

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*

黎欣怡

至善園
精神護理之家

田秀蘭

國立臺灣師範大學
教育心理與輔導學系

吳熙瑁

茵特森
創意對話中心

王孟甯

國立臺北大學
社會工作學系

本研究在探究一個後現代敘事合作取向團體督導歷程中，督導者所展現、運用的督導思維與策略。督導者為本取向資深督導者，受督者為九位諮商心理師。收集此八次團體督導歷程錄音檔，使用質性紮根理論法進行資料分析。研究結果發現，督導者展現了「尊重、欣賞與感謝；不視為理所當然；一般化；公開化；去專家化；持著未知的態度；認可與賦能；珍視在地性知識」等八項後現代督導思維；運用十三項督導策略，分別是「隱而未顯支線故事的探究與建構；敘事解構／外化／命名；見證；本取向諮商理論與技巧之教學／分享／示範；意義性提問；隱喻的使用」等六項本取向獨特性督導策略；以及「傾聽、聽見、回應（使用對方的語言）；不評價、正向好奇地提問以瞭解；瞭解受督者的督導需求與提問；立即性核對；瞭解個案身處之脈絡；賦予新的理解框架；給予指引」等七項共通性督導策略。在督導思維與策略的共同運作下，促進受督者支線故事與專家主體知識之開展與建構，重寫諮商困境故事。本研究發現本取向督導實踐了後現代社會建構理論，研究結果可供有志從事後現代督導工作者參考。文末，針對本研究結果做一討論，並對未來督導實務與研究提出建議。

關鍵詞：紮根理論研究法、團體督導歷程、後現代敘事合作取向、督導思維、督導策略

* 1. 本文通訊作者：田秀蘭，通訊方式：lantien@ntnu.edu.tw。

2. 本論文係黎欣怡提國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系博士論文部份內容，在田秀蘭教授指導下完成，感謝論文口試委員寶貴的指導；亦感謝本學報匿名審稿委員細心專業的修改建議，使本稿件更臻於完善。

諮商督導是諮商輔導工作的核心，無論是心理師的養成或在職教育，都會輔以諮商督導的機制，以培養優質、專業的心理師（徐西森、黃素雲，2007），保障個案的權益與福祉（Bernard & Goodyear, 2019）。臺灣心理師法施行細則（全國法規網，2020）也明確規定，報考心理師者需要在督導者（supervisor, SR）的督導下，進行足夠的臨床實習時數，始具備考心理師執照之資格。所以督導是諮商專業養成及繼續教育中不可或缺的一環。

近四十年，後現代社會建構理論（postmodernism social constructionism, PSC）興起，影響了諮商督導界；PSC 認為真實、知識（truth）具脈絡性與多元性；認為語言與社群在意義建構歷程中扮演重要角色；欣賞、認可在地性多元知識；珍視個體獨特生命經驗，認為個體為其自身生命經驗的專家，強調平權、平等（Anderson, 2009, 2012, 2013; Bob, 1999; Carlson & Erickson, 2001; Hair & Fine, 2012; Neal, 1996; Whiting, 2007），服膺 PSC 的焦點解決、敘事與合作取向治療也紛紛興起；林丞增與林家興（2019）的研究也發現，後現代督導學派已躍升為國內督導者經常使用之第二大宗督導學派。

本文作者群近十年諮商旨趣在後現代敘事合作取向（postmodern narrative-collaborative approach, PNCA），且第三作者近二十年均持 PNCA 精神思維進行諮商督導工作，囿於少見臺灣本土 PNCA 督導研究，且許多學者指出 SR 所展現的理論思維對受督者（supervisee, SE）具有楷模示範作用，有助 SE 諮商行為技術或態度層面的涵化（許育光，2011；蔡秀玲，2012）；蔡秀玲（2012）也建議未來可以針對特定督導取向、以及資深 SR 的工作理念與督導策略做進一步的探究，所以本研究欲探究之問題即為在 PNCA 督導中，SR 運用哪些督導思維與策略完成後現代督導目標？以下簡單回顧督導模式分類、督導策略、督導思維，以及後現代敘事、合作取向督導的理論概念與精神，作為本研究之立論基礎。

（一）督導模式分類、督導策略與督導思維

1. 督導模式分類

督導模式可分為學派導向、發展取向、以及歷程取向（Bernard & Goodyear, 2019），上述三類取向督導模式，多從 1980 年開始發展，也為國內諮商督導界所熟悉，例如統整發展督導模式（the integrated developmental model）（Stoltenberg & McNeill, 1997）以及區辨督導模式（the discrimination model）（Bernard, 1997）。

約於 2000 年開始出現跨理論（trans-theoretical）或是強調共通因素（common factors）的督導模式文獻，Bernard 與 Goodyear（2019）將這類督導模式稱做二代的督導模式（second-generation supervision models）。跨理論的督導模式指的是特別強調某一特定議題的督導模式（target issue models），例如強調多元文化能力、依附關係、或是靈性主題的督導模式。共通因素模式則是指整合各個督導理論模式中的重要、有助益督導要素的督導模式，例如 Lampropoulos（2002）整合督導中的共同重要要素，歸類有建立良好督導關係、抒解焦慮挫折、提供支持、提供自我探索、灌注希望、教導治療理論原理與技術、以及對知識與技術的精熟等七大項。

2. 督導策略

督導策略是指 SR 依循自己所持之督導模式，對 SE 進行督導時所使用的督導技術（徐西森、黃素雲，2007），包括有目的的口語與行為反應，用以協助 SE 的專業與個人發展（劉志如，1997）。Watkins（2017）回顧督導研究後，歸納有九類影響督導的共通因素，分別是 SE 的特質與改變歷程、督導結構、督導關係、督導原則，以及 SR 的特質、任務、角色、策略；所以督導策略（supervisory strategy）在督導研究中是重要的探究因素之一。目前大約有 Stoltenberg（2005）、劉志如（1997）、以及 Watkins（2017）提出有關督導策略的文獻，以下簡單介紹上述學者對督導策略的分類概念。

Stoltenberg（2005）提出統整發展督導模式，其模式指出 SR 具體可運用以促進 SE 專業知能發展的五類督導策略，分別是（1）促進（facilitative）的策略，指的是 SR 所持的一些信念、態度、行為反應，用以支持、鼓勵 SE 的發展；（2）面質（confrontive）的策略，指的是 SR 用以鼓勵 SE

對治療歷程、個案、自我進行反思；（3）概念上（conceptual）的策略，指的是 SR 邀請 SE 運用某一個理論或研究觀點在實務現象場；（4）給予處方（prescriptive）的策略，指的是 SR 給予 SE 處遇方向與建議；（5）催化（catalytic）的策略，指的是 SR 運用一些策略，用以促進 SE 對個案、治療歷程及自我的覺察。

劉志如（1997）研究循環發展督導模式中 SR 所運用的督導策略，劉志如歸類有六大類十八項具體督導策略與行為，分別是（1）催化的，包括結構化、同理、認可再保證安慰；（2）深入／收集資料的，僅有「詢問」一項；（3）反映的，包括內容反映、覆述、摘要與澄清；（4）面質的，包括挑戰、面質、異議；（5）指導的，包括建議、教導、示範、解釋與說明；（6）加速改變的，包括引導、增強、喚起、立即性；以及無法歸至上述任一類之簡單反應，例如，哦！嗯！。Watkins（2017）回顧既有督導文獻後歸納出六項共通性的督導策略，分別是給予教導指引、促進個案概念化、提問以促發 SE 反思、提供回饋、給予示範與討論。

上述各學者對督導策略提供了很好的分類架構指引，具體指出 SR 所運用之督導策略的功能，例如 Stoltenberg（2005）與 Watkins（2017）歸納出督導策略的功能有促進個案概念化、促進反思、提供回饋與示範、引導討論、給予教導等；劉志如（1997）的分類架構則是更細緻地去定義 SR 所運用的督導策略與技巧，有著與諮商技巧相仿的組成概念。上述督導策略技巧的分類架構，也為從事督導的工作者提供了具體指引。

3. 督導思維

SR 使用的督導策略與其所持之理論取向、世界觀（assumptive world）常是同態體的（isomorphism），即 SR 所使用的督導策略、理論思維與其所持之治療策略、理論思維是一致展現的。理論取向指的是 SR 所持的諮商理論取向，例如心理分析、或是 PSC 的治療取向；世界觀則是指 SR 過去的專業與生活經驗、訓練、價值觀以及對生活（life）的整體看法（Friedlander & Ward, 1984）。

SR 的理論取向與世界觀是重要的（蔡秀玲，2012；Watkins, 2017），Watkins（2017）與後現代合作取向治療創始者 Anderson（2013, 2015, 2020）將 SR 的理論取向與世界觀定義為 SR 的「存在之道（ways of being, mindset）」，他們認為 SR 的理論取向與世界觀是督導的核心，會影響督導關係與督導策略的運用。而 Anderson（2020）對「存在之道」的定義是指 SR 在督導對話與關係中所展現的姿態、態度、語調、存在（presence），係由後現代合作取向的核心理論、立場、態度、精神所引導的一個概念架構（conceptual framework）。在本研究中，研究者採 Anderson 對 SR 存在之道的定義，將 SR 在督導歷程中所展現的理論取向、世界觀、態度、精神簡稱為督導思維（mindsets），以利本論文之研究與書寫。

（二）後現代敘事與合作取向督導

PSC 大約在 1980 年代開始影響人文與社會學科，PSC 是敘事與合作取向督導認識論的基礎，此二學派皆認為 SE 是自己生命的專家，鼓勵 SR 持尊重正向好奇的精神去提問，適時公開化自己，以與 SE 一起建構一個合作、去專家化、平等位階的督導關係。研究者認為合作取向督導提供具體的督導態度與精神指引，強調 SR 在督導歷程中的同在、自發、彈性與創意，所以並未提出特定的督導策略，故可作為督導思維之指引；敘事督導則提供了督導策略概念上的指引，可作為督導策略，二者可以整合運用至督導實務工作中，發揮督導效益。以下針對敘事與合作取向督導做一簡單介紹。

1. 敘事督導

敘事督導與敘事治療是同態體的（Behan, 2003），敘事督導認為 SE 具備其知識、能力、經驗，SR 需要秉持尊重、非病理化的態度、思維去看待 SE，在督導中善用 SE 已具有的資產，來協助 SE 發現自己隱而未顯支線生命經驗，以及所持之價值與信念，進而讓 SE 在督導中經驗到被賦能，協助 SE 建構其所偏好的專業價值、認同（周志建，2008；林杏足，2014；黃素菲，2018；廖本富，2002；Behan, 2003；Kahn & Monk, 2017；Nadan, 2020；Shachar et al., 2012）。

有愈來愈多的實徵研究在探究敘事督導的經驗與影響，例如黃慧森（2015）、Shachar 等人

(2012) 以及 Nadan (2020) 研究局外見證人 (outsider witness) 對 SE 的影響，上述研究均指出敘事督導有助 SE 減少專業孤單、耗竭，增進 SE 的開放、自我揭露與反思，促進 SE 的自我效能與專業認同，建立在地性知識。

