

督導雙方對諮商督導關係知覺之配對研究*

張淑芬*

廖鳳池

文藻外語學院

國立高雄師範大學

吳甦樂教育中心

輔導與諮商研究所

本研究針對一個督導配對一學期之完整督導歷程進行研究，採歷程研究及配對研究設計，藉由分析受督導者與督導者對督導關係重要事件的觀點，以了解雙方知覺督導關係的內涵與異同。研究發現：(1) 受督導者知覺的督導關係為：督導關係重要事件包括人際互動溝通、情感連結狀態，及專業介入衝擊三類。督導者知覺的督導關係為：督導關係重要事件包括人際影響狀態、情感密切和諧，及專業權力展現三類；以及(2) 比較雙方對督導關係的觀點後發現，雙方知覺的一致性有不同程度的組合，形成知覺相似型、知覺相錯型、知覺相歧型，以及知覺獨立型等四種關係知覺類型，且各階段皆以知覺獨立型所佔比例最高。

關鍵詞：諮商督導關係、歷程研究、配對研究、重要事件

壹、緒論

諮商督導是由督導者提供指導與回饋，以協助受督導者將理論轉變成實務的專業歷程(Studer, 2005)，是訓練諮商師的重要方法之一。就受督導者一方而言，常常是帶著期待進入督導，期望藉由督導過程能加深諮商的學習，但同時對於督導者給予評量及專業把關的角色又感到焦慮與擔心。在督導歷程中，究竟受督導者知覺到何種督導關係，不同階段的督導關係對其意義有何不同，極具研究價值。就督導者一方而言，往往希望訓練出有效能的諮商師，在給予各式督導回饋介入時，卻又需注意受督導者的接受程度與感受如何，在支持與挑戰中求取平衡。因而督導者對於所形成的督導關係有何知覺，如何善用雙方的互動關係，同樣值得關注。Efstation、Patton 與 Kardash (1990) 指出，當諮商督導關係建立良好時，可以催化受督導者的發展，也可催化受督導者對專業的認同感，督導關係可以說對受督導者與督導者同樣重要，雙方對督導關係的知覺如何，需進一步比較。

就督導關係而言，可從督導模式對督導關係的看法、督導關係相關研究的焦點、探討雙方知覺的研究發現，以及重要事件研究的發現等角度，加以初步了解，做為進一步探討雙方對督導關係知覺異同的基礎。

一、督導模式對督導關係的看法

* 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份內容，在廖鳳池教授指導下完成。

* 通訊作者：張淑芬，高雄市三民區民族一路 900 號，e-mail：marg12@mail.wtuc.edu.tw；(07)3426031 轉 7237。

不少督導模式對於督導關係提出重要的看法，例如發展取向的督導模式認為應以督導關係催化受督導者在各發展階段的發展（Loganbill, Hardy, & Delworth, 1982; Stoltenberg, 1981）。其次，Bernard（1997）的區辨模式（Discrimination Model）強調不同的督導者角色與不同的督導焦點可能形成不同的督導關係。Hawkins 與 Shohet（2000）的七眼模式（seven-eyed model of supervision）則指出督導關係為重要的現象場之一，視督導關係為建立新關係的示範場所。Holloway（1995）提出的系統取向督導模式（Systems Approach to Supervision Model, SAS）也將督導關係置於模式的核心，強調整個督導互動的歷程都包含於其中，並且指出督導關係由人際結構、關係的階段、督導契約三個要素組成。

上述督導模式指出，受督導者的自主性有發展性的轉變，可以想見受督導者從依賴、依賴與自主間的衝突、高自主性的發展階段中，每階段的自主程度對於雙方的互動關係都可能產生影響，因而督導關係可能呈現不同的樣貌。Stoltenberg 與 McNeill（1997）對發展性督導模式的研究建議是，需探討不同類型受督導者在不同時間階段中使用的人際影響機轉為何，此建議顯示，人際影響是督導關係中的重要現象，研究時可特別注意人際影響的向度。

二、督導關係之研究焦點

針對督導關係進行的實證研究中，研究焦點為督導關係中常見的人際現象，例如衝突、界線、平行歷程、角色衝突與角色模糊、僵局、依附、移情與反移情、督導同盟（supervision alliance）…等（Heru, Strong, Price, & Recupero, 2004; Ladany, Constantine, Miller, Erikson, & Muse-Burke, 2000; McNeill & Worthen, 1989; Nelson & Friedlander, 2001; Nigam, Cameron, & Leverette, 1997; Olk & Friedlander, 1992; Patton & Kivlighan, 1997）。這些研究的主要發現為：督導關係需有合宜的界線、建立界線時需考慮性別以及討論的話題、雙方知覺到的督導關係有正向經驗亦有負向經驗、督導者需知如何覺察並處理反移情等。這些研究結果似乎指出，督導關係可能有正向積極之處，但也很可能有負向消極的困難。

國內直接針對督導關係進行的研究並不多，但可參考督導相關研究對於督導關係的發現。翁令珍與廖鳳池（2005）以及許雅惠與廖鳳池（2005）的研究指出，不同階段的督導歷程其督導焦點與督導策略也不同，且人際行為也呈現不同的特徵。可推知隨著督導歷程的開展，雙方的行為特徵會產生變化，互動中形成的督導關係也可能相當不同。許韶玲（2005）發現新手諮商師對督導關係感到困惑、不清楚自己的權利，因此建議督導者應做好督導關係的場面構成，主動詢問互動訊息以掌握督導關係的變化。此研究可看出受督導者對進入督導關係的準備，以及督導者掌握督導關係的變化，都可能對督導關係品質產生影響，值得注意。

就上述督導關係的研究焦點而言，可發現督導關係會涉及督導前的準備度、一般性的人際關係及專業性的人際關係等層面，這些人際現象可說是督導關係的特徵。

三、受督導者與督導者知覺之研究發現

有少數幾個研究同時針對雙方知覺進行研究，例如：White 與 Queener（2003）同時研究雙方的依附風格與督導同盟，發現督導者建立成人依附的能力與督導同盟相關，但受督導者的依附能力無法預測雙方對同盟的知覺。Kaiser（1992）則是檢視家族治療督導中雙方觀點的督導關係，找出督導關係的要素。施香如（2000）研究督導者與受督導者雙方在督導過程中的知覺差異，發現雙方對於督導意圖的知覺差異較大，對督導介入策略的知覺差異較小。翁令珍與廖鳳池（2005）研究督導歷程中的人際行為與受督導者知覺的關係，發現受督導者對於督導者較具控制意味或敵對

立場的行為，以及督導者表達揭露的行為會比較有知覺。張淑芬與廖鳳池（2007c）也從督導雙方的觀點研究初期的督導關係類型，發現雙方對關係的看法有共識也有歧見。

這些與雙方知覺有關的督導研究可以發現，在關於督導同盟、關係要素、督導意圖與督導介入、人際行為、關係類型等議題上，雙方的知覺可能有差異。因此，若能同時了解雙方對於某個重要人際現象的觀點，可以比較觀點之間的異同，更可嘗試發現關係的型態。

以上探討可以發現督導關係的重要現象已受到研究的關注，也可窺見督導關係可能產生的變化，不過尚缺乏仔細探究督導關係變化歷程的研究。因此本研究同時收集雙方對督導關係的知覺，以了解督導關係變化的歷程。

四、重要事件報導法的發現

發現式取向的重要學者如 Elliott 與 Shapiro(1992)、Greenberg(1986)、Hill 與 Corbett(1993) 等，發展出可收集研究參與者內在觀點的重要事件報導法，相當適用於諮商或督導歷程的研究。Elliott (1984) 指出，重要事件報導法可以回答心理改變的重要時刻為何、有意義的改變時刻發生什麼，以及與其他類的資訊如何結合等問題。因此時間順序、某段時間內的行為，以及分析時如何結合主觀與客觀資料，都是重要事件報導法的特徵。

Richman (1991) 以 20 對初階的督導者與受督導者為對象，研究結果發現：同一次督導中，多數配對中雙方會指出不同的重要事件，並且督導者報導比較多關於督導者指導行為及督導者教導議題的事件，受督導者則報導比較多督導者支持行為及處理督導關係的事件。Ramos-Sánchez 等人 (2002) 發現負向的督導事件包括倫理、法律與多元文化議題、人際關係與風格、概念化與理論取向、督導任務與責任等，對受督導者的發展有破壞性的影響，且影響程度因督導同盟與發展層級的不同而變化。

