

SAS 取向諮商督導能力評量表 之編製研究

徐西森

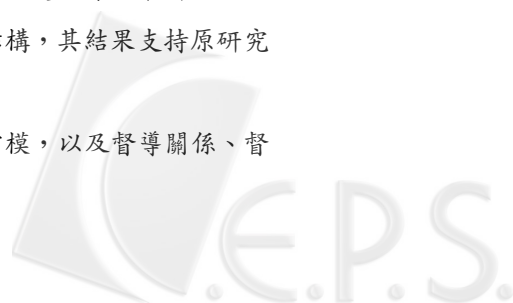
高雄應用科技大學師資培育中心

摘要

本研究旨在以系統取向督導模式(SAS)為架構，編製一具有信效度及常模之「諮商督導能力評量表」。本研究以學校單位及社會輔導機構之諮商督導人員為對象，預試樣本一三一人，正式施測樣本一九五人。研究工具有研究者自編之「諮商督導能力評量表」，以及王文秀等人(2002)編製之「諮商督導專業知覺調查表」。本研究資料分別以項目分析、積差相關分析、結構方程模式之驗證性因素分析等方式來進行資料處理。

本研究結果如下：

1. 完成諮商督導能力評量表之編製：計 78 題，三個分量表分別為「督導關係分量表」21 題，「督導功能與任務分量表」31 題，「督導情境脈絡分量表」26 題。
2. 本量表內部一致性 α 係數的分析，各分量表 α 值介於.96 至.97，總量表 α 值為.99，顯示本量表具有極佳的內部一致性信度。其次，本量表之重測信度介於.66 至.69 之間，顯示本量表在時間的穩定性尚佳。
3. 量表效度考驗：1.與內容有關的效度證據，本量表題目之編擬係依據相關文獻探討及專家學者的審查；2.與效標有關的效度證據，本量表之各分量表與「諮商督導專業知覺調查表」各分量表相關係數介於.73 至.80，顯示本量表具有不錯之效標關聯效度。3.與建構有關的效度證據，本研究以驗證性因素分析來考驗諮商督導能力評量表的因素結構，其結果支持原研究構念。
4. 建立量表常模：本量表建立原始分數的百分等級常模，以及督導關係、督



導功能與任務、督導情境脈絡等三個分量表的百分等級常模。

本研究根據研究結果提出數項具體的建議，供諮商輔導機構及其人員參考。

關鍵詞：SAS 取向、諮商督導、諮商督導能力評量表

壹、緒 論

在高度專業化的諮商與心理治療領域，諮商督導在諮商師教育訓練的歷程中佔有不可或缺的關鍵性地位（林家興，1992；Dye & Borders, 1990; Milne & James, 2002）。諮商督導的功能，除了在於確保案主福祉及整個社會大眾的權益之外，對諮商治療人員及其所代表的專業亦有保障作用（王文秀，1998；Hawkins & Shohet, 2000; Inskipp, 1999; Lee & Gillam, 2000）。至於諮商督導專業是否能夠提昇諮商工作的品質，則與督導理論基礎、諮商督導行為、受督導者的經驗感受，以及諮商督導結果的評量等層面因素有關（王文秀，2000；吳秀碧，1992a；曾端真，2003；蕭文，1991；Alonzo, 1983；Gray, Ladany, Walker, & Ancis, 2001）。

由於我國諮商督導工作的起步較晚，在一九九〇年之前幾乎是一片荒蕪（王文秀，2003），無論是在諮商督導人員資格的認定、諮商督導制度的實施方法及提供充分的督導資源等方面的發展，均有嚴重的不足與限制（劉玉華，1994），有關諮商督導專業的評量工具亦待努力開發（徐西森、連廷嘉，2003）。蓋諮商督導方面的評量工作是一項專業，此一專業必須植基於發展多元化的科學工具（Borders & Leddick, 1987）。美國諮商協會（American Counseling Association, ACA）在「諮商督導人員準則」中也提及諮商督導人員應具備與評量諮商表現有關的知識和能力（洪莉竹，2002），必須對自己或受督導者的專業能力進行有效且謹慎的評量（Hawkins & Shohet, 2000）。

然而現有適用於我國諮商督導方面的評量工具甚少，而且大多譯自國外學者所發展而成的評量表，此等評量工具是否合乎科學化、本土化與實用化的要求，確實值得商榷（徐西森、連廷嘉，2003）。蓋任何評量工具都必須充分考量其社會環境背景（林幸台、吳天方、林清文、劉淑慧，1997；林美珠，2002；陳金燕，2003a；劉淑慧，1999；White & Rudolph, 2000），才能真正切合實際需求，發揮專業評量與研究的功能。依據我國「心理師法」的規定，未來諮商輔導人員或單位也需要納入品管與評量的範疇（楊明磊，2003）。因此，若能建立一套具有專業理論依據，兼具信效度諮商督導能力的評量工具，當有助於確立諮商督導人員的專業形象與地位，落實心理師法的立法目標與精神。

在所有諮商督導的理論或學派中，Holloway 的系統取向督導模式（Systems



Approach to Supervision, SAS) 是一涵蓋了不同諮商學派的統合理論，而且是從專業研究中所發展而成的一套完整督導模式（張寶珠，1996b；魏麗敏，1992；Holloway, 1988, 1995; Inskipp, 1999），開啓了諮商督導研究與實務工作的新視野（徐西森，2001b）。系統取向督導模式重視「督導關係」、「督導功能」及「督導任務」，以及諮商督導人員必須具備了解情境脈絡的能力，包括了解「諮商督導人員」、「受督導者」、「案主」與「機構」等；此一模式已然融入影響諮商督導專業發展的各有關變項（歐陽儀，2002；Holloway, 1994, 1995），若能以此為基礎，轉化此一督導模式為一評量系統，將有助於呈現更具完整性、系統性和專業性之諮商督導能力發展指標（徐西森，2001c；Proctor, 1998）。

基於上述觀點，本研究擬以系統取向督導模式（SAS）為架構，編製一套適用於評量諮商督導人員諮商督導能力的科學化工具。本研究擬採量化研究方法，首先以系統取向督導模式之文獻探討與相關研究的彙整，形成諮商督導能力各有關評量因素與各有關的評量量尺，亦即研究構念；再依據量表編製原理擬定其評量向度與題目，送請諮商督導與測驗編製方面的專家學者審查；然後，選取國內從事諮商督導工作之人員為研究對象而加以施測，並進行項目分析、因素分析、內部一致性等信度考驗及效標關聯效度的考驗，以完成「諮商督導能力評量表」之編製，提供國內諮商輔導之教育單位、助人機構或專業人員，作為未來規劃諮商督導專業之實習、訓練、甄選與評量的參考，提昇我國諮商督導工作的品質。

貳、文獻探討

在諮商與心理治療領域人才養成教育的過程中，諮商督導制度佔有不可或缺的關鍵性地位。國內外的實證研究（王文秀，1992；吳秀碧，1992b；施香如，1996；徐西森，2003a；許韶玲，2003；連廷嘉、徐西森，2003；Anderson, 2000; Arkowitz, 2001; Heru, Strong, Price, & Recupero, 2004）指出，助人工作者的諮商能力和專業發展與其是否曾接受諮商督導的工作經驗有顯著相關。基於前述之研究之動機與目的，本章將分別說明諮商督導能力的內涵、系統取向督導模式和諮商督導的專業評量。



一、諮商督導能力的內涵

諮商督導人員的專業能力為何，不同的學者有不同的觀點，有持二因子論者（Dye & Borders, 1990），有持三因子論者（Bernard, 1979），有持四因子論者（Kerl, Garcia, McCullough, & Maxwell, 2002），或持多因子論者（Robiner, Fuhrman, & Ristvedt, 1993）等等。綜合學者觀點（王文秀，1995；吳秀碧，1998；林家興，1992；林瑞吉，2000；林蔚芳，1992；張幸良，1994；許韶玲，2001；陳均姝，2001，2002；陳金燕，2003b；Arcinue, 2002; Barnes, 2002; Barnes & Bernard, 2003; Borders, 2001; Hird, Cavalieri, Dulko, Felice, & Ho, 2001; Ladany & Melincoff, 1999; Prouty, Thomas, Johnson, & Long, 2001; Stebnicki & Glover, 2001），諮商督導人員的專業能力涵蓋督導關係的經營、督導功能與任務的了解，以及情境脈絡的掌握等層面能力。

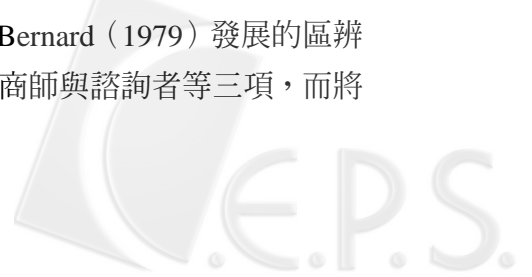
（一）督導關係的經營

Holloway（1995）指出有效的督導工作源自於一個持續且共同參與的督導同盟關係中。若諮商督導人員能夠和受督導者共同討論並訂定督導目標，將有助於建立督導歷程中的工作同盟關係，並提高諮商督導工作的滿意度；換言之，督導關係不只是一種狀態，也是一種專業能力，會影響到諮商督導人員的督導目標與督導效能（Lehrman-Waterman & Ladany, 2001）。

Bernard（1979）認為唯有健康、開放的督導關係，才能有助於受督導者學習去區辨、確認個人的督導需求，進而提昇自我的專業知能。如何建立有效的督導關係，關鍵在於二項要素（許維素，1993a，1993b）：「催化條件」與「行動導向條件」，前者包括同理心、尊重及具體化，藉以表達諮商督導人員對受督導者的關懷、興趣與專業自主性的支持；後者包含訂定目標、擬訂計劃和考核評量等，以發展受督導者對諮商與心理治療過程更深層的了解。

（二）督導功能與任務的了解

從專業的角度而言，影響和組成督導功能的因子為何，究竟那些因素會影響諮商督導人員決定做什麼，為什麼會這樣決定，以及要如何來執行它，這是相當複雜的問題，也涉及諮商督導人員專業能力的優劣。Bernard（1979）發展的區辨模式中，將諮商督導人員的角色功能界定為教師、諮商師與諮詢者等三項，而將



督導任務區分為「歷程化」、「概念化」及「個人化」三大項內容。

Holloway (1995) 則將諮商督導功能設定在檢核/評量、建議/教導、示範、諮詢、支持/分享等五項，諮商督導任務則有五項：諮商技巧、個案概念化形成、專業角色、情緒覺察與自我評量。Bernard 和 Goodyear (2004) 認為 Holloway 的督導功能與其他學者「督導焦點」同義，而其督導任務與其他學者的督導角色相通。如何發揮督導功能與達成督導任務皆為諮商督導人員重要的督導能力之一。

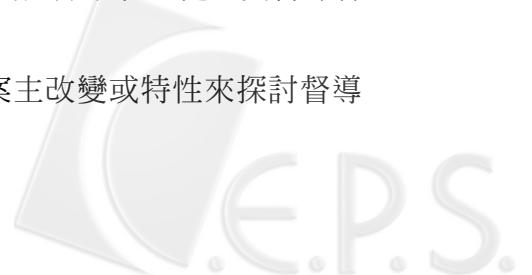
Rudolph、Craig、Leifer 和 Rubin (1998) 指出諮商與心理治療的專業人員必須具備蒐集資料、解決問題、建立工作同盟及謹守專業規範等知識與能力。相對的，Forrest、Elman、Gizara 和 Vacha-Haase (1999) 則認為，經常會出現諮商困境、督導缺失、人格違常和人際困擾等四類問題的人，便是能力退化的諮商督導人員。諮商督導人員專業能力的退化，正是一種能力不足的現象。因此持續學習與不斷充實自我乃是諮商督導人員的重要條件 (林家興, 1992; 施香如, 2000; Borders & Fong, 1994)。Muratori (2001) 在一項有關諮商督導人員能力退化的研究中發現，浪費資源、違反規定、濫用權力和專業決策力減弱均是能力不足的現象。

(三) 情境脈絡的掌握

諮商督導人員須有了解自己的能力和具有掌握受督導者、案主與機構等背景脈絡的能力。許多諮商督導人員 (尤其是較資淺的) 在從事督導工作時有焦慮及壓力，例如擔心專業能力不足 (唐子俊, 2001; 張寶珠, 1996a)。Gray 等人 (2001) 提出督導過程中的「有害事件」，包括諮商督導人員對受督導者的誤解或忽視。諮商督導人員必須有足夠的覺察力，去了解受督導者的角色期待和專業需求，否則容易影響其督導作為，甚至引起角色衝突或互動困擾 (Sutton, Nielson, & Essex, 1998)。

