

# 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

劉淑慧

彰化師範大學輔導與諮商學系

## 摘 要

本研究旨在發展適合大學層級實習諮商員的「個別諮商能力評量表學生自評版本」，並以此量表探討個別諮商能力在諮商實習課前後的變化。研究資料來自六個學校的十個班級，計有181名修課學生與其授課老師分別填寫該量表的學生自評版本與教師他評版本。

本研究首先以Cronbach  $\alpha$  考驗各分量表之內部一致性；再以驗證性因素分析考驗因素結構；並考驗分量表之間Pearson積差相關矩陣之聚斂和區辨趨向，最後以Pearson積差相關分析教師他評與學生自評之關聯性。分析結果顯示學生自評版本與教師他評版本之架構吻合，且具有可接受之心理計量品質。

接著以重複量數MANOVA考驗實習課程前後個別諮商能力的差異，在八個能力向度上均發現顯著進步，而且實習課前表現較弱的能力向度進步較多，因此實習課後在各能力向度的表現較為均衡。再以典型相關分析實習課前後表現的關聯性，發現三組典型因素：「綜合知能」、「諮商員角色」、「不適配特質」，分別可解釋80.32%與78.96%的前測與後測變異量，其中，八個能力向度測量在第一個典型因素上的負荷量均高，顯示各能力向度具有同時變化的傾向，此外，第二與第三組因素均與「個人化技能」及「人格傾向」關聯密切，突顯出個別諮商能力中與「諮商員這個人」相關的成分。

本研究根據研究結果與限制，提出諮商員教育與督導以及未來研究上的建議。

關鍵字：諮商能力之評量、諮商能力之發展、諮商實習

## 緒 論

### 一、研究動機

諮商實習在理想上和實際上都是諮商與輔導課程中的統整性課程，用以協助學生釐清、連結與應用先前所學的理论與技能，從而發展出具有專業性與個人風格的實務工作取向（牛格正，民75；吳秀碧，民83；陳秉華、王文秀、陳滿樺、黃子恩，民82；楊瑞珠，民83；鄭熙彥、林義男，民81；蕭文，民83；Pitts, 1992）。該課程對於準諮商員之專業認同與投入具有關鍵性的影響力，可以是畫龍點睛，也可以是功敗垂成（吳秀碧、梁翠梅，民84；羅家玲，民84；Tryon, 1996），實是養成教育中舉足輕重的關卡。

在實習課程中，適切的諮商能力評量工具不僅有助於教師評鑑學生的學習成效，更可以幫助學生掌握重要學習方向，還可由評量資料具體瞭解自身的學習狀況，並進一步規劃與管理自己的學習（陳金燕，民86；劉淑慧，民86）。然則，直到八〇年代，有關個別諮商能力的評量工具不但普遍缺乏信效度的支持資料（Scofield & Yoxheimer, 1983），其內容範疇與架構也有待商榷（Newman & Scott, 1988）。

近年來，學者已開始注意個別諮商能力評量工具的編製議題。在國內，劉淑慧、王沂釗（民84）曾綜合國外學者所提出的理論性架構，以及國內諮商教育學者在 Delphi 調查中所表達的意見，形成六向度之個別諮商能力架構，包括：專業行為（professional behavior）、過程技能（process skills）、概念形成技能（conceptualization skills）、個人化技能（personalization skills）、人格傾向（personality characteristics）和理論基礎（theoretical foundation），其中，過程技能又再細分為基本溝通（basic communication）、訊息互動（interaction at information level）與深層互動（interaction at internal level）三個次向度。劉淑慧與王沂釗並進一步根據該能力架構，編製「個別諮商能力評量表」之教師他評版本，經考驗顯示：該版本之各分量表之內部一致性良好，量表結構兼具專家判斷之邏輯效度以及因素分析之實徵效度，分量表之間的Pearson積差相關矩陣也呈現出適切的聚斂和區辨趨勢。上述資料一致顯示該量表具有可接受之心理計量品質。

可惜的是，前述評量表僅有教師他評版本，只能協助教師（督導）評鑑學生（實習諮商員），以作為教學設計與品質管制之參考。然而，學生才是學習諮商能力的主體，不同階段的實習諮商員都迫切需要一份適切的自評工具，用以瞭解自身學習狀況，進而掌握學習目標（陳金燕，民86；劉淑慧，民86），例如：初階的實習諮商員（如：大學層級者）很可能因諮商過程中有太多需要關切卻又不熟悉的事項而感到應接不暇、無從著手，進階的實習諮商員（如：博士層級者）則很可能因不同當事人的特色或督導的風格而陷入某類議題卻忽略他者。因此，本研究的目的之一即是以前述教師他評版本為基礎進一步發展學生自評版本。

除了發展自評版本之外，研究者也想進一步從學生自評的觀點瞭解學生在實習課程前後的諮商能力變化情形。有關諮商員能力變化的探討多見之於發展性督導模式之文獻中，該取向以諮商員的需要和能力之變化為基礎（Worthington, 1987），頗能貼切描述諮商員的發展性與個別性（Borders, 1989）。美中不足地，這些模式並未能界定出明確的目標技能與評鑑方法（Borders, 1990），也未能指出各項諮商技能的難易層次與發展時序（Worthington, 1987），以致於未能具體描述諮商能力的發展歷程（Stoltenberg, McNeill & Crethar, 1994）與（實習）諮商員的學習歷程（Cormier, 1990; Gormally, 1990）。

過去一二十年之間，已陸續有若干論述與研究投入這方面的探討，其中多以實習諮商員在實習課程中的諮商能力變化之探究為主。相關理論性模式（Bernard, 1979, 1981; Bordin, 1983; Brammer & Wassmer, 1977, 引自Yogev, 1982; Holloway, 1995; Lanning, 1986; Loganbill, Hardy & Delworth, 1982; Stoltenberg, 1981, 1988）以及實徵資料（吳秀碧、梁翠梅，民84；陳金燕，民85；陳金燕、王麗斐，民87；張靜怡，民87；賀孝銘，民88；劉志如，民87；劉淑慧、王沂釗，民84；鄭麗芬，民86；Lutwak & Hennessy, 1982; Stillman, 1980; Tinsley & Tinsley, 1977; Vasco & Dryden, 1994）大都主張：個別諮商能力的發展確有特定趨向與脈絡可循，而且，各個別諮商能力向度之間不僅關聯密切，其發展亦息息相關、相輔相成。

然則，前述結論並未充分地運用客觀量化的系統化評量工具來奠定基礎（Borders, 1990; Holloway & Hosford, 1983; Worthington, 1987）；對能力向度間關聯性的探究則多借用邏輯推理或分析（例如：吳秀碧、梁翠梅，民84；陳金燕，民85；陳金燕、王麗斐，民87；張靜怡，民87；劉志如，民87；鄭麗芬，民86；

Hill, Charles & Reed, 1981; Tinsley & Tinsley, 1977) 以及量化資料的前後測平均數差異、簡單相關或迴歸分析 (例如: 張靜怡, 民87; 賀孝銘, 民88; 劉淑慧、王沂釗, 民84; Johnson et al., 1989; Reising & Daniels, 1983; Tryon, 1996; Wiley & Ray, 1986), 未能整體性地觀察能力發展歷程中的核心建構; 還有些研究資料的蒐集侷限一校 (例如: 張靜怡, 民87), 難免受到情境脈絡與樣本特質的限制。有鑑於此, 本研究將採用客觀量化的「個別諮商能力評量表」來評估實習諮商員的能力, 並採用典型相關來分析實習課前後測量的關聯性。

據此, 本研究目的在發展適用於大學層級實習諮商員的「個別諮商能力評量表」學生自評版本, 以做為諮商教學、督導與研究之工具; 並以此工具分析諮商實習課程前後個別諮商能力之差異性與關聯性, 以為進一步探討諮商員個別諮商能力發展歷程之參考。

## 二、理論基礎

本研究承續劉淑慧、王沂釗 (民84) 所發展的個別諮商能力架構與評量方法, 因此, 此處不再贅述有關個別諮商能力內涵與範疇之論述, 也不再複述個別諮商能力評量方法與工具之良莠。此處僅以個別諮商能力之發展歷程為焦點, 首先, 整理發展性督導模式中所描述的個別諮商能力發展歷程; 接著, 檢視相關研究發現, 以說明實際發展歷程中的變化趨向與個別差異; 最後, 再分析各項個別諮商能力彼此之間的關聯性。

### (一) 個別諮商能力的發展趨向

對諮商員的個別諮商能力之發展著力最多、描述最有系統的, 當數發展性督導模式之文獻。在廣泛使用的五大發展性督導模式中 (Holloway, 1987), 清楚描述諮商能力發展歷程者, 有Loganbill、Hardy和Delworth (1982) 的模式, 以及Stoltenberg在1981年的初始模式和1987年的修訂模式 (Stoltenberg, 1988)。之後, Sansbury (1982) 在評論Loganbill等人 (1982) 的模式時, 提出諮商員的能力發展模式; Yogev (1982) 在評論同一模式時, 則提出螺旋式的諮商員能力發展模式。此外, Hill、Charles和Reed (1981) 曾歸納出博士班學生的諮商技能變化趨向, Palmo和Seay (1983) 曾針對中等學校諮商員提出三階段的訓練與成長模式; Friedlander等人 (1984) 指出諮商員在類化與統整諮商知識和技能的各個階段中所遭遇的危機; Grater (1985) 則將諮商員的專業成長描述為由「技術的

學習」到「活用自我於諮商中」的歷程。最後，Van Hoose和Goldman在1971年參照Kolhberg的道德發展階段論，提出專業倫理判斷的五階段發展模式（引自Welfel & Lipsitz, 1983）。

有關發展性督導模式的研究相當多，Holloway（1987）以及Stoltenberg、McNeill和Crethar（1994）先後進行回顧統整，都作出「研究發現支持發展性督導模式」的結論，普遍支持「被督導諮商員的行為和需要會隨著經驗的增長而改變」；吳秀碧（民81）在國內諮商相關領域的調查，也支持了Stoltenberg的模式。

雖然這些學者都以發展階段的型式來呈現諮商專業能力之發展，但這只是整體的平均現象，他們並不認為這發展歷程是線性的或單向的，每一位諮商員的發展速率會因個人因素與其所碰到的當事人而異（Hill, Charles & Reed, 1981），各關鍵性危機與成長出現的次序，也不見得人人一樣（Friedlander et al., 1984）。Yogev（1982）並認為新進的諮商員是以螺旋式的方式獲得各方面的成長，亦即，相似的議題可能會在不同階段出現，只是每次出現時，諮商員的學習會更深或更廣。

相關實徵研究也支持諮商員在諮商能力的發展上相當具有個別差異。例如：Wiley和Ray（1986）的研究指出一個值得注意的現象，相同訓練層次（教育背景）的諮商員所呈現的專業發展水準有顯著的差異。Reising和Daniels（1983）並發現，不同訓練層次的諮商員在不同發展向度上的發展參差不一，碩士前、碩士、有工作經驗的碩士和博士不但在焦慮和懷疑、自主、專業投入、諮商方法的需要、自我了解、接受批評的準備等向度上有顯著差異，而且在不同向度上呈現出不同的差異情況；國內張靜怡（民87）與賀孝銘（民88）曾先後針對大學層級修習諮商實習課程學生進行課程前後諮商能力變化的分析，也都有類似的發現，實習諮商員修課後的個別諮商能力普遍高於課前，但不同能力向度上的進步程度與表現程度不一。Hill、Charles和Reed（1981）的研究進一步指出，根據博士班學生的自陳，他們的改變不是在基本諮商技能上，而在較抽象的進階諮商技能，包括：時機的掌控、介入處理的適切性、對當事人動力之概念形成能力、諮商策略之計劃、抗拒或防衛的當事人之處理、結束諮商的時機與方法等等。這些研究結果都支持Hill、Charles和Reed（1981）的觀察——諮商員的發展速率不同，也支持Friedlander等人（1984）的歸納——諮商員在不同向度上的發展速率不同。

Johnson等人(1989)的研究還發現非線性的發展曲線：低自我效能的實習諮商員在諮商技巧的學習上固然較為遲緩，但高自我效能的實習諮商員卻容易因為起始能力較高，而產生天花板效應，無法在學習過程中呈現出持續的進展；張靜怡(民87)的調查研究也發現，實習諮商員進步最多的能力向度正是課前自評最低的向度，換言之，起始能力最差的部分也是進步幅度最大的部分。

更有甚者，(實習)諮商員在個別諮商能力上的個別差異不僅可能呈現在向度與速率上，還可能呈現在方向上。Tryon(1996)調查準諮商員在為期一年的諮商實習課程中之個別諮商能力變化情形，即指出四種變化曲線：1.上升直線，亦即，三次測量之得分節節上升；2.U形曲線，一開始得高分，第二次陡降，第三次再度回升；3.倒U形曲線，正好與U形曲線反；4.下降直線，得分每況愈下。

