

# 受督導者督導情境焦慮量表之編製研究\*

陳思帆

國立臺南大學  
諮商與輔導學系

徐西森

國立高雄師範大學  
諮商心理與復健諮商  
研究所

連廷嘉

國立臺南大學  
諮商與輔導學系

本研究旨在編製一具有信、效度的「受督導者督導情境焦慮量表」，作為適用於國內評量受督導者督導情境焦慮之客觀評量工具，以提供諮商心理師教育者與督導實務工作者進行早期評估，擬訂更適切的督導策略與督導作為。本研究以諮商心理師及 106 學年度全職實習諮商心理師為對象，預試樣本 113 人，正式施測樣本 310 人。本研究之研究工具乃研究者自編之「受督導者督導情境焦慮量表」。問卷經回收整理後，透過 SPSS 22.0 和 AMOS 統計軟體，分別以項目分析、Pearson 積差相關分析、結構方程模式之驗證性因素分析等進行資料分析。本研究之研究結果如下：受督導者督導情境焦慮量表總計 15 題，且本量表分為四個分量表，分別為「表現焦慮」分量表共 4 題，「評量焦慮」分量表共 3 題，「結構焦慮」分量表共 3 題，「關係焦慮」分量表共 5 題。本量表內部一致性  $\alpha$  係數的分析，各分量表  $\alpha$  值介於 .79 至 .86，總量表  $\alpha$  值為 .88，顯示本量表具有不錯的內部一致性信度。此外，本量表具備建構效度，受督導者督導情境焦慮量表的因素結構獲得支持。因此，本研究將根據上述研究結果，針對諮商心理師教育與督導工作，以及未來研究提出進一步具體可行之建議，供諮商輔導機構及其人員參考。

**關鍵詞：**諮商心理師、量表編製、受督導者、督導情境焦慮

---

\* 1. 通訊作者：陳思帆，[chensf0209@gmail.com](mailto:chensf0209@gmail.com)。  
2. 本研究為博士論文改寫，指導教授為徐西森教授。

根據《心理師法》(2018)中第2條規定：「公立或立案之私立大學、獨立學院或符合教育部採認規定之國外大學、獨立學院諮商心理所、系、組或相關心理研究所主修諮商心理，並經實習至少一年成績及格，得有碩士以上學位者，得應諮商心理師考試。」更進一步來說，即國內諮商心理師在專業養成歷程中，需完成諮商心理師學程規定的七大類，共二十一學分專業科目，並在為期一年的全年實習中接受至少50小時的諮商督導，取得碩士學位，即具備考照資格。可見，諮商實習是諮商心理師專業養成過程必經歷程，接受諮商督導更是歷程中重要的一環(連廷嘉、徐西森，2003)。諮商督導是諮商專業服務的把關者，不但鞏固諮商專業服務品質，更是諮商心理師形塑諮商風格以及強化專業認同的重要關鍵；因此諮商督導在諮商心理師專業養成過程中的重要性不容小覷。

我國諮商心理師專業養成過程中，期待諮商心理師接受專業訓練後具備衡鑑診斷與概念化能力、介入能力、諮詢能力、研究與評鑑能力、督導能力以及管理能力共六項專業能力(林家興、黃佩娟，2013)。而嚴謹的實習制度，乃是促進理論學習到實務操作的銜接機制，亦是培養具有核心專業能力諮商心理師的重要關鍵(黃佩娟等人，2010；Neimeyer et al., 2001)。

然而，當實習諮商心理師離開備受支持的學校環境，進入未知又充滿挑戰的實習機構時，面對物理環境與心理環境改變，經常讓其無所適從，「督導」很可能就會成為其實習生活中重要的依靠。在督導歷程中的焦點，應置於受督導者身上，協助其專業成長(王子欣，2011)，可見督導的角色與功能，乃是提供受督導者專業能力的指導並評量其表現，協助受督導者逐漸發展成為一位有效能的諮商心理師；因此，不難發現督導者與受督導者之間的關係是隨著時間而持續進展的，是一雙向的動態過程。

雖然諮商學習者已知接受諮商督導乃為專業養成過程中的預期性的訓練；然而，多數受督導者對於接受督導鮮少有充分準備，經常是在對督導過程一知半解、甚至是毫不了解的情況下進入督導關係(許韶玲、蕭文，2014；Vespia et al., 2002；Wolfe, 2010)。林丞增與林家興(2019)研究指出，全職諮商實習心理師每週平均接受1.5小時的督導，當受督導者知道自己需要接受督導，卻不知道督導歷程將如何進行的狀態下進入督導關係，整個督導過程對受督導者而言可說是一焦慮喚起(anxiety-provoking)的經驗(Bradley & Gould, 1994)，是一種可預期性的狀態，無形中影響督導關係、督導品質與督導成效，此乃督導歷程中不容忽視的現象。

### (一) 受督導者督導情境焦慮的概念

截至目前為止，雖有「督導焦慮」一詞，但不同文獻皆有不同的探討、定義與應用，很難有一致的看法與共通的解釋(Tosado, 2004)。然可以確定的是，在諮商督導情境中，受督導者與督導者互動可能產生情緒，而在督導過程中常出現的情緒為焦慮(許韶玲，2004；Costa, 1994；Dodge, 1982；Ladany et al., 1996；Liddle, 1986)，尤其以新手諮商心理師特別容易引發該情緒(Chapin & Ellis, 2002)。

所謂的督導情境焦慮(supervisory situation anxiety)是一種預期性的督導焦慮，係指受督導者對未知或可能發生但還沒發生的督導情節所產生的焦慮狀態，乃是一種未來取向的焦慮心情，屬於一種充滿無助感的情緒狀態(Barlow, 2000)。在督導歷程中，不同督導時間(督導前、督導中、督導後)和不同專業發展的受督導者，因不同的督導情境而產生不同的焦慮來源與反應(Bernard & Goodyear, 2013；Liddle, 1986)。簡單來說，所謂的受督導者督導情境焦慮，係指受督導者只要在接受督導的狀態，當其無法針對即將發生的督導歷程進行預測，或是預期督導歷程即將出現負面的事情時，其可能就會因為督導情境中的所有人、事、物而被喚起焦慮的感覺或想法。

雖然近年來已經有多個督導模式問世，然而這些模式當中，多為模式的論述性探討、設想可能的個案應用性，或者是實務經驗的分享，雖然有研究開始關注受督導焦慮的議題(蔡美香，2022)，然甚少提出具體明確的督導情境焦慮的定義，且至今很難找到關於論述督導情境焦慮概念之適切理論，以作為發展與編製評量督導情境焦慮之建構基礎。而Friedlander等人(1986)發現受督導者的表現是和他們的焦慮層級有關。可見，督導焦慮這對於受督導者的諮商專業發展與學習都有重要的影響，亟需被重視。

## (二) 受督導者督導情境焦慮之行為因應

許韶玲(2004)透過焦點團體訪談方式,共訪談12位近半年曾接受過督導的碩士層級實習諮商心理師,歸納整理出9項受督導者影響督導過程的因素,「焦慮及其因應」即為其中一項。而Skovholt與Ronnestad(1992)針對100名研究生進行半結構訪談,研究結果發現,受督導者早期出現的焦慮情況對其專業生涯非常嚴重與重要,而多數時候會對受督導者的學習產生潛在威脅(Liddle, 1986),甚至是負向的影響(Miller & Chesky, 2004)。Walsh等人(2002)研究發現受督導者的焦慮會影響其在督導情境中的開放度,這樣的抗拒現象反映出受督導者可能正在經驗焦慮,同時拒絕焦慮且試圖整理當下的階段,這是一種必要性和功能性的回應(Liddle, 1986)。Dodge(1982)的研究發現,在督導歷程中,受督導者可能會運用疏遠督導關係或抗拒方式來減低焦慮;前者可能會使用沉默、合理化、過度理性的受督態度或談論不相關的話題,後者則使用諂媚迎合督導需求、使其出現過度順從與合作、缺乏自身專業看法的現象,這樣的因應方式都是不易讓督導者發現的。

受督導者最常見的焦慮狀態呈現方式,分別為討論一長串的安全話題(discussing a long list of safe issues)以及過度的自我批判(excessive self-criticism)(Costa, 1994)。舉例來說,督導歷程中,可能會常挑選安全性的督導內容,將督導重點聚焦在諮商技術層面或特殊議題的討論,期待督導者以教育者或是諮詢者的角色來提供專業協助;如此一來,在有時間限制的督導結構下,受督導者就沒有足夠的時間去探索或是說明自己的狀態、情緒或是感受,藉由討論安全議題填滿督導時間的形式以減緩自我焦慮。有時候,受督導者可能也會在討論督導主題前,先對自我作嚴厲的批判,換取督導者用同理以降低面質或評價,甚至有可能會博取督導者的鼓勵與支持。無論是先自我責備或討好督導的型態,兩者皆為受督導者接受督導的焦慮狀態反應。

督導焦慮會危害受督者學習、表現,以及受督者與督導者間的互動和參與品質(Bernard & Goodyear, 2013; MacFarlane et al., 2016)。當受督導者在督導歷程中感到擔心、焦慮、害怕、失望或壓力時,可能針對督導情境中的事件訊息進行保留(許韶玲, 2007),以「說一套做一套」的方式來逃避批評與負向評價(Hantoot, 2000),甚至出現隱而未說的因應方式(Ladany et al., 1996)。然督導者對受督導者隱而未說的正確覺知率極低(許韶玲, 2003),因而造成督導過程的負向影響,且可能會影響受督導者在督導歷程中開放度,使督導者無法提供真正符合受督導者需求的協助(許韶玲, 2004)。

## (三) 受督導者督導情境焦慮的類型

受督導者督導焦慮的原因和呈現樣貌不同,影響因素是多元而非單一面向。研究者整理國內外文獻後,歸納整理出表現焦慮(performance anxiety)、評量焦慮(evaluation anxiety)、結構焦慮(structural anxiety)和關係焦慮(relationship anxiety)四大構念,分述如下:

### 1. 表現焦慮

在諮商督導情境中,受督導者從督導者的專業反應或意見回饋中,知覺到自己與督導者之專業能力懸殊甚大,可能會影響對專業領域的自信程度,產生焦慮的感受。當表現焦慮的情況發生時,受督導者在諮商督導情境中,可能會擔心自己挑選的錄影/錄音檔會顯示自己缺乏專業知能、緊張督導者面臨現場提問時是否可以有效且專業的回應、焦慮立即呈現助人技巧後督導者的看法、懊惱自己當下無法用專業術語回答督導者的問題等。而有些新手諮商心理師可能會因為無法覺察自己的情感而產生抗拒(Worthington, 1984),焦慮於需要揭露自己實務工作中的困難(王子欣, 2011),或是擔心揭露後卻無法獲得督導者明確具體的回饋,甚至出現自己的想法被忽略、感受不被同理(王子欣, 2011; Gray et al., 2001)的情況。

當受督導者產生表現焦慮時,可能會減少與督導者情感交流、抗拒與督導討論個人議題,持續停留在表現焦慮的狀態,如此一來,將會嚴重影響督導關係與督導品質。例如:在諮商督導情境中,過度擔心自己挑選的錄影/錄音檔會顯示自己缺乏專業知能、對於督導者針對實務現場所提出之疑問是否可以有效且專業的回應、督導者對於受督者之焦慮情緒呈現於助人歷程後所抱持的看法、懊惱自己當下無法用專業術語回答督導者的問題,甚至是害怕自己的表現無法達到中心或是督導的要求。

