

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
教育心理學報，2012，43 卷，3 期，547-566 頁

影響督導工作同盟發展之要素： 督導雙方之觀點*

蔡 秀 玲

中原大學
通識教育中心

本研究旨在從督導者與受督者的角度檢視影響督導工作同盟發展之相關要素。本研究共邀請七組督導配對在督導初期與後期分別進行深度訪談，所收集的訪談資料採用開放性譯碼進行分析，結果發現影響督導工作同盟的因素包括督導結構、督導者行爲、受督者投入狀態以及督導成效等四大類別，督導雙方均肯定清楚的場面構成、諮商取向適配、催化性督導者行爲、受督者的開放、督導成效與受督者個人表現焦慮對督導工作同盟之影響。此外，受督者更是提到督導者對受督者個人的關心有助於同盟，模糊的督導架構、督導者的嚴肅與對受督者的質疑，以及受督者對督導關係的焦慮有礙同盟；督導者則強調受督者的主動性與持續督導同一個案對工作同盟的重要性，以及受督者不表達需求有礙督導工作同盟。

關鍵詞：受督者、督導工作同盟、督導者、影響因素

諮商督導主要目的在於提昇諮商師的專業知能，促進諮商師個人與專業之成長，以保障個案之福祉。無論是諮商師的養成教育或其專業成長，諮商督導是相當重要的一環，以協助諮商師將理論知識應用於臨床實務，並加以整合 (Bernard & Goodyear, 2004)。而有效的督導建基於良好的督導工作同盟，督導者要有效促進受督者的專業發展，必須注意到督導工作同盟的發展 (Ladany, 2004)，此外，許多實證研究指出督導工作同盟可有效預測督導效果 (Efstation, Patton, & Kardash, 1990; Ladany, Ellis, & Friedlander, 1999; Ladany, Lehrman-Waterman, Molinaro, & Wolgast, 1999; Ladany, Walker, & Melincoff, 2001; Olk & Friedlander, 1992)，而且督導工作同盟的品質還可預測受督者與其案主之間的諮商工作同盟 (Patton & Kivlighan, 1997)，因此，諸多學者均強調探究督導工作同盟之重要 (Bernard & Goodyear, 2004; Ladany, 2004; Ladany, Friedlander, & Nelson, 2005; Stoltenberg & McNeil, 2010)。

由於督導是個有目的、任務取向的學習過程，故 Bordin (1983) 認為工作同盟模式可以拓展到督導

* 本文通訊方式：shioling@cycu.edu.tw。

關係中，首先為督導工作同盟提出定義。Bordin 清楚指出同盟所描述的是配對雙方在合作性與目的性工作中的投入程度，良好督導工作同盟表示督導者與受督者有良好的情感連結，有一致的目標，並且為達目標有一致的任務。無論督導者的督導取向為何，都需要敏感於督導工作同盟之建立 (Bernard & Goodyear, 2004)，而且督導者在面對不同發展階段的受督者，發展穩固督導工作同盟仍是有效督導之關鍵 (Stoltenberg & McNeil, 2010)。根據 Ellis、Siembor、Swords、Morere 與 Blanco (2008) 調查發現 59% 的受督者曾接受過不適當的督導，36% 的受督者經驗到有害之督導，建議督導者需要接受更多有關如何處理督導關係之訓練。因此，瞭解哪些因素影響督導工作同盟更形重要。

不同學者探究影響督導工作同盟的變項，大致可歸納整理為以下三大類：

一、督導者的行為

國外量化研究結果發現督導者的評鑑 (Lehrman-Waterman & Ladany, 2001)、督導風格 (Ladany et al., 2001)、督導者自我坦露 (Ladany & Lehrman-Waterman, 1999) 均可顯著預測督導工作同盟。另外，督導者有較多的違反倫理行為，督導工作同盟則會削弱 (Ladany et al., 1999)。質化研究結果中，Daly (2004) 研究結果發現督導者的情緒支持與雙方一致性的目標有助於建立情感連結，Nelson、Barnes、Evans 與 Triggiano (2008) 研究發現卓越的督導者均會聚焦在創造穩固的督導工作同盟，督導初期會討論評鑑之事，開放面對衝突，不斷反思，澄清受督者的發展需求，欣賞受督者的長處，並且辨認出造成彼此意見紛歧或誤解的人際或情境因素。反之，Nelson 與 Friedlander (2001) 發現督導者的不投入、權力拉扯，以及缺乏清楚的督導契約都會破壞督導工作同盟。Gray、Ladany、Ancis 與 Walker (2001) 研究發現反效果督導事件 (如督導者忽略受督者的想法與感受、缺乏同理、督導者不適當的自我坦露、督導者質疑受督者，以及督導者誤會受督者等) 均會削弱督導工作同盟。Ladany、Constantine、Miller、Erickson 與 Muse-Burk (2000) 研究亦發現督導者的反移情有時也會削弱督導工作同盟。國內 Hsu 和 Tsai (2006) 研究則發現督導者面質與負向評價受督者、督導者曲解受督者的議題與行為、督導者並未聚焦在受督者關切的主題、督導者依自己設定的督導議程進行等無效督導行為的重複出現，會導致督導關係緊張，最終促成督導提早結束。

二、督導歷程

Chen 與 Bernstein (2000) 檢視督導工作同盟過程中，督導者與受督者的溝通型態，以及討論的督導議題；其比較高同盟配對與低同盟配對，發現督導同盟分數較高的，其督導互動關係較多互補性互動 (complementary interaction)。角色衝突、角色模糊 (Ladany & Friedlander, 1995; Olk & Friedlander, 1992) 與負向督導經驗 (Gray et al., 2001; Ramos-S'anchez et al., 2002) 則對督導工作同盟有負向影響。在督導過程中，深度討論文化議題可增強督導工作同盟，尤其是討論種族之間的異同可預測有較高程度的情感連結 (Nilsson, 2000)，但是討論性別或者性取向，則不能預測督導工作同盟 (Gatmon et al., 2001)。國內許韶玲 (2004) 研究發現受督者在督導中的隱而未說，如負向情緒或對督導者的負向評價會造成較差的督導關係。張淑芬與廖鳳池 (2007) 發現督導者同理受督者情緒、督導者教導受督者諮商策略、督導者肯定受督者表現、受督者接受督導者意見、受督者向督導者說明諮商狀況、受督者正向回饋督導者等共通結盟事件。張淑芬 (2007) 研究則發現受督者知覺的重要事件包括認識關係性質、知覺人際狀態、知覺人際規則；經驗或變動情感連結、產生情感投入；形成學習態度、轉化評量知覺、改變坦露程度與

察覺順應僵局等方式參與督導。督導者知覺的重要事件則為：定位關係性質、構成人際規範、架構人際規則；維持情感連結與觀察投入而產生情感投入；以建構督導情境、注意介入衝擊與觀察督導行為而參與督導工作關係。

三、個人特徵

有些研究檢視督導者與受督者的個人特徵（如依附關係、經驗層級、個性）與督導工作同盟的關連。研究結果發現受督者的依附能力不能預測督導工作同盟，督導者的依附能力則可預測受督者與督導者知覺的督導工作同盟（White & Queener, 2003）。然而 Epps（2000）研究發現，無論督導者的依附風格為何，安全依附的受督者比不安全依附者知覺到較強的情感連結。Burke、Goodyear 與 Guzzard（1998）研究發現個性不同（理性或感性）與受督者缺乏經驗等均會阻礙有效督導工作同盟之發展。Ramos-Sánchez 等人（2002）研究發現發展層級較高的受督者比在開始階段的受督者有較好的督導同盟，但是 White（2000）卻發現督導者與受督者的經驗層級，並不會影響對督導工作同盟的知覺。可見，目前有關個人特徵預測督導工作同盟的研究發現，仍有許多不一致的結果。

從上述研究中可以發現，學者們相當重視影響督導工作同盟之因素，然而目前的督導工作同盟研究以量化研究居多，研究變項的選擇大多是根據學者本身的實務工作或者理論文獻，受限於他們認為比較重要的變項。同盟理論的學者們（Castonguay, Constantine, & Holtforth, 2006; Crits-Christoph, Gibbons, & Hearon, 2006）呼籲未來研究需要瞭解參與者的觀點與經驗，而非單從現有理論或實務來理解。例如，Bedi 等人（Bedi, 2006; Bedi, Davis, & Arvay, 2005; Bedi, Davis, & Williams, 2005）的研究，就發現案主辨識出不同於同盟理論所論及的影響因素，例如在案主的心中，大多數研究者所認定的合作性與相互性，對案主來說，反而沒有那麼重要，反倒是諮商師的友善、幽默、建議與案主本身的自我瞭解有利於工作同盟的形成。反觀 Chen 與 Bernstein（2000）的督導研究發現，在督導初期，過度強調個人議題的探索，似乎延緩或有損良好督導工作同盟之建立，此乃督導理論中並未提及的部份，故可拓展我們在發展工作同盟時的重要提醒。因此，本研究擬跳脫現有之論述與量化變項，先進行描述性與探索性之研究，瞭解督導者與受督者知覺到有哪些重要因素會影響督導工作同盟的形成，希望透過本研究可拓展對督導工作同盟要素之了解，豐厚督導工作同盟之理論知識。

