諮商心理與復健諮商學報
（2021）35, 7-27
10.6308/JCPRC.202102_(35).0001

airiti

高齡者參與懷舊代間園藝治療之效果探究

林俊德

國立臺中科技大學通識教育中心副教授

初稿收件：2020 年 06 月 10 日；正式接受：2020 年 07 月 30 日
通訊作者：林俊德；任職機構：國立臺中科技大學通識教育中心副教授
通訊地址：台中市北區三民路三段 129 號
電話：04-22196981；電子郵件：jdlin@nutc.edu.tw

摘要

懷舊及園藝治療對高齡者身心健康有實質貢獻，融合代間互動模式，應可為高齡者帶來幸福效果。本研究之構思及執行乃結合代間及懷舊要素，設計懷舊代間園藝治療團體方案，透過招募及邀請大學生與高齡者，以三比一比例組成跨世代活動小組，進行此團體活動，並評估高齡者之參與效果。研究對象為7名高齡者，採量化評估及質性研究方式蒐集及分析研究資料，即透過單組前後測前實驗設計方式，以老人幸福感量表評估其參與前後之幸福感差異，及高齡者焦點團體訪談與大學生參與心得回饋資料為文本，進行內容分析，綜合評估高齡者參與團體之效果。研究發現高齡者參與團體前後之幸福感具有顯著差異，且涵蓋有心理、情緒及社會等層面之幸福感現象，研究證實高齡者參與懷舊代間園藝治療活動，能從中獲得幸福感之提升及體驗諸多正面效果，亦肯定高齡者對代間互動之貢獻。

關鍵字：高齡者、大學生、代間、懷舊療法、園藝治療

本研究獲教育部教學實踐研究計畫（PGE107107）之經費補助，為其研究之部分結果發表。

airiti

壹、緒論

一、研究動機與目的

臺灣已邁入高齡社會階段（內政部統計處，2018），即 65 歲以上高齡者佔人口比例已突破 14%，而觀察當今社會發展現況，「少子化」及「高齡化」是近年來國家所急切關注的社會焦點。換言之，此二項也是當前台灣社會所面臨的人口發展衝擊，從相關報導及政策的推展等，皆可見諸端倪，如鼓勵生育政策、強化兒童保護體系、長期照顧十年計畫、長照 2.0 計畫等（行政院，2020；臺北市政府，2011）。政府單位已持續投注相關資源，以關注兩代間的社會福利措施，顯見年輕世代及高齡世代的切身議題，攸關未來社會發展的穩定與安全。然而一項政策的推展能否產生實際效益，參與者本身仍是關鍵；表面看似無關的跨世代議題，實則有可能彼此關係密切，若能善用彼此優勢，或許對未來的超高齡社會相關政策規劃與制訂，能有正面之思考啟發。

從近年來針對高齡者的相關議題探討得知，健康老化是一項重要的關注焦點；生命品質不只在意生理年齡的延長，其心理狀態若能維持某種程度的健康，才能真正享受老齡的幸福。猶如學術界持續倡導的「成功老化」或「活躍老化」觀點（李百麟，2013；Walker, 2002），即是關照高齡者在身心退化歷程中的重要適應議題；認為高齡者持續接觸社會，方能有機會對社會、經濟、教育等議題持續貢獻一己之力，甚而有可能統整個人生命歷程，或透過一些學習活動，連結社會企業之思維，對社會展現個人的生命價值等。由是，持續學習即是一大註腳與關鍵，而「代間學習」可被視為一項趨勢，將不同世代聚於同一平台進行共同學習的方式，透過彼此間的互動、溝通、感受分享及意見交流等歷程（吳孟恬、董佩瑜、周春珍，2017；陳毓璟，2014）。

透過高齡世代與年輕世代的互動學習，不僅可以促進年輕世代對年長世代的認識，亦能改變年輕世代對年長世代的刻板觀感，而高齡世代亦能從中貢獻個人的成長與生活經驗，體認個人生命經驗的意義及重要性，甚而提升了自我的價值與存在感等（王燕芬，2015；黃富順，2004；Kim & Lee, 2018）。換言之，透過具跨世代互動特徵「代間方案」之進行，一方面可提供年輕世代與高齡者接觸機會，重塑二者間的關係，另一方面則有助於高齡者學習適應新角色，活化了老年生活，重拾其生命意義與自我價值等，對個人幸福感產生貢獻（黃國城，2007；De Souza, 2007）。如是觀點，對於步入身心狀態漸趨衰退改變，漸次經驗無能或無力感受情形之高齡者，若能善用個人之諸多優勢與特點，如豐富人生閱歷、難以複製的個人生命智慧及值得參考的人生態度等，亦有個人貢獻心力之處。相對於年輕世代的青少年族群，未必有機會觸及高齡世代的世界觀或人生經驗、態度等；若能提供一平台，至少能予跨世代有接觸之機會，即提供一項令年輕世代與高齡世代交流、互動或學習的平台，推測即有可能促進跨世代間從彼此互動過程中，獲得正面效益。

本研究之規劃及嘗試，乃植基於過去相關研究及實務經驗之累積，認為園藝治療活動方案，即是一項良好的代間互動與學習平台（林俊德，2017a），除了藉助園藝植物之易親近性與相似接觸經驗、具吸引力之媒介性質外，互動參與、共同學習及易於操作等特徵，亦容易建構跨世代的學習場域，故此活動之規劃，應是代間活動的良好選項。從過去研究得知園藝治療對高齡者心理健康狀態之改善及對年輕世代之應用效果，不僅具有認知、情感、教育及行為等多方面效益，同時亦有改善某些問題行為的可能（吳麗雲、游淑華、林燕平，2014）。若能於方案設計上，融入懷舊回憶性題材，相信更易於引發互動、拉近世代間的差距，使互動過程更為豐富有趣及從中獲益（林俊德，2017a）。

因此，設計具懷舊要素、融入代間互動之園藝治療方案，即是本研究之嘗試與目的；意即，期待透過年輕世代與高齡世代的「懷舊取向式代間園藝治療」活動，藉助代間互動之優勢，及懷舊內涵為回憶刺激之園藝治療方案，能為高齡者帶來實質效益，如幸福感之提升或對其心理健康有正面貢獻之可能。

二、代間互動及園藝治療於世代間的價值

從過去相關研究發現，透過實際的接觸，代間互動確實能為年長與年輕世代帶來諸多正面好處（李新民，2018；Jones, Herrick, & York, 2004），如 Schwalbach 和 Kiernan（2002）邀請某堂課的四年級學生，持續五個月每週皆到護理之家拜訪「特殊老朋友」的活動，結果顯示參與者對老人及老化歷程更加認識，而其於活動過程中，其面對老人的態度始終如一的積極，亦增加了對高齡者的同理。Hutchison、Fox、Laas、Matharu 和 Urzi（2010）透過迴歸分析發現了經常性積極的代間接觸，能夠預期青少年會減少與老人相處時的焦慮，提高了與老人相處的意願。Baker、Webster、Lynn、Rogers 和 Belcher（2017）透過代間互動方案，邀請 59 位技能班學生，與療養院 24 位認知功能損傷的高齡住民進行代間互動，經由為期 15 週、共計 4 次的代間互動活動，對高齡者的情緒狀態及活動量皆有顯著影響。而李新民、李宜蓁和鄭博真（2017）的研究發現，透過祖孫間的桌上遊戲代間方案對老人正向老化、代間溝通都有顯著提升的效果。

在大學生與高齡者的代間互動研究上，亦類似如此結果，如 Lokon 和 Parajuli（2017）設計一名為透過「藝術開展心智（Opening Mind through Arts, OMA）」代間服務學習活動，邀請 156 位大學生與失智長輩一同參與，結果發現大學生參與此代間活動後對於失智長者們的態度、相關知識及同理皆顯著地改善，對照顧失智長者之自信與同理心亦有所提升。而與之互動的長者，亦聲稱更有心理舒適感。由此可見，代間互動具有其重要價值，尤其可能是未來高齡者持續終身學習的方式或策略參考之一，同時也使跨世代雙方從互動歷程中加深彼此認識、改變態度及嘗試諸多有益身心之學習等優點。

若能以園藝治療活動為代間互動之平台，對高齡者應有正面之意義。園藝治療乃是「借用植物、園藝活動、自然環境及人與植物的親近關係為媒介與推力，結合當事人的精神投入、希望、期待、收穫與享受的過程，以協助其獲得治療與復健效果的一種方式」（郭毓仁，2008；Gigliotti & Jarrott, 2005）；簡言之，將之視為一項「藉由園藝或植物等表達性治療媒材，在引導下對當事人進行的一項改變過程」。在高齡者身上的應用，已累積相當之經驗，不管是日照中心、安養機構、長照或護理之家等，皆具有正面之效益（林夢珊、楊明磊，2019；劉懿儀、朱芬郁，2018；Wang & MacMillan, 2013），對老人生活適應有正面貢獻，如認知能力提升、記憶力改善、知覺動作轉好、專注度增加、幸福感及生活滿意度提升、社交互動及人際關係改善、壓力降低、身體免疫能力增加、更加健康等（Clatworthy, Hinds, & Camic, 2013）。

而在年輕世代的應用上，亦能見到園藝治療之效果，如吳麗雲等人（2014）針對 20 名身心困擾之大一新生，施行八週園藝治療團體活動，以準實驗研究法評估其身心適應情形，發現大學新生在「學校生活與學習」、「人際關係」、「壓力與情緒」等身心適應方面出現立即性效果。Yang 和 Park（2018）針對 59 名護理學院大四學生，以不等組前後測實驗設計，分派實驗組成員參與為期五週、每週 2 次各 80 分鐘之園藝活動方案，於活動前後測量情緒智力與壓力因應情形，發現實驗組成員之表現皆顯著高於控制組，推測該方案有助於護理系大四學生之情緒智力及壓力因應。Chien 和 Liao（2019）設計五階段園藝活動，包括播種至收成歷程，以實驗設計將 60 位大學新生分為兩組，一組進行傳統盆栽種植，另一組則採漁農共生方式，並測量其情緒變化。結果發現漁農共生組之正向

能量與放鬆的程度較傳統園藝組高，雖未達顯著差異，但仍可獲知參與者之情緒狀態與方案內容及其參與度有密切之關連。

顯見園藝治療對每個世代皆有其效果，依上述代間互動對跨世代的正面效益，連結園藝治療之媒材與操作方式，推測具代間互動性質的園藝治療活動應有其應用價值。

三、高齡者懷舊治療相關研究探討

本研究對方案融入「懷舊」因素之思考，乃參酌懷舊治療（reminiscence therapy）操作性概念，透過回憶過程引出當事人的意義感，藉由回憶過去生活中的片段經驗，如生活事件、感覺、想法等，以增進當事人社會化、自信心、改善人際關係、增加自我瞭解與生活適應等(吳麗芬、周青波、陸秀芳、曾惠楨，2006；Jonsdottir, Jonsdottir, Steingrimsdottir, & Tryggvadottir, 2001)，藉助「具特殊意義之物品（如收藏品）、歌曲、文件、食物、照片、影片、卡片」等媒材，引導當事人回顧生命歷程，重新體驗過去生活片段，或詮釋個人的生命意義等，促其產生自我統整的可能（張夙娟、胡月娟、吳佩燁、張靜雯，2015；Woods, Philbin, Farrel, Spector, & Orrel, 2018）。

其進行方式可以個別一對一或小團體形式，常以高齡者過去正向經驗或記憶為回憶內涵主軸，小團體形式通常由助人者與 6-10 名成員所組成，次數介於 6-12 次間，採取每週 1-2 次的面談或聚會，其時間可規劃在 30-90 分鐘間，亦可視個別情形予以彈性調整(吳麗芬等，2006)，可以主題方式為設計考量（陳淑華、張曉雲、謝秀芳，2012）。其實施過程通常具階段特徵，即由淺入深的進行方式，如「關係建立期（entree）、融入期（immersion）、退回期（withdrawal；即從回憶中回到現實情境）、結束期（closure）」；或如一般團體發展過程，即「準備期、開始期、工作期、結束期」等（吳麗芬等，2006；Gingerich, 2009）。若能融合園藝媒材的方案設計，應是一項創新嘗試，相信對高齡及年輕世代間的互動及彼此應有正面貢獻。

從懷舊治療的過去研究結果，發現其對當事人具有改善受助者負向心情、降低憂鬱情緒、提升自尊、減少孤獨感、改善社會適應性、提升生活滿意度等效果（陳淑梅、郭倩琳、陳美戎、李來涼、李碧月、王淑芬，2016）。如 Cappeliez、O'Rourke 和 Chaudhury（2005）使用 12 次團體懷舊治療於 420 高齡者的生活滿意度與健康改善之調查，其效果皆顯現憂鬱心情達顯著改善，而生活適應力提升，心理健康度亦有所改善等。Bohlmeijer 、Roemer、Cuijpers 和 Smit（2007）針對 15 項類實驗設計的懷舊治療研究進行後設分析，該些研究採用介於 3-28 次範圍及 0.5-2 小時間的團體懷舊治療，發現其內容若採取「生命回顧」形式，乃優於一般內容之回顧，而對幸福感及生活滿意度具提升效果，而將之使用於一般社區優於護理之家或長照機構的老人住民。

綜上，懷舊治療對高齡者不僅具有正面意義，且對其身心適應存有正面貢獻；尤其回憶內容多數強調過去正向經驗或記憶為焦點，與個人過去成長經驗密切相仿等。著此，將方案回憶性題材融入園藝素材之設計，連結跨世代間熟悉的懷舊園藝主題，如融合童玩主題之「草霸王製作」(以馬草植物製作蚱蜢模型)、老樹照片之「路邊一棵榕樹下」故事、節慶之「端午」避邪植物等（林俊德，2017b），不僅可令高齡者進入懷舊回憶議題，亦可透過代間互動，將過去的生活經驗或相關生命智慧傳遞予年輕世代，而使雙方皆能從中獲益。

四、世代間的幸福感議題

對於高齡者健康的關注，除了基本的身體照顧外，應以積極的提升生活品質及安適狀態為目標，幸福感對高齡者即是一項重要議題（連廷嘉、鄭曉楓，2015）。其內涵包含

有情緒、心理及社會三層面，與社會支持與互動網絡亦有密切關連（李勉禎、陳志賢、丁原郁，2015；Jovanovic', 2015），如黃郁婷和楊雅筠（2006）針對台北市老人服務中心 299 位 65 歲以上之老人進行調查，認為生活中若獲得友誼的支持，即有幸福感受。楊桂芬、許哲翰、唐憶淨和龔建吉（2012）調查台中市 300 位 65 歲以上的高齡者，發現其日常生活活動、生活品質與幸福感顯著相關。宋鴻燕和黃奕琳（2014）透過團體音樂活動使高齡者主觀幸福感之負向情緒向度明顯下降。顯然，與他人有關係上的連結及參與有意義的活動，會為高齡者帶來幸福感受；此觀點對年輕世代亦然，如 Zhang 和 Zheng（2017）邀請 139 位修習心理學課程之大學生進行為期兩週之正負向情緒、課業壓力與休閒活動的日記書寫活動，並於做答後填寫情緒量表與課業壓力量表，結果發現課業壓力與情緒幸福感呈負相關，而休閒活動與情緒幸福感呈正相關等。

此外，幸福感亦與懷舊議題有關連，如 Pinquart 和 Forstmeierb（2012）進行一項懷舊治療對高齡者認知能力的提升效果研究時，發現其對高齡者認知能力有所幫助外，在回憶的過程當中能幫助老年人進一步地自我接納，以提升其心理健康，包括幸福感、自我整合或是對於死亡的心理準備等。如此即是顯示懷舊治療提供了一項機會，激發高齡者一回憶空間，幫助其重新回顧人生歷程，以整合自我的狀態，達成自我接納。而過去的回憶可以搭配現有的刺激如與其他成員的互動，讓高齡者更能活在此時此刻。

連結上述研究，可以確信幸福感與活動參與、社會支持、及自我價值等有正向關連，多數調查性研究雖未指明活動參與或社會支持如何與幸福感產生關連，但可以肯定的是，邀請高齡者及年輕世代參與互動式活動，透過群體共同交流與彼此支持的力量，推測應可為參與者的幸福感帶來貢獻。而代間園藝治療活動的進行，融合懷舊因素及藉助跨世代間的互動方式，恰可引導高齡者與年輕世代大學生互動，連結了社會支持、活動參與、自我價值與幸福感等議題，推測對高齡者的身心健康應有正面影響。

貳、研究方法

本研究採量化評估及質性研究方式，針對高齡者與大學生實施懷舊代間園藝治療活動方案，同時蒐集高齡者參與該團體之效果資料。於團體進行前徵得參與者同意方進行研究，而研究蒐集高齡者於團體前後之量表施測及團體結束後之焦點團體訪談資料，同時透過年輕世代大學生的與高齡者於代間團體中的互動參與心得回饋，作為團體效果之分析依據，以回答研究問題。

一、研究程序及倫理考量

本研究透過「懷舊代間園藝治療」團體方案之規劃與設計，進行相關效果探討，其中涉及相關主題包括：(1)懷舊主題；(2)代間互動；(3)園藝治療小團體活動；(4)參與者：高齡者及大學生；(5)效果之探討：即高齡者幸福感、參與心得與回饋。即本研究主軸為園藝治療團體活動，透過高齡者與大學生，以 1 對 3 的自由配對形成跨世代間組合方式，組成 7 對活動小組參與活動，以評估高齡者之參與效果。

活動進行於每週設定之團體時間，邀請參與之高齡者至中部某科技大學，與其配對之大學生，共同進入設置有 7 組長條桌及各含 4 張椅子之大團體教室（為遠離一般教室及具獨立隱密、不受干擾之專業教室），其活動流程透過領導者（具諮商心理、園藝治療專業學術背景及 8 年以上之園藝治療實務帶領經驗）引導各小組依據團體方案（詳見表一之活動內容）進行活動，初以暖身活動引導所有成員進入各組團體主題，次以主題活動進行各組小團體內代間互動，終以回饋活動進行小組內分享，後回到大團體進行心得回饋與分享，而結束該次團體活動。活動設定每週進行一次，每次 90 分鐘、連續進行 4

週次，共計 360 分鐘之活動。

團體效果之評估以量化及質化混和設計方式進行，其中量化部分於團體前後評估高齡者幸福感差異；而質化資料則透過焦點團體訪談，蒐集高齡者參與心得，同時蒐集大學生參與心得與回饋。此外，本研究之進行過程涉及高齡者及大學生參與活動之操作、量表施測、焦點團體訪談與心得回饋填寫過程，其問卷之施測、訪談（包括錄音過程）、心得書寫及園藝團體之參與，皆徵得研究參與者之知後同意，方進行研究。相關過程經彰化師大研究倫理審查委員會之審查通過（編號：NCUEREC107-057），已盡到保護或維持研究參與者相關福祉之責任。

二、研究參與者

本研究參與對象包括社區年齡 65 歲以上之高齡者，及 18~22 歲左右之大學生，其男女性別不拘，惟其有意願在招募或邀請下參與懷舊代間園藝治療活動課程。依前述條件，招募得中部地區某老人日間照護中心 7 名高齡者（3 男 4 女，其年齡介於 65~89 歲間，平均為 80.43 歲）及鄰近該日照中心之某科技大學 21 名，二、三年級就讀商業、管理類科系之在學學生，其年齡約 20 歲左右，包括 7 名男性及 14 名女性等，參與本研究。如上述，採三比一之人數比例（大學生為三位，高齡者為一位；Chung, 2009）自由配對組成互動小組，進行活動。

其中參與研究之高齡者來自中部某社區日照中心，而夜晚仍回到社區家中居住，其身心狀態經衛生單位長照需要等級（或稱失能等級，CMS）評估，分數介於 2-3 級之間，即年齡為 65 歲以上，或有部分失能現象（輕微失能），或具有以下 3 種狀況之一：(1)日常生活無法完全獨立完成自理，需要部份協助，(2)家屬考量其白天獨自在家之生活起居行動等安全有虞，(3)家屬擔心其生活缺乏社交互動，認知功能易退化等。參與本研究之高齡者，於招募過程中，自評身心健康狀況良好，可口語溝通、肢體方便，其互動能力良好等，適宜參與團體活動。

三、研究工具

(一)「懷舊代間園藝治療」小團體活動方案

本研究之進行，融入懷舊內容及代間互動元素，以建構懷舊代間園藝治療課程方案。方案之初步設計，提請與研究主題相關之學者專家及實務工作者各 2 位，其中學者專家之一為園藝治療學術專長，任職於大專校院健康產業相關科系，其二為老人心理學及團體諮商專長，任職於大專校院老人服務事業管理相關科系；另二位實務工作者為高齡者產業相關機構之主管，具碩士以上學位及十年以上之老人照護實務工作經驗，分別協助檢視及審核，以建立適合本研究主題與目的之小團體課程方案，內容如表 1 所示。

表1
懷舊代間園藝治療方案設計內容

主題及團體次序	單元目標	活動內容
1.甜蜜花園	1.引發認知學習活動：認識或重新熟悉香草植物及其與文化之關連，連結個人回憶之述說。 2.透過香草的特色香氣或文化意涵氣，刺激長輩	1.暖身活動 使用（懷舊類）香草照片及香草小盆栽引發長者相關回憶及活動參與之興趣。（如左手香、磨草、九層塔、芫荽、紫蘇等） 2.主題活動（懷舊香草植物組合籃）

airiti

	對香草氣味之記憶、感受與回憶之分享。 3.透過「舊式花籃」之組合盆栽活動，增進大學生與高齡者之代間互動。	(1)引導高齡者隨意選取個人喜歡之香草植物，同時與大學生分享與香草有關的回憶或故事。 (2)引導大學生與高齡者一同完成組合盆栽小鋪子（香草竹籃），並完成秘密花園之裝飾。 3.回饋活動 引導欣賞彼此作品及回饋分享活動心得、拍照與塑造成就感。
2.你說我貼	1.引發認知學習活動：認識種子及代間合作種子藝術創作活動。 2.藉由回憶過去，刺激高齡者記憶及思考，活動大腦。 3.增加高齡者與人互動的機會，促進社交，表達自我。 4.提升高齡者手部精細動作及專注度，創作成就及分享作品。	1.暖身活動 引導高齡者回想小時候家裡的樣貌（包括家的室內空間、附近景象），與大學生分享其經驗與故事，促進代間更多互動。 2.主題活動（種子藝術拼貼） (1)大學生依照高齡者的分享，將高齡者記憶中「家」的樣貌，利用彩色筆畫在圖畫紙上。 (2)引導大學生與高齡者一起用各種顏色的豆子（種子）將圖畫紙拼貼完成。 3.回饋活動 引導欣賞彼此作品及回饋分享活動心得、拍照與塑造成就感。
3.艾草娃娃	1.引發認知學習活動：中藥草及民俗文化植物的認識。 2.透過艾草使用之特殊香味及相關使用經驗與回憶等，連結代間互動。 3.引導大學生與高齡者代間共同進行艾草包藝術創作。	1.暖身活動 透過一般（對成員安全的）中草藥的認識及味道刺激，引發高齡者分享及與大學生互動，同時連結民俗植物艾草的使用經驗及相關記憶故事之相互分享。 2.主題活動（艾草填充包） (1)示範創意造型艾草香包的製作與使用。 (2)引導大學生與高齡者共同完成創意艾草包（艾草娃娃，如枕頭或香包）。 3.回饋活動 引導欣賞彼此作品及回饋分享活動心得、拍照與塑造成就感。
4.押住祝福	1.連結前三次代間活動經驗，回顧活動歷程，透過押花活動串連相關經驗，透過押花述說對彼此的感謝。	1.暖身活動 透過押花之乾燥花草等相關植物素材（長者熟悉之懷舊花材，如牽牛花、豬母奶、桂花），刺激大學生與高齡者共同認識植物及分享相關記憶。

