

如何辨識與回應受督者在督導歷程中的抗拒行為

How to Recognize and Respond to the Resistance of the Supervisee in the Process of Supervision

曾怡茹¹、林正昌²

Yi-Ru Tzeng¹, Cheng-Chang Lin²

摘要

督導制度對於心理師專業養成非常重要，督導關係可謂是專業養成過程中最為關鍵、長期且深入的關係，督導關係的品質會決定受督者的開放度與學習成效，進而影響其諮商效能與結果。然而，研究指出受督者在督導關係中很容易出現抗拒行為，許多新手督導者對於辨識與回應受督者的抗拒行為也感到困難。本文結合國內外相關文獻以及作者之督導實務經驗，整理出抗拒行為的含義包括：表達焦慮感、透露羞恥感、展現平行歷程，以及追求獨立自主。常見的抗拒行為及其行為目的有三：隱藏自己以獲取安全感與滿足自尊需求，攻擊自己以營造出一體感，以及攻擊他人以獲得力量感。當面臨受督者的抗拒行為時，督導者可以從共同擬定明確的督導契約，運用多元指標與多元方式進行評量，選擇與受督者專業發展階段適配的督導策略，主動處理受督者的抗拒行為，以及尊重受督者欲獨立自主的需求等面向做出因應。文末提出結論與建議，盼能提供相關人員做為參考。

關鍵詞：抗拒行為、受督者、督導者、督導關係、發展

¹國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系 博士生

²國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系 教授

通訊作者：林正昌，(106)台北市大安區和平東路一段162號 國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系，E-mail：t05008@ntnu.edu.tw

壹、前言

什麼是督導（supervision）？根據 Bernard 與 Goodyear（2019）的定義：督導是相同專業的資深人員提供給資淺人員的一種介入，這種介入的關係是考核的與長期的。督導目的有三，第一為增進資淺人員的專業功能，第二為監督專業服務的品質，第三為扮演資淺人員進入特定專業的把關者。從上述定義可知，督導制度對於專業養成非常重要，因為它傳授新手必要之知能，助其了解特定行業的價值觀，也考核其是否準備好投入該專業領域。就心理師的專業訓練而言，諮商督導的內涵包括：個案評估與診斷、心理測驗與衡鑑、諮商與心理治療，以及危機處理與個案管理等業務（林家興等人，2012）。督導關係可謂心理師專業訓練過程中，一段最為重要、長期且深入的關係。然而，研究指出受督者在督導關係中很容易出現抗拒行為（resistance behavior），其具體行動包括抗拒自我揭露，以各種形式拒絕接受督導者更好的建議，以及拒絕採用符合最有效益之介入處遇（Bernard & Goodyear, 2019）。對多數新手督導者而言，在督導的歷程中所面對的困難，也在於不知如何辨識與回應受督者的種種抗拒行為（McColley & Baker, 1982）。

何以受督者會出現抗拒行為？從受督者專業發展階段觀之，對於未取得心理師執照的受督者而言，由於本身專業知能尚未精熟，且督導關係又具有強烈的評量性質，容易引發其在接受督導時的負向情緒，而導致抗拒行為的產生。至於有若干年實務經驗的受督者，也可能在形成個人風格與專業認同的過程中，透過抗拒行為表徵出分離／個體化（separation/individuation）的心理歷程

（Bernard & Goodyear, 2019）。因此，不同專業發展階段的受督者會呈現不同心理機轉的抗拒行為，被視為督導關係中預期會產生的現象（Bauman, 1972; Bradley & Gould, 1994）。此外，由於督導關係本質為人際互動歷程，互動結果自然為督導者與受督者共同反應形成，所以受督者的抗拒行為也可能起因於雙方各自的依附型態與個人特質，未受督導訓練與缺乏專業熱忱之督導者，以及未能形成督導工作同盟（王素瑩、連廷嘉，2009；許韶玲、蔡秀玲，2007；蔡秀玲，2012；Wrape et al., 2017; Enlow, 2019）。

