

# 個別諮商能力之評量與組型分析

劉淑慧 王沂釗

彰化師範大學輔導系

## 摘要

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」，並以此工具探討個別諮商能力之組型。針對研究目的，本研究探討兩個問題：(1)我國諮商教育者所建議的個別諮商能力架構為何？

### (一)個別諮商能力架構與評量

經 Delphi 調查之歸納與確認專家意見，得到六向度之個別諮商能力架構：專業行為、過程技能、概念形成技能、個人化技能、人格傾向和理論基礎。

本研究進一步根據該個別諮商能力架構，編製「個別諮商能力評量表」，編製過程如下：(1)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；(2)以教師對 109 名大學層級實習諮商員的諮商能力評量進行項目分析，形成正式量表。

編製完成之後，以正式題本之 49 題項進行因素分析，結果顯示，量表架構與專家意見架構相似，只是在過程技能之下再分出三個次向度：深層互動、訊息互動和基本溝通，因此，該量表結構具有專家判斷的邏輯效度，並具有因素分析之實徵效度。

其次，以 Chronbach  $\alpha$  考驗各分量表之內部一致性；並進行下列效度考驗：(1)以分量表之間，以及分量表與總量表之間的 Pearson 積差相關矩陣，考驗其聚斂和區辨情形；(2)以教師對實習諮商員在分項諮商能力與整體諮商能力之單一項目評定分數為效標，考驗其效標關聯效度。結果顯示，該量表大抵具有良好信效度品質。

在八個諮商能力向度中，諮商教育者和督導最看重的是過程技能－基本溝通，較不看重的是過程技能－深層互動和理論基礎。再者，諮商教育者和督導對不同能力向度的看重程度，和實習諮商員在不同能力向度上的強弱，有相一致的傾向。

### (⇒) 個別諮商能力組型

不論是否涵括準實習諮商員，均可區分出三種個別諮商能力組型：第一和第三的能力組型相若，只是第三種組型在專業行為之外的各方面能力均較第一種為高；第二種在基本溝通上高於第三種，在訊息溝通和人格傾向上與第三種相若，在概念形成技能和個人化技能上介於第一、三種之間，但較接進第一種，在理論基礎上和第一種相若，在深層互動上低於第一種。本研究推論：第一種組型代表個別諮商能力之發展較弱的一群（準）實習諮商員，他們經過訓練與成長之後，可能可以具有第三種能力組型；另有少部份實習諮商員在實習之後，其訊息互動和基本溝通能力有了進一步的成長，但在概念形成技能、個人化技能、深層互動和理論基礎上，反而有停滯或退步的跡象，該能力組型可能反映出諮商員在專業能力發展進入中期時，所出現的困惑、混淆、搖擺與過猶不及。

本研究根據研究結果與限制，提出諮商教育、督導與研究上的若干建議。

**關鍵字：**諮商能力、諮商能力評量、諮商能力組型、諮商員專業發展。



## 壹、緒論

### 一、研究動機

「諮商有效嗎？」這是諮商輔導人員最愛也最恨的一個問題，愛是因為它可以幫助自己精益求精，恨是因為它常成為外界對諮商輔導工作攻擊的理由。諮商效果的成立至少包含四個要素：(1)理論基礎－該諮商是建立在統整一致的邏輯上，包括人之本質、產生困擾的源由、改變的目標、改變的心理模式；(2)諮商員的行為－諮商員依據該理論基礎，表現出達成目標所需的行為；(3)當事人的經驗－當事人實際經驗到諮商員所欲做的事；(4)效果評估－當事人的確產生預期中的改變 (Lewis & Hutson, 1983)。換言之，當諮商「無效」時，可能是因為諮商專業的理論基礎不足，未能提出有效的問題處理策略，或該策略並不能產生預期的改變，可能是諮商員專業知能不足，未能有效的發揮功能，也可能是當事人未能覺察到諮商員的真正意圖。因此，諮商能力的評量可以是諮商服務品質管制與保證的門閥之一，也可能可以刺激與提升諮商專業的發展。

有鑑於「個別諮商」在實際和理想的諮商員養成教育中的重要地位 (陳秉華、王文秀、陳滿樺、黃子恩, 民 82)，本研究以探討個別諮商能力之評量為主。儘管個別諮商能力的評量在教育、實務工作和研究上均是極為基本而重要的，Scotfield 和 Yoxheimer 在 1983 年的回顧中發現，在 1978 至 1981 年之間，曾在五份重要諮商期刊出現的 235 種諮商能力測驗工具，普遍地缺乏信效度的支持資料，Newman 和 Scott 在 1988 年的回顧則指出，除了信效度的缺乏之外，相關工具在所測量的內容、以及所採用的題目型式和數目上都有很大的分歧，他們認為最重要的改善之道，在界定出明確、一致而周延的「有效諮商表現」之定義。

「有效的個別諮商表現究竟包含那些能力呢？」綜合 Brammer 和 Wassmer (1977, 引自 Yogev, 1982)、Bernard (1981)、Loganbill, Hardy 和 Delworth (1982)、Bordin (1983) 和 Lanning (1986) 對諮商員養成訓練內涵的分析，可以歸納出一個五向度的個別諮商能力模式：理論基礎、過程技能 (process skills)、概念形成技能 (conceptualization skills)、個人化技能 (personalization skills) 和專業行為。研究者檢視有關諮商員訓練、督導與成效研究後發現，無論中美均尚未有標準化且涵括五大能力向度的個別諮商能力評量工具 (詳見文獻探討)，顯示目前的相關評量工具並無法周延地反

映前述個別諮商能力模式。因此，本研究的動機之一，在探討上述個別諮商能力模式在我國的適用性，並據此發展一份標準化而周延的「個別諮商能力評量表」。

在諮商能力的學習上，當今諮商教育者、督導與研究者所關心的，已不僅是「學生應該學什麼」，或「學生有沒有學到什麼」，而是「學生如何學」，或「學生的學習歷程是什麼」(Cormier, 1990; Gormally, 1990)，亦即，諮商員專業能力的發展是被關切的焦點，發展性督導模式的出現與盛行，正是對這種關切的回應。

不同於早期督導之以諮商理論為基礎，發展性的督導模式是以諮商員的需要和能力之變化為基礎(Worthington, 1987)，頗能切合諮商員的發展性與個別性，因此在過去二三十年之間各種模式相繼出現，在1984年已有12個，到了1988年已增至25個(Borders, 1989)。然則，也有不少學者相繼指出發展性督導模式在理論上與實徵上的不足之處，批評之一在於這些模式對被督導者與督導環境的描述失之籠統，未能界定出明確的目標技能與評鑑方法(Borders, 1990)，也未能界定出各項諮商技能的難易層次與發展時序(Worthington, 1987)，使得有關研究受限於變項之不精確與測驗工具之缺乏信效度(Holloway & Hosford, 1983)。據此，本研究的動機之二，在針對發展性督導模式現階段發展的需要，提供實際督導與相關研究所需之個別諮商能力評量工具。

誠如Stoltenberg、McNeill和Crethar(1994)所言，發展性督導模式的未來發展方向之一，是更具體明確地描述諮商員各方面的發展過程。雖然已有不少模式試圖由不同的角度描述該過程，亦有研究試圖說明不同階段的諮商員採用不同諮商技術的頻率(例如Hill、Charles和Reed, 1981)，但尚未見實徵研究以能力本位的觀點，來評鑑諮商員的發展。因此，本研究的動機之三，在藉由本研究所發展的個別諮商能力評量工具，區分出不同個別諮商能力組型(亦即，諮商員在不同個別諮商能力向度上的不同發展狀態之組合)，以做為諮商員各項個別諮商技能發展時序之初步探索。

雖然發展性督導模式所受到的批評之一，即在其描述多以尚在受訓的諮商員為對象，偏重於諮商員的初期發展(Skovholt & Ronnestad, 1992)，然則，本研究考慮到：(1)大學層級的諮商員是台灣最基層的專業諮商人員，由此階段的諮商能力之評量做起，比較能夠循序漸進的發展該量表的內涵與適用性，(2)現階段的發展性督導對諮商員的初期(相當於我國的大學階段)專業發展有較詳實的描述，比較能充份提供量表所需的理論架構，(3)大學階段的實習諮商員數目較多，比較能符合量表標

準化所需的樣本大小，因此，本研究的「個別諮商能力評量表」是針對大學層級實習諮商員而編製。

綜言之，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」，以做為諮商教學、督導與研究之工具，並以此工具探討個別諮商能力之組型，以為進一步探討諮商員個別諮商能力發展歷程之參考。

## 二、研究問題

針對研究目的，本研究探討下列兩個問題？

1. 我國諮商教育者所建議的個別諮商能力架構為何？
  - (1) 包含那些向度？
  - (2) 各向度的相對重要程度如何？
  - (3) 以該能力架構編製標準化評量表的可行性如何？
2. 大學層級實習諮商員具有那些個別諮商能力組型？

## 三、名詞解釋

### (一) 個別諮商能力

(準) 實習諮商員進行個別諮商的能力。

1. 前述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)
2. 本研究之個別諮商能力僅限於進行個別諮商所需之一般的、普遍的與重要的能力，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重要性。
3. 在本研究中，個別諮商能力的評量是以自編的「個別諮商能力評量表」的得分為指標。

### (二) 大學層級實習諮商員

我國大學諮商與輔導學系、修習專業實習課程、且實習內容以個別諮商為重點之學生。

在本研究中被觀察的實習諮商員是八十三學年度下學期修習前述諮商實習課程

的大學部學生。另外，本研究亦觀察八十三學年度下學期修習諮商理論與技術之大學部學生，視為準實習諮商員。

## 貳、文獻探討

本研究文獻探討分析個別諮商能力的內涵、發展與評量，分為三個部份：(1)個別諮商能力的向度，(2)諮商員的個別諮商能力之發展，與(3)個別諮商能力的評量。

### 一、個別諮商能力的向度

「有效的個別諮商表現究竟包含那些能力呢？」綜合 Brammer 和 Wassmer(1977, 引自 Yogeve, (1982)、Bernard(1981)、Loganbill, Hardy 和 Delworth(1982)、Bordin (1983) 和 Lanning(1986) 對諮商員養成訓練內涵的分析，可以歸納出五個向度：理論基礎、過程技能、概念形成技能、個人化技能、專業行為。茲歸納相關文獻，分述如下。