國內研究部分，鄭如安與廖鳳池（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。許雅惠（2006）以重要事件法找出督導者的回饋介入事件，研究結果發現七種督導回饋循環。翁令珍（2006）針對受督導者知覺的重要事件與督導者介入的關係進行研究，發現雙方人際行為的互動組型皆以互補為主。張淑芬與廖鳳池（2007a）研究督導同盟的重要事件，發現督導者展現同理與教導的行為時，受督導者較易知覺到同盟。另外張淑芬與廖鳳池（2007b）分析督導關係重要事件中權力強弱與投入高低的變化，發現不同配對的督導者與受督導者在督導關係重要事件中，呈現不同的外顯訊息與內隱訊息組型，各展現了不同程度的權力與投入變化。

從上述研究可以發現，受督導者的知覺、督導者的介入、人際的行為、督導同盟、權力與投入等，都是重要事件的議題，並且研究焦點已逐漸聚焦於督導時特有的人際現象，因此重要事件法可作為探討督導關係的研究方法。

為了探究受督導者觀點與督導者觀點的督導關係歷程，本研究提出的研究問題為：（1）在諮商督導歷程中，受督導者知覺之督導關係重要事件內涵為何？（2）在諮商督導歷程中，督導者知覺之督導關係重要事件內涵為何？以及（3）在諮商督導歷程中，雙方知覺之督導關係重要事件有何異同？

貳、研究方法

本研究探討督導關係的變化歷程，為了探究研究參與者的主觀知覺，採用 Elliott (1984) 的發現式研究典範。發現式研究的基本假設是，當事人是研究的主體，研究者則要進入當事人的經

驗與知覺的領域中，收集在現象場中的資料，而獲得對於某種現象的了解。因督導關係乃是督導者與受督導者對於彼此互動過程的知覺，研究者需深入雙方的內部觀點以了解對於督導關係的看法，因此適合採取發現式研究取向。

其次，在歷程研究中為瞭解重要的改變時刻發生什麼，常採用重要事件報導法與廣泛的歷程分析。Elliott (1984) 建議經由人際歷程回憶 (interpersonal process recall) 找出重要事件以了解雙方的經驗與知覺。Martin、Goodyear 與 Newton (1987) 也提出督導歷程研究有三個目的，包括單純描述事件或報告督導中發生什麼、顯示受督導者在單次晤談內的行為改變，以及連結歷程與結果間的關係。為了解雙方對督導關係的知覺，本研究以督導關係重要事件作為研究的焦點，由受督導者與督導者於督導後立即填寫督導關係重要事件紀錄表，研究者並於 48 小時內分別訪談雙方，使其在記憶猶新時能詳細報導。研究者並對督導逐字稿以及訪談逐字稿以持續比較法進行分析。

本研究視督導為受督導者與督導者兩人形成的配對關係，因此在資料收集與分析時也採用配對研究的精神。Thompson 與 Walker (1982) 指出配對的定義是：當二人之間有持續一段時間的親近、面對面的關係，以及足以建立起可資辨別的互動組型時，此二人即可稱為配對。而督導正是持續進行一段充裕的時間，也常是面對面的個別督導形式，因此督導關係符合前述關於配對的定義。此外，Thompson 與 Walker (1982) 認為，配對分析的焦點在於了解二人的關係，因此分析的單位應是關係本身，此觀點正適合用來了解督導關係，藉由收集雙方的資料，使得研究者能從不同的觀點來了解關係的複雜性。Thompson 與 Walker (1982) 還提出配對分析的特點，包括應由關係的層次來概念化問題，可用一方或用雙方作為資料的報導者，評量時可僅僅評量自己，亦可評量對方或者評量雙方關係，所以分析的資料是關於人際的，而對於資料的詮釋與應用也都是指涉雙方關係的。因此，配對分析適合研究關係中的相似性、不一致性、權力與決策、溝通與衝突等關係特質，能協助研究者發現配對關係中的互動模式。總之，配對研究是將研究焦點放在關係或互動上，以研究關係的特性。本研究探討督導關係的變化歷程，正是雙方關係層次上的議題，因此適合以配對研究的精神進行研究設計與資料分析。研究設計上用雙方作為資料的報導者，並以研究參與者基本資料表、督導關係重要事件紀錄表、督導關係評量表、事後訪談大綱等工具來收集第一序資料 (first-order data)，例如訪談大綱會涵蓋對自我的陳述、對對方與關係的知覺。其次，再由研究者分析第一序資料來詮釋關係變化的意義，產生第二序資料 (second-order data)，例如分析資料時在資料之間尋找知覺到的督導關係類型，並萃取概念來呈現督導關係變化的意義。

一、研究參與者

本研究的受督導者為女性 (代號 SE)，年齡為 30 歲，研究期間為輔導與諮商系所碩士班二年級學生，正進行第二學期的諮商課程實習，尚未有明確的諮商取向。督導者為男性 (代號 SR)，年齡為 44 歲，具輔導與諮商系所博士學位與諮商心理師執照，諮商取向包括系統理論、個人中心及人際歷程取向，諮商實務經驗約 10 年。督導者的督導實務經驗為 8 年，常採用發展性督導模式。此配對之受督導者實習機構為地區性社區諮商中心，督導者則為該機構所聘之專業督導。雙方有諮商師與助理諮商師的合作關係，且為延續前一學期的督導關係，研究的當學期共進行 16 次面對面的個別督導。

本研究使用二位協同分析者，分別為輔導與諮商系所博士候選人，及具該領域博士學位者。

協同分析者主要任務為分別閱讀研究資料，再摘述與分類資料，之後與研究者共同提取並分類資料的概念，直到三方對資料分析的逐字稿單位化、事件及類別概念命名原則與用詞，都有相近意見為止，最後評分者間信度達至 .81，屬研究可接受之範圍。

二、研究工具

研究工具包括研究參與者基本資料表、督導關係重要事件紀錄表、督導關係評量表，以及事後訪談大綱四種。研究者以自編的研究參與者基本資料表收集雙方相關之個人特徵以及督導經驗，分為受督導者版與督導者版二部份，於督導正式開始前由雙方填寫，所需時間約各為 10 分鐘。題目包括：(1) 基本資料；(2) 受督導者擔任諮商師之經驗／督導者之專業背景；(3) 此配對形成過程；(4) 與督導者／受督導者先前之關係；(5) 對督導者／受督導者之期待；以及 (6) 對督導關係既有之看法。

督導關係重要事件紀錄表係研究者自編，用以了解督導者與受督導者雙方對於該次彼此互動具有意義的督導段落，以及該事件引發關於自己、對方、關係的想法、感覺與行為，以作為事後訪談的依據。填寫所需時間約 20 至 30 分鐘。紀錄表包括對督導關係重要事件的定義與填寫說明，其項目有：該事件主要話題為何、該事件簡要紀錄、該事件大約的時間位置，以及該事件中的雙方關係為何。

督導關係評量表亦為研究者自編，以量化的分數代表雙方對於督導關係的評價。此評量表為 11 點量尺（以 1 分表最惡劣的督導關係，11 分表最良好的督導關係），由雙方各自依據於研究參與者基本資料表所填對督導關係的看法，來評量督導關係。

事後訪談大綱目的在了解雙方對於督導關係的知覺。研究者以開放問句形成半結構式的訪談大綱，聚焦於每個重要事件中對自己、對方、雙方關係的看法，並了解督導關係評量表分數之意義。訪談大綱包括：(1) 此事件中您認為雙方的互動給您什麼想法或感受？（追蹤性問題：您會如何形容雙方的關係？您們二位各自扮演何種角色？）(2) 此事件您覺得對您／對方／彼此互動有什麼樣的衝擊？（追蹤性問題：您是如何影響對方及影響關係的？對方是如何影響你及影響關係的？）(3) 此事件中您覺得雙方互動過程有任何較困難或有挑戰性的部分嗎？（追蹤性問題：您與對方有任何不同想法或不同做法之處嗎？您的反應如何？對方的反應如何？最後情況如何？）(4) 您覺得這次督導晤談中，雙方的互動經驗和以前比較起來怎麼樣？（追蹤性問題：想和哪一次或哪個事件作比較？您覺得相同的地方是什麼？您覺得不同的地方是什麼？）(5) 您給予此次督導關係 XX 分，請說明這個分數的意義。（追蹤性問題：若再加上什麼，督導關係會比這次更佳？若少了什麼，督導關係會比這次更差？分數有／無變化的意義是什麼？）以及 (6) 還有什麼想補充說明的？（追蹤性問題：想修改描述的地方是什麼？維持原本描述的地方是什麼？請說明這些描述的意義。）

三、研究程序

收集資料的程序如下：(1) 第一次督導前請雙方填研究參與者基本資料表；(2) 正式督導開始後將督導過程全程錄音並儘快轉成逐字稿，雙方督導結束後立即填寫重要事件紀錄表與督導關係評量表；(3) 督導結束後研究者立即重聽督導錄音或閱讀督導逐字稿，同時對照雙方重要事件紀錄表的內容，以記錄每個事件相關段落起訖的時間；以及 (4) 研究者於 48 小時內分別與雙方進行事後訪談，訪談時播放錄音檔中事件出現的時間段落，或以督導逐字稿讓受訪者閱讀，以確認事件的範圍，再依據訪談大綱進行訪談，訪談錄音亦儘快轉成逐字稿。每次督導皆按上述程序

