

新手諮商督導者的督導意圖與行動之探究*

賴姁臻 陳秀蓉

國立臺灣師範大學
教育心理與輔導學系

關注新手督導者的專業發展，瞭解內在動機與督導意圖是重要的，本研究探究新手督導者的督導意圖與相對應之督導行動，理解其歷程內涵，以為未來新手督導者在執行督導工作時提供參考依據。研究方法邀請 4 位新手督導者，以督導初期與中期之督導錄音進行人際歷程回憶訪談，共蒐集 8 次訪談資料。資料分析依主題分析法，取得 52 段督導意圖段落並歸納 16 個督導意圖主題與對應之督導行動及 5 個兩難主題。督導意圖主題依七眼督導模式歸類七種意圖類型，督導行動以 Heron (1989) 6 類行動及研究者歸納之內省性、評估性，共 8 類行動分類。研究結果一，督導初期以個案為主軸的督導意圖，幫助受督者建構對個案的理解，提升個案概念化能力，督導中期著重督導關係與受督者為主軸的督導意圖，幫助受督者敏察與建構諮商關係的後設認知及自我狀態覺察。研究結果二，7 個督導類型與對應之行動，以受督者為焦點之督導類型最多；督導行動以催化性、訊息性與處方性行動居高。研究結果三，新手督導者常見兩難困難，為挑戰或支持、指導或自主、以個案或受督者為焦點、依過去經驗或以受督者為中心、提供合於受督者學習量或以個案需要為主的兩難。統整結果並針對未來督導實務與研究提供建議。

關鍵詞：新手諮商督導者、督導意圖、督導行動、人際歷程回憶、七眼督導模式

* 1. 通訊作者：陳秀蓉，hsijung@ntnu.edu.tw。

2. 本研究感謝審查委員提供寶貴修改意見，讓本文在結構上更為嚴謹。

從諮商實務工作者到成為一名諮商督導者，是一專業角色轉換階段，此一轉換意味著作為心理治療師的自我認同發展需求在獲得控制後，又將再次經歷成為初學者的發展現象（Alonso, 1983）。新手督導者將經歷其特有的多元議題，包括角色轉換所帶來的震撼與衝擊、嘗試模仿過往典範並經歷角色衝突與混亂、承擔角色所帶來的壓力與期待，逐漸重新摸索新的角色定位、經歷角色復甦階段而後形成穩固的角色自我認同（Roehner, 1994; Stoltenberg & McNeill, 2010; Watkins, 1990）。此外，處於新手階段的督導者，容易感到焦慮並對他人評價過度在意，對於自我能力感到懷疑，渴望做出正確的事情以獲得自我信心，因此傾向更努力於督導架構與勝任力的投入，期盼提供更多的專業給受督者，但也展現較為嚴苛、無彈性、事情嚴重化、不諒解，常在熱心和過度督導之間翻轉（Falender & Shafranske, 2004/2007; Hess, 1986; Ivers et al., 2017; Stoltenberg & McNeill, 2010）。

Watkins（2013）提到成為一位督導者須經歷如同心理治療師般的歷程，它是一趟專業發展的旅程，需面對不同的成長與實踐經驗，若新手督導者能清楚此階段面臨的議題與困境，知道如何學習與投入，將成為奠定督導專業發展的基石，新手督導者在此階段之特定現象，值得深入探索與瞭解。為此，本文欲從新手督導者觀點出發，透過督導者揭露其督導中之內在意圖與行動之專業歷程，以及督導歷程中的感受經驗，理解與分析其工作內涵，以為新手督導研究領域，提供更多實證性發現，協助未來新手督導者在執行專業工作時，能有更多的預先瞭解，並對困境有更多心理預備度與提前思考的機會。以下整理新手督導者的專業發展階段與常見現象、督導意圖與督導行動之文獻，並針對資料分析架構所使用之理論進行說明。

（一）新手諮商督導者之專業發展階段與常見現象

Fickling 與 Tangen（2017）研究中，一位新手督導者在擔任督導者的自白：

我的自我效能或自我肯定程度，總隨著我對受督者成長或停滯、同事對我的受督者的評估而起伏，我作為督導的工作正受到人們評估，我如同我的受督者一樣，努力學習和運用新技能，大部分情況下我顯得尷尬和愚蠢。我與我的受督者就像新手舞者般的一起學習如何工作，我被賦予領導者角色，也許因為過度責任感，我太過努力，並未與我的伙伴在一起，而總專注在自己身上，有時我的頭腦僵硬、過度控制。（Fickling & Tangen, 2017, pp. 14-15）

此一陳述凸顯出新手督導者在督導工作中所面臨的心理歷程與矛盾掙扎。Etringer 等人（1995）提到，不管任何領域，專家與生手在問題解決的本質上存在著差異，使用的表徵策略亦有所不同，整理專家生手研究之差異，包括：記憶與認知結構、陳述性與程序性知識、組型認知、推理過程與目標、問題結構等五個認知向度，足見兩者之不同。

督導者從新手到成熟的職業發展歷程究竟為何？以發展取向看，最早於 1980 年代開始，有幾種主要且同時為督導界所熟知的督導發展模式（Bernard & Goodyear, 2019），透過這些模式可理解督導者在新手期的發展特性。

將督導者發展區分成三階段的督導模式，包括 Alonso（1983）所提出之心理動力發展模式，以及 Hess（1986）之三階段發展模式。心理動力發展模式認為督導發展歷程涵蓋新手階段、生涯中期與生涯後期，而新手階段對於自己想成為什麼樣的督導者感到期待，除需因應成為督導者的自我認同意識與挑戰，同時也需面對自戀發展的需求（包括被認可、贊同）而引起的焦慮，及可能對受督者產生過度認同而出現過度挑剔與嚴苛的行為（Borders & Fong, 1994）。三階段發展模式則是以督導角色認同與發展的觀點來區分不同階段，包括督導初期角色認同、中期角色探索，以及後期角色確認，在初期角色認同階段，因其角色（從受督者變成督導者）和參照團體（從熟手到生手）的轉變，使督導者的自我意識相對較弱，對於同儕和受督者的評價較為敏感，專業自我感較為脆弱，可能透過兩種方式進行補償，包括在督導中應用具體的框架結構，以及過度關注於個案和技巧的教導。

以四階段來區分的督導模式，則包括 Watkins（1990）的督導複合模式、Roehner（1994）的多面向督導模式，以及 Stoltenberg 與 McNeill（2010）的統整發展模式。此三種督導模式均提到階段一的新手督導者會對自己的能力、角色認同、督導關係、自主性產生衝突，焦慮而渴望做出正

確的事情，內在張力使其容易選擇專家姿態或模仿過去督導的形象或經驗，將其理論取向技術強加給受督者，督導關係顯得機械與結構，並因強烈關注受督者，從而冒著失去客觀與應對能力的風險，經常感受到兩難或衝突狀況。當督導者將焦點持續放在自身效能與正確性的考量，會產生更多不可解決的衝突感，並採取具體可遵循的原則來嘗試解決，鮮少注意發生在他們和受督者間的歷程（Roehner, 1994; Stoltenberg & McNeill, 2010）。

歸納新手督導者會有的普遍狀態，包括：角色衝突、角色模糊，或角色壓力下的焦慮、行動兩難及自我懷疑。新手督導者初學時期亦需面對三個關鍵議題，包括：1. 處理伴隨督導意識（supervisory mindedness）發展而產生的焦慮和低落；2. 建立督導認同；3. 發展值得信服的心理治療與督導工作（Gazzola et al., 2013; Watkins, 2013）。新手督導者的經歷，從讓他們覺得耗損、不自在的新角色，到角色明確性及勝任感，與新手諮商師的發展是一平行類似的關係，新手督導者猶如新手諮商師，有其需面對的獨特議題（盧鴻文，2014），而新手督導者邁向專業成熟之路有其心理變化，包括：更能感知督導工作的複雜性、學習像督導一樣的思考、在督導工作時培養做自己的能力、將自己視為督導者的角色認同、培養反思性以做為自我監控的能力、培養對治療是否有效的判斷、培養做為督導者的信心、培養對受督者專業發展的耐心、在守門人角色裡培養做正確事情的勇氣，以及學習理解與管理有關權力的議題（Goodyear et al., 2014）。

上述文獻能讓我們理解到邁向成熟之路，新手督導者須面臨內在任務，做好角色轉換、角色認同，成為成熟督導者的心理轉化，又須承擔外在任務，維護個案福祉、提升受督者專業成長。新手督導者處於內在挑戰與外在任務衝擊下，更可能造成拿捏不定或失去平衡的狀態（Kassan et al., 2015），他們如何經歷與平衡這些挑戰？他們如何做出督導選擇？本研究盼從新手督導者角度出發，瞭解他們的專業工作狀態及在此階段可能衍伸出的困境，又如何有意圖性地做出適當的督導行動？期能幫助新手督導者提前發現並思考問題。

（二）督導意圖與督導行動相關研究

督導意圖是督導者督導歷程中「為什麼這麼做」的起心動念，是督導者的內隱動機，瞭解督導意圖，可視為瞭解督導者使用策略與行動意義的重要依據。亦即督導意圖是督導者督導歷程的內在動機，會直接影響外在行動，且行動會進一步影響督導關係與督導效能（Morrison & Lent, 2018），意圖與行動的關係密不可分。

過去有關督導意圖相關研究，偏向探究督導歷程中督導者意圖對受督者的影響，或是兩者間的相互關係（方嘉琦，2017；施香如，2000；許雅惠、廖鳳池，2007；Strozier et al., 1993）。其中，Strozier 等人（1993）採用單一個案研究法，顯示督導者意圖與受督者反應有關，督導者運用關係意圖與受督者反應支持需求有關，督導者運用探索、再結構、評估等意圖與受督者反應對治療的專業需求有關。國內許雅惠與廖鳳池（2007）則以諮商督導過程進行錄音帶分析發現，隨著督導階段之進展，督導者策略從關注個案、諮商關係等諮商歷程的介入，而逐漸增加對受督者自身的關注，且不同督導意圖會採取不同督導策略，並歸納 13 類重要督導意圖。施香如（2000）以督導者與受督者配對之督導過程，訪談各自對督導者所使用意圖與策略的知覺、想法與感受，發現雙方對督導者所運用督導策略意圖存有知覺上的差異，造成知覺差異的原因與彼此對整體督導期待及督導角色認定等因素有關。整體而言督導者知覺到督導過程是愉快、輕鬆與順利，受督者則一致認為在督導中能夠被支持與有所收穫。方嘉琦（2017）為瞭解督導之督導意圖和整體反應模式，理解督導工作的運行與介入，從所整理的督導歷程和督導訪談的資料，分析出督導者會依循其主要工作任務而發展出不同的督導意圖，並以不同的督導反應模式進行督導介入，進而引發受督者的覺察或諮商策略的調整，其中歸納 14 種類督導意圖，研究發現意圖與行動間有其依循的反應模式。

上述研究揭示：1. 督導者與受督者雙方所重視的面向及知覺到的經驗可能有所差異；2. 督導者意圖確實影響督導策略；3. 督導歷程有不同階段，且因工作的重點不同，督導者採行的意圖與行動亦有不同。而本研究認為督導意圖需放入歷程階段考量，且更關注新手督導者的意圖與行動特性，以及督導歷程中他們是如何決定或遇見兩難時的行動選擇。

而關於督導過程中督導者行動，最被提及的是 Bernard（1979）區辨模式中提到歷程化、概念化與個人化 3 個介入行動，被視為督導者必須具備之勝任能力。Neufeldt（2007）依據區辨模式，

提出 17 個初階督導行動，如：評估在諮商互動過程中的觀察、指出適當介入、解釋諮商歷程中的重要事件、鼓勵受督者在諮商過程中探索自己的信心與焦慮等，以及 11 個進階行動，如：鼓勵受督者探索改變理論、幫助受督者概念化個案、探索受督者在晤談中的意圖、使用平行歷程示範適當的策略以協助個案等。Watkins (2017) 倡導發展督導領域可互相理解的共通語言，以跨理論角度歸納 50 個共同因素，6 個共通性督導行動為：提供回饋、示範、教導／教學、自我反思性提問、個案概念化、討論。許雅惠與廖鳳池 (2007) 探索督導者的回饋介入，包括：互動技巧、諮商方向、自我覺察與專業角色；翁令珍與廖鳳池 (2005) 探索督導者常見人際行為以肯定瞭解及保護引導為主，且通常受督者會感受到被同理認可。支持、鼓勵、與回饋被認為是有助益的督導行動 (蔡秀玲、陳秉華, 2009)。

