

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
教育心理學報，民 96，38 卷，3 期，311 — 329 頁

受督者在諮商督導情境中的情緒覺察 歷程研究

蔡秀玲

私立中原大學
通識中心暨諮輔中心

陳秉華

國立台灣師範大學
教育心理與輔導學系

督導是促進諮商師專業發展的關鍵要素，情緒覺察為重要的督導任務之一。本研究旨在探討督導情境中，受督者對諮商中被引發的情緒之覺察歷程與覺察之後的影響，研究方法採用質性研究的發現式取向歷程研究。研究對象包括三組督導者-受督者的配對，每對進行連續六次的個別督導，研究資料取自三對共 18 次的督導全程錄音與逐字稿，以及三位受督者每次督導結束後的事後訪談，共有 18 次的事後訪談錄音及逐字稿。研究結果發現：單次督導中，受督者的情緒覺察歷程有「預備探索情緒」、「情緒再體驗」、「認知探究」及「情緒確認與領悟」四個主要範疇。依據範疇出現的不同先後順序，又可分為三種不同的情緒覺察路徑，分別為：預備探索-情緒再體驗-認知探究-情緒確認與領悟、預備探索-認知探究-情緒確認與領悟、預備探索-認知探究-情緒再體驗-認知探究-情緒確認與領悟。受督者情緒覺察之後的影響包括：情緒釋懷、接納自己的現況、增加能力感、增加情緒處理能力，以及促進專業統整。

關鍵詞：情緒覺察、發現式取向、諮商督導、歷程研究

覺察諮商互動引發的情緒對諮商師來說有其重要性。Moursund (1993) 指出要區辨有效諮商師的方式之一，就是看諮商師如何處理與運用自己在諮商互動中產生的情緒感受。Gelso 與 Carter (1985) 認為諮商師的感受可以幫助他們去偵測案主微妙但重要的議題，並且有助諮商師更有效地回應案主。Bateman 與 Holmes (1995) 也指出，諮商師藉著敏感覺察自己被案主引發的情緒感受，將自己的情緒感受當作是瞭解案主內在世界的媒介，如此將可更清楚捕捉到與案主互動關係的深層內涵。

國內外研究均發現，諮商師若未覺察處理因諮商晤談所引發的情緒感受，會有礙於諮商進展 (林淑君, 民 91; 張學善, 民 88; Hayes, 2004; Robbins & Jolkovski, 1987)。此外，學者也指出諮商師在處理較為困難的案主，或是情緒較強的案主，甚至是有重大創傷經驗的案主，諮商師常承受較大的情緒壓力，以致於有專業耗竭，或者是替代性創傷等現象出現 (Moursund, 1993; Pearlman & Saakvitne, 1995)，因此，諮商師需要對自己的情緒敏銳覺察與處理，方能提升諮商效能。

專業督導是協助諮商師辨識與處理諮商互動情緒的重要資源 (Gelso & Hayes, 1998; Hayes, Reiker, & Ingram, 1997; Teyber, 2000)。不同的督導理論模式一致認為諮商技巧、個案概念化與情緒覺察

(或個人化技巧)是主要的督導任務(Bernard & Goodyear, 2004; Bradley, 2000; Holloway, 1995)。Holloway 認為情緒覺察指的是受督者和案主之間,以及受督者和督導者工作時所產生的情緒、思考、以及行動的自我覺察,包括個人內在或是人際間的覺察。雖然諮商督導有不同的理論取向,並非全都重視情緒之重要性,但是當受督者的情緒感受已經影響到諮商或督導進行時,督導者就有責任協助受督者妥善面對與處理其情緒(Neufeldt & Nelson, 1999),故情緒覺察督導任務有其必要,只是不同的督導取向會有不同的重視程度與處理方式。

國外督導研究中,並無關於情緒覺察此一主題的探討,然而在諸多督導重要事件(critical incidents)研究中(Ellis, 1991; Heppner & Roehlke, 1984; Martin, Goodyear, & Newton, 1987; Rabinowitz, Heppner, & Roehlke, 1986; Wulf & Nelson, 2000),研究結果均發現情緒覺察與個人議題的探討,是影響諮商師專業發展的關鍵事件之一。至於受督者在督導情境中的覺察歷程為何,並未有深入之探究。國內的督導研究,多是對於不同督導取向的內涵與互動進行分析,包括針對循環發展取向的督導歷程分析(施香如,民 88; 劉志如,民 88)、完形取向督導歷程之分析(卓紋君、徐西森,民 91),以及分析區辨督導模式之督導互動(鄭如安,民 93),然而針對受督者的情緒覺察與歷程研究並未有相關文獻。

由以上的國內外文獻發現,到目前為止,以情緒覺察這個重要督導任務作為研究主題,探討情緒覺察如何在督導中進行,受督者所經歷的情緒覺察歷程為何?產生的影響如何?這樣的研究是缺少的。由於情緒覺察任務可協助受督者覺察與督導者互動產生的情緒,以及因諮商互動引發的情緒(Holloway, 1995),然而被案主引發的情緒或反移情最直接影響諮商的進行(Bateman & Holmes, 1995; Hayes, 2004),此外,除非督導互動引發的情緒干擾督導的進行,才需要進一步探討(Schneider, 1992)。因此,本研究之情緒覺察事件乃聚焦在受督者對諮商互動被引發的情緒之覺察,亦即受督者在督導過程中,從向督導者提出自己諮商互動被引發的情緒,到受督者確認自己對案主的內在感受,以及對於情緒背後的源由有所洞察之歷程,

深入探究在督導歷程中,受督者的情緒覺察歷程及產生的影響,是一個重要的研究主題,本研究提出的研究問題有:當諮商師因諮商互動被引發的情緒感受,如何在督導情境中被受督者覺察與理解?受督者的情緒覺察歷程包括哪些重要範疇?情緒覺察會歷經哪些路徑?情緒覺察之後,對受督者的影響為何?研究者認為獲得對督導中受督者情緒覺察歷程與路徑的瞭解,除可提供督導者在實踐情緒覺察督導任務的實務性知識外,亦可豐厚諮商督導的歷程研究,甚至有助於建構未來在諮商督導的情緒覺察理論性知識。

方 法

一、研究取向

研究者所關切的是在督導過程中,受督者情緒覺察的範疇、路徑與影響?要回答這問題的最適合研究方法就是發現式取向(discovery-oriented approach)的歷程研究法(Mahrer & Boulet, 1999),故本研究以情緒覺察事件為研究焦點,採用發現式取向歷程研究法為研究取向。Greenberg 與 Newman (1996)提到以事件或段落為焦點的發現式取向歷程研究,其進行方式就是將歷程區分為不同的事件或段落,了解為解決某特定問題,所產生的互動過程,並藉此發現導致改變的關鍵。故本研究從督導歷程中選取情緒覺察的事件或段落進行分析,研究者沒有任何預設立場,帶著發現式與開放的眼光,仔細去觀察與描述現象場,從所收集的資料中,找出關連性或脈絡性的因素。

二、研究參與者

本研究的參與者包括三組督導者 - 受督者配對、訪談者與協同分析者，以下分別介紹。

(一) 三組督導者 - 受督者的督導配對

本研究採立意取樣，邀請三位重視情緒覺察的督導者，以及過去即各自持續接受他們督導的三位受督者參與本研究。本研究所獲得的三組督導配對分別為 SP、WF 與 EL，三位督導者（S、W、E）的基本資料見表 1，三位受督者（P、F、L）的基本資料見表 2。

