

團體督導中 影響學校輔導教師學習之因素初探

A Preliminary Examination of Factors Affecting School Counselors' Learning in Group Supervision

蔡秀玲¹
Shiou-Ling Tsai¹

摘要

本研究旨在探討學校輔導教師進行團體督導過程中，所知覺影響其專業學習的因素，包括有助益的因素與阻礙因素。本研究邀請到十二位受督導者，進行深度訪談。研究結果發現團體督導過程中影響受督導者專業學習的助益因素包括督導者的介入、成員的互動與團體歷程要素三個主要範疇。督導者的「建議與教導」、「示範」、「引導探問」、「支持與分享」有助於受督導者的學習。成員互動中，有助學習的因素包含「成員彼此討論回饋的啟發」、「成員的同理和支持」、「成員相似經驗的學習」、「督導者和成員對話的觀察學習」。團體歷程要素中，有助學習的因素包括「開放的團體氣氛」與「清楚團體督導的進行方式」。阻礙因素則以「成員彼此不熟悉」、「受督導者的分心與焦慮」，以及「團體督導時間有限」為主要阻礙受督導者專業學習的因素。本研究根據上述發現加以討論，並針對團體督導實務與未來研究提供具體建議。

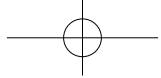
關鍵詞：助益因素、阻礙因素、團體督導、學校輔導教師

壹、前言

對於諮商實務工作者的專業角色發展、專業知能成長，以及為其服務的當事人提供最適當的服務，諮商督導是相當重要的學習經驗（徐西森、黃素雲，2007；Bernard & Goodyear, 2004；Oberman, 2005）。督導的形式可分為個

別督導與團體督導，團體督導是在諮商養成教育與專業進修中運用相當普遍的形式，在目前的國內外團體督導相關研究，均支持團體督導之有效性（許育光，2011b；許維素、蔡秀玲，2008；施香如，2015；Ray & Altekruze, 2000；Starling & Baker, 2000；Wilbur, Roberts-Wilbur, Hart, Morris, & Betz, 1994），Ögren與Sundin（2009）整理相關研究指

¹中原大學通識中心暨諮商中心專任副教授
通訊作者：蔡秀玲，（320）桃園市中壢區中北路200號中原大學諮商中心，
E-mail：shioling@cycu.edu.tw



出督導採用團體形式比較可以增加受督導者的反思，提供多元的觀點與經驗，受督導者有機會從督導者與其他受督導者處學習，拓展臨床實務的參考架構，並且讓受督導者有機會彼此分享，並指出究竟對受督導者來說那些經驗可以建構一個「夠好」的團體互動與學習情境需要進一步探究。

目前國內團體督導研究中，幾乎都是針對受訓中的準諮商師，主要為課程督導團體之探究，例如施香如（2015）研究發現諮商實習生普遍認為同儕討論、替代學習及示範是適合的學習方式，並且對其專業能力有所助益。許育光（2011b）發現對碩士層級諮商師最重要的學習因素是諮商實務策略學習、團體氣氛感受與助益，人際互動與回饋學習，以及專業能力發展與學習，吳秀碧（2012）則透過兩個不同督導團體瞭解有益學習的督導關係包括督導方式、實踐督導者的典範、督導技術的運用、督導氛圍的經營、精熟的督導與諮商專業知能、協助自我覺察與專業認同發展與督導者個人正向特質等，可讓受督導者感受到督導者的吸引力、值得信賴與專業素養。施香如（2010）透過實務觀察，發現團體形式的督導可讓新手團體領導者感受到同儕支持與普遍性的療效力量，同理常見的挫折與焦慮，可互相打氣，以腦力激盪思考團體事件與過程錄影回顧也增加他們多元的觀點，並可透過角色扮演對團體成員有更深刻的認識。

團體督導可處理學校輔導工作之壓力與困境，並且協助成員將所學應用於實務工作中，有益專業發展（許育光，2011b；Linton & Deuschle, 2006；Peterson & Deuschle, 2006；Thomas, 2005），因此，基於以上所述，本研究透過深度訪談，探究學校輔導老師而

