

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，331 — 354 頁

# 焦點解決督導成效之研究

許維素

國立台灣師範大學  
教育心理與輔導系

本研究的研究目的為探討焦點解決督導之督導成效。參與研究的六名受督者為一位男性、五位女性，年齡從 25 歲至 35 歲不等。每位受督者接受四次焦點解決督導，每次督導過程皆錄音且謄成逐字稿；受督者並於三個月後撰寫督導效果事後追蹤問卷，督導者撰寫的督導記錄則為輔助資料；所有研究資料以質性方法分析之。研究結果發現，焦點解決督導成效可分為三大類九小類，各類間有階段性及交互作用的關係存在，其包括：(1) 督導目標的確立與達成：對目前個人現況、困境與需求的重新界定；更為理解、信任與尊重當事人；具體得知可對當事人立即介入的多元方向；(2) 諮商自我效能感的提升：對已發揮的功能增加了意識與肯定；發掘個人例外與資源而更欣賞自己；增加擔任諮商員的寬容、自信與效能；(3) 諮商專業的推進：得知未來精進方向；增進對諮商專業與諮商員角色的反思與體認；對諮商專業認同的提升及學習態度的轉變。根據研究結果，本研究尚針對本焦點解決督導成效所反映的後現代督導特徵與治療導向督導的優缺、賦能效益、不同諮商工作年資受督者的差異、以及未來研究等，進行討論與建議。

**關鍵詞：**焦點解決督導、督導成效、賦能、治療導向督導、後現代督導

諮商督導 (supervision) 係指督導者 (supervisor, SR) 與接受督導的受督者 (supervisee, SE) 一起討論有關諮商專業的議題，以幫助 SE 在諮商專業上有所發展 (Holloway, 1995)。透過督導歷程，能提升、監控與評量 SE 的諮商專業功能與品質，並將幫助 SE 整合所學的諮商理論與技巧，使其專業知識透過諮商技巧的運用可以表現出來 (Marek, Sandifer, Beach, Coward, & Protinsky, 1994; Watkins, 1997)。所以，在諮商專業訓練的過程中，督導為相當重要的一環 (劉玉華，民 83)，甚至為諮商訓練成功與否的關鍵之一 (Marek et al., 1994)。

SE 需要優質的督導，以持續地協助其實務工作的進展與諮商專業的成長 (Schapira, 2000)；無效的諮商督導，反而會造成 SE 的專業枯竭與生涯轉換 (Koob, 1999)，所以督導目標與任務達成是十分重要的。Neufriidt (2002) 透過文獻彙整督導的目標，其除了包含提昇與保障當事人 (client, CL) 福利之原始意圖與專業倫理之外，尚包括：(1) SE 的發展：從新手諮商員 (counselor, CO) 發展成為有專業智能的勝任 CO；(2) 協助 SE 獲得諮商情境與督導情境脈絡中的相關專業知能；(3) 協助 SE 能與 CL 發展良好諮商關係；(4) 協助 SE 能發展個案概念化；(5) 協助 SE 學習諮商共同有效的要素以及特定學派的認知與技術。

雖然前述的督導目標幾乎是各種督導模式的共同目標，但是，Koob（1999）認為過去傳統的督導模式，可視為所謂的「問題導向」（problem focused）督導模式，因其具有三個假設：（1）以 SE 的「錯誤」而非成功為焦點；（2）以 CL 而非 SE 的表現為焦點；（3）認為有特定的正確方法來進行諮商。然而，Wetchler（1990）認為，傳統「問題導向」督導模式重視指正 SE 在諮商工作中的失敗、疏失、缺點，這樣的督導模式雖然會直指 SE 可再改進突破之處，但同時也易讓 SE 因為過度擔憂或警戒於自身臨床上的失誤，造成 SE 的低自尊與負向自我概念，進而影響 SE 的諮商效能，而此又再度造成 SE 於臨床實務上的挫敗與混亂感，也使其低自尊與原本無效的臨床工作模式，更加地惡性循環；這樣的看法也獲得 Barrera（2003）及 Koob（1999）等研究者的認同與支持。

從「問題導向」督導模式限制的思考，彰顯著新的督導模式在諮商專業的必然性與需要性。Corcoran（2001）認為，由於今日諮商取向的多元化及後現代（post-modern）取向諮商的興起，「後現代」督導模式有其存在的必要性，同時，Peake、Nussbaum 和 Tindell（2002）也曾分析因時代潮流演進的督導需求，提出了「短期」（short-term）督導模式的重要性。焦點解決督導（Solution-focused supervision, SFS），即是一個服膺短期模式及後現代模式的督導模式，而有別於傳統的「問題導向」督導模式，可謂符合時代所需的另一種可能的選擇。

SFS 發展自焦點解決短期治療（Solution-focused brief therapy, SFBT），是與 SFBT 形式內涵相似的同態體（isomorphic）；SFS 的基本假設、理念與方法、技術，皆以 SFBT 為基礎（林香君，民 87a，民 87b; Waskett, 2006a, 2006b）。Rude、Shilts 與 Berg（1997）認為 SFS 相對於傳統的「問題導向」模式，其主要特徵為：（1）以解決之道（solution）為焦點，而非問題為焦點。（2）以 SE 的優點而非缺點為焦點。（3）對 CL 的課題有多元的答案，而非單一的答案。SFS 最重要的基本假設則為：看重 SE 的「能力與資源」，並以 SE 的學習目標、優勢與力量以及與之建立合作關係為其核心；亦即，SFS 的基本假設相當不同於以往找「錯」與「缺」的傳統督導或為「上對下督導關係」的模式，所以 SFS 可謂之是一種「賦能模式」（empowerment model）（Triantafillou, 1997）。

文獻中最早提出 SFS 的學者，當屬 Wetchler 於 1990 年提出的兩階段模式。Wetchler（1990）將 SFS 督導模式分為「解決方法」（solution）與「臨床教育」（clinical education）兩大階段。進行時，亦兼顧運用一般的基本晤談技巧以及 SFBT 代表技巧，其如：一般化（normalize）、重新建構（reframing）、讚美（compliment）、奇蹟問句（miracle question）、例外問句（exceptional question）、因應問句（coping question）、關係問句（relationship question）、評量問句（scaling question）等。爾後其他學者所陸續提出的模式，幾乎皆以 Wetchler（1990）模式為基礎而予以擴展或修正。由於每位學者所提出模式的要素不盡相同，故研究者彙整各學者對 SFS 的看法，整理出 SFS 的督導過程中特別看重的七個要素，並成為本研究 SFS 的基本架構：

要素一：正向的開場。SR 需要介紹督導的意義與過程，使 SE 對即將要進行的督導建立合理的期待；SR 也需要能運用自己來與 SE 建立合作關係（Thomas, 1996）。

要素二：督導目標的設定。SFS 整個過程是以 SE 最想要有所改變之處為聚焦探討的主題（Juhnke, 1996; Thomas, 1996）。由於 SFS 督導目標會將 SE 的問題與困境，轉化成為能夠改變與願意達成的合理目標，因此將困境轉化為督導目標的設定原則為：以「想要什麼」而非「不要什麼」的「正向語言」描述之，是在 SE 能力控制範圍內的，是盡可能具體可行及第一步可為的，是以 SE 的遣詞用字加以動態描述的（Thomas, 1996）。

要素三：例外（exception）經驗的找尋與拓展。此要素是 SFS 最為核心的介入，因例外往往會成為 SE 改變的重要基礎（Thomas, 1996）。SR 常以專注、好奇、興奮態度，讓自己位於一種「未知」（not knowing）的位置，在瞭解 SE 諮商困境的同時，邀請 SE 同時或先去指認做得不錯及成功介入之處，或者回想過去在此類似情境中的成功經驗（Marek et al., 1994; Triantafillou, 1997; Wetchler,

1990)。此外，正式、適時、大量給予 SE 正向的回饋（如讚美），是 SR 常用的介入之一，期能促進 SE 專業認知結構與自我認定的演進，並激發 SE 懂得如何帶出 CL 的改變，而能增進諮商專業的勝任表現（Triantafillou, 1997; Waskett, 2006a, 2006b）。

要素四：積極辨識差異、改變與進步。此來自 SFS「小改變帶來大改變」信念，所以幫助 SE 有意識地確認差異所在，以催化與助長 SE 的進步與改變（Rita, 1998）。評量問句常會來探詢 SE 在接受督導後，其目標行為的進展為何，同時也用來讓 SE 確認已經努力有成之處及達成目標的程度性，進而設定未來諮商或督導可再努力的方向（Juhnke, 1996; Marek et al., 1994; Thomas, 1996）。此外，若當 SE 覺得在諮商過程中卡住時，SR 就需引導 SE 去「做點不同事」，以打破無效循環（Seleman & Todd, 1995）。

要素五：當事人是督導的基礎方向之一。督導的目的之一即是想幫助 SE 更能發揮諮商效能，以同時能幫助 CL 達成其目標與改善生活品質，所以 SFS 會同時兼顧 CL 的問題、目標、例外及行動結果，來形成 SE 的督導目標，帶動 SE 諮商介入行為的改變，並促進 SE 之 SFBT 個案概念化能力（Triantafillou, 1997; Waskett, 2006a, 2006b）。

要素六：臨床教育。在探詢各種例外與可能性之後，SR 會根據 SE 的需求及發展階段，提供所需的臨床知能，並說明重要理論或示範不同的相關技巧（特別是 SFBT 的）（Triantafillou, 1997; Wetchler, 1990）。

要素七：保持進展的未來導向思考。為了幫助 SE 形成與維持對諮商、自己與 CL 的正向合理期待，並能將督導中的學習與正向資源加以拓展，使其在諮商中的良好表現有所強化，SR 在每次督導結束前或整個督導結束時，會運用未來導向的追蹤性問句，讓 SE 能繼續往其督導目標與專業成長前進（Juhnke, 1996; Triantafillou, 1997; Presbury, Echterling, & Mckee, 1999）。

簡言之，SFS 的 SR，如同「獵寶員」（treasure-hunting）一般（Waskett, 2006a, 2006b），會在關心 SE、CL、機構的福祉與脈絡，以合於專業倫理、維持專業界線之方式與 SE 工作，並以尊重的、合作的、相信 SE 是有能力的、不預設 SR 是萬能的態度，大量使用正向的、預設的、建設性的問句與正向回饋等焦點解決式對話，聚焦於 SE 的觀點、能力、技術等正向力量，以引發 SE 的創新思考並積極尋求諮商困境的解決。SFS 除了能幫助 SE 確認自己在諮商中已經發揮的功能及未來想要完成的可行目標外，還能促使 SE 離開原本想要依賴 SR 給予答案的角色，慢慢地負起個人成長的責任，並轉變到能與 SR 合作地尋求解決方法的位置，甚至能促進 SR 的自助能力（陳均姝，民 92；Triantafillou, 1997; Waskett, 2006a, 2006b）。

