

# 用「資源支配者心理歷程」概念輔助區辨模式督導選取督導矩陣：心理諮商督導本土化的嘗試

## One Attempt to the Indigenous Perspective of Counseling Supervision: Using the Concept of "the Psychological Process of Resource Allocator" on Discrimination Model with Matrix of Supervision

王韋琇<sup>1</sup>、王智弘<sup>2</sup>

Wei-Hsiu Wang<sup>1</sup>, Chih-Hung Wang<sup>2</sup>

### 摘要

諮商心理師之養成過程，諮商督導扮演相當重要的角色。Bernard區辨模式督導是相當知名的督導模式，提供清晰的三乘三的督導矩陣，作為督導自學和自我監督的工具。區辨模式督導強調督導要以受督者的專業需求為主，提升受督者的專業能力。然而，不少準心理師對督導會「隱而未說」專業需求，這考驗督導是否具有華人面對權威反應的敏感度和處理能力。是故，本文用「資源支配者心理歷程」搭配區辨模式督導，輔助督導判斷受督者的專業需求，並選擇適切的督導角色和督導焦點的專業能力，希望能提供本地督導能更適切與有效能的運用區辨模式督導提供有用的參考，也作為心理諮商督導本土化的可能嘗試，此外，本文亦提供一則督導案例，以供諮商督導實務應用時之參考。

**關鍵詞：**區辨模式督導、資源支配者心理歷程、督導、受督者

### 壹、前言

近年，國內諮商督導認證越來越被重視。Bernard與Goodyear（2009）認為心理師養成過程，督導佔有一席相當重要地位。台灣輔導與諮商學會（2015）於2012年第五次理監事會議，以及台灣諮商心理學會（2015）在2014年，雙雙提出諮商督導認證辦法。這顯示，台灣對於合格諮商督導逐漸重視訓練課程和認證機制。第一

位作者在社區實務工作有累積五年的經驗，擔任督導也有兩年以上的時間。起初，憑著過去受督導的經驗以及對諮商理論之理解與實務心得，以作為督導受督者的依據。而第一位作者在執行督導的經驗發現，受督者的個人特質或過去生命經驗，會影響其對案主訊息的理解和（或）諮商介入技巧。此時，督導者是要當受督者的督導？還是當受督者的諮商師？再者，針對受督者個人議題，督導需要介入多深？此外，督導者是要引導受督者思

<sup>1</sup>國立彰化師範大學輔導與諮商學系博士生

<sup>2</sup>國立彰化師範大學輔導與諮商學系教授

通訊作者：王智弘，（500）彰化縣彰化市進德路1號，E-mail：ethicgm@gmail.com

考，讓其重新檢視諮商歷程，還是直接教導他該怎麼做比較好？這其中應如何斟酌拿捏，真是煞費苦心。直到第一位作者在輔導與諮商研究所博士班修「督導理論與實務專題研究」，研讀到區辨模式督導，才化解第一位作者所經驗到的疑惑。

區辨模式督導被視為一套督導可自學和自我監督的「工具」。它的三乘三矩陣給督導一個明確方針，而督導也被提醒要依據「受督者的需求」，彈性的調整督導角色和督導焦點（Bernard & Goodyear, 2009）。然而，國內研究發現不少準心理師對督導會「隱而未說」其專業需求，以被動、消極的姿態，回應擁有較高權力的督導（連廷嘉、徐西森，2003；許韶玲，2005；陳姝蓉、王韋琇、王智弘，2015）。若直接將區辨模式督導模式套用於本土的諮商督導過程，看似頗可依循，不過，原本權力已不對等的督導關係（握有較大權力的督導者跟相對弱勢的受督者），在華人文化脈絡下，此等權力差異是否會更被強化？「受督者的需求」如何能被清楚辨識與處理？此已涉及諮商督導本土化的議題。

在心理學本土化歷程中，黃光國（2014）認為可依循文化心理學所提出「一種心智，多種心態」之原則（Shweder et al., 1998），建構能反映人類共同心智，又能說明特定文化人們心態（mentality in particular cultures）的「含攝文化理論」（culture-inclusive theories），以克服西方心理學跟本土心理學之分裂問題。

