

從實習心理師與督導觀點看台灣實習 臨床心理師衡鑑專業能力*

許雅涵

藍玉玲

陳畹蘭

國立東華大學
諮商與臨床心理學系

慈濟大學
人類發展學系

心理衡鑑是心理師的核心能力，也是心理實務訓練的重要面向。本研究旨在瞭解實習臨床心理師的衡鑑能力與國內衡鑑能力的訓練現況。本研究樣本為三十對實習臨床心理師（簡稱「實習生」）與其實習機構督導之配對樣本。實習生與督導在全職實習初期與後期，使用「心理衡鑑能力評量表—全職實習版」評估實習生在「心理測驗學知識」、「衡鑑技巧」與「人際關係」的衡鑑能力，並提供他們對於國內心理衡鑑教育訓練現況的看法與建議。研究結果顯示實習生和督導皆認為實習生在「人際關係」的表現最佳，但在「心理測驗學知識」與「衡鑑技巧」則有待加強。督導們認為全職實習前實習生應具備心理測驗與病理診斷知識、衡鑑技巧，和人際互動等基本衡鑑知能，才能透過實習經驗將習得的衡鑑知能適切地應用於衡鑑實務工作中。囿於研究樣本較小且以身心醫學科為主，故研究結果較難推論至其他科別，有待後續研究進一步探討不同科別的衡鑑訓練狀況，以更完整地呈現衡鑑教育訓練的全貌。

關鍵詞：心理衡鑑、能力本位評量、實習臨床心理師

心理衡鑑（心理評估）是心理師專業養成的重要內容，也是評估心理師實務能力的重要面向（吳英璋、許文耀、翁嘉英，2001；林家興、黃佩娟，2013；許秋田、黃創華、鄭志強，2009；Norcross & Karpiak, 2012）。不論在諮商心理或臨床心理，心理衡鑑都被視為是專業心理學訓練的重要課程之一（黃政昌，2008；American Psychological Association, 2009; Watkins, 1991）。在台灣，心理衡鑑與評量除了是心理師高等考試應考資格的審核條件，也是心理師高考的考試科目之一（考選部，2011）。在實務工作內容的部分，依據許秋田等人（2009）的調查結果，心理衡鑑是臨床心理師最主要的工作項目，每週平均投入 12.24 小時於此項臨床實務工作。因此，不論從證照考試需求或實務工作需求而言，如何培養學生具有衡鑑基本能力是臨床心理系所關切的重要議題之一。這些系所也透過碩士班課程和實習經驗，強化學生的衡鑑專業能力。

* 本論文使用許雅涵提國立東華大學諮商與臨床心理學系研究所碩士論文部份研究資料，由本文通訊作者撰寫、本文第一作者分析、本文第三作者修改。該論文在藍玉玲副教授與陳畹蘭副教授指導下完成，亦感謝林耀盛教授與蔣世光助理教授在論文口試過程提供寶貴的修改意見。

本篇論文通訊作者：藍玉玲，花蓮縣壽豐鄉大學路二段一號，email：ylan@mail.ndhu.edu.tw；03-8635645。

然而，誠如林家興（2013）所言：「修完研究所碩士班的課程和完成實習是否必然具備心理師的專業能力？」（頁 88）。同樣的，修滿銜鑑課程學分與實習時數是否代表學生已具備執業所需的銜鑑實務能力？近十年來，學者專家與專業團體反思過往以修課學分數和實習時數判定學生專業訓練程度可能產生的盲點，並試圖透過能力本位觀點重新建構心理師教育訓練和評量機制。這些學者專家們於 2002 年在美國亞利桑納州舉辦一場「專業能力研討會：專業心理師教育與認證之未來方向（Competencies Conference: Future Directions in Education and Credentialing in Professional Psychology）」（以下簡稱為「專業能力研討會」），形成學界與實務界對此議題的共識（Kaslow, 2004）。

在專業能力風潮的影響下，Madan-Swain 等人（2012）提出一套能力本位的訓練課程，用來培養兒童心理博士生的研究能力。Karel、Knight、Duffy、Hinrichsen 與 Zeiss（2010）也針對老人心理學領域，提出能力本位的教育訓練模式，強調專業能力養成、評估之重要性。在評量方面，也同樣受到專業能力風潮的影響，開始從常模參照觀點移轉成標準參照觀點（Fouad et al., 2009）。因此，重新建構不同專業階段所應評估的專業能力面向，並設計合適的評量工具與能力評量指標來衡量這些能力面向已是當務之急。

Rodolfa、Bent、Eisman、Nelson、Rehm 與 Ritchie（2005）依據能力本位觀點，提出「專業能力發展方塊模式（a cube model for competency development, Cube Model）」（見圖 1）。以 Cube Model 而言，心理師的專業能力可分成基礎性能力（foundational competencies）、功能性能力（functional competencies）與專業發展階段（the stages of professional development）三個面向。基礎性能力是指心理師執行心理實務工作時所應具備的六項基本能力，如：反思練習—自我銜鑑、科學知識與方法等。功能性能力則是心理師執行心理實務工作所需具備的六項專業能力，如：銜鑑／診斷／個案概念化、介入、諮詢等。而專業發展階段則包含博士教育、博士前全職實習、博士後督導、博士後住院訓練、持續能力發展五個階段。

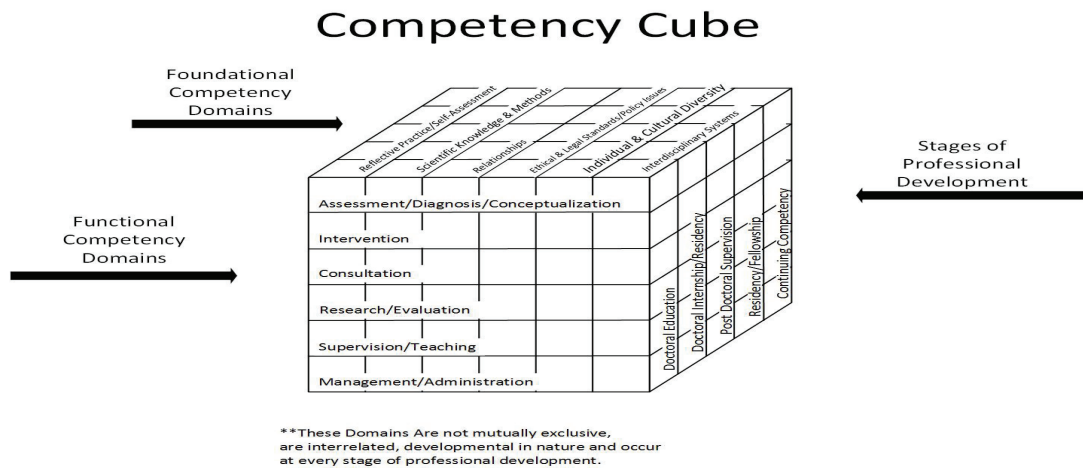


圖 1 專業能力發展方塊模式（引自 Rodolfa et al., 2005）

為了能夠評估 Cube Model 所提出的各項專業能力，Fouad 等人（2009）以 Cube Model 的內容為基礎，完成「能力標竿文件（Competency Benchmarks Document, CBD）」，清楚界定各項能力在不同專業發展階段應包含的能力面向與行為指標。CBD 中包含七項基礎性能力與八項功能性能力，並將專業發展分成兼職實習、全職實習與執業三個階段。

國內在能力本位取向的討論已逐漸增加中（林家興，2013；許文耀、張素凰，2008；藍玉玲、劉彥君、高聖博，2011），但僅少數研究以能力本位觀點探討心理師專業能力評量並提出實徵研究結果（林家興、黃佩娟，2013；黃佩娟，2012；Lan & Chang, in press）。職是之故，本研究擬以能