近十年來，隨著 SFBT 的發展，SFBT 的研究及應用性也越來越廣，其如運用於兒童、中輟生、大學生、成人的個別治療研究，並嘗試檢驗其於 CL 之自尊、生活適應、人際關係的治療效應（許維素，民 92a），或精微探究 SFBT 介入技巧的類型與效應（周玉真，民 94）；甚至擴大應用於個案管理（Greene, Kondrat, Lee, Jeanne, Siebert, Mentzer, & Pinnell, 2005）以及對教師、社區義工的訓練上（許維素，民 91，民 92b）。平行於 SFBT 的興盛，強調目標導向、合作導向、解決導向的 SFS，已成為新的督導趨勢（陳均姝，民 92），目前已廣泛應用於藥物濫用、病人醫療中心、兒童與青少年心理健康、職涯諮商、初級與次級預防、教師及護理等領域的督導體制之中（Waskett, 2006a, 2006b），且已被初步證實對 SE 的實務效能、專業成長與自信，都有相當不錯的成效（Triantafillou, 1997）。

關於 SFS 整體督導效果的研究方面，Triantafillou（1997）曾針對一所面對許多困難 CL 的兒童心理衛生中心之 CO，進行 SFBT 訓練，並教導此中心的 SR 如何以 SFS 來執行督導；共有十四人參與研究，並有參與者各類自陳量表及外在客觀的評量來進行效果評量；研究結果發現，78%參與者非常讚賞 SFS，認為 SFS 讓工作人員對自己的表現感到滿意，同時也有助於 CL 的自尊提升、行為穩定及減低用藥量，甚至還降低 CO 於督導過程的責備與焦慮感，使得團隊於督導時更會以分享、意見交換

的方式來進行，進而振奮了團隊工作士氣，並間接影響機構管理機制的改變。陳曉茹（民 92）訪談三名接受焦點解決團體督導的 CO，結果主要發現 CO 所知覺的影響包括：（1）整合 SFBT 的理論與實務於接案中的專業觸發。（2）學習動機的增強、接案的漸增信心以及於生活中內化運用 SFBT 的精神等個人議題的覺察。（3）在情緒上和工作中有重新得力的賦能感，以及產生肯定自己和工作的價值等整體督導的感受。Corcoran（2001）邀請九位博士班學生在一學期的實習課程中接受 SFS，發現 SFS 乃有助於其進行諮商工作之反思，而對其諮商專業發展有所幫助。

在有關 SFS 對 SE 自我效能的影響方面，Koob（1999）曾邀請五十五組配對的 SR 與 SE 分別填寫 SR 意見量表及 SE 自我效能量表；經統計分析發現，SFS 強調「開發解決方法的成功之處」與 SE 自我效能得分有顯著正相關，且「著重 SE 的能力與資源」對於 SE 自我效能有預測力存在。Barrera（2003）以 SFS 督導五十五對 SR 及社工員，發現對社工員在諮商上的自我效能有顯著提升。而 Briggs 和 Miller（2005）為要提增 SE 的自我效能，將 SFS 加入於督導歷程中，結果發現對於 SE 的勝任感與自信、目標建構、督導關係等皆有所影響。

此外，Kok 和 Leskela（1996）及 Rita（1998）則彙整分析自己在實務工作中運用 SFBT 及 SFS 的經驗，皆相當支持 SFS 的有效性。Trenhaile（2005）則以 CL 的角度來探討 SFS 中使用 SFBT 問句技巧效果，發現評量問句特別有助於 SE 於後續晤談中瞭解與建構 CL 的目標。而 Peterson（2005）從 2002 至 2003 年進行 300 個家庭會談之督導過程中，探究 SE 使用 SFBT 的效果，結果發現有其具體效益所在。

這些研究透過 SR、SE、CO 及 CL 的經驗探究，都支持了 SFS 的效果，尤其，對於 SE 的自我效能提升上，SFS 特別具有獨特的效益；而此，也正顯示 SFS 是一個適合發展與值得探究的督導模式。然而，從前述的研究中，令人訝異的是，相較於 SFBT，於督導的文獻中，SFS 被注意的程度很少（Rita, 1998），相關的研究雖有逐漸增加的趨勢，但卻仍為數不多。尤其，SFS 的督導成效雖可被初步確認之，但是，SFS 所會產生有助益性之督導成效究竟可以分為哪些向度或類別？而且，前述的研究很多是從訓練結果、SE 的自陳量表與執行諮商的效果、或者研究者本人來看 SFS 的督導效果，但卻沒有直接探究在 SFS 督導歷程中明顯可辨的督導成效；然而，在一個督導模式新興發展之際，這乃是一個非常值得建構的主題。

基於前述，本研究的研究目的即為：

- 一、瞭解於 SFS 的督導歷程中，SFS 對 SE 直接所產生督導成效之內容與類別。
- 二、探討 SFS 對 SE 所產生督導成效之內容與類別之間的關係所在。

之後，再針對此 SFS 督導成效內容與類別及其關係所反映的特徵，進行相關議題的討論與建議，以能有助於相關諮商與督導專業人員在 SFS 的瞭解、應用與研究。

## 方 法

### 一、研究參與者

#### （一）督導者

本研究的 SR 由研究者擔任。研究者曾多次接受 SFBT 的專業訓練，並接受 SFBT 創始人 Insoo K. Berg 三期共一百五十小時的網路督導，此外，還撰寫 SFBT 相關文獻，並從事 SFBT 的訓練、督導與諮商工作近十年。

#### （二）受督者

本研究接受督導的 SE 為輔導相關研究所修習諮商實習課程的研究生六名，其中一名為男性，其餘為女性。SE 因修習諮商相關課程所需，自願參與本研究，其中四名 SE 與 SR 為同系師生，但 SR

皆非是 SE 諮商相關課程的授課教授，亦即 SE 與 SR 之間略有認識，但熟識程度不一。

本研究並未刻意區分諮商工作年資來招募 SE，但自願參與本研究的 SE，依據其諮商年資正好可以分為甲乙兩群。甲群為年齡為 23 至 27 歲左右，共有三名，以 A、B、C 代號呈現；接受督導時才開始練習接案，其 CL 來源為自行招募的大學生。乙群年齡在 29 歲至 35 歲之間，共有三名，以 D、E、F 代號呈現，其諮商工作年資約五至八年，為在職社區 CO 或學校輔導教師，其 CL 來源包括自行招募及現職工作中的兒童、青少年及成人。此外，本研究並未設定參與的 SE 定要為以 SFBT 為專業定向者，其中，僅 F 特別想學 SFBT。

### (三) 協同研究者

本研究邀請一名諮商實務、訓練與督導經驗豐富的輔導相關系所博士，共同分析、討論與整理研究資料，以增加研究者思考的多元性與客觀性。

## 二、研究架構與流程

本研究的研究架構乃以緒論中所提及的 SFS 的督導要素為本研究 SFS 的架構與原則，並以一對一方式進行個別的 SFS 督導。在招募自願參與研究的 SE 後，每位 SE 在一個月至一個半月間各接受四次督導，每次督導間隔一至二週。於本研究的督導過程中，SR 秉持 SFS 尊重 SE 設定督導目標的精神，於進行督導時，乃由 SE 自行決定呈現個案的方式以及哪一種主題最能符合其督導需求，所以並無硬性規定 SE 要提出何種形式的資料，也無規定其於四次督導中是否要探討同一個 CL。於是，SE 所帶來的督導議題每次各異，且多先由 SE 口頭說明之（其中 B 曾提出兩次書面報告資料、D 提出一次諮商錄音帶）。

本研究所謂督導成效是：於督導歷程中，以 SE 的口語反應為主，其可辨認出 SE 表示有幫助、有進步、有收穫之處，即成為本研究主要督導成效的資料來源；於最後一次督導的最後階段，SR 會直接詢問 SE，四次督導對其最大的幫助所在。所有督導會談皆錄音並謄成逐字稿，於督導結束三個月後，尚邀請 SE 填寫督導效果事後追蹤問卷；而 SR 於每次督導結束撰寫督導記錄，為輔佐的研究資料來源。所有研究資料以質性研究進行分析。

## 三、研究工具

本研究的研究工具有三：

### (一) 督導歷程逐字稿

每位 SE 每次督導過程皆錄音並謄成逐字稿，共有二十四份督導逐字稿。

### (二) 督導效果事後追蹤問卷

在三個月後，以問卷追蹤 SE 之事後督導效果；問卷以開放式問句呈現，直接詢問 SE 所知覺到督導成效之持續性所在。共有六份。

### (三) 督導記錄

每次督導後，SR 會立即記錄督導過程，主要包括 SE 的目標、資源與例外、進步與改變以及 SR 的主觀心得等。

## 四、資料分析

本研究以質性研究的開放編碼精神進行分析，主要的分析步驟為：

第一，每份督導逐字稿的內容，以主題的變動切出一個段落，亦即同一個主題則為一個段落，主題轉換時則為下一個段落。以表 1 中 A 的第二次督導的部份資料加以說明之。

第二，給予段落代碼編號，以「SE 代碼 / 督導次數 --- 段落次」標示之；如 A2-6 表示是代碼為

代碼 A 的 SE 在第二次督導中的第六大段落所出現的資料。每次督導的主題段落數如表 2 所示。而追蹤書面回饋問卷的代碼則為「SE 代碼—5」，如 F 之督導效果事後追蹤問卷編碼為 F-5。

第三，再將每個主題段落中 SR 的介入技巧及 SE 的回應——摘要登錄，並從 SE 在督導逐字稿的口語回應中，能辨識出 SE 認為有助益、有進展或有收穫之處，即以「督導成效」做標記（見表 1）。

第四，再將每位 SE 每次督導中的督導成效摘述及段落代碼整理之，如表 3 所示。

第五，再進行跨 SE、跨次數的綜合分析與整理，並就二十四次督導歷程中所標記有助益的督導成效以及每一位 SE 事後追蹤問卷內容，進行分類與歸納。如表 4 所示。

第六，再將表 4 中各督導類別不斷進行更高向度的主題抽取與整理，並將每個類別內的內容加以組織撰寫。為了提增可讀性，將段落代碼置於每段文本的最後；並將 SE 具代表性或清晰性高的部分督導逐字稿之原文，去除口語贅字後鑲嵌於文中，其文句後的編碼，如 As1-29，代表的意思是代碼 A 的 SE 在其第一次督導時第 29 句的回應。

