

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研究

王文秀

國立新竹師範學院國民教育研究所

摘要

本研究旨在以深度訪談法，針對廿位在校之準諮商師及服務於大專院校或機構之諮商師，探討其被督導經驗、其諮商挫折經驗與督導之關係，以及其督導經驗對諮商師專業成長之影響各為何。研究結果如下：

1. 廿位受訪之受督導者，其在學校之被督導經驗比在機構更有制度。
2. 無論學校或機構督導，均較著重於對個案之討論；督導角色多半界定為教導者、提供資訊、建議者、諮詢者、情緒支持者及協助諮商師自我探索或覺察者；少數督導者偏重行政督導或未能稱職發揮督導之功能，甚至督導雙方角色界限不甚清楚；同儕督導之情形有其實際需要，但亦有其限制。
3. 督導之進行方式以團體督導與個案研討較多，頻率多半是一週一次。
4. 督導者對不同專業層級之受督導者所提供的督導重點亦有所不同。
5. 大多數諮商師在實務工作中遇到的挫折包含來自自己與在外在環境；影響所及多半在自身之情緒與對接案之把握度上；至於因應之道，督導者之資源僅佔其中一小部分，其餘多半是找同儕討論或自行閱讀或自我反省與調適。
6. 督導者所提供之協助確能增進諮商師之個人成長與專業成長。

本研究依據研究發現，就督導制度之健全以及未來研究方向二方面提出檢討與建議。

關鍵詞：個人成長、被督導經驗、專業成長、諮商師、諮商挫折

壹、緒論

一、研究動機與目的

不論在任何助人的行業，督導(supervision)對於這些助人工作者訓練與專業的成長均有舉足輕重之影響力與必要性(Rock, 1997; Watkins, 1997)。「督導」望文生義即是指「監督、引導(oversee)」，即是一個人站在較權威者的地位監督或引導另一個人的工作表現(Edwards, 1997)。「諮商師教育與督導協會」(Association for Counselor Education and Supervision, ACES) (1969)將督導分為三部分：1.由有經驗的、成功的，並具備有關督導方法等知識的諮商師(即督導者)所擔任的工作；2.催化諮商師個人及專業上的成長，促進諮商師能力的增進，並且促使諮商與輔導計畫更有績效；3.提供一系列的督導性活動，如諮詢、諮商訓練、教導以及評量，以監督諮商師或準諮商師的工作。ACES(1985)與Hess(1980)均嘗試將督導的內容極其相對應之角色界定得更具體明確，即包括教導、觀察、諮詢、示範、角色扮演、批閱記錄之個案檢核者以及其他方式等。Hawkins與Shohet(1993)即曾用「恰到好處的督導(good-enough supervision)」來形容督導者在督導關係中可以發揮的功能。

在諸多有關督導的定義中，Bartlett(1983)之定義常被引用，即指「一位較有經驗的諮商師藉不同的方式協助一位新手或較無經驗的諮商師。」另外如Bernard和Goodyear(1992)則提供一個更完整的定義：督導是「由某領域中較資深者提供給同領域中較資淺者的一套處遇方式。二者的關係帶有評估性與持續性，且同時兼具以下目的：增進其專業知能，檢視資淺者對其求助者所提供專業服務的品質，以及成為即將進入此領域者的把關人士。」

上述這些定義雖然重點各有所別，但均重視一種專業的，有經過計畫的，以及是上對下為主的協助過程，期使被協助者在個人成長及專業成長方面均有所增進。此外，除了督導關係是不平等關係之外，督導者的角色、權力、以及其所發揮的教育性、支持性、諮詢性和評鑑性的功能，可能受督導者之個人風格、過去的生活經驗、訓練背景、理論架構、所扮演的角色、所採取的策略、所強調的重

點 (Watkins, 1997)、受督導者之需求、所屬機構之要求以及受督導者所服務的對象性質等而定。

近年來社會各界對專業的輔導工作需求日趨殷切(Cherniss, 1995), 許多助人模式, 不論本土化的或是引自西方的, 均在各種專業或半專業助人者的引進下, 嘗試提供給求助者適當的協助, 以協助其早日脫離困境。

輔導與諮商工作至今已涵蓋生涯、生活、學業、家族; 年齡層自學齡前至老年; 實施之場所包括學校、社區、企業界、醫院、養護機構; 進行之方式更是包羅萬象, 依不同之理論取向、個別或團體、時間之長短而有不同; 助人者之專業層級亦包含非專業、半專業及專業。

所謂輔導或諮商是一種專業的助人工作, 由受過完整訓練 (包括課程、實習)、具有實務工作經驗、有被督導經驗並且通過某些資格檢核或檢定考試而取得證書或執照者擔任之, 通常這些人會隸屬於某個 (些) 專業團體或工會, 其專業行為自然會受這些專業團體或工會的約束 (廖鳳池、王文秀、田秀蘭, 民 86)。這些受過專業訓練的助人者, 透過面對面的互動或是其他間接的方式, 提供求助者其所需要的協助, 使其正常功能得以發揮, 能夠自我指引, 進而發揮自己的潛能。

由於諮商工作近幾年來在國內逐漸受到重視, 諮商師的訓練與養成越發彰顯其必要性。然而一位稱職的諮商師除了具備專業的輔導知能與諮商技巧, 更重要的是要能夠真實的面對並處理有關自身的議題, 包括自我統整與覺察 (Cormier & Cormier, 1998, p.11), 亦即要兼顧諮商師個人及專業的成長。

諮商師的養成, 是一連串密集有系統的訓練與啓迪歷程, 陳若璋 (民 83) 探討基本養成教育之內涵包含基本養成教育 (含最低之教育程度、所需修習之最基礎學科、各層級特殊領域必修之課程、以及實習時數、內涵與督導); 實務經驗 (登記執照前應完成之相關專業資歷); 專業審核標準與程序 (含註冊程序、審核、考試機構之定位、審核委員之資格、聘任和工作內涵、專業審核標準之法源); 最後則是執照允許的工作範圍和相隨而來的專業倫理、罰則與福利, 如此層層訓練與考核, 方能保障社會大眾與諮商師本身的最大權益。

國內目前最主要的培訓機構, 以學校而言是三所師範大學的輔導系所, 其中

高雄師大是碩士層級，台灣師大與彰化師大則自大學部至碩士、博士階段都有，亦皆努力發展出自己的特色；其次則是九所師院的初等教育系或國民教育研究所之下所設立的輔導組。至於社會機構如張老師、生命線、家庭扶助中心、觀音線、宇宙光或一些私人經營之助人機構等亦有執行義工的招募、培訓、上線及督導等任務。

由於助人工作者經常要面對人間之疾苦，在養成訓練階段即不斷被耳提面命要如何發揮最大之助人效果，並且要誠實面對有關自己個人之發展或困擾議題，一旦正式從事助人工作，面對來自來談者、所屬機構及自己本身之有形無形壓力，工作一陣之後，常有力不從心之挫折感或倦怠感，有時甚至懷疑自己是否適合繼續此工作；或是因為擔心會傷害到來談者而常陷入天人交戰之境，久而久之，無論對諮商師自身之生理或心理方面，均有不利之影響，同時亦會影響到諮商效能；在此情況下，諮商師除了學習壓力調適以及精進自己的諮商專業知能之外，督導者之適時介入應有助於減少此惡性循環之發生。

綜上所述，諮商師的養成訓練由於涵蓋認知性、情意體驗性，以及技巧或諮商行爲之精進，與諮商師個人/專業成長有莫大的關係，這其中除了授課教師的啓迪之外，督導者的教導與引導若能切合諮商師之需要，將有助於發展其諮商風格與發揮助人成效。

督導所發揮的功能一方面在協助諮商師對其所服務之當事人提供最適當之服務；另一方面亦在協助諮商師藉由此督導過程獲得最大之個人及專業成長，終極目的除了保障來談者及整個社會大眾，對諮商師本人及其所代表之專業亦有保障之作用。

在助人專業中，督導的重要性，不論在我國或歐美各國均是與日俱增，但是落實之情形則有所不同。例如美國或英國除了有越來越多的學者專家致力於督導歷程及效果的探討之外，一些專業學會（如諮商師教育與督導學會，Association for Counselor Education and Supervision, ACES；英國諮商學會，British Association for Counseling, BAC）均相繼成立，致力於將督導工作之內涵與專業要求，透過理論研究及實務經驗之相互驗證，更予以系統化與專業化，以確保諮商品質。