力本位觀點，透過問卷調查了解全職實習對於實習臨床心理師在「衡鑑／診斷／個案概念化」（以下簡稱為「衡鑑能力」）功能性能力的影響，以及目前台灣衡鑑能力的訓練現況。

一、能力本位之衡鑑能力評量

許文耀（1997/1976）將心理衡鑑定義為一個解決問題（回答問題）的歷程，心理師在此過程中蒐集多樣化資料，以回答特定問題，並做出適當決策，協助個案解決問題。在此過程中，心理師需針對轉介問題具備充足的先備知識與實務經驗，才能確實執行一個完善的心理衡鑑，而非僅成爲一個心理測驗員施行測驗並解釋測驗結果。因此，穩妥地提供一份完善的衡鑑服務，是心理師的重要功能之一（許秋田等人，2009；Norcross & Karpiak, 2012）。

以能力本位觀點來看，衡鑑工作究竟包含哪些專業能力？Krishnamurthy 等人（2004）將「專業能力研討會」中「心理衡鑑工作小組（psychological assessment work group, PAWG）」對於心理衡鑑應涵蓋的能力範疇整理成八個向度，分別是：（1）心理測驗學基礎知識的了解，（2）心理衡鑑基礎知識的了解，（3）具備心理學基礎知識與評估技巧足以衡量個案認知、情感、行爲及人格的狀態，（4）具備評估治療／介入效果的能力，（5）了解在衡鑑過程中個案與心理師間互相影響的因素，（6）具備建立與維持衡鑑工作所需之專業關係的能力，（7）了解治療與衡鑑間的關係，以及（8）熟悉衡鑑技巧。

Lan 與 Chang (in press) 依據 PAWG 提出的八大衡鑑能力向度，對於執業心理師進行兩階段專家意見調查，進而完成「能力本位」的「衡鑑能力評量表（Psychological Assessment Competency Scale, PACS）」。此研究透過因素分析，萃取出九個能力面向，各面向的說明如下。（1）科學意識（scientific mindedness）是指心理師在衡鑑過程中，應具有批判性思考、問題解決能力，以及邏輯分析和組織等能力。（2）人際關係（interpersonal relationship）意謂著心理師在提供衡鑑服務時，應具備同理心、傾聽與適度回應等維持與建立專業關係的人際能力。（3）情感性能力（affective skills）代表心理師在維持專業關係時，需具備的情感性能力，例如：挫折容忍度、耐心、情緒成熟穩定等。（4）心理學科學基礎（scientific foundation of psychology）是指提供衡鑑服務時，心理師需具備的基礎心理學知識，例如：精神藥理學、社會心理學等。（5）專業形象（professionalism-deportment）是指心理師提供衡鑑服務時，需維持的專業性與專業形象，如：良好的自我控制，適當的臉部表情與衣著等。（6）心理測驗學知識（knowledge of psychological testing）是指心理師需具備心理測驗學的專業知識，才能夠提供良好的衡鑑服務。（7）跨領域間的合作（interdisciplinary systems）是指心理師提供衡鑑服務時，需了解如何與不同背景的專業人員溝通，並互相合作的能力。（8）衡鑑技巧（technical assessment skills）代表心理師需具備界定轉介問題、系統性蒐集資料等執行衡鑑工作必須的技巧。（9）心理執業科學基礎（scientific foundation of professional practice）是指心理師需具備衡鑑知識、人格理論與人格測量等基礎心理學知識，才能在執業時提供良好的衡鑑服務。

這九個面向中，共有四個面向（面向 2、5、6 和 8）與 PAWG 所提出的八大向度（Krishnamurthy et al., 2004）相符；而其他面向則與 Cube Model（Rodolfa et al., 2005）所提出的一部份基礎性能力相符。換言之，此研究結果支持 Cube Model 的觀點：在評估心理專業能力時，需同時衡量基礎性能力與功能性能力。

Lan 與 Chang (in press) 發展之「心理衡鑑能力評量表（PACS）」的評量對象是專業發展爲「執業階段」心理師需具備的衡鑑能力，未必完全適用於正在全職實習的實習心理師。因此，本研究僅選取 PACS 中，三個最基礎的能力面向分別是：人際關係、心理測驗學知識，以及衡鑑技巧，修訂編製成「心理衡鑑能力評量表－全職實習版（Psychological Assessment Competency Scale-Internship Version, PACS-I）」。此量表用來衡量全職實習階段之實習心理師在心理衡鑑的專業能力，量表詳細內容將於方法論章節描述。

二、衡鑑能力的訓練現況

林家興（2013）認為台美兩地在心理師培育上有下列四點不同，這使人質疑美國心理師訓練模式直接移植至台灣的適用性。不論就培訓層級或是實習經驗而言，台灣心理師培訓是以碩士級訓練為主，在取得碩士學位前，需完成一年全職實習，始取得考照資格；美國心理師培訓是以博士級訓練為主，取得博士學位之前需接受一年全職實習以及博士後一年的實務訓練，始取得考照資格。台美兩地的心理師證照考試也有所不同，美國是採用全科心理師考試，而台灣則分成臨床心理師與諮商心理師兩種執照考試。若從獨立執業程度來看，美國心理師在執業時不需要醫師的醫囑，而台灣心理師在處理某些精神疾病的病患時，則必須取得醫師的醫囑才能執行。換言之，台灣心理師屬於半獨立執業，而美國心理師則屬於獨立執業。

林家興（2013）也談到以美國博士級心理師培訓模式要培育出兼具科學家與實務工作者的心理師都已經相當困難了，而台灣真的有可能在四年左右的時間就培養出兼具科學家與實務工作者的碩士級心理師嗎？如果台灣難以在四年就達到這樣的培訓目標時，或許該思考的是如何訂出一個相對合理的培訓目標，以培養出適用於國內工作環境的臨床心理師與諮商心理師。以下將以衡鑑能力為主軸，分析目前台美兩地在衡鑑能力的培訓現況，並透過本研究的問卷調查提供國內學界和實務界一些實徵研究結果，作為未來調整衡鑑能力訓練的參考資料。

（一）美國的衡鑑能力訓練

Childs 與 Eyde（2002）的調查結果顯示不論是必修或選修的衡鑑課程中，有 65% 以上的課程都包含智力測驗、人格測驗、投射測驗、臨床晤談以及心理計量學。以衡鑑對象來看，則以兒童與成人衡鑑為主，分別佔 73% 與 67%。就長期趨勢而言，Belter 與 Piotrowski（2001）的調查結果發現在過去五年中，有半數以上教授衡鑑課的老師們認為他們投注在客觀人格測驗、智力測驗、行為測驗與臨床晤談的時間不變，在神經心理測驗的時間有增加的趨勢，但是在投射測驗則有減少的現象。就整體而言，學校仍然相當重視心理衡鑑的課程教學；但是，課程內容設計是以不同類型測驗的教授為主，而較少關注在如何因應衡鑑對象差異提供適合的衡鑑服務（Childs & Eyde, 2002）。

Clemence 與 Handler（2001）曾針對 382 間實習機構督導進行問卷調查，以了解督導對於實習心理師衡鑑能力的評估。他們的研究發現督導們認為大多數實習心理師缺乏基本的衡鑑能力，以致無法妥善地使用不同類型測驗工具進行施測。除此之外，他們也發現學校衡鑑教育與心理師職場應具備的衡鑑能力之間，存有相當程度的落差。

雖然，全職實習是學生從學校訓練進入實際執業間的橋樑，可以透過全職實習訓練學生在衡鑑實務工作的能力（Clemence & Handler, 2001）。但是，學生若無法在全職實習前已具備實習機構預期的衡鑑基本知能時，實習機構將很難協助學生藉由實習經驗統整學校所學的測驗知識與衡鑑技術，應用在衡鑑實務工作上。因此，如何培養學生在全職實習前具備應有的衡鑑基礎能力，或許是臨床心理系所應關注的重要教學目標之一。