表 1 督導逐字稿段落分析舉例

段落代碼	SR 主要介入技巧	SE 的回應與督導成效所在
A2-6	1. CL 會說 SE 幫了什麼忙？	● 不太確定。
SE 做了什麼 (例外)	2. 反應因 SE 的推動，CL 才會意識到問題的重要性。	● SE 相信至少應有提供澄清挑戰的效果（督導成效）。
	3. 一般化 CO 常在幫助 CL 的過程中會面對自己的問題。	● SE 不置可否。
	4. 肯定 SE 的自我監控效果及 SE 對 CL 的尊重。	● SE 同意。表示情況沒有想像中的那麼不好（督導成效）。
A2-7	1. 持續問未來 SE 如果可以做得更好時，會跟現在有何不同？	● SE 能辨認出 CL 的想法，加快對 CL 的了解（督導成效）。
未來行動		● SE 覺得更放鬆，更能注意 CL 的狀態（督導成效）。
	2. 肯定 SE 的懷疑正是值得與 CL 檢核之處。	● SE 發現若 CL 不想談，可以再思考如何與 CL 再檢核之（督導成效）。
		● SE 想到應可多接受自己對 CL 的正面影響（督導成效）。

表 2 各次督導的主題段落數量

SE 代碼	督導次數	每次督導的主題段落數量
A	1	14
	2	9
	3	13
	4	7
B	1	7
	2	6
	3	5
	4	6
C	1	9
	2	8
	3	8
	4	7
D	1	9
	2	17
	3	6
	4	16
E	1	9
	2	6
	3	11
	4	5
F	1	9
	2	11
	3	11
	4	10

表 3 每次督導成效彙整

SE 及督導次數	當次督導成效彙整 (含段落代碼)
A4	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 瞭解自己的能力所以 A4-2</li> <li>● 知道要去練習給自己時間、空間與包容，安心的等待與練習，不急於推進 A4-3 &amp; 4-7</li> <li>● 知道自己的擔憂給自己帶來壓力與動力 A4-3</li> <li>● 瞭解自己努力的方向與看待諮商的標準 A4-5</li> </ul>

表 4 綜合督導成效歸納範例

類別	跨 SE 及督導次數的督導成效再歸類 (含段落代碼)
對 CL 有更多的理解與認識	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 理解 CL 目標和行動與其問題行為的關係 F1-3, C1-2&amp;6</li> <li>■ 願意更尊重 CL 的動機與想談的方向 E1-4</li> <li>■ 更理解 CL 的現況、需要與行為的意義 D1-2 &amp; 6, E2-4</li> <li>■ 覺察自己對 CL 的假設並不一定適合 CL 本人 C1-2</li> <li>■ 注意到自己與 CL 看重的不同 C1-9</li> </ul>

## 結 果

就二十四份 SFS 督導逐字稿及事後追蹤問卷中，將可確認出具體督導成效之處，歸納為三大類九小類。此外，於各類督導成效中可辨認出其有階段性存在，彼此之間亦有其交互作用的影響；茲說明如下。

### 一、本焦點解決督導成效的內容與類別

#### (一) 督導目標的確立與達成

##### 1. 對目前個人現況、困境與需求的重新界定

SE 認為，在督導後往往會更清楚自己的缺乏與困境所在，也更知道自己真正在乎的個人需求與目標為何，因為「因為有些點是自己沒有看到的」(Cs2-2)，而透過督導歷程可以澄清自己的想法（如對諮商的標準、對人與改變的信念等），也能從困境中明白個人諮商技巧還需精進之處，或未來可以努力嘗試的方向；因此，SE 在督導之前所認為的問題與困境，常與督導之後發現的不一樣，而會有重新被界定的感覺：「很喜歡這次的談話，因為我覺得好好玩，有點像太極圖，就是其實在這裡跟妳 (SR) 談的，有點像我 CL 一樣，就是帶著一個自以為很嚴重的狀況，或是以為一定就是怎樣，結果談談後跟自己想的不一樣。」(As2-114)。此外，一些 SE 還會特別意識到對自我的嚴格及高期許，也開始覺察到自己的一些擔憂以及環境中對其角色期待（如導師）的壓力是存在的，而成為瞭解個人現況及督導目標確立上的一大進展 (A3-7 & 8, A4-3, B3-3, C3-5, C-5, D2-2 & 13 & 17, D2-3 & 4 & 13, D3-5, D4-16, D-5, E1-6 & 8, E2-1, E4-2 & 3 & 5, F3-2 & 4 & 5)，其如 D 所言：「SR 在督導過程中總能抽絲撥繭，釐清頭緒，而督導初始所提之問題竟是浮雲，其帶給個人之學習與未來之展望，又豈是見日後之驚喜所能形容。」(D-5)。

##### 2. 更為理解、信任與尊重當事人

透過督導，SE 認為可以更加理解 CL 的現況，更懂得辨識 CL 需求，甚至能重新解讀 CL 的行為而更關心 CL，更能接納 CL 主觀世界與脈絡，也更願意尊重 CL 的動機與晤談方向：「妳 (SR) 這樣的解讀給我一個新的意義，就是 CL 願意把她自己跟我更靠近，因為我靠近所以更瞭解她的情形…所以我就是去肯定她的勇氣，因為她願意告訴我這些；這可能就是她背後的動機，一個需要親和的部分」(Fs2-15 & 27)。再者，在發掘與欣賞 CL 各種的例外與資源之際，SE 也更能確認出 CL 的進步所在，而更加信任 CL 的能力、復原力與自助能力 (A1-4, A2-4 & 5, A3-13, B1-3 & 7, B4-2 & 3, C1-2&6, C3-5, C2-5 & 6, D1-2, E1-4, E2-4, E3-11, F1-3 & 4, F2-3 & 4 & 10)。

不少 SE 也發現自己在諮商中的關注點，往往是在自己身上而非在 CL 身上；透過督導過程，促使 SE 能將眼光置於 CL 身上，也更加理解自己對 CL 的期待與解讀，進而覺察到自己與 CL 所看重的不同，而開始接受自己無法控制 CL，或對 CL 的假設並不一定適合 CL；於是，SE 於督導後表示更能尊重 CL 的自主性，更能順著 CL 的脈絡與思考進行諮商，並會因 CL 的反應而調整介入，甚至還



會感動於自己與 CL 的互動 (A3-9, B2-2, C1-2, C1-9, C3-8, C4-6, E2-1, E4-2 & 4 & 5, F3-2 & 7, F4-8):「在傾注心力與 CL 的生命交會後,還可以有被滋潤的感覺,是很新鮮的經驗,似乎真的領會到與 CL 一起成長的快樂,而不是踏著 CL 的血跡前進呀」(F-5)。

### 3. 具體得知可對當事人立即介入的多元方向

SE 認為從督導中可以得知如何串連 CL 的各個反應而進行回應,並產生一些多元的介入方向與策略(如探問、同理、鋪成、順勢深入與停留某一主題、如何結案、正向資源探究、與 CL 檢核目標、如何得知 CL 是否滿意等);如 C:「我會請他先去界定什麼是自卑,之後會問他比較值得自己投資改變的部分所在」(Cs2-62)。再者,SE 也對於後續介入的時機、結果、判斷及結果因應,也有了一個概略的輪廓,對於 CL 短長程的計畫,以及對 CL 改變的信念之思考,也含括於內;以 C 的收穫為例:「我覺得第一個 CL 可能還是要接受我現在的樣子;我也可以給他有安全感的,會增強他的正向思考。第二個 CL 知道他對於自己的感情、課業部分可能忙不過來,我可以讓他看到那個動力,並且了解他的時間就只允許他去做這樣的選擇」(Cs3-79)。由於在 SFS 中所產生的介入方法非常具體,且是 SE 可以理解與作得到的,因而令 SE 覺得實用、安心、信心增加,尤其形成「可立即介入的第一步」,讓 SE 會有走出困境之感。簡言之,SE 覺得 SR 於督導過程中提供或催化了許多可行的方法、建議與參考,而使得他們擁有進步及行動力之感 (A1-7 & 8, A3-9, B1-3 & 7, B1-7, C1-4 & 6 & 9, C3-5 & 8, D1-5 & 7, D2-15 & 17, D3-2 & 3, D-5, E2-2 & 4 & 6, F2-5 & 10, E1-7 & 9, E2-2 & 4 & 6, E3-3 & 4 & 5, F1-8, F2-11, F3-3 & 5 & 9, E4-1 & 5, F4-8 & 9 & 10):「每次和 SR 談完之後,對於 CL 的處理不僅在對策上有了方向,更會對 CL 的輔導有了較完整的架構」(C-5),而「不會只是一種只是一直停在心中的感覺而已」(A-5),所以,常覺得「督導前都會絕望,督導後會覺得還有路可以往下走」(B-5)。

## (二) 諮商自我效能感的提升

### 1. 對已發揮的功能增加了意識與肯定

SE 認為 SFS 能協助他們瞭解對 CL 的幫助所在,也較能瞭解、接受與肯定自己已經發揮的基本功能或作得不錯之處:「就是可以幫助我看到我做的,覺得還可以、還不錯的、...那些會覺得有能量的部分」(Es4-62);甚至 SE 對於自己是什麼樣的 CO,也漸有輪廓。由於有了這些新的覺察與發現,讓 SE 覺得:諮商工作雖有卡住之處,但並沒有想像中得那麼糟;SE 進而變得能在諮商進行中先不要一直聚焦於自己不好之處或停留在自我責難中,以免使諮商過程變得更為困難,而可以著重於自己不錯之處以及在目前已經擁有的能力上再前進之,甚至會告訴自己已經盡力了,於是,SE 在面對困境時更能聚焦思考於 CL 的主觀世界上,也有信心往前、有動力繼續學習,並相信自己還是可以繼續進步的 (A1-4, A2-6, A3-2 & 9, B1-2, C1-3 & 5, C2-2, C3-8, D4-12 & 13 & 16, E1-6, E4-2 & 3 & 5, F1-8, F-2 & 3 & 4, F4-2),其如:「在接案過程中,我常常是很緊張焦慮的,也因為沒有達到自己預期的諮商目標,所以伴隨很多沮喪及對自己的批評否定。SR 在督導時給我的回饋,讓我相信自己某部分已經作得很好,也還可以進步,讓我覺得有動力繼續學習,同時不要吝嗇給自己肯定」(B-5)。