然而，無論抗拒行為的起因為何，既然抗拒行為是預期會產生的現象，因此當督導者面臨受督者的抗拒行為時，迫切的任務便在於辨識出抗拒行為背後隱含的意義，以及行為表現的目的，以做出符合受督者需求的回應，進而消弭抗拒行為，更進一步再將其轉化成加強督導關係或促進受督者成長的契機。因此，本文乃以督導者的角度，嘗試結合國內外相關文獻與作者本身督導的實務經驗，探討受督者抗拒行為的含義、常見的抗拒行為及其行為目的，以及督導者可行之因應做法與心態，以期對督導者在辨識與處理受督者抗拒行為有所幫助。

貳、受督者抗拒行為之含義

當督導者希望減少受督者的抗拒行為時，必須先思考受督者正透過抗拒行為傳遞什麼訊息？他／她期待被督導者看見與理解的是什麼？換言之，了解受督者抗拒行為的含義是為辨識與回應的第一要務，據此介入處理之後，才有機會真正消除受督者的抗拒行為。本文根據國內外相關文獻歸納出四種受督者抗

拒行為的含義，分別為：表達焦慮感（anxiety）、透露羞恥感（shame）、展現平行歷程（parallel process），以及追求獨立自主，以下分項闡述之。

一、表達焦慮感

某些新手諮商員的個案概念化、諮商意圖與技術結合以及評估診斷能力，都尚未達到自動化運作，在諮商工作中的表現相對不穩定。當他們意識到自己要接受督導，工作狀態會被指出，甚至要受到評量時，不穩定的表現更容易因為焦慮而惡化。受督者接受督導時，可能會遲疑著要呈現混亂的部分以得到釐清？還是呈現順暢到位的部分以獲得肯定？對受督者而言，督導除了是提升專業的助力之外，同時也是一項評量機制，而且評量結果具有決定性的影響。因此，當受督者內在有這類趨避衝突時，再加上接受督導可能觸及未解決的個人議題以及學習治療處遇上的挫折，種種因素都容易引發受督者於督導歷程中產生焦慮感（Costa, 1994; Mehr et al., 2010; Topor et al., 2017）。

二、透露羞恥感

督導者必須意識到，當受督者在督導歷程中揭露個人與職業上的脆弱時，這段經歷如同心理治療一般，具有內在痛苦甚至羞恥的性質（Talbot, 1995）。羞恥感涉及一種不足的感覺，以及隨之而來對此不足的強烈自我譴責（Hahn, 2001），加上督導關係中的評量、非自願性與位階不平等等性質，很容易使受督者感覺缺乏勝任能力與自主性，進而產生羞恥感。縱使沒有被督導者公開指出來，當受督者意識到自己真實能力與

理想自我之間的差異時，也會產生羞恥感（Morrison, 1983）。若從關係互動的動態觀點來談受督者於督導時產生羞恥感的歷程，可以從人際關係的原型—母嬰互動來切入探討（Stern, 1985; Hahn, 2001）。在健康合宜的母嬰關係中，當嬰兒熱切表達情感或需求時，照顧者通常能即時以語言、聲音、表情或者肢體活動反應給嬰兒，使其感到被理解與接納，此為情感調和（affective attunement），本質上是一種同理的歷程。然而，有些照顧者的狀態不佳，無法涵容嬰兒情感上的索求，反覆呈現忽略甚至嫌惡的態度，久而久之，嬰兒感知到照顧者眼中的拒絕與排斥，遂發展出差恥感的原型。在督導歷程中，受督者經常帶著大量且混亂的情緒進入督導關係，他們渴望傾吐工作上的興奮、困頓與疑惑，期待督導者能幫忙梳理這些素材，更多時候受督者並不清楚自己的狀態。倘若督導者迴避受督者的情感需求，或者一再與受督者的情感錯頻，受督者將會感知到被拒絕與否定而產生羞恥感，引發想要隱藏自己的內在心理需求，同時阻斷在督導關係中的情感交流。

