

國中小新手學校輔導工作者接受 自我覺察督導模式之個別督導受 督經驗初探*

姜兆眉

國立臺灣師範大學
教育心理與輔導學系

蘇盈儀

桃園市立壽山高級中等學校
輔導室

蔡妙卿

臺中市立大安國民中學
輔導室

本研究以大五實習輔導教師與初任專輔教師（簡稱新手輔導工作者）為對象，著眼輔導與諮商專業督導之專業支持面向為焦點，提供以自我覺察督導模式（以下簡稱 SASM）為架構之個別督導，並理解其受督經驗與歷程。研究典範為質性研究，現象學為研究取向，以現象學主題分析為資料分析方法。研究參與者共招募 10 位國中小新手輔導工作者，包括 3 位大五實習輔導教師、3 位國小初任專輔教師、4 位國中初任專輔教師。研究參與者於研究歷程接受 3 次 SASM 之個別督導以及 4 次研究訪談以理解其受督經驗與歷程。經現象學主題分析，研究結果為以下四個主題呈現：輔導諮商專業發展需求、SASM 督導歷程、SASM 整體受督經驗、知覺 SASM 督導者之回應方式。依據本研究結果進行討論，提供輔導諮商教育訓練、專任輔導教師督導實務、未來督導研究提出具體建議。

關鍵詞：自我覺察督導模式、大五實習輔導老師、初任專任輔導教師、受督經驗、個別督導

* 1. 通訊作者：姜兆眉，cmchiang@ntnu.edu.tw。

2. 本研究感謝國科會計畫經費補助（計劃編號：MOST107-2410-H007-004）。

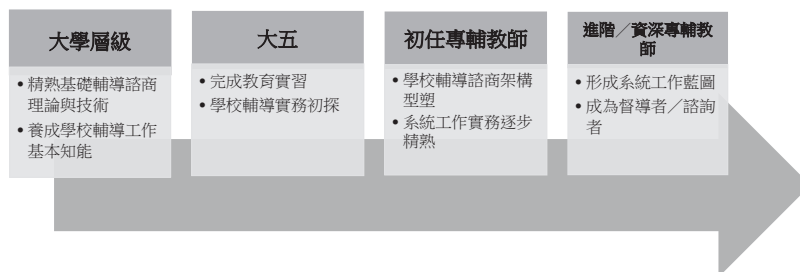
國中小專任輔導教師（下文簡稱專輔教師）在《學生輔導法》2014年通過並施行後（「學生輔導法」，2014），成為學校專責輔導工作之重要人員。而教育政策法令推行的同時，師資培育端尚待接軌，王煜凱與吳忻弼（2018）認為教育實習階段之實習內涵仍以教學為主，少有包含專輔教師之輔導工作內涵，因此實習階段能夠應用大學階段所學之機會極為有限。宋宥賢等人（2018）聚焦國中小初任專輔教師職前培訓方案之參與經驗，發現培訓課程需要增加與實務現場接軌之課程安排。亦有研究聚焦初任國中小專輔教師工作經驗，結果指出初任國中小專輔教師常見之工作困境之一為缺少專業成長資源（梁雅賀，2014），且此一現象更是國中小輔導工作場域的常態（林世欣等人，2021）。就算是諮商專業督導發展多年的美國，直至近年亦不難發現，廣泛將諮商專業督導推展至服務於學校輔導工作者之所在場域仍有一段距離（Dunn, 2004; Perera-Diltz & Mason, 2012; Sandifer et al., 2019）。可見相關研究皆指出國中小專輔教師之職前培訓課程、實習階段、初任階段為輔導專業發展關鍵期，持續資源挹注須視為必然，培育與後續督導資源則是尚待連結。是以，本初探研究嘗試使用當前少見之個別督導形式提供專業成長資源，探究大五教育實習綜合活動領域輔導專長教師（以下簡稱實習輔導教師）以及國中小初任專輔教師（以下簡稱新手學校輔導工作者）接受自我覺察督導模式（Self-awareness Supervision Model，以下簡稱SASM）個別督導之受督經驗。

（一）專輔教師之專業發展

專輔教師專業發展未有相關專論著述；借用當前治療師專業發展最為人熟知，Stoltenberg 與 McNeill（2010）提出之專業發展階段，其分為第 1、2、3 階段，以及高度統整的 3i（integrative）階段。第 1 階段常定位於初進入專業領域之治療師，具備高度助人動機，實務經驗逐步充實，並依賴督導支持，督導歷程需有架構得以依循，晤談歷程常出現表現焦慮等狀態；第 2 階段則在具備自信與缺乏信心兩端，以及專業依賴與自主之間尋找定位；第 3 階段治療師則多呈現自主，在某些少數情境仍需要依賴與督導者討論；最後的第 3 統整階段治療師已建立專業認同，在各個面向呈現自主。以 Stoltenberg 與 McNeill 之發展階段，本研究對象之實習輔導教師與國中小初任專輔教師對應於第 1 到第 2 階段。

就臺灣輔導教師養成架構，大五教育實習是成為專輔教師之重要訓練階段。承接大學層級之學習主軸，為精熟輔導諮商理論與技術以及學校輔導知能裝備，大五實習側重教育實習，透過「浸泡」於學校場域，亦能同步貼近並完成學校輔導實務之觀察學習。此外，視實習機構而定，國中實習輔導教師多數有機會至輔導室接案（王煜凱、吳忻弼，2018）。初任專輔教師（1—3 年資）則逐步形成自身學校輔導諮商工作架構，以及精熟系統合作。專輔教師年資持續累積，進階／資深專輔教師則形成自身系統工作藍圖，也可能成為初任專輔教師之督導者或諮詢者（林世欣等人，2021；林淑華、吳芝儀等人，2020）。研究者以下圖 1 彙整上述研究結果，呈現學校輔導工作者從大學層級學習開始，大五實習階段、初任專輔教師至進階／資深專輔教師之專業學習與專業發展任務。

圖 1
專輔教師之專業學習與專業發展任務



因此，新手階段專業學習與成長是永續專業發展基石，當前以國中小專輔教師為對象之研究，僅有林世欣等人（2021）聚焦初任國小專輔導教師，大五教育實習階段之輔導專業發展相關研究仍付之闕如。是以，本初探研究以大五教育實習輔導教師與國中小初任專輔教師為研究對象，探究其接受諮商專業個別督導之督導經驗，希冀提供專輔教師專業成長樣貌之前端（新手階段）圖像。

（二）專輔教師之專業成長需求與督導現況

1. 繁複工作內涵需要專業討論與持續定位

新手輔導工作者是從大五實習至初任階段所「定位」之專輔教師角色，其專業成長議題尚待探究。國中小專輔教師皆面臨專業角色定位挑戰，王煜凱與吳忻駁（2018）指出大五實習階段之實習內涵側重教學，未能與專輔教師之工作內涵對接為專輔教師訓練之挑戰。在國小階段，教學科目仍是不分科的「包班制」為主。長久以來，輔導工作在大量以教學為主的國小現場被稀釋；《學生輔導法》設置國小專輔教師角色，從不分科的包班制，到專輔教師的獨立角色，專輔教師自身的專業角色定位，以及國小各行政處室與班級導師如何理解專輔教師角色，須融入校園脈絡所帶來的衝擊仍持續上演中（吳美金，2013；沈雅婷，2016）。「輔導活動」已國中階段「分科教學」的課程之一，過去國中輔導教師以課程教師身份為主，需授課「綜合活動領域一輔導活動」課程（「師資培育之大學及教育實習機構辦理教育實習辦法」，2021）。然而，在《學生輔導法》規範下之學校輔導工作推動，是以專任專職為主。因此，無論對國中小專輔教師，政策面皆是將「教學角色」的教師與「學校輔導角色」的教師身分正式分流。以下就專輔教師工作內涵與督導需求探究新手輔導工作者之專業成長需求。

101 學年度國中小專輔教師正式納入教師員額編制，近年碩士論文研究針對初任專輔教師工作經驗進行探究，多數聚焦於工作壓力、工作困境，以及其因應策略（吳美金，2013；沈雅婷，2016）。研究結果顯示，國中小初任專輔教師多呈現中等程度的工作壓力知覺，其困境多與「角色任務不清楚、工作負荷量大、系統合作困難」有關（吳美金，2013）。國中小初任專輔教師面對上述困境時，因應方式多為尋求個人支持與持續專業學習，而缺少督導資源與專業支持正是專輔教師的工作困境現象之一（許育光，2011）。綜上所述，法令政策明訂校園輔導人力進駐之法源依據，輔導專業於國中小校園多年後終能「正名」之餘，隨之而來的配套需求則須密切留意。

2. 受督需求涵蓋個案工作知能與專業成長發展

國中小專輔教師工作困境的相關研究均指出，督導支持是工作現場迫切需要的專業資源，而缺乏符合需求的督導資源是專輔教師工作困境之一（林世欣等人，2021）。綜整專輔教師受督需求研究發現，督導需求比例分別以個案、家長、系統工作為最；輔導教師之理想督導形式，為固定聚會的區域性同儕團體督導，期待由具備學校輔導工作實務經驗的督導者，提供提供專業支持、引導自我覺察、諮詢、教導與建議，及監督與評量之餘（江艾穎，2014；林淑華等人，2017；柯雅瓊，2009；謝佑君，2017），甚至需要提升系統合作能力與因應突發之危機處遇（林世欣等人，2021）等能力裝備。從上述相關研究得知，國中小專輔教師（包含高中職）的受督需求最高的仍是個案工作的專業知能，而「個案工作」包括與學生、學生家長，以及相關系統工作；另外，自我覺察的提升與專業支持，亦是專輔教師持續專業成長的另一重要面向。再切換到受督經驗面向，側重專業賦能，並展現於個人內在、人際互動，以及行為等三個正向層面，進而提升諮商專業成效（許維素、蔡秀玲，2008；楊雅雯，2009）。

Chiang 與 Su（2017）訪談 10 位國中小專輔教師生涯敘說研究發現，專輔教師進入學校輔導系統，隨著輔導年資累積，專業成長需求亦有不同；整體而言，初任國中小專輔教師需要專業資源支持與督導。對照各縣市專輔教師資源有限之督導現況，仍以團體督導為主要形式。而團體督導之督導者多以大專校院教師、專家學者，少有學校輔導現場之實務工作者（林世欣等人，2021；黃婉如，2016）。有關國中小專輔教師專業督導，依據《學生輔導法》第 4 條，高中以下學校主管機關設置之學生輔導諮商中心任務其中之一為「協助辦理專業輔導人員與輔導教師之研習與督導工作。」（《學生輔導法》，2014）。從林淑華、吳芝儀等人（2020）研究結果可知，團體督導對於專輔教

師專業成長協助有限，且督導者若不熟悉學校輔導現場實務工作，督導討論內容或有脫離學校輔導脈絡之虞，難以回應專輔教師需求。是以，《學生輔導法》在專輔教師督導需求之規劃美意，仍難直接回應專輔教師的專業成長需求。

若以當前國內輔導教師受督經驗，無論是焦點解決團體督導、SASM、以及連續性個案討論式團體督導等模式，其共通點在於受督者都認為自我覺察之提升是受督歷程獲得重要的專業成長（李宛芸，2011；林淑華、田秀蘭等人，2020；黃婉如，2016；楊雅雯，2009；謝佑君，2017；蘇盈儀，2007）。因此，自我覺察是學校輔導教師接受督導過程，啟動專業成長與知能精進的基礎，SASM更是緊扣此一關鍵，在督導歷程強調聚焦受督者對於諮商歷程、與當事人關係互動，以及身為助人專業工作者角色之覺察。

