

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
教育心理學報，民93，36卷，2期，109—125頁

受督導者於督導過程中的隱而未說現象之探究*

許 詔 玲

國立交通大學
教育研究所暨諮商中心

本研究旨在探討受督導者於督導過程中對訊息隱藏未揭露的現象，主要瞭解隱而未說的內涵及其對督導過程的影響。6位碩士層級諮商員各接受4至6次督導，並於每次督導結束後立即接受督導歷程回溯訪談。研究結果發現，受督導者於每次督導過程均有訊息隱藏未揭露，在整個督導歷程中，以第1次督導出現的隱而未說最多，之後隨著督導次數的增加有普遍下降的趨勢，平均每位受督導者每次督導有3.96個隱而未說。隱而未說的內涵以與「督導者及受督導者的互動」有關的訊息最多，其中又以對督導者的負向情緒與負向評估最高比例，隱而未說對督導過程的影響均為負向，其中又以「降低受督導者所能獲得的協助」為最普遍。最後，除了正向情緒與對督導者的正向評價沒有負向影響之外，其他類別的隱而未說均對督導過程有負向影響，而且最重要的影響都是降低受督導者所能獲得的協助，此外不同類別的隱而未說也有不同的影響組型。

關鍵詞：受督導者、督導、督導者、督導過程、隱而未說

督導作為諮商員養成過程的重要經驗已為許多諮商教育者所重視與強調（王文秀，民87；許詔玲，民88；Kennard, Stewart & Gluck, 1987；Loganbill, Hardy & Delworth, 1982；Robiner, 1982；Strozier, Barnett-Queen & Bennett, 2000；Worthen & McNeill, 1996），課堂的訓練與理論的知識提供實務操作的基礎，更重要的卻是有經驗的督導者所提供的密集與個人訓練（Moskowitz & Rupert, 1983）。在督導過程中，雖然督導者的諮商與督導能力對督導品質有相當大的影響，督導者也對個案的福祉與受督導者的專業成長承擔多數責任，然而不可否認的，督導是由督導者與受督導者雙方的投入與互動所構成，受督導者更是學習的主體，有其重要影響力。是以，在強調督導者的教育與訓練、以及探討督導者各項議題對督導有效性影響的同時，目前也有愈來愈多的學者關注受督導者對督導過程的影響（許詔玲，民92）。

在受督導者各項影響督導過程的因素中，受督導者在督導過程中的焦慮與防衛被著墨最多（Bauman, 1972；Dodge, 1982；Liddle, 1986；Rubin, 1989；Schauer, Seymour & Geen, 1985），Rodenhauser, Rudisill 與 Painter（1989）則將焦點放在有利於督導學習的受督導者特質，其他學者則聚焦於受督導者對督導的缺乏認識（Bahrick, Russell & Salmi, 1991；Berger & Buchholz, 1993）與角色採取上的困難

* 本研究為國科會補助的專題研究計劃之部分結果，計劃名稱為「受督導者隱而未說之內涵、原因及其對諮商督導過程的影響之研究」，計劃編號為：NSC 90-2413-H-009-003。特別感謝研究助理陳靜儀小姐與黃欣妍小姐在訪談工作與資料分析上的協助。

(Ladany & Friedlander, 1995; Olk & Friedlander, 1992) 對督導過程的阻礙，許韶玲（民91、民92）則分別從督導者與受督導者的角度瞭解受督導者對督導過程的影響因素；另外許韶玲（民88）並進一步檢查受督導者所接受的督導前準備訓練對其進入督導過程的影響。Callis（1997）、Ladany, Hill, Corbett 與 Nutt（1996）、Webb 與 Wheeler（1998）、Yamartino（1998）、Yourman（2003）、以及 Yourman 與 Farber（1996）等人則研究受督導者在督導過程中對訊息隱藏未揭露的現象。

換言之，愈來愈多學者慢慢發現，除了督導者之外，受督導者對督導過程的影響亦不容忽視。在這些與受督導者相關議題的討論與研究中，受督導者於督導過程中隱而未說的議題則於近幾年來逐漸受到關注，受督導者於督導過程中揭露／不揭露對受督導者專業學習的影響，是促使此一領域之研究逐漸受到關注的重要因素。

雖然就具體人際互動的角度來看，督導關係是一個兩人關係（督導者與受督導者），然而就關係的互動內涵而言，它其實是一個包含個案、諮商員、以及督導者的三人關係，由於個案並未出現在督導情境，因此諮商員是唯一連結個案與督導者兩人的角色（Bernard & Goodyear, 2004），如陳金燕（民92）所言，個案與督導者之間是一種間接式的互動，個案以一種「不存在的方式」存在於督導關係中，因此諮商員能否揭露與其諮商材料有關的訊息便顯得格外重要，Yourman 與 Farber（1996）便指出在所有督導模式中，諮商員與個案的互動被正確傳遞給督導者的程度是共通的重要因素

此外，在多數諮商督導模式背後都有一個隱含的假設，督導之所以能夠促進受督導者專業能力的發展乃是奠基在一個重要的基礎，這個基礎是受督導者必須揭露任何與個案、諮商歷程的互動、受督導者個人、以及督導關係等相關資料（Ladany et al., 1996），的確，受督導者揭露與實務工作相關的人際或個人內在經驗是影響督導成功與否的重要關鍵（Yamartino, 1998），Alonso 與 Ruttan（1988）更指出受督導者對其諮商工作的揭露是好的督導之必要條件。

更明確的說，受督導者遺漏重要臨床資料將使受督導者的專業學習受到阻礙，同時督導者也因未被適當告知，致使個案未能受到適當協助，所以 Ladany 等人指出未被說出的和已被說出的同等重要、甚至更為重要。

的確，在某些督導情境中，督導者有機會透過現場（單面鏡）、或受督導者實際接案的錄影帶或錄音帶，而得以較完整與全面的掌握受督導者於諮商過程中與個案的實際互動與諮商對話，然而，不可否認的，並非所有的督導模式都能全程在督導過程中以此一方式進行，況且即使督導者能完整掌握諮商過程，受督導者也可能因為此種督導方式而調整或修正他們的諮商行為，以避免不受歡迎的評價（Wallace & Alonso, 1994），因此透過直接觀察或視聽媒材所獲得的資料未必能如實反映受督導者的諮商表現，再加上諮商員個人化的議題泰半來自受督導者個人的揭露與開放，督導者畢竟沒能力透視諮商員的內在經驗，是以受督導者於督導過程中揭露或開放的範圍與深度便某種程度決定督導者介入與協助的內涵。換言之，在督導過程中，受督導者的隱而未說必然對督導過程產生影響。

隱而未說的議題在諮商領域較早受到關注（Hill, Thompson, Cogar & Denman III, 1993; Regan & Hill, 1992; Wheeler & Kivlighan, Jr., 1995; Wright, Ingraham, Chemtob & Perez-Arce, 1985）。根據目前諮商歷程研究對隱而未說的探討已經證實隱而未說對個案或團體成員的滿意度、以及諮商效果有負向影響（Hill et al., 1993; Regan & Hill, 1992; Wright et al., 1985）。此外，個案傾向對他們的治療者隱藏某些特定的訊息，特別是對治療者的負向反應。

諮商與督導雖然有其相似性，然而兩者仍有很大的差異，與諮商關係相較，督導關係具有評價的成分與非自願的本質，因此當揭露某些資料對受督導者不利時，受督導者便會選擇隱藏不揭露；此外，很多受督導者並非自願接受督導，然而受督導者卻被期待在督導關係中要有高度的投入，然而由於他們在權力結構中處於低權力的位置，因此受督導者可能會保留某些訊息，以便能在督導關係中獲得某種程度的掌控（Ladany et al., 1996）。換言之，由於關係本質的差異，督導情境中受督導者的隱

