

# 受督者知覺有益學習的督導關係內涵之探究\*

吳秀碧\*\*

亞洲大學  
心理學系

本研究旨在探討受督者知覺有益學習的督導關係之內涵，俾便作為督導者教育與督導實務之參考。本研究採取質化研究方法，並以特殊化的方法，訪談 10 名博士生受督者，就其認為有益學習經驗的督導關係中，對於督導者的吸引力、值得信賴和專業素養等三方面的知覺。結果發現，有益學習的督導關係之內涵，在吸引力、值得信賴和專業素養等三方面，共得 79 個類別的要素。再依各要素之性質彙整歸納後，最後粹取出「督導工作」和「個人特質」兩個主題。在督導工作方面，共包括六大類別的要素，督導者個人特質方面則有十五類要素。除各要素之影響作用有別之外，不同的受督者在某些相同要素所知覺的影響，為具有吸引力、或值得信賴、或具專業素養也不盡相同，顯示各要素之影響力具主觀性。此外，由於本研究使用較有經驗的受督者與較資深的督導者，以及現場督導情境，因而也發現一部分過去研究較少見的要素。

**關鍵詞：**受督者、現場督導、督導、督導者、督導關係、團體諮商、領導者、諮商督導

## 壹、 緒論

督導為一項專業的資深成員和新進成員之間，一種半正式的關係 (semi-formal relationship)，目的在促進專業效率，發展專業認同，以及確保對於當事人服務的可靠與品質 (Bernard & Goodyear, 1992, 2004)。在諮商師的督導，以督導關係為「主要議題」(Shohet & Wilmot, 1991) 或「核心因素」(Holloway, 1995)。尤其以人際取向的督導模式，更是抱持這樣的督導信念，督導過程被視為一種人際互動的影響過程 (Stoltenberg & Delworth, 1987)。Baltimore 和 Crutchfield (2003) 認為督導可以提供個人專業的標準和協助受督者發展與維持臨床的技術，督導也在創造一個產生學習的脈絡，在決定督導的有效性方面，

\* 本研究的經費來源獲國科會補助，計劃編號 NSC98-2410-H-468-007。

\*\* 通訊作者：吳秀碧，台中縣霧峰鄉柳豐路 500 號亞洲大學心理學系，e-mail：sophiawu36@gmail.com；04-23323456 轉 1919。

督導關係與督導技術同樣重要。顯然，督導關係為督導專業能力的重要議題。茲就督導關係的性質與內涵，以及有益的督導關係兩方面，分別論述於後。

### 一、督導關係的性質和內涵之探討

督導關係不是一種合作 (cooperative) 的性質，而是一種合夥 (collaborative) 的性質。合作的重點在兩人分工，合夥則在彼此的投注。Gazzola 和 Theriault (2007) 從研究結果認為督導是一種合夥的關係，督導者為握有相當權力的人，在督導中應該重視良好督導關係和安全有利的督導環境之營造，並鼓勵受督者抱持開放的胸襟面對回饋，在督導過程要肯定的表達自己的督導需求。

從關係的性質而論，督導關係可視為具有特殊性的一種人際關係。由心理動力論的觀點，督導者與受督者之間關係的動力，常見於兩種過程：其一，當出現焦慮、移情或反移情的現象，將對於督導過程產生衝擊 (impact) (Pearson, 2000)；其二，在督導和諮商的平行過程，當諮商關係的動力轉移到督導關係當中，或反之，督導關係的動力轉移到諮商關係之中，督導者便需要視情況調整督導的策略 (Pearson, 2004)。亦即在這個特殊關係中，督導者比受督者需要負起比較多的責任。另外，Holloway (1995) 借用 Miller (1976) 的概念，將督導關係的發展視作一種資訊關係 (informational relationship) 的發展。這種關係的發展不依循文化和社會資訊，而是依賴參與者的知識資訊。因此，知識資訊的提供者 (督導者) 在另一人 (受督者) 的眼中變得具獨特性，關係的進展由開始的非人際關係 (例如角色關係)，轉向成為人際關係。但是在這人際關係中，督導者具有評鑑權力，須負責監督專業服務品質 (Bernard & Goodyear, 2004)、並負有發展、維持與結束督導關係之責 (Borders et al., 1991)，督導者不只必須負起較多的責任，並且對於受督者和當事人都具有責任。這項責任是因督導關係中的契約要素而來 (Holloway, 1995)。

由關係的脈絡觀之，督導關係具有多重與複雜的脈絡，督導者需要具備處理這項複雜關係的能力。Bernard 和 Goodyear (2004) 依據 Fiscalini (1997) 之見，將督導關係視為一種有關一個關係和另一個關係的關係。故認為督導為一種由督導者、受督者和當事人所構成的三角系統。當事人的特徵可能引發受督者的反應，而受督者的反應也成了督導的焦點 (Epstein, 2001)，這便是在心理動力的督導理論所謂的平行關係的現象 (Friedman, 1983; Schneider, 1992)。在家族治療方面，有所謂「異種同形」(isomorphism) 的概念，使用系統理念的督導者會聚焦在治療和督導之間的交互關係，以及結構的相似性之上來著力 (Liddle & Saba, 1983)。從這樣的視角去理解督導關係，便知道影響督導關係的因素之多元性。

至於督導關係的結構和內涵，少有直接的實證性研究來了解，主要來自督導相關文獻探討，以及就督導過程或關係中的部分元素所進行之研究成果來論述。首先，Holloway (1995) 由文獻探討結果，認為督導關係包括三項元素：(1) 關係的人際結構；(2) 關係的階段；以及(3)督導契約。在督導的人際結構方面，提出「權力」和「涉入」(involvement) 兩項元素。Holloway 與 Strong 以及 Hill 和 Nelson 等人相同，都依據 Leary 的關係系統模式，將權力置於一個包含「涉入」或「隸屬」(affiliation) 的關係系統(引自 Holloway, 1995)，來詮釋權力的運作與效果。Holloway 認為督導的「權力」是指影響力，「涉入」如同親密，含有依附的性質，近似 Bordin (1983) 同盟中連結(bond)的性質，「權力」係透過「涉入」來達成。不過 Holloway 對於「權力」和「涉入」的內涵，並未進一步較具體的說明。對於權力的詮釋，最廣為接受的為 French 和 Raven 的「社會權力」說，權力的行使是權力擁有者與他人之間一種交互關係，共有法定權、酬賞權、強制權、專家權和參照權等五種。「專家權」被界定為，擁有他人所希望獲得的知識，以致他人順服，以期獲取知識或受益；「參照權」則被界定為，因個人的吸引力、被喜愛、信念或觀念所產生的影響力，為他人所激賞，想親近與仿效(引自林明地、楊振昇、江芳盛，2000/1997)，而「專家權」與「參照權」兩項並非由正式資源獲得，是由權力擁有者與他人的動機所引發，在五種權力當中，其他四種權力與參照權的結合，最得以發揮權力的影響力(引自潘正德，1995)。如此，「參照權」彷彿是其他權力的催化劑。在督導關係當中，應以專家權和參照權最為重要。Schultz、Ososkie、Fried、Nelson 和 Bardos (2002) 針對權力在督導關係中的運用進行研究，便發現督導者使用「專家權」和「參照權」兩種權力，「專家權」為受督者認為督導者具備知識和專業素養，「參照權」即受督者認為督導者在某些方面對於受督者的重要性。

其次，為借用諮商方面的研究成果。與督導關係接近的概念，便是諮商的工作同盟(Bordin, 1979)。工作同盟的概念不只在諮商關係的研究，也已經廣泛的應用在督導關係的研究(王文秀、李沁芬、謝淑敏、彭一芳，2003/2000；張淑芬、廖鳳池，2007；Bordin, 1983, 1994; Efstation, Patton, & Kardash, 1990; Horvath, 1982; Ladany, Walker, & Melincoff, 2001; White & Queener, 2003)。在借助諮商關係的研究典範，早期都以 Rogers 的治療關係為本，來探究督導關係(引自 Bernard & Goodyear, 1992, 2004)。雖然，有些研究發現同理、肯定、真誠和具體化等要素，可以構成如催化性環境，對於受督者的發展有明顯影響(Lambert, 1974; Pierce & Schauble, 1970)。由於在治療因素和治療成效有關的研究，有所謂特殊化(specific)相對於非特殊化(non-specific)的研究方法。因而 Gelso 和 Carter (1985) 認為 Rogers 的關係典範，對於督導關係的研究有所限制，建議使

用 Bordin (1979) 的諮商工作同盟三元素，作為督導關係研究的典範，以使督導關係的研究方法趨於特殊化。因此，晚近在督導關係研究，多採取 Bordin (1983, 1994) 的工作同盟概念，對於督導工作同盟內涵有具體且更豐富的了解。

其實在諮商關係的研究方面，除了 Bordin (1983) 主張的工作同盟之外，尚有 Strong (1968) 主張諮商是一種人際影響過程，與學者將督導關係視為人際相互影響之見雷同 (Holloway, 1995; Stoltenberg & Delworth, 1987)，並指出專業素養 (expertise)、吸引力 (attractiveness) 和值得信賴 (trustworthiness) 三項，為影響諮商師獲得當事人信任的核心元素。後來學者更據以研究當事人對於諮商師效能的知覺 (楊荊生, 1984; Barak & Dell, 1977)，或諮商效能 (Strong & Dixon, 1971; Strong & Schmidt, 1970a; Strong & Schmidt, 1970b)。Heppner、Rosenberg 和 Hedgespeth (1992) 研究當事人對於療效事件的現象建構時，有關諮商師個人在諮商過程所產生的影響，亦以這三元素作為訪談向度，發現：專業素養與具體的諮商作為有關，並且被當事人視為與其在諮商的進步有關；而值得信賴為諮商關係的必要要素，卻非某些學習行為的充足條件；吸引力能促進交談、開放和誠實，為值得注意的要素。Corrigan、Dell、Lewis 和 Schmidt (1980) 也採取 Strong 的觀點，分別以諮商師的吸引力、值得信賴和專業素養等，來研究諮商關係中這三元素的內涵，獲得結果：「吸引力」指親切、友善、令人喜歡，以及態度上或與團體中其他人的相似等；「值得信賴」指真誠、公正、客觀、誠實，以及不謀己利；「專業素養」則指能力、相關教育、特殊訓練或經驗、解決問題的成功史、資格、地位和聲望等。由此觀之，以 Bordin 的工作同盟三元素或 Strong 的信任關係三元素，來研究關係的內涵，都屬於所謂「特殊化」的方法 (Gelso & Carter, 1985)。雖然，尚無根據 Strong 的理念來探討督導關係之相關研究。由於督導與諮商同樣為人際之間合夥關係之性質。因此，或可借用 Strong 的模式，以督導者的專業素養、吸引力和值得信賴等三元素，來探討督導關係相關議題。