不同學者對於下降現象的詮釋不同。Hess(1986)、McNeill, Stoltenberg和Romans(1992)、Rich(1993)以及Maki和Delworth(1995)認為諮商員的成長原就是螺旋式的，在碰到不熟悉的新議題或任務時，就是另一回合成長的開始，自然會出現暫時的「回退現象」。不過，Loganbill、Hardy和Delworth(1982)以及Warnke等人(1998)認為被觀察到的「下降現象」只是在表面上「降回原點」，在本質上卻不同於初始之稚嫩，而是採用較高層次的發展基礎，重新學習處理不熟悉的議題或任務，其實是另一層次探索與成長的契機，具有更深沈的內涵與意義；蕭文(民88)所提出的循環發展督導模式也持相似的看法，他主張諮商員的學習是在不斷經歷與檢視新的接案經驗中循環累加而來，每次的循環其實都扣合著諮商員在該發展階段的成長需求。相關研究似乎較傾向於支持第二種說法，例如：Heppner與Roehlke(1984)發現不同層級諮商員在相同議題上所關切的本質大不相同；Leach等人(1997)則發現，不同層次的實習諮商員在碰到某些不熟悉的問題類型時，雖然會預期遭遇較大的困難，但仍然相信自己具有相當的能力可以正確瞭解與適切介入。

綜此，誠如Stoltenberg、McNeill和Crethar(1994)在其回顧中所做的歸納：就巨觀而言，諮商能力的發展有其普遍的方向性與階段性；但就微觀而言，即使在相同的訓練背景下，諮商員不但在發展向度與速率上呈現個別差異，在發展方向與本質上亦有所不同。

## (二)各項個別諮商能力向度之相互關聯

相關理論性模式(Bernard, 1981; Bordin, 1983; Brammer & Wassmer, 1977, 引

自Yogev, 1982; Holloway, 1995; Lanning, 1986; Loganbill, Hardy & Delworth, 1982; Stoltenberg, 1981, 1988) 均一再指陳，個別諮商能力是一體多面的構念，各個面向之間既有其獨立性，亦有其關聯性，既可個別觀察，亦可整體分析，各個面向的發展更是息息相關、相輔相成。劉淑慧與王沂釗（民84）對個別諮商能力所做的因素結構分析相當符合前述一體多面的說法：各能力向度各有其獨特性，但各向度之間具有中偏高度的相關，且可共同匯聚成一項整體能力。下文即將分別探討不同能力向度在結構上與發展上的關聯性。

理論基礎是所有諮商員養成訓練課程中不可或缺的一部份（陳秉華、王文秀、陳滿樺、黃子恩，民82；楊瑞珠，民83；鄭熙彥、林義男，民81；蕭文，民83），通常被視為各種實作訓練的先修基礎（Palmo & Seay, 1983）。張靜怡（民87）針對大學層級諮商實習課學生所做的訪談頗能支持這種主張，實習諮商員的確認為先前紮實的理論基礎與技巧學習以及濃厚的學習興趣與期待，均有助於各項諮商能力的學習。

理論基礎主要是透過概念化技能而被運用在諮商過程中。基本上，相關理論基礎是概念化的基礎，不同的諮商理論取向正如獨樹一格的概念化系統，諮商員需要依據其所選擇的理論觀點，來決定蒐集資料的重點、判斷當事人的問題並決定諮商介入的策略與時機（Berman, 1997, 引自賀孝銘，民88；Lewis & Hutson, 1983）。不過，概念化技能的發展其實也有助於諮商員靈活而適切地運用既有理論基礎，使之統整性地連結理論概念與個案資料，而不至於照本宣科地墨守理論觀點（賀孝銘，民88；Biggs, 1988; Loganbill, Hardy & Delworth, 1982; Morran et al., 1995; Stevens & Morris, 1995; Stoltenberg, 1988）。在實徵資料上，賀孝銘（民88）的研究顯示，最能有效預測實習諮商員概念化技能的變項是諮商學科的學習；Vasco和Dryden（1994）的研究則支持諮商員的理論取向與其所選擇的概念有關。

在諮商過程中，概念化是發生在諮商員身上的內隱歷程，尚需要外顯的過程技術予以實踐與彰顯。亦即，諮商員需要仰賴概念化技能形成諮商目的與介入處理計畫，並在此前提與架構之下運用適切的過程技術（張幸良，民83；梁翠梅，民85；賀孝銘，民88；蕭文、施香如，民84；Bernard, 1979, 1981; Cummings et al., 1990; Etringer, Hillerbrand & Claiborn, 1995; Loganbill & Stoltenberg, 1983; Martin, 1990）。Lutwak與Hennessy（1982）的研究的確顯示，概念化技能較弱的

實習諮商員在晤談技巧上的學習成效也較差；鄭麗芬（民86）與劉志如（民87）的研究則分別顯示，在以檢核諮商員概念化歷程為主軸的循環發展督導模式中，被督導諮商員不僅能夠精進概念化技能，也能夠提升瞭解與運用各項過程技術的能力。

概念化技能中相當著重資料之彙整與檢核，在此過程中，諮商員除了需要關切當事人及其問題之外，也要檢核諮商員的個人議題、個人風格與意圖，以避免個人不當涉入或疏離，乃能維持概念化過程的正確性、精細性、多元性、聚焦性與統整性，因此，也有助於個人化技能的學習（吳秀碧、梁翠梅，民84；賀孝銘，民88；鄭麗芬，民86；劉志如，民87）。

個人化技能的核心在於個人議題的覺察與調適，若干研究均指出，以諮商員自身為核心的學習或自我覺察能力的提升，均有助於諮商員更深入地瞭解理論（理論基礎），更真切地瞭解當事人（概念形成技能），並更適切地推展諮商歷程（過程技術）。例如：張明敏（民83）發現諮商員的原生家庭經驗會影響諮商員的理論取向、諮商技術的運用以及諮商關係的特色；許玉佩（民84）在整理諮商員的自我陳述時發現，諮商員對自己在諮商歷程中的情緒覺察與處理，會影響諮商員對當事人的知覺判斷、對諮商目標與策略的選擇以及對諮商處理的自評效果；張淑芬（民85）則在諮商學習者的被諮商經驗中發現，情緒、行為與人際關係等層面的自我覺察有助於諮商策略的學習，有關自我觀念的覺察則有助於諮商理論的學習；陳金燕與王麗斐（民87）深入觀察諮商學習者自我覺察課程的教學成效，發現諮商學習者所學習到的不只是自我觀照、省思與接納，也有助於提升人際溝通技巧。

相對地，個人化技能也會受到專業訓練、實務經驗與相關諮商能力的影響。各個層級的諮商員均表示，相關理論基礎的學習往往是刺激諮商員關切個人議題的開始，待實際從事實務工作之後，則進一步在應用理論與知識的過程中，鮮活地看到個人議題在諮商歷程中所扮演的角色，促使他們更積極而深入地檢視個人議題在諮商員角色扮演上的可能影響，以及自己在諮商上的風格與限制（陳金燕，民85）。

個人化技能所處理的個人議題往往和個人的性格特質、信念態度、價值觀或先前生活經驗有關，其中，某些特質傾向於直接影響各項諮商能力的展現，例如：溫暖、親切、同理、真誠、尊重、具體化、敏感性、習於親近與傾聽他人、

害怕人際衝突、情緒表達能力、領悟力等（張靜怡，民87；Corey & Corey, 1998; Stillman, 1980; Tinsley & Tinsley, 1977），另一些特質則傾向於影響實習諮商員在實習過程中的學習態度與方法，例如：缺乏耐心、自信心低、害怕批評、自我防衛、自我挫敗的思考傾向等特質均不利於諮商技能的學習（吳秀碧、梁翠梅，民84；張靜怡，民87），內省性、開放性、創造性、彈性、獨立與容忍力、濃厚的學習興趣與積極的態度（張靜怡，民87；Corey & Corey, 1998; Kottler, 1986; Tinsley & Tinsley, 1977）則有所助益。不過，人格特質與其他諮商能力向度的關聯性仍相當具有爭議性，Beutler、Grago和Arizmendi（1986）的回顧指出，各種人格特質組型、心理上的幸福感、態度和價值觀等個人內在特質均可能影響諮商員的表現；Kaplan（1982）的回顧整理卻顯示，目前的實徵資料仍未能支持諮商員人格特質與其諮商能力之間的必然關係。

綜上所述，各個別諮商能力向度間的確存在多元、複雜而緊密的關聯，各個能力向度之間不僅在結構上相互連結，共同構成整體諮商能力，在發展上也彼此影響。然而這些關聯性是否會匯聚成少數更核心的構念，仍有待進一步研究。

### 三、研究問題

針對前述研究目的，本研究探討下列兩個問題：(1)「個別諮商能力評量表」教師他評版本之架構與題項是否適合作為學生自評版本之架構與題項？(2)大學層級實習諮商員在諮商實習課程前後之個別諮商能力變化為何？

針對第一個問題，本研究假設：

1-1「個別諮商能力評量表」學生自評版本各分量表之內部一致性與與教師他評版本相若。

1-2「個別諮商能力評量表」學生自評版本之因素結構與教師他評版本一致。

1-3「個別諮商能力評量表」學生自評版本之分量表間Pearson積差相關矩陣與教師他評版本的聚斂和區辨趨勢相若。

1-4「個別諮商能力評量表」之學生自評與教師他評之間具有顯著相關。

針對第二個問題，本研究假設：

2-1大學層級實習諮商員在諮商課程前後之個別諮商能力具有顯著差異。

2-2大學層級實習諮商員在諮商課程前後之個別諮商能力具有顯著關連性。

#### 四、名詞解釋

本研究所稱個別諮商能力乃指（準）實習諮商員進行個別諮商的能力。所謂個別諮商是指一對一的「再教育或習慣矯治的歷程。在此歷程中，受過專業的諮商員，運用其專業知能，對生活適應困難或心理失常者給予適當的幫助，使之改正不良習慣，重建態度人格，從而恢復其健康的人生。」（張春興，民78，164頁）而本研究所評量之個別諮商能力則僅限於進行個別諮商所需之一般性、普遍性與重要性能力，在此，一般性是指非特定理論取向所特有，普遍性是指大部份諮商情境都可能用得到，重要性是指在諮商之進展上具有關鍵性。

在本研究中，個別諮商能力的評量是以「個別諮商能力評量表」（劉淑慧、王沂釗，民84）教師他評或學生自評版本的得分為指標。具體而言，該評量表評量八個向度，所有向度均由一個分量表加以評量，其意涵與範疇如下。

- 1.專業行為：諮商員瞭解並實際奉行專業倫理與工作角色。涉及諮商員對專業、工作機構與工作者角色的尊重與維護，包括：(1)對諮商倫理原則與守則的瞭解，並能實際地應用在諮商工作上；以及(2)對機構中與諮商員本身或其諮商工作相關的制度與規範之瞭解，並能適當地配合。
- 2.過程技能：諮商員能夠運用各種個別諮商技術，以展開、推動與結束諮商歷程。諮商員藉由此類技術之應用，以(1)協助諮商關係的建立、維持與結束，(2)執行諮商策略，並(3)促進當事人的表達、探索、領悟與改變等。常用的個別諮商技術可再細分為三個分量表：(1)基本溝通，包括傾聽、反映和同理等基本溝通技術；(2)訊息互動，涉及訊息的蒐集、整理與提供；以及(3)深層互動，涉及真實關係的建立、此時此刻的接觸與內在深層自我的探索。
- 3.概念形成技能：諮商員能夠對當事人及其問題形成某種判斷，並據以擬定諮商目標、策略與技術。具體而言，其所需能力包括：(1)有系統、有目的地蒐集當事人的資料；(2)形成有關當事人人格與問題情境的假設，並驗證或修正之；(3)形成有關諮商員與當事人互動的假設，並驗證或修正之；(4)根據前述假設形成諮商目標與計畫，並持續評估該目標與計畫。
- 4.個人化技能：諮商員能夠覺察並適切處理影響其諮商行為的個人因素。涉及諮商員內在的態度、信念和想法，包括：(1)對諮商員角色的接受與詮

- 釋；(2)對諮商與諮商情境的接受與詮釋；(3)覺察自己因諮商而引發的情緒、認知和行爲；(4)發展適合自己的諮商取向。
- 5.人格傾向：諮商員所具備的各項有利於學習或進行諮商的人格特質。此類特質包括：自我探索與覺察的意願與能力、開放的態度和行爲、模糊容忍力、情緒成熟、對人的興趣、真誠、負責、自信等。
- 6.理論基礎：諮商員能夠瞭解諮商工作所涉及的理論基礎。主要分爲兩部份：(1)有關人之瞭解，包括人之本質、心理歷程、困擾緣由、求助態度與改變歷程等；(2)有關助人方法之瞭解，包括助人關係、歷程與策略等。