#### (一) 理論基礎

意指對人之本質、心理歷程、困擾、求助與改變，以及對助人關係、歷程與策略之瞭解，此即美國諮商與相關課程認可委員會所指出的八大課程領域，具體而言，就如同陳秉華等人（民82）所規畫的各級學校輔導諮商員教育中的各種非專業實習課程，其中各層級學校輔導諮商員在諮商與輔導領域之個別諮商相關課程包括：諮商理論與技術、個案研究、行為改變技術、人際溝通技術、短期心理治療、危機調適等。

#### (二) 過程技能

意指運用各種諮商技術，以展開、推動與結束諮商歷程的能力，涉及諮商員與當事人的種種互動，以(1)協助諮商關係的建立、維持與結束，(2)執行諮商策略，以及(3)促進當事人的表達、探索、領悟與改變等 (Bernard, 1981; Lanning, 1986)。除了各諮商理論取向所發展的特殊諮商技術之外，比較具有一般性、普遍性和重要性的技術，可以由三個最被廣泛使用的諮商技術訓練模式之訓練項目窺知：人類資源發展模式、人際過程回憶 (Interpersonal Process Recall) 模式精微諮商模式 (Baker, Daniels & Greeley, 1990)。

Kurtz、Marshall 和 Banspach(1985) 回顧 1970 至 1981 年有關人際溝通技能訓練的研究，發現同理是最常被教導的技術，其次是口語反應、面質、真誠、專注，再其

次是發問、具體、尊重、立即性、情感反映等。

### (三) 概念形成技能

意指諮商員能夠對當事人及其問題形成某種想法，並據以擬定諮商目標、策略與技術，其所需要的認知能力包括：(1)有系統、有目的地蒐集當事人的資料－將既有資料相比較與串聯，發掘資料有所欠缺的部份，並掌握當事人談話的重點，及其所欲表達的意涵；(2)形成假設和概念模式－根據當事人的自我陳述或諮商員所觀察到的資料，推論當事人的人格及問題情境，並形成假設與概念模式，以說明當事人的問題源由與相關發展因素，再透過進一步的資料蒐集，以驗證或修正該假設；(3)描述諮商員與當事人的互動，並指出其互動關係的性質與影響因素；(4)諮商策略的計畫、監督與評鑑－設定諮商目標，擬定達成目標的策略、技術與步驟，預估可能的結果，並在執行該諮商策略的過程中，持續地觀察與評估當事人的反應或改變 (Bernard, 1981 ; Biggs, 1988; Lanning, 1986; Morran, Kurpius, Brack & Brack, 1995)。

### (四) 個人化技能

意指諮商員對影響其諮商行為或感受的個人因素，有所覺察並適切處理的能力。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－接受諮商員在諮商關係中的影響性角色，並為自己的專業知能負責，在諮商情境中能夠自在而自然，一方面關切與尊重當事人的情感、價值觀、態度和文化，另一方面保持適當程度的責任與投入；(2)對諮商與諮商情境的接受與詮釋－克服成就表現的焦慮，接受諮商本身的困難與限制，容忍不明確乃至相矛盾的訊息或情境；(3)自我覺察－覺察自己因諮商而引發的情緒、認知和行為，瞭解引發這些情緒、認知和行為的源由，以及這些反應對諮商關係與過程的影響，並願意接受當事人的挑戰與督導的回饋，瞭解與接納自己的長處與限制；(4)發展個人風格－統整自己對諮商的理念和期許，發展出適合自己的諮商關係、策略與技術偏好以及理論取向 ( Bernard, 1981; Friedlander, Dye, Costello & Kobos, 1984; Lanning, 1986 ; Sansbury, 1982; Stoltenberg, 1988; Yogev, 1982 )。

### (五) 專業行為

意指諮商員對專業與工作倫理的瞭解與奉行。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。在諮商倫理的瞭解上有三個層次：守則、原則與理論 (Kitch-

ener, 1986)，諮商倫理守則是明確界定的特定情境之特定行為規範，如中國輔導學會（民78）所制定的輔導人員倫理守則；諮商倫理原則是倫理守則的宗旨所在，涵括自主、有利於人、無害於人與公正四項(Kitchener, 1984, 1986)；倫理理論是指形成倫理原則與守則的哲學基礎，例如Cohen(1990)即曾引用實用主義與康德主義二對立觀點，來探討諮商員在面對愛滋病帶原的當事人時，所應採用的倫理原則與守則。

Kitchener(1986)指出，諮商員應熟知倫理守則與原則，並提升其對倫理問題的敏感性、倫理推理的能力、道德責任感、採取道德行為所需的自我強度、以及對倫理判斷情境模糊性的容忍度，方能得到認知上的瞭解，與行動上的實踐。

## 二、諮商員的個別諮商能力之發展

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)，清楚描述諮商員的能力發展歷程者，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)。此外，Hill、Charles和Reed(1981)觀察並訪談15位博士班學生一至三年級的諮商技能變化，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；Friedlander、Dye、Costello和Kobos(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)描述了諮商員由「技術的學習」到「活用自我於諮商中」，這一段專業成長歷程。本研究將上述文獻所描述的諮商員之個別諮商能力發展，依過程技能、概念形成技能、個人化技能、專業行為等五向度，整理如表一。其中，因為Stoltenberg(1988)的修訂模式已整合了Loganbill等人(1982)的模式，因此未將後者納入分析中。



表一 諮商員個別諮商能力的發展

提出者	專業行為	過程技術	個人化技術	概念形成技能
Hill, Charles & Reed (1981)		2. 諮商員中心階段 學習與模仿「正確」的方法。	1. 當事人中心階段 真誠、願意協助當事人，待當事人如友，過度保護當事人。 2. 諮商員中心階段 成就表現焦慮，以自己而非當事人為焦點，依賴督導的建議。 4. 統整階段 自信且自然。	1. 當事人中心階段 以當事人的改變來評估諮商有效性。 2. 諮商員中心階段 刻板的諮商模式，不能因應當事人的需要。 3. 轉換階段 當既有技能不能驟效時可能憑直覺行事，相信不同取向各有功能。 4. 統整階段 適切地因應情境和當事人需要，統整理論與技術。
Yogev (1982)		1. 角色學習階段 諮商員角色的內化，被督導角色的澄清，瞭解被評估的基礎。 2. 技能學習階段 技術的獲得，技能和知識的精進。 3. 實際接案階段 有效因應並完成諮商歷程。	3. 實際接案階段 覺察和處理因某類當事人而引發的個人反應。	
Sansbury (1982)		1. 實習前 學習基本的傾聽、瞭解、和溝通技能，有效掌控沉默，和各種當事人建立關係，協助當事人自我探索。 2. 實習階段 發展新的治療技術。	1. 實習前 對諮商情境感到自在，適當地接受諮商員角色。 2. 實習階段 發展勝任感，發展出對諮商關係之交互影響之本質的欣賞，學習設立對當事人之責任與涉入之限制。 3. 機構實習階段 檢視因諮商經驗而引發的個人困擾，學習在諮商情境對自己有更多的信賴。	1. 實習前 發展晤談方向和目標的一般性導引架構。 2. 實習階段 增進對當事人動力與問題之概念形成，根據經驗修改自己對治療性改變所持的理論。 3. 機構實習階段 擴展和修正對當事人動力的瞭解，瞭解自己較擅長處理的當事人型態和問題。
Friedlander, Dye.				

Costello, & Kobos  
(1984)

1. 廣泛的模糊容忍度。
2. 瞭解和接受個人在提供治療性環境上的限制。

3. 因應當事人需求擬定個別化諮商策略。

Grater (1985)

1. 學習基本技術
2. 精進諮商技術

1. 發展專業角色的認同

2. 配合當事人使用技術
3. 發展對當事人的評估能力。

4. 在諮商過程中運用自己。

Stoltenberg (1988)

「專業倫理」方面

1. 執著於條文，不知如何將條文運用在實際情境。
2. 較彈性運用條文，過度保護當事人，而未保護自己。
3. 廣泛地瞭解條文，統整地運用知識處理諮商倫理的兩難情境。

「自我與他人覺察」結構

1. 在情緒和認知上以自我為焦點，缺乏領悟，高焦慮—低同理心。
2. 在情緒和認知上以當事人為焦點，可能過度涉入，認同當事人的情緒和認知經驗。
3. 同理性的瞭解當事人，對自己和當事人有所領悟，能覺察當事人對自己的影響，能覺察並處理自己對當事人的反應。

對「當事人的概念形成」方面

1. 用習慣的或刻板的方式，將當事人歸類，資料的蒐集偏頗而片斷。
2. 可能為了避免「標籤」當事人而拒絕作診斷，可能過度認同當事人而失客觀性。
3. 正確、完整而客觀地瞭解當事人。

「學習動機」結構

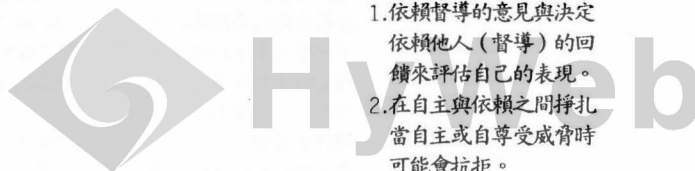
1. 渴望成為「好」諮商員，專注於「正確」技巧的學習與表現。
2. 開始瞭解諮商與自己的限制，可能對自己的能力過於樂觀或悲觀。
3. 瞭解諮商與自己的優缺點，發展統整的個人諮商風格，發展出個人的理論取向，能因應自己的限制做適當處理。

「理論取向與處理技術」

1. 僅採用少數的諮商策略和技術。
2. 缺乏因應不同問題的能力，缺乏統整。
3. 發展出個人的理論取向偏好，因應不同問題選擇理論取向。

「自主」結構

1. 依賴督導的意見與決定依賴他人(督導)的回饋來評估自己的表現。
2. 在自主與依賴之間掙扎當自主或自尊受威脅時可能會抗拒。
3. 適度地自主、有自信能因應自己的限制做適當處理。



雖然這些學者都以發展階段的型式，來呈現諮商員的專業能力之發展，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、或單向發展的，每一位諮商員的發展速率會因個人因素與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, Dye, Costello & Kobos, 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。

Holloway(1987)以及 Stoltenberg、McNeill 和 Crethar(1994)先後回顧有關發展性督導的研究，都作出「研究發現支持發展性督導」的結論，其中，包括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(1988)的模式。然則，諮商員的能力究竟在發展歷程中發生什麼變化呢？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，其在 Supervision Level Scale 上所呈現的發展水準有顯著的差異，亦即，即使在相同的訓練背景下，諮商員的發展程度也不相同；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參差不一，碩士前、碩士、有工作經驗的碩士和博士在焦慮和懷疑、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，而且在不同向度上的差異情況不同。此二研究結果都支持 Hill、Charles 和 Reed(1981)的觀察－諮商員的發展速率不同，也支持 Friedlander、Dye、Costello 和 Kobos(1984)的歸納－諮商員在不同向度上的發展速率不同。Hill、Charles 和 Reed(1981)的研究並進一步指出，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：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、與抗拒或防衛的當事人工作、結束諮商的時機與方法等等；他們並發現，這些學生常用的諮商技術會因經驗的增長而改變，其中，輕微鼓勵增加、發問減少、複雜反應先減後增。綜此，誠如 Stoltenberg、McNeill 和 Crethar(1994)在其回顧所做的歸納：在相同的訓練背景下，諮商員不但在發展速率上有個別差異，在不同能力向度的發展上亦有不同趨勢。