言，團體督導過程中有哪些助益因素對於專業學習有所幫助？有那些阻礙因素會阻礙團體督導中的專業學習？冀能累積團體督導之實踐性知識。

貳、研究方法

一、研究設計

為了解團體督導之經驗，本研究開放邀請跨校的輔導老師參與此一督導團體，Agnew等人（2000）研究學校諮商師的團體督導經驗，建議一個月一次的團體督導是足以促進團體成員的自信與專業，故本研究參與者需要承諾出席每月一次的團體督導，每次督導進行三小時，督導的進行採用個案呈現取向的團體督導模式（McAuliffe, 1992），進行方式為：由提案者先描述何以選擇此個案、有哪些特定議題想要在團體中討論，接著提供有關個案的基本資料與晤談的過程與摘述，以及提案者目前的評估與處遇計畫，之後則由督導者與團體成員一起進行個案討論，最後，則由提案者總結與回饋。

本研究在邀請研究參與者時，由研究者親自口頭告知研究目的與方式，讓參與者知曉參與研究之相關事項，並且瞭解所有相關的研究資料將編號並謹慎處理，除研究團隊之外，其他人均不得閱讀原始資料，而且所提供之個人基本背景資料與訪談資料僅當作分析之用，不會有其他用途，研究結果所呈現之資料均無法辨識參與者之個人身份，以確保符合個資法與研究倫理。在確認參與者同意參與本研究後，邀請參與者簽署研究參與同意書，才正式開始進行團體督導與資料蒐集。

此一督導團體為新組成的團體，進



行地點在某大學之會議室進行，此次團體督導的督導者為具有博士學位的女性諮商心理師，採短期諮商取向，諮商實務20年，督導實務16年，在本研究中擔任團體督導的帶領者。在完成一學期四次團體督導之後，於學期末與受督導者進行個別訪談，以質性深度訪談質性研究法（in-depth interview）進行，以了解受督導者的主觀經驗，探究其知覺的團體督導學習要素。

二、研究對象

本研究邀請共計有十二位受督導者（A1-A12）參與，均在高中職學校服務。十二位受督導者年齡介於31~37歲之間，均有三年以上的輔導工作年資。

三、研究工具

以瞭解受督導者知覺之團體督導過程中什麼要素影響其專業學習。故以半結構訪談大綱為主要研究工具，內容主要為：在這四次的團體督導過程中，有哪些因素有助於你的學習？在團體督導過程中，有哪些因素會阻礙你的學習？訪談過程中再依據受督導者的回答來深

入探究，以瞭解主觀知覺之經驗。

四、資料分析

本研究由研究者與二名輔導諮商相關研究所碩士班助理組成研究小組，進行訪談、資料整理及分析等工作。訪談資料採開放譯碼（open coding）的方式進行分析，研究小組先進行分析與討論，就初步的分析架構達到共識後，再進行資料的分析，將相似的核心想法進一步群聚命名，建立類別。所有的分類架構與分析結果持續被修正，亦就不一致處重新討論，直到所有結果達到一致性的結果。最後，另再邀請一位熟悉諮商督導與質性研究的專家學者擔任審查者（auditor），就分析結果進行審查並提供回饋，完成最後質性結果。

參、研究結果

一、團體督導中影響專業學習之助益因素

研究發現團體督導中影響專業學習之助益因素如表1，分別說明如下：

表1

團體督導影響專業學習之助益因素領域與類別

| 領域 | 類別 |
|--------|---|
| 督導者的介入 | 督導者教導與建議 督導者示範 督導者引導探問 督導者支持與回饋 |
| 成員的互動 | 成員彼此討論回饋的啟發 成員的同理和支持 成員相似經驗的學習 督導者和成員對話的觀察學習 |
| 團體歷程要素 | 開放的團體氣氛 清楚督導進行的方式 |