美國諮商及相關教育方案認可委員會(Council for Accreditation of Counseling and Related Education Programs, CACREP) (1988, 1992, 1994)針對一般諮商師之養成訓練，無論在所修之課程、學分數、督導實習時數、實際諮商時數及在個人專業領域之訓練內容或標準均有明文之規定，由此足見督導之重要性。

反觀國內的督導現況，雖然這幾年來對督導之重視與落實較上軌道，如一些師範校院的有關係、所、組，或是社會上之諮商機構，均將「須有督導或被督導過之經驗」，視為學科成就或諮商專業經驗的指標之一，但是整體而言，均還有許多待努力之處，鄭熙彥、林義男（民81）之報告指出學校輔導教師普遍認為諮商實務課程及實習時之督導均有其實際上之不足與需要；王文秀（民84a）針對九所師範學院和二所師大諮商實習課程所做之研究亦發現，各諮商師訓練學校之督導訓練內容和方式可謂各行其道；準諮商師對實習督導之滿意度普遍不高；部分準諮商師在督導過程中不乏受傷之經驗；劉玉華（民83）針對國內督導制度之實施情形亦指出，不論在督導者資格的認定、督導制度的實施方法、評估、學術研究以及提供充分的督導資源等方面均有嚴重的不足，亟待吾人努力。整體而言，至今尚未能有專業的組織主其事，以負責訓練、評鑑、考核督導者或是有系統地建立與督導有關之理論、研究或實務之相關文獻資料庫。

以現況來說，在學校與機構之督導制度方面，除了學校的碩、博士層級有較完整的督導制度之外，學士層級之督導相當不足（吳秀碧，民84；Wang, 1993），更遑論一般社區機構（梁翠梅，民85）；然而目前之實際情況是學院出身的諮商師，學業完成後多半在各級學校從事輔導工作，至於社區一般大眾之諮商需求，則多半由義務諮商師在接受一段時間之訓練後義務為之，這一群半專業之諮商師所面臨之個案問題往往更為多面而棘手，事實上是最需要督導的一群，卻也是最缺乏督導資源之一群，因此更易在專業上遇到挫折或瓶頸（梁翠梅，民85）。

其次，在督導之實徵性研究或論述方面，迄今有自發展性督導模式（如吳秀碧，民81；王文秀，民84a，民84b，民86，民87；Wang, 1993）、循環發展模式（施香如，民85；劉志如，民87；蕭文與施香如，民84）與區辨模式（梁翠梅，民85a,b）等角度加以探討。由上述數篇研究所累積出來的結果大致看出諮商師有

無被督導經驗對其諮商效能及專業自信有影響，區辨模式對督導者之訓練有助益，以及若部分諮商師在被督導的經驗是較負向，影響所及對自己身為諮商師或整個專業之看法均持較悲觀之態度。

除此之外，亦有不少學者致力於介紹各督導模式（如王文秀，民78a, b, 民81；何麗儀，民83；吳秀碧，民83；李玉蟬，民85；林本喬，民70；葉貞屏，民82；許維素，民82a, b；陳金燕，民79；陳錫銘，民81；張寶珠，民85；梁翠梅，民85a, b；楊荊生，民75；楊淑蘭，民81a, b, c），亦有少數研究針對某社會服務機構，如張老師，自社工人員之督導情形加以探討（王智弘，民81；朱春林，民76；李芳銘，民78；趙碧華，民71；蘇美機，民81）。上述之研究多半以問卷調查之方式進行，所了解的是這些半專業之助人工作者的受試者對其所接受督導方式及關係之看法，以及其督導滿意度或諮商效能之影響。

雖然督導有助於諮商師對挫折情境之因應，以及催化其個人或專業上之成長，但是不同諮商經驗或不同專業層級的諮商師，其所知覺的挫折情境或期望的督導重點亦會有所不同（Cherniss, 1995），連帶地也會影響其對督導的需求及滿意度。以較資淺的諮商師而言，其特質與工作性質為新手上路，充滿助人熱誠與使命感，急著將所學的理论與實務相連結，但由於歷練不夠豐富，對諮商理論與技巧駕馭的不純熟、個案的配合或是對自己或個案有不切實際的期望，或是所期許的專業性無法在工作場所發揮，或是碰到太多棘手的來談者，或是厭煩於一成不變的工作性質，或是缺乏良好的同事關係以及稱職的督導者協助，很容易因為付出與收穫不成比例或是因為無法有效助人而陷入工作低潮，甚至懷疑自己是否適合繼續在此專業上繼續投入（王麗斐，民87，Stoltenberg & Delworth, 1987）。這些人往往較需要支持、鼓勵與結構化的督導(Baer & Kivlighan, 1994; Cross & Brown, 1983; Hill, Charles, & Reed, 1981; McNeil, Stoltenberg, & Pierce, 1985; Reising & Daniels, 1983; Tracey, Ellickson, & Sherry, 1989; Wiley & Ray, 1986; Worthington, 1984; Worthington & Stern, 1985)。

反之，較資深之諮商師，其挫折與瓶頸主要來自於在實務工作上遭遇到瓶頸無法突破，或是同時擔負多重的角色，多方的壓力相繼襲來，或是在固定自己的諮商模式之後，受限於自己的盲點而不自覺。若缺乏足夠的自我因應技巧、督導

者的適時介入、或是足夠的社會支持，亦有可能面臨諮商挫折之境地。至於其所重視的，是較多的獨立自主性，對有關自己的個人議題或更深入的諮商理論與策略，也較有興趣去鑽研，因此督導之重心更多是放在諮商師個人身上(Heppner & Roehlke, 1984; Hill et al., 1981; McNeil et al., 1985; Miars et al., 1983; Rabinowitz, Heppner, & Roehlke, 1986; Stoltenberg, Pierce, & McNeil, 1987; Winter & Holloway, 1991; Worthington & Stern, 1985)。

造成諮商師工作上的挫折或有困境之現象，往往並非單一因素所形成，在個人因素方面可能是過於理想化的期望，過強的個人責任感，過低的挫折容忍度，過少的社會支援系統，各方對此專業的要求，以及所牽涉到的倫理或法律方面的兩難困境等(May & Sowa, 1992; Stickel, 1991)；在制度或組織方面可能是缺乏明確有效的酬賞制度、缺乏明確的職責劃分。影響所及，輕者形成沮喪及挫折感；嚴重者個體會形成生理與情緒之耗竭 (emotional and physical exhaustion)，去個人化 (depersonalization) 及無工作熱誠 (personal accomplishment) 等專業枯竭之現象。其他的影響如與機構中之關係冷漠疏離、自我貶抑 (self-deprecation)、成就動機低(Fineman, 1985; Hawkins & Shohet, 1993)。在因應方面除了從助人工作者的自我調適或壓力免疫著手，在機構方面則可從改變機構的政策或制度切入 (Leiter, 1991)，另外即是適時發揮督導之功能。

由於督導者所扮演的教師、諮詢員及諮商師之角色對諮商師之個人及專業成長有不同之影響力，Davis (1989) 以問卷調查方式了解120位諮商師在情緒耗竭，去個人化及成就動機等三方面之產生頻率和強度三方面之情形與對理想／實際督導者所扮演的諮商師／教育者／諮詢員角色之相關。研究結果指出受督導者的去個人化及情緒耗竭度越高，個人的成就感越低，對督導的滿意亦越低，但是這與督導者所扮演的是何種角色則無必然之相關，此研究凸顯督導的重要性，但是限於研究法上的缺失（如回收率24.8%太低，且填答者多為女性、為相關研究又缺乏對受督導者專業經驗加以區隔），仍有許多待探討之議題。同樣的，在Huebner (1992) 針對139位學校心理學家的研究亦發現這些受試者情緒耗竭及個人成就感的降低均與挫折及對督導的滿意度有關。

