國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
教育心理學報，2022，53 卷，3 期，687–716 頁
https://doi.org/10.6251/BEP.202203_53(3).0008

區辨模式沙盤督導對受督焦慮與督導效能之影響：十二次沙盤督導之研究*

蔡美香
國立臺南大學
諮商與輔導學系

本研究探究區辨模式沙盤督導對受督焦慮與督導效能之影響，共招募 5 對大學場域之全職實習諮商心理師及其督導者，配對督導者——受督導者，進行每週一次、共 12 次沙盤督導，督導單元依據本模式六個步驟進行。本研究以質性為主、量性為輔，研究參與者在沙盤督導第四、八、十二次後，接受個別訪談，共三次。受督導者接受沙盤督導前，填寫「預期受督導者焦慮量表」；督導者進行沙盤督導後，填寫「沙盤督導自我評估表」，共 12 次。訪談資料以內容分析法進行分析，量表資料以 Wilcoxon 等級檢定加以分析，以了解受督導者在督導歷程的焦慮情形及依循區辨模式督導者運用沙盤督導的效能及其轉變。結果顯示受督焦慮主題為：擺盤克服挑戰、展露安心；沙盤承載情緒、安放焦慮；沙圖具象故事、顯現脈絡；沙盤照映內在、滋長力量。督導效能主題為：跨越擔憂、喚發信心；隨心駕馭、斟酌平衡的督導焦點；水能載舟、亦能覆舟的督導者角色；穩固同盟、豐厚理解；共同觀盤、效能提升。結果亦顯示受督焦慮達統計顯著下降、督導效能無統計差異。研究者依據結果提出討論與對未來研究與實務的建議。

關鍵詞：區辨模式、沙盤督導、受督焦慮、督導效能

* 1. 通訊作者：蔡美香，mhtsai@mail.nutn.edu.tw。
2. 本研究承蒙科技部經費補助（計畫編號：MOST 107-2410-H-024-006），特此致謝。作者感謝研究參與者所付出的辛勞以及審查委員的寶貴建議。

臺灣《心理師法》已通過近 20 年，依據法規，諮商心理師養成教育包含核心專業課程學習與一年全職諮商實習（「心理師法」，2020）。全職實習期間，法令規範諮商學習者需接受至少 50 小時個別專業督導（「專門職業及技術人員高等考試心理師考試規則」，2018），全職實習亦是諮商學習者將專業課程整合並跨越到諮商實務的必要與核心要素（Tracey et al., 2015），全職實習中的專業實務學習，督導經驗至關重要（Fall & Sutton, 2004）。

關於全職實習與督導，部分學者提出不同督導模式研究並不多，實習場域多為學校，主要聚焦在受督導者，受督導者最常接受口頭報告的督導方式（李明峰，2017；林烝增、林家興，2019），可見以督導者和受督導者配對觀點的諮商督導研究，相對稀少；特定督導模式的運用或效能研究，亦顯得不足；督導方式多以口語討論，少見以非語言的督導介入研究。

近期以藝術媒材、沙盤或手偶等表達性媒材，所進行的創造性督導（creative supervision），受到關注並逐漸發展（Graham et al., 2014）。創造性督導中的創作作品，包含督導者、受督導者及案主三者間的互動關係，這些關係中的象徵溝通，能透過創作作品加以呈現，並深化督導雙方討論，協助受督導者拓展和案主工作多元議題層面以及個人內在情感表達，有助督導同盟關係建立並提升督導效能（謝政廷、吳秀碧，2014；Garrett, 2017; Gibbs & Green, 2008; Perryman et al., 2021）。國內外沙盤督導相關研究（曾仁美，2012；黃宗堅，2014；McCurdy & Owen, 2008; Stark et al., 2015）皆指出沙盤督導可協助提升督導效能，然而這些研究多聚焦團體沙盤督導，個別沙盤督導研究相對少（謝政廷，2009）。上述沙盤督導研究結果亦顯示沙盤督導提供安全具保護空間，促進受督導者自我覺察與個人成長、平行歷程學習、增進個案概念化與同理的專業能力、提升與案主諮商實務效能、投入督導歷程、發展正向督導關係等。因此，若能針對特定督導架構、非語言形式督導策略進行研究，能為督導模式的多元性，注入能量與增進未來開展性。本研究以大專院校諮商中心進行全職諮商心理實習的受督導者及其配對碩士層級專業督導者為研究參與者，探究區辨模式沙盤督導對受督焦慮及督導效能的影響，期能為專業督導建立一個創新性與發展性的實務模式，並豐厚創造性督導領域。以下探究相關文獻，並說明本研究基礎。

（一）結合沙盤與區辨督導模式之沙盤督導

1. 沙盤理念與沙盤督導

運用沙盤於心理諮商起源於 Lowenfeld（1979）的世界技術（world technique），隨後，Homeyer 與 Sweeney（2017）定義沙盤治療為「一種表達性與投射性的心理治療模式，藉由特定沙盤媒材作為非語言溝通媒介，進而發現與處理內在和人際議題，過程由案主或治療師所帶領，並由受過訓練的治療師所促進」（頁 6）。

沙盤不單只是盛裝沙子容器，也為個體提供一個「自由且受保護的空間」（Kalff, 2020），在諮商領域是一種表達性與投射性的溝通媒介，提供當事人一個空間並藉由擺放物件於沙盤，進而外化其主述議題並整合知識與經驗（Perryman et al., 2021）。沙盤與物件亦提供一個彈性、三度空間的表達，此表達性體驗能協助個體提升自我覺察與洞察、經驗掌控感、提供界線與限制、處理個人或人際議題、促進困擾情緒宣洩，並讓隱喻得以展現（Homeyer & Sweeney, 2017）。

沙盤治療的非語言特性、同時具高引發性與高表達性，能減少個體抗拒與防衛，除能與案主進行諮商，也相當適用於諮商督導，協助諮商學習者提高諮商效能、增進自我覺察與表達、提升個案概念化技巧、與促進深層內在情緒表達（Anekstein et al., 2014; Carnes-Holt et al., 2014; Graham et al., 2014; Stark et al., 2015）。

2. 區辨模式諮商督導

Bernard（1979）提出的區辨模式（discrimination model, DM），屬於督導歷程模式（supervision process model），是最常被引用的臨床督導模式之一，兼具簡約、隨機應變的優點（Bernard & Goodyear, 2019）。

區辨模式督導包含三個督導焦點:「介入技巧（intervention skills）」、「概念化技巧（conceptualization skills）」和「個人化技巧（personalization skills）」，和三種督導者角色：「教師（teacher）」、「心

理師（counselor）」和「諮詢師（consultant）」（Bernard & Goodyear, 2019）。督導者可選擇聚焦在一個或多個督導焦點進行督導，具九種督導策略可運用（Luke et al., 2011）。

區辨模式督導具情境特定性，督導者角色與督導焦點能依據受督導者諮商專業發展階段或臨床技巧需求，在不同督導單元或當次督導單元內進行調整或轉變，協助督導者從專業發展、教育、理論的面向，評估受督導者督導焦點需求，進而決定使用何種介入策略最能促進受督導者學習效能（Bernard & Goodyear, 2019; Carnes-Holt et al., 2014）。同時，此模式有具體介入之語言，可被用來描述／回應督導歷程，相對能提升新手督導者督導效能（Ellis, 2010）。

3. 區辨模式沙盤督導

近十年沙盤督導研究雖開始萌芽，仍相當匱乏。國外沙盤督導研究，多關注受督導者（Markos et al., 2007; Stark et al., 2015），對督導者著墨甚少。沙盤督導研究多以團體進行並結合特定諮商理論：阿德勒取向（McCurdy & Owen, 2008）及焦點解決取向（Stark et al., 2015）各一篇，個別沙盤督導則相對少（Markos et al., 2007）。

沙盤與特定督導模式結合之研究，Anekstein 等人（2014）依據 Bernard（1979）的區辨模式，結合沙盤的表達性概念，提出沙盤督導模式，對兼職諮商實習的兩位督導者及六位受督導者進行初探研究，並簡要分享其中一位督導者及受督導者感受，結果顯示此模式對督導關係及督導效能有助益性。此外，Carnes-Holt 等人（2014）論述沙盤運用於督導的發展可能性，並討論區辨模式督導者角色的應用，但未實際運用此模式於督導研究。上述兩篇結合沙盤與區辨模式督導的研究，在諮商督導實務應用效能與系統性分析，未多做著墨。

臺灣近十年沙盤督導探究，與國外類似，多聚焦團體沙盤督導，並運用於全職實習諮商心理師（吳宛璇，2012；林怡萱，2011；廖偉成，2013；賴十光，2011）及新手諮商心理師（曾仁美，2012；黃宗堅，2014），個別沙盤督導研究相對少（謝政廷，2009）。統整上述國內研究，結果顯示沙盤督導優勢是提供一個安全及自由環境，促進受督導者自我與專業成長、覺察自身與案主的互動、促進情緒宣洩、具象化呈現、非語言溝通、平行學習歷程等，進而深化受督導者學習及省思，提升諮商效能。沙盤督導亦催化受督導者投入以及督導任務達成，增進督導效能。

從上述研究發現，研究多著重受督導者個人成長與自我覺察，探究督導者在沙盤督導的效能與運用表達性媒材（沙盤）如何協助降低受督導者焦慮的研究則相對稀少，且研究多以一次性督導或論述進行，以系列性督導歷程或結合特定督導模式的實徵性研究，則少見於文獻。本研究同時探究督導者與受督導者觀點，期能豐厚沙盤督導研究成果。

（二）實習諮商心理師專業發展及其督導焦慮

Rønnestad 與 Skovholt（2003）表示諮商心理師專業發展包含六個階段：外行人、初階學生、進階學生、新手心理師、有經驗心理師以及資深心理師階段。依據 Rønnestad 與 Skovholt 的分類，研究者從督導實務觀察全職實習諮商心理師，多處於第二至三階段的專業發展，亦即努力追求對的方法回應、尋覓榜樣與專家並加以模仿、感到需要做對之壓力，以及展現較整體周密的思慮。

焦慮感是全職實習諮商心理師接受專業督導時，最常見議題之一（張佳鈴、徐西森，2015）。督導焦慮包含受督導者對自身表現、督導關係與接受評價的焦慮，此焦慮會阻礙督導工作同盟的建立（蔡秀玲，2012；Majcher & Daniluk, 2009）。許韶玲（2004）從碩士層級實習諮商心理師的受督導經驗，發現負向情緒的隱而未說現象包含：擔心、緊張、壓迫、慌亂、生氣、被誤解、被否定等，這些隱含情緒會阻礙受督導者對督導投入與積極參與、產生自我懷疑、降低學習成效、難以增進對個案概念化的瞭解等，督導者也可能出現無效能的督導策略。這些督導焦慮及隱而未說的情緒，受督導者較難藉由語言表達或在督導歷程中處理。

為了解碩士層級實習諮商心理師在督導歷程所知覺重要事件與督導者的介入策略，翁令珍與廖鳳池（2007）運用區辨模式督導於一對督導者／受督導者，結果顯示督導者最常使用教師角色，其次為諮詢師角色；受督導者所覺知衝擊內涵，包含：推測意圖、思考、感受，以及行動傾向，多屬正向衝擊。此外，張玉鈴與蔡秀玲（2012）使用完形取向督導於一對督導者／受督導者，結果發現重要事件包括：勝任與否的情緒干擾與增能、提升個案概念化、覺察與克服諮商困境中的接觸干擾、

促進完形技術學習、專業發展與角色之省思、督導歷程中的平行學習。督導介入包含：促進督導雙方接觸、提升受督導者自我接觸以及與案主接觸、增進案主自我接觸的完形技巧指導。

無論運用口語或非語言為主的督導方式，實習諮商心理師接受督導時都可能感到焦慮。此時，良好的督導同盟關係，對受督焦慮降低，有其重要性（許韶玲，2004；張佳鈴、徐西森，2015；Bernard & Goodyear, 2019）。McCurdy 與 Owen（2008）為探究督導工作同盟效能，對阿德勒沙盤督導與傳統督導模式（口頭與個案報告）進行比較，結果顯示受督導者不論接受何種督導模式，督導者與受督導者之間都能達到相似的督導工作同盟效果。本研究以沙盤督導進行，故聚焦運用沙盤督導對受督焦慮影響的探究。

