

# 台灣諮商心理師能力指標建構之 共識研究\*

林家興 黃佩娟

國立臺灣師範大學  
教育心理與輔導學系

本研究目的在研擬臺灣諮商心理師能力指標作為諮商心理系所和臨床督導訓練與評量的依據。研究者採用德懷術問卷調查法進行專家意見資料收集和分析，以尋求專家對於臺灣諮商心理師能力指標的共識。研究對象為資深諮商心理師和擔任諮商實務課程的諮商心理系所教師，共計 29 人。研究者根據 Rodolfa 等人（2005）的「能力立方模型」和 Fouad 等人（2009）的能力指標，編製一份諮商心理師能力指標問卷作為本研究工具。研究結果：1. 確定諮商心理師專業能力包括六個能力構面，共計 13 個能力次構面與 60 個能力指標。六個專業能力構面是：(1) 衡鑑診斷與概念化能力；(2) 介入能力；(3) 諮詢能力；(4) 研究與評鑑能力；(5) 督導能力；以及 (6) 管理能力。2. 德懷小組專家對研究者所編製諮商心理師能力指標的共識程度相當高（QD 均小於 0.6），僅撰寫研究計畫的能力一項為中度共識（QD = 0.75）。德懷小組專家評量 60 個能力指標的重要性，有 50 項能力指標為「非常重要程度」（83.3%），另有 10 項為「重要程度」（16.7%）。最後針對研究結果進行討論和建議。

**關鍵詞：**能力指標、能力立方模型、諮商心理師

諮商心理師的培育從學習階段到執業階段需經過下列的專業訓練過程：諮商心理學課程訓練、實務實習訓練（包含碩二部分時間實習、碩三全職實習）、參加國家考試，以及執照後至少兩年的實務訓練。不同階段各有其階段性的專業訓練目標，例如，碩二部分時間實習的目的是培養諮商新手具備諮商接案的技巧，碩三全職實習的目標是培養諮商實務與執業的能力，完成碩士階段的訓練以兼具實務與科學研究能力為目標，執照後兩年實務訓練目標則以培養能獨立開業的專業能力為主。若能釐清並界定諮商心理師的能力指標，將有助於心理師教育工作者和臨床督導對各訓練階段實習和執業心理師的訓練和考核。

---

\* 1. 本研究獲國科會經費補助，計畫編號：NSC 100-2410-H-003-010。  
2. 本研究感謝國科會在經費上的補助，參與德懷術問卷調查的專家學者，以及研究助理吳玫瑩、彭雪莉、羅雅茹在問卷製作、施測和資料分析上的協助。  
3. 本篇論文通訊作者為林家興，通訊方式：jlin@ntnu.edu.tw。

對諮商心理師而言，修完研究所課程是否必然具備諮商心理師的能力？這是一個值得探討的問題。所謂專業能力包括知識、技術和態度，三者統整起來成爲專門執業人員所必需。Kaslow (2004) 綜合許多學者意見，認爲能力是可觀察、可測量、可訓練、實務的，由專家導出及有彈性的。專業能力與專業表現具有相關，並根據既有的標準進行考核評估，專業能力被視爲能透過訓練而提升 (Parry, 1996)。

諮商心理師應具備哪些專業能力？根據國際諮商服務學會 (International Association of Counseling Services) 對大學諮商中心的評鑑標準，認爲諮商心理師與大學諮商中心的角色與功能包括下列八項 (Boyd et al., 2003)：(1) 個別與團體諮商或心理治療 (individual and group counseling/psychotherapy)：諮商心理師需要具備處理個案有關教育、生涯、個人、發展、人際、心理等各種問題的諮商能力，並具備使用心理測驗與衡鑑工具幫助個案自我瞭解與做人生選擇。(2) 危機處理與緊急服務 (crisis intervention and emergency services)：諮商心理師需要具備危機處理能力，並能與精神醫療人員協同合作處理個案情緒失控、自殺、精神疾病發作的危機處理與緊急服務。(3) 外展服務 (outreach interventions)：諮商心理師需要具備心理衛生預防推廣能力，針對不同人口與文化背景的個案，提供預防性、發展性的課程或方案，協助個案增進學習能力與生活效能。(4) 諮詢服務 (consultation interventions)：諮商心理師需要具備諮詢能力，提供學校教師、行政人員、學生家長所需要的專業協助，並且從事師生需求評估與權益促進，使學校成爲一個促進心理健康的環境。(5) 轉介服務 (referral resources)：諮商心理師需要具備資源轉介能力，當個案的問題超出諮商心理師和學校可以服務的範圍時，有能力協助個案從學校和社區獲得所需要的各種協助。(6) 研究工作 (research)：諮商心理師需要遵守諮商專業倫理，從事研究工作去確保所提供的服務品質，從事學生特質與學生成長的相關研究，以增進諮商心理學學術知識的累積。(7) 方案評估 (program evaluation)：諮商心理師需要定期從事方案評估，包括使用歷年的資料作比較，或使用其他學校的資料作比較。(8) 訓練工作 (training)：諮商心理師需要從事在職訓練、繼續教育，以及實習生的訓練。在不影響機構的正常服務前提下，訓練與督導實習生是諮商心理師的責任。

上述國際諮商服務學會所提出的諮商心理師角色與功能，明顯比較偏向在學校場域執業的角色和功能，並不完全適用於學校場域以外執業的諮商心理師。美國專業心理學院與課程全國聯合會 (National Council of Schools and Programs of Professional Psychology, NCSPP) 從跨場域的觀點，在其訂定的專業心理師教育模式中，明訂訓練專業心理師的核心能力共有六項，說明如下 (Peterson, Peterson, Abrams, & Stricker, 1997)：(1) 關係能力 (relationship)：專業心理師應具備與個案和其他人建立與維持良好關係的能力，此關係能力是其他核心能力的基礎和前提。所謂關係能力包括下列特質的培養：對知識的好奇與彈性、開放的心胸、相信人有改善的能力、欣賞個人與文化的多元、爲人正直誠實，以及肯定自我覺察的重要。(2) 衡鑑能力 (assessment)：專業心理師從事心理衡鑑，應具備採取多元方法與多元理論的取向 (multimethod and multitheory approach)，衡鑑個案時會考慮個案的社會文化脈絡，不僅聚焦其缺點與問題，同時也聚焦在長處、資源與優勢。衡鑑的步驟包括：個案基本資料、問題描述、工具選擇、資料收集、解釋與結論、確認衡鑑結果，以及報導衡鑑結果。(3) 介入能力 (intervention)：介入和衡鑑的能力向來是專業心理師訓練的主要重點，也是專業心理師的主要能力。所謂介入是指專業心理師具有能力透過預防性、發展性或補救性的方法，以改善或提升個案的心理功能，增進其身心健康。(4) 研究和評鑑能力 (research and evaluation)：專業心理師的訓練主要採用科學家與實務工作者訓練模式 (scientist-practitioner training model)，因此比較重視研究方法與統計能力的訓練。專業心理師應具備研究與評鑑能力，一方面有助於行爲科學知識的累積，一方面以科學的態度和方法，從事助人工作。(5) 諮詢和教育能力 (consultation and education)：專業心理師應具備的諮詢能力，係指提供心理學的知識與方法，協助其他人解決問題或改善方案。心理諮詢的焦點包括個人、團體、方案或組織的需要和問題。教育能力則是指專業心理師透過教導的方式，增進學習者心理相關的知識、技術與能力。(6) 管理和督導能力 (management and supervision)：管理能力是指專業心理師具備心理師執業有關行政管理的知識和能力，包括心理師執業的相關法律、標準、程序等。督導則是混合教育與管理的一種形式，主要目的在幫助受督者增進專業知能。

