

社會福利政策與社會工作師之培育策略

——推展團體督導制度以厚植社會行政人員素質

◎ 廖榮利

台灣大學社會系教授

壹、專業人力發展之團體督導策略

一、團體互動模式之督導策略運用

像社會工作這樣一個新興的專業人力的培養暨機構人力發展方案中，督導制度的建立與執行是必要的內容。且說，社會工作教育暨訓練的最大目標在於，塑造出合乎專業水準之社會工作從業人員，就像訓練一位主治醫師、管理專才一樣。此種教育暨訓練過程包括大學社會工作正規教育、實習教學、職前教育、以及在職訓練等四個持續的階段，其中後三階段的訓練方式包括督導（supervision），而在多種督導模式中，團體互動模式的督導被視為有獨特功能的一種方式。（Baker, 1987；廖榮利，一九九〇）

就機構對社會工作專業人力的督導方案言之，其功能是多方面的。督導在機構有行動面、教育面、以及支持性等三方面的功能。督導一面爲了要保持機構服務的水準，一面也要促進受督導者的專業成長，另一方面更要滿足受督導者的需要。這些任務的達成往往是在一種成長的、動態的、以及督導和受督導者雙向互惠的關係中。而團體督導策略被認爲最能實現上述這些功能和條件，並且會朝着訓練合格的專業社會工作人員這個目標進行的程序。

二、專業教育之團體督導策略

團體督導是專業教育連續過程中的一環，一方面它必須滿足每一位受督導者個人的需要、感覺、以及特性，一方面它也能完成一般專業教育的內容，包括社會工作專業人員應有的態度、知識、以及技巧的學習。

通常，每一位受督導者在團體督導會議之中，是帶着他自己的期望、自我意象、以及學習模式，尤其是在團體剛剛開始時，個人會因着焦慮和不安全的緣故，容易對自己加以防衛，對自己需要的滿足特別在意。這個時候，在面對團體共同目的、活動、以及其他的要求時，個人往往不能平衡得很合適。

此外，有些個別成員包括存在個別模式的督導情境中，可以和其他人的督導模式適應得很好，有些則不能。譬如，一位受督導者可能概化的能力強，學習的速度快，其他的却可能還要花相當一段時間去詳細研究特別的個案。而在有些時候，個人個別學習的需要和團體大部分人的需要之間產生了緊張；有些人很快地能把握要點，並且準備好進行到下一個課題；其他人却可能仍然需要更久的時間停留在開始的階段。

在面對上述受督導族羣之異質性時，一般認爲假使運用團體來考慮和分析，就更容易確認團體督導之獨特功能，並且督導者也因而更能適切地運用團體來完成督導的任務。

貳、團體督導之本質、特性、以及檢視

一、團體督導的本質

團體督導 (group supervision) 是在特定的督導者和一羣受督導者進行之督導程序。此種督導的受督導者在經驗、年齡、以及能力上不宜有太大的差異，否則在學習上會有許多的困難。團體督導會議要定期舉行，其討論的內容可以由督導者決定，也可以由團體經討論來決定。至於一般行政和倫理有關的事務，則不宜由團體自己決定。

團體督導必須強調學習暨教導的功能，它不只是個別督導之外的一個輔助學習方式而已。它運用團體的情境和方法，以達成行政的、教育的、以及支持的各層面之督導功能。但是，它也不是要用來取代個別督導，而是一種與個別督導相輔相成的督導方法。

二、團體督導之特性

團體督導的特性建基於成員在團體互動之功能上。團體督導之特性有五：

- 它鼓勵頻繁、豐富的互動。
- 它給予受督導者最大可能作決定的限度和相對於所作決定的責任負擔。
- (上述二項的條件是，受督導者必須有豐富的經驗。)
- 團體督導中的督導者要比團體工作和團體治療中的領導者給予團體更多直接的指示，這些指示包括學習的內容等。此外，督導評估學生的表現，協助學生整合實地工作的經驗。
- 團體督導也具備團體治療和團體工作的功能。
- 它不鼓勵或不允許在督導會議中隨意談論任何其他的話題。

總之，團體督導方法常被用於對專業工作人員的督導，是由於

這論團體方式的指導有它獨特的功效，當實習或機構工作人員人數多時，使用這個方法比較合適。通常團體督導會議有一定的目標、任務、以及議程，同時也有其組織上的行政地位，也有會議舉行的地點。

