

督導關係量表之編製與信、效度建構

吳秀碧*

亞洲大學心理學系

本研究旨在編製一個適用於受督者之「督導關係量表」，以協助督導者或受訓中的督導者，檢視其與受督者知覺的督導關係發展之狀況和得失所在，作為改進和提昇督導關係之參考依據，並可提供未來研究用以探究和理解督導關係和其他各種督導議題的關聯。本研究主要根據先前研究成果，並參酌實務經驗、以及學者專家論述，發展量表架構與題項，共 78 題。再針對量表初編題項進行專家效度檢核後，依建議修正，並刪除 CVI 小於 .80 之題項，共得預試題項 52 題。預試時針對不同背景相關心理專業受督者抽樣，得 198 份有效樣本。預試後 52 題之臨界比 (CR 值) 和內部一致性均達 .001 顯著水準，形成一個 52 題的量表。效度方面，經因素分析共得七個因素，在刪除僅有一個題項的第七個因素之後，其餘命名為「安全的督導環境與個人特質」、「值得信賴的督導與專業素養」、「促進認知發展的督導方式」、「形成性的回饋與角色典範」、「協助覺察與適性指導」、「督導者的自我揭露」等六個因素，形成一個 51 題的正式量表，總累積變異量為 61.715%；與「督導關知覺量表」得分之積差相關係數 $\gamma = .871$ ($p < .001$)。信度方面，全量表內部一致性信度係數 $\alpha = .978$ ，折半信度 $\gamma_{xx} = .959$ 。最後，本研究針對量表應用，以及後續研究進行討論並提出相關建議。

關鍵詞：受督者、量表編製、督導、督導關係

壹、緒論

在諮商師的專業能力發展歷程，由於臨床督導的目的在聯結科學與實務兩種不同性質的範疇，臨床督導者的能力不僅需要具備心理科學範疇的能力，也需要具備服務當事人和促進受訓者發展範疇的能力 (Holloway & Wolleat, 1994)，以便能夠協助受督者運用理論知識於實務經驗中，並從經驗的領悟發展實務能力。督導關係，是形成、執行和處理督導

* 通訊作者：吳秀碧，彰化縣和美鎮西園路 150 巷 18 弄 1 號，e-mail：sophiawu36@gmail.com；04-7232105 轉 2207。

過程當中，以及催化和加強任何發生於督導過程的必要元素（Watkins, 1997; Lizzio, Wilson, & Que, 2009）。所以，不只 Borders 等人（1991）將督導關係列為訓練諮商督導者課程的七大核心之一，文獻也可見到大量支持督導關係重要性的概念和研究（Patton & Kivlighan, 1997; Proctor, 1994; Rabinowitz, Heppner, & Roehlke, 1986; Ronnestad & Skovholt, 1993; Usher & Borders, 1993; Ward & House, 1998; Worthen & McNeill, 1996）。儘管目前督導已經被公認為有別於諮商的一種特殊專業活動，但是很需要以更為普同化的名詞來概念化督導的組成元素，以有別其他活動（Lizzio & Wilson, 2002）。尤其，在評量督導關係方面最大困境，便是來自於欠缺對於督導關係的概念化、性質和組成元素的充份理解。故本研究將先從文獻對督導關係的性質與發展工具有關考量，以及當前督導關係評量工具發展狀況進行探討與了解，作為本研究依據。

一、督導關係之評量內涵

這些年來已經有數個督導模式問世，但是當中沒有任何一個模式獲得有力的實證基礎之支持（Beinart, 2004），並且很少督導模式提出具體而清楚的督導關係定義，只有 Bordin（1983）、Holloway（1995）曾經提出督導關係的定義。Bordin 視督導關係如同為了改變而合夥（collaboration），意謂著督導者和受督者在督導的目標與任務，彼此有共識與了解；Holloway 則認為督導關係為一種正式且具階層的關係。雖然 Bordin 依其模式發展了督導同盟量表（Supervisor Working Alliance Inventory，簡稱 SWAI），然而這份量表的發展與測量概念有些異於督導關係（Efstation, Patton, & Kardash, 1990），而 Holloway 的模式則缺乏對於督導關係建構效度之實證考驗。因此，至今仍然很難找到有關闡述督導關係概念之適當理論，可作為發展與編製測量督導關係的建構概念（Palomo, Beinart, & Cooper, 2010）。

由於督導在諮商專業領域是一個比較新的範疇，常需要借助諮商或社會學領域的理論和方法，或研究成果來探究與理解。Bernard 與 Goodyear（2004）指出，研究關係常用的人際互動模式，為 Penman（1980）、Strong 等人（1988）的兩個模式。Holloway、Freund、Gardner、Nelson 與 Walker（1989）的研究便依據前一個模式，Holloway（1995）並根據研究結果，提出督導關係中的權力與涉入兩個元素。而 Harris 與 Goodyear（1990）則根據後一個模式來探討督導中的配對互動。較早，Strong（1968）便主張若當事人視諮商師為值得信賴（trustworthiness）、具有專業素養（expertise）和吸引力（attractiveness），則諮商師對於當事人便具有人際影響或權力，因此這三項為可以獲得當事人信任的重要特徵。Corrigan、Dell、Lewis 與 Schmidt（1980）經由文獻驗證了 Strong 之說：「專業素養」，

即個人的顯著能力、相信教育、訓練或經驗，解決問題的成功、資格、聲望和地位等；「值得信賴」，指真誠、公正、客觀、無私和誠實等特徵；而「吸引力」，為親切、友善、令人喜歡或態度與對方的相似性等。

Bernard 與 Goodyear (2004) 認為 Strong (1968) 的社會影響理念，亦可適用於督導關係。第一步，督導者需要具有「信用」(credibility)，即讓受督者視為有專業素養、吸引力，以及值得信賴。第二步，督導者便可以運用這些權力的資源，來影響受督者的行為或態度。吳秀碧 (2012) 根據 Bernard 與 Goodyear，以及 Strong 的理念，以質化研究方法探究有助益學習的督導關係，發現包括「督導作為」和「督導者個人特質」兩個層面的內涵。「督導作為」層面的內涵，包括有：「督導氛圍的經營」、「督導方式」、「督導技術的運用」、「精熟的督導與諮商專業知能」、「協助自我覺察與專業認同發展」、「實踐督導者的典範」等要素；「督導者個人特質」層面的內涵，則有「溫和親切」、「關心、理解與同理心」、「真誠與開放」、「包容、接納與支持」、「熱忱、認真與付出」、「一致性與情緒穩定」、「幽默與風趣」等要素。並且前述兩層面各要素之內涵，都分別由具吸引力、值得信賴和專業素養等影響力之因素所構成，似可回應 Strong，以及 Corrigan 等人 (1980) 之見。另一方面，由上也可以看到「督導作為」層面的影響力較屬於教育的性質，而「督導者個人特質」層面的影響力較屬於人際的性質。這樣的發現似乎與 Holloway (1995, 1999) 對於督導關係內涵的概念有些相照映。Holloway 指出督導關係包括「權力」與「依附」。權力與傳遞專業技能有關，而依附則與親密或人際連結有關。前者與教育的性質有關連，而後者則與人際的性質有關連。

晚近，Beinart (2004) 以紮根理論研究方法探討督導關係，邀請受訓者與新手的實務工作者，描述他們認為臨床效率最多與最少貢獻的督導關係之品質，發現九項主題，皆為形成催化受督者治療性改變之「充足與必要條件」，建立這樣的關係可以有效進行教育的、合夥的和評鑑的過程。Palomo 等人 (2010) 再根據 Beinart 的研究結果，對於督導關係進行研究，發現督導關係包括教育的性質與催化的人際 (facilitative interpersonal) 性質兩個層面，並建立一個督導關係為「雙向模式」(bi-directional model) 之論說。Palomo 等人認為這個發現結果暫時可以支持 Holloway (1995, 1999) 之說。

其次，研究指出在督導關係中良好的特徵為：親切、同理、接納、尊重、了解、信任、支持、鼓勵與肯定等 (王文秀, 1998; 施香如, 2000; 徐西森, 2003; 鄭如安、廖鳳池, 2005; 鄭麗芬, 1997; Hutt, Scott, & King, 1983; Martin, Goodyear, & Newton, 1987; Miller & Oetting, 1996)。而督導者的催化性特質，則有同理、值得信賴、真誠與敬重 (regard) (McCarthy, Kulakowski, & Kenfield, 1994)。另有學者主張促進督導關係的技術，

包括最有效的就是同理受督者 (Shanfield, Mohl, Matthews, & Heatherly, 1992), 支持、開放 (openness)、挑戰 (Lizzio, et al., 2009), 以及建立容許嘗試與錯誤的環境 (Hutt, et al., 1983; Worthen & McNeill, 1996)。研究也指出受督者在督導中的焦慮為重要議題, 支持、提供正向回饋, 可以讓受督者感到有能力, 加以有督導結構, 可以協助受督者處理焦慮 (Bernard & Goodyear, 2004), 尤其在督導關係初期提供支持很重要 (Holloway, 1995; Rabinowitz, et al., 1986;), 受督者認為支持可以促進他們感到安全, 因而增進信任感 (Worthen & McNeill, 1996)。此外, 研究也指出, 督導者的自我揭露與督導同盟 (Ladany & Lehrman-Waterman, 1999) 和督導風格 (Ladany, Walker, & Melincoff, 2001) 都有密切關係。由上, 督導者個人特質與其督導作為或實務, 皆能影響督導關係, 且可能互為不可分離的要素。

