

國立台東大學教育學系（所）

諮商心理在職專班

碩士論文

指導教授：連廷嘉博士 何俊青博士

受督導者依附行為、督導風格與督導滿意度
關係之研究



研究生：王素瑩 撰

中華民國九十八年十月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書
系所別：教育學系諮商心理碩士在職專班(暑)

本班 王素瑩 君

所提之論文 受督導者依附行為、督導風格與督導滿意度關係之研究

業經本委員會通過合於 ☒ 碩士學位論文 條件
☐ 博士學位論文

論文學位考試委員會：陳慶福
(學位考試委員會主席)

何俊青

連廷嘉

(指導教授)

論文學位考試日期：98 年 9 月 20 日

國立台東大學

附註：1. 本表一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。
2. 本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 教育學 系(所)
諮商心理碩士在職專班 組 九十八 學年度第 暑 學期取得 碩士 學位之論文。
論文名稱：受督導者依附行為、督導風格與督導滿意度關係之研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

同意	不同意	單 位
☒	☐	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館
☒	☐	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或
上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下
載或列印。

☒同意 ☐不同意 本人畢業學校圖書館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授
權第三人進行資料重製。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請
文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
☒	☐	☐	☐

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行
權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與
不同意之欄位若未勾選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：連廷嘉 何俊青 (親筆簽名)

研究生簽名：王素瑩 (親筆正楷)

學 號：4496009 (務必填寫)

日 期：中華民國 98 年 10 月 9 日

1. 本授權書 (得自 <http://www.lib.nttu.edu.tw/theses/> 下載) 請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2. 依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議：研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲
於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本: 2008/05/29

謝 誌

完成一篇論文，也有「誰知盤中飧，粒粒皆辛苦」的感觸。

論文能夠完成，首先感謝廷嘉老師和俊青老師的指導，讓我這個半路出家的諮商門外漢能夠順利完成研究，也謝謝口委慶福老師給予精準的建議，讓我發現自己的盲點，及時補強。另外，謝謝承昌老師發揮俠客精神，一路上為我披荊斬棘，解決統計上的疑惑，也謝謝信華，當我迷失在茫茫統計符號時，指引我前進的方向，並不斷的為我加油打氣。

翻譯跨文化量表的過程，感謝 Friedlander 教授分享他的學術成果，並不厭其煩的回覆我所有疑惑，提供許多寶貴的意見。也感謝我的英文小老師 Miccowang、妹妹欣惠，讓我跟國外學者溝通無國界。當然，發放問卷時，承蒙國內諮商領域學者、同學的大力協助，才讓這個研究得以進行，感謝這些曾經雪中送炭的先進和同學們，你們的義舉讓我體會人間處處有溫情。

學術路崎嶇難行，幸好我不寂寞。碩班同學們相互扶持，尤其是惠婷、季青和室友們的鼓勵及協助，讓我的碩士生涯充滿喜樂。還有怡君、柏瑜照顧我在台東的生活，加上台南學校好姊妹們的一路相挺，讓我無後顧之憂，亂中有序的完成論文。

當然最要感謝我的家人，縮衣節食讓我完成學業，包容我早出晚歸的生活、陰晴不定的情緒。最後，感謝萬能的動物園園長 Giraffe，在我絕望失意時，總是拼了命的幫我想辦法，默默的付出。謝謝你願意陪我一同成長，希望這些過程，將來回首時都是美好的。

這本論文，是迎向新生活的通行證。獻給我自己，和所有期待我趕快畢業的親朋好友，一同分享這份喜悅。

素瑩 謹誌

2009 年 10 月

受督導者依附行為、督導風格與督導滿意度 關係之研究

研究生：王素瑩

台東大學教育學系（所）諮商心理在職專班

摘 要

本研究旨在探討受督導者的依附行為、督導者的督導風格與督導滿意度之相關研究。採問卷調查法，以台灣地區 327 名準諮商師或諮商輔導實務工作者進行調查。研究工具包括「個人基本資料調查表」、「受督導者依附行為量表」、「中文版督導風格量表」、「受督導者督導滿意度量表」。採用描述統計、重複樣本變異數分析、單因子單變量變異數分析、雙因子單變量變異數分析、單因子多變量變異數分析、雙因子多變量變異數分析、積差相關及多元迴歸進行分析，研究結果如下：

- 一、不同性別、年齡、專業背景、學歷、理論取向、接案年資、受督導機構、受督導年資、受督導原因的受督導者其依附行為有顯著差異。
- 二、不同年齡、專業背景、學歷、接案年資的受督導者所覺察的督導風格有顯著差異。
- 三、不同年齡、專業背景、受督導機構的受督導者對督導品質的滿意度有顯著差異。
- 四、督導雙方性別在受督導者依附行為、所覺察的督導風格和滿意度上之二因子變異數分析交互作用未達顯著水準。
- 五、督導雙方的理論取向在受督導者依附行為、所覺察的督導風格上之二因子變異數分析交互作用未達顯著水準。

六、督導雙方的理論取向在受督導者滿意度上之二因子變異數分析交互作用達顯著水準。

七、受督導者的抗拒依附行為和任務取向督導風格之二因子變異數分析交互作用達顯著水準。

八、受督導者的依附行為分別和其所覺察的督導風格、督導滿意度有顯著相關；其所覺察的督導風格和督導滿意度有顯著相關。

九、害怕依附行為、任務取向督導風格、關係取向督導風格對督導滿意度有顯著預測力。

本研究基於以上結果提出具體建議，作為相關機構、督導者及準諮商師督導實務之參考。



關鍵字：受督導者、依附行為、督導風格、督導滿意度

A Study on the Supervisees' Attachment Behavior, the Supervisors' Styles of Supervisory and Supervisory Satisfaction

Su-Ying, Wang

Abstract

This study aims at investigating the correlations between supervisees' attachment behavior, supervisory satisfaction, and the supervisors' styles of supervisory. The investigation is conducted in questionnaire surveys, answered by 327 trainees and practitioners of counseling in Taiwan. The tools of research include personal background information questionnaires, supervisees' attachment behavior scale, the Chinese version of supervisory styles inventory, and supervisory satisfaction questionnaire. The data analyzing tools include descriptive statistics, Repeated Measures ANOVA, One-way and Two-way ANOVA, and One-way and Two way MANOVA, Pearson correlation, and multiple regression analysis. The research conclusion can be summarized as follows:

1. The supervisees' attachment behaviors vary significantly according to their differences in gender, age, professional and educational background, theory orientation, year of case handling, and their institutes, years and reasons for which they are under supervision.
2. Supervisees' recognitions of supervisory styles vary significantly according to their age, professional and educational background, and year under supervision.
3. Supervisees show significantly different degrees of supervisory satisfactions regarding their age, professional background, and institutes of supervision.

4. The genders of the supervisor and supervisee are not significantly correlated with attachment behavior, recognized supervisory styles and satisfaction under Two-way ANOVA ◦
5. The theory orientations of the supervisor and supervisee are significantly correlated with attachment behavior, recognized supervisory styles under Two-way ANOVA ◦
6. The theory orientations of the supervisor and supervisee are significantly correlated with supervisory satisfaction under Two-way ANOVA ◦
7. The supervisees' dismissing attachment behavior and supervisory style of task orientation are significantly correlated influence under Two-way ANOVA ◦
8. Respectively, the supervisees' dismissing attachment behavior correlates with the recognized supervisory style and satisfaction; the recognized supervisory style and satisfaction also correlate significantly.
9. The dismissal of attachment behavior, the task-oriented supervisory style, and relationship-oriented supervisory style significantly anticipate supervisory satisfaction degree.

This study expects to propose practical suggestions based on the above conclusion for the reference of related institutes, and supervisors and trainees' practices.

Key words: supervisee, attachment behavior, supervisory style, supervisory satisfaction

目 次

第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究目的.....	4
第三節 研究問題.....	5
第四節 名詞釋義.....	6
第二章 文獻探討.....	9
第一節 諮商督導.....	9
第二節 依附行為.....	22
第三節 督導風格.....	37
第四節 督導滿意度.....	44
第三章 研究方法.....	51
第一節 研究架構.....	52
第二節 研究假設.....	53
第三節 研究對象.....	55
第四節 研究工具.....	56
第五節 實施程序.....	59
第六節 資料分析與處理.....	59
第四章 研究結果與討論.....	61
第一節 中文版督導風格量表之信、效度	61
第二節 研究變項現況分析	71

第三節	不同背景變項的受督導者在依附行為上之差異考驗	78
第四節	不同背景變項的受督導者所覺察的督導風格之差異 考驗.....	107
第五節	不同背景變項的受督導者督導滿意度之差異考驗	127
第六節	督導雙方性別在依附行為、督導風格與督導滿意度上 的交互作用.....	143
第七節	督導雙方理論取向在依附行為、督導風格與督導滿意 度上的交互作用.....	150
第八節	不同的依附行為與督導風格在督導滿意度上的交互 作用.....	160
第九節	依附行為、督導風格與督導滿意度之相關分析.....	173
第十節	依附行為、督導風格對督導滿意度的預測情形.....	177
第五章	結論與建議.....	181
第一節	研究發現.....	181
第二節	結論.....	187
第三節	建議.....	191
參考文獻		197
一、中文部份		197
二、英文部份		201
附錄		209
附錄一	督導風格量表授權使用.....	209

附錄二	Friedlander 對於督導風格量表中文譯本之建議（一）	210
附錄三	Friedlander 對於督導風格量表中文譯本之建議（二）	212
附錄四	督導風格量表之專家意見審查名冊.....	214
附錄五	督導風格量表專家內容效度問卷.....	215
附錄六	「督導風格量表」專家審查量化分析表.....	223
附錄七	督導風格量表專家審查意見一覽表.....	224
附錄八	督導風格量表（預試版）.....	231
附錄九	督導風格量表還原翻譯整理表.....	235
附錄十	諮商督導感受問卷調查表正式問卷.....	237



圖 次

圖 2-1-1	系統督導模式.....	13
圖 2-1-2	循環發展督導模式.....	14
圖 2-1-3	督導工作同盟影響因素歷程圖.....	15
圖 2-2-1	安全循環模式.....	25
圖 2-2-2	受限的安全循環模式.....	26
圖 2-2-3	Bartholomew 和 Shaver 之成人依附模式.....	31
圖 2-3-1	督導者特質差異來源.....	38
圖 3-1-1	研究架構圖.....	52



表 次

表 3-3-1	預試樣本人數分佈表.....	55
表 3-3-2	正式樣本人數分佈表.....	56
表 4-1-1	中文版督導風格量表的描述統計.....	63
表 4-1-2	中文版督導風格量表項目分析結果摘要表.....	65
表 4-1-3	中文版督導風格量表第一次因素分析摘要表.....	66
表 4-1-4	中文版督導風格各分量表與總量表之相關摘要表.....	67
表 4-1-5	中文版督導風格量表第二次因素分析摘要表.....	68
表 4-1-6	中文版督導風格量表第三次因素分析摘要表.....	70
表 4-1-7	中文版督導風格量表與受督導滿意度相關分析摘要表.....	71
表 4-2-1	受試者現況分析摘要表.....	72
表 4-2-2	受督導者依附行為分析摘要表.....	75
表 4-2-3	受督導者依附行為之變異數分析摘要表.....	75
表 4-2-4	受督導者所覺察的督導風格現況分析之摘要表.....	76
表 4-2-5	受督導者所覺察的督導風格類型變異數分析之摘要表.....	76
表 4-2-6	受督導者的督導滿意度現況分析之摘要表.....	77
表 4-2-7	受督導者的督導滿意度單一樣本t檢定之摘要表.....	77
表 4-3-1	不同性別的受督導者在依附行為的平均數與標準差摘要表.....	78
表 4-3-2	不同性別的受督導者依附行為之多變量變異數分析摘要表.....	79
表 4-3-3	不同性別的受督導者依附行為之單變量變異數分析摘要表.....	80
表 4-3-4	不同年齡的受督導者在依附行為的平均數與標準差摘要表.....	80
表 4-3-5	不同年齡的受督導者依附行為之多變量變異數分析摘要表.....	81
表 4-3-6	不同年齡的受督導者依附行為之單變量變異數分析摘要表.....	82
表 4-3-7	不同專業背景的受督導者在依附行為的平均數與標準差摘要表...	82
表 4-3-8	不同專業背景的受督導者依附行為之多變量變異數分析摘要表...	83

表 4-3-9	不同專業背景的受督導者依附行為之單變量變異數分析摘要表.....	84
表 4-3-10	不同學歷的受督導者在依附行為的平均數與標準差摘要表.....	85
表 4-3-11	不同學歷的受督導者依附行為之多變量變異數分析摘要表.....	85
表 4-3-12	不同學歷的受督導者依附行為之單變量變異數分析摘要表.....	86
表 4-3-13	不同理論取向的受督導者在依附行為的平均數與標準差摘要表.....	87
表 4-3-14	不同理論取向的受督導者依附行為之多變量變異數分析摘要表.....	88
表 4-3-15	不同理論取向的受督導者依附行為之單變量變異數分析摘要表.....	89
表 4-3-16	不同接案年資的受督導者在依附行為的平均數與標準差摘要表.....	90
表 4-3-17	不同接案年資的受督導者依附行為之多變量變異數分析摘要表.....	91
表 4-3-18	不同接案年資的受督導者在依附行為之單變量變異數分析摘要表..	92
表 4-3-19	不同機構的受督導者在依附行為的平均數與標準差摘要表.....	93
表 4-3-20	不同機構的受督導者依附行為之多變量變異數分析摘要表.....	94
表 4-3-21	不同機構的受督導者依附行為之單變量變異數分析摘要表.....	95
表 4-3-22	不同受督導年資的受督導者在依附行為的平均數與標準差摘要表....	96
表 4-3-23	不同受督導年資的受督導者依附行為之多變量變異數分析摘要表....	97
表 4-3-24	不同受督導年資的受督導者依附行為之單變量變異數分析摘要表....	98
表 4-3-25	不同受督導原因的受督導者在依附行為的平均數與標準差摘要表....	99
表 4-3-26	不同受督導原因的受督導者依附行為之多變量變異數分析摘要表....	100
表 4-3-27	不同受督導原因的受督導者依附行為之單變量變異數分析摘要表....	101
表 4-3-28	不同背景變項的受督導者依附行為之變異數分析綜合摘要表.....	101
表 4-4-1	不同性別受督導者所覺察的督導風格之平均數與標準差摘要表.....	107
表 4-4-2	不同性別受督導者所覺察的督導風格之多變量變異數分析摘要表....	108
表 4-4-3	不同年齡受督導者所覺察的督導風格之平均數與標準差摘要表.....	108
表 4-4-4	不同年齡受督導者所覺察的督導風格之多變量變異數分析摘要表..	109
表 4-4-5	不同年齡受督導者所覺察的督導風格之單變量變異數分析摘要表..	110
表 4-4-6	不同專業背景受督導者所覺察的督導風格之平均數與標準差摘要	

	表.....	110
表 4-4-7	不同專業背景的受督導者所覺察的督導風格之多變量變異數分析摘要表.....	111
表 4-4-8	不同專業背景的受督導者所覺察的督導風格之單變量變異數分析摘要表.....	111
表 4-4-9	不同學歷的受督導者所覺察的督導風格之平均數與標準差摘要表..	112
表 4-4-10	不同學歷的受督導者所覺察的督導風格之多變量變異數分析摘要表.....	113
表 4-4-11	不同學歷的受督導者所覺察的督導風格之單變量變異數分析摘要表.....	113
表 4-4-12	不同理論取向的受督導者所覺察的督導風格之平均數與標準差摘要表.....	114
表 4-4-13	不同理論取向的受督導者所覺察的督導風格之多變量變異數分析摘要表.....	115
表 4-4-14	不同接案年資的受督導者所覺察的督導風格之平均數與標準差摘要表.....	116
表 4-4-15	不同接案年資的受督導者所覺察的督導風格之多變量變異數分析摘要表.....	116
表 4-4-16	不同接案年資的受督導者所覺察的督導風格之單變量變異數分析摘要表.....	117
表 4-4-17	不同機構的受督導者所覺察的督導風格之平均數與標準差摘要表	118
表 4-4-18	不同機構的受督導者所覺察的督導風格之多變量變異數分析摘要表.....	119
表 4-4-19	不同機構的受督導者所覺察的督導風格之單變量變異數分析摘要表.....	119
表 4-4-20	不同受督導年資的受督導者所覺察的督導風格之平均數與標準差摘	

	要表.....	120
表 4-4-21	不同受督導年資的受督導者所覺察的督導風格之多變量變異數分析摘要表.....	121
表 4-4-22	不同受督導原因的受督導者所覺察的督導風格之平均數與標準差摘要表.....	121
表 4-4-23	不同受督導原因的受督導者所覺察的督導風格之多變量變異數分析摘要表.....	122
表 4-4-24	不同背景變項的受督導者所覺察的督導風格之變異數分析綜合摘要表.....	123
表 4-5-1	不同性別的受督導者督導滿意度之平均數與標準差摘要表.....	128
表 4-5-2	不同性別的受督導者督導滿意度之變異數分析摘要表.....	128
表 4-5-3	不同年齡的受督導者督導滿意度之平均數與標準差摘要表.....	129
表 4-5-4	不同年齡的受督導者督導滿意度之變異數分析摘要表.....	130
表 4-5-5	不同專業背景的受督導者督導滿意度之平均數與標準差摘要表.....	130
表 4-5-6	不同專業背景的受督導者督導滿意度之變異數分析摘要表.....	131
表 4-5-7	不同學歷的受督導者督導滿意度之平均數與標準差摘要表.....	131
表 4-5-8	不同學歷的受督導者督導滿意度之變異數分析摘要表.....	132
表 4-5-9	不同理論取向的受督導者督導滿意度之平均數與標準差摘要表.....	133
表 4-5-10	不同理論取向的受督導者督導滿意度之變異數分析摘要表.....	134
表 4-5-11	不同接案年資的受督導者督導滿意度之平均數與標準差摘要表.....	134
表 4-5-12	不同接案年資的受督導者督導滿意度之變異數分析摘要表.....	135
表 4-5-13	不同機構的受督導者督導滿意度之平均數與標準差摘要表.....	136
表 4-5-14	不同機構的受督導者督導滿意度之變異數分析摘要表.....	136
表 4-5-15	不同受督導年資的受督導者督導滿意度之平均數與標準差摘要表.....	137
表 4-5-16	不同受督導年資的受督導者督導滿意度之變異數分析摘要表.....	138

表 4-5-17	不同受督導原因的受督導者督導滿意度之平均數與標準差摘要表....	138
表 4-5-18	不同受督導原因的受督導者督導滿意度之單變量變異數分析摘要表.....	139
表 4-5-19	不同背景變項的受督導者督導滿意度之變異數分析綜合摘要表.....	139
表 4-6-1	不同性別的受督導者、督導者在依附行為的細格平均數與標準差摘要表.....	144
表 4-6-2	不同性別的受督導者、督導者在依附行為之二因子多變量變異數分析摘要表.....	145
表 4-6-3	不同性別的受督導者、督導者在督導風格的細格平均數與標準差摘要表.....	146
表 4-6-4	不同性別的受督導者、督導者在督導風格之二因子多變量變異數分析摘要表.....	147
表 4-6-5	不同性別的受督導者、督導者在督導滿意度的細格平均數與標準差摘要表.....	148
表 4-6-6	不同性別的受督導者、督導者在督導滿意度之二因子變異數分析摘要表.....	149
表 4-7-1	不同理論取向的受督導者、督導者在依附行為的細格平均數與標準差摘要表.....	151
表 4-7-2	不同理論取向的受督導者、督導者在依附行為之二因子多變量變異數分析摘要表.....	153
表 4-7-3	不同理論取向的受督導者、督導者在督導風格的細格平均數與標準差摘要表.....	154
表 4-7-4	不同理論取向的受督導者、督導者在督導風格之二因子多變量變異數分析摘要表.....	156
表 4-7-5	不同理論取向的受督導者、督導者在督導滿意度的細格平均數與標準差摘要表.....	

	準差摘要表.....	157
表 4-7-6	不同理論取向的受督導者、督導者在督導滿意度之二因子變異數分析摘要表.....	158
表 4-7-7	不同理論取向的受督導者、督導者在督導滿意度之單純主要效果變異數分析摘要表.....	159
表 4-8-1	不同焦慮依附程度、任務取向程度配對的受督導者滿意度之平均數與標準差摘要表.....	161
表 4-8-2	焦慮依附行為、任務取向督導風格在督導滿意度之二因子變異數分析摘要表.....	162
表 4-8-3	不同焦慮依附程度、關係取向程度配對的受督導者滿意度之平均數與標準差摘要表.....	163
表 4-8-4	焦慮依附行為、關係取向督導風格在督導滿意度之二因子變異數分析摘要表.....	164
表 4-8-5	不同害怕依附程度、任務取向程度配對的受督導者滿意度之平均數與標準差摘要表.....	165
表 4-8-6	害怕依附行為、任務取向督導風格在督導滿意度之二因子變異數分析摘要表.....	166
表 4-8-7	不同害怕依附程度、關係取向程度配對的受督導者滿意度之平均數與標準差摘要表.....	167
表 4-8-8	害怕依附行為、關係取向督導風格在督導滿意度之二因子變異數分析摘要表.....	168
表 4-8-9	不同抗拒依附程度、任務取向程度配對的受督導者滿意度之平均數與標準差摘要表.....	169
表 4-8-10	抗拒依附行為、任務取向督導風格在督導滿意度之二因子變異數分析摘要表.....	169
表 4-8-11	抗拒依附行為、任務取向督導風格在督導滿意度之單純主要效果變	

	異數分析摘要表.....	170
表 4-8-12	不同抗拒依附程度、關係取向程度配對的受督導者滿意度之平均數 與標準差摘要表.....	171
表 4-8-13	抗拒依附行為、關係取向督導風格在督導滿意度之二因子變異數分 析摘要表.....	172
表 4-9-1	依附行為與督導風格積差相關分析摘要表.....	173
表 4-9-2	依附行為與受督導滿意度積差相關分析摘要表.....	175
表 4-9-3	督導風格與受督導滿意度積差相關分析摘要表.....	175
表 4-10-1	依附行為、督導風格對督導滿意度的迴歸分析摘要表.....	178





第一章 緒論

本研究旨在探討國內受督導者之依附風格、督導者風格與督導滿意度的關係。在本章中，首先敘述研究動機，再從而擬出研究目的與待答問題；最後，針對本研究所使用的相關重要名詞加以解釋。茲將內容分述如下。

第一節 研究動機

現代人生活步調快、壓力大，心靈卻嚴重匱乏，尋求諮商輔導的需求增加，諮商的品質及效能倍受重視，而諮商督導正是確保諮商師在個案服務和諮商專業技術二方面品質的重要途徑。督導歷程提供的實務經驗，彌補了學術理論及研究訓練的不足，且能提升諮商師的角色同化及自我效能（高慧芬譯，2007）。美國心理學會（American Psychological Association，簡稱 APA）倫理守則指出，諮商師在實習過程中，必須接受諮商督導人員的專業督導，美國諮商及相關教育課程認證委員會（Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs，簡稱 CACREP）更明訂實習諮商師需接受固定時數的個別督導、團體督導，可見接受督導是諮商師的養成教育中不可或缺的階段；國內隨著 2001 年心理師法的訂立，諮商師的專業角色也逐漸確立，諮商師的專業養成制度備受矚目，諮商督導遂成為重要的議題。

諮商督導的目的在提升受督導者的諮商技能，建立其諮商倫理，進而確保諮商品質，有了受督導階段的先備經驗，受督導者邁入實務工作時才能獨當一面。許多諮商員在回顧其受訓過程時，均相當肯定被督導經驗在提升專業知能及自我效能上的重要性（許韶玲、蔡秀玲，2007）。

然而督導的作用不僅在於技術層面的指導，在督導體程中，督導者也提供了受督導者情感上的支持與撫慰，在如此溫暖且安全的同盟關係中，受督導者才能勇敢面對挫折與挑戰，繼續成長（White & Queener, 2003）。也就是說，督導體程不僅是智性層次，也隱含了人際互動的能量。Holloway所提倡的系統取向督導模式便指出，「督導關係」是督導體程的核心，也是督導中的動力成份，它的結構與特質具體的表現在督導的其它因素中，而這些因素也深受督導關係的影響（王文秀、施香如、沙大荒譯，2000）。從人際關係的角度來看督導體程，督導者、受督導者的個人特質顯得益發重要，而「依附」正是人類情感的重要特質之一。

「依附」為人類發展的生理趨向，兒童透過早期和照顧者的情感互動，會將此依附經驗內化形成一個內在運作模式，此內在運作模式會對日後的新關係進行預測，以之解釋事件並形成關於人之關係特性的期望，並依此作反應。目前依附理論已被發現與自我價值、情緒調適、人際關係、親密關係、社會行為有關（王郁茗、王慶福，2007；王雪貞、林翠湄、連廷嘉、黃俊豪譯，2006；李昱德，2003；陳金定、劉焜輝，2003；黃秀惠，2004），也有許多研究將依附理論運用在諮商過程中，並且發現其對於諮商關係有顯著預測力（Sauer, Lopez, & Gormley, 2003）。

Pistole和Watkin（1995）率先界定督導者與受督導者間存有依附關係。他們提出依附行為的重要特性為「依附行為導致某人與比自己更強壯、優秀、有智慧的另一個體維持親密關係」，如此看來，受督導者對於比自己優秀的督導者應也存有依附行為，瞭解受督導者的依附關係，可以預防諮商督導體程中可能發生的困境。再從Stoltenberg（1981）所提出的諮商師複合督導模式來看督導體程，諮商師的成長分為四個階段：1.依賴督導階段，2.依賴和自主的衝突階段，3.有條件的依賴階段，4.精熟的諮商師階段。由此督導模式中不難發現，諮商師對於督導者的依賴、依附程度，與諮商師的成長息息相關，從依附關係的角度切入督導同盟關係，應能深入探究諮商師的成長歷程。

督導中的挫折與困境，有時來自於督導者無法像母親般給受督導者支持與關懷（Foster, 2002），近年的研究發現，受督導者對於督導者的依附，與其對重要他人的依附無異（Foster, Lichtenbery, & Peyton, 2007），更加支持了研究者「受督導者對於督導者有依附情感」的假設。督導者與受督導者間的關係，正如母親與子女般一樣，受督導者在專業領域上對於督導者的依賴，如同子女對主要照顧者的依附，依附理論提供一個解釋，讓研究者去瞭解人際特質如何影響督導結果（Foster et al., 2007; Kim & Birk, 1998; Neswald-McCalip, 2001; Pistole & Watkins, 1995; Watkins, 1995; White & Queener, 2003），但這方面的研究仍然很缺乏，需要更多的實徵研究支持（Foster et al., 2007）。

同樣的，督導者的風格及理論取向也是影響督導工作的重要因素。許多學者指出督導風格與督導關係有關（Ladany, Walker, & Melincoff, 2001），Ladany等人（2001）和Rigazio-Digilio（1998）更指出，督導者的督導風格可以預測其未來的諮商督導能力及同盟關係的穩定度。但也有學者主張，督導者在專業理論取向上雖有各自不同的偏好或風格，但並不代表其諮商督導能力的高低有差異（White & Queener, 2003）。意即，督導者的督導風格並不同於其督導能力，也不能推斷何種風格優於其他督導類型，不同人格特質的受督導者，對於其督導者風格可能有差異性的感受。

在督導關係中，受督導者是學習的主體，也是接受服務的消費者。如同企業界重視顧客滿意度、諮商過程看重當事人滿意度般，從受督導者的滿意度中，能瞭解諮商督導是否符合受督導者的需求與期望（連廷嘉，2008）。督導滿意度是受督導者綜合各個面向，對於督導品質的整體評價，舉凡督導歷程中的人際互動關係、對督導者的專業評價等，所有在督導歷程中的感受，最直接反映在其督導滿意度當中。研究者相信，督導歷程中的正向滿足，將涵養受督導者對於諮商輔導工作的熱忱和學習的動機，進而影響督導的效能；瞭解督導滿意度的高低，督導雙方能夠立即反思督導歷程中的各個環節，調整各自的步調和策略，尋找互動的平衡點。

督導是諮商師訓練中不可或缺的一環，對於諮商師的養成教育、專業成長非常重要。美國自 1980 年代起，許多關於諮商督導的研究紛紛出爐，顯示學者對於督導的重視。回顧國外諮商督導的實徵研究，學者們多建議應致力於督導關係及受督導者的個人特質上（Kim & Birk, 1998; White & Queener, 2003）。而國內督導相關研究，受限於樣本不足，多為督導概念和模式的論述及比較，或是少數樣本的歷程研究，少有督導成效的實徵研究。黃政昌（2000）指出，國內督導研究，理論探討多於實徵研究、督導模式的分析多於督導制度的研究、督導概念的強調多於督導效果的研究，建議應多致力於臨床督導的實徵研究，探討本土化的督導制度。

綜上所述，督導能夠提升諮商師專業能力、保障諮商品質，而督導滿意度則是瞭解督導效能的指標。督導滿意度涵蓋了受督導者、督導者和督導歷程（Whitman, 2005），督導者與受督導者的個人特質和彼此的人際互動可能會牽動整個督導動能，因此，本研究從受督導者的依附風格、督導者的督導風格探討督導雙方的人際動力與督導滿意度的關係為何，期對於建立本土督導制度、諮商師實習教育有所幫助。

第二節 研究目的

基於上述之研究動機，本研究旨在翻譯適用於國內的諮商督導風格量表，以量化研究方式，了解受督導者依附行為、督導者風格與督導滿意度之關係。其具體目的如下：

- 一、翻譯適用於國內諮商領域的中文版督導風格量表。
- 二、瞭解國內受督導者對其督導者之依附行為、督導風格及督導滿意度現況。

- 三、分析不同背景變項（性別、年齡、專業背景、學歷、理論取向、諮商年資、受督導機構、受督導年資、受督導原因）的受督導者，其依附行為、覺察之督導風格、督導滿意度有無差異。
- 四、分析不同督導者和受督導者性別配對、理論取向配對在受督導者依附行為、所覺察的督導風格和督導滿意度上有無差異。
- 五、分析不同依附行為和督導風格組型的受督導者在督導滿意度的交互作用情形。
- 六、瞭解受督者依附行為、所覺察的督導風格與督導滿意度之關係。
- 七、瞭解受督者的依附行為、所覺察的督導風格對督導滿意度之預測力。
- 八、根據研究結果及文獻探討，提出具體建議，作為教育訓練機構、督導者及準諮商師督導實務之參考。

第三節 研究問題

誠如上述之研究目的，本研究臚列以下七個待答問題：

- 一、中文版督導風格量表是否具有良好的信、效度？
- 二、探討國內受督者對其督導者依附行為、督導者的督導風格及督導滿意度狀況為何？
- 三、探討不同背景變項（性別、年齡、專業背景、學歷、理論取向、諮商年資、受督導機構、受督導年資、受督導原因）的受督導者之依附行為、覺察之督導風格、督導滿意度是否有差異？
- 四、探討不同督導者和受督導者性別配對、理論取向配對在受督導者依附行為、所覺察的督導風格和督導滿意度上是否有差異？

- 五、探討不同依附行為和督導者風格配對組型的受督導者，其在督導滿意度上是否有交互作用存在？
- 六、探討受督者依附行為、所覺察的督導風格與督導滿意度之相關情形為何？
- 七、探討受督者的依附行為、所覺察的督導風格對於督導滿意度是否有預測力？

第四節 名詞釋義

本研究所採用的一些重要名詞以及操作型定義，界定如下：

一、督導

Holloway 指出，督導是由一個較有經驗的臨床工作者、敏感性高的教師、或是明察秋毫的專業人士來檢視另一個新手的工作情形，目的在提升受督導新手的專業效能（王文秀等譯，2000）。本研究的督導定義是兩人之間固定時間見面，其中經驗豐富的諮商師或實務工作者能檢視、監督另一人的諮商工作情形，並協助其專業成長。

二、督導者

諮商督導者係指在諮商督導歷程中，以教導、示範、諮詢等方式發展或增進受督導者專業技巧與能力，並協助受督導者解決接案時所遇到的問題及困難者（連廷嘉、徐西森，2003）。本研究的督導者指督導關係中經驗較豐富的一人，負有指導、支持受督導者，及促進受督導者發展專業能力的責任。

三、受督導者

凡是有志於諮商工作且正接受督導者專業指導的人，皆可以稱作受督導者。本研究定義受督導者為國內諮商輔導相關科系碩、博士生，或是臨床、實務工作者，最近半年內有受督經驗，且持續二個月以上的準諮商師、諮商師或實務工作者。

四、依附行為

依附是個人對於尋求重要他人親近、撫慰的內在驅力，依附行為指個體對於親近特定對象所維持的穩定傾向。Bathdolomew 和 Horowitz (1991) 由個體的心理運作模式（自我意念模式和他人意念模式），及感覺（正、負向感覺）兩個向度，將依附風格分為安全（secure）、焦慮（preoccupied）、害怕（fearful）、拒斥（dismissing）四個類別，認為個體的依附行為會受到過去經驗影響，在與他人互動時，出現不同的人際互動行為。

究竟成人依附是個體穩定的特質傾向或僅是目前關係的反應仍未有定論，本研究考量依附行為可能因為依附對象而有所差異，採用楊書毓和連廷嘉（2008）為督導情境所編製的「受督導者依附行為量表」來測量受督導者對於督導者的依附行為。此量表以不安全依附為主軸來命題，分為焦慮層面、害怕層面、抗拒層面，共十六題。各分量表分開計分，各分量表分數越高代表受試者越傾向高度不安全依附行為，分數越低則代表其為低度不安全依附行為。

五、督導風格

督導風格為「督導者在督導過程中回應受督導者的特殊取向或方法，具有個人相當一致的特質型態」（徐西森、黃素雲，2007；Friedlander & Ward, 1984）。

本研究以受督導者所覺察的督導風格為標準，翻譯 Friedlander 和 Ward (1984) 的「督導風格量表 (Supervisory Styles Inventory)」，在經過信、效度檢驗後，將督導風格分為任務取向和關係取向二個向度，界定督導風格為「受督導者在督導風格量表上所評得分最高的量尺，即代表其督導者的督導風格」。

六、督導滿意度

督導滿意度是以受督導者的觀點，評價督導的內涵是否能滿足其需求，促進其專業發展，成為一個有效能的諮商師，包含了對督導者性格及能力、對自己在督導歷程中的表現，與督導歷程中的心理舒服程度之評估 (Ladany, Hill, Corbett, & Nutt, 1996; Whitman, 2005)。亦即，督導滿意度指受督導者綜合各個面向，對於督導品質的覺察及整體評價。

本研究以連廷嘉 (2008) 所翻譯 Ladany 等人 (1996) 的「督導滿意度量表 (Supervisory Satisfaction Questionnaire)」做為研究工具，以受督導者在量表中的總得分做為督導滿意度指標，分數越高表示其對督導有較高的滿意度；反之，得分越低，表示其滿意度較低。

第二章 文獻探討

本章旨在瞭解可能影響督導滿意度的重要變項，並探討變項間的相關研究。本章共分為四節，分別就諮商督導、依附行為、督導風格、督導滿意度及其相關因素加以探討。

第一節 諮商督導

諮商督導是為了促進諮商師個人及專業的發展，透過諮商、諮詢、指導及評量的方式，提升諮商師的諮商能力。1950 年開始，助人專業逐漸重視督導制度，最初的督導模式是從諮商理論而來，但督導者與受督導者的關係並不完全同於諮商師與個案的治療關係（邱獻輝，2006），而多了評量、教育的功能，因此，後續漸漸發展了許多諮商督導特有的理論。

壹、諮商督導的內涵

督導是指較專業之人士對於初學者或同儕的協助，督導關係具有評價性，目的在於提高受督導者之專業，並監控其對個案的諮商品質，為諮商專業領域把關（Bernard & Goodyear, 1998）。諮商督導兼具教育、支持、諮詢和評鑑四個功能，目的是將諮商與心理治療的技巧傳遞下去，督導者不但扮演助人專業工作的支持與後盾，也是維繫專業品質的品管者（王文秀，1998；邱獻輝，2006）。美國諮商員教育及督導學會（ACES）強調督導對諮商效能具有重大的影響，諮商督導不僅能提升受督導者的諮商技巧，也能促使受督導者自我覺察。

貳、諮商督導的理論

最早的督導強調督導者的權威感，督導模式多由諮商理論轉變而來，如認知行為督導模式、諮商師中心督導模式、心理動力模式。但是督導者與諮商師的關係本質並不同於諮商師與個案，督導的目標與諮商的目标也不一樣，督導的理論與教育方式應該要依其獨特性量身訂做（高慧芬譯，2007），因此到了六、七〇年代，陸續又融入了個別差異理論、社會角色理論與教學心理學等，發展出諮商督導獨特的理論模式。以下就發展性督導模式、區辨督導模式、系統督導模式及國內學者發展的循環督導模式做整理：

一、發展性督導模式

Loganbill 等人認為受督導者在專業成長過程中，會經過停滯、混淆及統整三個階段，這三個階段是不斷反覆循環的，只要受督導者學習到新的技巧或有新的覺察體悟，就會再次經歷停滯、混淆及統整的歷程（引自邱獻輝，2006，p.16）。發展性模式強調督導者的督導架構與督導風格必須配合受督導者的發展階段，這個理念影響後續的督導模式。以下分述發展模式中的諮商員複合模式和整合發展督導模式：

（一）諮商員複合模式（Counselor Complexity Model，簡稱 CCM）

Stoltenberg 提出諮商師複合督導模式，將受督導者的發展過程分為四個階段（黃政昌、吳麗娟，1998；Stoltenberg, 1981）：

1. 依賴督導者階段：

這個階段的受督導者非常依賴督導者，因此督導者宜以較結構性的方式督導，提供受督導者意見，並不斷給予支持和鼓勵。

2. 依賴和自主的衝突階段：

督導者以較低結構性的方式協助受督導者逐漸發展其自主性。

3. 有條件的依賴階段：

督導者和受督導者建立起類似同儕的關係，督導者使用較多的分享策略。

4. 精熟的諮商師階段：

到了這個階段，受督導者的專業成長已達成熟，只有必要時才接受更專業的督導。

由諮商師複合督導模式中不難發現，諮商師對於督導者的依賴、依附程度，與諮商師的成長息息相關，對新手諮商師而言，督導者的支持是其成長的重要因素。

(二)整合發展督導模式(Integrated Developmental Model, 簡稱 IDM)

Stoltenberg、McNeill 和 Delworth (1998) 隨後改良諮商員複合模式，將受督導者的專業發展分為三個階段，督導者須根據其專業成長需求，給予不同的協助：

1. 第一階段：

受督導者技巧有限，把焦點放在自身的諮商技巧上，非常依賴督導者，遵循督導者的指導方針，並且非常害怕他人的批評和評鑑。此時督導者須給予較結構性的指導，多以正面回饋鼓勵受督導者，少用直接的面質。

2. 第二階段：

受督導者介於自主及依賴之間的掙扎期，理論與觀念無法整合，自信與動機擺盪不定，焦點轉移到個案身上。此階段督導者應審慎處理督導關係，避免受督導者防衛，彈性運用支持和結構化來平衡受督導者漸漸增長的自主性，協助受督導者覺察自己的優缺點，鼓勵其作不同的思考。

3. 第三階段：

受督導者已經有紮實的知識基礎，並顯現穩定的動機與行動力，焦點則放在個案、治療過程和自身身上。督導者應給予同儕般的支持、鼓勵，帶領受督導者做自我探索，避免過度結構化或侵入式的督導。

由上面三個階段可知，整合發展督導模式以受督導者的自主性、自我覺察及對個案的覺察為評估其發展階段的關鍵。Falender 和 Shafranske 指出，發展性督導模式建立督導工作中的角色與角色期待需一致的概念，鼓勵督導者表現出受督導者所需要的適當行為，對於督導領域有很大的貢獻，但實際的督導歷程遠比發展模式所宣示的複雜，受督導者的人格與經驗對於督導可能的影響，是發展模式所忽略的重要因素（高慧芬譯，2007）。

二、 區辨督導模式（Discrimination Model）

Bernard（1979）創立區辨督導模式，他認為諮商歷程中的三大要素：介入技巧、概念化技巧、個人化的技巧，也可做為督導歷程中的討論架構。為了協助受督者在這三方面的發展，一位有效的督導者必須具備三種專業角色（王文秀等譯，2000；邱獻輝，2006；高慧芬譯，2007；鄭如安，2004）：

（一） 教師角色：

當受督導者缺乏諮商技巧時，督導者可採取教師的角色，依照受督導者所需要的學習內容，來教導受督導者。

（二） 諮商師角色：

倘若受督導者因為個人內在議題而無法發揮各種諮商功能時，督導者可以採取諮商師角色，協助受督導者探索諮商中的事件對於受督導者的意義。

（三） 諮詢者角色：

當受督導者已經能夠與督導者共同承擔自己諮商學習的責任時，督導者可以扮演諮詢師的角色，提供資源及資訊，鼓勵受督導者相信自己對於個案問題的處理和覺察。

Bernard 主張督導者的地位是建立在三種角色上的，為了促進受督導者的介

入技巧、個案概念化技巧及個人化技巧，督導者應辨識受督導者的需求，彈性選擇使用三種角色。區辨督導模式以受督導者的需求來看督導者角色，強調受督導者和督導者雙方在工作任務和期待的一致性。

三、 系統取向督導模式（Systems Approach to Supervision，簡稱 SAS）

1980 年代，督導模式開始注意到在督導的運作過程中，受督導者的個人特質可能會影響督導關係，如圖 2-1-1 所示，Holloway 發展的系統取向模式中便把可能影響督導歷程的受督導者因素分為五類：1.諮商的經驗、2.諮商的理論取向、3.學習風格與需求、4.文化特性、5.自我表徵。SAS 系統模式特別強調督導者與受督導者之間的同盟關係，認為督導關係是促進受督導者投入學習，達到督導目標的主要情境因素（王文秀等譯，2000）。

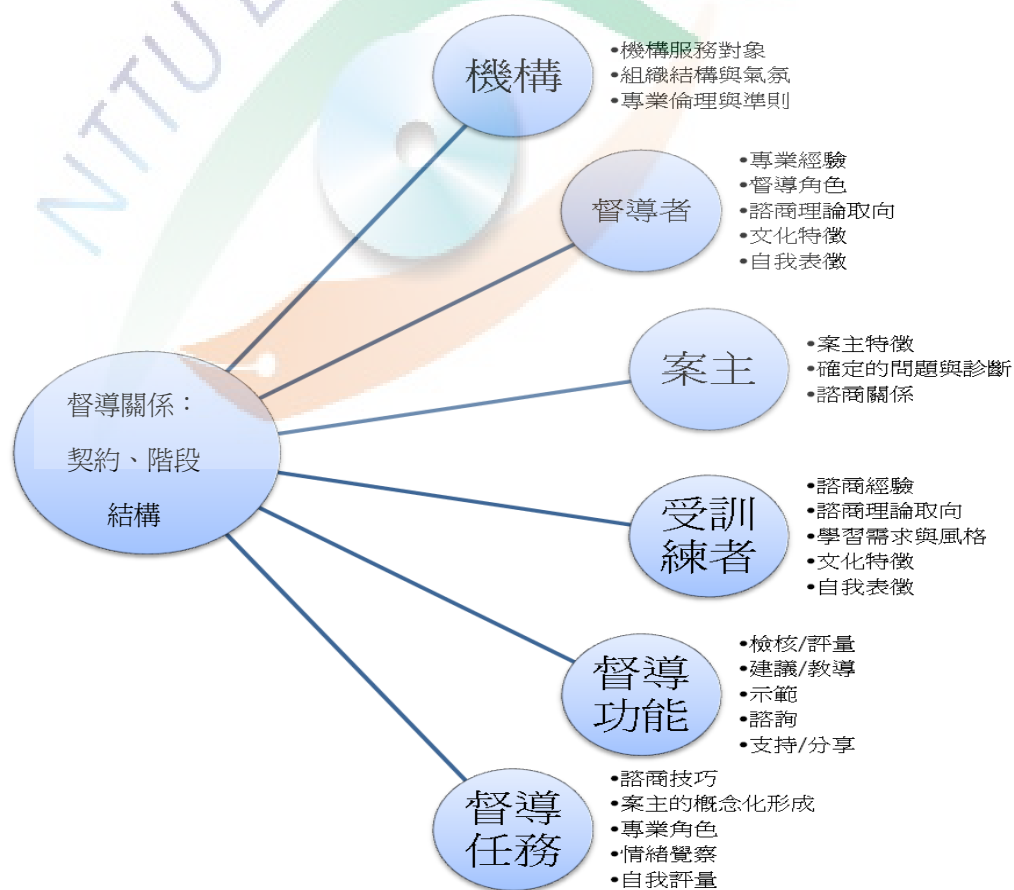


圖 2-1-1 系統督導模式

資料來源：整理自王文秀、施香如、沙大荒（譯）（2000：96-97）

系統督導模式強調督導者與受督導者的互動，重視督導關係中共同協商出來的受督導者需求，而整合發展督導模式則看中不同層次的專業知能（高慧芬譯，2007）。本研究依據系統督導模式的觀點，欲探求受督導者和督導者特質的交互關係，並配合發展性督導模式的理論，依據受督導者接案經驗及受督導經驗分類，求其與督導滿意度的關係。

四、 循環發展督導模式

國內學者蕭文和施香如以六對督導者和受督導者進行歷程性研究，發展出循環發展督導模式。此理論認為督導流程包含五個架構（如圖 2-1-2 所示），依序為「瞭解個案狀況及接案情形、瞭解並檢核諮商員的假設與所持的理念、瞭解處理方向與策略、促進諮商員處理方向與策略的應用、對接案過程再思考」如此循環向上（施香如，1999）。循環發展督導模式對於本土化督導模式的建立有很大的貢獻和啟發。



圖 2-1-2 循環發展督導模式

資料來源：整理自施香如（1999）

參、影響諮商督導歷程的相關因素

影響督導歷程的變項很多，連廷嘉（2006）曾針對影響督導工作同盟的因素畫出歷程圖，如圖 2-1-3 所示。本研究依據此架構，將督導歷程中的變因分為：背景因素、督導者因素、受督導者因素和工作同盟因素四個面向，討論其對於督導成效的影響。

