

# 碩士層級實習學校諮商員督導團體之 關切議題、學習因素與參與經驗分析

許育光\*

新竹教育大學  
教育心理與諮商學系

本文旨在探討碩士層級實習學校諮商員參與督導團體時，所關注之議題、學習相關因素，以及相關參與經驗反思。研究邀請 26 位在职諮商碩士班研究生於進行學校諮商實習時同步參與四個各進行五次、每次 90 分鐘之團體督導，每次於開始前填寫「督導需求問卷」，結束後填寫「團體督導經驗問卷」，並於實習結束後分析其週誌和整體心得與督導團體相關之經驗。研究結果發現學校實習諮商輔導人員之關注議題、學習因素和參與經驗反思，可分為實務介入學習、團體整體經驗、人際互動學習、自我專業發展四個層面進行探討。關注議題包含關切對象、介入內容、工作模式與衝突議題面對等；學習因素上最重要的為「諮商實務策略學習」，其次為「團體氣氛感受與助益」、「人際互動與回饋學習」，以及「專業能力發展與學習」等；參與經驗方面包括：團體層次之支持氣氛、視野擴展、需求無法滿足等；實務層次的介入策略學習、具體技術學習、個案概念化學習等；人際層次之成員回饋，以及與督導者互動之隱含學習；自我專業發展層次之取向探索、自我覺察、專業瓶頸省思、以及角色重新定位等。研究針對學校諮商督導、團體督導實務、培育理念、和後續研究等進行討論與建議。

**關鍵詞：**諮商實習、諮商員教育、專業發展、學校諮商員、學校輔導、學習因素、團體督導

## 壹、緒論

### 一、學校諮商員督導與專業發展之需要性

督導對諮商輔導人員之專業發展是一個相當關鍵的要素（Campbell, 2000; Thomas, 2005），且督導對於諮商員的個人成長、專業智能的增長、概念化能力的提昇、歷程技

\* 通訊作者：許育光，新竹市南大路 521 號 新竹教育大學教育心理與諮商學系，email：Kevin@mail.nhcue.edu.tw。

巧的掌握、乃至於專業認同的建立等均具有舉足輕重的影響（王文秀，1998；吳秀碧，1992；許韶玲，2001，2004a；Bauman, 1972; Berger & Buchholz, 1993; Worthen & McNeill, 1996）。以美國為例，學校諮商員（school counselor）在實務工作上若能有專業臨床督導，對於其生涯滿意度、生涯確認與承諾感、以及自我效能等有相當關鍵的預測效力（Baggerly & Osborn, 2006）；根據 Gysbers 和 Henderson（2006）的調查顯示，依循美國學校諮商員學會（ASCA）所提出之全國學校諮商工作模式（National Model）中的反應性服務（responsive service），其包括個別諮商、小團體諮商輔導、諮詢、轉介等工作，在現職學校諮商員的工作時間約佔總額的 25-40%，顯示需要處理嚴重心理健康困擾議題學生的需求和負荷極大；且在服務對象上更涉及學生、家長、教師、和行政人員等層次；而工作任務的困境上，也包含大量個案處理與管理、危機或困難個案的介入、組織文化變動性高、外在要求與賦予責任加重，以及必須面對檢核與評鑑（DeMato & Curcio, 2004; Sutton & Page, 1994），整體來看，顯見學校諮商員在諮商輔導服務專業能力和因工作困境與專業發展上的重要需求。此外，學校諮商員實務督導之內涵，除了諮商輔導實務之外，尚還包含學校輔導方案之建構、融入輔導於班級教學、班級輔導、小團體輔導，以及學校輔導行政規劃和領導等議題（Linton & Deuschle, 2006），可見其除了專業發展與實務的需求之外，在實際督導介入層面，其多元性與議題的多樣性也極高。

然而，相關調查研究卻指出，儘管需求性和重要性極高，但是從學校畢業之後，美國學校諮商員卻很少有機會和資源接受督導（Rutter, 2007; Somody, Henderson, Cook, & Zambrano, 2008）；根據 Page、Pietrzak 和 Sutton（2001）針對學校諮商員（school counselor）全國大量樣本的調查顯示，僅有 13% 的學校諮商員接受個別的臨床督導，參與團體督導的比率也只有 11%。相關學者即指出此一缺乏督導的現況，是美國學校諮商員專業發展當前的重大問題（Benshoff & Paisley, 1996; Borders & Usher, 1992; Christman-Dunn, 1998; McMahon & Patton, 2000; Page et al., 2001; Paisley & Borders, 1995; Sink, 2005），也建議宜增加或致力於對於不同型態之個別或團體督導模式，進行發展或研究（Linton & Deuschle, 2006; Rutter, 2007; Somody et al., 2008）。本計畫著眼於此一議題之實務殷切和需要性，將焦點放在學校諮商員之督導議題上，進行相關的發展與探究。

然而，對比於上述美國學校諮商發展困境，台灣目前國中小學校之輔導體系與上述之美國學校諮商輔導專業之建構體系，有相當大的差異。因長期未嚴格依法聘任具有輔導專業知能之教師擔任，雖然設有輔導處室，但往往未能聘任具備相關學經歷背景之輔導專業人員（王麗斐、趙曉美，2005；林家興，2002；張景然、朱玉妮，1998）；致使整體能夠投入輔導工作之人力上付之闕如，更難談得上有系統的專業提升或督導訓練。另一方

面，因學生問題的複雜化與低齡化、社會急遽變遷，目前國小學童問題行為有日益嚴重的趨勢，國小輔導工作有越來越被需要與被重視的趨向（王麗斐、趙曉美，2005；吳英璋，1994；兒童福利聯盟，2004a，2004b；趙曉美、王麗斐，2008；鄭玉疊，2000）。在學生問題數量增加，輔導工作繁重之需求等背景之下，國小學生輔導人員之專業有待提升，始能在初級、次級的心理預防和介入工作上，能有效發揮其功能，且能在三級預防的轉介、評估和協同工作上能創建更具效能的團隊；也因為此些要素，國小輔導工作朝人力專業化發展是近期許多學者之共同觀點（趙曉美、王麗斐，2008）。

近年，由教育部委請相關學者專家針對「學生輔導法」相關草案之內涵進行研擬之條文中，也嘗試將學校輔導工作之人力資源規劃為「輔導教師」、「學校輔導人員」、「支援輔導人員」、「協同人員」、「助理人員」七類，其中第一類「輔導教師」所指的即是學校中專任且具備輔導諮商相關專業背景之合格教師，根據草案第五條規劃所謂「輔導教師」與國高中小之學校輔導專任人力有關，係指「持有合格輔導教師證書或資格，依法任用於高級中等以下學校從事以學生輔導工作為本職之教師。」（台灣輔導與諮商學會，2007）。另一方面，因輔導需求與專業度需要增加，教育部於2008年4月之行政公函（台國四字第0970048340A號），重新指示各級國民小學校應於校內設置輔導教師，且擔任輔導工作之輔導教師得減授部分時數之授課，始能有相對的時間投入兒童個案輔導工作；此一政策具體顯示當前輔導人員之缺乏，以及其在國小教育現場進行輔導諮商服務之需要性，然而此批受校方遴選而出任兼任輔導教師之諮商輔導人員，其專業能力與實務輔導能力，實有待加以了解或關注其專業發展議題。因此，不論國內外之環境脈絡，學校輔導工作在實體上應是一種相當專業的工作，專業輔導老師除了要有輔導與諮商的能力、輔導理念與態度，更要能持續的接受在職訓練與專業督導，以提升服務的成效；回應台灣的國中小學校輔導工作現況亦可以發現，實務現場之專業工者回頭補足相關課程與訓練，以現行之研習或工作坊方式，在成本、個人意願、體系配合度、效益和可能性上均有困難，且在課程訓練方式上又與實際執行相關業務有些落差，無法實際的回應當前實務上的需求。因此，或許從實務執行和督導方面來提升和促進其專業，是一個必要且重要的方向。

## 二、團體督導模式對諮商專業提昇之需求與效益探究

綜上所述，面對此一重要之趨勢與需求，在職學校輔導教師之督導和專業提升，實屬當前極為重要的課題，且急需相關模式之建構與探究。不同於個別督導，團體督導之進行方式採一對多的方式或是同伴督導團體方式進行，其對受督導者之專業能有相同或是更甚於個別督導之助益（Hawkins & Shohet, 2005）；團體督導有其特殊的優勢與效能，且其

已能廣泛的被運用在諮商實務與督導上 (Altfeld & Bernard, 1997; Borders, 1991; Carroll, 1996; Goodyear & Nelson, 1997; Holloway & Johnston, 1985; Prieto, 1996, 1998; Proctor, 2000; Riva & Cornish, 1995; Stoltenberg, McNeill, & Delworth, 1998)。針對學校諮商員參與團體督導之助益的研究顯示，常規性的督導團體能夠有效的協助學校諮商員，除了與其他專業人員交流，並能處理他們在學校場域單打獨鬥之孤單，處理工作上的困境與壓力，避免專業工作所帶來的耗竭感受 (Peterson & Deuschle, 2006; Thomas, 2005)，也能協助他們實質將所學應用於複雜的臨床情境中，特別如資深的學校諮商員能夠提供團體督導給新進者，更有助於其專業發展 (Linton & Deuschle, 2006)。

與個別督導相較，團體督導有其獨特性，具有個別督導所沒有的優點與長處，例如 (1) 時間上效率較高，能同時納入多位受督導者 (Bernard & Goodyear, 2004; Holloway & Johnston, 1985); (2) 團體參與者之間能有多元的互動關係，包括團體督導者與受督導者、受督導者之間、受督導者與整個團體之間的溝通和互動，以及支持與鼓勵 (Werstlein, 1994); 以及 (3) 透過團體歷程能使成員看到更多元的個案、擴展觀點、發展更多元的認知歷程、介入方法、以及問題解決策略 (Hillerbrand, 1989)。此外，團體督導的方式也間接比個別督導更能減低諮商員的專業依賴 (Bernard & Goodyear, 2004)，促成某些無法在個別場境領悟或覺察到的人際經驗 (Holloway & Johnston, 1985)。綜合上述可發現，團體督導模式對於學校諮商員之專業效能與發展，除能夠增進效益之外，亦能擴展更為寬廣的學習層面和內涵。然而，由於缺乏實證性研究，團體督導的優點長期未受到應有的探究 (徐西森、黃素雲, 2007; Kruger, Cherniss, Maher, & Leichtman, 1988); Linton 和 Deuschle (2006) 也建議因團體督導有其效用性，能夠更進一步的探討其效能來源，以及進行方式的實務檢核，特別是針對畢業後的在職學校諮商員之效果，值得加以探究。因之，能夠聚焦於學校輔導人員的團體督導模式，有其實務與培育上極高的價值和需要性，此為本研究背景之切要考量。

若以督導內涵的實質層面來探究團體督導實務，個別督導模式的內涵有其應用和探究上的價值，從個別督導模式來看，可由不同理論發展的角度，區分為以諮商治療取向為主、技術訓練取向為主、發展與概念取向，以及整合取向的督導理論 (徐西森、黃素雲, 2007); 其中除了諮商治療取向以督導內涵為主之外，其餘督導理論或模式皆更整合了諮商技術、諮商員專業發展、督導任務與功能角色等，或朝向整合性的考量個人專業發展、概念化與能力成長。以學校諮商員工作內涵廣泛、服務對象多元、且工作面向繁複之背景來說，專業發展上除了需要專精的諮商與輔導能力，更需要採用寬廣的視框架構來進行多元或多重的系統性介入，若採用團體督導方式進行專業發展之促進，應先考慮對於督導關

注的項目、內涵、成員需求、工作焦點或是困境等，進行基本的認識和探討，並了解受督導者於參與團體當中之學習要素或經驗，始能更進一步的建構適切的團體督導模式或取向。

### 三、名詞界定與概念建構

本研究在關注的專業角色上聚焦於「實習學校諮商員」，且著重於對於團體督導模式的了解，於團體進行前採用檢核表系統性的調查參與者之關切議題，而在團體後則調查其參與後的學習因素；並於整體課程後採檔案分析方法，探究其參與督導團體之經驗。針對相關概念與名詞，進行下述說明與界定：

#### (一) 實習學校諮商員

本研究所界定之「實習學校諮商員」為就讀於教育心理與諮商研究所碩士在職專班第二年下半年，進行輔導與諮商實習之在職學校教師；其學校身分或角色可能為班級導師、行政處室主任或組長，以及校長，但在選修輔導與諮商實習之同時，每位參與者於一學期內需完成 120 小時之兼職諮商實習，每週於學校輔導處室實際執行諮商實務與值班之時數大於六小時，實際週數介於十二至十八週之間；其中直接服務（包含個別和團體諮商、衡鑑與評量、班級輔導與家長或教師諮詢）多於 72 小時；實務要求上每位參與者需完成：(1) 進行數位學校案主之初步接案，並選取一位進行完整之統整報告；(2) 四至六位短期的個別諮商，其中至少一位六至八次以上之個案諮商；(3) 實際帶領一個十次的輔導或諮商性質之團體，或設計十個小時之班級輔導活動並實際實施；(4) 進行一位學生案主之個別評量或衡鑑並完成報告；以及 (5) 進行一次以上的家長或教師諮詢。