上述以文獻回顧督導意圖與行動之重要發現，督導意圖與行動產生間的歷程，代表督導者內在運作邏輯與外在產出的結果，Hill 與 O'Grady (1985) 認為，意圖是目的，扮演如何行動的認知元素，會引導行動或反應歷程，從督導意圖到行動之間的內在互動歷程，更能展現督導者在提供訓練時的框架與思考邏輯。然而與新手督導有關意圖與行動的研究付之闕如，Kassan 等人 (2015) 提到，過去 30 年裡專家學者一直致力於發展、定義與理解督導，但對新手督導者的相關文獻則相對缺乏，Kassan 等人認為可針對新手督導者的關鍵發展議題，如：督導者自我意識、特權壓迫和反思實踐帶來的成長等加以探索。

基於新手督導者面對諸多挑戰，督導工作中有許多重要任務執行，如須面臨內在不同意圖或注重焦點，以及督導工作原本存在之諸多兩難任務選擇，如挑戰與支持、提供回饋或支持、以個案為焦點或以受督者學習為焦點，更易發生衝突 (Veilleux et al., 2014)；如果新手能掌握意圖與行動，則更能有機會取得平衡，以減少內在衝突，並有助於督導工作的順利推動。因此，研究聚焦以新手督導者為研究對象，並深入探究督導意圖與實際行動有其特定意義與價值，可更具體瞭解新手督導者如何構思受督者的學習、如何執行督導專業，以及可能遭逢之困境。本研究即以此角度，探究新手督導者的意圖、行動歷程與特性，而人際歷程回憶法的核心精神，即可回答此一歷程。

人際歷程回憶法 (international process recall, 簡稱 IPR) 源於 Kagan (1975)，其理念是，很多時候我們擁有很多感受與思考，這些未被察覺或未處理的想法與感受，卻微妙的影響我們的反應與互動模式。人際歷程回憶法讓受訪者在停下錄影音檔的片刻，進行更深的自我導向式回想與探索，將內在思考外化 (Kettley et al., 2015)。

由於意圖是督導者內在主觀的認知經驗，評定上應以督導者主觀自我報導為依據，督導者才是自己內在想法的判斷者，能明晰與理解督導工作的內在思考。然過去許多研究焦點著重受督者角度 (Ivers et al., 2017; Yaman, 2021)，鮮少以督導者角度運用 IPR 瞭解意圖與行動的相關研究，且未將從意圖到行動間的細緻樣貌進行串連，因而運作部分難以具體被瞭解。因此，本研究以督導者為焦點，運用 IPR 方式以瞭解督導意圖與行動之歷程與內涵。

(三) 督導意圖與督導行動之分析架構

督導工作之內涵，最具代表的整合觀點為七眼督導模式 (Hawkins & Shohet, 2012)，七眼模式包含的 7 個督導焦點，能夠捕捉督導歷程中所發生的要素，且能夠多面向的看見督導的工作內涵。過去以來，探討督導要素有關的研究有許多重要的成果，同時也需要後續更多的研究來繼續實踐與延伸，包括：不同督導理論取向 (Bernard & Goodyear, 2019)、督導者的能力與技巧 (Genuchi et al., 2015)、督導關係與權力 (Gerstenblith et al., 2022)、督導者與受督者的移情、反移情與平行歷程 (Zetzer et al., 2020)、影響督導成效的督導者因素與受督者因素 (Mammen, 2020)，以及影響督導的其他脈絡因素，如文化、性別等 (Vandament et al., 2022)，而前述這些重要發現與內涵，均可被七眼督導模式所提及的 7 個督導焦點所納入，為此，將以能包含督導工作廣度的七眼督導模式 (Hawkins & Shohet, 2012)，做為本研究督導工作意圖主題分類之依據。

此一模式認為督導歷程中包括兩個系統，一是個案與受督者的治療系統，二是受督者與督導者間的督導系統，兩系統常牽動影響。治療系統包括：1. 督導焦點一：聚焦受督者帶來督導的該次治療會談，瞭解治療過程發生的現象，培養對個案的觀察與如何留意個案線索、語言、表達，協助受督者進行個案概念化；2. 督導焦點二：聚焦受督者使用的介入，使受督者瞭解自己的介入，思考介

入意圖與策略是否一致等，旨在增進受督者的選擇與技能；3. 督導焦點三：聚焦個案與受督者間的治療過程與關係，包括治療過程有意識或無意識發生的事情，以對治療歷程、關係有更敏感的覺察。督導系統包括：4. 督導焦點四：聚焦受督者的內在個人歷程，包括受督者對個案、治療歷程所引發的感受、想法，受督者對個案、治療歷程的客觀描述或主觀反移情；5. 督導焦點五：聚焦督導者與受督者的督導關係，包括治療關係和動力如何影響督導關係和動力、督導關係是否出現和治療關係相似的平行歷程；6. 督導焦點六：聚焦督導者內在歷程，包括對受督者或個案出現的感受、想法，例如感受到無聊、生氣、督導者反移情；7. 督導焦點七：聚焦影響治療與督導歷程的情境脈絡議題，關注家庭、社會環境、文化、政治經濟等議題，探索更廣泛系統帶來的影響。

督導焦點下各有不同介入行動，Sloan 與 Watson (2001) 根據 Heron 於 1989 年為心理健康護理人員，制定與病人互動的六項人際行動技巧，檢視是否能有效將此 6 項行動技巧應用在督導介入，作為督導護理人員的指導技巧，兩位學者發現這 6 項行動確實可應用在督導關係行動中。這 6 項行動技巧可分成 2 大類：權威類 (authoritative categories) 與促進類 (facilitative categories)。權威類有 3 種行動：1. 處方性 (prescriptive)：針對其需求直接指導受督者所需的行為；2. 訊息性 (informative)：給予具備教導或教育性質的知識；3. 面質性 (confronting)：透過挑戰或要求提升受督者以新的眼光評估他們的工作。促進類亦包括 3 種行動：1. 宣洩性 (cathartic)：幫助受督者釋放痛苦或緊張情緒；2. 催化性 (catalytic)：鼓勵受督者引導發現自我導向式的問題解決方法；3. 支持性 (supportive)：針對受督者的想法給予肯定與贊同。分析督導者在督導人際互動歷程中行動類別，將可知道督導者的行動介入，以及受督者實務專業能力建立的學習型態。

此外，Safran 與 Muran (2000) 建議訓練優質心理治療師，除需協助其獲得心理治療技巧之外，還需具備個人成熟與情緒因素交織下，發展個人的成長與自我覺察；而發展自我覺察非常仰賴內省 (introspective) 與專業力評估 (evaluative)，Stovel 與 Steinberg (2008) 主張督導者亦需要這些能力。而本研究發現督導者本身亦具有這兩種督導行動，研究者將兩種行動定義為：1. 內省性：乃督導者對自身督導工作方式的自我省思，此一省思行動雖非直接進行介入，但內省性影響督導者的內在思維與運作，扮演隱性卻影響督導工作與介入的中介因素，成為評估、反思與修正的內在歷程；2. 評估性：督導者評估受督者能力與狀態的行動，依據評估結果做為後續督導任務與目標設定的參考點。

本研究係依據上述所提出之分類指引，作為督導意圖與督導行動分析之具體架構。

(四) 研究目的與問題

本研究希冀對新手督導者的督導意圖與行動有更多瞭解，以督導經驗五年內之新手督導者為對象，透過人際歷程回憶訪談督導歷程，瞭解其督導意圖與意圖行動，藉以探索其專業行為與展現特徵，並對督導歷程的常見現象有更多理解。研究問題為：1. 新手督導者在督導歷程的初期與中期階段的意圖內涵為何；2. 新手督導者在督導歷程所發生之督導意圖與督導行動為何；3. 新手督導者在督導歷程中的常見現象或議題為何。透過研究問題藉以提升對現象的瞭解並促進督導專業同儕間能更早覺察可能問題，促進討論與反思。

方法

(一) 研究方法

本研究採用 Kagan (1975) 的人際歷程回憶法，邀請督導者在督導後兩週內，透過督導錄音檔之輔助，由研究者對督導者進行訪談，當督導者指認出有重要意圖之段落時，將錄音暫停撥放，請督導者回憶和描述當時的想法 (意圖) 和作法 (行動)，並盡可能描述從想法到作法的過程。於此同時，以另一台錄音錄下訪談過程，再根據 IPR 督導者回應的錄音檔，謄寫逐字稿後進行資料分析。

研究訪談程序，研究者向督導者說明研究有關內容及取得研究參與者簽署研究知情同意書，並同時請督導者向受督者說明使用錄音檔案與研究方式，取得其書面同意後，以督導初期與中期實際進行的兩份督導錄音檔，分兩個時間進行 IPR 督導者回憶訪談。IPR 訪談程序，請督導者在當次訪談時，先播放督導錄音檔以回憶該次督導，針對督導者選擇欲探討之有意義段落加以訪談：1. 該次

督導對話中的意圖；2. 當時採取的行動方式，如：想要做的因應與實際採取的行動；3. 執行狀況與結果，以蒐集在事件發生當時之內在督導意圖，以及督導行動展現之歷程與重要訊息。

(二) 研究參與者

1. 新手督導者

採立意抽樣，邀請四位督導者，條件為：具有諮商心理師證照且從事督導工作實際年資為5年以下，以5年界定為新手督導者，乃參考文獻以5年作為新手與熟手之分（Grant et al., 2012）。4位督導者（A至D代稱），女性3位，男性1位；年齡30—40歲3位，40—50歲1位；學歷部分，兩位為諮商領域碩士，另外兩位在諮商領域博士班就讀中；督導年資，三位為0.5年，另一位是4年；督導取向，一位是人際歷程取向，一位是自我覺察督導模式，另兩位則無固定取向。受督者並未參與本研究，然因資料分析之需，將四位受督者以E至H代稱，年齡20—30歲，二位兼職實習、一位全職實習，另一位為實務工作一年之諮商師。

2. 研究者

研究者諮商實務工作近15年，擔任督導者經驗5年，已於博士班修習督導課程，並取得諮商督導證照。督導實務重視受督者之個人反思，著重培養受督者之個人架構與概念化歷程。質性研究部分，碩博士班均修習質性研究課程，碩士班畢業論文為質性研究，並持續從事質性相關研究。此外，研究者在新手督導階段，亦曾經歷角色轉換、角色認同、勝任感等轉變而受到衝擊，並持續邁向自我定位的道路，自身督導的參考架構可能尚在變動，研究中將不斷反思自身經驗與所形成之看法。在資料蒐集與分析的歷程，隨時深刻提醒自身經驗可能為研究帶來主觀性與既定看法，亦曾於訪談過程中，對於督導者過於教導的督導策略感到擔憂，而當出現此擔憂時立刻進行自我覺察，提醒將自身看法懸置，以還原督導者主觀經驗，真正聆聽與理解督導者想傳達的。透過對研究主題的先前省思與訪談當下的覺察，有助深入本研究主題之探討，減少先見假設可能帶來之偏誤。

3. 協同分析者

為降低研究者主觀性，同時增進研究內涵與深度，邀請一位協同分析者參與資料分析與討論。協同分析者為合格諮商心理師，同時為博士候選人，具備豐富的諮商與督導經驗，實際督導年資11年，本身也從事督導研究。由於協同分析者之督導經驗豐富，亦經歷新手至熟手督導者的發展歷程，督導實務經驗相較研究者更為厚實，其經驗與知識能提供研究者在資料分析上更多的後設觀點或其他可能性，透過與研究者的對話和討論，使本研究結果更加豐厚而貼近督導實務現象場。在資料的一致性上，研究者與協同分析者針對意圖主題、意圖內涵與督導行動分類進行一致性檢核，共有5個分類上的不一致，一致性為91%，後續針對不一致之處，充分表述各自想法後並取得共識。

(三) 研究工具

1. 研究知情同意書

研究者因研究素材為督導（督導者與受督者）錄音檔案，知情同意分為兩部份進行說明。針對受督者之研究知情，事先請督導者取得受督者同意研究使用錄音檔案，並填寫研究知情同意書，受督者同意書內說明本研究之目的，以及受到的保護與尊重，包括僅只有督導者參與本研究訪談、訪談過程中運用督導錄音檔，凡足以辨識個人身份的資料將予以隱匿或以代號取代。針對督導者之研究知情，研究者向督導者說明IPR研究之知情同意書，經同意後始進行研究。IPR督導者同意書主要載明包括：（1）本研究之對象、目的，以及對實務訓練、督導研究發展之助益；（2）研究過程中，可依據自己的意願分享個人想法、感受與經驗，並有權力依照個人意志來進行自我揭露；（3）瞭解在本研究中應受到保護與尊重，包括：凡足以辨識個人身份的資料將予以隱匿或變造，研究資料若另做他用，必須先取得其允許後才可使用；（4）說明可以依據自主意願參與或選擇退出本研究。

2. 半結構訪談大綱

在督導前、中期針對督導者進行個別訪談。訪談包括：

(1) 第一部份：關於督導歷程的整體瞭解。A. 整體而言本次督導目標為何？B. 請說明本次督導進行的內容、想協助受督者的層面。

(2) 第二部分：從錄音檔探索督導意圖與行動。接下來我們會一起聽您的錄音檔，當您在聽到督導錄音檔中有清楚意圖的部分，將按下暫停鍵，然後我會問一些問題，請您一一回答。A. 督導意圖提問：在這段落，是否有何考慮讓您想這麼做？B. 督導行動提問：基於上述目的，您如何執行此目標？執行狀況如何？