綜合上述, 根據學者 (Bernard & Goodyear, 2004; Bordin, 1983; Holloway, 1995) 對於督導關係的理念, 督導關係可視為一種合夥的關係, 由在諮商專業發展已經較有權力或資源, 並知道如何傳遞和運用資源者, 以及另一位或數位在諮商專業發展比較少權力或少資源者之間的一種關係。這種關係融合了教育的性質和催化的人際性質。而督導關係的內涵可能由教育的與人際的兩種性質的元素所構成, 可供發展督導關係評量工具作為參考。

二、督導關係評量工具發展現況之評述

目前, 可用以評量督導關係的工具很有限。美國已經發表, 且常用來評量督導關係的工具, 最為普遍者為「督導工作同盟量表」(Supervisory Working Alliance Inventory, 簡稱 SWAI) (Efstation, et al., 1990), 其三個分量表當中以「情緒連結分量表」(Emotional Bond) 可用來評量受督者對於督導關係的知覺, 因此常用以評量督導關係。不過 SWAI 總題數只有 19 題, 各分量表題數更少, 因此測量督導關係的時候, 必須使用整個總量表, 無法單獨只用「情緒連結分量表」, 以免影響信、效度 (Sumerel & Borders, 1996)。其次, 為「督導風格量表」(Supervisory Styles Inventory, 簡稱 SSI), 可以預測督導同盟強度 (Chen & Bernstein, 2000; Ladany, Walker, & Melincoff, 2001), 因此也常被用在與探討督導者和受督者關係之間相關的研究。不過該量表主要功能, 不在測量督導關係。且 SSI 與 SWAI 的「情緒連結分量表」相關為 $-.06$, 足以證明這兩個量表內涵有別。另外, 還有「督導者運用人際影響量表」(Supervisor Use of Interpersonal Influence), 被驗證與督導工作同盟有關 (Schultz, Ososkie, Fried, Nelson, & Bardos, 2002), 因此也被用在探討督導者和受督者的關係。不過這個量表的主要內容在不同權力的影響, 因此作為評量督導關係, 在內涵上有不夠周延之限制。最新的督導關係評量工具, 當屬英國學者發展的「督導關係量表」(Supervisory Re-

relationship Questionnaire, 簡稱 SRQ) (Palomo, et al., 2010)。SRQ 是一份由受督者角度評量督導關係的工具, 共有 67 題, 分為六個分量表: 「安全基礎」(safe base)、「承諾」(commitment)、「結構」(structure)、「反思的教育」(reflective education)、「角色典範」(role model) 和「形成性回饋」(formative feedback), 前三項被認為具催化的關係 (facilitative relationship) 之性質, 後三項被視為具有教育和評鑑功能的性質 (Palomo, et al., 2010)。

在台灣, 有關督導方面的評量工具殊少, 已發表者如「SAS 取向諮商督導能力評量表」(徐西森, 2005), 以及未發表的 SWAI 中文版 (張淑芬, 2007)。在督導關係方面的評量工具, 則更少見, 只在王文秀、徐西森與連廷嘉 (2006) 的「諮商督導專業知覺量表」當中, 涵蓋「督導關係」為諮商督導專業能力的一項。工具的缺乏與限制, 對於督導相關研究不無影響。

如同前述, 督導為諮商師養成的核心工作, 而督導關係又是成功督導工作的軸心, 所以瞭解督導中的關係至為重要。因此, 從不同角度瞭解督導關係便有需要。而使用量化的評量工具, 來評量督導關係具有多樣益處: 其一, 可以使用在需要大量評量的情境; 其二, 用以協助督導者客觀瞭解其督導關係; 其三, 用在督導者的訓練過程, 可以協助即將成為督導者的諮商師, 檢視與受督者的督導關係發展的狀況和得失所在, 作為改進和提昇學習效果。此外, 督導關係評量工具, 也可用來探究和理解督導關係與其他各種督導議題的關聯。故發展具有良好信、效度的督導關係評量工具至為需要與重要。因此, 本研究旨在編製與發展一個由受督者評量其與督導者在督導工作中的關係之實用工具, 具體目標如下:

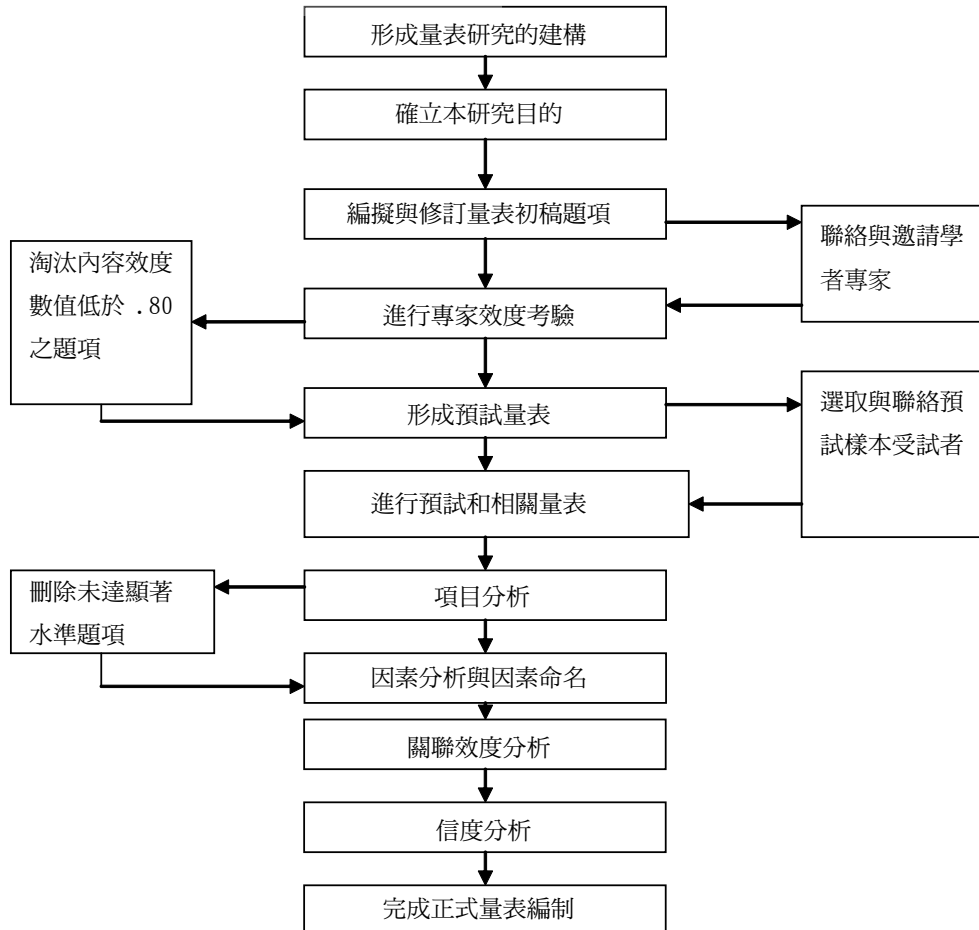
- (一) 督導關係量表之題項發展和專家效度檢核與修訂;
- (二) 督導關係量表之題項分析與修訂;
- (三) 督導關係量表之效度分析與修訂;
- (四) 督導關係量表之信度分析與修訂。

貳、研究方法

一、研究取向與設計

本研究之方法與設計, 包括文獻探討法與量化研究法。進行過程, 主要包括預試量表的編製與正式量表的效、信度考驗兩部份。第一部份, 預試量表編製方面的研究, 主要包括文獻回顧和建立量表的研究架構, 量表初稿擬定和專家效度考驗、預試, 以及項目分析等, 以便考驗量表的鑑別力和內部一致性; 第二部份, 正式量表編製方面的研究, 主要包

括主成份分析、因素分析、效標關聯效度分析，以及內部一致性的信度分析和折半信度分析。研究進行方法，如下圖一研究流程圖所示。



圖一 本研究進行流程圖

二、研究對象

本研究抽樣場域包含台灣地區公立大學校院所設置之諮商輔導相關系所，在七所學校（國立台灣師範大學、國立台北教育大學、國立新竹教育大學、國立台中教育大學、國立彰化師範大學、國立嘉義大學、國立屏東教育大學），共計抽取 10 個班級修習「實習」與「駐地實習」相關課程之學生為本研究之預試樣本。共計發出 250 份問卷，回收 200 份問卷。經檢視作答不完整與固定作答傾向等無效問卷 2 份之後，得有效問卷 198 份，回收率

79.2%。樣本包括，性別：男 33 人，女 161 人，4 人未註明性別；教育程度：大學院校輔導與諮商本科系大學部 150 人，碩士班（含尚未駐地實習）46 人，碩士畢業 2 人；職場：目前在學的大學生與研究生 125 人，大專院校諮商師（或實習諮商師）11 人，國民中小學與高中職學校 44 人，社區諮商與心理衛生機構 3 人，精神醫療機構 13 人，大專院校教學研究工作 1 人，1 人未註明；專業年資：尚無 164 人，1 年以內 8 人，2 至 5 年 17 人，6 至 10 年 3 人，10 年以上 3 人，3 人未註明；接受督導方式：個別督導 50 人，團體督導 61 人，接受個別督導與團體督導兩種方式 87 人；接受督導經驗：正接受尚未滿一學期 136 人，未滿一年 39 人，一年 13 人，一年以上 10 人。性別、職場、年齡、專業經驗年資、接受督導方式，以及接受督導經驗等研究對象背景資料如下頁表一所示。