	2.引導彼此回顧活動過程及分享心得。 3.透過押花成品成果總結代間團體活動。	2.主題活動（祝福押花卡） (1)介紹懷舊押花素材，如押花製作過程及其用途，引發代間互動之興趣。 (2)示範押花活動之相關步驟，及引導代間分享押花素材引發之相關記憶與故事。 (3)引導大學生與高齡者一同及個別完成押花藝術作品。 (4)引導彼此欣賞並介紹彼此的押花創作。 (5)交換彼此的押花創作及彼此祝福。 3.回饋活動 回顧所有團體內容，引導成員彼此回饋與鼓勵。

(二)研究相關量表-老人幸福感量表

本研究針對高齡者參與「懷舊代間園藝治療」小團體活動前後的幸福感狀態，採用連廷嘉和鄭曉楓（2015）編製的「老人幸福感量表」進行測量。該量表共計 9 題。內部一致性係數為.91，且具良好之建構效度。量表題目計分採用 Likert 五點量表，以其分數高低，理解受試者的幸福感程度。

(三)焦點團體訪談大綱及大學生參與代間活動心得回饋單

1.高齡者焦點團體訪談大綱

針對高齡者採用焦點團體訪談，其訪談大綱如下。

(1)請您分享一下，與大學生一起參加這次小團體活動的經驗或心得？

(2)請就您參與這次小團體活動的經驗，分享對您最有幫助的地方是？為什麼？

(3)您覺得上述這些有幫助的內容跟什麼因素有關連（人或園藝植物或操作過程）？

(4)參加這項活動，對您個人的影響是？

(5)是否有其他補充？

2.大學生的參與心得回饋題綱

針對大學生的參與心得回饋內容，主要是針對代間活動過程中與高齡者互動，對其觀感及互動心得進行記錄，於團體結束後完成填寫，其題綱如下。

跟高齡者一起參加這活動，請您回想與高齡者的接觸過程中：

(1)有何新發現或學習？或印象深刻的地方？

(2)對他/她們有什麼不一樣的觀感？

(3)您覺得這活動對長輩的影響或效用是？

(4)還有其他想法或補充嗎？

四、資料處理與分析

本研究分兩部分進行資料處理，量化資料根據其計分方式，以統計套裝軟體 SPSS for Windows 22.0 版，以無母數統計法檢定高齡者參與活動前後之幸福感差異情形。而質性資料則在蒐集大學生心得回饋及高齡者焦點團體訪談資料後（包括錄音及逐字稿之謄

錄），透過內容分析法（王文科、王智弘，2014）之操作，即歸納方式之質性內容分析步驟（梁淑媛、莊宇慧、吳淑芳，2012），以分析研究資料。其步驟包括對文本資料整體閱讀以確認分析單位，接著確認意義單位，而後進行編碼，即開始系統性的將文本資料進行意義單位的分類過程，續而將共通含意的段落形成類別，最後再將相關含意的類別形成主題等。

換言之，質性內容分析的歸納與整理過程，以焦點團體訪談錄音後的謄錄資料及心得回饋之資料為分析之文本；首先針對文本資料進行登錄，分兩個部分，以 e 表高齡者，y 表大學生，如 e02-011 表第 2 位高齡者於訪談中的第 11 句話；y23-015 表大學生在心得回饋單裡的第 15 句話。後續則針對文本資料反覆閱讀、檢視與理解，對照文本與研究主題間的關係，如上述分析步驟，同時邀請一位具質性資料分析之學者，共同分析文本資料，透過共識性編碼過程，產生類別及主題等，輔以描述文說明，以回答研究問題。最後綜合質性與量化研究資料，以回答研究問題。

參、研究結果與討論

一、研究結果

(一)高齡者參與懷舊代間園藝治療前後之幸福感變化

本研究針對高齡者及大學生設計懷舊代間園藝治療方案，探討高齡者參與團體之效果，透過團體前後老人幸福感量表差異檢定及高齡者訪談與大學生心得回饋等方式理解團體實施效果。針對團體前後老人幸福感差異部分，共蒐集到 7 位高齡成員之量表填答，其中 3 位男性及 4 位女性，其年齡皆超過 65 歲，平均 80.43 歲（標準差為 8.77）。於參與活動前及團體結束後各施以一次「老人幸福感」量表，其兩次之填答平均數資料如表 2。團體後的平均得分，高於未實施前，分散情形亦較初次為集中。

表2
高齡者在幸福感量表前、後測得分平均（N= 7）

	平均數	標準差
幸福感前測	32.71	5.87
幸福感後測	41.01	3.74

為評估其參與團體前後幸福感的差異情形，遂進行差異檢定，惟因參與人數較少，屬小樣本形式，未必能符合分數常態化分配之假設，故以無母數統計法進行差異考驗。因其為相關樣本，故而採用魏克森等級檢定（Wilcoxon signed-rank test），以了解高齡者參與團體前後於老人幸福感量表得分的差異情形。檢定結果達顯著差異（α= .042< .05），並將之呈現於表 3，故知高齡者於參與懷舊代間園藝治療團體前後之幸福感達到顯著差異。

表3
幸福感前測、幸福感後測之差異分析－Wilcoxon signed-rank檢定（N=10）

	人數	Wilcoxon W 統計量	Z 檢定	漸進顯著性（雙尾）
幸福感後測- 幸福感前測	7	26.00	-2.036	0.042*

註：*p< .05

依原量表構念涵義，其幸福感之提升，包括有情緒幸福感、心理幸福感及社會幸福感等。從量表的數量變化可看出高齡者投入該團體後顯現幸福感提升之情形，至於相關內容，未必能透過數字理解，故而加入質化研究方式蒐集高齡者參與團體之切身述說，呈現如下。

(二)高齡者參與懷舊代間園藝治療之效果

訪談聚焦於高齡者參與懷舊代間園藝治療的團體經驗，於團體結束後的隔天進行。高齡者對於參與團體的效果呈現 5 項共識，如下：

1.主動關心植物

高齡者普遍出現此反應，因進行代間園藝治療活動，栽種了一些植物，而使其感受到植物的生命力，對植物表現出關心的行為，即出現植物照顧的行動，如一日探兩回。舉其中二例，說明如下（下述皆同此例方式呈現）：

「特別就是植物，每天都可以去早上去看一下，放著下午再去看，看到一直生長，看了就很開心！」（e02-001）

「種花草，帶回去，放在架子上。早上去哪裡，就去後面看。」（e06-003）

2.情緒自在抒發

高齡者們透過代間活動，與年輕世代的互動與交流，帶來許多正向情緒，如感到高興、愉悅、有趣等，對於過程能夠自在享受與投入其中，於團體中能有情緒抒發與自在感受。

「我們來上課、、、這樣做的很好，大家很開心。」（e02-009）

「有這些小孩子（大學生）跟我聊聊天，我覺得非常開心。」（e03-026）

3.年輕活力感

高齡者從參與代間活動過程中，受年輕世代影響，感染了年輕世代的青春活力感，覺得自己也變得年輕、活潑了。高齡者們能從年輕世代感受到自己更為活潑、具有活力感受。

「與年輕人互動，感覺自己很活潑喔！」（e05-003）

「年輕人的想法跟你沒有差很遠，跟他們在一起感覺比較年輕，比較不會想睡覺耶！比較有活力，整天精神都很好，跟那幾個孩子，手一直有在動，嘴也跟他們聊天。」（e04-009）

4.活動續辦期望

高齡者們從代間活動中獲得正面回饋，不只期待團體的到來，亦期望圖體能持續辦理。七位高齡者全數皆有此反應，對於活動的參與應有認同或正面肯定。

「我感覺做這個，時間很好過，意猶未盡的感覺，所以老師還要繼續辦下去。」（e03-033）

「有想要繼續來（參與活動），希望老師繼續辦理。」（e04-010）

5.自發表達關心

高齡者們在代間互動過程中，自發地對大學生表達關心，透過個人的生活或生命經

驗的交流與分享予大學生，如鼓勵他們努力學習等，對年輕世代的參與者自發性的表達關心，如對其未來生涯或現在的課業學習等。

「我本來就有一個同學，已經跟我們約定來這裡、、、來○○當志工，很好啦，來當志工！」（e02-008）

「我是跟她（大學生）鼓勵說，不一定你家住哪裡就一定要在那裡上班。、、、她問我說我是怎樣進入○○（某國營事業）。」（e03-012）

依上述，高齡者獲得五項效果，一部份跟自己有關，另一部份則跟互動對象有關，前者如主動關心植物、情緒的自在抒發、活動的續辦期待；後者則受年輕世代影響，覺得自己擁有活力或年輕感、主動關心互動的對象等。

(三)大學生對高齡者參與代間團體效果之觀察

針對年輕世代的大學生進行參與心得之回饋資料，進行內容分析，總計獲得 9 項高齡者參與代間團體的效果內容；此觀點可提前項結果之對照，確認高齡者能從團體過程中獲益，如下。

1.分享知識與經驗

從參與代間團體的年輕世代大學生觀點，觀察到與之配對互動的高齡者，出現針對自己熟悉的園藝、植物相關知識或生活經驗，主動、自發的分享或教導予年輕世代，共有 26 個段落出現此主題，計 3 項類別，即：(1)教導植物相關知識、(2)分享生活知識及經驗、(3)指導台語學習。舉其一例如下（下述皆同此舉例方式）：

「聽婆婆說吃艾草就比較不會脹氣，又學到了一個知識呀！」（y02-008）

2.自發影響年輕者態度

從高齡者對代間活動的參與及投入，在互動過程中自發地影響了年輕世代，大學生除了感受到長者的認真態度外，面對長者的態度或個人的生活態度，都受到影響或啟發。計 26 個段落出現此主題，4 項類別，即：(1)改變對長者的觀感、(2)學習態度受影響、(3)效法長者的生活態度、(4)生命態度之轉變。

「以前會害怕跟老人溝通有種刻板印象，固執或者有代溝，經過這次經驗之後徹底改觀了。」（y06-006）

3.人際能力之調整

年輕世代敏感於與高齡世代的溝通過程，彈性的修正了技巧或方式，如調整為更為感同身受、同理地貼近了長者的需求或更為耐性的傾聽；而高齡者亦適當的調整了與年輕世代的溝通方式，如貼近年輕世代之話題等。該主題出現在 33 個段落，歸類為 2 類別，即：(1)促發適當溝通方式、(2)人際溝通之敏感性。

「和高齡者互動說話要放慢速度、咬字要清晰不可以太急躁。」（y08-003）

4.形塑正面代間關係

年輕世代於高齡者互動過程中，觀察到長者自然形塑或連結與大學生的正向互動關係，使彼此從中獲益，包括正向情緒或成就、感動等，計有 17 個段落。

「我和爺爺說了一些感謝的話，他就默默的把手舉起來對我比手指愛心，真的非常感動也很開心。」（y01-009）

5.拓展生活經驗與意義

年輕世代從代間活動過程中，發現高齡者從與他們的互動中，拓展了生活意義與產生了價值感，不同於原先的生活經驗與觀點，計有 28 個段落出現此情形。

「長者可以認識新朋友，接收平時不知道的事物，因此可以了解新的知識，學習到新的東西，讓他們可以活到老學到老。」（y05-007）

6.展現正面特質

年輕世代與長者的互動過程中，有別以往的印象，發現長者有諸多正面特質，如幽默風趣、精神力良好（元氣、活力）、學習態度積極、容易相處與溝通等。年輕世代發現長者處現此情形者有 23 個段落。

「他們（高齡者）其實也很像我們一樣…也很幽默、也很有趣。」（y01-007）

7.擁有獨特生命故事

在代間互動活動中，大學生發現每位長者都有他們自己的生命故事，也都樂於分享，而讓年輕世代從中學習到許多人生智慧，計有 20 個段落。

「每個高齡者都有屬於自己的故事、、、」（y05-003）

8.具創意及藝術感

年輕世代與長者互動過程中，發現與長者進行代間園藝活動中，具有諸多創意及藝術美感，計有 13 個段落。

「發現爺爺很有藝術的美感，把押花卡片做的很好看，原來是我們拖累了爺爺、、、。」（y08-002）

9.顯露正向情緒

年輕世代從代間活動過程中，觀察到長者於活動過程中，多數時候顯現正向的情緒，包括快樂、高興、喜悅與期待，計有 12 個段落。

「尤其是看到爺爺在收到我們卡片的時候，滿臉喜悅的樣子，真的讓我很欣慰！」（y16-001）

從年輕世代參與代間活動與高齡者的近身接觸中，發現團體對高齡者產生上述之效果，依其性質分，可為彼此間的互動層面，或稱為社會關係層次，及個人心理層次之效果；前述如「分享知識與經驗、自發影響年輕者態度、人際能力之調整、形塑正面代間關係」，後者則為「拓展生活經驗與意義、展現正面特質、擁有獨特生命故事、具創意及藝術感、展現正向情緒」等；其中「顯露正向情緒」亦可另分類為個人情緒層次之效果。

二、研究討論

(一)高齡者參與懷舊代間園藝治療的幸福感體驗

針對參與代間團體前後之量表測量結果，發現高齡者幸福感有所提升，雖然量表內容包含主觀幸福感的成分，如心理、情緒與社會幸福感內容，但量表本身並無提供常模對照（連廷嘉、鄭曉楓，2015），因此無法確知高齡者「幸福」到什麼程度；然從 7 位高齡者於量表後測的得分平均（41.01），在 9 題 5 點量表的得分上，每題平均有接近滿分 5 分的情形，而透過差異檢定，達到顯著差異（$\alpha = .042 < .05$），可見高齡者主觀幸福感感受，相較於活動前有明顯提升。可以肯定實施懷舊代間園藝治療過程，能提升高齡者的幸福

感。因此，採取表達性治療媒材，能為高齡者帶來幸福感之肯定效果，此點與 Bohlmeijer 等人（2007）、宋鴻燕和黃奕琳（2014）、林俊德（2017b）等的研究結論相仿。

高齡者的幸福感與其活動的參與、社會的支持、自我的價值、及與他人關係的連結等有關（李勉禎等，2015；Li et al., 2014），對照本研究的進行過程，由高齡者與大學生以 1 比 3 的比例共組活動小組，四次的方案活動參與，皆可觀察到彼此對活動的投入。另從訪談分析亦可觀察到高齡者感受到幸福感的內容，如「情緒自在抒發」就是一正面的情緒狀態，高興、快樂、喜悅的投入活動中，符合情緒幸福感的概念；而「年輕活力感」則充滿能量的感覺，是一種心理幸福感的概念；對大學生「自發表達關心」，即是一種社會互動，對於同在同一團體互動的對象，可以給予正面的關照，屬於社會幸福感的概念。由此可肯定高齡者可從懷舊代間園藝治療團體活動過程中感受幸福感（Jovanovic', 2015）。

此外，高齡者的「活動續辦期望」，是高齡者對活動持續進行的期待，在以表達性治療媒材為主題的研究裡，亦有相同發現（林俊德，2015），顯示高齡者能從活動的參與過程中，感受到好處或肯定的經驗，而願意持續參與。其次，特別的是「主動關心植物」這一項，推測與本研究採取園藝植物為活動媒材的關係所造成，與園藝治療的相關研究有類似的現象；即高齡者獲得幸福感的對象，除了來自於同儕或年輕世代的互動以外，亦可能來自於植物。也就是與植物的互動結果，仍可能受到植物的影響，而有幸福感的體驗；此種感覺只有當事人自己最為清楚，也可能是另類的幸福感展現。只是在探討幸福感主題的相關研究裡，主要仍是從當事人的主觀知覺來說明，較少見到何物帶來幸福感，而本研究的觀察，正好提供一項證據，「玩園藝」也可以是幸福的。

(二)高齡者幸福感之跨世代間的效果驗證

將質性研究部分的資料，包括高齡者接受訪談及大學生對高齡者參與代間活動的觀察心得之分析結果，輔以幸福感的構面，即心理、情緒及社會幸福感之內容參照（連廷嘉、鄭曉楓，2015；Jovanovic', 2015），依高齡世代及年輕世代之觀點主題加以歸類，整理如表 4，可見到彼此相仿與差異之處。不管從高齡者自身的觀點理解或從大學生對高齡者的觀感，皆可觀察到個人自我的部分及互動層面的關係議題；前者如高齡世代之主題 1、2、4，年輕世代之主題 6、7、8、9；後者如高齡世代之主題 3、5，年輕世代之主題 1、2、3、4、5。顯見高齡者參與懷舊代間園藝治療團體，不僅在自我的層次上能有反思與受益，在互動的層次上亦有斬獲，除透過互動影響年輕世代外，亦受年輕世代影響，在關係層面彼此相互影響，「代間」性質的互動，可使高齡者有機會提升彼此，與 Hutchison 等人（2010）及李新民等人（2017）的觀點一致。

表4
高齡者幸福感之跨世代間觀點對照

對應幸福感之內涵	團體之參與感受	
	高齡世代觀點	年輕世代觀點
心理幸福感層面	1.主動關心植物 （個人自主議題） 4.活動續辦期望 （個人自主議題）	6.展現正面特質 7.擁有獨特生命故事 8.具創意及藝術感
情緒幸福感層面	2.情緒自在抒發 （個人情緒議題）	9.顯露正向情緒

	3.年輕活力感 （與互動有關-受年輕人影響）	3.人際能力之調整 (2)人際溝通之敏感性 5.拓展生活經驗與意義
社會幸福感層面	5.自發表達關心 （與互動有關-影響年輕人）	1.分享知識與經驗 (1)教導植物相關知識 (2)分享生活知識及經驗 (3)指導台語學習 2.自發影響年輕者態度 (1)改變對長者的觀感 (2)學習態度受影響 (3)效法長者的生活態度 (4)生命態度之轉變 3.人際能力之調整 (1)促發適當溝通方式 4.形塑正面代間關係

註：表內數字為原主題之次序

進一步延續上述幸福感構面內容，心理幸福感涵蓋的內涵如自主性、自我接納、個人成長等，而情緒幸福感則是正向的情緒內涵，社會幸福感則包含與他人的正向互動、對他人的接納、或有所貢獻。從前述「老人幸福感」量表的得分，僅知高齡者參與團體前後幸福感有所提升，卻不知其內涵為何，但從表 4 的整理過程，約略可知高齡者幸福感的可能內涵，因訪談過程中，並未直接詢問高齡者對幸福的定義是什麼，也未直接提示大學生針對高齡者的幸福感內容書寫回饋，但透過資料的編碼群聚分析，仍能從概念及主題的意涵，理解其與幸福感的對應。若能進一步深入探究，或許可以拓展高齡者幸福感內容，而對測量工具有補充之可能。此外，從該表的整理中，亦可發現高齡者賦能的痕跡，包括個人的掌控感、意義性、正面的情緒狀態、及影響力的展現等（林俊德，2015）；高齡者參與該團體仍有機會賦能自己。

(三)高齡者參與「懷舊」、「代間」、「園藝治療」團體的效益

承前述，從量表測量得知高齡者參與懷舊代間園藝治療具有幸福感提升之現象，其與「懷舊」、「代間」互動，及「園藝治療」可能都有關連，過去相關研究亦各有證據支持（吳孟恬等，2017；張夙娟等，2015；Bohlmeijer et al., 2007；Clatworthy et al., 2013）。將三議題融合的團體介入，以進行高齡者身心健康的提升方式，本研究乃屬初次嘗試；若能有效促使高齡者身心獲益，應可初步肯定該方案之創見。

從高齡者訪談的分析結果及大學生對高齡者的觀察與回饋，將結果之主題概念，循文本相關脈絡，依上述三議題加以區分與歸納，可以見到主題概念與議題間的關連，如表 5 說明。

表5
高齡者參與團體效果之歸類

對應團體之議題	團體之參與感受	
	高齡世代觀點	年輕世代觀點
懷舊議題		1.分享知識與經驗 (2)分享生活知識及經驗 7.擁有獨特生命故事

airiti

代間互動議題	3.年輕活力感 5.自發表達關心	1.分享知識與經驗 (1)教導植物相關知識 (3)指導台語學習 2.自發影響年輕者態度 (1)改變對長者的觀感 (2)學習態度受影響 (3)效法長者的生活態度 (4)生命態度之轉變 3.人際能力之調整 (1)促發適當溝通方式 (2)人際溝通之敏感性 4.形塑正面代間關係
園藝治療議題	1.主動關心植物	1.分享知識與經驗 (1)教導植物相關知識 5.拓展生活經驗與意義 8.具創意及藝術感
以上三者皆具	4.活動續辦期望 2.情緒自在抒發	6.展現正面特質 9.顯露正向情緒

註：表內數字為原主題之次序

從表 5 內容可知，不管從高齡者或大學生的觀點來解讀，高齡者主要的反應較聚集於「代間互動議題」上，顯然與年輕世代互動是高齡者關注的焦點或喜好的活動方式，訪談雖然沒有提問高齡者之喜好，但從此表內容來看，應可推測高齡者對於代間互動仍有其獲益處；同於 Hutchison 等人（2010）及李新民等人（2017）的觀點，「代間」性質的互動，可使高齡者有機會提升彼此。另從心理健康的觀點來解讀，高齡者在代間互動的議題上，對年輕世代有所影響，亦受年輕世代所影響，不管是分享知識與經驗、或感受到年輕活力感、對年輕世代的關心，及人際能力的調整等，皆可見到高齡者活化個人能力及自然地貢獻一己之力，此點對成功老化及老人身心健康議題有肯定性的回應（李百麟，2013；Woods et al., 2018）。

再從園藝治療的觀點來看，確實能見到植物對高齡者的影響，不管是關心植物或對年輕世代的影響，即透過對植物的知識理解，分享予大學生有關園藝植物的相關知識與經驗，對其身心健康亦有正面的效益（Gigliotti & Jarrott, 2005），尤其見到高齡者的主動參與，對其心理感受亦有正面提升之效用。然而在懷舊部分，高齡者在訪談過程中，未必有直接的回應，但從年輕世代的反應裡，可以見到諸多高齡者的懷舊經驗分享，或許在敘說過程裡，身在其中未必認為是在懷舊，但從旁人耳中聽到的，卻是當事人珍貴的人生經驗與啟示（Chung, 2009；De Souza, 2007），此點可從年輕世代知覺到高齡者對其人生態度的影響中獲得驗證（表 5 主題 1.(2)之內容）。

進行此項分類僅為說明團體效果主題與懷舊、代間及園藝治療等三議題之關連，依方案之設計所包含的相關議題，然欲完全切割三議題之相關內容歸類，應有其難度，因其彼此間仍有重疊性，從表五最末項「以上三者皆具」的內容來看即能得知。換句話說，本方案的進行主要仍是圍繞在能引發「代間互動」的相關刺激（與「懷舊」有關連之內容），而園藝治療則為操作平台與過程，然對高齡者的正面影響，從主題之內容來看，皆有其參考價值。

airiti

肆、結論與建議

一、研究結論

本研究採用質量混和之研究設計，邀請高齡者及大學生進行「懷舊代間園藝治療團體」活動，量化部分以「老人幸福感量表」評估高齡者參與團體前後之幸福感差異情形，質化部分則以焦點團體訪談方式蒐集高齡者參與團體之心得，及透過書寫團體參與心得回饋單方式蒐集大學生之參與心得，輔以內容分析方式分析此二部分資料，以理解高齡者參與團體之效果。研究結果獲以下結論。