卓紋君與黃進南（2003）針對博士班實習生和碩士班實習生的督導經驗進行調查，發現前者較後者可能擁有較多的諮商實務經驗，但並不代表前者較後者擁有較多的受督導經驗，因此研究發現前者在接受督導時的表現焦慮較後者多。他們探究可能的原因為督導者提高對博士層級實習生的評量標準，或者是博士層級身分導致自我要求高，因而產生了表現焦慮的心理壓力。可見，在督導情境中，雖然不同專業層級的受督導者會有不同的督導焦慮程度，但並不代表專業層級較高者表現焦慮程度會比專業層級低者的較少。

受督導者在督導情境中經常出現的另一種表現焦慮情況，即是受督導者無法覺察自己的情感（Worthington, 1984）；其中不乏渴望督導者可以給予回饋，但又害怕被評價的矛盾心理衝突（Costa, 1994）。在督導過程中，多數的受督導者會期待自己於諮商實務上所投注的心力能被督導者看見，甚至渴望獲得專業有所成長的高度肯定，進而獲取學習動力、使受督者願意於專業領域中投入更多的努力。有些實習諮商心理師甚至也會出現討好督導，努力呈現自己在實務現場做的好的部分，因而避談需要真正討論的工作進展或阻礙（洪雅琴，2012）。

此外，像是擔心要將不純熟的技術呈現於督導面前、擔心因自身的技術不純熟而對督導者造成困擾等等，都是相當常見的表現焦慮議題。可見，在實務現場上，經常發現當受督者在督導情境中產生表現焦慮時，主要來自於害怕自己的表現無法達到督導的要求，因而影響督導者與受督導者間的交流，也因為擔心自己的表現而引發焦慮的情緒，有時候也會在督導情境中會極力掩蓋自己的缺點，以避免或降低焦慮感（Liddle, 1986）。可能讓督導內容多停留在討論專業技巧的互動模式，將彼此的關係定位為就事論事、公事公辦的認知層面討論，減少其他情感層面或是個人化議題的討論，持續停留在表現焦慮的狀態，影響督導關係與督導品質，同時失去了專業成長的機會。

## 2. 評量焦慮

新手諮商心理師在接受督導時確實是充滿焦慮感的，而這樣的焦慮感經常來自於其主觀將「評量」認定為「評價」（許韶玲，1998），可能會出現的擔心被評價情況如：擔心督導者對自身專業能力的信任程度、擔心自己評量分數的結果、並基於將督導誤認為評量之認知想法，而對自身在專業領域上的能力產生懷疑與焦慮感，因此衍生出擔心自己造成督導者的困擾、擔心自己無法提供個案協助、擔心個案流失等困擾。其中卓紋君與黃進南（2003）的研究結果指出博士班實習生所表現出的評量焦慮感較碩士班稍高。可見，不同層級（碩士班、博士班）的實習生面對督導評量都會有焦慮感，也會在督導過程中充滿擔心，故，評量焦慮對於受督導者專業發展的影響性不容小覷。

諮商督導是一個雙向互動的過程，督導者在督導歷程中具「檢核」（examination）的功能（Murphy & Wright, 2005），不僅幫助新手諮商心理師獲得有效的行動與決定，更是檢核實習諮商心理師是否具備持續專業實習資格的決定權，因此，受督導者在接受督導歷程中，容易因督導者的專家形象對於督導評量產生強烈的焦慮感。因此，進行督導評量歷程中，督導者須隨時重視並留意受督導者的督導需求、督導目標與督導狀態；尤其是提出較負面性的評價時，更需留意其對於受督導者不同層面的意義和影響（姜淑卿、陳慶福，2009；Gray et al., 2001）。綜上所述，表現焦慮主要來自於受督導者對於自己的表現是否恰當，所喚起的焦慮感受；而評量焦慮則為受督導者因督導者對於自己的表現，為進行檢核或提供回饋而喚起的焦慮感受。

無論是何種形式的督導評量方式，「評量」本身就是足以喚起受督導者的焦慮。而當受督導者在接受督導過程時，認知、行動方面更是容易受到評量焦慮影響。例如：無法專注、無法清楚說明或解釋諮商過程，或是更不敢開放自己，難以根據督導者的思路與引導進行清晰的思考，甚至選擇性隱藏訊息，進而影響督導關係（許韶玲，2007；藍菊梅，2011；Ladany, 2004）。在督導的過程中督導者提供安全、信任、開放、被支持、被鼓勵的督導情境是首要的督導任務。督導者須重視受督者關係成長大於專業成長（Watkins, 2012），嘗試讓受督導者了解督導者的角色是為了幫助專業成長而存在，並非評價成敗，此乃協助調整其心理調適的關鍵（陳思帆、徐西森，2016；蔡秀玲，2012）。

## 3. 結構焦慮

諮商心理師專業養成過程中，接受督導是必經的過程。然而學習者在專業養成過程中，僅被告

知需要接受督導以符合修業規定，但對於諮商督導的意涵、內容、進行方式、以及在過程中必須揭露的特定訊息卻甚少有明確且具有統一性的事前說明；更不用說受督者在缺乏相關經驗的情況下，容易遺漏應於督導歷程中提出之關鍵訊息，例如：提供受督歷程之結構、與其他受督者與歷程中感到疑慮之部分，多數受督導者在「知道」的狀態下進入督導，但「如何」進行督導卻是未知狀態。當受督導者在尚未了解督導結構，卻必須馬上進入督導歷程時，受督導者則很容易因此喚起焦慮感受；即使能夠與同儕分享、討論進而建構督導的樣貌，然而在督導歷程中仍有更多的事項必須仰賴自己探索與磨合，從焦慮且陌生的狀態慢慢摸索至熟悉。

簡言之，受督導者經常是在缺乏準備的情況下進入督導狀態，在一邊擔憂不知道要學什麼、擔心自己學不會、害怕自身對助人技巧的認識有所不足或是督導過程要做什麼的情況中一步步探索，受督導者才能在督導過程中漸漸學會如何參與督導（Yamartino, 1998）。因此，當受督導者欠缺對督導相關概念的認識，或存有對督導錯誤的認知，除了產生大量的焦慮情緒，也會讓受督導者對參與過程抱持著巨大的不安，因而使其在督導過程中的表現亦大打折扣（許韶玲，2004；Ladany & Friedlander, 1995; Olk & Friedlander, 1992）。

當受督導者進入到陌生的督導情境中，模糊的督導架構、督導者對受督者所抱持的看法、自身呈現的態度以及受督者對關係的焦慮，皆會阻礙督導同盟關係的發展（蔡秀玲，2012），包含受督導者對督導者專業背景、理論取向的了解與適配，督導進行方式（如提報個案原則、記錄撰寫方式、呈現錄音帶／逐字稿／錄影帶之方式）等。因此，在進入督導關係前，督導者確實有與受督導者說明彼此督導需求，以及共同討論督導契約或共識的必要性（Page & Wosket, 2001），不但可以協助受督導者了解未來合作的方式，實踐需要了解督導取向的責任，亦可因為越早討論督導關係的界線而有助於促進優質的督導關係與督導成效（趙舒禾，2012；Creaner, 2014; Page & Wosket, 2001）。

此外，亦可設計相關的督導歷程說明，並邀請受督導者參與實習前的服務訓練以增加諮商自我效能，使受督者能更清楚地了解督導架構，清楚自我角色與任務，知悉督導歷程中可能發生的情境，進而有效表達督導需求，有助於減輕受督者因接受督導而被喚起的焦慮感（Barbee et al., 2003）。希冀透過雙方的督導需求澄清，具體化的督導契約內容將有助於降低彼此對於未知督導關係焦慮感，提升督導歷程準備度與安心度，有效鞏固督導品質。

#### 4. 關係焦慮

督導者與受督導者的關係是獨特的（Holloway, 1995）。在接受督導的歷程中，督導者扮演著專業品質的守門者，透過不斷的檢核、評估以協助受督導者提升專業能力。因此，受督導者經常會在督導歷程中受到個人化的檢視（Bradley & Gould, 1994），無論受督者是出於個人意願、亦或機構安排而接受該名督導者之督導，都可能把督導者視為專家的角色，對於督導者的要求與提問都會盡可能滿足，無形中督導者因為角色的因素而被賦予權威感，因而使得督導關係產生了權力的差異（蔡秀玲，2012）。

雖然在林丞增與林家興（2019）的研究指出實習諮商心理師對督導關係感到滿意，然每一位督導者都擁有不同的督導風格，而不同的督導風格也會讓受督導者在接觸督導者後，也開始對於督導角色產生了想像與猜測，因應著認知的變動，焦慮感受也隨之而來。Friedlander 與 Ward（1984）將督導風格分為個人吸引力取向（attractive）、人際敏感取向（interpersonally sensitive）和任務取向（task oriented），不同的督導者其督導風格不盡相同。若是受督導者無法接受或適應督導風格時，則可能產生有負向的督導經驗，若持續在未解決的負向督導歷程中，負向督導經驗對受督導者個人及情感則有重要的影響（Costigan, 2006）。

許雅惠（2006）指出，無論督導者在督導關係中是否特別強調權力，受督導者都有可能抬高管導者地位，使權力議題更加突顯。當權力議題造成督導關係拉扯或角色衝突時，會讓受督導者覺得沒有受到支持、對督導者失去信任，也可能覺得督導關係不安全，從關係中退縮、產生無力與害怕的情緒，甚至是因督導的評價而對自我的專業能力有所感到懷疑。

督導關係除了為受督導者潛在的焦慮來源之一，也是發展督導工作同盟的阻礙因素（許韶玲，2003；蔡秀玲，2012），尤其不良的督導關係更容易導致實習諮商心理師的猶豫與擔心（卓紋君、黃進南，2003）。張淑芬與廖鳳池（2007）從受督導者的觀點出發、研究督導同盟的形成過程，其

中發現督導者表達出同理與教導受督導者的行為，比較容易使受督導者知覺到督導同盟關係的形成。此研究結果類似於 Hilton 等人（1995）的研究：在督導關係中，若督導者對於受督導者的支持度較高，越能有效降低受督導者的焦慮情況，而獲得好的督導成效。

在諮商督導角色困惑方面，目前國內有些機構因輔導人力缺乏，或督導人數不足，因此同一個督導者需要扮演兩種不同專業角色，多數以行政督導兼任專業督導為之，而此情況在專業養成教育中的實習心理師階段更常為之。當督導者在督導歷程中兼具不同角色時，受督導者可能會對於督導關係有所困惑甚至錯亂，不清楚自己該如何提案？呈現內容是否適宜？面對督導者，應將其專業角色視為為諮商心理師、諮詢對象或者是教師？對於督導者在不同角色立場中產生不一致的訊息時（如處遇或通報與否）該如何調適？此乃研究者好奇且值得關切與釐清。

再者，當受督導者與自己的督導者同處辦公室，或者是督導者是課堂上的授課教師時，則避免不了督導關係中同時兼具同事、師生關係。看似獨立卻又相互干擾的雙重關係，無形中可能會造成受督導角色錯亂與適應壓力，也易對督導者角色有過多的預期性想像而影響督導關係與諮商學習成效。舉例來說，受督導者可能會焦慮督導者是否會將督導情況透漏給其他人？督導者會如何看待自己呈現真實需求？若在督導歷程中與督導者有衝突，督導結束後，該如何面對同事關係或師生關係？受督者與督導的雙重關係不僅會使受督導者角色錯亂，也可能因此對督導有更多想像空間，進而無法維持人際界線，影響督導關係。