Holloway (1995) 指出，諮商督導人員宜配合受督導者的專業發展層次，設計一套特殊的學習計畫與教學策略。有時受督導者會出現負向的行為反應：退縮、逃避、攻擊他人和自我攻擊等，前二者為被動類型，後二者為攻擊類型 (Hahn, 2002)。因此諮商督導人員必須適時介入，營造健康的人際環境，處理受督導者內在的心理狀態 (Bridges, 1999; Frame, 2001)。

至於案主與機構方面，過去很少有研究是針對案主改變或特性來探討督導



過程的結果或其間的關係 (Holloway, 1992a, 1995; Holloway & Neufeldt, 1996; Locke & McCollum, 2001)。Tracey、Ellickson 和 Sherry (1989) 的模擬研究證實，諮商督導時案主仍為重點人物，例如針對自殺的案主，案主非常期盼能夠獲得諮商督導人員的協助，特別是在情緒低潮時。諮商師會期望督導者給予較多的指導，這也正是諮商督導工作的目的：確保案主的權益與福祉。

Sumerel 和 Borders (1996) 認為，有時諮商督導的情境與氣氛會影響受督導者的督導感受與收穫，假使督導情境是支持的、溫馨的，則受督導者會感覺較有收穫。Dodds (1986) 發現，督導雙方或其中一方與機構有不同的目標、立場，會讓諮商督導陷入衝突情境。Ekstein (1964) 說明機構要能發揮功能，必須讓下列四個角色均能充分互動：行政人員、督導者、受督導的治療師、案主。諮商督導人員有責任、有能力向諮商師說明並介紹機構、訓練計畫，以及機構內各種人事、功能與目標，這是統整諮商人員（含實習生）與機構互動關係的重要起步 (Holloway & Roehlke, 1987; Waiter & Young, 1999)。凡此皆說明了機構環境對諮商督導工作的重要影響力。

二、系統取向督導模式

諮商督導的理論領域迄今約可區分為兩大主流 (Bernard & Goodyear, 2004)，其一為以諮商學派、心理治療理論為基礎，取其精髓而成的督導模式，包括個人中心取向、完形取向、行為取向等；另一則為以概念模式為發展取向，以學習理論及心理社會發展論為基礎而形成的督導模式，視督導歷程為一循序漸進的過程，諸如 Stoltenberg 的發展取向 (1981)、Holloway 的系統取向 (1995)、Bernard 的區辨模式 (1979) 等。不同取向的督導模式皆有各自的特色、目標及內容 (徐西森, 2001a, 2002)。

Holloway (1995) 的系統取向督導模式係從研究中彙整出各種督導的功能、任務及其要素、技巧，而勾繪出完整的督導架構，包括四個向度：督導關係、督導功能、督導任務、情境脈絡。此一模式係以督導關係為核心，並以其核心旁的六個側翼來代表督導歷程中的六個變項，六個側翼意味著將六項動力能量匯入督導關係中；此六個側翼為「督導功能 (supervision functions)」、「督導任務 (supervision tasks)」、「督導者 (supervisor)」、「受督導者 (supervisee)」、「案主 (client)」及「機構 (institution)」等；後四者為情境脈絡向度的因素。諮商督

導人員可從系統取向督導模式之督導歷程中了解整個督導系統，運用適切的策略與特質，發揮督導功能。

Safran 和 Muran (2000, 2001) 指出，不同取向的理論整合是現階段諮商督導專業發展的重要趨勢。Holloway 致力於提出一套有意義的督導模式，以協助諮商師及其諮商督導人員能夠一目了然的瞭解並落實諮商督導工作。因此，SAS 跨理論的督導模式及針對督導所進行的實徵性研究，已為諮商督導的實務工作奠定良好基礎。Bernard 和 Goodyear (2004) 認為，Holloway 的系統取向督導模式也可能是現有督導理論中最具包容性的。它也是 Holloway 融合理論、研究與實務所研發而成的一套「三合一」統整性督導工具(徐西森, 2001b, 2001c)。從 Holloway 將督導視為是一種「教」與「學」方法的概念引發學界許許多多的討論與衝擊之後，迄今並無新的督導模式出現或研究發現 (Goodyear & Guzzardo, 2000)。

三、諮商督導的專業評量

評量係諮商督導人員教育訓練中重要的一環，影響專業人員與諮商專業的發展；評量正是督導的基本要素。督導工作的專業評量有助於諮商督導人員了解受督導者的專業知能，進而規劃督導過程與發展方向，並作為專業資格認定的一種客觀的評量程序與方法；同時督導評量的對象也可能是針對諮商督導人員本身或受督導者來進行 (徐西森, 2003b)。Milne 和 James (2000) 指出，諮商督導工作的成敗與諮商督導人員能否確實監督受督導者有關，何時評量、如何評量、評量什麼、評量工具為何、評量內容為何等評量議題都是重要的。

Kerl 等人 (2002) 指出，評量諮商人員的專業知能及其表現可從專業責任、能力、成熟度和操守等四項著手，其中在「能力」方面包括：1.了解專業能力的限制；2.充實專業能力的不足；3.謹守專業責任；4.具備認知、情感、感覺和行為等層面處理個案問題的能力，以及 5.具備專業服務上所需要的教育、訓練和經驗。換言之，諮商督導人員欲發揮諮商督導功能，必須隨時檢視自我的專業能力與行為表現 (Edwards & Chen, 1999)。

Proctor (1998) 認為諮商督導人員乃是諮商輔導專業中層級最高者，故更必須接受評量，特別是評量其專業能力。Getz (1999) 認為評量諮商督導人員的專業能力雖然是一重要的方向，但迄今仍缺乏諮商督導人員勝任能力的評量工具。Holloway (1992b, 1995) 也認為，迄今很少有專門為督導所發展的評量工具，大

部分用來評量督導方面的工具，多半取材自諮商研究領域，例如督導風格與諮商風格的量表、諮商工作同盟與督導工作同盟等。然而諮商與督導，二者是不相同的。是故，發展諮商督導工作本身的評量工具是件刻不容緩的事。

綜合上述諮商督導能力的內涵、SAS 取向的督導模式及諮商督導的專業評量等相關研究觀之，諮商督導能力的良窳取決於督導關係、督導功能與任務，以及督導情境脈絡等三層面的專業表現，三者有其交互作用（Goodyear & Guzzardo, 2000; Holloway, 1992b）。本研究所稱之諮商督導能力即以此三者為架構，作為本量表編製的理論基礎。Getz (1999) 在「諮商督導人員專業能力的評量 (Assessment of Clinical Supervisor Competencies)」一文中，亦認為 SAS 取向的督導模式可用以作為諮商督導人員專業能力之訓練與評量的架構。今後唯有透過訓練與評量才能提昇諮商督導人員的專業能力。

參、研究方法

一、研究架構

根據研究動機與目的，本研究「諮商督導能力評量表」分從系統取向督導模式之督導關係、督導功能與督導任務、督導情境脈絡等三個向度來作為本評量表編製的架構，進而編製為本研究諮商督導能力評量表之三個分量表，包括督導關係分量表、督導功能與任務分量表、督導情境脈絡分量表。其中督導關係分量表包含督導契約、督導階段、督導結構等內容；督導功能與任務分量表包含檢核/評量、教導/建議、示範、諮詢、支持/分享等內容，以及諮商技巧、個案概念化的形成、專業角色、情緒覺察、自我評量等督導任務內容；督導情境脈絡分量表則包含督導者、受督導者、案主、機構等內容，如圖一。本研究之重要概念說明如下：

（一）系統取向督導模式

系統取向督導模式 (SAS) 係由 Holloway 所創。它是一個跨諮商學派的統合理論，也是一種「教」與「學」的完整督導架構，可用以訓練諮商督導人員，充實其專業能力（徐西森，2001b；Holloway, 1988, 1994）。它也是涵蓋面最廣、

最具有週延性與包容性的督導模式 (Bernard & Goodyear, 2004)。其目的旨在使諮商督導人員與受督導者皆能掌握相關的、完整的督導因素，於督導歷程中做慎重的抉擇，以促進督導關係，達成諮商督導的目標。在 SAS 取向督導模式中，諮商督導人員、受督導者、案主與機構等情境脈絡乃為諮商督導關係的輸入變項 (歐陽儀, 2002; Holloway, 1995)，深切影響督導功能能否發揮與督導任務能否達成 (張寶珠, 1996b; Holloway, 1994)；又督導功能與督導任務則被視是督導關係的輸出變項，故三者相互影響，關係密切 (Holloway, 1992b, 1995)。

(二) 諮商督導能力

本研究之「諮商督導能力」係指諮商督導人員從事諮商督導工作所具有之一般性、普遍性與重要性的專業能力。換言之，它是一項專業能力或專業表現。諮商督導能力可從認知概念、情意態度與行為技巧等三個向度來測量 (Wong & Wong, 1999)。本研究之諮商督導能力係指在研究者自編之「諮商督導能力評量表」的總分，涵蓋「督導關係」、「督導功能與任務」和「督導情境脈絡」等三個分量表，總分愈高者代表其諮商督導能力愈佳。

(三) 督導關係

督導關係乃是系統取向督導模式的核心，意指諮商督導人員與受督導者雙方互動的歷程；其影響因素包括契約、階段與結構等三項 (Holloway, 1995)。本研究督導關係係指在研究者自編之諮商督導能力評量表之「督導關係分量表」中的得分，得分愈高者代表其經營督導關係的能力愈佳。

(四) 督導功能與任務

督導功能乃是在探討諮商督導人員於督導情境中達成專業目標的反應，亦即諮商督導人員要如何做；督導任務可視為是督導的重點，要做些什麼；兩者密切相關，有其交互作用 (Bernard & Goodyear, 2004; Watkins, 1997)。系統取向督導模式的督導功能包括檢核/評量、教導/建議、示範、諮詢、支持/分享等五項，督導任務則有諮商技巧、案主概念化形成、專業角色、情緒覺察、自我評量等五項 (Holloway, 1995)。本研究督導功能與任務係指在研究者自編之諮商督導能力評量表「督導功能與任務分量表」中的得分，得分愈高者代表其發揮督導功能與任務的能力愈佳。

(五) 督導情境脈絡

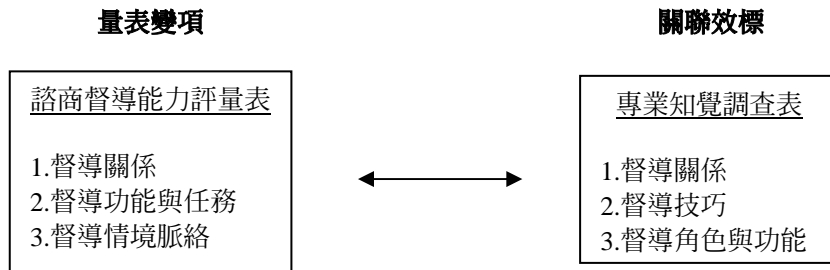
督導情境脈絡乃是影響諮商督導歷程及其結果的背景因素，包括諮商督導人員、受督導者、案主、機構等四項 (Holloway, 1995)。本研究督導情境脈絡係指在研究者自編之諮商督導能力評量表「督導情境脈絡分量表」中的得分，得分愈高者代表其掌握督導情境脈絡的能力愈佳。



圖一 以 SAS 模式為架構之諮商督導能力內涵

編製時，研究者先從文獻探討中確立出諮商督導能力評量的各有關向度與內容，並依測驗編製的原理與研究方法，來作為編製量表及其分量表專家審查版題目之依據。而後根據專家審查意見編製本評量表預試版題目並取樣調查，復經項目分析與因素分析編製成本評量表之正式版題目。本評量表除了求其內容效度之外，同時進一步考驗其內部一致性、建立重測信度，以及實施「諮商督導專業知

覺調查表」之效標關聯效度等考驗分析。本研究量表內容、效標及其相關因素之研究設計，如圖二。



圖二 本研究量表內容、效標及其相關因素之研究設計

二、研究對象

本研究對象係以國內具有諮商督導工作經驗之學校單位與社會機構的諮商督導人員為研究對象。本研究先於 2004 年三月寄發預試版量表予取樣對象填寫；復於 2004 年五月另行取樣寄發正式量表予其作答；最後於 2004 年六月寄發量表予五月份施測樣本中之部分人員填答，以作為重測信度分析用。

