

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
教育心理學報，民 96，39 卷，2 期，241—261 頁

督導介入對受督導者之衝擊 —以區辨模式為架構之歷程分析*

翁 令 珍

美和技術學院
社會工作系

廖 鳳 池

國立高雄師範大學
輔導與諮商研究所

本研究旨在探究諮商督導重要事件當中的督導介入對受督導者所造成之衝擊，採發現取向之重要事件方法，並以區辨模式（Discrimination Model）作為參考架構編寫本研究督導歷程之分析原則。研究對象為一對博士班之督導者與碩二之受督導者，約一學期的諮商督導過程加以錄音，每次督導後受督導者填寫「督導重要事件表格」與接受人際歷程回憶訪談。結果發現在受督導者知覺印象深刻的十三個重要事件當中：(1) 最常出現的督導介入為「歷程/介入-教師」。以「個人化」為焦點的督導介入特徵，隨督導階段而有變化。(2) 受督導者在事件歷程中所知覺的衝擊多屬正向，或在事件中經歷感受轉換之過程，而受督導者知覺到重要事件之立即影響，經歸納得到七類。(3) 受督導者知覺之衝擊，隨著督導介入而變化，但與「督導者角色」的關聯較為明顯，此外，特定焦點的事件對受督導者產生特定的立即影響。最後根據研究結果，提出對督導實務與未來研究之建議。

關鍵詞：受督導者所知覺之衝擊、重要事件、區辨模式、督導介入、諮商督導歷程

一、研究動機與目的

督導的最重要目的，乃要促進受督導者的專業功能發揮、監督其提供給案主之專業服務的品質，同時作為其進入諮商專業的把關者（Bernard & Goodyear, 2004），對受督導者的專業成長與諮商專業服務品質，負有重要之責任。督導歷程研究之最主要目的，在透過系統而嚴謹的研究方法，以發現督導歷程與結果之間的連結，而提供有益於提升督導實務效能之發現，因此督導研究也間接為專業服務品質的維持與提升盡心力。

關於督導如何產出效果，目前在研究上發現仍有限，Bernard 與 Goodyear（2004）整理督導研究，發現過去的研究努力尚不足以發現督導之有效成分，特別是督導者與受督導者之間互動的本質，他們認為尚須投入於督導歷程的描述性研究以累積科學知識，且建議可採個案研究法，或是以重要事件為焦點進行研究，以更深入探究督導歷程。Ladany, Friedlander 與 Nelson（2005）也指出督導歷程的研究尚未足以提供實務工作者實際面對受督導者所需之知識，他們認為事件派典有助於發現更多對

* 以區辨模式架構用作督導歷程分析之構想，來自廖鳳池博士教授的「諮商督導理論與實務專題研究」課堂中。

實務具意義的知識。Greenberg (1999) 亦認為與其檢視整體的過程，不如聚焦於特定事件的脈絡，可對特定事件中的不同內容找出重複出現的現象與組型。以重要事件或關鍵事件為焦點的研究，早已是諮商或心理治療之歷程研究的重要取向，同樣適應用於督導歷程研究當中。聚焦於督導歷程之重要事件深入探究，應有助於累積督導歷程之科學知識。

督導之目的主要在促成受督導者的專業成長，透過這個人的成長，督導的結果將傳達至治療歷程中間接影響案主。在此關係系統中，受督導者的感受與觀點佔極關鍵之位置，因此，督導介入的運用最好參考受督導者的感受與觀點，較能掌握督導的效果。然而，受督導者在實際督導中有保留訊息的傾向，特別是與督導情境相關的部份（許詔玲，民 91；Ladany, Hill, Corbett, & Nutt, 1996），且督導者對受督導者隱而未說的正確知覺率極低（許詔玲，民 92），因此，將實際督導歷程與受督導者與此相關的知覺相對照，能夠提供更多關於歷程與結果的有意義訊息，可促成督導實務工作者更加了解受督導者，使其對督導介入或策略之效果的評估，能更合於實際。Elliott (1984) 指出結合重要事件之實際互動歷程與參與者主觀經驗的材料，具有其獨特的長處，研究者認為將事件的外在互動資料，對照受督導者當時的內隱衝擊，歷程與結果變項之間的連結更為直接且具意義。

不以諮商理論為基礎的綜合性督導模式，提供較具統整觀點的參考架構，用以分析或衡鑑督導的重要層面，包含督導介入在內。例如 Bernard (1979, 1997) 的區辨模式、Holloway (1995) 的系統取向督導模式，以及 Hawkins 與 Shohet (2000) 的督導歷程模式當中，都指出可用以分析督導介入的重要面向。其中，Bernard 的區辨模式，是頗清楚且實用之架構，且在國內外均有研究予以驗證（徐西森，民 92；Freeman & McHenry, 1996）。

Bernard (1979, 1997) 的區辨模式，主張督導焦點可區分為「歷程 / 介入」、「概念化」與「個人化」三個技巧領域，這是諮商與專業督導人員需具備的技巧，而督導者亦須選擇採用「教師」、「諮商師」與「諮詢師」三種督導者角色，此三種督導者角色與三種督導焦點，共形成九個督導介入之範疇。Stenack 與 Dye (1982) 根據區辨模式當中的三種督導角色，各擴充出五種督導活動，在之後為 Neufeldt (1999) 所採用，並精緻化作為初階相關督導策略，她另外提出十一項進階的相關督導策略，Bernard (1997) 與 Neufeldt (1999) 皆認為進階策略須要結合不同的督導者角色，督導者須要有技巧地結合不同角色，以達成更複雜的督導任務。加上區辨模式後續拓展出運用於團體工作者之督導（Rubel & Atieno Okech, 2006），以及運用於學校諮商（Luke & Bernard, 2006）的特殊形式，使其應用範圍更加廣，對許多督導研究及實務工作者而言，區辨模式已是頗被熟知且可用性頗高的架構。

Bernard (1997) 指出督導者角色的界定有兩種觀點：一種是將督導者的每個陳述都用三種角色定義來分析，另一種則是將角色視為互動的總體性隱喻，此三種角色都必須同時考慮三類督導焦點，而在實際運用時，督導焦點祇是切入點而已，督導議題不會僅置於一個焦點，督導者要幫助受督者找出引發困難的主要焦點領域，Bernard 也指出督導者應敏覺於是否過度使用某個督導角色或某類焦點。除此之外，區辨模式關於各督導焦點或督導者角色採用之適當時機，模式本身以及後續的拓展或研究，並未對此多加探討。

目前有關區辨模式的研究，經常是驗證其架構，例如：Usher 與 Borders (1993)、以及 Freeman 與 McHenry (1996) 分別調查諮商實務工作者與諮商員教育者所偏好或認為重要的督導目標，結果與區辨模式的三種督導焦點一致。徐西森（民 92）訪談督導者與受督導者，發現其所期待的督導者角色與督導焦點大致符合區辨模式之架構。另外，梁翠梅（民 84）將區辨模式當作是三種角色與三類技巧的能力，來做督導者訓練或教導用。也有研究探討不同督導者角色與督導焦點的關聯，如 Stenack 與 Dye (1983) 研究區辨模式中的督導者角色，發現督導者的角色會直接影響受督導者在督導單元中的焦點。

近年來，亦有研究採用區辨模式作為分析督導文字資料之架構，如 Clingerman 與 Bernard

(2004) 採用三種督導焦點，加上「專業行爲」(再區分『有關實習課程』、『有關實習地點』兩類)，用以分析學生在實習期間寄給督導者所關心之實習議題的 e-mail 內容，他們發現「個人化」與「有關實習課程的專業行爲」兩類別的訊息最多。另外，鄭如安(民 93) 採用區辨模式之架構，對一組督導配對的自陳式書面記錄進行分析，而發現部分可能的組型。不過，此類研究因未蒐集實際督導歷程資料，未完整發揮區辨模式之功能與特色，且不易評斷歷程與結果之間的連結。目前區辨模式雖被研究與實務所採用，但仍缺乏分析實際督導互動之研究，值得研究嘗試。

關於督導重要事件之研究，目前有針對良好督導事件(如：Hutt, Scott, & King, 1983; Worthen, & McNeill, 1996)，有針對督導中具反效果之事件(如：Gray, Ladany, Walker, & Ancies, 2001)，或是針對一般性重要事件(如：鄭如安、廖鳳池，民 94)者，但此類以事件為焦點之研究，主要聚焦於受督導者的主觀經驗，僅少數(如：翁令珍、廖鳳池，民 94)同時對照實際督導歷程作討論，但尚未有採區辨模式分析重要事件之督導歷程研究。

綜合上述，研究者擬採用區辨模式為架構，以受督導者所辨認的諮商督導重要事件為焦點，進行密集分析與深入探究，並將實際督導歷程之分析結果，對照受督導者在其中所知覺之衝擊內涵，以探討兩者間的關聯情形，期望累積督導歷程之科學知識。