（一）督導者的介入

1. 督導者教導與建議

受訪之學校輔導教師最多提到督導者教導與建議之幫助。督導者在督導過程中會依據提案者的需要，提供多元的觀點，讓受督導者從不同角度來思考個案問題，也會視情況提供具體的建議，以及未來處遇的方向和重點。討論過程中，同儕若提出不同觀點和意見，督導者會進行統整，最後整理出個案處理的脈絡和方向。例如：

「我覺得督導者還是可以舉出很多很多的可能方式，或很多猜想個案問題背後的可能原因，然後再進一步收集資料（A7）。」

2. 督導者示範

大多數受督導者表示，督導者直接示範諮商技巧和問話時，受督導者可以從中觀摩學習，實際體會技巧之效果。在示範過程中，受督導者大多對督導者的深厚諮商能力印象深刻且覺得獲益良多。而督導者在示範過程中所展現的態度與風範，也讓受督導者真正體會到諮商的精神。例如：

「我覺得督導者在裡面會有一些具體的說明，例如她是怎麼做，她是怎麼問。假設我們要扮演個案，故意刁難督導者，督導者也都可以迎刃而解。我覺得那個操作很具體，讓我們看到接下來可以問些什麼（A1）。」

3. 督導者引導探問

督導者在督導過程中，常會引導受督導者跳脫找尋問題原因的思考模式，鼓勵受督導者去發現個案的能力、優點和資源，以及個案已經做的部分和不錯的轉變。在督導過程中，督導者會透過問話引導受督導者反思，例如：讓受督導者思考自己做了什麼，以致讓個案有所轉變？督導者也會以不同角度去刺激受督導者思考個案的問題。例如：

「督導不斷的提醒我，其實個案有哪些能量？哪些的潛能？其實是我們沒有看到的。當我們陷入問題的探索的時候，督導者就會拉我們出來看一些正向、已經做到的或者個案有潛能、有生命韌性的那個部份，那時候的眼光真的就很不一樣（A5）。」

「督導者問我：妳從中做了什麼？讓他們有這樣的轉變？這是我之前沒有想到的。我在想這個問題的時候，沒有把自己的角色納進去。可是督導者就提醒我說：這個中間妳做了什麼的時候，我就覺得原來我從中也是有幫到一些忙（A3）。」

4. 督導者支持與回饋

督導者在督導過程中不強迫發言，尊重、接納受督導者的想法和步調，使受督導者感到輕鬆自在。督導者也會視成員需求，在適當的時候自我揭露，例如自己學習諮商的歷程，或處理個案的挫折經驗，透過親身經歷的分享，給予受督導者鼓勵和支持。督導者在受督導者提案過程中，會主動回饋受督導者做的不錯的地方，並其優點和能力，且不吝於給予肯定和讚美，適時地給予支持。例如：

「我覺得督導者的想法就是：沒關係，妳可以犯錯，沒關係，妳就是盡量試。我覺得我們很擔心問錯問題，對個案到底會不會傷害。…我覺得督導者也會告訴妳：試試看，多練習，不要擔心。…我覺得督導者不在乎妳問錯的問題，我覺得我們都很擔心犯錯，我會覺得督導者那樣的態度比較會讓我放心（A10）。」

（二）成員的互動

1. 成員彼此討論回饋的啟發

成員彼此討論回饋是所有受督導者均提到的重要學習因素。受督導者認為成員間彼此的討論、切磋，提問和不同



觀點的啟發，讓資訊和想法更為多元，此對學習是有幫助的。例如：

「我聽到有一些疑問的地方，我拋出來，成員就會彼此討論，我覺得那個部份也是我很有收穫的（A6）。」

「聽到其他成員在講這個是怎麼樣去回應，也可以看看別人的想法，不同的角度。我覺得在大家一起想的時候，也是有一點點那個衝擊是可以激盪出一些東西的（A5）。」

2. 成員的同理和支持

督導過程中成員對提案者的專注、傾聽、同理，並給予鼓勵，讓提案者感受到被瞭解、支持和肯定，進而減輕壓力和焦慮，此對學習是有助益的。此外，督導過程中成員間的肯定，對受督導者是有幫助的。例如：

