

# 行政院國家科學委員會專題研究計畫 成果報告

## 受督導者負向督導經驗之研究

計畫類別：個別型計畫

計畫編號：NSC94-2413-H-009-003-

執行期間：94 年 08 月 01 日至 95 年 07 月 31 日

執行單位：國立交通大學教育研究所

計畫主持人：許韶玲

計畫參與人員：許思菁

報告類型：精簡報告

處理方式：本計畫可公開查詢

中 華 民 國 95 年 10 月 30 日

## 中文摘要

被督導經驗對諮商師專業成長的重要性已為許多諮商教育者所重視與強調，然而並非所有人的被督導經驗都是好的、正向、或有效的。不可否認的，差的、負向、無效、甚至具傷害性的被督導經驗確實存在，本研究的目的即在於對本土性的負向督導經驗進行探究。研究者透過邀請函的寄發找尋到 14 名有負向督導經驗的諮商師，並以深度晤談法進行資料搜集，再以開放譯碼進行資料分析。研究結果發現諮商師經驗到的負向督導內涵包括：1.督導基本架構未建立或維持、2.督導者缺乏承諾與投入、3.受督導者無法得到專業協助或專業成長有限、4.督導關係未建立、5.角色混淆的多重角色與關係、6.權力的壓迫與剝削。而上述問題又以受督導者無法得到專業協助或專業成長有限為最普遍，並以權力的壓迫與剝削、以及角色混淆的多重角色與關係最具傷害性。而這些負向督導經驗內涵所反映的其實是督導訓練的不足與督導能力的缺損。

關鍵字：受督導者、負向督導、督導者、諮商督導

## 英文摘要

The importance of supervision has been stressed by many counseling educators. However, not every counselor had good, positive or effective supervisory experience. In reality, poor, negative, ineffective and hurtful supervisory experience indeed existed. The purpose of the present study is to understand the native contents of negative supervision. By invitation, 14 counselors were interviewed. Open coding was used to analyze the manuscript. According to the results, six categories of negative supervision were found. They are:(1)the fundamental framework not build or maintain,(2)the supervisor lacked promise and participation、(3)the supervisee lacked(limited) professional growth、(4)the supervisory relationship not build、(5)role confusion: complicated roles and relationships、and(6)power abuse。Among the contents, the supervisee lacked (limited) professional growth was most popular. And complicated roles /relationships and power abuse were most hurtful. The negative supervisory contents reflect the poor training of supervisors and the impairment of supervisory abilities.

Key words：Counseling supervision, negative supervision, supervisee

# 負向督導經驗內涵之探究

## 壹、緒論

為保障個案福祉，督導者透過對諮商員專業能力的直接協助，間接提昇其服務個案的品質。因此，諮商是為服務當事人而存在，督導則是為服務諮商專業而存在(許韶玲，民 93)，這個觀點是從諮商專業的服務品質出發，並著眼於個案的福祉，如果立基的角度是諮商員個人，督導經驗對諮商員的養成過程與專業發展當然扮演極為關鍵的角色(王文秀, 1998; 許韶玲, 1999; 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)，這樣的經驗對諮商員諮商技巧的學習、個人化議題的覺察、概念化能力的提昇、乃至於諮商理論的整合、以及諮商風格的建立均扮演舉足輕重的影響(許韶玲，2001)。

不管是保護個案福祉、確保或提昇諮商助人行業的專業形象、抑或是協助諮商人員的專業成長，督導都是諮商教育訓練系統的重要一環，然而，不可否認的，督導關係能否順利發揮其成效或影響力，重要的關鍵還是督導者所提供的督導之品質，雖然督導是由兩個人的互動關係所構成，督導效果也不會只由督導者一個人所決定(梁翠梅，1996)，無可置疑的，在督導關係中，對於受督導者的專業成長，督導者的確承擔多數或所有的責任(Romans, 1996)。是以，督導者的諮商與督導知能將大大的影響或決定受督導者的被督導經驗。

只是有趣的是，大部分關於督導的理論性陳述都有一個隱含的假設——督導是一個正向過程，然而督導過程可能是正向，也可能是負向的(Hutt, Scott & King, 1983)，許多諮商員在回顧其受訓過程時均相當肯定被督導經驗對其專業成長的重要性，然而並非所有人的被督導經驗、或每個人的所有被督導經驗都是好的、正向、或有效的，不可否認的，差的、負向、無效、甚至具傷害性的被督導經驗確實存在。反映在督導領域的研究中，正向督導經驗的確較早受到關注與探究，對負向督導經驗的研究興趣則較晚出現，Watkins(1997)也指出，有效的督導行為受到較多研究的關注，相對的，無效督導則較受忽視。