方 法

本研究採用質性研究中的深度訪談進行資料蒐集。透過深度訪談，讓督導者與受督者開放描述其經驗、想法與反應，可提供與本研究有關的豐富、系統、明確有關督導工作同盟要素的豐厚資料。本研究在督導初期（三次督導）之後，督導參與雙方分別接受一次約 1-1.5 小時的個別深度訪談，以瞭解督導雙方在前三次督導互動經驗中，所知覺影響督導工作同盟之要素；此外，督導後期（學期結束最後一次督導之後），督導雙方再次分別接受一次個別深度訪談，以瞭解整學期的督導經驗，再次辨識影響督導工作同盟之要素。

一、研究參與者

研究參與者包括研究對象與研究小組。

(一) 研究對象

本研究邀請目前正在進行諮商督導的七組督導配對擔任研究對象，受督者共有七位 (E1-E7)，均為女性，碩士層級駐地全職實習生；督導者均為博士層級之合格諮商心理師，女性，共有五位 (S1-S5)，均受過督導訓練並具備至少 10 年之督導經驗。

(二) 研究小組

本研究之研究小組主要由研究者與兩位研究助理組成，負責訪談工作與資料分析。研究者具有 14 年諮商實務年資，9 年擔任督導者經驗，進行多篇質化研究。兩位研究助理則為諮商所碩四研究生，過往至少協助完成一篇論文研究。訪談工作進行前，研究助理再次接受訪談訓練，並且進行預試訪談與督導，在訪談進行過程中亦定期討論，以獲取周延客觀的訪談資料；資料收集完畢，研究小組則共同進行資料分析與統整。

二、研究工具

本研究以半結構訪談大綱為訪談進行之指引，邀請受訪者回想目前的督導經驗，請其特別留意督導互動的工作關係。接下來再進行深度訪談，督導者與受督者的訪談問題相似，只是說法微調，以受督者的訪談問題為例：1. 你現在和督導者的關係如何？你滿意現在的工作關係嗎？為什麼？2. 目前你覺得對督導者的信任大約有幾分 (1-10 分)，何以有這個分數？有哪些因素影響你對督導者的信任？3. 你們之間有一致的督導目標與任務嗎？是怎樣形成的？有哪些因素影響你們在目標或任務上取得共識？4. 在這幾次督導中，有哪些重要因素有助於關係建立？有哪些因素阻礙督導工作關係之發展？

三、研究程序

(一) 資料收集

本研究於暑假期間廣發研究邀請函，共有十二位全職實習生願意參與研究，之後，再由研究者邀請其督導者協助研究，僅有五位督導者願意協助研究，由於本研究需要督導雙方兩方均同意，方成為正式研究對象，故最後共形成七組督導配對，雙方均簽署研究同意書。每組督導配對至少進行 16 次督導，在三次督導後，督導雙方分別接受一次個別深度訪談，16 次督導結束後，再次分別接受一次約 1-1.5 小時的個別深度訪談。

(二) 資料分析

本研究採用紮根理論分析方法中的開放性譯碼，強調研究結果要衍生自原始資料，從資料中產生抽象的概念以建構事實與理論 (Strauss & Corbin, 1998)。首先，研究小組先詳細閱讀訪談逐字稿，反覆閱讀以獲取整體感覺，將逐字稿中的重要句子予以畫線，成為重要的意義單元，並以關鍵字摘述其意。之後，將逐字稿資料分為不同的意義單元，盡量挑出影響督導工作同盟的各式各樣現象，並且根據受訪者所認定，區分為助益因素與阻礙因素，充分發展出相關的譯碼類別，之後再進行類別化 (categorizing) 的工作，將看似與同一現象有關的概念群聚，統整為抽象層次更高之類別，給予概念性命名。例如從資料中開放譯碼找出「清楚性—場面構成與結構」、「適配性—諮商取向」等助益因素，以及「模糊的督導

架構」等阻礙因素，最後再類別化為「督導結構」此一範疇。

(三) 資料分析的可信性

本研究為確保資料來源與分析的可信度，研究過程的每一步驟力求嚴謹，在資料分析前，研究小組就分析的原則與架構進行充分的討論，取得共識之後，所有資料由研究小組共同進行整理、分析與討論，以避免主觀與偏頗。資料分析的一致性達 93%，若有不一致處則進行充分討論，直到取得共識為止，故本研究結果符合質性研究之可信性。研究過程中，研究者就所整理出的分析結果分別請督導者與受督者澄清、補充與檢核，此外，本研究初步的分析結果亦請兩位博士層級的資深督導者擔任資料檢核者 (auditor)，對資料進行審核與提供回饋，以達到質性研究確實性的要求。

結果及討論

一、影響督導工作同盟之要素

本研究根據督導參與雙方在督導初期與後期的訪談內容，進行質化分析，探究督導工作同盟的影響要素，研究發現督導後期的訪談僅增加「持續性—密集督導、督導同一案主」一要素，督導者與受督者所知覺並陳述出來的督導工作同盟影響要素主要包括督導結構、督導者行為、受督者投入狀態以及督導成效四大範疇，如表 1 所示，以下就各範疇與類別分別說明與討論之：

表 1 影響督導工作同盟之要素

範疇	助益因素	阻礙因素
督導結構	清楚性—場面構成與結構 適配性—諮商取向 持續性—密集督導、督導同一案主	模糊的督導架構 諮商取向不適應
督導者行為	督導者不評價、尊重、接納 督導者予以鼓勵 督導者的輕鬆幽默 督導者的自我坦露 對受督導者個人的關心	督導者質疑受督者 督導者的嚴肅
受督者投入狀態	開放性—真誠坦露；開放接受 主動性—積極學習；願意表達需求	受督者不表達需求 受督導者對個人表現的焦慮 受督者對關係的焦慮
督導成效	受督者勝任感提昇 具體諮商進展	

(一) 督導結構

1. 清楚的場面構成與結構

不少受督者原先對督導並沒有很清楚與明確的概念，包括督導將如何進行、如何運用督導時間，還

有督導時間、次數、場地的選擇、安排，以及如何拿捏與督導者間的界限等都有不清楚處。然而，藉由督導者的引導以及相互討論，受督者可以有清楚明確的架構，例如受督者 E1 提到「就是在第一次的時候，督導就很清楚告訴我，我們要做什麼，我該怎麼做。我在前一個督導那邊沒有這樣的東西，我們不會也沒有討論這些。我後來比較覺得，現在這樣比較有方向（E1-004）。」督導者若未具體說明督導進行的方式，對有些受督者來說，感到困惑或無所適從，有損於督導工作同盟。

所有督導者均提到她們在第一次督導時均會說明自己的諮商取向、可能的限制，或者督導的方式。例如督導者 S5 說：「我第一次會比較跟她介紹我自己，第一個是在我的專業性是在哪裡，然後再來是我比較擅長或關切的案主的型態，然後還有我的諮商學派的信念，我比較是靠近哪一個學派，也了解她在諮商多久了，或者她在這個專業裡面學習了多久，她比較擅長哪一些領域，她過去的工作比較在哪裡……在第一次的時候也跟她講說我的督導 style 是很 free 的，就是我不一定要看逐字稿，如果她要，也可以，我覺得帶來她碰到的問題初步敘述，這樣就可以了（S5-014）。」當督導者在一開始督導時，能夠向受督者說明自己本身的取向以及對督導的認知，若雙方皆能達成共識，則有利於接下來的督導進行以及工作關係。

在場面構成時，督導者與受督者也會稍加討論未來督導的方向與目標，對受督者而言，具有一致性的目標不但有助於學習上的聚焦，讓雙方為共同目標而努力，同時也減少不安感。例如受督者 E2 提到：「其實我覺得當那個目標一致的時候，我覺得是很容易就是更靠近一起往前的（E2-2-007）。」而督導者 S3 也提到：「我覺得有一個目標的好處是，幫助督導者知道自己做了多少，也幫助受督者知道她吸收了多少，下次還要加還是減。我覺得走起來的感覺比較安定，然後比較知道怎樣把我們收穫的部份幫助個案（S3-042）。」受訪的督導者均認為具有一致性的目標可以有效幫助受督者在專業上的學習，避免將時間花費在其他事項的處理上，同時可作為檢核的依據，回饋到工作關係中做調整。