美國近十年來積極探討專業心理師能力指標的相關議題，美國心理師學術與專業團體於 2002 年在亞利桑納州 Scottsdale 舉辦一個全國性的「能力研討會：專業心理師教育與認證的未來發展」(Competencies Conference: Future directions in education and credentialing in professional psychology) (Kaslow et al., 2004)。根據 American Psychological Association (2005)，美國專業心理師培育系所和實習機構均被要求運用能力建構的概念，呈現有次序、聚焦於專業能力發展的教學策略、活動和訓練措施，以有助於學生的學習成效，發展出適當、有效能的專業能力。

影響美國專業心理師能力指標建構的一篇重要文獻是 Rodolfa 等人 (2005) 的「能力立方模型」(competency cube model)。在能力立方模型中，Rodolfa 等人將專業心理師的能力分成三個向度：基礎能力 (foundational competency domains)、功能能力 (functional competency domains)，以及專業發展階段 (stages of professional development)。基礎能力向度是指所有心理師共同具備的能力，也是界定誰是心理師的重要根據。功能能力向度是指心理師做什麼，這些能力是心理師執業所需要的核心能力。專業發展階段向度是指心理師在整個專業生涯過程不斷的學習、維持和增進執業能力，並依不同的專業階段有不同的能力學習重點。Rodolfa 等人並指出能力立方模型具有下列四個用途：(1) 促進專業認同度；(2) 訓練專門職業人員；(3) 作為自我評量；以及 (4) 督導專業人員。

Fouad 等人 (2009) 在 Rodolfa 等人 (2005) 的「能力立方模型」基礎上，進一步發展出一套評量美國專業心理師的能力指標，基礎能力向度包括七個構面：專業精神 (professionalism)、執業反思 (reflective practice)、科學知識與方法 (scientific knowledge and methods)、關係能力 (relationships)、個人和文化多樣性 (individual and cultural diversity)、倫理法律標準與政策 (ethical and legal standards and policy)，以及跨領域系統 (interdisciplinary systems)。功能能力向度包括八個構面：衡鑑、介入、諮詢、研究與評鑑、督導、教學、行政，以及權益促進。Fouad 等人彙整出專業心理師的 15 個能力構面，給予每一個能力構面定義，並依照心理師專業發展的三個階段：兼職實習、全職實習及執業階段，分別條列每個構面的能力要素及行為指標 (behavioral anchors)，此專業能力構面與行為指標已獲得美國心理學會 (APA) 的認可，成為評鑑其專業訓練學程之指標。

根據 Mirabile (1997) 的提醒，將核心能力分為幾個層級是一項比較有爭議和困難度的工作；一般而言，層級區分越細，所需的時間越長，經費越多，獲得結果越少，彈性越少，越容易呈現特定工作成果，工作管理越細節，以及越容易區分不同的層級的工作和人員。基於上述考量，Fouad 等人 (2009) 並沒有採納 Rodolfa 等人 (2005) 能力立方模型建議的五個層級劃分，而經冗長的共識會議後，將專業發展階段劃分為：兼職實習階段、全職實習階段，以及執業階段三個階段。

由此可知，美國專技人員的教育訓練已經從核心課程或課程本位 (curriculum-based) 的思維和模式，逐漸轉移為核心能力或能力本位 (competency-based) 的思維模式。過往課程本位的訓練模式比較容易配合大學教師的專長安排，但是以能力本位的訓練模式將學生的訓練緊扣著學習成果與執業能力。在課程本位的訓練模式下，研究生比較關心要修多少學分，或選修一些有興趣的科目，但這些課程和學分不必然和心理師執業時所必需的能力有密切關係；研究生在實習階段往往關心實習時數多少，而較易忽略執業能力的培養。Kaslow、Pate 與 Thorn (2005) 認為兼職實習和全職實習經驗應強調執業能力的培養，而非實習時數本身。

國內目前並沒有以諮商心理師能力指標為主題的實證研究，相近主題的研究有二，一是涂玫好、蕭文、黃孟寅、鄭童和張文馨 (2012) 所進行的「臺灣諮商心理師就業力之分析研究」，另一個是修慧蘭 (2010) 所進行的「大學校院心理健康工作者需要那些能力？」。涂玫好等人 (2012) 經由文獻探討及問卷調查發現，一位諮商心理師最需要的前三項特質是：沈穩、敏銳、包容；最需要的前三項核心就業力是：自我照顧、建立自我支持系統，以及壓力調適能力；最需要的前三項專業就業力是：敏銳覺察個案問題、優先考量個案福祉，以及建立諮商關係能力。

修慧蘭 (2010) 以問卷調查方式探討大學校院心理健康工作者需要那些能力，研究結果將能力分為五類，五類中必備能力分別是：(1) 個案直接服務能力：個別諮商、危機個案處理、個案評估、團體諮商、生涯諮商、創傷哀傷諮商，以及熟悉精神疾病診斷標準；(2) 個案間接服務能力：瞭解心理諮商相關倫理法規、與家長教師溝通的能力、與其他單位協調溝通、瞭解精神衛生、性侵害等相關法規；(3) 社區直接服務能力：舉辦各項心理衛生活動、班級演講座談能力，及規

劃各項心理衛生計畫；(4) 社區間接服務能力：在這類並未有超過 50% 的人認為是必備的能力；以及(5) 溝通能力：與同事溝通相處、自我壓力調適、簽辦公文及文書能力。

涂玫好等人(2012)的研究偏向諮商心理師就業力的探討，研究結果所提出的就業力並不等於能力指標，且能力項目很少，無法涵蓋諮商心理師多元的工作內容和執業項目。修慧蘭(2010)的研究所彙整出來的能力，比較接近本研究計畫所要探討的能力指標，但研究對象侷限於大學校院的心理健康工作者，並未包括在大學場域之外執業的諮商心理師。

Fouad 等人(2009)所建構出來的專業心理師能力指標並不完全適用臺灣的諮商心理師，主要原因在於：(1) 美國專業心理師屬於博士層級，是獨立執業的心理師，而臺灣諮商心理師屬於碩士層級，是半獨立執業的心理師；(2) 每一個能力根據美國心理師專業發展分為三個階段，不一定適用於臺灣諮商心理師的專業發展階段；(3) 美國專業心理師涵蓋的次專科領域包括臨床心理師、諮商心理師和學校心理師，所訂定的能力指標範圍遠大於臺灣的諮商心理師。