本研究預試對象包括：1. 社會輔導機構「張老師」之諮商督導人員，粗估台北市、高雄市等都會區每一單位約為八至十份，其他縣市每一單位約為五份；計寄發 51 份，回收 47 份。2. 社會輔導機構「生命線」之諮商督導人員，粗估每一單位約為三份；計寄發 33 份，回收 26 份。3. 學校輔導單位之諮商督導人員，以及國內三所師範大學與九所師範學院（含嘉義大學）輔導系所之專家學者；計寄發 39 份，回收 29 份。4. 全國設有教育心理、諮商輔導或相關系所之博士班在學研究生和已畢業碩博士，具有諮商督導工作經驗者；計寄發 23 份，回收 19 份。5. 其他單位督導人員，計寄發 11 份，回收 10 份。總計預試寄發 157 份，回收 131 份，回收率為 83.4%。表一為本研究取樣對象及其人數一覽表。

本研究正式量表研究對象包括：1. 社會輔導機構「張老師」之諮商督導人員，粗估台北市、高雄市等都會區每一單位約為八至十二份，其他縣市每一單位約為六份；計寄發 74 份，回收 61 份。2. 社會輔導機構「生命線」之諮商督導人員，粗估台北市、高雄市等都會區每一單位約為十份，其他單位約為六份；計寄發

74 份，回收 54 份。3.學校輔導單位之諮商督導人員，以及國內三所師範大學與九所師範學院（含嘉義大學）輔導系所之專家學者；計寄發 78 份，回收 57 份。4.全國設有教育心理、諮商輔導或相關系所之博士班在學研究生和已畢業碩博士，具有諮商督導工作經驗者；計寄發 21 份，回收 10 份。5.其他單位督導人員，寄發 17 份，回收 13 份。總計預試寄發 264 份，回收 195 份，回收率為 73.8%。

本研究對象中，「張老師」與「生命線」督導人員計 188 人；學校諮商學者與其他專業人士計 138 人，合計 326 人。性別部分，男性 89 人，女性 237 人；學歷部分，專科 33 人，學士 109 人，碩士 45 人，碩士班研究生 54 人，博士研究生 28 人，博士 57 人；專業背景部分，諮商系所本科系者 165 人，心理或社工等相關系所 79 人，其他系所者 82 人；輔導工作年資部分，二年(含)以下者 8 人，二至五年(含)者 62 人，五至十年(含)者 95 人，十年以上者 161 人；諮商督導工作年資部分，二年(含)以下者 50 人，二至五年(含)者 103 人，五至十年(含)者 137 人，十年以上者 36 人。

表一

本研究取樣對象及其人數一覽表

研究對象	預試量表 寄發份數	預試量表 回收份數	正式量表 寄發份數	正式量表 回收份數	正式量表重測 發/收份數
「張老師」 督導人員	51	47	74	61	12/9
「生命線」 督導人員	33	26	74	54	8/7
學校單位 專家學者	39	29	78 (含輔導主任)	57	18/17
具督導經驗 之碩博士生	23	19	21	10	6/5
其它單位 督導人員	11	10	17	13	2/2
合計樣本數	157	131	264	195	46/40
回收率		83.4 %		73.8 %	86.9 %

三、研究工具

本研究之研究工具包括自編之「諮商督導能力評量表」，以及與本研究效標關聯效度有關之「諮商督導專業知覺調查表」(王文秀、徐西森、連廷嘉，2002)等兩種。茲分述如下：

(一) 諮商督導能力評量表

本量表共分為兩部分：「基本資料」與「量表題目」。前者在了解國內諮商督導人員的背景資料，包括性別、最高學歷、最高學歷科系、服務單位、諮商輔導工作年資和諮商督導工作年資等。本部分共計六題。

本量表題目計七十八題，分為督導關係、督導功能與任務、督導情境脈絡等三部分，適用於諮商督導人員自我評量。其編製程序說明如下：

1. 編製依據

本量表內容係研究者參考諮商督導之理論研究、諮商督導工作的內涵和目標、系統取向督導模式等相關文獻，以及研究者過去有關諮商督導與輔導方面研究論述所得結果，來作為本量表編擬題項與題目的主要依據。

2. 預試版題目之編製與施測

(1) 擬定初稿題目

研究者參考系統取向督導模式架構與相關諮商督導文獻，並依據本研究之建構理念編擬初稿題目，計「督導關係」、「督導功能」、「督導任務」、「督導情境脈絡」等四個分量表共三百二十九題。研究者於2003年十二月至2004年二月先將所完成之「諮商督導能力評量表」初稿題目，參考三位從事多年諮商督導工作與心理測驗編製之專家學者的審查意見。其中三位專家學者審查意見為「本題目可用」者予以保留，若至少一人審查意見為「本題目不可用」或「本題目須修正」者則予以刪除。而後，再將修改後題目交予十七位諮商督導人員試答，若有負面意見或不清楚題義者則予以刪除或修正。如此針對量表的構念和題目逐題加以審閱與修改，以求編製嚴謹並建立本量表的內容效度。

(2) 編擬預試版量表

研究者綜合前述專家學者意見，考量系統取向督導模式所強調的督導功能與督導任務有其交互作用，故將二者合為「督導功能與任務」，並修正初稿題目缺失，以符合諮商督導工作評量的需求，最後編訂完成預試版之「諮商督導能力評

量表」題目，計「督導關係」、「督導功能與任務」、「督導情境脈絡」等三個分量表共八十題。

本量表的題目內容分爲督導關係、督導功能與任務、督導情境脈絡等三部分，題目類型則分爲認知概念、情意態度、行爲技巧等三向度，其內容與類型配當如表二。諮商督導能力評量表題目編製的架構向度問題，研究者從個人專業經驗及專家學者意見中，彙整出可由認知概念、情意態度與行爲技巧等三個向度來評量諮商督導能力，而後復於文獻資料研閱中獲得支持，包括 Wong 和 Wong (1999) 所編的「跨文化督導能力評量表」亦是依此三個向度來編製題目，Efstation、Patton 和 Kardash(1990)「督導工作同盟量表」編製理念及 Proctor(1998)的「諮商督導人員勝任能力評量」一文也皆有相似的論點。因能力評量係以行爲技巧向度爲主，故所佔題數多於認知概念與情意態度向度題目。

表二

諮商督導能力評量表預試版題目之內容、題數與向度配當表

內容/題數/向度	認知概念向度	情意態度向度	行爲技巧向度	合計
(一) 督導關係部份	8	3	10	21
(二) 督導功能與任務部分	3	1	27	31
(三) 督導情境脈絡部分	8	8	12	28
合 計	19	12	49	80

本量表之預試版題目採用 Likert 式五點量表，「1」表示能力「不佳」、「2」表示能力「中下」、「3」表示能力「中等」、「4」表示能力「中上」、「5」表示能力「優異」。受試者得分愈高表示其諮商督導能力愈好。本研究以 Likert 式五點量尺來編製量表，此一方式雖學者認爲有其限制（林美珠，2002；劉淑慧，1999；劉淑慧、王沂釗，1995）；惟研究者於研究過程中曾參考許多測驗編製方面的文獻資料與研究方法，發現仍以採 Likert 式量尺來編製量表者居多（郭生玉，1998）。

3. 實施預試

預試版量表編製完成後，隨即實施預試。預試對象係取自全國大專院校和以「張老師」及「生命線」為主之社會輔導機構，共計十九個單位 84 份；以及 73 位具有諮商督導工作經驗之專家學者、博碩士班研究生，計 157 人。由於國內諮商督導人員有限，加上諮商督導的實證文獻不多，為期本研究能夠順利進行，研究者於實施預試前，一則以電話與各社會輔導機構行政人員連繫，或以書函說明本研究目的及重要性，同時書寫印製予每位受試之諮商督導人員一封信，期盼增加本量表預試之回收率。本研究於 2004 年三月寄發預試量表計 157 份，回收計 131 份；研究者一一檢視回收之量表未發現廢卷，回收率為 83.4%。

研究者為求提高本量表的回收率與減少廢卷，以激發研究對象填答意願，增加研究樣本填答資料的真實性，故採取下列積極方式因應，包括對每位受試者和每一單位採取發函、去電、贈禮（小禮品）等措施，以及請託具有影響力的諮商督導人員代為說明等等。此外，研究過程嚴謹控制、謹慎規劃與執行每個步驟，同時徵詢專家學者的意見等，力求克服本研究取樣上的限制及降低可能的研究誤差。

4. 編製正式量表

預試量表取樣並回收後，以項目分析和主成分分析來進行各分量表建構效度的考驗。首先進行項目分析，依項目分析結果，刪除決斷值（Critical Ratio，CR 值）小於 3 和總分相關值小於 .2 的題目（陳英豪、吳裕益，1993；王文秀等人，2002），再以剩餘之題目進行主成分分析，進行最後刪題。

(1) 督導關係分量表之項目分析與主成分分析

由表三結果發現，本分量表全部二十一題題項的決斷值（CR 值）均大於 3 以上；且與總分的相關均在 .2 以上。在內部一致性上的刪題標準下，刪除任何一題項之 α 值並未明顯的增加。因此決定二十一題均予以保留。



表三

諮商督導能力評量表督導關係分量表預試項目分析結果摘要表

題號	題目	CR 值	與總分相關	刪該題後 α 值	保留刪除
01	了解如何建立督導關係	9.682★	.699	.938	保留
02	了解督導前應做哪些專業準備	8.866★	.674	.938	保留
03	了解諮商督導的目標是在確保案主的權益福祉	8.061★	.561	.940	保留
04	能夠誠實開放地面對雙方互動不良的督導關係	8.776★	.627	.939	保留
05	當督導歷程停滯不前時，能夠了解問題所在	10.771★	.715	.937	保留
07	了解督導契約對督導關係的重要性	7.147★	.582	.939	保留
09	在不同的督導階段能夠採取適切的督導策略來進行督導	10.046★	.746	.937	保留
10	能夠處理雙方因個別差異對督導關係的干擾	9.666★	.727	.937	保留
12	能夠坦率地接受督導關係的各種轉變	10.564★	.697	.938	保留
13	督導後期，能夠減少諮商師對督導者的專業依賴	9.549★	.712	.937	保留
14	能夠與諮商師建立平等的督導關係	7.789★	.598	.939	保留
15	能夠區辨諮商關係與督導關係的差異	10.898★	.734	.937	保留
16	能夠避免涉入太多個人的情感緒，以維持雙方專業的督導關係	7.452★	.626	.939	保留
17	了解督導雙方各自的專業責任	10.150★	.685	.973	保留
19	能夠適度地運用獎懲考核權來建立督導關係	7.227★	.496	.941	保留
20	能夠處理違反督導契約的問題	8.634★	.642	.939	保留
30	能夠注意督導雙方不平等的權力關係	9.201★	.662	.938	保留
36	督導初期，能夠建立良好的督導關係	7.173★	.510	.940	保留
74	能夠遵守督導契約的規定	10.135★	.560	.940	保留
78	了解督導雙方在不同的督導階段會有不同的專業期待	8.132★	.654	.938	保留
80	了解國內有關諮商輔導方面的倫理守則	7.599★	.577	.939	保留

* $p < .05$ 總 $\alpha = .941$

本分量表之主成分分析的結果（詳見表四）與原來量表的構念符合，其因素負荷量皆高於.5 以上，可解釋變異量亦逾百分之四十以上，能兼顧到諮商督導人員經營督導關係能力的構念，故保留全部二十一題。



表四

諮商督導能力評量表督導關係分量表預試主成分分析結果摘要表

題號	題目	原研究構念	因素負荷量	保留刪除
01	了解如何建立督導關係	關係	.748	保留
02	了解督導前應做哪些專業準備	關係	.720	保留
03	了解諮商督導的目標是在確保案主的權益福祉	關係	.605	保留
04	能夠誠實開放地面對雙方互動不良的督導關係	關係	.672	保留
05	當督導歷程停滯不前時，能夠了解問題所在	關係	.752	保留
07	了解督導契約對督導關係的重要性	關係	.610	保留
09	在不同的督導階段能夠採取適切的督導策略來進行督導	關係	.779	保留
10	能夠處理雙方因個別差異對督導關係的干擾	關係	.762	保留
12	能夠坦然地接受督導關係的各種轉變	關係	.739	保留
13	督導後期，能夠減少諮商師對督導者的專業依賴	關係	.754	保留
14	能夠與諮商師建立平等的督導關係	關係	.649	保留
15	能夠區辨諮商關係與督導關係的差異	關係	.771	保留
16	能夠避免涉入太多個人的情感情緒，以維持雙方專業的督導關係	關係	.671	保留
17	了解督導雙方各自的專業責任	關係	.705	保留
19	能夠適度地運用獎懲考核權來建立督導關係	關係	.525	保留
20	能夠處理違反督導契約的問題	關係	.666	保留
30	能夠注意督導雙方不平等的權力關係	關係	.702	保留
36	督導初期，能夠建立良好的督導關係	關係	.557	保留
74	能夠遵守督導契約的規定	關係	.592	保留
78	了解督導雙方在不同的督導階段會有不同的專業期待	關係	.695	保留
80	了解國內有關諮商輔導方面的倫理守則	關係	.625	保留
特徵值			9.917	
可解釋變異量			47.222%	
累計變異量			47.222%	