已有研究指出受督導者在督導關係中，角色的模糊、困惑或衝突現象，將會影響督導關係甚至不利於督導進行（Olk & Friedlander, 1992），並建議督導者定期主動檢視彼此的督導關係（許韶玲，2003）。然而，在王文秀（2000）的研究卻發現，即使督導者的支持與鼓勵有利於培養正向督導關係，卻並非正向督導經驗產生的必要條件，有些不強調督導關係的督導者，仍然使受督導者受益良多。

#### （四）受督導者諮商督導專業評量工具

一般而言，在實習階段接受諮商督導初期是受督導者焦慮的高峰期（許韶玲、蕭文，2014；黃一庭，2012），隨時間推移與新資訊獲得，受督導者的焦慮感也隨之獲得緩減與平衡，目前國內針對受督導者的研究，多聚焦於受督導者接受督導經驗與影響（卓紋君、黃進南，2003；陳思帆、徐西森，2016；蔡美香，2022；藍菊梅，2011），然在諮商督導歷程中，亟需具體有效且客觀的評量工具，協助督導者評估受督導者的狀態，以維持良好督導關係與確保督導成效。

綜觀國內外諮商督導專業評量工具，國外的量表較為豐富且提供完整的評量角度。例如：受督導者的評量工具方面，有 Ladany 等人（1996）編製的「督導滿意度量表」（Supervisory Satisfaction Questionnaire, SSQ）、Muse-Burke 與 Tyson（2010）編製的「受督需求量表」（Supervisee Needs Index, SNI）、Friedlander 與 Ward（1984）編製的「督導風格問卷」（Supervisory Styles Inventory, SSI）、Whitman（2005）編製的「督導工作同盟量表—受督導者版本」（Working Alliance Inventory-Supervisee version, WAI-S）、Lehrman-Waterman 與 Ladany（2001）編製的「督導評鑑歷程量表」（Evaluation Process within Supervision Inventory）、Olk 與 Friedlander（1992）編製的「角色衝突與角色模糊量表」（Role Conflict and Role Ambiguity Inventory）、Ellis 等人（2014）編製的「受督導者預期性焦慮量表」（Anticipatory Supervisee Anxiety Scale, ASAS）。

截至目前為止，國內專家學者自編的本土化諮商督導評量工具有六份，其中王文秀等人（2006）的「諮商督導專業知覺量表」、徐西森（2005）的「諮商督導能力量表」和方韻珠（2016）的「督導者反移情量表」乃從督導者的角度編製量表，真正從受督者角度編製諮商督導量表只有楊書毓與連廷嘉（2009）的「受督導者依附行為量表」、卓紋君與黃進南（2003）「實習諮商師接受督導經驗問卷」和吳秀碧（2013）的「督導關係量表」。

楊書毓與連廷嘉（2009）的「受督導者依附行為量表」則主要藉由受督者自我評量，了解受督者之依附行為，並分「焦慮依附」、「害怕依附」及「抗拒依附」三個分量表；卓紋君與黃進南（2003）的「實習諮商師接受督導經驗問卷」主要測量實習諮商師接受督導經驗的情況，其有六個分量表，分別為「督導關係」、「督導的架構與運作」、「專業發展與提升」、「督導的壓力與傷害」、「訊息的提供」、「個別化督導」；吳秀碧（2013）的「督導關係量表」透過受督者填寫，了解其督導關係，並分為六個分量表，分別為「安全的督導環境與個人特質」、「值得信賴的督導及專業素養」、「促

進認知發展的督導方式」、「形成性的角色與扮演」、「協助覺察與適性指導」與「督導者的自我揭露」。從上述三個量表中，可發現從受督者角度編製的諮商督導量表，其透過焦慮依附行為，可重現督導關係及督導架構，並形成受督者及督導的角色與扮演。進一步看三個量表的分量表，楊書毓與連廷嘉的「焦慮依附」分量表，卓紋君與黃進南的「督導關係」、「督導的架構與運作」、「督導的壓力與傷害」、「訊息的提供」，或是吳秀碧的「安全的督導環境與個人特質」、「值得信賴的督導及專業素養」、「形成性的角色與扮演」、「督導者的自我揭露」，都可看見大多數研究皆從受督導者的角度出發，這也顯現了督導焦慮議題對於受督導者來說，其的影響確實存在，亦凸顯督導情境焦慮的重要性，以及本研究編製受督導者督導情境焦慮量表的重要性。

綜上所述，我國諮商督導專業評量工具相對匱乏，真正從受督導者角度進行評量的評量工具甚少，多數乃翻譯或改編國外量表，也有部分只是將「諮商」替換成「督導」，雖然在概念上可能相通，但非真正回到督導關係進行量表發展與編製，且是否真正適用於本土仍待商榷。

### (五) 量表編製過程

本研究之「受督導者督導情境焦慮量表」的發展主要建立於諮商督導相關理論與文獻，研究者閱讀 Barlow (2000)、Singh 與 Ellis (2000) 以及 Tosado (2004) 相關文獻題項編製本量表，編製基礎係參考 Ellis 等人 (2014) 的受督導者預期性焦慮量表 (ASAS) 題項設計構念與修正內涵，並根據研究者本身曾經受督導經驗與擔任督導經驗進行構念建置。

ASAS 量表分為「認知焦慮」和「情緒焦慮」兩個量表，其中認知焦慮 7 題，情感焦慮 21 題，採用 Likert 九點記分量表 (其中 16、23 題為反向題)，得分越高，表示受督導者在督導歷程中的預期性焦慮程度越高；反之，得分越低，表示受督導者在督導歷程中的預期性焦慮程度越低。

該量表將督導焦慮分為「認知焦慮」與「情緒焦慮」兩部分。督導歷程中，受督導者被喚起的焦慮感受乃是一複雜且連續的過程，若單純將焦慮感受區分為認知或情緒向度，研究者認為僅區分成兩個向度的歸類方式恐過於簡化。再者，督導並非等同於諮商，督導更重視的乃是教導的過程。因此，研究者認為量表不需聚焦受督導者的認知或情緒，應該打破督導理論的框架，編製一套可以快速有效用以區辨受督導者督導情境焦慮類型的工具，再根據其督導情境焦慮類型構思督導策略，提供適切的督導作為，強化實務之應用性。

再者，無關督導者的督導取向或受督導者專業學習階段，只要在諮商督導情境中，受督導者的督導情境焦慮情況確實會存在，而這樣的狀態督導者不一定能夠察覺，無形中則可能會影響督導關係與專業成長。故，唯有透過編製適用國內本土化的受督導者預期性督導評量工具，方能真正的提供具體客觀之標準化評估工具，協助督導者評估受督導者的狀態，也能讓受督導者藉由工具進行自我評估以促進自我覺察，以確保諮商督導服務品質與鞏固督導關係。

本研究經整理相關文獻與考量督導實務情況後，將「受督導者督導情境焦慮量表」分為四大構念，分別為「表現焦慮」、「評量焦慮」、「結構焦慮」、「關係焦慮」，詳見圖一研究架構圖。各構念定義說明如下：

#### 1. 表現焦慮

督導情境中，受督導者對於需展現自我的諮商專業能力時感到擔憂的程度。在本研究中，所謂的表現焦慮係指受試者在「表現焦慮分量表」上的得分情況，得分越高，表示其表現焦慮的程度越高。

#### 2. 評量焦慮

督導情境中，受督導者將評量結果視為判斷個人專業效能成敗的擔憂程度。在本研究中，所謂的評量焦慮係指受試者在「評量焦慮分量表」上的得分情況，得分越高，表示其評量焦慮的程度越高。

### 3. 結構焦慮

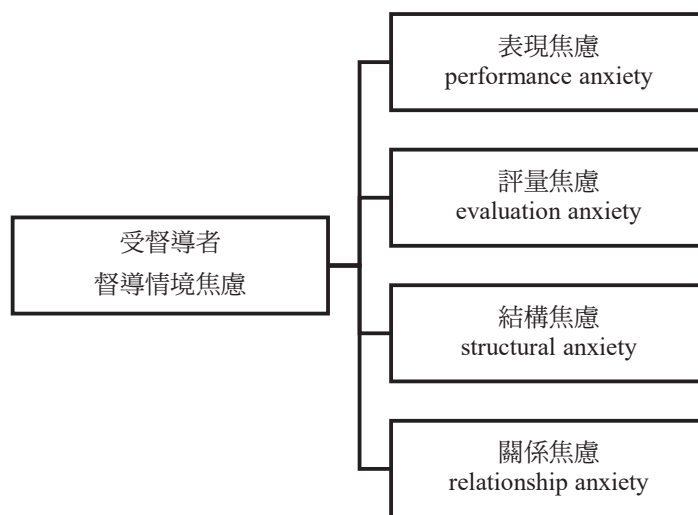
督導情境中，受督導者對於自我角色與任務感到困惑的擔憂程度。在本研究中，所謂的結構焦慮係指受試者在「結構焦慮分量表」上的得分情況，得分越高，表示其結構焦慮的程度越高。

### 4. 關係焦慮

督導情境中，受督導者因對督導者角色的想像而影響督導關係的擔憂程度。在本研究中，所謂的關係焦慮係指受試者在「關係焦慮分量表」上的得分情況，得分越高，表示其關係焦慮的程度越高。

圖 1

受督導者督導情境焦慮模式圖



## 方法

### (一) 研究對象

本研究考量問卷回收內容的精準性，以及避免重複施測，故本研究採用紙本問卷方式收集樣本，主要以國內近一年內具有受督經驗（包含個別督導和團體督導）的全職實習諮商心理師與諮商心理師為研究對象。

本研究取樣主要以滾雪球方式邀請有意願的研究對象進行施測，施測方式除由研究者親自施測外，更透過電話、e-mail 邀請符合資格的受試者，徵詢其同意後郵寄紙本問卷進行填寫。另外，也邀請並徵詢其同意，委由全國符合諮商心理師培育的大專校院之諮商實習課程任課老師、學生輔導與諮商中心協助施測。

在研究對象人數方面，吳明隆（2014）建議預試樣本數最好是問卷中包含最多題項數量表之題項個數的 3—5 倍。因此，本研究預試問卷於 2018 年 2—3 月進行施測，總計郵寄紙本問卷共發出 142 份，回收 113 份，回收率 79.58%。經進一步探究回收情況，發現在委請邀請填寫的過程中，同一填答者會同時接到不同的受委託人邀請，故造成重複邀請然僅能填寫一份問卷的情況，因而造成回收份數不如預期。另，根據 Hair 等人（2010）指出：進行因素分析時最少樣本數需在 50 位以上，較適當的樣本數最好在 100 位以上，故本研究預試問卷回收樣本數符合適當的樣本數準則。正式問卷於 2018 年 4—5 月進行施測，總計郵寄紙本問卷共發出 400 份，回收 310 份，回收率 77.5%。



**表 1**  
研究對象背景變項分析結果摘要表

類別	背景變項	個數 (N)	百分比 (%)
性別	男	73	23.5
	女	237	76.5
大學 專業背景	諮商輔導本科系	184	59.4
	諮商輔導相關科系 (如心理系、社工系、教育系等)	80	25.8
	非相關科系	46	14.8
身分別	全職實習諮商心理師	106	34.2
	諮商心理師	204	65.8
主要 服務單位	大專校院	130	41.9
	高中職校	41	13.2
	國民中小學	15	4.8
	學生輔導諮商中心	62	20.0
	社區機構 (如張老師、生命線、社區心理衛生中心等)	28	9.0
	醫療院所	9	2.9
	心理諮商所	19	6.1
	其他	6	1.9
	受督年資	2年 (含) 以下	151
2年至5年 (含)		106	34.2
5年至10年 (含)		47	15.2
10年以上		6	1.9
受督經驗	多為正向經驗	293	94.5
	多為負向經驗	17	5.5