### 2. 發掘個人例外與資源而更欣賞自己

接受本 SFS 的 SE 會確認出或回想起自己可運用來解決問題的各项優勢、資源與力量(如在生活中、諮商中、過去工作經驗中獨特優點、能力、有效策略,以及個人多元的思維與選擇的向度、讓自己可以支撐下去的責任感、已經進步與改善之處等),而使 SE「可以更清楚自己的能力是可以做到怎麼樣」(As4-40),並能以自我欣賞的態度將已然所會的,再帶入諮商中來協助自己。再者,關於諮商中的焦慮與高自我期許,SE 也因為辨認出自我放鬆之法、彈性的能力及自我監控能力的存在,於是「對一些自己的限制不會有那種放大的效果」(As4-40),也會提醒自己要如何因著把握度的

提增而更懂得自在放鬆，甚至，SE 還能正向看待於諮商中的困惑之處，即表示是需要進行探究的重點所在，如：「怎麼樣讓（自己對 CL 的）那個擔心變成是可以討論的訊息」（Es4-31），而能更相信自己的直覺與欣賞自己（A2-7 & 8，A3-5 & 6 & 9，A4-2 & 4 & 5，B4-2 & 4，B3-3，B4-2，C-5，D2-13 & 16，D4-8 & 12 & 16 & 17，E1-4 & 5，E3-11，F1-3）。此正如 E 所言：「督導前已陷入對自己失去信心之境；透過督導，可以去思考自己所做的並非全然無效，只是自己很在乎 CL 接受諮商後的結果，而忽略了過程中自己仍做到讓 CL 成長的許多要素。這次督導的方式，讓我覺得是可以幫助我看到自己的可能、可為、優點，而免於專業枯竭的危機」（E-5）。

### 3. 增加擔任諮商員的寬容、自信與效能

由於 SE 經由 SR 的回饋而能肯定自己，於是開始能提醒自己要打破自動化反應，不要求自己要做到最好、「不要要求自己那麼嚴！」（Ds3-137）、不要那麼擔心自己的魅力不足，而是去看看哪裡可以做得更好些，所以 SE 覺得「從督導的學習就是，…我沒有想像中那麼壞；…還是會想到說我哪裡沒有做到，是不是有漏掉什麼部分，但是，就是下次再談嘛」（Es4-53），而變得不再怕犯錯、願意接受失敗。在擔憂與急切減少、安心增加的同時，SE 也開始對自己及介入行動有了較多的信任，其活力與能量感也隨之提高，所以 SE 對自己諮商的信心在十分的量尺上至少都增加三分之多。尤為重要的是，在接受督導後，SE 皆看到自己的諮商能力具體提升，也對諮商情境與進展的瞭解與掌握都大幅增加（如：越來越有自己的意見、反思較快且多、諮商方向與架構越來越清楚、對 CO 主導性的角色分寸越來越能拿捏瞭解、較懂得如何與 CL 檢核諮商歷程等），而促使 SE 能更有信心地形成後續的介入計畫（A1-4，A1-10，C2-2 & 8，C4-5 & 6 & 7，C-5，E1-7 & 9，E2-1，E2-5，E3-11，E4-1 & 2 & 3 & 5，E2-5，F3-11，F4-4 & 7）。

不少 SE 表示，在督導經驗中最特別的是：有安心的感覺，可以充分澄清自己的想法、仔細檢查自己的擔心，而與過去受督導經驗中的緊張與壓力有所不同。再者，也有 SE 認為，SR 每一次都能捉到主軸不會散開，然後一小塊一小塊地進行很客觀的檢核；尤其，SR 本身即運用了很多 SFBT 的介入方式，在直接體會後，對 SE 直接產生示範的學習效果（A-5，B4-4，B-5，C3-5，C-5，D2-18，D4-15，E4-2 & 3 & 5，E-5，F4-10，F-5）。所以，A 認為：「很感謝有這樣的機會可以跟 SR 一起討論，身為 CO 的自己在諮商中一些困擾及擺盪的情境，在 SR 的指導與引導下漸趨穩定，也更看到諮商中真實的或另一面的自己 --- 一個諮商菜鳥的不安在此被安撫，也直接有了示範學習的對象，於是，更有信心往前」（A-5）。

## （三）諮商專業發展的推進

### 1. 得知未來精進方向

經督導後，SE 瞭解未來可以繼續努力精進及需要自我協助之處。在個人的部分需要多去練習的是：更能認識自己、欣賞自己、信任自己，更懂得辨識自己需求，更能彈性放鬆與自我監控，以及多強壯自己而擁有更多願意嘗試接案及直接介入的勇氣（A1-10，A2-4 & 5 & 8，A4-5，B4-3，D4-12 & 16，E1-5，E4-4 & 5，F2-11）。在諮商的見解與技巧方面的精進，則包括多去練習：引導與細膩回應、解讀問題的能力、形成合宜的諮商目標、理解 CL 的目標與需求並依其反應深入回應，以及多加思考諮商的方向與進展等。不過，有一些 SE 表示雖然聽到 SR 很棒的臨床教育，但有些不是目前馬上能做得到的，不過這些資訊提供即是成為未來可以繼續成長的方向與理想目標（A1-10，A2-4 & 5，B2-5，B3-7，C2-8，D2-10 & 15，D3-1，E2-1，E4-5）。如 B 發現自己未來的精進方向為：「在督導的過程中，我就能常常提出自己對諮商的假設與看法，但是因為在實際諮商中對自己的作法沒有信心，所以常沒有去測試我的假設，而錯過介入的好時機，…而且，我的假設不一定能用適當的問句、細膩的語言來表達，所以 CL 跟不上我的思維，就使效果大打折扣，…這就是日後要靠接案與逐字稿多加練習之處」（B-5）。

## 2. 增進對諮商專業與諮商員角色的反思與體認

從督導過程中，SE 再次意識到 CO 與 CL 互動與一般人際互動不同，也再次體認到諮商是一門藝術、是沒有標準答案的道理。其次，SE 也再次體會到在諮商中是得等 CL 自己體驗與成長，且此乃需要有一個過程發生，所以 CO 要能多深入瞭解 CL 的主觀世界與目標，以順勢引導深入，而非一直教育與灌輸之，也因此 CO 在催化 CL 面對問題及尊重其改變速度之間要有所拿捏。甚至，SE 還進一步體認到 CO 不是沒有困境的、非萬能的，CO 角色與功能是有其獨特性及限制性的，因為「在諮商上，CO 也有責任，但不是全部」（Cs3-91），CL 的改變與成長是有其個人自主及責任的，所以，CO 並不能把全部的責任攬在自己身上，是無法控制 CL 的：「練習接受 CO 的有限性，接受其功能性，可是這個認知是不斷的過程，是得透過自己實作的歷程，還有自己對人、對生活的思考為基礎。所以我會想到說，這個作業、這個答案，是要自己回答自己，…就是你要成為怎樣的人，成為怎樣的 CO。」(As4-163)。此外，在生活角色與專業角色上的區分，以及和機構的合作與定位，亦是一些 SE 認為未來在專業發展上值得繼續反思的重要方向。然而，可貴的是，一些 SE 也深刻體會到：真心陪伴 CL 總會有幫助，要去看重 CO 與 CL 之間真誠生命的交流並回到助人的初衷，才會是長久之計（A2-3 & 9, A4-7, B2-2 & 6 & 7, C1-6 & 9, C3-4, C3-8 & 9, C4-6, D4-13 & 14, E1-8, E2-2 & 4, E3-2, E4-3 & 4 & 5, F1-8 & 9, F2-7 & 10）。

## 3. 對諮商專業認同的提升及學習態度的轉變

透過督導，SE 瞭解自己喜歡諮商專業的理由及願意投入的動力，而能「再歸回到諮商工作一個最原始的動機」（Ds4-126）「是為了自己的興趣去做的」（Cs4-72）。同時，一些 SE 也意識到自己對個人諮商專業能力的進展太過急切或設定了太高標準，而會提醒自己：應保持不斷練習精進的動力、應給予自己成長的時間與空間的、應不吝惜於學習過程中肯定自己；亦即，SE 意識到 CO 的養成是一條長遠的路，須要持久堅持練習，才能讓自己能夠變成可融合使用各技巧的 CO，因此 SE 的挫折容忍力大大地提高，也能更安心地等待自己的成長、不急於推進自己，並更能以一般化的心情看待自己學習成為理想 CO 的歷程（A4-2 & 6 & 7, A4-3 & 7, B-5, C4-6 & 7, D1-9, D4-9 & 16, D-5, E3-11, E4-2 & 3 & 5, F-5），如 D 所言：「…以一般化來看待問題後，知道這是很多學習者常有的現象，心裡也較舒坦了。…所以 CO 訓練是一條長遠的路，是需要不斷的練習的，再經過督導，才能在基礎學習中踏出穩健的腳步」（D-5）。

## 二、各類督導成效之間的階段性與交互作用

前述本 SFS 督導成效共有三大類九小類，根據督導逐字稿中 SE 的反應，並參酌其於督導歷程之主題段落的編碼，可以特別反映出這些類別可以略分為四個階段性（ABCD），當然這些階段性並非是全然劃分，而且，這些類別之間，也存有相互影響的交互作用（如圖 1 所示）。茲說明如下。

於督導歷程開始階段（階段 A），特別能協助 SE 澄清自己的督導目標，而產生「對目前個人現況、困境與需求的重新界定」的督導成效；雖然 SE 會帶著困境前來督導，但是由於 SFS 並非積極停留於探討 SE 困境性質與來源，反而集中於確認 SE 在有此困境時所欲的突破方向，因而往往會促使 SE 重新修正與定義自己的困境，並將其需求聚焦化且轉為正向所欲的目標。協助 SE 瞭解自己真正的需求與目標，乃幫助 SE 確認與理解自己的現況，而產生覺察與穩定的效果；也能因著得知需要突破的具體方向，使得 SE 的動機與能量有了聚焦發揮的動力。此外，由於此目標是 SE 所提出而非 SR 所認為 SE 需要改進的方向，所以還會帶給 SE 一種被尊重及可自我信任的感受。