(3) 第三部分：督導者個人狀態瞭解。此次督導的經驗或者困難為何？

(四) 資料分析

1. 資料蒐集

徵求受訪者與實際訪談工作時間共計 6 個月，以一學期為研究區段，設定訪談時間為督導前期與督導中期（表 1）以看見不同督導階段之轉變。以人際歷程回憶訪談，至晚於督導後 5 日內完成訪談以減少記憶干擾，運用督導錄音檔可更真實回憶內在意圖與行動。

表 1
訪談時間表

階段	受訪者	訪談時間	督導工作次	督導時間	訪談時間
一	A	109 年 09 月 04 日	第二次督導	109 年 09 月 02 日	2 小時
	B	109 年 09 月 21 日	第二次督導	109 年 09 月 20 日	2 小時
	C	109 年 10 月 12 日	第三次督導	109 年 10 月 07 日	2 小時
	D	109 年 10 月 15 日	第三次督導	109 年 10 月 15 日	2 小時
二	A	109 年 10 月 30 日	第八次督導	109 年 10 月 29 日	1.5 小時
	B	109 年 11 月 23 日	第八次督導	109 年 11 月 20 日	2 小時
	C	109 年 11 月 23 日	第十次督導	109 年 11 月 18 日	1.5 小時
	D	109 年 12 月 10 日	第十次督導	109 年 12 月 07 日	2 小時

2. 資料分析

主題分析為一質性資料處理方法，可與不同研究理論結合而發展出不同分析程序。其中，反思性主題分析由 Braun 與 Clarke (2006, 2022) 奠定系統性理論基礎與標準化執程序。本分析參考 Braun 與 Clarke 主題分析 6 個步驟，由下而上進行重要督導意圖主題分析。

(1) 第一步驟：熟悉並謄寫逐字稿 (familiarization)。沉浸並熟悉內容後，將錄音檔轉換成文字，反覆閱讀並熟悉逐字稿，確保轉錄文字符合原始錄音檔。

(2) 第二步驟：開始編碼 (coding)。標示與分析資料中顯著的概念。本研究以督導者認定有督導意圖之段落為研究焦點進行訪談。包括：「督導歷程編碼」、「人際歷程回憶訪談編碼」及「其他訪談內容編碼」。

a. 督導歷程編碼。將督導者認定有督導意圖段落對話謄寫逐字稿後加以編碼。第一碼督導者代號 A-D，第二碼受督者 E-H，第三碼督導工作次，第四碼督導意圖段落次，第五碼發言者，第六碼該意圖段落之對話次。舉 AE4-1-A-1，是指督導者 A 與受督者 E 配對第四次督導歷程中，在第一個督導意圖段落中，督導者 A 第 1 次發言。

b. 人際歷程回憶訪談編碼。舉 CI1-1-C-2，是指督導者 C 與訪談者 I 第一次人際歷程回憶訪談中，在第一個意圖段落中，督導者 C 第 2 次發言。

c. 其他訪談內容編碼。指在 IPR 訪談之外的其他訪談，舉 A11-0-A-1，是指督導者 A 與訪談者 I 第一次 IPR 訪談外的其他訪談內容，督導者 A 第 1 次發言。

(3) 第三步驟：將編碼歸納成主題 (theme development)。主題扣住研究問題的重要訊息，以表徵資料的反應模式或意義。在經前兩步驟後，第三步驟分兩部分：「撰寫督導意圖摘述」與「進行開放性編碼」。本研究依 4 位督導者訪談中所切截 104 段督導意圖段落，經合併相同意圖段落、刪除不完整段落後，共得 52 段意圖段落，均依下述方式分析。

a. 撰寫督導意圖摘述。依督導歷程錄音的上下脈絡與訪談錄音歷程脈絡，書寫符合督導者在人際歷程訪談中的督導意圖摘要。

b. 進行開放式編碼。將督導意圖段落摘要，依意圖段落之上下文脈絡進行該段表徵意義之開放式編碼 (表 2)。

表 2
開放式編碼示範

文字編碼	IPR 意圖回憶訪談逐字稿	督導意圖摘述	意義編碼	次主題	主題
D11-2-D-1	他提到他有很多擔心，我問他這些擔心怎麼影響他跟他個案互動？他沒辦法回答這問題，後來我就用具象化的方式，拿了桌上的杯子，一個杯子代表他，一個杯子代表個案，讓他去看這兩個杯子。他後面背很多東西，他前面是個案，他們兩個會怎麼去互動，讓他有辦法去思考。	督導者運用具象化，以桌上的杯子為物件，透過擺放物件的關係，描繪受督者內在狀態，協助其身為諮商師狀態，協助其為諮商工作產生的影響。	具象化受督者內在狀態形成諮商困境	覺察諮商困境	提升對專業自我狀態的認識與覺察

(4) 第四步驟：主題細緻化 (refinement)。針對初步歸納的主題反覆檢視與確認主題，可細分成兩個層次，第一個層次是檢視編碼是否能支持主題，第二個層次是檢視訪談內容是否能支持主題。

(5) 第五步驟：主題命名 (naming)。需清楚定義主題的意義、範圍和目的，主題間重疊性不高，每個主題描述歸納之意義與次主題兼內涵須接近一致，同時佐證的談話內容要夠充分，並檢查主題間是否相互關聯相互為證，可解答研究問題。

(6) 第六步驟：撰寫研究報告 (writing up)

(五) 研究品質檢核

以 Lincoln 與 Guba (1985) 之確實性、可轉換性與可靠性進行檢核。確實性指研究者真正觀察到所希望觀察的，採訪時以安全隱密處以降低干擾，於督導者在督導後至晚 5 日內以 IPR 回憶歷程法，並依半結構訪談大綱進行訪談，減少督導者因記憶遺忘而影響，分析部分則針對錄音檔進行反覆聆聽、與協同分析者進行資料討論，以提升確實性。可轉換性則將資料轉換成文字，反覆閱讀深厚描述，並請 4 位督導者檢核資料轉譯、意圖段落撰寫與自身所陳述經驗的符合程度，4 位督導者確認符合程度為 90—100%。可靠性，研究者反思先見與懸置，避免主觀因素在訪談時形成引導作用，並將訪談大綱提早寄給督導者以利預先思考，訪談過程中則針對督導者所提疑惑加以討論及澄清，使訪談內容更為清晰與詳實響。

(六) 研究倫理

本研究之研究對象為督導者，研究前向督導者說明研究資訊，包括：1. 研究目的，以及對於實務訓練、督導研究發展之助益；2. 說明研究過程中，可以依據自己的意願分享個人想法、感受與經驗，並有權力依個人意志進行自我揭露；3. 保護隱私與尊重的態度，凡足以辨識個人身份的資料將予以隱匿或變造，研究資料若另做他用，必須先取得其允許後才可使用；4. 可依據自主意願選擇參

與或選擇退出本研究。此外，採匿名及以整體人口統計學方式介紹督導者，以減少辨識的可能；5. 督導者均瞭解研究目的與相關權利後始簽訂研究同意書後進行訪談。此外，針對受督者，亦請督導者徵詢受督者，並取得其同意運用督導錄音檔案，進行後續研究相關訪談。

結果

本研究之督導者共切截 104 段督導意圖段落，經合併相同與刪除不完整段落後，共得 52 段意圖段落，後將此 52 個意圖段落進行分析，整理出 16 個督導意圖主題。結果分三部份，第一部分依照不同階段進行督導意圖行動分析，以瞭解兩階段在督導意圖與行動的內涵，第二部份是整體督導意圖與督導行動分析，第三部份為新手督導者常見督導行為的兩難與省思。

(一) 不同階段督導意圖與行動分析

以一學期為研究區段，設定訪談時間為督導前期與中期，督導者均接受兩次訪談，用以分析不同督導階段在督導意圖主題與行動上的內涵。以階段區分意圖主題的使用（如表 3），督導初期之督導意圖主題使用量共計 55 個，以「建構對個案的理解與概念化」、「增進對處遇介入的能力」及「指導工作方向以擴大受督者參照架構」三個意圖主題佔一半左右；督導中期之督導意圖使用量共計 49 個，除「增進對處遇介入的能力」持續強調但頻率較初期階段為低外，「提升對受督者個人議題或個人狀態的了解」及「促進對諮商關係狀態對諮商工作影響的覺察」之主題使用較初期階段提升。

表 3
不同階段意圖主題統計

七眼架構督導類型	意圖主題	初期	中期
以個案為焦點	1. 建構對個案的理解與概念化	11	5
	2. 依照理論觀點或諮商專業知識提升對個案的了解	0	1
	3. 指導工作方向以擴大受督者參照架構	6	3
以諮商介入為焦點	4. 促進反思受督者的諮商意圖與諮商介入之關連	1	0
	5. 增進對處遇介入的能力	10	8
以諮商關係為焦點	6. 促進對諮商關係狀態對諮商工作影響的覺察	4	7
	7. 促進覺察受督者對個案的情緒感受	1	1
	8. 形成對受督者的專業能力評估	1	0
	9. 建構未來學習與努力方向	2	0
以受督者為焦點	10. 提升對受督者個人議題或個人狀態的了解	4	12
	11. 提升對專業自我狀態的認識與覺察	9	6
	12. 引導建構個人諮商理念	0	1
以督導關係為焦點	13. 在督導關係中強化正向與提供支持	3	2
	14. 處理受督者在督導中的個人化反應	0	1
以督導者為焦點	15. 督導者對督導風格的覺察與反思	2	1
以系統脈絡為焦點	16. 促進建構系統合作概念	1	1
		55	49

1. 督導初期：以個案為主軸的督導意圖：逐步發展與建構對個案的理解，提升個案概念化與介入能力

初期階段訪談結果，督導者將焦點聚焦在個案與介入為重，意圖主題有三：建構對個案的理解與概念化、增進對處遇介入的能力、指導工作方向以擴大受督者參照架構。藉由討論個案所帶來的問題、成長背景、個案需求與目標建構，以學習個案概念化及形成治療焦點，亦關注協助受督者增進處遇能力。分析初期階段工作焦點主題，符合七眼督導模式第一眼：聚焦受督者帶來督導的該次諮商會談記錄，以及第二眼：聚焦受督者所使用的策略與介入居多。而在督導行動，初期階段以訊息性、處方性的行動居多，統整初期階段重點如下。

(1) 聚焦個案，提升受督者如何蒐集個案資訊的能力，逐漸形成有關個案的圖像。初期階段將討論焦點放在探索與瞭解個案狀況，督導者協助受督者提升資料蒐集的能力，並從受督者所提供的個案訊息裡，形成對個案的理解。A：「我需要先瞭解個案，所以我很多問是我想先有對個案形成的假設，才能夠知道我後續在幫督生的時候，我們一起找到前進方向。」(A11-7-A-3)；B：「他前面報告了一堆個案行為，他一直報告他注意到的那些行為，那我要他往下想，他為什麼會注意這些行為，他注意到是他想到什麼，就是他要去注意他裡面是怎麼想的。」(B11-12-B-1)

(2) 幫助受督者逐步建構對個案的理解與概念化能力。此一階段督導者專注在將受督者所蒐集到更完整的資訊，藉由督導過程進一步引導形成對個案問題的理解，與凝聚個案概念化評估，形成諮商目標。A：「他在整個概念化是沒有完整的，所以我的目標就放在個案概念化的討論跟諮商方向。因為前次看到目標還沒有訂定出來，所以想要重新確認諮商目標，跟觀察他現在的走向。」(A11-0-A-1)；B：「我希望他可以有評估的能力，包括個案概念化、諮商歷程，還有諮商關係，他要評估個案，也要評估他的諮商關係、歷程，發展介入計畫，我也會希望細緻的去修他的介入方式、技術、用語。」(B11-0-B-5)；C：「我就跟他一起去蒐集個案資料，以及蒐集來的資料怎麼轉化成專業上有用的資訊，在這過程中，就是在幫他做個案概念化，我也示範個案這樣的狀況我會怎麼評估。」(C11-0-C-8)

(3) 增進受督者處遇介入的能力。初期階段除幫助受督者更加瞭解個案形成概念化，還提供在諮商歷程中如何適切介入的教導與示範，強化技巧訓練。A：「他覺得被個案句點，所以我說如果是我，我會幫他反映他可能的情緒。」(A111-1-A-2)；C：「我示範回應他說：『聽你這樣說，好像當我想問你要做什麼的時候，你好像想要告訴我的是，其實你到現在念到現在，你都很難有想做自己事情的時候，你都是被迫的』，我會跟他做一個這樣的反映。」(C11-4-C-1)