### 三、個別諮商能力的評量

現有的諮商能力評量工具多半是針對三個目的而設計的：考核準諮商員的學習

成果或訓練課程的成效、檢視諮商員的發展狀況和考驗諮商的效果。以下分別探討之。下列探討中，並不包括單一向度（整體諮商能力）或單一項目的評量工具，因為前述文獻已經指出諮商員在不同能力向度的發展上有所差異，這類評量過於籠統或簡化；而採用多向度的評量比較能適切地反映「個別諮商能力」之建構 (Newman & Scott, 1988)；有關後設分析研究亦發現，採用組合分數時，督導之工作表現評量與工作結果測量之相關較高 (Heneman, 1986)。

就第一種目的而言，最具代表性、且被廣為使用的當屬 Carkhuff 根據其人類資源發展模式所發展的 Carkhuff 量尺，該量尺以 Rogers 的理念為主，主要的評量向度在同理、尊重、溫暖、具體化、真誠、自我揭露、面質、立即性等八個諮商技術，該量表在六十六年經李新鏘翻譯使用（引自陳秉華，民80），在八十年再經陳秉華修訂，加入引導、探究與摘要三向度。

Carkhuff 和 Pierce 也同時發展了諮商知識評量測驗和諮商技術評量測驗。前者是針對 *The art of helping* 一書的概念所編製的，廖鳳池則在七十八年仿造其題目型式，並根據其統整 Carkhuff、Egan 以及 Dixon 和 Glover 的模式，所形成的「問題解決諮商模式」之內涵編製，形成「諮商知識量表」（引自廖鳳池、鈕文英，民79）。諮商技術評量測驗包括兩部份，一是諮商情境反應測驗，受試者寫出自己在該情境中可能有的反應，一是諮商反應效率辨認測驗，受試者由五個諮商反應中選出最有效率者，廖鳳池在七十八年翻譯修定為「諮商技術量表」（引自廖鳳池、鈕文英，民79），陳秉華則於八十年針對第二部份的評定量尺再加修改。

在諮商員發展狀況的檢視方面，在美國較常見的有：Counselor Evaluation Rating Scale (CERS; Myrick & Kelly, 1971)、Counselor Development Questionnaire (CDQ; Reising & Daniels, 1983)、Supervisee Levels Questionnaire (SLQ; McNeill, Stoltenberg & Pierce, 1985)、Supervision Level Scale (SLS; Wiley & Ray, 1986)、Supervision Emphasis Rating Form (SERF; Lanning, 1986) 等五份，國內則有吳秀碧（民81）所編的「諮商員專業發展評量表」。以下簡要介紹各量表之評量內容。

CERS 旨在評量諮商員在諮商（13題）與督導（13題）情境中的表現，可以得到諮商行爲與督導行爲二分量表分數和總分。後來，Loesch 和 Rucher (1977) 以督導對諮商員所做的評量進行因素分析，得六因素：一般諮商表現、專業態度、諮商行爲、諮商知識、督導態度、督導行爲；Benshoff 和 Thomas (1992) 以諮商員的自評進行因素分析，得四因素：有目地的諮商表現、非諮商行爲、督導態度、諮商的定向。

CDQ 是根據 Hogan(1964) 的模式編製的；SLQ 和 SLS 都是根據 Stoltenberg(1981) 的模式編製的，而 Stoltenberg 模式的重要基礎之一即是 Hogan 模式；Stoltenberg 模式在 1987 年有了新的修正之後，SLQ 也隨之發展出修訂版本 (SLQ-Revised, SLQ-R; McNeill, Stoltenberg & Romans, 1992)；吳秀碧 (民 81) 的量表則是根據 Stoltenberg 的修訂模式、並參照 SLQ 的編製方法編製。CDQ 的受訓諮商員分量表包括：焦慮和懷疑、自主、專業投入、諮商方法的需要、自我了解、自己的工作成效、接受批評的準備、和諮商關係的自在程度；SLQ 有三個分量表：自我覺察、依賴或自主、理論與技能之獲得；SLQ-R 的三個分量表是自我和他人覺察、動機、依賴或自主，每個分量表的内容涵括介入處理的能力、對當事人的概念形成和人際評量；SLS 涉及五個向度，每個向度各有四個發展水準，包括：對目前諮商技能的信心、對自己對當事人影響的領悟、理論架構的取向、專業的認同感、對諮商限制的覺察；「諮商員專業發展評量表」包括自我覺察、依賴—自主、動機和理論與技術四分量表。

SERF 是以 Bernard(1981) 的三大督導領域—過程技能、個人化技能、概念形成技能為主，再加上專業行爲，成爲四分量表。在 Lanning、Whiston 和 Carey(1994) 的後續研究中，其因素分析顯示：SERF 只能充份反應出專業行爲和過程技能二向度，因此，Lanning 和 Freeman 在 1994 年提出修訂版—SERF-R，期能測量出四個不同向度。

以諮商效果來考核諮商能力的研究者，其基本思考方式是：「如果諮商員展現了適當的能力，就應該會出現『特定效果』」，比較具有一般性、不限於特定對象或問題的「特定效果」，分別是 Rogers 的協助性條件、Strong 的社會影響條件、Bordin 的工作同盟和當事人的主觀感受。因爲這些工具著重於諮商所產生的效果，從而推論諮商員的諮商能力，是比較間接的方式，且易受無關因素的干擾，本研究不擬考慮此種取向，因此，不在此詳加討論這類工具。

上述評量工具中，除了 Carkhuff 和 Pierce 的諮商知識評量測驗與諮商技術評量測驗、廖鳳池的「諮商知識量表」與「諮商技術量表」、陳秉華的「諮商情境反應量表」、以及 SERF-R 之外，所有的工具均採用 Likert 式的評定量尺 (rating scale)，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的取向、觀察的訊息型態和同時被評量的其它諮商員的能力水準等之影響 (Newman & Scott, 1988)；相關研究更是一再地顯示：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，不同學校的諮商研究所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。

反觀 Carkhuff 和 Pierce 的諮商知識評量測驗與諮商技術評量測驗、廖鳳池的「諮商知識量表」與「諮商技術量表」、以及陳秉華的「諮商情境反應量表」，這種有標準答案的是非、選擇和簡答題，不但較為客觀，而且因為題目涉及的是假設情境，可以根據理論的架構編擬，使其考驗範圍更為周延，不會像實際諮商情境的評量一般，受到當事人及其問題的限制，不一定有機會讓諮商員展現各方面的能力。然而，這類評量工具也有其限制，首先，其所測得的只是認知上的瞭解，不一定能反應出行為上的實作能力，其次，不適合用來評量實際諮商情境的表現。

在評量的內容方面，因訓練目的編製的評量工具多偏重過程技術；因督導目的編製者，所涵括的範圍較廣，但仍未包含理論基礎與專業行為二項，而且著重於諮商員主觀的學習感受或外顯的學習行為，而未能客觀地評估其學習成果－諮商能力。

綜此，目前國內外的相關評量工具，均無法充分涵括個別諮商能力的各個向度；而且，在實際諮商情境的表現之評量上，也以 Likert 式的評定量尺為宜，但應設法將評分者的主觀偏差減少至最小。

## 參、研究方法

### 一、研究對象

#### (一) Delphi 專家羣

函請國內大學及獨立學院輔導系(組)及教育心理與輔導系，推薦諮商理論或實習課程之教師一至二名，共徵得十位具有博士學位以及副教授資格之諮商教育專家參與本研究，就其教學與實務經驗，提供個別諮商能力架構的意見。

#### (二) 諮商能力評量標準專家羣

邀請彰化師範大學輔導系二位教授諮商實習課教師，及四位輔導研究所博士班研究生，根據模擬之諮商角色扮演資料，進行個別諮商能力評量，以形成評量標準。參與之六位專家，皆具相當之諮商與督導實務經驗。

#### (三) 實習諮商員

經查詢得知在八十三學年第二學期開設以個別諮商為焦點(之一)的諮商實習

課程教師名單，一一徵詢其參與意願，共徵得花蓮師範學院初教系（輔導組）、屏東師範學院初教系（輔導組）、彰化師範大學輔導系等八位教授諮商實習課教師同意，另有一位教師因時近期末，課程忙碌不克參與。參與之教師以其所教授之學生為對象，進行諮商能力評量，共取得 109 名（男生 14 名，女生 95 名）四年級學生的諮商表現相關資料，教師對學生諮商能力的評估是透過下列觀察：該生上課的表現、實際接案的諮商晤談、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。

另有一位教授「諮商理論與技術」的老師，根據 38 位學生在課中所做的角色扮演與個案分析報告，進行個別諮商能力的評量，這些學生是大學三年級，共有 15 位男生和 23 位女生，視同「準實習諮商員」，這部份資料僅做為諮商能力組型分析之用。

#### （四）重要性評量專家羣

邀請國內八所師範學院初教系、三所師範大學輔導系所及一所大學心理系，共 26 位教授諮商理論或諮商實習課之教師，以及 24 位臺灣師範大學教育心理與輔導研究所，和彰化師範大學輔導研究所，修畢督導實務課之博士班研究生，參與個別諮商能力項目之重要性評量工作。

## 二、研究工具

「個別諮商能力評量表」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。以下分述之。

### （一）評量架構的形成

#### 1. 第一回合調查

郵寄問卷，以開放式問題，請 Delphi 專家群列出良好諮商員所應具備的諮商能力向度與項目。並提供 Bernard（1981）和 Lanning（1986）的架構做為參考，參考資料中將個別諮商能力區分為四向度：(1)過程技術、(2)概念形成技術、(3)個人化技能、(4)專業行為等。

#### 2. 第二回合調查

綜合第一回合調查結果，歸類形成六向度諮商能力架構如下：專業行為、過程

技術、概念形成技術、個人化技能、人格傾向、與理論基礎。將專家所列舉之能力項目一一歸入六大向度之下，再郵寄給這十位專家，請他們確認該六向度歸納架構的適切性，並界定大學、碩士和博士三層級諮商員應具備之諮商能力。

