

諮商督導角色及督導焦點的質性分析

藍菊梅*

摘 要

本研究目的為瞭解督導過程中的諮商督導者的角色與焦點，採用 Bernard 的區辨模式檢視督導過程中，一位理性情緒行為治療取向的督導，對於一位理性情緒行為治療及折衷取向的受督者，於督導記錄中呈現的督導角色與焦點為何？此為一質化研究，採用獨特個案取樣法（unique-case sampling），研究對象主要為一位男性專業督導者，使用理性情緒治療法做諮商及教學研究多年，督導對象為一女性受督研究生，於某社區心理衛生中心接案。研究文本主要使用個案記錄中的督導記錄意見部份。研究者將九十六份個案記錄表的督導意見欄手稿，加以打字，採過程編碼及分析歸納法的步驟，用 Bernard 的區辨模式理論做質性分析。研究結果如下：督導角色分析部份發現：理性情緒行為治療取向的督導，其教師角色較多，諮詢者角色次之，沒有諮商師角色。有關督導焦點的部份：歷程技巧包括：基本溝通技巧、發展性技巧與策略、改變技術、開啓與結束諮商的技術等。概念化技巧包含：對當事人形成概念，對問題形成概念及處理策略。關於個人化技巧部份為：覺察自我的情緒特質及可能對諮商造成的影響、察覺自我對專業倫理的認同程度，最後依研究結果提出未來督導研究及實務的建議。

關鍵詞：區辨模式、諮商督導角色、諮商督導焦點、理性情緒行為治療

* 藍菊梅：高雄師範大學輔導與諮商研究所博士班研究生

投稿收件日：95 年 03 月 31 日；修正日：95 年 06 月 07 日；接受日：95 年 06 月 20 日

諮商督導角色及督導焦點的質性分析

藍菊梅*

壹、緒論

一、研究動機與目的

有關督導方面的理論與模式在 1960 年代以前，多以諮商理論為取向，1970 年代則偏重技術訓練取向的督導架構，1980 年代以後融合教育心理學、社會角色及個別差異等觀點的跨諮商理論導向的督導模式，包括發展取向督導模式、區辨模式督導等、多元取向督導模式等成為臨床督導的主流，現階段為了因應「心理師法」的實施，督導勢將更受重視（連廷嘉、徐西森，2003a）。督導是諮商師養成的重要過程，它關係著諮商師資格的取得、諮商服務的品質，與諮商師的個人與專業的成長，（黃宜敏，2002；劉淑滢，2003），督導取向及理論如何與實務運作與結合，是許多實習督導思考的課題（黃宜敏，2002）。諮商督導與實習訓練乃是近年來深受助人專業及其工作者所重視的課題，也是未來重要的研究方向，期待進一步的瞭解諮商員與督導者的工作經驗、專業理念及實務運作，進而精熟專業知能，發揮諮商輔導與臨床督導之功能（連廷嘉、徐西森，民 2003b）。

有關諮商督導的研究主題方面，林瑞吉（2000）分析諮商督導研究主題，在督導者部份包括：督導者在督導中的工作、督導的專業經驗、督導者的角色、督導者的理論取向及督導者與受督者的性別等；其中督導者在督導中的工作為：(1) 督導者注意到什麼？(2) 督導者如何將自己的注意力引導到特定方向的督導範疇上？(3) 督導者如何將他們的注意焦點產生督導效果。在督導者角色的部份，研究結果均大致上支持 Bernard（1979）的「雙向督導模式」，不同的是增加了情緒—行為的層面（引自林瑞吉，2000）。國內關於督導角色方面的研究，以區辨模式分析者為多（徐西森，2003；鄭如安，2004）。區辨模式為 Bernard（1979）以一

* 藍菊梅：高雄師範大學輔導與諮商研究所博士班研究生

種系統性的形式，嘗試用於諮商員及督導員的訓練中，此模式有兩個向度，包括督導功能及角色，督導功能包括：歷程技巧、概念化技巧及個人化技巧，督導者的角色包括：教師、諮商師及諮詢者三種角色，以及督導功能和角色交織成九種督導策略。它是一個情境特定（situation specified）的督導方法，督導者需有足夠專業能力去確切區辨、選擇其最合適之督導策略（徐西森，2002；Bernard, 1979）。

在國內實證研究中似乎沒有探討過與督導者的治療學派連結的角色及焦點有何特色？關於理性情緒行為治療法（rational-emotive behavior therapy；REBT）的督導模式，研究者僅找到文獻整理的資料（王文秀，2002；黃素雲，2005；楊淑蘭，2002），REBT 取向督導者主要的工作是督導新手，在臨床上使用 REBT 時可以對理論基礎或一般性的臨床技巧給予回饋（楊淑蘭，2002）。REBT 的督導採用大量的認知和行為治療法的技術，且由於其督導風格較鼓勵獨立自主，因此對許多亞洲及非洲文化背景之受督者而言，其仰賴他人支援的特質，可能阻礙 REBT 的督導進行（黃素雲，2005）。故本研究的目的為：瞭解督導過程中的諮商督導角色及督導焦點，採用 Bernard 的區辨模式理論為檢視督導過程的視框，以理性情緒行為治療取向之督導進行的督導過程為背景變項，瞭解一位 REBT 取向的督導對於一位 REBT 取向及折衷取向的受督者，於督導記錄中呈現的督導角色及焦點為何？雖然使用督導記錄的方式不能完整呈現督導互動的脈絡，但是作者企圖從實務過程的資料中，整理出督導常使用的角色及焦點，以作為初學督導者，在採取督導策略時的參考。

二、督導的定義

一位「恰到好處」的諮商員、心理治療者或其他助人專業者，若能得到督導關係的包容，比較能夠承受來自個案的攻擊或傷害，督導可提供我們一個機會往後退幾步再回過頭來看看；可提供我們一個機會避免輕易地責備他人，也提供我們一個機會去找出新的選擇，並獲得支持。督導可以成為自我照顧與開放新學習經驗當中重要的一環，同時也是助人者持續自我發展、自我覺察及致力於發展的過程中無可取代的一部份（Hawkins & Shohet, 2000/2003），諮商專業督導重要性由此可知。

關於督導的定義，Hart（1982）的定義為「一種持續進行的教育過程，某人擔任督導角色來協助另一被督導的角色，經由檢驗受督者的專業表現來習得適當專業行為」（引自 Bernard & Goodyear, 2004）；Bernard and Goodyear（2004）對

督導的定義為：「資深的專業成員，提供較資淺或相同專業成員的一種介入處遇，此關係乃可以評價的，依時間擴展，且同時其目的在增進較資淺人員的專業功能，監督提供當事人專業服務的品質，並瞭解且擔任進入此專業的守門者」，督導的目的主要有兩個：促進受督者的專業發展與確保當事人福祉。諮商督導是一項具有動力性與實效性的專業工作，督導者的重要職責乃是協助被督導者發展其潛能以成就案主。督導者、被督導者、督導關係、督導的技術和目標、機構等因素，皆會影響督導歷程，大部分的督導者認為督導是一守門員、把關的角色，有責任監督諮商員，故其檢視與評量的角色不可缺少（連廷嘉、徐西森，2003b；Bernard & Goodyear, 2004）。

