

行政院國家科學委員會專題研究計畫 成果報告

以現場督導進階訓練的團體諮商領導者所知覺的關鍵事件 之分析研究 研究成果報告(精簡版)

計畫類別：個別型
計畫編號：NSC 97-2410-H-468-017-
執行期間：97年08月01日至98年08月30日
執行單位：亞洲大學心理學系

計畫主持人：吳秀碧

計畫參與人員：博士班研究生-兼任助理人員：李佳儒 張勻銘

報告附件：出席國際會議研究心得報告及發表論文

處理方式：本計畫涉及專利或其他智慧財產權，1年後可公開查詢

中華民國 98 年 11 月 20 日

行政院國家科學委員會補助專題研究計畫 成果報告
 期中進度報告

以現場督導進階訓練的團體諮商領導者所知覺的關鍵事件之
分析研究

計畫類別： 個別型計畫 整合型計畫

計畫編號：NSC 97-2410-H -468 -017-

執行期間： 097 年 08 月 01 日至 098 年 08 月 30 日

計畫主持人：吳秀碧

共同主持人：無

計畫參與人員： 兼職研究助理張銘勻、李佳如、鄭浩元、吳蕙如

成果報告類型(依經費核定清單規定繳交)： 精簡報告 完整報告

本成果報告包括以下應繳交之附件：

赴國外出差或研習心得報告一份

赴大陸地區出差或研習心得報告一份

出席國際學術會議心得報告及發表之論文各一份

國際合作研究計畫國外研究報告書一份

處理方式：除產學合作研究計畫、提升產業技術及人才培育研究計畫、
列管計畫及下列情形者外，得立即公開查詢

涉及專利或其他智慧財產權， 一年 二年後可公開查詢

執行單位：亞洲大學

中 華 民 國 2009 年 11 月 21 日

壹、研究動機與目的

由於諮商技術與方法的習得，以及發展專業諮商心理師的認同皆為諮商師養成過程中最主要的兩項功能(Worthen & McNeill, 1996)。而訓練方法和督導在發揮這兩項功能當中扮演著核心的角色。被督導的實習經驗在諮商與心理治療訓練方案當中是最重要，也是最具有影響力的要素(Holloway & Neufeldt, 1995; Linton, 2003; Watkins, 1997)。

現場督導被認為應該是諮商心理學範疇的基本督導方法(Nichols, Nichols, & Hardy, 1990)。實證研究也指出現場督導為受督導者所期待，並且對於團體領導能力的增進有所助益(謝麗紅, 1999)。然而，由於涉及到督導訓練的設備和較多的條件，有關現場督導的實施和現場督導的研究都比較少。在諮商範疇有關現場督導已經有不少論述，但是有關現場督導的實證性研究則少，無法獲致任何結論以提供督導實務作為參考(Berger & Dammann, 1982; Wark, 1995)。其中，尤其以受訓者的觀點探究現場督導經驗事件的現象，比較缺乏(Hardy, 1990; Wark, 1995)。目前以家婚治療在現場督導的研究略多，已有的研究可以歸納為三大主要類別：(1)現場督導的效果(Fennell, Hovestadt, Harvey, 1986)；(2)現場督導的議題(Smith, Smith, Salts, 1991; Wright, 1986)；(3)受督者對於督導者能力或使用督導技術的看法(Kaslow & Gillman, 1983; Wark, 1995)，督導者對於督導技術和技巧的看法(Mckenzie, Atkinson, Quinn, & Heath, 1986; Wark, 1995)，或是督導者和受督者對彼此的觀感(Frankel & Piercy, 1990; Wetchler, 1989)。台灣不但在團體諮商的相關研究較少，有關團體諮商師督導的研究也不多，在團體諮商師訓練的現場督導之研究更是殊少。

故本研究的目的主要在觀察和描述受訓者如何建構和解釋其學習歷程和督導的現象，以便了解受訓者如何從訓練和督導中的重要事件，建構個人在學習歷程的經驗之意義。並希望從研究結果，產生更進一步的研究問題和假設的依據，以利未來在督導和訓練的研究，並提供進階領導者訓練實務的參考。

貳、研究設計

本研究使用關鍵事件研究法，以及發現式的質化研究法，並參照共識質化研究方法(CQR)(Hill, Thompson, Williams, 1997)，以提昇研究資料分析的信、效度；在取樣方面採取叢集個案(cluster cases)方式，以便深入而充分獲得個別受訓者所體驗的關鍵事件的內涵，並透過跨案分析來呈現較豐富而普遍的現象。

一、研究對象：共有 6 名博士生，作為受訓的領導者。受訓者為已經修畢博士階段的團體諮商理論課程，並志願作為研究對象。

二、研究工具：本研究使用的工具包括「關鍵事件紀錄表」、「受訓者知覺的督導關係訪談指引」、研究者、訪談者、編碼者，以及訓練與督導模式等主要工具。

三、研究步驟：(一)首先徵詢志願參加接受訓練與學習領導非結構式團體的博士生作為本研究的受訓者，並獲得受訓者的同意書；(二)團體組成之後，先有四周的準備和教學，於第五週開始團體聚會，並進行現場的督導，三個團體各完成 10 次聚會；(三)每一名受訓者在當次聚會後 3 天之內，觀看自己的實作錄影帶和填寫「團體領導經驗紀錄表」；(五)團體進行至 4-5 次聚會之間，每位受訓者接受戴耳機訓練一至二次；(六)於團體進行至第

五次和第十次結束後各接受一次的個別督導；(七)每週受訓者需要協助填寫「關鍵事件紀錄表」，並於該週最後一天由研究助理回收該表；

(八)在團體帶領的第十次結束之後的隔週，將由訪談者對每位受訓者進行「受訓者知覺的督導關係」的個別訪談；(九)待資料蒐集齊全之後，便開始進行資料的整理與分析工作。

四、資料蒐集與分析：

(一) 資料蒐集方法

1、關鍵事件資料蒐集：受訓的領導者將於每週領導團體結束，並完成當週的個人帶領團體影帶觀察作業之後，填寫「關鍵事件紀錄表」，於一週內由研究助理收回，並立即使用代碼註記，故研究者並不知道紀錄表的填寫人。

2、在十次的帶領團體訓練結束之後的隔週，由訪談員使用「受訓者知覺的督導關係訪談指引」對受訓者進行個別訪談和錄音，來蒐集有關受訓者知覺的督導關係。這個訪談資料係採取無記名的資料。並且事先訪談員將以抽籤方式決定訪談對象，研究者不知道受訪者的資料。

