

高中職輔導教師學習焦點解決短期諮商效果之初探研究

許維素 蔡秀玲*

摘要

本研究旨在探討高中職輔導教師透過焦點解決短期治療初階工作坊訓練以及焦點解決團體督導，其學習焦點解決短期諮商（Solution-focused brief therapy, SFBT）的效果，並瞭解其學習成效與學習瓶頸所在。本研究邀請 11 位高中職輔導教師為受訓者，於參加一場 12 小時焦點解決短期治療初階工作坊後，再參與每月一次、一次三小時、以個案呈現取向的方式進行的四次焦點解決團體督導。於四次團體督導結束後，這些參與者接受一小時的個別訪談，瞭解其對焦點解決短期諮商的具體學習狀況與學習心得，並於團體督導結束後一個月進行追蹤訪談，以瞭解其學習持續成效。所有訪談內容以質性研究法分析之。研究發現，本訓練方案有其成效與持續性，但受訓者於 SFBT 的學習上仍有學習瓶頸存在。最後，本研究針對研究結果及未來研究進行討論與建議。

關鍵詞：高中職輔導教師、焦點解決短期諮商、焦點解決團體督導、
個案呈現取向、團體督導

許維素

國立台灣師範大學教育心理與輔導學系教授

蔡秀玲*

中原大學通識中心暨諮輔組副教授 (shioling@cycu.edu.tw)

壹、緒論

歸屬於短期治療的焦點解決短期諮商 (Solution-focused brief therapy, SFBT) 是由 Steve de Shazer、Insoo Kim Berg 和他的同事在美國密爾瓦基的短期家族治療中心透過實務的歷程逐漸發展出來的，乃有別於傳統治療取向的一種派典轉移代表 (Kim, 2006)。SFBT 強調的治療精神為：尊重人的尊嚴、個別化的服務、建構優勢與力量、鼓勵個案參與、極大化自我決定、運用常態化觀點、監控進展與改變，以及催化個案的自我賦能 (de Jong & Berg, 2002)；SFBT 的治療原則也因而相當積極正向，其包括：(1)建構解決之道時不見得一定要瞭解問題的成因；(2)沒有事情是「不可能」與「永遠的」；(3)改變來自於小步驟，而不是大目標；(4)如果有一些事情是有效的，就多做一點；(5)如果是無用的事情，就不要再做了；(6)聚焦未來是比探索過去更可提升能量；(7)對已做到的部分給予讚美，不強調尚未做到的部分 (de Jong & Berg, 2002; de Shazer, Dolan, Korman, Trepperet, 2007)。因此，在強調與個案的合作關係，以及配合個案語言與信念的原則下，SFBT 諮商員會大量運用「改變導向」(change-oriented) 的問句，其主要包括：奇蹟問句 (miracle question)、例外問句 (exceptional question)、評量問句 (scaling question)、關係問句 (relationship question)、因應問句 (coping question)、讚美 (compliment)、一般化 (normalize)、重新建構 (reframing) 等 (鄭惠君, 2006; de Jong & Berg, 2002)，並透過以下的晤談階段，達成建構解決之道的治療目標：(1)簡述問題；(2)發展建構良好的目標以及問題解決時的所欲遠景；(3)探討例外 (exception) 經驗；(4)給予結束前的讚美、作業等回饋；(5)評量進展與探討改變 (de Jong & Berg, 2002; Kim, 2006)。

由於 SFBT 的逐漸茁壯，有關諮商輔導人員的 SFBT 訓練也蓬勃發展。然而，從 SFBT 的訓練過程與成效中，訓練者或受訓者常會表示，雖然 SFBT 的哲學與技巧常令人一開始覺得很容易理解，但後來則會發現 SFBT 的容易學習只是外表的錯覺，因為要能精熟 SFBT 是一件相當不容易的事情 (許維素, 2002; de Shazer et al., 2007)。尤其，許維素 (2002) 的研究還發現，初學 SFBT 時，還常會卡在新舊諮商派別哲學的衝突 (如要否進行過去歷史的深究、負向情緒的深度同理等)，顯示了 SFBT 的學習需要時間產生認同；而後期學習 SFBT 的瓶頸，則為如何運用於不同類型諮商情境，此時往往需要更多的督導與實作練習。Lammarre (2005) 在兩年 SFBT 諮商員培育訓練也發現，於第一年時，受訓者雖然能開始初步應用 SFBT 的技巧，但實際到第二年時，受訓者才更能發揮 SFBT 的精神。因而 Pichot 和 Dolan (2003) 這兩位 SFBT 重要人物，也分享他們的學習經驗，認為學習 SFBT 需要經過三個層次的階段整合：第一層次的整合，是將 SFBT 的技巧整合入既存的治療取向；第二層次的整合，為開始採用 SFBT 的技巧與核心信念做為治療的基礎；第三層次的整合，則是將 SFBT 的核心信念變成生活哲學。是以，SFBT 的許多實務工作者都宣稱 SFBT 是一個「知易行難」的派別 (de Shazer et al., 2007)。

目前許多研究支持了 SFBT 在校園的應用性，特別是證實 SFBT 的確是一個能有效協助青少年處理多元議題的諮商取向（張永全，2005；陳美文，2005；謝時，2005；Corcoran, 1998; Franklin, Moore, & Hopson, 2008; Gingerich & Wabeke, 2001; Newsome, 2005）；而 American Counseling Association [ACA] (1997)、Moster、Johnson 和 Mostert (1997)、Davis 和 Osborn (2000)、許維素（2002）以及 Franklin 等人 (2008)，皆大力強調：忙碌於多元角色工作的學校輔導教師，若能學習此既能增進青少年自我統合，又能快速帶出療效的 SFBT，將對其所負責的校園青少年諮商工作大有助益。

隨著 SFBT 在校園的應用性逐漸被支持與驗證，有關 SFBT 對學校輔導相關人員的訓練逐漸增加，也頗有訓練成果。國內許維素（2002）曾訓練 30 位的中學教師學習 SFBT 以增進其輔導知能，受訓者認為受訓後更能正向看待個案，會更以個案目標為主，也覺得諮商效能及自我效能感增加；但受訓者運作 SFBT 技巧的熟練度則有個別差異存在。陳盈芊（2004）以質性訪談探討 SFBT 訓練課程對高中認輔教師在輔導學生時之認知模式之影響，發現在知識層面的進展為：對真理的多元思維、正向歸因、成功經驗、漣漪效應、共同合作、尋求解決方法等六項；在技巧運用進展則包括：一般化、目標架構、尋找例外、假設性問句等四項。不過，雖然國內關於 SFBT 諮商技巧的相關研究有增加的趨勢（周玉真，2005；連秀巒，2006；簡正鎰，2004），但是有關於諮商方案（包括督導於其中）對受訓者學習 SFBT 技巧之探討，特別是以學校輔導教師為對象，仍為少數。