初期階段，督導者協助受督者蒐集個案資料，透過提問與示範，瞭解個案所帶來的主訴問題、個案相關背景資訊、受督者對個案的看法、感受，藉以形成對個案的了解，逐步帶領受督者形成對個案的圖像、概念化與示範介入方式，意即建構對個案的理解與概念化、指導方向以及增進處遇介入的能力等主題在初期階段更為著重。

2. 督導中期：以關係及受督者為主的督導意圖：增進受督者對自我與諮商關係的覺察

相較初期階段，中期階段更多聚焦在受督者自身的體會，包括對於諮商關係的經驗，以及個人內在的經驗，意圖主題包括：「提升受督者對個人議題或個人狀態的了解」及「促進對諮商關係狀態對諮商工作影響的覺察」；與初期階段不同的是，督導者開始反思自身督導風格對受督者與督導進展的影響。中期階段的主要工作焦點符合七眼模式第三眼：聚焦個案與受督者間的治療過程與關係，以及第四眼：聚焦受督者內在個人歷程，與第五眼：聚焦督導者與受督者的關係，及第六眼：聚焦督導者個人內在歷程。而在督導行動，中期階段以催化性與面質性行動居多，統整中期階段重點如下。

(1) 揭露受督者與個案之間的互動線索。督導者著重在受督者與個案之間的互動線索，協助受督者對諮商關係互動與如何運用諮商關係有更多理解。個案可能將自身重要議題帶入諮商關係，督導者以諮商關係互動線索協助受督者瞭解互動下的潛藏問題，將諮商工作從表層推向更深層的核心。A：「督生有感覺個案有點愛理不理，回應也懶散，他就跟我講說他跟個案改到兩週一次，他覺得是要時間頻率拉長，我後來就請他去跟個案做討論這件事。」(A12-1-A-1)；D：「讓他發現他跟

個案的關係，重複個案的親子關係。」(D11-14-D-3)

(2) 檢視受督者個人議題對諮商的影响。中期階段更關注受督者的個人議題，協助受督者覺察個人狀態如何展現在諮商。受督者與個案的工作中出現的個人議題包括：反移情、無法專注於此時此刻、難以掌握諮商關係界線、工作時備感耗能、自我效能感低落、權力議題充斥於諮商關係。由於本階段更碰觸到受督者個人議題，透過督導者協助，幫助受督者對於自我狀態有更好的監督與運用。B：「第九次在討論受督者個人議題，受督者害怕權威，但他的個案是很權威的姿態。」(BI2-0-B-1)；C：「他的個人議題我覺得有點影響到諮商的表現或者效能，所以前面花了不少時間把他的議題先呈現？」(CI2-0-C-1)；D：「這次重點是談到受督者內在狀態，督生對諮商工作有很多擔心，擔心表現不好、擔心督導怎麼看他，也覺得內心住著一個專業的人在看著自己。」(DI2-0-D-2)

(3) 督導關係反思與調整。督導者從督導關係中反思自身工作方式對受督者的影響與可能調整的空間，更能從督導關係中深入意識督導現象。C：「我後來有反思這一段的那個督導歷程，會覺得說，可能我自己也有一點武斷。」(CI2-6-C-2)

中期階段，探索關係議題與受督者個人議題討論增加。許多學派強調諮商關係所帶來的矯正性經驗（如人際歷程、客體關係），個案將自身未解決的衝突、早年與重要他人的關係議題帶進諮商關係時，諮商師要能敏察並且將其轉化成諮商工作。此外，中期階段時，受督者也可能在諮商工作時被引發個人議題或反移情，亦成為探究焦點。

(二) 督導歷程中整體督導意圖與督導行動分析

以督導意圖連結行動上，共計獲得 16 個主要主題。在 16 個與督導意圖和行動關聯主題上，經反覆閱讀後符合七眼督導架構，將以此歸類督導意圖主題，而督導行動則以 Heron (1989) 6 類行動，以及研究者歸類之內省性、評估性，共計 8 種督導行動進行分類。主題分類及內涵如表 4。

1. 類型一：聚焦在個案

聚焦在與個案有關的主題符合七眼架構督導類型一：個案如何呈現自己、受督者看見了甚麼。與此督導類型有關的督導意圖主題為：「建構對個案的理解與概念化」、「依照理論觀點或諮商專業知識提升對個案的了解」兩個主題。在督導行動裡，主要以提供、教導的方式為主，並以提供訊息性(5)居多，其他為催化性(2)、處方性(1)、面質性(1)。

(1) 建構對個案的理解與概念化。督導者聚焦在受督者所提供的會談資料，督導者透過提問、小短講或與個案有關的訊息說明等，讓受督者更瞭解個案這個人，及個案所處情境脈絡等，增進受督者對個案的瞭解與思考個案的廣度與深度，協助建構概念化。C：「個案帶這些東西來，是因為他有一些核心議題，導致他在這些方面出現狀況，如果他在確認、釐清問題的過程沒把這些事情跟個案核心議題做連結，他就只會在事情上打轉，所以前面幫他做這個提要。」(CI1-1-C-1)

(2) 依照理論觀點或諮商專業知識提升對個案的了解。督導者從受督者所提供的個案資訊裡，提供諮商專業知識或理論觀點給受督者，幫助受督者更瞭解個案。B：「受督者有一個 sense，覺得個案有人格議題，因為在諮商室裡面太多 acting out 反應，所以他說他有 BPD，那我就直接挪動一下，覺得他不那麼 BPD，他可能是 NP 比較多，說明一下 BP 與 NP 的差別。」(BI2-8-B-1)

2. 類型二：聚焦在受督者的諮商介入

主題聚焦受督者的諮商介入，符合七眼架構督導類型二：對個案的介入，以及使用這些介入選擇的考量，並核對提問是否能達成目標。此主題督導者運用示範等技巧，幫助受督者提升處遇介入能力。與此有關的督導意圖主題包括：「指導工作方向以擴大受督者參照架構」、「促進受督者反思諮商意圖與諮商介入之關連」及「增進對諮商介入的能力」三個主題。在督導行動裡，以提供有效處遇的策略及教導的方式為主，行動上主要為處方性(3)，其他為催化性(2)、訊息性(1)、面質性(1)。

(1) 指導工作方向以擴大受督者參照架構。督導者藉由直接指導工作方向或者指出可以切入的重點，藉以拓展受督者開展後續的諮商工作。A：「他覺得被個案勾點了，所以我直接告訴他，我會幫他反應他可能的情緒，然後我後面還會連結個案個人狀況。」(A111-1-A-2)；C：「他給我提一個別的東西，我也很直接跟他說主要問題不在那裡，一樣告訴他說諮商應該是怎麼樣、前進方向是什麼。」(C11-4-C-1)

(2) 促進受督者反思諮商意圖與諮商介入之關連。督導者向受督者說明提問背後意圖與所提問方式間的不一致，會無法聚焦所想得到的答案。C：「他想要確定的是個案他決定的事情是什麼、決定了哪些東西，可是受督者說：『那你有想做什麼嗎？你想做的事情是什麼？』，我就覺得這個跟要瞭解個案的決定就是不一致的，像是說：『我想吃排骨飯』，你應該問我說：『你怎麼會想吃排骨飯？』、『為什麼不吃麵或吃水餃？』，那他就問我說：『你要吃哪一家』，會變成發散掉。」(C11-1-C-5)

(3) 增加對諮商介入的能力。督導者透過示範或者說明，增進受督者如何介入的方式。A：「這部分我是跟他示範怎麼問，也許你可以開放式的問他說，怎麼樣我們說完你感覺會好一點，或者這兩次我們談到哪裡，感覺是好的，然後如果我可以幫助你，你覺得我們可以在那個地方去討論。」(A11-7-A-7)

3. 類型三：聚焦在諮商關係

聚焦在諮商關係主題，符合七眼架構督導類型三，有關受督者與個案之間的關係，包括意識或潛意識所產生的關係與動力。與此有關的督導意圖主題為：「促進對諮商關係狀態與對諮商工作影響的覺察」。在督導行動裡，以催化性行動為主，包括探索諮商關係樣貌、梳理受督者內在擔憂、透過物件等具象化方式促進受督者覺察等。行動上主要為催化性(2)、訊息性(1)、處方性(1)、宣洩性(1)。

(1) 促進對諮商關係狀態與對諮商工作影響的覺察。督導者促進受督者覺察諮商關係樣貌，以及此一諮商關係樣貌如同複製個案與重要他人的關係模式。D：「督生說他跟個案的互動，很像個案跟媽媽的互動，受督發現之後，覺得自己應該要去支持個案，而不是像他的母親一樣。」(D11-15-D-1)

4. 類型四：聚焦在受督者個人

聚焦在受督者個人主題，符合七眼架構督導類型四：焦點集中在受督者身上，包括受督者與個案工作時的想法、感受或主觀反移情。與此有關的督導意圖主題為：「促進受督者對個案的情緒感受之覺察」、「形成對受督者的專業能力評估」、「建構未來學習與努力方向」、「提升對受督者個人議題或個人狀態的了解」、「提升對專業自我狀態的認識與覺察」與「引導建構個人諮商理念」6個主題。此部分之督導行動較為多元，行動上主要為催化性(8)、面質性(5)、處方性(3)、評估性(3)。

(1) 促進受督者對個案的情緒感受之覺察。督導者幫助受督者覺察對於個案的情緒感受，包括小心翼翼、過於恐懼等感受，從對個案的感受為焦點讓受督者更深化覺察工作狀態。A：「我幫忙他去覺察他對個案的感覺，有時候在對話中不用有這麼多的保留、不用有這麼多的因為害怕而閃躲。」(A11-8-A-5)；D：「他跟個案互動帶著擔心，他覺得他會僵住，我就幫他覺察那個僵住。」(D11-3-D-1)

(2) 形成對受督者接案的專業能力評估。督導者針對受督者的諮商工作能力進行前置評估，並依此評估提供適切之協助。B：「我還是要先觀察好奇他，他自己整理自己的接案是什麼樣的方式與狀態，瞭解他的起始、baseline，就他的基礎線，我就會比較知道他的狀態、能力、程度如何，再看看怎麼幫他。」(B11-1-I-4)

(3) 建構未來學習與努力方向。督導者從與受督者的工作中，發現受督者可以努力之方向，並為受督者指引或者設定後續可加強與努力之方向。B：「有三個比較主要的方向，第一個是他概念化的能力不夠，然後第二個是他一直不知道自己做的好不好，沒有效能、沒有信心。」(BI1-9-B-2)

(4) 提升對受督者個人議題或個人狀態的了解。督導者在督導歷程中幫助受督者覺察或處理受督者的個人議題。B：「他對這個案有權威議題，所以這段是讓他練習可以把自已的話表達出來。」(BI1-2-I-4)；C：「他有一個議題，就是他沒有辦法面對自己不OK的那一塊。」(CI2-1-C-7)

(5) 提升對專業自我狀態的認識與覺察。督導者提升受督者對於自身專業工作樣貌或工作困境的覺察。A：「從原本輔導老師的角色，跟他現在諮商師角色，再去做一個區別，然後成為諮商師之後，他的那個界線要再更多設出來，所以我就去澄清了這件事情（專輔與諮商師角色與界線）。」(AI1-4-A-2)；C：「他在過程中談話表現底形成一個怎麼樣子的模糊互動關係，幫他去點出來。」(CI1-2-C-6)

(6) 引導建構個人諮商理念與評估方式。督導者協助受督者自我工作理論或工作方向的建構。D：「這整段算是建構個人理論比較完整的一段，我先讓受督生把自己對個案議題的核心先談出來，當時我問他：『你覺得個案的議題在哪裡？』，讓受督生選擇以自己的理論取向嘗試去概念化個案，受督生選擇了以敘事來概念化個案後，我再做補充或建議。」(DI2-11-D-1)

5. 類型五：聚焦在督導關係

聚焦在督導關係主題，符合七眼架構督導類型五：焦點集中在督導關係，與此有關的督導意圖主題為：「在督導關係中強化正向支持」及「處理受督者在督導中的個人化反應」2個主題。督導者主要建立合作性督導關係，透過肯定、支持、覺察與理解受督者個人化反應，拓展諮商工作。受督者在督導行動裡，則以支持性(7)與催化性(3)行動為主。

(1) 在督導關係中正向支持與肯定。以正面與肯定的態度與受督者工作，營造溫暖與共融的督導關係。B：「我肯定他在諮商和生活中練習肯定自己的生氣與覺得不合理之處，並拿出潛藏魄力面對自己害怕的個案。」(BI2-1-B-11)；D：「我覺得這一段又是他岔出去，沒關係既然他岔出去，就是抓著他岔出去的那個點回過頭來肯定他，因為回到最前面，他一直覺得語言的東西才能有訊息，抓著那個機會就趕快肯定他，你有一些方法，你不用靠語言你也可以蒐集資訊，意圖就是肯定他。」(DI1-13-D-2)