有鑑於以能力為訓練本位的專業養成教育已是專技人員養成教育的國際趨勢，有關能力本位的諮商心理師教育訓練，在我國尚未有這方面的相關研究。因此，本研究主要目的在建構並發展國內諮商心理師的專業能力指標，以一位諮商心理師在執業時所必備的專業能力為探討主題，期有助於提供國內的諮商教育工作者和臨床督導做為評量諮商心理師專業能力發展的客觀工具。本研究參考 Rodolfa 等人(2005)所提出的能力立方模型之專業心理師能力指標，以建構出適合臺灣社會的諮商心理師專業能力指標。

由於諮商心理師是一個高度專業化的專技人員，兼具醫事人員和教育人員的雙重特性，諮商心理師的養成教育屬於研究所階段，需具備相當程度的專業資格者才足以承擔此任務。德懷術(Delphi Technique)被認為是一種針對複雜議題或問題建立共識最有用的方法(Linstone & Turoff, 1975)。德懷術主要使用於調查有不同的面向和思維層次的問題，是一般人不熟悉但專家學者有其不同見解的研究主題。故所選的研究對象通常是對該主題學有專長或深具經驗，能夠提供豐富資訊的人物。所選的專家樣本必須能代表不同見解，所得結果才能集思廣益，具有全面性而避免偏失。人數約在十至三十人即可(林生傳, 2003)。考量德懷術的特性非常適合本研究目的，故本研究採用德懷術問卷調查方法進行專家意見資料收集和分析，以建構臺灣諮商心理師的能力指標。

本研究主要研究問題如下：

1. 我國資深諮商心理師和學者認為臺灣諮商心理師應該具備那些專業能力？這些專業能力的指標為何？
2. 我國資深諮商心理師和學者對研究者所編製之臺灣諮商心理師能力指標的共識意見如何？

## 方法

### 一、研究對象

本研究邀請 30 名具諮商心理師執照與督導資格的資深實務專家與學者擔任本研究德懷小組的專家成員。考量研究目的在於建構諮商心理師的能力指標，故邀請專家成員的條件考量為：實務專家以台灣諮商心理學會網站公布審核通過的諮商督導名單為邀請參考，同時考量北、中、南、東部等地區性的分佈進行邀請；學者部份優先以在諮商心理相關研究所任教諮商理論與實務、諮商技術或諮商實習課程的老師為優先邀請名單；最後同意參與本研究德懷小組之專家成員共計 30 位。

德懷小組專家成員的性別分佈為男性 14 位，女性 16 位；年齡分佈於 41 至 55 歲之間，平均年齡為 47.25 歲；地域分佈為北區 12 位、中區 9 位、南區 7 位、東區 2 位；其中在諮商相關系所任教的學者共有 20 位，資深實務督導 10 位。研究過程中，有一位學者因為填答困難而寄回空白的第二回合問卷，因此實際全程參與德懷術問卷調查的專家成員共 29 人。

## 二、研究工具

根據研究目的與研究問題，本研究採用問卷調查方法進行資料收集與分析。基於本研究目的在建構台灣諮商心理師能力指標，考量諮商心理師是個高度專業化的專門職業，故採用德懷爾問卷調查法。邀請 30 位諮商心理相關系所教師和資深諮商心理師，形成德懷爾小組，並進行二回合匿名問卷調查以徵詢專家成員的意見，尋求對台灣諮商心理師能力指標的共識。

### (一) 第一回合問卷之編製

研究者依據 Rodolfa 等人 (2005) 和 Fouad 等人 (2009) 的理論構念及國內諮商實務工作的現況，以專業功能能力向度的六個構面為問卷設計架構，每一個構面下又分出 2~3 個次構面，再依據能力次構面編寫出能力指標，形成第一回合問卷共六個構面 63 個能力指標題目。填答方式有二：第一部份邀請德懷爾小組專家成員依據指標內容決定給予保留、刪除或修正的建議，並針對欲修改的指標提供修正意見；第二部份邀請專家成員依照五點量尺 (1 = 非常不重要, 5 = 非常重要)，評量每個能力指標的重要程度；問卷在每個構面之後同時提供開放欄位，以了解專家成員針對各構面與能力指標提供的整體性意見與修改建議。

### (二) 第一回合問卷之試填與題意內容修正

第一回合問卷寄發給專家成員填答前，為增加問卷內容的題意表達與周延，邀請臺灣師大教育心理與輔導學系博士班二年級研究生共計五人進行問卷試填，並收集開放填答與修正意見，預先了解實際填答時可能會發生的問題與對題意設計與表達的意見，並根據回收意見結果修正第一回合問卷題目內容與題意，以確定第一回合德懷爾小組專家問卷之題目，共六個構面、63 個能力指標。

### (三) 第二回合問卷修訂

第二回合問卷係根據回收第一回合問卷後，彙整專家成員所提供的書面意見與統計分析資料，刪除部份指標並修改部份指標的題意與文字，而形成第二回合問卷。第二回合問卷的填答方式保留評定能力指標的重要程度和構面的整體性意見兩部分，刪除指標去留意見欄位，形成第二回合專家問卷，共計六個構面、60 個能力指標。

## 三、實施程序與資料分析

本研究實施過程分成五個階段，說明如下：

### (一) 閱讀文獻與邀請專家學者

研究者首先閱讀與整理相關文獻，擬定德懷爾小組專家成員邀請名單，並進行邀約以確定同意參與本研究之專家成員。

### (二) 編製研究工具

研究者於 100 年 8 月至 10 月間大量閱讀相關文獻以編寫台灣諮商心理師能力指標題目以形成第一回合專家問卷之預填版，在 100 年 10 月下旬邀請五位台灣師大心輔系博士班二年級研究生進行第一回合問卷試填，並提供修改意見。研究者根據試填結果進行修改後，確定為第一回合德懷爾小組專家問卷。

### (三) 第一回合問卷施測與回收

研究者於 2011 年 11 月中旬寄出 30 份第一回合問卷，於 12 月中旬回收完畢。經彙整第一回合專家成員的書面意見與統計分析結果，刪除部份指標，並修改成第二回合問卷。

### (四) 第二回合問卷施測與回收

第二回合問卷於 2012 年 1 月初寄出，2 月初全部回收完畢，有效填答問卷 29 份。有一位專家因填答困難寄回空白的第二回合問卷，後續以回收 29 份第二回合問卷為有效分析資料。

### (五) 資料處理與統計分析

根據第二回合回收之 29 份有效問卷進行統計分析，資料建檔後以電腦套裝 SPSS (PASW) 18.0 版進行描述統計之平均數、標準差、眾數及四分位差檢定，檢驗所回收的專家意見是否達到共識。最後根據統計分析結果與專家書面意見，統整研究發現，提出本研究德懷小組專家成員共識形成的臺灣諮商心理師能力指標，並據以提出研究結果與建議。

