

三角督導與雙受督生適配度 影響因素之探討

An Introduction to Triadic Supervision and Factors Influencing Compatibility between Supervisees

龔蕾¹、許維素²
Gong Lei¹, Wei-Su Hsu²

摘要

三角督導是一對二、密集的人際互動，其目標是督導者同時增進兩位受督生的專業能力發展，被美國諮商與教育相關學程認證委員會肯定為可替代個別督導。三角運作模式分為三種，對等聚焦模式、單人聚焦模式和迴響模式。三種模式不僅在督導效能、督導關係工作同盟感、督導滿意度等層面都得以與個別督導相媲美，尤其在節省時間成本、增加同儕支持與激發多元觀點激盪上均優於個別督導。三角督導成功與否的關鍵在於雙受督生適配度，其受到五向度因素的影響：社會人口統計變項、身心特質發展特徵、人際關係與溝通、專業發展階段與能力、學習熱忱。基於該五向度因素，在督導前準備時，督導者可依據相似性與互補性原則來配對適配度較佳的雙受督生，並增加三角督導運作的運作技巧和策略，以促進三角督導優勢效益。

關鍵詞：三角督導、督導、雙受督生適配度

壹、前言

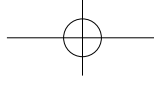
對於諮商實務工作者而言，從一名新手到成長為一名經驗豐富的諮商實務者，「督導」(supervision)一直是關鍵的資源(Bernard & Goodyear, 2014)。常見督導進行的形式，包括個別督導及團體督導。

然而，隨著諮商教育的蓬勃發展，諮商人員對督導的需求大幅增加。為因應實務訓練的需求，美國諮商與教育相關學程認證委員會(Council for Accreditation of Counseling and Related Education Programs, CACREP)體認到認可多元督導形式的需要性，而將「一種特殊的教學人際互動，包括一位督導者與兩位受督生」的「三角督導」(triadic

¹國立台灣師範大學教育心理與輔導學系 博士生

²國立台灣師範大學教育心理與輔導學系 教授

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



supervision) 視為可替代個別督導的督導形式 (CACREP, 2001)。

依據CACREP (2001) 的觀點，三角督導同時發生在三人之間，並有別於個別督導與團體督導。因此，三角督導可被定義為：一對二、密集的人際互動，其目標是督導者協助兩位受督生更能有效地協助當事人，是一種介入關係；這種介入關係具有三個功能，分別是：增進兩位資淺人員的專業功能、監督兩位資淺人員專業服務品質以及扮演兩位資淺人員進入心理專業的把關者。在三角督導中，「雙受督生適配度」(compatibility) 乃是決定三角督導成功與否的關鍵因素 (Borders et al., 2012; Lawson, Hein, & Stuart, 2009)。

三角督導在美國督導實務界已經行之有年，從2002年開始，美國公立大學已經逐步嘗試將三角督導發展為諮商訓練的重要督導形式之一 (Hein & Lawson, 2008)，值得多加瞭解。故，於本文中將先說明三角督導的優勢、類型與運作方式，繼而介紹三角督導關鍵要素之雙受督生適配度的重要性，最後探討影響雙受督生適配度的因素。

貳、三角督導的獨特優勢

若與個別督導相比較，三角督導的獨特優點至少有四個 (Lawson, Hein, & Getz, 2009; Newgent, Davis, & Farley, 2004; Bakes, 2005)，是三角督導之所以能逐漸發展起來的原因。

第一，三角督導首要的優點就是節約時間成本。即一位督導者可以在原本用於個別督導的時間，能夠同時督導兩位受督生，在時間上較為經濟。

其次，三角督導兼顧同儕督導的優點。例如：兩位受督生在三角督導關係中更為安全與放鬆，能夠在三角督導中

形成情緒支持，能更好地接納彼此間相互給予的回饋；兩位受督生在三角督導中看見彼此的專業成長，專業歸屬感得以增強；以及，兩位受督生可從彼此身上獲得替代性學習的機會，增加多元觀點激盪的機會與空間。

