

# 心理衡鑑督導之基本概念探究

邱獻輝 (台灣師大心輔所博士候選人)

## 壹、前言

從文獻來看，不管是國內或國外，相較於心理諮商/治療領域對於督導的重視與著墨，心理衡鑑領域對於督導理論與實務的探討就顯得有待加強了。助人工作領域的專家學者莫不同意督導在訓練新手過程的重要性，但是以心理衡鑑督導作為標題的專門論述或實證性研究，卻是寥寥可數，Piotrowski & Zalewski (1993)對此現象感到相當驚訝，尤其在臨床心理學的訓練課程與實務上，心理衡鑑是最重要的主題之一，但是卻沒有受到應有的注意！雖然心理衡鑑的教科書很多、並且提到精熟心理衡鑑的目標，但是卻沒有在完整地論述督導過程、或者如何協助新手渡過學習的歷程—即使有提到，也都只是泛泛之論。

國內的情況則更為困窘，筆者甚至尚未找到此一主題的專論。為了彌補此文獻的空隙，筆者嘗試以學習探索的心態，進行理論概念的探討。本文的架構包括心理衡鑑的督導關係、受督導者的發展歷程模式與其補充、及相關概念的討論。

## 貳、心理衡鑑的督導關係

本質上，心理衡鑑的督導比較像是教育性的督導(educational supervision)(Smith & Harty, 1987)，因此不像行政督導(administrative supervision)只侷限在品質控管與成果評鑑。教育性督導的角色通常包含教導/示範、諮商、與諮詢，所涉及到的內容則包括技巧、理論概念、與個人議題(Bernard, 1997)。

由於督導具有教導、評鑑的職責，而受督導者則扮演學習、受評的角色，因此督導的雙方所經驗到的督導關係、與對於此關係的處理方式，不但會影響受督導者的衡鑑品質，也會影響到受督導者的學習過程(Bernard & Goodyear, 2004)。舉例來說，受督導者在督導關係中，總是希望被看到表現良好的一面，但是卻也免不了受到督導者的糾正。因此，為了防衛自己的觀點，就可能挑戰督導者的概念。但是由於督導者擁有較高的權威，因此雙方就會形成一種不平等的競爭狀態；相反的，督導者也可能只扮演讚美的角色，使雙方維持友善的關係，但這卻犧牲掉許多專業學習與進步的機會。因此當督導關係出現這種非正向的關係動力時，受督導者的專業成

長就會受到限制。

Smith & Harty(1987)建議在心理衡鑑的督導過程中，發展出學習性的同盟(learning alliance)關係(註：引用治療同盟的概念)。督導者必須能夠傳達出接納的態度，包容受督導者在心理衡鑑過程中所出現的錯誤與猶豫不決，就像是一個慈愛的超我(loving superego)一樣，引導受督導者遵循心理衡鑑的規範，而不是以責備的態度為之。雖然，同盟關係不保證督導間的互動完全不會出現困擾；而是當困擾出現時，問題能夠被確認出來，並且獲得進一步的解決。再者，當督導關係能夠被雙方探索時，就能夠發揮平行歷程(parallel process)的功效，進而檢視到受督導者在心理衡鑑過程所面臨的問題。

## 參、心理衡鑑督導的內涵

心理衡鑑是一種問題解決的過程，其中牽涉到待答問題的澄清、資料的蒐集、以及資料的解釋與報告；這個過程的順利與否，往往取決衡鑑者能否適當地掌握各種蒐集資料的方式、所要回答的問題、歷程中所參與的人、時間和工具的限制、以及其他的因素。所以衡鑑技巧的發展和應用、運用與解釋測驗的過程和結果、理論的引用與自我整合、症狀的意義與診斷、溝通的能力、報告的書寫、以及避免個人議題的干擾就成了心理衡鑑者所需學習的內容(劉焜輝，民92；Groth-Marnat, 1999; Maloney & Ward, 1976)。在心理衡鑑的培訓過程中，督導者可以從三個方向切入(Smith & Harty, 1987)：