而未說可能較諮商情境中個案的隱而未說還多。

Yourman 與 Farber (1996) 的調查顯示雖然多數受督導者均能誠實呈現與個案的互動，然而對訊息有意識的隱藏或扭曲並不少見，許韶玲 (民 91) 也發現受督導者在督導過程中有一些隱藏未揭露的疑問、困惑、期待、以及困境，Ladany 等人 (1996) 則發現更多受督導者在督導過程中隱藏的訊息，這些訊息包括對督導者的負向反應、個人議題、臨床錯誤、被評價的擔心、以及對個案的觀察資料等。上述結果反映的是受督導者在督導過程中對訊息的隱藏並不罕見，雖然 Ladany 等人對此議題的探究最為完整，然而由於其資料蒐集採事後回顧的方式，同時亦預設結構性方向供受督導者檢索與回應，因此其結果無法如實掌握與反映督導歷程中受督導者隱而未說的現象。由於隱而未說不僅細膩，而且稍縱即逝，事後訪談的方式恐怕無法精準掌握此一現象，是以本研究在每次督導結束後立即進行訪談，以試圖對所有隱藏未揭露的訊息做最完整的描繪，同時，在未設定明確方向供受督導者檢索其經驗的前提下，受督導者在督導過程中隱藏未揭露的訊息將得以被開放的瞭解，本研究稱的隱而未說乃指受督導者於督導過程中對訊息隱藏或不揭露的行為，其中包括：在督導者邀請提供相關訊息的情境下，有意或無意選擇隱藏或不揭露、以及在個人知覺到某些訊息或材料出現在個人意識覺察範圍，不論督導者有無覺察或邀請開放，受督導者選擇隱藏或不揭露的現象。此外，如果督導關係中受督導者的隱而未說較諮商關係中個案的隱而未說來得多，那麼受督導者在督導過程中隱而未說的出現情形如何？換言之，其普遍性為何？最後，雖然學者一致主張受督導者在督導過程中隱藏訊息必然對其專業學習有負向影響，然而更具體的影響內涵為何卻仍不可知？有無可能隱而未說仍然有其正向影響？換言之，本研究乃欲對完整督導歷程中，受督導者的隱而未說及其影響內涵進行更細緻的探究。

方 法

一、研究對象

為瞭解諮商員於督導過程中的隱而未說，本研究透過招募方式邀請碩士層級修習諮商實習課程之諮商員為對象，共計六位受督導者 (C1-C6) 參與。六位均為女性，除了 C6 年齡較大之外，其他人均介乎 25 到 30 歲之間，平均年齡 29 歲。諮商年資從 1 年到 19 年，變異較大，平均年資 6.25 年。被督導經驗除了 C1 與 C4 在 30 次以上，其他人均在 10 次以下。此外，研究者以邀請的方式，找到 6 位 (S1-S6) 具博士學位 (或博士候選人)、受過督導訓練並具備督導經驗的諮商員擔任本研究的督導員。研究對象的基本資料見表 1。

表 1 研究對象的基本資料

編號	性別	年齡	諮商經驗	被／督導經驗
C1	女	27／歲	4／年	35／次
C2	女	26／歲	4／年	8／次
C3	女	28／歲	1.5／年	1／次
C4	女	25／歲	5／年	5／年
C5	女	29／歲	1／年	0／次
C6	女	41／歲	19／年	7／次
S1	女	38／歲	13／年	6／年
S2	女	42／歲	15／年	8／年
S3	男	33／歲	8／年	5／年
S4	女	39／歲	13／年	6／年
S5	男	33／歲	8／年	5／年
S6	女	38／歲	10／年	5／年

註：被／督導經驗一欄於受督導者部分乃指被督導經驗，於督導者部分乃指督導經驗。

二、研究設計

目前此領域相關研究所採取的方法主要乃以事後訪談方式進行資料蒐集，或限定在過去與同一位督導者的督導關係、或未做此限定，而以其過去所有被督導經驗做回顧，均未有研究直接從受督導者進入新的督導關係開始及持續進行的督導歷程進行探究。然而，由於督導過程乃由連續不斷的對話與重要段落所構成，以事後回溯的訪談，受督導者不容易回憶起過去被督導經驗中的隱而未說，同時也無法看出隱而未說在督導歷程中的變化情形。因此，為了掌握受督導者於督導過程中的隱而未說，本研究對完整督導歷程中的每次督導過程進行隱而未說的探究（安排六位受督導者接受六次督導，只有C2因故只接受4次督導），同時為捕捉任何即刻出現、稍縱即逝的隱而未說，本研究在每次督導結束後立即進行訪談，同時採取兩階段訪談方式，以獲取最完整的資料。

由於受督導者對隱而未說訊息的陳述受到覺察能力的影響，而重新觀看督導過程必然增加受督導者對其彼時彼刻隱而未說訊息的覺察與掌握，因此本研究蒐集到的隱而未說必然同時包括彼時彼刻與此時此刻對督導過程隱而未說的覺察，然而不管何時覺察，隱而未說的訊息必須是存在於督導過程，因觀看錄影帶的此時此刻所產生的新訊息便不在此列，此外，為了避免對彼時彼刻隱而未說訊息的重新組織、整理或建構，資料蒐集時特別以「當下（那個時候）沒有說出來的話是…」的方式發問，茲將這部分訪談說明如下：

（一）督導結束後的即刻訪談

在每次督導結束後，即透過表2之晤談指引，以深度晤談的方式瞭解受督導者於督導過程中，任何印象深刻的隱而未說及其對督導過程的影響。此階段訪談的目的在於透過整體督導過程的回憶，請受督導者就其隱而未說的概況作一描述。此階段訪談的目的有二：一是瞭解受督導者於督導過程中整體印象深刻的隱而未說；二則是進一步作為督導歷程回溯訪談的前置訪談工作。

（二）即刻訪談結束後的督導歷程回溯訪談

在即刻訪談結束後，再以表3之晤談指引，進行督導歷程回溯訪談，請受督導者觀看督導過程的全程錄影帶，將遙控器交給受督導者，請他們在發現督導過程中自己有隱藏未揭露的行為時，按下暫停鍵，訪談者再請他們說明所知覺之隱而未說及其影響。透過此階段的訪談將得以完整捕捉到受督導者於督導過程中隱而未說的真實面貌。

三、資料蒐集與分析

本研究主要以深度訪談蒐集資料，訪談工作由研究助理進行，研究助理為諮商與輔導研究所碩士班三年級的研究生，具備基本研究能力，修過質性研究，並有質性研究經驗。在訪談工作進行前，研究者提供20小時的訪談訓練，訓練容包括：訪談技巧的教授、訪談模擬練習與檢討、以及預試訪談與督導，在訪談進行過程亦與之定期討論。

表2 即刻訪談之晤談指引

指導語	為了瞭解在剛剛的督導過程中，你是否有任何沒有說出來的話，所以請你回想一下在剛剛督導的過程裡面，有沒有任何閃過你心中的念頭、想法、情緒、或感受，你因為各種可能的因素而沒有說出來。
訪談大綱	1.在剛剛督導的過程裡面，有任何閃過你心中的念頭、想法、情緒或感受沒有說出來嗎？ 2.除了這個之外，還有沒有其他沒說出來的？ ※以此方式將受督導者所有於即刻督導結束後印象深刻的隱而未說蒐集完畢（在稍後的訪談再請受督導者指出其存在的時間脈絡，並對其影響作進一步的瞭解）。

