

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
教育心理學報，民 97，39 卷 4 期，603-622 頁

高中職輔導教師焦點解決團體督導 成效之研究

許維素

國立台灣師範大學
教育心理與輔導學系

蔡秀玲

中原大學
通識中心暨諮輔中心

本研究的研究目的在探討焦點解決團體督導對高中職輔導教師的督導成效。本研究邀請 12 位高中職輔導教師為受督者，並進行八次 24 小時、連續一學年的焦點解決團體督導；每次團體督導以個案呈現取向為主，並由兩位受督者提出校園真實案例進行討論。於團體督導結束後一個月內，受督者分別接受一次二小時的個別事後訪談，為主要研究資料來源，並以質性研究法分析之。研究結果發現本焦點解決團體督導對於受督者之諮商工作的助益向度包括：認同正向哲學而轉變介入方向、逐漸熟練焦點解決短期諮商的運作、減低諮商員專家角色的色彩、諮商困境的突破與個案概念化的提升、諮商效能感的增加、更加肯定焦點解決短期諮商適合與青少年工作。同時，本焦點解決團體督導也對受督者之學校諮詢工作、其他學校輔導工作、個人層面等皆有所助益。最後，本研究針對焦點解決團體督導的貢獻與進行形式、高中職輔導教師的督導模式等議題進行討論，並提出未來研究建議。

關鍵詞：高中職輔導教師、焦點解決團體督導、督導成效、團體督導

諮商督導 (clinical supervision) 是一個透過督導者提供指導、回饋與經驗分享的方式，來協助受督者將理論轉化進入實務的專業歷程 (Studer, 2005)。對於諮商實務工作者的專業角色發展、專業知能成長以及服務績效的提升，諮商督導是相當重要的學習經驗 (徐西森、黃素雲，民 96；Oberman, 2005)；對於學校輔導教師 (school counselor, SC) 來說亦是如此，因為學生個案諮商工作仍為 SC 多元工作項目裡其中一個相當重要的任務 (Eschenauer & Chen-Hayes, 2005)。所以，Dunn (2004) 與 Studer (2005) 認為，透過諮商督導將可提供 SC 所需要的專業支持，並能有助於 SC：(1) 改進諮商技巧，並具體提升其輔導、諮商、諮詢、轉介等知能；(2) 催化專業發展；(3) 維持個案服務的品質與專業勝任度；(4) 以及評估專業表現等。而有關 SC 的諮商督導相關研究 (Crutchfield & Borders, 1997; Herlihy, Gray, & McCollum, 2002) 亦指出，透過客觀的第三者之回饋與提問，可促使 SC 對於個案及諮商情境產生多元觀點，同時 SC 亦可透過督導歷程提升諮商技巧，增加自我效能感、專業效能感、工作績效，進而提高工作滿意度、舒緩所面臨的工作壓力，而終有助於諮商專業的發展。

自六〇年代後期至七〇年代早期，美國 SC 諮商督導之重要性就不斷被關注，並被認為應與其他諮商工作領域一般，擁有完整的督導支援 (Barrett & Schmidt, 1986; Dunn, 2004)；但是，直至七〇年代，SC 諮商督導的不健全，仍然被視為是 SC 專業發展的挑戰之一 (Crutchfield & Borders, 1997; Dunn, 2004; Oberman, 2005)。Peace (1995) 以及 Roberts 和 Borders (1994) 即強調，與其他場域的實務工作者相較之下，SC 所接受到的督導量是較少的、甚至是沒有的，即使有，也是較不持續的。Page、Pietrzak 和 Sutton (2001) 在全美的調查研究中即發現，只有約 13% 的 SC 於調查當時接受個別督導，只有約 10% 的 SC 接受團體督導。會發生這樣的情形，Crutchfield 與 Borders (1997) 以及 Oberman (2005) 認為，SC 的督導需求常因學校場域中其他教育人員對其角色期待的不當，而容易被教育行政者所忽略、不支持，或只看重行政督導 (Oberman, 2005)，當然，這也可能導因於有部分 SC 自認為不需要、也不習慣接受督導所使然 (Page et al., 2001)，因而相較於所接受的行政督導，SC 所接受的諮商督導是相當不足的 (Oberman, 2005; Roberts & Borders, 1994)。可想見的是，由於缺乏穩定與持續的諮商督導，常導致 SC 無法確認自己的諮商能力，或難以提升與更新專業能力，而造成 SC 專業效能的不足，如此又於本就繁重的工作負擔下，再形成另一重的工作壓力 (Crutchfield & Borders, 1997; Oberman, 2005; Peace, 1995)。

是以，如同前述提及的理論與研究觀點所證明：對 SC 來說，諮商督導相當重要，SC 需要有諮商督導的專業支持，且多數的 SC 也認為有接受諮商督導的需求與必要性 (金玉萍，民 93；林金生，民 92；Herlihy et al., 2002；Page et al., 2001；Roberts & Borders, 1994)。由於學校場域的特殊性以及 SC 工作角色的多元性，Oberman (2005) 認為 SC 督導內涵亦應有其獨特性；然而，此一獨特性，卻往往被其他學校行政人員或臨床實務工作者所錯誤認定之。Herlihy 等人 (2002) 亦發現，由於專長於學校輔導與諮商的督導者人數不足，常會由其他社區或臨床領域的諮商人員來擔任督導者，這些督導者不見得熟悉學校系統的職場文化，也不見得擅長與青少年或兒童工作，因此其督導效果常是有限制的。因此，Barnes (2002)、Herlihy 等人 (2002) 以及 Studer (2005) 開始針對 SC 之諮商督導者的角色內涵及其所應具備的各項專業能力進行探討；同時，也有越來越多的督導取向應用於幫助 SC (Crutchfield & Borders, 1997; Nelson & Johnson, 1999)。隨著 SC 督導需求獨特性的被重視，Roberts 與 Borders (1994) 優先將 SC 之整體角色督導分為監督行政事宜的行政督導 (administrative supervision)、討論諮商方案的發展督導 (developmental supervision) 以及探討諮商相關工作的諮商督導等三個層面，而同時強調對 SC 的督導不應僅限於諮商督導一環。近五年內，美國有一些學者 (Dunn, 2004; Luke & Bernard, 2006; Miller & Dollarhide, 2006; Studer, 2005; Wood & Rayle, 2006) 更開始形塑、分析與確認 SC 之整體角色督導的向度、內涵、形式及階段。舉例而言，Crutchfield 和 Borders (1997) 提出 SC 所需要的督導重點，可以放在諮商技巧的提升、個案概念化、專業認同發展、以及其他角色功能的討論；Studer (2005) 和 Oberman (2005) 更強調 SC 的督導者需要有學校行政系統的知識，其所提供的建議亦應能符合學校系統的運作；Nelson 和 Johnson (1999) 則認為對 SC 進行督導時，可以進行的形式包括：現場觀察、示範、角色扮演、個案研討、錄影或錄音帶、網路即時或非即時督導。當然，隨著時代的改變以及學生問題的挑戰增加，如同 Dunn (2004) 所強調，SC 之整體角色督導，尤其是諮商督導，應在符合 SC 的特定需求下，不斷有所更新之。

在思考什麼樣的督導模式對現今的 SC 更為適合、更有助益性之際，乃可同時思考何種諮商取向是適應用於學校校園之中，而且還能有助於 SC 在工作繁重、角色多元、被期待要能竿見影呈現效能的情況下，快速有效地處理數量與難度日益提高的學生個案 (劉福鎔，民 95；Dunn, 2004；Eschenauer & Chen-Hayes, 2005)。關於此，Adams (1998)、Murphy (1997) 以及 Sklare (2005) 即認為焦點解決短期諮商 (Solution-focused brief therapy, SFBT) 是很適合學校輔導方案的核心精神；許維素 (民 91)、American Counseling Association (ACA) (1997)、Davis 與 Osborn (2000)、Geil (1999)、

Metcalf (1995) 等人也證實 SFBT 乃能在教師諮商訓練方案、教師與行政人員諮詢方案、教師班級經營與親師溝通方案等中發揮功能。近年來，透過許多國內外許多實務工作者或研究者的努力，更支持或驗證了 SFBT 對於校園青少年的多元議題能產生一定程度的諮商效果；其所涉及的議題包括：低自尊（周奕伶，民 91；周惠文，民 92；黃麗芬，民 93；謝蕙春，民 92）、人際互動（張佳雯，民 92）、親子互動（謝時，民 94）、特殊族群（Walkins & Kurtz, 2001）、情緒與創傷（羅華倩，民 89；蘇世修，民 92；Ellensweig-Tepper, 2000；Theresa & Stephanic, 1999）、精神疾患（Corcoran, 1998；Gingerich & Wabeke, 2001）、高危險群（鄭文烽，民 92；Newsome, 2005）、中輟生（梁馨方，民 91）、網路沈迷（陳美文，民 94），以及非志願個案、過動或其他行為問題（Franklin, Biever, Moore, Clemons, & Scamardo, 2001；Murphy, 1997；Sklare, 2005；Starling & Baker, 2000）等；所以，正如 Moster, Johnson, & Mostert (1997) 所強調，訓練 SC 學習與熟練 SFBT，將對其諮商工作有所幫助。