(二) 資料分析方法

(1) 有關關鍵事件資料分析：採用「共識質性研究法」(CQR) (Hill, Thompson, & Williams, 1997)。

(2) 有關訪談資料之分析：首先將訪談錄音轉化謄寫為文字稿，之後採用「共識質性研究法」對每一名受訓者訪談所得的逐字稿進行分析。資料分析時，由兩名受過訓練的編碼者組成分析小組，先就每一份訪談的文字稿進行閱讀，作摘錄和分類。待完成個案分析之後，再進行跨案分析，就所有個案分析結果所得相同的類別加以整合。訪談資料，兩位編碼員的一致性係數為 0.934；關鍵事件資料，兩位編碼員的一致性係數為 0.93。最後再由第三名編碼者擔任檢驗者，進行分析結果檢核和裁定。

參、研究發現

(壹) 關鍵事件分析結果

茲就重要事件類別、獲得的學習或改變、促發或阻礙學習的因素、意外的獲得，以及週間受督者的思考內容等之分析結果陳述如下：

- 一、受督者認為最重要的事件，共有 71 筆，分析後歸類為「獲得學習」(29 筆)、「成功的經驗」(8 筆)、「失敗的經驗」(17 筆)、「自我發現或覺察」(14 筆)，以及「督導者的同理與鼓勵」(3 筆) 等五類。其中，以「獲得學習」的事件最受重視，其次是「失敗的經驗」和「自我發現或覺察」。「獲得學習」的事件，包括有「技術和策略的學習」(16 筆) 和「概念的學習」(13 筆) 兩類；「自我發現或覺察」則包括「情緒覺察和發現個人議題」(11 筆) 和「發現個人領導風格」(3 筆)；「失敗的經驗」包括「合作領導」(8 筆) 和「策略與技術運用缺失」(9 筆)。
- 二、受督者認為個人在受訓中獲得的學習或改變，可分為兩個層面：一為「領導技能的學習或改變」，二為「自我」，分別有 89 筆和 55 筆，合計 144 筆。在「領導技能的學習或改變」這個層面包括有四類的學習或改變，為「改變技術的運用」(18 筆)、「學習策略運用」(32 筆)、「領悟或產生新概念」(28 筆) 和「改變合作領導或行為」(11

筆)，其中以「領悟或產生新概念」和「學習策略運用」兩類最多，而這兩者都與認知能力有關；在「自我」層面，主要有「自我覺察和發現」(31筆)、「自我改變」(15筆)和「產生自我效能感」(9筆)。

- 三、在促發學習的因素方面，共有 82 筆，主要發現有五項因素，分別為「督導者的回饋、支持與鼓勵」(21 筆)、「督導者使用耳機督導或團體督導中的示範」(19 筆)、「督導者的指導」(16 筆)、「成功的經驗」(15 筆)和「觀摩同儕領導的學習」(8 筆)等，以及其他 (3 筆)。前三項均與督導者有關，合計佔 68%之多。
- 四、阻礙學習的因素，共有 52 筆，主要可歸為四項因素，即「經驗不足」(10 筆)、「個人議題」(28 筆)、「技術不熟練和概念不足」(10 筆)和「合作領導不協調」(3 筆)，以及「其他」(1 筆)。顯然，「個人議題」被進階受訓者認為是造成最大的阻礙因素，其次才是「經驗不足」和「技術不熟練和概念不足」。
- 五、週間思考的內容，共得 93 筆，可歸為五個層面：「領導技能的增進」(38 筆)、「自我」(21 筆)、「督導者」(29 筆)，「同儕」(2 筆)，以及「其他」(3 筆)。「領導技能的增進」，包括「在想像中演練技術的運用」(6 筆)、「個人實作經驗」(17 筆)、「概念與技術的運用」(10 筆)和「未來計畫」(5 筆)等四類；「自我」，包括「個人風格與專業角色」(12 筆)和「個人議題和能力的缺失」(9 筆)兩類；「督導者」，包括「督導者的回饋與支持」(12 筆)和「督導者的指導和示範」(17 筆)兩類；「同儕」，則只有「同儕的正向回饋」(2 筆)一類。
- 六、意外的獲得，共有 73 筆，主要可以歸納為兩個層面：「領導知能與技術的學習或改變」(38 筆)和「自我」(33 筆)，以及其他 (2 筆)。「領導知能與技術的學習或改變」的層面，包括「學到技術的運用」(6 筆)、「學到新策略的運用」(10)、「產生新概念」(18 筆)，以及「改變合作行為」(4 筆)。「自我」層面，則包括「自我覺察」(20 筆)、「自我改變」(5 筆)、「增進自信」(4 筆)，以及「產生自我效能感」(4 筆)。

(貳) 在督導關係中，有助於受督者學習的要素分析結果

一、與督導者的關係之中，有利受督者學習的要素

與督導者的關係這一部份的訪談分為，具吸引力、值得信賴和專業素養等三方面，來瞭解在督導關係中受督者所知覺，有助於其學習的要素。茲將發現結果敘述如下：

- (一) 具吸引力的要素，共得 70 筆，發現可分為兩個層面：一為與「督導工作」有關 (32 筆)，一為與「個人特質」有關 (38 筆)，茲敘述如下：
 - 1、與「督導工作」層面有關的要素，包括提供進步的機會 (4 筆)、因材施教 (5 筆)、感到獲益 (6 筆)、提供回饋與鼓勵 (6 筆)、維護受督者自尊 (3 筆)、實踐專業角色典範 (8 筆)。
 - 2、與「個人特質」層面有關的要素，包括關心、同理心與支持，以及令人自在 (9 筆)、平易親切，令人安心 (10 筆)、熱忱認真與付出 (4 筆)、坦誠開放 (4 筆)、令人信服的能力 (7 筆)，以及其他(公平、穩定、幽默、膽量) (4 筆)。
- (二) 值得信賴的要素，共得 38 筆，亦可分為「個人特質」層面 (6 筆)，以及「督導工作」層面 (32 筆) 有關的要素，茲敘述如下：

1、與「督導工作」有關要素，包括督導態度（就事論事，公私分明，教學投入認真，無條件接納與支持）（6筆）、督導方式（主動、誠懇、直接的方式，指出改進的方向，因材施教）（13筆）、身教典範（示範對人和所教知識的信念與對受督者一致，在督導的團體示範諮商團體的領導）（4筆），專業知能（督導的專業科目與督導專業）（5筆），以及關係（3筆）等，共五個要素。