諮商督導在諮商教育與專業發展上具有舉足輕重之角色，諮商督導乃是一個透過督導者提供指導、回饋與經驗分享的方式，來協助受督者將理論轉化進入實務的專業歷程 (Studer, 2005)，因而已被視為是一種重要且必要的訓練方法（謝麗紅、翁毓秀、張欽祐，2007）；尤其，透過督導的歷程，往往可以使受督者直接經驗、觀摩與精進該學派的精神與技巧 (Pearson, 2006)。是以，為了學習與熟練 SFBT，除了訓練課程之外，焦點解決督導 (Solution-focused supervision, SFS) 亦是一種可行的重要選擇。SFS 具有四個重大特徵：(1) 著重於辨識受督者的合作行為，而催化督導者與受督者的合作；(2) 協助受督者進步的方式是透過強調受督者的優勢而非缺點；(3) 引導受督者以個案為其生命經驗專家的立場，來協助受督者突破其目前的諮商困境；以及(4) 相信改變是無可避免且一直在發生，而改變的產生不一定要透過問題的深究而來，反而積極探問受督者及個案的優勢、改變與進展，才是重要的工作 (Rudes, Shilts, & Berg, 1997; Thomas, 1996)。Briggs 和 Miller (2005) 指出 SFS 的督導任務乃提供機會催化受督者提增專業知識與技能，以能提供個案更佳的服務，所以 SFS 甚至可被視為是一種「創造成功的督導」(Success Enhancing Supervision)。

經過研究與實際應用的驗證，目前 SFS 也已經成為高度被接受且被認為是有助於督導情境使用的一種督導模式 (Selekman & Todd, 1995; Triantafillou, 1997; Waskett, 2006)。例如 Rude 等人 (1997)、Triantafillou (1997)、Corcoran (2001)，以及許維素（2007）的研究皆支持 SFS 確實能增進諮商員或受督者的諮商效能。而

關於SFS對受督者學習SFBT的助益性，已被初步支持。例如Koob (1999) 的研究發現，透過SFS，受督者更能著重於開發個案解決方法的成功之處。Briggs 和 Miller (2005) 的研究則發現SFS的受督者變得更能執行目標建構的工作。Trenhaile (2005) 的研究則發現SFS受督者於督導歷程見習督導者運用SFBT技巧，乃有助於其有效運用SFBT的技巧。Peterson (2005) 的研究亦發現以SFS進行家庭會談督導，能有效協助受督者運用SFBT的效果提升。陳曉茹 (2003) 也發現接受焦點解決團體督導 (Solution-focused group supervision, SFGS) 的軍中心輔人員，肯定了SFGS的確會催化受督者於實際接案的工作中整合了SFBT的理論與實務應用。然而，相較於SFBT，以SFS為研究或探討的文獻仍有限，是以，以SFS進行研究乃有其研究價值所在。

由於校園青少年的心理困擾比例逐漸升高，諮商工作的需求大量增加且更具挑戰性，因此，學校輔導老師接受督導的需求亦顯提昇 (Herlihy, Gray, & McCollum, 2002; Page, Pietrzak, & Sutton, 2001)。Dunn (2004) 即強調輔導教師的督導需要被重視，且督導的功能為協助輔導教師處理日增的任務與責任、增加被支持的感受與互動、增進服務學生的效能、進行諮商實務的革新、促進自我效能、評估諮商表現等，所以，對於學校輔導教師而言，督導是一種增加滋養 (nutrients) 或專業支持的方法，將能協助學校輔導教師成為實務專家 (master practitioners)。甚至 Peace (1995) 與 Scarborough (2002) 還發現，輔導教師的督導不僅與輔導教師之專業認同與專業活力有極重要的關連，也會是輔導教師做決策，以及應付具複雜影響力的事件之重要潛在力量。至於在進行輔導教師專業督導方面，團體督導 (group supervision) 依據省錢省時的經濟效益，督導者的解說、示範、鼓勵，避免督導者的單一風格學習，減低受督者於接受督導過程焦慮，以及督導者與受督者之間可以多元激盪、觀摩學習、相互支持等特色 (徐西森、黃素雲，2007；謝麗紅等人，2007)，對存在於各學校內名額為少的輔導教師而言，會是一個較為可行的、容易產生共鳴與支持之對話與學習的型態 (Bernard, & Goodyear, 2004; Dunn, 2004; Peace, 1995; Roberts & Borders, 1994)。在團體督導中，可以運用多種的督導方式 (如角色扮演、演練等) (王秀美，2003)，而個案呈現取向於團體督導是最常被使用的形式之一 (Holloway & Johnstone, 1985)，於國內亦然 (卓紋君、黃進南，2003)；一般中學輔導室會以安排「個案研討」的方式，促進個案的相關人員進行協調合作 (蘇盈儀，2006)，此名為「個案研討」的方式，常是個案呈現取向的團體督導，且為是國內輔導教師所熟悉的方式，也是符合學校文化重視經濟效率以及輔導教師所能負擔的督導形式。Wiber、Roberts-Wilbur、Hart、Morris 和 Bstz (1994) 提出個案呈現取向團體督導的六個步驟：(1)個案說明與報告；(2)團體成員提問與回答；(3)團體成員回饋或提供諮詢；(4)中斷休息；(5)報告者回應；(6)督導者帶領討論，是為常被使用的方式。

綜上所述，SFBT 對校園青少年的適合性，使得 SFBT 成為國內高中職輔導教師值得學習的諮商派別，而若欲協助高中職輔導教師學習 SFBT，SFBT 的訓練方案有其重要性，於訓練方案中，包括 SFBT 工作坊及 SFGS 又應為一種合宜

的形式，也較能符合輔導教師所需符合校園系統文化與青少年諮商的特定督導需求與實際可行之督導方式。故此，本研究欲透過質性研究方法，探究結合 SFBT 初階訓練工作坊、四場 SFGS 的訓練方案，對高中職輔導教師學習 SFBT 的成效與學習瓶頸。研究問題包括：(1)本研究 SFBT 的訓練方案是否有助於受訓的高中職輔導教師學習 SFBT？(2)透過本研究 SFBT 的訓練方案，受訓的高中職輔導教師對於 SFBT 的理解與認同、技巧的實際應用等學習成效為何？受督的高中職輔導教師學習成效有無持續性？(3)接受本訓練方案後，受訓的高中職輔導教師面臨的 SFBT 學習瓶頸又為何？本研究期望透過研究結果發現能提供 SFBT 的訓練者與督導者、以及學校輔導教師專業等範疇之相關實務與研究參考。

貳、研究方法

一、研究參與者

(一) 焦點解決訓練方案帶領者

本焦點解決訓練方案的帶領者（包括工作坊的講師及 SFGS 的督導者）由第一位研究者擔任，其專精於焦點解決取向，從事焦點解決取向的個別諮商、諮商訓練與專業督導達 10 年之久，並曾任高中輔導教師及多次擔任中學輔導教師督導。為避免研究過程與受訓歷程相互干擾，第一位研究者所擔任帶領者階段並未參與研究資料收集及初步分析的過程。