## 二、有益的督導關係與督導

人際關係的親疏，並非一條連續的點所構成的直線，將極好與極壞視為直線的兩端，而是性質和類別的差異 (Clark, Mills, & Corcoran, 1999)。在督導關係的研究也有類似的發現，良好與不良的督導關係為條件或特徵的差異 (王文秀, 1998; 鄭如安、廖鳳池, 2005; Gazzola & Theriault, 2007; Walsh, Gillespie, Greer, & Eanes, 2002)，也就是性質的差異。因此，使用「有益的督導關係 (helpful supervisory relationship)」(Bernard & Goodyear, 1992, 2004; Lizzio, Lorraine, & Wilson, 2005)，或其他語彙來替代「良好的督導關係」，在概念上似乎更為適宜。

Copeland (2003) 使用「堅定的關係」，他確信良好的督導核心，是督導者和受督者在工作同盟中的堅定關係。Hawkins 和 Shohet 則使用「夠好 (good enough)」，來說明有益的督導關係，即諮商師能得到來自督導關係的包容，比較能夠承受當事人的攻擊或傷害，督導如同一個「容器」，在治療的三角關係中能包容助人關係 (引自王文秀等人，2003/2000)。而 Mearns (1991) 強調「健康的督導關係」為有益學習的關係，並主張建立健康的督導關係有四個條件：首要為「承諾」，這是一種專業精神，如同對這個關係的誓言；其次為「一致 (congruence)」，意思是督導者能夠與諮商師的關係透明化，使得這個關係具有療癒性；第三，視「受督者為有價值」，無條件的對待受督者，將使受督者完整和無保留的帶來需要討論的資料；第四為「同理心」，這是一種直覺的認定受督者的經驗，比較不是一種技術，而是出自督導者的真誠一致。Mearns 建議的這四個條件，可以建構一個支持的督導情境，為健康的督導關係所必備。這樣的關係，形成一個可以涵養和陶冶受督者的氛圍，使得受督者可以將個人與其諮商技術統整，發展出個人風格，而不會只是如同鸚鵡學習說話式的諮商技巧。

直接探究有益的督導關係之實證研究不多，多數以研究督導滿意度、督導同盟或有益的督導為主，並散見在督導歷程相關研究中。學者認為影響督導的因素，主要來自督導者和受督者雙方 (王文秀，1998；Gazzola & Theriault, 2007)。在有益的督導關係之研究方面，Okech 和 Rubel (2009) 從團體諮商的督導專家之經驗進行研究，結果發現督導關係必須一方面為支持性的，另一方面為挑戰性的，以便處理受督者由焦慮引發的區塊 (anxiety-provoking area)，讓受督者在督導過程能夠帶進發生在他的團體內的議題。尤其在督導關係形成的階段，督導者示範開放的關係特別重要。Rabinowitz、Heppner 和 Roehlke (1986) 的研究發現，不論新手或進階的受督者，在督導關係的初期，都尋求減少曖昧不明的狀況，以及尋求支持和保證，這種情況和角色期待的不明確感有關聯，不過進階的受督者隨後便需求挑戰和面質其個人在諮商中的人際關係。或許對於進階的受督者，獲得學習比獲得人際情感重要，或是由於比較自信，焦慮較低，需求支持便成為次要。不過王文秀 (2000) 研究卻發現，督導者的支持和鼓勵，固然有利於產生正向督導經驗，但是並非必要條件，有的督導者並不強調督導關係，其受督者也認為收穫良多。這種情形或與導師重道的文化有關，或與重視學習獲得，或與督導關係的發展階段有關，尚待研究。

Hess (1997) 主張督導主要聚焦在受督者個人，因而除了支持之外，有時也需要面質受督者。不過面質為一種高焦慮的情境，對於新手或低階的受督者，特別需要安全的關係 (Stoltenberg & Delworth, 1987)。尤其，督導者具有管理和評估的角色，使得移情的發生特別普遍，督導中的衝突常與這些角色有關。許韶玲 (2007) 認為督導中經常衝突，為受

督者學習的重大阻力。Hsu 和 Tsai (2006) 發現督導關係的問題，累積的最後結果，會導致受督者退出督導。Walsh 等人 (2002) 便發現，受督者願意向督導者自我揭露個人在臨床諮商的錯誤，共有 18 項因素，其中主要有 6 項，其重要性依次為，督導風格、督導者願意分享個人經驗、督導者投注在受督者的成功、督導者願意分享自己的錯誤，以及督導經驗和諮商經驗等。Holloway (1995) 則主張需要明確而具體的督導契約，不只可以建立安全的督導關係，讓受督者有安全感，也讓督導工作可以做得好。足見安全的督導關係由多重因素所構成，支持為需要，而非必要的條件。

在督導結盟的研究方面，張淑芬與廖鳳池 (2007) 發現在督導「目標」與「任務」兩方面，與督導者有關主題共有 6 項，為督導者關切督導需求、重新框架視野、建議諮商策略、提供正向回饋、處理受督者個人議題，以及依受督者需求轉移督導焦點等；在「情感連結」方面，與督導者有關主題有 2 項，為瞭解受督者、支持陪伴和關心生活。可以看到，除了「情感連結」之外，前 6 項主題均與督導工作特別有關聯。顯示，在建立同盟的時候，工具性要素比情感性要素吃重。

在有益的督導方面，研究發現，為：督導者具備親切、接納、尊重、了解和信任的特徵 (王文秀, 1998; 徐西森, 2003; 施香如, 2000; Hutt, Scott, & King, 1983; Martin, Goodyear, & Newton, 1987; Miller & Oetting, 1996)，同理與不批評的態度，肯定與鼓勵 (Worthen & McNeill, 1996)，督導者提供較多正向回饋 (王文秀, 1998)，以及督導者願意自我揭露 (鄭如安、廖鳳池, 2005; Black, 1988)，並創造一個容許實驗和錯誤的氣氛 (徐西森, 2003; Allen, Szollos, & Williams, 1986; Hutt et al, 1983; Nelson, 1978)，在團體督導中提供支持給受訓的領導者 (Newman & Lovell, 1993; Starling & Baker, 2000)，在學習多元文化議題的時候，督導者開放的態度，以及支持 (Fukuyama, 1994) 等要素。此外，王文秀 (2000) 研究受督者的「最佳與最差被督導經驗」，發現督導者的吸引力，為：專業素養、工作取向、頭腦清晰、提供情緒支持、適時引導、營造有學習又輕鬆的氣氛，以及犀利。顯示，吸引力含工作任務性要素與人際情感性要素。

Wark (1995) 在家族治療的督導研究，發現受督者認為有益的事件有兩方面：「支持」(受督者體驗到被督導者肯定)，以及「聯合」(督導能夠切合受督者的處境，作為如同受督者的同伴，協助受督者將他想做的做好，與受督者連結，並能夠保持不過度涉入受督者)。鄭如安與廖鳳池 (2005) 研究修習諮商實習課程的碩士生知覺的關鍵事件，發現正向事件，有「督導者的肯定鼓勵」、「督導者的示範」、「協助受督者歷程化」、「協助受督者概念化」、「督導者的同理接納」、「督導者的自我接納」，以及「受督者感受到督導者的付出」、「連接受督者的個人特質和接案」。這些正向事件與前述有益學習的督導要素，似乎相呼應。

綜合上述，督導關係為一種特殊的人際關係。透過這個關係，不僅傳遞技能，也因其特殊性，得以陶冶諮商師的專業態度與精神。而關係的內涵包括任務性或工具性因素和情感性因素。專業素養、權力、或專家權，其意涵都與督導工作比較有關，為工具性因素；而涉入與吸引力，或參照權的意涵，則與督導者個人的特質比較有關，為人際情感性因素。目前直接探究有益的督導關係之研究較少，主要都來自有關受督者知覺的重要事件、工作同盟、極端性的受督經驗或督導歷程等研究，較少直接探究受督者所知覺督導者有益其學習的督導關係之內涵。了解督導者有益受督者學習的督導關係之內涵，對於未來有關督導關係的研究或實務工作則為重要議題。

### 三、研究目的

根據上述文獻探討結果，督導關係為督導的核心要素，督導者為創造督導關係的樞紐人物，其督導工作與個人特質對於督導關係之營造和督導績效之影響至鉅。然而，不是所有的督導關係都有益學習。因此，本研究目的，從受督者於督導關係中所知覺，督導者在吸引力、值得信賴與專業素養等三方面有益其學習之要素，來探究有益學習的督導關係之內涵，希望對於了解與促進督導關係有所貢獻。

## 貳、研究方法

Creswell、Hanson、Clark 和 Morales（2007）指出個案研究法、紮根理論和現象學等的應用，特別有助於增進對於諮商過程的了解。為了理解有益學習的督導關係之內涵，本研究期待從每一名受督者的視角去理解，受督者認為有益學習的督導關係之中，有關督導者的影響力這部分。因此，主要採取質化研究性質，以個案研究法，來分析各個受督者所知覺督導者有影響力之要素，再以跨案資料彙整出普遍的現象。