限於「心理師法」所界定之「諮商心理」業務，以及一般採用「師」字來界定通過國家證照考試專業人員之規約；本研究在指稱相關業務時以「諮商輔導」作為學校個別諮商與輔導等專業工作內涵之概稱，而在參與者名稱之界定上，由於研究參與者未必為該校所界定的「輔導老師」，且學校諮商輔導人員並非心理師法所規範之醫療人員，在目前對於國中小之校內諮商輔導工作投入者，尚無明確共通稱謂之現況下，本研究暫以「學校諮商員」為主要稱謂；於討論美國相關研究或報告時，由於美國之學校諮商工作者為具備一定學歷且受州政府認證，並已有專業學會和清晰的碩士培育學程，原應直譯為「學校諮商師」，但為求統一名稱，於本文仍以「學校諮商員」稱之。

#### (二) 團體督導

團體督導之帶領方式，可由其督導角色和團體功能區分為：權威型態的團體督導（au-

thoritative group supervision)、參與型態的團體督導 (participative group supervision)、共同合作型態的團體督導 (co-operative group supervision)、同儕型態的督導團體 (peer group supervision) 等四類 (Proctor, 2000)。此外, Linton 和 Deuschle (2006) 從學校諮商員的需求為焦點, 認為從討論內容的型式, 有四種類型的團體督導能夠接近或符合其需求, 分別為: 結構性團體督導 (Wilbur, Roberts-Wilbur, Morris, Betz, & Hart, 1991)、系統性的同儕督導團體 (Borders, 1991)、個案呈現模式的同儕督導團體 (McAuliffe, 1992)、以及結構性的同儕諮詢模式團體 (Benshoff & Paisley, 1996)。以本研究之「實習學校諮商員」之實務專業程度而言, 其專業發展程度、專業自信、自主能力、個案處理經驗方面應仍較為缺乏, 較不適合採取同儕型態的督導團體, 而在督導角色和功能上宜採較接近第二類型之參與型態的團體督導, 隨團體歷程於中後階段朝向較為接近第三類共同合作型態的團體督導模式進行, 除了確立督導者既存的專家和教師角色, 也同步留意逐漸提高成員的參與與回饋分享。在督導內容和議題上, 因結構性的團體督導恐限定住受督導者之來談議題, 本研究在設計上採不設定主題和焦點之作法, 且參考個案呈現取向 (Biggs, 1988; McAuliffe, 1992; Stone & Amundson, 1989) 之作法, 邀請受督導者於該次督導團體中能提出其實務工作中, 與個案相關之關注議題, 再從中進行督導; 另一方面, 督導者也採取發展取向之觀點, 注意受督導者的專業發展和個別差異性, 在團體督導的策略上根據成員的專業能力作適度的調整。

在督導團體之實際進行上, 於兼顧團體歷程與呈現個案深入督導之考慮上, 團體開始初期均採繞圈方式先邀請所有受督導者, 簡要陳述今天在團體督導中想談的議題或個案問題, 隨後連結與摘要相關焦點, 徵詢所有成員同意並邀請焦點受督導者進行較深入的細節探討, 並加入相關受督導者之關切議題, 鼓勵其他成員提供相關之看法、個人回饋、策略激盪或收穫分享。

### (三) 關切議題

關注議題指的是學校諮商員於每次參與督導團體所關注、期待進行探討的課題; 包含想探討的議題, 以及實際在團體中進行督導和探討的內容。本研究限於課程時限而無法進行較多次數和長度之督導單元, 以致於假若採取錄音方式分析實際探討內容, 恐怕僅能分析發言提案較踴躍之成員的關切議題, 取樣上較不具系統性和代表性, 則在設計上則採系統性的檢核問卷, 進行所有參與者的關切議題調查。其議題的層次參考 Wirzberger (1994) 的「督導需求檢核表」(Needs for Supervision) 之建構, 包含期待探討之對象、介入處理議題、介入模式, 以及衝突之應對等四個領域; 而實際探討內容則依據團體歷程之實際狀

況，進行分析與了解。

#### （四）學習因素

為了解參與督導團體之受督導者的重要學習內涵，本研究界定其獲得幫助或有所助益的原因為「學習因素」，嘗試分析其學習是從團體歷程中的團體，或是督導者的教導、諮詢、或是諮商等角色而來；在概念建構上，參酌 Bernard 和 Goodyear（2004）所提出的諮商、教學、諮詢、歷程、個人議題處理等五個向度之督導功能，以及將學習來源分為團體歷程、與督導互動、與成員互動和個人歷程四個來源，兩者建構可歸納分析受督導者於團體督導情境之學習因素和助益。

#### （五）參與經驗

本研究在參與經驗之調查上，採用檔案分析方法來搜尋參與的受督導者對於團體督導經驗之深刻經驗回憶與反思。為避免受督導者僅報告較為正面經驗和評價之反應心向，研究採全面性的由週間的實習週記和期末統整反思報告為文本，於收集後才開始進行分析。試圖從文本中呈現與團體督導相關之深刻經驗等主觀被報告的關鍵事件，以及對該事件的知覺、想法與感受（Ellis, 1991）；藉以了解督導者和受督者之督導歷程，以及團體督導之歷程變項及其意涵，並能發現影響督導的重要因素，了解督導績效的歷程和進展。

### 四、探究議題

綜合上述探討可知，學校諮商輔導應為一受到高度重視且極具專業度之工作，然在當前背景和脈絡下，實質的專業職責和發展空間極為有限，工作者之專業能力亦普遍不足，也因之學校諮商員之專業培育和訓練議題變得難以聚焦，難以在培育過程中有系統的加以策劃、設定和執行。然而，以目前在輔導相關在職進修碩士班所開設之諮商實習課程而言，實質上提供一個短期實驗性質的學校諮商員實務發揮空間，在邀請學校配合相關行政支援、轉介個案提供諮商與諮詢、提供小團體諮商、參與輔導業務策劃、教師與家長諮詢等前提下，實習學校諮商員在碩士層級接受完相關心理、諮商與輔導基礎課程之後，嘗試進入實際場域進行諮商輔導實務的受訓背景，有其值得關注和探討的實際可行性和必要性。

本研究採初探性質的設定一結構和實務要求較為清楚的實習課程，並藉此場域進行團體督導相關現象之探討；著重於參與團體督導時所關切和面對的議題為何，參與團體督導之學習因素和經驗等探究。依據上述概念探討、其需要性和此一背景脈絡為基礎，嘗試探討下列議題：

(一) 實習學校諮商員在參與督導團體過程中想探討的對象、介入內容、工作模式和面對的衝突議題為何？其隨著團體歷程之變化為何？

(二) 實習學校諮商員在參與督導團體過程後的學習因素為何？其隨著團體歷程之變化為何？

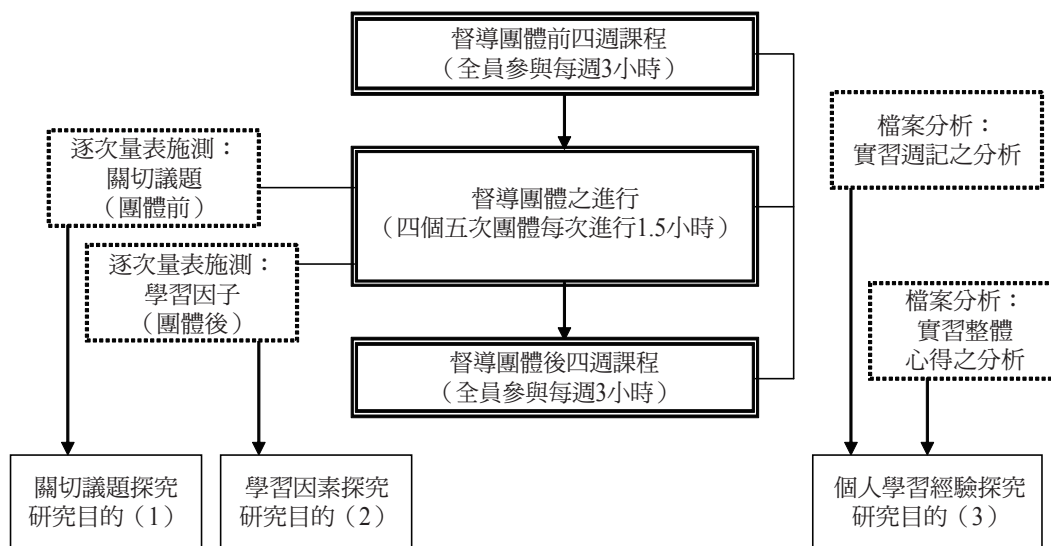
(三) 實習學校諮商員在參與督導團體過程中的個人學習經驗為何？

## 貳、研究方法

### 一、研究取向與設計

#### (一) 研究設計

本研究在性質上屬於團體督導模式之歷程評鑑研究，以碩士在職專班層級之諮商實習課程為研究場域，進行課程當中督導團體的關切議題、學習因子，以及對個別成員專業和實務之效益。針對資料收集，在團體督導歷程之量性資料上，於展開團體督導之同時採問卷調查方法，收集團體督導需求以及督導學習經驗之歷程資料。而在質性資料方面則採檔案分析方法，主要收集受訓實習諮商輔導人員的每週實習週記，以及期末經驗統整心得，以了解其參與團體督導之歷程和整體經驗。本研究之設計與架構如圖一所示。



圖一 研究設計流程圖

## （二）研究場域與脈絡

在實習課程與督導的規劃上，考慮參與者在實務基礎上之不足，課程以十八週進行規劃，界定前四週為相關實務訓練，中間十週為團體督導，每週進行兩個督導團體，團體之間間隔兩週，每位實習諮商員均參與五次專業團體督導，每個督導團體各有 6 至 7 位成員，為封閉性固定成員之督導團體，每次進行 90 分鐘。在每組（共計 A、B、C、D 四組）團體督導之進行同時，其餘三組實習研究生採於單面鏡後觀察聆聽之學習安排，使能在不干擾該組督導進行之狀態下，仍能透過觀摩經驗進行相關學習。末四週則為統整閱讀與綜合討論。整體實習課程之脈絡如附錄一課程大綱所示。

## （三）研究倫理考量

由於本研究所進行的場域為一真實的教學場境，由研究者親自擔任教學與督導，同時存在有教學、師生、督導、評量、研究等多重關係，雖然非以效能驗證為主要目的，僅著重於督導團體歷程因素之發現，但因為所使用之資料依存於實習課程，乃嚴謹的考量相關研究倫理議題，期能將此些多重角色之影響減至最低。

在研究資料收集方面，本研究作下述幾項考量：（1）所有參與者均於前一學期參與實習課程說明會，並就研究歷程和量性資料運用進行相關陳述，且顧及個別實習狀況，針對部分有疑問和顧慮之參與者另約時間進行個別疑慮之澄清；（2）在知後同意之原則下，於前一學期末充分說明並告知相關研究規劃與程序，於次一學期初徵得同意後，始開始進行本督導團體模式之相關研究資料收集；（3）督導團體歷程中所收集之問卷資料，委由研究助理進行分發和收集，採匿名方式以避免對於填答內容作個人的判讀；（4）除了參與者於招募時進行相關說明，並於實際投入課程前和質性資料分析前填寫同意書；以及（5）接受參與者進行個別或團體諮商、諮詢或評量、衡鑑等之學校兒童青少年個案，亦於接案前針對相關規範和保密、接受攝影、於研究督導團體討論和進行督導等事宜充分說明，在了解 and 同意之後邀請案主之家長或監護人填寫同意書。

而在資料分析與授課評分等考量上，研究採下列方式與時程進行；（1）相關問卷資料於期末統整後才由研究者著手進行分析，避免督導者自己在過程中受到相關的暗示；以及（2）為避免反應心向之產生，質性實習週記和期末統整心得資料部份，均於期末課程評分後才對參與者進行說明和徵求同意，且尊重參與實習諮商輔導人員個人有拒絕開放資料之權利，在針對問題澄清和徵得同意才加以應用和分析。

## 二、研究對象

本研究之研究對象為 26 位在職輔導碩士班二年級，選修諮商實習課程之研究生，其

日間專職工作皆服務於國小，在校之職位包含：國小一般未兼任行政之班級導師或科任教師 16 位、輔導處室主任或組長 5 位、其他處室組長 3 位、校長 2 位；性別上男性 2 位，女性 24 位；年齡介於 25 至 35 者共 15 位，36 至 45 者共 11 位，平均年齡 34.58；服務年資界於 5 年至 21 年之間。所有實習學校諮商員均修畢研究所層級之諮商理論研究、諮商實務專題，以及團體諮商理論與實務等共九學分核心課程，部分學生亦已修畢諮商專業倫理，或同時選修遊戲治療專題；參與者均同步於自身之學校輔導處室進行專業諮商實習。