為了協助 SC 學習與熟練 SFBT，除施予訓練外，焦點解決督導（Solution-focused supervision）即是另一個選擇；這是因為於學派導向督導（psychotherapy-based supervision）中，特別能藉由督導者的立即示範，使得受督者直接經驗、觀摩與精進該學派的精神與技巧，並產生該學派特有貢獻的個案概念化能力；而且，該督導模式與該學派在目標、主題、原則、介入技巧等基本精神與改變過程等層面，都享有共同要素，因而也特別能發揮該學派最為突顯的效能（Pearson, 2006）。所以，若能使 SC 接受焦點解決督導，將能提增 SC 運用 SFBT；而且，以焦點解決督導做為 SC 的督導模式，亦能呼應 Corcoran (2001) 認為「後現代」督導模式同步於後現代諮商發展之必要性，以及 Peake、Nussbaum 和 Tindell (2002) 強調因應時代所需的「短期」督導模式之重要性。

焦點解決督導的發展源自 SFBT，是與 SFBT 形式內涵相似的同態體（isomorphic），其基本假設、理念與方法、技術，皆以 SFBT 為基礎（Rude, Shilts & Berg, 1997；Thomas, 1996），因其服膺後現代與短期諮商哲學，而有別於傳統的督導模式（Rude et al., 1997）。焦點解決督導乃去除督導者握有全然專業知識的專家角色，並以合作之姿，聚焦於受督者關心的主題、目標與需求；督導者堅持以未知（not-knowing）而同步的態度，大量使用 SFBT 的技巧及焦點解決式對話，協助受督者發展所欲的未來與結果，引出受督者的優勢與資源，給予受督者合宜而確實的讚美，關注受督者的小改變，而引發受督者的創新思考以及自助積極地尋求諮商困境的突破（許維素，民 92；Marek, Sandifer, Beach, Coward, & Protinsky, 1994；Waskett, 2006）。是以，焦點解決督導歷程的重要要素包括：正向的開場、正向所欲督導目標的設定、例外（成功）經驗的找尋與拓展、積極辨識改變與進步、同時考量當事人的目標與資源、臨床教育及未來導向思考等（許維素，民 96）。目前，焦點解決督導被認可為是一個有相當實用性與效率性的督導模式（Rita, 1998；Seleman & Todd, 1995；Waskett, 2006），甚至 Briggess 與 Miller (2005) 還聲稱焦點解決督導為一種「創造成功的督導」（Success Enhancing Supervision）。

有關焦點解決取向於個別督導及團體督導的效果研究，雖然目前為數不多，但有逐漸增加的趨勢，也都能支持焦點解決督導的有效性（Barrera, 2003；Corcoran, 2001；Jim & Berg, 1997；Juhnke, 1996；Kok & Leskela, 1996；Koob, 1999；Trenhaile, 2005；Triantafillou, 1997）。例如，許維素（民 96）研究發現焦點解決督導於個別督導歷程所產生的成效包括：（1）督導目標的確立與達成：對目前個人現況、困境與需求的重新界定；更為理解、信任與尊重當事人；具體得知可對當事人立即介入的多元方向；（2）諮商自我效能感的提升：對已發揮的功能增加了意識與肯定；發掘個人例外與資源而更欣賞自己；增加擔任諮商員的寬容、自信與效能；（3）諮商專業的推進：得知未來精進方向；增進對諮商專業與諮商員角色的反思與體認；對諮商專業認同的提升及學習態度的轉變；而陳曉茹（民 92）訪談參與焦點解決團體督導（Solution focused group supervision）的諮商員所知覺到的影響包括：（1）整合 SFBT 的理論與實務於接案中的專業觸發。（2）學習動機的增強、接案信心的漸增，以及於生活中內化運用 SFBT 的精神等個人議題的覺察。（3）在情緒上和工作中有重新得力的賦能感，以及產生

肯定自己和工作的價值等整體督導的感受。Presbury Enyedy & Mckee (1999) 即強調，應對焦點解決督導持續進行研究與推展；然而，有趣的是，雖然 SFBT 已多被驗證是適合 SC 的工作模式，但有關焦點解決督導或焦點解決團體督導對 SC 的督導效果或相關研究，卻相當匱乏，乃為一個非常值得開發的領域。

除了思考 SC 特定督導模式的選擇之外，督導的進行形式也值得考量。諸多學者 (Borders, 1991; Crutchfield & Borders, 1997; Dunn, 2004; Wilkerson, 2006) 即認為，對存在於學校系統的 SC 而言，團體督導是一個適合的方式。團體督導的優點與獨特性已然透過研究有所驗證 (劉一竹, 民 88; 2003; Wilbur, Roberts-Wilbur, Hart, Morris, & Betz, 1994)，除了省時、省錢、省人力外，團體督導能提供受督者替代學習的機會，使團體督導成員有機會認識到更多類型的個案，獲得更為多元與大量的建設性回饋、示範與經驗分享，而擁有更多機會來擴大頓悟、增加自信、學習新的行為與人際技巧、以及練習解決複雜的任務；如此將能減少受督者對督導者的依賴，又可發展其個人的諮商認同；此外，從團體督導的討論過程及各成員的反應中，都可以成為督導者了解個案的線索，使得督導者能有機會從不同角度看到提案者與其他成員的困難 (徐西森、黃素雲, 民 96; Bernard & Goodyear, 2004; Borders, 1991; Starling & Baker, 2000)。從團體督導的優點，不難瞭解何以 Crutchfield 與 Borders (1997) 會認為對 SC 而言，團體督導會比個別督導更為實際可行；因為與其他場域的實務工作者相較之下，同一學校的 SC 人數是少的、是較為孤立的，所以團體督導特別能提供一個支持的環境，讓 SC 覺得所關切的議題能有共鳴，並擁有可平等對話的同儕支持 (Bernard & Goodyear, 2004; Borders, 1991; Peace, 1995; Roberts & Borders, 1994; Wilkerson, 2006)。

綜合上述，諮商督導對於 SC 而言，仍是不可或缺的學習經驗，而由於學校場域的特殊性以及 SC 角色的多元性，SC 諮商督導模式的選擇，亦需要能滿足 SC 角色的挑戰與需求。由於 SFBT 是適用於校園青少年的諮商取向，能快速帶來學生個案的改變，是適合 SC 使用的介入模式；因此，可協助 SC 學習 SFBT 的焦點解決督導，應會是一種適合 SC 又符合時代潮流的督導模式，值得發展之。再者，由於團體督導是特別能破除 SC 的孤立並提供專業刺激的督導形式，所以，焦點解決團體督導，此一運用焦點解決督導精神的團體督導，便值得優先探討是否適合應用於協助 SC。尤其，目前關於 SC 的諮商督導以及焦點解決督導的相關研究仍不多，尤其有關焦點解決團體督導對於 SC 的督導效果更為匱乏。是以，若能探討焦點解決團體督導對 SC 的助益性與影響力，將能檢視焦點解決團體督導是否適合成為 SC 的督導模式，並對於焦點解決團體督導的應用性、焦點解決督導與 SFBT 的發展性、以及 SC 的督導模式與專業發展等層面，皆能有所貢獻之。

故此，本研究研究目的即為：探討焦點解決團體督導對高中職輔導教師的督導成效。

方 法

一、研究參與者

(一) 督導者

督導者由第一位研究者擔任，其專精於焦點解決取向，從事焦點解決取向的個別諮商、專業督導與輔導訓練達十年之久，並曾任高中 SC 及多次擔任中學 SC 督導。為避免研究過程與團督歷程相互干擾，此身為研究者的督導者並未參與研究資料收集與分析歷程。

(二) 受督的高中職輔導教師

本研究係透過某縣市高中輔導室公告研究招募訊息，在開放自由報名後，確認出 12 名高中職 SC 參與本焦點解決督導團體；其邀請標準為：1. 有興趣接受焦點解決團體督導者。2. 願意承諾接受長達

一年共八次團體督導者。3.已皆接受過有關 SFBT 至少 12 小時的工作坊或課程者。4.在相類似背景與條件下，則以報名先後順序來決定錄取。

於 12 名受督的 SC 中，一名為男性，其餘為女性；在學校輔導工作年資除一位為一年之內，一位為 10 年以上，其餘均在 3-7 年之間，且有一位現正擔任輔導主任；由於在同一縣市工作，這些受督的 SC 在參與本研究前，多為相互認識。此外，在參與研究前，這些 SC 並未特定以 SFBT 進行諮商，多為折衷取向。

（三）研究分析小組

由第二位研究者與二名熟悉 SFBT 的輔導諮商相關研究所碩士研究生共同組成研究分析小組。本小組參與每一次的焦點解決團體督導，進行觀察與錄影、錄音事項，並且完成深度訪談及資料分析等工作。