### 3. 第三回合調查

根據此次調查結果形成初步之個別諮商能力模式，該架構說明：(1)諮商能力之向度，(2)各向度所涵括之能力項目，以及(3)三層級諮商員在各諮商能力向度上應達到之水準（應具備之能力項目）。將該初步架構寄給十位專家，請他們提出修正意見。綜合此次調查結果，擬定個別諮商能力架構，以及三層級諮商員之能力評量項目，亦由此初步擬出大學層級諮商員用「個別諮商能力評量表－預試」之題項。

#### （二）評量標準的形成

本研究徵得彰化師範大學輔導系四年級及碩士班研究生同意，提供其模擬角色扮演之諮商實習錄影帶十卷，最後篩選出錄影效果較佳且內容較適切之兩卷。二位實習諮商員皆為女性，當事人問題分別為學校人際關係，以及對反毒宣傳資料之害怕，兩卷錄影帶上分別有前後兩次諮商晤談，研究者並根據每次晤談內容，編寫模擬之實習諮商員對諮商晤談之自我分析－接案分析報告。

在形成預擬量表架構後，邀請諮商能力評量標準專家群在觀看其中一卷模擬諮商晤談錄影帶及其接案分析報告之後，逐一評定錄影帶中的實習諮商員在大學層級諮商員適用之個別諮商能力項目上之水準，並說明其評分的理由。每個題項共區分為四個等距的水準：不當、不足、尚可、良好。

研究者根據其評定理由，並參考文獻探討所列參考文獻，以及 Sklare、Portes 和 Splete(1985)之發問、Leaman(1978)之面質與洪儷瑜（民75）之同理心，編擬能力項目之評量標準。完成之後，再請三位諮商實習老師審核與修訂此評量標準。

#### （三）項目分析

在形成評量標準之過程中，基於評量標準專家群在錄影帶評量過程中提出的建議，在預試量表中加入九個能力項目，形成「個別諮商能力評量表－預試」，包含六向度，共60個能力項目。各能力項目之評量採用四點 Likert 型態量尺，另外再加上「無法評量」之選項，表示教師未觀察到該實習諮商員這方面的表現，或者該能力項目不適用於用來評量該實習諮商員的狀況。

預試量表中並包含下列評量：六項個別諮商能力向度的單一項目 11 點 Likert 型態量尺之評量（分項諮商能力），以及一項整體個別諮商能力的單一項目 11 點

Likert 型態量尺之評量（整體諮商能力），以做為效度考驗之效標。

請七位教授諮商實習課之教師，根據他們在整個學期中透過不同機會對 109 位實習諮商之員觀察，於期末參考各個別諮商能力項目評量標準，填寫「個別諮商能力評量表－預試」。

此外，並採用「個別諮商能力評量表－預試」進行項目重要性評量。請重要性評量專家群，根據其督導經驗，參考各向度之個別諮商能力項目評量標準，逐一評量預試之六十個能力項目在大學層級諮商員之諮商能力上的重要性（分為三等）。

根據前述評量資料，進行項目分析如下：

1. 首先檢核「個別諮商能力評量表－預試」的反應頻率，淘汰被太多評量者認為無法評量之題項，包括理論基礎之第 7、8、9 題項。在該三個題項上，各有 20 個（18%）實習諮商員被認為是無法評量的。
2. 題項相關。以 Pearson 積差相關計算各分量表內題項間相關，當題項間相關係數大於 .80 時，刪除相關題項中項目重要性百分等級較低的題項，共計四題。
3. 鑑別力考驗。刪除題項間高相關之題項後，將其餘預試量表題項加總計分，並做成次數分配，將前三分之一為高分組，後三分之一為低分組，進行平均數差異 t 檢定（t-test）。鑑別力分析結果皆達 .01 顯著差異，故保留所有題項。
4. 內部一致性考驗。擬刪除：(1) 將題項刪除後， $\alpha$  係數反而提高 .10，以及(2) 校正項目－總分相關低於 .30 以下者，結果刪除一題。
5. 以因素分析法檢定所餘題項之因素共同值與負荷量，其標準與結果如下：
  - (1) 屬單一因素結構者，刪除因素共同值 0.40 下者一題。
  - (2) 屬多因素結構者，刪除因素負荷值低於 .40 或具多重因素負荷值者二題。

經過上述項目分析程序之後，共刪除十一道題項，餘 49 個能力項目，其中 16 題之題項敘述經過用語上的修改，形成「個別諮商能力評量表」之正式題本。

正式題本之評定量尺亦由 4 點改為 7 點，原因是：(1) 部份能力項目的標準差較小（.50 左右），且(2) 不少參與評量之教師反應，只將各能力項目區分為四個水準太粗略，實習諮商員的能力往往介於兩個水準之間，因此，正式量表保留原先的四個水準之定義，但在兩兩水準之間加上中間點（1.5、2.5、3.5），形成 7 點 Likert 型態量尺。原擬之評量標準亦參考能力項目之刪修，以及評量教師之回饋，予以修

改，形成正式題本之評量標準。

#### (四) 計分方式

本研究是以教師在「個別諮商能力評量表－預試」上，對實習諮商員各項諮商能力，所勾選之能力水準，做為各項分析的資料。評量水準「不好」以1分計、「不足」2分、「可」3分、「佳」4分，並做總加計分。若教師勾選「NS」或未填寫任何資料，則該題項以該實習諮商員該題項所屬分量表之其它題項得分之平均數計算。分量表及總量表計分方式如下：

1. 分量表項目平均數，為各分量表下題項總加分數除以題數，所得分數在1與4之間，「1」表示「能力不當」、「2」表示「能力不足」、「3」表示「能力尚可」、「4」表示「能力良好」。
2. 總量表分數，為所有分量表分數總加所得。

### 三、資料分析

針對教師對(準)實習諮商員的評量資料，以SPSS+/4.0統計程式進行下列分析。

#### (一) 信效度考驗

以109名實習諮商員之資料，進行正式題本項目之斜交轉軸主因素分析，以考驗其建構效度，並確立其能力向度(分量表)。接著，將各個分量表分數視為個別諮商能力的重複測量，進行單因子重複量數變異數分析，以考驗各分量表之間的差異情形，作為採用分量表或總量表分數之參考。

然後，以Chronbach  $\alpha$  考驗各分量表之內部一致性。並進行下列效度考驗：

1. 計算分量表之間，以及分量表與總量表之間的Pearson積差相關矩陣，分析相關之組型，以考驗其聚斂和區辨情形。
2. 以教師對實習諮商員在分項諮商能力與整體諮商能力之單一項目評定分數做為效標，計算Pearson積差相關係數，以.01為顯著水準，考驗效標關聯效度。

#### (二) 個別諮商能力向度重要性

以五十位重要性評量專家之評量資料，計算各分量表重要性之平均數與標準差，並將八個分量表重要性視為個別諮商能力重要性的重複測量，進行單因子重複量數變異數分析，以考驗各分量表重要性之間的差異情形，以作為量表總分是否應加權計算的參考。

### (三) 個別諮商能力組型分析

計算 109 位實習諮商員在各分量表得分之平均數與標準差，以比較諮商教育者與督導對各個別諮商能力向度的看重程度，以及實習諮商員之實際表現。

採用 Ward 所設計之集結階層群聚分析法 (hierarchical agglomerative method) 考驗實習諮商員是否會在「個別諮商能力評量表」上出現若干類反應，以將實習諮商員分為若干群聚。得到群聚之後，再以各分量表為依變項、群聚為自變項，進行多變項單因子變異數分析，若達 .01 顯著水準，則進行單變項單因子變異數分析，若達 .01 顯著水準，則進行 Scheffe 事後考驗。

再以相同程序分析由 109 位實習諮商員與 40 位準實習諮商員組成的大樣本資料。

## 四、研究程序

1. 於八十三年十月至八十四年一月進行 Delphi 調查，形成個別諮商能力架構。
2. 評量表項目分析程序
  - (1) 於八十四年三至四月，進行實習諮商員模擬諮商表現之評量。
  - (2) 編擬能力項目之評量標準。
  - (3) 於八十四年五、六月，進行實習諮商員之諮商實習表現評量。
  - (4) 進行項目分析，形成「個別諮商能力評量表」之正式題本。
3. 重要性評量程序 於八十四年四、五月，邀請重要性評量專家評定各向度題項之重要性。
4. 資料分析
  - (1) 進行信效度考驗。
  - (2) 計算個別諮商能力向度重要性。
  - (3) 以群聚分析法做諮商能力組型分析。

## 肆、結果與討論

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」，並以此工具探討個別諮商能力之組型。以下分為兩個部份呈現並討論研究結果，其一，個別諮商能力的架構與評量，先說明 Delphi 調查所得架構，並與文獻分析結果相較；然後探討「個別諮商能力評量表」信效度，其中並特別比較實徵因素結構與專家意見所得架構；然後說明各個個別諮商能力向度的重要性。其二，個別諮商能

力組型，首先說明實習諮商員之實習表現，再分別說明實習諮商員之群聚與群聚特色，以及準實習諮商員和準實習諮商員共同組成的群聚與群聚特色，從而分析可能的諮商能力組型與發展情形。

## 一、諮商能力的架構與評量

### (一) 諮商能力的架構

經 Delphi 調查得到下述六向度個別諮商能力架構：

1. 專業行爲：諮商員了解專業倫理與工作角色，並在諮商過程中奉行相關專業的規範。分爲專業倫理和工作角色二次向度。
2. 過程技能：諮商員在諮商過程中，熟悉並運用各項基本的諮商技術，以推展諮商的過程。分爲諮商關係、諮商過程與諮商技術三個次向度。
3. 概念形成技能：諮商員在諮商過程中，能運用各項諮商理論基礎，以配合分析當事人的心理狀態及問題源由，並形成合宜的諮商目標與策略。分爲資料蒐集、問題分析、形成計畫、諮商意向、評估等五次向度。
4. 個人化技能：諮商員覺察並處理各種與自己從事諮商工作相關之個人因素。分爲自我覺察、諮商員角色、個人風格三次向度。
5. 人格傾向：諮商員具備各項有利於學習或進行諮商的人格特質。未再區分出次向度。
6. 理論基礎：諮商員具備有關人的心理、社會、文化各層面的了解，以及助人方法等知識。分爲對人的瞭解、助人方法二次向度。