表3 督導歷程回溯訪談之晤談指引

指導語	除了剛剛你所談的之外，接下來，會將剛剛督導過程所錄製的錄影帶播放出來，在播放的過程中，如果你發現有任何在當下沒有說出來的話，請你直接按暫停鍵，我會停下來詢問你，當下沒說出來的話是什麼？以及沒說對督導過程的影響？剛剛你談到的部分也請你讓我知道它出現在什麼時候，這樣你瞭解嗎？關於我們等一下的進行方式，是否還有任何問題？如果沒有問題，我們可以開始了嗎？
訪談大綱	1.那個時候沒說出來的話是…？ 2.你覺得那些話沒有說出來對督導過程的影響是什麼？ ※將錄影帶全程播放完畢，在過程中任何時間點，受督導者有隱而未說，隨即暫停影帶之播放，並詢問上述問題。

本研究對六位受督導者共計進行34次訪談，在訪談資料的整理方面，除了逐字謄錄之外，每份逐字稿均以三碼進行編碼，以C3-4-66為例，其意為第3位受督導者第4次督導的第66句對話。在所有逐字稿校正之後，由研究者與研究助理完成所有逐字稿分析工作。每份逐字稿均由兩人各自進行分析，分析前兩人先就資料分析原則達成共識，以選擇性編碼方式找出受督導者所察覺之隱而未說及其影響。

由於本研究對受督導者隱而未說的瞭解乃從督導過程的時間脈絡予以檢視，因此在督導過程任何一個時間點或段落，受督導者隱藏未揭露的訊息即被視為一個分析單位，兩人以摘要的方式處理每個分析單位的內涵（隱而未說影響的分析則先找出每個隱而未說所涵蓋的影響類別及其內涵），並在逐字稿左邊空白處作描述，兩人各自完成分析之後，再將各自分析的結果作充分的討論，務達兩人意見一致始敲定最後結果。跨個案的資料分析與統整亦由研究者與研究助理共同完成，整個資料分析過程歷經歸類、概念化與命名、再歸類、再概念化與命名的過程，每個分析單位只作一次歸類，兩人反覆討論，不斷修正，直到類別之間無法繼續併攏，且對命名沒有更好的看法之後，始敲定最後結果。

結果與討論

一、受督導者隱而未說的發生情形

在本研究中，所有受督導者在每次督導過程都有訊息隱藏未揭露（見表4），六位諮商員在三十四次督導過程中，隱藏未揭露的訊息最少有1個，最多有11個，平均每次有3.96個，此現象反映的是受督導者隱藏未揭露的行為在督導過程相當普遍，此結果不僅證實了Wallace與Alonso（1994）及Yerushalmi（1992）等人對受督導者隱藏某些訊息實乃無可避免的看法、亦呼應並擴增Callis（1997）、Ladany等人（1996）、Yamartino（1998）、以及Yourman與Farber（1996）的研究結果，換言之，隱而未說的普遍性不僅存在於受督導者整體的被督導經驗中，當檢視的脈絡更為細緻的被架構在受督導者每次的督導過程時，受督導者對訊息的隱藏更是無所不在，此一結果為隱而未說的普遍性存在提供了更為直接的證據。此外，由於本研究將隱而未說界定在受督導者意識所能覺察的範圍，然而隱而未說的內涵應有一部份是在受督導者所能覺察的範圍之外，換言之，受督導者在督導過程中實際隱藏未揭露的訊息應比本研究所發現的還多。

表4 受督導者隱而未說次數表

督導次數 受督導者	督導次數						小計	平均次數
	一	二	三	四	五	六		
C1	4	3	4	4	2	2	19	3.17
C2	5	2	4	2	X	X	13	3.25
C3	11	3	3	2	3	3	25	4.17
C4	6	6	4	1	6	3	26	4.33
C5	5	5	2	5	1	2	20	3.33
C6	12	8	4	5	3	1	33	5.5
計	43	27	21	19	15	11	136	3.96

註：除C2接受4次督導外，其他人均完成6次督導

二、受督導者隱而未說在督導歷程中的變化情形

對受督導者在完整督導歷程的隱而未說加以檢視後發現，整體而言受督導者隱藏未揭露的情形隨著督導次數的增加及督導關係的開展有逐漸降低的趨勢，同時六位受督導者隱藏未揭露的行為出現最多的都是在第一次督導。這樣的結果有其重要涵意，一是督導經驗的累積，增加諮商員對督導者與督導關係的熟悉，也提高其對督導進行與督導過程的瞭解，因而降低其隱藏未揭露的行為，Yamartino (1998) 研究發現受督導者都是在開始被督導後才慢慢瞭解在督導中應揭露／不需揭露哪些訊息，施香如(民92)也發現，在督導開始階段，因為督導者與受督導者彼此不夠熟悉與信任，因此自我表露較少真誠，換言之，上述兩個研究發現為此一結果的可能涵意提供了背後的實證基礎。

此外，訪談經驗提昇諮商員對其隱而未說的覺察，使其知覺到隱而未說對其專業學習的負面影響、並引發其嚐試說出的動機與行為，則是研究介入對研究結果產生的干擾，尤其本研究的受督導者均處於諮商課程實習 (practicum) 階段，因此被督導經驗相當有限，再加上研究介入的頻繁 (每次督導後都接受督導歷程回溯訪談)，在被督導與受訪經驗的交互影響下，受督導者乃較懂得有效揭露以利其學習。因此，受督導者隱而未說的次數隨著督導歷程的開展逐漸下降的現象，應被放置在督導關係的開展與研究訪談的介入的脈絡下予以理解。

三、受督導者的隱而未說

(一) 隱而未說的內涵之描述

本研究從六位受督導者在六次督導 (其中C2只接受4次督導) 結束後的即刻訪談與督導歷程回溯訪談中發現136個隱而未說，經歸納與整理，最後形成八個類別 (定義見表5)，依其被提及多寡順序呈現分別是：疑問 (29)、(正／負向) 情緒 (26)、對督導者的 (正／負向) 評價 (22)、需求與期待 (20)、體會與收穫 (14)、個人問題與狀況 (11)、困難 (8)、以及個案相關資料 (6) (括弧內的數字代表每一類所涵蓋的次數)。茲將這八類隱而未說的內涵呈現如下：

1. 疑問

5位受督導者均指出，他們在督導過程中有未說出來的疑問，這些疑問包括三大類，一類與督導者有關，另一類與諮商實務工作有關、最後一類則與督導結構有關。第一類包括對督導者專長、個人狀況與反應、以及介入所產生的疑問，其中又以對督導者介入所產生的疑問最多 (包括因無法瞭解督導者所使用的某些名詞、督導者所欲傳達的意涵、督導者某些介入背後的意圖、以及某些論述或觀察

背後的想法所產生的疑問)；第二類包括對醫療系統專業角色與分工、及未來晤談方向與具體做法所產生的疑問，其中又以後者居多；第三類所涵蓋的疑問全都與什麼材料或議題被允許在督導中提出有關。以對督導者介入所產生的疑問為例，S3在前一個議題還沒有結束前就問了C3另一個問題，讓C3感到不解，她說：「剛剛那個過程中我在想督導怎麼會問我那個問題，…，你覺得諮商是什麼？對、然後，我都會覺得，一廿ㄟ，督導怎麼會問這個問題，她是不是從、她是不是抓到了什麼點，所以這樣子問，…」(C3-1-063)。