回顧目前有關敘事督導的研究，可以發現大多沿用敘事理論概念在進行敘事督導，僅有以下二篇實徵文獻具體提及 SR 可運用的督導思維與策略，例如 Shachar 等人 (2012) 指出，在敘事督導中，SR 仍是會運用自身專業與經驗進行督導；Kahn 與 Monk (2017) 也具體指出 SR 可藉由珍視督導對話、珍視 SE 的觀點與經驗以一起建構知識、運用提問而非指導、運用解構與公開化技巧來示範知識是一種論述、運用暫時性語言來減緩 SR 的權力位階感等五種策略，用以實踐敘事理論精神。

2. 合作取向督導

合作取向督導強調 SR 要能與 SE 建立一個真誠真摯的伙伴關係，其提出二個核心概念以及八個立場、態度 (stance) 與六個精神特色，此取向認為督導是一個彈性、自發、創造的對話歷程，涉及雙方關係以及對話過程當下的身心專注、投入、傾聽、理解、回應的歷程。以下介紹其核心概念以及其所持之立場、態度與精神。

合作取向督導的核心概念有二 (Anderson, 2015)，分別是 (1) SR 要與 SE 建立起一個合作的督導關係，即 SR 透過一言一行與態度去連結、回應 SE。(2) 督導歷程是一個衍生性的對話歷程，督導雙方參與在督導對話歷程中，相互探詢、尋求了解；透過這樣的督導對話探詢歷程，新的意義與理解於焉誕生。

合作取向督導的立場、態度有以下八個特點 (Anderson, 2015)，分別是 (1) SR 與 SE 是對話的夥伴，雙方參與在分享式的探詢 (shared inquiry) 中；(2) SR 使用合作的語言，即 SR 透過一言一行傳達出真摯的尊重、感興趣以及欣賞 SE 的知識與專業性；(3) SR 是一個學習者，真摯的對 SE 好奇、感興趣；SR 可以像 SE 一樣一起學習；(4) SR 持未知的態度，即 SR 深信一個人無法事先了解另一個人、對方的情況、以及對對方來說什麼是最好的；SR 的知識、專業性、智慧只是暫時的被提供出來，做為思考、對話的材料，仍需要開放的被討論、挑戰及改變，它並不是絕對的真理；(5) 當 SR 與 SE 參與在合作取向督導時，雙方都會有所學習與轉化；(6) SE 是自己生活與工作上的專家；SR 是邀請、創造、維持合作關係與衍生性對話的專家；(7) 不同的 SE 會有不同的督導歷程衍化，轉化方式與歷程也不同。督導、對話後的結果也是不確定的，取決於不同的 SE、不同的 SR、不同的情境；(8) 合作取向的督導認為差異本身提供了豐富性，強調督導中要能建立平權的關係，避免去創造出一個上下階層關係、專家與非專家的二分位置。

而合作取向督導的精神特色有 (1) 珍視、認可並運用對方的長處與資源；(2) 保持好奇，不事先認定自己知道解決方法或是答案；(3) 正向的聆聽；(4) 嘗試去理解對方；(5) SR 親身示範表達總是會有灰色地帶存在的的一種態度；(6) SR 創造出一個相互傾聽、理解、分享的歷程與空間 (Anderson, 2015)。

在實徵性合作取向督導研究上，多數研究探究 SE 對此取向的經驗與影響 (Attridge, 2007; Hair & Fine, 2012)，上述研究皆發現合作取向督導提供了安全、信任、感到舒適的團體督導氣氛；SE 覺得是正向、支持、具臨床督導功能的；能夠讓 SE 自由的探索自己、促進個人的覺察；也能提供督導方向，減少 SE 的焦慮不安，促進 SE 自我揭露、專業議題的學習與成長。

回顧上述有關敘事與合作督導的文獻後，可以發現此二取向督導皆有助 SE 減少專業上的孤單、耗竭感，拓展觀點，提升自我效能，促進 SE 對諮商專業的認同與專業功能的發揮；但研究者也發現甚少文獻在探究 SR 是如何展現後現代敘事合作督導思維、運用哪些督導策略發揮督導功能的。

許多學者呼籲值得針對 PNCA 督導歷程作一探究 (Attridge, 2007; Hair & Fine, 2012; Halligan-Avery et al., 2017)；PNCA 督導認為團體督導型式有助去除 SR 是唯一專家的權力、角色，有助 SE 觀點視野的拓展 (Bobelet et al., 2014)；且團體督導相較於個別督導不僅有觀察學習的機會、可以學習各式各樣的個案類型 (姜兆眉、蘇盈儀, 2019)、得到多元且大量的回饋，也可以學習督導的技巧、觀察學習各式各樣的介入技巧，SE 的經驗可以被一般化，在督導費用與時間上較為經濟 (Bernard & Goodyear, 2019)，所以本研究採用團體督導方式來進行 PNCA 督導之歷程探究，探究的問題有二，分別是 (1) 在 PNCA 的團體督導歷程 (group supervision process, GSP) 中，SR 展現

哪些後現代督導思維？（2）在 PNCA 的 GSP 中，SR 運用哪些督導策略？

方法

本研究針對一個進行八次 PNCA 的 GSP 做一探究，收集八次本取向 GSP 錄音檔，謄寫成逐字稿，使用紮根理論分析法，分析出 SR 所展現運用之督導思維、督導策略。以下詳細說明本研究採用之研究方法、研究參與者、研究團隊、研究程序、資料的整理與分析、研究品質與研究倫理。

（一）研究取向

質性發現研究法（discovery-oriented）以開放、好奇、不帶預設立場的態度去探索、發現、分析重要的現象、結構與模式；包括下列五步驟：（1）選定要研究的目標，可能是一個事件或是一個現象；（2）獲取研究目標的實例，通常來自諮商或督導會談的錄音或錄影帶；（3）選取研究工具來收集資料，例如錄影、錄音，仔細探究諮商或督導歷程中的變化，例如針對會談中的談話進行內容分析，發展分類系統，即從研究資料中粹取出分類系統；（4）將分類系統應用在其他收集到的資料中；（5）研究者的工作與責任是維持發現取向的觀點與態度，從資料中得到研究發現（Mahrer, 1988）。陳秉華（1995）認為此取向研究結果是豐富的，可以增加對研究現象的了解，有助理論與實務間的契合，所以本研究採質性發現研究取向。

（二）研究參與者

1. SR

由本文第三作者擔任此一 GSP 的 SR，其為美國愛荷華州立大學婚姻與家族治療博士、美國婚姻與家族治療協會的認證督導與會員；現為美國陶思後現代學院之院士、美國休士頓加維斯頓中心特約教授；從事 PNCA 諮商、督導年資至少二十年。

2. SE

研究者透過 e-mail「研究招募邀請函」，招募有興趣、且願意全程參與本研究 GSP 的 SE，透過 GSP 前的一次說明會，讓 SE 瞭解本研究進行相關細節。願意參與的 SE 簽署「研究參與同意函」，內容詳述參與本研究均會做到資料之保密、尊重 SE 參與與退出研究的自主權。SE 們在參加此一 GSP 期間，未參加其他的研習督導課程。

本研究共招募到七位女性、二位男性共九位 SE，年齡在 30-40 歲之間，均為碩士畢業、有執照、有實務經驗的諮商心理師。SE 從事輔導工作平均年資為 7.44 年，領有諮商心理師執照後平均工作年資為 3.33 年，服務的場所有大專校院、社區或醫院；曾受過的專業訓練背景有心理分析、完形、心理劇、人際溝通分析、敘事等。

（三）研究團隊

1. 研究者

本研究在第二作者的指導下，由第一作者執行。第二作者為諮商領域教授，有豐富之研究與論文撰寫經驗，教學、研究與實務經驗近三十年。

第一作者為諮商輔導所碩士畢業，受過紮實的諮商訓練，從事諮商實務工作逾十五年，有使用過質性研究方法完成論文的經驗；近十年諮商專業研修領域為 PNCA 治療，研習過 2010 年吳熙瑋博士帶領之後現代思維家族治療實習與督導課程，也參與 Harlene Anderson 博士近年於臺灣帶領之合作取向治療督導工作坊；也參與 2013 與 2017 年開辦之後現代合作取向治療第一、二屆國際認證課程，以及 Jill Freedman 與 Gene Combs 的敘事治療工作坊，期深化 PNCA 精神思維。

2. 逐字稿謄稿員

八次 GSP 錄音檔由第一作者與一位逐字稿謄稿員分別謄寫成逐字稿，以利資料閱讀與分析，第一作者也再次校閱一遍，確認逐字稿與錄音檔資料正確無誤。逐字稿謄稿員也簽署「逐字稿謄稿注意事項暨保密契約」，遵守尊重、保密倫理等原則，在使用完錄音檔與文字稿後，即將電子與文本銷毀。

3. 資料分析者

本研究的資料分析者為第一與第四作者。第一作者之相關學、經歷背景詳述於研究者一欄中。第四作者擔任本研究之協同資料分析者，其在美國取得家族治療博士學位，為 2013 年後現代合作取向治療國際認證課程第一屆學員，也為第二、三屆課程之導師；目前也以後現代合作取向進行教學、諮商與督導工作。

本研究資料分析流程為，第一與第四作者各自獨立分析完第一、二、三、四次之 GSP 逐字稿後，彼此聚在一起討論，針對各個編碼之定義、意涵作討論澄清，直到彼此對分析斷句、編碼、命名、歸類皆達共識為止。後，由於資料分析時間的限制，由第一作者完成第五、六、七、八次之 GSP 逐字稿分析，並經第四與第二作者檢核、討論、修訂定稿。第三作者在整個八次 GSP 結束後，才參與資料分析、修訂與確認歷程。研究最後分析結果並交由 SR（第三作者）校閱，確認同意。

（四）研究實施程序

1. 研究進行前

進入研究前，研究團隊閱讀有關本研究領域所需之先備知識及相關國內、外文獻，主題包括諮商督導、PNCA 治療、以及 PSC，期能對這些主題有全面深入的瞭解。

2. PNCA 團體督導的進行

本研究的 GSP，每月進行一次，共進行八次，每次有一位提案者進行諮商案例之提案，提案格式由提案者自行設計。團體督導地點在北部一所大專院校的團體輔導室進行。GSP 全程錄音，第一作者以行政協助角色陪伴在旁，不干擾也未參與 GSP。每次 GSP 進行均有音樂、鮮花媒材的運用，詳細團體進行歷程分述如下。

（1）**暖身階段**。進行約五至十分鐘。由 SR 先自我分享近期生活點滴及反思，後，其他 SE 自由分享自己近期生活點滴與反思。接著，SR 瞭解提案者的提案需求，後，即緩緩進入訪問階段。

（2）**訪問階段**。進行約二小時。在此階段中，SR 與提案者進行督導對話訪問歷程。其他參與之 SE 在旁傾聽、見證，維持在聆聽的位置，並留意那些被引發的個人經驗觸動，以及其所帶給自己的反思。休息五分鐘後，進行下一階段、見證反思歷程。