2、與「個人特質」有關要素，包括穩定與一致性（1筆）、溫和與風趣（2筆）、敏察與瞭解（2），以及尊重（1）等四個要素。

3、其他：認為是相處經驗的累積。

（三）專業素養的要素，共有 53 筆，亦可分為「個人特質」層面（5 筆）和「督導工作」層面（48 筆）：

1、「個人特質」的要素，包括敏銳與敏捷的能力，主要被視為和現場立即性示範與指導的效能有關。

2、「督導工作」的要素，則包括依受督者需要的情境施教（3 筆）；依受督者個人程度循序施教（4 筆）；促進受督者理論與實務結合能力的教學方法（5 筆）；通俗易懂的教學技術（5 筆），有助於學習；博學多能和創意的教學技術，則使學習變得易懂、有趣（5 筆）。此外，現場示範（14 筆）的學習經驗深刻，督導中提供經驗性學習（4 筆），專精（5 筆），身教（實踐倫理、生命意義和所教的理論）（5 筆），以及促進受督者專業自我認同（1 筆）等。

二、與同儕關係之中的有利要素

與同儕關係的資料分析結果主要獲得三種發現：（一）關係的品質；（二）影響關係發展的因素；（三）關係對於學習的影響。茲分別敘述如下：

（一）關係的品質：可以分成三種：正向關係，維持舊有關係和負向關係等。正向關係的內涵，包括感到同儕都蠻好、互相關心、開誠佈公、真誠、開放的、以及彼此分享和回饋；維持舊有關係的內涵，主要是與過去有同修其他課程的同學相熟，並維持原有關係，或僅限於討論學習的關係；負相關係則為，不如期待中的關係和感到有一些競爭。

（二）影響關係發展的因素：包括：「互動時間的限制」、「團體督導」、「個人因素」和「機構因素」等四項。在這四項當中，以互動時間的限制，個人因素和機構因素等三項被視為對關係發展有負面影響，僅團體督導一項被視為正向影響因素。由於博班學生來校時間有限，見面與互動主要在上課時間，上課時間又緊湊，感到對同儕個人認識有限。尤其，認為學期初，同儕比較為工作導向的關係。個人因素主要為，受到個人特質和合作領導關係的影響。機構因素，則指大學本身的特殊性，這一名提到機構因素的受訪者，察覺到師範大學的學生同儕關係比較有倫理輩份的文化特質。對於關係被視為有正向影響的團體督導，主要在於督導者提供同儕相互回饋的機會，學習向同儕表達感受，督導者強調個人特質、直覺和對團體的開放、冒險，認為督導者經營整個督導團體的關係和氣氛，督導團體的發展如同一個諮商團體等，使得受訓者之間能彼此關心，為增進同儕關係的原因。

（三）關係對於學習的影響：主要有四方面，「領導技術學習」（7 筆）、「增能」（10 筆）、「自

我」(17筆)、「合作關係」(4筆)，以及「其他」(2筆)等。在前述之中，前三類都與獲得正向學習經驗有關。「領導技術學習」包括「獲得仿效」和「替代性學習」。「獲得仿效」主要從觀察室進行現場觀察，由於同儕經驗多寡不一，因而可以得到仿效機會。其中有一個訓練時段由於只有一組進行實做，觀察的受訪者表示只能觀察一組，感到學習比較有限。「替代性學習」，主要來自於同儕帶耳機領導團體時，從觀察督導者透過耳機示範或指導的當下效果，學習有效介入，以及看到同儕成功的典範，增加個人自信。其次，觀察他組在合作領導時如何磨合，也獲得學習合作領導相關的學習。「自我」則包括「拓寬個人的領導風格與能力」和「自我發現與改變」。「拓寬個人的領導風格與能力」方面，主要現場觀摩同儕多樣化的領導風格，在團體督導中從同儕團體不同角色的學習，同儕被督導的議題，獲得學習與改變。另外，從督導團體的安全感和包容中，促動自我覺察和省思個人議題，促進嘗試自我改變和冒險行為。甚至解決合作領導中的衝突，也獲得發現自我和改變。「增能」是指，「獲得支持與鼓勵」，來自同儕的鼓勵、支持、瞭解和同儕團體的凝聚力，具有增進領導熱誠，減少焦慮和增進勇氣的作用，以及「普同化」可以降低焦慮和接納自己。至於，同儕關係在合作關係方面的助益，為與 co-leader 形成默契後，增加合作自信；然而修課前不相識的合作領導者，則關係較緊張；至於合作關係，受訪者表示發展默契很重要，有默契尚且可以增進帶領團體的信心。有合作困境者，則視這個為個人學習的最大問題。最後，受訪者表示交到好朋友和感到同儕關係對學習無影響者兩項，則歸在「其他」一類。

肆、討論：

過去有關督導方面的研究，在探討滿意度的調查中指出，有三項因素與受訓者的正向督導經驗有關：其一，為督導關係；其二，為發展諮商技術的任務；其三，為督導環境，尤其督導關係和發展諮商技術的任務兩項為核心因素(Worthen & McNeill, 1996)。本研究在第一部份關鍵事件的分析結果，顯示受督者最重視領導技術與方法的獲得。而在第二部份的訪談資料，受督者認為有助益的督導關係，督導者的吸引力、值得信賴和專業等三方面的要素，都包括有督導者「個人特質」和「督導工作」兩項要素。顯見，受督者對於從督導中獲得專業技能視為接受督導的主要目標，而督導工作的良莠也攸關督導關係的滿意或視為有無助益。

Heppner and Roehlke (1984)研究實習與駐地實習的諮商師發現，重要事件的類別包括：自我覺察、專業發展，能力(competency)和個人議題影響諮商等四類。在Rabinowitz, Heppner, and Roehlke (1986)的研究更進一步指出，各層級的受督者都重視督導的支持，治療計畫和督導的指引。顯然，除了自我覺察和個人議題與自我有關之外，受督者都相當重視學習與獲得。在本研究，受督者認為最重要的事件中以「獲得學習」獨居榜首，在五類事件中的筆數幾乎居半。其次，從獲得學習或改變的分析，得到的兩個層面，也以獲得「領導知能與技術的學習或改變」這個層面的重要性遠超過「自我」層面的獲得。另外，從受督者認為意外的收穫這一項，也同樣看到「領導知能與技術的學習或改變」所佔的筆數也居半。此外，受督者也很重視自己實際領導團體的成功經驗和失敗經驗兩類事件。若