二、研究問題

基於上述目的，本研究有以下研究問題：

- (一) 諮商督導重要事件中，督導者所採督導介入為何？
- (二) 諮商督導重要事件中，受督導者所知覺之衝擊為何？
- (三) 諮商督導重要事件中，督導介入與受督導者所知覺衝擊之間的關聯情形如何？

三、名詞釋義

(一) 諮商督導歷程

本研究之諮商督導歷程，係指督導者與其受督導者配對所進行的個別督導過程。本研究納入正式分析的對象為一組輔導諮商系所博士班正進行督導實習的督導者、以及碩士班擔任某高中職輔導老師的碩二研究生，進行為期一學期的諮商督導，除第一次督導主要做場面構成尚未錄音，以及第二次時參與者未錄音而未納入本研究之分析範圍，其餘自第三至十二次的過程，每次督導時間均約五十分上下，皆以全程錄音後謄錄成文字稿的方式呈現。

(二) 重要事件

本研究的重要事件，係指受督導者在接受督導後立即辨識出當次督導中印象深刻或覺得具有意義的事件。為研究者根據受督導者填寫「督導重要事件表格」(見研究工具)之內容找出重要事件，並在訪談時與受督導者確認在錄音帶中的明確範圍後，所得到的督導段落。

(三) 督導介入

本研究之督導介入，係指督導者在諮商督導歷程之重要事件當中所表現出的行爲。為研究者與協同分析者根據本研究之「督導歷程分析原則」當中的「督導介入之分析原則」，針對督導者在事件中每個行爲的「督導焦點」及「督導者角色」，加以歸類分析後的結果。其中的分析原則，乃研究者參考 Bernard (1979, 1997) 之區辨模式架構所編寫而成(各類別督導介入之定義與歸類，詳見研究工具)。

(四) 衝擊

本研究之衝擊，係指受督導者接受督導時所知覺到的內隱反應。為受督導者在每次督導後接受人際歷程回憶 (Interpersonal Process Recall, IPR) 訪談時，所陳述的兩類知覺內涵，包括：在重要事件

歷程中所知覺之衝擊，以及對事件所知覺之整體衝擊。前者為受督導者在事件歷程中面對督導介入當下，所知覺的任何感受或想法，後者則為受督導者所知覺到整體事件產生之立即影響。

方 法

一、研究取向

本研究參考發現取向之重要事件方法 (Elliott, 1984, 1986; Elliott, James, Reimschuessel, Cislo, & Sack, 1985)，並採取估督導歷程產出效果之關鍵位置的受督導者觀點，由其在接受督導後立即辨識當次督導中感覺印象深刻、覺得重要或有意義的段落，作為本研究之重要事件。本研究並參考人際歷程回憶訪談在歷程研究中的應用 (Elliott, 1984, 1986)，於每次督導後 48 小時內對受督導者進行督導後訪談，以確認其所知覺的事件範圍，並針對受督導者所指出的事件，訪談其在事件歷程當中所知覺之衝擊內涵，在其接受督導的個諮室場地中進行，每次時間依其知覺事件的多寡與長短，從四十分到七十分不等。此類訪談方法運用於歷程研究當中時，可兼具採第三者觀點評定歷程行為以及採參與者觀點蒐集現象學資料的長處 (Elliott, 1984)。

二、研究參與者

(一) 督導者與受督導者的配對

研究者分別發函邀請符合本研究條件之督導者，以及其在該學期即將督導的受督導者，分別取得雙方同意且簽訂同意書後，開始進行資料蒐集。研究者儘量配合其自然督導的情境，以蒐集資料與安排訪談時間，且在研究開始前，分別向雙方說明，研究過程中不在雙方之間傳遞對方提供的訊息，設法將研究造成之干擾減至最低且顧及倫理。

本研究之督導者為 30-35 歲女性，就讀於輔導與諮商研究所博士班，已修過督導理論且正進行督導實習，為合格諮商心理師，其諮商年資為 10 年，且諮商取向為心理劇，尚無特定督導理論取向。而受督導者為 25-30 歲、就讀輔導諮商系所之碩二男性研究生，研究當時尚無明確諮商理論取向，任職於某高中職輔導室之專任輔導老師，其輔導老師年資為 2 年。在本研究開始前，受督導者已與督導者約定該學期接受其督導，雙方為自行形成的督導配對，督導者並不負受督導者的評分責任。

(二) 研究者、訪談者與分析者

研究者在本研究中同時擔任訪談者，並擔任分析者之一。研究者自碩士班起開始從事個別諮商歷程之研究，進入博士班後正式學習督導理論與實務，並持續維持諮商與督導實務，督導實務經驗約四年，且具督導歷程之人際歷程回憶訪談經驗並曾完成督導歷程之分析研究。本研究之協同分析者，為輔導與諮商所博士候選人，修過督導理論與實務並完成實習，其督導年資超過四年，在前導研究時，與研究者練習與討論，分析與討論過三個重要事件中的督導介入，直到與研究者在前導性研究資料之獨立分析達到 .81 之百分比一致性，雙方才開始分析正式資料，並在過程中與研究者討論修改分析原則之意見。

三、研究工具

(一) 督導歷程分析原則

1. 督導介入之分析原則

在正式分析之前，研究者先參考文獻 (Bernard, 1979, 1997)，整理區辨模式之 3*3 架構中各督導焦點與督導者角色之定義內涵與分析方式，且納入不同督導者角色所使用的策略或活動 (Neufeldt,

1999; Stenack & Dye, 1983) 予以說明, 並加入「專業行爲」(Clingerman, & Bernard, 2004; Lanning, 1986) 一類, 編寫成分析原則之草案。研究者自行分析前導性研究資料, 並根據歸類發現持續增修類別與歸類步驟, 在確定所有類別足以涵蓋資料中的所有督導者行爲之後, 開始與協同分析者分析、討論, 並持續修正分析原則。直到雙方的獨立歸類達到可接受的一致性後, 才將本分析原則確定下來, 用於正式研究資料之分析當中。

修訂後的「督導介入之分析原則」共包含「基本步驟」、「督導焦點與督導者角色之定義」、以及「特殊歸類原則」三個部份, 研究者與協同分析者根據此分析原則, 分析本研究之督導介入。在研究完成後, 由於發現未出現「專業行爲」一類, 因此最後將此類別的督導焦點刪除。此外, 研究完成後, 研究者在本分析原則中再加入一個部份—「各類督導介入之例句」, 舉出研究分析的資料當中分屬各類督導介入之例句, 以增加未來採用此分析原則者之參考。本分析原則之完整四個部份如下:

(1) 基本步驟

督導介入之分析, 須分別判斷督導者每一個行爲單元(一次不被打斷的連續談話內容)所屬之督導焦點、以及該行爲單元的督導者角色, 兩者之合併呈現, 即是督導介入。

(2) 督導焦點與「督導者角色」之定義—

a. 「督導焦點」的歸類, 根據以下定義:

(a) 歷程/介入(代號 I) - 談論的重點是關於諮商歷程中如何介入、或是受督導者身為諮商師的行爲表現, 以及關於諮商歷程中的事實性陳述。

(b) 概念化(代號 C) - 談論的重點是關於對於受督導者之案主的了解或假設、解釋或推論。

(c) 個人化(代號 P) - 談論的重點是關於受督導者學習諮商之個人面向, 包含其人格、文化背景、對他人的敏感度、幽默感、個人情緒感受的覺察、個人對於諮商理論與個人經驗的統整等。

b. 「督導者角色」的歸類, 根據以下定義:

(a) 教師(代號 Tr) - 督導者承擔決定受督導者需要學習什麼的責任, 或是評鑑受督導者的表現。此為督導的師生關係取向, 當督導者採取此教師角色時, 通常會直接教導、示範或評鑑, 或者是直接替受督導者做出判斷或決定。

採取教師角色時, 所採策略可能包括: 評鑑觀察到的諮商晤談互動; 辨識出合宜的介入; 教導、呈現或示範介入技術; 解釋在特定策略或介入背後的理念; 詮釋諮商晤談中的重要事件等。

(b) 諮商師(代號 Cr) - 督導者典型上是在處理受督導者人際的或個人內的真實, 以很像諮商師詢問案主的方式, 詢問受督導者反思某個事件對於他自己的意義。此為督導的諮商關係取向, 當督導者採取諮商師角色時, 通常在協助受督導者去探索其情緒感受或個人面向。

採取諮商師角色時, 所採策略可能包括: 探索受督導者在諮商或督導晤談中的情感; 探索受督導者與特定技術或介入有關的情感; 促進受督導者對諮商晤談中的信心與擔憂作自我探索; 協助受督導者界定個人能力與成長的領域; 提供機會給受督導者去處理其情感與防衛等。

(c) 諮詢師(代號 Ct) - 督導者允許受督導者分享其學習的責任, 成為受督導者的資源, 鼓勵受督導者相信自己與案主工作時的想法、洞察與感受。此為督導的諮詢關係取向, 督導者採取諮詢師角色時, 經常採用詢問的方式或探詢的語氣以鼓勵受督導者作思考, 或是督導者鼓勵受督導者做出他自己的判斷、決定或選擇時。

