

本文章已註冊DOI數位物件識別碼

▶ 不同背景變項督導人員諮商督導能力之差異研究

A Comparative Study of Counseling Supervisory Competence in Supervisors with Different Backgrounds

doi:10.6308/JCG.12.05

諮商輔導學報：高師輔導所刊, (12), 2005

Journal of Counseling & Guidance, (12), 2005

作者/Author：徐西森(Shi-Sen Shyu)

頁數/Page：125-158

出版日期/Publication Date：2005/06

引用本篇文獻時，請提供DOI資訊，並透過DOI永久網址取得最正確的書目資訊。

To cite this Article, please include the DOI name in your reference data.

請使用本篇文獻DOI永久網址進行連結:

To link to this Article:

<http://dx.doi.org/10.6308/JCG.12.05>



DOI Enhanced

DOI是數位物件識別碼（Digital Object Identifier, DOI）的簡稱，是這篇文章在網路上的唯一識別碼，用於永久連結及引用該篇文章。

若想得知更多DOI使用資訊，

請參考 <http://doi.airiti.com>

For more information,

Please see: <http://doi.airiti.com>

請往下捲動至下一頁，開始閱讀本篇文獻

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE



國立高雄師範大學輔導與諮商研究所

諮商輔導學報－高師輔導所刊

民 94，12 期，125-158 頁

不同背景變項督導人員諮商督導能力之 差異研究

徐西森

國立高雄應用科技大學

師資培育中心副教授

本研究旨在探討國內不同背景督導人員之諮商督導能力，包括性別、學歷層級、專業科系、機構屬性、輔導與督導工作年資等不同背景變項督導人員之督導能力表現的差異情形，以了解現況並做為未來規劃督導訓練課程之參考。本研究採立意取樣以學校單位及社會機構之督導人員 195 人為對象，研究工具為研究者編製之「諮商督導能力評量表」，該評量表包含「督導關係」、「督導角色與功能」、「督導情境脈絡」等三個分量表。本研究資料以單因子多變項變異數分析、單因子單變項變異數分析等方式來進行處理。

本研究結果如下：

1. 男性與女性督導人員自評其在「督導關係」、「督導角色與功能」、「督導情境脈絡」等方面之諮商督導能力無顯著差異。
2. 博士學歷層級督導人員自評其在「督導關係」、「督導角色與功能」、「督導情境脈絡」等方面之諮商督導能力，高於碩士、學士等學歷層級督導人員。
3. 專業科系督導人員自評其在「督導功能與任務」方面之諮商督導能力，高於相關科系及其他科系督導人員。
4. 學校輔導機構督導人員自評其在「督導關係」、「督導角色與功能」、「督導情境脈絡」等方面之諮商督導能力，高於社會輔導機構的督導人員。
5. 輔導工作年資十年以上督導人員自評其在「督導關係」、「督導角色與功能」等方面之諮商督導能力，高於輔導工作年資在十年（含）以下的督導人員。
6. 督導工作年資十年以上督導人員自評其在「督導關係」、「督導角色與功能」等方面之諮商督導能力，高於督導工作年資在十年（含）以下的督導人員。

本研究根據研究結果，分別針對諮商員教育與諮商督導工作，以及未來研究提出具體的建議，供學校與社會輔導機構及其人員參考。

關鍵字：諮商督導、諮商督導能力

註：本研究感謝國立高雄師範大學輔導與諮商研究所廖鳳池所長的專業指導



壹、緒論

臨床督導工作是一門學術與實務的專業，其目的旨在協助諮商與心理治療人員對其所服務對象提供最適當之服務；再者也在協助助人工作者於此督導歷程中獲取個人最大之專業成長，終極目標則在於保障案主的權益與社會大眾的福祉（王文秀，民 87；Lee & Gillam, 2000）。換言之，督導人員是否具備豐富的督導知識、能力、經驗與適當的專業特質，將足以影響諮商與心理治療等助人工作品質的良窳（林家興，民 81；楊明磊，民 92；蕭文，民 88；Igartua, 2000；Kahn, 1999）。

一、研究動機與目的

我國諮商輔導與心理治療工作的專業發展已逾五十年，惟諮商督導工作的起步較晚，在一九九〇年之前幾乎是一片荒蕪（王文秀，民 92），舉凡臨床督導及其人員的專業能力標準如何、不同背景督導人員的專業能力表現為何，以及諮商督導工作的評鑑機制與評量工具等議題皆待進一步探討（曾端真，民 92；張德聰，民 92）。儘管各國諮商與心理治療方面的助人專業均訂定有明確的倫理規範，然而對專業人員及其能力的現況評量與再教育，卻未有適切的標準、工具與研究（Johnson & Campbell, 2002），這是相當令人憂心的。

有關國內諮商督導工作的發展現況，除了學校的博士層級有較完整的督導訓練之外，學士層級之督導教育則相當不足（吳秀碧，民 81a，民 83），遑論一般社區或醫療機構（梁翠梅，民 85）。由於諮商與心理治療工作的成效與其工作人員、督導人員的養成教育、專業能力息息相關（王文秀，民 83；吳秀碧，民 81b；陳金燕，民 87，民 90；Cobia & Boes, 2000；Patterson, 1986），故除了專業評量必須制度化、系統化及科學化之外，也必須不斷針對諮商與心理治療人員的現況加以探討並尋求改進（王文秀，民 84；吳秀碧，民 81b，民 87；Hawkins & Shohet, 2000；Holloway, 1995；Kagan, 1975；Poulin, 1994）。

我國「心理師法」第二條與第七條明訂心理師必須具備曾經在合格的實習機構內接受合格督導人員督導的實習條件。未來我國諮商與心理治療工作能否邁向專業化、國際化，關鍵因素乃在於諮商督導人員能否發揮其能力與落實其功能（王文秀，民 89；卓紋君、黃進南，民 92；唐子俊，民 90；黃政昌，民 89；鄭麗芬，民 86；蕭文、施香如，民 84）。究竟現階段我國諮商督導人員的專業資格為何，

諮商督導人員的督導能力是否受到性別、學歷、專業科系、機構屬性與工作年資等背景變項的影響，值得探討。

茲因國內目前尚未有針對上述議題且大範圍取樣的研究調查，故本研究現階段擬取樣台灣地區重要的社會輔導機構與大學校院輔導單位之諮商督導人員，評量其諮商督導能力並進行不同背景者督導能力的差異研究，未來擬進一步採取諮商督導人員及其受督導者配對的質化研究，以系統性的探究諮商督導人員能力表現並提升督導工作效能。基於此，本研究旨在探討下列不同背景變項督導人員諮商督導能力的差異情形：

- (一) 不同性別督導人員自評之諮商督導能力表現是否有所差異？
- (二) 不同學歷層級督導人員自評之諮商督導能力表現是否有所差異？
- (三) 不同專業科系督導人員自評之諮商督導能力表現是否有所差異？
- (四) 不同機構屬性督導人員自評之諮商督導能力表現是否有所差異？
- (五) 不同輔導工作年資督導人員自評之諮商督導能力表現是否有所差異？
- (六) 不同督導工作年資督導人員自評之諮商督導能力表現是否有所差異？

本研究完成後，將有助於了解我國諮商督導人員諮商督導能力現況，亦可協助國內諮商督導人員訓練機構，進行科學化的專業評量並規劃其諮商督導訓練方案的具體內容，進一步充實適切之設備環境、教育課程與完整的實習及督導制度。除此之外，本研究亦試圖從督導人員諮商督導能力的自我評量中，進一步促進其省思或覺察個人的督導作為。唯有對現況的充分了解，方能進一步規劃與增進未來諮商督導工作的專業發展。

二、諮商督導人員及其能力

「督導」(supervision)意指由有經驗、優秀且曾受過充分督導訓練的諮商人員所進行的一項專業工作。它是一種運用教導、諮商、諮詢、訓練和評鑑等方法而實施的一種有意義的工作(施香如，民 89；Bernard & Goodyear, 2004；Boyd, 1978；Dye & Borders, 1990)；在諮商與心理治療人員養成教育的過程中，督導工作是重要的一環，也是最具影響力的要素之一。

(一) 諮商督導人員的條件

一位有效的、專業的督導人員，除了必須具備形式上的外在條件，也要擁有實質上的內涵特質，前者包含：1.具有與諮商人員相同或接近的專業教育背景；2.必須具有諮商治療的實務經驗，其專業年資宜多於諮商人員；3.必須較諮商人

員有高一級或至少同級的學歷；4.必須擁有合格的証照或專業文憑；5.理想上，督導雙方宜在同一機構任職，以便能掌握工作狀況及進行督導（林家興，民 81）。

至於內涵特質方面，綜合學者（林家興，民 81；Lumadue & Duffey, 1999；Kerl, Garcia, McCullough, & Maxwell, 2002）的看法包括：1.必須精通至少一種諮商治療學派的理論和方法；2.必須熟悉各種有關的法律規定與倫理守則；3.必須具有提攜後進，幫助資淺或新進之諮商員專業成長的熱情、耐心和能力；以及 4.具備專業評量的知識與技能，能夠誠實地面對並規劃個人的專業發展方向等。

（二）諮商督導能力

諮商督導能力係指諮商督導人員從事諮商督導工作所具有之一般性、普遍性與重要性的專業能力。換言之，它是一項專業能力或專業表現。本研究係以 Holloway（1995）之系統取向督導模式之「督導關係」、「督導功能與任務」和「督導情境脈絡」內容為諮商督導能力的內涵。Holloway 的系統取向督導模式被視為是一具有完整性與統合性的督導理論，可用以作為諮商督導人員專業能力之訓練與評量的架構（Getz, 1995）。茲因諮商與心理治療工作重視人類行為發展的個別差異，故有關不同性別、學歷層級、專業科系、機構屬性、輔導與督導工作年資等背景者之諮商督導能力是否有所差異，值得探討。

1. 性別與諮商督導能力

Heru, Strong, Price 和 Recupero（2004）曾調查 43 位督導人員及其 52 位受督導者，探討雙方對督導關係界線的看法，結果發現男性督導人員較女性督導人員自我開放。惟 Goodyear（1990）認為性別與助人專業的評量之間，並沒有絕對的交集或交互的影響。至於針對性別與督導者/受督導者的角色，在督導關係中權力及其投入程度方面的研究迄今僅有數篇（DeMayo, 2000；Holloway, 1987；Nelson & Holloway, 1990）。

2. 機構屬性與諮商督導能力

Sumerel 和 Borders（1996）認為，諮商治療機構的情境與氣氛會影響受督導者的督導感受與成長，假使督導情境是支持的、溫馨的，則受督導者會感覺較有收穫。王文秀（民 87）的研究發現，學校機構較社會機構重視督導制度，並會提供諮商實習機會。Scott, Ingram, Vitanza 和 Smith（2000）的調查也發現，百分之七十三的學校機構會舉辦督導方面的訓練或工作坊，而只有百分之二十七的社會



助人機構會辦理此類的訓練；百分之八十九的學校機構會提供督導實習機會，而社會助人機構中提供督導實習機會者只佔百分之四十四。

3. 專業科系背景與諮商督導能力

在美國，大部分督導人員都經過正式的专业訓練及實習，只有少部分的人士接受短期督導工作坊的訓練（Scott et al., 2000）。我國督導人員的教育訓練工作，往昔因缺乏專業資格的認定、督導制度的建立及有計畫的訓練課程，導致無法落實督導工作（劉玉華，民 83）。Borders, Rainey, Crutchfield 和 Martin (1996)的調查發現，督導人員在接受博士層級的相關課程訓練後，確實有助於提昇其自我的督導能力，而且更能清楚地掌握個案概念化的歷程。梁翠梅（民 85）的研究也發現專業與半專業的督導人員，在督導的專業表現上確實有所差異，進而會影響到其督導的效能。

4. 工作年資與諮商督導能力

就諮商或督導經驗而言，有關資深（老手，專業經驗豐富）與新進（新手，實務經驗不足）諮商人員的區分看法不一。有的學者是以碩士層級在學者為新手，而博士層級已完成至少三學期的在學者為老手（Sumerel & Boders, 1996）。有的研究則是將剛完成專業訓練，但尚未有實際接案經驗之諮商人員視為新手（彭秀玲，民 91）。此外，區分資深或資淺者，有以一年（Tracy, Hays, Malone, & Herman, 1988）、有以五年（王文秀等，民 91）或以七年以上（British Association for Counseling, BAC, 1990, 1996）為分界。

首先就諮商輔導的工作經驗而言，Martin, Slemon, Hiebert, Hallberg 和 Cummings（1989）的研究發現，雖然新手／老手諮商人員在一般性的個案概念化能力並無明顯差異，但不同工作經驗的諮商人員對特定部分的案主概念化形成確有差異。卓紋君、黃進南（民 92）認為經驗豐富的諮商人員，較不會以個案概念化為焦點，而較注重個人成長的議題。Hillerbrand 和 Clairborn（1990）認為老手的諮商人員對案主的掌握度與瞭解度較高，從案主的背景資料中所獲得的訊息也較多。Worthington（1987）認為督導人員諮商經驗多者比諮商經驗少或無者，較不會對其諮商人員的不當行為任意歸因。

其次在諮商督導工作年資的研究方面，專業經驗愈是豐富的督導人員，較能注意到諮商人員的諮商行為（Stone, 1980；Watkins, 1999）；較會對受督導者提供正向的回饋（Sunland & Feinberg, 1972）；較能針對受督導者之實際諮商行為



而非其人格特質予以回饋 (Worthington, 1984)。Schwartz (1990) 的研究發現，有經驗之督導者對諮商人員均較指導性，但是對較無諮商經驗的諮商人員則較支持。Sunland 和 Feinberg (1972) 的研究顯示，經驗越豐富的督導人員，愈容易受到負面訊息的影響，因此也較不受表現不佳受督導者的青睞；資淺的督導人員較能忍受表現不佳的受督導者。

此外，不同工作經驗的受督導者對其諮商督導人員也有不同的督導期待。受督導者是新手或老手，其接受督導的動機需求與專業期待是有差異，新進受督導人員較期待結構性、支持性及教導性的督導型態 (王文秀，民 87；林啓鵬，民 72；施香如、鄭麗芬，民 84；Borders et al., 1996)；而義務諮商人員較專業諮商人員期待次數更多且人性化互動的諮商督導 (施香如，民 92)。

三、諮商督導能力的評量

Getz (1999) 在“諮商督導人員專業能力的評量”一文中，強調諮商督導人員的能力評量是重要的，但也是一項困難度很高的專業工作。不適當的專業評量往往會破壞諮商督導人員與受督導者的督導關係 (Burke, Goodyear, & Guzzard, 1998)。迄今國外有關諮商督導的評量工具，大致有督導同盟、督導歷程或跨文化督導知能等方面；惟測量諮商督導人員能力發展的工具較為有限，Watkins (1997) 曾編製一份測量諮商督導人員發展層次的評量表 (Psychotherapy Supervisor Development Scale, PSDS)；至於針對督導關係之評量如 Supervisory Styles Inventory (SSI, Friedlander & Ward, 1984)、Supervisory Working Alliance Inventory (SWAI, Efstation, Patton, & Kardash, 1990) 等。

反觀國內學者編製完成的科學化督導評量工具迄今仍不多，只有王文秀等人 (民 91) 共同編製的「諮商督導專業知覺調查表」，以及徐西森 (民 93) 自編之「諮商督導能力評量表」等兩種，均已完成信效度等考驗。其他督導評量工具則大多譯自國外學者所編之量表或未經信效度考驗之自編問卷，其適用性與實用性尚待評估。綜觀前述國內外科學化之督導評量工具，其特色為：1. 大多是依據諮商督導的重要概念或因應諮商督導重要議題所編製；2. 大多採 Likert 式的評量量尺；3. 大多採自我評量的方式；4. 題數不多，約二十題至六十題且力求計分方便。在諮商與心理治療領域中，採 Likert 式或自評式量尺來編製量表，雖有其限制；但若已進行其信效度的考驗，此類的評量工具仍有其實用性與客觀性 (林美



珠，民 91；郭生玉，民 87；劉淑慧，民 88），故本研究以「諮商督導能力評量表」為研究工具，並採研究對象自我評量的方式來取得研究資料。

貳、研究方法

本研究旨在探討性別、學歷層級、專業科系、機構屬性、輔導與督導工作年資等不同變項之督導人員，自評其諮商督導能力表現的差異情形。本研究以學校及社會輔導機構之諮商督導人員 195 人為對象，研究工具為「諮商督導能力評量表」，研究資料以單因子多變項變異數分析等方式來進行處理。茲分述如後。

一、研究對象

本研究對象係以國內具有督導工作經驗之學校輔導單位與社會輔導機構的諮商督導人員為研究對象，研究者採取立意取樣（purposive sampling）方式來選取樣本。本研究最大的限制是來自於研究對象，一方面是確立母群體的困難，另一方面是國內諮商督導人員的樣本數有限，可用樣本的來源不多。蓋立意取樣係研究者根據個人判斷來選取最能適合其研究目的，而且最能代表研究母群體的典型樣本為對象，適用於編製問卷或量表，以及考驗其信效度（郭生玉，民 87）。本研究於民國九十三年四月至五月取樣寄發量表予研究對象作答。

本研究研究對象包括：1.社會機構「張老師」之督導人員，粗估台北市、高雄市等都會區每一單位約為八至十二份，其他縣市每一單位約為六份；計寄發 74 份，回收 61 份。2.社會機構「生命線」之督導人員，粗估台北市、高雄市等都會區每一單位約為十份，其他單位約為六份；計寄發 74 份，回收 54 份。3.學校單位之督導人員，以及國內三所師範大學與九所師範學院（含嘉義大學等）輔導系所之專家學者；計寄發 78 份，回收 57 份。4.全國設有教育心理、諮商輔導或相關系所之博士班在學研究生和已畢業碩博士，具有督導工作經驗者；計寄發 21 份，回收 10 份。5.其他醫療單位督導人員，寄發 17 份，回收 13 份。總計預試寄發 264 份，回收 195 份，回收率為 73.8%，如表 1。



表 1

本研究取樣對象及其人數一覽表

研究對象	量表寄發份數	量表回收份數
「張老師」督導人員	74	61
「生命線」督導人員	74	54
學校單位專家學者	78 (含輔導主任)	57
具督導經驗之碩博士生	21	10
其它醫療單位督導人員 (如療養院、精神科等 心理師之督導人員)	17	13
合計樣本數	264	195
回收率	73.8 %	

二、研究工具

本研究工具為「諮商督導能力評量表」(徐西森, 民 93)。本研究對象之諮商督導能力的高低係以其在本評量表之自我評量的得分為代表。本量表題目係研究者參考諮商督導的理論和研究、督導工作的內涵和目標, 以及 Holloway (1995) 系統取向督導模式之架構等相關文獻所編製。本評量表題目共計七十八題, 內含三個分量表, 各自代表三方面的諮商督導能力, 包括「督導關係分量表」21 題(例題:「能夠誠實開放地面對雙方互動不良的督導關係」), 「督導功能與任務分量表」31 題(例題:「能夠示範如何進行個案診斷」), 「督導情境脈絡分量表」26 題(例題:「了解服務機構的成立目標服務性質」)。

本評量表及其各分量表所取題目之項目分析的決斷值(CR 值)均大於 3 以上, 且與總分的相關均在.2 以上。又本評量表及其各分量表所取題目之主成分分析皆與原來量表的構念符合, 其因素負荷量皆高於.5 以上, 可解釋變異量亦逾百分之四十以上, 能兼顧到諮商督導能力的構念。本量表內部一致性 α 係數的分析, 各分量表 α 值介於.96 至.97, 總量表 α 值為.99, 顯示本量表具有極佳的內部一致性信度。本量表之重測信度介於.66 至.69 之間, 顯示本量表在時間的穩定性尚佳。

在效度方面, 本量表與王文秀等人(民 91)之「諮商督導專業知覺調查表」

各分量表相關係數介於.73 至.80，顯示本量表具有不錯之效標關聯效度。本量表以驗證性因素分析來考驗諮商督導能力評量表的因素結構，在比較不受樣本影響的評估整體模式之適合度指標 GFI、AGFI、NFI，結果皆大於.90，顯示整體模式適合度佳，也就是本量表的驗證性因果模式與觀察資料的適合程度被接受，換句話研究資料支持原研究者所提出的構念模式。本量表建立原始分數的百分等級常模，以及督導關係、督導功能與任務、督導情境脈絡等三個分量表的百分等級常模。本量表適用於督導人員自我評量。

三、資料分析

本研究取樣所得資料在軟體使用上係以 SPSS 程式來進行分析。本研究以單因子多變項變異數分析、單因子單變項變異數分析等方式，分別考驗不同性別、學歷層級、專業背景、機構屬性、輔導工作年資、督導工作年資的督導人員在諮商督導能力上的差異情形。

叁、結果與討論

本研究旨在了解不同背景變項，即不同之性別、學歷層級、專業背景、機構屬性、輔導工作年資與督導工作年資的督導人員在諮商督導能力上的差異情形。

一、不同性別的差異比較

督導人員的諮商督導能力，是否因性別而有差異，研究結果如表 2、表 3。

表 2

不同性別督導人員諮商督導能力的平均數、標準差

		督導關係	督導功能與任務	督導情境脈絡	總量表
男生 (n=58)	平均數	83.22	120.14	107.26	310.62
	標準差	12.29	18.74	14.76	44.62
女生 (n=137)	平均數	81.85	115.78	104.01	301.64
	標準差	12.18	19.26	14.46	44.67
Total (n=195)	平均數	82.26	117.08	104.97	304.31
	標準差	12.19	19.16	14.59	44.73

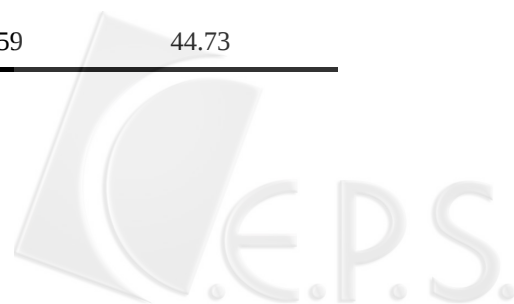


表 3

不同性別督導人員諮商督導能力的多變項變異數分析摘要表

	df	SSCP		Λ
組間	1	77.312		.972
		244.545	773.519	
		182.491	577.235	
組內	193	28769.867		
		40888.608	70462.327	
		31733.791	49749.150	
全體	194	28847.179		
		41133.153	71235.846	
		31916.282	50326.385	

由表 3 多變項變異數分析的結果發現，不同性別的督導人員在整體諮商督導能力情形上並無顯著的差異存在（Wilks' $\Lambda = .972$ ， $p > .05$ ），因此，無須再進一步進行各分量表的單變項變異數分析。換句話說，男性督導人員與女性督導人員自評其諮商督導能力並無顯著差異。亦即男性與女性督導人員在督導關係、督導角色與功能、督導情境脈絡等方面的能力表現均無顯著差異。

本研究發現，不同性別的督導人員，其諮商督導能力並無顯著差異，此與 Heru, Strong, Price 和 Recupero(2004)的研究結果有所不同；但與 Goodyear(1990)的看法一致。探究其因，可能因本研究樣本係以「張老師」「生命線」等社會機構及大學院校專家學者為主的督導人員，因國內近年來較重視兩性平權教育，故可能導致性別不同並不會直接影響督導人員對督導關係的經營、督導功能與任務的發揮，以及對督導情境脈絡的了解。加上本研究工具「諮商督導能力評量表」並無針對性別議題所編擬的題目，也未有性別歧視、性別刻板印象或兩性平等工作之題目內容，故可能難以反映性別不同之受試者個人的性別意識與性別認同。

二、不同學歷層級的差異比較

督導人員的諮商督導能力是否會因不同的學歷層級而有所差異，其研究結果詳見表 4、表 5、表 6。



表 4

不同學歷層級督導人員諮商督導能力的平均數、標準差

		督導關係	督導功能與任務	督導情境脈絡	總量表
專科以下 (n=23)	平均數	82.35	113.35	103.65	299.35
	標準差	10.83	15.30	12.27	36.87
學士 (n=59)	平均數	78.22	110.93	101.09	290.24
	標準差	10.26	15.24	11.87	35.84
碩士進修 (n=14)	平均數	80.86	117.07	106.71	304.64
	標準差	15.23	21.18	17.86	53.27
碩士 (n=44)	平均數	80.05	113.09	101.91	295.05
	標準差	11.53	17.43	15.10	42.69
博士進修 (n=18)	平均數	84.67	122.11	108.33	315.11
	標準差	9.76	17.62	13.03	39.20
博士 (n=37)	平均數	90.62	131.49	113.35	335.46
	標準差	12.82	21.77	15.62	49.53
整體 (n=195)	平均數	82.26	117.08	104.97	304.31
	標準差	12.19	19.16	14.588	44.73

表 5

不同學歷層級督導人員諮商督導能力的多變項變異數分析摘要表

	df	SSCP			Λ
組間	5	3897.500			.760*
		6521.617	11385.314		
		3926.072	6831.605	4188.152	
組內	189	24949.679			
		34611.537	59850.532		
		27990.210	43494.780	37094.720	
全體	194	28847.179			
		41133.154	71235.846		
		31916.282	50326.385	41382.872	

* $p < .05$

表 6

不同學歷層級督導人員諮商督導能力的單變項變異數分析摘要表

	變異 來源	SS	df	MS	F 值	事後 比較
督導關係	組別	3897.500	5	779.500	5.905**	博士>碩士、 學士
	誤差	24949.679	189	132.009		
	全體	28847.179	194			
督導功能 與任務	組別	11385.314	5	2277.63	7.191**	博士>碩士、 學士、專科
	誤差	59850.532	189	316.669		
	全體	71235.846	194			
督導情境 脈絡	組別	4188.152	5	837.630	4.268**	博士>碩士、 學士
	誤差	37094.720	189	196.268		
	全體	41282.872	194			

** $p < .015$

由表 5 多變項變異數分析的結果發現，不同學歷層級的督導人員在整體諮商督導能力的自評表現上的確有所差異（Wilks' $\Lambda = .760$ ， $p < .05$ ）。為期了解各分量表的差異情形，故進一步進行各分量表的單變項變異數分析，為使三個依變項 F 考驗的總 α 不超過 0.5，因此將各分量表之 F 考驗的 α 設定為.015。

由表 6 的結果發現，不同學歷層級督導人員自評其在「督導關係」、「督導功能與任務」、「督導情境脈絡」等方面的諮商督導能力均有差異存在（ $F=5.905$ ， $F=7.191$ ， $F=4.268$ ， $p < .015$ ）。經事後比較發現，博士學歷層級之督導人員自評其在督導關係、督導功能與任務、督導情境脈絡等方面的能力表現，均高於碩士、學士的督導人員。惟碩士層級與學士或專科層級者自評其諮商督導能力的差異未達顯著。

上述研究結果顯示，不同學歷層級之督導人員在整體諮商督導能力的自評表現上確有顯著差異，而且博士學歷層級的督導人員自評其在督導關係的經營、督導功能與任務的發揮、督導情境脈絡的掌握等方面，均優於碩士學歷層級以下的督導人員，此一研究結果與吳秀碧、梁翠梅（民 85）、卓紋君和黃進南（民 92）

等人的研究論點相近。蓋督導人員乃是諮商與心理治療工作的守門員、教師、諮詢者和評量者，或許需要有較高層次的專業知能、較高的角色地位與功能，如此也才能「居高臨下（oversee）」的督導諮商人員。

由於本研究工具「諮商督導能力評量表」係以督導的專業理念為主，其中涉及許多專業概念或專有名詞，例如個案概念化、督導策略、情緒覺察、諮詢、個人化、反移情、跨文化、生態環境與督導風格等，因此本量表題目對於未曾受過碩博士層級或嚴謹專業訓練的督導人員來說，確實可能因缺乏認知概念而難以表現較高的反應或得分。Borders 等人（1996）的調查發現，督導人員在接受博士層級的相關課程訓練後，確實有助於提昇其自我的督導能力，而且更能清楚地掌握個案概念化的歷程。

就督導關係而言，博士層級的督導人員自評其在督導關係的能力上高於碩士學歷以下層級者，因前者可能在過去博士班學習時即接受過專業督導課程的訓練與實習，對於督導關係的經營較有概念、經驗；加上在大部分職場專業運作上，一般人可能對高學歷者較有信賴感、願徵詢請教或接受其指導。其次，博士層級的督導人員自評其在督導功能與任務的能力上亦高於低學歷者，因督導任務涉及較多督導的專業概念，高學歷者有較多的機會接觸與學習，或許較能發揮督導的功能與任務。

至於情境脈絡方面，高學歷層級之諮商督導人員可能因學術研究的訓練背景，有較佳的能力針對情境脈絡作一分析、理解，或許較能了解自己並掌握受督導者、案主和機構。此外，許多機構組織的典章制度與專業倫理，高學歷層級者較容易成為被徵詢的對象或管理的階層，諸如契約、倫理守則、預警制度和機構規定等(Council for Accreditation of Counseling and Related Education Programs, CACREP, 1994；Gibson & Miller, 2003；Hewson, 1999；Maki & Bernard, 2002)，可能使高學歷層級的督導人員較能掌握與了解督導的情境脈絡。至於碩士、學士與專科學歷者大多未受過正統、有系統的諮商督導訓練，可能影響其諮商督導能力的差異性。

三、不同專業背景的差異比較

督導人員的諮商督導能力是否因不同專業科系背景而有所差異，其研究結果詳見表 7、表 8、表 9。



表 7

不同專業背景督導人員諮商督導能力的平均數、標準差

		督導關係	督導功能與任務	督導情境脈絡	總量表
本科系 (n=65)	平均數	84.72	121.91	107.45	314.08
	標準差	14.02	21.53	16.65	51.23
相關科系 (n=48)	平均數	81.50	116.17	104.21	301.88
	標準差	9.79	17.27	12.24	37.98
其他 (n=82)	平均數	80.74	113.78	103.46	297.99
	標準差	11.73	17.60	14.01	41.95
整體 (n=195)	平均數	82.26	117.08	104.97	304.31
	標準差	12.19	19.16	14.59	44.73

表 8

不同專業背景督導人員諮商督導能力的多變項變異數分析摘要表

	df	SSCP		Λ
組間	2	610.542		.945*
		1216.425	2447.685	
		611.520	1218.033	
組內	192	28236.637		40670.368
		39916.729	68788.162	
		31304.762	49108.352	
全體	194	28847.179		41282.872
		41133.154	71235.847	
		31916.282	50326.385	

* $p < .05$ 

表 9

不同專業背景督導人員諮商督導能力的單變項變異數分析摘要表

	變異 來源	SS	df	MS	F 值	事後比較
督導關係	組別	610.542	2	305.271	2.076	
	誤差	28236.637	192	147.066		
	全體	28847.179	194			
督導功能 與任務	組別	2447.685	2	1223.842	3.416**	本科系 >
	誤差	68788.162	192	358.272		其他科系
	全體	71235.846	194			
督導情境 脈絡	組別	612.503	2	306.252	1.446	
	誤差	40670.368	192	211.825		
	全體	41282.872	194			

** $p < .015$

由表 8 多變項變異數分析的結果發現，不同專業背景的督導人員自評其在整體諮商督導能力的表現上的確有差異存在（Wilks' $\Lambda = .945$ ， $p < .05$ ）。為期了解各分量表的差異情形，故進一步進行各分量表的單變項變異數分析。

由表 9 的結果發現，不同專業背景督導人員自評其在「督導的功能與任務」方面的諮商督導能力的確有差異存在（ $F = 3.416$ ， $p < .015$ ）；惟不同專業背景督導人員自評其在「督導關係」、「督導情境脈絡」等方面的諮商督導能力卻無顯著的差異存在（ $F = 2.076$ ， $F = 1.446$ ， $p > .015$ ）。經事後比較發現，本科系專業背景督導人員自評其在「督導功能與任務」方面的諮商督導能力高於其他科系督導人員。

上述研究結果顯示，專業科系背景者較相關科系、其他科系者，自評其在督導功能與任務上的諮商督導能力表現為佳，此與林家興（民 81）、卓紋君和黃進南（民 92）、施香如（民 92）、梁翠梅（民 85）和 Proctor（1988）等學者的觀點相似。卓紋君和黃進南的研究發現，曾經接受過正統諮商專業訓練的人，其接受督導的態度與經驗愈正向，在「接受督導經驗問卷」上的得分愈高。由此論之，愈是接受過正統諮商治療專業訓練者，愈能接受並認同督導工作。

就督導關係而言，專業的督導人員自評其在此能力上高於非專業科系者，或許因督導關係或團體關係的建立，有時受到個人特質而非專業因素的影響較大（Frame, 2001；Hayes, Blackman, & Brennan, 2001），因此「督導關係分量表」的結果未達到顯著差異。至於另一項「督導情境脈絡分量表」的結果也未達到顯著差異，從人際關係學觀之，人與人之間的互動乃是基於共同的理念或興趣，而非視其出身背景或發展脈絡等因素的影響（鄭麗芬，民 86，民 88）；加上本研究樣本，無論是學校或社會機構之督導人員，均對其案主、受督導者與機構等脈絡有基本了解，因此在督導情境脈絡上的能力可能也較不受影響。

換言之，本研究督導人員都是機構或專業領域的一員，對於案主、受督導者及機構有所了解，故不因其是否專業科系而有不同的能力表現。然而，從督導功能與任務方面來看，則與一位諮商督導人員的專業養成背景有關，「外行人」較無法短時間內了解督導的專業理念，即使是同屬諮商或心理治療科系者，因專攻的學派理論不同，其所發揮的功能與完成任務的能力也未必同等。基於「術業有專攻」，學有專精的高層級督導人員較容易產生個案概念化，較容易情緒察覺，較具備督導功能與任務的概念，故可能因此而使本項研究結果達到顯著水準。

四、不同機構屬性的差異比較

督導人員的諮商督導能力是否會因不同機構屬性而有所差異，其研究結果詳見表 10、表 11、表 12。

表 10

不同機構屬性督導人員諮商督導能力的平均數、標準差

		督導關係	督導功能與任務	督導情境脈絡	總量表
學校輔導 (n=80)	平均數	85.34	122.69	107.84	315.86
	標準差	14.10	22.72	17.13	52.94
社會輔導 (n=115)	平均數	80.11	113.17	102.98	296.27
	標準差	10.20	15.16	12.21	36.10
整體 (n=195)	平均數	82.26	117.08	104.97	304.31
	標準差	12.19	19.16	14.59	44.73

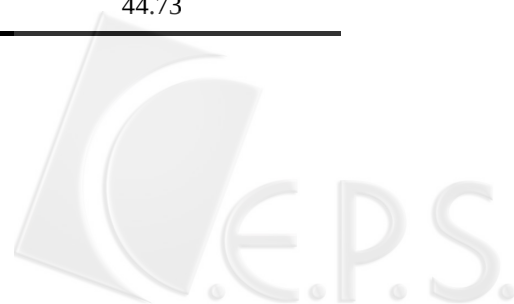


表 11

不同機構屬性督導人員諮商督導能力的多變項變異數分析摘要表

	df	SSCP		Λ
組間	1	1287.762		.906*
		2344.977	4270.137	
		1196.668	2179.099	
組內	193	27559.418		40170.853
		38788.177	66965.709	
		30719.614	48147.285	
全體	194	28847.180		41282.872
		39033.154	71235.846	
		31916.282	50326.384	

* $p < .05$

表 12

不同機構屬性督導人員諮商督導能力的單變項變異數分析摘要表

	變異來源	SS	df	MS	F 值	事後比較
督導關係	組別	1287.762	1	1287.762	9.018**	學校 > 社會輔導機構
	誤差	27559.418	193	142.795		
	全體	28847.179	194			
督導功能與任務	組別	4270.137	1	4270.137	12.307**	學校 > 社會輔導機構
	誤差	66965.709	193	346.973		
	全體	71235.846	194			
督導情境脈絡	組別	1112.019	1	1112.019	5.343**	學校 > 社會輔導機構
	誤差	40170.853	193	208.139		
	全體	41282.872	194			

** $p < .015$ 

由表 11 多變項變異數分析的結果發現，不同機構屬性的督導人員自評其在整體諮商督導能力的表現上確有差異存在（Wilks' $\Lambda = .906$ ， $p < .05$ ）。為期了解各分量表的差異情形，故進一步進行各分量表的單變項變異數分析。

由表12的結果發現，不同機構屬性督導人員自評其在「督導關係」、「督導功能與任務」、「督導情境脈絡」等方面的諮商督導能力均有差異存在（ $F = 9.018$ ， $F = 12.307$ ， $F = 5.343$ ， $p < .015$ ）。由表10的平均數觀察，服務於學校單位的督導人員自評其在「督導關係」、「督導功能與任務」、「督導情境脈絡」等方面的能力表現，均高於社會機構的督導人員。上述研究結果顯示：不同機構屬性之督導人員，自評其在整體諮商督導能力的表現上確有差異，此與王文秀（民87）、Scott等人（2000）的研究結果一致。

本研究發現社會機構與學校單位之督導人員自評其在督導關係、督導情境脈絡等能力表現上雖也達到顯著差異。惟由表10觀之，相對於總量表及督導功能與任務分量表上得分，雙方督導人員自評其在督導關係、督導情境脈絡等兩個分量表上的平均數差距均較小，其變異量情形也較少，是否意味督導關係的確是督導工作的核心，無論機構性質為何，其督導人員均同等重視，故在督導關係上自評其諮商督導能力並無不同。

值得注意的是，社會機構受限於志工督導制度及組織資源、專業人力資源等條件，多少影響其督導工作的專業發展。未來如何促進兩方督導人才的交流、資源的支援，則是國內諮商與心理治療工作的重要任務與發展趨勢，畢竟非專業或半專業助人工作者在資源不足的情況下，容易產生專業耗竭與職業倦怠（楊明磊，民 92；Stoltenberg & Delworth, 1987）。

目前國內社會機構有不少志工人員仍擔任第一線的助人工作，仍在全心全力、義務地投入心理服務行列，其熱誠與貢獻的確值得肯定。未來社會機構若能投入更大的關注與資源，建構一套完整的督導制度，將會提高志工的專業效能與向心力，林哲立（民 90）的研究即發現，社區機構中督導人員的支持度愈高，志工的專業效能與自我價值感也就愈高。當然，擁有較多專業資源的學校單位也宜多予協助，促進雙方的人才交流與人力支援。

五、不同輔導工作年資的差異比較

督導人員的諮商督導能力是否會因不同輔導工作年資而有所差異，其研究結果詳見表 13、表 14、表 15。



表 13

不同輔導工作年資督導人員諮商督導能力的平均數、標準差

		督導關係	督導功能與任務	督導情境脈絡	總量表
2年(含)以下 (n=8)	平均數	72.50	97.63	94.13	264.25
	標準差	15.94	18.02	22.48	54.94
2年至5年(含) (n=22)	平均數	78.09	111.00	99.09	288.18
	標準差	9.65	16.26	12.02	36.62
5年至10年(含) (n=55)	平均數	78.86	112.93	102.51	294.29
	標準差	13.12	21.55	15.49	49.09
10年以上 (n=110)	平均數	85.50	121.78	108.17	315.46
	標準差	10.87	16.90	13.06	39.61
整體 (n=195)	平均數	82.26	117.08	104.97	304.31
	標準差	12.19	19.16	14.59	44.73

表 14

不同輔導工作年資督導人員諮商督導能力的多變項變異數分析摘要表

	df	SSCP			Λ
組間	3	1287.762			.846*
		2344.977	4270.137		
		1196.668	2179.099	1112.019	
組內	191	27559.418			
		38788.177	66965.709		
		30719.614	48147.285	40170.853	
全體	194	28847.180			
		41133.154	71235.846		
		31916.282	50326.384	41282.872	

* p<.05



表 15

不同輔導工作年資督導人員諮商督導能力的單變項變異數分析摘要表

	變異來源	SS	df	MS	F 值	事後比較
督導關係	組別	2937.025	3	979.008	7.217**	10年以上>2年(含)以下
	誤差	25910.155	191	135.655		10年以上>5年至10年(含)
	全體	28847.179	194			
督導功能	組別	7221.498	3	2407.166	7.182**	10年以上>2年(含)以下
	與任務 誤差	64014.348	191	335.154		10 年以上>5年至10年(含)
	全體	71235.846	194			
督導情境 脈絡	組別	3162.715	3	1054.238	5.282	
	誤差	38120.157	191	199.582		
	全體	41282.872	194			

**p<.015

由表 14 多變項變異數分析的結果發現，不同輔導工作年資的督導人員，自評其在整體諮商督導能力的表現上確有差異存在（Wilks' $\Lambda = .846$ ， $p < .05$ ）。為了解各分量表的差異情形，故進一步進行各分量表的單變項變異數分析。

由表 15 的結果發現，不同輔導工作年資督導人員自評其在「督導關係」、「督導功能與任務」等方面的諮商督導能力確有差異存在（ $F = 7.217$ ， $F = 7.182$ ， $p < .015$ ）；惟不同輔導工作年資督導人員自評其在「督導情境脈絡」方面的諮商督導能力卻未達到顯著的差異（ $F = 5.282$ ， $p > .015$ ）。經事後比較發現，輔導工作年資在 10 年以上之督導人員自評其在督導關係、督導功能與任務等方面的諮商督導能力，均高於輔導工作年資在 2 年(含)以下的督導人員。換句話說，諮商經驗越資深的督導人員，自評其諮商督導能力也較高。惟本研究對象輔導工作年資 10 年以上之督導人員佔多數，與其他不同年資的樣本數有相當差距，是否會影響其研究結果，確實值得注意。



