

輔導季刊 民96年3月 第43卷 第1期 第20 25頁

# 督導必然是正向學習經驗嗎？ 論負向督導

許韶玲（交通大學諮商中心主任）

蔡秀玲（中原大學諮商輔導組助理教授）

## 壹、前言

在諮商員的養成過程，被督導經驗對受訓諮商員專業能力的培養、專業自信的累積、乃至專業認同的建立均具有舉足輕重的影響，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、正向的、或有效的，不可否認的，差的、負向的、無效的、甚至具傷害性的被督導經驗確實存在。

本文主要目的乃在整理實證研究在這方面的發現，並試圖將負向督導的樣貌呈現出來，如此，一則作為督導者自我反省的檢視指標，二則也可以讓受訓諮商員或被督導者明瞭負向督導的特徵，以協助其增進檢視督導行為與被督導經驗的概念基礎，這樣的瞭解也許也能讓受督導者為自己被督導經驗的品質作一個把關，畢竟當受督導者愈瞭解督導，他們才愈有能力維護自己在督導中的權益。

## 貳、差勁督導者的特徵

### 一、缺乏相關督導訓練

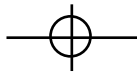
早期督導領域存有一個觀點：「好的諮商員必然是好的督導者」，然而這樣的觀點已被認為是不正確的(Berger & Buchholz, 1993; Watkins, 1995)，一個有效能的督導者除了須具備諮商能力之外，督導能力也不可或缺(Bernard & Goodyear, 2004)，而未受過督導訓練的督導者可能難以勝任督導工作，其督導效能與倫理素養亦可能出現嚴重問題，是以督導者缺乏相關督導訓練可能是所有負向督導問題的根源。

反映在督導實務上，最顯明的例子是「將受督導者當成個案，將督導當成諮商」，督導有別於諮商已為許多督導學者所提出(Watkins, 1995)，一旦諮商與督導界線模糊，那麼督導的本質也將變質，督導者在督導過程中把受督導者變成個案，把彼此的關係運作成諮商或治療關係，於是督導做為訓練或教育諮商員的本質可能就蕩然無存，如Mead(1990)所言，督導的目的並非訓練資深個案。

### 二、缺乏專業熱誠與投入

缺乏熱誠的督導者是懶惰的，他們對諮商專業、對受督導者的專業成長、以及個案的福祉均缺乏投入與承諾(Magnuson, Wilcoxon, & Norem, 2000)，反





映在督導實務上，他們沒有把督導視為是重要的工作，因此經常因為個人的事務而調動督導時間，而且督導過程不專心、不投入，甚至沒能在進入督導前做好準備，每次督導之間也都缺乏規劃與連結，這樣的督導實在很難令受督導者從督導中獲益(Gray, Ladany, Ancis, & Walker, 2001; Nelson & Friedlander, 2001)。

### 三、無法在受督導者發展層級的特徵與需求上進行督導

目前督導領域所發展出的理論或模式以發展模式的影響最為深遠與巨大，雖然發展理論或模式眾多，然而其中最常被以實證研究加以探討或引用的乃屬 Stoltenberg 和 Delworth(1987)所提出的發展理論，其理論的核心概念有三：1. 諮商員的專業發展歷經一系列的發展階段、2. 每一個階段都包含諮商員必須處理或克服的某些發展議題、3. 督導者若要有效協助受督導者，就必須將受督導者所處的發展階段及其特徵列入考量，並據此決定適合的督導介入或策略。很明顯的，督導者若缺乏對諮商員發展歷程的背景知識，那麼很可能其所提供的督導環境將相當不利於受督導者的學習。研究發現，無法根據受督導者發展階段提供適切的督導介入為負向或差勁督導的特徵(Magnuson et al., 2000)。

反映在督導實務上，以諮商新手為例，其發展特徵是高度焦慮、缺乏專業自信與專業認同、以自我為中心，關心自己做得對不對，因此缺乏對自己、他人、或關係的覺察、主要學習興趣集中在諮商技術或歷程技巧、概念化能力不足等等，因此這個階段應提供較高結