其一，測驗的實施與計分。這一點

是很容易被忽略的，尤其當衡鑑者忽略了自身(施測者)的個別差異，誤以為自己和所有的施測者已經像標準化測驗一樣地被「標準化」了！另外，由於測驗的實施與計分常常被視為基礎技巧，測驗的解釋則比較具有專業性；因此在臨床實務以及督導時間有限的情況下，測驗實施的標準化過程都理所當然被視為熟練—但是有可能是被忽略了。試想：假如蒐集到的資料不是適當的，如何作為正確解釋的基礎呢？雖然測驗的實施不必然成為蒐集資料的唯一工具，但是卻是許多心理衡鑑過程的基礎，因此學習測驗的使用是基礎且重要的(Finkelstein & Tuckman, 1997; Groth-Marnat, 1999)。

對於進階的心理衡鑑者，督導者應該允許受督導者有彈性與創造的空間，不受限於測驗實施的標準化程序，以利工具更能因應實務上的需要；惟此時督導者必須確認受督導者具備標準化施測的能力，且具有良好的理由可以偏離正常程序，並能小心、適當的解釋所獲得的資料。而這種彈性使用工具的適當性，往往成了督導進階心理衡鑑者時的重要議題。

其二，資料的推論。督導者必須協助受督導者，使其推論立基於清楚、具體的事例。這不是一件容易的事情，因為衡鑑者必須從看似毫無關聯的瑣碎資料中抽取較高階的抽象概念(劉焜輝，民92；Groth-Marnat, 1999; Maloney & Ward, 1976)。對於新手衡鑑而言，假如督導者只是快速的做出令人覺得崇拜、但卻遙不可及的推論，而無法體會到督導者內心的思考歷程時，那麼只會增加受督導者的敬畏之心，對於受督導者的專業成

長並沒有幫助。所以在訓練受督導者做推論的過程中，督導者最好經常提問「我們從何得知這個推論呢？」，並且將自己在整合資料過程的思緒用口語表達出來，以作為受督導者的學習楷模，使其可以觀察臨床晤談、計量資料、個案史、與相關資料等等的整合，並進而轉變為臨床診斷的過程。

其三，衡鑑結果的溝通。由於心理衡鑑的目的是為了回答轉介的問題，通常也都是藉由衡鑑報告來溝通衡鑑的結果。衡鑑報告屬於專業性的報告，不是學術性報告，因此必須考量到此份報告的讀者特性。新手衡鑑者在寫作上往往無法抓到訣竅，有賴於督導的引導，以朝向正確性、整合性、簡潔性、與可閱讀性的表達目的；當然也應該避免文藝式寫法，或者使用過多的專業用語、引經據典、統計名稱、或者測驗術語。至於心理衡鑑結果報告的格式，雖然可以根據理論基礎、測驗導向、或者問題導向等格式來撰寫；但是考量溝通的清晰度與方便性，督導者則可訓練受督導者，根據受衡鑑者的功能/問題架構來回答轉介的問題(林家興，民91；Maloney & Ward, 1976)。

雖然報告呈現的方式會受到轉介機構與專業規範的要求，故有其一般性的體例；但是也會受到個人專業發展與個人因素的影響，因此督導可以鼓勵受督導者在不違反專業共識的原則下，嘗試各種報告的方式，並且追蹤報告被使用的情況，以提昇心理衡鑑的專業水準。

除了上述三個領域之外，督導者也需要留意受督導者個人議題對於衡鑑品質的影響。例如，當受督導者衡鑑結果

出現強迫性人格的次數，明顯高於其他診斷；或者案主的報告總是使用模稜兩可的用語，而這些特性都可以在後續的心理衡鑑過程中被預測到，督導者就必須在這些特性出現時，將其辨認出來，並且邀請受督導者直接面對，尋求可以解決之道(Bernard, 1997; Smith & Harty, 1987)。

## 肆、心理衡鑑督導的發展模式

雖然到目前為止已經累積了許多督導文獻，分別從理論、實務、與發展等各層面進行研究，並且有相當豐富的成果(參考Bernard & Goodyear, 2004)，但是這些探究都比較侷限在心理諮商/治療的人員訓練；很少有學者提出心理衡鑑的督導模式。在這樣的窘境下，Finkelstein & Tuckman(1997)嘗試從自己的實務經驗出發，以受督導者的發展過程為切入點，提出一個發展性的督導模式，共分為八個階段，試說明如下：