第二位研究者從事諮商實務工作約十年，擔任諮商督導者約六年，多次擔任高中職 SC 之專業督導，並專注於督導相關之研究。

兩位碩士班研究助理均閱讀過質性研究相關文獻，並事先接受資料分析之訓練。其中一位過去已有相關的研究與實務經驗，於再次接受深度訪談訓練後，由其負責所有受督 SC 的事後訪談。

二、研究工具

（一）焦點解決團體督導

本研究之焦點解決團體督導的進行，延續一整學年，進行的時間為每個月一次，一次三小時，為早上 9：00 到 12：00，共八次（寒假除外）。為使參與的 SC 不受所屬校內事務干擾，所以督導地點在某大學的會議室。

本研究焦點解決團體督導之進行方式為「個案呈現取向」(case presentation approach)；亦即，於每次焦點解決團體督導時，先由受督的 SC 針對所服務學校中的一位真實學生案例進行報告，呈現案例的方式主要為案例分析或部分諮商逐字稿內容，呈現的方式由提案的 SC 自行決定。每次焦點解決團體督導共進行二個案例，一個案例約進行 80-90 分鐘。於八次焦點解決團體督導中，每位 SC 約可接受一至二次的直接督導，其餘時間則為參與討論者與觀摩者。

而每次焦點解決團體督導的進行過程，則由受督 SC 提出案例報告後，再由督導者帶領討論；配合著焦點解決督導的精神，其主要討論的方向為：(1) 確認受督 SC 的督導目標；(2) 引導所有成員思考及反映個案的目標、例外、資源與進步，同時回饋受督 SC 已經成功協助個案與可持續介入之處；(3) 結合受督 SC 的督導目標及個案的目標，並且納入學校系統文化與資源，引導全體成員腦力激盪後續可能之介入；(4) 視 SC 及成員所需，督導者補充 SFBT 的理論概念或示範相關技巧；(5) 確認受督的 SC 督導目標是否達成及有無需再討論之處；(6) 就全體成員針對此案例衍生的主題或疑問進行討論；(7) 確認與彙整受督 SC 預定後續介入的方向（如對個案、家長、學校系統、社區資源等）及具體步驟；(8) 全體成員自由分享收穫與體會。

（二）訪談大綱

於八次焦點解決團體督導結束之後一個月內，固定由熟悉質性訪談的一位碩班研究助理，分別進行每位 SC 的個別深度訪談 (in-depth interview)，一人一次約 2 小時，以瞭解本焦點解決團體督導的督導成效。訪談大綱的主要方向為：

- 1.你在這八次的焦點解決團體督導的督導經驗為何？
- 2.你認為八次焦點解決團體督導對你的諮商工作上有何幫助？為什麼？請具體詳述。
- 3.你認為八次焦點解決團體督導對你還有其他任何的幫助嗎？例如對學校輔導教師的工作、其他專業層面或個人層面？為什麼？請具體詳述。

- 4.日後若再舉辦焦點解決團體督導，你會有何期待與建議？為什麼？
- 5.其他心得與感想。

三、資料分析

本研究以 SC 之 12 份訪談逐字稿作為主要研究資料。資料分析的原則乃依據質性研究中開放性編碼方式進行之。所謂開放性編碼就是將資料進行分解、檢視、比較、概念化和類別化的過程。本研究資料分析過程的步驟主要包括：

- 1.先由研究小組成員各自閱讀同一份訪談逐字稿，在獲得訪談內容的整體感後，就資料內容做成摘要性的摘述。

- 2.研究小組三人一起進行第一份訪談逐字稿資料的討論與分析，盡量挑出各式各樣的現象，充分發展出相關的編碼類別。當彼此意見不同時，則反覆進行討論；於取得共識之後，才決定最後編碼。在將所有現象均開放譯碼之後，再進行類別化的工作；即把指涉同一現象或觀點的概念群聚在一起，進行相互比較、推敲、分類、群聚，以產生更統整的核心概念。

- 3.研究三人小組再納入第二、第三份的訪談逐字稿進行分析。三人小組於此三份訪談逐字稿分析的一致性高達 85%之後，剩餘的九份訪談逐字稿資料，則由兩位研究助理進行初步分析，再由第二位研究者負責最後檢核的工作。於最後十二份資料分析完成，第一位研究者亦加入檢核確定，以避免主觀與偏頗。所有資料分析的成果係為共識之結果。

- 4.最後，將十二份資料初步整體分析成果交予所有受督的 SC 進行核對，以確定此初步整體分析成果符合其實際經驗的真實性，以達到確實性的要求。而本文中所呈現之部分訪談逐字稿後的代碼即為「受訪 SC 的英文字母代號/訪談對話回合順序」之表示。

結 果

透過受督 SC 事後訪談資料的分析，本研究焦點解決團體督導所產生的助益，主要包括諮商工作、學校諮詢工作、其他學校輔導工作以及個人層面等四項；同時，SC 亦提出對未來焦點解決團體督導的建議與期待。分別說明如下。

一、焦點解決團體督導對高中職輔導教師諮商工作層面的助益

由於本焦點解決團體督導是以 SC 的諮商工作為督導主軸，並以真實學生案例為督導素材，所以對於 SC 諮商工作的助益最大，也最為豐富；其助益向度有六，分述如下：

(一) 認同正向哲學而轉變介入模式

本焦點解決團體督導對 SC 在諮商工作上最為明顯的影響之一，就是增加對 SFBT 正向哲學的認同與內化程度。透過本焦點解決團體督導，督導者不斷引導 SC 去看到個案的能力和資源，開發個案的成功經驗，所以促使 SC 學習到不再僅以負向角度去看待個案的問題、缺點或挫敗經驗，也能信任學生會用最好的方式來處理自己的問題。例如 A：

「當我們（像過去一樣）陷入問題的探索的時候，督導就會拉我們出來看一些正向、已經做到的、或者個案有潛能、有生命韌性的那個部份，那時候的眼光真的就很不一樣（A003）」。

過去 SC 的處遇方向大都聚焦在個案的問題與弱點上，伴隨 SC 對 SFBT 的正向哲學的認同，其處遇介入方向也改為積極發掘個案的優點、能力、成功經驗、或已經付出的努力，且更常去讚賞個案。例如 P 及 A 的改變：

「學 SFBT 後，我現在比較不會去一直問個案，你到底哪裡沒做好 (P005)」。

「現在的話我會問，你覺得那一科讀起來比較會得心應手?這幾科是怎麼樣維持這樣不錯的成績?你覺得你有哪方面的潛能? (A052)」。

許多 SC 也逐漸體會到，運用 SFBT 這樣的正向哲學與介入方向進行諮商工作時，自己更能接納個案，也更較為輕鬆，同時，看到個案更有力量，也更容易產生有行動和改變的意願，因而 SC 便更為認同 SFBT 的正向哲學與精神。例如 B 與 C：

「我一直喜歡 SFBT 的地方是，它不會太去 focus 個案的災難或是不愉快的經驗，反而比較多時候它是看待個案的資源與優點，我覺得那個部份對個案是很受用 (C045) ...對我來說 (也) 是蠻受用的 (C003)」。

「其實我們的個案量蠻大的，我覺得如果一直看到很無力的那一面，其實是會讓自己很累的。我覺得用 SFBT，自己會比較輕鬆一點 (B081)」。

(二) 逐漸熟練焦點解決短期諮商的運作

經過本焦點解決團體督導中督導的示範以及不斷地反覆討論與練習，SC 更為清楚 SFBT 理論概念，更能掌握 SFBT 的精神，也更可在諮商工作中運用更多 SFBT 的基本原則、架構與技巧 (如評量問句、目標問句、例外問句、因應問句)。例如 E 及 A：

「督導從中做了很多的示範。督導會提醒我們，這個地方怎麼問。那種問話，那種問句的示範，我覺得好神奇。...最主要的收穫就是督導的示範 (E010)」。

「我覺得去找那個例外跟成功經驗，那個問句變很多，我會大量使用。還有找因應方面的問句，讓他知道說，這一陣子他是這樣熬過來的，他是有怎麼樣的潛力跟潛能，才會讓自己這樣熬過來等...我覺得我這方面的問句變很多 (A051)」。

隨著督導次數的增多，SC 也明顯能感覺到，在參與焦點解決團體督導後，自己運用 SFBT 熟練度的差異和個人的進步。P 即表示：

「因為我是在第一次督導時提案，所以我當時自己的感覺就是用 SFBT 用的很生疏。...我覺得自己基礎不夠穩，但我覺得自己有進步。...我看其他成員我覺得說第四次討論的時候，大家幾乎都能用 SFBT 的話跟觀點去看。那我覺得督導才四次時，它其實就有這麼大的差異 (P039)」。