表 1 督導者的基本資料

督導者	年齡	性別	學歷	諮商實務年資	督導年資	主要諮商取向	督導取向
S	35-40	女	國外諮商碩士	13 年	7 年	完形 - 心理動力	完形 - 心理動力
W	45-50	女	國外諮商博士	23 年	12 年	心理動力	心理動力
E	45-50	女	國內諮商博士	25 年	10 年	完形	未有特定取向

表 2 受督者的基本資料

受督者	年齡	性別	學歷	諮商實務年資	諮商取向	接受督導時間	研究之前接受目前督導者的督導時間
P	30-35	女	國內輔導相關科系學士	5 年	心理動力 - 人本	5 年	2 年
F	40-45	女	國內諮商博士研究	9 年	心理動力 - 人本	6 年	1 年
L	35-40	女	國內諮商博士研究	15 年	完形	4 年	半年

(二) 訪談者

訪談工作由第一位研究者自行擔任。其為合格諮商心理師，諮商實務年資為 9 年，接受督導的經驗為 7 年，擔任督導者的經驗為 3 年，主要以心理動力與人際歷程為諮商取向，督導實務中重視受督者個人的自我反思與覺察。研究者於博士班修過諮商督導相關課程，以及質化研究等相關課程，並曾實際從事質化研究與諮商歷程研究。

(三) 協同資料分析者

本研究邀請到兩位諮商心理學博士共同參與資料的分析與討論，兩位均為合格諮商心理師，並具有豐富的諮商與督導經驗，先前亦有豐富的質化研究經驗。第一位協同分析者於資料分析過程中，協助檢核研究者的分析方法與歸類是否過於主觀，並且在彙集與統整資料時，提供刺激思考並討論，開展與充實研究思維的廣度與深度。第二位協同研究者則是專注於研究結果的檢視與討論，提供研究者更多的思考向度，以及更豐富的討論內涵，充實研究結果與討論的完整與深入。由於兩位協同分析者均持續從事諮商督導實務工作，所以從其自身的實務經驗中與研究者進行對話與討論，使本研究結果更加貼近督導實務現象場，並豐富本研究的內涵。

三、研究工具

本研究所蒐集的資料包括督導者與受督者基本資料、督導過程錄音與訪談錄音，茲將研究工具說明如下：

(一) **背景資料問卷**：確定願意參與研究的督導配對之後，即邀請督導者與受督者自行填寫相關的基本資料。背景資料問卷內容包括：性別、年齡、學歷、諮商實務年資、擔任督導年資、接受督導年資、主要諮商取向與督導取向。

(二) **督導過程錄音逐字稿**：本研究收集每組督導者-受督者配對，每週一次，連續六週的督導晤談錄音帶，並謄成逐字稿，共計有 18 份督導過程的錄音帶與逐字稿。

(三) **半結構訪談大綱**：每次個別督導結束 48 小時內，針對三位受督者分別進行個別事後訪談，研究者事先設計半結構訪談大綱作為訪談的依據，訪談過程中，再依據受督者的回答來深入問題，探究受督者內隱的情緒覺察經驗與影響。訪談大綱內容如下：1. 這次督導，你整體的經驗如何？2. 在這次督導中，有無提到任何感受？若有，提到什麼感受？如何提起？當時督導是如何處理？3. 在這過程中，有沒有什麼是幫助你覺察的關鍵？4. 經歷這樣的情緒覺察歷程之後，對你來說有何影響？

四、研究程序

(一) 邀請研究參與者

有兩種不同管道邀請，第一種是先從不同諮商師打聽，得知哪些督導者在督導過程中，會協助受督者處理他們被案主引發的各種情緒，然後就這些推薦名單邀請督導者參與本研究；再由督導者推薦已在接受他們督導的合適受督者，由研究者進行邀請，僅邀請到 SP 一對。第二種則是從某大學相關系所正接受督導的博士生中，邀請重視情緒覺察的受督者，取得首肯之後，再與其督導者聯繫邀請進入研究，邀請到 WF 與 EL 兩對。在正式進入研究之前，研究者分別與督導者及受督者當面說明研究目的、程序與資料運用原則，經得同意參與本研究，並填寫「研究說明及同意書」與「背景資料問卷」。

(二) 研究資料收集與分析

研究者從 92 年 7 月到 93 年 6 月進行資料收集與分析。由於受督者情緒的變化與督導互動時的內隱經驗很難直接從督導晤談對話就得以洞悉，因此，研究資料除包括督導晤談錄音與逐字稿提供外顯的互動反應之外，另邀請受督者在每次督導結束後 48 小時內接受個別事後訪談，瞭解其內在經驗與學習，以補充督導過程逐字稿的不足，並協助研究者釐清與擴展對督導互動的理解。為使研究者可以充分進入督導者與受督者的互動經驗現象場，故研究者每次僅進行一組督導配對的資料收集，研究者收集一組配對資料之後，隨即整理逐字稿資料進行初步分析。完成第一對六次督導晤談與事後訪談資料收集之後，才又邀請第二對進行另一組資料收集，並同時進行初步分析。完成兩組資料初步分析，進行比對後，再進行第三對資料的收集與初步分析，目的要發現是否還有其他變異性。收集完第三對資料後，發現所收集的研究資料已經無法進一步提供更豐富的內容，故結束所有資料收集工作，開始進行三組資料的綜合分析與統整。

五、資料整理與分析

(一) 資料整理

研究者將所有蒐集到的 18 份督導錄音及 18 份訪談錄音請專人謄寫為逐字稿，謄寫過程中將對話加以編號，以 I 代表訪談者，以 S、W、E 分別代表督導者，P、F、L 分別代表受督者。編號原則

為：

1. 督導歷程：督導者代號-受督者代號-督導次數代號-發言者代號-對話序，如 SP1P012 表示 SP 督導配對第一次督導歷程中受督者 P 的第 12 次發言。)

2. 事後訪談：受訪者代號-訪談次數-發言者代號-對話序，如 P5P001 表示受督者第 5 次事後訪談中受督者 P 第 1 次發言。

(二) 資料分析

紮根理論提供清晰的質化資料分析原則、步驟與技巧，強調研究結果要衍生自原始資料，從資料中產生抽象的概念，以建構事實與理論 (Strauss & Corbin, 1998)，乃目前經常被應用於質化研究的研究方法或資料分析方法。因此，本研究採用紮根理論分析方法中的開放性譯碼、主軸譯碼與歷程譯碼，進行資料分析。資料分析的步驟如下所述：

1. 確定分析段落

研究者依次先詳細閱讀督導過程逐字稿與事後訪談逐字稿，反覆閱讀以獲取整體感覺，並擷取出與情緒覺察相關的段落。僅有同時符合以下兩個標準者才能成為本研究分析之事件段落，情緒覺察段落的選取判斷依據的兩個標準為：(1) 受督者在事後訪談中提到在督導過程中出現的情緒覺察事件與相關經驗。(2) 在督導過程中，出現明顯與情緒覺察有關的話題與討論。受督者在督導過程中提出自己因諮商互動引發的情緒為分析段落的開始，納入其前後脈絡，當受督者對其情緒有所洞察，並且督導討論的焦點已經轉變為不同主題，則為分析段落的結束。