採取諮詢師角色時, 所採策略可能包括: 提供不同可供選擇的介入或概念化, 以供受督導者採用; 鼓勵受督導者腦力激盪出策略或介入; 鼓勵受督導者討論案主問題、動機等; 設法滿足受督導者在督導晤談中的需求; 允許受督導者結構該次督導晤談等。

(3) 特殊歸類原則

根據上述原則歸類仍出現不確定時, 則參考以下特殊歸類原則。

a. 單一談話單元之語意不夠完整時：

當單一談話單元的語意不夠完整，必須對照前後文的內容脈絡。若結合前後文的內容脈絡，發現督導者的反應具有前述督導焦點與督導者角色之特徵，則仍須分析出其所屬的督導焦點與督導者角色。但若結合前後文的內容脈絡，發現督導者的反應僅是單純在傾聽且無法判斷督導焦點及督導者角色時，則歸為「單純傾聽」（代號 L），而非屬「單純傾聽」且無法歸類於任何督導焦點及督導者角色時，則歸於「其他」，例如：無特定目的之閒聊，語意不明的行為等。

b. 關於督導者角色的特殊歸類原則：

(a) 教師與諮詢師：當督導者的一次談話是對受督導者表達評價，且沒有其他訊息時，須要結合前後文的內容一起考量，以協助判斷其「督導焦點」為何。其所採的「督導者角色」，則須考量其說話的語氣與使用的句型以協助判斷，當督導者直接表達評價時，例如說：「很好」或「不對」，則歸為採「教師 (Tr)」角色，若督導者以詢問的方式來談論評價，例如說：「你自己覺得這樣好不好？」，則歸為採「諮詢者 (Ct)」角色。

(b) 諮商師與諮詢師：當根據上述角色定義，仍有無法區分「諮商師」與「諮詢師」角色之情形時，將督導晤談內容偏向探索情緒感受者，歸為「諮商師」角色，而將內容偏向思考或認知性討論者，歸為「諮詢師」角色。

(4) 各種督導介入類別之例句

研究資料中屬於各督導介入類別之督導者談話內容，舉例如表 1。

表 1 各種督導介入類別之談話例句一覽表

	教師 (Tr)	諮商師 (Cr)	諮詢師 (Ct)
歷程 / 介入 (I)	督導者：你有機會需要再跟他問清楚。	督導者：在這個地方，是什麼讓你直接跟個案把它講出來？	督導者：如果他來所談的跟你原本設定的目標並不一致，當你發現了這樣情況的時候，你覺得有什麼方式可以來解決你們在某個時間裡頭的對於目標的不一致？
概念化 (C)	督導者：他今天在晤談裡頭到了最後還是又把那個事情講出來，其實他就是在告訴你：這個也蠻重要的！	督導者：你對於媽媽的這種愧疚感覺，不知道會不會跟你如何看待那個個案的媽媽會有一些關聯性？	督導者：嗯，那你覺得他的問題在哪裡？
個人化 (P)	督導者：像有些人他非常明顯的會去注意到非理性信念，可能對他來講，去抓個案認知的那個想法，他非常容易運用、也相信這個東西，那他朝向這個學派對他來說，就是可用性很高。	督導者：好像聽起來你對於自己這樣對待媽媽的方式有一個愧疚的感覺在裡頭…	督導者：那你自己覺得你這個想法是偏見嗎？
單純傾聽 (L)	(L) 督導者：嗯。呵呵呵…		
或其他 (O)	(O) 督導者：東北季風現在很強了…	(脈絡上無法歸於上述任一類)	

2. 受督導者談話之內容焦點分析原則

受督導者的每次談話，根據上述分析原則當中關於「督導焦點」的部份，以針對其內容之焦點進

行分析。

(二) 督導重要事件表格

研究者採用參考諮商歷程研究之重要事件研究取向與方法，所擬定的「督導重要事件表格」(翁令珍、廖鳳池，民 94)，在每次個別督導之後由受督導者填寫，其中包含簡短敘述該事件、發生的大概時段、覺得有意義的原因、事件中的主要感受與想法、以及事件之立即影響，用以確認受督導者所知覺的重要事件內容，以協助研究者找出錄音帶的大概範圍，以供訪談受督導者時參考使用。

(三) 受督導者知覺衝擊訪談大綱

訪談督導重要事件中受督導者知覺內涵的訪談大綱如下：

1. 請你回想，在這次督導開始之前，你對於這次督導有什麼期待、想法或感受嗎？
2. 請你大約描述你真正進入這次的督導之後，在整個督導過程讓你印象較為深刻的段落、以及你在其中有什麼想法與感受。(同時對照諮商督導重要事件表格所填的內容，訪談者提出確認)
3. 接下來，我會播放你所指出印象較深刻的段落，並在督導者每一個反應之後會暫停，請你描述在當時任何的感受或想法，你也可以在你當時有感受或想法的部分主動要求暫停(確認受督導者覺得重要的段落，播放該段錄音帶，並在每一個督導者反應之後暫停錄音帶，但允許受督導者表示沒有想法或感受，或是在受督導者主動表示有想法或感受之處停下來。逐一加以訪談，直到該段落結束)：請你針對督導者的這個行為反應，請你描述自己在當時的想法與感受。
4. 你在當時認為這個事件如何影響你接下來在接受督導時的反應、或如何影響你接下來的諮商實習工作、或者對於你個人的影響如何？

四、研究程序

(一) 前導研究

研究者曾邀請正接受督導的輔諮所碩士班研究生填寫「督導重要事件表格」，另外亦曾以「受督導者知覺訪談大綱」訪談過一位受督導者，而做過表格與大綱的細部修訂。

關於歸類分析，研究者在文獻探討後嘗試編寫歸類原則，同時分析非本研究的督導錄音帶逐字稿，以持續修改編寫內容。研究者與協同分析者並持續就前導性研究逐字稿之歸類討論，修定分析原則之內容，待雙方的獨立分析達到可接受的一致性之後，才進行正式資料的分析。

(二) 邀請有意願之參與者

研究者分別與督導者及其將督導之受督導者聯絡，得知督導雙方都有意願時，與其簽訂同意書後開始蒐集資料。

(三) 蒐集研究資料

跟隨本研究督導配對之實際督導的進行，總共蒐集 10 次督導錄音帶與 10 次訪談錄音帶，其中共搜集 13 個重事件，事件長度從 10 分到 30 分鐘不等。

(四) 資料整理

進入分析前，將納入研究的每次督導歷程及督導後訪談過程之所有錄音帶，全部謄錄成逐字稿。本研究中，同一人一次不被打斷的連續談話視為一個行為的分析「單元」。在督導錄音逐字稿中，以 Sr 代表「督導者」、Se 代表「受督導者」，同時為督導雙方的每個行為單元編號：在每次的督導錄音帶中，督導者的第一個行為單元編為 Sr01、受督導者的第一個行為單元編為 Se01，雙方的第二個行為單元則分別編為 Sr02、Se02，依此類推)。之後並從整次督導錄音帶逐字稿當中擷取出受督導者所指認的重要事件段落，納入本研究分析之全部資料內容，均經過校對之後才開始進行分析。

五、資料分析

(一) 督導歷程中督導介入與受督導者談話內容之分析

督導介入之分析，乃根據「督導介入之分析原則」進行歸類，分別分析出每個督導者談話或行為的「督導焦點」（歷程 / 介入、概念化、個人化）與「督導者角色」（教師、諮商師、諮詢師），而決定其所屬之督導介入的類別，並計算各類別在該事件當中的出現次數、佔該事件中所有督導介入之比例。而受督導者談話內容之督導焦點分析，乃根據分析原則當中「督導焦點」之定義（歷程 / 介入、概念化、個人化），以分析受督導者每次談話內容所屬的督導焦點，並計算各類別在該事件當中的出現次數、佔該事件中所有受督導者談話焦點之比例。