（3）**見證反思階段**。進行約三十分鐘至一小時。參與 GSP 之其他 SE 進行見證反思歷程，一次一位成員回應發言。在此階段，SR 與提案者維持在傾聽位置，並留意自己在傾聽時所引起的內在思考與反思。本階段進行係遵守反思歷程創始者 Andersen（1987）所建議的原則進行，例如分享自己在聆聽督導對話時，被 SE 觸動之處，或是分享自己學習到的收穫與反思，不批評、不給建議。

（4）**結束階段**。進行約五至十分鐘。提案者與 SR 針對第三階段的發言，自由地給予回應與總結，直到提案者與 SR 皆分享完自己所想分享之回應為止。

在本研究中，因第三階段之 GSP 逐字稿，主要為八位 SE 逐一分享自己在剛剛聆聽督導對話過程中的學習心得與反思（第三階段時，SR 與提案者維持傾聽位置，不發言、也不介入），所以見證反思階段的逐字稿未納入本次研究分析。

3. 團體督導結束，資料分析與撰寫研究結果

GSP 錄音檔由第一作者或騰稿員轉騰打字成逐字稿，以利資料的閱讀、整理與分析。資料分析過程中，資料分析者先有意識地擱置理論文獻，反覆閱讀逐字稿文本，企圖捕捉與反應現象場本質，完成初步分析架構後，再進入撰寫研究報告階段。

(五) 資料的整理與分析

本研究八次 GSP 資料的編碼原則採「第幾次 GSP-SR (或 SE) - 第幾句話語 - 第幾個有意義斷句」，第一次提案者為受督者 A，第二次提案者為受督者 B，依序編碼至 H，例如「1-SR-008-a」，是指「第一次 GSP -SR- 第八句話語 - 第 a 個有意義斷句」；而「4-SED-082-a」，是指「第四次 GSP -SED- 第八十二句話語 - 第 a 個有意義斷句」。

本研究採紮根理論法進行資料的分析工作。紮根理論係透過有系統的收集和分析資料的研究程序後，讓研究結果從所收集的資料中逐漸呈現出來 (Strauss & Corbin, 1998/2001)。紮根理論法主要有三步驟，分別是開放編碼、主軸編碼、以及選擇性編碼。在本研究中，開放編碼範例如表 1 所示，主軸與選擇性編碼摘要表則如表 2 所示。

表 1
本研究開放編碼範例

逐字稿內容	摘要	概念
1-SR-008：你準備了很豐富的東西 (-a)，我們再聽看看，你在做一個很挑戰的工作，也很珍惜你的提案，剛剛也聽見你的感想，我也在想，就覺得好不容易，在做好不容易的工作 (-b)。在挑戰、好難中還是希望能帶給他們一些東西 (-c)。	SR 呈現了對 SE 的尊重、欣賞的尊重、珍惜、感謝	感謝、認可的口語回應。

(六) 研究品質

Lincoln 與 Guba (1999) (引自高淑清, 2008) 提出可信性 (credibility)、可轉換性 (transferability)、可靠性 (dependability)、可確認性 (confirmability) 四個標準來確保質性研究品質。「可信性」是指研究者是否能真正觀察到所希望觀察到的研究現象，例如是否具研究問題意識、具備研究方法的訓練，是否能收集到可靠真實的研究資料、是否能對資料做適當分析與詮釋。「可轉換性」是指研究者是否能有效地將研究現象轉換成文字敘述，厚實描述，清楚詳實說明研究過程、步驟與資料分析程序。「可靠性」是指研究者是否取得可靠資料，並獲得可靠的分析結果。「可確認性」則是指客觀性，即研究是否達客觀、一致及中立的要求 (高淑清, 2008)。

在本研究，研究者以下列方式確保本研究品質：研究團隊近十年持續研修 PNCA 治療，持 PSC，重視合作、關係、對話精神與研究參與者們互動；在整個研究過程中，持續在理論文獻與資料文本間來回閱讀分析。研究團隊將逐字稿、以及分析後的研究結果請 SR 進行檢核，確認無誤、無偏頗扭曲。在資料分析過程中，研究團隊不斷閱讀逐字稿，一起討論，直到分析斷句、編碼、歸類、命名達至共識為止。透過清楚詳實說明研究歷程、資料收集與整理分析步驟，公正客觀真實報導與書寫；並列舉 GSP 對話實例來說明各項編碼、研究結果，力求厚實描述。

(七) 研究倫理

本研究透過下列方式，達至研究倫理要求：(1) 在整個研究過程中，研究者持「尊重、感謝、欣賞、向他者學習」的態度來對待研究參與者；(2) 研究開始前，研究者即向 SR、SE 公開說明身為研究者的身份與立場，說明研究主題、目的、進行方式與保密原則，以及研究團隊在研究中的角色、工作性質和責任；(3) 誠實清楚地回答研究參與者的所有疑問；(4) 讓研究參與者瞭解，

即便其已簽署「研究參與同意函」，但仍有權利在研究過程的任何時間點選擇退出研究而不被責難。
 (5) 資料處理與任何研究環節上做到保密與匿名，維護研究參與者的隱私；(6) 清楚說明、真實呈現實務現象場，避免扭曲或誤解研究參與者的經驗與觀點。

結果

本研究發現 PNCA 團體督導中，SR 展現出八項後現代督導思維，運用共通性與獨特性共十三項督導策略，如表 2 所示，詳細分別說明如後文。

表 2
 本研究結果之開放、主軸、選擇性編碼摘要表

選擇性編碼	主軸編碼	開放性編碼 / 概念
	督導思維	1. 尊重、欣賞與感謝 2. 不視為理所當然 3. 一般化 4. 公開化 5. 去專家化 6. 持著未知的態度 7. 認可與賦能 8. 珍視在地性知識
後現代敘事合作團體督導思維與督導策略	共通性督導策略	1. 傾聽、聽見、回應（使用對方的語言） 2. 不評價、正向好奇地提問以瞭解 3. 瞭解 SE 的督導需求與提問 4. 立即性核對 (1) 與 SE 當下需求、感受進行立即性核對 (2) 針對 SE 當初帶來的督導需求、提問進行立即性核對 5. 瞭解個案身處之脈絡 6. 賦予新的理解框架 7. 給予指引
	獨特性督導策略	8. 隱而未顯支線故事的探究與建構 9. 敘事解構 / 外化 / 命名 10. 見證 (1) 藉由他人觀點的問話 (2) 藉由不同時間軸的自我 (3) 藉由督導者的觀點 (4) 藉由其他參與督導對話歷程中的 SE 的觀點 11. PNCA 諮商理論與技巧之教學 / 分享 / 示範 (1) PNCA 諮商概念化、歷程化與個人化技巧的教學、分享、示範 (2) 體驗性技巧的示範 12. 意義性提問 13. 隱喻的使用

(一) 督導者所展現之後現代督導思維

1. 尊重、欣賞感謝

在本研究中，發現 SR 常在 GSP 中，透過言語、身體姿態表達對 SE 的尊重、欣賞感謝之意，例如 SR 直接口語表達 SE 在從事挑戰性的諮商工作，指出 SE 希望帶給個案的幫助與心意；SR 也

直接公開自己在督導中的內在想法，直接表達出對 SE 願意從事諮商、接受督導的珍惜與感謝，例如 SR 說，我一直都很珍惜督導的對話，因為是你們在前線在陪伴這一些學生、不同的個案，我一直覺得，督導不是那個親自去跟個案工作的人，所以要帶著感謝的心去跟受督者對話（6-SR-147-a）。

2. 不視為理所當然（not take it for granted）

在本研究中發現 SR 常會將一些被認為是理所當然要做、要發生的事務，透過口語與非口語行為指認出來，給予珍視與認可的言行回應。例如 SR 說，實務工作基本上很複雜、很挑戰，我覺得能去做個案工作就已經很難得了，然後就在這個挑戰裡一直不斷的去想辦法，包括一直找不同的老師啊，或同儕去談，所以我覺得願意督導就是一個很難得的事情（2-SR-004-a）。不認為 SE 理所當然就要接受督導、做好這些督導所需之文書資料準備工作。

3. 一般化

SR 也常在 GSP 中，將 SE、個案、或是案家所遇到的一些狀況、處境、困難、挑戰視為一般正常的、一定會遇到的一種處境，而不是人有問題，此也反應了後現代思維人不等於問題、問題外化、正向看待問題的精神，例如 SR 說，我們做輔導工作諮商工作一定會遇到很多困難，一定會遇到很多挑戰，或是無解（2-SR-040-b）。我們也鼓掌謝謝這個家庭（個案），然後他們的故事也是臺灣可能很多家庭都在面對的（4-SR-098-c）。

4. 公開化

公開化（be public）指的是 SR 在督導過程中，使用口語、直接表達自己當下內在的思考與想法，讓 SE 瞭解 SR 目前的狀態與思考，例如 SR 說，嗯……我在想，老師沒有答案，我只是在想這麼多的挑戰，要怎麼樣變成對話（3-SR-106-d）。又如 SR 說，我總是很喜歡去了解每個跟我有緣分去做督導對話的人，就像今天是○○（提案者的名字），就是……對你來講什麼是重要的？然後我就在想、這樣子的思維跟能力對於你後來跟個案工作帶來的幫助或是影響是什麼（8-SR-012-c）？

5. 去專家化

SR 也常在 GSP 中，經由言語、身體姿態傳遞出提升 SE 專業性與專家性的一種去專家化姿態，例如 SR 說，我覺得我在跟你對話裡，我試著去理解跟學習到底什麼是重要的，然後我就感覺到你在跟 pp（提案者的個案名字）的工作裡面、到去跟個案媽媽對話，我就看到你的信念、你的價值，就是你作為一個諮商師、可能還有社工很多的累積跟體會（2-SR-039-a），老師說錯、你糾正我喔（2-SR-039-b; 3-SR-047-b; 4-SR-080-a; 6-SR061-a; 7-SR-018-a）。

6. 持著未知的態度

在本研究中發現，SR 常持未知的態度、思維、立場出發，不認為自己已經理解對方的所說意涵，也不認為自己知道問題的答案，而是提出未知好奇地提問，透過不斷地提問，進行理解，例如 SR 說，個案期待你對他的母親的心結做什麼？他（個案）所謂的幫忙指得是什麼（4-SR-036-a）？你剛剛說、現在再回過頭去看、覺得那個決定還是會做的，只是那個細節會問更多，你指的那個細節指的是什麼（7-SR-016-a）？

7. 認可與賦能

認可、賦能（validation、empowerment）指的是 SR 在言行上表達出認可、授予對方權力（power、authority）或權利（right）的一種行為或歷程。在本研究中發現，SR 在 GSP 中都會試著「回應」SE 的敘說，且 SR 的回應常常具有「認可」與「賦能」的效果，進而促進 SE 進行重寫諮商困境故事的歷程。例如 SR 說，雖然他們（提案者的團體服務對象、即使用毒品之受刑人）不太有機會講