三、展現平行歷程

平行歷程是發生在督導者、受督者與案主之間的現象，有時受督者會在督導過程中展現案主的心理動力，或者將自己在督導關係中的反應帶入諮商關係，這是一種雙向歷程。平行歷程的概念源自精神分析取向督導，其中有大量潛意識、動力、衝突等精神分析特有的概念，Searles（1955）是最早提出此概念的學者，他發現受督者經常會把治療關係裡難以言喻的困境帶至督導關係中，後來多位學者更具體引用平行歷程的概

念來理解受督者的抗拒行為，可能正反映出案主樣貌與治療關係動力（Ekstein & Wallerstein, 1972; Friedlander et al., 1989）。Zetzer等人（2020）訪談了九位心理動力取向督導者，他們皆表示受督者似乎被個案的某種心理動力給勾住（got hooked），並將之帶至督導關係中，許玫倩與陳秀蓉（2020）發現若督導者自覺督導方式和以往相同，受督者卻未能調整其諮商狀況，導致督導者與受督者都感覺陷入困境時，可能就是平行歷程的展現。

四、追求獨立自主

受督者的專業學習與自我認同猶如一段成長歷程，自身的治療取向、治療風格、治療哲學觀以及自我效能感都會逐漸凝煉成型，而成長會涉及的連結、依附、分化、和解等議題，也同樣會出現在督導關係中（Watkins et al., 2018; Yerushalmi, 1992）。Friedman與Kaslow（1986）提及受督者在專業發展最初階段會瀰漫一股焦慮和興奮感，此時特別依賴督導者；到了中期階段，受督者的能力和自主感越來越強，開始有信心與督導者展開思辨對話；在後期階段，受督者的專業表現與自我認同漸趨穩定，也能與團隊中的資深成員共同合作。連廷嘉（2008）研究指出進入諮商領域一年後的受督者，會開始在依賴與獨立心態之間產生矛盾，一方面希望得到督導者的具體指導與情感支持，另一方面又希望保有專業自主的判斷。本文作者發現已經具有多年實務經驗的受督者傾向平等合作的督導關係，並期待能與督導者展開後設性的諮商哲學思辨，以逐漸統整專業學習與自我認同。准此而言，如果受督者表達希望依自己的判斷嘗

試，不一定遵從督導者指示時，可能表示他／她展現出追求獨立自主的意圖。

參、受督者抗拒行為及其行為目的

國內外已有許多研究指出，當受督者在督導歷程中展現上述的意圖時，常出現一些抗拒行為與行為意圖要達成的目的。在此，除了歸納這些研究的發現外，進一步結合理論觀點與實務經驗，闡述這些抗拒行為目的和行為含義之間的關係，以及如何影響督導關係的動力。

一、隱藏自己以獲取安全感與滿足自尊需求

當受督者在督導歷程中感覺焦慮或者羞恥時，為了獲取安全感與滿足自尊需求，可能表現出兩類抗拒行為，其一本質為退縮（withdraw），包括：刻意隱藏實務上的困頓、避談對案主的感覺、在督導過程中遲到／沉默／避免眼神接觸／忘記準備逐字稿或錄音檔、相當遵從督導者的觀點與指示等（Nathanson, 1992）。由於受督者的被動姿態，督導關係動力很容易形成以督導者為主，看不見受督者的主體性。若督導者未能辨識出受督者的抗拒行為，企圖以更多教導或詢問來填補督導中的空白，以為如此能引起響應或刺激聯繫，此舉卻容易加深受督者的焦慮或羞恥感，使其更加退縮（Hahn, 2001）。

第二類抗拒行為的本質為迴避（avoidance），包括：將督導焦點轉移至受督者之外以避免暴露自身專業不足／被指認出未解決的個人議題／透露出對督導者的不信任、大量談論概念化與理論技術、巧妙引導督導者分析案主的

心理動力等（Nathanson, 1992）。在迴避型抗拒行為的影響之下，督導歷程看似雙向互動，討論素材也專業豐富，但是督導者總感覺被對方的理智化隔絕在外，難以接觸到受督者的情感需求。根據作者在實務中所見，當此類受督者收到督導者比較正向滋養的回饋時，總是立刻轉移話題，無法停留在情感交流的當下，以致於督導關係的發展僅維持一種專業知識的對話。