收集資料，並於最後一次訪談時請雙方重新評估該學期整體的督導關係，以深入了解督導關係變化的意義。

四、資料分析

資料的分析分為質性資料與量化資料部份。質性資料採 Bogdan 與 Biklen (1998) 的持續比較法來分析，即對質性資料保持開放的態度，從不斷檢視資料中發展出類別。分析步驟說明如下：

(1) 從閱讀與注解訪談逐字稿中逐漸發現話題，並將資料單位化：研究者與協同分析者找出「提及在人際互動中對自己、對對方、對雙方互動之想法、感覺、行為」之話題，以及「提及督導關係評量表上分數及分數意義」之段落單位，並加以編碼。逐字稿編碼原則為：共八碼或九碼，以 E 表受督導者、R 表督導者、I 代表訪談者、接續二碼數字表督導或訪談次數、再接續三碼數字表發言輪次，若段落較長則再以英文小寫字母 a、b 區分。例如：ER01E001 表示該段文字出自受督導者與督導者對話之督導逐字稿，是第一次督導中受督導者的第一次發言。再例如：IR12R025a 表示該段文字出自訪談者與督導者對話之訪談逐字稿，是第 12 次訪談中督導者的第 25 次發言，屬該發言的第一個小段落；(2) 檢視單位化的話題，抽取概念以形成次類別：方式為先將訪談逐字稿中提及的督導關係重要事件編碼，重要事件編碼原則為：共五碼或六碼，第一碼至二碼表督導次數、三至四碼表次序、五至六碼以 E 或 R 代表受督導者或督導者單方指認，以 ER 代表雙方指認時之受督導者觀點，以 RE 代表雙方指認時之督導者觀點。例如：0101E 表示該事件是第一次督導中出現的第一個重要事件，且是由受督導者單方指認。再例如：1205R 表示該事件是第 12 次督導中出現的第五個重要事件，且是由督導者單方指認；1406ER 表示該事件是第 14 次督導中出現的第六個重要事件，是雙方皆指認時之受督導者觀點，而 1610RE 則表示該事件是第 16 次督導中出現的第 10 個重要事件，是雙方皆指認時之督導者觀點。其次，將督導關係重要事件以概念命名，命名時考量己方、他方、互動三種不同的關係層次，以呈現關注之層次為何。之後，比較所有事件的概念命名，逐一歸出次類別，且以指涉關係的用詞為次類別命名；以及(3) 連結各次類別，尋求更高一層的概念範疇：方式為分析各個次類別之間的關聯性，再歸納整理出主類別，為主類別命名時亦以指涉關係的用詞為主。

之後，研究者再將各事件放回督導脈絡中，以雙方的事件次類別按時間軸排序，並依據督導逐字稿與訪談逐字稿比較雙方對每個事件的知覺，比較的焦點在事件內涵，以及事件關注的層次在於己方、他方，或互動，藉此整理對督導關係知覺的類型，以圖示方式呈現。

量化資料部份，在督導關係評量表圈選 1 點至 5 點的題項分別評為-5 分至-1 分，圈選 6 點至 11 點者分別評為 0 分至 5 分，以圖示方式分別呈現雙方評分變化情形。

五、研究品質

研究者藉由三角驗證，以不同方法、不同資料來源，以及不同分析者等方式提高研究信賴度。研究者以訪談、轉謄督導實際過程、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。資料的來源則有督導者與受督導者雙方的觀點，資料整理與分析也都同時使用三位分析者。此外，亦讓研究參與者檢核分析後的資料，請其就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）。結果為：受督導者評為 8 分並修改部份事件名稱的用詞，督導者評為 9 分並修改二個事件名稱的用詞。研究者以上述方法檢證本研究信賴度。

而為提高研究的確切性，研究結果將呈現不同研究參與者的觀點，以達公平性，並請研究參與者檢核其建構的概念，以達本體的確切性。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協助檢核文字確切性及填寫便利性，並依其建議於督導關係重要事件紀錄表加上受督導者填寫及督導者填寫之「範例」各一，其次於督導關係評量表加上「給予高分或低分之簡要說明」，以協助研究參與者了解重要事件記錄方式，並且避免研究參與者一致性圈選高分或低分的現象。

參、研究結果

以下分別從督導關係評量表分數變化、督導關係重要事件類別，以及影響督導關係變化的事件分析來呈現研究結果，先呈現受督導者知覺的督導關係，再呈現督導者知覺的督導關係，最後進行雙方對督導關係知覺的比較分析。

一、受督導者知覺之督導關係

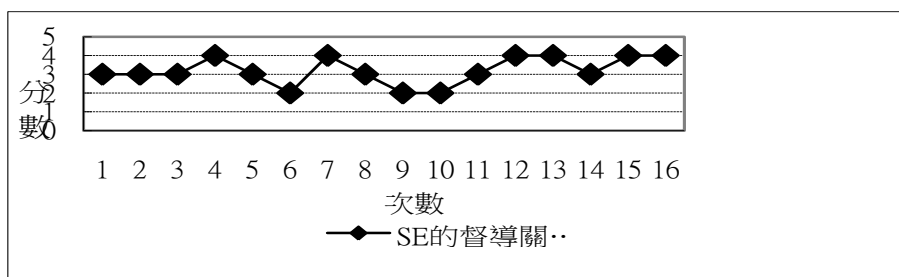
(一) 督導關係評量表分數的變化情形

SE 對督導關係建立主觀量尺如表一，由受督導者填寫之基本資料表整理而得，目的為先了解雙方於督導開始前對督導關係抱持何種觀點，並藉以評量督導開始後實際之督導關係。由表一可以看出，SE 在督導開始以前，對於督導關係的看法主要在於督導中收穫的程度，當從督導收穫越少時督導關係越差，反之，當督導過程越有收穫時則認為督導關係越良好。根據表一對督導關係的看法，SE 在各次督導後對督導關係的評分結果如圖一。圖一可看出：SE 對整體督導關係的評分介於 2 分至 4 分之間，表示受督導者認為督導關係多數時候良好，有獲得學習與成長。整體而言，SE 督導關係評分在第三次之後不斷有變動，分數間的差異至多 2 分，僅有少數時候分數持平。比較第一次督導與最後一次督導，督導關係評分為上升的情形。

表一

督導前受督導者之主觀量尺

評分	督導關係意義
-5 分	督導關係惡劣，雙方對話未聚焦，受督導者覺得督導未有幫助且是折磨。
-3 分	督導關係不好，受督導者覺得督導過程完全未有幫助。
-1 分	督導關係普通，受督導者覺得督導過程大部分未有幫助，但還可接受。
0 分	督導關係普通，受督導者覺得督導過程通常未有特別的幫助。
1 分	督導關係普通，受督導者覺得督導過程偶爾有收穫。
3 分	督導關係良好，受督導者覺得督導過程很有幫助，經常獲得學習和成長。
5 分	督導關係良好，受督導者覺得督導過程非常有幫助，每次都能學習和成長。



圖一 受督導者評定之督導關係分數

(二) 督導關係重要事件的分析

SE 共指出 71 個事件，經分析後發現有 9 個次類別，這些次類別可再歸類成三個主類別如表二，以下逐一以事件及相關訪談逐字稿為例說明。

表二

受督導者觀點之督導關係重要事件類別與定義

主類別	次類別	定義
人際互動溝通	雙方協商規則	受督導者在己方或他方開啟對話時，察覺協調互動規則與次序
	雙方形塑角色	受督導者在己方與他方扮演角色時，察覺形成角色性質與特徵
	雙方訊息失焦	受督導者在己方與他方交換訊息時，察覺訊息焦點模糊或落差
人際情感連結	他方關心陪伴	受督導者在他方給予關心陪伴時，體驗溫暖感與釋放感
	他方肯定認同	受督導者在他方給予肯定認同時，體驗被認可與被接受
	他方誤解忽略	受督導者在他方忽略情緒及誤解反應時，體驗未被了解
	己方信任揭露	受督導者在己方表達真實狀況時，體驗信任感及開放度
專業介入衝擊	己方跟隨介入	受督導者在他方給予教導評估時，察覺己方接受後產生學習
	己方抗拒介入	受督導者在他方給予挑戰建議時，察覺己方質疑後抗拒學習