2. 標示重要句子與摘述

將單次督導晤談中所選取的分析段落與事後訪談中的重要句子予以畫線，成為重要的意義單元，並以關鍵字摘述其意。

3. 開放性譯碼

先將逐字稿資料切割為不同的意義單元，盡量挑出各式各樣的現象，充分發展出相關的譯碼類別。之後進行類別化 (categorizing) 的工作，將看似與同一現象有關的概念群聚，統整為在抽象層次上高一點的類別，給予概念性命名。例如從資料中開放譯碼找出「正視感受」、「感受喚起」、「感受分化」等類別，之後將其群聚為「情緒再體驗」此一範疇。

4. 主軸譯碼

本研究主軸譯碼的形成主要是根據研究問題進行開放性譯碼的合併與組織，研究者將開放性譯碼所得的範疇類別分別歸入受督者諮商互動情緒之覺察歷程，以及受督者情緒覺察之後的影響兩大主軸，組織範疇與範疇之間彼此相互關連的方式，形成紮根於資料的概念網，例如情緒覺察歷程此一主軸包括預備探索感受、情緒體驗、認知探究、情緒確認與領悟四大範疇，每一範疇之下有各有其次範疇。

5. 歷程譯碼

找出相關的範疇之後，逐一回到情緒覺察事件的逐字稿內容，根據督導晤談順序與脈絡，檢視範疇發生的順序，進行歷程譯碼。比較每個情緒覺察事件的異同之處，整理出不同的情緒覺察路徑。

(三) 資料分析的可信性

本研究為確保資料來源與分析的可信度，研究過程的每一步驟均有清楚、具體及詳實的說明，力求研究過程之嚴謹。此外，研究者亦不斷充實自我並自我省思，而且邀請兩位協同分析者協助整理、分析與討論，避免主觀與偏頗，以符合質性研究之可信性。研究過程中，研究者就所整理出的情緒覺察事件、路徑與影響，分別請督導者與受督者澄清、補充與檢核，最後亦將研究結果交予督導者與受督者核對，督導者與受督者均認為研究結果符合其實際經驗，因此，本研究結果亦達到質性研究真實性的要求。

結 果

一、在督導情境中的情緒覺察事件

受督者情緒覺察歷程意指受督者在諮商督導情境中，洞察自覺的諮商互動相關情緒所經過的歷程，本研究以 18 份督導歷程逐字稿與 18 份受督者事後訪談逐字稿進行分析，總共整理出表 3 的 16 個情緒覺察事件：

表 3 情緒覺察事件之內涵

事件編號	情緒覺察事件之內涵摘要
SP1-1	案主對受督者 P 表達生氣，受督者 P 掉入害怕小孩的狀態
SP1-2	案主說不知道，讓受督者 P 感到排斥
SP3	受督者 P 深刻體會到自己認真努力背後的累，經驗到累，也開始放下
SP4	受督者 P 深刻經驗到幻滅背後的失望、難過與孤單
SP5	受督者 P 深刻經驗到被全盤否定的生氣、難過與痛苦
WF1-1	分離引發失落
WF1-2	多位個案取消引發自我懷疑（一些個案無法續談）
WF2	分離困難並經驗渺小的自我
WF3	對於接新個案ㄅㄨˇ ㄅㄨˇ 的感覺感到恐慌
WF4	對自戀案主感無能為力
WF5	與個案晤談時特別小心
EL1	過度關心案主讓諮商師不安
EL2	強烈的無力感
EL3	結案的複雜感受
EL4	過度擔心憂鬱案主
EL5	對自我表露感不安

註：事件編號前兩碼代表督導配對代號，第三碼為督導次數代號，若單次督導有兩個情緒事件，則以 -1 與 -2 來代表，如 SP1-2 表示在 SP 此督導配對中第一次督導晤談所出現的第二個情緒事件。

二、受督者情緒覺察之範疇

本研究從這 16 個情緒覺察事件中進行開放譯碼與主軸譯碼，歸納出受督者在單次督導中的情緒覺察範疇如表 4。

（一）預備探索情緒

大多數的受督者表示在督導前，如果對自己諮商互動引發的情緒感到困惑，就會期待透過督導來釐清自己的情緒感受。雖然在督導過程中，受督者並不會直接跟督導者說自己想要釐清或覺察自己的情緒，但是通常受督者外顯的行為表現就是主動提及諮商互動情形，並且具體談到自己被引發的感受。在「預備探索情緒」此一範疇中，包括「對在諮商中被引發的情緒感到困惑」與「主動提及諮商互動情形與被引發的感受」：

1. 對在諮商中被引發的情緒感到困惑

在尚未進入督導情境之前，受督者就對自己被諮商互動的情緒感到困惑，預備在督導情境中進一步釐清，故會主動提及自己的感受。例如，受督者 P 在第五次事後訪談提到：

表 4 受督者情緒覺察之範疇

範疇	次範疇	定義
預備探索情緒	對在諮商中被引發的情緒感到困惑	受督者在諮商情境中被引發出一些情緒感受，受督者對於這些情緒感到困惑，希望透由督導進一步釐清。
	主動提及諮商互動情形與被引發的感受	受督者述說諮商當時的情境，或是指出引發感受的特定諮商互動情境與當時自己的反應。
情緒再體驗	正視感受	受督者意識到自己原本壓抑或漠視的感受。
	感受喚起	受督者在督導當下經驗到自己感受。
	感受分化	受督者進一步區辨原先提及的感受，探索與發現其他不同的感受。
認知探究	探索與案主人際互動中情感經驗的關連	思索案主與他人的人際互動經驗中，案主的內在感受或者案主引發他人的感受。
	探索受督者的假設或信念	澄清受督者感受背後的相關假設或信念。
	探索與受督者個人經驗或議題的關連	受督者澄清相關的個人生命經驗或個人議題
情緒確認與領悟	確認內在感受	受督者再次確認自己內在的感受。
	洞察情緒背後源由	受督者在諮商互動引發的感受中進一步連結到案主的動力、自己的個人假設信念或個人經驗與議題。

「我其實是非常的困惑的，整個虛脫了，……那是很不好受的感覺，而且也不太清楚的是說，我跟他（案主）之間是怎麼了？所以想來跟督導討論（P5P018）。」

2. 主動提及諮商互動情形與被引發的感受

督導晤談一開始，受督者即述說與自己情緒感受相關的諮商情境，或是提及引發情緒的諮商互動或案主特定的言行，以及當時自己的反應，包括認知、情緒與行為等反應。此時，受督者更清楚表明自己被諮商互動引發的情緒感受，以及特定的諮商互動情形。

「他語言上就是很像一個小孩在生氣，我那時候有點不知所措，我覺得我有點害怕，我那時候有點僵在那裡，然後我那時候腦子真的不知道該回應什麼，該怎麼做，我覺得我那時候講的一些話，也覺得是蠻言不及義的（SP1P004）。」

（二）情緒再體驗

所謂情緒再體驗意指受督者在諮商督導情境中，再一次感受到彼時因諮商互動所引發的感受，從受督者在督導過程中呈現的情緒反應，又可分為「正視感受」、「感受喚起」與「感受分化」等次範疇。

1. 正視感受

在諮商互動中，即使受督者被引發一些感受，但是受督者可能會壓抑或漠視，並未充分接觸自己被引發的感受，在督導過程中，受督者才真正意識到自己原本壓抑的感受，或是那些被自己漠視的感受，正視到那些感受的存在。