二、攻擊自己以營造出一體感

有別於上述退縮與迴避的抗拒行為，受督者為了阻止被督導者指出自身專業不足或未解決的個人議題，希望避開被評價的焦慮或羞恥感，有時候會採取一種攻擊自己（attack on self）的方式來抗拒督導（Bauman, 1972; Nathanson, 1992; Pearson, 2000）。受督者會不斷質疑自己的判斷、譴責自身失誤、坦承個人限制，在督導歷程中表現愧疚、難過、無助等情緒，上述行為看似虛心反思，實為一種抗拒行為。因為大多數督導者在面臨受督者如此自責時，通常都不忍心再往內探問，反而轉為寬慰與支持受督者。換言之，受督者透過先發制人的自我檢討，營造出兩人同在的一體感（a sense of togetherness）（Nathanson, 1992）—督導者站在旁邊同理支持我，不是在對面檢視我。然而，這種攻擊自己的抗拒行為，久了之後可能弄假成真，當受督者長期扭曲自我概念與表現，恐怕會愈來愈缺乏自信，誤認自己能力不足，以致於在督導時多數的時間都在處理受督者的情緒，反而讓專業知能督導發展受到限制。

三、攻擊他人以獲得力量感

督導關係的性質必然會產生階層關係與權力不平等，當受督者在督導歷程中升起焦慮時，經常會感到無所適從與缺乏掌握，羞恥感更是讓人覺得無力與虛弱。Liddle（1986）發現受督者會透過攻擊督導者以拉低其地位，Nathanson（1992）則指出受督者透過將自身不足的羞愧感轉移到攻擊他人（attack on others）的敵意上，藉此獲得力量感（a sense of power）。此類抗拒行為包括：把諮商困境歸咎於案主身上、嘲諷案主的非理性想法、督導時表現出癟嘴蹙眉甚至口語的批評質疑、用某種輕描淡寫或輕率態度回應督導者、巧妙的貶抑或否決督導者觀點。受督者透過上述行為避免面對做不好的挫敗感，維持一種與督導者平行、甚至高過於督導者的力量感。根據作者督導實務經驗，雙方不至於起正面衝突，但確實會感覺到受督者的輕佻或不以為然，討論無法深入，督導者觀點經常被否定，提問也得不到聚焦回應，使得督導者情緒上感覺挫折與困惑，甚至於氣憤。

肆 在督導者的因應做法與心態
在理解受督者的因應做法與心態與行為目的之後，作者根據國內外文獻以及自身實務經驗，歸納出下列五項督導者可行之因應做法與心態，以期有效回應受督者的心理需求，降低抗拒行為的產生。

一、共同擬定明確的督導契約

已知受督者接受督導的心態，經常陷於「想得到回饋以提升專業」與「擔心自曝其短無法通過評量」的趨避衝突，即使決定要真實呈現實務工作困頓

了，又不確定能談論多少個人相關議題？在督導歷程中可保有多少自主性？為了降低受督者這方面的焦慮感，雙方擬定一份公開透明、具體可行的督導契約非常重要（林家興等人，2012），作者認為雙方尤其需要就契約中的督導界線、保密限制以及考核與評量制度相互溝通。督導者基於自身的督導風格與理論取向，對於上述議題可能有不同觀點與做法，若能於督導初始階段，在情與理方面向受督者詳盡說明，再因應個別化狀況進行微調，讓雙方對於督導角色、功能與限制取得共識，此舉便能有效降低受督者因焦慮而起的抗拒行為。

二、運用多元指標與多元方式進行評量

受督者之所以對評量感到焦慮，有時出自於他們將督導者的評量結果認定為主觀評價，感受到督導者的態度過於權威與躁進也是原因之一。為了使評量結果能真實反映受督者的能力以及能力的發展過程，督導者可採用多元指標與多元方式進行評量。評量指標除了受督者的專業能力之外，可參酌受督者學習態度、願意呈現內在經驗的程度、願意揭露與諮商有關之個人議題的意願，以及在諮商／督導歷程中的調整與進展（陳思帆、徐西森，2016；許韶玲，2004）。評量方式除了能力考核評量表（competence evaluation rating form, CERF）之外，還有360度評量、學習歷程檔案、客觀結構式臨床測驗（OSCE）、結構式筆試或口試、個案報告、模擬或角色扮演、自我衡鑑、現場或錄影表現評量、標準化個案會談、個案歷程或結果評量、消費者滿意度調查，以及輪訓期末表現評量等形式（Kaslow et al., 2009，引自林家興等人，