本研究發現在第一次的督導晤談時，建立清楚的場面構成是很重要的，即使本研究的督導配對並未簽署書面的督導契約，但是均在督導初期討論到督導契約的相關內容，包括督導者與受督者的個人專業背景、相關訓練、實務經驗、理論取向與限制等，並共同澄清與討論對督導的期待與目標，以建立合作的關係。如 Holloway（1995）所言，督導初期，督導契約的形成，亦即建立一套對督導任務及功能的期待為督導基本要素之一，透過督導契約的建立，藉此協商規範、規則與承諾，將可以減少許多不確定性，降低參與者的焦慮，並且提昇信任感，並且可以界定出特定的學習目標與督導關係的界限，也建立了督導互動的模式。

2. 模糊的督導架構

如何運用督導時間或架構督導的模式對受督者來說是比較沒有概念，督導者或許有自己的想法，但能不能和受督者形成清楚的共識又是一個重要議題，例如受督者 E4 提到：「老師就說那我們接下來的目標，就是我們要朝向練習個案概念化這邊努力，然後我就想對對對這個是我需要的，可是就沒有細部去討論說我們要怎麼樣達到這個目標，然後怎麼進行，就是老師可能會用怎麼樣的方式問我或者是我希望怎麼樣的引導方式，我覺得這邊好像沒有共識（E4-100）。」受督者若對督導的架構或進行方式感到無所適從，便會阻礙關係的開展，如受督者 E6 說：「我就會想說那接下來我們會走到那一步呢？我們好像沒有討論過這件事情，可是我也不知道怎麼討論這件事情，所以督導的時候怎麼辦？那我要把我蒐集到的東西跟老師報告嗎？還是說接下來我們要怎麼帶這個個案？每次是由老師起頭或者我先開始？就覺得好像我們也在摸索啦，就是我跟督導者（E6-064）。」

本研究發現受督者若知覺到模糊不清的督導架構，會阻礙工作聯盟關係之建立，呼應 Nelson 與 Friedlander（2001）之研究。此外，許韶玲（2004）研究發現受督者的隱而未說內涵多數與督導互動有關，其中對於督導要如何進行？哪些材料或議題被允許提出？是受督者感到困惑又不敢提出的，影響其

學習。可見清楚場面構成之重要，尤其是實習階段的受督者，其對督導的認知仍在建構中（周怡伶，2009），張淑芬（2007）研究發現的 236 件督導工作聯盟重要事件中，究其內涵其實跟督導雙方關係定位與建構互動規範有關，許韶玲（2003）、Ladany 與 Friedlander（1995）的研究也發現當受督者對督導過程缺乏認識或對督導存有錯誤的認知，會影響督導參與的程度，因此，說明並討論督導進行之方式，建立清楚的督導結構，並依據受督者之期待與發展階段，調整督導目標與焦點等，均可協助督導者與受督者建立良好工作聯盟，有助受督者投入督導過程的學習。

3. 諮商取向適配

諮商取向的適配與否會影響督導工作同盟的形成，受督者提到容易跟督導者學習或親近的原因之一，即是彼此擁有相同或類似的諮商取向，抑或督導者的諮商取向為受督者所偏愛的。如受督者 E2 說：「因為督導她熟悉的學派跟我喜歡的學派剛好是一樣的，所以其實很多語言是相同的，就是我聽的懂督導在講什麼，然後我想要前進的方向也是督導她覺得可以努力的方向，所以我覺得好像這可能就是會讓我們馬上就靠近了，我覺得那個像是我們是一起在走同一個方向的路的那種感覺，會比較安心（E2-037）。」受督者 E7 也提及：「因為我現在走的取向跟督導者相同……跟我的認知脈絡是很貼近的。我和她我覺得很容易共鳴，所以她就會窮究她自己畢生功力教我的感覺（E7-012）。」

4. 諮商取向不適配

本研究發現，諮商取向不適配常是出於諮商取向的差異，由於雙方慣用語彙、概念化角度與介入方式的不同，又無法協調取得適配的合作方式，就會造成諮商取向不適配的現象。若兩方均有習慣的諮商取向，無法認同或溝通，則會產生關係的阻礙，例如督導者 S4 提到「取向不同就會影響他對我的要求嘛，一些想的方向不同，我覺得有一種他不瞭解我的那種感覺，我不瞭解他的感覺，最差的就是這種吧（S4-054）。」而督導者 S5 提到當受督者取向明確，對不同取向的督導也會容易感到不滿意。此外，督導者 S2 提到諮商取向不適配也會產生關係的抗拒，易讓受督者感到挫折：「受督者不需要認同你的方式啊，他所學東西都有可能進來嘛，你就變成說你很想把他拉到那邊看，但是他可能會抗拒啊。諮商取向不同，在討論個案概念化時，我發覺如果我們沒有辦法一起看個案，我叫他做任何事情都是沒有辦法的。他腦海裡面兩個東西在打架，他反而會覺得很挫折（S2-56）。」

然而諮商取向差異不一定會阻礙督導工作聯盟，因為在不同取向的狀況下，如果受督者願意開放學習，並且能適應督導者專長的語言或取向，通常也可產生正向的督導效果。另外，本研究有些督導者諮商取向較為折衷或人本，督導取向重視情感支持，認為受督者需要多一些鼓勵與肯定。面對諮商取向不同時，通常是尊重受督者的取向，順其脈絡討論之，與之討論可能的作法，但是也會適時提供督導者的取向觀點。如督導者 S4 認為：「我很重視的是尊重跟包容。就是我們先去懂，先去尊重受督者，這麼做的背後的意圖或動機是什麼？或者她認同的學派是什麼？先很中立的去懂，有一份包容心，知道她做的意義在哪裡。所以我覺得督導者本身，也不能只懂一兩種取向，她也要懂很多（S4-073）。」

由上可知，督導參與雙方的諮商理論相似或適配對督導工作聯盟乃是重要的（Kennard, Stewart, & Gluck, 1987; Schacht, Howe, & Berman, 1989; Steinhelber, Patterson, Cliffe, & LeGoullon, 1984），本研究結果提供實徵性支持。Markoczy（2004）發現理論取向的適配性會催化督導關係，有些受督者在與理論取向相似的督導者互動時會更為開放，而對督導經驗不滿意的受督者通常提到和督導者的取向與風格均不適配，此外，督導雙方理論取向的差異是造成督導衝突的主因之一（Burke et al., 1998; Magnuson, Wilcoxon, & Norem, 2000; Moskowitz & Rupert, 1983）。國內姜淑卿、陳慶福（2009）訪談發現當督導雙方彼此理論取向不同時，無法用相同語言溝通，且每個理論取向重視的諮商焦點與介入方式不同，討論個案時，易產生不同觀點的拉扯，較難有被肯定的成就感，或造成督導互動的負向感受，受督者在專業學習上容易呈現停滯。因此，當督導雙方取向不同時，對督導者來說更是挑戰，若督導雙方各自堅持己

見或未敏感於理論取向差異對督導互動的影響，則會削弱督導工作聯盟，導致負向督導經驗，甚至會提早結束督導關係 (Hsu & Tsai, 2006)。

5. 持續性—密集督導、督導同一個案

本研究的督導配對均為每週一次督導，從期初到期末至少進行 16 次督導晤談，在這樣持續的互動中，受督者對督導者的風格、想法、個性等更加熟悉與了解，目標與任務上也因著互動的增加，有更清楚的了解與共識，關注的焦點也從個人的督導焦慮，轉至更多關注自己的案主，進而也幫助受督者願意有更多的開放，此外，穩定持續的督導也幫助受督者接案更有信心，如受督者 E6 提到：「當然時間長一點，那個信任感會比較多……有時候我會覺得我在接案的時候我遇到困難，然後我心裡面想著，沒關係，我有我的督導，我這個禮拜有一個督導時間，我可以把我的問題跟督導談，我只要一想到這點我就會覺得有信心 (E6-2-061)。」

再者，督導者提到透過對某一個案的持續督導也有助於督導工作同盟，持續督導同一個案可讓受督者看到諮商互動歷程的變化，有機會深入進階學習，比較能看到個案的不同與受督者自己的進步，例如督導者 S1 提到每次討論不同個案的缺點：「他每一次帶來很多問題，可是這樣我們就發現說，他對個案更深層的理解那個部分無法討論，比如說個案概念化是什麼，我們都沒辦法去討論，我們都在處理片段的問題...然後我就建議他說他不要提那麼多個案的個別的問題，而是好好提一個個案，然後去經驗那個整個歷程這樣子，包括個案概念化到他實際上在做的，應該這樣會比較好 (S1-2-060)。」督導者 S2 也提到當受督者不斷地換個案，督導者無法清楚知道經過督導後受督者又是如何跟個案工作，另，有時會從受督者如何提案來評估受督者的學習狀態與雙方的督導關係。