## 研究方法

### 一、研究對象

本研究之母群體爲我國大學日間部之諮商與輔導相關學系學生，且正在修習專業實習課程，該課程係以個別諮商能力之精進爲其唯一或主要重點。

研究者在開學前先行聯絡國內相關科系，查詢在該學年開設以個別諮商爲焦點（之一）的諮商實習課程教師名單，再信函與電話徵詢其參與意願，共徵得：彰化師範大學輔導系、台北師範學院初等教育系輔導組、新竹師範學院初等教育系輔導組、台中師範學院初等教育系輔導組、屏東師範學院初等教育系輔導組、花蓮師範學院初等教育系輔導組等六所學校的十個班級（均爲四年級）的授課老師同意參與本研究，由授課老師將本研究所用量表納入課程設計之中，成爲課程評量的一部份。

依照授課老師的設計，每個班級所提供的評量資料不一。就時間上來說，可能的評量點包括期初（開學後一個月內）、期中（開學後兩個月左右）、期末（學期課程在該學期末，學年課程則在第二個學期末）。就評量者來說，可能的評量者包括學生本身以及授課老師、機構督導、共同演練或實習的同儕，其中，教師對學生諮商能力的評估可能透過下列觀察：該生上課的表現、實際接案之諮商晤談或角色扮演之模擬諮商晤談、督導討論過程、個案記錄或報告等。

本研究所分析的資料來自期初與期末的教師（或督導）他評與學生自評。共取得181位學生的評量資料，計有男性60名、女性120名、性別不詳1名。其中，

前後測資料能相配對者共有151位，計有男性45名、女性105名、性別不詳1名；能與教師他評資料相配對的則有71位，計有男性15名、女性55名、性別不詳1名。

## 二、研究工具

### (一)「個別諮商能力評量表」教師他評版本

「個別諮商能力評量表」教師他評版本的編製歷經下列過程：(1)以Delphi調查法形成個別諮商能力的架構；(2)透過文獻分析與專家的錄影帶評量資料，形成個別諮商能力項目的評量標準；(3)以教師對實習諮商員的諮商能力評量進行項目分析，形成正式量表（劉淑慧、王沂釗，民84）。

本量表計有八個分量表、四十九個能力項目（劉淑慧、王沂釗，民84），以Likert式七點量尺評量。被評量的實習諮商員在每一題項（能力項目）上的行為表現可區分為下列七個等級：

- 1.0 表示該項能力表現 「不當」
- 1.5 表示該項能力表現 在「不當」與「不足」之間
- 2.0 表示該項能力表現 「不足」
- 2.5 表示該項能力表現 在「不足」與「尚可」之間
- 3.0 表示該項能力表現 「尚可」
- 3.5 表示該項能力表現 在「尚可」與「良好」之間
- 4.0 表示該項能力表現 「良好」

每一題項（能力項目）均明確界定出「不當」、「不足」、「尚可」與「良好」四等級之行為表現，以「基本溝通」分量表之第四個能力項目「初層次同理心」為例，其題項陳述如下：

- 4.初層次同理 (1)不了解或未反映當事人最表面的訊息與情緒，或所反映的訊息與情緒不正確。
- (2)初步了解並反映當事人所傳達的表面訊息與情緒，但其所了解與反映的內涵不夠完整或不具體。
- (3)了解當事人所表達的表面訊息和內在情緒，並正確地反映給當事人。
- (4)適時且靈活地表達對當事人的初層次了解，使當事人感受

到被關心和了解。

若被評量能力項目不適用於被評量的實習諮商員之諮商情境，則可勾選「無法評量 (NS)」。各分量表之得分以項目平均數計之，亦即，將所有題項得分加總，再除以該分量表之有效作答題項數目，凡勾選「NS」之題項均視為缺失資料，不列入項目平均數的計算。

## (二)「個別諮商能力評量表」學生自評版本

為了顧及使用者對照使用此二版本的需要，本研究不擬進行項目篩選，完全保留教師他評版本之題項，亦即，本量表學生自評版本之理論基礎、題項內容、評量形式均承襲「個別諮商能力評量表」教師他評版本，僅將評量對象由學生改為自己。因此，本研究僅採用前述樣本之資料，分析本版本之心理計量品質，以檢核教師他評版本轉換成學生自評版本之適切性。

## 三、資料分析

### (一)樣本檢核：班級間差異

由於樣本分別來自十個班級，各班學生之前所接受的相關專業訓練不盡相同，在研究期間所接受的諮商實習課程也會因授課老師的課程設計與教授風格而異，因此，本研究在進行與研究問題相關之假設考驗前，先分別檢視課程前後各班學生在個別諮商能力上之差異。

本研究分別針對學生自評之前測與後測進行多變項變異數分析 (MANOVA)，在各次MANOVA分析中，班級為其狀態變項 (status variable; Heppner, Kivlighan & Wampold, 1996)，學生自評版本之八個分量表為其依變項，若MANOVA顯示顯著班級間差異，則分別針對各分量表進行單變項變異數分析 (ANOVA)，若ANOVA顯示在某分量表上具有顯著班級間差異，則進一步以Scheffe法進行事後考驗，檢視班級差異之所在。以上所有考驗均以.05為顯著水準。

### (二)問題一：學生自評版本之心理計量品質

學生自評版本心理計量品質之考驗均採用期末評量資料進行。首先，以Cronbach  $\alpha$  檢視學生自評版本各分量表之內部一致性，以考驗假設1-1；接著，採用AMOS 3.61之線性結構模式 (linear structural equation model) (Arbuckle, 1997) 進行驗證式因素分析 (confirmatory factor analysis)，以考驗學生自評版本

的因素結構，用以檢視假設1-2；再以Pearson積差相關矩陣分析分量表之間的聚斂和區辨趨向，以考驗假設1-3；最後，採用Pearson積差相關考驗學生自評版本分量表與教師他評版本分量表之間的關連性，以考驗假設1-4。

其中，假設1-1與1-3之考驗結果將分別與教師他評版本分量表之內部一致性與相關矩陣做比較（劉淑慧、王沂釗，民84）；假設1-2參照Arbuckle（1997）以及Joreskog與Sorbom（1993）所建議的適配標準；假設1-4的考驗則以.05為顯著水準。

### （三）問題二：個別諮商能力之變化

以時間（課程前與課程後）為重複測量的狀態變項，學生自評版本的八個分量表為依變項，進行重複量數MANOVA，考驗假設2-1，若MANOVA顯示顯著時間差異，則分別針對各分量表進行重複量數ANOVA，檢視前後測差異之所在。以上所有考驗均以.05為顯著水準。

至於假設2-2，則以典型相關考驗之，以SPSS for Windows 7.0進行典型相關分析，進一步以各分量表所組合成的典型相關函數檢視前後測評量之間的關聯性（林清山，民77）。

## 結果與討論

本研究採用181名修習諮商實習課程的學生（實習諮商員）與其授課老師所做的諮商能力評量資料進行分析。以下分為三個部份呈現並討論研究結果，其一為樣本檢核，分別檢視課程前後各班學生在個別諮商能力上之差異；其二為學生自評版本之心理計量品質，分別檢視各分量表之內部一致性、因素結構、積差相關矩陣之聚斂和區辨趨向以及學生自評版本與教師他評版之關聯性；其三為個別諮商能力之變化，分別檢視前後測的差異性與關聯性。

### 一、樣本檢核：班級間差異

學生在各分量表上之前測與後測自評平均數與標準差如表一所示。分別針對前測與後測進行之MANOVA顯示前後測均存在顯著班級間差異，前測之Wilks  $\Lambda = .45$ ； $F(48, 678.16) = 2.35, p = .00$ ；效果值 = .12；統計考驗力 = 1；後測之Wilks  $\Lambda = .60$ ； $F(48, 678.16) = 1.54, p = .01$ ；效果值 = .08；統計考驗力 = .99。針對各

分量表所進行的ANOVA及Scheffe法事後考驗（見表二）則顯示：在前測方面，在所有分量表上均存在顯著差異，而且，除了「深層互動」之外，在其他分量表上均存在顯著異質群體，進一步觀察異質群體的分佈狀況，則發現得較高分的班級在七個分量表上的得分均較高，反之亦然，其中，第五個班級在各分量表上的自評均為最低，第十個班級均為最高，第一個班級也有偏高傾向。在後測方面，只有「訊息互動」的ANOVA達到.05的顯著水準，而且後續的事後考驗並沒有辦法指出顯著異質群體，顯示在前測上明顯的班級差異到了後測已經無法清楚辨識了。

表一  
各班個別諮商能力之平均數與標準差

	第I班		第II班		第IV班		第V班		第VII班		第IX班		第X班		全體	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
前測																
PB	2.90	.30	2.52	.42	2.89	.45	2.27	.42	2.64	.45	2.83	.26	3.11	.40	2.65	.49
PS-1	2.38	.33	2.23	.44	2.37	.52	2.19	.40	2.28	.35	2.31	.39	2.65	.36	2.32	.41
PS-2	2.74	.36	2.50	.40	2.73	.49	2.29	.43	2.49	.40	2.45	.49	2.81	.32	2.53	.44
PS-3	2.98	.31	2.62	.46	2.99	.46	2.45	.45	2.60	.47	2.62	.46	3.07	.38	2.70	.49
CS	2.76	.25	2.51	.47	2.62	.48	2.23	.43	2.43	.36	2.38	.50	2.84	.34	2.49	.44
PNS	2.88	.33	2.57	.39	2.83	.47	2.37	.44	2.56	.40	2.73	.42	2.96	.49	2.63	.46
PC	2.94	.27	2.61	.39	2.86	.51	2.49	.32	2.67	.44	2.85	.34	2.97	.41	2.71	.42
TF	2.68	.39	2.38	.38	2.67	.53	2.14	.40	2.40	.35	2.25	.40	2.74	.33	2.42	.43
後測																
PB	3.17	.21	2.83	.47	3.04	.46	3.00	.32	2.95	.42	3.11	.38	3.18	.36	3.02	.39
PS-1	2.89	.30	2.60	.34	2.73	.64	2.72	.32	2.70	.45	2.44	.51	2.82	.31	2.72	.41
PS-2	2.93	.32	2.61	.29	2.88	.55	2.72	.29	2.90	.47	2.58	.57	2.93	.26	2.81	.41
PS-3	3.13	.38	2.70	.33	2.90	.64	2.93	.34	2.98	.49	2.83	.51	3.07	.29	2.95	.43
CS	3.00	.35	2.77	.32	2.95	.58	2.77	.33	2.86	.46	2.70	.39	2.97	.28	2.85	.40
PNS	3.03	.30	2.81	.32	3.09	.46	2.88	.38	2.94	.42	2.95	.39	3.07	.45	2.95	.40
PC	3.06	.31	2.88	.30	3.00	.50	2.96	.36	3.04	.40	2.99	.51	3.03	.36	3.00	.38
TF	2.92	.28	2.63	.33	2.93	.55	2.77	.35	2.77	.39	2.70	.41	2.92	.31	2.80	.38

註1：n=151。

註2：PB、PS-1、PS-2、PS-3、CS、PNS、PC、TF分別代表「專業行為」、「深層互動」、「訊息互動」、「基本溝通」、「概念形成技能」、「個人化技能」、「人格傾向」和「理論基礎」。以下圖表之變項代號均同此表。

表二  
在個別諮商能力上的班級差異之單變項重複量數變異數分析

變項	變項MS	誤差項MS	F(p)	ETA	同質群體*
前測					
PB	1.90	.17	11.37(.00)	.32	V - II - VII II - VII - IX - IV - I VII - IX - IV - I - X
PS-1	.49	.15	3.22(.00)	.12	V - II - VII - IX - IV - I - X
PS-2	.82	.17	4.86(.00)	.17	V - IX - VII - II - IV - I IX - VII - II - IV - I - X
PS-3	1.28	.19	6.69(.00)	.22	V - VII - II - IX - I - IV VII - II - IX - I - IV - X
CS	1.07	.16	6.67(.00)	.22	V - IX - VII - II - IV IX - VII - II - IV - I - X
PNS	1.06	.18	6.01(.00)	.20	V - VII - II - IX - IV - I VII - II - IX - IV - I - X
PC	.76	.15	5.00(.00)	.17	V - II - VII - IX - IV - I II - VII - IX - IV - I - X
TF	1.15	.15	7.71(.00)	.24	V - IX - II - VII IX - II - VII - IV - I II - VII - IV - I - X
後測					
PB	.29	.14	2.01(.06)	.08	II - VII - V - IV - IX - I - X
PS-1	.28	.16	1.72(.12)	.07	IV - II - VII - V - IV - X - I
PS-2	.40	.16	2.55(.02)	.10	IV - II - V - IV - VII - X - I
PS-3	.33	.18	1.84(.09)	.07	II - IX - IV - V - VII - X - I
CS	.22	.15	1.45(.20)	.06	IX - V - II - VII - IV - X - I
PNS	.19	.16	1.19(.31)	.05	II - V - VII - IX - I - X - IV
PC	.07	.15	.49(.81)	.02	II - V - IX - IV - X - VII - I
TF	.22	.14	1.61(.14)	.06	II - IX - VII - V - X - I - IV