從受督者的學習或獲得的項目觀之，成功和失敗的經驗除了與認知和技術的學習有關之外，與「自我」層面的「自我覺察和發現」、「自我改變」和「產生自我效能感」，特別有關聯。尤其，失敗的經驗有助於檢視個人缺失，領導技術和策略的缺失，甚至概念的不足，以便獲得矯正與進步的機會，因而受到受督者的重視。從受訓者認為「經驗不足」、「個人議題」、「技術不熟練和概念不足」和「合作領導不協調」等為主要阻礙學習的因素，便可以瞭解，受督者並不迴避失敗經驗，重視從失敗經驗中的學習。甚至，在週間思考的類別也與領導的知能和技術學習有關的比較多，包括「在想像中演練技術的運用」、「個人實作經驗」、「概念與技術的運用」、「督導者的指導和示範」，以及「未來計畫」合計佔 58%。這些進階受督者特別重視學習和獲得，也可能與領導非結構為他們比較陌生的學習情境有關。Mcglathlin, Rainey 和 Kindsvatter (2005) 的研究指出，督導者的角色與督導情境有關，對於新的諮商情境，督導者比較需要採取教師角色，以提供程序或技術的教導。

雖然在重要事件當中，「自我發現或覺察」僅佔有 5%。然而，在受訓中獲得的學習或改變，在「自我」層面便佔有 38%，其中又以「自我覺察和發現」一類所佔比率高過這個層面在「自我改變」和「產生自我效能感」兩項的總和。在意外獲得的三種類別中，「自我」方面的獲得便佔了 45%，僅次於「領導知能與技術的學習或改變」。可見自我發現和自我覺察為受督者所重視之一般，呼應了 Heppner and Roehlke (1984) 的發現。

Little, Parkman, Smaby 和 Maddux (2005) 的研究，發現使用強調認知的 SCTM 可以增進技術和促進認知複雜化。本研究發現，受督者獲得的學習和改變的類別，在「領導知能與技術的學習或改變」這個層面的四類學習或改變當中，以「領悟或產生新概念」和「學習策略運用」兩類最多，而這兩類都與認知有關。雖然在「改變技術的運用」這一類的獲得也佔有 20%，然而「學習策略運用」和「領悟或產生新概念」合計佔了 67% 之多，可見受督者在認知能力的發展特多。至於「改變技術的運用」這些進階的受督者並不是沒有具備基本技術，而是在訓練與督導中學到介入時機和適切情境，提昇領導的介入效果，因此也與認知比較有關。由於系統化訓練模式的目標，強調增進進階受督者認知能力。因此，研究發現結果反映了該模式的功能。

在督導的方法與技術，Fernando 和 Hulse-Killacky (2005) 調查碩士級的受督者在吸引力、任務取向和人際敏感三種督導風格與受督者滿意度和自我效能的關係發現，督導風格和督導的滿意度有顯著關係，其中吸引力和任務取向的風格和滿意度有更高度關係，而任務取向的督導風格和受督者的自我效能感之關聯，則高於吸引力和人際敏感兩種督導風格。本研究發現，受督者認為促發學習的五類因素中，「督導者的回饋、支持與鼓勵」、「督導者使用耳機督導或團體督導中的示範」、「督導者的指導」等三類便佔了 68.29%，顯示督導者的示範和指導在進階受訓者面對新的領導情境之重要。另有研究也指出，督導者的示範、增進自我覺察和指引都被視為有助益(王文秀, 2000)。比較初階的駐地諮商師或諮商中遇到僵局時，受督者都重視督導者的支持 (Heppner and Roehlke, 1984; De Stefano, D' Iuso, Blake, Fitzpatrick, Drapeau, & Chamodraka, 2007)，在新手諮商師則發現，重視督導者的示範，鼓勵與肯定，接納和同理，以及概念化 (鄭如安、廖鳳池, 2005)，碩士班或中階的受督者則認為督導者協助其概念化和歷程化，很有助益 (鄭如安, 2004; Allen, Szollos, & Williams, 1986)。雖然本研究的受督者並非新手，卻是面對新的領導情境的

學習，因而與上述研究發現也有雷同之處，受督者非常重視督導者的示範，以及透過指導協助獲得概念或技術背後的理念。被認為有利於獲得學習的因素方面，「督導者使用耳機督導或團體督導中的示範」、「督導者的指導，產生新概念和學習技術的運用」和「觀摩同儕領導的學習」三類，合計高達 80%。尤其，由於本研究採取現場督導，督導者的示範，不論使用耳機的督導，或團體督導中的示範都被視為重要的促發學習因素，佔六類促發學習因素的 23%，佔督導內涵中三類督導的 34%。督導者的示範可以直接學習技術的介入之外，尚可協助受督者整合團體概念和技術。督導者的示範會被視為如此重要，可能：一則，帶領非結構團體對於受訓者為新的學習情境；二則，由於現場督導，能夠使用帶耳機示範，立即看到在團體介入的效果。此外，在觀察室中觀察同儕學習，邊聽去督導者說明，使「觀摩同儕領導的學習」具有替代性學習的效用和仿效性學習兩種效果之外，也得到概念發展。

另外，督導者提供較多正向回饋(王文秀, 1998)、鼓勵與肯定對於受督者的自信影響較大(鄭如安、廖鳳池, 2005)。雖然在受督者重視的事件當中，「督導者的同理與鼓勵」(3 筆)所佔筆數特少，僅佔 0.04%。但是，從促發學習的因素觀之，在六項因素當中「督導者的回饋、支持與鼓勵，可以增進自我覺察和自信」(21 筆)所佔比率為 26%，在督導者的三類督導中佔 38%，便可瞭解其重要性。至於在重要事件當中，所佔比率少的原因：一方面，可能這個項目涵蓋在獲得學習或其他事件之中，被視為事件過程的一部分因素，由促發學習的因素觀之，受訓者將「督導者的回饋、支持與鼓勵，可以增進自我覺察和自信」列為首要因素，所佔筆數超過三分之一，便可窺見其緣由；另一方面，也可能與實驗室現場訓練與督導模式有關，比較教育取向或任務取向的督導，而不是治療取向或支持取向的督導，因此在事件的比率較少。而本研究中，尚有一受督者指出督導者的自我揭露具正面影響，也呼應過去研究發現(鄭如安、廖鳳池, 2005; Black, 1988)。

成功的經驗，在受督者認為重要事件中佔 11%。在促發學習的因素中也是其中一項重要因素，佔 18%。可見在訓練與督導中，促進成功經驗的獲得，居有不可忽視的重要性。成功的經驗與產生自信，感到自我效能(Hosford & Barman, 1983)，自我確認，以及冒險行動都有關聯。