上述研究結果顯示：不同輔導工作年資之督導人員自評其在督導關係、督導功能與任務及整體諮商督導能力的表現上確有差異存在，惟在督導情境脈絡方面卻無顯著差異。此與多數學者的研究結果相似（卓紋君、黃進南，民 92；Martin et al., 1989；Hillerbrand & Clairborn, 1990；Worthington, 1987）。若再參照諮商人員的被督導經驗或諮商實習經驗（王文秀，民 89；吳秀碧、梁翠梅，民 84；許韶玲，民 91；連廷嘉、徐西森，民 92；Worthington, 1984），則本研究的結果再一次証實督導人員、諮商人員在「新手」與「老手」之間的專業表現確實存在差異。

六、不同督導工作年資的差異比較

督導人員的諮商督導能力是否會因不同督導工作年資而有所差異，其研究結果詳見表 16、表 17、表 18。

表 16

不同督導工作年資督導人員諮商督導能力的平均數、標準差

		督導關係	督導功能與任務	督導情境脈絡	總量表
2年(含) 以下	平均數	75.32	105.14	97.40	277.86
(n=50)	標準差	12.55	19.35	15.76	46.11
2年至5年(含)	平均數	81.70	117.08	104.43	303.22
(n=60)	標準差	10.29	16.31	12.80	38.03
5年至10年(含)	平均數	85.21	121.17	108.32	314.70
(n=47)	標準差	11.76	18.03	13.36	41.91
10年以上	平均數	88.61	127.71	111.66	327.97
(n=38)	標準差	10.61	16.48	12.87	39.05
整體	平均數	82.26	117.08	104.97	304.31
(n=195)	標準差	12.19	19.16	14.59	44.73



表 17

不同督導工作年資督導人員諮商督導能力的多變項變異數分析摘要表

	df		SSCP		Λ
組間	3	4366.748			.804*
		7273.938	12208.789		
		4722.205	7864.668	5109.373	
組內	191	24480.431			
		33859.216	59027.057		
		27194.077	42461.717	36173.499	
全體	194	28847.179			
		41133.154	71235.846		
		31916.282	50326.385	41282.872	

* $p < .05$

表 18

不同督導工作年資督導人員諮商督導能力的單變項變異數分析摘要表

	變異來源	SS	df	MS	F 值	事後比較
督導關係	組別	4366.748	3	1455.583	11.357**	2年以上 > 2年(含)以下
	誤差	24480.431	191	128.170		10年以上 > 2年(含)至5年
	全體	28847.179	194			
督導功能與任務	組別	12208.789	3	4069.596	13.168**	2年以上 > 2年(含)以下
	誤差	59027.057	191	309.042		10年以上 > 2年(含)至5年
	全體	71235.846	194			
督導情境脈絡	組別	5109.373	3	1703.124	8.993**	5年以上 > 2年(含)以下
	誤差	36173.499	191	189.390		
	全體	41282.872	194			

** $p < .05$ 

由表 17 多變項變異數分析的結果發現，不同督導工作年資的督導人員，自評其在整體諮商督導能力的表現上確有差異存在（Wilks' $\Lambda = .804$ ， $p < .05$ ）。為了解各分量表的差異情形，故進一步進行各分量表的單變項變異數分析。

由表 18 的結果發現，不同督導工作年資督導人員自評其在「督導關係」、「督導功能與任務」、「督導情境脈絡」等方面的諮商督導能力上，均有差異存在（ $F = 11.357$ ， $F = 13.168$ ， $F = 8.993$ ， $p < .015$ ）。經事後比較發現，督導工作年資在 10 年以上之督導人員，自評其在督導關係、督導功能與任務等方面高於督導工作年資在 2 年(含)以下的督導人員。換句話說，督導工作年資較資深者，自評其督導能力也較高。

上述研究結果顯示，不同督導工作年資之督導人員的諮商督導能力確有顯著差異。此與 Schwartz（1990）、Stone（1980）、Sunland 和 Feinberg（1972）、Watkins（1999）、Worthington（1984）等人的研究結論一致。由表 16 觀之，在三個分量表及總量表的平均數上，督導人員得分的高低依序為「十年以上者」、「五至十年者」、「二至五年者」、「二年以下者」。督導工作年資確實會影響到督導人員自評其專業督導能力與工作成效。是故，未來新進督導人員如何向資深督導人員學習有關專業發展的思考歷程與認知策略，已成為當前諮商輔導與心理學領域學者的研究重點，惟此一趨勢在今日諮商人員教育領域中的應用卻仍方興未艾，亟待發展。

肆、結論與建議

一、結論

1. 本研究男性督導人員與女性督導人員自評其在「督導關係」、「督導角色與功能」、「督導情境脈絡」等諮商督導能力均無顯著差異。
2. 本研究博士學歷層級之督導人員自評其在「督導關係」、「督導功能與任務」、「督導情境脈絡」等方面的諮商督導能力，高於碩士、學士等學歷層級督導人員。
3. 本研究專業科系督導人員自評其在「督導功能與任務」方面的諮商督導能力，高於相關科系與其他科系之督導人員。
4. 本研究服務於學校單位之督導人員自評其在「督導關係」、「督導功能與



- 任務」、「督導情境脈絡」等方面的能力表現，高於社會機構的督導人員。
5. 本研究輔導工作年資在 10 年以上之督導人員自評其在「督導關係」、「督導功能與任務」等方面的諮商督導能力，高於輔導工作年資在 10 年（含）以下的督導人員。
 6. 本研究督導工作年資在 10 年以上之督導人員自評其在「督導關係」、「督導功能與任務」等方面的諮商督導能力，高於督導工作年資在 10 年（含）以下的督導人員。

二、建議

（一）規劃諮商督導理論課程、實務訓練與督導實習制度

本研究發現不同背景變項督導人員自評其諮商督導能力確有差異，因此凡從事督導工作者宜提昇自我專業層級、持續進修；特別是因應諮商督導的專業性質，宜多規劃諮商督導理論課程、實務訓練與督導實習制度。非專業背景者從事諮商督導工作，更宜有一評估與考核機制，建立專業的訓練機制。至於學校單位與社會機構的專業人力資源可以相互、支援；新進人員宜多向資深的督導人員學習；督導人員也需自我充實、精益求精。

（二）訂定「諮商督導法」，建立助人機構督導運作的評鑑機制

本研究發現，不同背景變項督導人員及其機構自評督導工作表現，確實存有差異。現有國內諮商督導人員的養成教育大致區分為兩類：諮商專業系所的督導課程或第一線諮商人員的「師徒制」訓練，惟前述之專業督導人才所佔人數比例有限。基於此，國內有關行政單位宜依據心理師法或相關助人專業倫理，進一步規範各機構督導人才的任用與評量標準，嚴加考核並提供專業資源，以期早日完成「諮商督導法」的立法工作，並進行各諮商機構的諮商督導工作評鑑。

（三）蒐集並建構不同發展階段督導人員的諮商督導能力指標

本研究受限於研究樣本數不多及研究資料的取得不易，故研究結果及其推論宜謹慎推論。由於督導人員的專業發展階段不同，可能偏重的能力向度也有不同。因此，未來可參考統整發展模式（Stoltenberg, 1981）的觀點，蒐集並建構各不同發展階段督導人員不同的諮商督導能力指標，以做為督導人員教育訓練的參考。例如，建構「生手」、「新手」、「老手」與「專家」等不同層級諮商督導人員的能力標準，進而發展其各自適用的諮商督導能力評量表，相信對提昇國內諮商督導工作的品質及其人員的教育訓練成效，助益甚大。



(四) 未來可參照受督導者對諮商督導人員的評量持續研究或規劃訓練方案

由於本研究資料係來自於諮商督導人員的自我評量，究竟研究結果是諮商督導人員實質能力的差異表現，亦或是其「自信心」或「專業理想我」的展現，有待進一步研究。長期以來，有關諮商與心理治療領域的專業評量一直存在「質化研究與量化研究孰優」、「心理計量的科學性與實用性能否兼顧」、「自評與他評之間是否有落差」等爭議。本研究未來可進一步採取小規模之諮商督導人員與其受督導者的配對，來探討其諮商督導表現與自我評量的一致性。此外，根據本研究結果可針對高能力者設計以督導理論為依據的專業訓練模式，針對低能力者則加強督導概念之教導與實務技巧之運作等訓練。

(五) 諮商人員的反省與前瞻，乃是諮商與心理治療工作發展的動力

今後在督導的領域中，如何建立諮商教學與實習模式（吳秀碧，民 87），如何將諮商人員與訓練者的角色整合（曾端真，民 92；Watkins，民 88）、如何強化督導的相關研究（王文秀，民 92），如何調適督導雙方的心理感受與態度（曹中瑋，民 92；Ford & Britton, 2002），如何自我覺察以開展專業覺察、權責平衡與倫理覺察（王智弘，民 92；陳金燕，民 92a，民 92b；Worthington, Tan, & Poulin, 2000），以及如何落實督導制度（張德聰，民 92；Fall & Sutton, 民 93）、如何發展評量工具以整合理論與實務（Getzelman, 民 92），凡此皆是國內發展諮商輔導、諮商督導與心理衛生工作的重要課題與研究方向。

參考文獻

- 王文秀（民 93）。我國準諮商員被督導歷程經驗之探討研究。國立彰化師範大學輔導學系諮商歷程研究學術研討會手冊，121-139。
- 王文秀（民 84）。發展性諮商督導模式在我國諮商員訓練之適用性研究。國科會專題研究計畫（NSC 84-2413-H-134-005）。
- 王文秀（民 87）。諮商師被督導經驗對其諮商挫折及其專業成長之影響研究。中華輔導學報，6，1-34。
- 王文秀（民 89）。國小準輔導工作者諮商實習課程與被督導經驗調查研究。中華輔導學報，9，25-56。
- 王文秀（民 92）。回首向來蕭瑟處，歸去也無風雨也無晴。應用心理研究，19，頁

29-31。

王文秀、徐西森、連廷嘉（民 91）。我國學校與社會輔導機構諮商督導工作現況及其諮商督導人員專業知覺之調查研究。國科會專題研究計畫（NSC - 91 - 2413 - H - 134 - 022）。

吳秀碧（民 81a）。「Stoltenberg 的督導模式」在我國準諮商員諮商實習督導適用性之研究。**輔導學報**，15，43-113。

吳秀碧（民 81b）。美國當前諮商訓練督導的主要模式和類別。**學生輔導通訊**，18，11-16。

吳秀碧（民 83）。認知心理學在諮商督導上的應用。**國立彰化師範大學輔導學系諮商歷程研究學術研討會手冊**，57-64。

吳秀碧（民 87）。當今台灣督導工作的實施及未來發展方向。載於**國立高雄師範大學諮商輔導論文集**，193-206。

卓紋君、黃進南（民 92）。諮商實習生接受個別督導經驗調查——以高雄師範大學輔導研究所為例。**應用心理研究**，18，179-206。

林哲立（民 90）。中部地區「張老師」團體督導實施現況調查研究。**輔導學報**，15，189-231。

林家興（民 81）。臨床督導與專業成長。**諮商與輔導**，73，2-4。

林啓鵬（民 72）。台中張老師督導取向之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文（未出版）。

林美珠（民 91）。諮詢能力量表內涵與評量之探討研究。**中華輔導學報**，12，117-152。

施香如（民 89）。督導者與諮商員在督導過程中的知覺差異研究。**中華輔導學報**，8，1-20。

施香如（民 92）。社區輔導機構義務諮商員的被督導經驗。**應用心理研究**，18，145-177。

施香如、鄭麗芬（民 84）。督導者及諮商員對督導策略、意圖及諮商員反應的知覺之差異研究：在諮商督導訓練上的應用。國科會專案研究（未出版）。

唐子俊（民 90）。督導關係中的困境和修正(上)。**諮商與輔導**，192，頁 15-20。

徐西森（民 93）。諮商督導能力評量表之編製研究 -- 以系統取向督導模式（SAS）為架構。國立高雄師範大學輔導研究所博士論文（未出版）。

張德聰（民 92）。督導研究議題與展望。**應用心理研究**，19，22-24。



- 曹中瑋（民 92）。我的「督導」經驗。**應用心理研究**，19，1-5。
- 梁翠梅（民 85）。諮商督導員訓練效果之研究--以台灣地區家庭教育服務中心義務督導員為例。國立彰化師範大學輔導研究所博士論文（未出版）。
- 許韶玲（民 91）。受督導者知覺其影響督導過程的因素之分析研究。國立高雄師範大學諮商與心理治療實習和專業督導學術研討會論文。
- 連廷嘉、徐西森(民 92)。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，頁 89-111。
- 郭生玉（民 87）。**心理與教育研究法**（十五版）。台北：精華書局。
- 陳金燕（民 87）。諮商教育工作者於諮商員養成教育課程中實施「自我覺察訓練」之原則、作法及成效之研究。**中華輔導學報**，6，154-193。
- 陳金燕（民 90）。自我覺察督導模式初探。**輔導季刊**，37(2)，1-10。
- 陳金燕(民 92a)。自我覺察在諮商專業中之意涵：兼論自我覺察督導模式。**應用心理研究**，18，59-87。
- 陳金燕（民 92b）。自我覺察：文化體驗的起點、權力傲慢的終點探。**應用心理研究**，19，24-26。
- 彭秀玲(民 91)。一個諮商新手的初次晤談分析：試探諮商師從意圖到行動的過程。**中華輔導學報**，12，1-32。
- 曾端真（民 92）。諮商師訓練中的督導功能。**應用心理研究**，19，13-17。
- 黃政昌（民 89）。國內諮商督導研究之現況分析。**諮商與輔導**，178，10-16。
- 楊明磊（民 92）。督導制度的脈絡意義。**應用心理研究**，19，6-12。
- 劉玉華（民 83）。督導制度在諮商與輔導過程中之重要性。**諮商與輔導**，98，12-13。
- 劉淑慧（民 88）。個別諮商能力評量表學生自評版本之發展暨自評能力變化之研究。**中華輔導學報**，7，201-244。
- 鄭麗芬（民 86）。循環發展模式督導歷程中受督導諮商員知覺經驗之分析研究。國立彰化師範大學輔導研究所博士論文（未出版）。
- 鄭麗芬（民 88）。諮商員接受循環發展模式督導的知覺經驗。**輔導季刊**，35(2)，12-21。
- 蕭文（民 88）。循環督導模式的理念建構。**輔導季刊**，35(2)，1-7。
- 蕭文、施香如（民 84）。循環發展督導模式建立之芻議。**輔導季刊**，15，34-40。
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (3rd

- ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Borders, L. D., Rainey, L. M., Crutchfield, L. B., & Martin, D. W. (1996). Impact of a counseling supervision course on doctoral students' cognitions. *Counselor Education and Supervision*, 35, 204-217.
- Boyd, J. (1978). *Counselor supervision: Approaches, preparation, practices*. Muncie, IN: Accelerated Development.
- British Association for Counseling (BAC). (1990). *Information Sheet No.8: Supervision*. Rugby: BAC.
- British Association for Counseling (BAC). (1996). *Code of Ethics and Practice for Supervisors of Counselors*. Rugby: BAC.
- Burke, W., Goodyear, R. K., & Guzzard, C. (1998). A multiple-case study of weakenings and repairs in supervisory alliances. *American Journal of Psychotherapy*, 52, 450-462.
- Cobia, D. C., & Boes, S. R. (2000). Professional disclosure statements and formal plans for supervision: Two strategies for minimizing the risk of ethical conflicts in post-master's supervision. *Journal of Counseling and Development*, 78(3), 293-296.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Education Programs (1994). *CACREP Accreditation Standards and Procedures Manual*. Alexandria, VA: Author.
- DeMayo, R. A. (2000). Patients' sexual behavior and sexual harassment: A survey of clinical supervisors. *Professional Psychology: Research and Practice*, 31(6), 706-709.
- Dye, H. L., & Borders, L. D. (1990). Counseling supervisors: Standards for preparation and practice. *Journal of Counseling & Development*, 69, 27-29.
- Efstation, J. F., Patton, M. J., & Kardash, C. M. (1990). Measuring the working alliance in counselor supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 322-329.
- Fall, M., & Sutton, J. M. Jr. (2004). *Clinical supervision: A handbook for practitioners*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ford, S. J. W., & Britton, P. J. (2002). *Multicultural supervision: What's really going on?*



- Presentation at Supervision Conference. Park City, UT.
- Frame, M. W. (2001). The spiritual genogram in training and supervision. *Family Journal Counseling and Therapy for Couples and Families*, 9(2), 109-115.
- Friedlander, M. L., & Ward, L. G. (1984). Development and validation of the Supervisory Styles Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 541-557.
- Getz, H. G. (1999). Assessment of Clinical Supervisor Competencies. *Journal of Counseling & Development*, 77 (4), 491-506.
- Getzelman, M. (2003). *Development and validation of the Group Supervision Impact Scale*. Unpublished dissertation, University of Southern California.
- Gibson, A. & Miller, R. (2003). Relationships: On-screen supervision relationships versus face-to-face. *Australian Journal of Psychology*, 55, 227-231.
- Goodyear, R. K. (1990). Gender configurations in supervisory dyads: Their relation to supervisee influence strategies and to skill evaluation of the supervisee. *The Clinical Supervisor*, 8(3), 67-79.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2000). *Supervision in the helping professions: An individual, group and organizational approach* (2nd ed.). Philadelphia: Open University Press.
- Hayes, R. L., Blackman, L. S., & Brennan, C. (2001). Group supervision. In L. Bradley & N. Ladany (Eds.). *Counselor supervision: Principles, process, and practice* (3rd ed., pp.183-206). Philadelphia: Brunner-Routledge.
- Heru, A. M., Strong, D. R., Price, M., & Recupero, P. R. (2004). Boundaries in psychotherapy supervision. *American Journal of Psychotherapy*, 58(1), 76-89.
- Hewson, J. (1999). Training supervisors to contract in supervision. In E. Holloway & M. Carroll (Eds.). *Training counseling supervisors* (pp.67-91). London: Sage.
- Hillerbrand, E. T., & Claiborn, C. D. (1990). Examining reasoning skill differences between expert and novice counselors. *Journal of Counseling and Development*, 68, 684-691.
- Holloway, E. L. (1987). Developmental models of supervision: Is it development? *Professional Psychology: Research and Practice*, 18, 209-216.
- Holloway, E. L. (1995). *Clinical Supervision*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Igartua, K. J. (2000). The impact of impaired supervisors on residents. *Academic*



- Psychiatry*, 24(4), 188-194.
- Johnson, W. B., & Campbell, C. D. (2002). Character and fitness requirements for professional psychologists: Are there any? *Professional Psychology: Research and Practice*, 33, 46-53.
- Kagan, N. (1975). Influencing human interaction--eighteen years with IPR. In A.K. Hess (Ed.). *Psychotherapy supervision: Theory, research, and practice*. New York: Wiley.
- Kahn, B. (1999). Priorities and practices in field supervision of school counseling students. *Professional School Counseling*, 3(2), 128-136.
- Kerl, S. B., Garcia, J. L., McCullough, C. S., & Maxwell, M. E. (2002). Systematic evaluation of professional performance: Legally supported procedure and process. *Counselor Education and Supervision*, 41, 321-334.
- Lee, R. W., & Gillam, S. L. (2000). Legal and ethic issues involving the duty to warn: Implications for supervisors. *Clinical Supervisor*, 19(1), 123-136.
- Lumadue, C. A., & Duffey, T. H. (1999). The role of graduate programs as gatekeepers: A model for evaluating student counselor competence. *Counselor Education and Supervision*, 39(2), 101-109.
- Maki, D. R., & Bernard, J. M. (2002). The ethics of clinical supervision. In R. R. Cottone & V. M. Tarvydas (Eds.). *Ethical and professional issues in counseling* (2nd ed., pp. 387-412). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Martin, J. M., Slemon, A. G., Hiebert, B., Hallberg, E. T., & Cummings, A. L. (1989). Conceptualizations of novice and experienced counselors. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 395-400.
- Nelson, M. L., & Holloway, E. L. (1990). Relation of gender to power and involvement in supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 473-481.
- Patterson, C. H. (1986). *Theories of counseling and psychotherapy* (4th ed.). New York: Harper & Row.
- Poulin, K. L. (1994). Towards a grounded pedagogy of practice: A dimensional analysis of counseling supervision. *Dissertation Abstracts International*. B54 (09), 4931.
- Proctor, B. (1988). Supervision: a co-operative exercise in accountability. In M. Marken



- & M. Payne (Eds.). *Enabling and Ensuring*. Leicester: Leicester National Youth Bureau and Council for Education and Training in Youth and Community Work.
- Schwartz, L. B. (1990). The effect of supervisor experience on supervisory behaviors with differing levels of supervisee development. Dissertation Abstracts. DAI-A 51/07. University of Missouri, Kansas City.
- Scott, K. J., Ingram, K. M., Vitanza, S. A., & Smith, N. G. (2000). Training in supervision: A survey of current practices. *Counseling Psychologist*, 28, 403-422.
- Stoltenberg, C. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 59-65.
- Stoltenberg, C. D., & Delworth, U. (1987). *Supervising counselors and therapists: A developmental perspective*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stone, G. L. (1980). Effects of experience on supervisor planning. *Journal of Counseling Psychology*, 27, 84-88.
- Sumerel, M. B., & Boders, L. D. (1996). Addressing personal issues in supervision: Impact of counselor's experience level on various aspects of the supervisory relationship. *Counselor Education and Supervision*, 35, 268-285.
- Sunland, D. M., & Feinberg, L. B. (1972). The relationship of interpersonal attraction, experience, and supervisor's level of function in dyadic counseling supervision. *Counselor Education and Supervision*, 12, 187-193.
- Tracy, T. J., Hays, K. A., Malone, J., & Herman, B. (1988). Change in counselor response as a function of experience. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 119-126.
- Watkins, C. E. (1997). Defining psychotherapy supervision and understanding supervision functioning. In C. E. Watkins (Ed.). *Handbook of psychotherapy supervision*. John Wiley & Sons.
- Watkins, C. E., Jr. (1999). The beginning psychotherapy supervisor: How can we help? *Clinical Supervisor*, 18, 63-72.
- Worthington, E. L. (1984). An empirical investigation of supervision of counselors as they gain experience. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 63-75.
- Worthington, E. L. (1987). Changes in supervision as counselors and supervisors gain



experience. *Professional Psychology: Research and Practice*, 18, 189-208.

Worthington, R. L., Tan, J. A., & Poulin, K. (2000). Ethically questionable behaviors among supervisees: An exploratory investigation. *Ethics and Behavior*, 12, 323-351.



A Comparative Study of Counseling Supervisory Competence in Supervisors with Different Backgrounds

Shi-Sen Shyu

Abstract

The study examines the differences in supervisory competence in relation to differences in gender, highest level of education, majors in school, nature of agencies, and years of experience in counseling and supervisory work. The participants were 195 supervisors coming from schools or social counseling institutes. The instruments were the three scales developed by Shyu (2004), namely, Supervisory Relationship, Supervisory Functions and Tasks, and Supervisory Context. The data collected were analyzed by using one-way multivariate ANOVA and one-way ANOVA of single variance.

The results are as follows:

1. No significant differences between male and female supervisors self-report have been observed in Supervisory Relation, Supervisory Functions and Tasks, and Supervisory Context.
2. Based on their self-report, supervisors with doctoral degrees perform better than those with either a master's or a bachelor's degree in all three scales.
3. In Supervisory Functions and Tasks, supervisors with a major in counseling self-reported to be more competent in the job of supervision than those with a related major or non-related major.
4. Supervisors working in school counseling institutes self-reported to perform better than those in social counseling institutes in all three scales.
5. In Supervisory Relationship and Supervisory Functions and Tasks, supervisors with a counseling experience of more than ten years self-reported to perform better than those with ten years or less than ten years of experience.

6. In Supervisory Relationship and Supervisory Functions and Tasks, supervisors with a supervisory experience of more than ten years self-reported to perform significantly better than those with ten years or less than ten years of experience.

Based

on the research findings, suggestions are offered concerning counselor education, counseling supervision and future research.

Key words: counseling supervision, counseling supervisory competence.



本文章已註冊DOI數位物件識別碼

▶ 台灣青少年生涯團體諮商效果之整合分析研究

The Effectiveness of the Adolescence Career Group Counseling in Taiwan by meta-analysis

doi:10.6308/JCG.12.03

諮商輔導學報：高師輔導所刊, (12), 2005

Journal of Counseling & Guidance, (12), 2005

作者/Author：黃瑛琪(Ying-Chi Huang);戴嘉南(Chia-Nan Tai);張高賓(Kao-Pin Chang);連廷嘉(Ting-Chia Lien)

頁數/Page：71-100

出版日期/Publication Date：2005/06

引用本篇文獻時，請提供DOI資訊，並透過DOI永久網址取得最正確的書目資訊。

To cite this Article, please include the DOI name in your reference data.

請使用本篇文獻DOI永久網址進行連結:

To link to this Article:

<http://dx.doi.org/10.6308/JCG.12.03>



DOI Enhanced

DOI是數位物件識別碼（Digital Object Identifier, DOI）的簡稱，是這篇文章在網路上的唯一識別碼，用於永久連結及引用該篇文章。

若想得知更多DOI使用資訊，

請參考 <http://doi.airiti.com>

For more information,

Please see: <http://doi.airiti.com>

請往下捲動至下一頁，開始閱讀本篇文獻

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE



國立高雄師範大學輔導與諮商研究所

諮商輔導學報－高師輔導所刊

民 94，12 期，71-100 頁

台灣青少年生涯團體諮商效果之整合分析研究

黃瑛琪

戴嘉南

張高賓

連廷嘉

高師大輔導與諮商
研究所博士班

高師大輔導與諮商
研究所教授

高師大輔導與諮商
研究所博士班

台東師院初教系
助理教授

本研究針對民國 76 年至 92 年間國內青少年生涯團體諮商之實證研究進行搜索，總計研究樣本十四篇，進行文獻回顧整理與整合分析之研究。

茲將本研究之主要結果摘述如下：

1. 本研究以 Stouffer 綜合考驗法進行綜合考驗，無論在立即效果或是長期效果的 Z_c 值都達顯著水準，而在立即效果與長期效果的加權 Z_c 值，僅立即效果達顯著水準，顯示青少年生涯團體諮商對青少年生涯問題的處遇具有立即效果，但在持續的效果則不穩定。
2. 青少年生涯團體諮商效益量方面，立即效果與長期效果的效益量分別是屬於中度效益與低度效益。
3. 影響青少年生涯團體諮商效果的中介變項方面，在立即效果方面，成員組成是否異質與團體型式是否為工作坊是影響效果的中介變項。至於在長期效果方面，則無法從本研究所列的可能中介變項中獲得了解。

最後，研究者針對研究結果所得之結論加以討論並對未來研究提出若干建議。

關鍵字：青少年生涯團體諮商、整合分析、效益量

註：本篇論文部分資料發表於 2004 年輔導學年會壁報論文展，經補充文獻資料及修改、增加中介變項的探討後再投稿



壹、緒論

一、研究動機

由於社會快速的變遷，青少年普遍對自我及未來充滿了不確定，生涯諮商與輔導成為當今學校輔導工作上重要的課題，不論是學生的課業學習問題、未來職業的選擇問題、甚至個人生活的適應問題，均不離生涯議題(吳芝儀，民 89)。對台灣地區的青少年而言，生涯決定是其生涯發展過程中的一大課題(田秀蘭，民 92)，高中生所面臨的決定，包括選組以及進入大學之前的科系選擇，大學生則面臨未來外在職場生涯的選擇與準備。因此，在此發展階段生涯輔導與諮商的重點包括自我探索與了解、外在工作世界的了解、決策技巧的學習等。

青少年的生涯發展任務集中於「生涯探索」行為的發展與建立。此一發展階段的主要特色即在尋找自我認同 (Self-identity)，其中包括了個體生涯選擇與對生涯實踐承諾 (commitment)。在這個階段的青少年會考慮其需要、興趣、能力與機會，做暫時性的決定；並在幻想、討論、課業及工作中加以嘗試，做試探性的選擇，並透過嘗試以探索個人真正的興趣、能力，進行自我檢視，進而確定能夠勝任並符合自己與社會需要的生涯目標。所以，生涯諮商的介入上主要是協助案主探索自我 (含興趣、價值觀、能力等等) 並協助案主統整其對自己的主觀知覺 (林清文，民 83；黃德祥，民 83；Herr & Cramer, 1992；Swanson & Fouad, 1999)。換句話說，在青少年生涯發展階段協助個體自我探索、職業探索等的涉入，將有助於個體生涯定向的發展，而生涯探索不足，則往往無像前面那樣形成有效的生涯決策。

眾多的生涯介入策略中，生涯團體諮商是經常被應用來協助生涯定向個體的介入策略之一。在許多的生涯輔導諮商活動中協助策略包括：結構性課程、講習、研討的安排、生涯團體諮商、個別諮商、主題工作坊、評量工具的使用、電腦輔助的輔導系統、升學或職業資訊的提供或是融入式課程的設計 (金樹人，民 86；田秀蘭，民 90；Herr & Cramer, 1992)。而其中在美國的大學中約有 68% 的學校提供生涯團體諮商的服務 (Herr & Cramer, 1992)。生涯團體諮商的內涵與一般性的生涯課程相仿，但更為重視小團體中的互動。王淑敏 (民 77) 指出生涯團體諮商主要是應用小團體的互動過程，成員在團體彼此尊重、愉悅的氣氛中，協助彼此探

索自己的興趣、需求、工作世界，學習決策技巧以及培養生涯決策所需的態度和能力，並從中了解與自我生涯決定或發展相關的課題。金樹人（民 86）更強調生涯團體的假定與效果：（1）生涯規劃與生涯決定需要職業與資訊的輸入；（2）生涯規劃與生涯決定需要正確的自我資訊，包括：性向、興趣、成就與價值等訊息；（3）團體的過程中，提供機會協助個體探索個人意義，確認及檢核自我的主觀部分，彼此給予回饋，以及嘗試不同的角色等。

近年來，國內關於增進青少年生涯發展的策略眾多，許多學者提出許多不同的方案以增進此一階段青少年生涯發展的相關能力，而目前也累積了相當數量的研究；然對於這些方案的整合分析以了解實際的助益仍缺乏具體的研究呈現。回顧國內近十七年（自民國 76 年至民國 92 年）有關青少年生涯團體諮商之相關研究不勝枚舉，有因為理論取向不同者，如以折衷取向生涯團體介入的有：王淑敏（民 77）、林香君（民 81）、陳淑菁（民 84）、吳櫻菁（民 86）、黃瑛琪（民 86）、呂一美（民 87）、謝雯鈴（民 88）、吳怡君（民 88）、莊涵如（民 91）、劉滿珍（民 87）；或以認知取向生涯團體諮商介入的有：林蔚芳（民 86）、王玉珍（民 87）、陳貞夙（民 87）、呂素芳（民 88）、黃炤容（民 89）、或以焦點解決短期模式生涯團體介入者，如：黃雪瑛（民 91）；或因治療者特徵、治療過程特徵等因素而產生不一致的研究結果，促使研究者萌發一想法與企圖，試圖以文獻探討的方法進行國內青少年生涯團體輔導與諮商之歸納整理並以整合分析的計量統計方法，整合國內相關青少年生涯團體諮商實驗研究結果，給予再分析，以客觀的數據找出合理的結論。

至於為何需要使用整合分析，主要原因在於整合分析有別於傳統的敘述性文獻評論方法，它不僅是運用計量分析的技巧將某研究領域中現有的研究結果整合並做出一般性的描述，還可以按照研究的特色加以分類及彙整，以進一步探究造成研究結果差異的原因，藉以找出潛在的中介變項或是研究特徵，由此引導塑造出較為合理、可能的假設，作為日後研究假設驗證的依據，或提供新的研究方向。過去傳統文獻回顧並無法提供輔導諮商與心理治療效果的評估，至多只能以百分比的方式表示有多少篇研究呈現顯著效果。如國內早期陳若彰與李瑞玲（民 76）對於團體諮商與心理治療研究的回顧評論，其內涵即採國內民國 61 年至民國 75 年這段期間所從事的諮商與心理治療團體，依團體內各項研究向度，採多項指標，進行初步文獻整理。陳秉華與王麗斐（民 79）則是針對過去二十年有關輔導介入



策略及輔導效果的實證性研究做文獻的回顧與評論。此兩篇研究均屬於傳統的敘述性文獻回顧評論，並無法提供在不同結果測量方式下對於輔導與心理治療效果的評估如何。因此，唯有運用整合分析，當不同的研究結果以同一量尺被量化後，才能確定諮商與心理治療的效果大小，也唯有量化的資料才能評估在不同的結果測量方式下對於諮商與心理治療的效果，因此本研究希望除了能進行文獻的回顧與歸納整理外，並能進一步運用現代整合分析的方法，計算各研究之後的效果值與統計的顯著性，並進一步利用統計分析確認各研究特徵和所得結果之間的量化關係。

對於整合分析在兒童與青少年團體輔導與諮商研究上的應用，國外已經有很多研究顯示其有效性（Kazdin, 1993；Hong & Burlingame, 1997）。其中 Hong & Burlingame (1997) 針對過去 30 年（1974 年至 1997 年）56 篇發表過的兒童與青少年團體治療的文獻以量化處理整合分析，發現其效益量達.61，顯現團體治療對於兒童與青少年的處遇成效很大；同時就影響團體治療效果的中介變項發現治療的情境、成員的社經水準及研究發表的年代對於成效的影響是具相關性的。國內應用整合分析的論著正在起步，如：蔡明富、林幸台（民 88）、陳永慶（民 90）、戴文琪（民 92），然而尚未運用至生涯諮商方面的研究。蔡明富、林幸台（民 88）以整合分析探討認知行為取向介入方案對於攻擊傾向學生的輔導效果，所得的研究結論顯示整體的效果值 d 為.36，認知行為取向介入對攻擊者在行為、認知、自我、人際的整體效果評估實驗組處理的效果優於控制組處理的效果。陳永慶（民 90）針對台灣地區民國 60 年至民國 89 年 6 月間，有關心理治療和諮商輔導效果的研究領域之現有研究結果進行整合分析研究，在研究層次的整體分析效果量.40，相當於治療結束後，平均治療組的個案功能會優於 66%的控制組個案；問題行為層次的整體分析效果量.60，相當於治療結束後，平均治療組的功能會優於 73%的控制組個案；追蹤部份研究層次的整體分析效果量.53，相當於治療結束後，平均治療組個案的功能會優於 70%的控制組個案；由以上結果了解國內心理治療與諮商輔導研究有其正面的效果。本研究乃企圖應用整合分析的方法，將所有青少年生涯團體諮商的研究結果量化，了解國內青少年生涯團體輔導與諮商是否有效？有效程度如何。

另外，值得一提的是，關於輔導諮商與心理治療中介變項的探討，在個別諮商中，個案來源是影響治療效果的重要因素之一，主動求助的個案比起研究者徵



募而來的個案，治療療效較佳（Allumbaugh & Hoyt, 1999）；治療介入的時間點、治療長短、治療間隔與每次的治療時間將是處理悲傷的重要關鍵（Kato & Mann, 1999）；治療取向也可能會影響其效果，Weisz 等人（1998）回顧過去其與其他研究者所進行過有關兒童與青少年治療效果整合分析的研究指出，研究採用行為治療取向（如行為契約、示範、認知行為取向）產生的效果會比其他非行為治療取向（如個人中心治療取向）的效果來得高。陳永慶（民 90）針對國內心理治療與諮商輔導效果的整合分析研究所得的發現卻與國外的研究結果有所差異；根據其研究發現，在問題行為層次上，非行為治療取向高於行為治療取向的效果量，而在其他層次，非行為治療取向顯著高於行為治療取向的效益量。同時單從治療的類型來看，此研究發現認知行為的治療效果最差，但認知治療和行為治療卻有相當高的效益量。既然，在個別諮商中，個案特徵、治療方法特徵、治療取向的中介變項會影響其效果，那麼，在團體諮商中，成員是否自願、成員是否同質、治療時數、治療型式、治療取向等變項是否會影響其效果。因此，本研究擬就上述變項作為中介變項，了解上述的因素是否為影響研究效果之因素，其影響作用又如何。

二、研究目的與研究問題

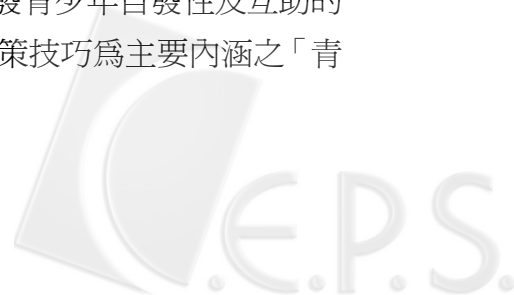
依據上述研究動機，本研究的目的是在於以文獻探討的方式回顧整理相關文獻外，並進一步以整合分析探討國內青少年生涯團體輔導與諮商之成效及了解可能影響青少年生涯團體輔導與諮商效果之中介變項。依研究目的衍生下列待答問題：

- （一）國內青少年生涯團體輔導與諮商文獻之回顧與歸納整理。
- （二）國內青少年生涯團體輔導與諮商是否有效？有效程度為多少？
 - 1. 青少年生涯團體輔導與諮商在立即效果上之效益量大小？
 - 2. 青少年生涯團體輔導與諮商在長期效果上之效益量大小？
- （三）影響青少年生涯團體輔導與諮商的中介變項為何？

三、名詞釋義

（一）青少年生涯團體輔導與諮商

本研究所定義之青少年生涯團體輔導與諮商，係指 12 歲以上至 25 歲之間的青少年（黃德祥，民 83），藉由小團體形式的實施方案，激發青少年自發性及互助的潛能，引導青少年探索自我、外在環境相關訊息與學習決策技巧為主要內涵之「青



少年生涯團體輔導與諮商」。

（二）整合分析

本研究所指之整合分析係指運用計量分析技巧，整合某個研究領域內之現有研究結果給予再分析，以尋求一般性結論之技術（吳裕益，民 91）。換言之，整合分析應用了實證研究的方法和原則去處理回顧的文獻，一開始系統的搜尋符合預先訂定納入標準的研究文獻，將個別的研究結果採用一些常見的統計公式加以量化，各研究的特徵（個案的性質、治療的類型、方法學上的強處和研究上的弱處等）皆系統地登錄下來，最後採用統計的方式，計算出整合各研究之後的效果大小和統計的顯著性，進一步的統計分析則是去確定研究的特徵和所得結果之間的量化關係（林邦傑，民 76；吳裕益，民 91）。

（三）效益量

效益量所指的乃是在整合分析中變項之間的關聯強度成為效益量，一般效益量的整合分析大約分為兩類（林邦傑，民 76）：一類以相關係數為核心，一類以平均數差異為核心。Cohen 於 1988 年訂定一個標準即一般效益量在 0.2 左右表示效益量低，在 0.5 左右表示效益量中度，在 0.8 以上則表示效益量高（高美英譯，民 88）。本研究即採此標準作為效益量大小之依據。

貳、研究方法

一、研究範圍

本研究以國內青少年生涯團體輔導與諮商為主要的探討範疇，文獻的收集範圍為民國 76 年至民國 92 年之間，國內青少年生涯團體諮商之論著為主，並將研究對象鎖定為國中、高中職、專科、大學學生為實驗對象。

二、文獻來源

本研究的文獻不僅包括已出版的研究，也包含未出版的碩博士論文。搜尋範圍為國內之期刊論文、碩博士論文、國科會獎助論文等。首先使用國家圖書館「全國碩博士論文摘要索引系統」和「中華民國期刊論文索引影像系統」，以「生涯團體」、「青少年」為關鍵詞，收集研究所需之論文摘要，再依據摘要找尋所需論著。根據研究者所收集有關青少年團體輔導與諮商的文獻全集中在未發表之碩博士論



文，總共收集了 19 篇，剔除研究樣本篩選標準不符者及資料不齊全者 5 篇，總計本研究樣本為 14 篇。

三、研究樣本篩選標準

經文獻概覽，對於如何將文獻納入本研究的考量標準如下所述：1.文獻是有實徵證據探討青少年生涯團體輔導與諮商效果的實驗或準實驗研究，而非只是回顧、討論或是個案研究；2.至少包括兩個組別在研究中，即一組是接受生涯團體輔導與諮商的實驗組，另一組為控制組織等組或是不等組實驗設計，並剔除所謂 2x2 或 3x2 ATI 之實驗設計；3.研究結果後的測量需包括諮商效果評估之量化資料。

四、研究分析方法

（一）文獻探討

本研究依據民國 76 至民國 92 年期間所檢索之國內青少年生涯團體輔導與諮商之論著進行介入策略、研究工具、研究相關依變項與研究對象之文獻回顧與歸納整理。

（二）整合分析

1. 綜合考驗

綜合考驗是將回答同一假設的幾個獨立研究之結果加以綜合的方法。本研究的綜合考驗採用 Stouffer 等人於 1949 年所提出的綜合考驗法，以考驗其效果。

2. 計算效益量

本研究的效益量計算方式，將實驗組得分平均數減控制組得分平均數的差，除以控制組標準差，計算團體諮商或心理治療之效益量 d 值 ($d = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{S}$)。若實驗組平均數高於控制組， d 值為正的，若實驗組平均數低於控制組，則 d 值是負的。由於大多數研究並未提供實驗效益量，研究者乃根據此公式計算效益量。

（三）探討中介變項

影響青少年生涯團體輔導與諮商的效果因素甚為繁多，本研究根據文獻分別就個案特徵、治療方法特徵與治療取向加以探討：

1. 個案特徵方面：茲分為個案來源與成員組成兩部分探討之。個案的來源分為自願報名與非自願兩類。同時在團體成員組成上分為同質與異質，同質指的是團體成員的組成全是女性，異質指的是成員組成男女生均有。



2. 治療方法特徵方面：茲分為治療長短、治療間隔兩部份探討之。在治療持續時數以治療總時數 16 小時以上或以下作為分界了解是否其影響治療效果；在治療的間隔上分為每週進行的形式或是工作坊的形式兩種。
3. 治療取向方面：茲將生涯團體輔導與諮商是否採認知取向或是非認知取向。