自己，你（提案者）就放慢、讓他們有機會講，從沒有說、到有機會去說一些些、我覺得是很寶貴的過程（1-SR-031-a）。

8. 珍視在地性知識

珍視在地性知識（privilege local knowledge）指的是 SR 在 GSP 中傳遞出珍視在地性知識的語言與姿態，例如 SR 說，嗯、所以你（提案者）將心理學的知識用他們（提案者的團體服務對象）可以理解的語言讓他們理解，我剛剛聽到你（提案者）說的、重視他（提案者的團體服務對象）的存在、存在的價值被看見時，後來的可能性就比較會去發展；當人們不覺得自己存在是寶貴、重要、有價值時，就比較會有否定、自我放棄、甚至犯罪的心理出來，你剛剛說的、自我價值、存在的價值、我覺得很深、很不容易的，所以把它提出來（1-SR-045-a）。

研究者也發現 SR「珍視在地性知識」的言行，帶給 SE 有力量、有能感，進而邀請 SE 內在專家主體知識現身，例如以下對話，

4-SR-087-a：讓他們找到自我，讓他們去定義他們要的關係，那樣子的信念對○○（提案者的名字）的重要性是什麼？

4-SED-087-a：嗯……我覺得好像就是讓他們（案家）更去自我尊重，因為我也很尊重，我也很重視我自己，我也在做我自己，那其實我的個案他們也在我的諮商裡讓他們做他們自己，他們可以在這諮商的過程裡，找到自尊、找到自我價值。

透過 SR「珍視提案者在地性知識」的言行、態度，再經由「意義性提問」，似乎也促進提案者 D 明瞭自己偏好的諮商價值為「在諮商中協助個案自我尊重、做自己、找到自己的自尊與自我價值」，此亦為提案者 D 內在專家主體知識之現身。

（二）督導者所運用之督導策略

本研究參考 Bernard 與 Goodyear（2019）、Watkins（2017）的分類看法，將本研究從實務現象場紮根分析出的十三項督導策略，進一步歸類為共通性與獨特性二大類督導策略。所謂共通性督導策略指的是文獻或實務上各個督導理論均會運用之策略，在本研究發現有「傾聽、聽見、回應」、「不評價並正向好奇地提問與了解」、「瞭解 SE 的督導需求與提問」、「立即性核對」、「瞭解個案身處之脈絡」、「賦予新的理解框架」、以及「給予指引」等七項；而獨特性督導策略則是指與 PNCA 同態體之督導策略，在本研究發現有「隱而未顯支線故事的探究與建構」、「敘事解構 / 外化 / 命名」、「見證」、「PNCA 諮商理論與技巧的教學 / 分享 / 示範」、「意義性提問」、以及「隱喻的使用」等六項，詳細介紹如下。

1. 共通性督導策略

（1）傾聽、聽見、回應（使用對方的語言）。「傾聽、聽見」指的是「注意說話的人、跟他互動」，並且以對方的觀點去聽到、聽懂對方所說內容的歷程。「回應」是指 SR 提出問題，參與在 SE 的故事敘述中，幫助 SE 故事的釐清與建設性地建構、再建構。在本研究中，可以發現 SR 專注傾聽，並使用 SE 的語言來進行理解、回應與提問，例如以下的督導對話，

3-SR-060-a：妳覺得…坐在那個地方去看這一年的○○（提案者的名字），去細細地體會這一切的點點滴滴，妳覺得妳從她身上學到最多的是什麼？妳覺得妳從她身上學到…

3-SEC-060-a：不想學耶！好辛苦喔！

3-SR-061-a：哦～不想學的是什麼？

3-SEC-061-a：不想學的是太辛苦了，我才不要咧、好累。

3-SR-062-a：那想學的又是什麼？

3-SEC-062-a：想學的是…那個毅力，還有那個…學習，她（提案者）因為學習、她變得比較有自信。

（2）不評價、正向好奇地提問以瞭解。不評價（non-judgmental）是指不以個人的想法或是道德觀點去評斷、論斷另一個人；好奇是指帶著正向未知無住的心去好奇；而對對方敘事的好奇，常能開啟通往支線故事的入口。在本研究中，SR 的每一個提問都是根據提案者前一刻的敘說，進行細微調整後所做出的提問，例如 SR 回應說，真的很不容易（1-SR-006-a），我剛剛聽你（提案者）說的時候，妳提到心理師的社會責任，你說、有人做十年、結論是沒希望，但你說、只要你工作、只要有一人不犯罪了、心理師也就值得了，我就很感動（-b），就想多聽一些，怎麼會想到這個（-c）？

（3）瞭解 SE 的督導需求與提問。在這八次的 GSP，發現 SR 都是從瞭解 SE 的督導需求提問開始瞭解起，並由 SE 引領 SR、進入 GSP。例如 SR 說，謝謝妳（提案者）的分享，對於今天的個案研討、你的期待是什麼（4-SR-005-a）？

（4）立即性核對。在本研究中發現 SR 進行二小項「立即性核對」，分別是「與 SE 當下需求、感受」以及「針對 SE 當初帶來的督導需求、提問」，詳細說明如下，

a. 與 SE 當下需求、感受進行立即性核對。研究發現，SR 均會在督導對話當下與提案者進行立即性地核對，確認、瞭解提案者當下的需求與身心感受狀態，幫助 SR 微調後續的回應，例如 SR 說，今天覺得好像我說很多…還可以聽嗎？……沒有你（提案者）的允許，老師就少說一點（3-SR-106-j）。

b. 針對 SE 當初帶來的督導需求、提問進行立即性核對。本研究發現，SR 會在 GSP 中，針對提案者當初帶來的督導需求、提問，進行核對，確定提案者的督導需求提問是否已獲解答與消融（dissolved），並確認提案者目前當下是否還有其他督導需求想提問、分享、表達的，以進行下一階段的 GSP 安排。例如 SR 說，嗯、老師在想、我們可能要做一個整理，因為要留點時間讓大家可以說說話（2-SR-066-b），不過我還是想問你（提案者）、還有沒有哪個方向你還想再說的（-c）？

（5）瞭解個案身處之脈絡。在這八次的 GSP 中，SR 都是從提案者的督導需求、提問開始瞭解起，僅只是簡單瞭解與提案者督導提問當下有關的個案或是諮商歷程脈絡，不會像一般、傳統的個案研討（case presentation）或個別督導那樣深入探究、瞭解個案的背景資料，例如 SR 說，醫生的診斷跟吃藥可不可以再多說一點（2-SR-006-a）？

（6）賦予新的理解框架（reframe）。賦予新的理解框架指的是 SR 針對提案者的敘說、藉由 SR 的回應，將事件或情境置於一個能夠給予正向、但客觀合理解釋的新脈絡中，例如 SR 回應說，在你（提案者）滿滿的分享中、感受你的原則，就是你如何跟他們（提案者服務對象）工作，就是什麼是重要的、什麼是不 ok 的，我（SR）感覺好像你（提案者）的工作原則在浮現、比如說、他們（提案者服務對象）會跑掉、他們喜歡跑掉、我（提案者）要把他們拉回來；如果故事不一致、我（提案者）會去告訴他們、讓他們知道、你（提案者）已經發現了；我（SR）就感覺你（提案者）的一個一個工作原則在出現、你（提案者）如何跟他們在工作（1-SR-024-b）、是這樣子嗎（-c）？

本研究發現，此一督導策略的運用，可協助 SE 從另一個新的、較正向的觀點來看待與理解自己。透過 SR 新的理解框架、正向看待，也讓 SE 更放心、更願意敘說自我，進而豐厚 SE 的支線故事，重寫諮商困境故事。

（7）給予指引。給予指引指的是 SR 進行 GSP 時，引導 GSP 進入下一個活動流程，或是用來指引 GSP 中活動的進行與轉換，或是在 GSP 結束時，SR 所使用的引導語，例如 SR 說，很謝謝大家，平日大家工作繁忙，還願意來這裡督導，老師就陪著大家，大家也陪彼此，就謝謝大家的參與。那我們就簡單地介紹一下自己，分享一個自己的小故事，協助大家更靠近與連結（1-SR-001-a）。又

如團體督導進入見證反思歷程階段時，SR 說，嗯等一下我們每個人去說一下，剛剛聽到○○（提案者）的分享，帶給你們的感動、啟發是什麼？有沒有讓你想到你自己在跟個案工作或是一些思維想法（6-SR141-b）？

2. 獨特性督導策略

（1）隱而未顯支線故事的探究與建構。在本研究中發現，經由 SR 一系列循環堆疊的訪問，多能開展提案者督導提問之外的支線故事，開啟提案者支線故事的建構與豐厚歷程。例如在第一次 GSP 中，提案者 A 希望經過團體督導後，能夠對自己與受刑人的團體工作能更有信心，重新相信受刑人改變是有可能的，SR 從傾聽提案者 A 與受刑人的工作中，回應了自己過去與非裔族群的諮商工作經驗反思，該次 GSP 對話如下，

1-SEA-037-a：就是希望他們能有新的改變、像那個被我威脅的人就說、他是第一次交作業。

1-SR-038-a：你覺得那位受刑人說、他從從未交作業、到交作業，對他的撞擊是什麼？

1-SEA-038-a：不知道耶、可能就是有人重視他做這件事情，就是他做一件他以前沒有做過的事情。

1-SR-039-a：當他有機會做一件他沒有做過的事情、你想會為他帶來的可能是什麼？
（沉默一、二秒）

1-SR-040：我剛剛在想的是慣性，就是這些人可能他們（提案者之服務對象 / 受刑人）也有他的脈絡、沒有寫作業，我剛剛也感受○○（提案者的名字）的嚴格與原則，似乎是希望他們可以在慣性中有些變化、這樣的變化也才能帶來變化（-a）。我剛剛想到、我之前在美國有機會與非裔族群工作，他們跟我說、從小到大沒有人對他們有期待，所以他們也不覺得他們被期待、有野心、他們可以超越自己，於是在說裡，我就覺得、哇原來被期待不是理所當然，原來期待帶給人們獨立與進步，原來嚴格期待、也許是受刑人生命裡很難得的東西、小小的禮物，因為做不到、沒有人會期待我，所以威脅裡、是試著做不一樣的事（-b）。你覺得我剛剛在說裡面、期待不是理所當然的、嚴格不是理所當然的、你聽到我說、你的感想是什麼（-c）？

SR 個人經驗反思的分享，促使提案者 A 想起自身的一個支線故事，提案者 A 說、我覺得好像有一點點造成改變，就是團體成員有寫卡片給我，就是感謝沒有放棄他的人（1-SEA-040-a），SR 接著回應提問說、你接到那張卡片你的感想是什麼（1-SR-041-a）？提案者 A 說，

1-SEA-041-a：之前他（提案者之服務對象 / 受刑人）說我課上的不怎麼樣，我覺得受傷，但是他的卡片，讓我覺得可能有些幫助。

1-SR-042-a：你覺得那個人遇見了○○（提案者名字）老師，他（受刑人）覺得他（提案者）的課沒上得很好，但他（提案者）的心意是不放棄，他（受刑人）的感謝會是什麼？

1-SEA-042-a：就是還是會有人重視他們（受刑人）的存在，感謝他（提案者）相信還是有可能改變。

1-SR-043-a：重視他（受刑人）的存在、相信他們（受刑人）是可以改變，這樣的思維帶給個案的又會是什麼？

1-SEA-043-a: 可能他(受刑人)會覺得、他可以開始有些不一樣。就是上週他假釋了,他說、他可不可以繼續心理諮商、談自己的事、想更了解自己,好像有些變化在他這個人身上。