其次，本研究為了在督導關係中，鎖定督導者有益受督者學習的相關部分，作為研究的重點，因此適合採取所謂特殊化的研究方法，即需要明確化所要觀察的範圍與向度。由於本研究主旨不在研究督導關係的全部內涵，而是在受督者所知覺督導關係中，督導者有益受督者學習的內涵。根據前述文獻探討，Strong（1968）主張諮商師的吸引力、值得信賴和專業素養等三元素與信任和效能有關。因此，本研究之資料蒐集乃借用 Strong 的模式，採取半結構的深度訪談方法，就督導者的這三方面來蒐集有益學習的督導關係的內涵之相關資料。

最後，學者主張由治療者專家和團體領導者專家的經驗分析，可以深入與寬廣的理解

這個範疇有效的實務 (Conyne, 1998; Jennings & Shovholt, 1999)。同樣地，探討督導專家的經驗可以提供有用的描述，以界定有效的督導工作實務，以便作為未來研究有效督導的基礎 (Okech & Rubel, 2009; Rubel & Okech, 2009)。故本研究也以進階受督者接受資深的督導者督導之經驗，作為研究標的，以期可以較深入與較寬廣的理解有助益學習的督導關係之內涵。茲進一步就研究對象、研究工具、研究步驟、資料蒐集方法，以及資料分析方法等敘述如下。

### 一、研究對象

學者認為質化研究樣本為立意取樣，而不是隨機取樣 (Haverkamp & Young, 2007)，除非如紮根理論研究法，為了建立理論，所需樣本較多之外，一般使用深度訪談方法，約需 3-10 名受訪者即可 (Suzuki, Ahluwalia, Arora, & Mattis, 2007)。本研究對象來自兩個不同督導團體，分別有 6 名和 4 名受督者，都由同一名督導者訓練與督導。故共有 10 名博士教育階段受訓的領導者，為進階的受督者，作為本研究之對象。受督者為已經修畢博士階段的團體諮商理論課程，選修進階團體諮商實務課程者，並簽署同意書，志願作為研究對象。

### 二、研究工具

本研究使用的工具，主要為「受訓者知覺的督導關係訪談指引」、研究者、督導者、訪談者，以及編碼者等，茲分別敘述如下。

#### (一)「受訓者知覺的訪談指引」

研究者參照 Heppner 等人 (1992) 所編製的「指引性問卷 (Guided Inquiry)」當中，有關當事人對於諮商師的關係反應的三個問題，編製成本指引。本指引包括三個主要訪談問題：第一、「在有助益你學習的督導關係當中，你認為督導者有什麼令你喜歡或感到有吸引力的？」；第二、「在有助益你學習的督導關係當中，你認為督導者有什麼令你值得信賴的？」；第三、「在有助益你學習的督導關係當中，你認為督導者有怎樣的專業素養？」

#### (二) 研究者

本研究者研究中，同時擔任訓練和督導者。通常進行質化研究的時候，研究者有參與研究過程，對於所要研究的事件和現象進行實際的觀察，對於事件和現象會有較真實的體驗。由於本研究的資料蒐集，採取雙盲方法 (double blind) 的受督者匿名資料，因此並不會由於需要評鑑而影響受督者。其次，對於受督者的評鑑，採取溝通式評鑑和同儕評鑑兼用的方式，可以減少受督者的評鑑壓力。此外研究者也將擔任編碼者和訪談者的訓練

者，以確定編碼和訪談方法的客觀性和正確性，並切合本研究目的。

### （三）督導者

由研究者擔任。研究者在博士課程曾修習「諮商督導理論」，以及「個別諮商督導實務」和「團體諮商督導實務」等課程，並在大學部和研究所擔任諮商督導課程超過 25 年以上。

### （四）訪談者

為諮商本科系，修畢質化研究課程，或行為與社會科學研究法課程的四名碩士班學生擔任訪談員。

### （五）編碼者

邀請諮商系（組）已經修畢質化研究的兩名碩士生和兩名博士生，分別擔任編碼工作。研究者對擔任編碼者先進行訓練，使熟習編碼內容與方法之後，才進行編碼工作。並聘請一位團體諮商和督導的學者擔任第三位編碼者。

## 三、研究步驟

1. 由於是選修課程，在前一學期預選課程的時候，向可能選課的學生說明實驗研究教學計劃，以徵尋選課的學生，若志願作為本研究的對象者，則獲得其同意書。

2. 團體成員是使用網路廣告與書面廣告，向社區或校內招募的志願成員，並向成員說明，所參加的團體為實驗性的教學與研究之團體，獲得成員參加教學研究的同意書。因此，將使成員知道他們來參加的團體，為訓練領導者的實驗教學與研究之團體。團體諮商的主旨，在協助成員處理人際議題或體驗個人成長。

3. 帶領團體的受督者，在每次領導團體之後，立即接受團體方式的督導；未帶領團體的受督者，則在觀察室，邊觀察同儕帶領，邊聽取督導者講解或使用耳機的同步示範。在團體聚會的 4-6 次，每名受督者接受至少一次的帶耳機訓練。諮商團體共進行 10 次，在 10 週的訓練結束之後還有一次的團體督導。並於期中和期末各接受一次的個別督導。

## 四、資料蒐集方法

於受訓者帶完十週的團體之後的隔週，由訪談員使用「受訓者知覺的督導關係訪談指引」，對受督者進行個別訪談和錄音，以便蒐集有關受督者知覺的督導關係之內涵的資料。這個訪談資料係採取無記名的資料。並且事先，訪談員以抽籤方式決定訪談對象，研究者將不知道訪談員和受督者配對訪談的資料。

## 五、資料分析方法

分析步驟如下：

1. 首先由兩名輔導與諮商學系（組）的碩士生，將訪談錄音轉騰為逐字稿，並給與每段話初步編碼，再由研究者校訂。之後，由受過訓練的兩名編碼者與研究者，一起閱讀與瞭解文本資料，並嘗試編碼，直至都熟悉工作為止，便開始正式編碼工作。正式編碼與分析工作，由兩名編碼者分別進行編碼。編碼者先就每一份訪談的文字稿進行閱讀。初步編碼係依照訪談的逐字稿先後順序，並分別就吸引力、值得信賴和專業素養等三方面的資料來編碼，如：「1-A02」，第一碼「1」代表編號第一位受訪者，第二碼英文字母「A」代表吸引力，第三碼「02」代表訪談吸引力這個問題區塊的第二段。因此，若第二碼英文字母「T」為代表值得信賴，「P」則代表專業素養。例如：「那當然因為如果就博士班學東西，當然還是會比較在乎的是，這個老師是不是真的有實力嘛，那我可能是比較現實一點，我覺得有實力的老師我就會心悅臣服這樣子。那所以其實當然很快的，就可以接受她一些觀念」(5-A03)，為第五位受訪者（5）在吸引力（A）的第三段落（03）。

2. 閱讀逐字稿全文，並在各段落註記印象與浮現的議題。

3. 初步編碼：以受訪者回答的三大項問題，分別逐各個問題下（例如督導者的吸引力），受督者回答之內容段落，為編碼單位，一個單位可能是一個段落，或兩個段落，或是一句話。閱讀每個單位，並摘要出談話內容，共得 364 個初步編碼單位。

4. 概念化類別：將初步編碼所摘要的內容，概念化為類別（category），例如編碼單位：「就博士班的學習，比較在乎老師有實力，有實力的老師令我心悅臣服，可以接受她的觀念」(5-A03)，為第五位受訪者（5）在吸引力（A）的第三段落（03），概念化為「有實力」。有些內容與研究主題有關，有些則無關，但有助於理解受訪者的相關知覺，這些無關的資料則未予概念化。因此，分別得到吸引力、值得信賴與專業素養三方面的要素，共獲得 79 個類別。繼之，再依內涵的性質歸類，歸納為大類，如編碼單位「表現諮商專業人員的典範」(9-A14) 和「為人處世的典範」(4-A02)，都歸納在「實踐督導者的典範」這一大類。在逐步歸納之後，包括「其他」為一大類，共得 21 個大類別。

5. 萃取主題：將已概念化的大類別，再依內涵的性質歸類成與研究目的相關的主題。其中有 15 個類別，為描述督導者的能力、信念或觀念、個性、情感情緒特徵、人際特質等，例如「有實力」、「敏捷與敏銳」、「一致性與情緒穩定」等，乃概念化為「督導者個人特質」；另外，有 6 大類與描述督導作為或行為有關，例如「督導方式」、「督導技術的運用」等，乃概念化為「督導工作」。故共萃取出兩個主題：「督導者個人特質」與「督導工作」。

6. 整理每位受訪者的整體分析，依類別和主題歸類。
7. 進行跨受訪者的資料比較、分析與歸納，並計次。

## 六、資料分析與可確信度 (trustworthiness)

本研究採用「共識質性分析法 (Consensual Qualitative Research)」(Hill, Thompson, & Williams, 1997) 計算兩人編碼分類的一致性係數，以提升分析的可確信度。計算公式為  $A/A + B$ ，A 為二者一致的數目，B 為二者不一致的數目 (Miles & Huberman, 1984)。兩位編碼員的一致性係數為 0.934。最後再聘請第三名編碼者，擔任檢驗者，進行分析結果檢核和裁定。

## 七、研究倫理

本研究本著互惠原則，受督者學習領導團體，同時提供社會人士免費的團體諮商服務。由於研究情境為選修的課程，不參加研究的學生得只選課；志願參加研究的學生，除了事先告知並獲得同意書之外，在課程結束之後，尚可以決定參與或退出研究。

## 參、研究結果

將受督者所知覺督導者的吸引力、值得信賴與專業素養等三方面的要素，依性質歸納彙整之後，獲得有益學習的督導關係包括「督導工作」和「個人特質」兩個層面，如表一所示。茲將「督導工作」和「個人特質」兩方面之要素，進一步分別敘述如下。

### 一、督導工作之要素，共可分為六大類

#### (一) 督導方式

這一大類，涵蓋有十類要素：「鼓勵嘗試錯誤與冒險」、「督導者主動直接提供想法」、「容許受督者表現自己」、「能注意每個受督者的需要」等四類要素，被受督者認為在有益學習的督導關係中，督導者值得信賴；「啟發式的督導」、「依受督者需要的情境施教」、「協助受督者連結理論與實務」，以及「系統化與有架構的督導」等四類，則被受督者認為具專業素養；「提供改善與進步的機會」，則具吸引力（例一）與值得信賴（例二）；而「依受督者個人特質與程度施教」，則被視為值得信賴（例三）與具專業素養（例四）。