(二) 受訓者

為使受訓者的起始點相近，本研究先於暑假七月初舉辦一場由第一位研究者擔任講師的 SFBT 初階工作坊，共 12 小時；於工作坊介紹 SFBT 基本精神與技術。共約有 35 名高中職輔導教師參與，之後再邀請願意且能夠持續參加四次 SFGS、對 SFBT 願意精進的高中職輔導教師，成為本研究的受訓者，共有 11 位（以 S1 至 S11 的代碼代表之）。

這些受訓者除 4 名輔導相關科系碩士外，皆為大學心理輔導相關科系畢業；其中一名為男性，其餘為女性；輔導工作年資為 3 至 10 年不等，且有 5 位曾任或為現任輔導主任，一週內平均接案時數為 5 至 15 小時不等。

(三) 協同研究小組

由第二研究者與二位熟悉焦點解決取向的輔導諮商相關研究所碩士生助理，組成協同研究小組。此小組參與所有受訓方案的過程，進行觀察與錄影錄音事項，並且完成事後訪談、調查表發收等各種研究資料收集，也全程參與資料分析等工作。

二、研究工具

(一) 焦點解決訓練方案

本研究的焦點解決訓練方案主要分為兩個部分：

1. 焦點解決初階訓練工作坊

為一場連續兩日（每日 6 小時，共 12 小時）的 SFBT 初階工作坊，內容主要為 SFBT 基本精神、原則、代表性技巧、流程的介紹與演練，進行的方式包括講解、分段技巧演練、角色扮演、案例研討等。共有 35 位高中職輔導教師參加。

2. 焦點解決團體督導

於前述 SFBT 初階工作坊中，再邀請 11 名可以全程參與四場 SFGS 的高中職輔導教師參與。為配合高中輔導教師的學校生態與工作負擔，此部分 SFGS 進行乃在學校學制的一學期內，從十月初到隔年一月初，每個月進行一次，一次 3 小時，共 4 次。本 SFGS 的督導進行方式為「個案呈現取向」，每次 SFGS 會有 2 位受訓者擔任提案者，其他受訓者則為參與個案討論與給予回饋等。此 SFGS 主要欲協助受訓者針對實際工作場域中應用、學習 SFBT 的瓶頸與困難進行討論，其進行的方式乃根據 SFS 的原則並結合 Wilber 等人 (1994) 的團體督導的步驟為：(1) 建立與確認督導目標；(2) 探討受督者的例外經驗與優勢；(3) 考量個案的目標與例外；(4) 連結學校系統資源處理；(5) 預定行動計畫的討論；(6) 其他相關議題討論。過程中，除受督者們會腦力激盪式地分享自己的觀點，督導者會於必要時進行關於 SFBT 之示範、說明、或角色扮演。

(二) 團督後之事後訪談及追蹤訪談大綱

於所有訓練方案結束後，協同研究小組邀請受訓者個別接受約 1 小時的事後訪談，以瞭解受訓者學習 SFBT 的具體學習心得與學習經驗的轉變，其訪談大綱包括：

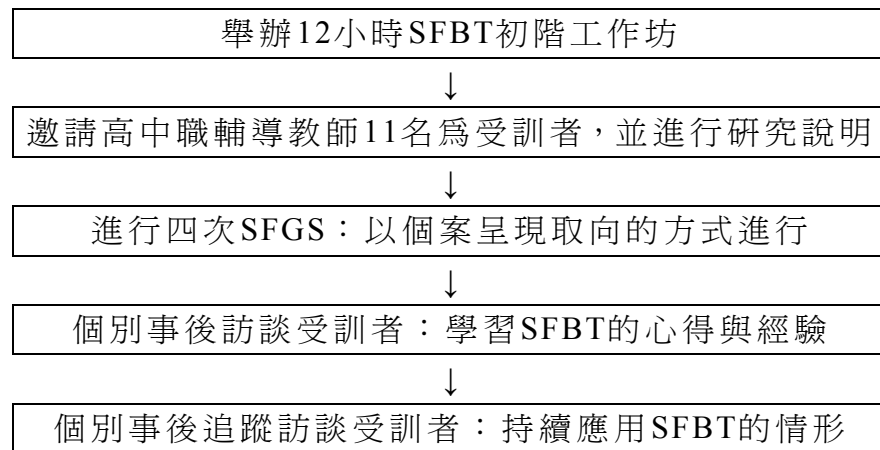
1. 於本訓練方案後，對 SFBT 的理解與認同為何？對 SFBT 技巧的實際應用又為何？整體的學習與應用程度為何？有無特別的轉變？若以一到十分來進行評量，你又會如何打分？
2. 於本訓練方案結束的此時，你對 SFBT 目前的學習瓶頸（如所遭遇的困難或目前仍有的困惑）為何？
3. 其他心得與感想。

於 SFGS 結束後一個月，協同研究小組又個別追蹤訪談受訓者對 SFBT 信念與技巧的後續運用情形，每個人約訪談半小時。

三、研究流程

本研究的焦點解決訓練方案包括一場 12 小時的 SFBT 初階訓練工作坊，以及 4 場（各）3 小時的 SFGS。故本研究先舉辦一場 SFBT 初階工作坊，並從參與的 35 位高中職輔導教師中，邀請願意全程參與後續 SFGS 者，共有 11 名。

圖1 本研究之研究架構與流程



為達研究目的，於所有訓練方案結束後，進行受訓者的個別事後訪談，以瞭解受訓者學習 SFBT 的心得與經驗。並於全部 SFSGS 結束後一個月，則個別追蹤參與的受訓者對 SFBT 的後續運用情形。

四、資料分析

本焦點解決訓練方案後之事後訪談與追蹤訪談則以開放性編碼原則（open coding）進行質化分析，具體的流程為：

- （一）先由研究小組成員三人各自閱讀同一份逐字稿，在獲得訪談內容的整體感後，就資料內容做成摘要性的摘述。之後，研究小組三人一起進行資料討論與分析，盡量挑出各式各樣的現象，充分發展出相關的編碼類別。彼此意見不同時，則反覆進行討論，取得共識之後，才決定最後編碼。
- （二）三人小組共同進行3份逐字稿之分析，在一致性高達85%之後，剩餘的9份資料則由兩位碩士班研究生進行分析，將所有現象均開放譯碼之後，再進行類別化的工作，將指涉同一現象或觀點的概念群聚在一起，進行相互比較、推敲、分類、群聚，產生更統整的核心概念。同時由第二位研究者負責把關檢核工作。11份訪談逐字稿資料分析完成，再由第一位研究者進行檢核確定，避免主觀與偏頗。
- （三）最後，將研究結果交予所有受訓者核對，確定研究結果均符合其實際經驗的真實性，表示此研究結果達到確實性的要求。