「夥伴在聽我敘述的時候，都是很專注、同理的來感受我報告個案時候的那種無力。我覺得旁邊的夥伴給我的支持，雖然他們不見得給我好多建議或鼓勵，可是我能感受到那種支持（A12）。」

3. 成員相似經驗的學習

因受督導者服務場域均在學校，大多有類似問題類型的個案處理經驗，從這些相似經驗的分享中，容易有所連結並可引發共鳴，產生新的想法，進而運用在自己個案身上。例如：

「除了在聽之外，有時候就會聯想到自己的個案，好像某些也適用於我的個案的身上，好像可以試試看，其實我覺得大部份的時間我在聽，有一些新的訊息，跟自己以前很不一樣的想法進來（A11）。」

「有一些是自己處理過的類似個案，你就可以去比較說，還可以怎麼做、怎麼處理（A7）。」

4. 督導者和成員對話的觀察學習

多數受督導者表示，透過旁觀其他

成員的受督過程，就很有收穫。因觀察學習的過程中，能看到多元的切入角度，和不同類型個案上的處遇型式，進而開展受督導者的眼光。例如：

「自己在旁邊有很多觀察的學習，我覺得整個團體督導也讓我看到，每個人敘述個案的不同方式，還有蒐集資料的向度。我覺得每個人的呈現都不太相同，還有不同觀點的切入，有很多學習（A1）。」

（三）團體歷程要素

1. 開放的團體氣氛

多數受督導者認為督導歷程中有助學習的重要因素是團體氣氛，督導過程中督導和同儕彼此的熟悉，團體氣氛的輕鬆自在，且彼此的安全感和信任感足夠，會促使成員有更多開放分享和互動。例如：

「還有就是我想團體的氣氛也是一個重要的因素，我們團體的那些信任感慢慢建立起來，我覺的是越來越好，感覺那種開放度，比如說那種想講的開放度比較會出來（A9）。」

2. 清楚團體督導的進行方式

部份的受督導者表示，穩定的督導架構，了解督導者的取向模式與進行方式，都有助於受督導者的學習。例如：

「督導的模式大家也清楚了解了，所以拋問題的時候，自然會變得很多（A4）。」

「後面幾次比較知道督導者以這樣的模式團體督導，好像沒那麼正式，也沒那麼嚴肅，所以愈來愈自然的拋出自己的東西（A6）。」

二、團體督導過程中的阻礙因素

1. 成員彼此的不熟悉

因成員對督導者或同儕不熟悉，信



任感也還不足夠，發言會有些顧忌，故無法在團體中自在地發問和分享。例如：

「我第一次看到督導者，我覺得距離比較遠，我覺得那個長桌要讓我看到另外一邊的人，有點距離。我覺得物理上的距離跟心裡上的距離都蠻遠的。會想說：我要講話嗎（A10）。」

「我有明顯的感覺一開始大家可能比較不熟，那我們一開始就馬上做督導的動作，之前覺得團體的形成，信任感沒有那麼的夠的時候，好像會斟酌我這樣問好嗎？我這樣講好嗎？有那麼多的顧慮（A9）。」

2.個人的分心

大多數的受督導者，在督導歷程中，因未完成的工作、身體情緒狀態不佳或想到自己接案的狀況，而有分心的情況，以致干擾在督導中的學習。例如：

「我覺得我有時候偶爾我會分心，我分心有兩個部分，比如說有時候學校工作沒做完，間接想到工作沒做完那個時候，我會分心一下子。其他的瑣碎的部份就是說前一天沒睡好，或是說有一些事情的時候、我精神沒有很好的時候就比較沒辦法集中注意力（A3）。」