例一：「督導者看到我可以再加強的部分，不是我做錯或反應錯誤的部分。在這個過程我會覺得總是有機會一再更正的，總是會有機會出現同樣的契機，讓我可以再去練習的 (1- A031)。」

例二：「我覺得老師會不斷告訴我們她看到我們正向與好的部分，老師也會不斷告訴我們她覺得我們還有那些再成長、改進的空間。在這個過程中，你會覺得老師的目的不是想要挫敗我們，而是希望我們可以學習跟成長。在那個工作關係底下，我覺得還蠻信任老師的（6-T032）。」

例三：「老師對我們這四個人個別之間有一些背景經驗不同的瞭解，大家彼此過去的經驗，或者是家庭背景、工作環境，所以她有時候給我們的一些回應是量身訂做的，是不一樣的，會讓我覺得我跟老師是很貼近，嘿，所以是針對剛才我講的除了老師的態度之外，還有這幾個讓我会願意更信任老師（10-T27）。」

例四：「她很能夠知道新手在帶領團體會遇到的困難是什麼，然後她能夠去讓你了解整個團體的那個策略，不同階段要有什麼不一樣的帶領策略，她甚至還之前就整理了一些題項，就是說她會有每個...在不同階段的不同策略裡面，有那些不同項目，那她就會幫你至少在連結上面，她就會幫你連得很清楚（9-P01）。」

## （二）實踐督導者典範

這一大類，包括一類與督導者做人有關的「為人處世的典範」，被受督者認為在有益學習的督導關係中，督導者值得信賴（例一）；而另一類與做事有關的「實踐專業角色典範」，被受督者認為具吸引力（例二）與專業素養（例三）。

例一：「老師在跟我們分享她對於團體的信念、對於人的信念，我覺得她在教導我們的過程中，是一致的，比如她對人真的很尊重，她會很關注每一個學生，而不是特地喜歡那一個學生，會特別注意容易被忽略的人（6-T013）。」

例二：「可是要怎麼樣不講很多話，又可以帶動團體，那個部份我覺得從老師的示範裡面就學到了，那自己實際去帶的時候也覺得很有力量，比你講的很多話還要有用，這是其中的一部份，我覺得那是沒辦法言傳的，是身教的，是身教上面學到的（8-A08）。」

例三：「在她身上我學到了督導的倫理，比如說她有關於做研究、督導關係、我們跟成員之間的團體規範方面。她不只是要求我們去對團體做，其實她在督導關係裡面，她也做的很確實（4-P05）。」

## （三）督導氛圍的經營

這一大類，包括督導者「提供安全感」和「可依靠感與安定感」兩類，讓受督者感到值得信賴；督導者「維護受督者自尊」、「關心學習，也關心人」、「肯定與接納受督者」和「信任受督者」四類，則讓受督者感到具吸引力；而「提供安定感」和「在督導關係中呈

現真實自我」，不但值得信賴，也具有吸引力。這些要素有利創造安全的督導環境。

「我覺得老師給了太多的包容，在督導進行當中啊，就覺得好像可以跟老師越談越近，可以想像的跟老師，好像可以抓著老師的手、抱著老師一起討論這些事情，會有那種感覺出來，所以在老師面前好像就很自然，我不用太去害怕暴露我的缺點，反而很想把我的缺點都拿出來問一問（8-T17）。」

#### （四）精熟的督導與諮商專業知能

這一大類，包括兩類要素：一為「精熟督導的科目與督導專業」，讓受督者感到督導者值得信賴（例一），以及另一為「對於督導的科目有充足的素養」，被視為督導者具專業素養（例二）。

例一：「我覺得第一個是老師的專業能力，就是老師在團體跟督導方面的經驗都很豐富。老師對於團體的現象、技巧都很能夠掌握。所以跟著老師的方法做，真的可以學到東西。我們可能都會看今天上課的人，到底厲不厲害。如果有些人我們覺得不怎麼樣，上課就不太會想那個，可是老師她真的讓我們很佩服。對我來說這是最重要的一個部分吧（2-T011）。」

例二：「她讓人尊敬的地方是她的背後是有理論基礎的，而且那個理論基礎是融合了現有的理論，然後有她自己的理論架構出來，所以跟她的討論，我們會有雙重的收穫，第一個是知道一般的理論大概會有什麼樣的想法，…第二個有一個系統的理论，那系統的理论是老師她自己的概念，那概念就會變成很完整（8-P01）。」

#### （五）協助自我覺察與專業認同發展

這一大類，包括兩類要素：一為督導者「協助自我覺察與自我認識」，被受督者認為具吸引力（例一）；二為督導者「促進自我成長與專業認同」，被受督者認為具專業素養（例二）。

例一：「老師就有很個別化的點出我的那個人際的型態，那這個 pattern 被點出來的時候，那，喔，就有一種自我覺察的效果，然後也可以，從這裡就可以看得到說，嗯，自己在當領導者的時候，自己的 issue 是怎麼影響到一個團體帶領，甚至跟成員他們之間後來的反應（9-A17）。」

例二：「我覺得她在督導的過程裡，會幫助領導者自我覺察跟成長，還有專業認同的發展，這個部分我也覺得她做得很好，…會幫助我去看到我作為領導者的特質是很溫和的，這是我的優點，而我要發展的、需要再成長的空間在哪裡，她會把我帶到團體歷程當中她看到的某一個場景（4-P04）。」

## （六）督導技術的運用

這一大類，包括五類要素：(1)「示範」，被受督者認為兼具吸引力、值得信賴與專業素養；(2)「提供回饋與肯定」，被受督者認為具吸引力與值得信賴；(3)「創意的技術」，則被認為具吸引力與專業素養；(4)「深入淺出、通俗和本土化的督導技術」，被認為有專業素養；以及(5)「督導者自我揭露」被認為值得信賴。以「回饋」為例，督導者不但被認為具吸引力（例一），也被認為值得信賴（例二）。顯示，這些技術的運用對於學習的重要，以及對於督導關係的影響力。

例一：「我跟老師討論過，老師很明確的說因為這個原因，所以我有時候會不太敢出來，她很鼓勵我說，不會傷害到別人，叫我不會擔心自己太出來的話會發生什麼事情。因為她講的很中肯且蠻誠懇的，我覺得可以相信她，而且聽過老師的回饋都會給我很多勇氣（3-A07）。」

例二：「老師還蠻注重給回饋的，所以她會不斷的給我們回饋。我想對於增進信任應該是很有幫助的（5-T09）。」

## 二、個人特質之要素

有益學習的督導關係之內涵，在督導者個人特質方面共有 15 項要素，茲就其被受督者知覺對關係的作用分別敘述如下：

（一）督導者「敏捷」與「敏銳」的特質，被受督者認為在有益學習的督導關係中具吸引力、值得信賴與具專業素養。而這兩項要素用在對人的部分，多被視為具吸引力或值得信賴（例一）；用在對事的部分，則多被視為具專業素養（例二）。

例一：「我覺得老師對人的敏感度很高，她會瞭解妳當下的需要是什麼，然後給妳一些適度的回應。所以我覺得如果我有些困難，她是理解跟回應的（6-T042）。」

例二：「像有時候我們在帶團體，因為很多的焦點都會出來，很容易不知道該關注那一個。但是老師不管在走個人，還是轉到團體，還是再轉回個人，都非常的敏感、快速、俐落，而且非常的深入。會覺得真是太厲害了（6-P012）。」

（二）督導者「溫和親切」、「理解與同理心」、「真誠與開放」、「熱忱、認真與付出」、「包容、接納與支持」、「幽默與風趣」、「一致性與情緒穩定」，以及「公平」等特質，均被受督者視為具吸引力與值得信賴。這些要素與創造出一個安全的督導環境有關，如下例：

「…老師督導的時候很支持，讓我們覺得第一個有被同理到，第二個有被支持到。所以我們變得對團體比較不會挫折或緊張。因為不用擔心是不是等一下會被批

判，會被說怎樣，這部分是讓我覺得很放心的（2-A034）。」

（三）督導者「對人尊重」（例一），「人生的智慧圓融」（例二），以及「專業精進」等三項特質，都被受督者認為值得信賴。

例一：「在我們可能的需要或是一個關鍵的地方，給一些意見和想法。不會說我表現得很差。不是用批評的方式，感覺滿尊重我們。…那樣的陳述方式，感覺滿尊重我們，使得這個過程我沒有任何被批評或評價的部分，會覺得那是一個學習過程（1-T012）。」

例二：「我覺得老師真的滿有智慧的，她在講一些話的時候啊，我覺得事後等到那個燈泡亮起來的時候，再回頭來看老師問的那些話，然後就想到老師每一句話都是有意義的，…我覺得老師不兇，但是她有一種威嚴，那你會感覺到老師散發的那種生命力也多了一種圓融，所以老師在跟我們講話的時候，我覺得很平易近人，不會讓我們覺得有壓力（8-T011）。」

（四）「有實力」（例一）和「鮮明的個人風格」（例二）兩項，則都被受督者認為在有益學習的督導關係中，為具吸引力之要素。

例一：「就博士班學習而言，會比較在乎的是這個老師是不是真的有實力，我覺得有實力的老師我就會心悅臣服。所以很快的，我就可以接受她一些觀念（5-A03）。」

例二：「魅力其實是身為一個諮商師、督導很重要的一個東西，那我覺得她有做到這一點，因為她個人風格非常的強烈（9-A01）。」

（五）其他，包括督導者「行事規則明確」、「膽量」、「精神奕奕」，「表達與思考的組織條理分明」等特質，與具吸引力有關；督導者「踏實與謙虛」，「就事論事」，「公私分明」，「相處經驗的累積」等特質與值得信賴有關；督導者有「耐心」和「良好的領悟力」，則與被視為具專業素養。