爲了提昇諮商師的助人品質，督導者需能敏覺於諮商師的狀況，包括其諮商

風格、所面臨之挫折與困境，或是其個人成長與專業成長的情形如何？以及其諮商效能又是如何？接著督導者尚需確定整個督導之重點與方式，如此才能充分地發揮督導之功能。

本研究擬探討在現行之督導制度下，諮商師之被督導經驗，是否有助於減輕其諮商工作壓力與挫折；若無，是基於何原因，以及其被督導經驗對其專業成長之助益各為何。

綜合以上所述，本研究之主要目的與待答問題如下所述。

1. 探討諮商師被督導經驗之內涵與感受。
2. 探討諮商師被督導經驗與其對諮商挫折因應之關係。
3. 探討諮商師被督導經驗與其專業成長之關係。

二、待答問題

具體言之，本研究之待答問題為：

1. 一般諮商師之被督導經驗為何。
2. 諮商師被督導經驗與其對諮商挫折因應之關係為何。
3. 諮商師被督導經驗與其個人專業成長之關係為何。

貳、研究方法

一、研究對象

本研究的受訪對象涵蓋在學學生以及正在從事諮商實務工作者，亦即以大學部輔導系（組）學生、碩士、博士班研究生，具碩士以上學位且目前正在從事諮商實務工作，或在中專業機構擔任助人工作者，以及在國小、國中、高中、大學擔任輔導教師等十個組群為研究對象，每個組群各取二位目前正有被督導經驗者為受訪者。具體言之，本研究之受訪者母群體為：

大學部：（系）台灣師範大學、彰化師範大學、高雄師範大學；

（組）：國立臺北師範學院、市立臺北師範學院、新竹師範學院、

臺中師範學院、嘉義師範學院、臺南師範學院、屏東師範學院、臺東師範學院、花蓮師範學院

碩士班：台灣師範大學、彰化師範大學、高雄師範大學、新竹師範學院、嘉義師範學院、臺南師範學院博士班：台灣師範大學、彰化師範大學

本研究實際之受訪對象，在學生方面，是以學校為單位進行隨機取樣；專業輔導人員及輔導老師則以全國地域分成北、中、南、東四區加以隨機取樣。經由抽籤結果找出之受訪者，其分佈情形如表一所示。由表一可看出在受訪者當中，男性有七位，女性十三位。以地域分布之情形而言，北區與東區各有四位，中區九位，南區則有三位。

表一 受訪對象背景資料分析

背景	人數（目前正被督導）	學校/機構之地區（性別）
大學部學生	4位 (系、組各2位)	系：中區（女）、中區（女） 組：中區（男）、東區（女）
碩士班研究生	2位	北區（男）、南區（男）
博士班研究生	2位	中區（男）、中區（女）
專職諮商工作者	2位	中區（女）、北區（男）
半專業機構助人者	2位	中區（男）、中區（女）
國小輔導老師	2位	東區（男）、南區（女）
國中輔導老師	2位	南區（女）、北區（女）
高中輔導老師	2位	東區（女）、東區（女）
大學輔導老師	2位	北區（女）、中區（女）

二、研究工具

本研究主要係以諮商師在接受第二次督導及整個督導結束之後所進行的深度訪談來進行分析。訪談大綱之編製程序如下：

(一)擬定訪談題綱：由研究者自訂，題綱包括下列三部份，係採半開放式。

1.諮商師之個人背景——包括學、經歷背景與目前之諮商接案狀況。

2. 諮商師之諮商經驗——包括從事諮商工作之動機、接案之正負向經驗、曾經面臨之挫折、挫折對其行為、情緒及人際關係之影響、如何度過低潮期與對諮商所抱持之理念等。
 3. 被督導經驗——包括諮商師目前被督導之情形、對督導之期望以及比較被督導前後在挫折之因應與個人成長或專業成長之不同影響。
- (二) 進行訪談預試，潤飾題綱：研究者共進行四位受訪者之預試，訪談後詢問受訪者對訪談題綱、流程與訪談員之意見，將其意見作為修正題綱與正式進行訪談之依據。
 - (三) 確定受訪者：題綱完成後，進行抽籤決定受訪者所在地區、學校，並請所在地區之專家學者協同尋找適合之受試者名單，再以電話聯繫，尋求受訪者之同意與確定受訪時間、地點，同時將訪談題綱、訪談同意書事先傳真或寄予受訪者。正式接受訪談之對象共20位。
 - (四) 進行第一次訪談：研究者依照約定時間、地點進行訪談，訪談時全程錄音，平均進行約2小時，採半結構方式。
 - (五) 錄音帶謄寫成逐字稿：由研究者徵求任教學校之大學生（以輔導組學生與學生輔導中心義工為主）協助謄寫逐字稿，為了保障受訪者之隱私權與謄寫之品質，研究助理一一對謄寫者做職前訓練，並要求謄寫者遵照由研究者設計之「謄逐字稿須知」進行謄稿工作。交回之逐字稿再由研究者與研究助理進行覆核及修正。
 - (六) 第二次訪談題綱：訪談題綱大致遵照第一次題綱，只是稍做修改，內容仍分成個人背景、諮商經驗、被督導經驗三部份，增加「對諮商有幫助之課程或研習」，刪除對個人學經歷背景之介紹與從事諮商工作之動機。第二次訪談題綱亦於事先進行預試後，修正後正式使用。
 - (七) 進行第二次訪談：依原研究計畫，應於受訪者被督導結束後一週內進行訪談，但是在實際訪談過程中發現許多受訪者目前最多僅有同儕督導，且無固定之督導結束時間，故最後只有10位符合第二次訪談之資格。訪談之聯繫及進行過程如第一次訪談，全程仍錄音，平均進行約1小時。
 - (八) 進行第二次訪談之錄音帶謄寫：過程如第一次訪談。

(九)將謄寫好之逐字稿，寄回給受訪者審核，同時請其依照逐字稿之內容填寫信、效度問卷，研究者再依受訪者寄回之逐字稿進行修改。

三、研究過程

研究者先依據相關文獻及本身從事督導工作之經驗編製訪談題綱，接著再確定受訪者名單並加以聯繫。受訪者在訪談初期均收到訪談同意書，由受訪者閱讀後在適當空格內勾選並簽名。所有訪談均由本研究之研究助理進行。訪談者係國內某大學社會工作系畢業，擔任過二年高中輔導教師與數年義務張老師，在正式進行訪談前，其短期訓練包括閱讀質的研究中訪談注意事項、先進行一位之預訪，以及以受訪者之身分接受研究者之訪談，之後研究者與研究助理雙方針對此過程充分加以討論後再正式進行訪談。所有受訪者均同意訪談內容可錄音，所有訪談均在受訪者熟悉的場所進行。

訪談之進行係採半結構方式，即以訪談題綱之架構為主，配合受訪者當時的狀況及當時談話之脈絡加以彈性調整。訪談之進行係依照Patton(1987)提的「有效訪談之原則」而進行。例如訪談時所用的詞彙係受訪者所能理解的；了解不同訪談型式之優缺點；自不同角度來蒐集受訪者之有關資料；將訪談題綱依邏輯順序排列；以開放式問句來談；對不清楚之部分能馬上進一步澄清與探究，與受訪者建立親切、溫暖之關係、訪談內容當場加以記錄、之後馬上核對；事先加以練習、模擬不同之情況預做準備；以及最後再度向受訪者致謝等。

四、資料分析

本研究之資料分析分為訪談信效度分析及訪談逐字稿之分析二大部份。

一、信效度資料部份：

由受訪者覆核記錄內容與其當初訪談內容之吻合度(即信度)，以及與實際情形之吻合度(即效度)。將受訪者寄回之信效度問卷百分比加以累計除以總人數(n=20)得其結果，所得之信度係數為95.97%，效度係數為90.7%。

二、訪談逐字稿部份：

(一)在訪談之部分，進行內容分析(content analysis)，先將訪談之內容逐字謄

在稿上，將受訪者從1至20號加以編號，如「1aB20」中，1代表編號1之受訪者，文中有標示a b者為接受二次之訪談，a表示第一次訪談，b表示第二次訪談，A為訪談員，B為受訪者，最後之數字為句數，即在第二次訪談時的第20句話，餘依此類推。