由於關係的建立有其歷程，因此，固定且密集持續的督導互動，有助於鞏固同盟，如 Ladany 等人 (1999) 研究發現，督導工作聯盟中的情感連結，隨著時間而增強，蔡秀玲 (2004) 研究亦發現信任的督導關係是需要時間逐步形成的，該研究的受督者就明確表示因為跟督導者有持續且長期的督導關係，所以信任感更增添。蔡曉雯、郭麗安與楊明磊 (2010) 研究亦發現督導者要經營正向的權力關係是一段關係的發展歷程，並非仰賴督導技術，而是隨著持續性的互動，讓權力差距感減少，增加受督者的自主感與掌控感。本研究另發現持續督導同一個案的重要性，督導者認為在這樣的持續督導中，可以更深入與完整地了解案主與其變化，有助於受督者的專業學習，再者，受督者有機會將督導所學運用於晤談中，當受督者經驗到督導成效時，更提昇對督導者的信服，穩固督導工作聯盟。

(二) 督導者行為

1. 督導者不評價、尊重、接納

督導者不評價、接納與尊重往往是影響受督者一開始能否順利進入督導情境，以及往後能否順利發展督導關係的關鍵之一。例如受督者 E6 提到：「我是被接納的，我那些情緒跟焦慮是她可以理解，她也試著會幫我做一些釐清，讓我感覺到我被支持吧 (E6-002)。」受督者全都提及督導者不評價對良好督導工作同盟之重要性，督導者亦認為不評價與接納是良好督導工作同盟的基礎，在支持性的關係下，受督者才能勇敢地談自己做得好或不好之處，督導者 S5 認為不評價才能讓受督者感到安全，「她感到安全，就會覺得這個討論是就事論事，不是針對她的好壞，即使她做的不好，那就是把它當作一個學習的歷程，然後就往前走啦，就會比較容易合作 (S5-003)。」

部分受督者提到在初期關係建立或討論督導進行形式時，感受到很被尊重的一個部分即是以受督者為主體，並非單單以案主或督導者為主體，而是能從受督者的需要出發，例如受督者 E7 提到：「督導完全是視我的情況，就是我的需要是什麼，她就給什麼。所以，我曾經試過逐字稿，曾經試過回憶稿，曾經試過給記錄，曾經試過什麼都不給，反正我做什麼，督導都會說好。然後妳要什麼？我的問題是什麼，她就會針對我的問題回答 (E7-043)。」督導者亦表示會在保護個案福祉的情況下，以受督者所想要的

方式和內容進行，讓督導機制發揮作用。

2. 督導者質疑受督者

督導情境需要受督者揭露自己做的不好的地方，使受督者自然敏感於督導者是站在評價他們個人表現的立場，或者帶著不評價的態度來協助他們專業學習。若督導者多是質疑受督者的能力，缺乏接納與支持或具體的建設性回饋，對工作同盟的阻礙是可預見的。受督者 E4 提到過去的一次督導經驗，「督導會覺得我蒐集到的資料怎麼這麼模糊不清，他自己就浮出了好多疑問，就是應該要瞭解個案的訊息，但是我怎麼都不曉得，對，那時候我產生的情緒其實是很挫折...然後難過的情緒啦 (E4-043)。」受督者 E6 也提到曾經遇到一位督導者「...就是他看人很厲害，他是直接就點你，然後有好幾次我是被點哭了，就是他會一戳就戳到你曾經很痛的地方，在他的督導底下，我看到了非常多自己的議題，就覺得自己這麼糟 (E6-057)」。

3. 督導者予以鼓勵

督導者針對受督者的回應或互動中，如何清楚地掌握受督者的優勢，且在態度和口語上給予具體肯定，這部分不只影響督導工作同盟品質的良窳，更能從中激發專業學習的動力。例如受督者 E7 提到：「老師會給我很多的鼓勵，就是很正向的鼓勵這樣子，我覺得其實督導很重要的功能其實是，除了技術上的指導，就是認知上以外，還有就是情緒上的支持吧，對啊，因為尤其是像我們一直持續的接案，那就是有時候會需要一些鼓勵 (E7-007)。」

4. 督導者的輕鬆幽默

對雙方而言，督導者能夠營造出輕鬆自在的氛圍，不僅有助受督者放鬆，對關係也能有明顯助益。例如督導者 S3 提到認真又輕鬆的督導氛圍之重要，「雖然是認真的，但我會盡量輕鬆一點，有些時候講兩句有趣的話，把兩個人氣氛弄的輕鬆一點，不要這麼 serious，就是慢一點，然後輕鬆一點，然後不要急著這樣，我會盡量呈現一個比較輕鬆的態度，然後讓他們知道說學習是一個漫長的歷程，不用現在就學會這樣子，就是希望在這個部份上讓她比較安心 (S3-056)。」

5. 督導者的嚴肅

若是督導者的態度是比較嚴肅或強硬，受督者也會跟著緊張，在當下或事後往往會被這樣關係中的緊張或不舒服影響，對於督導工作同盟便形成阻礙。如「前兩次，我覺得老師的感覺是比較嚴肅的，我覺得我就會比較拘謹，或是會比較緊張，就會想說，會一直在想或是在觀察說，老師她是想要我做什麼，就是我現在應該要怎麼樣的回應，或者是老師她的表達是代表什麼意思，就會一直在想，在猜測這樣子，就很有壓力，第三次老師比較輕鬆，就是笑容比較多一點，好像就比較好一點 (E4-015)。」此外，督導者的嚴肅也會影響受督者的自在與開放，如受督者 E5 說：「針對不同的督導我可能會有不同的反應，就是我覺得我可以 free 去問問題的督導，我就會比較 free，可是如果我覺得跟他之間有一點，比如說威嚴，或者是讓我覺得有點，就是小小嚴肅的督導關係，我其實會不太敢去再問很多，就比較沒那麼 free 這樣子 (E5-045)。」

本研究發現的督導者行為，包括不評價、尊重、接納、鼓勵、輕鬆幽默等催化性關係技巧都是成功督導之要件呼應國外相關研究 (Gazzola & Theriault, 2007; Hutt, Scott, & King, 1983; Kennard et al., 1987; Rabinowitz, Heppner, & Roehlke, 1986; Worthen & McNeil, 1996)，國內蔡秀玲、陳秉華 (2007、2009) 的研究亦發現督導者的接納與不批判，讓受督者更願意敘說，有助於受督者覺察情緒，並提昇諮商效能，對於受督者的個人成長與專業成長均有幫助。反之，督導者多是負向評價或質疑受督者，致使受督者更加焦慮、挫折，無法在專業學習上獲益，甚至督導關係緊張而中斷 (Hsu & Tsai, 2006)。

6. 督導者的自我坦露

當督導者在督導過程中分享、坦露自己曾經歷過的諮商困難或專業發展的心路歷程等，讓受督者感

受到督導者的真誠，也拉近彼此關係，如受督者 E6 說：「我印象中是第一次督導的時候，她就是詢問我專業發展的那個經歷跟脈絡，然後她也分享她的專業發展的經歷跟脈絡，就讓我們彼此可以，就是不知道是透明還是，那個關係是感覺有點靠近，或人跟人之間，對，然後再到後來我可以跟她談我接案上面的挫折感，談專業發展或我自己的狀況，我覺得都回到我自己，就是人跟人，她會分享她的，對，而且她分享她那時候專業發展的那個，就是突破的點啦，就是她也很辛苦的点，那她是怎麼突破的，她會分享給我 (E6-036)。」

本研究發現督導者的自我坦露對督導工作聯盟有益，如 Ladany 和 Lehrman-Waterman (1999) 研究發現受督者知覺到的督導者坦露愈多，其知覺的督導工作聯盟也較強。督導者的自我坦露可降低督導者權威與專家色彩，展現督導者的真誠一致，這也讓受督者可以真誠去面對自己，讓受督者更願意開放 (蔡秀玲、陳秉華，2009)。Knox、Burkard、Edwards、Smith 和 Schlosser (2008) 研究亦發現督導者使用自我坦露的背後意圖是為了強化督導關係，正常化受督者的掙扎，並且讓受督者可以更自在坦露，幫助受督者對臨床工作有更多學習。