因此，本文嘗試將黃光國（Hwang, 1987）人情與面子理論所談的「資源支配者心理歷程」，應用於區辨模式督導，輔助諮商督導更有意識的回應受督者之專業需求，以做為諮商督導本土化發展的一種可能嘗試。最後，本文第一作者在徵求受督者同意後，並提供一則區辨模式督導的

示範案例，以作為實施區辨模式督導之本土化實務應用時之參考。

## 貳、區辨模式督導之概念

區辨模式（Discrimination Model, DM）是重要的督導模式理論，被Borders與Brown（2005）推崇為知名的督導模式。DM乃Bernard於1970年代中期所發展（Bernard & Goodyear, 2009），以作為訓練諮商師成為督導的教學工具（Bernard & Goodyear, 2004）。DM的主要內涵是三個督導焦點和三個督導角色所形成的督導矩陣（Luke & Bernard, 2006）。三個督導焦點分別是介入化技巧（intervention skills）、概念化技巧（conceptualization skills）和個人化技巧（personalization skills）（Bernard, 1979, 1997; Luke & Bernard, 2006）；而三個督導角色則分別為教師、諮商師和諮詢者（Bernard & Goodyear, 2004）。如此，DM為督導提供了一個三乘三的諮商督導藍圖。

督導焦點即是督導需留意受督者的三項專業能力：首先是介入化技巧，其原先的名稱是歷程化技巧（process skills）（Bernard, 1979），歷程化技巧的定義是受督者與案主互動中可觀察到的行為，從簡單的點頭，到複雜結構的諮商策略都算；後期則改稱為介入化技巧（Bernard & Goodyear, 2009），其涵義是受督者在諮商室可被觀察、看見的外顯行為。前者的定義包含受督者諮商介入的外顯行為和抽象的心理運作；後者則未提及有關諮商介入抽象心理運作的部分。本文所提之介入化技巧，便是Bernard與Goodyear（2009）的定義，而非早期的歷程化技巧。

其次是概念化技巧，Luke與Bernard（2006）認為督導可從受督者對案主的概念化技巧追溯諮商當時情況，概念化指的

是諮商師抉擇適當介入的能力、理解案主呈現出的訊息、發現和組織案主的議題，並且設定階段與最終的諮商目標。督導對受督者可以問的問句是：「再一次回顧諮商歷程，你對它的了解是什麼？」、「你對案主的評估是什麼？」、「你是如何選出這個諮商技術的？」，讓諮商歷程逐漸清晰（Bernard & Goodyear, 2009）。

最後是個人化技巧，個人化技巧指的是受督者能否恰如其分運用自己的能力，像是人與人之間的關懷、內在自我的凝聚、個人文化特質的提取和不過度防衛等（Luke & Bernard, 2006），可行的問句是：「你這個特質，對諮商的影響可能是什麼？」，此外，受督者的個人議題和反移情（Bernard & Goodyear, 2009）等亦包含在內。

在督導模式裡，DM被稱為社會角色模式，基於協助受督者專業發展的意圖，督導會在教師、諮商員和諮詢者這三種不同角色之間轉換（Bernard & Goodyear, 2004）。各個角色的使用時機和操作方式分別如下：

身為教師的角色，督導會給受督者某方面的指示、回饋和評價（Bernard, 1979; Bernard, 1997），當督導判斷如果提供的訊息，會讓受督者困惑或無法吸取資訊時，便是使用這角色的時機（Bernard & Goodyear, 2004）。

身為諮商師的角色，督導的典型的做法是會要求受督者深思其行為、思考與內在狀態，讓受督者在這個深思過程獲益，而不是告訴受督者該怎麼做（Bernard & Goodyear, 2004）。

身為諮詢者的角色，督導會謹慎地分享訊息給受督者，成為受督者的資源，此外，督導會鼓勵受督者相信他們在實務工作擁有的思想、洞察和感覺，讓其有所學習和發展（Bernard & Goodyear, 2004）。