三、區辨模式

區辨模式是一個教學模式以兩個軸向為基礎，是一個引導督導訓練活動的簡要地圖，它是一個非以心理治療理論為基礎的模式，而是用系統性的概念架構，讓受督者在一個認知行為的訓練情境，或是心理動力取向的情境皆可運行，此模式不管受督者如何預想助人過程，他們都必須以概念化的過程、介入技巧及人際間和個人內的動力呈現（Bernard, 1997）。

督導可能擔任的角色有：諮詢者、諮商員、教師、教練、監控者、評量者等角色。區辨模式摘取其中可以囊括所有的角色為：教師、諮商者與諮詢者（Bernard & Goodyear, 2004）。督導角色包括：(1)教師角色：督導負責決定受督者需要學些什麼才能更勝任，此時督導者的焦點在一些知識或專家意見；(2)諮商師角色：督導被視為是一個諮商師，他要做的就如同受督者要對個案做的，去反應一個事件的意義，統整受督者的思考、感受個人真實的感受，以促進專業發展，此時督導者優先處理諮商師的個人需要，讓諮商師克服自我懷疑和自然發展的妨礙；(3)諮詢者角色：讓受督者分擔學習的責任，督導作為受督者的資源，鼓勵受督者信任他們自己對個案的思考、察覺和感受，因為受督者的自治，才能創造學習的脈絡，督導者聚焦在與諮商師的關係，探索其本質，假設諮商師有能力表達他的督導需求時即為諮詢者角色（Bernard, 1979；Bernard, 1997）。Stenack and Dye 提出每個角色的描述及特定的督導活動見表 1（Stenack & Dye, 1982；引自 Bernard, 1997）。

區辨模式的三個焦點領域為：(1)歷程技巧：主要是受督者可被觀察的活動（引自梁翠梅，1996a；梁翠梅，1996b；Bernard, 1979；Bernard, 1997），受督者的介入是過程技巧的焦點（Bernard, 1997），即由督導者觀察受督者在諮商中的實

際行爲（王文秀、徐西森、連廷嘉，2004）。督導者可透過督導方法，如：聽錄音帶、看錄影帶，來瞭解受督者與個案會談的歷程技巧（陳均姝，2002）；（2）概念化形成技巧：此爲受督者對個案展現有意識的能力，去確認和區辨什麼是必要資訊？除了概念化的評估觀點，受督者需選擇一個對個案合適的反應。（Bernard, 1979；Bernard, 1997；Hawkins & Shohet, 2000/2003）。梁翠梅（1996a, 1996b）將此技術分爲：對當事人形成概念，與對問題形成概念及處理策略等兩項，陳均姝（2002）整理了八種促進諮商師概念化能力的方法，Neufeldt（1999）發展二階段二十八項促進諮商員個案概念化的督導策略；（3）個人化的技巧：視受督者是一個人，包括他/她的人格特質、文化背景、對他人的敏感性及幽默感（Bernard, 1979），要瞭解諮商過程中，受督者會不會就其個人主觀因素或盲點，因而干擾諮商之進行（Hawkins & Shohet, 2000/2003）。有關區辨模式的使用上，共有九種策略可依受督者需求做區辨（梁翠梅，1996a，1996b）。

關於區辨模式的評價，梁翠梅（1996a，1996b）認爲其優點爲：（1）兼顧發展性、個別需求、多向度功能，可提供督導確定督導焦點的指南；（2）訓練兼併督導者與諮商員，所以督導者和諮商員皆能瞭解其架構與行徑，使回饋與評價容易進行；（3）特定給予歷程化、概念化及個人化技巧的督導，可在實驗室大量練習，對諮商效果助益提升很大；（4）導向更清楚的溝通，使督導關係因架構明確而更輕鬆（Bernard, 1979；Bernard, 1997）。限制爲：將諮商員表現（performance）轉化爲能力（competence）碼時，有時出現重疊，增加相映督導角色抉擇的複雜度，另外在此模式下，操作性定義很重要卻很難下，評量過程因而難以客觀與簡明（梁翠梅，1996a，1996b）。

四、REBT 取向的督導模式

有關認知行爲取向模式督導聚焦於：強調技巧的發展、結構性取向和目標導向、考慮教育功能、喜歡現場督導或使用錄影帶、焦點放在臨床和專業（Ricketts & Donohoe, 2000）。督導的目標就是發展受督者想要的臨床技巧（Linehan & McGhee, 1994）。REBT 督導的架構中，督導要對治療聯盟、目標及工作給予回饋，督導功能包括：諮商、訓練、治療及評估。督導內容包括：情緒事務、技巧問題、情緒/技巧問題，以及針對受督者的特質、治療目標、治療工作、治療者技術、督導關係及督導結構給予回饋；REBT 督導的主要工作爲：對 REBT 的理論基礎（協助案主探索其理性及非理性信念、認識 ABCDE 模式及具備駁斥或挑戰的能力）給予回饋，及對一般性的臨床技巧給予回饋（晤談和問題討論的經驗、同理與覺

察案主、促進與案主的互動及信任、面質及具備人格心理學和行為科學的廣泛知識)(引自黃素雲, 2005; 楊淑蘭, 2002)。此取向的督導者必須是專業的諮商員, 督導過程多半以小團體(4-8 人)的方式進行, 此外還有「同儕輔導」, 即由團體內成員兩、三人一組以角色扮演或真實問題演練諮商情境, 再由觀察者彼此分享, 常用的方法為: 內外圈轉換、選擇性傾聽、驗收回饋、來談者的回饋、模擬演練、錄音-錄影討論、團體內之同儕督導及自我督導等(王文秀, 2002)。

五、相關研究

關於督導的角色研究方面, Stenack and Dye (1982) 研究結果顯示教師和諮商師角色較能清楚區別但仍有重疊之處, 例如在督導者測量進展、參與角色扮演活動和聚焦於關係時, 這些諮商師的行為和教師角色重疊, 而當行為聚焦於諮商會談中的真實個案行為時, 督導者傾向於是諮詢者, 聚焦於受督者行為時, 又可能會被認為是教師和諮商師的活動, 故諮詢者角色和其他兩者重疊, 主要是和教師角色重疊。Stenack and Dye (1983) 認為教師角色和行動思考的陳述、諮商師角色和感覺的陳述及諮詢者角色和思考的陳述有強烈的關係, 當督導者使用教師行為時, 受督者的焦點, 是從感覺轉到行為, 當督導者使用諮商師行為時, 受督者聚焦在思考部分下降感覺增加, 諮詢者角色行為則會誘發受督者聚焦於思考增加, 而感覺及行為減少。