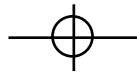
構的督導環境，同時給予較多的支持，而督導介入則以教導、示範或角色扮演為最適當，然而遺憾的是某些督導者缺乏此一知識素養，是以在協助諮商新手時，給予過高的期待或要求，過多的面質，並缺乏適度的支持、且常常晤談的焦點集中在抽象的理論或概念化問題的討論，可以想見，受督導者會經驗到一個較不滿意的督導關係。

### 四、無法與受督導者建立良好的工作同盟

Bordin(1983)指出督導工作同盟包括三個要素，分別是督導雙方對目標的同意程度、督導雙方對為達成目標所須完成的任務之同意程度、以及督導雙方情感的連結，而督導關係或工作同盟也一直是督導領域所關注的重要議題，督導關係的品質或工作同盟的穩固與否已被證實與受督導者對督導的滿意度有關(Ramos-Sánchez et al., 2002), Ladney(2004)便指出督導工作同盟是督導有效性的重要基礎，同時Ladney, Ellis 與 Friedlander(1999)也發現督導同盟通常在督導的第三到五次便已建立，同時督導初期所建立的工作同盟可以有效預測之後的關係發展，因此當督導同盟無法在督導關係初期建立時，反映在實務上，便是督導雙方對督導目標不清楚、對達成目標所需的督導任務不清楚、也無法與受督導者建立穩固的情感連結。影響前兩項的因素中，最受矚目的是督導關係一開始時的結構，而影響後者的因素則以督導是否能夠提供一個支持性的督導環境為最重要。

就前者而言，差勁的督導者常常沒





能力在督導關係開展之時，與受督導者就督導的相關議題進行討論，包括：督導的諮商取向或督導風格、督導進行方式、受督導者所需準備的相關材料、受督導者專業發展情形與目前接案上的困難、對督導的期待、評價的標準或方式、以及督導倫理的可能限制等，可以想見，在這種狀況下，督導雙方必定缺乏共事的基礎，同盟關係也就岌岌可危。

就後者而言，許多研究都證實督導者能否提供受督導者支持性的督導關係是影響督導經驗良好與否的重要因素 (Kennard, Stewart, & Gluck, 1987; Strozier, Barnett-Queen, & Bennett, 2000; Nelson & Friedlander, 2001)，過度批判的督導者被認為是差勁的，這樣的督導者都只看到受督導者負面的東西，不願意或沒有能力告訴受督導者他們做得不錯的地方、也吝於讓受督導者知道他們其實是很有能力的。Hutt, Scott與King(1983)發現負向督導最重要的層面是督導關係不但沒有滿足受督導者重要的專業需求，而且還引發受督導者強烈的負向情緒，面對督導者時，受督導者會經驗到焦慮、挫折、以及生氣，受督導者從督導者那裡經驗到批評，而沒有任何的支持。

### 五、無法接納差異，更沒有能力在差異的基礎上與受督導者一起工作

根據Moskowitz與Rupert(1983)的研究發現，督導雙方在理論取向上的差異是造成督導雙方衝突的主因之一，督導者和受督導者可能在文化背景或理論取向上存在差異，差勁的督導者沒有能力察覺雙方的差異，也無法接納受督導者

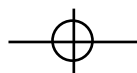
與自己存在差異，他們只能在自己的取向下工作，無視於受督導者所工作的取向，沒能力從不同的觀點看事情、更沒能力在受督導者的取向、或彼此理論差異的情況下工作 (Magnuson et al., 2000)，於是反映在督導實務上，則是督導者無法尊重受督導者個人的理論取向或諮商風格，甚至貶抑受督導者的理論取向、更嚴重的是督導者強加自己的價值理念於受督導者身上，結果造成受督導者無法做自己，而要時刻想著這時候我的督導會怎麼想、怎麼做，在此種狀況下，受督導者很難得到幫助 (Allen, Szollos & Williams, 1986; Gray et al., 2001; Nelson & Friedlander, 2001)。