研究者乃將這些變項以 0 和 1 編碼作為自變項，以效益量 d 值作為依變項，探討影響的中介變項為何？編碼方式如下：成員組成（非自願者為 0，自願者為 1），團體成員組成（同質性者為 0，異質性者為 1），治療持續時數（16 小時以下不含 16 小時者為 0，16 小時以上含 16 小時者為 1），治療形式（採工作坊進行者為 0，採每週週間進行者為 1）、治療取向方面（非認知行為取向者為 0，認知行為取向為 1），作為探究影響青少年生涯團體輔導與諮商效果之中介變項。

參、研究結果與討論

一、國內青少年生涯團體輔導與諮商研究之成效回顧分析

以下分別以青少年生涯團體輔導與諮商之介入取向、研究工具及研究相關依變項、研究對象方面加以探討：

（一）青少年生涯團體輔導與諮商介入取向

由表 1 中發現國內青少年生涯團體輔導與諮商所採取的介入策略，可分為下述兩大類：

1. 折衷取向：以結構式團體設計為主，參照多樣的理論或是研究整合設計，以自我探索與了解、對外在世界環境的認識、與學習決策的技巧與策略；另外包括整合生涯研究上對女性生涯的獨特訊息，針對女性設計的單元活動。此類介入取向有 7 篇，佔總研究篇數的 50%。
2. 認知取向：以社會學習理論、認知重組方案、生涯建構系統與認知訊息處理取向等理論為架構設計而成，主要以認知介入為主，促進個體有系統的思考、分析、整合其想法價值，並包括認知的重建，企圖挑戰個體不合理生涯信念系統與協助其整合資訊，建立合宜的生涯認知與決策。此類介入取向有 6 篇，佔總研究篇述的 43%。
3. 其他：與某一諮商理論的核心概念連結，將其運用在生涯問題的處遇上。此處僅有 1 篇以焦點解決短期諮商理論與技術為取向之論著。佔總研究篇

數的 7%。

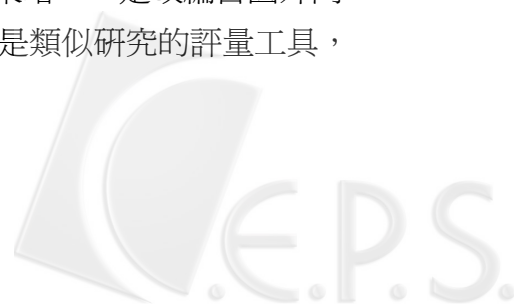
表 1

各研究之研究者、年代與介入取向

研究者	年代	青少年生涯團體輔導與諮商取向、理論依據
王淑敏	民 77	折衷取向：含自我探索與了解、外在世界的了解及決策技巧的學習
陳淑菁	民 84	折衷取向：含覺察性別刻板印象、自我了解與認識、助力利用與阻力克服、角色扮演 理論依據：主要著重於Tolbert(1974)之精神，強調性別刻板印象的覺察，並參酌國內王淑敏（民77）、林香君（民81）、廖新春（民83）之團體方案。
林蔚芳	民 86	認知取向： 理論取向：以 Perry(1970)和 Knefelkamp(1974)為架構，以促進個體價值整合為主要策略、並以支持與挑戰為主要架構。
黃瑛琪	民 86	折衷取向：含自我探索、外在世界的了解及決策技巧的學習 理論依據：Super 之生涯發展理論及 Tolbert（1980）及 Swain(1984) 生涯規劃之概念與架構。
陳貞夙	民 87	認知取向：社會學習論與認知重組方案 理論依據：以 Krumboltz（1979）之社會學習理論的生涯諮商為架構並輔以 Mitchell（1980）之認知重組方案為參考設計。
王玉珍	民 87	認知取向：生涯決定層面金三角為理論基礎
呂一美	民 87	折衷取向：職業自我觀與職業性別刻板印象的覺察、激發生涯動機、認識外在世界 理論依據：O'Neil（1978）提出的女性生涯發展之心理概況為基礎並整合當前女性生涯工作坊之多元化課程，及參考陳淑菁（民 84）針對高職女生所發展之（女性生涯輔導團體方案）編製其生涯團體內容。
劉滿珍	民 87	折衷取向：含自我探索、外在世界的了解及決策技巧的學習 理論依據：Super 生涯發展理論、Holland 類型論、Tiedeman 與 O'Hara 職業抉擇。
呂素芳	民 88	認知取向：生涯建構系統
吳怡君	民 89	折衷取向：含自我探索、外在世界的了解及決策技巧的學習 理論依據：參考 Parsons(1909)之生涯概念架構、Swain(1984)生涯規劃之概念與架構、王玉珍（民 87）、呂一美（民 87）、黃玫瑰（民 84）、黃瑛琪（民 86）、黃淑桃（民 86）、簡秀雯（民 86）等人之團體設計方案進行統整、修正與創新。
謝雯鈴	民 89	認知取向：社會學習論與認知重組方案
黃炤容	民 90	認知取向：認知訊息處理取向 理論依據：Paterson、Sampson 和 Reardon(1991) 所提出之「訊息處理金字塔」之生涯決定模式並參酌金樹人（民 88）所設計之生涯諮商介入策略。
黃雪瑛	民 92	焦點解決短期諮商理論與技術取向 理論依據：依據 de Shazer(1985)所發展之焦點解決諮商取向之理論與技術所設計之生涯團體諮商方案。
莊涵茹	民 92	折衷取向

（二）青少年生涯團體輔導與諮商研究工具

由表 2 得知，各研究所採用之研究工具大致採二種策略：一是改編自國外問卷；二是引用國外問卷的理念，綜合參考國內過去相關或是類似研究的評量工具，



並酌予若干程度的修改。同時問卷的評量形式全部為自我評量，他人評量的工具全無。

（三）青少年生涯團體輔導與諮商研究相關依變項

由表 2 得知，14 篇研究探討的依變項內容可分為下列幾方面：一是關於生涯決策自我效能預期的部分，共有 8 篇；二是生涯定向程度，共有 4 篇；三是與生涯相關活動之信念、態度的了解，如職業性別態度、成就動機、生涯信念等，共有 10 篇；四是生涯發展狀態有關的困擾或是認知發展層次的了解，如生涯承諾的發展、職業自我概念等共有 9 篇。為何會有這樣的結果，可能的原因來自於生涯評量工具的發展不足(梁庚辰，民 88)，或者取樣過於狹隘侷限了研究領域(韓楷檉，民 91)。因此，發展適合於國內青少年生涯諮商或輔導相關之評量工具，是未來仍有待努力的部分。除此之外，國內已編製完成的量表，在應用仍有待加強，例如生涯阻礙量表或是新編的生涯信念量表，然尚未普遍運用在生涯研究中。



表 2

各研究採用之工具與評量內容

研究者	研究工具	評量內容（分量表）
王淑敏 (民 77)	職業決策量表	生涯計畫、生涯探索、決策、工作世界常識、生涯發展態度、生涯發展認知、生涯發展取向
陳淑菁 (民 84)	修訂生涯發展量表 職業性別態度量表、 成就動機量表、高職 生涯決定量表、高職 生涯決定自我效能 預期量表	職業性別角色態度、成就動機之工作取向、精熟、精熟、與人競爭、個人不在意成就、生涯定向、生涯生涯定向之缺乏自我了解及信心、缺乏訊息、個人或環境限制、雙趨衝突、生涯決定自我效能預期之職業自我評量、問題解決、訊息收集、性格與能力自我評量、生涯計畫
林蔚芳 (民 86)	生涯承諾發展量表	生涯認定、生涯期待、生涯計畫、生涯彈性
黃瑛琪 (民 86)	生涯決策量表 生涯決策自我效能 預期量表	生涯定向之缺乏自我了解信心和選擇焦慮、雙趨衝突、生涯資料、個人衝突、外在阻礙；生涯決策自我效能預期之生計計畫、目標選擇、生涯資料、職業自我評量、問題解決、能力與人格評量
陳貞夙 (民 87)	青少年生涯信念量 表 青少年生涯自我效 能預期量表	青少年生涯信念之挑戰、前科、沮喪與青少年生涯自我效能預期量表
王玉珍 (民 87)	職業建構系統 生涯決定自我效能 預期量表	職業建構系統之分化性、統整性、衝突性、生涯決定自我效能預期量表
呂一美 (民 87)	女性角色態度、生涯 動機量表、高職生職 業自我觀念量表、職 業性別角色態度量 表	生涯動機量表之生涯定向、職業與教育抱負水準、精熟、職業自我觀念、職業性別角色態度、生涯決定自我效能預期量表之職業自我評量、問題解決、訊息收集、性格與能力自我評量、生涯計畫
劉滿珍 (民 87)	職業自我概念量表、 職業態度量表	職業自我概念、生涯成熟態度
呂素芳 (民 88)	生涯選擇方格 生涯決定歷程評量表 生涯決策型態評量表 生涯決定評量表	生涯建構系統分化性、統整性、衝突性；生涯決定歷程之預測期與調適期；生涯決策評量之理性型、直覺型、依賴型、生涯決定
吳怡君 (民 89)	生涯困擾量表 生涯自我效能量表	生涯困擾之缺乏信心、自我了解不足、猶豫或決定焦慮的特質、父母期望與個人想法不一致、資訊不足；生涯自我效能
謝雯鈴 (民 89)	女性角色刻板印象 量表、職業性別刻板 印象量表、生涯決定 信念量表、生涯決定 行動量表	女性角色刻板印象之個性項目、休閒娛樂項目、社交活動項目、家庭工作項目、家庭決策事項、職業性別刻板印象、生涯決定信念之絕對適切、工作世界、期望標準、決定方法、自我懷疑、決定結果、人境適配
黃炤容 (民 90)	生涯發展量表 高職生涯決定自我 效能預期量表	生涯發展之生涯感受、生涯信念、生涯認識、思考廣度、生涯探索、生涯計畫、生涯決定自我效能

表 2

各研究採用之工具與評量內容（續）

研究者	研究工具	評量內容（分量表）
莊涵茹 (民 92)	生涯困擾量表	生涯困擾之缺乏信心、自我了解不足、猶豫決策焦慮的特質、父母期望與個人想法的不一致、資訊不足、生涯決策自我效能之生涯計畫、目標選擇、生涯資料蒐集、職業自我評量、問題解決、能力與人格自評
	生涯決策自我效能預期量表	
黃雪瑛 (民 92)	生涯自我效能量表	生涯決策自我效能

（四）青少年生涯團體輔導與諮商之研究對象

由表 3 中得知，其中關於大專院校學生（含大學、五專）之研究篇數有 5 篇，佔總研究篇數 36%；高中職學生之研究篇數有 7 篇，佔總研究篇數 50%；國中學生之研究篇數有 1 篇，佔總研究篇數 7%；另外針對 12 歲未滿 18 歲之犯罪青少年之研究對象者有 1 篇，佔總研究篇數 7%。

從青少年生涯團體輔導與諮商之研究對象的分布觀察國內針對青少年生涯主題的研究仍集中於在學學生，且多為高中職以上之在校學生，國中族群的實證研究少見。另外在研究設計上均採前後測實驗設計，可分為兩大類，一類是等組前後測設計有 7 篇；另一類是不等組前後測設計亦有 7 篇。

表 3

各研究之研究對象相關資料

研究者及年代	研究對象	性別	人數		
			實驗組	控制組	總數
王淑敏(民 77)	五專一年級；面談徵求自願者	男女生	22	22	44
陳淑菁(民 84)	高職二年級；隨機抽樣面談後自由報名	女生	12	12	24
林蔚芳(民 86)	大學三四年級；自由報名	男女生	16	18	24
黃瑛琪(民 86)	高一；面談後自由報名	男女生	10	10	20
陳貞夙(民 87)	12 歲未滿 18 歲之犯罪青少年；面談後自由報名	男女生	9	16	25
王玉珍(民 87)	高中二年級；面談後自由報名	女生	12	12	24
呂一美(民 87)	綜合高中一年級；經邀請後自由報名	女生	12	12	24
劉滿珍(民 87)	國中二年級單親學生	男女生	8	10	18
呂素芳(民 88)	五專五年級或二專二年級；自由報名	男女生	13	13	13
吳怡君(民 89)	高中一年級；自由報名	男女生	9	10	19
謝雯鈴(民 89)	二專一年級或四技一年級；自由報名	女生	8	10	18
黃炤容(民 90)	高職二年級；自由報名	女生	9	11	20
黃雪瑛(民 92)	大學生；自由報名	男女生	7	8	15
莊涵茹(民 92)	高一學生；自由報名	男女生	10	10	20

二、「青少年生涯團體輔導與諮商」整合分析

以下分別針對青少年團體輔導與諮商運用上之綜合考驗及效益量及影響效果之中介變項三方面說明本研究分析結果。

(一) 青少年生涯團體輔導與諮商成效之綜合考驗

在研究者所蒐集的實證研究中多以國內未發表的碩士論文為主，在剔除資料不齊與質性取向為主的研究論文後，總共有 14 篇研究採分組實驗的方式，以此 14 篇實證研究探究其成效。分別就立即效果及長期效果分述綜合考驗結果。由表 4 得知在立即效果方面，大多數實驗 t 值介於 17.23 至-2.49 之間，考驗立即效果的 z 值有 123 個，綜合 123 個立即效果的 z 值，得到 Stouffer 綜合考驗 $z_c = 11.61$ ， $p < .001$ ，加權 $z_c = 13.66$ ， $p < .001$ ，結果顯示，整體而言，青少年生涯團體輔導與諮商能提升青少年在生涯問題上的處遇。在長期效果方面，大多數實驗 t 值介於 10.74 至-28.21 之間，考驗長期效果的 z 值有 51 個，綜合 51 個長期效果的 z 值，得到 Stouffer 綜合考驗 $z_c = 5.28$ ， $p < .001$ ，加權 $z_c = 3.44$ ， $p < .001$ ，結果顯示，整體而言青少年生涯團體輔導與諮商在實驗結束後幾週，對於青少年生涯問題的處遇仍有持續性的效益。

(二) 青少年生涯團體輔導與諮商之效益量

研究者將實驗組得分平均數減控制組得分平均數的差，除以控制組標準差，計算團體諮商或心理治療之效益量 d 值。若實驗組平均數高於控制組， d 值為正的，若實驗組平均數低於控制組，則 d 值是負的。由於本研究中有有些實驗變項是反向計分，避免計算出的 d 值正負相抵，影響效益量的正確性，因此透過轉換，將反向計分者轉換為正向。依據 Cohen 所列的有關效益量的標準， d 值在 0.2 左右表示效益量小，在 0.5 左右表示效益量是中等，在 0.8 左右表示效益量高（高美英譯，民 88）。從表 5 可看出兒童團體諮商與心理治療，立即效果的平均效益量 d 值是 0.5799，屬於中等效益量。在長期效果的平均效益量 d 值是 0.2881，屬於低度效益量。整體而言青少年生涯團體諮商的處遇在立即效果上處遇具有成效且屬中等效益。本研究結果與 Haog 和 Burlingame (1997) 的研究結果較為接近。結果顯現團體治療對於青少年生涯問題的處遇成效是有幫助的，至於效益量的大小可能與中介變項是有關聯的。



表 4
分組實驗綜合考驗摘要表

研究者及年代	評量類別	立即效果			追蹤效果		
		綜合考驗統計量數			綜合考驗統計量數		
		df	t	Z	df	t	Z
王淑敏（民 77）	生涯計畫	42	1.30	1.29			
	生涯探索	42	-.186	-.18			
	決策	42	-.29	-.29			
	工作世界常識	42	-.77	-.76			
	生涯發展態度	42	.45	.45			
	生涯發展認知	42	-.61	-.60			
	生涯發展取向	42	-.11	-.11			
陳淑菁（民 84）	工作取向-高 AWS	22	2.88	2.62			
	工作取向-低 AWS	22	.14	.14			
	精熟-高 AWS	22	1.58	1.52			
	精熟-低 AWS	22	1.78	1.70			
	與人競爭-高 AWS	22	1.37	1.33			
	與人競爭-低 AWS	22	-.42	-.42			
	不在意成就-高 AWS	22	3.98	3.42			
	不在意成就-低 AWS	22	-1.05	-1.03			
	缺自了與信心-高 AWS	22	-.72	-.70			
	缺自了與信心-低 AWS	22	-.19	.20			
	缺乏資訊-高 AWS	22	-2.01	-1.91			
	缺乏資訊-低 AWS	22	-.05	-.05			
	人與環境限制-高 AWS	22	-1.24	-1.21			
	人與環境限制-低 AWS	22	.00	.00			
	雙趨衝突-高 AWS	22	-.56	-.55			
	雙趨衝突-低 AWS	22	-2.49	-2.31			
	職業自我評量-高 AWS	22	.44	.44			
	職業自我評量-低 AWS	22	-.49	-.48			
	問題解決-高 AWS	22	1.27	1.23			
	問題解決-低 AWS	22	-1.33	-1.29			
	訊息蒐集-高 AWS	22	1.00	.98			
	訊息蒐集-低 AWS	22	-1.17	-1.14			
	性格與能力-高 AWS	22	.34	.33			
	性格與能力-低 AWS	22	-1.20	-1.16			
	生涯計畫-高 AWS	22	-.56	-.55			
	生涯計畫-低 AWS	22	-1.48	-1.43			
林蔚芳（民 86）	生涯承諾發展	32	1.70	1.65			
	生涯設定	32	.37	.36			
	生涯期待	32	.96	.95			
	生涯計畫	32	3.53	3.22			
	生涯彈性	32	.71	.70			

表 4

分組實驗綜合考驗摘要表（續）

研究者及年代	評量類別	立即效果			追蹤效果		
		綜合考驗統計量數			綜合考驗統計量數		
		df	t	Z	df	t	Z
黃瑛琪（民 86）	生涯決策	18	1.51	1.45			
	缺自了與信心	18	2.16	2.01			
	雙趨衝突	18	.35	.34			
	生涯資料	18	1.63	1.56			
	個人衝突	18	1.27	1.22			
	外在障礙	18	-.08	-.08			
	生涯決策自我效能	18	3.03	2.69			
	生涯計畫	18	2.90	2.60			
	目標選擇	18	3.64	3.11			
	生涯資料收集	18	2.59	2.36			
	職業自我評量	18	2.22	2.06			
	問題解決	18	.38	.37			
	能力與人格自評	18	3.98	3.33			
陳貞夙(民 87)	挑戰	23	-1.59	-1.53			
	前科	23	.17	.17			
	沮喪	23	.64	-.63			
	生涯自我效能預期	23	1.27	1.23			
王玉珍（民 87）	生涯建構分化	22	.47	.46			
	生涯建構統整	22	1.16	1.13			
	生涯建構衝突	22	.02	-.02			
	生涯決策自我效能	22	4.18	3.55			
呂一美（民 87）	生涯定向	22	1.22	1.18	22	-.08	-.07
	精熟動機	22	-.29	-.29	22	-1.69	-1.62
	職業與教育抱負	22	-.12	-.12	22	.29	.28
	職業自我概念	22	.58	.57	22	.07	.06
	職業性別角色態度	22	.85	.84	22	.83	.82
	職業自我評量	22	.67	.66	22	.59	.58
	問題解決	22	.50	.49	22	.10	.10
	訊息蒐集	22	-.01	-.01	22	-.21	-.20
	性別與能力自評	22	.62	.61	22	.63	.61
	生涯計畫	22	.00	.00	22	1.21	1.18
劉滿珍（民 87）	職業自我概念	14	.82	.79	14	1.07	1.03
	職業態度	14	-.22	-.21	14	10.74	5.50
呂素芳（民 88）	生涯選擇分化性	24	.76	.75	24	3.61	3.19
	生涯選擇統整性	24	2.90	2.66	24	3.66	3.23
	生涯選擇衝突性	24	-.10	-.10	24	1.12	1.10

表 4

分組實驗綜合考驗摘要表（續）

研究者及年代	評量類別	立即效果			追蹤效果		
		綜合考驗統計量數			綜合考驗統計量數		
		df	t	Z	df	t	Z
呂素芳（民 88）	生涯決定預測期	24	2.10	1.99	24	1.23	1.20
	生涯決定調適期	24	.00	.00	24	-.09	-.09
	生涯評量理性型	24	2.28	2.15	24	1.42	1.37
	生涯評量直覺型	24	.08	.08	24	1.71	1.64
	生涯評量依賴型	24	-.31	.31	24	.35	.35
	生涯決定	24	1.05	1.03	24	.58	.57
吳怡君（民 89）	生涯困擾	17	17.23	6.96	17	2.18	2.01
	缺乏自信	17	1.29	1.24	17	.66	.65
	自我了解不足	17	4.41	3.55	17	3.07	2.70
	猶豫焦慮	17	3.59	3.05	17	1.72	1.62
	父母與個人不一致	17	-1.05	-1.02	17	-.60	-.59
	資訊不足	17	5.27	4.00	17	3.52	3.01
	生涯自我效能	17	3.16	2.76	17	3.30	2.86
謝雯鈴（民 89）	女性角色刻板印象	16	2.19	2.02	16	-28.21	-7.84
	個性項目	16	2.70	2.41	16	1.24	1.19
	休閒娛樂項目	16	1.45	1.38	16	.67	.66
	社交活動項目	16	1.14	1.10	16	.83	.81
	家庭工作項目	16	.14	.14	16	.47	.46
	家庭決策項目	16	1.85	1.74	16	.70	.68
	職業性別刻板印象	16	2.04	1.90	16	2.30	2.11
	生涯決定信念	16	.53	.52	16	.80	.78
	絕對適切	16	.60	.59	16	.78	.76
	工作世界	16	.55	.54	16	1.49	1.42
	期望標準	16	-.20	-.19	16	-.30	-.29
	決定方法	16	1.21	1.17	16	-1.01	-.98
	自我懷疑	16	.74	.72	16	1.04	1.01
	決定結果	16	.14	.13	16	.24	.24
	女性角色刻板印象	16	2.19	2.02	16	-28.21	-7.84
黃炤容（民 90）	生涯感受	18	-.62	-.60	18	.37	.36
	生涯信念	18	-.04	-.04	18	-.38	-.37
	生涯認識	18	.20	.20	18	.64	.62
	思考廣度	18	1.96	1.84	18	1.57	1.50
	生涯探索	18	-.94	-.91	18	-1.06	-1.03
	生涯計畫	18	.17	.17	18	.79	.77
	生涯決定自我效能	18	-2.05	-1.92	18	-1.94	-1.83
黃雪瑛（民 92）	生涯自我效能	13	1.55	1.45	13	2.99	2.56

表 4

分組實驗綜合考驗摘要表（續）

研究者及年代	評量類別	立即效果			追蹤效果		
		綜合考驗統計量數			綜合考驗統計量數		
		df	t	Z	df	t	Z
莊涵茹（民 92）	生涯困擾	18	4.12	3.42			
	缺乏信心	18	2.17	2.02			
	自我了解不足	18	4.38	3.57			
	猶豫焦慮特質	18	4.35	3.55			
	父母與個人不一致	18	2.63	2.39			
	資訊不足	18	3.93	3.29			
	生涯決策自我效能	18	6.35	4.54			
	生涯計畫	18	6.12	4.44			
	目標選擇	18	5.02	3.92			
	生涯資料蒐集	18	4.40	3.58			
	職業自我評量	18	3.26	2.85			
	問題解決	18	5.21	4.02			
	能力與人格自評	18	5.71	4.26			

綜合考驗摘要

1. 立即效果：

$Z_c = 11.61$ 加權 $Z_c = 13.66$ Z 標準差 = 1.63 Z 平均數 = 1.05 Z 最大值 = 6.96 Z 最小值 = -2.31

2. 長期效果：

$Z_c = 5.28$ 加權 $Z_c = 3.44$ Z 標準差 = 1.78 Z 平均數 = .74 Z 最大值 = 5.50 Z 最小值 = -7.84

表 5

分組實驗效益量摘要表

研究者及 年代	評量類別	效益量統計量數-立即效果					效益量統計量數-追蹤效果				
		實驗組		控制組		效益 量 d 值	實驗組		控制組		效益 量 d 值
		M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
王淑敏(77)	生涯計畫	105.50	14.27	99.82	14.66	.3874					
	生涯探索	100.86	24.66	102.14	20.87	-.0613					
	決策	103.27	21.89	105.09	19.32	-.0942					
	工作世界常識	101.59	18.96	105.73	16.75	-.2472					
	生涯發展態度	103.18	16.81	100.98	15.55	.1415					
	生涯發展認知	102.43	17.06	105.41	15.38	-.1938					
	生涯發展取向	102.81	11.39	103.19	12.25	-.0310					
陳淑菁(84)	工作取向-高 AWS	28.91	2.02	26.00	2.86	1.0175					
	工作取向-低 AWS	27.66	2.18	27.50	3.17	.0505					
	精熟-高 AWS	27.08	2.67	25.25	2.98	.6141					
	精熟-低 AWS	27.91	2.10	25.41	4.39	.5695					
	與人競爭-高 AWS	10.91	6.14	8.25	2.76	.9638					
	與人競爭-低 AWS	8.16	2.12	8.50	1.83	-.1858					
	不在意成就-高 AWS	10.00	0.95	7.55	1.91	1.2827					
	不在意成就-低 AWS	8.75	1.91	9.50	1.56	-.4808					
	缺自了與信心-高 AWS	19.25	2.92	18.33	3.36	-.3151					
	缺自了與信心-低 AWS	17.91	2.42	17.66	3.79	-.1033					
	缺乏資訊-高 AWS	23.83	3.73	20.66	3.98	-.8499					
	缺乏資訊-低 AWS	21.08	3.91	21.00	3.56	-.0205					
	人與環境限制-高 AWS	14.00	2.21	12.66	3.02	-.6063					
	人與環境限制-低 AWS	13.16	3.90	13.16	3.35	.0000					
	雙趨衝突-高 AWS	17.66	2.99	16.91	3.55	-.2508					
	雙趨衝突-低 AWS	18.25	2.66	15.41	2.93	-1.0677					
	職業自我評量-高 AWS	42.00	12.18	39.66	13.69	.1709					
	職業自我評量-低 AWS	40.58	12.96	42.91	10.43	-.2234					
	問題解決-高 AWS	36.75	12.16	31.08	9.60	.5906					
	問題解決-低 AWS	32.50	6.97	36.41	7.41	-.5277					
	訊息蒐集-高 AWS	32.91	14.40	27.41	12.42	.4428					
	訊息蒐集-低 AWS	28.33	9.88	32.41	6.93	-.5887					
	性格與能力-高 AWS	32.08	13.83	30.33	11.52	.1519					
	性格與能力-低 AWS	29.33	8.70	33.50	8.46	-.4929					
	生涯計畫-高 AWS	25.75	11.94	28.16	9.10	-.2648					

表 5

分組實驗效益量摘要表（續）

研究者及 年代	評量類別	效益量統計量數-立即效果					效益量統計量數-追蹤效果				
		實驗組		控制組		效益 量 d 值	實驗組		控制組		效益 量 d 值
		M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
陳淑菁(84)	生涯計畫-低 AWS	24.25	9.11	29.28	7.42	-.6779					
林蔚芳(86)	生涯承諾發展	173.88	17.94	163.22	18.62	.5725					
	生涯設定	52.31	6.20	51.50	6.60	.1227					
	生涯期待	43.63	6.62	41.65	5.38	.3680					
	生涯計畫	44.56	5.72	37.33	6.16	1.1737					
	生涯彈性	33.38	2.53	32.61	3.62	.2127					
黃瑛琪(86)	生涯決策	58.00	11.32	66.50	13.64	.7509					
	缺自了與信心	19.60	5.25	25.20	6.29	1.0667					
	雙趨衝突	10.70	2.11	11.10	2.96	.1896					
	生涯資料	11.40	1.07	12.80	2.49	1.3084					
	個人衝突	7.70	2.36	8.90	1.85	.5085					
	外在障礙	8.60	2.55	8.50	3.17	-.0392					
	生涯決策自我效能	258.60	45.35	192.40	52.01	1.2728					
	生涯計畫	70.50	13.21	51.30	16.21	1.1845					
	目標選擇	63.30	10.33	45.50	11.49	1.5492					
	生涯資料收集	45.40	11.42	32.00	11.70	1.1453					
	職業自我評量	37.10	5.72	28.90	10.17	.8063					
	問題解決	24.60	6.93	23.40	7.23	.1660					
	能力與人格自評	17.70	3.71	11.30	3.47	1.8444					
陳貞夙(87)	挑戰	38.00	9.29	44.63	10.40	-.6375					
	前科	31.67	10.27	32.31	8.33	.0623					
	沮喪	27.56	6.15	28.88	4.13	.2146					
	生涯自我效能預期	153.56	27.88	135.94	35.97	.4899					
王玉珍(87)	生涯建構分化	1.20	0.24	1.15	0.28	.1786					
	生涯建構統整	32.66	14.52	26.60	10.84	.5590					
	生涯建構衝突	26.75	20.36	26.92	20.68	.0083					
	生涯決策自我效能	270.83	36.62	200.67	45.13	1.5546					
呂一美(87)	生涯定向	60.08	4.54	57.58	5.48	.4562	59.42	5.37	59.62	7.24	-.0276
	精熟動機	22.00	3.36	22.50	4.91	-.1018	20.67	3.96	23.08	2.97	-.8114
	職業與教育抱負	34.58	10.64	35.05	8.08	-.0582	36.00	8.92	35.05	7.29	.1303
	職業自我概念	131.58	22.69	126.50	20.04	.2535	133.08	22.98	132.50	20.49	.0283
	職業性別角色態度	30.92	8.88	28.00	7.83	.3729	32.25	7.55	29.58	8.13	.3284
	職業自我評量	54.50	9.14	51.67	11.36	.2491	57.42	8.45	55.08	10.93	.2141
	問題解決	40.44	11.49	38.06	11.94	.1993	43.42	9.35	43.00	10.14	.0414
	訊息蒐集	32.61	10.96	32.67	12.88	-.0047	38.75	5.96	39.50	11.11	-.0675

表 5

分組實驗效益量摘要表（續）

研究者及 年代	評量類別	效益量統計量數-立即效果					效益量統計量數-追蹤效果				
		實驗組		控制組		效益 量 d 值	實驗組		控制組		效益 量 d 值
		M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
	性別與能力自評 生涯計畫	40.06	8.43	37.89	8.69	.2497	43.17	6.78	41.25	8.20	.2341
		37.33	6.73	37.33	6.73	.0000	36.92	6.37	32.75	10.10	.4129
劉滿珍(87)	職業自我概念	59.63	7.05	56.38	8.80	.3693	60.13	6.49	56.63	6.61	.5295
	職業態度	18.88	2.30	19.13	2.36	-.1059	31.13	2.30	19.25	2.12	5.6038
呂素芳(88)	生涯選擇分化性	1.24	0.19	1.02	1.03	.2136	1.26	0.20	1.01	0.15	1.6667
	生涯選擇統整性	37.32	14.29	24.85	5.99	2.0818	37.53	13.13	22.40	7.05	2.1461
	生涯選擇衝突性	10.00	13.00	9.57	9.10	-.0331	8.36	11.89	13.88	13.15	.4643
	生涯決定預測期	2.68	0.20	2.48	0.28	.7143	2.69	0.25	2.54	0.36	.4167
	生涯決定調適期	2.09	0.30	2.09	0.30	.0000	2.13	0.29	2.14	0.28	-.0357
	生涯評量理性型	8.15	0.68	6.39	2.70	.6519	8.08	1.60	7.08	1.98	.5051
	生涯評量直覺型	2.85	2.34	2.92	1.98	.0299	2.15	2.44	3.85	2.64	.6967
	生涯評量依賴型	5.92	5.76	5.38	2.37	-.0938	5.30	2.59	5.42	3.03	.1506
	生涯決定	42.77	5.82	45.54	7.50	.4759	42.84	4.16	44.46	9.14	.3894
吳怡君(89)	生涯困擾	220.74	38.87	268.76	22.59	6.3808	221.78	32.61	255.80	35.27	1.0432
	缺乏自信	49.33	11.19	54.30	4.67	.4441	49.78	8.87	52.20	7.07	.2728
	自我了解不足	44.96	7.01	62.30	9.74	2.4736	45.44	7.45	59.20	11.44	1.8470
	猶豫焦慮	47.11	10.53	61.00	5.96	1.3191	48.78	9.77	57.30	11.65	.8721
	父母與個人不一致	37.44	15.02	32.16	4.95	-.3515	35.78	11.85	33.30	5.19	-.2093
	資訊不足	41.89	6.99	59.00	7.13	2.4478	43.00	6.27	53.80	7.02	1.7225
	生涯自我效能	230.44	53.08	164.80	36.94	1.7769	238.67	55.61	171.30	31.26	2.1552
謝雯鈴(89)	女性角色刻板印象	258.25	10.14	275.80	20.67	1.7308	250.50	19.43	260.10	14.36	-11.549
	個性項目	82.50	4.47	88.90	5.38	1.4318	83.50	8.14	87.60	5.95	.5037
	休閒娛樂項目	47.63	5.83	51.40	5.19	.6467	47.20	5.79	49.13	6.22	.3333
	社交活動項目	48.88	4.19	51.80	6.21	.6969	48.38	5.88	50.50	4.99	.3605
	家庭工作項目	40.25	3.92	40.60	5.99	.0893	34.90	4.70	35.75	3.01	.1809
	家庭決策項目	39.00	4.60	43.10	4.72	.8913	35.88	3.83	37.20	4.08	.3446
	職業性別刻板印象	64.63	4.24	68.80	4.34	.9835	60.50	5.63	65.80	4.16	.9414
	生涯決定信念	72.88	13.60	75.70	8.85	.2074	71.25	15.27	76.00	9.76	.3111
	絕對適切	16.38	3.02	17.20	2.78	.2715	15.50	3.78	16.80	3.29	.3439
	工作世界	15.88	3.31	16.60	2.22	.2175	14.88	3.83	17.20	2.78	.6057
	期望標準	8.00	2.00	7.80	2.25	-.1000	8.13	2.59	7.80	2.15	-.1274
	決定方法	7.50	1.93	8.50	1.58	.5181	8.50	1.77	7.60	1.95	-.5085
謝雯鈴(89)	自我懷疑	8.63	2.92	9.50	2.07	.2979	8.38	2.20	9.40	1.96	..4636
	決定結果	10.00	3.12	10.20	3.05	.0641	9.63	3.02	9.90	1.73	.0894
	人境適配	6.00	1.85	6.50	1.90	.2703	6.25	2.05	7.30	2.06	.5122

表 5

分組實驗效益量摘要表（續）

研究者及 年代	評量類別	效益量統計量數-立即效果					效益量統計量數-追蹤效果				
		實驗組		控制組		效益量 d 值	實驗組		控制組		效益量 d 值
		M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
黃炤容(90)	生涯感受	44.11	6.97	45.82	5.47	-.3126	45.11	9.51	43.91	4.64	.2586
	生涯信念	62.89	10.89	63.09	9.81	-.0204	59.22	11.82	61.27	11.96	-.1714
	生涯認識	11.33	2.50	11.09	2.81	.0854	10.67	2.78	9.82	3.12	.2724
	思考廣度	65.89	6.13	54.64	16.27	.6915	63.89	5.80	53.00	20.04	.5434
	生涯探索	48.89	9.79	52.18	5.74	-.5732	50.11	11.75	54.27	5.14	-.8093
	生涯計畫	66.78	7.58	66.09	10.27	.0672	66.67	6.61	64.18	7.26	.3430
	生涯決定自我效能	170.22	32.14	202.18	36.61	-.8730	171.11	29.71	206.82	47.96	-.7446
黃雪瑛(92)	生涯自我效能	102.43	13.20	88.75	19.84	.6895	109.43	12.84	88.38	14.23	1.4793
莊涵茹(92)	生涯困擾	189.70	40.30	265.40	41.83	1.8784					
	缺乏信心	42.50	10.10	51.90	9.27	.9307					
	自我了解不足	39.00	9.46	57.40	9.31	1.9450					
	猶豫焦慮特質	38.50	8.34	57.50	11.00	2.2782					
	父母與個人不一致	31.60	6.35	43.00	12.14	1.7953					
	資訊不足	38.10	10.09	55.60	9.85	1.7344					
	生涯決策自我效能	284.50	32.89	197.90	27.88	3.1062					
	生涯計畫	76.80	10.27	52.00	7.67	3.2334					
	目標選擇	65.50	6.67	47.50	9.17	1.9629					
	生涯資料蒐集	52.70	9.51	33.90	9.59	1.9604					
	職業自我評量	40.00	4.92	32.10	5.88	1.3435					
	問題解決	31.30	5.46	19.70	4.45	2.6067					
	能力與人格自評	18.20	2.04	12.70	2.26	2.4336					

效益量 d 值摘要

1. 立即效果

d 值 平均數=.5798 標準差=1.0104 最大值=6.3808 最小值=-1.0677 計算個數=123

2. 長期效果

d 值 平均數=.2882 標準差=1.9516 最大值=5.6038 最小值=-11.549 計算個數=51

（三）影響青少年生涯輔導與諮商團體效果的中介變項

研究結果由表 6 得知，在立即效果方面，成員組成是同質亦或是異質，治療的型式為工作坊亦或是週間為影響效益量的中介變項。其中成員組成異質性、治療形式以工作坊形式舉行之立即效益量高。而在長期效果方面則均未達顯著，因此在長期效果方面之中介變項則無法從本研究所列的可能中介變項中獲得了解。



表 6

青少年生涯團體輔導與諮商效益量 d 值中介變項多元迴歸摘要表

中介變項	立即效果		長期效果	
	標準化迴歸係數	顯著性	標準化迴歸係數	顯著性
成員是否自願	.081	.295	-.220	.187
團體成員組成是否同質	.299	.000	.288	.148
治療持續時數	-.083	.489	.066	.830
治療形式	-.391	.000	-.071	.697
治療取向	-.019	.868	-.123	.522

表 7

青少年生涯團體輔導與諮商效益量 d 值中介變項多元迴歸摘要表

中介變項		立即效果			長期效果		
		N	平均數	標準差	N	平均數	標準差
成員是否自願	非自願-0	2	.1317	.3360	2	3.0667	3.5881
	自願-1	121	.5898	1.0120	49	.1748	1.8341
成員是否同質	同質-0	62	.1737	.5816	32	-.2194	2.1065
	異質-1	61	.9976	1.1684	19	1.1429	1.3066
治療持續時數	16 時以下-0	73	.7634	1.2002	10	1.5316	1.6126
	16 時以上-1	50	.3180	.5309	41	-1.5120E-02	1.9221
治療型式	工作坊-0	27	1.5071	1.5114	14	.5280	.9147
	週間-1	96	.3222	.6021	37	.1974	2.2263
治療取向	非認知取向-0	79	.6991	1.1636	20	.7900	1.3658
	認知取向-1	44	.3727	.5868	31	-3.5577E-02	2.2113

肆、結論與建議

一、結論

本研究以整合分析探討國內青少年生涯團體輔導與諮商近二十年來相關實證研究之成效，茲將本研究之主要結果摘述如下，並進一步討論之：

- (一) 在介入策略方面：國內青少年生涯團體輔導與諮商所採取的介入策略，主要以折衷取向與認知取向兩大類為主；關於其他的介入策略或是以單一生涯理論為設計的方案並不多見。

另外國內青少年生涯團體輔導與諮商在團體設計理論依據上，綜合上述介入策略的整理發現領導者多參酌各方理論學派之綜合，並以多元的介



入策略與方法及參酌其他年代之實證研究設計團體，協助團體成員學習與探索。而本研究所收集之研究論著明顯集中在碩博士論文，領導者多為研究者，研究者多為首次接觸或帶領生涯團體諮商者，在生涯理論架構不穩定與精熟的狀況下，團體方案設計、介入策略及引導之內涵恐無法具體呈現該生涯理論之重點與核心。同時在進一步的整理中發現國內之青少年生涯團體諮商雖有理論取向作為團體過程之基礎，然在團體內容與動力上呈現固定且單向的傳遞，團體設計以「結構性團體」方案設計為主，對於成員之互動與資訊交流、依團體動力進展等非結構性團體所重視之特質並非是國內生涯團體諮商之重點。

- (二) 在研究工具方面：青少年生涯團體輔導與諮商研究工具大致採用改編自國外問卷或是引用國外問卷的理念，綜合參考國內過去相關或是類似研究的評量工具，並酌予若干程度的修改；而參照國情文化自編的研究工具則顯得缺少，此部份恐缺少文化或是民族議題的考量。

另一方面，研究工具均為個體之自我評量，缺少他人評量或是過程評量；同時所有的研究工具均是用來了解依變項在實驗前後的差異情形，依介入策略的重點不同無一致性的標準。

- (三) 在研究相關依變項方面：青少年生涯團體輔導與諮商研究相關依變項，最多的是主要以探討生涯相關活動之信念與態度的了解為主；其次是關於生涯發展性困擾的減低或是生涯認知發展層次的提升與生涯決策自我效能預期；最後是生涯定向的了解。由此得之依變項多集中於生涯認知的了解，少探討生涯行為或是行動部分的探討。
- (四) 在研究對象方面：在研究對象上多以男女生混合之生涯輔導與諮商團體方案設計為多，以女生為對象之團體方案設計次之，以男生為對象之團體方案設計為「0」。同時以女生為主設計團體方案是在民 84 年以後漸受重視，此反映國內對於女性在生涯等議題的關注始於民八十年代後。另外進一步分析研究對象以高中職學生最多，大專院校之學生次之，國中生篇數最少，由此觀察國內對於生涯議題的重視主要集中在青少年後期階段；同時研究對象均集中於在學學生，非在學學生的實證研究相當少見，篇數極少。
- (五) 本研究以 Stouffer 綜合考驗法進行綜合考驗，無論在立即效果或是長期效果的 Z_c 值都達顯著水準，而在立即效果與長期效果的加權 Z_c 值，僅立即效果