連廷嘉與徐西森(2003b)的研究發現: 實習諮商員與督導者皆重視分享與支持。徐西森(2003)使用區辨模式為架構分析督導角色及督導焦點發現: 督導角色乃以教師及支持者為主, 受訪之督導者認為諮商師並非必要的督導角色, 但被督導者認為諮商師也是督導的重要角色之一。至於督導焦點方面, 受訪之督導者與被督導者皆認為需視被督導者的專業程度、個人需求與督導歷程的發展而定, 研究者並彙整出九種策略的使用時機及內容。鄭如安(2004)發現: 出現最多的督導角色為諮詢者的角色, 督導功能的部份出現最多的是歷程化技巧, 其次為概念化技巧, 有關九種督導策略介入的情形以: 教師—歷程化、諮詢—概念化和諮詢—歷程化等三種督導策略為主, 從督導過程也發現督導者歷程化和概念化相互交替的介入, 是有效的督導策略。綜合以上文獻, 可知督導角色的任務及功能皆有人做過研究但是並沒有和督導者的理論取向做連結, 也沒有具體說明督導角色裡面的活動及督導焦點中有關歷程化、概念化及個人化技巧中的內涵為何? 故本研究期待對於督導過程的角色、焦點及策略, 以及連結具有理情治療理論取向督導者的背景, 嘗試瞭解督導的角色與焦點和督導者的取向間有無特殊意涵?

貳、方法

一、研究對象及步驟

本研究採質性研究方式，取樣方法為獨特個案取樣法（unique-case sampling），選擇在某個領域有聲望的人（reputation-case selection）作為研究參與者（鈕文英，2005），研究對象主要為專業督導者一位：為男性，目前於某輔導與諮商研究所從事「理性情緒治療研究」教學約 11 年，並指導學生從事 REBT 相關研究多篇，現仍擔任研究生實習課程之專任督導者。研究對象二為諮商師：為此專業督導的女性受督學生，於 93 年 2 月至 93 年 12 月底在某社區心理衛生中心實習之博士班一年級學生，有諮商心理師執照，於大專院校輔導中心擔任兼任輔導老師約七年，實習期間以理性情緒行為治療法為主或折衷取向的工作方式，在諮商開始時多以個人中心治療取向與案主建立治療性關係，至工作階段若評估當事人採用 REBT 可能有幫忙，則會邀請當事人進入 REBT 治療流程，若當事人無意願則採取當事人願意接受，及受督者能提供的方式進行。受督者於實習之前已接受過 REBT 理論的概念介紹約 6 小時，上過博士班的「諮商理論專題研究」的課程，受督者於實習期間的前四個月正接受「理情治療研究」課程。

受督者於督導期間，為每學期開始第一週至最後一週，共兩個學期，採每週一次，每次約一小時的方式進行，總共進行約 32 小時。督導進行之前諮商師會先將個案記錄給督導者看過，督導過程督導者會將個案記錄中督導意見部份詳細說明，受督者會提問及討論，督導者主要提供教導、說明與討論。

在徵得研究對象之口頭或書面同意之後，將 96 份個案記錄表的督導意見欄手稿，加以打字，採過程編碼的方式，每個個案記錄文本依接案時間順序編碼，採用 Robinson 於 1951 年提出之分析歸納法的步驟，根據先前文獻中所使用的類別和研究者的先前知識，發展出分類資料的暫訂類別，之後再視情況作修正的方法（引自鈕文英，2005）。

二、研究工具

（一）個案記錄表

諮商師於實習期間所接個案，曾填具書面同意書，同意記錄資料做學術分析者，共二十九位自動求助之個案，十一位男性，十八位女性，會談次數一至十六

次不等，每一篇個案記錄都是諮商師於當日接案完成，督導者於一至二週內看完並執行督導會談與督導意見之記錄。記錄內容包括：個案姓名、性別、年齡、會談時間、次數、晤談內容摘要、分析與處理、諮商員自我評論及督導意見等。本文所分析之文本主要為督導意見部分的內容，共九十六份個案記錄。

（二）分析工具

1. 由研究者擔任分析者，研究者為大專院校輔導老師，從事諮商輔導工作近八年，有研習質性研究的相關課程，及修習諮商理論督導與實習課程，目前為輔導與諮商研究所博士班學生。

2. 分析資料工具：在督導焦點的分類是使用 Stenack and Dye 於 1982 所提出的每個角色的五個督導活動（見表 1），實際歸類之後的分類表為表二，另外使用梁翠梅（1996b）所整理之區辨模式的督導焦點（見表 3），將其督導意見內容文獻內容分類，不足的部份自行加入新的類別，空的類別刪除，最後使用分析類別見表四。

（三）信效度

有關質化研究品質指標，依鈕文英（2005）所整理之質化研究之品質指標分為：可信性、遷移性、可靠性、可驗證性等指標，以下就本研究能提供的指標部份說明如下：

可信性部份：研究者所使用的文本之研究對象（督導者）的親筆記錄，研究者於徵得實習機構同意及此專業督導同意之下，將諮商師於社區實習機構接受督導期間的所有個案紀錄整理打字，打完字並核對原稿有無錯誤，於錯誤處再訂正，研究者除詳讀文本之外，亦長期接受此督導者之督導，每次的督導記錄，均於督導過程中討論，受督者若不懂督導者所記錄的意義，則主動提出與督導者討論，故能瞭解其文字意義及用詞。

遷移性部份：此研究因資料文本採用為個案紀錄之督導意見欄，並未包括口語互動的文本，故研究結果較適合推論於理性情緒行為治療取向之督導者記錄內容中，可能出現的督導角色及督導焦點，並無法推論於每一個理性情緒行為治療取向之督導情境，尤其是督導過程的口語互動情境的角色與焦點，無法在本研究結果中呈現，故其遷移性不佳。

可靠性部份：本研究能將研究方法詳細交代，研究者並審視自己對研究主題的想法部份，發現自己對專業督導的印象為：是一個專業教師及提供諮詢、支持者。研究者在分類這些研究文本時，感到此研究對象提供了受督學生，相當多的支持，採用了許多行為治療的增強正向行為的方法，以及在提供駁斥步驟的部份

多所提醒。但是因為研究者本身也是資料分析者及受督者，所以在整理及分析資料過程中，雖然是很瞭解整個督導過程有助於真實呈現文本的內涵，但也因為研究者本身與受督者的重疊性，可能造成分析資料上太過以受督者的角色去審視資料，可能會造成偏誤。

可驗證方面：研究結果是依據文本的資料而來，相關資料可再查證原始資料，目前資料存檔於實習機構中。

參、結果

以下資料由文本分析而來，分為督導角色及督導焦點二部份，文中所引述的資料符號若為：1-1A：其中第一個 1:代表編號第一個文本（按個案來談先後次序編碼，每個個案又照來談的次數編碼，即先照來談個案的日期編先後順序，再將每個個案的每次會談記錄以遞增次序排列，全部排列完再依遞增次序重新編碼），第二個 1A 代表第一號個案記錄表中（按 Key in 順序編碼），督導所記錄的第一句話。以下就將分析內容詳述如下，細明體字為文章的解釋，標楷體處為引用文本資料的呈現。