「本來沒有覺得嚴重，可是在講的時候才正視我的無力感好像還蠻大的（L2L053）。」

2. 感受喚起

受督者在督導當下經驗到自己被引發的情緒，自然流露出自己真實的感受。

「我覺得你剛在講話時，我就覺得我突然之間，我覺得我突然之間，好難過……其實我也懂得那個對一個人幻滅之後的那種很痛苦的感覺（SP3P005）。」

3. 感受分化

受督者進一步區辨原先提及的感受，探索背後其他的感受，從原有的感受分化出不同的感受。

「我開始去經驗到在那個生氣裡面，一些難過跟挫折（P5P003）。」

（三）認知探究

認知探究意指受督者在與督導者的討論對話中，受督者從不同的思考角度進行探究。根據受督者探究的方向又可分為「探索與案主人際互動中情感經驗的關連」、「探索受督者的假設或信念」，以及「探索與受督者個人經驗或議題的關連」，分別說明如下：

1. 探索與案主人際互動中情感經驗的關連

受督者從諮商互動引發的情緒反應中，進一步去思索自己的情緒感受和案主在與他人互動時的內在情感經驗，或者是案主引發他人的感受，彼此之間是否有何關連，進一步釐清案主的內在感受或者人際模式。

「其實我在那個時刻除了經驗到害怕，其實我是很想逃的，我不想理他，所以後來我有想到的是說，在案主的人際關係裡面會不會有個可能性是當他生氣的時候，人家愈不想理他（SP1P039）。」

2. 探索受督者的假設或信念

受督者澄清感受背後的相關假設或信念。

「第一個念頭是我覺得遇到自戀性的個案，我都覺得我可能是做不來的（WF4F090）。」

3. 探索與受督者個人經驗或議題的關連

受督者開始思索與感受相關的個人生命經驗或個人議題。

「我會害怕，因為我好像沒有把握我可以過的很好（EL4L074）。」

（四）情緒確認與領悟

情緒確認與領悟此一範疇意指受督者會對自己被引發的情緒有所洞察，包括「確認內在感受」與「洞察情緒背後源由」。

1. 確認內在感受

受督者原先模糊的感受得到清楚的釐清，或者原本清晰的感受也得到確認，受督者再次確認自己內在的感受，並且接納自己的感受。

「最後才釐清原來我真的不喜歡他，我也受不了他……（F4F013）。」

2. 洞察情緒背後源由

受督者從自己被諮商互動引發的感受中，找出引發情緒的關鍵源由，包括洞察與感受相關的案主人際互動的情感經驗、釐清引發感受的背後假設或信念，或是發現與感受相關的個人經驗或議題。

「我知道在我所經驗的難過裡面，其實可能是個案他當年所在經驗的（P5P067）。」

「我背後有個想法是很想幫他解決他所有的問題，我要做得很好（SP1P032）。」

「我看到我自己想要去突顯我自己是很有責任感的（WF1F068）。」

三、受督者情緒覺察歷程的三種路徑

本研究逐一就 16 個情緒覺察事件進行歷程編碼，根據覺察範疇出現的順序，可發現有三種不同的情緒覺察路徑（見表 5），以下將各以一實例說明之：

表 5 受督者情緒覺察歷程之路徑

三種覺察路徑	代表此路徑的情緒覺察事件	代表此路徑的事件數 / 總事件數
路徑一	預備探索→情緒再體驗→認知探究 →情緒確認與領悟	SP1-1、SP3、SP5、EL4 4/16
路徑二	預備探索→認知探究→情緒確認與 領悟	SP1-2、WF1-1、WF1-2、 WF4、EL3、EL5 6/16
路徑三	預備探索→認知探究→情緒再體驗 →認知探究→情緒確認與領悟	SP2、WF2、WF3、WF5、 EL1、EL2 6/16

(一) 路徑一：預備探索情緒→情緒再體驗→認知探究→情緒確認與領悟

在路徑一，當受督者述說諮商相關互動與被引發的感受時，就出現情緒再體驗，其中最常出現的是正視感受與感受喚起，再次經驗到自己在諮商彼時的情緒之後，則會在認知層面思索探究，以達情緒覺察。例如，受督者 P 在第一次督導晤談中，面對案主的生氣，感到害怕的情緒覺察路徑為：

1. 預備探索情緒

(1) 對被引發的情緒感到困惑

受督者一進入督導情境就談及上次諮商完後很挫敗，不知道自己怎麼了。

(2) 主動提及諮商互動情形與被引發的情緒反應

受督者述說彼時彼刻的互動場景：受督者問了案主一些問題，想要幫助他釐清他真正想要的事什麼，問了幾次，案主開始生氣。面對案主的生氣，其實諮商師是很害怕，有些不知所措。

2. 情緒再體驗

(1) 正視感受

督導者 S 探索受督者「怕什麼？」，受督者一方面說自己好像怕關係的破裂，但案主生氣的指責，也讓受督者覺得自己做不到，在督導情境中，受督者 P 重新接觸那時自己的感受。受督者 P 在督導前，雖已經觸及自己的害怕，但此刻才更正視自己的害怕。

(2) 感受喚起

督導者 S 注意到受督者 P 的非語言訊息，探問受督者 P 的感受，受督者 P 此時此刻經驗那害怕，才確認自己的害怕是這麼大。

3. 認知探究

(1) 探索與受督者個人經驗或議題的關連

受督者 P 說「案主像個孩子般生氣，自己像個孩子般害怕」，受督者 P 內在聯想到與母親的互動，自動連結到當案主像個孩子般生氣時，自己其實會更理性去因應，如同當年媽媽對他的方式。

(2) 探索與案主人際互動中情感經驗的關連

在督導者 S 引導之下，受督者 P 探索自己的感受與案主的人際互動是否有關連，受督者 P 連結到案主與先生的關係

3. 情緒確認與領悟

(1) 確認自己感受

受督者 P 發現那個害怕的自己其實是很想把自己隱藏起來，督導者 S 反映那時受督者 P 好像跑到一個害怕小孩的狀態，這樣的反映讓受督者 P 更深刻確認自己的感受。

(2) 洞察情緒背後源由

受督者 P 更清楚瞭解自己的害怕其實是一重複的個人議題（面對生氣就害怕），另外，受督者 P 也領悟到自己的害怕與案主是有關的，由於案主生氣說算了，不要再談了，其實會讓人有被威脅的感覺，受督者 P 更清楚案主這樣的生氣對他人的影響，也讓案主自己的需求無法得到滿足。

（二）路徑二：預備探索情緒→認知探究→情緒確認與領悟

在路徑二，當受督者預備探索情緒階段中，當述說到諮商相關互動與感受時，受督者就會提及自己的假設或信念，或者自發連結到與個人經驗或議題的關連，然後有所洞察。例如，受督者 F 對自戀個案感無能為力的情緒覺察路徑為：

1. 預備探索情緒

（1）主動提及被引發的情緒與相關的特定諮商互動情境

督導一開始，受督者 F 主動提及自己對某個案感到無能為力，覺得好像幫不上忙了。受督者 F 提到上次晤談時面質案主說大家都要按照他的標準，讓案主非常生氣，更是讓受督者 F 覺得幫不上忙了。

2. 認知探究

（1）探索感受背後的假設

督導者 W 不斷探索受督者 F 內在是否卡住什麼，以致於讓受督者 F 很想做的事情卻不敢做，受督者 F 覺得並不怕案主生氣或走開，最受不了案主出來是受害者的樣子，另外，也可能是受督者 F 本來就認定自戀型個案他做不來。