表一 有益學習的督導關係內涵之要素彙整

督導工作層面 (筆)	個人特質層面 (筆)
<p>1. 督導方式 (44)</p> <p>值得信賴：提供改善與進步的機會 (4)、鼓勵嘗試錯誤與冒險 (5)、督導者主動直接提供想法 (4)、依受督者個人特質與程度施教 (4)、容許受督者表現自己 (1)、能注意每個受督者的需要 (1)。</p> <p>吸引力：提供改善與進步的機會 (4)。</p> <p>專業素養：啟發式的督導 (4)、依受督者需要的情境施教 (3)、依受督者個人特質與程度施教 (6)、協助受督者連結理論與實務 (6)、系統化與有架構的督導 (2)。</p>	<p>1. 敏捷與敏銳 (17)</p> <p>值得信賴：敏捷與敏銳，能理解受督者需要和困難並給於回應 (6)。</p> <p>吸引力：敏銳 (3)。</p> <p>專業素養：敏捷反應 (4)、和敏銳觀察力 (4)、有助於現場的示範。</p>
<p>2. 督導氛圍的經營 (33)</p> <p>值得信賴：提供可依靠感與安定感 (2)、提供安全感 (2)、督導關係中呈現真實自我 (1)。</p> <p>吸引力：提供安定感 (5)、維護受督者自尊 (4)、關心學習，也關心人 (6)、肯定與接納受督者 (4)、信任受督者 (3)、督導關係呈現真實自我 (6)。</p>	<p>2. 溫和親切 (17)</p> <p>值得信賴：溫和 (3)、親切 (3)。</p> <p>吸引力：溫和 (5)、親切平易近人 (6)。</p>
<p>3. 精熟督導與諮商專業知能 (18)</p> <p>值得信賴：精熟督導的科目與督導專業 (8)。</p> <p>專業素養：對於督導的科目有充足的素養 (10)。</p>	<p>3. 關心、理解與同理心 (12)</p> <p>值得信賴：關心、理解與同理 (6)。</p> <p>吸引力：同理 (6)。</p>
<p>4. 協助自我覺察與專業認同發展 (20)</p> <p>吸引力：協助自我覺察與自我認識 (7)。</p> <p>專業素養：促進自我成長與專業認同 (13)。</p>	<p>4. 真誠與開放 (19)</p> <p>值得信賴：真誠 (1)、開放 (6)。</p> <p>吸引力：真誠 (6)、開放 (6)。</p>
<p>5. 實踐督導者的典範 (25)</p> <p>值得信賴：為人處世的典範 (7)。</p> <p>吸引力：實踐專業角色典範 (13)。</p> <p>專業素養：實踐專業角色典範 (5)。</p>	<p>5. 熱忱、認真與付出 (14)</p> <p>值得信賴 (4)</p> <p>吸引力 (10)</p>

(續下頁)

表一（續）

督導工作層面（筆）	個人特質層面（筆）
6. 督導技術的運用（75）	6. 包容、接納與支持（13）
a. 示範（36）	值得信賴（8） 吸引力（5）
值得信賴：在督導的團體示範諮商團體的領導（3）。	7. 幽默與風趣（11）
吸引力：現場同步示範（5）、在督導的團體示範諮商團體的領導（2）。	值得信賴（4） 吸引力（7）
專業素養：現場同步示範（21）、在督導的團體示範諮商團體的領導（5）。	8. 對人尊重（7）
b. 提供回饋與肯定（16）	值得信賴（7）
值得信賴：正向回饋（3）。	9. 一致性與情緒穩定（5）
吸引力：回饋與鼓勵（8）、接納與肯定（5），有增能作用。	值得信賴：一致性與情緒穩定（4）。
c. 創意的技術（15）	吸引力：情緒穩定（1）。
吸引力：創意的督導與諮商技術（6）。	10. 有實力（4）
專業素養：創意的督導與諮商技術（9）。	吸引力（4）
d. 深入淺出、通俗和本土化的督導技術（6）	11. 公平（9）
專業素養（6）	值得信賴（5） 吸引力（4）
e. 督導者自我揭露（2）	12. 鮮明的個人風格（3）
值得信賴（2）	吸引力（3）
	13. 人生的智慧圓融（3）
	值得信賴（3）
	14. 專業精進（3）
	吸引力（3）
	15. 其他（12）
	值得信賴：踏實與謙虛（2）、相處經驗的累積（1）、就事論事（1）、公私分明（1）。
	吸引力：行事規則明確（1）、膽量（1）、精神奕奕（1）、表達與思考的組織條理分明（1）。
	專業素養：耐心（2）、良好的領悟力（1）。
合計：	
215筆	149筆

## 肆、討論與建議

### 一、討論

#### (一) 有益學習的督導關係之內涵，包括督導者的「督導工作」和「個人特質」兩方面的要素

在實證研究方面，Schultz 等人（2002）發現，在督導關係中督導者使用專家權和參照權兩項權力，若督導者和受督者有共識，能強化督導同盟。而 French 和 Raven 的「社會權力」說，則認為專家權與參照權的結合，最能發揮權力的影響力（引自潘正德，1995）。本研究發現，督導關係的內涵包括「督導工作」和「督導者個人特質」。在「督導者個人特質」方面，除了「敏捷與敏銳」同時具有吸引力、值得信賴和專業素養之外，其餘各要素均與受督者知覺督導者有吸引力和值得信賴，或僅具吸引力或值得信賴有關；而在「督導工作」這個層面，則除了「督導氛圍的經營」這一大類具有吸引力與值得信賴兩項之外，其餘五大類除了具吸引力或值得信賴之外，都被受督者視為具專業素養。本研究結果與 Corrigan 等人（1980）在諮商關係的研究結果，有異曲同工之妙。因此，若就專家權與參照權的性質而言，督導者的「督導工作」可能與專家權的獲得最有關聯，其次為參照權的獲得，而督導者「個人特質」則可能與「參照權」的獲得比較有關。並且督導者個人特質與「督導氛圍的經營」當中之督導作為相近，兩者或有關聯，值得進一步研究。

其次，由於本研究採取特殊化的研究方法，因此得以進一步了解督導工作所涵蓋的六大類要素與個人特質的十五類要素，如何形成有益學習的督導關係之具體狀況。也就是一項特定的要素被視為有益學習的督導關係，其內涵是由於讓受督者感到有吸引力，或值得信賴，或具專業素養，例如在「督導方式」這一大類的要素當中，「指出可以改進之處」和「鼓勵嘗試錯誤與冒險」，都是影響受督者對於督導者感到值得信賴，而「提供改善與進步的機會」，則是具有吸引力。

#### (二) 有益學習的督導關係之督導工作要素

晚近學者有將督導關係視為一種能力的趨勢（Goodyear, 2007; Halpern, 2009; Okech & Rubel, 2009; Rubel & Okech, 2009）。Goodyear（2007）提出督導者的能力可以區分為「關係」，以及「技術性的知識和技巧（technical knowledge and skills）」兩種主要類型。如果關係是一種能力，則有益學習的督導關係，不能視為人際互動中自然發展的結果，督導者必須具備發展關係的知識與技術運用之能力。正如 Holloway（1995）所謂的「權力」，以及 Schultz 等人（2002）所謂的「專家權」，都不是指督導者的專業技術，而是指專業技術運用的時候，在督導者與受督者之間影響力的流動。本研究發現，「督導工作」的六大類

要素，雖然都與督導者的督導作為有關，然而重點在於透過督導者的作為，讓受督者對督導者感到有吸引力，或值得信賴，或具專業素養等對於關係的影響力，因而形成有益學習的督導關係。

在六大類督導工作要素方面，形成有益學習的督導關係，是由於：(1)「督導方式」、「實踐督導者的典範」和「督導技術的運用」，都被受督者視為有吸引力、值得信賴與具專業素養；(2)「督導氛圍的經營」，被視為值得信賴和有吸引力；(3)「精熟的督導與諮商專業知能」，讓受督者感到值得信賴與具專業素養；以及(4)「協助自我覺察與專業認同發展」，讓受督者感到有吸引力與專業素養。茲分別討論如下：

### 1. 督導方式方面

張淑芬與廖鳳池（2007）發現，接受督導者提出的建議，受督者可以表達不同想法，以及督導焦點依受督者需求轉移等，為督導任務相關的聯盟主題。本研究的發現則進一步了解，這些督導方式何以有利形成有益學習的督導關係。從表一可以看到，督導者主動直接提供想法和容許受督者表現自己，會讓受督者感到值得信賴；而依受督者需要的情境施教，則與受督者感到有吸引力有關。此外，容許實驗和嘗試錯誤，為許多學者所贊同的督導方式（徐西森，2003；Allen et al, 1986; Ellis, 1991; Hutt et al., 1983; Nelson, 1978）。本研究發現，「鼓勵實驗和嘗試錯誤」之所以有利形成有益學習的督導關係，是由於這樣的督導方式，督導者被視為值得信賴。

而 Walsh 等人（2002）發現，受督者願意向督導者自我揭露個人在臨床諮商的錯誤，其因素之一，便是督導者投注在受督者的成功。本研究發現，指出可以改進之處，讓受督者感到督導者值得信賴，提供改善與進步的機會，則會感到督導者有具吸引力。需要自我揭露在臨床諮商的錯誤是何等的焦慮，或許就是因為受督者感到督導者值得信賴或有吸引力，而願意自我揭露錯誤。

本研究尚發現，更多督導方式與形成有益學習的督導關係有關，包括：「啟發式的督導」、「能依受督者需要的情境施教」、「協助受督者連結理論與實務」，以及「系統化與有架構的督導等要素」，都讓受督者認為督導者具專業素養。

### 2. 督導氛圍的經營

督導者與諮商師的關係透明化，為療癒性關係的條件（Mearns, 1991）。本研究發現在督導氛圍的經營方面，督導者呈現真實自我，可以讓受督者感到值得信賴。而張淑芬與廖鳳池（2007）發現督導者關心生活與讓受督者感到自在，為情感連結的主題。本研究則發