7. 對受督者個人的關心

受督者往往可以感受到督導者是如何在經營和看待這段關係，若督導者對受督者多一點的關注，不僅僅是在專業學習方面的關注，最好還包括影響受督者的其他生活層面或情緒同時給予關心或體貼，如受督者 E6 提到：「其實督導是很親切的，那我覺得建立關係並不是太困難，可是，我一直有一個感覺就是我的督導是個界線很分明的人，她就是進來這裡就是我們進行督導，就是完全談個案的事情，那我自己覺得我是滿期待說可以有一些親切的問候啊什麼之類的...前一陣子我自己狀況很糟，那我終於忍不住就主動跟我督導講說我狀況不是很好，我很意外就是她願意聽我說，她的陪伴跟是聆聽，讓我覺得她更可親，那她有的時候，我們討論完之後她還會問我說，那你最近狀況怎麼樣，就是這樣簡單的問一兩句，我會覺得跟她更靠近，我覺得就是她好像也會關心我這個人。」這樣的個人關心讓受督者覺得「好像她不是把督導當作一個工作，她是真的在跟我這個學生交朋友或者是把我當個『人』啦 (E7-2-101)。」對受督者而言，督導者關注到受督者這個人，這樣的舉動通常能對督導工作同盟會有加分效果。

本研究發現在受督者知覺的要素中，督導者對受督者個人的關心是被強調的。此結果並未凸顯於國外相關研究中，國內張淑芬、廖鳳池 (2007) 研究發現督導者關心受督者的生活，讓受督者感到很被關心且會提高能量，而周怡伶 (2009) 研究中，受訪督導者也提到有些受督者在關係中的情感需求較為強烈，容易和督導者的關係有許多專業以外的問候與關心。可見，督導者適時的關心，會讓受督者感到人對人的關懷，對督導工作聯盟有加分效果。不過反觀國外督導文獻研究，並無發現類似的論述，此為有趣之發現。當我們稱督導者為「老師」，清楚刻畫出上下階層關係，是否會因著華人文化中對師者之敬重與權威距離而影響互動，加上在督導關係中的界限與互動拿捏對受督者來說仍不熟悉，又有被評量之壓力，受督者在此關係中可能會戰戰兢兢，仍在觀看與調整如何與督導者適切的互動，因此，當督導者對受督者個人的關心體貼可降低其角色的權威性，拉近彼此的關係。另外，由於本研究受督者均為女性，可能如 Stoltenberg 與 Delworth (1987) 所言，女性受督者更為關係取向，重視情感連結，男性受督者則較為任務取向，因此，本研究受督者重視督導者對個人的關切。本研究的督導者展現對受督者的個人關心是否如 Sells、Goodyear、Lichtenberg 與 Polkinghorne (1997) 研究所發現，女性督導者比男性督導者較多以關係為焦點，較多聚焦在受督者，男性督導者則花較多時間在案主，值得日後研究再進一步探討。

(三) 受督者投入狀態

1. 開放性—真誠坦露、開放接受

受督者的開放性包括在督導晤談中對自我坦露的開放程度，以及面對督導者提供的觀點或作法時，開放接受的程度。當受督者願意開放地坦露自己，放下心中的擔心或原先的觀點，不怕呈現真實的自己，

如「我覺得我還滿敢在她面前坦承，就是覺得我曾經有做不好或是應該是個缺陷的地方，我覺得我好像還蠻敢坦露（E2-055）。」即使是不好的經驗，受督者也願意開放討論，如此一來，受督者便能得到適切的回應，有助其學習與成長，也有助關係的穩固與契合度。督導者 S4 也提到由於彼此之間的開放度有助於「越來越瞭解，然後在這個過程能夠越來越靠近，就是越來越有接觸的對焦這樣子，我覺得受督者那個開放，然後願意表露、願意說很重要（S4-011）。」有助雙方的靠近而穩固同盟關係。

此外，在駐地實習階段的受督者可能在專業養成過程中已經開始逐漸摸索或發展屬於自己心儀或合適的取向，不見得與督導者本身的學派或理論相同或接近，這種差異有可能帶來衝突，不過由於受督者對督導者觀點或作法的開放接受，願意學習用不同眼光看待案主，「雖然學派不一樣，可是我也可以去看到別的學派是怎麼用的，然後她也會用我的學派，她會是怎麼看的。這個不預設的態度，我覺得對我自己而言應該是說滿重要的（E5-060）。」也從這不同中，幫助受督者「反而可以看到比較多以前可能不會去思考的點（E3-005）。」

2. 主動性—積極學習、願意表達需求

督導者可以感受受督者在督導過程的用心，尤其當受督者展露對學習諮商的企圖心，能夠針對不足的部分勇於去嘗試，使督導過程能夠順利地往雙方期待的方向推動，從而也加深了同盟的工作關係。例如督導者 S3 相當肯定受督者 E5 的積極主動，「她很願意嘗試，然後繼續再分享更多，這部份可能覺得談起來滿過癮的。可是之前可能跟另外一個實習老師，她覺得說這個東西對她來講太陌生了、她不會去試，所以我比較多是看她怎麼做，就她原來的方方式去談。但是現在這個實習老師就覺得說，她很願意學習，督導起來就覺得滿過癮的（S3-2-023）。」

受督者的主動性也包括能夠直接、坦率地表達自己的需求，提供督導者明確的方向和內容。督導者 S1 就提到：「你能夠直接跟我表達，我比較容易給你你要的東西，我覺得這樣比較清楚，那我就知道怎麼樣提供給他需要的東西，我自己主觀覺得我跟受督者關係還不錯的原因，就是他們很主動表達（S1-032）。」

受督者清楚表達自己督導的期待與需要，可以幫助督導雙方聚焦，也可彈性調整督導進行的方式，如督導者 S3 提到：「我可能用我很熟悉的技巧去引導他，我的受督者他很明白的告訴我，對他來講這個部份是不熟悉，也不太有勇氣去嘗試。對!這部份讓我更了解，那樣的澄清就會有幫助我，我後來在督導過程中，比較不會那麼用力的，想要去教會對方什麼。我覺得我太用力的時候，對方會有一點緊張的，因為他收不進去，收不進去的情況之下，萬一他又不說，又不好說，我覺得對後續的督導關係有負面的影響（S3-067）。」所以，受督者不表達需求，也會影響督導關係與成效。

受督者開放坦露與諮商互動相關的人際或個人內在經驗是影響督導成功與否的關鍵，研究發現有利於督導效果的受督者特質為開放、坦誠、彈性、低度的防衛（Rodenhauser, Rudisill, & Painter, 1989; Norem, Magnuson, Wilcoxon, & Arbel, 2006），而受督者對回饋的開放接受亦是成功督導的要素（Hoffman, Hill, Holmes, & Freitas, 2005），與本研究發現的受督者開放相呼應。Gazzola 與 Theriault（2007）研究也發現受督者積極尋求督導者回饋，並開放接受，更能從督導獲益。國內研究（周怡伶，2009；許韶玲，2003；張淑芬、廖鳳池，2007）亦發現發現受督者能積極參與督導，包括督導前的預備、積極表達想法與需求、反思督導者的建議、督導後的持續統整等，對督導效果有加乘效果。因此，如本研究發現受督者積極主動，願意開放的學習態度有助於督導工作聯盟發展。

3. 受督者對個人表現的焦慮

焦慮是受督者投入狀態中很明顯又普遍的情緒感受。受督者常見的焦慮，包括擔心自己做的不好，擔心自己能力不足，擔心被評價或與同儕比較等。如受督者 E6 提到：「你面對一個比你資深的人，就會很擔心自己做錯了，或者做的不夠好，或是做的太蠢了，對，就是怕自己能力不夠，那然後見笑這樣子，

然後也擔心自己，會不會做的太少啦，或者是表現的不夠積極啊，不夠努力啊，或是什麼的 (E6-030)。」當受督者將焦慮放在自己能力不足的面向時，對雙方的合作關係也可能帶來負面的效應。而督導者需要評量受督者的表現，此舉，對於受督者而言，確實有被評價的壓力，但督導者必須知覺此壓力，讓受督者了解督導者是幫助的角色，而不是評價的角色，如督導者 S1 所說：「很多個受督者都有被評價的焦慮，我會慢慢讓那個評價的焦慮漸漸降低，然後讓他知道我的目標就是讓他知道我是來幫忙他的，分數是反應我覺得他還有哪些地方要成長，後來的時候我就會感覺他放鬆 (S1-2-102)。」此外，本研究發現督導者的催化行爲，以及持續的督導關係能降低受督者的焦慮，但焦慮感也非關係穩定之後就會完全消失，可能持續存在於督導關係的本質與互動中，然而隨著督導的進展，受督者在督導的焦慮就不再是關注的焦點，而能更專注於個案問題的討論。