\*以Scheffe法進行事後考驗， $\alpha = .05$ ，平均數由左而右漸增。



班級差異在前測與後測上的不同傾向或可歸因於學習經驗的影響。前測的差異可能來自學生在修習實習課程前的學習經驗差距，而該差距之所以與班級相連結，則可能與各校在實習課程前所安排的相關課程不同所致。不過這些差距會因為實習課程中的共同學習經驗而漸漸消彌，所以到了後測就不太看得出明顯差異了。此現象誠如張靜怡（民87）的研究發現：雖然有部分學生在實習課之前已經有其他實習經驗，但之前經驗的有無與實習課後的能力表現無關。

由於明確的班級間差異僅存在前測上，而且整體樣本原就不大，若分班進行分析，會嚴重影響統計考驗力，因此以下的分析均以整體樣本進行。

## 二、問題一：學生自評版本之心理計量品質

### (一)內部一致性

以Cronbach  $\alpha$  檢視學生自評版本各分量表之內部一致性，結果如表三所示， $\alpha$  係數分佈在.81至.90之間。反觀教師他評版本，各分量表之Cronbach  $\alpha$  多在.89至.91之間，例外的只有訊息互動為.83，概念形成技能為.87（劉淑慧、王沂釗，民84），相較之下，學生版本的內部一致性的確略為低一點，但其數值均在.80以上，仍然顯示出相當高的一致性。

表三  
個別諮商能力學生自評之內部一致性與分量表間相關

後測 \ 前測	全量表	PB	PS-1	PS-2	PS-3	CS	PNS	PC	TF
全量表		.77	.86	.84	.84	.88	.91	.85	.91
PB	.85	(.84)	.64	.59	.55	.59	.63	.53	.64
PS-1	.80	.68	(.90)	.81	.77	.74	.69	.67	.72
PS-2	.80	.68	.75	(.81)	.80	.78	.72	.65	.72
PS-3	.81	.68	.68	.76	(.84)	.76	.74	.73	.71
CS	.89	.68	.72	.80	.73	(.88)	.77	.65	.79
PNS	.91	.68	.73	.72	.74	.77	(.85)	.78	.80
PC	.84	.63	.61	.61	.68	.66	.79	(.86)	.73
TF	.88	.73	.72	.75	.71	.74	.75	.65	(.88)

註1：n=181。

註2：對角線上括弧內的是後測的內部一致性；右上三角矩陣是分量表後測之積差相關；左下三角矩陣是分量表前測之積差相關。

## 二、驗證式因素分析

本研究分別針對三個測量模式進行驗證式因素分析。第一個模式是根據教師他評版本之因素結構所形成的初始基本測量模式，圖一中的PB、PS-1、PS-2、PS-3、TF、CS、PNS和PC分別代表「專業行為」、「深層互動」、「訊息互動」、「基本溝通」、「理論基礎」、「概念形成技能」、「個人化技能」和「人格傾向」等八個潛在能力向度；各觀察變項則依其代號中的流水號分別代表各分量表中的題項；e字頭的代號則代表觀察變項的誤差項。以最大概似法（maximum likelihood）進行估計，結果得到 $\chi^2=2126.20$ ， $df=1099$ ， $p=.00$ ，顯示觀察資料並未完全符合圖一模式，但因 $\chi^2$ 很容易受到自由度的影響，不是很有效的適配指標，本研究進一步檢視其他適配指數，發現 $\chi^2/df=1.93$ 小於2，RMSEA（Root Mean Square Error of Approximation）=.07小於.08，ECVI=13.21，此外，所有被估計參數均達到.01的顯著水準，以上指數均符合Arbuckle（1997）以及Joreskog與Sorbom（1993）所建議的適配標準，大抵支持此模式之適切性。

不過，初始模式中的部分修正係數（modification indices）數值高於7.88（ $p<.05$ ），其中數值較高者為下列誤差項的相關：e35-e54=23.48、e82-e83=22.94、e22-e34=23.21、e14-e15=22.26；加入這些徑路之後，得到 $\chi^2=2026.20$ ， $df=1095$ ， $p=.00$ ， $\chi^2/df=1.85$ ，RMSEA=.07，ECVI=12.70；但仍發現e13-e15與e22-e68的修正係數分別為20.66、16.79，再加入此徑路之後，又發現PC-e27之修正係數為15.65，再度修正後的模式中仍出現e71-e72之修正係數為15.58，此次修正之後得到 $\chi^2=1947.41$ ， $df=1091$ ， $p=.00$ ， $\chi^2/df=1.79$ ，RMSEA=.07，ECVI=12.31，且所有的修正係數均小於15。

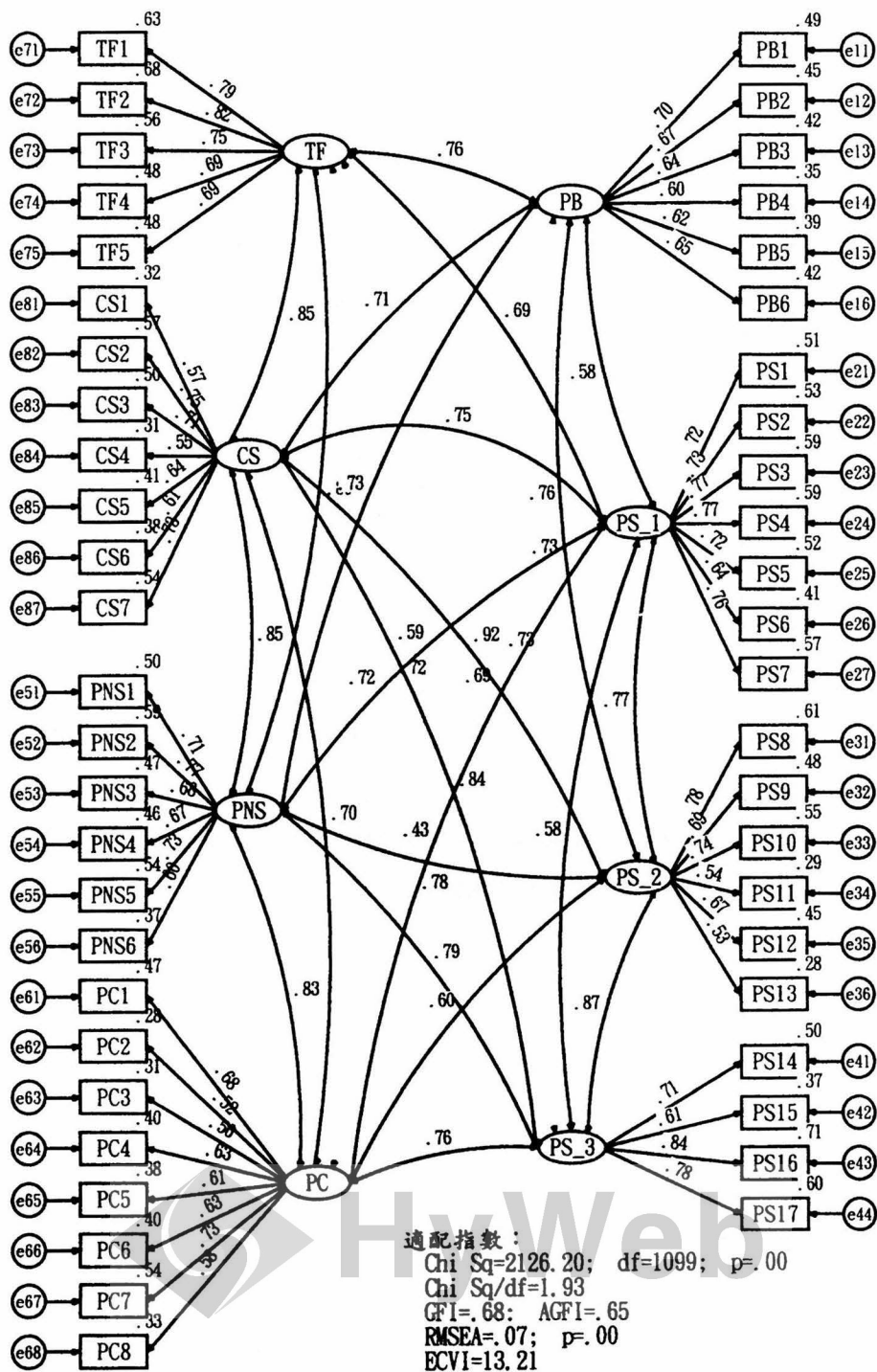
仔細審視修正係數高於7.88的徑路，其實無法發現充分的理論基礎，更何況在 $\chi^2$ 與 $df$ 均相當高的情況下，這些修正並無法顯著改善整體模式的適配程度。就先前所做的修正觀之，即使是之前所加入的誤差項相關，修正係數雖在15至23.48之間，但對 $\chi^2/df$ 的改善有限，對其他適配指數以及模式中各項徑路係數、變異數、複相關與整體效果（total effect）的影響也都不大。可見，參照修正係數修正初始模式的必要性不大，亦即，相較之下，初始模式仍然比較具有適切性。

此外，由於各能力向度之間的相關均頗高，不論就初始或修正模式來看，除了「深層互動」與「人格傾向」之相關為.43或.44之外，其他相關均在.58以上；

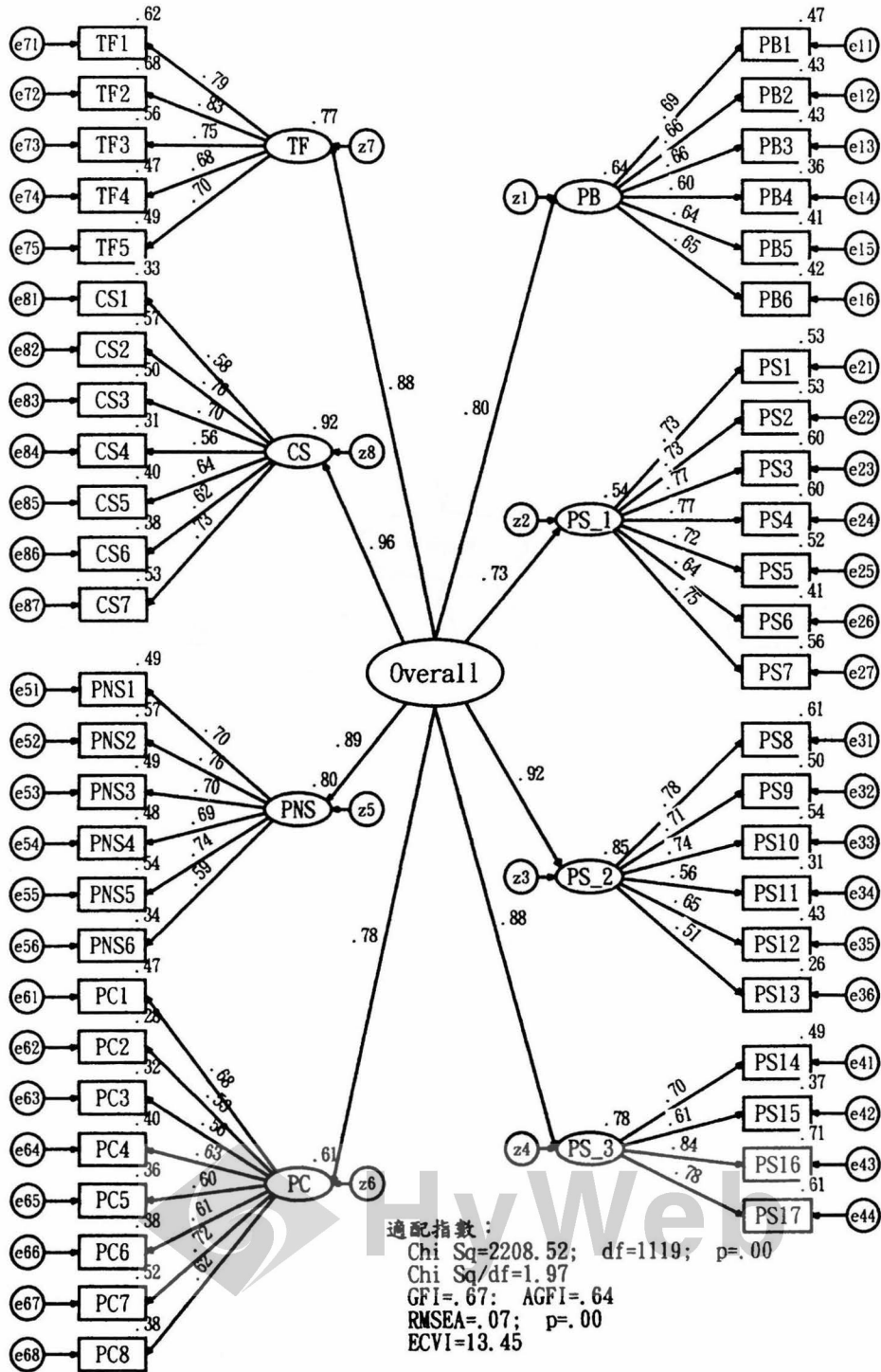
再者，先前教師他評版本的因素結構分析也顯示八個能力向度可以構成一個共同因素，共可解釋57.3%的變異量（劉淑慧、王沂釗，民84）。因此，本研究將接著檢視三層次（three-level）的次級因素（second-order factor）測量模式（見圖二）（Joreskog & Sorbom, 1993）之適配性，圖中Overall代表潛在的整體個別諮商能力（簡稱「整體能力」）；z字頭的代號代表潛在變項的誤差項。同樣以最大概似法進行估計，結果得到  $\chi^2=2208.52$ ， $df=1119$ ， $p=.00$ ， $\chi^2/df=1.97$ ， $RMSEA=.07$ ， $ECVI=13.45$ ，符合整體模式的適配標準，再就微觀來看，所有被估計參數均達到.01的顯著水準，若干誤差項間相關之修正係數在7.88至23.64之間，可見，該模式與圖一基本測量模式之適配狀況相若。同理，由於缺乏足夠理論依據進行相關修正，且修正的結果並不能大幅改善整體模式或微觀層面的適配程度，因此不再繼續檢視修正模式。