將國內專家所建議的個別諮商能力架構與文獻探討所得之架構相較，二者頗爲接近，主要差異在本研究所得架構之「人格傾向」向度，爲國外相關文獻中所未提及者。然則，諮商員的個別差異其實是美國諮商過程與成效研究中，相當被關注的一群變項，在 Beutler、Grago 和 Arizmendi (1986) 的回顧中，將這一群變項區分爲兩大向度、四大類，其中，與心理治療特質無關的個人內在特質這一類，即包含各種人格特質組型、心理上的幸福感和態度和價值觀等。由此可見，國內專家和國外文獻均將諮商員的人格特質視爲與諮商成效相關之重要因素，不同的是，國外文獻視之爲「影響因素」，而國內專家則將它納入個別諮商能力架構的一部份，亦即，視之爲諮商能力「本身的組成元素」。

根據諮商教育者與督導意見，由該個別諮商能力架構中，篩選出適用於大學層

級實習諮商員的能力項目，乃形成「個別諮商能力評量表－預試」，因該預試量表在各能力向度所選能力項目有限，因此已無法反映出各向度下的分向度。

## (二)「個別諮商能力評量表」的信效度考驗

### 1. 量表之因素結構

以正式題本之項目進行因素分析，以考驗其潛在因素結構。除了過程技能之外，其它各分量表均得到單一因素之因素結構，該因素的特徵值在3.51~4.91之間，變異數解釋量在57.5~70.1%之間，各題項被其所屬因素所解釋的共同值在.40以上。過程技能部份得到三因素之結構，共可解釋71.4%之變異量，各題項在所屬因素之負荷量均大於.40，當重複負荷的情形發生時，該題項在所屬因素的負荷量比在第二因素的負荷量大.10以上，且各題項被三因素所解釋的共同值在.40以上(見表二)。

表二 正式量表之分量表題項因素分析

分量表 題號	共同值	分量表 題號	共同值	分量表 題號	共同值	分量表 題號	共同值	分量表 題號	共同值
專業行為	1 .66 2 .63 3 .73 4 .57 5 .66 6 .63	概念形成技能	1 .55 2 .44 3 .52 4 .55 5 .71 6 .61 6 .66	個人化技能	1 .66 2 .69 3 .58 4 .58 5 .66 6 .68	人格傾向	1 .44 2 .61 3 .61 4 .65 5 .62 6 .66 7 .71 8 .60	理論基礎	1 .79 2 .55 3 .77 4 .77 5 .63
特徵值 可解釋 變異量	3.87 64.6%	4.04 57.7%	3.85 64.2%	4.91 61.4%	3.51 70.1%				

表二(續)

分量表 題號	因素一 負荷量	因素二 負荷量	因素三 負荷量	共同值
過程 (I)	1 .73			.58
	2 .81		.30	.62
	3 .71		.34	.54
	4 .85			.72
	5 .84			.71
	6 .79			.66
	7 .69			.53
技 (II)	1 .66		.53	.70
	2 .71		.51	.74
	3 .84			.68
	4 .72	.37		.64
	5 .66		.51	.73
能 (III)	1 .73	.38		.56
	2 .36		.76	.73
	3 .87		.87	.80
	4 .85		.85	.78
			.80	.74
特徵值 可解釋 變異量	6.73 39.6%	4.14 24.4%	1.25 7.4%	

上述因素分析結果顯示，各分量表各自測量一或三個顯著的潛在特質－個別諮商能力的某一向度。過程技能部份是唯一得到三個因素的，且此三因素與原先專家意見所得架構中，過程技能下的三個次向度不同，由項目性質分析，可知該三因素分別由三大類個別諮商技能所組成，第一類性質比較紛歧，但多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，大致可命名為深層互動，第二類涉及訊息的蒐集、整理後的再呈現、與新訊息的提供，可命名為訊息互動，第三類涉及各種溝通技術，可命名為基本溝通。這三類技能的區分，似乎比較接近基本技能（第二、三類）與進階技能（第一類）的區分。而且，其中有一值得注意之現象：同理被歸入基本溝通中，而高層次同理則被歸入深層互動中。

再進一步以八個分量表分數進行因素分析，結果得一次級因素（**second-order factor**），特徵值為**4.59**，可解釋變異量佔**57.3%**，顯示此八個個別諮商能力向度可以共同測得一個次級因素－個別諮商能力。綜此，上述因素分析結果顯示，「個別諮商能力評量表」具有清晰明確的因素結構，且該結構大致支持原先專家意見調查所得的個別諮商能力架構。惟，上述因素分析之建構效度考驗，是採用預試之樣本資料進行，有待未來研究以正式題本蒐集資料，再做進一步的驗證。

將八個分量表分數視為個別諮商能力的重複測量，進行單因子重複量數變異數分析，以考驗各分量表之間的差異情形。結果得**F=253.8**（**df= 7, 756**，**p<.01**），顯示同一位實習諮商員在各分量表上的得分有顯著差異，亦即，諮商員在不同能力向度上的能力程度不同，若僅採用總分，無法充充分反映出位諮商員個別諮商能力的組合狀況。此結果與**Stoltenberg**、**McNeill**和**Crethar**（**1994**）對國外研究的歸納結論相一致。

## 2. 信度考驗

以**Chronbach  $\alpha$** 考驗各分量表之內部一致性結果如表三。除了訊息互動為**.83**，概念形成技能**.87**之外，其它均在**.89**至**.91**之間，顯示本量表之各分量表具有相當高的內部一致性。



表三 各分量表之內部一致性與分量表間相關係數

量表總分	專業行爲	過程技能			概念形成技能	個人化技能	人格傾向	理論基礎
		深層互動	訊息互動	基本溝通				
專業行爲	.60*	(.89)						
深層互動	.73*	.34*	(.90)					
訊息互動	.74*	.24*	.36*	(.83)				
基本溝通	.55*	.38*	.03	.64*	(.90)			
概念形成技能	.90*	.50*	.76*	.58*	.33*	(.87)		
個人化技能	.88*	.52*	.67*	.59*	.30*	.86*	(.89)	
人格傾向	.86*	.42*	.47*	.69*	.61*	.67*	.72*	(.91)
理論基礎	.70*	.22	.79*	.32*	.14	.65*	.56*	.49* (.89)

\*  $p < .01$ 

### 3. 效度考驗

計算分量表之間，以及分量表與總量表之間的 Pearson 積差相關，以分析其相關組型是否具有有良好的聚斂和區辨趨向。結果如表三分量表與總量表間的相關均在 .55 以上 ( $p < .01$ )，除了過程技能的基本溝通與深層互動之外，其它的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，顯示良好的聚斂和區辨趨向。在例外的二分量表中，基本溝通與總量表之相關 (.55) 略低於其與訊息互動 (.64) 及人格傾向 (.61) 之相關，深層互動與總量表之相關 (.73) 略低於其概念形成技能 (.76) 及理論基礎 (.79) 之相關；再觀察其它分量表之間的相關：(1) 訊息互動與人格傾向為 .69，(2) 概念形成技能與理論基礎為 .65，顯示基本溝通、訊息互動與人格傾向可能是彼此關聯較密切的一組個別諮商能力向度，深層互動、概念形成技能與理論基礎可能是另一組，換言之，基本溝通與深層互動之分量表—總量表相關，之所以與部份分量表—分量表相關相近，可能是反應出這兩組個別諮商能力向度的密切關聯，而非相關矩陣缺乏適當的聚斂和區辨趨向。綜此，「個別諮商能力評量表」大致具有良好的聚斂和區辨趨向，僅有基本溝通與深層互動二過程技能分量表之相關組型有待進一步檢視。

然後，以教師對實習諮商員在分項諮商能力與整體諮商能力之單一項目評定分數為效標，進行效標關聯效度考驗。所得 Pearson 積差相關係數如表四。在與分項諮商能力的相關方面，個人化技能最高 (.76)，低於 .60 者有人格傾向 (.43)、訊息互動 (.34) 和基本溝通 (.11)，除了基本溝通之外，其它相關均達 .01 顯著水準，顯示教師對實習諮商員這些能力向度的評量，逐項評分的總合 (分量表分數)

與對該能力向度的整體評量（單一項目分項諮商能力分數）之間，具有相當的一致性。

在分量表與整體諮商能力的相關方面，與分量表一分項諮商能力的相關有一些相似的趨勢：個人化技能、概念形成技能、深層互動的相關均較高，訊息互動和基本溝通均較低，只是專業行為和分項諮商能力的相關較高，而和整體諮商能力的相關較低，人格傾向則反之。顯示：在不同個別諮商能力向度上，逐項評分的總合（分量表分數），與教師對實習諮商員的諮商能力（包括整體或分項的）之印象（單一項目評量）之間，具有不同的關聯強度。其中有一值得注意的現象，深層互動、訊息互動和基本溝通三項過程技能採用相同的效標－過程技能之單一項目評量，所得相關係數分別是：.62、.34、.11，此三分量表與整體諮商能力的相關也有相似的趨向（.62、.22、.11），這種相關組型之可能解釋有二：其一，因為基本溝通是比較「基本的」，實習諮商員只要達到一定水準的表現即可，而深層互動是比較「進階的」，也就比較容易「令人印象深刻」，因此教師對實習諮商員的整體過程技能與整體諮商能力的印象，和該實習諮商員深層互動能力的關係較密切，換言之，該相關組型反映出教師的評量傾向；其二，基本溝通分量表的效標關聯效度不足，未能充分測得過程技能。究竟是教師的整體評定有偏差，或是基本溝通分量表的效標關聯效度不足，無法由本研究確切得知。

表四 各分量表之重要性及其與效標之相關

分量表名稱	重要性 平均數	重要性 標準差	分量表 平均數	分量表 標準差	分項諮商 平均數	分項諮商 標準差	分項諮商 能力相關	整體諮商 能力相關
專業行為	2.48	.34	2.99	.50	6.65	1.50	.66*	.51*
深層互動	2.04	.40	2.27	.55	6.48#	1.38#	.62*	.62*
訊息互動	2.21	.43	2.68	.55			.34*	.22
基本溝通	2.75	.23	3.24	.58			.11	.01
概念形成技能	2.37	.39	2.55	.45	6.21	1.37	.62*	.60*
個人化技能	2.20	.39	2.54	.48	6.31	1.27	.76*	.74*
人格傾向	2.35	.37	2.98	.55	6.73	1.46	.43*	.50*
理論基礎	2.02	.47	2.51	.51	6.14	1.30	.60*	.55*