### 三、研究工具

#### (一) 督導需求問卷

「督導需求問卷」(Needs for Supervision Questionnaire) 最早為 Wirzberger (1994) 為了評量學校諮商員接受督導時之需求，而根據非常長期的督導經驗所發展，共計有 58 個題項，量表指導語為：「在下面這些領域題項中你覺得自己有多需要接受督導」，量表之設計為六點量表。該量表經 Shechtman 和 Wirzberger (1999) 進行修訂，邀集兩位教授和三位學校諮商員督導將所有題項歸類至四個領域，包含：想探討之對象、介入議題內容、介入模式以及衝突之應對等四個領域，共計有 50 題達到一致性的認可，其表面效度達 .85。研究者採此一版本進行量表翻譯編修，並於指導語依團體督導情境考量，加入「請按照自己覺得今天想要在團體中探討該領域內涵的程度勾選」等描述；初步版本邀請三位學校輔導人員進行試驗性填答與檢核，共獲得 17 個修正意見，參酌修正相關語句後形成研究用版本。四個領域共計 50 個勾選題項，分別如下表一所示：

表一 督導需求問卷關切議題領域與題項一覽表

| 關切議題領域     | 檢核表題項   |
|------------|---|
| 1. 探討對象與類型 | (1) 學生／個案本身、(2) 行政人員、(3) 家長、(4) 其他助人專業、(5) 教師、(6) 同伴。   |
| 2. 介入的內容   | (1) 生涯教育、(2) 教室氣氛、(3) 學習／學業改善、(4) 欺凌行為、(5) 壓力管理、(6) 學習障礙問題、(7) 性教育、(8) 自殺／自傷預防、(9) 攻擊暴力預防、(10) 兒童虐待、(11) 飲食障礙、(12) 移民議題、(13) 離婚／婚姻破裂議題、(14) 資質優異兒童、(15) 訓導議題、(16) 諮商方式的革新、(17) 生活輔導與技術教導。 |

資料來源：修改自“Needs and preferred style of supervision among Israeli school counselors at different stanges of preffessional development” by Z. Shechtman and A. Wirzberger, 199, *counseling & development*, 77, p. 459

(續下頁)

表一 (續)

| 關切議題領域     | 檢核表題項  |
|------------|--|
| 3. 介入的模式   | (1) 個別諮商、(2) 團體諮商／輔導、(3) 組織性質的介入、(4) 團隊工作、(5) 諮詢工作、(6) 評量／測驗、(7) 諮商輔導計畫的發展、(8) 方案評估／評鑑、(9) 諮商過程評估／評鑑、(10) 教師諮詢／輔導、(11) 家長諮詢／輔導。  |
| 4. 衝突議題的面對 | (1) 與行政人員之意見不同、(2) 與其他專業人員角色重複、(3) 教師的抗拒議題、(4) 家長的爭執／誤解／攻擊、(5) 與其他諮商人員／輔導老師之衝突、(6) 與班級導師／科任教師之角色重複、(7) 家長的不合作／抗拒議題、(8) 自我角色衝突、(9) 同事之間的人際衝突、(10) 教師與行政人員之間的衝突、(11) 學生／個案的抗拒、(12) 諮商員的工作優先順序、(13) 與特教專業人員之衝突、(14) 與校外專業人員之衝突、(15) 缺乏專業的協助問題、(16) 面對倫理的困境。 |

## (二) 團體督導經驗問卷

「團體督導經驗問卷」為研究者參考「督導型態與角色優先問卷」(Preferred Role & Styles of Supervision)(Shechtman & Wirzberger, 1999)所修訂之適用於督導團體歷程研究工具。「督導型態與角色優先問卷」為依據 Bernard 和 Goodyear (2004) 提出之區辨模式而設計之量表，內容經過因素分析之修正將原量表之 41 題項簡化為 26 題，包含諮商、教導、諮詢、歷程和個人化等五個分量表，為五點量表。由於該量表無法適用於團體督導情境，研究者乃重新依據該量表所提出之五個分量表向度，進行題項內容之修正與編製；該量表於發展初期由兩位教授團體相關課程且具多年諮商實務督導經驗之專家進行內容效度之修正，且選取五位碩士層級以上之諮商工作者進行預試版本之填寫，並針對語意或文句有疑義之部分進行修正，而形成研究運用版本，如附錄二所示。

研究針對四個團體共計五次之「團體督導經驗問卷」所得之 114 份資料進行信度之分析，採百分位數 73 和 27 作為高低極端組差異比較，各題項臨界比皆達 .001 之顯著水準；量表的同質性檢驗方面，內部一致性係數  $\alpha = .96$ ，各題項同質性檢驗之相關係數介於 .534 ~ .803 之間。針對量表進行探索性因素分析發現四個因素，可解釋變異量達 65.2%。各因素之題數、負荷量以及與全量表之相關，如下表二摘要所示：

表二 團體督導經驗問卷各因素題數、負荷量暨與總量表相關摘要表 (n = 114)

|     | 因素名稱      | 題數 | 因素負荷量  | 與總量表相關 ( $\alpha$ ) |
|-----|-----------|----|--------|---------------------|
| 因素一 | 團體氣氛感受與助益 | 7  | 18.62% | .783                |
| 因素二 | 諮商實務策略學習  | 5  | 16.75% | .828                |
| 因素三 | 專業能力發展與學習 | 7  | 16.33% | .808                |
| 因素四 | 人際互動與回饋學習 | 7  | 13.49% | .851                |

其中，因素一之題項主要涵蓋與團體氣氛和團體整體架構有關，命名為「團體氣氛感受與助益」；因素二「諮商實務策略學習」則主要包含諮商策略、實務技術、諮商概念化等；因素三「專業能力發展與學習」則包含對自己專業能力、風格取向、長處能力以及自我評鑑等之反思；因素四「人際互動與回饋學習」則主要為團體成員間的討論、回饋、激盪和鼓勵等對參與者之學習助益。各因素之間之相關分析顯示，其相關係數介於 .684 至 .782 之間，且皆達 .01 之顯著水準，其因素間相關如表三摘要所示。

表三 團體督導經驗問卷各因素間相關分析摘要表

|        | 團體氣氛感受 | 諮商實務策略   | 專業發展能力   | 人際互動學習   |
|--------|--------|----------|----------|----------|
| 團體氣氛感受 | 1      | .735(**) | .684(**) | .746(**) |
| 諮商實務策略 |        | 1        | .748(**) | .774(**) |
| 專業發展能力 |        |          | 1        | .782(**) |
| 人際互動學習 |        |          |          | 1        |

\*\*  $p < .01$ ,  $n = 114$

### (三) 實習週記

研究者針對實習場域可能觸及與實習學校諮商員自我專業反思有關的議題，進行幾個向度的預設而設計每週實習週記撰寫綱要。其中，包含實習者自我對實習過程之疑惑、對自我未來從事諮商工作的提醒或協助等反思、期望實習機構與授課教師之協助、以及當週實習經驗與心得。每位參與者皆於實習過程中，依據自己於學校輔導處室實習之週數，完成十二至十六份不等之每週實習週記。

### (四) 期末經驗統整心得

「期末經驗統整心得」採開放式書寫方式，邀請參與者於十八週之後撰寫印象深刻之實務經驗與參與學習反思。研究者採開放角度並未給予任何架構，僅邀請實習學校諮商員「針對整體實習經驗當中印象深刻的學習經驗進行反思與報告」，字數限定為 3000 至 5000

字。

#### 四、資料收集與分析

在問卷調查方面，每位實習學校諮商員於參與團體督導前填寫「督導需求問卷」，且在團體結束後填寫「團體督導經驗問卷」。而每週實習週記則依據每週實際實習狀況於次週撰寫後繳交，期末經驗統整心得則於十八週課程後繳交。

研究所採用之「團體督導經驗問卷」，於四個團體進行五次團體督導後，共計回收問卷 114 份，回收率 87.69%。資料分析上對於「督導需求問卷」進行次數上的統計，而「團體督導經驗問卷」進行分量表因素之歷程次數分析。

在質性資料方面，研究共計回收 412 份實習週記與 26 份期末經驗統整心得，由研究者對兩位碩士層級之研究助理進行兩次的資料擷取訓練，每次隨機抽取五份進行閱讀，並從中抽出與「團體督導經驗」有關描述之段落文字進行選取，待達到三位研究者之五份紀錄完全一致後則分頭進行資料之擷取。在資料擷取完成後則依據資料型態、參與者編號以及文字段落次序，進行資料序號之編碼，其中資料型態包含實習週記週數（01-16）以及期末經驗統整心得（FN）、參與者編號則依據四個團體成員（A、B、C、D）加以編號如 A02（A 團體之第二位成員）等，遇同一段落有兩個範疇領域則再依序編碼為 01a、01b..... 等。所有資料皆由兩位研究助理員分別進行擷取，遇不一致則納入研究者，討論商議後確認該段文本與團體督導經驗相關後納入分析。

在進行資料序號編碼後，採取內容歸類方式，由研究者與兩位研究助理選取 5 位成員所擷取出之資料進行大類之歸類，遇無法歸類之類別則形成新的主軸類別，依此形成基本大類；在一致性達到 .89 且經與研究者針對不一致的歸類進行檢核後，再請兩位助理分別針對其餘 21 位成員之資料進行歸類，遇有困難歸類之項目則納入研究者再次進行討論，形成新的類別或修正原有之歸類原則與類別。

## 參、研究結果

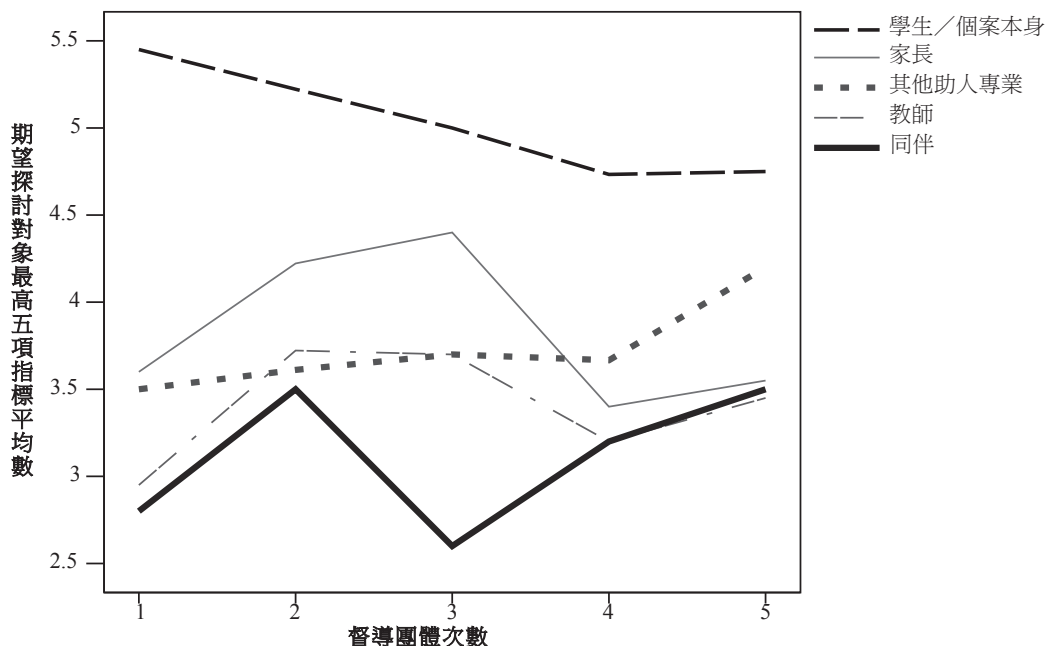
### 一、參與團體督導之關切與期望探討議題

研究結果依據問卷各項度所勾選的比率排列遞減，將實習諮商輔導人員在接受專業團體督導時所帶來想談的議題或內容進行分析，並挑選比率上最高的前五項作進一步的呈現與探討，以下則依序說明期望探討之對象、介入內容、介入模式、以及衝突議題等向度的分析結果。

### (一) 期望探討之對象

研究結果發現實習學校諮商員在督導團體中，期望探討之對象其比率依序為：學生個案 ( $M = 5.05$ )、家長 ( $M = 3.78$ )、其他助人專業 ( $M = 3.75$ )、教師 ( $M = 3.37$ ) 及同伴 ( $M = 3.17$ )；此五項較高之指標在五次督導團體中之平均得分高低，如圖二所示。

隨著實習的進行與團體督導之進行所關切的議題，以學生個案本身為最高，但比率上逐漸下降；其次所關注的服務對象以家長為主，且於一至三次督導團體逐漸升高，而後逐漸下降趨緩；在第四至五次團體中，探討其他助人專業之相關議題需求升高。想要探討學校教師以及輔導處室其他工作夥伴之比率較低，其中探討教師的部分之曲線變化，大致與想探討家長議題相近；而探討工作夥伴部分在第二次團體需求高，在第四、五次團體則又逐漸升高。此一結果顯示學校諮商員參與團體督導過程中，基本上關注焦點對象以學生／個案本身為主，在過程中亦關注於與家長之互動，以及其他助人專業工作者之合作或搭配。