### 六、無法抓取並聚焦於受督導者的需求或關切

Shanfield, Matthews與Hetherly(1992, 1993)的研究發現差勁的督導者沒有辦法將督導的焦點聚焦於受督導者帶過來的即刻困難、問題或需求，他們不僅無法辨識出受督導者的需求、也沒辦法協助他們發展出他們的故事，相反的，他們常會聚焦於不相關的主題，是以他們的介入或處理也常常與受督導者的需求相去甚遠。反映在督導實務上，受督導者常帶著問題來督導，可是卻又常常帶著同樣的問題離開，更糟的也許是帶著更多問題離開。Gray et al. (2001)也發現督導者忽視受督導者重要的需求或拒絕其專業討論上的請求是反生產性的督導事件。

### 七、無法兼顧受督導者在各項能力上的發展，督導焦點狹隘

既然督導的目的在於養成有能力的



諮商員，究竟何謂有能力的諮商員？雖然不同的理論取向可能有不同的說法，然而Bernard(1979)的區辨模式所界定的諮商員能力已廣為督導領域所接受，他認為諮商員應具備的三大能力分別是：歷程技巧、概念化能力、以及個人化能力。此外，Hawkins與Shohet(2000)認為督導者在任何時刻，會有很多不同層次的運作，所有的督導情境最少都牽涉到四個要素，分別是：督導者、諮商員、個案、以及工作脈絡，他並據此提出所謂的雙矩陣模式，這個模式包括了七個督導重點，分別是個案資料、諮商技術、策略或介入方式、諮商關係、受督導者的內在歷程、督導關係、督導者的內在歷程、以及督導的情境脈絡等。因此，督導者應視狀況適當的決定督導焦點，同時要有能力轉換不同的焦點，而不是在有限的焦點上工作，Magnuson et al. (2000)便發現督導者過度強調某些督導重點而排除其他的，是差勁督導的特徵之一。反映在督導實務上，也許督導焦點只著重於個案概念化，於是每一次督導就像是一場一場的個案研討會。

## 八、缺乏倫理的督導行為或表現

督導倫理是任何從事督導工作者所應具備的專業知識，同時督導倫理的維護與堅持亦是有素養的督導者不可或缺的重要能力，然而缺乏督導倫理的督導者卻時有所聞，而這也反映在負向督導經驗的研究上，許多研究均發現督導過程不乏缺乏倫理的情事，諸如與督導者在督導過程中談論自己的困難或問題、與受督導者發展出其他足以戕害受督導者權益與督導品質的雙重關係、與受督

導者有性的接觸或性關係、洩漏個案或受督導者的資料、以及強加某些理念或價值於受督導者身上等等(Gray et al., 2001; Magnuson et al., 2000; Nelson & Friedlander, 2001)。

## 參、建立『督導的督導』之制度

從上述研究可以發現督導經驗不必然是正向的，相反的，在受督導者的被督導經驗中的確存在一些負向、無益、或有傷害性的經驗，一個有效能的督導者除了須具備諮商能力之外，也同時需要具備督導能力(Bernard & Goodyear, 2004)，因此未受過督導訓練的諮商員不適合擔任督導者的角色。即使是受過訓練的督導者也不必然能稱職於督導者的角色，如Watkins(1990; 1993)所指出的，不僅諮商員有發展歷程，督導者也有其發展歷程，督導者從新手督導成為一個精熟的督導不僅須持續從事諮商實務工作與督導工作，如果其督導工作沒有相關專業人員互相討論、也缺乏資深督導者協助的話，那麼其督導能力是有可能一直停滯(Watkins, 1997)，於是我們才會在受督導者的被督導經驗中發現，有些從事督導工作多年的督導者仍被受督導者指出其不適任，同時Shanfield et al. (1993)的研究也發現督導者的經驗多，不必然保證其督導成效就好，因此，督導者在督導上的專業成長亦相當重要。