達顯著水準，顯示青少年團體輔導與諮商對青少年生涯問題的處遇具有立即效果但在持續的效果則無。

(六) 青少年團體輔導與諮商效益量方面，立即效果的平均效益量 d 值是 0.58，屬於中等效益量。在長期效果的平均效益量 d 值是 0.29，屬於低度效益量。研究者認為此與發展中的青年可能存在的變化是相對一致的；因為針對發展中的青少年所設計的生涯諮商的介入上主要是協助案主探索自我（含興趣、價值觀、能力等等）並協助案主統整其對自己的主觀知覺（林清文，民 83；黃德祥，民 83；Herr & Cramer, 1992；Swanson & Fouad, 1999）以做出暫時性的生涯決策或是定向行動，因此在長期的效益則顯得相對不穩定。

(七) 在影響青少年生涯團體輔導與諮商效果之中介變項的探討方面：在立即效果方面，成員組成是否為同質，治療的形式是否為週間，為影響效益量的中介變項。其中成員組成異質性、治療形式以工作坊形式舉行的立即效益量高，以下分別討論：

1. 就「團體成員組成異質性」為影響青少年生涯團體諮商效益之重要中介變項之一，此可由 Yalom(1995)所提團體治療因素中的「人際學習」、「資訊傳遞」及「認同仿效」獲得了解。青少年生涯團體諮商由於成員組成男女混合，促使多元的生涯認知觀點、生涯資訊或是關於自我了解的動力過程等得以在團體中交流，催化了成員從彼此身上觀摩及學習，使成員由團體中有更多的獲益；此一中介變項同時符合金樹人（民 86）所提出的生涯團體之基本假定：(1)在團體的過程中，提供機會協助個體探索個人意義，確認及檢核自我的主觀部分，彼此給予回饋，以及嘗試不同的角色等；及 Peterson et al., (1991)所列生涯團體輔導之特性(2)團體中成員互相回饋，提供彼此觀察學習機會，從團體中體會每個人生涯困境的不同；而團體成員交互作用下學習。
2. 就治療形式以「工作坊形式舉行」此一中介變項為影響效益量之重要中介變項，此與生涯團體諮商之特質相關，生涯團體諮商主要在協助成員就當下個體遭遇的某一生涯困境進行個人內在經驗的整理或是處理，主要以生涯問題的解決為主，而非是以個人人格、情緒的轉變為主要議題；以工作坊為生涯介入策略實施之形式，其介入時程短、過程密集，且團體歷程內容主題明確具體，能夠有效聚集於所欲增進之生涯內外相關之知能、決

策行為與策略，因此可密集並即時解決成員當下的困惑，促使成員在工作坊結束後獲得立即之效益；而「週間形式」則顯得較緩不濟急，每週團體主題雖明確，然花了較多時間在團體動力的暖身及凝聚上，成效易有分散之效果，故對於青少年生涯團體諮商效益的影響「工作坊形式」為重要的中介變項。

在長期效果方面則均未達顯著，因此在長期效果方面則無法從本研究所列的可能中介變項中獲得了解。

二、建議

根據本研究發現，提出下列建議：

- (一) 本研究乃針對普遍性的青少年生涯團體諮商作整合研究，未來可以用深入的探討包括何種取向的治療介入策略對於哪種類型的生涯問題處遇最有效益，以提供諮商輔導人員做最佳的選擇。例如 Baskin & Enright(2004) 以整合分析的方式研究「寬恕」介入策略的應用，將以「寬恕」作為介入策略之方案分為三群，分別為一是做出決定為基礎的寬恕介入策略；二是以過程作為基礎之團體設計；三是以過程為基礎之個人性的介入策略，此三者介入策略之效益如何。
- (二) 從研究工具的整理中了解，國內在生涯相關的研究上多採改編國外問卷或是引用國外問卷的理念並酌予國情文化做若干程度的修改；參照國情文化自編的研究工具則顯得缺少。因此建議國內生涯研究工具應加強，並多針對國內的研究對象做深入了解，以編製符合國人需求的研究工具。同時研究工具多為自我評量可在未來的研究中考量加入他人評量與過程評量的部分。
- (三) 從研究之依變項了解青少年生涯團體輔導與諮商研究之依變項上，最多的是以探討生涯相關活動之信念與態度的了解為主；關於生涯發展性困擾的減低或是生涯認知發展層次的提升與生涯決策自我效能預期次之；最後是有關生涯定向的了解。由此得之依變項多集中於生涯認知的了解，少探討生涯行為或是行動部分，未來研究之依變項可增加生涯行為或是生涯行動的探討。
- (四) 在研究品質上，從研究設計了解屬於等組實驗設計者與不等組之實驗設計各佔一半，雖均屬實驗研究，但在研究品質上仍具有差異性，如將介入策

略與研究依變項之適切性加以對照比較，在此發現即使應用相似的介入策略，然研究者所欲了解之依變項仍有極大的差異性，在此對於介入策略是否有效影響依變項所欲測得之效益不免持疑，故未來研究在品質上的控管可進一步加以突破之。

- (五) 本研究在選擇研究樣本時即設定採前後測設計之實證研究樣本，然對於其他研究設計如 ATI 模式、單組實驗研究或是質性歷程研究並未列入，未來研究可進一步在研究方法上突破，以將上述的研究樣本納入整合分析中。
- (六) 整體而言，透過整合分析的方法了解青少年生涯團體諮商對於處遇青少年生涯相關問題具有中度效果，而綜覽目前針對青少年學生輔導工作中生涯輔導相關處遇計畫中，極少學校將生涯團體諮商列入常態性活動的推廣，因此建議學校宜在生涯輔導計畫中安排青少年生涯團體諮商方案之介入策略的實施，以協助在學學生促進其對生涯發展與定向的掌握；同時考量中介變項發現成員組成異質性、團體為工作坊的形式為影響團體效益的重要中介變項，此部份進一步提供未來帶領青少年生涯團體諮商之工作者的重要參考，在成員組成上宜考量多元化而非是將同一困擾議題的成員同時放在同一團體中；另外以工作坊的方式進行生涯團體，不僅節省時間也可獲得較高的效益。
- (七) 在研究限制上因研究樣本設限於青少年之生涯團體諮商，故僅有研究設計符合此一限制範圍者才納入本研究中，因此在關於許多關於 18 歲以上之生涯團體諮商之實驗設計，或是生涯課程、生涯訓練的研究論著並不列入本研究處理。

參考文獻

- 王玉珍(民 87)。生涯探索團體方案對高二女學生職業建構系統及生涯自我效能之影響研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所未出版之碩士論文。
- 王淑敏(民 77)。生涯團體諮商方案對增進專科一年級學生生涯成熟之實驗研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所未出版之碩士論文。
- 田秀蘭(民 90)。青少年生涯發展中的重要議題及輔導策略。中等教育，5(5)，38-52。
- 田秀蘭(民 92)。社會認知生涯理論之興趣模式驗證研究。教育心理學報，34(2)，



247-266。

吳怡君（民 88）。高中新生的生涯困擾與實施團體輔導之改變效果。國立政治大學心理系之未出版之碩士論文。

吳芝儀（民 89）。生涯諮商與輔導理論與實務。台北：濤石。

吳裕益（民 91）。整合分析計算程式，未發表。

吳櫻菁（民 86）。生涯探索成長團體對專二女生之應用效果。高苑學報，6(2)，453-462。

呂一美（民 87）。女性生涯前程發展團體對高職女學生生涯動機、職業自我概念、職業性別角色態度與生涯決定自我效能之輔導效果研究。國立台南師範學院國民教育研究所未出版之碩士論文。

呂素芳（民 88）。個人建構取向生涯團體諮商方案對專科生生涯建構系統、決定歷程、決定型態與生涯確定程度之影響研究。國立高雄師範大學輔導研究所未出版之碩士論文。

林邦傑（民 76）。整合分析的理論及其在國內的應用。教育與心理研究，10，1-38。

林香君（民 80）。生涯未定向類型與團體諮商策略交互作用效果之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所未出版之碩士論文。

林清文（民 83）。大學生生涯確定狀況及其因徑模式驗證之研究。國立彰化師範大學輔導研究所未出版之博士論文。

林蔚芳（民 86）。大學生生涯承諾發展狀況暨團體介入策略效果之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所未出版之碩士論文。

金樹人（民 86）。生涯諮商與輔導。台北：東華書局。

高美瑛譯（民 88）。研究文獻之回顧與整合。台北：弘智文化。

梁庚辰（民 88）。心理學門成就評估報告。人文與社會科學簡訊，2(2)，29-38。

莊涵茹（民 91）。高中生同儕生涯團體輔導效果之研究。國立高雄師範大學輔導研究所未出版之碩士論文。

陳永慶（民 90）。國內心理治療與諮商輔導效果的整合分析研究。高雄醫學大學行為科學研究所未出版之碩士論文。

陳秉華、王麗斐（民 79）。輔導策略與輔導效果實證研究的回顧與檢討。國立台灣師範大學教育心理與輔導學系，教育心理學報，23，237-260。

陳若彰，李瑞玲（民 76）。團體諮商與心理治療研究的回顧評論。中華心理衛生學



- 刊, 3(2), 199-215。
- 陳貞夙(民 87)。生涯團體輔導對犯罪青少年生涯信念、生涯自我效能輔導效果之研究。國立高雄師範大學輔導研究所未出版之碩士論文。
- 陳淑菁(民 84)。女性生涯團體對增進高職女生生涯相關行為與態度的輔導效果之研究。台灣師範大學教育心理與輔導研究所未出版之碩士論文。
- 黃炤容(民 89)。生涯探索團體方案對高職二年級女學生生涯發展及生涯自我效能之影響研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所未出版之碩士論文。
- 黃雪瑛(民 91)。焦點解決短期諮商生涯團體對大學生生涯自我效能輔導效果之研究。國立暨南國際大學輔導與諮商研究所未出版之碩士論文。
- 黃瑛琪(民 86)。生涯探索團對高一生涯不確定型學生生涯定向與生涯決策益自我效能預期程度之影響研究。國立高雄師範大學輔導研究所未出版之碩士論文。
- 黃德祥(民 83)。青少年發展與輔導。台北：五南出版社。
- 劉滿珍(民 87)。生涯發展團體對單親國中學生之輔導效果暨個案分析研究。國立台南師範學院國民教育研究所未出版之碩士論文。
- 蔡明富、林幸台(民 88)。認知行為取向介入方案對攻擊傾向學生的輔導效果之後設分析。特殊教育研究學刊, 17, 275-295。
- 戴文琪(民 92)。台灣「班級經營」博碩士論文之整合分析研究。國立台北師範學院課程與教學研究所未出版之碩士論文。
- 謝雯鈴(民 88)。女性生涯團體諮商對技職校院學生生涯相關態度之輔導效果研究。國立高雄師範大學輔導研究所未出版之碩士論文。
- 韓楷樑(民 91)。成人生涯協助量表之信效度研究。中華輔導學報, 11, 37-70。
- Allumbaugh, D. L., & Hoyt, W. T. (1999). Effectiveness of grief therapy: A meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 65, 44-52.
- Baskin, T. W., & Enright, R. D. (2004). Intervention Study on Forgiveness: A Meta-Analysis. *Journal of Counseling & Development*, 82(1), 79-91.
- Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1992). *Career guidance and counseling through the life span: Systematic Approaches*. New York: Harper Collins.
- Hoag, M. J., & Burlingame, G. M.(1997). Evaluating the effectiveness of child and adolescent group treatment: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 234-246.



- Kato, P. M., & Mann, T. (1999). A synthesis of psychological intervention for the bereaved. *Clinical Psychology Review, 19*, 275-296.
- Kazdin, A.E. (1993). Psychotherapy for children and adolescents: Current progress and future research direction. *American Psychologist, 48*, 644-657.
- Peterson, G. W., Sampson, J. P., & Reardon, R. C. (1991). *Career development and services: A cognitive approach*. CA: Brooks/Cole.
- Swanson, J.L., & Fouad, N. A. (1999). *Career Theory and Practice: Learning through Case Studies*. SAGE Publications, Inc.
- Weisz, J. R., Huey, S. J., & Weersing, V. R. (1998). Psychotherapy outcome research with children and adolescents: The state of the art. *Advances in Clinical Child Psychology, 20*, 49-91.
- Weisz, J. R., Weiss, R., Han, S. S., Granger, D. A., & Morton, T. (1995). Effects of psychotherapy with children and adolescents revised: A meta-analysis of treatment outcome studies. *Psychological Bulletin, 117*, 450-468.
- Yalom, I. D. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy* (4th ed). New York: Basic Book.



The effectiveness of the adolescence career group counseling in Taiwan by meta-analysis

Ying-chi Huang Chia-Nan Tai Kao-Pin Chang Ting-Chia Lien

Abstract

The purpose of the study was to investigate the counseling effectiveness of the adolescence career group by meta-analysis. The analysis included 14 studies were reviewed by treatment, instruments, variables, and samplings. And the 14 studies adolescence career group counseling by experiment designs.

The results were as follows:

1. The results of combined tests indicated the counseling effectiveness of the adolescence career group in improving the adolescence career problems.
2. The results of effect size indicated the middle on instant effect and the low on maintenance effect.
3. The intervening variables of the instant effectiveness on the adolescence career group counseling comprehend: the group members are heterogeneity , and the group-from is workshop.

The study will discuss the discovery from above, and suggestions for future researches.

Key words : the adolescence career group counseling, meta-analysis, effectiveness.



本文章已註冊DOI數位物件識別碼

► 青少年自傷經驗發展歷程之分析研究—以五個個案為例

An Analysis of the Developmental Process of Adolescents' Self-injurious Experiences-A Example of Five Cases

doi:10.6308/JCG.12.04

諮商輔導學報：高師輔導所刊, (12), 2005

Journal of Counseling & Guidance, (12), 2005

作者/Author：黃雅玲(Ya-Ling Huang);林妙容(Miao-Jung Lin)

頁數/Page：101-126

出版日期/Publication Date：2005/06

引用本篇文獻時，請提供DOI資訊，並透過DOI永久網址取得最正確的書目資訊。

To cite this Article, please include the DOI name in your reference data.

請使用本篇文獻DOI永久網址進行連結:

To link to this Article:

<http://dx.doi.org/10.6308/JCG.12.04>



DOI Enhanced

DOI是數位物件識別碼（Digital Object Identifier, DOI）的簡稱，是這篇文章在網路上的唯一識別碼，用於永久連結及引用該篇文章。

若想得知更多DOI使用資訊，

請參考 <http://doi.airiti.com>

For more information,

Please see: <http://doi.airiti.com>

請往下捲動至下一頁，開始閱讀本篇文獻

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE



國立高雄師範大學輔導與諮商研究所

諮商輔導學報－高師輔導所刊

民 94，12 期，101-126 頁

青少年自傷經驗發展歷程之分析研究－ 以五個個案為例

黃雅羚

國立高雄師範大學

輔導與諮商研究所博士班

林妙容

國立暨南國際大學

輔導與諮商研究所助理教授

本研究目的在於探索青少年自傷經驗之發展歷程，並從自傷青少年生活經驗中，了解其所面臨的生活困境，及產生自傷行為的相關影響因素。本研究界定之自傷行為係指個體有意識、直接對身體造成傷害，但其目的不是想造成死亡後果之行為。本研究以五位曾有多次自傷經驗之青少年為對象，運用個別深入訪談之方法進行資料收集，並依內容分析步驟來分析資料，而逐步建構出青少年自傷經驗之發展歷程。研究結果顯示，青少年自傷經驗之發展歷程：包括「生活困境」、「自傷導火線」、「引發自傷行為」、「轉化情緒」、「自傷後的主觀詮釋」五個階段，且自傷青少年在自傷後的情緒轉化及主觀詮釋會引發「習慣性自傷行為」，而形成一循環模式。最後乃針對以上之研究結果進行討論，並對諮商實務工作者提出建議。

關鍵字：自傷行為、自傷經驗發展歷程、質性研究



壹、緒論

在校園間，青少年自傷行為有越來越多的傾向，但很多青少年的自傷行為背後並無自殺企圖，行政院青輔會委託陳毓文(2001b)的研究發現，受訪青少年學生百分之二十六點四，曾經有過至少一次自傷或自殺經驗，於是青少年群體的自傷行為開始受到注意與討論，並引起很多從事教育、輔導人員的關切。

雖然有越來越多的臨床案例及國外文獻顯示青少年自傷行為(self-injurious behaviors)的存在，但此領域之實徵研究和以「自殺行為」為主題之研究相比，則略顯不足。目前，國外研究已將「自殺行為」和「自傷行為」分開探討，主因是自傷行為和自殺行為的動機並不相同，而其中最大不同點來自於自殺者有死亡動機，但自傷者沒有。以下就自傷行為之意涵、臨床之解釋、自傷行為之影響因素、及其相關研究依次探討。

一、自傷行為的意涵

過去文獻上曾用來探討自傷行為的名稱分歧不一，包括自我傷害(self-injurious)、自殘(self-mutilation)、自我毀壞(self-destruction)、自我攻擊(autoaggression)、蓄意性自傷(intentional injury)、自虐(masochism)、局部自我破壞(local self-destruction)、局部自殺(focal suicide)等，使得自我傷害定義非常廣泛。而研究者閱讀文獻的過程中發現，在此行為的諸多用語中，被使用最多者為自我傷害、自殘二種。

在國內相關文獻裡，教育部(1995)所發行「校園自我傷害防治處理手冊」中對自傷行為的定義是：強調一個人有意讓自己身心遭受傷害。對青少年自傷種類歸納為：自殺、企圖自殺、自我傷害、攻擊行為及憂鬱行為等五部分。根據唐子俊與郭敏慧(2002)定義，自傷乃個體刻意、直接地造成對身體的傷害，行為的目的不是想造成自己死亡的結果。將自傷行為定義為最廣的是來自 Yaryura-Tobias(1995)，他們認為自傷是以一種有意識的行為來傷害自己的身體，有其企圖與目的，但不帶有致死的意圖，故「自傷」與「自殺」在行為意圖、情緒認知、行為程度和行為結果上都不盡相同；因此，本研究依據研究動機及目的，將其焦點放在無死亡動機的自傷行為上，即個體有意識採取自我傷害行為，直接造成身體傷害，但行為背後並無結束生命之意圖，而自傷行為的種類則包含割傷身體、在身體刻字、

搥皮膚、干預傷口癒合、身體毀傷等五大類。

二、自傷行為的解釋

有關解釋自傷行為之探討，許多研究報告已提出多種論點，由此可知自傷行為之複雜性和多變性(Feldman, 1988)。以下就生物學、心理學、社會學和文化之觀點來解釋自傷行為。

- (一) 生物學方面：自傷行為的產生分別為與腦啡系統(opiate system)、多巴胺系統(dopamine system)濃度高、血清張力素系統(serotonin system)缺乏和刺激渴望(stimulation hunger)有關。
- (二) 心理學方面：心理學對自傷行為的看法非常多元，傳統心理分析論視局部性自傷為部分自殺，部分自殺是為了防止全部自殺(Feldman, 1988)，且可能是一種退化現象，就像幼兒撞頭或搖動身體的反應，以劃出自我與外界的界線；心理動力論則認為，自傷行為的企圖是為了發展或區辨自我，藉此建立身體的現實感。而認知論認為，自傷乃是情感勒索(emotional blackmail)，可利用此一行為強迫環境和他人給予愛和關心，並藉此操控其重要他人(Favazza, 1989)。
- (三) 社會學方面：社會環境對自傷行為影響很大，強調在封閉、壓抑的組織中，如教養機構、感化機構、監獄等，易出現集體自傷行為(Fulwiler, Forbes, & Santangelo, 1997)。
- (四) 文化方面：Favazza(1996)認為，文化儀式出現的自傷具功能性，其功能依序為治療、提升靈性及維持次序，故在特殊文化背景及需求下，仍有其准許之自傷行為。除此，其他的自傷才會被視為病態。

從上述觀點發現，自傷所呈現之異質性很高，似乎沒有一種周延地解釋自傷行為。對器質性及身體疾病所導致之自傷，可由生物學的觀點解釋；對儀式中所出現之自傷，可由文化及宗教觀點來加以解釋；而面對一般常見的校園自傷，當排除生物學及文化層面之考量後，還需以心理及社會學觀點來加以探討，或許更能增加對自傷行為的了解。

三、青少年自傷行為的相關影響因素

引發青少年自傷行為之影響因素非常多重，大體上可就其性別、年齡、生理與精神異常及心理因素等層面來討論：



- (一) 在性別、年齡方面：自傷行為的發生率通常是女性高於男性(Favazza & Conterio, 1989；Hawton & Fagg, 1992)。Reder, Lucey 與 Fredman(1991)之研究發現，自傷行為易在青少年期出現。
- (二) 在生理與精神異常方面：綜合相關文獻發現，自傷者多同時罹患精神方面之疾病，其中最常見為邊緣型人格(borderline personality disorder)。此類個案往往藉衝動之自傷行為短暫解決心理衝突和身體被控制的感覺(Favazza & Rosenthal, 1993)。再者，臨床上顯示，精神分裂症也常伴隨自傷行為的出現。除此，自閉症患者亦常出現反覆身體動作、自我刺激行為、甚而出現自傷之虐待行為(李明濱，2001)。而根據 Bodfish(1995)調查結果顯示，約有3%~46%比率智能障礙者出現自傷行為，倘若智能不足個案又長期居住在特定機構中，可能會因機構無法提供適當的生活環境和刺激，更易引起自傷行為。雖上述病症之個案所出現之自傷行為與本研究之研究對象定義相同，但因其呈現之自傷行為乃已合併生理因素，非研究者欲探討之領域，故本研究篩選之個案乃排除罹患此類型疾患之自傷行為者。
- (三) 在心理因素方面：根據相關之文獻發現，影響青少年自傷的心理因素與情緒、性別認同、童年依附、失落經驗、童年創傷有關，下面就各個相關因素分別探討。

1. 情緒因素

Ross 與 Mckay(1979)提出解釋自傷行為的廣泛原因包括：儀式、象徵性、退化、存在聲明、操弄、獲得關心、尋求冒險、報復等，且大部分自傷者在自傷前，其情緒往往呈現憂鬱、焦慮、焦躁、緊張等狀態，於是，採用自傷的方式可立即減低焦慮，並放鬆自己，這是許多自傷者因缺乏調適能力，藉以達成心理平衡之策略(Zila & Kiselica, 2001)。

2. 性別認同

Zila 與 Kiselica(2001)強調，有性別認同障礙者亦容易藉自傷行為降低其焦慮情緒，因對身體意象產生厭惡感，長期處在無法認同自己性別，而產生高度焦慮，故藉自傷來攻擊自己的身體。

3. 童年依附、失落及創傷經驗

Favazza 與 Conterio(1989)發現，自傷者往往在童年期與父母親的關係較不親密，在照顧上可能受到忽略，所以沒有建立起安全之依附關係，導致在人際相處



上容易遭遇挫折，久而久之，也容易從人際中退縮，於是自傷成為其因應困境之方式。Rosen, Walsh 與 Rode(1990)亦認為，早期無法與父母親培養安全依附關係，尤其在童年時期喪失重要他人者，易在青少年時期出現自傷行為，而且在喪失友誼或自尊心時也會有類似的反應(陳毓文，2001a)。研究顯示，童年遭受過性侵害、家庭暴力或童年虐待者都是出現自傷行為的高危險群 (Walsh & Rosen, 1988)，他們往往藉自傷行為來懲罰侵犯其身體的人或懲罰自己。

4. 家庭因素

許文耀、林宜旻(1999)之研究指出，生活困境、因應能力及死亡概念是影響青少年於日常生活中累積不利身心狀態的重要因素。而許文耀、吳英璋(1995)曾以生活困境所呈現之因素對自我傷害行為加以探討，根據逐步迴歸分析之結果指出，「家庭困境」對自我傷害的發生影響較大，且青少年感受到父母管教態度過分嚴厲時，會有較多的自傷行為。從文獻上發現，負向家庭經驗往往是青少年產生自傷行為之潛在因素，而當青少年面臨家庭困境時，與父母互動後所產生的挫折感，更易引發青少年自傷。

綜上所述，影響青少年自傷行為的危險因素頗多且複雜，任一項危險因素之假說並不能單獨地囊括或解釋自傷行為的產生，而事實上，每個自傷者都有其獨特的背景因素，因此，在瞭解青少年自傷行為時，必須有更明確、周延的學理依據或成因分析，才能更貼近青少年的自傷經驗。

國外的文獻對自傷議題之探討，在流行病學的統計，及其危險因子的預測，皆有豐碩的研究成果，但研究對象仍針對有疾患的個案為主。而國內研究在自傷領域上，尚缺乏對本土青少年自傷經驗之深入瞭解。就研究者整理國外文獻中發現，每一個自傷個案其經驗都非常獨特，所以希望在自傷領域上，藉由質性研究方法來了解青少年自傷經驗的影響因素及主觀行為詮釋，以探究青少年自傷的內在心理歷程。

貳、研究方法與分析

本研究企圖從自傷青少年本身的看法及描述出發，進一步了解青少年自傷經驗的經過及心路歷程。而「質的研究」因具備不受先前已設定之建構所限制，能於研究現象之自然情境中提供生動、完整描述之基本特色，且能深入理解受訪者的經驗或現象意義(吳芝儀，1999)，正符合研究者所欲探討之精神，故採深入訪談



法進行此研究。

本研究之參與人員分別為研究對象(受訪者)、研究者及協同分析者。根據本研究對自傷行為的定義，研究對象篩選原則為十二歲以上未滿二十歲之青少年，並曾經驗過兩次以上自傷行為者。本研究之主旨在了解青少年之自傷經驗，著重研究對象已經歷過兩次以上的自傷經驗，故不限研究對象在生活中仍繼續自傷或已停止自傷。

基於研究倫理考量，僅列出呈現在本文中研究參與者的基本資料（見表一），對於研究參與者的姓名則以英文字母及化名代稱。

受訪者共四女一男，其自傷經驗次數均已數不清，並已自傷習慣了，次數多到數不出來，但受訪者都能記得第一次的自傷和印象深刻的經驗。在研究對象來源部分，研究者利用個人之人際網絡，透過學校輔導室來尋找研究對象。為力求對象來源之多元，分別透過精神科醫師、青少年福利機構社工、研究者所認識之青少年朋友等系統，來徵求願意參與研究的青少年。

表一

受訪者基本資料簡介

代號	年齡	性別	學校	自傷次數	自傷方式	受訪者來源	訪談時間
A 小愛	19	女	二專一	多次	割手腕 干預傷口癒合	輔導室	2 次，共 3 小時
B 小珍	14	女	國二	多次	割手腕 割手臂 尖物刺手指 干預傷口癒合	輔導室	2 次，共 2.5 小時
C 小雪	14	女	國二	多次	割手腕	輔導室	2 次，共 3.5 小時
D 李青	17	男	高二	多次	割手腕	輔導室	2 次，共 3.5 小時
E 小穎	17	女	高二	多次	割手腕	精神科	2 次，共 2 小時

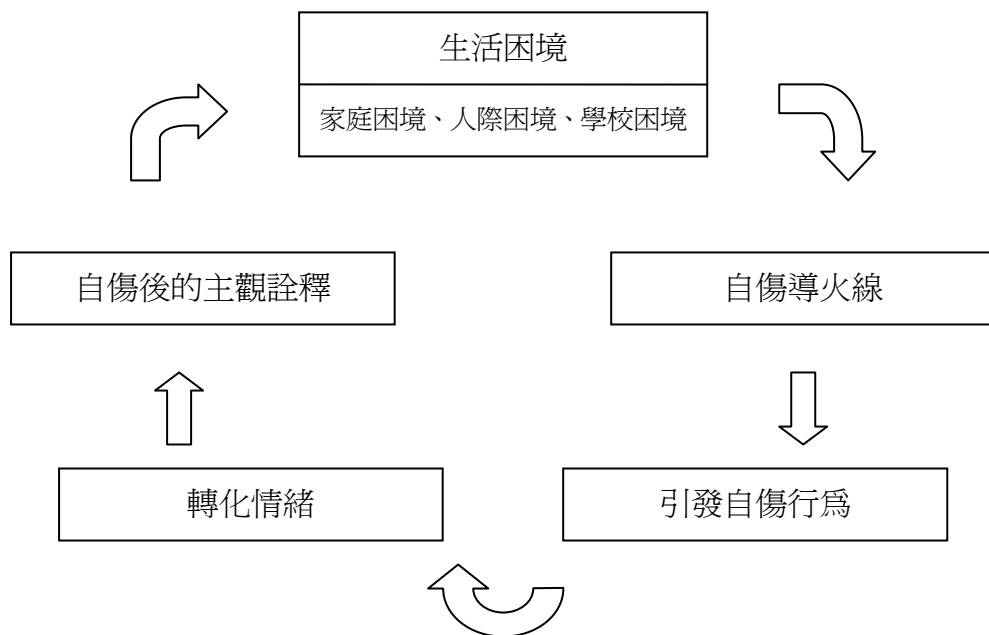
本研究想了解青少年主觀之自傷經驗，希望透過研究主體(自傷青少年)口中得知此行為的發生歷程，故以半結構之訪談方式進行，使用訪談大綱的目的在於能使收集的資料聚焦於受訪者之自傷經驗，此訪談大綱內容之形成，為研究者閱讀相關文獻，並與本文之第二作者進行討論後設計，試圖藉以了解自傷青少年其生活經驗、自傷經驗及其對自傷的主觀感受。研究者雖事先已確定訪談的範圍及主題，但仍彈性地依訪談當下之情境來調整問題的順序及用語。

根據本研究目的，分析之重點在兩個部分：一是以受訪者的生活經驗為主軸，

歸納出受訪者之家庭生活經驗、重要人際經驗、學校生活經驗，及其如何引發不斷之自傷行為；二是從受訪者描述其自傷經驗中，抽取分析出自傷發展歷程，並將受訪者對其自傷經驗的主觀感受加以詳細描述。

參、研究結果與討論

本研究發現自傷經驗之發展歷程如圖一，其中包括「生活困境」、「自傷導火線」、「引發自傷行為」、「轉化情緒」、「自傷後的主觀詮釋」五個階段，而自傷後所產生的「轉化情緒」及青少年對「自傷行為的詮釋」，則形成影響困境中之青少年是否再度復發自傷行為的關鍵因素。於是，研究者根據分析結果將青少年自傷經驗之發展歷程建構一個循環的系統，以說明青少年自傷行為何以不斷地復發。以下就青少年自傷經驗之發展脈絡圖及其發展歷程之內涵，做進一步的討論與分析。



圖一 自傷經驗發展脈絡圖

一、生活困境

（一）家庭困境

家庭困境是促使青少年產生自傷行為之背景因素，這些困境或許不是直接導致青少年自傷的原因，但卻是潛藏於青少年生活中不利身心狀態之因素。其不利因素有五：

1. 與父母關係疏離

本研究五位受訪者之家庭結構都很正常，但結構正常並不代表關係正向，「家」對他們而言並非一座避風港，而是潛藏危機的成長環境。本研究的五位受訪者與家人的關係都是疏離的；小愛、小珍、李青、小穎從有記憶以來，與父母不曾親近，「因為就是講話就像陌生人一樣，什麼話都不常講(B1-049-1)。」很少從父母那裡感受親密感；而小雪的父親及小愛、李青、小穎的父母都忙於工作，彼此在家的時間常是錯開的，所以很少機會可與父母溝通，「因為平常有時候根本見不到，我跟我媽有時候可能一整天都見不到面，這樣跟我爸更不可能見面(E1-015-2)。」

小愛、小珍、李青及小穎都覺得，父母對他們從不知如何關心的態度，轉變成不想關心的態度。在這些受訪者所知覺到自己與父母的關係上是非常疏離，從小就沒有一個穩定的依附對象。

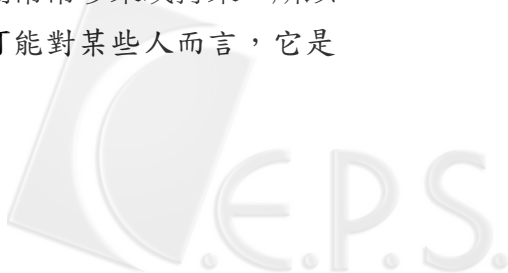
2. 與父母關係衝突

在受訪者中，小雪和小珍常處於與家人衝突的狀態中。因為父母處處限制她們的社交生活，同樣地，也不斷引發與父母間的口語衝突。

小雪和小珍與父母的關係常處在衝突的狀態下，面對青春期的小雪和小珍，父母仍慣用打罵的方式：「她就是無厘頭的一直給你打這樣，不管都抓的，像我以前被她抓到耳朵流血而已，就這樣一直捏捏流血，對呀！(B2-030-4)」，如此，反而讓小雪和小珍壓抑已久的情緒易在瞬間爆發：「因為像反正他們要打要罵就讓他們去罵，反正我不會還手，反正我就割啊！(C1-148-5)」於是，用自傷來表達對父母打罵的不滿和憤怒。

3. 家庭氣氛不佳

受訪者所知覺到的家庭氣氛中，大部分都覺得「很冷清」。家人之間的互動很少，除了感受到家庭氣氛冷清外，小珍覺得家人彼此之間常常吵架或打架，所以有時候家庭的感覺會充滿火藥味，而小穎也覺得：「那可能對某些人而言，它是



一個避風港。可是當你一回家，然後看到他們兩個，又再吵架又再吵架的話，你會覺得那是一個避風港嗎？當然是不會啊！對啊，所以，對啊！（D1-114-2）」，回家就是聽父母在吵架而已，所以感受到的家庭氣氛不是冷清，就是充滿衝突。

本研究之受訪者中，四位青少年表示自己曾經出現逃家的念頭，但礙於沒有經濟能力，所以只好等待到外地求學的機會，才可以光明正大脫離家庭。

4. 在家庭中受到忽略

受訪者另一個對家的感受是，自己被家人忽略了。小愛覺得自己不受到家人的重視，也很難感受到自己在家中的位置：「因為家裡面又四個小孩子，而父母親分擔的那種又比較不一樣，所以我也習慣，就是變成說習慣自己了。（A2-104-5）」小珍則因母親生病，父親要照顧長期生病的母親，而其他手足也因自己的問題很多，拒而遠之，於是家人似乎沒有能力給予小珍關愛，所以小珍覺得自己在家似乎是多餘的；而小穎覺得，雖然父母有提供充裕的生活照顧，但是在心裡一直感受不到父母的關愛，似乎父母過於自由的管教態度，反而讓覺得受到父母的忽略。

在自傷青少年成長過程中共同感受是「感覺不到關心」，然而追求歸屬感是人的基本需求；就像小愛越得不到父母的關注，就越將「得到父母的肯定」視為追尋的人生目標，而不斷對自我要求「他沒有肯定的時候，縱使外面多少給掌聲，我覺得對我而言還是很空虛的。（A2-102-2）」而小珍和李青則將自己歸屬的需求轉移到人際上，渴望從友誼中獲得歸屬感；小穎從父母那感受不到重視，所以將自己封閉起來，開始將家視為旅館，其實他們的內心都多麼渴望得到父母的關注。

5. 家庭暴力

Favazza 與 Conterio (1989)研究指出，童年遭遇虐待或家庭暴力是自傷的高危險群。在受訪者中，小珍的母親患有精神疾病，「我們也不知道什麼病，反正她前幾年就是因為，我也不知道怎麼搞的我只知道小時候她有一次突然，就是會突然暈倒，然後她起來的時候她會突然變了一個人這樣，然後就會瘋瘋顛顛的在那邊在那邊一邊哭一邊笑，然後就亂打就看到一些很奇怪的影像來罵人，說你怎麼帶朋友在家裡啊！就開始這樣一邊罵。（B2-016-2）」，母親的情緒常常極度不穩定，就像一顆不定時炸彈，小珍常無緣無故遭母親一頓責打，往往被母親打到遍體鱗傷。

在小珍有記憶以來，其他手足也一樣從小被母親打到大，所以手足間也學會用打架來處理彼此的衝突，「那時候我只知道小時候就看到大姐，姐姐他們在打



架，哥哥在那邊打我而已。(B1-164-1)」小珍對家充滿無助和無奈的感受，也發現，自己越來越無法控制情緒，而開始出現攻擊家人或對朋友發脾氣，如此更讓自己的處境更孤立無援。

在林杏真(2002)的量化研究中發現，自傷青少年對家庭事件所知覺的壓力顯著高於無自傷行為的青少年，訪談結果與此研究呼應。綜合研究發現：自傷青少年面臨的家庭困境分別為：關係疏離、與父母關係衝突、家庭氣氛不佳、受忽略及家庭暴力；尤其以關係疏離、家庭氣氛不佳及受忽略是五位受訪者對家的共同寫照。

(二) 人際困境

自傷青少年在人際中也充滿困境，所面臨的困境分別為渴望友誼、對人不信任、在人際中封閉、被同儕排斥、對感情態度隨便及性取向認同，分述如下：

1. 渴望友誼

本研究中，受訪的五位青少年。因與家人關係疏離，得不到父母的關注，缺乏歸屬感，所以開始將對愛的需求轉移到其他人際來獲得，他們特別的渴望友誼。

小愛在家裡感受到被忽略，因此很渴望從人際上獲得親密感，所以小愛很重視朋友，「因為我很喜歡大家一起去幹嘛，那種很好很好的感覺，就算我們不是親兄弟姐妹可是我們可以像那種感覺，然後不分你我所以大家好，我喜歡不分你我幹嘛，只要大家快樂就好了然後那種。(A1-047-8)」於是，當小愛一時在人際上遇到誤解時，會使她感到難以承受；小珍的家帶給她的盡是暴力後的傷痕，因此小珍也特別期待友誼可以帶給她快樂，「啊如果說在校外的話我就是，只能講在校外比較開心那，就是不用去想學校跟在家裡到底發生什麼事，就是屬於說在校外就是比較快樂這樣。(B1-190-2)」為了獲得友誼，她寧願多相信人，「對呀，就是剛開始啊就是看人家第一印象如果感覺還不錯的話，我就把他就是當做很很好很好透露的那感覺就是什麼話都跟他講就對了。(B1-172-3)」也因此讓自己常常陷入被利用及背叛的痛苦中；李青也面臨相同渴望友誼的議題，李青表示，朋友常覺得自己個性很怪異，所以自己交朋友也很困難，但是，沒有朋友會喪失生活唯一的樂趣。

2. 對人不信任

自傷青少年從家庭中逃離，渴望在人際上獲得歸屬感，卻也在人際上受了傷，於是她們開始對人產生懷疑。小愛在經歷被男友欺瞞的事件後，開始對人產生不



信任，小愛覺得人會改變，所以對人最好不要抱持太大的希望，「然後因為我自己本身身邊異性朋友蠻多的，所以讓人家讓我自己看不懂讓我覺得就是我很難相信，有這樣或許愛裡面本來就是那樣子了吧！只是看誰玩得比較好而這樣吧！（A1-028-3）」小珍則在經歷被朋友背叛後，開始思索自己的下場就是因為太容易相信人了；小雪則是在升上國中後，看盡同學為了課業而彼此競爭，相互鬥爭，「上國中之後就是大家就比較會互相利用。（C1-025-3）」，這也讓小雪覺得人很險惡、虛偽，開始在班上人際中退縮；小穎則是在國中階段表現太突出，而遭同學嫉妒，「然後，他們就是看老師真的是對我偏心，然後老師就是，就常講到我啊！就是跟他們講話的時候常講到我什麼的。（D2-116-4）」後來演變成在班上被人際孤立，這讓小穎覺得人性充滿嫉妒且缺乏正義感。這些自傷青少年都在人際關係受挫後，開始對人不信任。

3. 在人際中封閉

受訪之自傷青少年在人際上經歷了被利用、背叛、孤立及與人的關係改變後，開始對人不相信，也開始從人際中退縮，把自己封閉起來。小愛覺得別人似乎都很容易在關係中放手遠離，只留下自己的熱情，所以小愛開始與人保持距離；小珍和小穎則是不再從同儕中去渴望友誼，選擇中斷自己與外界的關係，而將自己的情緒和感受留給自己，從人際上封閉起來。

4. 被同儕排斥

在受訪自傷青少年中，小珍、李青和小穎都曾經遭遇過被同儕排斥和孤立的經驗，當他們在家庭和人際中都孤立無援時，最易走上自傷一途。

小珍因被朋友背叛，而陷入被全班排斥的困境；小穎則因獲得老師太多的關注，讓同學嫉妒而引發同學的孤立；小珍和小穎在面臨同學的孤立困境時，還會同時遭遇同學的口語挑釁，讓她們在學校生活的情緒上極度不穩定，同時同學的排擠還會出現骨牌效應，讓她們在班上的人際完全被孤立。人際的孤立造成她們心理很大的傷害，過程中不僅要舔舐自己的舊傷口，還要遭遇無預警的攻擊，這讓她們的心變得非常的脆弱。

5. 對感情態度隨便

小愛和小雪都曾經在感情路上受傷。小愛的男友利用與小愛交往來接近另一個女生，這讓小愛覺得似乎男性都不可靠；小雪則在經歷了一段深刻的愛情後，開始獨自面對男友離去的失落悲傷，讓原本就在人際上孤單的小雪更顯得



孤寂，小雪開始覺得似乎一個自己如此依賴的人都會遠離，更何況是其他人呢？所以小雪開始嘗試很多短暫的愛情，「反正那時候好像是隨便玩玩的而已。(C1-048-8)」

6. 性取向認同

在林本蕙(2003)針對同志性認同形成的研究裡發現，通常在性認同過程中，往往會感到害怕或焦慮，也曾經因此而遠離人群或感到人際困擾。性取向認同的議題也出現在李青的生活中。李青表示，似乎認識他的朋友甚至老師，都會懷疑李青是否是同性戀，但是李青自己卻不太確定，「不知道耶！我就，國中就有那種習慣很喜歡趴別人哪，就是很喜歡很喜歡男的哦！(E1-256-1)」，但李青覺得尚未確定自己性取向前，用「喜歡」的字眼比較保險。