由於國內當前尚未探究新手階段學校輔導工作者之受督經驗，上述研究回顧可知國中小初任專輔教師皆有需要接受督導以及專業資源之需求。再者，大五實習輔導教師已進入學校輔導與學生輔導晤談，卻無明定大五實習輔導教師接受專業督導之相關規定。本研究立場為尊崇校園工作脈絡如何形成與傳承，期望以此為基礎，在督導歷程聆聽與整合，讓新手階段輔導工作者之專業知能持續成長與統整。是以，本研究基於初探性質，提供個別督導之專業成長資源，嘗試以SASM為督導架構，以探究大五實習輔導老師與國中小初任專輔教師之接受自SASM之個別督導經驗。以下說明嘗試以SASM做為提供新手輔導工作者個別督導架構之考量。

（三）符合新手學校輔導工作者督導需求督導架構之初探：嘗試以自我覺察為焦點

自1960年代以來國外發展眾多諮商督導模式，Bernard與Goodyear（2018）將督導模式劃分為以下三大類型：（1）以諮商理論為督導理論，如：動力取向、人本關係取向、系統觀點、後現代取向等諮商理論；（2）督導發展理論：以Stoltenberg（1981）提出的整合發展取向最為著稱；（3）以督導理論進行督導：包含Bernard的區辨模式（Bernard, 1979）、Holloway發展的SAS（Holloway, 2016）、臺灣在地發展的循環督導模式（蕭文，1999）、SASM（陳金燕，2003）等，皆廣為諮商領域督導所用。

近年來美國學校諮商員學會提出的ASCA National Model（American School Counselor Association, 2019），接續發展之comprehensive school counseling programs（CSCPs）實施於全美校園，為美國重要的學校諮商工作模式。回應CSCPs，Luke與Bernard（2006）以區辨模式（discrimination model）為基礎，提出「學校諮商督導模式」（the school counseling supervision model, SCSM），將原有3個督導角色（教師、諮詢者、諮商員）與3個督導技巧（介入、概念化、個人化），再擴充4個CSCPs介入向度（大團體介入、諮商與諮詢、個別與團體建議、規劃協調與評估），形成3x3x4的督導結構，以對應ASCA模式之服務與因應學校輔導的需要。借鏡美國學校諮商模式，諮商督導模式因應學校場域之延伸與調整（Luke & Bernard, 2006; Miller & Dollarhide, 2006）恰能說明一般諮商督導應用於學校諮商脈絡需要微調。

臺灣的學校輔導督導亦有其獨特樣貌，跨處室、專業團隊合作，以及學校行政倫理與相關法規也需納入共同考量……等等。國內以學校輔導教師為對象，所發展出的督導模式主要有：焦點解決督導（許維素、游于萱，2017；許維素、蔡秀玲，2008）、SASM（陳金燕，2003；蘇盈儀，2007，2015）、連續性個案討論式團體督導（賀孝銘，2005，引自李宛芸，2011，頁31）。

1. 「自我覺察」為專業訓練與當前督導模式關注之共同焦點

自我覺察（self-awareness）能力已是諮商與輔導助人專業必備之基本知能。亦即，受訓者需要發展並提升自我覺察能力，方能為後續輔導諮商領域學習奠下基礎（American Counseling Association [ACA], 2014; Dowden et al., 2014; Hansen, 2009; Pieterse et al., 2013）。國外學者Pieterse等人（2013）也認為自我覺察是重要概念，卻苦無以此概念為主軸的訓練模式，因而提出「自我覺察發展訓練（self-awareness development）」。就諮商輔導專業發展與訓練而言，輔導諮商工作者之「自我覺察」（self-awareness）為其重要核心，亦即，輔導諮商工作者具自知之明，方能時時覺知輔導諮商歷程的自身狀態，而諮商員／師維持高度自我覺察的同時，逐步催化當事人對自身困擾與

處境之覺察，從而發揮諮商效能（陳金燕，2001，2003；蘇盈儀，2007）。

當前常見督導模式也顯見自我覺察之重要性，當前最常為督導者使用 Bernard（1979）之區辨督導模式，也開始重視督導歷程當中提升受督者之自我覺察（Dunlap, 2017）。Stoltenberg 以自我／他人覺察、動機、與自主性，作為評估專業發展的重要向度之一（Stoltenberg & McNeill, 2010）。以系統取向督導架構而言，受督者的「學習任務（learning tasks）」之一是為情緒覺察（Holloway, 2016）。顯見國外督導模式之建立與發展，「自我覺察」實為督導架構、內涵，或是核心要素之一。

2. 提升新手輔導工作者之自我覺察：以 SASM 為架構之嘗試

承上，自我覺察是為輔導諮商核心專業知能之一，新手階段輔導諮商工作者初入實務現場維持高度自我覺察視為首要；而當前各個督導模式亦重視受督者之自我覺察能力（Holloway, 2016; Stoltenberg & McNeill, 2010），故自我覺察是與新手輔導工作者進行督導時之首要督導任務。

國內學者陳金燕早於 1988 年之博士論文提出臺灣在地諮商模式——「自知之明諮商模式（self-knowledge counseling model）」（Chen, 1988）；接續於 2003 年提出 SASM，督導主軸以催化受督者「自我覺察」其自身，督導目標則是提升受督者之自我覺察（陳金燕，2001，2003）。當前研究已有應用 SASM 於大學部層級諮商實習課程，做為課程之督導模式，研究結果發現學生自我覺察與反思能力皆有提升，且遷移至諮商情境與日常人我互動（姜兆眉等人，2020；姜兆眉、蘇盈儀，2019）。

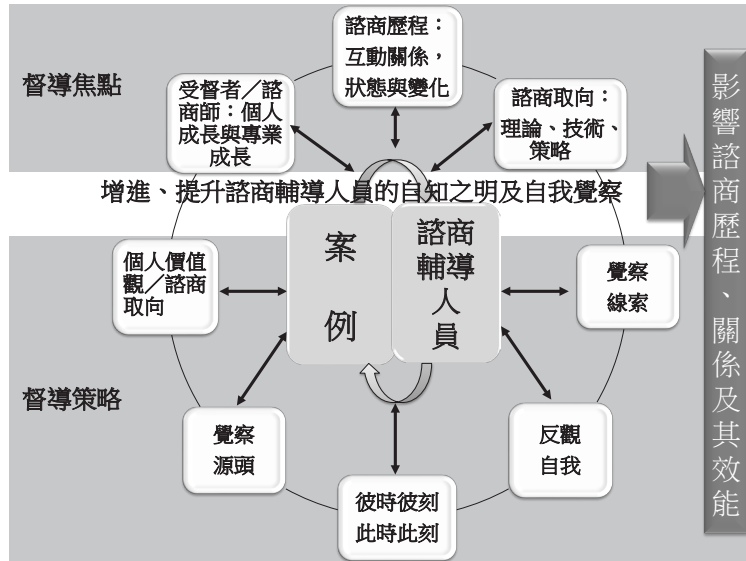
SASM 以儒道哲學為理論發展基礎，督導主軸重視受督者之「自知之明」，藉由蘇格拉底式問話，多面向催化受督者反思與覺察（陳金燕，2001，2003）。SASM 之操作包含督導焦點與督導策略（圖 2），此模式督導焦點包括：諮商歷程、諮商取向，以及諮商專業成長。亦即，隨著督導對話歷程，催化受督者進行覺察，諮商歷程是受督者反思諮商互動與當事人的互動樣貌、關係，以及狀態變化；諮商取向為受督者於督導歷程思考個人的諮商取向，從特定取向的選擇，以及使用策略與選取的諮商取向一致程度；最後，個人成長與專業成長的討論則包括專業部分與個人成長等內涵。督導策略包含：「彼時彼刻」與「此時此刻」的覺察；覺察線索的偵查、體驗與解讀；以「抽離」角度反觀自我；覺察源頭的探索—對象與事件；個人價值觀與諮商取向的檢視。有別於當前督導模式，SASM 的特色在於以受督者所選取的諮商理論取向為主軸，催化受督者之覺察（陳金燕，2003）。

基於上述覺察焦點與策略，蘇盈儀（2007）依據研究成果結合將 SASM 之督導流程，簡述如下：受督者在進入督導之前，與督導者先行督導前對話，確認督導架構與理論使用、督導需求，以及督導知情同意等訊息，此時部分對話的形式，即以 SASM 之架構進行對話。確認進入督導關係後，在歷次督導前提供提案說明，並於督導對話先以簡要說明案例與確認督導需求開始，督導者將視與受督者的對話脈絡，關注與停留的焦點，使用相對應催化覺察策略。在此架構下，受督者於晤談歷程、與當事人互動，身為諮商員／晤談者／個人角色的成長，以及其選擇的諮商理論／策略／技術進行覺察。

綜上所述，SASM 為臺灣學者發展在地督導模式之一，是以受督者為中心，相信受督者是與當事人工作之「專家」的督導模式。以增能受督者的督導立場，切合本研究重視國中小專輔教師自我覺察提升，以及「增能國中小專輔教師」之出發點。國內實徵研究支持該督導模式應用於國中輔導教師同儕督導成效，以及作為督導訓練的模式與架構（蘇盈儀，2007，2015）；惟前述研究對象以具備數年輔導實務經驗之國中輔導教師為主，尚未涵括新手輔導工作者，且前述研究完成之時空背景脈絡於《學生輔導法》頒布施行之前，現今新手階段專輔教師之專業成長需求與受督經驗尚待理解。如同前述之美國學校諮商督導發展脈絡，延續著 CSCPs，Luke 與 Bernard（2006）延伸以美國當地發展之督導模式延伸，以回應全美學校諮商模式；本研究立基臺灣學校輔導系統脈絡，以「準」專輔教師與初任國中小專輔教師為對象，嘗試使用臺灣在地 SASM 於學校輔導場域。

是以，本研究聚焦新手階段輔導工作者，目的為探究大五實習輔導教師以及國中小初任專輔教師接受 SASM 個別督導之整體受督經驗。依據此目的，研究問題包括：接受 SASM 個別督導當前之輔導諮商專業發展需求、SASM 督導歷程、接受 SASM 個別督導整體經驗、以及知覺 SASM 督導者之回應方式。

圖 2
SASM 操作概念圖



註：引自《自我覺察督導模式訓練手冊：新手督導訓練（第二版）》（頁 47），蘇盈儀、姜兆眉、陳金燕，2021，雙葉書廊。

方法

（一）研究典範與分析方法

本研究依循質性典範（鈕文英，2020；潘淑滿，2003；Creswell & Poth, 2018），重視社會現象反映的脈絡訊息，認為因著時空脈絡遷移，現象所隱含之意義亦有所不同。因此，此典範引領著研究者持續理解與探究研究參與者所描述之經驗意涵。

再者，本研究採取現象學（鈕文英，2020；Creswell & Poth, 2018）為研究取向，此取向提醒研究者致力於描述研究參與者之受督經驗，以指向其受督經驗之本質。現象學強調的「懸置」先見（高淑清，2008；鈕文英，2020；Creswell & Poth, 2018; Giorgi, 2006, 2009），更能時刻提醒研究者分析研究資料之際，需將自身 SASM 進行督導之經驗、學校輔導實務工作經驗……等「先見」置於括弧，貼近文本並以描述之語言，呈現研究參與者之接受 SASM 之經驗。本研究使用現象學取向的主題分析，分析方式請見「研究流程與步驟」之詳述（thematic analysis）（高淑清，2008；Braun & Clarke, 2006; Sundler et al., 2019）。