一、督導角色分析

依 Stenack and Dye 於 1982 為每個角色提出五個督導活動（見表 1），依文本資料分析後修訂再做分析（見表 2），將督導者角色分類如下：

（一）教師角色

其中「評估所觀察到的當次互動」這個角色行為，文本中沒有出現，可能是因為所使用的是個案記錄，不容易從文本中看到諮商師與個案的互動。

1.「確認適當的介入」：指的是督導者經由文字的記號或眉批及意見的書寫，去評價諮商師的處理是否合適的內容。研究發現在「確認適當的介入」部份，督導者會以原子筆以「打勾」、「打*號」、「寫 OK 或 good」、「劃底線」或【直接寫上評論】的方式註記，使用語言多為鼓勵及支持的語言。

「教導個案練習放鬆是十分正確的」(23-17A)

在分析與處理的部份，諮商師使用「奇蹟似問句：請問個案如果有一天，他達到自己想要的情緒控制 8 分時，他可能是如何做到的，個案回答自己

應該要不計較瑣事，繼續與男友在一起，把握現在【OK！good!!】(55-22C)

2.「教導介入技巧」，是指：諮商師未想到或提及，但督導者以文字教導以做的方向，並解釋或解說其步驟)。結果發現：督導者使用方式為：「哲學觀的闡釋」、「解釋問題解決步驟」、「解釋切入要點及優先順序」等。

「哲學觀的闡釋」：指的是督導者分享自己的人生觀，試圖影響受督者及個案的哲學思想。

「自辛苦面觀之，人人活著都是辛苦，”苦海人生”誰說不是？但我們可以找到生命中快樂觀光明的一面，這點可個案分析，分享。並請個案寫出一天中最快樂的三件事，並加以討論，以引導正向思考」(55-22D)

「世界沒有絕對公平的事，自己丈夫孝順母親做到心安即可」(50-12C)

「解釋問題解決步驟」指的是督導者解釋問題解決步驟的內容及過程。

「親子關係若緩和了，則個案的要求是什麼？若不上學則去何處？如何當警察？均可引導討論」(41-8B)

「可以直接指出個案要求完美所帶來的痛苦，若一定要達到個案所要求的境界則其所需求的條件（人、事、物、時、其他事）如何？是否在目前可以完全的配合？若不能配合，則稍微減退一些，其條件又為如何？這些均可和個案一一討論使之明白事實條件作為調整」(90-25A)

「解釋切入要點及優先順序」指的是督導者就介入措施中的優先順序或必要介入做指示。

「父母常被子女看低，也是常常發生的事，可以舉些實例（父母的優點、辛勞）使個案反省」(53-22F)

「要求個案對生理做檢查（如勝朒），若無生理上原因，則是心理上的原因及心因性的困擾」(56-22C)

3.「解釋特定策略或介入技巧的原理」：為督導者在文本中描述及解釋該如何介入的原理及技巧。

晤談摘要中諮商師提到：「個案會在心理面罵姊姊，或是認為姊姊一定是

嫉妒個案（因為個案的領悟力比姊姊好），這樣想時情緒會好轉。【督導評語：個案藉口】」（54-22A），隨後督導於督導意見欄中寫到：「教導個案練習駁斥時，要先找出其非理性信念（irB）再加以駁斥，切勿自我藉口逃避問題」（54-22C）

「非理性思考是不斷出現所以要不斷駁斥」（95-28G）

4.「解釋當次諮商的重要事件」：指的是督導者從個案記錄表中描述的重要內容或事件，去闡釋事件的意義與介入的關連。

「壓力大是失眠的導因，當然根本的處理是學業成績，可服用鎮定劑藥物引導睡眠」（12-29A）

「父母對 CL 的要求可以下降，則對個案的恐慌心情可以改善」（40-8A）

5.「評價個案進展」：為研究者新增的類別：因為督導者的教師角色裡有評量的部份，而此部份的資料在原來分類中放不進去，故新增「評價個案進展的角色」類別，指的是督導依個案記錄表所提供的資訊，將個案的進展情形作未來可能發展的推論。

「個案與先生的正向溝通在進步中，個案對自己有正向的認知，繼續加強，以降低在意他人對自己的評論」（72-10B）

「CL 已能清理出生活的目標、焦慮狀態已改進」（7-24A）

（二）諮詢者的角色

督導者透過諮商記錄表，蒐集個案訊息，然後提供諮商員沒有想到的想法，或是提供其他面向訊息以提供諮商師歷程化及概念化個案的資訊。

1.「提供受督者其他介入或/或概念化技術」：指督導者提供可介入之資訊，但未詳述步驟者，及給諮商師沒有注意到的部份做建議。分為「歷程化：目標界定」、「歷程化：評估介入」、「歷程化：解決介入」、「概念化：問題成因」及「概念化：問題可能進展」等。

「歷程化：目標界定」指的是督導者提醒受督者應瞭解個案來諮商欲達到之目標。

「尋找個案想要完成的近程目標」（42-8A）

「瞭解問題的所在，進而確定個案要求達到之目的作修正。(what do you want?)」(31-11B)

「歷程化：評估介入」為評估問題影響因素的其他面向，及可以考慮施測的測驗。

「若可能可實施智力測驗及人格測驗」(39-8B)

「可與個案討論與妻子的溝通有哪些阻礙？可否克服？如何處理(現實治療之WDEP)，外遇問題會導致困擾更嚴重，個案的觀點為何？」(88-23F)

「歷程化：解決介入」：為督導者提醒受督者使用問題解決的相關策略。例如：

「可設計使個案漸漸發展自我控制之能力，如少吃一個便當或半個便當不讓自己容易拿到食物」(17-27B)

「下次可記錄各種問題，然後安排順序，一一與個案討論，CL 行為有刻板性反應有條理處理應會合適」(20-19B)

「概念化：問題成因」為督導者解釋個案問題可能的影響因素。

晤談摘要中諮商師記錄：個案提到今早來中心引起困擾的事件：O 英問我今天來做什麼？他在探詢我的秘密，我知道對方不知道我是病人，他們不認為我是病人，若他們有一天發現我是病人時，你會覺得他的態度有很大的改變，除非他是包容性強的人，可以理解你。這些想法的證據：我一走進中心，那些阿桑（來中心跳舞的人），注視你的樣子，是在猜測我，對我有不好的評斷，我不想被他們注意以免受傷，因為這些阿桑在講他們家人的壞話，讓我聯想到我婆婆在講我的情形。此處督導者註記：「1.任意推論，形成非理性思考 2.可與個案討論證據何在？」(72-10A)

「照料母親的困擾將會是個案主要的問題根源，以後可與個案探討處理途徑」(94-28B)

「概念化：問題可能進展」為督導者解釋處理個案問題可能的阻礙及變化。

「可以鼓勵個案不去重視睡眠，更無須計算睡了幾小時，否則形成

secondary anxiety」(7-24B)

「如此背景之個案，需接受大量的情緒發洩後才能處理其困擾問題」
(48-14)