在林杏真(2002)的量化研究中也發現，社會支持對青少年自傷行為的影響力最大，而 Rudd(1993)研究發現，自傷青少年通常是人際疏離的、孤立的人，較缺乏社會支持系統，並對社會支持感到不滿意。其研究結果與本研究所發現自傷青少年的人際困境結果相似，可見自傷青少年渴望在『關係上』獲得了解、接納和關心。

(三) 學校困境

在學校困境部分，受訪者認為，課業壓力大及老師管教態度嚴格是其在學校所遭遇的困境，分述如下：

1. 課業壓力大

在陳毓文(2001a)及林杏真(2002)的研究中都發現，自傷青少年對自己的學業表現較不滿意。受訪者都是國、高中的青少年，他們都將要面臨升學考試，所以課業壓力也是他們生活壓力的一大部分。

2. 老師管教態度嚴格

老師是學生在校的重要他人，小雪原本在 B 段班適應的還不錯，但在導師不斷曉以大義後，小雪決定轉到 A 段班來，A 段班的生活開始變成小雪的生活壓力，當小雪無法滿足老師要求時，就會受到體罰，這讓原本個性退縮的小雪更害怕，小雪覺得自己是因害怕被體罰才唸書的。

在本研究中發現，自傷青少年在家庭、人際和學校，三方面都面臨生活困境，當自己沒有足夠能力去解決，也得不到社會支持時，所以利用自傷來因應生活困境。尤其這些受訪者從小就與家人關係不佳，而形成疏離狀態，到了青少年期又面臨人際上的困擾，導致他們在生活中陷入孤立無援的困境。研究者更進而發現，

這些困境的形成原因大多與「關係」有關。

二、青少年自傷導火線之分析討論

從受訪者的訪談中了解，生活的困境是潛藏在他們生活的危機中，這些困境已造成他們高度的挫折、無奈及無助等感受，自傷行為往往是一觸即發的。依五位受訪青少年之自傷經驗中，其引發自傷行為的導火線分析討論如下：

（一）與家人發生衝突

雖然受訪者與家人之間的關係都較為疏離，但是引燃她們自傷的導火線上卻也與家人發生衝突有關。小雪、小珍常常是在與母親衝突後，因為無法與母親溝通，而在百口莫辯之下覺得反正自己也沒有其他的辦法，所以在充滿無奈和生氣的情緒下，任由母親打罵，「因為像反正他們要打要罵就讓他們去罵，反正我不會還手，反正我就割啊！(C1-148-5)」家庭的問題常常無法一朝一夕改善，所以自傷常常變成她們因應家庭問題的方法之一。

（二）人際紛爭

在五位受訪者中，有四位自傷青少年引燃自傷的導火線是人際因素，當青少年在面臨家庭困境後，常常將自己的希望轉向人際，所以他們都很渴望友誼，如果人際上又面臨困境，會讓他們在內心極度無助之下，引燃自傷的行為。

在小愛的自傷經驗中，令其印象最深刻的是因為朋友，小愛很重視朋友，又被朋友誤會自己變心，這讓小愛承受很大壓力，所以引燃小愛自傷的行為；小珍和小穎則同樣在班級中被同儕排斥，造成在人際上的孤立，所以她們都是在面臨被同學言語挑釁或捉弄下，利用自傷來宣洩心中的不滿情緒，「然後就越割的時候因為他們又開始就因為他們罵我時候，然後就越割越大力這樣。(B1-065-3)」李青則是因為同學的故意疏離，於是用盡方法要與同學和好，而自傷就是其中一種引起同學注意的方法，「就是因為他不理我，我才會那麼做，才發現他不理我反而引起我的注意這樣。(E1-108-1)」李青試圖利用自傷來讓同學回心轉意。林杏真(民91)從受訪自傷青少年中，發現其引發自傷的人際因素以同儕爭執為主，此發現與本研究的結果不盡相同，本研究發現自傷青少年在人際上，多以被同儕孤立、排斥及捉弄，內心感受到無助和憤怒情緒才引發自傷行為。

（三）感情失落

小愛和小雪都曾經因為和男友分手而自傷。小愛覺得自己的情感被利用了而感到非常難過，所以藉由自傷宣洩自己的情緒，也警惕自己不要再那麼容易相信

別人。小雪則是經歷一段深刻的感情之後自傷的，原本小雪很倚賴男友對其生活上的細心呵護，分手後開始獨自面對情傷帶來的失落悲傷，身旁又缺乏人際支持，只好選擇自傷來降低心裡的痛。

陳毓文(2001a)的研究結果中也發現，當家庭問題與感情困擾同時發生時，更容易引發青少年自傷，或許對與家人關係疏離的自傷青少年而言，與異性感情的依附是他們生活困境中唯一可依賴的資源，如果感情上又再度面臨失落，則會使他們唯一之社會支持潰堤，而陷入更孤立無援之境地。

(四) 好奇、模仿

本研究受訪者中，小愛、小珍及小穎在自己尚未有自傷經驗前，就曾經看過別人自傷。小珍的第一次自傷經驗是因看朋友自傷時覺得好玩、好奇，所以自己在一旁學習、模仿，「對呀！就開始去看他為什麼要割，我就站在那邊也在那邊劃(B1-058-5)」。而小穎在學校看過同學自傷，該同學表示，如果心情不好時自傷不會感到疼痛。於是，小穎也因為好玩而在家裡嘗試自傷。小愛則是曾經和同學因為上課無聊而相偕一起自傷，還幫彼此消毒刀片，過程中，兩人的心情還很愉快。所以有些自傷青少年的第一次自傷經驗是因為模仿而引燃，如果班級中有相似經驗者，很容易相偕一起自傷。

(五) 課業壓力

國、高中階段因為要面臨聯考，此階段的青少年知覺到課業壓力也很大。小愛覺得課業似乎不是其自傷之導火線，但在考試期間比較容易出現自傷的念頭，課業壓力似乎持續醞釀成生活壓力的一部分。小雪也曾經因課業壓力而自傷，但如果課業壓力又伴隨其他生活事件，最容易引燃小雪的自傷行為。小穎則是考上明星高中後，讀得很辛苦，又加上常常要參與科展比賽，在那段時間自傷頻率非常頻繁。在研究中發現，課業壓力雖然較少直接引發自傷行為，但卻是潛藏在青少年生活中，引發自傷的重要因素。

(六) 生活挫折

Haines 與 William (1997) 把自傷行為視為對壓力及挫折的低忍受力所發展出不適應的解決問題之方法。在受訪者中，小雪除了家庭因素和感情困擾之外，生活上的挫折事件也很容易引燃自傷行為，例如錢被偷、出車禍等事件，都讓小雪覺得自己很倒楣，生活很不如意，所以只好藉由自傷來因應，「然後就是遇到困難壓力然後就會割了。(C1-195-4)」



本研究五位受訪者在描述自傷導火線時，都覺得有些事件只是自傷前的情緒引爆點，除此，同時都還會有很多的生活事件造成他們壓力。所以影響自傷的因素似乎是很多方面的，如果同時把家庭、人際、感情及課業等因素混雜所引燃之自傷行為，其自傷的程度就會較為嚴重。

三、引發自傷行為

身處困境中的青少年，當又面臨壓力事件時，往往引發強烈的情緒反應，促使他們使用自傷行為來宣洩情緒或因應壓力。他們在自傷前感受到壓力事件引發的感受，情緒上會很激動、極度傷心、難過、憤怒、低落及煩躁，「像把那種氣都發完這樣很奮力這樣很激動那樣時候。(A1-036-3)」；「然後我就會很衝動，然後我就開始割。(C1-149-3)」生理上呈現心痛、胸悶、哭泣、呼吸困難及握拳等狀態，「然後有時候會心痛。(A2-043-1)」；「那時候心臟就會很痛吧！(C1-151-2)」；想法上，希望快速宣洩情緒、希望問題得到解決及思考混亂等，於是開始進行自傷行為。

經由訪談得知，青少年自傷行為所使用工具大多以美工刀和小刀為主，其原因是這些工具具便利性，「其實沒什麼意義啊！會一直用是因為，美工刀很好拿，呵！(D1-219-1)」受訪者之自傷行為往往採取割傷手臂、手腕、干預傷口癒合及刺手指等方式，而自傷程度不一。他們第一次自傷經驗往往會出現「先劃劃看」、「先割輕一點」等思考，所以第一次自傷程度都較輕微。自傷後發現，其實並不會很痛，於是在往後的自傷中，自傷的程度慢慢加重，「第二次，好像是割這手這裡吧！就一刀一刀的這樣子，左右手都有割，就這樣一刀一刀一直劃一直劃，兩隻手都有。(B1-073-1)」如果同時混雜家庭、人際、感情及課業等因素引燃之自傷行為，往往因情緒狀態較激動，而引發較嚴重的自傷行為，「對…然後之後到高中之後，然後就是可能是打擊或衝擊比較大的時候，我就會這樣子。就會比較…可能那一道劃下去，的時候就會比較重。(A2-021-2)」在自傷過程中，他們很清楚知道自己並不是想死，只想藉由自傷來達到情緒宣洩、問題解決等意圖。

四、自傷後情緒受到轉化

從訪談中了解，受訪者在自傷歷程中，其自傷前的情緒感受、生理反應及認知思考會在自傷後產生很大的轉化。自傷後的情緒轉變成平靜、快樂、舒服、興奮等感受，「因為你一劃下去的時候，在那邊看到它的樣子，就覺得看它那樣子流

血，好像自己會比較舒坦一點。(A2-044-2)」；「就喜歡讓自己流血，會覺得心裡會比較平靜一下那種感覺。(B2-050-3)」；「興奮感，有那種感覺，好奇怪(割手之後)。(E1-226-1)」而生理上，原本緊繃的身體會因自傷後而逐漸放鬆了，原本悲傷的啜泣，開始轉為輕微的哭泣，「反正就是比較不會那麼衝動，因為就因為那時候哭一哭之後很累，然後就睡著了。(C2-020-1)」；思考上感受到終於發洩了，「對呀！因為想說心裡終於發洩了，對呀！(B1-095-2)」，很快就發洩了、看得較開，且不再去想之前不愉快的事件等；從訪談中研究者發現，受訪者從導火線事件中所產生的負向感受，在自傷後感受轉化了，因此，這些自傷行為具情緒轉化的功能。從這些受訪者的自傷歷史中得知，他們的自傷行為往往不止一次，大部分都已形成習慣性的自傷，「就是只是想到要發洩的時候就不由自主就會開始這樣一直刮一直刮一直刮這樣。(B1-115-2)」或許這些功能正是導致青少年不斷自傷的原因。

五、青少年自傷經驗主觀詮釋之分析

從訪談中更進一步發現，每個受訪者對自傷行為的詮釋不盡相同，甚至同一位受訪者對每次的自傷之主觀詮釋都有些差異；因此，既然自傷經驗的個別差異性如此大，當想要輔導自傷青少年時，首要對其自傷行為的發展歷程深入了解。以下呈現五位受訪青少年對於自傷經驗的回顧，並探討他們如何為自傷經驗做詮釋，以了解自傷行為對青少年的意義及主觀感受。

(一) 宣洩情緒

五位自傷青少年在談及自傷的主觀感受時，都覺得自傷只是一種情緒宣洩的方法而已，就像是有些人心情不好就去運動打球來宣洩一樣，只是他們選擇讓自己的身體受傷，或許自傷的方法不是大家認同的，自傷的確讓他們在情緒很激動之下能快速、有效得到宣洩。

受訪者都覺得，自傷前，他們往往都在激動、難過、生氣、煩躁的情緒下，希望有一種方法能讓情緒快速得到抒解，所以藉由不斷的自傷可以讓情緒宣洩出來，「發洩，我覺得我把體內那種那種激動情緒然後藉由手然後這樣一直劃一直劃。(A1-036-1)」；「所以就是情緒出不來，然後就是傷害自己。(D1-200-4)」小珍表示當自己情緒極度不穩定時，想宣洩情緒但不知道有其他的方法可用時，就會想到自傷，「就像我覺得有沒有罵，我都還是會去發洩一下心裡那種不爽吧！就這樣一直劃一直劃對。(B1-080-1)」當看到血流出來時，才代表心裡的不滿、

憤怒也宣洩了。本研究中，五位受訪者都覺得產生自傷行為是因為找不到其他方法來協助，因為他們常常處在人際孤立的處境，沒有朋友可以訴說，所以才會不斷藉由自傷來宣洩情緒。

自傷的方法容易進行，也是自傷容易復發的因素之一。小雪、小愛、李青和小穎都隨身帶著刀片或美工刀，所以當情緒不穩定時，很容易拿得到自傷的工具，更讓他們將自傷變成一種習慣，「因為我都有隨身攜帶刀片，然後刀子，我因為我很喜歡買刀吧，我早就習慣然後擺著，然後真的要嗎？(A2-082-2)」而且受訪者會覺得，自傷是一種很快可以宣洩情緒的方法，情緒在自傷的剎那間就會得到宣洩的效果，而且宣洩後，情緒會從自傷前的不穩定狀態，快速變得異常平靜、舒緩、放鬆及穩定等，所以這也是導致自傷行為不斷復發的因素之一。

(二) 轉移作用

自傷青少年將自傷行為視為情緒宣洩的方法時，在自傷過程中對痛並無太大知覺，他們會覺得在自傷前因為情緒都很激動，如果不快速宣洩掉，心中充滿激動情緒會引發心痛的感覺，所以在情緒激動下，受訪者都不太能感受到自傷所引發身體的痛，「可是就是那有一點空白，可是我就是那樣一直看著、一直看著，我覺得看他這樣滴下來吧！就是好像覺得很專注在那裡就這樣什麼都不想想。(A2-037-4)」小雪覺得心痛的感覺很難表達，所以自傷時身體的疼痛或許可以轉移一些心痛的感覺；小愛和小穎表示自傷所引發身體的痛比不上心痛的感覺，所以寧願選擇自傷來降低心痛的感受，「那覺得手很痛很痛，就覺得好像可以分擔你心理那一種痛那種感覺。(A2-040-5)」，所以自傷所引發的疼痛感具有轉移作用。

(三) 自虐

對自傷行為的主觀感受而言，小愛和小珍覺得有時候藉由自傷來達到自虐的目的，這是國內文獻並未出現過的。小愛覺得有時候藉由不斷的重覆自傷行為，可以用來測試自己對痛的忍受力，小愛覺得自己似乎在自虐，小珍也覺得自傷就像是一種虐待自己的方法「(K2-049 就是這個行為很快會想到的是什麼？)自虐。(A2-049-1)」。

(四) 引起別人關心

研究中顯示，受訪者李青在自傷的前幾天就會向同學預告，李青表示對同學預告自傷是因為不想讓他們擔心，有時候只是表達自己的想法，並不會真正採取自傷的行為，而同學覺得李青自傷是為了想引起別人的關心、注意，所以漸漸同



學對於李青表達要自傷時都習以為常，而李青也覺得自己有時候想藉由自傷來引起同學注意，或希望能引發同學幫其解決問題，當李青的意圖是為了引起同學注意時，在自傷的程度上就會顯得較輕微，「說不定因為有時候真的說一說也不想做這樣，說出去有時候就不會做了，所以說出去再做代表真的，就滿嚴重的。(E1-138-3)」；「而且我知道我割了那種我絕對不會不會想死(E2-221-2)」。小愛在回想自己的自傷經驗時，也曾經覺得自己藉由自傷來獲得別人的關注，「引起別人，對我那時候因為我就原本想說是不是有這個成分在，可是自己不願意去面對。(A2-071-1)」然而在自傷後如能獲得別人的關注，則容易重複此一行為，以再次獲利。

(五) 警惕自己

小愛清楚記得每一次自傷的原因，而這些傷痕就是為了提醒自己而劃的，表示不可以再犯相同的錯誤，對自我期許很高，所以就藉由不斷自傷來警惕自己，「說不上那種感覺就是有時候是那種反正它覺得有點警惕自己或告訴自己。(A2-053-4)」。在林杏真(2002)的研究也有相同發現，尤其是性格壓抑的自傷青少年更容易利用自傷來警惕自己。

(六) 得到自我控制感

在小愛的成長過程，因為父母都較重視姐姐，相對於小愛因為表現不如姐姐突出，只能聽從別人的決定，所以當小愛在選擇自傷時，會讓自己覺得較有控制感，自傷行為變成小愛自我決定的實踐方法之一，「對我覺得就屬於我自己我就是這樣子去做，而感覺說我自己能決定的事情太少了，那我覺得我可以決定的我也那樣。(A2-116-1)」。如同 Himber(1994)的研究發現，自傷行為者因為成長過程中受到忽視或無法在情感上得到他人的支持，而認為永遠都得不到重要他人的資源，所以學習去依賴自己的資源，當遭遇挫折或覺得孤寂時就會產生傷害行為，並將自傷視為自我能控制的資源。

(七) 控制情緒

選擇自傷除了宣洩情緒之外，小珍覺得還可以控制情緒。有時候同學為了刺激小珍會出現口語挑釁或捉弄的行為，小珍為了不讓同學的企圖得逞，就會利用自傷來控制自己不讓情緒爆發，也忍住在眼眶中打轉的淚水，「就開始說去刻意去讓我提到就對了，然後就故意裝做什麼都不在意那種表情，那時候我就一直快哭了，我就一直想辦法要忍住，就刮了。(B2-042-3)」



（八）好玩

對於自傷的主觀詮釋中，有一部分是因為好玩而自傷。小愛曾經和同學因為上課無聊，兩人突然一時興起覺得好玩而在課堂上自傷，當小愛回想起這個經驗時，還覺得很有趣；小穎則是看了同學自傷後，回家興起想要試試看的念頭，覺得自己只是出於好奇、好玩罷了，而自傷後也覺得還好，並未感受到很痛的感覺；小珍和李青則常常是因為在課堂上聽不懂老師的上課內容而覺得煩悶，所以覺得既然聽不懂那就藉由自傷來消磨時間好了，「就是只是這樣隨便刮一刮看會變怎樣，結果就變變疤了。(B1-098-1)」；「有時候純粹只是好玩吧！對呀！想留幾刀是好玩說，也不多。(E2-038-2)」而過程中也覺得好玩；小珍甚至會想試試看不同的自傷方式會產生什麼樣的後果。

（九）達到精神死亡

本研究中，李青對自傷給予另一個詮釋，他認為有時候利用自傷是為了達到精神上的死亡，所以自傷的程度不會太嚴重，只要能達到自我滿足即可，「就是有形式上你感覺你就算你做到精神上的死亡就可以。(E1-232-2)」；「對呀！精神精神上你就已做很大的動作了，然後其實就有點皮肉傷這樣。(E1-233-1)」在文獻上並未發現利用自傷來達到精神死亡的意圖，而李青的自傷似乎是一個象徵性的動作，是一種表達精神上死亡的儀式。

從研究結果中發現，自傷青少年對於行為的主觀詮釋非常多元，這也讓研究者省思到自傷議題個別差異性大，無法完全以量化研究的變項中去加以了解。本研究中，受訪者之自傷經驗都不止一次，且受訪者在主觀上都認為自己是習慣性的自傷，這些身體上的傷痕對他們而言已不算什麼，重要的是在生活困境中，自傷行為對他們而言是具有『功能性』的，因此，在了解習慣性的自傷行為時，除了從自傷的背景因素去探討自傷的歷程發展，自傷所帶來的功能性也是不可忽視，如此可更貼近自傷青少年的主觀世界。

肆、結論與建議

一、結論

依據訪談資料與分析結果，研究者歸納出青少年自傷經驗之發展歷程，並了解青少年在自傷前其生活經驗包括：家庭、人際及學校皆充滿困境，這些困境都



是影響他們開始自傷的因素，而自傷的原因往往只是導火線，並且自傷對青少年來說都具有其主觀的意義和感受。然而，每位受訪者所呈現的資料都具獨特性，在此，綜合本研究受訪者自傷經驗的發展歷程特徵，歸納出青少年自傷經驗的發展歷程，包括「生活困境」、「自傷導火線」、「引發自傷行為」、「情緒轉化」、「自傷後的詮釋」五個階段，而自傷青少年在自傷後的情緒受到轉化及主觀詮釋會引發「習慣性的自傷行為」，而形成自傷行為不斷復發之循環模式。

二、建議

依據研究過程、結果與心得，研究者對諮商輔導工作者以及未來相關研究提出以下之建議：

（一）對自傷青少年諮商輔導之建議

1. 重視青少年自傷問題：本研究在收集資料過程中發現，校園青少年自傷行為事件發生越來越普遍，且大多數的自傷都發生不只一次，甚至是習慣性自傷。本研究發現，自傷青少年在家庭、人際及學校生活皆面臨困境，所以就系統觀點而言，家庭及學校需要一起共同協助自傷青少年。學校教師及家長要敏覺學生之自傷問題，首先可利用「賴氏人格量表」、「自我傷害行為量表」等量表篩選出抑鬱性高及有自傷傾向的青少年，而定期給予關心或進行個別諮商，可以達到早期治療的效果。而家長部分，平日要關心孩子的情緒感受，更勝於對課業的要求，才會讓孩子感受到父母的關愛；再者，研究者在訪談過程中發現，受訪者雖然手臂上佈滿新舊傷痕，但受訪者的父母大多對於孩子自傷並不知情，所以要多注意孩子身體上的傷痕，並了解傷痕的來源。
2. 了解自傷青少年其面臨的系統環境：從研究中發現，每一個自傷青少年其生活經驗都是非常獨特的。自傷青少年在環境所面臨的困境包括：家庭、人際及學校，所以當輔導老師對自傷青少年進行關心時，除了收集自傷經驗外，也要了解青少年的生活經驗，以歸納出其生活困境，再協助其發展因應挫折之能力及建立其社會支持系統，如鼓勵其參與社團及班級活動、學習社交技巧等。從系統觀點而言，當系統改變時，才可以有效協助青少年提升生活適應能力。
3. 自傷青少年行為評估：根據研究發現，青少年自傷都是具體而明確的行為，所以在介入處理時，應先對青少年自傷行為作綜合評估，自傷行為評估面

向包括：目前青少年生活困境、就醫史、自傷歷史、頻率、方式、導火線及發生後果、行為主觀意義及功能、家庭互動、人際互動模式、社會支持度等，評估人員也要觀察自傷青少年的精神症狀，以評估是否需要進一步轉介至精神科，提供精神醫療的協助。

4. 重視自傷青少年轉介精神科問題：專業人員在協助自傷青少年時敏覺自傷問題與精神疾患的關係，如有必要時協助青少年轉介至精神科，才能提供更適切的治療。當輔導人員對自傷青少年進行精神科轉介時，第一次可由輔導老師先詢問其就醫細節，並偕同家長一起陪同青少年就診，了解醫師對青少年的診斷及注意事項，當青少年需要長期就醫時，輔導人員仍需定期追蹤個案就診狀況，以提供青少年在學校環境的協助。
5. 自傷青少年處遇方針：根據研究發現及研究者本身之實務經驗，試擬出針對自傷青少年學校輔導介入的方法，以給予自傷青少年於諮商輔導上的協助。以下就個別諮商、團體諮商、班級輔導及親職教育等四種介入方式，提出處遇方針。此四種方式可由學校輔導人員來進行介入處理，而導師亦可利用班級輔導及親職教育等方法來進行。個別諮商：在面對自傷青少年時，透過個別諮商，往往會給予其高度安全感，且藉由個別晤談才能完整了解青少年自傷經驗發展歷程，以作為綜合判斷，擬定介入處理的策略。除此，並藉由個別諮商給予青少年情緒上的宣洩與支持；再以團隊合作方式，邀請家長、導師、輔導老師一起提供自傷青少年協助。團體諮商：自傷青少年在人際互動上都較疏離，藉由團體諮商可提供青少年學習社交技巧、問題解決技巧、因應壓力技巧及發展出支持性之團體。班級輔導：本研究發現，自傷青少年的人際關係疏離，往往在班上也曾經歷過被同儕排斥之經驗，於是藉由班級輔導，可增進同儕相互接納及支持。班級輔導進行之內容可包含情緒管理、人際溝通、兩性交往、增進班級凝聚力、同理心、自我認同等主題。親職教育：自傷青少年的家庭經驗多為負向，如與父母關係疏離、衝突及受忽略，所以學校輔導人員需要針對家長施以親職教育，而親職教育的重點為討論適當之管教態度、學習如何與孩子互動、傾聽孩子的聲音、學習如何讓孩子感受到被重視等議題。

（二）對未來研究之建議

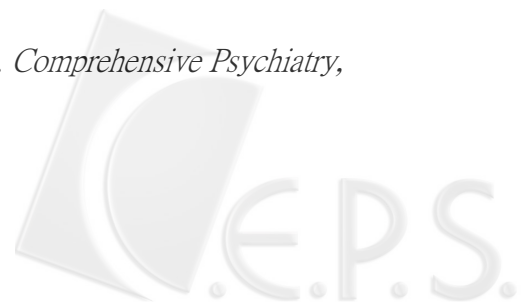
在研究青少年自傷經驗相關議題時，可增加自傷青少年其人格特質議題之探



討，進一步了解其歸因方式，是否影響青少年發生自傷行為。本研究中，有兩位受訪者已有一年未出現自傷行為，且其中一位已願意停止自傷。在未來研究上，自傷青少年的復原歷程是一個可以後續研究的主題。

參考文獻

- 李明濱(2001)。**實用精神醫學**。台北：國立台灣大學醫學院。
- 吳芝儀(1999)。諮商研究的方法與現況。**教育學研究方法論**。高雄：麗文出版社。
- 林杏貞(2002)。**自傷青少年生活壓力、社會支持與自我強度的發展及其關係研究**。國立台灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文。
- 林本蕙(2003)。**高中生男同志認同歷程之研究**。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文。
- 唐子俊、郭敏慧譯(2002)。**自我傷害的評估與治療**。五南出版社。
- 教育部(1995)。**校園自我傷害防治處理手冊**。教育部。
- 陳毓文(2001a)。他們想說什麼？青少年自傷行為之初探。**社會政策與社會工作學刊**，4(2)，頁 127-177。
- 陳毓文(2001b)。**青少年自傷行為分析及其因應對策**。台北：行政院青年輔導委員會。
- 許文耀、吳英璋(1995)。「**自殺行為徵兆評估量表**」編制計劃。台北：教育部訓育委員會。
- 許文耀、林宜旻(1999)。自殺危險性發生模式驗證。**中華心理學刊**，41(1)，頁 87-108。
- Favazza, A. R. (1989). Why patients mutilate themselves. *Hospital Community Psychiatry*, 40, 137-145.
- Favazza, A. R. (1996). *Bodies under siege : Self-mutilation and body modification in culture and psychiatry (2th ed.)*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Favazza, A. R. & Conterio, K. (1989). Female habitual self-mutilators. *Acta Psychiatry Scand*, 79, 283-289.
- Favazza, A. R. & Rosenthal, R. (1993). Diagnostic issues in self-mutilation. *Hospital Community Psychiatry*, 44, 134-140.
- Feldman, M. D(1988).The challenge of self-mutilaion: A review. *Comprehensive Psychiatry*,



- 29(3), 252-269.
- Fulwiler, C., Forbes, C., & Santangelo, S. L. (1997). Self-mutilation and suicide attempt: Distinguishing feature in prisoners. *American Journal of Psychiatry Law*, 25, 69-77.
- Haines, J., & Williams, C. L. (1997). Coping and problem solving of self-mutilators. *Journal of Clinical Psychology*, 53(2), 177-186.
- Hawton, K. & Fagg, J. (1992). Deliberate self-poisoning and self injury in adolescents: A study of characteristics and trends in Oxford, 1976-1989. *British Journal of Psychiatry*, 161, 816-823.
- Reder, P., Luccey, C. & Fredman, G. (1991). The challenge of deliberate self-harm by young adolescents. *Journal of Adolescence*, 14, 135-148.
- Rosen, P. M., Walsh, B. W. & Rode, S. A. (1990). Interpersonal loss and self-mutilation. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 20, 177-184.
- Rudd, D. (1993). Social support and suicide. *Psychological Reports*, 72, 201-202.
- Walsh, B. & Rosen, P. M. (1988). *Self-mutilation: Theory, research and treatment*. New York: Guilford.
- Yaryura-Tobias, J. A., Neziroglu, F. A. & Kaplan, S. (1995). Self-mutilation, anorexia, and dysmenorrhea in obsessive-compulsive disorder. *International Journal of Eating Disorders*, 17, 33-38.
- Zila, L. M. & Kiselica, M. S. (2001). Understanding and counseling self-mutilation in female adolescents and young adults. *Journal of Counseling & Development*, 79, 46-53.



An Analysis of the Developmental Process of Adolescents' Self-injurious Experiences – A Example of Five Cases

Ya-Ling Huang

Miao-Jung Lin

Abstract

The purpose of the research is to explore the developmental process of adolescents' self-injurious experiences and to realize their living predicaments and relevant influential factors from the experiences. It is hoped to be reference for consultants and counselors.

The self-injurious behaviors defined in the research are the behaviors from individuals' consciousness and direct injury to the body, but their intention is not to cause a consequence of death. Data are collected from in-depth interviews conducted with 5 adolescents who have had self-injurious experiences in this study. The results show that there are five stages included in the developmental process of adolescents' self-injurious experiences. They are "living predicaments", "fuses of self-injury", "triggers for self-injurious behaviors", "positive perception after self-injury", and "interpretation after self-injury". The positive perception after self-injury and subjective interpretation would lead to "habitual self-injurious behaviors". Therefore, they become a circular pattern of adolescents' self-injurious behaviors.

Based on the findings, implications for practice and further research were addressed as well.

Key words: self-injurious behaviors 、 the developmental process of self-injurious experiences 、 qualitative research.



本文章已註冊DOI數位物件識別碼

▶ 督導中重要事件內涵之分析研究

Analysis of Critical Incidents in the Supervision

doi:10.6308/JCG.12.02

諮商輔導學報：高師輔導所刊, (12), 2005

Journal of Counseling & Guidance, (12), 2005

作者/Author：鄭如安(Ju- An Cheng);廖鳳池(Feng-Tsu Liao)

頁數/Page：35-70

出版日期/Publication Date：2005/06

引用本篇文獻時，請提供DOI資訊，並透過DOI永久網址取得最正確的書目資訊。

To cite this Article, please include the DOI name in your reference data.

請使用本篇文獻DOI永久網址進行連結:

To link to this Article:

<http://dx.doi.org/10.6308/JCG.12.02>



DOI Enhanced

DOI是數位物件識別碼（Digital Object Identifier, DOI）的簡稱，是這篇文章在網路上的唯一識別碼，用於永久連結及引用該篇文章。

若想得知更多DOI使用資訊，

請參考 <http://doi.airiti.com>

For more information,

Please see: <http://doi.airiti.com>

請往下捲動至下一頁，開始閱讀本篇文獻

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE



國立高雄師範大學輔導與諮商研究所
諮商輔導學報－高師輔導所刊
民 94，12 期，35-70 頁

督導中重要事件內涵之分析研究

鄭如安

廖鳳池

國立高雄師範大學

國立高雄師範大學

輔導與諮商研究所博士班

輔導與諮商研究所副教授

本研究主要是探討督導中，受督導者所感受到的重要事件及其內涵，主要是採重要事件報導法設計，來收集受督導者在督導過程中感受到的重要事件，然後以內容分析法來分析。研究結果共收集 111 個重要事件，依其內容可分成 14 類不同的重要事件，再依受督導者的感受反應，分成普遍性的正向事件、普通型的正向事件、未定型事件和典型負向事件等四種不同影響程度的重要事件。研究者同時也探討這 14 類重要事件想法、感受等內涵，最後並根據上述發現，提出建議。

關鍵字：重要事件、督導



壹、緒論

督導的實務研究不僅對於督導制度之健全扮演重要角色，也對督導要成爲一個科學的、有系統的學門有重要影響，因爲科學化的過程要仰賴不斷進行的研究結果來發現、修正和驗證原有的理論、構念和假設。所以，督導要成爲一個科學的理論和能與實務結合的學問，就必須不斷的做研究。

黃政昌（民 86）調查國內 86 年以前已發表有關諮商督導的文獻發現：大部分的諮商督導研究仍然以介紹技術訓練模式或理論的探討偏多，實徵研究則有七篇（王文秀，民 83；王智弘，民 81；吳秀碧，民 81；施香如，民 85；梁翠梅，民 85；蘇美機，民 81）。黃政昌（民 86）並將此七篇實證研究歸類爲「督導模式驗證性研究」、「督導歷程的分析研究」、及「諮商機構的督導現況研究」等三類加以說明。筆者利用中華民國期刊論文索引影像系統，搜尋從 86 年到 91 年的相關文獻，發現有關督導的報告比黃政昌（民 86）的調查增加了 52 篇，其中有關實證研究的部分增加 9 篇，其中多集中在國立高雄師範大學民國 91 年辦的學術研討會中所發表的文章。就這 9 篇的分類大致和前述的分類相同，其中有關督導歷程的研究就有 5 篇，因此有關督導歷程的研究有明顯增加的趨勢。

從督導報告的內容和主題來分析，也發現有關督導研究逐漸走向實務的探討，而且從量的研究走向更精緻探討督導相關因子的質化研究，且歷程研究有增加的趨勢，其研究的偏向是以受督導者的經驗和知覺爲研究向度爲主（王文秀，民 87；許韶玲，民 90；施香如，民 91；許韶玲，民 91；孫幸慈，民 91）。

督導的過程不是一成不變的，督導者在不同的督導時間點，即使面對類似的事件，也可能會有不同的督導目標和方式，這說明督導者每一個介入時間的決定、督導的方式、內容...等，都有其意義，受督導者在每次督導過程中，某一段有意義的督導談話的互動過程，會經驗到轉換、頓悟、支持或焦慮、受傷...等的感受，這樣的一個互動過程就是督導過程中的一個重要事件(Gray, Ladany, Walker & Ancis, 1996)。重要事件可以以受督導者的感受，簡單的分成有助益的和無助益的重要事件。但在督導實務中可以發現，每一個事件對不同的受督導者的影響不盡相同，因此有關重要事件的內涵與分類，不能僅以簡單的二分法分成有助益事件和無助益事件，而是根據多位受督導者主觀感受的一致性程度來區分，例如 Gray 等人（1996）就將無助益事件對受督導者影響的程度，分成普遍性（general）的反應、



典型的(typical)反應和未定型(variant)的反應三類。在本研究中是以重要事件報導，收集受督導者主觀感受的重要事件。重要事件的分類參酌 Gray 等人（1996）和 Worthen & Mcneill(1996)的方式，故本研究同時包括有助益和無助益的重要事件的探討，在重要事件對受督導者影響程度的分類上，區分為普遍性的正向事件、普通型的正向事件、未定型事件和典型負向事件等四類，至於分類的過程和標準，詳述於研究方法。

臨床督導上的重要事件，及其在整個督導脈絡中所代表的意義，對督導實務應有相當的幫助。甚至有些學者認為對無助益事件的研究更甚於有助益事件的研究，因為讓督導者瞭解哪些作為是無用的，甚至是有害的，然後能進一步的做修正和調整，如此則更能有效提升督導效果（Gray et al., 1996）。下面就列舉有關這兩類重要事件的研究。

一、無助益事件之研究

Gray 等人（1996）透過訪談 13 位受督導者的主觀感受，分析督導過程中無助益事件對受督導者的影響，整個研究共收集到 10 類的無助益事件，因為每一事件對不同的受督導者的影響不盡相同。Gray 等人（1996）再根據 13 位受督導者的感受一致性程度來做分類，若 13 位受督導者的感受都是相同一致的事件，則此類無助益事件所產生的影響稱為普遍性（general）的反應，若是 7-12 位受訪者有一致的看法則稱為典型的(typical)反應，若是 3-6 位的則稱為未定型(variant)的反應。筆者在此僅將此研究的重要發現說明如下：

- （一）無助益事件中的「督導者不瞭解受督導者的想法感受」、「督導者沒同理心」和「督導者並沒有專心投入」是最讓受督導者感受到有負向影響的典型反應。
- （二）面對無助益事件時，「受督導者會有負面的想法」是普遍性的反應，也就是說當受督導者感受到有反效力事件時，都會有負向的想法產生。例如會覺得自己是無能力的、諮商專業是沒有價值的、從來就沒有達到督導者的期待：有些受督導者會想說再也不要找這位督導者督導、有些受督導者會覺得督導者威脅他。
- （三）面對無助益事件時的情緒感受，受督導者覺得不舒服、沒有安全感和煩躁等感受則是典型反應。有些受督導者會有挫折、焦慮、焦慮等情緒感受，是屬於未定型的反應。



(四) 無助益事件對督導關係的影響是有可能由負向轉為正向的。無助益事件發生之初，對督導關係都會有破壞，例如有的受督導者會表示：覺得自己是不夠好的，因為不管怎麼努力，都達不到督導者的要求；有的人因而會覺得不夠安全。但是這樣的關係是可以修復的，在本研究歸納如以下幾點：

1. 當受督導者有機會去談論他們的感受時，彼此結盟關係是可以復原的。例如有的受督導者表示，當他在督導過程將負面感受表達出來，並得到督導者的支持和正向回饋後，使得本來是負面影響的事件，轉而成為正向的影響。
2. 督導者的瞭解和真誠回饋是可以將負向的感受轉為正向的。例如若受督導者覺得，其諮商過程被本身的議題干擾時，只要督導者能開誠佈公的討論此無助益事件，並引導受督導者瞭解原因，那就可能將負向的影響轉成正向的領悟。

(五) 面對無助益事件後，受督導者會改變和督導者的互動方式，大致可分成五類：第一類是會順服督導者，例如就只討論督導者喜歡的內容。第二類是過度警戒，有的受督導者在督導時會比以前更戰戰兢兢。第三類是不表露自己的情感、想法，或是有限制的表露。第四類反應則是退縮不投入於督導。第五類則是積極改善的行動，例如受督導者會思考如何催化整個督導過程，使整個督導變成是受督導者比較期待的內容。

(六) 無助益事件若一直沒改善，對受督導者和督導者的互動，會有三種可能的影響，一種是受督導者因為對督導者失去信心，所以督導者的回饋對他而言是無意義的。第二種是受督導者對自己成為一個諮商專業者的想法和感受都被摧毀了。第三種反應則是讓受督導者覺得自己是一個沒有用的人，做的決定都是不成熟的。

Gray 等人 (1996) 的研究中，13 位的受訪者中有 6 位受督導者並沒有坦露無助益事件，導致此事件一直影響著督導關係，但也有 6 位面對反效力事件時有對督導表露，也得到正向的回饋，進而修復關係。有一位受督導者做了表露，但沒有得到正向的回饋，導致後來更換了督導者。

二、有助益事件之研究

Worthen & Mcneill(1996)對督導中的「好事件」(good supervision surveys)研究指出，從受督導者的觀點來看，好的督導經驗事件會是一個過程，在不同階段有不



同的內涵，前面階段常在為整個好的督導經驗建立基礎，他分成四個階段，茲分述如下：

- (一) 建立基線段 (existential baseline)：在這個階段主要的議題是建立受督導者的信心，受督導者在面對個案時信心仍是會被動搖的。因此受督導者在這階段不喜歡公開的評價，期待督導者的增強，期待是一個好品質的督導關係。這階段的主題就是信心和督導關係，它是在為後面階段的發展奠定基礎。
- (二) 設定階段 (setting the stage)：在此階段是要把焦點放到督導議題上。受督導者發現以前學到的經驗，在面對個案時經常是無效或用不出來的，導致他整個感受失去平衡 (disruption in the usual)，開始會有焦慮的情緒，會期待督導者給予很多的幫助。在這過程督導者要能敏感於受督導者的狀況，給予更多的支持和技巧、概念的學習。
- (三) 好的督導經驗 (good supervision experiences)：這是整個好事件發展的主軸，受督導者在經由前面的過程後，開始能深刻的感受到被同理、支持和鼓勵探索，受督導者的防衛會放下，並開始檢視自己對個案的假設，逐漸的形成一種後設觀點，同時會以後設的觀點來看自己在督導過程中與督導者的互動。
- (四) 好的督導結果 (outcomes of good supervision)：在經過上述的發展過程之後，受督導者開始會更有信心、更認同自己的專業、也覺得更有能力做個案概念化和介入，在遇到挫折時更願意再投入，督導關係也更好。

綜上可知，每個重要事件都是受督導者的主觀感受，這些感受可能是頓悟、支持或焦慮、受傷等，每個重要事件對受督導者都有其意義和重要的影響，即使是無助益事件，只要處理適當，其影響也可以由負向轉為正向，好事件也要經過一個歷程之後，才會產生好的督導效果。因此有關重要事件的類別、受督導者的感受及對受督導者的影響，都是重要事件內涵研究的重要內容。因此對督導中重要事件內涵的分析，及整個脈絡的瞭解，有助於提升督導品質和成效。基於此，本研究的研究目的是瞭解督導中受督導者所感受到的重要事件及其內涵。

貳、研究方法

本研究主要是探討督導過程中，受督導者主觀感受到的重要事件及其影響，這類研究在國內尚未出現，算是一種初探性、開創性的研究，並不是要建構一個



理論。因此，本研究在方法上適合採用質性研究及現象學的取向，作為研究過程實施及資料分析的基礎。基於此主題特性，研究者主要是採重要事件報導法(critical incident report)設計，來收集受督導者在督導過程中感受到的重要事件，然後以內容分析法來分析。

一、研究參與者

本研究的研究參與者是以高雄市某諮商中心的受督導者為主，以 5 位受督導者為樣本，收集在督導關係確定後，每次督導後的督導重要事件報導。在 5 位受督導者徵求他們的督導同意接受本研究後，研究者就根據重要事件報導的四個向度，予以說明填寫內容及方法，並提供範例說明（附件一），在 5 位受督導者皆明瞭如何填寫後，才開始進入本研究，研究者亦以每週收集重要事件報導記錄表時，予以檢核填寫內容有無偏誤或疏漏，若有所偏誤或過於簡單，則立即澄清或補充，以確保資料之豐富性及可用性。