（2）探索與受督者個人經驗的關連

受督者 F 開始思索自己被引發的情緒與個人的經驗有何關連。

3. 情緒確認與領悟

（1）確認自己的真正感受

在與督導者 W 討論時，受督者 F 主動提到真的覺得案主不好，受不了案主的強勢，發現自己的無力感背後，其實是自己對案主的不喜歡。

（2）洞察情緒背後源由

受督者 F 發現自己與個案的互動其實是個案人際關係的寫照，發現自己也被案主勾進去批判的角色，也掉入案主的動力中。受督者 F 覺察到自己在互動中存有批判，所以沒辦法真正同理案主。

（三）路徑三：預備探索→情緒再體驗→認知探究→情緒再體驗→情緒確認與領悟

路徑三表示的是受督者在述說相關諮商互動與被引發感受時，先進行認知層面的探究，而在探究過程中，受督者再次經驗到自己諮商相關的情緒，因此從認知探究範疇到情緒再體驗範疇，而其中以感受喚起與感受分化較常出現，情感經驗之後，仍會回到認知探究，進一步思索，以達到情緒覺察。例如，受督者 L 在第二次督導晤談中，對於自身強烈無力感的情緒覺察路徑為：

1. 預備探索情緒

（1）主動提及諮商互動情形與被引發的感受

當某位案主說他的問題就像太陽從東邊出來西邊落下一樣沒辦法改變，當下讓受督者 L 覺得很無力，即使那時還是很努力地問一些案主的過去經驗。

2. 認知探究

（1）探索與案主人際互動中情感經驗的關連

督導者 E 詢問受督者 L 對案主的感受，探索無力的源由。

（2）探索受督者背後的假設或信念

督導者 E 指出受督者 L 與案主的期待似乎不同，受督者 L 也釐清自己背後其實有個假設，她認為只有根治才能改變。

(3) 探索與受督者個人經驗的關連

督導者 E 詢問是否有何生活事件，或是案主想要處理與男性相處困難的議題，對受督者 L 來說有何特別，然受督者 L 在思索的同時，發現搞不好是案主堅定的特質，讓她覺得無可撼動而感無力。

3. 情緒再體驗

(1) 感受喚起

受督者 L 覺得自己確實不喜歡強勢的人，繼續敘說自己的無力感。受督者 L 在督導當下明顯陷在無力感中。

(2) 感受分化

除了無力之外，受督者 L 也害怕自己會跟案主認知辯駁。

4. 認知探究

(1) 探索與感受相關的個人因素

受督者 L 不認同案主的信念，但又要表示接納。不能接納案主的真實世界，卻又希望能接納，似乎就讓自己花了一些力氣在對抗自己的不接納。

5. 情緒確認與領悟

(1) 確認自己真正的感受

受督者 L 確認自己的無力感確實很大。

(2) 洞察情緒背後的源由

受督者 L 發現平常自己遇到比較堅定的人，自己就會變小，將主權交出，也還蠻享受的，但諮商師的角色是不允許自己變小的。受督者 L 也想到案主說不確定諮商可以改變時，似乎對自己的期待就更高，希望可以讓案主經驗到好的諮商師。

由上可知，受督者情緒覺察歷程的主要範疇相似，但是範疇出現的先後順序不同，以致於有三種不同路徑，而且這三種路徑均出現在三組督導配對中，並不限於某一配對。

四、受督者情緒覺察之後的影響

研究者將受督者在事後訪談中所表示的影響，分析出個人成長與專業成長兩大範疇，其中個人成長包括情緒釋懷與接納自己現況，專業成長則包括增加能力感、增加情緒處理能力，以及促進專業統整，如表 6 所示。

表 6 受督者覺察諮商相關情緒之後的影響

範疇	次範疇	定義
個人成長	情緒釋懷	對原有情緒不再困惑或不再感到干擾
	接納自己現況	接納自己真實感受，也接納自己的有限
專業成長	增加能力感	更有信心去面對或處理案主的狀況
	增加情緒處理的能力	更可以面對案主的情緒，更能同理案主，並且知道如何處理案主的情緒。
	促進專業統整	進一步將理論與實務結合

(一) 個人成長

1. 情緒釋懷

受督者有機會去探討自己的情緒，並且有所洞察之後，原有感到困惑或困擾的情緒均得以釋懷。

受督者表示有機會可以談論自己被引發的感受就有幫助，即使感覺還在，但是有所覺察，就會比較放鬆，不會被自己的情緒影響，也比較能專注在諮商當下。

「事實上我還沒有很放鬆，因為還是會有一點無力的感覺這樣子，但談過就沒有那麼讓那個無力感那麼的充斥著我勒，也比較有能量再去接案（L2L009）。」

2. 接納自己的現況

當受督者覺察之後，對自己有更多的瞭解，其實帶著這樣的瞭解，也讓受督者可接納自己的現況與有限。例如受督者 P 提到當她釐清自己的反移情或個人議題時，就是更看清與接納自己的有限，很清楚有些個人議題可能無法一下子解決，但是卻可以避免干擾諮商互動。此外，在督導歷程中，督導者非常接納受督者的任何真實感受，讓受督者也更能接納自己的感受。

（二）專業成長

1. 增加能力感

至於在諮商專業方面的影響，最明顯的部分就是受督者可以更有信心與能力去面對案主。受督者最常提到的就是在覺察自己情緒之後，有較清楚的思路，也更可以面對案主，或是在覺察之後，對下次諮商晤談也有新的計劃與想法，對自己就更有信心。

「對呀，我就在想說我可能會比較清楚我的自己的一個狀況啦，立場就可以拿捏的更穩定一點這樣子，更有方向（L5L025）。」

2. 增加情緒處理能力

（1）增加同理能力

因著這樣的情緒覺察過程，也增進了受督者對於情緒的處理能力，最明顯的部分就是增加受督者同理的能力，更懂得案主或者案主週遭他人的感受。例如讓受督者 P 更加深刻同理案主，而非單純從腦袋理解案主的感受。

「我覺得其實有轉換，因為轉換到我對個案的同理，不單純只是感覺……我覺得是對個案的同理跟了解吧！（P5P069）。」

（2）有信心承接強烈情緒

受督者能正視自己的感受時，也更有信心去承接或面對案主的感受，更不害怕案主的強烈情緒反應。

「我也就有了能力去承接個案的負向感覺，……就算他掉到谷底了，我也可以在那個谷底接著他，陪著他這樣子（P3P061）。」

（3）懂得如何善用情緒

受督者在情緒覺察歷程中也學習到如何善用自己的真實感受去評估或了解案主的問題，並且知道該如何去碰觸案主隱而未說的感受，例如受督者 P 提到「比較清楚知道可以怎樣用我的反移情去做處理……我也可以很真實地用我這個人去跟個案工作，我不用選擇撐在那裡（P1P040）」。

3. 促進專業統整

督導目標之一就是促進受督者的專業發展，由於每個受督者的專業發展階段不同，所以情緒覺察歷程產生的效果也不同，對受督者 P 來說，在督導中覺察自己的感受，是將書本知識化為實務，更清楚如何使用自己的反移情來協助案主，更懂得書本上所謂的投射性認同是怎麼一回事，將理論與實務作進一步的整合。對於受督者 F 來說，督導中的覺察似乎是幫助她拼湊自我，包括發現自己的生命經驗如何影響自己與案主的互動與專業的學習，對於自我與專業之間有了更緊密的連結與整合。

