

更有效地利用督導—初探督導前的準備訓練對受督導者 進入諮商督導過程的影響內涵

許韶玲 蕭 文

摘 要

本研究旨在瞭解受督導者接受督導前的準備訓練對其進入諮商督導過程的影響，為達此目的，本研究對四位從未有任何被督導經驗的實習諮商心理師，施予十八小時六單元的準備訓練，隨即安排他們接受六次督導，於督導過程中再透過自編的自陳式問卷與個別訪談，以瞭解準備訓練對他們進入督導後之學習所產生的影響。研究結果發現：督導前的準備訓練提供受督導者一個重要的轉換過程，協助他們順利地從督導外過度到督導內，整體而言，對受督導者進入督導過程的學習有相當正向的影響，不僅增進受督導者參與督導的能力，亦提升他們投入督導的程度。前者包括：增進對督導的正向態度、增進參與督導的準備度、以及增進督導關係的互動能力。後者則包括：提升投入督導的意願與能力、提升督導前的投入、以及提升督導過程中的投入。其中，在十八小時的訓練課程中又以「對督導的認識與瞭解」最具影響力。

關鍵詞：受督導者、督導前的準備訓練、諮商督導

許韶玲 國立交通大學教育研究所副教授。(通訊作者：shaoling@cc.nctu.edu.tw)

蕭 文 國立暨南國際大學輔導與諮商研究所教授。

壹、緒論

多數受督導者均在缺乏對督導過程了解的情況下進入督導關係，雖然督導是被預期的，然而受督導者卻鮮少對此一經驗作任何準備(Berger & Buchholz, 1993; Vespia, Heckman-Stone, & Delworth, 2002)。Bahrick、Russell與 Salmi(1991)也提出類似的看法，他們指出，雖然準諮商師通常接受諮商理論與實務方面的課程，然而對於預期的被督導經驗，他們卻是所知有限，以至於在進入督導關係時，多對督導過程缺乏認識，並因此限制督導互動的有效性。Olk與 Friedlander(1992)的研究亦已發現當受督導者出現角色採取上的困難時，對督導的滿意度較低。

似乎在要求受督導者進入督導關係前有一個隱含的假設：受督導者有能力自己學會如何參與督導並從中獲益。然而「好的諮商師」不必然是「好的督導者」之觀點已被許多學者所重視與強調(Bernard & Goodyear, 2004)。好的諮商師所需具備的能力與好的督導者是不同的；同樣的道理，受督導者所具備的學業能力並不能保證就具有被督導的能力(Berger & Buchholz, 1993)，前者早已受到廣泛的注意，許多學者也針對督導者的訓練與再訓作了許多探究與努力(王文秀、徐西森、連廷嘉，2006; Watkins, 2013)。然而後者卻沒有這麼幸運，在督導制度行之多年的今天，卻少有人關注到此一問題(Crocket, 2002)，時至今日，大多數受督導者仍在缺乏適當準備的情況下進入督導關係(Vespia et al., 2002; Wolfe, 2010)，Whitman(2001)研究中多數的受督導者便指出他們在督導前完全沒有任何相關的準備，他將實務工作者開展其專業旅程時，卻不知道如何使用督導的情況，比擬成一個即將啓程到陌生之地的旅人卻不知道如何使用地圖。

雖然督導者乃是決定督導品質的重要關鍵，針對督導者所作的教育訓練的確相當重要，

然而畢竟督導是由兩人的互動關係所構成，受督導者更是學習的主體，因此，如果能在關注督導者的同時，也將受督導者納入考慮，勢必對受督導者於督導關係中的學習有更多正向影響。張淑芬、廖鳳池(2007)便發現受督導者對督導結盟歷程具有一定的影響力與貢獻，且督導關係的發展歷程乃具有互動的本質。因此，忽略受督導者這一方顯然並不明智，畢竟督導的責任應由督導者與受督導者雙方共同承擔，更何況成爲一個有能力的實務工作者，最終的責任乃在受督導者身上。

根據研究發現，當督導者與受督導者之間發生衝突時，受督導者傾向期待督導者能找出衝突並主動與之討論，如果督導者並未察覺與處理，受督導者將花較多的時間與精力隱藏這個衝突(Moskowitz & Rupert, 1983; Nelson & Friedlander, 2001)，許韶玲(2007)的研究也發現，受督導者對其隱藏的訊息普遍期待督導者能察覺並主動詢問，督導者若未察覺與處理，受督導者傾向保留訊息。這個現象除了與受督導者在督導關係權力差異或懸殊下的順從底蘊有關之外、受督導者對督導架構/關係的缺乏了解是另一項重要因素，因此，增進受督導者對督導的認識與了解、以及協助他們探索其對督導者權威角色的投射並以順從的姿態回應督導關係的現象(蔡曉雯、郭麗安、楊明磊，2010)，乃是提升督導效能的重要關鍵。

此外，其他學者則聚焦於受督導者角色採取上的困難對督導過程的阻礙(Ladany & Friedlander, 1995; Olk & Friedlander, 1992)。當受督導者在對督導一無所知的情況下進到督導關係時，必定無法了解自己在督導情境中應扮演的角色，Olk與Friedlander已發現此種特別容易發生在初始受督導者身上的角色模糊(role ambiguity)可預測對督導較差的滿意度。換言之，受督導者是否能有效扮演好其角色，對促進督導的創造性過程也很重要(Abiddin, 2008)。

而在受督導者隱而未說的研究中也發現，受督導者在督導過程中揭露與諮商有關的重要資料是督導能否有效的重要關鍵(許韶玲，

2004b; Alonso & Rutan, 1988; Ladany, Ellis & Friedlander, 1999; Yamartino, 1998; Yourman & Farber, 1996), 然而這並不表示受督導者在督導情境中是以開放的態度揭露相關資訊。在真實的督導關係中, 受督導者可能因著各種不同的因素而有意或無意的保留或隱藏某些訊息(許韶玲, 2004a、2005、2007; West & Clark, 2004), Murphy 與 Wright(2005)便發現, 隱藏訊息不揭露是受督導者對權力的使用方式之一, 受督導者經常在恐懼揭露與獲得新資訊之間感到掙扎(Starr et al., 2012), 因此如何增進受督導者揭露的意願與行為顯然是提升督導成效的重要關鍵。

再從比較積極的角度來看, 根據研究發現, 某些受督導者的特質或態度有助於督導中的學習(Rodenhauser, Rudisill, & Painter, 1989; Vespia et al., 2002), 因此, 如果受督導者能對這些特質或態度有更多瞭解將能從督導中獲益更多。Rodenhauser 等人從督導者的觀點檢視此一問題, 結果發現受督導者心理的開放度、值得信賴的程度、心理結構的完善度、興趣與喜好、動機與進取心、熱誠與盼望、幽默感、人際的好奇、彈性、同理、冒險的意願、智力的開放、閱讀的習慣與知識根基的發展、較少的防衛、自省、對回饋的接受能力、以及揭露的意願等都是有助於受督導者於督導過程中學習的因素。Vespia 等人則同時從督導者與受督導者的角度了解有利於督導中學習的受督導者行為, 結果發現受督導者的成長意願、對個人行為負責、主動參與督導、對個別差異的尊重與了解、以及在適當時機要求協助等, 最被督導雙方所看重。

根據研究者從事督導工作的經驗也發現, 除了特質的因素之外, 受督導者於督導前是否聽過錄音檔或看過錄影資料、是否在接案後對自己或接案過程做過檢討或反省、以及是否接受自己負有督導成功與否的部份責任等均會對督導的進行產生部份影響。關於這方面, 也有學者持類似的看法, Bordin(1983)便指出, 在督導前受督導者對自己接案的回顧是很有價值的

。換言之, 的確有些事項會影響受督導者於督導過程中的學習, 諸如: 受督導者的準備與學習意願、態度、以及行為等, 這些也暗示了受督導者督導前準備訓練的潛在價值。

Crocket (2002)也注意到受督導者在缺乏足夠督導資訊的情況下, 難以與督導者建構合作式的督導關係, Abiddin(2008)同樣主張受督導者和督導者一樣, 都需要對督導有一定的認識, 如此參與督導的雙方才能在督導過程中清楚的討論彼此的期待, 並降低督導關係中的潛在問題, 最終達到具創造性的督導歷程。Pearson(2004)更是直接為文提出諸多策略協助受督導者如何在督導前與督導過程(督導內與督導間)中做好適切的準備與參與, 以達到對督導關係最有效的利用。Carroll與Gilbert (2005)更撰寫了給受督導者閱讀的專書, 回應受督導者長期在督導關係中缺乏足夠資訊的處境。

總括言之, 被督導經驗乃是有效助人者的必經之途, 然而多數受督導者卻在對督導過程一無所知或一知半解的情況下進入督導關係, 加上許多帶給受督導者困惑或焦慮的因素更令督導學習過程受到阻礙, 使得受督導者一路行來總有跌跌撞撞之感。然而督導中的學習應該可以更平坦、更順暢, 督導的學習效果也應該可以更有效、更深入。站在學習成效的角度, 當然期待被督導經驗的學習效果能夠發揮到最大, 雖然影響專業學習的因素很多, 然而協助受督導者在進入督導關係前作好適切的準備, 以發揮督導學習的最大效果卻是目前諮商教育者可積極投入的一個重要面向。