(2) 督導功能與任務分量表之項目分析與主成分分析

由表五結果發現，本分量表全部三十一題題項的決斷值（CR 值）均大於 3 以上；且與總分的相關均在.2 以上。在內部一致性上的刪題標準下，刪除任何一題項之 α 值並未明顯的增加。因此決定三十一題均予以保留。

表五

諮商督導能力評量表督導功能與任務分量表預試項目分析結果摘要表

題號	題目	CR 值	與總分相關	刪該題後 α 值	保留或刪除
11	能夠示範各主要諮商學派的諮商技巧	8.379*	.781	.973	保留
18	能夠有效地評量諮商師的情緒覺察反應	9.589*	.768	.973	保留
21	能夠示範如何進行個案診斷	9.896*	.800	.973	保留
22	能夠適當地使用各種諮商督導技術	9.968*	.814	.973	保留
23	能夠在計劃時間內完成諮商督導任務	9.786*	.713	.973	保留
24	能夠適切地評量諮商師所使用的諮商技巧	9.079*	.813	.973	保留
27	能夠協助諮商師檢查其「案主概念化形成」是否適切	8.283*	.737	.973	保留
28	能夠協助諮商師自我評量其專業能力	12.039*	.847	.972	保留
29	能夠協助諮商師檢討是否適任其專業角色	8.173*	.718	.973	保留
31	能夠教導諮商師有關的諮商技巧	10.001*	.798	.973	保留
32	能夠提供諮商師有關情緒覺察的專業資訊	9.968*	.799	.973	保留
33	能夠適時地分享個人過去的諮商經驗，以支持諮商師的專業角色	7.452*	.668	.973	保留
34	對於諮商師的諮商困境，能與之討論適時給予建議，以協助其度過難關	9.615*	.714	.973	保留
35	能夠教導諮商師一些「案主概念化形成」的專業知識	9.347*	.778	.973	保留
38	能夠運用相關的媒體教材（如諮商錄影帶、錄音帶等）來示範諮商技巧	8.463*	.663	.974	保留
39	了解如何有效教導諮商師情緒覺察的專業方法	9.464*	.826	.973	保留
40	能夠運用多種不同學派取向的諮商督導理論	12.021*	.811	.973	保留
42	能夠回答諮商師有關「案主概念化形成」方面的疑惑	8.970*	.774	.973	保留
43	能夠支持諮商師使用他所熟悉的諮商技巧	9.750*	.725	.973	保留
45	對於諮商師專業角色方面的困擾，能夠適當地給予建議	9.299*	.789	.973	保留
46	能夠尊重諮商師的自我評量結果	8.928*	.706	.973	保留
47	了解諮商督導功能	7.722*	.713	.938	保留
48	能夠分享自己簡潔有序記錄個案資料的經驗	7.452*	.624	.974	保留
49	能夠持續不斷地學習更多諮商督導方面的理論技術	6.781*	.566	.974	保留
50	了解情緒覺察經驗的分享對諮商師的重要意義	8.645*	.686	.973	保留
52	能夠協助諮商師正確的運用某一諮商理論架構來探討案主的問題	10.336*	.769	.973	保留
53	能夠教導諮商師如何使用心理測驗工具來進行諮商評估	6.999*	.558	.975	保留
54	能夠提供諮商師如何擬定輔導策略的專業資訊	9.838*	.785	.973	保留
60	能夠提供諮商師角色衝突方面的諮詢服務	10.092*	.776	.973	保留
70	能夠自在地進行情緒覺察的示範	9.223*	.747	.973	保留
76	了解「案主概念化形成」的專業知識	8.580*	.765	.973	保留

* $p < .05$ 總 $\alpha = .974$ 

本分量表之主成分分析的結果（詳見表六）與原來量表的構念符合，其因素負荷量皆高於.5 以上，可解釋變異量亦逾百分之四十以上，能兼顧到諮商督導人員發揮督導功能與任務能力的構念，故保留全部三十一題。

表六

諮商督導能力評量表督導功能與任務分量表預試主成分分析結果摘要表

題號	題目	原研究構念	因素負荷量	保留或刪除
11	能夠示範各主要諮商學派的諮商技巧	功能	.793	保留
18	能夠有效地評量諮商師的情緒覺察反應	功能	.792	保留
21	能夠示範如何進行個案診斷	功能	.818	保留
22	能夠適當地使用各種諮商督導技術	功能	.830	保留
23	能夠在計劃時間內完成諮商督導任務	功能	.733	保留
24	能夠適切地評量諮商師所使用的諮商技巧	功能	.829	保留
27	能夠協助諮商師檢查其「案主概念化形成」是否適切	功能	.769	保留
28	能夠協助諮商師自我評量其專業能力	功能	.864	保留
29	能夠協助諮商師檢討是否適任其專業角色	功能	.741	保留
31	能夠教導諮商師有關的諮商技巧	功能	.811	保留
32	能夠提供諮商師有關情緒覺察的專業資訊	功能	.818	保留
33	能夠適時地分享個人過去的諮商經驗，以支持諮商師的專業角色	功能	.691	保留
34	對於諮商師的諮商困境，能與之討論適時給予建議，以協助其度過難關	功能	.740	保留
35	能夠教導諮商師一些「案主概念化形成」的專業知識	功能	.802	保留
38	能夠運用相關的媒體教材（如諮商錄影帶、錄音帶等）來示範諮商技巧	功能	.676	保留
39	了解如何有效教導諮商師情緒覺察的專業方法	功能	.840	保留
40	能夠運用多種不同學派取向的諮商督導理論	功能	.822	保留
42	能夠回答諮商師有關「案主概念化形成」方面的疑惑	功能	.799	保留
43	能夠支持諮商師使用他所熟悉的諮商技巧	功能	.741	保留
45	對於諮商師專業角色方面的困擾，能夠適當地給予建議	功能	.806	保留
46	能夠尊重諮商師的自我評量結果	功能	.728	保留
47	了解諮商督導的功能	功能	.752	保留
48	能夠分享自己簡潔有序記錄個案資料的經驗	功能	.645	保留
49	能夠持續不斷地學習更多諮商督導方面的理論技術	功能	.583	保留
50	了解情緒覺察經驗的分享對諮商師的重要意義	功能	.711	保留
52	能夠協助諮商師正確的運用某一諮商理論架構來探討案主的問題	功能	.785	保留
53	能夠教導諮商師如何使用心理測驗工具來進行諮商評估	功能	.574	保留
54	能夠提供諮商師如何擬定輔導策略的專業資訊	功能	.798	保留
60	能夠提供諮商師角色衝突方面的諮詢服務	功能	.794	保留
70	能夠自在地進行情緒覺察的示範	功能	.769	保留
76	了解「案主概念化形成」的專業知識	功能	.789	保留
	特徵值		18.121	
	可解釋變異		58.453%	
	累計變異量		58.453%	

(3) 督導情境脈絡分量表之項目分析與主成分分析

由表七項目分析的結果發現：諮商督導人員督導情境脈絡分量表預試之第 66 題與第 73 題兩題題項的決斷值 (CR 值) 小於 3；且與總分的相關均在 .2 以下。在內部一致性上的刪題標準下，刪除該題項之 α 值亦有明顯的增加。因此決定刪除上述兩題題項，其餘二十六題均予以保留。

表七

諮商督導能力評量表督導情境脈絡分量表預試項目分析結果摘要表

題號	題目	CR 值	與總分 相關	刪該題 後 α 值	保留或 刪除
06	了解受督導者的專業壓力	8.162*	.654	.893	保留
08	能夠處理諮商師與服務機構之間的衝突	6.583*	.607	.893	保留
25	了解服務機構的成立目標服務性質	7.917*	.482	.896	保留
26	能夠時時肯定諮商助人角色的價值	5.648*	.517	.895	保留
37	能夠以身作則展現諮商員專業角色的特質作為	10.325*	.726	.892	保留
41	能夠適時地關懷前來接受督導的諮商師	5.762*	.529	.895	保留
44	能夠尊重與自己價值觀不同的受督導者	8.922*	.650	.893	保留
51	能夠協助諮商師了解案主之成長、社經、文化等背景因素對個案諮商師的影響	7.298*	.607	.893	保留
55	了解受督導者的專業特質能力	10.157*	.705	.892	保留
56	對於非諮商輔導服務範疇的個案，了解其轉介的規定	5.396*	.474	.895	保留
57	尊重受督導者的學習風格	7.065*	.625	.894	保留
58	能夠激發受督導者的學習意願	9.704*	.716	.891	保留
59	能夠處理受督導者的個人化議題	7.560*	.626	.892	保留
61	了解督導者本身也可能對諮商師出現反移情的現象	6.173*	.537	.894	保留
62	能夠適時地關心受督導者的專業耗竭現象	7.652*	.692	.893	保留
63	能夠適切地規劃督導者個人的專業發展方向	7.976*	.665	.892	保留
64	對自己從事諮商督導工作相當有信心	11.141*	.776	.889	保留
65	了解自己的諮商督導風格	11.765*	.785	.890	保留
66	具備從事諮商督導方面學術研究的能力	11.940*	.199	.949	刪除
67	能夠適時的開放自我	4.238*	.446	.896	保留
68	能夠與機構內的人和睦相處	5.866*	.445	.896	保留
69	能夠將雙方的權利義務關係告知接受督導的諮商師	7.905*	.647	.893	保留
71	能夠因應受督導者的個別差異性，予以「因材施教」	9.185*	.758	.891	保留
72	能夠了解受督導者語言表達背後的內在意義	8.453*	.743	.890	保留
73	深信諮商師的成長不能凌駕在案主的成長之上	3.487*	.282	.899	刪除
75	能夠處理督導者、諮商師與案主彼此之間有關文化差異的議題	7.694*	.709	.891	保留
77	熟悉機構所在地區的生態環境	8.985*	.605	.893	保留
79	能夠支持服務機構有關訓練考核等規定	5.344*	.553	.894	保留

* $p < .05$ 總 $\alpha = .898$ 

本分量表之主成分分析的結果（參見表八），二十八題中刪除各題目與原構念不合之題目第 66 題及第 73 題等兩題，其餘題目與原來量表的構念符合，其因素負荷量皆高於.5 以上，可解釋變異量亦逾百分之四十以上，能兼顧到諮商督導人員掌握督導情境脈絡能力的構念，故保留二十六題。

表八

諮商督導能力評量表督導情境脈絡分量表預試主成分分析結果摘要表

題號	題目	原研究 構念	因素 負荷量	保留 刪除
06	了解受督導者的專業壓力	脈絡	.723	保留
08	能夠處理諮商師與服務機構之間的衝突	脈絡	.640	保留
25	了解服務機構的成立目標服務性質	脈絡	.535	保留
26	能夠時時肯定諮商助人角色的價值	脈絡	.585	保留
37	能夠以身作則展現諮商員專業角色的特質作為	脈絡	.808	保留
41	能夠適時地關懷前來接受督導的諮商師	脈絡	.598	保留
44	能夠尊重與自己價值觀不同的受督導者	脈絡	.720	保留
51	能夠協助諮商師了解案主之成長、社經、文化等背景因素對個案諮商的影響	脈絡	.663	保留
55	了解受督導者的專業特質能力	脈絡	.752	保留
56	對於非諮商輔導服務範疇的個案，了解其轉介的規定	脈絡	.511	保留
57	尊重受督導者的學習風格	脈絡	.695	保留
58	能夠激發受督導者的學習意願	脈絡	.758	保留
59	能夠處理受督導者的個人化議題	脈絡	.700	保留
61	了解督導者本身也可能對諮商師出現反移情的現象	脈絡	.592	保留
62	能夠適時地關心受督導者的專業耗竭現象	脈絡	.743	保留
63	能夠適切地規劃督導者個人的專業發展方向	脈絡	.694	保留
64	對自己從事諮商督導工作相當有信心	脈絡	.804	保留
65	了解自己的諮商督導風格	脈絡	.826	保留
66	具備從事諮商督導方面學術研究的能力	脈絡	.211	刪除
67	能夠適時的開放自我	脈絡	.500	保留
68	能夠與機構內的人和睦相處	脈絡	.505	保留
69	能夠將雙方的權利義務關係告知接受督導的諮商師	脈絡	.705	保留
71	能夠因應受督導者的個別差異性，予以「因材施教」	脈絡	.801	保留
72	能夠了解受督導者語言表達背後的內在意義	脈絡	.784	保留
73	深信諮商師的成長不能凌駕在案主的成長之上	脈絡	.311	刪除
75	能夠處理督導者、諮商師與案主彼此之間有關文化差異的議題	脈絡	.745	保留
77	熟悉機構所在地區的生態環境	脈絡	.648	保留
79	能夠支持服務機構有關訓練考核等規定	脈絡	.609	保留
特徵值			12.361	
可解釋變異量			44.145%	
累計變異量			44.145%	