對負向督導經驗的探究開始於對正負向督導經驗的比較(Allen, Szollos & Williams, 1986; Hutt, Scott & King, 1983; Kennard, Stewart & Gluck, 1987)，Hutt 等人發現負向的督導互動是負向督導的主要特徵，所謂負向的督導互動乃指這些督導互動歷程不僅無法滿足受督導者的專業成長，也引發受督導者大量的負面情緒，Allen 等人與 Kennard 等人則嘗試找出與受督導者正負向被督導經驗有關的因素，這些因素包括：督導者的理論取向、督導雙方理論取向的相似性、督導焦點的差異情形、督導者

使用支持、教導、或詮釋技巧上的差異情形、督導者溝通期待與提供回饋上的差異情形、以及督導持續時間的長短等，這兩個研究嘗試找出正負向督導經驗之間達顯著差異的變項或因素，關注的焦點與 Hutt 等人差異極大，然而他們試圖描繪與區別正負向督導經驗的企圖則是一致的。

遺憾的是，上述三個研究均直接跳過對正負向督導經驗內涵的界定，而將正負向督導經驗的判定留給受督導者，當然正負向督導經驗是一種被督導經驗的主觀知覺，將正負向被督導經驗的判定留給受督導者並無不當之處，只是受督導者是如何判定其督導經驗的正負向與否卻未被開啟與探索，這使得正負向督導經驗的研究少掉一個重要的植基，同時也缺乏理解正負向督導經驗的根據與脈絡，這個空隙是負向督導經驗研究成果的一個缺口。

在這個時期，Moskowitz 與 Rupert(1983)首先針對督導關係中的衝突進行探究，在他們所調查的對象中，有 1/3 以上的人曾經與其督導者經驗過嚴重的衝突，他們將這些衝突歸成三大類，分別是：理論取向的衝突、督導風格的衝突、以及人格議題的衝突。督導關係是一種特殊的人際關係，在所有人際關係中，衝突經常於其中或隱或現，衝突的議題當然也可能出現在督導關係之中，雖然督導領域對衝突的探究並不算早，然而此舉也意指督導領域有能力正視與面對督導關係中難以避免的緊張或對立，Moskowitz 與 Rupert 這篇論文一發表就在督導研究領域受到很大的關注，其研究結果也經常被引用，可見開啟督導關係衝突議題的意義之大。在他們所歸納出的三類衝突中，從督導風格與人格議題的衝突內涵可以明顯看到督導行為的諸多不當，甚至其中不乏缺乏倫理之情事，甚至在督導理論差異的衝突上也約略可窺見督導者無法尊重受督導者與其理論取向的差異，更缺乏能力在理論取向差異的現實下協助受督導者專業成長，即使這個衝突看起來很合理，但是督導者無法忍受受督導者與之的差異或不同卻在日後諸多負向督導經驗的研究中被指出(Gray, Ladany, Ancis & Walker, 2001; Magnuson, Wilcoxon & Norem, 2000)。

在督導負向層面漸漸被看見與探究之後，對負向督導經驗的研究興趣持續發展，而且研究焦點已從正負向督導經驗的比較與對衝突的關注逐漸轉移至對負向督導經驗內涵的探究，同時在對負向督導經驗的指涉上也出現更多較具體的詞彙，像是無效的督導者(ineffective supervisor)、差勁的督導(lousy supervision)、糟糕的督導(bad supervision)、有問題的督導(problematic supervision)、反生產性的督導事件(counterproductive events)、錯誤的督導(wrong supervision)、有傷害性的督導(harmful supervision) (Gray, et al., 2001; Magnuson, et al., 2000; Watkins, 1997)，在這些研究的努力下，督導經驗中的陰暗面、以及督導者能力上的缺損或不足已成為諮商督導教育訓練體制及其人員不得不接受與正視的問題。只是遺憾的是，這些詞彙雖然豐富的描繪出督導經驗中的負向層面，然而這些詞彙所意圖傳達的概念卻得任由讀者想像，在 Ellis(2001)回顧與評論目前對負向督導經驗的研究時也有同樣的觀察，他指出，這些名詞所指稱的意義含糊不清，而且有些詞彙所指涉的內涵可能涵蓋其他詞彙的內涵，

然而某些詞彙指稱的現象卻可能迥異於其他詞彙所欲描繪的，在被探究的現象定義不清的情況下，結果造成的是，相關研究發現並未能在理論與實務層面上對負向督導經驗的概念掌握往前推進，同時負向督導經驗所可能涵蓋的向度或類別也無法從已有的研究成果進行知識的累積。