最後，由於該測量模式之觀察變項多達49項，樣本數目卻只有151，顯然不足以得到穩定的估計值；何況，以單一題項作為觀察變項，又是另一項不穩定來源。因此，本研究採用Arbuckle（1997）的建議，以奇偶折半將各分量表區分為接近對等的兩個次分量表，作為觀察變項，以「整體能力」及其所屬的八個能力向度作為潛在變項，形成圖三之雙指標測量模式。再度以最大概似法進行估計，得到  $\chi^2=190.08$ ， $df=96$ ， $p=.00$ ， $\chi^2/df=1.98$ ， $RMSEA=.08$ ， $ECVI=1.80$ ，符合整體模式的適配標準，進一步檢視發現，所有被估計參數均達到.01的顯著水準，若干誤差項間相關之修正係數介於7.88與16.72之間。同樣地，該模式與前兩個模式的適配狀況相若，而且沒有進一步檢視修正模式的必要。

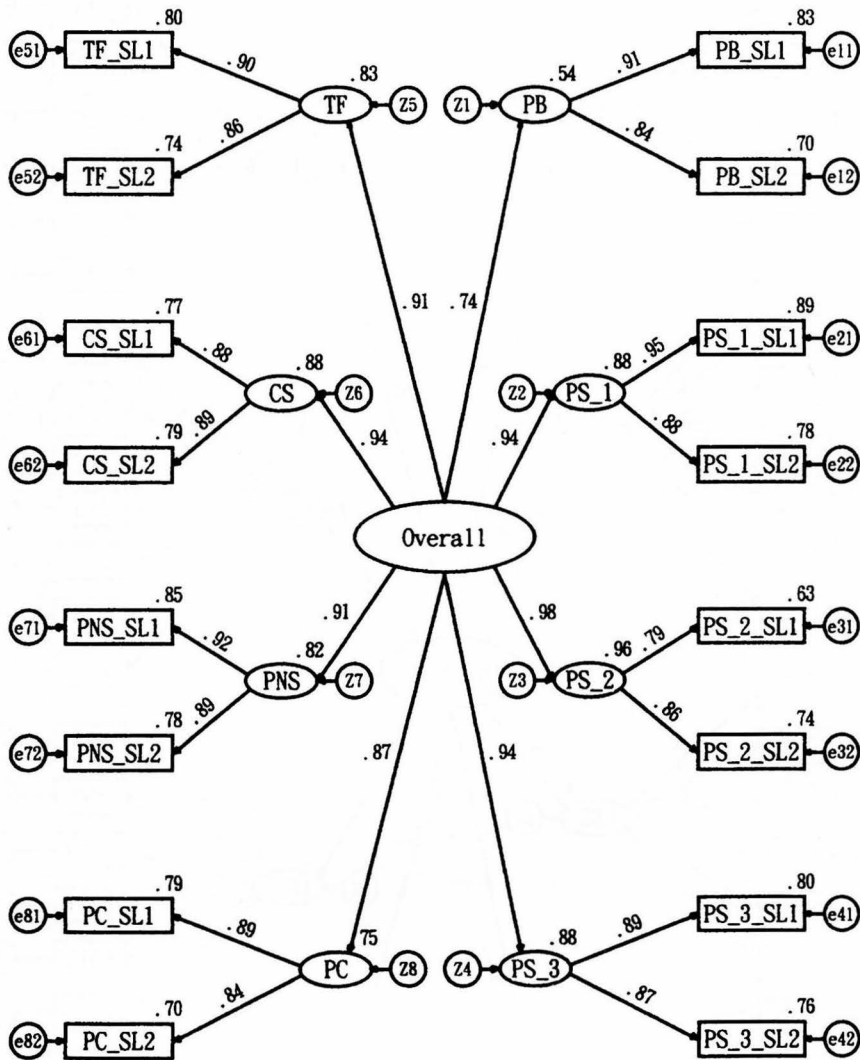




圖一 個別諮商能力評量表學生自評版本之基本測量模式



圖二 個別諮商能力評量表學生自評版本之次級因素模式



適配指數：  
 Chi Sq=190.08; df=96; p=.00  
 Chi Sq/df=1.98  
 GFI=.86; AGFI=.80  
 RMSEA=.08; p=.00  
 ECVI=1.80

圖三 個別語言能力評量表之雙指標測量模式

綜合前述三個測量模式之分析，可知：八個能力向度的確可以有效構成一個潛在的整體個別諮商能力，圖三中由「整體能力」指向各能力向度的徑路係數（相當於因素分析中的因素負荷量）可作為加權係數，以形成「整體能力」的估計值（相當於因素分數）。由圖三的PB、PS-1、PS-2、PS-3、TF、CS、PNS和PC的複相關係數平方觀之，各能力向度能被「整體能力」解釋的百分比多在82%以上，略低的兩個分別是「專業行爲」54%以及「人格傾向」75%；若由圖三的Overall至PB、PS-1、PS-2、PS-3、TF、CS、PNS和PC的徑路係數觀之，同樣地，除了「專業行爲」及「人格傾向」分別是.74與.87之外，其他係數都在.91以上。可見，該「整體能力」主要是由「深層互動」、「訊息互動」、「基本溝通」、「概念形成技能」、「個人化技能」和「理論基礎」等六個向度的共同因素（common factor）所組成，相形之下，「人格傾向」與「專業行爲」之中所測量到的獨特因素（unique factor）較其他能力向度為多，不過，「整體能力」仍為其主要成分。

再就各題項觀之（見圖二），其與所屬能力向度之間的徑路係數（相當於因素分析中的因素負荷量）差異相當大，不過，大多在.60到.85之間，亦即，各題項可被所屬能力向度所解釋的變異量（亦即徑路係數之平方）多在40%至70%之間。其中，與其所屬能力向度關聯較弱的題項包括：「專業行爲」中的「了解機構（或督導、任課老師）對諮商員及諮商工作所訂之相關原則、規定或程序」（徑路係數為.60）；「訊息互動」中的「自我揭露」（.56）、「家庭作業」（.51）；「基本溝通」中的「非語言溝通」（.61）；「概念形成技能」中的「有目標、有系統地收集資料」（.58）、「能描述當事人的問題情境與適應狀況」（.56）、「能擬定適切的諮商目標」（.62）；「個人化技能」中的「了解並尊重當事人的態度」（.59）；「人格傾向」中的「不自我防衛」（.53）、「開放的態度和行爲」（.56）、「對人有興趣」（.60）、「真誠的」（.61）、「自信的」（.62）。由於此處的徑路係數平方（被解釋的變異量百分比）是信度係數的最低估計值（Arbuckle, 1997），可知各題項均具有中等程度以上的信度。

綜合上述分析，可知先前所建立的教師他評版本之因素結構，能夠適切地應用在學生自評版本上，而且該版本之因素結構具有可接受之心理計量品質。

### （三）相關矩陣之聚斂和區辨趨向

再以Pearson積差相關矩陣分析分量表之間的聚斂和區辨趨向（見表三）。就

後測來看，各分量表與總量表之間的相關均在.77以上，分量表彼此之間的Pearson積差相關係數則在.53以上，其相關組型大致符合下述趨向：各分量表之內部一致性最高、與總量表相關次之、與其它分量表再次之，呈現相當適切的聚斂和區辨趨向。在例外的分量表中，「訊息溝通」與總量表之相關(.84)略高於其內部一致性(.81)，相同情況也發生在「個人化技能」(.91、.85)和「理論基礎」(.91、.88)，由於例外的情況都是分量表與總分相關係數略高於內部一致性係數，不過數值差距均不大，有可能是由於總分的題項較多，估計值較為穩定所致，應不致嚴重威脅該量表的聚斂和區辨趨向。為了比較前測的相關組型是否與後測相同，表三也列出前測各分量表間相關，結果發現極為類似的現象，再次顯示適切的聚斂和區辨趨向。整體來看，學生自評與教師他評兩個版本在相關矩陣上的相關組型極為相似，均呈現適切的聚斂和區辨趨向（劉淑慧、王沂釗，民84）。

#### 四學生自評與教師他評之相關

採用Pearson積差相關考驗學生自評版本分量表與教師他評版本分量表之間的關連性，結果如表四，所有的相關係數均達到.05之顯著水準。首先，就相對應的分量表的相關（即對角線上的係數）來看，「專業行為」、「個人化技能」和「理論基礎」的係數在.20上下，「深層互動」、「訊息互動」、「基本溝通」、「概念形成技能」和「人格傾向」則在.30上下，都屬低度相關，顯示教師對學生表現的評量與學生對自我表現的評估之間缺乏應有的一致性。至於這種不一致的實際意涵，究竟來自測量上的誤差，還是自評與他評在本質上的差異，猶待進一步探討。



表四  
個別諮商能力之教師他評與學生自評之積差相關

自評 \ 他評									平均數	標準差
	PB	PS-1	PS-2	PS-3	CS	PNS	PC	TF		
PB	.19	.03	.07	.06	.02	-.04	.07	.18	2.67	.38
PS-1	.29	.33	.33	.33	.23	.17	.33	.30	2.45	.41
PS-2	.28	.25	.29	.22	.20	.15	.23	.26	2.67	.39
PS-3	.22	.21	.23	.29	.19	.08	.23	.21	2.84	.38
CS	.21	.31	.27	.31	.30	.15	.22	.28	2.62	.41
PNS	.37	.19	.27	.20	.14	.19	.27	.26	2.67	.40
PC	.27	.23	.24	.25	.15	.14	.28	.26	2.81	.44
TF	.28	.26	.17	.21	.12	.08	.17	.21	2.49	.30
平均數	3.00	2.69	2.77	2.90	2.86	2.96	2.98	2.77		
標準差	.40	.45	.44	.48	.43	.38	.38	.41		

註：n=64。

由於本評量表採用Likert量尺，這種量尺最大的限制就是容易受到評分者主觀偏差的影響，用於諮商能力的評量上，尤其可能受到評分者專業訓練取向、觀察的訊習型態以及同時被評量的其它諮商員能力水準等之影響（Newman & Scott, 1988）；相關研究更顯示：不僅諮商員、當事人、諮商員之督導與同儕對同一位諮商員能力的評量有顯著的差異（Benshoff & Thomas, 1992; Bishop, 1971; Brown & Canaday, 1969; Hansen, Robins & Grimes, 1982），而且，不同學校的學生對同一次諮商錄影的評量也有顯著的差異（Trotzer, 1976），顯示偏差不僅可能來自角色，也可能來自訓練的背景。綜合前述論點，學生自評與教師他評之缺乏較高程度相關，其具體原因可能包括：教與學兩角色所期待的學習重點與標準不同，老師與學生對題項與評量標準的解釋不同，學生對專業建構缺乏深入瞭解，雙方參照標準不同（教師依循專業標準而學生傾向同儕比較），作答習慣不同（他評較嚴而自評較鬆）等等。

再就教師他評的相關趨向來看，「概念形成技能」與「個人化技能」此二分量表與各項學生自評的相關均較低，此趨向或許源於此二能力向度較涉及實習諮商員的內隱歷程；就學生自評的相關趨向來看，則發現「專業行為」與各項教師他評的相關均較低，顯示學生對自身行為是否符合專業倫理與工作角色的評估，與教師對該生其他能力向度的評量比較沒有關聯。