透過上述督導對話,似乎也開啟了提案者 A 內在專家主體知識的現身,即提案者 A 認為自己重視的諮商信念、價值有「重視對方的存在、不放棄、相信人是有可能改變的」;透過 SR 與提案者 A 間的對話,提案者 A 也重新正向理解自己努力設計、帶領團體,以及對成員感到生氣背後的渴望是「希望透過團體諮商能夠讓受刑人有不一樣的可能發生」。

在此次團體督導最後,提案者 A 說,「就是我再回去回顧說,可能曾經知道但是很容易遺忘說、其實他們有一些些不一樣的地方」(1-SEA-099-a),「就是會覺得其實在那個拉扯的過程中不會白費那個力氣,其實會很累的是我們,就是有時候會對他們(受刑人)生氣,然後我就告訴自己說、不要太激動,就是我會很耗力氣在這件事情上面,他們(受刑人)不會接收到我對他們生氣是想拉他們,對他們(受刑人)有希望、是有幫助的生氣」(-b)。SR 也馬上辨認出提案者 A 生氣背後的渴望,並以「賦予新的理解框架」督導策略回應說,那個生氣背後也是一個希望、希望你的諮商陪伴可以讓他們改變(1-SR-099-a);提案者 A 說,「對、就是我常常對他們(受刑人)講一句話、就是希望他們不要自我放棄」(1-SEA-099-a)。

從以上對話可以發現,提案者 A 如何因 SR 分享個人經驗反思,再歷經 SR 的訪問,開展提案者支線故事的現身,即「提案者 A 回想起她的團體成員寫卡片給她/提案者 A,感謝提案者 A 沒有放棄他(受刑人)」的這個支線故事,而這個支線故事也重新納入提案者 A 的故事敘說、自我認同建構中;SR 正向理解提案者 A 的生氣,指出提案者 A 生氣背後的渴望是希望受刑人有機會可以改變,於是也讓提案者 A 重新正向理解、發現與肯定自己的諮商助人意圖、信念與價值,此亦為提案者 A 內在專家主體知識的開顯與建構。

(2) 敘事解構/外化/命名。「敘事解構/外化/命名」的督導對話例子如下面第三次的 GSP, SR 使用解構、外化的精神,去解讀提案者 C 內在的心意與渴望(在以下例子中,提案者 C 發現自己內在心意是「想要細膩仔細地端詳他人」),SR 邀請提案者 C 給予該心意與渴望一個命名(在以下例子中,提案者 C 命名為「真真切切地過人生」),進而在後續督導對話中,該心意與渴望逐漸透過對話建構並豐厚,該心意與渴望逐漸被提案者意識到,於是能夠重新成為提案者 C 的裝備、可使用的資源,用來指引自己的生活與行動。該次督導對話實例如下,

3-SR-017-a: 你說、你不希望粗造的去對待,我似乎從這個形容裡面,感受到你內在的渴望,如果請你給一個名字,你不希望粗造地去對待這些跟你有緣分、談話的人,對你來講,做一個人,跟諮商師,你比較希望怎麼樣去對待,因為我覺得粗造對待背後好像還有另外一個名字..?

3-SEC-017-a: 我想是...一份細膩、一份仔細好好被端詳.....。

3-SR-068-a: 不是妳想的這麼 nothing, 那妳如果給它一個新的名詞, 會是什麼?

3-SEC-068-a: 我覺得是一個真真切切的在過人生。

(3) 見證。在本研究中發現 SR 透過提問、對話、見證,反覆加強提案者隱而未顯支線故事、以及新自我概念與意義,使新自我概念與意義得以穩固與豐厚;其他參與督導的 SE 也透過見證反思歷程,藉著在場見證,回饋反思、觸動與學習,見證提案者新自我認同的建構歷程。

在本研究中共發現四種不同的見證型式,分別是藉由他人觀點的問話、不同時間軸的自我、藉由 SR 的觀點、以及藉由參與 GSP 中的其他 SE 的觀點,來見證提案者支線故事與新自我建構的歷程,詳述如下。

a. 藉由他人觀點的問話來見證自我。在本研究中發現 SR 使用提案者督導敘說中的重要他人觀

點來見證提案者的力量、信念與價值，用以擴充、建構、鞏固、深化、豐厚提案者的自我認同與效能感。例如 SR 說，如果我去問這個學生（提案者的服務對象），你去找○○（提案者的名字）老師談，然後很希望可以多跟○○老師談，甚至還跟○○老師鞠躬，非常謝謝他（提案者）對你（提案者的服務對象）的陪伴，你（提案者的服務對象）覺得○○老師可以出現在你大學的生活裡，有這麼一個老師可以陪著你去談很多很複雜很挑戰的情況，你（提案者的服務對象）覺得對你最大的幫助是什麼？這個學生可能會說什麼（6-SR096-a）？

b. 藉由不同時間軸的自我來見證自我。此一小項指的是 SR 運用不同時間點的提案者的觀點，來見證提案者在督導故事中的心意、努力、力量、信念與價值，用以擴充、建構、鞏固、深化、豐厚 SE 的自我認同。例如以下第一次 GSP 對話實例，SR 運用三個月前的提案者，對這段期間投入在工作中、在挑戰性個案中、仍持續堅持面對工作狀況的自己來見證自我，SR 說，好，那蠟燭就是 6/27 開始來監獄工作帶團體、講座的○○（提案者的名字），你（提案者）就是 6/27 以前過去的○○，那我（SR）想要請問過去的○○，當你（提案者）往前去看○○，試著去說我（提案者）要跟不一樣的族群工作、我要改變，我要去跟團體工作，然後就進入到這個職場，然後在裏頭、跟一群其實非常高難度的個案工作，然後我（SR）想要請○○去對這幾個月的○○說一些話，就是你（提案者）覺得這幾個月的○○，你從他（提案者）身上學到了什麼（1-SR-088-a）？

c. 藉由督導者的觀點來見證自我。在 GSP 中，SR 的回應也常具有擴充、建構、鞏固、深化提案者自我認同的機會，這也是見證提案者力量的時刻，所以 SR 也是見證提案者心意、力量的見證者。例如 SR 說，我覺得當你（提案者）帶著那個關心去跟個案的媽媽說、其實青少年都是需要抱的喔，他（提案者的服務對象）才十歲，我覺得那一段很美、就是帶著你的專業，以及對孩子、還有對媽媽的支持、喔原來可以抱，我就感覺你的分享對他（個案的媽媽）是非常寶貴的（2-SR-009-b）。

d. 藉由參與 GSP 中的其他 SE 觀點來見證自我。在 GSP 最後三十分鐘至一小時（即見證反思階段），SR 會邀請其他參與 GSP 的其他 SE 提供見證反思，有些 SE 會分享自己被提案者觸動的部分；或是分享見證提案者力量、優勢；或是分享與提案者相同的經驗、感受；或是分享對同一現象、不同的觀看角度；或是分享自己的處理策略與學習體會；此時其他 SE 的回應，也有擴充、建構、鞏固、深化、豐厚提案者的自我認同、力量與心意。例如以下其他 SE 給予提案者的見證反思，我剛剛聽的過程好感動喔，然後那個感覺其實還在心裡面，然後我很想跟**（提案者名字）分享的是，我很欣賞你的永不放棄，就是在那個不管怎樣都會很堅持要帶給他們希望（1-SEB-a, 1-SEE-a, 1-SEF-b）。

（4）PNCA 諮商理論與技巧之教學 / 分享 / 示範。在本研究中發現 SR 運用 PNCA 督導教學、分享、示範等督導策略，可細分為「PNCA 諮商概念化、歷程化與個人化技巧的教學、示範」、以及「體驗性技巧的示範」二個小項之督導策略，詳細說明如下，

a. PNCA 諮商概念化、歷程化與個人化技巧的教學、示範。本研究中處處可見 SR 對個案諮商處遇技巧的講解、說明、示範，例如 SR 在第八次 GSP 中說，如何用一種可能比較溫暖的方式來談，所以我剛剛就在想，看嘛，就隨緣，但是如果有機會去看到那個經歷、明明就沒有作弊，分數考得好還被誤認為作弊，那個時候的自己（提案者的個案）、覺得很辛苦的地方是什麼？同學不相信他、很不容易的地方是什麼？然後他是如何在那種霸凌事件裡面，去讓自己一路一步一步走到現在？他不簡單的地方是什麼（8-SR-070-e）？

b. 體驗性技巧的示範。由於本取向督導與敘事治療是同態體的，所以 SE 也有機會體驗對自己的見證歷程，SE 不僅是從知識上學習如何運用 PSC 思考、理解、會遇（encounter）個案，也從經驗上體驗學習「見證」。如此 SE 有可能因學習的內化，而在未來的治療歷程中運用、發揮見證此一策略。例如在第四次 GSP 中，SR 運用見證策略讓 SE 自我見證，SR 說、當那個小綿羊（研究者註：本次督導對話中，提案者主動提及過去自己的敘事對話見證經驗、故事，小綿羊係提案者）在未來有機會看到自己的寶貴，在對話裡開始接納、原諒自己，那個小綿羊（提案者）看到未來的○○（提案者）在那個經驗裡開始發現、原來接納自己是這麼的寶貴跟重要，開始思索可以怎麼陪伴個案，去原諒、接納自己，小綿羊也看到○○（提案者）一直在檢視自己，想要做一個怎麼樣的心理師，難道是一般的心理工作的人嗎？還是心靈工作的人？那小綿羊就看到○○（提案者）就去努力

禪修、明心見性、去提升自己，然後去看到自己可以跟個案在一起工作的時候、可以同喜、可以同悲，我（SR）現在就想說、那個小綿羊看到未來的這個○○（提案者），這些變化，小綿羊覺得這個○○（提案者）這一段時間的變化、他覺得最寶貴跟最難得的地方會是什麼？他想說什麼都可以（4-SR074-a）？

（5）意義性提問（meaning question）。「意義性提問」是邀請 SE 為自己的經驗賦予意義的歷程，是 PNCA 督導尊重個體主體性的一個實踐，例如在本研究中 SR 回應提案者說、你希望透過這個努力可以做到什麼？那個努力背後的用意是什麼（7-SR-044-a）？那個對得起自己做督導的責任，那個對得起自己、對○○（提案者的名字）來講的重要性是什麼（7-SR-067-a）？

（6）隱喻的使用。在本研究中，研究者將 SR 用以強力喚起提案者形成影像、將對話賦予生命力，使之栩栩如生、深刻化，用以協助提案者建構其他版本身分認同故事的提問稱做「隱喻的使用」。例如 SR 說，我覺得妳（提案者）剛剛說、妳也知道妳要怎麼規劃，好像回到妳的清楚、回到妳的信念、回到妳的價值…覺得……哇～竟然他們（諮商信念、價值）這麼重要，竟然他們是活在我（提案者）的生命裡面，以前也許沒機會去看，哇～就變得好像隱而不現的都跑出來跳舞了，然後就咚咚咚咚就跟妳（提案者）在一起，可是以前他們（諮商信念、價值）都藏在妳的身體裡，那現在他們（諮商信念、價值）跟妳齊肩並坐，他們（諮商信念、價值）拉著妳的手，然後共同往前進，好像有那樣子的圖像（3-SR-077-d）。