例如：事件五中之部分分析（由於篇幅限制，僅節錄約前面 1/3 呈現）

	督導對話錄	歷程分析
Se24	對對對，然後最後我就有跟她說我就跟她說，可以把…我希望她可以把一些關心收回來放在她自己的身上，/ 對，不過我覺得她應該還是沒聽懂我的意思，她還是覺得說小孩子是比較重要！	歷程 / 概念化
Sr25	喔～還是捲在那種狀態裡面？	概念化 - 諮詢師
Se25	對啊，所以，其實有一些部份還是很心疼這樣子的父母，對，會覺得說…就是…，/ 這可能…我不知道這是不是跟文化…就是跟我們的文化不知道有沒有關係？	個人化 / 概念化
Sr26	喔，這是有可能有關係！/ 不過這邊倒是蠻有趣的，你剛剛講到會心疼這樣子的父母喔，你會不會對她的這樣的行為其實某個程度上還算是蠻認同的？ <u>有點疑惑，一開始提到認同的時候，其實我搞不太清楚她的意思是什麼</u>	概念化 - 教師 / 個人化 - 諮商師
Se26	認同喔？其實…我其實…我覺得我不會很認同這種想法耶！因為…	個人化
Sr27	喔，我的認同意思喔，並不是說就是「同意」喔，而是說「理解」，是說… <u>她做了一些澄清，那我就比較知道她要問我的是什麼，這邊慢慢的有一個開始，會勾到我想到我媽媽的那個部分</u>	個人化 - 諮商師
Se27	喔，對啊！我其實還蠻理解她這樣，因為我會想到我媽，我媽也是這樣啊，可是她沒有那麼嚴重啦（Sr：嗯哼），但是她已經讓我跟我妹覺得很困擾了！	個人化
Sr28	<笑聲> 呵呵呵呵呵～ <u>當時講到比較自己個人的事情時會比較緊張，督導的笑聲會讓我覺得其實可以比較輕鬆一點來講這些事情</u>	單純傾聽
Se28	對啊！因為我比如說那時候說…我剛上大學的時候我剛上○○<地名>，那我媽就會常打電話來，她在上班，可是她也會常打電話來，然後我就會覺得她很煩！因為…比如說像我有時候沒課在家，她就會說：喔！今天沒上課喔？怎樣怎樣…。然後，或者是說…比如說中午兩點多打來說：\ / 你吃午餐了沒有？，我說早就吃完了啦！怎樣怎樣…。就是…就是會覺得她那是一種關心，可是她的關心會讓我們覺得有一種…好像我們還沒長大的那種感覺，然後好像還是常常須要被控制啊或是說被掌握的感覺，甚至到現在還是一樣，我已經快三十歲了，我覺得她還是把我們當成小孩，現在比…，她自己也有慢慢在調整，因為我們也會跟她講說我們覺得怎樣怎樣不太好，其實她已經有一些改變，就是行為上有一些收斂啦，那內心不知道<笑著說>有沒有改變，我不知道啦！對啊，就是就是這樣子，那像現在她有時還是會…像我要去○○<地名>啊，他就會叮嚀很多事情，我是覺得像這些事情我都知道啊，那我會希望她也能她也可以自己關心一下自己的生活啊，對啊。	個人化
Sr29	所以…不過…就是聽起來你是有跟你媽媽做一些反應，她好像也有一些調整，然後	個人化 - 諮商師

就變得比較好。

督導是在做摘述，這會讓我繼續再講下去

- Se29 嗯，對啊！可是我們的反應通常不會太好，就是不會好好的講啊！ 個人化
- Sr30 喔喔喔～就是會比較…強烈的講！<笑聲>呵呵呵呵呵… 個人化 - 諮商師
會再順著她的話再接著講下去
- Se30 就是會比較強烈、可能口氣會比較不好，就可能也是另外一個要去檢核的問題，就是…我會覺得說講完了之後啊，我跟我妹其實我們都會想說其實那個口氣很不好、或是那個語氣很不好，對，我們也會互相講說怎麼講話怎樣很不好、那個語氣很不好，可是好像…就是好像在那個當下啊，如果又發生的時候，又會回到那個模式！ 個人化
- Sr31 嗯哼，你會擔心語氣不好嗎？！會有怎麼樣不好的後果嗎？！ 個人化 - 諮商師
覺得更深了，她想要知道我的看法到底是什麼，我會比較去想這個方向，很疑惑自己為什麼會這樣，會想到我對我媽媽的一些抱歉，沒有講出太多但會去想
- Se31 就是說我會覺得不尊重、不太尊重我媽媽，或者是說…給人家就是說就是那種不太孝順。 個人化
- Sr32 不太孝順是你自己給自己的判斷嗎？！ 個人化 - 諮商師
對啊，就是這樣子嘛，可能不是只有我覺得是這樣吧，是大家都覺得這樣子的方式不是孝順的方式
- Se32 就是說那種講話的語氣啊，甚至…可能我跟別人講話都不會…都不會那麼多的生氣、那麼多的情緒在裡面，或者是說比較…比較跟別人講話可能比較聽話一點、比較會好好講，可是跟我媽講話就可能就很快、很無奈啊，然後很沒有想要聽她講的感覺！ 個人化
- Sr33 所以好像聽起來是有一份那個…罪疚感，對於你這樣對待媽媽的一個方式的一個愧疚的感覺在裡頭，那這個感覺我不知道會不會…就是跟你去看那個家庭…你剛那個個案的媽媽，會不會有一些關聯性或是什麼？ 個人化 - 諮商師 / 概念化 - 諮商師
前面是一個總結，或做一個摘要
後面這個部分，引導我把自己的情況跟那一天個案的情況做一個聯結，覺得以前在書上才看得到的反移情，這個時候慢慢浮現出來。當時心裡比較大的心力還是在想我跟媽媽的關係，只是接下來的討論引導到個案那個方向去，我沒有跟督導要求說要談這個部分，是因為我覺得需要一點空間或一些時間，讓我自己一個人去想這件事情
- Se33 關聯性喔？！ 概念化
- Sr34 或是說這種感覺會不會影響你會去怎麼的去看待那個媽媽？ 概念化 - 諮商師
反移情部份很鮮明，我把那個個案的情況跟我媽媽的情況做了聯結或對比

(二) 受督導者所知覺衝擊之分析

受督導者所知覺衝擊之分析，包括兩部分：受督導者在事件歷程中所知覺之衝擊，以及對事件所知覺之整體衝擊。

1. 前者乃針對受督導者在事件歷程中的感受或想法等所有知覺內涵（根據訪談大綱中第3項訪談所得之內容），標示出重要敘述句並去除口語贅詞，如上述事件中標底線的部份。最後再將所有知覺內涵彙整，並依其屬性區分類別。

2. 後者乃針對受督導者知覺到重要事件之立即影響（根據訪談大綱中第4項訪談所得之內容）之分析，採用先前研究（翁令珍、廖鳳池，民94）當中所獲得重要事件之立即影響的既有類別作為基礎，採用以下程序進行分析：

(1) 在訪談逐字稿中將受督導者的回答標示出重要敘述句。

(2) 分析並標出重要敘述句當中的內容成分，須同時參考受督導者的書面資料與訪談時的核對結果。

(3) 將內容成分與既有類別相對照，若具有相同或相關的內容成分，則歸到該類別，以作為初步的歸類結果。

(4) 若有暫時無法歸到既有類別的立即影響，則放在暫先擱置，直到發現其他事件中有相同或相關的成分時，才歸在同一類。

(5) 待全部歸納完成後，再重新檢視、對照各類別之間是否有可以再重新歸併之可能，若還能再重新歸併，則再歸為同一類別。

(三) 綜合討論並對照歸納督導介入與受督導者所知覺衝擊之關聯

綜覽各重要事件之督導歷程與受督導者知覺衝擊之分析結果，歸納其中的特徵與變化情形，並將各類督導介入出現當下的受督導者知覺內涵整理成表，對照並歸納出督導介入與受督導者所知覺衝擊之間的關聯情形。

(四) 信效度之檢核

本研究的錄音帶逐字稿，納入分析的段落均再經校對，以確定逐字稿內容詳實，且盡量呈現督導互動的原貌及訪談所得的內容，之後才進行分析。且重要事件的選取，除先根據受督導者填寫「督導重要事件表格」中之內容以找出大概範圍之外，在每次訪談時皆再與受督導者核對事件的起始與結束處，而對於錄音帶中不清楚或有疑惑之處，亦再向受督導者取得確認。在正式歸類分析時，關於督導介入方面，研究者與協同分析者在任選兩個重要事件之獨立分析，達到 .87 及 .75 之百分比一致性。至於採先前研究之類別以分析受督導者知覺方面，協同分析者與研究者在任選兩個事件之立即影響的分析都達到 87.5 之百分比一致性。

結 果

一、重要事件中的督導介入

(一) 督導介入特徵概述

本研究共發現十三個長短不一的諮商督導重要事件。十一類督導介入（含各督導者角色與督導焦點）與受督導者談話內容之三種焦點，其在各個事件當中出現之次數與所佔之比例，詳見表 2 中數據。表中「主要督導焦點」，乃指各事件當中督導雙方談話內容的主要焦點。

所有事件共包含 200 個督導介入，除結合 3 種「督導焦點」與 3 種「督導者角色」所構成的九類督導介入外，另包括「單純傾聽」及「其他」二類（但其出現頻率甚低）。各類督導介入當中，以「歷程 - 教師」在最多事件裡（事件 1、2、9、10、11）的出現頻率佔最高（27.27%~50%），其次為「概念化 - 諮詢師」（事件 6、12）、「概念化 - 教師」（事件 7、13）與「個人化 - 教師」（事件 3、4），以及「歷程 - 諮詢師」（事件 8）、「歷程 - 諮詢師」（事件 8）與「概念化 - 諮詢師」（事件 12）。

「歷程 - 教師」的出現頻率最高，可能由於受督導者當時的發展層級對於學習如何介入有較高需求有關，Stoltenberg, McNeill 與 Delworth（1998）的整合性發展模式（Integrated Developmental Model, IDM）即提及：層次一的受督導者較著重在獲得技巧，想要知道對案主正確或最好的方法。