5 位受督導者都是諮商研究所碩士班二年級的學生，正進行兩階段的第二階段諮商實習課程 200 小時。每週實際接案時間至少 8 小時，固定每週進行 1 小時的個別督導。每位受督導者在接受完個別督導後，立即填寫重要事件報導紀錄，每次至少填 1 個此次的督導重要事件。因為此諮商中心的個案多半都包含兒童個案，所以遊戲治療和親子議題會是整個諮商介入的重點，因此本研究的督導過程也常會出現上述相關主題的督導。

表 2-1

督導者與受督導者背景資料

督導者	性別	督導經驗	受督導者	實務經驗	督導次數
甲	女	5 年	A	1 年	15
乙	女	5 年	B	1 年	15
丙	女	5 年	C	1 年	14
丁	男	1 年	D	1 年	15
戊	女	5 年	E	1 年	15



二、研究工具

本研究的研究工具主要為「重要事件報導記錄表」。

- (一) 重要事件報導記錄表：此記錄表是讓每位參與此研究的受督導者，於每次督導結束後填寫，其內容是依據今天的督導過程中，受督導者感受到的重要事件有哪些？包括事件的內容、個人的反應、感受、想法和影響等向度（詳見附件一）。
- (二) 協同分析者：是由研究者和一位修過督導研究，目前也在進行督導實習的博士班研究生一起進行編碼分析工作。本研究的協同分析者主要是參與重要事件內容的歸類，以及重要事件對受督導者的影響是正向或負向的判別。

三、資料整理與分析

有關本研究的資料分析有兩部分：

- (一) 重要事件報導的內容分析：將所有重要事件報導的內容將以整理，然後由研究者和協同分析者加以分類，發現要素類別並進行群聚分析，因為整個過程是不斷的透過討論，將內涵相同的重要事件歸為同一群聚，若有無法歸併於同一群聚的重要事件，則再增加另一屬性的群聚，如此直到所有重要事件歸類完畢。最後則給予每個群聚的重要事件命名，如此的歸類過程，本研究共升級到 111 個重要事件，分成 14 類。過程簡述如下（胡萃玲，民 86）：
 - 1. 將重要事件輸入電腦，兩位分析者仔細閱讀所有資料。
 - 2. 將同樣性質、彼此相關的重要事件群聚(cluster)起來，作為初步歸類結果。
 - 3. 無法歸類的重要事件暫時獨立擱置，隨時於出現適當同性質重要事件時，則給予歸為同類。
 - 4. 繼續第二輪的歸類，比較各群聚間重要事件及未歸類的獨立重要事件間的性質，看是否可以再歸併，若可以再歸併為同一類。
 - 5. 依前面 3、4 步驟持續進行。直到剩下重要事件已無法和其它重要事件歸成同類，則停止歸類。
 - 6. 開始編碼命名。編碼命名原則為：
 - (1) 站在受督導者的立場來思考督導者的作為，然後予以命名。
 - (2) 以同類重要事件共同的核心概念作為編碼命名依據。



7. 茲舉例如下（前面英文為受督導者代碼，後面數字為此受督導者的第幾個重要事件）

（1）督導者的接納同理

今天向督導反應最近接案、實習的壓力與心情感受。督導耐心傾聽、支持同理，並引導我說說困難與壓力根源，同時引導我覺察自己專業成長進步之處。（D14）

（2）連結受督導者個人特質和接案

督導問到我對於這事件(上述事件)與日常生活中的關聯，我很快就能連結到自己對於承諾很重視的這部分。督導很快就將我對於個案的反應，連結到日常生活中，自己遇到這樣的情形，會以自己退讓而不會主動提及的方式，來面對對方對承諾的遺忘，這樣的情形在我與個案的互動中也呈現了我的退讓。（C09）

（二）重要事件影響性分類：在前面第一步驟的資料分析過程，可以瞭解督導者在督導過程中的介入內涵，為了解這樣的介入對於受督導者是正面或負面的影響，研究者根據重要事件報導中的感受和影響的內容部份，將重要事件對受督導者的影響做分類。茲將過程簡述如下：

1. 根據前述分析得到的 14 類重要事件，分別整理每類重要事件內的所有重要事件報導的紀錄。
2. 二位協同分析者共同閱讀重要事件報導的紀錄，然後根據受督導者的感受、想法、生理反應和影響等內容，予以區分為正向影響或負向影響的重要事件。
3. 在實際討論分類過程，發現受督導者有負向的情緒反應時，在想法上仍會有自我勉勵、安慰或自我解釋的現象，因此決定以記錄表中感受和影響此兩向度的內容做分析歸類的主要依據，生理反應和想法則是分類的參酌或補充。
4. 在上述前提之下，本研究共歸納出 3 種不同的影響性。亦即受督導者感受到的重要事件，對他們的影響有 3 類。分別稱為正向感受事件、負向感受事件和正向轉變事件。
5. 只有在受督導者的感受、影響兩向度都是正面的反應時，才歸類為正向的影響，統一稱此件重要事件為正向感受事件。

事件內容



在討論今天諮商過程我與案主的對話，督導示範可反映更深入的方式與應答內容。(D03)

事件感受(想法)

覺得很振奮，覺得可以增進我的口語反應，當下有一種開竅的感覺(督導並沒有批評我原來做的反映方式，而是針對我的諮商技術做反映，並當場示範，讓我臨場感受怎樣的回應內容可以做得更深入。這樣的學習是直接而深刻的。覺得有人督導，才能抓出自己的問題，協助自己進步。)(D03)

6. 整個重要事件的開始是負向情緒感受，到後面時轉為正向情緒感受，在影響此向度也是正向反應，且受督導者的想法和生理反應的內容也是由負轉為正時，則歸類為正向轉變事件。

事件內容

在討論過程中，督導告訴我可使用布偶劇，幫助個案抒發自己的情緒，我對布偶劇的技巧不熟悉，所以請督導加以示範及說明。(C04)

事件感受(想法)

覺得有些緊張、困惑及焦慮，督導示範之後，有一種鬆了一口氣的感覺(我想，我一定要努力把我的困惑及困難點告訴督導，這樣督導才知道我要的是什麼，如果我一直畏畏縮縮的，督導也不知道我的狀況如何，與督導討論的過程中，我覺得自己的決定是對的，也很高興可以看到督導的示範。)(C04)

7. 若整個重要事件的結束是負向的情緒或負面的影響，則歸類為負向感受事件。

事件內容

督導指出我在使用策略問話，顯得較不自然、順暢，可能是不熟練所致。(D08)

事件感受(想法)

有點不好意思、也自覺是問題(好像自己不篤定、堅定，對自己有所懷疑，似乎是自己準備不足，所以在諮商時會顯得不順，連自己看自己都怪怪的。)(B08)

- (三) 重要事件影響程度之分類：前面的分析，已經將所有的重要事件，根據其內容做分類，也根據受督導者的情緒、想法等向度，分成正向影響、負向

影響和正向轉變事件，但不同類別的重要事件對受督導者的影響程度一致性如何，則無法從前述分析瞭解。因為若只是分析單一重要事件的影響，或過於龐雜而讓人有見樹不見林的感覺，因此針對不同類別的重要事件對受督導者的影響程度進行分析，有其必要性。Gray 等人（1996）的研究就根據 13 位受督導者的感受一致性程度來做分類，若 13 位受督導者的感受都是相同一致的事件，則此事件所產生的影響稱為普遍性（general）的反應，若是 7-12 位受訪者有一致的看法則稱為典型的（typical）反應，若是 3-6 位的則稱為未定型（variant）的反應。因 Gray 等人（1996）的研究是以現成的事件來詢問受督導者，故可以以 13 位、7-12 位和 3-6 位的標準為依據，劃分成三種不同影響程度的重要事件。本研究是先收集受督導者個人主觀感受到的重要事件，然後針對重要事件內容做叢聚分析，共得 14 類的重要事件，每一類的重要事件數不盡相同，加上每個受督導者所列舉提出的重要事件數也不相同，故無法以前述的方法做重要事件影響程度之分類。但研究者參酌 Gray 等人（1996）的分類精神，將焦點放在 14 類重要事件對受督導者影響程度一致性的高低為依據，分成普遍性正向事件、典型的正向事件、未定型事件和典型負向事件。至於分類的標準研究者就參酌 Gray 等人（1996）的精神，在一致性超過 80% 以上的就稱為普遍性的正向事件，例如「督導者的肯定與鼓勵」此類重要事件，共取得 14 件重要事件，其中 12 件是正向感受事件，2 件是正向轉變事件，都是正向的結果，故此類重要事件的內涵，合於 80% 以上都是正向結果的一致性，本研究就將「督導者的肯定與鼓勵」歸類為普遍性的正向事件。以此類推，研究者將有 60% 到 80% 的正向反應的類別，就稱為典型的正向事件；50%-60% 的正向感受事件，就表示正向和負向事件大致相同，故稱為未定型事件，最後若正向感受事件少於負向感受事件，則稱為典型負向事件。

四、信度、效度檢核

有關質化研究信、效度檢核的概念和實證研究信效度檢驗的概念並不相同，胡幼慧和姚美華（1996）綜合了 Kirk & Miller（1988）及 Guba & Lincoln（1984）所提出的質化研究信效度檢核的方式，提出了確實性（credibility）、可轉換性（transferability）及可靠性（dependability）等三個層面來檢核質化研究的信效度。本研究即依此進行資料信效度的檢核。



- (一) 確實性：本研究資料的收集，是在每次結束後，請受督導者立即填寫重要事件報導，如此可確定內容之準確性。本研究同時以協同分析的方式來增加本研究的信度，重要事件的歸類和事件正負向感受是兩個人不斷的討論達到共識後，再經任課指導教授檢核後確認。整個過程力求嚴謹並盡量排除個人主觀因素介入，而影響分析的確實性。
- (二) 可轉換性：為使整個轉換的過程能維持原意，沒有偏頗，研究者在針對每個事件的內容、感受、想法做呈現時，盡可能的依研究參與者所填寫重要事件報導的內容為主，盡量不做大幅的增修，至於分析說明的部份仍是透過協同分析者的檢核，最後並將分析結果送交受督導者檢核。受督導者均同意研究者的轉換。因此，資料轉換過程均留意到合乎原意、精簡、正確的原則，不致造成資料過度流失、缺損或意義扭曲的現象。
- (三) 可靠性：經過分析後的資料是否真的可靠呢？這和研究者個人的經驗有很重要的關係，為彌補這方面研究者可能的不足，本研究的分析工作，有一位具有多年實務經驗的博士層級協同分析者來協助，在整個過程中也都一直和任課教授保持密切聯繫，隨時向他請教。而且本研究透過詳細說明研究工具、分析步驟和嚴謹的分析過程來證明本研究的可靠性。

參、研究結果

本研究主要是要瞭解督導中，受督導者所感受到重要事件的內涵，有關重要事件之內涵，在於瞭解重要事件的內容、類別、對受督導者的影響等內容。本研究是根據受督導者填寫重要事件記錄表之內容做分析，依事件內容進行叢聚分類，然後加以命名，在本研究共收集到 111 個重要事件，再將這 111 個事件依內容分析分成 14 類。然後再將這 14 類事件對受督導者的感受影響程度，分為普遍性的正向事件、普通型的正向事件、未定型事件和典型負向事件。接下來將依普遍性的正向事件、普通型的正向事件、未定型事件、典型負向事件等五小節做說明。

一、督導中普遍性的正向事件之內涵分析

普遍性的正向事件指的是受督導者在這類屬性的重要事件中的感受反應 80% 以上都是正向反應。本研究共有六種類別的重要事件屬於普遍性的正向事件，為更清楚瞭解普遍性的正向事件的內涵，研究者將每類重要事件中給受督導者的感



受整理如表 3-1，並舉例說明及分析。

表 3-1

普遍性正向事件一覽表

重要事件類別	重要事件總數	正向感受事件數	負向感受事件數	感受正向轉變事件數
督導者的肯定鼓勵	14	12	0	2
督導者的示範	12	8	2	2
協助受督導者歷程化	11	7	0	4
督導者的接納、同理	7	0	0	7
協助受督導者概念化	4	4	0	0
督導者的自我揭露	4	4	0	0
感受到督導者的付出	3	3	0	0

(一) 督導者的肯定鼓勵：在本研究的 111 個重要事件中，共有 14 個重要事件屬於此類，其中 12 個事件是正向感受，2 個事件是感受正向轉變事件。(括弧內之英文字母代表受督導者，數字代表第幾個重要事件)

1. 事件舉例：

(1) 正向感受事件

事件內容

督導對於我使用玩偶劇的介入策略，給予很大的鼓勵及肯定。(C05)

事件感受(想法)

內心覺得很開心，很興奮，受到督導的肯定，有一種踏實的感覺(我終於在遊療的學習過程中，有一種上手的感覺.....很感謝督導的鼓勵及回饋。)(C05)

(2) 正向轉變事件

事件內容

督導問我當我看到(錄影)片中，自己坐著看個案表演時的感覺...。督導反應其實這樣的方式也不錯，就讓個案自己表現。(A02)

事件感受(想法)

剛開始覺得很擔心，聽完督導的回饋之後，感覺很高興，原來是這樣做



得不錯的地方（剛開始認為自己大概做得不好，後來認為自己可以多些自信。）。(A02)

2. 分析說明：從表 3-1 和上述舉例中可以得知，督導者對受督導者正向具體的回饋，可以讓受督導有正向的感受，也能提升他們的自信和自我肯定。督導者的肯定與鼓勵，也能讓他們在學習過程中的壓力和焦慮減輕。此類別事件在所有 111 個事件中佔了 14 件，也說明此類事件是督導者在面對新手諮商師時常運用的督導介入。

(二) 督導者的示範：在本研究的 111 個重要事件中，共有 12 個重要事件屬於此類，其中有 8 個事件是正向感受，1 個事件是正向轉變，3 個事件是負向感受。

1. 事件舉例

(1) 正向感受事件

事件內容

在討論今天諮商過程我與案主的對話，督導示範可反映得更深入的方式與應答內容。(D03)

事件感受（想法）

覺得很振奮，覺得可以增進我的口語反應，當下有一種開竅的感覺（督導並沒有批評我原來做的反映方式，而是針對我的諮商技術做反映，並當場示範，讓我臨場感受怎樣的回應內容可以做得更深入。這樣的學習是直接而深刻的。覺得有人督導，才能抓出自己的問題，協助自己進步。）。(D03)

(2) 正向轉變事件

事件內容

在討論過程中，督導告訴我可使用布偶劇，幫助個案抒發自己的情緒，我對布偶劇的技巧不熟悉，所以請督導加以示範及說明。(C04)

事件感受（想法）

覺得有些緊張、困惑及焦慮，督導示範之後，有一種鬆了一口氣的感覺（我想，我一定要努力把我的困惑及困難點告訴督導，這樣督導才知道我要的是什麼，如果我一直畏畏縮縮的，督導也不知道我的狀況如何，與督導討論的過程中，我覺得自己的決定是對的，也很高興可以看到督

導的示範。)。。(C04)

(3) 負向感受事件

事件內容

督導看我的諮商錄影帶，督導指出當案主的回應是含糊的，應把問題縮小，用具體化的技巧追問，並當場示範。(D10)

事件感受（想法）

覺得自己很粗心，怎麼當時沒想到要這麼問（好像自己在諮商過程中常常錯失良機，容易跳過很細微的地方。）。。(D10)

2. 分析說明：督導的示範對於生手諮商師是具有很大的引導和鼓勵作用，能讓他們有澄清和學習的功用，也能使他們在技巧介入上的焦慮和緊張得以抒解。從 2 個負向事件的分析發現，督導者若在示範之前，先批判或糾正受督導者的介入，則會使受督導者處在自責或焦慮的情緒狀態。究其原因，可能是生手諮商師的經驗和專業信心仍然不足，在面對督導者的批判或質疑時，會產生較強烈的自責和焦慮，這種感受會持續影響後面的督導過程，因此，後續督導者做示範時，受督導者其實仍陷在前面自責與焦慮的情緒中。

(三) 協助受督導者歷程化：在本研究的 111 個重要事件中，共有 11 個重要事件屬於此類，其中有 7 個事件是正向感受，4 個事件是正向轉變。

1. 事件舉例

(1) 正向感受事件

事件內容

督導問我做這樣的介入，我的意圖為何？我說明了我的目的，督導請另一位實習諮商師分享他的看法，然後督導跟著說明她的做法是如何？(A01)

事件感受（想法）

覺得還滿舒服的，算是有點高興（督導有重視我的想法，有考慮到為什麼我會這樣做。）。。(A01)

(2) 正向轉變事件

事件內容

我主動提到這次在邀請個案進行結構化的活動時，個案的反應與一開始

約定的差異，我會質疑那時自己邀請個案進行活動是自己的焦慮，還是真的是為個案。對此督導引導我思考整個脈絡，並釐清我進行這方式的意圖。(B01)

事件感受（想法）

一開始有點緊張，希望得到督導直接指正，但之後卻有種自主、能自我決定、有能力的感覺（藉由這樣的過程，反而引導我更全面的思考、釐清我真正的意圖，及針對這樣的意圖，我能用更有效的方法。另一方面，也更清楚的看到個案一般的行為模式及我的意圖，我該如何重新看待他這樣的行為及反應。）。(B01)

2. 分析說明：當受督導者自己也質疑自己的介入時，督導者協助受督導者釐清其意圖、介入技巧是極為重要。當受督導者看清楚自己的意圖和焦慮時，反而能讓受督導者有能力感。

（四）督導者的接納、同理：在本研究的 111 個重要事件中，共有 7 個重要事件屬於此類，且這 7 個重要事件都屬正向轉變事件。

1. 事件舉例

事件內容

向督導陳述自己在諮商中對於一個個案介入方式的無能為力，督導加以同理並分享自己的經驗。(B05)

事件感受（想法）

督導的同理及分享讓自己感覺鬆了一口氣（本來很無力，也很擔心講出來督導會怎麼看，但督導的同理和分享，讓我整個人放鬆下來。）。(B05)

2. 分析說明：諮商專業的學習是會有很多壓力和焦慮的，不管是面對接案、面對督導或是面對自己專業的成長，都會帶給受督導者壓力。從上述的分析中發現，在面對上述種種困境與壓力時，督導者的接納與同理可以使受督導者更有力量和自信。而且在 14 種不同類別的重要事件中，只有此類別全部具有正向轉變的功能，由此可以說明督導者的接納同理在督導過程中是一項很重要的介入。

（五）協助受督導者概念化：在本研究的 111 個重要事件中，共有 4 個重要事件屬於此類，這 4 個事件也都是正向感受。

1. 事件舉例



(1) 正向感受事件

事件內容

督導要我說出與案主有關的形容詞，說完後，要我把類似的形容詞分類，分類後給予命名。督導解釋這個過程是一種個案概念化的方式，與我分享，並做討論。(B09)

事件感受（想法）

感覺很不一樣，有新的學習，感覺很新鮮（這方法之前沒有想過，是很不一樣的概念化途徑，這個方法的學習經驗，不同於之前的督導內容，讓我感覺到督導的用心。）。(B09)

2. 分析說明：協助受督導者概念化，對受督導者而言是一種新鮮且覺得很受益的過程。因為生手諮商師常無法對個案做有效的概念化，因此協助受督導者對個案做概念化時，會讓受督導者有一種新發現，且更能瞭解個案的感受。

(六) 督導者的自我揭露：在本研究的 111 個重要事件中，共有 4 個重要事件屬於此類，且都屬正向感受事件。

1. 事件舉例

(1) 正向感受事件

事件內容

我問督導是否有專講某種兒童問題的繪本，在此中心好像沒有。督導馬上回答說有，但忘了書名，並提出他願意幫我問，也跟我分享他曾經運用該系列繪本的心得(督導顯得很興奮的樣子。)。 (D06)

事件感受（想法）

很興奮，覺得太好了（督導真誠的回應、主動協助與經驗分享，我覺得這是一種分享經驗、分享資源的快樂。一方面我找到想要的資料，一方面又能聽到督導的經驗，收穫很多。我也覺得督導所給予我的，也是其人格、態度的示範，真誠的人。）。(D06)

2. 分析說明：從上述分析得知，有關督導者的自我經驗的揭露與分享，可以給受督導者感受到督導者的真誠，對受督導者而言是另外一種不同的專業學習。

(七) 受督導者感受到督導者的付出：在本研究的 111 個重要事件中，共有 3 個重

要事件屬於此類，3 個事件都是正向感受。

1. 事件舉例

(1) 正向感受事件

事件內容

督導表示他今天頭痛，狀況不太好，但她在接完三個個案，仍與我討論了一個多小時，同時她一邊說一邊抓手，並表示因為近日疲勞而皮膚有些過敏，儘管情況如此，她仍堅持要接完案後立刻討論。(E04)

事件感受（想法）

打從心底佩服督導的忍耐度和敬業精神，同時希望能傳達我對她的謝意和關心。一方面感動督導如此的「犧牲」，另一方面也有些擔心她的身體狀況。(E04)

2. 分析說明：督導者的付出與努力都會使得受督導者很感動，但在這些正向的感動中，其實也都帶有對督導者的擔心和心疼。

(八) 討論：對受督導者而言，督導關係是一個「你上我下」的關係，一開始就是在一個不平等的地位，要在這種兩個地位不平等的人放入督導關係中，又要能產生效能，是需要一些條件的，從本研究中就發現「督導者的肯定與鼓勵」、「督導者的自我揭露」、「協助受督導者歷程化」、「督導者的接納和同理」、「協助受督導者概念化」和「感受到督導者的付出」是能讓受督導者有正向的感受。這樣的結果符合 Moses Hardun(1978)所提的「助長條件」(faciliative conditions)和「行動導向要件」(action-oriented condition)。

從上述的結果也發現「督導的示範」之所以會有負向的感受，其原因就是受督導者自己被「對表現與肯定」的焦慮所干擾，會聯想是不是自己表現不好，督導者才會要示範。Bradely & Boyd (1989) 指出受督導者的焦慮常會對督導關係產生嚴重的破壞，受督導者的焦慮又可分為新手的困境、對表現與肯定的焦慮、對權威評量的焦慮和對督導風格的焦慮。由此可以推論，在督導初期督導者可能要優先降低受督導者的焦慮，以避免因受督導者的焦慮，而對督導者的介入效果產生負面的影響。

從上述的結果也發現「督導者的接納、同理」，是最具能將受督導者從焦慮緊張等負面感受轉成正向的感受。這說明督導者的同理接納可能是影響督導關係最重要的因子之一。從上述重要事件內涵的分析也可以得知，受督導者的正向感受



都會伴隨著，被同理、瞭解、支持的感受外，也覺得自己在督導過程中學習到了一些技巧能力，這樣的現象和 Friedman 和 Kaslow(1986)提出督導關係六大發展階段，前三階段的重點相同，前三階段分別為：階段一-是興奮與預期性焦慮的階段、階段二-依賴與認同和階段三-活動與持續依賴，其共同特色就是重視技巧與策略的學習。

二、督導中普通型的正向事件之內涵分析

普通型的正向事件指的是受督導者在這類屬性的重要事件的感受反應 60%到 80%是正向反應。如此共得到二種類別的重要事件，為更清楚瞭解普遍性的正向事件的內涵，研究者將每類重要事件中給受督導者的感受整理如表 3-2，並舉例說明及分析。

表 3-2

普通型的正向事件

重要事件類別	重要事件總數	正向感受事件數	負向感受事件數	正向轉變事件數
受督導者提出疑惑	6	1	2	3
聯結受督導者的個人特質和接案	9	3	3	3

(一) 受督導者提出疑惑：在本研究的 111 個重要事件中，共有 6 個重要事件屬於此類，其中有 1 個事件是正向感受，2 個事件是負向感受，3 個事件是正向轉變。

1. 事件舉例

(1) 正向感受事件

事件內容

詢問督導如何結案的工作，結案的部份應做些什麼？(C06)

事件感受(想法)

平靜的，對督導很崇拜的感覺(督導幫助我瞭解結案的工作，也幫助我整理個案很多正向的部份，我覺得督導的引導及提醒，讓我可以從不同的面向看到個案進步的地方。)(C06)

(2) 正向轉變事件



事件內容

個案整整五十分鐘躺在沙發上不動，我只做一些簡單反應，詢問督導這樣的狀況可以嗎？(A06)

事件感受(想法)

有些沮喪、擔心、無奈，後來和督導談完之後，才如釋重負(覺得自己好像什麼事都沒做，督導會不會覺得我很奇怪或差勁，其實是自己的焦慮，有時不做什麼才是做得更多。)(A06)

(3) 負向感受事件

事件內容

詢問督導個案近來的不穩定及轉變可能的原因為何？(C10)

事件感受(想法)

困惑的、擔心的、想找出答案、焦急的(並未得到解答，自己遇到了一些盲點，對於遊療有擔心及害怕，不知該如何克服，個案的不穩定狀態也影響了我對於遊療的信心。)(C10)

2. 分析說明：當受督導者在督導過程中提出他的疑惑時，若督導者能明確的給予受督導者需求的答案，則受督導者會變得比較輕鬆、有所學習，甚至會對督導者很崇拜。但若督導者無法給予解答或澄清時，受督導者可能會更擔心害怕，進而影響到他的信心。

- (二) 聯結受督導者的個人特質和接案：在本研究的 111 個重要事件中，共有 9 個重要事件屬於此類，其中有 3 個事件是正向感受，3 個事件是負向感受，3 個事件是正向轉變事件。

1. 事件舉例

(1) 正向感受事件

事件內容

督導對於我的擔心提出看法(我提到我在邀請過程中的不舒服，我會擔心個案怎麼想，會不斷為他設想一些狀況，如這樣的邀請他他會不會不舒服)，並協助我看到自己在與人互動中欠缺的部分(可主動向對方確認他的感受，不需獨自猜測。)，而這樣的部分也反映在與個案的互動中。(B03)

事件感受(想法)



當下很驚訝，驚覺到這就是平常應對的方式，也有那種深深被了解的感覺，很高興（當督導這樣聯結時，我一想到的就是「對!沒錯」，平常在和人互動時，我很容易主動猜測對方的想法感受，並自動為對方設想，但對方不一定有這樣的感受。）。(B03)

(2) 負向感受事件

事件內容

我向督導提出在對案主設限時的困難與挫折，督導引導我澄清設限的意圖與方法，以及思考為什麼在使用設限時會顯得較困難。(D09)

事件感受（想法）

有點懊惱，感覺挫折（在督導的引導下，也思考為什麼我比較難對案主設限，是否有個人議題等。）。(D09)

(3) 正向轉變事件

事件內容

在語句完成測驗施測過程，發覺案主在意時間而顯得心急、分心，最後我沒有和案主完成所有問題的討論分享，就讓案主去玩了。督導要我思考測驗使用的目的、為何我會無法堅持下去或心疼案主？(B10)

事件感受（想法）

在提出問題的時候是很焦慮的，經督導引導思考、與督導討論後，雖然也很焦慮，但已較為輕鬆、開朗，有許多方向出來（剛開始我比較在意測驗過程沒有標準化的問題，經過督導提問澄清後，能夠用多元的角度思考這個問題，並釐清我是如何看待我與案主的諮商關係等等。）。(B10)

2. 分析說明：聯結受督導者的個人特質和接案間的關係，可以說是一種個人化的工作，這樣的過程有助於受督導者瞭解自己的特質如何影響案主，受督導者可能會有發現的喜悅，也可能會擔心自己的議題影響著接案。但在督導的引導下，多數的受督導者仍能有正向的感受或產生正向的轉變，只是督導者仍要注意受督導者會不會有自我挫敗的內言和感受。

- (三) 討論：Ronnstad & Shohet(1989)認為對於新手諮商師而言，督導者要提供較多的結構與教導，焦點在於諮商的技巧與介入方法，同時也需要在信任與尊重的關係下提供支持與鼓勵是重要的。Friedman 和 Kaslow(1986)也提出督導關係六大發展階段，階段一是興奮與預期性焦慮的階段。受督導者



掙扎於「真實的呈獻自己的能力以便獲得較多有意義的回饋」與「害怕暴露太多的弱點而影響自己目前的學業成就以及未來的專業發展」之間的衝突，此種又希望得到回饋、又害怕被評價之間的矛盾是受督導者一個很普遍的焦慮來源（Costa, 1994）。故受督導者可能是經過一番掙扎後，才提出個人的疑惑，但當他提出個人的疑惑後，卻無法得到適切的回應，則會更擔心焦慮如何再去面對個案。「聯結受督導者的個人特質和接案」也是在揭露個人特質和擔心督導者對他的評價之間擺盪，所以，這兩種重要事件對受督導者的影響，有可能是正向感受，也可能是負向感受，至於其原因，值得再深入探討。

從上面的事件感受和想法的分析，可以發現督導過程碰觸到有關個人議題是很容易引發受督導者的焦慮，鄭如安（民 93）的研究也發現，督導者在協助受督導者學習歷程化、概念化和個人化三種能力的過程，個人化是最少出現在督導中。從 Worthen & Mcneill(1996)對督導中的「好事件」(good supervision surveys)研究指出，好的督導經驗事件會是一個過程，在不同階段有不同的內涵，前面階段常是在為整個好的督導經驗建立基礎，他分成建立基線段、設定階段、好的督導經驗和好的督導結果等四個階段，其中前面三個階段都需要大量的同理、支持，直到第三階段深刻感受到被同理後，才開始能以後設的觀點看自己與督導者間的互動。因此，有關受督導者個人議題，可能都必須在督導後期才宜介入，從前述的分析發現都是第 9 或第 10 個重要事件，就督導階段而言，都還算在初期、中期階段，所以，可能是太早介入個人議題，導致受督導者有負向的感受。

三、督導中未定型事件之內涵分析

未定型事件指的是受督導者在這類屬性的重要事件中的感受反應，是正向反應介於 50%和 60%之間。如此共得一類的重要事件，如表 3-3 並說明如下。



表 3-3

未定型事件一覽表

重要事件類別	重要事件總數	正向感受事件數	負向感受事件數	正向轉變事件數
督導者提供建議	17	9	7	1

(一) 督導者提供建議：在本研究的 111 個重要事件中，共有 17 個重要事件屬於此類，其中有 9 個事件是正向感受，7 個事件是負向感受，1 個事件是正向轉變。

1. 事件舉例

(1) 正向感受事件

事件內容

督導對於個案的處遇方向及方式，給予直接的意見，也引導我思考個案可能需要些什麼，個案目前的焦點應放在哪裡。(C07)

事件感受(想法)

平靜的、專注的、恍然大悟(督導這樣的提醒，我覺得很好，幫助我看到自己沒有看到的地方，若沒有這樣的督導過程，我覺得很多個案一定會被我處理得亂七八糟的。)(C07)

(2) 正向轉變事件

事件內容

督導對於我的擔心加以反應並提出看法(擔心母親對於案主行為上的期待帶給我的壓力，會影響我對於案主的看法及方向。)，詢問我之後可進行的方向並給予較直接的指導。(B04)

事件感受(想法)

剛開始有些焦慮，但督導給了建議後，有被支持的感覺，得到明確的指導也更安心、有方向(督導先反應我的考量，並直接引導我思考我的案主是誰，這樣的直接引導讓我的思考重新回到我的服務對象，他雖然是兒童，不過也六年級了，我下次可從這裡試試。)(B04)

(3) 負向感受事件

事件內容

在討論個案的過程中，對於個案在沙箱上插了一個木板，寫了些數字，



對於我沒進一步探問個案那是什麼，督導表示其實我當下可以問清楚些。(B03)

事件感受(想法)

有點緊張、焦慮，擔心督導怎麼看我沒進一步的探問(對於個案這樣的動作，我有注意到，但居然沒進一步探問，好像自己在那當下沒有立即抓到切入的時機。)(B03)

2. 分析說明：從 14 個類別中，以「督導者給予建議」此類別的 14 件重要事件為最多，可見在督導過程給予建議是一件經常出現的介入，從分析中也發現同樣是建議，但有可能產生正向感受，也可能產生負向感受。歸納原因可能為：當受督導者自認為做得不好、無法做到督導者的建議時，則會導致更強烈的擔心和焦慮。當建議是先瞭解、同理受督導者的狀況及需求時，則此時的建議就會產生正向或正向轉變的感受。

- (二) 討論：受督導者的焦慮可分為新手的困境、對表現與肯定的焦慮、對權威評量的焦慮和對督導風格的焦慮 (Bradely & Boyd, 1989)。因此，督導者的建議對受督導者的影響幾乎正負向感受各佔一半。從受督導者的感受、想法的分析，可以得知其原因，是要看受督導者認為自己是否可以勝任督導者的建議，當受督導者自認為做得不好、無法做到督導者的建議時，則會導致更強烈的擔心和焦慮。當督導者的建議是先表達瞭解、同理受督導者的狀況及需求時，則此時的建議就會產生正向或正向轉變的感受。

督導者提供的建議是督導中最常用的介入，因此督導者的建議之所以會帶給受督導者負向感受的原因，值得再深入探討，例如受督導者的經驗、督導背景的階段等，可能都會影響督導者的建議對受督導者的影響。

四、督導中典型的負向事件之內涵分析

典型的負向事件指的是督導過程中受督導者感受到的是負向感受時，對於督導者都是重要警訊，因此只要是正向感受的反應沒有在所有事件中的 50% 以上，研究者都歸為典型的負向事件。如此共得四種此類別的重要事件，如表 3-4 並說明如下。



表 3-4

典型的負向事件一覽表

重要事件類別	重要事件總數	正向感受事件數	負向感受事件數	正向轉變事件數
督導者質疑受				
督導者的介入	12	0	12	0
督導者對個案的分析	6	1	4	1
提示督導重點與方向	3	0	3	0
督導者的疏忽	1	0	1	0

(一) 督導者質疑受督導者的介入：在本研究的 111 個重要事件中，共有 12 個重要事件屬於此類，12 個事件都屬負向感受。

1. 事件舉例

(1) 負向感受事件

事件內容

督導從監視的螢幕中觀看我今天接案狀況，之後告訴我說，我今天怎麼很固執，就是一定要照著自己的意思做，而不是個案的意願。(A06)

事件感受(想法)

有些挫折，生氣自己，還有一些自責不好意思，還有一些迷惑，覺得以前自己不會這樣(覺得自己太急於想做些什麼，來證明自己有在做事情。)(A06)

事件內容

督導指出我在使用策略問話，顯得較不自然、順暢，可能是不熟練所致。(D11)

事件感受(想法)

有點不好意思、也自覺是問題(好像自己不篤定、堅定，對自己有所懷疑，是自己準備不足，所以在諮商時會顯得不順，連自己看都怪怪的。)(D11)

2. 分析說明：諮商專業的學習者都會有被質疑的經驗，從上述的事件描述可以得知，受督導者被質疑其介入時，其情緒會有不好意思、挫折、生氣的感受，受督導者多半都會自我反省，檢討自己是哪裡做得不好。這樣的過程雖然是有點難過，但卻是成長必經之路，受督導者可以透過這樣的過程

來反思自己的介入。

(二) 督導者對個案的分析：在本研究的 111 個重要事件中，共有 6 個重要事件屬於此類，其中只有 1 個事件是正向感受，4 個事件是負向感受，1 個事件是正向轉變。

1. 事件舉例

(1) 負向感受事件

事件內容

督導告訴我（這段錄影帶內容），可以看出個案已經可以有自己的力量出來了，這個部分對個案而言是很重要的。(A04)

事件感受（想法）

心裡很高興，有一種類似興奮的感受（只是盡量跟隨個案的腳步，原來這樣個案就可以逐漸擁有自己的力量。）。(A04)

(2) 負向感受事件

事件內容

我向督導陳述與案父晤談之內容，其中提到案主常拖延作業完成，今天來諮商前向案父要求留在家裡寫作業，以免被補習班老師處罰加重作業，督導詢問這是常態還是諮商當日才有的現象？因為他在遊戲室曾向督導表示想回家寫作業，故督導猜測案主是否抗拒諮商之藉口。(E02)

事件感受（想法）

自己有點懊悔，方才怎麼沒有多蒐集相關足夠的訊息，也有點擔心督導是否會因此怪罪於我（似乎不夠具體化，對於案父提供之訊息未再深入研究，以致於無法確定或澄清某些諮商假設，怎麼可以如此散漫，沒有注意到話題的重點呢？）。(E02)

(3) 正向轉變事件

事件內容

督導直接提出對於個案這次的狀況，他所看到的部分及可能感受。(B01)

事件感受（想法）

有點擔心也很高興（督導的態度是溫暖的、提出建議、提出他所看到的，因此感到很好，可以從不同的角度更完整的看到這事件。）。(B01)

2. 分析說明：從上述可以得知，當督導者對個案做分析時，可能會對受督導



者產生三種不同的感受，究其原因發現，當受督導者的介入不足或漏失一些重要訊息時，受督導者就會產生負向的感受，若個案有進步或督導者只是歸納對個案的看法，則受督導者會有正向的感受。可見受督導者的表現，會影響對被督導過程的感受。

(三)提示督導重點與方向：提示督導重點與方向：在本研究的 111 個重要事件中，共有 3 個重要事件屬於此類，且都屬負向感受。

1. 事件舉例

(1) 負向感受事件

事件內容

督導跟我說明以後的重點會放在概念化和技巧上面。(A01)

督導表示日後會提供一些基本遊療技巧的原文資料給我，以便系統性的督導。(D01)

事件感受(想法)

覺得有些沮喪和難過(我在想是不是自己的技巧太差了)。(A01)

乍聽之下很擔心，也有點焦慮(是不是我的遊療技巧太差了？督導才想要充這些資料，我一定做得不夠好。)(D01)

2. 分析說明：督導之初將整個督導過程予以結構化是必要的，提示督導重點與方向本也屬於結構化的內涵，但從前面所舉的 2 個事件的例子，都發現督導者若單只是提示未來督導的重點與方向，並未加以說明原因及目的時，可能會得到反效果。

(四)督導者的疏忽：在本研究的 111 個重要事件中，只有 1 個重要事件屬於此類，而且是負向感受。

1. 事件舉例

(1) 負向感受事件

事件內容

最近連續去家訪，導致幾乎沒有什麼時間被督導。(A05)

事件感受(想法)

有些失落又有一點生氣，又有些擔心(督導似乎有很多事情要忙)又有些自責。(A05)

2. 分析說明：督導是專業學習的必經過程，但受督導者對督導者也常有很

高的期待，但督導關係是有上下的分潤，所以受督導者常會壓抑內心的失望，在上述事件中就發現此種現象。這樣的過程若沒有及時澄清或改善，對督導關係是會有很大的傷害。從本研究的 111 個事件中僅有 1 個此類事件，可見此類事件仍是極少，但這也提醒督導者要知道受督導者對督導仍是有所期待的。

- (五) 討論：Gray 等人（1996）無助益事件中研究的發現，「督導者不瞭解受督導者的想法感受」、「督導者沒同理心」和「督導者並沒有專心投入」是最讓受督導者感受到有負向影響的典型反應。這樣的結果和上述典型的負向事件中的「督導者質疑受督導者的介入」、「督導者的疏忽」相同。從「督導者對個案的分析」和「提示督導重點與方向」內涵的分析也可以再一次印證，受督導者自己被「對表現與肯定」的焦慮所干擾，會聯想是不是自己表現不好。

面對典型的負向事件，受督導者會有負向挫敗的感受，如不好意思、挫折、生氣的感受，受督導者都會自我反省，檢討自己是哪裡做得不好。在 Gray 等人（1996）的研究也發現面對無助益事件時，受督導者也都會有負向的想法產生。例如會覺得自己是無能力的、諮商專業是沒有價值的、從來就沒有達到督導者的期待。有些受督導者會想說再也不要找這位督導者督導、有些受督導者會覺得督導者威脅他。由上可知，在情緒感受上是相同的，但本研究的受督導者是檢討自己，Gray 等人（1996）的研究卻是想換督導者，兩者的差異值得進一步研究。

督導者在對個案提出分析時，若碰觸到對受督導者介入的技巧，則受督導者會有負向的情緒，這也是對表現與肯定的焦慮和對權威評量的焦慮（Bradely & Boyd, 1989）。

肆、結論與建議

本研究主要是想瞭解受督導者所感受到的重要事件及其內涵為何？透過重要事件報導記錄表的分析，以達上述目的。茲將本研究的結論與建議說明如後。

一、結論

- (一) 督導中重要事件的類別



1. 本研究共分析 111 個重要事件，依其內容可分成分成 14 類不同的重要事件，依序為：督導者提供建議（17）、督導者的肯定鼓勵（14）、督導者的示範（12）、督導者質疑受督導者的介入（12）、協助受督導者歷程化（11）、聯結受督導者的個人特質和接案（9）、督導者的接納、同理（7）、督導者對個案的分析（6）、受督導者提出疑惑（6）、協助受督導者概念化（4）、督導者的自我揭露（4）、受督導者感受到督導者的付出（3）、提示督導重點與方向（3）、督導者的疏忽（1）。Gray 等人（1996）的研究共收集到 10 類的無助益重要事件，且不是在督導後立即收集受督導者的相關資料。本研究是在每次督導後收集受督導者主觀感受的重要事件，共收集到 111 個重要事件，依其內容又可分成分成 14 類不同的重要事件，由此可推估本研究所蒐集的有關重要事件的涵蓋性，應可以說具代表性。
2. 在整個督導中，出現最多的重要事件為「督導者提供建議」、「督導者的肯定鼓勵」、「督導者的示範」、「督導者質疑受督導者的介入」和「協助受督導者歷程化」，這也說明教導訓練是督導過程的一個重點。如同 Bernard（1979，1992，1997）所說督導者三種角色中的教師角色。從本研究的發現，似乎說明了督導者扮演教師角色的比重是很高的。