表5 隱而未說的內涵：定義

內涵	定義
疑問	乃指受督導者於督導過程中所出現的疑問、困惑或不解。
(正/負向)情緒	乃指受督導者於督導過程中的正、負向情緒或感受。
對督導者的(正/負向)評價	乃指受督導者於督導過程中對督導者能力或介入(包括：觀點、看法、詮釋、反應與處理)的肯定、同意與認同情形。
需求與期待	乃指受督導者於督導過程中對督導的需求與對督導者的期待。
體會與收穫	乃指受督導者於督導過程中的任何體會、覺察、領悟或收穫。
個人問題與狀況	乃指受督導者的個人議題與在督導過程中的生理狀況。
困難	乃指受督導者在督導過程中對督導者的引導或介入感到困難。
個案相關資料	乃指受督導者在諮商室內外所蒐集的所有個案資料。

2. 情緒

5位受督導者均指出，他們在督導過程中有未說出來的情緒，其中負向情緒遠多於正向情緒(22/4)，而且這些情緒多數與督導雙方的互動有關，只有壓迫感來自督導的時間因素。這些負向情緒包括：擔心、緊張(壓力)、慌亂、痛苦、壓迫感、被誤解、被否定、以及生氣；其他少數正向情緒則包括：安心、放鬆、以及感激。在負向情緒方面，受督導者的擔心主要來自於擔心被評價，緊張(壓力)來自於督導者問的問題，慌亂來自於督導者將督導方向的權利與責任放在受督導者身上，痛苦來自於督導的風格與督導關係，被誤解來自於受督導者覺得自己沒有被督導者正確理解，甚至被曲解、誤會，被否定與生氣的情緒來自於受督導者覺得不斷被督導者質問、質疑與指責、以及督導者沒有專心聽受督導者講話，並不斷重複詢問相同的問題；壓迫感來自於督導時間的緊湊。在正向情緒方面，安心來自於督導者的肯定，輕鬆來自於督導方式的改變，感謝則來自於督導者的協助。以緊張(壓力)為例，C6提到「就是…問我幾個問題，那我想跟上次一樣就是說，我當下事覺得有一點，一點壓力，…」(C6-2-004)。

3. 對督導者的(正/負向)評價

對督導者的評價包括正負兩部分，然而負向評價遠多於正向評價(18/4)，在負向評價方面包括受督導者對督導者能力或介入的質疑或不認同，他們使用的語言像是「我覺得不是…而是…」、「我懷疑(或不同意)督導說的…」、「難道我不能…」、「對…，我覺得不以為然」、「督導說的…是行不通的」、以及「督導沒辦法…」；正向評價則是對其能力或介入的肯定與認同，他們使用的語言像是「督導好厲害…」、「督導…做得很好」。前者有5位受督導者提到，以C2為例，S2將C2詢問個案失約的行為解釋為追究個案的缺席時，C2不同意此一解釋，她說：「剛才就是督導她有說到就是說追究，那我就覺得不是啊，我沒有要去追究，但是我沒有講，…」(C2-1-049)。

4. 需求或期待

4位受督導者指出，他們在督導過程中對督導的需求或對督導者的期待沒有被滿足，同時他們並

沒有把這些需求或期待說出來。這些需求或期待又分成兩大類：一類是受督導者想要，但督導者沒給，一類則是受督導者不想要，但督導者卻給了或給太多，又以前者為數較多。

受督導者想要，但督導者沒給的部分包括對督導者角色、督導結構、督導焦點、督導進行、督導時間與雙方位置的安排等方面，其中又以對督導者角色與督導結構方面的需求與期待最多。在督導者角色方面，主要是希望督導能更具指導性、提供更多支持與回饋，C6說得很清楚，她說：「(沈思12秒)……可能我會有一點希望說，在技術上多一些指導，」(C6-1-036)，對於回饋的期待，C4也有令人印象深刻的描述，她說：「我本來期待督導回饋更多的(C4音量加大，苦笑)，結果她…她竟然只說這樣就好了，…」(C4-6-033)

5. 體會與收穫

體會與收穫包括受督導者在督導過程中對個案有新的想法、對自己有所領悟、對諮商關係產生新的觀點、對處理策略或技術有所學習、以及對督導關係有不同的體會。4位受督導者均指出他們在督導過程中有這個部分的隱而未說。對對處理策略或技術有所學習，C1指出她在角色扮演的過程突然對這個技巧的目的有所領悟，她說：「然後那時候我就想說：阿！我到底知道督導要我做什麼？因為她不是說她的辦法前面幹嘛幹嘛，後面這樣子，要把它弄在一起，對。那我就比較知道喔、原來角色扮演是要做什麼這樣子。」(C1-3-038)。

6. 個人問題與狀況

有4位受督導者提到她們沒有說出一些個人的問題、以及在督導過程中的生理狀況，這些個人問題包括：對諮商的無力感、自己的人際風格、適合接的個案類型、對個案遵守規範的堅持、對給個案電話的非理性害怕、對自己諮商情境中的行為不解、以及嚴重的賴床問題等。以對諮商的無力感為例，由於C4在諮商過程遇到一些問題，因此心中有一個想法是以後不想再作諮商工作了，可是她沒有將自己這個問題說出來，她說：「今天如果有…沒有說的話…應該比較是屬於…裡面講到的一個部分吧！講到我對諮商的…無力感吧！（無力感加重音）那…這也面臨我以後的生涯規劃，…」(C4-5-001)。

7. 困難

4位受督導者均指出，他們在督導過程中有未說出來的困難，這些困難包括：對督導者詢問的問題感到困難、無法聽懂督導者的語言或解釋、以及對督導者督導策略的使用感到困難。她們表達的內容像是「督導者問的問題讓人很難回答」、「督導者所用的語言都要思考很久才能理解」、「督導試圖要告訴我她思考中的重點，可是我聽不懂」、以及「督導者太快要我進入角色扮演的情境，可是我進不去」，以C3為例，督導者要受督導者去思考自己為什麼卡住時，受督導者覺得自己需要被協助以找出自己卡住的原因，她說：「…，可是我覺得我就是不知道我為什麼卡住，我需要去被引導，去找出我的卡住這樣子，我覺得現在引導我自己去想我為什麼卡住，對我來說有一些困難。」(C3-1-060)

8. 個案相關資料

個案相關資料只有2位受督導者提到，這些個案相關資料包括：受督導者對個案的觀察、個案在諮商室中的行為、以及曾經接過的類似個案。以C5為例，S5與C5討論個案覺得自己在人際交往中好像戴著一副面具時，S5誤以為面具這個詞彙是個案說出來的，而事實上卻是C5使用的，C5說：「(笑)我那時候想到面具是我講的話，不是當事人用的辭，ㄉㄥ、，可是我沒有提，…」(C5-1-033)

本研究以微視分析的方式從完整督導歷程的每一次督導過程檢視受督導者的隱而未說，從上述對這個現象的描繪可以發現，受督導者隱而未說的內涵相當細膩，隱沒在督導雙方來來回回所交織而成的督導過程中，在語言溝通底下受督導者有許多疑問、情緒、對督導者的評價、需求與期待、體會與收穫、個人問題與狀況、困難、以及個案相關資料未在督導中揭露。