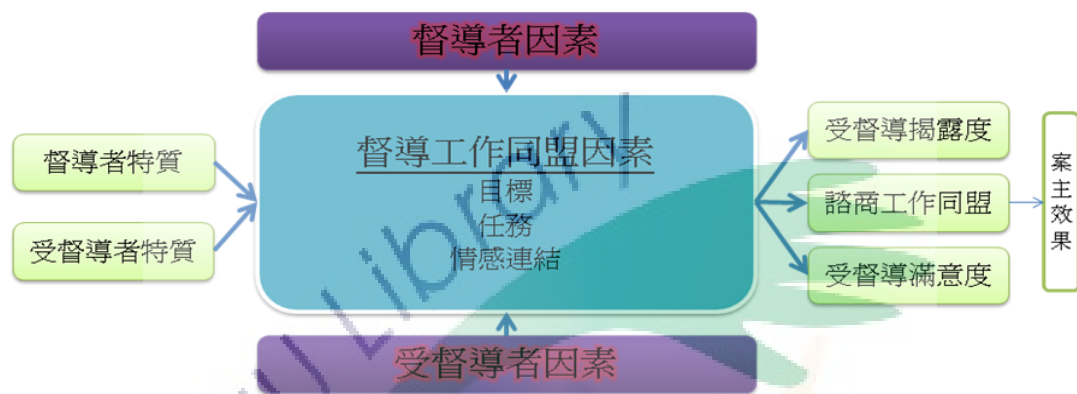


圖 2-1-3 督導工作同盟影響因素歷程圖

資料來源：整理自連廷嘉（2006：9）

一、背景因素：

受督導者和督導者的文化、性別、經驗等背景因素將影響督導歷程中的互動關係，以下就督導雙方的性別和經驗做探討。

（一）性別

督導雙方的性別會影響督導中的權力與介入（Nelson & Holloway, 1990），Long等人的研究發現，和男性受督導者相較，女性受督導者覺察自己的督導者有較多的自我揭露（Long, Lawless, & Dotson, 1996）。Heru、Strong、Price和Recupero（2004）曾討論督導者、受督導者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，由此可見，督導者和受督導者的性別特質，可能影響其在督導歷程中的感受和督導作為。林佩儀（2005）回顧過去的研究，認為督導者和受督導者對於彼此性別的角色期待、特質期待、溝通風格、權力使用、性取向等，都可能影響督導關係或督導目標。Worthington和Stern（1985）發現無論是督導者或受督導者，男性所評定的督導關係皆優於女性，Worthington和Stern更進一步研究督導雙方的性別配對，發現受督導者對督導關係品質的覺察會受到性別配對的影響，受督導者認為他們和同性別的督導間有較親密的關係，但是督導者對於督導關係的覺察則不受性別配對的影響。值得注意的是，督導關係的親密與受督導者的獨立性可能有所衝突，隨後便有學者研究發現，當督導雙方不同性別時，受督導者的獨立性較強（Putney, Worthington, & McCullough, 1992）。

不過，也有學者認為，性別並非是督導中的影響因子。黃政昌和吳麗娟（1998）以模擬實驗的方式，探討督導雙方性別配對對督導滿意度、接受督導意願和受督導者自我效能的影響，結果發現性別配對在三個結果變項上都沒有顯著差異存在。徐西森（2005）以督導者為樣本，發現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沒有顯著差異。Goodyear的模擬研究也發現，雖然女性受督導者比較依賴其督導者，但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存在（王文秀等譯，2000；Goodyear, 1990）。

（二）經驗

受督導者的受督導經驗或是接案經驗是督導歷程中重要的變項，不同成長階段的受督導者，其關注的議題也有所差異。發展督導模式即根據受督導者的成長階段發展專業理論，認為不同階段的受督導者有不同的需求，督導者應考量其發展階段給予所需的協助。區辨督導模式提倡者Bernard也從文獻中發現，新手受督導者較喜歡高結構的督導方式，此時受督導者處於無法著力的混淆階段，督導

者不宜採用諮詢者或諮商師的角色，應採高指導、高結構性的教師角色（引自邱獻輝，2006，p.16）。實徵研究也顯示，諮商經驗較少的受督導者，自評受督導需求較高，且較喜歡結構化或教學取向（teaching-oriented）的督導風格（Shechman & Wirzberger, 1999）。卓紋君和黃進南（2003）調查高雄師範大學輔導研究所的博、碩士生接受督導的經驗，發現在督導經驗豐富的諮商人員時，督導者較不會以個案概念化為焦點，而較注重個人成長的議題。大致而言，多數的研究都發現隨著受督導者的實務經驗增加，其對於督導者的結構化督導需求會逐漸消失。

也有研究者認為督導者的經驗也會影響督導歷程。梁翠梅（1996）的研究發現專業與半專業的督導人員，在督導的專業表現上有所差異，進而會影響到其督導的效能；徐西森（2005）研究督導者的背景變項與督導能力之相關，發現若督導者接案年資高、督導年資高或是專業科系畢業，其自評的督導能力也顯著較高。Sunland和Feinberg（1972）的研究顯示，資淺的督導者較能忍受表現不佳的受督導者；而經驗越豐富的督導者，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。但Worthington（1987）認為接案經驗較多的督導者，較不會對其受督導者的不當行為任意歸因。

二、督導者因素

督導者在督導關係中是屬於握有一定權力的上位者角色，督導者的因素對於督導歷程及結果勢必有很大的影響。以下就督導者的個人特質、督導理論取向和風格做討論。

（一）督導者個人特質

Carifi 和 Hess 在 1987 年指出，理想的督導者應該展現出高層次同理心、瞭解、無條件積極尊重、彈性、關心、專注、投入、好奇和開放等特質（引自王文秀等譯，2000）。督導者會將其人格特質、價值觀、知識和能力帶到督導情境中，

透過人際互動歷程，影響受督導者。Falender 和 Shafranske 依據文獻，整理出優質督導者的專業知能如下（高慧芬譯，2007，p.61）：

- 1.能透過支持、鼓勵及合宜的自主性增進受督導者的自信。
- 2.有能力示範並發展強固的督導工作同盟關係。
- 3.瞭解並精熟督導的各種形式。
- 4.有能力給予受督導者回饋並做有建設性的批評，提供形成性及總結性評量。
- 5.有適應力及彈性。
- 6.在個案案情理解部分能做好溝通，理論基礎堅強。
- 7.能將身心保持在平衡安寧的狀態，危機當前，也能展現出適當的幽默感。
- 8.有能力找出與受督導者間的衝突，並與之溝通。
- 9.能開放心胸面對自我評鑑、受督導者評鑑及同儕督導者評鑑。

此外，Heppner 和 Handley（1981）所做的實證研究發現，受督導者所覺察的督導關係和督導滿意度，與督導者的個人特質，如專業性（expertness）、吸引力（attractiveness）和可靠度（trustworthiness）有顯著正相關。

（二）督導者理論取向和督導風格

督導者的理論取向是影響督導歷程的重要變項。當督導者有強烈的理論偏好時，常常會覺得他們的方法就是最好的，因此很難讓受督導者自由發展，如果督導雙方的理論取向一致，督導者會給予受督導者較多的自主（Putney et al., 1992）。Friedlander 和 Ward（1984）將督導風格分為個人吸引力取向、人際互動敏感取向和任務取向，認為督導風格源自於督導者的理論取向及其對於整個世界的假設，因而，不同督導風格的督導者在督導歷程中所著重的焦點不同，也運用不同的策略和技術。Friedlander 和 Ward 發展出「督導風格量表」，並以此量表研究一系列督導風格與督導者理論、受督導經驗的相關研究，印證了督導風格的重要性。Putney 等人發現不同理論取向的督導者在督導中有不同的焦點，如認知-行為學派的督導者比關係取向的督導者，如個人中心學派、心理動力學派和

存在主義學派等更重視技巧與策略的應用；相對的，關係取向的督導者則較重視概念的理解。

三、受督導者因素

督導是雙向過程，由督導者及受督導者雙方共同建構而成，受督導者本身的人格特質、對於接受督導的積極性、準備度，都可能影響督導歷程和督導成效。以下就受督導者的個人特質、焦慮及抗拒、自我揭露、理論取向、學習取向與認知風格做討論。

（一）受督導者個人特質

1980 年代，由於督導的模式開始注意到督導的實際過程與策略，學者也開始研究可能影響督導同盟的受督導者個人特質（王文秀等譯，2000）。受督導者的性別、經驗、文化、理論取向、學習風格、依附風格都是實證研究中的重要變項。

Kauderer 和 Herron 在 1990 年的研究指出，督導者欣賞具有下列特質的受督導者：獨立、肯定自我、積極參與、有節制的自我探索、尊重督導者員、能區分督導與心理治療（引自高慧芬譯，2007，p. 43）。Rodenhauser 則請督導者列出利於受督導者學習的特質，整理出五大面向：基本的個人特質，例如開放；促進與督導者關係的因素，例如進取心；促進與個案關係的因素，例如彈性；促進內容與理論學習的因素，例如閱讀的習慣；促進過程與技巧學習的因素，例如檢省（引自許韶玲，2003，p. 119）。

Pistole 和 Watkin（1995）則著重在受督導者的依附行為對督導關係的影響，主張受督導者的依附行為會影響督導的成效，建議把依附理論視為督導理論之補充。隨後許多實徵研究紛紛驗證了 Pistole 和 Watkin 的推測（Foster et al., 2007; Kim & Birk, 1998; Neswald-McCalip, 2001; White & Queener, 2003），本研究依此為基礎，欲進一步探求受督導者依附行為、督導者督導風格與督導滿意度的關係。

（二）受督導者的焦慮與抗拒

由於擔心被評價或是不清楚督導內涵，受督導者在督導過程中難免因為要保護自己而有抗拒及防衛的行為，受督導者的抗拒行為減輕了其焦慮，但也可能因此失去學習與成長的機會。Bauman 在 1972 年把受督導者的抗拒行為分為五類（引自蔡素琴，2005，p. 19）：

1. 順從：受督導者極為順從督導者的指導與建議，像是督導者知曉所有問題的答案。
2. 轉移焦點：受督導者為避免督導者聚焦在自身的技巧運用，試圖將督導者的焦點轉移至他處，例如，受督導者可能會問督導者「你認為我應該做些什麼？」把焦點轉到督導的諮商技術上。
3. 我不好：為了避免督導者聚焦於討論令自己不舒服的議題，受督導者刻意表現出自己的脆弱，承認自己的失敗。在這行為背後隱含的意義是「我已經這麼深刻的領悟自己個人的問題後，還有誰忍心找我的麻煩？」。
4. 無助的狀態：受督導者依賴督導者所提供的所有訊息，將督導成功與否的責任完全放在督導者身上。
5. 自我保護：受督導者將自己的無效能完全歸咎於外在環境。

受督導者的抗拒行為可能造成其和督導者的不良互動，使得督導關係僵化，或是如同心理遊戲般阻礙督導進行。

（三）受督導者的自我揭露

許韶玲（2004）以焦點訪談的方式，歸納出「焦慮」為受督導者所覺察影響督導過程的重要因素。受督導者焦慮源自於對督導內涵並不瞭解，加上對表現的焦慮、學習的焦慮和被評價的焦慮，使得受督導者在督導過程中花費許多能量在對抗這些焦慮，最普遍的方法就是掩藏缺點，對於諮商歷程或是個人內在動力隱而不說，形成專業成長的一大阻礙。Ladany 等人（1996）的研究中，高達 90% 的受督導者不會對督導者揭露對其的負向感受，受督導者不自我揭露的原因包括

擔心督導者對自身有不好的評價、問題過於私密或是不重要、唯恐同盟關係不夠穩固等等。然而受督導者是否能夠誠實的對督導者揭露諮商過程的資訊，將影響督導互動關係及督導滿意度（許韶玲，2005；Ladany et al., 1996），督導者應該設法讓受督導者開放的說出與諮商、個案和督導有關的訊息，在這個信任的基礎之下，才能建立穩固的同盟關係，真正的學習。

（四）受督導者的理論取向、學習取向與認知風格

許多的研究開始著重受督導者的個別差異。發展性督導模式認為理想的督導環境應該考量受督導者的知覺取向及動機。Holloway 也指出了解受督導者的學習風格和學習需求是很重要的，督導者可藉此加強受督導者接受督導的動機，改變其受督經驗（王文秀等譯，2000）。Lochner 和 Melchert(1997)研究受督導者的理論取向、認知風格與其所偏好的督導風格之關係，發現認知風格較理智、理論取向偏重行為取向的受督導者，偏好任務取向的督導風格；相反的，認知風格較直覺型、偏重關係取向的受督導者，則視個人吸引力型的督導為理想風格。Putney 等人(1992)發現，若督導雙方的理論取向一致，受督導者在督導歷程中會感受到較多的自主性。

四、督導同盟因素

督導是督導者與受督導者間的互動過程，上述的背景變項、督導者變項、受督導者變項，將影響督導同盟關係，進而影響督導滿意度和督導成效等結果變項。

督導同盟被視為影響督導歷程最重要的變項，滿意度高的督導與穩固的督導同盟有顯著相關(Ladany, Ellis, & Friedlander, 1999)。Heppner 和 Handley（1981）研究發現，督導者的個人特質，如專業性、吸引力和可靠度，與受督導者所覺察到的治療性督導同盟關係及督導滿意度有正相關，但與受督導者的個人專業成長無顯著相關。這可能是因為受督導者對於督導的「需要」與「期望」間有差距所致的。

Efstation、Patton 和 Kardash (1990) 發現督導同盟與受督導者的自我效能有顯著相關，督導同盟關係愈佳，受督導者的自我效能愈高。但 Ladany 等人(1999) 的研究卻發現雖然受督導者的自我效能會隨著時間提高，但其與督導同盟間卻無顯著相關，亦即，即使督導同盟關係不佳，受督導者仍舊能夠從其他因素（如同儕或個案的回饋）中提高自我效能。

其他與督導歷程有關的變因尚有關於督導中負向事件 (Ramos-Sánchez et al., 2002)、反思歷程 (蘇以青, 2004)、受督導者的準備度 (許韶玲, 2003; 蔡秀玲、陳秉華, 2007)、督導機構 (徐西森, 2005)、案主和平方歷程 (謝珮玲, 2005) 等。由以上的文獻回顧可知影響督導歷程的變項很多，本研究即針對督導者因素中的督導風格、受督導者因素中的依附行為切入督導關係，探究人格特質對於督導滿意度有無顯著的預測力。

第二節 依附行為

依附理論目前被廣泛運用於理解人類發展、親密關係及人際互動，而諮商督導也是受督導者與督導者的人際互動歷程。以下將就其意義與相關研究發展加以探討。

壹、依附關係的意義與重要性

學者 Mahler 首先提出客體關係理論 (object relationship theory)，指出過去關係的內在殘餘 (inner residues) 會形塑個人目前人際互動情形，意即人們依據生命初期與母親 (客體) 的互動，內化自己與他人的形象，母親與嬰兒的關係成為其後所有關係的原型。Mahler 的客體關係理論讓後來的學者開始探討嬰幼兒如何知覺自己與他人的關係。

Bowlby 認為單從心理學的角度來解釋嬰兒對母親的依附是不夠的，他統整了動物行為學、精神分析學派、控制理論及臨床的觀察，創立了依附理論，用以解釋嬰兒與主要照顧者之間的情感互動關係。Bowlby 認為生物體所呈現出的依附行為是進化的結果，基於生存的生物本能，嬰兒會極力尋求親近成熟的個體，以獲得保護。嬰兒與主要照顧者的安全依附關係使他們獲得自我效能（self-sufficiency），並據此逐漸內化成一套心理表徵，衍生為內在運作模式，使之有效的融入環境之中，此內在運作模式一旦形成，就具有穩定與自動化運轉的特質，並且會統合於人格架構之中，以之反映過去、溝通未來的依附情境及關係（Ainsworth & Bowlby, 1991; Feeney & Noller, 1996）。

Ainsworth 進一步以「陌生情境測驗」觀察幼兒與母親的重聚行為（reunion behavior），依個體的依附品質分為逃避依附、安全依附和矛盾焦慮三種類型（王雪貞等譯，2006；Ainsworth, 1979）：

一、逃避依附型（Avoidant）

逃避依附型的嬰兒對於母親不甚在意，把注意力放在遊戲上。無論母親是否在身邊，都不會尋求親近。這類型嬰兒的母親通常無法敏察孩子的需求，甚至拒絕孩子的親近。

二、安全依附型（Secure）

安全依附型的嬰兒視母親為安全堡壘（secure base），母親在身邊時能全心探索、遊玩，當母親離開時，情緒低落，依附行為提高，探索減少；與母親會合後馬上親近，尋求撫慰。通常這類型嬰兒的母親對於嬰兒的需求信號較敏感，且能給予溫暖且立即性的回應。

三、矛盾焦慮型（Anxious/Ambivalent）

矛盾焦慮型的嬰兒在陌生環境中，就算與母親未分離，仍顯得焦慮，喜歡纏著母親；與母親分離時非常難過，但母親回來時一方面想尋求撫慰，另一方面卻又矛盾的拒絕與母親互動，表現出憤怒的情緒。這類型嬰兒的母親通常不能敏察孩子的需求信號，並且給予不一致的回應。

Marvin、Cooper、Hoffman 和 Powell（2002）以 Ainsworth 的安全保壘和避風港概念為架構，提出安全循環（circle of security）理論，如圖 2-2-1 和 2-2-2 所示，孩子有探險及受到保護的需求，當孩子想要探索外在世界時，需要依附對象的支持；當孩子受到挫折時，也希望能感受到所依附的對象歡迎他回家，並立即給予撫慰。在這樣的安全循環之下，孩子便能獲得安全感，發展出獨立探索外在世界的勇氣。



安全循環

父母注意孩子的需求

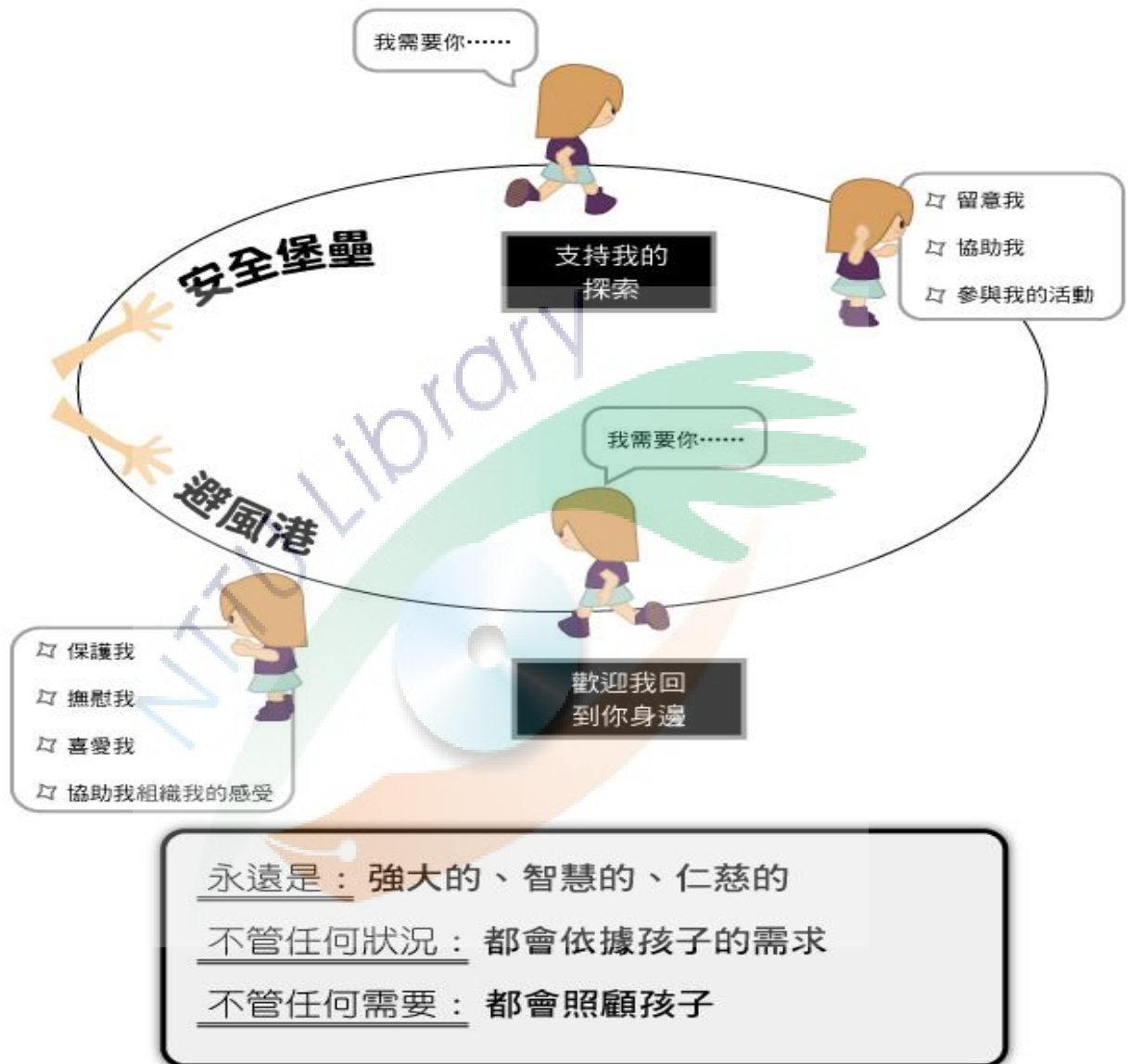


圖 2-2-1 安全循環模式

資料來源：Marvin、Cooper、Hoffman 和 Powel (2002: 110)

受限的安全循環



圖 2-2-2 受限的安全循環模式

資料來源：Marvin、Cooper、Hoffman 和 Powe（2002: 111）

國內研究也指出，依附關係的重要性在於它提供了人類適應外在環境、人際互動的安全堡壘，基於對母親的依附，幼兒才能承受與母親分離的焦慮，勇敢的探索外在世界。幼兒若有穩固良好的依附關係，獲得足夠的安全感，對於外在世界會有正向的預期，進而影響他之後的自我價值和社會能力等人生全程的人格發展；安全依附型的孩子在同儕中社會地位、利社會行為、角色取代能力和人際問題解決能力較佳（李昱德，2003；徐綺穗，1990；黃秀惠，2004；蘇建文、黃迺毓，1993；蘇建文、龔美娟，1994）。

貳、成人依附關係

雖然 Bowlby 的依附理論最主要在解釋嬰兒與主要照顧者間的關係，但是他也提出依附系統（attachment system）在後來的成人關係上扮演重要的角色，早期的依附關係影響著人生全程的發展。可是自 Bowlby 和 Ainsworth 後，雖然有許多研究陸續支持了主要照顧者對嬰兒需求的回應性和敏感性，影響嬰兒依附型態的發展，但是嬰幼兒時期的依附風格是否能夠延續到學齡後、甚至是成年後的人格特質上，則一直未有定論。直到 Hazan 和 Shaver（1987）對於愛情關係的開創性研究，才真正建立起成人依附的概念。

1980 年代，以 Bowlby 和 Ainsworth 理論為基礎的依附關係研究，逐漸拓展到成人依附情感上，並分為兩大主流（Bartholomew & Shaver, 1998）。首先是 Main 的研究團隊，著重於研究依附關係的代間傳遞，調查成人後的依附行為與其幼時與父母相處經驗的關連，並研究個體早期與父母的依附關係對其自身為人父母後的影響。研究發現幼時與父母的依附經驗會影響其為人父母後與孩子的互動，使得依附風格代代相傳（Crowell, Fraley, & Shaver, 1999）。

另外則是社會心理學家 Hazan 和 Shaver（1987）發展的成人愛情依附關係。Hazan 和 Shaver 以 Bowlby 的依附理論為架構，研究成人愛情與早期依附情感間的關連。Hazan 和 Shaver 認為愛情關係也是一種依附過程，如同嬰兒對於主要照

顧者的依附般，在愛情中，伴侶間也有眼神接觸、微笑和擁抱行為，或是彼此分享發現、相互回應、移情等反應（Feeney & Noller, 1996）。個體過去的依附經驗會型塑其成年後的愛情風格，安全依附者對於愛情的感受是較穩定但不執著於互久不變的愛情；逃避依附者懷疑愛情的持久性，且認為找到相愛的人非常困難；矛盾焦慮依附者很容易墜入愛河，但找不到真愛（洪光遠、鄭慧玲譯，1995）。

Main、Hazan 和 Shaver 等人的研究確立了依附風格不僅存在於幼兒與母親間，也會影響到成人後的人際互動模式。成人依附是一種穩定的傾向，讓個體主動去靠近他主觀認為能夠提供其滿足於生理與心理安全感的特定對象，這些後續的研究，證實了 Bowlby「生命早期的依附風格會隨著發展而日趨穩固」的信念。陸續許多研究也支持，隨著個體逐漸成熟，其依附對象逐漸從父母轉到同儕、師生間的依附關係，甚至是成年之愛情依附行為及依附關係的代間傳遞上（王郁茗、王慶福，2007；李昱德，2003；涂妙如，1994；蘇建文、龔美娟，1994；Hazan & Shaver, 1987; Bartholomew & Horowitz, 1991）。今日學者大多認為嬰幼兒早期與主要照顧者的依附關係會形塑其對於自我與社會的信念，引導成人後的人際關係，即使是功能良好的成人，也會尋求親近重要他人以增進自身的安全感。縱貫研究的結果顯示，嬰幼兒時期的依附關係會影響到成人時期對子女的教養態度、同儕關係、愛情關係（蘇建文、龔美娟，1994）。

綜合各個學者對於成人依附的研究，總括來說，安全依附的成人自我價值高、溫暖、具彈性、願意和他人建立親密關係；不安全依附的成人，由於對自己或他人的負向意念，傾向以焦慮或逃避疏離等防衛方式來與他人互動。

參、成人依附關係的分類與測量

成人依附類型的測量，依理論構念分類有兩種方式，第一種可分為安全依附、逃避依附與矛盾焦慮依附等三個類別；第二種可分為安全依附、焦慮依附、害怕依附與拒斥依附等四個類別。依統計性質，大致上可分為類別或是連續量尺

二種。依據研究方法則可區分為晤談法和自陳式評量二種，其中自陳式評量又依研究工具分為強迫選擇題（forced-choice）、李克特量表（Likert-rating）、多向度題項式（multiple-item）三種。研究者依年代順序，整理重要的分類、測量方法如下：

一、 成人依附晤談法（Adult Attachment Interview；AAI）

Main 等人（George, Kaplan, & Main, 1985，引自 Bartholomew & Shaver, 1998）以半結構晤談的方式，研究依附風格的代間傳遞，調查成人後的依附行為與其幼時與父母相處經驗的關連，並研究個體早期與父母的依附關係對其自身為人父母後的影響。研究發現幼時與父母的依附經驗會影響其為人父母後與孩子的互動，使得依附風格代代相傳。但因為訪談員受訓不易，結果分類困難，因此未被普遍使用。

二、 依附原型自填問卷（Attachment Style Self-report，ASS）

Hazan 和 Shaver（1987）以 Bowlby 的依附理論為架構，研究成人愛情與早期依附情感間的關連，認為愛情關係是依附情感的一種型態，也是生物進化的一種過程，確立了成人依附關係的存在。

Hazan 和 Shaver 根據 Ainsworth 的依附分類，先讓受試者回憶過去的愛情關係，再從三段描敘短文中選出符合自己的類別，從而分出安全依附、逃避依附、矛盾焦慮依附三個依附風格，安全依附的個體容易和伴侶建立互信的親密關係，逃避依附的個體逃避與人建立親密關係，矛盾焦慮依附的個體情緒較不穩定，希望與伴侶的關係是付出與收穫相等的互惠關係。

Hazan 和 Shaver 的測量方式簡短、易於分析，因而被許多學者採用。但很快的，學者便發現 Hazan 和 Shave 假設同一依附風格中的個體間並無差異或是差異並不重要，是很大的研究限制，並質疑強迫分類本身的測量誤差（Collins & Read,

1990; Crowell et al., 1999)。因此學者逐漸改良 Hazan 和 Shaver 的測量方式，改以李克特量表施測，讓受試者評估每一個依附風格符合自己依附情感傾向的程度。

三、人際關係問卷 (Relationship Questionnaire ; RQ)

Bathdolomew 和 Horowitz (1991) 依據 Bowlby 的內在運作模式理論，結合了 Main、Hazan 和 Shaver 的分類，由個體的心理運作模式，包含自我意念模式和他人意念模式，及正、負向感覺兩個向度，將依附風格分為安全 (secure)、焦慮 (preoccupied)、害怕 (fearful)、拒斥 (dismissing) 四個類別：

(一) 安全型

類似 Hazan 和 Shaver (1987) 依附風格分類中的安全依附。對自己及他人都有正向意念，自我價值高，能自在的和他人維持親密關係，卻又保有自主性。

(二) 焦慮型

類似於 Hazan 和 Shaver (1987) 依附風格分類中的矛盾-焦慮依附。對自我有負向意念，自我價值感低，對他人有正向意念，迫切想得到他人的認同和讚美，認為唯有如此才能建立自己的安全感，非常依賴親密關係，缺乏自主性。

(三) 害怕型

類似於 Hazan 和 Shaver (1987) 依附風格分類中的逃避依附。對自我和他人都具有負向意念，雖然心中也希望獲得他人的認同，但又覺得他人都是不可信任的，因為這種負向期待，他們逃避和人建立親密關係，保護自己免於承受被拒絕的失落和痛苦。

（四）拒斥型

具有正向自我意念，但對他人存有負向意念。這類型的人藉著否定和他人的親密關係來維持自我價值。因為預期他人是不值得信任的，他們非常獨立，保有自我價值感，避免和他人有親密關係。

圖 2-2-3 為Bartholomew和Horowitz成人依附模式的理論架構。自我意念模式與焦慮程度及依賴他人的認同有關；他人意念模式則和尋求外界協助和避免親密有關。

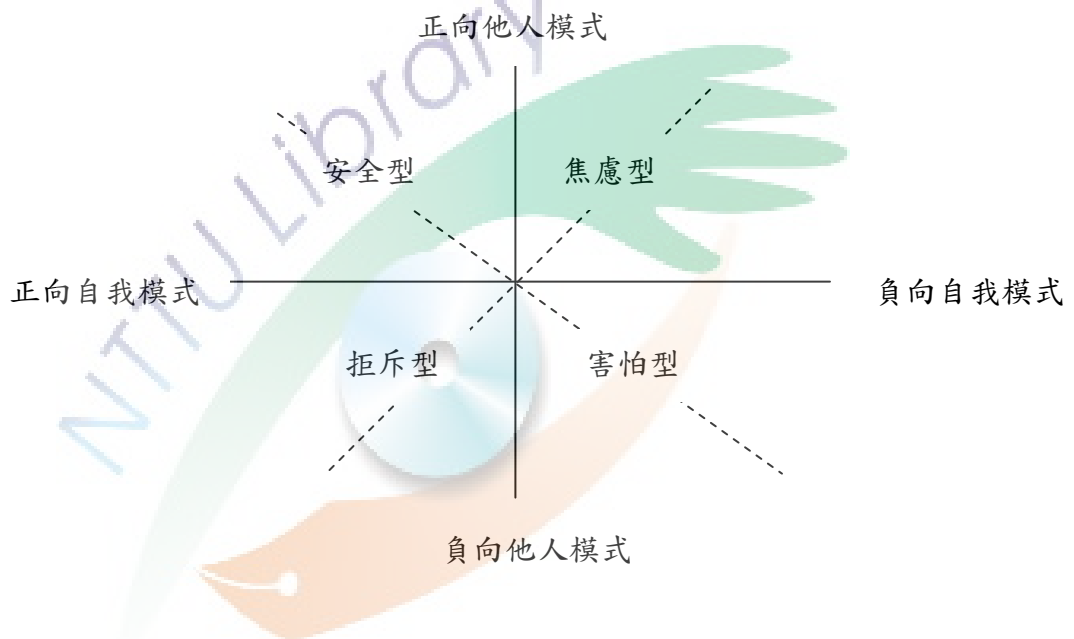


圖 2-2-3 Bartholomew 和 Shaver 之成人依附模式

資料來源：引自 Bartholomew & Shaver (1998: 31)

由 Bartholomew 的理論架構來看，個體對他人有正向看法，可依其依賴程度被分類為安全或是焦慮依附；個體對於他人有負向運作模式，也可依其依賴和信任程度分為拒斥或是害怕型依附。Bartholomew 的理論概念廣為後來的學者支持，並發展出以李克特量表測量的人際關係問卷（RQ），更深入的分析依附風格的差異性。

四、成人依附量表(Adult Attachment Style；簡稱 AAS) (Collins & Read, 1990)

雖然 Hazan 和 Shaver 的測量方式能明確的分類依附風格，且施測容易，但僅靠單一描述句便決定受試者的依附風格，不免令人質疑其信、效度。因此，許多學者依其架構發展出多向度題項式的問卷 (multiple-item)，解決了強迫受試者三選一的困擾，也利於研究者做進一步的差異比較分析。其中最著名的便是 Collins 和 Read (1990) 以 Hazan 和 Shaver (1987) 的依附理論為架構，把複合式的描述句分解成獨立的題目，增加了「有信心能夠得到他人的協助」、「與依附對象分離有反應」二個向度，分為親密 (Close)、依賴 (Depend)、焦慮 (Anxiety) 三個量表。

Collins 和 Read 的量表採用連續量尺計分的方式，強調個體可能並存不同的依附風格，提供了研究者更清楚明確的資訊，這是它與其他量表最大的不同。

五、依附類型問卷(Attachment Style Questionnaire；ASQ)

Feeney 等人(Feeney, Noller, & Hanrahan, 1994，引自 Feeney & Noller, 1996) 從 Hazan 和 Shaver 的三個描述類別中發展出多向度題項式問卷，共含 40 個關注自己與關係知覺的句子，以因素分析得到以下五個因素：信賴他人和自己 (Confidence)、對親密關係感到不舒服 (Discomfort with closeness)、被認可的需求 (Need of approval)、對關係感到焦慮 (Preoccupation with relationships)、視關係為次要的 (Relationships as secondary)。再以集群分析 (cluster analysis) 將依附分為二個類別：

- (一) 對關係感到焦慮 (anxiety over relationships)：對關係感到焦慮，需要被認可，缺乏自信。
- (二) 對親密感到不適 (discomfort with closeness)：對親密感到不適，認為關係是次要的。

六、人際依附風格量表（王慶福、林幸台、張德榮，1997）

國內學者王慶福等人依據Bartholomew和Horowitz(1991)的依附理論編製人際依附風格量表，總量表共 24 個題項，經因素分析驗證分為排除依附、焦慮依附、逃避依附、安全依附四種人際依附風格。各分量表得分分別代表受試者在四種依附風格上的傾向強度，並可將受試者歸類於得分最高的量尺，意即，得分最高的量尺即為受試者人際依附風格類型。

七、中文版人際關係問卷（謝玲玉，2000）

謝玲玉（2000）翻譯 Bartholomew 和 Horowitz（1991）的 Relationship Questionnaire (RQ) 為中文版的人際關係問卷，用來測量成人的依附關係。問卷分為二個部份，第一個部份為四個描述句，分別描述安全型依附、懼怕型依附、過度專注型依附和疏離型依附，由受試者以七點量尺自評自己在每個描述句的符合程度；第二個部份為自我歸類題，由受試者從上述四個描述句中，自我歸類自己最像哪一個類型（賴雅純，2006）。受試者在第二部份的自我歸類與其第一部份的分數可做效度驗證，成為此問卷的一大特色。

究竟成人依附是個體穩定的特質傾向或僅是目前關係的反應仍未有定論。過去的研究顯示，成人依附風格多有不錯的再測信度，尤以安全依附類型的穩定性最佳。然而學者也認為除了研究工具的偏差外，受試者本身的重要關係經驗、生活事件、依附對象都有可能改變其依附風格。學者孫頌賢和修慧蘭（2007）針對個體對不同依附對象的依附情感是否有差異做研究分析，發現若欲測量個體對特定依附對象的依附情感，卻以無特定對象方式進行測量，會有高估不安全依附歸類的現象。因此本研究將依附風格定義為「受督導者對於督導者的依附傾向」，

以楊書毓和連廷嘉（2008）的受督導者依附風格問卷調查受督導者目前對於其主要督導者的依附情感。

肆、諮商治療中的依附關係

雖然 Bowlby 的依附理論原先用以解釋嬰兒與主要照顧者間的關係，但 Bowlby（1988）隨後也提出依附系統將持續影響人成長後的各種關係，包括心理治療歷程。在諮商互動中，諮商師與個案的關係很可能受到個案早期依附經驗的影響，若諮商師與個案建立一個安全的關係，能讓個案在諮商歷程中探索自己的行為及表達模式，檢視自己的早期依附經驗是否受到傷害，並重新解釋這些關係、更新運作模式。更有學者認為依附關係連結了過去的經驗和現在的發展，可以整合人的認知、人格、人際及發展面向，提供了諮商過程及結果的解釋（Pistole & Watkins, 1995）。Mahoney 在 2007 年的調查研究中即以大學生的依附型態為研究變項，發現 80% 安全依附的當事人會再返回諮商中心接受諮商，而不安全依附的當事人則較不滿意大學諮商中心的接待（引自姜淑卿，2008，p. 29）。

伍、督導中的依附關係

Pistole 和 Watkin（1995）首先將依附關係拓展到諮商督導中，主張受督導者的依附風格會影響督導的成效，建議把依附理論視為督導理論之補充。Pistole 和 Watkin 依據 Bowlby 依附理論提出三種受督導者可能的病態依附風格：

一、強迫自我依賴型態的受督者（compulsive in their self-reliance）

這類的受督者認為接受督導之建議是對自己自治權的威脅，因此他們挑戰、敵視、反抗、輕視督導者，認為自己才是最了解個案的人。

二、焦慮型依附的受督者 (anxious in their attachment)

這類的受督者總是黏著督導者，極度依賴督導者，若督導者不在身邊，他們的獨立感就會消失。

三、強迫照護者型態的受督者 (compulsive in their caregiving)

這類的受督者覺得自己只能付出，不應該接受他人的協助，他們覺得得到他人的協助是不容易的，也會讓他們不舒服，反而努力想為督導者做些什麼。同樣的，這類的受督者與他的個案間是沒有界線的，恨不得自己能馬上幫個案減輕傷痛。這些病態依附會影響整個督導過程，也可能在日後反射至諮商師與個案的關係上。

隨後，許多研究支持了 Pistole 和 Watkin (1995) 的推論，運用依附理論來理解督導中的互動關係，發現安全的依附關係有助於建立穩固的督導同盟 (Bennett, 2008; Bennett & Saks, 2006; Foster et al., 2007; Neswald-McCalip, 2001)。其中 Foster 等人特別比較了受督導者對督導者與受督導者對重要他人的依附關係，發現即使依附對象不同，但是受督導者對督導者、重要他人的依附風格是類似的。因為每個人都有其內在依附運作模式，就算督導者並不是受督導者的父母，不完全符合原來依附對象的定義，但在面臨不熟悉的环境時，督導過程中的挑戰也可能活化新手諮商師的依附系統，使其尋求督導者的支持，獲得安全感 (Bennett, 2008)。

Bennett 和 Saks (2006) 則主張依附理論能夠做為支持性督導關係的架構，就像安全循環能使幼兒發展自主、自我，安全循環也能使沒有經驗的諮商師發展專業感及自信。當受督導者有探索的需求時，督導者應該提高指導及監督之責，並能對於受督導者的成功感到喜悅；當受督導者在學習過程中遭受挫折時，督導者應該給予支持，讓受督導者能回到避風港中尋求協助。瞭解督導中的依附運作

模式，便能增進對督導歷程中雙方動力的瞭解，穩固督導關係，使受督者成功學習。Bennett 和 Saks 更進一步將依附視為督導過程中的變項，推測督導會受到督導者與受督導者的依附風格交互影響，不協調的依附類型配對會使督導產生困境。

因為依附系統形成個人解釋關係經驗的能力，影響個人對於親密關係的接受程度，也影響個人向他人尋求協助的方法。理解依附內部運作模式可以增進我們對於督導中的動力及學習過程的理解。當督導關係是強固的，受督導者成功學習的機會便會增加（Bennett & Saks, 2006）。Holloway 指出，督導關係中的人際結構包括權力和投入的層面。督導中的權力源自於督導者對於受督導者具有評量的功能及責任，不可避免形成上下的階級之分；而投入則可視為一種親密關係，包含了個人以他人做為自我認可的程度，也就是依附關係。督導者和受督導者共同決定了彼此的權力分配情形或依附程度（王文秀等譯，2000）。安全的督導關係建立在督導者是否能夠理解受督導者在督導中所發出的依附線索，並給予適當的回應（Bennett, 2008）。

Pistole 和 Watkin（1995）認為依附理論假設人類情感上的重要關係是成長的考驗，這理論在實務上對於關係的概念化及諮商、督導過程皆有效益。張淑芬和廖鳳池（2007）在探討諮商督導結盟的質性研究中也發現，完整的督導結盟會產生良性循環，使得受督導者在督導結束之後感覺自己的需求得到滿足，回到與個案的諮商關係中會執行督導中領略的諮商策略，且對於下一次的督導產生新的期待。受督導者若能覺察自己的學習風格與人際風格，可以幫助自己有效的投入督導活動中。任何依附關係的建立，都有一致的目的，便是達到「安全感」（Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Collins & Read, 1990），當個體不能維持親密感的需求，經歷了分離的焦慮後，便會積極尋求重建依附系統（Pistole, 1999）。本研究以此為立論依據，假設當受督導者在尚不熟悉的領域上工作時，其內心的焦慮與恐慌不言而喻，一旦尋求安全感的驅力到達臨界點，依附系統變活化起來，向專業督導者建立依附關係，重建依附系統。

第三節 督導風格

由一、二節可知，督導是一段人際互動歷程，督導者和受督導者的個人特質皆可能影響督導歷程。本節就督導者的督導風格切入，探究督導者特有的風格對於督導的影響。

督導風格是督導者對於督導焦點、策略、技術的總稱，引導督導者的行為，間接牽動著督導同盟關係的建立。Ramos-Sánchez 等人（2002）指出，影響督導關係的四大因素為：人際關係與督導風格、督導任務與責任、專業理念與理論取向、倫理法律與多元文化議題，其中督導者的風格與人際關係即歸屬同一因素；Goldberg（1985）也認為督導者的人格、理論取向、特質風格是其督導行為最重要的影響因素。本研究即針對人際關係與督導風格的面向來探討其對督導歷程的影響。

壹、督導風格的定義

Friedlander 和 Ward（1984）將督導風格定義為「督導者對受督導者所採取的特殊態度、回饋方式及方法」，如圖 2-3-1 所示，Friedlander 和 Ward 認為督導風格和角色與督導者的理論取向、對世界的假設有關係，進而影響其督導策略與焦點、督導形式、督導技術，環環相扣。Hawkins 和 Shohet 也指出個人的督導風格會受到實務工作風格的影響，個人中心學派的督導者可能會以受督導者為中心，展現非指導性的督導風格；行為學派的督導者可能傾向於注意受督導者在諮商工作上的方法與技術問題（王文秀、李沁芬、謝淑敏、彭一芳譯，2003）。國內學者徐西森和黃素雲（2007）則定義督導風格為「督導者所具有之個人相當一

致的特質型態」，例如，教育性風格的督導者慣於教導他人，被動性風格的督導者是看受督導者需要什麼，才督導什麼。

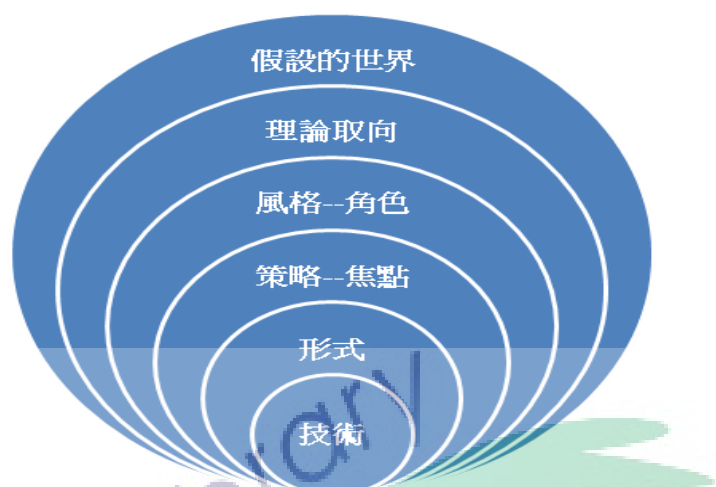


圖 2-3-1 督導者特質差異來源

資料來源：整理自 Friedlander 和 Ward (1984: 542)

貳、督導風格分類

諮商督導具有多樣性的特質，督導者的督導風格也會受到督導情境、理論取向、個人價值觀和人格特質的影響。過去學者也提出許多不同的督導風格分類方法，研究者整理如下：

一、以督導關係作為分類指標（Rosenblatt & Mayer, 1975）

Rosenblatt 和 Mayer 認為，不當的督導會造成受督導者的焦慮，特別是下列三種督導風格，會阻礙督導關係的建立（許維素，1993a，1993b；Rosenblatt & Mayer, 1975）：

（一）無組織型的督導風格

督導者很少澄清受督導者的期待，也缺乏足夠的指導，督導架構和方向不明確，模糊曖昧的情境使得受督導者無所適從，混亂不安。

（二）無支持的督導風格

督導者總是表現出冷漠疏離的態度，加上其優勢評量者的角色，使得處於下位者的受督導者感受到焦慮不安，急於掩飾自身的缺點，阻礙學習。

（三）治療型的督導風格

督導者常常將受督導者諮商中的缺點歸因於受督導者的人格特質，想在督導過程中治療受督導者，這種偵測受督導者缺陷的作法或討論，容易引起受督導者的焦慮和防衛，一方面反駁督導者的解釋，心中又擔心自己真如督導者所言。此種督導風格帶給受督導者最大的壓力和焦慮。

二、以督導者角色做為分類指標

Bernard 認為，一位有效的督導者必須具備三種專業角色：教師（teacher）、諮商師（counselor）和諮詢者（consultant）。他主張督導者的地位是建立在一些角色上的，為了促進受督導者的介入技巧、個案概念化技巧及個人化技巧，督導者應辨識督導重點，彈性選擇使用三種角色，以符合受督導者的需求（王文秀等譯，2000；鄭如安，2004）

不同的督導角色，重視的督導功能也大不相同，呈現出不同的督導風格。李玉嬋（2002：55-56）整理文獻，將督導角色歸納為以下五類：

- （一）教師或教練：督導者引導受督導者學習方向，協助受督導者學習諮商技能，促進其專業發展。
- （二）諮商員：督導者催化督導關係的建立，提供支持並協助受督導者個人成長。
- （三）諮詢顧問：督導者視受督導者為有潛能之個體，以平等方式提供受督導者所需的協助，重視受督導者的自主性與自我發展。

(四) 監督評估者：督導者監督並評估受督導者的諮商技能。

(五) 行政管理者：督導者擔任受督導者與機構間溝通協調的角色，並執行機構要求的行政管理工作。

三、以理論取向做為分類指標 (Friedlander & Ward, 1984)