討 論

一、情緒覺察範疇之討論

在單次諮商督導中，受督者諮商互動情緒的覺察歷程，包括預備探索、情緒再體驗、認知探究，以及情緒確認與領悟等範疇。預備探索是每一組督導配對每一次情緒覺察事件必經的內涵，顯示受督者預備的重要性。就如同諮商進行的深度與療效會受到案主的準備度影響（Patton & Meara, 1992; Rosewater, 1987），諮商督導中情緒的覺察也因著受督者的預備探索情緒而開始。受督者要真實去坦露自己的情緒本來就是讓自己處在一種易受傷的狀態（vulnerable），容易讓受督者感到焦慮不安，而且還要更深地覺察自己，這樣的情境本來就會引發一種既期待又怕受傷的矛盾掙扎中（Frawley-O' Dea & Sarnat, 2001; Jacobs, David, & Meyer, 1995），因此，要讓受督者在督導情境中覺察自己的情緒感受，確實需要受督者有所預備。

督導與諮商一樣同樣重視情緒再體驗此一要件，然而在諮商中會花更多的時間讓案主有機會接觸情緒、宣洩情緒，也強調在諮商過程可以深刻喚起情緒（劉淑滢，民 86；鄭如安，民 87；Greenberg & Safran, 1987），但是本研究發現在督導中更多是要受督者正視與確認自己的情緒。督導的目標還是在保障案主的福祉，在有限的督導時間內，如何幫助受督者不受到自身情緒干擾諮商互動就已足夠，故在督導過程中並不處理情緒之宣洩，乃是以增加受督者自我覺察為主，頗符合督導的任務與功能（Bernard & Goodyear, 2004; Bradley, 2000; Holloway, 1995）。

情緒覺察中的認知探究，或從案主人際互動經驗，或探討受督者本身的假設與信念，或搜尋與受督者個人議題的關連性，由此可見在督導中的認知處理，並不在於處理負向想法或改變其觀點，而是擴大受督者的觀點，幫助受督者從不同角度思索，增加情緒覺察。

本研究發現督導情境的情緒覺察，涵蓋情緒確認與領悟，這與 Clarke（1996）所說的創造意義（creation of meaning）相呼應，亦即個體需要重新建構情感經驗的意義。受督者在經歷情緒體驗與認知探究的歷程，達到情緒頓悟，發現這些情緒背後涵蓋的意義，這也符合 Greenberg 與 Safran（1987）所提及的情緒歷程，亦即當事人在概念與基模層次來回探究之後，找出背後隱藏的規則或議題，最終發現情感經驗的意義。

二、情緒覺察路徑之討論

本研究發現三種情緒覺察的路徑，主要差別在於情緒再體驗與認知探究兩類範疇，受督者在述說相關諮商互動情境與被引發的感受時，敘說當下呈現的反應包括情緒浮現或是出現認知想法，若是情緒反應較明顯，加上督導者專注於受督者的情感反應，則會循著第一個路徑開始覺察。若受督者述說相關互動與被引發的感受之後，先出現認知想法，督導者也協助其在認知層面探究，在探究討論的過程中，就會出現對情緒的洞察，這是路徑二。但在認知探究過程中，又喚起感受，或分化出不同感受，但情緒體驗之後，仍然回到認知探究，以達洞察，即為路徑三。這三種路徑的不同會受到受督者述說諮商互動與被引發情緒時，在督導情境當下的反應而有不同，此外，也與督導者的回應介入有關。

這三種路徑之不同與受督者當下的反應有關，這也反映受督者的情緒反應特質可能影響情緒覺察之路徑，例如在本研究的三組督導配對中，相較於其他兩位受督者，受督者 P 在情緒覺察路徑中，大多會涵蓋情緒再體驗此一範疇，由於受督者 P 在訪談中表示她個人容易在督導中表露情緒，所督導之個案也均有重大創傷，容易受到案主強烈情緒之影響，因此，所經之情緒覺察路徑與其個人特質或處理的案主類型可能有關，但有待日後研究更多探討。至於督導者的回應與介入可能跟督導者的人

格特質、諮商取向與督導風格有關，但由於本研究並未就這些因素進行研究，尚待未來研究探討。由於督導互動之進行受到督導者、受督者與案主影響外，也受到督導關係的動力因素影響（Bernard & Goodyear, 2004），究竟有何因素影響情緒覺察路徑仍需要進一步探究之。

由於這三種路徑均出現在三組督導配對中，並不受限於特定的督導者或受督者，研究者認為這也可能與受督者在進入督導之前的情緒狀態有關。若受督者督導前並未正視或接觸自己的感受，則在督導敘說過程中，就會接觸到自己的感受，進入情緒體驗；當受督者在進入督導之前，已經接觸自己的感受，可能就在督導中會直接進行更多討論與刺激思考，進入認知探討，如同 Greenberg 與 Safran（1987）所指出情緒改變要素需要先正視感受之後，才能在概念層次進行意義之創造。

從本研究結果發現的三種不同覺察路徑，可以看見認知探究是必要的範疇，這樣的結果也呼應其他研究所指出，情緒需要伴隨著認知理解，才能真正產生效果（劉淑滢，民 86；鄭如安，民 87）。國外學者指出情緒改變或覺察，都涉及情緒與認知的連結，所以過程中需要聚焦在當事人如何解讀與知覺（Greenberg, Rice, & Elliot, 1993），而本研究也發現，從開始預備探索情緒之後，受督者都需要釐清自己背後的假設或信念，才有機會獲得情緒領悟。Clarke（1996）研究諮商歷程中的創造意義事件段落，結果發現要成功地創造意義，就需要兼顧認知與情感兩大面向，而在無法成功創造意義之事件中，通常缺乏探索信念源由，或經驗感受的過程，這樣的結果其實與本研究結果發現的情緒覺察路徑是相當一致的，確認情緒感受與探索觀點都是重要，而其中又以認知探究更是連結情緒與認知，以產生意義的重要環節，方能達到情緒領悟。

三、情緒覺察影響之討論

從本研究結果中發現，雖然受督者諮商互動情緒之覺察歷程只是督導過程的一部份，但是對受督者也產生重要的督導效果，對於個人成長與專業成長均有幫助。受督者在情緒覺察之後，個人情緒得以釋懷，也影響其個案概念化與對諮商介入的想法，有信心再去面對案主。這樣的結果與許玉珮（民 84）的研究結果有相似之處。許玉珮研究發現諮商師對自己在諮商歷程中的情緒覺察與處理，會影響諮商師對案主的知覺判斷、對諮商目標與策略的選擇，以及對諮商處理的自評效果。Neufeldt, Karno 與 Nelson（1996）的研究結果也發現受督者若能反思或覺察自己與案主的諮商工作，注意自己的行動、情緒、想法與諮商互動，將可以改善諮商品質，發展出臨床智慧與專業判斷力，增加諮商專業能力。本研究結果也支持過去的督導文獻（Hawkins & Shohet, 2000; Holloway, 1995），督導者除了扮演教師、諮商者或諮詢者的角色之外，協助受督者進行情緒覺察與反思，也是相當重要的督導任務。

本研究發現諮商督導情境中的情緒覺察歷程，對於受督者情緒處理能力的增長有所助益，包括讓受督者更接納自己與案主的情緒、更能承接案主的強烈情緒，同時也增加對情緒同理的能力，並且更能善用自身的情緒感受，這樣的收穫大多來自於與督導者互動的過程，這和 Coburn（2001）所說一致，亦即受督者其實就在督導互動中直接內化督導者的態度與技巧，在本研究中，受督者確實也在自己親身經歷到的情緒覺察經驗中，增長自己對情緒的處理能力與技巧。