第三，三角督導兼顧團體督導的優點。督導者在三角督導中能夠採取「靈活多樣」(active) 的督導策略，如回溯受督生在晤談當下所使用的諮商技巧、非語言訊息，或者使用雙受督生同時角色扮演的的方式等。

最後，三角督導與個別督導在人際動力、督導領導風格、督導滿意度等向度上都相媲美 (Newgent, Davis, & Farley, 2004)，尤其在增進受督生個案概念化能力、增強督導工作同盟關係等方面優於個別督導 (Bakes, 2005)。

參、三角督導的類型與運作方式

雖然CACREP認可三角督導在諮商教育訓練上的重要性，但並未對如何運行三角督導有清晰說明。Nguyen (2003) 曾嘗試提出兩種可能運作的方式，即：對等聚焦 (split focus) 與單人聚焦 (single focus)，兩者都是參照個別督導，每次以一小時為限，過程較為簡明。

之後，由於督導實務工作者越來越發現，該時間架構並不適合三角督導，督導者與受督生都會有時間壓力而無法就督導議題進入深入探討 (Bernard & Goodyear, 2014)。而為了促進兩位受督生都能夠從三角督導中獲益，或至少能夠達到趨近個別督導的功效，Stinchfield、Hill與Kleist (2007, 2010) 提出，三角督導最適合的時間架構為每次九十分鐘，進而發展出內容較為豐富的迴響模式 (the reflective model of triadic



supervision, RMTS)。以下則分別介紹之。

一、對等聚焦

對等聚焦即為：督導者將單次督導時間平均分配給兩位受督生（Nguyen, 2003）。以督導時間為每次一小時為例，在第一個半小時內，第一位受督生提報督導資料，督導者以一對一的督導歷程去協助其更有效的協助當事人，第二名受督生則在旁觀摩學習；在第二個半小時內，第二名受督生提報督導資料，督導者以一對一的督導歷程去協助其更有效的協助當事人，第一名受督生則在旁觀摩學習。因此，督導者在每次一小時的時間內，按照先後順序分別督導兩位受督生。

二、單人聚焦

督導者與兩位受督生均出席每次的督導，但兩位受督生隔週進行督導需求提報（Nguyen, 2003）。即於每次督導內，督導者只圍繞一位受督生的督導需求展開一對一的督導歷程；第二位受督生以觀察、討論的形式參與督導歷程。該模式與個別督導較為相似；在人員組成上有提報者（presenting supervisee）、未提報者（non-presenting supervisee）和督導者。

三、迴響模式

Andersen（1987）曾提及，第三人可從兩人的分享中產生對原有的思考產生新的反思、並形成經驗性學習；此觀點即是RMTS的核心理念。

進行RMTS之前，督導者需向兩位受

督生解釋RMTS的運作方式，包括：督導歷程中角色轉換，該模式背後的理論基礎，示範如何在督導中展開內在對話（inner dialogue）與外在對話（outer dialogue），強調保密性和鼓勵自我袒露，以及，告知三角督導之外的督導資源等。該模式以九十分鐘為基準，分為六個階段（如圖1），以下分別介紹每個階段的運作歷程。

第一階段的督導以兩位受督生中的一位為接受督導的角色（為受督生1）與督導者之間的「外在對話」為主軸，約二十分鐘。這階段如同個別督導所進行的方式。受督生1先呈現需要被督導的資料，如錄音帶、錄影帶或是逐字稿，督導者給予直接的個別督導。在此同時，另一位受督生（為受督生2）擔任觀察與反思的角色，在一旁觀察、不參與外在對話，但以觀察者和反思者的角色來經驗他個人內在對話的方式參與該階段歷程。

隨著受督生1與督導者之間的「外在對話」結束，督導進入第二階段。督導者移動座位，與受督生2面對面，雙方就受督生1所提報的當事人資料、與第一階段督導展開歷程性對話，約十分鐘。受督生2會分享對第一階段的歷程性觀察，也會分享自己在旁觀察時的內在反思性對話。此階段，受督生1則在旁觀察督導者與受督生2的「外在對話」，改以反思者的角色，經驗著「內在對話」的方式參與第二階段，期以在觀察與聆聽他人對話的過程中，催化受督生1得以對原有的思考產生新的理解。