Friedlander 和 Ward 認為個人過去的專業訓練、生活體驗、價值觀、生命觀的組合，會影響其理論取向，進而使其採取不同的督導風格和督導角色，使用不同的策略、著重不同焦點，以不同形式及技術來進行督導。Friedlander 和 Ward 分析督導者的特質後，將督導風格分成以下三類（高慧芬譯，2007）：

(一) 個人吸引力 (attractive)

督導者在督導歷程中散發個人的、人際的魅力，具有積極正向、支持的特色，如友善、溫暖、信任、開放與彈性。

(二) 人際互動敏感型 (interpersonally sensitive)

督導者重視督導關係，綜合知覺與直覺的層面，投入於督導歷程，能夠奉獻、省思、創新且富機智。

(三) 任務導向 (task oriented)

督導者給受督導者處方式的重點，重視實用、具體、周密、並給受督導者回饋與評價。

Friedlander 和 Ward 把督導風格定義為「督導者在督導過程中回應受督導者的特殊取向或方法 (Friedlander & Ward, 1984)」，反對以社會脈絡的角色做為督導風格的分類，建議應由督導專業理論來定義督導風格。

四、以平等關係為分類指標 (Long et al., 1996)

Long 等人認為督導風格是在平等關係及階級關係間的連續變項，會隨著督導者和受督導者經驗、受督導者性別，及督導歷程中的問題性質而有所差異，沒有任何一個督導風格絕對優於其他風格，應視情境而定。督導者也可能會隨著時間從一開始的控制型到後來轉變成諮詢者的角色。Long 等人從平權的概論，將督導分為三大面向、六個風格：

（一）合作型（affiliative）－權威型（authoritative）

合作型督導風格鼓勵督導者與受督導者間的合作，建立平等、親密的關係，督導者傳達訊息並提出問題，尊重受督導者的意見及想法；權威型督導風格則重視督導者和受督導者間的階級和界線，認為受督導者將從督導者上習得經驗和專業知識，讓受督導者在歷程中產生學習是督導者的責任。

（二）非指導型（non-directive）－指導型（directive）

非指導型督導風格去除了督導者是專家的刻板形象，認可受督導者具有處理個案的能力，鼓勵其進行批判性思考；指導型督導風格則認為督導者是專家，直接指導受督導者如何進行諮商工作。

（三）自我揭露（self-disclosing）－非自我揭露（non-self-disclosing）

自我揭露型督導風格重視和受督導者分享個人和專業的經驗，強化督導者和受督導者的共同經驗，重視督導歷程中彼此的連結；非自我揭露型督導風格則強調督導者和受督導者須維持距離，允許督導者保持神秘感。

參、督導風格相關研究

一、督導風格與理論取向、受督導經驗之關係

不同理論取向的督導者有不同的督導風格，精神分析及人本取向的督導者督導風格較偏向人際互動敏感取向，較不常使用任務取向；而認知行為取向的督導者督導風格偏向任務取向，重視技巧與策略之應用（Friedlander & Ward, 1984;

Putney et al., 1992)。Friedlander 和 Ward 調查發現，對於不同階段的受督導者，督導者也會使用不同的督導風格，給予不同的學習環境，對於見習階段（practicum）的準諮商師，督導者較常採結構性、指導性強的任務取向，但對於全職實習的準諮商師（intern），督導者逐漸採用情感型或人際互動敏感型風格。

也有學者從受督導者的角度，探討其理論取向與其偏好的督導風格間之關係（Lochner & Melchert, 1997），發現行為取向、認知行為取向的受督導者，認為最理想的督導是任務取向風格的，而關係取向的受督導者則較偏好人際吸引力風格的督導；Magmuson 等人也發現新進諮商師喜歡督導者給予直接、有結構性的指導，以提升其諮商技巧；但資歷較深的諮商師卻較重視個人發展（Magmuson, Wilcoxon, & Norem, 2000; Shechman & Wirzberger, 1999）。

二、督導風格與督導滿意度之關係

不同的督導風格，其受督者的督導滿意度有所差異。Fernando 和 Hulse-Killacky 以 82 個碩士層級諮商實習生為研究對象，研究督導風格與督導滿意度的關係，發現督導風格能夠解釋 53% 的督導滿意度，其中人際互動敏感型風格對於督導滿意度有顯著的獨特貢獻力（Fernando & Hulse-Killacky, 2005）。Cherniss 和 Equation（1977）則指出，若督導者採放任或專制的督導風格，受督導者的滿意程度會降低。

三、督導風格與受督導者自我揭露之關係

督導風格與受督導者不自我揭露的內容和理由有關（Ladany et al., 1996），當受督導者所評其督導者在情感、人際互動敏感、任務三個向度的督導風格得分低時，受督導者也較不會向督導者揭露自己的負向情感。

四、督導風格與督導同盟之關係

督導者的督導風格可預測其未來的諮商督導能力及同盟關係的穩定度，若督導者的風格為個人吸引力取向或人際互動敏感取向，則其與受督導者的同盟關係較為穩固（Ladany et al., 2001）。相反的，如果督導者採無組織式的、不支持的和治療型的督導風格，則會引起受督導者的焦慮，阻礙督導同盟的建立（Rosenblatt & Mayer, 1975）。

五、督導風格與督導成效之關係

若是受督導者無法適應督導者的督導風格，勢必會產生焦慮，進而影響督導成效（楊書毓、連廷嘉，2008）。Rosenblatt 和 Mayer（1975）特別指出阻礙督導效能的三種督導風格：無組織型的督導風格、無支持的督導風格和治療型的督導風格，說明督導者的風格對於督導成效的影響。Rigazio-Digilio（1998）認為，督導風格與個人的學習偏好有關，有時能夠反映其專業能力，更有學者認為，督導者的風格與受督導者的自我效能有關（Fernando & Hulse-Killacky, 2005; Ladany et al., 2001），像 Fernando 和 Hulse-Killacky 的研究便發現，受督導者所覺察的督導風格，能預測受督導者 13% 的諮商自我效能，其中任務取向督導風格有獨特貢獻力。但是也有學者認為，督導者在專業理論上雖有不同的偏好和風格，但並不能夠代表其諮商督導能力的高低有所差異（White & Queener, 2003）。

雖然受督導者的需求是流動且難以一以蓋之，但是如果督導者不能判斷何種督導模式最適合受督導者，則督導者與受督導者的適配性將產生問題（Ramos-Sánchez et al., 2002），督導者需意識到自己的督導風格會影響督導同盟關係、受督導者的滿意度及諮商自我效能，好的督導者應發展最有利於受督導者的風格，合併各種督導模式，幫助其專業成長。研究者認為，督導者若能以受督導者的依附需求作為考量因素，以適切的風格、角色予以協助，應當能達最大

的督導成效。本研究以此為立論點，欲探求依附行為與督導風格的適配性，讓督導達到事半功倍的效果。

第四節 督導滿意度

雖然近年督導理論及臨床實務有大量的研究，也逐漸被認為是一門專業的理論，但直至今日，督導的養成教育及訓練仍呈現不足的狀態，國內僅有博士層級以上的學位才有督導相關課程，因此許多臨床的督導者並未受過正式的督導課程，督導歷程未標準化，督導者與受督導者的個人特質和彼此的人際互動可能牽動整個督導動能，這也使得督導的品質及受督導者的滿意度有所差異，進而成為影響督導效能的關鍵因素。

壹、督導滿意度定義

滿意度是指個人在情感及認知上所經驗的滿足程度，Holloway 和 Wampold 指出，督導滿意度包含受督導者對於督導者性格及能力的覺知、對自己在督導過程表現的評價，及督導歷程中的舒適感及真誠度（引自 Whitman, 2005）。Ladany 等人認為督導滿意度是，受督導者評價督導的內涵是否能滿足其需求，促進其專業發展，使其成為一個有效能的諮商師（Ladany et. al., 1996）。亦即，督導滿意度指受督導者綜合各個面向，對於督導品質的覺察及整體評價。督導者、受督導者及督導歷程決定了督導滿意度高低，督導者必須提供受督導者所需的督導環境、介入策略及風格，以提高受其滿意度，進而提升其專業發展。

貳、督導滿意度是督導效能的必要條件

Holloway 指出，有效的導源自於一個持續且共同參與的督導同盟關係，健康、開放的督導關係有助於受督導者區辨、確認個人的督導需求，進而提升其專業知能（王文秀等譯，2000；Bernard, 1979）。受督導者在面對督導者時會有許多的壓力與焦慮，從而產生抗拒（許韶玲，2003；Bradley & Gould, 1994; Ellis & Dell, 1986），因此督導者需要營造一個健康的人際環境，處理受督導者不適的心理狀態（Frame, 2001）。

本研究以受督導者對於督導的滿意度作為有效督導的基本指標。雖然督導滿意度僅是督導中的一個變項，無法傳遞整個督導過程中的所有訊息，受督導者對於督導滿意度高，並不能視為其所受的督導是有效的，但是若受督導者不滿意其所接受的督導歷程，則整個督導的推展無疑是困難重重，督導效能必然不彰。督導滿意度關係著受督導者是否能認真的接受督導，完成學習（Ladany et al., 1996），正如同教育環境般，即便學生將來有偉大的成就，若其求學的經驗充斥著負向、不滿足的感受，相信其態度、人格必定受到影響。受督導者的滿意度可能是督導的歷程變項，影響督導及諮商的結果，也就是說，督導滿意度雖然不是督導效能的充分條件，但卻是必要條件，因此，本研究試圖以受督導者的角度去分析督導者風格和受督導者依附特質的適配性對於督導滿意度的影響。

參、督導滿意度的量表發展

由上述可以得知，督導滿意度是測量督導效能最直接的指標，因此近年來開始有學者發展督導滿意度工具（連廷嘉，2008；黃政昌、吳麗娟，1998；Ladany et al., 1999）。督導滿意度量表通常是由諮商滿意度量表改編而來，姜淑卿（2008）整理國內外諮商滿意度的評量工具，歸納出諮商滿意度的評量向度包括：心理師的特性和功能、是否符合當事人的需求、治療的成效、當事人與心理師間是否不一致、當事人與心理師的關係、當事人參與投入情形、晤談後的感受、對心理師

的服務滿意程度、對行政或機構的滿意度和從諮商服務整體的角度來評估。同樣的，督導滿意度量表的发展也遵循這幾個向度，例如 Ladany 等人的督導滿意度量表，即改編自 Larsen 等人於 1979 年發展的個案滿意度量表，從整體的觀點來評估受督導者的滿意度；而黃政昌和吳麗娟的滿意度工具，則分為督導關係滿意度、督導者行為滿意度和督導者特質滿意度三大面向來評估受督導者對督導成效的滿意情形。

肆、督導滿意度的相關研究

督導滿意度與督導者和受督者雙方於督導中的互動歷程、受督導者對於督導者的專業評價、信任度、及情感、受督導者所覺察的督導風格、受督導者自身的人格特質、發展階段等變項有關，研究者整理出與督導滿意度相關的研究如下：

一、督導同盟與受督導者知覺的督導滿意度

Pistole 和 Watkin (1995) 認為建立一個安全的督導同盟關係，會讓受督導者在安全的氛圍中，覺得自己並不孤獨，在他們工作上需要協助時，督導者總會及時給予協助。大部分的學者指出，督導同盟與受督導者的督導滿意度有顯著相關（連廷嘉，2008；Inman, 2006；Ladany et al., 1999），SAS 系統理論以督導關係為督導核心，指出督導關係是促進受督導者投入學習，以達到督導目標的主要情境因素（王文秀等譯，2000）。連廷嘉針對國內受督導者所做的實徵研究發現，督導工作同盟中情感連結與目標一致兩個層面對於督導滿意度的預測力達 43.3%，也就是說，當受督導者自覺和督導者的同盟關係較佳，其對於督導的整體滿意到也就越高。

二、受督導者經驗與其所知覺的督導滿意度

根據整合發展督導模式，受督導者的發展階段會影響其對督導的偏好。新手諮商師喜歡督導者採高結構性的模式，以直接指導及技術指導為基礎；資深的諮商師則較重視反移情等理論概念，並著重於個人發展及專業發展。但是連廷嘉（2008）的研究發現一個特殊的現象：受督經驗的長短對於督導同盟關係沒有顯著影響，但是在督導滿意度上卻產生明顯差異。受督經驗 1~3 年的受督導者其督導滿意度顯著低於受督經驗不足 1 年的受督導者。連廷嘉推測當受督導者諮商能力精進，會產生獨立與依賴的衝突，開始對督導者的意見產生懷疑；另一方面，督導者對於新手諮商師通常有較多的支持與同理，但對於已有經驗的受督導者，則可能會有較多的挑戰，這二個因素可能造成 1~3 年受督導經驗的受督導者滿意度下降。

三、督導風格與督導滿意度

Cherniss 和 Equation（1977）將督導劃分為洞察力導向、情感導向、教導-諮詢風格、專制權威型、自由放任型共五大風格。洞察力導向是由督導者提出問題，促發受督導者獨力解決問題；情感導向的督導者鼓勵受督導者分析自身在治療過程中的情感回應，並處理這些回應；教導-諮詢風格的督導者針對個案動力及治療技術提供受督導者建議。Cherniss 和 Equation 建議優秀的督導者應兼採洞察力導向、情感導向、教導-諮詢風格多種風格，並且發現受督導者對於採用專制權威型、自由放任型風格的滿意度很低。Fernando 和 Hulse-Killacky（2005）的實徵研究也發現，督導風格能夠解釋 53% 的督導滿意度。

四、督導者人格特質與督導滿意度

受督導者的督導滿意度與其所知覺的督導者專業性、吸引力和值得信賴的程度有關，但與受督導者及督導者所覺察到受督導者的個人專業成長無顯著相關，Heppner 和 Handley 推斷這可能是因為受督導者對於督導的「需要」與「期望」間有差距所致的（Heppner & Handley, 1981）。蘇美機（1992）以台灣地區義務張老師為研究對象，發現督導者愈具有良好的特質，例如公正、熱誠、耐性、說服力、領導力、組織力、溫暖的、創意、能與不同性格的人相處及處事待人恰到好處等，義務張老師對督導過程、督導成效及整體督導的滿意度愈高。

五、督導者、受督導者性別與督導滿意度

趙碧華（1981）對國內社會工作人員「專業督導滿足」進行調查，發現督導者的性別與社工的督導成效滿足有顯著相關，但和其知覺的督導互動過程則無顯著相關存在。黃政昌和吳麗娟（1998）以模擬情境的實驗設計方法，研究準諮商師與督導者性別配對對準諮商師所覺察的督導滿意度的影響，發現無論是同性配對，例如男督導者-男準諮商師、女督導者-女準諮商師；或是異性配對，例如男督導者-女準諮商師、女督導者-男準諮商師等都不具有適配關係存在，建議準諮商師在選擇督導者時，不要只考慮性別，而要評估督導者的督導風格、理論取向、人格特質、經驗等因素。但是連廷嘉（2008）實際調查國內的受督導者卻發現，不同性別的受督導者對於督導滿意度的覺知有顯著差異存在，且男性高於女性。

從上述文獻探討可知，依附情感不僅出現在嬰兒與母親間，成人後的人際關係仍深受內在依附運作模式的影響，且成人依附風格會影響其所知覺的親密關係滿意度（Collins & Read, 1990），亦即，督導者不必是受督導者的父母或主要照顧者，受督導者對於在諮商能力、經驗上優於自己的督導，仍有依附情感，且這依附情感可能是受督導者所覺知督導滿意度的關鍵因素。從 SAS 系統觀來看，督導關係是督導歷程的核心，督導者與受督導者的互動是構成督導關係主要的情

境因素。因此，本研究運用依附理論於督導關係中，將提供一個新觀點，去尋求督導者與受督導者在人格特質上的適配性，強化督導同盟關係，提高督導滿意度。





第三章 研究方法

本研究主要在探究影響督導滿意度之因素，了解不同的背景變項、依附行為、督導風格在督導滿意度之差異，進一步分析依附行為與督導風格對督導滿意度的解釋力。

本研究以文獻探討作為研究架構的基礎，採問卷調查法蒐集資料，並應用變異數分析、積差相關及迴歸分析探討各變項之間的關係。本章第一節首先依據文獻探討結果畫出研究架構；第二節依據研究架構列出研究假設；第三節說明研究對象和所抽取的研究樣本分佈；第四節介紹使用的研究工具；第五節說明本研究實施程序；第六節介紹資料分析方法。



第一節 研究架構

本研究根據文獻探討之理論依據，將依附風格視為一分組的變項而非背景變項，探討其與督導者互動的脈絡，進一步分析其與督導滿意度的關係。配合研究目的，本研究擬定的研究架構如下：

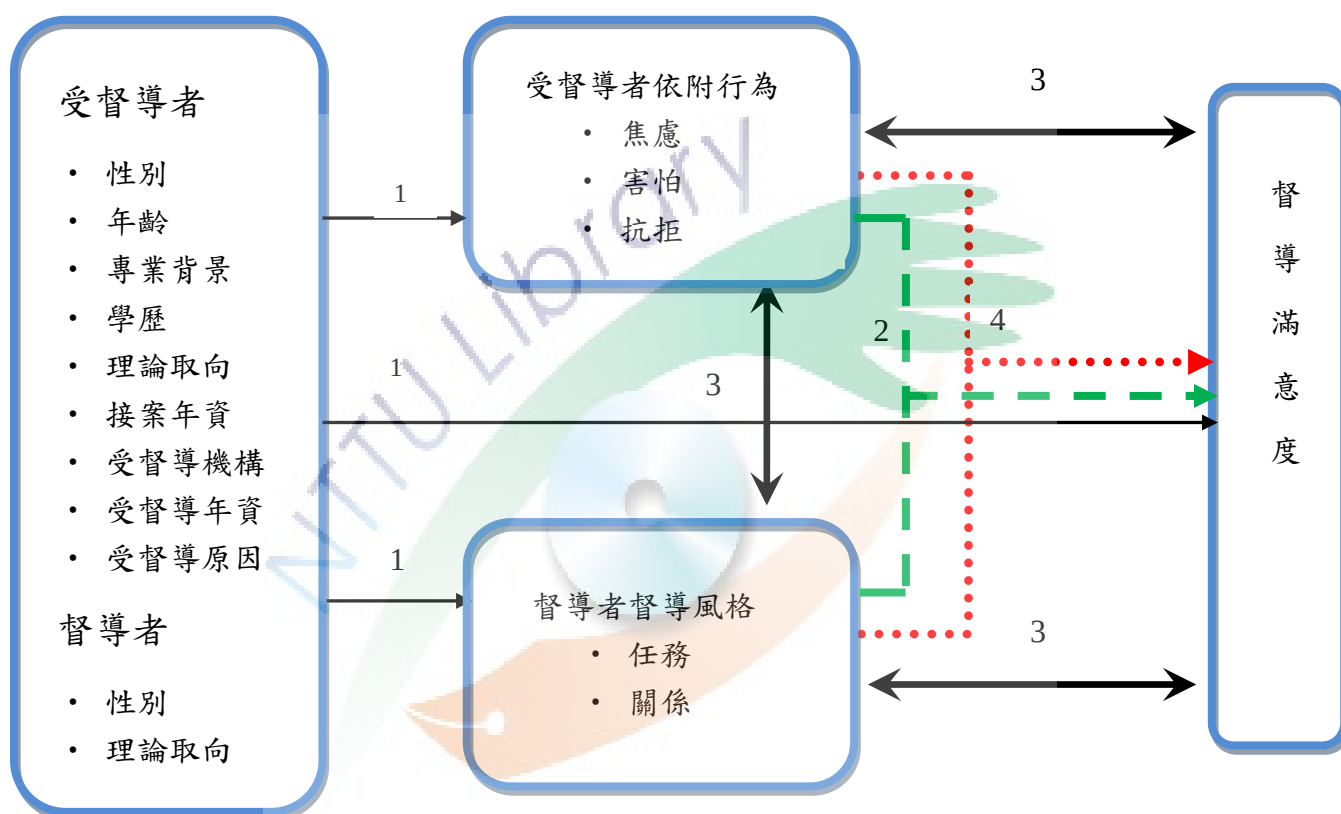


圖 3-1-1 研究架構圖

說明：

1. 以變異數分析探討不同背景變項的受督導者，其依附行為、所覺察的督導風格及督導滿意度之差異情形。
2. 以雙因子變異數分析探討依附行為與督導風格對督導滿意度之影響。
3. 以積差相關分別探討依附行為、督導風格與督導滿意度的關係。
4. 以多元迴歸分析依附行為及督導風格對督導滿意度的聯合預測力。

第二節 研究假設

依據第二章的文獻歸納及本研究的研究架構，研究者提出以下假設：

假設一：不同背景之受督導者，其依附行為有顯著差異。

1-1 不同性別的受督導者其依附行為有顯著差異。

1-2 不同年齡的受督導者其依附行為有顯著差異。

1-3 不同專業背景的受督導者其依附行為有顯著差異。

1-4 不同學歷的受督導者其依附行為有顯著差異。

1-5 不同理論取向的受督導者其依附行為有顯著差異。

1-6 不同諮商年資的受督導者其依附行為有顯著差異。

1-7 不同受督機構的受督導者其依附行為有顯著差異。

1-8 不同受督導年資的受督導者其依附行為有顯著差異。

1-9 不同受督導原因的受督導者其依附行為有顯著差異。

假設二：不同背景之受督導者，其所覺察的督導風格有顯著差異。

2-1 不同性別的受督導者其所覺察的督導風格有顯著差異。

2-2 不同年齡的受督導者其所覺察的督導風格有顯著差異。

2-3 不同專業背景的受督導者其所覺察的督導風格有顯著差異。

2-4 不同學歷的受督導者其所覺察的督導風格有顯著差異。

2-5 不同理論取向的受督導者其所覺察的督導風格有顯著差異。

2-6 不同諮商年資的受督導者其所覺察的督導風格有顯著差異。

2-7 不同受督機構的受督導者其所覺察的督導風格有顯著差異。

2-8 不同受督導年資的受督導者其所覺察的督導風格有顯著差異。

2-9 不同受督導原因的受督導者其所覺察的督導風格有顯著差異。

假設三：不同背景之受督導者，其督導滿意度有顯著差異。

3-1 不同性別的受督導者其督導滿意度有顯著差異。

3-2 不同年齡的受督導者其督導滿意度有顯著差異。

3-3 不同專業背景的受督導者其督導滿意度有顯著差異。

3-4 不同學歷的受督導者其督導滿意度有顯著差異。

3-5 不同理論取向的受督導者其督導滿意度有顯著差異。

3-6 不同諮商年資的受督導者其督導滿意度有顯著差異。

3-7 不同受督機構的受督導者其督導滿意度有顯著差異。

3-8 不同受督導年資的受督導者其督導滿意度有顯著差異。

3-9 不同受督導原因的受督導者其督導滿意度有顯著差異。

假設四：督導雙方性別在依附行為、督導風格與督導滿意度上有交互作用。

4-1 督導雙方性別在依附行為上有交互作用。

4-2 督導雙方性別在督導風格上有交互作用。

4-3 督導雙方性別在督導滿意度上有交互作用。

假設五：督導雙方理論取向在依附行為、督導風格與督導滿意度上有交互作用。

4-1 督導雙方理論取向在依附行為上有交互作用。

4-2 督導雙方理論取向在督導風格上有交互作用。

4-3 督導雙方理論取向在督導滿意度上有交互作用。

假設六：不同的受督導者依附行為、督導者督導風格配對，其受督導者滿意度有顯著差異。

6-1 焦慮依附行為和任務取向督導風格有交互作用。

6-2 焦慮依附行為和關係取向督導風格有交互作用。

6-3 害怕依附行為和任務取向督導風格有交互作用。

6-4 害怕依附行為和關係取向督導風格有交互作用。

6-5 抗拒依附行為和任務取向督導風格有交互作用。

6-6 抗拒依附行為和關係取向督導風格有交互作用。

假設七：受督導者依附行為、所覺察的督導風格與督導滿意度間有相關。

7-1 受督導者依附行為與所覺察的督導風格間有相關。

7-2 受督導者依附行為與督導滿意度間有相關。

7-3 受督導者所覺察的督導風格與督導滿意度間有相關。

假設八：受督導者依附行為及所覺察的督導風格對於督導滿意度有聯合預測力。

第三節 研究對象

壹、預試樣本

本研究聚焦在受督導者對於督導過程中各個變項的覺察，在考慮研究經費及母群的特殊性後，採立意抽樣，抽取全國諮商輔導相關科系之碩、博士生及社區諮商輔導機構（生命線、張老師）的諮商人員共 136 人，其中社區機構實務工作者有 61 人，學校單位碩博士生 75 人。樣本分佈如表 3-3-1：

表 3-3-1 預試樣本人數分佈表

機構		人數	機構		人數
社區機構	張老師基金會	33	學校單位	心理、諮商輔導相關系所碩博士生	75
	生命線協會	28			
合計		61			75

貳、正式施測樣本

本研究之正式施測母群可分為準諮商師和實務工作者兩個部分。準諮商師部分，以九十七學年度修習諮商實習課程的大專院校研究生為研究母體，採立意抽樣方式，委託開課教授或是班級代表發放問卷，共得有效樣本 261 人。實務工作

者方面，同樣以立意抽樣方式，抽取生命線、張老師、家庭教育中心等社區機構中的實務工作者 66 人。共計抽取了 327 名一年內固定接受督導的受試者參與研究。樣本分佈如表 3-3-2：

表 3-3-2 正式樣本人數分佈表

機構		人數	機構		人數
社區機構	張老師基金會	19	學校單位	心理、諮商輔導相	
	生命線協會	38		關係所碩博士生	261
	家庭教育中心	9			
合計		66			261

第四節 研究工具

本研究採問卷調查法作量化分析，所使用的研究工具係「諮商督導感受問卷調查表」，其內容包含「個人基本資料」、「受督導者依附行為量表」、「督導風格量表」、「督導滿意度量表」四個部份，茲說明如下：

壹、個人基本資料調查

個人基本資料調查的目的在於收集受督導者的背景變項，以瞭解樣本的特質及分佈情形，進一步用以探討不同背景變項的受督導者在依附行為、所知覺的督導風格、督導滿意度之差異。調查內容包含性別、年齡、專業背景、學歷、諮商理論取向、接案年資、受督導機構、受督導年資、受督導原因、督導者性別、督導者理論取向十一部分。

貳、受督導者依附行為量表

依附是個人對於尋求重要他人親近、撫慰的內在驅力，依附風格指個體對於親近特定對象所維持的穩定傾向，但究竟成人依附是個體穩定的特質傾向或僅是目前關係的反應仍未有定論，本研究考量依附風格可能因為依附對象而有所差異，採用楊書毓、連廷嘉（2008）所編製的「受督導者依附行為量表」來測量受督導者對於督導者的依附行為。此量表係根據 Bathdolomew 和 Horowitz（1991）的人際依附風格分類理論及 Watkins（1995）、Foster（2002）等人之督導理論編制而成，以不安全依附為主軸來命題，分為焦慮層面、害怕層面、抗拒層面，共十六題，各分量表分開計分，各分量表分數越高代表受試者傾向高度不安全依附風格，分數越低則代表其為低度不安全依附風格。量表各層面信度「焦慮層面」為 .776、「害怕層面」為 .873、「抗拒層面」為 .697，並以王慶福（1995）的「人際依附風格量表」為效標，研究結果發現此量表之焦慮依附行為層面與人際焦慮風格的相關為 .526；害怕依附行為與人際逃避風格的相關為 .513；抗拒依附行為與人際排斥風格的相關為 .478，具有不錯的效標關聯效度。

參、中文版督導風格量表

研究者探討國內諮商督導相關研究發現，國內並沒有專為督導風格發展的問卷，因此翻譯 Friedlander 和 Ward（1984）所編制的 Supervisory Styles Inventory 做為研究工具，Holloway 評述此工具是專為督導評量建立工具的極佳典範（王文秀等譯，2000）。本量表是 Friedlander 和 Ward 先訪談專業督導者，蒐集其對於督導風格的描述性形容詞後，再由專家分類，經相關矩陣分析排除不適合的題項後，分別對督導者及受督導者施測。量表採用 Likert 七點量尺，經因素分析後保留 25 個題項，分為個人吸引力取向（7 題）、人際互動敏感取向（8 題）、任務取向（10 題）三個分量表，其內部一致性 α 係數分別 .93，.88，.84，再測

信度分別為 .94， .91， .78，具有良好的信度。效度方面，其與 Stenack 和 Dye (1982) 的督導角色三個分類：教師、諮商師、諮詢者也有中度至高度的相關。

研究者在取得 Friedlander 授權翻譯使用後（授權書詳如附件一），先與美國籍的僑生共同翻譯問卷，問卷初稿翻譯完成後，即進行專家意見調查。經與指導教授討論及指導教授推薦，先請一位具英美博士學位的諮商領域專家檢核文句翻譯是否符合原意，經潤稿修正後，再請二位具受督導經驗且從事諮商督導研究的諮商所研究生先行受試，從受試者的角度檢核文句是否模糊不清，並再次與 Friedlander 進行語意之確認（Friedlander 之回覆詳如附錄二、附錄三）。最後，函請十二位專家學者（專家名冊詳如附錄四）撥冗填答「專家審查意見調查」（詳如附錄五），針對量表內容向度之適切性加以評析，並提供寶貴意見，作為量表修正之重要參考。

專家審查意見問卷回收後，根據其所提供的修正意見與勾選資料，採用次數分配與百分比進行統計分析（詳如附錄六），以建立專家內容效度。根據專家所提供之意見（詳如附錄七），修正語意表達不清的題目後編製成預試量表（詳如附錄八）。本預試問卷初稿計 25 題，依照統計分析的結果全數保留，參酌專家意見將「情感型風格」分量表改譯為「吸引力取向」，並且進一步對於待修正的題項進行語意潤飾，以求題意的妥適與清晰。

肆、受督導者督導滿意度量表

Ladany 等人 (1996) 年改編 Larsen 等人於 1979 年所編的諮商滿意度問卷 (Client Satisfaction Questionnaire)，編制成督導滿意度量表 (Supervisory Satisfaction Questionnaire)。全量表共八題，採用 Likert 四點量尺記分，分數越高表示對督導越滿意，因素分析結果呈現一個一致因素，相關為 .84 到 .93。學者連廷嘉 (2008) 以此問卷調查國內受督導者，發現內部一致性系數達 .869，具有不錯的信度，適用於調查國內的督導現況。因此，本研究以連廷嘉 (2008)

所翻譯的督導滿意度量表做為測量工具，在滿意度量表上分數越高，表示督導的內涵能滿足受督導者需求，促進其專業發展。

第五節 實施程序

依據上述之研究設計，本研究實施程序分成三大部分：第一，探討相關文獻，選定適宜的成人依附行為問卷，並翻譯督導風格量表，請專家審查問卷內容效度；第二，對國內大專院校諮商輔導相關系所研究生、張老師、生命線、家庭教育中心等實務工作者實施正式施測；第三，針對問卷結果，以統計軟體進行資料分析與處理。

第六節 資料分析與處理

本研究在研究者閱覽文獻後，以理論架構為出發點，以「諮商督導感受問卷調查表」為施測工具。在問卷收回後即著手進行編碼工作，剔除無效問卷後，再以 SPSS for Windows 12.0 進行資料分析工作。所使用的資料分析方法簡介如下：

- 一、以項目分析和因素分析，考驗中文版督導風格量表之信、效度。
- 二、以次數分配、重複量數變異數分析，描述資料的分佈情形。
- 三、以單因子多變量變異數分析，考驗不同背景變項的受督導者在依附行為上的差異。
- 四、以單因子多變量變異數分析，考驗不同背景變項的受督導者在所覺察的督導風格上的差異。
- 五、以單因子單變量變異數分析，考驗不同背景變項的受督導者在督導滿意

度上的差異。

六、以二因子多變量變異數分析、二因子單變量變異數分析，分別考驗受督導者性別、督導者性別在依附行為、督導風格和督導滿意度之交互作用。

七、以二因子多變量變異數分析、二因子單變量變異數分析，分別考驗受督導者理論取向、督導者理論取向在依附行為、督導風格和督導滿意度之交互作用。

八、以二因子單變量變異數分析，考驗受督導者依附行為與所覺察的風格在督導滿意度上之交互作用。

九、以積差相關，考驗受督導者依附行為、所覺察的督導風格與督導滿意度間的相關情形。

十、以多元迴歸分析，考驗依附行為及督導風格對督導滿意度的聯合預測力。



第四章 研究結果與討論

本章依據先前研究目的、研究問題及研究假設，將調查所得之資料以 SPSS 12.0 統計軟體分析，呈現分析結果。本章共分十節，第一節呈現中文版督導風格量表之發展與分析；第二節描述國內受督導者的背景、依附行為、所覺察的督導風格及受督導滿意度現況；第三節分析不同背景變項的受督導者在依附行為上之差異情形；第四節分析不同背景變項的受督導者在所覺察的督導風格上之差異情形；第五節分析不同背景變項的受督導者在督導滿意度上之差異情形；第六節探討受督導者性別、督導者性別在依附行為、督導風格和督導滿意度上的交互作用情形；第七節探討受督導者理論取向、督導者理論取向在依附行為、督導風格和督導滿意度上的交互作用情形；第八節探討不同依附行為、督導風格組型的受督導者在督導滿意度上的交互作用情形；第九節分析受督導者依附行為、所覺察的督導風格和督導滿意度的相關情形；最後，第十節探討依附行為、督導風格對督導滿意度的預測情形。

第一節 中文版督導風格量表之信、效度

本節旨在敘述本研究工具「中文版督導風格量表」的發展狀況，並藉由預試分析量表的信度與效度。

壹、量表還原翻譯

為了克服跨文化的差異，提升翻譯量表在國內的本土性及適用性，研究者採取二階段翻譯模式（吳淑芳，2006），以確定保留量表原意。根據專家意見修訂量表後，接著進行問卷的還原翻譯。研究者請一位具英美博士學位的諮商領域專

家和一位外文所博士生進行還原翻譯，兩位專家將研究者所譯的中文形容詞還原翻譯成英文形容詞，大致符合原作者所編製的量表，針對不符的題項，研究者也與專家討論後修改潤飾，還原翻譯資料參見附錄九。

貳、預試量表分析

跨文化的翻譯量表在經過第一階段的前翻譯、專家討論翻譯、還原翻譯、潛在使用者（potential users）試填後，即進行第二階段的統計考驗，實施預試來分析中文版督導風格量表的信度和效度。

一、項目分析與信度分析

本研究採立意抽樣，抽取具受督導經驗的實務工作者及諮商輔導相關科系碩博士生共 136 人，剔除無效樣本後，有效樣本為 132 人。

表 4-1-1 為中文版督導風格量表各題項的平均數與標準差。從各題項的平均數和標準差來看，受試者並沒有天井效應或地板效應，25 個題項中以第 10 題「給予評價的」平均數最低（ $M = 4.46$ ），而第 17 題「饒富創意的」平均數也不高（ $M = 4.89$ ），值得進一步探究原因。

表 4-1-1 中文版督導風格量表的描述統計

題號	題項	平均數	標準差
1	目標導向的	5.09	1.459
2	有覺察力的	5.69	1.113
3	具體明確的	5.66	1.228
4	述說清楚的	5.73	1.165
5	盡責付出的	5.85	1.169
6	注重實務的	5.86	.997
7	有直覺力的	5.69	.982
8	同理反映的	5.90	1.018
9	具結構性的	5.40	1.271
10	給予評價的	4.46	1.608
11	友善的	6.08	1.053
12	彈性的	5.95	1.014
13	給予建議的	5.49	1.175
14	富教導性的	5.24	1.343
15	詳盡周延的	5.31	1.224
16	焦點明確的	5.59	1.152
17	饒富創意的	4.89	1.418
18	支持的	6.09	1.080
19	開放的	6.02	1.101
20	資源豐富的	5.61	1.138
21	全心投入的	5.73	1.191
22	助人成長的	6.02	1.056
23	正向的	6.16	1.025
24	信任的	6.04	1.201
25	溫暖的	5.85	1.310

接著，進行中文版督導風格量表的项目分析。研究者採取三項標準來篩選題目（邱皓政，2007）：1. 鑑別度考驗：以受試者在各題目的高低分組進行差異

性 t 考驗，檢驗量表是否具有鑑別力，將 t 值小於 3 的題項刪除。2. 相關性考驗：檢視各題項與總量表間修正後的项目總相關，刪除相關性小於 .3 的題項。3. 內部一致性係數 *Cronbach's α* 考驗：對各題項進行內部一致性信度考驗，若刪除該題後總量表內部一致性係數 α 提升 .01 以上，則予以刪除。

表 4-1-2 為項目分析結果摘要表。根據表 4-1-2 結果顯示，第 10 題「給予評價的」在高低分組的鑑別度考驗 ($t = 1.673, p > .05$) 及修正後的项目總相關 ($r = .137$) 二個指標皆達刪題標準，顯示此題不具鑑別力，且與其他題項的關連性較低，應予以刪除。第 1、13、14 題雖然刪除後量表內部一致性係數會提升，但皆未達 .01 的刪題標準，且其在高低分組中具顯著鑑別度(分別為 $t = 5.405, t = 4.450, t = 4.794, p < .001$)，與總量表相關也達標準(分別為 $r = .364, r = .384, r = .358$)，故予以保留。因此，經過項目分析後，共刪除一題。

在信度方面，本研究採用內部一致性係數 *Cronbach's α* 值檢驗量表信度，全量表信度為 .941，刪除第 10 題「給予評價的」後全量表信度提升為 .947，具有良好的內部一致性信度。

表 4-1-2 中文版督導風格量表項目分析結果摘要表

題號	編碼	題幹	鑑別度考驗	相關性考驗	刪題後 α 值	刪題/保留
1	T1	目標導向的	5.405***	.364	.943	保留
2	I1	有覺察力的	7.984***	.682	.938	保留
3	T2	具體明確的	9.309 ***	.711	.938	保留
4	T3	述說清楚的	9.538 ***	.739	.937	保留
5	I2	盡責付出的	9.561 ***	.732	.937	保留
6	T4	注重實務的	9.466 ***	.568	.940	保留
7	I3	有直覺力的	9.313 ***	.696	.938	保留
8	I4	同理反映的	7.341 ***	.686	.938	保留
9	T5	具結構性的	7.224 ***	.617	.939	保留
10	T6	給予評價的	<u>1.673</u>	<u>.137</u>	.947	刪題
11	A1	友善的	7.113 ***	.623	.939	保留
12	A2	彈性的	5.867 ***	.605	.939	保留
13	T7	給予建議的	4.450 ***	.384	.942	保留
14	T8	富教導性的	4.794 ***	.358	.943	保留
15	T9	詳盡周延的	7.778 ***	.611	.939	保留
16	T10	焦點明確的	8.974 ***	.748	.937	保留
17	I5	饒富創意的	7.450 ***	.607	.939	保留
18	A3	支持的	8.407 ***	.668	.938	保留
19	A4	開放的	9.955 ***	.738	.937	保留
20	I6	資源豐富的	8.389 ***	.670	.938	保留
21	I7	全心投入的	9.874 ***	.736	.937	保留
22	I8	助人成長的	9.150 ***	.795	.937	保留
23	A5	正向的	9.895 ***	.750	.937	保留
24	A6	信任的	8.645 ***	.767	.937	保留
25	A7	溫暖的	8.027 ***	.644	.939	保留

*** $p < .001$

二、建構效度分析

(一) 第一次因素分析

在量表的建構效度上，研究者使用探索性因素分析進行構念效度的檢核。依據量表原編製者Friedlander和Ward的理論架構，研究者先採主成分因素法強迫萃取三因素，採斜交轉軸。表4-1-3為本量表第一次因素分析摘要表。Bartlett球形考驗達顯著($\chi^2 = 2798.058, df = 276, p = .000$)，顯示資料有共同因素可以抽取。因素分析的結果發現，人際互動敏感取向之題項(編碼I1-I8)並沒有如原量表落在同一個因素內。研究者進一步檢視題項內涵，發現「同理反映的」、「助人成長的」、「全心投入的」等三個題項在國內可能會將之歸納為偏重關係取向的督導風格，如此就容易和個人吸引力取向的概念重疊。

表 4-1-3 中文版督導風格量表第一次因素分析摘要表

題號	編碼	題幹	因素 1	因素 2	因素 3	共同性
25	A7	溫暖的	0.951	-0.112	-0.067	0.818
18	A3	支持的	0.913	-0.060	-0.018	0.786
11	A1	友善的	0.896	-0.149	0.067	0.711
23	A5	正向的	0.836	0.083	0.007	0.770
12	A2	彈性的	0.831	-0.121	0.097	0.627
19	A4	開放的	0.812	0.112	0.004	0.756
24	A6	信任的	0.795	0.132	0.051	0.759
22	I8	助人成長的	0.714	0.290	-0.055	0.772
8	I4	同理反映的	0.632	0.299	-0.150	0.644
21	I7	全心投入的	0.567	0.412	-0.131	0.680
17	I5	饒富創意的	0.547	0.088	0.299	0.481
20	I6	資源豐富的	0.452	0.279	0.230	0.505
15	T9	詳盡周延的	0.330	0.308	0.296	0.455
3	T2	具體明確的	0.041	0.859	0.016	0.781
6	T4	注重實務的	-0.105	0.805	0.077	0.623

表 4-1-3 中文版督導風格第一次因素分析摘要表(續)

題號	編碼	題幹	因素 1	因素 2	因素 3	共同性
4	T3	述說清楚的	0.190	0.799	-0.111	0.769
9	T5	具結構性的	-0.066	0.738	0.238	0.665
2	I1	有覺察力的	0.222	0.708	-0.156	0.647
1	T1	目標導向的	-0.283	0.648	0.278	0.506
7	I3	有直覺力的	0.302	0.644	-0.160	0.641
5	I2	盡責付出的	0.354	0.611	-0.090	0.667
16	T10	焦點明確的	0.238	0.498	0.396	0.703
14	T8	富教導性的	-0.015	0.069	0.870	0.795
13	T7	給予建議的	0.149	-0.050	0.832	0.703
總解釋變異量：67.763						

Ladany 等人 (2001) 曾就督導風格量表三個因素間的相關過高提出疑義，建議檢核該量表的因素結構。因此研究者檢視督導風格三個因素間的兩兩相關發現 (如表 4-1-4)，個人吸引力取向和人際互動敏感取向的相關高達 .801 ($p < .01$)，顯見這兩個因素間有構念重疊的問題。根據第一次因素分析和督導風格三個因素間的相關結果，顯示國人對督導風格的覺知可能僅有兩個因素，原量表所建構的督導風格三因素，並不適用於國內文化。

表 4-1-4 中文版督導風格各分量表與總量表之相關摘要表

	督導風格總分	任務取向	人際互動敏感取向	個人吸引力取向
督導風格總分	1			
任務取向	.817**	1		
人際互動敏感取向	.937**	.644**	1	
個人吸引力取向	.824**	.398**	.801**	1

** $P < .01$

(二) 第二次因素分析

根據第一次因素分析的結果，研究者以主成份分析法強迫萃取兩個因素，採斜交轉軸進行因素分析。表 4-1-5 為本量表第二次因素分析摘要表。根據表 4-1-5 結果顯示，所有題項可由兩個因素解釋，且原本人際互動敏感取向的題項(編碼 I1-I8)和個人吸引力取向的題項(編碼 A1-A7)落入同一個因素，二個因素能解釋的總變異量為 61.296%。但是第 2 題「有覺察力的」在因素一和因素二的因素負荷量分別為 .456 和 .436，不具區辨力，會造成解釋上的困難，故予以刪除。

表 4-1-5 中文版督導風格量表第二次因素分析摘要表

題號	編碼	題幹	因素 1	因素 2	共同性
25	A7	溫暖的	0.961	-0.240	0.809
18	A3	支持的	0.926	-0.158	0.773
23	A5	正向的	0.880	-0.016	0.764
11	A1	友善的	0.866	-0.166	0.669
19	A4	開放的	0.864	0.008	0.752
24	A6	信任的	0.842	0.060	0.751
22	I8	助人成長的	0.825	0.119	0.769
12	A2	彈性的	0.800	-0.115	0.584
8	I4	同理反映的	0.764	0.067	0.627
21	I7	全心投入的	0.725	0.178	0.654
5	I2	盡責付出的	0.551	0.391	0.618
7	I3	有直覺力的	0.523	0.373	0.558
17	I5	饒富創意的	0.520	0.232	0.415
20	I6	資源豐富的	0.490	0.346	0.487

表 4-1-5 中文版督導風格量表第二次因素分析摘要表(續)

題號	編碼	題幹	因素 1	因素 2	共同性
2	I1	有覺察力的	<u>0.456</u>	<u>0.436</u>	0.547
9	T5	具結構性的	0.082	0.778	0.660
1	T1	目標導向的	-0.174	0.757	0.505
6	T4	注重實務的	0.096	0.718	0.577
3	T2	具體明確的	0.275	0.703	0.714
14	T8	富教導性的	-0.188	0.691	0.416
16	T10	焦點明確的	0.294	0.666	0.677
13	T7	給予建議的	-0.043	0.550	0.287
4	T3	述說清楚的	0.439	0.545	0.669
15	T9	詳盡周延的	0.359	0.430	0.430
總解釋變異量：61.296					

(三) 第三次因素分析

刪除「有覺察力的」題項後，再進行第三次因素分析。表4-1-6為本量表第三次因素分析摘要表。根據表4-1-6結果顯示，原本人際互動敏感取向的題項和個人吸引力取向的題項皆在因素一的負荷量值最高，可歸類為同一個因素，故研究者將因素一重新命名為「關係取向督導風格」。任務取向的題項皆在因素二的負荷量值最高，故原本的「任務取向」仍維持不更動。可知，所有題項共可由兩個因素解釋，總解釋變異量為61.702%。全量表共23題（詳見附錄十），分為「關係取向督導風格」14題和「任務取向」9題。最後，再以內部一致性Cronbach's α 係數檢驗全量表的信度。結果顯示，全量表信度為 .945，「關係取向督導風格」分量表為 .951，「任務取向」分量表為 .878，皆有很高的一致性信度。

表 4-1-6 中文版督導風格量表第三次因素分析摘要表

題號	編碼	題幹	因素 1	因素 2	共同性
25	A7	溫暖的	0.959	-0.233	0.809
18	A3	支持的	0.924	-0.151	0.775
23	A5	正向的	0.880	-0.013	0.766
19	A4	開放的	0.864	0.010	0.753
11	A1	友善的	0.864	-0.151	0.673
24	A6	信任的	0.842	0.054	0.746
22	I8	助人成長的	0.826	0.116	0.767
12	A2	彈性的	0.798	-0.117	0.583
8	I4	同理反映的	0.766	0.063	0.626
21	I7	全心投入的	0.727	0.180	0.657
5	I2	盡責付出的	0.555	0.390	0.620
7	I3	有直覺力的	0.526	0.345	0.530
17	I5	饒富創意的	0.522	0.235	0.418
20	I6	資源豐富的	0.493	0.353	0.496
9	T5	具結構性的	0.089	0.778	0.665
1	T1	目標導向的	-0.167	0.760	0.512
6	T4	注重實務的	0.103	0.706	0.563
14	T8	富教導性的	-0.185	0.702	0.432
3	T2	具體明確的	0.282	0.688	0.695
16	T10	焦點明確的	0.299	0.675	0.694
13	T7	給予建議的	-0.040	0.567	0.306
4	T3	述說清楚的	0.445	0.532	0.656
15	T9	詳盡周延的	0.361	0.447	0.449
總解釋變異量：61.702					