(二) 隱而未說的內涵之討論

以督導關係所包含的三個角色及其互動關係的角度來檢視（督導者、諮商員、以及個案）隱而未說的內涵，從表6明顯可見本研究所發現的隱而未說以與「督導者與受督導者的互動關係」有關的訊息最多，其次是「諮商員」個人的訊息、其他依序是與「個案」有關的訊息、「督導者」個人的訊息、以及與「諮商員與個案的互動關係」有關的訊息。從其所涵蓋的次數來看，位居第一的「督導者與諮商員的互動關係」高達91次、位居第二的「諮商員」亦有33次，兩者的次數差距極大，其餘三個次數都在10次以下，與位居第二的33次亦有明顯差距。上述差異所反映的是隱而未說多集中在督導者與受督導者的互動關係與諮商員的個人訊息，而隱而未說最多集中的督導雙方之互動關係亦反映出最普遍存在的隱而未說具動態互動的本質。換言之，不僅隱而未說的內容有其架構於時間脈絡的細膩，而且極具督導雙方動態關係的互動意義。

誠如Loganbill et al. (1982)所言，督導是一個密集、以人際為焦點的一對一關係，明顯可見，在這個關係中，兩人密切的互動蘊含相當豐富的資訊，除了檯面上所交換的訊息，還有很多檯面下未被說出的，而且這些訊息多數與彼此的互動有關，包括：與督導者反應及介入有關的疑問、產生於督導雙方互動的情緒、對督導者的正負向評價、對督導的需求與對督導者的期待、對督導關係的體會、以及對督導者介入的困難。

表6 從督導關係中三個角色及其互動關係檢視隱而未說

向度	內涵	次數
督導者	疑問（與督導者專長及其個人狀況有關的疑問）	4
諮商員	疑問（與諮商實務有關及督導結構有關的疑問）；體會與收穫（對自己有所領悟、對處理策略或技術有所學習）；個人問題與狀況	33
個案	體會與收穫（對個案有新的想法）；個案相關資料	7
督導者與諮商員的互動關係	疑問（與督導者反應及介入有關的疑問）；情緒；對督導者的評價；需求與期待；	91
諮商員與個案的互動關係	體會與收穫（對督導關係有不同的體會）；困難	1
	體會與收穫（對諮商關係產生新觀點）	1

與「督導者與受督導者的互動」有關的訊息中，對督導者的負向情緒與負向評價於其中所佔的比例最高，這個結果與Ladany等人（1996）、以及Yourman與Farber（1996）的研究結果相似，Ladany等人發現受督導者隱藏未揭露的訊息以對督導者的負向反應最多，Yourman與Farber（1996）也發現大部分受督導者（高達94%）很難將他們對督導者的負向情感表露出來，此外，當受督導者認為督導者所講的是錯的時候，有86%的受督導者覺得很難講出來，無法公開讓督導者知道自己不同意督導觀點的受督導者亦不在少數（72%），此結果反映的是受督導者對督導者談彼此關係中的差異觀點、不認同的想法或意見、以及任何負向感受是最困難的。

除了這些與督導者有關的負向訊息難以啟齒之外，本研究也發現，對督導者的正向情緒與評價雖為正面訊息，然而受督導者並沒有因此說出口，另外，對督導的需求或對督導者的期待、對督導者的反應或介入的疑問、以及對督導者介入的困難等與督導者互動有關的訊息亦有極高的比例被隱藏不揭露，很明顯的，這些訊息並無涉及對督導者能力的評價、與督導者觀點的差異或對立、甚至是對督導者的負向情緒，而是與彼此互動過程有關的個人狀況，同時涉及受督導者的專業學習，然而受督導者仍未將之說出來。

除了「督導者與受督導者的互動關係」這個向度之外，本研究發現隱而未說次高的向度為「諮商

員」個人的訊息，其中，除了個人問題為督導關係之外的訊息，其他兩種訊息：疑問（與諮商實務及督導結構有關的疑問）及體會與收穫（對自己的領悟及對處理策略或技術有所學習）均產生於督導互動過程。換言之，即使諮商員個人訊息本身非關係或互動內涵，然而多數仍源自督導雙方的互動過程。

此外，其他三個向度的隱而未說所佔比例相當有限，與「個案」有關的訊息只有7個，與「諮商員與個案的互動關係」有關的訊息最少，只有1個，與前兩個向度相較算是相對的少數，不過相同的是多數仍源自督導雙方的互動過程。換言之，雖然只有「督導者與受督導者的互動關係」此向度的內涵本身具督導關係或互動意涵，然而整體而言，受督導者隱而未說的訊息多數均源自於督導雙方的互動過程。

再回過頭來檢視隱而未說的向度及其所涵蓋的次數，如前所述，本研究發現受督導者隱藏最多的訊息依序是與「督導者與受督導者的互動關係」有關的訊息、「諮商員」個人的訊息、以及與「個案」有關的訊息，此一結果可能反映這三類隱而未說被說出的難易程度有所不同，與「督導者與受督導者的互動關係」有關的訊息可能最不容易說出口、其次是「諮商員」個人的訊息、最後則是與「個案」有關的訊息，此結果與 Yourman 與 Farber（1996）的結論相似，他們發現，受督導者隱藏最多的訊息是對督導者的負向情緒、其次是諮商員的臨床錯誤、最後則是對個案的負向情緒（後兩者差距極小，不過這應與其各向度所涵蓋的題項數目與內涵有關）。

對兩個研究三類隱而未說的內涵進行比較可以發現，由於本研究是以督導關係的向度來檢視，因此各向度所涵蓋的內涵較廣，相對的，Yourman 與 Farber（1996）的研究對三類隱而未說所做的限定較為狹隘（對督導者的負向情緒、諮商員的臨床錯誤、以及對個案的負向情緒），而且都集中在負向部分，這是兩個研究差異較大之處。不過也就是因為這樣的差異讓我們可以得出一個結論，就是不僅在所有負面訊息中，這三類隱而未說被說出來有其難易不同（依序是對督導者的負向情緒、諮商員的臨床錯誤以及對個案的負向情緒），即使不考慮訊息本身的正負面意涵，與「督導者」互動有關的訊息、「諮商員」個人的訊息、以及與「個案」有關的訊息在其被說出的難易程度上仍有相同的位置。換言之，在督導互動中，談彼時彼地且非兩人關係的第三者較容易、談此時此地與對方無關的個人經驗則難度較高、最困難的則是提出此時此地兩人互動關係中的任何議題，而且特別是負向部分。

進一步將本研究所發現的八類隱而未說與 Landay 等人（1996）的研究結果相較（目前只有此研究完整的針對隱而未說的內涵進行調查），在其研究結果中，對督導者的負向反應、個人議題、被評價的疑慮、一般性的個案觀察、以及對督導者的正向反應等五項內涵，本研究也有同樣的發現，除了相同的部分之外，疑問、情緒、需求與期待、體會與收穫、以及困難是他們的研究所未發現的，相對的，臨床錯誤、對個案的正負向反應、諮商員與個案之間吸引的議題、反移情、督導與個案之間吸引的議題、督導機構的問題、以及督導者外表等則是本研究未發現的內涵。這樣的比較極具意義，由於 Landay 等人以問卷調查了 108 位諮商員的過去被督導經驗，因此其所發現隱而未說內涵較本研究來得豐富，然而由於他們是以事後回溯的結構性方式蒐集隱而未說的資料，因此他們所得出的結果相當受其結構性方向的引導，較少歷程互動上的細緻議題，諸如：在督導過程中的所出現的各種疑問或困惑、情緒或感受、需求與期待、體會與收穫、以及對督導者介入的困難等。