## (二) 研究工具

本研究使用之研究工具為研究者自編「受督導者督導情境焦慮量表」，乃研究者閱讀 Barlow (2000)、Singh 與 Ellis (2000) 以及 Tosado (2004) 相關文獻題項編製而成，編製基礎係參考 Ellis 等人 (2014) 的受督導者預期性焦慮量表 (ASAS) 題項設計構念與修正內涵，並根據研究者本身曾經受督導經驗與擔任督導經驗。本量表分為四大構念，分別為「表現焦慮」共 4 題、「評量焦慮」共 3 題、「結構焦慮」共 3 題、「關係焦慮」共 5 題，總計 15 題。

本量表採用 Likert 四點量表計分，採用「非常不符合」、「不符合」、「符合」、「非常符合」四個選項，各自代表得 1、2、3、4 分，量表各題加總後得分越高，表示受督導者督導情境焦慮的程度越高，反之，得分越低，表示受督者其督導情境焦慮程度越低。此外，本測量工具四個焦慮構念可以分開計分，亦可計算量表總分，呈現不同的受督導者督導情境焦慮樣貌。

### 1. 構念發展

本量表的發展主要建立於諮商督導相關理論與文獻，研究者閱讀 Barlow (2000)、Singh 與 Ellis (2000) 以及 Tosado (2004) 相關文獻題項編製本量表，編製基礎係參考 Ellis 等人 (2014) 的受督導者預期性焦慮量表 (ASAS) 題項設計構念與修正內涵，並根據研究者本身曾經受督導經驗與擔任督導經驗，將「受督導者督導情境焦慮量表」分為四大構念，其例題如下：

(1) 「表現焦慮」。「我會擔心在督導者面前無法展現我真實的諮商能力。」、「當督導者詢問個案處遇時，我會感到焦慮。」

(2) 「評量焦慮」。「我會將督導者的建議視為是對我專業能力的質疑。」、「我會認為督導者的評量結果不佳，就是說明我的專業能力不足。」

(3) 「結構焦慮」。「我因不清楚督導者的心思而感到惶恐。」、「我對於不明確的督導目標感

到焦慮。」

(4)「關係焦慮」。「我會想像督導者可能出現的督導作為而感到焦慮。」、「我會與督導者保持距離以維持和諧的督導關係。」

## 2. 題目建立：專家及其內容諮詢、焦點團體訪談

確認本量表四大構念後，接著邀請諮商督導領域共 8 位實務工作者進行構念及其內容諮詢，希望能在既有理論架構之下，再佐以本土性資料，期能使量表的內容架構更加完整。

本量表雖參考相關諮商督導理論與文獻進行編製，但為使題意更加貼近受督導者的真實經驗與感受，本研究也辦理 2 場次，每次進行時間約為 3—3.5 小時的焦點團體訪談，總計訪談 11 位 105—106 學年度的全職實習諮商心理師，以了解其接受諮商督導的經驗，試圖從受督導者觀點出發發展出更適切的題意。此外，亦參考研究者的督導經驗與受督經驗，以及考量國內諮商心理專業訓練與實務的現況，進行受督導者督導情境焦慮量表題項編製。

## 3. 專家內容效度：量表題目修飾及增刪

量表編製完成後，先邀請 2 位諮商心理師與 1 位博士候選人進行題意閱讀與量表填寫，並將過程中的填答建議進行彙整，先行修改題項以更貼近語意，同時與指導教授進行討論與再修正，建立更完整的量表架構。為確保題項文字適切性與語意精確性，本研究在預試前，邀請諮商督導以及心理測驗編製專業領域之專家進行量表內容審查，提供題目修正建議與指導，以鞏固問卷品質與回收效度。

本研究邀請的專家對象乃採取立意取樣，在諮商督導專業領域方面，邀請對象為台灣輔導與諮商學會以及臺灣諮商心理學會網站公告，通過兩學會專業審查的督導名單為主，邀請精熟督導理論與督導實務、豐富督導經驗之專家，發出邀請函以徵詢專家擔任意願，總計共 6 位專家同意協助內容效度審查。另外，在心理測驗編製方面，邀請精熟測驗編製理論與實務、具備豐厚教學經驗之專家擔任專家審查，經發出邀請函徵詢專家擔任意願，總計 2 位專家協助內容效度審查。

專家審查意見經回收後，參考並綜合專家學者的意見，進行量表題目修正。保留審查結果為「保留」、「需修改」題項，並將留下的題目進行詞語潤飾（如督導統一修改為督導者），去除有雙重概念的題目（如：理論或實務），最後調整刪減後成為受督導者督導情境焦慮預試量表。全量表總計 43 題，共分為四個層面，分別為表現焦慮（共 11 題）、評量焦慮（共 10 題）、結構焦慮（共 11 題）、關係焦慮（共 11 題）。全量表採用 Likert 四點量表計分，分為「非常不符合」、「不符合」、「符合」、「非常符合」四個選項，各自代表得 1、2、3、4 分，量表各題加總後得分越高，表示受督導者督導情境焦慮程度越高，量表各題加總後得分越低，表示受督導者督導情境焦慮程度越低。為避免填答者產生反應心向，其中第 1 題與第 9 題為正向特質題目，計分時須予以反向計分，以確保計分正確性。

### （三）資料分析

本研究旨在建構「受督導者督導情境焦慮量表」，並採用 SPSS 22.0 與 AMOS 20 中文版統計套裝軟體進行資料處理與分析，用以考驗檢核該量表之信、效度。

#### 1. 信度考驗

內部一致性：運用 SPSS 22.0 統計軟體進行項目分析，刪除預試題目中與研究構念相關程度低的題目，確定研究構念，以建立「受督導者督導情境焦慮量表」正式量表之構念與考驗內部一致性信度。

## 2. 效度考驗

(1) 運用 SPSS 22.0 統計軟體進行因素分析，探討「受督導者督導情境焦慮評量表」的結構以考驗建構效度。

(2) 運用 AMOS 20 統計軟體進行結構方程式 (structural equation modelling, SEM) 分析，驗證「受督導者督導情境焦慮量表」之模式驗證。

## 結果

### (一) 量表題目的分析及修改

參考並綜合專家學者的意見進行量表題目修正，經預試後進行項目分析統計考驗，以作為題目修改與刪除的依據。研究者在項目分析過程中，在進行題目刪留時採用篩選判斷標準總共有四種，如下：

#### 1. 極端組比較決斷值

計算各分層面總分高分組與低分組間的差異，以分析題項的鑑別度，若統計檢驗結果未達顯著性，或是  $t$  值小於 3，則予以刪除。

#### 2. 項目與總分的相關

該題與所屬分層面總分校正後之相關係數值小於 .3 者，則予以刪除。

#### 3. 信度檢驗

依據內部一致性的標準，若將該題刪除後，其與所屬分層面之分層面內部一致性  $\alpha$  值係數相同或提高者，則予以刪除。

#### 4. 主成分分析

進行主成分分析 (principal components analysis)。本研究將萃取因子設定為 1，不進行轉軸，抽取最大的主成分，以考驗分層面內各題項對主成分的因素負荷量，並將因素負荷量小於 .50 者予以刪除。

本量表原本共 43 題，經項目分析後，量表題目之項目分析摘要表詳見表 2。「表現焦慮」分量表刪除第 1、2、3、7、10、11 題 (共 6 題)，「評量焦慮」分量表刪除第 16、17、21 題 (共 3 題)，「結構焦慮」分量表刪除第 27、28、29 題 (共 3 題)，「關係焦慮」分量表刪除第 37、38 題 (共 2 題)，總共刪除 14 題，剩餘 29 題進行因素分析。

**表 2**  
量表題目之項目分析摘要表

題號	CR 值	與總分相關	刪題後	主成分	刪除或保留
1	-2.554*	.259	.762	.306	刪除
2	-1.597	.111	.774	.102	刪除
3	-2.142*	.154	.765	.139	刪除
4	-5.601***	.534	.718	.538	保留
5	-6.747***	.566	.709	.590	保留
6	-7.056***	.544	.719	.568	保留
7	-5.215***	.433	.746	.494	刪除
8	-8.667***	.646	.710	.665	保留
9	-4.503***	.478	.746	.521	保留

(續下頁)

表 2  
量表題目之項目分析摘要表 (續)

題號	CR 值	與總分相關	刪題後	主成分	刪除或保留
10	-5.325***	.407	.742	.447	刪除
11	-5.006***	.411	.743	.453	刪除
12	-5.413***	.505	.752	.543	保留
13	-7.402***	.629	.745	.661	保留
14	-5.865***	.485	.761	.513	保留
15	-6.658***	.568	.744	.599	保留
16	-4.143***	.329	.781	.337	刪除
17	-2.277**	.228	.786	.221	刪除
18	-5.501***	.466	.764	.524	保留
19	-4.391***	.512	.751	.556	保留
20	-5.782***	.599	.740	.637	保留
21	-4.305***	.339	.775	.363	刪除
22	-6.623***	.641	.838	.675	保留
23	-5.603***	.486	.840	.526	保留
24	-7.108***	.675	.834	.713	保留
25	-5.719***	.556	.832	.586	保留
26	-6.608***	.571	.834	.598	保留
27	-3.699***	.395	.855	.403	刪除
28	-4.040***	.403	.849	.430	刪除
29	-3.718***	.338	.857	.343	刪除
30	-8.050***	.570	.845	.600	保留
31	-7.023***	.671	.841	.714	保留
32	-7.059***	.611	.853	.656	保留
33	-7.870***	.673	.876	.702	保留
34	-5.950***	.549	.872	.593	保留
35	-6.548***	.552	.867	.592	保留
36	-7.523***	.661	.861	.694	保留
37	-3.868***	.423	.877	.451	刪除
38	-4.973***	.433	.875	.474	刪除
39	-5.106***	.475	.867	.516	保留
40	-5.409***	.561	.863	.607	保留
41	-5.489***	.556	.875	.581	保留
42	-8.964***	.664	.861	.699	保留
43	-6.579***	.596	.862	.638	保留

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

經項目分析後共刪除 14 題，研究者將剩餘的 29 題，透過探索性因素分析 (explorative factor analysis) 進行第二次刪題。經統計考驗後，得到 KMO 值為 .888，顯示具有「良好的」因素分析適合性，故加以運用因素分析法進行主成分分析，透過最大變異數轉軸法，萃取 4 個因子加以分析考驗。

因素分析結果顯示經轉軸後的成分矩陣，得到四個因素與原量表構念大致一致。考量強化因素分析結果與原量表構念結果的一致性，刪除未符合原量表構念、因素負荷量低之題目，第一次刪除第 22、31、33 題，第二次刪除第 9、15、30 題，第三次刪除第 13、14、18、34 題，第四次刪除第 32、41 題，第五次刪除第 24、43 題。經五次萃取後，結果刪除第 9、13、14、15、18、22、24、30、31、32、33、34、41、43 題，共刪除 14 題。

正式量表總共 15 題，解釋變異量為 69.510%，所得四個因素與原量表構念一致。雖然刪題後之量表題數僅剩 15 題，然考量原量表設計構念，故不進行構念合併，維持四大構念並將其命名，依序為「關係焦慮」(原題號：35、36、39、40、42，共 5 題)，「表現焦慮」(原題號：4、5、6、8，共 4 題)，「結構焦慮」(原題號：23、25、26，共 3 題)，「評量焦慮」(原題號：12、19、20，共 3 題)。最後，經整理後僅附上最後一次因素分析結果摘要表，詳見表 3。