參、研究結果

分就受訓者之焦點解決短期諮商學習成效以及學習瓶頸兩大部分呈現。

一、受訓者之焦點解決短期諮商學習成效

高中職輔導教師於接受本研究焦點解決訓練方案之 SFBT 成效部分，可分為對 SFBT 的理解與認同、對 SFBT 技巧的實際應用、SFBT 的整體學習與應用情況、SFBT 學習成效的持續性四個部分加以呈現。

(一) 對焦點解決短期諮商的理解與認同方面

1. 更爲認同 SFBT 的正向積極性

於事後訪談時，S2、S3、S4、S5、S7、S9、S11 等 7 位皆具體表示 SFBT 的架構與理論清楚簡明具體、容易理解與學習。所有的受訓者亦表示經本 SFGS，其對 SFBT 的理解與認同有增加與進步，尤其特別認同於 SFBT 的正向積極性(包括：正向平等看待、尊重、信任、接納個案及其問題，積極開發與看重個案的例外、成功、力量、資源、潛能、努力與能夠解決問題的能力，有效就多做，能以先不變更糟爲起點，聚焦在目標及解決之道等)，而且有 10 位受訓者(除 S6 外)表示於初階訓練工作坊後、SFGS 前已認同 SFBT 的正向積極性，但 SFGS 使之更爲強化與深入，而 S6 則是透過 SFGS 變得更爲欣賞 SFBT 的正向性：

「我認同賦能的部份，正向眼光來看待自己與周圍的人，真的可以帶來正向的循環，在自己接個案上和輔導行政工作上及生活上都有驗證。以前自己學不好 SFBT 時，曾質疑只行動而不去碰情緒或深入個案的問題核心，似乎只能幫助部分有動力的個案，但後來發現是自己對 SFBT 的認識不清(S7)」。

2. 化解對 SFBT 的質疑，轉爲肯定後現代哲學

再者，於初階訓練工作坊後、SFGS 前，不少受訓者對於 SFBT 有其質疑之處，例如 S5、S8 及 S10 表示原本還擔心 SFBT 會有特定諮商員及個案的適用限制，S4 曾質疑 SFBT 對於情緒的處理，S10 與 S11 曾質疑 SFBT 不談過去及強調頓悟，S11 曾對持續改變感到擔憂；但於 SFGS 結束後，這幾位受訓者都能放下這些疑惑，而更能理解 SFBT 的哲學運作與精神所在。

此外，S2、S3、S4 表示很能認同 SFBT 的人性觀與基本哲學，因爲其與個人的生命哲學相同；S9 則還特別讚賞語言力量的震撼性與療效性：

「相信語言的力量。原因是正確使用語言所產生的力量令人震撼，也可以產生療效(S9)」。

整體而言，於 SFBT 初階工作坊後、接受 SFGS 前，所有受訓者對於 SFBT 理解與認同程度，若以 1 到 10 分來評量，平均分數爲 6.7 分，而於 SFGS 後則爲 7.6 分，也支持此訓練方案在受訓者對 SFBT 理解與認同程度，具提升的效果。

(二) 對焦點解決短期諮商技巧的實際應用方面

1. 覺得 SFBT 的技巧具體易用

在事後訪談時，S2、S4、S7、S9、S10 皆特別表示 SFBT 的技巧的具體性、步驟性、架構性，是容易上手與開始應用：

「用起來會覺得很容易上手，一開始甚至只要多練習問句的問法，背幾

個基本問句，就可以嘗試使用 SFBT，不會讓諮商員覺得很深奧而不敢用（S4）。」

2. 容易使用的 SFBT 技巧

若以具體技巧來說，受訓者認為容易應用的技巧包括：一般化（S1、S3、S4、S5、S6、S9）、讚美（S1、S3、S4、S5、S6）、評量問句（S1、S3、S6、S10）、因應問句（S4、S5、S6）、例外問句（S6、S9）、關係問句（S5）。SFGS 也協助了不同的受訓者在一些原本覺得困難的技巧，開始能夠熟練應用，例如：重新建構（S2、S4、S5、S7、S9、S10、S11）、關係問句（S7）、奇蹟問句（S7）、因應問句（S2）、一般化（S5）、讚美（S2）、評量（S2）。

3. 肯定 SFBT 技巧的效果

S4、S7、S8、S9 也表示更熟練運用 SFBT 後，會使晤談較有方向性、容易有談話焦點，也更能相信 SFBT 技巧的功能性：

「SFBT 目標明確，方法具體，在有限的諮商期間，較能快速掌握方向（S9）。」

「例如啊，用評量問句方便明白個案的位置，包括問題的緊急程度，自己看待問題的心境等等，很好用（S10）。」

整體而言，於 SFBT 初階工作坊後、接受 SFGS 前，所有受訓者對於對 SFBT 技巧實際應用程度，若以 1 到 10 分來評量，平均分數為 6.1 分，而於 SFGS 後則為 7.1 分，也支持此訓練方案在受訓者對 SFBT 技巧實際應用程度上，是具有提升效果的。

（三）焦點解決短期諮商的整體學習與應用情況

1. 獲得賦能感

於事後訪談時，S2、S3、S4、S5、S8、S10、S11 等 7 位，表示在 SFGS 中持續學習與應用 SFBT 後，依著 SFBT 的正向積極性，能減輕受訓者的工作壓力、增加受訓者的能量與信心，同時也更接受自己的限制，乃是一種被賦能的反應。例如：

「減少輔導的無力感，在艱難的問題都有可以解決問題的方法（S8）。」

「我很認同它的基本人性觀，覺得人都有潛力可以解決自己的問題，以正向的眼光來看待每一個人，這樣讓我們在諮商時會帶著能量與信心，而不會陷在問題的泥沼當中，或隨著個案哀聲嘆氣而徬徨無助（S4）。」

2. 學習與運用 SFBT 的突破

SFGS 也協助了不同受訓者於 SFBT 整體學習與應用的突破。例如：S1、S3、S5 表示在語言的表達、選用與銜接上更能掌握；S4、S11 則於 SFBT 的常用問句與語態上有所進步；S2 也更能停留於 SFBT 的架構，而不會跑回原來的諮商習慣；S3、S5 及 S11 則覺得增進了技巧運用的順暢性及切入能力；S4 則更能掌握 SFBT 對情緒的處理，也覺得在諮商專業上有所精進：

「覺得自己找到那個卡的原因，我就很高興。對我的專業上有很大的幫助（S2）。」

「過去聽到個案的狀況，有時候會出現接不下去，不知道該如何幫助他們的窘境，現在此情況已改善很多（S8）。」

3.快速與學生個案建立關係及促其改變

受訓者也於 SFGS 的期間開始應用 SFBT，而發現能在較短的時間內，個案真的能有實質的改變，因而鼓舞了受訓者。例如：S3、S5 發現較之過往，所需輔導時間縮短；S1、S3、S7 表示應用 SFBT 使得他們更能順利與學生建立關係；S1、S4、S5、S8 發現個案容易產生自己的信心，更有能量面對自己與問題，而帶來希望感；S5、S8 看到了更佳的諮商效果；S10 也表示 SFBT 引導目標帶動個案改變的動能。