## 結果

本研究根據諮商心理學界與實務界共 29 名學者專家進行德懷術問卷調查，研究結果分為二部份呈現。首先呈現諮商心理師專業能力指標之構面與內涵；其次呈現參與本研究德懷小組之專家成員對諮商心理師專業能力指標的共識結果。

### 一、諮商心理師專業能力指標之構面與內涵

本研究經過德懷專家小組兩回合匿名意見表達與往返，對臺灣諮商心理師專業能力指標的內容架構與用詞進行反覆修正，最後確定諮商心理師專業能力指標為六個能力構面，共計 13 個能力次構面與 60 個能力指標（詳如圖 1）。六個能力構面為：（一）衡鑑診斷與概念化能力：區分成心理衡鑑與測驗、心理疾病診斷、個案概念化等三個次構面，包括 12 個能力指標；（二）介入能力：分成介入技能與介入效能評估二個次構面，包括 13 個能力指標；（三）諮詢能力：分成諮詢技能與轉介能力二個次構面，包括 6 個能力指標；（四）研究與評鑑能力：分成研究能力與評鑑能力二個次構面，包括 8 個能力指標；（五）督導能力：分成督導關係與目標、督導技能二個次構面，包括 12 個能力指標；以及（六）管理能力：分成行政管理與機構經營二個次構面，包括 9 個能力指標。

### 二、德懷小組專家成員對諮商心理師專業能力指標的共識結果

本研究德懷小組專家成員對諮商心理師專業能力指標二回合意見的平均數、標準差與眾數統計結果詳如表 1，第二回合並以四分位差檢定專家成員意見之共識情形。四分差小於 0.6 代表專家成員的意見有高度共識，介於 0.6~1 之間代表中度共識，大於 1 代表專家們的意見只有低度共識。整體而言，參與本研究的專家們對所編製諮商心理師專業能力指標的共識程度相當高（ $QD$  均小於 0.6 以下），僅研究能力構面第 4-1 有獨立撰寫研究計畫的能力為中度共識程度（ $QD = 0.75$ ）。

本研究以第二回合意見的平均數作為判斷專業能力指標的重要程度，以  $M > 4.5$  為「非常重要」， $4.5 > M > 3.5$  為「重要」， $3.5 > M > 2.5$  為「普通」， $2.5 > M > 1.5$  為「不重要」， $M < 1.5$  之項目為「非常不重要」。從表 1 結果得知，專家成員們評量 60 個能力指標的平均數全部都在 3.5「重要程度」以上，其中有 50 項能力指標達「非常重要程度」標準（83.3%），另有 10 項達「重要程度」標準（16.7%），顯示專家成員們認為本研究所編製的專業能力指標多數是國內諮商心理師非常重要的核心專業能力指標。

此外，從表 1 結果發現，參與本研究的專家成員們一致認為在「衡鑑診斷與概念化能力」的「個案概念化」能力是諮商心理師非常重要的專業能力，其中第 1-11 項目的平均數為 5，標準差為 0，達到 100% 共識；其餘三個能力項目平均數亦達 4.90 以上，顯示專家成員們一致認為具備個案概念化能力是諮商心理師非常重要的專業能力指標。

在第一回合意見結果中，多數專業能力指標意見平均值大於 4 以上，其中有七項指標的平均數小於 4，分別是：1-2 能操作一種以上的投射性測驗並進行解釋（ $M = 3.50$ ,  $SD = 1.24$ ）、1-8 能瞭

解常見精神藥物的使用時機、特性及效果 ( $M = 3.88, SD = 1.07$ )、4-1 有獨立撰寫研究計畫的能力 ( $M = 3.64, SD = 1.11$ )、4-2 能針對不同的研究主題選擇適當的研究方法 ( $M = 3.68, SD = 1.15$ )、4-3 能進行資訊收集、分析和解釋 ( $M = 3.96, SD = 1.11$ )、6-7 能編列心理衛生相關計畫或方案的預算 ( $M = 3.93, SD = 1.11$ )、6-9 有評估機構行政管理與發展需求的能力 ( $M = 3.89, SD = 1.16$ )，其標準差均大於 1 以上，顯示參與本研究的專家成員對上列七項能力指標持有不同意見，共識程度較低。