表一 預試樣本背景變項結構分析資料

背景變項	類別	人數	百分比
性別	1. 男	33	16.7
	2. 女	161	81.3
	遺漏值	4	2.0
	合計	198	100.0
教育程度	1. 大學三年級	19	9.6
	2. 大學四年級	131	66.2
	3. 碩士班（含尚未駐地實習）	46	23.2
	4. 碩士畢業	2	1.0
	遺漏值	0	0
	合計	198	100.0
現在主要職場	1. 大專院校諮商師（或實習諮商師）	11	5.6
	2. 國民中小學與高中職學校	44	22.3
	3. 社區諮商與心理衛生機構	3	1.5
	4. 精神醫療機構	13	6.6
	5. 大專院校教學研究工作	1	.5
	6. 其他：（包括目前尚未就業，兼職工作）	125	63.2
	遺漏值	1	.05
	合計	198	100.0
年 齡（歲）	1. 20 - 24	155	78.3
	2. 25 - 29	25	12.6
	3. 30 - 34	11	5.6
	4. 35 - 39	2	1.0
	5. 40 - 44	2	1.0
	6. 45 - 49	3	1.0
	7. 50 及以上	0	0
	遺漏值	0	0
	合計	198	100.0

(接表一)

背景變項	類別	人數	百分比
專業經驗年資	1. 一年以內	8	4.0
	2. 一~三年	11	5.6
	3. 三~五年	6	3.0
	4. 五~十年	3	2.5
	5. 十~十五年	2	1.0
	6. 十五年以上	1	.5
	7. 無	164	82.8
	遺漏值	3	1.5
	合計	198	100.0
接受督導方式	1. 個別督導	50	25.3
	2. 團體督導	61	30.8
	3. 個別督導與團體督導	87	43.9
	遺漏值	0	0
	合計	198	100.0
接受督導經驗	1. 正接受而未滿一學期	136	68.7
	2. 未滿一年	39	19.7
	3. 一年	13	6.6
	4. 一年以上	10	5.1
	遺漏值	0	0
	合計	198	100.0

三、研究工具

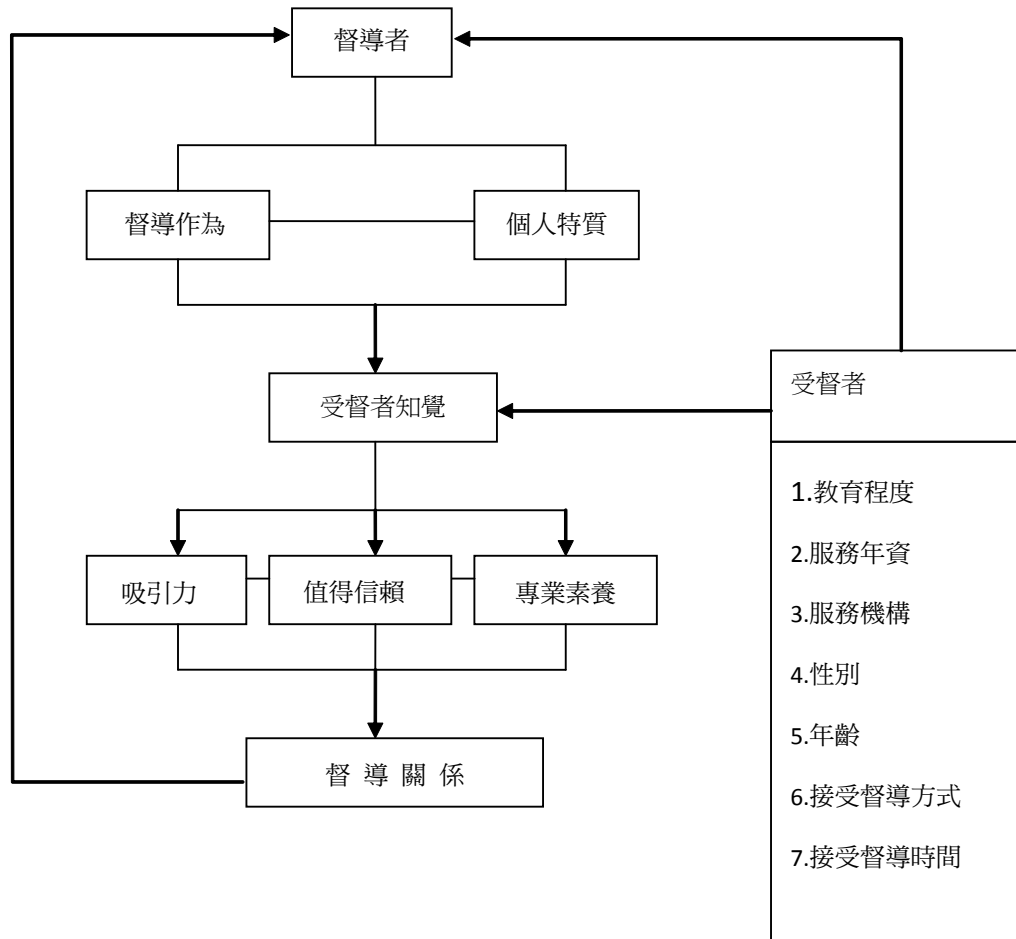
本研究以「諮商督導專業知覺量表」(王文秀、連廷嘉、徐西森, 2006) 當中的「督導關係」分量表, 作為效標關聯效度之分析工具。總量表共 42 題, 分為四個分量表:「督導關係」、「自我評量」、「督導技巧」和「督導者角色與功能」。其中,「督導關係」分量表, 有 11 題。總量表之 α 值為 .95,「督導關係」分量表之內部一致性 α 值為 .85。在效度方面, 該量表具有內容效度與建構效度, 總量表之累積變異量為 41.61%,「督導關係」分量表的累積變異量為 23.27%。故「督導關係」分量表為具有適當信、效度之工具。

四、研究程序與資料分析

(一) 量表研究架構與題項發展

依據前述文獻探討結果, 有關督導關係相關量表之編製, 宜參酌督導理論、實證研究和實務經驗等三方面。故本研究量表的研究架構之建構, 首先參考 Bernard 與 Goodyear(2004)、Bordin(1983)、以及 Holloway(1995) 對於督導關係之概念, 佐以其他文獻對於督導關係之研究發現, 再參照吳秀碧(2012) 的研究發現, 以受督者認為具吸引力、值得信賴與具有

專業素養的督導者之「督導作為」和「個人特質」兩大層面，作為督導關係內涵形成的框架，以便探索督導關係之結構因素，本研究架構如下圖二所示。繼之，進行量表題項的發展與編製，主要參考先前實證研究發現有關督導關係之內涵，以及其他文獻探討的結果，作為研擬題項的參考，據以擬定評量表有關題項，共得 78 個題項作為初編問卷。



圖二 督導關係量表研究架構

(二) 專家內容效度評定與修正

敦請六位學者專家，對量表建構與題項之適當性進行審查與評定。這六位學者專家在相關系所開設教授有關督導理論或諮商實務課程，並分別具備諮商督導實務經驗 7 年至 12 年 9 個月，且具博士學歷。各題項適當性之評定，分為 1 至 5 分，1 分為適當性最低，5 分為適當性最高，以及「刪除」題項，共六個選項，最後並就各題項與整體量表提出「修

改意見」。在「內容效度指標」(the index of content validity, 簡稱 CVI) 分析方面, 由於本研究採用實證分析法考驗專家所評定的內容效度, 故使用 Aiken (1982, 1985) 的內容效度係數計算公式, 其效度係數值介於 0 到 1 之間, 故選取指標值在 .80 以上品質優良試題, 並修正不適切的詞句, 之後編製成預試量表。

(三) 預試量表之施測

本研究量表預試對象以立意取樣方式選取對象, 包括正在修習諮商實習和諮商實務課程, 並接受個別督導或團體督導的大三、大四學生和碩士研究學生。施測時, 邀請受試者同時填寫「督導關係量表」和「督導關係知覺量表」。

(四) 預試量表題項分析

就所得之預試量表樣本主要先進行鑑別度分析。採用總分最高 27% 受試者為高分組, 總分最低 27% 受試者為低分組, 進行極端組差異比較, 決斷值之臨界比 (critical ratio, 簡稱 CR) 未達 .05 顯著水準者予以淘汰。其次, 於諧度 (內部一致性) 分析上, 計算各題得分與總分之積差相關係數, 呈現負相關或相關係數未達 .05 顯著水準之題項淘汰。完成前述兩個步驟之後, 剩餘題項再進行因素分析。

(五) 正式量表之編製與分析

這個部份的工作主要在將鑑別力分析與項目分析後所組成的量表, 進行因素分析來確認因素並命名, 計算累積變異量作為量表效度考驗, 並對量表進行信度考驗。在因素分析方面: 計算各題項的內部相關、各題項之因素負荷量, 因素之特徵值、以決定因素量表題項。首先計算變項之間的相關係數, 再以主成份分析法計算所有題項之因素負荷量、共同性與特徵值, 以決定因素數目及分量表所包含之題項, 並計算累積變異量考驗建構效度。效標關聯效度分析方面: 本研究使用「督導關係知覺量表」作為同時效度的效標, 同時進行施測, 並計算這兩種測驗之間的相關係數, 以考驗本研究量表的效標關聯效度。