「個案會覺得比較有能量，因為都是以正向的眼光在看待問題，也朝著解決問題的方向前進，讓個案有方法立即可以實行（S4）。」

「的確能夠減少與同一個學生諮商的時數，因為目標明確、具體，根據問題一脈相承，較有效率。不必跟非自願個案打模糊戰，清楚說明諮商人員來意，幫助個案達成善意適切的目標（S05）。」

整體而言，於 SFBT 初階工作坊後、接受 SFGS 前，所有受訓者對於 SFBT 整體學習與應用程度，若以 1 到 10 分來評量，平均分數為 6.5 分，而於 SFGS 後則為 7.4 分，表示於受訓者的主觀經驗中，此訓練方案對其 SFBT 整體學習與應用程度上，是有其成效所在。

（四）焦點解決短期諮商學習成效的持續性

於訓練方案全部結束後一個月內的追蹤訪談中，全部受訓者均表示本訓練方案對其熟練 SFBT 技巧以及個案概念化的能力有幫助；有 10 位受訓者表示本訓練方案增加處遇的信心與諮商效能感，並能有效協助其將 SFBT 的理論運至實務；還有 8 位受訓者表示本訓練方案幫助他們應用 SFBT，也改變其對諮商員的定位以及介入的處遇模式，甚至產生自我賦能、自我督導之效。亦即，透過追蹤訪談，顯示本訓練方案對受訓者於學習與應用 SFBT 的學習成效上有其持續性。

「我們學校的學生很容易因為生涯規劃或是課業的問題來找輔導老師，用 SFBT 與學生一起訂定目標，然後再訂出一些具體可行的小目標，常會讓學生覺得很受用，因為他們回去馬上可以試試看，且因為目標較小，很容易有成就感，所以我覺得身為輔導老師，以 SFBT 的概念來面對學生的生涯或學業問題很好用（S4）。」

「學校系統中因人力及時間之限制，並不適於長期的諮商模式，而短期取向的 SFBT 適時提供學校系統新的模式，且個案的來源大多為導師、家長轉介的，而非自願之個案，聚焦在『問題』！SFBT 滿足了轉介者的需求，同時也讓個案比較清楚看見自己的方向，不會有無止境被審問隱私的感覺（S6）。」

二、受訓者之焦點解決短期諮商學習瓶頸

經過一場 SFBT 初階訓練工作坊 4 次的 SFGS，受訓者普遍皆同意已於 SFBT 的理解、認同與技巧應用上有更多的學習、進展與突破，但是，不同的受訓者仍表示仍有其個別特定的學習瓶頸。彙整其主要向度有二：

(一) 對理論缺乏系統深入並產生部份質疑

理論的理解部份，S8 及 S11 仍認為其對 SFBT 的理論概念和技術的認識仍不夠深入清楚，以致於有學習瓶頸的產生。再者，部份的受訓者對於 SFBT 部份的哲學理論，仍有其質疑之處。例如：S9 有時會懷疑 SFBT 是否過份地樂觀，反而讓人缺乏危機意識；S3、S4 及 S6 則認為過去經驗仍有瞭解與產生助益的價值，也擔心 SFBT 不做過去經驗的探索，是否能協助個案達到長期人格的改變。S5 則表示要全拿掉病理診斷來對待所有的個案並不容易；例如對於邊緣性人格的個案，是否可以提出策略而非全然跟隨個案的脈絡走。特別是 S6 除了對 SFBT 有僅為「治標」之擔心外，也發現自己因為習慣看問題、診斷及過去歷史，所以正向眼光很難建立，也易挫折於難以引導個案看到正向所在。

(二) 應用精熟不足且各有其瓶頸

多位受訓者皆表示 SFBT 是容易理解與學習，但卻不容易深化、熟練與應用自如。例如：S3、S4 覺得難深入引導個案；S6 表示容易流於表面化的使用，也會不自覺回頭使用舊有技巧；甚至，S7 還認為「SFBT 的技巧理解到實作真的還要再多加努力，看似容易的技巧，實際上要運用恰當且得心應手很難，……而且還越學越覺得困難」。整體而言，其學習瓶頸可如 S5 所言：「雖然大方向的基本精神容易理解，但在演練及實際運用時，要將 SFBT 的精神、技術與每位個案的獨特狀況都融合在一起而產生完美的問句，事實上並不是那麼容易」。

再者，每位受訓者覺得熟練不足之處，並不盡相同。例如：S8、S9 及 S11 有困難於問句的提取、選用及延續談話；S1 的學習瓶頸為「如何從負向中看到個案的正向並找到他的資源」；S2 在 SFGS 前後，都一直困惑於「如何精準運用語言、真正聽懂個案的心聲而再形成問句」；而 S10 則難以維持對個案的好奇、未知之姿：「隨時保持對個案的好奇及『未知』是困難的，因為過去對其他學派的學習會很快下判斷，因此容易形成使用 SFBT 的干擾。」

在技巧類型方面，受訓者也有其個別的困難。例如：S4、S5、S6、S9 會認為運用奇蹟問句有不順拗口的不適應感；S4、S5、S6 對於評量問句的向度需要能貼切且為多元向度，則還需多加練習；S1、S3、S9 於 SFGS 中，一直覺得關係問句不好運用，因為有其角色切換的過程，不易達到預期結果；S1、S3、S10 則覺得難以順利應用例外與因應問句；S1 及 S6 覺得必須將個案的思考邏輯聽得很清楚才能運用重新建構，因而有其難度；S2、S5 則困難於精準聽懂及適當回

應個案所欲的目標。

肆、討論與建議

一、關於學習成效的討論與建議

(一) 本訓練方案具初步學習成效

由本研究結果可知，受訓者認為 SFBT 的理論、架構與技巧皆是簡單易懂易上手，而且，本訓練方案的確也可以協助受訓者增進對 SFBT 的精神與技巧之理解、認同以及實際的應用，特別是能協助受訓者更加認同 SFBT 的正向積極性，也能化解了一些原先對 SFBT 的質疑，以致於對 SFBT 的哲學更能瞭解與接納。於技巧應用方面，本訓練方案除了促使受訓者在 SFBT 的實作與各技巧應用上更為順暢性、具有切入焦點、且更具方向性外，也使受訓者能感受到希望感、能量感、以及個案改變等實際運用效果。特別是多位受訓者認為「一般化」及「讚美」的技巧在使用上最為容易，而於「重新建構」上進步最多，當然這些進步其實皆與受訓者正向看待眼光的能力與對 SFBT 的認同增加有關。可貴的是，此學習成效於 SFGS 結束一個月後，仍有其持續效益。