截至目前為止, 與受督導者進入督導前準備有關的實證研究只有三個, 其中Bahrick等人(1991)是最早投入此議題的學者, 他們主要探討受督導者進入督導前對督導模式的瞭解, 對其進入督導後的學習所產生的影響, 研究結果發現受督導者在接受角色導入(role induction)後(其所指的角色導入乃是讓受督導者在進入督導前觀看J. M. Bernard區辨模式的十分鐘錄影帶, 主要乃在介紹督導者的三個角色與督導的三個焦點), 對督導過程有較清晰的概念、較

清楚督導者所扮演的角色、較能瞭解並表達個人的需求、也較有意願表達個人的擔心與關切。

另一個研究則是Whitman(2001)針對醫療相關專業人員在督導前所做的90分鐘互動式單次課程，他在課程中與受督導者討論八個主題，分別是：過去的督導經驗、好的受督導者特徵、好的督導者特徵、督導同意書/契約、督導問題的討論、平行歷程、督導中專業與個人議題、以及學習被督導等，結果他發現，此一單次課程幫助受督導者感覺更舒適、在督導中更開放、並促使他們嘗試不同的督導模式。而受督導者覺得較有助益的主題則是：好的督導者特徵、督導問題的討論與督導同意書/契約三部分。

最後，Barnes(2012)則以前後測設計探究受督導者對督導過程的認識是否能改變其對督導者的期待與對督導的態度，他將督導過程的教科書閱讀、督導過程相關研究綱要與個案研究應用的綜合教材，編成一週一單元，需四週完成的線上課程，由受督導者自行在方便的時間地點完成，研究結果發現受督導者對督導過程的認識確實能改變對督導者與對自己角色責任的期待，從本來將督導多數責任放在督導者身上轉變成認為受督導者也應承擔同樣的責任、並更同意督導目的乃為提升受督導者獨立自主的合作關係；同時，對督導的態度也由較焦慮與負向，轉變成較正向與有信心。從上述研究可以發現，協助受督導者在進入督導前做好相關的準備確實可以增進其在督導中的情緒舒適度、對督導的態度更正向有信心，更能體認與擔負起自己的角色責任、更能掌握督導過程、並更願意自我揭露。

然而如果從協助準諮商師適當扮演受督導者角色，並有效使用督導關係的角度來看，Bahrick等人(1991)研究中，對督導模式的介紹顯然並不足夠，Barnes(2012)僅聚焦於受督導者對督導過程的瞭解亦較為侷限，而Whitman(2001)雖然在督導前的準備課程中有較多主題的內涵，然而為何這些主題被納入在

其文中卻完全沒有說明或討論。事實上，截至目前為止，哪些主題或內容應該被納入受督導者督導前的準備訓練，只有Berger與Buchholz(1993)以及許韶玲（2008）的專文論述，他們嘗試透過文獻的整理，建構出初步的督導前準備架構，如Pearson(2004)與Wolfe(2010)的觀察與論述，督導領域對此議題的關注與研究時至今日仍是相當匱乏，是以本研究乃欲以既有文獻作為督導前準備內涵的建構基礎，並對從未有過被督導經驗的受督導者施與此一準備訓練，再安排其進入督導關係，以初步瞭解督導前準備訓練的提供對其進入督導過程的學習所產生的影響。

簡言之，根據上述研究目的，本研究擬探討的問題為：

督導前準備訓練的提供，對受督導者於督導過程中的學習所產生的影響內涵為何？

貳、研究方法

茲依序對研究方法/設計、研究參與者、資料蒐集方法、以及資料整理與分析分別予以說明。

一、研究設計

由於目前尚未有實證研究聚焦於了解督導前準備訓練的影響，因此本研究乃欲對督導前準備訓練的影響內涵進行初探性的理解。為達此目的，本研究乃透過質性研究方法中的開放性問卷與深度晤談，從受督導者的角度回答本研究的問題，以確實瞭解督導前的準備訓練對受督導者進入督導過程的學習所產生的影響。

（一）準備訓練方案架構與內涵的擬定

本研究所採用的準備訓練方案主要依據Berger與Buchholz(1993)以及許韶玲（2008）兩篇文獻回顧所提出的向度與內涵、同時參酌許韶玲（2003、2004a）分別從督導者與受督導者角度所蒐集到的受督導者影響督導歷程與效能的因素，加以統整而得。

統整的方式是以 Berger 與 Buchholz(1993) 與許韶玲 (2008) 所提出的架構作為編碼表，進行許韶玲 (2003、2004a) 論文中受督導者影響因素的編碼，將相似之處聚攏、相異之處擴增，以此方式最後形成表 1 的訓練架構與內涵。

(二) 準備訓練方案的執行與實施

在訓練方案的架構與內涵擬定好之後，隨即安排受督導者接受督導前準備訓練課程，此課程共計 6 單元，每單元 3 小時，合計 18 小時，此一訓練乃安排在周末連續兩天進行，4 位受督導者均全程參與，整個訓練過程乃由研究者以小團體方式進行，每一個單元皆先以研究者自行編擬之講義進行講授，其中，第一單元認識督導模式部份並安排錄影帶觀看。在相關概念與知識的講授過程，並鼓勵受訓者提出疑問，講授完畢後再引導團體討論，以協助受訓者充分理解課程內容，並進行個人經驗之探索與整理。

(三) 於訓練過程，蒐集學習狀況之資料

在訓練方案執行過程中，每一個學習單元結束後，由研究者立即請受督導者填寫「自我評量表」以瞭解受督導者的學習狀況。自我評量表為一簡單的問卷，問卷內容主要為受督導者對每一單元主題的學習情形、以及影響學習的相關因素，以利了解受督導者對訓練課程的吸收程度、以及影響其學習效果的正負向因素，並得以排除因學習成效不佳對督導前準備訓練影響內涵的干擾或混淆情形。

(四) 於訓練結束後，安排受督導者接受督導，並蒐集影響內涵之資料

在訓練課程結束後一週，隨即安排受督導者接受連續六週，每週一小時的督導，其中第一次督導的場面構成，由督導者簡單自我介紹、說明督導次數與持續時間、並初步瞭解受督導者的督導期待。督導過程中 4 位受督導者均保持持續的接案。每次督導結束後，由受督導者

表 1

督導前準備訓練方案的架構與內涵

單元別	單元名稱	單元內涵
一	認識督導 (一)	1.瞭解督導的意義。 2.瞭解督導的功能。 3.瞭解督導的模式。 4.瞭解督導的進行方式。
二	認識督導 (二)	1.瞭解督導的目標。 2.瞭解督導關係的本質。 3.瞭解彼此的角色與責任。
三	諮商師的發展歷程	1.瞭解諮商師的發展階段及各個階段的相關特徵。 2.瞭解自己目前諮商能力的一般水準、困境與需求，並確立自己未來專業成長的方向。 3.評估自己專業認同的程度。
四	焦慮與阻抗的探索	1.瞭解初始諮商師一般的焦慮來源 2.瞭解焦慮是自然且普遍的現象。 3.覺察引發個人焦慮的因素。 4.瞭解個人處理焦慮的習慣性因應方式。 5.學習有效處理焦慮的方式。
五	期待、疑惑與擔心的澄清以及相關倫理議題的認識	1.瞭解一般受督導者的期待、疑問或困惑、以及擔心。 2.探索個人對督導的相關期待、疑問或困惑、以及擔心等。 3.瞭解與受督導者有關的倫理議題。
六	如何進行有效的學習	1.瞭解有助於學習的相關態度、行為、能力、以及相關注意事項。 2.探索自己具備的相關態度、行為與能力、並決定願意執行的事項。

立刻填寫一份自我評估問卷，自我評估問卷的內容為不同訓練主題及其影響，主要目的乃在瞭解訓練課程的影響來源（單元別）與影響內涵。同時在第二次督導（督導進行的「前段」）、第四次督導（督導進行的「中段」）、以及第六次督導（督導進行的「後段」），受督導者填寫完自我評估問卷後，再輔以個別訪談，以加深問卷資料的內涵與深度。

二、研究參與者

本研究所需的參與者包括：接受督導前準備訓練並完成六次督導的受督導者、以及提供諮商督導的督導者，以下即針對研究對象的選取方式予以說明。

在受督導者部分，研究者乃針對中部某大學諮商輔導所，先行調查符合選取標準的名單一目前就讀於諮商輔導所碩士班，從未有過任何被督導經驗（個別督導）的準諮商心理師（不限定其課堂上個案研討與團體督導的經驗），再以邀請函徵求有意願的參與者。督導者部分，研究者先行調查該所符合選取標準的名單一目前就讀諮商輔導所博士班，並已修習過督導理論與實務課程，同時具備一年以上督導實務經驗者，再親自直接邀請，徵求其參與研究的意願。最後，共選取督導者 4 名、受督導者 4 名，總計 8 名。其中，督導配對的形成，主要依據彼此時間的交集。由於 4 組督導配對的產生是由研究者招募而得，因此督導者並沒有評量受督導者之責，此為本研究中督導關係的重要脈絡。

其中，督導者均為女性，年齡主要分布在 30-35 歲之間，諮商年資均分布在 6-10 年，督導年資則多分布在 1-5 年。受督導者部份，有 3 位女性，1 位男性，年齡均分佈在 20-25 歲之間，諮商年資則均在 1 年以內。