Anekstein 等人（2014）表示受督導者若在接受督導時感到焦慮，可能較難以語言清楚表達或說明諮商歷程困境、較不敢開放自己、不易接收督導者的指引或回饋。此時，藉由創造性督導，督導者便能運用受督導者的創作作品，協助其將難以言語的內在深層想法與感受加以展現，藉由口語與非語言的交織表達，整合創作歷程的感受與想法，提升其覺察與成長（謝政廷、吳秀碧，2014；Gibbs & Green, 2008）。從督導同盟關係而言，創造性作品亦有助督導者與受督導者之間溝通（Garrett, 2017; Morrison & Homeyer, 2008），且能協助諮商學習者增進同理、提升覺察案主內在世界的能力、發展更廣闊的世界觀（Neukrug et al., 2013）。因沙盤能協助個體表達難以語言說出的情緒、透過隱喻或投射將情緒釋放、降低抗拒、經驗掌控感等，所提供的界線與限制，也能為當事人帶來安全感（Homeyer & Sweeney, 2017）。

（三）督導效能

在督導歷程，督導者核心角色是藉由溝通、示範與教導技巧，促進受督導者成長（姜兆眉、蘇盈儀，2019；Carlson & Lambie, 2012），且通常擔任引導者，協助受督導者瞭解其成為心理師的發展階段並促進其成長（Sommer & Cox, 2003），並在信任與支持督導工作同盟中，展現督導效能（Bernard & Goodyear, 2019）。此時，創造性媒材（如，沙盤），能提供督導工作同盟建立時，所需之結構與定向（Perryman et al., 2021）。

非語言方式的諮商督導，能促進受督導者非語言訊息、隱喻／象徵性、深層內在想法的展現（Carnes-Holt et al., 2014; Gibbs & Green, 2008）。相對地，以語言為主的督導模式，較適用偏好邏輯思考、以認知及語言訊息表達的受督導者（Bernard & Goodyear, 2019）。結合沙盤於督導歷程可提升受督導者非語言訊息的展現與情緒表達，也與語言部分相為互補。因諮商學習者接受督導時，焦慮是常見議題，督導者運用創作性督導，藉由受督導者創作作品所衍生的隱喻作為溝通媒介，促進督導者、受督導者與案主之間的直接或間接互動，提升督導效能（謝政廷、吳秀碧，2014）。

（四）研究目的

因專業督導對全職實習諮商心理師培育的重要性，研究者從相關文獻及督導經驗，評估沙盤督導是降低受督導者焦慮與促進督導效能的可行策略。首先，碩士層級督導者在諮商專業培育過程，多接受過表達性治療／遊戲治療訓練，對非語言／象徵治療有基本了解，能銜接運用於創造性督導。再者，沙盤創作以非語言／隱喻方式讓個體進行自我表達與自我探索，藉由安全距離降低其防衛或抗拒，並提供情感支持，對全職實習諮商心理師的受督焦慮降低，有其適用性。且區辨模式督導架構有九種督導策略可運用，能從教育、理論、發展的面向，回應受督導者的督導需求。因此，若能從督導雙方觀點同時探究督導效能與受督導焦慮，對創造性督導的研究及實務應用，有其意義性及貢獻性。

為達上述研究目的，本研究以沙盤結合區辨模式之督導架構，探究督導者運用此模式對全職實習諮商心理師進行專業督導後，其督導效能及受督導者預期受督導焦慮的轉變，進而了解此模式效能、運用適切性、或可能困境。研究問題為：1. 區辨模式沙盤督導對全職實習諮商心理師之受督導焦慮的影響為何？ 2. 區辨模式沙盤督導對督導者之督導效能的影響為何？

方法

（一）研究方法

本研究以區辨模式沙盤督導架構，由督導者對全職實習諮商心理師進行每週一次、共 12 次個別沙盤督導。督導者進行沙盤督導前，分別接受各兩天的沙盤治療、區辨模式督導、沙盤結合區辨模式之督導架構的專業培訓，共六天。專業培訓以隔週進行兩天的方式進行，期間督導者以兩人為一組進行沙盤治療／沙盤督導體驗實作，以每週一次為原則，以提升沙盤媒材熟悉度。沙盤督導進行第四、八次後，督導者參與 3 小時團體形式之督導後督導，共 6 小時，以增進沙盤督導專業性。本研究以質性研究為主，以訪談大綱及半結構式深度訪談，在沙盤督導第四、八、十二次後，由研究者對研究參與者進行個別訪談，了解其主觀體驗與經驗內涵，每人均訪談三次。督導者每次進行沙盤督導後，填寫「沙盤督導自我評估表」；受督導者每次接受沙盤督導前，填寫「預期受督導者焦慮量表」，共 12 次。量表資料為輔助回答研究問題的依據。

（二）研究參與者

以立意取樣方式招募大專院校學生諮商中心配對督導者／受督導者。條件為：

1. 督導者

碩士層級之諮商心理師，諮商實務工作至少 3 年以上。

2. 受督導者

主修諮商心理之碩士班學生，且進行全職諮商實習。

招募時以督導者實務年資長、具非語言諮商訓練背景、或通過諮商督導認證者為優先，共招募六對配對研究參與者，所有督導者均接受六天專業培訓。正式進行沙盤督導兩週後，一位督導者因個人時間因素無法配合而退出，五對配對研究參與者基本資料如表 1。

表 1
研究參與者基本資料

身分別	代碼	生理性別	年齡	工作／就讀學校區域	工作年資	訪談次數／時數（小時）
督導者	SRA	女	41—45	南部	10 年	3 ／ 3.5
	SRB	女	31—35	北部	5 年	3 ／ 4
	SRC	女	31—35	南部	7 年	3 ／ 4
	SRD	女	36—40	南部	9 年	3 ／ 3.5
	SRE	男	36—40	南部	8 年	3 ／ 3.5
受督導者	SEA	女	26—30	南部	--	3 ／ 4
	SEB	男	26—30	中部	--	3 ／ 3.5
	SEC	女	26—30	東部	--	3 ／ 4
	SED	女	20—25	中部	--	3 ／ 3.5
	SEE	女	26—30	南部	--	3 ／ 3.5

（三）研究工具

1. 沙盤督導自我評估表

Homeyer 與 Sweeney（2017）發展「自我評估表：沙盤治療（Self-evaluation form: Sandtray

therapy）」，屬自陳式量表，提供心理師在沙盤治療後進行自我效能評量。為回應本研究之研究目的與問題，研究者以書信取得原作者同意後，將「自我評估表：沙盤治療」作部分題目調整，修訂為「沙盤督導自我評估表」，並將量表翻譯為中文。修訂時，經五位沙盤領域專家評估各試題內容適切性，採用 Aiken（1980, 1985）內容效度係數考驗專家評定的內容效度，所有試題指標值均在 .8 以上，整份量表題項內容效度係數 V = .97。「沙盤督導自我評估表」共有 24 題題目，督導者在每次區辨模式沙盤督導後，依據該次督導單元填寫、評估：1 = 需加強；2 = 尚可；3 = 普通；4 = 良好；5 = 傑出。本自評表總分為 120 分，分數越高，代表督導者對其沙盤督導有越好的督導效能評價。本量表 12 次（除 3 次外）測量分數內部一致性 Cronbach's α 介於 .77 ～ .92；第 6、10、11 次 Cronbach's α = .69，稍偏低。

2. 預期受督導者焦慮量表

「預期受督導者焦慮量表（Anticipatory Supervisee Anxiety Scale, ASAS）」由 Ellis 等人提出，提供受督導者接受督導前，自我評估其焦慮程度（Ellis et al., 2019, pp. 346—347）。研究者以書信取得原作者同意後，將量表翻譯為中文。修訂時，經五位諮商領域專家、五位實習諮商心理師評估各試題內容適切性，採用 Aiken（1980, 1985）內容效度係數考驗評定的內容效度，所有試題指標值均在 .8 以上，整份量表題項內容效度係數 V = .96。此量表共有 28 題題目，受督導者依據即將進行督導的想法及／或感受進行填寫，其中 1 = 對我並不全部真實；5 = 對我中等程度地真實；9 = 對我完全地真實，進而了解受督導者對接受督導的焦慮程度之自我評估。本量表總分為 252 分，總分越高，代表預期受督導焦慮程度越高。本量表 12 次測量分數內部一致性 Cronbach's α 介於 .81 ～ .96。

（四）研究者

研究者具諮商博士學位，專長於遊戲治療、沙盤治療、親子關係治療、諮商教育與督導，具備遊戲治療／沙盤實務、督導、及教學經驗十年以上。協同分析者亦具諮商博士學位，具遊戲治療、沙盤治療之實務與督導經驗，以及質性研究經驗。資料分析時，研究者與協同分析者先各自分析其中一位督導者與受督導者第一次的前 1 ／ 3 訪談資料，並摘錄其意義單元與核心主題，當遇到不一致之處，由兩人共同討論直到達成共識。之後再分別討論上述督導者／受督導者的第二次、第三次的前 1 ／ 3 訪談資料，雙方共討論三次，一致性信度達到 0.9，隨後研究者對其餘訪談資料進行分析。

（五）研究場地及沙盤督導單元

沙盤督導單元在督導者學校之沙盤室進行，沙盤室依據 Homeyer 與 Sweeney（2017）建議，包含：藍底沙盤兩個（乾、濕各一）、水、多元類別物件（至少 1000 個），且以開放方式陳列。

每次沙盤督導單元以 60—90 分鐘為原則，進行步驟為：步驟一：督導者確認沙盤室準備完成；步驟二：受督導者選擇一位案主進行提案督導，督導者簡要了解案主議題與受督導者接案困境後，評估受督導者當次督導需求、臨床技巧與諮商發展階段（專業能力），先區辨督導焦點、再區辨督導者角色，進而決定使用何種督導策略為主做為開始；步驟三：督導者請受督導者針對接案困境進行沙盤創作；步驟四：督導者運用沙盤回應技巧與區辨模式督導之策略技巧，與受督導者討論沙盤場景，因區辨模式具情境特定性，督導焦點與督導者角色可視督導脈絡及受督導者反應，在單元內轉變；步驟五：督導者在督導單元結束、受督導者離開後，拆除沙盤場景；步驟六：督導者紀錄沙盤督導單元重要資訊。

（六）訪談大綱

研究者依據文獻與研究目的擬訂訪談大綱，摘要如下，題綱括號內數字代表第幾次訪談時使用。

1. 督導者

（1）請您分享您的諮商實務（督導）訓練背景、工作經驗，以及參與動機（1）。
（2）請您分享至今使用沙盤（表達性媒材）對配對受督導者進行督導的經驗與感受（1、2、3）。
（3）運用介入／概念化／個人化技巧時，至今您感到最容易的部分為何？最困難的部分為何（1、2、3）？
（4）擔任教師／諮詢者／心理師的角色時，至今您感到最容易的部分為何？最困難的部分為何（1、2、3）？
（5）整體而言，區辨模式沙盤督導，對您在督導專業／個人成長的幫助與影響為何（3）？
（6）整體而言，您對提供區辨模式沙盤督導的感受、收穫、建議、或挑戰為何（3）？

2. 受督導者

（1）請您分享您的諮商實務訓練背景、接受督導經驗，以及參與動機（1）。
（2）請您分享至今以沙盤（表達性媒材）接受配對督導者督導的經驗與感受。對您在準備提案督導的影響為何（1、2、3）？
（3）接受區辨模式沙盤督導，至今對您的諮商接案歷程、對案主了解的影響為何（1、2、3）？
（4）運用沙盤媒材，至今對您在提報個案的督導歷程的影響為何（1、2、3）？
（5）整體而言，區辨模式沙盤督導對您在諮商專業／個人成長的幫助與影響為何（3）？
（6）整體而言，您對接受區辨模式沙盤督導的感受、收穫、建議、或挑戰為何（3）？

（七）資料分析

訪談資料以質性內容分析法（content analysis）進行分析，對所收集之文本及具象徵意義的資料進行系統性閱讀，並透過循序漸進方式，將文本資料確認分析單位、定義暫時性類別或主題、再次確定或重整類別或主題、統整與建立類別或主題（Krippendorff, 2019）。訪談資料由研究助理轉謄為逐字稿後，進行編碼，第一組數碼為督導者（SR）／受督導者（SE），分別以 A 至 E 代表五組研究參與者；第二組數碼以 I、II、III 代表第一至三次之訪談；第三組數碼為該次訪談出現之對話順序，以 001、002 代表，並以此類推。逐字稿編碼 SRA-I-009 代表 A 督導者第一次訪談的第 9 句話，並以此類推。表 2 為文本分析、統整及建立類別過程示例。訪談資料分析完成後，邀請研究參與者進行檢核，督導者資料檢核符合程度為：100%、100%、90%、99%、95%，平均為 96.8%；受督導者則為：100%、95%、100%、98%、100%，平均為 98.6%。兩份量表均進行專家效度評定與內部一致性信度分析，並以無母數統計 Wilcoxon 等級檢定進行資料分析。