第二階段結束，督導者再次移動座位，面向受督生1，就受督生1對第二階段的督導者與受督生2的「外在對話」之觀察、內在反思性對話展開歷程性討論，即第三階段。第四階段則繼續採用第二階段的運作方式，第五階段、第六

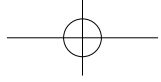
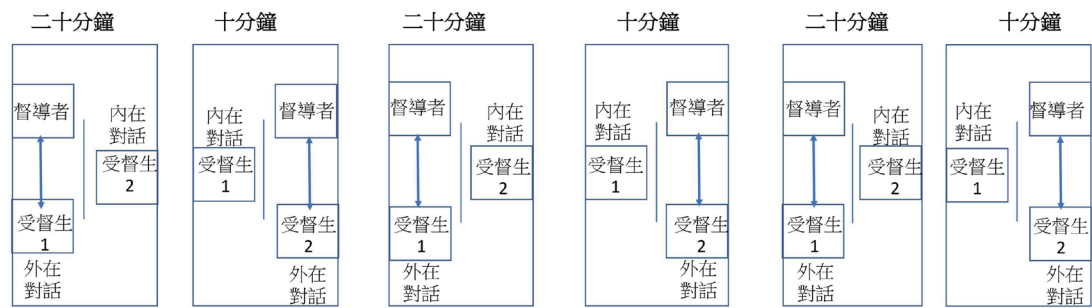


圖1 RMTS運作歷程之舉例



資料來源：修改自"The reflective model of triadic supervision: Defining an emerging modality," by T. A. Stinchfield, N. R. Hill, and D. M. Kleist, 2007, *Counselor Education and Supervision*, 46(3), p.177.

次階段依序展開。

對等聚焦與單人聚焦，其督導效果皆與個別督導相當 (Nguyen, 2003)，但也有其獨特效果。Nguyen (2003) 也曾將三角督導的兩種模式分別與個別督導進行比較，結果發現，對等聚焦比單人聚焦、個別督導，更有助於受督生的諮商技能提升，單人聚焦則比個別督導更有助於受督生在自我認同、自我覺察上的發展。而Stinchfield等人 (2007, 2010) 則看重RMTS較集中於討論角色轉換所帶來的價值，即受督生在當中得以對原有的思考不斷產生新的理解；而且RMTS的運作歷程是系統循環模式，在與督導者、同儕受督生的人際互動中，雙受督生對案主素材的觀點，將隨著多元觀點的相互激盪而持續豐富化。

肆、三角督導關鍵要素：雙受督生適配度

一、雙受督生適配度的定義與重要性

督導成功與否的關鍵在於督導關係品質，信任安全的督導關係是受督生得

以在督導中收穫學習與成長的基石 (Bernard & Goodyear, 2014)。同理，Lawson等人 (2009) 以及Stinchfield等人 (2007) 透過實務與研究發現後均強調，三角督導之所以能夠保有個別督導、同儕督導和團體督導各種優點的前提在於：兩位受督生之間需形成良好的工作同盟關係。然而，雙受督生所形成的工作同盟關係，極受雙受督生適配度 (supervisee compatibility) 的影響 (Bernard & Goodyear, 2014)；亦即，如何配對受督生 (supervisee matching) 以達到較佳的適配度，是督導者規劃三角督導的必要且重要的環節 (Hein, Lawson, & Rodriguez, 2011)。

根據Winch、Ktsanes與Ktsane (1955) 所提出的「需求互補理論」 (the theory of complementary needs)，相似性較高的不同個體將會呈現較佳的適配度，但是，在同質性群體中，小範圍內的差異若能產生互補效應，亦能增進彼此的適配度。所以，三角督導中雙受督生適配度即指：一位受督生與另一位受督生在督導關係中相互適合與搭配的情形。配對雙受督生可依據兩個原則，分別為：相似性原則，即雙受督生相似