1. 人際互動溝通

SE 觀點的事件主類別為人際互動溝通，包括雙方協商規則、雙方形塑角色，以及雙方訊息失焦三個次類別。

(1) 雙方協商規則

指受督導者在己方或他方開啟對話時，察覺協調互動規則與次序。例如：受督導者認為督導者主動提問時，自己站在被動位置回應（0101ER）。

「好像【SR】站在發球權的樣子，比如說他問我：你剛跟你的個案談什麼？然後就把剛剛談的跟他講，他就會再問說：那這個有什麼不同？我好像比較站在被動，有球出來了，我就回應球、回應過去。」（IE01E002）

(2) 雙方形塑角色

指受督導者在己方與他方扮演角色時，察覺形成角色性質與特徵。例如：受督導者自己像求助者時，督導者像提供解答者（0601ER）。

「我比較像是求助的吧！我自己對自己沒有把握，所以我會想要知道 SR【對諮商】有什麼安排。」（IE06E011）

「他比較像是提供解答的。」（IE06E017）

(3) 雙方訊息失焦

指受督導者在己方與他方交換訊息時，察覺訊息焦點模糊或落差。例如：受督導者試圖表達但未清楚時，督導者的回應似乎也有落差（0802E）。

「我覺得我們這一次好像沒有聚焦，因為我覺得我那時候是要表達，我試圖要表達，可是好像沒有表達的很清楚。」（IE08E001a）

「可是我覺得 SR 後來是跟我講我過去怎麼做可以做到同理。我覺得好像有回應到，又好像跟我要講的東西是有落差的。」（IE08E001b）

2. 情感連結狀態

此主類別包括他方關心陪伴、他方肯定認同、他方誤解忽略，以及己方信任揭露四個次類別。

(1) 他方關心陪伴

指受督導者在他方給予關心陪伴時，體驗溫暖感與釋放感。例如：受督導者在督導者擔心課程要求的壓力時，感到被照顧與被關心（0105ER）。

「我覺得他確實蠻好的，他會擔心我這學期課程的要求。他希望如果剛開始把這些要求完成，我之後就不要有壓力跟負擔。我覺得他會去照顧到實習學生的情況，可以感受到SR的關心吧，他是站在你的立場為你著想。」(IE01E011)

(2) 他方肯定認同

指受督導者在他方給予肯定認同時，體驗被認可與被接受。例如：受督導者在督導者給予案主相同評估時，很高興自己被肯定（0304E）。

「我覺得還蠻高興，覺得被肯定。」(IE03E037)

「好像我們做了【對案主狀況】比較相同的判斷。」(IE03E038)

(3) 他方誤解忽略

指受督導者在他方忽略情緒及誤解反應時，體驗未被了解。例如：受督導者在督導者似乎猜出原因時，仍擔心被誤會成不想接案（0606E）。

「他好像知道我其實不太想去（機構名）那邊。」(IE06E033)

「SR好像知道我不是很想去接【諮商】，我覺得好像過程有一些誤會，我在想SR會不會覺得我不想接案子。」(IE06E041)

(4) 己方信任揭露

指受督導者在己方表達真實狀況時，體驗信任感及開放度。例如：受督導者認為自己有較多揭露時，感到信任督導者（1503ER）。

「【給回饋時】我覺得像督導關係，我覺得是信任，有比較多的自我揭露。」(IE15E035)

3. 專業介入衝擊

此主類別包括己方跟隨介入、己方抗拒介入二個次類別。

(1) 己方跟隨介入

指受督導者在他方給予教導評估時，察覺己方接受後產生學習。例如：受督導者在督導者引導產生覺察時，發現自己思考後有收穫（0503ER）。

「我覺得還蠻喜歡SR讓我去覺察到那部份，我可以有所學習。因為他沒問我這個部份之前，我對這一個觀點可能沒有那麼清楚。透過他的問題我比較清楚這個案怎麼應用這個觀點來看。」(IE05E013)

(2) 己方抗拒介入

指受督導者在他方給予挑戰建議時，察覺己方質疑後抗拒學習。例如：受督導者在督導者給予建議時，自己在心中質疑建議的可行性（1201ER）。

「他跟我講【團體介入方式】，我就覺得：這樣真的可行嗎？我就會心裡有那一種（停頓）。我覺得我好像一直沒有聽到，我一直在想說那樣真的可行嗎？」(IE12E017)

(三) 影響督導關係評分變化的事件分析**1. 影響督導關係評分上升的事件**

SE 共有五次督導關係評分上升的現象，分別為第四次、第七次、第十一次、第十二次、第十五次，訪談中提及影響評分變化的事件為：0401ER、0402ER、0707ER、1104E、1503ER 等五

個事件。

這些事件的次類別多數為他方關心陪伴，僅一個屬於感受信任揭露。例如：受督導者在督導者關心生活狀況與團體諮商狀況時，感到溫馨（0401ER、0402ER）、受督導者與督導者分享挫折感後，感到釋放感受（0707ER）、受督導者在督導者擔心個案報告被負面評價時，感受到人性的關心（1104E）等。第十二次督導雖有些事件使受督導者產生負面情緒，但因同時覺得自己受到督導者的關心，因此分數也是上升的。此外，受督導者在督導者給予回饋時，發現自己因信任而較多揭露（1503ER），分數也是上升的。影響督導關係評分上升的事件可發現多數是因為受督導者感到被關心以及感到信任而自我揭露。

2. 影響督導關係評分下降的事件

督導關係評分下降的現象也有五次，包括第五次、第六次、第八次、第九次、第十四次。產生影響的事件編號為：0505E、0606E、0607ER、0802E、0903E、1404E，共六個事件。

這些事件的次類別較多的是他方誤解忽略、雙方訊息失焦，其次有雙方協商規則及己方抗拒介入。例如：受督導者在督導者似乎猜出原因時，仍擔心被誤會成不想接案（0606E），此時受督導者感到他方誤解己方，影響督導關係。其次，受督導者在督導者問重複的問題時，自己雖不想講但卻仍再次表達（1404E），屬雙方的溝通困境影響關係評分下降。當受督導者決定被動等待督導者發問時，解讀督導者因此調整腳步（0505E），此事件是SE對雙方互動規則有所察覺。最後，受督導者在督導者安排諮商時地時，覺得可忍受壓力而願意承受（0607ER），而產生消極的抗拒反應。

整體而言，SE認為督導關係初期平穩，中後期迭有變動，至最後二次才升高且穩定。其次，受督導者知覺到的督導關係重要事件則涉及人際互動溝通、情感連結狀態，以及專業介入衝擊等三類督導關係的要素。至於影響督導關係的要素，則是受督導者感受到他方關心陪伴以及己方信任揭露時，督導關係也就上升；而當他方誤解忽略、雙方訊息失焦、雙方協商規則，以及己方抗拒介入時，督導關係就會下降。

二、督導者知覺之督導關係

（一）督導關係評量表分數的變化情形

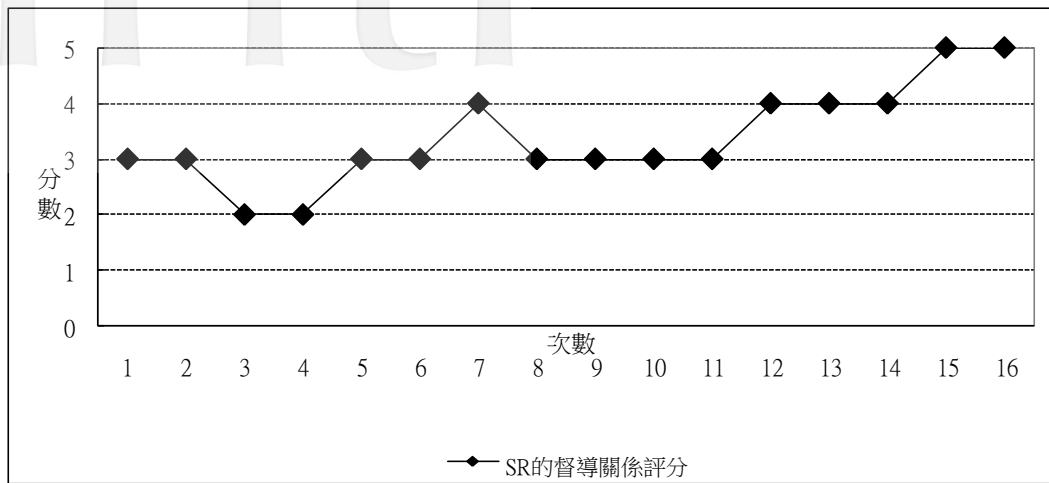
SR建立的主觀量尺如表三，可看出重視受督導者開放揭露的程度，認為除了以案主為焦點的工作取向外，協助受督導者專業認同及個人成長也是好的督導關係。督導者對督導關係的評分如圖二。在圖二中，SR對整體督導關係的評分介於2分至5分之間。整體而言，在督導中期，SR給督導關係評分不再出現較低的分數（如2分），且到督導後期時多數評分又比中期為高（如4分及5分），評分似乎在變化中漸漸升高。