三、資料搜集方法

由於本研究旨在瞭解受督導者接受督導前的準備訓練對其進入督導過程的影響內涵，因此所需搜集的資料包括受督導者於訓練過程的

學習狀況與督導前準備訓練的影響內涵。前者乃以研究者自行設計的自我評量表蒐集；後者則以研究者自行設計的自我評估問卷與個別訪談予以搜集。茲分述如下：

（一）自陳式問卷

本研究的自陳式問卷包括自我評量表與自我評估問卷。前者乃在瞭解受督導者於督導中的學習狀況，後者則在了解督導前準備訓練的影響內涵。

訓練過程中，於每一單元訓練結束後，研究者即發下自我評量表請受督導者填寫。自我評量表的設計乃是條列出六個學習單元及其學習目標（例如：第一單元第四個評量項目是「在本單元學習之後，我可以瞭解督導的進行方式」），請受督導者由 1 到 10 勾選出其瞭解程度，再請受督導者說明影響其學習成效的正負向因素。

自我評估問卷則是在督導開始後，請受督導者於每次督導結束後立即填寫。自我評估問卷的填寫乃是請受督導者針對每個學習單元的影響進行勾選，選項有二，分別是沒有影響與有影響兩大類，如果受督導者勾選後者，則再請其說明影響內涵。問卷題目的設計乃是詢問受督導者各個單元內涵的認識或瞭解對其參與督導過程的影響情形，以第二單元為例，評量項目之一是「對督導關係本質的瞭解對我於督導情境中的影響為何？」。

（二）個別訪談

除了在每次督導結束後，以自我評估問卷瞭解督導前準備訓練的影響內涵與影響來源之外，本研究還透過個別訪談，補充問卷資料的不足，並加深其內涵。在第二、四、六次督導結束，受督導者填寫完自我評估問卷後，研究者再對受督導者進行訪談，除了補足與加深問卷資料的內容之外，並請受督導者就督導前準備訓練的影響內涵進行整體的描述。平均每次訪談約為 30 分鐘，訪談焦點主要集中在訓練課程對該次督導的影響，並透過對其督導中狀況的詢問作為訪談切入點，以協助受督導者更容

易回應督導前準備訓練的影響內涵。茲將訪談大綱條列如下：

- 1.請你談談今天在督導中的狀況？
- 2.在督導前的準備訓練中，有沒有哪部分的課程對你今天在督導中的學習有影響？
- 3.整體而言，要你用幾句話描述準備訓練對今天督導過程的影響，你會怎麼說？

四、資料整理與分析

在資料搜集完畢後，即著手資料的整理與分析，以下即針對這兩部分予以說明。

(一) 資料整理

研究者將錄製的訪談錄音檔進行資料備份，並將備份帶交由謄稿工讀生進行逐字稿謄錄。在正式謄錄前，研究者發給每位工讀生一份示範稿，並給予謄稿訓練。逐字稿謄錄原則為逐字謄錄，並盡量保留受訪者語氣。

至於編碼部分，自我評估問卷乃以 Q 表示，並依序根據「受督導者別、督導次數別、單元別、以及題數別」將每一段開放性問句資料編碼，例如：「Q-1-2-3-4」代表「第一位受督導者於第二次督導第三個訓練單元第四個學習目標的自我評估問卷所填寫的內容」。個別訪談則是以 S 代表受督導者，由於共有 4 位受督導者，因此，根據 4 位受督導者接受督導的時間順序分別給予 1-4 的編號，並以 2、4、6 呈現督導次數別，而對話亦從 01 開始，因此 S-3-4-66 代表第 3 位受督導者在第 4 次督導後訪談的第 66 句對話。

(二) 資料分析

本研究乃以自我評估問卷與訪談逐字稿為主要分析資料，並以開放編碼(open coding) (Corbin & Strauss, 2008)進行資料分析。研究者詳閱每一份自我評估問卷與訪談逐字稿，並將每次的訪談資料與受督導者於該次督導所填寫的自我評估問卷視同一份完整資料。資料分析過程，乃是先以整份資料為單位瀏覽一遍，再仔細閱讀數遍，直至對該份文稿有整體性概念與架構後，再逐字、逐句閱讀每一個段落，找

出資料所涵蓋的概念或因素，以此原則將每一文稿分析完畢。之後，如 Corbin 與 Strauss 所闡釋的，再根據概念間的關聯與相似性，以概念化程度更高的命名予以群聚，以形成類別，以此方式將所有文稿分析完畢。

在質性研究中，資料的可靠性與確實性是資料品質的重要判準。由於研究者為當然的資料分析者，因此再邀請一位協同編碼者，由兩人分別進行資料編碼，再一起比較與討論編碼結果，以增加研究結果的確實性與可靠性。本研究的協同編碼者任教於大學，修習過「質性研究」，且已完成多篇質性研究論文。於資料分析過程，在與協同編碼者共同分析與討論 5 份文本資料後，研究者已能逐漸修正主觀與盲點，因此之後的資料分析工作便由研究者獨立完成。

參、研究結果

研究結果部分將依序呈現受督導者於準備訓練過程中的學習情形、以及督導前的準備訓練對受督導者進入督導過程的學習所產生的影響。

一、受督導者於準備訓練過程中的學習情形

為瞭解受督導者在準備訓練過程中的學習狀況，他們在每單元課程結束後，立即填寫一份自我評量表，除了透過數字瞭解他們在六個學習單元，各項學習目標的達成狀況外，亦再藉由開放性問句瞭解影響其各項學習狀況的正、負向因素，茲將這部份資料分析與統整的結果說明如下。

(一) 整體學習狀況

S1、S2、S3、以及 S4 等四位受督導者在六個單元的平均學習目標達成指數分別是：9.38、9.66、8.10 與 9.75(1-10)，換言之，除了 S3 之外，其餘 3 位均在 9.00 以上。雖然 S3 的學習狀況為四位中最差的，然而整體言之，四位受督導者的平均目標達成指數均在 8.00 以

上。其中 S1 在六個單元的目標達成指數分別是 9.25、9.75、8.80、9.17、9.60 與 9.66；S2 分別是 9.25、10.00、9.60、9.50、9.60 與 9.88；S3 則是 9.00、8.50、7.80、7.83、8.40 與 7.63；最後，S4 分別是 9.75、10.00、9.00、10.00、9.60、10.00。是以整體觀之，四位受督導者主觀知覺上對準備訓練課程所欲傳遞的訊息，均有不錯的吸收與理解。

（二）影響學習狀況的因素

在有助於受督導者對訓練課程的理解上，共分析出兩類因素，分別是：課程資料與進行方式。在課程資料部份，受督導者提到，訓練課程的編排方式、資料的豐富、以及實例的提供對他們幫助很大。而訓練者的講述清楚與特別強調等因素亦加強了他們對課程的吸收；在進行方式部份，引導思考、腦力激盪、相互討論、以及說明解釋等方式特別有助於學習。其中，又以訓練課程所提供的講義影響最大。在負向影響因素方面，欠缺實際的被督導經驗則是最大的負向因素。

二、督導前的準備訓練對受督導者進入督導過程的影響內涵

在將問卷資料與訪談結果予以歸納整理後發現，督導前的準備訓練對受督導者於督導過程中的學習有相當正向的影響。正向影響乃指有利於受督導者於督導過程中學習的因素，本研究共分析出兩大影響內涵，分別是：「增進參與督導的能力」與「提升投入督導的程度」，前者指涉參與督導能力的增加，因此受督導者主觀知覺到任何更有能力參與督導的陳述，均被歸納在此類別中；後者則是指稱受督導者更積極主動投入督導所採取的行動，因此，與實際投入督導有關行動的提升，均被歸納在此一類別。其中，從受督導者提及的次數與內涵來看，又以「增進參與督導的能力」影響最大。雖然準備訓練亦有部分的負面影響，然而這個影響主要乃因增進受督導者的自我期許與責任意識而產生的學習焦慮，相較於正向影響，這部

份的影響佔極小的比例。為便於瞭解上述影響內涵所來自的訓練單元，在結果的描述上，將同時呈現出受督導者在問卷與訪談結果所指出的影響來源。

整體而言，督導前的準備訓練提供受督導者所需的轉換，一方面幫助他們順利從督導外過渡到督導內，並有能力在督導前後做較快的切換，另一方面也讓他們對督導中可能發生的事情較有心理準備，例如：督導的進行方式、彼此的互動關係、以及督導中可能的學習與限制。

S3 很傳神的描繪出這樣的經驗，他說：「…，我會覺得說督導，就是說這個督導這間房間裡面是一個世界，然後出去外面又是不同一個世界，（嗯嗯）那我假如說沒有準備課程，那個事先那課程的話，我就會覺得我是從外面那個世界這樣直接就被丟、丟進來這個世界，可是假如說中間有一個轉換機制的話，可能說就不會感覺到是被丟進來的，是覺得說自己是慢慢的被推進來的這樣子，嗯。」(S-3-4-35)。S1 亦提到督導前的準備訓練讓她得以很快的「進入狀況」，並在督導中工作(S-1-6-12)。

以下即針對「增進參與督導的能力」與「提升投入督導的程度」兩項影響內涵分別予以說明。

（一）增進參與督導的能力

增進參與督導的能力涵蓋 3 大向度 7 項內涵，分別是：增進對督導的正向態度、增進參與督導的準備度、以及增進督導關係的互動能力。涵蓋的內涵分別是：1.增進對督導的正向看法與合理期待、2.增進對督導抱持開放彈性的態度、3.增進與督導者互動的能力、4.增進對督導互動過程的個人覺察、5.增進對個人能力現況的了解與接納、6.增進督導前準備的能力 7.增進情緒處理能力並能擁有較佳的情緒狀態。茲將上述內涵及其影響來源摘錄於表 2。