2015）。由此可知，當督導者以多元指標與多元方式為受督者進行評量時，評量過程與結果都將更具完整與彈性，將能有效降低受督者因焦慮被評量而起的抗拒行為。

三、選擇與受督者專業發展階段適配的督導策略

在督導領域的模式中，Stoltenberg與Delworth（1987）所提出的發展模式（developmental models）認為諮商員從新手到精熟狀態，本質上屬於一段發展歷程，每個階段都有獨特的發展議題，督導者必須熟稔不同階段受督者的困難與需求，並給予適配的（fit）支持與指導。當督導者無法針對受督者專業發展階段的特徵與需求進行督導時，將容易導致受督者產生抗拒行為。新手受督者的特徵為高度焦慮、缺乏自信與專業認同、依賴督導者的評價來認可自己、缺乏後設統整的個案概念化，以及不熟悉諮商技術的運用等等，督導者在此階段的結構性可以比較高、多具體示範回應例句，並且給予情感同理與支持（許韶玲、蔡秀玲，2007）。相對的，若是督導已有多年實務經驗之受督者，督導策略則可以多採用引導與探索，幫助其透過陳述逐漸明晰自身諮商哲學，形成個我諮商風格。綜上所述，面對不同專業發展階段的受督者，督導者可以思考相應的督導角色與功能、在督導關係中的前進與後退，以及彈性調整督導策略，以便於消除受督者在不同階段引發抗拒行為的內在意圖。

四、主動處理受督者的抗拒行為

蔡曉雯等人（2010）在一篇針對督導關係權力意涵的研究中指出，督導者是兩人關係中有權力提問、指導與考核的一方，受督者經常因彼此權力差距，不敢主動討論與督導者相異的觀點，也不敢表達對督導者的負面想法感受。因此，若受督者出現抗拒行為致使督導同盟關係受損，或者受督者本身效能因此降低時，便有賴督導者透過專業辨識出來並且主動處理（Borders et al., 1991; Hahn, 2001）。處理的方式有很多種，Kadushin（1968）、Bauman（1972）以及Liddle（1986）提出直球對決的方式，直接詮釋受督者的抗拒以找出焦慮來源，並且探討抗拒行為對專業成長會帶來何種傷害，也有學者建議督導者一般化受督者的實務困境，甚至自我揭露類似挫折經驗，鼓勵受督者真誠面對自己（蔡秀玲，2012；Clevinger et al., 2019）。肯定受督者的優勢能力亦是一種方式，強調督導是賦權的過程，在於幫助受督者增添更多專業知能（Master, 1992）。由於督導是一動態的過程，在介入處理時，處理方式可以視督導者風格、受督者專業發展階段、督導工作同盟程度以及當下的關係動力而定，沒有最佳模式，只有適合的模式。例如：若督導同盟關係穩固，督導者風格又偏向直接明快者，可以考慮與受督者直球對決；若受督者為專業發展初期尚在建立自信，則示以溫和探問與同理涵容比較合適。另外，當抗拒行為透露出平行歷程的訊息時，受督者通常身處其中不自知，因此督導者需要先注意自身的情緒反應，拉出距離（took a step back）思考治療歷程與督導歷程有無相似之處，以及案主—受督者—督導者三者之關係動

力，再回應現存對稱關係的意義，最後回到督導關係中進行處理（許玫倩、陳秀蓉，2020；Zetzer et al., 2020）。值得注意的是，不管督導者選擇哪種處理方式，關鍵在於必須先辨識出受督者抗拒行為背後的意圖，如此才能選擇適合的方式，也才能負起主動處理的責任。