(2) 處理受督者在督導中的個人化反應。處理諸如在督導關係裡受督者所展現的個人化反應，包括期待被督導肯定、害怕做不到督導的期待等。D：「我跟他此時此刻處理他在督導中的狀況：好像你很擔心達不到我的標準，我得到你的努力跟你的進步，我知道你很努力，然後我知道你有在進步，或者你希望我多幫你反應你進步的地方。」(DI2-8-D-1)

6. 類型六：聚焦在督導者的督導時個人內在歷程

聚焦在督導者的個人內在歷程主題，符合七眼架構督導類型六：聚焦督導者內在歷程，包括督導者對自身投身於督導歷程方式格與慣性風格的省察，與此有關的督導意圖主題為：「督導者對自身督導風格的覺察與反思」。主題中可見督導者的自我反思、自身對受督者的風格影響、教導學習及界線議題等，此一督導行動主要為內省性(3)。

(1) 督導者對自身督導風格的覺察與反思。督導者聚焦個人內在，思考自身督導風格或方式對受督者的影響。A：「我反思我給的太快，我覺得好像太多示範、太少讓他去想一下他可以怎麼切。我可能會先問他，比方他這個地方我們圈起來，這部分又讓他拉回認知思考，如果你想要從情緒切，你會怎麼切。就是我先聽他的想法，我再說如果是我會怎麼做。」(AI1-0-A-17)；C：「我也是事後再回想，或許我知道他有這樣的議題後，可能我用的方式不適合做當下立即性討論，因為會讓他那個議題被喚起，他就會持續這樣跟我回應。」(CI2-4-C-5)

7. 類型七：聚焦在與治療或督導有關的情境脈絡因素

聚焦在與治療或督導有關的情境脈絡因素主題，符合七眼架構督導類型七：考量督導關係與個案關係所存在的脈絡情境，理解情境脈絡如何影響督導工作或諮商關係。與此有關的督導意圖主題為：「促進建構系統合作概念」，行動上為提供處方性（2）與訊息性（1）。

（1）促進建構系統合作概念。在建構系統合作部分，督導者嘗試說明系統合作的評估判準，以及討論當不同系統對個案有不同的理解時，可以如何與不同系統溝通與合作。A：「如果要做系統連結的話，他要有自己的評估，就是我想要與系統合作，是因為我覺得怎麼樣、這件事情對我有幫助，而不是因為別人叫我去做所以我去做。」（A11-4-A-3）；D：「諮商師對個案的觀察和專輔、系統中其他人的觀察不同，也提醒受督者去看見這個差異，如何跟系統裡的其他人溝通，以及之後可以進一步思考關於這些不同助人角色差異。」（D12-2-D-1）

表 4
七眼架構之意圖主題與督導行動內涵表

七眼架構督導類型	意圖主題	意圖內涵	督導行動摘述	行動分類		
一、以個案為焦點	1. 建構對個案的理解與概念化	協助釐清個案的問題、個案背景、形成對個案的假設、教導形成假設的方法、如何建構對個案的理解	(1) 透過問與提要個案資料，幫助受督者思考個案概念化。	訊息性		
			(2) 透過小短講，增加受督者對個案有關知識上的理解。	訊息性		
			(3) 透過整合晤談的歷程性訊息說明，組織個案概念化資訊。	訊息性		
			(4) 透過對話與討論的過程，逐步引導從注意到的個案線索中，探索與組織受督者對個案的看法與假設。	催化性		
			(5) 透過說明重要概念，可藉由個案外在行為展現，引導從個案的行為、人際模式、關係模式等角度理解與概念化個案。	訊息性		
			(6) 直接提供概念化寫法的參考範本供受督者作為依據。	處方性		
二、以諮商介入為焦點	2. 依照理論觀點或諮商專業知識提升對個案的了解	督導者以理論或諮商專業知識的提供幫助受督者瞭解個案	(7) 直接指出受督者對個案的概念化有其需修正之處。	面質性		
			(1) 提供關於人格疾患的診斷與鑑別診斷之準則。	訊息性		
			(2) 引導受督者從理論取向與諮商學派的觀點去思考個案。	催化性		
			3. 指導工作方向以擴大受督者參照架構	提供不同的工作方向指引以擴大受督者的工作參考架構	(1) 直接或者透過引導方式，指出可能切入方向或重點。	處方性
					(2) 提問逐步引導受督者思考該如何展開後續工作。	催化性
			三、以諮商關係為焦點	4. 促進受督者反思諮商意圖與諮商介入之關連	引導受督者反思自我內在諮商意圖與行動實踐之關係	(1) 以逐字稿核對細節，詳細確認其諮商意圖與提問中不夠具體之處，幫助受督者覺察意圖與提問間的落差。
(2) 透過說明，幫助受督者更有意識的發展自己對個案的評估、介入，以及嘗試減少評估到介入之間的隔閡。	訊息性					
5. 增進對處遇介入的能力	提供介入策略選擇、教導介入的策略、教導介入的方向，以及運用評估進行介入	(1) 透過逐字稿細緻討論，討論反映技巧使用的困境。				催化性
		(2) 透過直接的示範，例如示範如何真實回應、如何進行核對、澄清與確認、如何切入個案情緒的提問方式。				處方性
		(3) 示範如何執行概念化的問話方式，具體以逐字稿與受督者一字一句的討論提問方式。				處方性
6. 促進對諮商關係狀態與對諮商工作影響的覺察	協助受督者覺察諮商關係的狀態、引導思考關係與諮商工作的影響	(1) 以個案請假的狀況討論請假如何反應諮商關係。				訊息性
		(2) 探索受督者在諮商中過度保護個案現象。	催化性			
		(3) 透過口語或者物件等具象化方式描繪諮商關係樣貌供受督者進行關係互動覺察。	催化性			
		(4) 說明諮商關係對個案的治療性意義 / 矯正性經驗。	處方性			
		(5) 探討受督者帶著許多擔心如何影響諮商關係與互動。	宣洩性			

(續下頁)

表 4
七眼架構之意圖主題與督導行動內涵表（續）

七眼架構 督導類型	意圖主題	意圖內涵	督導行動摘述	行動分類
四、以受 督者為焦 點	7. 促進受督者對 個案情緒感受 之覺察	協助受督者意識到 自身對於個案的正 負向情感與對諮商 的影響	(1) 透過問答方式促進受督者對覺察個案過度小心翼翼及 不敢深談的原因。	催化性
			(2) 透過引導促進受督者覺察對某些個案的恐懼感，進 一步分辨是特定個案或者是普遍性的個案均有類似感 受。	催化性
	8. 形成對受督者 的專業能力評 估	評估與形成對受督 者專業能力的評 估，包括初始評 估、形成性評估或 總結性評估	(1) 透過邀請受督者報告個案、介入狀況，藉以瞭解受督 者能力起始點基準線，讓督導者能依受督者起始能力 提供協助。	評估性
			(2) 透過受督者在專業工作上的態度、與個案互動的態度 等，形成對於受督者的看法與按案評估。	評估性
	9. 建構未來學習 與努力方向	對於受督者未來需 努力與成長的方向 提出指引	(1) 依據受督者在諮商中的表現，設定未來學習方向與目 標，例如：包括技巧加強、同理與反映能力等。	處方性
			(2) 建議要從看見個案問題的位置，移動到看見個案整個 人的提醒。	處方性
			(3) 為受督者設定階段性學習目標，使其逐步練習。	催化性
	10. 提升對個人 議題或個人 狀態的覺察	促進受督導者對因 個人議題（如個人 想法、信念）而產 生的諮商 困境有新的覺察體 會	(1) 幫助受督者從不同個案工作上內在狀態的差異，意識 化害怕權威此主題。	面質性
			(2) 幫助受督者看見內在害怕個案受傷因此過度小心的個 人狀態。	催化性
			(3) 嘗試協助受督者將潛意識對個案的投射性認同說出 來。	催化性
			(4) 透過分析受督者的個案處理狀況，分辨是個案的議題 或者是受督者的投射。	面質性
			(5) 指出受督者將內在緊張投射到個案身上。	面質性
11. 提升對專業 自我狀態的 認識與覺察	促進受督者對於專 業發展狀態、專業 工作樣貌等有更多 的認識與覺察	(1) 檢視受督者在諮商中的自在狀態。	評估性	
		(2) 直接建議諮商師在諮商中的樣貌要自然與真實。	處方性	
		(3) 反映受督者的慣常工作狀態或模式以促進覺察。	面質性	
		(4) 釐清與挑戰受督者內在對於心理師與輔導老師工作性 質的假定如何影響諮商工作。	面質性	
12. 引導建構個 人諮商理念	鼓勵受督者探索個 人的助人信念、協 助受督者統整自我 價值觀與諮商理論 人性觀	(1) 邀請受督者分享對於個案的看法，引導個案發展出自 己的工作方向與架構。	催化性	
		(2) 引導受督者看到單薄故事線下的個案狀態。	催化性	
		(3) 引導受督者思考從重新解構與建構、豐富個案故事線 的角度，可以如何進行提問。	催化性	
五、以督 導關係為 焦點	13. 在督導關係 中強化正向 支持	強化正向與提供支 持，包括：提供溫 暖、接納與正向肯 定等氛圍	(1) 引導受督者看見自己比自己所預期擁有更多能力與對 個案的理解，以減少自我貶低。	支持性
			(2) 肯定受督者在信心不足的情況下還能夠回應個案。	支持性
			(3) 幫助受督者看到自己的有作為與有想法，挑戰自我設 定。	支持性
			(4) 提供支持與肯定，透過討論過程讓受督者發現自己並 非無意識作為，而是有意識地想要提供個案的部分。	支持性
			(5) 幫助受督者覺察與意識化自己作為的潛在動機，處理 其內在負向自我低估的狀態。	支持性

（續下頁）

表 4
七眼架構之意圖主題與督導行動內涵表（續）

七眼架構 督導類型	意圖主題	意圖內涵	督導行動摘述	行動分類
五、以督 導關係為 焦點	14. 處理受督者 在督導中的 個人化反應	處理受督者在督導 關係中的各種個人 化反應，例如：逃 避、羞愧、想討好 督導、想表現好的 需求	(1) 在督導關係中討論內化嚴格督導形象的個人影響。 (2) 討論在督導中想要尋求被督導認可。 (3) 肯定受督者的努力與進步以減少羞愧。 (4) 討論到在督導中的逃避現象。 (5) 表達出受督者願意持續努力與調整並表達肯定。	催化性 催化性 支持性 催化性 支持性
六、以督 導者為焦 點	15. 督導者對自 身督導風格 的覺察與反 思	對於自身如何投入 在督導歷程的風 格、對自己習慣性 的指導風格等省思	(1) 省思自我督導風格，思考示範的時機、未來如何讓受 督者有更多自主性。 (2) 可以在肯定受督者所想到的之後再提供建議。 (3) 督導者對於該提供給受督者多少學習量的矛盾。	內省性 內省性 內省性
七、以系 統脈絡為 焦點	16. 促進建構系 統合作概念	將系統合作概念運 用於督導歷程中， 協助受督者有系統 合作概念	(1) 引導受督者在與系統合作時要有自己的判斷與界線。 (2) 寫記錄時從轉介者角度與心理師角度思考如何撰寫， 不致讓系統帶著對個案的偏見。 (3) 與受督者討論與個案家長工作時的注意事項，以及如 何進行界線設限。	訊息性 處方性 處方性

(三) 新手督導者常見督導行為的兩難與省思

在訪談歷程中發現新手督導者有許多在意圖與行動間的兩難，督導者會停留省思對受督者的介入方式與功能，依據段落主題找出 5 種兩難議題與省思。

1. 提供挑戰或者肯定支持的兩難

第一個兩難是督導者需提供支持性，同時也需提供具挑戰性，或關於未來學習成長的指引，以幫助受督者成長。訪談中發現，新手督導者在提供支持性與挑戰性之間感到為難，督導者擔憂如果給予肯定可能會讓受督者自滿於現狀。C：「我擔心在督導過程當中，對他做的事情，給他太多肯定，他會不會反而這樣就可以了，那我就不需要再多做些、再多思考或努力，會有這疑慮。」(CI2-4-C-19)

2. 提供指導或者建立自主的兩難

第二個兩難是督導者提供指導或者建立自主的兩難。由於督導者的任務在培養受督者成為一名獨立自主有效能之助人者，但督導者在執行督導過程中，也希望更快指導下一步學習，因此出現在指導或尊重自主上拿捏的衝突。A：「我自以為是的以為我問他答就是在幫他建構他的個案概念化，後來發現我仍在我自己的脈絡，那個個案概念化是我的，我並沒有去幫他建構他的，他也沒生出他自己完整的概念化。我先聽他的想法，再說如果是我會怎麼做，這樣他的自主性就會多些，不會變成我可以學我督導怎麼做，因為我更想要他找到自己的諮商風格。」(A11-0-I-18, A12-0-A-1)；D：「我會掙扎著什麼時候指導性要高一點、什麼時候以他的自我覺察為主。我要一直看說，我在跟他討論什麼事、我的指導性要多高？好像一直有這拉扯。」(D11-0-D-13)