1.增進對督導的正向態度

(1)增進對督導的正向看法與合理期待

受督導者指出，督導前的準備訓練讓他們

得以對督導持正向看法，並對督導者持正向合理的期待。在對督導持正向看法方面，他們肯定督導對專業成長的重要性，也相信督導可以增進他們的專業能力。S1 就提到，「我比較能瞭解與肯定我能從督導中學習。」(Q-1-3-1-1)

，S2 也指出，「…，那其實督導真的就是幫助我去釐清，而不是要去評價我，…我覺得那個觀念會讓我…，還有去看督導的時候都會比較好，…」(S-2-2-49)

表 2

增進參與督導能力的內涵及其影響來源

影響內涵	影響來源		單元別
1.增進對督導的正向態度	(1)增進對督導的正向看法與合理期待	a.對督導持正向看法 b.對督導者持正向合理的期待	對督導意義、功能與目標的瞭解。 對督導功能、彼此角色與責任、以及有助於學習的相關態度之瞭解。 (一)(二)(六)
	(2)增進對督導抱持開放彈性的學習態度		對督導功能與有助於學習的態度與相關事項的瞭解、以及對督導與自己有正向期許。 (一)(六)
2.增進參與督導的準備度	(1)增進對個人能力現況的了解與接納	a.瞭解自己的專業需求 b.增加對個人能力現狀的接納	對目前能力水準、困境與需求、以及未來成長方向的瞭解、以及對督導目標的瞭解。 對諮商師發展階段與各個階段相關特徵的瞭解。 (一)(三)(三)
	(2)增進督導前準備的能力		對督導模式、彼此角色與責任、督導相關期待、疑問、困惑與擔心、以及對有助於學習的行為之瞭解。 (一)(二)(五)(六)
	(3)增進情緒處理能力並能擁有較佳的情緒狀態	a.增進處理情緒的能力 b.擁有較佳的情緒狀態	對初始諮商師普遍焦慮現象的瞭解、對自己可能焦慮的原因與習慣性因應方式的探索、以及較清楚可以如何因應焦慮情緒。 對督導過程與可能發生的狀況有較清楚的瞭解、澄清了對督導的一些疑慮與擔心、瞭解焦慮乃屬正常現象並知悉自己可以有的因應之道。 (四)(一)(二)(三)(四)(五)(六)
3.增進督導關係的互動能力	(1)增進與督導者互動的能力	a.能與督導者建立良好的關係 b.清楚督導者會在哪些地方協助自己 c.知道自己在督導中可以談些什麼或作些什麼 d.瞭解督導者話語的意義及其背後的意圖，並能較快做出反應	對督導關係本質與彼此角色責任的瞭解。 對督導意義與功能的瞭解，並澄清了對督導的相關期待、疑惑或困惑、以及擔心等。 對督導意義、功能、目標、彼此角色與責任、督導關係本質、有助於督導學習的行為、以及對目前能力水準、困境需求、以及未來專業成長方向的瞭解對督導模式、目標、以及進行方式的瞭解。 (二)(一)(五)(一)(二)(三)(六)(一)(二)
	(2)增進對督導互動過程的個人覺察		對督導模式的瞭解、對焦慮是一個普遍現象的認知、對初始諮商師焦慮來源與抗拒行為的瞭解、對個人處理焦慮的習慣性因應方式的探索、以及對有助於學習的能力之瞭解。 (一)(四)(六)

在對督導者持正向合理的期待方面，由於更清楚督導者的角色、功能、以及有助於學習的態度，受督導者指出他們因而更瞭解督導者在督導過程中可能扮演的角色、可以發揮的功能、以及角色上可能的限制。例如 S4 便提到她相信督導者能給予她最適當的協助。S1 也指出她會知道、也會期待督導者有時候在她真的不知道該怎麼做時，會扮演教師的角色。S3 甚至因為對督導者角色的瞭解，而能調整對其角色的期待，他說：

「可以調整對督導的期待，而不會有因不適切的期待，造成事後的失望。」(Q-3-2-1-2)。

(2)增進對督導抱持開放彈性的學習態度

督導前的準備訓練協助受督導者認識督導、以及了解有助於學習的態度與相關事項，因此使得受督導者得以對督導抱持較開放彈性的學習態度。例如 S1 便指出，「我知道我是抱著來學習，來瞭解自己在諮商情境中的反應與表現的心態來接受督導，…」，她在訪談中還提到：「我就會、我就會讓自己抱著愉快的（笑）、輕鬆、然後又充滿了，就是很想要學習的那種的、的態度過來嘛。」(Q-1-2-1-2&S-1-2-49)

2.增進參與督導的準備度

(1)增進對個人能力現況的了解與接納

在對個人專業成長需求的瞭解上，由於對督導目標的認識、對個人專業發展現況的瞭解、以及對未來專業發展方向的探索，受督導者因此較清楚其專業需求與對督導的期待。S1 就提到：「就是從上次到現在，我會覺得很有影響的是讓我清楚的去知道說，嗯、諮商師他可以去、在督導情境中，我可去去看我哪、哪些能力，就是分成諮商歷程的、跟概念化的、跟自我覺察的，那我就會比較知道說，像上次我就會知道說，好，那我今天可能就看比較多概念化，那今，然後這一次我就比較知道說，那我可以去把逐字稿拿來，我們就可以去看那個技術的部份，...。」(S-1-2-05)。S2 也提到「就期待上會希望督導幫我看一些我做些什麼（概念化的部份為什麼做不起來）、怎麼做更好。」

(Q-2-3-5-1)。

在增進受督導者對個人能力現況的接納方面，受督導者指出他們更有能力接納自己目前所屬的發展階段、能力有限的事實、所學可能無法馬上用出來或不能進步很快的限制、以及對督導可能的依賴。例如：S4 就提到：「今天談到初始諮商師會遇到的問題，我腦海中就會浮現那個表格，原先訓練課時，本來不會覺得自己明確的屬於哪一階段，但在那一刻體驗比較深，會願意去接納自己的位置。」(Q-4-4-3-1)。S2 則感受到自己較能接納對督導者的依賴，她說：「...，我會覺得說我如果沒有這樣的課的話，我會覺得說那我這麼依賴督導，我會覺得其實我會有一點點覺得自己怎麼這麼沒有用（笑）。」(S-2-6-63)。

(2)增進督導前準備的能力

因為督導前的準備訓練協助受督導者更了解督導模式、彼此的角色責任、以及有助於學習的行為、並澄清了他們對督導的相關期待、疑問、困惑與擔心，因而得以增進受督導者督導前準備的能力。他們較清楚如何著手督導前的準備，對督導前的準備較有方向，也較清楚準備的內容。例如 S2 指出：「...，而且知道準備的時候可以去看那些問題。」(S-2-2-13)，S4 也提到：「嗯、我覺得像我之前要來的時候啊，就是在挑那個錄音帶的時候，嗯、然後我覺得我比較清楚說，今天我要來督導，那如果我要讓我有收穫一些，那我可以去怎麼做我的預備工作，然後我怎麼去調整我來之前的那個心態吧！」(S-4-2-14)。

(3)增進情緒處理能力並能擁有較佳的情緒狀態

對初始諮商師普遍焦慮現象的認識、對自己可能焦慮的原因與習慣性因應方式的探索、以及對可以如何因應焦慮情緒的瞭解，使得受督導者增進處理個人情緒的能力。一方面他們能適當的因應，另一方面也能避免不當的因應。例如 S2 就提到：「...，我開始緊張的時候，我就腦中一片空白，...，我就開始告訴自己，我、我發現我有在告訴自己說，妳就盡量去想

就好，不知道就說不知道，然後我從那時候開始就比較好了。」(S-2-2-03)。S1 也會在焦慮的時候，告訴自己不要怕，這是正常的！

除了增進情緒處理能力之外，由於訓練課程中，協助受督導者對督導過程與可能發生的狀況有較清楚的瞭解、澄清了對督導的一些疑慮與擔心、瞭解與接納焦慮乃屬正常現象並知悉自己可以有的因應之道，受督導者因而在督導中能有較好的情緒狀態。除了降低不必要的負向情緒，也增加一些正向情緒，前者包括：降低緊張、焦慮、擔心、害怕、與困惑等情緒，後者則包括感覺到比較放心與輕鬆自在等情緒。

例如 S2 提到：「我不知道是不是跟我個人有關，我覺得 18 個小時裡面，我覺得整個一講起來最大、我覺得是讓我很放心。」「就是包括說我知道督導大概是怎麼樣進行方式、那我要提什麼樣的問題、我要怎麼樣的準備。嗯、會讓我來這邊的時候，我比較不會那麼焦慮，我知道我準備大概什麼樣的程度是可以了，然後來這邊有不懂的問題還是可以講出來...我覺得是那個學習的態度上面會讓我放心。」(S-2-2-07&08)。