三、效標關聯效度分析

從相關文獻閱覽中發現，受督導者所感受到的督導風格與其督導滿意度有正相關存在（Fernando & Hulse-Killacky, 2005），因此藉由督導風格與督導滿意度的積差相關分析，可作為中文版督導風格量表的效標關聯效度檢核。研究者以連

廷嘉(2008)翻譯 Ladany 等人於 1996 年所編製的「督導滿意度量表」(Supervisory Satisfaction Questionnaire, 簡稱 SSQ)作為效標。表 4-1-7 為中文版督導風格與受督導滿意度相關分析摘要表。根據表 4-1-7 結果顯示,關係取向督導風格分量表、任務取向督導風格分量表分別與督導滿意度都有顯著正相關。意即,當受督導者感受到其督導者注重互動關係,或其督導者是有目標的進行督導,其滿意度也跟著提高。此結果顯示中文版督導風格量表對於督導滿意度具有良好的效標關聯效度,與 Fernando 和 Hulse-Killacky(2005)的結果一致。

表 4-1-7 中文版督導風格量表與受督導滿意度相關分析摘要表

	關係取向督導風格	任務取向督導風格	督導滿意度
關係取向督導風格	1		
任務取向督導風格	.573**	1	
督導滿意度	.741**	.501**	1

** $p < .01$

第二節 研究變項現況分析

本節旨在瞭解國內受督導者的背景,並進一步分析其依附風格、所覺察的督導風格及受督導滿意度現況。

壹、受試者背景變項的描述統計

本研究以國內九十七學年度修習諮商實習課程的研究生以及社區機構的實務工作者為主要研究母體,採立意抽樣方式,共抽取327名在接受施測的一年內固定接受督導的受試者。表4-2-1為受試者現況分析摘要表。

表 4-2-1 受試者現況分析摘要表

變項	變項水準	人數	百分比(%)
性別	男	62	19.0
	女	261	79.8
年齡	20~30歲	200	61.2
	31~40歲	62	19.0
	41~50歲	35	10.7
	51歲以上	26	8.0
就讀/畢業系所	諮商輔導/心理相關科系	263	80.4
	其他科系	60	18.3
最高學歷	大學(含)以下	64	19.6
	碩士進修中	227	69.4
	碩士畢業	29	8.9
	博士進修中	6	1.8
諮商理論取向	精神分析	24	7.3
	認知/認知行為	75	22.9
	個人中心	70	21.4
	焦點解決	47	14.4
	其他(包含複選)	109	33.4
接案年資	未滿1年	112	34.3
	1年以上未滿3年	119	36.4
	3年以上未滿5年	29	8.9
	5年以上未滿10年	34	10.4
	10年以上	33	10.1
受督導機構	張老師	22	6.7
	生命線	40	12.2
	社區心理衛生中心	18	5.5

表 4-2-1 受試者現況分析摘要表(續)

變項	變項水準	人數	百分比(%)
受督導機構	醫療院所	52	15.9
	學校單位諮輔組	147	45.0
	其他（包含複選）	43	13.1
受督導年資	未滿1年	111	33.9
	1年以上未滿3年	140	42.8
	3年以上未滿5年	26	8.0
	5年以上未滿10年	30	9.2
	10年以上	18	5.5
受督導原因	心理師在職訓練	16	4.9
	社區機構志工訓練	66	20.2
	學士學位課程實習	11	3.4
	碩士學位課程實習	107	32.7
	碩士學位全職實習	117	35.8
	博士學位課程實習	2	0.6
督導者性別	男	112	34.3
	女	212	64.8
督導者理論取向	精神分析	48	14.7
	認知/認知行為	70	21.4
	個人中心	55	16.8
	焦點解決	46	14.1
	其他	104	31.9

在受試者的性別方面，男性僅佔總人數19%，男女比例約為1：5，可知目前國內投入諮商輔導的男女比率懸殊甚大。在督導者的性別方面，男女比例約為1：2，顯見男性諮商師擔任督導者角色的遠比女性諮商師還多，此現象隱藏的性別差異，值得進一步深入探討。

在年資以及經驗方面，由於國內督導制度起步不久，目前接受諮商督導的母

群以大專院校相關系所的準諮商師為大宗，因此本研究受試者多為20~30歲、參與學位課程實習或全職實習的準諮商師，也因此，70%以上受試者的接案、受督導年資未滿3年。

理論取向方面，有 23%的受督導者採認知/認知行為取向，其次為個人中心取向 21%；督導者的理論取向方面，也同樣以認知/認知行為取向和個人中心取向為大宗，分別為 21%、17%。值得注意的是，有三成以上的督導者和受督導者沒有特定的理論取向，或是勾選多個理論取向。這和國外的諮商文化大不相同，Friedlander 和 Ward (1984) 認為個人過去的專業訓練、生活體驗、價值觀、生命觀的組合會影響其理論取向，進而採取不同的督導風格和督導角色，使用不同的督導策略、著重不同焦點，以不同形式及技術來進行督導。但觀察國內督導者和受督導者的理論取向現況，並沒有明顯的學派區分。

貳、受試者在各變項的描述統計

本研究欲瞭解受督導者對於督導者的依附行為、督導風格的評估以及受督導者的受督導滿意度。以下分三個部份描述受督導者在各變項的現況統計結果。

一、受督導者依附行為之現況分析

本研究的受督導者依附行為量表採七點量尺計分，內含三個構念，依序為焦慮依附5題、害怕依附6題、抗拒依附5題。表4-2-2為受督導者依附行為分析摘要表。從題平均數可知，國內受督導者以抗拒依附分數最高（ $M = 4.24$ ），高於組中點4分；焦慮依附次之（ $M = 3.87$ ），最後為害怕依附（ $M = 2.98$ ）。

表4-2-2 受督導者依附行為分析摘要表

變項	平均數	標準差	題數	題平均數	偏態	峰度
焦慮依附	19.37	4.896	5	3.87	-.236	.109
害怕依附	17.88	5.528	6	2.98	.166	.176
抗拒依附	21.18	4.399	5	4.24	.293	-.070

研究者以單因子重複量數變異數分析進行統計考驗，表4-2-3為受督導者依附行為之變異數分析摘要表。結果發現，受督導者在三個依附行為表現上有顯著差異 ($F = 167.524, p = .000$)。經由事後比較發現，受督導者的抗拒依附得分 ($M = 4.24$) 顯著高於焦慮依附 ($M = 3.87$) 與害怕依附 ($M = 2.98$)。顯示，國內受督導者最常以抗拒行為表現其不安全依附，也就是受督導者經常在督導者面前展現出自信，表現得獨立自主，不輕易依附督導者。同時，也較不會表現出害怕依附的行為，即便受督導者對於督導關係感到焦慮，但較少出現「刻意掩飾自己的缺點」這些害怕依附的行為。

表 4-2-3 受督導者依附行為之變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	p	Post host
組間	273.116	1.613	169.315	167.524***	.000	1>2
受試者間	310.170	326	.951			3>1
殘差	531.481	525.860	1.011			3>2
全體	1114.767	853.473				

註：1:焦慮 2:害怕 3:抗拒

*** $p < .001$

二、督導風格之現況分析

本研究以受督導者的主觀感受評估國內督導者風格的現況，採七點量尺計分，內含二個構念，分別是任務取向 9 題和關係取向 14 題。表 4-2-4 為受督導者所覺察的督導風格現況分析之摘要表。從題平均數和偏態可知，國內受督導者所覺察的督導風格，無論是任務取向（ $M = 5.31$ ）或是關係取向（ $M = 5.63$ ），皆高於組中點 4 分，有偏高的傾向。

表 4-2-4 受督導者所覺察的督導風格現況分析之摘要表

變項	平均數	標準差	題數	題平均數	偏態	峰度
任務取向風格	47.78	8.619	9	5.31	-.512	.055
關係取向風格	78.80	13.836	14	5.63	-.798	.356

研究者以單因子重複量數變異數分析進行統計考驗，表 4-2-5 為受督導者所覺察的督導風格類型變異數分析之摘要表。結果發現，受督導者所覺察的督導風格類型有顯著差異（ $F = 44.838, p = .000$ ）。比較平均數發現，受督導者所覺察到的關係取向風格（ $M = 5.63$ ）顯著高於任務取向風格（ $M = 5.31$ ）。顯示，華人文化一向重視關係，在諮商督導關係中也不例外。

表 4-2-5 受督導者所覺察的督導風格類型變異數分析之摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	p
組間	16.737	1	16.737	44.838***	.000
受試者間	495.713	326	1.521		
殘差	121.691	326	.373		
全體	634.141	653			

*** $p < .001$

三、督導滿意度之現況分析

本研究的督導滿意度量表採四點量尺計分，共 8 題。表 4-2-6 為受督導者的督導滿意度現況分析之摘要表；4-2-7 為受督導者的督導滿意度單一樣本 t 檢定之摘要表。從題平均數（ $M = 3.11$ ）和偏態（ $s = -.613$ ）可知，國內受督導者對於督導有頗高的滿意度，大多給予正向的評價，且平均數考驗的結果顯示，受督導者滿意度顯著高於四點量尺中點 2.5（ $t = 17.46, p = .000$ ），顯見，受督導者肯定督導內涵能夠幫助他們提升能力，這對於督導制度剛起步的台灣不諱是個莫大的鼓舞。

表 4-2-6 受督導者的督導滿意度現況分析之摘要表

變項	平均數	標準差	題數	題平均數	偏態	峰度
督導滿意度	24.84	5.016	8	3.11	-.613	-.002

表 4-2-7 受督導者的督導滿意度單一樣本 t 檢定之摘要表

	題平均數	標準差	t	df	p
督導滿意度	3.11	.627	17.464***	326	.000

*** $p < .001$

第三節 不同背景變項的受督導者在依附行為上之差異考驗

本節旨在探討不同背景變項（性別、年齡、專業背景、學歷、理論取向、接案年資、受督導機構、受督導年資、受督導原因）的受督導者在依附行為的差異情形。依序以九個背景變項為自變項，焦慮、害怕、抗拒三種依附行為為依變項進行單因子多變量變異數分析，其結果分述如下。

壹、不同性別的受督導者在依附行為的差異考驗

表 4-3-1 為不同性別受督導者在依附行為的平均數與標準差摘要表。表中顯示，男性受督導者的焦慮、害怕和抗拒依附行為（ $M_{\text{焦慮}} = 20.19$ ； $M_{\text{害怕}} = 18.45$ ； $M_{\text{抗拒}} = 22.19$ ）皆高於女性受督導者（ $M_{\text{焦慮}} = 19.15$ ； $M_{\text{害怕}} = 17.68$ ； $M_{\text{抗拒}} = 20.94$ ）。

表 4-3-1 不同性別的受督導者在依附行為的平均數與標準差摘要表

性別	人數		焦慮依附	害怕依附	抗拒依附
男	62	平均數	20.19	18.45	22.19
		標準差	5.272	5.275	4.690
女	261	平均數	19.15	17.68	20.94
		標準差	4.803	5.562	4.332

研究者以單因子多變量變異數分析來考驗不同性別的受督導者在依附行為之差異。表 4-3-2 為不同性別的受督導者依附行為之多變量變異數分析摘要表。結果發現，不同性別的受督導者在依附行為的整體效果上有顯著差異（ $\Lambda = .975$ ， $p = .047$ ），表示受督導者的依附行為會因其性別不同而有所差異。

表 4-3-2 不同性別的受督導者依附行為之多變量變異數分析摘要表

變異來源	<i>df</i>		SSCP		Λ	<i>p</i>
組間	1	54.480	40.337	65.358	.975*	.047
		40.337	29.865	48.391		
		65.358	48.391	78.408		
組內	321	7693.418	4632.375	-1117.330		
		4632.375	9740.810	-2197.675		
		-1117.330	-2197.675	6221.815		
全體	322	7747.898	4672.712	-1051.972		
		4672.712	9770.676	-2149.284		
		-1051.972	-2149.284	6300.223		

* $p < .05$

研究者進一步以單變量 F 考驗確定差異的主要來源，表4-3-3為不同性別的受督導者依附行為之單變量變異數分析摘要表。結果發現，不同性別的受督導者在焦慮（ $F = 2.273, p = .133$ ）和害怕（ $F = .984, p = .322$ ）依附行為上的差異未達顯著水準，但在抗拒依附行為上則有顯著差異存在（ $F = 4.045, p = .045$ ）。比較平均數後發現，男性受督導者（ $M = 22.19$ ）抗拒依附行為高於女性受督導者（ $M = 20.94$ ）。

表4-3-3 不同性別的受督導者依附行為之單變量變異數分析摘要表

變異來源	層面名稱	SS	df	MS	F	p
組間	焦慮	54.480	1	54.480	2.273	.133
	害怕	29.865	1	29.865	.984	.322
	抗拒	78.408	1	78.408	4.045*	.045
誤差	焦慮	7693.418	321	23.967		
	害怕	9740.810	321	30.345		
	抗拒	6221.815	321	19.383		

* $p < .05$

貳、不同年齡的受督導者在依附行為的差異考驗

表 4-3-4 為不同年齡受督導者在依附行為之平均數與標準差摘要表。表中顯示，20~30 歲的受督導者其焦慮（ $M = 20.32$ ）和害怕（ $M = 18.73$ ）依附行為較高；41~50 歲的受督導者其抗拒依附行為較高（ $M = 24.00$ ）。

表 4-3-4 不同年齡的受督導者在依附行為的平均數與標準差摘要表

年齡	人數		焦慮依附	害怕依附	抗拒依附
20~30	200	平均數	20.32	18.73	20.08
		標準差	4.159	5.233	3.758
31~40	62	平均數	17.81	16.90	21.77
		標準差	5.153	5.810	4.392
41~50	35	平均數	17.79	15.71	24.00
		標準差	4.953	4.688	4.684
51以上	26	平均數	17.73	16.42	23.88
		標準差	7.492	6.748	5.148

研究者以單因子多變量變異數分析來考驗不同年齡的受督導者在依附行為之差異。表 4-3-5 為不同年齡的受督導者依附行為之多變量變異數分析摘要表。結果發現，不同年齡的受督導者在依附行為整體效果上有顯著差異存在（ $\Lambda = .838$ ， $p = .000$ ），表示受督導者的依附行為會因其年齡不同而有所差異。

表 4-3-5 不同年齡的受督導者依附行為之多變量變異數分析摘要表

變異來源	df	SSCP			Λ	p
組間	3	489.910	438.259	-538.249	.838***	.000
			438.259	423.076		
			-538.249	-539.564		
組內	319	7298.572	4351.159	-568.732		
			4351.159	9394.602		
			-568.732	-1549.102		
全體	322	7788.482	4789.418	-1106.981		
			4789.418	9817.678		
			-1106.981	2088.666		

*** $p < .001$

研究者進一步以單變量 F 考驗確定差異的主要來源，表4-3-6為不同年齡的受督導者依附行為之單變量變異數分析摘要表。結果發現，不同年齡的受督導者在焦慮（ $F = 7.138$ ， $p = .000$ ）、害怕（ $F = 4.789$ ， $p = .003$ ）和抗拒（ $F = 14.420$ ， $p = .000$ ）依附行為上的差異皆達顯著水準。事後比較分析發現，20~30歲的受督導者焦慮依附行為顯著高於31~40歲的受督導者；20~30歲的受督導者害怕依附行為也顯著高於41~50歲的受督導者，在抗拒依附行為分量表上，31歲以上的受督導者抗拒依附行為卻顯著高於20~30歲的受督導者。

表 4-3-6 不同年齡的受督導者依附行為之單變量變異數分析摘要表

變異來源	層面 名稱	SS	df	MS	F	p	Post Hoc
組間	焦慮	489.910	3	163.303	7.138***	.000	1>2
	害怕	423.076	3	141.025	4.789**	.003	1>3
	抗拒	731.794	3	243.931	14.420***	.000	2>1；3>1；4>1
誤差	焦慮	7298.572	319	22.880			
	害怕	9394.602	319	29.450			
	抗拒	5396.213	319	16.916			

註：1.:20~30 歲 2.:31~40 歲 3.:41~50 歲 4.:51 歲以上

** $p < .01$ *** $p < .001$

參、不同專業背景的受督導者在依附行為的差異考驗

本研究以受督導者的學歷背景評估受督導者是否具有專業背景。受試者若畢業或就讀於諮商、輔導和心理相關系所，則符合本研究所定義的具有專業背景的受督導者。表 4-3-7 為不同專業背景受督導者在依附行為的平均數與標準差摘要表。表中顯示，具專業背景的受督導者焦慮和害怕行為的平均數皆較高（ $M_{\text{焦慮}} = 19.58$ ； $M_{\text{害怕}} = 18.16$ ），沒有專業背景的受督導者抗拒行為的平均數較高（ $M_{\text{抗拒}} = 23.73$ ）。

表 4-3-7 不同專業背景的受督導者在依附行為的平均數與標準差摘要表

背景	人數		焦慮依附	害怕依附	抗拒依附
具專業背景	263	平均數	19.58	18.16	20.54
		標準差	4.564	5.406	4.008
沒有專業背景	60	平均數	18.58	16.83	23.73
		標準差	6.122	5.932	4.930

研究者以單因子多變量變異數分析來考驗不同專業背景的受督導者在依附行為之差異。表 4-3-8 為不同專業背景的受督導者依附行為之多變量變異數分析摘要表。結果發現，不同專業背景的受督導者在依附行為的整體考驗上有顯著差異 ($\Lambda = .917, p = .000$)，表示受督導者的依附行為會因其專業背景不同而有所差異。

表 4-3-8 不同專業背景的受督導者依附行為之多變量變異數分析摘要表

變異來源	df	SSCP			Λ	p
組間	1	49.266	65.328	-156.482	.917***	.000
		65.328	86.625	-207.497		
		-156.482	-207.497	497.026		
組內	321	7668.408	4600.472	-798.270		
		4600.472	9732.542	-1810.349		
		-798.270	-1810.349	5642.980		
全體	322	7717.675	4665.800	954.752		
		4665.800	9819.167	2017.846		
		954.752	2017.846	6140.006		

*** $p < .001$

研究者進一步以單變量 F 考驗確定差異的主要來源，表4-3-9為不同專業背景的受督導者依附行為之單變量變異數分析摘要表。結果發現，不同專業背景的受督導者在焦慮 ($F = 2.062, p = .152$) 和害怕 ($F = 2.857, p = .092$) 行為上無顯著差異，但在抗拒行為上則有顯著差異存在 ($F = 28.273, p = .000$)。比較平均數後發現，沒有專業背景的受督導者 ($M = 23.73$) 抗拒依附行為顯著高於具專業背景 ($M = 20.54$) 的受督導者。

表 4-3-9 不同專業背景的受督導者依附行為之單變量變異數分析摘要表

變異 來源	層面名稱	SS	df	MS	F	p
組間	焦慮	49.266	1	49.266	2.062	.152
	害怕	86.625	1	86.625	2.857	.092
	抗拒	497.026	1	497.026	28.273	.000***
誤差	焦慮	7668.408	321	23.889		
	害怕	9732.542	321	30.319		
	抗拒	5642.980	321	17.579		

*** $p < .001$

肆、不同學歷的受督導者在依附行為的差異考驗

表 4-3-10 為不同學歷受督導者在依附行為之平均數與標準差摘要表。表中顯示，目前正在進修碩士學位的受督導者焦慮和害怕依附行為的平均數較高（ $M_{\text{焦慮}} = 19.83$ ； $M_{\text{害怕}} = 18.23$ ），大學以下學歷的受督導者抗拒依附行為則較高（ $M_{\text{抗拒}} = 22.31$ ）。

表 4-3-10 不同學歷的受督導者在依附行為的平均數與標準差摘要表

學歷	人數		焦慮依附	害怕依附	抗拒依附
大學以下	64	平均數	18.52	17.25	22.31
		標準差	5.958	6.063	5.074
碩士進修中	227	平均數	19.83	18.23	20.63
		標準差	4.328	5.253	3.896
碩士畢業	35	平均數	18.10	17.06	22.29
		標準差	5.856	6.024	5.216

註：碩士畢業 35 人中，包含博士進修 6 人

研究者以單因子多變量變異數分析來考驗不同學歷的受督導者在依附行為之差異。表 4-3-11 為不同學歷的受督導者依附行為之多變量變異數分析摘要表。結果發現，不同學歷的受督導者在依附行為整體考驗上有顯著差異 ($\Lambda = .955$, $p = .022$)，表示受督導者的依附行為會因其學歷不同而有所差異。

表 4-3-11 不同學歷的受督導者依附行為之多變量變異數分析摘要表

變異來源	df		SSCP		Λ	p
組間	2	149.888	106.904	-167.085	.955*	.022
		106.904	76.523	-120.423		
		-167.085	-120.423	191.964		
組內	323	7635.590	4605.315	-820.870		
		4605.315	9786.320	-1933.007		
		-820.870	-1933.007	5977.545		
全體	325	7785.478	4712.219	987.9550		
		4712.219	9862.842	2053.430		
		987.9550	2053.430	6169.509		

* $p < .05$

研究者進一步以單變量 F 考驗確定差異的主要來源，表4-3-12為不同學歷的受督導者依附行為之單變量變異數分析摘要表。結果發現，不同學歷的受督導者在害怕行為上無顯著差異（ $F = 1.263$ ， $p = .284$ ），但在焦慮行為（ $F = 3.170$ ， $p = .043$ ）和抗拒行為（ $F = 5.186$ ， $p = .006$ ）上則有顯著差異存在。事後比較分析發現，在焦慮依附行為上，各組兩兩比較差異並未達統計顯著水準；在抗拒依附行為上，大學學歷以下的受督導者顯著高於碩士進修中的受督導者。

表 4-3-12 不同學歷的受督導者依附行為之單變量變異數分析摘要表

變異來源	層面名稱	SS	df	MS	F	p	Post Hoc
組間	焦慮	149.888	2	74.944	3.170*	.043	n.s.
	害怕	76.523	2	38.261	1.263	.284	
	抗拒	191.964	2	95.982	5.186**	.006	1>2
誤差	焦慮	7635.590	323	23.640			
	害怕	9786.320	323	30.298			
	抗拒	5977.545	323	18.506			

註： 1: 大學以下 2: 碩士進修中 3: 碩士畢業

* $p < .05$ ** $p < .01$

伍、不同理論取向的受督導者在依附行為的差異考驗

表 4-3-13 為不同理論取向受督導者在依附行為之平均數與標準差摘要表。

表中顯示，焦慮和抗拒依附行為以現實取向的受督導者較高（ $M_{\text{焦慮}} = 21.29$ ； $M_{\text{抗拒}} = 25.71$ ）；害怕依附行為層面，則以個人中心取向的受督導者平均數較高（ $M_{\text{害怕}} = 18.98$ ）。

表 4-3-13 不同理論取向的受督導者在依附行為的平均數與標準差摘要表

理論取向	人數		焦慮依附	害怕依附	抗拒依附
精神分析	24	平均數	19.75	17.33	20.08
		標準差	5.855	4.958	4.393
認知行為	75	平均數	19.36	18.00	22.04
		標準差	4.707	5.175	4.766
個人中心	70	平均數	19.61	18.98	20.16
		標準差	5.066	6.241	3.877
焦點解決	47	平均數	18.96	17.66	22.68
		標準差	5.158	5.862	4.742
現實	7	平均數	21.29	18.57	25.71
		標準差	4.386	7.829	3.450
人際	7	平均數	20.00	18.14	19.86
		標準差	3.367	4.220	1.773
折衷	10	平均數	18.90	15.40	21.80
		標準差	5.195	3.502	5.073
其他	85	平均數	19.29	17.44	20.53
		標準差	4.584	5.172	3.753

研究者以單因子多變量變異數分析來考驗不同理論取向的受督導者在依附行為之差異。表 4-3-14 為不同理論取向的受督導者依附行為之多變量變異數分析摘要表。結果發現，不同理論取向的受督導者在依附行為整體效果上有顯著差異存在 ($\Lambda = .896, p = .028$)，表示受督導者的依附行為會因為其理論取向不同而有所差異。

表 4-3-14 不同理論取向的受督導者依附行為之多變量變異數分析摘要表

變異來源	<i>df</i>	SSCP			Λ	<i>p</i>
組間	7	46.482	43.162	-.837	.896*	.028
		43.162	177.925	-44.134		
		-.837	-44.134	459.091		
組內	317	7614.298	4588.942	-1201.529		
		4588.942	9647.342	-2262.579		
		-1201.529	-2262.579	5701.260		
全體	324	7660.780	4632.104	-1202.366		
		4632.104	9825.267	2306.713		
		-1202.366	2306.713	6160.351		

* $p < .05$

研究者進一步以單變量 F 考驗確定差異的主要來源，表4-3-15為不同理論取向的受督導者依附行為之單變量變異數分析摘要表。結果發現，不同理論取向的受督導者在焦慮依附行為($F = .276, p = .963$)和害怕依附行為($F = .835, p = .559$)上的差異皆未達顯著水準，但在抗拒依附行為($F = 3.647, p = .001$)上則有顯著差異存在，經事後比較發現，焦點解決和現實取向的受督導者抗拒依附行為顯著高於個人中心取向的受督導者。

表 4-3-15 不同理論取向的受督導者依附行為之單變量變異數分析摘要表

變異來源	層面 名稱	SS	df	MS	F	p	Post Hoc
組間	焦慮	46.482	7	6.640	.276	.963	
	害怕	177.925	7	25.418	.835	.559	
	抗拒	459.091	7	65.584	3.647	.001**	4>3、5>3
誤差	焦慮	7614.298	317	24.020			
	害怕	9647.342	317	30.433			
	抗拒	5701.260	317	17.985			

註：1: 精神分析 2: 認知行為 3: 個人中心 4: 焦點解決 5: 現實 6: 人際 7: 折衷 8: 其他

** $p < .01$

陸、不同接案年資的受督導者在依附行為的差異考驗

表 4-3-16 為不同接案年資受督導者在依附行為之平均數與標準差摘要表。

表中顯示，接案年資 1 年以下的受督導者焦慮和害怕依附行為較高（ $M_{\text{焦慮}} = 19.91$ ； $M_{\text{害怕}} = 19.18$ ），接案年資 10 年以上的受督導者抗拒依附行為較高（ $M_{\text{抗拒}} = 24.45$ ）。

表 4-3-16 不同接案年資的受督導者在依附行為的平均數與標準差摘要表

諮商年資	人數		焦慮依附	害怕依附	抗拒依附
1 年以下	112	平均數	19.91	19.18	19.67
		標準差	4.473	4.929	3.475
1年以上未滿3年	119	平均數	19.78	17.63	20.87
		標準差	4.254	5.730	4.284
3年以上未滿5年	29	平均數	19.79	19.07	21.55
		標準差	5.374	4.877	4.485
5年以上未滿10年	34	平均數	19.05	16.24	23.74
		標準差	5.303	5.388	4.561
10年以上	33	平均數	16.01	15.03	24.45
		標準差	6.347	6.043	4.698

研究者以單因子多變量變異數分析來考驗不同接案年資的受督導者在依附行為之差異。表 4-3-17 為不同接案年資的受督導者依附行為之多變量變異數分析摘要表。結果發現，不同接案年資的受督導者在依附行為整體效果上有顯著差異存在 ($\Lambda = .813, p = .000$)，表示受督導者的依附行為會因為其接案年資不同而有所差異。

表 4-3-17 不同接案年資的受督導者依附行為之多變量變異數分析摘要表

變異來源	<i>df</i>	SSCP			Λ	<i>p</i>
組間	4	432.125	414.037	-491.563	.813***	.000
		414.037	597.584	-648.529		
		-491.563	-648.529	847.115		
組內	322	7382.257	4351.381	-560.051		
		4351.381	9363.173	-1522.068		
		-560.051	-1522.068	5462.597		
全體	326	7814.382	4765.418	-1051.614		
		4765.418	9960.757	2170.597		
		-1051.614	2170.597	6309.713		

*** $p < .001$

研究者進一步以單變量 F 考驗確定差異的主要來源，表4-3-18為不同接案年資的受督導者依附行為之單變量變異數分析摘要表。結果發現，不同接案年資的受督導者在焦慮（ $F = 4.712, p = .001$ ）、害怕（ $F = 5.138, p = .001$ ）和抗拒（ $F = 12.484, p = .000$ ）依附行為上有差異存在。事後比較分析發現，在焦慮層面上，接案經驗未滿5年的受督導者高於10年以上的受督導者；害怕層面上，接案經驗未滿1年，或是3年以上未滿5年的受督導者，害怕依附程度皆高於接案經驗10年以上的受督導者；抗拒層面上，接案經驗5年以上的受督導者高於未滿3年的受督導者。

表 4-3-18 不同接案年資的受督導者在依附行為之單變量變異數分析摘要表

變異 來源	層面 名稱	SS	df	MS	F	p	Post Hoc
組間	焦慮	432.125	4	108.031	4.712**	.001	1>5 ; 2>5 ; 3>5
	害怕	597.584	4	149.396	5.138**	.001	1>5 ; 3>5
	抗拒	847.115	4	211.779	12.484***	.000	4>1 ; 4>2 ; 5>1 ; 5>2
誤差	焦慮	7382.257	322	22.926			
	害怕	9363.173	322	29.078			
	抗拒	5462.597	322	16.965			

註：1: 1 年以下 2: 1 年以上未滿 3 年 3: 3 年以上未滿 5 年 4: 5 年以上未滿 10 年 5: 10 年以上

** $p < .01$ *** $p < .001$

柒、不同機構的受督導者在依附行為的差異考驗

表 4-3-19 為不同機構受督導者在依附行為之平均數與標準差摘要表。表中顯示，焦慮和害怕依附行為的平均分數皆以生命線組為最高分（ $M_{\text{焦慮}} = 20.54$ ； $M_{\text{害怕}} = 18.52$ ）；抗拒行為的平均分數以張老師組為最高分（ $M_{\text{抗拒}} = 23.59$ ）。

表 4-3-19 不同機構的受督導者在依附行為的平均數與標準差摘要表

機構	人數		焦慮依附	害怕依附	抗拒依附
張老師	22	平均數	16.64	14.95	23.59
		標準差	4.962	5.438	5.297
生命線	40	平均數	20.54	18.52	23.18
		標準差	5.363	5.149	4.132
社區心衛中心	18	平均數	18.94	17.00	21.39
		標準差	4.893	6.202	3.466
醫療院所	52	平均數	20.12	18.42	21.69
		標準差	4.107	4.988	4.701
學校單位	147	平均數	19.84	18.40	20.16
		標準差	4.371	5.412	3.958
其他	43	平均數	17.58	17.09	20.53
		標準差	5.851	6.070	4.194

研究者以單因子多變量變異數分析來考驗不同機構的受督導者依附行為之差異。表 4-3-20 為不同機構的受督導者依附行為之多變量變異數分析摘要表。結果發現，不同機構的受督導者在依附行為整體效果上有顯著差異（ $\Lambda = .866, p = .000$ ），表示受督導者的依附行為會因為所屬不同的受督導機構而有所差異。

表 4-3-20 不同機構的受督導者依附行為之多變量變異數分析摘要表

變異來源	df	SSCP			Λ	p
組間	5	422.673	330.337	-53.351	.866***	.000
		330.337	299.823	-148.268		
		-53.351	-148.268	472.711		
組內	316	7133.043	4189.310	-801.190		
		4189.310	9400.892	-1792.558		
		-801.190	-1792.558	5612.547		
全體	321	7555.716	4519.647	-854.541		
		4519.647	9700.716	-1940.826		
		-854.541	-1940.826	6085.258		

*** $p < .001$

研究者進一步以單變量 F 考驗確定差異的主要來源，表 4-3-21 為不同機構的受督導者依附行為之單變量變異數分析摘要表。結果發現，不同機構的受督導者在害怕行為上未達顯著差異（ $F = 2.016, p = .076$ ），但在焦慮（ $F = 3.745, p = .003$ ）和抗拒（ $F = 5.323, p = .000$ ）行為上有顯著差異。事後比較分析發現，在焦慮依附層面上，生命線組的分數顯著高於張老師；抗拒層面上，張老師組與生命線組皆顯著高於學校單位的受督導者。

表 4-3-21 不同機構的受督導者依附行為之單變量變異數分析摘要表

變異來源	層面名稱	SS	df	MS	F	p	Post Hoc
組間	焦慮	422.673	5	84.535	3.745**	.003	2>1
	害怕	299.823	5	59.965	2.016***	.076	
	抗拒	472.711	5	94.542	5.323***	.000	1>5 ; 2>5
誤差	焦慮	7133.043	316	22.573			
	害怕	9400.892	316	29.750			
	抗拒	5612.547	316	17.761			

註：1:張老師 2:生命線 3:社區心衛中心 4:醫療院所 5:學校單位 6:其他

** $p < .01$ *** $p < .001$

捌、不同受督導年資的受督導者在依附行為的差異考驗

表 4-3-22 為不同受督導年資的受督導者依附行為之平均數與標準差摘要表。表中顯示，受督導年資 1 年以下的受督導者焦慮和害怕依附行為最高（ $M_{焦慮} = 20.02$ ； $M_{害怕} = 19.21$ ），而諮商年資 10 年以上的受督導者抗拒依附行為較高（ $M = 25.61$ ）。

表 4-3-22 不同受督導年資的受督導者在依附行為的平均數與標準差摘要表

諮商年資	人數		焦慮依附	害怕依附	抗拒依附
1 年以下	111	平均數	20.02	19.21	19.95
		標準差	4.481	5.325	3.762
1年以上未滿3年	140	平均數	19.56	17.49	20.80
		標準差	4.435	5.084	4.381
3年以上未滿5年	26	平均數	17.85	16.69	22.81
		標準差	5.822	5.877	4.224
5年以上未滿10年	30	平均數	18.67	17.33	23.50
		標準差	5.903	5.744	4.584
10年以上	18	平均數	16.82	14.38	25.61
		標準差	6.456	6.201	3.822

研究者以單因子多變量變異數分析來考驗不同受督導年資的受督導者依附行為之差異。表 4-3-23 為不同受督導年資的受督導者的依附行為之多變量變異數分析摘要表。結果發現，不同受督導年資的受督導者在依附行為整體效果上有顯著差異存在 ($\Lambda = .845, p = .000$)，表示受督導者的依附行為會因為其受督導年資不同而有所差異。

表 4-3-23 不同受督導年資的受督導者依附行為之多變量變異數分析摘要表

變異來源	df	SSCP			Λ	p
組間	4	244.566	304.159	-415.763	.845***	.000
		304.159	481.098	-526.862		
		-415.763	-526.862	770.560		
組內	320	7509.577	4330.432	-611.779		
		4330.432	9185.638	-1589.139		
		-611.779	-1589.139	5528.991		
全體	324	7754.143	4634.591	-1027.542		
		4634.591	9666.736	2116.001		
		-1027.542	2116.001	6299.551		

*** $p < .001$

研究者進一步以單變量 F 考驗確定差異的主要來源，表 4-3-24 為不同受督導年資的受督導者在依附行為之單變量變異數分析摘要表。結果發現，不同受督導年資的受督導者在焦慮 ($F = 2.605, p = .036$)、害怕 ($F = 4.190, p = .003$) 和抗拒 ($F = 11.149, p = .000$) 行為上皆達顯著差異。事後比較分析發現，在焦慮層面上，各組兩兩比較差異並未達統計顯著水準；在害怕依附層面上，受督導年資未滿 1 年的受督導者高於已經有 10 年以上受督導年資的受督導者；抗拒層面上，5 年以上受督導年資的受督導者顯著高於未滿 3 年的受督導者，且受督導年資 3~5 年的受督導者也顯著高於 1 年以下的受督導者。

表 4-3-24 不同受督導年資的受督導者依附行為之單變量變異數分析摘要表

變異來源	層面名稱	SS	df	MS	F	p	Post Hoc
組間	焦慮	244.566	4	61.142	2.605*	.036	n.s.
	害怕	481.098	4	120.274	4.190**	.003	1>5
	抗拒	770.560	4	192.640	11.149***	.000	5>1 ; 5>2 ; 4>1 4>2 ; 3>1
誤差	焦慮	7509.577	320	23.467			
	害怕	9185.638	320	28.705			
	抗拒	5528.991	320	17.278			

註：1: 未滿1年 2: 1年以上未滿3年 3: 3年以上未滿5年 4: 5年以上未滿10年 5: 10年以上

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

玖、不同受督導原因的受督導者在依附行為的差異考驗

表 4-3-25 為不同受督導原因的受督導者依附行為之平均數與標準差摘要表。表中顯示，焦慮依附行為以碩士課程實習的受督導者最高（ $M = 19.94$ ），害怕依附行為以學士課程實習的受督導者最高（ $M = 19.27$ ），而抗拒依附行為以社區志工最高（ $M = 23.67$ ）。

表 4-3-25 不同受督導原因的受督導者依附行為的平均數與標準差摘要表

受督導原因	人數		焦慮依附	害怕依附	抗拒依附
諮商心理師在職訓練	16	平均數	17.81	17.00	21.13
		標準差	3.619	3.688	4.515
社區志工訓練	66	平均數	18.36	16.66	23.67
		標準差	6.137	6.062	4.875
學士課程實習	11	平均數	19.18	19.27	17.73
		標準差	5.706	5.833	2.195
碩士課程實習	107	平均數	19.94	18.96	20.56
		標準差	4.445	5.132	3.963
碩士全職實習	117	平均數	19.84	17.60	20.79
		標準差	4.469	5.588	4.034

研究者以單因子多變量變異數分析來考驗不同受督導原因的受督導者依附行為之差異。表 4-3-26 為不同受督導原因的受督導者依附行為之多變量變異數分析摘要表。結果發現，不同受督導原因的受督導者在依附行為整體效果上有顯著差異存在 ($\Lambda = .875, p = .000$)，表示受督導者的依附行為會因為其受督導原因不同而有所差異。

表 4-3-26 不同受督導原因的受督導者依附行為之多變量變異數分析摘要表

變異來源	df	SSCP			Λ	p
組間	4	165.325	150.581	-217.436	.875***	.000
		150.581	265.569	-310.375		
		-217.436	-310.375	597.931		
組內	312	7381.096	4448.446	-736.602		
		4448.446	9347.198	-1764.622		
		-736.602	-1764.622	5450.612		
全體	316	7546.421	4599.027	-954.038		
		4599.027	9612.767	2074.997		
		-954.038	2074.997	6048.543		

*** $p < .001$

研究者進一步以單變量 F 考驗確定差異的主要來源，表 4-3-27 為不同受督導原因的受督導者依附行為之單變量變異數分析摘要表。結果發現，不同受督導原因的受督導者在焦慮 ($F = 1.747, p = .139$) 和害怕 ($F = 2.216, p = .067$) 行為上皆未達顯著差異，但在抗拒 ($F = 8.557, p = .000$) 行為上有顯著差異。事後比較分析發現，抗拒層面上，社區志工顯著高於學士課程實習及碩士課程實習、碩士全職實習的受督導者。

表 4-3-27 不同受督導原因的受督導者依附行為之單變量變異數分析摘要表

變異來源	層面名稱	SS	df	MS	F	p	Post Hoc
組間	焦慮	165.325	4	41.331	1.747	.139	
	害怕	265.569	4	66.392	2.216	.067	
	抗拒	597.931	4	149.483	8.557***	.000	2>3；2>4；2>5
誤差	焦慮	7381.096	312	23.657			
	害怕	9347.198	312	29.959			
	抗拒	5450.612	312	17.470			

註：1:諮商心理師在職訓練 2:社區志工訓練 3:學士課程實習 4:碩士課程實習 5:碩士全職實習

*** $p < .001$

拾、綜合討論

不同背景變項的受督導者在依附行為上的變異數分析綜合摘要如表 4-3-28 所示，茲將研究結果逐一討論如下。

表 4-3-28 不同背景變項的受督導者依附行為之變異數分析綜合摘要表

變項	Λ	依附行為層面	分析結果
性別	.975*	焦慮依附	n.s.
		害怕依附	n.s.
		抗拒依附	男性>女性
年齡	.838***	焦慮依附	20~30歲>31~40歲
		害怕依附	20~30歲>41~50歲
		抗拒依附	31~40歲>20~30歲；41~50歲>20~30歲、 51歲以上>20~30歲

表 4-3-28 不同背景變項的受督導者依附行為之變異數分析綜合摘要表（續）

變項	Λ	依附行為層面	分析結果
專業背景	.917***	焦慮依附	n.s.
		害怕依附	n.s.
		抗拒依附	沒有專業背景>具專業背景
學歷	.955*	焦慮依附	n.s.
		害怕依附	n.s.
		抗拒依附	大學以下>碩士進修中
理論取向	.896*	焦慮依附	n.s.
		害怕依附	n.s.
		抗拒依附	焦點解決>個人中心；現實>個人中心
接案年資	.813***	焦慮依附	1年以下>10年以上；1年~3年>10年以上； 3年~5年>10年以上
		害怕依附	1年以下>10年以上；3年~5年>10年以上
		抗拒依附	5年~10年>1年以下；5年~10年>1年~3年；10 年以上>1年以下；10年以上>1年~3年
受督導機構	.866***	焦慮依附	生命線>張老師
		害怕依附	n.s.
		抗拒依附	張老師>學校單位；生命線>學校單位
受督導年資	.845***	焦慮依附	n.s.
		害怕依附	1年以下>10年以上
		抗拒依附	10年以上>1年以下；10年以上>1年~3年； 5年~10年>1年以下；5年~10年>1年~3 年；3年~5年>1年以下

表 4-3-28 不同背景變項的受督導者依附行為之變異數分析綜合摘要表（續）

變項	Λ	依附行為層面	分析結果
受督導原因	.875***	焦慮依附	n.s.
		害怕依附	n.s.
		抗拒依附	志工訓練>學士課程實習；志工訓練>碩士課程實習；志工訓練>碩士全職實習

* $p < .05$ *** $p < .001$

一、性別與依附行為

不同性別的受督導者在焦慮和害怕行為上沒有顯著差異存在，但在抗拒行為上，男性顯著高於女性。此研究結果和楊書毓、連廷嘉（2008）的研究發現一致。

男性受督導者對自己較有自信，有自我肯定的能力，即使諮商工作遇到瓶頸，也相信憑藉自己的能力就能解決問題，不太需要督導者的協助；另一方面，也可能是因為受到性別文化的影響，男性應該要獨立、理智、不輕易依賴他人，使得男性受督導者較不習慣向他人求助。先天性別特質和後天性別文化的影響，使得男性受督導者以抗拒依附的行為展現其不安全依附。

二、年齡與依附行為

不同年齡的受督導者展現出相異的不安全依附型態。年紀輕的受督導者（30歲以下）不安全依附源自於焦慮和害怕，但年紀大的受督導者不安全依附卻是源自於抗拒。從依附理論來分析，焦慮和害怕依附代表著對自我具有負向意念，自我價值感較低，這可能是因為年紀輕的受督導者，雖然想從督導中學習，但因為實務經驗較少，自信心較不足，面對具評價角色的督導者時，表現出既期待又怕受傷的不安全依附行為。而 31 歲以上的受督導者抗拒依附較高，反映出此年齡

層的受督導者較具有正向自我意念，可能源自閱歷多、經驗豐富，使得他們喜歡獨立作業，卻也避免自己向督導者尋求協助。

三、專業背景與依附行為

過去曾有研究指出，相較於沒有專業背景的受督導者，具專業背景的受督導者自我期許高、擔心被評價，焦慮和害怕的反應較強烈，而沒有專業背景的受督導者缺乏完整諮商知能訓練，無法覺察自己的不足（楊書毓、連廷嘉，2008）。本研究則發現沒有專業背景的受督導者抗拒依附行為高於具專業背景的受督導者，這反映出沒有專業背景的受督導者較有自信，認為自己能夠掌握一切，不需要督導者的協助。在本研究的樣本分佈上，具專業背景的受督導者通常都在學校機構接受督導，且皆處於實習階段；而沒有專業背景的受督導者多為社區機構的實務工作者，較沒有被評價的壓力，可能會導致其缺乏專業自省的能力。究竟是諮商師本身的專業成長階段不同，或是受督導機構的不同，導致受督導者在學習上有不同的期許，有待進一步分析研究。

四、學歷與依附行為

不同學歷的受督導者在依附行為的差異比較上，楊書毓和連廷嘉（2008）發現，碩士進修中的受督導者有較高的自我期許，焦慮依附行為顯著高於大學學歷的受督導者。本研究則發現大學以下學歷的受督導者比碩士進修中的受督導者有更高的抗拒依附行為，這可能是因為碩士進修的受督導者多為準諮商師，有學習動機，但剛踏進諮商實務現場，自我效能尚不高，對於督導者是正向意念的，因此較不會展現出抗拒依附行為，而學士以下的受督導者則多為社區機構志工，雖然沒有高學歷，但是實務經驗豐富，讓他們自我效能較高，認為自己可以獨當一面，不需要依賴督導者的指導。

五、受督導者理論取向與依附行為

不同理論取向的受督導者在依附行為上有差異，現實和焦點解決取向的受督導者抗拒依附行為高於個人中心取向的受督導者。過去文獻指出，受督導者的理論取向與其偏好的督導風格有關（Lochner & Melchert, 1997），因此，倘若督導者的風格與受督導者的中心理念有所衝突，受督導者不認為督導者有能力協助自己達到預定的目標，便可能產生抗拒依附行為。相較於個人中心取向，現實和焦點解決取向較強調「責任」，諮商架構、步驟也較明確，因此持這兩種取向的受督導者較相信自己的力量，不輕易依附督導者。

六、接案年資與依附行為

不同接案年資的受督導者在依附行為上有差異，接案年資較短的受督導者，焦慮依附和害怕依附行為較高。Shechman 和 Wirzberger（1999）的研究指出，諮商經驗較短的受督導者，自評受督導需求較高，本研究因此推測，接案年資較短的受督導者有較高的受督導需求，但無論諮商技巧或輔導知能都較生澀，自我效能感較低，自信心不足，所以很在意督導者的看法，也害怕被評價，較容易產生焦慮和害怕依附行為；而接案年資長、經驗豐富的受督導者，自我效能較高，比較不喜歡依賴督導者，抗拒依附行為較高。