- (二)將受訪者之受訪內容依題號分在一起，以題號為單位，分期初與期末訪談彙整印出，研究者詳讀每一份各題彙整之內容進行分類分析，找出共同事件，將其歸類並進行劃記。
- (三)研究者依每一位受訪者之回答彙整其期初與期末之受督導經驗，歸類再進行分析，以了解待答問題。

參、研究結果與討論

一、受訪者背景資料分析

在第一次訪談的廿位受訪者(男性有七位，女性為十三位)的學歷中，由表二可見，大學相關科系畢業或肄業者有十位；碩士畢業或肄業者有三位，博士畢業或肄業者則有七位；最高學歷為非輔導相關科系(如社教系、經濟系)者則有二位；普遍而言，受訪者之學歷至少是大學層級，多半為輔導或諮商本科系。以受訪者之工作性質來看，在學學生有七位，研究人員一位，國小教師四位，國中教師三位，高中教師一位，另外之四位則在大學任教。

由受訪者目前之接案情形來看，仍在大學就學者(如編號為01-04，11)，除了學校的課程之外，尚有到其他學校或機構，如張老師，以補強實務經驗。至於研究生或已結束學業者，其諮商工作經驗少則半年多至十八年。



表二 受訪者基本資料分析

編號	性別	學歷	工作性質	諮商工作年資	實習或工作情形
01	女	大學肄，輔導系	大學生	半年	國中義工
02	女	大學肄，輔導系	大學生	半年	國中義工
03	男	大學肄，初教系 輔導組	大學生	半年	國小實習
04	女	大學肄，初教系 輔導組	大學生	一年	半專業機構電話班受訓
05	男	碩士肄，輔導所	國小教師	五年	國小認輔老師
06	男	碩士肄，輔導所	研究生	一年	專校輔導中心實習
07	男	博士肄，輔導所	研究生	一年	半專業機構義工、大學兼任輔導老師、高中及大學輔導與行政實習
08	女	博士肄，輔導所	研究人員	十年	半專業機構義工、臨床心理師、社區諮商中心助理、醫院實習
09	女	博士畢，輔導所	教師	五年	社工員及社工督導員
10	男	博士肄，輔導所	大學講師	八年	專科學校、私人心理輔導中心、半專業機構之專職人員、講師、個人工作室
11	男	大學肄，輔導系	大學生	半年	半專業機構義工
12	女	大學畢，社教系	國小教師	半年	半專業機構義工
13	男	大學畢，初教系 輔導組	國小教師	十二年	輔導主任、半專業機構義工、兒 委員
14	女	碩士肄，國研所	國小教師	三年	半專業機構義工
15	女	大學畢，心輔系	國中教師	二年	輔導教師、半專業機構義工、攜 手計畫
16	女	博士肄，心輔所	國中教師	五年	大學與專科輔導教師
17	女	大學畢，心輔所 四十學分班畢	國中輔導 教師	四年	國中老師、輔導主任、高職輔導 教師、半專業機構義工
18	男	大學畢	高中輔導 教師	四年	半專業機構義工、督導、團諮
19	女	博士畢，心輔所	大學副教 授	十八年	半專業機構義工、私人機構兼任諮商 員；個諮、督導、團諮、學生輔導中 中心主任
20	女	博士畢，諮商所	大學副教 授	六年	半專業機構義工、青少年之家

二、諮商師之被督導經驗

以受訪者在學校的被督導經驗而言，受訪者#1認為學校課堂的督導較制度化，包括在lab中演練之後有觀察員及授課教師提供觀察回饋，督導者繼而與之討論個案處理之諮商架構及可處理的方向。課堂督導者主要是在教授諮商技巧(#1,#3,#6,#8)或是提供不同之思考方向(#8)，或是請同學談接案之困難及自覺不錯之處(#4)，或是看諮商師接案之錄影帶再討論(#8)。亦即學校之督導者多半扮演如Hess (1980)與ACES (1985)所描述的觀察者、個案檢核者、教導訓練者或諮詢者。

實習機構若是國中或國小，受督導者多半是在接完個案後和該校的老師談，提出自己的困難，（督導）老師則是給建議及諮商方向、提供訊息(#1, #2, #4)、建議在學校或對家長應如何處理，如召開個案研討會(#18)。亦即多半是扮演建議者、教導者，較少針對諮商師之接案心路歷程或盲點等深入探討。究其原因可能是這些中小學教師本身未受過督導訓練，很自然易以教師之角色來教導諮商師。

在社會服務機構方面，鑑於督導人力之不足或是諮商師值班時間之限制，較常以小團體之方式進行督導，通常是由某位諮商師提個案，再以小組的方式進行討論(#15,#13)。督導者的功能係以問題解決及提供意見(#12, #14)、教導諮商師如何與案主建立關係、進行診斷(#13)、用不同的諮商方法處理不同的案主問題(#4, #16)、教導個案管理之概念(#11)，且多半是依督導者本身之諮商實務經驗，不一定有完整之諮商理論及督導理論之背景。

督導頻率課堂上多半是一週一次，一次約一小時（#1, #16）、亦有卅分鐘(#2)或兩週一次(#4, #5, #11)或是無固定時間(#6)；亦有一開始是一週一次，但老師忙，時間又無法配合，因此到最後變成沒有被督導(#7)。至於機構的頻率少自約十分鐘(#1)、多至一週二小時(#3)。

督導方式課堂是以班級團體為主(#1, #3, #4, #8, #16)；或是同學自費去校外找督導，兩人一組(#5)；機構則是以同時段值班之小團體，如一對三(#1, #4, #12)的方式為主。

大致看來，無論學校或機構的諮商師，所經歷的督導過程多半是以個案的討論為主，至於督導之進行方式多半以小團體或班級團體，而非一對一的方式進行督導。督導者之主要角色及功能較偏向於教導與提供訊息或個人經驗。

此外有的督導者之著眼點是在諮商師個人，如有督導者會較關心諮商師最近之生活狀況(#11,#12)，若狀況不好，可能不安排上線(#12)、關心其接案感受，以及詢問當時為何會如此如此做(#4)，不過#12的受訪者所感受到的是督導者主要是擔心諮商師之狀況不適合接個案，因而傷害個案，而非真正在關心諮商師本身。

為了增進諮商師自我覺察及對案主形成概念之能力，一些督導者會詢問諮商師可為案主做什麼，是否還有其他的方式以及未來的計劃(#14)、探求諮商師當時的反應(#15)與背後的想法(#14)、幫助諮商師自我覺察(#18)、了解為何提此個案以及想從督導者這邊獲得什麼(#15)。這些督導內涵可能係透過「人際過程回憶」(Kagan, 1975, 1980)之方式或Bernard (1992)、Bernard 與Goodyear (1992)之「區辨模式」為基礎，但均有助於諮商師個人及專業之成長。

另有督導者之角色較偏於行政督導，主要在說明實習機構之規定，較少針對諮商歷程加以探討(#16)。亦有未提供任何實質上的督導(#6, #13)，只是徒具形式，以上課的方式進行、或是只有一次被督導之經驗者(#9)，可以想見的是此種督導制度對諮商師之專業助益必然相當有限。

另有一種情形則是無法清楚區分督導者之角色與功能，督導雙方之角色界限不清，或是受督導者不知可從督導者這邊獲得什麼幫助，如在機構內碰到以前之同學，因為對方在機構待的時間比較多，會去請教其接案經驗(#17)，但是充其量這只是經驗的分享而非督導，而且一有雙重角色之混淆情形；另有諮商師會依自己實際遭遇之困境主動私下找學長姐(#3, #9)，甚至同學或同儕(#9, #14)，而非僅靠督導一人，由這些現象看來，督導之功能與角色似乎未能落實。

督導者大致能針對諮商師個人狀況、能力及發展階段而採不同督導方式。以不同專業層級之諮商師而言，碩、博士層級之受督導者，其督導者可能是扮演諮詢之角色，甚至以發展性督導之觀點來因材施教(#5, #7) (Stoltenberg, 1981; Stoltenberg & Delworth, 1987)，會提醒諮商師對案主更深入的探索(#8)；督導者

會提一些諮商師沒想過的問題（盲點）供諮商師參考(#7,#15)；或是提醒諮商師去看人最基本情緒，如恐懼、擔心、害怕等(#16)以及人行爲背後的東西，如支配性、需求性與早年經驗等(#11)、或是由諮商師去看與案主互動之方式(#11)。上述之督導內涵可看出更著重在諮商師個人之覺察與成長。