3. 增進督導關係的互動能力

(1) 增進與督導者互動的能力

督導前的準備訓練增進受督導者與督導者互動的能力，包括：能與督導者建立良好的關係、清楚督導者會在哪些地方協助自己、知道自己在督導中可以談些什麼或作些什麼、更能瞭解督導者話語的意義及其背後的意圖，並較快反應。

a. 能與督導者建立良好的關係

由於督導前的準備訓練讓受督導者認識督導關係的本質，因此使得他們較能接受督導關係的互動與應對方式、較知道該如何與督導者互動、以及經營彼此的關係。例如：C4 便提到：「瞭解之後，不會對督導中的關係產生懷疑或抗拒。因為瞭解之後，可以接受這樣的關係。」(Q-4-2-2-3)，S1 在整理訓練課程對其影響時也提到：「...包括對督導關係我覺得都有幫助，

因為那是一種我知道我可以去、去、去信任督導說，他現在問我這個問題，他是有意圖的，他是想幫助我的，...」(S-1-4-42)。

b. 清楚督導者會在哪些地方協助自己

由於知道督導的意義與功能，並澄清了對督導的相關期待、疑惑、以及擔心，因此受督導者較清楚督導者會在哪些地方協助自己，S4 就提到：「瞭解督導者在督導過程中可以幫助我在哪些方面有所學習。」(Q-4-1-1-2)。S2 也說：「會知道她可以幫我釐清一些觀念、迷思。」(Q-2-3-2-2)。

c. 知道自己在督導中可以談些什麼或作些什麼

由於對督導相關概念的認識、對有助於督導中學習的行為、以及對目前能力水準、困境需求、以及未來專業成長方向的探索，受督導者因而較知道在督導中可以有什麼行為，包括：可以說些什麼或做些什麼，S1 說：「強調督導關係中的溝通部份，讓我知道可以主動提出要求與問題。」(Q-1-1-2-3)，S2 則指出：「我知道可以問督導什麼事情、什麼問題。」(Q-2-3-1-2)。S3 認為他因此不會偏離主題，也不會作不相干的事。

d. 瞭解督導者話語的意義及其背後的意圖，並較快反應

於訓練課程提供了受督導者對督導目標、模式、以及進行方式的相關概念與資訊，因此讓他們在進入督導關係後，較瞭解督導者所談的東西。他們指出，因為瞭解督導模式，所以當督導者談到模式的議題時，不用去猜測或發問，能很快在瞭解的基礎上繼續溝通；此外，他們還說，當督導者提到準備、督導過程所要進行的重點、以及可以在督導中如何表現時，他們都能很快理解督導者所談的東西，也由於較瞭解督導者所問的問題與背後的意圖，因此較能有效運用督導者丟出的訊息。

例如 S1 就對督導模式的介紹及其影響有很清楚的描述，她說：「...，所以我覺得有關督導三個技巧、模式的介紹、錄影帶中的圖形介紹、以及強調引導式發問的部份蠻重要的，讓我比較知道督導者問

我問題時，大概是想作什麼。」(Q-1-1-1-3)。
S2 則是對督導進行方式的瞭解與影響，有這樣的說明，她說：「比較清楚督導將進行的督導方式，當她提到會比較注意哪部份的東西時，我能一下子知道她在講什麼。」(Q-2-3-1-4)。

也因爲這樣的瞭解，使得受督導者得以在督導中對督導者的介入，較快的做出反應。他們指出，對督導者的引導可以很快的整理、修正或統整，例如 S4 提到：「...，我覺得還是那個就是之前那個模式，還有那個進行方式的介、介紹，因爲我會覺得我很清楚他現在要我去做什麼，然後一方面他可能就是丟的時候，我就可以去整理我的東西。」(S-4-2-07)

(2)增進對督導互動過程的個人覺察

由於在督導前的準備訓練中，對督導模式的瞭解、對焦慮是一個普遍現象的認知、對初始諮商師焦慮來源與抗拒行爲的瞭解、對個人處理焦慮的習慣性因應方式之探索、以及對有助於學習的能力之瞭解，使得受督導者因而增進對督導互動過程的個人覺察。覺察的層面包括對督導關係、個人能力現況、個人緊張與焦慮狀況、以及個人的習慣性因應方式。增進對督導關係的覺察又包括覺察到自己對督導者的依賴與對督導者的期許。另外，增進對自己緊張與焦慮狀況的覺察又包括覺察到緊張與焦慮的生理線索、緊張與焦慮的原因、以及個人習慣性的因應方式。

在對自己緊張與焦慮的狀態的覺察上，S2 就提到：「當談到有關個人部份時，我會知道自己是擔心評價而緊張起來，...」(Q-2-5-4-1)，S1 則提到對督導關係的覺察，她說：「...，會比較覺察到自己對督導者的依賴，...」(S-1-2-37)，她也在督導中覺察到對督導者的期待，她說：「我會想到說課程裡面提到說，嗯、被督導者其實是會希望督導者能有一些支持跟認同的，這我覺今天、我今天在督導當中，我就會想到這個，然後就會想到說嗯、我現在是不是正在期待督導者給我一些贊同(笑)

，對，譬如說期待督導者告訴我說嗯、她覺得我有哪些優點這樣子。...」(S-1-6-43)。

(二)提升投入督導的程度

除了增進參與督導的能力之外，接受督導前的準備訓練亦提升了受督導者投入督導的程度，此影響亦涵蓋 3 個向度，分別是：提升投入督導的意願與能力、提升督導前的投入、以及提升督導過程中的投入。此 3 向度涵蓋的內涵包括：1.提高參與督導的意願與學習動機、2.提高對自己的正向期許、3.確實執行督導前的準備工作、4.以積極認真的態度參與督導、5.對督導者的提問更願意思考與回答、6.能主動表達自己在督導中的各種狀況。茲將上述內涵及其影響來源摘述於表 3。

1.提升投入督導的意願與能力

(1)提高參與督導的意願與學習動機

由於督導前的準備訓練增進受督導者對督導的認識、對諮商師發展歷程的瞭解、也讓他們知道可以如何在督導中有效學習，因此提高他們對督導的參與意願與學習動機。他們在準備訓練課程後，更願意接受督導、更期待能從督導中有所學習、更期盼專業能力的提升。例如 S3 在受訪中提到：「...，我覺得假如說事前沒有這個督導前的課程啦！然後就是單純的就是叫我過來這邊接受六次督導，就會覺得可能動機就比較不會那麼強烈。」(S-3-6-29)，S2 亦認爲訓練課程對她最大的幫助之一即是讓她以更積極的態度在督導中學習。

(2)提高對自己的正向期許

由於督導前的準備訓練讓受督導者了解有助於學習的能力與態度，他們因此提高對自我的期許—期許自己更主動學習、具有良好的學習態度與正向行爲、更能發揮自己的能力、以及在督導中保持覺察並適當處理自己的焦慮情緒。例如 S1 指出：「會期許自己能把這些能力發揮。」「我覺得第六單元的時候，就很強調那個行爲跟態度，...，就是會增強自己說正向的，嗯、期勉自己要有正向的行爲出現這樣子(笑)。」(Q-1-5-6-3&S-1-2-47)

2.提升督導前的投入－確實執行督導前的準備工作

受督導者指出，督導前的準備訓練激勵他們更確實的做好督導前的準備工作，包括：在督導前保持較好的狀況、提早到達督導地點、特別注意錄音帶的挑選、同時也會在督導前先行思考自己的問題與需求。例如 S1 會在督導前花一些時間休息，以保持較好的精神狀況，S4 也提到即使很累，也會讓自己盡量放鬆，S3 則以提早到達督導地點展現自己的投入。此外，受督導者普遍都會特別注意錄音帶的挑選，他們除了會考慮接案時間與督導時間的間隔之

外，也會盡量挑選持續晤談的個案。最後，所有受督導者均提到，督導前準備訓練讓他們重視督導前對問題與需求的思考與準備，他們會在事前整理諮商中遭遇到的困難或問題、思考自己的需求、以及對督導的期待，例如，S1 便指出下課後、督導前，她都會事先作一些功課，她提到：「就是那個早上上完課，中午之後，嗯..，就會知道接下來這段時間我都要準備督導，然後就會在那邊想、想、想、想我到底要督什麼，也會趕快趁這個時間去回顧一下，我上禮拜進來的狀況怎麼樣，然後我自己覺得哪裏有問題，哪裡不太清楚。」(S-1-4-09)。

表 3

提升投入督導程度的內涵及其影響來源

影響內涵	影響來源	單元別
1.提升投入督導的意願與能力	(1)提高參與督導的意願與學習動機	對督導意義、彼此角色與責任、專業認同對學習的影響、對專業認同的程度、以及有助於學習的態度、行為與能力的瞭解 (一)(二)(三)(六)
	(2)對自己有正向期許	對有助於學習的能力與態度的瞭解 (六)
2.提升督導前的投入	確實執行督導前的準備工作	對督導目標、有助於學習的行為、態度與相關注意事項、以及目前能力水準、現況、需求與未來專業成長方向的瞭解 (一)(三)(六)
3.提升督導過程中的投入	(1)積極認真的投入與參與	對督導意義、功能、目標、督導模式、督導進行方式、彼此角色與責任、督導關係的本質、專業認同對學習的影響、自己對專業認同的程度、目前能力水準、困境、需求與未來專業成長方向、處理焦慮的習慣性因應方式、可以如何面對或處理自己的焦慮、以及有助於學習的態度、行為、與相關事項的瞭解 (一)(二)(三)(四)(六)
	(2)努力思考與回答督導者的問題	知道督導者所使用的督導模式就是會透過許多問題引導受督導者思考，也知道這樣的引導方式有其目的，另一方面，他們也對自己有一種責任感 (一)(六)
	(3)主動表達自己的狀況	對督導意義、進行方式、以及彼此角色與責任的瞭解，以及有心理準備接受隨著督導的進展，可能出現新的期待、疑問或擔心 (一)(二)(五)