（二）研究流程與步驟

本研究透過網路專業社群與專業網絡公開招募，邀請「大五國中綜合活動領域科輔導活動專長實習教師」以及「三年內專輔教師年資之國中小專輔教師」為研究參與者。研究參與者正式加入研究，先行閱讀 SASM 文獻（陳金燕，2003），初具 SASM 理解以準備進入督導，而後接受 3 次 SASM 之個別督導，以及四次個別研究訪談。

考量本研究為初探性質，以及「培力增能」新手階段輔導工作者為立基，考量研究對象之學校

場域是以學期為單位，本研究安排三次個別督導。再者，依據當前專輔教師研究，督導者熟悉學校輔導場域方能回應受督者督導需求之關鍵（林世欣等人，2021；林淑華等人，2017；林淑華、田秀蘭等人，2020），本研究邀請提供 SASM 個督之督導者具備輔諮學會諮商心理與學校輔導專業督導認證、現職為高中輔導教師、具備多年學校輔導實務與學校輔導督導實務，且熟悉 SASM。

研究流程如下：研究參與者於簽署研究知情同意書之後即進行第一次訪談，以了解參與研究動機與對於接續三次個別督導之督導需求或期待。接續研究參與者將聯繫督導者開始進行 SASM 個別督導。第一次 SASM 個別督導結束後即進行第二次訪談，此安排目的在於更能貼近捕捉與理解參與者於個別督導歷程之經驗；接續進行第二次與第三次個別督導，三次個別督導結束後接受第三次訪談，以理解三次 SASM 個督經驗，在三次個督結束至少兩個月之後，接受第四次追蹤訪談。

待追縱訪談逐字稿謄錄與校對完成後，即進行編號，例如：IJGC_A_03_002 表示第一位（A）大五實習教師（intern junior high school guidance counselor, IJGC）於第三次訪談當中說的第二句話。JEGC（junior elementary school guidance counselor, JEGC）為國小專輔教師，JJGC（junior high school guidance counselor, JJGC）為國中專輔教師。以下依序呈現資料分析步驟：第一，充分閱讀與熟悉逐字稿文本：反覆閱讀每位研究參與者四次研究訪談，共 40 份逐字稿文本，以求掌握每位參與者受訓經驗整體脈絡。第二，切割意義單元：接續以每位參與者的四份逐字稿為單位，切割意義單元，以了解整體脈絡當中的「部分」訊息。第三，產生初始編碼（initial codes）：接續針對每個意義單元命名「初始編碼」，以掌握每個意義單元之中的主要訊息。例如：研究參與者 JEGC_A 提及接受 SASM 個督後感受到自身情緒狀態波動大，需要平復，初始編碼命名為「督導結束後，情緒還需要平復」。第四，將「初始編碼」跨案聚攏「類別」（categories）：在完成每個參與者之概念命名之後，進行跨案聚攏，將參與者之間類似的初始編碼匯聚為類別。例如：JEGC_A 與 JEGC_B 皆提及接受 SASM 個督之後反思督導歷程，都經驗到覺察自身情緒狀態，故聚攏 JEGC_A 與 JEGC_B 之初始編碼，命名為「能夠覺察與經驗情緒面向」。第五，將「類別」跨案聚攏為「主題」（themes）：承上，將跨案產出的類別，就其類似的內涵聚攏為主題。例如：「能夠覺察與經驗情緒面向」以及「貼近與聆聽的經驗」，聚攏為主題「SASM 整體受督經驗」。在匯聚成主題的歷程當中，研究者並反覆回到逐字稿脈絡，以確認主題之命名仍是貼近參與者之經驗脈絡，是為現象學取向主題分析之「整體一部分—整體」之循環（高淑清，2008）。完成分析之後，即依據分析結果完成書寫。

（三）研究參與者

本研究透過滾雪球策略，共招募 10 位參與者，3 位大五教育實習（綜合活動領域輔導專長）教師、3 位國小專輔教師（JEGC_B 為代理專輔並甫取得諮商心理師證照）、以及 4 位國中專輔教師（JJGC_B 為代理專輔並同時準備教師甄試，4 位皆無諮商心理師證照）。10 位研究參與者皆為大學畢業輔導本科系。整體而言接受督導的期間為 2018 年 9 月至 2019 年 3 月，訪談則是自 2018 年 9 月至 2019 年 7 月之間。研究參與者相關背景資料以表 1 呈現，以及表 2 研究參與者接受研究訪談與三次 SASM 個別督導時程一覽表。

表 1
研究參與者背景資料

代號	專業身分／專輔教師年資	實習／任教學校	實習／任教學校區域
IJGC_A	大五實習教師	國中	北部
IJGC_B	大五實習教師	完全中學國中部	中部
IJGC_D	大五實習教師	完全中學國中部	北部
JEGC_A	專輔教師／1.5	國小	南部
JEGC_B	（代理）專輔教師／0.5	國小	北部
JEGC_C	專輔教師／1.5	國小	北部
JJGC_A	專輔教師／1	國中	中部
JJGC_B	（代理）專輔教師／1	國中	中部
JJGC_C	專輔教師／1	國中	中部
JJGC_D	專輔教師／1	完全中學國中部	北部

表 2
研究參與者接受研究訪談與 SASM 督導時程一覽表

代號	第一次訪談	第一次 SASM 督導	第二次訪談	第二次與第三次 SASM 督導	第三次訪談	第四次訪談
IJGC_A	2018.09	2018.11	2018.11	2018.12–2019.01	2019.01	2019.04
IJGC_B	2018.09	2018.09	2018.09	2018.10–2018.12	2019.01	2019.04
IJGC_D	2018.09	2018.12	2018.12	2018.12–2019.02	2019.02	2019.04
JEGC_A	2018.09	2018.09	2018.10	2018.11–2019.01	2019.01	2019.07
JEGC_B	2018.09	2018.12	2018.12	2019.01–2019.03	2019.03	2019.06
JEGC_C	2018.10	2018.11	2018.12	2018.12–2019.03	2019.04	2019.07
JJGC_A	2018.09	2018.12	2018.12	2019.01–2019.02	2019.03	2019.07
JJGC_B	2018.09	2018.10	2018.10	2018.11–2018.12	2018.12	2019.07
JJGC_C	2018.09	2018.10	2018.10	2018.11–2018.12	2019.04	2019.07
JJGC_D	2018.09	2018.11	2018.11	2018.12–2019.03	2019.04	2019.06

(四) 研究工具

1. 研究團隊

本研究採取質性研究典範，研究者是重要的研究工具之一。第一作者具備超過十年以上諮商專業背景訓練與實務工作經驗，任教於大學相關科系，具有諮商心理師證照、台灣輔導與諮商學會諮商心理與學校輔導督導認證。具多年諮商督導實務經驗，於本研究之角色為執行研究訪談與資料分析。第二作者為現職高中輔導老師，具備多年學校輔導實務與學校督導實務經驗，並熟悉 SASM 之運用，擔任本研究之督導者，提供研究參與者三次 SASM 之個別督導；在結束所有研究參與者之個別督導之後協助資料分析。第三作者為資深國中專輔教師，曾接受 SASM 個別督導，具備參與質性研究計畫之經驗，於本研究任務為協助資料分析。

2. 訪談題綱

本研究參與半結構深度訪談，訪談題綱作為研究者進行訪談時之提醒，以下簡要呈現四次研究訪綱。

(1) **第一次訪談訪綱。** 身為受督者，請談談過去被督導的經驗？請談談督導需求以及專業成長之期待？您對於「自我覺察」理解為何？您對於 SASM 的理論基礎之理解為何？對於接下來開始接受督導，對於即將進入一段督導關係，有何期待與想法？

(2) **第二次訪談訪綱。** 身為受督者，接受 SASM 後，整體的感覺與想法？接受 SASM 之督導，您對於輔導晤談歷程的發現與理解為何？接受 SASM 之督導，對於您輔導實務的影響為何？

(3) **第三次訪談訪綱。** 身為受督者，接受 SASM 之督導三次後，整體的感覺與想法？接受 SASM 之督導三次後，您對於輔導晤談歷程的發現與理解為何？接受 SASM 之督導三次後，對於您輔導實務的影響為何？從受督者的角色而言，您認為 SASM 之督導是否符合您身為初任專輔教師的專業、個人成長之需求？

(4) **第四次訪談訪綱。** 身為受督者，接受 SASM 之督導後，現在整體來說，您的感覺與想法？接受 SASM 之督導後，對於您輔導實務的影響為何？接受 SASM 之督導後，對於您專業成長的影響為何？接受 SASM 之督導後，對於您個人成長的影響為何？從受督者的角色而言，您認為 SASM 之督導是否符合您身為初任專輔教師的專業、個人成長之需求？

（五）研究嚴謹性

質性研究典範有符合其思維脈絡而規範的研究嚴謹性，是以，多數學者們提出以下概念用以檢核研究嚴謹性，確實性、可轉換性、可靠性（鈕文英，2020；Morrow, 2005, 2007）。以確實性（credibility）而言，本研究資料分析遵循現象學主題分析之步驟（高淑清，2008），並於資料分析後進行三角校正，以確認資料分析之確實。依據前述資料分析，完成意義單元切割之後，進行第一次討論以確認意義單元切割有所共識；接續進行每份逐字稿之初始編碼，完成之後再進行第二次討論確認初始編碼命名有所共識；後續進行跨案聚攏形成類別後，進行第三次討論，研究團隊成員同意聚攏結果與命名後，接續進行彙整為主題，最後進行第四次討論以確定「主題」。

轉換性（transferability）的部分，本研究涵蓋當前學校輔導領域之新手階段專輔教師，包含大五實習、國小與國中場域，研究設計為接受三次 SASM 之個別督導，其中以四次研究訪談探究其受督歷程，以本研究之招募研究對象與整體研究設計，亦具備高度可轉換性。再者，研究者於整體研究歷程，持續紀錄研究訪談與整體研究進度，具備相當程度之可靠性（dependability）。近年來，亦有學者提出觸媒效度（catalytic validity）（Baines, 2007; Koro-Ljungberg, 2008），用以提醒質性研究者思考執行質性研究所帶來之社會益處，據以審慎使用研究資源與權力；是以，本研究提供三次個別督導，希冀研究參與者能於參與研究歷程感受到增能，亦回應本研究之初衷：「培力與增能新手階段之學校輔導工作者」。

（六）研究倫理議題之考量與具體作為

本研究取得第一作者任職學校之研究倫理審查委員會研究倫理審查審核通過後，方進行研究。第一作者於研究歷程並未擔任督導者，主因是研究倫理界線之考量：若研究者兼具督導者身分，基於督導關係本質為權力差異，尤其研究對象為新手階段學校輔導工作者，即便向研究參與者（受督者）詳盡說明研究流程，依然難以減少權力不對等之督導關係與動力的疑慮。為維護研究參與者（受督者）能夠在督導歷程充分體驗此模式之督導、訪談歷程相對地自在表達其受督經驗，研究者維持在訪談與資料分析之角色，與督導者角色切割，亦有助於研究資料之蒐集與呈現。