2.其他文獻上的所提的活動：「鼓勵受督者腦力激盪諮商策略或介入」、「鼓勵受督者討論個案的問題或動機等」、「期許並嚐試滿足受督者在督導中的需求」、「允許受督者建構督導過程。」等活動在本研究的文本中沒有發現此活動。

二、有關督導焦點部份的分析

文本資料使用梁翠梅(1996b)所整理之區辨模式的督導焦點分類(見表3)，並依現有資料做修訂(見表4)結果如下：

(一) 歷程技巧

諮商此為員用來催化諮商歷程的技巧，包括下列各項技巧。

1. 基本溝通技巧：可以將當事人順利帶入諮商關係和晤談情境的技巧。如：專注、傾聽、同理、反映、面質、解釋、提供訊息、保證、澄清、自我揭露、回饋、支持、鼓勵等。

「家庭經濟來源之分析，職業(就業)資訊、提供，均是可探討的重點」
(49-12D)

「對此類個案可用傾聽及沈默，待其平靜之後再總結(結論)，聽其反應」
(86-21B)

2. 發展性技巧與策略：協助當事人獲得領悟、學習新行為、達成發展性任務及能力增進等之技術與策略。如：解決問題策略、自我肯定訓練、角色扮演、增自我概念、冥想法、空椅法、壓力因應技巧、人際關係訓練等。

「與個案共同分析讀高中與職校之優點與缺點，再加以比較目前已經進入高中，則確定努力之方向、目標」(10-29C)

「個案與先生的正向溝通在進步中，個案對自己有正向的認知，繼續加強，以降低在意他人對自己的評論」(72-10B)

3.改變技術：指改變症狀的技術，如：自我監控、生理回饋、生氣控制、行為改變技術、矛盾技術等。

「若個案的內省能力夠，則可採用 REBT」(24-15B)

「尋找證明，誰在笑個案？真的無法補救了嗎？」(27-15B)

4.開啓與結束諮商的技術：指場面建構、摘要、發展家庭作業、預告下次諮商方式等。

「可在兩週、一個月之後加以追蹤，以瞭解實際之效果」(81-7A)

「詳細應用『場面構成』技術可多次使用」(86-21A)

(二) 概念化技巧

1.對當事人形成概念

(1)對當事人的人格結構有認識：對個案的人格結構、認知、情緒、行為有部份認識。

晤談摘要：「個案：若是小狗對他人搖尾巴，他會把小狗打到在他身上求饒，諮商師鼓勵和接納情緒發洩」(92-25A)

「個案對待狗的態度，可以與個案深入討論——對他人他物的仇恨敵對狀態是否透過小狗來發洩？但另一方面對動物又非常疼愛此種兩極性情緒宜深入討論」(92-25B)

「愛情是“私有的事”，要學會漸漸的不在意別人的觀點否則是非理性的——我要得到所有人的讚許」(55-22E)

(2)理解當事人的問題背景：包括瞭解個案的發展狀況、相關資源、家庭、學業、社會關係之描述。

「若決定進高中則以後課業之壓力大心理要先有預備，此點可與個案的母親討論」(11-29B)

「漸漸去瞭解個案的婚姻生活，尤其是性生活部份」(14-26B)

(3)能使用諮商理論系統說明當事人人格和問題之關係。

「1.任意推論，形成非理性思考 2.可與個案討論證據何在？」(72-10A)

「個案之自卑情緒之瞭解分析應為困擾之主因」(14-26A)

(4)認知當事人的重要敘述與其呈現問題之關連。

「父親的年紀已大，要改變是不太可能，只要能溝通一些即是進步了。」
(57-22B)

「能敘述對公公死亡的恐懼，是進步的徵象」(46-8B)

2.問題形成概念及處理策略：依形成的概念，思考可以選擇之介入措施。

(1)能描述臨床或擬處理之症狀及問題。

「攻擊性語言可以家庭作業方式處理，但亦教導個案及家人「平行之溝通方式」(44-8B)

「由『未來生涯陳述』可瞭解與個案分析目前之情形可以找到哪些工作，漸漸導向現實情境，而非只是理想」(52-2B)

(2)能說明問題或症狀之成因或病理。

「由陳述：他覺得自己應該把別人的好話留下不要太在意別人的壞話，要自我改進，可知 CL 有內省的力量，可以再加強舉實例使其內省」(52-2A)

「成績下降是當然會發生的事，待平靜後，看是否可以漸漸提高或恢復正常。」(75-4C)

(3)能對擬改變之目標持充分理由。

「如此背景之個案，需接受大量的情緒發洩後才能處理其困擾問題」
(48-14)

「若 secondary gain 對 CL 及他人無害(憂鬱不嚴重)，則可先不加以處理」
(66-10B)

(4)能選擇適當改變策略。

「可使用自我肯定練習」(5-24B)

「CO 自我評價 2 甚為妥當，要求個案做或家庭作業，否則無法進步，則永遠在痛苦中」(56-22D)

(5)能預測改變過程。

「自我評論三(家族治療)可以試試，若父母不一致則效果不佳」(43-8B)

「若個案堅持不能改變則困擾會繼續存在 CL 會像目前一樣承擔下去」
(90-25B)

(6)能預測改變結果。

「將會是成功的個案」(3-24C)

(三) 個人化技巧

只有下列兩項有文本支持，其他分類沒有。

1. 覺察自我的情緒特質及可能對諮商造成的影響：督導記錄內容反映受督者的情緒反應。

當諮商師自評中出現「諮商師可敏感的指出個案在電話那一頭的情緒變化，諮商師覺得自己盡力就好，不用期望太多，諮商師聽到個案說他在前一個諮商師處沒得到什麼時，覺得有些生氣他 shopping 的行為」時，督導的回應是：「不要理會其 shopping，給予同理、瞭解其具體之需求(諮商之目的)，分析是否可以達到此目標，其步驟途徑如何？否則只是無目標之漫談」(77-5B)

2. 察覺自我對專業倫理的認同程度：督導者提醒受督者專業倫理的要求。

「個案有自傷的可能，要先告知家屬及其朋友」(82-9A)

肆、討論

在督導者角色部份，本研究結果顯示教師角色，在使用「確認適當的介入」的活動中，督導充分發揮行為治療之增強功能，用「打勾」、「打*號」、「寫 OK 或 good」、「劃底線」、「直接寫上評論」的方式，提供正向語言及註記，給受督者支持及肯定，對於不合宜的處理也會指出合適的進行時機，文本內容充分展現了無條件的接受受督者，即可看見督導者自我坦露他的人生哲思，驗證了 Dryden