性越多，適配度越佳；互補性原則，即雙受督生之間若有小範圍差異且呈現互補性，適配度亦可被增進。

雙受督生適配度可謂為三角督導成功與否的關鍵因素，雙受督生適配度不佳，將對督導關係品質產生負向影響（Stinchfield, et al., 2007）。舉例而言，雙受督生若具較佳適配度，雙方將能從督導關係中經驗到更多安全感與信任感，促使三角督導發揮同儕支持與回饋的優勢效益；反之，當督導者聚焦在其中一位受督生與其所提報的督導素材時，另一名受督生可能產生被孤立的感覺，或是無法與他人建立合作關係，或是因較難加入督導討論而感到焦慮（Stinchfield, et al., 2007）。又例如，相較於其他督導形式，三角督導更容易出現三角關係，產生關係結盟或邊緣化其中一方的現象（Hein & Lawson, 2008）。Bernard與Goodyear（2014）認為，當雙受督生適配度不佳時，這種現象發生的機率將會增加，進而導致三角督導失去其最佳效益之替代性學習。此外，三角督導首要優點即為節約時間成本；然而，Hein等人（2011）卻發現，雙受督生適配度不佳會阻礙督導進程、降低督導效率，導致該優勢面向較難呈現。

二、影響雙受督生適配度的因素

雙受督生適配度受到多重因素的影響，透過實務與研究，Lawson等人（2009）、Stinchfield等人（2007, 2010）、Hein等人（2011）、Bernard與Goodyear（2014）、Felton等人（2015）進一步拓展了對相關影響因素的探討，其觀點可彙整如表1所示，包括五大類：社會人口統計變項，身心特質發展特徵，人際關係與溝通，專業能力，學習熱忱。其中，前面三個類別為非諮商專業相關因素，後面兩個類別則屬於諮商專業相關因素。

第一個類別為社會人口統計變項，包括性別、學歷、年齡、族群、文化認同、所屬（或實習）機構等背景資料（Lawson, et al., 2009; Hein, et al., 2011; Bernard & Goodyear, 2014; Felton, et al., 2015）。其中，所屬（或實習）機構意指，受督生提供專業服務的機構性質，包括學校、醫院、社區等。學者們一致認為，雙受督生在該類別上具有的相似性越多，其適配度則越佳。例如：Lawson等人（2009）以及Felton等人（2015）發現，年齡相仿、所屬實習機構性質相同、來自相同的文化認同或族

表1
影響雙受督生適配度的因素

因素類別	具體因素
1社會人口統計變項	性別、學歷、年齡、族群、文化認同、所屬（或實習）機構
2身心特質發展特徵	人格特質、情緒成熟度、生理健康狀況
3人際關係與溝通	自我揭露與回饋、形象管理、合作型態、依附風格、同輩衝突與處理能力
4專業發展階段與能力	(1)基礎專業能力：認知發展水準與階段，對自我、倫理與文化的反思能力，過往接受諮商的經驗 (2)專業功能能力：諮商技術水準與能力、偏好專業理論取向 (3)專業發展階段
5學習熱忱	專業學習動機、接受督導的學習動機



群等相似性有助於鞏固雙受督生的內在自我安全感，進而促使督導關係朝向安全、信任與放鬆的方向發展。尤其，身處安全與信任的關係氛圍中，雙受督生更願意開放自我、給予支持與回饋，繼而催化三角督導發揮效能。

第二個類別為身心特質發展特徵，包括人格特質（Lawson, et al., 2009; Hein, et al., 2011; Felton, et al., 2015）、情緒成熟度（Stinchfield, et al., 2007, 2010; Lawson, et al., 2009; Hein, et al., 2011; Bernard & Goodyear, 2014; Felton, et al., 2015）與生理健康狀況（Stinchfield, et al., 2007）。人格特質意指：雙受督生在人格四維度上的差異，包括：外向型—內向型、實感型—直覺型、情感型—思考型、判斷型—認知型，督導者可通過MBTI測驗以瞭解其所屬人格特質類型。情緒成熟度則包含：雙受督生的情緒穩定狀態、表達情緒的方式、情緒自我調節能力、焦慮水準、專業耗竭狀態等情緒健康狀態（emotional well-being）。生理健康狀況意指：受督生有無罹患生理疾患的特殊狀況。以Hein等人（2011）研究為例，若雙受督生之一情緒低落而另一方則較為穩定時，雙方適配度則不佳，因為，督導者需要將督導重點用於支持情緒低落方以提升其進入督導的準備度；反之，情緒穩定方所分配到的督導時間則會被壓縮，以致於其督導目標無法完成。不過，依據Winch等人（1955）的觀點可知：雙受督生若於人格特質上呈現互補性，適配度反而會得到增強。