由於研究團隊成員之第二作者擔任督導者與協助研究資料分析，第一作者向研究參與者說明第二作者在結束所有研究參與者之個別督導之後，才會接觸已化名與編碼之研究資料，以讓研究參與者能放心投身督導歷程。

結果

此段落以四個主題呈現研究參與者接受 SASM 個別督導之受督經驗：輔導諮商專業發展需求、SASM 督導歷程、SASM 整體受督經驗，以及知覺 SASM 督導者之回應方式。質性資料分析重視代表性與整體性，此四個主題皆是聚攏至少六位研究參與者（包括大五實習輔導教師與國中小專輔教師）訪談資料之研究結果，囿於篇幅僅呈現一至二位研究參與者資料。

（一）輔導諮商專業發展需求

研究參與者表示參與研究的初衷為希望能夠釐清專業定位，以及新手階段需要透過討論瞭解個人專業成長的狀態。

1. 專業自信與定位的關注

研究參與者認為，新手階段之主要任務為逐步建立專業自信，知悉當前專業發展仍在起步，與個案工作的能力不足並力求充實。在接案歷程感受到身為新手輔導工作者的狀態，如無力、焦慮、壓力等。同時學習從接案所見所感，嘗試對照評估諮商晤談效能，以及持續思考「個案的改變」究竟是個案抑或是專輔教師該承接與擔負責任的比重，從而釐清並建立面對學校輔導工作的定位，以及專業信心。

「……身為一個新手專輔教師的自卑感，對於那個我知道，自己現在還沒有那麼多能力可以去幫助他（個案）……我就會覺得好像有一部份，也是他的問題。就是在那個自己的能力不足，跟沒辦法為個案做什麼之中，好像……有很大的無力，跟不知道該把責任歸屬在哪裡。」（IJGC_A_01_086）

「我就覺得現在（初任）接受督導是最好的選擇，一開始的時候一定會覺得蠻挫折的，信心會蠻不足的，如果有人適時的給一點指引或是分享之類，就會覺得說那以後在做時候就會比較得心應手一點。」（JJGC_C_01_030）

2. 引領成長與討論的需求

研究參與者表示身為新手輔導工作者（包含大五實習老師以及初任國中小專輔教師），延續求學階段的受訓型態，希望能快速跟上所處工作場域的步調，專業準備度提高，能即時接軌的期待，實需資深專業同儕引領，以彈性調整實務因應的狀況。此外，在輔導諮商專業向度共同討論，其內涵鎖定在諮商取向實作、晤談歷程的梳理。就近即能獲取並得以詢問或討論的督導角色，在專業上隨著經驗累積並受到支持。

「我現在想到的就是（參與研究並接受督導）可以讓接案更順利。我沒有什麼想像。就可能比如說我跟個案晤談的時候可以……卡關的時候可以有一個方向之類的。」（IJGC_D_01_98-99）

「我會覺得其實就我們很需要有這樣子的角色，就是因為你真的剛進去學校，然後很多不管是你要接觸...可能同事或是導師或是家長，就是完全是一個沒有任何經驗，……可能如果平常想要問學校老師，可是自己又會覺得不太好意思之類的，對，但是可以就是如果新任老師如果身邊有一個這樣的角色的話，會覺得就是有一種好像被幫助的感覺。」（JJGC_D_02_056）

（二）SASM 督導歷程

研究參與者描述接受三次 SASM 個別督導歷程，分為進入 SASM 督導的先前預備、以受督者為中心之督導聚焦、得以循序漸進的督導架構等三面向呈現。

1. 進入 SASM 督導的先前預備

研究參與者表示即使在學習儲備階段，督導經驗仍是相當有限，預備投入的整體狀態是期待與忐忑為多，期待深化討論並能促進專業成長的目標得以達成，忐忑則是 SASM 督導仍是以想像為多。於是在行動上，除了詢問具正式接受過督導經驗的學習階段同儕，帶著系統思考以綜觀諮商歷程的期待，皆提到閱讀 SASM 文獻幫助自身初步理解 SASM 內涵，督導歷程具脈絡的討論，進行督導的流程與步驟，了解是以受督者為中心的討論，並進一步試著想像督導歷程會如何在各督導焦點與督導策略間引導覺察，並非一無所知下進入 SASM 督導歷程。

「閱讀（SASM 督導文獻）後的經驗是我覺得蠻平易近人的，就那些問題真的會讓我去想，譬如為什麼會提這個案嗎？……我的想法是什麼，然後我的擔心又是什麼，所以我自己覺得這個經驗是好的，會幫我去發現為什麼這類型的個案，會讓我可能會感到擔心，會感到焦慮，然後又會再反思我自己，我自己的個人的議題，……可能哪些類型的個案可能觸動到一些自己個人的議題，然後去發掘那個議題對我跟個案之間的影响是什麼。」（JJGC_B_02_041）

2. 以受督者為中心之督導聚焦

研究參與者提及 SASM 之督導對話是以受督者為中心，督導討論立於輔導工作者具備知能為基礎及起點的綜整，確認與覺察諮商歷程彼時個人與專業角色的所知所感，看見之時也再回到輔導工作者的身分整裝進入諮商歷程。

「(SASM) 就是先了解我為什麼要走這條路，然後幫助我更澄清自己對這條路上，其實是有期待、想要成長，之後再簡短的幫助我，從這個個案去討論我可以怎麼樣跟自己對話。然後在跟個案晤談的同時，又可以鼓勵自己，欣賞自己做得好的地方。」(JJGC_B_02_010)

3. 得以循序漸進的督導歷程架構

研究參與者提及三次個別督導架構明確，自即將進入督導的第一次對話，確認準備度與知情同意，到正式進入督導對話，皆置於督導架構當中並得以依循。初始進入督導問話具開放性，研究參與者 JJGC_B、JJGC_A 則是提到督導之初，即使在知悉督導架構，卻不甚熟悉督導對話，而略感吃力並出現未能暢談的感受。隨著定位於自我覺察的狀態，並自覺身處督導流程的哪一個段落，而熟悉 SASM 督導問話後，逐步深入聚焦自身於諮商狀態，進而清楚定位。

「我覺得督導完後都會有這樣的感覺，我覺得這三次有種循序漸進，就是一次比一次更進階，初階、中階沒有上完就是很難再下一階。像第一次在討論定位，所以我覺得第一次的澄清很重要，讓我看得更清楚過去帶著怎樣的自己，然後現在在這個位置上發揮。再來第二、三次我覺得就是更進入這個位置裡面……。」(JJGC_B_03_029)

「……雖然他(督導者)一開始會問很多問題，然後在第一、二次的時候，我也會覺得好多問題，就是不太知道怎麼回答，尤其是那個時候，會不太熟悉很開放式的問題，就是面對這個，你感覺怎麼樣，然後就覺得，哇，好開放……太開放的感覺是什麼意思，然後後來發現原來講什麼，都是算我的感覺這樣，我就可以比較能自在的回答。」(JJGC_A_04_049)

(三) SASM 整體受督經驗

研究參與者描述 SASM 整體受督經驗包括，被肯定的感受、跟隨與聆聽、覺察情緒、可以反思與回觀過程及述說個人想法。

1. 整體感受為受到肯定與持續激盪

研究參與者感受到接受督導過程是正向，也是受到肯定的，主要來自接受督導過程可以持續思考與覺察，不斷地覺察在個案工作得以想到如何持續工作的策略與方法，透過督導者的回應與發問，在思考與覺察之餘，而獲得在個案工作上的信心。

「我覺得督導有一部份在肯定我說，怎麼有辦法在五分鐘就想到可以接續怎麼跟個案一起工作。我覺得，這句話讓我得到蠻大的肯定，就是督導好像覺得我怎麼可以想那麼快。」(JJGC_A_02_017)

「前兩次的時候會覺得……還蠻增能自己的感覺，好像比較有一點信心……其實自己原來可以，因為我就會覺得說，我已經想不到其他方法，可是在督導的時候就會覺得說，我怎麼又想到新的方式，對，就腦袋自己會出現很多東西。」(JJGC_C_03_025)

2. 督導體程是貼近與聆聽的經驗

研究參與者感受到在督導體程敘說困境或是困惑之處，督導者態度平靜的仔細傾聽，是貼近且了解督導過程敘述的內涵，彷彿了解自身是如何思考的，在督導者問話或是反映的時刻，並不會因為督導體程的停留而感受到中斷。在督導互動充分受到聽取的過程，並一同面對並前進，而感受的自我賦能。

「我覺得她（督導者）很 follow 我的狀態，她會打斷我，可是我發現她的打斷並不會讓我覺得不舒服，反而我覺得她是有跟緊我的，雖然打斷，可是我覺得我的感覺都持續在跑，然後很流暢，並不會被打斷就整個就斷掉。當下我被打斷我就有這樣的感覺，就是覺得還是很順的、那個感覺一直就持續在延續。當下我就有這種感覺了。」（JEGC_B_02_029）

「……我覺得我就是我……我是一個比較感情比較豐富的人，對。所以就是當自己的困境有被聽到的時候，然後有一個人帶著你一起往前走的感覺，……就是像是在你旁邊，然後跟著你一起往前走，去往一個，去面對那個困難，然後讓自己去思考說，那個困難的時候，會覺得自己是蠻有力量的。」（JJGC_C_03_090）

3. 受督時刻能夠覺察與經驗情緒面向

研究參與者表示，在三次督導體程，能夠感受亦覺察自身的情緒狀態；尤其當前督導多以團體形式為主，鮮少有個別督導安排，當有機會進行個督，能夠停留在情緒覺察是難得的經驗。

「我沒有接受過個督，對，所以我那時候覺察到自己的情緒是……很緊張，然後講話會有點結巴，沒有辦法這麼順。然後再來就是我會有一點恐懼。（督導）當下就知道了，我在坐下來跟他聊的時候我就知道了，而且很明顯。」（JEGC_A_02_016）

4. 督導當下得以反思此時與回觀彼時

研究參與者認為藉由督導體程得以回顧諮商歷程，於督導當下彼時彼刻的回觀，而能看見自己諮商晤談當下未能發現之處。

「我覺得其實還……過程中還蠻好的，因為她有帶我去就是回顧我在諮商的那個歷程，然後就會發現其實自己做了很多的事情……」（JJGC_D_02_002）

5. 督導架構提供細緻與充分述說空間

研究參與者表示在 SASM 歷程，有機會清楚細數諮商脈絡的空間，暢所欲言之時，把自己想說的說清楚，進而整理想法，看見描述的內涵，如何敘說的覺察，以及促進諮商歷程與個案工作的理解。

「因為我是新手，所以我覺得那個當下我比較混亂一點，……沒有一個可以好好釐清、整理自己想法的機會。可是透過督導的過程會讓我去看到我介入模式的脈絡，然後我是怎麼去看待這個個案，怎麼理解這個個案的。」（JJGC_C_03_001）

（四）知覺 SASM 督導者之回應技術

研究參與者表示接受三次 SASM 個別督導體程，認為督導者主要有四個回應技術，包括：跟隨、釐清、提問、與回饋反映。

1. 跟隨

研究參與者表示，督導者於督導對話歷程多以「跟隨」的方式進行對話，也就是以跟隨式聆聽為對話基調，督導者跟緊並邀請受督者多加描述個人的理解與想法，隨著描述越來越豐富，督導者邀請受督者再持續地說，讓受督者說得更完整。