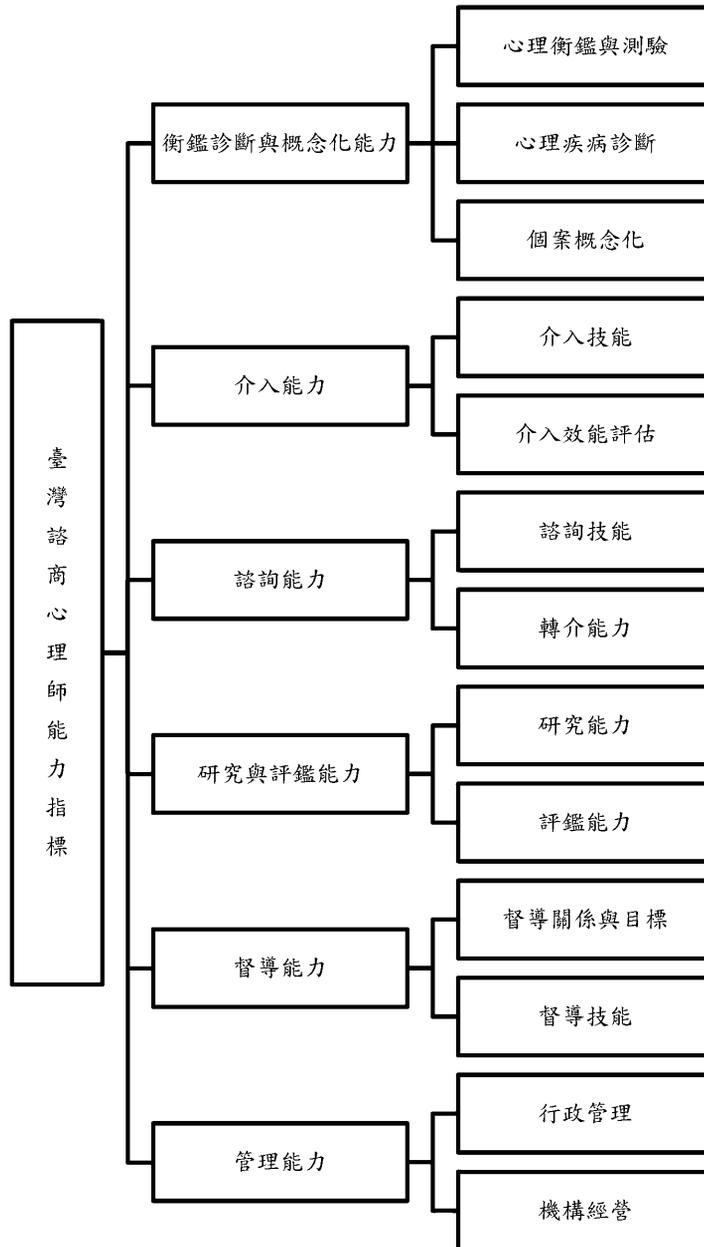


圖 1 臺灣諮商心理師能力指標樹狀圖

在第二回合意見結果中，仍有三項能力指標的平均數小於 4，分別是 1-8 能瞭解常見精神藥物的使用時機、特性及效果 ( $M = 3.97$ ,  $SD = 1.15$ )、4-1 有獨立撰寫研究計畫的能力 ( $M = 3.72$ ,  $SD = 1.06$ )、4-2 能針對不同的研究主題選擇適當的研究方法 ( $M = 3.69$ ,  $SD = 1.07$ )，三項能力指標之標準差均大於 1。從二回合意見結果得知，本研究專家成員對上述七項能力指標的意見紛歧較大，經過二回合匿名的意見表達與題意修改後，在 1-8 與 4-2 已達成高度共識，但 4-1 有獨立撰寫研究計畫的能力指標僅達成中度共識。就重要程度來看，研究能力中有二項能力指標的重要程度為「重要」，另二項能力指標為非常重要，顯示專家小組成員對研究能力的重要程度有不同意見。

表 1 德懷小組專家成員對諮商心理師專業能力指標二回合意見之統計結果

能力構面	能力次構面	能力指標	第一回合			第二回合				共識
			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MO</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MO</i>	<i>QD</i>	
1. 衡鑑診斷與概念化能力	心理衡鑑與測驗	1-1 能操作一種以上的標準化測驗並進行解釋	4.35	1.13	5	4.66	.67	5	0.25	高
		1-2 能操作一種以上的投射性測驗並進行解釋	3.50	1.24	4	4.07	.80	4	0.5	高
		1-3 能判斷測驗工具的信度、效度與常模	4.48	.70	5	4.72	.59	5	0	高
		1-4 能針對不同的當事人及其需求選擇合適的測驗工具	4.63	.88	5	4.79	.56	5	0	高
		1-5 有能力撰寫當事人心理評估或衡鑑報告	4.52	.96	5	4.72	.53	5	0.25	高
	心理疾病診斷	1-6 熟悉 DSM 常見心理疾病的診斷準則	4.70	.54	5	4.66	.55	5	0.5	高
		1-7 能從當事人的症狀敘述中診斷其可能的心理疾病	4.63	.57	5	4.59	.68	5	0.5	高
		1-8 能瞭解常見精神藥物的使用時機、特性及效果	3.88	1.07	4	3.97	1.15	4	0.5	高
	個案概念化	1-9 能針對當事人主訴進行完整的資訊收集與評估	4.92	.27	5	4.97	.19	5	0	高
		1-10 能辨識當事人重複出現的想法、情緒或行為模式	4.93	.27	5	5.00	.00	5	0	高
		1-11 能根據適當理論或模式對當事人的瞭解形成個案概念化	4.93	.27	5	4.90	.31	5	0	高
		1-12 能根據個案概念化與諮商目標發展適合當事人的諮商目標與介入計畫	4.93	.27	5	4.97	.19	5	0	高

表 1 (續)

2. 介入能力	介入技能	2-1 能以有系統的方式進行初談評估	4.63	.93	5	4.86	.44	5	0	高
		2-2 能與當事人建立信任的關係	4.89	.32	5	4.97	.19	5	0	高
		2-3 能建立與維持諮商架構	4.78	.58	5	4.83	.38	5	0	高
		2-4 能與至少兩種不同年齡層（兒童、青少年、成人或老人）的當事人進行諮商	4.32	1.14	5	4.48	.79	5	0.5	高
		2-5 能處理特殊或危機個案	4.89	.32	5	4.86	.35	5	0	高
		2-6 能有效與其他服務系統合作處理個案問題	4.46	.81	5	4.83	.47	5	0	高
		2-7 能提供個別的諮商介入	4.85	.37	5	4.90	.41	5	0	高
		2-8 能提供團體的諮商介入	4.65	.49	5	4.76	.58	5	0	高
		2-9 能成功地結案或適時轉介	4.81	.48	5	4.93	.26	5	0	高
	介入效能評估	2-10 能評估介入的時機與效能	4.96	.19	5	4.90	.31	5	0	高
		2-11 能適時運用督導或諮詢以增加介入效能	4.74	.45	5	4.79	.49	5	0	高
		2-12 能藉由評估治療進展進行適時修正治療介入	4.96	.19	5	4.90	.31	5	0	高
		2-13 有能力撰寫心理諮商或個案報告	4.78	.51	5	4.79	.49	5	0	高
3. 諮詢能力	諮詢技能	3-1 能辨別諮詢與諮商、督導角色的異同	4.50	.65	5	4.66	.61	5	0.5	高
		3-2 有能力判斷使用諮詢的時機	4.37	.88	5	4.69	.54	5	0.5	高
		3-3 能針對轉介者或受詢者的需要提供具體可用的資訊或建議	4.63	.57	5	4.79	.49	5	0	高
		3-4 能提供一般民眾心理健康諮詢	4.56	.93	5	4.72	.53	5	0.25	高
	轉介能力	3-5 熟悉社區心理衛生與社會資源	4.67	.48	5	4.72	.59	5	0	高
		3-6 有能力與其他系統合作提供諮詢與轉介服務	--	--	--	4.86	.44	5	0	高

表 1 (續)

4. 研究與評鑑能力	研究能力	4-1 有獨立撰寫研究計畫的能力	3.64	1.11	4	3.72	1.06	4	0.75	中
		4-2 能針對不同的研究主題選擇適當的研究方法	3.68	1.15	4	3.69	1.07	4	0.5	高
		4-3 能進行資訊收集、分析和解釋	3.96	1.11	5	4.17	.71	4	0.5	高
		4-4 能針對研究的結果做出合宜的解釋，並提出實務上的建議	4.00	1.12	5	4.52	.74	5	0.5	高
	評鑑能力	4-5 具備心理健康相關方案評估的能力	4.38	.90	5	4.66	.55	5	0.5	高
		4-6 對心理諮商相關研究或文獻具有評鑑能力	4.12	.95	4	4.31	.81	5	0.5	高
		4-7 能對自己的專業表現做反思和自我評鑑	4.88	.33	5	4.79	.41	5	0	高
		4-8 能應用有實證基礎的研究以增進實務效能	4.62	.57	5	4.76	.44	5	0.25	高
5. 督導能力	督導關係與目標	5-1 能建立並維持信任、穩定的督導關係	4.58	.64	5	4.66	.61	5	0.5	高
		5-2 能針對不同專業發展階段的受督者訂定適合的督導目標	4.54	.65	5	4.62	.62	5	0.5	高
		5-3 能覺察自己的督導風格對受督者的影響	4.54	.65	5	4.62	.68	5	0.5	高
		5-4 能掌握督導歷程的發展與焦點	4.54	.65	5	4.66	.61	5	0.5	高
	督導技能	5-5 能促進受督者對當事人的敏感度與情緒覺察	4.65	.56	5	4.72	.53	5	0.25	高
		5-6 能幫助受督者進行個案概念化	4.73	.53	5	4.69	.54	5	0.5	高
		5-7 能增進受督者的自我評量與實務反思	4.73	.53	5	4.69	.60	5	0.25	高
		5-8 能提升受督者的臨床技巧	4.72	.54	5	4.69	.60	5	0.25	高
		5-9 能適時回饋與考核受督者	4.54	.91	5	4.66	.61	5	0.5	高
		5-10 能提升受督者的專業倫理知能	4.73	.53	5	4.69	.54	5	0.5	高