表 2
文本分析、統整及建立類別過程示例

編碼	意義單元	命名（轉換意義單元）	次主題	核心主題
SEB-I-101	當你一直有那個畫面重新輸入你的腦海，你一邊跟你心中的資訊做對照，或是你看著那個畫面想著自己可以做什麼，這樣的一個幫助我覺得是因為它很視覺化就有不一樣的效果，我可以把情報留在沙盤上面	沙圖視覺化協助受督導者保留接案資訊	沙圖餘溫迴盪、保留訊息	沙圖具象故事、顯現脈絡
SEE-I-088	對對對，然後有時候如果我自己焦慮起來，想不到要問什麼的時候，我就會想那個圖，然後再問	沙圖畫面幫助受督導者回憶諮商脈絡		

（八）研究倫理

本研究通過人類研究倫理審查通過後，研究者連繫有招收全職實習諮商心理師的大專院校學生諮商中心主任，告知本研究目的並請其協助轉知訊息給中心的督導者及實習諮商心理師，若有意願參與本研究，由研究者與其聯繫，並說明本研究目的、專業培訓、沙盤督導模式、訪談進行與次數、匿名處理方式、及回答相關疑慮。機構主管會知道督導者／受督導者參與本研究，但對研究者所收集之訪談及量表內容，均無法得知。

結果

本研究質性訪談結果，從受督導者之受督導焦慮以及督導者之督導效能加以回答，隨後呈現兩份量表結果，並進行綜合討論。

（一）受督導者之受督導焦慮

共包含四個主題:「擺盤克服挑戰、展露安心」、「沙盤承載情緒、安放焦慮」、「沙圖具象故事、顯現脈絡」以及「沙盤照映內在、滋長力量」。

1. 擺盤克服挑戰、展露安心

（1）物件挑選猶疑、憂慮時間。受督導者因少有接受沙盤督導經驗，沙盤督導初期（第一～四次）在如何擺盤、選取物件的時間與數量上面臨挑戰，且擔憂所排的沙盤場景受到檢視。

> 初期你必須要在現場擺出一個盤，那個過程你是受檢視的……你還會擔心你排出來的盤督導看不懂。（SEB-I-050）

> 擔心我花太多時間在挑這件事情，會壓縮到我們討論的時間……督導要等我這麼多時間。（SED-I-065）

> 我原以為不用口語可以很快排出來，結果光選物件光要擺在哪裡，還有沙的那個深度……我都要猶豫很久。（SEE-I-080）

（2）擺盤增進連結、運用自如。受督導者隨擺盤次數與熟悉感增加，在沙盤督導中期（第五～八次）漸感受與沙盤的連結，運用媒材自由度亦提升，督導討論也更深入。

> 跟沙盤熟悉了一些……連結變快……用沙盤來表達有覺得比較順利。（SEB-II-002～003）

> 越來越順了……變化性越來越多了，深度也感覺到越來越深。（SEC-II-001）

> 變得比較熟悉挑……比較不會在意沙盤應該做成怎麼樣……比較自由……比較更能夠運用物件或空間。（SED-II-002）

（3）擺盤緩解糾結、體現安穩。受督導者在沙盤督導後期（第九～十二次）對沙盤督導歷程更感熟悉，更勇於將接案困境展現於沙盤，接受沙盤督導的焦慮也隨之下降。

> 擺沙盤那個興奮感比較降低，變成熟悉這個模式……後期就比較明確，不像先前有種不確定的那種試探。（SEA-III-003）

跟沙盤越來越熟的感覺……我在選的時候變得很悠哉。（SED-III-003）

我有蠻放膽放了我自己想要的東西，就沒有再侷限在我的標準裡面，我應該擺什麼比較好。（SEE-III-031）

2. 沙盤承載情緒、安放焦慮

（1）沙盤釋放焦慮、承接情緒。沙盤所提供的督導距離創造一個安全空間，承接受督導者的督導焦慮與接案焦慮，物件擺放亦釋放其內在緊張與高漲情緒。

沙盤中看到那股很滿的狀態，擺完之後我覺得好累哦……有種東西跑出來，然後我可以不用把它帶回家……它幫我乘載了那個很滿的東西。（SEA-III-029）

沙盤有一個加成效果……還有這些物件……有第二層的承接，你會更能夠放心把自己很裸露的那一面呈現出來……緊張跟焦慮感透過沙盤督導……全部釋放出來了。（SEC-III-042、063）

我們一起看著那個沙盤然後做個案討論，好像不用花這麼多時間去處理督導關係跟敏感，張力比較小一點……那個輕鬆的感覺，我們就可以享受怎麼去討論個案這件事情，然後有一些經驗分享。（SRC-I-194-195）

在沙盤督導歷程，受督導者 A 和 C 透過沙盤宣洩其擔憂與焦慮，較能真實揭露其真實感受與想法，督導者能從個人化技巧層面，協助受督導者探索其在諮商歷程的個人議題或感受。沙盤營造自由且受保護的空間，協助督導雙方建立共同合作關係並專注於案主探討，無形中緩和緊繃的督導關係，協助督導者 C 展現諮詢師角色，與受督導者共同討論案主議題或動力。

（2）沙盤外化不安、提升安全。沙盤具體界線將想法與焦慮保留在特定空間，協助受督導者外化其焦慮、感到安全。

沙盤的一種安全感是它分化出來的，畫面是擺在旁邊讓你去討論的，不會聚焦在自己身上……覺得更放心一點、更有安全感一點。（SEB-III-053）

反正那個東西就在那裏……有一點點把它丟到外面的感覺……一部份在講我自己，然後一部份在講外面這個東西。（SED-III-020）

沙盤督導……它劃開了一個空間跟距離，讓受督者覺得比較安全一點，不會覺得很多東西都是直接衝著他來。（SRE-III-068）

沙盤輔助當事人將內在感受以圖像外化呈現，協助受督導者 B 和 D 經驗情緒釋放、更有安全感，較能放心去看見其個人議題或諮商風格，增進對個人化技巧覺察。同時，讓督導者 E 運用心理師角色時，促進受督導者較寬心看見自己及其在諮商單元的狀態。

（3）物件轉移焦點、減卻擔憂。挑選與討論象徵案主之物件，督導內容焦點會從受督導者轉移到物件，間接降低受督導者在督導關係中被評價的焦慮。

會安全是因為我即使陳述就是擺出了我的感覺，它比較像是事實它沒有帶評價。（SEA-II-024）

在督導關係裡面就能夠比較直接表達我的感受……選物件本身有一點防禦的作用……先選一個物件來表達那個負面的東西……踏出去的第一步就沒那麼可怕。（SED-III-019）

拐個彎，他可以用物件來做一些比喻，就不用這麼直接……比較有一點不是這麼的挑戰……接著他就比較能夠去談論這個事情怎麼影響到他的諮商工作。（SRC-III-050-052）

比起直接以語言表達想法或感受，受督導者 A 與 D 藉由物件擺出對自己或案主的真實感受，提高其揭露對接案負面情緒的意願，降低督導歷程的被評價感或擔心，督導者能從個人化技巧層面，引導受督導者探索其在諮商或督導歷程的情緒與感受。督導者 C 表示透過物件來說話對受督導者的威脅性、抗拒性會降低，從心理師角色展現促進受督導者對諮商歷程洞察與感受的督導策略。

（4）沙圖表達故事、緩和忐忑。受督導者透過沙圖將案主故事加以串聯及表達，緩和語言表達內容是否能讓督導者聽懂的擔憂，因不需仰賴語言精準用詞，借助媒材自由度，以象徵性語言表達，而感到寬心。

我是一個感覺大於口語能力的人……化成言語討論對我來說其實比較難，擺沙盤對我來說就可以很快，又很直覺。（SEA-II-009、012）

我的表達能力，就是我的想跟我的說有的時候沒有辦法很核對得上的……沙盤確實就是緩和了我這一塊，因為就是我用排的直接呈現給他們看，然後一邊講然後他們一邊提問。（SEE-II-005 ～ 006）

選物件就是很感覺……有時口語真的說不出那種感覺……他就更能夠去表達。（SRD-III-062）

焦慮感提升，語言的理解跟認知的能力就跟著下降，就沒有辦法去談，然後就卡住……受督生他自己擺完，有很多是他自己的覺察跟發現……他好像透過沙盤那個焦慮程度也就下降了。（SRC-III-042）

透過沙圖作為督導內容討論，協助受督導者 A 和 E 展現其接案歷程內在想法與感受，提升對個案概念化的理解。督導者 D 運用心理師角色協助受督導者將自身情緒以情境或物件表達、增進其內在真實體驗；督導者 C 則展現諮詢師角色，看見受督導者自身的洞察、相信有解決問題的能力，而非提供答案。

3. 沙圖具象故事、顯現脈絡

（1）沙圖餘溫迴盪、保留訊息。沙圖的視覺化功能，協助受督導者將案主訊息保留得更久，當需要時容易再次提取，強化短期記憶，進而降低接案焦慮。

它很視覺化就有不一樣效果，我可以把情報留在沙盤。（SEB-I-101）

如果我自己焦慮起來，想不到要問什麼的時候，我就會想那個圖，然後再問。（SEE-I-088）

有沙盤後，個案訊息呈現得更清楚、更直接……回過頭去連結那個畫面，督導需求或討論重點也會更明確，可以更聚焦。（SRC-I-079）

沙圖畫面幫助受督導者 B 與 E 將個案訊息具體留存，與督導討論時可以協助釐清案主議題或需求，增進其概念化技巧。因沙圖幫助督導雙方將案主故事記得清楚，讓督導過程更聚焦，督導者 C 運用教師角色直接示範或回答問題，降低受督導者困惑。

（2）觀盤拓展視野、增添理解。受督導者從不同視角觀看沙盤，對案主內在需求及其世界產生新視野及不同層次的理解，增進其個案概念化能力，因專業能力提升而降低督導焦慮。

新的視覺刺激讓我重新去整理要怎麼樣去理解這個個案。（SEB-III-012）

從另外一個視角……是我原本沒有想過的觀點……帶著一個新發現……你會更清楚知道自己正在經歷什麼，然後接下來跟個案工作可以怎麼做。（SEC-III-014）

它可以很清楚的呈現……物件是立體的，看的到又摸的到，它又可以轉又可以移動……非常生動的去重現很多我們在治療歷程裡面需要注意的事情或可能顯而未見的。（SRB-II-257）

沙盤的多元視角功能，協助督導者引領受督導者 B 及 C 從多元面向觀盤，提升其理解案主、訂定處遇計畫的概念化技巧能力。督導者 B 藉由引導或提問受督導者從多元面向觀看或移動物件，呈現治療單元樣貌，從教師角色展現評估受督導者之諮商互動行為的督導策略。

（3）沙圖湧現意外、深化討論。督導者與受督導者驚艷沙圖具象化所引發的不預期性與意外發現，促進督導討論的延伸與深化。

那個意外是我覺得經由沙盤督導有感覺到的，沙盤是更自由的，就是你會，無法預期他會產生什麼。（SEB-II-031-032）

有引發跟促進我覺得還有什麼東西要放進來這個畫面才會更完整，真的是預料之外。（SEC-II-010）

我們就很意外的其實很多東西就出來了……很多的發現，很多的整理……天啊，原來我們沒有想到會這樣子。（SRA-I-370）

受督導者 B 與 C 從觀看沙圖擴展對案主的理解與完整性，督導者藉由受督導者對案主的新理解，促進其對案主／議題的概念化能力。督導者 A 透過沙圖所湧現的新發現，使用諮詢師角色與受督導者一起整理、腦力激盪案主的處遇計畫。

（4）沙圖澄清模糊、彰顯具體。受督導者藉由沙圖的整理與澄清功能，將抽象接案困擾或脈絡，以一種具體方式呈現在督導單元，因抽象概念被具體化，協助受督導者降低難以完整表達接案困境、或擔心督導者聽不懂的受督焦慮。

晤談中一些模糊關係……原本是抽象的感覺，可是看物件帶給我……比較具體……物件跟擺盤整體我覺得都有這個作用。（SEA-III-012）

用沙盤的話……有個東西直接在我前面，我們兩個就直接同時看到……直接針對這個東西來談，而不是我們自己在那邊，兩個人用心電感應還是憑空想像的那一種。（SEE-I-039）