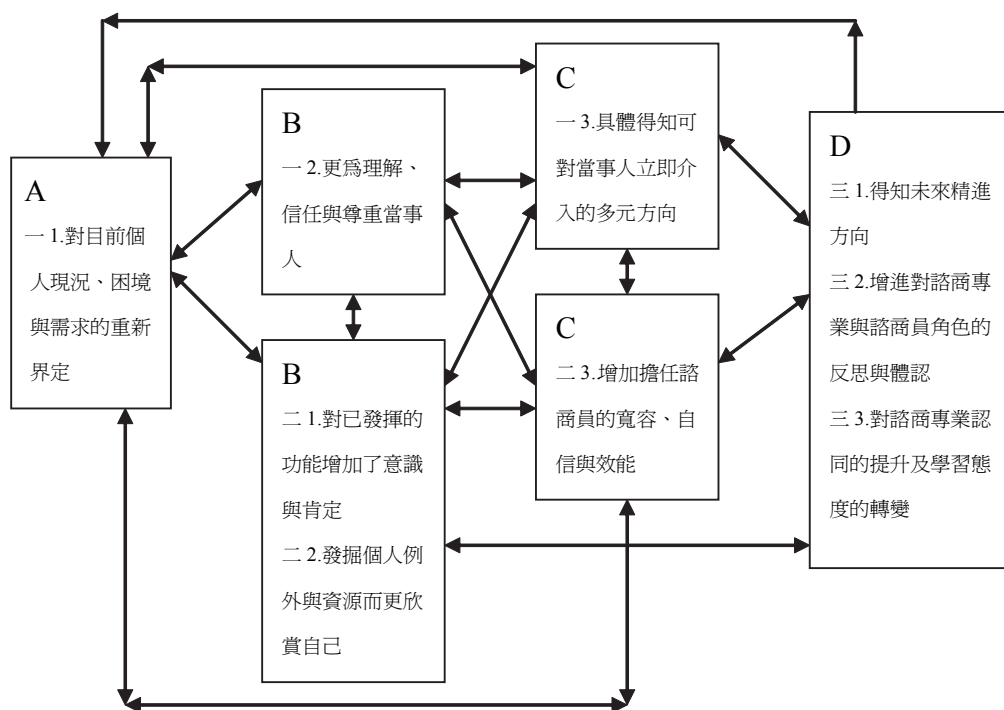


圖 1 本研究 SFS 各項督導成效之間的關係圖

再者，「對目前個人現況、困境與需求的重新界定」之督導成效的產生，是與「諮商自我效能感的提升」「更為理解、信任與尊重 CL」「具體得知可對當事人立即介入的多元方向」「諮商專業推進」等督導成效之間，會產生交互作用的影響；這是因為透過探討 SE 的例外及瞭解 CL 目標與例外的過程，SE 更為肯定自己的諮商效能、更加瞭解 CL 的主觀世界與資源；之後，又再因著這些新觀點的加入，而使 SE 再次修正所希望繼續突破的督導目標。當然，也有 SE 會在得知如何進行後續介入之後，會再度修正目標或甚至再提出下一個新的督導目標。特別的是，當 SE 在思考自己目標的同時，往往會同時考量諮商專業的定義、CO 定位以及個人對諮商工作學習等議題，而又再次影響其督導目標的內涵；甚至 SE 還會發現其實帶來的困境並非是諮商介入的困難，而是個人諮商專業發展的議題。

於督導中間階段（階段 B），「諮商效能感的提升」是一個很重要的轉折，佔有督導成效的三分之一，是相當大的比例。SE 對於自己已經發揮的功能與對自己例外資源的欣賞，大大降低了 SE 於諮商工作中及接受督導時的焦慮與自我苛責，進而促使其在諮商中更具能量地協助 CL，SE 的諮商效能也因此有所提升。同時，「諮商效能感的提升」還能協助 SE 更願意開放地面對自己的困境、更有意願去理解 CL 的主觀狀態、以及更有能量地積極思考與學習各種接續介入的行動策略，而此也進一步地促使 SE 產生對自己的信任與欣賞，並直接帶來諮商工作的具體成果；這當然也可能因著 SE 能更理解與尊重 CL 的目標及資源，而能夠產生更符合 CL 現況的介入，於是介入成功的機率提升，SE 的諮商效能於是增加。此外，由於 SR 催化出 SE 的介入行動是以立即可為的、一小步的行動為主，於是更貼近 SE 的能力，而能降低 SE 不知所措的焦慮，其勝任與成功的機會亦相對大增（階段 C）。由此處也可得見 SFS 對於協助 SE 個案概念化是有其幫助的。

尤為可貴的是，SE 在能夠探究自己的督導目標、增加自己的諮商效能以及得知如何看待與對待 CL 的同時，除了再確認自己日後可以再持續努力精進的方向之外，也會對個人諮商專業的發展與學習進行反思，而此反思又可能重新修定或刺激後續督導目標及未來介入行動的發展，甚至還能因而重新審視與反思諮商工作與 CO 角色的各個面向，而使得 SE 對於諮商專業認同更為提升，也更願意投注心力於諮商專業工作並積極持續精進之（階段 D）。

## 討 論

### 一、本焦點解決督導成效反映後現代督導的特徵及治療導向督導的優缺

SFS 的督導成效究竟何以能產生，透過對應其督導要素可窺知之。本研究 SFS 各類督導成效與 SFS 基本要素之間的關係如圖 1 所示。於第一類「督導目標的確立與達成」督導成效中，「對目前個人現況、困境與需求的重新界定」一項，推知主要是受到「正向的開場」「督導目標的設定」要素所影響；「更為理解、信任與尊重當事人」一項推知主要受到「當事人是督導的基礎方向之一」「例外的找尋與開發」「辨識差異改變與進步」「臨床教育」要素所影響；「具體得知可對當事人立即介入的多元方向」一項，推知主要受到「例外的找尋與開發」「辨識差異改變與進步」「臨床教育」要素影響。於第二類「諮商自我效能感的提升」督導成效中，「對已發揮的功能增加了意識與肯定」「發掘個人例外與資源而更欣賞自己」「增加擔任諮商員的寬容、自信與效能」等項，推知主要受到「例外的找尋與開發」「辨識差異改變與進步」要素的影響。於第三類「諮商專業的推進」督導成效中之「得知未來精進方向」推知主要受到「臨床教育」「保持進展的未來導向思考」要素的影響；「增進對諮商專業與諮商員角色的反思與體認」一項，推知主要受到「當事人是督導的基礎方向之一」「臨床教育」要素的影響；「對諮商專業認同的提升及學習態度的轉變」一項，推知主要受到「例外的找尋與開發」「臨床教育」「保持進展的未來導向思考」要素的影響。

由 SFS 之督導要素與成效之間所對應出來的關係，正可展現 SFS 之 SR 角色與功能發揮的獨特性。研究者將本 SFS 督導要素與成效的性質逐一對應 Pearson (2006) 所提出一般 SR 之教師、諮商員及諮詢者的角色內涵（見表 5），則會發現 SFS 的 SR 在「教師」及「諮詢者」角色上所發揮的功能甚多，因為 SFS 會協助 SE 確認自己的督導目標、支持 SE 主導督導過程的進展，而 SR 也會積極確認與開發 SE 的有效介入與優勢，鼓勵 SE 腦力激盪各種介入的可能性並瞭解當事人的目標；在確認 SE 實有不足時，SR 才會加以臨床教育之；但是，SFS 的 SR 並不會主動探究 SE 的情緒、防衛機轉或個人的議題，所以於「諮商員角色」的發揮較少。是以，當對應於傳統 SR 角色的功能，顯而易見地 SFS 更接近 Unger (2006) 所認為「後現代督導」的 SR 角色，其為：支持 SE 的支持者 (supporter)、提醒 SE 的監控者 (supervisor)、提供資訊的個案諮詢者 (case consultant)、分享個人經驗與技巧的訓練者 (教師) (trainer/teacher)、共享責任的合作共事者 (colleague)，以及顧及 SE 及 CL 權益的倡導者 (advocator)。

由 SFS 之督導要素、成效與 SR 的角色功能，其實正呼應了「學派導向督導」(psychotherapy-based supervision) 的特色。學派導向督導即是從某心理治療學派所衍生的督導取向，所以其與該學派在目標、主題、原則、介入技巧等基本精神與改變過程等層面，都享有共同要素，也特別能發揮該學派最為凸顯的效能；於學派導向督導中，特別能藉由 SR 的立即示範，使得 SE 直接經驗、觀摩與精進該學派的精神與技巧，並產生該學派特有貢獻的個案概念化能力 (Bernard, 1992; Pearson, 2006)，而前述可知，SFS 亦充分發揮 SFBT 所屬的後現代哲學及其短期取向的特定要素與效果。

然而，相對的是，每一種學派導向督導也都不免具有該治療學派的限制或缺乏另一學派導向督導

的優點 (Pearson, 2006)；顯而易見地，SFS 具有當事人中心取向督導所重視 SR 的真誠一致以及信任 SE 的成長潛力，但並不強調對 SE 的情緒同理及深究；同時，SFS 也無具備心理動力取向督導所強調 SE 個人內在動力覺察、移情與反移情等督導要素，或不看重認知取向督導之非理性信念的探討等。

當然，透過本 SFS 督導成效與督導要素之間關係對應、SR 角色功能與學派導向督導優缺點的探討，乃可以看到 SFS 一以貫之的後現代精神與短期取向效益。不過，有關本研究的督導成效與 SFS 要素、SR 角色功能之間的關係，是屬於推論式的討論，未來的研究或可直接進行探討與驗證，而更能得知其間的互動。