綜上所述，在本研究 PNCA 團體督導中，SR 透過八項後現代督導思維的展現、十三項督導策略的運用，SR 與 SE 們在一起（withness）建構起一個重視對話、反思的督導對話空間；且，這十三項督導策略是立基於 PSC 的思維脈絡下，發揮 PNCA 督導效能的。

討論與建議

（一）討論

1. PNCA 為 PSC 的具體實踐

在本研究中發現 SR 具體展現出「尊重、欣賞感謝」、「不視為理所當然」、「一般化」、「公開化」、「去專家化」、「持著未知態度」、「認可與賦能」、「珍視在地性知識」等八項後現代思維；研究者也發現本取向 GSP 整體反應出尊重、珍惜、感謝，重視 SE 的聲音、觀點、獨特性與主體性；傳達出對 SE 的認可、敬重、賦能；是一個平等、合作、一起建構、一起學習、去專家化的關係、互動與位階，形塑出一個安全、焦慮漸緩、可以放心自在自由敘說的督導氣氛。

本研究發現 PNCA 督導實踐了 PSC 的特色，這八項具體督導思維也與現今許多學者對 PSC 特色的看法相呼應（Behan, 2003; Carlson & Erickson, 2001; Hair & Fine, 2012; Jenkins, 1996; Kahn & Monk, 2017; Sutherland et al., 2013; Ungar, 2006; Weingarten, 2016），例如 Carlson 與 Erickson（2001）、Sutherland 等人（2013）、以及 Kahn 與 Monk（2017）指出，PSC 的督導特色是欣賞認可 SE 的觀點、知識與經驗，珍視督導間的對話；督導雙方是平權的；在督導過程中，SR 與 SE 一起建構在地性知識；Behan（2003）也指出敘事督導持好奇地態度提問與公開化自己是重要的，因為此有助減緩 SR 處於專家、權力的位置、階層，提升 SE 的自主與專家感；Ungar（2006）也認為透過 SR 示範解構、不視為理所當然與公開化可以傳遞、示範與實踐 PSC。SR 親身示範、實踐 PSC 的精神思維是重要的，因為其具有楷模效應，不僅有助 SE 在知識層面上學習如何運用 PNCA 於諮商工作中，也從 SR 親身示範的經驗層面上學習，達至 PNCA 理論與實務間的內化整合。

本研究也支持了 Shachar 等人（2012）、Kahn 與 Monk（2017）的看法，即在後現代督導中，SR 可以藉由珍視督導對話、欣賞善用 SE 的觀點與經驗以一起建構知識，運用一般化、去專家化等技巧，示範知識是一種論述等策略，以實踐後現代督導理念。本研究具體分析出可以從言語與行為姿態上實踐的八項後現代督導思維，可用以實踐 PNCA 理念與精神。

Hair 與 Fine（2012）指出 PSC 督導特色與現今有助益督導要素有相似之處，例如 SR 的真誠、尊重、溫暖、具支持性，督導關係是平權的，可以提供督導方向與指引，也注重維護個案的福祉，

Hair 與 Fine 認為這些特色有助 SE 信任督導歷程，並形成良好督導關係；Guiffrida (2015) 也指出 SR 要能建構一個無條件尊重、同理、真誠的督導關係，此是後現代督導的重要基石；故後現代督導非常強調 SR 要能與 SE 建立起一個良好、促進對話與反思的督導關係。

所以研究者推測，本研究發現之八項後現代督導思維有助建立良好的督導關係，在後現代督導思維與良好督導關係的共同運作下，有助營造一個安全、信任、放心敘說的督導空間，讓 SE 可以減緩焦慮，放心地探索與整合自我的經驗、知識，從而發揮督導功能。未來也可以針對 PNCA 的督導關係特色作一探究，以瞭解上述論述是否成立。

2. 本研究發現之獨特性督導策略值得 PNCA 督導實務工作者參考運用

PNCA 督導依 Bernard 與 Goodyear (2019) 的督導模式分類來看，係屬於學派導向督導，所以也會發現從 PNCA 治療理論發展出的督導策略，在本研究中發現有六項，分別是「隱而未顯支線故事探究與建構」、「敘事解構 / 外化 / 命名」、「見證」、「本取向諮商理論與技巧的教學 / 分享 / 示範」、「意義性提問」，以及「隱喻的使用」；本研究發現 PNCA 督導開啟了 SE 支線故事與內在專家主體知識的現身與建構歷程，值得有志從事 PNCA 督導之工作者參考運用。

本研究發現 SR 在 GSP 中，具創意細緻地運用四種型式的見證督導策略，即 SE 敘說故事中的他人觀點、SE 不同時空的自己、經由 SR、以及經由其他 SE 的回應，進行對提案者的見證；許多研究也指出見證此一督導策略有助 SE 減緩專業上的孤單、耗能，提升 SE 的自我效能，促進 SE 對諮商專業的認同（黃慧森，2015；Kahn & Monk, 2017; Nadan, 2020; Shachar et al., 2012），未來值得將此見證策略運用在督導實務工作中，以協助 SE 重寫諮商困境故事。

在本研究中也發現 SR 亦運用「本取向諮商理論與技巧的教學、分享與示範」，此一督導策略廣泛運用在諮商督導中（施香如，2015；許育光，2011；Hair & Fine, 2012; Stoltenberg, 2005），透過此督導策略的運用，達成個案概念化、歷程化與個人化的督導功能；SR 兼具教師、諮詢師、導師 (mentor) 的角色，發揮了督導教學、示範等功能。本研究此一發現也呼應了許多學者的論點，即不管是傳統或是後現代督導學派，SR 都會提供教導、指引，運用 SR 的知識、經驗、專業，提供回饋；針對特定議題，提供處遇方向與指引；給予示範與討論，促進 SE 個案概念化的能力；並藉由 SR 的提問，促發 SE 進行反思，兼顧 SE 專業成長需求與個案福祉，完成督導功能與任務（Ungar, 2006; Watkins, 2017）。

在本研究八次的 GSP 中，「隱喻的使用」與「敘事解構 / 外化 / 命名」出現之比例並不多，此現象或許反應了本取向強調 SR 所有的回應、督導策略的運用皆須貼近 SE 當下督導敘說脈絡，需因地制宜彈性運用，不可為要運用某種督導策略而僵化地運用（吳熙瑀，2017），此也反應了對個體主體性與獨特性的尊重。目前敘事督導文獻多從局外見證人、定義式儀式此一概念進行督導研究，本研究則是具體分析出可供具體實踐之 PNCA 督導思維與策略，供有志從事 PNCA 督導實務工作者參考。

3. 本研究發現之共通性督導策略可能為核心諮商督導助人策略

本研究發現 PNCA 督導運用七項共通性督導策略，分別為「傾聽、聽見、回應（使用對方的語言）」、「不評價、正向好奇地提問以瞭解」、「瞭解 SE 的督導需求與提問」、「立即性核對」、「瞭解個案身處之脈絡」、「賦予新的理解框架」、以及「給予指引」；而「專注傾聽理解，同理認可回應後，再提問」為 PNCA 督導的特色，此與許多 PSC 督導文獻所強調的是一致的，即 PSC 督導很強調專注傾聽、貼近同理回應的重要性（吳熙瑀，2017；Andersen, 1987; Anderson, 2009, 2013; Jenkins, 1996; Weingarten, 2016），例如 Jenkins (1996)、Weingarten (2016) 均指出，PNCA 督導強調尊重地傾聽、不批判、好奇地提問是重要的，且 SR 所有的提問都是跟隨 SE 所說出的語言內容。

這七項共通性督導策略也存在於「統整發展督導模式」（Stoltenberg, 2005）以及「循環發展督導模式」（劉志如，1997）中，且許多策略是個別、團體諮商助人技巧的展現，此現象可能意味這七項督導策略是跨督導理論模式存在的，且這些督導策略可能是諮商、督導的核心、共通助人策略與技巧，是身為一個助人者養成教育訓練過程中的基本功，例如許多學者皆指出「專注傾聽、貼近回應，透過提問促進 SE 理解、思考、反思與重新建構」的重要性（吳熙瑀，2017；Anderson, 2009,

2013; Nadan, 2020; Weingarten, 2016)；許多諮商助人教科書也提及，聽者（治療者 / SR）需要在回應中與對方進行立即性核對、以及賦予新的理解框架的重要性（Guindon, 2010/2012）。

跨督導理論模式的共通性督導策略研究甚為重要，因為可以協助諮商督導者運用這類知識、技巧來促進 SE 在個人與專業層面上的發展與學習。本研究發現之共通性督導策略或許意味著核心諮商督導助人策略技巧，值得督導實務工作者持續學習、磨練，以促進督導雙方之學習與反思。

（二）建議

本研究為第一個探究本土 PNCA 督導的研究，具體分析出可實踐之八項後現代督導思維、七項共通性督導策略、以及六項專屬 PNCA 之獨特性督導策略，供 PNCA 督導實務者參考運用，以開啟督導雙方一起探詢、學習、反思、轉化的督導對話旅程，研究者認為實務工作者對 PSC 的認同與內化是更為根本重要的。

PNCA 植基於 PSC，強調 SR「專注傾聽理解、同理認可回應後、再提問」的重要性；督導目標有二，一是，增進 SE 運用 PNCA 處遇個案的知識與技巧，保障個案福祉權益；二是，透過探索 SE 支線故事與偏好之信念、價值、渴望、認同，協助 SE 發展個人偏好之治療風格，提升 SE 自信、力量與效能感，增進對專業的認同與專業功能的發揮（吳熙瑁，個人訪談，2019 年 10 月 22 日）。研究者根據本研究結果與限制，對未來督導實務與研究提出如下建議，

1. 對督導實務的建議

傳統的督導學派被詬病為缺陷與病理取向（許維素，2007），PNCA 督導目標不僅在教學、示範如何運用後現代思維去理解、會遇個案，也重視在督導中開展 SE 的支線故事與內在專家主體知識、賦能 SE；強調尊重、欣賞、認可、運用 SE 的經驗與知識；重視多方觀點，認為雙方觀點一樣重要；強調 SR「身心同在、專注傾聽、同理認可回應後、再提問」的重要性；在這樣的督導氣氛下，或許有助良好督導關係的建立，進而有助 SE 自我揭露、自我探索，帶領 SE 發現自身支線故事，協助 SE 與自身內在專家主體知識重新接軌，而重寫諮商困境故事。

在實務運用上，研究者建議 SR 在督導中可以納入 PNCA 的督導思維，透過尊重、欣賞、珍惜、善用 SE 的經驗與觀點，適時公開化自己的想法與意圖，提供 SE 去專家化、認可與賦能，一般化 SE 的困惑與挫折為諮商專業成長學習之正常現象，這些督導思維或許有助營造一個提升 SE 專家性、雙方平權、自由對話的督導關係。藉由本研究發現之 PNCA 督導思維與督導策略，SR 適時提供個案處遇的概念化、歷程化與個人化之教學、分享、示範，有助 SE 自我揭露諮商困境，也有助滿足 SE 的專業學習需求。