請他從口語表達，那個具體的狀況就會不夠具體，但是透過物件，好像也就在幫他練習怎麼去具體的描述他的這一些感覺。（SRC-I-156）

受督導者 A 和 E 經由物件與擺盤的視覺化，將諮商中的模糊關係或行為，具體呈現，協助督導者從介入技巧評估受督導者的諮商行為時，降低因受督導者描述不清楚，不易討論其諮商行為的困境。沙盤讓受督導者視其需要，對接案脈絡表達有多元選擇性，協助督導者 C 接收受督導者描述自身感受後，運用心理師角色回映受督導者的情緒、促進其覺察。

（5）觀盤促進覺察、催化連結。透過物件與沙圖的具象化與鮮明化，提升受督導者對案主議題脈絡的覺察、與案主世界的連結。因觀盤加速受督導者的覺察，提升其對案主的洞察。

沙盤一擺完，看盤就會立刻覺得還蠻強烈……那速度就會連結上，我覺得會更快。（SEA-II-008）

我們都還沒有講話，那個一排出來，就看見了。（SEC-III-031）

他擺完之後就自己說我看到了，我覺得很像觀落陰的感覺……那個促進受督導者的覺察其實是很快的……他就又看到個案其他的力量跟新的可能，對個案概念化又有更深一層的理解。（SRB-I-182、185、189）

沙圖重現諮商單元的情境樣貌，受督導者 A 與 C 透過再次觀看物件姿勢、大小或距離，引發受督導者連結物件意涵與案主之間的關聯，加速其對案主／議題的覺知。督導者 A 表示觀盤讓受督導者以抽離角度反觀自己與物件的關係，當受督導者與案主議題／接案困境保持距離並和督導者討論，協助其拓展看案主議題的樣貌，提升個案概念化能力。

（6）擺盤梳理思緒、促進統整。受督導者藉由挑物件是一次、擺盤是一次、討論是一次的循環過程，檢視及釐清與案主的關係、困境及處遇策略，進而更全面理解案主。

最具體的是在擺盤……就會蠻清楚的檢視，我到底做了那些介入……哪些有成效，哪些沒什麼效果……在概念化的時候蠻能夠輔助我的表達，怎麼想這個個案的。（SED-II-016）

最容易的是概念化，把物件放上去之後，他自己講完，他自己就有一些想法，更清晰了……選物件本身就是很大的幫忙，物件是一個很直覺定格然後視線型的。（SRB-I-236-237）

督導者讓受督導者 D 擺一個諮商單元對案主做什麼的沙盤，動態擺盤與討論交織進行，從介入技巧協助受督導者檢視其諮商單元行為以及此行為對諮商效能的影響，因物件呈現的姿勢或距離，亦從概念化技巧增進受督導者對案主的認知理解。督導者 B 表示物件將特定感覺定格，物件間的距離幫助標的人際關係的相對位置，協助其運用概念化技巧於督導討論，更好施力。

4. 沙盤照映內在、滋長力量

（1）觀盤召喚內心、靠近自我。受督導者觀看物件與沙圖，與案主共通經驗的連結會被帶起，因感受相似性而更貼近案主、也更靠近自己。

看著物件跟沙盤，同時也想著個案跟我的連結，我覺得多了一點點的靠近跟親切感……我也有多照顧到一點自己，回頭跟個案工作的時候，我也有更多的理解。（SEB-I-086、089）

會慢下來，我也會開始去停留……更靠近我自己然後也更靠近個案。（SEC-III-087）

她只要遇到個案的情緒，她就會卡住……如果她可以有多一些感覺，她也可以慢慢去接觸跟碰觸個案的情緒，可以跟個案更有連結。（SRD-II-094）

受督導者 B 與 C 透過沙盤與過去生命經驗連結，從原先聚焦處理案主議題，到更能將內在自我與案主互動，有助提升其自我探索、個人成長的個人化技巧。透過沙盤促進受督導者接觸其內在真實情緒，探索本身議題如何影響其諮商效能，協助督導者 D 在個人化技巧的督導焦點，催化受督導者的自我覺察。

（2）論盤坦露內在、浮現真實。受督導者訝異體驗到沙盤赤裸浮現自我，難以不去看見或不去承認其內在情緒，而有慌張之感。

有一種更深的東西是我可能用言語表達我也不想承認的部分……有點赤裸裸地看到這個狀態，它就告訴你它確實就是在。（SEA-I-055 ～ 057）

本來在講個案，後來講著講著變成我自己的事情……好像繞過了什麼就跳出來了……當我看著那些物件，內心的自己一直在衝出來。（SEB-I-047、059）

沙盤還蠻揭露自己的狀況，還蠻赤裸的……會讓我有時候還蠻慌張，它不小心就跑出來了。（SEE-I-105 ～ 106）

看似在做個案討論，其實也連結到個人的價值觀跟經驗……他也就透過個案討論去坦露自己……然後做個案的技術就有機會浮現出來討論。（SRC-II-155、158）

沙盤的高引發性，催化受督導者 A、B 與 E 的內在潛藏議題浮現於意識層面，協助其看見更深層內在狀態，此經驗在督導初期引發其驚訝與慌張，當受督導者內在自我被真實呈現，能促進其在個人化技巧對個人議題有更深入領會。督導者C運用心理師角色，在沙盤浮現受督導者個人議題時，協助其更清楚看見及洞察自身需求與行為，如何影響案主及其接案歷程。

（3）沙盤激發勇氣、看見自信。督導者讓受督導者回顧與統整其沙盤創作歷程，協助其看見內在湧現的勇氣與能力、及所增長的專業與個人成長。

我長出比較多的信心跟勇氣……在助人工作上我知道我有成長……當我把它形象化擺成一盤……是更有信心、更有希望感的。（SEB-III-008）

我選了一個破蛋的雞……我原本是躲在雞殼裡面……可是我跑出來了，我內心其實是渴望突破的，渴望可以更挑戰不同樣子的我……我覺得也是蠻謝謝自己走到現在，就是她很辛苦竟然敢去破那個殼，我也蠻佩服她的。（SEE-III-060 ～ 062）

經過歷程的累積……受督生能力提昇，我會用一種比較同事之間、平等的關聯，跟她共同討論個案。（SRA-III-029）

為促進個人化技巧，督導者讓受督導者 B 回顧沙盤創作歷程，覺察其由前、中期的膽怯，到後期更有力量與注入希望感，看見自身的轉變與成長；另外，督導者邀請受督導者 E 挑選一個物件代表此時此刻的自己，協助其覺察期待突破成長的潛在慌張以及成長所伴隨的壓力與喜悅。督導者 A 運用諮詢師角色，賦能受督導者運用其自身逐漸累績的能力與覺察，共同激盪處遇策略，增進其專業能力的信心與肯定。

（二）督導者之沙盤督導效能

共包含五個主題：「跨越擔憂、喚發信心」、「隨心駕馭、斟酌平衡的督導焦點」、「水能載舟、亦能覆舟的督導者角色」、「穩固同盟、豐厚理解」以及「共同觀盤、效能提升」。

1. 跨越擔憂、喚發信心

（1）精準定錨、攸關開展。督導者運用區辨模式沙盤督導給予排盤指導語時，發現指導語是督導方向的關鍵因素、卻也相當挑戰，覺察若有清楚定錨指導語，督導效能方能展現。

我講完我的指導語，心裡面想說這樣子夠清楚明確嗎……指導語的深淺，可以帶我們往不同的面向去。（SRA-I-059）

我覺得指導語很精確就是一個定錨，定錨後就有自由度跟空間發散……當下頭腦要很清醒……要做一個盤關於什麼……是最難的。（SRB-I-128）

（2）顧慮媒材、運用持疑。督導者在沙盤督導初期（第一～四次）對沙盤媒材及時間架構掌握，處於不夠熟稔階段，對何時讓受督導者開始排盤，感到較緊張與猶疑，且對結合沙盤內容於督導討論的信心，感到不確定。

剛開始的時候，我有一點懷疑說這個媒材，沙盤這樣子的方式到底真的能夠幫助到他嗎？……我能用得起來嗎。（SRA-I-092-093）

前三次的督導過程，我就會覺得比較卡，就會一直在思考說到底我什麼時候要去用沙盤來做討論。（SRD-I-046）

（3）深究沙圖、面臨考驗。沙盤督導中期（第五～八次），督導者對沙盤與物件越加熟悉，在物件隱喻的催化與不過度主觀詮釋沙圖上，希望能與受督導者所提接案困境有進一步的連結與深化，督導者運用象徵／隱喻訊息與技巧時，有時感到挑戰。

如何在不過度解讀，又能夠客觀，然後夠有空間的引導，讓受督生能夠去表達，我覺得其實是難的。（SRA-II-112）

壓力來自於怎麼跟沙圖的討論扣合在一起的連結。（SRC-II-047）

怎麼用這個媒介有多一點的催化探索，我好像需要再加強。（SRE-II-014）

（4）借重隱喻、信手拈來。督導者在督導後期（第九～十二次）對沙盤媒材更加熟悉、掌握更自如，能借助物件隱喻象徵力量，與受督導者進行更深入討論，督導焦點策略的運用也越加順暢，督導效能感亦隨之提升。

討論盤裡面的物件時……我們的討論就會比較多、比較流暢……引導可以做得比較深，那個討論其實是過癮的。（SRA-III-009、067）

怎麼連結到沙盤……就是很順……運用更自在……可以 focus 在個案的討論上。（SRC-III-020、023）

比較自然比較順暢……把它回歸到象徵隱喻去做討論。（SRE-III-017）

2. 隨心駕馭、斟酌平衡的督導焦點

（1）易位轉換、晦澀難定的介入技巧。使用介入技巧的督導焦點，督導者運用移動、增加或減少物件的功能，藉由沙圖景象轉換，帶領受督導者探討其在諮商單元的行為，在沙盤督導後期運用更自如。

物件位移或是增加減少物件的過程，可能是一個可以跟他討論某個介入技巧的方法。（SRB-I-232）

介入技巧在後期，運用起來還蠻自然的。（SRA-III-040）

然而，有時督導者想藉由沙盤評估受督導者介入技巧時，感到挑戰。

我不太清楚怎麼樣透過沙盤去展現介入技巧……介入技巧比較像知識，知識比較難排……同理怎麼排。（SRD-III-095、099）

（2）從容自得、游刃有餘的概念化技巧。督導者感受運用沙盤媒材於概念化技巧討論的自然性與適切性，因沙盤具象化及多元視角特性，協助受督導者透過不同觀點切入進而更全面瞭解案主議題、評估案主需求並訂定處遇計畫。透過沙圖討論，提升受督導者個案概念化能力，也增進督導效能。

最容易的應該是概念化，因為我覺得把東西放上去之後，他自己講完之後，其實就已經有一些想法，更清晰了。（SRB-I-228）

沙圖真的可以很快去做概念化、歷程化，我覺得這是容易的。（SRC-I-279）

帶他去看個案概念化……透過排沙盤，他好像更能去看見跟體會個案目前這個狀態的困難是甚麼。（SRD-II-017）

（3）拓展覺察、謀定後動的個人化技巧。督導者運用個人化技巧時，更清楚看見受督導者在諮商關係所展現的面貌，藉由反映受督導者諮商風格、情緒狀態或反移情等，增進受督導者自我覺察，以及自身狀態對諮商關係的影響。

個人化技巧使用沙盤就可以看見好多東西、是很順暢的。（SRC-III-055）

個人化的部分他好像就可以慢慢把自己的部分去做一個覺察……到這個諮商關係裡面……那個情緒的干擾就可以比較少一些些……受督生也比較不會那麼挫折。（SRD-III-008~009）

然而，督導者使用個人化技巧時，因考量和受督導者有較多連結，在討論深入性拿捏與評估受督導者接納程度上，會相對謹慎。同時，與受督導者探討其個人諮商風格、自我覺察後，會思考如何從個人角色再連結回助人者角色。