各類督導介入在各事件當中的出現頻率，並未明顯呈現隨時間而變化的趨勢，但若分開就「督導者角色」與「督導焦點」而言，則可見依時間進展出現變化，以下分別陳述並加以討論。

(二) 督導者角色

表 2 中，所有「督導者角色」裏，「教師」角色在各事件當中的出現頻率經常為最高（事件 5、6、8 與 12 除外），「諮詢師」角色則為次高或偶而最高（僅事件 7 除外）。至於「諮商師」角色，大多在受督導者先主動提出「個人化」焦點時才出現，督導者僅在中期的部份事件裡（如事件 5 與 8）較主動採取此角色。

表 2 重要事件中督導雙方互動概況一覽表

事件	名稱	角色 焦點	督導介入 次數 (百分比 %)			總和 次數 (百分比 %)	受督導者 談話之 焦點次數 (百分比 %)	主要督導 焦點
			Tr	Cr	Ct			
1	澄清是否預 設立場	I	3 (27.27)	0	1 (9.09)	4 (36.36)	3 (25)	歷程與概 念化為主
		C	1 (9.09)	0	3 (27.27)	4 (36.36)	7 (58.33)	
		P	0	0	1 (9.09)	1 (9.09)	2 (16.67)	
		L/O		L:2 (18.19)		2 (18.19)	0	
2	找到諮商切 入點	I	8 (38.10)	0	2 (9.52)	10 (47.62)	10 (43.48)	歷程與概 念化為主
		C	5 (23.81)	0	4 (19.05)	9 (42.86)	7 (30.44)	
		P	1 (4.76)	0	0	1 (4.76)	3 (13.04)	
		L/O		L:1 (4.76)		1 (4.76)	O:3 (13.04)	
3	不一定要個 人化	I	0	0	0	0	0	個人化為 主
		C	0	0	0	0	0	
		P	9 (52.94)	3 (17.65)	5 (29.41)	17 (100)	21 (100)	
		L/O		0		0	0	
4	尋找學派取 向	I	0	0	0	0	0	個人化為 主
		C	0	0	0	0	0	
		P	3 (75)	0	0	3 (75)	4 (100)	
		L/O		L:1 (25)		1 (25)	0	
5	對母親的個 人感受	I	4 (15.38)	0	6 (23.08)	10 (38.46)	11 (39.29)	三焦點皆 重
		C	3 (11.54)	2 (7.69)	2 (7.69)	7 (26.92)	8 (28.57)	
		P	0	8 (30.77)	0	8 (30.77)	9 (32.14)	
		L/O		L:1 (3.85)		1 (3.85)	0	
6	深層同理的 做法	I	1 (10)	0	3 (30)	4 (40)	6 (50)	歷程與概 念化為主
		C	2 (20)	0	4 (40)	6 (60)	6 (50)	
		P	0	0	0	0	0	
		L/O		0		0	0	
7	自我坦露時 的界線	I	2 (28.57)	1 (14.29)	0	3 (42.86)	4 (44.45)	三焦點皆 重
		C	3 (42.86)	0	0	3 (42.86)	2 (22.22)	
		P	0	1 (14.29)	0	1 (14.29)	3 (33.33)	
		L/O		0		0	0	

(續下頁)

表 2 重要事件中互動概況與事件類型一覽表(續)

8 擔心失去方向	I	4 (11.76)	8 (23.53)	8 (23.53)	20 (58.82)	16 (44.44)	歷程與概念化為主
	C	6 (17.65)	0	3 (8.83)	9 (26.48)	11 (30.56)	
	P	1 (2.94)	2 (5.88)	1 (2.94)	4 (11.76)	6 (16.67)	
	L/O		O :1 (2.94)		1 (2.94)	O :3(8.33)	
9 討論案主移情	I	8 (38.10)	0	0	8 (38.10)	6 (35.29)	個人化與歷程為主
	C	2 (9.52)	0	1 (4.76)	3 (14.28)	2 (11.76)	
	P	3 (14.29)	1 (4.76)	6 (28.57)	10 (47.62)	9 (52.94)	
	L/O		0		0	0	
10 連結上次諮商	I	2 (50)	0	0	2 (50)	3 (75)	歷程與概念化為主
	C	1 (25)	0	1 (25)	2 (50)	1 (25)	
	P	0	0	0	0	0	
	L/O		0		0	0	
11 團體如何深入	I	8 (42.10)	0	7 (36.84)	15 (78.94)	14 (82.35)	歷程為主
	C	2 (10.53)	0	0	2 (10.53)	2 (11.76)	
	P	0	0	0	0	0	
	L/O		O:2 (10.53)		2 (10.53)	O:1 (5.89)	
12 領導者在團體中自我設限	I	1 (8.33)	0	3 (25)	4 (33.33)	5 (31.25)	三焦點皆重
	C	2 (16.67)	0	4 (33.33)	6 (50)	6 (37.50)	
	P	0	0	2 (16.67)	2 (16.67)	5 (31.25)	
	L/O		0		0	0	
13 與案主價值觀不同而卡住的諮商	I	5 (35.72)	0	1 (7.14)	6 (42.86)	7 (26.92)	歷程與概念化為主
	C	8 (57.14)	0	0	8 (57.14)	18 (69.23)	
	P	0	0	0	0	1 (3.85)	
	L/O		0		0	0	

註：<I>為「歷程/介入」、C為「概念化」、P為「個人化」（屬於『督導焦點』）

Tr為「教師」、Cr為「諮商師」、Ct為「諮詢師」（屬於『督導者角色』）

L/O為「單純傾聽」或「其他」。

以**粗黑字體**標示的督導介入，為該事件當中出現頻率最高之督導介入類別。

其中，「諮詢師」與「教師」角色幾乎在每個事件中出現（僅事件 7 除外），且傾向有前後出現的組型（經常先採『諮詢師』角色鼓勵思考或討論，再連續採『教師』角色肯定、補充或教導）。不過此兩種角色的出現頻率，較無因時間進展而呈現明顯的變化趨勢，這可能由於受督導者對「教師」角色的較高需求，在一學期的時間當中尚不足以發生較大改變。此與 Shechtman 與 Wierberger (1999) 的研究發現有其共通之處，他們研究年資 2 年內的諮商生手、年資 3-7 年、年資 8 年以上的諮商師，以及諮商師的督導者，發現他們對督導者角色的偏好有所差異，其中，較資深之諮商師在「教師」角色的偏好上顯著低於較資淺的兩組，且諮商師的督導者對「教師」角色與「諮詢師」角色的偏好低於其餘三組。

(三) 督導焦點

表 2 中，大部分重要事件（事件 3 與 4 除外）都曾出現「歷程/介入」與「概念化」這兩種督導焦點，且許多事件（事件 1、2、5、7、8、9、12）出現過全部三種督導焦點。這意味著受督導者對

督導的需求並未明顯限於特定督導焦點之範圍，這與 Shechtman 與 Wieszberger (1999) 的研究發現較資淺的諮商師其督導需求的領域較廣，有其一致之處。

「歷程 / 介入」與「概念化」兩種督導焦點經常交替出現，至於「個人化」焦點，則主要在中間階段的事件中出現（事件 3、4、5、7、8、9、12），這頗符合 Holloway (1995) 對於督導關係階段的假定，認為在關係成熟階段的特徵包括面質與專業表現有關的個人議題。亦有可能由於「個人化」焦點需要有較安全信任之關係，此與關於在督導中觸及受督導者個人經驗之一般主張或研究發現是一致的 (Harber & Hawley, 2004)。加上在事件 3 當中，受督導者主動提出對「個人化」焦點的預期並獲得澄清，也可能與接下來含「個人化」焦點的事件能夠順利進展有所關聯。

此外，督導介入的「督導焦點」，通常也與受督導者談話的焦點頗一致，不過事件之主要焦點的啓始者，卻隨督導進展而有所不同：本研究之受督導者雖常主動提出需求或疑惑，但在初期的事件中，事件的主要督導焦點會因督導焦點而變化，初期過後逐漸以受督導者提出的焦點作為該事件中討論的主軸。

(四) 督導焦點與督導者角色之間的關連

當督導介入聚焦在「個人化」焦點時，所採取的「督導者角色」隨著時間進展而呈現不同特徵：在稍早之事件（事件 3、4）當中，督導者較常採用「教師」角色來處理；但之後的事件（事件 5、7、8、9）出現「個人化」焦點時，「教師」角色比例已降低或消失，且增加了「諮商師」或「諮詢師」角色；到了後期（事件 12）採取「個人化」焦點時，督導者僅偶而以「諮詢師」角色介入，受督導者即能夠自我覺察，可見受督導者覺察能力與自主性已隨督導進展而有所提升，且督導者亦逐漸給予受督導者更多決定權，這部分亦符合 Holloway (1995) 對關係終結階段之假定，認為受督導者在終結階段會減少對督導者指導的需求。