3.個人的焦慮

多數受督導者表示，當身為提案者時，易感到焦慮緊張、無法放鬆；另外受督的過程中，會擔心自己的表現，而影響受督過程中的專心度和收穫。例如：

「自己在提個案的時候，大家整個注意焦點在自己個案、自己身上，有時候比較沒辦法放鬆跟放寬看（A3）。」

4.團督時間有限

部份的受督導者表示，雖是以團體督導的方式進行，但過程中仍以督導者為主，同儕互動和分享的機會仍不多，

或者討論速度過快，可能讓受督導者來不及思考反芻、做紀錄，或未能滿足受督需求，以致影響督導中的學習。有時團體督導的時間緊迫，會有討論、分享時間不足的情況發生，亦會阻礙同儕有效的學習。部分受督導者也表示由於團督時間有限，團體人數過多，討論無法深入，且因擔憂發言時間過多會影響他人權益，而無法暢所欲言。

肆、討論與建議

一、團體督導助益因素之討論

本研究結果顯示督導者的教導與建議、督導者示範以及成員彼此的討論回饋，對於受督導者在團體督導中的專業學習最有影響力。督導者的教導建議、示範、引導諮詢與同理支持等介入完全符合 Holloway（1995）所提出的督導功能。督導者分享過去經驗、回饋，以及特定的教導是團體督導中重要的助益現象（Carter et al., 2009），Mastoras與 Andrews（2011）也認為在團體督導過程中的具體且特定的教導或示範，可讓學生在知識理解後，將學習經驗具象化，更有助於專業能力的轉化。施香如（2015）實習諮商師也認為可從督導者示範中有許多重要學習，不過在課程團體督導中示範的需求並未得到滿足。本研究也發現對於現職輔導教師的專業督導，督導者的教導、建議與示範仍是重要的。可見，對於不同專業發展階段的諮商師，督導者的示範均具有其重要性。

國外有些團體督導研究結果則顯示成員喜歡督導者扮演催化者的角色，督導者不需要直接給許多回饋，而是鼓勵成員分享與回饋，最後才補充自己的觀



點 (Christensen & Kline, 2001b)，受督導者表明觀察其他受督導者（而非專家督導者）有較程度的技巧改善與自我效能 (Hillerbrand, 1989)。然而在本研究中仍是肯定督導者支持與回饋的重要性，尤其督導者會看見受督導者做的不錯的地方，對受督導者是一種肯定與支持，也更放心在團體督導中開放自己。如同Walsh、Gillespie、Greer與Eanes (2002) 研究指出督導者投注在受督導者的成功可讓受督導者更願意向督導者自我揭露個人在臨床諮商的錯誤，吳秀碧 (2012) 進一步發現，督導者的肯定回饋、鼓勵和接納，對於受督導者有賦予能量的作用，讓受督導者對督導者感到有吸引力，有助於督導關係。

至於團體成員互動的影響與先前研究相當一致 (施香如, 2010/2015; 許育光, 2011b; Agnew et al., 2000; Christensen & Kline, 2001b; Linton & Hedstrom, 2006; Starling & Baker, 2000)，均肯定團體成員的討論、回饋、支持分享與觀察學習等都是重要的。本研究的成員互動中，又以團體成員的討論與回饋最多被提及，呼應Christensen與Kline (2000) 的研究，發現在團體督導中受督導者主動性的投入，包括給予回饋、概念討論與分享所觀察的以及個人的情感反應，讓他們比在先前的督導團體感受到更多的同理支持、獲得更多的自我覺察，也更懂得如何有效地給予回饋，並且由於對督導過程負有更多的責任，讓他們更有自信與培養自我督導的能力。

本研究發現對於學校輔導教師而言，相似經驗的學習很重要。如同Werstlein (1994) 所述，團體督導讓實務工作者可以分享共同經驗，經驗到互相的支持，並且學習新的技巧、增進洞察等。成員之間相似經驗的分享與討論，