個人化技巧出現的頻率是相對比較少的，其實我們也在用一種相對比較安全一點的方式在互動。（SRA-I-286）

我比較擔心今天我們在討論一個個人化技巧的主題……但最後有沒有讓他回過頭來，站回他諮商員的這個角色。（SRB-I-260 ～ 262）

3. 水能載舟、亦能覆舟的督導者角色

（1）駕輕就熟、謹慎展現的教師角色。督導者因諮商專業經驗比受督導者豐富，展現教師角色時，感到容易掌控與應用，自覺勝任此角色。

教師角色很容易，就是你就直接的告訴他……那個速度是我可以掌控的。（SRB-I-193 ～ 195）

我比較多是教師的引導或示範……教師的角色對我來說比較容易。（SRC-I-220、224）

然而，為增加受督導者自我探索的學習機會，督導者也留意教師角色的展現時機，避免影響受督導者的自我學習促進。

如果都是教師的角色，會不會壓抑他的好奇心或是他自己的一些創意。（SRA-I-177）

當教師角色，我會比較去思考說……我這樣子直接告訴他答案會不會讓他少了學習的機會，或是少了讓他自己思考或摸索的機會。（SRD-I-131）

我會特意的不要讓這個角色那麼早的出現，最後結論的時候，我才會出現那個教師者的角

色。（SRE-II-097）

（2）運用自如、促進激盪的諮詢者角色。督導者會評估受督導者的專業發展階段，提供支持與肯定，鼓勵受督導者表達對諮商處遇的想法，對諮詢者角色的效能感亦高。

> 後期我發現他的觀察或打算要做的，那個脈絡是很流暢合理的，所以要指導他應該怎麼問話的情形，不太常見……諮詢者對我蠻得心應手的。（SRA-III-023、030）

> 我通常都會先了解一下他對自己這個問題的想法或是他會怎麼做……然後如果是我來做這件事情，我可能會怎麼做。（SRD-I-135）

（3）忐忑不安、時時警戒的心理師角色。三種督導者角色中，督導者對心理師角色感到最難以拿捏平衡。因沙盤高引發性與高表達性，督導者相對擔憂此角色能深入之程度，需時時提醒自己謹慎評估，避免讓督導歷程走向個人諮商的方向。

> 警鈴大響在心裡，擔心做太多，變成個人諮商……就點到為止（SRB-I-151~152）。

> 我會擔心他會不會覺得說，這樣太表露自己了……其實就是點到，但是我們不去做下去。（SRA-I-192、195）

> 比較難是心理師角色，那個難在於說到底你要了解多少、要深入到甚麼程度，拿捏的那個平衡。（SRC-III-07）

4. 穩固同盟、豐厚理解

（1）緩衝緊繃、安穩關係。沙盤創造一個必要的督導距離去緩衝督導討論焦點，當督導者與受督導者焦點不是一直在彼此身上，而是透過物件去討論，降低督導關係的緊繃與焦慮。

> 透過沙盤，督導信任的關係，我覺得幫了很多的忙……中間夾著沙盤的物件來做催化與建立。（SRC-III-039）

> 沙盤它可能就是一個緩衝……受督生對著看著沙盤說，我覺得那某種程度壓力其實會比較減緩……督導關係比較自然的流動。（SRD-III-032）

（2）柔軟焦慮、安定步調。當督導者卡住、不確定如何協助受督導者或其案主時，透過觀看與討論沙盤物件，協助督導者轉換視角，有機會創造與嘗試不同方式來看督導雙方一起被困住的議題，降低督導者焦慮，促進其安穩感、提升督導效能。

> 沙盤也同時降低了身為督導者，我自己的一些焦慮感，因為那個盤呈現的時候其實我們相對的就，就軟了，然後就鬆了。（SRA-I-097）

> 你可以一邊講一邊看，然後愈講愈看會愈清晰……那個焦慮感放下或比較減低之後，整個的效能就又起來了。（SRB-I-385 ～ 387）

> 物件讓整個氣氛變的很柔軟，給我安穩的感覺，當我詞窮，它可以出來拯救我的那種安穩……如果它們在，我不怕這個卡。（SRC-III-130）

（3）銜接故事、具體感受。當受督導者因焦慮而難以語言將案主狀況完整呈現、或沒有想到可能需要呈現某些資料時，督導者也會難以明確辨識督導方向。此時，督導者透過受督導者創作的沙盤，彷彿也看見案主，因感受與案主故事的連結、清晰案主世界的樣貌，藉由沙盤連結督導者與案主，

協助督導者辨識督導重點並聚焦。

> 我自己都會覺得我的焦慮感降低，就是我好像也更具體跟清楚的感覺到個案，其實這很神奇，因為他沒有給我任何事前的準備資料。（SRA-I-477）

> 它可以更具象化呈現他（受督生）講的內容……感受性再強一點……也真的比較能夠清楚的感受到他所描述的個案的狀況。（SRE-II-170）

（4）放慢腳步、靜候觀點。督導者透過觀看及討論沙盤場景，覺察督導歷程放慢腳步的重要，而不單只是將焦點放在提醒受督導者需努力的面向。隨著步調放慢，督導者能以更廣、多元視野觀點，與受督導者同在並帶領討論，提升督導效能。

> 比較能夠放慢腳步，不會只是先把焦點擺在要讓我的受督者要怎麼去做調整。（SRE-I-192）

> 我真的覺得自己變慢很多……從不同角度看同一個東西，它其實有很多東西是呈現給我們的……那個柔軟好像更多一些……答案也比較彈性……等很重要，慢好重要，你要慢才能夠從督導角度，看見更多。（SRC-III-172 ～ 175）

5. 共同觀盤、效能提升

（1）感受歷程、促進希望。督導者透過沙盤所提供的支持與安全空間，涵容並滋養受督導者，相信受督導者在督導歷程所獲得的希望感與成長，能類化到與案主的諮商工作，對督導者與受督導者而言，都是一種內在力量的成長。

> 沙盤可以讓我們變得更謙卑……在移動或擺放的過程，你會被物件很驚訝到……那是充滿希望的……如果我都會覺得被感動，我相信受督生也會被感動，然後個案有一天也會被自己的努力而感動，那應該會是有意義的。（SRB-II-264、270）

> 沙盤或選物件，是讓實習生有一個他自己的時間跟空間，去做或去思考……對受督生也有一種被照顧的感覺……他就可以在諮商過程給個案這樣一個時間跟空間，慢慢地陪伴，然後協助他。（SRD-III-050、051）

（2）靈光乍現、思維湧現。因沙盤媒材高引發性與高表達性，欲討論的督導內容與議題，以一種快速、突然、高強度方式浮現，此時，督導者評估並依循區辨模式的督導焦點策略，督導效能便能加速展現，同時深化督導討論。

> 我們討論個案的深度相較會比較深，然後那個發想會比較大……沙盤的方式會比較快，很直接就出來。（SRA-I-378、381）

> 沙盤督導的效能我覺得有種炸裂式的感覺，就是這樣砰這樣跑出來……很像放煙火的感覺……來的很突然……是突然之間很強的。（SRB-I-357、363、372）

> 沙盤擺出來，哇，就很清楚那個家庭的動力、彼此的關係……那個速度是加快的，接著就可以回到他接案的困難或問題去討論。（SRC-I-093）

（3）共同見證、同步覺察。藉由共同觀盤，督導雙方同時見證案主內心世界，增進督導方向與內容討論一致性，督導者因感受與受督導者同在，且同步對接案議題有新發現，是一種賦能、也令人振奮。

> 我們見證著我們一起在做，努力在做，一起有共同的目標，一起在前進……因為它讓我們

可以跟他們見證，所以我們在做的事情變得更有意義或更重要更強化的感覺，很興奮。（SRC-III-133、141）

很驚喜吧……藉由他自己的盤，他自己發現了……那個發現是我跟他是同步的，而且我們發現的方向跟內容其實是一致的。（SRB-I-174 ～ 175）

你把焦點放在他排的這些東西，跟他對沙盤的分享跟揭露上面……因為這樣的過程，我覺得跟受督者之間，兩個人是更同在的。（SRE-I-200）

（三）量表資料分析

1. 預期受督導焦慮

12 次「預期受督導者焦慮量表」結果顯示五位受督導者預期受督導焦慮平均分數，經由 Wilcoxon 等級檢定結果呈現：預期受督導焦慮分數從第 1 次的 114.8 分（SD = 37.96）顯著下降到第 12 次的 74.8 分（SD = 20.14），Z = -2.02，p = .043。受督導者 12 次預期受督導焦慮分數，如圖 1；預期受督導焦慮平均分數之轉變與趨勢線，如圖 2。

圖 1
12 次預期受督導焦慮分數

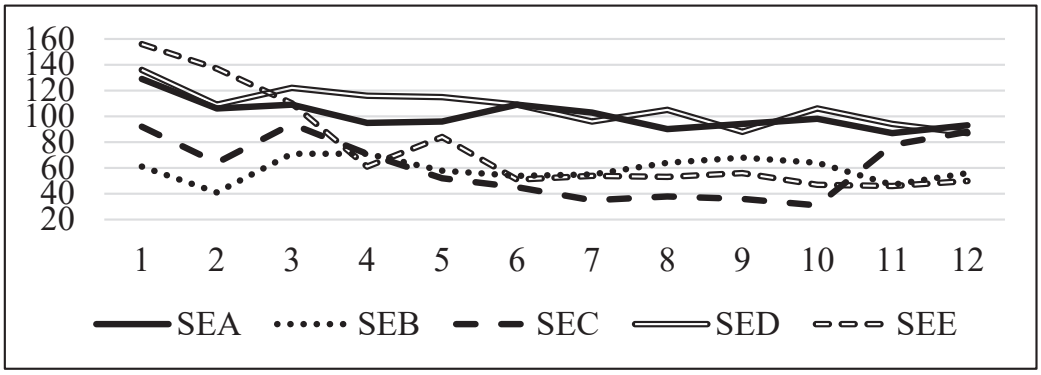
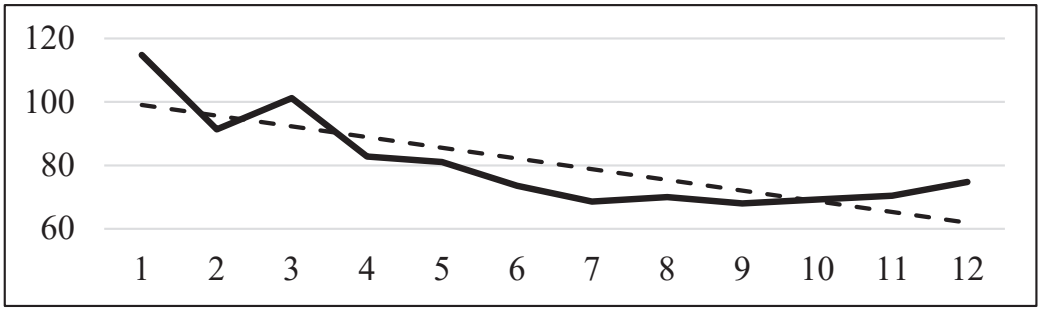


圖 2
預期受督導焦慮之平均分數轉變與趨勢線



2. 沙盤督導效能

根據 12 次「沙盤督導自我評估表」結果，五位督導者沙盤督導自我評估效能平均分數，經由 Wilcoxon 等級檢定結果呈現：沙盤督導自我評估效能第 1 次（M = 92.8, SD = 9.96）與第 12 次平均分數（M = 95.8, SD = 6.79）無顯著差異，Z = -1.22，p > .05。督導者 12 次沙盤督導效能分數，如圖 3；沙盤督導效能之平均分數轉變與趨勢線，如圖 4。

圖 3
12 次沙盤督導效能分數

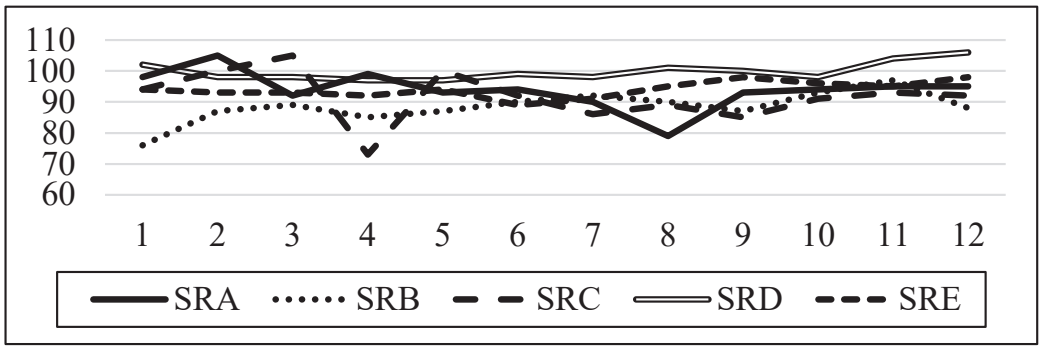
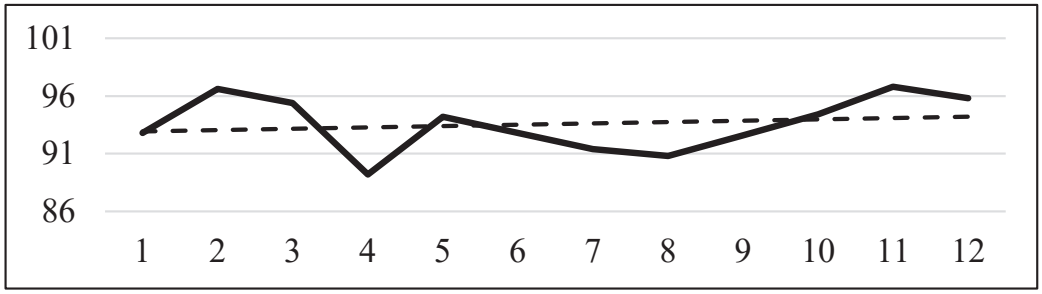