階段一：測驗實施與計分的基礎學習(Learning the basics of test administration and scoring)。通常在碩士班前兩年，初學者在課程中開始學習測驗實施的標準化程序，探索各種測驗的使用目的與優缺點，並且在同儕之間模擬施測與練習計分。對於一個衡鑑新手而言，由於技巧生澀不自然、缺乏衡鑑過程的概念、又擔心受衡鑑者與督導者的評價，因此會非常焦慮。此時，督導者宜扮演慈善的引導角色，讓受督導者了解到犯錯是難免的，促使焦慮程度得以降低，藉以減少因為焦慮而產生的失誤。正確的施測與計分是這個階段的發展重點。

階段二：進行初步的推論(Generating primary inferences)。本階段的任務是從各種資料推估案主的智性與人格功能。此時，由於受督導者看到督導者毫不費力地做出推論，因而容易將其完美化，並對自己的表現感到沒有價值。因此，督導者不但要鼓勵受督導者相信自己的能力，也要解釋推論背後的理論基礎，最好也能夠將自己內心的思考過程朗誦出來，說明資料所代表的意涵，例如： $Zd = +6$ ，顯示受衡鑑者在訊息處理上耗力太多，過分小心、仔細(Exner, 1995)。

階段三：聚斂相關的假設(Clustering related hypotheses)。當受督導者開始整合瑣碎的推論時，由於經驗不足、加上焦慮的情緒，所以可能會輕率地濫用資料的意義；因此督導者必須站在一個後設的制高點，以細膩周延的作為，將資料所隱含的連貫性特徵彰顯出來，勾勒出群聚的推論叢。由於資料總是紛亂雜沓，因此受督導者不但容易依賴督導者，也會因為理論基礎不足，而抗拒督導者的詮釋；督導者除了體會受督導者的心情，也要促其理解適當詮釋的進行過程。

階段四：將輪廓轉化成文字(From outline to the written word)。一旦受衡鑑者問題輪廓被辨認出來，接下來就可以用流暢、邏輯、與適當的文字表達出來了。在報告呈現給受衡鑑者、治療師、學校、或其他相關人員之前，督導者必須確認其適當性。此階段的督導關係會比較有張力，當受督導者在衡鑑過程承擔越多責任時，就會對受衡鑑者、與衡鑑結果產生擁有的感覺(ownership)；此時如果督導者所指導的意見與其相左，就

會難以接受。雖然督導者應該在允許的範圍內，讓受督導者擁有最大的自主空間；但是如果已經違反專業的規範，督導者還是要適當的介入與糾正。前述四個階段通常產生在第一個實習階段。

階段五：內化診斷的標準(Internalizing diagnostic norms)。此階段通常發生在第二個密集實習的階段。經過前述四個階段，受督導者已經精熟心理衡鑑的基礎技巧，不但有相當的實務經驗，也能夠活用各種資料工具。此時督導者要協助受督導者內化診斷的特定行為組型、促其提昇詮釋資料的能力、降低對特定族群的刻板印象；使其快速給予診斷印象，並且彈性運用之。此時，不但要鼓勵受督導者衡鑑各種類型的案主，也要允許較大的自主空間—不需要亦步亦趨的協助受督導者，但是仍得提供必要時的協助。

階段六：以諮詢來協助自主性的發展(Autonomy with consultation)。一旦內化診斷標準、並且吸收督導者的經驗之後，受督導者已經越來越能夠獨立了，此時督導者可扮演諮詢者的角色，使受督導者面臨困難案例時得以獲得必要的協助。此時的督導關係具有情感上的拉扯：受督導者面對渴望已久的自由感受，督導者欣喜受督導者的良好表現，但雙方卻都又擔心受督導者的能力可能有所不足—這種擔心有時是非理性的。這種獨立與互相依賴之間的拉扯，是督導發展過程中所難免遇到、且不容易處理的。

階段七：去除佔有感(Striking off one's own)。一旦獨立與依賴的掙扎達到滿意的解決，督導者和受督導者就能夠支持

並接受獨立的事實；這個過程的阻礙，通常不是受督導者能力上的不足，更常見到的是督導者或受督導者的不安。

階段八：薪火相傳(Pass the torch)。督導者最後一個任務，就是鼓勵有經驗的受督導者邁向督導之路；因為專業發展要等到受督導者成為督導者時，才算告一個段落。這不僅考量到專業領域的薪火相傳，也是專業自我實踐的價值所在。