四、研究結果之限制

（一）研究資料僅限於受督者已經意識到且用語言表達出來的資料

情緒原本就是難以言喻、多變與複雜，要精確地辨識與認定所有的情緒，難度很高。由於本研究資料來源都完全依據督導過程錄音，以及受督者口語自陳資料，缺乏其他非語言的情感訊息，或者受督者尚未意識覺察，以致於無法以口語互動表達的情緒感受。故本研究結果限於受督者已經意識到，而且願意在督導過程中，以語言陳述出來的情緒感受的覺察。

（二）三組督導配對均已有穩固信任的督導關係

三組督導配對在研究資料收集之前，就已經有長期連續的信任督導關係，本研究並非從每對的第一次督導開始收集資料，因此，本研究的受督者情緒覺察歷程乃建構在已經有穩固信任的督導關係之下。

(三) 三組督導配對均為資深的女性諮商師

本研究的督導者與受督者均為資深的諮商師，因此，此研究結果不一定適用於資淺或新手諮商師，而且三組督導配對均為女性，故本研究結果是否可應用至不同性別、跨性別，或不同經驗層級的督導者或受督者，仍需要未來進一步探究。

(四) 本研究結果不一定適用於不重視情緒覺察的督導取向

由於本研究主題聚焦於督導歷程中的情緒覺察，為收集充分的資料，採取立意抽樣，三組督導配對的諮商與督導取向都偏心理動力與完形諮商學派，故本研究結果不一定符合所有督導取向的歷程。

五、建議

根據本研究結果，對諮商教育、諮商督導以及未來研究三方面提出建議。

(一) 對諮商教育的建議

1. 鼓勵諮商師重視並且探討自己在諮商中被引發的情緒感受

本研究結果發現在諮商督導中，不是僅限於討論諮商工作個案概念化或者諮商技巧，受督者有機會進一步覺察自己在諮商中被引發的相關情緒感受，並且產生更多的情緒確認與領悟，不僅可以增加個人成長，更可以帶出專業成長，尤其是增加諮商師的能力感與情緒處理能力，因此，建議未來在諮商養成教育中，諮商訓練者可協助學習者重視，並且探討自己的情緒感受，有必要時接受個別諮商。在接案實務工作中，也重視自己被案主引發的情緒，藉由對於情緒的覺察，也提升諮商專業能力。

(二) 對諮商督導的建議

1. 重視情緒覺察此一督導任務

督導任務包括個案概念化、諮商技巧與情緒覺察，即使不同取向的督導偏重的督導任務不同，但是諮商師難免會因諮商互動被引發不同的情緒，當受督者提到這些被引發的情緒感受時，督導者有必要在諮商督導過程中，協助受督者覺察。督導者不僅提供認知的學習，也要蘊含經驗性的情感學習。督導者若能敏感於諮商師的情緒，在督導情境中認真看待與處理，將可促進受督者自我及專業成長。

2. 了解情緒覺察督導歷程，可作為新手督導者的參考

對許多新手督導者來說，即使重視情緒之處理，但常是感到不知如何著手，甚至擔心會變成受督者的諮商，故可能忽略受督者的感受，反造成督導負向經驗 (Gray, Ladany, Walker, & Ancis, 2001)。本研究所發現有關受督者諮商互動情緒覺察歷程與路徑的結果，將可有助於新手督導者在進行受督者情緒覺察工作的參考，作為未來督導介入的方向與指引。

(三) 對未來研究的建議

1. 增加研究對象的變異

許多學者大多認為：對於較資深的諮商師，才需要多探討情緒議題或個人議題 (Ronnestad & Skovholt, 1993; Stoltenberg & Delworth, 1987; Sumerel & Borders, 1996)，然而 McNeill 與 Worthen (1989) 卻有不同的觀點，他們認為還是可以與諮商新手處理情緒或個人議題。由於本研究督導配對雙方均有至少 5 年以上的實務經驗，建議未來研究對象可以增加為新手督導者與受督者，以擴充本研究情緒覺察歷程的範疇與路徑的發現。

2. 研究受督者的情緒覺察經驗

本研究著重在情緒覺察歷程之描述，這類的描述性研究對於累積督導科學知識有其必要 (Bernard & Goodyear, 2004)，然而瞭解受督者的內在經驗，以及到底督導歷程中發生什麼讓他們有

所學習有其必要 (Neufeldt, Beutler, Banchero, 1997)，因此，究竟在哪些條件下受督者願意在督導情境中揭露自己的情緒？受督者是如何覺察自身的情緒？有那些要件或互動關鍵幫助受督者情緒覺察？督導者又是如何協助受督者覺察？有哪些因素會影響情緒覺察的範疇或路徑？在覺察過程中受督者的內在感受與想法為何？建議未來研究可透由現象學或者人際歷程訪談研究，深入探究受督者的情緒經驗。

3. 研究督導者的情緒覺察介入背後的專家信念與知識

對專家知識之探究，是諮商專業領域待更多研究投入的主題 (O' Byrne, Clark, & Malakuti, 1997)。本研究發現受督者的情緒覺察確實有一脈絡歷程，然而究竟督導者是如何開始關注，並且決定得處理受督者所提及的情緒，以及如何協助受督者覺察情緒，其背後的意圖與工作理念，是值得未來探討的研究主題。

4. 研究督導歷程中因督導互動引發的情緒及情緒處理

本研究僅針對受督者覺察諮商互動引發的情緒感受所經歷的範疇與路徑，但沒有探究受督者因與督導者互動引發的情緒。受督者由於督導互動產生的負向情緒若未善加處理，會干擾督導有效進行，降低受督者所能獲得的協助 (許韶玲, 民 93; Ladany, Hill, Corbert, Nutt, 1996; Nelson & Friedlander, 2001)，因此，未來研究可以進一步探究督導歷程中，受督者因督導互動引發出的情緒處理。

參 考 文 獻

- 卓紋君、徐西森 (民 91)：完形治療取向督導模式及其督導歷程實錄分析。中華輔導學報，12 期，73-116 頁。
- 林淑君 (民 91)：心理治療者的反移情研究。教育心理學報，34 卷，1 期，103-121 頁。
- 施香如 (民 88)：循環發展督導模式的建構與應用。輔導季刊，35 卷，2 期，8-11 頁。
- 張學善 (民 88)：諮商師反移情之分析研究。輔導學報，20 期，1-28 頁。
- 許玉珮 (民 84)：諮商師對諮商歷程中情緒的覺察與因應方式之分析研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。
- 許韶玲 (民 93)：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 卷，2 期，109-125 頁。
- 劉志如 (民 88)：循環發展督導模式中督導員行為與受督導諮商師行為之關係。輔導季刊，35 卷，2 期，22-29 頁。
- 劉淑澄 (民 86)：已婚婦女在家庭事件中的生氣情緒諮商之改變歷程分析研究。初等教育學報，5 期，203-293 頁。
- 鄭如安 (民 87)：諮商歷程中當事人情緒再體驗之分析研究。中華輔導學報，6 期，305-335 頁。
- 鄭如安 (民 93)：督導區辨模式之督導內涵分析—以一位受督導者為例。諮商輔導學報，10 期，83-109 頁。
- Bateman, A., & Holmes, J. (1995). *Introduction to psychoanalysis: Contemporary theory and practice*. London and New York: Routledge.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (3rd ed.). Boston: Pearson Education Inc.
- Bradley, L. J. (2000). *Counselor supervision: Principles, process, and practice* (3rd ed.). Muncie, IN: Accelerated Development.
- Clarke, K. M. (1996). Change processes in a creation of meaning event. *Journal of Consulting and Clinical*