(一)高齡者幸福感顯著提升

本研究以「老人幸福感」量表評估高齡者參與「懷舊代間園藝治療」前後之幸福感差異，以無母數統計方式進行資料分析，發現高齡者參與團體前後的幸福感有所提升，相較於未參與前，呈現顯著差異（$\alpha = .042 < .05$）。

(二)高齡者獲正面之團體參與效果

透過焦點團體訪談過程，獲知高齡者參與懷舊代間園藝治療團體後，出現「主動關心植物、情緒自在抒發、年輕活力感、活動續辦期望、自發表達關心」之現象，推測對其心理健康之提升有所貢獻。而分析與之配對進行代間活動之大學生參與團體後心得回饋，從其觀點亦肯定高齡者具有「分享知識與經驗、自發影響年輕者態度、人際能力之調整、形塑正面代間關係、拓展生活經驗與意義、展現正面特質、擁有獨特生命故事、具創意及藝術感、顯露正向情緒」等效果。

連結高齡者的幸福感議題，肯定參與團體能高齡者帶來「心理、情緒及社會幸福感」等內涵，懷舊代間園藝治療對高齡者身心健康之提升具有正面效益。從高齡者的訪談心得及大學生的心得回饋，亦間接肯定此代間方案之使用，對代間雙方皆能產生正面效益，其以 1 與 3 之比例組成之小團體，亦發揮團體支持之效果，使高齡者從活動的參與中，貢獻個人生活經驗與正向連結年輕世代的代間關係。藉助「懷舊」主題為回憶之刺激，以跨世代雙方共同經驗的園藝植物媒材，透過「代間」互動方式，達成團體正面效果。

二、研究建議

透過本研究相關經驗，提供諮商實務及未來研究之相關建議。

(一)高齡者諮商實務之進行

從四次的互動經驗，即能有此效果，顯示互動時間不在多，而在於有實質的切身互動。從老人幸福感量表得知，高齡者參與懷舊代間園藝治療活動，能從中獲取幸福感的提升，而從質性訪談資料中得知，高齡者除藉由園藝活動的參與有機會學習新知外，亦從懷舊的主題中，展露個人的知識及經驗，藉以影響年輕世代。故建議高齡者諮商實務的進行，可考慮以表達性治療媒材（如本研究之園藝植物）為互動材料，融合懷舊題材為刺激，亦可採用「代間」小團體互動方式，善用彼此優勢，使受輔者從中獲益。

(二)「代間活動方案」之設計

本研究之方案特色，可歸結於借用懷舊事物為回憶性刺激，而園藝植物恰是老少代間之共通經驗所在，透過代間互動小組之小團體平台，使彼此投入活動歷程。換言之，對於代間方案之設計，尋找適合各世代間共同經驗的媒材，推測應有正面效果，本方案（詳見表 1）可為代間活動設計之參考。

(三)擴大研究樣本

本研究之參與者，包括 7 位高齡者外，及與之配對的 21 位大學生，共計 28 位成員，然研究探討之對象僅聚焦於 7 位高齡者，而大學生的回饋資料係來自於其參與之心得回饋；資料之蒐集雖已包含量表及質性訪談與心得回饋等文本資料，惟未來之相關研究，應可擴大探討主題、對象及資料蒐集方式，即可增加年輕世代參與效果之探討、研究樣本數（以增強代表性及研究之推論證據等）、相關量表之施測等，以拓展研究視野與結果。

參考文獻

內政部統計處（2018）。**內政統計通報：107 年第 15 週**。取自：https://www.moi.gov.tw/files/news_file/107 年第 15 週內政統計通報_高齡社會.pdf

王文科、王智弘（2014）。**教育研究法**（十六版）。台北市：五南。

王燕芬（2015）。**運用代間方案提升祖孫間親密感之行動研究**（未出版之碩士論文）。國立台北教育大學，台北市。

行政院（2020）。**重要政策：長照 2.0，照顧的長路上更安心**。取自：https://www.ey.gov.tw/Page/5A8A0CB5B41DA11E/dd4675bb-b78d-4bd8-8be5-e3d6a6558d8d

吳孟恬、董佩瑜、周春珍（2017）。青少年參與老人機構代間服務學習課程之效益。**臺灣老人保健學刊，13**(1&2)，1-11。

吳麗芬、周青波、陸秀芳、曾惠楨（2006）。團體懷舊治療實務指引之研發。**實證護理，2**(3)，173-179。doi:10.6225/JEBN.2.3.173

吳麗雲、游淑華、林燕平（2014）。園藝治療對大學新生身心適應影響之研究。**台南應用科大學報，33**，31-55。

宋鴻燕、黃奕琳（2014）。團體音樂活動對於養護中心老人主觀幸福感與休閒滿意的影響。**臺灣老人保健學刊，10**(2)，95-109。

李百麟（2013）。**老人心理 12 講**。台北：心理。

李勉禎、陳志賢、丁原郁（2015）。老人自由需求符合程度、社會支持與幸福感知相關研究。**大仁學報，46**，75-100。

李新民（2018）。正向心理學取向的代間學習方案於兒童對老人態度及老人成功老化之影響。**樹德科技大學學報，20**(2)， 133-153。

李新民、李宜蓁、鄭博真（2017）。桌上遊戲代間方案對老人正向老化與代間溝通的影響。**華醫學報，46**，164-187。

林俊德（2015）。活力再現～高齡者參與園藝治療之賦能現象。**中華輔導與諮商學報，43**，95-126。

林俊德（2017a）。大學生參與主題式代間園藝治療活動之老人態度與個人成長效益初探。**輔導季刊，53**(3)，31-42。

林俊德（2017b）。**懷舊式團體園藝治療對高齡者的實施嘗試**。**2017** 第 **11** 屆園藝療法國際研討會，嘉義縣，嘉義長庚紀念醫院。

林夢珊、楊明磊（2019）。從生態心理學觀點初探園藝治療於失智症長者之運用。**福祉科技與服務管理學刊，7**(3)， 252-261。

張夙娟、胡月娟、吳佩燁、張靜雯（2015）。懷舊治療對機構老人憂鬱、自尊及生活滿意度之成效－統合分析。**護理暨健康照護研究，11**(1)，33-42。doi:10.6225/JNHR.11.1.33

梁淑媛、莊宇慧、吳淑芳（2012）。內容分析技巧在護理質性資料之初步應用。**護理雜誌，59**(5)，84-90。doi:10.6224/JN.59.5.84

連廷嘉、鄭曉楓（2015）。老人幸福感量表編製之研究。**輔導季刊，51**(1)，29-37。

郭毓仁（2008）。**治療景觀與園藝療法**。臺北：詹氏書局。

陳淑梅、郭倩琳、陳美戎、李來涼、李碧月、王淑芬（2016）。結構式團體懷舊療法於養護機構老人生活滿意度之改善成效。**護理雜誌，63**(4)，70-79。doi:10.6224/JN.63.4.70

陳淑華、張曉雲、謝秀芳（2012）。懷舊療法之介紹。**馬偕護理雜誌，6**(1)，7-16。

陳毓璟（2014）。代間學習策略融入社會老年學之學習歷程與成效研究。**教育科學研究期刊，59**(3)，1-28。

黃郁婷、楊雅筠（2006）。老年人友誼支持與幸福感之研究－以台北市老人服務中心為例。**社區發展季刊 2006，113**，208-24。

黃國城（2007）。代間學習及其對高齡教育之啟示。**社區發展季刊，118**，265-278。

黃富順（2004）。**高齡學習**。台北：五南。

楊桂芬、許哲瀚、唐憶淨、龔建吉（2012）。社區老人日常生活活動、生活品質與幸福感之相關研究。**台灣老年醫學暨老年學雜誌，7**(4)，217-232。

臺北市政府（2011）。**祝你好孕專案**。取自: http://born.taipei/ct.asp?xItem=63328037&ctNode=67868&mp=10200C

劉懿儀、朱芬郁（2018）。園藝治療方案對失智症老人正向情緒與福祉效益之研究。**教育科學研究期刊，63**(6)， 257-289。

Baker, J. R., Webster, L., Lynn, N., Rogers, J., & Belcher, J. (2017). Intergenerational programs may be especially engaging for aged care residents with cognitive impairment: Findings from the Avondale intergenerational design challenge. *American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias, 32*(4), 213-221. doi: 10.1177/1533317517703477

Bohlmeijer, E., Roemer, M., Cuijpers, P., & Smit, F. (2007). The effects of reminiscence on psychological well-being in older adults: A meta-analysis. *Aging Mental Health, 11*(3), 291-300. doi: 10.1080/13607860600963547

Cappeliez, P., O'Rourke, N., & Chaudhury, H. (2005). Functions of reminiscence and mental health in later life. *Aging & mental health, 9*(4), 295-301.

Chien, Y. C., & Liao, Y. J. (2019). Comparing the effects of aquaponics and traditional potted horticulture on the emotions of college students. *International Journal of Information and Education Technology, 9*(11), 772-777. doi: 10.18178/ijiet.2019.9.11.1302

Chung, J. C. (2009). An intergenerational reminiscence programme for older adults with early dementia and youth volunteers: Values and challenges. *Scandinavian Journal of Caring Sciences, 23*(2), 259-264. doi:10.1111/j.1471-6712.2008.00615.x

Clatworthy, J., Hinds, J., & Camic, P. M. (2013). Gardening as a mental health intervention: A review. *Mental Health Review Journal, 18*(4), 214-225. doi: 10.1108/MHRJ-02-2013-0007

De Souza, E. (2007). Intergenerational interaction through reminiscence processes: A theoretical framework to explain attitude changes. *Journal of Intergenerational Relationships, 5*(1), 39-56. doi:10.1300/J194v05n01_04

Gigliotti, C. M., & Jarrott, S. E. (2005). Effects of horticulture therapy on engagement and affect. *Canadian Journal on Aging, 24*(4), 367-377

Gingerich, B, S. (2009). The handbook of structured life review. *Home Health Care Management & Practice, 21*(4), 303-305.

Hutchison, P., Fox, E., Laas, A. M., Matharu, J., & Urzi, S. (2010). Anxiety, outcome expectancies, and young people's willingness to engage in contact with the elderly. *Educational Gerontology, 36*(10/11), 1008-1021. doi:10.1080/03601271003723586

Jones, E. D., Herrick, C., & York, R. F. (2004). An intergenerational group benefits both emotionally disturbed youth and older adults. *Issues In Mental Health Nursing, 25*(8), 753-767. doi: 10.1080/01612840490506329

Jonsdottir, H., Jonsdottir, G., Steingrimsdottir, E., & Tryggvadottir, B. (2001). Group reminiscence among people with end-stage chronic lung diseases. *Journal of advanced nursing*, *35*(1), 79-87.

Jovanovic', V. (2015). Structural validity of the Mental Health Continuum-Short From: The bifactor model of emotional, social and psychological well-being. *Personality and Individual Difference, 75*, 154-159. doi: 10.1016/j. paid.2014.11.026

Kim, J., & Lee, J. (2018). Intergenerational program for nursing home residents and adolescents in Korea. *Journal of Gerontological Nursing, 44*(1), 32-41. doi:10.3928/00989134-20170908-03

Lokon, E., Li, Y., & Parajuli, J. (2017). Using art in an intergenerational program to improve students' attitudes toward people with dementia. *Gerontology & Geriatrics Education, 38*(4), 407-424. doi:10.1080/02701960.2017.1281804

Pinquart, M., & Forstmeier, S. (2012). Effects of reminiscence interventions on psychosocial outcomes: A meta-analysis. *Aging & mental health*, *16*(5), 541-558.

Schwalbach, E., & Kiernan, S. (2002). Effects of an intergenerational friendly visit pogrom on the attitudes of fourth graders toward elders. *Educational Gerontology, 28*(3), 175-187. doi: 10.1080/036012702753542490

Walker, A. (2002). A strategy for active ageing. *International Social Security Review, 55*(1), 121-139. doi: 10.1111/1468-246X.00118

Wang, D., Macmillan, T. (2013). The benefits of gardening for older adults: A systematic review of the literature. *Adaptation & Aging, 37*, 153-181.

Woods, B., O'Philbin, L., Farrell, E. M., Spector, A. E., & Orrell, M. (2018). Reminiscence therapy for dementia. *Cochrane Database of Systematic Reviews, 3*(3), 1-30. doi:10.1002/14651858.CD001120.pub3

Yang, K. M., & Park, H. J. (2018). The effect of horticultural activities program on emotional intelligence and stress coping in nursing college student. *Journal of the Korea Convergence Society, 9*(2), 267-276. doi:10.15207/JKCS.2018.9.2.267

Zhang, J., & Zheng, Y. (2017). How do academic stress and leisure activities influence college students' emotional well-being? A daily diary investigation. *Journal of Adolescence, 60,* 114-118. doi:10.1016/j.adolescence.2017.08.003

airiti

The Effect of the Reminiscent-Intergenerational Horticultural Therapy on the Elderly

Jiun-De Lin[1]

Associate Professor, Center for General Education,

National Taichung University of Science and Technology[1]

Abstract

Reminiscence and horticultural therapy make a substantial contribution to the physical and mental health of the elderly. The integration of intergenerational interaction models should bring well-being to the elderly. The design and implementation of this study was to integrate the intergenerational and reminiscent concepts to conduct a reminiscent-intergenerational horticultural therapy group program for the elderly. By recruiting and inviting 21 college students and 7 older people, a three-to-one ratio was used to form an intergenerational group for group therapy and to evaluate the effect of the elderly's participation. The research method was used the mixed methods approaches. Through the one-group pretest-posttest design, the elderly well-being scale was used to assess the effect of difference before and after the elderly's participating in this group, and the focus group interview of the elderly objects and feedback of college students were provided as the texts of the content analysis. The findings were that was a significant difference in the sense of well-being of the elderly's participating in the group, containing the psychological, emotional, and social aspects of well-being. The study has confirmed that the elderly can benefit from the reminiscent-intergenerational horticultural therapy group, including the sense of well-being and positive experience.

KEY WORDS: college students, the elderly, intergeneration, reminiscence therapy, horticultural therapy

諮商心理與復健諮商學報
（2021）35, 47-64
10.6308/JCPRC.202102_(35).0003

airiti

專任輔導教師之督導需求初探

林世欣[1]、曾仁美[2]、徐西森[3]

國立高雄師範大學諮商心理與復健諮商研究所博士候選人[1]

禾心諮商所所長[2]

國立高雄師範大學諮商心理與復健諮商研究所教授兼所長[3]

初稿收件：2020 年 05 月 04 日；正式接受：2020 年 09 月 18 日

通訊作者：林世欣；任職機構：臺南市立忠孝國中

通訊地址：臺南市東區崇善路 151 號

電話：06-2670495-150；電子郵件：sing047@ms39.hinet.net

摘要

本研究旨在初步探索專任輔導教師之督導需求，期能藉由初探性的質性研究，了解專任輔導教師在實務工作中之督導經驗，及對督導之整體運作方式、督導者、督導進行內涵及其他督導相關部分之需求與期待。研究方式為招募現職專任輔導教師 3 位進行督導團體，於團體進行過程收集研究參與者所提出之督導議題，並於團體結束後進行半結構式訪談，再將收集資料進行現象學之質性研究分析。研究結果將專輔之督導需求整理成四方面：一、在督導資源與架構部分，希望能降低團體成員人數與組成變動、提高頻率及時數、穩定團體督導的結構及運作方式；二、在督導者部分，期待能增進督導者對專輔工作脈絡與學校場域的了解，以利協助專輔知能之提升；三、在督導焦點部分，因應學校場域實務需求，期待督導時能在促進專輔角色定位、提升系統工作能力、因應突發危機處遇之部分多加深入探討；四、在配套措施部分，希望相關單位能協助增加行政督導介入、同儕督導支持、資深專輔協助等資源，以彌補專輔工作現場專業督導仍不足之處。最後，本研究針對專任輔導教師之督導需求，於「督導架構」、「督導者」、「督導焦點」、「相關督導配套」四層面提出相關建議，以期能協助建構更合宜之專任輔導教師督導模式，進而提升學校輔導工作之整體成效。

關鍵字：專任輔導教師、督導需求、學校輔導、學校輔導督導、團體督導

airiti

壹、緒論

為配合精緻國教發展需求、解決學校輔導人力不足現象，民國 99 年起根據「教育部補助直轄市縣（市）政府增置國中小輔導教師實施要點」，國中小開始設置專任輔導教師（以下簡稱「專輔」）一職；並於民國 100 年修訂法源—「國民教育法第十條」，據此逐步增聘專輔人力；而民國 105 年 9 月 21 日頒布之「教育部國民及學前教育署補助置國中小輔導教師實施要點」，更確立於民國 114 年將達成國民中學每 15 班、民國 120 年國民小學每 24 班即設置一名專輔之目標，顯示近年來教育部將補足專輔人力之設置，視為增進基層教育專業輔導效能的重點工作。

專輔一職的出現，凸顯當前政策對義務教育階段輔導工作的重視，欲達成符合本職位設置初衷之效益，也必然需要眾多配套措施。諮商督導乃諮商輔導工作的核心，也是諮商治療人員養成教育中重要的一環，無論是諮商心理治療人員的職前訓練、專業運作或在職進修，均必須輔以諮商督導機制（徐西森、黃素雲，2007）。學校輔導工作之督導有其重要性，但卻常顯缺乏，Kellum（2009）即提及關於學校輔導員督導有雙重問題：畢業後缺乏臨床督導和學校管理者往往只提供行政督導。研究指出臨床督導對學校輔導員的發展（例如：自我效能感、專業身份）和輔導提供服務（直接輔導和間接輔導）都有重大影響（Bledsoe,2019），而缺乏督導和過多的非輔導工作時間都增加學校輔導員耗竭的可能性（Moyer,2011），可以想見欲發揮與提升專輔之專業工作效能，提供適切的督導機制絕對是必須。

國內因增置專輔之時間仍短，在職人力多屬年輕資淺，多數國中專輔的年齡比兼任輔導教師（以下簡稱兼輔）的年齡來得低，年資及輔導經驗淺形成工作困境（江艾穎，2014；林世欣、曾仁美與徐西森，2017）；另外，專輔之資格要求為需具有學校輔導（活動）科／綜合活動學習領域輔導活動專長教師證書，而實際從事本工作者之專業背景落差甚大，從輔導第二專長之非本科系畢業者而至具有心理師執照者都有；再者，專輔具教師身分，但工作內容著重於輔導而非授課，其角色定位不同於學校心理師、社工師之專任輔導人員，也不同於一般教師，容易遇到角色定位模糊之困境（宋宥賢，2016；鄭雅靜、林秀勤與鄭雅丰，2018）；加上其工作職掌涵蓋學校三級輔導，與兒童青少年工作又須注意與其生態系統合作（Bronfenbrenner, 1994；王麗斐，2011；王麗斐、趙容嬋，2017），工作內涵實為廣泛而複雜。整體而言，校園裡需要執行的輔導工作層面多元而複雜，而專輔族群具有 1.年資及資歷偏淺、2.專業背景落差大、3.工作角色複雜模糊、4.工作內容廣泛龐雜……等特殊背景與議題，因此所需督導應也有其特殊需求。Ladany 與 Bradley（2011）曾指出諮商師的專業成長依個人諮商經驗的增加而有不同的專業需求，督導者的角色和督導環境也應配合受督導者的成長與改變。因此，專輔督導需求也應因其背景與議題而與其他心理工作者不同，確實是值得重視與研究的主題。

專輔工作之相關制度與運作方式仍處於不斷修正調整中，關於本職務之各式議題也仍須更多研究深入探討。目前關於專輔之角色知覺、工作壓力、工作滿意度……等議題，已成為國內諮商輔導領域研究的熱門主題（王嫈慧，2013；余孟紋，2015；宋宥賢，2014；林丹貴，2015；姚映如，2015；蘇琬婷，2016），而關於專輔督導的研究卻仍然很少。許育光（2011）曾提出有別於傳統著重於精微諮商督導之理念，學校輔導教師之督導內涵應放置在一個更寬廣的、著重生態系統之架構上。由此，深入了解專輔之督導需求，以建構及提供符合專輔需求之督導架構與內涵，實為提升學校輔導工作成效之重要基礎。

綜上所述，因專輔之工作場域、人力背景、工作內涵與其他心理工作者不同，提供符合學校場域需求之督導是協助專輔增能的重要方式，但國內關於專輔督導之相關研究

卻仍少。因此，本研究意圖從專輔自身之眼光出發，初探性了解其於實務現場工作時所產生的督導需求，期待研究結果能反映學校輔導第一線工作者之需要，以能協助學校輔導之訓練及工作系統（包含學校輔導訓練工作者、督導者、行政體系人員……等）了解專輔之督導需求，並藉此為根基提供符合其所需之督導，同時作為專輔督導相關研究之基礎，並進而能促進專輔督導效能之提升，及逐漸建構出適合國內學校輔導工作場域之督導模式。

一、國內輔導教師督導現況與相關研究

台灣輔導諮商學會在民國 105 年公布之「專業督導認證辦法」中，開始將專業督導分為「諮商心理專業督導」和「學校輔導專業督導」兩類，顯示國內專業學會已開始認定學校輔導專業督導與一般諮商心理專業督導有不同定位，唯學會所通過之辦法施行時間仍短，國內之輔導教師督導制度仍屬剛發展階段。

目前中小學輔導教師在校之工作職位可概分三類：專輔、兼輔及輔導活動科授課教師，專輔主責為介入性輔導，輔導活動科授課教師主責為教學，兼輔則兩者兼之，三種職位之角色定位及主要工作內容有所不同，其督導需求理應有所不同。在專輔職位設置前，中小學現場並無針對輔導教師之制度性、固定性團體督導，輔導教師督導之相關研究也非針對專輔族群，但因專輔督導之相關研究甚少，且學校輔導督導仍應有其共通處，因此本段討論仍涵蓋輔導教師督導以供參考。

目前國內關於專輔督導需求之實務研究尚少，僅謝佑君（2017）研究發現專輔所知覺仍感不足或持續需要的受督需求有增進諮商知能、提升學校專輔工作效能、獲得自我覺察與情緒關照三部分。其餘相關研究中，江艾穎（2014）探討國中專輔之自我照顧、輔導自我效能與受督需求，發現專輔的督導需求中，以與學生個案輔導相關的督導需求最高，其次是與家長工作的過程中所延伸而出的督導需求，最後則是與校內教師合作時所形成的督導需求；梁雅賀（2013）則發現國中小專輔在督導協助與工作壓力在部分層面僅具低度相關。由上可見專輔督導之相關研究不但少，且多非以專輔之督導需求為探討重點，由當前研究結果僅可知專輔之督導需求層面廣且感受上受益仍少，對此議題之瞭解仍不夠深入。

另在討論學校輔導督導的研究部分，許育光（2011）探討國小輔導教師之實務培訓與督導需求，發現國小輔導教師之督導需求可分為五個層面：學生特定議題處理、諮商輔導歷程實務、家長與教師諮詢工作、體系建構與團隊資源議題、以及個人專業狀態。柯雅瓊與許維素（2011）探討學校輔導教師督導模式，則認為學校輔導教師督導的功能與重要性如下：1.調整所學與實務的差距，提升在學校系統中的工作成效；2.提供專業支持以處理工作壓力、避免專業耗竭；3.革新增進諮商實務專業能力；4.學習評估專業表現，增加專業認同。彭淑婷與許維素（2013）對國內學校輔導教師督導員訓練提出相關建議，包括：優先建構符合學校獨特脈絡的健全督導體系；發展學校輔導教師督導員專業標準；結合角色實務，發展學校輔導教師督導員訓練方案系列內容；增進學校輔導教師擔任督導員的專業發展意識；運用師資培育大學的資源提供。這些研究雖指出學校輔導督導的重要性及需求層面，但因非針對專輔而研究，推論至專輔族群是否合宜，則仍需更多研究與討論。