督導該選取哪個角色？又要從哪個焦點進入？並無定論，主要應取決於受督者的專業需求。依據受督者的反應，彈性的選取督導角色和督導焦點是適切的作法，而最不當的選取理由則是依據「督導個人的習慣、偏好或需求」（Bernard & Goodyear, 2009）。Bernard（1997）認為，有效能的督導應能針對受督者的情況，隨時應用三種督導角色和三個督導焦點。而督導持續區辨受督者的專業需要，以提供適切督導，便是DM名稱之由來。

焦點選擇和角色選取雖無既定的規則，但亦有一些參考的原則，通常生手受督者較需要督導講述概念化與個人化技巧，幫助受督者逐漸理解這兩個部分（Bernard, 1979）。之所以沒有特別指出介入化技巧，筆者認為可能是多數生手受督者受到表現焦慮影響，會自主將專業能力聚焦在介入化技術上。一般來說，督導在面對生手受督者時多半偏重教師的角色，且著重於介入化技巧；在面對較有實務經驗的受督者時，則可用較多諮詢者的角色，而此等督導角色和督導焦點在整個督導歷程中將會有所改變，甚至在一次督導單元內就可能有所改變（Bernard & Goodyear, 2009）。總而言之，督導應依循受督者專業能力的需求，在督導角色和督導焦點的三乘三的藍圖中進行適切的流動。

### 叁、從華人文化理解受督者對督導的隱而未說

受督者與督導之間有著不可抹滅的權力差異，除了易造成倫理的弱點（Sherry, 1991）之外，更有礙於受督者表達其專業需求。督導是一種獨特的人際互動（Hess, 1980），督導的角色內涵有教師、監督評鑑者、老闆和行政管理者等（Carroll, 1996），促使督導與受督

者無可避免形成一種上對下及權力不對等的關係。連廷嘉、徐西森（2003）對六名實習諮商心理師及其六名督導研究發現，多數的實習諮商心理師不敢直接對督導表達專業需要。而許韶玲（2005）對12名準諮商心理師的研究發現，其在接受督導過程隱而未說專業困惑和需要，並以被動姿態期待督導主動關切，陳姝蓉等人（2015）的研究亦有相似的發現。不過，何以受督者會以「被動」和「等待督導主動」的方式跟督導互動呢？或許，可藉助華人文化觀點來理解這個現象。

Yang（1995）認為中國人與周遭環境互動著重建、維護和諧的關係，透過在乎別人看法、服從他人和依賴權威等方式融入關係，以有效地達成集體及社會關係性目標的傾向。陸洛（2003）也有相同的看法，其認為中國價值體系不強調個人控制環境或表現自我，而強調人境融合。即便督導和受督者都接收來自西方諮商理論的薰陶，但連廷嘉、徐西森（2003）、許韶玲（2005）、陳姝蓉等人（2015）等研究結果皆呼應楊國樞（Yang, 1996）的論點。楊國樞認為華人在現代化衝擊下，中國人的社會取向有所減少，個人取向有所增加，但是，這並不表示中國人的社會取向會完全被西方的個人主義取代。然而，受督者對督導若保留專業困惑和需要，那DM所強調的「以受督者需求為主」的論點，督導該如何實踐、落實呢？筆者認為藉由黃光國（Hwang, 1987）人情與面子理論之「資源支配者心理歷程」眼光，可以理解這個督導實務困境。

#### 肆、人情與面子理論之「資源支配者心理歷程」概念

資源支配者心理歷程源自人情與面

子理論。黃光國（Hwang, 1987）將中國人複雜的人際行為化約成「請託者」與「資源支配者」的對偶關係。在人際往來互動中，這兩個角色可能互換，彼此輪流擔任「請託者」與「資源支配者」（黃光國，2000）。人與人之間的「關係」是由「情感性成分」和「工具性成分」所構成的，在情感性關係中有工具性成分，在工具性關係中也有情感性成分（黃光國，2000）。「請託者」與「資源支配者」之間的關係，可用一個長方形方塊表示，長方形內的斜線部分稱為「情感性成分」，空白部分稱為「工具性成分」（Hwang, 1987）。所以，「情感性成分」與「工具性成分」會同時並存於一段關係，它們非全有全無的互斥（黃光國，2000）。Hwang主張關係中的「情感性成分」越多，人我交融的程度越深，對方對個人親密需求的滿足越重要，關係和諧的維持動機越強，則互動時越可能為對方設想，表現體恤與同情。