(二) 諮商督導專業知覺調查表

該調查表係王文秀等人(2002)編製,旨在評量諮商督導人員諮商督導方面的專業認知、看法與經驗。該調查表以台灣地區學校與社會輔導機構的諮商專業與半專業人員 169 人為研究對象。該表計有督導角色與功能、自我評量、督導關係、督導技巧等四部分,共計四十二題。該表題目採用 Likert 式四點量表,由 1 至 4 分別代表「非常不符合」、「很少符合」、「經常符合」與「非常符合」。受試者得分愈高表示其督導知覺愈佳。

該調查表分為四個分量表:「督導關係」十一題旨在測量受試者對督導關係的概念,「自我評量」十三題旨在測量受試者督導歷程中自我覺察的概念,「督導技巧」九題旨在測量受試者對受督導者與督導情境反應的知能,「督導的角色與功能」九題旨在測量受試者對督導角色與專業能力的概念。各分量表之內部一致性 α 值分別是:「督導關係」為 .8595;「自我評量」為 .8692;「督導技巧」為 .8478;「督導的角色與功能」為 .8496,且總量表之 α 值為 .9524,表示各題項之間具有相當的一致性。本研究以該表之「督導關係」、「督導技巧」、「督導角色與功能」等三個分量表做為本量表效標關聯效度考驗的研究工具,並於 2004 年五月寄交予與正式量表施測之同一群取樣對象(195 份)填寫。

四、資料分析

(一) 項目分析部分

以 SPSS 程式進行項目分析,刪除預試題目中與其所屬原研究構念相關較低的題目,並初步建立本量表的信度。

(二) 信度研究部分

1. 以 SPSS 程式考驗本量表的內部一致性信度。
2. 以積差相關考驗本量表的重測信度。

(三) 效度研究部分

在軟體使用上以 SPSS 程式進行分析:

1. 建構效度:以結構方程模式(SEM)驗證本量表諮商督導能力的因素結構。
2. 效標關聯效度:以積差相關考驗本量表與「諮商督導專業知覺調查表」的相關程度。



肆、結果與討論

本部分旨在說明本量表之信效度考驗。其中信度考驗部份，包括內部一致性、重測信度；效度考驗部分，包括與內容有關的效度證據、與效標有關的效度證據、與建構有關的效度證據。茲分述如下：

一、內部一致性

本研究先以預試量表取樣施測後進行項目分析，並計算各分量表的內部一致性；待正式量表施測後，研究者復進一步進行內部一致性 α 係數的分析，正式樣本各分量表分析結果 α 值介於 .96 至 .97，總量表為 .99。由表九的比較結果，發現第二次的內部一致性 α 係數 ($\alpha = .99$) 相較於預試階段 ($\alpha = .96$) 確有提昇，顯示本量表具有可接受的內部一致性信度。

表九

諮商督導能力評量表各分量表內部一致性交互驗證摘要表

量表各向度內容	題數	預試結果之 α 係數 (N=131)	正式施測結果之 α 係數 (N=195)
督導關係	21	.941	.956
督導功能與任務	31	.974	.972
督導情境脈絡	26	.898	.965
總量表	78	.953	.987

二、重測信度

本量表以 40 位諮商督導人員 (詳見表一)，於正式量表施測後之二週，再一次填寫諮商督導能力評量表。其前後測之平均數、標準差比較，如表十。由表中發現，各分量表之前後測平均數差異的絕對值，除了督導功能與任務分量表偏高外，其餘皆小於 1；再者，前後測的標準差差異的絕對值亦小於 1，表示兩次施測的結果不管在集中情形或變異情形，都還穩定。



表十

諮商督導能力評量表各分量表之前測-後測平均數及標準差

分量表	前 測		後 測	
	平均數	標準差	平均數	標準差
督導關係	82.26	12.19	85.14	12.92
督導功能任務	117.08	19.16	123.08	19.80
督導情境脈絡	104.97	14.59	105.61	16.74
總量表	304.31	44.73	313.83	47.69

重測結果如表十一，量表前後測相關係數如下：督導關係為.69、督導功能與任務為.67、督導情境脈絡為.66，總量表為.69。本量表的重測信度介於.66 至.69 之間。綜合上述結果，發現本量表在時間的穩定性尚佳。

表十一

諮商督導能力評量表各分量表之重測信度摘要表

	相關係數
督導關係	.69★
督導功能與任務	.67★
督導情境脈絡	.66★
總量表	.69★

* $p < .05$

三、效度考驗分析（效標關聯效度）

本研究除了在前述研究工具中，已說明以專家內容效度及因素分析作本量表建構效度之外，研究者復以王文秀等人（2002）編製之「諮商督導專業知覺調查表」為效標，考驗本量表各分量表的效標關聯效度（同時效度）。本研究以 195 位諮商督導人員為樣本進行考驗，結果如表十二。由表十二中發現本量表之督導關係分量表和該調查表之督導關係分量表的相關為.73；本量表之督導功能與任務分量表和該調查表之督導技巧分量表的相關為.80；本量表之督導情境脈絡分

量表和該調查表之督導角色分量表的相關為.73；由上述觀之，二者相關係數介於.73至.80，顯示本量表具有不錯之效標關聯效度。

表十二

諮商督導能力評量表與諮商督導專業知覺調查表相關係數摘要表

		能力督導關係	督導功能任務	督導情境脈絡	知覺角色	關係	技巧
能力	督導關係	1.00					
	功能任務	.91*	1.00				
	情境脈絡	.93*	.93*	1.00			
知覺	角色	.69*	.76*	.73*	1.00		
	關係	.73*	.70*	.77*	.75*	1.00	
	技巧	.75*	.80*	.76*	.83*	.75*	1.00

*p<.05

四、驗證性因素分析

本研究以正式量表取樣進行驗證性因素分析，對研究者提出之諮商督導能力評量表的研究構念進行驗證，其驗證性因果模式結果如圖三。在文獻探討及研究架構的討論中得知，諮商督導能力有三個重要的向度包括督導關係、督導功能與任務、督導情境脈絡，而且彼此有其相關聯性。因此，在本研究假設的模式中三個共同因素為督導關係、督導功能與任務、督導情境脈絡等三個潛在變項。而在觀察變項上，本研究將各分量表分割為兩部分分數，包含督導關係的觀察變項有關係 1、關係 2，督導功能與任務的觀察變項有功能 1、功能 2，督導情境脈絡的觀察變項有脈絡 1、脈絡 2。本研究在以 Amos 4.0 版進行驗證性因素分析時，係以各觀察變項的資料為輸入變項，並使用最大概率估測法來評量此模式的適合度。

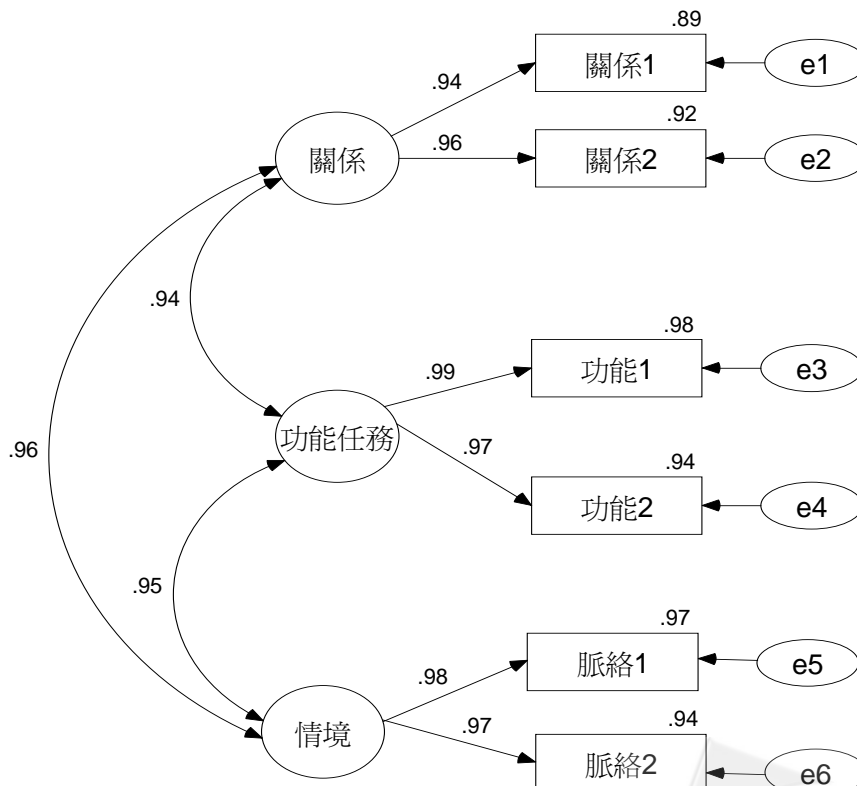
有關模式適合度的評鑑，學者（Bagozzi & Yi, 1988）認為必須從基本適合標準、整體模式適合度及模式內在結構適合度等三方面來加以評鑑。首先，就整體模式適合度（例如 χ^2 ，AGFI，NFI，NNFI 等）而言，其目的旨在用以評鑑整個模式與觀察資料的適合程度，它可被視為是此模式的外在品質；至於模式內在結

構適合度部分，它則在於用來評量模式內在估計參數的顯著程度和各指標與潛在變項的信度等，它可以說是此模式的內在品質。

本研究以 195 位研究樣本的資料進行驗證性因素分析考驗，其結果依模式的基本適合標準、整體模式適合度標準、模式內在結構適合度標準等三方面說明如下：

(一) 模式的基本適合標準方面

從模式的基本適合標準觀之，顯示本研究所有估測的潛在變項對觀察變項的迴歸係數皆達.05 顯著水準。在誤差變異方面，無負值且達顯著水準。而且，因素負荷量介於.94 至.99 之間，落於一般理想的範圍為.50 以上。因此，在模式的基本適合標準部分，研究者提出之諮商督導能力評量表的驗證性因果模式堪稱符合。此項結果顯示出本模式參數估計大致符合適切性的基本條件標準，故可進一步檢驗整體模式適合度及模式內在結構適合度。



圖三 諮商督導能力評量表的驗證性因素分析圖

(二) 整體模式適合度標準方面 (模式外在品質)

過去的研究報告在評量模式的整體適合度標準時，大都以 χ^2 值獲得顯著性與否為標準 (Bagozzi & Yi, 1988)。但目前也發展了一系列評鑑模式適合度的指標，如適合度指數 (goodness of fit index, GFI)、調整後適配度指數 (adjusted goodness of fit index, AGFI)、增值適合度指數 (incremental fit index, NFI)。本研究即根據目前常用的 χ^2 、GFI、AGFI、NFI 等指數來評鑑模式整體的適合度標準，如表十三所示。

表十三

諮商督導能力評量表之驗證性因果模式各項適合度指標摘要表

適合度指標	χ^2/df	GFI	AGFI	NFI ($\Delta 1$)
自訂模式	7.393/6	.988	.957	.997
獨立模式	2116.847	.197	.124	.000

由表十三所得之 $\chi^2/df=1.232$ ， $p>.05$ ，且研究者進一步參照了 GFI、AGFI、NFI 等比較不受樣本及模式複雜度影響的適合度指標作為判斷的參考；上述指標皆指一個模式可以解釋的共變百分比，其值愈接近 1 表示適合度愈佳，一般而言大於 .90 表示適合度頗為理想。表十三的各項適合度指標，GFI= .988，AGFI= .957，NFI ($\Delta 1$) = .997，各種適合度指數都在理想的數值範圍 .90 以上，顯示本模式的整體適合度佳。由以上的整體模式的適合度指標，顯示本研究諮商督導能力評量表的驗證性因果模式可被接受，也可說明研究者所提出的模式與研究資料的適合程度被接受 (Bagozzi & Yi, 1988)。