(三) 減低諮商員專家角色的色彩

SFBT 相信個案是自身解決問題的專家，諮商員不是凌駕個案之上的專家，所以，經過本焦點解決團體督導地不斷地提醒，受督的 SC 也學習放掉自己身為教師的角色與身段，不會像以前一樣對個案有預設立場，而能讓個案來澄清自己而讓 SC 有機會瞭解他，亦即 SC 更能與個案同步，也更能儘量跟隨個案的思考脈絡，去貼近個案的世界。此一轉變，正符合 SFBT 所強調去除專家角色以及不預設的未知態度。A 表示：

「督導會不斷提醒我們說，什麼感覺或什麼樣的預設都要跟個案做 check，可以用很多問句。不要自己預設，然後就一直往這個方向想 (A031)」。

(四) 諮商困境的突破與個案概念化的提升

SC 認為本焦點解決團體督導能幫助其發現個人諮商困境所在，並高興能覺察與突破在諮商工作的盲點。再者，督導者也能擴大 SC 思考與引導個案的向度，特別是正向資源的探討，而提升了 SC 在諮商工作的敏銳度及個案概念化能力。如 C 即發現：

「督導講到這個案，講到這個資料時，我可能會覺得，這個重要的資料，我怎麼從來沒有注意到。我覺得這也可以讓我再跟個案接觸的時候，蒐集的向度可以是這方向 (C054)」。

(五) 諮商效能感的增加

SC 過去的諮商風格多為探究問題的型式，但是有時學生個案問題過於複雜困難，常使得 SC 對

個案改變感到無力。在接受本焦點解決團體督導後，除了督導者會引導 SC 看到自己已經做到之處，也因為收到來自個案改變的直接正向回饋，大大增加 SC 的效能感。如 G 表示：

「督導者問我：妳從中做了什麼，讓他們有這樣的轉變？這是我之前沒有想到的。我就覺得原來我從中也是有幫到一些忙的 (G008)」。

亦即，當 SC 更為熟練 SFBT 的正向信念與技巧時，較不會有無力、被問題困住的感覺，進而能減低諮商過程的壓力和焦慮。因此，SC 對於處遇切入的方向，會變得比較不害怕擔心，也逐漸能信任自己的判斷以及對 SFBT 的堅持。由於 SC 更能清晰諮商互動的脈絡與後續介入方向，也更易產生成功經驗，而此又再提升了 SC 的諮商效能感。如 F 及 L 發現：

「一方面會比較有信心，一方面那個脈絡可以稍微比以前清楚，...跟學生談的時候，知道我要抓些什麼東西 (F027)」。

「好像你怎麼做，只要你出自內心想要幫助學生，不管你怎麼做，一定都有幫助到他一些 (L005)」。

(六) 更加肯定焦點解決短期諮商適合與青少年工作

多數 SC 普遍認為 SFBT 在短期內易見成效，甚至 P 認為：

「這次督導下來，覺得 SFBT 雖然是短期，但它在每次談話的效用，以及帶給孩子的正向，並不會亞於長期輔導的效果 (P023)」。

SC 也發現，SFBT 的大量肯定，容易帶給青少年個案自尊感及行動力；而且，SFBT 的技術適合青少年個案去思考與回答，也更促使 SC 增加對青少年的理解。例如 B 評論：

「SFBT 一些技術是在跟國中生或高中生談的時候是蠻好用的。像評量的技術，我覺得比較具體，學生比較聽得懂 (B010)」。

許多 SC 也認為 SFBT 還特別適合運用於協助校園青少年之低自尊、學習困境、目標確定困難、人際議題等主題。如 E 及 P 表示：

「這特別是就我自己接觸高中生的經驗來說；高中孩子一般來說，其實自信都是相當低的，這個其實孩子是很需要被建立信心的。那我覺得 SFBT 這個部分，對他們還是很重要、有幫助的 (E032)」。

「有些孩子有成就需求，因為他們接下來要考四技二專，他在學習上的問題跟目標確定上，我就發現運用 SFBT 也很好用 (P009)」。

二、焦點解決團體督導對高中職輔導教師學校諮詢工作的助益

在高中職的學校輔導工作中，由於個案為學生之故，對教師或家長的諮詢，往往是 SC 諮商工作的環節之一。SC 認為本焦點解決團體督導對於執行學校諮詢工作有所助益，諮詢效能也因而提高；其助益向度有三，分述如下：

(一) 正向看待與回應受詢者

當教師或家長前來尋求諮詢時，多習慣從負向的角度來陳述學生個案的不足或缺點，並期待 SC 能快速有效處理學生個案的問題行為，因而帶給 SC 許多壓力。透過本焦點解決團體督導後，SC 開始能從正向的角度去重新詮釋教師或家長的抱怨與負向處理方式，嘗試找出教師及家長行為背後的正向意圖，甚至能注意到教師或家長已經做到或做得不錯的部分。於是，SC 轉而以同理與讚美技巧，反映出所觀察到教師及家長關懷學生、用心良苦的正向意圖與行為，也積極鼓勵他們已經盡力做得不錯之處，因而快速帶動了彼此的正向與合作關係。如 H 及 L 表示：

「學了 SFBT，覺得可以正向看待家長的反應 (H080)」。

「因為 SFBT 會看到老師做得不錯地方，先找老師的成功經驗，那老師會比較要來談，不然他們

好像是覺得自己做得不好。我會覺得要先看到老師的用心 (L051)」。

(二) 引導受詢者正向看待個案

SC 除了會更為肯定和讚美教師和家長外，也學習到把學生個案的優點、能力或做得不錯之處，回饋給教師或家長，並引導其覺察同意之，因而連帶影響教師與家長會以不同的方式來看待與處理學生個案。SC 也發現以此方式介入，比較不太會傷害到學生個案、教師與家長。如 A 分享：

「家長又在跟我聯絡的時候，我就把我觀察到正向的回饋給家長。...第一、二次他還一直聽不下去，一直講說：『可是他沒有改變，他回來一樣還是打電動』。....我就還是不斷拋正向（觀點），我發現第三通與第四通電話的時候，家長就有點跟我看正向，他口中個案的正向就出來了。講到後來，那個家長就說：『好啦，好啦。我會給他多一些口頭讚美。我也知道他沒有改，可是速度實在很慢。我試著鼓勵他看看啦』(A047)」。

(三) 減低工作焦慮並提昇諮詢效能

當 SC 秉持 SFBT 的精神和方式去進行諮詢時，由於更為清楚自己的正向切入信念與行為，SC 反而變得比較有信心去應對教師或家長，甚至明顯地感覺到自己的壓力和焦慮降低，所以諮詢的效果和效率較之以往更為提昇。例如 H 及 A 的改變：

「在處理上面就會比較快，面對老教師或家長可以很快切入，對學生也有比較好 (H080)」。

「這個時候，我以前會慌，我會覺得，要怎麼跟這個老師談？我覺得現在會有背後支持的力量，就是 SFBT 理念；我只要秉持 SFBT 的理念來跟這樣的老師談，其實就不用怕 (A043)」。

三、焦點解決團體督導對高中職輔導教師其他學校輔導工作的助益

除諮商及諮詢工作外，本焦點解決團體督導對 SC 其他學校輔導工作，也造成正面的助益；其助益向度有三，分述如下：

(一) 有助與各處室溝通協調

SC 認為本焦點解決團體督導對他們在與各處室人員的溝通協調上，具有正面影響。一如諮詢工作的轉變般，SC 開始能以正向、同理的角度去各處室同仁溝通協調，除了較能看到對方優勢，並能肯定、讚美其在輔導業務上的貢獻和重要性之外，也因為受到 SFBT 目標導向及合作關係觀念的影響，SC 更能就事論事及表達需求；這樣的態度和作法往往更加促成各處室相互合作的意願及互動關係。如 L 分享：

「我覺得 SFBT 也蠻好用的，就是行政溝通協調。我覺得在跟各處室溝通的時候，我覺得好像也比較不會指責，就是比較會去看看他們處室的優勢，他們大概比較能發揮的優勢在哪邊，那另一個處室什麼我怎樣跟他合作跟配合，...你就可以告訴他說你們這個部份做得不錯，因為這邊是我們沒辦法的，所以想跟你做怎樣合作。我覺得先看到對方的好，看到對方不錯，然後我們這邊需要他做什麼樣的合作。我覺得這樣溝通起來還蠻有說服力的，他們就蠻願意協助 (L009)」。

(二) 有助於危機處理

不少 SC 表示，當校園危機事件發生時，SFBT 的理念如系統觀、解決問題、目標導向、聚焦在資源和成功經驗以及行動導向的思考模式，乃影響其在危機事件中處遇的工作方向與策略，並能以更冷靜沈著的態度去面對、因應與化解危機。D 及 L 即是如此：

「因為這是危機個案，我會先把關節先打通，有可能發生什麼事情，跟導師講、跟學務處講、跟家長講。可能該做的行政的東西，還是會去做 (D015)」。

「我覺得在緊急危機事件的時候，到底我現在該怎麼做。...我很快的去看我有什麼資源，或我有什麼以前成功處理方式或是一些東西，我就去做了，就覺得那種行動取向，我會覺得好像比較符合 SFBT (L012)」。