這類同儕的彼此學習與替代性學習乃是個別督導無法提供的，如同Carter等人 (2009) 研究指出經驗被正視與經驗被正常化等有助於受督導者專業學習。尤其對國內輔導教師而言，學校輔導教師不同於諮商心理師，擔任的角色更為多元與獨特，進行輔導時需要留意學校脈絡的特殊現象與系統考量，每月的團體督導不僅讓其可有一喘息空間，並且有機會討論關於危機處理、與導師合作諮詢、處室協調等重要議題，而不侷限於個別諮商之討論，並且相似經驗的分享促使受督導者與他人從他校經驗中得到重要之學習。此結果也呼應Peterson與Deuschle (2006) 研究所發現，團體督導可以讓學校諮商師暫時離開工作壓力，專注對自己的臨床工作進行反思，並且可以與相關工作場所的同儕碰面並討論，具有極大之價值。許育光 (2011a) 也提到因學校輔導工作中的行政體系、資源連結、學生議題、系統因素和實務工作等壓力繁重，因此在督導團體中同儕成員的談論、分享與支持是重要。

再者，團體的開放氣氛，以及清楚的督導結構都有助於受督導者的專業學習。Christensen與Kline (2001a) 發現有足夠的安全感才能讓成員願意分享害怕、成功與疑惑，也才能促進專業學習。Christensen與Kline (2001b) 研究發現團體督導可分為三個階段，依序為被動投入、扛起學習責任與個人投入，當受督導者感受到成員彼此間的信任與安全感時，可以更自發地進行討論，並給予有效的回饋，可見發展與維持良好的團體氣氛與動力在團體督導中相當重要，督導者需要了解團體督導過程並且主動深化團體動力，以達到開放、信任、分享與敢冒險的環境 (Hayes, Blackman, Brennan, 2000; Holloway & Johnston, 1985)。此外，Westwood



(1989)也強調團體督導中有清楚結構之重要，督導者對於每次團體督導要如何進行，以及如何評鑑要事先說明，督導者要示範適當的行為，並且使用團體帶領技巧避免無效或有傷害性的互動。

二、團體督導阻礙因素之討論

從研究結果發現，成員本身的分心最阻礙其專業學習。多數受督導者表示，在督導過程中，係因受督導者常因身體疲累或不舒服，而有精神狀況不佳的情況出現，此外，受督導者也可能因心中掛念未完成的工作，或者工作繁雜，而有分心的情況，以致使受督導者無法專注於督導情境中，影響在督導中的學習和收穫。學校輔導教師多表示因為行政工作繁多與壓力會影響專注，或是有工作未完成而掛念。此類現象在國外研究中均未出現，似乎也顯示學校輔導教師不僅得接案，還得面對不同與繁重的行政工作，也會影響其諮商之專業學習。

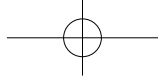
Enyedy等人(2003)研究發現受督導者的焦慮與其他負向情緒是團體督導中的阻礙現象之一，本研究結果亦支持受督導者本身的焦慮，擔心自己的表現是影響其專業學習的阻礙因素之一。Christensen與Kline(2000)指出團體督導中，受督導者最核心的焦慮是害怕自己在呈現晤談過程、提供理論解釋或者可能的技巧介入時會顯得不勝任。然而當受督導者經驗到團體有效的回饋，而非批評時，就會形成信任與安全，更能使團體督導發揮效果。Walter與Young(1999)研究發現在團體督導初始階段，受督導者對於公開呈現自己常會有所焦慮不安，然而當感受團體的凝聚力，並且對自己更有信心時，將可更善

用團體督導的經驗促進自己的專業成長。Starling與Baker(2000)研究亦發現受督導者在團體督導中的困惑與焦慮會隨著督導次數的增加而降低。就像本研究發現之助益因素結果顯示當成員經驗到開放的團體氣氛與清楚督導的進行方式時，均有助其專業學習。團體督導的時間不足也是阻礙，尤其對於學校輔導老師而言，沒有足夠的時間分享與深入討論均有礙其專業學習，此研究結果與國外研究相呼應(Agnew et al., 2000; Enyedy et al., 2003)，不過這也是團體督導型式的限制(Bernard & Goodyear, 2004)，此外，Linton(2003)發現督導者在有限時間企圖提供許多訊息反而有礙受督導者的學習，這在本研究中有類似發現。