不過較資深之專業工作者亦有其督導上的困境，一來由於所處機構較無強制要求，二來也難找到更資深者予以督導，因此多半是同儕間以討論之方式進行，亦即是「選擇性的爲了這個問題去請教某一個資深工作者。(10B79)」(#9,#10,#19,#20)，甚至有時成爲「友情討論(#10)」，在此情形下有時會因保密之問題而牽涉到倫理責任。

督導者本身之理論取向或接案經驗有時對諮商師會有頗大的影響，例如：督導者會提醒諮商師「諮商次數儘量不要做長，因爲也適度讓學生有能力成長和改變，不要讓學生太過依賴諮商師。」(#16aB67)

整體而言，受督導者認爲督導者的態度令其覺得有收穫或自在的包括督導者會多給正向回饋，令其較有信心(#1)；督導者不會先給答案或建議，由同學討論之後督導者再做結論，亦不會強迫學生聽從(#4)；喜歡督導者之溫暖尊重之態度，看諮商雙方之問題都很犀利，會分析有哪些層面，再回到諮商師身上，探討諮商師希望自己如何做(#5)。事實上這些態度與有效諮商師的態度頗多一致，只是鑒於督導者角色的特殊性，更強調督導者有能力協助諮商師看清楚其接案歷程，但又有寬容的心允許諮商師「做自己」。

這些結果頗符合Allen, Szollons與Williams(1986)針對142位博士班受督導者對於「最好的」及「最差的」督導者看法差異的研究，即是其所歸納之「最好的」督導者所具備的特質如尊重受督導者在價值觀及經驗上的個別差異性、尊重個人的隱私權、能夠容忍受督導者犯錯、提供具體清楚且直接的回饋，並且能在溫暖安全的氣氛下挑戰受督導者之抗拒及其盲點，能夠教導實務性的技巧、能夠鼓勵受督導者去實驗新的諮商策略。可想見的，這些好督導者花在督導上的時間和心力必然較多，所採用的督導方式較多樣化，最重要的，他們願意以虛心開放的態度接受受督導者的回饋。督導雙方均能自此督導過程中受惠。

上述之訪談結果與Wang(1993)之研究結果相較，雖然仍可看到國內督導之窘

態，包括督導人力或專業訓練之不足，或是受督導者對督導之角色與功能認識不清，但是令人欣喜的是有較多督導者能夠在諮商師個人成長或專業成長等方面予以協助。

三、諮商師被督導的經驗與其對挫折因應之關係

諮商師的工作挫折主要來自自身的角色期待與自我期許，加上來自機構或社會大眾或個案週遭的人的期許和要求，甚至涉及到倫理或法律方面的兩難困境 (May & Sowa, 1992; Stickel, 1991)，其最初之指標之一即是對自身或周遭環境或諮商工作充滿無力與挫折，本研究之廿位受訪者，除了少數幾位受訪者曾有較嚴重之身心反應，如三餐無食慾、無法睡眠、對自己有許多負向之想法、想逃避一切、以及會遷怒到周圍的人等，其餘大多數諮商師所經歷的挫折情境如表三所示。由表三可簡要看出造成諮商師挫折或不愉快經驗之個人內在、外在環境原因、造成之後果、因應挫折之方式與督導之關係等。

由表三可歸納出造成諮商師挫折之因素中，個人因素較常見的是自信心不足、情緒易被牽動、在意他人之評價、懷疑自己之專業性或是諮商之效能、對諮商過程無法掌控，以及自己的個性使然，如完美主義等。專業經驗較豐富者（如 #8,9,10）所自省的內涵似乎較深一層，如反省自己都做不到的事，又如何要求案主（#11），或是覺得孤單，無人可分享或協助自己面對瓶頸。

除了個人因素之外，外在因素大多來自案主，如其中途流失、限於膠著、改變動機不強；其他的如督導之態度、實習場所（如學校）之不配合。通常這些諮商師之因應之道與一般人面對挫折之因應方式相差不多，如找朋友或自我排遣，其中僅有六位提到會去尋求督導之協助，甚至有諮商師（#1）擔心讓督導者知道他所面臨之困境或挫折之後，會對他有不利之評價，因此避免與督導談及其挫折。另外亦有諮商師（如#11）嘗試自己反省或如#20是以自己為督導者，而非假外求。

由上述之訪談結果看來，諮商師之挫折經驗多半來自案主或外在環境，以及自己本身想法或特質之交互作用。督導者要能發揮有效之督導功能，必須先敏感於造成諮商師挫折經驗之事件或情境；找出引發挫折之相關因素，再輔以適當的

督導重點或態度，以協助諮商師及早渡過此困境，不致於累積太久而影響其諮商效能或危及諮商師本身，例如Talbot (1995)指出，督導者若能協助諮商師面對並處理他在督導過程中的羞恥、不安感，對其諮商及督導均有正面之意義。

表三 受督導者之挫折經驗與相關因素之探討

編號	個人因素	外在因素	造成後果	因應之道
1	信心不夠	案主流失	怕讓督導者知道	不把不愉快經驗帶回家，避免和督導討論此個案
2	想逃避、自覺無力幫案主	學生行偏差卻找不到替代方案；卡住		
3	能力不足	與同儕比較；督導不提供答案；案主問題超出自己能力；班級經營；影響自己課業	灰心，影響生理狀況及生活作息	找督導者、同儕、自行閱讀
4		案主問題膠著，沒進展；被案主懷疑專業能力	無力、緊張、害怕影響人際，有點生氣	跟自己的諮商師（督導）或同儕談；自行閱讀
5	自信心喪失、完美主義	督導者太指導性、批判性強；分身乏術；案主流失；被案主懷疑專業能力	遷怒好友、飆車、咒罵路人	與好友談，自行整理
6	付出與收穫不成比例	能力被主管懷疑；在實習學校無法推展業務	想停下來，消極因應	找不到督導者，只好找學姊
7	口語表達能力不佳	案主被動，無動機	藉酒澆愁	找督導者談
8	自覺無效能；瓶頸；孤單，無人可討論或分享	太資淺		找同儕
9	懷疑自己理論是否有限制；將壓力視為挑戰，而非打擊	案主改變動機不強，只要來宣洩	讓自己迎接挑戰	加入新的諮商層面（如肢體開發）；閱讀

表三 受督導者之挫折經驗與相關因素之探討 (續)

編號	個人因素	外在因素	造成後果	因應之道
11	懷疑自己可否要求案主做到連自己都做不到之事；專業領域運用不純熟；不夠真誠；走不出自己的風格			找督導、自我反省、找好友或系上老師談
12		督導過後懊惱自己當時為何如此反應		閱讀、自我反省、改變思考
13	懷疑半專業之知能不夠	導師及家長不配合；所處地區民風不習慣向外求助		閱讀、參加研習、情緒紓解
14	在意別人的評價	案主否定諮商但又常來求助；案主無進展；督導及同儕之負向評價		找朋友、看電影、睡覺、開車
15		案主被動		散步、逛街、找人聊
16		案主無進展、卡住、找不到方向		不斷進修、找督導或同儕談
17		在工作單位輔導不被重視；主管官僚		與配偶談
18		在校難使力，導師不諒解諮商師要保密	工作過度負荷；在機構因為確定有督導，接案較放心	參加心理劇發洩，在機構因為確定有督導，接案較放心
19	情緒會被案主牽動、遷怒；不明瞭諮商過程之動力狀態	在原地打轉、案主流失；國內不重視專業；無法幫助案主		找督導或同儕談；參加諮商團體；休息；閱讀
20		與團體成員有衝突；缺乏專業判斷敏感度		由自己當督導之經驗來協助自己

四、諮商師被督導的經驗與其專業成長之關係

在廿位受訪者中，如表四之整理所示，無論是透過期初或期末的訪談，大多數的諮商師均肯定督導者在其專業工作及個人成長上所付出的心力及貢獻。尤其期末的十位受訪者，普遍認為透過督導歷程，令其對自己之專業認同或是專業知能的發揮均有助益。