第三類別為人際關係與溝通類別，包括自我揭露與回饋（Hein, et al., 2011）、合作型態（Lawson, et al., 2009; Felton, et al., 2015）、形象管理（Bernard & Goodyear, 2014）、依附風格（Bernard & Goodyear, 2014）、同輩衝突與處理能

力（Bernard & Goodyear, 2014）等。自我揭露意指：受督生在督導關係中放下自我防備、展現自我脆弱之處或所遇到的挑戰、袒露情緒狀態以及檢視自我的意願。回饋則指：接納外界回饋的意願、給予外界回饋的方式。合作意願則是：受督生在督導關係中願意與同儕形成工作同盟關係的想法與行為。形象管理則為：受督生在督導者和同儕面前管理自我形象的方式與能力。依附風格意指：受督生在同儕關係中所展現的安全型與不安全型的依附類型。而同輩衝突與處理能力則指：由於雙受督生的關係具有同輩關係的特徵，所以雙受督生將會遭遇同輩關係衝突，並在因應同輩人際議題時呈現差異，如：袒露情緒、扮演同儕楷模、替代性學習、獨立分化、嫉羨與競爭等。Hein等人（2011）研究即發現，雙受督生若在建立合作關係上無法達成共識，即其中一方不願意與另一方建立工作同盟關係，那麼雙方將呈現適配度不佳的情形，將對三角督導的進行產生負向影響。具體而言，首先，雙受督生中一方在督導中更願意自我袒露、接收他人回饋度較高，而另一方則自我袒露較低、接收度偏低，將會干擾督導者的時間分配，即督導者將較多時間分配給前者，減少回饋後者的時間。再者，當雙受督生一方為維護在同儕與督導面前的個人形象而限制個人給予回饋與支持的行為時，「有所保留的」（moderate）同儕回饋模式將會佔主導位置，即雙方在給予與接收回饋時會變得小心翼翼，避免個人化的、趨向表面化的回饋內容。尤其，當雙受督生因無法建立良好的合作關係而適配度不佳時，三角督導的督導重點將會集中在督導素材、而較少關注受督生的個人專業成長，阻礙其優勢效益之多元觀點碰撞、同儕間替代性學習的發揮。當然，雙受



督生若展現均較佳的合作意願，雙方在依附風格、同輩關係衝突與處理能力等面向上的互補性差異，反而能夠增進彼此的適配度。

第四個類別為專業發展階段與能力，分為三部分：基礎專業能力、專業功能能力與專業發展階段。基礎專業能力涉及：認知發展水準與階段（Lawson, et al., 2009; Hein, et al., 2011），對自我、倫理與文化的反思能力（Felton, et al., 2015），以及過往接受諮商的經驗等面向（Lawson, et al., 2009）。專業功能能力則涉及：諮商技術水準與能力、偏好專業理論取向（Lawson, et al., 2009; Hein, et al., 2011; Felton, et al., 2015）。專業發展階段意指：受督生所處在專業發展階段，如分為：外行人、初階學生時期、進階學生時期、新手心理師、經驗豐富期以及資深心理師時期。舉例而言，Hein等人（2011）認為，當雙受督生所處專業發展階段差異較大時，專業能力較低者在督導中容易展現較多焦慮、缺乏自信、專業技巧欠缺的狀態，所以督導者會將督導重點放在支持、鼓勵以協助其建立專業信心，故整體的三角督導過程，圍繞督導素材所進行的主題討論會減少。類似地，Felton等人（2015）亦曾強調，雙受督生在專業功能能力上差距不應太大，否則，能力不足一方會吸引督導者的大部分注意力，另一方受督生則分配到較少時間；而且為了同時符合兩位受督生的督導需求，常見督導者轉而會將督導重點放在營造安全、信任的督導關係上，而減少使用「靈活多樣」督導策略，影響了整體督導的豐富度。此外，Felton等人還提出，雙受督生若偏好相同的諮商學派理論，雙方將具備更佳的適配度，因為雙方均能從對相同諮商學派理論的探討中，加深對該學派的興趣與歸屬感，同時從多元觀點碰撞中