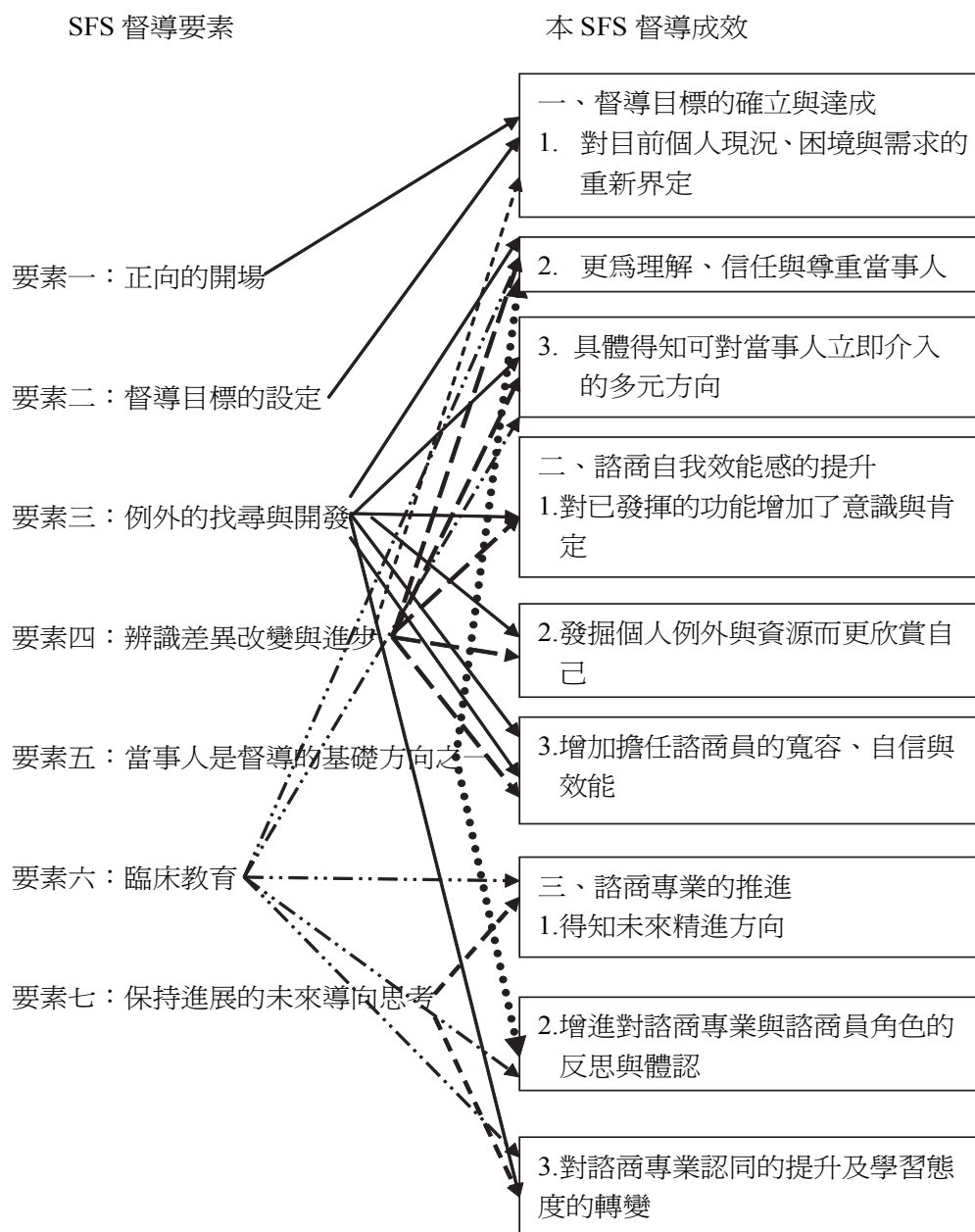


圖 2 SFS 督導要素與本研究督導成效之關係圖

此外，Bernard（1992）和 Pearson（2006）尚提及學派導向督導的兩項缺點是：SR 及 SE 二者間取向的差異以及過於探究個人議題而缺乏教育資訊的提供。關於前者，於本研究中只有 F 是明確表示想學 SFBT，而此動機的差異，於本研究中並未列入探討，所以有關 SR 及 SE 二者間取向之差異，及其對 SE 在學習 SFBT 的作用上，是未來研究值得探究與比較之處。至於後者，由於 SFS 有臨床教育要素，不深入 SE 的個人議題或積極發揮 SR 的「諮商員」角色，且有後現代督導與一般督導所強調的教師與諮詢者角色，因此在個案概念化或後續介入等方面能提供具體資訊，反而避免了學派導向督導慣有之教育性缺乏的問題；是以，有關 SFS 與其他不同學派督導之間的差異與優缺，以及在各 SR 角色功能的差異與影響，仍是值得透過實證研究來加以深究與比較之。

表 5 SFS 之 SR 角色功能的分析

SR 角色功能 (Pearson, 2006)	SFS 之 SR 在各角色功能的程度
一、教師角色	
1. 評量晤談中的互動。	低
2. 確認有效的介入。	極高
3. 教導與示範介入技巧。	高
4. 解釋特定介入背後的理論架構。	中
5. 解析晤談中的重要事件。	低
二、諮商員角色	
1. 探討 SE 在晤談及督導過程中的情感。	極低
2. 探討 SE 使用特定技巧的感受。	極低
3. 催化 SE 自信或焦慮的自我探索。	低
4. 協助 SE 界定出個人的進步與優勢。	極高
5. 提供機會給 SE 探究個人的防衛與情緒狀態。	無
三、諮詢者角色	
1. 提供另一種介入或個案概念化的知識。	高
2. 鼓勵 SE 腦力激盪介入策略。	高
3. 鼓勵 SE 討論 CL 的動機與問題。	中
4. 澄清與達成 SE 的督導需求。	極高
5. 允許 SE 架構督導會談的進行。	極高

## 二、焦點解決督導成效中賦能效益的探究

Triantafillou（1997）認為 SFS 是一種「賦能模式」；然而，為了確認 SFS 賦能效益的存在，研究者特別運用 Zimmerman（1995）以及 Bolton 與 Brookings（1996）的賦能觀點來加以對應之。

表 6 本研究 SFS 督導成效與 Zimmerman (1995) 賦能要素對照表

Zimmerman (1995)	本研究 SFS 的督導成效
三大賦能要素	
1. 個人內在要素	一 1. 對目前個人現況、困境與需求的重新界定 二 1. 對已發揮的功能增加了意識與肯定 二 2. 發掘個人例外與資源而更欣賞自己 二 3. 增加擔任諮商員的寬容、自信與效能 三 2. 增進對諮商專業與諮商員角色的反思與體認 三 3. 對諮商專業認同的提升及學習態度的轉變
2. 互動間要素	一 2. 更為理解、信任與尊重當事人 一 3. 具體得知可對當事人立即介入的多元方向 三 2. 增進對諮商專業與諮商員角色的反思與體認 三 3. 對諮商專業認同的提升及學習態度的轉變
3. 行為要素	一 2. 更為理解、信任與尊重當事人 一 3. 具體得知可對當事人立即介入的多元方向 三 1. 得知未來精進方向

Zimmerman (1995) 認為，在賦能的過程中，個體對於自己的目標、如何運用與控制自己的資源、以及如何達成目標等層面，將會更有所貼近、了解與掌握，且其認為賦能可分為三大要素：(1) 個人內在要素 (intrapersonal component)：個體如何相信自己在一個特定的環境中具備影響環境的能力，其包括個體對自身的控制感、具體能力、自我效能、勝任感，同時也包括個體想要去控制的動機以及如何進行思考的過程及結果。(2) 互動間的要素 (interactional component)：個體了解環境系統如何運作，如覺察環境中可協助個體達成所欲目標的資源所在、獲得尋找資源的方法與知識、以及如何經營與運用這些資源的技能。(3) 行為要素 (behavioral component)：指個體投入於影響環境的行為，或直接採取可達成效果的行動。若將此三大賦能要素用來歸納與對應本 SFS 各類督導成效，會發現不同類別的督導成效皆可於三大賦能要素向度中被重複歸類之 (如表 6 所示)。例如：在個人內在要素方面，本 SFS 的督導成效增加了 SE 擔任 CO 角色的肯定、欣賞與效能感，並對於自己的需求、諮商專業與認同及 CO 角色等面向有一些覺察與思考，也更理解自己的能力與定位，而且，第二類「諮商效能的提升」督導成效皆可歸於此類中。在互動間要素方面，SE 對於理解與信任 CL、後續的自我精進與介入等面向有所瞭解，對於學習諮商與 CO 角色有著不同的體認，能更加把握 CO 角色如何發揮功能，且此皆成為 SE 在擔任 CO 角色時與 CL 進行互動的資源。在行為要素方面，SE 對於後續介入與表現尊重 CL 上，皆有行動性的策略與方法產生，也能得知未來可以繼續成長的行動方向，而使得 SE 能對 CL 及諮商專業採取更為有效的推進策略。

Bolton 與 Brookings (1996) 為更具體地定義賦能的內涵，整理多年文獻，將賦能的內涵分為以下二十個指標，如表 7 所示。

將此二十個賦能指標與本研究 SFS 的督導成效相對照，則可由表 8 得知，此二十個賦能指標皆可含括於本研究 SFS 的督導成效類別之中。例如第一大類「督導目標的確立與達成」中「對目前個人現況、困境與需求的重新界定」可反映出 SE 瞭解自己需求的「自知之明」及確認自己督導目標的「目標導向」指標；在「更為理解、信任與尊重當事人」上，可反映與當事人合作的意願與態度的



「合作性的」、「社區導向的」指標；「在具體得知可對當事人立即介入的多元方向」上，則可反映出 SE 願意負責行動的決心與力量之「負責的」指標，同時也展現其自發創造力以構思解決策略的「有創造力的」指標。

在第二大類「諮商自我效能感的提升」督導成效上，則可集中反映出 SE「肯定的、勝任的、自我效能高的、內控的、引以為榮的、自治的、自能感高的」七類指標。這是因為 SE 能夠肯定與相信自己是有適當表現的，是能瞭解與確信自己所擁有的力量與資源的，並能從諮商工作中獲得自我滿足感與得意感的；而此，也更加促使 SE 能擁有內在力量來支持自己繼續努力，並提升其擔任 CO 時的自我效能感。

表 7 Bolton 與 Brookings (1996) 的二十項賦能指標

- 
1. 肯定的 (assertive)：堅持自己的信念、價值與感受。
  2. 自治的 (autonomous)：自律、不被抑制、自我滿足。
  3. 合作性高的 (collaborative)：與他人能合作解決問題或達到共同目標。
  4. 投注的 (committed)：能全然投入於所做之事。
  5. 勝任的 (competent)：有能力的、有資格的、有適當表現的。
  6. 社區導向的 (community-oriented)：參與社區一個特定團體，與人有直接的互動。
  7. 有創造力的 (creative)：有原創性、獨創力、發明力。
  8. 無能導向的 (disability-oriented)：能接受無能是人性中一種正常的特質。
  9. 目標導向的 (goal-directed)：能努力去達到個人的標準或期望。
  10. 獨立的 (independent)：可免於受到別人的主宰或左右。
  11. 相互依賴的 (interdependent)：了解自己對別人的依賴以及和別人相互連結的責任。
  12. 內控的 (internally controlled)：能覺知到個人或環境的力量或權威。
  13. 負責的 (personally responsible)：為個人行動及結果負起責任。
  14. 引以為榮的 (proud)：為某些行為的結果、關係或擁有權感到高興或得意。
  15. 自我辯護的 (self-advocating)：以內在力量以及支持自己的行動為基礎，堅持自己的權利。
  16. 自我效能高的 (self-efficacious)：相信自己是有能力的，相信只要努力即可達成所欲目標。
  17. 自知之明的 (self-discovering)：能分析與了解自己的情感、價值與抱負。
  18. 自立的 (self-reliant)：能製造自己的機會與資源。
  19. 自能感高的 (self-mastering)：能在正向的結果以及有價值感之間，發展或維持堅固的連結。
  20. 有社會責任的 (socially responsible)：了解與認同所歸屬的全體大多數人集體的福利。
- 