由上述可知，國內之學校輔導督導至近幾年才開始受重視及逐漸確立制度，且因歷史脈絡演進，當前針對專輔督導需求之研究仍少，而其他學校輔導督導之相關研究能否推論至專輔族群則仍需探討，因此，從基礎部分了解專輔之督導需求是極為重要的議題。

二、國外學校輔導教師督導制度與相關研究

在美國，為了落實學校輔導工作，美國學校輔導教師協會（American School Counselor Association, ASCA）提出「ASCA 全國模式」（ASCA National Model）。ASCA 提出學校輔導計劃的架構分成四個部分：基礎（foundation）、管理（management）、服務（delivery）及績效（accountability），以及學校輔導教師應花 80%或以上的時間在對學生直接或間接的服務的概念（American School Counselor Association, 2012），同時並據此提出「ASCA 督導模式」（ASCA-informed school counselor supervision model）。

Luke 與 Bernard（2006）則另提出了「學校輔導教師督導模式」（The School Counseling Supervision Model, SCSM），做為 J. M. Bernard 區辨督導模式的擴展，SCSM 使用 3（督導聚焦的技巧）×3（督導角色）×4（CSCPs 介入面向）矩陣，其中 CSCPs（comprehensive school counseling programs）介入面向包含：大團體介入，諮商和諮詢，個別和團體建議，計畫、協調和評鑑等四部分，即為對應 ASCA 模式之服務部分，為學校輔導工作場域所需要之處。Bledsoe（2019）曾以此模式進行研究，發現新任學校輔導員在知識、自我效能感和支持三個主題方面有專業督導的需求，而進行此模式之專業督導在改善新任學校輔導員之職業形象、改進理論技巧、諮商關係、資源和信心這五個主題上有所助益。

另外，Wood 與 Rayle（2006）也提出了「目標、功能、角色和系統模型」（the Goals, Functions, Roles, and Systems Model, GFRS），建構一個學校輔導特定的督導模型做為學校實習輔導教師培訓使用（a school counseling-specific model for supervising school counselors-in-training, SCITs），是為協助督導和準備學校實習輔導教師培訓所創設，以讓學校實習輔導教師在他們實習及生涯能勝任多方面的任務。

除有學者提出各類型學校輔導督導的模式，在學校輔導督導之實務研究上，Moyer（2011）研究指出督導對於提供學校輔導員建立和維持職位時的支持至關重要，督導也提供學校輔導員工作運行的發聲管道，並能確認學校輔導員在角色職責發揮得宜，及提供有關如何有效處理工作壓力的指導；Dunn（2004）研究有效學校輔導員督導的知識和能力項目，將這些知識和能力分為三個向度：諮商督導、方案管理和專業發展督導、行政督導，並調查小學輔導員和中學輔導員的想法，發現約 3/4 的人並未接受督導，最常接受的督導是行政督導，而最想接受的督導是諮商督導；Perera-Diltz 與 Mason（2012）對 ASCA 成員進行調查，結果顯示 89%的學校輔導員接受了某種類型的督導，大多數學校輔導員接受校長督導，其次是其他學校輔導員和其他心理健康專業人員的督導；Sandifer、Martin、Range 與 Fonseca（2019）研究則指出佔 55.85%的人從未接受過諮商督導，36.70%的人從未接受方案管理和專業發展督導，另外，這三種督導經驗彼此之間呈現正相關。這些研究皆指出美國學校輔導員所受督導仍不足，且多以行政督導為主，較缺乏專業督導的部分。

綜上所述，在美國已提出具體的學校輔導工作督導模式，實務研究中也發現接受督導的學校輔導員逐漸增加。但儘管學校輔導員的專業督導在過去十年中有所改善，與其他精神衛生領域的心理師相比，學校輔導員接受專業督導的人數仍較少（Perera-Diltz&Mason,2012），且學校輔導員仍多以行政和同儕督導補償一些專業督導的缺乏，顯示美國的輔導教師督導雖然已有所進展，但仍有再突破的空間。

整理國內外理論與研究可發現，學校輔導工作者所接受之督導仍不足，而學校輔導工作內涵廣泛複雜、又須與系統有大量連結合作，其督導需求除一般所知之輔導專業面向外，行政運作、專案經營管理、大團體介入……等較偏向系統部分的議題，也是學校輔導工作者常須尋求督導協助與討論的部分（Page,Pietrzak,&Sutton Jr, 2001；

Perera-Diltz&Mason,2012；Sandiferet al.,2019；江艾穎，2014；許育光，2011）；許維素與朱素芬（2009）提出學校輔導教師的督導應呼應學校輔導教師的多元工作角色及學校場域的獨特性，而有不同於一般諮商師督導的特定內涵與運作模式。基於督導為維護諮商輔導工作品質的重要守門工作，考量專輔工作內涵的特殊性，加上其服務對象為國家未來主人翁，其年齡正處於人格發展的重要階段，更需要合適的督導系統協助，因此，了解專輔之督導需求以利建構合宜的督導模式，實為重要的課題。

貳、研究方法

一、研究取向

本研究之研究目的主要在瞭解專輔於實務工作中所產生的督導需求，而所界定之「督導需求」為專輔實際於督導團體中提出之實務關切議題，及於後續訪談中針對目前督導現況所提期待與需求。因本研究主要想藉由專輔自由且完整的敘說了解其觀點，並嘗試建構其督導需求中之普遍經驗與共同主題，加上國內目前仍少有相關研究，需對此主題初步了解，以達到「現象還原」的目標，故採取「現象學」研究策略。

本研究進行方式為招募對督導有需求之現任專輔參與專輔教師督導團體，於團體進行過程中收集研究參與者所提出之督導議題，並於督導團體整體進行結束後，針對參與者進行專輔督導需求之個別訪談。研究者採用此兩項資料收集方式並行，為希望能同時收集到專輔於實際督導時所提出議題，以及其所認知督導需求之廣泛現象。其中，團體進行中之督導議題收集，為當次團體結束後研究者立即進行記錄，有不確定或疑義處則返回團體錄音及錄影內容核對；團體後之訪談為分別與訪談研究參與者個別約定合適時間，每人進行約 1.5 小時的訪談，訪談主軸則依據文獻內容整理及統整研究者實務經驗擬定半結構式訪談大綱，主要涵蓋四部分：(一)專輔工作中之督導需求程度與需求時機、(二)專輔工作體制內提供之團督經驗、(三)目前專輔工作體制內提供之團督充足與不足處、(四)關於專輔督導的理想與期待，實際訪談過程中，研究者則跟隨研究參與者脈絡，而不受限於訪談大綱之題目順序，以收集到充足及真實浮現之資訊為目標。訪談後，由第一作者將錄音檔轉騰為逐字稿，並與受訪者核對確認其所表達意涵，以做文本之確定。

於蒐集及確定訪談逐字稿之文本後，研究者接著依循現象學理念作內容之分析。現象學研究強調忠實於對現象的描述，本研究經由與研究參與者的訪談，透過對現象詳盡描述以呈顯出現象的具體性，並透過現象的還原與理解，期能了解專輔之督導需求經驗的本質，使其具備意義並且可被理解。研究者運用「描述－還原－本質」的步驟，首先懸置個人之先前經驗反覆閱讀文本，嘗試從有意義的句子裡尋找與專輔督導需求有關的概念，並將這些單元句子予以編碼，接著再參考與加入團體中曾討論及之相關議題概念，嘗試將這些素材進行分類，並群聚相關的意義單元以形成與研究主題有關之概念主題，並嘗試為這些概念主題命名，待概念主題確定，再針對概念主題做意義現象的描述，以將專輔之督導需求做歸納與整理。

二、研究參與者

本督導團體之研究參與者徵求條件包含：(1)目前職務為國中小專任輔導教師；(2)有接受督導之需求，且願意全程參與專輔教師督導團體者；督導團體成員採自由報名方式招募，且於報名前告知此為一研究情境之督導團體，為使團體督導運作順利並符合研究參與者權益，研究者經初次訪談後，安排三位背景同質性較高（於國小擔任正職專輔工作且年資皆為 3 年以下）之專輔參與同一督導團體。三位研究參與者 SA、SB、SC 皆願意全程參與專輔督導團體，並無立即需要處理之個人議題，在初次督導團體前研究者即說明資料使用與匿名之處理，並邀請成員簽具同意函。

三、研究者與研究品質

本研究之第一作者為現任專輔及諮商輔導研究所博士候選人，已修畢諮商督導理論與實務、質性研究法課程，並在第二及第三作者兩位諮商輔導博士之指導與督導下進行本專輔教師督導團體之執行與研究，兩位督導者皆從事督導實務與教學工作多年，研究者於理論與實務之相關訓練與經驗皆有助於本研究過程能進行較完整的現象觀察及後續分析。本研究之第一作者同時擔任「團體督導帶領者」及「研究者」角色，為了避免研究者的角色干擾帶領團體的進行，研究者除時時自我覺察，以受督者之最高利益為優先，並於團體帶領期間持續與兩位督導討論，不斷確認團體督導之進行狀態與方向，以及每位受督者的狀態及需求，以協助從較客觀的立場減少研究者角色對團體領導者角色的過份涉入。

另外，本研究第一作者擔任研究之設計、訪談與資料分析者，無論參與或帶領專輔之督導團體的個人過去經驗，都可能在研究之設計、訪談與資料分析時產生影響。研究者與研究參與者身處同一工作場域，正面影響可能為利於研究者快速理解研究參與者之經驗，負面影響可能為研究者對此議題之個人經驗與想法影響研究參與者之表述；同時，研究者與研究參與者也可能於工作場域有共同認識對象，而使研究參與者擔心其表述內容的保密議題。因此，研究者以公開招募方式，選取與研究者互不認識及工作場域較少交集者，同時在招募篩選與訪談研究參與者時，皆會主動向研究參與者說明保密原則，以與研究參與者建立基本之互信關係，利於研究資料收集。而在訪談與分析部分，為避免團體帶領者身分影響研究者身分之客觀度，研究者選擇於團體整體運作結束後再進行訪談事宜；在文本分析階段，則持續與第二作者討論現象之歸納直至確立分類，於撰稿階段也不斷與兩位督導討論及修正，以確保研究之品質。

四、專輔教師督導團體內容及架構

本研究之專輔教師督導團體為每週進行一次，每次 2 小時，共進行八次，使用半結構式的督導架構進行。團體開始前，研究者個別與每位受督者進行行前說明，主要為了解受督者之相關專業背景、目前個案量、工作狀態及受督需求。八次團體督導中，第一次團體督導主要目的為團體形成及評估每位受督者的個人狀態與工作現狀，並共同討論後續進行方式，第二次至第四次由三位受督者輪流提案，並進行個案討論，及與該個案相關之學校系統工作議題討論，第五次至第八次，除每次皆確認各受督者所提個案之後續晤談情形，以討論個案之歷程變化與處遇方向外，並依受督者所提出需求，討論學校系統工作議題。整體團體運作依據受督者所提需求，主要以諮商督導中的「個案處遇」及「學校系統工作」二大主題為切入主軸。

參、研究結果

面對個案處遇與輔導工作，專業助人者需要督導的解惑與導正，從更高處著眼，以提供個案更具體適切而專業的協助，因此，瞭解目前專輔於工作現場亟需之督導需求有其重要性，整理研究參與者於團體運行所提之議題及後續訪談內容，專輔之督導需求可分成以下幾方面：

一、充足而穩固的督導資源與架構

目前各縣市為專輔安排的督導一般為團體形式，而實際運行方式不但依各地方教育局及輔諮中心的考量、督導者背景與風格不同而有極大落差，也呈現資源嚴重不足的狀態，專輔督導團體一般呈現成員人數眾多、督導時數與頻率偏低、督導團體的組成架構與運作方式不穩定……等問題。督導資源缺乏及架構不穩定讓研究參與者深感無法支應

其工作需求，即使適逢督導時間，受督者也常因人數眾多、考量保密性、擔心影響督導時間原定行事……等原因，而猶豫是否提出所遇困難，因此，提供充足資源與穩定架構是專輔最基本的督導需求。關於督導資源與架構的需求，研究參與者所提並可細分為以下幾層面：

(一)降低督導團體的成員人數與組成變動

專輔督導團體的人數及組成方式因受訪者所處縣市而有所不同，但成員人數至少都有 10 幾人，甚至也有高達一團 20 幾人的情形，在此人數基礎上，研究參與者表達於督導中提案討論機會少，對實際接案的協助緩不濟急，更遑論能深入討論關於系統合作、角色定位、危機處遇……等專輔非常需要的各學校輔導工作議題；人數眾多也易降低熟悉感與信任感，影響參與者的投入度與議題討論深入程度，因此，降低成員人數與組成變動，是優先需處理的議題。

> 好像他有一個輪流的順序。但會不會明年還是輪不到我（註:提案），後年也還是輪不到我，因為 20 幾個學校這樣輪，然後一個學期才四次，然後一次輪一個學校。（SA - 1:27）

> 我覺得在那麼多人，有些人你可能連他的名字和學校都記不得的時候，在那個時候要提出自己的一些工作上的困難，對我來說，就會是有一點，會是有一點不容易的。（SB - 2:2）

(二)提高團體督導的頻率及時數

在督導時間部分，受訪者所處縣市之團督頻率約為一學期四或五次，每次時間都是約二～三小時，研究參與者皆感到時數嚴重不足，再加上有時面臨學校有緊急個案或重大行事而導致專輔無法參與督導，甚或有學校不瞭解督導功效而並不支持專輔參加督導的狀況，形成督導資源已不足又無法確實參與，實際受督時數可能經扣減後所剩寥寥無幾的情形。因此，提高督導頻率與團體時數，並強化學校系統了解督導功效並支持專輔參與，才能促使專輔享有足夠的督導資源。

> 次數的話，我覺得一個學期四次很少，因為還要被，就是被干擾不能去，就會變得更少了。 ……（希望）一個月兩次，其實我覺得一週一次也很好耶，但是我不知道這在體制內有沒有辦法做得到。（SA - 1:32）

(三)穩定團體督導的結構及運作方式

目前專輔督導團體之形成方式、運作方式及督導者人選、參加人員組成……等，不只各縣市作法不同，也處於經常變動局面，形成專輔不只無法事先了解運行方式預做準備，尚得持續調適不斷變動而產生的心理不預期感，對於工作與督導的投入及成效有相當影響，因此，穩定的團體督導結構與運作方式是專輔所迫切需求的。

> 我現在只是希望說裡面的人不要一直變動。……對，因為對我來說，我覺得，有一個穩固的，固定的，其實是不錯的，當它流動性很高的時候，其實對我來說是不安全感的。（SC - 3:53）

二、增進督導者對專輔工作脈絡與學校場域的了解

即使是類似的專業知識，在不同場域的實踐方式本即大有不同，專輔之工作形態及內涵實與心理師有所區隔，而直接身處學校現場所產生的系統合作困境也有所差異。然而，國內現行之專輔督導運作方式幾乎都從心理師督導模式直接移植，加上專輔督導者多數不具中小學工作現場經驗，在督導受訓或執行過程也少有相關知能補充，此部分實

有不足。為提供專輔適切有效的督導，研究參與者期待擔任專輔督導者能對中小學學校場域有所概念，以及對專輔在校園系統中的角色與定位、工作狀態與困難……等有基本理解。同時，研究參與者也提到督導者如果具有專輔、導師、行政……等經驗，可能更能瞭解、同理專輔工作的困難，或是能提供不同的角色觀點，進而擴大思考層面與視野。整體而言，督導者能對學校場域與專輔工作脈絡有基本理解，是專輔重要的督導需求。

> 就是會有一個很清楚的部分就是，就是更知道我提出來的問題，它的困難會是甚麼？……他在回應的那個問題的時候，是把那個問題放在學校來回應的，而不是把它當作就是一個跟個案、或跟家長、或跟老師的問題來回應。（SA - 1:37）

> 如果有一個可以了解系統的人擔任督導，我覺得會不錯，因為我覺得尤其像專輔的部分，像國小的部分是 101 年才開始考。所以我覺得很多都是剛進學校，或者是剛跟這個系統有合作，那如果有一個，比如說他已經在學校工作了 10 年 15 年的人，有機會告訴我們說，怎麼樣子跟這些行政處室或者是跟導師合作的話，我覺得也是滿重要的。（SB - 2:37）

> 再來就是他(註：督導者)曾經有過行政的經驗，對，因為我覺得我們專輔的工作會跟行政有很大的接觸。他如果可以跟督導他有行政上面的這一些經驗，或許真的可以在幫助我們進行一些事情上面的分工，能夠更加的有條理，能夠跟別人說明。(SC - 3:49)

三、因應學校場域實務需求的督導焦點

當前國內之專輔督導因承襲心理師督導模式，內容多著重於個案處遇，但專輔之工作困境往往不只來自於個案議題本身，而更常源於面對困難個案時，學校系統中各人員的期待與立場不同所產生的爭端與壓力，以及如何連結資源、配合與因應學校行政運作……等，因此，除個案處遇外的專業工作角色定位、系統連結與合作、危機處遇……等學校工作相關議題，對專輔而言也是重要的督導焦點，因應學校場域實務需求的督導焦點約可分為以下幾層面：

(一)促進專輔角色定位

同樣身為心理助人工作者，專輔因身為學校教師，屬於校園系統其中一員，不只角色設定及工作職責與學校心理師落差甚大，與系統的連結與互動程度更高出許多；但另一方面，就身為一名教師的角色，專輔之主要工作內涵為輔導，又與一般教師之工作內涵為教學差異極大，常被其他一般教師認定為校園中的不同族群。同時身具輔導者與教師角色，在兩者之間如何自我認同，系統中其他成員又如何看待此工作的角色定位，都形成專輔工作樣態中特有的角色定位模糊之困難，而此困難也影響專輔之個案服務與專業工作，甚至影響專輔之系統適應與合作，因此角色定位是專輔期待能在督導時被關注的議題。

> 我猜測他們（註：心理師）跟系統的連結可能就是，比如說學校這塊可能沒有我們那麼深。……我們學校就是有一個心理師來服務，然後他就是來，然後，結束了就走這樣。我感覺，這樣，但是像我們在學校就是每天你可能走在路上就是會遇到你的個案的導師……等等。（SB - 1：24）

> 我覺得有體制上的問題。……對，就是我們可能會需要先定位我們到底是教師，還是輔導老師，還是心理師，因為我覺得這三個師是不一樣的，可是在學校裡面都很奇怪。一下子要把我們當老師，一下要把我們當心理師。反正就是在不同的事情上，他們要的角色，我們就會被更換。（SC - 3:47）

airiti

(二)提升系統工作能力

專輔服務對象為兒童及青少年，因此，根據生態諮商概念，在校內外需與家長及教師、心理師、社工師、醫護、警政……等各相關或專業領域工作者建立合作模式，才能達到維護個案利益及工作成效的目標，但年資少與輔導經驗尚淺是專輔族群之基本背景樣貌，每日生活於重視教學年資與輩分倫理的中小學校園系統中，此背景因素自然形成專輔與系統互動時的心理位階不平等，專輔之養成過程又少有系統工作訓練，更形成互動與合作的困難，因此，運用督導資源提升系統工作能力也是專輔之需求。

> 我也聽過有一些學校新進的角色（的困難），其實他講的話就是，就會是你也才剛來，我們為什麼要聽你的。（SB - 2:6）

> 然後再來就是，系統上的合作，可能心理師需要去跟個案的相關的人去做接觸沒錯，可是他其實可以是個個體，因為那是進入那一個系統裡面，可是專輔老師是就在那個系統裡面，他沒有，他雖然想要用心理師的方式去應對，但是他沒辦法，因為他在那個系統裡面。（SC - 3:46）

(三)因應突發危機處遇

當校園中出現中輟、性平、自傷自殺、高風險……等各式危機個案時，專輔往往被賦予第一線處理的角色，處理危機事件具高度壓力，但專輔角色實際未具行政權力，又有前述之角色定位與系統合作議題，並同時需考量兼顧法令規定、行政流程要求、個案需求與福祉……等因素，繁複而高壓緊湊的歷程常使專輔過度負荷。因此，研究參與者表示希望除固定之專輔督導團體時間外，如遇特殊情況時，能有即時可提供支援與諮詢的對象與管道，畢竟危機處遇之期程分秒必爭，實無法等到下次督導再求援。因此，安排可提供即時督導諮詢的對象及管道對專輔而言有其必要性。

> 我可能在學校裡面有一些緊急的事情，我會覺得在那裡面好像不太容易被處理，一個是因為人很多，然後再來說因為他每個禮拜都有安排那個提案的人，所以對我來說我有時候會擔心這個我提出來，耽誤到他提案的時間。（SB - 2:1）

> 但是如果那一週，突然跑出很多臨時性的，比如說就是需要做緊急處理的，那那個時候就會覺得說，因為當下學校只有你一個比較懂這類的事情，就比較懂輔導這方面的事情，所以就變成說，好像要很迅速去做一個選擇，及做一個處遇，所以那個時候就不知道要該怎麼樣，呃，去下那個處遇，也會擔心說自己下那個處遇會不會，有其它不好的效果這樣子，我覺得在這個時候會特別的，令人覺得緊張或是害怕……（SC - 3:8）

四、補足專業督導外的各式配套措施

除期待一般團體督導資源的增加與調整外，研究參與者更提及在學校系統工作下，關於符合場域脈絡的其他各式督導資源之需求，包含：行政督導需求、同儕督導需求、資深專輔協助……等不同型態，茲將各項分述如下：

(一)行政督導介入

專輔在校園系統工作中，常遇到關於案量過高、被期待處遇行為議題而非心理議題之個案類型、被要求執行大量非專業工作、其他教師不瞭解輔導工作而無意願配合……等，屬於校內行政系統合作方面的困難，因應這些困難，研究參與者表示期待能加上行政督導的資源與力量，且希望此行政督導資源能獨立於其工作場域之學校系統外，並能對學校端有影響力，以協助專輔導提高與系統合作的知能，也能促進學校系統了解專輔

角色與功能，雙管齊下以建立相互合作的基礎。

> 就是才不會讓我們在學校，就是被濫用，但是又沒有辦法發聲。……我不確定他們（註：○○市行政督導）到學校的頻率。但是他們就是會，在排解這些事情，就是當專輔被挪去幹嘛幹嘛，或是在跟學校合作上遇到甚麼困難，他們會可以來用他們的權力來處理這些部分。（SA - 1:40）

> 我覺得這其實很現實的，就是當有一個督導的角色來跟行政面說這件事情，跟以我一個剛進學校的老師來說這件事情，我覺得對行政的感覺是不一樣的。我覺得他們都是會比較相信，比如說心理師或是督導說的話。（SB-2:5）

(二)同儕督導支持

專輔在校園系統中之角色定位與工作職掌與其他校內教師有所不同，幾乎無授課鐘點、工作內容多為一對一晤談、角色職責為輔導而非教學、常需處遇危機事件……等工作樣貌也與一般教師差異甚大，在校內無其他相同工作角色的背景因素下，研究參與者提出與他校專輔的連結與相互支持是獲得普同感與紓壓的重要來源，也是不致過度耗竭的重要支柱，因此有同儕督導之需求。

> 我一直覺得專輔工作裡面，就是同儕支持也滿重要的，跟一種就是支持之外，還有一種紓壓的感覺吧！因為我覺得有時候，在學校你有時候真的會覺得自己很像是有一點孤軍奮戰的感覺。然後，一旦你出來督導，你會覺得說，這些人都是跟你一樣，都是在學校都是同一個位置。（SB - 2:36）