此外，這樣的差異也反映出受督導者專業發展層級的差異，本研究的受督導者多數是諮商新手（Landay 等人（1996）的研究對象多數為博士層級諮商員），因此對諮商關係、督導關係、以及反移情等議題的覺察與處理較為有限，是以在督導過程中的隱而未說未出現此部分；另外 Landay 等人的研究對象均處於機構實習階段，此意味的是督導關係中的非自願本質與被評量的關係，因此隱藏臨床錯誤乃不可避免，本研究的受督導者均自願參與本研究，此點意味其被督導的需求與專業成長的動機較強，加上督導者亦不負評量之權責，亦非其就讀學校的督導，因此本研究未出現此項隱而未說，

Webb與Wheeler（1998）的研究便證實在被迫接受督導、以及督導者非受督導者訓練機構的督導的情況下、受督導者對個人敏感性議題的隱藏要比自願接受督導、且督導者為受督導者訓練機構的督導來得多。同時其研究對象均處於駐地實習階段，因此隱而未說會出現與機構有關的內涵，本研究的受督導者並未進入機構實習，所以隱而未說未出現此內涵。

簡言之，這樣的差異反映出隱而未說內涵的脈絡意義，亦即隱而未說的內涵應被放置在受督導者專業發展層級、督導關係的本質及其所存在的環境脈絡下予以理解。本研究的結果也應被放置在受督導者多數為諮商新手、自願接受督導、且督導者與受督導者無評量關係且非受訓機構中的督導之背景條件下予以理解。

四、受督導者隱而未說對督導過程的影響

（一）隱而未說對督導過程的影響內涵之描述

本研究發現受督導者隱而未說對督導過程的影響均為負向，包括受督導者產生負向情緒或負向情緒持續存在（19）、較差的督導關係（18）、降低受督導者的投入與參與（11）、以及降低受督導者所能獲得的協助（81）（括弧內的數字代表每一類所涵蓋的次數），以下即針對這些影響內涵分別說明。

1. 受督導者產生負向情緒或負向情緒持續存在

由於訊息隱藏未揭露造成受督導者產生失望與自我懷疑的負向情緒，C6沒有將期待表達給S6知道，於是除了需求一直未能滿足之外，C6也對督導感到失望，C1則是因為沒有把困難提出，所以造成她對自我能力產生懷疑。持續存在的負向情緒包括：擔心（主要是擔心被評價）、疲累、焦慮、被誤解。C1提到：「擔心督導覺得自己掉東掉西的」、C6則提到「還是沒有解決被督導的焦慮」，她還說：「我要一直壓抑我的情緒去配合督導」。

2. 較差的督導關係

較差的督導關係包括：懷疑不信任、生疏有距離、緊張防衛、以及單向制式的督導關係。懷疑不信任的關係指受督導者在督導過程中對督導者專業能力的懷疑與不信任；緊張防衛的關係指受督導者在督導過程中，感覺到彼此關係變得緊張、有壓力，自己變得防衛；單向制式的關係指督導過程中不平等的權力關係（在下位的感覺），只是一種發問—回答的關係；生疏有距離的關係指受督導者在督導過程中，感覺到彼此的關係變得客氣、生疏、有距離。以懷疑不信任為例，C1提到：「我覺得可能對我的學習（聲音漸弱）…（沈思14秒），信任感可能不在…可能、可能我覺得會保留，不是，我說的保留不是資料的保留，而是信賴的那個程度，可能會有影響，…」（C1-2-023）。

3. 降低受督導者的投入與參與

降低投入與參與這部分的影響可分為敷衍、分心、岔題、以及退縮四種內涵，關於敷衍，受督導者用的語彙像是「就打混過去」與「會抱著敷衍的態度、想說那就混過去就好了」；有關分心，受督導者這樣說：「會分神，沒有很認真聽」；在岔題方面，受督導者說：「會想把主題拉開」，透縮的內涵像是「以後遇到類似的狀況也不會把它講出來」、「隱藏真正想講的，去順從」、以及「不想再多說什麼了」。以退縮為例，C1提到：「那之後對我的影響可能是…嗯…可能我自己就、如果在之後遇到類似的狀況，我自己就不會再去把它講出來，…」（C1-2-062）。

4. 降低受督導者所能獲得的協助

降低所能獲得的協助這類影響共同的特徵是受督導者未能將個人對督導者介入的負向觀點、個人的種種狀況（包括：疑問、需求、困難、以及個人議題）與個案相關的資料表達給督導者知道或瞭解，是以督導者在未被告知的情况下沒有機會提供受督導者所需的協助，於是督導者持續出現無效的介入，疑問未能解決、需求未能滿足、困難未能解決、個人議題未能處理、同時對個案的瞭解也比較有限。

在督導者持續出現無效介入方面，乃因受督導者沒有表達對督導者各項介入的負向觀點，於是持續出現類似的介入，所以對受督導者的幫助就比較有限。

疑問繼續留在心中未能獲得解答這類影響幾乎都是以「還是不知道怎麼回事…」、「沒有檢核，很多東西還是留在那裡」、以及「問題永遠還是存在」等語言被陳述；關於需求未能滿足，受督導者是這樣描述的，「督導者沒能提供我所需要的」、「有些地方就沒辦法去談，得到的幫助就比較有限」、以及「沒辦法符合自己的需要或解決自己的問題」；困難未能解決都環繞在受督導者對督導者的介入感到困難這個面向；個人議題未能處理則是受督導者在督導過程中由於個人問題未表達出來，這些個人問題又都與諮商工作息息相關，因此喪失專業學習的機會。

降低對個案的瞭解都集中在個案概念化部分，像是「沒機會對個案概念化的部分多做討論」、「沒機會對個案的行為意義有更多瞭解」、以及「無法形成對個案完整的瞭解」。

以困難未能解決為例，S6在督導過程中臨時要C6做角色扮演（扮演個案），C6覺得自己沒有被準備好進入個案的角色。她說：「馬上要從我被督導的角色跳到我的個案的角色，那個轉換太快了。…」「所以在那個扮演的時候，我覺得…我那個…進入的那個…就比較沒有那麼深入。」（C6-2-018&020）。

（二）隱而未說對督導過程的影響內涵之討論

受督導者隱而未說對督導過程的影響均為負向，在所有負向影響的內涵中，質的內涵之分析與量的次數之統計均反映出，降低受督導者所能獲得的協助為最普遍與最重要的影響，以質的內涵分析可看到，降低受督導者所能獲得的協助包含督導者持續出現無效介入等六大次類別，以量的數字統計亦可發現，在所有被提及的負向內涵中，降低受督導者所能獲得的協助佔63%，這樣的結果與學者們的觀點一致（Alonso & Ruttan, 1988; Ladany et al., 1996; Yamartino, 1998; Yourman & Farber, 1996），換言之，受督導者在督導過程中對訊息的隱藏不揭露的確對其專業成長妨害甚大。

在十類隱而未說的內涵（將情緒與對督導者的評價依正負向分別呈現）中，「疑問」、「負向情緒」、「對督導者的負向評價」、「需求與期待」、「體會與收穫」、「個人問題與狀況」、「困難」、以及「個案相關資料」等八類隱而未說最主要的影響內涵均是降低受督導者所能獲得的協助。「正向情緒」與「對督導者的正向評價」則沒有什麼影響。

在八類對受督導者的專業學習有負向影響的隱而未說中，除了「個案相關資料」只有一類影響內涵之外，其他七類隱而未說均有一個以上的影響內涵。換言之，雖然受督導者在督導過程中多數隱而未說的主要影響是降低受督導者所能獲得的協助，然而其影響內涵卻是多樣的，其他還包括對受督導者情緒的負向影響、對督導關係的負向影響、以及對受督導者參與度的負向影響。