(1987)所提：RBET 的督導應給予平衡的回饋，自我坦露及提供無條件的氣氛。

研究發現督導者也對 RBET 的步驟及一般性的臨床技巧給予回饋，在「哲學觀的闡釋」部份，是在教導受督者瞭解 REBT 的基本觀念：事件本身不會引起情緒，是非理性信念導致情緒使受督者瞭解到要有理性的思考去過生活，並把這種價值觀傳遞給個案（楊淑蘭，2002）。在「解釋問題解決步驟」及「解釋介入要點或優先順序」的部份，督導給的意見有很多是協助評估及介入的步驟，驗證了 Linehan and McGhee（1994）及 Ricketts and Donohoe（2000）所言認知行為的督導其焦點在臨床技巧。「解釋當次諮商的重要事件」及「評價個案進展」部份主要為讓受督者瞭解個案問題的成因或呈現個案問題的可能發展，顯示教師角色中的評量功能，由上述可知教師角色包含了：教導受督者歷程化及概念化技巧、支持、及評量的功能，此與連廷嘉與徐西森（2003b）的研究發現：實習諮商員與督導者皆重視支持、分享與支持的督導功能相類似，惟前者希望於督導歷程中，能提供較多的建議與示範；後者則強調評量、檢核的重要性。

本研究結果找不到諮商師的角色，顯然是符合認知情緒取向的學派，較不注重感覺的過程，此應與治療取向模式有關，另外也可能是記錄文本中易呈現教師角色有關，在諮詢者角色的部份則顯示了大量的評語，主要集中在提供目標設定、評估介入、問題成因及問題可能進展的資訊，此部份研究者在分類時，其實很混淆，筆者覺得教師與諮詢者兩個角色是混淆不清的（林瑞吉，2000），故筆者試著以資料分類過程中的疑問，對照 Stenack and Dye（1982）所描述之三種角色的內涵，來說明其中的混淆之處。

在督導角色分析的諮詢者角色部份的實證資料：「可設計使個案漸漸發展自我控制之能力，如少吃一個便當或半個便當不讓自己容易拿到食物」（17-27B）研究者將之歸類於「提供受督者其他介入或概念化技術」，因為符合 Stenack and Dye（1982）認為督導--諮詢者角色，其意圖或目標是形成資料，提供方案和選擇，鼓勵受督者選擇和負責任的描述，但此時互動的焦點在於受督者可以怎麼做，這與 Stenack and Dye（1982）描述諮詢者角色互動焦點應在個案，陳述似乎不同，但與教師的角色中認為互動的焦點是在諮商師，督導者的意圖或目標是在教導，教師—督導者角色在於負責決定互動的方向及作為一個顧問/專家的描述，又似乎相近。故研究者在歸類時的確很困擾，最後決定採取語意當中出現「有給受督者選擇的空間或自主性者」將之歸類於諮詢者，語氣上「有評價性、較權威、看起來較無受督者自主性者」，且有詳細步驟或概念化呈現的描述，放入教師，而將提供可能受督者較沒有想到的方向，有關歷程化概念化的部份放入諮詢者。

回歸研究方法的部份，似乎做角色歸類時，若能訪談督導者的意圖，可能會更清楚如何區分，教師與諮詢者角色，雖然其實兩者的角色在本質上都有顧問/專家的共通特性。本研究結果也驗證了 Stenack and Dye (1982) 認為諮詢者角色主要和教師角色重疊的發現，回顧研究結果的資料似乎也 and Stenack and Dye (1983) 發現：教師角色和行動思考的陳述有強烈的關係的結果類似，但和其研究結果發現：諮詢者角色和思考的陳述有強烈的關係的結果似乎略有不同。本研究資料其實顯示了諮詢者角色內容多屬思考與行動的陳述，並非思考的陳述較多，這樣的差異可能是東西方文化的差異或是研究方法不同所致。

有關督導焦點的部份：歷程技巧包括：基本溝通技巧、發展性技巧與策略、改變技術、開啓與結束諮商的技術等，是 REBT 取向督導者焦點的核心，也是評語最多部份，幾乎每一份個案記錄表中皆會提到。其中特別強調常出現的是：提供評估影響的思考、問題解決的步驟、REBT 的處理步驟，尤其是駁斥部份的教導，非理性信念的尋找部份，督導會特別的留意並解釋清楚，同時對於一些無法進入問題解決步驟或 REBT 的個案，督導也會回到一般技術的部份，提醒使用大量的同理及情緒支持的使用。關於個人化技巧部份：主要是處理關於受督者的非理性想法被個案引發而阻礙諮商的部份，以及有關專業準則部份的提醒。關於督導焦點的部份，REBT 督導者似乎集中焦點於個案歷程及概念化技巧，個人化技巧的提醒極為稀少，這可能是諮商取向影響督導者行為所致。

以 Bernard 區辨模式分析督導角色及焦點，本研究結果與鄭如安 (2004) 發現：出現最多的督導角色為諮詢者的角色，督導功能的部份出現最多的是歷程化技巧，其次為概念化技巧的結果類似。從研究結果修訂的分類表 (見表 2、4) 和原始的分類表 (見表 1、3)，會發現有很多原來的分類無法歸類，可能的原因之一是資料來源僅由個案記錄的督導意見而來，資料可能不夠豐富，或是因文化差異導致督導角色與焦點的不同，建議未來的研究者可再就督導角色與焦點的分類表之適用性做探討，或是直接用原始資料歸類分析，也許更能產生本土化的類別。

本研究結果僅提供一位 REBT 理論督導取向的督導者與 REBT 及折衷取向的受督者，其督導記錄所現的資料，因為只取督導記錄做為分析文本的關係，所以有可能文獻中原本可以歸類的督導角色及督導焦點，因文本的限制而沒有督導過程的督導者與受督者口語互動資料，使得督導介入的片段呈現較片面，而無法完整呈現整個督導歷程，為本文的最大限制，這些無法呈現督導者於督導過程的其他面向的例子，例如：有一次受督者在課程學習中遭遇挫折，和督導者訴說的過程，不斷的流淚並情緒激動，督導者當時的處理是，完全接受受督者所有的行為

和反應，等受督者情緒較穩定之後，開始挑戰和駁斥受督者的非理性信念，最後讓受督者是懷著很強烈的感受到支持及被挑戰的不舒服，和頓悟到自己為何情緒激動而離開的，那個過程讓受督者看到了實做 REBT 的過程。這些督導過程中發生的點點滴滴，以及受督者和督導者互動的過程，受督者產生的感受，皆因為在實做過程中沒有留下其他可呈現的紀錄，而無法於文本資料中陳述，是極為可惜之處。因此回應本文最初的目的是希望藉由個案記錄中督導意見文本的內容，瞭解一位理性情緒行為治療的督導者，可能呈現的角色與焦點，僅能呈現 REBT 取向的督導者過程的片面內容，並無法完全達到本研究的目的，僅以此警惕研究者多重資料來源的重要性，建議以後研究者，可多重管道收集資訊再做多重驗證，增加質化研究的品質。