現，督導者關心學習，也關心人，會讓受督者感到在督導關係中有吸引力。

Halpern (2009) 認為督導關係蘊含著 Johari Window 的人際動力關係，當受督者要揭露其諮商工作或個人所隱藏的部份，或督導者要探問受督者未知或未發現的部份，都具有冒險性。所以督導者和受督者之間需要有相互信任和尊重的關係。Aten、Strain 和 Gillespie (2008) 強調呵護的環境，Gazzola 和 Theriault (2007) 主張撫慰性的環境。Fukuyama (1994) 也認為「支持」是指督導者信任受督者有能力面對挑戰性的個案。本研究也發現，「提供安全感和安定感」，「維護受督者自尊」，「肯定與接納受督者」，「信任受督者」等，能讓受督者對督導者感到值得信賴與具吸引力，可以創造具安全、包容的督導環境。

由上，顯示在督導氛圍的經營，督導者的作為若讓受督者感到喜歡或有吸引力與值得信賴，可以締造如同 Mearns (1991) 所謂的「健康的督導關係」。

### 3. 精熟督導與諮商專業知能

王文秀 (1998) 在「最佳與最差被督導經驗」的研究，發現督導者的吸引力，專業素養為其中一項。張淑芬與廖鳳池 (2007) 發現，受督者信任督導者的專業，為情感連結的同盟主題，由於受督者認為督導者對於諮商理論的精熟和對團體方案的了解，以及信任督導者會將督導做得很好，這種信任感使得受督者感到關係密切。本研究發現「精熟督導與諮商專業知能」，之所以可以形成有益學習的督導關係，是由於受督者感到這樣的督導者值得信賴，也具專業素養。

### 4. 協助自我覺察與專業認同發展

Heppner 和 Roehlke (1984) 發現初階與進階的實習生都重視「自我覺察」。Howard、Inman 和 Altman (2006) 主張受督者的專業自我認同，是反應受督者意識到自己是一名諮商師，包括角色和生涯選擇，在督導新手的諮商師為重要事件。Rutter (2007) 也增強受督者的專業認同，認為如此在機構的督導可以維持個人對於諮商師角色的認同。本研究則進一步發現，促進自我覺察與專業認同，可以讓受督者在督導關係中感到督導者值得信賴與具專業素養。

### 5. 實踐督導者的典範

傳統上，精神分析師的訓練，採用師徒制，督導者的身教典範十分重要，可以用導師 (mentor) 來形容。由於諮商技術的性質和有固定操作程序與方法的技術不同，因而統整諮商技術，通常需要透過一種「導師關係 (a mentoring relationship)」以獲得薰陶，而不只是教導，因而需藉由一種有支持性的境教功能，導致個人學習的統整 (Ripley, Jackson,

Tatum, & Davis, 2007; Ripley, Garzon, Hall, & Mangis, 2009), 足見督導者的身教典範之重要。本研究發現, 典範可區分「為人的身教」和「專業角色的典範」兩種不同內涵, 亦即「人師典範」和「經師典範」。「為人的身教」可以讓受督者感到督導者值得信賴, 實踐「專業角色的典範」則被認為具吸引力, 或具專業素養。

## 6. 督導技術的運用方面

首先, 有關「示範技術」的運用, 鄭如安與廖鳳池(2005)在實習的碩士生之研究, 發現督導者的示範為普遍的正向關鍵事件, 顯見示範的重要。Okech 和 Rubel (2009) 發現督導專家在督導行動上, 善用督導和諮商團體的平行關係, 以協助受督者瞭解團體過程的議題。由於本研究為現場督導的情境, 因此「示範」包括: 在督導團體當中示範團體領導和現場同步示範兩種, 都被受督者認為督導者具專業素養。此外, 在督導團體示範團體的領導, 受督者尚感到值得信賴, 而現場同步示範則尚被視為有吸引力。顯示, 示範這項技術對於學習的重要, 以及對於督導關係的影響力

其次, 有關「回饋與肯定技術」的運用, 督導者提供較多正向回饋(王文秀, 1998), 肯定與鼓勵(Worthen & McNeill, 1996), 督導者的肯定鼓勵和接納同理(鄭如安、廖鳳池, 2005), 被視為重要事件或最佳經驗。本研究進一步發現, 督導者的肯定, 以及鼓勵和接納, 對於受督者有賦予能量的作用, 會讓受督者感到有吸引力。而回饋對督導關係的影響, 不但具吸引力, 還讓受督者感到督導者值得信賴。

至於「督導者的自我揭露」, 研究發現為督導的重要事件(鄭如安、廖鳳池, 2005; Black, 1988)。受督者願意向督導者自我揭露個人在臨床諮商的錯誤, 原因包括: 督導者願意分享個人經驗和分享自己的錯誤, 以及督導經驗和諮商經驗(Walsh et al., 2002)。本研究則進一步發現, 督導者使用自我揭露的技術, 在督導關係中可以讓受督者感到值得信賴。

最後, Corey (2000, 2008) 在有關團體諮商師這個人的部分, 強調發明與創造力、重視文化和具有個人風格的特質。認為以新穎的觀念探索一個團體的能力, 對於領導者而言, 就是一種潛在的效能。本研究便發現「創意的督導技術」, 被受督者認為督導者具有吸引力與專業素養, 可能: 一方面, 創意的督導技術, 可以提升學習情境的樂趣與體驗新經驗; 另一方面, 這項要素是創造, 與督導者個人風格有關, 而督導風格則被發現顯著影響受督者對督導的滿意度(Fernando & Hulse-Killacky, 2005)和自我揭露意願(Walsh et al., 2002)。至於「深入淺出、通俗和本土化的督導技術」, 被受督者認為督導者具有專業素養, 可能: 一方面, 由於諮商與督導都是外來行業, 翻譯的語彙與本土文化和生活較為疏

遠，若督導者可以轉化為本土化語彙和通俗的方式，受督者比較容易心領神會，這種狀況與諮商當中若諮商師使用當事人的母語，當事人的感受和反應不同，有異曲同工之妙；另一方面，可能諮商的專業知識在轉化為實務行為時，有些難度，以至受督者歡迎督導者使用容易理解和促進轉化的督導技術。

### （三）有益學習的督導關係之督導者個人特質

徐西森與黃素雲（2007）主張督導者良好的個人特質，為同理、真誠、尊重、具體、就事論事、接納、高度敏感與幽默。Carifio 和 Hess（1987）主張理想的督導者之特質，包括理解、無條件積極關懷、同理心、真誠、一致、關心、投入、專注、彈性、開放和好奇等特質。然而，在實證研究方面則散見在各類主題的研究發現中。王文秀（1998）發現受督者認為提供情緒支持為「最佳被督導經驗」之一。張淑芬與廖鳳池（2007）發現，督導者支持陪伴為情感連結的結盟主題。Rabinowitz 等人（1986）認為從督導關係的發展來看，會尋求增加支持和保證，是由於督導初期受督者需求減少曖昧不明的狀況所致。此外，Baltimore 和 Crutchfield（2003）在駐地督導者的研究則發現，督導者的尊重、誠實、可信賴與敏感的意念等特質。上述學者所提出的督導者個人特質，可能與創造安全的督導氛圍有關聯。本研究除了發現在有益學習的督導關係當中，督導者個人特質主要有十四項之外，還進一步發現各項特質如何影響受督者的督導關係之內涵，茲分別討論如下：

1. 在督導者個人特質的十五類要素當中，以「溫和親切」、「關心、理解與同理心」、「真誠與開放」、「包容、接納與支持」、「熱忱、認真與付出」、「一致性與情緒穩定」、「幽默與風趣」，以及「公平」等八類，讓受督者感到督導者有吸引力與值得信賴。前述各類特質，與「督導氛圍的經營」當中的督導作為，例如「維護受督者自尊」、「關心學習，也關心人」、「肯定與接納受督者」等似乎有關，為構成催化性的環境（Lambert, 1974; Pierce & Schauble, 1970）之特質和作為。Gazzola 和 Theriault（2007）便發現造成受督者精進的因素，為展現督導者個人正向特質，包括開放的態度、表現樂於督導和熱誠、興趣，以及有精力等特質，同時認為關心、不批評、安全和積極，可以創造撫慰性的環境。而 Aten 等人（2008）則認為督導者與受督者之間的積極關係，具有強化改變的作用，這種關係建立在信任、接納、開放和體恤之上。這樣的督導關係如同當事人在治療關係中，感受到有一個呵護的環境（holding environments），讓受督者感到安全和賦能，得以朝向成長導向的目標或正向的行。

2. 「敏捷與敏銳」，被發現與督導者具吸引力、值得信賴和專業素養都有關。徐西森與黃素雲（2007）主張高敏感度為督導者良好個人特質之一。與敏銳相近的特質為犀利，王

文秀（1998）發現犀利為督導者的一種吸引力。本研究尚發現敏捷與敏銳運用在不同情境，對於關係的影響有別。若用在對人，例如用以理解受督者需要和困難並給於回應，則被認為督導者值得信賴；若用於對事，例如現場的示範反應敏銳與敏捷，則被認為有專業素養

3. 已經有研究發現督導風格與受督者滿意度和自我效能的關係（Fernando & Hulse-Killacky, 2005），督導風格也和受督者願意向督導者自我揭露個人在臨床諮商的錯誤有關（Walsh et al., 2002）。本研究則發現「有實力」、「專業精進」和「鮮明的個人風格」三項，都讓受督者在督導關係中感到督導者具有吸引力。

此外，本研究尚發現，「對人尊重」會讓受督者感到督導者值得信賴。Mearns（1991）認為督導者視「受督者為有價值」，無條件的對待受督者，將使受督者完整和無保留的帶來需要討論的資料。而「人生的智慧圓融」也讓受督者感到督導者值得信賴，然而這項特質較少被提及，不過 Corey 在有效的諮商師的人格特質，提出對自己有足夠的確認，能接受改變，能了解和接受自己的能耐，重視文化影響，以及活在當下等（引自鄭玄藏等人，2004/2001），似乎與人生的智慧圓融有些關聯。