> 那個半天感覺就會有點像是我們自己，專輔老師也去參加一個團體，可是這個團體（註：同儕督導團體）並不是那種學術界的探究，而是至少可能你的心情上的調適，畢竟你面對工作壓力上的一些調適，你調整了之後，你再去面對那些事情，也許反而能夠迎刃而解。(SC - 3:21)

(三)資深專輔協助

研究參與者表示因專輔之工作定位特殊，且在校內常無其他有相關經驗者可提供諮詢，因此，若能夠得到資深專輔的經驗分享與協助，將是新手時期的重要資源，因此期待能有此類支持系統，以讓專輔經驗能傳承與形成體系，並於此逐漸建構具在地實務經驗之專輔工作與督導模式。

> 在那個實習的國小的那個專輔也會跟我們討論……如果他講的那些如果放在我現在，我就覺得可能是比較受用的經驗。（SA - 1:46）

> 我覺得其實就會有點像是老師在帶學生的那種協助……我們也需要有一個輔導教師，對我來說可能是一個幫助我們在這一塊能夠更加穩固的項目……比如果可能他陪伴他三五年之後，他已經可以成為一個專家的專輔了，那如果他有意願，那他可以再繼續去帶新手……（SC - 3:17）

肆、討論與建議

專輔身為專業助人者，工作內容常處於高壓，有時又遇校內外系統支持力量缺乏，必然需要合宜的督導，以提高其專業工作效益。而專輔之工作角色設置時間仍短，專輔督導更是因應此職位出現即直接移植心理師督導模式而執行，因此仍需更多的討論與研究，及持續的滾動式修正，才能真正符合學校輔導工作現場所需。本研究針對專輔之督導需求，根據研究結果提出四項建議，以作為後續專輔督導體制調整之參考，期待能協助建構合宜且有效益之專輔督導模式：

airiti

一、關於督導架構部分

(一)編列經費以增加專輔督導資源

專輔團體督導目前呈現成員人數眾多與組成方式不穩定、督導頻率過低及時數不足……之現況，形成督導團體中信任關係建立困難，且每人實際能接受督導直接指導的時數微乎其微的窘境。實證研究（Dunn,2004；Moyer,2011；Perera-Diltz&Mason,2012）已指出充足學校輔導督導的重要性，因此，為增進專輔工作效益以利學校輔導工作成效，編列足夠經費以增加專輔督導資源，實在是刻不容緩的議題，也值得主管機關及專業團體重視。

(二)增列法源以穩定專輔督導架構

目前教育主管機關僅規定專輔每年應接受之專業研習時數，但對督導時數並無明確準則，也因此形成專輔督導團體之運作架構不穩固，及系統可能不支持專輔參與督導，導致穩固督導關係難以建立的情形。關係是督導中的動力成分，它的結構與特質具體地表現在督導的其他因素中，這些因素也同時受它的影響（Holloway,1995），可見督導關係正如諮商關係，是督導能否發揮效能的重要因子。因此，為穩固督導架構及專輔受督狀態，考量實際狀態酌予列入法令規範，同時積極宣導以促進學校行政端更了解專輔督導之立意與功效，便是重要的基礎工作。

二、關於專輔督導者部分

(一)提升督導者對學校生態與專輔角色的理解

督導者須有兩個能力領域：提供受督者執行的服務類型的知識和技能，及關於督導的知識和技能（Bernard&Goodyear, 2012），校園輔導工作是複雜且須重視系統整體運作的歷程，因此專輔督導者不只需具備督導知能，也應對中小學生態系統的運作模式、專輔在系統中的角色定位困難、學校工作脈絡中的個案樣態……有所了解，同時以生態系統觀著眼進行個案討論，才能真正達到適用性。Neyland-Brown、Laux、Reynolds、Kozlowski與 Piazza（2019）研究指出如果當前缺乏適用於學校輔導員的研究生課程，則應在會議和在職培訓中提供現場督導培訓，以協助訓練督導者有相關知能。因此，對於學校輔導督導者的在職訓練有其重要性與必要性，此外，聘任專輔督導之行政單位或輔諮中心等也應提供專輔督導者學校工作場域制度與現況之資訊，以利督導者提升對學校現行生態的理解。整體而言，從訓練、知能補充、行政運作……等層面提升專輔督導者對學校生態與專輔角色的理解，應是諮商專業工作領域的重要目標。

(二)協助與鼓勵資深專輔受訓成為專輔督導

Page、Pietrzak 與 Sutton Jr（2001）曾指出學校輔導員偏好的督導員，乃是受過督導員訓練的其他學校輔導員，而本研究結果也顯示專輔認為具中小學現場工作經驗之督導者，能夠對專輔有不同層面之協助。目前台灣輔導與諮商學會已設置學校輔導專業督導認證，受訓資格除於學校系統服務之心理師外，並涵蓋高級中等以下學校專兼任輔導教師，因此可鼓勵現職專輔受訓成為專輔督導，以在地知識與督導知能結合運用，讓新進專輔能得到更多現場實務工作者的經驗與協助。

三、關於專輔督導焦點部分

(一)協助促進角色定位

專輔作為學校系統中之助人工作者，常因直接身處個案系統中，與同時兼具輔導與教師角色，而有角色模糊複雜、雙重角色……等定位問題，若對自身定位無清楚概念，

定然會影響其個案服務及工作狀態。因此，此議題為專輔督導重要焦點，無論是討論個案處遇、系統合作、工作內涵……等範疇，都需關注與角色定位相關議題。

(二)關注學校系統運作

學校輔導教師之督導內涵應放置在一個更寬廣的、著重生態系統之架構上（許育光，2011），除一般常有之「個案討論」外，其他如：角色定位、系統合作、行政互動……等關於「學校系統」之議題討論也是重要焦點。近年學校輔導更形強調生態系統合作（王麗斐、李陽旻與羅明華，2013；王麗斐、趙容嬋，2017），專輔直接身處學校工作環境，實需要更多系統合作的能力，但專輔養成中少有系統訓練，因此在督導時協助專輔在學校系統中自我定位，並且促進系通溝通與協調的合作能力，應是督導促進專輔專業成長之重要方向。

(三)提供即時督導諮詢

危機處遇往往是專輔最需要諮詢與督導的時刻，然而校內能提供專輔討論與諮詢的對象並不充分，在校外也難尋督導資源，因此，提供專輔即時督導諮詢的對象與管道，以化險為夷及充分協助個案是專輔亟需。另外，Wachter、Minton 與 Clemens（2008）也曾提出危機介入的同儕督導模式（The-PSAEF Model），若專業督導資源仍缺乏時，同儕督導也可適時成為補足危機督導缺口之道。

四、其他相關督導配套部分

諮商督導、方案管理和專業發展督導、行政督導三種類型的督導對學校輔導員都很重要，因為它們共同解決了學校輔導員的工作（Dunn,2004；Perera-Diltz & Mason,2012）；謝佑君（2017）研究則發現專業督導、行政督導和輔導教師督導三個督導機制各有其獨特性，且部分督導內涵需由兩個督導機制共同提供方能使受督者獲得最佳利益。本研究結果也顯示僅有專業督導並不足以提供專輔工作所需，因應專輔身處學校系統所需，尚需行政督導、同儕督導、資深專輔協助各方面輔助，才足以架構起符合專輔需求的督導：

(一)增加行政督導資源

專輔經常關於工作角色與內容界定模糊難辨，或因年資淺、位階低而專業不被重視情形，這些因素也常進一步影響個案處遇及專業工作成效。學校輔導員的角色模糊不清常導致對學生有益的實際輔導時間減少、壓力增加、過多非專業工作導致職業倦怠和工作損耗提高、工作績效降低（Chandler et al., 2018），另外，超量的非專業工作量容易造成學校輔導員的耗竭（Bardhoshi, Schweinle & Duncan,2014），這些部分除一般專業督導外，更需要行政督導方面的協助與介入，以確保專輔能將己力發揮於輔導工作，同時也協助校方及其他專業人員了解專輔的角色定位及工作內容，以期促進合作並提升校園輔導工作成效。

(二)運用同儕督導力量

同儕督導能形成專輔間彼此相互支援與紓壓的良好基礎，也能紓解與因應專輔在學校系統中的孤單感，且相較於專業督導或行政督導，同儕督導所花費人力、物力低廉許多，是便捷可行的資源。Crutchfield 與 Borders（1997）指出無論是在雙人配對或是小組中，同儕都可以互相提供支持和鼓勵，以及挑戰以新的方式思考其個案；而 Wachter 等人（2008）則指出面臨危機事件時，同一學區內的同伴可能會遵循類似的危機應對政策，並擁有類似的資源，也可能有助於危機介入的準備和反思。因此，同儕督導實為專輔重要的實務知識來源，提供專輔此資源有其必要性，而若想提高同儕督導功效，或可於專輔訓練或研習加入同儕督導運作方式等專業訓練課程，使專輔能更妥適運用同儕督導。

(三)善用資深專輔經驗

因校內缺乏同儕，初任專輔尤其需要資深前輩的經驗分享與情緒支持（宋宥賢、李佩珊與張聖杰，2018），在目前之訓練、行政、督導模式對專輔的支持體系架構仍不夠完整的狀態下，加入資深專輔帶領新手專輔的支援模式，可能會是一項快速突破當前專輔督導困境的道路，也是較具彈性及立即性的支援系統。若能建構此運作模式，也可增進專輔專業領域之相關知能累積，並形成在地知識的系統性構建，對整體學校輔導工作必然有其助益。

最後，關於後續研究之建議方面，因國內目前關於專輔督導需求之相關研究仍少，本研究屬於初探性研究，研究參與者人數較少，且其經驗主要源於南部二縣市，因此研究結果可能受研究參與者之人數、所屬縣市、其團督群及個人狀態影響，仍無法獲得全面性資料，後續研究或可訪談更多不同縣市與學校之專輔經驗，或將本研究內容再行以量化方式進行全面調查，以有更整體性之了解。另外，本研究僅從專輔教師角色觀點探討其督導現狀及需求，若能由督導面向或其他系統工作人員的觀點探查，可能有更多面向之研究發現，後續研究或可由不同學校系統工作者之角色觀點探討，以對此議題作更全面的探究，裨益於整體學校輔導督導之模式建立。

整體而言，符合專輔需求的督導模式，需涵蓋因應其學校工作場域脈絡的內涵，與符合場域需求的督導者及制度。架構與提供專輔符合學校場域脈絡的督導模式，是在增置專輔後下一個需重視與努力的議題，實需更多實務及研究的投入與重視，也是提升整體學校輔導工作效能的必要方向。

參考文獻

王婺慧（2013）。**國民中學專任輔導教師角色知覺-專任輔導教師與一般教師之比較分析**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化。

王麗斐（2011）。**國民中學學校輔導工作參考手冊**。台北市：教育部。

王麗斐、李陽旻、羅明華（2013）。**WISER 生態系統合作觀的雙師合作策略。**輔導季刊，49(3)，2-12。

王麗斐、趙容嬋（2017）。**生態合作取向之 WISER 三級輔導工作模式。**專業輔導期刊，1(1)，27-35。

江艾穎（2014）。**國中專任輔導教師自我照顧、輔導自我效能與受督需求之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，台北。

余孟紋（2015）。**國民中學專任輔導教師工作壓力及其因應策略之研究**（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投。

宋宥賢（2014）。**國民中學專任輔導教師人格特質、工作壓力與工作滿意度之研究**（未出版之碩士論文）。國立政治大學，台北。

宋宥賢（2016）。**臺灣校園專任輔導教師角色職責構建與專業定位促進之探究**。新社會政策，(46)，115-124。

宋宥賢、李佩珊、張聖杰（2018）。**初任國民中小學專任輔導教師職前培訓方案的參與經驗與需求評估之初探研究。**中華輔導與諮商學報，(51)，217-262。doi: 10.3966/172851862018040051007

林丹貴（2015）。**桃竹苗地區國民中學專任輔導教師工作滿意度之研究**（未出版之碩士論文）。中華大學，新竹。

林世欣、曾仁美、徐西森（2017）。**專任輔導教師工作困境與督導需求初探。**開展輔導諮商專業工作跨領域合作與對話。2017 台灣輔導與諮商學會年會暨學術研討會，高雄師範大學。

姚映如（2015）。**國中教師對專任輔導教師角色知覺與角色期望之調查研究**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化。

徐西森、黃素雲（2007）。**諮商督導：理論與研究**。台北市：心理。

國民教育法（民 100 年 1 月 26 日），華總一義字第 10000016631 號。取自 https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=h0070001

教育部國民及學前教育署補助置國中小輔導教師實施要點（民 105 年 9 月 21 日），臺教國署學字第 1050103239B 號令修正。取自 https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000100

教育部補助直轄市縣（市）政府增置國中小輔導教師實施要點（民 97 年 9 月 25 日），台訓(三)字第 0970187451C 號令訂定。取自 https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000100

許育光（2011）。**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)，99-128。

許維素、朱素芬（2009）。**學校輔導教師督導工作的省思。**諮商與輔導，282，35-44。

彭淑婷、許維素（2013）。**學校輔導教師督導員的專業發展：「美國學校輔導教師學會全國模式」之介紹與啟發。**中等教育，64(2)，98-121。

鄭雅靜、林秀勤、鄭雅丰（2018）。**從法制面與實務面思考專任輔導教師的角色定位。**臺灣教育評論月刊，7(11)，10-14。

謝佑君（2017）。**新北市國中專任輔導教師知覺受督獲益與受督需求**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系，台北市。

蘇琬婷（2016）。**專任輔導教師工作壓力、職業承諾與離職意圖之研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東大學教育心理與輔導學系碩士班，屏東縣。

Association, A. S. C. (2012). *ASCA national model: A framework for school counseling programs* (3th ed). Alexandria: American School Counselor Association.

Bardhoshi, G., Schweinle, A., & Duncan, K. (2014). Understanding the impact of school factors on school counselor burnout: Amixed-methods study. *Professional Counselor, 4*(5), 426-443. doi:10.15241/gb.4.5.426

Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2012). *Fundamentals of Clinical Supervision* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Bledsoe, K. G. (2019). *Exploring clinical supervision experiences of early career schoolcounselors: An interpretative phenomenological analysis study.* University of Alabama Libraries.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children, 2*(1), 37-43.

Chandler, J. W., Burnham, J. J., Riechel, M. E. K., Dahir, C. A., Stone, C. B., Oliver, D. F., Bledsoe, K. G. (2018). Assessing the counseling and non-counseling roles of school counselors. *Journal of School Counseling, 16*(7), 1-33.

Crutchfield, L. B., & Borders, L. D. (1997). Impact of two clinical peer supervision models on practicing school counselors. *Journal of Counseling & Development, 75*(3), 219-230.

Dunn, R. L. (2004). *The knowledge and competencies of effective school counselor supervision.* The Ohio State University.

Holloway, E. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. California: Sage.

Ladany, N., & Bradley, L. J. (2011). *Counselor Supervision*. New York: Routledge.

Luke, M., & Bernard, J. M. (2006). The school counseling supervision model: An extension of the discrimination model. *Counselor Education and Supervision, 45*(4), 282-295.

Moyer, M. (2011). Effects of non-guidance activities, supervision, and student-to-counselor ratios on school counselor burnout. *Journal of School Counseling, 9*(5), 1-31.

Neyland-Brown, L., Laux, J. M., Reynolds, J. L., Kozlowski, K., & Piazza, N. J. (2019). An exploration of supervision training opportunities for school counselors. *Journal of School Counseling, 17*(1-23), 1-27.

Page, B. J., Pietrzak, D. R., & Sutton Jr, J. M. (2001). National survey of school counselor supervision. *Counselor Education and Supervision, 41*(2), 142-150.

Perera-Diltz, D. M., & Mason, K. L. (2012). A national survey of school counselor supervision practices: Administrative, clinical, peer, and technology mediated supervision. *Journal of School Counseling, 10*(4), 1-34.

Sandifer, M. C., Martin, D., Range, L. M., & Fonseca, T. (2019). Factors associated with programmatic orientation and supervision in schools. *Journal of School Counseling, 17*(12), 1-25.

Wachter, C. A., Minton, C. A. B., & Clemens, E. V. (2008). Crisis-specific peer supervision of school counselors: The P-SAEF model. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research, 36*(2), 13-24.

Wood, C., & Rayle, A. D. (2006). A model of school counseling supervision: The goals, functions, roles, and systems model. *Counselor Education and Supervision, 45*(4), 253-266.

Preliminary Study on Supervision Needs of School Counselors

Shih-Hsin, Lin[1], Ren-Mei, Tseng[2], Shi-Sen, Shyu[3]

Ph.D. Candidate, Graduate Institute of Counseling Psychology and Rehabilitation Counseling, National Kaohsiung Normal University[1]

Director, HoldingSelf Counseling Center[2]

Director, Professor, Graduate Institute of Counseling Psychology and Rehabilitation Counseling, National Kaohsiung Normal University[3]

Abstract

Since the addition of school counselors to primary schools and junior high schools, and these school counselors must balance the dual roles of teacher and guidance personnel, promoting systematic understanding and the effective use of professional manpower to enhance school counseling work has become a hot topic in theories and practice. Supervision is designed to enhance thecounselor's competence and clinical skills of mental health professional. School counselors, are similar to other counseling specialties, who desire or need supervision to refine clinical skills, address complex student issues, and perform multifaceted job responsibilities. However, the topics that focus on the supervision experiences and needs of school counselors were rarely explored. Accordingly, the purpose of this study was to preliminarily explore the supervision needs of school counselors. This study recruited three individuals, who currently employed as school counselors in primary schools, to participate in a group supervision to share ideas regarding the supervision of school counselors, investigating supervision-related concerns raised by the participants, and conducting semi-structured interviews after the group supervision. Qualitative phenomenological research and analysis were performed on the collected data. The results revealed that the supervision needs of school counselors can be divided into four aspects: (1) adequate and stable resources, and structure for counselor supervision, including reduced numbers of supervision group members and group composition changing, increasing in the frequency and duration of group supervision, and stabilization of the group supervision structure and operation mode; (2) improvement of the supervisor's understanding of the counseling work context of school counselors andthe school counseling system; (3) supervisory focus on the practical needs of the school system, such as the promotion of the school counselors' roles, the improvement of systematic working ability, and with the management of sudden crises; (4)complementary supporting measures for supervisors, including administrative supervision intervention, peer support system, and assistance from senior school counselors. The findings yielded valuable information for working with school counselors and offered insight on the importance of ongoing school counselor development. With a focus on supervision needs, adding these perspectives will

address the gap in the literature and highlight the meaning of supervision among school counselors. Finally, this study proposed considerations for provision of school counselor supervision in four dimensions: supervision structure, supervisors, supervisory focus, and relevant supervisory support. For supervision structure, increasing counselors' supervision resources, stabilizing supervisory structures, and adding legal regulations in relation to school counselors' group supervision are suggested. For supervisors, this study suggested that enhancing supervisor's understanding of the school counseling system and the school counselor's role as well as assisting and encouraging senior school counselors to receive training and become supervisors would be beneficial. Supervisory focus on school operations, provision of relevant resources for supervision and consultation with school counselors are recommended. Regarding relevant supervisory support, this study suggested that increasing administrative supervision resources and support for the peer supervision of school counselors and utilizing senior counselors' experience would be beneficial. Overall, supervision is an effective way for school counselors to sustain and strengthen their competence by providing opportunities for professional identity development, self-efficacy, and ongoing professional development, and provision of school counselor supervision models for the school's context requires attention and effort when counselors are employed. In fact, more practical and research attention are required to construct a more appropriate supervision model for school counselors to further improve the overall effectiveness of school counseling. It is looked forward that the findings from this study will supplement existing contemporary empirical scholarship on the group supervision of school counselors.

KEY WORDS: school counselor, supervision needs, school counseling, school counseling supervision, group supervision

諮商心理與復健諮商學報
（2021）35, 65-73
10.6308/JCPRC.202102_(35).0004

airiti

復健諮商與專業倫理教育實踐之探究

蔡宜樺

國立高雄師範大學諮商心理與復健諮商研究所助理教授

初稿收件：2021 年 01 月 12 日；正式接受：2021 年 01 月 18 日

通訊作者：蔡宜樺；任職機構：國立高雄師範大學諮商心理與復健諮商研究所 助理教授

通訊地址：高雄市苓雅區和平一路 116 號綜合大樓 1 樓 4117 辦公室

電話：07-7172930 #8421；電子郵件：yihuatsai5475@nknu.edu.tw

摘要

在諮商與助人專業領域服務之專業人員皆應遵守專業倫理守則，因倫理被認為是專業人員所需具備的專業知能與能力，以提供更完善的服務給個案，並確保案主的福祉。除了專業人員之外，接受培訓的專業人員亦應從課程中，藉由多元的管道來培養其對專業倫理的知識、敏感度、推理能力、以及決策技巧等，才能使接受培訓的學生在進入專業領域之後，遇到倫理兩難議題時知道應如何處理與應對，在保護案主的同時也保全專業的形象以及專業人員。在專業仍重視倫理議題的情況下，臺灣復健諮商領域在專業服務發展數十年後才建置專業倫理守則，提供職業重建專業人員參考，相較於諮商領域發展較晚，希冀能在未來無論是對於守則的修訂或是倫理課程的規劃都能有進一步發展，讓這個專業領域更為完善。

關鍵詞：復健諮商、專業倫理教育、倫理

諮商及其他助人專業領域（如醫療、護理、社會工作、復健諮商/職業重建等），因助人專業直接涉及個案的權利和福利，專業人員應遵守專業倫理守則，因此，無論是實務工作或助人專業的養成教育，倫理（Ethics）都被視為是助人專業領域的重要議題（Hill, 2004; Herlihy & Dufrene, 2011）。倫理被認為是專業人員必備的知能，由專業組織或專業領域制定所謂「可接受」或「良好行為或作法」的規則或標準（Cottone & Tarvydas, 2007, p. 500），專業人員則必須按照制定的倫理守則提供相關專業服務，以確保案主的福祉。

換句話說，助人專業的培育過程，助人專業者應獲得倫理及法律相關的知識和技能，未來提供服務時，才能合乎倫理的服務工作。因此，倫理教育被認為是助人專業領域的核心課程，不同的專業領域在培育專業人員時，皆提供倫理原則、道德倫理、辨別倫理困境、倫理決策等議題的討論，讓學生以專業人員身份提供服務之前，能對倫理議題與相關規範有充足的認識，在面對兩難議題時，能夠辨識倫理困境且能做出合乎倫理行為的決策（Cottone & Tarvydas, 2007; Stadler & Paul, 1986）。雖然倫理相關課程被認為能夠加強專業人員在實務工作中面對與處理倫理議題的能力（Kitchener, 1986），但由於社會環境的快速變遷，專業人員面對個案問題與提供的服務內容也不斷改變，面臨的倫理議題顯得更為複雜。有研究指出，雖求學過程中有修習倫理相關課程，但仍有實務工作的專業人員認為自己尚未準備好去處理與面對倫理兩難議題（Stadler & Paul, 1986）。因此，倫理教育的規劃與適當的引導，或許是提供此一解決辦法，增進各領域專業人員的倫理決策能力，進一步避免不合乎倫理規範的行為發生。

不同的專業領域，實務工作者的主要責任是為促進和保障案主的福祉（Kitchener, 1984），實務工作更是強調「不傷害（do no harm/ nonmaleficence）」原則（Wilson, Rubin & Millard, 1991）。為了維持助人專業工作的品質，專業人員需要瞭解倫理的相關知識，除了保護案主的權益外，同時保護實務工作者以及整個專業領域（American Counseling Association [ACA], 2005; Stadler & Paul, 1986）。倫理規範的制訂讓社會大眾瞭解專業服務的內涵，對於推廣專業工作有其重要功能。