在第三大類「諮商專業的推進」督導成效中，「得知未來精進方向」可反映出 SE 願意負責任、能夠自我支持地持續努力專業發展的「目標導向的、負責的、自我辯護的」指標，以及願意創造精進個人諮商機會的「自立的」指標；在「增進對諮商專業與諮商員角色的反思與體認」上，可反映出 SE 釐清與確認 CO 角色定位及與 CL 關係互動意義之「社會責任的、相互依賴的、自治的」等指標，同時透過接受諮商工作及 CO 角色的限制，反映出「無能導向的」指標。在「對諮商專業認同的提升及學習態度的轉變」上，則可反映出 SE 對於諮商專業學習意義強烈連結的「自能感的」指標、願意投入於諮商專業發展之「投注的」指標，以及較不會受到外界的影響，能以自己的學習速度來前進之「獨立的」指標。

表 8 本研究 SFS 的督導成效與 Bolton 與 Brookings 的賦能向度對照表

本研究 SFS 的督導成效	Bolton 與 Brookings (1996) 的 賦能指標
一、督導目標的確立與達成	
1. 對目前個人現況、困境與需求的重新界定	自知之明的、目標導向的
2. 更為理解、信任與尊重當事人	合作性高的、社區導向的
3. 具體得知可對當事人立即介入的多元方向	負責的、有創造力的
二、諮商自我效能感的提升	
1. 對已發揮的功能增加了意識與肯定	肯定的、勝任的、內控的、
2. 發掘個人例外與資源而更欣賞自己	引以為榮的、自治的、
3. 增加擔任諮商員的寬容、自信與效能	自我效能高的、自能感高的、自我辯護的
三、諮商專業的推進	
1. 得知未來精進方向	目標導向的、自立的、負責的、自我辯護的、投注的
2. 增進對諮商專業與諮商員角色的反思與體認	無能導向的、相互依賴的、有社會責任的、自治的
3. 對諮商專業認同的提升及學習態度的轉變	自能感高的、投注的、獨立的

由表 7、表 8 可得知 SFS 賦能效益之內涵，使得 SFS 的賦能效果不再只是抽象存在；亦即，由賦能的觀點來看，SFS 的督導成效是存有賦能效益的，是特別能提高 SE 賦能感的。而此與 Koob (1999)、陳曉茹 (民 92) 研究發現相類同，也支持了 Rude 等人 (1997) 以及 Triantafillou (1997) 所堅持 SFS 是具有賦能效益的賦能督導模式。

尤其，SFS 賦能效益的發揮，尚能滿足符合 Heath 和 Tharp (1991) 所提出 SE 的督導需求向度以及 Worthington、Mobley、Franks 與 Tan (2000)、Hess (1997) 的研究中所發現達成督導成效之共通必要條件，其為：SE 希望有一個相互尊重的關係，希望被聽懂、被鼓勵、被支持，希望被相信是有功能的，希望被信任已經夠努力了，希望被告知自己做對了什麼，希望督導不只是評價過程、而能是一個具有人性的經驗等；而當 SR 是同理的、不具批判的、肯定鼓舞的，且能鼓勵 SE 嘗試探索與實驗並告知 SE 困境是很正常的一般過程時，將會使 SE 能在有自我保護感的情況下去接受 SR 的影響，對於自己的諮商工作將會以非防衛性的態度來重新檢視與分析，進而順利發展其諮商工作的後設認知，並促進其諮商效能的精進。

然而，由表 7、表 8 可知，整體來看，本研究 SFS 的督導成效皆能含括 Zimmerman (1995) 以及 Bolton 與 Brookings (1996) 所提出的賦能定義，其中又以個人內在要素為最多，行為要素為最少，且自治的、投注的、目標導向的、負責的、自我辯護的、自能感高的賦能指標重複出現兩次；亦即，本研究 SFS 督導成效之賦能亦有其特別偏重的內涵，而此偏重的程度、比例、影響為何，是值得探討的。此外，關於 SFS 督導成效的賦能效益如何產生，及其與 SFS 要素之間的關係為何，亦是本研究未加以探討之處。

### 三、不同諮商工作年資受督者的督導成效差異

本研究在招募 SE 時，並未刻意區分其諮商工作年資來招募之，但恰巧可分為跟開始接案的 ABC 三位 (甲群) 以及接案五至八年的三位 DEF (乙群)。對甲乙兩群來說，從其督導逐字稿及督導效果事後追蹤問卷來看，SE 因工作年資的經驗之別，在各類督導成效上有其獨特與偏重之處，整理如表 9 所示。

表 9 不同諮商工作年資 SE 於 SFS 各類督導成效的差異

一、督導目標的 確立與達成	甲群	乙群
1 對目前個人現況、困境與需求的重新界定	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 在確認目標時，所花的時間較長，因其對困境的看法多以 CL 沒有進展為標準，且較難得知自己所需要突破的方向。</li> <li>● 會有一些理論上的想法，但不知如何轉化至技巧層面來進行諮商，所以基本技巧討論為多。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 多知自己的督導需求，且於描述上會偏重負向困境的描述。但一經澄清與引導時，多可立即說出自己所欲的正向目標。</li> <li>● 需要的是技巧的細膩與變化運用以及個案概念化的細緻化，且希望諮商效果能有所提升。</li> </ul>
2 更為理解、信任與尊重當事人	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 會期待 CL 按照自己的預期來改，所以在理解 CL 的狀態、目標與例外之討論多於乙群，也在認識與信任 CL 上有更多的學習。</li> <li>● 多會直接吸收 SR 對 CL 的正向看法及目標的理解。</li> <li>● 多會以自己的經驗去解釋 CL 狀況，而多被 SR 引導去看 CL 與自己的不同。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 雖亦期待 CL 改變但較不預設其要如何改變；當能理解 CL 時，其感動會更高於甲群，且希望能因正確理解 CL 而能精準介入之。</li> <li>● 可以透過 SR 的問句自行思考與回答對 CL 的理解。</li> <li>● 多被各種諮商理論所困，而被 SR 引導去看 CL 的獨特性及其與理論上的不同。</li> </ul>
3 具體得知可對當事人立即介入的多元方向	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 多討論目前可做及如何穩住陣腳的話題。</li> <li>● 在特定議題（如死亡、失落、分手）卡住較多，也需較多說明。</li> <li>● 較之乙群特別需要引導、討論與教導，目前所能做的介入。SR 直接提供臨床教育的比例高於乙群。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 由於在接收能力較快，也會在督導過程中有更多自己的覺察，同時 SR 的示範學習效益高。透過督導，使其在想做的以及能做的之間，有所拉近與進步。</li> <li>● 對更多元的議題（如機構合作關係）之因應上更有需求與收穫。</li> <li>● 則能較快自行發展出目前可為的行動，所以在已知的知識以及選擇多元介入的方向、時機、速度上，優於甲群的表現與收穫。</li> </ul>
二、諮商自我效能感的提升		
1 對已發揮的功能增加了意識與肯定	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 其最大的影響在於減降新手擔心無功能及無所適從的焦慮，而能將諮商焦點從自己身上轉至 CL。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 特別可助其對諮商過程的效果更為意識化，而減少自責及被督導的焦慮。</li> </ul>
2 發掘個人例外與資源而更欣賞自己	<ul style="list-style-type: none"> <li>● SR 會特別運用 SE 曾受過訓練的觀點來協助之。</li> <li>● SR 會以 SE 個人成長經驗的例外探討及肯定其對 CL 的關心為多。</li> <li>● 需要 SR 使用較多的歸納、摘要、直接讚美等，來整理其個人正向經驗。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 多對諮商或派別有自己的看法，SR 會加以援用之，以協助其運用所擅長與相信的信念來催化自助之。</li> <li>● 因諮商年資久，可被探討的諮商工作中例外經驗與資源較多。</li> <li>● 會自己整理個人例外經驗，而 SR 則多為探問引導的功能。</li> </ul>

3 增加擔任諮商 與效能	● 在擔任 CO 的信心上，則偏重「看到」 之。	● 是在學習如何「看重」自己的效能較 多。
三、諮商專業的 推進		
1 得知未來精進 方向	● 在已知或新知的技巧的精進，如何 持續聚焦在一個主題或形成計畫， 以及如何增加自我認識與信任、多接 案與多冒險的嘗試與努力等。	● 對於未來精進的方向是有多元及多樣化 思考的。
2 增進對諮商專 業與諮商員角色 的反思與體認	● 特別在如何預備進入 CO 的角色上需要 被提醒與澄清，其如 CO 的角色獨特性 與限制性、如何不是教育與灌輸而是 引導，以及初步認識自己是什麼樣的 CO 等。	● 在如何更瞭解 CL 世界，以及在人性 觀、行為改變等觀點上，獲得較多協 助；同時，亦會對 CO 角色重新思考， 對於諮商專業的反思廣度與深度也多於 甲群。
3 對諮商專業認 同的提升及學習 態度的轉變	● 認為督導過程使其更瞭解自身願意繼 續投入諮商的動力，並期許自己能更 好與更強壯。	● 因有各種訓練的進行與相互干擾，而認 為督導歷程有發展與整合自己風格的效 益，且更明確獲得對於自己專業發展的 寬容。

Rita (1998) 認為，SFS 會因著 SR、SE、CL 的不同與轉變，使得每次的督導會談都是獨一無二的；而且，SFS 的流程與要素並非是一個既定不動的模式，只是一個提供 SE 反思個人風格與目標的架構。由表 9 可知，不同諮商工作年資的 SE 在相同類別的督導成效下乃有其程度、性質的差異性與獨特性。例如：甲群特別是在開始諮商工作方面，包括基本角色、基本諮商架構與運作、理解 CL 以及辨識自己的督導需求上有所斬獲，且需要 SR 較多的歸納、分享與臨床教育；乙群則是在諮商專業能力的提升，包括個案概念化、介入的細膩與多元面向、個人風格的整合、「知與行」之間的拉近、諮商專業以及多元議題的探討等方面，有所反思與推進，且僅需要 SR 引導其思考，或示範突破困境的思維路線，就能有所斬獲。又例如 SR 讚美與探究甲群的例外是以個人經驗為主，且其例外資源的「被看見」，乃以穩住陣腳、減低新手焦慮為最大貢獻；而乙群的例外開發則可以過去的各種工作經驗與專業知識為主要來源，且其例外資源的「被看重」，又以減低自責、增加自我效能及學習動力為最大貢獻；而此亦是督導效果事後追蹤問卷中，甲乙群的回饋上，最為突顯的差異。

由此，略可反映出不同諮商工作年資可彰顯諮商經驗與訓練、個案概念化等專業能力之差異，致使位於各專業發展階段的 SE，其督導需求應是有特定獨特之處。所以，正如 Marek 等人 (1994) 及 Pearson (2006) 所提醒的，SFS 的 SR 可以再結合諮商督導的專業發展階段之理論與觀點，適時調整督導過程，以能更貼近 SE 的需要。當然，有關 SFS 對於不同諮商專業發展階段 SE 之獨特介入與效果所在，亦是值得更進一步探討的研究主題。