五、尊重受督者欲獨立自主的需求

已知受督者的抗拒行為有時候正代表其展現出追求獨立自主的意志，不願意直接接收督導者的觀點，希望由自己嘗試過後再做判斷。Costa（1994）認為督導者的任務之一，在於幫助受督者從依賴轉為自我決定，最終實現自主運作，Worthington（1984）則提出鼓勵受督者獨立分化是督導者的道德責任。確實，督導者對受督者的每一項介入處遇，都是在幫他們預備好結束督導後的執業生涯。因此，督導歷程中如果遭遇受督者與督導者意見相左時，在案主沒有危機的狀況下，建議督導者放手讓受督者去嘗試，以鼓勵其發展出個我的諮商風格與工作模式。心理學家Winnicott曾經撰文闡述個體如何發展出獨立自主的能力，在〈獨處的能力（the capacity to be alone）〉一文中（Winnicott, 1958），他認為成長過程中必須有一段經驗，當母親在場卻不干預的狀況下，嬰兒能隨著自由心智感覺與行動的經驗。當下的嬰兒不受任何外力干擾，也不須符應任何外在要求，如此才能體驗到自身的動力以及學習自我協調，而大量的此類經驗便構成日後生活中具有現實感的基礎（Yerushalmi, 1992）。作者曾經遇過受督者由於缺乏評估與衡鑑的能力，又過於擔心破壞諮商關係，初期好幾次會談始終在原地打轉難以聚焦深入問題根

源。當督導者建議探問方向甚至具體示範介入技術時，受督者縱使同意督導者觀點，仍然想嘗試另一種取向／策略／技術，也會好奇自己的選擇問題何在。當作者評估案主沒有危機，受督者的介入方式又可能僅耗時但是無害，就會放手讓受督者嘗試之後再回頭討論。在受督者實際體驗諮商關係動力後，對於諮商員位置、如何更緊密結合意圖與技術，以及掌握會談節奏等方面都有所覺察與進步。

伍、結論與建議

督導是一段長期且深入的關係，涉及複雜強烈的情感體驗，諸如：自主性、依賴性、個體化和權力控制等未解決的個人議題都可能會在督導歷程中一一浮現（Watkins, 1995），可以想見雙方在督導歷程中幾乎不可能沒有衝突，而抗拒行為的出現，就是督導關係中衝突之一。如何化解這種衝突，有賴督導者如何辨識與回應受督者在督導歷程中的抗拒行為。根據前述章節所述，受督者出現抗拒行為的內在意圖包括：表達焦慮感、透露羞恥感、展現平行歷程，以及追求獨立自主。並以各種動作表現，達成抗拒的目的，包括以退縮和迴避等方式，隱藏自己以獲取安全感與滿足自尊需求；以質疑、譴責自身能力與表達難過、無助情緒等方式，攻擊自己以營造出一體感；或者以嘲諷案主、否定或貶抑督導者觀點等方式，攻擊他人以獲得力量感。當督導者面對受督者的抗拒行為時，在辨識受督者抗拒行為的意圖與目的後，其具體做法為採取共同擬定明確的督導契約，運用多元指標與多元方式進行評量，以及選擇與受督者專業發展階段適配的督導策略，以消弱受督者抗拒行為的意圖；另一方面，督

導者於心態調整方面，當受督者表現出抗拒行為時，則需要主動處理抗拒行為，並於督導後期，如發現受督者之專業能力漸趨精熟時，應尊重受督者欲獨立自主的需求。

綜合以上所述，抗拒行為乃督導過程中受督者常見的行為，為使督導關係穩定發展，督導者在面對此一行為時，一方面應正向看待受督者之抗拒行為，將其視為加強督導關係或促進受督者成長的契機；另一方面，為能有效解決因受督者抗拒行為所帶來的關係衝突，督導者在自身養成的過程中，可以透過各種訓練，如：接受督導者訓練師的督導，或是同儕間的經驗交流，提升自身辨識與回應受督者抗拒行為的能力。