### 三、問題二：個別諮商能力之變化

#### (一)實習課程前後的差異性

學生自評的前測與後測之平均數與標準差呈現在表一，前後測差異的平均數與標準差則呈現在表五。以重複量數MANOVA考驗課程前後學生自評的差異，結果得到Wilks  $\Lambda = .39$ ， $F(8, 143) = 28.40$ ， $p = .00$ ，其效果值 = .61，統計考驗力 = 1，顯示前後測之間具有顯著差異。針對各分量表所進行的後續重複量數ANOVA顯示，在八個分量表上均存在顯著的前後測差異（見表五），就前後測平均數來看，學生普遍認為自己在實習課程結束時的各項個別諮商能力均比上課前進步。

表五  
個別諮商能力前後測差異之重複量數變異數分析

變項	差異平均數	差異標準差	變項MS	誤差項MS	F	ETA
PB	.36	.44	9.95	.09	104.99	.41
PS-1	.40	.41	11.78	.08	141.85	.49
PS-2	.29	.42	6.13	.09	68.06	.31
PS-3	.25	.49	4.79	.12	40.57	.21
CS	.36	.41	9.98	.09	117.38	.44
PNS	.45	.43	7.57	.10	77.37	.34
PC	.28	.49	6.09	.10	62.97	.30
TF	.38	.40	10.84	.08	135.03	.47

註1：多變項重複量數變異數分析之Wilks  $\Lambda = .39$ ； $F(8, 143) = 28.40$ ， $p = .00$ ；效果值 = .61；統計考驗力 = 1。

註2：所有單變項重複量數變異數分析之自由度均為(1, 150)，p值均為.00。

仔細檢視表六的差異平均數與表一的前測平均數，則可進一步發現，前測得分較低的分量表（例如：「深層互動」、「概念化技能」、「理論基礎」），也就是差異平均數較高的分量表，反之亦然（例如：「基本溝通」、「人格傾向」），不過，「專業行爲」與「個人化技能」的前測得分不低，但差異平均數仍然相當高，「訊息互動」的前測得分不高，但差異平均數卻相當低。大抵而言，前述傾向可以呼應Johnson等人（1989）、劉淑慧與王沂釗（民84）以及張靜怡（民87）

的發現，顯示實習諮商員在修習實習課程前在各能力向度上的表現較為分歧，但經過課程訓練之後，原先較弱的能力多會出現較長足的進步，因此在各能力向度上呈現出較為均衡的表現。

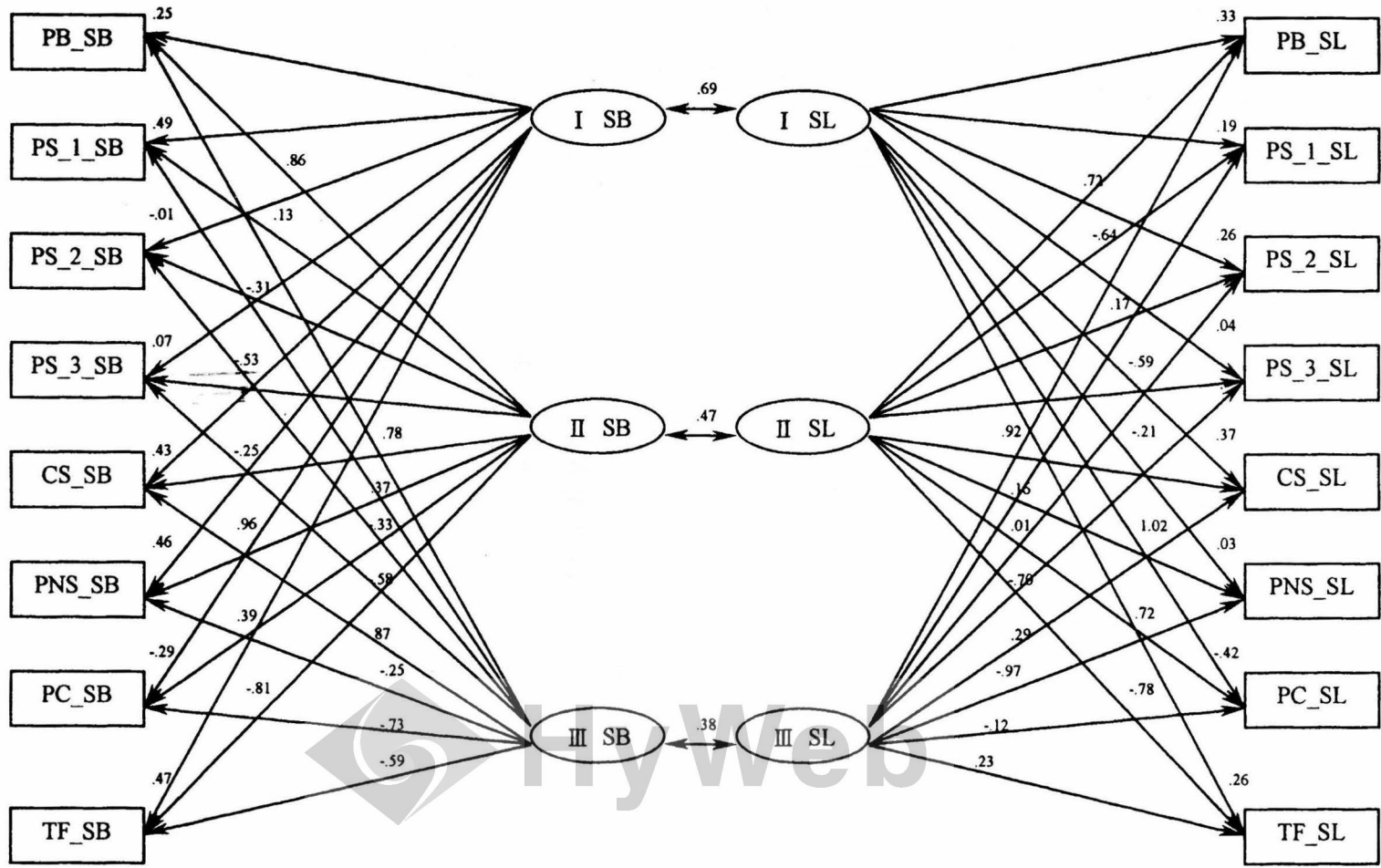
本研究並未明顯顯示先前研究所發現的非線性發展曲線甚或倒退現象（劉淑慧、王沂釗，民84；Heppner & Roehlke, 1984; Johnson et al., 1989; Leach et al., 1997; Tryon, 1996），其可能原因包括：(1)非線性發展趨向甚或倒退現象畢竟只出現在較少數人身上，因此在量化分析過程被平均掉了；(2)由於本研究只比較實習課程前後兩次測量，也許測量次數不夠頻繁，也許間隔時間不恰當，以致於只看到線性發展的趨向；(3)如Heppner與Roehlke（1984）、Loganbill等人（1982）、蕭文（民88）、Leach等人（1997）以及Warnke等人（1998）先後指出的，個別諮商能力的發展是累加的質變過程，只要測量工具夠敏感，就不會出現回退現象。

不過，前述前後測之間的變化僅能反映諮商實習學生的變化趨向，由於本研究並未採用未接受實習課程的學生作為對照組，無法排除內在效度的各項威脅因素（Heppner, Kivlighan & Wampold, 1996），並無法斷定產生此變化的原因是否單純地來自實習課程，其他可能原因至少還包括該學期同時進行的其他相關課程、先前相關課程的延宕效果以及先前課程與目前課程的交互作用。

## (二)實習課程前後的關聯性

接著，以典型相關考驗前後測的關聯性，以分別找出前測與後測在八個能力向度上的組合函數（典型因素），用以探究適合說明前後測關聯性的核心概念。結果得到三組顯著的典型因素（canonical factor），其典型加權係數（canonical weight）如圖四所示，所得典型相關係數（canonical correlation coefficient）分別為.69、.47與.38，其特徵值（即典型相關係數之平方）分別為.47、.21與.14。





圖四 學生自評能力前後測之典型相關因素結構

表六  
個別諮商能力前後測典型相關之因素結構

變項	前測			後測		
	綜合知能	諮商員角色	不適配特質	綜合知能	諮商員角色	不適配特質
PB	.76	.53	-.05	.80	.43	.28
PS-1	.84	.29	-.17	.83	-.11	-.17
PS-2	.77	.10	-.33	.85	.02	-.28
PS-3	.68	.13	-.51	.74	-.07	-.50
CS	.81	.19	-.14	.88	-.02	-.24
PNS	.57	.54	-.46	.74	.40	-.50
PC	.44	.53	-.62	.53	.32	-.44
TF	.84	.09	-.43	.82	.02	-.21
解釋量	52.85	12.51	14.96	60.98	5.77	12.21
重疊	24.95	2.71	2.16	28.79	1.25	1.76
典型 相關係數	.69	.47	.38			
特徵值	.47	.21	.14			

各分量表與典型因素之間的相關如表六。第一個前測典型因素和所有分量表均有相當關聯，其中，與「專業行爲」、「深層互動」、「訊息互動」、「基本溝通」、「概念形成技能」和「理論基礎」具有高度相關，與「個人化技能」和「人格傾向」之間則有中等程度的相關，可名之為「綜合知能前測」，可解釋52.85%的前測變異量。與該典型因素相連結的後測典型因素，也和所有的分量表均有相當高的相關，唯一較低的「人格傾向」也有.53之高，故可名之為「綜合知能後測」，可解釋60.98%的後測變異量。其中，「綜合知能前測」可以解釋「綜合知能後測」總變異量的47%（亦即「綜合知能」的特徵值），「綜合知能後測」又可解釋八個後測變項總變異量的60.98%，所以「綜合知能前測」可以解釋八個後測變項總變異量的28.79%（亦即「綜合知能後測」的重疊指標（redundancy index））。

第二個前測典型因素則與「專業行爲」、「個人化技能」、「人格傾向」等三個分量表具有.53或.54的相關，此三分量表均環繞著（實習）諮商員本身，涉及其專業角色、個人定位與個人特質，可名之為「諮商員角色前測」，可解釋12.51%的前測變異量。其所對應的後測典型因素也與此三分量表具有較高相

關，因此，可名之為「諮商員角色後測」，可解釋5.77%的後測變異量。就「諮商員角色後測」的重疊指標觀之，「諮商員角色前測」可以透過「諮商員角色後測」解釋八個後測變項總變異量的2.71%。

第三個前測典型因素與「基本溝通」、「個人化技能」、「人格傾向」和「理論基礎」等四個分量表具有中等程度的相關，也與「訊息互動」具有中偏低程度的相關，比起第二個典型因素，少了「專業行為」，比起第一個典型因素，則又少了「深層互動」、「概念形成技能」等較進階的知能，或較與諮商介入處理行為直接關聯的知能，似乎與各項基礎的諮商知能有關，而且該典型因素之相關係數均為負值，顯示該因素代表的是某些能力的匱乏，其中，相關係數絕對值較高的分別是「個人特質」與「基本溝通」，由於「基本溝通」所涉及的傾聽、瞭解、反映與同理不僅與技巧有關，也與關懷與尊重他人主觀經驗的基本態度與信念有關，因此，此典型因素可名之為「不匹配特質前測」，可解釋14.96%的前測變異量。後測部分的情況也類似，因此，第三後測典型因素可名之為「不匹配特質後測」，可解釋12.21%的後測變異量。其中，「不匹配特質前測」可以透過「不匹配特質後測」解釋八個後測變項總變異量的1.76%。

綜合來看，三個前測典型因素共可解釋80.32%的前測變異量，其中，第一個前測典型因素所佔的百分比就有一半之多，第二與第三因素則和佔四分之一左右；三個後測典型因素可解釋的後測變異量則為78.96%，其中，第一個後測典型因素所佔的百分比接近三分之二，另外兩個則和佔五分之一左右。再者，第一組典型因素之間的相關為中偏高度相關，第二與第三典型相關則分別為中等與中偏低度相關。可見，第一組典型因素能夠說明絕大部分的前後測關聯性，其他兩組因素則是補充性質。

再由典型因素的結構來看，可知：該量表所測量的八個能力向度不僅可以共同構成一個潛在的整體個別諮商能力，各能力向度之間的變化也有密切的關聯。正如第一組典型因素所顯示的，最能說明前後測關聯性的是由八個分量表共同構成的組合函數，也就是綜合八個能力向度的「綜合知能」。換言之，儘管教師與督導對於該層級實習諮商員在八個能力向度上的學習賦予不同的重要性，實習諮商員在各個向度上所表現的能力也有強弱之別（劉淑慧、王沂釗，民84），但實習諮商員的進步傾向於同時呈現在各個能力向度上。

前述各向度均衡發展的傾向與劉淑慧與王沂釗（民84）的發現相符。劉淑慧

與王沂釗（民84）比較只修習諮商理論與技術的學生與進一步修習諮商實習課程的學生在群聚分析中的分佈，推測：在專業成長之初，絕大部分的實習諮商員在各方面的個別諮商能力均較弱，他們可能在某些能力向度上呈現較佳表現，例如專業行為和基本溝通；在經過訓練之後，可能可以均衡地發展各方面的能力，尤其是原先較弱的向度，因而在各能力向度上表現出較均衡且精進的技能。同樣的現象也出現在張靜怡（民87）的研究中。此種同時並進的現象其實也間接支持先前文獻中所強調的各項個別諮商能力向度在發展上的關聯性（詳見理論基礎），顯示不同能力向度的發展可能彼此影響。