當「資源支配者」回應「請託者」供應資源時，「資源支配者」會先衡量與「請託者」關係的親疏遠近，進行「關係判斷」，思考「我跟他之間的關係是什麼？」，即儒家思想所謂的「仁」（Hwang, 1987）。接著，「資源支配者」評估雙方地位的尊卑上下，選擇屬意的「交換法則」，即儒家思想之「義」。在個人和他人之間有非常親密的「同一關係」，並重視對方的發展和福祉時，使用「需求法則」。

在個人和他人之間有非常親密的「同對方為人」，並且重視維繫彼此之和諧關係的時候，使用「均等法則」；雙方若只考慮工作效率，則互動越顯得超然冷峻與非個人化（impersonal），即遵循「公平法則」（Hwang, 1987）。最後，「資源支配者」依照前面的「仁」

和「義」，表現出外顯行為，便是「禮」（黃光國，2000；Hwang, 1987），見圖一。

至此，以人情與面子理論的資源分配者的心理歷程重新檢視督導對受督者之介入。DM強調督導在三乘三矩陣聚焦的選擇，係以受督者專業需求為主，在這前提下，受督者是「請託者」；督導是「資源支配者」。當受督者透過語言和非語言訊息「請託」督導的「資源支配」，督導會評估「我跟你的關係是什麼？」，而在「需求法則」、「人情法則」和「公平法則」之間做出有如Carroll（1996）指出督導的多元角色選取。還有Bernard與Goodyear（2004）主張DM有教師、諮商員和諮詢者這三種督導角色，督導回應受督者的「請託」，可顯示其內心的心理歷程。像是：督導太強調受督者是否熟悉諮商理論或能否適切使用諮商技術，但忽視其接案壓力，遵