Stedman、Hatch 與 Schoenfeld（2000）的研究顯示美國與加拿大的實習機構督導皆重視學生們在實習前的衡鑑實務經驗。Clemence 與 Handler（2001）更清楚地指出一位優秀實習心理師應具備哪些衡鑑能力，其中最重要的五項能力為：晤談、智力測驗、MMPI-2/MMPI-A、心理計量／測驗解釋，以及羅夏克墨漬測驗。這些研究結果說明實習機構督導們認為學生在實習前應該至少具有晤談能力，並對於智力測驗與人格測驗具備施測與解釋測驗結果的基本能力。當學生已具備這些衡鑑基本能力時，實習機構則可進一步加強學生的衡鑑實務能力，例如：衡鑑資料的統整與解釋、如何與個案溝通衡鑑結果，以及衡鑑報告的撰寫等（Clemence & Handler, 2001）。透過這些實務能力訓練後，學生將可把學校所學的理论知識與實務技巧，適切地應用在衡鑑實務工作上，為個案提供更正確完善的衡鑑服務。

（二）台灣的衡鑑能力訓練

國內心理師人才培育亦十分重視衡鑑能力的養成，大部份臨床心理系所皆開設心理測驗與衡鑑評量的相關課程（黃政昌，2008）。專門職業及技術人員高等考試心理師考試規則（考選部，2011）第六條及第七條明文規定：應考生除需實習至少一年成績及格，也需修習心理衡鑑領域相關課程

至少兩學科（臨床心理）；或是心理評量、測驗與衡鑑領域相關課程至少一學科（諮商心理）。在心理師法施行細則（法務部，2011）第 1-4 條，則訂定實習訓練中有關心理衡鑑的領域，包括一般心理狀態及功能、精神病、以及腦部心智功能等之心理衡鑑。自 2011 年起，臨床心理學會陸續召開數次實習共識會議，邀集臨床心理相關研究所教師代表及臨床心理師公會全國聯合會代表，討論有關實習之規定與目標，並成立實習委員會審議臨床心理實習相關事項（台灣臨床心理學會，2011，2012）。儘管目前對有關心理師衡鑑能力的養成訓練，從課程、實習乃至證照考試的科目有明確的規範；然而，對實習臨床心理師衡鑑能力的評估，仍未有明確的指標。雖然台灣臨床心理學會（2008）於第一次臨床心理師養成集思會中，曾論及臨床心理研究生在全職實習前應具備一些衡鑑基本能力（如：同理心、建立關係、資料蒐集），不過其後並未發展具體的評估指標。此外，有關衡鑑能力的訓練現況，也缺少調查研究的統計資料。因此，本研究擬透過問卷調查了解國內衡鑑能力的訓練現況，以補足此一研究缺口。

綜上所述，本研究主要研究問題如下：

1. 以「能力本位」觀點，透過 PACS-I 評估全職實習對於實習臨床心理師衡鑑能力的效果。
2. 透過問卷調查了解國內衡鑑能力的訓練現況。

研究方法

一、研究對象

（一）預試樣本

本研究以正在全職實習階段的臨床心理碩士生（以下簡稱爲「實習生」）和其實習機構督導（以下簡稱爲「督導」）爲問卷調查對象。研究者聯繫國內臨床心理相關系所，請他們代爲轉發受試者招募廣告給正在全職實習階段同學，邀請他們參與研究；並同時以滾雪球方式，請同意參與研究的實習生轉發受試者招募廣告給其他實習生。待實習生同意參與研究後，由實習生邀請其督導參與研究。所有參與預試研究的實習生與其督導都先簽署受試者同意書後，再填寫預試問卷，共取得 25 對「實習生－督導」配對樣本。

表 1 爲預試樣本的基本資料摘要表。預試樣本的實習生部份，以女性爲主，佔 60%。實習生的平均年齡爲 26.8 歲，標準差爲 4.5 歲。年級方面，以碩士三年級學生爲主，佔 96%。這些實習生中，96%的學生曾有兼職實習經驗。預試樣本的督導部份，男女比爲 11：8。督導的平均年齡爲 39.8 歲，標準差爲 6.3 歲。這些督導中，78.9%具有碩士學位，平均工作年資爲 12 年。所有督導皆有心理師證照，服務機構以綜合醫院爲主，佔 94.7%。

（二）正式研究樣本

本研究依照上述方式招募受試者參與正式研究，共取得 30 對「實習生－督導」配對樣本。所有參與正式研究的實習生與督導都先簽署受試者同意書後，再填寫正式研究的問卷。表 2 爲正式研究樣本的基本資料摘要表。

正式研究樣本的實習生部份，以女性爲主，佔 80%。實習生平均年齡爲 26.5 歲，標準差爲 2.5 歲。年級方面，以碩士三年級學生爲主，佔 86.7%。這些實習生中，80%的學生曾有兼職實習經驗。正式研究樣本的督導部份，男女比爲 1：1。督導的平均年齡爲 38.1 歲，標準差爲 5.0 歲。這些督導中，92.3%具有碩士學位，平均工作年資爲 11.04 年。所有督導皆有心理師證照，服務機構以綜合醫院爲主，佔 65.4%。

表 1 預試樣本的基本資料摘要表

背景變項		實習生 N (%)	督導 N (%)
性別	男性	10 (40)	11 (57.9)
	女性	15 (60)	8 (42.1)
年齡	平均數	26.84	39.84
	標準差	4.50	6.27
年級	碩士三年級	24 (96.0)	
	碩士四年級	1 (4.0)	
兼職實習經驗	有	24 (96.0)	
	無	1 (4.0)	
工作年資	平均數		12.00
	標準差		6.59
主要工作場域	綜合醫院	24 (96.0)	18 (94.7)
	精神專科醫院	1 (4.0)	1 (5.3)
主要工作部門	臨床心理科/室	1 (4)	1 (5.3)
	身心醫學/精神科	18 (72)	13 (68.4)
	兒童心智科	4 (16)	3 (15.8)
	復健科	1 (4)	1 (5.3)
	家醫部緩和安寧科	1 (4)	1 (5.3)

註：25 對「實習生－督導」配對中，有四位督導同時評估兩位實習生，一位督導同時評估三位實習生 ($25 = 14*1 + 4*2 + 3*1$)。

表 2 正式研究樣本的基本資料摘要表

背景變項		實習生 N (%)	督導 N (%)
性別	男性	6 (20)	13 (50)
	女性	24 (80)	13 (50)
年齡	平均數	26.47	38.08
	標準差	2.45	5.00
年級	碩士三年級	26 (86.7)	
	碩士四年級	4 (13.3)	
兼職實習經驗	有	24 (80)	
	無	6 (20)	
工作年資	平均數		11.04
	標準差		5.79
主要工作場域	綜合醫院	21 (70)	17 (65.4)
	精神專科醫院	9 (30)	9 (34.6)
主要工作部門	臨床心理科/室	10 (33.3)	9 (34.6)
	身心醫學/精神科	16 (53.3)	14 (53.9)
	兒童心智科	3 (10.0)	2 (7.7)
	復健科	1 (3.3)	1 (3.9)

註：30 對「實習生－督導」配對中，有四位督導同時評估兩位實習生 ($30 = 22*1 + 4*2$)。

二、研究工具

本研究採問卷調查法，使用工具為研究者自編之「心理衡鑑專業能力現況調查表」，依研究對象不同分成「學生版」與「督導版」兩種版本。兩種問卷皆包含三個部分，第一部份為基本資料，第二部分為「心理衡鑑能力評量表－全職實習版」，第三部分為衡鑑能力訓練現況。