各個專業助人領域愈形關注倫理決策和倫理教育，職前培訓的「倫理」教育也越被重視，如國內職業重建領域專業人員的培訓課程，納入倫理相關課程，希望提供身心障礙者更好的服務。學者 Rest（1984）提出專業人員面對道德問題情境時採取的步驟。包括：(1)分析並解釋情境，(2)制定一個合乎道德倫理的行動，(3)選擇較佳的決定，以及(4)執行該決定。Kitchener（1986）基於這個架構加以發展，提出培訓專業人員的四個倫理教育的主要目標：包括：(1)提高倫理道德問題的敏感度，(2)增進倫理問題的道德推理與思考能力，(3)發展道德責任與採取行動，以及(4)對於倫理決策過程中產生的模糊情境，必須發展相對的忍受力。換句話說，倫理教育課程應當培養學生意識到可能的倫理困境，針對複雜的倫理問題加以分析，並在整個過程中對案主負責。雖倫理決策過程最後所選擇的決策行動，未必是針對該倫理困境的最好解決方案，但是是評估後對案主與他人的最佳決定（Kitchener, 1986; Rest, 1984）。

由上述倫理教育目標得知，倫理教育應從觀念與信念著手，再延伸至倫理行為層面，意即應先具備倫理辨識能力，再加強倫理判斷與決策能力，進而執行適當之倫理行為。處遇倫理困境過程中，對於倫理問題的敏感度以及培養思考推理能力是倫理教育的主要目標。實務工作現場若無法覺察可能的倫理議題，或缺乏對議題的周延思考與推理能力，就無法做出合乎倫理行為的決策與行動，最後導致影響案主、專業助人者、甚至整個專業領域的權益。因此，培養專業人員的覺察能力以及倫理道德推理能力便是倫理教育的

airiti

主要核心工作與目標。

專業倫理教育

倫理教育是為未來的專業人員提供體驗倫理問題、道德推理和學習倫理決策技巧的機會，被認為是通過倫理教育來獲得倫理相關能力的關鍵（Baldick,1980; Downs, 2003; Hill, 2004; Kitchener, 1986; Stadler & Paul, 1986; Wilson et al., 1991），研究指出，接受培訓的專業人員能夠透過倫理教育獲益（De las Fuentes, Willmuth, & Yarrow, 2005），學習者能夠接受訓練後，提升倫理議題的敏感度，強化思考推理能力（Dufrene & Glosoff, 2004），從實務情境中辨識倫理困境，理倫理議題與決策時更有能力與自信（Hill, 2004; Stadler & Paul, 1986）。

在各種助人專業領域，有許多特定倫理議題的研究，如多元文化能力（Arrendondo & Toporek, 2004; Sue, Arrendondo, & McDavis, 1992），知後同意議題（Somberg, Stone, & Claiborn, 1993），雙重或多重關係（Cottone, 2005; Gutheil & Gabbard, 1993），教學與督導（Kurpius, Gibson, Lewis, & Corbet, 1991; Tabachnick, Keith-Spiegel, & Pope, 1991）等，但相較倫理教育的相關研究則顯得較少（Hill, 2004）。倫理教育的相關研究，大致可分為課程內容方向、辨識倫理問題、倫理判斷以及倫理教學等研究。除了 Kitchener（1986）指出，將倫理教育納入專業人員培訓課程是非常地必要，因為專業人員必需有清楚適當且專業的行為，Vanek（1990）在一項針對臨床和諮商心理學領域的倫理教育方向的全國性調查，也證實在心理衛生專業領域的倫理訓練之重要性。此外，Hill（2004）也針對美國諮商與相關教育課程認證委員會（Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Program [CACREP]）認證的諮商員培育的大學系所進行調查，訪問倫理教育者的教學方式與教材等相關資訊，以上各種研究調查，在在指出專業人員培訓課程倫理教育的重要性。

根據 Hill（2004）的研究結果發現倫理教育有主要兩種方式，一是採用一門獨立的課程，另一種是在不同課程中融入與倫理相關的各式議題。除了不同的課程結構外，針對倫理教育的教學方式，Hill 指出最常使用為主題講述，然後是案例討論以及角色扮演；另有學者提出較常見的為個案研究法（Eberlein, 1987; Griffith, 1988; Hastings Center, 1980），也有角色扮演等方式（Paradise, 1978）。Vanek（1990）的調查指出有主題講述、討論、個案研究、模擬、學術研討會、工作坊、使用視聽媒材、團體活動等八種主要倫理教學方式。倫理教育的教材使用方面，包含有教科書、倫理守則、學術文獻、相關文章（Vanek, 1990）、案例手冊（Hill, 2004; Tymchuk et al., 1979; Welfel & Lipsitz, 1984）、視聽媒材、倫理兩難困境以及法律判決案例（Vanek, 1990）等。

專業倫理判斷模式

專業倫理相關議題已被廣泛的研究且討論，檢視專業人員在遇到倫理議題時，能否做出「正確」的決定，是專業倫理重要一環。專業人員面對倫理情境時，除了必須辨識牽涉的倫理議題外，更需要針對情境進行分析與邏輯思考，做出適切的因應策略，因此倫理判斷能力為倫理教育的重要目標之一。Van Hoose 和 Goldman（引自 Van Hoose & Paradise, 1979）於 1971 年提出倫理判斷模式，專業助人行為的基本原理受到外部和內部因素影響，倫理判斷是一個發展過程。此模式有五個發展階段連續且漸進的倫理判斷，分述如下：

1.第一階段－懲罰導向（punishment orientation）：助人專業者的決定、建議和行動需嚴格遵守現行規則和標準。意即不良的行為接受處罰，好的行為接受獎勵。倫理判斷的首要考量是注意決策後的行為後果。

2.第二階段－機構導向（institutional orientation）：助人專業者的決定、建議和行動方案均嚴格遵守機構或團體的規則和政策。意即倫理判斷立場的正確程度是基於機構制定的守則。

3.第三階段－社會導向（societal orientation）：標準的維持、他人的認可、法律、以及社會和一般民眾看法等是這一階段道德行為的特徵。倫理決策主要重視其社會責任和福祉。

4.第四階段－個人導向（individual orientation）：助人專業者主要是滿足個案需求與福祉，同時避免違反法律和他人權利。關注個案需求，但也要符合法律要求和社會福利。

5.第五階段－原則導向（principle orientation）：助人專業者關注的不只是法律，專業或社會後果。其決定、建議與行動更是根據自我選擇的道德原則和內在良心的倫理衡量。

個人的成熟度以及環境中的其他因素（例如主管，同事和先前訓練）會影響人們的道德推理和判斷力（Kohlberg, 1984），助人專業者的倫理判斷取向將受到其培訓、背景因素和其他變項的影響，倫理判斷是發展性的歷程，強調並反映情境的影響和倫理教育的重要（Van Hoose & Paradise, 1979）。

復健諮商領域的倫理教育

關於倫理教育的研究，無論國內外，多數是在諮商和心理學領域，在復健諮商領域的相關研究相對較少。在美國復健諮商領域，倫理教育相關研究包括教育者相關議題（Falvo & Parker, 2000; Fischer, 1993; Malaski & Tarvydas, 2000; Patterson, 1989），復健諮商碩士生的倫理推理取向（Ong, 2005; Tarvydas, 1994; Welfel & Lipsitz, 1984），復健諮商實務工作倫理議題（Pape & Klein, 1986），倫理守則於課程中的應用（Shaw & Tarvydas, 2001），認證復健諮商師的教育需求（Chan et al., 2002），以及倫理教育教材（Rollins & Rubin, 1993; Rollins, Rubin, & Fischer, 1993）等，研究範圍雖廣泛，但相較於其他助人專業領域則顯得有限，且針對倫理教育成效或教材教法的研究則少之又少（Welfel, 1992）。國內有關倫理相關研究的情況雷同，雖倫理教育研究少於其他議題（洪莉竹，2018），但主題包含倫理教育教學效果（林慶仁，1987；王智弘，1999，2011）、倫理判斷（盧怡任、王智弘，2012）等範圍，相較復健諮商領域，卻很難找到倫理的相關研究，是值得職業重業的工作者省思。

復健諮商專業倫理守則的制訂，相較於美國則晚了數十年。美國早期的復健諮商師專業倫理守則（Code of professional ethics for rehabilitation counselors）於 2001 年由美國復健諮商師認證委員會（Commission on Rehabilitation Counselor Certification [CRCC]）公布並實施，此倫理守則於 2010 年以及 2017 年皆經過修訂，以更符合社會的變遷以及提供多元的服務。目前國內的復健諮商領域，非常重視專業倫理與復健諮商倫理教育。學術界與實務界皆對職業重建人員的實務工作倫理有所關注與著墨，但國內的職業重建專業人員守則於 2015 年才由勞動部勞動力發展署公布實施（勞動部勞動力發展署，2015），規範專業人員實務工作品質與內容，相較於專業的發展，倫理守則的制定晚了數十年。

目前國內對於復健諮商倫理教育規劃，多數於各課程中融入倫理相關議題的討論，較少將倫理教育課程規劃為一門獨立的必修課程。此方式亦是美國倫理教育的主要教學架構（Pack-Brown, Thomas, & Seymour, 2008）。實務工作者倫理教育的實施基於「身心障礙者職業重建服務專業人員遴用及培訓準則」（勞動部，2019），規定專業人員於取得資格認證後，每 3 年需接受 6 小時的專業倫理及品質課程；另部分繼續專業課程訓練，亦包含復健諮商倫理課程，課程內容多以倫理守則與倫理兩難案例討論為主。

目前復健諮商與職業重建領域的專業倫理教育，在有限的繼續教育時數，同時實務倫理議題日趨複雜化，實務工作者雖有基本的倫理概念與知識，但難有全面性討論各式各樣的倫理議題的相關知能，使得專業人員在面對多元複雜的倫理問題時，不知如何因應而無所適從。

專業領域的建立，除了主管機關與專業人員共同努力之外，亦需要提供良好的服務品質。藉由倫理守則的建立與實施，才能保障服務接受者的福祉，同時也保護專業人員，在社會中建立一專業形象以及一般大眾對專業的信任。要達到這一目的，需要在實務工作中實踐專業倫理，而倫理教育的推動與實施更是扮演這個的重要角色。從事復健諮商或職業重建的助人專業工作，須先接受專業倫理的職前訓練，才能將專業精神與理念融入服務，建立專業認同。。針對目前職業重建與復健諮商的倫理教育，除了專業倫理的繼續教育以及復健諮商相關課程的倫理案例討論外，規劃相關必修的專業倫理教育課程，或許是職業重建領域專業人員與學者接下來需要考慮的一個方向，以促進並保障職業重建與復健諮商專業領域的前景及永續發展。

參考文獻

王智弘（1999）。**諮商倫理量表編製、教學方案設計與教學效果之比較研究。**國立彰化師範大學輔導學系博士論文，未出版，彰化。

王智弘（2011）。諮商倫理教學之探討：以為題解決導向學習與角色扮演案例教學為例。**輔導季刊，47**(2)，7-18。https://doi.org/10.29742/GQ.201106.0002

林慶仁（1987）。**學校輔導教師諮商倫理判斷之調查研究。**臺灣教育學院輔導研究所碩士論文，未出版，彰化。

洪莉竹（2018）。台灣諮商輔導倫理研究之回顧與展望。**中華輔導與諮商學報，53**，151-189。https://doi.org/10.3966/172851862018100053006

勞動部（2019）。**身心障礙者職業重建服務專業人員遴用及培訓準則**。

勞動部勞動力發展署（2015）。身心障礙者職業重建服務專業人員倫理守則。

盧怡任、王智弘（2012）。諮商心理師倫理判斷與倫理行為之調查研究。**國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系教育心理學報，43**(4)，783-804。https://doi.org/10.6251/BEP.20110315

American Counseling Association. (2005). *ACA code of ethics*. Author.

Arredondo, P., & Toporek, R. (2004). Multicultural counseling competencies: Ethical practice. *Journal of Mental Health Counseling, 26*(1), 44-55.

https://doi.org/10.17744/mehc.26.1.hw2enjqve2p2tj6q

Baldick, T. L. (1980). Ethical discrimination ability of intern psychologists: A functional of training in ethics. Professional Psychology: *Research and Practice, 11*, 276-282. https://doi.org/10.1037/0735-7028.11.2.276

Chan, F., Leahy, M., Saunders, J. L., Tarvydas, V. M., Ferrin, J. M., & Lee, G. (2002). Training needs of certified rehabilitation counselors for contemporary practice. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 46*(2), 82-91. https://doi.org/10.1177/00343552030460020201

Commission on Rehabilitation Counselor Certification. (2001). *Code of professional ethics for rehabilitation counselors*. Author.

Commission on Rehabilitation Counselor Certification. (2010). *2010 Code of professional ethics for rehabilitation counselors.* Author.

Commission on Rehabilitation Counselor Certification. (2017). *2017 Code of professional ethics for rehabilitation counselors.* Author.

Cottone, R. R. (2005). Detrimental therapist-client relationships-beyond thinking of "dual" or 'multiple' roles: Reflections on the 2001 AAMFT code of ethics. *American Journal of Family Therapy, 33*(1), 1-17. https://doi.org/10.1080/01926180590889284

Cottone, R. R., &Tarvydas, V. M. (2007). *Counseling ethics and decision making* (3rd ed.). Pearson Education Inc.

De las Fuentes, C., Willmuth, M. E., & Yarrow, C. (2005). Competency training in ethics education and practice. Professional Psychology: *Research and Practice, 36*(4), 362-366. https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.4.362

Downs, L. (2003). A preliminary survey of relationships between counselor educators' ethics education and ensuing pedagogy and responses to attractions with counseling students. *Counseling and Values, 48*(1), 2-13. https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2003.tb00270.x

Dufrene, R. L., &Glosoff, H. L. (2004). The ethical decision-making scale-revised. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 37*, 2-14. https://doi.org/10.1080/07481756.2004.11909746

Eberlein, L. (1987). Introducing ethics to beginning psychologists: A problem-solving approach. *Professional Psychology: Research and Practice, 18,* 353-359. https://doi.org/10.1037/0735-7028.18.4.353

Falvo, D. R., & Parker, R. M. (2000). Ethics in rehabilitation education and research. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 43*(4), 197-202, https://doi.org/10.1177/003435520004300403

Fischer, J. M., & Rubin, S. E. (1993). Rehabilitation educators' perceptions of factors relevant to the nature of ethics instruction in their curriculum. *Rehabilitation Education, 7*(1), 35-42.

Griffith, R. S. (1988). The effects of experiential training in ethical training in ethical decision-making on ability to resolve ethical dilemmas. *Dissertation Abstracts International, 49* (06), 2367B. (University Microfilms No. AAC88-14338)

Gutheil, T. G., & Gabbard, G. O. (1993). The concept of boundaries in clinical practice: Theoretical and risk-management dimensions. *The American Journal of Psychiatry, 150*(2), 188-196. https://doi.org/10.1176/ajp.150.2.188

Hastings Center. (1980). *The teaching of ethics in higher education.* Author.

Herlihy, B., & Dufrene, R. L. (2011). Current and emerging ethical issues in counseling: A delphi study of expert opinions. *Counseling and Values, 56*(1-2), 10-24. https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2011.tb01028.x

Hill, A. L. (2004). Ethics education: Recommendations for an evolving discipline. *Counseling and Values, 48*(3), 183-203. https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2004.tb00245.x

Kitchener, K. S. (1984). Intuition, critical evaluation and ethical principles: The foundation for ethical decisions in counseling psychology. *The Counseling Psychologist, 12*(3-4), 43-55. https://doi.org/10.1177/0011000084123005

Kitchener, K. S. (1986). Teaching applied ethics in counselor education: An integration of psychological processes and philosophical analysis. *Journal of Counseling and Development, 64*(5), 306-310. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1986.tb01117.x

Kohlberg, L. W. (1984). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice.* Harper & Row.

Kurpius, D., Gibson, G., Lewis, J., & Corbet, M. (1991). Ethical issues in supervising counseling practitioners. *Counselor Education and Supervision, 31*(1), 48-57. https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1991.tb00370.x

Malaski, C., &Tarvydas, V. M. (2002). Teaching ethics and the ethics of teaching: Challenges for rehabilitation counselor educators. *Rehabilitation Education, 16*(1), 1-13.

Ong, L. Z. (2005). *Ethical orientation and personality type of students in rehabilitation counseling and services.* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Wisconsin-Madison, WI.

Pack-Brown, S. P., Thomas, T. L., & Seymour, J. M. (2008). Infusing professional ethics into counselor education programs: A multicultural/social justice perspective. *Journal of Counseling and Development, 86*(3), 296-302. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00512.x

Pape, D. A., & Klein, M. A. (1986). Ethical issues in rehabilitation counseling: A survey of rehabilitation practitioners. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 17*(4), 8-13.

Paradise, L. V. (1978). What price ethics: New research directions in counselor ethical behavior. *Counseling and Value, 23*(1), 2-9.

Patterson, J. B. (1989). Ethical training in rehabilitation counseling programs: A national survey. *Rehabilitation Education, 3*, 155-161.

Rest, J. R. (1984). Research on moral development: Implications for training counseling psychologists. *The Counseling Psychologist, 12*(3-4), 19-29. https://doi.org/10.1177/0011000084123003

Rollins, C. W., & Rubin, S. E. (1993). The need for ethics instructional materials: A national survey. *Rehabilitation Education, 7*(1), 27-33.

Rollins, C. W., Rubin, S. E., & Fischer, J. M. (1993). An assessment of ethics instructional materials for pre-service rehabilitation education programs. *Rehabilitation Education, 7*(1), 17-25.

Shaw, L. R., &Tarvydas, V. M. (2001). Ethical practice and rehabilitation counselor education. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 32*(4), 10-19. https://doi.org/10.1891/0047-2220.32.4.10

Somberg, D. R., Stone, G. L., &Claiborn, C. D. (1993). Informed consent: Therapists' beliefs and practices. *Professional Psychology: Research and Practice, 24*(2), 153-159. https://doi.org/10.1037/0735-7028.24.2.153

Stadler, H., & Paul, R. D. (1986). Counselor educators' preparation in ethics. *Journal of Counseling and Development, 64*(5), 328-330. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1986.tb01124.x

Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling and Development*, 70(4), 477-486. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb01642.x

Tabachnick, B. G., Keith-Spiegel, P., & Pope, K. S. (1991). Ethics of teaching: Beliefs and behaviors of psychologists as educators. *American Psychologist, 46*(5), 506-515. https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.5.506

Tarvydas, V. M. (1994). Ethical orientations of master's rehabilitation counseling students. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 37*(3), 202-214.

Tymchuk, A. J., Drapkin, R., Ackerman, A. B., Major, S. M., Coffman, E. W., & Baum, . S. (1979). Survey of training in ethics in APA-approved clinical psychology programs. *American Psychologist, 34*, 1168-1170. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.12.1168

Van Hoose, W. H., & Paradise, L. V. (1979). *Ethics in counseling and psychotherapy: Perspectives in issues and decision making (Includes the ethical judgment scale and manual).* The Carroll Press Publishers.

Vanek, C. A. (1990). *Survey of ethics education in clinical and counseling psychology programs.*(Unpublished doctoral dissertation). University of Illinois at Urbana-Champaign.

Welfel, E. R. (1992). Psychologist as ethics educator: Successes, failures, and unanswered questions. *Professional Psychology: Research and Practice, 23*(3), 182-189. https://doi.org/10.1037/0735-7028.23.3.182

Welfel, E. R., & Lipsitz, N. E. (1983). Ethical orientation of counselors: Its relationship to moral reasoning and level of training. *Counselor Education and Supervision, 23*(1), 35-45. https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1983.tb00586.x

Welfel, E. R., & Lipsitz, N. E. (1984). The ethical behavior of professional psychologists: A critical analysis of the research. *Counseling Psychologist, 12*(3), 31-43. https://doi.org/10.1177/0011000084123004

Wilson, C. A., Rubin, S. E., & Millard, R. P. (1991). Preparing rehabilitation counselors to deal with ethical dilemmas. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 22*(1), 30-33. https://doi.org/10.1891/0047-2220.22.1.30

airiti

An Exploration of Rehabilitation Counseling and the Professional Ethics Education

Yi-Hua, Tsai

Assistant Professor, National Kaohsiung Normal University

Abstract

In counseling and other helping professions, practitioners should follow the ethical codes when delivering services. Ethics is considered to be the required professional knowledge and competence in the helping profession, in order to offer better services to the clients and ensure their welfare. In addition to practitioners, professionals in training should alsoobtain knowledge, sensitivity, reasoning skills,and decision-making skills regarding ethics through various channels in the training program. Therefore, these future professionals will be prepared to face and handle ethical dilemmas when entering the field.The ethical behavior is not only to protect the clients, but also to protect the profession as well as the service providers.With the primacy that the rehabilitation counseling profession in Taiwan acknowledges the importance of ethics in practice, the ethical codes for vocational rehabilitation practitioners was established after decades of the profession.Considering the long term development of the profession, it is hoping the revision of the ethical codes and the planning of ethics education can be addressed and discussed within the profession in the future.