然而，本研究僅發現採「個人化」焦點時呈現上述特徵，其他兩種焦點則無此特性。這或許是由於對碩二的初階受督導者而言，「歷程 / 介入」與「概念化」方面仍有許多待學習，一學期尚不足以減少對於督導者指導的需求，加上本研究之督導者經常採取先「諮詢師」再「教師」角色的督導介入組型，故此兩種焦點的變化有限。至於「個人化」焦點，因與自我覺察能力密切相關，故當覺察能力在初期被啟動之後，受督導者關於此的自發性逐漸提高，因而呈現出隨督導關係階段進展的變化。由此看來，受督導者可能因其發展階段而對「歷程 / 介入」與「概念化」焦點有較高的需求，但督導介入針對「個人化」焦點時，考量督導關係的階段來決定適當「督導者角色」，似乎比考量其發展階段更加適合。

整體而言，督導介入隨時間或關係階段進展，呈現出部份不同特徵，此與徐西森 (民 92) 及鄭如安 (民 93) 的研究發現亦有其共通之處，皆認為督導介入會隨時間或關係階段而有所不同。不過本研究中隨階段進展而發生變化者，主要是採「個人化」焦點時，且對應此焦點之「督導者角色」亦隨階段而有所變化。

二、重要事件中受督導者所知覺之衝擊

(一) 在事件歷程中知覺之衝擊

受督導者在各重要事件發生歷程中所知覺到的衝擊內涵，依其屬性可區分為「推測意圖」、「思考」、「感受」與「行動傾向」四種。Kiesler (1996) 曾提出「衝擊訊息」(impact message) 之概念，界定為某人與另一人互動時所產生的內隱反應，他認為「衝擊訊息」都包含四種次範疇 (『所知覺之誘發訊息』、『想像』、『直接感受』及『行動傾向』)。本研究所區分出的四種屬性之衝擊，正與 Kiesler (1996) 對四種次範疇的界定相互對應，但亦發現有與 Kiesler (1996) 主張不同之處，即受督導者並非在每個督導介入當下都知覺到全部的四種衝擊內涵。關於各種屬性之衝擊內涵，在下一節對照督導介入時，再予以詳細呈現並加以討論。

整體而言，受督導者在事件歷程中知覺之衝擊，大多屬正向或有助益。但在初期與中期的多個事件（事件 1、3、6、7、8、9）當中，受督導者在事件開始時都曾短暫感受到疑惑、擔心、懷疑自己、焦慮、或是不好意思等感受或想法，但都有轉換為正面情緒或是降低負面感受而覺得有助益的過程。到了較後期（事件 10 以後），這些負面感受或想法已未再出現。Hogan（1964）與 Stoltenberg 等人（1998）都曾指出層次一的受督導者會有較高焦慮、較沒安全感或神經質，且對自己的專業較沒把握，因此這些感受，應可視為與受督導者當時發展階段有關之自然反應，在督導後期受督導者不再出現這些反應，可知督導有所進展。

（二）對整體事件所知覺之衝擊或立即影響

分析受督導者對整體事件所知覺之衝擊或立即影響，經歸納有七類，以其出現之多寡依序為「擴展對諮商的思考」（事件 2、3、9、10、11、12、13）、「增加對督導者信任」（事件 1、2、3、5、6、7、9、13）、「學到具體方法」（事件 2、6、8、10、11）、「增加接案信心」（事件 1、5、6、9、13）、「促成行動計劃」（事件 4、5、10、11、13）、「增加自我覺察」（事件 5、9、12），以及「降低負向感受」（事件 7、8）。此與先前研究（翁令珍、廖鳳池，民 94）所得類別大致吻合。

整體而言，十三個事件的立即影響皆屬正向，這可能是由於研究對象有限而使所蒐集事件之多樣性受限所致。不過，由其知覺到「增加對督導者信任」為出現頻率最高的立即影響之一看來，雙方督導關係建立頗佳，這可能是事件立即影響皆為正向之重要原因之一。此外，本研究之督導配對的性別組合，亦可能對其督導關係產生影響，有研究即指出女性督導者所督導的男性受督導者，其知覺的督導同盟比起督導者為男性者更為高（Wester, Vogel, & Archer, 2004）。

三、督導介入與受督導者所知覺衝擊之關聯性討論

受督導者在面對各類督導介入時，所知覺之衝擊內涵，整理如表 3。其中，除了甚少出現的「其他」一類外，受督導者面對大部分督導介入都曾知覺到衝擊，即使是對「單純傾聽」亦偶有知覺。

（一）關於督導介入與衝擊內涵之屬性的關聯

受督導者面對各類督導介入所知覺之主要衝擊內涵，依其屬性，可區分為彼此相關聯的「推測意圖」、「思考」、「感受」與「行動傾向」四種，其內涵詳見表 3。受督導者並未在每個督導介入當下都知覺到全部四種衝擊內涵，且面對某些督導介入（概念化 - 教師、概念化 - 諮詢師、個人化 - 諮詢師）時，受督導者並未知覺到有產生「行動傾向」的衝擊，有可能這些督導介入不易產生「行動傾向」的衝擊，此與 Kiesler（1996）的主張並不相同（他認為所有衝擊都包含了四種次範疇），但亦可能是因受督導者在當下並未完全覺察，或是由於資料之有限性所致。

（二）關於各種督導者角色對受督導者之衝擊

當受督導者面對同一種「督導者角色」時（表 4 中同一直行者），知覺到一些共有的衝擊內涵：面對「教師」角色時，受督導者共同知覺到之衝擊內涵為「督導在提醒或說明、較清楚、較放心、較有信心、比較肯定、解決了疑惑」等；「諮商師」角色時，其主要共有的衝擊內涵為「會去想自己的個人部分、探索個人的感覺、有點緊張或感到安全、會順著講（或想）更深刻」等；「諮詢師」角色時，其主要共有的衝擊內涵為「要去想、有點緊張或更清楚要的方向、支持我繼續講（或想）更多、蠻自由」等。

由此可知，各種「督導者角色」對受督導者造成的知覺或衝擊，有其獨特的特徵或是具有不同的功能，受督導者面對「督導者角色」的變化，大致會知覺到不同的衝擊內涵，這頗符合 Bernard（1979, 1997）認為不同督導者角色具有不同功能之主張。若與 Stenack 與 Dye（1983）的研究相對照，除了「諮商師」角色之衝擊內涵有部分與「個人化」焦點有關聯，而與其研究發現一致之外，關於其他督導者角色並未明顯有如同他們之發現。

表 3 受督導者面對各類督導介入所知覺之主要衝擊內涵一覽表

	教師 (Tr)	諮商師 (Cr)	諮詢師 (Ct)
歷程 / 介入 (I)	<p>(推測意圖) 她在提醒、建議、舉例、說明、介紹一個方法，肯定我的做法及處理；</p> <p>(思考) 讓我知道如何做的方法，比較清楚怎麼樣做會能夠達到那個目的，沒有想過可以往這個方向去進行；</p> <p>(感受) 解決了困惑，感覺不錯，覺得比較放心，心裏比較肯定，覺得自己處理的也還可以；</p> <p>(行動傾向) 覺得可以去試試看，會想趕快把它記下來</p>	<p>(推測意圖) 她在給我回饋，在提醒我，她觀察到我有這樣的方式；</p> <p>(思考) 會去想為什麼沒有去做的原因是什麼、為什麼那時候會做這樣子的事情，會想到我自己的個性比較不會去跟人家做核對、漸漸的會覺得做核對可以省掉一些額外的時間，會提醒我讓我把焦點擺在說我自己的擔心，會讓我去探索自己的不安害怕到底是什麼；</p> <p>(感受) 有一點緊張是因為講到個人的風格、會想到是否因為自己有不適合的態度，比較不會緊張是因為不是直接針對我這個人的某些部分而且先分享她自己才講他對我的觀察、我覺得比較安全比較不擔心；</p> <p>(行動傾向) 會幫助我再碰到類似的情況的時候可以去怎麼做會比較好，會讓我停下來去想更深</p>	<p>(推測意圖) 她希望我先在腦海裡面想過，她要我去想萬一再碰到類似情況時可以怎麼辦，她反過來要我去想，她拿一個實例來幫助我想，感覺像在出考題，她在介紹不同學派有不同的作法，她提供另外的做法；</p> <p>(思考) 會以我自己的經驗來想，在督導的情境當中比較認真去想；</p> <p>(感受) 有前面的肯定會覺得對自己的判斷較有信心，還蠻緊張是因為不太喜歡給建議但會覺得說好像須要趕快想出一個東西來，督導做比較詳細的說明會覺得更清楚督導要我想要的到底是什麼就比較不緊張，覺得還有一個方式可以試試看，覺得還蠻自由的、可以選擇；</p> <p>(行動傾向) 會支持我想要繼續講下去，讓我去描述得更具體清楚</p>
概念化 (C)	<p>(推測意圖) 她在提醒我要想到這部份，是一個示範、在做摘要、在說明，把這次跟個案所談內容跟上次做連結，她在肯定我的判斷沒錯；</p>	<p>(推測意圖) 她是在引導我做連結；</p>	<p>(推測意圖) 她想要聽聽看我的想法，想要知道我講的到底是什麼，要讓我去想，是在幫助我再聚焦；</p>