然而有趣的是諮商員需要接受督導，以提昇其諮商工作的專業性，並確保個案的福祉這麼被強調與重視，然而督導者在提供督導服務給諮商員時，其督導過程的專業性或適當性卻被視為理

所當然，諮商領域對個案福祉的重視與對諮商員品質的監督顯然高於對受督導者受督福祉的看重與對督導者督導品質的監督。

目前國內不僅許多督導者未受過任何相關的督導訓練，而已受過相關訓練的督導者也常常在缺乏同儕討論或被督導的情況下持續從事督導工作，這個現象非常令人憂心，如果我們認為受訓諮商員的被督導經驗對其專業成長具有重要意義，可是卻沒有任何機制監控這些受訓諮商員所接受的督導品質，那麼不僅個案福祉未能獲得保障，這些未來的諮商心血將帶著什麼樣的經驗繼續從事諮商工作亦相當令人擔憂，因此如何盡快建立督導訓練的制度，同時建構出對督導的督導之實踐恐怕是未來相當重要的工作。

## 肆、結語

雖然督導的目的在於協助諮商員專業成長以確保與提升諮商品質並保障個案福祉，然而並非所有的督導者均能提供受督導者正向有助益的學習經驗，負向督導經驗確實存在，本文主要目的乃在於透過文獻的整理檢視此一現象，並提出解決此一困境的對策。

## 參考文獻

- 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.
- Berger, S. S. & Buchholz, E. S. (1993). On becoming a supervisee: preparation for learning in a supervisory relationship. *Psychotherapy*, 30, 86-92.
- Bernard, J. M. (1979). Supervisor training: A discrimination model. *Counselor Education and Supervision*, 19, 60-68.
- 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.
- 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.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2000). *Supervision in the Helping Professions: An Individual, Group and Organizational Approach*. Buckingham: Open University Press.
- 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.
- Ladany, N. (2004). Psychotherapy Supervision: What lies beneath. *Psychotherapy*

- Research, 14, 1-19.
- Ladney, 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.
- Magnuson, S., Wilcoxon, S. A., & Norem, K. (2000). A profile of lousy supervision: Experienced counselors' perspectives. *Counselor Education and Supervision*, 39, 189-202.
- Mead, D. E. (1990). *Effective Supervision: A Task-oriented Mode for the Mental Health Professions*. New York: Brunner/Mazel.
- Moskowitz, S. A., & Rupert, P. A. (1983). Conflict resolution within the supervisory relationship. *Professional Psychology: Research and Practice*, 14, 632-641.
- 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.
- Ramos-Sanchez, L., Esnil, E., Goodwin, A., Riggs, S., Touster, L. O., Wright, L. K., et al. (2002). Negative supervisory events: Effects on supervision satisfaction and supervisory alliance. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33, 197-202.
- Shanfield, S. B., Kohl, P. C., Matthews, K. L., & Hetherly, V. (1992). Quantitative assessment of the behavior of psychotherapy supervisors. *American Journal of Psychiatry*, 149, 352-357.
- Shanfield, S. B., Matthews, K. L., & Hetherly, V. (1993). What do excellent psychotherapy supervisors do? *American Journal of Psychiatry*, 150, 1081-1084.
- Stoltenberg, C. D. & Delworth, U. (1987). *Supervising counselors and therapists: A developmental approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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. (1990). Development of the psychotherapy supervisor. *Psychotherapy*, 27, 553-560.
- Watkins, C. E., Jr. (1993). Development of the psychotherapy supervisor: Concepts, assumptions, and hypotheses of the supervisor complexity model. *American Journal of Psychotherapy*, 47, 58-74.
- Watkins, C. E., Jr. (1995). Psychotherapy supervision in the 1990s: Some observations and reflections. *American Journal of Psychotherapy*, 49, 568-581.
- 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.