表 3  
受督導者督導情境焦慮量表之因素分析結果摘要表

原題號	新題號	因素一 關係焦慮	因素二 表現焦慮	因素三 結構焦慮	因素四 評量焦慮	共同性	獨特性 變異量
39	14	.784	.110	.067	.039	.633	.367
36	7	.724	.373	-.036	.237	.721	.279
40	12	.711	.091	.288	.051	.599	.401
35	15	.709	.190	-.014	.306	.633	.367
42	10	.700	.125	.379	.159	.675	.325
6	5	.153	.839	.239	-.093	.794	.206
5	11	.086	.747	.179	.208	.641	.359
4	3	.179	.727	-.022	.248	.623	.377
8	8	.276	.716	.194	.149	.648	.352
25	4	.113	.184	.865	.142	.816	.184
23	1	.144	.094	.841	.084	.744	.256
26	6	.133	.192	.808	.183	.742	.258
19	9	.167	.068	.189	.838	.770	.230
20	2	.295	.097	.116	.798	.747	.253
12	13	.055	.262	.118	.744	.639	.361
解釋變異量		19.651%	17.852%	16.886%	15.120%		
特徵值		2.948	2.678	2.533	2.268	10.427	
累積解釋變異量		19.651%	37.503%	54.389%	69.510%		

## (二) 信度考驗：內部一致性信度

本研究先以研究者編製的「受督導者督導情境焦慮量表」進行取樣施測後，計算各分量表和總量表的內部一致性。由表四統計分析結果，顯示本量表之各分量表的內部一致性  $\alpha$  係數，「表現焦慮」分量表為 .835，「評量焦慮」分量表為 .820，「結構焦慮」分量表為 .855，「關係焦慮」分量表為 .794，總量表內部一致性  $\alpha$  係數為 .881。吳明隆（2013）指出一份信度佳的量表或問卷，其總量表的信度係數最好在 .80 以上，分量表的信度係數則最好在 .70 以上，可見本量表具有不錯的內部一致性信度。

表 4  
受督導者督導情境焦慮量表各分量表內部一致性  $\alpha$  係數摘要表

分量表	題號	題數	$\alpha$ 係數
表現焦慮	3、5、8、11	共 4 題	.835
評量焦慮	2、9、13	共 3 題	.820
結構焦慮	1、4、6	共 3 題	.855
關係焦慮	7、10、12、14、15	共 5 題	.794
總量表		共 15 題	.881

## (三) 效度考驗：建構效度

本研究以 AMOS 統計軟體，針對正式樣本進行驗證性因素分析（confirmatory factor analysis, CFA），驗證受督導者督導情境焦慮量表中的四個共同因素，也就是四個潛在變項，分別為「表現焦慮」、「評量焦慮」、「結構焦慮」、「關係焦慮」，每個潛在變項又有各自的觀察變項，「表現焦慮」包含的觀察變項有 4 個，「評量焦慮」包含的觀察變項有 3 個，「結構焦慮」包含的觀察變項有 3 個，「關係焦慮」包含的觀察變項有 5 個，簡單來說，該模式總計包含 4 大潛在變項，以及共 15 個觀察變項。

本研究以正式樣本共 310 位受督導者，透過 AMOS 統計軟體進行驗證考驗，獲得受督導者督

導情境焦慮量表測量模式之初始模式圖，詳見圖 2。本研究參考吳明隆與張毓仁（2010）針對測量模式的驗證與模式檢核標準，針對基本適合標準（preliminary criteria）、整體模式適合度（overall model fit）及模式內在結構適合度（fit of internal structure of model）三方面來評鑑，相關檢核標準說明如下。

圖 2  
受督導者督導情境焦慮量表測量模式之初始模式圖

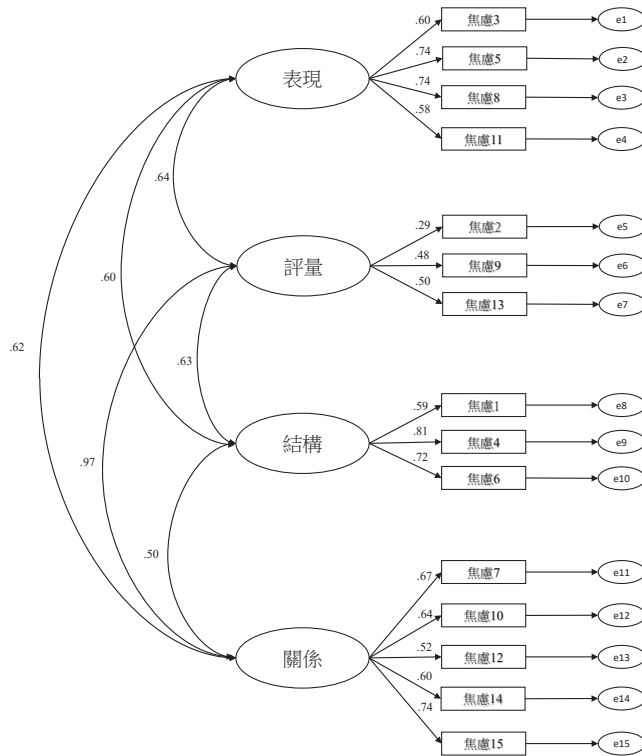


表 5  
資料結構摘要表

Variable	最小值 min	max	skew	CR	kurtosis	CR
焦慮 11	1.000	4.000	.010	.075	-.349	-1.254
焦慮 8	1.000	4.000	-.162	-1.168	-.251	-.903
焦慮 5	1.000	4.000	-.216	-1.552	-.443	-1.591
焦慮 3	1.000	4.000	.043	.312	-.356	-1.280
焦慮 13	1.000	4.000	.470	3.375	.318	1.144
焦慮 9	1.000	4.000	.508	3.649	.430	1.545
焦慮 2	1.000	4.000	.542	3.895	.396	1.422
焦慮 6	1.000	4.000	-.033	-.236	-.429	-1.541
焦慮 4	1.000	4.000	-.252	-1.810	-.364	-1.308
焦慮 1	1.000	4.000	-.271	-1.950	-.288	-1.034
焦慮 15	1.000	4.000	.337	2.424	.026	.092
焦慮 14	1.000	4.000	.363	2.610	.132	.476
焦慮 12	1.000	4.000	.361	2.594	-.136	-.488
焦慮 10	1.000	4.000	-.091	-.651	-.490	-1.761
焦慮 7	1.000	4.000	.433	3.115	.231	.830

表 6  
測量模式的參數估計結果

測量變項名稱	非標準化因素 負荷量	標準誤	t 值	標準化因 素負荷量	觀察變項的信 度係數	平均變異 抽取量
關係焦慮					.773	.408
焦慮 7	1.000			.675		
焦慮 10	0.963	.101	9.497	.643		
焦慮 12	0.846	.107	7.922	.522		
焦慮 14	0.894	.100	8.962	.600		
焦慮 15	1.075	.102	10.534	.735		
結構焦慮					.753	.501
焦慮 1	1.000			.589		
焦慮 4	1.398	.153	9.117	.815		
焦慮 6	1.156	.130	8.877	.718		
評量焦慮					.399	.188
焦慮 2	1.000			.292		
焦慮 9	1.742	.411	4.242	.483		
焦慮 13	1.766	.413	4.277	.496		
表現焦慮					.762	.448
焦慮 3	1.000			.604		
焦慮 5	1.304	.140	9.291	.739		
焦慮 8	1.191	.128	9.271	.736		
焦慮 11	0.946	.119	7.949	.581		

#### (四) 模式的基本適合標準

從模式的基本適合標準來看，顯示出本研究估測的潛在變項對觀察變項的迴歸係數皆達 .05 顯著水準。在誤差變異方面，無負值且達顯著水準。在因素負荷量方面，除了評量焦慮該潛在變項中有兩個觀察變項的因素負荷量為 .29 和 .48，其餘觀察變項的因素負荷量，介於 .51 至 .81 之間，落於一般理想的範圍為 .50 以上。因此，在模式的基本適合標準部分，研究者提出之受督導者督導情境焦慮量表的驗證性因果模式堪稱符合。

#### (五) 整體模式適合標準方面

本研究以絕對適配度指數 ( $\chi^2$  值、RMR 值、RMSEA 值、GFI 值)、增值適配度指數 (IFI 值、CFI 值)、簡約適配度指數 (PGFI 值、PNFI 值、NC 值)，來作為本模式適合度的評鑑標準，評鑑結果摘要表，如表 7。

由表 7 得知， $\chi^2$  達顯著水準 ( $p = .000$ )，但因為  $\chi^2$  值會隨樣本人數而波動，一旦樣本人數很大，很容易達到顯著，幾乎所有的模式都可能被拒絕。研究者進一步了解絕對適配度指數，本模組 RMR 值 = .031 (符合小於 .050 理想標準)、RMSEA 值 = .063 (符合小於 .080 理想標準)、GFI 值 = .90 (符合大於 .090 適配標準)。再增值適配度指數方面，本模組 IFI 值 = .920 (符合大於 .090 適配標準)、CFI 值 = .919 (符合大於 .090 適配標準)。在簡約適配指數方面，本模組 PGFI 值 = .648 (符合大於 .050 適配標準)、PNFI 值 = .695 (符合大於 .050 適配標準)、NC 值 = 2.236 (符合  $1 < NC < 3$  之適配標準)。

從整體模式適合標準方面來看，無論是絕對適配度指數、增值適配度指數或簡約適配度指數，各面向皆指數達適配標準，可見構念因素尚屬穩定，本模式達可接受之適合度。因此，得知受督導者督導情境焦慮量表之驗證性假設模型與觀察資料可以適配，也可說明研究者提出的受督導情境焦慮量表之驗證性模式圖可以得到支持。

表 7  
督導情境焦慮量表之驗證性因素分析之整體模式適配度檢定摘要表

統計檢定量	適配標準或臨界值	檢定結果數值	模式適配判斷
絕對適配度指數			
$\chi^2$ 值	$p > .05$ (未達顯著水準)	.000	否
RMR 值	$< .05$	.031	是
RMSEA 值	$< .05$ (適配良好) $< .08$ (適配合理)	.063	是
GFI 值	$> .90$ 以上	.926	是
增值適配度指數			
IFI 值	$> .90$ 以上	.920	是
CFI 值	$> .90$ 以上	.919	是
簡約適配度指數			
PGFI 值	$> .50$ 以上	.648	是
PNFI 值	$> .50$ 以上	.695	是
NC 值	$1 < NC < 3$ , 表示模式有簡約適配程度	2.236	是
( $\chi^2$ 自由度比值)	$NC > 5$ , 表示模式需要修正		

### (六) 模式內在結構適合度標準方面 (模式內在品質)

在模式內在結構適合度標準方面，可從個別項目信度、平均變異抽取量來評估，其評鑑標準皆在 .50 以上。由圖 2 發現，除了評量焦慮其中一個觀察變項之  $R^2$  值為 .29 較低，另一個觀察變項為 .47 未達檢核標準外，其他觀察變項個別指標的信度介於 .51 至 .82，符合個別項目的信度 .50 以上的檢核標準。

## 結論與建議

### (一) 討論

#### 1. 受督導者督導情境焦慮量表之構念分為四大構念

本研究根據相關文獻以及研究者實務經驗進行受督導者督導情境焦慮探究，並結合焦點團體訪談、專家構念及其內容諮詢結果，建構出受督導者督導情境焦慮之四大構面，分別為「表現焦慮」、「評量焦慮」、「結構焦慮」、「關係焦慮」。接著，依據四大構念編製「受督導者督導情境焦慮量表」，經項目分析刪題後建置為 15 題。