伍、結論

督導角色分析部份發現：教師角色（包括：確認適當的介入、教導介入技巧、解釋特定策略或介入技巧的原理、解釋當次諮商的重要事件、評價個案進展等活動），諮詢者角色主要為「提供受督者其他介入或概念化技術」，而教師與諮詢者角色常混淆而難區分。有關督導焦點的部份：歷程化技巧包括：基本溝通技巧、發展性技巧與策略、改變技術、開啓與結束諮商的技術等。關於概念化技巧的部份：包含：對當事人形成概念（對當事人的人格結構和屬性有認識、理解當事人的問題背景、能使用諮商理論系統說明當事人人格和問題之關係、認知當事人的重要敘述與其呈現問題之關連），對問題形成概念及處理策略（能描述臨床或擬處理之症狀及問題、能說明問題或症狀之成因或病理、能對擬改變之目標持充分理由、能選擇適當改變策略、能預測改變過程、能預測改變結果）。關於個人化技巧部份為：覺察自我的情緒特質及可能對諮商造成的影響、察覺自我對專業倫理的認同程度。

在未來研究中，應再探討不同的督導者與受督者取向的督導過程，其督導角色與督導焦點之內涵及異同，在探討 REBT 取向的督導者督導過程的部份，可再探討對於此種教導性強烈的督導過程中，受督者覺得最受用及最不受用的是哪一種督導焦點或督導策略，並可再探討督導角色中區分諮詢者與教師的必要與否。另外亦可再瞭解 REBT 取向的督導者較適用於哪種發展階段的受督者。

在實務上的建議為，REBT 取向的督導者較少使用個人化技巧，故在實務上

可作為諮商師在選擇督導者時的參考。而對於目前實務工作中的督導者，若本身為 REBT 的理論取向者，而實際進行督導過程時也傾向於使用此取向進行督導者，藉此研究者提醒其使用此種取向督導的限制為，有可能督導過程中出現較少使用個人化技巧的情形，故在有關受督者被督導的效果有問題時應再思考是否某些督導焦點（或角色）使用太多，而某些督導焦點（或角色）使用太少，進而加以轉換不同策略以增加督導效果。亦應善用此模式的優點為：相當的具有教育性，尤其是提供具體的概念化與歷程化技巧的示範部份應多善用。

參考文獻

- 王文秀（2002）。理性—情緒療法的督導模式。載於劉焜輝（主編），**諮商督導—理論篇**（下，頁 567-572）。臺北：天馬。
- Hawkins, P., & Shohet R.（2003）。**助人專業督導（Supervision in the helping professions**，頁 4-7）（王文秀、李沁芬、謝淑敏、彭一芬譯）。臺北：學富。（原著 2000 年出版）
- 王文秀、徐西森、連廷嘉（2004）。**我國學校與社會輔導機構諮商督導員訓練模式之探討研究（2/2）：諮商督導人員訓練方案**。行政院國家科學委員會專題研究計畫（編號：NSC92-2413-H-134-001），未出版。
- 林瑞吉（2000）。諮商督導研究之回顧與評析。**諮商與輔導**，178，2-9。
- 徐西森（2002）。區辨模式的督導策略與作為。載於劉焜輝（主編），**諮商督導—理論篇**（下，頁 341-359）。臺北：天馬。
- 徐西森（2003）。諮商督導歷程中督導角色與督導焦點之分析研究。**諮商輔導學報**，8，1-34。
- 陳均姝（2002）。促進諮商師概念化知能的督導策略與過程。**諮商與輔導**，193，20-26。
- 連廷嘉、徐西森（2003a）。諮商督導理論驗證與實務運用並重乎？**應用心理研究**，19，27-29。
- 連廷嘉、徐西森（2003b）。諮商督導者與實習諮商員督導經驗之分析。**應用心理研究**，18，89-111。
- 梁翠梅（1996a）。區辨模式在督導上的運用。**諮商與輔導**，121，28-34。
- 梁翠梅（1996b）。**諮商督導員訓練效果之研究—以台灣家庭教育中心義務督導員為例**（頁 567-572）。國立彰化師範大學輔導學系博士論文，未出版，彰化。
- 黃宜敏（2002）。督導的個人過程模式。載於劉焜輝（主編），**諮商督導—理論篇**（下，頁 631-652）。臺北：天馬。
- 黃素雲（2005）。理性情緒行為取向督導模式。**輔導季刊**，41（3），23-30。
- 鈕文英（2005）。**教育研究方法與論文寫作**。國立高雄師範大學特殊教育學系手稿，未出

版。

楊淑蘭 (2002)。理性—情緒療法的督導模式。載於劉焜輝 (主編)，**諮商督導—理論篇** (下，頁 573-614)。臺北：天馬。

劉淑滢 (2003)。再看專業諮商督導。**應用心理研究**，**19**，19-22。

鄭如安 (2004)。督導區辯模式之督導內涵分析—以一位受督導者為例。**諮商輔導學報**，**10**，83-110。

Bernard, J. M (1979). Theory and application: Supervisor training: A discrimination model. **Counselor Education and Supervision**, **19**, 60-68.

Bernard, J. M. (1997). The discrimination model. In C. E. Watkins (Eds.), **Handbook of psychotherapy supervision** (pp. 310-327). New York: John Wiley & Sons.

Bernard, J. M., Goodyear, R. K. (2004). **Fundamentals of clinical supervision**. Boston: Pearson Education.

Dryden, W. (1987). **Current issues in rational-emotive therapy**. London: Croom Helm.

Linehan, M. M., & McGhee, D. E. (1994). A cognitive-behavioral model of supervision with individual and group components. In S. E. Greben (Eds.), **Clinical perspectives on psychotherapy supervision** (pp. 165-188). Washington, DC: American Psychiatric Press.

Neufeldt, S. A. (1999). **Supervision strategies for the first practicum**. Alexandria, VA: American Counseling association.

Stenack, R. J., & Dye, H. A. (1982). Behavioral descriptions of counseling supervision roles. **Counselor Education and Supervision**, **22**, 295-304.

Stenack, R. J., & Dye, H. A. (1983). Practicum supervision roles: Effects on supervisee statements. **Counselor Education and Supervision**, **23**, 157-168.

Ricketts, T., & Donohoe, G. (2000). Clinical supervision in cognitive behavioural psychotherapy. In B. Lawton & C. Feltham (Eds.), **Taking supervision forward: enquiries and trends in counseling and psychotherapy** (pp. 126-141). London: Sage.