所以，本研究結果乃支持了 Pearson (2006) 的論點，認為同一諮商取向的督導模式可協助受訓者透過模仿學習及直接體驗，而習得該派理論與技巧。再者，由於本 SFGS 採個案呈現取向，也支持了 Nelson 和 Johnson (1999) 認為在個案呈現取向的團體督導中，督導者可教導受訓者相關學派理論與技巧，並助其發展個案概念化。當然，由受訓者對 SFBT 的整體學習與應用的反應來看，可知此本訓練方案除了符合了 Landany、Lehrman-Waterman、Molingaro 和 Wolgast (1999) 以及 Wampold (2001) 認為良好的督導需能針對個案議題進行討論，並促使受訓者反思地應用在其工作場域之外，亦支持 SFBT 的學習有助於減輕受督輔導教師的工作壓力，並增加其能量與信心，同時其進行青少年諮商工作有其助益，包括容易與學生個案建立關係、能具體瞭解個案世界、看到個案快速改變等實際諮商成效，而此也與許維素 (2002)、ACA (1997)、Davis 和 Osborn (2000)、Moster 等人 (1997) 與 Franklin 等人 (2008) 強調 SFBT 是適用於學校系統以及輔導教師的諮商取向，有了一致的結果，尤為可貴的是，熟練 SFBT 將能帶給受督輔導教師的賦能感與自我督導之效。最後，此訓練方案的成效乃與陳盈芊 (2004) 受訓結果較為類同，可分為知識層面與技巧層面，但內容細節有別，這也可能反映出訓練課程與團體督導兩種方式的效果差異，以及受訓對象背景不同之因素。

(二) 未來宜增加學習成效的具體評量工具與向度

然而，由於本研究是透過事後訪談來整體性地瞭解受訓者的學習成效，所以並無法如 Koob (1999)、Briggs 和 Miller (2005) 的研究具體指出透過 SFGS 後，受訓者學習到的是 SFBT 哪一種觀點與技巧；因此於日後相關研究，則可特別加

以設計與深究之處。在學習成效之處，宜增加探討向度，包括受訓者對 SFBT 的認同，如：願意更多投入、願意花更多時間學習、願意在工作中應用所學等。

尤其，關於 SFBT 的學習與訓練尚未有正式量表的信效度，所以日後研究者可編制有關 SFBT 學習成效之正式量表，並於其中發展出能區分出 SFBT 觀點與技巧等各項學習成效的分量表，再加以考驗，能更進一步得知其協助其學習成效具體項目何在，也更能增加 SFBT 相關訓練方案對受訓者對 SFBT 學習成效協助的可信度。此外，本研究對於受訓者的學習成效是由其主觀自陳而得，若欲更為客觀得知受訓者學習 SFBT 的成效所在，可如許維素(2002)及 Triantafillou (1997)的方式，透過實作的逐字稿分析或是藉由個案的回饋，將能更為證實訓練方案之學習與應用 SFBT 的效果。

二、關於學習瓶頸的討論與建議

(一) 受訓者個別學習背景與需求值得關注

從受訓者所提及學習 SFBT 的瓶頸來看，受訓者對於 SFBT 的哲學思想、運作態度、個案概念化、技巧介入仍認為有其不足與限制之處，而且少數受訓者亦產生了新舊諮商派別哲學認同與衝突之議題。然而，這些學習瓶頸乃顯示了每一為受訓者特定的學習與應用的情況，也顯示了受訓者有其個別的需求與獨特學習情況。換言之，有些受訓者可以在 SFGS 的過程中突破了原有的學習瓶頸（包括在哲學的質疑或技巧的不熟），但是有些受訓者仍在相同的困境中前進，有些受訓者則產生新的技巧應用瓶頸與新的哲學質疑，而顯示出每位受訓者有其學習脈絡與速度，亦即，SFGS 對每位受訓者的協助效果也不盡相同，也反應出個別督導的必要性。同時，由於本研究於邀請此 11 位受訓者時，以參與意願及對 SFBT 的初步認同為最大考量，但受訓者的哲學取向、實務經驗、專業發展階段等向度尚未納入考量，加上每次 SFGS 是由兩位受訓者以個案呈現取向進行；因此，個別受訓者學習狀況的再瞭解、學習需求的滿足方式、學習效益的比較等，亦是值得再深入之處，如此，將更有助於 SFBT 的訓練方案的執行與發展。

尤其，未來研究可以更細分去探討工作坊後的訓練成效，以及團體督導的成效差異，如此將更可瞭解這些瓶頸是否是由於訓練時數與內容不足所致，或應增加哪些進階課程或督導內容的訓練，以有助於日後運用於 SFBT 訓練與 SFGS。

(二) 學習瓶頸反映了學習必經之路，值得再催化

受訓者所描述的學習瓶頸，乃與 de Shazer 等人 (2007)、許維素 (2002) 評論 SFBT 在熟練的過程是「知易行難」的發現相類同。同時，這些學習瓶頸也表示：受訓者在 SFBT 的學習路上一一直在思考、嘗試與突破，所以目前的學習瓶頸反而顯示了受訓者「已經在精熟 SFBT 的道路上」。若再由 Pichot 和 Dolan (2003) 學習 SFBT 的三層次來看，明顯可見，本訓練方案協助這群受訓者已從 SFBT 的入門而發展至介於第一層次及第二層次之間，但也如 Lammare (2005) 的發現一

般，受訓者可能需要更多的時間的浸泡與持續學習，才能更能有所突破，更顯示受訓者需要增加實作的機會。

關於在接受訓練方案前後，受訓者對 SFBT 的質疑及其轉變，可以看到受訓者個人的哲學與 SFBT 的人性觀相合者，將會產生催化的作用，而且，受訓者也表示原先許多對 SFBT 的質疑，其實是來自對 SFBT 的不瞭解。至於 S3、S4、S5、S9 雖然一開始就對 SFBT 有質疑，但於質疑的程度與向度皆在接受 SFGS 後有所轉變；由其認同與應用的情況來看，這 4 位是大致能接受 SFBT 但對其仍有不放心與擔心限制之處；不過，S6 則明顯地能欣賞 SFBT，但尚不能完全認同與接受 SFBT，因此在學習與應用上也有其較難融入與突破，也較易有挫折。

有關 S3、S4、S5、S9 所提出對 SFBT 的質疑，其實也正是為 SFBT 之短期治療、不看重人格與病理的重大特色所在，當然也相對地為長期治療取向所評論的派別限制之處。因此，這些質疑，也正表示這些受訓者處於長期治療與短期治療的哲學中來回思考辯證中，雖然有其拉扯之處，但此拉扯有時將更能促其掌握 SFBT 的原則與特徵，同時也更能催化受訓者尋找適合自己的諮商取向。當然，任何的督導都需要尊重受訓者對學派認同的選擇。換言之，有關受訓者的學習成效及其曾提及突破質疑與學習瓶頸之處，應是本訓練方案（特別是其中的 SFGS）所特別能協助之處；但是對於受訓者尚有的學習瓶頸與理論的質疑，則是焦點解決取向的督導者及訓練者所需特別反思如何強化學習者進行突破之處。