(續下頁)

表 3 (續)

概念化 (C)	(思考)讓我知道個案會這樣的原因,比以前又多知道一點,這在跟個案談的時候沒有想到; (感受)覺得蠻清楚的,對我自己的判斷比較有信心,還蠻輕鬆的,一開始的疑惑解決了,有被肯定到的感覺,比較安定,比較坦然,蠻訝異督導講出來的蠻符合我的觀察,會有突然「啊!對!」的感覺	(思考)以前在書上才看得到反移情慢慢浮現,會想自己跟媽媽的關係的這個部分,覺得自己可能需要時間去想這件事情,覺察到自己把個案的情況跟自己媽媽做了聯結; (感受)在跟督導談的時候對媽媽愧疚的感覺較深刻 (行動傾向)會想找時間再去想清楚	(思考)問的是我之前沒有想到的部份,被提醒到我之前沒想到的部份,會讓自己想比較久,會讓我再去思考且再做一個整理; (感受)覺得督導提的問題蠻有趣的,覺得自己也有想到這個層面覺得有信心,比較輕鬆自在,感覺到支持讓我繼續講下去,會覺得講得蠻安心;
個人化 (P)	(推測意圖)她在給我建議,就督導的內容整理過後她提出她的想法,她設法講得更清楚,是提醒; (思考)以前怎麼都沒有想到可以這樣子做,督導想得蠻周全的,剛好可以跟我自己的想法做檢核,讓我知道別人也有這樣的階段是正常的,對個人化會就更清楚,原本覺得自己好像沒有這樣、督導提醒我之後會回去看看自己; (感受)對自己的焦慮比較放心,讓我更清楚,一步一步的減輕我的疑慮或擔心,知道情況沒有原來想的那麼糟糕、比較肯定自己; (行動傾向)會覺得可以正面的去處理	(推測意圖)她在關心我,她會想要知道我的看法是什麼,她在做摘述或總結,她給了比較適當的情緒形容; (思考)會讓我去想會不會是我一直都在注意別人給我的回饋,會提醒我再去想這個部份,會讓我去想我的害怕到底是因為害怕什麼、把害怕的部份更確切具體,會想到對媽媽的抱歉但沒有打算要講太多; (感受)被關照到的感覺,覺得很不錯,很溫暖安全,很疑惑自己為什麼這樣; (行動傾向)會想順著講得更深刻、會接著講下去	(推測意圖)督導把決定權放在我身上,她要給我一個想的方向; (思考)一開始不太清楚她的意思是什麼,不會覺得好像是要責難我,讓我覺得也是增加自己練習讓自己能夠坦然接受有這樣的情況,會重新思考是否就是自己原先所認為的; (感受)比較自由,被尊重的感覺,雖然沒有說太多話但感覺到她的支持態度
傾聽反應 (L)或其 他(O)	L:即使沒有說什麼,感覺到支持可以讓我繼續講下去;督導的笑聲讓我覺得比較輕鬆 (L)或其 他(O)		

其中,當面對「諮商師」與「諮詢師」角色時都知覺到「有點緊張」。面對「諮商師」角色時,受督導者的緊張,主要與其是否知覺到督導者認為他個人有不適合之處有關;面對「諮詢師」角色時,受督導者的緊張,主要與督導者要他思考的方向是否已經說明清楚有關。

(三) 關於各種督導焦點對受督導者之衝擊

當受督導者面對同一種「督導焦點」時(表4中同一橫列者),受督導者似乎能知覺到焦點本身,特別是焦點在「歷程/介入」與「概念化」時(例如:受督導者知道正在談如何做的方法,或者

在談對個案的想法或假設），這或可說明督導雙方談話之內容焦點通常頗一致之原因，而非如 Stenack 與 Dye（1983）所認為的督導者角色直接影響受督導者談話焦點。除此之外，面對同一「督導焦點」時，其衝擊內涵並未有其他明顯之共同特徵。由此可知，受督導者大致能知覺到「督導焦點」的改變，但並未因為「督導焦點」的改變，而知覺特定的衝擊內涵。

不過，受督導者面對「個人化」焦點時，所知覺的衝擊內涵雖無明顯共同特徵，但其連結到的個人經驗範圍，卻隨「督導者角色」而有所不同，其中以同時面對「諮商師」角色時，聯結到的經驗範圍最廣且最複雜，但受督導者未必會在督導中揭露。

（四）關於各事件所產生的整體衝擊或立即影響

綜合對照各事件的主要督導焦點與對受督導者所知覺事件的整體衝擊（或立即影響），可發現一些關聯。任何一種督導焦點的事件，都有可能促使受督導者「增加對督導者信任」、「擴展對諮商的思考」或是「增加接案信心」。事件的督導焦點以「歷程 / 介入」與「概念化」為主，以及以「歷程 / 介入」為主時，特別可能讓受督導者「學到具體方法」或「促成行動計畫」（如：事件 2、6、8、10、11、13）。至於包含「個人化」焦點在內的重要事件，若是督導者採「諮商師」角色（次數或出現頻率不必高），則都可能促成受督導者「增加自我覺察」（如：事件 5、9、12），但若督導者採取「教師」角色，則比較可能使受督導者「擴展對諮商的思考」（事件 3）或是「促成行動計畫」（事件 4）。

結論與建議

一、結論

（一）重要事件中的督導介入

1. 重要事件之督導介入的類別中，最常出現的督導介入為「歷程 - 教師」。
2. 「督導者角色」當中，「教師」與「諮詢師」在所有事件都出現，且傾向有先「諮詢師」後「教師」的組型。至於「諮商師」角色，大多在受督導者先主動提出「個人化」焦點時出現。「督導焦點」當中，大部分事件都曾經出現「歷程 / 介入」與「概念化」焦點，「個人化」焦點則在初期過後的事件開始出現。含有「個人化」焦點的事件，其中的「督導者角色」隨督導階段進展而有不同特徵。

（二）受督導者知覺之衝擊

1. 受督導者在事件歷程所知覺的衝擊內涵，依其屬性可區分為「推測意圖」、「思考」、「感受」與「行動傾向」四種。整體而言，受督導者在事件歷程中知覺到的衝擊，大多正向或有助益，但在初期與中期數個事件開始時，曾短暫知覺疑惑、擔心、懷疑自己、焦慮，或是不好意思等感受或想法，但都有轉換為正面情緒或降低負面感受而覺得有助益的過程。到後期時，此類感受或想法已未再出現。
2. 受督導者知覺到事件之立即影響共有七類，與先前研究大致吻合，依其出現多寡為：「擴展對諮商的思考」、「增加對督導者信任」、「促成行動計畫」、「學到具體方法」、「增加接案信心」、「增加自我覺察」，以及「降低負向感受」。

（三）督導介入與受督導者所知覺衝擊之關聯情形

1. 重要事件中的督導介入，對受督導者大多有所衝擊。但並未在每個督導介入當下，受督導者都知覺到全部四種屬性的衝擊內涵，且面對某些督導介入，受督導者並未知覺到有產生「行動傾向」的衝擊。
2. 各「督導者角色」中，面對「教師」角色時，受督導者知覺之衝擊內涵主要為「督導在提醒或說明、較清楚、較放心、較有信心、較肯定、解決了疑惑」等；「諮商師」角色時，知覺之衝擊內涵

主要為「會去想自己的個人部分、探索個人的感覺、有點緊張或感到安全、會順著講（或想）更深刻」等；「諮詢師」角色時，知覺之衝擊內涵主要為「要去想、有點緊張或更清楚要命的方向、支持我繼續講（或想）更多、蠻自由」等。面對「諮商師」角色或「諮詢師」角色時，有時會有點緊張。

3. 各「督導焦點」中，受督導者能知覺到焦點本身的變化，特別是焦點在「歷程 / 介入」與「概念化」時。除此之外，面對同一「督導焦點」之衝擊內涵並未有其他明顯之共同特徵。受督導者面對「個人化」焦點時所連結到的個人經驗範圍，隨「督導者角色」的變化而有所不同：面對「諮商師」角色時所連結的範圍會最廣且較複雜。

4. 事件之主要督導焦點不同，對受督導者產生不同之整體衝擊或是特定的立即影響。

二、建議

（一）對督導實務的建議

1. 研究發現不同督導者角色對受督導者產生不同的衝擊，督導者應留意不同角色之衝擊，督導時可視受督導者需求而彈性運用不同督導者角色。此外，「諮商師」角色有時會讓受督導者較緊張，會擔心是否是他個人有不適當之處，督導者採用時須留意並加以澄清。而採用「諮詢師」角色時，須注意問題是否陳述清楚明確，以避免讓受督導者不知道該想些什麼而感到緊張。