3. 以個案為焦點或以受督者為焦點的兩難

第三個兩難是，督導者有時候在抉擇工作焦點時，會出現是否要繼續以個案為焦點的督導討論，或先處理受督者本身及督導關係，這些抉擇的兩難，也影響著督導工作的進展或衝突。C：「確實是那個拿捏，當下這狀況出現時，督導要怎麼拿捏回應方式，因為我覺得這個督導歷程，一直就是發現問題，還幫他統整剛剛過程發生甚麼事，告訴他說他怎麼去做後續的處理，我把整個東西都講完了，就算講完了，我自己感覺，他好像不見得真的能吸收。」(CI2-4-C-11)

4. 依據督導者過去經驗與受督者工作或以受督者為中心的兩難

新手階段的督導者，容易以過往的受督經驗或者督導者本身的假設作為現在督導經驗的參照點，提供給受督者的協助方向，係依據過去被督導經驗中覺得重要，或督導者出於善意而避免讓受督者產生挫折的督導方式。A：「我有個假設，每個初學者在諮商室裡都有諮商師有的模樣、刻板印象，所以我討論的意圖就在這。」(A11-1-A-2)；C：「我過去的督導經驗，以前遇到的督導比較權威，他們會指出我在諮商中的問題，沒有讓我具體了解，譬如他說你太主觀、澄清技巧做不好、沒做到立即性，就要很辛苦的去反思，去想怎樣的互動比較符合對心理師的要求。因為自己有這樣的經驗，會覺得當我是督導時，想讓我的受督者不用像我之前這麼辛苦，我就直接把問題告訴你，讓你遭遇的挫折少點。」(C11-0-C-21)

5. 提供合於受督者學習的量或以個案需要為主的學習之兩難

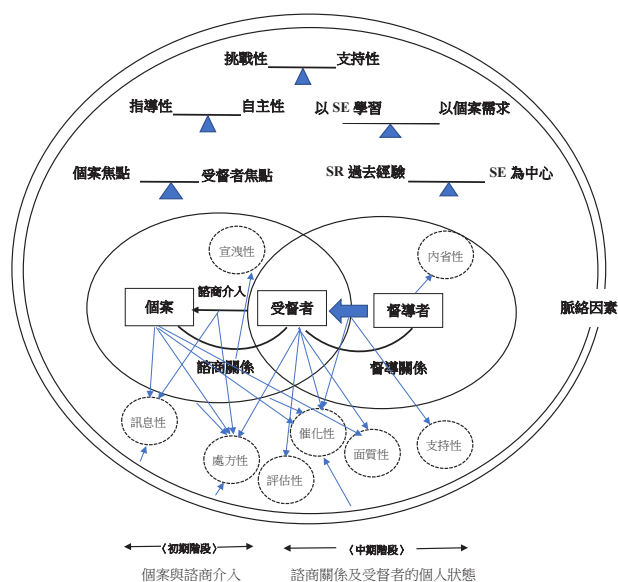
新手督導者任重而道遠，提供許多的重要學習功課給受督者的同時，可以進一步思考該如何階段性給予，或者隨著受督者的學習階段而規劃適當的學習內容，但若評估需要更多的技術或概念理論，此時督導者需要裁量。D：「我覺得我腦袋中有太多東西在打架，比如我看到他的紀錄、我看到他跟這個案的互動，我覺得我好像有非常多的東西，覺得需要跟他討論，但礙於時間不夠，礙於知道他的程度還沒有到。」(D11-0-D-12)

討論與建議

本研究進一步將研究結果所得之督導階段、新手督導者意圖類型與行動及兩難困境與平衡，試以七眼督導模式為基本架構，並融合本研究之發現繪製成圖 1。

由圖 1 可知，七眼督導模式所涵蓋的向度，能夠涵蓋新手督導者在督導歷程中所發生的要素，包括：以個案為焦點、以諮商介入為焦點、以諮商關係為焦點、以受督者為焦點、以督導關係為焦點、以督導者為焦點，以及以系統脈絡為焦點，以及相應之 8 種督導行動。此外，由於不同督導階段亦有不同之任務，以及任務裡常會有所衝突與矛盾，亦將新手督導者所遭遇之兩難困境呈現於圖中。依序研究結果進行討論並提出後續建議。

圖 1
七眼架構督導意圖、行動與兩難統整圖



(一) 討論

1. 新手督導者宜掌握不同督導工作階段及對應的意圖與行動

本研究發現新手督導者隨著初期或中期階段的開展，督導初期之意圖數量上，以個案概念化、增進專業自我及對處遇介入的能力為主的意圖使用較高，使用最多的行動為訊息性與處方性，使受督者能發展與建構對個案的理解，提升個案概念化與介入能力；中期意圖關注在督導關係與受督者個人狀態及焦慮如何影響諮商為主，使用較多的行動為催化性、訊息性、處方性與支持性，增進受督者對自我與諮商關係的覺察；而促進督導者自我省思之自省性，則在初期與中期均有。

本研究發現督導因階段不同，進而產生不同的督導意圖與行動，此與國內研究結果相近，例如：吳珍梅與趙淑珠（2013）發現受督者學習歷程內涵，依序是「以個案為焦點的系統思維」、「以諮商師為焦點的專業敏察」而後至「以諮商關係為焦點的系統實踐」，而許雅惠與廖鳳池（2005）則支持不同階段會有不同督導焦點，先由個案問題與討論，至討論受督者個人。不過，本研究亦發現兩階段裡出現較少，甚至未出現的意圖主題，例如：初期未出現依照理論觀點或諮商專業知識提升對個案的了解、引導建構個人諮商理念、處理受督者在督導中的個人化反應；中期未出現的是促進反思受督者的諮商意圖與諮商介入之關連、形成對受督者專業能力評估、建構未來學習與努力方向、引導建構個人諮商理念等，這可以區辨出新手督導在階段中出現的意圖特徵，例如，新手督導者易於選擇專家或指導位置，將其所知所感或所認為正確之方式強加給受督者，初期工作方式上較為結構與強制，缺少以個案為焦點或以受督者為焦點的支持，新手督導者需要學習在指導與支持的兩難任務中取得平衡。因此，督導者覺察受督者與個案需求，反思在不同階段提供適切的教學與引導策略非常重要，反之，不適切的意圖介入時機會對督導功能產生影響（Stovel & Steinberg, 2008; Veilleux et al., 2014）。

此外，本研究區分初期出現的行動包括訊息性與處方性，但於中期出現有更多催化性、支持性或面質性、內省性。確實新手督導者初期偏向對受督者進行知識概念性教導行動，中期著重建立與促進受督者自省及對個案的反思行動。Fowler（1996）主張各種行動皆有其重要意義，並提到處方性可直接幫助受督者檢視他們僵化的型態並提供調整，而訊息性則是傳統知識的給予，研究結果顯示初期階段新手督導者面臨概念化或個人專業的自我探索，傾向以上述兩類行動協助受督者的學習。而中期新手督導者則有催化性、支持性或面質性、內省性，Fowler 認為催化能讓受督者表達自己的工作或相關情緒感受，面質性使受督者更為正視對個案工作或自我的態度，支持性可以提醒受督者他們所擁有的優勢，內省性則增加對自我的敏覺力。不過，Heron（1989）則提醒我們不能只看正向的行動，也需要留意到督導者不適當的行動，他提醒有四項需要留意的行動介入：未經同意的提供（unsolicited）、操弄（manipulative）、強迫（compulsive）及無技巧（unskilled），建議未來研究亦可加入新手督導者在何處境下容易出現不適切行動之相關探討。

2. 新手督導者之督導類型帶來的意圖與行動之綜合討論

以七眼督導架構進行督導意圖的分類時，本研究發現新手督導者之督導意圖使用以「建構對個案的理解與概念化」、「增加對處遇介入的能力」、「提升對受督者個人議題或個人狀態的瞭解」為最多，亦符合區辨模式揭示之督導三大核心工作：概念化、歷程化與個人化；而角色介入上，新手督導者則以教師與諮詢者偏多（訊息性、處方性）。然而，在成為督導者的過程中，不同督導工作內涵搭配這三種角色時，要留意過與不及均容易導致督導問題及異常現象，例如：督導者把受督者當成個案，將督導重心放在受督者私人問題，又或督導者把受督者看成是學習者，而督導者則是教導者，常以教誨或意見強硬的方式來教導受督者，容易引發受督者的對抗（Falender & Shafranske, 2004/2007），甚至影響雙方督導關係或督導目標是否一致性。整體新手督導行動上，多以催化性、訊息性與處方性的督導行動幫助受督者提升個案工作效能，然而在 Heron（1989）的分類上，訊息性處方性是屬於權威性的行動，此方式雖有益處但可能對督導關係形成潛在威脅（Hess, 1986; Talanquer et al., 2007; Watkins, 1990, 2017），然而不管督導或諮商成效的發生，關係的安全與信任是必要條件（蔡美香, 2022; Tangen & Borders, 2016），如何與催化性行動相互使用是至關重要的，而 Watkins（2017）亦提到，要為受督者構築好的學習聖地，督導關係是首要之條件，黎欣

怡等人（2021）亦提到，在督導思維裡，若能帶著尊重、欣賞與感謝、認可並賦能受督者，且以去專家化的態度與其工作，將有助於督導關係與督導工作之推動。

無可厚非，在比較新手與精熟督導者時，發現新手聚焦在個案與諮商師身上，老手則更有能力探討諮商關係（吳珍梅、趙淑珠，2013）。新手督導者在督導角色上較易扮演教師、示範與訊息提供者，即便是在第二階段碰觸到受督者的內在焦慮、害怕做不好，角色上仍以教師角色居多，督導關係較為僵化。此部分可能與督導者傾向任務導向、具體教學與引導為主，或因新手督導者的專業發展與認同階段尚在探索，易以專家與結構方式進行有關。

Neufeldt（2007）提到，若要完成更多複雜的督導任務，督導者需要有技巧的結合不同角色、焦點與行動以達成督導目標。因此在行動策略上，督導需具備以不同技巧來表達相同意圖的能力，可透過督導訓練，以求能靈活的運用策略，正確傳達所欲表達的想法（施香如，2000），並且適時轉換督導焦點或角色，考慮不同督導階段、受督者專業勝任力之發展階段做彈性運用，整合進督導工作。

此外，「以督導關係為焦點」及「以系統脈絡為焦點」的督導類型偏少，且以系統脈絡為焦點的督導類型下僅一項意圖主題：促進建構系統合作概念。此結果反應新手督導者對於情境脈絡性的關注較少，較側重個案討論與介入、提升受督者對個人議題與狀態的瞭解上，本研究未探討後期階段，對於督導關係的議題，或可進一步思考及探索：（1）督導關係議題是不是更多出現在中後期，例如督導方向與目標前進或阻礙與關係互動有關；（2）受督者與督導者間個人人格特質的適配與否之影響；（3）受督者在督導關係中的反應與自身在諮商關係中類似，出現平行歷程的議題。前述思考方向可帶出更多可以加以推論或深入的主題。

3. 新手督導者對意圖與行動的省思與覺察，接納兩難的自然出現並平衡化解

新手階段因其發展狀態，在執行專業時，會出現圖 1 所呈現之五個兩難困境，所歸納出之 5 點新手督導者可能常出現之兩難，與 Gazzola 等人（2013）提到新手督導者有 5 大類的難題：擔任守門者角色的重擔、同時進行多種角色與關係、建立督導者的立場或督導風格、對於擔任督導者能力的懷疑、處理和其他督導間的關係與動力等相互呼應。值得注意的是，新手督導者處境是內在狀態因兩難會出現緊張焦慮，但底層是期待能協助受督者的專業提升，要解決兩難，又會礙於發展階段特性、專業信心，或將過往受督經驗複製在現在的督導工作，使得督導過程中在兩難議題上的拿捏不定。因此如何能辯證式的將兩難狀況加以覺察，並能夠瞭解兩難情境中兩端的價值，最終能意識化的進行督導工作，取得平衡與整合，是重要的學習過程。

Grant 等人（2012）探究精熟督導者的督導困境，發現精熟督導者主要困境包括受督者能力與倫理行為的困境、受督者人格特質（如被動、自我誇大）、督導者反移情及督導關係。然經驗豐富的督導者，透過管理內在衝突及找到微妙平衡來面對困境，在當受督者覺得自己不這麼稱職與羞愧時，督導者一如堅實的涵容器皿般，專業、反思而非跟隨自己反移情的態度去面對督導困境，足以為我們所借鏡。

那麼，新手督導者如何處理督導中兩難情境，使專業工作有更多自主與移動空間？針對兩難情境調節，提出建議作為思考，包括：（1）覺察督導互動中行為的意義與意涵，包括兩難的張力；（2）督導者意圖需要清楚，由於督導關係本質裡存在著多種相互衝突意圖的儲存庫，這些通常是無意識或未被承認，但須督導者加以意識化；（3）督導者願意積極行動與面對以解決緊張局勢，一旦確定前進目標，督導者必須有意願跟進，以幫助受督者（Veilleux et al., 2014; Vereijken et al., 2018）。