本研究發現有負向影響的八類隱而未說也有不同的影響組型，「疑問」、「體會與收穫」、「個人問題與狀況」等三類內涵的影響主要為降低受督導者所能獲得的協助，其他影響內涵並不明顯。另一種影響的組型是「負向情緒」與「對督導者的負向評價」，這兩類最主要的影響雖然還是降低受督導者所能獲得的協助，然而除了這類影響之外，其他的影響不僅多樣，而且各項影響多數都有不輕的份量，其中又以較差的督導關係為最重要。另一種影響組型是「需求與期待」及「困難」，同樣的，這兩類最主要的影響仍是降低受督導者所能獲得的協助，雖然還有其他影響，然而卻主要集中在產生負向情緒或負向情緒持續存在，最後一種是「個案相關資料」，這類內涵只有一種影響，就是降低受督導者所能獲得的協助。

簡言之，「疑問」、「體會與收穫」、「個人問題與狀況」、以及「個案相關資料」等四類隱而未說的影響主是降低受督導者所能獲得的協助，「負向情緒」、「對督導者的負向評價」的負向影響除了降低受督導者所能獲得的協助之外、同時亦普遍造成較差的督導關係，「需求與期待」及「困難」則除了降低受督導者所能獲得的協助之外，其他負向影響主要集中在產生負向情緒或負向情緒持續存

在。

由於目前針對隱而未說所進行的研究並未對其影響內涵進行探究，因此無法與相關研究進行比較，然而受督導者隱而未說對其專業學習妨礙甚大的結果顯然與 Yourman 及 Farber (1996) 的看法有所出入，他們認為當受督導者的隱而未說較多集中在與督導過程或督導關係有關的事件，而較少集中在個案資料時，這些隱而未說對督導過程的影響較小。

他們認為這樣的結果具正向意義，其一，由於多數隱而未說與諮商員及個案的互動無關，因此這部分訊息在督導過程中被曲解的程度較低，是以督導者較有能力對個案問題或協助方向做出正確決定，其二，當受督導者的隱而未說較多存在於督導關係此時此刻的互動中時，與督導關係外的訊息相較，這部分的訊息較為明顯，因此督導者介入的機會較大（暗指督導者有能力辨識與處理），然而本研究卻發現雖然受督導者對個案資料隱藏不說的情形很少，然而在督導關係的連續互動歷程中，太多關於雙方互動的訊息隱藏未揭露，仍足以造成對受督導者專業學習的阻礙。

如研究結果所揭示的，隱而未說最大的影響是降低受督導者所能獲得的協助。換言之，雖然多數學者認為督導最重要的目的是確保諮商服務的專業品質，然而不可否認的，督導者必須透過對諮商員的直接協助，間接維護個案福祉，因此當受督導者在督導過程中對訊息的隱藏，即使多數與諮商員對個案的觀察無關，然而仍足以降低受督導者所能獲得的學習機會，如此一來，個案受到適當協助的程度必然降低。

督導者要能對個案做出正確判斷，並確保諮商員得以提供個案適切服務，並非諮商員充分揭露與個案相關訊息就能達成，受督導者在督導過程中對個案資料的提供本來就是在與督導者不斷交換與溝通意見的過程中達成的，因此當受督導者在這樣的過程中隱藏個人觀點時，督導者對個案的瞭解與掌握不可能完整，因為少掉諮商員對督導者判斷、觀察或介入策略的互相補充與不斷修正，然而本研究卻發現受督導者隱藏很多這方面的訊息。

此外，在本研究中，並未見到督導者有針對受督導者的隱而未說做任何介入或處理（當然也許有些介入或處理無法從表面上觀察到），在本研究中，受督導者的隱而未說多數產生於督導雙方的互動過程，而且多數為關係議題，依 Yourman 與 Farber (1996) 的看法，這些隱而未說應該較容易被辨識、進而有機會被處理，然而本研究卻發現隱而未說並未因其存在於督關係內或外而造成辨識與處理上的差異。

結論與建議

一、結論

(一) 受督導者於每次督導過程均有訊息隱藏未揭露，在整個督導歷程中，以第1次督導出現的隱而未說最多，之後隨著督導次數的增加有普遍下降的趨勢，平均每位受督導者每次督導有3.96個隱而未說。

(二) 本研究共發現八類隱而未說，依其出現的多寡順序排列，分別是：疑問、情緒、對督導者的評價、需求與期待、體會與收穫、個人問題與狀況、困難、以及個案相關資料，這些內涵不僅細膩而且具互動意義。以督導關係所包含的三個角色及其互動關係的角度來檢視隱而未說的內涵發現，隱而未說以與「督導者與受督導者的互動關係」有關的訊息最多，其次是「諮商員」個人的訊息、其他依序是與「個案」有關的訊息、「督導者」個人的訊息、以及與「諮商員與個案的互動關係」有關的訊息。在與「督導者與受督導者的互動關係」有關的訊息中又以對督導者的負向反應最多。

(三) 隱而未說對督導過程的影響均為負向，包括受督導者產生負向情緒或負向情緒持續存在、

較差的督導關係、降低受督導者的投入與參與、降低受督導者所能獲得的協助等四項，其中又以降低受督導者所能獲得的協助為最普遍。此外，在十類隱而未說中，除了「正向情緒」與「對督導者的正向評價」沒有負向影響之外，其他八類隱而未說都有負向影響，而且最主要的負向影響均是「降低受督導者所能獲得的協助」，同時有幾種不同的影響組型。

二、建議

(一) 由於受督導者在每次督導過程中都有訊息隱藏未揭露，而且多數都對受督導者的專業學習有負向影響，因此督導者有必要在督導關係開始時即和受督導者討論如何在督導過程中揭露資料，不管是個案資料、諮商員的個人資料、或督導互動中與督導者有關的資料，然而由於後兩者的資料較難開口，因此督導者對個案揭露這兩種資料的態度並將之傳遞給受督導者瞭解乃相當重要。

(二) 在鼓勵受督導者揭露與自己有關的資料方面，建議督導者讓受督導者知道哪些個人資料被允許、甚至被鼓勵在督導過程中揭露，哪些資料不適合或不被歡迎在督導過程中提出來，另一方面由於對被負向評價的擔心，受督導者較難對督導者揭露個人諮商表現與可能的問題或錯誤，因此建議督導者在督導過程中強調督導學習的本質，而非只是對其諮商表現或能力的評價，甚且督導者應以受督導者對諮商工作的態度、願意呈現個人內在經驗的意願、願意揭露與諮商工作有關的個人問題或困難、以及在督導過程中的學習進展作為評量的依據。換言之，具體說明督導過程中對揭露個人訊息的期待、澄清個人訊息的揭露範圍、並將評價的內涵與範圍擴大，應能增加受督導者對揭露個人訊息的意願。

(三) 在督導互動中與督導者有關的訊息是受督導者在督導過程中隱藏最多，同時也是最難揭露的訊息，建議督導者直接將這樣的概況與受督導者分享，可以詢問受督導者對督導關係的看法、對關係中權力差異的感想，並視狀況同理受督導者處在此種關係下的處境與疑慮，督導者也可以找機會說明這部分訊息的揭露對彼此關係、督導進展、以及受督導者專業學習的重要，鼓勵受督導者適度表達這部分的訊息，更重要的是督導者能用實際的行為讓受督導者真的相信這些訊息是可以說的，而且是被歡迎的。換言之，站在一個較高權力位置的督導者若能以此態度與方式與處在較低權力位置的受督導者就彼此的關係與未來的互動方式建立共識，那麼必能增加受督導者揭露與彼此互動有關訊息之意願與能力。此外，督導者應能在督導歷程中視情況主動檢核彼此的關係與進展情形，此一做法應能增加雙方檢視彼此關係的機會。

