諮商理論取向相近性、受督導者專業自信程度等，督導者需持續留意這些對督導關係中後期變化的影響。

（二）建議督導者辨認督導關係的樣態

督導者可根據回饋情感而知覺連結以及教導專業而發展學習二種督導關係樣態辨認出關係的特徵，在二者中深入並轉換，適時加以檢核，使督導關係能在不同樣態中順暢發展。

（三）建議督導者注意涉及情感、權力及評量的互動

建議督導者需投入適切的情感以引發受督導者產生正向情緒感受，展現權力時需避免過度的位階差異，並且與受督導者溝通評量形式、評量標準與實施時間，將評量標準透明化，以避免評量對於督導關係產生不必要的傷害性。

三、對未來研究的建議

（一）建議研究不同發展層級受督導者的督導關係知覺

未來研究可進一步探討不同發展層級的受督導者，其知覺到的督導關係歷程有何異同，以了解發展層級對督導關係的影響。其次，可收集督導者對督導關係的知覺並以配對研究進行分析，以了解雙方對督導關係知覺的異同。

（二）建議分析不同督導介入的權力分化狀態

未來可進一步分析督導介入的類別，並分析介入時的人際行為，了解每種介入互動中權力分化的狀態，以幫助督導者掌握介入時展現適當權力的要訣。

（三）建議分析變化督導關係事件的歷程面向與互動序列

未來研究可針對變化督導關係事件進一步作微觀的歷程分析，從事件形成之初、事件中雙方互動以及事件結束前產生的衝擊來看，對事件的內容、行動、風格、狀態—體驗、品質等歷程面向進行測量，以了解實際雙方互動的歷程如何相互衝擊以及如何影響對關係的知覺。

參考文獻

- 翁令珍（2006）：**諮商督導重要事件中督導者介入與受督導者知覺之分析研究：區辨模式為架構**。中國輔導學會主辦「2006年中國輔導學會年會暨國際學術研討會」宣讀之論文（台北）。
- 張淑芬、廖鳳池（2007a）：**諮商督導結盟歷程之初探研究：以一對督導為例**。**輔導與諮商學報**，**29**（1），67-86。
- 張淑芬、廖鳳池（2007b）：**諮商督導中的權力與投入：系統取向督導模式（SAS）觀點**。中國輔導學會主辦「2007年中國輔導學會年會暨學術研討會」宣讀之論文（彰化）。
- 許雅惠（2006）：**督導者的回饋介入對實習諮商師的衝擊及諮商行爲影響之分析研究：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。
- 許韶玲（1999）：**受督導者督導前準備訓練方案的擬定及其實施對諮商督導過程的影響之研究**。國立彰化師範大學輔導研究所博士論文。
- 許韶玲（2005）：**諮商新手在督導過程隱藏未揭露的訊息**。**輔導季刊**，**41**（3），31-38。

- 許韶玲、劉淑瑩 (2008)：實習諮商心理師駐地實習經驗之內涵。《教育心理學報》，40 (1)，63-84。
- 鄭如安、廖鳳池 (2005)：督導中重要事件內涵之分析研究。《國立高雄師範大學輔導研究所諮商輔導學報—高師輔導所刊》，12，35-70。
- Bernard, J. M. (1997). The Discrimination model. In C. E. Watkins (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 310-327). New York: John Wiley & Sons.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bordin, E. S. (1983). A working alliance based model of supervision. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 35-42.
- Burke, W. R., Goodyear, R. K., & Guzzard, C. R. (1998). Weakenings and repairs in supervisory alliance: A multiple-case study. *American Journal of Psychotherapy*, 52(4), 450-462.
- Costigan, L. A. (2006). *A qualitative investigation of psychologists' perceptions of unresolved negative process in supervision* (Unpublished doctoral dissertation). Antioch New England Graduate School, Keene, New Hampshire.
- Efstation, J. F., Patton, M. J., & Kardash, C. M. (1990). Measuring the working alliance in counselor supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 37(3), 322-329.
- Elliott, R. (1984). A discovery-oriented approach to significant change events in psychotherapy: Interpersonal process recall and comprehensive process analysis. In L. N. Rice & L. S. Greenberg (Eds.), *Patterns of change* (pp. 249-286). NY: The Guilford Press.
- Goalstone, J. C. D. (1997). *Training mental health professionals: A grounded theory study of the supervisory relationship* (Unpublished doctoral dissertation). University of Colorado at Denver, US: Colorado.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2000). *Supervision in the helping professions: An individual, group and organizational approach* (2nd ed.). Philadelphia, PA: Open University Press.
- Holloway, E. L. (1995). *Clinical supervision: A Systems approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Holloway, E. L., Freund, R. D., Gardner, S. L., Nelson, M. E., & Walker, B. R. (1989). Relation of power and involvement to theoretical orientation in supervision: An analysis of discourse. *Journal of Counseling Psychology*, 36(1), 88-102.
- Kaiser, T. L. (1992). *The supervisory relationship: A study of the relationship between supervisor and supervisee in the clinical supervision of marriage and family therapists* (Unpublished doctoral dissertation). The Graduate School of the University of Minnesota, Minnesota.