至於團體督導的方式，本研究發現團體督導為發展同儕關係的有利因素。也有研究指出，在團體督導中提供支持對於受訓者具有降低焦慮和混淆的作用(Newman & Lovell, 1993; Starling & Baker, 2000)，Linton 和 Hedstrom (2006) 對團體督導的方式進行研究，發現凝聚力、衝突、觀察、輔導和回饋五個層面與團體督導過程有關，與本研究發現的有雷同之處。Linton 和 Hedstrom 指出凝聚力，有助於提供不防衛的建設性的批評和尊重不同意見與觀點，在本研究受督者認為同儕關係對於「領導技術學習」、「增能」、「自我」、「合作關係」有正向影響。Linton 和 Hedstrom 發現團體督導過程有顯性與隱性兩種衝突。Enyedy 等人(2003)發現衝突的負面影響，本研究發現同儕之間的隱性衝突，對於受督者有負面影響。但是，顯性衝突在督導者適當處理後，不只衝突的受督者和其他受督者都得到典範學習。此外，在團體督導中督導團體和自己帶領的團體之平行過程，有促進學習方面的作用；提供教授性的資訊和特定的建議，受督者認為可以得到不同諮商技術和議題的訊息；來自督導者和同儕的回饋，可以獲得支持和肯定價值，以及協助在技術和能力的自我檢驗。本研究尚發現，正向的同儕關係，為互相關心、開誠佈公、真誠、開放的、以及彼

此分享和回饋，對於「獲得仿效」，「替代性學習」，「拓寬個人的領導風格與能力」，「獲得支持與鼓勵」，「發現與改變自我」，以及「普同化」等具有正向的作用。顯示，團體督導的優勢。

過去在良好的督導關係方面，研究指出具備親切、接納、尊重、了解和信任的特徵(王文秀, 1998; 徐西森, 2003; 施香如, 2000; Hutt, Scott, & King, 1983; Martin, Goodyear, & Newton, 1987; Miller & Oetting, 1996)。而 Strong(1968)指出吸引力、值得信任和專業三者為諮商師能獲得當事人信任關係的重要特徵。換言之，這三者與諮商關係有密切關係。本研究發現，在督導者的吸引力、值得信任和專業等三方面的內涵，都包括有督導者的「個人特質」和「督導工作」兩項要素。「個人特質」與吸引力有關者，包括關心、同理心與支持，以及令人自在、平易親切，令人安心，熱忱認真與付出，坦誠開放，令人信服的能力，以及其他(公平、穩定、幽默、膽量)；與值得信賴有關者，包括穩定與一致性、溫和與風趣、敏察與瞭解，以及尊重；與專業有關者，則是敏銳與敏捷的能力。Gazzalor & Theriault (2006) 研究發現，督導者有四項作為對於受督者有擴充作用，即：(1) 創造滋養的環境，包括關心、熱心、支持，以極不批判和尊重；(2) 認定與增能，即承認受督者的貢獻，邀請受督者注入知能和向受督者學習；(3) 提供成長的環境，包括促進自主、建設性回饋、示範和挑戰受督者的上限；(4) 具備積極的個人特質，即有興趣、熱忱、有精力、創造、幽默、彈性與開放，便於請益。Gazzalor & Theriault 的第(1)和(4)與本研究發現受督者認為有幫助的督導者個人特質相似，(2)和(4)則與本研究在督導者的督導工作近似。

最後，從週間思考的內容有 93 筆之多，可以知道重要事件對於受訓者學習的影響力。受督者的學習不只產生在督導和訓練的時間，還延續於事後。這部份的資料額外珍貴，可以看到受督者思索和應用實做經驗和督導中的學習，包括透過想像的演練，努力要精進領導知能與技術，也持續檢視實做中成敗的經驗，個人議題與缺失，以及個人的領導風格和專業角色，並且思索下週的領導工作，預作準備。顯現，督導和訓練週間，受督者透過省思、想像中的演練和預先策劃等產生延續的學習。

伍、結論與建議

(壹) 結論

- 一、從受督者認為重要的事件，獲得的學習或改變，以及意外收穫三方面，可以見到本研究的博士生受訓者，非常學習取向，舉凡與領導概念、領導策略和領導技術的學習經驗和獲得，都被視為較為重要。
- 二、受訓者對於訓練和督導，除了領導知能和學習之外，由於自我覺察和自我發現缺失，與領導中的介入效能有關，也非常受到受督導者的重視。
- 三、即便為進階的受督者，在新情境的學習也認為督導者的示範和指導在督導的方法與技術方面，以及在促進學習的獲得上都特別重要。其次，受督者重視督導者的回饋和鼓勵，有助於自我發現和自我覺察，並且可以增進自信。另外，來自同儕典範，也是他們獲得學習的重要因素，所以現場督導的訓練方式，團體督導的形式提供更多元的學習。

- 四、受訓者獲得認知能力的發展最多，反映了系統化訓練模式的主要功能。
- 五、獲得成功經驗為訓練與督導中的重要事件，同時也是促發學習的因素。
- 六、重要事件影響受督者在週間持續省思，以及應用實做經驗和在督導中所學。
- 七、有助於受督者的學習的督導關係當中，督導者無論在吸引力、值得信任和專業方面，都和督導者的個人因素與督導有密切關聯。
- 八、同儕關係的發展受到督導方式，督導技術和過去關係的影響。團體督導有利同儕相互認識與互動，但是督導者需要提供受督者有彼此情感反應的機會。過去的舊識有助於關係的連結，不過同儕關係也會隨著團體督導聚會的次數增加而發展。合作關係的衝突，若可以解決有利關係和學習，而隱藏性的合作衝突，將影響同儕關係的負面化。