(三) 有利於心衛推廣

有 SC 表示，在推動心衛工作時，也受到目標設定、著重資源的原則等 SFBT 理念的影響，使得 SC 在推動心衛工作時，更能設定清楚具體可行的目標，開始將教師或其他處室當成資源的一部份，並更能肯定和清楚自己所採取的行動。尤其，SC 在 SFBT 的脈絡思考底下，會更著重於省力、有效、及希望有所不同等焦點，因而開發出創意的企劃，使得心衛工作成效更為顯著。如 H 的改變：

「在推動一些工作上面就會想說，那個目標就會抓得比較小，就是說推一個活動的時候要達到多少，不會說一定要多完美，在多少時間裡面做到多少目標，就是設定會比較清楚，達到這樣我就覺得已經 OK...是我自己在多少時間、能力範圍內，可以做得比較省力的方式 (H063)」。

四、焦點解決團體督導對高中職輔導教師個人層面的助益

許多 SC 表示，在參加焦點解決團體督導後，除了在諮商、諮詢及其他學校輔導等專業工作層面有所收穫外，對於其個人層面的成長亦有所助益；其助益向度有三，分述如下：

(一) 自我肯定的增加

多數的 SC 明顯感覺到接受本焦點解決團體督導後，能開始以正向的角度來看待自己，在生活中更加覺察與悅納自己逐漸累積的成功經驗與正向資源，因而增加了自信心、自我肯定、自我欣賞、自我效能感，也產生更多的成就感與行動力。如 H 的改變：

「就是讓自己看到正向資源，能自我肯定；但是在自我肯定的底下，你又不會自我極大化 (H074)」。

(二) 人生及人際態度的正向寬容化

多數 SC 認為持續接受本焦點解決團體督導對其個人的重要影響，是增加正向的人生態度。亦即，SFBT 的精神影響了 SC 對問題的知覺和事件的詮釋，開始對負向觀點有更多的警覺，所以 SC 不會一直只看問題或壞的一面，會提醒自己要轉看事情的正向面；甚至 A 及 H 還發現其已然成爲一種信仰、人生觀或生活哲學，於是在待人接物與處事方式上，會更能接納自己的有限，也更爲寬容：

「在處理事情、看待自己的生活...，變成一種信仰。那這樣的一個信仰其實有助於幫助自己在面對一些 (困境)... 或者工作上面等等 (H065)」。

再者，SC 在人際互動上也開始運用正向的眼光或不同的角度去看待身邊的人，所以轉變成較可接納、體諒、寬容他人，也較能以正向、肯定、尊重的態度回應給對方，而促使其人際關係更爲優質。如 B 及 H：

「批判的部份會少一點、比較會尊重別人，譬如說 (相信) 他其實已經努力去做了 (B063)」。

「當別人有問題的時候，會覺得沒關係，這是他的決定，就尊重... (H036)」。

(三) 情緒轉化能力的提升

本焦點解決團體督導對 SC 的個人情緒調適也產生了正向影響。例如，當 SC 個人生活遇到挫折困難而感到無力沮喪時，SC 較能用正向積極態度來面對問題和因應挫折，因而能保有自我的能量感，並能繼續往前走。如 H、B 及 L 皆有此覺察：

「有時候覺得比較無力、比較枯竭的時候，會用 SFBT 的那些精神去看待自己。我覺得那個能量感會提升 (B061)。會比較正向的去看待自己跟身邊的人。我覺得其實這個對情緒也是影響的 (B063)」。

「遇到挫折的時候，或者遇到有情緒的時候，可以比較快的在短時間從裡面走出來 (H054)」。

「所以後續面對一些東西、一些挫折的時候，我好像還可以繼續去面對 (L005)」。

五、對未來焦點解決團體督導的建議與期待

透過八次焦點解決團體督導，受督的 SC 對於日後焦點解決團體督導的進行提出一些期待與建議，其分述如下：

（一）深化焦點解決短期諮商理論的吸收

部份 SC 仍希望在焦點解決團體督導的過程中，能協助他們更為深入吸收或系統統整 SFBT 的理論，以使其知識基礎更為穩固。所以，部份 SC 建議於未來的焦點解決團體督導中，能有定期系統介紹 SFBT 理論概念，說明更多實務和理論之間的連結，甚至有增加閱讀的督導作業，促使其能在焦點解決團體督導情境外繼續學習。如 F 及 D 所言：

「剛開始感覺上即使以前接觸很多，可是我覺得中間對 SFBT 的部分還是會有點...概念、技巧上都會有點模糊... (F014)」。

「我建議啊，譬如說 (閱讀) 每個章節、配合個案...，知識搭配技術、技巧 (D035)；如果真的只能半天的話，不要兩個都個案，可能就是上課、個案 (D036)」。

（二）增加技巧演練機會

多數的 SC 表示對 SFBT 的理念和技術有一定程度的理解，但在部分技術的使用上仍有些生疏感，也較難能「十分流暢」地運用 SFBT。故有 SC 建議在未來的督導中，能增加案例演練，如角色扮演、當場實作等方式，以能有更多的練習與進步。S 及 B 則建議：

「那還有演練，督導有時候會請報告人當個案，我覺得那個演練也蠻重要的 (S006)」。

「我覺得練習之後，大概更能知道自己卡在那裡；我覺得那是很即時的，督導就在旁邊看到，就可以馬上做一些改善 (B056)」。

（三）多元提案方式與主題探討

由於每次焦點解決團體督導是由不同 SC 提案，且皆以個案呈現取向方式進行，所以每次督導的型式較為固定，個案議題不斷在轉換也無法被預測。故有 SC 建議能未來督導能以錄影、逐字稿方式來提案之，或者，也可聚焦在某一類型個案上，或針對同一位個案連續督導。如 C 建議：

「呈現 (個案) 的方式上，可以更多元 (C069)」。

（四）增加成員互動

部份 SC 建議在團體督導成員皆已更為信任熟悉之後，團體督導中能增加更多 SC 相互分享、學習與互動的機會。如 C 建議：

「我其實覺得如果大家可以常常 run 一圈，雖然大家會有壓力，但大家對這個的個案了解或看法就會不太一樣。我們可以蒐集到很多的想法...可能 (會) 聽到八、九個想法 (C034)」。

（五）持續進行焦點解決團體督導

多位 SC 會擔心一旦焦點解決團體督導停止，將會不容易持續運作 SFBT 精神和技術，甚至會因為時間久遠而生疏淡忘。故 SC 十分期待能有持續性的焦點解決團體督導，以不斷地沉浸在學習 SFBT 的氣氛與環境中，如此才能促使 SC 於 SFBT 上的精進，也能因此而保有 SC 專業成長的空間與支援。如 B 強調：

「有督導，真的就差，覺得沒有督導就真的很容易放掉了 (B084)」。

討 論

一、對焦點解決短期諮商的熟練與認同，是焦點解決團體督導的重要效果

督導的功能即是一個訓練與學習的過程 (Holloway, 1992)，且從上述可知，本焦點解決團體督導對這群高中職 SC 諮商工作層面產生的助益包括：認同正向哲學而轉變介入方向、逐漸熟練 SFBT 的運作、減低諮商員專家角色的色彩、突破諮商困境與提升個案概念化；在學校諮詢工作方面，也促使 SC 更能正向看待與回應受詢者、引導受詢者正向看待學生個案。顯見透過本焦點解決團體督導，這群高中職 SC 對於 SFBT 的運作更為瞭解、熟練，逐漸在諮商與諮詢工作中增加以 SFBT 思維或技巧運作的比例，也因而產生運作 SFBT 的成就感。

尤為可貴的是，透過近乎一學年連續進行的焦點解決團體督導，SC 因著更為熟練 SFBT 的精神，看待人事物的眼光皆有轉變，而更為認同與內化 SFBT 的哲學；而當 SC 對 SFBT 更為認同與內化時，SC 也更願意去練習與嘗試運用 SFBT，也能多元展現於個人的生活實踐中，包括對自己、人際及人生態度，以及個人情緒的轉化。此乃與陳曉茹 (民 93) 的部分發現相同，也與金玉萍 (民 93) 及林金生 (民 92) 強調督導會帶來 SC 負向情緒轉化效果相類似。

所以，本焦點解決團體督導的一項重要督導效果即是發現：SC 能更為熟練 SFBT 的運作，同時也自然而然地認同與內化了 SFBT 的哲學，並產生了對自我、人際、人生、甚至是情緒轉化與調適的轉變。如同 Pearson (2006) 所言，學派督導乃會促使受督者更為認同內化與熟練運作該學派哲學與技巧運作，所以，關於 SC 在本焦點解決團體督導後能更熟練與認同 SFBT 的改變，乃支持本焦點解決團體督導的確具備與發揮其應有之學派督導功能，也可謂為是預期內的督導效果。不過，其中較為特別的發現是：SC 對 SFBT 運作的熟練以及對其哲學的認同二者間，會產生交互作用的影響；而且，本焦點解決團體督導因其哲學之故，並未涉及 SC 個人議題的探討，但卻發現能對 SC 帶來個人層面 (包含情緒) 的助益，是一可貴之處。