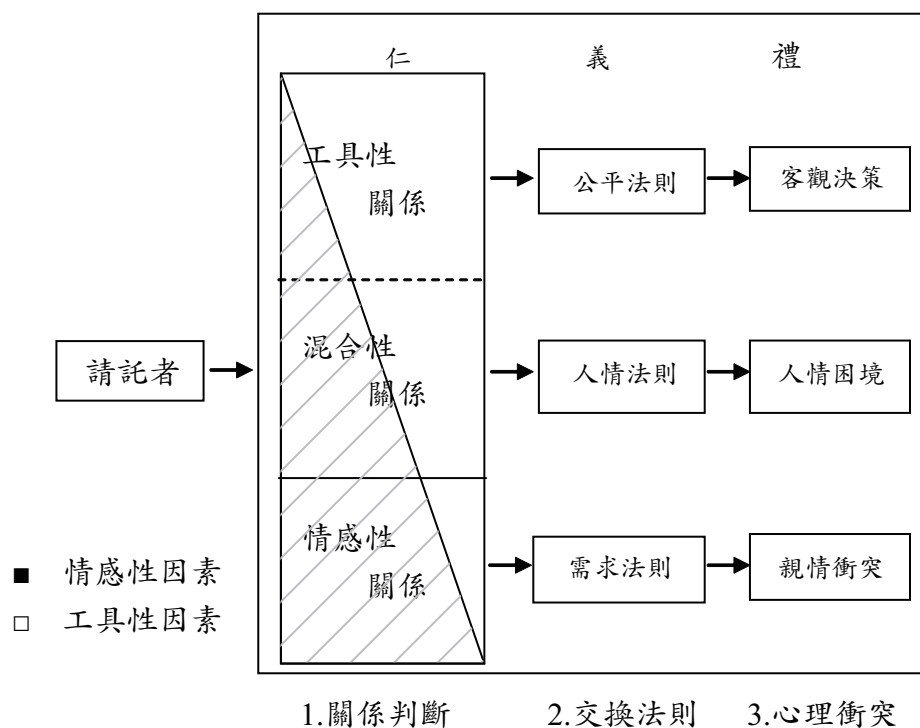
循的即是「公平法則」。

黃光國（Hwang, 1987）強調，「人我關係」並非一成不變，透過拉關係、套關係等種種的「關係運作」，毫無人我交融的「工具性關係」可以蛻變成「情感性關係」，進而產生一定程度的人我交融。可見，個人對「人我交融」的界定是可以在一定條件下鬆動，甚至改變的（黃光國，2000；Hwang, 1987）。綜上所述，受督者對督導隱而未說專業困惑和需求的關係困境，是可以透過督導將角色調整到諮商員從個人化介入。以下提供一則督導案例。

## 伍、督導實作案例

### 一、督導與受督者背景簡介

受督者是駐地實習心理師，諮商理論信仰心理動力取向，在學校學習比較



圖一：資源支配者心理歷程

被動，顯少主動發言。第一作者實務工作以心理動力取向為主，擔任受督者的專業督導，與其督導時數累計36小時。在結束督導關係後，筆者徵求駐地實習心理師同意，摘取第20小時督導片段，作為資源支配者心理歷程的概念輔助DM選取督導矩陣之案例。以下對話「她」為受督者；「我」是督導。

## 二、督導對話內容

她：那個……上個禮拜團體成員只來一位，我跟他一起等其它成員半個小時，他們還是沒有來……。那個時候，X老師（實習單位的專任心理師）路過團諮室，發現我跟學生在等，進來問我一下狀況後就說：「妳要不要打電話給其它成員？問一下怎麼還沒來？」，我說：「再等等看……」。結果那個老師事後跟主任說「我好像很被動、不處理！」，難道職場就是這樣嗎？為甚麼X老師不理我的決定，而這樣跑去跟主任說我？

她的話語讓我區辨到：1.僅一名成員出席的團體，似乎顯示帶領團體諮商的專業能力不足；2.她對專任心理師的處遇有明顯情緒反應，甚過於成員缺席。我判斷她在督導時間會跟我表達對X老師的不滿，應該是她對我有所信任，我評估如果在此刻督導聚焦處理團體成員的缺席，就偏於「工具性成分」多，忽視了她大量釋放、渴望我給她的「情緒支持的「請託」，日後可能對我會被動、防衛。在此，我評估先以諮商員角色聚焦其個人化技巧。

我：好像對X老師的處理很生氣？

我用諮商員角色，先反映她給我的感覺。

她：……嗯，有一點……我就是覺得他很

不尊重我，我都已經跟他說我要等成員了，他還一直催我打電話給成員，而且還跟主任這樣說我，是不是我不可以有自己的意見？

她已經等了半小時還繼續等，這樣被動的態度，讓我覺得可以繼續以諮商員角色聚焦其個人化技巧。

我：我想……當妳已經有了判斷，但X老師堅持這麼做確實會讓妳覺得不舒服。不過，我也注意到妳其實已經跟那個成員等了半小時，等待的時間已經是團體諮商的三分之一了，妳仍想繼續等，……可以說說這個「想要等」裡面有什麼嗎？

她：……那個想要等……嗯……嗯……（沉默6秒）就是……我曾經跟他們（團體成員）討論過有關遲到的話題，當時團體討論出來的決議就是可以等半小時，如果超過了半小時才聯絡還沒來的人，……我覺得就是我跟他們有這樣的約定，所以想要遵守。