圖 4
沙盤督導效能之平均分數轉變與趨勢線



討論

本研究以 12 次個別區辨模式沙盤督導來瞭解對受督導焦慮與督導效能的影響，綜合討論如下。

（一）受督導焦慮之降低

1. 沙盤乘載擔憂，減緩受督導焦慮與不安

從受督導者訪談內容與「預期受督導者焦慮量表」結果，顯示運用區辨模式沙盤督導能承接受督導者的焦慮，包含：緊張、慌亂、擔心被誤解、擔心被評價等情緒，隨著沙盤督導進行，受督焦慮顯著降低。沙盤督導降低受督導者焦慮的結果和謝政廷（2009）、Anekstein 等人（2014），以及 Stark 等人（2015）的研究結果類似。受督焦慮的降低，探究原因可能是沙盤提供一個自由且受保護空間、並創造必要的督導距離，協助受督導者在焦慮下透過物件來「說話」，比起直接以語言表達來得容易（Homeyer & Sweeney, 2017）。透過物件的投射與外化，讓受督導者能經驗情緒釋

放，擺盤過程的創造性與自主性，亦促進受督導者經驗自我掌控與保持專注，進而降低其受督焦慮，此觀點和 Perryman 等人（2021）的研究發現雷同。再者，物件所蘊涵的隱喻／象徵功能，提供受督導者一個安全管道來瞭解其對案主的情緒感受，這也呼應 Fall 與 Sutton（2004）以及 Armstrong（2008）提出沙盤與物件有助降低受督導者的焦慮與防衛。Fall 與 Sutton 進一步表示以合作方式進行督導通常能降低受督導者焦慮，當督導者展現諮詢者角色，乃是合作方式的例子，這也呼應本研究之督導模式對受督焦慮降低的適切性。

Morrison 與 Homeyer（2008）和 Garrett（2017）表示沙盤的動覺（kinesthetic）特性，受督導者經由手摸沙與擺物件歷程，通常能感受到安全感，促進受督導者更開放與激發表達。如此一來，受督導者在督導歷程所隱含的負面情緒便有可能紓解，增進其對督導歷程的投入與積極參與（許韶玲，2004）。這也使督導者能從心理師角色／個人化技巧的面向，情緒回映受督導者的感受與希望獲得督導者肯定的內在需求。

然而，從圖 2 可發現預期受督導焦慮平均分數呈現逐漸往下趨勢，但在後期（第 11-12 次）又上升，探究其原因可能與受督導者新接案主的挑戰性變高有關，例如受督導者 C 表示：「這個個案其實對我來說是越來越困難……不是我跟督導之間的干擾……我要面對越來越難的東西的那個緊張跟焦慮，我覺得沙盤可以承接我的這一塊。」（SEC-III-037~039）。隨著實習歷程進展，全職實習諮商心理師通常會接到困擾程度更高的案主，此時，沙盤涵容受督導者因高挑戰所伴隨的緊張與焦慮，督導者能依據受督導者當下接案挑戰，轉換不同督導角色及介入策略，協助受督導者更有信心與案主工作。本研究與 Stark 等人（2015）運用沙盤結合焦點解決取向於兼職實習諮商心理師之督導，能促進諮商學習者降低焦慮與提升專業自信，有相似的研究發現。

2. 沙圖轉化抽象，彰顯視覺化與具體化

本研究結果發現沙圖具整理與澄清以及視覺化（具象化）功能，能降低受督導焦慮。沙圖具象化功能促進受督導者強化短期記憶、降低接案焦慮的結果，與謝政廷（2009）和 Anekstein 等人（2014）的個別沙盤督導結果雷同。此外，沙圖討論促進受督導者對案主產生不同觀點與視野的新理解，深化對案主理解與增進個案概念化能力，因接案專業能力提升而降低受督導焦慮，此結果與曾仁美（2012）和黃宗堅（2014）運用團體沙盤督導於新手諮商心理師的結果有相似發現。

沙盤使抽象概念變得圖像化與具體，Morrison 與 Homeyer（2008）提及若受督導者花許多時間「談論」案主，督導者與受督導者的注意力可能容易從諮商單元脈絡中轉移，沙圖創作協助受督導者聚焦其整體接案單元的任務方向與情感表達，提供澄清與理解。同時，物件與沙圖的具象化與鮮明化，能協助受督導者對案主脈絡覺察的提升、促進與案主的連結與統整，藉由結合口語與非語言表達，進一步整合其知識與經驗（謝政廷、吳秀碧，2014；Perryman et al., 2021）。此時，督導者能從教師、諮詢師角色／概念化技巧面向，帶領受督導者串聯接案單元的歷程轉變，協助受督導者以多元視角理解案主世界與接案困境。

3. 沙盤滋養自我，促進覺察與成長

受督導者接受區辨模式沙盤督導後，更貼近案主與靠近自己、肯認其內在真實情緒與感受、滋長勇氣與信心、增進自我覺察等。沙盤督導促進受督導者的個人成長與專業成長，與謝政廷（2009）、Anekstein 等人（2014）、Stark 等人（2015），以及黃宗堅（2014）的研究結果相似。

探究其原因可能為受督導者透過擺盤、選物件或摸沙，能保持專注與展現創造力，更覺察其內在情緒，呼應沙盤媒材促進當事人自我覺察的實務應用（Armstrong, 2008; Homeyer & Sweeney, 2017）。同時，受督導者在自身與案主關係、優勢與需成長領域，以及案主內在需求與情緒上，能藉由沙盤督導增進自我覺察以及對案主深層同理，此結果和 Perryman 等人（2021）表示沙盤為諮商學習者提供一個創造性方式，在學習運用諮商技術於案主同時，能同時增進自我覺察，有相似觀點。再者，受督導者藉由沙盤督導更清楚看見自身議題與案主議題的同步呈現，督導者能透過增加、減少或移動物件的沙盤技巧，運用不同督導策略促進受督導者對困住觀點的新領悟，除協助受督導者梳理自己、亦促進其整合諮商處遇的能力，這也呼應 Neukrug 等人（2013）所提督導歷程中的創造性作品，能提升受督導者同理與理解案主內在狀態的能力。當受督導者諮商效能感提升，受督焦慮也就相對下降。

（二）督導效能之增進

1. 物件蘊涵隱喻，提升督導效能

依據督導者訪談內容與「沙盤督導自我評估表」結果，顯示督導者督導效能隨著督導進展而提升，在介入、概念化與個人化技巧的督導焦點，運用象徵／隱喻，引導督導討論，將隱喻概念融入督導歷程。Siegelman（1990）定義隱喻（metaphor）為：將意義從一個要素轉移到另一個要素，在兩個概念之間提供連結並創造一個超越它們的新想法，同時隱喻被認為能連結資源（具體）與目標（抽象），允許情感與洞察力之間的串連，走向未知與象徵性，協助個體透過自身經驗來建構其世界觀，並帶來整合性的領悟。想法與感知的連結，亦影響傳達個體世界觀的語言（Robert & Kelly, 2010）。同時，Guiffrida 等人（2007）提出隱喻在督導的兩大功能，其一是協助受督導者更瞭解治療歷程，另一則是促進其個案概念化能力。

運用隱喻於區辨模式沙盤督導，能從三種督導者角色呼應概念化技巧的督導焦點，並以不同沙盤創作主題出發，增進督導效能，例如：教師角色：「做一個關於案主人際困境的盤，並運用你的諮商取向來描述」；諮詢師角色：「做一個關於你如何運用自身資源協助案主更好的盤」；心理師角色：「做一個關於你與此案主諮商時，你的情緒感受的盤」。本研究顯示督導者運用隱喻於督導歷程，因沙盤及其內容（而非受督導者）成為討論焦點，受督導者因焦點不在自己身上，能更自由與開放討論接案議題、也對案主有更全面理解，其個案概念化能力也就相對提升，例如督導者 D 表示：「帶他去看個案概念化……透過排沙盤，他好像更能去看見跟體會個案目前這個狀態的困難是甚麼。」（SRD-II-017）。此結果與 Anekstein 等人（2014）運用沙盤結合區辨模式於兼職實習諮商心理師的督導效能研究，有相似發現，也和 Guiffrida 等人（2007）以及 Graham 等人（2014）所提隱喻能提升受督導者個案概念化能力的觀點相吻合。

2. 心理師角色在沙盤督導的優勢與挑戰

區辨模式沙盤督導三種督導者角色中，心理師是最具挑戰、考驗拿捏深入程度的角色。探討其原因可能是沙盤媒材具高表達性與高引發性，物件具特定表情與姿勢，物件之間所顯現的位置、距離與關係，受督導者可能會被引發／經歷強烈情緒反應（Gibbs & Green, 2008），此時，督導者便需展現較多心理師角色（Bernard & Goodyear, 2019），其優勢是沙盤媒材增進受督導者體驗真實內在、檢視其情緒反應，促進對自身歷程、想法與感受的洞察（Carnes-Holt et al., 2014）。當督導者運用心理師角色與沙盤的涵容，協助受督導者看見其自身議題與需求，方能與其討論個人議題與需求如何影響其諮商工作。再者，督導者展現心理師角色時，能運用區辨模式的具體介入語言，來描述／回應督導歷程，提升督導效能（Ellis, 2010）。

然而，因督導者需同時扮演或轉換多重角色，擔任督導者或心理師之間的界線可能因此變得模糊或不易掌握平衡，若沒拿捏好權衡，督導關係可能轉變為諮商關係。當督導者展現心理師角色在督導界線的拿捏，Bernard 與 Goodyear（2019）提醒督導者須留意心理師角色在專業督導歷程的潛在風險，同時，諮商專業倫理守則亦提醒需謹慎評估多重關係，當督導者展現心理師角色時，須留意督導界線、以避免成為諮商關係（台灣輔導與諮商學會，2001；American Counseling Association [ACA], 2014）。

3. 共同觀盤、同步覺察，鼓舞督導效能

督導雙方藉由同時關注沙盤創作作品與討論，共同見證案主世界，對督導方向與討論內容形成一致性，讓督導效以加速、高強度形式展現。探討促進督導效能的快速展現，其原因可能是沙盤督導形成一個「督導者——受督導者——案主——創作作品」四維互動歷程（謝政廷、吳秀碧，2014），此時，督導者可運用沙圖／物件隱喻當作討論跳板，與受督導者透過直接或間接隱喻訊息進行溝通，當督導討論保持在沙盤隱喻，提供受督導者疏通接案困境討論時所需的距離感，進而深化督導內容探討、增進督導效能（謝政廷、吳秀碧，2014；Homeyer & Sweeney, 2017）。且物件、沙圖的視覺化，能提供情緒和心理安全感，允許未說及未覺察訊息的顯現，協助督導雙方快速發現

案主的內在與人際議題、進而商討處遇計畫（Morrison & Homeyer, 2008）。

因督導雙方共同見證案主世界，滋養雙方內在成長與鼓舞希望感，當受督導者創作或觀看沙盤時，與案主相似經驗會被引發，因感受到相近性而更同理案主並貼近自己，例如受督導者 E 表示：「我覺得不但靠近個案也靠近我……我透過沙盤被別人接納，所以我也接納了我自己。」（SEE-III-065、097）。此結果呼應沙盤督導能協助受督導者更理解案主、也更看見自己（黃宗堅，2014）。此外，共同觀盤促進督導雙方同步覺察與增進工作同盟關係，例如督導者 B 表示：「我覺得真正在那個當下最直接受惠的人其實是我跟受督者，因為我相信我們應該有一個共同的經驗是對於剛剛的討論覺得滿意，然後覺得有收穫。」（SRB-III-104）。沙盤督導以創作作品（沙圖／物件）作為媒介，串聯督導者、受督導者與案主三者之間的溝通與瞭解，透過共同觀盤的見證，提升督導效能，這也呼應創造性督導四維互動歷程能增進督導效能的觀點（謝政廷、吳秀碧，2014）。