二、輔導教師諮商效能感的提升，是焦點解決團體督導的顯著貢獻

Neufledt (2002) 指出，諮商員的諮商效能感乃是影響諮商成效的重要指標，因此，督導重要的任務之一，就是提升諮商員的諮商效能感；而本焦點解決團體督導另一個重要的督導成效，即為 SC 諮商效能感的提升。

SC 諮商效能感在參與本焦點解決團體督導後之所以能有所提升，乃因其對 SFBT 哲學觀、介入方向、架構、角色、技巧及個案概念化等重點的進步與掌握，明顯地減少 SC 於諮商工作中的挫折、焦慮與害怕，增加了介入處遇時的堅定度與自我信任，進而提高了實際的諮商成效及 SC 的諮商效能感。有關此諮商效能感的提升，乃與許維素 (民 93、民 96)、陳曉茹 (民 92)、Baker (2006)、Barrera (2003)、Briggs & Miller (2005) 與 Koob (1999) 的研究結果相似；而此也再次凸顯，諮商效能感的提升，乃特別為焦點解決督導取向的顯著貢獻所在。

這些 SC 的諮商效能感之所以能提升，其實還有一個重要的中介因素，即是 SFBT 對校園青少年個案的適用性。由本研究結果中可知，SFBT 幫助 SC 放下身為教師角色慣有的思維，轉變看待與介入青少年個案的方式，而更易與青少年個案建立合作關係，同時，透過 SFBT 的問句，SC 更能瞭解青少年個案的想法，也較能催化出他們的自尊感、行動力與具體改變；亦即諮商取向與對象的適配性，容易增進 SC 的諮商效能感。而此再次肯定 Eschenauer 與 Chen-Hayes (2005)、Gingerich 與 Wabeke (2001)、LaFountain、Garner 與 Elianson (1996) 以及 Newsome (2005) 認為 SFBT 是適合青少年個案諮商工作的觀點，也如國內許多研究 (張佳雯，民 92；周奕伶，民 91；周惠文，民 92；黃麗芬，

民 93；謝蕙春，民 92）的發現一樣，乃可初步支持 SFBT 適用於國內校園文化中。

三、焦點解決督導適合發展為高中職輔導教師的督導模式

由本焦點解決團體督導對 SC 諮商工作的六項助益內容以及前述兩項討論內容可知，本焦點解決團體督導確實能產生一定程度的諮商督導效果，而支持了 Corcoran (2001)、Kok 與 Leskela (1996)、Trenhaile (2005) 和 Triantafillou (1997) 認為焦點解決督導是一種有效果的諮商督導取向，也初步肯定了焦點解決督導應是適合 SC 的一種諮商督導模式。

除了諮商工作層面之外，本焦點解決團體督導對於諮詢、處室溝通、危機處理、心衛推廣等 SC 工作角色中所需負擔的其他學校輔導工作，亦產生助益性。這可能是因為本次焦點解決團體督導雖以學生個案諮商工作為主軸，但是由於校園內的學生個案諮商工作也需顧及家長與教師層面的介入與諮詢（許維素，民 87），因而於本焦點解決團體督導中亦會連帶討論之；當然也可能是因為 SC 因為更加內化了 SFBT 哲學及技巧，滲透至 SC 對自身工作角色及各種任務的執行，自然地帶出成效。

是以，除了諮商督導的效果外，如同 SC 提及，SFBT 的系統觀、解決問題、目標導向、聚焦在資源和成功經驗以及行動導向等思考模式，對於 SC 的多元角色與相關輔導工作項目乃有其助益性；亦即，本焦點解決團體督導除了產生諮商督導成效之外，根據 Roberts 與 Borders (1994) 的分類，本焦點解決團體督導也對 SC 其他角色需求產生如行政督導及發展督導等督導成效。對應於此，如同 ACA (1997)、Adams (1998)、Davis & Osborn (2000)、Metcalf (1995)、Murphy (1997) 認為 SFBT 可轉化作為學校輔導工作的核心信念一般，焦點解決督導及焦點解決團體督導應該很適合擴大發展成為 SC 的整體角色督導模式；例如或可比照 Dunn (2004)、Luke 和 Bernard (2006)、Miller 和 Dollarhide (2006)、Wood 和 Rayle (2006) 所做的努力，改以焦點解決督導的模式為主軸，並根據 SC 多元的角色需求，透過研究的歷程，全面發展適合 SC 整體角色的督導，而對 SC 在諮商督導之外的角色任務，也提供合宜督導的支持與介入。如此一來，將使焦點解決督導模式的運作更為多元、也更能貼近校園 SC 各種角色之需求，進而能增強 SC 的專業功能以及焦點解決督導取向的貢獻。

四、宜豐富高中職輔導教師團體督導的多元性與持續性

Nelson 和 Johnson (1999) 認為，在個案呈現取向的個案研討中，督導者如同一位教師，教導受督 SC 相關技巧或學派，會有助於 SC 的個案概念化，也應為適合 SC 的一種督導方式。於本焦點解決團體督導中，即以個案呈現取向的方式進行，也帶來了不錯的督導成效。然而，由 SC 對本焦點解決團體督導的期待可知，如同 Herlihy 等人 (2002) 所提及，個案研討的方式只憑藉 SC 的個案報告而無法直接觀察 SC 諮商工作的進行，因而督導效果會有所侷限，而也這可能是促使 SC 在團體督導結束時覺得還不是能十分游刃有餘地運用 SFBT 之故。

其次，本焦點解決團體督導每次督導只能協助至二位 SC，每位 SC 半年左右才接受到一次的直接督導，其餘時間為參與觀察者，所接受督導的時數仍過少，於是有八位 SC 認為應有機會再更為熟悉 SFBT 的理論或增加演練時間，B、H、S 亦認為應增加多元提案方式或增加成員互動。所以，未來團體督導的督導形式可以再有所修正。例如在團體督導的時間架構中以一個個案報告為限，並增加角色扮演、小組演練、或逐字稿討論來加以練習，或可能帶來不同的督導效果。然而，要增加前述不同的提案與督導方式時，可能焦點解決團體督導時間的密集度與長度需要增加；而本焦點解決團體督導之所以設計為一個月一次並維持一學年的團體督導形式，是 SC 認為最具經濟效益且被學校系統所接受的形式；所以，究竟何種形式的焦點解決團體督導時間結構是符合 SC 所需及 SC 實際能負擔的，則需再多加瞭解之。此外，為了增進 SC 學習 SFBT 的成效，在進行焦點解決團體督導的同時，或可

再增加焦點解決個別督導的支援，以及如這些 SC 所建議增加 SBFT 相關課程與訓練的搭配。

由於諮商專業都需要多年練習方能更為熟練，雖然參與本焦點解決團體督導的 SC 已多能理解與運用 SBFT 的精神與技巧，但仍期待與需要配合目前的學習成果與狀態，接受更為深入與系統的焦點解決督導與訓練。是以，提供給 SC 固定、持續的督導支援，有其不可或缺的必要性，如此將可避免 Crutchfield 與 Borders (1997) 以及 Oberman (2005) 提及 SC 督導不足及專業效能低落的擔憂；尤其，SC 督導的內容與形式亦需密切符合 SC 當下的諮商專業程度與需求，如此才能更為推進 SC 的專業發展與角色功能。

結 論 與 建 議

一、結論

本研究的研究目的為探討焦點解決團體督導對高中職 SC 的督導成效。本焦點解決團體督導共有八次 24 小時，以個案呈現取向進行，由 12 位高中職 SC 參與之；每次焦點解決團體督導由兩位 SC 提案，每位 SC 共接受一至二次的督導。於八次焦點解決團體督導結束後，每位 SC 所接受一次二小時的事後訪談。從 SC 的事後訪談中得知，本焦點解決團體督導對 SC 的諮商工作甚有助益，同時也對 SC 的學校諮詢、其他輔導工作以及個人層面產生正面影響，但焦點解決團體督導的進行方式，日後可更為多元持續。

再者，由本研究的結果與討論可發現，本焦點解決團體督導所產生的督導成效之間乃具有相互影響的關係（如圖 1 所示）。亦即，透過本焦點解決團體督導過程，SC 在逐漸理解與熟練 SBFT 理論與技巧的同時，也更認同與內化之；由於 SC 對 SBFT 的掌握能力增加，帶來與青少年個案工作時的具體諮商成效，及諮商效能感的增加，進而也再次強化其對 SBFT 的認同與內化；而 SC 對 SBFT 哲學與技巧的內化，也促使其自然運用於學校諮詢與其他輔導工作上，甚至也在個人的生活、生命及情緒，有其正向轉化的影響。當然，由於本焦點解決團體督導的時間與形式所限，對於 SBFT 的學習，SC 仍有精進的空間。