(一) 基本資料

學生版問卷的基本資料包含性別、年齡、年級與有無兼職實習經驗；督導版問卷的基本資料包含性別、年齡、學歷、工作年資、主要工作場域與工作部門。

(二) 心理衡鑑能力評量表－全職實習版

本研究選取 Lan 與 Chang (in press) 發展之「心理衡鑑能力評量表 (PACS)」的三個基礎衡鑑能力面向 (人際關係、心理測驗學知識、衡鑑技巧)，修訂編製成「心理衡鑑能力評量表－全職實習版 (PACS-I)」(見附錄 1)。此全職實習版量表擬評估「全職實習階段」實習心理師的衡鑑能力。PACS-I 共包含 15 個衡鑑能力評量題項，並分為「人際關係」、「心理測驗學知識」與「衡鑑技巧」三個面向。「心理測驗學知識」面向共有 3 題 (如：測驗分數解釋、測驗施測程序)，「人際關係」面向共有 5 題 (如：傾聽、同理心)，而「衡鑑技巧」面向共有 7 題 (如：界定轉介問題、選擇適當的衡鑑方法)。PACS-I 採 Likert 式五點量表，其中「1」分代表「極待加強」，而「5」分代表「非常傑出」。PACS-I 總分介於 15~75 之間，分數越高代表衡鑑專業能力越佳。

(三) 衡鑑能力訓練現況

學生版問卷的衡鑑能力訓練現況包含實習生在實習機構所參與的衡鑑工作項目與工作時間，並請實習生舉例說明學校與實習機構的衡鑑訓練中個人獲益最多的訓練方式。督導版問卷的衡鑑能力訓練現況包含擔任督導年資、實習機構的衡鑑訓練內容與方式，以及督導預期實習生在實習前應具備之衡鑑能力。

三、研究程序與資料分析

(一) 研究程序

研究者於 2012 年 12 月進行預試，檢驗 PACS-I 之信效度與問卷品質，再依據預試研究結果，修訂問卷調查內容，完成正式研究的問卷。正式研究所使用的問卷，分成「前測」與「後測」兩種，每種問卷都有「學生版」與「督導版」兩種版本。不論是學生版或督導版，前測問卷皆於 2013 年 1~2 月間 (全職實習初期) 施測，並於 2 月下旬全數回收完畢；而後測問卷皆於 2013 年 6 月間 (全職實習後期) 施測，並於 6 月下旬全數回收完畢。刪除無效問卷後，正式研究有效樣本為 30 對「實習生－督導」配對樣本。

(二) 資料分析

所有預試及正式研究的量化問卷資料皆以電腦套裝軟體 SPSS12.0 版 (SPSS, Inc., 2003) 進行描述性統計、信效度分析、相依 t 檢定、二因子變異數分析，以及 Mann-Whitney U 檢定。這些問卷中，開放性題項的質性資料則採用「主題分析法 (thematic analysis)」(王國川、翁千惠，2005/1998)，進行資料編碼與主題歸類。為了降低研究者主觀判斷對質性編碼的影響，研究者另外再邀請一位已具有臨床心理學碩士學位者擔任協同分析者，透過各自獨立編碼和兩階段編碼結果的討論，達到編碼結果的一致性。

四、「心理衡鑑能力評量表－全職實習版」(PACS-I) 之信效度評估

本研究依據 Lan 與 Chang (in press) 的「心理衡鑑能力評量表 (PACS)」中三個分量表所包含的題項，編修成「心理衡鑑能力評量表－全職實習版」(PACS-I)，以評估實習心理師的衡鑑專

業能力。在使用 PACS-I 進行衡鑑能力評量之前，研究者先透過預試研究檢驗此量表的測驗品質。表 3 顯示當實習生使用 PACS-I 進行自評時，各分量表內部一致性係數 (Cronbach's α 值) 介於 .85 至 .92 之間，而總量表的 Cronbach's α 值則為 .94。若實習督導使用此量表進行實習生衡鑑能力評估時，各分量表內部一致性係數介於 .83 至 .97 之間，而總量表的 Cronbach's α 值則為 .96 (見表 3)。根據 DeVellis (1991) 的建議，當 α 值高於 0.8 時，代表此量表具有良好的內部一致性信度。預試的研究結果證實 PACS-I 適用於實習臨床心理師衡鑑能力評量。

表 3 「心理衡鑑能力評量表—全職實習版」信度係數與多特質—多方法矩陣 ($N = 25$)

方法	特質	實習生自評			督導他評		
		面向 1	面向 2	面向 3	面向 1	面向 2	面向 3
實習生自評	面向 1：心理測驗學知識	(.853)					
	面向 2：人際關係	.562**	(.921)				
	面向 3：衡鑑技巧	.612**	.638**	(.905)			
督導他評	面向 1：心理測驗學知識	-.266	-.269	.095	(.828)		
	面向 2：人際關係	.027	.410*	.235	.444*	(.965)	
	面向 3：衡鑑技巧	.002	.019	.139	.797**	.662**	(.943)

* $p < .05$, ** $p < .01$

註：() 中的數字為信度係數，粗體數字為相同特質—不同方法，斜體數字為不同特質—相同方法，其他數字為不同特質—不同方法。

效度方面，Lan 與 Chang (in press) 已透過兩階段專家意見調查重新建構一套「能力本位」的「心理衡鑑能力評量表 (PACS)」，並透過因素分析驗證此量表之潛在因素結構，故 PACS 的測驗內容與評量架構應具有一定的內容效度與構念效度。而本研究擬使用之「心理衡鑑能力評量表—全職實習版」(PACS-I) 選取 PACS 三個分量表中的題項編修而成，應具有一定的測量效度。

為衡量 PACS-I 能否用於自評與他評，研究者藉由預試研究以多特質—多方法分析 (Multitrait-Multimethod, MTMM) (Campbell & Fiske, 1959) 檢驗。表 3 亦呈現「心理衡鑑能力評量表—全職實習版」之多特質—多方法矩陣。研究結果顯示若 PACS-I 單獨用於學生自評或督導他評，皆具有良好的聚斂效度 (學生自評： $r = .56 \sim .64$ ；督導他評： $r = .44 \sim .80$)。若用於自評與他評的分數比較時，則有待改善 ($r = -.27 \sim .41$)，此部份將於討論章節說明。

研究結果

本文依研究問題，將研究結果分成兩部份呈現。首先呈現全職實習對於實習臨床心理師衡鑑能力的影響；其次呈現國內衡鑑能力訓練現況的調查結果。

一、全職實習對於實習臨床心理師衡鑑能力的效果

(一) 實習生背景變項在 PACS-I 測驗總分之差異分析

在檢驗全職實習對於實習臨床心理師衡鑑能力的效果之前，研究者先檢驗來自不同背景的實習生在實習前後的 PACS-I 測驗總分是否呈現顯著差異。在實習生自評方面，由表 4 可知，男性與女性實習生在實習前後的 PACS-I 測驗總分的差異未達顯著 ($U = 67.00, p = .80$)。同樣的，實習生在年級、兼職實習經驗與實習場域的不同對於他們在實習前後的 PACS-I 自評總分上並未呈現顯著差異 (年級： $U = 48.50, p = .83$ ；兼職實習經驗的有無： $U = 55.00, p = .38$ ；實習場域： $U = 59.50, p = .11$)。