結論與建議

（一）結論

本研究以區辨模式沙盤督導架構，針對五對在大專院校學生諮商中心進行全職諮商實習的受督導者及其督導者，進行每週一次、共 12 次的個別沙盤督導，探究對受督焦慮與督導效能之影響。研究結果在質性分析後發現受督焦慮主題為：擺盤克服挑戰、展露安心；沙盤承載情緒、安放焦慮；沙圖具象故事、顯現脈絡；沙盤照映內在、滋長力量。督導效能主題為：跨越擔憂、喚發信心；隨心駕馭、斟酌平衡的督導焦點；水能載舟、亦能覆舟的督導者角色；穩固同盟、豐厚理解；共同觀盤、效能提升。量化資料顯示此模式受督焦慮達統計顯著降低、督導效能無統計差異。本區辨模式沙盤督導架構，結合受督導者專業發展階段、督導理論與諮商教育觀點，為諮商專業督導建立一個創造性與實務性模式，亦為開始萌芽的沙盤督導領域，注入新的激盪。

（二）研究限制

本研究有幾項限制，說明如下：

首先，本研究聚焦區辨模式沙盤督導對全職實習諮商心理師的受督導焦慮及督導效能的影響，並未探究外在變因對本結果之可能影響，應用本研究結果時，宜謹慎為之。其次，受督導者以全職實習諮商心理師為主，考量諮商專業發展有不同階段，運用本研究結果時，宜留意受督導者之專業發展階段，再進行綜合考量。此外，為探究沙盤督導效能，本研究將「自我評估表：沙盤治療」部分題目由沙盤治療修訂為沙盤督導，形成「沙盤督導自我評估表」，與「預期受督導者焦慮量表」，均屬於自陳式量表，兩份量表未進行預試分析，量表填寫可能受到研究參與者個人角色期待、焦慮或時間等因素影響，而對研究結果造成若干誤差，應用本研究結果時，宜將上述因素納入考量。區辨模式沙盤督導結合理論與實務，督導者接受專業訓練後，便開始進行沙盤督導，且需在督導單元內辨識與評估受督導者需求，彈性與快速轉換九種督導策略，考量督導者對督導焦點或督導者角色的辨識，可能受到對此模式熟悉與理解的影響，應用本研究發現時，宜留意上述因素並進行綜合考量。最後，五位督導者均參與六天區辨模式沙盤督導訓練與 6 小時團體督導，其諮商實務經驗為 5-10 年，部分督導者已完成或曾參與諮商督導培訓、部分則無，考量五位督導者督導經驗差異與接受沙盤督導專業訓練的總時數，應用本研究結果時，宜考量督導專業發展因素及其沙盤督導專業性，對督導效能的影響。

（三）建議

1. 對未來研究之建議

根據研究結果，提出四點未來研究建議：（1）運用此模式對不同專業發展階段受督導者進行研究，如：兼職實習諮商心理師、新進專任輔導教師、或接受督導培訓的新手督導者，探究此模式

對不同發展階段受督導者的效能與所展現的向度；（2）探索沙盤治療結合其他督導模式（如：整合性發展模式、系統取向督導模式、自我覺察督導模式等）對督導效能的影響，以及該模式運用的適切性與挑戰性，豐富創造性督導的多元性與開展性；（3）為豐厚此模式的運用，未來可規畫多元介入時程（如，每兩週一次、每月一次）的研究，以及增加受督焦慮與督導效能延宕效果的測量；（4）本研究「沙盤督導自我評估表」有良好內容效度，未來可針對校標關聯效度與建構效度進行探究，深化沙盤督導成效評估工具。

2. 對諮商實務訓練之建議

根據本研究過程與結果提出六點未來沙盤督導實務建議：（1）諮商督導培訓課程加入創造性督導模式。本研究發現督導者在諮商培育階段，多對表達性治療（如，遊戲／藝術治療）有基本概念，若能在諮商督導培訓加入創造性督導模式，有助提升督導者督導能力與多元督導方式，增益督導效能；（2）諮商心理系所開設沙盤治療課程。本研究結果發現諮商學習者藉由非語言、象徵方式，能促進自我表達與探索、展現內在想法與情緒、提升對案主的同理與理解。諮商培育階段，若能提供沙盤治療課程，有助實習諮商心理師將象徵／隱喻概念運用於諮商實習，提升其諮商效能；（3）沙盤督導者宜具遊戲／沙盤治療基礎知能與實務經驗。從專業培訓與執行督導歷程，發現督導者若有遊戲／沙盤治療實務經驗，對表達性媒材熟悉度與運用象徵／隱喻的回應技巧更能掌握，此時，再加入督導模式，有益督導者對受督導者提供更清楚、具體方向的沙盤督導；（4）沙盤督導者宜接受督導後督導（個別／團體）。區辨模式沙盤督導結合兩種專業，研究過程發現步驟二與步驟四對督導者的挑戰度較高，建議督導者在步驟二先區辨督導焦點、再區辨督導者角色，降低一開始就需從九種督導策略選定一種的不確定或慌亂感。在步驟四，督導者可依督導脈絡與受督導者反應，在督導單元內轉換不同督導策略，因督導策略轉換的評估與督導專業能力相關，建議督導者運用此模式時，同時接受個別或團體形式的督導後督導，深化對此模式的理解與掌握感；（5）受督導者宜有沙盤體驗經驗再開始接受沙盤督導。因沙盤媒材具高引發性與高表達性，容易揭露受督導者自我內在狀態，在督導初期可能有訝異與慌張之感，若受督導者未曾接觸過沙盤，建議督導者先透過1—2 次體驗學習帶領受督導者感受沙盤（如，摸沙、摸物件），增進其對媒材的熟悉與體會以及對沙盤創作的安全感；（6）為提供受督導者足夠沙盤創作時間與討論，建議沙盤督導單元以 1.5 小時為原則，有益督導雙方深化督導內容之探究。

參考文獻

心理師法（2020 年 1 月 15 日）修正公布。https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=L0020098 [Psychologists Act. (2020, January 15). Amendment to Articles. https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=L0020098]

台灣輔導與諮商學會（2001 年 11 月 16 日）：〈台灣輔導與諮商學會諮商專業倫理守則〉。http://www.guidance.org.tw/ethic_001.html [Taiwan Guidance and Counseling Association. (2001, November 16). *Taiwan Guidance and Counseling Association Code of Ethics for Counseling Professionals.* http://www.guidance.org.tw/ethic_001.html]

李明峰（2017）：〈台灣諮商督導研究主題與方法之分析—以 2000~2015 年為例〉。《諮商心理與復健諮商學報》，*30*，97–119。[Li, M.-F. (2017). A review study of clinical supervision research between 2000 and 2015 in Taiwan. *Journal of Counseling Psychology & Rehabilitation Counseling, 30,* 97–119.] https://doi.org/10.6308/JCPRC.2017.30.04

吳宛璇（2012）：《實習諮商師在沙盤團體受督經驗中的主觀重要事件之初探研究》（未出版碩士論文），國立嘉義大學。[Wu, W.-H. (2012). *The study of counseling interns' subjective*

critical incidents in the sandtray group supervision (Unpublished master's thesis). National Chiayi University.]

林怡萱（2011）：《實習諮商師在沙盤團體督導過程之隱而未說現象研究》（未出版碩士論文），國立嘉義大學。[Lin, Y.-H. (2011). *Nondisclosure of internship counselors in the group sandtray supervision process* (Unpublished master's thesis). National Chiayi University.]

林烝增、林家興（2019）：〈諮商心理師全職實習與專業督導的現況調查研究〉。《教育心理學報》，*51*，275–295。 [Lin, C.-T., & Lin, C.-H. (2019). Survey on the current internship training and supervision in counseling psychology. *Bulletin of Educational Psychology, 51*, 275–295.] https://doi.org/10.6251/BEP.201912_51(2).0005

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*，297–320。[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*, 297–320.] https://doi.org/10.6251/BEP.201912_51(2).0006

翁令珍、廖鳳池（2007）：〈督導介入對受督導者之衝擊－以區辨模式 架構之歷程分析〉。《教育心理學報》，*39*，241–261。[Weng, L.-C., & Liao, F.-T. (2007). The Impact of supervisory interventions on the supervisee: Adopting the framework of discrimination model. *Bulletin of Educational Psychology, 39*, 241–261.] https://doi.org/10.6251/BEP.20070509

張玉鈴、蔡秀玲（2012）：〈完形取向督導中受督者知覺之督導重要事件與督導者之介入的初探分析〉。《教育心理學報》，*43*，591–611。[Chang, Y.-L., & Tsai, S.-L. (2012). Supervisee's perception of critical incidents and supervisor's interventions during the gestalt approach supervision. *Bulletin of Educational Psychology, 43*, 591–611.] https://doi.org/10.6251/BEP.20101206

張佳鈴、徐西森（2015）：〈受督者諮商困境及其受督討論歷程對督導關係發展影響之初探研究〉。《諮商心理與復健諮商學報》，*28*，93–118。[Chang, C.-L., & Xu, X.-S. (2015). The exploratory study of the impact on supervisory relationship development when the supervisee faces difficulty in counseling and discusses with supervisor. *Journal of Counseling Psychology & Rehabilitation Counseling, 28,* 93–118.] https://doi.org/10.6308/JCPRC.28.04

專門職業及技術人員高等考試心理師考試規則（2018 年 12 月 11 日）修正公布。https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=R0040037 [Senior Professional and Technical Examinations Regulations for Psychologists. (2018, December 11). Amendment to Articles. https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=R0040037]

許韶玲（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*，109–125。[Hsu, S.-L. (2004). Nondisclosure of supervisees in the supervisory process. *Bulletin of Educational Psychology, 36*, 109–125.] https://doi.org/10.6251/BEP.20040811

曾仁美（計畫主持人）（2012）：《在督導中遊戲——督導與受督導者參與表達性諮商督導團體之經驗探究》（計畫編號：NSC99-2410-H168-002）。科技部補助專題研究計畫成果報告，科技部。https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=2097655 [Tseng, R.-M. (Principal

Investigator). (2012). *Play in supervision: Exploring supervisory experiences in expressive group supervision for supervisor and supervisee.* (Report No. NSC99-2410-H168-002) (Grant). Ministry of Science and Technology. https://www.grb.gov.tw/search/planDetai?id=2097655]

黃宗堅（計畫主持人）（2014）：《表達性沙盤團體督導之模式建構、歷程發展與效能分析之研究：以新手諮商師為例（I）（II）》（計畫編號：NSC100-2410-H018-009-MY2）。科技部補助專題研究計畫成果報告，科技部。https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=2336768 [Huang, T.-C. (Principal Investigator). (2014). *Model of expressive sandtray group supervision: Construct, strategry and efficacy (I)(II)* (Report No. NSC100-2410-H018-009-MY2) (Grant). Ministry of Science and Technology. https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=2336768]

廖偉成（2013）：《實習諮商師在沙盤團體督導過程之隱喻探究》（未出版碩士論文），國立嘉義大學。[Liao, W.-C. (2013). *A research on metaphorical implications in the process of sandtray group supervision for intern counselors* (Unpublished master's thesis). National Chiayi University.]

蔡秀玲（2012）：〈影響督導工作同盟發展之要素：督導雙方之觀點〉。《教育心理學報》，*43*，547–566。[Tsai, S.-L. (2012). The critical factors in the development of supervisory working alliance: Perspectives of supervisors and supervisees. *Bulletin of Educational Psychology, 43*, 547–566.] https://doi.org/10.6251/BEP.20101020

賴十光（2011）：《實習心理師在沙盤團體督導後自我覺察經驗之研究》（未出版碩士論文），國立嘉義大學。[Lai, S.-K. (2011). *The study of counseling psychology interns' self-awareness experience after the sandtray group supervision* (Unpublished master's thesis). National Chiayi University.]

謝政廷（2009）：《實習諮商師接受沙盤督導之經驗探究》（未出版碩士論文），國立暨南國際大學。[Hsieh, C.-T. (2009). *The study of an internship counselor's experience through the sandtray supervision* (Unpublished master's thesis). National Chi Nan University.]

謝政廷、吳秀碧（2014）：〈創造性督導方式與技術的運用〉。《輔導季刊》，*50*（2），22–33。[Hsieh, C.-T., & Woo, S.-P. (2014). The application of creative supervision skills and techniques. *Guidance Quarterly, 50*(2), 22–33.]

Aiken, L. R. (1980) Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement, 40,* 955–959. https://doi.org/10.1177/001316448004000419

Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement, 45,* 131–142. https://doi.org/10.1177/0013164485451012

American Counseling Association. (2014). *ACA code of ethics.*

Anekstein, A. M., Hoskins, W. J., Astramvich, R. L., Garner, D., & Terry, J. (2014). "Sandtray supervision": Integrating supervision models and sandtray therapy. *Journal of Creativity in Mental Health, 9*, 122–134. https://doi.org/10.1080/15401383.2014.876885

Armstrong, S. A. (2008). *Sandtray therapy: A humanistic approach.* Ludic Press.