最後，督導者雖然是專業領域的守門員，肩負教育與篩選新手諮商員的責任，然而這個角色的本質也是心理工作者，當受督者出現抗拒行為時，切不能過於目標導向而忽略眼前受督者的心理狀態。督導者需於運用專業能力辨識出抗拒行為的含義與行為目的，主動做出適合受督者需求的回應以降低抗拒行為的發生，以使督導關係可以在兼顧專業成長與心理需求平衡下穩定發展。

參考文獻

- 王素瑩、連廷嘉（2009）。受督導者背景變項、不安全依附風格與督導滿意度研究。臺灣心理諮商季刊，3（1），22-35。
- 林家興、林旻沛、黃佩娟、胡薇瑄、江信男（2015）。心理師能力評量表之編製及其信效度分析。教育心理學報，47（1），63-86。<https://doi.org/10.6251/BEP.20141008>
- 林家興、趙舒禾、方格正、黎欣怡、李

- 露芳、葉安華（2012）。諮商督導實務（第一版）。雙葉。
- 連廷嘉（2008）。諮商督導工作同盟關係與受督導者滿意度之相關研究。新竹教育大學教育學報，**25**（2），33-63。https://doi.org/10.7044/NHCUEA.200812.0033
- 陳思帆、徐西森（2016）。督導評量對實習諮商心理師受督歷程之分析研究。諮商心理與復健諮商學報，**29**，7-32。https://doi.org/10.6308/JCPRC
- 許玫倩、陳秀蓉（2020）。諮商督導者對諮商平行歷程的辨識與介入。臺灣諮商心理學報，**8**（1），113-142。https://doi.org/10.29824/JTCP
- 許韶玲（2004）。受督導者於督導過程中的隱而未說現象之探究。教育心理學報，**36**（2），109-125。https://doi.org/10.6251/BEP.20040811
- 許韶玲、蔡秀玲（2007）。督導必然是正向學習經驗嗎？論負向督導。輔導季刊，**43**（1），20-25。https://doi.org/10.29742/GQ.200703.0003
- 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**（3），547-566。https://doi.org/10.6251/BEP.20101020
- 蔡曉雯、郭麗安、楊明磊（2010）。督導關係中的權力意涵研究—受督者觀點。中華輔導與諮商學報，**27**，39-77。https://doi.org/10.7082/CJGC.201003.0039
- Bauman, W. F. (1972). Games counselor trainees play: Dealing with trainee resistance. *Counselor Education and Supervision, 11*(4), 251-256. https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1972.tb01519.x
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2019). *Fundamentals of clinical supervision* (6th ed.). Pearson Allyn & Bacon.
- Borders, L. D., Bernard, J. M., Dye, H. A., Fong, M. L., Henderson, P., & Nance, D. W. (1991). Curriculum guide for training counseling supervisors: Rationale, development, and implementation. *Counselor Education and Supervision, 31*(1), 58-80. https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1991.tb00371.x
- Bradley, L., & Gould, L. J. (1994). *Supervisee resistance*. ERIC Digest.
- 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
- Clevinger, K., Albert, E., & Raiche, E. (2019). Supervisor self-disclosure: Supervisees' perceptions of positive supervision experiences. *Training and Education in Professional Psychology, 13*(3), 222-226. https://doi.org/10.1037/tep0000236
- Enlow, P. T., McWhorter, L. G., Genuario, K., & Davis, A. (2019). Supervisor-