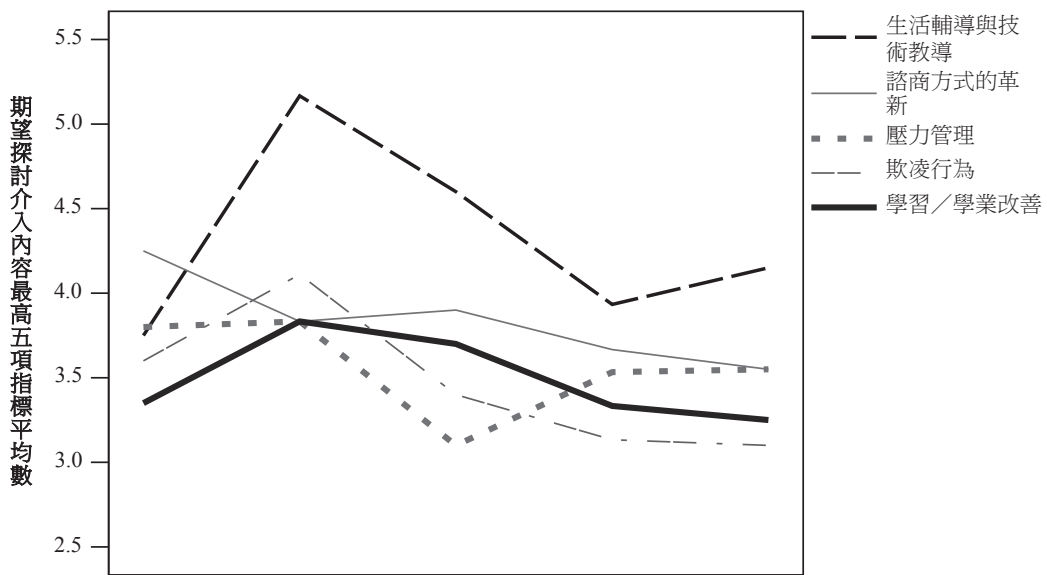


圖二 參與督導團體「期望探討之對象」最高五項之平均數歷程變化折線圖

## (二) 期望能探討的介入內容

期望能探討的介入內容最高比率五項依序為學生生活輔導與技術教導 ( $M = 4.29$ )、諮商方法的革新 ( $M = 3.84$ )、壓力管理 ( $M = 3.61$ )、學生欺凌行為 ( $M = 3.48$ ) 及學習與學業狀態改善 ( $M = 3.47$ )；此五項較高之指標在五次督導團體中之平均得分高低，如圖三所示。

其中，除了諮商方式的革新在第一次團體是最期望探討的之外，生活輔導與技術方面的議題，即認為很需要討論如何對學生進行生活適應相關的輔導或技術教導，在二至五次都是最高的，但在次數上呈現逐漸下降的狀態；而諮商方式的革新，對於自己身為輔導者如何進行單次的輔導接案之方法，在三至五次團體中，均顯示為次要的期待探討議題；其他如學生欺凌行為的處理、如何促進學習／學業的改進，和如何協助學生壓力管理等議題均在大致比率較低，但在第二次團體均呈現微幅的高點。由研究結果發現，生活輔導與技術的教導在國小個案諮商輔導中，為學校諮商員最為關注之介入內容，可見兒童輔導個案可能存在著教導性質或生活適應關注等層面的需求；而在初次督導團體中，關於諮商方式革新等如何進行兒童輔導個案之接案議題等，也呈現較高的關注，顯示實習學校諮商員在此一課題的督導上，可能需要較為清晰的指引。

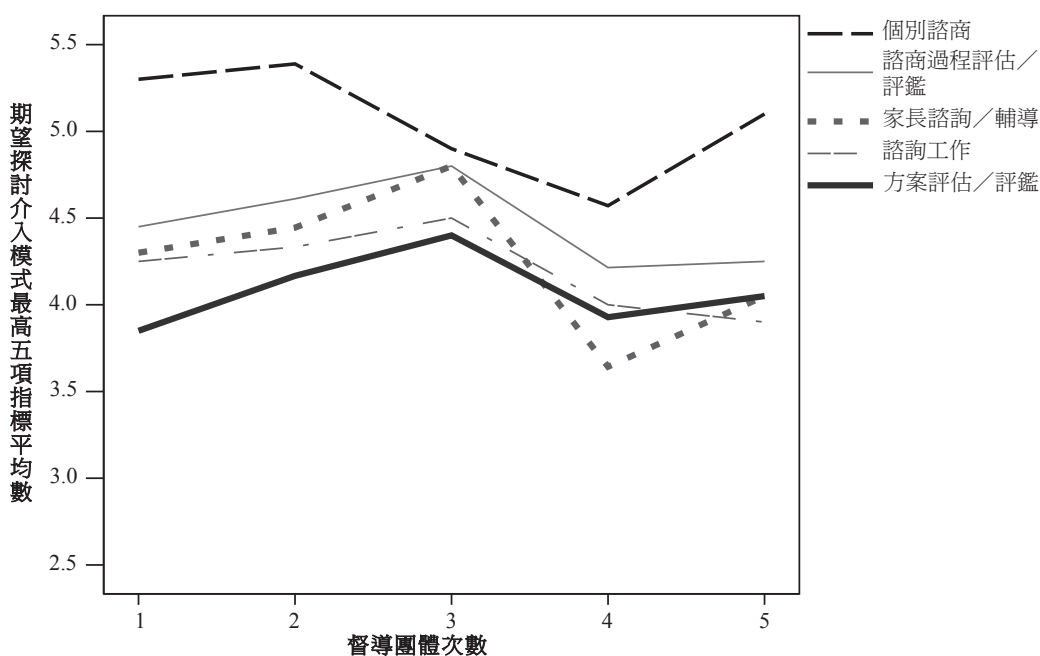


圖三 參與督導團體「期望探討的介入內容」最高五項之平均數歷程變化折線圖

### (三) 介入的模式

介入與工作模式之探討最高比率五項依序為個別諮商工作 ( $M = 5.10$ )、諮商過程的評估與評鑑 ( $M = 4.44$ )、家長諮詢與輔導 ( $M = 4.22$ )、學校諮詢工作 ( $M = 4.17$ ) 及輔導方案的評估與評鑑 ( $M = 4.05$ )；此五項較高之指標在五次督導團體中之平均得分高低，如圖四所示。

個別諮商與諮商過程評估／評鑑，在歷程上均是次數最高的期待探討議題，而在一至三次團體中，家長諮詢／輔導工作之次數，較諮詢工作和方案評估／評鑑兩者為高，但在第四次團體諮詢工作和方案評估／評鑑兩者則較家長諮詢／輔導為高。研究結果顯示，與關注對象主要著重於學生相同，介入的模式主要是關切在個別諮商輔導如何進行；此外，如何評估或是了解自己的介入是否有效之諮商歷程評鑑，也是學校諮商員欲於督導團體探討的議題。



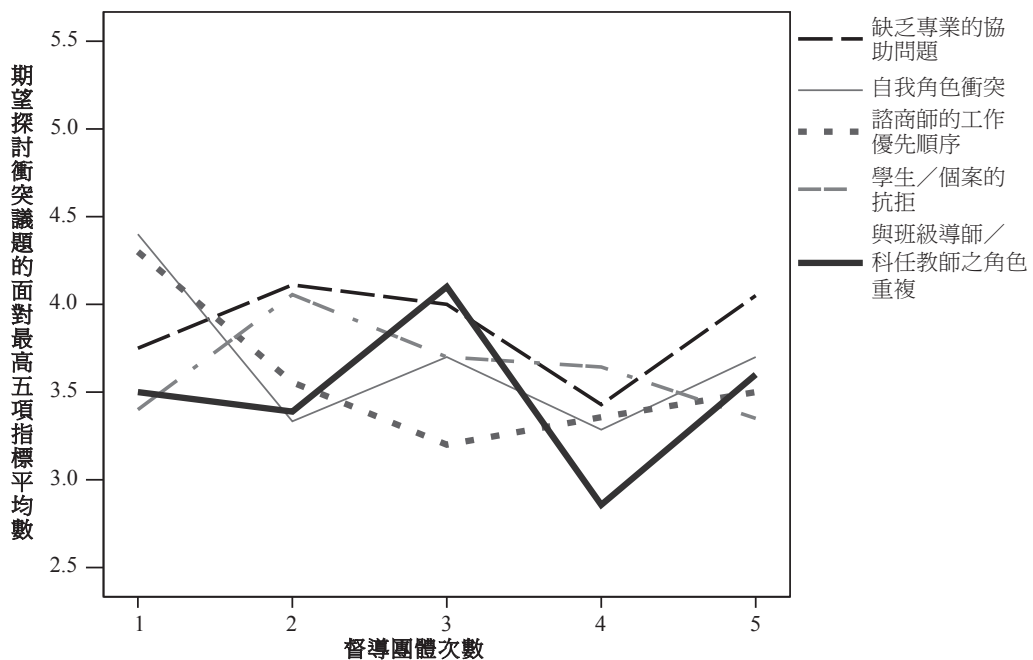
圖四 參與督導團體「期望探討之介入模式」最高五項之平均數歷程變化折線圖

### (四) 衝突議題的面對

對於在實習中所面對的衝突議題期望能探討的最高比率五項依序為缺乏相關專業的協助 ( $M = 3.88$ )、自我角色的衝突 ( $M = 3.72$ )、諮商員工作的優先順序 ( $M = 3.65$ )、學生

／個案的抗拒 ( $M = 3.61$ ) 及自己在導師或科任老師等角色上的重複 ( $M = 3.46$ )；此五項較高之指標在五次督導團體中之平均得分高低，如圖五所示。

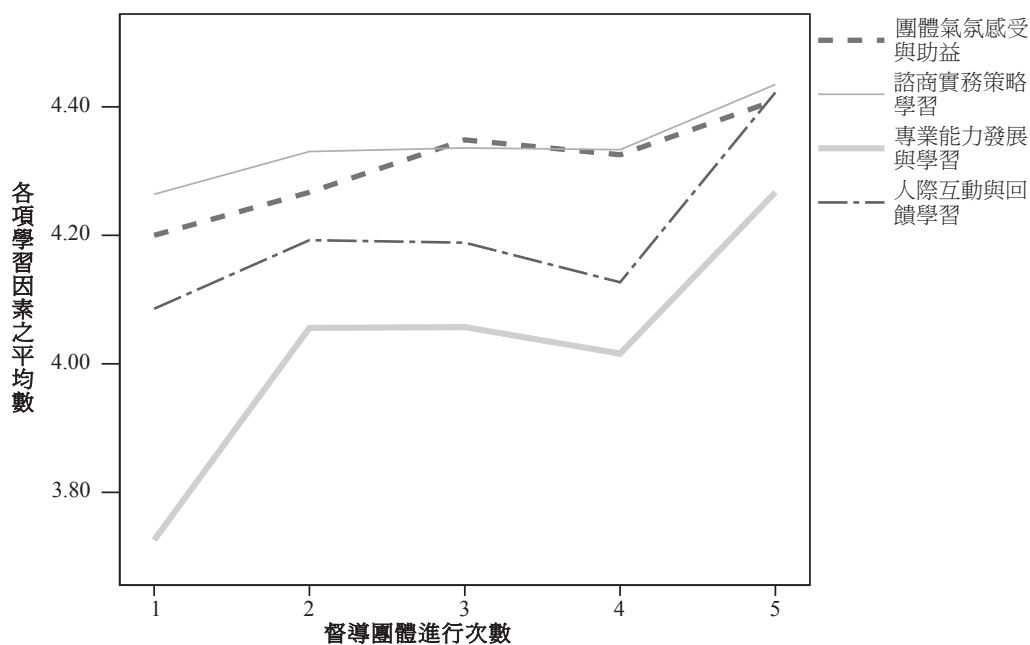
研究顯示，實習學校諮商員在自我角色衝突上在第一次團體較高，之後則於二至五次團體呈現較低的狀況，但在曲線變化上仍呈現波動；而諮商員的工作優先順序，在初次督導團體有較高的關注，而後則呈現下降且較其他項目關注與期待為低；缺乏專業的協助問題則持續的在二至五次團體，均顯示有較高的期待討論；而與班級導師／科任教師之間的衝突，則顯示在第三次團體較高；與學生／個案的抗拒衝突議題，則在第二次團體升高後逐漸下降，但在二至四次督導團體中仍為重要的關注探討議題。承上可發現，實習學校諮商員所反映的衝突，基本上仍為覺得自己缺乏專業協助，較期待能在接案進行輔導業務之過程能有督導或專家的指導；初次督導時對於自我面對繁多的輔導業務而無法釐清其焦點，對於工作的優先順序抉擇有其困難，而在自我角色上對於進入輔導處室執行個案接案輔導，與原來自己教學或是行政的角色，則面臨較大的衝突困境；另一個角色衝突則是面對授課或班級學生，自己身為諮商輔導接案者又同時兼有授課關係之雙重角色議題，也是於結果中浮現的重要衝突議題。