本研究發現受督者在督導過程中常會出現表現焦慮，這樣的焦慮情緒可能會阻礙工作聯盟，然而這樣的焦慮也是正常的，尤其實習階段的受督者，此期較敏感的是被評價 (Worthington, 1984)。許韶玲 (2001) 指出受督者擔心被評價引發的緊張、害怕與焦慮對督導過程中的學習會產生負面影響，如無法專注、無法清楚說明或解釋諮商過程，或是更不敢開放自己，不能順著督導者的引導做清晰的思考。Walsh、Gillespie、Greer 與 Eanes (2002) 研究亦發現受督者的焦慮影響其在督導的開放度。因此，督導者對受督者常見的表現與被評價焦慮應有所認識，並適時處理受督者在督導情境中的焦慮是很重要的 (Majcher & Daniluk, 2009; Worthen & McNeil, 1996; Wulf & Nelson, 2000)。

4. 受督者對關係的焦慮

受督者在投入督導關係時，對此新關係的陌生感，以及對於督導角色本身所具有的權威性，均會讓受督者感到隱微的焦慮。由於督導的目的和形式，有時得迅速建立信賴關係，但有些受督者對於陌生的督導者，會因著不熟悉而無法親近，在關係還沒有穩定的情況下，比較難去真實呈現，這也就容易造成關係裡的阻礙。例如：「可是我又不太敢當下核對，就是還不熟悉說，怎麼跟這個人互動，對，因為我覺得督導的關係還滿特別的，其實對這個人可以去熟悉的時間並不是這麼多的，可是就要開始合作了 (E4-016)。」「...因為我會覺得我跟督導還沒有那麼親近，所以沒有辦法很自然的跟她談一些自己的感受 (E6-043)。」

另外，督導者因為角色的緣故，往往被賦予較大的權威感，相對地也處在較高的位階。受督者若很明顯感受到這種角色定位的差異或連帶的威權展現，容易有些話隱而不說，或者會有潛在的評價焦慮。多位受督者均提到對督導權力的知覺，如「我想到我要跟她講某些話的時候覺得她還是老師，當我想到那個權力位階的時候，有些話我可能就比較不敢直接講 (E1-2-050)。」「對督導這個角色，可能對我來講還是像一個權威者吧，我覺得好像這個位子不是這麼平等，老師就是比較高的一個位子，我的位子感覺就是比較小一點這樣子，然後力量是比較小，那個 power 其實就會比較小 (E4-030)」，「她的位階跟我是差很多的。即使我覺得她很平易近人，我仍然覺得有點距離，就是一個這麼專業的督導這麼厲害，我只是一個小小的實習生，其實是我覺得這位階本來就是不平等 (E5-062)。」

本研究發現除了常提到的表現焦慮外，受督者對關係的焦慮也是值得留意的。督導關係中的權力本質無法漠視，Hawkins 和 Shohet (2000) 指出受督者對督導者的權威移情會阻礙督導關係。蔡曉雯等人 (2010) 研究發現督導者的角色任務與位階差異均會讓受督者意識到權力的存在，此外，受督者也容易將實務經驗豐富的督導者視為高高在上的權威者，而這樣的權力本質需要透過督導者邀請受督者表達，並允許他們以自己的方式表達，邀請受督者一起決定督導結構或方向，觀點不同時，能提供「另一種觀點」，而非「正確觀點」，鼓勵嘗試，允許犯錯、關心與理解受督者的感受等方式均可縮短權力差距感。

(四) 督導成效

受督者在接受督導過程中，其所知覺到督導者的有效介入與督導者的專業能力，以及督導後的收穫

與成效，會直接影響受督者對督導者的信賴與信服程度。督導者越能夠在專業上讓受督者信服和獲益，則關係通常越能夠往緊密和有利的方向前進。如受督者 E2 提到：「她能夠提出一個見解是讓我覺得對那個案真的有突破，才會覺得信任，所以那信任當然也不完全是說情感性的照顧，那個信任也包含對這個人的專業度 (E2-2-018)。」當受督者在接受督導之後，能夠將督導時的討論、演練與收穫，實際運用且有具體諮商進展時，不只是提升受督者的勝任感，也回饋到督導關係中，增加對督導者的信服，提高學習意願。例如受督者 E1 提到「督導給我的學習讓我覺得自己的專業自信提升很多，雖然是去學一個新的學派，但是她很清楚讓我該知道該怎麼做，在對個案時應該怎麼樣，我會覺得比較有信心在專業上，對督導也更信服 (E1-007)。」

本研究發現督導成效可提升專業信任，促進督導工作聯盟，這也突顯出督導關係的任務取向與專業特性，督導者在督導過程中所展現的專業，可增加受督者的信服度，此外，受督者感受到接受督導後的成效，如受督者自我效能提昇，以及諮商具體的進展，都讓受督者更投入督導，提昇聯盟關係。這也呼應國外研究發現，當督導者使用較多專家權 (expert power)，督導工作聯盟較佳 (Schultz, Ososkie, Fried, Nelson, & Bardos, 2002)，而研究亦發現受督者知覺督導者的勝任度可顯著預測督導過程與結果 (Tsong, 2005)。

二、督導雙方陳述之督導工作同盟影響要素之比較

本研究從影響督導工作同盟要素中，比較督導者與受督者陳述之差異，發現大多數影響督導工作同盟的要素均為督導參與雙方所提及，督導雙方均肯定清楚場面構成、諮商取向適配、催化性督導者行為、受督者的開放、督導成效與受督者個人表現焦慮對督導工作同盟之影響。但仍有些要素僅有督導者或受督者單方所提，列於表 2：

表 2 僅督導參與單方提及之督導工作同盟影響要素

僅受督者提及之要素	僅督導者提及之要素
助益因素--對受督者個人的關心	助益因素--受督者主動性 持續性—持續督導同一個案
阻礙因素--模糊的督導架構 督導者質疑受督者 督導者的嚴肅 受督者對關係的焦慮	阻礙因素--受督者不表達需求

由表 2 可見受督者更是提到督導者對受督者個人的關心有助於同盟，模糊的督導架構、督導者質疑受督者與嚴肅，以及受督者對督導關係的焦慮有礙同盟；督導者則強調受督者的主動性與持續督導同一個案對工作同盟的重要性，以及受督者不表達需求有礙督導工作同盟。

督導雙方所強調的要素，如清楚場面構成、諮商取向適配、催化性督導行為與受督者表現焦慮之重要，此亦在國外研究得到實證支持的，而本研究發現督導成效對督導工作聯盟之影響也具有重要意義，可見，督導工作聯盟不僅要有不錯的情感連結與共識，也要有具體成效，達到提昇受督者專業知能的督導功能，更能促進督導工作聯盟。再者，從督導僅有一方所提及的影響因素中，似乎呈現所處角色的獨特性而衍伸出對參與另一方的留意與期待，如督導者重視受督者主動表達需求，然而如許韶玲 (2004)

發現受督者對督導的需求與期待常是隱而未說；而受督者提到對關係的焦慮，也突顯出督導關係的本質。受督者對權力的知覺影響著督導關係的互動，因此，對受督者而言，督導者對受督者個人的關心似乎可助於拉近彼此權力差距。這些發現，都讓我們更清楚督導者與受督者所重視的面向，有助於我們敏感於督導關係本質，並在督導工作聯盟形成過程中，留意其影響要素。

三、建議

(一) 對督導實務的建議

1. 良好的督導工作聯盟建基於督導初期階段的場面構成：本研究發現督導結構之重要性，督導者在初期需要有清楚的場面構成，尤其當受督者仍在實習階段，過去督導經驗不多，學校課程又未對督導有充分之介紹，因此，對於督導的目的、功能、督導雙方的角色與責任、督導進行的方式與雙方的權利義務等督導相關議題，督導者都需要在建立關係初期有一充分的說明或討論，以協助受督者能在督導中受益。此外，理論取向的適配會影響督導工作聯盟之建立，因此，在進行督導配對時，需要考量理論取向之適配性，然而國內受限於實習機構僅有少數人可擔任督導者，因此，在理論取向不同的狀況下，督導者除了說明可能的限制或困難外，可以更多耐心引導，並尊重受督者的觀點與作法，提供不同的觀點，畢竟督導的目的是為保障案主福祉，而許多研究也指出諮商有效性較多受到諮商關係的影響，並無哪一諮商取向較有效 (Norcross, 2002)，況且每位受督者的專業發展狀況，是否適合以某一理論取向進行督導模式，或是更需要以折衷式的督導理論為基礎，在諮商技巧、個案概念化、情緒覺察、專業角色與自我評估等督導任務多加強，督導者在進行督導前可先進行評估。