基於上述的研究現況與限制，為解決這個問題，最好的方法是直接以負向督導經驗(negative supervisory experience)為主軸來瞭解被督導者如何知覺與界定這樣的經驗，同時進一步從有負向被督導經驗的受督導者身上，瞭解其負向督導經驗的內涵，再進一步對這些負向督導經驗的內涵進行類型學上的歸類，在這個層面，Ellis(2001)提出以糟糕的(bad)督導與具傷害性的(harmful)督導來分類負向督導經驗，前者乃指無效、但無傷害到受督導者的督導，後者乃指無效且傷害到受督導者的督導，這樣的區分仍只是一個起步，負向督導經驗更多層次的內涵仍未被勾勒出來，尤其國內目前尚未有研究處理這個議題，因此對這個主題的探究具有更大的意義。根據前述相關研究概況，及相關研究發現對負向督導後續研究的建議，本研究的目的為瞭解受督導者所知覺之負向督導經驗內涵。

## 貳、研究方法

### 一、研究對象

為瞭解受督導者負向督導經驗的內涵，本研究邀請曾經歷過負向督導經驗的(準)諮商輔導人員為對象進行此一探究。由於研究對象包括目前就讀於諮商輔導研究所的研究生(準諮商員)、以及服務於社區、機構、以及各級學校的諮商輔導人員，加上負向督導經驗並非為每位受邀請對象必然有的經驗，因此本研究透過電子信件與書面郵寄的形式，分別寄發給各個大專院校的專兼任輔導老師、相關社區機構的諮商師、以及正在學校實習的實習生；同時再以研究者與研究助理的相關人際網路找出具有負向督導經驗的受訪者，最後有十四位諮商師(含受訓中的準諮商師)接受訪談，其中男性 4 名、女性 10 名，諮商師 7 名、受訓中的準諮商師 7 名。

### 二、研究方法

雖然截至目前為止，負向督導經驗已受到督導研究的關注，然而遺憾的是負向督導經驗的意義未被清楚界定，同時表徵負向督導經驗的詞彙也含混不清，因此目前對負向督導經驗的內涵其實是缺乏瞭解的。加上台灣在督導實施多年之後，也未有關注負向督導經驗的研究，而欲瞭解負向督導經驗的內涵，就必須瞭解受督導者被督導的主觀經驗，是以深度訪談是最適合的研究策略。

### 三、資料蒐集與分析

本研究以深度訪談進行資料搜集，訪談工作由研究助理完成。研究助理為教心與

諮商所碩二之研究生，受過質性研究訓練並有質性研究之經驗。由於訪談是決定資料品質的重要關鍵，因此研究者給予研究助理 12 小時的訪談訓練，並安排其做預試訪談，實際訪談 2 位受訪者，以熟悉訪談大綱、敏感於受訪者回應的重要訊息、並有能力深入了解受訪者圍繞在負向督導的重要經驗。在研究助理具備上述能力之後，始開始正式訪談工作。

訪談錄音經過逐字騰錄後，再由研究助理進行資料檢核，最後再一一寄給受訪者檢視，以確保訪談內容符合其原意或確為其所欲表達的訊息。在資料分析部份，研究者以質性資料分析軟體進行資料分析，在資料分析前，研究者與研究助理共同討論資料分析原則並達成共識，每一份逐字稿均由研究者與研究助理各自進行分析，再聚在一起共同討論分析結果，每次討論過程，雙方均逐頁逐行檢視彼此的譯碼(code)，再針對不一致之處予以討論，每一個譯碼均經充分討論。在完成 14 份逐字稿之個別譯碼之後，再由研究者獨立完成跨個案的資料統整與歸納，以此方法最後將負向督導經驗的內涵予以概念化。

### 叁、研究結果與討論

本研究根據十四位受督導者所經驗到的負向督導經驗予以歸納整理後得出七類負向督導經驗的內涵，分別是：1.督導基本架構未建立或維持、2.督導過程缺乏督導者的承諾與投入、3. 受督導者無法得到專業協助或專業成長有限、4.督導關係未建立、5.角色混淆的多重角色與關係、6.權力的壓迫、以及 7.權力的剝削。

#### 一、督導基本架構未建立或維持

受督導者指出督導開始進行時，督導者未與受督導者就督導進行的相關事項進行討論，致使受督導者缺乏參與及投入督導的能力，此外，督導費用什麼時候給模糊未說明、督導時間不確定、以及允許督導進行的空間存在第三者等均是受督導者感受到的負面經驗。