復由表十四所得之非趨中參數估計值 NCP=1.393，ECVI (expected cross-validation index) 指數為 .193，比獨立模式的值 10.973 小，符合理論模式的 ECVI 要小於獨立模式的 ECVI 標準。相同地，其 AIC 的指數為 37.393，比獨立模式的值 2128.847 小，符合理論模式的 AIC 要小於獨立模式的 AIC 標準。



表十四

諮商督導能力評量表的驗證性自訂模式與獨立模式比較摘要表

	AIC	BCC	BIC	EVIC	NCP
自訂模式	37.393	38.516	113.364	.193	1.393
獨立模式	2128.847	2129.297	2159.236	10.973	2101.847

(三) 模式內在結構適合度標準方面 (模式內在品質)

最後，在模式內在結構適合度標準方面，可從個別項目信度、平均變異抽取量來評估，其評鑑標準皆在.50 以上。由圖三發現，從模式個別項目的信度 (R^2) 觀之，六個觀察變項個別指標的信度 (觀察變項 R^2 值) 介於 .89 至 .98 (標準化殘差介於 .02 至 .11)，都符合個別項目的信度標準 (.50 以上)，且其所有的參數估測值皆達.05 顯著水準。

另外，潛在變項的平均變異抽取也是一個重要的指標。潛在變項的平均變異抽取也是以個別的潛在變項為單位來計算，其數值表示透過觀察指標，到底能測到多少百分比的潛在變項 (陳正昌、程炳林，1998)。在變異抽取量上，本模式的平均變異抽取量都在.50 以上。整體而言，本模式的內在品質亦佳。

五、建立量表常模

本研究編製完成之「諮商督導能力評量表」可做為學校單位或社會輔導機構未來評量、推廣、甄選與訓練諮商督導人員之用。為期協助使用者了解量表內容並發揮本量表專業應用之功能，特編製諮商督導能力評量表及其三個分量表的常模。

本評量表以全國 195 位諮商督導人員作為建立常模的樣本，研究者分別建立各分量表及總量表的百分等級常模，使用者只要根據受試者在各量表的原始分數，就可以找到相對應的百分等級。表十五至表十八分別是總量表及各分量表的原始分數與百分等級常模轉換對照表。使用者可以將受試者各原始分數對照表十五至表十八，找出對應的百分等級。

就常態分配而言，百分等級在 2 以下表示「能力不佳」，百分等級介於 2（含）至 16 者「能力中下」，百分等級介於 16（含）至 84 者能力「中等」，百分等級介於 84（含）至 98 者「能力中上」，至於百分等級高於 98（含）者則「能力優異」（連廷嘉，2004）。

表十五
諮商督導能力評量表總分之百分等級對照表

百分等級 (PR)	原始分數	百分等級 (PR)	原始分數
99	385+	49	304
98	384-381	48	303
97	380-378	47	302
96	377-374	46	301
95	373	45	300
94	372	44	299
93	371-369	43	298
92	368-367	42	297
91	366	41	296
90	365-364	40	295
89	363-362	39	294
88	361-360	38	293
87	359	37	292
86	358	36	291
85	357-352	35	290
84	351-347	34	289
83	346-343	33	288
82	342-340	32	287
81	339-337	31	286
80	336-335	30	285
79	334	29	284
78	333	28	283
77	332	27	282
76	331	26	281
75	330	25	280
74	329	24	279-278
73	328	23	277

續表十五

諮商督導能力評量表總分之百分等級對照表

百分等級 (PR)	原始分數	百分等級 (PR)	原始分數
72	327	22	276-274
71	326	21	273
70	325	20	272-269
69	324	19	268
68	323	18	267-266
67	322	17	265-262
66	321	16	261
65	320	15	260-258
64	319	14	257-254
63	318	13	253-249
62	317	12	248-247
61	316	11	246
60	315	10	245-243
59	314	9	242-240
58	313	8	239
57	312	7	238-235
56	311	6	234-230
55	310	5	229-226
54	309	4	225-222
53	308	3	221-210
52	307	2	209-188
51	306	1	187—
50	305		

表十六

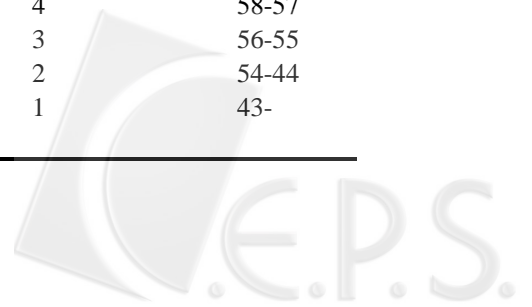
諮商督導能力評量表督導關係分量表之百分等級對照表

百分等級 (PR)	原始分數	百分等級 (PR)	原始分數
99	104+	49	
98	103	48	
97		47	
96	102	46	
95		45	
94	101	44	81
93		43	
92	100	42	
91	99	41	

續表十六

諮商督導能力評量表督導關係分量表之百分等級對照表

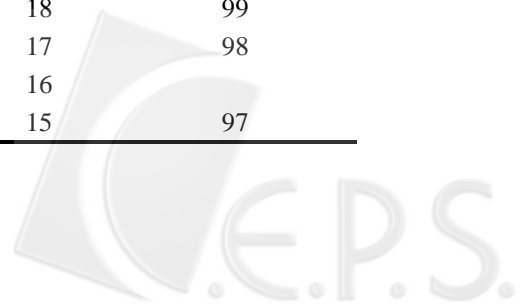
百分等級 (PR)	原始分數	百分等級 (PR)	原始分數
90	98	40	
89	97	39	
88	96	38	
87		37	80
86	95	36	
85		35	
84	94	34	
83		33	79
82	93	32	
81		31	78
80		30	
79	92	29	77
78		28	
77	91	27	
76		26	
75	90	25	
74		24	76
73	89	23	
72		22	75
71		21	74
70	88	20	73
69	87	19	72
68		18	
67		17	71
66	86	16	70
65		15	
64	85	14	69
63		13	
62		12	68
61	84	11	67
60		10	
59		9	66-64
58		8	63
57		7	
56		6	62-60
55		5	59
54	83	4	58-57
53		3	56-55
52		2	54-44
51		1	43-
50	82		



表十七

諮商督導能力評量表督導功能與任務分量表之百分等級對照表

百分等級 (PR)	原始分數	百分等級 (PR)	原始分數
99	153+	49	
98	152	48	
97	151-150	47	
96	149	46	116
95	148	45	
94		44	115
93	147	43	
92	146	42	
91	145	41	114
90	144	40	
89	143	39	
88	142	38	
87	141	37	
86	140-138	36	
85	137-136	35	
84	135	34	113
83	134	33	112
82	133	32	111
81	132	31	110
80	131	30	109
79		29	
78		28	108
77	130	27	107
76	129	26	106
75		25	105
74	128	24	104
73	127	23	
72		22	
71	126	21	103-102
70	125	20	101
69		19	100
68		18	99
67	124	17	98
66		16	
65		15	97



續表十七

諮商督導能力評量表督導功能與任務分量表之百分等級對照表

百分等級 (PR)	原始分數	百分等級 (PR)	原始分數
64	123	14	96
63		13	95
62	122	12	94
61		11	93-92
60		10	91
59	121	9	90
58		8	89-88
57	120	7	87
56		6	86
55		5	85-84
54	119	4	83-79
53		3	78-72
52	118	2	71-66
51		1	65-
50	117		

表十八

諮商督導能力評量表督導情境脈絡分量表之百分等級對照表

百分等級 (PR)	原始分數	百分等級 (PR)	原始分數
99	129+	49	
98		48	
97	128	47	104
96		46	
95	127	45	
94		44	
93	126	43	103
92		42	
91	125	41	
90	124	40	102
89	123	39	
88		38	
87		37	
86	122	36	101
85	121	35	

續表十八

諮商督導能力評量表督導情境脈絡分量表之百分等級對照表

百分等級 (PR)	原始分數	百分等級 (PR)	原始分數
84	120	34	
83	119	33	100
82	118	32	
81	117	31	
80	116	30	
79	115	29	
78		28	
77		27	99
76		26	
75	114	25	98
74		24	97
73		23	
72	113	22	
71		21	96
70	112	20	95-94
69		19	
68		18	93
67		17	92
66	111	16	91
65	110	15	90
64		14	89
63	109	13	88
62		12	87
61		11	86
60		10	85
59	108	9	84-83
58		8	82
57		7	81-80
56	107	6	79
55		5	
54		4	78-76
53	106	3	75-73
52		2	72-70
51		1	69-
50	105		

伍、結論與建議

一、結論

(一) 量表編製

本研究參考 Holloway (1995) 系統取向督導模及諮商督導之相關文獻，擬定研究構念及量表題目，並徵詢專家學者意見，編製本評量表預試題目，計 80 題。經預試分析後，刪除兩題不適當之題目，完成「諮商督導能力評量表」之編製，計 78 題，共有三個分量表：「督導關係分量表」計有 21 題，「督導功能與任務分量表」計有 31 題，「督導情境脈絡分量表」計有 26 題。本量表計分方式採 Likert 五點量尺計分，分數愈高表示其諮商督導能力愈佳。本量表採主觀評量，適用於個別施測或團體施測，評量填答時間約需 20-30 分鐘。本研究進一步進行量表信效度考驗及建立常模。

(二) 量表的信度考驗

本量表的信度考驗包括內部一致性與重測信度等二者。本量表各分量表 α 值介於 .96 至 .97，總量表為 .99，顯示本量表具有可接受的內部一致性信度。本量表經重測信度考驗，結果發現兩次施測得分之平均數、標準差變化極小，而且總量表及各量表的信度介於 .66 至 .69 之間，顯示本量表在時間的穩定度頗佳。

(三) 量表的效度考驗

本量表在效度考驗上包含與內容有關的效度證據、與效標有關的效度證據，以及與建構有關的效度證據。茲分述如下：

1. 與內容有關的效度證據

本量表的題目編擬係來自於研究者的文獻探討、相關研究與專業經驗，以及專家學者和實務工作者之審查意見，數度修改，以求符合研究的構念、動機與目的。故本量表的內容應有相當程度的代表性。

2. 與效標有關的效度證據

本研究以「諮商督導專業知覺調查表」(王文秀等, 2002) 為效標進行相關



的考驗。該調查表亦以本量表之 195 位諮商督導人員為樣本，進行二者之間的效標關聯效度考驗。結果發現本量表之督導關係分量表與該調查表之督導關係分量表的相關為.73；本量表之督導功能與任務分量表與該調查表之督導技巧分量表的相關為.80；本量表之督導情境脈絡分量表與該調查表之督導角色與功能分量表的相關為.73；由上述觀之，其二者相關係數介於.73 至.80，顯示本量表具有不錯之效標關聯效度。

3. 與建構有關的效度證據

本研究以驗證性因素分析來考驗諮商督導能力評量表之三個分量表的理論建構效度。本研究發現在比較不受樣本影響的評估整體模式之適合度指標 GFI、AGFI、NFI，結果皆大於.90，顯示適合度不錯，與本量表的研究構念符合。

二、建議

(一) 本量表適用於機構內諮商督導人員的評量與訓練規劃

本量表編製的過程中，研究者分別針對諮商督導人員諮商督導能力評量表及其三個分量表建立百分等級常模，同時編擬量表結果解釋之指導語。未來諮商員教育單位、諮商輔導機構或諮商督導人員可運用此一評量表及各分量表來評量個人或團體之諮商督導能力表現情形，並且運用於諮商督導課程之講授、實習與評量等過程中。此外，有興趣從事諮商督導領域研究的學者也可運用此一評量表或分量表探討有關的專業議題，以促進國內諮商督導學術研究的發展。換言之，本量表適用於諮商輔導機構作為諮商督導人員之訓練、甄選、任用、考核與研究等評量工具。

(二) 本量表適用於探討諮商督導人員及其受督導者的專業知覺與互動關係

本量表雖然編製目的在於評量諮商督導人員的諮商督導能力，惟有關評量者為何人，本研究並未設限。研究者在編擬量表題目時，未設定每一敘述句之主詞或其對應的評量角色，例如「能夠建立良好的督導關係」，填答者可為諮商督導人員自己，也可以是受督導者來評量其督導者，當然諮商輔導機構或「督導諮商督導人員的督導者」也可用以評量其諮商督導人員的專業表現，如此可增加本量表的應用範圍，對國內諮商督導工作的發展與諮商督導制度的建立有所助益。