（二）建議

從新手過度到日漸熟悉是專業上逐漸積累的歷程，此過程可能需要容忍模糊與困惑。那麼，如何協助新手督導者從歷程中破繭而出、順利上壘？研究者以此現象分為兩個層次做建議：第一為諮商督導者養成訓練，第二為新手督導者個人內在的省思。

1. 新手督導者須系統化訓練，以協助其順利上壘

為更能保障專業提供與個案福祉，在督導運行制度上，許多研究投注在建構實證基礎的督導，目的是要清晰定義與建構更一致而有效能的督導服務，以確保督導工作受到監督，且儘量降低可變性（Milne & Reiser, 2012）。根據本研究未來在訓練中加入新手的特性，以及不同督導階段的區分聚焦之工作內涵；而為能維持督導品質，督導作為背後的意圖、行動以及帶出的功能性學習，若能細緻考慮，將可以讓督導者持續在實務工作中發揮做中學的精神，在實務中精進自我。

如果以 Falender（2018）提出提升督導專業知能三門課來看，包括：（1）在第一門課程中加入督導課程，為督導者能夠有效扮演督導者角色做準備，包括引入知識、奠定督導結構的基礎、理論、技巧和督導歷程；（2）第二門課程將討論由受督者轉變為督導者，學習作為督導者與面對經驗角色轉變，並參與臨床培訓；（3）第三門課程中，接受督導的督導，並在豐富經驗督導者的督導下進行學習與終身成長（Veilleux et al., 2022）。督導者對意圖與行動的理解應該都可以放置三課程之中，讓督導者可持續覺察與實踐。

2. 督導者對於自身狀態保持敏感度

能依據自身投入督導時的狀態與現象有更高的覺察。Crowell（2007）提到督導者可能因其內在需求，如：被喜歡的需求、自己是正確的需求、名師出高徒的需求，可能為督導關係與執行督導工作帶來影響。此外，對督導關係議題，如平行歷程現象保持覺察，並有能力在對個案或受督者有幫助的前提下，帶領受督者討論與關係有關的主題。

此外，本研究結果，督導者均提到在督導歷程中的矛盾與衝突，使專業工作時更容易陷於辯證張力矛盾中，需在平衡與自在的移動以找到安定的位置。為此，需持續於督導歷程中，覺察辯證張力的存在、意識化個人督導意圖，進而推動個人產生意願，作為執行督導工作的推動力。

3. 研究限制與未來研究建議

本研究為一個有關新手督導者督導專業工作的研究，並具體分析出不同的督導意圖與行動策略，及新手督導者可能經驗到的內在困境。而國內針對新手督導者專業工作此一主題之研究甚少，希冀以本文鼓勵更多研究關注此一領域，讓心理專業領域更關注新手督導者的發展與心路歷程，對其成長之路提供接納與滋養的成長空間。

本研究之限制與未來相關建議，包括：（1）本研究建立之新手督導者的督導意圖與行動與兩難困境等經驗，係取自 4 位新手督導者的人際歷程回憶訪談資料，對於此一主題之資料支撐性與厚實度，可能影響該研究主題的推論與運用程度，建議未來可增加研究受訪者以改善；（2）研究結果獲得不同階段有不同的督導意圖，然此研究結果乃依研究者之主觀分析歸納而來，建議未來在訪談上可加入督導者之看法，例如，於中期訪談時，增加詢問督導者在督導初期與中期之意圖主題差異，以獲取更為貼近督導者之資訊；（3）本研究著重於督導初期與中期的意圖與行動探索，未來可加入督導後期督導者意圖與行動的研究，這樣可延伸探討督導歷程中隨著個案議題的深入、治療的進展、受督者概念化與技術的精進，或者因督導關係的推進與領會，督導者不同的重要意圖與有效行動策略；（4）研究方法上，亦可依據本研究結果，後續以量化方式進行，將新手督導者指出之工作困境發展成專業工作檢核表，以更擴大結果與應用程度。

參考文獻

- Falender, C. A., & Shafranske, E. P. (2007)：《臨床督導：專業知能本位督導模式》（高慧芬譯）。心理出版社。（原著出版年：2004）[Falender, C. A., & Shafranske, E. P. (2007). *Clinical supervision: A competency-based approach* (H.-F. Gao, Trans.). Psychological Publishing. (Original work published 2004)]
- 方嘉琦（2017）：《循環督導模式督導歷程中督導意圖與反應模式之分析研究》（未出版博士論文），

- 國立暨南國際大學。[Fang, C.-C. (2017). *The study of supervisory intentions and response modes in the circulation model of counseling supervision process* (Unpublished doctoral dissertation). National Chi Nan International University.]
- 吳珍梅、趙淑珠（2013）：〈家族系統排列應用於督導情境的受督者學習經驗之研究〉。《教育心理學報》，44，647-668。[Wu, J.-M., & Cho, S.-C. (2013). Learning experiences of counselors supervised with a family constellation. *Bulletin of Educational Psychology*, 44, 647-668.] <https://doi.org/10.6251/BEP.20120417>
- 施香如（2000）：〈督導者與諮商員在督導過程中的知覺差異研究〉。《中華輔導學報》，8，1-20。[Shih, S.-J. (2000). The difference between the perceptions of the supervisor and the supervisee during supervision processes. *Chinese Annual Report of Guidance and Counseling*, 8, 1-20.]
- 翁令珍、廖鳳池（2005）：〈諮商督導歷程中的人際行為與受督導者知覺之分析研究〉。《教育心理學報》，37，99-122。[Weng, L.-C., & Liao, F.-T. (2005). A study of interpersonal behaviors and the supervisee's perceptions in counseling supervision process. *Bulletin of Educational Psychology*, 37, 99-122.] <https://doi.org/10.6251/BEP.20051018>
- 許雅惠、廖鳳池（2005）：〈不同階段個別諮商督導歷程中督導議題與督導策略之分析研究〉。《輔導與諮商學報》，27（1），65-82。[Hsu, Y.-H., & Liao, F.-T. (2005). Study of supervisory strategies and supervisory topics in different stages of individual counseling supervision processes. *The Journal of Guidance & Counseling*, 27(1), 65-82.] <https://doi.org/10.7040/JGC.200505.0065>
- 許雅惠、廖鳳池（2007）：〈諮商督導歷程中督導者回饋介入事件、回饋介入時機與意圖之分析研究〉。《諮商輔導學報：高師輔導所刊》，16，23-67。[Hsu, Y.-H., & Liao, F.-T. (2007). The study of supervisor's feedback incidents in counseling supervision process. *Journal of Counseling & Guidance*, 16, 23-67.] <https://doi.org/10.6308/JCG.16.02>
- 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》，41，205-221。[Tsai, S.-L., & Chen, P.-H. (2009). Supervision interventions in emotional awareness task of counseling supervision: An exploratory study. *Bulletin of Educational Psychology*, 41, 205-221.] <https://doi.org/10.6251/BEP.20081030>
- 蔡美香（2022）：〈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〉。《教育心理學報》，53，687-716。[Tasi, M.-H. (2022). Effect of Sandtray in the discrimination model of supervision on supervisee anxiety and supervisory effectiveness: A study of a 12-session Sandtray supervision. *Bulletin of Educational Psychology*, 53, 687-716.] [https://doi.org/10.6251/BEP.202203_53\(3\).0008](https://doi.org/10.6251/BEP.202203_53(3).0008)
- 黎欣怡、田秀蘭、吳熙瑀、王孟甯（2021）：〈後現代敘事合作取向團體督導歷程中的督導思維與督導策略〉。《教育心理學報》，53，199-222。[Li, H.-Y., Tien, H. S., Wu, S.-J., & Wang, M.-N. (2021). Supervisory mindsets and strategies applied in postmodern narrative and collaborative approaches for group supervision. *Bulletin of Educational Psychology*, 53, 199-222.] [https://doi.org/10.6251/BEP.202109_53\(1\).0009](https://doi.org/10.6251/BEP.202109_53(1).0009)
- 盧鴻文（2014）：〈成為一個諮商督導者：博士班新手督導的培育與專業發展歷程〉。《輔導季刊》，

- 50 (2) · 2–12 ° [Lu, H.-W. (2014). Becoming a supervisor: The process of novices in a doctoral supervision training course and professional development. *Guidance Quarterly*, 50(2), 2–12.]
- Alonso, A. (1983). A development theory of psychodynamic supervision. *The Clinical Supervisor*, 1(3), 23–36. https://doi.org/10.1300/J001v01n03_04
- Bernard, J. M. (1979). Supervisor training: A discrimination model. *Counselor Education and Supervision*, 19(1), 60–68. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1979.tb00906.x>
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2019). *Fundamentals of clinical supervision* (6th ed.). Pearson.
- Borders, L. D., & Fong, M. L. (1994). Cognitions of supervisors-in-training: An exploratory study. *Counselor Education and Supervision*, 33(4), 280–293. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1994.tb00294.x>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3–26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Crowell, M. G. (2007). Some thoughts on the countertransference resistance of the psychoanalytic supervisor. *Modern Psychoanalysis*, 32(1), 1–10.
- Etringer, B. D., Hillerbrand, E., & Claiborn, C. D. (1995). The transition from novice to expert counselor. *Counselor Education and Supervision*, 35(1), 4–17. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1995.tb00205.x>
- Falender, C. A. (2018). Clinical supervision—the missing ingredient. *American Psychologist*, 73(9), 1240–1250. <https://doi.org/10.1037/amp0000385>
- Fickling, M. J., & Tangen, J. L. (2017). A journey toward feminist supervision: A dual autoethnographic inquiry. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 9(2), Article 9. <https://doi.org/10.7729/92.1219>
- Fowler, J. (1996). Clinical supervision: What do you do after saying hello? *British Journal of Nursing*, 5(6), 382–385. <https://doi.org/10.12968/bjon.1996.5.6.382>
- Gazzola, N., De Stefano, J., Thériault, A., & Audet, C. T. (2013). Learning to be supervisors: A qualitative investigation of difficulties experienced by supervisors-in-training. *The Clinical Supervisor*, 32(1), 15–39. <https://doi.org/10.1080/07325223.2013.778678>
- Genuchi, M. C., Rings, J. A., Germek, M. D., & Cornish, J. A. E. (2015). Clinical supervisors' perceptions of the clarity and comprehensiveness of the supervision competencies framework. *Training and Education in Professional Psychology*, 9(1), 68–76. <https://doi.org/10.1037/tep0000064>
- Gerstenblith, J. A., Kline, K. V., Hill, C. E., & Kivlighan, D. M., Jr. (2022). The triadic effect: Associations among the supervisory working alliance, therapeutic working alliance, and therapy session evaluation. *Journal of Counseling Psychology*, 69(2), 199–210. <https://doi.org/10.1037/cou0000567>
- Goodyear, R., Lichtenber, J. W., Bang, K., & Gragg, J. B. (2014). Ten changes psychotherapists typically make as they mature into the role of supervisor. *Journal of Clinical Psychology*, 70(11), 1042–1050.

- <https://doi.org/10.1002/jclp.22125>
- Grant, J., Schofield, M. J., & Crawford, S. (2012). Managing difficulties in supervision: Supervisors' perspectives. *Journal of Counseling Psychology, 59*(4), 528–541. <https://doi.org/10.1037/a0030000>
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2012). *Supervision in the helping professions* (4th ed.). Open University Press.
- Heron, J. (1989) *Six-category intervention analysis* (3rd ed.). Human Potential Resource Group, University of Surrey.
- Hess, A. K. (1986). Growth in supervision: Stages of supervisee and supervisor development. *The Clinical Supervisor, 4*(1–2), 51–67. https://doi.org/10.1300/J001v04n01_04
- Hill, C. E., & O'Grady, K. E. (1985). List of therapist intentions illustrated in a case study and with therapists of varying theoretical orientations. *Journal of Counseling Psychology, 32*(1), 3–22. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.32.1.3>
- Ivers, N. N., Rogers, J. L., Borders, L. D., & Turner, A. (2017). Using interpersonal process recall in clinical supervision to enhance supervisees' multicultural awareness. *The Clinical Supervisor, 36*(2), 282–303. <https://doi.org/10.1080/07325223.2017.1320253>
- Kagan, N. (1975). Influencing human interaction: Eleven years with IPR. *Canadian Counselor, 9*(2), 74–97.
- Kassan, A., Fellner, K. D., Jones, M. I., Palandra, A. L., & Wilson, L. J. (2015). (Re)considering novice supervisor development through a social justice lens: An experiential account. *Training and Education in Professional Psychology, 9*(1), 52–60. <https://doi.org/10.1037/tep0000041>
- Kettley, S., Kettley, R., & Bates, M. I. (2015, September 7–11). *An introduction to IPR as a participatory design research method* [Paper presentation]. The 2015 ACM International Joint Conference on Pervasive and Ubiquitous Computing (UbiComp 2015), Osaka, Japan. <https://doi.org/10.1145/2800835.2807944>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publishing.
- Mammen, M. A. (2020). Attachment dynamics in the supervisory relationship: Becoming your own good supervisor. *Journal of Psychotherapy Integration, 30*(1), 93–101. <https://doi.org/10.1037/int0000164>
- Milne, D., & Reiser, R. P. (2012). A rationale for evidence-based clinical supervision. *Journal of Contemporary Psychotherapy: On the Cutting Edge of Modern Developments in Psychotherapy, 42*(3), 139–149. <https://doi.org/10.1007/s10879-011-9199-8>
- Morrison, M. A., & Lent, R. W. (2018). The working alliance, beliefs about the supervisor, and counseling self-efficacy: Applying the relational efficacy model to counselor supervision. *Journal of Counseling Psychology, 65*(4), 512–522. <https://doi.org/10.1037/cou0000267>
- Neufeldt, S. A. (2007). *Supervision strategies for the first practicum* (3rd ed.). American Counseling Association.
- Roehner, P. (1994). Toward a multidimensional model for psychotherapy supervision based on developmental stages. *Journal of Psychotherapy Practice & Research, 3*(1), 1–15.
- Safran, J. D., & Muran, J. C. (2000). *Negotiating the therapeutic alliance: A relational treatment guide*. Guilford Press.