3.提升督導過程中的投入

(1)以積極認真的態度參與督導

由於對督導意義、督導關係、諮商師發展

歷程、督導中的焦慮與因應、以及有助於學習的態度、行為與相關事項的瞭解，受督導者因此抱持更積極認真的態度參與督導。S1 便指出

她因為知道督導對專業成長的重要性，因此激勵自己更努力在督導中學習，她說：「因為覺得對自己有助，所以責成我自己努力堅持進行督導，亦即提高自己的參與度。」(Q-1-6-1-2)。S2 也提到：「...，還有想到一部分是那個督導跟受督導者的角色跟責任，對，因為我覺得那個部份讓我知道說，我要怎麼樣積極去學，對，我覺得如果我沒有上過那堂課，我可能就覺得無所謂。」(S-2-2-10)。

(2)對督導者的提問更願意思考與回答

受督導者指出因為在督導前的準備訓練中，知道督導的目標，並瞭解督導者所使用的督導模式會透過許多問題引導他們思考，也知道這樣的引導方式有其目的，因此對自己有一份責任感，是以他們在督導中對督導者提出的問題，會盡量努力的思考與回答。S4 就提到，「我會蠻願意去回答督導的問題，因為問問題是督導中自然的狀態，...」(4-5-6-1)。S2 則指出，「當督導在談到我身為諮商師的一些觀念時，我會知道這是個人化的部份，所以會比較認真去思考。」(Q-2-4-2-1)

(3)能主動表達自己在督導中的各種狀況

由於在督導前的準備訓練中，受督導者有機會了解督導的相關概念，也有心理準備接受隨著督導的進展，自己可能出現一些新的期待、疑問或擔心，使得受督導者在督導中能主動對督導者表明自己的各種狀況，包括主動向督導者說明自己的能力現況、目前接案上的困境，同時他們也會主動與督導者討論對督導的需求與期待、甚至是一些疑問與擔心。

例如 S2 提到：「我在督導時，我就跟他說，我如果、我很容易緊張，可是我很希望你，我有做不好的部份，你一定要講，...我也告訴他，可是我做得好的地方，你也要鼓勵我。」(S-2-2-66)。S4 也提到：「我覺得可能是嗯、像有些，我覺得很困惑或什麼的時候，我比較敢會去跟他提，嗯、就是說我會覺得說是可以立即去做

處理的。」「嗯、或是說我真的就是不知道，我也敢直接跟他說。」(S-4-2-09&10)，她也認為自己更有能力提出自己的問題與需求，她說：「我覺得是對於那個我自己的需求，還有提出、去提出一些問題的部份，我會覺得讓我就是不會這樣子害怕啦、或是擔心、...應該說我比較敢去表達我的需求是什麼。」(S-4-4-19)。

(三)增加學習焦慮

在不利於受督導者於督導中學習的因素中，只分析出一個類別，就是「增加學習焦慮」。雖然督導前準備訓練降低受督導者許多的情緒負擔，包括：降低緊張、焦慮、擔心、害怕、困惑、以及更加的放心與輕鬆自在。然而資料分析結果卻指出，督導前的準備訓練也同時增加他們的學習焦慮。

在分析受督導者的問卷（認識督導二：瞭解彼此的角色與責任、以及單元六如何進行有效的學習：探索自己具備的相關態度、行為與能力，並決定願意執行的事項）與訪談資料時發現，督導前的準備訓練之所以造成他們的學習焦慮，是因為準備訓練讓他們瞭解到自己的角色責任，因此當自己沒有盡到該盡的責任時，就更添焦慮情緒。例如 S4 就提到：「就是說因為我會覺得說，我可能之前要有一些準備嘛，那像我今天其實這一次來，之前都在弄考試的事情，我沒有去對這個個案再整理一次或是說再去 review 一下這個錄音帶，嗯，然後我會覺得其實會去擔心啦，擔心說這個進行的過程會不會不順利，...」(S-4-4-11)。

此外，準備訓練也使得受督導者對自己有更高的期許，於是反而會有較高的焦慮，例如 S2 便指出：「因為會期待自己有更多有助學習的行為，但覺得這次功課較忙，沒有做到我覺得應該做到的部份，所以覺得有點壓力。」(Q-2-3-6-2)，她還說我發現好像由於上了課會比較希望自己更好，反而有較高的焦慮。

肆、討論

一、督導前的準備訓練：進入督導前的一個重要預備經驗

任何個人在進入一個社會體系或組織之後，通常必須經歷一段或長或短的歷程，以習得此一體系或組織的文化或運作規則，此一過程稱之為社會化歷程。Bahrick et al.(1991)便指出，如果受督導者在缺乏對督導過程了解的情況下進入督導關係，他們就必須靠著嘗試錯誤的方式學習此一情境的運作規則。然而如果受督導者能夠更明確的被告知什麼將被納入督導當中，那麼社會化的階段可能較短、督導的品質也會比較好。換言之，督導前的準備可以減少受督導者在督導關係中嘗試錯誤的時間，而能較快的進入狀況。是故，督導前的準備訓練可以被看作是提早社會化的一個過程。

本研究結果呼應這樣的看法，對 4 位受督導者而言，這是一個重要的預備經驗，協助情境的切換，順利的從督導關係外過度到督導關係內，不僅增進受督導者參與督導的能力，亦提升他們投入督導的程度。換言之，本研究發現提供 4 位受督導者督導前的準備訓練確實能協助他們更有效利用督導，這樣的研究結果支持 Abiddin(2008)、Crocket(2002)、Pearson(2004)以及 Carroll 與 Gilbert(2005)等學者的看法，也呼應 Bahrick 等人(1991)以及 Whitman(2001)與 Barnes(2012)等學者的研究結果。

二、「增進參與督導的能力」是最重要的影響內涵

本研究發現督導前的準備訓練，對 4 位受督導者最重要的影響是「增進參與督導的能力」與「提升投入督導的程度」，其中又以「增進參與督導的能力」影響較大。在「增進參與督導能力」所涵蓋的三個向度：「增進對督導的正向態度」「增進參與督導的準備度」、以及「增進督導關係的互動能力」中，又以「增進督導關係的互動能力」影響最大。

(一) 增進對督導的正向態度

Barnes(2012)研究中的受督導者因著對督導的認識而對督導的態度由焦慮與負向轉變為較正向並具信心，本研究也有類似的發現，接受督導前的準備訓練增進受督導者對督導的正向看法。此外，本研究中的受督導者也因督導前的準備訓練而對督導有更合理的期待、並對督導抱持更開放彈性的學習態度，此兩項影響內涵則並未在其他研究中發現。

(二) 增進參與督導的準備度

增進參與督導的準備度涵蓋了三個內涵，分別是：增進對個人能力現況的瞭解與接納、增進督導前準備的能力、以及增進情緒處理能力並擁有較佳的情緒狀態，事實上，這三者構成了受督導者更有效參與並利用督導關係的基礎，而此一影響內涵並未在其他研究中發現，應與其他研究未提供與諮商師發展歷程、焦慮與阻抗的探索、以及如何進行有效學習等主題的訓練有關。

(三) 督導前的準備訓練增進受督導者於督導關係中與督導者互動的能力，並有效促進督導關係/工作同盟的建立與發展。

就「增進督導關係的互動能力」而言，督導前的準備訓練使得 4 位受督導者更有能力與督導者建立關係、更了解督導者會在哪些地方協助自己、更清楚自己在督導中可以談些什麼或作些什麼、也更能掌握督導者話語的意義及其背後的意圖，並較快反應；同時，也因此增進其對督導過程的個人覺察。可見，除了聚焦於督導者的準備與訓練議題之外，透過協助受督導者做好進入督導前的準備，也能增進其在督導關係中與督導者互動的能力，並因此有能力在督導關係中採取更積極主動的角色。

督導關係或工作同盟一直是督導領域所關注的重要議題，Bernard 與 Goodyear(2004)、Holloway(1995)、以及 Ladany(2004)均指出良好的督導關係是督導有效的重要基礎。督導關係的品質或工作同盟的穩固與否已被發現與受督導者對督導的滿意度有關(連廷嘉，2008；

Ramos-S'anchez et al., 2002)。本研究發現，透過督導前準備訓練的提供，能直接增進 4 位受督導者與督導者互動的能力，並因此能有效提升他們對督導過程的有效利用，此一結果呼應 Crockett(2002)的看法，提供受督導者適當的準備確實可以提升其與督導者建立合作式督導關係的能力，在諸多研究重複檢視與強調督導關係的重要性之際(Kennard, Stewart, & Gluck, 1987; Ladany et al, 1999; Ladany& Friedlander, 1995; Nelson & Friedlander, 2001)，未來督導實務工作實應考慮如何協助與增進受督導者進入督導前的準備，以有效促進督導關係或督導工作同盟的建立。

三、督導前準備訓練亦「提升受督導者投入督導的程度」

督導前的準備訓練不僅增進 4 位受督導者參與督導的能力，亦提升他們投入督導的程度。與「增進參與督導的能力」相較，「提升投入督導程度」因為提升了受督導者對督導的投入程度，因而其影響是更深入的。督導前的準備訓練提升 4 位受督導者投入督導的意願與能力、督導前的投入、以及督導過程中的投入，其中，又以「提升於督導過程中的投入」為最普遍。