##### (一)督導前的架構

「...那時候督導給我們的回應是說，他覺得督導不需要那個定期，因為他說，你們覺得什麼時候需要督導就來跟我講，我們就要求什麼時候來.....因為那時候我們一開始進去，一開始執行因為沒有個案，所以督導就說既然沒有個案那好像也不需要督導，所以我們那時候其實心裡就有點失望，就會覺得說一定要有個案才有辦法督導，可是我們現在就是沒有個案啊！就是希望會希望督導給我們一些比較具體的東西這樣子...」(See1-24)

##### (二)督導費用的架構

「...可是我覺得這個這些我覺得他是一些小細節，所以所以我就會覺得好像好像好像我不曉得該這個該不該說，就是說把那個這個整個這個督導的過程的部分更有結構或是更有架構的部分，包括說恩包括我的什麼時候給他督導費啊！包括說我們的時

間是不是能夠很固定啊！...」(See10-172)

### (三)督導時間的架構

「就是我們那一次之後，就變成隔一週見一次督導，就是變成固定的，所以我們會在，比如說我們這一週是沒有督導的，那我們這一週就會提醒他說，ㄗ..我們下個禮拜要督導可不可以，這一週是要督導我們就會在今天提醒督導說我們這一週要督導，因為我們督導的時間是在實習的隔天」(See1-30)

## 二、督導過程缺乏督導者的承諾與投入

督導者不願意投入專業成長，讓受督導者感覺到督導者的專業停滯、缺乏進步，此外，督導者在督導過程缺乏投入、以及未能準備允諾督導前應完成的資料閱讀均是受督導者提到督導者缺乏承諾與投入的狀況，其中又以督導者對督導過程缺乏承諾與投入最為普遍。

### (一)督導者缺乏專業成長的意願與行為

「我就已經開始有一種感受，譬如說他提到他很少做記錄啊，醒思筆記啊，譬如說他也提到他很，最近也比較少參加研討會或他也比較少新的閱讀，譬如說他如果回應我這些東西」(See6-255)

### (二)督導過程缺乏投入

督導過程缺乏投入包括：督導時間到了，卻不見督導者蹤影、督導者遲到、允許督導過程被打斷、以及精神狀況極差等。

「其實像他就是例如說，我們在督導過程當中他就會打哈欠，對他就是很累的樣子」「蠻常的，再來就是他會遲到，對所以幾乎每次進來他都會說對不起我遲到了這樣子，然後我每次都回答說沒關係啊！老師你太忙，我覺得大概是這樣，所以我覺得恩有時候也會需要去照顧他的狀況」(See16-20&21)

### (三)督導者未看受督導者提供的資料

「...而且如果你有提早給他的話，他可能還帶回去一週或者什麼...」「後來還沒有看，那你就會覺得唉！怎麼這樣！」(See6-145&146)

## 三、受督導者無法得到專業協助或專業成長有限

督導者個人人格的限制或缺損、督導者在諮商知能與督導知能上面的欠缺造成督導者沒有能力在督導過程中協助受督導者專業成長。

### (一)個人人格的限制或缺損

#### 1.個人人際能力的缺損

「所以我覺得他教理論或者做一些純粹技巧的東西沒有什麼問題，可是要跟一個人真的貼近，然後跟著他的過程走，他是有問題的」(See12-130)

#### 2.將個人情緒帶到督導關係中。

「...那就是說，我記得有一次曾經有過就是說督導是呃，譬如說三個人或者是幾

個人一起這樣子，那就會約一個時間，然後我記得嗯有好，有一次就是說呃，女生都來了，阿可是，就是怎麼講，來了兩個、三個女生，然後其他人沒來」「他就生氣，他坐在那裡就生氣」「喔，可是他開始，他又開始做督導，可是他就帶著生氣要做督導，你知道，因為很多人沒來，他就等的不耐煩」(See12-182&183&184)

## (二)督導者欠缺諮商知能

所謂的諮商知能乃指助人歷程的基本素養，包括有能力察覺受助者的需求或內在狀況、有能力聽懂受助者的話語、有能力在充分理解之後才給出建議、以及能聚焦在特定的議題上。然而本研究卻發現，受督導者在督導過程中經驗到督導者缺乏上述基本的助人知能。

### 1.沒能力看到受督導者的需求或內在狀況

「他眼睛也是看著我的，但是他沒有那麼敏銳覺察到我這個人吧，我是這麼覺得，他也很少把我的專業跟我的個人的那種生活的脈絡做一個連結。」「那我會覺得沒有感覺到我是很被就是我的需求或是我的內在的那個部分是被他最重視或者是他最看到的部分，多數我們都在談個案」(See6-362&363&364)