正式量表之信度考驗共分為兩種: 由於督導關係可能受到接受督導時間久暫或個人專業成長的影響, 故未採用再測信度法, 而採取內部一致性和項目折半信度法 (split-half reliability) 考驗量表信度。

參、研究發現

以下主要就量表之編製經過，在專家效度、預試，以及效度和信度考驗，因素分析等資料之統計分析結果作說明。

一、預試量表題項之專家效度分析

初編問卷之試題經六位學者專家審查與評定，結果發現 78 個題項之 CVI 值在 1.00 至 .90 以上者有 36 題，.80 至 .89 有 18 題，.70 至 .79 有 10 題，.60 至 .69 有 10 題，.59 以下有 4 題。本研究選擇保留 CVI 值在 .80 以上之題項，其中第 60 題和第 59 題，第 29 題和第 32 題乃根據專家建議修正文字，而第 60 題和第 59 題，以及第 29 題和第 32 題被評為題項雷同，各需要整併成為一個題項。故於汰除低於 .80 以下的 24 個題項後，共得 52 題。最後，再參酌學者專家意見修正有關題項文句，並加上卷首尊稱與作答說明後，編製成 Likert 量表型式之預試問卷。

二、預試量表題項分析與修改

(一) 臨界比分析

將量表總分最高分 27% 受試者作為高分組，總分最低分 27% 受試者為低分組，進行極端組差異比較，各題項之臨界比（或稱決斷值）未達 .05 顯著水準者或呈現負值者均予以淘汰，此階段共計淘汰 0 個題項，因 52 個題項之臨界比均達 .001 顯著水準以上。

(二) 內部一致性分析

計算各題項之得分與總分之積差相關係數（product-moment correlation coefficient），呈現負相關或相關係數未達 .05 顯著水準之題項予以淘汰，此階段共計淘汰 0 題，形成一個 52 題的量表，參見表二。

表二 督導關係量表臨界比分析與諧和度分析摘要

題號	題項內容	臨界比分析 CR 值	題項與總分 相關 Pearson's γ	保留○/ 刪除×
01	我喜歡督導者，因為他/她不只關心我的學習，也關心我這個人	10.411***	.616***	○
02	我喜歡督導者，因為他/她會關注我諮商會談之後的心情	8.788***	.606***	○
03	我欣賞督導者，因為他/她展現出督導者的專業典範	11.246***	.734***	○
04	我欣賞督導者，因為他/她在督導過程呈現豐厚的生命態度和哲學	10.985***	.730***	○

(續上頁)

題號	題項內容	臨界比 分析 CR 值	題項與總分 相關 Pearson's γ	保留○/ 刪除×
05	我喜歡督導者，因為他 / 她能理解我的困難，並且提供適切的回應	10.547***	.742***	○
06	我喜歡督導者，因為他 / 她適時提供回饋和鼓勵	12.703***	.752***	○
07	我喜歡督導者，因為他 / 她能肯定我的努力	11.383***	.711***	○
08	我喜歡督導者，因為他 / 她有明確的角色界線，又能與我自在的互動	14.707***	.757***	○
09	我喜歡督導者，因為他 / 她在督導過程，不批評，能設身處地維護我的自尊	9.847***	.683***	○
10	督導者就事論事，公私分明的態度，讓我感到可以信任	12.086***	.764***	○
11	督導者傾囊相授，讓我感到可靠	12.385***	.739***	○
12	督導者對於人的信念，與對待我的方式一致，讓我感到信任	10.710***	.733***	○
13	督導者會注意每一個受督者的專業發展與特別需要，讓我感到可靠	11.796***	.736***	○
14	督導者能公平、不偏心的關注每一個受督者，讓我可以信賴	11.679***	.733***	○
15	督導者能容許和鼓勵冒險的態度，讓我可以放手去嘗試	8.979***	.654***	○
16	由於督導者會直接而誠懇地將他 / 她對我的觀感告訴我，讓我感到放心	11.154***	.708***	○
17	督導者會分享他 / 她在諮商的成功與失敗的經驗，讓我得到鼓舞	7.402***	.595***	○
18	督導者尊重個別差異，讓我可以放心做我自己	10.690***	.736***	○
19	督導者具有讓我信服的督導專業能力	12.805***	.792***	○
20	督導者能依我的個別差異，提供不同的指導及期待，讓我感到可靠	12.693***	.733***	○
21	督導者能建立清楚的督導架構，有系統的進行督導	11.786***	.681***	○
22	督導者能協助我覺察個人情緒	9.273***	.635***	○
23	督導者能依我個人的能力和特質來指導	11.281***	.673***	○
24	督導者在所教導的每個諮商介入背後的理論脈絡都很明確	8.905***	.559***	○

(續上頁)

題號	題項內容	臨界比 分析 CR 值	題項與總分 相關 Pearson's γ	保留○/ 刪除×
25	督導者在示範特殊的諮商介入之後，會說明背後的理念	8.420***	.584***	○
26	督導者善用通俗語言詮釋專有名詞，讓我容易理解	9.346***	.624***	○
27	督導者現場示範諮商策略或技術，增加我的了解與學習	8.139***	.544***	○
28	督導者賦於我能量，提升我個人的力量	9.977***	.699***	○
29	督導者展現出具專業性與倫理行為的身教	11.137***	.718***	○
30	督導都能夠切中我的諮商問題	11.872***	.695***	○
31	督導者能創造一個令我感到被關懷和呵護的督導環境	11.427***	.727***	○
32	我覺得督導者是個具有同理心的人	12.443***	.754***	○
33	我覺得督導者是個溫和、友善，且容易相處的人	10.472***	.633***	○
34	我覺得督導者是個坦誠開放的人	11.277***	.713***	○
35	我覺得督導者是個幽默與風趣的人	10.946***	.667***	○
36	我覺得督導者是個有包容力且能支持我的人	12.996***	.779***	○
37	我覺得督導者是個對於督導工作充滿熱忱與努力付出的人	12.223***	.715***	○
38	我覺得督導者是個願意自我揭露的人	9.407***	.602***	○
39	我覺得督導者有鮮明的個人風格	7.015***	.476***	○
40	我覺得督導者是個能忍受不確定性情境的人	7.888***	.556***	○
41	督導者做人行事，言行一致，讓我可以信任	11.414***	.727***	○
42	督導者不會使用傷害性的言詞，讓我安心	10.533***	.675***	○
43	督導者的睿智，讓我信服	13.904***	.795***	○
44	督導者是個情緒穩定的人，帶來穩定的督導氛圍	9.329***	.690***	○
45	督導者的督導經驗豐富，值得信賴	10.092***	.705***	○
46	督導者對人的觀察與理解都很敏銳	11.381***	.740***	○
47	督導者的直覺很敏銳，常能從我的描述中發現潛藏議題	11.233***	.686***	○
48	督導者有敏察能力，能正確掌握督導過程現象	10.881***	.716***	○
49	督導者很敏捷，能快速發覺並指出我的問題關鍵	12.511***	.702***	○
50	督導者很敏銳，對於我的諮商工作能觀察入微	11.111***	.729***	○
51	督導者具有厚實的諮商與督導專業能力	10.227***	.722***	○
52	督導者是個不斷的朝向專業成長和精進努力的人	13.117***	.715***	○

*** $p < .001$

三、正式量表效度分析

(一) 因素分析

將問卷之題項進行臨界比分析與諧度分析，淘汰無效題項後，餘 52 題進行因素分析。乃以 SPSS 17.0 版採用主成份分析法和最大轉軸法 (Varimax) 萃取因素，分別計算各題項之內部相關、各題項之因素負荷量 (factor loadings)、因素特徵值 (factor eigenvalues)、轉軸後之因素矩陣 (factor matrix) 等，以決定因素量表之題項。52 個題項經過因素分析後，取樣適當性量數 $KMO = .951$ ， $x^2 = 8125.404$ ， $df = 1326$ ， $Sig = .000$ 。取特徵值達 1.0 以上之因素共 7 個，由於第 7 個因素只有一個題項，故予以刪除，餘 51 題、6 個因素，並進行命名，分別為：「安全的督導環境與個人特質」、「值得信賴的督導與專業素養」、「促進認知發展的督導方式」、「形成性的回饋與角色典範」、「協助覺察與適性指導」、「督導者的自我揭露」。各題項之因素負荷量與共同性，以及因素之解釋變異量，如表三所示。量表總累積變異量為 61.715%。

表三 督導關係量表因素分析摘要與命名

預試題項	正式題項	正式題項內容	因素負荷量	共同性	因素命名	解釋變異量	累積變異量	特徵值
42	01	督導者不會使用傷害性的言詞，讓我安心	.825	.760	安全的督導環境與個人特質	20.137%	20.137%	46.261
9	02	我喜歡督導者，因為他/她在督導過程，不批評，能設身處地維護我的自尊	.772	.714				
33	03	我覺得督導者是個溫和、友善，容易相處的人	.765	.720				
44	04	督導者是個情緒穩定的人，帶來穩定的督導氛圍	.736	.684				
36	05	我覺得督導者是個有包容力且能支持我的人	.699	.740				
10	06	督導者就事論事，公私分明的態度，讓我感到可以信任	.671	.741				
32	07	我覺得督導者是個具有同理心的人	.667	.735				