在督導歷程中，SR 透過「認可賦能」、「珍視在地性知識」、以及「賦予新的理解框架」，細察 SE 的正向例外支線故事；透過提問、見證等督導策略，協助 SE 探索自我信念、價值，開啟 SE 內在專家主體知識的建構歷程；SR 敏覺 SE 當下身心狀態與督導對話脈絡，保持覺察與反思，正向聆聽與回應 SE 的需求，尊重謹慎彈性運用 PNCA 督導思維與策略也是重要的。

2. 對未來研究的建議

本研究以質性發現研究法探究一個 PNCA 團體督導中的督導思維與督導策略；研究參與者均為自願參與、且至少有二年實務經驗的諮商心理師；在資料分析過程中，研究者試圖與理論文獻保持距離，不斷自我檢視提問、這現象反應的是什麼？企圖專注、努力捕捉實務現象場所反應的本質，但在分析與命名研究結果時，可能還是會受研究者舊有理論視框之桎梏。基於上述研究限制，所以本研究結果在解釋運用至不同研究對象、情境脈絡時，仍需謹慎。

未來可針對不同研究對象來瞭解 PNCA 督導之特色，例如針對 PNCA 督導的 SR 進行訪談，瞭解 SR 在每一個督導對話當下，所運用之督導思維、意圖與策略。未來也可以從 SE 的觀點，瞭解 PNCA 督導對 SE 的經驗與影響；或將 PNCA 督導運用在兼職或全職實習的 SE，或是運用在個別督導情境下，以瞭解 PNCA 督導對 SE 的經驗與影響。未來也可以使用量性問卷瞭解 PNCA 督導的督導關係特色、以及其對 SE 自我效能與專業倦怠之影響，以更全貌理解 PNCA 督導。

參考文獻

- Guindon, M.-H. (2012) : 《諮商概論：諮商專業的第一本書》(陳增穎譯)。心理出版社。(原著出版年：2010) [Guindon, M.-H. (2012). *A counseling primer: An introduction to the profession* (T.-Y. Cheng, Trans.). Psychological Publishing. (Original work published 2010)]
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2001) : 《質性研究入門：紮根理論研究方法》(吳芝儀、廖梅花譯)。濤石文化。(原著出版年：1998) [Strauss, A. L., & Corbin, J. (2001). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (C.-Y. Wu & M.-H. Liao, Trans.). WaterStone Publishers. (Original work published 1998)]
- 全國法規資料庫 (2011 年 6 月 28 日) : 〈心理師法規施行細則〉。全國法規資料庫。 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=L0020101> [Laws & Regulations Database of The Republic of China. (2011, June 28). *Enforcement Rules of the Psychologists' Act*. <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=L0020101>]
- 吳熙瑀 (2017) : 〈後現代敘事諮商〉。見陳秉華 (主編), 《多元文化諮商在臺灣》, 頁 369–408。心理出版社。 [Wu, S.-J. (2017). Postmodern narrative counseling. In P.-H. Chen (Ed.), *Multicultural counseling in Taiwan* (pp. 369–408). Psychological Publishing.]
- 周志建 (2008) : 〈點亮一盞明燈：後現代敘事取向的督導概念與作法〉。《諮商與輔導》, 269 (2), 2–7。 [Chou, C.-C. (2008). Light up a bright lamp: Concepts and practices in postmodern narrative approach supervision. *Counseling & Guidance*, 269(2), 2–7.] <https://doi.org/10.29837/CG.200805.0002>
- 林杏足 (2014) : 〈敘事取向督導的理念與實務運用〉。《輔導季刊》, 50 (4), 58–68。 [Lin, S.-D. (2014). Concepts and practice of narrative supervision. *Guidance Quarterly*, 50(4), 58–68.]
- 林添增、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 (2), 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(2), 275–295.] [https://doi.org/10.6251/BEP.201912_51\(2\).0005](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 (2), 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(2), 297–320.] [https://doi.org/10.6251/BEP.201912_51\(2\).0006](https://doi.org/10.6251/BEP.201912_51(2).0006)
- 施香如 (2015) : 〈諮商實務課程團體督導之學習經驗初探 — 循環發展督導模式及反饋小組的應用〉。《中華輔導與諮商學報》, 43, 127–157。 [Shih, H.-J. (2015). The learning experience of group supervision in counseling practice course: The implications of cyclic developmental model and reflecting team. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 43, 127–157.]
- 徐西森、黃素雲 (2007) : 《諮商督導理論與研究》。心理出版社。 [Shyu, S.-S., & Huang S.-Y. (2007). *Counseling supervision: Theory and research*. Psychological Publishing.]

- 高淑清 (2008) : 《質性研究的十八堂課~首航初探之旅》。麗文文化。[Kao S.-C. (2008). *Eighteen lessons of qualitative research: First voyage to explore*. Liwen Publication Cultural Group.]
- 許育光 (2011) : 〈碩士層級實習學校諮商員督導團體之關切議題、學習因素與參與經驗分析〉。《中華輔導與諮商學報》, 31, 61-100。[Hsu, Y.-K. (2011). Practicum school counselors' concerns, learning, and experiences in group supervision. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 31, 61-100.] <https://doi.org/10.7082/CJGC.201112.0062>
- 許維素 (2007) : 〈焦點解決督導成效之研究〉。《教育心理學報》, 38 (3) , 331-354。[Hsu, W.-S. (2007). Effects of solution-focused supervision. *Bulletin of Educational Psychology*, 38(3), 331-354.] <https://doi.org/10.6251/BEP.20070116>
- 陳秉華 (1995) : 〈諮商中大學生的心理分離個體化衝突改變歷程研究〉。《教育心理學報》, 28, 145-176。[Chen, P.-H. (1995). A study on college student's psychological separation-individuation change in counseling. *Bulletin of Educational Psychology*, 28, 145-176.] <https://doi.org/10.6251/BEP.19960901.6>
- 黃素菲 (2018) : 《敘事治療的精神與實踐》。心靈工坊文化。[Huang, S.-F. (2018). *The spirit and practice of narrative therapy*. PsyGarden Publishing Company.]
- 黃慧森 (2015) : 《敘事取向迴響團隊模式團體督導歷程與經驗之分析》(未出版博士論文), 國立高雄師範大學。[Huang, H.-S. (2015). *The process and experiences of narrative approach group supervision with reflecting team work* (Unpublished doctoral dissertation). National Kaohsiung Normal University.]
- 廖本富 (2002) : 〈敘說治療之訓練與督導模式〉。《諮商與輔導》, 200, 23-32。[Liao, B.-F. (2002). Training and supervision model in narrative therapy. *Counseling & Guidance*, 200, 23-32.] <https://doi.org/10.29837/CG.200208.0003>
- 劉志如 (1997) : 《循環發展模式督導歷程中督導員與受督導諮商師口語行為之分析研究》(未出版博士論文), 國立彰化師範大學。[Liu, C.-J. (1997). *The verbal behaviors of supervisors and supervisees in the supervision process of the cyclical developmental model* (Unpublished doctoral dissertation). National Changhua University of Education.]
- 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 (3) , 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(3), 547-566.] <https://doi.org/10.6251/BEP.20101020>
- Andersen, T. (1987). The reflecting team: Dialogue and meta-dialogue in clinical work. *Family Process*, 26 (4), 415-428. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1987.00415.x>
- Anderson, H. (2009). Collaborative practice: Relationships and conversations that make a difference. In J. H. Bray & M. Stanton (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of family psychology* (pp. 300-313). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444310238.ch20>
- Anderson, H. (2012). Collaborative relationships and dialogic conversations: Ideas for a relationally responsive practice. *Family Process*, 51(1), 8-24. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2012.01385.x>

- Anderson, H. (2013). Collaborative learning communities: A postmodern perspective on teaching and learning. In B. J. Irby, G. H. Brown, R. Lara-Alecio, & S. A. Jackson (Eds.), *The handbook of educational theories* (pp. 515–527). IAP Information Age Publishing.
- Anderson, H. (2015, September 18–20). *Collaborative supervising, consulting & training* [Paper presentation]. The Collaborative Coaching Workshop, Taipei, Taiwan.
- Anderson, H. (2020, September 5–6). *Collaborative-dialogic practice* [Paper presentation]. The Practice of Collaborative Dialogue Workshop, Taipei, Taiwan.
- Attridge, W. C. (2007). *Advancing the dialogue: A grounded theory analysis of reflecting team group supervision in counseling practicum* (Order No. 3295370). Available from ProQuest Dissertations & Theses A & I. (304718140). https://webpac-lib-nthu-edu-tw.nthulib-oc.nthu.edu.tw/pds?func=load-login&calling_system=ermg&url=https://www-proquest-com.nthulib-oc.nthu.edu.tw/dissertations-theses/advancing-dialogue-grounded-theory-analysis/docview/304718140/se-2?accountid=14427
- Behan, C. P. (2003). Some ground to stand on: Narrative supervision. *Journal of Systemic Therapies*, 22(4), 29–42. <https://doi.org/10.1521/jsyt.22.4.29.25325>
- Bernard, J. M. (1997). The discrimination model. In C. E. Watkins Jr. (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 310–327). John Wiley & Sons Inc.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2019). *Fundamentals of clinical supervision* (6th ed.). Allyn & Bacon.
- Bob, S. R. (1999). Narrative approaches to supervision and case formulation. *Psychotherapy*, 36(2), 146–153. <https://doi.org/10.1037/h0087641>
- Bobeles, M., Biever, J. L., Solorzano, B. H., & Bluntzer, L. H. (2014). Postmodern approaches to supervision. In T. C. Todd & C. L. Storm (Eds.), *The complete systemic supervisor: Context, philosophy, and pragmatics* (pp. 255–273). Wiley-Blackwell.
- Carlson, T. D., & Erickson, M. T. (2001). Honoring and privileging personal experience and knowledge: Ideas for a narrative therapy approach to the training and supervision of new therapists. *Contemporary Family Therapy*, 23(2), 199–220. <https://doi.org/10.1023/A:1011150303280>
- Friedlander, M. L., & Ward, L. G. (1984). Development and validation of the supervisory styles inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 541–557. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.541>
- Guiffreda, D. (2015). A constructive approach to counseling and psychotherapy supervision. *Journal of Constructivist Psychology*, 28(1), 40–52. <https://doi.org/10.1080/10720537.2014.922911>
- Hair, H. J., & Fine, M. (2012). Social constructionism and supervision: Experiences of AAMFT supervisors and supervised therapists. *Journal of Marital and Family Therapy*, 38(4), 604–620. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2011.00255.x>
- Halligan-Avery, E. M., Guiffreda, D. A., & Lynch, M. F. (2017). Development and validation of the constructivist supervisor scale. *Journal of Constructivist Psychology*, 28(1), 40–52. <https://doi.org/10.1080/10720537.2016.1246992>
- Jenkins, D. (1996). A reflecting team approach to family therapy: A delphi study. *Journal of Marital and Family Therapy*, 22(2), 219–238. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1996.tb00200.x>