註：# 過程技能之整體評定；

\*  $p < .01$ ；

總量表平均數 = 21.75，標準差 = 3.10；

整體諮商能力平均數 = 6.27，標準差 = 1.39；

總量表—整體諮商能力 = .63 ( $p < .01$ )。

因為整體諮商能力評量與量表總分同屬整體諮商能力的指標，因此，將分量表—整體諮商能力的相關與分量表—總量表的相關二相關組型相比較。發現一些相似點：個人化技能、概念形成技能之相關均較高，基本溝通則較低。另外，也發現二相異點：(1)分量表—整體諮商能力的相關普遍地低於分量表—總量表的相關，這可能單純地顯示相同方法（逐項評量的總合）之間的相關高於不同方法（逐項評量的總合與整體評定）的相關；也可能顯示：量表總分為分量表的組合分數，是較客觀正確的整體諮商能力指標 (Heneman, 1986)，因此，分量表與整體評定的相關較低，只是真確地反映出教師的整體評定比較容易受到無關干擾；或可能顯示諮商能力的整體評定較周延正確，因此，分量表—整體諮商能力較低，是由於逐項評量的總合（總量表或分量表分數）忽略了整體評定考慮到的某些重要因素。(2)第二個相異點是人格傾向和訊息互動的分量表—總量表相關屬較高者（和其它分量表相比較），此二分量表的分量表—整體評量相關卻屬較低者，若相信量表總分是較客觀正確的整體諮商能力指標，則此相異點可能顯示教師在整體評定上有所偏差，亦即，教師對實習諮商員的整體諮商能力之印象，和人格傾向和訊息互動的關聯可能過於薄弱，因為教師在形成某位實習諮商員整體諮商能力之印象時，可能比較沒有考慮到此二能力向度；但若相信教師整體評定是較周延正確的，則顯示人格傾向和訊息互動的效標關聯效度不足。

綜此，分量表與分項與整體諮商能力二效標之間大多具有中高度的顯著關聯，但仔細剖析分量表—整體諮商能力、分量表—分項諮商能力和分量表—總量表三種相關組型，其間的若干差異卻顯示分量表的效度可能未得到完全的支持，尤其是基本溝通、訊息互動和人格傾向三分量表。究竟是教師的整體評定有偏差，或是本量表效度不足，本研究無法確切得知，有待進一步研究加以探討。但後面討論到個別諮商能力向度之重要性時，將再次討論教師整體評定的正確性。

### （三）個別諮商能力向度之重要性

五十位諮商教育者和督導對各能力向度的重要性評量之平均數與標準差列於表四。以重要性的平均數來看，諮商教育者和督導最看重的是過程技能—基本溝通（2.75），其次是專業行為（2.48），再其次是概念形成技能（2.37）和人格傾向（2.35），再其次是過程技能—訊息互動（2.21）和個人化技能（2.20），最後是過程技能—深層互動（2.04）和理論基礎（2.02），以單因子重複量數變異數分析考驗分量表重要性的差異情形，得  $F=79.46$  ( $df=7,108$ ,  $p<.01$ )，顯示各分量表的重

要程度不一，因此，個別諮商能力的整體指標似以加權計算為宜。

為考驗以重要性作為加權指數的適切性，將重要性的次序與分量表—整體諮商能力、和分量表—總量表二相關序列相比較，發現重要性的次序和此二相關序列的次序並無一致性，尤其矛盾的是：基本溝通被認為是最重要的，其與整體諮商能力和總量表的相關則是最低的，而且和整體諮商能力的相關不顯著。因此，重要性並非適切的加權指數，個別諮商能力的整體指標的加權方式，仍有待進一步探討。換言之，「個別諮商能力評量表」的分量表分數具有信效度，足以做為各個別諮商能力向度的適切指標，但在找到適當的加權方法之前，不宜採用直接加總的量表總分來做為整體個別諮商能力的指標。

## 二、諮商能力組型

以分量表分數的平均數來看，實習諮商員表現得最好的是基本溝通（3.24），其次是專業行為（2.99）和人格傾向（2.98），再其次是訊息互動（2.68）、概念形成技能（2.55）個人化技能（2.54）和理論基礎（2.51），最後是深層互動（2.27），其中，前三項的表現水準在「尚可」，其餘在「可」與「不足」之間。以分項諮商能力的單一項目整體評定來看，也有相似趨向。

將該平均數大小次序與重要性之平均數相較，發現：最被看重的兩項（基本溝通和專業行為），正是實習諮商員表現得最好的兩項，而最不被看重的兩項（理論基礎和深層互動），也正是他們表現得最不好的兩項，表示實習諮商員在不同能力向度上被評定的強弱，與諮商教育者和督導所看重的向度相一致，亦即，實習諮商員在被看重的向度上，被認為有較佳的學習與表現。

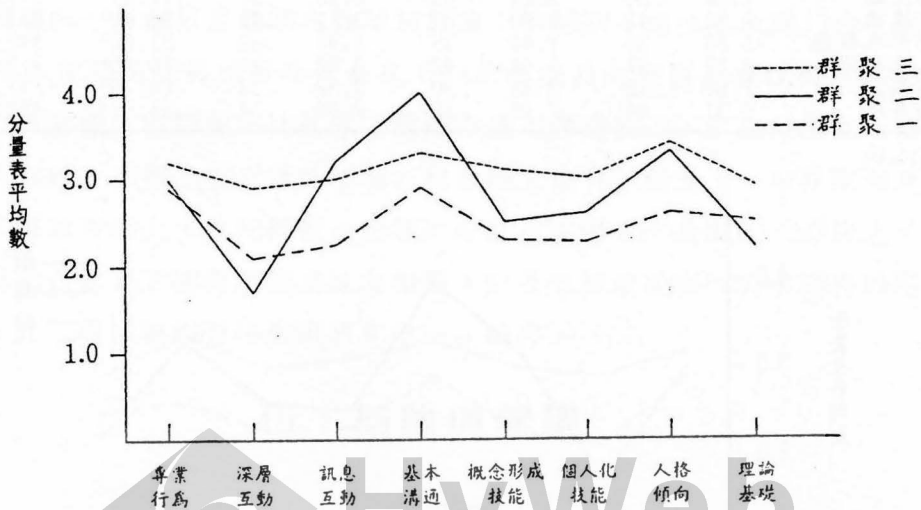
使用 Ward 所修正之集結階層群聚分析法進行群聚分析，結果顯示實習諮商員可分為三個群聚，每個群聚分別有 52、24、33 人，各群聚在各分量表的平均數和標準差如表五所示。以各分量表為依變項、群聚為自變項，進行多變項單因子變異數分析，得 Wilks Lamda = 198 (df=2, 106,  $p < .01$ )；再進行單變項單因子變異數分析，發現除了「專業行為」之外，各分量表上的差異均達 .01 之顯著水準，再針對這些分量表進行 Sheffe 事後考驗，以上分析結果如表五。

表五 109名實習諮商員之群聚特質分析摘要表

分量表名稱	群聚一 (52人)		群聚二 (24人)		群聚三 (33人)		F 值	Scheffe 事後考驗 之群聚間顯著差異
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差		
專業行為	2.85	.57	3.02	.41	3.19	.38	5.05*	3>1
深層互動	2.12	.35	1.74	.32	2.89	.34	86.40*	3>2; 3>1; 1>2
訊息互動	2.24	.31	3.15	.45	3.04	.31	82.78*	3>1; 2>1
基本溝通	2.85	.41	4.00	.00	3.30	.41	82.92*	2>3; 2>1; 3>1
概念形成技能	2.27	.29	2.43	.35	3.06	.20	82.33*	3>2; 3>1
個人化技能	2.26	.38	2.48	.42	3.03	.23	47.18*	3>2; 3>1
人格傾向	2.55	.46	3.30	.31	3.41	.22	67.79*	2>1; 3>1
理論基礎	2.38	.49	2.14	.16	2.99	.33	38.99*	3>2; 3>1

\*p<.01

茲將三群聚在各分量表的平均數繪成側面圖（如圖一）。根據表五與圖一所示，群聚一和群聚三的能力組型相若，只是群聚三在專業行為之外的各方面能力均較群聚一為高。這兩個群聚在八個分量表上的相對高低大抵和整體樣本之平均數（參考表四）之相對高低相若，較高的是過程技能－基本溝通、專業行為和人格傾向，較低的是過程技能－深層互動，只是群聚三在各分量表上的差距較小，側面圖之曲線較平緩。再者，此二組人數約佔全體的五分之四，因此，可以說這兩個群聚代表多數諮商員的個別諮商能力組型，群聚一代表個別諮商能力較強的一群人，他們在各能力向度上均較強，群聚三則是在各能力向度上均較弱的一群人。



圖一 109名實習諮商員之群聚在各分量表上平均數曲線圖

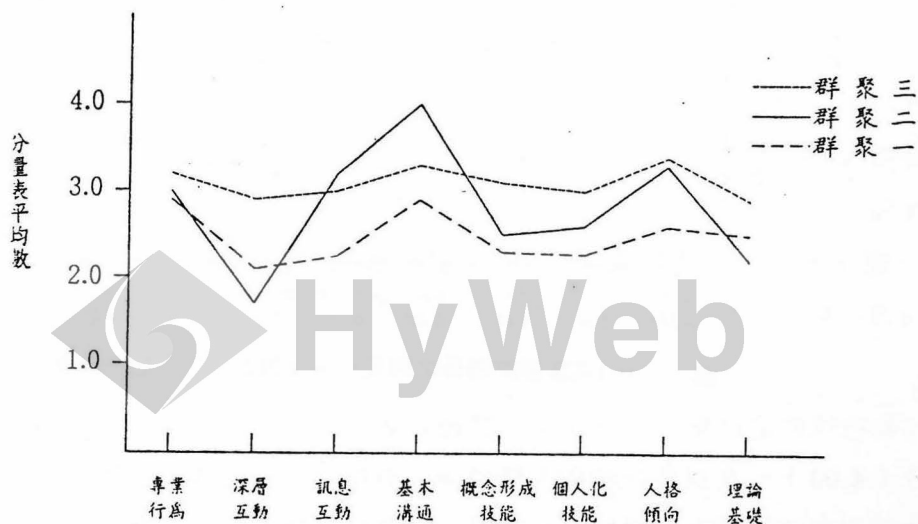
比較特殊的是群聚二，它在基本溝通二向度上是三群聚中能力最強者，而且得到滿分（4.00），在訊息互動和人格傾向上與群聚三一般強，在概念形成技能、個人化技能和理論基礎上與群聚一一般弱，在深層互動上則比群聚一弱。