表三

督導前督導者之主觀量尺

評分	督導關係意義
-5分	雙方激烈衝突，無法進行專業討論。
-3分	雙方難溝通，受督導者看似接受但無法聆聽或僅應付，有否督導並無差別。
-1分	雙方表面合諧，但受督導者防衛，聆聽但不敢充分表達，不夠開放且焦慮。
0分	受督導者防衛與擔心稍微減低，可大略進行討論。
1分	關係屬工作取向，受督導者焦點在個案或專業學習，少自我覺察或專業規劃。
3分	雙方可開放交談，互動輕鬆自在，受督導者自在表達不同想法且有收穫。

5分 關係如沐春風，受督導者有專業及個人成長，可體會助人工作精神。



圖二 督導者評定之督導關係分數

(二) 督導關係重要事件的分析

SR 在 16 次督導中共指出 62 個督導關係重要事件，分析後發現有七個次類別，再形成三個主類別如表四。以下針對各類別加以說明，並以訪談逐字稿文字為例，使類別意義更清楚。

1. 人際影響狀態

SR 觀點的事件主類別為人際影響情形，包括己方形塑角色、雙方溝通困境二個次類別。

表四

督導者觀點之督導關係重要事件類別與定義

主類別	次類別	定義
人際影響狀態	己方形塑角色	督導者在己方提供督導介入時，察覺己方形成角色性質與特徵
	雙方溝通困境	督導者在己方提供探問澄清時，察覺雙方訊息落差與傳遞不良
情感密切和諧	己方欣賞肯定	督導者在他方表達提問時，察覺己方提供讚賞鼓勵與肯定支持
	己方正向情緒	督導者在他方表現進步時，察覺己方產生正向感受
	他方信任揭露	督導者在他方揭露疑惑困難時，察覺他方產生信任感
專業權力展現	己方介入意圖	督導者在己方提供督導介入時，察覺己方督導意圖與對他方期待
	己方評量學習	督導者在他方表達提問時，察覺己方評估他方專業學習狀態

(1) 己方形塑角色

指督導者在己方提供督導介入時，察覺己方形成角色性質與特徵。例如：督導者在了解受督導者實習負荷時，發現自己扮演關心支持的角色。(0402RE)。

「我覺得想要了解一下，你(指受督導者)時間上的分配、你的負荷怎麼樣。」

(IR04R034)

「這個有點像是支持者吧，或者像一個關心支持的角色。」(IR04R035)

(2) 雙方溝通困境

指督導者在己方提供探問澄清時，察覺雙方訊息落差與傳遞不良。例如：督導者在澄清受督導者的想法時，認為雙方未把話講完(1203RE)。

「就關係【而言】，我覺得他應該有些感受：噢，督導者誤解了他的意思。…他說我誤解了，我也不覺得我誤解了，只是覺得還沒有把整個全部講完，他也沒有把全部講完，所以覺得我誤解了他一點點。」(IR12R024)

2. 情感密切和諧

此主類別包括己方欣賞肯定、己方正向情緒，以及他方信任揭露三個次類別。

(1) 己方欣賞肯定

指督導者在他方表達提問時，察覺己方提供讚賞鼓勵與肯定支持。例如：督導者在受督導者呈現諮商狀況時，給受督導者鼓勵與肯定 (0705RE)。

「算是比較正式我看全程【諮商】，覺得做很好，給他肯定鼓勵。」(IR07R006)

(2) 己方正向情緒

指督導者在他方表現進步時，察覺己方產生正向感受。例如：督導者在觀察到受督導者有所學習時，發現自己高興與喜悅感受 (0404RE)。

「很高興啊…真的他也學習到，替他高興。我覺得這樣子過程會蠻有成就感，也覺得很喜悅。」(IR04R025)

(3) 他方信任揭露

指督導者在他方揭露疑惑困難時，察覺他方產生信任感。例如：督導者在受督導者表達困難之處時，感到受督導者有信任而不擔心評價 (0707RE)。

「他不會因為到現在都還招不到團體，會有負面的或者擔心督導者會不會有太嚴厲的指責，我覺得他不會。他反而是覺得這是一個問題，必須趕快跟督導者說，看能不能一起來解決這樣的一個困境。」(IR07R007)

3. 專業權力展現

此主類別包括己方介入意圖、己方評量學習二個次類別。

(1) 己方介入意圖

指督導者在己方提供督導介入時，察覺己方督導意圖與對他方期待。例如：督導者在提供團體諮商督導介入時，認為自己意圖給予更多教導 (0904R)。

「好像只是一個簡單的關心而已，可是其實我的意圖是很清楚，…其實團體的督導討論不容易，要看錄影帶，…。我特別強調錄影，可能會對他多做一些【督導】。」(IR08R048)

(2) 己方評量學習

指督導者在他方表達提問時，察覺己方評估他方專業學習狀態。例如：督導者在受督導者說出對案主的觀察時，自己認為受督導者概念化能力增加 (0303RE)。

「我覺得他回答得還不錯，因為他觀察到【案主】這樣子，我是可以接受的…對他來講就是學習，而且慢慢對個案概念的能力會越來越好。」(IR03R011)

(三) 影響督導關係評分變化的事件分析

1. 影響督導關係評分上升的事件

SR 觀點的督導關係評分上升共有四次，分別為第五次、第七次、第十二次、第十五次，包括的事件編號為：0503RE、0707RE、1205RE、1503RE 四個事件。

這四個事件次類別為他方信任揭露與己方形塑角色。例如：督導者在受督導者表達想法時，認為他方有信任感 (0503RE)、督導者在受督導者表達困難之處時，感到受督導者有信任而不擔

心評價(0707RE)，此二事件使督導者察覺受督導者是願意揭露自己的，使關係評分升高。另外，督導者在提供受督導者個人關心時，自己扮演鼓勵支持的角色(1205RE)，此事件使督導者察覺己方的角色功能，也使關係評分升高。這些事件多與督導者看到受督導者的信任揭露、自己陪伴關心的角色等有關。

2. 影響督導關係評分下降的事件

SR 觀點的督導關係評分下降有二次，分別為第三次與第八次，影響關係評分的事件只有二個。首先，督導者在肯定受督導者諮商表現時，認為雙方像師生關係(0302R)，督導關係的評分下降。其次，督導者在受督導者提出疑問後，認為自己是分享想法而非教導(0803R)，督導者認為督導似乎較不嚴謹，也使關係評分下降。此二事件皆屬於己方形塑角色的次類別，可看出都與督導者認為己方角色功能發揮合宜與否有關。

整體而言，SR 認為督導關係在初期曾下降，至中後期逐漸上升。其次，督導者對督導關係重要事件的知覺涉及人際影響狀態、情感密切和諧，以及專業權力展現。而當督導者知覺他方信任揭露與己方角色扮演時，會使督導關係上升，不過當對於己方角色扮演不滿意時關係評分也就下降了。

三、雙方知覺督導關係之比較

(一) 雙方督導關係評分變化的比較

就雙方在督導前建立的主觀量尺(表一與表三)意義來看，SE 關注在督導中收穫的程度，認為好的督導關係是讓自己有收穫的，SR 則比較重視雙方的溝通，認為受督導者的成長是要透過開放與交流關係達成的。比較雙方對於督導關係品質的看法，可發現雙方都以督導的效果為重，不過督導者另外強調，藉由開放交流的溝通，才能達成督導效果。

其次，再就雙方實際督導後評定的督導關係變化趨勢(圖一與圖二)來看，督導初期(第一次至第五次)SE 認為督導關係先是平穩無變化，之後品質稍微提升再下降，SR 則是認為督導關係平穩無變化後，品質呈先稍微下降再提升的狀況。至督導中期(第六次至第十次)，SE 認為督導關係品質先有大幅提升，再出現下降的情形，而 SR 認為督導關係品質是小幅提升後維持平穩的狀態。到了督導後期(第十一次至第十六次)，SE 認為關係品質先呈現提升情形，稍微下降後再提高且維持至最後，督導者則是認為關係品質在上升後維持平穩，最後再次上升並維持至最後。

(二) 雙方督導關係重要事件的比較

研究者將雙方指出的所有督導關係重要事件按時間軸排序，以各事件所屬的次類別為代表，逐一比較雙方的知覺，比較時考量關注的層面在於己方、他方，或互動，以及知覺的相似性程度如何。結果發現知覺相似、知覺相錯、知覺相歧、知覺獨立四種關係知覺的類型，其定義詳見表五，以下分別舉例說明。

表五

關係知覺類型與定義

關係知覺類型	定義
知覺相似	指該事件為雙方共同指出，且彼此觀點完全相同或極為類似，如彼此對督導介入意圖有相近的解讀、同時察覺訊息溝通陷入困境
知覺相錯	指該事件為雙方共同指出，但彼此觀點之關聯不明顯或關注層次不同，如