學習如何將學派理論轉換為實務運用。

第五個類別為學習熱忱，包括專業學習動機與接受督導的學習動機。專業學習動機意指：雙受督生願意投身在諮商專業上的熱忱，興趣或付出（Lawson, et al., 2009; Lawson, et al., 2009）。接受督導的學習動機則包括：督導前準備、出席情形、實務中遵照督導指導情形、主動參與討論、自我揭露與回饋的意願等面向（Hein, et al., 2011; Felton, et al., 2015）。當雙受督生在學習熱忱上呈現適配度較低時，高熱忱受督生會在督導關係中受挫，雙方工作同盟關係受損（Hein, et al., 2011; Felton, et al., 2015）。這是因為低動機者在督導中可能會出現以下狀況：無法準時出席督導，不願意參與討論，拒絕他人所給予的建設性回饋，拒絕給予同儕支持、或是自我封閉而不願向他人學習，因而致使高熱忱方受督生在與其互動中會感到無力，既無法從前者身上獲得同儕支持，又無法激發多元觀點碰撞、獲得替代性學習；之後，隨著督導關係的推進，彼此間信任度無法得到鞏固，同儕關係張力亦可能升溫，而難以建立起工作同盟關係。

伍、結論

隨著諮商輔導學系學生們陸續投身到諮商實務界，督導者採用三角督導來進行督導的機會越來越大。三角督導不僅在督導效能、督導關係工作同盟感、督導滿意度等層面都得以與個別督導相媲美，同時也更加節省時間成本。與個別督導相比，三角督導在以下方面展現更多優勢：從督導關係來看，受督生們經驗到更放鬆、安全的氛圍，雙受督生間更能夠形成支持鼓勵的同儕系統，且經驗到更高的工作同盟感；從督導策略來看，三角督導為督導者提供選擇「靈



活多樣」督導策略的更多可能性；就受督生的學習層面來看，雙受督者不僅能夠直接從督導者的協助中有所成長，亦能夠在同儕受督生中產生替代性學習，從多元差異中產生更為豐富的學習；就督導模式來看，對等聚焦有助於受督生的諮商技能提升，單人聚焦則更有助於受督生在自我認同、自我覺察上的成長。

三角督導具有不同優勢的類型與運作模式。就其各項模式獨特優勢可知，督導者在設計如何運作三角督導時，一方面可參考對等或單人模式來決定單次督導時間分配，即聚焦在一位受督生所提報的當事人，或是將時間平均分配給兩位受督生，以了解兩位受督生的接案狀態；另一方面在督導體程上可參考RMTS模式，即充分提升未提報者的參與度，發揮同儕受督生的觀察與反思的功能，促進提報者在不同層面的觀察與看見以豐富內在反思，進而增強其在諮商歷程中的後設思考能力。值得注意的是：督導者在運作RMTS模式時，需要特別協助同儕受督生從正面、具體、尊重、敏銳、鼓勵創造力等角度來表達自己的觀察與反思，避免同儕受督生間的負向批評（Andersen, 1987）。

最為重要的是：雙受督生適配度，是決定三角督導成功與否的關鍵要素，督導者要特別注意其對三角督導的影響。為催化三角督導發揮其優勢效益，促使雙受督生能夠從中獲得更多的專業成長，督導者可從以下五向度來綜合考量雙受督生適配度，以做督導前準備與督導中關切方向：社會人口統計變項，身心特質發展特徵，人際關係與溝通，專業發展階段與能力，學習熱忱。同時，督導者也可遵循「相似原則」或「互補性原則」進行雙受督生配對。當受督生們在各條件上呈現較多差異時，