- Kahn, S. Z., & Monk, G. (2017). Narrative supervision as a social justice practice. *Journal of Systemic Therapies, 36*(1), 7–25. <https://doi.org/10.1521/jsyt.2017.36.1.7>
- Lampropoulos, G. K. (2002). A common factors view of counseling supervision process. *The Clinical Supervisor, 21*(1), 77–95. https://doi.org/10.1300/J001v21n01_06
- Mahrer, A. R. (1988). Discovery-oriented psychotherapy research: Rationale, aims, and methods. *American Psychologist, 43*(9), 694–702. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.43.9.694>
- Nadan, Y. (2020). Outsider witness groups as a means of professional growth in family therapy training: An exploratory qualitative study. *Family Process, 59*(2), 509–524. <https://doi.org/10.1111/famp.12452>
- Neal, J. H. (1996). Narrative therapy training and supervision. *Journal of Systemic Therapies, 15*(1), 63–77. <https://doi.org/10.1521/jsyt.1996.15.1.63>
- Shachar, R., Nasim, R., Leshem, T., Rosenberg, J., Schmidt, A., & Schmuely, V. (2012). Power hierarchy, multiple truth, and innovations in narrative supervision. *Journal of Systemic Therapies, 31*(4), 34–48. <https://doi.org/10.1521/jsyt.2012.31.4.34>
- Stoltenberg, C. D. (2005). Enhancing professional competence through developmental approaches to supervision. *American Psychologist, 60*(8), 857–864. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.8.85>
- Stoltenberg, C. D., & McNeill, B. W. (1997). Clinical supervision from a developmental perspective: Research and practice. In C. E. J. Watkins (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 184–202). John Wiley & Sons Inc.
- Sutherland, O., Fine, M., & Ashbourne, L. (2013). Core competencies in social constructionist supervision? *Journal of Marital and Family Therapy, 39*(3), 373–387. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2012.00318.x>
- Ungar, M. (2006). Practicing as a postmodern supervisor. *Journal of Marital and Family Therapy, 32*(1), 59–71. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2006.tb01588.x>
- Watkins, C. E. (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>
- Weingarten, K. (2016). The art of reflection: Turning the strange into the familiar. *Family Process, 55*(2), 195–210. <https://doi.org/10.1111/famp.12158>
- Whiting, J. B. (2007). Authors, artists and social constructionism: A case study of narrative supervision. *The American Journal of Family Therapy, 35*(2), 139–150. <https://doi.org/10.1080/01926180600698434>

收稿日期：2020年06月24日

一稿修訂日期：2020年06月29日

二稿修訂日期：2020年09月30日

三稿修訂日期：2020年11月19日

四稿修訂日期：2020年12月21日

五稿修訂日期：2021年01月14日

六稿修訂日期：2021年03月11日

接受刊登日期：2021年03月18日

Bulletin of Educational Psychology, 2021, 53(1), 199–222
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R. O. C.

Supervisory Mindsets and Strategies Applied in Postmodern Narrative and Collaborative Approaches for Group Supervision

Hsin-Yi Li	Hsiu-Lan Shelley Tien	Shi-Juan Wu	Meng-Ning Wang
Zhishanyuan Psychiatric Nursing Home	Department of Educational Psychology and Counseling National Taiwan Normal University	Center for Creative Dialogue	Department of Social Work National Taipei University

Clinical supervision is an indispensable learning process in counseling education. Research on supervisory mindsets and strategies in clinical supervision is also essential because it can advance knowledge and skills in this field (Tsai, 2012). In the last 40 years, the humanities and social sciences (including psychology and counseling) have been influenced by postmodern social constructionism (PSC; Anderson, 2009, 2012, 2013; Bob, 1999; Carlson & Erickson, 2001; Hair & Fine, 2012; Neal, 1996; Whiting, 2007; Wu, 2010). This influence led to the development of postmodern narrative and collaborative approach (PNCA) therapy. PNCA supervision-related studies have explored the perceived experiences of supervisees (Attridge, 2007; Hair & Fine, 2012) and assessed the effect of PNCA supervision on supervisees (Attridge, 2007; Hair & Fine, 2012; Nadan, 2020; Shachar et al., 2012; Huang, 2015). Their findings have suggested the positive effect of PNCA supervision on the learning and developmental experiences of supervisees. A literature review revealed that few studies have explored what and how postmodern supervisory mindsets and strategies are adopted during the supervision process. Therefore, the purpose of the present study was to explore the supervisory mindsets and supervisory strategies adopted by a supervisor during the PNCA group-supervision process (GSP).

Nine certified counseling psychologists with masters' degrees participated in a monthly group supervision that was supervised by a senior clinical PNCA supervisor (the third author) for 8 months. During these 8 months, the nine participants did not receive any other supervision groups. Eight verbatim drafts of the GSP were collected and analyzed by grounded theory.

The results indicated that the supervisor exhibited eight types of postmodern supervisory mindsets namely demonstrating appreciation, not taking things for granted, normalization, being public, practicing de-expertization, being not-knowing, practicing validation, and privileging the local knowledge. The present study revealed that the supervisor exhibited the characteristics of PSC. The aforementioned eight types of supervisory mindsets corresponded to the findings of previous studies (Behan, 2003; Carlson & Erickson, 2001; Hair & Fine, 2012; Jenkins, 1996; Kahn & Monk, 2017; Shachar et al., 2012; Sutherland et al., 2013; Ungar, 2006; Weingarten, 2016), which have reported that the characteristics of PNCA supervision include appreciating and applying the experience and knowledge of supervisees, appreciating supervisory dialogue, and maintaining an equalitarian supervisor-supervisee relationship (Carlson & Erickson, 2001; Sutherland et al., 2013; Kahn & Monk, 2017). Behan (2003) emphasized the crucial role of a supervisor in maintaining a curious attitude and being public because such behavior not only can reduce the burden undertaken by the supervisor as an expert but also promote supervisees' autonomy and expertise. Ungar (2006) also highlighted the role of the supervisor in the modeling of deconstruction and not taking things for granted.

The present study also revealed that the supervisor adopted 13 types of supervisory strategies, including seven types of supervisory strategies were common adopted in every supervision approach, and six were unique to PNCA supervision. The six types of supervisory strategies unique to PNCA supervision were the exploration of unique outcomes, narrative deconstruction/externalization/naming, witnessing, teaching/sharing/modeling of PNCA philosophy and strategies, using of meaning-oriented questions and using of metaphors.

This study found that the supervisor had adopted four types of witnessing-related behaviors to recognize and empower supervisees, namely the application of a supervisee's opinion at multiple time points, application of other individuals' perspectives in supervisee's narration during supervision, and application of supervisor and other supervisees' feedback. For example, the supervisor asked supervisees to recall and reflect on what they had done during the past year. The supervisor also asked supervisees to consider what's the contributions of themselves as a counselor from the perspective of the client and what the client might say regarding this topic. The supervisory strategy of witnessing enhanced the development of the supervisee's previously absent (but implicit) narrative, unique outcomes, and subjective inner-expertise knowledge.

The supervisor who participated in this PNCA GSP also taught, shared, and adhered to the philosophies and strategies of PNCA supervision. These supervisory strategies are widely used in clinical supervision (Hair & Fine, 2012; Hsu, 2011; Shih, 2015; Stoltenberg, 2005) and aid supervisees in achieving appropriate counseling function and learning how to appropriately apply case conceptualization, processing, and personalization skills. In the present study, the supervisor also played the role of a teacher, consultant, and mentor. This observation is consistent with those of previous studies, which have proposed that supervisors need to provide instruction, guidance, direction, and feedback; these comprise specific directions and guidance for specific issues, the use of modeling and discussions to promote the skills of the supervisee, and the promotion of supervisees' reflections through supervision (Shachar et al., 2012; Ungar, 2006; Watkins, 2017). Our study further revealed that PNCA supervision not only achieved the required functions and tasks of clinical supervision but also met the learning requirements of supervisees and promoted the well-being of clients.

The present study verified that PNCA supervision is characterized by attentive listening, empathic responses and recognition, and the use of questions to encourage supervisees to reflect on themselves. This finding corresponded to those of other PSC supervision studies, which emphasized that PSC supervision incorporates attentive listening, empathic responses, and walk side by side in the supervision process (Andersen, 1987; Anderson, 2009, 2012, 2013; Carlson & Erickson, 2001; Neal, 1996; Jenkins, 1996; Weingarten, 2016; Whiting, 2007; Wu, 2017).

The other seven types of supervisory strategies adopted by the supervisor are common in other supervision models; the strategies adopted were responsive-active listening, the use of positive and nonjudgmental questions, understanding the supervisee's supervision needs, immediately checking, understanding the client's context, reframing, and providing instructions. These seven strategies corresponded to those used in counseling and group counseling, suggesting that they are basic and entry-level strategies and skills in counseling education. Wu (2017), Anderson (2009, 2012, 2013), and Weingarten (2016) have all highlighted the key role of the supervisor in implementing attentive listening, empathic feedback, and walk side by side and promoting a supervisee's reflection and reconstruction during the supervision process. Guindon (2010/2012) also suggested that immediately checking and reframing are basic skills for providing help in counseling. This finding suggested that the seven strategies can be applied in supervision theories and models, and they can be treated as basic and entry-level helping skills in the context of counseling and supervision.

Research on effective and common supervisory strategies applied in supervision theories and models is essential for counseling education because it promotes the application of knowledge and skills that enhance the development and learning experiences of supervisees.

PSC-based PNCA supervision emphasizes attentive listening, empathic responses, and positive connotations in relation to supervisees. The goal of PNCA supervision is to generate benefits for both clients and supervisees. With respect to clients' benefits, the goals of PNCA supervision are dissolving the dilemma of the supervisee and promoting the acquisition of knowledge and skills associated with PNCA conceptualization, processing, and personalization. With respect to supervisees' benefits, the goals of PNCA supervision are reanchoring the counseling values, beliefs and theories of the supervisee; promoting the emergence and development of the supervisee's absent (but implicit) narrative, unique outcomes, and subjective inner-expertise knowledge; and enhancing the supervisee's self-efficacy and counseling effectiveness (Wu, 2019).

The findings of the present study can be used as a reference to aid the application of PNCA supervision in clinical supervision and counseling education. However, the present study had some limitations and its results must be cautiously interpreted and applied. First, the present study was a qualitative-only study. Second, the supervisees who participated in the study were all licensed psychologists with at least 2 years of practical experience, and all of them participated voluntarily. Third, researchers' mindsets might have influenced the research results during the analysis phase.

Future studies can examine the experiences of supervisee with respect to PNCA supervision, the effect of PNCA supervision on supervisees, and whether the patterns or characteristics of PNCA supervision vary depending on the participants involved. For example, whether the patterns or characteristics of PNCA supervision vary when it is applied to master's level part-time practicum students versus master's level full-time internship students? With such knowledge, we can better understand the characteristics of PNCA supervision and enrich postmodern supervision.

Keywords: grounded theory, group supervision process, postmodern narrative-collaborative approach (PNCA), supervisory mindsets, supervisory strategies