表 1 (續)

	5-11 在督導歷程與決策時能確保當事人的權益	4.73	.53	5	4.69	.54	5	0.5	高	
	5-12 能在督導歷程中重視受督者的權益	4.62	.90	5	4.69	.60	5	0.25	高	
6. 管理能力	行政管理	6-1 有能力規劃執行心理衛生預防與推廣活動	4.67	.62	5	4.52	.63	5	0.5	高
		6-2 具有行政溝通協調與跨專業合作的能力	4.74	.45	5	4.79	.41	5	0	高
		6-3 熟悉心理衛生與社會福利相關法規	4.78	.51	5	4.79	.41	5	0	高
		6-4 具有推廣諮商專業的能力	4.15	.90	5	4.59	.57	5	0.5	高
		6-5 能規劃與執行個案研討會議	4.63	.69	5	4.62	.73	5	0.5	高
		機構經營	6-6 能了解機構設立的宗旨與任務	4.33	1.11	5	4.69	.60	5	0.25
6-7 能編列心理衛生相關計畫或方案的預算	3.93		1.11	4	4.21	.73	4	0.5	高	
6-8 能了解機構的管理政策與程序	4.11		1.09	4	4.31	.71	5	0.5	高	
6-9 有評估機構行政管理與發展的需求的能力	3.89		1.16	4	4.10	.72	4	0.5	高	

## 討論與建議

### 一、討論

#### (一) 研究結果與 Rodolfa 等人(2005)、Fouad 等人(2009)的理論模式之比較

本研究編製之臺灣諮商心理師專業能力指標之六大能力構面(衡鑑診斷與概念化能力、介入能力、諮詢能力、研究能力、督導能力、行政管理能力)係參考 Rodolfa 等人(2005)所提的能力立方模型之專業功能能力之構面,能力指標內涵則根據國內諮商實務的現況及二十九位專家成員以二回合匿名意見來回溝通所得,共計 13 個能力次構面、60 個能力指標(如表 1)。本研究所訂定的專業能力指標以專業功能能力為主,故以下討論以專業功能能力的比較為主。

Rodolfa 等人(2005)所提出的能力立方模型分成基礎能力與專業功能二個能力面向,各包括六個能力構面及定義,但尚未發展出詳細的能力內涵;Fouad 等人(2009)則擴充 Rodolfa 等人的概念,將基礎能力增加為七個基礎能力構面(專業素養、實務自我反思、科學化知識與方法、關係能力、個別差異與文化覺察、倫理法律公共政策、與跨系統能力),包含 25 項行為指標;專業功能能力增加為八個專業功能能力構面(衡鑑與診斷能力、介入能力、諮詢能力、研究能力、督導能力、教學能力、管理能力、倡導能力),包含 32 項行為指標;並依三個專業發展階段(兼職實習、全職實習、執業階段)訂定出符合各發展階段的專業能力指標(包括知識與行為)。比較 Rodolfa 等人與 Fouad 等人所提的專業能力構面與內涵,Rodolfa 等人的專業能力構面與能力內涵較精簡扼要,而 Fouad 等人的能力構面與能力內涵的發展較完備,涵蓋範圍相當完整,但應用上並不完全適用於我國諮商心理師的訓練與實務。

美國專業心理師的訓練定位在博士層級,在專業功能能力的訓練包括研究、教學、督導等專業能力的知識與實務訓練要求;而國內諮商心理師定位在碩士層級的訓練,在碩士層級的專業養

成訓練階段，並無督導、教學能力的訓練，雖有研究論文的要求，但在實習訓練與實務工作上對研究能力的應用需求不高，因此採用 Rodolfa 等人（2005）的六個專業能力構面會比 Fouad 等人（2009）的八個專業功能能力構面更適合做為台灣諮商心理師專業能力構面架構的參考。

## （二）臺灣諮商心理師應該具備那些專業能力？

綜合上述研究結果可知，本研究編製之臺灣諮商心理師專業能力指標係參考 Rodolfa 等人（2005）所提的能力立方模型之專業功能能力之構面，統整參與本研究之 29 位專家成員的統計分析與書面意見而建構。從統計結果來看：在六大能力構面 60 個能力指標的共識結果方面，其中 59 項能力指標均取得專家成員的高度共識，僅 4-1 獨立撰寫研究計畫的能力為中度共識結果。在重要程度方面，六大能力構面 60 個能力指標的平均數全部在 3.5 之「重要」程度以上，其中有 50 項能力指標達「非常重要」的程度（83.3%），另有 10 項能力指標達「重要」程度（16.7%），顯示本研究編製的專業能力指標可以代表諮商心理師的重要專業能力。而從書面意見結果來看，部份參與本研究專家成員認為本研究所擬定的六大專業能力構面中，衡鑑診斷與概念化能力、介入能力、諮詢能力為國內諮商心理師執業必備的專業能力，而研究與評鑑能力、督導能力，以及行政管理能力則被認為是依諮商心理師的工作場域、職務角色及專業發展階段不同而需要的專業能力。

本研究以 Rodolfa 等人（2005）的六個專業能力構面徵詢專家成員的意見，在六個專業能力構面均具有高度共識（詳見表 1），僅 4-1 研究能力指標為中度共識；有六位專家成員針對研究能力、督導能力是否納入我國諮商心理師專業能力指標提出書面意見：就國內碩士層級的訓練重點來看，研究能力有其重要性，但可不列入為諮商心理師執業必備的專業能力之中，或考量以諮商研究或個案研究為研究能力的重點指標，比較能切合國內的訓練與實務情況。在督導能力方面，亦非國內碩士層級的訓練重點，有專家成員建議督導能力可列入碩士層級諮商心理師的進階能力之一，視其專業發展與職能角色的需要而定；整體而言，專家成員們一致同意在博士層級訓練應納入研究與督導能力為必備能力，建議本研究之能力指標應考量國內訓練層級與訓練重點，而調整各構面能力指標的內容以符合於國內諮商心理師實務的現況。

此外，在管理能力構面上，亦有專家成員指出機構經營是指獨立開業或擔任機構主管職的心理師所需，並非國內諮商心理師執業必備的能力，此項能力視諮商心理師的執業場域與職務角色而定，不一定要列入諮商心理師必備的專業能力之一，這與我國諮商心理師目前的執業情況有很大的相關。