雖然各能力向度的發展具有普遍性的彼此關聯，但在此整體傾向之外，仍存在由少數能力向度構成的特殊核心構念，可以補充說明諮商能力的成長歷程。在前述典型因素結構中，「個人化技能」與「人格傾向」是較為特殊的兩個能力向度，它們與「綜合知能」的相關比其他向度弱，但卻與第二、三組典型因素關聯密切，突顯出諮商能力中與「諮商員這個人」密切關聯的成分，正可呼應諮商輔導工作「以人為本」之本質——既以人（諮商員）為工具，亦以人（當事人）為處理焦點。不同的只是，第二與第三組典型因素分別由正反方向強調「人」的成分，而且兩組因素強調「人」的角度不同，正的因素與「專業行為」中所反映的專業角色應有精神與舉止相連結，負的因素則與「基本溝通」中關懷與尊重他人的基本態度與作法相連結。綜此，「人」在諮商能力成長上具有關鍵性，正可呼應先前學者或研究對諮商員個人議題或自我覺察之關注（例如：陳金燕，民85）。

## 結論與建議

### 一、結論

本研究目的在發展適用於大學層級實習諮商員的「個別諮商能力評量表學生自評版本」，並以此量表探討個別諮商能力在諮商實習課程前後的變化情況。下文分別針對兩個研究問題總結研究發現如下。

#### (一)「個別諮商能力評量表學生自評版本」之修訂

本研究首先以Cronbach  $\alpha$  考驗各分量表之內部一致性；再以驗證性因素分

析考驗因素結構（測量模式）；並考驗分量表之間Pearson積差相關矩陣之聚斂和區辨趨向，最後以Pearson積差相關分析教師他評與學生自評之關聯性。上述分析結果顯示，學生自評版本的架構與教師他評版本之架構吻合，且具有可接受之心理計量品質。

具體言之，學生自評版本由四十九個題項構成八個分量表，可以分別測量「專業行爲」、「深層互動」、「訊息互動」、「基本溝通」、「概念形成技能」、「個人化技能」、「人格傾向」和「理論基礎」等八個能力向度。此八個分量表可以共同構成一個潛在的整體個別諮商能力，各能力向度能被「整體能力」解釋的百分比多在82%以上，略低的兩個分別是「專業行爲」54%以及「人格傾向」75%；就各題項分別來看，大多數題項能被其所屬能力向度解釋的變異量在40%至70%之間，只有13題的解釋量在26%至38%之間，可知各題項至少均具有中等程度的信度。各分量表具有良好的內部一致性，分量表之間也有適切的聚斂和區辨趨向，呈現下列相關組型：各分量表之內部一致性最高、與總量表相關次之、與其它分量表再次之。唯一不符合預期的是：教師他評與學生自評之相關雖達顯著但數值偏低，有待進一步探討其成因，以判別此現象究竟反映出測量誤差，還是自評與他評之本質差異。

## （二）個別諮商能力的變化

本研究以時間（課程前與課程後）為重複測量的狀態變項，學生自評版本的八個分量表為依變項，進行重複量數MANOVA，考驗實習課程前後個別諮商能力的差異，發現實習諮商員在八個能力向度上均呈現明顯的進步狀況，而且實習課前表現較弱的能力向度進步較多，因此實習課後在各能力向度的表現較為均衡一致。

本研究再以典型相關分析實習課前後表現之間的關聯性，發現三組典型因素，分別是「綜合知能」、「諮商員角色」、「不適應特質」，其典型相關係數依次為.69、.47、.38，分別可解釋80.32%與78.96%的前測與後測變異量，其中，第一組因素的解釋量與其典型相關係數顯著地高於其他兩組，顯示實習諮商員在八個能力向度上呈現同時變化的傾向，此外，第二與第三組因素均與「個人化技能」及「人格傾向」關聯密切，突顯出個別諮商能力中與「諮商員這個人」相關的成分。

綜而言之，實習諮商員在實習課程前後的個別諮商能力有顯著差異，而且其

進步會同時呈現在各個能力向度上，沒有偏頗的現象，但進步程度則與實習課前的能力表現有關，起點行為較弱的部分具有較大的進步空間。課程前後的能力變化主要可由組合八個能量向度的「綜合能力」加以說明，其次則可由「諮商員這個人」的角度加以瞭解。

## 二、研究限制

本研究的主要限制來自潛在的樣本異質性，由於每個學校的課程設計與其授課重點與方法各異，學生的素質與特性也可能有校際間或班際間差異，而且課程與學生因素之間還可能有交互作用，因此實習課程前後的能力變化可能受到許多無關變項的影響。所幸，在實習課前出現的明顯班級差異，到了後測已經不再明顯可辨，因此，前述潛在異質性對研究結果的實際威脅可能不大。

再者，本研究之取樣雖已廣泛分佈在六所學校的十個班級中，惟因本研究涉及多項多變項分析，樣本大小與變項數目之比值偏低，恐怕會影響統計結果的穩定性。本研究之發現仍有待後續研究進一步驗證。

另一個限制來自評量者可能的偏差，此為Likert型態量尺難以避免的限制。雖然本研究所編量表之各能力項目，均有特定而明確的評分標準，但每位實習諮商員對該評分標準的解讀仍可能有個別差異，尤其是學生自評與教師他評之間偏低的相關，更突顯出探究評量者（包括教師或學生）誤差的重要性。

最後一個限制則與測量方法與次數有關，在分析實習課程前後個別諮商能力變化時，本研究結果並未出現先前研究所發現的停滯或倒退現象，但由於本研究僅進行課程前後兩次測量，且僅以量表蒐集量化資料，因此尚無法確認本研究發現是否過度簡化個別諮商能力發展歷程中的實際情況。

## 三、建議

### （一）諮商員教育與督導上的應用

本研究再次支持「個別諮商能力評量表」所顯示的八向度架構，可做為諮商教育者在規劃訓練課程與實習督導上的依據。諮商教育者在教育與督導方式的設計上必然會因個人理念與風格而異，其切入點可能迥然不同，例如：採用循環督導模式（蕭文，民88）或概念化取向督導模式（Biggs, 1988; Loganbill & Stoltenberg, 1983; Neufeldt et al., 1995）者，可能由概念形成的歷程著手進行檢

視，採用精微技術訓練模式者，可能傾向於由過程技能著手（牛格正，民75；Kurtz, Marshall & Banspach, 1985），強調個人化技能或自我覺察者則著重個人議題的檢視與領悟（陳金燕，民85，86；Grater, 1985），採用統整發展模式（Stoltenberg, 1988）或其他發展取向（Sansbury, 1982; Yogev, 1982）者，可能配合被督導實習諮商員的專業發展階段而偏重不同能力向度。然而，不論採用何種教學與督導模式，由於本研究顯示八個能力向度在結構上與發展上均有密切關聯，因此諮商教育者所設定的教學或督導目標以及成效評量均應廣泛的含括此八向度，亦即，切入點雖可各異，殊途卻應同歸，諮商教育者的終極目標應在協助實習諮商員均衡一致地發展各個向度的能力。

在全面發展的前提之下，本研究發現還顯示兩點值得參考的教育與督導原則。其一，本研究發現個別諮商能力的進步程度與實習課前的能力表現有關，起點行為較弱的部分具有較大的進步空間，顯示：諮商教育者可在課程或督導之初進行起點行為的評量，以便針對實習諮商員較為薄弱的的能力向度予以加強，應更能達成均衡發展的目標。其二，本研究發現「諮商員角色」與「不適應特質」是在「綜合知能」之外得以補充說明諮商能力變化的典型因素，此兩組因素均以「個人化技能」及「人格傾向」為主軸，顯示：諮商教育者除了關切實習諮商員在認知與行為方面的技能，也要關心其個人特質與議題在整體諮商能力發展上所扮演的角色，乃能適時地化危機為轉機，乃至善用助力，突破阻力。

再就本研究所發展的量表來看，由於該量表具備可接受之心理計量特質，能夠提供實習諮商員進行有效的自我評量，藉以幫助實習諮商員深入而具體地瞭解各個向度的學習目標，並培養自我評估的習慣與能力，密切觀察自身的學習狀況，以期有效規劃與管理自己的學習（陳金燕，民85；劉淑慧，民86）。

此外，該量表不僅可做為諮商能力評量之用，也可以做為檢核表使用，亦即，除了總分與分量表分數之外，還可以逐題檢視被評量者的特定表現，實習諮商員可以在課程開始時，以及每次角色扮演或接案後，逐題檢視該量表的各個能力項目，更具體明確地發現自己的長處與限制（劉淑慧，民86）。

更值得一提的是，由於「個別諮商能力評量表」具有相對應的學生自評與教師他評版本，若能搭配使用，還能讓教師（督導）與學生（實習諮商員）對照比較彼此評量的異同，不過，由於學生自評與教師他評之相關並不高，即使發現二者有異，仍須透過討論進一步探究造成差異之原因。如此對照與討論，既可以提

供機會讓彼此更深入瞭解對方的觀點，還可以讓教師（督導）更瞭解實習諮商員的困境或盲點所在，也讓實習諮商員更瞭解自己被期待的學習目標與努力方向。

## （二）未來研究

本研究之所以參照「個別諮商能力評量表」教師他評版本發展相對應的學生自評版本，就是希望此二版本可以發揮搭配使用的功能，因此，未來研究宜進一步探討學生自評與教師他評相關不高的原因，乃可為二者之搭配使用提供更具體明確的準則。

此外，就繼續探究個別諮商能力之發展歷程而言，未來研究可以善用此二版本進行較密集的測量，以期更深入而微觀地掌握發展歷程中可能出現的起伏轉折，包括從量化觀點進行較大樣本的趨向分析（觀察多次重複測量所呈現出來的變化曲線）、共變項分析（採用統計控制來排除課程設計、教學者及學習者等相關因素之影響），或從質的觀點進行小樣本的深入觀察，從多元資料之間的相互關聯與重疊之間找出變化的脈絡。

最後，為了提升本研究成果之適用範圍，未來研究可進一步考驗本研究所歸納的個別諮商能力架構、所編製的「個別諮商能力評量表」以及所發現的個別諮商能力之變化趨向在不同情境與對象上的適用性。在對象上，可以考慮學校正式訓練系統中更進階的（實習）諮商員，例如碩博士層級之（實習）諮商員，或非學校系統之（半）專業訓練人員，例如張老師、生命線等所訓練的義務諮商員。在情境上，可以考慮比較不同的正規學期課程，例如：諮商理論、諮商技術、實驗室演練、實際接案、駐地實習等，或正規學期課程以外的訓練，例如：短期的學分班或主題式的密集訓練等。



## 參考文獻

- 牛格正（民75）專業商技術訓練模式之評介。輔導學報，9，239-257。
- 吳秀碧（民81）「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（民83）學士級諮商師諮商實習教學目標之探討。輔導季刊，30(3)，13-16。
- 吳秀碧、梁翠梅（民84）學士級準輔導員諮商實習經驗之探討。中華輔導學報，3，41-57。
- 林清山（民77）多變項分析統計法。台北：東華。
- 張幸良（民83）以自我檢核為基礎的自我督導模式：檢核諮商員對當事人的概念形成。彰化師範大學輔導學系碩士論文。
- 張明敏（民83）諮商員的原生家庭經驗對其諮商專業影響之研究。彰化師範大學輔導學系碩士論文。
- 張春興（民78）張氏心理學辭典。台北：東華。
- 張淑芬（民85）準諮商員接受諮商經驗對其自我成長與專業學習影響研究。彰化師範大學輔導學系碩士論文。
- 張靜怡（民87）專業實習課程對準諮商員諮商能力發展之分析研究——以彰化師大為例。彰化師範大學輔導學系碩士論文。
- 梁翠梅（民85）諮商督導員訓練效果之研究——以台灣區家庭教育服務中心義務督導員訓練為例。彰化師範大學輔導學系博士論文。
- 許玉佩（民84）諮商員對諮商歷程中情緒的覺察與因應方式之分析研究。彰化師範大學輔導學系碩士論文。
- 陳秉華、王文秀、陳滿樺、黃子恩（民82）我國各級學校輔導諮商員教育課程之分析及規劃。教育部輔導工作六年計劃研究報告。
- 陳金燕（民85）諮商實務工作者對「自我覺察」的主觀詮釋之研究。輔導學報，19，193-246。
- 陳金燕（民86）諮商實習中的自我覺察訓練。諮商與輔導，134，16-22。
- 陳金燕、王麗斐（民87）諮商學習者在「自我覺察」課程之學習歷程與追蹤效果研究。中華輔導學報，6，116-153。