(續上頁)

預試 題項	正式 題項	正式題項內容	因素 負荷量	共同性	因素命名	解釋 變異量	累積變異量	特徵值
31	08	督導者能創造一個令我感到被關懷和呵護的督導環境	.657	.666				
18	09	督導者尊重個別差異，讓我可以放心做我自己	.628	.626				
34	10	我覺得督導者是個坦誠開放的人	.591	.682				
16	11	由於督導者會直接而誠懇地將他/她對我的觀感告訴我，讓我感到放心	.590	.584				
15	12	督導者能容許和鼓勵冒險的態度，讓我可以放手去嘗試	.572	.560				
12	13	督導者對於人的信念，與對待我的方式一致，讓我感到信任	.543	.646				
08	14	我喜歡督導者，因為他/她有明確的角色界線，又能與我自在的互動	.534	.612				
14	15	督導者能公平、不偏心的關注每一個受督者，讓我可以信賴	.525	.577				
41	16	督導者做人行事，言行一致，讓我可以信任	.524	.600				
20	17	督導者能依我的個別差異，提供不同的指導及期待，讓我感到可靠	.434	.593				

(續上頁)

預試 題項	正式 題項	正式題項內容	因素 負荷量	共同性	因素命名	解釋 變異量	累積變異量	特徵值
28	18	督導者賦於我能量，提升我個人的力量	.404	.597	值得信賴的督導與專業素養	17.697%	37.834%	6.728
46	19	督導者對人的觀察與理解都很敏銳	.767	.743				
51	20	督導者具有厚實的諮商與督導專業能力	.755	.711				
45	21	督導者的督導經驗豐富，值得信賴	.747	.711				
49	22	督導者很敏捷，能快速發覺並指出我的問題關鍵	.695	.721				
52	23	督導者是個不斷的朝向專業成長和精進努力的人	.695	.665				
19	24	督導者具有讓我信服的督導專業能力	.673	.750				
48	25	督導者有敏察能力，能正確掌握督導過程現象	.669	.762				
50	26	督導者很敏銳，對於我的諮商工作能觀察入微	.667	.716				
47	27	督導者的直覺很敏銳，常能從我的描述中發現潛藏議題	.630	.708				
29	28	督導者展現出具專業性與倫理行為的身教	.580	.645				
43	29	督導者的睿智，讓我信服	.570	.709				
39	30	我覺得督導者有鮮明的個人風格	.533	.668				

(續上頁)

預試 題項	正式 題項	正式題項內容	因素 負荷量	共同性	因素命名	解釋 變異量	累積變異量	特徵值
21	31	督導者能建立 清楚的督導架 構，有系統的 進行督導	.532	.581				
30	32	督導都能夠切 中我的諮商問 題	.505	.688				
37	33	我覺得督導者 是個對於督導 工作充滿熱忱 與努力付出 的人	.485	.612				
35	34	我覺得督導者 是個幽默與風 趣的人	.438	.508				
11	35	督導者傾囊相 授，讓我感到 可靠	.436	.572				
25	36	督導者在示範 特殊的諮商介 入之後，會說 明背後的理念	.696	.674	促進認知發 展的督導方 式	6.751%	44.585%	3.341
27	37	督導者現場示 範諮商策略或 技術，增加我 的了解與學習	.602	.616				
24	38	督導者在所教 導的每個諮商 介入背後的理 論脈絡都很明 確	.584	.634				
26	39	督導者善用通 俗語言詮釋專 有名詞，讓我 容易理解	.571	.659				
06	40	我喜歡督導者， 因為他/她適 時提供回饋 和鼓勵	.595	.740	形成性的回 饋與角色典 範	6.654%	51.239%	2.687

(續上頁)

預試 題項	正式 題項	正式題項內容	因素 負荷量	共同性	因素命名	解釋 變異量	累積變異量	特徵值
07	41	我喜歡督導者，因為他/她能肯定我的努力	.587	.651				
01	42	我喜歡督導者，因為他/她不只關心我的學習，也關心我這個人	.562	.614				
05	43	我喜歡督導者，因為他/她能理解我的困難，並且提供適切的回應	.540	.705				
03	44	我欣賞督導者，因為他/她展現出督導者的專業典範	.530	.465				
04	45	我欣賞督導者，因為他/她在督導過程呈現豐厚的生命態度和哲學	.425	.594				
22	46	督導者能協助我覺察個人情緒	.659	.682	協助覺察與適性指導	5.730%	56.969%	2.385
23	47	督導者能依我個人的能力和特質來指導	.547	.664				
02	48	我喜歡督導者，因為他/她會關注我諮商會談之後的心情	.546	.576				
38	49	我覺得督導者是個願意自我揭露的人	.659	.616	督導者的自我揭露	4.746%	61.715%	2.245

(續上頁)

預試 題項	正式 題項	正式題項內容	因素 負荷量	共同性	因素命名	解釋 變異量	累積變異量	特徵值
17	50	督導者會分享他/她在諮詢的成功與失敗的經驗，讓我得到鼓舞	.599	.625				
40	51	我覺得督導者是個能忍受不確定性情境的人	.517	.673				
38	49	我覺得督導者是個願意自我揭露的人	.659	.616	督導者的自我揭露	4.746%	61.715%	2.245
17	50	督導者會分享他/她在諮詢的成功與失敗的經驗，讓我得到鼓舞	.599	.625				
40	51	我覺得督導者是個能忍受不確定性情境的人	.517	.673				
13	刪題	督導者會注意每一個受督者的專業發展與特別需要，讓我感到可靠	.477	.659	因該因素之題項僅一題，故刪除之	3.967%	65.682%	2.035

全量表內部一致性信度係數 $Cronbach\ \alpha = .978$ 全量表(奇偶)折半信度係數(校正後) $\gamma_{xx} = .957$ 取樣適切性檢定 $KMO = .951$ Bartlett's 球面檢定 卡方近似值 $\chi^2 = 8125.404$ ($p < .001$) $N = 198$

(二) 關聯效度分析

本研究使用「督導關係知覺量表」(王文秀等人, 2006)作為關聯效標。於計算 198 個樣本在本研究量表得分與在「督導關係知覺量表」得分之積差相關係數, 獲得 $\gamma = .871$ ($p < .001$), 如表四所示。

表四 關聯效度分析

量表名稱	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	γ
督導關係量表	188	213.266	29.666	.871***
督導關係知覺量表	196	46.184	6.465	

四、正式量表信度分析

本量表採用內部一致性和折半信度兩種信度指標來檢驗「督導關係量表」之信度：

(一) 內部一致性信度

計算各因素與整個量表之克隆貝克阿爾發係數 (cronbach alpha coefficient, α)，因素一「安全信任的督導環境與個人特質」 $\alpha = .957$ ，因素二「值得信賴的督導效能與專業特質」 $\alpha = .954$ ，因素三「促進認知發展的督導方式」 $\alpha = .794$ ，因素四「形成性的回饋與角色典範」 $\alpha = .896$ ，因素五「協助覺察與適性指導」 $\alpha = .777$ ，因素六「督導者的自我揭露」 $\alpha = .662$ 。全量表內部一致性信度係數 $\alpha = .978$ ，如表五所示。

表五 各分量表與全量表信度分析

因素	因素命名	Cronbach's Alpha
一	安全的督導環境與個人特質	.957
二	值得信賴的督導與專業素養	.954
三	促進認知發展的督導方式	.794
四	形成性的回饋與角色典範	.896
五	協助覺察與適性指導	.777
六	督導者的自我揭露	.662
全量表		.978

(二) 折半信度

將量表所包含之題項分成奇題數與偶題數，求其奇偶相關係數，再以斯布預測公式 (spearman-Brown prophecy formula) 校正。在校正後之全量表折半信度為 $\gamma_{xx} = .959$ 。

肆、討論與建議

一、討論

首先，本研究的「督導關係量表」，總共有 51 題，用以從諮商和心理治療的受督者之知覺評量其督導關係。過去的研究指出發展程度、學歷、資歷、科系、機構、情境等因素影響督導關係（王文秀等人，2006；張淑芬、廖鳳池，2007；McGlothlin, Rainey, & Kindsvatter, 2005; Stoltenberg & Delworth, 1987）。因此，良好鑑別力為督導關係測量工具的基本條件。本量表在鑑別力的考驗方面，以極端組差異比較，51 個題項之臨界比均達 .001 顯著水準。顯示，量表具有良好的鑑別力。此外，本研究量表各題項之得分與總分之積差相關係數（product-moment correlation coefficient），亦達 .001 顯著水準，顯示各題作用與總量表的一致性良好，而全量表之折半信度為 $\gamma_{xx} = .959$ ，顯示本量表有適當的信度。其次，學者主張一個評量工具的發展過程，需要同時運用理論和實證研究來建立其效度（危芷芬譯，2003）。本研究有關督導關係之建構概念和題項的產生，主要建立在先前實證研究的基礎之上，並佐以督導理論和實務經驗，經效度分析考驗，總累積變異量為 61.715%。此外，與「督導關係知覺量表」（王文秀等人，2006）進行關聯效標考驗，得分之積差相關係數，為 $\gamma = .871$ ($p < .001$)。顯見，本研究的「督導關係量表」具有良好的效度。