- supervisee interactions: The importance of the supervisory working alliance. *Training and Education in Professional Psychology, 13*(3), 206-211. <https://doi.org/10.1037/tep0000243>
- Ekstein, R. & Wallerstein, R. S. (1972). *The teaching and learning of psychotherapy* (2nd ed.). International Universities Press, Inc.
- Friedlander, M. L., Siegel, S. M., & Brenock, K. (1989). Parallel processes in counseling and supervision: A case study. *Journal of Counseling Psychology, 36*(2), 149-157. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.36.2.149>
- Friedman, D., & Kaslow, N. J. (1986). The development of professional identity in psychotherapists: Six stages in the supervision process. *The Clinical Supervisor, 4*(1-2), 29-49. https://doi.org/10.1300/J001v04n01_03
- Hahn, W. K. (2001). The experience of shame in psychotherapy supervision. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 38*(3), 272-282. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.38.3.272>
- Kadushin, A. (1968). Games people play in supervision. *Social Work, 13*(3), 23-32. <https://doi.org/10.1093/sw/13.3.23>
- Kaslow, N. J., Grus, C. L., Campbell, L. F., Fouad, N. A., Hatcher, R. L., & Rodolfa, E. R. (2009). Competency assessment toolkit for professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology, 3*(4), S27-S45. <https://doi.org/10.1037/a0015833>
- 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>
- Masters, M. A. (1992). The use of positive reframing in the context of supervision. *Journal of Counseling & Development, 70*(3), 387-390. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb01621.x>
- McColley, S. H., & Baker, E. L. (1982). Training activities and styles of beginning supervisors: A survey. *Professional Psychology, 13*(2), 283-292. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.13.2.283>
- Mehr, K. E., Ladany, N., & Caskie, G. I. L. (2010). Trainee nondisclosure in supervision: What are they not telling you? *Counselling & Psychotherapy Research, 10*(2), 103-113. <https://doi.org/10.1080/14733141003712301>
- Morrison, A. P. (1983). Shame, ideal self, and narcissism. *Contemporary Psychoanalysis, 19*(2), 295-318. <https://doi.org/10.1080/00107530.1983.10746610>
- Nathanson, D. L. (1992). *Shame and pride: Affect, sex, and the birth of the self.*

- Norton.
- Pearson, Q. M. (2000). Opportunities and challenges in the supervisory relationship: Implications for counselor supervision. *Journal of Mental Health Counseling, 22*(4), 283-294.
- Searles, H. F. (1955). The informational value of the supervisor's emotional experiences. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes, 18*, 135-146. <https://doi.org/10.1080/00332747.1955.11023001>
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant*. Basic Books.
- Stoltenberg, C. D., & Delworth, U. (1987). *The Jossey-Bass social and behavioral science series*. Supervising counselors and therapists: A developmental approach. Jossey-Bass.
- Talbot, N. L. (1995). Unearthing shame in the supervisory experience. *American Journal of Psychotherapy, 49*(3), 338-349. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.1995.49.3.338>
- Topor, D. R., AhnAllen, C. G., Mulligan, E. A., & Dickey, C. C. (2017). Using video recordings of psychotherapy sessions in supervision: Strategies to reduce learner anxiety. *Academic Psychiatry, 41*(1), 40-43. <https://doi.org/10.1007/s40596-016-0605-0>
- Watkins, C. E., Jr. (1995). Pathological attachment styles in psychotherapy supervision. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 32*(2), 333-340. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.32.2.333>
- Watkins, C. E., Jr., Davis, E. C., & Callahan, J. L. (2018). On disruption, disorientation, and development in clinical supervision: A transformative learning perspective. *The Clinical Supervisor, 37*(2), 257-277. <https://doi.org/10.1080/07325223.2017.1418694>
- Winnicott, D. W. (1958). The capacity to be alone. *The International Journal of Psychoanalysis, 39*, 416-420.
- Worthington, E. L. (1984). Empirical investigations of supervision of counselors as they gain experience. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 63-75. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.1.63>
- Wrape, E. R., Callahan, J. L., Rieck, T., Watkins, C. E., & Jr, C. E. W. (2017). Attachment theory within clinical supervision: Application of the conceptual to the empirical. *Psychoanalytic Psychotherapy, 31*(1), 37-54. <https://doi.org/10.1080/02668734.2016.1261927>
- Yerushalmi, H. (1992). Psychoanalytic supervision and the need to be alone. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 29*(2), 262-268. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.29.2.262>
- Zetzer, H. A., Hill, C. E., Hopsicker, R. J.,

Krasno, A. M., Montojo, P. C., Plumb, E. I. W., Hoffman, M. A., & Donahue, M. T. (2020). Parallel process in psychodynamic supervision: The

supervisor's perspective. *Psychotherapy*, 57(2), 252-262. <https://doi.org/10.1037/pst0000274>