（二）重要事件影響性分類

1. 這 14 類重要事件再依對受督導者的感受影響，分成普遍性的正向事件、普通型的正向事件、未定型事件和典型負向事件等四種不同影響程度的重要事件。
2. 普遍性的正向事件為「督導者的肯定鼓勵」、「督導者的示範」、「協助受督導者歷程化」、「督導者的同理接納」、「協助受督導者概念化」、「督導者的自我揭露」和「受督導者感受到督導者的付出」等七類。
3. 普通型的正向事件為「聯結受督導者的個人特質和接案」一類。
4. 未定型事件為「督導者提供建議」一類。
5. 典型負向事件為「督導者質疑受督導者的介入」、「督導者對個案的分析」、「提示督導重點與方向」和「督導者的疏忽」等四類。

（三）督導中重要事件的內涵分析

1. 「督導者的同理與接納」、「協助受督導者歷程化」和「督導者的肯定鼓



勵」等三類重要事件，是最能讓受督導者情緒感受由負向感受轉變為正向感受，甚至更有信心的投入實習。督導過程中，受督導者會很在乎自己的表現及督導者的評價，督導者的同理肯定和指出受督導者具體進步的地方，則受督導者就能更有信心。「受督導者提出疑惑」、「聯結受督導者的個人特質和接案」、「督導者提供建議」和「督導者對個案的分析」等重要事件，雖然也具有由負向感受轉變為正向感受的功能，但也會伴隨著負面的影響，所以督導者在運用時須多加考量，受督導者的狀況。

2. 「督導的示範」雖是屬於普遍性的正向事件，但若受督導者的想法是因為自己做不好的地方，所以督導者才要示範，則反而讓受督導者有負向的感受。這可能和受督導者的人格特質有關，但也提醒督導者在督導過程中也要瞭解受督導者的人格特質。
3. 在「督導者給予建議」的重要事件分析中發現，若受督導者認為做不到督導者的建議時，則會導致更強烈的擔心和焦慮。當督導者給予建議前先瞭解、同理受督導者的狀況及需求時，則建議就會產生正向或正向轉變的感受。
4. 「督導者質疑受督導者的介入」是最讓受督導者有負向挫敗的感受，但也能讓受督導者自我反省，檢討自己是哪裡做得不好。可見受督導者可以透過這樣的過程來反思自己的介入。
5. 「督導對個案的分析」和「提示督導重點與方向」等兩類重要事件，都會因受督導者的介入是否有效，而影響受督導者的感受。亦即督導者是建立在受督導者有效的介入經驗上，則受督導者會有被肯定的感受，反之，則會有類似表現焦慮和被評價焦慮的反應出現。
6. 面對生手諮商師的督導，若單只是提示未來督導的重點與方向，並未加以說明原因及目的時，可能會得到反效果。

二、建議

根據本研究的結果，分別對督導實務工作者及未來研究提出建議。

（一）對督導實務工作者之建議

1. 督導實務課程中應加入督導中重要事件內涵的瞭解，並深入瞭解這些重要事件對受督導者的影響：國內一直沒有關於督導中重要事件的實徵研究，本研究中所蒐集的 111 件重要事件，都是受督導者當下被督導時的

真實感受紀錄，是很值得督導者參考的重要資料。111 個重要事件依對受督導者的影響程度，又可分屬在四種不同的屬性，從中可以瞭解哪些介入是有助益的，哪些是無助益的，哪些介入的過程要再配合其他因素，否則就會有負面的影響。相信對這些的瞭解，更可以協助督導者提升督導的成效。

2. 諮商中心、督導機構和督導者都應正視受督導者焦慮對督導過程的可能影響，將降低受督導者焦慮視為督導的首要任務：從四種不同影響程度重要事件的分析中都發現，受督導者之所以會有負向的感受、想法，都和受督導者的焦慮有關，且是屬於 Bradely & Boyd (1989) 所提出的「對表現與肯定的焦慮」和「對權威評量的焦慮」。這樣的焦慮已對督導過程產生強烈的負面影響，例如即使是「督導的示範」和「督導者給予建議」也都會因受督導者焦慮是不是自己的表現不好，而產生負向的影響，因此，督導者要瞭解受督導者之所以會焦慮的原因之外，更要能有效的降低受督導者的焦慮。
3. 督導者的訓練實務中，受督導者期待在專業能力上的學習，但又擔心督導者評價的動力過程的議題，應被深入教導：受督導者掙扎於「真實的呈現自己的能力以便獲得較多有意義的回饋」與「害怕暴露太多的弱點」而影響自己目前的學業成就以及未來的專業發展之間的衝突。督導者在初期應該提供較多的結構與教導，焦點在於諮商的技巧與介入方法，當受督導者提出其疑惑時，督導者都必須很認真的協助受督導者解惑，但是在督導介入過程又必須注意「聯結受督導者的個人特質和接案」對受督導者的負面影響。這樣的動力過程就如同 Friedman 和 Kaslow(1986)提出的「興奮與預期性焦慮的階段」。督導者對受督導者這種動力過程的瞭解，是有助於督導的介入和督導成效的提升。
4. 督導者對受督導者的同理訓練，是督導實務中必須重視的課程：督導者對受督導者同理接納，是建立良好督導關係、提升受督導者專業自信和建構一個有效督導過程的基礎：若將具有正向轉變功能的事件內涵分析，發現受督導者之所以能由負向感受轉變成正向感受的原因，都是歸功於督導者的同理接納。從普遍性正向事件的分析中，也發現督導者的同理接納是受督導者感受最多的正向事件。在典型負向事件分析中，只



要受督導者感受到督導者的同理、接納，也都能有正向感受。因此，有關督導者的同理接納介入的訓練和培養，可以說是要成為一個有效督導者的必備條件。

5. 諮商實務機構應將督導過程相關注意事項，結構性的制定成一本督導實務手冊：因受督導者是帶著焦慮接受督導，許多相關事項、要求、權利、義務、收費、諮商實習等事務，若能明確訂定，則可以協助降低受督導者的焦慮。

（二）對未來研究的建議

1. 有關重要事件的內涵分析，可以在更進一步做深入分析。尤其是可以再加入對受督導者的訪談資料，如此可以更深入的瞭解整個督導中重要事件
2. 有關本研究中發現，本研究的受督導者面對典型的負向事件時，受督導者都會自我反省，檢討自己是哪裡做得不好。和 Gray 等人（1996）的研究，受督導者卻是想換督導者，除了文化的因素外，是否還有其他因素影響，兩者的差異值得進一步研究。
3. 本研究發現受督導者在揭露個人特質和擔心督導者對他的評價之間的衝突，導致督導的介入對受督導者有正向和負向的影響，這種內在動力的轉變原因，值得再深入探討。
4. 有關研究的對象可以進一步的增加具有 3-5 年實務諮商經驗的受督導者。

參考文獻

- 王文秀（民 83）。我國準諮商員被督導歷程經驗之探討。國立彰化師範大學輔導學系「諮商歷程研究學術研討會手冊」。
- 王文秀（民 87）。諮商師被督導經驗對其諮商挫折之因應及其專業成長之影響研究。中華輔導學報，6，1-34。
- 王智弘（民 81）。中部地區「張老師」實施團體督導現況調查研究。國立彰化師範大學輔導學報，15，189-231。
- 吳秀碧（民 81）。「Stolenberg 的督導模式」在我國準諮商員實習督導適用性之研究。國立彰化師範大學輔導報，15，43-113。



胡又慧、姚美華（民 85）。一些質性方法上的思考：信度與效度？如何抽樣？

如何收集資料、登錄與分析？載於（胡又慧主編）**質性研究：理論、方法及本土女性研究實例**，138-157。台北：巨流圖書公司。

胡萃玲（民 86）。**藥癮復元者的藥癮歷程及相關要素之分析研究—以晨曦會受訪者為例**。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。

施香如（民 85）。**諮商督導過程的建構：循環發展督導模式之分析研究**。國立彰化師大學輔導研究所博士論文。

施香如（民 91）。社區輔導機構義務諮商員之督導經驗探討。**國立高雄師範大學諮商與心理治療實習和專業督導學術研討會**。頁 57-81。國立高雄師範大學輔導研究所印行。

許韶玲（民 90）。受督導者於督導過程中的焦慮來源及對焦慮的因應策略之探討。**諮商與輔導**，192，6-10。

許韶玲（民 91）。受督導者知覺其影響督導過程的因素分析之研究。**國立高雄師範大學諮商與心理治療實習和專業督導學術研討會**。頁 81-107。國立高雄師範大學輔導研究所印行。

梁翠梅（民 85）。**諮商督導訓練效果之研究—以台灣區家庭教育服務中心義務督導員為例**。國立彰化師大學輔導研究所博士論文。

孫幸慈（民 91）。兒童諮商督導歷程探討。**諮商與輔導文萃**，7，143-166。

黃政昌（民 86）。**準諮商員性別、督導員性別及支持程度對準諮商員知覺督導滿意度、接受督導意願及自我效能之影響研究**。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。

鄭如安（民 93）。督導區辨模式之督導內涵分析—以一位受督導者為例。**諮商與輔導文萃**，10，143-166。

蘇美機（民 81）。**督導員特性、督導員實施狀況對義務「張老師」督導滿足之影響**。東海大學社會工作研究所碩士論文。

Bernard, J. M. (1979). Supervisor training: A discrimination model. *Counselor Education and Supervision*, 19, 740-748.

Bernard, J. M. (1992). The challenge of psychotherapy-based supervision: making the pieces fit. *Counselor Education and Supervision*, 31, 232-237.

Bernard, J. M. (1997). The Discrimination model. In C.E. Watkins, *Handbook of*



- Psychotherapy Supervision*(pp.310-327). New York: John Wiley.
- Bradely, L. J., & Boyd, J. D. (1989). *Counselor supervision: principles, process, and practice*(2ED). Indiana: accelerated Development Inc.
- Costa, L. (1994). Reducing anxiety in live supervision. *Counselor Education and Supervision*,34,30-40.
- Friedman, D., & Kaslow, N. J. (1988). The development of Professional identity in Psychotherapists: Six stage in the supervision process. In F. W. Kaslow (ED.). *Supervision and training: Models, dilemmas, and challenges* (pp.29-49).New York:Haworth.
- Gray,L.A., Ladant, N., Walker J.A., & Ancis, J. R. (2001). Psychotherapy Trainees' experience of Counterproductive events in Supervision. *Journal of Counseling Psychology*,48, 371-383.
- Guba, E., & Lincoln, Y, S. (1984). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park:Sage.
- Marmar, C. R. (1990). Psychotherapy process research: Progress, dilemmas and future directions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 34, 251-260.
- Miller,W.L.& Crabtree,B.F.(1996) Primary care resresearch: Amultimethod typology and qualitive road map. In Crabtree, B. F. & Miller, W. L.(Eds). *Doing Qualitative Research*, pp.3-28. London: SAGE publiciations.
- Moskowitz, S. A., & Rupert, P. A. (1983). Conflict resolution within the supervisory relationship. *Professional Psychology : Research and Practice*, 14, 632-641.
- Moss, H. A., & Hardin, J. T. (1978). A relationship approach to counselor supervision in agency settings. In J. Boyd (ED). *Counselor Supervision* (pp.437-480). Munc' ie. In: accelerated Development Inc.
- Nelson, M.L., & Friedlander, M. L. (2001). A case Look at Conflict Supervisory Relationships: The Trainee's Perceptive. *Journal of Counseling Psychology*,48, 384-395.
- Worthen,V., & Mcneill,B. W. (1996). A Phenomenological Investigation of "Good" Supervision Events. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 25-34.



附件一 重要事件報導記錄表

本表係用來瞭解你在接受專業督導過程中的重要事件，所謂重要事件是指受督導者在督導過程中某一段有意義的督導談話的互動過程，這樣的過程可能會讓你經驗到被支持、頓悟、或焦慮、擔心..等的感受，這樣的一個互動過程就是督導過程中的一個重要事件。

因此要請你仔細的思考，在今天的督導過程中，督導做了什麼或說了什麼讓你覺得有被支持、頓悟、或焦慮、擔心..等的感受。請你把事件概要、這個事件當下給你的感受、想法，以及對你在諮商學習上的影響。請你盡量多寫，每一次督導至少寫三件以上。

範例：

實習諮商師姓名： 督導姓名： 日期： 年 月 日 第 次督導

事件	督導以角色扮演示範面質的技巧，並且在示範過程有把一些重要技巧解釋給我聽，也會問我有什麼疑惑、不懂的地方。
反應	整個人會很專注的看和聽督導的示範，也很急的提出一些問題，因此身體顯得有點前傾，眼睛可能是張得很大，聲音也變得比較高亢
感受	內心覺得很高興、很興奮、也很驚訝，但也有點焦慮和緊張。
想法	有一位如此親切的督導，真是高興，看到督導的示範讓我更清楚也更有勇氣去面質個案。尤其是在討論過程我更清楚面質時要注意到態度、關係和時機的重要。我下次諮商時可以試試看。但同時我好像也會擔心不知道做得出來做不出。
影響	我更有信心和勇氣去面質個案，我也比以前更清楚運用面質技巧時，要注意的事項如關係、態度和時機。透過這次的督導，讓我更願意在諮商上更努力的去學習。
事件	今天在督導過程中，督導一直質疑我沒根本沒有察覺到個案說「不知道」時的抗拒狀態，甚至是在指責我做得不好，到現在連基本的諮商關係都尚未建立。
反應	根本就是坐立難安，手腳都不知道要擺在哪裡好，頭低低的不敢直視督導，一直流汗心跳加速。

感受	我當下覺得好難過、挫折，有點想要哭了！同時也很惶恐和焦慮，總之，那時真是如坐針氈痛苦極了。
想法	我怎麼那麼差勁，諮商了那麼多次，個案還如此抗拒，我到底怎麼了？我不知道下次諮商時要怎麼辦？我擔心會做得更不好？我可不可以不要再接這個棘手的抗拒個案了？督導你可不可以告訴我應該怎麼做，我才可以讓個案不再抗拒？
影響	我真的很害怕繼續接這個個案，我真的不知道如何接這個個案，好想不再接受督導，也想放棄諮商的學習。

Analysis of Critical Incidents in The Supervision

Ju- An Cheng Feng-Tsu Liao

Abstract

The purpose of this study is to analyze the critical incidents of individual supervision from the perception of five supervisees. In order to achieve the study purpose above, critical incidents -report technique and the content analysis method are used to collect data and analyze. In the results show 111 critical incidents . They can be categorized by contexts into 14 different types. They also can be categorized by effects of critical incidents into four different attributes. They are general positive events, common positive events, undetermined events and typical negative events.

Key words: Critical incidents, supervisor.



本文章已註冊DOI數位物件識別碼

► 實務工作者對於兒虐施虐者親職教育輔導課程需求評估之探討—以兒童福利聯盟高雄中心87-91年所承辦強制親職教育工作為例

Practitioners' Assessment of Treatments for Child Physical Abusers-Practice of Kaohsiung Child Welfare League Foundation (1998-2002)

doi:10.6308/JCG.12.01

諮商輔導學報：高師輔導所刊, (12), 2005

Journal of Counseling & Guidance, (12), 2005

作者/Author：蔡素琴(Su-Chin Tsai);廖鳳池(Feng-Tsu Liao)

頁數/Page：1-33

出版日期/Publication Date：2005/06

引用本篇文獻時，請提供DOI資訊，並透過DOI永久網址取得最正確的書目資訊。

To cite this Article, please include the DOI name in your reference data.

請使用本篇文獻DOI永久網址進行連結:

To link to this Article:

<http://dx.doi.org/10.6308/JCG.12.01>



DOI Enhanced

DOI是數位物件識別碼（Digital Object Identifier, DOI）的簡稱，是這篇文章在網路上的唯一識別碼，用於永久連結及引用該篇文章。

若想得知更多DOI使用資訊，

請參考 <http://doi.airiti.com>

For more information,

Please see: <http://doi.airiti.com>

請往下捲動至下一頁，開始閱讀本篇文獻

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE



國立高雄師範大學輔導與諮商研究所
諮商輔導學報－高師輔導所刊
民 94，12 期，1-34 頁

實務工作者對於兒虐施虐者親職教育輔導課程 需求評估之探討

— 以兒童福利聯盟高雄中心 87-91 年所承辦強制親職教育工作為例

蔡素琴

國立高雄師範大學
輔導與諮商研究所博士班

廖鳳池

國立高雄師範大學
輔導與諮商研究所副教授

本研究以承辦高雄市強制性親職教育業務之兒童福利聯盟為研究場域，試圖從實務工作者與兒童身體虐待施虐者的互動經驗中，深入探討兒童身體虐待施虐者在親職教育輔導課程上的需求，藉以作為實施強制性親職教育輔導課程及訓練相關輔導專業人員之參考。本研究以兒童福利聯盟自民國八十七年七月至民國九十一年止，38 位已完成強制性親職教育輔導之兒童身體虐待施虐者的檔案資料為研究分析對象，此外，亦邀請兒福聯盟 2 位負責強制性親職教育輔導業務之社工，以及 3 位具輔導兒童身體虐待施虐者經驗且目前持續接案中的諮商輔導人員為研究訪談對象，以內容分析法與焦點團體進行資料的收集與分析。研究發現如下：(1) 對兒童身體虐待施虐者的輔導需求評估，社工人員較強調施虐者的親職教養能力，而諮商輔導人員則較重視施虐者的自我探索與成長。不同實務工作者皆認為兒童身體虐待施虐者輔導需求具個別性與多元性，難以概括性地歸於某些一般性的課程。(2) 實務工作者在評估施虐者輔導需求的過程中聯繫不足，彼此對同一施虐者的輔導需求評估常呈現不一致的現象，導致對施虐者的整體評估缺乏客觀性與全面性。(3) 實務工作者缺乏因應「非自願性案主」之相關知能，與施虐者不易建立合作關係。(4) 在推動親職教育輔導的過程中，公權力與輔導諮商未能發揮相輔相成的效果。根據上述研究發現，研究者提出三項建議：(1) 組織個案評估委員會，依個別需求擬定個別化輔導計畫。(2) 增進實務工作者因應「非自願性案主」的相關知能。(3) 建立跨專業網絡之工作模式，使公權力與輔導諮商得以發揮相輔相成的效果。

關鍵字：兒童身體虐待、施虐者、親職教育輔導、需求評估

註：感謝兒童福利聯盟高雄中心對本研究所提供的協助



壹、緒論

一、研究動機與目的

兒童虐待案件近來備受關注。根據內政部的統計資料顯示，民國九十二年上半年（一至六月）經通報的兒童虐待案件就有 3097 件之多，而在兒童虐待類型當中，經通報以身體虐待案件為最多，共計 989 件，佔總數的 31.9%，此外，就施虐者而言，以父母所佔的比例為最高，約佔 80.9%（內政部統計處，民 92）。身體虐待除可能造成兒童外型損毀、身體器官功能損害、甚至威脅兒童之生命，同時亦對其語言、情緒與認知方面的發展、人際互動、自我概念、行為表現、學校適應等產生不良的影響（Pearce & Pezzot-Pearce, 1997）。由於兒童身體虐待施虐者往往是兒童的父母，因此對於施虐父母的輔導介入，是從事兒童保護工作不可輕忽的一環。

國內自從民國八十二年「兒童福利法」修正通過之後，政府開始以公權力強制介入家庭中的親職問題，明訂施虐者須接受四小時以上之親職教育輔導，而「兒童福利法」於民國九十二年五月再次擴大修訂成為「兒童及少年福利法」時，法中更將親職教育輔導時數擴大為八至五十小時。顯見，親職教育輔導在兒童保護業務中日益受到重視。然而，新舊法中皆未明訂親職教育輔導的目標與內容，因此實務工作者常是憑藉著自身與施虐者互動的經驗，運用其專業判斷來評估受輔者的課程需求。目前台灣各地區實際執行親職教育輔導業務者主要包括社工與諮商輔導人員（王行，民 92），二者透過不同的專業視角，對兒童身體虐待施虐者親職教育輔導課程需求的評估為何？兩者之間存在何種差異？本研究試圖從這些問題的答案來探討兒童身體虐待施虐者所需之親職教育輔導課程內容。

此外，由於兒童身體虐待施虐者是被「強制」來接受專業人員的教育與輔導，屬於「非自願性案主」（involuntary client），這類案主往往對實務工作者表現出敵意與憤怒，而以挑釁、辱罵、欺騙、逃避或順從等方式來拒絕或阻礙輔導工作的進行（Rooney, 1992；Egan, 1994）。研究者欲從實務工作者（社工、諮商輔導人員）在實際執行親職教育輔導過程中所遭遇的困境，進一步探究影響強制性親職教育輔導進行之相關因素，藉以作為實施強制性親職教育及訓練相關輔導專業人員之參考。



二、研究問題

基於上述研究目的，本研究欲探討之問題如下：

- (一) 不同實務工作者（社工、諮商輔導人員）對兒童身體虐待施虐者輔導需求的評估為何？二者有何差異？
- (二) 影響強制性親職教育輔導進行的因素有哪些？其對評估兒童身體虐待施虐者輔導需求所具的意義為何？

三、名詞釋義

(一) 兒童身體虐待

係指任何人對兒童施加任何非意外性、持續性之身體傷害，導致兒童受傷、死亡、外型損毀或任何身體器官功能毀壞等稱之。

(二) 兒童身體虐待施虐者

係指對兒童施以身體虐待，並由高雄市政府社會局裁定並轉介兒福聯盟接受強制性親職教育輔導課程之父母、養父母、監護人或其他實際照顧兒童之人。

(三) 親職教育輔導

係指依據「兒童福利法」第四十八條規定，父母、養父母、監護人或其他實際照顧兒童之人，違反第二十六條、第三十條、第三十條第一項、第三十三條第一項、第二項或第三十四條，情節嚴重，或有第十五條第一項所列各種情事者，主管機關應令其接受四小時以上之親職教育輔導。親職教育輔導隱含維護完整家庭的處遇前提，試圖透過不同形式的教育輔導方案，強制施虐者參與一連串行為改變的過程（鄭麗珍、闕漢中，民 85）。

貳、研究方法

一、研究場域與研究對象的選取

(一) 研究場域

本研究以高雄市兒童福利聯盟（以下簡稱兒盟）為研究場域。該機構於民國八十七年七月開始承辦高雄市強制性親職教育輔導業務，其實施對象、實施方式、課程規劃以及執行人員分述如下：



1. 實施對象：設籍於高雄市，因違反兒童福利法第二十六條、第三十條、第三十條第一項、第三十三條第一項、第二項或第三十四條，情節嚴重，或有第十五條所列各種情事，並經由社會局評估需經親職教育輔導課程而提昇親職能力之父母、養父母、監護人或其他實際照顧兒童之人。
2. 實施方式：親職教育輔導課程以個別會談為主要進行方式，少數以夫妻諮商、家族會談、親職講座等方式進行。
3. 親職教育輔導課程規劃：
 - (1) 課程內容：前期（民國八十七年七月至民國八十八年九月）分為兩類—教育課程以及諮商課程。後期（民國八十八年十月之後），兒盟依據最初兩年的工作經驗，將兒童虐待的成因歸結為父母缺乏兒童發展知識和技巧、缺乏辨別嬰幼兒需求和照顧能力、夫妻溝通不良、父母自我價值感低、親子互動關係不良、缺乏對兒童人權及相關法令的認識等因素。基於此，兒盟乃將強制性親職教育輔導課程的內容重新調整為六項。茲將前、後期課程項目詳列如表 2-1：

表 2-1

強制性親職教育輔導課程內容

時 期	強制性親職教育輔導課程內容
前期 (87.7 月至 88.9 月)	1. 教育課程：虐待、疏忽對兒童身心發展的影響；親子關係與溝通；自我瞭解、肯定自我；認識壓力、紓解壓力；6-12 歲兒童身心發展與教養技巧；0-6 歲幼兒身心發展與教養技巧；兒童特殊行為問題之處理；有效安排家庭或社交生活。 2. 諮商課程：婚姻諮商；家庭治療；家庭危機處理；單親、重組家庭輔導、上癮行為治療；情緒管理。
後期 (88.10 月之後)	1. 兒童身心發展與教養技巧 2. 嬰幼兒照顧 3. 夫妻溝通技巧 4. 父母自我探索和成長 5. 親子關係重建 6. 法治教育

- (2) 輔導目標的擬定：受輔者轉介過程中，兒保社工需對每位受輔者所需接受之親職教育輔導課程內容作出建議，兒盟社工則在與受輔者初次會談後，擬定親職教育輔導課程的主要方向，以供諮商輔導人員參考。最後

每位受輔者輔導目標的擬定以及達成與否，則主要由實際執行親職教育輔導之諮商輔導人員決斷之。

4. 實施人員：由兩位社工員負責執行強制性親職教育輔導業務，另由 48 位諮商輔導人員提供親職教育輔導服務。

(二) 研究對象

本研究以兒盟為研究場域，並以該機構自民國八十七年七月至民國九十一年止，38 位已完成強制性親職教育輔導之兒童身體虐待施虐者的個案轉介摘要表、初次會談記錄表、個案記錄表、個案結案記錄表等檔案資料為研究分析對象。此外，亦邀請兒福聯盟兩位負責強制性親職教育輔導業務之社工，以及三位具輔導兒童身體虐待施虐者經驗且目前持續接案中的諮商輔導人員為研究訪談的對象（表 2-2）。

表 2-2

研究訪談對象基本資料

受訪者	專業背景/現職	服務案次/時間
諮商輔導員一	台南神學院牧範學博士	9 案
	大專院校諮商輔導系教師	民國 87 年迄今
諮商輔導員二	彰化師範大學輔導學系研究所碩士	8 案
	國小輔導教師	民國 88 年迄今
諮商輔導員三	輔仁大學應用心理研究所肄業	4 案
	專校輔導室專業輔導人員	民國 88 年迄今
社工員一	東海大學社會研究所社工組碩士 兒福聯盟社工組組長	民國 89 年迄今
社工員二	靜宜大學兒童青少年福利學系學士 兒福聯盟社工員	民國 92 年迄今

二、資料收集與分析

(一) 內容分析法

本研究以兒福聯盟為研究場域，研究者考量個案資料的完整性，因此選擇以已經結案的兒童身體虐待施虐者之檔案資料作為本研究之分析資料。自民國八十七年七月至民國九十一年止，剔除資料不完整者，共計 38 份。此外，基於研究目的，研究者主要針對每位兒童身體虐待施虐者的個案轉介摘要表、初次會談記錄表、個案記錄表、個案結案記錄表等資料進行內容分析。



（二）焦點團體法

本研究於檔案內容分析結束後，研究者邀請執行強制性親職教育輔導之兩位社工與三位諮商輔導人員，針對分析的初步結果進行一次焦點團體的討論。由研究者擔任焦點團體的領導者，全程錄影、錄音。本研究的焦點團體訪談大綱為：

1. 就您與兒童身體虐待施虐者的互動經驗，哪些親職教育輔導課程較符合他們的需求？
2. 在強制性親職教育輔導課程的規劃上，您對目前相關人員的合作機制有何看法？您覺得何種合作方式能有助於評估兒童身體虐待施虐者的輔導需求？
3. 目前，對於兒童身體虐待施虐者親職教育輔導課程從規劃到執行這個過程，您的想法與感受為何？

參、研究結果

一、檔案資料分析結果

基於研究目的，本研究主要針對每位兒童身體虐待施虐者的個案轉介摘要表、初次會談記錄表、個案記錄表、個案結案記錄表等資料進行內容分析、比較。茲將各項資料說明如下：

1. 個案轉介摘要表－由責任區兒保社工填寫，並對提供案主哪些親職教育輔導課程提出建議，經社會局裁定親職教育輔導之適切性及所需時數後，與「高雄市政府辦理違反兒童福利法案件行政處分書」一起函送兒盟。
2. 初次會談記錄表－由兒盟負責強制性親職教育輔導業務之社工填寫，與案主共同擬定親職教育輔導計畫。
3. 個案記錄表－由兒盟承接強制性親職教育輔導之諮商輔導人員填寫，記錄逐次諮商輔導目標與重點。
4. 個案結案記錄表－由兒盟負責強制性親職教育輔導業務之社工，於個案完成強制性親職教育輔導各項課程與規定時數時，參照諮商輔導人員對受輔導者是否達成其輔導課程目標之評估而填寫。

由於兒盟對於強制性親職教育輔導課程的分類前、後期並不一致，因此，研究者亦將檔案資料依前期（87.07 至 88.09）、後期（88.10 之後）之別，各自整理、



分析並加以比較。

(一) 個案轉介摘要表與初次會談記錄表的比較

1. 前期：

從個案轉介摘要表得知（表 3-1），社會局兒保社工對施虐者的輔導需求評估以「虐待、疏忽對兒童身心發展的影響」佔多數（100%），其次為「親子關係與溝通」（81%）、「6-12 歲兒童身心發展與教養技巧」（69%）、「兒童特殊行為問題之處理」（56%）。

從初次會談記錄表得知（表 3-1），兒福聯盟社工對施虐者的輔導需求評估集中在「虐待、疏忽對兒童身心發展的影響」（50%）、「親子關係與溝通」（50%）、「自我瞭解、肯定自我」（50%）、「6-12 歲兒童身心發展與教養技巧」（50%）。

比較個案轉介摘要表與初次會談記錄表中對施虐者輔導需求的評估得知（表 3-2），二者的平均一致性為 42.0%，後者符合前者的程度平均為 48.9%，顯示兒保社工與兒盟社工對同一施虐者的評估頗不一致。而除了 6、7 號施虐者因拒絕接受親職教育輔導所以兒盟社工無法進行評估之外，其餘 14 位當中有 11 位，其個案轉介摘要表中所列之課程，有一半以上未被列入初次會談記錄表中，而某些施虐者的初次會談記錄表則出現個案轉介摘要表中沒有納入的課程，其中最常被增列的課程類別為「自我瞭解、肯定自己」。

表 3-1

各類親職教育輔導課程在不同資料表中出現次數與百分比統計（前期）

個案 資料表	親職教育輔導課程類別													
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
甲	16 100%	13 81%	4 25%	8 50%	11 69%	5 31%	9 56%	1 6%	4 25%	6 38%	1 6%	5 31%	1 6%	4 25%
乙	7 50%	7 50%	7 50%	3 21%	7 50%	3 21%	4 29%	2 14%	1 7%	3 21%	0 0%	2 14%	0 0%	5 36%
丙	5 36%	7 50%	7 50%	3 21%	5 36%	5 36%	0 0%	0 0%	1 7%	2 14%	0 0%	0 0%	1 7%	4 29%
丁	3 21%	6 43%	4 29%	1 7%	2 14%	5 36%	0 0%	0 0%	0 0%	2 14%	0 0%	0 0%	1 7%	3 21%

註：1. 個案資料表甲—個案轉介摘要表；乙—初次會談記錄表；丙—個案記錄表；丁—個案結案記錄表。

2. 親職教育輔導課程類別：A—虐待、疏忽對兒童身心發展的影響；B—親子關係與溝通；C—自我瞭解、肯定自己；D—認識壓力、紓解壓力；E—6-12 歲兒童身心發展與教養技巧；F—0-6 歲幼兒身心發展與教養技巧；G—兒童特殊行為問題之處理；H—有效安排家庭或社



交生活；I－婚姻諮商；J－家庭治療；K－家庭危機處理；L－單親、重組家庭輔導；M－上癮行為治療；N－情緒管理。

表 3-2

個案轉介摘要表與初次會談記錄表的比較（前期）

個案編號	個案轉介摘要表（甲）與初次會談記錄表（乙）的比較			
	甲和乙的一致性	乙符合甲的程度	甲列入乙未列入	甲未列入乙列入的類別
1	37.5%	42.9%	57.1%	L
2	50.0%	57.1%	42.9%	L
3	25.0%	33.3%	66.7%	B、C
4	57.1%	100.0%	0.0%	B、C、H
5	100.0%	100.0%	0.0%	
6	0.0%	0.0%	100.0%	
7	0.0%	0.0%	100.0%	
8	20.0%	25.0%	75.0%	N
9	40.0%	40.0%	60.0%	
10	33.3%	40.0%	60.0%	C
11	33.3%	40.0%	60.0%	C
12	40.0%	40.0%	60.0%	
13	25.0%	40.0%	60.0%	C、E、N
14	42.9%	42.9%	57.1%	
15	50.0%	50.0%	50.0%	
16	33.3%	33.3%	66.7%	
平均	42.0%	48.9%	51.1%	—

註：1. 甲和乙的一致性：指個案轉介摘要表與初次會談記錄表所有課程類別中，二者課程類別重複的比例。計算公式為 $(甲 \cap 乙) / (甲 \cup 乙)$ 。

2. 乙符合甲的程度：指初次會談記錄表中與個案轉介摘要表重複的課程類別佔後者的比例。計算公式為 $(甲 \cap 乙) / 甲$ 。

3. 甲列入乙未列入：指個案轉介摘要表中的課程類別未被列入初次會談記錄表中的比例。計算公式為 $[甲 - (甲 \cap 乙)] / 甲$ 。

4. 甲未列入乙列入的類別：指個案轉介摘要表中未列入但卻被列入初次會談記錄表中的課程類別。

2.後期：

由個案轉介摘要表得知（表 3-3），社會局兒保社工對施虐者的輔導需求評估以「兒童身心發展與教養技巧」居多（95%），其次為「父母自我探索和成長」（86%）、「夫妻溝通技巧」（36%）、「親子關係重建」（32%）。

由初次會談記錄表得知（表 3-3），兒福聯盟社工對施虐者的輔導需求評估也大多集中在「兒童身心發展與教養技巧」（95%），其次為「父母自我探索和成長」（59%）、「夫妻溝通技巧」（27%）以及「親子關係重建」（27%）。

比較個案轉介摘要表與初次會談記錄表中對兒童身體虐待施虐者輔導需求的評估得知（表 3-4），二者的平均一致性為 72.0%，後者符合前者的程度平均為 76.5%，顯示兒盟社工與兒保社工對同一案主的評估一致性頗高，此現象在「兒童身心發展與教養技巧」與「父母自我探索和成長」兩個類別上尤其明顯。

綜合上述，兒保社工與兒盟社工對兒童身體虐待施虐者輔導需求評估，前期主要集中在「虐待、疏忽對兒童身心發展的影響」、「親子關係與溝通」、「6-12 歲兒童身心發展與教養技巧」，而後期則以「兒童身心發展與教養技巧」、「父母自我探索和成長」為主。此外，從表 3-2 與表 3-4 的比較可看出，兒盟社工與兒保社工對同一案主的評估有許多不一致之處，但後期課程類別縮減後，二者的評估有更趨於一致的現象。

表 3-3

各類親職教育輔導課程在不同資料表中出現次數與百分比統計（後期）

個案資料表	親職教育輔導課程類別				
	A	B	C	D	E
甲	21 95%	2 9%	8 36%	19 86%	7 32%
乙	21 95%	3 14%	6 27%	13 59%	6 27%
丙	15 71%	0 0%	8 38%	16 76%	6 29%
丁	8 38%	0 0%	5 24%	12 57%	3 14%

註：1. 個案資料表：甲－個案轉介摘要表；乙－初次會談記錄表；丙－個案記錄表；丁－個案結案記錄表。

2. 親職教育輔導課程類別：A－兒童身心發展與教養技巧；B－嬰幼兒照顧；C－夫妻溝通技巧；D－父母自我探索和成長；E－親子關係重建。



表 3-4

個案轉介摘要表與初次會談記錄表的比較（後期）

個案編號	個案轉介摘要表（甲）與初次會談記錄表（乙）的一致性			
	甲和乙的一致性	乙符合甲的程度	甲列入乙未列入	甲未列入乙列入的類別
17	100.00%	100.00%	0.00%	
18	66.70%	66.70%	33.30%	
19	50.00%	50.00%	50.00%	
20	50.00%	50.00%	50.00%	
21	66.70%	100.00%	0.00%	E
22	66.70%	66.70%	33.30%	
23	100.00%	100.00%	0.00%	
24	100.00%	100.00%	0.00%	
25	100.00%	100.00%	0.00%	
26	100.00%	100.00%	0.00%	
27	66.70%	66.70%	33.30%	
28	50.00%	66.70%	33.30%	B
29	66.70%	66.70%	33.30%	
30	66.70%	66.70%	33.30%	
31	100.00%	100.00%	0.00%	
32	100.00%	100.00%	0.00%	
33	33.30%	50.00%	50.00%	E
34	33.30%	50.00%	50.00%	E
35	100.00%	100.00%	0.00%	
36	50.00%	66.70%	33.30%	D
37	66.70%	66.70%	33.30%	
38	50.00%	50.00%	50.00%	
平均	72.00%	76.50%	23.50%	—

- 註：1. 甲和乙的一致性：指個案轉介摘要表與初次會談記錄表所有課程類別中，二者課程類別重複的比例。計算公式為 $(甲 \cap 乙) / (甲 \cup 乙)$ 。
2. 乙符合甲的程度：指初次會談記錄表中與個案轉介摘要表重複的課程類別佔後者的比例。計算公式為 $(甲 \cap 乙) / 甲$ 。
3. 甲列入乙未列入：指個案轉介摘要表中的課程類別未被列入初次會談記錄表中的比例。計算公式為 $[甲 - (甲 \cap 乙)] / 甲$ 。
4. 甲未列入乙列入的類別：指個案轉介摘要表中未列入但卻被列入初次會談記錄表中的課程類別。



（二）初次會談記錄表與個案記錄表的比較

1. 前期：

從個案記錄表得知（表 3-1），諮商輔導人員對施虐者的輔導需求評估以「親子關係與溝通」（50%）、「自我瞭解、肯定自我」（50%）為主，其次為「虐待、疏忽對兒童身心發展的影響」（36%）、「6-12 歲兒童身心發展與教養技巧」（36%）及「0-6 歲幼兒身心發展與教養技巧」（36%）。

比較初次會談記錄表與個案記錄表中對施虐者輔導需求的評估（表 3-5），二者的平均一致性為 38.2%，後者符合前者的程度平均為 47.9%，顯見諮商輔導人員與兒盟社工對施虐者的評估有許多差異，其中二者對 8 號施虐者的評估呈現完全不一致的現象。而就所有施虐者來看，除了 6、7 號因拒絕接受親職教育而無法評估外，其餘 14 位當中，兒盟社工評估出 4 位需學習兒童特殊行為問題之處理，2 位需協助安排家庭或社交生活，而需進行單親、重組家庭輔導者也有 2 位，但諮商輔導人員對這幾位施虐者的評估則完全未納入這些類別。

表 3-5
初次會談記錄表與個案記錄表的比較（前期）

個案編號	初次會談記錄表（乙）與個案記錄表（丙）的一致性			
	乙和丙的一致性	丙符合乙的程度	乙列入丙未列入	乙未列入丙列入的類別
1	25.00%	25.00%	75.00%	
2	20.00%	20.00%	80.00%	
3	60.00%	75.00%	25.00%	E
4	57.10%	57.10%	42.90%	
5	42.90%	50.00%	50.00%	N
6	—	—	—	—
7	—	—	—	—
8	0.00%	0.00%	100.00%	A、B
9	50.00%	50.00%	50.00%	
10	20.00%	33.30%	66.70%	F、N
11	25.00%	33.30%	66.70%	F
12	25.00%	50.00%	50.00%	B、I
13	60.00%	60.00%	40.00%	
14	50.00%	100.00%	0.00%	A、C、M
15	66.70%	66.70%	33.30%	
16	33.30%	50.00%	50.00%	D
平均	38.20%	47.90%	52.10%	—

註：1. 乙和丙的一致性：指初次會談記錄表與個案記錄表所有課程類別中，二者課程類別重複的比例。計算公式為 $(乙 \cap 丙) / (乙 \cup 丙)$ 。

2. 丙符合乙的程度：指個案記錄表中與初次會談記錄表重複的課程類別佔後者的比例。計算公式為 $(乙 \cap 丙) / 乙$ 。

3. 乙列入丙未列入：指初次會談記錄表中的課程類別未被列入個案記錄表中的比例。計算公式為 $[乙 - (乙 \cap 丙)] / 乙$ 。

4. 乙未列入丙列入的類別：指初次會談記錄表中未列入但卻被列入個案記錄表中的課程類別。

2.後期：

由個案記錄表得知（表 3-3），諮商輔導人員對施虐者輔導需求的評估以「父母自我探索和成長」居多（76%），其次為「兒童身心發展與教養技巧」（71%）、「夫妻溝通技巧」（38%）、「親子關係重建」（29%）。

比較初次會談記錄表與個案記錄表中對施虐者輔導需求的評估（表 3-6），二者的平均一致性為 61.7%，後者符合前者的程度平均為 75.6%，顯見兒盟社工與諮商輔導人員對同一施虐者的評估一致性頗高。然而，除了 37 號施虐者拒絕接受輔

導而無法評估外，二者對 24、33、34 號施虐者的評估卻呈現完全不一致的情形，而諮商輔導人員對於課程的調整以增列「父母自我探索和成長」居多，其次依序為「親子關係重建」、「夫妻溝通技巧」。至於兒盟社工評估需要加強嬰幼兒照顧的 3 位施虐者，諮商輔導人員則完全未納入其輔導目標中。

綜合上述，兒盟社工與諮商輔導人員對施虐者輔導需求評估，前期主要集中在「虐待、疏忽對兒童身心發展的影響」、「親子關係與溝通」、「自我瞭解、肯定自我」，其中諮商輔導人員更強調「親子關係與溝通」、「自我瞭解、肯定自我」的重要。而後期則以「兒童身心發展與教養技巧」、「父母自我探索和成長」為主，其中諮商輔導人員較著重「父母自我探索和成長」。