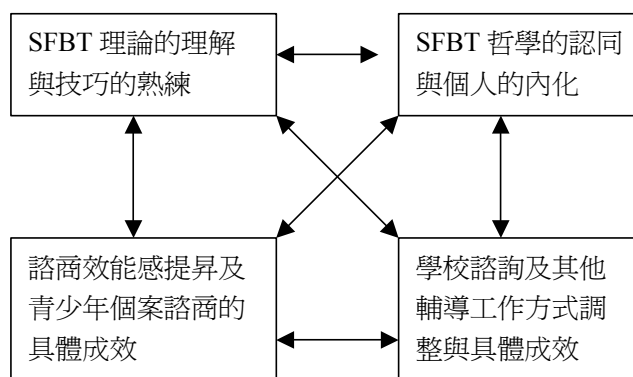


圖 1 本高中職輔導教師焦點解決團體各督導成效間的相互影響關係

二、未來研究的建議

根據本研究結果與討論以及研究限制，針對未來研究提出以下建議。

（一）增加焦點解決團體督導歷程與成效的向度探討

本研究以 SC 事後訪談來瞭解 SC 所主觀知覺到的焦點解決團體督導成效，未來或可增加督導者及觀察員的向度，也可以增加相關量表的測量。

其次，本研究並未針對焦點解決團體督導的歷程及其對成效的影響加以探究，未來研究亦可深入探討之。

此外，當焦點解決團體督導進行的時間長度、密集度、提案形式有所改變時，其督導成效的差異與變化，亦值得進一步的探討之。

（二）驗證與發展學校輔導教師焦點解決督導模式

本研究結果初步支持焦點解決督導是適合高中職 SC 的一種督導模式，日後或可擴大驗證焦點解決督導及焦點解決團體督導對各級學校 SC 於諮商工作的督導成效。

再者，本研究的焦點解決團體督導乃以 SC 的個案諮商工作為主軸，日後則可以根據 SC 所需要的各角色督導向度（如行政、發展及諮商層面），系統地發展焦點解決督導取向相關督導策略與完整運作模式。

（三）比較焦點解決督導與其他取向的差異

目前國內督導模式的督導取向甚多，迄今有發展性督導模式（如吳秀碧，民 81；王文秀，民 84）、區辨模式（梁翠梅，民 85），以及國內學者自行建構的循環發展督導模式（施香如，民 85；鄭麗芬，民 86；劉志如，民 87）與實踐認識論督導模式（陳錫銘，民 87）等。故未來研究可針對焦點解決督導與其他督導取向進行比較，並同時探討其對 SC 督導效果的差異。

參 考 文 獻

- 王文秀（民 84）：發展性督導模式對我國諮商員訓練之應用研究。中國心理學會主辦「華人心理學家學術研討會」宣讀之論文（台北）。
- 吳秀碧（民 81）：「Stoltenberg 的督導模式」在我國準諮商員實習督導適用性之研究。國立彰化師範大學輔導學報，15 期，43-113 頁。
- 周奕伶（民 91）：焦點解決短期諮商對低自尊個案復原力之建構。國立彰化師範大學輔導與諮商學系教學碩士班碩士論文。
- 周惠文（民 92）：焦點解決短期團體諮商對高職低自我概念學生之影響。國立彰化師範大學輔導與諮商研究所碩士論文。
- 林金生（民 92）：國民中學輔導教師工作壓力、因應策略與負向情緒經驗之研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文。
- 金玉萍（民 93）：國中教師個案處理能力之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導學系在職進修專班碩士論文。
- 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學研究所博士論文。
- 徐西森、黃素雲（民 96）：諮商督導理論與實務。台北：心理。
- 張佳雯（民 92）：焦點解決諮商應用於國中生人際關係之研究。國立台中師範學院諮商心理所碩士論文。
- 梁翠梅（民 85）：區辨模式在督導上的應用。諮商與輔導，121 期，28-34 頁。
- 梁馨方（民 91）：應用焦點解決短期諮商關鍵技術對國中中輟復學生諮商效果之研究。國立彰化師範大學輔導系教學碩士論文。

- 許維素(民 87): 輔導教師專業發展歷程之研究。國立台灣師範大學教育與心理輔導研究所博士論文。
- 許維素(民 91): 中學教師焦點解決短期諮商訓練課程方案成效之研究。教育心理學報, 33 卷, 2 期, 57-78 頁。
- 許維素(民 92): 焦點解決短期心理治療的應用。台北: 天馬。
- 許維素(民 93) 焦點解決督導模式對不同發展階段諮商員之督導歷程與效果研究。國立台灣師範大學教育學院主辦「2004 年第三屆國際跨文化研究會議。」宣讀之論文(台北)。
- 許維素(民 96): 焦點解決督導成效之研究。教育心理學報, 38 卷, 3 期, 331-354 頁。
- 陳美文(民 94): 運用焦點解決短期諮商對具網路沉迷現象之國中生之諮商成效探討。國立彰化師範大學輔導與諮商系在職進修專班碩士論文。
- 陳曉茹(民 92): 焦點解決團體督導對輔導員影響之探索研究---以軍中心輔人員為例。政治作戰學校軍事社會行為科學研究所碩士論文。
- 陳錫銘(民 87): 實踐認識論應用於諮商員專業自我建構之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導與研究所博士論文。
- 黃麗芬(民 93): 焦點解決取向團體諮商對低自尊國中生之影響研究。國立彰化師範大學輔導與諮商系在職進修專班碩士論文。
- 劉一竹(民 88): 團體督導對準諮商員專業諮商能力影響之研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。
- 劉志如(民 87): 循環發展督導模式中督導員與受督導諮商員之口語行為分析研究。國立彰化師範大學輔導研究所博士論文。
- 劉福鎔(民 95): 高中職輔導教師專業承諾影響因素模式驗證之研究。國立彰師大輔導與諮商研究所博士論文。
- 鄭文烽(民 93): 焦點解決取向團體諮商對國中青少年偏差行為之輔導歷程與成效研究。國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文。
- 鄭麗芬(民 86): 循環發展模式督導歷程中受督導諮商員知覺經驗之分析研究。國立彰化師範大學輔導研究所博士論文。
- 謝時(民 94): 焦點解決短期心理諮商對青少年親子互動之成效研究。國立高雄師範大學輔導所碩士論文。
- 謝蕙春(民 92): 焦點解決短期諮商對低自尊當事人之影響研究。國立暨南國際大學輔導與諮商所碩士論文。
- 羅華倩(民 89): 焦點解決取向團體諮商對高職害羞學生輔導效果之研究。國立高雄師範大學輔導所碩士論文。
- 蘇世修(民 92): 焦點解決取向團體諮商對國中男生生氣情緒管理成效之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- Adams, V. (1998). *Report of an internship conducted at Menihek High School, Labrador City, Newfoundland including a research component on the implementation and evaluation of solution-focused brief counseling program*. Master diss. of Memorial Univeristy, Mewfoundland, Canada.
- American Counseling Association (1997). *Solution focused counseling in middle and high schools*. ACA.
- Baker, E. N.(2006). *The relationship between perceived self-efficacy and clinical supervision among students therapist*. Unpublished Master's thesis, California State University, Long Beach.
- Barnes, K. L. (2002). *Development and initial validation of measure of counselor supervisor self-efficacy*. Unpublished doctoral dissertation, the Syracuse University.

- Barrera, I. (2003). *The impact of solution-focused supervision and social workers*. Unpublished Master's thesis, the California State University, Long Beach.
- Barrett, R. L., & Schmidt, J. J. (1986). School counselor certification and supervision: Overlooked professional issues. *Counselor Education and Supervision, 26*(1), 50-55.
- Bernard J. M., & Goodyear, R. (2004). *Fundamentals of clinical supervision*. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Borders, L. D. (1991). A systematic approach to peer group supervision. *Journal of Counseling and Development, 69*, 248-251.
- Briggs, J. R., & Miller, G. (2005). Success enhancing supervision. *Journal of Family Psychotherapy, 16*, 199-222.
- Corcoran, J. (1998). Solution-focused practice with middle and high school at risk young. *Social Work in Education, 20*(4), 286-294.
- Corcoran, K. B. (2001). *An ethnographic study of therapist development and reflectivity within the context of postmodern supervision and training*. Unpublished doctoral dissertation, the University of Akron.
- Crutchfield, L. B., & Borders, L. D. (1997). Impact of two clinical peer supervision models on practicing school counselor. *Journal of Counseling & Development, 75*(3), 1-19.
- Davis, T. E. & Osborn, C. J. (2000). *The solution focused school counselor :shaping professional practice*. Accelerated Development.
- Dunn, R. L. (2004). *The knowledge and competencies of effective school counselor supervision*. Unpublished doctoral dissertation, the Ohio State University.
- Ellensweig-Tepper, D. (2000). Trauma group psychotherapy for the adolescent female client. *Journal of child and adolescent Psychiatric Nursing, 13*, 17-28.
- Enyedy, K. C., Arcinue, F., Purl, N. N., Carter, J. W., Goodyear, R. K., & Getzman, M. A.(2003). Hidering phenomena in group supervision: Implications for practice. *Professional Psychology: Research and Practice, 34*(3), 312-317.
- Eschenauer, R., & Chen-Hayes (2005). The transformative individual school counseling model: An accountability model for urban school counselors. *Professional School Counseling, 8*(3), 244-249.
- Franklin, C., Biever, J., Moore, K., Clemons, D., & Scamardo, M. (2001). The effectiveness of solution-focused therapy with children in a school setting. *Research on Social Work Practice, 11*(4), 411-434.
- Geil, M. E. (1999). *Solution-focused consultation: An alternative consultation model to manage student behavior and improve classroom environment*. Unpublished doctoral dissertation, University of Northern Colorado.
- Gingerich, W. J., & Wabeke, T. (2001). A solution-focused approach to mental health intervention in school settings. *Children & Schools, 23*(1), 33-47.
- Herlihy, B., Gray, N., & McCollum, V. (2002). Legal and ethical issues in school counselor supervision. *Professional School Counseling, 6*(1), 55-60.
- Holloway, E. L. (1992). Supervision: a way of teaching and learning. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (pp. 177-214). New York: John Wiley.
- Jim, R. L., & Berg, I. K. (1997). Focused supervision seen through a recursive frame analysis. *Journal of Marital & Family Therapy, 23*(2), 203-215.