#### 四、未來研究建議

根據本研究的研究結果與討論以及本研究未殆之處的限制，提出對未來研究的建議，以累進對 SFS 的瞭解與運用。

1. 本研究僅對 SFS 督導成效進行探討，未來研究可就 SFS 的督導要素如何產生督導成效與賦能效益之間的路徑與相關議題，進行實證研究。

2. 本研究只針對二十四份 SFS 督導過程逐字稿進行分析，未來可再增加 SE 的人數以及督導次數，並增加相關量表測量、事後訪談的設計，以更完善得知 SFS 的督導效果。
3. 本研究 SFS 的進行是由 SE 主動提出其想討論的主題，各次督導的主題不見得相同，且督導的時間並未一定能配合得上 SE 與 CL 的晤談時間。未來的研究設計可針對 SE 連續諮商同一位 CL，並探究其連續督導的過程與效果。
4. 本研究的督導次數只有四次，未來研究可對不同次數的督導效果進行追蹤與比較，以更確知 SFS 的長短期效應。
5. 本研究 SR 只有一名，並且為研究者本人，雖有協同研究者的協助以避免過於主觀性，但日後宜增加 SR 的人數，並避免研究的雙重角色，以更完整考驗 SFS 的督導效果。
6. 本研究的 SE 未必皆是決定學習 SFBT 者，未來可探究與比較當 SE 是決定學習 SFBT 時，SFS 的效果又會有何差異。
7. 不同 SE 有其特定專業發展的階段性，未來的研究可邀請不同發展階段的多位 SE，以更明確探討不同專業發展階段者的 SFS 督導效果與介入方式之別。
8. 參與本研究的 SE 為課程所需，日後可至機構內針對專兼任的 SE 進行 SFS 督導成效的探討，以能瞭解 SFS 對 SR 於機構角色的功能性為何。
9. 本研究只針對 SFS 進行探究，未來可增加不同學派取向督導的歷程與效果之比較，以更得見 SFS 的特色與限制所在。
10. 本研究乃針對 SE 在督導歷程中所可辨認的督導成效之所在，但是對於 SFS 對於 SE 實際諮商效能之影響尚未瞭解，故未來研究可增加對 SE 實際接案之諮商效果的檢核。
11. 本研究只進行一對一個別督導，並由 SE 自由提出案例分析或諮商錄音帶，未來研究可增加現場督導、事後團體督導或錄影帶回溯等的督導媒介，並可探究不同督導媒介的影響與效益。

## 參 考 文 獻

- 林香君 (民 87a)：焦點解決短期治療及其督導模式 (上)。諮商與輔導，150 期，11-15 頁。
- 林香君 (民 87b)：焦點解決短期治療及其督導模式 (下)。諮商與輔導，151 期，27-32 頁。
- 周玉真 (民 94) 焦點解決短期諮商中關鍵問句的運用與當事人反應之分析研究教育心理學報，36 卷 4 期，335-355 頁。
- 陳均妹 (民 92)：焦點解決督導模式實務。載於唐子俊、歐陽儀、蔡秀玲、陳均妹 (主編)：諮商督導—實務篇 (181-221 頁)。台北：天馬。
- 陳曉茹 (民 92)：焦點解決團體督導對輔導員影響之探索研究 --- 以軍中心輔人員為例。政治作戰學校軍事社會行為科學研究所碩士論文。
- 許維素 (民 91)：中學教師焦點解決短期諮商訓練課程方案成效之研究。教育心理學報，33 卷，2 期，57-78 頁。
- 許維素 (民 92a)：焦點解決短期治療的應用。台北：天馬。
- 許維素 (民 92b)：社區諮商義工焦點解決短期諮商初階訓練方案之研究。應用心理研究，22 期，217-249 頁。
- 劉玉華 (民 83)：督導制度在諮商與輔導過程中之重要性。諮商與輔導，98 期，12-13 頁。
- Barrera, I. (2003). *The impact of solution-focused supervision and social workers*. Unpublished master's thesis, California State University, Long Beach.
- Bernard, J. M. (1992). The challenge of psychotherapy-based supervision: Making the pieces fit. *Counselor*

- Education & Supervision*, 31, 232-238.
- Bolton, B., & Brookings, J. (1996). Development of a multifaceted definition of empowerment. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 39(4), 256-264.
- Briggs, J. R., & Miller, G. (2005). Success enhancing supervision. *Journal Psychology*, 16(1-2), 199-222.
- Corcoran, K. B. (2001). *An ethnographic study of therapist development and reflectivity within the context of postmodern supervision and training*. Unpublished doctoral dissertation, University of Akron, Akron.
- Costa, L. (1994). Reducing anxiety in live supervision. *Counselor Education and supervision*, 34, 30-40.
- Heath, A., & Tharp, L. (1991). *What therapists say about supervision*. Paper presented at the American Association for Marriage and Family Therapy Annual Conference, Dallas, TX.
- Hess, A. K. (1997). The interpersonal approach to the supervision of psychotherapy. In C. E. Watkins, Jr. (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 63-83). New York: Wiley.
- Holloway, E. L. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. Newbury Park: Sage.
- Juhnke, G. A. (1996). Solution-focused supervision: Promoting supervisee skills and confidence through successful solutions. *Counselor Education and Supervision*, 36, 48-57.
- Kok, C. J., & Leskela, J. (1996). Solution-focused therapy in a psychiatric hospital. *Journal of Marital and Family Therapy*, 22(3), 397-406.
- Koob, J. J. (1999). *The effects of solution-focused supervision on the perceived self-efficacy of developing therapist*. Unpublished doctoral dissertation, Marquette University, Wisconsin.
- Marek, L. I., Sandifer, D. M., Beach, A., Coward, R. L., & Protinsky, H. O. (1994). Supervision without the problem: A model of solution-focused supervision. *The Clinical Supervisor*, 5(2), 57-64.
- Neufurldt, S. A. (2002). *Important element of clinical supervision*. Paper presented at the meeting of the Counseling/Psychotherapy Practicum and Professional Supervision, National Kaohsiung Normal University, Taiwan.
- Peake, T. H., Nussbaum, B. D., & Tindell, S. D. (2002). Clinical and counseling supervision references: Trends and need. *Psychotherapy: Theory/Research/Practice/Training*, 39(1), 114-125.
- Pearson, Q. M. (2006). Psychotherapy based supervision: Integrating counseling theories into role-based supervision. *Journal of Mental Health Counseling*, 28, 241-252.
- Peterson, Y. (2005). Family therapy treatment: Working with obese children and their families with small steps and realistic goals. *Acta Paediatrica*, 94, 42-44.
- Presbury, J., Echterling, L. G., & McKee, J. E. (1999). Supervision for inner vision: Solution-focused strategies. *Counselor Education and Supervision*, 39, 146-152.
- Rita, E. S. (1998). Solution-focused supervision. *The Clinical Supervisor*, 17(2), 127-143.
- Rude, J., Shilts, L., & Berg, I. K. (1997). Focused supervision seen through a recursive frame analysis. *Journal of Marital & Family Therapy*, 23(2), 203-215.
- Schapira, S. K. (2000). *Choosing a counseling or psychotherapy training*. NY: Routledge.
- Seleman, M. D., & Todd, T. C. (1995). Co-creating a context for change in the supervisory system: The solution-focused supervision model. *Journal of Systemic Therapies*, 14(3), 21-23.
- Thomas, F. N. (1996). Solution-focused supervision: The coaxing of expertise. In S. D. Miller, M. A. Hubble, & B. L. Duncan (Eds.), *Handbook of solution-focused brief therapy* (pp. 128-151). San Francisco: Jossey-Bass.
- Trenhaile, J. D. (2005). Solution-focused supervision: Returning the focus to client goals. *Journal of Family*

- Psychotherapy*, 16(1-2), 223-228.
- Triantafillou, N. (1997). A Solution-focused approach to mental health supervision. *Journal of Systemic Therapies*, 1, 21-24.
- Ungar, M. (2006). Practicing as a postmodern supervisor. *Journal of Marital and Family Therapy*, 32(1), 59-72.
- Watkins, C. E. (1997). Defining psychotherapy supervision and understanding supervisor functioning. In C. E. Watkins (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision*. New York : Wiley.
- Waskett, C. (2006a). The pluses of solution-focused supervision. *Healthcare Counseling & Psychotherapy Journal*, 6(1), 9-11..
- Waskett, C. (2006b). The SF journey. *Therapy Today*, 17(2), 40-42.
- Wetchler, J. L. (1990). Solution-focused supervision. *Family Therapy*, 17(2), 129-138.
- Worthington, R. L., Mobley, M., Franks, R. P., & Tan, J. A. (2000). A phenomenological investigation of 'good' supervision events. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 25-34.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment : Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23, 581-599.

收稿日期：2005年07月04日

一稿修訂日期：2006年09月21日

二稿修訂日期：2006年10月12日

接受刊登日期：2007年01月16日

Bulletin of Educational Psychology, 2007, 38 (3), 331-354  
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

## Effects of Solution-Focused Supervision

Wei-Su Hsu

Department of Educational Psychology and Counseling  
National Taiwan Normal University

The purpose of this study was to investigate the effects of solution-focused supervision (SFS). Six supervisees, one male and five females of 25-35 years old, participated in the study. Each participant received four sessions of SFS that were taped and transcribed. Additionally, data were collected from following-up questionnaires completed by the supervisees three months later as well as records written by the supervisor after each supervision session. Data were analyzed using a qualitative research method. The effects of SFS for these supervisees included (1) identifying and achieving supervisory goals: redefining their difficulties and needs, trusting and respecting clients more, and getting information about how to intervene immediately and comprehensively; (2) enhancing their self-efficacy of counselor role: increasing awareness and affirmation on their accomplishments, discovering and appreciating their exceptional experiences and resources, and increasing their confidence, tolerance, and stability in being a counselor; and (3) promoting counselor professional development: realizing how to keep improving themselves, reflecting on the counseling profession and the role of the counselor, and promoting the identity of the counselor's role and changing their learning attitudes. These categories of SFS effects can be divided into four stages and the interactions among the categories were noted. Suggestions and discussions of the findings were provided, including the SFS effects reflecting the characteristics of postmodern supervision and psychotherapy-based supervision, the empowerment factors in SFS, the differences among counselors with various levels of professional experience, and future research directions.

**KEY WORDS:** empowerment, postmodern supervision, psychotherapy-based supervision, solution-focused supervision, supervision effect