三、建議

(一) 團體督導實務

從本研究結果中，可見團體督導的督導者不僅要展現其專業性，充分發揮督導功能，亦要同時留意團體動力，提供成員彼此可以討論與回饋的環境。不同於個別督導，除了督導者的教導示範與建議外，團體督導成員的討論與回饋亦有助於受督導者專業學習，因此，督導者如何協助受督導者投入團體，有效進行討論與給予回饋都是進行團體督導時需要特別留意之處。此外，團體督導中的焦慮亦不可漠視，督導者在團體督導中可主動處理焦慮現象，如允許受督導者表達焦慮，或者正常化此焦慮(Enyedy et al., 2003)，當受督導者願意面對自身的焦慮，冒險投入於團體互動時，焦慮也會隨著降低，而且也唯有受督導者更多投入團體互動過程中，受督導者的收穫也會更多(Christensen &



Kline, 2001a; Pan et al., 2008)。

(二) 未來研究

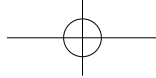
本研究屬探索性的實徵研究，雖然本研究未納入不同團體進行的階段，但是可見團體成員的熟悉度有助於團體之學習，未來研究可以就一連續性的團體督導，從團體組成到結束進行密集的歷程觀察，了解團體督導中團體動力的形成與流動，並探究不同的團體督導階段，影響專業學習的因素有何不同？提案者與未提案者知覺的團體因素是否也不同？均是未來可嘗試的研究方向。最後，督導者的角色在團體督導中仍是相當重要，針對團體中成員的不同經驗與發展層級，以及面對不同階段的團體發展，督導者使用哪些特定的團體督導策略較為有效是需要深入探究的。總之，未來仍待更多團體督導相關研究投入，將可更豐富團體督導的實踐性知識。

參考文獻

- 吳秀碧（2012）。受督者知覺有益學習的督導關係內涵之探究。中華輔導與諮商學報，33，87-118。
- 施香如（2010）。“團體督導”與“過程回顧”——新手團體領導者的督導型式與媒介應用經驗。輔導季刊，46（1），25-31。
- 施香如（2015）。諮商實務課程團體督導之學習經驗初探：循環發展督導模式及反饋小組的應用。中華輔導與諮商學報，43，127-157。
- 徐西森、黃素雲（2007）。諮商督導：理論與研究。台北：心理出版社。
- 許育光（2011a）。國小輔導教師之實務培訓與督導需求初探。教育實踐與研究，24（2），99-127。
- 許育光（2011b）。碩士層級實習學校諮商員督導團體之關切議題、學習因素與餐與經驗分析。中華輔導與諮商學報，31，61-100。
- 許維素、蔡秀玲（2008）。高中職輔導教師焦點解決團體督導成效之研究。教育心理學報，39（4），603-622。
- Agnew, T., Vaught, C. C., Getz, H. G., & Fortune, J. (2000). Peer group clinical supervision program fosters confidence and professionalism. *Professional School Counseling, 4*(1), 6-12.
- Bernard J. M., & Goodyear, R. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (3rd ed.). Boston: Pearson Education.
- Carter, J. W., Enyedy, K. C.; Goodyear, R. K.; Arcinue, F.; Puri, N. N. (2009). Concept mapping of the events supervisees find helpful in group supervision. *Training and Education in Professional Psychology, 3*(1), 1-9.
- Christensen, T. M., & Kline, W. B. (2000). A qualitative investigation of the process of group supervision with group counselors. *Journal for Specialists in Group Work, 25*(4), 376-393.
- Christensen T. M., & Kline, W. B. (2001a). Anxiety as a condition for learning in group supervision. *Journal for Specialists in Group Work, 26*, 385-396.
- Christensen, T. M., & Kline, W. B. (2001b). The qualitative exploration of process-sensitive peer group supervision. *Journal for specialists in group work, 26*(1), 81-99.
- Enyedy, K. C., Arcinue, F., Purl, N. N., Carter, J. W., Goodyear, R. K., & Getzman, M. A. (2003). Hindering phenomena in group supervision: Implications for practice. *Professional Psychology: Research and Practice,*