此外，如同 Nelson 和 Johnson (1999) 曾提及，輔導教師會因為專業發展的情況而產生不同階段的督導需求，而督導過程應配合其專業發展的程度而有不同的督導階段，對於位在不同的發展階段的輔導教師也應有不同督導策略。所以，本研究中受督的高中職輔導教師也彷彿從 SFBT 基礎班進入進階班，可能因為已初步掌握 SFBT 的精義，欲更為增進 SFBT 的能力，所以才會產生下一個階段的督導需求，如：期待能有更多機會深入瞭解 SFBT 的理論，以及擁有更多練習與實作的機會來熟練 SFBT。故若欲繼續協助這群受督輔導教師，則需要再思考適合下一階段的 SFGS 督導或相關諮商訓練的型態，並對此進行型態效果的探究。

三、關於研究方法與主題的其他建議

除前述對未來研究的建議外，對於研究方法與主題，依著本研究的研究限制及初探性之性質，還有以下兩點建議。

（一）擴大研究規模與相關議題探討

由於本研究僅以一個有 11 位受訓者參與的 SFGS 為研究單位，進行初探研究，所以鼓勵未來研究者可擴大增加訓練方案的內容、SFGS 的數量與受訓者人數，或者增加控制組設計、督導歷程的研究，甚至可進行不同團體督導形式的效果比較、不同督導取向模式的比較，以更擴大或修正本研究的研究發現。同時，如同許韶玲（2008）所提醒進行督導時督導者所應具備的預備，未來研究可以探

討 SFGS 的督導者所應有的預備、需具備的能力、介入的意圖與技巧。

(二) 針對中學輔導教師的諮商訓練或督導模式深入探究

Scott、Ingram、Vitanza 和 Smith 於 2000 年提出學校與社會輔導機構的諮商督導工作應有不同的運作(引自王文秀、徐西森、連廷嘉,2006),Page 等人 (2001) 的研究發現,輔導教師偏好的督導者,乃是接受過督導訓練的學校輔導教師,因其瞭解學校系統與輔導教師的多元角色與特定需求;亦即輔導教師的督導者所提供的建議,需要能符合學校系統的運作 (Oberman, 2005; Studer, 2005), 尤其,需考量到學校的個案輔導常需要聯絡家長、會同導師及配合班級介入(周麗玉, 2005; 林家興, 2002)。亦即中學輔導教師的諮商工作以及督導模式有其獨特性所在,需特別重視之。

所以,本研究僅針對 SFBT 初階訓練方案及 SFGS 對高中輔導教師學習 SFBT 的效果進行探究。為了拓增輔導教師諮商訓練、SFBT 相關訓練以及 SFGS 對學校輔導教師的應用性,未來研究除了可更深入瞭解 SFGS 哪些諮商訓練與督導要素如何帶出輔導教師的專業成長,也可擴大至不同層級學校的輔導教師為研究對象。特別是對於協助輔導教師這個族群,以及面對學習 SFBT 常有的困境與瓶頸時,又需要擁有哪些特別的督導專業知能,如此,皆將有利於 SFBT 的相關訓練以及 SFGS 的發展與督導者的訓練。甚至,未來研究可更為深入探討 SFBT 的應用及學習,對於輔導教師諮商工作或其他輔導工作而言,究竟有何實質的意義與幫助,可增加對受督輔導教師之個案進行訪談研究。

參考文獻

- 王文秀、徐西森、連廷嘉(2006)。我國大學院校與社會輔導機構諮商督導工作實施現況及其人員專業知覺之探討研究。**中華輔導學報**, **19**, 1-14。
- 王秀美(2003)。如何成為有效的心理諮商督導員。**輔導季刊**, **3**, 29-38。
- 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。
- 周玉真(2005)。焦點解決短期諮商中關鍵問句的運用與當事人反應之分析研究。**教育心理學報**, **36**(4), 335-355。
- 周麗玉(2005)。以學校為中心的臨床個案督導工作(上):以台北縣某國中的四年督導經驗為例。**輔導與諮商**, 232, 41-44。
- 林家興(2002)。中學輔導教師與專業輔導人員工作內容的時間分析。**教育心理學報**, **33**(22), 23-40。
- 徐西森、黃素雲(2007)。**諮商督導理論與實務**。台北:心理。
- 張永全(2005)。「焦點解決短期諮商模式」於保護管束個案之應用。**司法周刊**, **1229**, 2-3。

- 許維素 (2002)。中學教師焦點解決短期諮商訓練課程方案成效之研究。《教育心理學報》，33 (2)，57-78。
- 許維素 (2007)。焦點解決督導成效之研究。《教育心理學報》，38 (3)，331-354。
- 許韶玲 (2008)。在被督導經驗開展前受督導者需要什麼：督導文獻的回顧。《輔導季刊》，44 (2)，12-17。
- 連秀巒 (2006)。焦點解決短期諮商歷程之分析研究 (未出版博士論文)。國立彰化師範大學輔導與諮商學系，彰化。
- 陳盈芊 (2004)。焦點解決短期諮商課程對高中認輔教師輔導知能之認知模式之影響 (未出版碩士論文)。國立彰化師範大學輔導與諮商學系，彰化。
- 陳美文 (2005)。運用焦點解決短期諮商對具網路沉迷現象之國中生之諮商成效探討 (未出版碩士論文)。國立彰化師範大學輔導與諮商學系，彰化。
- 陳曉茹 (2003)。焦點解決團體督導對輔導員影響之探索研究：以軍中心輔人員為例 (未出版碩士論文)。政治作戰學校軍事社會行為科學所，台北。
- 鄭惠君 (2006)。焦點解決網路即時諮商對大學生人際困擾輔導成效及相關議題之探討 (未出版碩士論文)。國立暨南國際大學輔導與諮商所，南投。
- 謝時 (2005)。焦點解決短期心理諮商對青少年親子互動之成效研究 (未出版碩士論文)。國立高雄師範大學輔導與諮商所，高雄。
- 謝麗紅、翁毓秀、張歆祐 (2007)。團體督導對碩士層級準諮商師團體領導能力督導效果之分析研究。《輔導與諮商學報》，29 (2)，99-116。
- 簡正鎰 (2004)。諮商師使用焦點解決短期諮商經驗之改變歷程研究 (未出版博士論文)。國立彰化師範大學輔導與諮商學系，彰化。
- 蘇盈儀 (2006)。自我覺察督導模式在同儕督導上之應用：以國民中學輔導工作人員為對象 (未出版碩士論文)。國立彰化師範大學輔導與諮商學系，彰化。
- American Counseling Association (1997). *Solution focused counseling in middle and high schools*. Alexandria, VA: Author.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. (2004). *Fundamentals of clinical supervision*. Boston, MA: Pearson Education.
- Briggs, J. R., & Miller, G. (2005). Success enhancing supervision. *Journal of Family Psychotherapy*, 16, 199-222.
- Corcoran, J. (1998). Solution-focused practice with middle and high school at risk young. *Social Work in Education*, 20(4), 286-294.
- Corcoran, K. B. (2001). *An ethnographic study of therapist development and reflectivity within the context of postmodern supervision and training* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Akron, Akron, OH.
- Davis, T. E., & Osborn, C. J. (2000). *The solution focused school counselor: Shaping professional practice*. Muncie, IN: Accelerated Development.
- de Jong, P. D., & Berg, I. K. (2002). *Interview for solutions (2nd)*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