Bernard, J. M. (1979). Supervisor training: A discrimination model. *Counselor Education and Supervision, 19*, 60–68. https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1979.tb00906.x

Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2019). *Fundamentals of clinical supervision* (6th ed.). Person Education.

Carlson, R. G., & Lambie, G. W. (2012). Systemic–developmental supervision: Clinical supervisory approach for family counseling student interns. *The Family Journal, 20*, 29–36. https://doi.org/10.1177/1066480711419809

Carnes-Holt, K., Meany-Walen, K., & Felton, A. (2014). Utilizing sandtray within the discrimination model of counselor supervision. *Journal of Creativity in Mental Health, 9*, 497–510. https://doi.org/10.1080/15401383.2014.909298

Ellis, M. V. (2010). Bridging the science and practice of clinical supervision: Some discoveries, some misconceptions. *The Clinical Supervisor, 29,* 95–116. https://doi.org/10.1080/07325221003741910

Ellis, M. V., Singh, N. N., Dennis, M. K., & Tosado, M. (2019). The anticipatory supervisee anxiety scale. Unpublished measure. In J. M. Bernard & R. K. Goodyear (Eds.), *Fundamentals of clinical supervision* (6th ed., pp. 346–347). Person Education.

Fall, M., & Sutton, J. M. (2004). *Clinical supervision: A handbook for practitioners.* Pearson Education.

Garrett, M. (2017). Enhancing counselor supervision with sandtray interventions. *Journal of Higher Education Theory and Practice, 17*(5), 39–45.

Gibbs, K. A., & Green, E. J. (2008). Sanding in supervision. In A. A. Drewes & J. A. Mullen (Eds.), Supervision can be playful: *Techniques for child and play therapist supervisors* (pp. 27–38). Jason Aronson.

Graham, M. A., Scholl, M. B., Smith-Adcock, S., & Wittmann, E. (2014). Three creative approaches to counseling supervision. *Journal of Creativity in Mental Health, 9*, 415–426. https://doi.org/10.1080/15401383.2014.899482

Guiffrida, D. A., Jordan, R., Saiz, S., & Barnes, K. L. (2007). The use of metaphor in clinical supervision. *Journal of Counseling & Development, 85*, 393–400. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2007.tb00607.x

Homeyer, L. E., & Sweeney, D. S. (2017). *Sandtray therapy: A practical manual* (3rd ed.). Routledge Taylor & Francis Group.

Kalff, D. M. (2020). Sandplay: *A psychotherapeutic approach to the psyche* (3rd ed.). Sandplay Editions.

Krippendorff, K. (2019). Content analysis: *An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications.

Lowenfeld, M. (1979). *The world technique.* Allen & Unwin.

Luke, M., Ellis, M. V., & Bernard, J. M. (2011). School counselor supervisors' perceptions of the discrimination model of supervision. *Counselor Education and Supervision, 50,* 328–343. https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2011.tb01919.x

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*, 63–71. https://doi.org/10.1037/a0014470

Markos, P. A., Coker, J. K., & Jones, W. P. (2007). Play in supervision: Exploring the sandtray with

beginning practicum students. *Journal of Creativity in Mental Health, 2*(3), 3–15. https://doi.org/10.1300/J456v02n03_02

McCurdy, K. G., & Owen, J. J. (2008). Using sandtray in Adlerian-based clinical supervision: An initial empirical analysis. *The Journal of Individual Psychology, 64*, 96–112.

Morrison, M., & Homeyer, L. E. (2008). Supervision in the sand. In A. A. Drewes & J. A. Mullen (Eds.), Supervision can be playful: *Techniques for child and play therapist supervisors* (pp. 233–248). Jason Aronson.

Neukrug, E., Bayne, H., Dean-Nganga, L., & Pusateri, C. (2013). Creative and novel approaches to empathy: A neo-Rogerian perspective. *Journal of Mental Health Counseling, 35,* 29–42. https://doi.org/10.17744/mehc.35.1.5q375220327000t2

Perryman, K. L., Houin, C. B., Leslie, T. N., & Finley, S. K. (2021). Using sandtray as a creative supervision tool. *Journal of Creativity in Mental Health, 16*, 109–124. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15401383.2020.1754988

Robert, T., & Kelly, V. A. (2010). Metaphor as an instrument for orchestrating change in counselor training and the counseling process. *Journal of Counseling & Development, 88*, 182–188. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2010.tb00007.x

Rønnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development, 30,* 5–44. https://doi.org/10.1177/08948453030300102

Siegelman, E. Y. (1990). *Metaphor and meaning in psychotherapy.* Guilford Press.

Sommer, C. A., & Cox, J. A. (2003). Using Greek mythology as a metaphor to enhance supervision. *Counselor Education and Supervision, 42*, 326–335. https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2003.tb01823.x

Stark, M. D., Garza, Y., Bruhn, R., & Ane, P. (2015). Student perceptions of sandtray in solution-focused supervision. *Journal of Creativity in Mental Health, 10*, 2–17. https://doi.org/10.1080/15401383.2014.917063

Tracey, T. J. G., Wampold, B. E., Goodyear, R. K., & Lichtenberg, J. W. (2015). Improving expertise in psychotherapy. *Psychotherapy Bulletin, 50*, 7–13.

收稿日期 2021 年 01 月 18 日
一稿修訂日期：2021 年 01 月 21 日
二稿修訂日期：2021 年 07 月 06 日
三稿修訂日期：2021 年 07 月 13 日
接受刊登日期：2021 年 07 月 13 日

Bulletin of Educational Psychology, 2022, 53(3), 687–716
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R. O. C.

Effect of Sandtray in the Discrimination Model of Supervision on Supervisee Anxiety and Supervisory Effectiveness: A Study of a 12-Session Sandtray Supervision

Mei-Hsiang Tsai
Department of Counseling and Guidance,
National University of Tainan

In Taiwan, the Psychologists Act was passed almost 20 years ago. According to the regulations, counseling psychology education must consist of core professional courses and 1-year full-time internship (Psychologist Act, 2020). This internship is a necessary component in which counselors-in-training integrate the knowledge acquired in their professional courses into counseling practice. As part of practical learning during the full-time internship, gaining supervision experience is essential.

During the past decade, creative supervision of expressive arts such as puppet play, sandtray activities, and drawing has gradually developed and received increased attention. The creative activities in creative supervision involve interactive relationships among the supervisor, supervisee, and client. The symbolic and metaphoric communication in these relationships can be presented through creative works and can deepen the discussions between supervisor and supervisee. Creative works can assist the supervisee in expanding the vision of a client's inner world and in expressing their personal emotions. Creative approaches also support the supervisor in enhancing their supervisory working alliance and supervisory effectiveness.

Sandtray therapy, developed by Lowenfeld (1979), creates a safe and protective space in which individuals can exercise control, lower their defenses, overcome resistance, set boundaries and limits, address interpersonal and intrapersonal problems, and express non-verbalized emotional concerns. With its nonverbal characteristics, sandtray therapy is beneficial in terms of both counseling and clinical supervision.

The discrimination model of clinical supervision contains two dimensions that cover the foci of supervision and roles of the supervisor, all of which unite in a three-by-three matrix to form nine supervisory strategies. The foci of supervision comprise intervention, conceptualization, and personalization skills, and the roles of the supervisor comprise teacher, counselor, and consultant (Bernard, 1979; Bernard & Goodyear, 2019).

This study explored the impact of sandtray in a discrimination model of supervision on supervisee anxiety and supervisory effectiveness. Five pairs of full-time counseling interns and their clinical supervisors were recruited from three university student counseling centers as research participants. The five supervisors all had master's degrees in counseling psychology and 5 to 10 years of practical experience. The five supervisees were enrolled in master's counseling programs and were participating in full-time internships. Before conducting sandtray supervision, the supervisors received 2 days of professional training in sandtray therapy, discrimination supervision modeling, and applying sandtray in a discrimination model of supervision, with a total of 6 days of training.

This research focused on qualitative data that were supplemented with quantitative data. The supervisors conducted

weekly individual sandtray sessions with discrimination supervision with their paired supervisees for a total of 12 sessions. The supervision process was based on the six sandtray steps in the discrimination model of supervision used in this study.

All supervisors and supervisees participated in individual interviews after the fourth, eighth, and twelfth supervision sessions for a total of three interviews. Additionally, the supervisees completed the Anticipatory Supervisee Anxiety Scale prior to their sandtray supervision, and the supervisors completed the Sandtray Supervision Self-Evaluation Form after conducting sandtray supervision; each scale and form were thus completed 12 times. The interview data were analyzed using the content analysis method to understand the supervisees' anticipatory supervision anxiety and to assess the supervisory effectiveness of the supervisor from the framework of the discrimination model of supervision. Scale data were analyzed using a non-parametric Wilcoxon signed-rank test.

Based on the qualitative results, the themes of supervisees' supervision anxiety included the following: the sandtray layout assisted in overcoming challenges and enhanced peace of mind; the sandtray carried emotions and situated anxiety; the sandtray picture represented a concrete story and its context; and the sandtray reflected the inner and developed strength. The following themes of supervisory effectiveness were observed: worries were overcome and confidence increased; control was maintained and the balance of the focus of supervision was considered; the role of the supervisor can be positive at times but it can also be negative; the working alliance was stabilized and understanding enhanced; and views were shared and effectiveness improved. The findings from the Anticipatory Supervisee Anxiety Scale demonstrated a statistically significant decrease in supervisee anxiety ($Z = -2.02$, $p = .043$) following the 12-week sandtray program with discrimination supervision. The results from the Sandtray Supervision Self-Evaluation Form revealed no statistical difference in supervisory effectiveness ($Z = -1.22$, $p > .05$).

Based on the results of the study, the researcher offered four recommendations for future researchers. First, sandtray with the discrimination model of supervision can be conducted with supervisees at different stages of professional development, such as practicum interns and novice supervisors who have received supervisory training to explore the effectiveness of this supervision model. Second, the effect of sandtray, combined with other supervision models (e.g., integrated development, system-oriented, or self-awareness supervision models), on supervisory effectiveness must be investigated. Third, multiple interventions (e.g., once every other week or once a month) can be conducted to enrich the application of this model. Measurement of the retained effects on supervisory anxiety and supervisory effectiveness can also performed. Fourth, an effectiveness assessment tool for sandtray supervision could be introduced.

Finally, according to the process and results of this study, the researcher proposed six practical suggestions for future sandtray supervision. First, the creative supervision model can be integrated into supervision training courses to enhance supervisors' supervisory ability and diversify supervision approaches to increase supervisory effectiveness. Second, a sandtray therapy course can be offered as part of the counseling program. Learning about sandtray therapy can strength counseling students' ability to apply symbolic and metaphoric concepts during their internships to enhance their counseling effectiveness. Third, sandtray supervisors are recommended to acquire knowledge and practical experience in play or sandtray therapy to ensure they are familiar with the expressive medium and the use of symbolic and metaphoric response skills. These trained sandtray supervisors could then provide clear and specific supervision direction during the sandtray supervision process. Fourth, sandtray supervisors must also be supervised after conducting sandtray supervision. Sandtray in the discrimination model of supervision combines two professional fields. At the beginning of a sandtray supervision session, sandtray supervisors can choose a supervision intervention strategy from the nine specified supervision strategies but may dynamically switch supervision strategies according to the supervision context and supervisees' responses. Because the evaluation of the transition of the supervision strategy is related to the supervisors' professional ability, supervisors can deepen their understanding and mastery of sandtray in the discrimination model of supervision when they receive individual or group supervision after performing supervision. Fifth, supervisees must have experimental experience in sandtray creation before being subjected to sandtray supervision. Because of the highly emotive and expressive characteristics of the sandtray medium, supervisees may feel surprised or panicked through their disclosure of their thoughts or emotions in the early stages of supervision. If supervisees have no sandtray experience, supervisors can offer experimental sandtray sessions to assess how supervisees react to the sandtay medium. Thus, supervisees can increase their familiarity with sandtray materials, which can strengthen their sense of security in sandtray creation. Sixth, to provide sufficient time for sandtray creation and discussion, each sandtray supervision session must be allotted at least 1.5 h. Therefore, supervisors and supervisees can deepen their discussion and exploration of the supervision

content.

Keywords: discrimination model, sandtray supervision, supervisee anxiety, supervisory effectiveness