- Psychology*, 64(3), 465-470.
- Coburn, W. J. (2001). Transference-countertransference dynamics and disclosure in supervision. In S. Gill (Ed.), *The supervisory alliance: Facilitating the psychotherapist's learning experience* (pp. 215-232). Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Ellis, M. V. (1991). The critical incidents in clinical supervision and in supervisor supervision: Assessing supervisory issues. *Journal of Counseling Psychology*, 38(3), 342-349.
- Frawley-O'Dea, M. G., & Sarnat, J. E. (2001). *The supervisory relationship: A contemporary psychodynamic approach*. New York: The Guilford Press.
- Gelso, C. J., & Carter, J. A. (1985). The relationship in counseling and psychotherapy: Components, consequences, and theoretical antecedents. *The Counseling Psychologist*, 13, 155-243.
- Gelso, C. J., & Hayes, J. A. (1998). *The psychotherapy relationship: Theory, research, and practice*. New York: John Wiley & Sons.
- Gray, L. A., Ladany, N., Walker, J. A., & Ancis, J. R. (2001). Psychotherapy trainees' experience of counterproductive events in supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 371-383.
- Greenberg, L. S., & Newman, F. L. (1996). An approach to psychotherapy change process research: Introduction to the special section. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(3), 435-438.
- Greenberg, L. S., & Safran, J. D. (1987). *Emotion in psychotherapy*. New York: Guilford.
- Greenberg, L., Rice, L., & Elliot, R. (1993). *The moment by moment process: Facilitating emotional change*. New York: Guilford Press.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2000). *Supervision in the helping profession*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Hayes, J. A. (2004). The inner world of the psychotherapist: A program of research on countertransference. *Psychotherapy Research*, 14(1), 21-36.
- Hayes, J. A., Reiker, J. R., & Ingram, K. M. (1997). Countertransference behavior and management in brief counseling: A field study. *Psychotherapy Research*, 7(2), 145-153.
- Hepner, P. P., & Roehlke, H. J. (1984). Differences among supervisees at different levels of training: Implications for a developmental model of supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 76-90.
- Holloway, E. L. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. London: Sage Publication.
- Jacobs, D., David, P., & Meyer, D. J. (1995). *The supervisory encounter: A guide for teachers of psychodynamic psychotherapy and analysis*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ladany, N., Hill, C. E., Corbert, M. M., & Nutt, E. A. (1996). Nature, extent, and importance of what psychotherapy trainees do not disclose to their supervisors. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 10-24.
- Marhrer, A., & Boulet, D. B. (1999). How to do discovery-oriented psychotherapy research. *Journal of Clinical Psychology*, 55(12), 1481-1493.
- Martin, J. S., Goodyear, R. K., & Newton, F. B. (1987). Clinical supervision: An intensive case study. *Professional Psychology: Research and Practice*, 18(3), 225-235.
- McNeil, B. W., & Worthen, V. (1989). The parallel process in psychotherapy supervision. *Professional Psychology: Research and Practice*, 20, 329-333.
- Moursund, J. (1993). *The process of counseling* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Nelson, M. L., & Friedlander, M. L. (2001). A close look at conflictual supervisory relationships: The

- trainee's perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 384-395.
- Neufeldt, S. A., Beuler, L. E. & Banchemo, R. B. (1997). Research on supervisor variables in psychotherapy supervision. In C. E. Watkins (ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 508-524). New York: John Wiley & Sons.
- Neufeldt, S. A., Karno, M. P., & Nelson, M. L. (1996). A qualitative study of experts' conceptualization of supervisee reflectivity. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 3-9.
- Neufeldt, S. A., & Nelson, M. L. (1999). When is counseling an appropriate and ethical supervision function? *The Clinical Supervisor*, 18(1), 125-135.
- O' Byrne, K., Clark, R. E., & Malakuti, R. (1997). Expert and novice performance: Implications for clinical training. *Educational Psychological Review*, 9(4), 321-332.
- Patton, M. J., & Meara, N. M. (1992). *Psychoanalytic Counseling*. NY: John Wiley & Sons.
- Pearlman, L. A., & Saakvitne, K.W. (1995). *Trauma and the therapist: Countertransference and vicarious traumatization in psychotherapy with incest survivors*. New York: W.W. Norton.
- Rabinowitz, F. E., Heppner, P. P., & Roehlke, H. J. (1986). Descriptive study of process and outcome variables of supervision over time. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 292-300.
- Robbins, S. B., & Jolkovski, M. P. (1987). Managing countertransference feeling: An interactional model using awareness of feeling and theoretical framework. *Journal of Counseling Psychology*, 34(3), 276-282.
- Ronnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (1993). Supervision of beginning and advanced graduate students of counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling and Development*, 71, 396-405.
- Rosewater, L. B. (1987). *Changing through therapy: Understanding the therapeutic experience*. New York: Dodd, Mead & Company.
- Schneider, S. (1992). Transference, countertransference, projective identification and role responsiveness in the supervisory process. *The Clinical Supervisor*, 10(2), 71-84 °
- Stoltenberg, C. D., & Delworth, U. (1987). *Supervising counselors and therapists: A developmental approach*. San Francisco, Calif: Jossey-Buass.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sumerel, M. B., & Borders, L. D. (1996). Addressing personal issues in supervision: Impact of counselors' experience level on various aspects of the supervisory relationship. *Counselor Education and Supervision*, 36, 268-286.
- Teyber, E. (2000). *Interpersonal process in psychotherapy: A relational approach* (4th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Wulf, J., & Nelson, M. L. (2000). Experienced psychologists' recollections of internship supervision and its contributions to their development. *The Clinical Supervisor*, 19(2), 123-145.

收稿日期：2006年07月20日

一稿修訂日期：2006年10月11日

接受刊登日期：2007年01月15日

Bulletin of Educational Psychology, 2007, 38 (3), 311-329

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

Supervisees' Emotional Awareness Process During Supervision Sessions

Shiou-Ling Tsai

Center for General Education
Chung Yuan Christian University

Ping-Hwa Chen

Department of Educational Psychology
and Counseling
National Taiwan Normal University

Supervisees' emotional awareness is an important task during supervision. This awareness process was examined in this study. Three supervisor-supervisee dyads participated in the study. Each dyad had six intensive supervision sessions. After each supervisory session, each supervisee was interviewed individually to understand her personal experiences. A total of 36 sessions were recorded and transcribed. The qualitative discovery-oriented paradigm as well as grounded theory was used to analyze process and outcome data. Results showed that supervisees' emotional awareness process during supervision included stages of readiness to explore, emotional re-experiencing, cognitive probing, emotional validation and insight. Three paths of supervisees' emotional awareness process were also found. When supervisees acquired emotional awareness, they felt a sense of validation and relief from emotional tension. They became more competent than before. In addition, the supervisees' learning from emotional awareness process increased their abilities to work with clients' emotion and facilitated the integration of theoretical knowledge and practice. Implications for future research and practice were discussed.

KEY WORDS: counseling supervision, discovery-oriented approach, emotional awareness, process research