2. 督導者需要敏感於關係中權力的運作：在督導工作聯盟中，受督者會因為對督導者角色本身的權威與位階差距產生焦慮，此外，受督者對自我表現的焦慮與關係焦慮都會影響督導工作聯盟之建立，因此，督導者需要正視自己被賦予的權力，敏感其對督導互動的影響，並透過不評價、尊重、接納、鼓勵、支持等回應，提供催化的安全督導情境，降低受督者的焦慮，有助於督導工作聯盟建立與提昇督導成效。此外，督導者不僅只討論諮商的相關內容，適時地關心受督者個人，或適時自我坦露，將有助督導工作聯盟發展。督導者也可以透過受督者討論的督導內容，如每次提不一樣的個案或持續接案中的個案，或是受督者的投入狀態，藉以評估督導工作聯盟之現況，可重新檢視情感連結程度，或再次澄清督導目標與任務，以促進督導成效。

3. 受督者需要勇於開放，並積極表達需求：雖然受督者期待透過督導可以協助釐清自己接案狀況，但是在坦露的過程中，受督者仍會有焦慮不安或掙扎的感受，或引發受督者的羞愧感，挑戰受督者的勝任感、自主性與對自我的感受 (Yourman, 2003)，因此在督導情境中，受督者需要學習包容這樣的焦慮不安，正向看待督導的功能，讓自己有更多冒險與勇氣，開放坦露自己在專業的不足或困難，並且開放接收督導者的觀點與作法，也許有時觀點不同，但是若能當作擴大視野的機會，將可減少督導關係張力。此外，本研究督導者也提到受督者積極表達需求與期待之重要，建議受督者於督導前可以先思考自己對督導的期待與自己的專業需求，並且主動與督導者討論，有利於彼此在督導目標與任務上取得共識，也較能使督導的進行符合受督者的需求。督導工作聯盟的發展不僅是督導者的責任，也是受督者可以主動建構的，受督者在督導中的積極參與，主動提問，勇於表達，均能促進督導工作聯盟之建立。

(二) 對未來研究之建議

1. 針對不同研究對象繼續拓展對督導工作聯盟要素之了解：由於本研究督導配對有限，且受督者均處在駐地實習階段，不同發展層級或督導經驗的受督者是否對督導工作聯盟要素有不同的觀點，值得再進行探究。此外，本研究督導雙方均為女性，性別因素如何影響督導工作聯盟之建立也值得探究。再

者，未來亦可藉由督導工作聯盟量表找出高分組與低分組督導配對，比較兩組之差異。

2. 探究督導工作聯盟削弱事件：由於本研究之七組督導配對均滿意其督導關係，因此，所發現的阻礙因素顯得有限，未來可以針對阻礙因子再做深入探究，Bordin (1983) 指出在聯盟發展過程中，會出現聯盟的緊張、削弱 (weakening) 或破裂 (rupture)，此時需要進行聯盟之修復，或者重新協商聯盟關係。督導研究亦發現督導互動中，存在許多削弱或破壞工作聯盟的事件 (Burke et al., 1998; Ramos-Sanchez et al., 2002)，因此，督導工作聯盟發展過程中有哪些削弱事件？督導者如何處理？受督者如何因應或調整？仍待研究投入。

3. 探究資深督導者建立督導工作聯盟之專家知識：在本研究訪談過程中，發現資深督導者內隱的工作理念有其原則與脈絡可循，故藉由對資深督導者專家知識之探究，可豐富原有的督導論述。此外，除西方的督導理論與實務論述外，更需要納入國內資深督導者在本土文化脈絡下的實務知識，透過對資深督導者其工作理念與督導策略的探究，可進一步整合理論、實務與研究，提昇諮商教育與督導訓練之本土性與專業性。

參考文獻

- 周怡伶 (2009)：督導者知覺影響諮商督導過程之受督導者因素研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系碩士論文。
- 姜淑卿、陳慶福 (2009)：諮商初學者在督導經驗中負向經驗及因應方法之探討。輔導季刊，45 (4)，2-11。
- 張淑芬 (2007)：不同配對諮商督導關係變化歷程及其重要事件之分析研究。國立高雄師範大學輔導與諮商研究所博士論文。
- 張淑芬、廖鳳池 (2007)：諮商督導結盟歷程之初探研究：以一對督導為例。輔導與諮商學報，29 (1)，67-86。
- 許詔玲 (2001)：受督導者於督導過程中的焦慮來源及其對焦慮因應策略之探討。諮商與輔導，192，6-10。
- 許詔玲 (2003)：督導者知覺受督導者影響諮商督導過程之因素。應用心理研究，18，113-144。
- 許詔玲 (2004)：受督導者於督導過程中的隱而未說現象之探究。教育心理學報，36 (2)，109-125。
- 蔡秀玲 (2004)：受督者自覺諮商情境相關情緒在督導中情緒覺察歷程之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文。
- 蔡秀玲、陳秉華 (2007)：受督者在諮商督導情境中的情緒覺察歷程研究。教育心理學報，38 (3)，311-329。
- 蔡秀玲、陳秉華 (2009)：諮商督導任務中受督者情緒覺察之督導介入初探分析。教育心理學報，41，205-222。
- 蔡曉雯、郭麗安、楊明磊 (2010)：督導關係中的權力意涵研究—受督者觀點。中華輔導學報，27，39-77。
- Bedi, R. P. (2006). Concept mapping the client's perspective on counseling alliance formation. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 26-35.
- Bedi, R. P., Davis, M. D., & Arvay, M. J. (2005). The client's perspective on forming a counseling alliance and implications for research on counselor training. *Canadian Journal of Counseling*, 35(2), 71-83.
- Bedi, R. P., Davis, M. D., & Williams N. (2005). Critical incidents in the formation of the therapeutic alliance from the client's perspective. *Psychotherapy Research*, 42(3), 311-323.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (3rd ed.). Boston, MA:

Pearson Education.

- Bordin, E. S. (1983). A working alliance based model of supervision. *Counseling Psychologist, 11*, 35-42.
- Burke, W. R., Goodyear, R. K., & Guzzard C. R. (1998). Weakening and repair in supervisory alliances: A multiple-case study. *American Journal of Psychotherapy, 52*, 450-462.
- Castonguay, L. G., Constantine, M. G., & Holtforth, M. G. (2006). The working alliance: Where are we and where should we go? *Psychotherapy Research, 43*(3), 271-279.
- Chen, E. C., & Bernstein, B. L. (2000). Relationship of complementarities and supervisory issues to supervisory working alliance: A comparative analysis of two cases. *Journal of Counseling Psychology, 47*(4), 485-497.
- Crits-Christoph, P., Gibbons, M. B., & Hearon, B. (2006). Does the alliance cause good outcome? Recommendations for future research on the alliance. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 43*(3), 280-285.
- Daly, J. S. (2004). *A qualitative analysis of the supervisory working alliance as perceived by the supervisor* (Unpublished doctoral dissertation). Alliant International University, CA.
- Efstation, J. F., Patton, M. J., & Kardash, C. M. (1990). Measuring the working alliance in counselor supervision. *Journal of Counseling Psychology, 37*(3), 322-329.
- Ellis, M. V., Siembor, J., Swords, B. A., Morere, L., & Blanco, S. (2008). *Prevalence and characteristics of harmful inadequate clinical supervision*. Paper presented at the 4th annual International Interdisciplinary Clinical Supervision Conference, Buffalo, NY.
- Epps, A. M. (2000). *The effect of attachment styles on the working alliance in counselor supervision* (Unpublished doctoral dissertation). Texas A and M University, TX.
- Gatmon, D., Jackson, D., Koshkarian, L., Martos-Perry, N., Moline, A., & Patel, N. (2001). Exploring ethnic, gender, and sexual orientation variables in supervision: Do they really matter? *Journal of Multicultural Counseling and Development, 29*, 102-113.
- Gazzola N., & Theriault A. (2007). Super- (and not-so-super) vision of counselors-in-training: Supervisee perspectives on broadening and narrowing processes. *British Journal of Guidance and Counseling, 35*, 189-204.
- Gray, L. A., Ladany, N., Ancis, J. R., & Walker, J. A. (2001). Psychotherapy trainees' experience of counterproductive events in supervision. *Journal of Counseling Psychology, 48*, 371-383.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2000). *Supervision in the helping professions: An individual, group and organizational approach* (2nd ed.). Philadelphia, UK: Open University Press.
- Hoffman, M. A., Hill, C. E., Holmes, S. E., & Freitas, G. F. (2005). Supervisor perspective on the process and outcome of giving easy, difficult, or no feedback to supervisees. *Journal of Counseling Psychology, 52*(1), 3-13.
- Holloway, E. L. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hsu, .S. L., & Tsai, S. L. (2006). Dropout from supervision : An intensive analysis of one supervisory dyad. *Bulletin of Education Psychology, 38*(2), 213-225.
- Hutt, C. H., Scott, J., & King, M. (1983). A phenomenological study of supervisees' positive and negative experiences in supervision. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 20*, 118-123.
- Kennard, B. D., Stewart, S. M., & Gluck, M. R. (1987). The supervision relationship: Variables contributing to