「……因為我一開始講個案的時候，我會跟一直跟督導講，我不知道可以用甚麼理論，或我不知道怎麼講他的問題，然後督導（者）就會說，先用我的想法講，先用我的語言講，……先把我自己弄清楚了，然後我就可以再搭上一些理論，就變成有一個跟別人一樣共通的語言。這個過程，其實我有跟督導（者）說，然後督導（者）就說，這也是個有趣的發現這樣。」（JEGC_C_03_019）

2. 釐清

研究參與者提及督導者在督導歷程多以「釐清」此技巧，釐清同時也是一種姿態，在督導對話處於不斷的澄清互動，若受督者對自身描述感到不清楚的地方，督導者及時與之澄清與確認，藉此協助受督者清明。進而確認其督導歷程之受督者定位。

「然後我們第二次的時候還滿多談到跟我自己有關的，自己的跟自己有關的事情。然後那時候是在想說，到底這樣到底是可不可以的，但是老師後來也有跟我澄清其實這樣子就是在談我自己其實也有一部份是跟督導有關。」（IJGC_D_03_003-2）

3. 提問

研究參與者多提到督導者於三次督導對話，多以「提問」進行，提問是聚焦、連結的路徑，而提問能引來多角度進行思考，或是為受督者帶來發現，其覺察面向則藉問話持續深化。

「……我有印象好像是老師有問我說，是有沒有可能他（個案）是不是就真的很累……就覺得好像也是有這個可能……然後就會……就是慢慢看見有一些就是我一直覺得自己做得不好的地方，然後可以幫我看見那個，好像……好像都不是，沒有全部都是我的責任或是全部都是我的錯覺。」（IJGC_D_02_057-058）

「討論督導（者）就問說，我看到學生的表現是怎麼樣？那這個表現代表的意義？就我的觀點裡是什麼？那這個觀點會不會影響我在對學生的判斷？」（JEGC_C_02_008-2）

4. 回饋與反映

研究參與者記得督導者於督導提供回饋與反映，也就是「回應」給受督者於督導歷程對於受督者的理解，此回饋與反映亦再回到其諮商歷程的反思。透過回饋與反映再次看見自身角色的展現，並核對與再思，擴充與深化自我認識的內涵。

「……會看我做了什麼，也會反映這好像是我的一種風格，……會回饋給我說，……我會想要看到這個人的完整性，因為我會覺得晤談不是就在一個諮商室裡面，陪伴個案的過程中，可能有時候我會帶他出去走一走，可能就是他日常生活的一些狀態……督導（者）其實會給我這樣子的回饋。」（JJGC_B_03_003-4）

結論與建議

依據上述研究結果，本段落進行討論並同時對應當前督導實務工作者運用之督導模式，以及與相關研究對話。先以新手輔導工作者督導主軸需求為專業定焦、新手輔導工作者督導需求、勾勒新手輔導工作者之督導對話地圖，接續再思嘗試以 SASM 為督導架構與新手階段受督者進行督導，最後說明本研究限制與學校輔導督導實務與研究之建議。

(一) 新手輔導工作者督導主軸需求為專業定焦

從研究結果可知，新手階段輔導工作者需要於複雜多向度學校脈絡系統定位輔導專業角色、工作與任務，亦呼應過往專輔教師督導需求之研究發現（林世欣等人，2021；許育光，2011）。是以，新手階段輔導工作者進入督導歷程，不僅是以「個案討論」層面為督導需求，亦需要回應新手階段逐步形塑之專輔教師角色與工作內涵，新手輔導工作者方能進一步發展與學校內外之系統連結。

依據研究結果，初任國中小專輔教師甫完成大學畢業進入職場，在學校場域定位自身專業角色，且具備一套可上手的輔導工作架構與模式，是迫切發展之專業成長任務。而此專業成長需求亦顯現於督導歷程，SASM 督導者關照新手輔導工作者之需求，以受督者為中心的對話位置，於督導對話歷程進行催化，以協助受督者自行澄清，逐步形成自身輔導工作架構與模式，並同步建立輔導專業主體性，此研究結果恰能呼應當前輔導工作者專業成長需求（江艾穎，2014；沈雅婷，2016）。

值得注意的是，不同於近年國中小專輔工作處境與受督需求之研究發現，多是與系統合作相關（江艾穎，2014；許育光，2011），本研究之初任國中小專輔教師於三次個別督導討論，多是專業角色定位以及與個案晤談歷程為主，系統合作相關內容出現比例較少。此現象若以 Stoltenberg 的專業發展階段理解（Stoltenberg & McNeill, 2010），初任專輔教師在「自我／他人覺察」架構，以停留在「自我」的覺察檢視比例較高，反映在初任專輔教師需要先定位「自身」專業角色，釐清其角色任務、專業準備度；若以 SASM 之督導架構與督導焦點，首重受督者自身之自我覺察，在諮商歷程、個人成長與專業成長、諮商理論／策略技術三大督導焦點，受督者多將眼光放在如何與個案互動，從而影響到諮商歷程，自身反觀對照他人與系統的眼光開展之中。恰能回應 SASM 所強調之「工欲善其事，必先利其器」概念（陳金燕，2003），新手輔導工作者在完成學業學習階段，即是接觸輔導實務工作並磨合所學，在進入督導將磨合而來的困惑、衝擊，或是需要梳理之處進行檢視與覺察，而新手輔導工作者更具焦在個人／專業角色如何做到與持續投入每一個諮商晤談的現場，此發現與專業發展階段理論所稱不謀而合。

綜合上述，初任國中小專輔教師需先定位自身專業角色為「非授課的教育人員」，其專業實踐有別於過往師資培育歷程教學元素的培養，同時建構以個案與其重要他人工作為主的學校輔導工作架構與模式，並掌握宏觀（系統工作）微觀（個案工作）兼具之專業成見，是以，對應 SASM 督導（陳金燕，2003），諮商歷程是為主要焦點，並增進諮商專業歷程。

對照於美國學者 Luke 與 Bernard（2006）呼應美國在地學校諮商模式而提出的學校諮商督導模式（SCSM），SCSM 著重學校諮商督導模式之督導內涵；如同 SCSM，本研究也立基於臺灣學校輔導以及其專業養成脈絡，專輔教師專業角色（身兼教育人員與輔導員）與工作內涵（輔導實務為主、班級輔導或教學為輔）之獨特；惟不同於 SCSM 著重的督導內涵與面向，SASM 聚焦於受督者「自身」，以及督導目的為提升其自我覺察，是為此督導模式之最大特色，是以，藉由研究發現看見新手階段輔導工作者於該階段專業發展任務之一，是為定位清楚專業角色以作為接續勾勒自身學校輔導工作圖像之基礎。

最後，不少研究參與者於訪談結束後，表示本研究之督導者熟悉也具備學校輔導工作經驗，也於督導對話過程中充分感受到被支持與理解之對話經驗，此部分雖未能呈現於此次研究資料，卻也再次呼應了當前專輔教師督導需求之一即是督導者需熟悉學校脈絡（林世欣等人，2021；林淑華、吳芝儀等人，2020）。

(二) SASM 回應新手輔導工作者之督導需求

本初探研究以個別督導形式提供督導，不同於當前多以團體督導進行方式，提供新手輔導工作者 SASM 個別督導。依據研究結果，新手輔導工作者之督導需求關照個人專業狀態以及對應新手專業發展階段進行下列討論。

1. 關照個人專業狀態為先

從研究結果可知研究參與者接受 SASM 個別督導經驗到「正向、貼近、聆聽」，多表示為正向經驗。這部分呼應 Bernard (1979) 區辨模式，督導者具備三個角色之一為「諮商師」，亦即督導者以諮商師的角色提供支持，新手輔導工作者能在受到關照的督導關係，暫留在個人化的督導焦點進行討論。再者，研究參與者於 SASM 個別督導歷程覺察到情緒面向，亦呼應 Holloway (2016) 系統取向督導模式，受督者學習任務其中之一為「情緒覺察」，督導者提供催化受督者情緒覺察之空間，讓受督者得以經驗其身為輔導工作者的情緒與狀態。接續，研究參與者因著當前感受專業自信尚待建立，而希望藉由研究提供的個別督導，能夠提升自身專業知能，正能對應 Stoltenberg 與 McNeill (2010) 提出的整合發展督導，第二階段專業發展特徵之一為缺少信心，SASM 督導者如同整合發展模式之督導者，以催化者的角色引領受督者覺察自身專業狀態與持續定位，看見其專業建構從而建立專業自信。研究者彙整此次研究結果對應當前國外督導模式，彙整如表 3。依據研究結果，以圖 2 之 SASM 操作概念圖，新手階段輔導工作者之督導焦點多為「個人與專業發展」。

表 3
新手輔導工作者知覺 SASM 個別督導經驗與其他督導模式之對應

	SASM	區辨督導模式	系統取向督導	整合發展督導
督導聚焦之面向	督導焦點： 個人與專業發展	督導焦點： 個人化	學習任務： 情緒覺察	第二階段專業發展： 缺少信心
督導者角色或功能	催化者	諮商師	情緒支持與分享	催化者

2. 對應新手專業發展階段開啟對話

研究參與者印象深刻之受督經驗為督導者的「跟隨與聆聽」，此研究結果類似於運用 SASM 於實習課程督導歷程（姜兆眉等人，2020；姜兆眉、蘇盈儀，2019）之研究結果。此發現呼應 SASM 重要前提之一即是：相信每個人都有自我覺察能力，也就是「自知之明」（陳金燕，2003）。基於此假設，SASM 督導者呈現之姿態是以「聆聽」為主，於督導對話歷程「跟隨」受督者欲談之方向。

再者，研究參與者知覺督導者多是以引導、澄清、提問為主，SASM 的五個督導策略即是不同角度的提問，以催化受督者於情緒、想法、生理感官等不同面向之覺察（陳金燕，2003）。在此次研究發現，新手輔導工作者多在督導歷程體驗「情緒」層面的覺察，研究者認為這部分確實對應 Stoltenberg 與 McNeill (2010) 第 1 與第 2 階段助人工作者之專業發展階段，身處表現焦慮的狀態，情緒感受自然就成為較容易被覺察之面向。

值得注意的是，本研究受督者知覺 SASM 督導者是以「澄清、引導、提問」為主，但以 SASM 督導理論而言，催化是為主要姿態，澄清與提問可視為督導者互動與對話之具體策略（陳金燕，2003；蘇盈儀，2007）；因此，SASM 督導者並非以「引導」為行動，與受督者認為之「引導」與 SASM 督導者之「催化」有其落差。對於此落差，研究者認為，受督者描述之 SASM 督導者的「引導」，有可能來自於新手階段甫完成諮商學習，以及進入實務現場初始時期，很自然地使用「諮商」語言辨識與命名「督導」歷程的經驗與互動。研究者嘗試以 SASM 理論回應本研究受督者辨識督導者的「引導」，就 SASM 理論概念，仍是以受督者的自我覺察為主軸持續催化與深化其覺察面向之督導行動。

從輔導諮商學習與教育的角度，新手輔導工作者需要的是搭鷹架式的督導形式，以新手實務工作者專業學習為基礎，加上共同熟悉受督者所屬學校輔導工作脈絡，帶領與深化其思考，方能協助進一步發展「帶著走」的專業工作模式與架構。如同 Stoltenberg 與 McNeill (2010) 所言，新手階