	一方感覺被信任而另一方正評量學習成效
知覺相歧	指該事件為雙方共同指出，但彼此觀點完全相反或極為相對，如一方抗拒介入而另一方卻給予欣賞肯定
知覺獨立	指該事件僅一方單獨指出，彼此觀點互為獨立，如一方察覺介入意圖及期望但另一方並未提及任何相關訊息

1. 知覺相似

指該事件為雙方共同指出，且彼此觀點完全相同或極為類似，如彼此對督導介入意圖有相近的解讀、同時察覺訊息溝通陷入困境。例如：事件 0403ER 中，SE 認為自己跟隨 SR 的督導介入而產生學習，SR 也認為受督導者的確有所學習，雙方對專業介入效果看法是相近的。又例如：事件 0102RE 中，SR 發現雙方訊息已不對焦，而 SE 也認為雙方溝通有困難，雙方都知覺到人際向度的困境。

2. 知覺相錯

指該事件為雙方共同指出，但彼此觀點之關聯不明顯或關注層次不同，如一方感覺被信任而另一方正評量學習成效。例如：事件 0203ER 中，SE 體驗到自己在表達時是很信任督導者的，然而 SR 卻正在評估受督導者是否有所進步，雙方的對關係著重的向度未有明確的關聯性。

3. 知覺相歧

指該事件為雙方共同指出，但彼此觀點完全相反或極為相對，如一方抗拒介入而另一方卻給予欣賞肯定。例如：事件 0606ER 中，SE 認為諮商時間與地點的安排其實有壓力，但決定忍受；而 SR 卻認為受督導者能願意配合更動諮商地點，感到欣賞而未察覺其壓力。

4. 知覺獨立

指該事件僅一方單獨指出，彼此觀點互為獨立，如一方察覺介入意圖及期望但另一方並未提及任何相關訊息。例如：督導者評估受督導者處於學習困境中，因此期望給予教導（0804R），此事件屬於督導者察覺自己的角色，並未受到他方注意。

僅由 SE 指出的有 29 個（佔其總事件數的 32%），包括僅由受督導者發現互動時主動性與被動性的變化、他方疲累而未深入探索問題、察覺雙方角色對調。例如：受督導者在督導者評估其覺察時，認為督導者仍是採取主動者（0201E），但督導者並未注意到雙方互動的變化。而僅由 SR 提及的事件共有 20 個（佔其總事件數 22%），多為察覺到自己形塑的角色。

上述四種關係知覺的類型比例在時間軸上的變化情形如表六，其中知覺相似的情形在督導的中後期有多次未出現（第 8 次至第 12 次，共 5 次未出現）。知覺相錯情形在各階段所佔的事件百分比差異不大，亦有數次未出現（第 3、8、12、15 次，共 4 次未出現）。知覺相歧出現次數不多（第 1、6、10、12、13、15，共 6 次），但有時佔單次事件百分比非常高（以第 12 次佔 67% 為最高）。知覺獨立的情形在各階段均出現，且多數時候超過單次事件數一半以上，常是單次晤談的最高百分比，有時甚至達 100%（第 8 次）。四種關係知覺類型中，以知覺獨立的類型佔總事件數最高的比例（54%），其次為知覺相似（20%）、知覺相錯（16%），知覺相歧（10%）為最少。

整體而言，督導初期以知覺獨立為多，知覺相似其次；督導中期也是知覺獨立為多，知覺相錯的情形升高；督導後期仍是知覺獨立為主，而且知覺相歧情形也增多。

表六

關係知覺類型佔各次事件數之比例

督導次數	知覺相似	知覺相錯	知覺相歧	知覺獨立
1	40%	20%	20%	20%
2	17%	33%	0%	50%
3	11%	0%	0%	89%
4	66%	17%	0%	17%
5	29%	14%	0%	57%
6	14%	14%	14%	58%
7	29%	13%	0%	58%
8	0%	0%	0%	100%
9	0%	25%	0%	75%
10	0%	17%	17%	66%
11	0%	33%	0%	67%
12	0%	0%	67%	33%
13	25%	25%	25%	25%
14	40%	20%	0%	40%
15	33%	0%	33%	33%
16	20%	20%	0%	60%
佔總事件數 比例	20%	16%	10%	54%

肆、討論

一、受督導者知覺之督導關係意義

(一) 人際互動溝通包含對協商規則、形塑角色及訊息傳遞之關注

受督導者對雙方關係中主動性與被動性的互動規則，以及隱微的協商過程較為敏銳，對於角色形塑及形成之關係特徵也有覺察。尤其受督導者會注意到雙方溝通時因訊息、焦點或步調有模糊感或相異的狀態，此種訊息失焦的傳遞困境可能與督導關係持續較長期有關，也可能因未於督導中進行後設溝通而未獲明確的解決。

許韶玲（2004）發現受督導者隱而未說的訊息中，的確以督導者和受督導者的互動訊息為最多，本研究發現受督導者的確對人際溝通有豐富的知覺，督導者若能利用後設溝通討論規則、角色等協商與形塑過程的意義，尤其對訊息失焦的部分進行討論，當有利於解決溝通困境。

(二) 情感連結狀態受他方情感回應與己方情感揭露影響

受督導者對情感連結的經驗雖有正向經驗但亦有負向經驗，負向經驗為產生負向情緒卻未被督導者所了解時，以及當對於見習生加入督導而產生的反應未被督導者所察覺時，此二狀況受督導者情感連結的程度就會下降。此現象顯示情感投入的程度變化情形

如何，值得督導者關注並加以檢核。Holloway (1995) 指出督導關係中權力與投入是兩個重要的向度，其中投入即是指彼此情感依附的傾向，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情感投入。本研究進一步發現影響受督導者情感投入的因素，包括他方能否給予正向情感的經驗，也包括己方能否嘗試做自我揭露。

(三) 督導關係受到專業介入被跟隨或被抗拒所衝擊

受督導者有時會知覺到督導者介入意圖並產生學習效果，此情況符合受督導者理想中的督導關係，對於督導介入有良好的反應，此時對督導關係的衝擊為正向。而當受督導者對督導者的建議或想法產生想辯解、質疑或者消極的態度及負向情緒時，這些不同程度的抗拒反應會造成關係的僵局。Nigam 等人 (1997) 發現督導僵局涉及督導者與受督導者雙方對於諮商架構意見不一時，而本研究進一步發現當受督導者產生較消極的態度或者以負向的情緒抗拒督導者的介入時，也會對督導關係產生負向的衝擊。

許韶玲 (1999) 研究受督導者督導前準備訓練方案後發現，督導前的準備對於提升受督導者參與能力、提升參與督導的投入度，以及擁有較佳的情緒狀態有所幫助。張淑芬與廖鳳池 (2007a) 針對督導同盟研究發現，受督導者會於滿足督導需求後，繼續準備下次的督導。本研究則發現受督導者對督導者介入的回應會影響對督導關係的知覺，亦即受督導者能夠從跟隨督導者介入中提高學習效果，進而提升督導關係品質。此外，施香如 (2000) 研究發現雙方對於督導策略的意圖知覺差異情形較大，本研究發現受督導者對於督導者的意圖加以解讀時亦會產生學習效果，亦屬於跟隨督導者介入的正向回應，同樣能提升對督導關係品質。

(四) 受督導者知覺影響督導關係變化的因素

1. 提升督導關係的因素含他方關心陪伴及己方信任揭露

受督導者感受到督導者給予關心陪伴時，會產生正向的情緒經驗如溫馨、釋放、被關心等，此類正向的情緒感受容易使受督導者認為督導關係提升。此外，當受督導者經驗到願意自我揭露時，此類信任感亦會提升督導關係。Ladany 與 Lehrman-Waterman (1999) 發現，督導者的自我揭露可以增加親近感以及與受訓者間相互循環的自我揭露。本研究則發現受督導者感受信任揭露時可提升督導關係的知覺，可能雙方間的自我揭露若形成良好的循環，會有利於督導關係的提升。

2. 降低督導關係的因素含他方誤解忽略、雙方訊息失焦、雙方協商規則及己方抗拒介入

當受督導者察覺未被督導者了解、督導者重複提問的溝通困境、察覺自己處於被動位置的互動規則，以及消極抗拒督導者的意見時，都使督導關係下降。Olk 與 Friedlander (1992) 發現角色衝突發生於受督導者的行為與督導者的期望相反時，Nigam 等人 (1997) 也發現督導雙方的人際問題包括對處遇的選擇有不一樣的意見、抑制相關資訊的揭露等。Gazzola 與 Theriault (2007) 發現窄化觀點的受督導者行為包括在不滿足中採取被動位置以及不表達需求，本研究則進一步發現受督導者想表現與督導者期望相反的行為之前，可能會選擇隱而不說以消極抗拒督導者的意見，以至於衝擊了督導關係，呼應上述研究。