- de Shazer, S., Dolan, Y. M., Korman, H., & Trepper, T. (2007). *More than miracles: The state of the art of Solution-focused brief therapy*. Binghamton, NY: Haworth Press.
- Dunn, R. L. (2004). *The knowledge and competencies of effective school counselor supervision*(Unpublished doctoral dissertation).The Ohio State University, OH.
- Franklin, C., Moore, K., & Hopson, L. (2008). Effectiveness of solution-focused brief therapy in a school setting. *Children and School, 30*(1), 15-25.
- Gingerich, W. J., & Wabeke, T. (2001). A solution-focused approach to mental health intervention in school settings. *Children & Schools, 23*(1), 33-47.
- Herlihy, B., Gray, N., & McCollum, V. (2002). Legal and ethical issues in school counselor supervision. *Professional School Counseling, 6*(1), 55-60.
- Holloway, E. L. & Johnston, R. (1985). Group supervision: Widely practiced but poorly understood. *Counselor Education and Supervision, 24*, 332-340.
- Kim, H. (2006). *Client growth and alliance development in Solution-focused brief family therapy* (Unpublished doctoral dissertation). State University of New York, Buffalo, NY.
- Koob, J. J. (1999). *The effects of solution-focused supervision on the perceived self-efficacy of developing therapist* (Unpublished doctoral dissertation). Marquette University, Milwaukee, WI.
- Lammarre, J. (2005). Clinical training in solution-focused therapy. In T. S. Nelson (Ed.), *Education and training in solution-focused brief therapy* (pp. 143-148). New York: Wiley.
- Landany, N., Lehrman-Waterman, D., Molingaro, M., & Wolgast, B. (1999). Psychotherapy supervisor ethical practices: Adherence to guidelines, the supervisor working alliance, and supervisee satisfaction. *The Counseling Psychologist, 27*, 443-475.
- Mostert, D. L., Johnson, E. & Mostert, M. P. (1997). The utility of solution-focused, brief counseling in schools: Potential from an initial study. *Professional School Counseling, 5*, 66-70.
- Nelson, M. D., & Johnson, P. (1999). School counselors as supervisors: An integrated approach for supervising school counseling interns. *Counselor Education and Supervision, 39*, 89-100.
- Newsome, W. S. (2005). The impact of solution-focused brief therapy with at-risk junior high school students. *Children & Schools, 27*(2), 83-91.
- Oberman, A. (2005). Effective clinical supervision for professional school counselors. *Guidance and Counseling, 20* (3), 147-151.
- Page, B., Pietrzak, D., & Sutton, J. (2001). National survey of school counselor supervision. *Counselor Education and Supervision, 41*, 142-150.

- Peace, S. D. (1995). Addressing school counselor induction issues: A developmental counselor mentor model. *Elementary School Guidance and Counseling, 29*, 177-190.
- Pearson, Q. M. (2006). Psychotherapy based supervision: Integrating counseling theories into role-based supervision. *Journal of Mental Health Counseling, 28*, 241-252.
- Peterson, Y. (2005). Family therapy treatment: Working with obese children and their families with small steps and realistic goals. *Acta Paediatrica, 94*, 42-44.
- Pichot, T., & Dolan, Y. (2003). *Solution-focused brief therapy: Its effective use in agency settings*. New York: Haworth Clinical Practice Press.
- Roberts, E. B., & Borders, L. D. (1994). Supervision of school counselors: Administrative, program, and counseling. *The School Counselor, 41*, 149-157.
- Rudes, J., Shilts, L., & Berg, I. K. (1997). Focused supervision seen through a recursive frame analysis. *Journal of Marital & Family Therapy, 23*(2), 203-215.
- Scarborough, J. L. (2002). *Between practice and preference: Factors related to discrepancies in how school counselors spend their time* (Unpublished doctoral dissertation). University of Virginia, Charlottesville, VA.
- Selekman, M. D., & Todd, T. C. (1995). Co-creating a context for change in the supervisory system: The solution-focused supervision model. *Journal of Systemic Therapies, 14*(3), 21-23.
- Studer, J. R. (2005). Supervising school counselors-in-training: A guide for field supervisors. *Professional school Counseling, 8*(4), 353-360.
- Thomas, F. N. (1996). Solution-focused supervision: the coaxing of expertise. In S. D. Miller, M. A. Hubble, & B. L. Duncan (Eds.), *Handbook of solution-focused brief therapy* (pp. 128-151). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Trenhaile, J. D. (2005). Solution-focused supervision: Returning the focus to client goals. *Journal of Family Psychotherapy, 16*, 223-228.
- Triantafillou, N. (1997). A Solution-focused approach to mental health supervision. *Journal of Systemic Therapies, 1*, 21-24.
- Wampold, B. E. (2001). *The great psychotherapy debate: Models, methods, and findings*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Waskett, C. (2006). The pluses of solution-focused supervision. *Healthcare Counseling and Psychotherapy Journal, 6*(1), 9-11.
- Wiber, M., Roberts-Wilbur, J., Hart, G. M., Morris, J. R., & Bstz, R. L. (1994). Structured group supervision: A pilot study. *Counselor Education and Supervision, 33*, 262-279.

The Effect of Learning Solution-Focused Brief Therapy for Junior High School Counselors

Wei-Su Hsu Shiou-Ling Tsai*

Abstract

This study aimed to investigate junior high school counselors were influenced by training in Solution- focused brief therapy (SFBT). Eleven junior high school counselors participated in a basic level workshop of SFBT and received four 3-hour sessions of Solution-focused group supervision. In each session of the group supervision, two supervisees presented school case studies using case report approach. All the supervisees were interviewed individually regarding their learning experience after completing the group supervisions and at one month later. Qualitative data were transcribed and analyzed according to open coding. Findings showed that the Solution-focused program helped supervisees learn SFBT effectively and that the learning effect lasted for at least one month. However, the supervisees still had some difficulties learning SFBT. Based on the results, suggestions were provided for practice and future studies.

Keywords: case presentation approach, group supervision, junior high school counselors,

Solution-focused brief therapy, Solution-focused group supervision

Wei-Su Hsu	Dept. of Educational Psychology and Counseling, National Taiwan Normal University
Shiou-Ling Tsai*	Center for General Education, Chung Yuan Christian University (shioling@cycu.edu.tw)