段需要督導者提供訊息或是「正確答案」，方能確定自身實務工作「正確與否」。

(三) 再思新手輔導工作者之 SASM 受督經驗：新手階段受督者之督導對話地圖

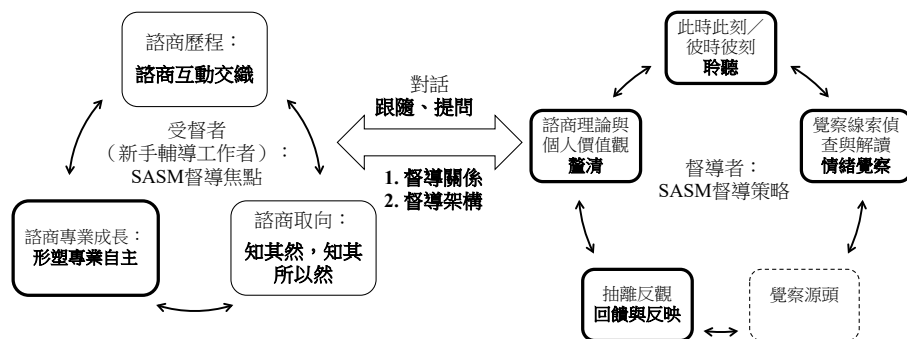
基於上述研究結果，新手階段輔導工作者之督導焦點，以及知覺督導者所使用之督導策略，對應圖 2 之 SASM 操作概念圖，以圖 3 呈現新手輔導工作者之 SASM 督導焦點與督導策略對應圖。圖 3 粗體字為本次研究發現，以對應 SASM 之督導焦點與督導策略。

首先，依據研究參與者表示進入督導前之督導需求為專業成長與定位，起始點是受督者督導需求之「諮商專業成長」（圖 3 左方以粗框顯示），而後進入 SASM 個別督導之「諮商歷程」與「諮商取向」督導焦點，三個督導焦點會依著督導對話脈絡流轉。

再者，中間雙箭頭表示藉由「對話」串聯受督者督導焦點與知覺之督導者督導策略，根據研究參與者知覺督導者以「跟隨與提問」作為回應方式（以粗體字呈現）。督導關係與督導架構亦成為三次個別督導對話之基礎。

最後，圖 3 左方為研究參與者督導經驗與知覺督導者回應方式（粗體字且以粗框表示），以對應圖 2 之 SASM 督導策略，受督者知覺督導者以「回饋」催化受督者抽離反觀諮商歷程、藉由「釐清」協助整理個人價值觀與諮商取向、以「聆聽」理解受督者之「此時此刻／彼時彼刻」，以及「情緒覺察」催化受督者偵查與解讀自身情緒狀態；由於此次結果少有「覺察源頭」相關資料，在考量 SASM 理論呈現完整性之下，圖 3 右方以虛線框呈現。以下詳細說明與討論。

圖 3
SASM 與新手階段受督者：受督者督導焦點與知覺之督導策略對應圖



1. 從督導需求出發，自我覺察為路徑，催化形塑專業主體性

依據研究結果，使用 SASM 與新手輔導工作者進行個別督導，澄清其督導需求，以進一步對應 SASM 之督導焦點。此次研究發現，研究參與者表示專業信心與定位為督導需求，可對應於 SASM 督導焦點之「諮商專業成長」。

新手輔導工作者進入 SASM 督導對話，從「找答案」為始，歷經到「看自己」是其重要督導歷程經驗，此結果類似林淑華、田秀蘭等人（2020）研究發現，專輔教師於團督過程收穫之一即是深化覺察狀態，同時呼應 Stoltenberg 與 McNeill（2010）於發展整合督導模式界定專業發展階段的第 1 與第 2 階段，逐步從「依賴」到「自主」。進一步，連結 SASM 應用於諮商實習課程之行動研究發現（姜兆眉等人，2020；姜兆眉、蘇盈儀，2019），於督導歷程催化受督者反思與回觀，看見當事人狀態如何影響受督者，受督者又能於回過頭「看見」諮商歷程的個人情緒、想法、整體狀態，在專業角色的流轉，或是與當事人的互動如何交織，催化受督者對於諮商互動以及個案狀態的看法，能具備多元與相對完整的理解。綜上所述，本研究結果能夠扣連 SASM 的理論立基點：「每個人都有自我覺察之能力」，亦扣連輔導諮商專業的訓練基礎（Hansen, 2009; Pieterse et al., 2013），在督

導對話歷程催化與持續提升受督者之自我覺察能力與諮商效能。

2. 以對話與反思進行，仰賴督導關係之穩固

研究參與者表示接受 SASM 個別督導，如上述聚焦於自身狀態，不同於過往以個案為討論焦點，多是從不習慣到逐步熟悉。此結果呼應過往 SASM 受督者之經驗常是「對於提問，一開始不知道如何回應」（姜兆眉等人，2020；姜兆眉、蘇盈儀，2019）。圖 3 之中的雙箭頭，代表的即是督導者與受督者之間的 SASM 督導對話建立督導關係，讓受督者能夠逐步習慣 SASM 督導架構。

SASM 督導者多使用開放式問句，初始階段受督者需要停留覺察、思考，與反思自身狀態，也因著 SASM 督導者並不預設受督者的回應內容，而是以受督者為主體的進行對話，除了需要磨合，也隨著督導關係熟悉，受督者在對話當中較能聽留覺察與思考。是以，遵循著 SASM 是以受督者為主體進行對話，督導者的催化亦同步關注受督者的回應狀態。

3. 以受督者為主體，催化述說經驗與判斷

研究參與者在 SASM 督導歷程，與過往接受督導經驗不同為「有機會可以把自己想說的說清楚」。從研究結果發現，SASM 督導者主要多是使用 SASM 督導策略的「此時此刻／彼時彼刻、覺察線索偵查與解讀、諮商理論與個人價值觀、抽離反觀」四個督導策略（圖 3 右方粗框標示處）以催化受督者描述與回顧諮商歷程。

以圖 3 右方「此時此刻／彼時彼刻」督導策略而言，參與者（受督者）知覺 SASM 督導者「聆聽」自身的敘說、整理與思考，因此於督導歷程得以聚焦於督導焦點之「諮商取向」（圖 3 左方），方能「知其然」進一步「知其所以然」。再者，研究參與者表示督導歷程藉由督導者的引導與催化，偵測到諮商歷程自身的情緒，對應的即是圖 3 右方的「覺察線索偵查與解讀」，參與者經驗「情緒覺察」，而能深化理解個己於晤談歷程狀態，方能後設的理解諮商互動交織，包括：當事人來談時的議題與狀態、自己作為輔導工作者專業角色的發揮、以及與當事人互動的作用。

研究參與者知覺督導者使用「釐清」，能對應 SASM 督導策略之「諮商理論與個人價值觀」（圖 3 右方），督導者藉由提問持續釐清受督者諮商歷程之中的回應哪些是自己的個人價值觀，以及這些價值觀點如何影響與個案互動。最後，研究參與者知覺督導者運用「回饋與反映」，可對應 SASM 督導策略之「抽離反觀」，督導者回饋督導歷程的觀察，提供受督者從更後設的角度反觀自身所言。

惟此次研究資料並未呈現出對應 SASM 督導策略之「覺察源頭」（圖 3 右方虛線框），就 SASM 核心概念以受督者為主體（陳金燕，2003）而言，研究者認為可能為受督者於督導當中呈現督導焦點與討論內容少有此覺察面向，亦可能是受督者對於督導者使用這部分策略尚未有清晰知覺，故 SASM 督導歷程之督導者運用與受督者知覺督導策略，兩者對照探究待未來研究探討。從此發現可知，SASM 五個督導策略再單次督導並非必然使用，仍是需以督導歷程與受督者對話，以及討論內容為主軸，而使用督導策略催化受督者之覺察。

綜上所述，本研究發現受督者藉由對話理解何以選擇特定諮商理論或是工作架構，亦即督導歷程當中圖 3 左方督導焦點與右方之督導策略實為來回動態循環，督導焦點帶動督導者使用督導策略以深化督導焦點，接續運用同樣或不同督導策略催化受督者對於督導焦點之覺察。上述研究發現亦呼應過往研究結果，督導歷程提供支持與理解對於新手階段輔導工作者之重要性，在於能有空間與時間梳理清楚自身思考（黃婉如，2016）。上述此部分即是對應 SASM 督導焦點之一的「諮商歷程」（圖 3 左方）。最後，研究結果發現參與者在督導過程感受正向，覺得被督導者聆聽與理解，而這部分也呼應另一重要研究發現：「督導聚焦於受督者」，SASM 督導話是以受督者為中心。

（四）研究限制與建議

本研究立於了解新手輔導工作者接受諮商專業督導的受督經驗與進行初步探究，使用 SASM 作為個別督導架構，以期拋磚引玉之效，未來研究也可持續探究其他督導模式之受督經驗。研究限制為未有聚焦於行政督導面向，或是系統合作等應用。此外，尚未加入督導者將 SASM 應用在校園適

用性之觀點，日後將進一步持續從不同工作主軸，以及 SASM 督導者觀點進行研究。其次，本研究為新手學校輔導工作者接受 SASM 個督經驗之初探性研究，未能進一步對照分析國小、國中專輔教師接受 SASM 個督之差異，是後續進一步探究之方向。最後，如同當前專輔教師受督需求之一為系統合作議題，SASM 要如何以受督者「自我」覺察，與受督者討論「系統」合作歷程，亦值得持續深究。

研究建議部分，以個別督導形式，提供新手階段輔導工作者相對充分的時間以及心理空間，得以整理自身輔導實務工作的思考，以及對於個案的理解。如同林淑華、吳芝儀等人（2020）提出對於專輔教師督導實務的建議，就當前各縣市學諮中心多是以團體督導形式進行每個月一次督導，就當前督導資源安排與分配，或許能集中督導資源予新手階段輔導工作者，以個別督導的督導形式，提供更具個人化的專業討論形式。未來若能針對 SASM 受督者、督導者進行對偶研究，將更能進一步理解「受督者知覺」、「督導者督導意圖與行動」有更為清楚之對應與對照。

其次，貼近受督者現場的督導回應是為必要，藉以協助新手階段輔導工作者透過陳述以梳理輔導專業定位、角色、與任務，方能逐步形成自身學校輔導工作架構，並應用於所屬學校場域之文化脈絡。

最後，架構專業成長資源網絡指日可待並持續推進。本次研究期程聚焦三次 SASM 個別督導之受督經驗，多處於督導關係建立與逐步熟悉階段，惟督導極富歷程性，側面得知隨著研究結束並未中止個別專業督導的約定，希望藉由研究而能形成專業成長資源網絡的初衷已逐步推展，身為研究者亦同時感到欣喜，亦為進行本研究之賦能立場的回應，希冀能循環相生共同成長。