## 伍、現有督導模式在心理衡鑑督導中的應用

在Finkelstein & Tuckman(1997)提出心理衡鑑的督導發展模式之後，Prieto, & Stoltenberg(1997)很快的做出了幾點評論：首先，Finkelstein & Tuckman所陳述的觀點，並沒有跳脫整合性發展模式(integrated developmental model, IDM)的範疇。IDM是由Stoltenberg等人所發展出來的督導發展模式，在過去一、二十年來已經累積了許多實證性研究；同時，IDM的發展階段不但比較化約，所涉及的內涵也已經相當周延。

其次，Finkelstein & Tuckman的模式尚停留在個人經驗的階段，並沒有建立在督導發展與心理衡鑑教學的基礎上。Prieto, & Stoltenberg並不贊同在第一個階段時，「施測的標準化程序都記載在手冊上 督導者擔任慈善的引導者」的論述，因為現有的智力衡鑑訓練研究方案顯示：即使是資深的心理衡鑑人員(平均八年的實務經驗、平均衡鑑過570個案主)也會犯下許多錯誤。根據IDM的研究建議，新手最需要的就是具體、直接的教導。顯示Finkelstein & Tuckman的觀點不

符合研究結果的建議。

再者，根據Prieto, & Stoltenberg(1997)的推估，現在至少有25-30個督導模式，這些模式的基本建構都反映出IDM的內涵。因此，與其繼續發展新的督導模式，毋寧應用現有的督導模式。

上述Prieto, & Stoltenberg的評論，確實值得深思。雖然筆者也期許Finkelstein & Tuckman的發展模式能夠有進一步的研究來支持，並且借用目前現有的研究發現與結論，來修改補充其理論模式。但是並不需因此而放棄這個初具雛形的模式，畢竟這是一個從心理衡鑑實務經驗所發展出來的，故深具繼續拓展的價值！

另外，近二十年來，以心理諮商/治療為基礎的督導理論，已經發展的相當蓬勃了，包括以各諮商理論為基礎的督導模式，或是概念性的督導模式，例如發展性模式、區辨模式、系統模式等等，都已經累積了相當多的實證性研究和專門論述；心理衡鑑的督導不妨就近引進，然後再根據心理衡鑑的訓練需要予以修正，如此不但可以收事半功倍之效，又可豐富督導領域的內涵。

## 陸、Finkelstein & Tuckman 模式的補充

督導者所應注意到面向，不應該僅止於發展的觀點。為了使督導內涵較為周延，筆者嘗試從自己個人的經驗出發，建議Finkelstein & Tuckman的模式可以增加搭配以下幾個督導模式，使具有整合的觀點，包括：

(一) Bernard(1979)所提出的區辨模式(Discrimination Model)。；(二) Loganbill, Hrdy

& Delworth (1982) 受督導者發展的三階段概念。；(三) Vygotsky 認知發展的最大發展區 (zone of proximal development) 概念。；(四) 督導者個人化衡鑑理論。

## 一、區辨模式

Bernard 認為成熟的心理師所應具備的技巧歸成三類 (Bernard, 1979; 1997; Bernard & Goodyear, 2004)，試將區辨模式應用於心理衡鑑的方式試述如下：

### (一) 介入技巧 (intervention skills)

指所有發生在心理衡鑑過程中，有助於衡鑑進行的人際互動。

### (二) 概念化技巧 (conceptualization skills)

此部份隱含受督者的內在心理歷程，指受督者對於受衡鑑者問題的理解、與詮釋。

### (三) 個人化的技巧 (personalization skills)

此亦隱含於受督者的內在心理歷程，督導者除了觀察之外，還得要透過探詢才能理解，包括受督者的人格、文化背景、敏感度、幽默等個人的因素。

為了協助受督者在上述三方面的發展，督導者可以基於各種因素的考量，分別扮演下列三種角色 (Bernard, 1979; 1997; Bernard & Goodyear, 2004)：