### 2.無法聽懂受督導者的話語

「你真的有聽懂我在報跟你講什麼嗎？」(See2-43)

### 3.還沒聽懂，就提供片面的建議

「...但是就是說就覺得自己去講一個片段講一個他都講一個段落，老師就就入那你可以怎麼樣怎麼樣，我覺得這很好啊就是說好像似乎回答你的疑問，但是可是我們也不見得真的就會就會回答覺得就是好像有回答但是老師好像也不是回答完全，因為那畢竟也不一定是個案問題或是我的問題，所以是之間的一些什麼問題，對呀就是如果你只是很簡單的去就是魯莽的只是這樣實例進行一個的話就覺得那還有意義嗎？就是對我來講沒有什麼幫助啊！」(See15-53)

### 4.無法聚焦，不斷跳躍

「...就是說像我之前還會跟他我之前還有就是說我還沒發現他都在給建議的時候我覺得老師你提這個點，好我就開始就這個點在跟你討論，然後我會發現恩討論討論怎麼又又就是又跑到另外一個點，就是老師就是譬如說那老師那那你你可以喔就是你可以利用什麼方式啊！就是讓他多講一點或是說喔喔，我就說「老師可是這一點我有想過耶！然後我又再講，老師說「那你也可以試試看什麼的，後來我說喔！那時候就以我那時候還不知道我一直要一直以為老師會給我比較多方面的思考，後來我不知道現在想想那時候感覺就是好像老師就是要讓人家說說他是對的（笑），就是也不是說他是對的，就是說最後好像要聽他的，我想我現在想起來是這樣」(See15-63)

## (三)督導者欠缺督導知能

除了諮商知能之外，受督導者亦經驗到督導者在督導知能上的欠缺或不足，包括：無法在受督導者差異的基礎上給予協助、無法在受督導者接案的脈絡下給予協助、以及無法在接案困難上給予協助。



### 1.無法在受督導者差異的基礎上給予協助

#### (1)個別差異的辨識與回應

無法看見受督導者的差異性，用一致的風格對待受督導者

「就是其實他的起手式是，就是一見面劈打學生一頓痛打學生這樣子的動作其實是他個人的想像，他..用來把關的動作，對..但是其實我的特殊性他沒有完全看到，對..基本上我已經夠認真了，然後，可是我的認真方式絕對跟他期待的不一樣的，對啊那，那他其實就是拿著他的想像力亂揮舞亂打...」(See2-100)

無法因應受督導者的需求或期待，調整督導風格

「嗯，我們學校的，我從我們學校畢業我所受的訓練跟教誨一直都是很嚴謹，很紮實然後拼命，因為我們所有的老師都是很，或者是我們正在做的每一步都是很紮實，很嚴謹，而且對自我要求也是非常高」

「就是他的專業其實好像就是在國外發展的，然後他回來...對啊，我覺得這個部分可能也是成長他的專業的部分就是是很 Easy 的」

「但是相對來說有時候我們站在不同的角度來看的時候，我可能會覺得那樣子的方式不夠認真，他可能會覺得我這樣子的方式太僵硬或是太死板，所以我覺得我們的關係在一開始的時候就，這就是適配，我們並不算是很適配。」(See6-272&276&280)

#### (2)屬於受督導者發展階段的專業需求無法獲得滿足

教導，而沒有敏察受督導者的需求。

「...我會覺得恩（停頓3秒）我會需要，我會需要一個可以跟我比較細緻討論我在接案的人，阿因為這個督導，他當然也不是說不願意跟我講只是說會覺得那個過程都太教育了，就是說有點在類似在用他的東西來教導我，可是卻沒有去瞭解到我，我目前的學習的那個層的那個狀態層次阿層級的那個狀態」(See10-113)

### 2.無法在受督導者接案的脈絡下給予協助

「...比如說，比如說比如說我今天跟他討論一個憂鬱症的個案好了，那他他可能就會跟我就會會從從他就會告訴我憂鬱症的一些病程啊，一些診斷阿一些用藥阿，或是說恩他自己臨床的那個那個經驗是什麼阿，因為他是學他是有諮商背景不過他有臨床的背景，所以他會告訴我在臨床過後要怎麼看然後可能，之後就會慢慢開始帶到他恩認知行為怎麼做阿可能會怎麼做怎麼做大概接著下去，然後或是從那個心理動力的那個部分，或是說怎麼看阿或是說其他的學員..大家又怎麼看阿，所以那個過程就會就會趴趴（無意義口語）一直下來，那個感覺是你很像在上課，然後比較少去比較少可以跟他討論說我我跟這個個案談了一些什麼，然後我我看到了一些什麼，然後我在這過程當中，恩我們怎麼是可以我覺得這是更更更新的，不是說在在探討一些很理論或是說恩理論或是說他的臨床的那個經驗的部分，那個是不我覺得那個好像是不是由我出發的」(See10-114)