根據衛生署（2012）的統計，截至 2012 年 7 月為止，通過國家專技考試領有諮商心理師證書者有 1,989 人，辦理執業登記者共 1,359 人，登記為獨立開業的心理諮商所共計有 23 家（不包含財團法人基金會）。諮商心理師公會全國聯合會 2011 年 11 月曾調查各地諮商心理師公會會員的執業場所，發現在學校執業者占 60.28%，在醫療院所執業者占 2.58%，在政府機關執業者占 4.63%，自行開業者只占 1.96%，另有 25.11% 的人自稱為行動心理師，以固定合作的兼職形式提供諮商服務，人數比例達四分之一（社團法人中華民國諮商心理師公會全國聯合會，2011）。依國內目前諮商心理師的執業分佈情況來看，自行開業者只占 1.96%，人數比例相當低，相對的在行政管理與機構經營的能力需求較低，就目前國內諮商心理師專業發展與執業現況的需求來看，不一定需要列為必備的專業能力。

研究者認為訂定專業能力指標時，固然需考慮國內諮商專業發展現況與實務上的需求，但是在專業教育與繼續訓練上仍應重視此六大能力構面的訓練與發展，或許可以考量在有限的訓練時程中訂出各能力構面的優先順序，但不可因目前實務需求較少就減少關注。諮商心理師在台灣是個新興的專門職業，仍需積極取得社會各界的認同與支持，而督導與研究能力的發展是促進諮商專業品質不可或缺的能力，行政管理能力則有助於提昇諮商服務的效能。就專業發展歷程來看，衡鑑診斷與概念化能力、介入能力、諮詢能力等三項能力可列為專業養成教育的訓練重點，在專業養成階段優先訓練此三項專業功能能力，有助於考取執照後進入實務場域執行業務之所需；而督導能力、研究能力與管理能力則可做為執業後專業生涯發展的訓練重點，從執業工作中累積較多的實務經驗後再來增進此三項專業能力，應較適合於個人的專業生涯發展。就長遠發展來看，培養督導能力、研究能力與管理能力有助於執業心理師對諮商專業服務品質的提升與評估，因此研究者認為此六大專業能力構面均應為我國諮商心理師必備的專業能力。本研究發展的專業能

力指標相較於 Rodolfa 等人 (2005) 與 Fouad 等人 (2009) 所提的專業能力構面與內涵, 更加符合國內的訓練重點與實務應用。

### (三) 研究限制

本研究訂定的專業能力指標以專業功能能力為主, 能力指標的內涵較不涉及基礎能力面向, 在專家書面意見中, 亦有專家成員指出基礎能力如倫理知能、跨專業溝通能力的必要性, 並強調專業功能能力的發揮有賴於基礎能力的厚實紮根, 「如介入能力若不考量倫理法律議題可能是無效的介入」。本研究基於研究主題的聚焦, 僅探討專業功能能力指標之項目與內涵, 未及深入探討基礎功能之內涵, 為本研究限制之一, 期望有志者能持續針對基礎能力之構面與內涵進行後續探討, 必有助於我國諮商心理師的專業發展與訓練。

本研究以德懷術問卷調查方法, 邀請國內諮商實務專家與任教於諮商心理學程之學者以匿名方式進行二回合意見表達與溝通, 聚焦於探討國內諮商心理師應具備的專業能力指標, 並尋求其意見共識, 未及深入探討國內各諮商心理學程的訓練模式與定位, 亦為本研究限制之一; 有鑑於諮商心理師在未來的工作場域持續朝向醫療、社區及企業、政府組織等拓展, 本研究以探討一個諮商心理師執業所需的專業功能能力指標為主, 未及探討不同工作場域的差異, 例如醫療、社區或企業、政府組織等工作場域的執業能力指標是否有所不同, 亦為本研究之限制。

## 二、建議

根據研究結果與討論, 研究者分別從能力立方模型的修正與應用、諮商心理師的專業能力訓練, 以及能力指標檢核表的發展等三方面提出建議。

### (一) 能力立方模型的修正與應用

Rodolfa 等人 (2005) 提出的能力立方模型雖相當完整, 所提出的六大功能能力構面, 獲得本研究德懷小組專家高度重視, 應用在我國諮商心理師的訓練上, 需要做部分的調整。研究者根據上述討論, 建議在六大能力構面當中, 將衡鑑診斷與概念化、介入, 以及諮詢等三個能力構面, 優先列為碩士層級養成教育的重點, 至於督導、研究, 以及行政管理等三個能力構面則列為進階或博士層級的核心能力。因此, 建議在運用 Rodolfa 等人的能力立方模型時, 可以將前三個能力構面列為臺灣諮商心理師的核心能力或必備能力, 後三個構面為進階或選備能力。

Rodolfa 等人 (2005) 的能力立方模型包含另外兩個向度, 分別是基礎能力和專業發展階段。本研究限於人力和時間, 未能進行本土樣本的驗證, 有興趣的研究者未來可以進一步探討專家學者對 Fouad 等人 (2009) 所建構基礎能力的七個能力構面 (亦即專業精神、執業反思、科學知識與方法、關係能力、個人與文化多樣性、倫理法律標準與政策, 以及跨領域系統) 是否適用於臺灣碩士層級的諮商心理師? 本研究探討諮商心理師的功能能力指標時, 即有部分學者專家建議將部分基礎能力納入, 至於要納入哪些基礎能力指標, 有待未來的研究進一步探討。

有關專業發展階段的劃分, Fouad 等人 (2009) 以美國博士層級專業心理師為研究對象, 將心理師的專業發展分為三個階段: 兼職實習、全職實習, 以及執業階段。如此劃分是否適用於臺灣碩士層級的諮商心理師? 亦有待未來進一步的研究。基於對台灣諮商心理師專業發展的瞭解, 研究者建議將諮商心理師的專業發展分為實習心理師、執業心理師, 以及督導心理師三個專業發展階段。實習心理師階段包括碩二兼職實習和碩三全職實習, 執業心理師階段包括執照後的實務訓練和執業後前三年時期, 督導心理師階段包括執照後三年以上並從事督導和訓練實習心理師的工作經驗。研究者對於諮商心理師專業發展階段的劃分是否適當可行, 亦有待未來研究的驗證和修正。

### (二) 諮商心理師的專業能力訓練

傳統上臺灣各諮商心理研究所對於諮商心理師的訓練都是採用課程本位的思維和訓練模式, 採用課程本位的思維比較強調研究生修習了哪些課程? 是否達到畢業所要求的碩士班學分數? 反而忽視了專業能力的培養和考核。隨著能力本位訓練模式的興起, 研究者建議諮商心理師培育系所開始思考如何培養具備執業能力的心理師。本研究所獲得的研究結果可以作為培育諮商心理師