#### 2. 「受督導者督導情境焦慮量表」之信度考驗

本量表之各分量表之內部一致性 Cronbach's  $\alpha$  值介於 .794— .855 之間，總量表之 Cronbach's  $\alpha$  值為 .881，具有不錯的內部一致性信度。

#### 3. 「受督導者督導情境焦慮量表」之效度考驗

(1) 內容效度。本量表題目之編擬係依據相關文獻探討及專家學者的審查，內容符合研究構念，題目具備構念代表性，具備良好的內容效度。

(2) 建構效度。以驗證性因素分析考驗本量表之建構效度，在各適合度指標上多達適配標準，顯示本模式的整體適合度佳，結果支持原研究構念。

根據本研究之研究結果與結論，可知在「評量焦慮」之指標變項的因素負荷量偏低，研究者推測由於本研究抽取的對象為諮商心理師與全職實習心理師，且正式樣本抽取時間為 3—5 月。對全職實習心理師而言，此乃全年實習接近尾聲的階段，受督導者可能因對於督導情境的熟悉，及評量方式的了解，使得評量焦慮有較大幅度的差異，進而降低預測值。

再者，隨著時間的推移，受督導者與督導者的信任關係應逐漸穩固，對督導者的評量方式及其



對自己的評價具有一定程度的了解，受督者也開始有自己的諮商風格及自信，應當降低對督導者評量結果之焦慮感受；若受督導者對於評量結果存在高度的焦慮，其可能代表受督者對督導者仍存有想像。此外，雖然心理師普遍會希望藉由督導來增進自我能力，然而現今實務現在尚未有硬性規定心理師接受督導的機制；由此可知，心理師可能會因為工作負荷量、個人特質、職涯規劃等因素而影響受督的穩定性；再加上目前並非所有機構皆有專款費用提供心理師接受督導，因此，高昂的督導費用無形中也成為影響心理師受督的因素之一。

心理師年資越高、經歷越豐富，可能會帶著自己過往受督的經驗，尋求更貼近自己督導需求的督導，也更加清楚自己想要的督導樣貌。在經歷求學與正式工作歷程後，心理師在自身專業度已有所提升，且對於督導體程已相對熟悉的狀態下，可能造成心理師對於下一階段的督導角色任務感到困惑，此為提升焦慮感的因素。但也可能使心理師在了解到督導經驗對自己帶來的影響之下，而刻意選擇符合自身對於督導體程、督導關係期望的督導者，從而降低自己在督導體程中所面臨的焦慮感受。

綜合以上所述，因造成「評量焦慮」與「關係焦慮」兩個潛在變項的相關高達 .97 的現象。影響焦慮感受的因素實在眾多繁雜，整體而言，雖非全部的觀察變項達檢核標準，然本模式的內在品質仍屬於可接受標準，具備不錯的模式內在結構適合度。

最後，相較於 Ellis 等人（2014）所編製的受督導者預期性焦慮量表（ASAS），其量表主要乃在測量受督導者在督導體程中的焦慮經驗，量表總計 28 題，僅區分為「認知焦慮」和「情緒焦慮」兩個分量表。而本量表施測題數僅為 15 題，分為四大構念，不但可縮減施測時間，同時也可充分區辨受督導者的焦慮類型，不僅可以立即性幫助受督導者進行自我覺察，更可提供督導者即時調整督導策略，鞏固良好的督導品質。

## （二）建議

### 1. 督導實務之建議

本研究所編製的「受督導者督導情境焦慮量表」總計 15 題，施測時間約 5—10 分鐘可完成，實務上方便且快速可得知受督導者的督導情境焦慮情況。未來諮商督導人員提供諮商督導服務時，可於督導體程中運用此量表，快速且有效評量受督導者之督導情境焦慮狀態，並依照區辨出的督導情境焦慮類型，適時調整督導策略與督導作為，發揮更大的督導效能。以下則針對不同焦慮類型，提出相對應的建議：

（1）表現焦慮和評量焦慮——同理、肯定並支持受督者。建議督導者可以先同理受督者的焦慮，肯定其認真學習的態度及專業成長，並提供安全、支持的環境與受督者討論此狀況，以避免督導關係因著討論此事而產生負面影響。例如：選擇性隱藏訊息、督導時抽離情緒等，避免因焦慮之緣故，使督導關係侷限於公事公辦、就事論事的認知層面，造成減少情感層面與個人化議題的討論，進而影響督導關係與品質，失去專業成長的機會。

（2）結構焦慮——給予受督者充足的時間及機會做準備。督導者可預先向受督者詳細說明督導架構、了解受督者需求及共同討論出督導契約內容，而實習機構或校方也可設置實習前的服務訓練或學長姊說明會等，以協助受督者了解未來合作方式及個人角色任務，以減少其對於陌生督導情境與關係的恐懼及焦慮。

（3）關係焦慮——督導者的覺察與檢視。建議督導者在督導時，定期、主動、有意識地覺察與留意督導關係的變化，尤其是在督導體程中，無論是關係中的權力議題，亦或是與受督導者的雙重角色，都會使受督者產生混亂、焦慮及不安的感受，而當督導者發現此狀況時，也鼓勵督導者與受督者一同討論並了解此關係對雙方的影響，以發揮適切的督導作為，維持良好的督導關係及督導成效。

## 2. 未來研究之建議

(1) 探究不同專業發展階段受督導者的督導情境焦慮指標。當受督導者的專業發展階段不同，其可能產生的督導情境焦慮也有所不同。因此，建議可參考 Stoltenberg (1981) 所提出的統整發展模式，試著了解同一專業層級的受督導者（如全職實習諮商心理師），其在不同專業發展階段（如實習前期、實習中期、實習後期），所產生的督導情境焦慮是否有所差異？相關的督導情境焦慮指標為何？在本量表中的四大構念所占比例為何？透過探究不同專業發展層級的受督導者之督導情境焦慮內涵，進而建構完整的受督導者督導情境焦慮指標。

(2) 探討受督導者督導情境焦慮與其它變項之關聯性。受督導者督導情境焦慮的相關研究不多（王雯萱，2017；田芳瑜，2017；周謹平、李素芬，2017；魏凡涓，2015），且多停留在現況的探討。本研究期望可藉由研究者發展之受督導者督導情境焦慮量表，提供督導者、受督者相互檢核督導關係中是否有可再討論與調整之處，以期使督導歷程能達到更好的效果。建議未來的研究者，可以藉由相關研究來探討督導情境焦慮與督導風格、督導工作同盟、督導關係、督導滿意度之關聯。倘若督導情境焦慮量表與督導關係或督導滿意度有高相關，則協助受督導者降低督導情境焦慮，將有效提升其督導關係與滿意度。

(3) 進行縱貫性研究，以了解受督導者督導情境焦慮變化。本研究主要以橫斷式的調查研究為主，只探究同一時間點之受督導者督導情境焦慮情況，未加入時間觀察因素，因此對於受督導者的督導情境焦慮現象無法有完整性的了解。未來研究建議採用縱貫式的研究設計，長期深入了解國內受督導者在督導情境中，其被喚起督導焦慮感受的發生時機、發生頻率與因應方式，進一步了解督導情境焦慮是否具備週期性，以完整了解國內受督導者督導情境焦慮的變化。

(4) 探討本量表之心理計量品質，取得更多信效度資訊。由於本量表為新近發展的測量工具，因此建議未來研究者考驗此一量表的心理計量品質，以取得更多信效度資訊，例如：聚斂效度、區辨效度等，並確保能更精確的了解受督導者督導情境之概況。

## 參考文獻

- 王子欣 (2011)：〈從受督者的知覺談什麼是高品質的督導〉。《諮商與輔導》，306，45-49+44。[Wang, T.-H. (2011). Cong dudaozhe di zhijue tan shenme shi gaopin zhi di dudao. *Counseling & Guidance*, 306, 45-49+44.] <https://doi.org/10.29837/CG.201106.0014>
- 王文秀 (2000)：〈國小準輔導工作者「諮商實習」課程與被督導經驗調查研究〉。《中華輔導學報》，9，25-55。[Wang, W.-H. (2000). The study of counseling practicum and supervision experiences for elementary school counselors-to-be. *Chinese Annual Report of Guidance and Counseling*, 9, 25-55.]
- 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。[Wang, W.-H., Shyu, S.-S., & Lian, T.-J. (2006). A Survey of the implementation of counseling supervision and professional perceptions in colleges and counseling institutes. *Chinese Annual Report of Guidance and Counseling*, 19, 1-40.] <https://doi.org/10.7082/CARGC.200603.0001>
- 王雯萱 (2017)：《全職實習諮商心理師的返校督導經驗與實習工作壓力及專業成長之相關研究》（未出版碩士論文），國立暨南國際大學。[Wang, W.-H. (2017). *A study on the relationship among school supervision experience, stress during internship, and professional growth of counselor interns* (Unpublished master's thesis). National Chi Nan University.]

- 心理師法（2018年12月26日）修正公布。<https://reurl.cc/Dy9ZA6> [Psychologists Act. (2018, December 26). Amendment to Articles. <https://reurl.cc/Dy9ZA6>]
- 方韻珠（2016）：《督導者反移情量表之編製與相關研究》（未出版博士論文），國立高雄師範大學。[Fang, Y.-J. (2016). *The development and application of the countertransference scale for counseling supervisors* (Unpublished doctoral dissertation). National Kaohsiung Normal University.]
- 田芳瑜（2017）：《全職實習諮商心理師的實習困境與其因應策略之探究》（未出版碩士論文），國立臺南大學。[Tian, F.-Y. (2017). *A study of the difficult of fulltime counseling psychology interns and Its coping strategies* (Unpublished master's thesis). National University of Tainan.]
- 吳秀碧（2013）：〈督導關係量表之編製與信、效度建構〉。《中華輔導與諮商學報》，38，117–148。[Woo, S. (2013). Development and validation of a Supervisory Relationship Scale. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 38, 117–148.]
- 吳明隆（2013）：《SPSS 統計應用學習實務：問卷分析與應用統計（第三版）》。易習圖書。[Wu, M.-L. (2013). *SPSS tongji yingyong xuexi shiwa: Wenjuan fenxi yu yingyong tongji* (3rd ed.). Yi Xi Tushu.]
- 吳明隆（2014）：《論文寫作與量化研究（4版）》。五南。[Wu, M.-L. (2014). *Quantitative research & thesis writing* (4th ed.). Wu-Nan.]
- 吳明隆、張毓仁（2010）：《結構方程模式：實務應用秘笈》。五南。[Wu, M.-L., & Chang, Y.-J. (2010). *Structural equation modeling-tips for practical application*. Wu-Nan.]
- 卓紋君、黃進南（2003）：〈諮商實習生接受個別督導經驗調查：以高雄師範大學輔導研究所為例〉。《應用心理研究》，18，179–206。[Cho, W.-C., & Hwang, J.-N. (2003). Experiences of individual supervision in the counseling practicum at National Kaohsiung Normal University. *Research in Applied Psychology*, 18, 179–206.]
- 林丞增、林家興（2019）：〈諮商心理師全職實習與專業督導的現況調查研究〉。《教育心理學報》，51，275–295。[Lin, C.-T., & Lin, C.-H. (2019). Survey on the current internship training and supervision in counseling psychology. *Bulletin of Educational Psychology*, 51, 275–295.] [https://doi.org/10.6251/BEP.201912\\_51\(2\).0005](https://doi.org/10.6251/BEP.201912_51(2).0005)
- 林家興、黃佩娟（2013）：〈台灣諮商心理師能力指標建構之共識研究〉。《教育心理學報》，44，735–750。[Lin, C.-H., & Huang, P.-C. (2013). Development of competency benchmarks for counseling psychologists in Taiwan. *Bulletin of Educational Psychology*, 44, 735–750.] <https://doi.org/10.6251/BEP.20121003>
- 周謹平、李素芬（2017，11月）：〈碩士層級實習諮商心理師運用心理位移面對諮商焦慮之經驗與影響研究〉（口頭發表論文）。2017年臺灣諮商心理學會年會暨學術研討會，臺北。[https://www.twcpa.org.tw/news\\_detail.php?nid=13551](https://www.twcpa.org.tw/news_detail.php?nid=13551) [Zhou, J.-P., & Lee, S.-F. (2017, November). *Research on experience and influence of master-level intern counseling psychologists using psychological displacement to face counseling anxiety* (Paper presentation). 2017 Taiwan Counseling Psychology Association Annual Meeting and Symposium, Taipei. [http://www.twcpa.org.tw/news\\_detail.php?nid=13551](http://www.twcpa.org.tw/news_detail.php?nid=13551)]