表 3-6

初次會談記錄表與個案記錄表的比較（後期）

個案編號	初次會談紀錄表（乙）與個案紀錄表（丙）的一致性			
	乙和丙的一致性	丙符合乙的程度	乙列入丙未列入	乙未列入丙列入的類別
17	100.00%	100.00%	0.00%	
18	100.00%	100.00%	0.00%	
19	50.00%	100.00%	0.00%	C
20	50.00%	100.00%	0.00%	D
21	66.70%	66.70%	33.30%	
22	100.00%	100.00%	0.00%	
23	100.00%	100.00%	0.00%	
24	0.00%	0.00%	100.00%	C、E
25	100.00%	100.00%	0.00%	
26	100.00%	100.00%	0.00%	
27	100.00%	100.00%	0.00%	
28	50.00%	66.70%	33.30%	D
29	66.70%	100.00%	0.00%	E
30	66.70%	100.00%	0.00%	E
31	20.00%	20.00%	80.00%	
32	50.00%	100.00%	0.00%	D
33	0.00%	0.00%	100.00%	D
34	0.00%	0.00%	100.00%	D
35	100.00%	100.00%	0.00%	
36	25.00%	33.30%	66.70%	C
37	0.00%	0.00%	100.00%	
38	50.00%	100.00%	0.00%	E
平均	61.70%	75.60%	24.40%	—

註：1. 乙和丙的一致性：指初次會談記錄表與個案記錄表所有課程類別中，二者課程類別重複的比例。計算，公式為 $(乙 \cap 丙) / (乙 \cup 丙)$ 。

2. 丙符合乙的程度：指個案記錄表中與初次會談記錄表重複的課程類別佔後者的比例。計算公式為 $(乙 \cap 丙) / 乙$ 。

3. 乙列入丙未列入：指初次會談記錄表中的課程類別未被列入個案記錄表中的比例。計算公式為 $[乙 - (乙 \cap 丙)] / 乙$ 。

4. 乙未列入丙列入的類別：指初次會談記錄表中未列入但卻被列入個案記錄表中的課程類別。



(三) 個案轉介摘要表與個案記錄表的比較

1. 前期：

比較個案轉介摘要表與個案記錄表中對施虐者輔導需求的評估（表 3-7），二者的平均一致性為 32.6%，後者符合前者的程度平均為 37.4%，顯示諮商輔導人員與兒保社工對同一施虐者的評估差異甚大。而除了 6、7 號施虐者因拒絕接受親職教育輔導而無法進行評估之外，其餘 14 位當中有 13 位，其個案轉介摘要表中所列之課程，有一半以上未被列入個案記錄表中，而某些施虐者的個案記錄表則出現個案轉介摘要表中沒有納入的課程，其中最常被增列的課程類別為「自我瞭解、肯定自己」。此外，就所有施虐者來看，兒保社工評估出 9 位需學習兒童特殊行為問題之處理，5 位需進行單親、重組家庭輔導，而需協助安排家庭或社交生活、進行家庭危機處理者亦各有 1 位，但諮商輔導人員對這些施虐者的評估則完全未納入這些類別。

表 3-7
 個案轉介摘要表與個案記錄表的比較（前期）

個案編號	個案轉介摘要表（甲）與個案記錄表（丙）的一致性			
	甲和丙的一致性	丙符合甲的程度	甲列入丙未列入	甲未列入丙列入的類別
1	14.30%	14.30%	85.70%	
2	14.30%	14.30%	85.70%	
3	25.00%	33.30%	66.70%	B、C
4	33.30%	50.00%	50.00%	B、C
5	42.90%	50.00%	50.00%	N
6	0.00%	0.00%	100.00%	
7	0.00%	0.00%	100.00%	
8	33.30%	50.00%	50.00%	C、D
9	20.00%	20.00%	80.00%	
10	33.30%	40.00%	60.00%	N
11	40.00%	40.00%	60.00%	
12	33.30%	40.00%	60.00%	I
13	14.30%	20.00%	80.00%	C、E
14	85.70%	85.70%	14.30%	
15	33.30%	33.30%	66.70%	
16	33.30%	33.30%	66.70%	
平均	32.60%	37.40%	62.60%	—

註：1. 甲和丙的一致性：指個案轉介摘要表與個案記錄表所有課程類別中，二者課程類別重複的比例。計算公式為 $(甲 \cap 丙) / (甲 \cup 丙)$ 。

2. 丙符合甲的程度：指個案記錄表中與個案轉介摘要表重複的課程類別佔後者的比例。計算



公式為 $(甲 \cap 丙)/甲$ 。

3. 甲列入丙未列入：指個案轉介摘要表中的課程類別未被列入個案記錄表中的比例。計算公式為 $[甲-(甲 \cap 丙)]/甲$ 。
4. 甲未列入丙列入的類別：指個案轉介摘要表中未列入但卻被列入個案記錄表中的課程類別。

2. 後期：

從個案轉介摘要表與個案記錄表中對施虐者輔導需求評估的比較得知（表 3-8），二者的平均一致性為 64.8%，後者符合前者的程度平均為 70.8%，顯示兒保社工與諮商輔導人員對同一施虐者的評估頗為一致。然而，除了 37 號施虐者因拒絕接受輔導而無法評估之外，二者對 24 號施虐者的評估卻呈現完全不一致的情形，此外，諮商輔導人員對於課程的調整以增列「親子關係重建」居多，其次為「父母自我探索和成長」與「夫妻溝通技巧」。至於兒保社工評估需要加強嬰幼兒照顧的 2 位施虐者，諮商輔導人員則完全未納入其輔導目標中。

綜合上述，兒保社工與諮商輔導人員對兒童身體虐待施虐者的輔導需求評估呈現不一致的現象，後期隨著課程類別的縮減，二者的評估雖較趨於一致，但從分歧之處可看出，兒保社工似乎較強調施虐者的教養能力，而諮商輔導人員則重視個人的自我瞭解與領悟。

表 3-8
 個案轉介摘要表與個案記錄表的比較（後期）

個案編號	個案轉介摘要表（甲）與個案記錄表（丙）的一致性			
	甲和丙的一致性	丙符合甲的程度	甲列入丙未列入	甲未列入丙列入的類別
17	100.00%	100.00%	0.00%	
18	66.70%	66.70%	33.30%	
19	33.30%	50.00%	50.00%	C
20	100.00%	100.00%	0.00%	
21	100.00%	100.00%	0.00%	
22	66.70%	66.70%	33.30%	
23	100.00%	100.00%	0.00%	
24	0.00%	0.00%	100.00%	C、E
25	100.00%	100.00%	0.00%	
26	100.00%	100.00%	0.00%	
27	66.70%	66.70%	33.30%	
28	100.00%	100.00%	0.00%	
29	50.00%	66.70%	33.30%	E
30	50.00%	66.70%	33.30%	E
31	20.00%	20.00%	80.00%	
32	50.00%	100.00%	0.00%	D
33	50.00%	50.00%	50.00%	
34	50.00%	50.00%	50.00%	
35	100.00%	100.00%	0.00%	
36	25.00%	33.30%	66.70%	D
37	0.00%	0.00%	100.00%	
38	33.30%	50.00%	50.00%	E
平均	64.80%	70.80%	29.20%	—

- 註：1. 甲和丙的一致性：指個案轉介摘要表與個案記錄表所有課程類別中，二者課程類別重複的比例。計算公式為 $(甲 \cap 丙) / (甲 \cup 丙)$ 。
2. 丙符合甲的程度：指個案記錄表中與個案轉介摘要表重複的課程類別佔後者的比例。計算公式為 $(甲 \cap 丙) / 甲$ 。
3. 甲列入丙未列入：指個案轉介摘要表中的課程類別未被列入個案記錄表中的比例。計算公式為 $[甲 - (甲 \cap 丙)] / 甲$ 。
4. 甲未列入丙列入的類別：指個案轉介摘要表中未列入但卻被列入個案記錄表中的課程類別。

（四）個案記錄表與個案結案記錄表的比較

1.前期：

將個案記錄表中諮商師對輔導目標的規劃，以及個案結案記錄表中兒盟社工參考諮商師意見而對目標達成所做的評估予以比較得知（表 3-9），二者的平均一致性為 71.4%，後者符合前者的程度平均為 71.4%，除了 6、7 號施虐者因拒絕接受強制性親職教育而無法進行輔導，其餘 14 位當中有 7 位其輔導目標的達成度皆達 100%，顯見諮商輔導人員大致能在有限時間內完成其為案主所擬之輔導目標。然而，9 號施虐者未達成的部分亦高達 100%，而 5、8、12 號施虐者未達成的部分也佔一半以上，研究者進一步針對這些施虐者的檔案資料加以分析，將其未能達成輔導目標的原因分述如下：

- （1）5 號施虐者－為受虐者的姑姑，被舉發後極為憤怒，只表示往後不再管受虐者的事，其他不願多談也不願學習親職教養知能。
- （2）8 號施虐者－為受虐者的母親，有沉重的經濟壓力，情緒常因此起伏不定，影響輔導成效。
- （3）9 號施虐者－為受虐者的母親，否認自己犯錯，不願接受輔導，個別諮商只進行一次即告中斷。
- （4）12 號施虐者－為受虐者的母親，對於接受輔導以消極的態度因應，其婚姻關係不佳亦影響親職教養知識與技巧的學習。此案主是由兒盟社工進行家訪式的輔導，對婚姻諮商的部分著重在情緒支持。

表 3-9

個案記錄表與個案結案記錄表的比較（前期）

個案編號	個案記錄表（丙）與個案結案記錄表（丁）的一致性		
	丙和丁的一致性	丁符合丙的程度	丙列入丁未列入
1	100.00%	100.00%	0.00%
2	100.00%	100.00%	0.00%
3	75.00%	75.00%	25.00%
4	75.00%	75.00%	25.00%
5	25.00%	25.00%	75.00%
6	—	—	—
7	—	—	—
8	50.00%	50.00%	50.00%
9	0.00%	0.00%	100.00%
10	100.00%	100.00%	0.00%
11	100.00%	100.00%	0.00%
12	33.30%	33.30%	66.70%
13	100.00%	100.00%	0.00%
14	66.70%	66.70%	33.30%
15	100.00%	100.00%	0.00%
16	100.00%	100.00%	0.00%
平均	71.40%	71.40%	28.60%

註：1. 丙和丁的一致性：指個案記錄表與個案結案記錄表所有課程類別中，二者課程類別重複的比例。計算公式為 $(\text{丙} \cap \text{丁}) / (\text{丙} \cup \text{丁})$ 。

2. 丁符合丙的程度：指個案結案記錄表中與個案記錄表重複的課程類別佔後者的比例。計算公式為 $(\text{丙} \cap \text{丁}) / \text{丙}$ 。

3. 丙列入丁未列入：指個案記錄表中的課程類別未被列入個案結案記錄表中的比例。計算公式為 $[\text{丙} - (\text{丙} \cap \text{丁})] / \text{丙}$ 。

2.後期：

比較個案記錄表中諮商師對輔導目標的規劃，以及個案結案記錄表中兒盟社工參考諮商師意見而對目標達成所做的評估得知（表 3-10），二者的平均一致性為 78.1%，後者符合前者的程度平均為 78.1%，除了 37 號施虐者因拒絕接受強制性親職教育而無法進行輔導，其餘 21 位當中有 8 位其輔導目標的達成度皆達 100%，然而，20、24、27、31、36 號施虐者未達成的部分亦高達 100%，而 18、19、21、22、32、35 號施虐者未達成的部分也佔一半，研究者進一步針對這些施虐者的檔

案資料加以分析，將其未能達成輔導目標的原因分述如下：

- (1) 18 號施虐者－為受虐者的母親，在經濟壓力下，情緒呈現不穩定狀態，影響親職教養知能的學習。
- (2) 19 號施虐者－為受虐者的母親，此施虐者由兒盟社工進行家訪式的輔導，對夫妻關係的改善較著重在情緒支持。
- (3) 20 號施虐者－為受虐者的父親，採被動的態度接受輔導，對施虐行為仍予以否認。
- (4) 21 號施虐者－為受虐者的父親，其本身尚有其他官司纏身，情緒不穩定影響輔導成效。
- (5) 22 號施虐者－為受虐者的父親，因婚姻破碎、負債、工作時有時無等因素導致情緒低落，接受輔導過程態度雖配合但無心在教養能力上做改變。
- (6) 24 號施虐者－為受虐者的父親，對社會局的介入非常反彈，想法固著，堅持自己對教養孩子所採的方式。
- (7) 27 號施虐者－為受虐者的父親，對社會局充滿憤怒與敵意，輔導過程態度極為不配合，相當固著於自己教養孩子的想法與方式。
- (8) 31 號施虐者－為受虐者的父親，為中度智障，輔導成效不彰，之後因案妻與案主離婚並獲受虐者之監護權，處分因而廢止。
- (9) 32 號施虐者－為受虐者的母親，對社會局社工要求其接受輔導的理由難以信服，以消極、應付的態度接受輔導，不願改變對受虐者的教養方式。
- (10) 35 號施虐者－為受虐者的父親，對管教孩子的想法固執、僵化，難以在規定的時數內鬆動其認知。
- (11) 36 號施虐者－為受虐者的父親，在失業與婚姻不和諧的壓力下無力做改變。

綜合前後期資料的分析結果得知，多數兒童身體虐待施虐者能在諮商輔導人員的協助下，於有限的輔導時數內達成諮商輔導人員為其所擬之輔導目標。而影響強制性親職教育輔導進行的因素包括施虐者抗拒公權力的介入、否認犯錯無學習動機、因生活壓力（如經濟、婚姻、官司纏身等）造成的情緒不穩定、施虐者為身心障礙者、社工進行家訪式婚姻諮商的適切性等。



表 3-10

個案記錄表與個案結案記錄表的比較（後期）

個案編號	個案記錄表（丙）與個案結案記錄表（丁）的一致性		
	丙和丁的一致性	丁符合丙的程度	丙列入丁未列入
17	100.00%	100.00%	0.00%
18	50.00%	50.00%	50.00%
19	50.00%	50.00%	50.00%
20	0.00%	0.00%	100.00%
21	50.00%	50.00%	50.00%
22	50.00%	50.00%	50.00%
23	100.00%	100.00%	0.00%
24	0.00%	0.00%	100.00%
25	75.00%	75.00%	25.00%
26	75.00%	75.00%	25.00%
27	0.00%	0.00%	100.00%
28	100.00%	100.00%	0.00%
29	100.00%	100.00%	0.00%
30	100.00%	100.00%	0.00%
31	0.00%	0.00%	100.00%
32	50.00%	50.00%	50.00%
33	100.00%	100.00%	0.00%
34	100.00%	100.00%	0.00%
35	50.00%	50.00%	50.00%
36	0.00%	0.00%	100.00%
37	—	—	—
38	100.00%	100.00%	0.00%
平均	78.10%	78.10%	21.90%

- 註：1. 丙和丁的一致性：指個案記錄表與個案結案記錄表所有課程類別中，二者課程類別重複的比例。計算公式為 $(\text{丙} \cap \text{丁}) / (\text{丙} \cup \text{丁})$ 。
2. 丁符合丙的程度：指個案結案記錄表中與個案記錄表重複的課程類別佔後者的比例。計算公式為 $(\text{丙} \cap \text{丁}) / \text{丙}$ 。
3. 丙列入丁未列入：指個案記錄表中的課程類別未被列入個案結案記錄表中的比例。計算公式為 $[\text{丙} - (\text{丙} \cap \text{丁})] / \text{丙}$ 。



綜上所述，研究者將檔案資料分析結果歸結為以下幾項：

1. 不同實務工作者對兒童身體虐待施虐者輔導需求的評估情形：

根據前期的檔案資料發現，社會局兒保社工對施虐者的輔導需求評估以「虐待、疏忽對兒童身心發展的影響」佔多數（100%），其次為「親子關係與溝通」（81%）、「6-12 歲兒童身心發展與教養技巧」（69%）、「兒童特殊行為問題之處理」（56%）。兒盟社工的評估集中在「虐待、疏忽對兒童身心發展的影響」（50%）、「親子關係與溝通」（50%）、「自我瞭解、肯定自我」（50%）與「6-12 歲兒童身心發展與教養技巧」（50%）。諮商輔導人員的評估以「親子關係與溝通」（50%）及「自我瞭解、肯定自我」（50%）為主，其次為「虐待、疏忽對兒童身心發展的影響」（36%）、「6-12 歲兒童身心發展與教養技巧」（36%）和「0-6 歲幼兒身心發展與教養技巧」（36%）。

根據後期的檔案資料發現，社會局兒保社工對施虐者的輔導需求評估以「兒童身心發展與教養技巧」居多（95%），其次為「父母自我探索和成長」（86%）、「夫妻溝通技巧」（36%）、「親子關係重建」（32%）。兒盟社工的評估集中在「兒童身心發展與教養技巧」（95%），其次為「父母自我探索和成長」（59%）、「夫妻溝通技巧」（27%）以及「親子關係重建」（27%）。諮商輔導人員的評估則以「父母自我探索和成長」居多（76%），其次為「兒童身心發展與教養技巧」（71%）、「夫妻溝通技巧」（38%）、「親子關係重建」（29%）。

整體而言，社工較著重於增進施虐者的親職教養能力，而諮商輔導人員則較重視施虐者的自我瞭解與成長。

2. 不同實務工作者對兒童身體虐待施虐者輔導需求評估的差異情形：

根據前期的檔案資料發現，對於兒童身體虐待施虐者輔導需求的評估，兒保社工與兒盟社工的平均一致性為 42.0%，後者符合前者的程度平均為 48.9%；兒盟社工與諮商輔導人員的平均一致性為 38.2%，後者符合前者的程度平均為 47.9%；兒保社工與諮商輔導人員的平均一致性為 32.6%，後者符合前者的程度平均為 37.4%。顯見兒保社工、兒盟社工與諮商輔導人員三者對兒童身體虐待施虐者輔導需求的評估呈現不一致的現象。

根據後期的檔案資料發現，對於兒童身體虐待施虐者輔導需求的評估，兒保社工與兒盟社工的平均一致性為 72.0%，後者符合前者的程度平均為 76.5%；兒盟社工與諮商輔導人員的平均一致性為 61.7%，後者符合前者的程度平均為 75.6%；



兒保社工與諮商輔導人員的平均一致性為 64.8%，後者符合前者的程度平均為 70.8%。顯見後期兒保社工、兒盟社工與諮商輔導人員三者對兒童身體虐待施虐者輔導需求的評估漸趨一致。

綜合前後期檔案資料得知，後期隨著兒盟重新調整、縮減課程類別，不同實務工作者對施虐者的評估逐漸趨於一致，然整體而言，社工與諮商輔導人員對同一案主的輔導課程規劃仍存有「各行其道」的現象，對於施虐者的輔導目標與重點該放在哪裡，社工與諮商輔導人員的評估並未獲得適當的整合，最後則取決於實際進行親職教育輔導的諮商輔導人員。

3. 影響強制性親職教育輔導進行的相關因素：

整體而言，諮商輔導人員大致能依據自己對施虐者的輔導需求評估與所擬之輔導目標，在有限的輔導時數內，協助施虐者完成所需的親職教育輔導課程並達成其輔導目標。然依據前、後期的檔案資料發現，阻礙強制性親職教育輔導進行的因素大致包括施虐者對公權力介入的強烈抗拒與敵意、否認犯錯而不願改變或消極配合、面臨多重生活壓力（如婚姻破碎、失業、負債、官司纏身等）而無力做改變、施虐者為身心障礙者、由社工進行家訪式婚姻諮商的適切性等。茲詳列如表 3-11：

表 3-11
 影響強制性親職教育輔導進行之相關因素

影響因素	案例	說明
強烈抗拒	3 例	個案對社會局、社工的介入充滿憤怒與敵意，拒絕接受親職教育輔導。
否認犯錯、缺乏改變意願	7 例	個案否認自己犯錯並認為親職教育毫無意義，堅持自己對孩子原有的管教方式而不願做改變。
經濟壓力	2 例	個案有沈重的經濟壓力，情緒常因此而起伏不定，影響輔導成效。
面臨多重生活壓力	3 例	個案同時處於婚姻不和諧、失業、負債、官司纏身等多重的生活困境中，接受輔導過程態度雖配合，但無心在教養能力上做改變。
身心障礙者	1 例	個案為中度智障，輔導成效有限。
由社工進行家訪式婚姻諮商	2 例	個案婚姻關係不睦，且因家中有幼齡子女無人託付，所以由社工至案家進行諮商。諮商著重於個案之情緒支持，其他輔導課程項目未能在有限時數內完成。

4. 影響強制性親職教育輔導進行的因素對評估兒童身體虐待施虐者輔導需求的意義：

當「公權」介入「親權」時，實務工作者在與施虐者建立專業關係的初期，常需面對並處理其強烈的情緒反彈與抗拒。尤其在傳統「棒下出孝子」、「不打不成器」的思想、文化脈絡下，施虐者往往無法理解對孩子出自關心的管教行為何以成為「虐待」？因此，如何從文化脈絡、「非自願性案主」的觀點與思考角度，對兒童身體虐待施虐者的處境能有多一些的瞭解與接納，並建構不同於一般因應自願性案主的工作模式，降低「強制性」對其造成的威脅性，此將是實務工作者與之建立關係時應多努力之處，同時也是評估此類案主輔導課程需求的首要基礎。而對於身處多重生活困境的施虐者，如何協助其穩定當下的生活步調、恢復生活機能，似乎與促進其自我探索、學習親職教養技巧同等重要，因此，在評估受輔者所需之親職教育輔導內容時，實務工作者亦須同時考量其所面臨的生活壓力，藉由社會資源的結合，協助施虐者能在生活穩定的狀態下接受親職教育輔導。此外，對於身心障礙者、需照顧幼齡子女而無法至定點接受諮商等特殊案例，兒盟原有的輔導課程項目與實施方式顯然難以適用。每位施虐者的特質與所處情境皆有其個別差異，從這些未能順利完成輔導的案例，似乎又可約略歸成兩類：願意學習改變但輔導未能真正符應其需求、對輔導課程極為排拒且不願改變。前者需要的是多元的服務方式與結合不同社會資源同時並進的個別化輔導計畫，而後者除了需在如何與施虐者建立關係上多著力之外，或許亦需要一些實質上「法」的強制力來予以輔佐。

二、焦點團體資料分析結果

研究者將焦點團體所得之資料予以初步統整後，再將資料分析結果送交每位參與焦點團體之成員進行檢閱，經修正後整理如下：

（一）哪些親職教育輔導課程較符合兒童身體虐待施虐者的需求

1. 兒童身體虐待施虐者的輔導需求個別差異大：社工、諮商輔導人員皆認為兒童身體虐待施虐者的施虐成因多重而複雜，其輔導需求個別差異性極大，很難從中歸出符合此類施虐者需求的一般性課程。
2. 實務工作者對兒童身體虐待施虐者輔導需求的評估方向：
 - （1）社工表示與案主接觸的時間比諮商輔導人員短，往往只憑藉 1 至 2 小時初次會談的時間來做評估並完成報告，過程中因礙於輔導時數的限制，

所以在課程選擇上常感到難以取捨，僅能挑自認對施虐者最重要或最具急迫性的提出建議。兩位社工同時也提到如何讓施虐者知道在壓力、衝動的當下，可以如何轉化「打」的行為是必要的。

- (2) 諮商輔導人員的評估方向大致可歸為家庭系統、施虐者本身的認知能力、施虐者的自我功能等三方面。諮商輔導員二表示，這類施虐者往往社經地位低、親職能力不足，所以適度的示範與教導是重要的，然而諮商初期自己往往先從引導施虐者自我探索開始，因為這也是種與之建立良好關係的方式。諮商輔導員一強調從社會心理的角度評估施虐者的需求，但諮商輔導人員在有限時間裡能做什麼，則自己必須衡量，尤其對非自願性案主而言，諮商有可能前三分之二的時間都在與之建立關係，基於此，她認為應從再犯預防處遇的觀點來看兒童身體虐待施虐者的課程需求，以施虐者施虐的主因為評估、輔導的重點，讓每位施虐者在課程結束時，至少能做到不會再對孩子施虐。

(二) 實務工作者應採何種合作模式以利評估兒童身體虐待施虐者的輔導需求

1. 實務工作者間目前合作的困境：社工表示，依現有之工作流程，對於兒童身體虐待施虐者的需求評估，兒保社工、兒盟社工、諮商輔導人員三者間的確因不同觀點而顯得分歧，大家各做各的，以致兒盟在做結案評估時常感到很困難，基本上兒盟仍以採議諮商輔導人員的意見為主。諮商輔導員二表示，兒盟的方式讓諮商師的諮商過程很有彈性，但過程中雙方聯繫不足，很難確知施虐者在日常生活中的改變情形，再者，由於施虐者與受虐者分屬不同單位進行輔導，也使諮商輔導人員很難評估施虐者的親子互動狀況，如此多頭進行但彼此卻不知各自做了些什麼，造成評估施虐者實際狀況的困難。
2. 多元整合型的合作模式：實務工作者皆贊同從系統的觀點建立多元整合型的合作模式，結合不同專業人員對施虐者進行評估，並統整不同的社會資源以利課程的全面性規劃。強制性親職教育課程可以是種教育、諮商、治療、甚至是提供職訓與輔導就業，而諮商輔導乃是多元整合模式的一環，其進行過程與方式，則應回歸到諮商輔導人員與施虐者之間的互動，從中產生切合施虐者實際需求的輔導方向。

(三) 實務工作者對強制性親職教育課程從規劃到執行這個過程的想法與感受



1. 與兒童身體虐待施虐者建立關係的困難：對強制性親職教育課程從規劃到執行這個過程，社工、諮商輔導人員皆提及與兒童身體虐待施虐者建立關係的困難。過程中，常由行使公權力的兒保社工扮「黑臉」，而由兒盟負責親職教育的社工扮「白臉」來與施虐者建立關係，最後再由與社工角色有所區隔的諮商輔導人員對施虐者進行諮商。實務工作者試圖藉由角色的分工來逐步降低施虐者的敵意，但多數施虐者還是將所有社工與諮商輔導人員扯在一起，同視為敵人。
2. 提升實務工作者處理非自願性案主的知能：諮商輔導員一強調實務工作者應接受更多與非自願性案主工作的相關專業訓練，尤其社工在公權力的使用過程中，能接納施虐者的情緒，助其覺知強制性親職教育是種協助計畫而非處罰，專業關係便能在初期建立，使後續的諮商能更順利地進行。社工一提及目前相關在職訓練的確缺乏，大多仰賴同儕間的相互支持，而多數諮商輔導人員亦不習慣處理此類案主，有時社工尚需扮演支持諮商輔導人員的角色。
3. 「兒童福利法」與「家庭暴力防治法」應相互為用：實務工作者皆認為在同一社政系統下很難區分「黑臉」與「白臉」，不管怎麼努力，系統下的工作者都是被施虐者責備、懷疑和不信任的。再者，依「兒童福利法」所執行之強制性親職教育並無強制力，致使課程的執行更加困難，甚至出現負責執行的社工需要請託施虐者來接受輔導課程的窘狀。對此，大家皆認同諮商輔導員一之提議——「兒童福利法」與「家庭暴力防治法」應相互為用。亦即對於施虐行為較輕、屬突發性的施虐者，依「兒童福利法」來處理，可降低強制性親職教育對其帶來的衝擊與施虐者的負向詮釋，而對於施虐行為較嚴重、影響孩子生存所需、致命的、屬長期性的施虐者，則依「家庭暴力防治法」來處理，處理流程若由法律啟動，可提高強制性親職教育對施虐者的強制力，同時在跨專業領域的合作下，由法院裁定、警察行使公權力、社政與衛生單位來執行課程，依此流程，不同角色才能真正有所區隔，進而提高施虐者的配合度，以利諮商輔導人員與施虐者關係的建立與課程的進行。

肆、結論與建議

研究者綜合檔案資料的分析與焦點團體討論的結果提出以下結論，並根據結論提出幾點建議以作為實施強制性親職教育及訓練相關輔導專業人員之參考。

一、結論

(一) 兒童身體虐待施虐者輔導需求具個別性與多元性，難以概括性地歸出符合其需求的一般性課程。

從前期檔案資料分析結果得知，社會局兒保社工對施虐者的輔導需求評估以「虐待、疏忽對兒童身心發展的影響」居多（100%），其次為「親子關係與溝通」（81%）、「6-12 歲兒童身心發展與教養技巧」（69%）、「兒童特殊行為問題之處理」（56%）。兒盟社工的評估集中在「虐待、疏忽對兒童身心發展的影響」（50%）、「親子關係與溝通」（50%）、「自我瞭解、肯定自我」（50%）與「6-12 歲兒童身心發展與教養技巧」（50%）。諮商輔導人員的評估則以「親子關係與溝通」（50%）及「自我瞭解、肯定自我」（50%）為主。而從後期檔案資料分析結果得知，社會局兒保社工對施虐者的輔導需求評估以「兒童身心發展與教養技巧」居多（95%），其次為「父母自我探索和成長」（86%）。兒盟社工的評估亦集中在「兒童身心發展與教養技巧」（95%）、「父母自我探索和成長」（59%）。諮商輔導人員的評估則以「父母自我探索和成長」居多（76%），其次為「兒童身心發展與教養技巧」（71%）。

整合檔案資料與焦點團體資料分析結果發現，社工的評估傾向增進施虐者的親職教養能力，而諮商輔導人員則較強調施虐者的自我瞭解與成長。然而，不同實務工作者皆認為兒童身體虐待施虐者的施虐成因多元而複雜，其輔導需求極具個別差異，實難以某些一般性的課程予以概括性地歸類。此外，從阻礙強制性親職教育輔導進行的因素亦發現，多重的生活壓力源（如經濟、失業、婚姻、官司纏身等）常使受輔者在親職能力的改變上顯得力不從心，而在一些特殊案例（身心障礙者、因照顧幼齡子女而無法配合進行輔導者）上所呈現之輔導成效不彰的現象，亦皆凸顯現行之輔導課程內容與實施方式無法符應受輔者實際需要的窘境。

(二) 實務工作者在評估施虐者輔導需求的過程中聯繫不足，彼此對同一施虐者的輔導需求評估常呈現不一致的現象，導致對施虐者的整體評估缺乏客觀性與全面性。



從前期檔案資料分析結果得知，對於兒童身體虐待施虐者輔導需求的評估，兒保社工與兒盟社工的平均一致性為 42.0%，後者符合前者的程度平均為 48.9%；兒盟社工與諮商輔導人員的平均一致性為 38.2%，後者符合前者的程度平均為 47.9%；兒保社工與諮商輔導人員的平均一致性為 32.6%，後者符合前者的程度平均為 37.4%。而從後期檔案資料分析結果得知，對於兒童身體虐待施虐者輔導需求的評估，兒保社工與兒盟社工的平均一致性為 72.0%，後者符合前者的程度平均為 76.5%；兒盟社工與諮商輔導人員的平均一致性為 61.7%，後者符合前者的程度平均為 75.6%；兒保社工與諮商輔導人員的平均一致性為 64.8%，後者符合前者的程度平均為 70.8%。

整合檔案資料與焦點團體資料分析結果發現，依據現行之工作流程，兒保社工、兒盟社工與諮商輔導人員三者對同一施虐者的輔導需求評估存在著「各行其道」的現象，而最後的輔導目標與重點則往往取決於實際進行親職教育輔導的諮商輔導人員。此方式雖給予諮商輔導人員很大的彈性，但過程中不同專業人員之間的聯繫不足，大家各做各的，對施虐者的整體評估易缺乏客觀性與全面性，同時亦使相關資源難以獲得適當的整合。

（三）實務工作者缺乏因應「非自願性案主」之相關知能，與施虐者不易建立合作關係。

從前、後期檔案資料分析結果發現，在 18 個無法順利完成輔導課程的案例中，有 10 例是因為施虐者對公權力介入的強烈抗拒、否認犯錯且缺乏改變意願。如何與此類「非自願性案主」建立良好的專業關係、降低其對接受輔導的憤怒與排拒，社工與諮商輔導人員皆認為是項困難的挑戰，然目前實務工作者在此部分的相關專業訓練卻極為缺乏，大家多仰賴同儕之間的相互支持。非自願性專業關係涉及實務工作者對施虐行為的主觀詮釋與施虐者本身對事件的主觀感受與認知，因此，與「非自願性案主」工作時，實務工作者須謹慎處理不同施虐者對客觀事實的主觀詮釋，同時亦須不斷省思自己抱持何種立場與態度進入其現象場。如何讓受輔者將接受輔導視為「協助」而不是一種「懲罰」？實務工作者需要增進對此類案主的瞭解以及充實如何與之工作的相關專業知能，藉此提升因應「非自願性案主」的能力，使專業關係建立在合作、協助的基礎上，讓輔導課程得以順利進行。



(四) 在推動親職教育輔導的過程中，公權力與輔導諮商未能發揮相輔相成的效果。

實務工作者認為在同一社政系統下執行強制性親職教育輔導，相關人員的工作角色不易區隔開來，容易使施虐者將社工與諮商輔導人員皆視為破壞其家庭、侵犯其「親權」者，導致諮商過程大半時間耗費在處理施虐者的憤怒、敵意與建立關係上，影響輔導成效。目前依「兒童福利法」所裁定之強制性親職教育輔導乃屬行政命令，不具法律效力，該法對於抗拒接受強制性親職教育輔導者雖訂有罰款的罰則，然就無力或不願繳交罰款者，其實並不具實質的強制力，因此，施虐者抗拒、不配合的態度往往令強制性親職教育輔導的推動窒礙難行，甚至出現負責執行業務的社工需要請託施虐者來接受輔導課程的窘狀。如何使公權力與輔導諮商能在推動強制性親職教育輔導過程中發揮相輔相成的效果？對此實務工作者提出「兒童福利法」與「家庭暴力防治法」二者相互為用的建議，亦即施虐行為較輕、屬突發性的施虐者，依「兒童福利法」來處理，以減緩強制性親職教育輔導對其帶來的衝擊，而對於施虐行為嚴重、影響孩子生存所需、致命的、屬長期性的施虐者，則依「家庭暴力防治法」處理，提高強制性親職教育輔導對施虐者的強制力。

二、建議

(一) 組織個案評估委員會，依個別需求擬定個別化輔導計畫

從社工、諮商輔導人員的實務經驗中發現，兒童身體虐待施虐者施虐行為背後往往涉及個人、家庭、經濟、社會文化等多重因素，且個別差異性極大，親職教育輔導內容很難將之歸結於幾類課程而予以一體適用。此外，依現行的工作流程，個案隨著轉介過程會歷經兒保社工、兒盟社工以及諮商輔導人員在不同時間點對其輔導需求進行評估，然三者之間卻未建立適當的合作機制以整合彼此的想法與意見，導致相關實務工作者陷入無頭馬車的窘境，對個案的輔導需求評估難以具有整體性與全面性。研究者認為可由個案管理者集結相關專業人員組織個案評估委員會，透過每月定期召開的個案評估會議，共同對每位個案獨特的狀況進行專業評估，並據以研擬個別化輔導計畫。此會議不但可讓不同專業人士得以針對個案自身的功能與所處之環境做充分的討論，亦有助於統籌不同的社會資源、規劃多元的服務方式，使親職教育輔導能更符合個案的實際需要而不至流於形式。

（二）增進實務工作者因應「非自願性案主」的相關知能

兒童身體虐待施虐者是被強制接受親職教育輔導的，所以這些受輔者大致可稱為「非自願性案主」。這類案主在面對公權力的介入時，往往會對實務工作者表現出憤怒與敵意，而以挑釁、辱罵、欺騙、逃避或順從等方式來拒絕或阻礙輔導工作的進行。然而，非自願性專業關係不僅存在著強制性的客觀事實，同時也涉及到案主個人的主觀感受與認知。所以，並非所有受到法令裁決的案主都會成為非自願性案主，端視案主對此專業關係所形成的主觀想法和感受而定。因此，如何與兒童身體虐待施虐者建立良好的合作關係，將有賴實務工作者對此類「非自願性案主」的瞭解與認識，重視施虐者的主觀知覺與不斷省視自己處理這類案主所抱持的想法與態度，藉此轉化施虐者對接受親職教育輔導主觀形成的負向想法與感受，助施虐者體會到親職教育輔導對其自身的助益，使之不再視親職教育輔導為處罰而是一種協助，進而能與實務工作者建立合作關係，並在此關係基礎下願意逐步成長與改變。

（三）建立跨專業網絡之工作模式，使公權力與輔導諮商得以發揮相輔相成的效果。

面對極度阻抗、憤怒、否認犯錯、堅持拒絕接受輔導的施虐者，實務工作者除了需要提昇自己因應「非自願性案主」的知能，有時也很需要強制性親職教育輔導發揮其「強制性」，讓公權力與輔導諮商得以發揮相輔相成的效果。然而就現況而言，依「兒童福利法」所裁定之強制性親職教育輔導乃屬行政命令，實際上並不具任何法律效力，其強制力難以規範極端抗拒不配合之施虐者，因此實務工作者很難突破與此類案主工作的困境，甚至出現需要請託施虐者來接受輔導課程的窘狀。此外，在同一社政系統下執行強制性親職教育輔導，施虐者對於相關人員的工作角色容易混淆在一起，而將社工與諮商輔導人員皆視為破壞其家庭、侵犯其「親權」者。對此，研究者亦認同實務工作者一致的期待，主管機關可考慮將「兒童福利法」與「家庭暴力防治法」二法做適度的搭配予以彈性運用，依施虐者施虐行為的嚴重程度決斷該依何法對施虐者做裁定，使強制性親職教育輔導得以發揮其「強制性」，同時亦讓不同專業人員的角色得以清楚區隔，各司其職，相互分工合作，藉以提高施虐者參與親職教育的配合度，改善推動強制性親職教育現有的困境。



參考文獻

- 內政部統計處（民 92）。**內政統計年報**。台北：內政部。
- 王文科（民 84）。**教育研究法**。台北：五南。
- 王行（民 92）。**台灣地區兒保工作中實施「強制性親職教育輔導」之執行樣態分析與效益研究**。內政部兒童局研究期中報告。
- 王行、鄭玉英（民 89）。**非自願性案主會談策略之行動研究—以兒保之「施虐者」為例**。國科會研究報告，未出版。
- 林惠娟（民 90）。「我為什麼來上課？！」影響案主接受親職教育輔導因素之探討。東海大學社會工作研究所碩士論文，未出版，台中。
- 黃千佑（民 80）。**虐待兒童的父母之社會心理探討**。東海大學社會工作研究所碩士論文，未出版，台中。
- 尹業珍（民 83）。**施虐父母與非施虐父母的童年經驗、社會支持、親職壓力與兒童虐待傾向之研究**。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版，台北。
- 黃木添、王明仁（民 87）。兒童虐待的原因及預防。**社區發展季刊**，81，189-196。
- 陳怡如（民 91）。**非自願性專業關係中之抗拒行為—兒保社工人員之觀點**。東吳大學社會工作研究所碩士論文，未出版，台北。
- 胡幼慧（民 85）。**質性研究—理論、方法及本土女性研究實例**。台北：巨流。
- 彭明德、尤幸玲（民 90）。兒童受虐現象之檢視與省思。**社區發展季刊**，49，147-157。
- 闕漢中、鄭麗珍（民 85）。**強制性親職教育輔導模式之研究與評估**。內政部社會司委託研究報告，未出版。
- Egan, G. (1994). *The skilled helper: A problem-management approach to helping*. California: Brooks/Cole.
- Pearce, W. P., & Pezzot-Pearce, T. D. (1997). *Psychotherapy of abuse and neglected children*. New York: the Guilford Press.
- Rooney, R. H.(1992). *Strategies for work with involuntary clients*. New York: Columbia University Press.
- Wiehe, V. R. (1996). *Working with child abuse and neglect*, CA: Sage.



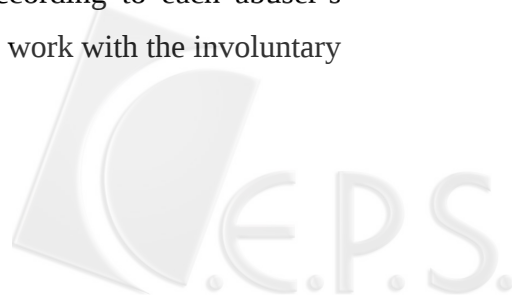
Practitioners' Assessment of Treatments for Child Physical Abusers

– Practice of Kaohsiung Child Welfare League Foundation(1998-2002)

su-chin Tsai Feng-Tsu Liao

Abstract

Focusing on the implementation of mandated parenting education and guidance in Kaohsiung Child Welfare league foundation, the purpose of this study was to assess what treatments were necessary for child physical abusers, to offer some suggestions for implementing mandated parenting education and for counseling training. The subjects were 38 child physical abusers from Kaohsiung Child Welfare league foundation from 1998 to 2002. , and they had finished mandated parenting education and guidance. Two social workers and three counselors from Kaohsiung Child Welfare league foundation were also interviewed. Content analysis and focus group were used to collect and analyze data. The findings were as follows: (1) In assessing the treatments of child physical abusers, social workers emphasized the abusers' abilities of parenting, while counselors highlighted self-exploration and personal growth. Different practitioners all approved the treatments of child physical abusers were with individuality and multiplicity, and it was difficult to implement the same general program for all child physical abusers. (2) The assessments of treatments among practitioners were inconsistent and the poor communication between practitioners would result in lacking of objectivity and integration during assessing. (3) Necessary knowledge and counseling skills for working with involuntary clients were insufficient for practitioners. (4) It couldn't complement each other between the power of mandate and counselling in the process of implementing mandated parenting education . Three suggestions were offered according to the findings : (1) To organize the committee of assessing treatments for abusers and draw up the individual counseling plan according to each abuser's requirements, (2) To enhance the capability of practitioners to work with the involuntary



clients, and (3) To establish a cross-profession working model.

Keyword: child physical abuse, abuser, parenting education and guidance, assessment of treatment.