的依據，特別是具體指出哪些是諮商心理師的核心能力和進階能力，本研究結果有助於培育系所訂出能力訓練目標的項目和優先順序。

Rodalfa 等人（2005）的能力立方模型可以提醒諮商心理師培育系所在訓練心理師的時候，要同時考慮專業能力的三個向度：第一是基礎能力；第二是功能能力；第三是專業發展階段。研究者觀察到臺灣心理師培育系所已被過度期待去負擔全部專業發展階段能力的訓練，事實上這是不可能的任務。各發展階段諮商心理師的各項能力指標的訓練有賴心理師培育系所、實習機構和實務訓練機構三方的共同合作才能完成。本研究建議這三方面的機構依據修訂後的能力立方模型和能力指標，共同合作來訓練各發展階段諮商心理師的基礎能力和功能能力。

諮商心理相關研究所從課程本位轉型到能力本位的訓練模式的過程，必然會面臨許多新的挑戰，包括如何釐清那些核心能力？各項專業能力如何培養和考核？不同諮商心理學程有必要思考其訓練模式與訓練定位，是培育學校諮商心理師？社區諮商心理師？還是全科諮商心理師？不同的訓練角色定位必然影響其核心能力的培養與課程要求。在能力本位的思維下，諮商心理學程的課程與教學要如何調整？是否要增加實習與督導的份量？以及心理師的考試是否要採用「客觀結構式臨床測驗」(Objective Structured Clinical Examination, OSCE)？這些都是值得再深入思考與實證研究的議題。自心理師法通過後，國內各諮商心理師相關系所相繼成立，究竟國內各培育系所的訓練現況為何？包括各專業訓練學程的課程規劃理念、實務訓練定位或執業能力重點等為何？探討國內諮商心理學程的專業訓練模式與理念亦為專業訓練發展之重要主題，若能增加對國內現況的實證了解，將有助於未來諮商心理師拓展不同工作場域與訓練定位之發展，建議有志者未來能針對國內諮商專業訓練模式與現況進行相關實證研究。

### （三）能力指標檢核表的發展

一旦諮商心理師的專業能力指標被建構出來，接下來的問題是如何運用在各專業發展階段心理師能力的評量或考核。臺灣諮商心理學術界和實務界還沒有一份是有實證研究基礎的評量工具，用來考核諮商心理師的專業能力。一般培育系所的課程教師和實習機構督導缺少一個實用且具有信效度的能力指標檢核表。

本研究建議未來的研究可以將諮商心理師的能力指標轉換為能力指標檢核表，提供心理師作為自我評量和督導考核受督者的評量工具。能力指標檢核表的設計仍需具備一般良好評量工具的特點，包括良好的信度和效度，以及具備診斷的功能，可以提供具體的回饋給受評的心理師，作為自我改進和補救教學的依據。

## 參考文獻

- 社團法人中華民國諮商心理師公會全國聯合會（2011）：拓展諮商心理師的執業藍海。社團法人中華民國諮商心理師公會全國聯合會電子通訊。
- 林生傳（2003）：教育研究法：全方位的統整與分析。台北：心理。
- 修慧蘭（2010，10月）：大學校院心理健康工作者需要那些能力？國立彰化師範大學主辦「台灣輔導與諮商學會年會暨國際學術研討會」宣讀之論文（彰化）。
- 衛生署（2012）：醫事管理系統。取自衛生署網站：  
<https://ma.doh.gov.tw/Default.aspx>，2012年7月11日。
- 涂玫好、蕭文、黃孟寅、鄭童、張文馨（2012）：臺灣諮商心理師就業力之分析研究。中華心理衛生學刊，25(4)，545-573。

- American Psychological Association. (2005). *Guidelines and principles for accreditation of programs in professional psychology*. Washington, D.C.: Author.
- Boyd, V., Hattauer, E., Brandel, I. W., Buckles, N., Davidshofer, C., Deakin, S., Erskine, C., Hurley, G., Locher, L., Piorkowski, G., Simono, R. B., Spivack, J., & Steel, C. M. (2003). Accreditation standards for university and college counseling centers. *Journal of Counseling and Development, 81*, 168-176.
- Fouad, N. A., Grus, C. L., Hatcher, R. L., Kaslow, N. J., Hutchings, P. S., Madson, M. B., Collins, F. L., & Crossman, R. E. (2009). Competency benchmarks: A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. *Training and Education in Professional Psychology, 3*, s5-s26.
- Kaslow, N. J. (2004). Competencies in professional psychology. *American Psychologist, 774-781*.
- Kaslow, N. J., Borden, K. A., Collins, F. L., Forrest, L., Illfelder-Kaye, J., & Nelson, P. D. (2004). Competency conference: Future directions in education and credentialing in professional psychology. *Journal of Clinical Psychology, 80*, 699-712.
- Kaslow, N. J., Pate, W. E., & Thorn, B. E. (2005). Academic and internship directors' perspectives on practicum experiences: Implications for training. *Professional Psychology: Research and Practice, 36*, 307-317.
- Linstone, H. A., & Turoff, M. (1975). *The delphi method: Techniques and applications*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Mirabile, R. J. (1997). Everything you wanted to know about competency modeling. *Training and Development, 51*, 73-77.
- Parry, S. R. (1996). The quest for competencies. *Training, 33*(7), 48-56.
- Peterson, R. L., Peterson, D. R., Abrams, J. C., & Stricker, G. (1997). The National Council of Schools and Programs of Professional Psychology educational model. *Professional Psychology: Research and Practice, 28*, 373-386.
- Rodolfa, E., Bent, R., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L., & Ritchie, P. (2005). A cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators. *Professional Psychology: Research and Practice, 36*, 347-354.

收稿日期：2012年06月22日

一稿修訂日期：2012年10月03日

接受刊登日期：2012年10月03日

Bulletin of Educational Psychology, 2013, 44(3), 735-750  
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

## Development of Competency Benchmarks for Counseling Psychologists in Taiwan

Chia-Hsin Lin      Pei-Chuan Huang

Department of Educational Psychology and Counseling  
National Taiwan Normal University

Competency-based approach to education and training has become a high priority in the field of professional psychology. However, few research studies have been conducted on this topic in Taiwan. This study attempts to develop competency benchmarks for counseling psychologists in Taiwan. The competency benchmarks could be useful in training and evaluating counseling psychologists across different training levels. The Delphi technique was used to collect counseling experts' criticality consensus of the competency benchmarks. A group of 29 seasoned counseling psychologists and faculty of counseling psychology were invited to participate in the study. For this study, we developed a competency questionnaire based on Rodolfa et al.'s (2005) competency cube model and Fouad et al.'s (2009) competency benchmarks. Results: (1) The 6 functional competency domains for the counseling psychologist consisted of 13 sub-domains and 60 competency benchmarks. The 6 domains are: assessment, diagnosis and conceptualization, intervention, consultation, research and evaluation, supervision, and management. (2) The Delphi experts had a high criticality consensus on all but one competency benchmark (research proposal writing ability). Among the 60 competency benchmarks, 50 (83.3%) were rated as very critical and 10 (16.7%) as critical by the Delphi experts. Implications of the study and suggestions were also discussed.

**KEY WORDS: competency benchmark, competency cube model, counseling psychologist**