### 3.無法在專業上給予協助

包括督導者缺乏社會脈絡的眼光、無法給予有用之建議、無法做深入的討論、只給鼓勵，無法指導、不知如何使用督導時間、經驗能力不足、無法督導到真正困難的地方、以及示範一種違反諮商倫理的行為。

「...然後..老師就是他...他不會用一個比較就是歷程性的方是就是說，如果你走這條路的話可以用哪一些理論，然後就是..整個步驟就是怎樣怎樣怎樣，然後另外一條路可以怎麼樣怎麼樣，我自己是想要這樣子，可是老師他給我的回應是說，就是你要自己回去想想看你自己有沒有一個比較清晰的步驟，然後你要怎麼去進行，之後怎麼去進行之後的那個..目標的那個設定，然後這樣子我就想說，那就變成都是我自己要做了（笑），我就會覺得那督導給我們的只是說我有什麼，他給我的只是一些我要去準備的東西，可是我也會覺得說他沒有給我一個很明確的方向說，你可以從哪一個點去深入的去看，然後我就會覺得他講完之後我更模糊，就會覺得自己好像是在那種一團迷霧當中摸索的那種感覺」（See1-70）

#### **四、督導關係未建立**

##### **(一)督導雙方缺乏了解與信任**

「對..因為我不知道督導就是督導他自己的底線到哪裡，有的人他可以直談但是有的人不行，但是因為我跟他相處的時間實在太短，然後觀察機會也很少所以我也不知道我可不可以這樣子直談，然後再來就是督導對我，他可能也不瞭解我，因為我會覺得說如果我，你你..看到我的缺點你可以說，但是就是順便也要給我一些鼓勵這樣子，就是你可以看到我的缺點你可以直說，因為我我也是希望說可以知道自己的缺點在哪裡，..對..啊可能督導他不知道這一部份，他不知道我的底線，所以他可能也不敢直接的批評我，對..就是變成雙方都是這樣子...」（See1-93）

##### **(二)督導關係冷漠與疏離**

「...就是整個督導過程會要做什麼？對..整個督導流程那時候我們會覺得老師是希望我們自己有東西，因為他希望我們自己決定我們要怎麼做，那當然那彈性很大沒有錯，就是，ㄊ..他的優點就是可以我們可以有自己的想法，可是另外一個是因為我們，我們自己是還在摸索，所以我們自己也沒有東西可以給老師，可是變成那時候的關係是很模糊的，那最後我們做的那個結論也是很模糊的...」（See1-21）

##### **(三)督導關係緊張、衝突與對立**

「那個督導關係到後來變的非常尖銳耶。」（See3-186）

##### **(四)督導雙方進行權力競逐**

「...先說為什麼會會是負向的督導經驗，恩因為在過程當中他讓我感覺到的是很不舒服的，然後在後來的結束呢也是很很很倉促，然後很快就不沒有預警下就結束了這樣...然後我覺得那個那位督導他他一直他他一直認為我跟他有一些權力上的爭奪鬥爭啦或是爭就是類似爭權的那種感覺，那那那他也一直覺得我很不尊重他，然後也很不（噢了一下）很很很看不起他啦！就是覺得然後也沒有把他的話放在眼裡這樣

子，那那為什麼會這樣呢...」(See13-003)

## 五、角色混淆的多重角色與關係

當督導者與受督導者不只建立與發展督導關係，還混雜著其他關係，譬如：行政督導、諮商、以及機構行政，使得督導關係變複雜與混亂，此一多重角色與關係形成了受督導者的負面督導經驗。

### (一)專業督導與行政督導混淆

#### 1.缺乏專業督導，只給予行政督導

「跟她講話的感覺，我自己的感覺的就是說，她的時間很有限，然後她很忙，所以也不要耽誤她太多的時間，反正她趕快把事情交代完，我就趕快去做我的事情。」(See3-125)

#### 2.行政督導污染專業督導

##### (1)將行政壓力加諸到受督導者身上

「他就很焦慮，然後他就一直，每次督導就問我說你這個學生怎麼樣了？你有沒有去聯絡他？他怎麼樣了？」

「對，然後他就會一直逼迫我要去掌握學生的狀況，要去慰導學生，可是學生又不想來，他又不想跟我們談啊！」

「...但是他，反正我的督導就很著急，然後我就覺得那時候游移在那種督導的壓迫緊張當中...」(See14-203 & 211 & 220)