(貳) 建議

根據上述結論，提出下列有關督導之建議：

- (一) 督導者的專業素養，無論在督導者的吸引力，值得信賴和專業等三方面，都被受訓者視為不可缺少的重要因素。顯示，博士班受訓者特別重視督導者在督導的方法與技術對於其協助的能力，以及督導者在團體諮商之學養。督導者的個人特質，則在吸引力方面，為相當重要的元素。因此，未來在督導者的培訓方面，除了需要特別加強督導者的督導方法與技術精熟的養成，也需要協助督導者發現個人特質。本研究的發現結果，可作為未來發展評量督導關係量表的研究基礎。
- (四) 善用團體督導的方式：在本研究發現團體督導有助於拓寬個人的領導風格與學習領導技巧，發現與改變自我，獲得同儕回饋，以及普同化等重要益處，為個別督導方式所不及。因此，建議重視團體督導方式之運用。
- (五) 重視同儕團體關係的重要：從本研究結論，團體督導的方式不只可以促進受督者的學習，對於同儕關係的發展具有重要影響，而同儕關係可以提供多元化的助益。
- (六) 重視合作領導者的關係處理：在本研究發現合作默契的重要，以及衝突的隱藏與處理對於個人的學習的影響。協助受督者成功處理衝突可以帶給受督者正向學習，若受督者隱藏未解決的合作衝突，將對學習具有負向影響，不可忽視。因此，督導者需要重視與注意受督者的合作關係。但是，隱藏性的衝突在督導關係中，有時不容易發現。故建議未來研究可以就合作領導的受督者的隱藏性衝突進行探討。
- (七) 在本研究中發現現場督導有兩項特別的功能，由於可以同時現場觀摩同儕領導的立即性效應和聆聽督導者解說，另外也可以讓觀察的受督者觀察進行中的團體過程變化與介入改變時的實際效應，獲得豐富的仿效學習和替代性學習。因而，一方面可以肯定現場督導的特殊功能；另一方面有較多的現場觀摩的組數，對於受訪者可以增加學習機會。建議未來研究可以針對現場督導的示範和非現場督導的示範進行學習效果的比較研究。
- (八) 督導者的指導與示範，在受督者獲得領導知能與技術上很受重視。尤其受督者重視概念的獲得，策略的學習和對於原本已經知道的技術介入效能的提昇特別重視。故督導者對於進階的受訓者，在新情境或新的領導方法的學習時，除了協助個人覺察之外，教導式的督導仍然重要。

- (九) 督導者和同儕的回饋、支持和鼓勵，有助於自我瞭解個人風格與特質，並有助於產生信心和冒險行動，因此在接接受訓者學習新的領導方法時，也不可忽視。
- (十) 提供成功的學習經驗和指導受督者從失敗經驗獲得學習，也是督導者在督導當中需要重視的工作。

參考書目

- 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。 *中華輔導學報*，6，1-34。
- 王文秀(2000)。諮商督導歷程研究—諮商督導者之發展歷程與受督導者的「最佳與最差被督導經驗」之整理與詮釋。 *國科會補助研究專案編號 NSC 88-2413-H-134-003*。
- 施香如(2000)。督導者與諮商師在督導過程中的知覺差異研究。 *中華輔導學報*，8，1-20。
- 徐西森(2003)。諮商督導歷程中督導角色與督導焦點之分析研究 — 以區辨模式為架構。 *諮商輔導文粹*，8，1-34。
- 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期，83-110頁。
- 鄭如安、廖鳳池(2005)。督導中重要事件內涵之分析研究。 *諮商輔導學報*，12，35-70。
- 謝麗紅(1999)。團體諮商實習課程對於準諮商員團體諮商領導能力訓練效果之分析研究， *中華輔導學報*，7，245-271。
- Allen, G. J., Szollos, S. J., & Williams, B. E. (1986). Doctoral students' comparative evaluation of best and worst psychotherapy supervision. *Professional Psychology: Research and Practice*, 17, 91-99
- Black, B. (1988). Components of effective and ineffective psychotherapy supervision as perceived by supervisees with different levels of clinical experience. *Dissertation Abstracts International*, 48, 3105B.
- Berger, M. & Dammann, C. (1982). Live supervision as context treatment and training. *Family Process*, 21, 337-344.
- De Stefano, J., D'Iuso, Blake, E., Fitzpatrick, M., Drapeau, M., & Chamodraka, M. (2007). Trainees' experiences of impasses in counselling and the impact of group supervision on their resolution: A pilot study. *Counselling & Psychotherapy Research*, 7 (1), 42-47.
- Enyedy, K. C., Arcinue, F., Purl, N. N., Carter, J. W., Goodyear, R. K., & Getzman, M. A. (2003). Hindering phenomena in group supervision: Implications for practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(3), 312-317.

- Fennell, D. L., Hovestadt, A. J., & Harvey, S. J. (1986). A comparison of delayed feedback and live supervision models of marriage and family therapists in clinical training. *Journal of Marital and Family Therapy*, 12, 181-186.
- Fernando, D. M., & Hulse-Killacky, D. (2005). The relationship of supervision styles to satisfaction with supervision and the perceived self-efficacy of master's-level counseling students. *Counselor Education and Supervision*, 44, 293-304.
- Frankel, B. R., & Piercy, F. P. (1990). The relationship among selected supervisor, therapist and client behaviors. *Journal of Marital and Family Therapy*, 16, 407-421.
- Gazzalor, N. & Theriault, A. (2006). Super-(or not- so- super) vision of counselors- in -training : Supervisee perspectives on broadening and narrowing process. *British Journal of Guidance and Counseling*, 35(2), 189-204.
- Heppner, P. P., & Roehlke, H. J. (1984). Differences among supervisees at different levels of training: Implications for a developmental model of supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 76-90.
- Heppner, P. P., & Roehlke, H. J. (1984). Differences among supervisees at different levels of training: Implications for a developmental model of supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 76-90.
- Hosford, R. E., & Barmann, B. (1983). A social learning approach to counselor supervision. *The Counseling Psychologist*, 11,51-58.
- Hutt, C. H., Scott, J., & King, M. (1983). A phenomenological study of supervisees' positive and negative experiences in supervision. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 20, 118-123.
- Linton, J. M. (2003). A preliminary qualitative investigation of group processes in group supervision: Perspectives of Master's level practicum students. *Journal for specialists in Group Work*, 28(3), 215-226.
- Little, C., Parkman, J., Smaby, M. H., & Maddux, C. D. (2005). The skilled counseling training model: Skill acquisition, self-assessment, and cognitive complexity. *Counselor Education and Supervision*, March, 44, 189-200.
- Kaslow, N. H., & Gillman, S. R. (1983). Trainee perspectives on family therapy supervision. *American Journal of Family Therapy*, 11,70-74.
- Martin, J. S., Goodyear, r. K., & Newton, F. B. (1987). Clinical supervision: An intensive case study. *Professional Psychology: Research and Practice*, 18, 225-235.
- Mcglathlin, J. M., Rainey, S., & Kindsvatter, A. (2005). Suicidal clients and supervisees : A model for considering supervisor roles. *Counselor Education and Supervision*, 45, 135-146.
- Mckenzie, W. R., Atkinson, B. J., Quinn, W. H., & Heath, A. W. (1986). Training and supervision in marriage and family therapy: A national survey. *American Journal of Family Therapy*, 14, 293-303.