#### 1. 教師角色 (teacher role)

當受督者缺乏上述三種技巧時，督導者可採取教師角色來教導受督者。此時決定受督者所需學習內容的責任在督導者身上。

#### 2. 諮商師角色 (counselor role)

當受督者因為個人因素，而無法發揮各種技巧的功能時，為了協助受督者處理人際間、或個人內在的議題，可以採取諮商師角色，探索衡鑑過程的事

件對於受督者的意義。

#### 3. 諮詢師角色 (consultant role)

當受督者能夠共同承擔衡鑑的責任時，督導者扮演資源者的角色，鼓勵受督者相信自己對於案主問題的詮釋。

在督導關係建立時，就可將區辨模式引入督導關係中，使督導的雙方清楚督導歷程的參照架構，並且實踐在督導關係中。區辨模式最大的優勢在於其簡約實用的評估、與介入的概念，藉著「區辨的概念」，可以從督導互動關係中，辨認出受督導者的需求所在；亦即除了「區辨」受督者到底是缺乏哪一類技巧之外，也要「區辨」出適合的介入角色。這個部份剛好可以彌補 Finkelstein & Tuckman 發展模式比較缺乏的部份。

## 二、受督導者發展的三階段概念

Loganbill, Hardy, & Delworth (1982) 認為受督者在專業發展過程中，對每個特定的專業議題狀態，都必須經歷三個階段：停滯 (stagnation)、混淆 (confusion)、與統整 (integration)，這三個階段是不斷地反覆循環的，只要受督者學習到新的介入技巧、考量到新的思考架構、或者有新的覺察，就會再一次從停滯發展到統整；這是一個螺旋循環往上的歷程，當受督導者進入另一個發展階段時，就會又出現另外一次的循環。

雖然 Finkelstein & Tuckman 模式已經說明各階段受督者的不同需求，此時倘若可以再加入 Loganbill, et al. 螺旋向上的循環發展觀點，將可增加督導歷程的細膩程度。這個做法也是 Bernard (1997) 在區辨模式的後續發展的主張：新手受督者偏好較高結構的督導者。因此，當新手衡

鑑者處在混淆狀態時，督導者不宜採取諮詢師的角色；當衡鑑者找不到著力點時，也不宜採取諮商員角色；反之，宜採取結構性較高的教師角色。綜上所論，可以理解到Finkelstein & Tuckman發展模式與區辨模式、Loganbill, et al.,結合的實用價值。

### 三、認知發展的最大發展區

Vygotsky的認知發展論強調社會文化的影響因素，該理論有兩個可利用於督導過程的概念(引自張春興，民83)，其一是社會文化是影響認知發展的要素。由於認知發展是在社會互動過程中進行的，因此建立一個有助於心理衡鑑學習的督導環境有其正面的意義。其二，從實際發展水平延至可能發展區(zone of proximal development)。所謂可能發展區，是界於個體自己實力所能達到的水平，與經由別人給予協助後所可能達到的水平，兩種水平之間的一段差距成為個體的可能發展區。在此種情形下別人所給予個體的協助，就稱為鷹架作用(scaffolding)。因此，在督導過程中必須將受督導者由「不全知」提升到「全知」境界，將督導的內容提升到可能發展區的層次。因此督導者宜主動介入，根據督導發展模式，評估受督導者最大發展區，並配合區辨模式的介入概念加以協助。

### 四、個人化衡鑑理論的建構與融入

「個人化衡鑑理論」是一套系統化的衡鑑架構，亦即心理衡鑑者內在所持的信念系統與所依循的工作理論，是其對人的行為所持的理論性假定，像一個藍圖，提供具體的衡鑑方向、與概念化

的詮釋歷程(參考吳麗娟，民90)。即使心理師沒有察覺到自己個人理論的內涵，其衡鑑行為也會受到個人化理論的影響，因此建立個人化衡鑑理論，不但有助於建構衡鑑歷程的地圖、培養專業的信心、提昇專業素養、亦可掌握自己在專業上的優勢與限制、避免情感反轉移。這種個人化理論的建構，在諮商領域已經受到肯定，心理衡鑑者應該也可以引進此概念。

個人化衡鑑理論的內涵主要在回答以下的問題：人性觀為何？個體成長發展的動力為何？個體困擾的產生原因為何？個體如何處理困擾問題？人如何改變？想改變什麼？心理衡鑑的原理？衡鑑者的角色？