在理論與研究建構方面，至今闡述督導關係的理論極少。由前述文獻探討結果，學者都強調督導關係內涵在人際本質之重要（Bernard & Goodyear, 2004; Bordin, 1983; Holloway, 1995, 1999）。學者也認為，支持性督導環境，為督導關係的核心（McCarthy, et al., 1994）。Geller 與 Foley（2009）主張督導工作必須建立在自然關係為本（natural relationship-based）的脈絡中，而這個配對的關係有兩個面向：一個是互動的與外在的面向，構成兩人之間的行動型態；另一個則是互為主體的（intersubjective）與內在的面向，為形成兩人意圖、感受與意義的分享。因此，他們借用 Winnicott 在 1960 有關嬰兒與父母關係的理念，認為督導者必須創造一個「支撐的環境」（holding environment），如此受督者的感受和情緒方得以無後顧之憂的去探索。此外，學者也主張創造一個容許實驗和錯誤的氛圍，方有助益良好的督導關係（徐西森，2003；Allen, Szollos, & Williams, 1986; Hutt, et al, 1983; Nelson, 1978）。而創造支持或包容的督導環境或氛圍，與督導者個人特質似乎具有不可分離的關係。學者發現督導者個人特質與督導氛圍或督導環境的經營息息相關，為構成催化性的環境之特質（Lambert, 1974; Pierce & Schauble, 1970）。由此，本量表的因素一「安全的督導環境與個人特質」，或可支持上述學者之見。至於本量表的因素二「值得

信賴的督導與專業素養」，並非直指督導的方法或技術本身，而是例如督導者的督導經驗豐富值得信賴，或督導者能建立清楚的督導架構，有系統的進行督導之類等，為比較具人際性質的因素。Heppner 與 Dixon (1981) 在諮商關係方面發現，可以導致當事人態度改變的權力或資源之特徵，為當事人可以感受到具有吸引力、值得信賴與專業素養之特徵。這樣的發現與吳秀碧 (2012) 在督導關係的研究發現，有異曲同工之處。吳秀碧發現有益學習的督導關係的兩個層面，其中一個層面便是被受督者認為具有吸引力、值得信賴與專業素養的督導作為。因此，因素二，略可呼應 Heppner 與 Dixon，以及吳秀碧的發現。

至於自我揭露在督導關係的重要，已經被學者所確認。Lizzio 等人 (2009) 發現，「開放」、「支持」與「挑戰」三項都是督導關係的重要因素，其中以「開放」的因素負荷值最高 (.99)，並且也只有「開放」和「支持」能夠預測受督者知覺之督導者有效性 (effectiveness)。Lizzio 等人認為在督導脈絡中，「開放」就是自我揭露督導者的經驗、顧慮、錯誤和意見，以及接受受督者的挑戰、辯論與關鍵性回饋。另外，研究也發現督導者的自我揭露為受督者知覺之督導的重要事件 (鄭如安、廖鳳池，2005)。受督者願意向督導者自我揭露個人在臨床諮商的錯誤，原因包括：督導者願意分享個人經驗和分享自己的錯誤，以及督導經驗和諮商經驗 (Walsh, Gillespie, Greer, & Eanes, 2002)。類似的，Ladany 與 Lehrman-Waterman (1999) 的研究指出，堅強的工作同盟與督導者的自我揭露有關，而有效的督導者自我揭露，包括揭露督導者對於當事人的反應，揭露與受督者的經驗有關之過去經驗，揭露對於受督者工作的正向反應，以及分享和受督者正面臨的相似奮鬥經驗等。由此可知，督導者的自我揭露對於督導關係極有助益，為督導關係內涵相當重要的因素。與 SRQ 相較，本量表因素六，突顯了督導者的自我揭露在督導關係的重要。

由於本量表上述三個因素都比較屬於人際性質之因素，可能與 Holloway (1995) 所謂的「涉入」性質較為相近。而 Holloway (1995, 1999) 在督導關係的論述，尚提出權力這個元素，主張權力的運用為督導者傳遞專家知識，判斷受督者的表現，以及作為專業的守門員。而權力的行使無法獨立完成，是在關係的相互影響過程，以及互動的進行當中，允許分享影響的出現，在這樣的隸屬關係 (affiliation)，影響著配對之間權力的行使與效果。從她的理念推估，權力似乎比較與教育的性質有關，但不是單純指督導的方法和技術本身。Manathunga (2007) 從督導的教育學 (supervision pedagogy) 觀點，認為在督導關係當中，權力在督導者可以成為受督者的導師 (mentor) 這件事，扮演重要的角色，雖然督導者不一定需要比受督者聰明，然而督導者的知識、方法與技術、智慧和 support，都可以作為協助與輔導受督者的資源。而 Falender 與 Shafranske (2005) 則認為督導關係，包括催化的態度、行為與實務。雖然督導同盟與督導關係的概念不盡相同，Bordin (1983) 的

督導工作同盟，也包括「督導目標」與「督導任務」兩項教育性質之因素。由此，督導關係不只是一種人際或依附的性質，教育性質之因素在督導關係的內涵也不容忽視。本量表的因素三「促進認知發展的督導方式」、因素四「形成性的回饋與角色典範」和因素五「協助覺察與適性指導」，皆與有利受督者改變的督導實務有關聯。因此，似乎可以回應上述諸論說。

Palomo 等人 (2010) 在所提出的「雙向模式」當中，指出督導關係包括「催化的人際性質」之因素（安全基礎、承諾和結構）和「教育的性質」之因素（角色典範、反思教育和形成性回饋）兩個層面，而不是單一層面的結構，前者為後者之基礎，同時又與後者形成循環相互影響。Palomo 等人的研究支持了 Holloway (1995,1999) 對於權力的運作在人際互動進行當中完成之主張。所以，本研究量表結構之六項因素，分別涵蓋催化的人際性質之內涵以及教育的性質之內涵共兩個層面的因素。一則可以回應本研究架構之假設，即有助益學習的督導關係為受督者視為信任的關係，由具有吸引力、值得信賴和有專業素養的督導作為與督導者個人特質所構成；二則也與學者主張督導關係，由具有教育的性質和催化的人際性質之因素共同組成之論述相吻合 (Bernard & Goodyear, 2004; Holloway, 1995,1999)。

在實證研究方面，若將本量表結構的六項因素，對照 Palomo 等人 (2010) 的 SRQ 之六項因素。Palomo 等人認為，SRQ 的因素一「安全基礎」（與尊重、平等、開放、合夥、開放、不批判、安全等有關）、因素二「承諾」（與熱心督導、有興趣和喜歡督導、對受督者個人有興趣、可親近等有關）和因素三「結構」（與事先有安排、有架構、有焦點、有組織和定期督導等有關）等，為催化的關係之特徵。本量表的因素一「安全的督導環境與人際特質」、因素二「值得信賴的督導與專業特質」、因素六「督導者的自我揭露」等，在性質上也屬於催化的人際因素，可以與之相映照。尤其，本量表的因素一與 SRQ 的因素一，不只性質與內涵相近，本研究因素一的特徵值為 46.261，SRQ 因素一的特徵值為 5.2（餘分別為結構 4.5，承諾 2.9，反思教育 2.2，角色典範 1.9，形成性回饋 1.8），都同居量表的解釋變異量之首。不但顯示催化的關係之相關因素在督導關係內涵的重要，同時顯示安全的督導環境是督導關係最有力的指標。這項發現，再度支持過去多數研究發現，支持性或包容性的督導環境對於督導關係之重要 (Heppner & Roehlke, 1984; Lizzio, et al., 2009; Worthen & McNeill, 1996)。尤其，信任這個元素在督導關係一再被發現極具重要性，不只為 Strong (1968), Bernard 與 Goodyear (2004) 所強調。Shulman (2005) 從研究中發現督導關係的三項重要因素，為親和 (rapport)、信任和關心。Watkins (1997) 的研究也指出，督導關係與治療關係有些雷同，需要彼此信任。顯示，人際性質的因素在督導關

係當中的特殊重要性。

此外，Shulman (2005) 深信在督導過程的核心，就是所有助人關係的核心，這個核心包括「動力」與「技術」，是任何助人形式不變的元素，顯然技術為教育性質的元素。Wallace、Wilcoxon 與 Satcher (2011) 整理過去的研究提出，受督者認為最令人期待的督導為：(1)「結構」(澄清角色期待，意圖和傳遞計畫)；(2)「策略」(和諧、容忍，以及支持與挑戰的詳察)；(3)「關係」(同理性的理解、真誠、尊重與具體)，可以看到除人際性質的「關係」之外，餘兩項皆與教育的性質較相近。Palomo 等人 (2010) 根據研究發現，所提出的「雙向模式」當中，教育性質之因素為 SRQ 的「反思的教育」、「角色典範」，以及「形成性回饋」等三項因素。證實督導關係具有教育的功能性質之內涵。而本量表也包括教育的性質之因素，包括：因素三「促進認知發展的督導方式」、因素四「形成性的回饋與角色典範」和因素五「協助覺察與適性指導」等。整體而言，雖然本量表與 SRQ 在結構因素方面不盡相同，但是彼此在督導關係結構的性質與內涵則有相似之處。