二、督導者知覺之督導關係意義

(一) 人際影響狀態包括對己方形塑角色與對雙方溝通困境之知覺

本研究發現督導者會注意自己扮演何種角色以及發揮何種角色功能，並且辨別關係特徵是屬於諮詢式或教導式等，有時也會注意到雙方訊息的落差及後續引發的反應等溝通困境。

Olk 與 Friedlander (1992) 指出初階的諮商新手有較高的角色模糊，本研究進一步發現督導者對於角色扮演的知覺亦是重要的督導關係元素，在專業的督導關係中，若能提出這些知覺與受督導者討論，應有助於受督導者減輕角色模糊。

(二) 情感密切和諧的要素為己方欣賞肯定和有正向情緒，及他方能信任揭露

督導者在情感連結部份會針對受督導者諮商與督導表現給予肯定讚美，並且敏覺自己在督導中產生的正向情緒經驗，或許從給予他方的正向回饋中，亦能引發己方正向的經驗感受。

Ladany、Walker 與 Melincoff (2001) 指出，督導者對自己督導風格或態度的知覺，與對自己工作同盟的知覺有關。根據 Bordin (1983) 提出之工作同盟模式，情感連結即為要素之一，呼應本研究對督導者情感連結知覺的發現，情感連結的狀況如何的確深繫督導關係的品質。

(三) 專業權力展現在確認己方的督導意圖與評量他方的學習效果

督導者比較常知覺到自己的督導意圖，以及對彼此的期望，並且也常評估受督導者學習力、情緒狀態與參與程度。此類對於雙方參與督導任務的知覺，突顯了督導關係的專業性質。

Holloway (1995) 指出督導者具有專業知識故擁有專家權，Kaiser (1992) 也指出督導關係的要素包括權力，本研究也有類似發現，督導者具有較高的權力，且透過對己方內隱行為與對他方外顯行為的覺察，而展現專家的知識權力及評量權力。

(四) 督導者知覺影響督導關係變化的因素

1. 提升督導關係的因素為他方信任揭露與己方形塑角色的效果

當督導者覺察受督導者能做到自我揭露，以及覺察自己扮演鼓勵支持的角色時，都使督導關係提升。Webb 與 Wheeler (1998) 發現督導結盟與揭露的能力成正相關，本研究發現督導者察覺受督導者做自我揭露時，同時也認為督導關係是提升的。

2. 降低督導關係的因素為對己方形塑角色未滿意

當督導者察覺雙方督導關係像師生關係，不符合其自我期許時，以及督導者察覺自己不夠嚴謹做督導介入時，對此角色形塑的不滿意使督導關係下降。對督導者而言，較資深的諮商師身分與督導者身分可能使督導者有更高的自我要求，達成自我要求與否也就影響其對督導關係品質的滿意程度。

或許對督導者而言，理想中的督導者角色是具中介作用，換言之，可能透過對角色的期待，才間接影響對督導關係品質的知覺。

三、雙方知覺之督導關係異同比較

本研究發現受督導者與督導者的關係知覺按一致性的高低程度可分為四類，從觀點完全相同到觀點互為獨立。就四種關係知覺類型所佔的比例而言，每階段皆以知覺獨立

型為最高，顯示雙方對於關係的知覺在整個督導歷程的多數時候都有極大不同。而初期與後期皆以知覺相似型所佔的比例為次高，中期則以知覺相錯為次高。督導中期雙方對於同一督導關係重要事件卻會因角色不同而有不同的關注焦點，此現象值得留意。

Kennard、Stewart 與 Gluck (1987) 的研究發現督導者與受督導者雙方對關係的知覺是一致的，許雅惠 (2006) 發現雙方對督導回饋介入事件的知覺一致性頗高，與本研究發現不同。可能的解釋是 Kennard 等人的研究只由受督導者對督導的正負向感覺分組研究，與本研究同時採取雙方觀點的研究設計不同。而許雅惠研究的回饋介入事件是督導者提出的評價性評論，比較容易為雙方所知覺，本研究的督導關係重要事件則涉及雙方較後設的認知，以及較多可能隱而未說的訊息，而使得雙方對於關係知覺的一致性降低，因此四種關係知覺類型中知覺相似類型的比例並不高。

四、綜合討論

除上述重要結果的討論外，從督導關係發展的脈絡來看，本研究也發現受督導者與督導者雙方於督導前主觀認為的督導關係，和其後實際知覺提升督導關係的重要事件之間，二者的判準似乎未盡相同，其現象及可能因素討論如下。

就受督導者一方而言，在督導前指出的督導關係主觀量尺意義上，可看出對督導關係的判準主要是自己收穫的情形，收穫越多則認為督導關係越好。督導實際進行後，受督導者指出提高督導關係評分的事件中，卻多與督導者的關心陪伴有關，當感受到督導者的關心陪伴時，就認為督導關係較佳。此現象可從發展層級以及督導關係發展的脈絡來看。

在發展層級上，受督導者處於碩士班二年級的課程實習階段，尚為諮商新手，根據 Stoltenberg 與 Delworth (1987) 的統整發展督導模式，此階段的受督導者強烈渴望學習諮商的正確技巧，可以理解本研究的受督導者為何在督導前以收穫程度來界定督導關係品質。及至督導關係逐漸開展後，比起對學習諮商技巧的渴望，受督導者對於督導中的學習環境是否夠溫暖安全、督導者是否提供足夠的陪伴關心，更為關注。換言之，在實際的督導脈絡中，受督導者對於關心陪伴的需求，可能在學習諮商技巧的需求之上，催化受督導者的學習之前，仍須提供陪伴與關心的督導環境。

其次，從督導關係發展的階段來看，Holloway (1995) 認為關係初期受督導者會期待督導者減少模糊且增加支持與再保證，此為建立互動模式後，用以減少不確定性的自然過程。此外，Holloway (1995) 也認為隨著關係的發展，受督導者的學習需求與督導者的教導方法，會逐漸變得個別化與特殊化。本研究的督導配對已是進入第二學期的督導關係，但由於受督導者屬初階的諮商新手，可看出對於被支持與再保證的需求仍持續著，仍需要督導者減少互動時的不確定性。可能受督導者對於督導關係的知覺，受到其專業發展層級以及督導關係發展階段二者交互的影響，諮商新手對被關心陪伴的再保證需求明顯，使得督導關係的發展更需時間。

其次，此配對除督導關係外，亦有諮商師與助理諮商師的關係，二人同時於諮商現場合作，之後再進行督導。此情境因素相當特殊，可能雙方對於彼此在諮商以及在督導中的角色期待，產生相互影響。例如：助理諮商師是經驗較少的、需接受諮商師指示而進行諮商的，當進入受督導者角色時，仍是權力較低的、需接受督導者教導的。二種角

色期待交叉影響下，可能加深了受督導者的脆弱感，亦可能造成受督導者不斷需要督導者的關心陪伴，以獲得再保證，若此需求滿足了，才能回到自己是否有收穫的關注上。

就督導者一方來看，督導者在督導前對理想督導關係的判準為：能以開放的交流溝通來協助受督導者產生專業成長，因此受督導者是否開放及是否有專業成長為重要關鍵。然而實際進入督導後，督導者指出提高督導關係評分的重要事件以是否滿意己方角色形塑為主，當越滿意自己扮演的角色時，認為督導關係越好。Holloway (1994) 認為，督導關係與督導者教導的過程有關，也與對特定領域的期待有關，或許可解釋本研究中的督導者，當督導前已形成既定的教導目標時，進入督導後就對於目標達成狀態相當重視，不斷檢視己方是否扮演恰當的角色、預設的教導目標達成狀況如何，當滿意自己扮演的角色時，就認為督導關係是好的。此外，在實際進行督導時，當督導者發現受督導者於諮商中表現進步時，似乎意味著自己扮演的督導者角色是較為成功的。可能受督導者的專業成長情形、督導者的角色形塑情形，以及督導關係品質之間，三者是相互影響的。

此外，從雙方報導的督導關係重要事件可看出，雙方都重視督導者的給予以及受督導者的接受，呼應 Holloway (1995) 的看法，亦即在督導關係的人際結構中，督導者往往具較高的權力位階，較易採取主動及給予教導。其次，上述討論亦可看出，雙方在督導關係的層次中，關注的焦點多在己方，對於他方以及互動層次的關注似乎較少一些。當受督導者是初階諮商師時，的確可能較關注自身的表現，在關係中較易忽略他方及互動層次。此時督導者能否在關係的覺察中除關注己方外，亦重視他方及互動層次，甚至催化受督導者亦於三種層次中轉換焦點，就變得相當重要。若雙方對於督導關係的知覺都能於三種層次中轉換，可能對於督導關係的提升有所助益。此現象中，究竟雙方的發展層級與督導關係的層次焦點之間，相互影響的狀況如何，尚需進一步研究。