若將修習「諮商理論與技術」的 38 位準實習諮商員與 109 位實習諮商員合併進行群聚分析，結果仍然得到三個群聚，針對各群聚平均數進行相關分析結果如表六，平均數之側面圖如圖二。將包含與不包含準實習諮商員的大小樣本分析結果相比較，可以發現：(1)大樣本中增加的 38 位準諮商員多分佈在第一和三群聚，亦即，群聚二大多是在實習之後才出現。(2)大樣本中的第一和三群聚在各分量表的平均數普遍地比小樣本中相對應的一、三群聚為低，亦即，準實習諮商員各向度個別諮商能力均較低，加入大樣本的一、三組後，遂將其平均數拉低了。(3)兩個樣本各自得到的三個群聚之相對特質極為相似，三個群聚之間均有如此趨向：「群聚三普遍地高於群聚一，群聚二在基本溝通上高於群聚三，在訊息溝通和人格傾向上與群聚三相若，在概念形成技能和個人化技能上介於群聚三和群聚一之間，但較接近群聚一，在理論基礎上 and 群聚一相若，在深層互動上低於群聚一」。

表六 147名(準)實習諮商員之群聚特質分析摘要表

事後考驗 分量表名稱	群聚一(73人)		群聚二(27人)		群聚三(47人)		F 值	Scheffe 之群聚間顯著差異
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差		
專業行為	2.83	.54	3.03	.39	3.21	.37	9.93*	3>1
深層互動	2.13	.35	1.80	.39	2.81	.36	78.67*	3>2; 3>1; 1>2
訊息互動	2.24	.28	3.14	.43	2.98	.31	117.91*	3>1; 2>1
基本溝通	2.82	.43	3.98	.07	3.21	.42	88.68*	2>3; 2>1; 3>1
概念形成技能	2.20	.33	2.44	.35	2.97	.30	81.60*	3>2; 3>1; 2>1
個人化技能	2.22	.37	2.51	.42	3.02	.29	70.70*	3>2; 3>1; 2>1
人格傾向	2.56	.48	3.31	.30	3.32	.33	64.79*	2>1; 3>1
理論基礎	2.31	.46	2.18	.22	2.98	.34	54.85*	3>2; 3>1

\*  $p < .01$

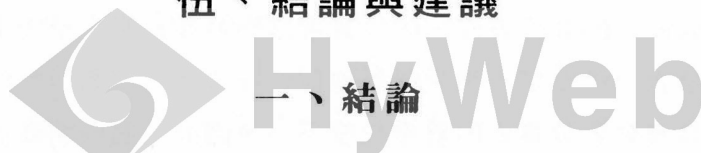


圖二 147名(準)實習諮商員之群集在各分量表上平均數曲線圖

綜此，前述能力組型的結果可能可以如此推論：群聚一代表個別諮商能力之發展較弱的一群（準）實習諮商員，他們在專業行為和基本溝通上的能力較佳，在其它向度上的能力較弱；他們若是繼續成長，可能可以發展各方面的能力，尤其是原先較弱的六個向度，因而具有群聚三的表現水準—各向度的諮商能力較均衡且較強。另有一部份實習諮商員在實際實習之後，他們的訊息互動和基本溝通能力有了進一步的成長，但在深層互動、概念形成技能、個人化技能和理論基礎上，反而有停滯或退步的跡象，這種實習諮商員為數較少，構成了群聚二。群聚二的能力組型可能反映出諮商員在專業能力發展進入中期時，所出現的困惑、混淆、搖擺與過猶不及(Friedlander, Dye, Costello & Kobos, 1984; Hill, Charles & Reed, 1981; Loganbill, Hardy & Delworth, 1982; Stoltenberg, 1988)：他們可能因為已具備某些基本能力，對自己較有信心，遂開始做新的嘗試，以獲得較進階的能力，在「勇於嘗試」的情況下，出現了暫時性的失誤與混淆現象，而在某些能力向度上有停滯或退步的表現；他們也可能因為過於以當事人為中心，因此，著重於訊息互動和基本溝通等「較安全」的能力之精進，其它方面則因「不願做診斷」、「不願讓自己成為焦點」，或「不願刺激當事人」而有停滯或退步現象。

當然，以本研究的資料而言，上述推論的基礎是薄弱的，大小樣本分析結果的相似與相異趨向，可能只是教師在教學和評量上的個別差異所造成的巧合，因此，群聚二（準）實習諮商員也可能只是在不同諮商能力向度有差異性發展的另一群人，和能力普遍偏低的群聚一比起來，他們在基本溝通能力、訊息互動和人格傾向上的發展特別好，在概念形成技能和個人化技能上也有一點進步，但在深層互動、理論基礎和專業行為上，則和群聚一相若。綜此，本研究所發現的三群聚之（準）實習諮商員是否代表三種個別諮商能力組型，以及該組型是否代表不同發展階段的能力組型，此二項推論均有待未來研究進一步驗證。

## 伍、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」，並以此工具探討個別諮商能力之組型。針對研究目的，本研究探討兩個問題：(1)我國諮商教育者所建議的個別諮商能力架構為何？包含那些向度？各向度的相對重要程

度如何？發展為評量表的可行性如何？(2)大學層級實習諮商員具有那些個別諮商能力組型？研究所得結論如下。

### (一) 個別諮商能力架構與評量

經 Delphi 調查之歸納與確認專家意見，得到六向度之個別諮商能力架構：專業行為、過程技能、概念形成技能、個人化技能和理論基礎。

國內專家所建議的個別諮商能力架構與文獻探討所得之架構頗為接近，主要差異在「人格傾向」向度，國外文獻將人格特質視為「影響因素」，而國內專家則將它納入個別諮商能力架構的一部份，亦即，視之為諮商能力「本身的組成元素」。

本研究進一步根據該個別諮商能力架構，編製「個別諮商能力評量表」，編製過程如下：(1)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；(2)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。

編製完成之後，以正式題本之項目進行因素分析，結果顯示，量表架構與專家意見架構相似，只是在過程技能之下再分出三個次向度：深層互動、訊息互動和基本溝通，因此，上述根據專家意見所得之架構，在因素分析中得到支持。換言之，該量表結構具有專家判斷的邏輯效度，並具有因素分析之實徵效度。

其次，以 Chronbach  $\alpha$  考驗各分量表之內部一致性；並進行下列效度考驗：(1)以分量表之間，以及分量表與總量表之間的 Pearson 積差相關矩陣，考驗其聚斂和區辨情形；(2)以教師對實習諮商員在分項諮商能力與整體諮商能力之單一項目評定分數為效標，考驗其效標關聯效度。結果顯示，該量表大抵具有良好信效度品質。

在八個諮商能力向度中，諮商教育者和督導最看重的是過程技能－基本溝通，其次是專業行為、概念形成技能和人格傾向，再其次是過程技能－訊息互動和個人化技能，最後是過程技能－深層互動和理論基礎。再者，諮商教育者和督導對不同能力向度的看重程度，和實習諮商員在不同能力向度上的強弱，有相一致的傾向，亦即，分量表的重要性愈高，實習諮商員在該向度上的表現愈佳。

在個別諮商能力的計分方面，因為實習諮商員在八個分量表上的表現有顯著差異，因此，分量表分數比量表總分能更適切地描述實習諮商員的能力水準；而且，諮商教育者和督導對各分量表的看重程度不一，因此，個別諮商能力的整體指標以加權計算為宜，但以重要程度作為加權指數的適切性尚未得到支持，有待進一步研究探討適切的加權整體個別諮商能力指標。為減少評分者的主觀偏差，本研究並界定出各能力項目之評分標準。

## （二）個別諮商能力組型

以全體實習諮商員的表現來看，他們的個別諮商能力水準多屬「尚可」，或「尚可」與「不足」之間，其中，較強的能力向度是過程技能－基本溝通，其次是專業行為，再其次是概念形成技能和人格傾向，再其次是過程技能－訊息互動和個人化技能，最後是理論基礎和過程技能－深層互動。不論是否涵括準實習諮商員，均可區分出三種個別諮商能力組型：第一和第三的能力組型相若，只是第三種組型在專業行為之外的各方面能力均較第一種為高；第二種在基本溝通上高於第三種，在訊息溝通和人格傾向上與第三種相若，在概念形成技能和個人化技能上介於第一、三種之間，但較接進第一種，在理論基礎上和第一種相若，在深層互動上低於第一種。本研究推論：第一種組型代表個別諮商能力之發展較弱的一群（準）實習諮商員，他們經過訓練與成長之後，可能可以均衡地發展各方面的能力，而能夠具有第三種能力組型；另有少部份實習諮商員在實習之後，其訊息互動和基本溝通能力有了進一步的成長，但在概念形成技能、個人化技能、深層互動和理論基礎上，反而有停滯或退步的跡象，該能力組型可能反映出諮商員在專業能力發展進入中期時，所出現的困惑、混淆、搖擺與過猶不及。

## 二、研究限制

本研究最大的限制來自樣本，其一是樣本不大，因此，在考驗量表之潛在因素結構時，無法採用較適切的驗證式因素分析(**confirmatory factor analysis**)，以針對本研究歸納國內專家意見所得的個別諮商能力架構，進行整體性的考驗，而只能以「分解動作」的方式，逐一考驗每一個能力向度是否測得一個潛在因素，以及各個潛在因素是否構成一個次級因素－個別諮商能力。其二是可用樣本的來源有限，本研究採用八十三學年下學期修習諮商實習之實習諮商員資料，進行量表編製過程的項目分析，之後再以同一筆資料進行量表信效度的考驗，因此，無法確定相關信效度資料是否具有樣本之間的穩定性。

本研究的第二個限制來自評量者可能的偏差，此為 Likert 型態量尺之他人評量難以避免的限制。雖然本研究編製之各能力項目，均有特定而明確的評分標準，但每位教師對該評分標準的解讀仍可能有個別差異；教師對各實習諮商員的觀察也可能受個人主觀的影響，尤其部份教師所帶的實習諮商員數目高達三四十人，對每一位實習諮商員的觀察廣度與深度都可能較有限，因而可能影響其評量之客觀

性與準確性。再者，不同教師對不同諮商能力向度的看重程度可能有所差異，該誤差也可能影響其評分。

本研究的第三個限制來自諮商實習課程的異質性，每位教師的教學重點和方式均可能有差異，可能因而使得實習諮商員在不同能力向度上的學習有所差異。再者，這些學生來自不同學校，他們在入學時就可能有學校與學校之間的差異，修習實習課程之前所接受的相關專業課程訓練也可能有差異。綜此，使得學生的個別差異、訓練環境的異質性與實習諮商員個別諮商能力的差異，三者實難以明確區分。

因於本研究的第二、三個限制，本研究發現的三種個別諮商能力組型，究竟反映出實習諮商員的個別差異、或評分者的個人因素、或訓練環境的異質性，仍有待進一步考驗。又，因未蒐集縱貫性的資料，此三種個別諮商能力的組型是否能反映出不同專業能力發展階段的表現，也有待進一步驗證。