- Kennard, B. D., Stewart, S. M., & Gluck, M. R. (1987). The supervisory relationship: Variables contributing to positive versus negative experiences. *Professional Psychology: Research and Practice*, 18(2), 172-175.
- Loganbill, C., Hardy, E., & Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist*, 10 (1), 3-42.
- Nelson, M. L., & Friedlander, M. L. (2001). A close look at conflictual supervisory relationships: The trainee's perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 384-395.
- Newgent, R. A., Higgins, K. K., Mulvenon S. W., & Balkin, R. S. (2005). *Improving the supervisory working alliance: A pilot study of personality differences between novice and experienced counselors* (Report No. ED-490502). Fayetteville, Arkansas: University of Arkansas Department of Educational Leadership, Counseling and Foundations Research Incentive Program.
- Olk, M. E., & Friedlander, M. L. (1992). Trainees' experiences of role conflict and role ambiguity in supervisory relationships. *Journal of Counseling Psychology*, 39(3), 389-397.
- Richman, J. B. (1991). Significant events in supervision. *Dissertation Abstracts International*, 52, 3913.
- Smoot, T. Y. (2000). *Analysis of the power dynamics within consultation supervisory dyads over time* (Unpublished doctoral dissertation). University of Utah, Utah.
- Stoltenberg, C. D., & Delworth, U. (1987). *Supervising counselors and therapists: A developmental perspective*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stoltenberg, C. D., & Mcneill, B. W. (1997). Clinical supervision from a developmental perspective: Research and practice. In C. E. Watkins, Jr. (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 184-202). New York: John Wiley & Sons.
- Worthington, E. L., Jr., & Stern, A. (1985). Effects of supervisor and supervisee degree level and gender on the supervisory relationship. *Journal of Counseling Psychology*, 32(2), 252-262.

收 稿 日 期：2009 年 05 月 25 日

一稿修訂日期：2009 年 10 月 12 日

二稿修訂日期：2010 年 01 月 11 日

三稿修訂日期：2010 年 02 月 22 日

接受刊登日期：2010 年 02 月 22 日

Bulletin of Educational Psychology, 2010, 42(2), 317-338

National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

A Process Study of The Counseling Supervisory Relationship and It's Supervisory Relationship Significant Events Perceived by Supervisees

Shu-Fen Chang

General Education Center
Wenzao Ursuline College of Languages

Fen-Tsu Laio

Graduate Institute of Guidance
and Counseling
National Kaohsiung Normal University

The purposes of this research are to understand and describe the counseling supervisory relationship as perceived by supervisees. Through transcriptions of each supervision session, tables of the significant events, scales of supervisory relationship, and transcriptions of each retrospective interview, the researcher collected scores and narrative data from two supervisees. The major findings were: (1) Supervisory relationship process was changeable during the whole semester. (2) The relationship phases included bond feedback vs. bond perceived, and teaching specialized field vs. developing learning attitude. The interaction that influenced supervisory relationship include: the extent of bonding influences emotion, the extent of imposing power influences role awareness, and attitude toward evaluation influences self-disclosure. Suggestions are offered for supervisees, supervisors and further research.

KEY WORDS: counseling supervisory relationship, process research, significant events, supervisee