- 賀孝銘（民88）在學準諮商員之「個案概念化」與其相關因素研究。彰化師範大學輔導學系博士論文。
- 楊瑞珠（民83）碩士層級諮商輔導人員養成：目標、特性、課程與展望。輔導季刊，30(4)，4-6。
- 劉志如（民87）循環發展督導模式中督導員與受督導諮商員之口語行為分析研究。彰化師範大學輔導學系博士論文。
- 劉淑慧（民86）「個別諮商能力評量表」在個別諮商實習上的應用。諮商與輔導，136，16-19。
- 劉淑慧、王沂釗（民84）個別諮商能力之評量與組型分析。中華輔導學報，3，1-40。
- 鄭熙彥、林義男（民81）我國學校輔導人員專業教育內容及其效果分析研究。教育部輔導工作六年計畫研究報告（編號17-02）。
- 鄭麗芬（民86）循環發展模式督導歷程中受督導諮商員知覺經驗之分析研究。彰化師範大學輔導學系博士論文。
- 蕭文（民83）彰化師大輔導系所課程設計的理念。輔導季刊，30(4)，1-4。
- 蕭文（民88）循環督導模式的理念建構。輔導季刊，35(2)，1-7。
- 蕭文、施香如（民84）循環發展的諮商督導模式建立之芻議。輔導季刊，31(2)，39-46。
- 羅家玲（民84）學士級準國中輔導教師校外集中實習期間的諮商實務經驗調查研究。彰化師範大學輔導學系碩士論文。
- Arbuckle, J. L. (1997). Amos users' guide (version 3.6). Chicago, IL: SmallWaters.
- Benshoff, J. M. & Thomas, W. P. (1992). A new look at the Counselor Evaluation Rating Scale. Counselor Education and Supervision, 32, 12-22.
- Bernard, J. M. (1979). Supervisor training: A discrimination model. Counselor Education and Supervision, 19, 740-748.
- Bernard, J. M. (1981). In service training for clinical supervisors. Professional Psychology: Research and Practice, 12, 740-748.
- Beutler, L. E., Crago, M., & Arizmendi, T. G. (1986). Therapist variables in psychotherapy process and outcome. In S. L. Garfield & A. E. Bergin (Eds.), Handbook of psychotherapy and behavior change (pp.257-310). New York:

Wiley.

- Biggs, D. A. (1988). The case presentation approach in clinical supervision. Counselor Educations and Supervision, *27*, 240-248.
- Bishop, J. B. (1971). Another look at counselor, client, and supervisor ratings of counselor effectiveness. Counselor Education and Supervision, *5*, 319-323.
- Borders, L. D. (1989). A programmatic agenda for development supervision research. Counselor Education and Supervision, *29*, 16-24.
- Borders, L. D. (1990). Developmental changes during supervisees' first practicum. The Clinical Supervisor, *8*, 157-167.
- Bordin, E. S. (1983). A working alliance based model of supervision. The Counseling Psychologist, *11* (1), 35-41.
- Brown, D. & Cannaday, M. (1969). Counselor, counselee, and supervisor ratings of counselor effectiveness. Counselor Education and Supervision, *8*, 113-118.
- Corey, M. S., & Corey, G. (1998). Becoming a helper. Pacific Grove, CA: Cole.
- Cormier, S. (1990). Systematic training of graduate-level counselors: A reaction. The Counseling Psychologist, *18*, 446-454.
- Cummings, A. L., Hallberg, E. T., Martin, J., Slemon, A., & Hiebert, B. (1990). Implications of counselor conceptualizations for counselor education. Counselor Education and Supervision, *30*, 120-134.
- Etringer, B. D., Hillerbrand, E., & Claiborn, C. D. (1995). The transition from novice to expert counselor. Counselor Education and Supervision, *35* (1), 4-17.
- Friedlander, S. R., Dye, N. W., Costello, R. M., & Kobos, J. C. (1984). A developmental model for teaching and learning in psychotherapy supervision. Psychotherapy, *21*, 189-196.
- Gormally, J. (1990). Scientific, developmental, and spiritual perspectives on counselor training. The Counseling Psychologist, *18*, 441-445.
- Grater, H. A. (1985). Stages on psychotherapy supervision: From therapy skills to skilled therapist. Professional Psychology: Research and Practice, *16*, 605-610.
- Hansen, J. C., Robins, T. H., & Grimes, J. (1982). Review of research on practicum supervision. Counselor Education and Supervision, *22*, 15-24.

- Heppner, P. P., Kivlighan, D. M., & Wampold, B. E. (1996). 諮商研究法 (劉淑慧譯)。台北：五南 (原書出版於1992)。
- Heppner, P. P., & Roehlke, H. J. (1984). Difference among supervisees at different levels of training: Implications for a developmental model of supervision. Journal of Counseling Psychology, 31, 76-90.
- Hess, A. K. (1986). Growth in supervision: Stages of supervisee and supervisor development. Clinical Supervisor, 4, 51-67.
- Hill, C. E., Charles, D., & Reed, K.G. (1981). A longitudinal analysis of changes in counseling skills during doctoral training in counseling psychology. Journal of Counseling Psychology, 28, 428-436.
- Holloway, E. L. (1987). Developmental models of supervision: Is it development? Psychotherapy: Research and Practice, 18, 209-216.
- Holloway, E. L. (1995). Clinical supervision: A systems approach. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Holloway, E. L., & Hosford, R. E. (1983). Toward developing a prescriptive technology of counselor supervision. Counseling Psychologist, 11(1), 73-78.
- Johnson, E., Baker, S. B., Kopala, M., Kiselica, M. S., Thompson, E. C. (1989). Counseling self-efficacy and counseling competence in prepracticum training. Counselor Education and Supervision, 28, 205-218.
- Joreskog, K. & Sorbom, D. (1993). LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS command language. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Kaplan, D. M. (1983). Current trends in practicum supervision research. Counselor Education and Supervision, 22(3), 215-226.
- Kottler, J. A. (1986). On being a therapist. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kurtz, P. D., Marshall, E. K., & Banspach, S. W. (1985). Interpersonal skill-training research: A 12-year review and analysis. Counselor Education and Supervision, 24, 249-263.
- Lanning, W. (1986). Development of the Supervisor Emphasis Rating Form. Counselor Education and Supervision, 26, 191-209.
- Leach, M. M., Stoltenberg, C. D., McNeill, B. W., & Eichenfield, G. A. (1997). Self-

- efficacy and counselor development: Testing the integrated developmental model. Counselor Education and Supervision, 37(2), 115-124.
- Lewis, W. A., & Hutson, S. P. (1983). The gap between research and practice on the question of counseling effectiveness. Personnel and Guidance Journal, 61, 532-535.
- Loganbill, C., Hardy, E., & Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. The Counseling psychologist, 10(1), 3-42.
- Loganbill, C., & Stoltenberg, C. (1983). The case conceptualization format: A training device for practicum. Counselor Education and Supervision, 22(3), 235-241.
- Lutwak, N., & Hennessy, J. J. (1982). Conceptual systems functioning as a mediating factors in the development of counseling skills. Journal of Counseling Psychology, 29(3), 256-260.
- Maki, D. A., & Delworth, U. (1995). Clinical supervision: A definition and model for the rehabilitation counseling profession. Rehabilitation Counseling Bulletin, 38, 282-293.
- Martin, J. (1990). Confusions in psychological skills training. Journal of counseling and Development, 68, 402-407.
- McNeill, B. W., Stoltenberg, C. D., & Romans, J. S. C. (1992). The integrated developmental model of supervision: Scale development and validation procedures. Professional Psychology: Research and Practice, 23, 504-508.
- Morran, D. K., Kurpius, D. J., Brack, C. J., & Brack, G. (1995). A cognitive-skills model for counselor training and supervision. Journal of Counseling and Development, 73, 384-389.
- Newman, J. L. & Scott, T. B. (1988). The construct problem in measuring counseling performance. Counselor Education and Supervision, 28, 71-79.
- Neufeldt, S. A., Iversen, J. N., & Juntunen, C. L. (1995). Supervision strategies for the first practicum. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Palmo, A. J., & Seay, T. A. (1983). A comprehensive model for multidimensional competencies in the training of secondary school counselor. Counselor Education and Supervision, 23, 83-89.

- Pitts, J. H. (1992). Counselor preparation: Organizing a practicum and internship program in counselor education. Counselor Education and Supervision, 31, 196-207.
- Reising, G. N., & Daniels, M. H. (1983). A study of Hogan's model of counselor development and supervision. Journal of Counseling Psychology, 30, 235-244.
- Rich, P. (1993). The form, function, and content of clinical supervision: An integrated model. Clinical Supervisor, 11, 137-178.
- Sansbury, D. L. (1982). Developmental supervision from a skill perspective. The Counseling Psychologist, 10 (1), 53-57.
- Scotfield, M. E., & Yoxtheimer, L. L. (1983). Psychometric issues in the assessment of clinical competencies. Journal of Counseling Psychology, 30, 413-420.
- Stevens, M. J., & Morris, S. J. (1995). A format for case conceptualization. Counselor Education and Supervision, 35 (1), 82-94.
- Stillman, S. M. (1980). Early training facilitative level as a predictor of practicum performance. Counselor Education and Supervision, 19, 173-176.
- Stoltenberg, C. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. Journal of Counseling Psychology, 28, 59-65.
- Stoltenberg, C. (August, 1988). The integrated developmental model of supervision. Paper presented at the 96th Annual Meeting of the American Psychology Association, Atlanta, GAA. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 302 789).
- Stoltenberg, C. D., McNeill, B. W., & Crethar, H. C. (1994). Changes in supervision as counselors and therapists gain experience: A review. Professional Psychology: Research and Practice, 25, 416-449.
- Tinsley, H. E. A., & Tinsley, D. J. (1977). Relationship between supervisor and trainee behaviors in counseling practicum. Counselor Education and Supervision, 15, 259-266.
- Trotzer, J. P. (1976). Perceptions of counselor performance: A comparative study. Counselor Education and Supervision, 16, 126-134.
- Tryon, G. S. (1996). Supervisee development during the practicum year. Counselor

- Education and Supervision, 35(4), 287-294.
- Vasco, A. B., & Dryden, W. (1994). The development of psychotherapists' theoretical orientation and clinical practice. British Journal of Guidance and Counseling, 22(3), 327-341.
- Warnke, M. A., Duys, D. K., Lark, J. S., & Renard, D. E. (1998). When experienced counselors address unfamiliar tasks or concerns: A developmental approach. Counselor Education and Supervision, 37(3), 179-189.
- Welfel, E. R., & Lipsitz, N. E. (1983). Ethical orientation of counselor: Its relationship to moral reasoning and level of training. Counselor Education and Supervision, 23, 35-45.
- Wiley, M.O., & Ray, P. B. (1986). Counseling supervision by developmental level. Journal of Counseling Psychology, 33, 439-445.
- Worthington, Jr. E. L. (1987). Changes in supervision as counselors and supervisors gain experience: A review. Professional Psychologist, 18, 189-208.
- Yogev, A. (1982). An eclectic model of supervision: A developmental sequence for beginning psychotherapy students. Professional Psychology: Research and Practice, 13, 236-243.



# The verification of the self-rating version of counseling competence inventory and the analyses of self-rated change pattern

Shu-Hui Liu

National Chang-Hwa University of Education

## Abstract

The purpose of this study was two-folded: to verify the Self-Rating Version of Counseling Competence Inventory, and thereby, to identify the change pattern associated with counseling practicum with the Version. Data were collected from ten classes in six universities. 181 students taking practicum, as well as their instructors and/or supervisors, completed the Inventory before and after the class.

For the first research purpose, examinations on the psychometrical quality of the Self-Rating Version included a Cronbach  $\alpha$ , indexing its internal consistency, a confirmatory factor analysis, indexing its factor structure (measurement model), the Pearson product correlation matrix among subscales, indexing its convergent and discriminant validity, and the correlation between self-ratings and expert-ratings, indexing its criterion-related validity. All of those revealed positive evidences.

For the second purpose, a repeated measure MANOVA was conducted, which showed significant improvement on all of the eight subscales. A closer examination on the means indicated that practicum counselors improved more on those areas they started with lower scores. As a result, practicum counselors presented a better balance among the eight areas after practicum. A canonical analysis was conducted next and resulted in three pairs of canonical factors, namely "Integrated Competence", "Counselor Role", and "Incongruent Traits", in sequence. The variances of pretest and posttest were explained 80.32% and 78.96%, respectively. Each of the eight subscales showed a fairly high loading on the first pair of canonical factor, which indicated that the most salient characteristic of the change pattern was the simultaneous improvement on all areas. Both of the second and third pairs were closely related to "personalization

skills” and “personality characteristics”, which signified the importance of “counselor as a person”.

Suggestions for counselor education and supervision as well as future research were provided based on the findings and limitations of this study.

**Key words: the measurement of counseling competence, the development of counseling competence, counseling practicum**