發展督導模式認為，不同階段的受督導者對專業角色與諮商任務的熟悉度不同，而產生不同的需求。督導者若能依據受督導者的經驗及成長階段修正互動模式，應有助於建立一個更平衡的同盟關係。

七、機構與依附行為

不同機構的受督導者在依附行為上有差異，生命線的受督導者焦慮依附高於張老師機構，顯示相較於張老師，生命線的受督導者對於自己的諮商能力較沒有信心，需要督導者的協助。施香如（2003）針對國內社區輔導機構的研究發現，

有些社會機構的督導人員不足，能提供的督導次數不多。本研究推測生命線志工對督導者有較高的焦慮依附，可能源自生命線的督導者大多為資深的志工，雖然受過專業訓練，但受限於志工督導者人數不足，無法提供每個受督導者每週一次、一對一的個別督導，加上機構所服務的對象較多元，可能因此造成沒有專業背景、受訓時數較少的志工對督導者有焦慮依附。

此外，張老師和生命線的受督導者抗拒依附皆高於學校單位的受督導者，顯示相較於學校機構的受督導者，社區機構的受督導者有較正向的自我概念，較喜歡獨立工作，不喜歡依賴督導者；而學校單位的受督導者多為準諮商師，成為合格諮商師是其生涯規劃，加上實務經驗少，所以接受專業督導的需求較高。

八、受督導年資與依附行為

不同受督導年資的受督導者在依附行為上有差異，受督導年資越長，受督導者的抗拒依附行為越多；受督導年資未滿1年的受督導者，害怕依附行為高於10年以上經驗的受督導者。可能的原因是受督導經驗豐富的受督導者，能力感提升，會有一定程度的獨立自主性，接受督導的重點在於釐清個人工作的盲點(楊書毓、連廷嘉，2008)，因此若非需要，不會輕易依附督導者。而受督導經驗較少的受督導者可能因為資歷尚淺，自信心不足，或是不熟悉督導內涵和制度，因此很在意督導者對自己的評價，害怕被督導者發現自己的不足，同時，與督導者的同盟關係尚未穩定，較不能拿捏和督導者互動的模式，導致產生害怕依附行為。

九、受督導原因與依附行為

社區志工的抗拒依附行為顯著高於因為學位而接受督導的學士和碩士生，本研究推測對於經驗豐富的社區機構志工而言，經驗的累積讓他們自覺已具備獨立工作的能力，自我認同感較高，因此較不願意依賴督導者；而學位實習的受督導者正準備進入諮商工作領域，缺乏實務經驗，對督導的需求較高。

第四節 不同背景變項的受督導者所覺察的督導風格之差異考驗

本節旨在探討不同背景變項（性別、年齡、專業背景、學歷、理論取向、接案年資、受督導機構、受督導年資、受督導原因）的受督導者在所覺察的督導風格上之差異情形。依序以九個背景變項為自變項，任務取向、關係取向二個督導風格為依變項進行單因子多變量變異數分析，其結果分述如下。

壹、不同性別的受督導者在所覺察的督導風格上的差異考驗

表 4-4-1 為不同性別受督導者所覺察的督導風格之平均數、與標準差摘要表。表中顯示，女性受督導者所覺察的任務取向（ $M = 47.95$ ）和關係取向（ $M = 79.19$ ）督導風格皆高於男性受督導者。

表 4-4-1 不同性別受督導者所覺察的督導風格之平均數與標準差摘要表

性別	人數		任務風格	關係風格
男	62	平均數	47.11	77.35
		標準差	9.016	13.908
女	261	平均數	47.95	79.19
		標準差	8.581	13.899

研究者以單因子多變量變異數分析來考驗不同性別的受督導者在所覺察的督導風格之差異。表 4-4-2 為不同性別的受督導者在所覺察的督導風格之多變量變異數分析摘要表。結果發現，不同性別的受督導者所覺察的督導風格在整體效

果上沒有顯著差異存在 ($\Lambda = .997, p = .642$)，表示受督導者所覺察的督導風格不會因其性別不同而有所差異。

表 4-4-2 不同性別受督導者所覺察的督導風格之多變量變異數分析摘要表

變異來源	df	SSCP		Λ	p
組間	1	35.053	76.715	.997	.642
		76.715	167.892		
組內	321	24102.419	23375.576		
		23375.576	62030.795		
全體	322	24137.472	23452.291		
		23452.291	62198.686		

貳、不同年齡的受督導者在所覺察的督導風格上的差異考驗

表 4-4-3 為不同年齡的受督導者所覺察的督導風格之平均數與標準差摘要表。表中顯示，所有受試者中，51 歲以上的受督導者感受到的任務取向和關係取向督導風格都較高 ($M_{\text{任務}} = 52.15$ ； $M_{\text{關係}} = 85.22$)。

表 4-4-3 不同年齡受督導者所覺察的督導風格之平均數與標準差摘要表

年齡	人數		任務取向風格	關係取向風格
20~30	200	平均數	46.68	76.91
		標準差	8.531	14.596
31~40	62	平均數	49.00	81.54
		標準差	9.102	12.419
41~50	35	平均數	48.63	79.69
		標準差	9.095	13.534
51 以上	26	平均數	52.15	85.22
		標準差	5.938	8.346

研究者以單因子多變量變異數分析來考驗不同年齡的受督導者在所覺察的督導風格之差異。表 4-4-4 為不同年齡的受督導者在所覺察的督導風格之多變量變異數分析摘要表。結果發現，不同年齡的受督導者在所覺察的督導風格整體效果上有顯著差異存在 ($\Lambda = .954, p = .020$)，表示受督導者所覺察的督導風格會因其年齡不同而有所差異。

表 4-4-4 不同年齡受督導者所覺察的督導風格之多變量變異數分析摘要表

變異來源	df	SSCP		Λ	p
組間	3	855.153	1378.746	.954*	.020
		1378.746	2280.862		
組內	319	23232.025	21982.196		
		21982.196	59773.026		
全體	322	24087.177	23360.942		
		23360.942	62053.887		

* $p < .05$

研究者進一步以單變量 F 考驗確定差異的主要來源，表4-4-5為不同年齡的受督導者在所覺察的督導風格之單變量變異數分析摘要表。結果發現，不同年齡的受督導者所覺察的督導風格在任務 ($F = 3.914, p = .009$) 和關係 ($F = 4.058, p = .008$) 取向上的差異皆達顯著水準。事後比較分析發現，51歲以上的受督導者所覺察的任務取向風格和關係取向風格皆顯著高於20~30歲的受督導者。

表 4-4-5 不同年齡受督導者所覺察的督導風格之單變量變異數分析摘要表

變異來源	層面名稱	SS	df	MS	F	p	Post Hoc
組間	任務	855.153	3	285.051	3.914**	.009	4>1
	關係	2280.862	3	760.287	4.058**	.008	4>1
誤差	任務	23232.025	319	72.828			
	關係	59773.026	319	187.376			

註：1: 20~30 歲 2: 31~40 歲 3: 41~50 歲 4: 51 歲以上

** $p < .01$

參、不同專業背景的受督導者在所覺察的督導風格上的差異考驗

表 4-4-6 為不同專業背景的受督導者所覺察的督導風格之平均數與標準差摘要表。表中顯示，在任務取向和關係取向風格二個層面上，非專業背景組的所評的平均數都較高（ $M_{\text{任務}} = 50.02$ ； $M_{\text{關係}} = 82.28$ ）。

表 4-4-6 不同專業背景受督導者所覺察的督導風格之平均數與標準差摘要表

年齡	人數	任務取向風格		關係取向風格	
專業背景	263	平均數	47.19	77.93	
		標準差	8.718	14.380	
非專業背景	60	平均數	50.02	82.28	
		標準差	7.882	10.767	

研究者以單因子多變量變異數分析來考驗不同專業背景的受督導者在所覺察的督導風格之差異。表 4-4-7 為不同專業背景的受督導者在所覺察的督導風格之多變量變異數分析摘要表。結果發現，不同專業背景的受督導者所覺察的督導

風格在整體考驗上有顯著差異存在 ($\Lambda = .980$, $p = .043$)，顯示，受督導者所覺察的督導風格會因其專業背景不同而有所差異。

表 4-4-7 不同專業背景的受督導者所覺察的督導風格之多變量變異數分析摘要表

變異來源	<i>df</i>	SSCP		Λ	<i>p</i>
組間	1	391.595	601.704	.980*	.043
		601.704	924.546		
組內	321	23576.383	22635.781		
		22635.781	61021.399		
全體	322	23967.978	23237.485		
		23237.485	61945.945		

* $p < .05$

研究者進一步以單變量 F 考驗確定差異的主要來源，表4-4-8為不同專業背景的受督導者在所覺察的督導風格之單變量變異數分析摘要表。結果發現，不同專業背景的受督導者所覺察的督導風格在任務 ($F = 5.332$, $P = .022$) 和關係 ($F = 4.864$, $P = .028$) 取向上皆有顯著差異存在。比較平均數後發現，沒有專業背景的受督導者所覺察的任務取向 ($M = 50.02$) 和關係取向 ($M = 82.28$) 風格皆顯著高於具專業背景的受督導者。

表 4-4-8 不同專業背景的受督導者所覺察的督導風格之單變量變異數分析摘要表

變異來源	層面名稱	SS	<i>df</i>	MS	<i>F</i>	<i>p</i>
組間	任務	391.595	1	391.595	5.332*	.022
	關係	924.546	1	924.546	4.864*	.028
誤差	任務	23576.383	321	73.447		
	關係	61021.399	321	190.098		

* $p < .05$

肆、不同學歷的受督導者在所覺察的督導風格上的差異考驗

表 4-4-9 為不同學歷的受督導者所覺察的督導風格之平均數與標準差摘要表。表中顯示，任務取向和關係取向風格二個層面上，大學以下的受督導者感受到的任務取向（ $M = 50.13$ ）和關係取向（ $M = 83.27$ ）督導風格都較高。

表 4-4-9 不同學歷的受督導者所覺察的督導風格之平均數與標準差摘要表

學歷	人數		任務取向風格	關係取向風格
大學以下	64	平均數	50.13	83.27
		標準差	8.636	10.396
碩士進修中	227	平均數	47.33	77.93
		標準差	8.331	14.354
碩士畢業	35	平均數	46.43	76.17
		標準差	9.957	14.671

註：碩士畢業 35 人中，包含博士進修 6 人

研究者以單因子多變量變異數分析來考驗不同學歷的受督導者在所覺察的督導風格之差異。表 4-4-10 為不同學歷的受督導者在所覺察的督導風格之多變量變異數分析摘要表。結果發現，不同學歷的受督導者所覺察的督導風格在整體考驗上有顯著差異（ $\Lambda = .971$ ， $p = .047$ ），表示受督導者所覺察的督導風格會因其學歷不同而有所差異。

表 4-4-10 不同學歷的受督導者所覺察的督導風格之多變量變異數分析摘要表

變異來源	df	SSCP		Λ	p
組間	2	462.845	884.871	.971*	.047
		884.871	1691.780		
組內	323	23755.037	22677.321		
		22677.321	60690.943		
全體	325	24217.882	23562.192		
		23562.192	62382.722		

* $p < .05$

研究者進一步以單變量 F 考驗確定差異的主要來源，表4-4-11為不同學歷的受督導者在所覺察的督導風格之單變量變異數分析摘要表。結果發現，不同學歷的受督導者所覺察的任務取向（ $F = 3.147$ ， $p = .044$ ）和關係取向（ $F = 4.502$ ， $p = .012$ ）督導風格皆有顯著差異存在。事後比較分析發現，在任務取向層面，各組兩兩比較差異並未達統計顯著水準；在關係取向層面上，大學學歷以下的受督導者所感受到的關係取向風格顯著高於進修碩士學位和碩士畢業的受督導者。

表 4-4-11 不同學歷的受督導者所覺察的督導風格之單變量變異數分析摘要表

變異來源	層面名稱	SS	df	MS	F	p	Post Hoc
組間	任務	462.845	2	231.422	3.147*	.044	n.s.
	關係	1691.780	2	845.890	4.502*	.012	1>2；1>3
誤差	任務	23755.037	323	73.545			
	關係	60690.943	323	187.898			

註： 1: 大學以下 2: 碩士進修中 3: 碩士畢業

* $p < .05$

伍、不同理論取向的受督導者在所覺察的督導風格上的差異考驗

表 4-4-12 為不同理論取向的受督導者所覺察的督導風格之平均數與標準差摘要表。表中顯示，在任務風格上，以焦點解決取向的受督導者感受平均數最高（ $M = 49.91$ ）；關係風格上，則以折衷取向的受督導者平均數最高（ $M = 84.90$ ）。

表 4-4-12 不同理論取向的受督導者所覺察的督導風格之平均數與標準差摘要表

年齡	人數		任務取向風格	關係取向風格
精神分析	24	平均數	46.96	81.08
		標準差	10.956	11.420
認知行為	75	平均數	48.68	78.29
		標準差	8.610	14.792
個人中心	70	平均數	47.02	77.38
		標準差	8.448	14.546
焦點解決	47	平均數	49.91	80.04
		標準差	8.924	13.227
現實	7	平均數	47.29	73.57
		標準差	5.090	17.155
人際	7	平均數	40.86	75.86
		標準差	8.726	13.434
折衷	10	平均數	49.45	84.90
		標準差	6.881	7.445
其他	85	平均數	46.93	78.92
		標準差	7.978	13.712

研究者以單因子多變量變異數分析來考驗不同理論取向的受督導者在所覺察的督導風格之差異。表 4-4-13 為不同理論取向的受督導者在所覺察的督導風格之多變量變異數分析摘要表。結果發現，不同理論取向的受督導者所覺察的督

導風格在整體效果上沒有顯著差異存在 ($\Lambda = .944, p = .197$)，表示受督導者所覺察的督導風格不會因為自身的理論取向不同而有所差異。

表 4-4-13 不同理論取向的受督導者所覺察的督導風格之多變量變異數分析摘要表

變異來源	<i>df</i>	SSCP		Λ	<i>p</i>
組間	7	757.865	374.512	.944	.197
		374.512	982.572		
組內	317	23220.192	22871.768		
		22871.768	60980.887		
全體	324	23978.057	23246.280		
		23246.280	61963.458		

陸、不同接案年資的受督導者在所覺察的督導風格上的差異考驗

表 4-4-14 為不同接案年資的受督導者所覺察的督導風格之平均數與標準差摘要表。表中顯示，接案年資 10 年以上的受督導者在任務取向和關係取向風格二個層面平均數都最高 ($M_{\text{任務}} = 51.55$ ； $M_{\text{關係}} = 86.05$)。

表 4-4-14 不同接案年資的受督導者所覺察的督導風格之平均數與標準差摘要表

年齡	人數		任務取向風格	關係取向風格
1 年以下	112	平均數	46.44	76.94
		標準差	8.216	15.018
1 年以上未滿3年	119	平均數	47.86	79.19
		標準差	8.736	13.470
3 年以上未滿5年	29	平均數	46.48	75.92
		標準差	9.372	11.899
5 年以上未滿10年	34	平均數	49.35	79.01
		標準差	9.062	14.384
10 年以上	33	平均數	51.55	86.05
		標準差	7.391	9.329

研究者以單因子多變量變異數分析來考驗不同接案年資的受督導者在所覺察的督導風格之差異。表 4-4-15 為不同接案年資的受督導者在所覺察的督導風格之多變量變異數分析摘要表。結果發現，不同接案年資的受督導者所覺察的督導風格在整體效果上有顯著差異存在 ($\Lambda = .952, p = .043$)，表示受督導者的所覺察的督導風格會因為其接案年資不同而有所差異。

表 4-4-15 不同接案年資的受督導者所覺察的督導風格之多變量變異數分析摘要表

變異來源	<i>df</i>	SSCP		Λ	<i>p</i>
組間	4	803.057	1304.955	.952*	.043
		1304.955	2386.257		
組內	322	23414.874	22258.388		
		22258.388	60023.562		
全體	326	24217.931	23563.343		
		23563.343	62409.820		

* $p < .05$

研究者進一步以單變量 F 考驗確定差異的主要來源，表4-4-16為不同接案年資的受督導者在所覺察的督導風格之單變量變異數分析摘要表。結果發現，不同接案年資的受督導者所覺察的督導風格在任務（ $F = 2.761, p = .028$ ）和關係（ $F = 3.200, p = .013$ ）二個層面上皆有差異存在。進一步事後比較分析發現，在任務取向風格上，諮商經驗10年以上的受督導者，感受到的任務風格顯著高於未滿1年的受督導者；關係取向風格上，諮商經驗10年以上的受督導者，感受到的關係風格顯著高於未滿1年及3年以上未滿5年的受督導者。

表 4-4-16 不同接案年資的受督導者所覺察的督導風格之單變量變異數分析摘要表

變異來源	層面名稱	SS	df	MS	F	p	Post Hoc
組間	任務	803.057	4	200.764	2.761*	.028	5>1
	關係	2386.257	4	596.564	3.200*	.013	5>1；5>3
誤差	任務	23414.874	322	72.717			
	關係	60023.562	322	186.409			

註：1:未滿1年 2:1年以上未滿3年 3:3年以上未滿5年 4:5年以上未滿10年 5:10年以上

* $p < .05$

柒、不同受督導機構的受督導者在所覺察的督導風格上的差異考驗

表 4-4-17 為不同機構的受督導者所覺察的督導風格之平均數與標準差摘要表。表中顯示，不同機構的受督導者所覺察的督導風格平均數，在任務風格上，以社區心衛中心的受督導者感受到的最高（ $M = 51.72$ ）；關係風格上，則以張老師機構的受督導者感受最高（ $M = 83.32$ ）。

表 4-4-17 不同機構的受督導者所覺察的督導風格之平均數與標準差摘要表

機構	人數		任務取向風格	關係取向風格
張老師	22	平均數	47.45	83.32
		標準差	10.419	11.745
生命線	40	平均數	50.13	81.47
		標準差	7.028	10.444
社區心衛中心	18	平均數	51.72	78.96
		標準差	7.315	12.355
醫療院所	52	平均數	46.02	74.76
		標準差	8.653	16.844
學校單位	147	平均數	46.32	77.31
		標準差	8.270	13.705
其他	43	平均數	50.33	82.79
		標準差	9.136	13.201

研究者以單因子多變量變異數分析來考驗考驗不同機構的受督導者所覺察的督導風格之差異。表 4-4-18 為不同機構的受督導者在所覺察的督導風格之多變量變異數分析摘要表。結果發現，不同機構的受督導者所覺察的督導風格在整體效果上有顯著差異存在（ $\Lambda = .920, p = .003$ ），表示受督導者所覺察的督導風格會因為所屬不同的被督導機構而有所差異。

表 4-4-18 不同機構的受督導者所覺察的督導風格之多變量變異數分析摘要表

變異來源	df	SSCP		Λ	p
組間	5	1251.161	1349.541	.920**	.003
		1349.541	2584.948		
組內	316	22424.993	21541.329		
		21541.329	58955.798		
全體	321	23676.154	22890.870		
		22890.870	61540.745		

** $p < .01$

研究者進一步以單變量 F 考驗確定差異的主要來源，表 4-4-19 為不同機構的受督導者在所覺察的督導風格之單變量變異數分析摘要表。結果發現，同機構的受督導者所覺察的任務取向（ $F = 3.526$ ， $p = .004$ ）和關係取向（ $F = 2.771$ ， $p = .018$ ）督導風格皆有顯著差異。但事後比較分析結果發現，在任務取向和關係取向風格的覺察上，不同機構的受督導者各組兩兩比較並沒有顯著差異存在。

表 4-4-19 不同機構的受督導者所覺察的督導風格之單變量變異數分析摘要表

變異來源	層面名稱	SS	df	MS	F	p	Post Hoc
組間	任務	1251.161	5	250.232	3.526**	.004	n.s.
	關係	2584.948	5	516.990	2.771*	.018	n.s.
誤差	任務	22424.993	316	70.965			
	關係	58955.798	316	186.569			

註：1:張老師 2:生命線 3:社區心衛中心 4:醫療院所 5:學校單位 6:其他

* $p < .05$

捌、不同受督導年資的受督導者在所覺察的督導風格上的差異考驗

表 4-4-20 為不同受督導年資的受督導者所覺察的督導風格之平均數與標準差摘要表。表中顯示，受督導年資 10 年以上的受督導者所覺察的任務取向和關係取向風格二個層面平均數都最高（ $M_{\text{任務}} = 52.00$ ； $M_{\text{關係}} = 82.61$ ）。

表 4-4-20 不同受督導年資的受督導者所覺察的督導風格之平均數與標準差摘要表

	人數		任務取向風格	關係取向風格
1 年以下	111	平均數	45.86	76.43
		標準差	9.137	15.293
1 年以上未滿 3 年	140	平均數	48.03	79.17
		標準差	8.387	13.295
3 年以上未滿 5 年	26	平均數	48.38	80.28
		標準差	7.003	13.316
5 年以上未滿 10 年	30	平均數	50.43	82.25
		標準差	9.280	13.447
10 年以上	18	平均數	52.00	82.61
		標準差	5.605	7.972

研究者以單因子多變量變異數分析來考驗考驗不同受督導年資的受督導者所覺察的督導風格之差異。表 4-4-21 為不同受督導年資的受督導者在所覺察的督導風格之多變量變異數分析摘要表。結果發現，不同受督導年資的受督導者所覺察的督導風格在整體效果上沒有顯著差異存在（ $\Lambda = .958, p = .093$ ），表示受督導者所覺察的督導風格不會因為其受督導年資不同而有所差異。

表 4-4-21 不同受督導年資的受督導者所覺察的督導風格之多變量變異數分析摘要表

變異來源	df	SSCP		Λ	p
組間	4	959.888	1105.245	.958	.093
		1105.245	1316.532		
組內	320	23217.683	22430.376		
		22430.376	61051.808		
全體	324	24177.571	23535.621		
		23535.621	62368.340		

玖、不同受督導原因的受督導者在所覺察的督導風格上的差異考驗

表 4-4-22 為不同受督導原因的受督導者所覺察的督導風格之平均數與標準差摘要表。表中顯示，任務取向和關係取向風格二個層面皆以社區機構的受督導者所覺察的平均數最高（ $M_{\text{任務}} = 49.80$ ； $M_{\text{關係}} = 83.15$ ）。

表 4-4-22 不同受督導原因的受督導者所覺察的督導風格之平均數與標準差摘要表

	人數		任務取向風格	關係取向風格
諮商心理師在職訓練	16	平均數	44.00	73.19
		標準差	9.661	17.490
社區志工訓練	66	平均數	49.80	83.15
		標準差	8.493	10.518
學士課程實習	11	平均數	46.36	80.55
		標準差	9.841	11.911
碩士課程實習	107	平均數	47.14	77.19
		標準差	8.339	14.833
碩士全職實習	117	平均數	47.99	78.25
		標準差	8.132	14.118

研究者以單因子多變量變異數分析來考驗不同受督導原因的受督導者所覺察的督導風格之差異。表 4-4-23 為不同受督導原因的受督導者在所覺察的督導風格之多變量變異數分析摘要表。結果發現，不同受督導原因的受督導者所覺察的督導風格在整體效果上沒有顯著差異存在（ $\Lambda = .958, p = .095$ ），表示受督導者所覺察的督導風格不會因為其受督導原因不同而有所差異。

表 4-4-23 不同受督導原因的受督導者所覺察的督導風格之多變量變異數分析摘要表

變異來源	<i>df</i>	SSCP		Λ	<i>p</i>
組間	4	568.307	990.762	.958	.095
		990.762	2099.858		
組內	312	22099.603	21770.664		
		21770.664	59639.318		
全體	316	22667.910	22761.426		
		22761.426	61739.176		

拾、綜合討論

不同背景變項的受督導者所覺察的督導風格之變異數分析綜合摘要如表 4-4-24 所述，茲將研究結果討論於下。

表 4-4-24 不同背景變項的受督導者所覺察的督導風格之變異數分析綜合摘要表

變項	Λ	督導風格層面	分析結果
性別	.997	任務風格	n.s.
		關係風格	n.s.
年齡	.954*	任務風格	51歲以上>20~30歲
		關係風格	51歲以上>20~30歲
專業背景	.980*	任務風格	非專業背景>專業背景
		關係風格	非專業背景>專業背景
學歷	.971*	任務風格	n.s.
		關係風格	大學以下>碩士進修中；大學以下>碩士畢業
理論取向	.944	任務風格	n.s.
		關係風格	n.s.
接案年資	.952*	任務風格	10年以上>未滿1年
		關係風格	10年以上>未滿1年；10年以上>3~5年
受督導機構	.920**	任務風格	n.s.
		關係風格	n.s.
受督導年資	.958	任務風格	n.s.
		關係風格	n.s.
受督導原因	.958	任務風格	n.s.
		關係風格	n.s.

* $p < .05$ ** $p < .01$

一、性別與督導風格

本研究發現男、女性受督導者所覺察的督導風格沒有顯著差異，顯示國內督導者的督導風格並不會落入刻板性別印象的窠臼中。過去文獻指出，督導者對於不同性別的受督導者有不同的期待，男性受督導者被期待能更有主見（Granello, Beamish, & Davis, 1997），也因此，督導者對於不同性別的受督導者會採取不同的權力訊息（Nelson & Holloway, 1990）。本研究推測，華人文化重視關係，無論對男性或女性受督導者，督導者都採較溫暖、支持的督導風格，因此受督導者的性別並不會影響督導者的督導風格。

二、年齡與督導風格

本研究發現51歲以上的受督導者所覺察的任務和關係取向督導風格皆高於20~30歲的受督導者。受督導者的年齡差異，不僅代表其在接案年資的長短，也隱含其與督導者間的權力關係，年齡大的受督導者，在督導互動的過程較能避免權力不平等的問題，督導者可能會較重視其反應，Granello（2003）就發現，督導者較常徵詢年紀較大的男性受督導者意見，而這些受督導者也較常回應督導者。

三、專業背景與督導風格

本研究發現不具專業背景的受督導者，其感受到的任務和關係取向風格皆高於有專業背景的受督導者。本研究推測督導者為了促進沒有專業背景的受督導者專業成長，付出更多的心力，給予較多的鼓勵和支持，並訂定明確的督導目標，希望能在短期內提升受督導者的諮商知能。

四、學歷與督導風格

本研究發現，相較於碩士學歷的受督導者，大學以下的受督導者感受到較強烈的關係取向風格。本研究推測，碩士層級的受督導者具備準諮商師資格，督導者對準諮商師有較高的期望，通常在督導進行前，便擬訂了一套完整的訓練計畫，照表操課的壓力加上接受評價的擔憂，使得碩士層級的受督導者較無法和督導者建立溫暖支持的關係；而大學以下學歷的受督導者大多是社區志工，受限於人力、財力不足，無法給予志工完善的督導，且對於自願加入助人工作的志工，機構督導多半給予較多的溫暖和關懷，督導中上對下的不對等關係也比較不會發生，如此才能鼓勵志工們持續參與。

五、受督導者理論取向與督導風格

本研究結果發現，不同理論取向的受督導者所覺察的督導風格沒有顯著差異，表示受督導者的理論取向並不會影響督導者的督導風格，換句話說，督導者並沒有因為受督導者的理論取向而調整督導模式。

受督導者的理論取向代表其對心理困擾成因的中心概念，會間接影響受督導者對督導的期望與需求。Lochner 和 Melchert（1997）發現行為取向、認知行為取向的受督導者，認為最理想的督導是任務取向風格，而關係取向的受督導者則較偏好人際吸引力風格的督導。根據本研究結果，國內督導者並沒有因為受督導者的理論取向而調整督導模式，忽略了受督導者的期望，這可能是本研究中的受督導者大多為資淺的諮商新手，對於各理論的應用尚處於摸索試探時期，或許因為受督導者沒有清楚的理論取向，督導者也沒有調整督導風格的必要，因而影響研究結果。

六、接案年資與督導風格

本研究發現在國內諮商經驗未滿 1 年的受督導者，並沒有感受到督導人員使用高結構性的任務取向督導風格，反而是 10 年以上諮商經驗豐富的受督導者，感受到較強烈的任務取向風格和關係取向風格。這個趨勢與國外的研究並不相同，Shechman 和 Wirzberger（1999）的研究指出，諮商新手對於督導有較大的需求，大多數的研究也發現，諮商新手偏好高結構性的督導模式，以提升其諮商技巧，但資歷較深的諮商師較重視個人發展，若督導者使用指導取向（teaching-oriented manner）的督導方式，將會使資深諮商師失望及受挫（Magmuson, Wilcoxon, & Norem, 2000; Shechman, & Wirzberger, 1999），因此，督導者會針對不同發展階段的受督導者給予不同的督導方式（Friedlander & Ward, 1984）。

本研究的研究結果和國外略有不同，無論是何種督導風格，接案年資 10 年以上的受督導者都有較深的感受。根據卓紋君、黃進南（2003）的研究，督導經驗豐富的諮商人員時，督導者較不會以個案概念化為焦點，而較注重個人成長的議題，或許是因為督導重心從個案身上轉移到受督導者的成長，讓受督導者對於督導者風格有更深刻的感受。

七、機構與督導風格

回顧諮商督導文獻，很少有學者探討機構組織文化對於督導的影響，但在系統督導模式中明確指出，機構為影響督導關係的因素之一（見圖 2-1-1），包含了機構服務的對象、組織結構與氣氛和專業倫理與準則，都必須被考量。本研究結果顯示，不同督導機構的受督導者所覺察的督導風格並沒有差異，意即，督導者並沒有因為機構的服務對象或是氣氛不同，而呈現不同的督導風格。本研究推測任務取向和關係取向兩種督導風格是根本的督導模式，各機構的督導者皆重視和受督導者建立穩固的關係，並能根據受督導者需求和期望，

提供明確的指導和資源。

八、受督導年資與督導風格

發展督導模式根據受督導者的成長階段發展專業理論，認為不同階段的受督導者有不同的需求，督導者應考量其發展階段給予所需的協助。本研究卻發現，不同受督導年資的受督導者，所覺察的督導風格並沒有差異存在，意即，督導者並不會因為受督導者的受督導經驗長短，而有不同的督導風格。本研究推測，任務取向和關係取向兩種督導風格是根本的督導模式，因此即使接受督導的年資長短不一樣，所覺察到的督導風格並不會有很大的變化。

九、受督導原因與督導風格

本研究發現，不同受督導原因的受督導者所覺察的督導風格並沒有差異，表示督導者並不會因為受督導者接受督導的原因，而有不同的督導模式。可能是因為任務取向和關係取向是根本的督導風格，無論受督導者為何接受督導，皆能感受到督導者的溫暖和支持，也能在督導者的指導下成長。

第五節 不同背景變項的受督導者督導滿意度之差異考驗

本節旨在探討不同背景變項（性別、年齡、專業背景、學歷、理論取向、接案年資、受督導機構、受督導年資、受督導原因）的受督導者在督導滿意度上之

差異情形。依序以九個背景變項為自變項，督導滿意度為依變項進行單因子單變量變異數分析，其結果分述如下。

壹、不同性別的受督導者在督導滿意度上的差異考驗

表 4-5-1 為不同性別的受督導者督導滿意度的平均數與標準差摘要表。表中顯示，男性受督導者對督導的滿意度平均數為 24.58，女性受督導者滿意度為 24.92。

表 4-5-1 不同性別的受督導者督導滿意度之平均數與標準差摘要表

性別	人數	督導滿意度	
男性	62	平均數	24.58
		標準差	5.372
女 性	261	平均數	24.92
		標準差	4.943

研究者以單因子單變量變異數分析來考驗不同性別的受督導者在督導滿意度上之差異。表 4-5-2 為不同性別的受督導者在督導滿意度之單變量變異數分析摘要表。結果發現，不同性別的受督導者滿意度沒有顯著差異存在（ $F = .226$ ， $p = .635$ ），表示受督導者的督導滿意度不會因其性別不同而有所差異。

表 4-5-2 不同性別的受督導者督導滿意度之變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	p
組間	5.706	1	5.706	.226	.635
組內	8112.269	321	25.272		
全體	8117.976	322			

貳、不同年齡的受督導者在督導滿意度上的差異考驗

表 4-5-3 為不同年齡的受督導者督導滿意度的平均數與標準差摘要表。表中顯示，51 歲以上的受督導者對於督導有最高的滿意度（ $M = 27.31$ ）。

表 4-5-3 不同年齡的受督導者督導滿意度之平均數與標準差摘要表

年齡	人數	督導滿意度	
20~30	200	平均數	24.29
		標準差	5.145
31~40	62	平均數	25.47
		標準差	4.911
41~50	35	平均數	25.05
		標準差	5.245
51 以上	26	平均數	27.31
		標準差	3.339

研究者以單因子單變量變異數分析來考驗不同年齡的受督導者在督導滿意度上之差異。表 4-5-4 為不同年齡的受督導者在督導滿意度之單變量變異數分析摘要表。結果發現，不同年齡的受督導者在督導滿意度上有顯著差異存在（ $F = 3.276, p = .021$ ），表示受督導者的督導滿意度會因其年齡不同而有所差異。進一步事後比較分析發現，51 歲以上的受督導者督導滿意度顯著高於 20~30 歲的受督導者。

表 4-5-4 不同年齡的受督導者督導滿意度之變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	p	Post Hoc
組間	245.022	3	81.674	3.276*	.021	4>1
組內	7953.057	319	24.931			
全體	8198.078	322				

註：1. 20~30 歲 2. 31~40 歲 3. 41~50 歲 4. 51 歲以上

* $p < .05$

參、不同專業背景的受督導者在督導滿意度上的差異考驗

表 4-5-5 為不同專業背景的受督導者督導滿意度的平均數與標準差摘要表。

表中顯示，沒有專業背景的受督導者有較高的滿意度（ $M = 26.01$ ）。

表 4-5-5 不同專業背景的受督導者督導滿意度之平均數與標準差摘要表

背景	人數	督導滿意度	
具專業背景	263	平均數	24.53
		標準差	5.101
沒有專業背景	60	平均數	26.01
		標準差	4.514

研究者以單因子單變量變異數分析來考驗不同專業背景的受督導者在督導滿意度上之差異。表 4-5-6 為不同專業背景的受督導者在督導滿意度之單變量變異數分析摘要表。結果發現，不同專業背景的受督導者在督導滿意度上有顯著差

異存在 ($F = 4.306, p = .039$)，表示受督導者的督導滿意度會因其專業背景不同而有所差異。比較平均數後發現，沒有專業背景的受督導者滿意度顯著高於具專業背景的受督導者。

表 4-5-6 不同專業背景的受督導者督導滿意度之變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	p
組間	107.589	1	107.589	4.306*	.039
組內	8020.759	321	24.987		
全體	8128.348	322			

* $p < .05$

肆、不同學歷的受督導者在督導滿意度上的差異考驗

表 4-5-7 為不同學歷的受督導者在督導滿意度的平均數與標準差摘要表。表中顯示，大學以下的受督導者有較高的滿意度 ($M = 26.20$)。

表 4-5-7 不同學歷的受督導者督導滿意度之平均數與標準差摘要表

學歷	人數	督導滿意度	
大學以下	64	平均數	26.20
		標準差	4.587
碩士進修中	227	平均數	24.47
		標準差	5.071
碩士畢業	35	平均數	24.74
		標準差	5.175

註：碩士畢業 35 人中，包含博士進修 6 人

研究者以單因子單變量變異數分析來考驗不同學歷的受督導者在督導滿意度上之差異。表 4-5-8 為不同學歷的受督導者在督導滿意度之單變量變異數分析摘要表。結果發現，不同學歷的受督導者督導滿意度沒有顯著差異（ $F = 3.014$ ， $p = .05$ ），意即學歷的高低並不是督導滿意度的影響因素之一。

表 4-5-8 不同學歷的受督導者督導滿意度之變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	p
組間	150.171	2	75.085	3.014	.050
組內	8047.606	323	24.915		
全體	8197.776	325			

伍、不同理論取向的受督導者在督導滿意度上的差異考驗

表 4-5-9 為不同理論取向的受督導者在督導滿意度的平均數與標準差摘要表。表中顯示，折衷取向的受督導者有最高的督導滿意度（ $M = 26.90$ ），現實取向的受督導者滿意度最低（ $M = 21.00$ ）。

表 4-5-9 不同理論取向的受督導者督導滿意度之平均數與標準差摘要表

學歷	人數	督導滿意度	
精神分析	24	平均數	26.18
		標準差	4.311
認知行為	75	平均數	24.78
		標準差	5.001
個人中心	70	平均數	24.00
		標準差	5.317
焦點解決	47	平均數	25.22
		標準差	5.126
現實	7	平均數	21.00
		標準差	6.351
人際	7	平均數	23.71
		標準差	5.407
折衷	10	平均數	26.90
		標準差	3.071
其他	85	平均數	25.11
		標準差	4.814

研究者以單因子單變量變異數分析來考驗不同理論取向的受督導者在督導滿意度上之差異。表 4-5-10 為不同理論取向的受督導者在督導滿意度之單變量變異數分析摘要表。結果發現，不同理論取向的受督導者在督導滿意度上沒有顯著差異存在（ $F = 1.498$ ， $p = .167$ ），表示受督導者的督導滿意度不會因為其理論取向不同而有所差異。

表 4-5-10 不同理論取向的受督導者督導滿意度之變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	p
組間	260.822	7	37.260	1.498	.167
組內	7886.661	317	24.879		
全體	8147.483	324			

陸、不同接案年資的受督導者在督導滿意度上的差異考驗

表 4-5-11 為不同接案年資的受督導者在督導滿意度的平均數與標準差摘要表。表中顯示，接案年資 10 年以上的受督導者有最高的督導滿意度($M = 26.93$)，接案年資 3 到 5 年的受督導者滿意度最低 ($M = 23.28$)。

表 4-5-11 不同接案年資的受督導者督導滿意度之平均數與標準差摘要表

諮商年資	人數		督導滿意度
1 年以下	112	平均數	24.21
		標準差	5.239
1 年以上未滿 3 年	119	平均數	25.21
		標準差	4.957
3 年以上未滿 5 年	29	平均數	23.28
		標準差	4.250
5 年以上未滿 10 年	34	平均數	24.94
		標準差	5.005
10 年以上	33	平均數	26.93
		標準差	4.500

研究者以單因子單變量變異數分析來考驗不同接案年資的受督導者在督導滿意度上之差異。表 4-5-13 為不同接案年資的受督導者在督導滿意度之單變量變異數分析摘要表。結果發現，不同接案年資的受督導者督導滿意度有顯著差異（ $F = 2.797, p = .026$ ），但進一步事後比較卻發現，各組滿意度兩兩比較之差異並未達到統計顯著水準，表示受督導者的滿意度不會因為其接案年資不同而有所差異。

表 4-5-12 不同接案年資的受督導者督導滿意度之變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	p	Post Hoc
組間	275.441	4	68.860	2.797*	.026	n.s.
組內	7926.735	322	24.617			
全體	8202.177	326				

註：1:未滿1年 2:1年以上未滿3年 3:3年以上未滿5年 4:5年以上未滿10年 5:10年以上

* $p < .05$

柒、不同機構的受督導者在督導滿意度上的差異考驗

表 4-5-13 為不同機構的受督導者在督導滿意度的平均數與標準差摘要表。

表中顯示，不同機構的受督導者對督導滿意度的平均數，以勾選「其他機構」的受督導者有最高的滿意度（ $M = 26.44$ ），而在醫療院所的受督導者滿意度最低（ $M = 23.44$ ）。

表 4-5-13 不同機構的受督導者督導滿意度之平均數與標準差摘要表

受督導機構	人數	督導滿意度	
張老師	22	平均數	25.38
		標準差	5.113
生命線	40	平均數	26.20
		標準差	4.404
社區心衛中心	18	平均數	25.36
		標準差	4.460
醫療院所	52	平均數	23.44
		標準差	6.282
學校單位	147	平均數	24.27
		標準差	4.860
其他	43	平均數	26.44
		標準差	3.984

研究者以單因子單變量變異數分析來考驗不同機構的受督導者在督導滿意度上之差異。表 4-5-14 為不同機構的受督導者在督導滿意度之單變量變異數分析摘要表。結果發現，不同機構的受督導者所覺察的滿意度有顯著差異（ $F = 2.803, p = .017$ ），表示受督導者的滿意度會因為所屬不同的被督導機構而有所差異。進一步事後比較發現，「其他機構」的受督導者滿意度高於學校單位的受督導者。

表 4-5-14 不同機構的受督導者督導滿意度之變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	p	Post Hoc
組間	344.612	5	68.922	2.803*	.017	6>5
組內	7771.112	316	24.592			
全體	8115.724	321				

註：1:張老師 2:生命線 3:社區心衛中心 4:醫療院所 5:學校單位 6:其他

* $p < .05$

捌、不同受督導年資的受督導者在督導滿意度上的差異考驗

表 4-5-15 為不同受督導年資的受督導者在督導滿意度的平均數與標準差摘要表。表中顯示，受督導年資 10 年以上的受督導者有最高的滿意度 ($M = 26.41$)，受督導年資未滿 1 年的受督導者滿意度最低 ($M = 23.80$)。

表 4-5-15 不同受督導年資的受督導者督導滿意度之平均數與標準差摘要表

受督導年資	人數		督導滿意度
1 年以下	111	平均數	23.80
		標準差	5.339
1 年以上未滿 3 年	140	平均數	25.19
		標準差	4.864
3 年以上未滿 5 年	26	平均數	25.46
		標準差	4.492
5 年以上未滿 10 年	30	平均數	25.43
		標準差	5.113
10 年以上	18	平均數	26.41
		標準差	4.160

研究者以單因子單變量變異數分析來考驗不同受督導年資的受督導者在督導滿意度上之差異。表 4-5-16 為不同受督導年資的受督導者在督導滿意度之單變量變異數分析摘要表。結果發現，不同受督導年資的受督導者所覺察的滿意度沒有顯著差異 ($F = 2.022$, $p = .091$)，意即督導滿意度並不會隨著受督導經驗、年資而有所變化。

表 4-5-16 不同受督導年資的受督導者督導滿意度之變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	p
組間	201.770	4	50.442	2.022	.091
組內	7981.713	320	24.943		
全體	8183.483	324			

玖、不同受督導原因的受督導者在督導滿意度上的差異考驗

表 4-5-17 為不同受督導原因的受督導者在督導滿意度的平均數與標準差摘要表。表中顯示，督導滿意度最高的為社區志工的受督導者（ $M = 26.03$ ），滿意度最低的是碩士階段課程實習的受督導者（ $M = 24.07$ ）。

表 4-5-17 不同受督導原因的受督導者督導滿意度之平均數與標準差摘要表

受督導年資	人數	督導滿意度	
諮商心理師在職訓練	16	平均數	24.13
		標準差	6.195
社區志工訓練	66	平均數	26.03
		標準差	4.537
學士課程實習	11	平均數	25.64
		標準差	4.802
碩士課程實習	107	平均數	24.07
		標準差	5.340
碩士全職實習	117	平均數	24.89
		標準差	4.782

研究者以單因子單變量變異數分析來考驗不同受督導原因的受督導者在督導滿意度上之差異。表 4-5-18 為不同受督導原因的受督導者在督導滿意度之單變量變異數分析摘要表。結果發現，不同受督導原因的受督導者督導滿意度沒有顯著差異存在（ $F = 1.714$ ， $p = .147$ ），表示受督導者的滿意度不會因為其受督導原因不同而有所差異。

表 4-5-18 不同受督導原因的受督導者督導滿意度之單變量變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	p
組間	171.770	4	42.942	1.714	.147
組內	7818.832	312	25.060		
全體	7990.602	316			

拾、綜合討論

不同背景變項的受督導者督導滿意度之變異數分析綜合摘要如表 4-5-19 所述，茲將研究結果討論於下。

表 4-5-19 不同背景變項的受督導者督導滿意度之變異數分析綜合摘要表

變項	F 值	分析結果
性別	.226	n.s.
年齡	3.276*	51 歲以上 > 20~30 歲
專業背景	4.306*	非專業背景 > 專業背景
學歷	3.014	n.s.
理論取向	1.498	n.s.
接案年資	2.797*	n.s.

表 4-5-19 不同背景變項的受督導者督導滿意度之變異數分析綜合摘要表（續）

變項	F值	分析結果
受督導機構	2.803*	其他機構>學校機構
受督導年資	2.022	n.s.
受督導原因	1.714	n.s.