- Juhnke, G. A. (1996). Solution-focused supervision: promoting supervisee skills and confidence through successful solutions. *Counselor Education and Supervision, 36*, 48-57.
- Kok, C. J., Leskela, J. (1996). Solution-focused therapy in a psychiatric hospital. *Journal of Marital and Family Therapy, 22*(3), 397-406.
- Koob, J. J. (1999). *The effects of solution-focused supervision on the perceived self-efficacy of developing therapist*. Unpublished doctoral dissertation, Marquette University.
- LaFountain, R. M., Garner, N. E. & Elianson, G. T. (1996). Solution-focused counseling groups: A key for school counselors. *School Counselor, 43*(4), 256-267.
- Luke, M., & Bernard, J. M. (2006). The school counseling supervision model: An extension of discrimination model. *Counselor Education & Supervision, 45*(4), 282-293.
- Marek, L. I., Sandifer, D. M., Beach, A., Coward, R. L., & Protinsky, H. O. (1994). Supervision without the problem: A model of solution-focused supervision. *The Clinical Supervisor, 5*(2), 57-64.
- Metcalf, L. (1995). *Counseling toward solutions: A practical Solution-Focused program for working with students, teachers, and parents*. New York: West Nyack.
- Miller, G. M., & Dollarhide, C. T. (2006). Supervision in schools: Building pathways to excellence. *Counselor Education & Supervision, 45*(4), 296-303.
- Mostert, D. L., Johnson, E. & Mostert, M. P. (1997). The utility of solution-focused, brief counseling in schools: Potential from an initial study. *Professional School Counseling, 5*, 66-70.
- Murphy, J. J. (1997). Working with that works: A solution-focused approach to school behavior problem. *School Counselor, 42*(1), 59-65.
- Nelson, M. D., & Johnson, P. (1999). School counselors as supervisors: An integrated approach for supervising school counseling interns. *Counselor Education and Supervision, 39*, 89-100.
- Neufledt, S. A. (2002). *Important element of clinical supervision*. Paper presented at Conference on Counseling/ Psychotherapy Practicum and Professional Supervision, National Kaohsiung Normal University, Taiwan.
- Newsome, W. S. (2005). The impact of solution-focused brief therapy with at-risk junior high school students. *Children & Schools, 27*(2), 83-91.
- Oberman, A. (2005). Effective clinical supervision for professional school counselors. *Guidance & Counseling, 20* (3&4), 147-151.
- Page, B., Pietrzak, D., & Sutton, Jr., J. (2001). National survey of school counselor supervision. *Counselor Education and Supervision, 41*, 142-150.
- Peake, T. H., Nussbaum, B. D., & Tindell, S. D. (2002). Clinical and counseling supervision references: Trends and need. *Psychotherapy: Therapy/Research/Practice/Training, 39*(1), 114-125.
- Peace, S. D. (1995). Addressing school counselor induction issues: A developmental counselor mentor model. *Elementary School Guidance and Counseling, 29*, 177-190.
- Pearson, Q. M. (2006). Psychotherapy based supervision: Integrating counseling theories into role-based supervision. *Journal of Mental Health Counseling, 28*, 241-252.
- Presbury, J., Echterling, L. G., & McKee, J. E. (1999). Supervision for inner vision: Solution-focused strategies. *Counselor Education and Supervision, 39*, 146-152.
- Rita, E. S. (1998). Solution-focused supervision. *The Clinical Supervisor, 17*(2), 127-143.
- Roberts, E. B., & Borders, L. D. (1994). Supervision of school counselors: Administrative, program, and

- counseling. *The school counselor*, 41, 149-157.
- Rude, J., Shilts, L., & Berg, I. K. (1997). Focused supervision seen through a recursive frame analysis. *Journal of Marital & Family Therapy*, 23(2), 203-215.
- Seleman, M. D., & Todd, T. C. (1995). Co-creating a context for change in the supervisory system: The solution-focused supervision model. *Journal of Systemic Therapies*, 14(3), 21-23.
- Sklare, G. B. (2005). *Brief counseling that work: A solution-focused approach for schools counselors and administrators* (2nd ed). California: Corwin Press, Inc.
- Starling, P. V., & Baker, S. B. (2000). Counselor preparation: Structured peer group practicum supervision: Supervisees' perceptions of supervision theory. *Counselor Education and Supervision*, 39, 162-177.
- Studer, J. R. (2005). Supervising school counselors-in-training: A guide for field supervisors. *Professional School Counseling*, 8(4), 353-360.
- Theresa, K., & Stephanic, V. (1999). Treatment effects with an adolescent abuse survivor's group. *Child Abuse & Neglect*, 25, 477-485.
- Thomas, F. N. (1996). Solution-focused supervision: the coaxing of expertise. In Scott D. Miller, Mark A. Hubble, Barry L. Duncan (Eds.), *Handbook of solution-focused brief therapy* (pp128-151). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Trenhaile, J. D. (2005). Solution-focused supervision: Returning the focus to client goals. *Journal of Family Psychotherapy*, 16(1-2), 223-228.
- Triantafillou, N. (1997). A Solution-focused approach to mental health supervision. *Journal of Systemic Therapies*, 1, 21-24.
- Walkins, A. M., & Kurtz, P. D. (2001). Using solution focused intervention to address African American male overrepresentation in special education: A case study. *Children & Schools*, 23, 223-234.
- Waskett, C. (2006). The pluses of solution-focused supervision. *Healthcare Counseling & Psychotherapy Journal*, 6 (1), 9-11.
- Wilbur, M. P., Roberts-Wilbur, J., Hart, G. M., Morris, J. R., & Betz, B. L. (1994). Structured group supervision(SGS): A pilot study. *Counselor Education and Supervision*, 33, 262-279.
- Wilkerson, K. (2006). Peer supervision for professional development of school counselors: Toward an understanding of terms and findings. *Counselor Education and Supervision*, 46(1), 59-67.
- Wood, C., & Rayle, A. D. (2006). A model of school counseling supervision: The goal, functions, roles, and systems model. *Counselor Education and Supervision*, 45(4), 253-267.

收稿日期：2006年09月17日

一稿修訂日期：2007年12月24日

二稿修訂日期：2008年02月12日

接受刊登日期：2008年02月13日

Bulletin of Education Psychology, 2008, 39 (4), 603-622
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

The Effects of Solution-Focused Group Supervision on School Counselors

Wei-Su Hsu

Department of Educational
Psychology and Counseling
National Taiwan Normal University

Shiou-Ling Tsai

The Center of
General Education
Chung Yuan Christian University

The purpose of this study was to investigate the effects of solution-focused group supervision (SFGS) on school counselors of senior high school. Twelve school counselors as supervisees participated in this study and received eight 3-hour sessions of SFGS. In each session of SFGS, two supervisees presented their real case in schools according to case report approach. All supervisees were interviewed individually about 1-2 hours after all SFGS. Each interview was transcribed and analyzed by a qualitative research method. The effects of SFGS on these supervisees were able to generate helpfulness to counseling work, including accepting positive philosophy of solution-focused brief therapy and changing direction of intervention, mastering usage of solution-focused brief therapy, reducing the expert role of the counselor, overcoming difficulties of their counseling work and strengthening their abilities of case conceptualization, increasing counseling efficacy, and agreeing that solution-focused brief therapy was useful for working with adolescents. The SFGS was also found to be helpful in school consultation, other school counseling programs, and personal level on these supervisees. Finally, based on the results of this study, suggestions were provided as the guidance and references for SFGS, school counselors, and future studies in relative fields.

KEY WORDS: group supervision, junior school counselors, solution-focused group supervision, supervision effect