在專業工作上，督導之幫助，消極而言是減少對個案犯錯之可能性（#01）；積極言之，則是增加諮商師對案主問題與諮商關係之敏感度（#03，#08，#09）及形成概念之能力（#07）；可以更清楚地融合理論與實務，技巧的運用更為純熟（#01，#03，#04，#11，#14，#19）；看個案之角度及處遇方式更有彈性而周延（#10，#12），也更有方向，不致茫茫然（#02，#04，#15）；知道更多的資源可運用；對諮商更有動機，更有諮商能力與進修的動力（#02，#04，#19）；另一心理層面是有人（督導者）可以討論，較安心及踏實（#10，#14，#17）；整體而言是加速專業成長（#05）。這些結果均可呼應一般所認為督導應提供之督導環境（Stoltenberg & Delworth, 1987）。

至於個人成長方面，包括較能自我覺察（#01，#03，#06，#13，#14）；看到個人接案之盲點、能夠覺察並處理反移情（#05）；加強成為助人者之動機與自己專業角色之定位（#19）；對自己的諮商歷程更有概念及更能掌握（#06）；知道自己的可為與不可為之處（#04，#05，#10），不會過分自我要求（#02）；換言之，較有自信與成就感（#05，#15，#19）。

反過來說，若是沒有督導又無法找到其他有效的資源，許多諮商師會覺得茫然無所依（#04，#16，#19）失去諮商工作之動力，會覺得自己陷於停頓之境（#14，#15），甚至懷疑是否要持續此工作。

事實上諮商師的個人成長與專業成長是一體兩面，有時很難清楚區隔，但是綜合以上所述，有無被督導經驗對諮商師之個人成長與專業成長均有影響，而且其影響層面除了嘉惠諮商師本身，更重要的是提升諮商之服務品質。

表四 諮商師之被督導經驗與專業成長之關係

編號	期初訪談	期末訪談
01	<ul style="list-style-type: none"> *較能自我覺察 *減少對個案犯錯（傷害個案、不能有效處理問題、浪費時間） 	<ul style="list-style-type: none"> *比較有概念、技巧較熟悉
02	<ul style="list-style-type: none"> *督導前覺得自己不是一個諮商員，很茫然，抓不到要點與方向 *督導後慢慢形成對諮商過程的整體概念，更清楚自己角色的定位，不會過分自我要求 	<ul style="list-style-type: none"> *知道更多的資源、對自己更瞭解，也更進步，對諮商更有動機，更有諮商能力
03	<ul style="list-style-type: none"> *督導前以問題為核心，不會注意個案 *督導後，體認到應從案主個人著手，體驗案主當時之（情緒）反應 	<ul style="list-style-type: none"> *理論與實務更能連結、技巧、自我覺察都有提高
04	<ul style="list-style-type: none"> *督導前，搞不清自己的狀況，在問題打轉 *督導後，問題解決在其次，自己較能釐清方向，比較知道自己能做什麼，為什麼我不能做（自己的限制） 	<ul style="list-style-type: none"> *給不同的方向去思考問題，技巧上的修正，有再繼續唸書的動力
05	<ul style="list-style-type: none"> *加速專業成長（接個案只是把理論用盡、知道有什麼狀況發生，但對自己之表現無概念，直到案主有正負向改變才知道） *督導可預先看到會有何結果、好處、避免嘗試錯誤；學會去看主述問題背後真正的問題；覺察並處理反移情；由督導學習處理個案之反應 	<ul style="list-style-type: none"> *專業自信增加，以前很容易挫敗，現在可以知道哪些是我可以肯定的，我不用怕的，我可以做得不錯的，需要再去跟別人討教的，看到督導自己的反移情，boundary也劃清楚了，較有自信，較有成就感
06	<ul style="list-style-type: none"> *珍貴；有機會 {透過督導} 在諮商過程中有更多機會想到自己在做什麼；下一次諮商更應注意自己在做什麼 	<ul style="list-style-type: none"> *有，但不是很明顯；覺察能力清楚一點；技術方面，由於老師看法都有彈性，不會強迫要用什麼，{所以} 可能在理念上或是哲學觀點上，會比較傾向有一點成長，或是個人做事的態度

表四 諮商師之被督導經驗與專業成長之關係 (續)

編號	期初訪談	期末訪談
07	<ul style="list-style-type: none"> *理論架構，上課部分，透過經驗當中來統整或練習（完形所傳遞的一些重要概念） *實習部分是把理論東西應用 *個人部分，對自己的影響，自己怎麼去做，去想 	<ul style="list-style-type: none"> *概念化的觀念更加清楚；intake的資料蒐集與整理；同理個案；技術方面沒有進步；非語言動作減少，笑容更多
08	<ul style="list-style-type: none"> *對帶團體而言，現在較能掌握帶低結構之團體，知道在當下有較多的可能性可以做 *個諮方面，由精神科醫生提供建議而覺得有幫助；較會注意與案主之關係 	<ul style="list-style-type: none"> *看自己諮商之錄影帶，事先整理以便在團督時提出
09	<ul style="list-style-type: none"> *更確定不論諮商或督導或生活中的人際關係，關係的質地都是一樣的，都必須真誠，督導應還是在平等的關係下進行 	
10	<ul style="list-style-type: none"> *看個案或看這個工作的角度可能完全不一樣；比較知道自己在無助的情況下，什麼是我可以去做的，什麼是我不能夠做的；有一個人知道我們（諮商）之間在發生一些什麼對我來說比較有安全感 	
11	<ul style="list-style-type: none"> *督導可以給自己很多管道該怎麼去看，由不同理論、技術、不同個案經驗去看到自己；提供很棒的書去閱讀；更知道時機的掌握，什麼樣的技術在什麼樣的情況去用是很適合的，將理論更靈活運用 	
12	<ul style="list-style-type: none"> *專業成長及接案過程問題的解決或個人情緒方面的紓解之正向影響 *開始接案時對技巧之應用，督導會提醒及建議 	

表四 諮商師之被督導經驗與專業成長之關係 (續)

編號	期初訪談	期末訪談
	*現在督導已引導至專業架構，即依案主之問題性質使用不同學派	
13	*平常人際關係即像兄弟，互相尊重，互相指出缺點以供改進	
14	<p>*沒督導時不知道自己之接案情形，哪些需要改進，自己會停頓（不知還有無其他方式看個案），有瓶頸，會不太想去，覺得沒什麼收穫</p> <p>*被督導之後，被督導支持；對自己成長幫助蠻大，敏感度提高，自我覺察較高</p>	<p>*對自己及個案本身均好；自我覺察力、敏銳度增高；接案技巧上明確知道自己用何技術；對個案未來計畫較有人可討論</p>
15	<p>*有督導較知道清楚自己真正在做什麼，盲點為何，做的不錯或須注意之處，清楚自己方向</p> <p>*沒督導就是接案、寫紀錄，不清楚自己在幹嘛，還是停在原步</p>	
16	<p>*可以做得更深入，讓諮商更有成效，較有方向感，較自由去試一些以前沒做過的，較有自信（因為有督導幫你，可以去反省那個經驗；接案經驗增多，類型增多，慢慢的找到一些好方法），較肯定</p> <p>*沒督導比較不太肯定，能做的也比較少</p>	<p>*對於諮商員的角色更有自信，更清楚整個學生的問題，但同時也更虛心，覺得自己不懂的東西還是很多</p>
17	*比較踏實，大概怎麼樣一個模式比較清楚	
18	<p>*接觸督導時剛好帶著去學Rogers的理論，邊學邊用，對處理個案很有幫助，所以會很認真，每次談完都很希望督導能給一些意見，不管是正面或負向的；從督導處學習到（諮詢），可以教班級導師去處理其班上之個案</p>	

表四 諮商師之被督導經驗與專業成長之關係（續）

編號	期初訪談	期末訪談
19	*諮商能力的增進；對自己更清楚；諮商方向更清楚，較肯定自己，對自己的諮商工作的生涯也較肯定（以前像在打混戰） *以前求救無門，只能同儕討論，朋友關係居多，較多支持，互相督促較少 *督導會刺激，引發自己去看，知道自己缺什麼然後去看、去聽或參加活動或訓練	
20	自始至終都有督導，故無法比較	