其餘，本研究尚發現：「相處經驗的累積」可以對督導者感到值得信賴。Robson 和 Whelan（2006）在使用電話督導的研究指出，能夠發展出良好的督導關係，主要與過去長年面對面督導的認識，使得彼此可以信賴。所以相處時間的久暫，對於督導關係的影響不容忽視；「踏實與謙虛」、「就事論事」和「公私分明」，則讓受督者感到值得信賴，Proctor（1998）便認為工作界限清楚和依法行事，為好督導的個人條件；「膽量」、「精神奕奕」、「行事規則明確」、「表達與思考的組織條理分明」等，讓受督者感到有吸引力，也有研究發現頭腦清晰的督導者具有吸引力（王文秀，1998）；最後，「良好的領悟力」，也被視為具專業素養的要素。

就前面討論，本研究發現在督導工作方面，啟發式的督導、為人的身教，以及深入淺出、通俗和本土化的督導技術和創意的督導技術；在督導者個人特質方面，人生的智慧圓融、敏捷與敏銳、鮮明的個人風格等，皆為過去研究發現較少提及，可能與過去的研究使用碩士生或大學生的受督者（許韶玲，2007；鄭如安、廖鳳池，2005；Gazzola & Theriault, 2007），督導者則為碩、博士生（王文秀，2000；許韶玲，2007；張淑芬、廖鳳池，2007；Baltimore & Crutchfield, 2003）等有關。Conyne（1998），以及 Jennings 與 Shovholt（1999）便認為以督導的專家作為研究對象，結果不同。而現場示範的運用與影響，則與督導情境有關。

## 二、結論

綜合上面討論，本研究發現，受督者知覺有益學習的督導關係之內涵，包括督導者的「督導工作」和「個人特質」兩方面的要素。顯示，受督者知覺有益學習的督導關係，不只是督導者個人特質的影響結果，也是督導工作運作的產值。而受督者知覺任一類要素有怎樣的影響力，都具有相當的主觀性，同一要素在不同受督者所知覺的影響不同。由於本研究的受訪者為進階的受督者，因而本研究發現具有吸引力、值得信賴和具專業素養的督導者督導作為和個人特質，與處在其他專業發展階段的受督者之知覺有無異同，則有待進一步研究。此外，由於本研究採取現場督導，發現現場同步示範，包括督導者進入團體的示範或在觀察室使用無線電通話的示範，在督導關係中都可以讓受督者感到有吸引力與具專業素養。還有，本研究尚發現其他研究較少見者，在督導工作方面，有：「深入淺出、通俗與本土化的督導技術」、「創意的督導與諮商技術」、「啟發式的督導」，以及「為人的身教」；在督導者個人特質方面，有：督導者「敏銳與敏察的能力」、「鮮明的個人風格」和「人生智慧圓融」等要素。可能與本研究使用較有經驗的受督者和較資深的督導者有關。

最後，由於本研究採取特殊化的研究方法，來瞭解在有益學習的督導關係中，受督者對於督導者的一些知覺，因而可以知道督導者何種督導作為或個人特質，在督導關係中可以產生吸引力、或值得信賴、或專業素養。對於了解有益學習的督導關係之內涵，頗有幫助。

## 三、限制與建議

### （一）訓練、督導和實務工作方面

從本研究發現，有益受督者學習的督導關係，包括督導者的督導工作和個人特質兩方面之要素。因此在實務上，督導者不只需要善用督導工作促進學習，也要讓受督者感到有吸引力、值得信賴、或具專業素養，以締造有益學習的督導關係，俾便增益受督者的學習。同樣，也需要善用督導工作和個人特質，以創造一個適宜的督導氛圍或環境，來增益督導工作的效能。其次，本研究發現為人的身教與人生智慧圓融，都能夠讓受督者感到值得信賴，因此督導者的養成，不只要重視專業知能的養成，也需要重視個人人生哲學觀和態度的修練，不只可以促進有益學習的關係，也能在督導過程陶冶受督者。此外，本研究發現現場示範，無論是督導者現場帶團體的示範或使用無線電通話的同步示範，都特別受到受督者的青睞，受督者認為有直接學習效果。因此，建議在校內訓練階段的督導，盡量採取現場督導的方式。最後，由於諮商與督導理論和方法主要來自西方，從本研究發現，督導者若能在術語或技術，融入本土化，或深入淺出，或有創意，都能夠讓受督者感到在

關係中督導者有吸引力或具專業素養，並有益其學習。

## (二) 未來的研究方面

首先，雖然本研究訪談了十名受督者，且來自兩個不同的督導團體，但是都接受同一名督導者的訓練與督導。因此，本研究結果可能受到督導者個人的限制。故建議未來研究可以增加督導者的人數，以便檢驗本研究發現的週延性。第二，本研究係以博士生受督者為研究對象，初階的受督者可能反應有別，建議未來的研究可使用初階或碩士級受督者進行研究，來對照本研究結果之異同。第三，從本研究發現，有益學習的督導關係內涵，包含督導者的「督導工作」和「個人特質」兩方面的要素，因而建議未來可以進一步，以量化研究的方法，探究有益學習的督導關係內涵之結構因素。

## 參考文獻

- 王文秀 (1998)。諮商師被督導經驗對其諮商挫折之因應及其專業成長之影響。《中華輔導學報》，6，1-34。
- 王文秀 (2000)。諮商督導歷程研究－諮商督導者之發展歷程與受督導者的「最佳與最差被督導經驗」之整理與詮釋。行政院國家科學委員會八十七年度專案研究成果報告（編號：NSC 88-2413-H-134-003），未出版。
- 王文秀、李沁芬、謝淑敏、彭一芳譯 (2003)。助人專業督導－個別、團體和組織取向。台北：學富。
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2000). *Supervision in the helping professions: An individual, group and organizational approach*.
- 林明地、楊振昇、江芳盛譯 (2000)。教育組織行為。台北：揚智。Owens, R. G. (1997). *Organizational behavior in education*.
- 施香如 (2000)。督導者與諮商員在督導過程的知覺差異研究。《中華輔導學報》，8，1-20。
- 徐西森 (2003)。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》，8，1-34。
- 徐西森、黃素雲 (2007)。諮商督導：理論與研究。台北：心理。
- 許韶玲 (2007)。為什麼受督導者隱而不說？《中華輔導學報》，21，167-200。
- 楊荊生 (1984)。聲望介紹與諮商術語對於輔導員效能評估的影響。國立台灣教育學院輔導研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 張淑芬、廖鳳池 (2007)。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。

- 鄭如安、廖鳳池 (2005)。督導中重要事件內涵之分析研究。《諮商輔導學報》，12，35-70。
- 鄭玄藏、余振民、黃淑清、彭瑞祥、趙祥和、蔡藝華譯 (2004)。《諮商與心理治療理論與實務》。台北：雙葉。
- Corey, G. (2001). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*.
- 潘正德 (1995)。《團體動力學》。台北：心理。
- Allen, G. J., Szollos, S. J., & Williams, B. E. (1986). Doctoral students' comparative evaluation of best and worst psychotherapy supervision. *Professional Psychology: Research and Practice, 17*, 91-99.
- Aten, J. D., Strain, J. D., & Gillespie, R. E. (2008). A transtheoretical model of clinical supervision. *Training and Education in Professional Psychology, 2*(1), 1-9.
- Baltimore, M. L., & Crutchfield, L. B. (2003). *Clinical supervisor training: An interactive CD-ROM training program for the helping professions*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Barak, A., & Dell, D. M. (1977). Differential perceptions of counselor behavior: Replication and extension. *Journal of Counseling Psychology, 24*, 288-292.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (1992). *Fundamentals of clinical supervision*. New York: Allyn & Bacon.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (3rd ed.). New York: Allyn & Bacon.
- Black, B. (1988). Components of effective and ineffective psychotherapy supervision as perceived by supervisees with different levels of clinical experience. *Dissertation Abstracts International, 48*, 3105B.
- Borders, L. D., Bernard, J. M., Dye, H. A., Fong, M. L., Henderson, P., & Nance, D. W. (1991). Curriculum guide for training counseling supervisors: Rationale, development, and implementation. *Counselor Education and Supervision, 31*, 58-80.
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research, and Process, 16*, 252-260.
- Bordin, E. S. (1983). A working alliance based model of supervision. *Counseling Psychologist, 11*(1), 35-42.
- Bordin, E. S. (1994). Theory and research on the therapeutic working alliance: New directions. In A. O. Horvath & L. S. Greenberg (Eds.), *The working alliance: Theory, research and practice* (pp. 13-37). New York: Wiley.
- Carifio, M. S., & Hess, A. K. (1987). Who is the ideal supervisor? *Professional Psychology Research*

*and Practice*, 18, 244-250.

- Clark, M. S., Mills, J. R., & Corcoran, D. M. (1999). Keeping track of needs and inputs of friends and strangers. In E. Aronson (Ed.), *Readings about social animals* (8th ed., pp. 500-510). New York: Worth .
- Copeland, S. (2003). Supervising on the telephone: stop-gap solution or effective time management? *Counselling and Psychotherapy Journal*, October, 34-36.
- Conyne, R. K. (1998). Personal experience and meaning in group work leadership: The view of experts. *Journal for Specialists in Group Work*, 23, 245-257.
- Corrigan, J. D., Dell, D. M., Lewis, K. N., & Schmidt, L. D. (1980). Counseling as a social influence process: A review. *Journal of Counseling Psychology*, 27, 395-441.
- Corey, G. (2000). *Theory and practice of group counseling* (5th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Corey, G. (2008). *Theory and practice of group counseling* (7th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark, V. L. P., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35, 236-264.
- Efstation, J. F., Patton, M. J., & Kardash, C. M. (1990). Measuring the working alliance in counselor supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 322-329.
- Ellis, M. V. (1991). Critical incidents in clinical supervision and in supervisor supervision: Assessing supervisory issues. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 342-349.
- Epstein, L. (2001). Collusive selection inattention to the negative impact of the supervisory interaction. In S. Grill (Ed.), *The supervisory alliance: Facilitating the psychotherapist's learning experience* (pp. 139-163). Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Fernando, D. M., & Hulse-Killacky, D. (2005). The relationship of supervision styles to satisfaction with supervision and the perceived self-efficacy of master's-level counseling students. *Counselor Education and Supervision*, 44, 293-304.
- Fiscalini, J. (1997). On supervisory parataxis and dialogue. In M. H. Rock (Ed.), *Psychodynamic supervision: Perspectives of the supervisor and supervisee* (pp. 29-51). Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Friedman, R. (1983). Aspects of the parallel process and counter-transference issues in student supervision. *School Social Work Journal*, 8(1), 3-15.
- Fukuyama, M. A. (1994). Critical incidents in multicultural counseling supervision: A phenomenological approach to supervision research. *Counselor Education and Supervision*, 34(2), 142-151.