表 4 實習生背景變項在 PAC-S 測驗總分之差異分析

實習生背景變項		學生自評差異分數 ¹		督導他評差異分數 ¹	
		M (SD)	U 值	M (SD)	U 值
性別	男性	8.00 (8.17)	67.00	10.09 (8.31)	68.50
	女性	9.48 (8.42)		10.33 (7.14)	
年級	碩士三年級	9.25 (8.77)	48.50	9.90 (7.42)	36.50
	碩士四年級	8.75 (4.03)		12.75 (6.18)	
兼職實習經驗	有	8.04 (6.86)	55.00	9.77 (6.74)	63.00
	無	13.7 (12.13)		12.33 (9.40)	
實習場域	綜合醫院	7.38 (7.00)	59.50	9.02 (6.25)	69.00
	精神科專科醫院	13.39 (9.79)		13.22 (8.84)	

註：¹為差異分數 = (後測總分) - (前測總分)。

在督導他評方面，表 4 也呈現相似的結果。實習生在性別、年級、兼職實習經驗的不同對於督導評估他們在實習前後的 PACS-I 他評總分上並未呈現顯著差異（性別： $U = 68.50, p = .86$ ；年級： $U = 36.50, p = .34$ ；兼職實習經驗的有無： $U = 63.00, p = .64$ ），而來自不同工作場域的實習督導對於實習生在實習前後的 PACS-I 的評分上也未呈現顯著差異（ $U = 69.00, p = .25$ ）。因此，在檢驗全職實習對於實習臨床心理師衡鑑能力的效果時，將不考慮實習生背景變項對其可能產生的影響。

（二）「測量時間」與「評量方式」對實習臨床心理師衡鑑能力的效果

在檢驗全職實習經驗對於實習生 PACS-I 測驗總分是否具有顯著效果之前，研究者先透過二因子變異數分析檢驗「測量時間」（實習前／後）與「評量方式」（實習生自評／督導他評）間是否具有交互作用。研究結果顯示「測量時間」與「評量方式」間的交互作用對於實習生 PACS-I 測驗總分並未具有顯著效果 [$F(1, 29) = .37, p = .55 > .05$]；而這兩個因子對於實習生 PACS-I 測驗總分都具有顯著的主要效果[測量時間： $F(1, 29) = 80.25, p < .01, \eta^2 = .74$ ；評量方式： $F(1, 29) = 8.66, p < .01, \eta^2 = .23$]。

同樣的，「測量時間」與「評量方式」對於實習生在 PACS-I 各分量表的測驗分數皆未呈現顯著的交互作用效果[面向 1： $F(1, 29) = 1.28, p = .27 > .05$ ；面向 2： $F(1, 29) = .24, p = .63 > .05$ ；面向 3： $F(1, 29) = 1.97, p = .17 > .05$]。就這兩個因子的主要效果而言，「測量時間」對於實習生在 PACS-I 各分量表的測驗分數皆呈現顯著的主要效果[面向 1： $F(1, 29) = 56.20, p < .01, \eta^2 = .66$ ；面向 2： $F(1, 29) = 45.51, p < .01, \eta^2 = .61$ ；面向 3： $F(1, 29) = 70.32, p < .01, \eta^2 = .71$]。

「評量方式」對於 PACS-I 面向 1「心理測驗學知識」與面向 3「衡鑑技巧」分量表分數呈現顯著主要效果[面向 1： $F(1, 29) = 11.07, p < .01, \eta^2 = .28$ ；面向 3： $F(1, 29) = 11.89, p < .01, \eta^2 = .29$]，但對於面向 2「人際關係」分量表分數則未呈現顯著的主要效果[面向 2： $F(1, 29) = 2.19, p = .15 > .05$]。

（三）全職實習經驗對於實習臨床心理師衡鑑能力的效果

表 5 為實習生在實習前後自評的 PACS-I 測驗總分與分量表測驗分數摘要表。研究結果顯示實習生自評的 PACS-I 後測總分明顯地高於其前測總分 [$t(29) = 6.10, p < .01, r^2 = .56$]。此現象也同樣發生於實習生自評的 PACS-I 分量表分數[面向 1： $t(29) = 5.84, p < .01, r^2 = .54$ ；面向 2： $t(29) = 4.10, p < .01, r^2 = .37$ ；面向 3： $t(29) = 5.77, p < .01, r^2 = .53$]。

表 5 實習生與督導在實習前後期之 PAC-S 測驗總分與分量表分數摘要表

分量表／總量表	實習前期 (N = 30)		實習後期 (N = 30)		t	Effect size r^2	
	Mean	SD	Mean	SD			
實習生 自評	面向 1：心理測驗學知識	8.80	1.97	11.30	1.06	5.839**	0.54
	面向 2：人際關係	17.03	3.05	19.53	2.69	4.100**	0.37
	面向 3：衡鑑技巧	19.55	3.61	23.73	3.02	5.762**	0.53
總量表	45.38	7.47	54.57	5.59	6.098**	0.56	
督導 他評	面向 1：心理測驗學知識	9.97	1.83	11.97	0.96	6.515**	0.59
	面向 2：人際關係	17.68	3.11	20.60	2.31	5.197**	0.48
	面向 3：衡鑑技巧	21.23	4.33	26.60	2.86	7.771**	0.68
總量表	48.88	8.15	59.17	5.43	7.783**	0.68	

從督導的角度而言，他們對於實習生的評估，也呈現相似的趨勢。研究結果顯示督導給實習生的 PACS-I 後測總分明顯地高於其前測總分[$t(29) = 7.78, p < .01, r^2 = .68$]。此現象也同樣發生於督導他評的 PACS-I 分量表分數上[面向 1： $t(29) = 6.52, p < .01, r^2 = .59$ ；面向 2： $t(29) = 5.20, p < .01, r^2 = .48$ ；面向 3： $t(29) = 7.77, p < .01, r^2 = .68$]。表 5 也包含督導他評實習生在實習前後的 PACS-I 測驗總分與量表分數摘要。

整體而言，不論從實習生的自我評量，或是督導的他人評量，都證實全職實習經驗對於實習臨床心理師衡鑑能力提昇具有顯著成效。值得進一步了解的是實習機構在衡鑑能力訓練上提供了哪些訓練，而這些訓練中又有哪些訓練讓實習生感到獲益匪淺。

二、國內衡鑑能力的訓練現況

(一) 實習機構的衡鑑訓練課程和方式

督導們擔任實習生督導工作的平均年資為 5.67 年，以非固定時段教學者為主，佔 65.4%，其每週平均教學時間約為 2.90 小時，比固定時段教學者少了約 0.67 小時。在衡鑑能力訓練課程的安排上，督導們訓練內容的前五名，依重要程度由高低排序如下：測驗工具使用、衡鑑專業技巧(含資料整合與個案概念化)、報告撰寫、心理晤談，以及行為觀察。關於這些衡鑑能力的養成，督導們通常採用不只一種方式來訓練實習生，其中最常用的五種方式分別是：個案實例討論、實作練習、觀摩學習、實習心理師報告，以及文獻閱讀。

(二) 督導對於實習臨床心理師在全職實習前衡鑑能力的期待

督導們認為實習生在全職實習前應具備衡鑑能力的前十項，分別是：「測驗工具的內容與適用範圍」、「病理診斷」、「心理測驗實作能力與技巧」、「測驗分數解釋」、「測驗施測程序」、「臨床晤談」、「同理心」、「行為觀察」、「基本溝通技巧」與「傾聽」。除了「病理診斷」之外，這些能力皆與 PACS-I 所包含的能力指標相似，並可將這些能力歸納於「心理測驗知識」、「人際關係」與「衡鑑技巧」三個面向。此研究結果也證實 PACS-I 用於實習臨床心理師衡鑑能力評量的適用性。