肆、結論及建議

一、結 論

以下依據研究結果，整理出有關受督導者之被督導經驗、被督導經驗與挫折因應之關係，以及與諮商師個人/專業成長之關係等部分簡要說明。

- (一)綜合本研究之發現，在廿位受訪之受督導者中，被督導之經驗在學校比較有制度，如固定的上課或督導時間，有訓練用的實驗室、錄影帶及觀察員或角色扮演等方式來進行，在機構則多半只是透過督導談話。
- (二)無論課堂或機構督導，均較著重於對個案之討論，督導者多半將督導角色界定為教導者、提供資訊、建議者、諮詢者、情緒支持者以及協助諮商師自我探索或覺察者；亦有少數督導者是偏重行政督導或未能稱職發揮督導之功能，甚至督導雙方角色界限不甚清楚；以同儕督導之情形而言，較資淺或是不易找到固定督導資源者，可能會和同儕討論；或是由於資深工作者之專業資歷較豐富，不易找到更資深之督導，僅能就自己專業碰到的瓶頸尋求同儕督導。
- (三)督導之進行方式以團體督導與個案研討較多，頻率多半是一週一次。

(四)督導者對不同專業層級之受督導者所提供的督導重點亦有所不同。

(五)大多數之諮商師在實務工作中遇到的挫折包含對自己之信心不夠或期許太高，或是對案主有情感反轉移現象；在外在環境上則包括來自案主、家人或實習場所，以及同儕甚至督導者之不舒服感受；影響所及多半在自身之情緒與對接案之把握度上；至於因應之道，督導者之資源僅佔其中一小部分，甚至有避免和督導討論者，其餘多半是找同儕討論或自行閱讀或自我反省與調適。

(六)督導者所提供之協助包括對諮商師之個人成長與專業成長。在專業成長方面，多半是針對案主，能夠更敏感與有效能看清案主之問題、以更有效之諮商理論及技術提供協助。個人成長方面讓諮商師對自己之專業能力更有自信、專業角色之定位更清楚、更有動力去追求專業之成長與精進，更能自我覺察。

二、建 議

根據本研究發現，以下分別從督導現況之反省及未來研究二方面提出建議。

(一)督導現況之反省

由本研究發現，目前在諮商師培育訓練與養成方面，學校及機構之督導制度均逐步在上軌道，但是仍有一些困境存在，例如督導雙方對整個督導架構、角色、功能、資源等之認識不清，或是缺乏如單面鏡、錄影、錄音等完善的督導硬體設備。另外則是督導者對容易造成不同專業層級諮商師挫折的情境不夠敏感，因此有時會讓諮商師陷於膠著而影響諮商之效能。

未來在督導者之培育訓練、擴充有助於督導之硬體設施，以及加強受督導者對督導過程之瞭解與充分利用此資源等方面均亟待努力。

(二)未來研究之建議

雖然本研究所涵蓋的受訪對象背景相當完整，但是由於每一組群均只有取樣二位；且未能針對督導者之督導背景與諮商師之專業背景加以對照比較，在研究結果的推論上有其限制。未來的研究可以依據本研究之發現，進行較大規模樣本之調查；或是比較分析不同諮商經驗與身心成熟度之諮商師，在挫折情境之因

應，以及對督導者之期待，以了解諮商師普遍的受督導經驗及相關因素之情形。

由本研究結果發現，雖然受督導者相當高度地肯定督導者所給予他們在個人或專業成長上的助益，但是當他們在諮商歷程中面臨挫折或困境時，並不見得會去尋求其督導者之協助。在本研究中未能針對這個矛盾現象加以探討，因此未來研究可以更深入的探討督導資源之取得究竟有哪些困難之處，亦即阻礙諮商師尋求督導之因素有哪些，以及督導者如何清楚得知諮商師，尤其不同專業層級之諮商師，較可能面臨的挫折及困境各為何，能夠適時且適切地提供督導資源，以協助諮商師有所突破而發揮諮商功能。

此外，研究方向亦可以單一督導配對之方式，更深入瞭解整個督導互動之內涵與脈絡，再加上此受督導者所諮商的個案，以瞭解三者關係之變化情形與諮商效能之關係。



伍、參考文獻

- 王文秀（民78a）：當事人中心療法的督導模式。諮商與輔導，44，2-3。
- 王文秀（民78b）：理性-情緒療法的督導模式。諮商與輔導，45，4-6。
- 王文秀（民81）：「發展性督導模式」之探討。諮商與輔導，81，2-5。
- 王文秀（民84a）：發展性督導模式對我國諮商員訓練之應用研究。華人心理學家學術研討會論文發表。中國心理學會。
- 王文秀（民84b）：發展性諮商督導模式在我國諮商員訓練之適用性研究。國科會專題研究計畫（NSC 84-2413-H-134-005）。
- 王文秀（民86）：諮商員被督導經驗與專業枯竭、個人專業成長及督導滿意度關係之分析研究。國科會專題研究計畫（NSC86-2413-H-134-002）。
- 王文秀（民87）：諮商督導歷程研究—諮商督導者之發展歷程與受督導者「最佳及最差被督導經驗」之整理與詮釋。國科會專題研究計畫（NSC 87-2413-H-134-003）。
- 王智弘（民81）：中部地區「張老師」實施團體督導現況調查研究。輔導學報，15期，189-231。
- 王麗斐（民87）：兒童個別諮商經驗對諮商新手的挑戰：一個初探性研究。中國心理學會論文發表。
- 朱春林（民76）：督導行為與義務「張老師」工作滿足及工作績效的關係—因徑目標論之應用。東吳大學社會學研究所社會工作組碩士論文。
- 何麗儀（民83）：行為取向的督導。諮商與輔導，98，8-11。
- 吳秀碧（民81）：「Stoltenberg的督導模式」在我國準諮商員諮商實習督導應用之研究。輔導學報，15期。
- 吳秀碧（民83）：美國當前諮商訓練督導的主要模式和類別。學生輔導通訊，18期，11-16。
- 李玉蟬（民85）：個人中心治療法的督導模式。諮商與輔導，121，35-38。
- 李芳銘（民78）：志願工作者對督導認知極其滿意度之研究。東海大學社會工作研究所碩士論文。

- 林本喬（民70）：諮商實習的督導及過程。**輔導月刊**，17(3, 4)，39-45。
- 施香如（民85）：諮商督導過程的建構：循環督導模式的分析研究。國立彰化師範大學輔導研究所博士論文。
- 梁翠梅（民85a）：諮商督導訓練效果之研究—以台灣區家庭教育服務中心義務督導員為例。國立彰化師範大學輔導研究所博士論文。
- 梁翠梅（民85b）：區辨模式在督導上的運用。**諮商與輔導**，121，28-34。
- 陳金燕（民79）：與其評鑑不如落實督導制度。**輔導月刊**，26(9, 10)，8-12。
- 陳若璋（民83）：我國各級學校輔導諮商員實施證照制之意見調查研究。**國立彰化師範大學輔導學報**，17期，33-72。
- 陳錫銘（民81）：諮商督導的模式及其架構。**諮商與輔導**，78，7-13。
- 許維素（民82a）：督導關係初探（上）。**諮商與輔導**，94，5-10。
- 許維素（民82b）：督導關係初探（下）。**諮商與輔導**，95，6-11。
- 葉貞屏（民82）：心理治療取向的諮商督導。**諮商與輔導**，94，2-4。
- 楊荊生（民75）：督導者的角色與功能。**輔導月刊**，23(3, 4)，16-20。
- 楊淑蘭（民81a）：理性情緒治療法的督導模式。**諮商與輔導**，80，2-6。
- 楊淑蘭（民81b）：理性情緒治療法的督導模式。**諮商與輔導**，81，11-15。
- 楊淑蘭（民81c）：理性情緒治療法的督導模式。**諮商與輔導**，82，4-8。
- 廖鳳池、王文秀、田秀蘭（民86）：**兒童輔導原理**。台北：心理出版社。
- 趙碧華（民71）：**臺灣省縣市社會工作人員專業督導滿足之研究**。東海大學社會學研究所社會工作組碩士論文。
- 鄭熙彥、林義男（民81）：**我國學校輔導人員專業教育內容及其效果分析研究報告**。教育部訓育委員會輔導工作六年計畫。
- 劉玉華（民83）：督導制度在諮商與輔導過程中之重要性。**諮商與輔導**，98，12-13。
- 蕭文、施香如（民84）：循環發展的諮商督導模式建立之認識。**輔導季刊**，31(2)，34-40。
- 蘇美機（民81）：督導員特性、督導實施狀況對義務「張老師」督導滿足之影響。東海大學社會工作研究所碩士論文。