- Miller, C. D., & Oetting, E. R. (1966). Students react supervision. *Counselor Education and Supervision*, 6, 73-74.
- Newman, J., & Lovell, M. (1993). A description of a supervisory group for group counselors. *Counselor Education & Supervision*, 33, 22-31.
- Rabinowitz, Heppner, and Roehlke (1986). A descriptive study of process and outcome variables of supervision over time. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 292-300.
- Smith, C.W., Smith, T. A., & Salts, C. J. (1991). The effects of supervisory interruptions on therapists and clients. *American Journal of Family Therapy*, 19, 250-256.
- Starling, P. V., & Baker, S. B. (2000). Structured peer group practicum supervision theory. *Counselor Education and Supervision*, 39, 163-176
- Strong, S. R. (1968). Counseling: An interpersonal influence process. *Journal of Counseling Psychology*, 15, 215-224.
- Wark, L. J. (1995). Live supervision in family therapy: qualitative interviews of supervision events as perceived by supervisors and supervisees. *The American Journal of family Therapy*, 23(1), 25-37.
- Watkins, C. (1997). Defining psychotherapy supervision and understanding supervisor functioning. In C. Watkins (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp.1-10). New York: Wiley.
- Wetchler, J. L. (1989). Supervisors and supervisees perceptions of the effectiveness of family therapy supervisor interpersonal skills. *American Journal of family Therapy*, 17, 35-47.
- Worthen, V., & McNeill, B. W. (1996). A phenomenological investigation of “good” supervision events. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 25-34.
- Wright, L. (1986). An analysis of live supervision “phone-ins” in family therapy. *Journal of Marital and Family Therapy*, 12, 187-190.

計畫成果自評

(一) 研究內容與原計畫相符程度

本研究實際執行之內容，除了計畫原本預定使用樣本為八名，實際執行研究時樣本為六名，少兩名之外，其餘在研究設計與方法，進行步驟，資料分析等，都依照原定計畫進行。造成樣本短少兩名的原因，由於招募前來參加團體的成員和帶領團體的受訓者雙方的時間需要彼此配合，以致原預定參加訓練的八名受訓者當中有兩名，由於帶領團體的訓練時間與其個人上班時間衝突，無法參加訓練。雖然使用六名樣本，共獲得關鍵事件紀錄 70 筆，以及六名樣本在訓練結束後的訪談資料共六件，作為分析之用。因此，對於達成本研究計畫原訂目標並無明顯影響。

(二) 預期達成目標的狀況

本研究的目的主要在觀察和描述受訓者如何建構和解釋其學習歷程和訓練與督

導的現象，以便了解受訓者如何從訓練和督導中的重要事件，建構個人在學習歷程的經驗之意義。並希望從研究結果，產生更進一步的研究問題和假設的依據，以利未來在督導和訓練的研究，並提供進階領導者訓練實務的參考。從本究結果豐富而有意義的發現，理解使用現場團體督導的訓練方式，受訓者認為重要事件的內涵，獲得的學習或改變，促發學習的因素，阻礙學習的因素，受訓者感到意外的收穫，以及受訓者在受訓的週間思考內容等，有助於未來發展現場督導模式的建構，以及作為促進團體督導效能和現場督導效能的參考依據，甚至可以作為訓練使用現場督導者在能力結構方面的參考依據。其次，從訪談資料的發現結果，很具體的理解受訓者對於使用現場督導的督導者在「吸引力」、「值得信賴」和「專業」三方面的構成要素。這部份的發現，一方面可以作為訓練督導者的時候的重要參考依據，另一方面可以作為發展評估督導關係量表的架構之參考依據。本研究報告正在分別撰寫成為『以現場督導進階訓練的團體諮商領導者所知覺的關鍵事件之分析研究』和『受督者知覺有助益之督導關係研究』兩篇研究報告，以便投稿學術期刊。

行政院國家科學委員會補助專題研究計畫

補助出席國際學術會議心得報告

研究計畫題目：以現場督導進階訓練的團體諮商領導者所知覺的關鍵事件之分析研究

計畫類別： 個別型計畫 整合型計畫

計畫編號：NSC 97-2410-H -468 -017-

執行期間： 097 年 08 月 01 日至 098 年 08 月 30 日

出國時間：

啟程：2009/8/3 從台北出發 2009/8/4 到達加拿大多倫多
回程：2009/8/9 從加拿大多倫多出發 2009/8/11 到達台灣

工作行程：

2009/8/5 上午 參加 17 分會國際會員會議；
下午 辦理報到，參觀大會會場與相關書刊展覽

2009/8/6 上午 (1) 先參加大會主席講演；
(2) 進行本次錄取之壁報報告呈現和主持討論
下午 (1) 參加 Symposium:
(2) 參加 Symposium:

2009/8/7 上午 (1) 參加 Symposium:
(2) 參加 Symposium:
下午 (1) 參加 Poster sessions 與 發表者討論

2009/8/8 上午 (1) 參加 Symposium:
(2) 參加 Symposium:
下午 (1) 參加 Poster sessions 與 發表者討論
(2) 參加 Symposium:

心得與收穫：

APA 年會是一個規模特大的學術盛會，本年度參加 APA 年會暨學術研討會的人數約四千，研討會時間前後長達四天，因此不論活動的場次，活動的型態或發表的論文題目類別和數量等都非常豐富。年會的場地很大，租用一個工會的整座大樓，以及鄰近的飯店。每天，從上午八點到下午五點，每一個時段都有數十場的論文論壇和演講，以及百篇以上的壁報論文。每天七點到八點之間則為各分會的集會時間，以提供同一分會的會員聯誼與開會議事，還有會前的工作坊，可供進修特定議題。因此，讓遠道而至者，都感到不虛此行。印象特別深刻經驗與收穫如下：

- 一、研究的主題包羅萬象：由於 APA 本身共有上百個分會，囊括各方面的心理學者專家，因此本次發表的論文，從行為神經科學、成癮行為、老化、藝術/音樂/文學、行為分析、兒童受虐、臨床/諮商/諮詢、少年、評估與診斷、團體，以致電腦應用、創造、犯罪、憂鬱自殺、發展、倫理等等數十種範疇的題目。在演講方面則包括戰爭、種族、社會、政治、地球環保等議題都有，開拓對於心理學可以關聯和參與的廣度之視野。
- 二、先進的研究方向：在參與的論文論壇，以及壁報論文，深刻感受有許多論文在研究題目或研究方法都很創新，頗具起發性。因此，在這次的研討會，感到受諮商心理學已經開始有明顯轉變，就是更有彈性，跳脫傳統。加州大學柏克萊校區的 Claytie Davis III 博士便表示：諮商心理學的研究主題已經開始脫離各種典型主題，預測為來在 APA 的期刊將會更有彈性，接受各種研究論文。台灣近年在諮商心理學進步較快，但是研究的範疇仍不夠寬廣，並且較少創新，值得省思。
- 三、鼓勵創意的研究題目，優於對於研究方法的嚴謹：在本次與會另一件印象深刻的事，為創意性的題目。本次發表的論文，固然在研究方法也都有有一定的嚴謹度，但是可以看到在創意的研究題目更受到鼓勵。美國本來就有容許不同的文化，也反映在學術研究。本次發表的研究題目，有很多的構思都非傳統的，例如童話故事和繪本，原來都只使用在兒童的輔導與諮商，本次有研究將兒童的童話故事用在成人的治療團體，來協助成人處理早年的經驗。省思美國在諮商方法之所以領先，不無道理。台灣諮商專業有很嚴謹的態度固然很好，但是過於謹慎，也就容易保守，在方法上都向美國學習，缺乏反映文化和來自本土的創新的自信。
- 四、多數題目為共同研究，非單打獨鬥：可能為了容納更多的論文，幾乎所有的論文都是團隊式的研究，尤其教授與研究生合作的研究論文也不少，也由此看到合作研究可以增加更多的研究產量和品質，以及研究傳承和人才培養，在促進研究的活躍性和永續性，利多於弊。這種現象值得台灣諮商心理學界借鏡。
- 五、重視問題的發現和思維方法：與會發表論文的人士有許多為正在研究所就讀