(三) 實習生認為獲益匪淺的衡鑑訓練方式

表 6 為實習生認為獲益匪淺的衡鑑訓練方式摘要表。在學校的衡鑑訓練部份，「課堂演練」與「兼職實習經驗」是最多實習生認為獲益匪淺的訓練方式，其次則是「衡鑑工具操作」、「與兼職實習督導討論」，以及「課堂授課」。在實習機構的衡鑑訓練部份，實習生認為重要訓練方式的前五名，分別是：「實務操作討論」、「讀書會／個案討論會」、「督導教學與經驗分享」、「督導示範」，以及「實際與個案接觸」。

表 6 實習生認為獲益匪淺的衡鑑訓練方式摘要表

學校 (N = 29)		全職實習 (N = 28)	
訓練方式	人數	訓練方式	人數
課堂演練	8	實務操作討論	9
兼職實習經驗	8	讀書會／個案討論會	8
衡鑑工具操作	5	督導教學與經驗分享	7
與兼職實習督導討論	5	督導示範	6
課堂授課	4	實際與個案接觸	6
閱讀教材／教科書	3	衡鑑工具指導	5
衡鑑報告書寫	2	衡鑑報告討論	4
自我探索	2	同儕學習團體	4
分組報告	2	跟診	3
大學部學生施測	2		
PBL 教學方式	2		
OSCE	2		
學長姐分享經驗	1		
助教帶領討論	1		
老師分享實務經驗	1		

討論與建議

一、「心理衡鑑能力評量表－全職實習版」用於實習生的衡鑑能力評估

不論 Madan-Swain 等人 (2012) 或是林家興與黃佩娟 (2013) 皆認為心理專業能力指標建構完成後，就需針對不同專業發展階段的心理師設計適當的評量工具來衡量他們在不同面向的專業能力。因此，本研究接續 Lan 與 Chang (in press) 的研究，將「心理衡鑑能力評量表 (PACS)」編修成「心理衡鑑能力評量表－全職實習版 (PACS-I)」，用於全職實習專業發展階段心理師衡鑑專業能力評量。

研究結果顯示不論實習生自評或是督導他評，PACS-I 量表總分與分量表分數的 Cronbach's α 值皆高於 .80，代表 PACS-I 具有良好的內部一致性信度。在效度方面，研究結果顯示國內實習機構督導認為學生在全職實習前應具備四個面向的衡鑑能力，分別是：「心理測驗基礎知識」、「病理診斷知識」、「衡鑑技巧」與「人際關係」。除了病理診斷知識之外，PACS-I 已包含實習機構督導重視的衡鑑基本能力（即，「心理測驗基礎知識」、「衡鑑技巧」與「人際關係」）。此研究結果似乎代表 PACS-I 用於實習心理師衡鑑專業能力評量，具有一定的內容效度。未來需增加「病理診斷知識」面向和這個面向的能力評量指標，以提昇量表的測量效度。

除此之外，本研究提出的三個衡鑑基本能力面向中，「心理測驗基礎知識」和「衡鑑技巧」面向所包含的能力評估指標和林家興與黃佩娟 (2013) 對於諮商心理師在衡鑑診斷與概念化能力所提出的「心理衡鑑與測驗」和「個案概念化」面向所包含的能力評估指標近似。以林家興與黃佩娟提出的「個案概念化」面向為例，此面向包含瞭解個案就診目的以界定轉介問題、對個案進行完整的資料收集與評估、建立個案問題的基本推論與驗證、形成個案概念化的能力等評量指標。這些指標與本研究的 PACS-I 在「衡鑑技巧」面向所包含出「界定轉介問題」、「形成推論」與「個案概念化」的能力指標有一定的相似性。這些研究結果與近年來「專業能力風潮」的觀點不謀而合。換句話說，即使專業訓練背景或工作場域不同，心理師應具備的心理專業能力都具有一定程度的共通性。

二、實習臨床心理師在全職實習前應具備的衡鑑能力

研究結果顯示國內實習機構督導認為學生在全職實習前應具備的衡鑑能力可歸納為四個面向，分別是：(1)「心理測驗基礎知識」，包含了解測驗工具的內容與適用範圍、測驗分數解釋與施測程序；(2)「病理診斷知識」；(3)「衡鑑技巧」，包含臨床晤談、測驗工具實作能力與技巧，以及行為觀察；(4)「人際關係」，包含同理心、基本溝通技巧與傾聽。此研究結果與國內外相關研究所呈現的結果大致相符（台灣臨床心理學會，2008；林家興、黃佩娟，2013；Petzel & Berndt, 1980；Stedman, Hatch, & Schoenfeld, 2000；Tipton, Watkins, & Ritaz, 1991）。

不論國內或國外，實習機構督導都希望學生在全職實習前，具備執行衡鑑實務工作所需的測驗基礎知識、病理診斷知識，以及衡鑑專業技術。當實習生具有這些衡鑑基本知能時，實習機構則可提供他們更進階的衡鑑實務能力訓練（例如：如何有效地整合衡鑑資料並形成個案概念化、衡鑑報告的撰寫技巧，以及心理晤談的訓練），進而達到更好的訓練成效。因此，如何培養學生達到實習機構預期的衡鑑基本知能，或許是諮商與臨床心理系所的衡鑑能力訓練所需關注的議題之一。本研究的研究結果或許可提供學校作為衡鑑課程內容調整的參考資料，以提昇學校衡鑑能力訓練的品質。

三、實習臨床心理師獲益最多的衡鑑能力訓練方式

當我們開始著重「能力本位」的衡鑑能力訓練時，如何訓練也成為衡鑑能力訓練的重要考量之一。表 6 為實習生認為獲益匪淺的衡鑑訓練方式摘要表。學校與實習機構的衡鑑訓練中，排在實習生評比前五名的訓練方式可分為三類：「衡鑑技術的實作練習」、「衡鑑實務經驗的討論分享」，以及「實際的個案接觸經驗」。這些研究結果顯示實習生認為最有幫助的衡鑑能力訓練是實作練習、實務經驗的討論分享，以及與個案的實際接觸經驗。或許，對實習生而言，從做中學是最有效的衡鑑能力訓練方式。

然而，Miller (1990) 曾對於臨床專業能力的形成，提出「專業能力金字塔」的論點。他認為臨床專業能力的形成是先具有「知識面」的專業能力之後，才能逐漸形成「技術面」的專業能力。換言之，先從最基礎的「know (知道)」與「know how (了解)」為根基，才能逐步推展至「show how (能做)」與「does (實踐)」的層次。或許，未來的衡鑑課程設計上，除了保持衡鑑理論、知識的傳授之外，也可透過更多做中學的訓練方式來提昇學生在心理衡鑑的學習成就。

四、研究貢獻與限制

本研究以全職實習專業發展階段實習臨床心理師與其實習機構督導為研究對象，探討實習心理師衡鑑能力應評估的面向、評量工具的發展，以及目前國內衡鑑能力的訓練現況。在「評量工具發展」方面，本研究使用 Lan 與 Chang (in press)「心理衡鑑能力評量表」的「人際關係」、「心理測驗學知識」與「衡鑑技巧」分量表，編修成「心理衡鑑能力評量表—全職實習版」，評估全職實習專業發展階段心理師的衡鑑專業能力。此評量表的發展可提供學界與實務界一個實用且能力本位的衡鑑能力評量工具，可用來衡量實習生的衡鑑專業能力，也可用來評估學校與實習機構的衡鑑教育訓練成效。本研究和 Lan 與 Chang (in press) 的研究結果也證實「全職實習版」與「執業版」之「心理衡鑑能力評量表」可有效地評估處於全職實習階段與執業階段的心理師是否已達到此專業發展階段應具備的衡鑑專業能力。

基於研究主題的聚焦性，本研究並未涉及 Cube Model 或 CBD 中其他功能性專業能力（如：介入、諮詢）的探討，為本研究的研究限制之一。有待未來研究持續進行這些功能性專業能力評