##### (2)給予過重的實務工作

「唉，(停頓2秒)定期去督導就是(停頓2秒)當時我、我在呢第一次跟她碰面的時候我們有立一個督導契約」

「然後呢上面寫滿了各式各樣她覺得我應該要做的事情」

「不過因為我是個菜鳥，而且在那樣的一個關係裡面就是是有權力的議題在，所以那張契約這樣定下來的時候，當時我也不覺得有什麼不妥」

「好，OK 我們就這樣定了，然後定了之後才發現說有沒有搞錯，那只不過一個Part Time 的實習，可是我是需要跑很遠到台中去，然後要跑很多天」(See3-099 & 100 & 102 & 104)

### (二)督導與諮商混淆

「不是有懷疑是有質疑，丫什麼你用到這種一天到晚拿個理論套人套人你就可以做諮商嗎？這樣你也可以做諮商嗎？有沒有搞錯啊！（尷尬的笑）」(See3-33)

### (三)督導與諮商、行政混淆

「...所以所以就會變成說他的角色就變得非常多元」

「...所以所以我覺得說其實這個這個這個是後來我，對我自己來講其實我覺得說有很大的影響，因為他很難客觀，他自己的角色也就會混淆，那其實我對他的角色也

會混淆...」(See11-95 & 96)

## 六、權力的壓迫

督導關係的本質是權力不對等，如何適當的使用權力是督導者的一個重要議題，然而受督導者卻經驗到督導者挾著其高權力的位置對受督導者進行壓迫，包括想法或觀點的壓迫、理論取向或諮商風格的壓迫、以及強烈負向評斷與攻擊的壓迫。

### (一)想法或觀點的壓迫

#### 1.不允許表達個人的真實想法

「...然後我，會害怕他會生氣，可是後來在督導裡面，最後那一次衝突的經驗裡面，他確實是生氣啊！拍桌子生氣啊！」

「我都，我會有，我覺得我就好像慢慢的就是，有意識無意識的我都在自我保護自己」(See12-177 & 178)

#### 2.不允許受督導者不同的看法(求勝)

「就像我剛才舉的例子，就是說我對那歷程有我的體驗跟想法，可是他就會從那字面他就會說一定是那樣子」

「對，然後就變成一個 power struggle 好像他一定要贏，我一定要順著他才能繼續討論下去」(See12-125 & 126)

### (二)理論取向或諮商風格的壓迫

#### 1.輕視受督導者的實務取向

「她就、她居然還用一個輕蔑的態度說呢，哼（聲音變高）！做每一個個案都要畫家庭圖，我就想說你有沒有搞錯，這就是這個取向啊！」(See3-247)

#### 2.理論取向或觀點的教導或加諸

「...會覺得我督導完了不知道我該怎麼做因為我不會做他做的，然後他做的方向可能不會是我要做的方向，這個就會覺得那個過程也是，恩也是會（停頓5秒）不太不太好的，其實沒有那麼大的情緒，那種感覺是恩就是是我會期待他用我懂的或是他可以，我恩我正在做或是我自己的取向的方式阿來督導我，而不是用而不是一直把他的東西一直灌在我身上，那我會覺得其實會，其實有時候就會變成好像要綁手綁腳...」(See10-76)

#### 3.要求受督導者以督導者的方式做諮商

「...是最後一次一年結束的時候，最後給我的總回饋的時候，他有想起這件事，對他就告訴我說他那時候他覺得我很棒的地方，他說就像是那一次我就選擇不是最好的，選擇我自己的方法」

「他的意思就是說，我並沒有選擇最好的方法，而是選擇我自己要用的方法，那時候我知道最好的方法，可是我不用」

「對，他認為他說的那個是最好的方法，他說阿我有最好的方法不用可是我選擇用我自己的方法」(See16-39 & 40 & 41)

### (三)強烈負向評斷與攻擊的壓迫

「不管是個案的困難或者就是跟機構上面的困難，去跟她講，她永遠就是這樣的一句話（聲音變輕、變高），她就是說那是你的 Personal Issue ㄟ ㄟ」

「然後我就會覺得可是你講這句話對我來說並沒有什麼幫忙，我的 Personal Issue 是什麼你並沒有告訴我，然後甚至她每次都用這句話一直講講講」

「就會讓我去感覺到說，ㄟ好像我這個人？不是滿身都長滿 Issue，還是哪裡都不對」（See3-82 & 83 & 84）

### 七、權力的剝削

除了以權力進行壓迫之外，更嚴重的是督導者利用權利關係行剝削之實，將受督導者的諮商成果拿來作為自己的業績、受督導者被迫提供督導者所需之服務，包括協助研究工作與作業、以及督導者於督導過程中袒露個人問題，並要求受督導者協助解決。