我：原來是這樣，所以妳是想要遵守跟成員之間的約定。這件事情有些尷尬的地方是正巧妳也等他們（團體成員）半小時了……，X老師知道妳跟他們有這樣的約定嗎？

我用諮商員角色，先表達我對她「想要等」的理解，再試著了解她跟X老師的互動往來，評估其行為模式。

她：……沒有，他不知道，我沒有跟他說……（變小聲）。

我：那個「沒有說」是……？

我以諮商員角色，持續理解她被動、退縮行為下的思考和心情。

她：……嗯……當下的氣氛吧？我覺得他好像很篤定的樣子，就是一種「我現在就是要妳去打電話」的態度，我覺得……我會講不出我跟成員其實已經有等待半小時的約定……。

我：好像面對有想法、堅定的人，妳會不

敢說出妳的想法？

我以諮商員角色，協助她意識其因缺乏自信，容易有行為退縮情況。

她：……好像是……嗯。

我：這個特質，妳覺得會影響到妳帶團體嗎？

我以諮商員角色，將她與X老師的互動帶回擔任團體領導者作連結。

她：……我想有吧？因為團體之前……有成員就當著大家面前跟我說：「老師，妳應該要對妳自己有自信一點！」我覺得很不是滋味，她這樣說話讓我在大家面前很尷尬。

我：確實會有被挑戰的感覺。我現在有個感覺是X老師的要妳打電話和這成員要妳有自信，好像有點像？

我以諮商員角色，將她與X老師和團體成員互動相似處指出，協助她意識重覆出現的人際互動模式。

她：……嗯，……好像是。我覺得她們好像都在說我不好，她們的意見才是好的，這會讓我很不想理她們。

她逐漸意識內在的缺乏自信讓她容易覺得被攻擊，而以被動攻擊防衛反應。

我：好像妳對自己沒有自信，對於X老師的介入和成員的表達，妳覺得被攻擊了，就用消極的態度反擊，結果外人感覺到妳的消極反擊，他們就用更激烈的方式攻擊妳。

我以諮商員的角色，協助她意識其慣有人際互動模式，如何影響別人對她的反應。

她：（瞪大眼睛）……嗯，好像是……我想或許是這樣……（沉默3秒）。那……我該怎麼辦？他們上週都沒來，我要怎麼辦，要怎麼樣讓這個團體繼續下去？

她的反應讓我辨識其有介入化技巧的需求，且她對所信仰的諮商理論還不熟悉。此時，她這個「請託者」對我這個

「資源支配者」的「情感性成分」期待比前段消退許多，「工具性成分」的期待開始彰顯。基於我跟她是督導關係，所以，我判斷以教師角色聚焦其介入化技巧。

我：妳用一種誠懇、願意理解的態度聯絡這些成員，先關切他們缺席的原因，當然，妳也要有心理準備，可能她們對妳或這個團體有不滿意或是失望的地方，妳邀請他們把這些感覺帶回團體討論。關鍵是妳要營造一種安全、可以討論這些尷尬議題的環境。

我以教師的角色，教她多數成員缺席的可能原因，以及可行的因應策略。

她：嗯，嗯，好，我知道了！謝謝督導，我等一下就去聯絡他們。

她的回應讓我覺得有適切符合其專業需要。

這一整段的督導案例顯示我的關係判斷從一開始的混合性關係逐漸朝向工具性移動，當受督者對專任心理師有所抱怨時，我評估先協助她抒發負面情感，著重「情感性成分」，當她消化掉這些負面情感，並透過我以諮商員角色聚焦於個人化技巧，她逐漸意識個人議題影響到跟團體成員和專任心理師的互動，並提出該如何面對團體成員缺席的介入性技巧的「請託」，我再選取教師角色聚焦她的專業需求，關係就比較偏向「工具性成分」。猶如黃光國（Hwang, 1987）所言，「人我關係」並非一成不變。

## 陸、結語

DM是一套有清楚概念的諮商督導工具，適合作為督導受督者的參考藍圖，也適合督導拿來自我監督其督導歷程是否符合受督者的專業需要，幫助受督者在介入化、概念化與個人化這三個技巧之專業能力提升。而這三個專業能力，需要督導依著受督者情況，有意識的抉

擇教師、諮商師和諮詢者這三個不同的角色，因為，不同角色各有其督導處遇策略。

不過，作為諮商督導也需要留意受督者對督導可能因為權力結構差異，對督導隱而未說專業需求和內在衝突，所以，督導也需要有華人文化面對權威人物反應的敏感度。亦可考量使用「資源支配者心理歷程」之概念，使其督導過程更加有意識的理解受督者的「請託」，以及選取DM督導矩陣的「資源支配」。也就是說，DM的諮商督導，時時刻刻得留意受督者的專業需求為何，以及自己選擇督導角色和督導焦點的理由。