### 三、建議

根據本研究結論與限制，茲提出諮商教育、督導與研究方面的建議如下：

#### (一) 諮商教育與督導方面

1. 本研究所歸納的六向度個別諮商能力架構，可做為諮商教育者與督導在規劃課程與實習督導上的參考架構，尤其可以考慮在實習諮商員普遍表現不足的向度予以強化，包括過程技能－訊息互動、過程技能－深層互動、概念形成技能、個人化技能和理論基礎等。當然，實習課程的時間有限，學生的學習也必須循序漸進，不能揠苗助長，而且，其中如理論基礎部份，也不宜留待實習時才來加強，因此，建議在相關的諮商專業課程中加強理論基礎，在諮商理論的課程中加強理論基礎與概念形成技能，使得實習諮商員能在實習中，更均衡地發展各個向度的能力。
2. 本研究所編製的「個別諮商能力評量表」，不僅可做為諮商能力評量之用，也可以做為檢核表使用。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，採用此量表的能力項目來做自我檢核，這可以幫助實習諮商員瞭解學習的目標，並培養自我評估的習慣與能力（這也正是諮商能力的學習目標之一！）。
3. 第二種個別諮商能力組型在不同能力向度有較懸殊的發展，他們在過程技能－訊息互動、過程技能－基本溝通和人格傾向上表現突出，但在過程技能－

深層互動上不但沒有相對應的優良表現，反而比一般實習諮商員來得差，不論造成此現象的原由為何，在不同能力向度上的懸殊發展這事實，顯示他們在學習上可能碰到瓶頸，需要特別予以關注。

## (二) 未來研究方向

最重要的是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」以及所發現的三種個別諮商能力組型在不同情境與對象上的適用性。具體而言，可以朝下列方向來做。

1. 採用數目較大的諮商輔導相關科系諮商實習課程學生樣本，進行驗證式的二階層因素分析，以考驗六向度的個別諮商能力架構，尤其是過程技能的部分，並分析「個別諮商能力評量表」的信效度。
2. 採用較大的樣本，並採用實驗或統計控制來排除教學者及評分者的因素，以適當地探討個別諮商能力組型。
3. 蒐集接受非學校系統之專業訓練的諮商員資料，例如張老師、生命線等所訓練的義務諮商員之實習與新手階段之資料，以考驗六向度的個別諮商能力架構，以及「個別諮商能力評量表」的適用性，並分析其個別諮商能力組型與發展狀況。

第二個未來研究方向是進一步加強「個別諮商能力評量表」的心理計量品質之考驗。

1. 蒐集不同諮商能力評量的資料，例如教師的評量、同儕互評、諮商員自評、當事人回饋等，以進一步地探討效標關聯效度。
2. 進一步探討不同諮商能力向度與項目的重要性，以擬定適切的加權方式，來計算整體諮商能力的指標。

第三個未來研究方向是進一步考驗個別諮商能力組型與發展狀況。建議蒐集不同專業訓練程度諮商員的橫跨性資料，例如修習諮商理論與技術、第一學期諮商實習與第二學期諮商實習學生之資料，或縱貫性資料，例如同一批學生在剛開始修習課時、第一次接案後、學期中間、學期末等時段之資料，以適當地探討個別諮商能力組型與發展狀況。

## 參考資料

### 中文部分

- 中國輔導學會（民78）。中國輔導學會會員專業倫理守則。輔導月刊，25, 1/2，6-13。
- 林清山（民74）。群聚分析的理論和統計方法以及應用群聚分析的實徵性研究。中國測驗學會測驗年刊，32，155-180。
- 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。彰化師大輔導學報，15，43-113。
- 洪儷瑜（民75）。同理心及其效果之探索。高雄師院學報，14，227-244。
- 陳秉華（民80）。諮商技巧訓練的成效暨諮商技巧與諮商效果的相關研究。教育心理學報，24，117-143。
- 陳秉華、王文秀、陳滿樺、黃子恩（民82）。我國各級學效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。
- 張春興（民78）。張氏心理學辭典。台北：東華。
- 廖鳳池、鈕文英（民79）。問題解決諮商模式。台北：張老師。

### 英文部分

- Baker, S. B., Daniels, T. G., & Greeley, A. T. (1990). Systematic training of graduate-level counselors: Narrative and meta-analytic reviews of three major programs. Journal of Counseling Psychologist, 18, 355-421.
- 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. (1981). Inservice training for clinical supervisors. Professional Psychology, 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.

Cormier, S. (1990). Systematic training of graduate-level counselors: A reaction. The Counseling Psychologist, 18, 446-454.

Cohen, E. (1990). Confidentiality, counseling, and clients who have AIDS: Ethical foundations of a model rule. Journal of counseling and Development, 68, 282-286.

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.

Heneman, R. L. (1986). The relationship between supervisory ratings and results-oriented measures of performance: A meta-analysis. Personnel Psychology, 39, 811-825.

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.

Hogan, R. A. (1964) Issues and approaches in supervision. Psychotherapy: Theory,

- Research and Practice, 1, 139-141.
- Holloway, E. L., & Hosford, R. E. (1983). Toward developing a prescriptive technology of counselor supervision. Counseling Psychologist, 11(1), 73-78.
- Holloway, E. L. (1987). Developmental models of supervision: Is it development? Psychotherapy: Research and Practice, 18, 209-216.
- Kitchener, K. S. (1984). Intuition, critical evaluation and ethical principles: The foundation for ethical decisions in counseling psychology. Counseling Psychologist, 12(3-4), 43-55.
- Kitchener, K. S. (1986). Teaching applied ethics in counselor education: An integration of psychological processes and philosophical analysis. Journal of Counseling and Development, 64, 306-310.
- Kurtz, P. D., Marshall, E. K., & Banspach, S. W. (1985). Interpersonalskill-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.
- Lanning, W. & Freeman, B. (1994). The Supervisor Emphasis Rating Form-Revised. Counselor Education and Supervision, 33, 294-304.
- Lanning, W. L., Whiston, S., & Carey, J. C. (1994). Factor structure of the Supervisor Emphasis Rating Form. Counselor Education and Supervision, 34, 41-51.
- Leaman, D. R. (1978). Confrontation in counseling. Personnel and Guidance Journal, 56, 630-633.
- 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.
- Loesch, L. C. & Rucker, B. B. (1977). A factor analysis of the counselor education rating scale. Counselor Education and Supervision, 17, 209-216.
- Loganbill, C., Hardy, E., & Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. The Counseling psychologist, 10(1), 3-42.
- McNeill, B. W., Stoltenberg, C. D., & Pierce, R. A. (1985). Supervisees' perceptions of their development: A test of the counselor complexity model. Journal of Counseling

- Psychology, 32, 630-633.
- 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.
- Myrick, R. D., & Kelly, F. D. (1971). A scale for evaluating practicum students in counseling and supervision. Counselor Education and Supervision, 10, 330-336.
- Newman, J. L. & Scott, T. B. (1988). The construct problem in measuring counseling performance. Counselor Education and Supervision, 28, 71-79.
- 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.
- Sansbury, D. L. (1982). Developmental supervision from a skill perspective. The Counseling Psychologist, 10(1), 53-57.
- Scofield, M. E., & Yoxheimer, L. L. (1983). Psychometric issues in the assessment of clinical competencies. Journal of Counseling Psychology, 30, 413-420.
- Sklare, G., Portes, & Splete, H. (1985). Developing questioning effectiveness in counseling. Counselor Education and Supervision, 25, 12-20.
- Skovholt, T. M., & Ronnestad, M. H. (1992). Themes in therapist and counselor development. Journal of Counseling and Development, 70, 505-515.
- Stiles, W. B., & Snow, J. S. (1984). Counseling session impact as viewed by novice counselor and their clients. Journal of Counseling Psychology, 31, 3-12.
- Stoltenberg, C. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. Journal of Counseling Psychology, 28, 59-65.
- Stoltenberg, C. (1988). The integrated developmental model of supervision. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychology Association (96th, Atlanta, GAA, August 12-16, 1988) (ERIC Document Reproduction Services No.ED 302 789).
- developmental perspective: The counselor complexity model. Journal of Counseling Psychology, 28, 59-65.

- 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.
- Trotzer, J. P. (1976). Perceptions of counselor performance: A comparative study. Counselor Education and Supervision, *16*, 126-134.
- 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, *13*, 236-243.



# The Development of Counseling Ability Inventory and Analysis of Counseling Ability Patterns

*Shu-Hui Liu Yi-Chao Wang*

## ABSTRACT

The purpose of this investigation was two-folded: to develop an instrument of college-level counselors' counseling ability, and, thereby, to identify counseling ability patterns with the developed inventory. Hence, the two research questions were the followings: (1) What was the framework of counseling ability recommended by counseling educators in Taiwan? (2) What were the counseling ability patterns of practicum counselors at college-level in Taiwan?

The Delphi survey resulted in a six-dimension framework of counseling ability, including professional behaviors, process skills, conceptualization skills, personalization skills, personality characteristics, and theoretical foundation. An inventory based on the six-dimension framework was developed via the following process: (1) developing rating standards for each item based on expert rating data and literature analyses, (2) processing item-analyses of 109 practicum counselors at college-level.

Factor analysis of 49 items revealed a similar structure as the Delphi framework. The only exception was that the dimension of process skills was further divided into three subdimensions: deep interaction, information interaction, and basic communication.

The Chronbach Alpha was used to examine internal consistency of each subscale. The Pearson correlation coefficient was used to examine the convergency and discriminance validity. Finally, concerning criterion-related validity, seven one-item 11-point Likert scales of overall counseling ability and six dimensions of counseling ability were used as criteria. These analyses revealed support for the reliability and validity of the Inventory.

According to counseling educators' and supervisors' ratings, process skills-basic communication was considered most important, and process skills-deep interaction and theo-

rectical foundation were least important. Furthermore, in terms of the importance, rated by the counseling educators and supervisors, and the performance, presented by practicum counselors, of subscales, a paralleling order was found.

With cluster analysis, three practicum counselor clusters were found. The first cluster represented those with lower ability on all subscales, the third cluster those with higher counseling ability on all subscales, and the second cluster those with basic communication higher than the third, information interaction and personality characteristics similar with the third, conceptualization skills and personalization skills closer to the first, theoretical foundation similar with the first, and deep interaction lower than the first. It was theorized that: The practicum counselors probably develop from the first ability pattern to the third, and, then, to the second. The second reflected counselor in a transition stage in their professional development with confusion and swinging.

Given the findings and limits of this study, recommendations for counseling education, supervision, and research were proposed.

**Key words:** Counselor ability, counseling ability.