的碩士生，但是從研究題目與設計，感受到在思考方式的訓練是最成功的關鍵，幾乎沒有看到只是轉換研究對象，重複先前他人研究題目的論文，值得在指導研究生方面的省思。

六、學術團體的重要性：APA 是一個組織龐大的學術團體，因此人才與資源相當豐厚，在心理學方面的貢獻和影響力，眾所周知。與會的幾天之中，穿梭會場，來來往往，年輕學子和白髮潘潘的耆老學者都有。相對於台灣的學術團體之發展有許多條件不足，有一些團體由於參與的會員不熱絡，甚至會員人數逐年委縮，經營倍感困難。受到專業人口的有限，大部分的學術團體因為會員不多，經費有限，營運困難，很難發揮功能。如何經營一個活絡的學術團體，對於該領域的實務和研究的發展有直接的關係，不容忽視。在台灣，由於個學術團體的會員人數有限和收費的低廉，多數學術團體很難依賴會員繳交的會費來營運，政府應該在財力上大力支持學術團體，以維持學術團體的活絡運作。

七、亞洲的新興勢力：由於本人有另加入 APA 第十七分會，這是一國際會員的組織，在密蘇里大學諮商心理系教授 Heppner 博士熱心促成這個分會在上一屆 APA 年會成立，使該學會在亞洲地區的會員有一個專屬的次團體，以促進區域性的活動。目前這個分會的會員以亞洲國家的會員居多，其中日本、韓國和大陸的會員不但平均年齡較年輕，而且非常積極參與會務。與他們交談，有感於這些國家在諮商心理學的發展雖然晚於台灣，但是年輕的學者和研究生積極參與國際學術活動和學習的企圖心很強。台灣的輔導與諮商發展較早為優勢，但是需要更積極參與國際交流的活動。

附件：發表論文

Exploration for the Factors of Self-Disclosure : An Instrument for Assessing Group Members' Participation

APA 117 Annual Convention

Toronto, Ontario, Canada, August 6-9,2009

Kevin Hsu

*Department of Educational Psychology & Counseling
National HsinChu University of Education*

Sophie Woo

Department of Psychology, Asian University

Ya-Feng Hung

Department of Education, National Taitung University

This article present the development process of an instrument for scaling the group members' disclosure or not, in the process of unstructured group counseling. The foundation ideas, items drawing up and twice primary factors analysis, correcting process, and exploring the factors of formal scales, were included.

Members' self-disclosure was the most important tasks in the counseling groups. It showed the cohesion built, relationship connected, and prepared the environment well for individual member to explore himself in the groups. Based on those ideas, "Checklist of Group Experience Recall" was used to collect the data about the reasons of self-disclosure or not. It drew up by Dr. Sophie Woo, who made those temporary items from practice experience then applied open question are, gathered 31 data to investigate the reasons of why people willing to share their personal stuffs or issues inside the groups. Two parts were included in the original version: one was "Reasons of willing to disclosure" which had 28 items, another was "Reasons of not disclosure" which had 32 items. Repeated and invalidation items had been deleted by pilot survey and professionals' recommendations, 26 items were included in the willing to disclosure part, while 25 items in another.

Primary analysis had conducted for survey the suitable of those items. 61 participants, in 8 ten-session unstructured counseling groups, were invited to fill out it, 553 data were gathered through session two to nine in each group. Five factors were found in the willing to disclosure part, they were: "Positive Expectation", "Positive Model/ Involvement", "Group Pressure", "Invited by Leader", and "To be Recognized". Seven factors were also found in not disclosure part, they were: "Self Esteem", "Trust/ Reliance", "Diversity", "Self Devaluated", "Interrupting", "Slow Pace", and "Uncertainty". Formal version was corrected after reliability analysis, 21 items in the willing to disclosure part were retained (deleted 5 Items), and 20 items (deleted 5 Items) in not disclosure part (Woo, Hsu, & Hung, 2005).

Advanced data collections and analysis were conducted since 2005 to 2008 in college counseling centers and community settings. 174 participants, in 27 ten-session unstructured counseling groups, were invited to fill out it, that 1482 data were gathered, through session two to nine in each group. Four factors were found in the willing to disclosure part, they were: "Self Devaluated" (4 items), "Lack of Reliance"(4 items), "Self Esteem/ Diversity" (4 items), "Passive" (2 items), "Slow Pace" (2 items), and "Uncomfortable" (3 items). One item was deleted by its low factor loadings.

Applications of the clinical meaning, group practice, and further research were discussed. First, to facilitate the Members' self-disclosure, the leaders need to indicate or engage positive behaviors inside groups, and enhance participation. Hope installation, structure application, and tension keeping will be as well as to facilitate

disclosure. Second, comfortable climate and reliance both are needed to effort for building the cohesion in the group dimension, while personal situations, such as self devaluated, low self esteem, diversity with others, passive parttern and slow pace, are needed to pay attentions in the individual level. Last, the instrument can be used to investigate the involved level of members' participations, relation connection, group reliance or cohesion reflected by members, and understand personal situations of individual member.

Reference

Woo, S., Hsu, K., & Hung, Y. F. (2005). Why disclosing or not? Investigation for the reasons of members' disclosing themselves in the counseling groups. Proposed research paper for 7thPacific Rim Regional Congress of Group Psychotherapy & 4th Asia Pacific Conference on Psychotherapy. Sep 26-28, 2005. Taipei, Taiwan.

Key words: Self-Disclosure, Group counseling, Group process, Group Members, Small Group.