量的測驗發展，並提出實徵研究檢驗這些評量工具的信效度，使學校與實習機構能擁有一套「能力本位」且具有信效度的專業能力評量工具，更有效地評估學生心理專業能力的訓練成效。

再者，本研究的研究設計為「實習生－督導」配對樣本之前後測重覆測量研究，在受試者招募上，受到配對樣本與重覆測量兩因素的影響，而有較大的難度。在實習生招募上，因為實習生分散於全國各地的醫療院所進行全職實習，招募較不易。在督導招募上，若實習生不同意參與研究則不會進一步招募督導；若實習生同意但督導不同意參與研究，則因無法形成有效的配對樣本而必須刪除樣本。若「實習生－督導」配對樣本未完成前測與後測評量時，也將刪除樣本。基於上述原因，正式研究的有效樣本僅包含 30 對完成前後測之「實習生－督導」配對樣本。這些配對樣本的工作場域以精神科為主，其他科別（如：兒童心智科、復健科、家醫科）僅佔少數，故研究結果可能不宜推論至精神科以外的科別，為本研究的另一項研究限制。有待後續研究招募更多來自不同地區、不同工作場域的實習臨床心理師，以了解地區與科別不同之全職實習的衡鑑能力訓練是否具有顯著差異。除此之外，本研究僅招募實習生與實習機構督導，未來可同時包含學校老師與系所的調查，以更完整地呈現衡鑑教育訓練的全貌。

最後，本研究表 3 的 MTMM 研究結果顯示使用不同評量方式（即，學生自評與督導他評）評估實習生 PACS-I 相同面向時，僅在「人際關係」面向呈現良好的聚斂效度 ($r = .41, p < .05$)，在「心理測驗學知識」與「衡鑑技巧」面向皆有待改善 ($r = -.27 \sim .41$)。這代表實習生與督導對於實習生衡鑑能力評量的一致性有待改善。當進一步檢視兩者的評分差異時，我們發現督導對於實習生「心理測驗學知識」與「衡鑑技巧」的評分皆明顯高於實習生自評。研究者推測此現象產生的可能原因有二：(1) 兩者評分時所使用的衡量標準不一，(2) 實習生自評衡鑑能力時，呈現出自謙偏差 (modesty bias) 的現象。

就衡量標準不一而言，Gonsalvez 與 Freestone (2007) 認為督導評估實習生表現時，往往以較寬容仁慈的標準評量實習生的真實表現，而導致督導他評分數明顯地高於實習生自評分數。他們把這種現象稱為仁慈偏誤 (leniency bias)。此現象也出現在 Gonsalvez 等人 (2013) 的心理專業能力評量實徵研究中。就自謙偏差現象而言，楊中芳 (2001) 談到自陳量表用於華人自我評量時，需注意可能會出現自謙偏差的現象。即，在華人謙沖自牧的文化氛圍影響下，華人受試者在自我評估時，即便是匿名作答，往往還是習慣性地低估自己，進而導致自評分數往往低於真實分數。因此，未來研究若使用不同評量方式評估實習生實務能力時，宜將評分差異可能產生的影響性放入考慮，以對於這些評量結果提供更完整的解釋。

參考文獻

- 台灣臨床心理學會 (2008)：臨床心理師養成集思會會議記錄，台灣臨床心理學會第三屆主辦 2008 年臨床心理師養成教育集思會 (2008 年 9 月 27-28 日)。[Taiwan association of clinical psychology (2008). *Proceedings of the initiatives symposium on clinical psychology training program*. The 3rd Taiwan association of clinical psychology hold “2008 Proceedings of the initiatives symposium on clinical psychology training program.” (2008, September 27-28).]
- 台灣臨床心理學會 (2011)：第一次實習共識會議會議記錄，台灣臨床心理學會第五屆第一次實習共識會議紀錄 (2011 年 12 月 17 日)。[Taiwan association of clinical psychology (2011). *Proceedings of the first consensus meeting on clinical psychology internship program*. The 5th Taiwan association of clinical psychology hold “Proceedings of the first consensus meeting on clinical psychology internship program.” (2011, December 17).]

- 台灣臨床心理學會 (2012): **第二次實習共識會議會議紀錄**, 台灣臨床心理學會第五屆第二次實習共識會議紀錄 (2012 年 4 月 20 日)。[Taiwan association of clinical psychology (2012). *Proceedings of the second consensus meeting on clinical psychology internship program*. The 5th Taiwan association of clinical psychology hold "Proceedings of the second consensus meeting on clinical psychology internship program." (2012, April 20).]
- 林家興 (2013): 心理師的核心能力與人力培育。 *人文與社會科學簡訊*, 14 (2), 87-92。 [Lin, C. H. (2013). Core competencies and human development for psychologists in Taiwan. *Humanities and Social Sciences Newsletter Quarterly*, 14(2), 87-92.]
- 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(3), 735-750。 [Lin, C. H., & Huang, P. C. (2013). Development of competency benchmarks for counseling psychologists in Taiwan. *Bulletin of Educational Psychology*, 44(3), 735-750. DOI: 10.6251/BEP.2012-1003.]
- 法務部 (2011): **心理師法施行細則**。取自法務部網站: <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=L0020101>, 2014 年 10 月 25 日。 [Ministry of Justice (2011). *Enforcement Rules of the Psychologists' Act*. Retrieved from <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=L0020101>.]
- 考選部 (2011): **專門職業及技術人員高等考試心理師考試規則**。取自考選部網站: http://www.moex.gov.tw/main/ExamLaws/wfrmExamLaws.aspx?kind=&menu_id=320&laws_id=113, 2014 年 10 月 25 日。 [Ministry of Examination (2011). *Regulations for Senior Qualification Examination for Professional and Technical Personnel in the category of Psych-ologist*. Retrieved from http://www.moex.gov.tw/main/ExamLaws/wfrmExam-Laws.aspx?kind=3&menu_id=320&laws_id=113.]
- 吳英璋、許文耀、翁嘉英 (2001): **臨床心理師現況分析與未來需求研究**。衛生署委託研究計劃成果報告 (編號: DOH89-TD-1185), 台北: 衛生署。 [Wu, E. C., Hsu, W. Y., & Weng, J. Y. (2001). *On the social and professional demand of clinical psychology manpower: Present and future*. (No. DOH89-TD-1185). Taipei, Taiwan: Ministry of Health and Welfare.]
- 許文耀、張素凰 (2008): 臨床心理師考試教考用之探討。 *國家菁英*, 4 (4), 51-82。 [Hsu, W. Y., & Chang, S. W. (2008). About the teaching, examination and usage of clinical psychologist. *National Elite*, 4(4), 51-82.]
- 許秋田、黃創華、鄭志強 (2009): 台灣臨床心理師執業與工作現況調查。 *應用心理研究*, 41, 43-55。 [Hsu, C. T., Huang, C. H., & Cheng, C. C. (2009). Practice survey of clinical psychologists in Taiwan. *Research in Applied Psychology*, 41, 43-55.]