參考文獻

- 王煜凱、吳忻芻（2018）：〈國民中學專任輔導教師教育實習與實務現場反思〉。《臺灣教育評論月刊》，7（1），223–226。[Wang, Y.-K., & Wu, H.-K. (2018). Guomin zhongxue zhuanren fudao jiaoshi jiaoyu shixi yu shiwu xianchang fansi. *Taiwan Educational Review Monthly*, 7(1), 223–226.]
- 江艾穎（2014）：《國中專任輔導教師自我照顧、輔導自我效能與受督需求之研究》（未出版碩士論文），國立臺灣師範大學。[Chiang, A.-Y. (2014). *A study of junior high school counselors' self-care, self-efficacy and supervision needs* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University.]
- 李宛芸（2011）：《中學輔導教師個案輔導工作團體督導之經驗研究》（未出版碩士論文），國立彰化師範大學。[Lee, W.-Y. (2011). *The study of high school guidance teachers' experiences in group supervision* (Unpublished master's thesis). National Changhua University of Education.]
- 吳美金（2013）：《臺北市國民小學專任輔導教師工作壓力與因應策略關係之研究》（未出版碩士論文），臺北市立教育大學。[Wu, M.-C. (2013). *Related research on the work stress and coping strategies for full-time counseling teachers in elementary schools in Taipei City* (Unpublished master's thesis). University of Taipei.]
- 宋宥賢、李佩珊、張聖杰（2018）：〈初任國民中小學專任輔導教師職前培訓方案的參與經驗與需求評估之初探研究〉。《中華輔導與諮商學報》，51，217–262。[Sung, Y.-H., Lee, P.-S., & Chang, S.-C. (2018). The perspectives of novice school counselors in Taiwan elementary and secondary schools for pre-service training programs. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 51, 217–262.] <https://doi.org/10.3966/172851862018040051007>
- 沈雅婷（2016）：《國小專任輔導教師工作困境與自我照顧經驗之研究》（未出版碩士論文），國

- 立屏東大學。[Shen, Y.-T. (2016). *Studies on elementary school counselors in working challenges and self-care experience* (Unpublished master's thesis). National Pingtung University.]
- 林世欣、曾仁美、徐西森 (2021)：〈專任輔導教師之督導需求初探〉。《諮商心理與復健諮商學報》，35，47–63。[Lin, S.-H., Tseng, R.-M., & Shyu, S.-S. (2021). Preliminary study on supervision needs of school counselors. *Journal of Counseling Psychology & Rehabilitation Counseling*, 35, 47–63.] [https://doi.org/10.6308/JCPRC.202102_\(35\).0003](https://doi.org/10.6308/JCPRC.202102_(35).0003)
- 林淑華、田秀蘭、吳寶嘉 (2017)：〈高中職輔導教師工作困境、因應方式與督導需求初探〉。《家庭教育與諮商學刊》，20，87–116。[Lin, S.-H., Tien, H.-L. S., & Wu, B.-C. (2017). Preliminary exploration of challenges, coping strategies and supervision needs of high school counselors. *Journal of Family Education and Counseling*, 20, 87–116.]
- 林淑華、田秀蘭、盧鴻文 (2020)：〈學校輔導教師督導者之督導經驗與學校輔導督導系統建構〉。《教育心理學報》，52，311–336。[Lin, S.-H., Tien, H.-L. S., & Lu, H.-W. (2020). Exploration of the supervisory experiences of school counseling supervisors and the perspectives on school counseling supervisory system construction. *Bulletin of Educational Psychology*, 52, 311–336.] [https://doi.org/10.6251/BEP.202012_52\(2\).0004](https://doi.org/10.6251/BEP.202012_52(2).0004)
- 林淑華、吳芝儀、盧鴻文 (2020)：〈中等學校專任輔導教師督導實務規劃之芻議〉。《輔導季刊》，56 (4)，1–10。[Lin, S.-H., Wu, C.-Y., & Lu, H.-W. (2020). Preliminary discussions on supervision practice for high school counselors in Taiwan. *Guidance Quarterly*, 56(4), 1–10.]
- 姜兆眉、繆妮晏、蘇盈儀 (2020)：〈社會建構教育學之在地實踐：自我覺察督導模式應用於大學層級諮商實習課程〉。《教育研究集刊》，66 (4)，39–77。[Chiang, C.-M., Miao, N.-Y., & Su, Y.-Y. (2020). Social construction pedagogical practice in Taiwan: An application of Self-awareness Supervision Model to counseling and guidance practicum course at undergraduate level. *Bulletin of Educational Research*, 66(4), 39–77.] <https://doi.org/10.3966/102887082020126604002>
- 姜兆眉、蘇盈儀 (2019)：〈諮商教育新手工作者的教學行動：以覺察與反思為訓練主軸的大學部輔導與諮商實習課程為例〉。《教育心理學報》，51，297–319。[Chiang, C.-M., & Su, Y.-Y. (2019). A novice counselor educator's action research on teaching: An undergraduate counseling practicum course based on awareness and reflexivity-focused training. *Bulletin of Educational Psychology*, 51, 297–319.] [https://doi.org/10.6251/BEP.201912_51\(2\).0006](https://doi.org/10.6251/BEP.201912_51(2).0006)
- 柯雅瓊 (2009)：《國中輔導教師受督需求之研究》(未出版碩士論文)，國立臺灣師範大學。[Ke, Y.-C. (2009). *A study of junior high school counselors' need for receiving supervision* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University.]
- 高淑清 (2008)：《質性研究的 18 堂課——首航初探之旅》。麗文文化。[Kao, S.-C. (2008). *Zhixing yanjiu de 18 tang ke shouhang chutan zhi li*. Liwen Cultural Group.]
- 師資培育之大學及教育實習機構辦理教育實習辦法 (2021 年 12 月 14 日) 修正公布。 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0050018> [Regulations for University of Teacher Education and Teaching Internship Planning by Education Institutions. (2021, December 14). Amendment to Article. <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0050018>]

- 許育光 (2011) : 〈國小輔導教師之實務培訓與督導需求初探〉。《教育實踐與研究》, 24 (2) , 99–127。[Hsu, Y.-K. (2011). Preliminary investigation of practice training and supervision needs of elementary school counselors. *Journal of Education Practice and Research*, 24(2), 99–127.] <https://doi.org/10.6776/JEPR.201112.0102>
- 許維素、游于萱 (2017) : 〈輔導教師之焦點解決督導員訓練成效研究〉。《中華輔導與諮商學報》, 49, 147–182。[Hsu, W.-S., & Yu, Y.-H. (2017). The effects of a solution-focused supervisors' training program for school counselors. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 49, 147–182.] <https://doi.org/10.3966/172851862017080049006>
- 許維素、蔡秀玲 (2008) : 〈高中職輔導教師焦點解決團體督導成效之研究〉。《教育心理學報》, 39, 603–622。[Hsu, W.-S., & Tsai, S.-L. (2008). The effects of solution-focused group supervision on school counselors. *Bulletin of Educational Psychology*, 39, 603–622.] <https://doi.org/10.6251/BEP.20080213>
- 陳金燕 (2001) : 〈自我覺察督導模式初探〉。《輔導季刊》, 37 (2) , 1–10。[Chen, C.-Y. (2001). Ziwu juecha dudao moshi chutan. *Guidance Quarterly*, 37(2), 1–10.]
- 陳金燕 (2003) : 〈自我覺察在諮商專業中之意涵：兼論自我覺察督導模式〉。《應用心理研究》, 18, 59–87。[Chen, C.-Y. (2003). Self-awareness in the counseling professional: The Self-awareness Supervision Model. *Research in Applied Psychology*, 18, 59–87.]
- 梁雅賀 (2014) : 《中部地區國民中小學專任輔導教師督導協助與工作壓力之關係研究》(未出版碩士論文), 國立臺中教育大學。[Liang, Y.-H. (2014). *The study on relationship between receiving supervision and job stress of junior high/elementary school counselors in central Taiwan* (Unpublished master's thesis). National Taichung University of Education.]
- 鈕文英 (2020) : 《質性研究方法與論文寫作 (第三版)》。雙葉書廊。[Niew, W.-I. (2020). *Zhixing yanjiu fangfa yu lunwen xiezuo* (3rd ed.) Yeh Yeh Book Gallery.]
- 黃婉如 (2016) : 《中學輔導教師參與「校際輔導同盟督導團體」的專業成長經驗之研究》(未出版碩士論文), 國立彰化師範大學。[Huang, W.-J. (2016). *The study of professional growth for high school guidance teachers participate in "cross-school guidance alliance & supervision group"* (Unpublished master's thesis). National Changhua University of Education.]
- 楊雅雯 (2009) : 《焦點解決團體督導對高中職輔導教師之賦能內涵研究》(未出版碩士論文), 國立臺灣師範大學。[Yang, Y.-W. (2009). *A study of empowerment connotations of solution-focused group supervising on senior high school counselors* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University.]
- 潘淑滿 (2003) : 《質性研究：理論與應用》。心理出版社。[Pan, S.-M. (2003). *Zhixing yanjiu: Lilun yu yingyong*. Psychological Publishing.]
- 蕭文 (1999) : 〈循環督導模式的理念建構〉。《輔導季刊》, 35 (2) , 1–7。[Hsiao, W. (1999). Xunhuan dudao moshi de linian jiangou. *Guidance Quarterly*, 35(2), 1–7.]
- 學生輔導法 (2014 年 11 月 12 日) 。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070058>
[Student Guidance and Counseling Act. (2014, November 12). <https://law.moj.gov.tw/LawClass/>

- [LawAll.aspx?pcode=H0070058\]](#)
- 謝佑君 (2017) : 《新北市國中專任輔導教師知覺受督獲益與受督需求》(未出版碩士論文), 國立臺灣師範大學。[Hsieh, Y.-C. (2017). *The junior high school counselors perceived the benefits and needs of supervision in New Taipei City* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University.] <https://doi.org/10.6345/NTNU202202434>
- 蘇盈儀 (2007) : 《自我覺察督導模式在同儕督導上之應用: 以國民中學輔導工作人員為對象》(未出版碩士論文), 國立彰化師範大學。[Su, Y.-Y. (2007). *The Self-awareness Supervision Model (SASM) in peer supervision: Working with junior high school counselors* (Unpublished master's thesis). National Changhua University of Education.]
- 蘇盈儀 (2015) : 《自我覺察督導模式訓練與實務應用—督導訓練手冊編製與新手督導者之受訓經驗》(未出版博士論文), 國立彰化師範大學。[Su, Y.-Y. (2015). *Training and practice of Self-awareness Supervision Model (SASM): Novice supervisor's training experience and the development of SASM training handbook* (Unpublished doctoral dissertation). National Changhua University of Education.]
- 蘇盈儀、姜兆眉、陳金燕 (2021) : 《自我覺察督導模式訓練手冊: 新手督導訓練 (第二版)》。雙葉書廊。[Su, Y.-Y., Chiang, C.-M., & Chen, C.-Y. (2021). *Self-awareness Supervision Model: Training manual* (2nd ed.). Yeh Yeh Book Gallery.]
- American Counseling Association. (2014). *2014 ACA code of ethics*. <https://www.counseling.org/resources/aca-code-of-ethics.pdf>
- American School Counselor Association. (2019). *ASCA National Model*. <https://www.schoolcounselor.org/About-School-Counseling/ASCA-National-Model-for-School-Counseling-Programs>
- Baines, D. (2007). The case for catalytic validity: Building health and safety through knowledge transfer. *Policy and Practice in Health and Safety*, 5(1), 75–89. <https://doi.org/10.1080/14774003.2007.11667689>
- Bernard, J. M. (1979). Supervisor training: A discrimination model. *Counselor Education and Supervision*, 19(1), 60–68. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1979.tb00906.x>
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2018). *Fundamentals of clinical supervision* (6th ed.). Pearson.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chen, C.-Y. (1988). *Chinese culture and counseling in Taiwan: A counseling model based on Confucianism and Taoism* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Wisconsin-Milwaukee.
- Chiang, C.-M., & Su, Y.-Y. (2017, May). *Career narratives of guidance counselors in Taiwan: Challenges, professional development, and personal growth* [Paper presentation]. 2017 Asia Pacific Career Development Association Annual Conference, Quezon City, Philippines. <https://apcda.wildapricot.org/page-1862223>
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Dowden, A. R., Warren, J. M., & Kambui, H. (2014). *Three tiered model toward improved self-awareness*