綜合前述，首先本研究結果，可以暫時支持有關督導關係概念的相關論述 (Bernard & Goodyear, 2004; Bordin, 1983; Holloway, 1995, 1999)。然而，由於本量表與 SQR 的研究理論架構和研究方法的差異，研究發現結果並非完全一致。所以，有關督導關係的性質與內涵，尚待使用不同的理論基礎和研究方法繼續探討，以確實釐清其性質與內涵。

其次，從本研究因素分析結果，對照督導理論，以及相關之實證研究發現，都可以支持本研究之「督導關係量表」具有良好效度。至於本量表的信度考驗方面，由於督導關係可能受到人際互動經驗久暫、訓練和發展成長的影響。因此本研究不採取重測信度，而採以內部一致性和折半信度兩種信度指標來檢驗。結果，六項因素與整個量表之 Cronbach α 係數，分別介於 .662 ~ .957 之間，全量表折半信度 $r_{xx} = .959$ ，量表內部一致性高。從信度有關的數據結果顯示均在可接受的範圍，故具有良好信度。同時，由於本量表使用 Likert 五點量表的評量形式，評分簡易，並採取自陳量表的形式，由受督者自評，可以使用在大量需要評量的情境。因此，也是一個具實用性條件之良好工具。

最後，本研究的樣本涵蓋不同大學校院相關系所的學生，因此樣本不拘限於特殊理論或學派的訓練。在抽樣地區之分佈，涵蓋台灣北、中、南三區的大專院校、機構或諮商中心，因此也具有地區的差異性。此外，樣本也涵蓋不同性質機構的受督者和性別，具有機構和性別文化差異性。所以，研究結果代表不受到單一的督導取向、督導者、性別、年齡、機構性質，或地區性規範的影響。

二、結論與建議

(一)結論

本研究根據前述討論結果，提出下列各項結論與建議：

研究結果顯示，量表所依據的研究架構之假設能適切指引量表的内容建構。本研究發展之「督導關係量表」共計 51 題，因素分析結果共得六項因素結構。整體量表之信、效度佳，預期可藉此提供督導者一項適切且實用之評量工具，用以評估其受督者對於督導關係的知覺。從量表的結構因素反映了督導關係的性質和內涵，具有教育性和社會影響性，並以信任為關係的核心，顯示催化性關係的因素在督導關係為有力角色，與過去在督導方面的理論和實證研究發現相驗證。從量表實用性而言，本量表可提供督導者了解在督導過程，其受督者主觀知覺的督導關係或關係發展的狀況，尤其可以從六項因素之得分，分別檢視受督者知覺的督導關係在各方面的情形，作為加強或改進督導的參考依據。其次，受訓中的督導者個人亦可用以作為自我檢視和監控個人督導關係經營能力之發展，而能在實務工作上自我策勵，加以精進學習。而根據本研究所發現的六項因素，可以形成「督導關係量表」的六個分量表。

最後，由於本量表為自陳式，且施測方法簡易，可以用來作為團體施測之用，故可以提供督導者訓練在有關督導能力、督導方式、督導風格、督導效果或個人特質等之相關研究，作為大量施測之具實用性工具。故本研究之量表，可以為未來諮商和心理治療督導或督導者相關研究方面提供一項具良好信、效度之工具。

(二)限制與建議

1. 在訓練督導者、督導和實務工作方面

雖然本量表的研究建構方面參酌督導理論、實證研究，以及實務經驗三方面資料，在評估內容已經盡量考量排除特定督導理論和模式、以及督導情境之差異。然而，一則由於現存的督導理論或模式之多元化，以及督導情境的多元，故千慮或仍有疏漏。因此，諮商訓練者、諮商督導者，或督導訓練實務工作者在使用本量表時，仍需考量使用對象可能的特殊理論取向或受督者的情境差異，對於督導關係知覺之影響，故宜與受督者或受訓之督導者就其現實進行討論，以免過於武斷。其次，本量表很適合在實驗室課程教學、實習課程教學或駐地實習，這一類數週督導之後，用來檢測受訓者對於督導關係知覺的狀況，以便可以邀請受督者共同討論彼此對於督導關係的看法，作為強化或調整督導之參考。當然也可以用來檢測駐地實習接受長期督導期間，受督者知覺之督導關係發展情況。

2. 在未來的研究方面

第一，如前述，雖然本量表致力於發展一個超越不同理論與模式差異之評量工具，然而仍有待實證考驗，建議未來可以進行比較接受不同督導理論取向督導之受督者所知覺的督導關係之研究，以確定本量表這項特性；第二，由於本量表具有良好鑑別力，可以用來研究比較團體督導方式與個別督導方式在督導關係的情形；第三，由於本量表具有良好信、效度，未來可以用來研究督導關係與訓練效果之關聯；第四，過去的研究指出不同的督導風格與督導滿意督度有關，未來可使用本量表探究不同督導風格與督導關係之關聯；第五，由於本量表主要適用於受督者，未來或可採取相似的方法從督導者的觀點，發展督導關係量表，以供督導者可以評量督導關係。

雖然本研究在抽樣時盡量考慮樣本的多樣性與分配，然而受到現實的限制，受試者以公立大學校院諮商輔導學系修習諮商實習、實務課程和駐地實習的受訓者為主，同質性較高，且在性別比例男性特少，未來可採取更嚴謹的抽樣方式，抽取更適切的樣本，再度考驗和確定本量表之通用性和信、效度。

參考文獻

- 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、徐西森、連廷嘉 (2006)。我國大學校院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**，1-40。
- 危芷芬譯 (2003)。心理測驗。台北：雙葉書廊。Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing*.
- 吳秀碧 (2012)。受督者知覺有益學習的督導關係內涵之探究。**中華輔導與諮商學報**，**33**，87-118。
- 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。
- 徐西森 (2005)。SAS 取向諮商督導能力評量表之編製研究。**中華輔導學報**，**18**，153-201。
- 張淑芬 (2007)。不同配對諮商督導關係變化歷程及其重要事件之分析研究。國立高雄師範大學輔導與諮商研究所博士論文，未出版，高雄。
- 張淑芬、廖鳳池 (2007)。諮商督導結盟歷程之初探研究：以一對督導為例。**輔導與諮商學報**，**29** (1)，67-86。

- 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。
- 鄭麗芬 (1997)。循環發展式督導歷程中受督諮商員知覺經驗之分析研究。國立彰化師範大學輔導學研究所博士論文，未出版，彰化。
- Aiken, L. R. (1982). Writing multiple-choice items to measure higher-order educational objectives. *Educational and Psychological Measurement, 42*, 803-806. doi:10.1177/001316448204200312
- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement, 45*, 131-142. doi:10.1177/0013164485451012
- 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. doi:10.1037//0735-7028.17.2.91
- Beinart, H. (2004). Models of supervision and the supervisory relationship and their evidence base. In I. Fleming, & I. Steen (Eds.), *Supervision and clinical psychology: Theory, practice and perspectives* (pp. 36-50). Hove, England: Brunner-Routledge.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (2nd ed.). New York, NY: Allyn & Bacon.
- Borders, L. D., Bernard, J. M., Dye, H. A., Fong, M. L., Henderson, P., & Nance, D. W. (1991). Curriculum guide for training counseling supervisors: Rationale, development, and implementation. *Counselor Education and Supervision, 31*, 58-80. doi:10.1002/j.1556-6978.1991.tb00371.x
- Bordin, E. S. (1983). A working alliance model of supervision. *Counseling Psychologist, 11*, 35-42. doi:10.1177/0011000083111007
- Chen, E. C., & Bernstein, B. L. (2000). Relations of complementarity and supervisory issues to supervisory working alliance: A comparative analysis of two cases. *Journal of Counseling Psychology, 47*, 485-497. doi:10.1037//0022-0167.47.4.485
- Corrigan, J. D., Dell, D. M., Lewis, K. N., & Schmidt, L. D. (1980). Counseling as a social influence process: A review. *Journal of Counseling Psychology, 27*, 395-441. doi:10.1037//0022-0167.27.4.395
- Efstation, J. E., Patton, M. J., & Kardash, G. M. (1990). Measuring the working alliance in counselor supervision. *Journal of Counseling Psychology, 37*, 322-329. doi:10.1037//0022-0167.37.3.322
- Falender, C. A., & Shafranske, E. P. (2005). *Clinical supervision: A competency-based Approach*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Geller, E., & Foley, G. M. (2009). Broadening the "ports of entry" for speech-language pathologists: A relational and reflective model for clinical supervision. *American Journal of Speech-Language Pathology, 18*(1), 22-41. doi: 10.1044/1058-0360(2008/07-0053)
- Harris, S., & Goodyear, R. K. (1990). The circumplex model in four supervisory dyads: A study of