- positive versus negative experiences. *Professional Psychology: Research and Practice*, 18, 172-175.
- Knox, S., Burkard, A. W., Edwards, L. M., Smith, J. J., & Schlosser, L. Z. (2008). Supervisors' reports of the effects of supervisor self-disclosure on supervisees. *Psychotherapy Research*, 18(5), 543-559.
- Ladany, N. (2004). Psychotherapy supervision: What lies beneath. *Psychotherapy Research*, 14(1), 1-19.
- Ladany, N., & Friedlander, M. L. (1995). The relationship between the supervisory working alliance and trainees' experience of role conflict and role ambiguity. *Counselor Education and Supervision*, 34, 220-231.
- Ladany, N., & Lehrman-Waterman, D. E. (1999). The content and frequency of supervisor self-disclosure and their relationship to supervisor style and the supervisory working alliance. *Counselor Education and Supervision*, 38(3), 143-160.
- Ladany, N., Constantine, M. G., Miller, K., Erickson, C. D., & Muse-Burk, J. L. (2000). Supervisor countertransference: A qualitative investigation into its identification and description. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 102-115.
- Ladany, N., Ellis, M. V., & Friedlander, M. L. (1999). The supervisory working alliance, trainee self-efficacy, and satisfaction. *Journal of Counseling and Development*, 77(4), 447-455.
- Ladany, N., Friedlander, M. L., & Nelson, M. L. (2005). *Critical events in psychotherapy supervision: An interpersonal approach*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ladany, N., Lehrman-Waterman, D., Molinaro, M., & Wolgast, B. (1999). Psychotherapy supervisor ethical practices: Adherence to guidelines, the supervisory working alliance, and supervisee satisfaction. *Counseling Psychologist*, 27(3), 443-475.
- Ladany, N., Walker, J. A., & Melincoff, D. S. (2001). Supervisory style: Its relation to the supervisory working alliance and supervisor self-disclosure. *Counselor Education and Supervision*, 40(4), 263-275.
- Lehrman-Waterman, D., & Ladany, N. (2001). Development and validation of the evaluation process within supervision inventory [special issue]. *Journal of Counseling Psychology*, 48(2), 168-177.
- Magnuson, S., Wilcoxon S. A., & Norem, K. (2000). A profile of lousy supervision: Experienced counselors' perspectives. *Counselor Education and Supervision*, 39(3), 189-202.
- Majcher, J. A., & Daniluk, J. C. (2009). The process of becoming a supervisor for students in a doctoral supervision training course. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(2), 63-71
- Markoczy, E. (2004). *Parallel process and supervisees' openness in psychotherapy supervision: A qualitative analysis* (Unpublished doctoral dissertation). California Institute of Integral Studies, CA.
- Moskowitz, S. A., & Rupert, P. A. (1983). Conflict resolution within the supervisory relationship. *Professional Psychology: Research and Practice*, 14(5), 632-641.
- Nelson, M. L., & Friedlander, M. L. (2001). A close look at conflictual supervisory relationships: The trainee's perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 384-395.
- Nelson, M. L., Barnes, K. L., Evans, A. L., & Triggiano, P. J. (2008). Working with conflict in clinical supervision: Wise supervisors' perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 55, 172-184.
- Nilsson, J. E. (2000). *A comparison of international and United states students in APA-accredited programs: Acculturation, counseling self-efficacy and role difficulties in supervision* (Unpublished doctoral dissertation). Western Michigan University, MI.
- Norcross, J. C. (2002). *Psychotherapy relationships that work: Therapists contribution and responsiveness to*

- patients*. New York, NY: Oxford University.
- Norem, K., Magnuson, S., Wilcoxon, S. A., & Arbel, O. (2006). Supervisees' contributions to stellar supervision outcomes. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory, and Research, 34*(1), 33-48.
- Olk, M., & Friedlander, M. L. (1992). Trainees' experience of role conflict and role ambiguity in supervisory relationships. *Journal of Counseling Psychology, 39*, 389-397.
- Patton, M. J., & Kivlighan, D. M. (1997). Relevance of the supervisory alliance to the counseling alliance and to treatment adherence in counselor training. *Journal of Counseling Psychology, 44*(1), 108-115.
- 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.
- Ramos-Sanchez, L., Esnil, E., Goodwin, A., Riggs, S., Touster, L. O., & Wright, L. K. (2002). Negative supervisory events: Effects on supervision satisfaction and supervisory alliance. *Professional Psychology: Research and Practice, 33*, 197-202.
- Rodenhauser, P., Rudisill, J. R., & Painter, A. F. (1989). Attributes conducive to learning in psychology supervision. *American Journal of Psychotherapy, 43*, 368-377.
- Schacht, A. J., Howe, H.E., & Berman, J. J. (1989). Supervisor facilitative conditions and effectiveness as perceived by thinking-and feeling-type supervisees. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 26*(4), 475-483.
- Schultz, J. C., Ososkie, J. N., Fried, J. H., Nelson, R. E., & Bardos, A. N. (2002). Clinical supervision in public rehabilitation counseling settings. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 45*, 213-222.
- Sells, J. N., Goodyear, R. K., Lichtenberg, J. W., & Polkinghorne, D. E. (1997). Relationship of supervisor and trainee gender to in-session verbal behavior and rating of trainee skills. *Journal of Counseling Psychology, 44*, 406-412.
- Steinheber, J., Patterson, V., Cliffe, K., LeGoullon, M. (1984). An investigation of relationships between psychotherapy supervision and patient change. *Journal of Clinical Psychology, 40*, 1346-1353.
- Stoltenberg, C. D., & Delworth, U. (1987). *Supervising counselors and therapists: A developmental approach*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Stoltenberg, C. D., & McNeil, B. W. (2010). *IDM supervision: An integrative developmental model for supervising counselors and therapists* (3th ed.). New York, NY: Routledge.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tsong, Y. V. (2005). *The roles of supervisee attachment styles and perception of supervisors' general and multicultural competence in supervisory working alliance, supervisee omissions in supervision, and supervision outcome* (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern California, LA.
- Walsh, B. B., Gillespie, C. K., Greer, J. M., & Eanes, B. E. (2002). Influence of dyadic mutuality on counselor trainee willingness to self-disclose clinical mistakes to supervisors. *The Clinical Supervisor, 21*(2), 83-98.
- White, V. E. (2000). *Contribution of supervisor and supervisee personal well-being characteristics to the supervisory working alliance* (Unpublished doctoral dissertation). University of Akron, OH.
- White, V. E., & Queener, J. (2003). Supervisor and supervisee attachments and social provisions related to the

- supervisory working alliance. *Counselor Education and Supervision*, 42(3), 203-218.
- Worthen, V., & McNeil, B. W. (1996). A phenomenological investigation of “good” supervision events. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 25-34.
- Worthington, E. L. (1984). Empirical investigation of supervision of counselors as they gain experience. *Journal of Counseling Psychology*, 31(1), 63-75.
- Wulf, J., & Nelson, M. L. (2000). Experienced psychologists’ recollections of internship supervision and its contributions to their development. *The Clinical Supervisor*, 19(2), 123-145.
- Yourman, D. B. (2003). Trainee disclosure in psychotherapy supervision: The impact of shame. *Journal of Clinical Psychology*, 59(5), 601-609.

收稿日期：2010年06月15日

一稿修訂日期：2010年10月04日

二稿修訂日期：2010年10月12日

三稿修訂日期：2010年10月19日

接受刊登日期：2010年10月20日

Bulletin of Educational Psychology, 2012, 43(3), 547-566

National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

The Critical Factors in the Development of Supervisory Working Alliance: Perspectives of Supervisors and Supervisees

Shiou-Ling Tsai

Center of General Education
Chung Yuan Christian University

The purpose of this study was to examine the critical factors in the development of supervisory working alliance from both perspectives of the supervisors and supervisees. Seven supervisor-supervisee dyads participated in the study. Each of supervisors and supervisees was interviewed to identify specific factors influencing the alliance formation at the beginning and final stage of supervision. Four domains including supervision structure, supervisor's behaviors, supervisee's involvement, and supervision effects were emerged. Supervisees emphasized that supervisor's care for them was helpful for alliance-building, whereas vogue supervision structure, supervisor's seriousness, and supervisee's anxiety for the supervisory relationship were hindering factors. Supervisors highlighted the importance of supervisee's active involvement and continual discussion of a same client, and hoped that supervisees could express their needs in supervision. The implications of these findings and suggestions for future research as well as supervision training and practice were also discussed.

KEY WORDS: critical factors, supervisee, supervisor, supervisory working alliance