建立個人化衡鑑理論的具體做法，可透幾個方式來探索：其一，從現有理論中尋找，擷取符合自己生活經驗的部分。其二，從自己的生活、或實務經驗中思考有效的成分。其三，與自己、督導、師長、同儕、學生、當事人、或任何可能的人對話，創造現有理論無法滿足的部分。

### 柒、結語

過去的心理衡鑑主要是由醫院心理師來執行，但是在心理法通過之後，心理衡鑑成了諮商/臨床心理師的執業項目之一，因此該項專業往後的執行，可能發生在醫院、學校、社區心理機構、司法體系。目前心理師的培育機構都已經將心理衡鑑列於培育課程之中，為了使心理衡鑑進一步成為一門具有專業性的服務，心理衡鑑督導概念的探究與研究就成了不可或缺的一環；為了使心理

衡鑑得以專業化的發展，引發相關從業人員與學者的注意與興趣、並且提出相關的研究成果與主張，不失為刺激這個領域發展的最佳方式—這也是撰寫本文的初衷。目前國內心理諮商與治療的督導制度已經逐漸步入軌道了，我們也期望心理衡鑑的督導也能有同樣的發展。最後附帶一提的，是國內心理衡鑑督導的另一個困境，就是可供選擇使用的工具相當有限，在心理衡鑑教科書中所提到的工具(劉焜輝，民92；Groth-Marnat, 1999；Maloney & Ward, 1976)，台灣實務界引入的並不多、或者常模老舊，這一點也容易讓督導者心有餘而力不足。

## 參考文獻

- 林家興(民91)。心理衡鑑的結果解釋與報告撰寫：對於「適應困難兒童之心理測驗」一文的評論。*學生輔導雙月刊*，80期，頁130-135。
- 吳麗娟(民90)。個人諮商理論的建構與有效運用。*測驗與輔導*，167期，頁3504-3510。
- 張春興(民83)。教育心理學—三化取向的理論與實踐。台北市：東華書局。
- 劉焜輝(民92)。心理衡鑑：臨床心理學(二)。台北市：天馬文化事業有限公司。
- Bernard, J.M.(1979). Supervisor Training: A Discrimination Model. *Course for Education and Supervision*. v.19, pp.60-68.
- Bernard, J.M.(1997). The Discrimination Model. In C. Edward Watkins Jr. (Eds.), *Handbook of Psychotherapy Supervision*. pp. 310-327.
- Bernard, J.M. & Goodyear, R. K. (2004)., *Fundamentals of Clinical Supervision (2nd Edition)*. MA: Allyn & Bacon. Exner, J. E. (1995). *A Rorschach Workbook for the comprehensive system (4th)*. North Carolina: Rorschach Workshop.
- Exner, J.E. (1995). *A Rorschach workbook for the comprehensive system(4th)*. North Carolina: Rorschach Workshop.
- Finkelstein, H., & Tuckman, A.(1997). Supervision of psychological assessment: a development model. *Professional Psychology: Research and Practice*. V.28, n.1, pp.92-95.
- Groth-Marnat, G.(1999). *Handbook of psychological assessment(3rd)*. New York: John Wiley & Sons.
- Maloney, M. P., & Ward, M. P.(1976). *Psychological assessment: a conceptual approach*. New York : Oxford University Press
- Loganbill, C., Hardy, E., & Delworth, U.(1982). Supervision: A Conceptual Model. *The Counseling psychologist*. V. 10, pp.3-42.
- Piotrowski, C., & Zalewski, C.(1993). Training in psychodiagnostic testing in APA-approved PsyD and PhD clinical psychology programs. *Journal of Personality assessment*. V.61, pp.394-405.
- Prieto, L. R., & Stoltenberg, C.D.(1997). The supervision of psychological assessment: toward parsimony and empirical evidence for developmental supervision theory. *Professional Psychology: Research and Practice*. V.28, n.6, pp.593-594.
- Smith, W. H., & Harty, M. K.(1987). Issues in the supervision of diagnostic testing. In R. H. Dnna & W. T. May(Eds.), *Internship Training in Professional Psychology (pp. 411-418)*. Washington, DC: Hemisphere.