(三) 系統取向督導模式有助於諮商督導實務工作之整合運作

Hollway (1995) 系統取向督導模式的諮詢小組，重視「團隊與科技整合」的概念，值得學校與社會輔導機構在組織運作與人員訓練的參考。蓋諮商督導是一項專業，任何「專業」皆重視技術人才的培育，透過系統取向的整合概念，以合作方式來增進受督導者的學習效果，這的確是提昇諮商督導人員專業能力的有效訓練模式，也有助於擴大諮商督導人員的專業視野，增進助人工作者建立關係的能力、解決問題的能力。唯有如此，諮商輔導工作者才能掌握多元文化的時代脈動。

(四) 發展與跨文化督導、督導風格與工作同盟等有關的評量工具

督導風格乃是影響諮商督導歷程及工作同盟關係相當重要的因素，而跨文化諮商或督導亦是近十年來重要的諮商研究焦點。有鑒於國外已發展多項有關跨文化督導、督導風格與工作同盟方面的評量工具 (Bernard & Goodyear, 2004)，伴隨國內心理師法的實施與諮商督導工作日益受到重視 (王文秀, 2003)，未來諮商督導工作的學者與實務人員亦可嘗試朝此一方向去開發更多適合國內文化、風格、人際模式的諮商督導評量工具。此外，未來亦可分別針對學校單位與社會機構、志工或專任之督導人員編製有關諮商督導工作的評量工具。

(五) 整合與比較各諮商督導理論，確立本土化的實用性模式

研究者鑽研於諮商督導的理論模式與實證研究中發現，各學派論點雖然有各自特色，但也有共同的價值信念與交集共識，未來研究也可嘗試進行不同理論模式對諮商督導人員諮商督導能力影響的評估，例如 Bernard (1979) 區辨模式的督導焦點：歷程化、概念化與個人化，似乎相對應於 Holloway 之系統取向督導模式內督導任務的諮商技巧、個案概念化形成、專業角色、情緒覺察與自我評量；又 Bernard 的督導角色 (教師、諮商師、諮詢者)，與 Holloway 的督導功能 (教導與檢核、建議、示範、諮詢、支持與分享)，二者亦有相通之處，也可以將之融入於諮商員教育訓練方案中。未來國內除了已發展的循環督導 (蕭文, 1999) 與自我覺察督導 (陳金燕, 2001) 等模式之外，或可再運用量化研究、質性研究，來評估各諮商督導理論模式對本土諮商督導人員的影響。



(六) 開發更多標準化、科學化與多元化諮商督導的專業工具

研究者於研究過程中，深切感受國內標準化、科學化諮商督導工具的不足，亟待開發。本量表編製過程中，因國內從事諮商督導工作的人口數有限，是否可能影響其研究變異性、結果推論與適用性，值得注意。因諮商督導議題乃是未來諮商輔導博士層級人員或諮商治療系所師生，值得深入研究的場域，因此未來國內學者在編製諮商督導工具時，亦可結合質化與量化研究法，以開發更多標準化、科學化與多元化諮商督導的專業工具，例如從諮商督導人員或專家學者的深度訪談中，進一步探討不同的督導能力向度及多元效標（例如同儕評量、教師評量等）來編製諸如督導工作同盟、督導效能、督導行為、自我覺察或跨文化等督導量表。

針對本文之任何回應、回饋或意見，請直接聯繫：徐西森，807 高雄市三民區建工路 415 號 國立高雄應用科技大學師資培育中心，聯絡電話：07-3814526 轉 3210，電子信箱：paul@cc.kuas.edu.tw

收件日期：2004 年 10 月 4 日

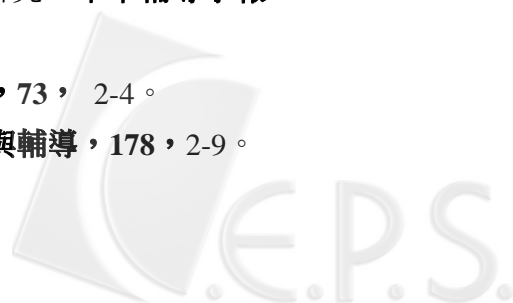
通過日期：2005 年 1 月 5 日



陸、參考書目

一、中文部分

- 王文秀 (1992)。「發展性督導模式」之探討。**諮商與輔導**，81，2-5。
- 王文秀 (1995)。**發展性諮商督導模式在我國諮商員訓練之適用性研究**。國科會專題研究計畫報告 (NSC84-2413-H-134-005)。
- 王文秀 (1998)。諮商師被督導經驗對其諮商挫折及其專業成長之影響研究。**中華輔導學報**，6，1-34。
- 王文秀 (2000)。國小準輔導工作者諮商實習課程與被督導經驗調查研究。**中華輔導學報**，9，25-56。
- 王文秀 (2003)。回首向來蕭瑟處，歸去也無風雨也無晴。**應用心理研究**，19，29-31。
- 王文秀、徐西森、連廷嘉 (2002)。**我國學校與社會輔導機構諮商督導工作現況及其諮商督導人員專業知覺之調查研究**。國科會專題研究計畫 (NSC91-2413-H-134-022)。
- 吳秀碧 (1992a)。「Stoltenberg 的督導模式」在我國準諮商員諮商實習督導適用性之研究。**輔導學報**，15，43-113。
- 吳秀碧 (1992b)。美國當前諮商訓練督導的主要模式和類別。**學生輔導通訊**，18，11-16。
- 吳秀碧 (1998)。當今台灣督導工作的實施及未來發展方向。載於楊瑞珠、劉玲君、連英式主編：**諮商輔導論文集** (193-206 頁)。高雄：國立高雄師範大學輔導研究所。
- 林幸台、吳天方、林清文、劉淑慧 (1997)。生涯發展量表編製報告。**中華輔導學報**，5，19-41。
- 林美珠 (2002)。諮詢力量表內涵與評量之探討研究。**中華輔導學報**，12，117-152。
- 林家興 (1992)。臨床督導與專業成長。**諮商與輔導**，73，2-4。
- 林瑞吉 (2000)。諮商督導研究之回顧與評析。**諮商與輔導**，178，2-9。

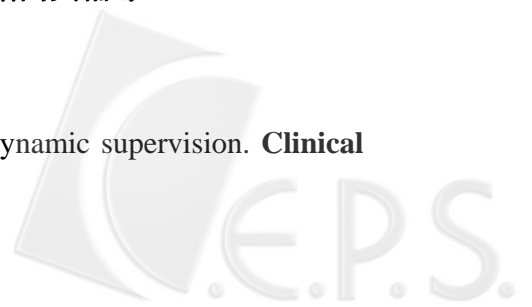


- 林蔚芳 (1992)。諮商員效能的評量。《諮商與輔導》，83，2-9。
- 施香如 (1996)。《諮商督導過程的建構：循環發展督導模式之分析研究》。國立彰化師範大學輔導研究所博士論文 (未出版)。
- 施香如 (2000)。督導者與諮商員在督導過程中的知覺差異研究。《中華輔導學報》，8，1-20。
- 洪莉竹 (2002)。智導評量。載於劉焜輝主編：《諮商督導理論篇》(377-393 頁)。台北：天馬文化。
- 唐子俊 (2001)。督導關係中的困境和修正(上)。《諮商與輔導》，192，15-20。
- 徐西森 (2001a)。區辨模式的督導策略與作為 (上)。《諮商與輔導》，192，11-14。
- 徐西森 (2001b)。Holloway 與系統取向督導模式之初探。《輔導季刊》，37(3)，26-36。
- 徐西森 (2001c)。Holloway 與系統取向督導模式之再探。《輔導季刊》，38(1)，33-45。
- 徐西森 (2002)。區辨模式的督導策略與作為 (下)。《諮商與輔導》，193，14-16。
- 徐西森 (2003a)。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：高雄師大輔導所刊》，8，1-34。
- 徐西森 (2003b) 諮商督導人員教育訓練與倫理規範之研究。《學生事務理論與實務》，42(2)，8-24。
- 徐西森、連廷嘉(2003)。諮商督導理論驗證與實務運用並重乎？。《應用心理研究》，19，27-29。
- 張幸良 (1994)。《以自我檢核為基礎的自我督導模式》。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文。
- 張寶珠 (1996a)。一位督導新手的省思。《教育實習輔導季刊》，2(3)，65-69。
- 張寶珠 (1996b)。系統督導取向的核心因素。《中等教育》，47(6)，58-61。
- 許維素 (1993a)。督導關係初探 (上)。《諮商與輔導》，94，5-10。
- 許維素 (1993b)。督導關係初探 (下)。《諮商與輔導》，95，6-11。
- 許韶玲 (2001)。受督導者於督導過程中的焦慮來源及對焦慮的因應策略之探討。《諮商與輔導》，192，6-10。
- 許韶玲 (2003)。督導者知覺受督導者影響諮商導過程之因素。《應用心理研究》，18，113-143。
- 連廷嘉 (2004)。《青少年高危險行為量表之編製及其相關因素之研究》。國立高雄師範大學輔導研究所博士論文。

- 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。
- 郭生玉 (1996)。心理與教育研究法 (十五版)。台北：精華。
- 陳正昌、程炳林 (1998)。SPSS、SAS、BMDP 統計套裝軟體在多變項統計上的應用。台北：五南。
- 陳均姝 (2001)。促進諮商師概念化知能的督導策略與過程 (上)。**諮商與輔導**，**192**，21-24。
- 陳均姝 (2002)。促進諮商師概念化知能的督導策略與過程 (下)。**諮商與輔導**，**193**，20-26。
- 陳金燕 (2001)。自我覺察督導模式初探。**輔導季刊**，**37** (2)，1-10。
- 陳金燕 (2003a)。自我覺察在諮商專業中之意涵：兼論自我覺察督導模式。**應用心理研究**，**18**，59-87。
- 陳金燕 (2003b)。自我覺察：文化體驗的起點、權力傲慢的終點探。**應用心理研究**，**19**，24-26。
- 陳英豪、吳裕益 (1993)。**測驗與評量**。高雄：復文。
- 曾端真 (2003)。諮商師訓練中的督導功能。**應用心理研究**，**19**，13-17。
- 楊明磊 (2003)。督導制度的脈絡意義。**應用心理研究**，**19**，6-12。
- 劉玉華 (1994)。督導制度在諮商與輔導過程中之重要性。**諮商與輔導**，**98**，12-13。
- 劉淑慧 (1999)。個別諮商能力評量表學生自評版本之發展暨自評能力變化之研究。**中華輔導學報**，**7**，201-244。
- 劉淑慧、王沂釗 (1995)。個別諮商能力之評量與組型分析。**中華輔導學報**，**3**，1-40。
- 歐陽儀 (2002)。系統取向的督導模式。載於唐子俊、歐陽儀、蔡秀玲和陳均姝合著：**諮商督導：實務篇** (83-136 頁)。台北：天馬文化。
- 蕭文 (1991)。諮商督導的倫理責任。**測驗與輔導**，**105**，2104-2105。
- 蕭文 (1999)。循環督導模式的理念建構。**輔導季刊**，**35** (2)，1-7。
- 魏麗敏 (1992)。統整取向督導模式之理論及應用。**諮商與輔導**，**78**，14-16。

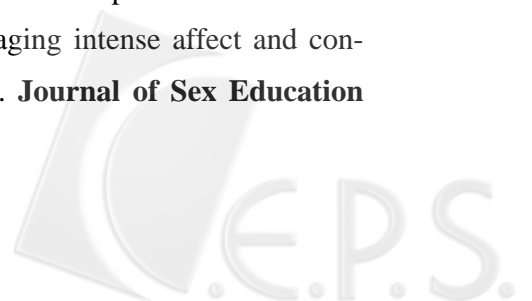
二、英文部分

- Alonzo, A. (1983). A developmental theory of psychodynamic supervision. **Clinical**

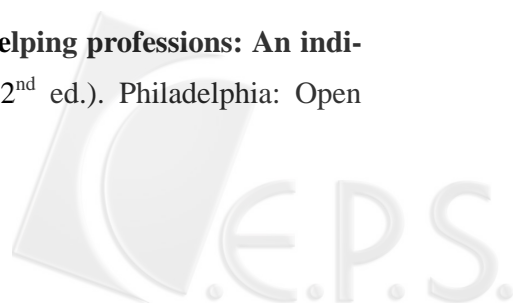


Supervisor, 1(3), 23-36.