- Allen, G. J., Szollos, S. J., & Williams, B. E. (1986). Doctoral students' comparative evaluations of best and worst psychotherapy supervision. *Professional Psychology: Research and Practice*, 17, 91-99.
- Association for Counselor Education and Supervision (1969). Committee on counselor effectiveness. *Commitment to action in supervision: Report of a national survey of counselor supervision*.
- Association for Counselor Education and Supervision (1985). *ACES task force on supervision. ACES*.
- Baer, T. M., & Kivlighan, Jr., D. M. (1994). Single-subject examination of the process of supervision of beginning and advanced supervisees. *Professional Psychology: Research and Practice*, 25(4),450-457.
- Bartlett, W. E.(1983). A multidimensional framework for the analysis of supervision of counseling. *Counseling Psychologist*,11(1), 9-17.
- Bernard, J. M.(1992). The challenge of psychotherapy-based supervision: Making the pieces fit. *Counselor Education and Supervision*, 31, 232-237.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K.(1992). *Fundamentals of clinical supervision*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Cherniss, C. (1995). *Beyond burnout: Helping teachers, nurses, therapists and lawyers recover from stress and disillusionment*. New York: Routledge.
- Cormier, S. & Cormier, B.(1998). *Interviewing strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive behavioral interventions*. (4th ed., p.11). Brooks/Cole Publishing Company.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Education Programs (1988, 1992, 1994). *CACREP accreditation Standards and Procedures Manual*. Alexander, VA: Author.
- Cross, D. G., & Brown, D. (1983). Counselor supervision as a function of trainee experience: Analysis of specific behaviors. *Counselor Education and Supervision*, 22, 333-340.

- Davis, A. H. (1989). Burnout and counselor practitioner expectations of supervision. *Counselor Education and Supervision*, 28, 234-241.
- Edwards, D. (1997). Supervision today: The psychoanalytic legacy. In G. Shipton (Ed.). *Supervision of psychotherapy and counseling: Making a place to think*. Open University Press.
- Fineman, S. (1985). *Social work stress and intervention*. Aldershot, Gower.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (1993). *Supervision in the helping professions: An individual, group and organizational approach*. Open University Press.
- Heppner, P. O. & Roehlke, J.J. (1984). Differences among supervisees at different levels of training: Implications for a developmental model of supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 31 (1), 76-90.
- Hess, A. K. (1980). *Psychotherapy supervision: Theory, research and practice*. New York: John Wiley.
- Hill, C. E., Charles, D., & Reed, K. G. (1981). A longitudinal analysis of changes in counseling skills during doctoral training in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 428-436.
- Huebner, E. S. (1992). Burnout among school psychologists: An exploratory investigation into its nature, extent, and correlates. *Psychotherapy Patient*, 5(3-4), 113-124.
- Kagan, N. (1975). Influencing human interaction eleven years with IPR. *Canadian Counselor*, 9, 74-79.
- Kagan, N. (1980). Influencing human interaction eighteen years with IPR. In A. K. Hess (Ed.). *Psychotherapy supervision: Theory, research and practice*. New York: John Wiley & Sons. 262-286.
- Leiter, M. (1991). The dream denied: Professional burnout and the constraints of human service organizations. *Canadian Psychology*, 32(4), 547-555.
- Lemons, S., & Lanning, W. E. (1979). Value system similarity and the supervisory relationship. *Counselor Education and Supervision*, 19, 13-19.

- May, K.M., & Sowa, C. J. (1992). The relationship between a counselor's ethical orientation and the stress experienced in ethical dilemmas. *Counseling and Values, 36*, 150-159.
- McNeill, B. W., Stoltenberg, C. D., & Pierce, R. A.(1985). Supervisees' perceptions of their development: A test of the counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology, 32*, 630-633.
- Miars, R. D., Tracey, T. J., Ray, P. B., Cornfeld, J. L., O'Farrell, M., & Gelson, C. J. (1983). Variation in supervision process across trainee experience levels. *Journal of Counseling Psychology, 30*, 403-412.
- Patton, M. Q.(1987). *Creative evaluation*. Beverly Hills: Sage.
- Rabinowitz, F. E., Heppner, P. P., & Roehlke, H. J. (1986). Descriptive study of process and outcome variables of supervision over time. *Journal of Counseling Psychology, 33*, 292-300.
- Reising, G. N., & Daniels, M. H.(1983).A study of Hogan's model of counselor development and supervision. *Journal of Counseling Psychology, 30*, 235-244.
- Rock, M. H. (1997). *Psychodynamic supervision: Perspectives of the supervisor and the supervisee*. New Jersey: Jason Aronson Inc.
- Stickel, S. A.(1991, February). *A study of burn-out and job satisfaction among rural school counselors*. A paper presented at the Annual Conference of the Eastern Educational Research Association, Boston, MA.
- Stoltenberg, C.(1981). Approaching supervision from a developmental perspective. The counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology, 28*, 59-65.
- Stoltenberg, C.D., & Delworth, U.(1987). *Supervising counselors and therapists: A developmental approach*. San Francisco, Calif. Jossey-Buss.
- Stoltenberg, C. D., Pierce, R. A., & McNeil, B. W.(1987). Effects of experience on counselor trainees' needs. *The Clinical Supervisor, 5*(5), 23-32.
- Talbot, N.L.(1995). Unearthing shame in the supervision. *American Journal of*

- Psychotherapy*, 49(3), 338-349.
- Wang, W.H. (1993). *A descriptive study of the training and supervision of school counselors in Taiwan, Republic of China*. Unpublished doctoral dissertation. Department of Counselor Education, Counseling Psychology, and Rehabilitation Services Education. The Pennsylvania State University.
- Watkins, C. E. Jr.(1997). Defining psychotherapy supervision and understanding supervisor functioning. In C. E. Watkins, Jr. (Ed.). *Handbook of psychotherapy supervision*. John Wiley & Sons, Inc.
- Wiley, M. O., & Ray, P. B.(1986). Counseling supervision by developmental level. *Journal of Counseling Psychology*, 33,439-445.
- Winter, M., & Holloway, E. L. (1991). Effects of trainee experience, conceptual level, and supervisor approach on selection on selection of audiotaped counseling passages. *The Clinical Supervisor*, 9(2), 87-104.
- Worthington, E. L., Jr. (1984).Use of trait labels in counseling supervision by experienced and inexperienced supervisors. *Professional Psychology: Research and Practice*, 15, 457-461.
- Worthington, E. L., Jr., & Stern, A. (1985). The effects of supervisor and supervisee degree level and gender on the supervisory relationship. *Journal of Counseling Psychology*, 32(3),252-262.



The impact of counselors' supervised experiences on their coping with frustration as well as professional growth

Wen-Hsiu Wang

National Hsinchu Teachers College

Abstract

The study aims to explore the impact of supervised experiences on twenty counselors' coping with frustration as well as their personal/professional growth. The results of the in-depth interview are as follow:

1. Among 20 supervisees, most of them had more highly regard to the supervision conducted at university settings rather than the social agency setting.
2. Most of the supervision process was focused on case management, supervisors' functions included instructing, information and advice giving, consulting, emotional supporting as well as helping counselors to be more insightful. Some supervisors did not perform their roles properly. Peer supervision was highly demanded yet poorly utilized.
3. Most of the supervision sessions were in group format and used as case conferences, on a weekly basis.
4. Supervisors conducted supervision sessions with different foci according to different developmental levels of supervisees.
5. Some of the frustration supervisees encountered were due to their lacking of confidence or having too many expectations toward themselves; the other part came from the environmental factors. Only one third of supervisees seek professional assistance from their supervisors.

6. Supervisors did help a lot in enhancing the personal as well as professional growth of their supervisees.

The implications of present study and suggestions for future researches are discussed.

Key Words: Personal Growth, Supervised Experience, Professional Growth, Counselor, Frustration