- 姜淑卿、陳慶福（2009）：〈諮商初學者在督導歷程中負向經驗及因應方法之探討〉。《輔導季刊》，45（4），2-11。[Jian, S.-Q., & Chen, C.-F. (2009). Zishang chuxuezhe zai dudao licheng zhong fuxiang jingyan ji yinying fangfa zhi tantao. *Guidance Quarterly*, 45(4), 2-11.]
- 洪雅琴（2012）：〈（六）心理諮商實習生常見的迷思〉。《諮商與輔導》，316，57-59。[Hung, Y.-C. (2012). (6) Xinli zishang shixisheng changjian de misi. *Counseling & Guidance*, 316, 57-59.] <https://doi.org/10.29837/CG.201204.0023>
- 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。[Shyu, S.-S. (2005). The development of a SAS-oriented Supervisory Competence Scale. *Chinese Annual Report of Guidance and Counseling*, 18, 153-201.] <https://doi.org/10.7082/CARGC.200509.0153>
- 連廷嘉、徐西森（2003）：〈諮商督導者與實習諮商員督導經驗之分析〉。《應用心理研究》，18，89-111。[Lian, T.-C., & Shyu, S.-S. (2003). Experiences of counseling trainees and supervisors in the supervisory process. *Research in Applied Psychology*, 18, 89-111.]
- 陳思帆、徐西森（2016）：〈督導評量對實習諮商師受督導歷程影響之分析研究〉。《諮商心理與復健諮商學報》，29，7-32。[Chen, S.-F., & Shyu, S.-S. (2016). An analysis of the supervisor evaluation of counseling psychology interns in the supervisory process. *Journal of Counseling Psychology & Rehabilitation Counseling*, 29, 7-32.]
- 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），67-85。[Chang, S.-F., & Liao, F.-T. (2007). A pilot study of supervisory alliance building process: An example of one supervision dyad. *The Journal of Guidance & Counseling*, 29(1), 67-85.] <https://doi.org/10.7040/JGC.200705.0067>
- 許雅惠（2006）：《督導者的回饋介入對實習諮商師的衝擊及諮商行為影響之分析研究：以一對諮商督導為例》（未出版博士論文），國立高雄師範大學。[Hsu, Y.-H. (2006). *Study of the impact of a supervisor's feedback on a student counselor and the influence of feedback on the student counselor's counseling behavior—one dyad of supervisor and supervisee as example* (Unpublished doctoral dissertation). National Kaohsiung Normal University.]
- 許韶玲（1998）：〈領導者對團體成員隱喻溝通的認識與處理〉。《諮商與輔導》，149，25-28。[Hsu, S.-L. (1998). Leaders' understanding and treatment of group members' metaphor communication. *Counseling & Guidance*, 149, 25-28.]
- 許韶玲（2003）：〈督導者知覺受督導者影響諮商督導過程之因素〉。《應用心理研究》，18，113-144。[Hsu, S.-L. (2003). Supervisors' perceived influencing factors of supervisees on the counseling supervisory process. *Research in Applied Psychology*, 18, 113-144.]
- 許韶玲（2004）：〈受督導者於督導過程中的隱而未說現象之研究〉。《教育心理學報》，36，109-125。[Hsu, S.-L. (2004). Nondisclosure of supervisees in the supervisory process. *Bulletin of Educational Psychology*, 36, 109-125.] <https://doi.org/10.6251/BEP.20040811>
- 許韶玲（2007）：〈為什麼受督導者隱而不說？〉。《中華輔導學報》，21，167-200。[Hsu, S.-L. (2007). Why things left unsaid by the supervisees? *Chinese Annual Report of Guidance and Counseling*, 21, 167-200.] <https://doi.org/10.7082/CARGC.200703.0167>

- 許韶玲、蕭文（2014）：〈更有效地利用督導—初探督導前的準備訓練對受督導者進入諮商督導過程的影響內涵〉。《輔導與諮商學報》，36（2），43–64。[Hsu, S.-L., & Hsiao, W. (2014). More effective use of supervision—the effect of pre-supervision training on supervisees. *The Journal of Guidance & Counseling*, 36(2), 43–64.]
- 黃一庭（2012）：〈諮商心理師的成年考驗：全職實習之實踐與反思〉。《台灣心理諮商季刊》，4（1），39–51。[Huang, Y.-T. (2012). Test of maturity in counselors: Practice and rethinking on full-time internship. *Taiwan Counseling Quarterly*, 4(1), 39–51.]
- 黃佩娟、林家興、張吟慈（2010）：〈諮商心理師全職實習現況之調查研究〉。《教育心理學報》，42，123–142。[Huang, P.-C., Lin, C.-H., & Chang, Y.-P. (2010). Current status of fulltime internship training in counseling psychology. *Bulletin of Educational Psychology*, 42, 123–142.] <https://doi.org/10.6251/BEP.20100323.1>
- 楊書毓、連廷嘉（2009）：〈受督導者依附行為量表之編製研究〉。《新竹教育大學教育學報》，26（2），23–56。[Yang, S.-Y., & Lien, T.-C. (2009). The development of Supervisees' Attachment Behavior Scale. *Educational Journal of NHCUE*, 26(2), 23–56.] <https://doi.org/10.7044/NHCUEA.200912.0023>
- 趙舒禾（2012）：〈如何開始督導〉。見林家興（主編），《諮商督導實務》，頁 84–102。雙葉書廊。[Chao, S.-H. (2012). How to start supervising. In C.-H. Lin (Ed.), *Counseling supervision and practice* (pp. 84–102). Yeh Yeh Book Gallery.]
- 蔡秀玲（2012）：〈影響督導工作同盟發展之要素：督導雙方之觀點〉。《教育心理學報》，43，547–566。[Tsai, S.-L. (2012). The critical factors in the development of supervisory working alliance: Perspectives of supervisors and supervisees. *Bulletin of Educational Psychology*, 43, 547–566.] <https://doi.org/10.6251/BEP.20101020>
- 蔡美香（2022）：〈區辨模式沙盤督導對受督焦慮與督導效能之影響：十二次沙盤督導之研究〉。《教育心理學報》，53，687–716。[Tsai, M.-H. (2022). Effect of sandtray in the discrimination model of supervision on supervisee anxiety and supervisory effectiveness: A study of a 12-session sandtray supervision. *Bulletin of Educational Psychology*, 53, 687–716.] [https://doi.org/10.6251/BEP.202203\\_53\(3\).0008](https://doi.org/10.6251/BEP.202203_53(3).0008)
- 魏凡涓（2015）：《實習心理師接受個別督導之經驗研究》（未出版碩士論文），國立臺北教育大學。[Wei, F.-C. (2015). *A study of the individual supervision experiences of counseling interns* (Unpublished master's thesis). National Taipei University of Education.]
- 藍菊梅（2011）：〈受督者實習中途轉換諮商督導者經驗—隱而未說的增加導致較不滿意的督導關係〉。《止善》，11，73–104。[Lan, C.-M. (2011). A supervisee's experience of changing a supervisor half-way in a counseling supervision: More nondisclosure led satisfaction in the supervisory relationship. *Zhishan*, 11, 73–104.]
- Barbee, P. W., Scherer, D., & Combs, D. C. (2003). Prepracticum service-learning: Examining the relationship with counselor self-efficacy and anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 43(2), 108–119. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2003.tb01835.x>

- Barlow, D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55(11), 1247–1263. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.11.1247>
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2013). *Fundamentals of clinical supervision* (5th ed.). Pearson.
- Bradley, L. J., & Gould, L. J. (1994). *Supervisory resistance*. *ERIC Digest* (ED372344). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED372344>
- Chapin, J., & Ellis, M. V. (2002, August). *Effects of role induction on anxiety in beginning supervisees and psychology interns* [Paper presentation]. The 110th Annual Convention of the American Psychological Association, Chicago, IL. <https://www.apa.org/news/press/releases/2002/05/convention>
- Costa, L. (1994). Reducing anxiety in live supervision. *Counselor Education and Supervision*, 34(1), 30–40. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1994.tb00308.x>
- Costigan, L. A. (2006). *A qualitative investigation of psychologists' perceptions of unresolved negative process in supervision* [Unpublished doctoral dissertation]. Antioch New England Graduate School.
- Creaner, M. (2014). *Getting the best out of supervision in counselling and psychotherapy: A guide for the supervisee*. SAGE Publications.
- Dodge, J. (1982). Reducing supervisee anxiety: A cognitive-behavioral approach. *Counselor Education and Supervision*, 22(1), 55–60. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1982.tb00930.x>
- Ellis, M., Singh, N. N., Dennin, M. K., & Tosado, M. (2014). Anticipatory Supervisee Anxiety Scale. Unpublished instrument. In J. M. Bernard & R. K. Goodyear (Eds.), *Fundamentals of clinical supervision* (5th ed., pp. 330–331). Pearson.
- Friedlander, M. L., Keller, K. E., Peca-Baker, T. A., & Olk, M. E. (1986). Effects of role conflict on counselor trainees' self-statements, anxiety level, and performance. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 73–77. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.1.73>
- Friedlander, M. L., & Ward, L. G. (1984). Development and validation of the Supervisory Styles Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 541–557. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.541>
- Gray, L. A., Ladany, N., Walker, J. A., & Ancis, J. R. (2001). Psychotherapy trainees experience of counterproductive events in supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 371–383. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.48.4.371>
- Hair, J. F., Jr., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.
- Hantoot, M. S. (2000). Lying in psychotherapy supervision: Why residents say one thing and do another. *Academic Psychiatry*, 24(4), 179–187. <https://doi.org/10.1176/appi.ap.24.4.179>
- Hilton, D. B., Russell, R. K., & Salmi, S. W. (1995). The effects of supervisor's race and level of support on perceptions of supervision. *Journal of Counseling & Development*, 73(5), 559–563. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01794.x>
- Holloway, E. L. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. SAGE Publications.
- Ladany, N. (2004). Psychotherapy supervision: What lies beneath. *Psychotherapy Research*, 14(1), 1–19. <https://doi.org/10.1093/ptr/kph001>