在提升投入督導的意願與能力上，我們發現不僅提高受督導者參與督導的意願與學習動機、亦提升了其對自我的期許；此外，在督導前，他們會確實執行督導前的準備工作；另外，在督導過程中，他們更積極認真的投入與參與、更努力思考與回答督導者的問題、也更主動在督導過程中表達自己的各種狀況。換言之，督導前的準備訓練加深了受督導者對督導關係與過程的投入，此一結果與 Bahrack 等人(1991)以及 Whitman(2001)的研究結果一致，他們都發現受督導者在督導前的準備有助於提升其自我揭露的意願、並在督導中更為開放。

其次，受督導者在督導中的參與度會影響督導過程的進行與有效性，包括：受督導者在督導前適度的準備與整理、以及督導過程中對

個人狀況的適度表達（許韶玲，2003、2004a）。關於後者，許多研究發現受督導者在督導過程中，揭露或表達自己、以及報告各項諮商資料的意願與開放度是影響督導過程的重要因素(Alonso & Rutan, 1988; Ladany, Hill, Corbett, & Nutt, 1996; Rodenhauer et al., 1989; Vespia et al., 2002; Yamartino, 1998; Yourman& Farber, 1996)。整體而言，這樣的研究結果呼應了 Pearson(2004)的論述，唯有受督導者在督導前、督導內與督導間準備度的提升，始能達到對督導關係最有效的利用。

四、「對督導的認識與瞭解」是最具影響力的訓練內涵

整體而言，六個單元的訓練課程都對受督導者的學習有正向影響。從表2、表3以及訪談整理中則一致發現，六個單元中最具影響力的是前兩個單元，亦即對督導的認識與瞭解。包括：對督導的意義、功能、模式、進行方式、目標、督導關係本質、以及彼此角色與責任的認知與掌握。可見讓受督導者在一種「知的狀況」下進入督導關係非常具有價值，這樣的研究結果支持 Bahrack 等人(1991)、Berger 與 Buchholz(1993)、Crockett(2002)、Abiddin(2008)、Pearson(2004)以及 Vespia等人(2002)的看法。換言之，受督導者對督導瞭解的程度確實會影響受督導者在督導中的學習。

Schauer、Seymour 與 Geen(1985)指出，督導關係之所以平行於諮商關係是因為兩者都可以被視為是隱含著期待與行為規則的社會系統。根據諮商研究的發現，當個案有不適當的角色期待時，他們較可能流失，因此，若督導中有角色困難存在，一個相似的過程可能會發生，雖然受督導者通常不會從督導中流失，然而他們可能感到較不滿足、較無法接收督導者的觀點，因此傷害了督導作為一個正向成長經驗的可能(Latorre, 1977)。根據研究發現，受督導者角色採取上的困難的確與對督導的滿意度有關(Olk& Friedlander, 1992)，是以，受督導者對督導過程的瞭解與掌握，對其在督導過程中的

學習有很大的影響。

其次，從表 2、表 3、以及訪談整理中也可以發現第六單元「如何進行有效的學習」是繼「對督導的認識與瞭解」之後，影響力排名第二的單元，由於這個單元主要在協助受督導者瞭解有助於學習的態度、行為、能力、以及相關注意事項，並進一步協助其探索自己所具備且願意執行的學習條件，對於增進受督導者參與督導的能力與提升投入督導的程度都有極大的貢獻。

此外，第三單元「諮商師的發展歷程」同樣對增進受督導者參與督導的能力與提升投入督導的程度皆有助益。其中，前者最重要的影響是讓受督導者瞭解自己的專業需求、並增加對個人能力現狀的接納，而使得他們可以擁有較佳的情緒狀態。另一個較小的影響則是因為比較清楚督導者會在哪些地方協助自己；後者則主要在提高受督導者參與督導的意願與學習動機、確實執行督導前的準備工作、以及積極認真的投入與參與。

另外，雖然訓練課程特意開闢第四單元處理焦慮議題，然而根據問卷資料與訪談資料的分析發現，4 位受督導者「對督導相關概念的認識與瞭解」已能有效降低其緊張焦慮等負向情緒。而之後對「焦慮與阻抗的探索」則在增進其有效管理情緒的能力上產生影響。換言之，「對督導相關概念的認知」對受督導者情緒負荷的降低貢獻極大，這樣的結果回應了 Bahrck 等人 (1991)、Berger 與 Buchholz (1993) 以及 Goguen (1986) 的觀察，他們指出由於多數受督導者均在對督導缺乏了解的情況下進入督導關係，因此對督導的目標、學習是如何產生的、參與者雙方的角色與責任、可以在督導關係中期待什麼、以及什麼結果是可預期的，均缺乏認識，在此種未知或模糊的狀況下，受督導者便很容易產生焦慮。本研究發現透過增進受督導者對督導相關概念的瞭解，確實能處理掉多數的焦慮情緒。單元四「焦慮與阻抗的探索」的影響力反而是在提升受督導者對督導互動過程的覺察力、增進處理情緒的能力、以及降低

阻抗行為。換言之，降低模糊的確能降低焦慮，提供受督導者「督導」相關的概念知識具有極大的價值，在這個基礎上，進一步對焦慮與阻抗的探討則深化了受督導者管理自己情緒的能力。

最後，單元五「期待、疑惑與擔心的澄清以及相關倫理議題的認識」則是影響最小的單元，在檢視影響內涵後可以發現，本單元所提供的學習材料，4 位受督導者在前四單元的學習中已大體知悉，因此，在學習完前四個單元之後，他們已具備多數與督導相關面向的資訊，此處所再澄清的期待、疑慮與擔心、以及督導倫理議題，相對而言已多為他們所熟悉，因此其影響乃相當有限。

伍、研究限制

一、受督導者參與研究的動機

本研究的 4 名受督導者都有感於對督導過程的缺乏了解，而想進一步認識督導的相關概念，加上他們在接案上都有被督導的需求，而本研究則能提供他們六次不須付費的督導，這兩個因素可說是促成這 4 名受督導者參與本研究的重要誘因。由於高度學習動機與被督導需求，因此可能更正向影響督導前準備訓練對其進入督導過程的影響，此為理解本研究結果時須考量的狀況。

二、研究者的多重角色

研究者接受過督導理論與實務的完整訓練、並一直以督導實務為重要的研究興趣與焦點。由於研究者同時扮演督導前準備方案的訓練者與研究結果的資料蒐集者(包括實施問卷資料與進行訪談)，因此為避免雙重角色的影響，本研究在資料蒐集過程，特別向受督導者說明本研究為一初探性研究，因此對督導前準備訓練的影響內涵持開放的態度，有可能沒有影響；也有可能沒有影響，但影響可能是正向的、也可能是負向的。透過這樣的說明，降低受督導者要表現或提供「好消息」的壓力。而根據資

料蒐集結果也發現，受督導者確實能報導出負面的影響內涵。至於此一作法是否能解決所有受督導者訊息保留的現象則未能得知，此為本研究的限制。

陸、結論與建議

一、結論

協助受督導者認識與瞭解督導的相關概念與知識是最具影響力的訓練內容，同時也是其他訓練內容之所以能發揮影響力的重要基礎。而整體研究結果顯示的則是督導前準備訓練的重要價值，換言之，不僅是督導者需要督導訓練，受督導者也需要督導前的準備。受督導者在進入督導前的預備經驗的確對增進其參與督導的能力與投入督導的程度有明顯的助益。然而目前受督導者多數仍在缺乏瞭解督導的情況下進入督導關係，因此造成受督導者角色的模糊與困難，並因此降低其參與及投入督導的意願與能力。本研究發現督導前的準備訓練確實有其存在的重要價值。

二、建議

（一）對諮商教育工作的建議

1. 受督導者在進入督導前應接受督導前的準備訓練

本研究發現督導前的準備訓練對受督導者於督導過程中的學習助益極大，建議諮商教育者在安排準諮商師正式接受督導前，應給予督導前的準備訓練。提供他們督導相關概念的認知、協助他們找出個人專業需求與困境、學習適當焦慮情緒處理方法或策略、澄清對督導的相關期待、疑惑與擔心、並告知相關督導倫理議題、協助瞭解與養成任何有助於督導學習的態度、行為、以及能力等，俾使督導的效能發揮到最大。

2. 督導前準備訓練架構與內涵可適度刪減與統整

由於六個單元的課程中，單元四與五的影

響力相對較少，未來在訓練課程的設計上應可刪除單元五，因為單元五處理的議題乃是單元一、二可涵蓋與解決的，事實上，對督導的認識應可同時涵蓋對倫理的認識、以及對相關期待、疑惑與擔心的澄清。而單元三與四亦可考慮整併，由於單元一、二已降低受督導者多數的焦慮，因此單元四對焦慮處理的比重應可減少。此外，單元三處理諮商師發展歷程的問題，加上焦慮是新手階段最重要的特徵之一，因此這兩個單元應可整併濃縮成一個單元。如此，六個單元即降為四個單元，如此一則降低訓練時間的成本，二則更精練統整此一訓練架構與內涵。

3. 如果礙於督導前準備訓練課程未能全面實施，可考慮提供督導相關概念部份

由於在六個單元中，對督導的認識（一）（二）乃是全部訓練課程中對受督導者最具影響力的內涵，因此建議未能全面實施督導前準備訓練時，能考慮提供受督導者相關的督導概念，包括：督導的意義、功能、模式、進行方式、目標、督導關係的本質、以及雙方彼此的角色與責任等，以協助受督導者更能參與並投入督導關係。