- Anderson, S. (2000). Family therapy trainees' evaluations of their best and worst supervision experiences. **Journal of Marital and Family Therapy**, 26(1), 79-91.
- Arcinue, F. (2002). **The development and validation of the Group Supervision Scale**. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California.
- Arkowitz, S. W. (2001). Perfectionism in the supervisee. In S. Gill (Ed.), **The supervisory alliance: Facilitating the psychotherapist's learning experience** (pp. 33-66). Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural models. **Academic of Marketing Science**, 16, 74-94.
- Barnes, K. L. (2002). **Development and initial validation of a measure of counselor supervisor self-efficacy**. Unpublished dissertation, Syracuse University.
- Barnes, K. L., & Bernard, J. M. (2003). Women in counseling and psychotherapy supervision. In M. Kopala, & M. Keitel (Eds.), **The handbook of counseling women** (pp. 535-545). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bernard, J. M. (1979). Supervisor training: A discrimination model. **Counselor Education and Supervision**, 19, 740-748.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2004). **Fundamentals of clinical supervision** (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Borders, L. D. & Fong, M. L. (1994). Cognitions of supervisors in training: An exploratory study. **Counselor Education and Supervision**, 33, 280-293.
- Borders, L. D. (2001). Counseling supervision: A deliberate educational process. In D. Looks, J. Myers, & E. Herr (Eds.), **Handbook of counseling** (pp. 417-432). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Borders, L. D., & Leddick, G. R. (1987). **Handbook of counseling supervision**. Alexandria, VA: Association for Counselor Education and Supervision.
- Bridges, N. A. (1999). The role of supervision in managing intense affect and constructing boundaries in therapeutic relationships. **Journal of Sex Education and Therapy**, 24(4), 218-225.

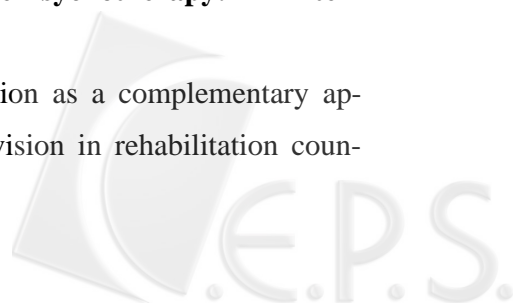


- Dodds, J. B. (1986). Supervision of psychology trainees in field placements. **Professional Psychology: Research and Practice**, *17*, 296-300.
- Dye, H. L., & Borders, L. D. (1990). Counseling supervisors: Standards for preparation and practice. **Journal of Counseling & Development**, *69*, 27-29.
- Edwards, J. K., & Chen, M. W. (1999). Strength-based supervision: Frameworks, current practice, and future directions: A Wu Wei method. **Family Journal**, *7*, 349-357.
- Efstation, J. F., Patton, M. J., & Kardash, C. M. (1990). Measuring the working alliance in counselor supervision. **Journal of Counseling Psychology**, *37*, 322-329.
- Ekstein, R. (1964). Supervision of psychotherapy: Is it teaching? Is it administration? Or is it therapy? **Psychotherapy, Research, and Practice**, *1*, 137-138.
- Forrest, L., Elman, N., Gizara, S., & Vacha-Haase, T. (1999). Trainee impairment: A review of identification, remediation, dismissal, and legal issues. **The Counseling Psychologist**, *27*(5), 627-686.
- Frame, M. W. (2001). The spiritual genogram in training and supervision. **Family Journal**, *9*(2), 109-115.
- Getz, H. G. (1999). Assessment of Clinical Supervisor Competencies. **Journal of Counseling & Development**, *77* (4), 491-506.
- Goodyear, R. K., & Guzzardo, C. R. (2000). Psychotherapy supervision and training. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), **Handbook of counseling psychology** (3rd ed., pp. 83-108). New York: John Wiley.
- Gray, L. A., Ladany, N., Walker, J. A., & Ancis, J. R. (2001). Psychotherapy trainees' experience of counterproductive events in supervision. **Journal of Counseling Psychology**, *48*(4), 371-383.
- Hahn, W. K. (2002). The experience of shame in psychotherapy supervision. **Psychotherapy**, *38*, 272-284.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2000). **Supervision in the helping professions: An individual, group and organizational approach** (2nd ed.). Philadelphia: Open University Press.



- Heru, A. M., Strong, D. R., Price, M., & Recupero, P. R. (2004). Bounderies in psychotherapy supervision. **American Journal of Psychotherapy**, **58**(1), 76-89.
- Hird, J. S., Cavalieri, C. E., Dulko, J. P., Felice, A.A., & Ho, T.A. (2001). Vision and realities: Supervisee perspective of multicultural supervision. **Journal of Multicultural Counseling and Development**, **29**, 114-130.
- Holloway, E. L. (1988). Models of counselor development of training models for supervision: Rejoinder to Stoltenberg and Delworth. **Professional Psychology: Research and Practice**, **18**,138-140.
- Holloway, E. L. (1992a, July). **A bridge of knowing: The scholar-practitioner of supervision**. Keynote address presented at the international Conference on Supervision. Roehampton Institute, London.
- Holloway, E. L. (1992b). Supervision: A way of teaching and learning. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), **Handbook of counseling psychology** (pp.177-214). New York: John Wiley.
- Holloway, E. L. (1994). Overseeing the overseer: Contextualizing training in supervision. **Journal of Counseling and Development**, **72**, 526-530.
- Holloway, E. L. (1995). **Clinical Supervision**. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Holloway, E. L., & Neufeldt, S. A. (1996). Supervision: Its contributions to treatment efficacy. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, **63**(2), 207-213.
- Holloway, E. L., & Roehlke, H. J (1987). Internship: The applied training of a counseling psychologist. **The Counseling Psychologist**, **2**, 205-260.
- Inskipp, F. (1999). Training supervisees to use supervision. In E. Holloway & M. Carroll (Eds.), **Training counseling supervision: Strategies, methods and technique** (pp.184-201). CA: Sage Publication.
- Kerl, S. B., Garcia, J. L., McCullough, C. S., & Maxwell, M. E. (2002). Systematic evaluation of professional performance: Legally supported procedure and process. **Counselor Education and Supervision**, **41**, 321-334.
- Ladany, N., & Melincoff, D. S. (1999). The nature of counselor supervisor nondisclosure. **Counselor Education and Supervision**, **38**, 161-176.
- Lee, R. W., & Gillam, S. L. (2000). Legal and ethic issues involving the duty to warn:

- Implications for supervisors. **Clinical Supervisor**, **19**(1), 123-136.
- Lehrman-Waterman, D., & Ladany, N. (2001). Development and validation of the Evaluation Process within Supervision Inventory [Special issue]. **Journal of Counseling Psychology**, **48**(2), 168-177.
- Locke, L. D., & McCollum, E. E. (2001). Clients' views of live supervision and satisfaction with therapy. **Journal of Marital and Family Therapy**, **27**(1), 129-133.
- Milne, D., & James, I. (2002). A systematic review of effective cognitive-behavioral supervision. **British Journal of Clinical Psychology**, **41**, 55-72.
- Muratori, M. C. (2001). Examining supervisor impairment from the counselor trainee's perspective. **Counselor Education and Supervision**, **41**, 41-56.
- Proctor, B. (1998). Supervision-competence, confidence, accountability. **British Journal of Guidance & Counseling**, **22**(3), 309-409.
- Prouty, A. M., Thomas, V., Johnson, S., & Long, J. K. (2001). Methods of feminist family therapy supervision. **Journal of Marital and Family Therapy**, **27**, 85-91.
- Robiner, W. N., Fuhrman, M., & Ristvedt, S. (1993). Evaluation difficulties in supervising psychology interns. **Clinical Psychology**, **46**, 3-13.
- Rudolph, B., Craig, R., Leifer, M., & Rubin, N. (1998). Evaluating competency in the diagnostic interview among graduate psychology students: Development of generic scales. **Professional Psychology: Research and Practice**, **29**, 488-491.
- Safran, J. D., & Muran, J. C. (2002). Resolving therapeutic alliance ruptures: Diversity and integration. **Journal of Clinical Psychology: In Session: Psychotherapy in Practice**, **56**, 233-243.
- Safran, J. D., & Muran, J. C. (2001). A relational approach to training and supervision in cognitive psychotherapy. **Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly**, **15**, 3-15.
- Stebnicki, M. A., & Glover, N. M. (2001). E-supervision as a complementary approach to traditional face-to-face clinical supervision in rehabilitation coun-



- seling: Problems and solutions. **Rehabilitation Education**, **15**, 283-293.
- Stoltenberg, C. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. **Journal of Counseling Psychology**, **28**, 59-65.
- Sumerel, M. B., & Boders, L. D. (1996). Addressing personal issues in supervision: Impact of counselor's experience level on various aspects of the supervisory relationship. **Counselor Education and Supervision**, **35**, 268-285.
- Sutton, J. M., Nielson, R., & Essex, M. (1998). **A descriptive study of the ethical standards related to supervisory behavior employed by counselor licensing boards**. Paper presented at the annual conference of the Association of State Counseling Boards, Tucson, AZ.
- Tracey, T. J. G., Ellickson, J. L., & Sherry, P. (1989). Reactance in relation to different supervisory environments and counselor development. **Journal of Counseling Psychology**, **36**, 336-344.
- Waiter, C. A., & Young, T M. (1999). Combining individual and group supervision in educating for the social work profession. **Clinical Supervisor**, **18**(2), 73-89.
- Watkins, C. E. (1997). Defining psychotherapy Supervision and understanding supervision functioning. In C. E. Watkins (Ed.). **Handbook of psychotherapy supervision**. John Wiley & Sons.
- White, H. D., & Rudolph, B. A. (2000). A pilot investigation of the reliability and validity of the Group Supervisory Behavior Scale (GBS). **Clinical Supervisor**, **19**, 161-171.
- Wong, P. T. P., & Wong, L. C. J. (1999). Assessing multicultural supervision competencies. In W. J. Lonner, D. L. Dinnel, D. K. Forgays, & S. A. Hayes (Eds.), **Merging past, present and future in cross-cultural psychology** (pp. 510-519). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.



The Development of a SAS-oriented Supervisory Competence Scale

Shi-Sen Shyu

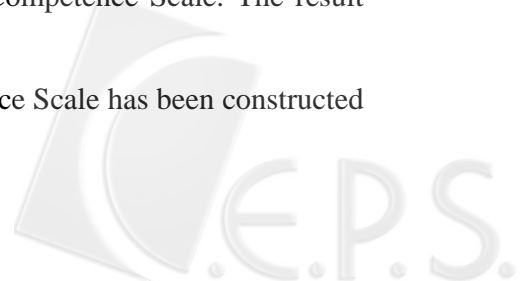
National Kaohsiung University of Applied Sciences

Abstract

The research aims to develop a supervisory competence scale based on Systems Approach to Supervision (SAS). The participants were supervisors working in schools or social counseling agencies. The pilot sample consisted of 131 supervisors and the formal investigation sample, 195 supervisors. The instruments used were the Supervisory Competence Scale (SCS) developed by the researcher and the Supervisory Perception Inventory by Wang, Shyu and Lian (2002) The data collected were analyzed through item analysis, product-moment correlation, and confirmatory factor analysis.

The results are as follows:

1. The final version of the SCS consists of 78 items, divided into three subscales, with 21 items in Supervisory Relationship, 31 items in Supervisory Functions and Tasks, and 26 items in Supervisory Context.
2. The reliability coefficients of the three subscales have yielded Cronbach α coefficients ranging from .96 to .97, with that of total SCS being .99. The test-retest reliability coefficients range from .66 to .69, indicating substantial stability.
3. Test of validity: a) Content validity--all the items have been developed out of related literature and reviewed by scholars and experts in the field of supervision. b) Criterion validity--The coefficients of the three subscales and those of the supervisory Perception Inventory range from .73 to .80, indicating criterion validity. c) Construct validity--Confirmatory factor analysis has been used in the study to test the factor structure of the Competence Scale. The result supports the original research construct.
4. The norm of the percentile rank for the Competence Scale has been constructed



based on the raw score; so have the norms for the three subscales.

Based on the findings, suggestions are offered for reference for counseling agencies and people working in related fields.

Key words: SAS-oriented, counseling supervision, supervisory competence scale.

Special thanks to Dr. Feng-tsu Liao, chairman of the Department of Counseling and Guidance, National Kaohsiung Normal University.