- 黃政昌 (2008)：諮商中需要的心理評估 (Psychological Assessment)：談臨床心理衡鑑 VS. 諮商心理評估。《諮商與輔導》，265，38-41。[Huang, C. C. (2008). Psychological assessment: What's the difference between clinical psychology and counseling psychology? *Counseling and Guidance*, 265, 38-41.]
- 黃佩娟 (2012)：諮商心理師專業能力評量與工作場域差異分析。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系博士論文。[Huang, P. C. (2012). *A differential study on counseling psychologists' professional competences in various work settings* (Unpublished doctoral dissertation). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 楊中芳 (2001)：如何研究中國人：心理學研究本土化論文集。台北：遠流。[Yang, C. F. (2001). *How to study the Chinese: A collection of papers on the indigenous approach*. Taipei, Taiwan: Yuan-Liou.]
- 藍玉玲、劉彥君、高聖博 (2011)：另一種心理師專業能力的評量模式：客觀結構式臨床測驗模式在心理學的應用。《中華心理衛生學刊》，24，209-245。[Lan, Y. L., Liu, Y. C., & Kao, S. P. (2011). The competency-based assessment model: An OSCE application in psychology. *Formosa Journal of Mental Health*, 24, 209-245.]
- 王國川、翁千惠譯 (2005)：質性資料分析—如何透視質性資料。台北：五南。Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 許文耀譯 (1997)：心理衡鑑。台北：心理。Maloney, M. P., & Ward, M. P. (1976). *Psychological assessment: A conceptual approach*. New York, NY: Oxford University Press.
- American Psychological Association. (2009). *Guidelines and principles for accreditation of programs in professional psychology*. Washington, DC: Author.
- Belter, R. W., & Piotrowski, C. (2001). Current status of doctoral-level training in psychological testing. *Journal of Clinical Psychology*, 57(6), 717-726. DOI: 10.1002/jclp.1044.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105. DOI: 10.1037/h0046016.
- Clemence, A. J., & Handler, L. (2001). Psychological assessment on internship: Survey of training directors and their expectations for students. *Journal of Personality Assessment*, 76, 18-47. DOI: 10.1207/S15327752JPA7601_2.
- Childs, R. A., & Eyde, L. D. (2002). Assessment training in clinical psychology doctoral programs: What should we teach? What do we teach? *Journal of Personality Assessment*, 78(1), 130-144. DOI: 10.1207/S15327752JPA7801_08.
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development: Theory and application*. Newbury Park, CA: Sage.

- Fouad, N. A., Grus, C. L., Hatcher, R. L., Kaslow, N. J., Hutchings, P. S., Madson, M. B., & Crossman, R. E. (2009). Competency benchmarks: A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training level. *Training and Education in Professional Psychology, 3*(4), S5-S26. DOI:10.1037/a0015832.
- Gonsalvez, C. J., & Freestone, J. (2007). Field supervisors' assessments of trainee performance: Are they reliable and valid? *Australian Psychologist, 42*, 23-32. DOI: 10.1080/00050060600827615.
- Gonsalvez, C. J., Bushnell, J., Blackman, R., Deane, F., Bliokas, V., Nicholson-Perry, K., Shires, A., Nasstasia, Y., Allan, C., & Knight, R. (2013). Assessment of psychology competencies in field placements: Standardized vignettes reduce rater bias. *Training and Education in Professional Psychology, 7*(2), 99-111. DOI:10.1037/a0031617.
- Karel, M. J., Knight, B. G., Duffy, M., Hinrichsen, G. A., & Zeiss, A. M. (2010). Attitude, knowledge, and skill competencies for practice in professional geropsychology: Implications for training and building a geropsychology workforce. *Training and Education in Professional Psychology, 4*(2), 75-84. DOI: 10.1037/a0018372.
- Kaslow, N. J. (2004). Competencies in professional psychology. *American Psychologist, 59*(8), 774-781. DOI: 10.1037/0003-066X.59.8.774.
- Krishnamurthy, R., VandeCreek, L., Kaslow, N. J., Tazeau, Y. N., Miville, M. L., Kerns, R., & Benton, S. A. (2004). Achieving competency in psychological assessment: Directions for education and training. *Journal of Clinical Psychology, 60*(7), 725-739. DOI: 10.1002/jclp.20010.
- Lan, Y. L., & Chang, Y. (in press). Development and initial psychometrics of the psychological assessment competency scale. *Training and Education in Professional Psychology*.
- Madan-Swain, A., Hankins, S. L., Gilliam, M. B., Ross, K., Reynolds, N., Milby, J., & Schwebel, D. C. (2012). Applying the cube model to pediatric psychology: Development of research competency skills at the doctoral level. *Journal of Pediatric Psychology, 37*(2), 136-148. DOI: 10.1093/jpepsy/jsr096.
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine, 65*, 63-67.
- Norcross J. C., & Karpiak, C. P. (2012). Clinical psychologists in the 2010s: 50 years of the APA division of clinical psychology. *Clinical Psychology: Science and Practice, 19*(1), 1-12. DOI: 10.1111/j.1468-2850.2012.01269.x.
- Petzel, T. P., & Berndt, D. J. (1980). APA internship selection criteria: Relative importance of academic and clinical preparation. *Professional Psychology, 11*(5), 792-796. DOI: 10.1037/0735-7028.11.5.792.

Rodolfa, E., Bent, R. J., Eisman, E., Nelson, P. D., 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. DOI: 10.1037/0735-7028.36.4.347.

SPSS Inc. (2003). *SPSS version 12.0 for Windows*. Chicago, IL: SPSS Inc.

Stedman, J. M., Hatch, J. P., & Schoenfeld, L. S. (2000). Preinternship preparation in psychological testing and psychotherapy: What internship directors say they expect. *Professional Psychology: Research and Practice, 31*(3), 321-326. DOI: 10.1037/0735-7028.31.3.321.

Tipton, R. M., Watkins, C. E., & Ritz, S. (1991). Selection, training, and career preparation of predoctoral interns in psychology. *Professional Psychology: Research and Practice, 22*, 60-67.

Watkins, C. E. (1991). What have surveys taught us about the teaching and practice of psychological assessment? *Journal of Personality Assessment, 56*, 426-437.

收稿日期：2014年06月30日

一稿修訂日期：2014年12月08日

二稿修訂日期：2014年12月24日

三稿修訂日期：2015年03月10日

接受刊登日期：2015年01月30日

附錄 1

「心理衡鑑能力評量表—全職實習版」的題項內容

測量面向	評量指標
心理測驗學知識	測驗內容與適用範圍 測驗分數解釋 測驗施測程序
人際關係	基本溝通技巧 同理心 傾聽 關係建立 關係維持
衡鑑技巧	界定轉介問題 選擇適當的衡鑑方法 臨床晤談 行為觀察 形成推論 推論驗證與修正 個案概念化

An Investigation of Core Competencies in Psychological Assessment: Comparing the Evaluation between Interns and Supervisors

Ya-Han Hsu

Yu-Ling Lan

Department of Counseling and Clinical Psychology

National Dong Hwa University

Wan-Lan Chen

Department of Human Development

Tzu Chi University

Psychological assessment is one of the core competencies in professional psychology and an important training domain for clinical psychologists to function well in practice. The purposes of this study were (1) to measure psychological assessment competency (PAC) for master's level interns and (2) to investigate the current psychological assessment education and training in Taiwan. Thirty dyads of clinical psychology interns and their supervisors were recruited as participants for the study. They were assessed with a questionnaire (including the internship version of the Psychological Assessment Competency Scale (PACS-I) and other questions) at the beginning and the end of internship. The PACS-I required both interns and supervisors to evaluate the interns' competencies in psychological assessment. The PACS-I included 15 5-point Likert scale items grouped into three domains: knowledge of psychological testing, assessment skills, and interpersonal relationship. The results indicated that interns at the beginning of the internship considered themselves having the best performance on the interpersonal relationship domain, and their performance on the other two domains would require further enhancement. At the end of the internship, interns considered themselves to have significantly improved on all three PACS-I domains. A similar pattern was shown on supervisors' post-internship PACS-I ratings of their interns in comparison to the pre-internship ones. To maximize the internship training effects, supervisors suggest that interns meet the following four basic competencies before entering internship: three PACS-I domains and knowledge of differential diagnosis. Due to the small sample size and most participants being recruited from the division of psychiatry in the hospital, the findings of this study may not generalize to other training sites.

KEY WORDS: clinical psychology interns, competency-based assessment, psychological assessment