- Sloan, G., & Watson, H. (2001). John Heron's six-category intervention analysis: Towards understanding interpersonal relations and progressing the delivery of clinical supervision for mental health nursing in the United Kingdom. *Journal of Advanced Nursing*, 36(2), 206–214. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2001.01961.x>
- Stoltenberg, C. D., & McNeill, B. W. (2010). *IDM supervision: An integrative developmental model for supervising counselors & therapists* (3rd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Stovel, L., & Steinberg, P. I. (2008). Learning within psychotherapy supervision. *Smith College Studies in Social Work*, 78(2–3), 321–336. <https://doi.org/10.1080/00377310802114700>
- Strozier, A. L., Kivlighan, D. M., Jr., & Thoreson, R. W. (1993). Supervisor intentions, supervisee reactions, and helpfulness: A case study of the process of supervision. *Professional Psychology: Research and Practice*, 24(1), 13–19. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.24.1.13>
- Talanquer, V., Tomanek, D., & Novodvorsky, I. (2007). Revealing student teachers' thinking through dilemma analysis. *Journal of Science Teacher Education*, 18(3), 399–421. <https://doi.org/10.1007/s10972-007-9047-6>
- Tangen, J. L., & Borders, L. D. (2016). The supervisory relationship: A conceptual and psychometric review of measures. *Counselor Education and Supervision*, 55(3), 159–181. <https://doi.org/10.1002/ceas.12043>
- Vandament, M. L., Duan, C., & Li, S. (2022). Relationships among supervisee perceived supervisor cultural humility, working alliance, and supervisee self-efficacy among white supervisor and supervisee of color dyads. *Training and Education in Professional Psychology*, 16(3), 244–252. <https://doi.org/10.1037/tep0000370>
- Veilleux, J. C., Sandeen, E., & Levensky, E. (2014). Dialectical tensions supervisor attitudes and contextual influences in psychotherapy supervision. *Journal of Contemporary Psychotherapy: On the Cutting Edge of Modern Developments in Psychotherapy*, 44(1), 31–41. <https://doi.org/10.1007/s10879-013-9245-9>
- Veilleux, J. C., Schwartz-Mette, R. A., & Gregus, S. J. (2022). Development of the standardized supervisee framework as a novel approach to supervision training. *Training and Education in Professional Psychology*, 16(4), 341–353. <https://doi.org/10.1037/tep0000373>
- Vereijken, M. W. C., van der Rijst, R. M., van Driel, J. H., & Dekker, F. W. (2018). Novice supervisors' practices and dilemmatic space in supervision of student research projects. *Teaching in Higher Education*, 23(4), 522–542. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1414791>
- Watkins, C. E., Jr. (1990). Development of the psychotherapy supervisor. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 27(4), 553–560. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.27.4.553>
- Watkins, C. E., Jr. (2013). Being and becoming a psychotherapy supervisor: The crucial triad of learning difficulties. *American Journal of Psychotherapy*, 67(2), 135–151. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2013.67.2.135>
- Watkins, C. E., Jr. (2017). Convergence in psychotherapy supervision: A common factors, common

processes, common practices perspective. *Journal of Psychotherapy Integration*, 27(2), 140–152.
<https://doi.org/10.1037/int0000040>

Yaman, N. (2021). As a supervision strategy interpersonal process recall: Basis and application. *Journal of International Social Research*, 14(76), 574–584. <https://doi.org/10.17719/jisr.11439>

Zetzer, H. A., Hill, C. E., Hopsicker, R. J., Krasno, A. M., Montojo, P. C., Plumb, E. I. W., Hoffman, M. A., & Donahue, M. T. (2020). Parallel process in psychodynamic supervision: The supervisor’s perspective. *Psychotherapy*, 57(2), 252–262. <https://doi.org/10.1037/pst0000274>

收稿日期：2022 年 04 月 17 日
 一稿修訂日期：2022 年 04 月 22 日
 二稿修訂日期：2022 年 06 月 29 日
 三稿修訂日期：2022 年 08 月 06 日
 四稿修訂日期：2022 年 09 月 01 日
 五稿修訂日期：2022 年 10 月 24 日
 六稿修訂日期：2022 年 11 月 10 日
 接受刊登日期：2022 年 11 月 11 日

Bulletin of Educational Psychology, 2023, 54(4), 835–862
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R. O. C.

Exploring Supervisory Intentions and Actions of New Counseling Supervisors

Ming-Jhen Lai Hsiu-Jung Chen

Department of Educational Psychology and Counseling,
National Taiwan Normal University

Transitioning from a counseling practitioner to a counseling supervisor involves professional role changes (Alonso, 1983). New supervisors encounter a variety of challenges, including the shock of their role change, difficulty replicating past models, role conflict and confusion, and pressure associated with their new position. Over time, new supervisors will explore new roles and go through a stage of role recovery to establish a sense of identity within their position (Roehner, 1994; Stoltenberg & McNeill, 2010; Watkins, 1990, 2013). The process of becoming a supervisor is similar to that for a psychotherapist and denotes a journey of professional development. New supervisors encounter a variety of challenges during their initial years, including the following: (1) Navigating the challenges of anxiety and depression that often accompany the development of a supervisory mindset. (2) Establishing a new sense of identity within the new position. (3) Developing a credible psychotherapy and supervisory practice (Gazzola et al., 2013; Watkins, 2013).

Accordingly, the professional development status of new counseling supervisors should be clarified, and their intrinsic motivation and supervisory intentions should be explored. By exploring supervisory intentions and corresponding actions, new supervisors can be provided with a reference for the implementation of supervision practice. The present study explored the supervisory intentions and actions of new counseling supervisors during supervision to gain insights into the supervision process. The research results may be used as a reference for new counseling supervisors to reflect upon and enhance their professional development.

This study enrolled four new counseling supervisors and used their supervision work along with one supervisee's recordings of their early and middle stage sessions in the supervision process. Interpersonal process recall (IPR) interviews were conducted. This study recruited counseling supervisors who possessed a counselor certificate and had less than 5 years of supervision experience. Four counseling supervisors (three women and one man) were enrolled. Three counseling supervisors were aged 30–40 years, and one was aged 40–50 years. Three counseling supervisors had 0.5 years of seniority, and one had 4 years of seniority. One counseling supervisor used an interpersonal process model, one used a self-awareness supervision model, and two had no fixed model.

A total of eight interviews were conducted. Data analysis was based on the thematic analysis method developed by Braun and Clarke (2006, 2022). The process of data analysis included familiarization, coding, theme development, refinement, naming, and recording the results.

After the sorting step, 52 paragraphs outlining supervisory intentions were obtained for analysis. From these, 16 distinct themes emerged, each accompanied by an analysis of corresponding supervisory actions. Five primary dilemma themes emerged. The themes of supervisory intention were classified according to the seven-eyed supervision model, and supervisory actions were analyzed according to the six types of actions proposed by Heron (1989), which are prescriptive, informative, confronting, cathartic, catalytic, and supportive. The introspective and evaluative thoughts of the researchers were also collected.

This study has three findings: 1. In the early stage of supervision, out of the total 55 themes of supervisory intention, new counseling supervisors primarily focus on three areas: (1) Enhancing the supervisees' ability to obtain client information. (2) Developing the supervisee's ability to understand and conceptualize the client. (3) Improving the supervisee's intervention techniques. In the middle stage of supervision, out of the total 49 themes of supervisory intention, the focus shifts toward exploring the interaction between the counselor and client, examining how the supervisee's individual issues influence the counseling style, and exploring the use of reflection and adjustment of the supervisory relationship during counseling.

2. The 16 distinct themes of supervisory intention were classified according to the seven-eyed supervisory model. Eye 1: With a focus on the client, two supervisory intent themes emerge, as follows: (1) Developing a comprehensive understanding and conceptualization of the client. (2) Improving comprehension of the client according to theoretical perspectives and counseling expertise. Eye 2: With a focus on interventions, three supervisory intent themes emerge, as follows: (1) Guiding the direction of work to broaden the supervisee's frame of reference. (2) Encouraging the supervisees to reflect on the relationship between counseling intention and intervention. (3) Enhancing the supervisee's intervention techniques. Eye 3: With a focus on the counseling relationship, one supervisory intent theme emerges, as follows: promoting awareness of the status of the counseling relationship and its effects. Eye 4: With a focus on the supervisee, six supervisory intent themes emerge, as follows: (1) Enhancing the supervisee's recognition of their emotions. (2) Encouraging the supervisee to evaluate their professional development. (3) Developing plans for future learning and growth. (4) Increasing the supervisee's understanding of their challenges and personal situation. (5) Increasing the supervisee's knowledge and awareness of their professional standing. (6) Encouraging the supervisee to cultivate a unique counseling style and identity. Eye 5: With a focus on the supervisory relationship, two supervisory intent themes emerge, as follows: (1) Enhancing a positive and supportive supervisory relationship. (2) Managing personalized supervisee responses during supervision. Eye 6: With a focus on the supervisor, one supervisory intent theme emerges, as follows: enhancing supervisor's perception and reflection on their own supervisory style. Eye 7: With a focus on the wider context, one supervisory intent theme emerges, as follows: promoting the concept of building systems cooperation.

The main supervisory intentions of new counseling supervisors are as follows: (1) Developing a comprehensive understanding and conceptualization of the client. (2) Enhancing the supervisee's intervention techniques. (3) Increasing the supervisee's understanding of their challenges and personal situation.

Given the unique developmental stage of new counseling supervisors, this study identified five dilemmas that new counseling supervisors may encounter when determining how to best support their supervisees' professional growth, as follows: whether to challenge or support a supervisee, whether to offer direct instruction or encourage the supervisee's autonomy, whether to focus on the client or the supervisee, whether to encourage a supervisor-centered or supervisee-centered experience, and determining the extent of learning that should be based on the needs of the client versus the need of the supervisee. New counseling supervisors must perceive these dilemmas dialectically, comprehend the implications of their decisions, and be consciously aware that supervision is an essential learning process.

On the basis of the aforementioned findings, this study developed a dynamic process framework that integrates supervisory intentions, actions, and common dilemmas. Recommendations for future research and clinical guidance are provided: systematic training should be provided to new counseling supervisors to ensure a seamless transition to their new role, and counseling supervisors should increase their awareness of their supervision work. According to Crowell (2007), supervisors may influence the supervisory relationship and the performance of their supervision work due to their inherent needs, including the desire to be liked, the need to be correct, and the desire for recognition as successful mentors who produce exceptional students. Finally, supervisors must navigate with balance and flexibility to succeed in their roles. To this end, supervisors must persist in the supervision process, acknowledge the presence of dialectical tension, realize the purpose of individual supervision, and encourage individuals to cultivate their own willpower as a driving force for the effective implementation of supervision work.

The limitations of this study and the suggestions for further research include the following: (1) The insights into the supervisory intentions, actions, and dilemmas of new counseling supervisors presented in this study were obtained from four new counseling supervisors. The data are robust and reliable; however, increasing the number of research participants may enhance the applicability of the study results and strengthen their implications. (2) We discovered various supervisory intentions in different stages of the research. The data analysis was based on the researchers' perspectives. Incorporating the views of the counseling supervisors may enhance future research. (3) This study focused on supervisory intentions and supervision actions in

the early and middle stages of supervision. Future research may include intentions and actions in the later stages of supervision. (4) A quantitative analysis of our findings may be beneficial. New counseling supervisors may benefit from the development of a professional work checklist that incorporates the dilemmas likely to be encountered during their supervision work.

Keywords: novice counseling supervisor, supervisory intentions, supervisory actions, interpersonal process recall, seven-eyes supervision model