* $p < .05$

一、性別與督導滿意度

不同性別的受督導者在督導滿意度上沒有差異，表示受督導者性別並非是影響滿意度的差異來源。這個結果與過去研究發現一致（黃政昌、吳麗娟，1998；Gatmon et al., 2001），可能是因為滿意度是受督導者對督導品質的綜合性評價，而非各層面細項的檢核工具，因此忽略了某些性別特質在督導歷程中可能有的差異感受，也可能是因為今日社會較開放，性別特質差異在良性的溝通後，逐漸弭平。

二、年齡與督導滿意度

年齡較大的受督導者（51歲以上）督導滿意度顯著高於年紀較輕的受督導者（20~30歲）。在國內，年齡分佈在20~30歲的受督導者，多為剛開始接受督導的諮商新手。諮商新手的諮商技巧較青澀，所以對於督導期望、標準較高，但自我效能感較低，造成督導滿意度較低。從另一個角度來看，如參酌年齡在所覺察的督導風格之差異考驗結果（見表4-4-5），51歲以上的受督導者感受到較多的任務取向和關係取向風格，其督導滿意可能因此較高。此外，年齡較大的受督導者較有經驗，對於督導歷程的運作和內涵有較高的敏感度，較能掌握和督導者互動的竅門，因此，在督導歷程中較能達到有效的溝通。相對的，20~30歲的受督導者較為年輕，和督導者的年齡差距較大，督導中不可避免的權力不平等問題也

可能因為年齡差距而有加乘效果，Granello（2003）便指出性別和年齡會產生交互作用，影響督導中的使用策略，督導者較常徵詢年紀較大的男性受督導者意見，而這些受督導者也較常回應督導者。

三、專業背景與督導滿意度

沒有專業背景的受督導者比具專業背景的受督導者有更高的滿意度。以國內目前制度而言，具有專業背景的受督導者，同時具有準諮商師的身分，成為合格的心理諮商師為其接受督導的目標，可能因此對於督導有更多的期待，一旦督導情形不如預期，便容易導致滿意度比沒有專業背景的受督導者低；或是因其專業背景的身分，導致督導機構、督導者對其有更嚴謹的訓練和要求，形成較緊張的督導關係，因而間接影響督導滿意度。

四、學歷與督導滿意度

本研究發現，學歷高低並不會造成受督導者滿意度有所差異。意即，受督導者並不會因為學歷高低而對於督導品質有不同的規準。

五、受督導者理論取向與督導滿意度

本研究發現，不同理論取向的受督導者其督導滿意度並沒有差異。受督導者理論取向代表其對於諮商工作的中心價值，也隱含著其對於接受督導的期望和偏好，例如認知行為取向的受督導者認為最理想的督導風格是具結構性的任務取向風格（Lochner & Melchert, 1997）。但是督導歷程是由督導雙方共同建構而成的，受督導滿意度要高，受督導者的需求和偏好就必須被滿足，因此須考慮督導者的理論取向和督導模式是否和受督導者的需求一致。

六、接案年資與督導滿意度

本研究發現，不同接案年資的受督導者其督導滿意度並沒有差異。過去研究顯示，接案經驗不同的受督導者對於督導的需求和偏好有所差異（Shechman & Wirzberger, 1999），感受到的同盟關係和滿意度也有所不同（連廷嘉，2008）。本研究結果和過去研究不一致，可能是因為本研究主要以在學碩士層級的受督導者為研究對象，其接案年資集中在三年以下，屬於新手諮商師，對於督導滿意度的評估趨於一致，樣本一致性過高導致在滿意度上沒有顯著差異。

七、機構與督導滿意度

本研究發現，勾選「其他」機構的受督導者滿意度高於學校單位的受督導者，「其他」的選項包含許多無法歸類的機構，因此能提供的資訊並不明確。本研究推測，學校單位的受督導者滿意度低，可能源自組織氣氛較為嚴肅，或是對實習諮商師的要求較為嚴格所致，另一方面，學校單位的受督導者，多為即將應考的準諮商師，也許是對督導內涵有更深的期望，因此在滿意度的評價上較低。

值得省思的是，相較於徐西森（2005）針對督導者的調查發現，學校輔導機構的督導者其自評的諮商督導能力顯著高於社會輔導機構的督導者。但本研究中山校單位的受督導者並沒有較高的滿意度，顯示出也許督導者自覺的高專業效能對於受督導者的督導滿意度沒有正向的直接影響。學校為合格諮商師的正規訓練機構，學界應正視這個重要的警訊，深入探討造成學校受督導者滿意度較低的原因，瞭解督導雙方在對督導覺察上的差異，以免阻礙了諮商師的養成。

八、受督導年資與督導滿意度

不同受督導年資的受督導者，其督導滿意度沒有差異。整體而言，無論受督導經驗的多寡，受督導者普遍對督導有不錯的滿意度，顯示受督導者多能透過督

導制度提昇其諮商專業知能。此外，須考量本研究樣本受督導年資多集中在三年以下，可能因此造成不同督導年資的受督導者滿意度沒有差異。

九、受督導原因與督導滿意度

不同受督導原因的受督導者其滿意度的差異考驗沒有差異，顯示受督導者不會因為受督導的動機而對督導的品質、內涵有不同的期待，此外，國內受督導者的督導滿意度有偏高的傾向。

第六節 督導雙方性別在依附行為、督導風格與督導滿意度上的交互作用

根據過去文獻顯示，督導雙方會受到個人或是彼此性別的影響，有不同的角色期待、權力使用（林佩儀，2005；Nelson & Holloway, 1990），進而影響自我揭露程度（Heru et al., 2004; Long et al., 1996）、受督導者的獨立性、依附行為（楊書毓、連廷嘉，2008；Putney et al., 1992）、督導目標和同盟關係（林佩儀，2005；Worthington & Stern, 1985）。督導雙方性別的適配性是研究者關注的焦點，瞭解性別差異對於督導歷程人際動力的影響，能夠讓督導者採取有效的步驟去降低性別差異的負向效果。本研究為了探討督導者員和受督導者性別間是否有交互作用存在，以二因子多變量分析檢定不同性別的受督導者、督導者在依附風格和督導風格上的差異情形，並以二因子單變量分析探討督導雙方性別在督導滿意度上的差異情形。

壹、受督導者性別、督導者性別在依附行為上的交互作用

表 4-6-1 為不同性別組合的受督導者、督導者依附行為之平均數與標準差摘要表。表中顯示，男性受督導者的不安全依附行為（ $M_{\text{焦慮}} = 20.19$ 、 $M_{\text{害怕}} = 18.45$ 、 $M_{\text{抗拒}} = 22.19$ ）皆高於女性受督導者（ $M_{\text{焦慮}} = 19.15$ 、 $M_{\text{害怕}} = 17.67$ 、 $M_{\text{抗拒}} = 20.91$ ）；而當督導者為女性時，受督導者的不安全依附行為（ $M_{\text{焦慮}} = 19.44$ 、 $M_{\text{害怕}} = 17.86$ 、 $M_{\text{抗拒}} = 21.16$ ）皆高於督導者為男性的受督導者（ $M_{\text{焦慮}} = 19.20$ 、 $M_{\text{害怕}} = 17.75$ 、 $M_{\text{抗拒}} = 21.14$ ）。

表 4-6-1 不同性別的受督導者、督導者在依附行為的細格平均數與標準差摘要表

		焦慮 害怕 抗拒			
	督導者性別	人數	平均數（標準差）	平均數（標準差）	平均數（標準差）
男性受督導者	男	26	20.54 (5.64)	19.00 (4.87)	21.92 (4.93)
	女	36	19.94 (5.06)	18.05 (5.58)	22.39 (4.57)
	小計	62	20.19 (5.27)	18.45 (5.28)	22.19 (4.69)
女性受督導者	男	85	18.79 (4.79)	17.36 (5.14)	20.91 (3.98)
	女	173	19.33 (4.83)	17.82 (5.71)	20.91 (4.48)
	小計	258	19.15 (4.82)	17.67 (5.52)	20.91 (4.31)
整體	男	111	19.20 (5.03)	17.75 (5.11)	21.14 (4.22)
	女	209	19.44 (4.86)	17.86 (5.68)	21.16 (4.52)
	總計	320	19.35 (4.92)	17.82 (5.48)	21.16 (4.41)

研究者以二因子多變量變異數分析來考驗受督導者、督導者性別在依附行為的差異分析。表 4-6-2 為督導雙方性別在依附行為上的二因子多變量變異數分析

摘要表。結果發現，督導雙方的性別對於受督導者的依附行為並沒有顯著交互作用（ $\Lambda = .997, p = .815$ ），表示不同性別的受督導者其依附行為不會因為督導者的性別而有所差異，即督導雙方性別不具有適配性。另外，督導者性別的主要效果也不顯著（ $\Lambda = .999, p = .977$ ），但是受督導者性別的主要效果達顯著（ $\Lambda = .974, p = .038$ ），顯示受督導者的性別在依附行為整體效果上有顯著差異。

表 4-6-2 不同性別的受督導者、督導者在依附行為之二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	<i>df</i>	SSCP			Λ	<i>p</i>
受督導者性別(A)	1	66.656	52.696	70.474	.974*	.038
		52.696	41.660	55.714		
		70.474	55.714	74.511		
督導者性別(B)	1	.031	.297	-.283	.999	.977
		.297	2.867	-2.734		
		-.283	-2.734	2.608		
A×B	1	15.436	19.070	-6.301	.997	.815
		19.070	23.558	-7.784		
		-6.301	-7.784	2.572		
誤差	316	7633.203	4523.016	-1063.805		
		4523.016	9513.361	-2083.138		
		-1063.805	-2083.138	6118.169		

* $p < .05$

貳、受督導者性別、督導者性別在督導風格上的交互作用

表 4-6-3 為不同性別組合的受督導者、督導者，其受督導者所覺察的督導風格之平均數與標準差摘要表。表中顯示，女性受督導者所覺察的督導風格（ $M_{任務} = 47.97$ 、 $M_{關係} = 79.03$ ）皆高於男性受督導者（ $M_{任務} = 47.11$ 、 $M_{關係} = 77.35$ ）；且當督導者為女性時，受督導者所覺察的督導風格（ $M_{任務} = 47.83$ 、 $M_{關係} = 78.96$ ）皆高於督導者為男性的受督導者（ $M_{任務} = 47.74$ 、 $M_{關係} = 78.22$ ）。

表 4-6-3 不同性別的受督導者、督導者在督導風格的細格平均數與標準差摘要表

	督導者性別	人數	任務取向		關係取向	
			平均數	標準差	平均數	標準差
男性受督導者	男	26	47.42	11.511	76.85	16.689
	女	36	46.89	6.848	77.72	11.742
	小計	62	47.11	9.016	77.35	13.908
女性受督導者	男	85	47.84	7.928	78.64	13.767
	女	173	48.03	8.873	79.22	13.984
	小計	258	47.97	8.558	79.03	13.889
整體	男	111	47.74	8.840	78.22	14.443
	女	209	47.83	8.555	78.96	13.610
	總計	320	47.80	8.641	78.71	13.886

研究者以二因子多變量變異數分析來考驗督導雙方性別在受督導者所覺察之督導風格上的差異分析。表 4-6-4 為督導雙方性別在督導風格上的二因子多變量變異數分析摘要表。結果發現，督導雙方的性別對於受督導者所覺察的督導風

格並沒有顯著交互作用 ($\Lambda = .999, p = .913$)，表示不同性別的受督導者其所覺察的督導風格不會因為督導者的性別而有所差異。此外，受督導者性別和督導者性別二個主要效果也都未達顯著 ($\Lambda = .998, p = .709$ ； $\Lambda = .999, p = .845$)，顯示督導雙方的性別都不會影響受督導者所覺察的督導風格。

表 4-6-4 不同性別的受督導者、督導者在督導風格之二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	df	SSCP		Λ	p
受督導者性別(A)	1	29.074	61.464	.998	.709
		61.464	129.938		
督導者性別(B)	1	1.443	-6.036	.999	.845
		-6.036	25.249		
A×B	1	6.199	-2.560	.999	.913
		-2.560	1.058		
誤差	316	23775.537	23497.310		
		23497.310	61342.844		

* $p < .05$

參、受督導者性別、督導者性別在督導滿意度上的交互作用

表4-6-5為不同性別組合的受督導者、督導者，其受督導者滿意度之平均數與標準差摘要表。表中顯示，無論性別組合為何，在總分32分的量表中，國內的受督導者感受到的督導滿意度平均24分以上，從集中量數的觀點來看，有中上以上的滿意度，其中女性受督導者滿意度 ($M = 24.90$) 高於男性受督導者 ($M = 24.58$)；但當督導者為男性時，受督導者的滿意度 ($M = 24.88$) 高於督導者為女性的受督導者 ($M = 24.81$)

表 4-6-5 不同性別的受督導者、督導者在督導滿意度的細格平均數與標準差摘要表

		人數	督導滿意度	
			平均數	標準差
男性受督導者	男	26	24.31	6.436
	女	36	24.77	4.540
	小計	62	24.58	5.372
女性受督導者	男	85	25.05	4.979
	女	173	24.82	4.963
	小計	258	24.90	4.960
整體	男	111	24.88	5.333
	女	209	24.81	4.882
	總計	320	24.83	5.035

研究者以二因子單變量變異數分析來考驗督導雙方性別在受督導者滿意度上的差異。表4-6-6為受督導者、督導者性別在督導滿意度上的二因子變異數分析摘要表。結果發現，督導雙方的性別對於受督導者所覺察的督導滿意度交互作用並沒有顯著效果（ $F = .229, p = .633$ ），表示不同性別的受督導者其所覺察的督導滿意度不會因為督導者的性別而有所差異。此外，受督導者性別和督導者性別二個主要效果也都未達顯著（ $F = .291, p = .590$ ； $F = .026, p = .873$ ），顯示督導雙方的性別都不會影響受督導者的督導滿意度。

表4-6-6 不同性別的受督導者、督導者在督導滿意度之二因子變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	p
受督導者性別(A)	7.433	1	7.433	.291	.590
督導者性別(B)	.653	1	.653	.026	.873
A×B	5.852	1	5.852	.229	.633
誤差	8075.914	316	25.557		
總數	205449.586	320			

肆、綜合討論

國內督導雙方性別的配對在依附行為、督導風格及督導滿意度上都沒有交互作用效果。過去研究顯示，男、女性受督導者與督導者的互動歷程不同，譬如女性受督導者較常使用笑、贊同等間接的溝通策略（Goodyear, 1990; Granello, 2003; Granello, Beamish, & Davis, 1997），督導者對於不同性別的受督導者也有不同的期待（Granello, Beamish, & Davis, 1997），顯然這種互動模式上的差異，會受到男、女性別特質或是性別角色期待的影響，正如本研究所發現的，不同性別的受督導者對督導者依附行為有顯著差異。但是在督導雙方性別的適配性上，本研究發現受督導者性別和督導者性別間並沒有交互作用存在，這和近十年的研究結果一致（黃政昌、吳麗娟，1998；Gatmon et al., 2001; Granello, Beamish, & Davis, 1997）。

早期社會性別平權意識不彰，女性一向不被社會期待擔任掌權者角色，然而督導關係具有「由上而下」的權力關係，許多男性受督導者在接受女督導者的督導之下，會產生抗拒心理（Munson, 1987），因此 Worthington 和 Stern（1985）的研究也發現，受督導者認為自己和同性別的督導者關係較親密。然而現今社會兩性平權意識提升，男女雙方的互動與溝通常有暢通的管道，也能相互尊重，真正來自性別因素所引起的督導相關問題與差異便隨之降低。

從性別在依附行為、督導風格和督導滿意度的研究結果可發現，督導雙方的性別並無適配性存在，督導雙方能在督導歷程中安全且深入的討論彼此文化、背景間的差異，才是提升督導滿意度和同盟關係的關鍵（Gatmon et al., 2001）。

第七節 督導雙方理論取向在依附行為、督導風格與督導滿意度上的交互作用

本節主要探討焦點在督導雙方理論取向的適配性。為了檢定督導者和受督導者理論取向間是否有交互作用，研究者先排除在理論取向題項中複選和勾選「其他」的資料，以僅勾選單一理論取向的受試者為分析對象。排除多重理論取向及理論取向模糊的資料後，共計 174 位受試者符合分析條件。值得注意的是，本研究並沒有精神分析取向受督導者和認知行為取向督導者的配對組合；精神分析取向的受督導者和焦點解決取向的督導者、精神分析取向的受督導者和個人中心取向的督導者二種配對組合也都非常稀少。究竟是因為精神分析受督導者原本就是少數，亦或是精神分析取向的受督導者較難以接受理論取向不同的督導者，以至於 19 位受試者中，有 17 位受試者都找理論取向同樣是精神分析的督導者，值得後續進一步研究。

為了探討督導者和受督導者理論取向間是否有交互作用存在，本研究以二因子多變量分析檢定不同理論取向的受督導者、督導者在依附行為和督導風格上的差異情形，並以二因子單變量分析探討督導方理論取向在督導滿意度上的差異情形，採型 IV 平方和校正變異量，降低空白細格造成的缺失（邱皓政，2007，pp. 12-22）。

壹、受督導者理論取向、督導者理論取向在依附行為上的交互作用

表 4-7-1 為不同理論取向組合的受督導者和督導者，其受督導者在依附行為之平均數與標準差摘要表。從受試者在焦慮、害怕和抗拒依附行為的平均數發現，個人中心取向的受督導者焦慮依附（ $M = 20.46$ ）和害怕依附（ $M = 20.33$ ）行為最高，尤其是在碰到認知行為取向督導者時（ $M_{\text{焦慮}} = 22.17$ 、 $M_{\text{害怕}} = 23.33$ ）；抗拒依附行為則以焦點解決取向的受督導者最高，尤其是與精神分析取向的督導者配對時（ $M = 29.00$ ）。

表 4-7-1 不同理論取向的受督導者、督導者在依附行為的細格平均數與標準差摘要表

		焦慮		害怕	抗拒
督導者取向		人數	平均數(標準差)	平均數(標準差)	平均數(標準差)
精神分析取向Se	精神分析	17	19.82 (6.473)	17.41 (5.799)	20.65 (4.860)
	認知行為	0	- (-)	- (-)	- (-)
	個人中心	1	11.00 (-)	20.00 (-)	18.00 (-)
	焦點解決	1	20.00 (-)	18.00 (-)	21.00 (-)
	小計	19	19.37 (6.431)	17.58 (5.501)	20.53 (4.623)
認知行為取向Se	精神分析	11	19.82 (3.790)	18.18 (3.488)	22.00 (2.720)
	認知行為	34	19.49 (4.904)	18.12 (6.173)	21.82 (5.108)
	個人中心	6	20.50 (5.010)	17.50 (4.848)	22.83 (6.463)
	焦點解決	11	18.30 (4.196)	19.27 (4.268)	21.27 (4.671)
	小計	62	19.44 (4.548)	18.27 (5.270)	21.85 (4.742)

表 4-7-1 不同理論取向的受督導者、督導者在依附行為的細格平均數與標準差摘要表(續)

		焦慮 害怕 抗拒			
督導者 取向		人數	平均數(標準差)	平均數(標準差)	平均數(標準差)
個人中心取向Se	精神分析	9	20.33 (4.153)	22.67 (7.159)	18.11 (3.371)
	認知行為	12	22.17 (4.569)	23.33 (5.228)	18.83 (3.271)
	個人中心	25	19.48 (5.067)	18.28 (4.979)	20.52 (3.343)
	焦點解決	8	21.13 (3.091)	19.36 (3.249)	21.13 (3.944)
	小計	54	20.46 (4.583)	20.33 (5.573)	19.83 (3.501)
焦點解決取向Se	精神分析	1	15.00 (-)	14.00 (-)	29.00 (-)
	認知行為	9	20.00 (4.387)	19.56 (3.167)	23.11 (3.371)
	個人中心	11	19.00 (3.066)	18.09 (5.088)	22.18 (4.936)
	焦點解決	18	16.89 (6.135)	13.99 (5.095)	22.61 (5.564)
	小計	39	18.15 (5.040)	16.43 (5.159)	22.77 (4.880)
整體	精神分析	38	19.82 (5.140)	18.79 (5.846)	20.66 (4.320)
	認知行為	55	20.16 (4.794)	19.49 (5.900)	21.38 (4.677)
	個人中心	43	19.30 (4.668)	18.16 (4.825)	21.21 (4.279)
	焦點解決	38	18.27 (5.160)	16.81 (5.125)	21.87 (4.856)
	總計	174	19.46 (4.931)	18.42 (5.516)	21.29 (4.525)

註：Se 代表受督導者

研究者以二因子多變量變異數分析來考驗督導者、受督導者理論取向在依附行為上的差異分析。表 4-7-2 為不同理論取向的受督導者、督導者在依附行為之二因子多變量變異數分析摘要表。結果發現，督導雙方的理論取向對於受督導者

的依附行為並沒有顯著交互作用 ($\Lambda = .848, p = .322$)。表示不同理論取向的受督導者其依附行為不會因為督導者的理論取向而有所差異。另外，督導者理論取向的主要效果也不顯著 ($\Lambda = .953, p = .570$)，但是受督導者理論取向的主要效果達顯著 ($\Lambda = .892, p = .035$)，顯示不同理論取向的受督導者在依附行為上有顯著差異。

表 4-7-2 不同理論取向的受督導者、督導者在依附行為之二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	df	SSCP			Λ	p
受督導者理論取向(A)	3	127.006	164.866	-145.667	.892*	.035
		164.866	276.510	-259.756		
		-145.667	-259.756	254.136		
督導者理論取向(B)	3	93.178	93.183	-6.449	.953	.570
		93.183	136.926	-26.014		
		-6.449	-26.014	19.299		
A×B	8	167.723	91.894	10.902	.848	.322
		91.894	357.108	-108.976		
		10.902	-108.976	115.518		
誤差	159	3848.018	2242.479	-491.419		
		2242.479	4377.019	-1310.741		
		-491.419	-1310.741	3186.312		

* $p < .05$

貳、受督導者理論取向、督導者理論取向在督導風格上的交互作用

表 4-7-3 為不同理論取向組合的受督導者和督導者，其受督導者所覺察的督導風格之平均數與標準差摘要表。從受督導者所覺察的任務和關係取向督導風格的平均數發現，任務取向方面，以焦點解決取向的受督導者平均數最高（ $M = 49.28$ ）；關係取向方面，以精神分析取向的受督導者平均數最高（ $M = 82.74$ ）。從督導者的角度來看，當督導者為焦點解決取向時，受督導者所覺察的任務取向風格最高（ $M = 49.58$ ）；當督導者為個人中心取向時，受督導者所覺察的關係取向風格最高（ $M = 81.26$ ）。

表 4-7-3 不同理論取向的受督導者、督導者在督導風格的細格平均數與標準差摘要表

	督導者取向	人數	任務取向	關係取向
			平均數（標準差）	平均數（標準差）
精神分析取向Se	精神分析	17	48.94（11.611）	84.06（8.821）
	認知行為	0	-（-）	-（-）
	個人中心	1	54.00（-）	89.00（-）
	焦點解決	1	35.00（-）	54.00（-）
	小計	19	48.47（11.481）	82.74（10.903）
認知行為取向Se	精神分析	11	48.55（8.858）	79.09（12.136）
	認知行為	34	48.79（9.078）	75.21（16.139）
	個人中心	6	46.50（7.092）	79.57（8.104）
	焦點解決	11	45.09（8.837）	78.87（19.392）
	小計	62	47.87（8.747）	76.97（15.361）

表 4-7-3 不同理論取向的受督導者、督導者在督導風格的細格平均數與標準差摘要表(續)

	督導者取向	人數	任務取向	關係取向
			平均數 (標準差)	平均數 (標準差)
個人中心取向Se	精神分析	9	44.11 (11.752)	71.11 (24.106)
	認知行為	12	47.18 (6.641)	70.58 (10.370)
	個人中心	25	46.20 (8.382)	82.47 (10.736)
	焦點解決	8	49.38 (7.577)	79.88 (16.004)
	小計	54	46.54 (8.471)	77.55 (15.044)
焦點解決取向Se	精神分析	1	49.00 (-)	93.00 (-)
	認知行為	9	47.67 (7.141)	75.44 (17.336)
	個人中心	11	44.18 (12.352)	78.73 (12.970)
	焦點解決	18	53.22 (7.361)	84.72 (9.298)
	小計	39	49.28 (9.520)	81.10 (12.859)
整體	精神分析	38	47.68 (10.652)	79.79 (15.187)
	認知行為	55	48.26 (8.210)	74.24 (15.146)
	個人中心	43	45.91 (9.214)	81.26 (10.868)
	焦點解決	38	49.58 (8.664)	81.20 (14.759)
	總計	174	47.84 (9.145)	78.71 (14.346)

註：Se 代表受督導者

研究者以二因子多變量變異數分析來考驗受督導者、督導者理論取向在受督導者所覺察的督導風格上的差異分析。表 4-7-4 為不同理論取向的受督導者、督導者在督導風格之二因子多變量變異數分析摘要表。結果發現，督導雙方的理論取向在受督導者所覺察的督導風格上並沒有顯著交互作用存在 ($\Lambda = .902, p = .414$)，表示不同理論取向的受督導者其所覺察的督導風格不會因為督導者的理論取向而有所差異。另外，受督導者理論取向 ($\Lambda = .982, p = .814$) 和督導者

理論取向的主要效果也不顯著 ($\Lambda = .929, p = .067$)，表示督導雙方的理論取向並不會影響受督導者所覺察的督導風格。

表 4-7-4 不同理論取向的受督導者、督導者在督導風格之二因子多變量變異數分析摘要表

變異來源	df	SSCP		Λ	p
受督導者理論取向(A)	3	37.872	142.225	.982	.814
		142.225	538.490		
督導者理論取向(B)	3	92.933	433.796	.929	.067
		433.796	2060.640		
A×B	8	854.891	1095.959	.902	.414
		1095.959	2090.574		
誤差	159	13226.232	12994.174		
		12994.174	31348.968		

參、受督導者理論取向、督導者理論取向在督導滿意度上的交互作用

表 4-7-5 為督導雙方理論取向配對在督導滿意度之平均數與標準差摘要表。

表中顯示，精神分析取向的受督導者滿意度較高 ($M = 27.08$)，此外，若督導者是焦點解決取向時，其受督導者也有較高的滿意度 ($M = 26.01$)。

表4-7-5 不同理論取向的受督導者、督導者在督導滿意度的細格平均數與標準差摘要表

Se理論取向	Sr理論取向	人數	督導滿意度	
			平均數	標準差
精神分析	精神分析	17	27.61	3.287
	認知/認知行為	0	-	-
	個人中心	1	28.00	-
	焦點解決	1	17.00	-
	小計	19	27.08	3.945
認知/認知行為	精神分析	11	25.95	5.053
	認知/認知行為	34	24.15	5.119
	個人中心	6	23.67	1.366
	焦點解決	11	24.18	6.509
	小計	62	24.43	5.098
個人中心	精神分析	9	22.22	6.942
	認知/認知行為	12	20.92	6.007
	個人中心	25	25.52	4.063
	焦點解決	8	25.88	4.257
	小計	54	24.00	5.380
焦點解決	精神分析	1	30.00	.
	認知/認知行為	9	23.22	5.142
	個人中心	11	23.82	6.416
	焦點解決	18	27.69	2.920
	小計	39	25.63	5.005
整體	精神分析	38	25.92	5.205
	認知/認知行為	55	23.29	5.385
	個人中心	43	24.88	4.521
	焦點解決	38	26.01	4.833
	小計	174	24.85	5.111

註：Se 代表受督導者；Sr 代表督導者

研究者以二因子單變量變異數分析來考驗雙方理論取向的配對會不會造成受督導者在督導滿意度上有所差異。表 4-7-6 為不同理論取向的受督導者、督導者在督導滿意度之二因子變異數分析摘要表。結果發現，督導雙方理論取向的交互作用達到顯著 ($F = 2.074, p = .041$)，表示不同理論取向的受督導者會因為其督導者理論取向不同而有出不同的督導滿意度，因此需進一步進行單純主要效果考驗。

表 4-7-6 不同理論取向的受督導者、督導者在督導滿意度之二因子變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	p
Se 理論取向(A)	68.233	3	22.744	.952	.417
Sr 理論取向(B)	298.484	3	99.495	4.163**	.007
A×B	396.577	8	49.572	2.074*	.041
誤差	3799.599	159	23.897		
總數	4518.718	173			

註：Se 代表受督導者；Sr 代表督導者

* $p < .05$ ** $p < .01$

表 4-7-7 為受督導者、督導者理論取向的單純主要效果之摘要表。總計八次的單因子變異數分析，為避免型 I 錯誤率膨脹，採族系錯誤率，將各檢定的 α 顯著水準設為 .00625 ($\alpha = .05/8$)，並使用整體的 MS_E 求 F 值和 p 值(吳明隆, 2007, p.344)。結果顯示，雖然理論取向交互作用整體效果達顯著，然而在單純主要效果檢定中，各組差異都沒有達到統計上的顯著水準，意即不同理論取向的受督導者其督導滿意度不會因為督導者的理論取向而有所差異。

表 4-7-7 不同理論取向的受督導者、督導者在督導滿意度之單純主要效果變異數分析摘要表

單純主要效果內容	SS	df	MS	F	p
Sr 理論取向					
Se 為精神分析	107.302	2	53.651	2.245	.11
Se 為認知行為	32.213	3	10.738	.449	.72
Se 為個人中心	228.413	3	76.138	3.186	.03
Se 為焦點解決	183.646	3	61.215	2.562	.06
Se 理論取向					
Sr 為精神分析	188.508	3	62.836	2.629	.05
Sr 為認知行為	92.925	2	46.463	1.944	.15
Sr 為個人中心	41.209	3	13.736	.575	.63
Sr 為焦點解決	168.795	3	56.265	2.354	.07
誤差	3799.599	159	23.897		

註 1：Se 代表受督導者；Sr 代表督導者

註 2：調整過後的族系誤差率為 $\alpha = 0.05/8 = 0.00625$

肆、綜合討論

研究結果顯示，督導雙方的理論取向在受督導者的依附行為、所覺察的督導風格和滿意度上都沒有顯著交互作用，意即督導雙方的理論取向並沒有適配性存在。

Putney 等人(1992)的研究提出督導雙方理論取向一致的優勢現象，指出由於雙方對於諮商能力的期許和規準是一致的，因此督導者能幫助受督導者達到預期中的目標，受督導者自然認為督導是有效能的。此外，當雙方的理論取向一致，衝突便會減少，督導者會給予受督導者較多的空間，受督導者在督導歷程中便會感受到較高的專業自主。然而本研究結果顯示，受督導者的滿意度並不會受到自

身理論取向的影響，意即受督導者評估督導品質時並不會以符合自己理論取向的督導內涵作為評分指標。本研究推測這可能源自國內諮商文化中較不強調學派的忠實性，尤其本研究受試者以初階的諮商人員為主要受試者族群，Guest 和 Buetler（1998）的研究指出，早期受督導者經驗，會持續影響受督導者幾年後的理論取向，因此，對於尚處於理論摸索期的初階諮商師來說，督導者的理論取向是其接觸最深的、影響其最多的，督導雙方在理論取向的衝突較小。

在督導者的理論取向方面，過去文獻指出，督導者的理論取向會影響其在督導過程中的焦點與使用的技術（Friedlander & Ward, 1984），也會影響督導同盟關係（Ladany et al., 2001）。本研究結果不一致與上述研究並不一致，本研究發現，國內受督導者對其督導者的依附行為和覺察的督導風格都不會受到督導者理論取向的影響。推測或許是國內的督導者即使有不同的理論取向，都能夠保持正向、開放的態度去指導受督導者，因此其理論取向並不會影響到雙方關係，或是不安全依附行為的內涵不能概括整體的督導同盟關係，造成國內外研究結果有所差異，另外，也可能是國內督導者的風格並不是源自於其理論取向，因此無法從理論取向看出其督導風格上的差異。

第八節 不同的依附行為與督導風格在督導滿意度上的交互作用

本節旨在探討受督導者的依附行為與督導者的督導風格是否會產生交互作用，進而影響到督導滿意度。研究者將焦慮、害怕和抗拒依附行為三個層面，以及任務取向和關係取向督導風格二個層面皆依分量表總分區分為高分組與低分組兩組，接著以二因子變異數分析探討高、低不安全依附行為與高、低督導風格對於督導滿意度是否具有交互作用。

壹、焦慮依附與任務取向督導風格

表 4-8-1 為高低焦慮依附程度的受督導者、和高低任務取向督導風格的督導者配對，其受督導者滿意度之平均數與標準差摘要表。表中顯示，低焦慮組的受督導者，其督導者採低任務取向督導風格時，受督導者滿意度平均數為 22.81，若督導者採高任務取向督導風格時，受督導者滿意度則為 28.15；高焦慮組的受督導者，其督導者採低任務取向督導風格時，受督導者滿意度平均數為 20.88，若督導者採高任務取向督導風格時，受督導者滿意度則為 27.94；全體 124 人督導滿意度的平均則為 25.45。

表 4-8-1 不同焦慮依附程度、任務取向程度配對的受督導者滿意度之平均數與標準差摘要表

受督導者	督導者	人數	平均數	標準差
低焦慮	低任務	26	22.81	5.506
	高任務	37	28.15	4.402
	小計	63	25.95	5.524
高焦慮	低任務	26	20.88	4.893
	高任務	35	27.94	3.985
	小計	61	24.93	5.600
整體	低任務	52	21.85	5.248
	高任務	72	28.05	4.176
	總計	124	25.45	5.562

研究者以二因子單變量變異數分析來考驗焦慮依附與任務取向的交互作用。表4-8-2為焦慮依附行為、任務取向督導風格在督導滿意度之二因子變異數分析摘要表。結果發現，兩個自變項在滿意度的交互作用並不顯著（ $F = 1.025$ ，

$p = .313$ ），即受督導者的焦慮依附行為高或低對於督導滿意度的影響並不會受到督導者的任務取向風格影響。主要效果上，焦慮依附行為的主要效果未達顯著（ $F = 1.588$ ， $p = .210$ ），表示受督導者的焦慮依附高低並不會影響其督導滿意度，但任務風格的主要效果顯著（ $F = 53.700$ ， $p = .000$ ）。從平均數可知當受督導者感受到督導者採高任務取向風格時，其滿意度（ $M = 28.05$ ）高於覺察其督導者採低任務取向風格的受督導者（ $M = 21.85$ ）。也就是說，當督導者使用高任務取向督導風格時，受督導者的督導滿意度會較高。

表 4-8-2 焦慮依附行為、任務取向督導風格在督導滿意度之二因子變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	p
焦慮依附(A)	34.328	1	34.328	1.588	.210
任務風格(B)	1160.868	1	1160.868	53.700***	.000
A×B	22.149	1	22.149	1.025	.313
誤差	2594.130	120	21.618		
總數	3805.334	123			

*** $p < .001$

貳、焦慮依附與關係取向督導風格

表 4-8-3 為高低焦慮依附程度的受督導者和高低關係取向督導風格的督導者配對，其受督導者滿意度之平均數與標準差摘要表。表中顯示，低焦慮組的受督導者，其督導者採低關係取向督導風格時，受督導者滿意度為 20.70，若督導者採高關係取向督導風格時，受督導者滿意度則為 29.26；高焦慮組的受督導者，其督導者採低關係取向督導風格時，受督導者滿意度為 18.81，若督導者採高關係取向督導風格時，受督導者滿意度則為 29.41；全體 123 人督導滿意度的平均則為 25.27。

表4-8-3 不同焦慮依附程度、關係取向程度配對的受督導者滿意度之平均數與標準差摘要表

受督導者	督導者	人數	平均數	標準差
低焦慮	低關係	20	20.70	5.016
	高關係	43	29.26	2.485
	小計	63	26.55	5.296
高焦慮	低關係	31	18.81	4.238
	高關係	29	29.41	3.213
	小計	60	23.93	6.527
整體	低關係	51	19.55	4.605
	高關係	72	29.32	2.780
	總計	123	25.27	6.048

研究者以二因子單變量變異數分析來考驗焦慮依附與關係取向的交互作用。表4-8-4為焦慮依附行為、關係取向督導風格在督導滿意度之二因子變異數分析摘要表。結果發現，兩個自變項在滿意度的交互作用不顯著（ $F = 2.264$ ， $p = .135$ ），即受督導者的焦慮依附行為高或低對於督導滿意度的影響並不會受到督導者的關係取向督導風格影響。主要效果上，焦慮依附行為的主要效果未達顯著（ $F = 1.652$ ， $p = .210$ ），表示受督導者的焦慮依附高低並不會影響其督導滿意度，但關係風格的主要效果顯著（ $F = 199.627$ ， $p = .000$ ）。從平均數可知當受督導者感受到督導者採高關係取向風格時，其滿意度（ $M = 29.32$ ）高於覺察其督導者採低關係取向風格（ $M = 19.55$ ）的受督導者。也就是說，當督導者使用高關係取向督導風格時，受督導者的督導滿意度會較高。

表4-8-4 焦慮依附行為、關係取向督導風格在督導滿意度之二因子變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	p
焦慮依附(A)	21.729	1	21.729	1.652	.210
關係風格(B)	2625.786	1	2625.786	199.627***	.000
A×B	29.778	1	29.778	2.264	.135
誤差	1565.263	119	13.153		
總數	4462.406	122			

*** $p < .001$

參、害怕依附與任務取向督導風格

表 4-8-5 為高低害怕依附程度的受督導者和高低任務取向督導風格的督導者配對，其受督導者滿意度之平均數與標準差摘要表。表中顯示，低害怕組的受督導者，其督導者採低任務取向督導風格時，受督導者滿意度為 22.00，若督導者採高任務取向督導風格時，受督導者滿意度則為 28.76；高害怕組的受督導者，其督導者採低任務取向督導風格時，受督導者滿意度為 19.91，若督導者採高任務取向督導風格時，受督導者滿意度則為 25.54；全體 119 人的督導滿意度的平均則為 24.35。

表4-8-5 不同害怕依附程度、任務取向程度配對的受督導者滿意度之平均數與標準差摘要表

受督導者	督導者	人數	平均數	標準差
低害怕	低任務	23	22.00	4.525
	高任務	39	28.76	3.501
	小計	62	26.25	5.086
高害怕	低任務	33	19.91	4.088
	高任務	24	25.54	3.901
	小計	57	22.28	4.865
整體	低任務	56	20.77	4.357
	高任務	63	27.53	3.955
	總計	119	24.35	5.345

研究者以二因子單變量變異數分析來考驗害怕依附與任務取向的交互作用。表4-8-6為害怕依附行為、任務取向督導風格在督導滿意度之二因子變異數分析摘要表。結果發現，兩個自變項在滿意度的交互作用不顯著（ $F = .578$ ， $p = .449$ ），即受督導者的害怕依附行為高或低對於督導滿意度的影響並不會受到督導者的任務取向督導風格影響。雖然交互作用不顯著，但害怕依附與任務取向二個自變項的主要效果均達顯著（ $F = 12.746$ ， $p = .001$ ； $F = 69.535$ ， $p = .000$ ），可見受督導者害怕依附程度不同、感受不同程度的關係取向風格，在督導滿意度上有顯著差異。從平均數可知害怕依附程度較低的受督導者（ $M = 26.25$ ），對於督導滿意度的平均高於害怕依附程度較高的受督導者（ $M = 22.28$ ）；且當受督導者感受到督導者採高任務取向風格時，其滿意度（ $M = 27.53$ ）高於覺察其督導者採低任務取向風格（ $M = 20.77$ ）的受督導者。意即，當受督導者本身害怕依附程度較低，或是督導者使用高任務取向督導風格時，受督導者的督導滿意度會較高。

表 4-8-6 害怕依附行為、任務取向督導風格在督導滿意度之二因子變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	p
害怕依附(A)	199.616	1	199.616	12.746**	.001
任務風格(B)	1088.990	1	1088.990	69.535***	.000
A×B	9.053	1	9.053	.578	.449
誤差	1801.030	115	15.661		
總數	3371.773	118			

** $p < .01$ *** $p < .001$

肆、害怕依附與關係取向督導風格

表 4-8-7 為高低害怕依附程度的受督導者和高低關係取向督導風格的督導者配對，其受督導者滿意度之平均數與標準差摘要表。表中顯示，低害怕組的受督導者，其督導者採低關係取向督導風格時，受督導者滿意度為 20.08，若督導者採高關係取向督導風格時，受督導者滿意度則為 29.29；高害怕組的受督導者，其督導者採低關係取向督導風格時，受督導者滿意度為 19.18，若督導者採高關係取向督導風格時，受督導者滿意度則為 27.83；全體 120 人的督導滿意度的平均則為 24.35。

表4-8-7 不同害怕依附程度、關係取向程度配對的受督導者滿意度之平均數與標準差摘要表

受督導者	督導者	人數	平均數	標準差
低害怕	低關係	13	20.08	3.328
	高關係	50	29.29	2.495
	小計	63	27.39	4.603
高害怕	低關係	45	19.18	4.036
	高關係	12	27.83	3.689
	小計	57	21.00	5.305
整體	低關係	58	19.38	3.879
	高關係	62	29.01	2.791
	總計	120	24.35	5.877

研究者以二因子單變量變異數分析來考驗害怕依附與關係取向的交互作用。表4-8-8為害怕依附行為、關係取向督導風格在督導滿意度之二因子變異數分析摘要表。結果發現，兩個自變項在滿意度的交互作用不顯著（ $F = .135$ ， $p = .713$ ），即受督導者的害怕依附行為高或低對於督導滿意度的影響並不會受到督導者的關係取向督導風格影響。主要效果上，害怕依附行為的主要效果顯著未達顯著（ $F = 2.433$ ， $p = .122$ ），表示受督導者的害怕依附高低並不會影響其督導滿意度，但關係取向督導風格的主要效果顯著（ $F = 140.209$ ， $p = .000$ ）。從平均數可知當受督導者感受到督導者採高關係取向風格時，其滿意度（ $M = 29.01$ ）高於覺察其督導者採低關係取向風格（ $M = 19.38$ ）的受督導者。意即，當督導者使用高關係取向督導風格時，受督導者的督導滿意度會較高。

表 4-8-8 害怕依附行為、關係取向督導風格在督導滿意度之二因子變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	p
害怕依附(A)	27.360	1	27.360	2.433	.122
關係風格(B)	1576.523	1	1576.523	140.209***	.000
A×B	1.523	1	1.523	.135	.713
誤差	1304.314	116	11.244		
總數	4110.251	119			

*** $p < .001$

伍、抗拒依附與任務取向督導風格

表 4-8-9 為不同抗拒依附程度的受督導者和不同任務取向督導風格的督導者配對，其受督導者滿意度之平均數、標準差摘要表。表中顯示，低抗拒組的受督導者，其督導者採低任務取向督導風格時，受督導者滿意度為 21.94，若督導者採高任務取向督導風格時，受督導者滿意度則為 27.24；高抗拒組的受督導者，其督導者採低任務取向督導風格時，受督導者滿意度為 19.95，若督導者採高任務取向督導風格時，受督導者滿意度則為 29.39；全體 114 人的督導滿意度的平均則為 25.01。

表4-8-9 不同抗拒依附程度、任務取向程度配對的受督導者滿意度之平均數與標準差摘要表

受督導者	督導者	人數	平均數	標準差
低抗拒	低任務	33	21.94	4.387
	高任務	21	27.24	4.049
	小計	54	24.00	4.960
高抗拒	低任務	22	19.95	5.819
	高任務	38	29.39	2.792
	小計	60	25.93	6.160
整體	低任務	55	21.15	5.053
	高任務	59	28.62	3.421
	總計	114	25.01	5.682

研究者以二因子單變量變異數分析來考驗抗拒依附與任務取向的交互作用。表4-8-10為抗拒依附行為、任務取向督導風格在督導滿意度之二因子變異數分析摘要表。結果發現，抗拒依附與任務取向督導風格兩個自變項在滿意度的交互作用達顯著（ $F = 6.458$ ， $p = .012$ ），即受督導者的害怕抗拒依附行為高或低對於督導滿意度的影響會受到督導者的任務取向督導風格影響。

表 4-8-10 抗拒依附行為、任務取向督導風格在督導滿意度之二因子變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F
抗拒依附(A)	.177	1	.177	.010
任務風格(B)	1449.390	1	1449.390	82.050***
A×B	114.071	1	114.071	6.458*
誤差	1943.113	110	17.665	
總數	3648.284	113		

* $p < .05$ *** $p < .001$

進一步進行單純主要效果的考驗，如表4-8-11所示，對低抗拒組的受督導者而言，其督導者採取的任務風格會影響受督導滿意度（ $F = 20.397, p = .000 < .0125$ ），從平均數可知，當督導者採高任務取向督導風格時，其受督導者滿意度（ $M = 27.24$ ）顯著高於督導者採低任務取向（ $M = 21.94$ ）；對高抗拒組的受督導者而言，其督導者採取的任務風格會影響受督導滿意度（ $F = 70.154, p = .000 < .0125$ ），從平均數可知，當督導者採高任務取向督導風格時，其受督導者滿意度（ $M = 29.39$ ）顯著高於督導者採低任務取向（ $M = 19.95$ ）。也就是說，當督導者採高任務取向風格的情況下，無論受督導者為低抗拒或高抗拒依附行為，其滿意度都比督導者採低任務風格時高。

從督導者高、低任務取向二個水準來分析受督導者抗拒依附行為對於督導滿意度的影響，可以看出無論督導者是低任務取向（ $F = 2.944, p = .089 > .0125$ ）或高任務取向風格（ $F = 3.531, p = .063 > .0125$ ），受督導者的抗拒依附並不會影響其督導滿意度。

表 4-8-11 抗拒依附行為、任務取向督導風格在督導滿意度之單純主要效果變異數分析摘要表

單純主要效果內容	SS	df	MS	F	p
Sr 任務風格					
Se 低抗拒	360.312	1	360.312	20.397***	.000
Se 高抗拒	1239.271	1	1239.271	70.154***	.000
Se 抗拒依附					
Sr 低任務	52.003	1	52.003	2.944	.089
Sr 高任務	62.370	1	62.370	3.531	.063
誤差	1943.113	110	17.665		

註 1：Se 代表受督導者；Sr 代表督導者

註 2：調整過後的族系誤差率為 $\alpha = 0.05 / 4 = 0.0125$

陸、抗拒依附與關係取向督導風格

表 4-8-12 為高低抗拒依附程度的受督導者和高低關係取向督導風格的督導者配對，其受督導者滿意度之平均數與標準差摘要表。表中顯示，低抗拒組的受督導者，其督導者採低關係取向督導風格時，受督導者滿意度為 19.88，若督導者採高關係取向督導風格時，受督導者滿意度則為 29.13；高抗拒組的受督導者，其督導者採低關係取向督導風格時，受督導者滿意度為 18.20，若督導者採高關係取向督導風格時，受督導者滿意度則為 29.49；全體 111 人的督導滿意度的平均則為 24.61。

表 4-8-12 不同抗拒依附程度、關係取向程度配對的受督導者滿意度之平均數與標準差摘要表

受督導者	督導者	人數	平均數	標準差
低抗拒	低關係	32	19.88	4.030
	高關係	24	29.13	2.777
	小計	56	23.84	5.810
高抗拒	低關係	20	18.20	5.699
	高關係	35	29.49	2.854
	小計	55	25.39	6.827
整體	低關係	52	19.23	4.759
	高關係	59	29.35	2.805
	總計	111	24.61	6.353

研究者以二因子單變量變異數分析來考驗抗拒依附與關係取向的交互作用。表 4-8-13 為抗拒依附行為、關係取向督導風格在督導滿意度之二因子變異數分析摘要表。結果發現，兩個自變項在滿意度的交互作用不顯著（ $F = 1.854$ ，

$p = .176$)，即受督導者的抗拒依附行為高或低對於督導滿意度的影響並不會受到督導者的關係取向督導風格影響。主要效果上，抗拒依附行為的主要效果顯著未達顯著 ($F = .778$, $p = .380$)，表示受督導者的抗拒依附高低並不會影響其督導滿意度，但關係取向督導風格的主要效果顯著 ($F = 189.364$, $p = .000$)。從平均數可知當受督導者感受到督導者採高關係取向風格時，其滿意度 ($M = 29.35$) 高於覺察其督導者採低關係取向風格 ($M = 19.23$) 的受督導者。意即，當督導者使用高關係取向督導風格時，受督導者的督導滿意度會較高。

表 4-8-13 抗拒依附行為、關係取向督導風格在督導滿意度之二因子變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	p
抗拒依附(A)	11.447	1	11.447	.778	.380
關係風格(B)	2787.571	1	2787.571	189.364***	.000
A×B	27.287	1	27.287	1.854	.176
誤差	1575.114	107	14.721		
總數	4439.310	110			

*** $p < .001$

柒、綜合討論

受督導者依附行為和督導者風格對於督導滿意度的交互作用分析結果顯示，僅有抗拒依附行為和任務取向督導風格間交互作用達顯著水準。當督導者是高任務取向督導風格時，其高抗拒依附和低抗拒依附行為的受督導者滿意度皆高於接受低任務取向督導風格的受督導者，也就是說，督導者採高任務取向督導風格，能夠有效提高受督導者的督導滿意度。Heppner 和 Handley (1982) 的研究指出，初階（碩士層級）的受督導者認為，若督導者有評量性的督導行為，受督導者會覺得督導者是較專業、有吸引力和可靠的，也就是初階受督導者認為這類