可遵循「相似性原則」，即將高相似性的雙受督生進行配對，以促使雙方形成較佳適配度，例如：配對相同族群、年齡相仿、或是學習相同的諮商理論學派的雙受督生以促使雙方形成較佳適配度。當受督生們的各條件呈現較多相似性時，可遵循「互補性原則」，即挑選具有互補性差異的雙受督生進行配對，以提升雙方的適配度，例如：將新手諮商師與經驗豐富諮商師進行配對，前者將能夠從後者身上獲得更多替代性學習，後者則能夠在同儕中獲得更多的專業認同感與歸屬感，雙方適配度將得到提升（Felton, et al., 2015）。總之，唯有綜合考量雙受督生適配度，增加三角督導運作的特殊技巧和策略，督導者方能在最大程度上促進三角督導發揮其優勢效益。

參考文獻

- Andersen, T. (1987). The reflecting team: Dialogue and meta-dialogue in clinical work. *Family Process, 26*, 415-428.
- Bakes, A. S. (2005). *The supervisor working alliance: A comparison of dyadic and triadic supervision models* (Doctoral dissertation, Idaho State University). Retrieved from <https://search.proquest.com/openview/c105612112e8132781a743533b5ad6d6/1?pq-origsite=scholar&cbl=18750&diss=y>
- Bernard, J.M., & Goodyear, R.K. (2014). *Fundamentals of clinical supervision* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Borders, I. D., Welfare, L. E., Greason, P. B., Paladino, D. A., Mobley, A. K., Villalba, J. A., & Wester, K. I. (2012). Individual and triadic and group:



- Supervisee and supervisor perceptions of each modality. *Counselor Education and Supervision*, 51(4), 281-295.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2001). *Accreditation standards and procedures manual*. Alexandria, VA: Author.
- Felton, A., Morgan, M., & Bruce, M. A. (2015). Lessons from triadic supervisors: Maximizing effectiveness. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 7(3), 133-160. doi: 10.7729/73.1107
- Hein, S., & Lawson, G. (2008). Triadic supervision and its impact on the role of the supervisor: A qualitative examination of supervisor's perspectives. *Counselor Education & Supervision*, 48(1), 16-31.
- Hein, S., Lawson, G., & Rodriguez, C. (2011). Supervisee incompatibility and its influence on triadic supervision: An examination of doctoral student supervisors' perspectives. *Counselor Education & Supervision*, 50(6), 422-436.
- Lawson, G., Hein, S. F., & Getz, H. (2009). A model for using triadic supervision in counselor preparation programs. *Counselor Education & Supervision*, 48(4), 257-270.
- Lawson, G., Hein, S. F., & Stuart., C. L. (2009). A qualitative investigation of supervisees' experiences of triadic supervision. *Journal of Counseling and Development*, 87(4), 449-457.
- Newgent, R. A., Davis, H., Jr., & Farley, R. C. (2004). Perceptions of individual, triadic, and group models of supervision: A pilot study. *Clinical supervisor*, 23, 65-79. doi: 10.1300/J001v23n02_05
- Nguyen, T.V. (2003). *A comparison of individual supervision and triadic supervision* (Doctoral dissertation, University of North Texas). Retrieved from https://digital.library.unt.edu/ark%3A/67531/metadc4300/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf
- Stinchfield, T.A., Hill, N. R., & Kleist, D. M. (2007). The reflective model of triadic supervision: Defining an emerging modality. *Counselor Education & Supervision*, 46, 172-183.
- Stinchfield, T. A., Hill, N. R., & Kleist, D. M. (2010). Counselor trainees' experiences in triadic supervision: A qualitative exploration of transcendent themes. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 32, 225-239.
- Winch, R. F., Ktsanes, T., & Ktsanes, V. (1955). Empirical elaboration of the theory of complementary needs in mate-selection. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(3), 508-513. doi: 10.1037/h0042235