- Ladany, N., & Friedlander, M. L. (1995). The relationship between the supervisory working alliance and trainees' experience of role conflict and role ambiguity. *Counselor Education and Supervision, 34*(3), 220–231. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1995.tb00244.x>
- Ladany, N., Hill, C. E., Corbett, M. M., & Nutt, E. A. (1996). Nature, extent, and importance of what psychotherapy trainees do not disclose to their supervisors. *Journal of Counseling Psychology, 43*(1), 10–24. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.1.10>
- Lehrman-Waterman, D., & Ladany, N. (2001). Development and validation of the evaluation process within supervision inventory. *Journal of Counseling Psychology, 48*(2), 168–177. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.48.2.168>
- Liddle, B. J. (1986). Resistance in supervision: A response to perceived threat. *Counselor Education and Supervision, 26*(2), 117–127. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1986.tb00706.x>
- MacFarlane, I. M., Veach, P. M., Grier, J. E., Meister, D. J., & LeRoy, B. S. (2016). Effects of anxiety on novice genetic counseling students' experience of supervised clinical rotations. *Journal of Genetic Counseling, 25*(4), 742–766. <https://doi.org/10.1007/s10897-016-9953-x>
- Miller, S. R., & Chesky, K. (2004). The multidimensional anxiety theory: An assessment of and relationships between intensity and direction of cognitive anxiety, somatic anxiety, and self-confidence over multiple performance requirements among college music majors. *Medical Problems of Performing Artists, 19*(1), 12–20. <https://doi.org/10.21091/mppa.2004.1003>
- Murphy, M. J., & Wright, D. W. (2005). Supervisees' perspectives of power use in supervision. *Journal of Marital and Family Therapy, 31*(3), 283–295. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2005.tb01569.x>
- Muse-Burke, J. L., & Tyson, A. (2010, August). *Assessment in supervision: Initial development of the Supervisee Needs Index* [Poster presentation]. The 118th Annual Convention of the American Psychological Association, San Diego, CA. <https://www.apa.org/news/press/releases/2010/06/annual-convention>
- Neimeyer, G. J., Bowman, J., & Stewart, A. E. (2001). Internship and initial job placements in counseling psychology: A 26-year retrospective. *The Counseling Psychologist, 29*(5), 763–780. <https://doi.org/10.1177/0011000001295008>
- Olk, M. E., & Friedlander, M. L. (1992). Trainees' experiences of role conflict and role ambiguity in supervisory relationships. *Journal of Counseling Psychology, 39*(3), 389–397. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.39.3.389>
- Page, S., & Wosket, V. (2001). *Supervising the counsellor: A cyclical model* (2nd ed.). Brunner-Routledge.
- Singh, N. N., & Ellis, M. V. (2000, August). *A measure of anticipatory state anxiety for clinical supervision* [Paper presentation]. The 108th Annual Convention of the American Psychological Association, Washington, DC. <https://www.apa.org/news/press/releases/2000/05/convention>
- Skovholt, T. M., & Ronnestad, M. H. (1992). *The evolving professional self: Stages and themes in therapist and counselor development*. John Wiley & Sons.
- Stoltenberg, C. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor

- complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 28(1), 59–65. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.1.59>
- Tosado, M. (2004). *Supervision anxiety: Cross-validating the Anticipatory Supervisee Anxiety Scale* [Unpublished doctoral dissertation]. University at Albany.
- Vespia, K. M., Heckman-Stone, C., & Delworth, U. (2002). Describing and facilitating effective supervision behavior in counseling trainees. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 39(1), 56–65. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.39.1.56>
- Walsh, B. B., Gillespie, C. K., Greer, J. M., & Eanes, B. E. (2002). Influence of dyadic mutuality on counselor trainee willingness to self-disclose clinical mistakes to supervisors. *The Clinical Supervision*, 21(2), 83–98. [https://doi.org/10.1300/J001v21n02\\_06](https://doi.org/10.1300/J001v21n02_06)
- Watkins, C. E., Jr. (2012). Psychotherapy supervision in the new millennium: Competency-based, evidence-based, particularized, and energized. *Journal of Contemporary Psychotherapy: On the Cutting Edge of Modern Developments in Psychotherapy*, 42(3), 193–203. <https://doi.org/10.1007/s10879-011-9202-4>
- Whitman, T. K. (2005). *The on-site supervision of school counseling interns: An exploratory study of supervisory variables* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Virginia.
- Wolfe, R. (2010). *How do new practitioners come to understand and effectively use supervision?* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Waikato.
- Worthington, E. L. (1984). Empirical investigation of supervision of counselors as they gain experience. *Journal of Counseling Psychology*, 31(1), 63–75. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.1.63>
- Yamartino, K. C. (1998). *Left unsaid: Nondisclosure in their supervisory relationship from the supervisee's perspective* [Unpublished doctoral dissertation]. Massachusetts School of Professional Psychology.

收稿日期：2020年01月13日  
一稿修訂日期：2020年01月15日  
二稿修訂日期：2020年01月20日  
三稿修訂日期：2021年02月19日  
四稿修訂日期：2021年09月14日  
五稿修訂日期：2022年03月20日  
六稿修訂日期：2022年04月18日  
七稿修訂日期：2022年04月27日  
八稿修訂日期：2022年05月02日  
接受刊登日期：2022年05月06日



Bulletin of Educational Psychology, 2023, 54(3), 537–562  
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R. O. C.

## Development of Supervision Situational Anxiety Scale for Supervisees

Szu-Fan Chen

Department of Counseling and  
Guidance, National University  
of Tainan

Shi-Sen Shyu

Graduate Institute of  
Counseling Psychology and  
Rehabilitation Counseling,  
National Kaohsiung  
Normal University

Ting-Chia Lien

Department of Counseling and  
Guidance, National University  
of Tainan

Although those learning counseling receive counseling supervision as anticipatory training in the professional development process, most supervised students are rarely adequately prepared for supervision, often with little or no knowledge of the supervision process. When the supervisee knows that they will be supervised but does not know how supervision will proceed, they enter a supervisory relationship with limited understanding, which affects the relationship, supervisory quality, and supervisory effectiveness.

The reasons for and manifestations of supervisory anxiety differ, and multiple influencing factors exist. After collating domestic and foreign research, the researchers summarized four constructs: Performance anxiety, evaluation anxiety, structural anxiety, and relationship anxiety. 1. Performance anxiety: The degree to which the supervisee is concerned about the requirement to demonstrate their professional counseling skills in a supervisory situation. Example statements: “I worry about not being able to demonstrate my true counseling skills in front of my supervisor.” “I feel anxious when the supervisor asks about the case.” 2. Evaluation anxiety: The degree to which the supervisee is concerned that supervision assessment results reflect their professional effectiveness. Example statements: “I view the supervisor’s suggestions as questioning my professional competence.” “I view a poor supervisor’s assessment as an indication of my lack of professional competence.” 3. Structural anxiety: The degree to which supervisees are confused about their roles and tasks in a supervision situation. Example statements: “I am terrified of not knowing the expectations of my supervisor.” “I am anxious about not knowing the goals of my supervisor.” 4. Relationship anxiety: The degree to which supervisees are anxious because of their perception of the role of the supervisor in the supervisory relationship. Example statements: “I feel anxious imagining the supervisor’s possible supervisory actions.” “I will keep my distance from the supervisor to maintain a harmonious supervisory relationship.”

Six localized consultation and supervision assessment tools have been compiled by domestic experts and scholars, including the Counseling and Supervision Professional Perception Scale, Counseling and Supervision Ability Scale, and Supervisor Countertransference Scale, which have been created from the supervisor’s point of view. The only supervision scales that have been designed from the supervisee’s point of view are the Supervised Dependent Behavior Scale, Intern Counselor’s Experience of Supervision, and Supervisory Relationship Scale; thus, the development of research tools to examine supervisee perspectives is urgently required.

This study compiled a Supervision Situational Anxiety Scale and assessed its reliability, validity, and norms as an objective assessment tool for domestic assessment of supervision anxiety for use by counselling psychologists. Educators and supervisory

practitioners conducted early assessments to develop more appropriate supervisory strategies and actions.

This study recruited counseling psychologists and full-time trainee counselling psychologists in the 2017–2018 academic year. The presample included 113 participants and 310 were officially tested. The results of the background variable analysis of the participants were as follows: 1. Gender: 23.5% were men and 76.5% were women. 2. University professional background: 59.4% were undergraduates of counseling, 25.8% were undergraduates in counseling-related departments (such as psychology, social work, or education), and 14.8% were undergraduates of unrelated departments. 3. Personal distinction: 34.2% were full-time trainee counseling psychologists and 65.8% were counseling psychologists. 4. Main service units: Most worked at colleges and universities (41.9%), followed by student counseling and consultation centers (20%). 5. Time under supervision: Up to 2 years (48.7%), 2–5 years (34.2%). 6. Supervision experience: 94.5% had mostly positive experience, and 5.5% had mostly negative experience.

The research tool used was the Supervision Situational Anxiety Scale compiled by the researchers. After the questionnaires were collected and sorted, data analysis was performed using SPSS 22.0 and AMOS statistical software to test the reliability and validity of the scale. 1. Reliability test (internal consistency): SPSS 22.0 was used for item analysis, and the items in the pre-examination questions that were less strongly associated with the research construct were removed. The research construct was determined to establish the structure of the formal Supervision Situational Anxiety Scale and test the internal consistency. 2. Validity test: (1) SPSS 22.0 was used for factor analysis to explore the structure of the Supervision Situational Anxiety Scale to test the construct validity. (2) AMOS 20 was used to conduct structural equation modelling analysis to verify the Supervision Situational Anxiety Scale model.

The original scale had 43 questions. After statistical analysis (item analysis, exploratory factor analysis), the formal scale had 15 questions and an explained variation of 69.510%. The four factors obtained were consistent with those of the original scale. Although only 15 questions remained on the scale, the original four constructs were maintained and named relationship anxiety (original questions: 35, 36, 39, 40, 42, a total of five questions), performance anxiety (original questions: 4, 5, 6, 8, a total of four questions), structural anxiety (original questions: 23, 25, 26, a total of three questions), and evaluation anxiety (original question numbers: 12, 19, 20, a total of three questions).

The findings of this study were as follows: 1. The Supervision Situational Anxiety Scale had 15 questions. The scale was divided into four subscales, namely the performance anxiety subscale with four questions, the evaluation anxiety subscale with three questions, the structural anxiety subscale with three questions, and the relationship anxiety subscale with five questions. 2. The Cronbach's  $\alpha$  coefficients of each subscale ranged from .79 to .86 (performance anxiety = .835, evaluation anxiety = .820, structural anxiety = .855, relationship anxiety = .794), and while that of the whole scale was .88, indicating substantial stability. 3. The scale exhibited high construct validity, indicating that the four factors (performance anxiety, evaluation anxiety, structural anxiety, and relationship anxiety) of the Supervision Situational Anxiety Scale developed by the researcher were supported.

The Supervision Situational Anxiety Scale designed in this research had a total of 15 questions, and the test could be completed in approximately 5–10 minutes. It provided a practical, convenient, and quick method of assessing the supervision anxiety experienced by supervisees.

For the different anxiety types, this study provides corresponding suggestions: 1. Performance anxiety and evaluation anxiety: Empathize with, affirm, and support the supervisee. 2. Structural anxiety: Allow the supervisee ample time and opportunity to prepare. 3. Relationship anxiety: Be aware of the supervisor role and consider the supervisory relationship.

Recommendations for future research are as follows: 1. Explore the indicators of supervisory situational anxiety at different stages of professional development. 2. Explore the relationship between supervisory situation anxiety and other variables. 3. Conduct a longitudinal study to understand changes in supervisory situational anxiety in supervisees. 4. Explore the psychometric quality of this scale and obtain more information regarding its reliability and validity.

Based on the results, this study proposes further concrete and feasible suggestions for the counseling psychology and supervision fields for the reference of counseling agencies and their staff.

*Keywords:* counselor, scale development, supervisee, supervision situational anxiety