KEY WORDS: rehabilitation counseling, professional ethics education, ethics

諮商心理與復健諮商學報
（2021）35, 29-45
10.6308/JCPRC.202102_(35).0002

airiti

督導行為評估指標建構之探究

籃瓊妙[1]、連廷嘉[2]

國立高雄師範大學諮商心理與復健諮商研究所博士候選人[1]

國立臺南大學諮商與輔導學系教授[2]

初稿收件：2020 年 06 月 10 日；正式接受：2020 年 06 月 17 日

通訊作者：連廷嘉；任職機構：國立臺南大學諮商與輔導學系

通訊地址：700 台南市中西區樹林街二段 33 號

電話：06-2133111#892；電子郵件：ltjia1970@mail.nutn.edu.tw

摘要

本研究旨在探究不同風格督導行為，以及建構督導者督導行為指標。本研究針對督導作為內涵的重要性，採用修正式德懷術方式進行調查，以自編的德懷術專家問卷作為研究工具，由十位具有教學及實務經驗的專家學者組成德懷術小組，進行兩回合的問卷調查，保留題項的標準則以各題項之重要性採用平均數大於3.62的標準，意見一致性則以四分位差小於0.5為標準，進行評估與篩選，尋求專家的共識。經過二回合的德懷術調查，專家意見已達共識，結果發現(1)本研究共建構了支持與指導2個構面，支持包含同理關心、共融關係、增能自信三個向度，指導包括直接教導、引導反思二個向度，總共46項評估指標。(2)在46項指標中，所有人都給最高分，0標準差的有11項指標：同理關心向度的「理解受督導者」以及「願意了解處境」；共融關係向度的「支持朝感興趣理論邁進」；直接教導向度的「詳細檢視回應」、「示範諮商技術」、「指出諮商困境關鍵」、「協助評估諮商成效」；引導反思向度的「協助釐清困惑」、「引導觀察諮商歷程」、「深入討論諮商內容以擴展多元思考」、「協助發現接案迷思」。(3)在46項指標中，有5項指標的標準差在0.5以上者，包含：「尊重想法與做法」、「缺乏彈性」、「分享諮商中的體會」、「給予建議」、以及「分享其觀點」。

關鍵字：督導行為、督導者、受督導者

airiti

壹、緒論

督導是複雜的工作，其系統涵蓋受督導者、督導者以及個案多元對象，也包括彼此之間的多元關係或多元的作為。因此，若要能促進高效能的督導，必須了解系統的關聯性，以及多元對象的需求、期待以及偏好等，便於提供適切的督導作為，以能切中受督導者的需求，提升其滿意度，且增進個案福祉與服務品質。

督導風格或者督導方式通常是用來說明督導行為的重要元素之一，它呈現出督導者本身的個性、特質、信念、說話方式以及互動模式（徐西森、黃素雲，2007；Leighton, 1991；Ladany& Bradley, 2010），相對也會影響督導的關係、督導成效或督導滿意度。因此，督導者可藉由督導方式、督導風格或督導作為的檢視與調整來提昇督導效能，間接嘉惠在個案的服務上。雖然督導風格或方式是督導者對受督導者獨特的反應方式，有其穩定性，但這並不表示一位督導者只有一種的督導方式，也就是說，一個督導者可能可以有多樣的督導風格，譬如督導者可能在剛開始督導時使用示範與支持的督導方式與受督導者互動，但後續可能採用催化挑戰、引導反思的方式。可見，督導者有必要視受督導者的需求以及督導的情境而彈性調整其與受督導者互動的方式，而且這樣的論點，近年來在諮商師訓練模式的研究或實務中經常被提及與強調（Lee, 2013）。故，本研究為了實務上需要，想了解目前國內關於督導風格或作為的重要評估指標為何，作為諮商心理師培育機構教學之參考，或者實務工作者可以用來檢視自己的督導作為或風格。

督導者所提供督導的方式，在 Bernard 與 Goodyear（2014）的區辨督導模式中，他們的主張較傾向於跨理論的督導方式，可發現他們以督導角色來說明督導的方式，包含教師、諮詢師與諮商師，根據受督導者的需要採取不同的督導角色或方式來調整以因應受督導者意圖。然而還是有些督導者維持原有的單一學派的督導方式或風格，例如心理動力學派的督導者偏重諮商師角色（李玉蟬，2002）；理性情緒行為治療取向督導者則偏重教師角色（藍菊梅，2006）。另外，也有學者認為督導者在督導中是扮演教師、指導者、治療者、諮詢者、監督者、同儕／同事等角色（徐西森、黃素雲，2007）。可見，從督導的角色來看，其督導功能、重點與作為，有其差異性，端視督導者的彈性運用，以達到良好的督導品質。

不論是從督導者的個性特質、理論取向、或是督導角色來看督導風格，最終還是會回歸到這些互動方式都是為了協助受督導者專業成長。督導者帶著自己的個性、特質、人際風格進入一段督導關係，對於督導者與受督導者之間個性和認知風格差異對督導歷程的潛在影響（Dawis, 1992），督導者可以透過自我的覺察、開放的討論、以及對個體差異的知識，來核對所展現的督導風格是否適合所督導的對象（Kitzrow, 2001）。故此，督導者若能清楚自己的督導風格或督導作為，將有助於督導工作的進行，其督導關係與滿意度相對會提高。

關於督導風格或督導方式，多數學者（Hart & Nance, 2003；Lizzio, Wilson, & Que, 2009）認為支持是很重要的元素，督導者對受督導者的關心、認可、鼓勵和讚賞，能夠促進受督導者及早進入與投入學習歷程，開啟受督導者在督導中投入參與及自我揭露的正向循環，幫助受督導者在專業上的成長與發展。因此，督導者若能透過支持的督導行為，可以營造出溫暖、關懷、同理、以及賦能受督導者的督導氛圍，將可以提升受督導者的安全感，信任感以及自我價值感，降低其焦慮感與抗拒，真正面對自己的困境與挑戰。

至於支持的具體行為展現而言，可以包含情緒上的支持、想法上的支持以及實際行動上的支持。在督導中，督導者給予情緒上的支持，其實就是同理受督導者，這有效降

低其被督導的焦慮或擔心表現不佳的焦慮，反而能夠讓受督導者覺得自己被理解，更能自在的表達諮商歷程的困境與受挫經驗。此外，督導者以肯定與認同的方式在受督導者的想法上給予支持，這些督導作為能夠讓受督導者感受到被接納，有助雙方情感的連結與工作同盟（張淑芬、廖鳳池，2010）。另外，督導者若在受督導者的行動上給予支持，包含鼓勵受督導者嘗試錯誤、鼓勵冒險、讓受督導者展現自我、以及提供受督導者改善或進步的機會等（吳秀碧，2012），都會促使受督導者省思自我，勇氣面對挑戰。總之，督導者透過正向的回饋互動、發現優勢及能力，陪伴面對挑戰，將有助於提升專業自信，正向傳導給個案。

剛開始發展督導關係時，其高支持特別重要，這時督導者若能同理關心、建立融洽關係、或者花大量時間與精力於受督導者身上，都可降低受督導者焦慮、與壓力，避免受督導者混亂與焦慮不安（Lee, 2013）。然隨著時間與督導的進展，若仍一味過度寬容受督導者，將會迴避許多該面對的專業議題，阻礙受督導者獨立自主發展的機會。

在督導風格或督導作為中，另一個很重要的元素，就是指導的督導方式。有些學者（Hart & Nance, 2003；Kilminster, Cottrell, Grant, & Jolly, 2007）指出，督導者若沒有提供教導給受督導者，可能就是較無益的督導作為，因此，督導者需要提供有益受督導者學習的督導作為，其內涵包含督導者在實務工作上給予引導、提供理論與實務的連結、參與問題解決的歷程、對於受督導者的表現提供回饋等。

在督導過程中，若是表現出較高指導的風格作為時，容易變成督導者下指導棋、聚焦某種任務上、以及高度的結構性（Lee, 2013）。然而有些督導者不僅以結構式、有系統的方式去教導受督導者、直接提供想法給受督導者、或協助受督導者連結理論與實務之外，也會用啟發或引導方式，讓諮商師能夠去覺察諮商關係、思考概念化的周詳性與擴展多元觀點（吳秀碧，2012；Iwanicki& Peterson, 2017），其重要的目的為幫助受督導者在專業上成長，成為一位能獨當一面、具有自我覺察與反思能力的實務工作者。

綜上所述，督導者在督導中給予的支持與指導，影響督導關係的建立，對於受督導者的個案工作也有重要影響（Vallance, 2005）。因此，督導者對於自身督導風格的覺察與受督導者所知覺的督導風格之間的差異性，能夠作為建立關係的背景知識，協調出適當的互動方式。故此，研究者想針對督導作為的支持與指導的二個大構面，建構督導行為風格評估指標，作為諮商心理師培育單位、督導教學或實務工作者在督導介入之參考。

貳、研究方法

本研究回顧相關督導作為或督導風格文獻，以 Hart 與 Nance（2003）的支持與指導向度來陳述督導的風格與作為，然而該督導風格或作為對於細部的內涵並無清楚的論述，因此，本研究先從督導風格或督導作為相關文獻和相關研究為基礎，整理出支持分為同理關心、共融關係、賦能自信三項，指導分為直接教導、引導反思二項，且以這些向度建構督導風格的指標。研究者透過修正式德懷術繼續進行幾回合的問卷調查，以達到意見整合，以尋求共識。本研究並無使用開放式問卷匯集每位專家的意見，而直接以編製好的題目，尋求每位專家對這些題目的共識，終止問卷調查則以標準差來判斷，當後一回合之標準差小於前一回合之標準差之題數達總題數的 2/3。以下針對研究對象、研究工具、資料處理敘述。

一、研究對象

德懷術探討是一種利用群體來決定的方法，利用結構化問卷，對研究主題有深入認識的受訪者進行調查，受訪者以匿名方式自由表達意見或改變意見，由於德懷術透過連

續性的問卷和回饋，讓受訪者有機會與其他受訪者互動，發揮相互影響或相互說服的作用（林振春，2011）。

因德懷術研究是對相同的對象進行持續性調查，在選擇德懷術小組時，需考慮對此研究主題關心、有足夠認識和知識。研究者據此原則，德懷術小組成員需為對督導風格主題熟悉、且具有諮商督導專業或諮商督導實務經驗的專家學者，並考量北、中、南、東地理因素，徵詢擔任德懷術委員之意願，以作為本研究探討的參與者。當德懷術小組成員達到 10 人以上時，群體的誤差可以降到最低（顏百鴻、歐陽誾，2018），因此本研究最終以十位專家學者作為德懷術小組成員，表 1 為其專業背景資料。

表1
德懷術委員名單及其專業背景資料

編號	性別	職稱	執業年資	督導年資	諮商取向	督導模式
1	男	教授	35	30	心理動力	七眼模式
2	女	教授	28	25	個人中心 人際歷程取向	發展性督導模式 區辨模式
3	女	教授	15	14	焦點解決短期諮商 認知行為治療	後現代取向 建構取向
4	女	副教授	23	13	個人中心取向 經驗取向	關係取向督導
5	女	副教授	20	14	認知治療學派	區辨督導模式 人際歷程回憶模式
6	女	副教授	20	15	人際歷程取向	人際歷程取向 區辨督導模式
7	女	助理教授	26	23	存在-人本	循環發展模式
8	女	副教授	20	15	個人中心	個人中心 發展取向
9	女	助理教授	12	11	個人中心 技術折衷	區辨督導模式
10	男	副教授	12	17	心理動力取向	區辨督導模式

二、研究工具

研究者透過相關文獻探討、相關研究（Hart & Nance, 2003）及督導的經驗，將督導作為分為支持與指導這兩個構面，且各自分為二至三個向度，其架構圖如圖 1：(1)支持向度：支持代表督導者同理關心受督導者、與受督導者建立融洽關係、並賦能受督導者的態度及方式。(2)指導向度：指導代表督導者以直接教導與引導反思的方式，協助受督導者提升諮商技術、個案概念化能力、拓展多元視角及觀點、以及強化反思能力。本研究的督導作為德懷術專家問卷，在支持向度層面，包括同理關心、共融關係和賦能自信的指標 26 項，以及在指導向度層面，包括直接指導和引導反思的指標 20 項，作為後續修正式德懷術之第一回合指標。然後，依據德懷術進行方式與修改標準進行重要性評估與共識分析，以提供給諮商督導者進行督導之參考。

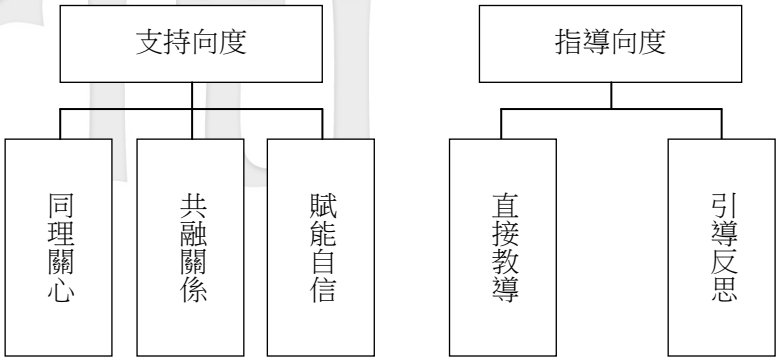

圖 1 督導風格德懷術專家問卷之架構圖

三、資料處理與分析

本問卷透過專家學者對各指標的重要性（自「非常不重要」至「非常重要」）予以評分，以 1 分表示非常不重要，5 分表示非常重要。研究者在每次回收問卷後，分別計算各指標的眾數、平均數、與四分位差，以了解專家學者對各指標重要性之看法、意見之一致性與穩定性，作為統計結果的判斷。

關於重要性平均數的判斷標準，邱于閔與詹惠雪（2015）認為專家意見呈現常態分配，因此將問卷結果以常態分配曲線三等分，作為重要程度的判定區間，當各指標之平均數大於 3.62 表示該指標非常重要，故本研究以此作為判斷標準。另外，關於意見的一致性，一些學者（劉協成，2006；Faherty, 1979）認為以專家學者對各指標所給予評分的四分位差之數值作為代表，其判斷標準採問卷評量等級十分之一的數值做為高度一致性之參考標準，因本研究為五點量表，因而將各指標的四分位差標準訂於小於或等於 0.5 時，表示專家學者間對該指標的看法達到高度一致。最後關於收斂標準，一些學者（吳雅玲、謝臥龍、方德隆，2001；顏百鴻、歐陽誾，2018）認為當後一回合之標準差小於等於前一回合之標準差的指標題數達總題項的 2/3 即可停止，表示達到共識。

本研究參考上述學者的建議，各指標的保留標準為：各指標之重要性採以平均數大於 3.62 的標準，四分位差小於 0.5 作為意見一致性的標準。終止問卷調查則以標準差來判斷，當後一回合之標準差小於前一回合之標準差之指標題數達總題數的 2/3。

參、結果與討論

一、德懷術一二回合共識過程與結果

本研究之督導行為依照支持與指導兩構面，進行德懷術分析，共建構出支持 26 個指標和指導 20 個指標，總共 46 個指標。關於建構的過程與結果，依照支持構面與指導構面分述如下。

(一)支持構面

表3

第一回合德懷術統計資料（支持構面）

向度	題號	指標	平均數	眾數	四分位差	標準差
同理關心	1	我在督導中感覺被理解。	5.0	5	0.00	0.00
	2	督導者的回饋使我感到安心。	4.1	4	0.38	0.70
	3	我感受到督導者在督導中對我的關心。	4.5	5	0.50	0.50
	4	督導者關心我在諮商專業的成長和發展。	4.9	5	0.00	0.30
	5	督導者會關心我的個人議題，並適度給予回應。	4.5	5	0.50	0.67
	6	當我遇到阻礙時，督導者願意了解我的處境。	4.8	5	0.00	0.40
	7	督導者較少回應我的情緒。（反向題）	4.4	5	0.50	0.80
	8	督導者會提供我情緒上的支持。	4.6	5	0.38	0.66
共融關係	9	我在諮商中遇到困境時，督導者會陪同我一起想辦法。	4.7	5	0.38	0.46
	10	督導者尊重我的想法與做法。	4.3	5	0.50	0.78
	11	督導者會了解我的期待並協助達成。	4.7	5	0.38	0.46
	12	當我接案遇到挫折時，督導者會先確認我的狀態。	4.6	5	0.50	0.49
	13	督導者會先了解我的想法或感受。	4.6	5	0.50	0.49
	14	督導者比較缺少彈性。（反向題）	4.4	5	0.50	0.66
	15	督導者的督導方式，使我感覺溫暖。	4.2	4	0.50	0.75
	16	督導者會分享他在諮商中的體會。	4.0	4	0.00	0.63
賦能自信	17	當我接到難度超過我能力的案主，督導者會與我進行許多討論。	4.6	5	0.50	0.49
	18	督導者支持我朝自己感興趣的理論學派邁進。	4.8	5	0.00	0.40
	19	只要對案主有益，督導者支持我做一些嘗試。	4.5	5	0.50	0.50
	20	在督導中我擁有自主權。	4.4	5	0.50	0.66
	21	在我表現不佳之處，督導者會鼓勵我持續努力。	4.7	5	0.38	0.46
	22	督導者會鼓勵我以正向的態度面對自己的缺點或限制。	4.6	5	0.50	0.49
	23	督導者會給我讚美及肯定。	4.4	5	0.50	0.66
	24	督導者的回饋使我能維持接案的希望感。	4.5	5	0.50	0.67
	25	督導者協助我建立諮商專業的自信。	4.7	5	0.38	0.46
	26	督導者會鼓勵我發現自己的優點。	4.8	5	0.00	0.40

表4

第二回合德懷術統計資料（支持構面）

向度	題號	指標	平均數	眾數	四分位差	標準差
同理關心	1	我在督導中感覺被理解。	5.0	5	0.00	0.00
	2	督導者的回饋使我感到安心。	4.3	4	0.38	0.46
	3	我感受到督導者在督導中對我的關心。	4.8	5	0.00	0.40
	4	督導者關心我在諮商專業的成長和發展。	4.9	5	0.00	0.30

	5	督導者會關心我的個人議題，並適度給予回應。	4.6	5	0.50	0.49
	6	當我遇到阻礙時，督導者願意了解我的處境。	5.0	5	0.00	0.00
	7	督導者較少回應我的情緒。（反向題）	4.6	5	0.50	0.49
	8	督導者會提供我情緒上的支持。	4.8	5	0.00	0.40
共融關係	9	我在諮商中遇到困境時，督導者會陪同我一起想辦法。	4.9	5	0.00	0.30
	10	督導者尊重我的想法與做法。	4.3	4	0.50	0.64
	11	督導者會了解我的期待並協助達成。	4.8	5	0.00	0.40
	12	當我接案遇到挫折時，督導者會先確認我的狀態。	4.8	5	0.00	0.40
	13	督導者會先了解我的想法或感受。	4.8	5	0.00	0.40
	14	督導者比較缺少彈性。（反向題）	4.4	5	0.50	0.66
	15	督導者的督導方式，使我感覺溫暖。	4.4	4	0.50	0.49
	16	督導者會分享他在諮商中的體會。	4.1	4	0.00	0.54
賦能自信	17	當我接到難度超過我能力的案主，督導者會與我進行許多討論。	4.7	5	0.38	0.46
	18	督導者支持我朝自己感興趣的理論學派邁進。	5.0	5	0.00	0.00
	19	只要對案主有益，督導者支持我做一些嘗試。	4.8	5	0.00	0.40
	20	在督導中我擁有自主權。	4.7	5	0.38	0.46
	21	在我表現不佳之處，督導者會鼓勵我持續努力。	4.9	5	0.00	0.30
	22	督導者會鼓勵我以正向的態度面對自己的缺點或限制。	4.7	5	0.38	0.46
	23	督導者會給我讚美及肯定。	4.5	5	0.50	0.50
	24	督導者的回饋使我能維持接案的希望感。	4.9	5	0.00	0.30
	25	督導者協助我建立諮商專業的自信。	4.9	5	0.00	0.30
	26	督導者會鼓勵我發現自己的優點。	4.9	5	0.00	0.30

從表 3 的第一回合統計結果可知，支持構面 26 個指標的平均數為 4.0-5.0，並且其四分位差皆小於或等於 0.5，所有指標的標準差為 0-0.80；由平均數可知所有指標皆重要，從四分位差可知各委員觀點的一致性高。從表 4 的第二回合統計結果可知，支持構面 26 個指標的平均數為 4.1-5.0，所有指標的四分位差皆小於或等於 0.5，所有指標的標準差為 0-0.66。比較兩次問卷統計結果，發現委員間的意見更趨向一致與穩定。因此，本研究經過專家建構支持構面涵蓋：同理關心 8 個指標，共融關係 8 個指標，賦能自信 10 個指標，總共 26 個指標。

從上述結果可知，同理關心、共融關係、以及賦能自信這三個向度所包含之督導行為指標可用以評估督導者所展現之支持行為風格。同理關心主要的概念在於督導者能夠理解、關心、承接受督導者的感受以及他所遇到的阻礙，這能夠讓受督導者感覺到安全感及信賴感，更能夠在督導中呈現真實的自我（吳秀碧，2012）。共融關係主要的概念在於促進彼此的督導關係，督導者能夠接納與尊重受督導者的想法與做法，並能協助達成其期待。賦能自信主要的概念在於督導者能夠給予受督導者正向的能量，透過回饋、讚美、鼓勵、肯定等督導作為，使受督導者建立專業自信與專業認同。

這樣的結果可以呼應 Lizzio 等人（2009）的研究，該研究同樣強調對受督導者的好表現應給予正向回饋及鼓勵，對於受督導者表現不理想之處應協助建立信心，幫助受督導者發現及肯定自己的優勢，幫助受督導者視自己是一個夠好的專業人員等，均是支持

的督導作為。可見，當督導者賦能受督導者時，他會在該次的督導中看見自己專業的進展，並由督導者的回饋及鼓勵中肯定自己，相信自己有能力提供個案好的服務，進而獲得專業認同與提升專業效能。

(二)指導構面

表5

第一回合德懷術統計資料（指導構面）

向度	題號	指標	平均數	眾數	四分位差	標準差
直接指導	1	督導者會提醒我尋求有助專業發展的資源。	4.5	5	0.50	0.50
	2	督導者會提示我善用各類諮商技術。	4.9	5	0.00	0.30
	3	督導者會給我建議。	4.3	4	0.50	0.64
	4	使用逐字稿或錄音檔的督導時段，督導者會詳盡地檢視我的回應。	4.7	5	0.38	0.46
	5	督導者會指導我正確使用適合的諮商技術。	4.8	5	0.00	0.40
	6	督導者會先了解我的督導需求，然後依照我的先備知識來調整督導目標。	4.6	5	0.50	0.49
	7	督導者會在我有需要時實際示範或演練諮商技術。	4.7	5	0.38	0.46
	8	我在諮商中遇到困境時，督導者會明確指出我卡住的關鍵。	4.9	5	0.00	0.30
	9	督導者會明確指出我表現好的地方。	4.5	5	0.50	0.67
	10	督導者會協助我評估諮商成效。	4.9	5	0.00	0.30
引導反思	11	遇到困難個案，督導者會用提問的方式，詢問我有關處理方向的具體作法。	4.7	5	0.38	0.46
	12	當我感到不知所措時，督導者會協助我釐清困惑。	4.9	5	0.00	0.30
	13	督導者會漸進式地引導我觀察諮商歷程各面向。	4.9	5	0.00	0.30
	14	督導者會引導我覺察諮商關係。	4.7	5	0.38	0.46
	15	督導者會引導我評估案主的內在心理歷程。	4.9	5	0.00	0.30
	16	督導者會協助我比較不同諮商介入的方式。	4.2	4	0.38	0.60
	17	督導者透過挑戰的方式讓我思考個案概念化的周全性。	4.5	4	0.50	0.50
	18	督導者會深入地跟我討論諮商內容，以擴展我更多元的思考觀點。	4.8	5	0.00	0.40
	19	督導者會分享他的觀點以促進我思考。	4.4	5	0.50	0.66
	20	督導者協助我發現自己接案上的迷思。	4.8	5	0.00	0.40

airiti

表6

第二回合德懷術統計資料（指導構面）

向度	題號	指標	平均數	眾數	四分位差	標準差
直接指導	1	督導者會提醒我尋求有助專業發展的資源。	4.7	5	0.38	0.46
	2	督導者會提示我善用各類諮商技術。	4.9	5	0.00	0.30
	3	督導者會給我建議。	4.3	4	0.50	0.64
	4	使用逐字稿或錄音檔的督導時段，督導者會詳盡地檢視我的回應。	5.0	5	0.00	0.00
	5	督導者會指導我正確使用適合的諮商技術。	4.9	5	0.00	0.30
	6	督導者會先了解我的督導需求，然後依照我的先備知識來調整督導目標。	4.9	5	0.00	0.30
	7	督導者會在我有需要時實際示範或演練諮商技術。	5.0	5	0.00	0.00
	8	我在諮商中遇到困境時，督導者會明確指出我卡住的關鍵。	5.0	5	0.00	0.00
	9	督導者會明確指出我表現好的地方。	4.9	5	0.00	0.30
	10	督導者會協助我評估諮商成效。	5.0	5	0.00	0.00
引導反思	11	遇到困難個案，督導者會用提問的方式，詢問我有關處理方向的具體作法。	4.8	5	0.00	0.40
	12	當我感到不知所措時，督導者會協助我釐清困惑。	5.0	5	0.00	0.00
	13	督導者會漸進式地引導我觀察諮商歷程各面向。	5.0	5	0.00	0.00
	14	督導者會引導我覺察諮商關係。	4.9	5	0.00	0.30
	15	督導者會引導我評估案主的內在心理歷程。	4.9	5	0.00	0.30
	16	督導者會協助我比較不同諮商介入的方式。	4.1	4	0.00	0.30
	17	督導者透過挑戰的方式讓我思考個案概念化的周全性。	4.5	4	0.5	0.5
	18	督導者會深入地跟我討論諮商內容，以擴展我更多元的思考觀點。	5.0	5	0.00	0.00
	19	督導者會分享他的觀點以促進我思考。	4.6	5	0.38	0.66
	20	督導者協助我發現自己接案上的迷思。	5.0	5	0.00	0.00