的督導者是較有效能的督導者。本研究支持 Heppner 和 Handley 的研究結果，當督導者是注重實效、目標取向的，則受督導者的滿意度也較高。

主要效果方面，不同害怕依附程度的受督導者、不同任務取向和關係取向督導風格程度的受督導者，在督導滿意度上有顯著差異存在。綜合本節研究結果，當督導者採高關係、高任務督導風格，且受督導者為低害怕依附行為時，受督導者會有較高的督導滿意度。

第九節 依附行為、督導風格與督導滿意度之相關分析

本節旨在探討依附行為、督導風格與督導滿意度之相關。以積差相關分析來瞭解依附風格、所覺察的督導風格與督導滿意度間的關係為何，資料分析結果如下。

壹、依附行為與督導風格之關係

受督導者依附行為各層面與督導風格各層面之相關分析結果如 4-9-1 所示。

表 4-9-1 依附行為與督導風格積差相關分析摘要表

	焦慮依附	害怕依附	抗拒依附	任務風格	關係風格
焦慮依附	1				
害怕依附	.540**	1			
抗拒依附	-.150**	-.274**	1		
任務風格	-.043	-.203**	.168**	1	
關係風格	-.192**	-.419**	.129*	.606**	1

* $p < .05$ ** $p < .01$

一、受督導者依附行為與任務取向督導風格之相關情形

從表 4-9-1 可知，受督導者害怕依附行為和任務取向督導風格間有顯著負相關 ($r = -.203, p < .01$)；而抗拒依附行為則和任務取向督導風格間有顯著正相關 ($r = .168, p < .01$)。也就是說督導者採高任務取向督導風格時，受督導者的害怕依附行為會減少；但是當督導者採高任務取向督導風格時，受督導者的抗拒依附行為會增加。

二、受督導者依附行為與關係取向督導風格之相關情形

從表 4-9-1 可知，焦慮依附和害怕依附都與關係取向督導風格有顯著負相關 ($r = -.192, p < .01$; $r = -.419, p < .01$)，而抗拒依附與關係取向督導風格有顯著正相關 ($r = .129, p < .05$)。也就是說，當督導者採高關係取向督導風格時，受督導者的焦慮依附和害怕依附行為會減少；但是當督導者採高關係取向督導風格時，受督導者的抗拒依附行為也會隨著增加。

貳、依附行為與督導滿意度之關係

受督導者依附行為各層面與督導滿意度之相關分析結果如 4-9-2 所示。從表中可知，焦慮依附和害怕依附與督導滿意度有顯著的負相關 ($r = -.174, p < .01$; $r = -.391, p < .01$)，也就是說，當受督導者的焦慮依附或害怕依附行為愈多，則其對督導的滿意度會下降，但抗拒依附層面則與督導滿意度沒有顯著相關 ($r = -.103, p > .05$)。

表 4-9-2 依附行為與受督導滿意度積差相關分析摘要表

	焦慮依附	害怕依附	抗拒依附	滿意度
焦慮依附	1			
害怕依附	.540**	1		
抗拒依附	-.150**	-.274**	1	
受督導滿意度	-.174**	-.391**	.103	1

** $p < .01$

參、督導風格與督導滿意度之關係

表 4-9-3 督導風格與受督導滿意度積差相關分析之摘要表。從表中可知，督導風格與督導滿意度間則有正相關，其中任務取向督導風格與督導滿意度相關達.575 ($p < .01$)，關係取向督導風格與督導滿意度相關達.788 ($p < .01$)，表示當受督導者感受到督導者運用越多的任務取向和關係取向風格，則其對督導的滿意度也會提高。

表 4-9-3 督導風格與受督導滿意度積差相關分析摘要表

	任務取向風格	關係取向風格	滿意度
任務取向風格	1		
關係取向風格	.606**	1	
受督導滿意度	.575**	.788**	1

** $p < .01$

肆、綜合討論

一、受督導者依附行為與所覺察的督導風格

本研究發現，受督導者害怕依附行為和任務取向督導風格間有顯著負相關($r = -.203, p < .01$)；而抗拒依附行為則和任務取向督導風格間有顯著正相關($r = .168, p < .01$)，推測可能是因為害怕依附的受督導者對自己和督導者都存有負向意念，雖然仍期待獲得督導者的認同，但礙於對督導者的信任感不足，便藉著逃避和督導者建立關係以避免產生失落，因此若督導者以高結構、目標導向的方式進行督導，著重在諮商技能的提升，不強調建立關係，恰符合其人際依附需求，反而有助於減低其不安全依附的行為。而抗拒依附行為的受督導者展現出對自我的正向意念及督導者的負向意念，藉著否定督導者來維持自己的價值感，較為獨立。因此當督導者採用焦點明確、目標導向的方式進行督導，反而加深了受督導者的防衛，強化了受督導者的抗拒。

此外，焦慮依附和害怕依附對自我有負向意念，當督導者以溫暖、支持的風格與受督導者互動，則會降低其焦慮和害怕行為，提升其自信。但是當受督導者出現抗拒依附行為時，表示其認為自己已有足夠的能力獨立工作，不信任督導者，督導者重視關係的連結可能會使得受督導者更為抗拒。

建立穩定的督導同盟，能讓受督導者安心的學習。而安全的督導關係建立在督導者是否能夠理解受督導者所發出的依附線索，依其需求和期望的互動模式給予適當的回應(Bennett, 2008)，因此，督導者應該依據受督導者的依附行為，調整適宜的督導風格，才不致產生事倍功半的反效果。

二、受督導者依附行為與督導滿意度

本研究發現，焦慮依附和害怕依附與督導滿意度有顯著的負相關($r = -.174, p < .01$; $r = -.391, p < .01$)。楊書毓、連廷嘉(2008)的研究也指出，受督導者的

害怕依附與其對督導者評價的低效能有關，因為害怕依附的受督導者對自己和他人都有負向意念，既害怕自己的不足被督導者發現，也不知道該如何與督導者相處。這樣的互動模式會讓受督導者感受不到督導效能，也可能因此影響到督導滿意度。此外，過去的研究已證實，安全的依附關係有助於建立穩固的督導同盟（Bennett, 2008; Bennett & Saks, 2006; Foster et al., 2007; Neswald-McCalip, 2001），且督導同盟關係越佳，督導滿意度也越高（連廷嘉，2008；Ladany et al., 1999；Inman, 2006）。本研究結果與過去研究發現一致。

三、受督導者覺察的督導風格與督導滿意度

本研究發現，當受督導者感受到督導者運用越多的任務取向和關係取向風格，則其對督導的滿意度也會提高，這個結果支持 Cherniss 和 Equation (1977) 所建議的「優秀的督導者應兼採洞察力導向、情感導向、教導-諮詢風格多種風格」，唯有多樣化且富彈性的督導風格，才能滿足受督導者的各種需求。

第十節 依附行為、督導風格對督導滿意度的預測情形

本節旨在探討依附行為與督導風格對督導滿意度是否具有預測力，以依附行為的三個層面：焦慮依附、害怕依附和抗拒依附，以及督導風格的二個層面：任務取向和情感取向風格作為預測變項，並以督導滿意度作為效標變項，進行逐步迴歸分析。

壹、統計結果

由上一節的相關分析中可發現，焦慮依附、害怕依附行為與受督導者的滿意度間有顯著負相關，意即當受督導者在焦慮依附或是害怕依附行為分量表上的分數越高，其對於督導整體的滿意度是較低的，但是抗拒依附行為與受督導者滿意度間則無顯著關係存在，而任務取向、關係取向兩種督導風格皆與督導滿意度有顯著正相關。進一步以多元逐步迴歸分析探討究竟何種依附風格、督導風格對於督導滿意度有顯著的解釋力。如表 4-10-1 所示，關係取向督導風格、任務取向督導風格和害怕依附行為序進入迴歸模式中，焦慮和抗拒依附行為則被排除。從標準化 β 係數可知，關係取向督導風格是督導滿意度最重要的預測變項 ($\beta = .656$)，對於督導滿意度有正向的預測力，其次為任務取向督導風格 ($\beta = .160$)，而屬於受督導特質的害怕依附行為則對督導滿意度有負向的預測力 ($\beta = -.084$)，整體模式可解釋的變異量為 64.2% ($F = 193.177, p < .001$)。

表 4-10-1 依附行為、督導風格對督導滿意度的迴歸分析摘要表

投入的變項	ΔR^2	B	$Beta$	t	p
關係取向	.621	.238	.656	14.508***	.000
任務取向	.015	.093	.160	3.812***	.000
害怕依附	.006	-.076	-.084	-2.282*	.023

整體模式 $R^2 = .642$ $\text{adj } R^2 = .639$ $F(3, 323) = 193.177$ $p = .000$

* $p < .05$ *** $p < .001$

貳、綜合討論

由迴歸分析結果可推測，若督導者能夠著重關係取向的督導風格，在督導歷程中給予受督導者溫暖與支持，兼採任務取向的督導風格，針對受督導者諮商工作上的挫折給予明確的指導，則督導滿意度將能有效的提升。已經有許多研究支

持，優秀的督導者應合併各種模式，發展出最有利於受督導者學習的風格，如此才能建立穩固的同盟關係，幫助受督導者成長（Fernando & Hulse-Killacky, 2005; Ladany & Lehrman-Waterman, 1999; Ladany, Walker, & Melincoff, 2001）。

在個人特質上，受督導者若具有害怕依附特質，對於自我和督導者都具有負向意念，無法與督導建立穩固的同盟關係，在自我效能低落又不願主動尋求協助的狀況下，其在督導歷程中的收穫有限，督導滿意度也可能隨之下降了，誠如 Kim 和 Birk（1998）所言，對關係感到憂慮的受督導者，其督導滿意度較低，相反的，若受督導者是安全依附的，表示其對自己的觀點是正向的，也有信心與他人相處，會較滿意受督導經驗，且多半感受到自己的督導者風格是個人吸引力取向和人際互動敏感取向的，當然，也會感受到自己的諮商能力進步（Foster, Lichtenberg, & Pryton, 2007）。依附理論可以幫助督導雙方將督導關係概念化，讓督導雙方建立起安全的互動關係。





第五章 結論與建議

本研究主要在瞭解國內諮商督導現況，並探討受督導者特質與督導者風格對於督導滿意度的影響。首先根據文獻，探討諮商督導的基本概念、理論基礎及相關研究，並據此翻譯適用於國內文化的督導風格量表作為本研究的調查工具。其次，以國內 327 名受督導者為調查對象，分析受督導者特質與督導風格對於督導滿意度的影響。

第一節 研究發現

根據本研究之研究目的，本節歸納問卷調查結果，分別呈現受督導者依附行為、所覺察的督導風格和督導滿意度現況，再針對依附行為和所覺察的督導風格對滿意度的影響加以說明。研究發現依序整理如下。

壹、受督導者依附行為調查結果

一、整體層面

受督導者最常以抗拒行為表現其對督導者的不安全依附，在七點量尺的題平均數為 4.24，顯著高於在焦慮依附和害怕依附層面的得分。由此可知，國內的受督導者不輕易依附其督導者，表現得較獨立自主。

二、不同背景變項的受督導者在依附行為表現上的差異

- (一) 性別：男性受督導者的抗拒依附行為比女性受督導者更多。
- (二) 年齡：不同年齡的受督導者展現出相異的不安全依附型態。年紀輕的受督

導者以焦慮和害怕行為展現其對督導者的不安全依附，但年紀大的受督導者則以抗拒依附行為展現其不安全依附情感。

(三) 專業背景：沒有專業背景的受督導者抗拒依附行為高於具專業背景的受督導者。

(四) 學歷：大學以下學歷的受督導者抗拒依附行為高於正進修碩士學位的受督導者。

(五) 理論取向：焦點解決取向和現實取向的受督導者抗拒依附行為高於個人中心取向。

(六) 接案年資：接案年資較短的受督導者害怕依附較高，接案年資較長的受督導者抗拒依附較高。

(七) 受督導機構：生命線的受督導者焦慮依附行為高於張老師；張老師和生命線的受督導者抗拒依附行為高於學校單位的受督導者。

(八) 受督導年資：受督導年資較短的受督導者害怕依附較高，受督導年資較長的受督導者抗拒依附較高。

(九) 受督導原因：社區志工抗拒依附高於大學課程實習、碩士課程實習和碩士全職實習的受督導者。

貳、督導者督導風格調查結果

一、就整體層面而言

受督導者所覺察的關係取向督導風格顯著高於任務取向督導風格。意即，國內受督導者認為督導者給予的支持和溫暖較強烈，高於目標和結構性的督導風格。

二、不同背景變項的受督導者所覺察的督導風格之差異

(一) 性別：不同性別的受督導者，所覺察的任務取向和關係取向督導風格並沒

有差異。

- (二) 年齡：51 歲以上的受督導者所覺察的任務取向和關係取向督導風格平均數皆顯著高於 20~30 歲的受督導者。
- (三) 專業背景：沒有專業背景的受督導者所覺察的任務取向和關係取向督導風格平均數皆顯著高於具專業背景的受督導者。
- (四) 學歷：大學學歷以下的受督導者，比碩士進修中、碩士畢業的受督導者覺察到更多的關係取向督導風格。
- (五) 理論取向：不同理論取向的受督導者，所覺察到的任務取向和關係取向督導風格並沒有顯著差異。
- (六) 接案年資：接案年資 10 年以上的受督導者，比接案年資未滿 1 年的受督導者覺察到更多的任務取向和關係取向督導風格。
- (七) 受督導機構：不同機構的受督導者，所覺察到的任務取向和關係取向督導風格並沒有顯著差異。
- (八) 受督導年資：不同受督導年資的受督導者，所覺察到的任務取向和關係取向督導風格並沒有顯著差異。
- (九) 受督導原因：不同受督導原因的受督導者，所覺察到的任務取向和關係取向督導風格並沒有顯著差異。

參、督導滿意度調查結果

一、就整體層面而言

受督導者的督導滿意度平均數 3.11，顯著高於四點量尺組中點 2.5，表示國內受督導者對督導品質有不錯的評價。

二、不同背景變項的受督導者在督導滿意度上之差異

- (一) 性別：不同性別的受督導者，督導滿意度並沒有顯著差異。

- (二) 年齡：51 歲以上的受督導者，督導滿意度顯著高於 20~30 歲的受督導者。
- (三) 專業背景：沒有專業背景的受督導者，督導滿意度顯著高於具專業背景的受督導者。
- (四) 學歷：不同學歷的受督導者，督導滿意度並沒有顯著差異。
- (五) 理論取向：不同理論取向的受督導者，督導滿意度並沒有顯著差異。
- (六) 接案年資：不同接案年資的受督導者，督導滿意度並沒有顯著差異。
- (七) 受督導機構：勾選在「其他」機構中接受督導的受督導者，其督導滿意度高於學校單位的受督導者。
- (八) 受督導年資：不同受督導年資的受督導者，督導滿意度並沒有顯著差異。
- (九) 受督導原因：不同受督導原因的受督導者，督導滿意度並沒有顯著差異。

肆、督導雙方性別的交互作用

本研究發現，督導者性別和受督導者性別在受督導者的依附行為、所覺察的督導風格和督導滿意度上都沒有交互作用存在，意即，督導雙方性別並沒有適配性。

一、在受督導者依附行為方面

督導雙方性別在受督導者依附行為的交互作用效果不顯著，但受督導者本身的性別特質會影響其對督導者的依附行為。

二、在受督導者所覺察的督導風格方面

督導雙方性別在受督導者所覺察之督導風格的交互作用效果不顯著，且督導者性別和受督導者性別的主要效果也不顯著。

三、在受督導者督導滿意度方面

督導雙方性別在受督導者滿意度上的交互作用效果不顯著，且督導者性別和受督導者性別的主要效果也不顯著。

伍、督導雙方理論取向的交互作用

本研究發現，督導者理論取向和受督導者理論取向在受督導者的依附行為、所覺察的督導風格和督導滿意度上並沒有交互作用，也就是說，督導者理論取向和受督導者理論取向沒有適配性存在。

一、在受督導者依附行為方面

督導雙方理論取向，在受督導者依附行為的交互作用效果不顯著，但受督導者本身的理論取向會影響其對督導者的依附行為。

二、在受督導者所覺察的督導風格方面

督導雙方理論取向，在受督導者所覺察之督導風格的交互作用效果不顯著，且督導者理論取向和受督導者理論取向的主要效果也不顯著。

三、在受督導者督導滿意度方面

督導雙方理論取向在受督導者滿意度上的交互作用效果雖然顯著，但其單純主要效果卻都不顯著，意即，不同理論取向的受督導者，其督導滿意度不會因為督導者的理論取向而有所差異。但督導者理論取向對受督導者滿意度的主要效果顯著。

陸、依附行為與督導風格對督導滿意度的交互作用

當督導者是高任務取向督導風格時，無論受督導者的抗拒依附程度高或低，其督導滿意度皆高於接受低任務取向督導風格的受督導者。另外，當督導者採高任務取向、高關係取向督導風格，或是受督導者對其督導者害怕依附程度較低時，受督導者會有較高的督導滿意度。

柒、依附行為、督導風格與督導滿意度之相關

一、依附行為與督導風格之相關

- (一) 受督導者害怕依附行為和任務取向督導風格有顯著負相關，意即，受督導者覺察其督導者任務取向風格越強烈，受督導者的害怕依附行為越不明顯。
- (二) 受督導者抗拒依附行為和任務取向督導風格有顯著正相關，意即，受督導者覺察其督導者任務取向風格越強烈，受督導者的抗拒依附行為越明顯。
- (三) 受督導者焦慮依附行為、害怕依附行為和關係取向督導風格有顯著負相關，意即，受督導者覺察其督導者關係取向風格越強烈，受督導者的焦慮和害怕依附行為程度越低。
- (四) 受督導者抗拒依附行為和關係取向督導風格有顯著正相關，意即，受督導者覺察其督導者關係取向風格越強烈，受督導者的抗拒依附行為程度越高。

二、依附行為與督導滿意度之相關

受督導者焦慮依附行為、害怕依附行為和督導滿意度有顯著負相關，意即，受督導者焦慮和害怕依附程度越高，其督導滿意度越低。

三、督導風格與督導滿意度之相關

受督導所覺察的任務取向、關係取向督導風格和督導滿意度間有顯著正相關，意即，受督導者覺察其督導者任務取向、關係取向督導風格程度越強烈，其督導滿意度越高。

捌、依附行為與督導風格對督導滿意度之預測力

害怕依附行為、任務取向督導風格、關係取向督導風格對於督導滿意度有顯著預測力，共可解釋 64.2% 的變異量。

第二節 結論

針對第一節的主要研究發現，研究者綜合歸納出以下的結論，分別敘述如下。

壹、不同性別、年齡、專業背景、學歷、理論取向、接案年資、受督導機構、受督導年資和受督導原因的受督導者在督導中的依附行為有所差異

本研究發現，受督導者的性別、年齡、專業背景、學歷、理論取向、接案年資、受督導機構、受督導年資和受督導原因都會形塑其不同的需求，進而造成其對督導者依附程度的差異，尤其是在抗拒依附行為層面上，不同背景的受督導者有明顯差異。整體而言，男性、年齡較長、經驗較多、沒有專業背景、社區機構

的受督導者，抗拒依附行為較高；而經驗較少的受督導者，害怕依附程度較高。

這個結果顯示，不同背景變項的受督導者在督導中的依附行為有所差異，督導者應該要針對其不同的需求，扮演不同的角色，經營不同的關係，才不會適得其反。對於資歷較多、實務經驗較豐富的受督導者，督導者應尊重其有獨立自主的需求，恰如其分的扮演諮詢者的角色，在受督導者遇到困難時從旁給予建議，才不會引起受督導者的抗拒、排斥。相反的，對於諮商新手，督導者應給予較多的溫暖和支持，建立一種宛如「避風港」的督導氛圍，讓受督導者能夠放心的對督導者坦露自己的不足，以免受督導者的不安全依附行為阻礙其成長的空間。

貳、不同年齡、專業背景、學歷和接案年資的受督導者所覺察的督導風格有所差異

本研究發現，不同年齡、專業背景、學歷和接案年資的受督導者，所覺察的督導風格有所差異。整體而言，年齡較大、沒有專業背景、接案經驗較豐富的受督導者，所覺察的任務取向和關係取向督導風格較強烈，而學歷較低的受督導者感受到的關係取向督導風格較強烈。

這個結果顯示，不同背景變項的受督導者覺察到的督導風格強度並不相同。經歷較豐富的受督導者對於督導者的督導風格有較深刻的感受，可能源自於其對諮商的本質較熟捻，對於督導者的著力點也較敏銳；相反的，督導人員對於諮商新手可能要付出更多的心力，才能讓這些沒有經驗的受督導者體會諮商督導的本質，從督導歷程中吸收更多。

從另一個角度來看，年齡較大或經驗較豐富的受督導者，在督導歷程中可能有較大的影響力，Granello（2003）的研究便指出，督導者較常徵詢年紀較大的男性受督導者意見，這會使得督導雙方的互動較為平等。經驗多、年齡長所隱含的權威感，可能也會讓督導者對經驗較豐富或年齡較大的受督導者有更多的關注，使得這些受督導者感受到較強烈的任務和關係取向督導風格。

參、不同年齡、專業背景、受督導機構的受督導者督導滿意度有所差異

滿意度是受督導者對督導品質整體的評價，從整體平均數來看，總分 32 分的量表中，國內受督導者的滿意度平均為 24.84，題平均數 3.11 顯著高於四點量表的中點 2.5 分，可見受督導者對督導有不錯的滿意度。

本研究發現，不同年齡、專業背景、受督導機構的受督導者，督導滿意度有所差異。整體而言，年齡較大、沒有專業背景、「其他」機構的受督導者，所評價的督導滿意度較高。可能是經驗的累積讓年紀大的受督導者已經有不錯的自我效能，或是因為沒有專業背景的受督導者多為社區志工，助人工作是其志趣而非職業，相較下其專業成長的需求較低，因此對督導的標準也較寬鬆。

肆、督導雙方性別的配對組型對受督導者依附行為所覺察的督導風格和滿意度都沒有影響

本研究發現，督導雙方性別在受督導者依附行為、所覺察的督導風格和滿意度上都沒有交互作用，此外，受督導者本身的性別特質才是造成其依附行為差異的主因，督導雙方，乃至於諮商學者，都不應過於強調督導中的性別配對問題，事實上，在同性別間的內部差異要比不同性別間的外部差異還要大（Osterberg, 1996）。因此，受督導者在尋找督導者時，不應著眼在同性或異性上，而應反求諸己，屏除掉對性別的刻板印象，與督導者針對彼此文化、觀念上的差異做溝通，才是確保督導同盟關係穩定的不二法門。

伍、督導雙方理論取向的配對組型對受督導者依附行為所覺察的督導風格和滿意度皆沒有影響

本研究發現，督導雙方理論取向在受督導者依附行為、所覺察的督導風格和滿意度上都沒有適配性存在，也就是說，受督導者在尋求督導者時，並不用考慮雙方的理論偏好是否一致。這與國外的研究結果並不一致，國外的研究大多認為，不同理論取向的受督導者會有不同的偏好（Lochner & Melchert, 1997），不同理論取向的督導者則會有不同的督導焦點，若督導雙方理論一致，受督導者會感受到較多的自主（Putney et al., 1992），但或許國內諮商領域中的學派分野並不明顯，諮商理論取向對督導歷程的影響力並不顯著。

陸、督導者的任務取向督導風格與受督導者的抗拒依附行為對督導滿意度有交互作用效果

本研究發現，督導者的任務取向督導風格與受督導者的抗拒依附行為交互作用顯著，進一步追蹤單純主要效果發現，當督導者採取高任務取向時，無論受督導者的抗拒依附程度為何，其督導滿意度皆高於接受低任務取向督導風格的受督導者。主要效果方面，受督導者所覺察的任務取向和關係取向督導風格對於督導滿意度的主要效果顯著，但受督導者的依附行為中，僅有害怕依附層面主要效果顯著，由此可推測，督導風格對於督導滿意度的影響力應遠大於受督導者的依附行為，督導者讓受督導者感受到多樣化的督導風格，是提高督導滿意度最有效的途徑。

柒、督導者的任務取向和關係取向督導風格、受督導者的害怕依附行為能夠預測督導滿意度

本研究發現，督導者的任務取向和關係取向督導風格、受督導者的害怕依附行為能夠預測督導滿意度。關係取向督導風格能夠強化督導同盟關係，讓受督導者在安全的環境中學習，任務取向督導風格則能夠給受督導者明確的指導，有效提升諮商效能，因此，優秀的督導者應能彈性的採用多樣化的督導風格，並留意處理受督導者的不安全依附行為，如此便能滿足受督導者不同的需求，預防督導過程中可能產生的困境，建立穩固的同盟關係，提高督導滿意度。本研究的結果大致呼應了 Fernando 和 Hulse-Killacky（2005）的研究發現。

第三節 建議

以上述發現與結論為基礎，本研究提出以下幾點建議，供受督導者、督導者及未來研究人員參考。

壹、對受督導者之建議

一、屏除性別刻板印象

雖然今日社會兩性平等，但是許多關於性別的刻板印象仍舊深植於受督導者心中，例如，女性督導者比較注重關係、男性督導者比較技術取向，或是和相同性別的督導者比較不會有隔閡等等，但本研究結果發現，督導者的性別在受督導者的依附行為、所覺察的督導風格和督導滿意度上都沒有顯著差異，且督導雙方並沒有性別的適配性存在，也就是督導者性別並不是影響督導結果的主因，建立

和諧督導同盟的關鍵，應該是督導者對於男、女性天生特質的差異能給予尊重，故受督導者在選擇督導者時，應著重在督導者的性別角色觀念是否有所偏頗，而非以單一、刻板的同性、異性作為選擇的標準。

二、與督導者建立安全依附關係

接受督導的歷程，正如嬰幼兒探索世界一般，需要一個強而有力的依附對象，讓受督導者能夠安心的進入諮商領域探索，不擔心失敗受挫，因為督導者的支持撫慰和協助，好比受督導者後方的安全堡壘，永遠歡迎受督導者回家。這種穩固、支持的關係，能降低督導中被評價的焦慮，讓受督導者的學習毫無後顧之憂，因此，如果受督導者能夠和督導者建立安全依附關係，相當於維持一段穩定的督導同盟關係，對於受督導者的學習是事半功倍的。

貳、對督導者之建議

一、給予彈性多元的督導風格

本研究發現，任務取向和關係取向督導風格皆能預測受督導者的督導滿意度。這表示多元化的督導風格才能兼顧受督導者技術上和情感上的需求。理想的督導模式應該是在一個安全而溫暖的環境中，督導者能針對受督導者的特質和需求，給予不同的指導。過去的研究指出，若督導者過於執著於自己的理論取向，則受督導者會感受到較少的自由而難以發揮（Putney et al., 1992），本研究也發現，受督導者不但喜歡督導者是注重關係、具有彈性的，他們對於高結構性、明確指導的督導者，也給予正向的評價。因此，督導者應該致力於讓受督導者感受到彈性多樣化的督導風格，而非顧此失彼的一味強力指導或是經營關係。

二、瞭解受督導者的依附風格

本研究發現受督導者對督導者的依附行為，能夠預測其督導滿意度。督導關係是一段人際互動過程，依附關係提供督導者一個介入的途徑，瞭解受督導者對於督導關係的投入程度，並分析受督導者的防衛機轉，讓督導者在改善督導關係上有著力點，經營一段和諧穩定的同盟關係。

在經營同盟關係時須注意，不同性別的受督導者對於督導者的依附行為有所差異。面對處於上位的督導者，受督導者難免會焦慮、防衛，但是男性傾向於相信自己是有力量的，喜歡獨立工作，不輕易依附督導者；而女性受督導者則對自己較沒有信心，一方面希望獲得督導者的認同，一方面卻又害怕被督導者評價。從事諮商教育的督導人員，應針對受督導者性別差異所形成的不安全依附類型，予以輔導矯治。

此外，不同接案經驗的受督導者，對於督導者的依附行為也有所差異。資歷較深的受督導者較有獨立的需求，督導者不宜使用過度的指導性風格，資歷較淺的受督導者則需要督導者給予明確的指導，以降低其焦慮、害怕的不安全感。瞭解受督導者的依附類型，使用適切的督導風格，會讓督導工作水到渠成。

參、對諮商師培育機構之建議

一、營造一個安全依附的督導環境

至目前為止，很少研究比較不同機構性質對於督導歷程的影響，但是機構中的組織文化卻是影響督導的重要情境因素之一（王文秀等譯，2000）。不同機構的受督導者其依附行為可能反映出不同受督導族群的需求，也可能反映出不同機構的組織文化，諮商學界和實務工作者都應該重視這個重要的線索。

本研究發現，社區機構志工的受督導者，抗拒依附行為明顯較高，代表這些受督導者對自我的評價較高，對督導者卻存有負向意念，然而，在助人工作的場域中，這些背景的助人者其實是最需要接受督導，以提高諮商效能的。究竟是組

織文化的風氣或是專業素養不足造成受督導者抗拒依附，建議日後的督導機構和研究者能針對這個議題探究，釐清受督導者抗拒依附的成因，才不會讓這些第一線的助人工作者處於不安全的互動循環之中，喪失了其精進的動機。

二、建立督導者的培訓制度

國內近十年開始重視諮商督導議題，各個培訓專業助人工作者的教育機構如雨後春筍般成立，引進各種督導理論和模式，期望能提供更好的諮商品質，但在督導者培訓議題的研究上，卻幾近於零。好的諮商師不一定是有效能的督導者，接案經驗豐富也不代表具有督導能力，如同諮商師需要通過專業證照考試，督導者也應該接受一套培訓制度，以確保督導品質。

肆、對未來研究之建議

一、研究對象

本研究僅從受督導者的角度評估督導者的督導風格和督導結果，但是，諮商督導是一段人際互動歷程，人與人的交往互動，一定是雙向的反應與回饋，不僅是受督導者，督導者的依附情感和個人特質，也會影響督導同盟關係和督導模式。過去有研究指出，受督導者之依附行為無法預測督導同盟關係，但是督導者之依附行為卻能有效預測督導同盟關係（Whit & Queener, 2003）；受督導者之依附行為可以預測受督導者自評的專業發展，但與督導者所評的受督導者專業發展卻無顯著關係（Foster et al., 2007），可見督導者也是影響督導歷程的重要因素，加上督導者負有評分者的角色，其對於「專業的諮商師」的看法，不同於受督導者的考量，可能會造成雙方對於督導模式和目標有所差異，建議日後研究可以同時調查督導者和受督導者，探究督導雙方對督導感受的異、同點。

此外，諮商督導最後的目標是提升諮商師的諮商效能，而最直接感受諮商師諮商效能的應該是前來求助的當事人，督導效能的評鑑最終應該回歸當事人之

下，未來的研究可以將調查對象拓展至來談當事人上，以當事人的感受來評估諮商師的專業能力是否有成長，分析督導滿意度和諮商滿意度間的關係。

二、研究變項

本研究以督導滿意度作為評估督導效能的指標，但是滿意不完全等於有效，督導滿意度僅是督導效能的指標之一。Fernando 和 Hulse-Killacky（2005）的研究中，分別分析督導風格對於受督導者滿意度和自我效能的預測力，發現人際互動敏感風格對於督導滿意度有獨特貢獻力，而任務風格則對受督導者自我效能有獨特貢獻力，也就是影響督導滿意度和督導效能的因素並不一致，督導滿意度高不代表督導效能一定也高，但是這兩者間的相關性，仍有待進一步研究，建議日後學者能以多個面向評估督導效能，以獲得更多的資訊。

三、研究方法

本研究以量化調查方式，初步瞭解影響督導歷程的相關因素，但對於督導中微妙的人際動力、同盟關係的起伏變化，卻無法深入探討。未來若能輔以質性訪談或是現場觀察的方法蒐集更豐富、詳實的資料，或是以縱貫研究的方式分析督導關係的發展變化，便能更瞭解受督導者不安全依附的成因，提供督導教育人員更明確的指導方針。

四、研究工具

近年來許多研究逐漸關注到文化差異，如性別差異、組織差異等，對於督導互動的影響，國內諮商督導制度雖然起步不久，然而許多學者已經意識到諮商督導的重要性，著手進行督導議題的研究，可惜的是，在本土化研究工具的著力上，稍嫌不足。研究者在翻譯督導風格量表的過程中，明顯感受到中西文化在人際互動著墨上的差異，顯現於研究結果上，國內受試者僅覺察出兩個督導風格，不同

於原量表架構的三個督導風格因素，不過由於國內接受督導的母群原本就不多，本研究受限於樣本人數不足，無法更精確的驗證督導風格量表的因素結構，建議日後的研究者能擴大華人樣本數，做更進一步的驗證性研究。更甚者，發展本土化的諮商督導風格研究工具，才是根本之道。

另一方面，本研究使用的「受督導者依附行為量表」雖然是針對諮商督導領域所發展的專業量表，但因為僅調查不安全依附行為，缺乏安全依附行為層面做對應分析，因此無法做更直接的探討，也遺漏了部分的資訊，未來可以發展更完善的依附測量研究工具，讓諮商督導研究者蒐集更豐富的資訊。



參考文獻

一、中文部份

王文秀 (1998)。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。**輔導學報**，6，1-34。

王文秀、李沁芬、謝淑敏、彭一芳 (譯) (2003)。P. Hawkins, & R. Shohet 著。**助人專業督導：個別、團體和組織取向 (Supervision in the helping professions: An individual, group, and organizational approach)**。台北市：學富。

王文秀、施香如、沙大荒 (譯) (2000)。E. L. Holloway 著。**臨床督導工作的理論與實務 (Clinical supervision—A systems approach)**。台北市：張老師文化。

王郁茗、王慶福 (2007)。大學生知覺其人際依附風格對愛情關係適應之影響。**教育心理學報**，38 (4)，397-415。

王雪貞、林翠湄、連廷嘉、黃俊豪 (譯) (2006)。D. R. Shaffer 著。**發展心理學 (Developmental psychology-Childhood & adolescence)**。台北市：學富。

王慶福 (1995)。大學生愛情關係徑路模式之分析研究。國立彰化師範大學輔導研究所博士論文，未出版，彰化市。

王慶福、林幸台、張德榮 (1997)。人際依附風格、性別角色取向與人際親密能力之評量。**中國測驗學會測驗年刊**，44，63-78。

吳明隆 (2007)。**SPSS 操作與應用變異數分析實務**。台北市：五南。

吳淑芳 (2006)。國外量表之兩階段翻譯及信、效度測試。**護理雜誌**，53 (1)，65-71。

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

- 李昱德（2003）。國小學童依附關係傾向與人際行為之相關研究。國立台北教育大學教育心理與輔導學系碩士班碩士論文，未出版，台北市。
- 卓紋君、黃進南（2003）。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。
- 林佩儀（2005）。督導中的性別與文化議題。**諮商與輔導**，237，29-34。
- 邱皓政（2007）。**量化研究與統計分析—SPSS中文視窗版資料分析範例解析**。台北市：五南。
- 邱獻輝（2006）。督導歷程的比較：區辨模式VS系統模式。**諮商與輔導**，251，12-17。
- 姜淑卿（2008）。諮商歷程中當事人未說話語與晤談感受、諮商滿意之研究。國立屏東教育大學教育心理與輔導學系碩士論文，未出版，屏東市。
- 施香如（1999）。循環發展督導模式的建構與應用。**輔導季刊**，35（2），8-11。
- 施香如（2003）。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。
- 洪光遠，鄭慧玲（譯）（1995）。L. A. Pervin著。**人格心理學**。台北市：桂冠。
- 孫頌賢、修慧蘭（2007）。成人依附的測量：成人世界中的不同依附對象的測量差異與關連。**中華心理衛生學刊**，1，31-51。
- 徐西森（2005）。不同背景變項督導人員諮商督導能力之差異研究。**諮商輔導學報**，12，125-158。
- 徐西森、黃素雲（2007）。**諮商督導-理論與研究**。台北市：心理。
- 徐綺穗（1990）。角色取替能力、溝通能力與幼兒同儕地位關係之研究。國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 高慧芬（譯）（2007）。C. A. Falender, & E. P. Shafranske 著。**臨床督導—專業知能本位督導模式（Clinical supervision : A competency-based approach）**。台北市：心理。

- 涂妙如 (1994)。幼兒與母親以及與教師間的依附關係對幼兒社會與學習行為之影響研究。國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 張淑芬、廖鳳池 (2007)。諮商督導結盟歷程之初探研究：以一對督導為例。輔導與諮商學報，29 (1)，67-86。
- 梁翠梅 (1996)。諮商督導者訓練效果之研究—以台灣區家庭教育服務中心義務督導者為例。國立彰化師範大學輔導與諮商學系博士論文，未出版，彰化市。
- 許維素 (1993 a)。督導關係初探 (上)。諮商與輔導，94，5-10。
- 許維素 (1993 b)。督導關係初探 (下)。諮商與輔導，95，6-11。
- 許韶玲 (2003)。督導者知覺受督導者影響諮商督導過程之因素。應用心理研究，18，113-144。
- 許韶玲 (2004)。受督導者對諮商督導過程的影響因素—從受督導者的知覺檢視。諮商輔導學報，10，31-50。
- 許韶玲 (2005)。諮商新手在督導過程隱藏未揭露的訊息。輔導季刊，41 (3)，31-38。
- 許韶玲、蔡秀玲 (2007)。受督導者在諮商督導情境中的情緒覺察歷程研究。教育心理學報，38 (3)，311-329。
- 連廷嘉 (2006)。諮商督導工作同盟內涵及其影響因素之探討。諮商與輔導，251，8-11。
- 連廷嘉 (2008)。諮商督導工作同盟關係與受督導者滿意度之相關研究。教育學報，25 (2)，33-64。
- 連廷嘉、徐西森 (2003)。諮商督導者與實習諮商員督導經驗之分析。應用心理研究，18，89-111。
- 陳金定、劉焜輝 (2003)。青少年依附行為與情緒調適能力之因果模式初探。教育心理學報，35 (1)，39-58。
- 黃秀惠 (2004)。國小兒童父母依附關係、社會興趣、人格特質與利社會行為之相關研究。國立台南大學諮商與輔導研究所碩士論文，未出版，台南市。

- 黃政昌（2000）。國內諮商督導研究之現況分析。**諮商與輔導**，178，10-16。
- 黃政昌、吳麗娟（1998）。準諮商員性別、督導者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。**師大學報**，43（1），87-119。
- 楊書毓、連廷嘉（2008，10月）。督導歷程中受督導者依附行為與督導效能知覺之關係研究。論文發表於台灣輔導與諮商學會年會暨學術研討會，彰化市。
- 趙碧華（1981）。台灣省縣市社會工作人員專業督導滿足之研究。東海大學社會學研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 蔡秀玲、陳秉華（2007）。受督導者在諮商督導情境中的情緒覺察歷程研究。**教育心理學報**，38（3），311-329。
- 蔡素琴（2005）。督導關係中的挑戰—談受督者的抗拒與督導的因應策略。**輔導季刊**，41（1），18-22。
- 鄭如安（2004）。督導區辨模式之督導內涵分析—以一位受督導者為例。**諮商輔導學報**，10，83-109。
- 賴雅純（2006）。成人依附類型與人際衝突事件及其衝突知覺與解決策略對大學生憂鬱的影響。國立成功大學行為醫學研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 謝玲玉（2000）。由兒童期與成人期依附關係探討婦女憂鬱與焦慮之共病。國立成功大學行為醫學研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 謝珮玲（2005）。督導中的平行歷程。**輔導季刊**，41（1），1-11。
- 蘇以青（2004）。諮商督導的反思歷程。**輔導季刊**，40（2），7-14。
- 蘇建文、黃迺毓（1993）。幼兒與母親依附關係與其學校社會能力表現之研究。**教育心理學報**，26，23-51。
- 蘇建文、龔美娟（1994）。母親的依附經驗、教養方式與學前兒童依附關係之相關研究。**教育心理學報**，27，1-33。
- 蘇美機（1992）。督導者特性、督導實施狀況對義務「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，未出版，台中市。

二、英文部分

- Ainsworth, M. D. S.(1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932-937.
- Ainsworth, M. D. S., & Bowlby, J.(1991). An ethological approach to personality development.*American Psychologist*, 46(4), 333-341.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S.(1978). *Patterns of attachment: A study of strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bartholomew, K., & Shaver, P. R.(1998). Methods of assessing adult attachment. In J. A. Simpson & W. S. Rholes(Eds.), *Attachment theory and close relationship* (pp. 25-45). New York: Guilford Press.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M.(1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244.
- Bennett, C. S.(2008). Attachment-informed supervision for social work field education. *Clinical Social Work Journal*, 36, 97-107.
- Bennett, S., & Saks, L. V.(2006). A conceptual application of attachment theory and research to the social work student-field instructor supervisory relationship. *Journal of Social Work Education*, 42(3), 669-682.
- Bernard, J. M.(1979). Supervisor training: A discrimination model. *Counselor Education and Supervision*, 19, 60-68.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K.(1998). *Fundamentals of clinical supervision* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bowlby, J.(1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.

- Cherniss, C., & Equation, E.(1977). Styles of clinical supervision in community mental health programs. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 1195-1196.
- Collin, N. L., & Read, S. J.(1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(4), 644-663.
- Crowell, J. A., Fraley, R. C., & Shaver, P. R.(1999). Measurement of individual differences in adolescent and adult attachment. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 434-465). New York, NY: Guilford Press.
- Efstation, J. F., Patton, M. J., & Kardash, C. M.(1990). Measuring the working alliance in counselor supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 37(3), 322-329.
- Ellis, M. V., & Dell, D. M.(1986). Dimensionality of supervision roles: Supervisees' perceptions of supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 282-291.
- Feeney J., & Noller, P.(1996). *Adult attachment* London: Sage.
- Feeney, J. A., Noller, P., & Hanrahan, M.(1994). Assessing adult attachment: Developments in the conceptualization of security and insecurity. In M. B. Sperling & W. H. Berman(Eds.), *Attachment in adults: Theory, assessment, and treatment* (pp.128-152). New York: Guilford.
- Fernando, D. M., & Hulse-Killacky, D.(2005). The relationship of supervisory styles to satisfaction with supervision and the perceived self-efficacy of master's-level counseling students. *Counselor Education & Supervision*, 44(4), 293-304.
- Foster, J. T.(2002). *Attachment behavior and psychotherapy supervision*. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas, KS.

- Foster, J. T., Lichtenbery, J. W., & Peyton, V.(2007). The supervisory attachment relationship as a predictor of the professional development of the supervisee. *Psychotherapy Research*, 17(3), 343-350.
- 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(4), 541-557.
- Gatmon, D.(2001). Exploring ethnic, gender, and sexual orientation variables in supervision: Do they really matter. *Journal of Multicultural Counseling & Development*, 29(2), 102-114.
- Goldberg, D. A.(1985). Process, notes, audio, and videotape: Modes of presentation in psychotherapy. *The Clinical Supervisor*, 3(3), 3-13.
- Goodyear, R. K.(1990). Gender configuration in supervisory dyads: Their relation to supervisee influence strategies and to skill evaluations of the supervisee. *The Clinical Supervisor*, 8(2), 67-79.
- Granello, D. H.(2003). Influence strategies in the supervisory dyad: An investigation into the effects of gender and age. *Counselor Education and Supervision*, 42, 189-202.
- Granello, D. H., Beamish, P. M., & Davis, T. E.(1997). Supervisee empowerment: Does gender make a difference? *Counselor Education and Supervision*, 36(4), 305-317.
- Guest, P. D., & Beutler, L. E.(1988). Impact of Psychotherapy supervision on therapist orientation and values. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(5), 653-658.

- Hazan, C., & Shaver, P. R.(1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511-524.
- Heppner, P. P. & Handley, P. G.(1981). A study of the interpersonal influence process in supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 28(5), 437-444.
- Heppner, P. P. & Handley, P.(1982). The relationship between supervisory behaviors and perceived supervisor expertness, attractiveness, or trustworthiness. *Counselor Education and Supervision*, 22, 37-46.
- Heru, A. M., Strong, D. R., Price, M., & Recupero, P. R.(2004). Boundaries in psychotherapy supervision. *American journal of psychotherapy*, 58(1), 76-89.
- Inman, A.(2006). Supervisor multicultural competence and its relation to supervisory process and outcome. *Journal of Marital and Family Therapy*, 32(1), 73-85.
- Kim, S. H., & Birk, J. M.(1998). *Influence of trainee attachment on counselor supervision*. Paper presented at the American Psychological Association Annual Convention.
- Ladany, N., & Lehrman-Waterman, D. E.(1999). The content and frequency of supervisor self-disclosures and their relationship to supervisor style and the supervisor working alliance. *Counselor Education and Supervision*, 38, 143-160.
- Ladany, N., Ellis, M. V., & Friedlander, M. L.(1999). The supervisory working alliance, trainee self-efficacy and satisfaction. *Journal of Counseling & Development*, 77(4), 447-455.
- Ladany, N., Hill, C. E., Corbett, M. M., & Nutt, E. A.(1996). Nature, extent, and importance of what psychology trainees do not disclose to their supervisors. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 10-24.

- Ladany, N., Walker, J. A., & Melincoff, D. S.(2001). Supervisory style: Its relation to the supervisory working alliance and supervisor self-disclosure. *Counselor Education & Supervision, 40*(4), 263-275.
- Lochner, B. T., & Melchert, T. P.(1997). Relationship of Cognitive Style and Theoretical Orientation to Psychology Interns' Preferences for Supervision. *Journal of Counseling Psychology, 44*(2), 256-260.
- Long, J. K., Lawless, J. J., & Dotson, D. R.(1996). Supervisory styles index : Examining supervisees' perceptions of supervisory style. *Contemporary Family Therapy, 18*(4), 589-606.
- Magnuson, S., Wilcoxon, S. A., & Norem, K.(2000). A profile of lousy supervision: Experienced counselors' perspectives *Counselor Education and Supervision, 39*, 189-202.
- Marvin, R., Cooper, G., Hoffman, K., & Powell, B.(2002). The circle of security project: Attachment-based intervention with caregiver-pre-school child dyads. *Attachment & Human Development, 4*(1), 107-124.
- Nelson, M. L., & Holloway, E. L.(1990). Relation of Gender to Power and Involvement in Supervision. *Journal of Counseling Psychology, 37*(4), 473-481.
- Neswald-McCalip, R.(2001). Development of the secure counselor: Case examples supporting Pistole & Watkin's(1995) discussion of attachment theory in counseling supervision. *Counselor Education & Supervision, 41*(4), 18-27.
- Osterberg, M. J.(1996). Gender in supervision: Exaggerating the differences between men and women. *The Clinical Supervisor, 14*(2), 69-84.
- Pistole, M. C.(1999). Caregiving in attachment relationships: A perspective for counselors. *Journal of Counseling & Development, 77*(4), 437-446.
- Pistole, M. C., & Watkin, C. E.(1995). Attachment theory, counseling process, and supervision. *The Counseling Psychologist, 23*(3), 457-478.