表 1 三種督導角色的描述

角色一：教師

- A. 互動的焦點在受督者是一個諮商師
- B. 督導者的意圖或目標是在教導
- C. 教師角色的特定活動包括：
 - (1)評估所觀察到的當次互動
 - (2)確認適當的介入
 - (3)教導、示範介入技巧
 - (4)解釋特定策略或介入技巧的原理
 - (5)解釋當次諮商的重要事件

角色二：諮商師

- A. 互動的焦點在受督者是一個人。
- B. 督導者的意圖或目標是去催化做為一個諮商師的自我成長。
- C. 諮商師角色的特定活動包括：
 - (1)探索受督者在諮商、督導中的情緒
 - (2)探索受督者對某些諮商技巧介入的感覺
 - (3)催化受督者自我探索，諮商期間的信心或擔心
 - (4)幫助受督者界定個人能力及成長範圍
 - (5)提供受督者機會去經歷他們自己的情緒或防衛

角色三：諮詢者

- A. 互動的焦點在受督者的個案，督導者的意圖或目標是去形成資料
- B. 諮商師角色的特定活動包括：
 - (1)提供受督者其他介入或概念化技術
 - (2)鼓勵受督者腦力激盪諮商策略或介入
 - (3)鼓勵受督者討論個案的問題或動機等
 - (4)期許並嚐試滿足受督者在督導中的需求
 - (5)允許受督者建構督導過程。

註：上述表格只有數字部分做歸類，英文字部分為描述，資料來源：Stenack and Dye (1982, p302)

表 2 督導角色歸類表（修訂版）

類別	督導內容
1.教師角色	
(1)確認適當的介入	
「打勾」	
「打*號」	
「寫 OK 或 good」	
「劃底線」	
「直接寫上評論」	
(2)教導介入技巧	
「哲學觀的闡釋」	
「解釋問題解決步驟」	
「解釋介入要點或優先順序」	
(3)解釋特定策略或介入技巧的原理	
(4)解釋當次諮商的重要事件	
(5)評價個案進展	
2.諮詢者角色	
(1)提供受督者其他介入或/或概念化技術	
歷程化：目標設定	
歷程化：評估介入	
歷程化：解決介入	
概念化：問題成因	
概念化：問題可能進展	

註：V：督導在個案記錄表的重要敘述上打勾，*：督導在個案記錄表的重要敘述上打勾，【】：為督導在記錄旁邊給的評語。

表 3 督導焦點歸類表

一、歷程技巧：諮商員用來催化諮商歷程的技巧

(一)基本溝通技巧：可以將當事人順利帶入諮商關係和晤談情境的技巧。如：專注、傾聽、同理、反映、面質、解釋、提供訊息、保證、澄清、自我揭露、回饋、支持、鼓勵。

(二)發展性技巧與策略：協助當事人獲得領悟、學習新行為、達成發展性任務及能力增進等之技術與策略。如：解決問題策略、自我肯定訓練、角色扮演、增進自我概念、冥想法、空椅法、壓力因應技巧、人際關係訓練等

(三)改變技術：指改變症狀的技術，如：自我監控、生理回饋、生氣控制、行為改變技術、矛盾技術等。

(四)開啓與結束諮商的技術：指場面建構、摘要、發展家庭作業、預告下次諮商方式等。

二、概念化技巧：

(一)當事人形成概念：

- 1.對當事人的人格結構和屬性有統整和完全的認識
 - 2.理解當事人的問題背景
 - 3.能使用諮商理論系統說明當事人人格和問題之關係
 - 4.認知當事人的重要敘述與其呈現問題之關連
 - 5.對於當事人所表達之諸多主題能確認其關連
-

(二)問題形成概念及處理策略

- 1.能描述臨床或擬處理之症狀及問題
 - 2.能說明問題或症狀之成因或病理
 - 3.能對擬改變之目標持充分理由
 - 4.能選擇適當改變策略
 - 5.能預測改變過程
 - 6.能預測改變結果
 - 7.能形成完整的改變計畫
-

三、個人化技巧：

(一)自我覺察：

- 1.覺察自我的情緒特質及可能對諮商造成的影響
- 2.覺察自我的人際風格及可能對諮商造成的影響

- 3.覺察自我的能力及限制
- 4.覺察自我未竟事務及其對諮商可能造成之影響
- 5.覺察個人價值觀、信念及其對諮商可能造成的影響
- 6.覺察個人價值觀、信念及其對諮商可能造成的影響
- 7.覺察家庭與自我發展的關連
- 8.覺察個人的內外一致性。

(二)諮商關係中的自我與他人的覺察

- 1.覺察自我人際風格
- 2.覺察人際互動與影響
- 3.覺察跨文化態度、情感和評價
- 4.覺察對當事人態度、情感和評價

(三)諮商員角色之認同：

- 1.自然我與專業我之統整和合一
- 2.察覺自我對專業倫理的認同程度，反省、並身體力行。

資料來源：梁翠梅（1996b, 頁 567-572）

表 4 督導焦點歸類表（修訂版）

一、歷程技巧：諮商員用來催化諮商歷程的技巧	督導內容
(一)基本溝通技巧：可以將當事人順利帶入諮商關係和晤談情境的技巧。如：專注、傾聽、同理、反映、面質、解釋、提供訊息、保證、澄清、自我揭露、回饋、支持、鼓勵。	
(二)發展性技巧與策略：協助當事人獲得領悟、學習新行為、達成發展性任務及能力增進等之技術與策略。如：解決問題策略、自我肯定訓練、角色扮演、增進自我概念、冥想、空椅法、壓力因應技巧、人際關係訓練等	
(三)改變技術：指改變症狀的技術，如：自我監控、生理回饋、生氣控制、行為改變技術、矛盾技術等。	
(四)開啓與結束諮商的技術：場面建構、摘要、發展家庭作業、預告下次諮商方式等。	
二、概念化技巧：	
(一)對當事人形成概念 1.對當事人的人格結構和屬性有認識 2.理解當事人的問題背景 3.能使用諮商理論系統說明當事人人格和問題之關係 4.認知當事人的重要敘述與其呈現問題之關連	
(二)對問題形成概念及處理策略 1.能描述臨床或擬處理之症狀及問題 2.能說明問題或症狀之成因或病理 3.能對擬改變之目標持充分理由 4.能選擇適當改變策略 5.能預測改變過程 6.能預測改變結果	
三、個人化技巧	
(一)自我覺察 1.覺察自我的情緒特質及可能對諮商造成的影響	
(二)諮商員角色之認同： 1.察覺自我對專業倫理的認同程度	

Quality Analysis of the Role and Focus in Counseling Supervision

Chu-Mei Lan*

ABSTRACT

The objectives of this research were to understand the role and focus in counseling supervision by applying Rational Emotional Behavioral Therapy (REBT) to view the supervision process and to supervise the counselor subject in an eclectic approach. This was a qualitative research study using unique-case sampling. The subject has been a male who is a counselor, teacher, and researcher of REBT for many years, supervising postgraduate students who counsel clients at the mental health center. The research data were recorded opinions about the supervision in 96 case records. The researcher transformed the handwritten manuscripts into electronic computer file format, then coded the data (for process coding and induction analysis), and finally used Bernard's discrimination model for the analysis. The results were presented as follows: The counseling supervision of REBT was more about the teacher role, consultants, but less about the counselor role. The supervision focused on the process skills (or intervention skills), (including basic-communication skills, developing skills and strategies, changing skills, initial and ending skills), conceptualization skills (including forming the concepts to the clients, specific problem, and strategies), and personalization skills (including self-awareness of emotional characters that would influence the effectiveness of counseling, and the identification of professional ethics). Suggestions for future research and practices in relation to these results are offered.

Key words: the discrimination model, supervisor role, the focus of supervision, rational emotional behavioral therapy

* Chu-Mei Lan: Doctoral Student, Graduate Institute of Guidance and Counseling, National Kaohsiung Normal University