從表 5 的第一回合統計結果可知，指導構面 20 個指標的平均數為 4.2-4.9，所有指標的四分位差皆小於等於 0.5，所有指標的標準差為 0.3-0.67。由平均數可知，所有指標皆重要，從四分位差及標準差也可知，各委員的觀點一致性高。從表 6 的第二回統計結果可知，指導構面 20 個指標的平均數為 4.1-5.0，所有指標的四分位差皆小於或等於 0.5，所有指標的標準差為 0-0.66。比較兩次問卷統計結果，發現委員間的意見更趨向一致與穩定。因此，本研究經過專家建構指導構面涵蓋：直接教導 10 個指標與引導反思 10 個指標，總共 20 個指標。

從上述結果可知，直接教導以及引導反思這兩個向度所包含之督導行為指標可用以評估督導者所展現之指導行為風格。直接教導主要的概念在於督導者能夠以具體明確的方式，包含使用提醒、提示、檢視、示範、演練等，提升受督導者的專業知能與諮商技巧。引導反思主要的概念在於督導者以漸進式、提問及討論的方式，協助受督導者對自己的想法及做法有更周全及多元之探索。

這樣的研究結果呼應 Iwanicki 與 Peterson（2017）的研究，該研究指出常見的督導活動包含檢視受督導者的諮商紀錄、回顧諮商錄影或錄音、角色扮演、提供直接的指導、探索受督導者想法態度對諮商的影響、協助受督導者自我反思等，並且也強調督導討論的重要性，特別是個案概念化、諮商策略、及治療計畫常是透過討論建構而得。可見，具體的督導作為能協助受督導者具備該有的基本能力，如紀錄的撰寫、諮商技巧的熟稔，而引導討論則是幫助受督導者更清楚自己的思想脈絡以及反思諮商服務的品質。

二、完全共識之指標分析

在 46 個行為指標中，有 11 項行為指標的平均數達滿分 5 分（根據表 4 第二回合的結果，整理如表 7 所示），反應出專家委員間的 100%共識，顯示這些指標是專家一致認為在支持的督導行為中最重要的指標，茲說明如下。

表 7
完全共識之指標分析

向度	指標	平均數	標準差
同理關心	我在督導中感覺被理解。	5.0	0.00
	當我遇到阻礙時，督導者願意了解我的處境。	5.0	0.00
賦能自信	督導者支持我朝自己感興趣的理論學派邁進。	5.0	0.00
直接教導	使用逐字稿或錄音檔的督導時段，督導者會詳盡地檢視我的回應。	5.0	0.00
	督導者會在我有需要時實際示範或演練諮商技術。	5.0	0.00
	我在諮商中遇到困境時，督導者會明確指出我卡住的關鍵。	5.0	0.00
	督導者會協助我評估諮商成效。	5.0	0.00
引導反思	當我感到不知所措時，督導者會協助我釐清困惑。	5.0	0.00
	督導者會漸進式地引導我觀察諮商歷程各面向。	5.0	0.00
	督導者會深入地跟我討論諮商內容，以擴展我更多元的思考觀點。	5.0	0.00
	督導者協助我發現自己接案上的迷思。	5.0	0.00

(一)支持中之同理關心

十位專家在同理關心的 8 個指標當中有 2 個指標的觀點完全相同，分別是「我在督導中感覺被理解」與「當我遇到阻礙時，督導者願意了解我的處境」，表示專家委員們認為理解受督導者與了解受督導者所遇到的阻礙是同理中最重要的內涵。一些研究（吳秀碧，2012；Wilson & Weatherhead, 2016）也指出同理能夠營造一種支持安全的督導氛圍，建立良好督導關係之後，受督導願意在督導當中分享困境及受挫經驗。可見，這二個指標可以作為諮商督導人員在協助受督導者脫困的重要介入策略。

雖然關心與同理受督導者是實務上都知曉的概念，但是卻無法知道何種方式或是作為是最重要的，由本研究發現：督導者理解受督導者的情緒及處境，是最重要的同理行為指標，受督導者感受到督導者理解其狀況，才會放心的述說諮商的情境、歷程或阻礙，這時督導者才獲得協助受督導者的機會，對其感受背後的想法及信念進行澄清及整理（蔡

秀玲、陳秉華，2009）。因此，當受督導者遇到諮商困境時，督導者需要給予表達的時間與空間，並且耐心的傾聽，這樣不僅能減緩受督導者受困的焦慮，還可促進受督導者自我揭露（張佳鈴、徐西森，2015）。

(二)支持中之賦能自信

十位專家在賦能自信的 10 個指標中有 1 個指標「督導者支持我朝自己感興趣的理論學派邁進」的觀點完全相同，表示專家們認為支持受督導者朝自己的興趣發展是賦能中最重要的內涵。這個研究結果非常值得關注，在督導相關研究中經常被提及督導者提供正向的回饋、鼓勵、讚美，可以提升受督導者的專業自信（吳秀碧，2012），然而沒有具體且最重要的實踐作法，本研究結果恰巧可以提供具體的數據說明。本研究新發現，當支持受督導者朝自己的興趣發展在提升受督導者的專業自信上有其重要性，尤其一個諮商師在學習成為諮商人這一條路上需要經過實務經驗累積、不同文化衝擊與豐富、挑戰成見與迷思、面對個案豐富生命省思，進而在許多錯誤中學習與成熟（邱珍琬，2010）。在這些過程中，需要很大的勇氣與支持，尤其在個人自我風格與諮商理論的專業定向與專業實踐更顯其重要性。在實務工作中，新手諮商師仍處於探索個人諮商取向或發展諮商風格之階段，可能有偏好的諮商理論但在運用上顯為生澀不夠熟稔，督導者若能協助其深入學習，將有益於受督導者的專業自信及專業認同。

(三)指導中的直接教導

直接教導 10 個指標中有 4 個指標，委員們的觀點完全相同，分別是「使用逐字稿或錄音檔的督導時段，督導者會詳盡地檢視我的回應」、「督導者會在我有需要時實際示範或演練諮商技術」、「我在諮商中遇到困境時，督導者會明確指出我卡住的關鍵」、「督導者會協助我評估諮商成效」。表示專家委員們認為檢視受督導者的回應、提供示範或演練、指出受督導者卡關處、以及評估諮商成效是直接教導中最重要的督導行為指標。

以發展性督導理論而言，新手諮商師處於專業剛發展階段，接案經驗相對較不足，對於自己的諮商能力有較多的擔憂，在乎自己諮商介入的對錯，因而整個人經常在期待自己不足處被幫助及好表現能被肯定中來回擺動。因此，督導者給予明確的教導，包含：諮商對話的回應上、諮商技巧的運用上、發現卡關的關鍵上、以及確認諮商成效上，都會讓受督導者感覺自己更能掌握諮商技巧及諮商情境，而能在面對個案時呈現專業人員該有的形象及自信（Hung & Smith, 2008）。

(四)指導中的引導反思

引導反思 10 個指標中有 4 個指標，委員們的觀點完全相同，分別是「當我感到不知所措時，督導者會協助我釐清困惑」、「督導者會漸進式地引導我觀察諮商歷程各面向」、「督導者會深入地跟我討論諮商內容，以擴展我更多元的思考觀點」、「督導者協助我發現自己接案上的迷思」。表示專家委員們認為督導者以漸進式的引導或深入的討論，來幫助受督導者釐清疑惑，或是協助其發現迷思是引導反思中最重要的督導行為指標。

鄭如安（2004）發現督導者在督導中最常使用諮詢師的角色，以討論及引導的方式交替進行歷程化與概念化的督導任務。當督導者透過適當分享權力給受督導者，以較為平等的合夥關係，引導受督導者在督導中將其困惑、迷思、錯誤說出來，透過其想法及觀點在督導中更多展現，能幫助受督導者更多承擔個案管理的責任，並且帶進自我批判反思（Degges-White, Colon, &Borzumato-Gainey, 2013）。近期也逐漸有督導者使用藝術創作媒材進行督導，透過一些隱喻促進受督導者的覺察、拓展其直覺與敏感度、提升其多元能力與覺察（謝政廷、吳秀碧，2014）。培養受督導者具備覺察力、多元思考、獨立判

斷等核心能力，正是督導工作的終極任務。

三、些微差異之指標分析

在 46 個行為指標中，有 5 項行為指標的標準差大於 0.5（根據表 6 第二回合的結果，整理如表 8 所示），反應出專家委員間對這些指標的重要性評分上有不同，茲說明如下。

表 8
些微差異之指標分析

向度	題項	平均數	標準差
共融關係	督導者尊重我的想法與做法。	4.3	0.64
	督導者比較缺少彈性。（反向題）	4.4	0.66
	督導者會分享他在諮商中的體會。	4.1	0.54
直接教導	督導者會給我建議。	4.3	0.64
引導反思	督導者會分享他的觀點以促進我思考。	4.6	0.66

(一)支持中的共融關係

共融關係 8 項指標中有 3 項指標在標準差上大於 0.5 分，分別為「督導者尊重我的想法與做法」、「督導者比較缺少彈性」、「督導者會分享他在諮商中的體會」，可見專家委員們對於這三項指標在共融關係中的重要程度有些微不同，這或許與不同取向的督導風格或諮商理論觀點有關。

關於尊重是督導關係中的重要指標（吳秀碧，2012），但似乎從受督導者觀點較多，有些督導者可能擺在個案的福祉，可能會尊重諮商師，但是對其作法與想法仍會挑戰，也有些督導者更在乎彼此的督導契約（連廷嘉、徐西森，2003），認為督導的功能與效能更重要，反而會要求做些改變。或許如吳秀碧研究所言，督導者不批評受督導者以維護其自尊這樣的概念似乎跟尊重受督導者還是有點不同，因此，不同的督導者在執行尊重支持作為時會有些差異。

關於督導者的彈性是否為督導關係建立的重要指標，從 Friedlander 和 Word（1984）的研究可知道彈性是魅力型督導風格的要素，也是關係取向督導風格（王素瑩，2009）的要素，這些督導風格的人比較強調情感連結與關係，可見若是採以關係取向督導理論的督導者而言，其彈性就顯得特別重要，缺乏彈性是無法接受的議題。同樣的情況，以發展取向督導觀之，視受督導者的需求及發展階段而彈性調整督導作為，或是彈性採用諮商師、教育者、督導者之督導角色，都是這些督導者會執行的任務之一（Georgiadou, Willis, & Canavan, 2015）。可見，有些學者在缺乏彈性這項的認知上仍有些許的差距。

關於督導者的分享是否為督導關係建立的重要指標，有研究者將督導者的分享視為督導的功能，是由較資深的督導者給予及付出（連廷嘉、徐西森，2003），但對於後現代觀點的督導者，是以督導者的自我揭露取代督導者的分享，主要強調督導者展現與受督導者為平等同儕的互動關係（Degges-White,Colon, &Borzumato-Gainey, 2013）。然而，督導者的分享或是督導者的自我揭露，所彰顯出來的督導作為其實是類似的，但是由於理論觀點的不同，便使用了不同的詞彙，或許造成大家對此項有些微的差距。

airiti

(二)指導中的直接教導

直接教導 10 項指標中有 1 項指標「督導者會給我建議」的分數在標準差上大於 0.5，表示專家委員在這項指標有些微差距。Vallance（2005）指出給予建議的督導風格對受督導者是有益的，然而，督導者在給予建議時，需要讓受督導者保有拒絕此建議的權利，這樣的督導關係才會是有效且平等的關係。

(三)指導中的引導反思

引導反思 10 項指標中有 1 項指標「督導者會分享他的觀點以促進我思考」在標準差上大於 0.5，表示專家委員們在此項看法上有些微差距。促進受督導者思考是督導者很重要的責任，然而，反思並非一次的督導就能達成，它是一個循環的歷程，透過核對自己的情緒、想法及行動，而有所洞察（Orchowski,Evangelista,& Probst, 2010）。除此之外，也有可能促進諮商師覺察與省思的方式有很多種，或許有些專家或學者認為分享並非單一的方式，可能有其他的方式也能達成，因此在此項目可能會有些許的差異。

肆、結論與建議

本研究透過文獻探討，並經由二回合修正式德懷術問卷調查，從專家委員的共識中歸納出督導作為的評估指標，共得支持構面 26 個指標與指導構面 20 個指標，總共 46 個督導行為評估指標。在督導者督導作為之支持構面，分別由同理關心 8 個指標、共融關係 8 個指標以及賦能自信 10 個指標所組成；在督導者督導作為之指導構面，分別由直接教導 10 個指標與引導反思 10 個指標所組成。可見，這些項目指標獲得專家們的共識，可作為督導實務工作者進行介入時的評估參考，以檢核自己的督導作為，隨時調整或補充，以提供更佳的督導介入。甚至可以詢問受督導者，回饋與檢視自己的作為是否達到原先的督導目標與受督導者的知覺與期待差異。

本研究也發現督導作為是多層次的概念，最上層是督導作為，第二層為支持與指導，第三層為同理關心、共融關係、賦能自信、直接教導、引導反思。因此在實際操作時，督導者可以依據同理關心的指標行為來增加受督導者的安全感及信賴感，依據共融關係的指標行為促進彼此的督導關係，依據賦能自信的指標來提升受督導者的專業自信與專業認同，依據直接教導的指標行為來提升專業能力，依據引導反思的指標行為來提升專業覺察與思維周詳。

根據這 46 項督導行為指標，提供臨床實務工作者下列建議：(1)督導者在與受督導者互動時，宜留意個人給予受督導者的支持與指導，考慮受督導者的期待與需求、專業發展程度，適時提供適切的介入，以符合受督導者的需求。(2)在建立督導關係初期時，督導者提供的支持方式宜採同理之督導作為，因為同理能夠讓受督導者感受到被理解，而產生較高的信任感，有助關係的建立。(3)督導者宜主動關心受督導者，當受督導者遇到諮商困境或是挫折時，被聽見、被理解、被承接都是受督導者所需要的，宜先給予同理的支持，才有機會讓受督導者澄清及整理情緒背後真實的想法。(4)當發現受督導者是屬於缺乏專業自信或專業認同不足時，或往下一專業發展階段邁進時，督導者宜採賦能自信的支持作為，可協助其用正向視框衡量自己在諮商專業上的成長。(5)對於新手諮商師，或是缺乏自信的諮商師，經常擔心自己的諮商表現不佳的受督導者，此時督導者宜採用指導中的直接教導，提升受督導者的自我掌控感及專業掌控感。但需要留意，督導者採用直接指導時，須讓受督導者保有自決的自主空間。(6)當督導的對象是資深的諮商師，或是督導目標是促進受督導者的覺察、拓展其直覺與敏感度、提升其多元思考能力，督導者宜採用引導反思的指導方式。

此外，本研究也從這些共識指標中發現有 11 項行為指標達到委員間 100%共識，表示這些指標是在實踐督導作為時，極度重要的項目：例如「我在督導中感覺被理解」以及「當我遇到阻礙時，督導者願意了解我的處境」等同理關心；「督導者支持我朝自己感興趣的理論學派邁進」共融關係；「使用逐字稿或錄音檔的督導時段，督導者會詳盡地檢視我的回應」、「督導者會在我有需要時實際示範或演練諮商技術」、「我在諮商中遇到困境時，督導者會明確指出我卡住的關鍵」、「督導者會協助我評估諮商成效」等直接教導；「當我感到不知所措時，督導者會協助我釐清困惑」、「督導者會漸進式地引導我觀察諮商歷程各面向」、「督導者會深入地跟我討論諮商內容，以擴展我更多元的思考觀點」、「督導者協助我發現自己接案上的迷思」等引導反思。

然，這 46 項指標中都獲得共識，但是仍有 5 項指標有些微差異:「督導者尊重我的想法與做法」、「督導者比較缺少彈性」、「督導者會分享他在諮商中的體會」、「督導者會給我建議」、和「督導者會分享他的觀點以促進我思考」。這些微小差距的原因，可能還是督導的角色或督導風格、取向差異造成的，對於較後現代觀點或催化諮詢角色的督導者而言，較少用建議或分享，反而是教師或認知行為、結構取向會運用較多的分享與建議。因此，這些指標在這些項目上可能會低估督導者的專業能力，未來在運用上需要特別注意，避免造成使用者低估而影響其評估。

另外，這些指標的建構，實屬難得，可以作為後續督導風格本土化的工具時的重要參考，未來可以根據這些指標來發展適合國內文化的標準化督導風格或督導作為工具。不管是長式量表或短式量表，建立常模，提供督導實務或督導研究的參考，更凸顯本研究的實務性價值性。後續的研究可能與一些變項來考慮，例如督導關係、督導依附、督導同盟、督導焦慮、督導滿意度等，能夠更清楚了解其關聯性，更全面的的提供學術或實務的參考。

參考文獻

王素瑩（2009）。**受督導者依附行為、督導風格與督導滿意度關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立台東大學，台東市。

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。

吳雅玲、謝臥龍、方德隆（2001）。中等教育學程中兩性平等教育課程內涵之德懷術研究。**課程與教學，4**(4)，39-58。

李玉蟬（2002）。諮商督導的角色及其困境。載於劉焜輝（主編），**諮商督導-理論篇（上）**（44-82）。台北市：天馬出版社。

林振春（2011）。**社會調查**，台北：五南圖書出版有限公司。

邱于閔、詹惠雪（2015）。國民小學職前教師教學能力檢定評分量表建構之研究—以國立新竹教育大學教育學系為例。**師資培育與教師專業發展期刊，8**(3)，1-28。

邱珍琬（2010）。學習成為一個諮商人：自我敘說研究。**應用心理研究，48**，141- 180。

徐西森、黃素雲（2007）。**諮商督導：理論與研究**。台北：心理出版社。

張佳鈴、徐西森（2015）。受督者諮商困境及其受督討論歷程對督導關係發展影響之初探研究。**諮商心理與復健諮商學報，28**，93-118。

張淑芬、廖鳳池（2010）。督導雙方對諮商督導關係知覺之配對研究。**中華輔導與諮商學報，30**，79-102。

連廷嘉、徐西森（2003）。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。

劉協成（2006）。德懷術之理論與實務初探。**教師之友，47**(4)，91-99 。

蔡秀玲、陳秉華（2009）。諮商督導任務中受督者情緒覺察之督導介入初探分析，**教育心理學報，41**(S)，205-221。

鄭如安（2004）。督導區辨模式之督導內涵分析－以一位受督導者為例。**諮商輔導學報-高師輔導所刊，10**，83-110。

謝政廷、吳秀碧（2014）。創造性督導方式與技術的運用。**輔導季刊，52**(2)，22-33。

藍菊梅（2006）。諮商督導角色及督導焦點的質性分析。**國立臺北教育大學學報，19**(2)，197-224。

顏百鴻、歐陽誾（2018）。國小高年級學生行動學習準備度量表內涵建構之初探。**教育學誌，39**，1-53。

Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of clinical supervision* (5th ed.). New Jersey: Pearson Education Inc.

Dawis, R. (1992). The individual differences tradition in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology, 39*(1), 7-19.

Degges-White, S. E., Colon, B. R., &Borzumato-Gainey, C. (2013). Counseling Supervision Within a Feminist Framework: Guidelines for Intervention. *Journal of Humanistic Counseling, 52*, 92-105.

Fernando, D. M., & Hulse-Killacky, D. (2005). The relationship of supervision styles to satisfaction with supervision and the perceived self-efficacy of master's-level counseling students. *Counselor Education and Supervision, 44*, 293-304.

Friedlander, M. L., & Word, L. G. (1984). Development and validation of the Supervisory Styles Inventory. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 541-557.

Georgiadou, L., Willis, A., & Canavan, S. (2015). An outfield at a cricket game: Integrating support provisions in counsellor education. *Counselling and Psychotherapy Research, 15*(4), 289–297.

Hart, G. M. & Nance, D. (2003). Styles of counselor supervision as perceived by supervisors and supervisees. *Counselor Education and Supervision, 43*, 146-158.

Hung, L., & Smith, C. S. (2008). *Supervision Styles that are Perceived and Preferred by Supervisors and Supervisees: Case Studies.* Based on a program presented at the ACA Annual Conference & Exhibition, Honolulu, HI. Retrieved June 27, 2008, from http://counselingoutfitters.com/vistas08/Hung.htm

Iwanicki, S., & Peterson, C. (2017). An Exploratory Study Examining Current Assessment Supervisory Practices in Professional Psychology. *Journal of Personality Assessment, 99*(2), 165-174.

Kilminster, S., Cottrell, D., Grant, J., & Jolly, B., (2007). Effective educational and Clinical supervision. *Medical Teacher, 29*, 2-19.

Kitzrow, M. A. (2001). Application of psychological type in clinic supervision. *The Clinical Supervisor, 20*(2),133-146.

Kozlowski, J. M., Pruitt, N. T., DeWalta, T. A., &Knoxa, S. (2014). Can boundary crossings in clinical supervision be beneficial? *Counselling Psychology Quarterly, 27*(2), 109-126.

Ladany, N., & Bradley, L. J. (2010). *Counselor Supervision* (4th ed.).Danvers, MA: Clearance Center.

Lee, T. K. (2013). *Integrating a Developmental Supervision Model With the Adaptive Supervision in Counselor Trainng Model*.Based on a program presented at the ACA Annual Conference & Exhibition. Retrieved from http://counselingoutfitters.com/vistas/VISTAS_Home.htm

Leighton, J. (1991). Gender stereotyping in supervisory styles. *Psychoanalytic Review, 78*, 347-363.

Lizzio, A., Wilson, K., & Que, J. (2009). Supervision of psychology graduates: Supervisee perceptions of processes and outcome. *Studies in Continuing Education. 31*(2), 127-140.

Orchowski, L., Evangelista, N. M., & Probst, D. R. (2010). Enhancing supervisee reflectivity in clinical supervision: A case study illustration.*Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 47*(1), 51-67.

Vallance, K. (2005). Exploring counsellor perceptions of the impact of counselling supervision on clients. *Counselling and Psychotherapy Research, 5*(2), 107-110.

Wilson, H. M. N., Davies, J. S, & Weatherhead, S. (2016). Trainee Therapists' Experiences of Supervision During Training: A Meta-Synthesis. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 23*, 340-351.

airiti

An Exploratory Study Constructing the Indicators of Supervision Behavior

Chiung-Miao Lan[1], Ting-Chia Lien[2]

Ph.D. Candidate, Graduate Institute of Counseling Psychology and Rehabilitation Counseling,National Kaohsiung Normal University[1]

Professor, Department of Counseling and Guidance Studies, National University of Tainan[2]

Abstract

The research aims to explore the supervisory behaviors of different styles, and to construct the indicators of supervisors' supervisory behavior. It adopts the modified Delphi technique as the research method, and uses the self-made questionnaire as the research tool to investigate the importance of supervision behaviors. Delphi group are ten experts and scholars with teaching and practical experience. They conducted two-round questionnaire survey to evaluate and screen the questions for seeking the consensus between experts. The standard for reserving questions is based on the Mean greater than 3.26 in the importance of each item. The consistency of opinions is based on the Quartile Deviation less than 0.5. (1) The results got 46 supervisory behaviors evaluation indicators in two aspects of supervisory behaviors which were supporting and direction. Supporting has three dimensions including empathy, rapport, and empowerment. Direction has two dimensions including direct teaching and guided reflection. A total of. (2) There were 11 in 46 indicators with the highest Mean score and 0 Quartile Deviation. It means a complete consensus among experts and shows that these indicators are the most importance in all dimensions. (3) There were 5 in 46 indicators with 0.5 Standard Deviation. It reflects the difference in the scoring the importance about these indicators among experts.

KEY WORDS: supervisory behavior, supervisor, supervisee