圖五 參與督導團體「期望探討之衝突議題」最高五項之平均數歷程變化折線圖

## 二、學習因素及其歷程變化之研究結果

研究結果發現實習學校諮商員參與督導團體後每次之學習因素，折線圖分布如圖六所示。由圖六所呈現之四個學習因素相關指標變化可發現，在團體開始的第一和二次均以「諮商實務策略學習」因素之平均最高，其次為「團體氣氛感受與助益」和「人際互動與回饋學習」等因素次之，最低的為「專業能力發展與學習」；在之後的第三和四次團體，「諮商實務策略學習」和「團體氣氛感受與助益」因素之平均數大致相等且仍高於其餘兩項因素；「人際互動與回饋學習」因素在前、中期呈現趨中，在第五次督導呈現微幅上升的狀況；「專業能力發展與學習」因素在初次團體較低，中期亦呈現是四個因素中最低的學習因素，但在末次團體則呈現較為升高的情況。此四項團體督導學習因素指標之五次團體變化如下圖六所示。



圖六 各項團體督導學習因素指標之歷程變化折線圖

## 三、參與督導團體之學習經驗分析結果

本研究在參與經驗的分析上依據資料分析方法和準則，擷取分析相關敘述，進一步按照所陳述之經驗內容加以分類，發現實習諮商輔導人員參與督導團體之學習經驗可分為來

自督導團體整體感受之經驗、透過督導與成員之人際回饋而獲得的學習、專業能力之學習，以及自我專業成長與反思等四個部分。

### (一) 督導團體整體參與學習經驗分析

#### 1. 團體氣氛與支持之助益

實習學校諮商員反映的團體學習經驗，首要以團體互動氣氛等支持性的團體歷程經驗為主，包括對於團體進行方式、氣氛與感受等反思，與個人在實習過程中的無奈或挫折等經驗的分享和支持等，此些支持的互動氣氛對成員是有助益的學習經驗。

透過團體督導可以解決實習的困惑，實習工作需要時間，感覺壓力很大，助人者本身的身心調節要處理，因此也是需要被關心的。(04-C04-01)

……「團體輔導的方式」討論諮商過程困境，感覺很溫馨，較無壓迫感，而且也能聽取同學其他的經驗，感覺很有收穫(04-C04-08)

……團體督導對我也有著很大的幫助，還好有這樣一個空間和團體聽聽彼此的難題和對策，……是讓我前進的重要動能！(09-A03-03)

……在團體中，我們可以得到支持與肯定，重新建構自己的信心……(FN-A04-04)

我最喜歡上的課就是團體督導的部分，因為……確實是最有幫助的地方，而且經過老師的解惑，同學們支持，在心情上會更有安定的感覺，也更有動力可以繼續努力。(FN-B05-03)

#### 2. 視野與方向的擴展

督導團體整體經驗對實習諮商員也具有擴展視野和方向之助益，相較於個別督導，能透過對話激盪和不同成員所接觸個案和工作內涵的不同，擴展參與者對未來輔導工作之視野，亦對參與者有幫助。

我越來越喜歡團督，……在激盪的對話中重新釐清自己諮商的腳步是否正確。(11-C04-04)

雖然我未曾接觸到某些個案，但藉由團體對話的機制，我也能一起思考一起參與，這對我未來的輔導工作相當有幫助。(FN-A04-01)

#### 3. 團體時間與討論的限制

參與者對於在督導團體中經驗到時間的調配和限制議題，反映了對於探討自己想澄

清的主題和接受督導之需求，在實務上也反映了討論的時間或次數之不足，以及期待這樣的資源在後續的實務場境中仍有機會獲得。

有督導協助可以看到自己的盲點，但備感壓力，可以視時間調配放在自己身上的比例。(04-C04-02b)

團體督導時間很有限，較無法談到自己的個案，也須想讓別人先提較緊急處理的個案而顧忌太多。也因此錯過了前幾次的發表的機會。(11-C04-01a)

但團體討論時間不夠，似乎無法深入自己的盲點，或就單一議題多作討論。(FN-D03-01b)

希望團體督導的時間可以增加，以利個案情形之研討……。(12-D05-01)

## (二) 團體人際回饋與學習

### 1. 成員回饋與觀察學習

看見團體成員的成長、從他人的相互回饋獲得成長、資訊的交流，以及情感上的陪伴與對於專業工作能量的充電，都是團體人際回饋與學習的重要經驗和學習來源。

這週的團體督導，……聽到大家的分享，大家好像有一些成長和收穫，很替他們高興。(09-B06-01a)

……團體督導，讓我得到許多寶貴的經驗，……從老師及同學之間相互的回饋，讓我找到重新面對個案應有的態度。(06-A02-01a)

每次上團體前，都會思考自己在輔導工作上的疑惑，藉由小團體的機制，不但可以從老師處，也可以從同學處獲得參考的資訊。(FN-A04-03)

陪伴同學她們一同成長的過程，同時看到她們成長，也同時讓我自己專業之路上成長。尤其，在面對棘手的問題時候，可以在團體討論的過程中向老師請益，是我收穫最大的地方。(FN-B05-01)

團體同儕督導帶給我能量的增強，可以避免掉個人無謂的投入和消耗。(FN-D02-01)

### 2. 督導回饋與隱含學習

研究發現從督導對於特定技術或方法的示範、提供多元角度和策略、對於接案中目標和方向的澄清等，都是很重要的學習來源，另一方面為隱含於當中的涵化觀察，和透過督導與受督者互動之潛在的楷模示範和學習。

團體督導的討論，除了能見識到督導的示範外，還提供不同角度與策略的參考，

收益甚多。(FN-D03-01a)

有督導協助可以看到自己的盲點。(04-C04-02a)

我覺得督導的存在是必要的，當感覺碰壁或挫敗感時，總有支持的力量和豁然開朗的感覺，……會刺激我去思考一些基本的問題……從不同人身上聽到不同的考量和方法，心靈也獲得了力量。(FN-B01-01)

督導過程中可以從老師那聽到建議，讓我未來更有方向。(FN-B05-02)

……督導中，體悟到老師解答每位同學問題時的功力及用心程度，……老師對我們「傾聽」，「真誠一致」，「無條件接納」的態度，……是最基本的素養，而老師本身是一位言教，身教具備的最佳示範者……。(FN-C05-01)

### (三) 專業能力之學習與成長

#### 1. 個案探討與重新概念化

實習學校輔導人員印象深刻的團體督導經驗亦包括，能透過團體討論對個案的狀況重新進行概念化；其中包含直接處理個案的方法、系統性的處理方法例如納進行政、導師和認輔的資源、以及在專業合作上重新用不同的角度看待彼此合作的可能性。

……個案狀況較特別……督導說「個案能用些方式保護自己」，我擔任老師習慣覺得個案在外逗留會不會有危險。但是督導從另一層面看待個案的行為。(11-C04-01b)

……與老師談我們輔導個案的狀況。其中有同學有家暴的個案……老師提醒我能從脈絡和系統去看，失業的大男人，遇到行政高階主管，可能會因自卑而逃避，可利用個案研討會的方式，讓行政，導師，認輔教師三方合作，各司其職，建立個案的相同的態度……。(12-C07-01)

……學生在教室出現令老師感到困擾的行為……就叫個案離開教室或到角落去，或吃考卷。老師幫助我去看這位導師的行為如何增強了個案的問題行為……當孩子問題行為與老師有關時，可以與老師談……但不要說導師處理的錯誤，一起努力……讓導師變成幫助個案的合夥人。(12-C07-02)

……團體督導中，我獲益良多。因為老師的分析讓我了解當家長，導師，輔導老師的三種可能不同的態度—壓抑、貶損、關懷，對個案的幫助有限，但如果三者有一致的想法時…建立良好的介入架構，對個案才是最好的……。(12-C07-03)

## 2. 介入策略與方向重構之學習

團體督導對成員另一個具有實質幫助的部分在於下列幾個面向：其一為能重新看待輔導個案的方向和策略，從過往較為執著於問題的形式，轉為賦予能力的新方向之重新學習。

諮商的時候，盡量用關係去轉換出正向的行為，不要對個案貼標籤，要去找到個案的動力，帶著他去看希望。(09-C07-02b)

引導個案進入深谷、帶領他探究，找到他的擔心，並真實去回應狀況，讓個案可以自己找到能力。(09-C07-01b)

其二為更務實且貼近個案現況的調整自己的輔導策略，例如能夠分段、融入多元媒材、選用新的嘗試與策略，以及面對自己的限制能尋求和思索適切的資源等。個別諮商與學習輔導視個案需求調整，可以分段實行，也可以包含在諮商內容進行。(04-C04-04)

諮商媒材可以多樣化介入，介入前先思考對個案有什麼幫助？想要個案了解什麼？或是對個案有何影響？與諮商目標有相關嗎？(04-C04-05)

……個案不說的情況下，可以從畫圖著手，也可以試試看用繪本的方式……可以試試從不同方向著手。(06-A02-01c)

在老師的團體督導下，我知道利用隱喻故事時，要利用個案的前後話語去整合個案的資料，了解他的狀況。(09-C07-01a)

我對某位團體成員的個案印象最深，因為個案狀況符合某種診斷且有生理因素，需要專業人士的介入，但是卻求助無門……。(11-C04-03)

## 3. 諮商與輔導實務之精微學習

實習學校諮商員透過團體督導，亦經驗到諮商實務上精微介入方式的學習；其一特別在發問方式、言談速度、傾聽態度的學習、以及嘗試進行概念化思考等實務性的學習為印象深刻之經驗。

個別諮商的發問或內容需字字斟酌，讓諮商過程能較流暢。(04-C04-03)

發問技巧要學習放慢速度，等待個案回答，容許沉默。(04-C04-06)

……團體督導中，我了解到諮商的過程中，若能順著個案的話，引導他探究深層的自己，讓個案自己說出自己的想法，可以讓個案找到解決問題的方法。(09-C07-02a)

……諮商的時候，說該說的話，太多話可能會激怒個案，要反應他的行為要讓他

了解行為與邏輯的後果，並站在他的角度，帶著他去思考，找到他的動機，讓他找到他的方法。(09-C07-01c)

老師會提供我們相當實用的問話技巧與輔導觀念，我覺得收穫良多。(FN-A04-02)

以往接案常覺得自己總在表面資訊之中徘徊，無法以精確的語言或問題讓個案有機會較為深入的探索，經過書寫「衡鑑報告」和「概念化分析」的過程以及每次的團體督導，我設定了我的諮商目標，也幫助個案設定幾個談話的方向，如此一來在諮商中比較可以做到言之有物，較有工作的感覺，而不僅侷限於閒談。(FN-B04-01)

其二亦可發現實習學校諮商員透過接案和督導，更深刻的了解到諮商歷程、關係進展、同理與了解，以及思考介入實務上的彈性、諮商效能等更為深入和進階的實務議題。……我面對第二個個別諮商的案主時有著深刻的感覺與體會。進行第三、四次諮商時，就可以和案主進行到工作階段，且有一些工作目標與較為深入的對話，而不像第一個個案要繞了好大一圈仍在建立關係。……在技巧與個案的反應上，看到了自己的進步。(FN-B04-02)

之前常用到的技巧只有接納，初層次同理，溫暖……等較微軟性，感性部分無法在有限的時間內快速的深入諮商提供幫助。在寫「諮商過程摘要表」時，我不斷的去檢視自己和個案談話的技巧與回應方式，並在團體督導的過程中，學習新的、較有效的談話與回應方式，使得自己在往後的諮商中能較為靈活的使用多種助人技巧。(FN-B04-03)

#### (四) 自我專業成長與反思

##### 1. 自我取向之探討與澄清

研究結果亦發現實習學校諮商員透過團體督導，澄清自己接案實務與理論取向之間的相關性，且從中能有機會探討自己的接案取向，間接的能協助實務工作者整合理論的概念和自己實際進行之方式，朝向對理論和實務的更多理解。

在團督的過程中老師協助我發現，其實自己較偏向的是「REBT—理性情緒行為治療」，加上教導式的諮商，及現實治療取向……。(FN-B02-01)

##### 2. 促進自我覺察與反思

團體督導的過程中，參與者亦從與督導類似蘇格拉底式的對談中，朝向自我澄清且學

習能夠進行自我覺察和反思的能力，且從中能更清楚的釐清自己所想要進行或處理的焦點。

急於想聯繫個案的父親到校晤談，督導利用諮商對話技巧，讓我在對話中重新整理，我需要或必要找個案的父親晤談嗎？讓我思考到透過我的晤談能改變個案的父親嗎？督導透過促進「自我覺察督導」的做法和模式……過程中抽絲剝繭，讓自己的目標不致偏離。(11-C04-02)

### 3. 專業瓶頸之反思

督導團體除了正向的學習和價值之外，面對參與的實習學校諮商員所浮現較為沮喪或無法自處的狀態，也能提供其談論和探討的機會，且給予對專業瓶頸之反思空間。

雖然心裡知道，個案的改變不是那麼快，那麼立即見效，但似乎還是希望可以透過晤談一些不一樣的地方，只是這個部分好像很難……團體中督導會給我一些鼓勵，也會給我一些和個案晤談的方向，但還是有一種使不上力的感覺。(09-B06-02)