「因為督導他當時，他當時答應我的，答應我去幫我做督導，其他有另外的目的的。」

「對，後來才知道，因為他，他知道我在，他知道我某個學派裡面，我真的是專精來，滿專精的」

「不是，他要，要去那邊然後我，我可以去帶一個團體，他也要有這團體來做發表論文，發表他自己的著作」（See9-82 & 83 & 85）

## 肆、結論與建議

### 一、結論

本研究發現負向督導經驗內涵，涵蓋督導基本架構未建立或維持、督導過程缺乏督導者的承諾與投入、受督導者無法得到專業協助或專業成長有限、督導關係未建立、角色混淆的多重角色與關係、權力的壓迫與剝削。而上述問題又以受督導者無法得到專業協助或專業成長有限為最普遍，並以權力的壓迫與剝削、以及角色混淆的多重角色與關係最傷害受督導者。而這些負向督導經驗內涵所反映的其實就是督導訓練的不足與督導能力的缺損。

### 二、建議

從本研究的結果可以發現負向督導經驗確實存在，督導的目的與功能在於提升受督導者的專業素養，然而受督導者未能得到專業協助或專業成長有限卻是受督導者最普遍經驗到的負向督導經驗，而不管是權力的壓迫與剝削、角色的混淆督導、督導基本架構未建立或維持、或是督導過程缺乏督導者缺乏承諾與投入等反映出督導者訓練的不足、以及督導倫理知能的嚴重缺乏，如何建立一套保障受督導者福祉的機制、以

及如何建構一套完善的督導訓練、督導者的在職教育、以及督導者的督導等制度為一刻不容緩的事。

## 參考文獻

- 王文秀(1998)。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。
- 許韶玲(1999)。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(未出版)。
- 許韶玲(2001)。受督導者於督導過程中的焦慮來源及對焦慮的因應策略之探討。諮商與輔導，192期，6-10頁。
- 梁翠梅(1996)。諮商督導員訓練效果之研究--以台灣區家庭教育服務中心義務督導員為例。彰化師範大學輔導研究所，博士論文(未出版)。
- Allen, G. J., Szollos, S. J., & Williams, B. E. (1986). Doctoral students' comparative evaluations of best and worst psychotherapy supervision. *Professional Psychology: Research and Practice*, 17, 91-99.
- Ellis, M. V. (2001). Harmful supervision, a cause for alarm: Comment on Gray et al. (2001) and Nelson and Friedlander(2001). *Journal of Counseling Psychology*, 48, 401-406.
- Gray, L. A., Ladany, N., Ancis, J. R., & Walker, J. A. (2001). Psychotherapy trainees' experience of counterproductive events in supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 371-383.
- Hutt, C. H., Scott, J., & King, M. (1983). A phenomenological study of supervisees' positive and negative experiences in supervision. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 20, 118-123.
- 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.
- Loganbill C., Hardy E., & Delworth U. (1982). Supervision : A conceptual model. *The Counseling Psychologist*, 10, 3-42.
- Magnuson, S., Wilcoxon, S. A., & Norem, K. (2000). A profile of lousy supervision: Experienced counselors' perspectives. *Counselor Education and Supervision*, 39, 189-202.
- Moskowitz, S. A., & Rupert, P. A. (1983). Conflict resolution within the supervisory relationship. *Professional Psychology: Research and Practice*, 14, 632-641.
- Robiner, W. (1982). Role diffusion in the supervisory relationship. *Professional Psychology : Research and Practice*, 13, 258-267.

- Romans, J. S. C. (1996). Gender Differences in Counselor /Therapist Trainees. *The Clinical Supervisor, 14*, 77-85.
- Strozier A. L., Barnett-Queen T., & Bennett C. K. (2000). Supervision : Critical process and outcome variables. *The Clinical Supervisor, 19*, 21-39.
- Watkins, C. E., Jr. (1997). The ineffective psychotherapy supervisor: Some reflections about bad behaviors, poor process, and offensive outcomes. *The Clinical Supervisor, 16*, 163-180.
- Worthen V., & McNeill B. W. (1996). A phenomenological investigation of “good” supervision events. *Journal of Counseling Psychology, 43*, 25-34.