- and self-care*. VISTAS Online. https://www.counseling.org/knowledge-center/vistas/by-subject2/vistas-professional-development/docs/default-source/vistas/article_30
- Dunlap, J. (2017). *Integrating intersectionality with the discrimination model of supervision to address supervisee self-awareness during the supervision process* [Unpublished doctoral dissertation]. Mississippi College.
- Dunn, R. L. (2004). *The knowledge and competencies of effective school counselor supervision* [Unpublished doctoral dissertation]. The Ohio State University.
- Giorgi, A. (2006). Difficulties encountered in the application of the phenomenological method in the social sciences. *Análise Psicológica*, 24(3), 353–361. <https://doi.org/10.14417/ap.175>
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Duquesne University Press. <https://doi.org/10.1163/156916210X526079>
- Hansen, J. T. (2009). Self-awareness revisited: Reconsidering a core value of the counseling profession. *Journal of Counseling & Development*, 87(2), 186–193. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00566.x>
- Holloway, E. L. (2016). *Supervision essentials for a systems approach to supervision*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14942-000>
- Koro-Ljungberg, M. (2008). Validity and validation in the making in the context of qualitative research. *Qualitative Health Research*, 18(7), 983–989. <https://doi.org/10.1177/1049732308318039>
- Luke, M., & Bernard, J. M. (2006). The school counseling supervision model: An extension of the discrimination model. *Counselor Education and Supervision*, 45(4), 282–295. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2006.tb00004.x>
- Miller, G. M., & Dollarhide, C. T. (2006). Supervision in schools: Building pathways to excellence. *Counselor Education and Supervision*, 45(4), 296–303. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2006.tb00005.x>
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250–260. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.250>
- Morrow, S. L. (2007). Qualitative research in counseling psychology: Conceptual foundations. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 209–235. <https://doi.org/10.1177/0011000006286990>
- Perera-Diltz, D. M., & Mason, K. L. (2012). *A national survey of school counselor supervision practices: Administrative, clinical, peer, and technology mediated supervision* (EJ978860). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ978860>
- Pieterse, A. L., Lee, M., Ritmeester, A., & Collins, N. M. (2013). Towards a model of self-awareness development for counselling and psychotherapy training. *Counselling Psychology Quarterly*, 26(2), 190–207. <https://doi.org/10.1080/09515070.2013.793451>
- Sandifer, M. C., Martin, D., Range, L. M., & Fonseca, T. (2019). *Factors associated with programmatic orientation and supervision in schools* (EJ1215231). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1215231>
- Stoltenberg, C. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor

complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 28(1), 59–65. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.1.59>

Stoltenberg, C. D., & McNeill, B. W. (2010). *IDM supervision: An integrative developmental model for supervising counselors and therapists* (3rd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.

Sundler, A. J., Lindberg, E., Nilsson, C., & Palmér, L. (2019). Qualitative thematic analysis based on descriptive phenomenology. *Nursing Open*, 6(3), 733–739. <https://doi.org/10.1002/nop2.275>

收稿日期：2021 年 12 月 26 日

一稿修訂日期：2022 年 03 月 30 日

二稿修訂日期：2022 年 05 月 13 日

三稿修訂日期：2022 年 06 月 20 日

四稿修訂日期：2022 年 07 月 19 日

接受刊登日期：2022 年 07 月 20 日

Bulletin of Educational Psychology, 2023, 54(3), 637–662
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R. O. C.

Novice School Guidance Counselors at Elementary and Junior High Schools: Investigation of Individual Supervision Using the Self-Awareness Supervision Model

Chao-Mei Chiang

Department of Educational
Psychology and Counseling,
National Taiwan Normal
University

Ying-Yi Su

Counseling Division,
Taoyuan Municipal Shou Shan
Senior High School

Miau-Ching Tsai

Counseling Division,
Taichung Municipal Da-An
Junior High School

The Taiwanese government enacted the Student Guidance and Counseling Act (SGCA) in 2014, which has been essential to protecting students' right to receive guidance and counseling services and structuring guidance and counseling services in school settings. Additionally, the SGCA mandates that schools from elementary to postsecondary levels employ guidance counselors to fulfill guidance and counseling services. The SGCA also regulated the number of hired guidance counselors based on the number of classes or students. Preservice training for guidance counselors in Taiwan includes teacher education programs and guidance and counseling training, which consist of one- to two-semester counseling practicums. After preservice training, the trainee guidance counselor must undertake a half-year-long education internship before taking the teacher qualification examination. However, this education internship, which is crucial to equipping guidance counselors with professional competency, does not consist of a counseling internship. Therefore, guidance counselor interns often must seek opportunities to provide counseling sessions for students to maintain professional sensitivity, which are not included in the half-year internship program. Moreover, the supervision of these interns is usually irregular. Thus, the half-year internship is a professional development stage that requires addressing.

For in-service training, guidance counselors receive group supervision once per month during the semester. However, a lack of individual supervision for guidance counselors' professional development exists. Existing Taiwanese research indicates that novice elementary and junior high school guidance counselors encounter work stress, work role conflict, and the challenge of shaping a professional identity and meeting professional growth needs. Other research has demonstrated that in-service training and supervision do not meet novice guidance counselors' needs for professional growth. In addition, novice guidance counselors require professional discussions and anchoring of their roles within schools. Specifically, their needs for professional development include competency in working with clients and systematic collaboration. Given that a lack of resources exists for individual supervision, this research addressed guidance counselors' needs for professional development by providing individual supervision.

Self-awareness is considered one of the core competencies of counseling professionals and is a focus of professional training and counseling supervision (American Counseling Association, 2014; Dowden et al., 2014; Hansen, 2009; Pieterse et

al., 2013). Thus, the individual supervision provided in this study involved using the Self-awareness Supervision Model (SASM) developed by Taiwanese scholar Dr. Chin-Yen Chen (Chen, 2003). The SASM aims to enhance supervisees' self-awareness in counseling sessions and facilitate their role as counselors to enhance counseling effectiveness. Examples of research questions are as follows: What are guidance counselors' professional development needs? What processes are involved in SASM supervision? What are the general experiences of receiving SASM individual supervision? How did the SASM supervisor respond as perceived by the guidance counselors?

This research investigated the experiences of intern guidance counselors and junior guidance counselors receiving SASM-based individual supervision. The study employed a qualitative research paradigm and phenomenology in its research approach. After ethics approval was received, recruitment information was sent using professional networks and word of mouth. Ten novice school guidance practitioners were recruited, including three intern guidance counselors, three guidance counselors working in elementary schools, and four guidance counselors working in junior high schools. Research participants read the article (Chen, 2003) written by the scholar who developed the SASM before receiving three sessions of SASM-based individual supervision. The SASM supervisor for the research was a guidance counselor working at a senior high school with over 15 years of experience, over 10 years of SASM supervisory experience, and a doctorate in counseling. Each participant participated in four research interviews, which the researcher conducted. The first interview occurred after informed consent was obtained. The second interview occurred after the first SASM supervision session. The third interview occurred after the third SASM supervision session. The fourth interview was conducted 2 months after the three SASM supervision sessions to follow up on the influence of the SASM on the participants' practices. The research data underwent thematic analysis.

The research results were presented using the following four sections: Current needs for professional development, SASM supervision process, overall supervision experience based on the SASM, and perceived supervisor responses based on the SASM. Regarding professional development needs, the participants reported that they should develop professional confidence and anchor their role as the guidance counselor in their school at the novice stage. Regarding the SASM supervision process, the participants mentioned that preparation for SASM supervision helped them ready themselves for conversation, experience supervisee-centered supervision, and clearly perceive the supervision structure in the SASM. Regarding the overall experience of the SASM, most participants expressed that they felt validated and had brainstormed during supervision. In addition, participants reported that they felt supported and listened to, were aware of emotions, could reflect on current and previous situations, and had sufficient space to say what they wanted to say during SASM supervision. Finally, regarding the perceived responses of SASM supervisors, the participants reported that they felt supervisor providing listening, clarification, questioning, feedback and reflection.

According to the research findings, novice guidance counselors must discuss explicitly anchoring their professional role in school settings because guidance counselors are not assigned to teach, unlike their colleagues. Additionally, novice guidance counselors must gradually ensure their effectiveness to develop professional confidence. These findings echo Stoltenberg's professional development stages for novice practitioners, which primarily focus on professional identities (Stoltenberg & McNeill, 2010). Similarly to the School Counseling Supervision Model (SCSM) developed by Luke and Bernard (2006), the study's findings emphasize the importance of the local contexts of school settings in Taiwan. However, different from the SCSM, which focuses on the context and dimensions of supervision, the results indicate that SASM focuses on supervisees and their awareness of the counseling process, interaction with clients, and professional and personal growth.

The results demonstrated that unlike in other supervision models, novice counselors mainly mentioned their concerns regarding personal growth and professional development during SASM individual supervision, which echoes the supervision focus on personalization in the discrimination model (Bernard, 1979). Additionally, the findings indicate that participants exhibited awareness of their emotions, which is consistent with the learning task for emotional awareness in the system approach to supervision (Holloway, 2016). As indicated by Stoltenberg and McNeill's (2010) development stages, novice practitioners usually require a clear structure while they develop autonomy. According to the results, novice school guidance practitioners continue to require information or guidance from a supervisor. It would be beneficial to novice practitioners' professional development if their supervisors consider what supervisees already know as a basis for their interactions with supervisees. In other words, supervisors could employ what the novice supervisees know as scaffolding when conducting SASM supervision. Consideration of supervisees' knowledge as a foundation for discussion might allow the needs of novice practitioners and their

expectations of supervision to be met more effectively.

The findings indicated that SASM focuses on novice supervisees' supervisory expectations. Moreover, the SASM supervisor uses self-awareness to aid supervisees in shaping their professional identities. Because the SASM is supervisee-centered, supervisory conversation and discussion focus on supervisees' self-awareness, which is dependent on the supervisory relationship. Furthermore, according to the results, the SASM provides supervisees with space to organize their thoughts about counseling sessions, clients, and professional development. These discussions also facilitate reflection on their theoretical orientation and shape their professional identities.

This research was an exploratory study. Future research should compare the SASM supervisory experience of guidance counselors working at elementary and junior high schools. Furthermore, administration supervision and systematic collaboration were not addressed and could be a focus for future research. Regarding the implications of this research for supervisory practices, individual supervision is more beneficial to novice practitioners than is group supervision because it addresses novice supervisees' individual needs for professional development. Participants unexpectedly expressed willingness to continue SASM-based individual supervision with the supervisor, which demonstrates that the method used in this research met the supervision and professional growth needs of the novice school guidance practitioners. This and future supervision research can contribute to the quality of counseling practice that protects clients' welfare and wellbeing.

Keywords: Self-awareness Supervision Model, intern guidance counselors, novice guidance counselors, supervision experiences, individual supervision