- Putney, M. W., Worthington, E. L., & McCullough, M. E.(1992). Effects of Supervisor and Supervisee Theoretical Orientation and Supervisor-Supervisee Matching on Intern's Perceptions of Supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 39(2), 258-265.
- Ramos-Sánchez, L., Esnil, E., Goodwin, A., Riggs, S., Touster, L. O., Wright, L. K., et al.(2002). Negative supervisory events: Effects on supervision satisfaction and supervisory alliance. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(2), 197-202.
- Rigazio-DiGilio, S. A.(1998). Toward a Reconstructed View of Counselor Supervision. *Counselor Education and Supervision*, 38(1), 43-51.
- Rosenblatt, A., & Mayer, J. E.(1975). Objectionable supervisory style: students' views. *Social Work*, 20(3), 184-189.
- Sauer, E. M., Lopez, F. G., & Gormley, B.(2003). Respective contributions of therapist and client adult attachment orientations to the development of the early working alliance: A preliminary growth modeling study. *Psychotherapy Research* 13(3), 371-382.
- Shechman, Z., & Wirzberger, A.(1999). Needs and Preferred Style of Supervision Among Israeli School Counselors at different Stages of Professional Development. *Journal of Counseling & Development*, 77, 456-464.
- Stenack, R. J., & Dye, H. A.(1982). Behavioral description of counseling supervision roles *Counselor Education and Supervision*, 21, 295-304.
- Stoltenberg, C. D.(1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 59-65.
- Stoltenberg, C. D., McNeill, B. W., & Delworth, U.(1998). *IDM: An integrated developmental model for supervising counselors and therapists*. San Francisco: Jossey-Bass.

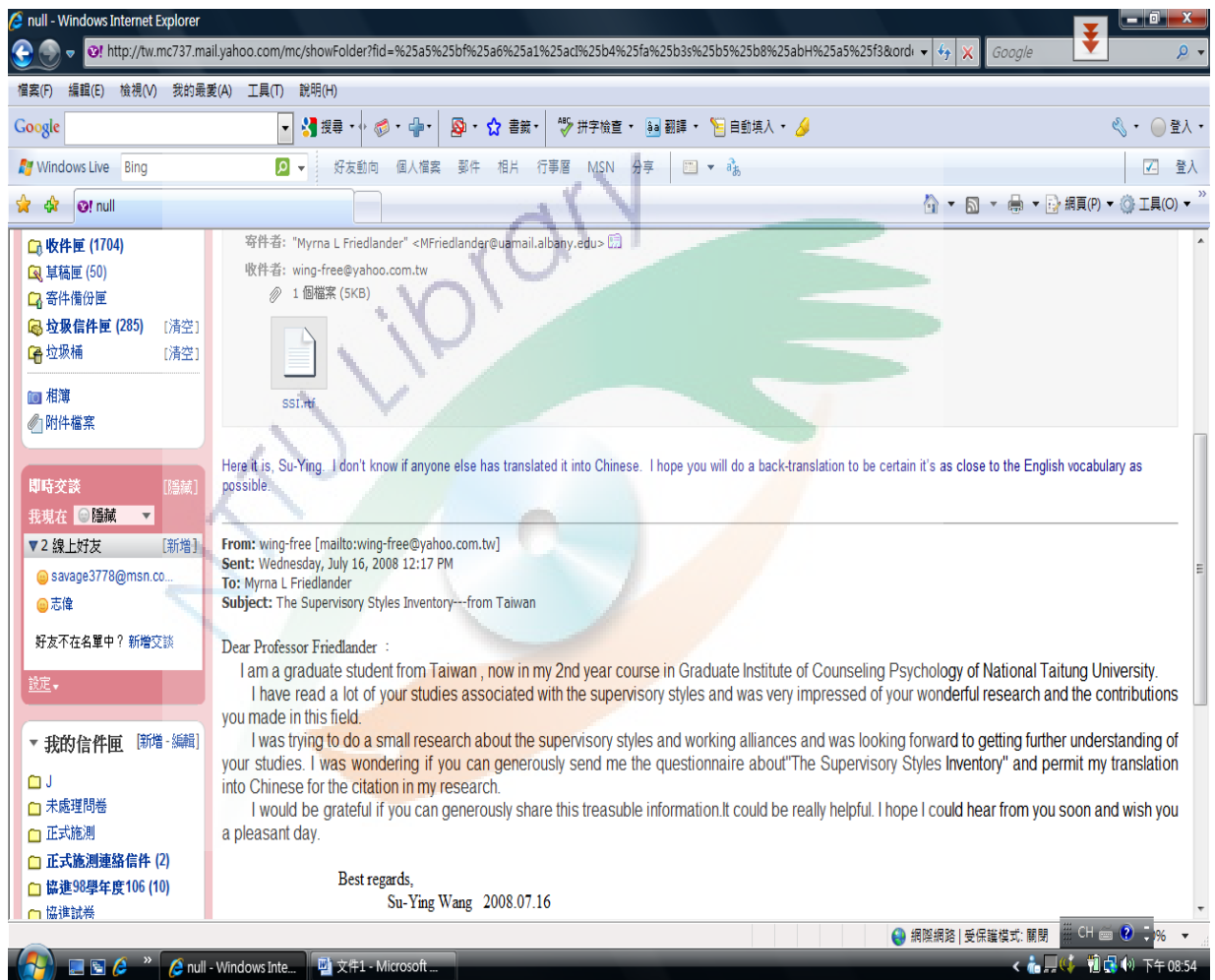
- Sunland, D. M., & Feinberg, L. B.(1972). The relationship of interpersonal attraction, experience, and supervisors' s level of functioning in dyadic counseling supervision. *Counselor Education and Supervision, 12*, 187-193.
- Watkin, C. E.(1995). Pathological attachment styles in psychotherapy supervision. *Psychotherapy, 32*, 333-340.
- White, V. E., & Queener, J.(2003). Supervisor and supervisee attachments and social provisions related to the supervisory working alliance. *Counselor Education & Supervision, 42*(3), 203-218.
- Whitman, T. K.(2005). *The on-site supervision of school counseling interns: An exploratory study of supervisory variables*. Unpublished doctoral dissertation, University of Virginia, VA.(UMI No. 3149191)
- Worthington, E. L.(1987). Changes in supervision as counselors and supervisors gain experience: A review. *Professional Psychology, Research and Practice, 18*(3), 189-203.
- Worthington, E. L., & Stern, A.(1985). Effects of Supervisor and Supervisee Degree Level and Gender on the Supervisory Relationship. *Journal of Counseling Psychology, 32*(2), 252-262.



附 錄

附錄一

督導風格量表授權使用



附錄二

Friedlander 對於督導風格量表中文譯本之建議（一）

Hi, Su-Ying. Thanks for being so careful. My answers are in capital letters to your questions (below). It is very hard to translate, I know. These are my opinions, although other people may see the answers differently.

-----Original Message-----

From: wing-free [mailto:wing-free@yahoo.com.tw]

Sent: Sat 2008.09.20 10:39

To: Myrna L Friedlander

Subject: RE: some questions about SSI ---from Taiwan Su-Ying Wang

Dear Professor Friedlander:

It is very kind of you to grant me the privilege to use the "The Supervisory Styles Inventory". In the process of SSI translation, I had encountered several obstacles due to cultural difference between America and Taiwan:

1. In question 5, does the word "committed" mean that supervisor cares a lot about supervision? YES, AND TO TRAINING THE SUPERVISEE
2. In question 10, does the word "intuitive" mean that supervisor has an acute and precise intuition, or does it mean that supervisor act accordingly to the emotion than the reason? THAT THE SUPERVISOR HAS A FEELING ABOUT WHAT MIGHT BE RIGHT FOR THE SUPERVISEE OR ABOUT WHAT THE SUPERVISEE IS FEELING OR EXPERIENCING, WITHOUT THE SUPERVISEE HAVING TO TELL THE SUPERVISOR DIRECTLY OR EXPLICITLY
3. In question 11, does the word "reflective" mean that the supervisor introspects, or does it mean that the supervisor can understand how the trainees feel? THAT THE SUPERVISOR THINKS DEEPLY AND CAREFULLY AND THEN MIRRORS BACK TO THE SUPERVISEE WHAT THE SUPERVISEE MIGHT BE EXPERIENCING OR FEELING, AS A COUNSELOR MIGHT REFLECT THE

CLIENT'S FEELINGS BACK TO THE CLIENT

4. In question 17, does the word "prescriptive" mean that the supervisor is scrupulous and methodical? NO, THAT THE SUPERVISOR PROVIDES DIRECT ADVICE OR GUIDANCE IN A PARTICULAR SITUATION, LIKE A MEDICAL DOCTOR WOULD PRESCRIBE A DRUG OR A TREATMENT FOR A SPECIFIC SYMPTOM

5. In question 24, does the word "realistic" mean that the supervisor can give advice that can be easily practiced in real life, or does it mean that the supervisor tends to take stopgap measures? THE FIRST ONE YOU WROTE, THAT THE SUPERVISOR HAS A REALISTIC (NOT IDEALISTIC) VIEWPOINT ON THE SUPERVISEE OR THE SUPERVISEE'S WORK WITH CLIENTS, SO IT'S MORE THE FIRST ONE YOU WROTE

6. In question 28, does the word "therapeutic" means that the supervisor can actually pacify the trainees when they are struggling or frustrated? NO, RATHER THAT THE SUPERVISOR HELPS THE SUPERVISEE COME TO UNDERSTAND HIM/HERSELF BETTER AS A PERSON IN HIS/HER OWN STRUGGLES WITH LIFE

Due the linguistic difference, it is rather difficult to translate some of the English words into Chinese. I am wondering if there is any additional reference on SSI that would help me further understand SSI and thus improve my translation. Thank you very much for you time and patience.

I DON'T KNOW OF ANY OTHER REFERENCE THAT CAN HELP

Yours Sincerely,

Su-Ying Wang

2008.9.20

附錄三

Friedlander 對於督導風格量表中文譯本之建議 (二)

Thanks for being so careful with it, Su-Ying. I put my answers in bold type below. For your first question, I'm trying to think how most English-speaking people would answer it, but of course it's subjective and some respondents will see each item differently.

-----Original Message-----

From: wing-free [mailto:wing-free@yahoo.com.tw]

Sent: Tue 2008.12.09 04:42

To: Myrna L Friedlander

Subject: some questions about SSI-from Taiwan,Su-Ying

Dear Professor Friedlander:

I am Su-Ying Wang from Graduate Institute of Counseling Psychology of National Taitung University. It is kind of you to answer my questions, and I am thankful for your help on my translating "The Supervisory Styles Inventory." At this moment, my translation on "The Supervisory Styles Inventory" is under review by experts in Supervision in Taiwan. However, some questions arise during review:

1. Does "focused" mean that the supervisor is really concentrated during supervision or the supervisor is clear about the goal and is heading toward that direction without hesitation?

IT COULD BE INTERPRETED EITHER WAY, BUT PROBABLY PEOPLE INTERPRET IT AS KEEPING THE FOCUS ON SUPERVISION AND THE ISSUES BEING DISCUSSED RATHER THAN HAVE A LOOSE DISCUSSION THAT WANDERS

2. Does "creative" mean that the supervisor innovates his supervisory style or the supervisor can help the supervisee become creative?

THAT THE SUPERVISOR IS CREATIVE

3. Does "evaluative" mean that the supervisor will give feedback on how the trainees perform or the supervisor will allow his trainees to evaluate his supervision?

THE FIRST OPTION

4. At last, in "The Supervisory Styles Inventory," there are three elements: attractive, interpersonally sensitive, and task-oriented. Could I take the highest-scored element of the trainees as how they view the supervisory style?

I HAVE NEVER DONE IT THAT WAY BUT YOU MIGHT LOOK TO SEE HOW THAT WOULD COME OUT. YEARS AGO WHEN I USED THE INSTRUMENT I FOUND THAT ANY ONE SUPERVISEE WOULD TEND TO RATE THE SUPERVISOR HIGH ON EVERYTHING, SO THAT THE MEASURE WAS BETTER USED IN RESEARCH THAN TO EVALUATE A SINGLE PERSON

Thank you very much for your time and patience.

Yours sincerely,

Su-Ying Wang 2008.12.09

附錄四

督導風格量表之專家意見審查名冊

編號	姓名	服務單位
1	何俊青	台東大學教育學系副教授
2	吳秀碧	亞洲大學心理學系教授
3	施香如	新竹教育大學教育心理與諮商學系副教授
4	張淑芬	文藻外語學院助理教授兼諮商輔導中心主任
5	許韶玲	交通大學教育研究所副教授
6	連廷嘉	新竹教育大學教育心理與諮商學系助理教授
7	陳志賢	大仁科技大學幼兒保育系助理教授
8	陳慶福	屏東教育大學教育心理與輔導學系教授
9	曾文志	新竹教育大學教育心理與諮商學系副教授
10	廖鳳池	高雄師範大學輔導與諮商研究所副教授
11	蔡秀玲	中原大學諮商輔導組助理教授
12	鄭承昌	台東大學教育學系副教授
13	蕭 文	暨南國際大學輔導與諮商研究所教授

(專家姓名依筆畫數排列)

附錄五

督導風格量表專家內容效度問卷

教授，您好！

非常感謝您撥冗審查學生碩士論文研究工具「督導風格問卷」的翻譯題目。學生翻譯 Friedlander 和 Ward（1984）的督導風格問卷，計畫用來調查國內督導人員的督導風格現況，並了解受督導者的感受。

本問卷分為三個分量表，共 25 題。在每一個分量表開始前皆有分量表內涵的定義與說明，煩請您參閱後，費心審核每一個題目的翻譯是否適切，並於其後勾選您的審查意見，若建議修正，也煩請您填寫詳細的說明。審查意見請於 97 年 12 月 12 日前擲入所附的回郵信封寄回。若有疑問或其他指教意見，也煩請您與學生連絡（0913906037；e-mail: wing-free@yahoo.com.tw）。

再一次感謝您的辛勞與指導！謹此。

敬頌

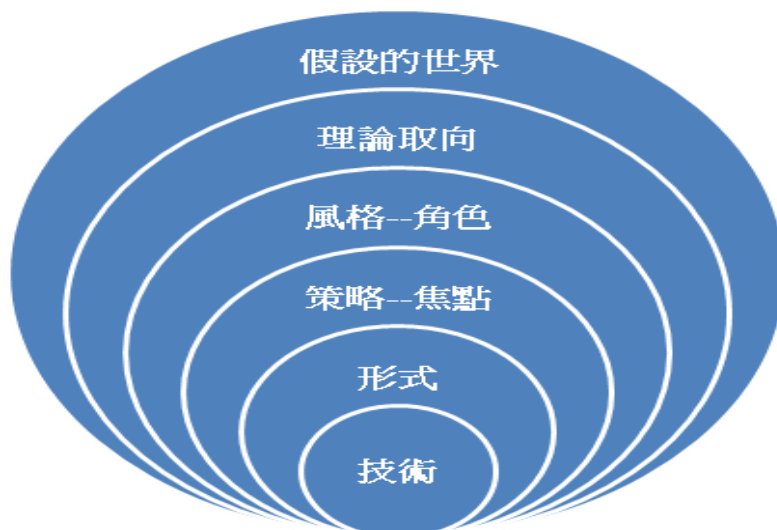
教安

國立台東大學教育系諮商心理碩士班

學生 王素瑩 敬上 97.11.26

督導風格問卷構念簡介

Friedlander 和 Ward（1984）把督導風格定義為「督導者在督導過程中回應受督導者的特殊取向或方法」，反對以社會脈絡的角色做為督導風格的分類，建議應由督導專業理論來定義督導風格。Friedlander 和 Ward 認為，督導者的理論取向源自於其對世界的假設，這個理論取向又進而影響其督導風格與角色、督導策略與焦點、督導形式、督導技術，環環相扣。



因此，Friedlander 和 Ward 先訪談不同專業背景的督導者，蒐集了數個對於督導風格的描述性形容詞，再請督導者分別將這些形容詞分為十個以下的督導類別，據此分類的相關矩陣排除不適合的題項，接著，分別對督導者及受督導者施測，從兩份因素分析結果中取出穩定的題項，將督導風格量表分為三個因素：情感型風格（attractive）、人際互動敏感型風格（interpersonally sensitive）、任務取向風格（task oriented），共 25 個題項，採 Likert 式七點量表計分，1 表示非常不符合，7 表示非常符合。隨後 Friedlander 和 Ward 以一連串的分析驗證了督導風格量表的信度及區辨效度，並且證實了督導風格與督導者的理論取向有關：認知行為取向的督導者較常採用任務風格，精神分析取向之督導者常採用人際互動敏感型督導風格。

以下將分述督導風格量表中的三種風格主要特質，並列出各個風格中的題項原文和譯文，考量文化差異，學生的翻譯力求真切，但盼符合國人習慣及思考邏輯，其中人際互動敏感型第 2、3、4、8 題，任務取向第 7 題，原文下方皆附上量表原編製者 Friedlander 對於學生翻譯疑義所回覆的說明，供教授參考。煩請教授根據量表的構念，費心審查學生的翻譯是否適切，謝謝！

一、情感型風格（attractive）：

受督導者感受到督導者風格是積極正面、支持，如友善、溫暖、信任、開放與彈性。

題號	原文	譯文	專家審查
1	friendly	親切友善的	☐ 本翻譯適切 ☐ 本翻譯須修正 （請說明：_____） ☐ 本題不適用
2	flexible	機動彈性的	☐ 本翻譯適切 ☐ 本翻譯須修正 （請說明：_____） ☐ 本題不適用
3	supportive	支持扶助的	☐ 本翻譯適切 ☐ 本翻譯須修正 （請說明：_____） ☐ 本題不適用
4	open	坦率開放的	☐ 本翻譯適切 ☐ 本翻譯須修正 （請說明：_____） ☐ 本題不適用
5	positive	積極正向的	☐ 本翻譯適切 ☐ 本翻譯須修正 （請說明：_____） ☐ 本題不適用

6	trusting	信任不猜忌的	☐ 本翻譯適切 ☐ 本翻譯須修正 (請說明： _____) ☐ 本題不適用
7	warm	熱誠溫暖的	☐ 本翻譯適切 ☐ 本翻譯須修正 (請說明： _____) ☐ 本題不適用

二、人際互動敏感型風格 (interpersonally sensitive) :

督導者的風格綜合知覺與直覺的層面，包含投入、奉獻、省思、創新及機智

題號	原文形容詞	翻譯形容詞	專家審查
1	perceptive	具洞察力的	☐ 本翻譯適切 ☐ 本翻譯須修正 (請說明： _____) ☐ 本題不適用
2	committed Does the word "committed" mean that supervisor cares a lot about supervision? Friedlander : YES, AND TO TRAINING THE SUPERVISEE.	盡責奉獻的	☐ 本翻譯適切 ☐ 本翻譯須修正 (請說明： _____) ☐ 本題不適用

3	intuitive Does the word "intuitive" mean that supervisor has an acute and precise intuition, or does it mean that supervisor act accordingly to the emotion than the reason? Friedlander : THAT THE SUPERVISOR HAS A FEELING ABOUT WHAT MIGHT BE RIGHT FOR THE SUPERVISEE OR ABOUT WHAT THE SUPERVISEE IS FEELING OR EXPERIENCING, WITHOUT THE SUPERVISEE HAVING TO TELL THE SUPERVISOR DIRECTLY OR EXPLICITLY.	有直覺力的	☐ 本翻譯適切 ☐ 本翻譯須修正 (請說明：_____) ☐ 本題不適用
4	reflective Does the word "reflective" mean that the supervisor introspects, or does it mean that the supervisor can understand how the trainees feel? Friedlander : THAT THE SUPERVISOR THINKS DEEPLY AND CAREFULLY AND THEN MIRRORS BACK TO THE SUPERVISEE WHAT THE SUPERVISEE MIGHT BE EXPERIENCING OR FEELING, AS A COUNSELOR MIGHT REFLECT THE CLIENT'S FEELINGS BACK TO THE CLIENT.	同理回饋的	☐ 本翻譯適切 ☐ 本翻譯須修正 (請說明：_____) ☐ 本題不適用

5	creative	富創意的	☐ 本翻譯適切 ☐ 本翻譯須修正 (請說明：_____ _____) ☐ 本題不適用
6	resourceful	學識豐富的	☐ 本翻譯適切 ☐ 本翻譯須修正 (請說明：_____ _____) ☐ 本題不適用
7	invested	精神投入的	☐ 本翻譯適切 ☐ 本翻譯須修正 (請說明：_____ _____) ☐ 本題不適用
8	therapeutic Does the word "therapeutic" means that the supervisor can actually pacify the trainees when they are struggling or frustrated? Friedlander : NO, RATHER THAT THE SUPERVISOR HELPS THE SUPERVISEE COME TO UNDERSTAND HIM/HERSELF BETTER AS A PERSON IN HIS/HER OWN STRUGGLES WITH LIFE.	協助個人成長的	☐ 本翻譯適切 ☐ 本翻譯須修正 (請說明：_____ _____) ☐ 本題不適用

三、任務取向風格 (task oriented)：

督導者風格偏重規定式、教導式的重點，是實用、具體、完善周密、可予以評價的。

題號	原文形容詞	翻譯形容詞	專家審查
1	goal-oriented	目標取向的	☐ 本翻譯適切 ☐ 本翻譯須修正 (請說明：_____ _____) ☐ 本題不適用
2	concrete	具體明確的	☐ 本翻譯適切 ☐ 本翻譯須修正 (請說明：_____ _____) ☐ 本題不適用
3	explicit	詳盡說明的	☐ 本翻譯適切 ☐ 本翻譯須修正 (請說明：_____ _____) ☐ 本題不適用
4	practical	注重實效的	☐ 本翻譯適切 ☐ 本翻譯須修正 (請說明：_____ _____) ☐ 本題不適用
5	structured	具結構性的	☐ 本翻譯適切 ☐ 本翻譯須修正 (請說明：_____ _____) ☐ 本題不適用

6	evaluative	評量的	☐ 本翻譯適切 ☐ 本翻譯須修正 (請說明：_____) ☐ 本題不適用
7	prescriptive Does the word "prescriptive" mean that the supervisor is scrupulous and methodical? Friedlander : NO, THAT THE SUPERVISOR PROVIDES DIRECT ADVICE OR GUIDANCE IN A PARTICULAR SITUATION, LIKE A MEDICAL DOCTOR WOULD PRESCRIBE A DRUG OR A TREATMENT FOR A SPECIFIC SYMPTOM.	指示規範的	☐ 本翻譯適切 ☐ 本翻譯須修正 (請說明：_____) ☐ 本題不適用
8	didactic	富指導性的	☐ 本翻譯適切 ☐ 本翻譯須修正 (請說明：_____) ☐ 本題不適用
9	thorough	嚴謹周密的	☐ 本翻譯適切 ☐ 本翻譯須修正 (請說明：_____) ☐ 本題不適用
10	focused	專注用心的	☐ 本翻譯適切 ☐ 本翻譯須修正 (請說明：_____) ☐ 本題不適用

~非常感謝教授的辛勞！

附錄六

「督導風格量表」專家審查量化分析表

向度	題號	題項	適合		修正後適合		不適合		結果	
			N	%	N	%	N	%	保留	刪除
吸引力	1	親切友善的	7	58	5	42	0	0	√	
	2	機動彈性的	3	25	9	75	0	0	√	
	3	支持扶助的	3	25	9	75	0	0	√	
	4	坦率開放的	7	58	5	42	0	0	√	
	5	積極正向的	9	75	3	25	0	0	√	
	6	信任不猜忌的	8	67	4	33	0	0	√	
	7	熱誠溫暖的	4	33	8	67	0	0	√	
人際互動敏感	8	具洞察力的	7	58	5	42	0	0	√	
	9	盡責奉獻的	6	50	6	50	0	0	√	
	10	有直覺力的	11	92	1	8	0	0	√	
	11	同理回饋的	2	17	10	83	0	0	√	
	12	富創意的	9	75	3	25	0	0	√	
	13	學識豐富的	8	67	4	33	0	0	√	
	14	精神投入的	4	33	8	67	0	0	√	
	15	協助個人成長的	5	42	7	58	0	0	√	
任務取向	16	目標取向的	10	83	2	17	0	0	√	
	17	具體明確的	10	83	2	17	0	0	√	
	18	詳盡說明的	8	67	4	33	0	0	√	
	19	注重實效的	7	58	5	42	0	0	√	
	20	具結構性的	9	75	3	25	0	0	√	
	21	評量的	9	75	3	25	0	0	√	
	22	指示規範的	4	33	8	67	0	0	√	
	23	富指導性的	3	25	9	75	0	0	√	
	24	嚴謹周密的	6	50	6	50	0	0	√	
	25	專注用心的	3	25	9	75	0	0	√	

註：第一位專家擔任英文潤稿工作，未列入統計；此分析表含 12 位專家意見

附錄七

督導風格量表專家審查意見一覽表

原題項	建議修正題項	建議專家之意見	修正後題項
一、 情感型風格 attractive	吸引風格		吸引力 取向
	吸引力要素	並非三種類型，而是三種要素組成督導風格。	
1 親切友善的 friendly	親切的/友善的	二擇一	友善的
	友善的	親切不等於 warmth	
	友好善意的		
2 機動彈性的 flexible	多元彈性的/彈性的	「機動」並非「彈性」	彈性的
	有彈性的/變通的		
	具彈性的		
	彈性的/彈性變通的		
	有彈性的	機動用在形容督導風格很怪，有彈性的較為簡單易懂	
	富有彈性的		
	彈性的	機動與彈性不同，英文另有涵義	
3 支持扶助的 supportive	支持接納的	supportive 是態度，非行為	支持的
	支持的	扶助是“help” 加上扶助兩字顯得累贅	
	樂於助人的		
	支持輔助的		
	支持的/支持鼓勵的		
4 坦率開放的 open	開放的	open 指 Sr 對 Se 開放的態度，可以接納 Se 的不同意見。若加上坦率兩字，指 Sr 開放地自我坦露，可能使原 open 之意變得狹窄。	開放的
	態度開放的/開放不據的		
	坦誠開放的		
5 積極正向的 positive	正向的		正向的
	正向的/積極的	取其一，以免語意重疊	

原題項	建議修正題項	建議專家之意見	修正後 題項
6 信任不猜忌的 trusting	信任的	*「不猜忌」超越督導分際 *「信任的」即可，不猜忌是與猜忌相對應的詞 *「信任的」較簡單明瞭。猜忌在督導情境較少出現，頂多是「質疑」	信任的
	值得信賴		
	信任不疑的		
	正直信任的	trusting 有正直的意涵，建議不使用「不猜忌」一詞	
	可信賴的		
7 熱誠溫暖的 warm	溫暖和善的	「warm」不必然有熱忱	溫暖的
	溫暖的	熱誠為 <i>passionate</i> 。熱誠與溫暖不一定會同時並存，熱誠比較 active，溫暖的 Sr 不一定會 active 表現出熱誠，但會像 secure base 一樣 holding	
	溫暖親切的		
	親切/和藹		

原題項	建議修正題項	建議專家之意見	修正後題項
二、 人際互動敏感型 風格 Interpersonally sensitive	人際敏銳要素 人際敏感	敏感有負向之意	人際互 動敏感 取向
8 具洞察力的 perceptive	有覺察力的	「覺察」較符合督導者角度	有覺察 力的
	具感知力的		
	觀察入微的	指 Sr 或 Se 對對方的知覺是敏銳的	
	具理解力的	洞察、洞悉是更高一級的能力	
	有知覺/有理解力的		
9 盡責奉獻的 committed	投入/參與		盡責付 出的
	承諾涉入的	指雙方專心傾力以赴，投注於督導過程中	
	具專業承諾的/盡責 付出的	committed 無奉獻的意味	
	奉獻的		
	專心投入的		
	盡責承諾的	承諾比奉獻二字更為貼切	
10 有直覺力的 intuitive	具直覺力的		有直覺 力的
	直覺的/敏銳直覺的	均可	
11 同理回饋的 reflective	反映同理的	依據 Friedlander 回覆 “mirrors back”	同理反 映的
	情感回應		
	善於回應的		
	熟思反映的	據 Friedlander 回覆，指 Sr 深刻與仔細的反射對 Se 的經驗或感受	
	同理反映的	從 Friedlander 的說明指的是情感反映或同理反映	
	富同理心的		
	反映的/鏡照	與同理（empathy）和回饋（feedback）意涵不同	

原題項	建議修正題項	建議專家之意見	修正後題項
12 富創意的 creative	有創意的		饒富創意的
	饒富創意的	統一四個字	
	具創造力的		
13 學識豐富的 resourceful	專業知識豐富的		資源豐富的
	資源豐富的	不只是學識	
	策略豐富的/學養豐富的	此字不像是指學識豐富，在督導中比較是資源豐富或機智的，所以可以提供 Se 多方面的協助	
14 精神投入的 invested	投入的		全心投入的
	全心投入/投入的		
	全神投入的		
	奉獻投入的	invested 有 endow 的意思，尤其指非財產的 invested 時，人與人間的 invested 有 endow 即奉獻的意味	
	投注精力的	較符合中文語意	
	花心思的		
	情感投入的	此字為投入的，若放在人際敏感型，是否更為是情感投入？	
15 協助個人成長的 therapeutic	助人成長的		助人成長的
	具療癒性的		
	催化人性的	據 Friedlander 回覆，指 Sr 協助 Se 在個人生活困境時，更了解自身身為一個人的樣子	
	協助突破的		
	具療效的		
	協助個案自覺的/洞察/轉化	原作者定義非「治療」，但在心理學上稱之為洞察、自覺或轉化	
	有助於自我成長	個人成長包括自我成長和專業成長，可譯為有助於自我成長	

原題項	建議修正題項	建議專家之意見	修正後 題項
三、 任務取向風格 task oriented	任務取向要素		任務取向
16 目標取向的 goal-oriented	目標導向的		目標導向的
17 具體明確的 concrete	具體的		具體明確的
18 詳盡說明的 explicit	述說清楚的 說明詳盡的 明確的		述說清楚的
19 注重實效的 practical	注重實務的/實際的 實際應用的 重實務應用的 具實效的 實際可用的/實務經驗的	指 Sr 協助 Se 將督導的東西實際運用於諮商中 非重實際效果之意	注重實務的
20 具結構性的 structured	結構的/有組織的 具策略結構的 組織清楚的	行事具結構性意指具策略的	具結構性的
21 評量的 evaluative	評價的 具評量性的 評量回饋的 給予評價的	評價包含評估與討論 指 Sr 對 Se 做出評量後，並給予回饋，使其瞭解自己表現的狀況	給予評價的

原題項	建議修正題項	建議專家之意見	修正後題項
22 指示規範的 prescriptive	給予意見的/給予建議的	依據 Friedlander 回覆，有開藥方給予意見的意思。	給予建議的
	指示的		
	能明確指導的/能明確督導的		
	給予處方的		
	指示療法的	依據 Friedlander 回覆，指 Sr 如同醫生對症狀開藥物或療法，在督導中指的是 Sr 對 Se 在諮商過程中的毛病開出處方簽，與規範無關。	
	提供指導建議的	非命令或權威感的指示規範	
	指引的/引導性的		
	直接建議/直接指示		
23 富指導性的 didactic	教導的	* 「教導的」較接近 task-oriented * 依上下文決定譯詞 * 「教導的」更易懂	富教導性的
	直接教導的		
	富教導性的	教導較靠近督導的本質之一	
	具教導性的	非『指』導	
	富啟發性指導的	didactic 「具有富有各種指導或教學方式，以啟發學生的意味」	
	傳授/教導的		
	教導說理的		
24 嚴謹周密的 thorough	詳盡完整的		詳盡周延的
	周延的/詳盡的		
	完整周到的		
	思慮周密的		
	周詳仔細的		
	周密的		

原題項	建議修正題項	建議專家之意見	修正後 題項
25 專注用心的 focused	針對主題的/焦點的	專注用心是態度，應以 task-oriented 來解讀。	焦點明 確的
	聚焦的	*指能聚焦在特定主題工作或討論 *專注用心應該也是其他風格該有的，此 focused 應該更指的是 Sr 聚焦於個案之討論。	
	用心聚焦的		
	焦點清晰的	就 task-oriented 向度而言，應指 Sr 做督導工作時能聚焦於某些重點上，而不混雜。 建議問 Friedlander	
	專注聚焦的		
	有重點的	專注和用心另有其詞	
	集中焦點的/焦點明確的		

附錄八

督導風格量表（預試版）

親愛的諮商員：

您好！首先感謝您在百忙之中，撥冗協助填答本問卷。此份問卷主要在了解您於接受督導時的感受，期望能夠藉此瞭解國內的督導狀況。

本問卷共分二個部份，第一部份是您於督導中所感受到的督導者風格；第二部份是您的基本資料。您在本問卷所提供的資訊我們絕對保密，純供學術上的研究之用，敬請安心作答。謹此感謝！敬祝

順心愉快

國立台東大學諮商心理碩士班

指導教授：何俊青、連廷嘉

研究生：王素瑩 敬上

【第一部份】督導風格

◎填答說明

此部分共有 25 個形容詞，請根據您對最近一個督導者的感覺，勾出適合的等級（1:非常不符合~7:非常符合）。如果您同時有兩個督導者，請以其中一位您感受較為明確的督導者為對象來作答。請依據您實際的感受，在適當的□中打✓。

敬請您每一題都作答，謝謝！

	非常 不符 合	大 多 不 符 合	不 太 符 合	有 點 符 合	還 算 符 合	大 致 符 合	非 常 符 合
	1	2	3	4	5	6	7
1 友善的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2 彈性的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3 支持的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4 開放的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5 正向的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6 信任的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7 溫暖的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8 有覺察力的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

		非常 不符 合	大 多 不 符 合	不 太 符 合	有 點 符 合	還 算 符 合	大 致 符 合	非 常 符 合
		1	2	3	4	5	6	7
9	盡責付出的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10	有直覺力的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11	同理反映的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12	饒富創意的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13	資源豐富的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14	全心投入的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15	助人成長的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16	目標導向的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17	具體明確的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18	述說清楚的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19	注重實務的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20	具結構性的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21	給予評價的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22	給予建議的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23	富教導性的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24	詳盡周延的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25	焦點明確的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

【第二部份】基本資料（請在適當的□中打）√。

（一）性別：

1. ☐ 男 2. ☐ 女

（二）實足年齡：

1. ☐ 20~30 2. ☐ 31~40 3. ☐ 41~50 4. ☐ 51 歲以上

（三）最高學歷（含目前正在修讀的學位）：

1. ☐ 國中 2. ☐ 高中
3. ☐ 非輔導或社工相關專科 4. ☐ 輔導或社工相關專科
5. ☐ 非輔導或社工相關學士 6. ☐ 輔導或社工相關學士
7. ☐ 非輔導或社工相關碩士 8. ☐ 輔導或社工相關碩士
9. ☐ 非輔導或社工相關博士 10. ☐ 輔導或社工相關博士

（四）您的諮商理論取向為：

1. ☐ 精神分析取向
2. ☐ 認知/認知行為取向
3. ☐ 個人中心取向
4. ☐ 其他（ ）

（五）您的接案經驗：

1. ☐ 一年以下 2. ☐ 一年以上，未滿三年
3. ☐ 三年以上，未滿五年 4. ☐ 五年以上，未滿十年
5. ☐ 十年以上

(六) 您接受督導的機構為：

- | | |
|---|----------------------------------|
| 1. ☐ 張老師 | 2. ☐ 生命線 |
| 3. ☐ 家庭教育中心 | 4. ☐ 醫療院所 |
| 5. ☐ 學校單位之諮商或輔導組 | |
| 6. ☐ 其他 () | |

(七) 您接受督導的經驗為：

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. ☐ 一年以下 | 2. ☐ 一年以上，未滿三年 |
| 3. ☐ 三年以上，未滿五年 | 4. ☐ 五年以上，未滿十年 |
| 5. ☐ 十年以上 | |

(八) 您最近固定的督導者（您填答第一部份時所依據的對象）性別為：

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| 1. ☐ 男 | 2. ☐ 女 |
|-------------------------------|-------------------------------|

(九) 您最近固定的督導者（您填答第一部份時所依據的對象）諮商理論取向為：

- | |
|---------------------------------------|
| 1. ☐ 精神分析取向 |
| 2. ☐ 認知/認知行為取向 |
| 3. ☐ 個人中心取向 |
| 4. ☐ 其他 () |

問卷結束，感謝您的作答，並請您細心檢查，避免漏答！

附錄九

督導風格量表還原翻譯整理表

	原文	譯文	專家 1 還原翻譯	專家 2 還原翻譯
A1	friendly	友善的	friendly, amiable, warm, genial	friendly, hospitable, amiable
A2	flexible	彈性的	flexible, adjustable, variable	flexible, flexile ,adaptable
A3	supportive	支持的	supportive, maintaining, supplementary	supportive, sympathetic, encouraging
A4	open	開放的	open, free, open-minded	open-minded, tolerant, liberal
A5	positive	正向的	positive, favorable, approval	positive, optimistic ,bright
A6	trusting	信任的	trusting, confiding, trustful	trusting, undoubting, confiding
A7	warm	溫暖的	warm, fervent, cordially	warmhearted, cordial, warm
I1	perceptive	有覺察力的	insightful, conscious, wise,	eagle-eyed, perceptive, keen-eyed, sensitive
I2	committed	盡責付出的	dedicated, committed, devoted	devoted, committed, dedicated
I3	intuitive	有直覺力的	instinctive, intuitive	intuitive, understood, perceptive
I4	reflective	同理反映的	empathetic, empathy, mirroring	echoing, responsive, reflecting
I5	creative	饒富創意的	original, inventive, creative	creative, original, innovative
I6	resourceful	資源豐富的	resourceful, expedient	resourceful, ingenious, rich-in-resources
I7	invested	全心投入的	devoted, dedicative, committed	whole-hearted, devoted, cordial
I8	therapeutic	助人成長的	growth-helping, facilitative, patronizing	catalytic, inspiring, enlightening

	原文	譯文	專家 1 還原翻譯	專家 2 還原翻譯
T1	goal-oriented	目標導向的	goal-oriented, task-oriented	goal-oriented, target- oriented, ambitious
T2	concrete	具體明確的	precise, exact, definitive	explicit, well-defined, clear and definite
T3	explicit	述說清楚的	elucidative, explicative, interpretative	clearly-defined, explicit, plainly-said
T4	practical	注重實務的	practical, pragmatic, realistic	pragmatic, practical, realistic
T5	structured	具結構性的	dtructural, framing	organic, systematic, organized
T6	evaluative	給予評價的	rating, evaluative, estimative	appraising, commentative, evaluative
T7	prescriptive	給予建議的	suggestive, advising, guiding	recommentory, advising, prescribing
T8	didactic	富教導性的	instructive, educative, informative	instructive, educational, enlightening
T9	thorough	詳盡周延的	thorough, elaborative, detailed, completed	comprehensive, exhaustive, detailed
T10	focused	焦點明確的	focused, concentrated, precise	focused, concentrated, clear-goaled

附錄十

諮商督導感受問卷調查表正式問卷

親愛的諮商員、心理師：

您好！首先感謝您在百忙之中，撥冗協助填答本問卷。此份問卷主要在了解您於接受督導時的感受，期望能夠藉此瞭解國內的督導狀況。

本問卷共分四個部份，第一部份關於您與督導者的情感互動；第二部份關於您在督導歷程中所感受到的督導者風格；第三部份是您對於督導經驗的整體感受；第四部份是您與督導者的背景資料。請您詳閱每部份的作答說明後，回想您最近一次的受督導經驗，以此經驗中的一位主要督導者為對象，填答本問卷。

本問卷無須具名，填答完畢後，請您直接放入所附的回郵信封中寄回。您在本問卷所提供的資訊將有助於國內督導制度的成熟發展，研究者謹遵研究倫理，確實保密，敬請您安心作答。謹此感謝！敬祝

順心愉快

國立台東大學諮商心理研究所

指導教授：連廷嘉博士、何俊青博士

研究生：王素瑩

敬上

【基本資料】

1. 您的性別：☐ 男 ☐ 女
2. 您的實足年齡：☐ 20~30 ☐ 31~40 ☐ 41~50 ☐ 51 歲以上
3. 您就讀／畢業系所（含目前正在修讀的系所）
☐ 諮商輔導或心理相關系所／組別 ☐ 社會工作相關系所
☐ 其他系所（請填系所名稱：_____）
4. 您的學歷：
☐ 高中畢業 ☐ 專科畢業 ☐ 學士進修中 ☐ 學士畢業
☐ 碩士進修中 ☐ 碩士畢業 ☐ 博士進修中 ☐ 博士畢業
☐ 其他（_____）

【第一部份】

此部份共計 16 題，每個問題皆有 7 個選項，依序為完全不符合、相當不符合、不太符合、有點符合、還算符合、相當符合、完全符合，請依據您的感受與實際情形，在適當的□內打✓。敬請您每題均作答，謝謝您！

	完全 不符 合	相 當 不 符 合	不 太 符 合	有 點 符 合	還 算 符 合	相 當 符 合	完 全 符 合
	1	2	3	4	5	6	7
1.我會擔心自己得不到督導者的讚美與肯定。.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.我會擔心與督導者的關係不佳。.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.我會對督導者說自己在諮商工作上的挫折感，卻又會擔心督導者懷疑我的諮商能力不好。.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.為了讓督導者覺得我與他（她）的關係是緊密的，我會主動分享關於自己的事情。.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.為了避免督導者不高興，我會迎合督導者說的話，以和督導者建立正向關係。.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.我自覺諮商能力不好，所以會刻意在督導者面前掩飾自己的缺點。.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.我不敢跟督導者太過親近，因為擔心他（她）太了解我，特別是我的缺點。.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8.我常常會出現不想跟督導者進行督導面談的念頭。.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9.我會不知道怎麼和督導者相處，拉近雙方關係。.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10.對於在督導者面前展示我的工作紀錄，如錄音（影）帶，我會感覺非常害怕緊張。.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11.每次面對督導者時，我常會感到緊張不安。.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12.我在督導者面前表現得獨立自主。.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13.即使督導者不欣賞我，我還是會肯定自己。.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14.和督導者意見衝突時，我不擔心因此影響彼此的關係。.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15.我覺得自己不輕易依賴督導者，除非他（她）能給我想要的幫助。.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16.我總是很理智的面對我的個案與督導者。.....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

【第二部份】

此部分共有 23 個形容詞，請根據您對最近一個主要督導者的感覺，勾出適合的等級（1:非常不符合~7:非常符合）。如果您同時有兩個督導者，請以其中一位您感受較為明確的督導者為對象來作答。

	非常 不符合	大多 不符合	不太 符合	有點 符合	還 算 符合	大 致 符合	非常 符合		非常 不符合	大多 不符合	不太 符合	有點 符合	還 算 符合	大 致 符合	非常 符合
	1	2	3	4	5	6	7		1	2	3	4	5	6	7
1. 目標導向的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	13. 詳盡周延的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. 具體明確的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	14. 焦點明確的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. 述說清楚的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	15. 饒富創意的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. 盡責付出的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	16. 支持的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. 注重實務的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	17. 開放的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. 有直覺力的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	18. 資源豐富的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. 同理反映的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	19. 全心投入的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. 具結構性的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	20. 助人成長的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. 友善的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	21. 正向的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. 彈性的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	22. 信任的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. 給予建議的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	23. 溫暖的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. 富教導性的	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐								

請接續填右欄 13~23 題

【第三部份】

此部分共有 8 個關於受督導經驗的問題，請針對您對填答第一、第二部份時的同一個督導者的真實感覺，在適當的 ☐ 中打 ☒。

- 你覺得這次督導的品質如何？.....☐不佳 ☐普通 ☐不錯 ☐很好
- 你所接受的督導方式是否符合你的預期？.....
.....☐完全沒有 ☐少部分符合 ☐大部分符合 ☐完全符合
- 此次督導的內容是否符合你的需求？.....
.....☐完全沒有 ☐少部分符合 ☐大部分符合 ☐完全符合
- 如果你的朋友恰好也需要督導，你會向他推薦這位督導者嗎？.....
.....☐絕對不會 ☐應該不會 ☐可能會 ☐一定會
- 你是否滿意於自己所接受的督導內涵、向度？.....
.....☐不滿意 ☐部分滿意 ☐大致滿意 ☐很滿意

6. 你所接受的督導是否能夠幫助你勝任諮商師這個角色？.....

.....☐完全沒有 ☐幾乎沒有 ☐有一些 ☐絕對有

7. 整體而言，你對於這次受督導的滿意度如何？.....

.....☐不滿意 ☐部分滿意 ☐大致滿意 ☐很滿意

8. 如果你下次還需要督導，你還會再找這位督導者嗎？.....

.....☐絕對不會 ☐應該不會 ☐可能會 ☐一定會

【第四部份】請勾選出符合您的選項

1. 您是否具有諮商心理師／臨床心理師執照？ ☐ 是 ☐ 否

2. 您的諮商理論取向為：

☐ 精神分析取向 ☐ 認知／認知行為取向 ☐ 個人中心取向
☐ 焦點解決取向 ☐ 其他 (.....)

3. 您的接案經驗為：

☐ 一年以下 ☐ 一年以上，未滿三年 ☐ 三年以上，未滿五年
☐ 五年以上，未滿十年 ☐ 十年以上

4. 您接受督導的機構為：

☐ 張老師 ☐ 生命線 ☐ 社區心理衛生中心 ☐ 醫療院所
☐ 學校單位之諮商或輔導組 ☐ 其他 (.....)

5. 您接受督導的經驗為：

☐ 一年以下 ☐ 一年以上，未滿三年 ☐ 三年以上，未滿五年
☐ 五年以上，未滿十年 ☐ 十年以上

6. 您目前接受督導的原因為（請依身分別擇一填答，實務工作者請選填 A 部份；進修學位者請選填 B 部份；其他原因請選填 C，並寫出原因）：

A. 實務工作者：☐ 諮商心理師在職督導訓練 ☐ 社區機構志工訓練

B. 進修學位者：☐ 學士學位課程實習 ☐ 碩士學位課程實習
☐ 碩士學位第三年全職實習 ☐ 博士學位課程實習
☐ 博士學位第三年全職實習

C. ☐ 其他 (.....)

7. 您最近固定的督導者（您填答第一~三部份時所依據的對象）性別為：

☐ 男 ☐ 女

8. 您最近固定的督導者（您填答第一~三部份時所依據的對象）諮商理論取向為：

☐ 精神分析取向 ☐ 認知/認知行為取向 ☐ 個人中心取向
☐ 焦點解決取向 ☐ 其他（_____）

問卷結束，感謝您的作答，並請您細心檢查，避免漏答！