特別在心理諮商本土化的需求越來越被看重的發展趨勢下，助人工作者在長期投入助人實務工作的同時，若能對所處環境的文化議題的加以關注與理解，將可更貼近與理解當事人所處的文化脈絡，進而開展更適切與有效能的實務觀點與工作方式，以能更適切與有效能的幫助當事人（王智弘，2013），此等文化的關注與理解亦適用於諮商師教育與督導工作之上，本文嘗試提出用「資源支配者心理歷程」概念以輔助區辨模式督導選取督導矩陣，希望能對本地督導能更適切與有效能的運用區辨模式督導提供有用的參考。

### 參考文獻

- 王智弘（2013）。從文化理解到含攝文化理論之建構：從助人專業倫理雙元模型到研究倫理雙元模型。**台灣心理諮商季刊**，5（4），vi-xii。
- 台灣輔導與諮商學會（2015年5月17日）。**心理師專區**。取自<http://www.guidance.org.tw/psychology.html>
- 台灣諮商心理學會（2015年5月17日）。**心理諮商督導專區**。取自[http://www.twcpa.org.tw/service\\_a01.php](http://www.twcpa.org.tw/service_a01.php)
- 徐西森（2002）。區辨模式的督導策略與作為。載於劉焜輝（主編）**諮商督導——理論篇（上）**（341-359頁）。台北市：天馬文化。
- 徐西森、黃素雲（2007）。**諮商督導——理論與研究**。台北：心理。
- 連廷嘉、徐西森（2003）。諮商督導者與實習諮商員督導經驗的分析。**應用心理研究**，18，89-111。
- 陳姝蓉、王韋琇、王智弘（2015）。駐地實習心理師經歷督導雙重關係之經驗探究。「**2015年全國輔導與諮商碩博士研究生學術研討會**」發表之論文，南投。
- 許韶玲（2005）。諮商新手在督導過程隱藏未揭露的訊息。**輔導季刊**，41（3），31-38。
- 黃光國（2014）。兩種傳統的整合。**本土心理學研究**，41，121-162。
- 黃光國（2000）。也談「人情」與「關係」的構念化。**本土心理學研究**，12，215-248。
- 陸洛（2003）。人我關係之界定——「折衷自我」的現身。**本土心理學研究**，20，139-207。
- Bernard, J. M. (1979). Supervisor training: A discrimination model. *Counselor Education and Supervision*, 19, 60-68.
- Bernard, J. M. (1997). The Discrimination Model. In C. E. Watkins, Jr. (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp.310-327). New York: Wiley.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of clinical supervision* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Borders, L. D., & Brown, L. L. (2005). *The new handbook of counseling supervision*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Carroll, M. (1996). *Counseling supervision: Theory, skills and practice*. London: Cassells.
- Hwang, K. K. (1987). Face and favor: The Chinese power game. *American Journal of Sociological Society*, 92, 944-974.
- Hess, A. K. (1980). Training models and the nature of psychotherapy supervision. In A. K. Hess, *Psychotherapy supervision: Theory, research, and practice* (pp.15-28). New York: John Wiley and Sons.
- Luke, M. & Bernard, J. M. (2006). The school counseling supervision model: An extension of the discrimination model. *Counselor Education & Supervision*, 45, 282-295.
- Sherry, P. (199). Ethical issues in the conduct of supervision. *The Counseling Psychologist*, 19, 566-584.
- Shweder, R. A., Goodnow, J., Hatano, G., Le Vine, R., Markus, H., & Miller, P. (1998). The cultural psychology of development: One mind, many mentalities. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: (Vol. 1) Theoretical models of human development*. (pp.865-937). New York: John Wiley & Sons.
- Yang, K. S. (1995). Chinese social orientation: An integrative analysis. In W. S. Tseng, T. Y. Lin, & Y. K. Yeh (Eds.). *Chinese societies and mental health*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Yang, K. S. (1996). Psychological transformation of the Chinese people as a result of societal modernization. In M. H. Bond (Ed.), *The handbook of Chinese psychology*. Hong Kong: Oxford University Press.