參考文獻

- 王文秀 (民87)：諮商員被督導經驗對其諮商挫折之因應及其專業成長之影響研究。中華輔導學報，6期，1-34頁。
- 施香如 (民92)：社區輔導機構義務諮商員的被督導經驗。應用心理研究，18期，145-177頁。
- 陳金燕 (民92)：自我覺察在諮商專業中之意涵。應用心理研究，18期，59-87頁。
- 許韶玲 (民88)：受督導者督導前準備訓練方案的擬定及其實施對諮商督導過程的影響之研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系博士論文。
- 許韶玲 (民91)：受督導者知覺其對督導過程的影響之分析研究。高雄師範大學主辦「諮商與心理治療實習和專業督導學術研討會」宣讀之論文 (高雄)。
- 許韶玲 (民92)：督導者知覺受督導者影響諮商督導過程之因素。應用心理研究，18期，113-144頁。
- Alonso, A., & Rutan, J. S. (1988). Shame and guilt in psychotherapy supervision. *Psychotherapy*, 25, 576-

581.

- Bahrack, A. S., Russell, R. K. & Salmi, S. W. (1991). The effects of role induction on trainees' perceptions of supervision. *Journal of Counseling and Development, 69*, 434-438.
- Bauman, W. F. (1972). Games counselor trainees play: Dealing with trainee resistance. *Counselor Education and Supervision, 11*, 251-256.
- Berger, S. S. & Buchholz, E. S. (1993). On becoming a supervisee: Preparation for learning in a supervisory relationship. *Psychotherapy, 30*, 86-92.
- Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of Clinical Supervision*. Boston: Allyn & Bacon.
- Callis, M. (1997). *Frequency of trainees' nondisclosures to their supervisors as affected by relationship quality and trainee reactance*. University of Southern California.
- Dodge, J. (1982). Reducing supervisee anxiety: A cognitive-behavioral approach. *Counselor Education and Supervision, 22*, 55-60.
- Hill, C. E., Thompson, B. J., Cogar, M. C. & Denman III, D. W. (1993). Beneath the surface of long-term therapy: Therapist and client report of their own and each other's covert processes. *Journal of Counseling Psychology, 40*, 278-287.
- Kennard B. D., Stewart S. M., & Gluck M. R. (1987). The supervision relationship: Variables contributing to positive versus negative experiences. *Professional Psychology: Research and Practice, 18*, 172-175.
- Ladany, N. & Freidlander, M. L. (1995). The relationship between the supervisory working alliance and trainees' experience of role conflict and role ambiguity. *Counselor Education and Supervision, 34*, 220-231.
- Ladany, N., Hill, C. E., Corbett, 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*, 12-24.
- Liddle, B. J. (1986). Resistance in supervision: A response to perceived threat. *Counselor Education and Supervision, 26*, 117-127.
- Loganbill C., Hardy E., & Delworth U. (1982). Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist, 10*, 3-42.
- Moskowitz, S., & Rupert, P. (1983). Conflict resolution with the supervisory relationship. *Professional Psychology: Research and Practice, 14*, 632-641.
- Olk M. E., & Friedlander M. L. (1992). Trainees' experiences of role conflict and role ambiguity in supervisory relationships. *Journal of Counseling Psychology, 39*, 389-397.
- Regan, A. M. & Hill, C. E. (1992). Investigation of what clients and counselors do not say in brief therapy. *Journal of Counseling Psychology, 39*, 168-174.
- Robiner, W. (1982). Role diffusion in the supervisory relationship. *Professional Psychology: Research and Practice, 13*, 258-267.
- Rodenhauser P., Rudisill J. R., & Painter A. F. (1989). Attributes conducive to learning in psychotherapy supervision. *American Journal of Psychotherapy, 43*, 368-377.
- Rubin, S. S. (1989). At the border of supervision: Critical moments in psychotherapists' development. *American Journal of Psychotherapy, 43*, 387-397.
- Schauer, A. H., Seymour, W. R. & Geen, U. G. (1985). Effects of observation and evaluation on anxiety in beginning counselors: A social facilitation analysis. *Journal of Counseling and Development, 63*, 279-

- 285.
- Strozier A. L., Barnett-Queen T., & Bennett C. K. (2000). Supervision: Critical process and outcome variables. *The Clinical Supervisor, 19*, 21-39.
- Wallace, E., & Alonso, A. (1994). Privacy versus disclosure in psychotherapy supervision. In, Greben, S. E., & Ruskin, R., *Clinical Perspectives on Psychotherapy Supervision*. Washington, D.C. American Psychiatric Press.
- Webb, A. & Wheeler, S. (1998). How honest do counselors dare to be in the supervisory relationship?: An exploratory study. *British Journal of Guidance and Counseling, 26*, 509-524.
- Wheeler, J. L. & Kivlighan, Jr. D. M. (1995). Things unsaid in group counseling: An empirical taxonomy. *Journal of Counseling and Development, 73*, 586-591.
- Worthen V., & McNeill B. W. (1996). A phenomenological investigation of “good” supervision events. *Journal of Counseling Psychology, 43*, 25-34.
- Wright, T. L., Ingraham, L. J., Chemtob, H. J. & Perez-Arce, P. (1985). Satisfaction and things not said clinical tools for group therapists. *Small Group Behavior, 16*, 565-572.
- Yamartino, K. C. (1998). *Left unsaid: nondisclosure in their supervisory relationship from the supervisee's perspective (clinical supervision)*. Massachusetts School of Professional Psychology.
- Yerushalmi H. (1992). On the concealment of the interpersonal therapeutic reality in the course of supervision. *Psychotherapy, 29*, 438-446.
- Yourman, D. B. (2003). Trainee disclosure in psychotherapy supervision. The impact of shame. *Journal of Clinical psychology, 59*, 601-609.
- Yourman, D. B., & Farber, B. A. (1996). Nondisclosure and distortion in psychotherapy supervision. *Psychotherapy, 33*, 567-575.

收 稿 日 期：2004年04月16日

一稿修訂日期：2004年07月14日

二稿修訂日期：2004年08月11日

接受刊登日期：2004年08月11日

Bulletin of Educational Psychology, 2004, 36(2), 109-125
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

Nondisclosure of Supervisees in the Supervisory Process

SHAO-LING HSU

Institute of Education and Counseling Center
National Chiao Tung University

The purpose of this study was to investigate the nature of supervisees' nondisclosure in the supervisory process. Six master-level counselors in practicum were supervised between four to six sessions. Following each supervisory session, they were interviewed immediately while watching the videotapes of the supervisory process. According to the results, nondisclosure of supervisees occurred during each supervisory session. However, occurred during the highest frequency of nondisclosure the first session of supervision. Over the proceeding sessions, nondisclosure frequency tended to decline. On average, each supervisee performed 3.96 nondisclosures in each session. The most common nondisclosures were those that focused on the interaction between supervisor and supervisee. Among these nondisclosures, most involved negative emotions as well as negative evaluations toward the supervisor. The effects of nondisclosures on the supervisory process were all negative, especially regarding supervisee's ability to attain professional learning as a counselor. Finally, with the exception of those involving positive emotions and positive evaluations towards supervisors all other categories of nondisclosures had negative effects, the most significant concerning supervisee's ability to attain professional learning as a counselor. In addition, different categories of nondisclosures resulted in different effect patterns

KEY WORDS: nondisclosure, supervisee, supervision, supervisor, supervisory process