- interaction. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Boston. In J. M. Bernard & R. K. Goodyear (Eds.), *Fundamentals of clinical supervision* (2nd ed., pp.174-175). New York, NY: Allyn & Bacon.
- Heppner, P. P., & Dixon, D. N. (1981). A review of the interpersonal influence process in counseling. *Personnel and Guidance Journal, 59*, 542-550. doi:10.1002/j.2164-4918.1981.tb00613.x
- 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. doi:10.1037//0022-0167.31.1.76
- Holloway, E. L. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Holloway, E. L. (1999). A framework for supervision training. In E. L. Holloway, & M. Carroll (Eds.), *Training counseling supervisors: Strategies, methods and techniques* (pp. 8-43). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Holloway, E. L., Freund, R. D., Gardner, S. L., Nelson, M. L., & Walker, B. R. (1989). Relation of power and involvement to theoretical orientation in supervision: An analysis of discourse. *Journal of Counseling Psychology, 36*, 88-102. doi:10.1037//0022-0167.36.1.88
- Holloway, E. L., & Wolleat, P. L. (1994). Supervision: The pragmatics of empowerment. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 5*(1), 23-43. doi:10.1207/s1532768xjepc0501_2
- Hutt, C. H., Scott, J., & King, M. (1983). A phenomenological study of supervisee's positive and negative experiences in supervision. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 20*, 118-123. doi:10.1037/h0088471
- Ladany, N., & Lehrman-Waterman, D. (1999). The content and frequency of supervisor self-disclosure and the relationship to supervisory working alliance and satisfaction with supervision. *Counselor Education and Supervision, 38*, 143-160. doi:10.1002/j.1556-6978.1999.tb00567.x
- Ladany, N., Walker, J. A., & Melincoff, D. S. (2001). Supervisory style: Its relation to the supervisory working-alliance and supervisor self-disclosure. *Counselor Education and Supervision, 40*, 263-275. doi:10.1002/j.1556-6978.2001.tb01259.x
- Lambert, M. J. (1974). Supervisory and counseling process: A comparative study. *Counselor Education and Supervision, 14*, 54-60. doi:10.1002/j.1556-6978.1974.tb01993.x
- Lizzio, A., & Wilson, K. (2002). The domain of learning goals in professional supervision. In M. McMahon, & W. Patton (Eds.), *Supervision in the helping professions* (pp.27-42). Sydney, Australia: Prentice-Hall.

- Lizzio, A., Wilson, K., & Que, J. (2009). Relationship dimensions in the professional supervision of psychology graduates: Supervisee perceptions of process and outcome. *Studies in Continuing Education, 31*(2), 127-140. doi:10.1080/01580370902927451
- Manathunga, C. (2007). Supervision as mentoring: The role of power and boundary crossing. *Studies in Continuing Education, 29*(2), 207-221. doi:10.1080/01580370701424650
- Martin, J. S., Goodyear, R. K., & Newton, F. B. (1987). Clinical supervision: An intensive case study. *Professional Psychology: Research and Practice, 18*, 225-235. doi:10.1037//0735-7028.18.3.225
- McCarthy, P., Kulakowski, D., & Kenfield, J. A. (1994). Clinical supervision practices of licensed psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice, 25*, 177-181. doi:10.1037//0735-7028.25.2.177
- McGlothlin, J. M., Rainey, S. & Kindsvatter, A. (2005). Suicidal clients and supervisees: A model for considering supervisor roles. *Counselor Education and Supervision, 45*, 235-246. doi:10.1002/j.1556-6978.2005.tb00136.x
- Miller, C. D., & Oetting, E. R. (1996). Students react supervision. *Counselor Education and Supervision, 6*, 73-74.
- Nelson, G. L. (1978). Psychotherapy supervision from the trainee's point of view: A survey of preferences. *Professional Psychology, 9*, 539-550. doi:10.1037//0735-7028.9.4.539
- Palomo, M., Beinart, H., & Cooper, M. J. (2010). Development and validation of the supervisory relationship questionnaire (SRQ) in UK trainee clinical psychologists. *British Journal of Clinical Psychology, 49*, 131-149. doi:10.1348/014466509X441033
- Patton, M. J., & Kivlighan, D. M. (1997). Relevance of the supervisory alliance to the counseling alliance and to treatment adherence in counselor training. *Journal of Counseling Psychology, 44*, 108-115. doi:10.1037//0022-0167.44.1.108
- Penman, R. (1980). Communication process and relationships. In J. M. Bernard, & R. K. Goodyear (Eds.), *Fundamentals of clinical supervision* (2nd ed., pp.175). New York, NY: Allyn & Bacon.
- Pierce, R. M., & Schauble, P. G. (1970). Graduate training of facilitative counselors: The effects of individual supervision. *Journal of Counseling Psychology, 17*, 210-215. doi:10.1037/h0029221
- Proctor, B. (1994). Supervision-competence, confidence, accountability. *British Journal of Guidance and Counselling, 22*, 309-318. doi:10.1080/03069889400760331
- Rabinowitz, F. E., Heppner, P. P., & Roehlke, H. J. (1986). A descriptive study of process and outcome variables of supervision over time. *Journal of Counseling Psychology, 33*, 292-300. doi:10.1037//0022-0167.33.3.292

- Rønnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (1993). Supervision of beginning and advanced graduate students of counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling and Development, 17*, 396-405. doi:10.1002/j.1556-6676.1993.tb02655.x
- Shanfield, S. B., Mohl, P. C., Matthews, K. L., & Heatherly, V. (1992). Quantitative assessment of the behavior of psychotherapy supervisors. *American Journal of Psychiatry, 149*, 352-357.
- Schultz, J. C., Ososkie, J. H., Fried, J. H., Nelson, R. E., & Bardos, A. N. (2002). Clinical supervision in public rehabilitation counseling settings. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 45*, 213-222. doi:10.1177/00343552020450040401
- Shulman, L. (2005). The clinical supervisor-practitioner working alliance: A parallel process. In L. Shulman, & A. Safyer (Eds.), *Supervision in counseling: Interdisciplinary issues and research* (pp. 3-23). New York, NY: The Haworth Press, Inc.
- Stoltenberg, C. D., & Delworth, U. (1987). *Supervising counsellors and therapists*. San Francisco, SF: Jasley-Bass.
- Strong, S. R. (1968). Counseling: An interpersonal influence process. *Journal of Counseling Psychology, 15*, 215-224. doi:10.1037/h0020229
- Strong, S. R., Hills, H. I., Kilmartin, C. T., DeVries, H., Lanier, K., Nelson, B.N., Strickland, D., & Meyer, C. W. (1988). The dynamic relations among interpersonal behaviors: A test of complementary and anticomplementarity. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 789-810.
- Sumerel, M. B., & Borders, L. D. (1996). Addressing personal issues in supervision: Impact of counselors' experience level on various aspects of the supervisory relationship. *Counselor Education and Supervision, 35*(4), 268-286. doi:10.1002/j.1556-6978.1996.tb00224.x
- Usher, L. H., & Borders, L. D. (1993). Practicing counselors' preferences for supervisory style and supervisory emphasis. *Counselor Education and Supervision, 33*, 66-78. doi:10.1002/j.1556-6978.1993.tb00270.x
- Wallace, M. J. D., Wilcoxon, S. A., & Satcher, J. (2011). Productive and Nonproductive Counselor Supervision: Best and Worst Experiences of Supervisees. *The Alabama Counseling Association Journal, 35*(2), 4-13.
- Ward, C. C., & House, R. M. (1998). Counseling supervision: A reflective model. *Counselor Education and Supervision, 38*, 33-45. doi:10.1002/j.1556-6978.1998.tb00554.x
- Walsh, B. B., Gillespie, C. K., Greer, J. M., & Eanes, B. E. (2002). Influence of dyadic mutuality on

counselor trainee willingness to self-disclosure clinical mistakes to supervisors. *The Clinical Supervisor*, 21(2), 83-98.

Watkins, C. E. (Ed.). (1997). *Handbook of psychotherapy supervision*. New York, NY: Wiley.

Worthen, V., & McNeill, B. W. (1996). A phenomenological investigation of “good “ supervision events. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 25-34. doi:10.1037//0022-0167.43.1.25

收件日期：101年5月24日

複審一日期：101年7月20日

通過日期：101年10月2日

Development and Validation of a Supervisory Relationship Scale

Sophie Woo

Asia University

The purpose of this study was to develop a valid and reliable measure of supervisory relationship from the perspective of supervisees. Qualitative data obtained from a previous study and information generated from a review of the literature were used to construct a 78 item self-report questionnaire measure. After an evaluation by six professionals who used a constructive model to analyze the content validity of the scale, 4 items were combined into 2 and 24 items with CVI lower than .80 were deleted, resulting in a 52-item original version of Supervisory Relationship Scale (SRS). The scale was administered to 198 counseling supervisees with diverse background characteristics on gender, training level, affiliated universities, institutions, and geographical areas. The principal components analysis identified seven components for the construct of SRS. Due to having only one single item, the seventh component was removed. Finally the SRS was comprised of six components and 51 items in total. The components were labeled: "Safe Supervisory Environment and Personal Characteristics", "Trustworthy Supervision and Professional Traits", "Supervision Intervention Facilitating Cognitive Development", "Formative Feedback and Role Modeling", "Helping Awareness and Situated Intervening", and "Supervisor Self Disclosure". The amount of variance in SRS explained by the six factors was 61.715%. The results of the analyses for the scale's concurrent validity, internal consistency and split-half reliability were favorable. The SRS demonstrated good concurrent validity ($r = .871, p < .001$), high internal consistency ($\alpha = .978$), and good split-half reliability ($r_{xx} = .959$). On the basis of the findings of the study, the applications of this instrument for counselor and supervisor training and for future research are forwarded.

Keyword: developing inventory, supervision, supervisee, supervisory relationship