伍、結論與建議

本研究針對一個督導配對雙方在一學期中所知覺到的督導關係變化歷程進行比較分析，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、影響督導關係品質的原因，以及雙方對督導關係知覺的類型。

研究結論為受督導者與督導者對督導關係變化的知覺具有不同的相似性程度。從觀點完全相同、觀點之間關聯不明顯、觀點完全相反，到觀點互為獨立四種相似性程度，形成了知覺相似、知覺相錯、知覺相歧，及知覺獨立四種關係知覺類型。其次，各督導階段皆以知覺獨立型為最多。

四種關係知覺類型的變化為：初期與中期都是以知覺獨立類型常出現且比例最高，而以知覺相歧較少出現且比例最低。其次，中期知覺相似類型出現不多甚至連續數次都未出現。後期仍是以知覺獨立最常出現且比例最高，後期的另一特徵是知覺相歧有時完全未出現但也有時出現且佔相當高的比例。最後，各關係階段都出現知覺相錯類型但其比例不高。

根據上述結論提出建議如下：

1. 建議受督導者應提高對督導關係的情感投入，尤其注意自己有否對督導關係產生負向情

緒，藉此覺察正視督導關係的困境並於督導中討論。此外，建議受督導者提高對督導者介入意圖之覺察力，藉此展開與督導者的合作關係。

2. 建議督導者應注意雙方情感連結的程度，主動核對受到何種因素的影響，以提高情感連結並減少隱而未說的情形。其次，建議應協助受督導者知覺並了解督導者的介入意圖，以利於督導關係品質之提升。

3. 建議督導者與受督導者應核對雙方對督導關係的知覺，開啟聚焦在督導關係工作之話題。可參照四種督導關係知覺類型，檢視當下督導關係中該知覺類型為何，以及對於督導工作影響為何。

4. 建議未來研究焦點可針對雙方人際狀態的互動規則協商過程、角色形塑過程、訊息失焦如何形成及如何解決等歷程進行微觀分析，以更深入掌握督導關係變化的樣貌。

5. 建議未來研究可收集不同發展層級之受督導者及督導者資料，以分析督導關係受發展層級影響之詳細狀況。

參考文獻

- 施香如 (2000)。督導者與諮商員在督導過程中的知覺差異研究。《中華輔導學報》，8，1-20。
- 翁令珍 (2006，10月)。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。論文發表於中國輔導學會舉辦之 2006 年中國輔導學會年會暨國際學術研討會，台北。
- 翁令珍、廖鳳池 (2005)。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 (2)，99-122。
- 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，10月)。諮商督導中的權力與投入：系統取向督導模式 (SAS) 觀點。論文發表於中國輔導學會舉辦之 2007 年中國輔導學會年會暨學術研討會，彰化。
- 張淑芬、廖鳳池 (2007c，12月)。初期諮商督導關係的共識與歧見：配對研究的發現。論文發表於中興大學舉辦之教師專業發展研討會，台中。
- 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為影響之分析研究：以一對諮商督導為例。國立高雄師範大學輔導與諮商研究所博士論文，未出版，高雄。
- 許雅惠、廖鳳池 (2005)。不同階段個別諮商督導歷程中督導議題與督導策略之分析研究。《輔導與諮商學報》，27 (1)，65-82。
- 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影響之研究。國立彰化師範大學輔導研究所博士論文，未出版，彰化。
- 許韶玲 (2004)。受督導者於督導過程中的隱而未說現象之研究。《教育心理學報》，36 (2)，109-125。
- 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。
- 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.

- 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.
- 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). New York, NY: The Guilford Press.
- Elliott, R., & Shapiro, D. A. (1992). Client and therapist as analysts of significant events. In S. G. Toukmanian & D. L. Rennie (Eds.), *Psychotherapy process research* (pp. 163-186). London: Sage.
- Gazzola, N., & Theriault, A. (2007). Super-(and not-so-super-)vision of counselors-in-training: Supervisee perspectives on broadening and narrowing processes. *British Journal of Guidance and Counseling*, 35(2), 189-204.
- Greenberg, L. S. (1986). Change process research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 4-9.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2000). *Supervision in the helping professions: An individual, group and organizational approach* (2nd ed.). Philadelphia, PA: Open University Press.
- Heru, A. M., Strong, D. R., Price, M., & Recupero, P. R. (2004). Boundaries in psychotherapy supervision. *American Journal of Psychotherapy*, 58(1), 76-89.
- Hill, C. E., & Corbett, M. M. (1993). A perspective on the history of process and outcome research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 40(1), 3-24.
- Holloway, E. L. (1994). Overseeing the overseer: Contextualizing training in supervision. *Journal of Counseling and Development*, 72, 526-530.
- Holloway, E. L. (1995). *Clinical supervision: A Systems approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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.
- Ladany, N., Constantine, M. G., Miller, K., Erickson, C. D., & Muse-Burke, J. L. (2000). Supervisor countertransference: A qualitative investigation into its identification and description. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 102-115.
- Ladany, N., & Lehrman-Waterman, D. E. (1999). The content and frequency of supervisor self-disclosures and their relationship to supervisor style and the supervisory working alliance. *Counselor Education and Supervision*, 38, 143-160.

- Ladany, N., Walker, J. A., & Melincoff, D. S. (2001). Supervisory style: Its relation to the supervisory working alliance and supervisor self-disclosure. *Counselor Education and Supervision, 40*, 263-275.
- Loganbill, C., Hardy, E., & Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist, 10*(1), 3-42.
- Martin, J. S., Goodyear, R. K., & Newton F. B. (1987). Clinical supervision: An intense case study. *Professional Psychology: Research and Practice, 18*(3), 225-235.
- McNeill, B. W., & Worthen, V. (1989). The parallel process in psychotherapy supervision. *Professional Psychotherapy: Research and Practice, 20*(5), 329-333.
- 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.
- Nigam, T., Cameron, P. M., & Leverette, J. S. (1997). Impasses in the supervisory process: A resident's perspective. *American Journal of Psychotherapy, 51*(2), 252-272.
- 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.
- Patton, M. J., & Kivlighan, D. M., Jr. (1997). Relevance of the supervisory alliance to the counseling alliance and to treatment adherence in counselor training. *Journal of Counseling Psychology, 44*, 108-115.
- Ramos-Sánchez, L., Esnil, E., Goodwin, A., Riggs, S., Touster, L. O., Wright, L. K., Ratanasiripong, P., & Rodolfa, E. (2002). Negative supervisory events: Effects on supervision satisfaction and supervisory alliance. *Professional Psychology: Research and Practice, 33*(2), 197-202.
- Richman, J. B. (1991). *Significant events in supervision* (doctoral dissertation). Available from Dissertation Abstracts Internation. (UMI No. 9129616)
- Stoltenberg, C. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor-complexity model. *Journal of Counseling Psychology, 28*(1), 59-65.
- 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.
- Studer, J. R. (2005). Supervising school counselors-in-training: A guide for field supervisors. *Professional School Counseling, 8*(4), 353-360.
- Thompson, L., & Walker, A. J. (1982). The dyad as the unit of analysis: Conceptual and methodological issues. *Journal of Marriage and the Family, 44*, 889-900.
- Webb, A., & Wheeler, S. (1998). How honest do counsellors dare to be in the supervisory relationship? An exploratory study. *British Journal of Guidance and Counselling, 26*(4), 509-524.
- White, V. E., & Queener, J. (2003). Supervisor and supervisee attachments and social provisions related to the supervisory working alliance. *Counselor Education and Supervision, 42*, 203-218.

收件日期：98年10月19日

airiti

諮商督導關係知覺之配對研究

複審一日期：99年02月04日

複審二日期：99年03月26日

通過日期：99年05月08日

A Dyad Study of the Supervisee's and Supervisor's Perceptions of Counseling Supervisory Relationship

Shu-Fen Chang

Wenzao Ursuline College of Languages

Fen-Tsu Laio

National Kaohsiung Normal University

The purposes of this study are to compare the perceptions of the supervisee and the supervisor on the counseling supervisory relationship by analyzing their viewpoints towards significant events in the supervision process. The researchers adopted process research paradigm and dyad research to collect data from one dyad for one semester. The major findings were: (1) The supervisee's perception: significant events were categorized into three categories, including interpersonal interaction, the state of emotional bond, and the impact of professional intervention. The supervisor's perception: significant events were categorized into three categories, including interpersonal influence state, harmonic bonds, and showing profession power. (2) Four patterns of relationship perceptions emerged from data analyses, including similar perceptions, respective perceptions, divergent perceptions, and independent perceptions, with independent perceptions prevailing at all phases.

Keywords: counseling supervisory relationship, process research, significant events, dyad research