4. 督導前準備訓練的實施可編擬相關的課程講義

從準備訓練實施的過程評量中可以發現，本研究所編擬的課程講義是受督導者認定影響其學習最重要的正向因素。換言之，在訓練過程中，提供適當的課程講義資料，相當有助於受督導者於訓練課程中的學習。因此，建議未來實施督導前準備訓練時，能提供課程講義，以增進其學習成效。

（二）對未來研究的建議

1. 在資料蒐集方面，建議增加從督導者的角度，了解受督導者接受訓練的影響

本研究乃是以受督導者的主觀知覺探討督導前準備訓練的影響內涵，日後應可再納入督導者的觀點，瞭解督導者對接受過督導前準備訓練的受督導者在督導中的參與與投入狀況的

知覺情形。

2. 在研究方法方面，建議進行量化實證研究

由於本研究乃一初探性研究，並以自陳式量表與深度晤談進行資料搜集，經此一探究確實發現督導前準備訓練對受督導者參與及投入督導過程具正向影響。因此，建議未來研究應可針對本研究的發現提出具體假設，以實驗設計方法考驗有無接受準備訓練的準諮商師在參與督導的能力、投入督導的程度、以及最後的學習成效上是否具有顯著差異。

3. 督導前準備訓練的實施方式之後續探討

在本研究中，督導前的準備訓練乃以小團體方式進行，此方式的優點之一是彼此有類似狀況，因此提供許多情感支持，二則因為透過自我探索、資料提供與討論方式進行，所獲得的學習較為深入。然而此一方式必然較不符合經濟效益，因此，日後此一訓練應以何種方式進行，諸如：單方面資料或錄影器材的提供、或單方面的講授是否可行，而這些方式與互動性訓練方式，孰優孰劣亦值得繼續探討。

收稿日期：103.3.2

複審一日期：103.4.11

通過刊登日期：103.5.27

參考文獻

- 王文秀、徐西森、連廷嘉（2006）。我國大學校院與社會輔導機構諮商督導工作實施現況及其人員專業知覺之探討研究。**中華輔導學報**，19，1-40。
- 連廷嘉（2008）。諮商督導工作同盟關係與受督導者滿意度之相關研究。**新竹教育大學教育學報**，25(2)，33-63。
- 許韶玲（2003）。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**，18，113-144。
- 許韶玲（2004a）。受督導者對諮商督導過程的影響因素—從受督導者的知覺檢視。**諮商輔導學報**，10，31-50。
- 許韶玲（2004b）。受督導者於督導過程中的隱而未說現象之探究。**教育心理學報**，36(2)，109-125。
- 許韶玲（2007）。為什麼受督導者隱而不說？**中華輔導學報**，21，167-200。
- 許韶玲（2005）。諮商新手在督導過程隱藏未揭露的訊息。**輔導季刊**，41(3)，31-38。
- 許韶玲（2008）。在被督導經驗開展前受督導者需要什麼—督導文獻的回顧。**輔導季刊**，44(2)，12-17。
- 張淑芬、廖鳳池（2010）。受督導者知覺之諮商督導關係歷程及督導關係事件研究。**教育心理學報**，42(2)，317-338。
- 張淑芬、廖鳳池（2007）。諮商督導結盟歷程之初探研究：以一對督導為例。**輔導與諮商學報**，29(1)，67-86。
- 蔡曉雯、郭麗安、楊明磊（2010）。督導關係中的權力意涵研究—受督者觀點。**中華輔導與諮商學報**，27，39-77。
- Abiddin, N. (2008). Exploring clinical supervision to facilitate the creative process of supervision. *The Journal of International Social Research*, 13, 13-33.
- Alonso, A., & Rutan, J. S. (1988). Shame and guilt in psychotherapy supervision. *Psychotherapy*, 25, 576-581.
- Bahrnick, A. S., Russell, R. K., & Salimi, S.W. (1991). The effects of role induction on trainees' perceptions of supervision. *Journal of Counseling and Development*, 69, 434-438.
- Barnes, L. (2012). Effects of course content on student attitudes and expectations regarding the clinical supervisory Process, *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development January*, 1(1), 39-48.
- Berger, S. S., & Buchholz, E. S. (1993). On becoming a supervisee: Preparation for learning in a supervisory relation-

- ship.*Psychotherapy*, 30, 86-92.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2004).*Fundamentals of clinical supervision*. Boston: Allyn& Bacon.
- Bordin, E. S. (1983). A working alliance based model of supervision. *The Counseling Psychologist*, 11, 35-42.
- Carroll, M., & Gilbert, M. C. (2005).*On being a supervisee: Creating learning partnerships*. London: Vukani Publishing.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008).*Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory(3rd)*. California: Sage Publications.
- Crocket, K. (2002).Introducing counsellors to collaborative supervision. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 4, 19-24.
- Goguen, T. (1986). Psychotherapy supervision: Clarifying a complex task. *The Clinical Supervisor*, 4, 69-76.
- Holloway, E. L. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. London: Sage Publication.
- 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. (2004). Psychotherapy supervision: What lies beneath. *Psychotherapy Research*, 14, 1-19.
- Ladany, N., Ellis, M. V., & Friedlander, M. L. (1999).The supervisory working alliance, trainee self-efficacy, and satisfaction with supervision.*Journal of Counseling and Development*, 77, 447-455.
- Ladany, N., & Friedlander, 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.
- Latorre, R. A. (1977). Pre-therapy role induction procedures.*Canadian Psychological Review*, 18,308-321.
- Moskowitz, S. A., & Rupert, P. A. (1983).Conflict resolution within the supervisory relationship.*Professional Psychology*, 14, 632-641.
- Murphy, M. J., & Wright, D. W. (2005). Supervisees' perspectives of power use in supervision.*Journal of Marital and Family Therapy*, 31(3), 283-295.
- Nelson, M. L., & Friedlander, M. L. (2001). A close look at conflictual supervisory relationships: The trainee's perspective.*Journal of Counseling Psychology*, 48,384-395.
- Olk, M. E., & Friedlander, M. L. (1992). Trainees' experiences of role conflicts and role ambiguity in supervisory relationships.*Journal of Counseling Psychology*, 39,389-397.
- Pearson, Q. M. (2004). Getting the most out of clinical supervision: Strategies for mental health.*Journal of Mental Health Counseling*, 26(4), 361-373.
- Ramos- Sanchez, L., Esnil, E., Goodwin, A., Riggs, S., Touster, L. O., & Wright, L.K. (2002). Negative supervisory events: Effects on supervision satisfaction and supervisory alliance.*Professional Psychology: Research and Practice*, 33, 197-202.
- Rodenhauser, P., Rudisill, J. R., & Painter, A. F. (1989).Attributes conducive to learning in psychotherapy supervision.*American Jour-*

- nal of Psychotherapy*, 43, 368-377.
- 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.
- Starr, F., Ciclitira, K., Marzano, L., Brunswick, N., & Costa, A. (2013). Comfort and challenge: A thematic analysis of female clinicians' experiences of supervision. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 86(3), 334-351.
- Vespi, K. M., Heckman-Stone, C., & Delworth, U. (2002). Describing and facilitating effective supervision behavior in counseling trainees. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 39(1), 56-65.
- Watkins, C. E. (2013). Being and becoming a psychotherapy supervisor: The crucial triad of learning difficulties. *American Journal of Psychotherapy*, 67(2), 135-151.
- West, W., & Clark, V. (2004). Learnings from a qualitative study into counseling supervision: Listening to supervisor and supervisee. *Counselling and Psychotherapy Research: Linking research with practice*, 4(2), 20-26.
- Whitman, S. M. (2001). Teaching residents to use supervision effectively. *Academic Psychiatry*, 25(3), 143-147.
- Wolfe, R. (2010). *How do new practitioners come to understand and effectively use Supervision?* Unpublished Master dissertation, The University of Waikato, New Zealand.
- Yamartino, K. C. (1998). *Left unsaid: nondisclosure in the supervisory relationship from the supervisee's perspective*. Unpublished doctoral dissertation, Massachusetts School of Professional Psychology, Massachusetts.
- Yourman, D. B., & Farber, B. A. (1996). Non-disclosure and distortion in Psychotherapy supervision. *Psychotherapy*, 33, 567-575.

More Effective Use of Supervision —the effect of pre-supervision training on supervisees

Hsu, Shao-Ling Hsiao, Wen

Abstract

This study aimed to understand the effects of pre-supervision training on supervisee learning. Four volunteer supervisees without prior supervisory experience were trained for 18 hours, after which they received 6 supervision sessions. In these sessions, self-report inventories and individual interviews were conducted to collect data on the effects of their preparation training on their supervision experience. The results showed many positive effects of pre-supervision training, including enhancing supervisee role and promoting participation in the supervision. By and large, it enabled supervisees to transition into the supervisory process more smoothly, and helped supervisees adapt more successfully to their role. In the pre-supervision training, knowledge and understanding of supervision were the most influential training content.

Keywords: counseling supervision, pre-supervision preparation training, supervisee

Hsu, Shao-Ling Associate Professor, Institute of Education, National Chiao Tung University. (Corresponding Author: shaoling@cc.nctu.edu.tw)

Hsiao, Wen Professor, Graduate Institute of Guidance and Counseling, National Chi Nan University