- Gazzola, N., & Theriault, A. (2007). Super-(or not-so-super) vision of counselors-in-training: Supervisee perspectives on broadening and narrowing process. *British Journal of Guidance and Counseling, 35*(2), 189-204.
- Gelso, C. J. & Carter, J. (1985). The relationship in counseling and psychotherapy. *The Counseling Psychologist, 13*(2), 155-243.
- Goodyear, R. K. (2007). Toward an effective signature pedagogy for psychology: Comments supporting the case for competent supervisors. *Professional Psychology: Research and Practice, 38*, 273-274.
- Haverkamp, B. E., & Young, R. A. (2007). Paradigms, purpose, and the role of the literature: Formulating a rationale for qualitative investigations. *The Counseling Psychologist, 35*(2), 265-294.
- Halpern, H. (2009). Supervision and the Johari Window: A framework for asking questions. *Education for Primary Care, 20*, 10-14.
- Heppner, P. P., & Roehlke, H. J. (1984). Differences among supervisees at different levels of training: Implications for a developmental model of supervision. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 76-90.
- Heppner, P. P., Rosenberg, J. I., & Hedgespeth, J. (1992). Three methods in measuring the therapeutic process: Clients' and counselors' constructions of the therapeutic process versus actual therapeutic events. *Journal of Counseling Psychology, 39*(1), 20-31.
- Hess, A. K. (1997). The interpersonal approach to the supervision of psychotherapy. In C. E. Watkins, Jr. (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision*. New York: John Wiley & Sons.
- Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist, 26*, 517-572.
- Holloway, E. L. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. London: Sage.
- Horvath, A. O. (1982). *Working Alliance Inventory* (Revised edition). Vancouver, BC: Simon Fraser University.
- Howard, E. E., Inman, A. G., & Altman, A. (2006). Critical incidents among novice counselor trainees. *Counselor Education and Supervision, 46*(2), 88-102.
- Hsu, S. L., & Tsai, S. L. (2006). Dropout from supervision: An intensive analysis of one supervisory dyad. *Bulletin of Educational Psychology, 38*(2), 213-225.
- 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.
- Jennings, L., & Shovholt, T. M. (1999). The cognitive, emotional, and relational characteristics of master

- therapists. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 3-11.
- Ladany, N., Walker, J. A., & Melincoff, D. S. (2001). Supervision style: Its relation to the supervisory working alliance and supervisor self-disclosure. *Counselor Education and Supervision*, 40, 275-363.
- Lambert, M. J. (1974). Supervisory and counseling process: A comparative study. *Counselor Education and Supervision*, 14, 54-60.
- Liddle, H. A., & Saba, G. W. (1983). Teaching family therapy at the introductory level: A conceptual model emphasizing a pattern which connects training and therapy. *Journal of Marital and Family Therapy*, 8, 63-72.
- Lizzio, A., Lorraine, S., & Wilson, K. (2005). Approaches to learning in professional supervision: Supervisee perceptions of processes and outcome. *Studies in Continue Education*, 27(3), 239-256.
- Martin, J. S., Goodyear, R. K., & Newton, F. B. (1987). Clinical supervision: An intensive case study. *Professional Psychology: Research and Practice*, 18, 225-235.
- Mearns, D. (1991). On being a supervisor. In W. Dryden & B. Thorne (Eds.), *Training and supervision for counseling in action* (pp.116-128). Beverly Hill, CA: Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis: A sources book of new methods*. Beverly Hill, CA: Sage.
- Miller, G. R. (1976). *Explorations in interpersonal communication*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Miller, C. D., & Oetting, E. R. (1996). Students react supervision. *Counselor Education and Supervision*, 6, 73-74.
- Nelson, G. L. (1978). Psychotherapy supervision from the trainee's point of view: A survey of preferences. *Professional Psychology*, 9, 539-550.
- Newman, J., & Lovell, M. (1993). A description of a supervisory group for group counselors. *Counselor Education & Supervision*, 33, 22-31.
- Okech, J. E. A., & Rubel, D. (2009). The experiences of expert group work supervisors: An exploratory study. *The Journal for Specialists in Group Work*, 34(1), 68-89.
- Pearson, Q. M. (2000). Opportunities and challenges in the supervisory relationship: Implications for counselor supervision. *Journal of Mental Health Counseling*, 22, 283-294.
- Pearson, Q. M. (2004). Getting the most out of clinical supervision: Strategies for mental health. *Journal of Mental Health Counseling*, 26, 361-373.
- Pierce, R. M., & Schauble, P. G. (1970). Graduate training of facilitative counselors: The effects of individual supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 17, 210-215.

- Proctor, B. (1998). Supervision-competence, confidence, accountability. *British Journal of Guidance & Counseling, 22*(3), 309-409.
- Rabinowitz, F. E., Heppner, P. P., & Roehlke, H. J. (1986). A descriptive study of process and outcome variables of supervision over time. *Journal of Counseling Psychology, 33*, 292-300.
- Ripley, J. S., Jackson, L. D., Tatum, R. L., & Davis, E. B. (2007). A developmental model of supervisee religious and spiritual development. *Journal of Psychology and Christianity, 26*, 298-306.
- Ripley, J., Garzon, F., Hall, E., & Mangis, M. (2009). Pilgrims' progress: Faculty and university factors in graduate student integration of faith and learning. *Journal of Psychology and Theology, 37*, 5-14.
- Robson, M., & Whelan, L. (2006). Virtue out of necessity? Reflections on a telephone supervision relationship. *Counselling & Psychotherapy Research, 6*(3), 202-208.
- Rubel, D., & Okech, J. E. A. (2009). The expert group work supervision process: Apperception, actions, and interactions. *The Journal for Specialists in Group Work, 34*(3), 227-250.
- Rutter, M. E. (2007). Group supervision with practising school counsellors. *Guidance & Counseling, 21*(3), 160-167.
- Schneider, S. (1992). Transference, counter-transference, projective identification and role responsiveness in the supervisory process. *Clinical Supervisor, 10*(2), 17-84.
- Schultz, J. C., Ososkie, J. H., Fried, J. H., Nelson, R. E., & Bardos, A. N. (2002). Clinical supervision in public rehabilitation counseling settings. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 45*, 213-222.
- Shohet, R., & Wilmot, J. (1991). The key issue in the supervision of counselors: The supervisory relationship. In W. Dryden & B. Thorne (Eds.), *Training and supervision for counseling in action* (pp. 87-99). Beverly Hill, CA: Sage.
- Starling, P. V., & Baker, S. B. (2000). Structured peer group practicum supervision theory. *Counselor Education and Supervision, 39*, 163-176.
- Stoltenberg, C. D., & Delworth, U. (1987). *Supervising counsellors and therapists*. San Francisco, CA: Jasley-Bass.
- Strong, S. R. (1968). Counseling: An interpersonal influence process. *Journal of Counseling Psychology, 15*, 215-224.
- Strong, S. R., & Dixon, D. N. (1971). Expertness, attractiveness, and influence in counseling. *Journal of Counseling Psychology, 18*, 562-570.
- Strong, S. R., & Schmidt, L. D. (1970a). Expertness and influence in counseling. *Journal of Counseling Psychology, 17*, 81-87.

- Strong, S. R., & Schmidt, L. D. (1970b). Trustworthiness and influence in counseling. *Journal of Counseling Psychology, 17*, 197-204.
- Suzuki, L. A., Ahluwalia, M. K., Arora, A. K., & Mattis, J. S. (2007). The pond you fish in determines the fish you catch: Exploring strategies for qualitative data collection. *The Counseling Psychologist, 35*(2), 295-327.
- Walsh, B. B., Gillespie, C. K., Greer, J. M., & Eanes, B. E. (2002). Influence of dyadic mutuality on counselor trainee willingness to self-disclose clinical mistakes to supervisors. *The Clinical Supervisor, 21*(2), 83-98.
- Wark, L. J. (1995). Live supervision in family therapy: Qualitative interviews of supervision events as perceived by supervisors and supervisees. *The American Journal of family Therapy, 23*(1), 25-37.
- White, V. E., & Queener, J. (2003). Supervisor and supervisee attachment and social provisions related to the supervisory working alliance. *Counselor Education and Supervision, 42*, 203-208.
- Worthen, V., & McNeill, B. W. (1996). A phenomenological investigation of "good" supervision events. *Journal of Counseling Psychology, 43*, 25-34.

收件日期： 99年09月15日  
複審一日期： 99年11月29日  
複審二日期： 100年01月30日  
複審三日期： 100年04月14日  
通過日期： 100年05月06日

## Supervisees' Perceptions of Helpful Supervisory Relationship

Sophie Woo

Asia University

The purpose of this study was to explore how supervisees perceived and interpreted the helpful supervisory relationship. The qualitative research method was applied to interview ten doctoral level supervisees who were supervised by a senior supervisor. Based on Strong theory (Strong, 1968)[HL1], the supervisor was perceived as attractiveness, trustworthiness and expertness in a helpful supervisory relationship. Each supervisee was interviewed according to a Guided Inquiry which was a semi-structured open-ended questionnaire. Each interview was completed a week later after the termination of supervision. The results indicated that those elements contributed to helpful supervisory relationship were grouped into two dimensions. Six elements were categorized in the supervisory interventions dimension and fifteen elements were categorized in the supervisor characters dimension. Since we used the advanced supervisees and expert supervisor in this study, some elements derived from this study were hardly found in the previous research. Implications and suggestions were provided at the end.

**Keyword:** counseling supervision, group counseling, leader, living supervision, supervisee, supervision, supervisor, supervisory relationship