2. 對初階受督導者而言，「歷程 / 介入」與「概念化」是最主要的督導焦點，須注意其對「歷程 / 介入」與「概念化」焦點之需求，但「個人化」焦點最好考慮督導關係的發展階段。

3. 先採「諮詢師」角色鼓勵討論，再採「教師」角色肯定、補充或教導，且隨受督導者自主性發展程度而決定教導的程度，是可參考的有效的介入組型。

（二）對進一步研究的建議

1. 區辨模式是可用以分析督導歷程的可行架構，且本研究之「督導介入之分析原則」亦適合應用於未來督導歷程分析當中。不同的「督導者角色」使受督導者知覺到不同衝擊，且督導歷程中雙方談話之「督導焦點」的變化，可能與督導者的權力運用或受督導者的自主性發展有關，未來研究亦可依其研究目的，彈性採用「督導焦點」或「督導者角色」兩者之一作歷程分析。

2. 由於本研究僅針對重要事件，並非分析全部督導歷程，因此未來的督導研究仍可將「專業行為」一類納入分析，或許仍可能發現此類之存在。

3. 本研究僅蒐集與分析受督導者內隱的衝擊內涵，並未多加討論其外顯的實際行為，未來研究可針對於此，增加蒐集與此相關的衝擊內涵，並進一步探究受督導者實際行為，應可發現督導介入之更完整之衝擊或影響。

4. 本研究發現不同重要事件對受督導者產生不同的衝擊或立即影響，然而這些事件之後續影響如何則無從得知，未來研究可針對此再進一步追蹤並探討，對於受督導者的發展改變，可能有更細膩的發現。

5. 本研究之發現受到研究對象條件之限制，未來研究可增加更多不同條件之研究對象，例如不同訓練或發展層級、不同性別等，將可能蒐集到更多樣性的資料，並可互相加以對照。

參考文獻

- 徐西森（民 92）：諮商督導歷程中督導角色與督導焦點之分析研究—以區辨模式為架構。諮商輔導文粹：高師輔導所刊，8 卷，1-34 頁。
- 翁令珍、廖鳳池（民 94）：諮商督導歷程中人際行為與受督導者知覺之分析研究。教育心理學報，37 卷，2 期，99-122 頁。

- 梁翠梅 (民 84)：諮商督導員訓練效果之研究：以台灣區家庭教育服務中心義務督導員為例。國立彰化師大輔導研究所博士論文。
- 許韶玲 (民 91)：受督導者隱而未說之內涵、原因及對諮商督導過程的影響之研究。行政院國科會專題研究計畫成果報告 (編號：NSC90-2413-H-009-003)。
- 許韶玲 (民 92)：督導者對受督導者隱而未說之覺察範圍、反應方式及其對諮商督導過程的影響之研究。行政院國科會專題研究計畫成果報告 (編號：NSC91-2413-H-009-005)。
- 鄭如安 (民 93)：督導區辨模式之督導內涵分析—以一位受督導者為例。諮商輔導文粹：高師輔導所刊，10 卷，83-110 頁。
- Benard, J. M., & Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of Clinical Supervision* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bernard, J. M. (1979). Supervisor training: a discrimination model. *Counselor Education and Supervision, 19*, 60-68.
- Bernard, J. M. (1997). The discrimination model. In C. E. Watkins, Jr. (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 310-327). New York: John Wiley & Sons.
- Clingerman, T. L., & Bernard, J. M. (2004). An investigation of the use of e-mail as a supplemental modality for clinical supervision. *Counselor Education and Supervision, 44*, 82-95.
- Elliott, R. (1984). A discovery-oriented approach to significant events in psychotherapy: Interpersonal process recall and comprehensive process analysis. In L. N. Rice & L. S. Greenberg (Eds.), *Patterns of change* (pp. ?????). New York: The Guilford Press.
- Elliott, R. (1986). Interpersonal process recall as a psychotherapy process research method. In L. S. Greenberg & W. M. Pinsif (Eds.), *The psychotherapy process: A research handbook* (pp. 503-527). New York: The Guilford Process.
- Elliott, R., James, E., Reimschuessel, C., Cislo, D., & Sack, N. (1985). Significant events and the therapeutic impacts. *Psychotherapy, 22*(3), 620-630.
- Freeman, B., & McHenry, S. (1996). Clinical supervision of counselor-in-training: A nationwide survey of ideal delivery, goal, and theoretical influences. *Counselor Education and Supervision, 35*, 213-215.
- Gray, L. A., Ladany, N., Walker, J. A. & Ancies, J. R. (2001). Psychotherapy trainees' experience of counterproductive events in supervision. *Journal of Counseling Psychology, 48*(4), 371-383.
- Greenberg, L. S. (1999). Ideal psychotherapy research: A study of significant change process. *Journal of Counseling Psychology, 55*(12), 1467-1480.
- Haber, R., & Hawley, L. (2004). Family of origin as a supervisory consultative resource. *Family Process, 43*(3), 373-390.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2000). *Supervision in the helping professions: An individual, group and organizational approach* (2nd ed.). Philadelphia: Open University Press.
- Holloway, E. L. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. London: Sage.
- Hogan, R. A. (1964). Issues and approaches in supervision. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice, 1*, 139-141.
- Hutt, C. H., Scott, J., & King, M. (1983). A phenomenological study of supervisees' positive and negative experiences in supervision. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 20*, 118-123.
- Kiesler, D. J. (1996). *Contemporary interpersonal theory and research: Personality, psychopathology, and psychotherapy*. New York: Wiley.

- Ladany, N., Friedlander, M. L. & Nelson, M. L. (2005). *Critical events in psychotherapy supervision: An interpersonal approach*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ladany, N., Hill, C. E., Corbett, M. M., & Nutt, E. A. (1996). Nature, extent, and importance of what psychotherapy trainees do not disclose to their supervisors. *Journal of Counseling Psychology, 43*(1), 10-24.
- Lanning, W. (1986). Development of the supervisor emphasis rating form. *Counselor Education and Supervision, 25*, 191-196.
- Luke, M., & Bernard, J. M. (2006). The school counseling supervision model: An extension of the Discrimination Model. *Counselor Education and Supervision, 45*, 282-295.
- Neufeldt, S. A. (1999). *Supervision strategies for the first practicum*. American Counseling Association.
- Rubel, D., & Atieno Okech, J. E. (2006). The supervision of group work model: Adapting the Discrimination Model. *The Journal for Specialists in Group Work, 31*(2), 113-134.
- Shechtman, Z., & Wirzberger, A. (1999). Needs and preferred style of supervision among Israeli school counselors at different stages of professional development. *Journal of Counseling and Development, 77*(4), 456-464.
- Stenack, R. J. & Dye, H. A. (1982). Behavioral descriptions of supervision roles. *Counselor Education and Supervision, 22*, 295-304.
- Stenack, R. J., & Dye, H. A. (1983). Practicum supervision roles: Effects on supervisee statements. *Counselor Education and Supervision, 23*, 157-168.
- Stoltenberg, C. D., McNeill, B., & Delworth, U. (1998). *IDM supervision: An integrated developmental model for supervising counselors and therapists*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Usher, C. H., & Borders, L. D. (1993). Practicing counselors' preferences for supervisory style and supervisory emphasis. *Counselor Education and Supervision, 33*(2), 66-79.
- Wester, S. R., Vogel, D. L., & Archer, J. Jr. (2004). Male restricted emotionality and counseling supervision. *Journal of Counseling and Development, 82*, 91-98.
- Worthen, V., & McNeill, B. W. (1996). A phenomenological investigation of "good" supervision events. *Journal of Counseling Psychology, 43*(1), 25-34.

收稿日期：2006年11月22日

一稿修訂日期：2007年05月07日

接受刊登日期：2007年05月09日

Bulletin of Educational Psychology, 2007, 39 (2), 241-261
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

The Impact of Supervisory Interventions on the Supervisee: Adopting the Framework of Discrimination Model

Ling-Chen Weng

Department of Social Work
Meiho Institute of Technology

Feng-Tsu Liao

Graduate Institute of Guidance and Counseling
National Kaohsiung Normal University

The purpose of this study was to investigate supervisory interventions during counseling supervision process and their impact on the supervisee. Sessions of a volunteer supervision dyad were recorded, and materials of supervisee-perceived impact were collected by using Interpersonal Process Recall (IPR). Thirteen events were taken into account and analyzed. All events were intensively analyzed by adopting the framework of Discrimination Model. Results of the study showed that the supervisory intervention with the focus on process and the role of teacher was most common of all, and the focus on personalization changed with supervision stages. Second, most of the impact on the supervisee was positive. The supervisee's feelings often underwent some kind of transition during an event. Seven categories of global impact of events were concluded. Lastly, supervisee-perceived impact changed with the supervisor's interventions, apparently with the supervisor's role assumed. Implications for practice and research are discussed.

KEY WORDS: counseling supervision process, Discrimination Model, significant events , supervisee-perceived impact, supervisor's intervention