### 4. 輔導與教學角色的重新定位

實習學校諮商員因同時兼具教師角色，當中的角色衝突或自我調整是需要被關注的議題，研究發現對於參與團體督導的經驗中，能重新檢視此一衝突，且對自己輔導與教學角色定位衝突，嘗試做重新的定位。

多重角色的再認定，對個案最好的前提思考，確認本身是諮商員、非科任或是其他角色。(04-C04-07)

在團體督導中例如學習到不要從班導師的角度去看待。(06-A02-01b)

## 肆、討論與建議

整合關注議題、學習因素和參與經驗反思等三個部份之研究結果，可發現實習學校諮商員在參與團體督導的關注議題和學習經驗可分為四個層面來看。其一，為實務的介入學習，包括對於服務對象、內容和工作形式的關注，量表中之「諮商實務策略學習」因素也反映實習學校諮商員對此有很高的需求，以及個案探討與重新概念化、介入策略與方向重構之學習、諮商與輔導實務之精微學習等重要學習反思。其二，團體整體經驗層次的學習則包括：團體氣氛的支持、團體提供的視野之擴展性，以及團體參與經驗的時間需求；與

量表分析結果之「團體氣氛感受與助益」相關。其三，在人際互動學習部份，則為來自團體中成員互動回饋之學習經驗，以及與督導者互動之間接獲益之隱含學習，在學習因素分析上與「人際互動與回饋學習」因素有關。其四，在自我專業發展部分，所涵蓋的範疇則包含如：自我取向之探討與澄清、促進自我覺察與反思、專業瓶頸之反思、輔導與教學角色的重新定位等，在向度上也與量表之「專業能力發展與學習」內涵具關聯性。摘要比對研究結果統整如下表四所示，而在實務上團體督導的關注議題和進行督導團體之學習因素、參與經驗等，與督導應掌握的實務要領有關；研究將從這兩個角度整合研究結果，進行分析與討論。

表四 關注議題、學習因素和參與經驗反思等研究結果摘要統整表

| 向度     | 關注議題  | 學習因素      | 參與經驗反思學習   |
|--------|---|-----------|--|
| 實務介入學習 | 對象：學生個案為主<br>內容：生活輔導、方法革新、壓力管理、欺凌行為、學習輔導<br>工作模式：個諮、過程評估、家長諮詢、教師諮詢、輔導方案 | 諮商實務策略學習  | 個案探討與重新概念化介入策略與方向重構之學習<br>諮商與輔導實務之精微學習             |
| 團體整體經驗 |   | 團體氣氛感受與助益 | 團體氣氛與支持<br>視野與方向的擴展<br>團體時間與討論的限制                  |
| 人際互動學習 |   | 人際互動與回饋學習 | 成員人際回饋與學習<br>督導回饋與隱含學習                             |
| 自我專業發展 | 衝突議題：相關專業協助、自我角色衝突、工作優先順序、抗拒處理、角色重複                                     | 專業能力發展與學習 | 自我取向之探討與澄清<br>促進自我覺察與反思<br>專業瓶頸之反思<br>輔導與教學角色的重新定位 |

## 一、綜合討論

### (一) 實習學校諮商員團體督導之關注議題探討

對於關注議題中與實務介入有關之對象、內容與工作模式探究可發現，實習學校諮商員之關注對象仍以學生為主，其次雖為家長和學校教師，但比率上與關注學生本身呈現較大的落差；王麗斐、杜淑芬和趙曉美（2008）針對諮商心理師協助學校輔導之諮商策略研

究發現，與兒童生態系統合作是駐校諮商員認為進駐國小校園的有效工作策略，亦即，除對受輔兒童提供諮商服務外，需同時邀請兒童重要關係人（如家長和教師）合作協助兒童；王麗斐、趙曉美（2009）亦從諮商心理師對兒童情緒困擾議題的理解與介入架構分析，發現其包含「對兒童情緒困擾問題的描述」、「對兒童情緒困擾成因的觀點」、「諮商目標」、「諮商策略」、「諮商技術」以及「結案時的諮商成效」等六個面向，且發現諮商心理師從兒童、父母和教師等多元的生態系統介入進行兒童個案的有效協助。從研究結果與相關本土文獻之比對可發現，實習學校諮商員在開始進入場域接觸學生案主之時，其精熟程度尚不足，可能無法如諮商心理師關注到系統生態脈絡間的多元資源。同時，在工作內容和模式上，實習學校諮商員除了與諮商此一專業相關的內涵之外，亦關注到生活輔導、壓力管理、學習輔導以及輔導方案等層面，顯示除了諮商專業本身，實習學校諮商員也關注於與初級或次級預防有關的預防教育、學習表現、班級方案等層面的介入。綜上所述，學校輔導之議題繁多，在督導上應涵蓋生態系統如教師、家庭和學校團隊體系等之關注，也應留意對於初級和次級預防之輔導議題。

另一方面，針對學校實習諮商員關注之衝突議題可發現：相關專業協助、自我角色衝突、工作優先順序、抗拒處理、角色重複等，與自我專業工作處境、困境處理、資源獲得，或是自我定位不清等，為其在團體督導中想要加以探討並獲得協助的重要課題。柯雅瓊、許維素（2009）針對國中輔導教師督導需求進行訪談分析，發現國中輔導教師認為諮商實務之督導遠不足於方案教學，以及行政層面的督導，且初次處理各類型個案有無力感、多元角色的轉換有困擾、工作負荷量大、負向情緒高，以及個人議題易影響等，為其所反映的諸多困境且督導需求中，與本研究發現相關之部分；以小學輔導之現行架構和人力配置而論，由於未能專職負責或專任，在專業認同和工作發揮上應較國中更為不足（王麗斐、趙曉美，2005），從外部的團隊合作來看，相關專業協助、角色重複等為本研究發現是實習學校諮商員較為重要之關注議題，而自我在場域中的角色衝突、工作優先順序、個案抗拒所承受的挫折或無力，則為工作者自身實務困境之部分，皆是值得學校諮商員督導關注的部份。

## （二）實習學校諮商員團體督導之學習因素與經驗探討

### 1. 實習學校諮商員實務策略與專業能力之促進

#### （1）實習學校諮商員實務策略學習與促進

從量表的分析可發現在團體歷程中均最為重要的學習因素為「諮商實務策略學習」因素，且從學習經驗分析也發現實務之直接學習對參與者之重要，深究量表題項可發現其策

略學習面向，著重於「發展新的諮商策略」、「實務工作準備」、「實務技術學習」、「諮商過程中內容與議題之處理」、以及「個案的重新概念化」等領域的學習。實習學校諮商員，在督導體程中最為關心的仍為實際操作層面的諮商實務策略，此與參與者大致上為諮商實務新手之學習狀態和程度有關，且基本上與先前研究學者之相關論點相互呼應。在學習經驗質性資料之分析上發現，參與者從三個方面來理解其對於實務的學習，第一個是範圍較廣，重新思考個案介入方向、目標等如何去進行諮商輔導等，較具方向性的介入策略學習；第二個則是較精微、從如何表現或如何去操作之角度的學習，朝向具體之技術或對話等實務的學習；而第三個則是較為歷程學習式的以認知思考層次進行個案概念化探討的歷程，即是在團體中討論個案的經驗，發現對於特定個案其實可以從不同視框或觀點去看的轉變經驗等，是較為涵化的歷程經驗。因此，在接案與介入的方向、精微的技術和策略、以及個案概念化等，為實習學校諮商員在督導之實務上應加以關注之處。

## (2) 學校實習諮商師之專業發展與督導者任務探討

研究分析發現，自我取向探索、自我覺察與專業瓶頸之省思、以及角色的重新定位等，為實習學校諮商員在團體督導中重要且深刻的學習經驗。在量表分析之「專業能力發展與學習」此因素上，研究亦發現其在團體前期，特別如第一次團體幾乎不為參與者重視，然而後期較為明顯受到參與者的重視。從其細項因素內涵可發現與個人專業發展議題，如取向、風格、能力、自我評價、自我關切議題、長處和目標澄清等有關；此一現象可能與初期關注於技術策略學習的如何去做有關，也和開始著手進行之焦慮感受有關，在發展上當督導體程進行到第五次，實習學校諮商員漸漸能思考較寬廣且更具深度的議題。

以本研究所參與的實習諮商員之專業發展程度而言，在層次上應較接近 Miller (1990) 所提及的第一（知識的學習）或第二層次（知道如何去做）等初階能力，著重於學習「應用知識於具體情境」之能力，若為新手則可能停留於知識層面較為不足的程度，則在受督導程度的掌握上，著重於接近諮商員發展模式所提出的第一階段至第二階段的發展歷程 (Hogan, 1964)，特質上傾向於在督導關係中呈現較為依賴，或停留於依賴過渡到朝向自我獨立之衝突狀態 (Stoltenberg, 1981)；則督導者在團體中教師與諮詢者的角色似乎有其需要性。但若從諮商員專業發展或階段性發展的觀點來看 (Hogan, 1964; Loganbill, Hardy, & Delworth, 1982; Stoltenberg, 1981)，較能嘗試對理論或實務進行整合，且較能反思自我專業狀態等現象，是朝向較為成熟之諮商員的重要徵候，本研究所邀請之實習學校諮商員在接案經驗上較為不足，應仍處於新手狀態，但在教學、教育實務、與孩童接觸和社會歷練上，比年輕、剛畢業即投入諮商碩士層級受訓之諮商工作者，有更豐富的兒童青少年助人經驗，且透過督導體程能快速的提升對自我專業狀態之反思，此現象值得參考。未來進

一步分析、比較或了解其個別學習歷程，以能對未來在職之學校輔導人員提供專業訓練或教育時之參照與建議。

綜上所論，督導者進行在職碩士層級等學校諮商員團體督導時，除了教師與諮詢的角色之外，促進其反思對於輔導諮商之態度、自我取向或信念，以及鼓勵自我評價等，均是重要的督導方向和可逐漸調整的任務；且對於其專業瓶頸、角色定位和身為學校諮商專業的認同，也應是督導歷程中可加以建立和推進的重要面向。

## 2. 實習學校諮商員督導團體之領導實務考慮

### (1) 團體氣氛與支持性之建構

研究結果發現團體的支持和對於視野的擴展對受督導者都是相當重要的經驗，且在歷程上「團體氣氛感受與助益」因素與技術策略之學習，對督導團體之學習同等重要，其所呈現之相關面向則以：支持性的氣氛、安全感和具有彈性等關係向度的督導學習因素為重點，包括「接納且尊重的感覺」、「能表達意見和發問」、「自在感受」、「能夠處理在諮商中的情緒」、「讓我能主動參與的氣氛」、「能有足夠的彈性」、以及「適切的督導架構」等題項。相關研究指出，良好的督導關係具備溫暖、接納、尊重、了解和信任的特徵（王文秀，1998；許韶玲，2004a；徐西森，2003；Hutt, Scott, & King, 1983; Martin, Goodyear, & Newton, 1987; Miller & Oetting, 1996）；鼓勵與肯定的氣氛對於受督導者的自信有所助益，且一個容許諮商員嘗試和包容錯誤的氣氛，對於良好的諮商關係亦有幫助（徐西森，2003；鄭如安、廖鳳池，2005；Allen, Szollos, & Williams, 1986）。而在團體督導研究上，許韶玲(2004b)的調查也發現團體督導中同儕分享在情感支持、較低焦慮、領悟自己不足，和了解相關督導議題的重要性，也是影響諮商督導過程的重要因素。

### (2) 人際互動與隱含學習歷程

從學習經驗分析發現團體中成員互動回饋之學習經驗，以及與督導者互動之間接獲益之隱含學習對參與者有所助益，而在量表分析中，「人際互動與回饋學習」和「專業能力發展與學習」兩個因素在團體第五次均顯示較為上揚，其中「人際互動與回饋學習」方面的題項包含了：「討論能鼓勵我應用新的技術」、「能討論我面對個案之難題」、「討論能獲得有用的回饋」、「團體討論能挑戰我的想法」、「腦力激盪對我很有幫助」、「能走過一個建設性的學習歷程」、以及「能學習平衡自己不同的角色」等內涵。

縱觀相關學者之論述可發現，Linton（2003）針對團體督導的優勢和助益，探討碩士級實習諮商員認為有助益的因素，包括：「督導者的回饋」、「同儕的回饋」、「支持」、「觀察學習」，並認為觀摩同儕可以看到不同的諮商方法、個人風格以及技術，除此有助益的

因子也包括「資訊的傳遞」，此些資訊包含可以學習諮商技術、臨床情境、心理診斷等；檔案分析之研究結果亦發現，成員彼此間的觀摩、訊息傳遞和腦力激盪，以及同儕的陪伴和支持，是團體督導重要的深刻經驗。Linton 和 Hedstrom (2006) 的研究也發現，碩士層級受訓者個人在團體督導的經驗中，與團體過程有關的包括：「凝聚力」、「衝突」、「觀察」、「指導」、「回饋」等五項的學習，參與者可以從團體督導的過程中體驗類似成員的經驗，是參與團體督導重要的連帶與附屬學習，著見團體督導在人際層面的重要學習要素。此外，研究結果發現，督導個人在過程中的示範和態度本身，有其隱含的學習意涵，除了對於諮商輔導之行為、技術或態度層面的涵化，對於生態觀點之覺察和建構觀點，均為重要的學習楷模，有助於受督者之潛在學習 (Holloway, 1995; Yager, 2004)。