- 34(3), 312-317.
- Hayes, R. L., Blackman, L. S., & Brennan, C. (2000). Group supervision. In L. J. Bradley & N. Ladany (Eds.), *Counselor supervision* (pp.183-206). Philadelphia, PA: Brunner-Routledge.
- Hillerbrand, E. (1989). Cognitive difference between experts and novices: Implication for group supervision. *Journal of Counseling and Development, 67*, 293-296.
- Holloway, E. L. (1995). *Clinical Supervision: A Systems Approach*. London: Sage Publication.
- Holloway, E. L., & Johnston, R. (1985). Group supervision: Widely practiced but poorly understood. *Counselor Education and Supervision, 24*, 332-340.
- Linton, J. M. (2003). A preliminary qualitative investigation of group processes in group supervision: Perspectives of master's level practicum students. *Journal for Specialists in Group Work, 28*(3), 215-226.
- Linton, J. M., & Deuschle, C. J. (2006). Meeting school counselors' supervision needs: Four models of group supervision. *Journal of School Counseling, 4*(6), 1-27.
- Linton, J. M., & Hedstrom, S. M. (2006). An exploratory qualitative investigation of group processes in group supervision: Perception of masters-level practicum students. *Journal for Specialists in Group Work, 31*(1), 51-72.
- Mastoras, S. M., & Andrews, J. J. (2011). The supervisee experience of group supervision: Implications for research and practice. *Training and Education in Professional Psychology, 5*(2), 102-111.
- McAuliffe, G. J. (1992). A case presentation approach to group supervision for community college counselors. *Counselor Education and supervision, 31*, 163-174.
- Oberman, A. (2005). Effective clinical supervision for professional school counselors. *Guidance & Counseling, 20*(3), 147-151.
- Ögren, M. L. & Sundin, E. C. (2009). Group supervision in psychology: Main findings from a Swedish research project on psychotherapy supervision in a group format. *British Journal of Guidance & Counseling, 37*(2), 129-139.
- Pan, J. D., Deng, L. F., & Tsai, S. (2008). Evaluating the use of reflective counseling group supervision for military counselors in Taiwan. *Research on Social Work Practice, 18*, 346-355.
- Peterson, J., & Deuschle, C. (2006). A model for supervising school counseling students without teaching experience. *Counselor Education and Supervision, 45*(4), 267-281.
- Ray, D., & Altekruze, M. (2000). Effectiveness of group supervision versus combined group and individual supervision. *Counselor Education & Supervision, 40*(1), 19-31.
- Starling, P., & Baker, S. (2000). Structured peer group practicum supervision: Supervisees' perceptions of supervision theory. *Counselor Education and Supervision, 39*, 162-177.
- Thomas, S. (2005). The school counselor alumni peer consultation group.



- Counselor Education and Supervision*, 45(1), 16-29.
- Walter, C. A., & Young, T. M. (1999). Combining individual and group supervision in educating for the social work profession. *The Clinical Supervisor*, 18, 73-89.
- Walsh, B. B., Gillespie, C. K., Greer, J. M., & Eanes, B. E. (2002). Influence of dyadic mutuality on counselor trainee willingness to self-disclose clinical mistakes to supervisors. *The Clinical Supervisor*, 21(2), 83-98.
- Werstlein, P. O. (1994). *Fostering counselors' development in group supervision*. ERIC Digest, No. 19940401.
- Westwood, M. J. (1989). Group supervision for counselors-in-training. *Canadian Journal of Counselling*, 23, 348-353.
- Wilbur, M. P., Roberts-Wilbur, J., Hart, G. M., Morris, J. R., & Betz, B. L. (1994). Structured group supervision(SGS): A pilot study. *Counselor Education and Supervision*, 33, 262-279.