縱合上述探討可知，團體氣氛的支持性、具鼓勵氣氛以及彈性等開放度，均是有助於實習學校諮商員的學習因素；督導在領導相關團體時，應留意團體動力和氣氛，創建具支持性的氣氛，且著力於成員相互支持與回饋的促進，另外督導者與受督導者間的關係、楷模性的示範、輔導態度與個人特質的呈現，都是督導者在自我準備和呈現上應加以留意的部份。

## 二、結論與建議

研究結果呈現 (1) 學校諮商員在團體督導之關注議題上，除了學生個案之諮商介入實務之外，更包含與家長或教師會談諮詢之實務需要，且在議題上更包含心理衛生推廣或預防相關的生活輔導、壓力管理或學習輔導等向度；而在實務策略的督導上，除了精微諮商之實務學習，重新概念化與介入方向的思考也是重要的；另外在自我專業與能力發展上，自我角色與場域衝突、自我取向和專業瓶頸等，均是督導需加以關注的層面；以及 (2) 在團體督導之學習因素和參與經驗上，實務的討論和激盪、團體氣氛與支持、成員以及督導的回饋和隱含關係，以及在當中透過對話進行自我專業的澄清，均是重要之學習因素。本研究從學校輔導人員關注議題與方向、團體督導實務與培育，以及後續研究等角度，提出相關的檢討與建議，茲分述如下：

### (一) 學校諮商員督導關注議題與方向

限於探討國小學校諮商員督導之相關研究較少，本研究雖依存於團體督導模式，但是由受督導者所反映的關注議題、參與經驗等與實務介入有關之結論，可作為未來進行督導工作之初步參考。

## 1. 對於學校諮商員之專業發展與認同的關注

研究結果呈現，學校諮商員所關切之議題繁多，且相關之學習除個案問題的了解之外，更包含實務策略的學習和精熟，以及更重要的專業能力發展或認同；則督導除了關注於個案探討與概念化、介入策略與方向之學習、諮商與輔導實務之精微學習等諮商實務層面的督導之外，更要適時關注受督導的學校諮商員，其自我專業困境或衝突等議題加以探究和協助。

## 2. 學校諮商員督導應關注更多不同且多元的議題

由研究結果發現，學校諮商員實務督導除了對於工作內涵應有更廣、且更多元的關注、引導或教導之外，對於自我諮商過程的評估、方案執行的評鑑、專業角色在場域中的調整或建構等，也是督導應加以關注的層面；另外，著重於預防推廣教育或輔導、行政暨工作執行困境、系統家庭或學校諮詢工作也是相當重要的，以能創建一個適於小學諮商輔導人員發揮的體系和環境。亦即，有別於專業性的諮商督導，除了聚焦於精微的諮商實務外，學校生態體系、家庭系統和體制運作模式等層面，都應是學校諮商督導應看重和觸及的。

### (二) 學校諮商員團體督導實務

本研究在取向上以方案評鑑的角度，進行準實驗性的檢核和質性資料分析，雖無法說明團體督導之成效，但從歷程性的探討和經驗的分析，可發現團體督導對實習學校諮商員有其正面的實務學習、專業發展促進等價值。茲針對團體模式之督導工作提出相關建議。

#### 1. 團體督導可適用於學校諮商員培育或在職專業促進

在督導人力較為不足和團體形式之有效性之考慮下，團體督導在培育和訓練上，能協助學校諮商員提升其專業，值得採用並著力於探究其效能。未來在國小教育學程，或碩士層級之輔導諮商專班，若能有輔導相關專業訓練之實習課程，可採團體督導形態培育對於學校諮商工作有初步之實作；在各縣市之輔導專業人員促進方面，因為直接督導能實際回應實質需求，團體督導或許亦可成為大量知識或知能研習之外的一個重要考慮。

#### 2. 未來團體督導運作實務上的參考

研究結果所發現之團體、實務學習、人際互動回饋，以及專業發展等層次，各向度內涵可作為後續進行督導團體之參考，或以此為歷程相關觀察指標；例如：督導者在督導團體中除了關注個人提出個案之實務需求和議題之外，也要著重於團體支持和互助氛圍的建

構，且對於個別受督者所處的脈絡，以及其個人困境、衝突或專業發展狀態等，也應有所關照。

在議題和內容上，與一般諮商員訓練更為不同的是，學校諮商員督導尚包含預防教育推廣內容，以及行政和系統改變之工作要務，皆值得在團體中運用相關重要時機引導其討論和尋得改進之能力。另外，從資料分析中也發現，五次的團體督導或時數上，對於團體督導之時間運用反映較為不足，在實務上督導次數應依相關條件更為增加次數或時數，且人數上不應過多，才能使每位參予者分配到足夠的時間，值得後續實務或研究參考。

### （三）學校諮商員培育之理念與發展

在培育理念方面，現行台灣之輔導人力與專業提升議題仍極為模糊，主要與輔導業務之權責不清，以及學校輔導人力專業度不足等困境有關。從培育和訓練的角度，提出下列幾項建議。

#### 1. 應重新正視與界定學校諮商輔導工作者之專業內涵

本研究在實務上因跟循於碩士層級在職專班之實習課程，始能在此脈落下提供較具完整性的實務接案經驗，但此一嘗試也間接顯示學校輔導人力專業化之可能性。在輔導人力之採用上，是否應以提升在職教師重新培育其諮商輔導全面性的專業為主，並從大學部或碩士班持續培育以學校諮商輔導專業能力為主的「學校諮商員」（或「學校輔導教師」）為主；而以近年培育之「諮商心理師」或「臨床心理師」等架構於醫療法案下的校外專業人員為輔，以建構相關輔導團隊，值得深思。

#### 2. 學校諮商輔導專業應從政策環境和培育機制加以研議規劃

而若從政策層面來看，探究國小之學校輔導三級人力規劃和團隊合作，以及在職督導，實屬急迫且需要，有賴教育主管當局加緊研議和規劃。而學校輔導諮商人員之培訓課程、培育模式，或是學校諮商輔導專業人員實習方式之建構，則為相關師資培育和輔導相關系所應重新加以重視之課題，尤以國小輔導專業人員長期處於專業不清、無明顯專業內涵和服務模式，都是未來實務研究發展或政策擬定，應加強和考慮的重要課題。更進一步的，對於國小學校諮商員之專業認定，也是隨著此一實務督導工作漸形受重視，而有待發展和探討的議題。

### （四）相關限制與對於後續研究之建議

針對研究之不足以及後續研究展望，提出相關之檢討與建議如下。

### 1. 研究設計與方法之嚴謹性修正

本研究在性質上尚屬初探性研究，未來進階之研究設計可採用效能研究角度，加以驗證特定督導取向，對實習學校輔導人員實質專業能力提升之成效；此外，諮商員之實務表現與先前脈絡和受訓背景均有關，本研究因以課程為場域，在篩選和取樣上有其限制，未來可考慮研究時間與成本效益，採取樣本較大、加以設定相關條件之篩選、受督導者較多之研究規劃，以探究效能等實務議題；研究方法上除了問卷、量表、或檔案分析之外，也能採結構訪談方式，系統性的了解其參與者相關經驗。

### 2. 研究工具之建構與標準化

在研究方法上，本研究所應用的「團體督導經驗問卷」因上處於研究試用階段，且在樣本收集上，較難以累積大量與團體督導相關經驗對應之填答樣本，致使工具本身之信效度有待提升和建構，值得未來研究努力。此外，在比對「人際互動與回饋學習」分量表題項內涵與相關於人際互動回饋等質性資料可發現，研究所使用之量表較無突顯出與督導者互動之隱含學習層面的內容，在概念上較為概括性的描述，可作為後續擴充量表內涵的參考。

### 3. 督導團體取向與研究變項之選擇

在督導方式上，團體督導之取向或方法繁多，本研究在帶領上以個案取向為主，亦著重團體歷程之經驗回饋與分享，未來若能在界定上更清晰的選取特定取向或發展適切的督導模式，並加以檢核其成效或立成變項，可對於學校諮商輔導之團體督導實務有更細微且具意義的發現。未來研究在變項上也能延伸本研究之初探結果，探究團體督導者、督導實務或取向、團體內受督導者關係互動，或探討受督導者的實務能力進展、概念化能力發展，或學校生態系統觀點之實務應用等更多角度的課題。

## 參考文獻

- 王文秀（1998）。諮商員被督導經驗對其諮商挫折之因應及專業成長之影響研究。*中華輔導學報*，6，1-34。
- 王麗斐、杜淑芬、趙曉美（2008）。國小駐校諮商心理師有效諮商策略之探索性研究。*教育心理學報*，39（3），413-434。
- 王麗斐、趙曉美（2005）。小學輔導專業發展的困境與出路。*教育研究雙月刊*，134，41-53。

- 王麗斐、趙曉美 (2009)。兒童情緒困擾諮商介入策略之研究。行政院國家科學委員會補助九十六年度專題研究計畫成果報告 (編號: NSC-96-2413-H-003-014), 未出版。
- 台灣輔導與諮商學會 (2007)。研擬學生輔導法草案期末報告。2008年12月20日, 取自: <http://cga.myweb.hinet.net/>。
- 吳秀碧 (1992)。「Stoltenberg 的督導模式」在我國準諮商員實習督導適用性之研究。彰化師範大學輔導學報, 15, 43-113。
- 吳英璋 (1994)。從不同層面的輔導區分輔導專業化之概念。輔導季刊, 30 (1), 3-6。
- 兒童福利聯盟 (2004a)。國小兒童霸凌 (Bully) 現象調查報告。2005年2月20日, 取自: <http://www.chriden.org.tw/>。
- 兒童福利聯盟 (2004b)。台灣「心貧兒」現象觀察報告。2005年2月20日, 取自: <http://www.chriden.org.tw/>。
- 林家興 (2002)。校際學生諮商中心試辦方案——協助情緒困擾與行為偏差學生的另類模式。學生輔導, 80, 144-153。
- 柯雅瓊、許維素 (2009, 10月)。國中輔導教師受督需求之研究。論文發表於國立嘉義大學舉辦之學校輔導與諮商專業工作之省思與重建 2009 學校輔導與諮商學術研討會, 嘉義。
- 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。
- 張景然、朱玉妮 (1998)。尊重專業, 而非分散專業——就學校輔導工作對政院教改小組的建言。諮商與輔導, 153, 46-48。
- 許韶玲 (2001)。受督導者於督導過程中的焦慮來源及對焦慮的因應策略之探討。諮商與輔導, 192, 6-10。
- 許韶玲 (2004a)。受督導者對於諮商督導過程的影響因素——從受督導者的知覺檢視。諮商輔導學報, 10, 31-49。
- 許韶玲 (2004b)。團體督導過程中的重要事件及其對受督導者的影響——以個案呈現取向為例。行政院國家科學委員會補助九十二年度專題研究計畫成果報告 (編號: NSC92-2413-H-009-004), 未出版。
- 趙曉美、王麗斐 (2008)。國小兒童個案問題與輔導室對校外心理健康專業協助需求之研究——以臺北市為例。北體學報, 16, 350-362。
- 鄭玉疊 (2000)。小學輔導工作的問題及其改進途徑。諮商與輔導, 173, 2-6。
- 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。

- 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.
- Altfeld, D., & Bernard, H. (1997). An experiential group model for group psychotherapy supervision. In C. Watkins (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 381-399). New York: John Wiley and Sons.
- Baggerly, J., & Osborn, D. (2006). School counselors' career satisfaction and commitment: Correlates and predictors. *Professional School Counseling, 9*, 197-205.
- Bauman, W. F. (1972). Games counselor trainees play: Dealing with trainee resistance. *Counselor Education and Supervision, 11*, 251-256.
- Benshoff, J., & Paisley, P. (1996). The structured peer consultation model for school counselors. *Journal of Counseling and Development, 74*, 314-318.
- Berger, S. S., & Buchholz, E. S. (1993). On becoming a supervisee: Preparation for learning in a supervisory relationship. *Psychotherapy, 30*, 86-92.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Biggs, D. A. (1988). The case presentation approach in clinical supervision. *Counselor Education and Supervision, 27*, 240-248.
- Borders, L. D. (1991). A systematic approach to peer group supervision. *Journal of Counseling & Development, 69*, 248-251.
- Borders, L., & Usher, C. (1992). Post-degree supervision: Existing and preferred practices. *Journal of Counseling and Development, 70*, 594-599.
- Campbell, J. (2000). *Becoming an effective supervisor: A workbook for counselors and psychotherapist*. Ann Arbor, MI: Sheridan Books.
- Carroll, M. (1996). *Counseling supervision: Theory, skills and practice*. London: Cassell.
- Christman-Dunn, R. (1998). *The necessity of providing clinical supervision for school counselors*. Columbus, OH: Ohio State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 426320).
- DeMato, D. S., & Curcio, C. C. (2004). Job satisfaction of elementary school counselors: A new look. *Professional School Counseling, 7*, 236-245.
- Ellis, M. V. (1991). Critical incidents in clinical supervision and in supervisor supervision: Assessing supervisory issues. *Journal of Counseling Psychology, 38*(3), 342-349.
- Goodyear, R., & Nelson, M. (1997). The major formats of psychotherapy supervision. In C. Watkins (Ed.),

- Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 328-346). New York: John Wiley and Sons.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2006). *Developing and managing your school guidance and counseling program* (4th ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2005). *Supervision in the helping professions*. Berkshire, UK: Open University.
- Hillerbrand, E. (1989). Cognitive differences between experts and novices: Implication for group supervision. *Journal of Counseling and Development, 67*, 293-296.
- Hogan, R. A. (1964). Issues and approaches in supervision. *Psychotherapy Theory Research, and Practice, 1*, 139-141.
- Holloway, E. L. (1995). *Clinical supervision*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Holloway, E. L., & Johnston, R. (1985). Group supervision: Widely practiced but poorly understood. *Counselor Education and Supervision, 24*, 332-340.
- 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.
- Kruger, L. J., Cherniss, C., Maher, C. A., & Leichtman, H. M. (1988). A behavior observation system for group supervision. *Counselor Education and Supervision, 27*, 331-343.
- Linton, J. M. (2003). A preliminary qualitative investigation of group processes in group supervision: Perspectives of master's level practicum students. *Journal for Specialists in Group Work, 28*(3), 215-226.
- Linton, J. M., & Deuschle, C. J. (2006). Meeting school counselors' supervision needs: Four models of group supervision. *Journal of School Counseling, 4*(6), 1-27.
- Linton, J. M., & Hedstrom, S. M. (2006). An exploratory qualitative investigation of group processes in group supervision: Perceptions of masters-level practicum students. *Journal for Specialists in Group Work, 31*(1), 51-72.
- Loganbill, C., Hardy, E., & Delworth, U. (1982). Supervision: Conceptual model. *The Counseling Psychologist, 10*, 3-42.
- Martin, J. S., Goodyear, R. K., & Newton, F. B. (1987). Clinical supervision: An intensive case study. *Professional Psychology: Research and Practice, 18*, 225-235.
- McAuliffe, G. J. (1992). A case presentation approach to group supervision for community college counselors. *Counselor Education and Supervision, 31*, 163-174.
- McMahon, M., & Patton, W. (2000). Conversations on clinical supervision: Benefits perceived by school

- counselors. *British Journal of Guidance and Counseling*, 28(3), 339-351.
- Miller, C. D., & Oetting, E. R. (1996). Students react supervision. *Counselor Education and Supervision*, 6, 73-74.
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/ competence/ performance. *Academic Medicine*, 65(9), 63-67.
- Page, B. J., Pietrzak, D. R., & Sutton, J. J. M. (2001). National survey of school counselor supervision. *Counselor Education & Supervision*, 41, 142-150.
- Paisley, P., & Borders, L. (1995). School counseling: An evolving specialty. *Journal of Counseling and Development*, 74, 150-153.
- Peterson, J. S., & Deuschle, C. (2006). A model for supervising school counseling students without teaching experience. *Counselor Education and Supervision*, 45(4), 267-281.
- Prieto, L. (1996). Group supervision: Still widely practiced but poorly understood. *Counselor Education and Supervision*, 35, 295-307.
- Prieto, L. (1998). Practicum class supervision in CACREP-accredited counselor training programs: A national survey. *Counselor Education and Supervision*, 38, 113-123.
- Proctor, B. (2000). *Group supervision: A guide to creative practice*. London: Sage.
- Riva, M., & Cornish, A. (1995). Group supervision practices at psychology predoctoral internship programs: A national survey. *Professional Psychology: Research and Practice*, 26(5), 523-525.
- Rutter, M. E. (2007). Group supervision with practicing school counselors. *Guidance & Counseling*, 21(3), 160-167.
- 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, 456-464.
- Sink, C. (2005). *Contemporary school counseling: Theory, research, and practice*. Boston: Lahaska Press.
- Somody, C., Henderson, P., Cook, K., & Zambrano, E. (2008). A working system of school counselor supervision. *Professional School Counseling*, 12(1), 22-33.
- Stoltenberg, C. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 59-65.
- Stoltenberg, C., McNeill, B., & Delworth, U. (1998). *IDM supervision: An integrated developmental model for supervising counselors and therapists*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Stone, D., & Amundson, N. (1989). Counselor supervision: An exploratory study of the metaphoric case drawing method of case presentation in a clinical setting. *Canadian Journal of Counseling, 23*, 360-371.
- Sutton, J., & Page, B. (1994). Post-degree clinical supervision of school counselors. *School Counselor, 42*(1), 32-39.
- Thomas, S. (2005). The school counselor alumni peer consultation group. *Counselor Education and Supervision, 45*(1), 16-29.
- Werstlein, P. O. (1994). *Fostering counselors' development in group supervision*. Greensboro, NC: ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 372351).
- Wilbur, M. P., Roberts-Wilbur, J., Morris, J. R., Betz, R. L., & Hart, G. M. (1991). Structured group supervision theory into practice. *The Journal for Specialists in Group Work, 16*(2), 91-100.
- Wirzberger, A. (1994). *Needs and models of supervision for educational counselors*. Unpublished doctoral dissertation. Columbia Pacific University, San Rafael, CA.
- Worthen, V., & McNeill, B. W. (1996). A phenomenological investigation of "good" supervisor events. *Journal of Counseling Psychology, 43*, 25-34.
- Yager, G. G. (2004). Training and supervision. In K. C. Robert & P. C. Ellen (Eds.), *Ecological counseling: An innovative approach to conceptualizing person-environment interaction* (pp. 171-193). Alexandria, VA: American Counseling Association.

收件日期：98年12月02日

複審一日期：99年04月05日

複審二日期：99年06月25日

通過日期：99年06月26日

## 附錄一 碩士在職專班諮商實習課程大綱

| 週次 | 授課內容與主題                        | 備註   | 作業繳交                                     |
|----|--------------------------------|------|--|
| 1  | 課程介紹、學校心理工作、兒童諮商、專業倫理與助人者的自我覺察 |      | 交實習計畫、進行分組                               |
| 2  | 兒童團體諮商、班級輔導活動、輔導體系建立、輔導行政與規劃   | 閱讀報告 | 修改實習計畫                                   |
| 3  | 兒童心智衡鑑與診斷、遊戲媒材運用、遊戲治療          | 閱讀報告 |  |
| 4  | 個案輔導研究、實務議題討論、校園危機處理           |      | 閱讀報告                                     |
| 5  | 團體督導A-1／團體督導B-1                |      | 個別諮商段落逐字稿-1與實務影帶                         |
| 6  | 團體督導C-1／團體督導D-1                |      | 同上                                       |
| 7  | 團體督導A-2／團體督導B-2                |      | 個別諮商段落逐字稿 -2、團體諮商介入歷程紀錄（逐次 -1）、個案衡鑑報告 A  |
| 8  | 團體督導C-2／團體督導D-2                |      | 同上                                       |
| 9  | 團體督導A-3／團體督導B-3                |      | 個別諮商段落逐字稿 -3、團體諮商介入歷程紀錄（逐次 -2）、親師諮詢紀錄    |
| 10 | 團體督導C-3／團體督導D-3                |      | 同上                                       |
| 11 | 團體督導A-4／團體督導B-4                |      | 個別諮商紀錄與概念化 -1、團體諮商介入歷程紀錄（逐次 -3）、個案衡鑑報告 B |
| 12 | 團體督導C-4／團體督導D-4                |      | 同上                                       |
| 13 | 團體督導A-5／團體督導B-5                |      | 個別諮商段紀錄與概念化 -2、團體諮商介入歷程紀錄（逐次 -4）         |
| 14 | 團體督導C-5／團體督導D-5                |      | 同上                                       |
| 15 | 個人接案經驗與取向、個別督導經驗               | 閱讀報告 |  |
| 16 | 倫理困境探討，學校與家庭諮詢                 | 閱讀報告 |  |
| 17 | 個案改變歷程、專業對話與合作、實務議題討論          | 閱讀報告 |  |
| 18 | 諮商員成長、課程統整、分享與回饋               | 閱讀報告 | 交實習心得整體報告                                |

## 附錄二 團體督導經驗問卷之因素與題項

## 因素一：團體氣氛感受與助益

| 題號 | 題項                         | 成份    |
|----|----------------------------|-------|
| 3  | 我覺得團體給我接納且尊重的感覺            | 0.767 |
| 6  | 我在團體中能夠自在的表達意見和發問          | 0.701 |
| 2  | 在團體督導過程中讓我感覺很自在            | 0.687 |
| 5  | 今天的團體能夠幫助我處理我在諮商中的情緒       | 0.671 |
| 7  | 團體的氣氛讓我能夠很主動的參與            | 0.669 |
| 4  | 我覺得今天的團體討論有足夠的彈性，讓我能夠自發的省思 | 0.648 |
| 8  | 今天的團體提供了非常適切的督導架構          | 0.565 |

## 因素二：諮商實務策略學習

| 題號 | 題項                          | 成份    |
|----|-----------------------------|-------|
| 9  | 透過討論能協助我發展新的諮商策略，可以用在個案身上   | 0.724 |
| 10 | 參與今天的督導團體幫助我對於未來的實務工作有更好的準備 | 0.715 |
| 18 | 今天的討論能夠提供一些建議幫助我發展我的實務技術    | 0.692 |
| 13 | 透過討論能夠幫助我處理我在諮商過程中的內容或議題    | 0.683 |
| 11 | 透過今天的討論我對個案能重新概念化           | 0.493 |

## 因素三：專業能力發展與學習

| 題號 | 題項                             | 成份    |
|----|--------------------------------|-------|
| 17 | 從對談中我較能確認自己的專業能力               | 0.786 |
| 16 | 今天的團體能幫助我了解自己反映於特定行為的諮商取向／風格   | 0.671 |
| 25 | 團體過程容許且鼓勵我自己能自我評價              | 0.636 |
| 15 | 今天在團體中我能較為澄清、了解自己身為諮商人員的相關關切議題 | 0.635 |
| 22 | 我能夠透過參與團體發展我的長處和能力             | 0.626 |
| 14 | 透過今天的討論我能夠澄清自己的諮商目標            | 0.619 |
| 26 | 團體討論能夠促使我評鑑自己在諮商中的行為           | 0.526 |

## 因素四：人際互動與回饋學習

| 題號 | 題項                          | 成份    |
|----|-----------------------------|-------|
| 20 | 透過討論鼓勵我在適切的時分運用新的、不同的技術     | 0.668 |
| 21 | 今天的團體提供我有機會來討論自己面對個案時的難題    | 0.635 |
| 19 | 透過團體討論我獲得一些與諮商相關且有用的回饋      | 0.630 |
| 23 | 團體討論有時挑戰我對於個案或自己的想法、感受或目標   | 0.512 |
| 01 | 大家彼此之間的腦力激盪和討論對我很有幫助        | 0.499 |
| 12 | 我覺得自己在團體中能走過一個具有建構性的學習歷程    | 0.472 |
| 24 | 我能夠學習平衡、調適身為諮商員和扮演自己的不同人際動力 | 0.469 |

# Practicum School Counselors' Concerns, Learning, and Experiences in Group Supervision

Yu-Kuang Hsu

National HsinChu University of Education

The purpose of this study was to explore practicum school counselors' concerns, learning, and experiences in group supervision. Twenty-six master-level counseling students were invited to join four supervision groups. Each supervision group consisted of five 90-minute sessions. The participants also conducted seventy-two contact hours of individual and group counseling, psychological assessment, lectures, and consultations for parents and teachers. The participants filled out the Needs for Supervision Questionnaire before each session to explore their concerns. They then filled out the Experience of Group Supervision Questionnaire after each session to assess their learning experiences. Segments of their weekly journals and term reflection papers were selected and analyzed to explore their learning experience. The results revealed four dimensions as important learning focus for practicum school counselors in group supervision, including practical learning, group experience, interpersonal learning, and professional development. The results showed highest five concerns: the targets, contents, intervention models, and conflicting topics. In terms of learning experience, the learning of counseling practice and strategies was most important, followed by group climate and associated benefits, interpersonal interaction and feedback, and professional development and learning. The learning of practical strategies, concrete techniques, and case conceptualizations were in the practical learning dimension. The group support, generation of the new views, and needs not being met were reported in the group experience dimension. The participants' interactions and feedback, and indirect learning from the supervisors were in the interpersonal learning dimension. The career self-exploration, self-awareness, career difficulties, and role redefinition were in the professional development dimension. Recommendations for school counseling and supervision, group supervision, and future research were discussed and proposed.

**Keywords:** counselor education, counseling practicum, group supervision, learning factors, professional development, school counselor, school guidance