三、團體督導之檢視

但是，團體督導目前在社會工作意識中尚未得到其應有的地位，也還沒有明確的角色，在組織結構下也未進入應有的行政地位。在這種情況下，常發生對團體督導的危險是有。其一是，其他的團體目標或任務取代了專業教育的目的，其二是為了要讓「團體適應」與「保持團體和諧」而放棄或避免團體衝突而來的成長。

要避免上述兩個危險所帶來對團體督導在專業中地位和角色的威脅，宜對督導者所使用的媒介和督導應用所在之處（團體），先了解和掌握，然後再加以對督導者的豐富工作經驗、成熟的人格、精練的督導技巧、以及對專業認同等之要求。所以，對團體動力的幾個重要向度加以說明，其在督導中對督導效果的影響，是必要且有價值的課題。

叁、團體動力向度與團體督導動力(一)

探討團體動力的內容與程序時，下列的重要向度是常被提及的，其中包括：(一)目標 (goal)。(二)活動 (activity)。(三)團體認同 (identification with the group)。(四)團體規範 (group norms)。(五)合作過程 (co-operative process)。(六)衝突 (conflict)。(七)互動和溝通的模式 (patterns of interaction and communication)。(八)權威 (authority)。(九)結構與組織 (structure and organization)。(十)團體中的心理過程 (some psychological processes in the group)。(十一)團體組成 (group composition)。(十二)

團體大小 (size of group) 。以及 (三) 團體發展階段 (phases of group development) 。

一、團體目標與督導程序

在團體中的目標包括受督導者個人的目標和督導者為受督導者所設定的目標兩種。後者包括學習如何診斷和處理個案，建立和善用助人關係，以及了解並應用社會工作價值。至於個人的目標是一項複雜且不一致的，尤在團體初步形成時更是如此。但是，在基本上，個人都期望能成為專業的社會工作者，只是在更深或潛意識的動機上，彼此不同罷了。

比如曾經有過成功學習經驗的受督導者，他們可以很快認同督導者所設定的目標，他的目標和督導者的沒有什麼不同，他已有所準備地有比較快和比較有效的學習。至於過去學習經驗不是那麼順利和成功的受督導者，則比較容易想利用實習來滿足他個人的需要，以作為他學習發展過程中被剝奪那部分的補償，他們就不是那麼就緒地去學習。

受督導者個別需要的不同情況有：(一) 改變自己的態度。(二) 以社會工作作為成爲精神分析師的途徑。(三) 擴大生活體驗，即從個案、團體、以及社區組織工作的學習以爲往前一步，進而對研究、行政等之階梯性開展。有些社會工作科系的學生來到機構實習，有時並不認同專業學習的目標，甚至視實習爲負擔。

面對上述實習生的未就緒性和缺乏學習動機之現實情況。督導者爲着專業功能之維持和保護，必須對這一類的實習學生宜妥處理，即幫助學生認識自己、認識專業、以及勸導其轉科系，或協助他整合入專業訓練的過程。

面對團體成員個別需要的不同是必須且重要的，因它帶來了團體成員彼此的尊重和注意。所以，督導者一方面要試着去催化成員

完成團體的目標，另一方面也要鼓勵他們去面對個別需要的滿足和目標的達成。同時，她也須對個別成員和團體整個作教育診斷，以期達成社會工作專業教育目的的完成。

二、團體活動與督導運作

在督導程序上，團體活動大多是正式的、計畫好的、以及系列性的。以學生爲成員的督導團體，學校會爲他計畫好實習期間的課程。實習初可能是如何與案主建立關係，實習中是對實習學生評估的討論，實習末了則是有關結束的一些處理。有些學校還不止這些，甚至包括以社會暨文化和其他方法的實驗等爲課程內容。

學校如此安排的目的乃在於刺激機構的督導者把這些課程內容，整合於實地工作的經驗中。活動若是如此朝結構式方向進行，它自然會帶給實地工作教學更具有特性和實質目的的內容，並且它也會創造一個實務與課堂所學較密切整合的關係。

〈團體活動的特徵〉

團體活動的特徵有三：(一) 它是非預先設定性，所以，它才能有最大的彈性，以協助學生達成最大的學習功效。(二) 運用團體動力的原則，以達成更有效的學習。(三) 活動本身不是團體督導會議的目的，儘管這些活動可能很生動、活潑、以及有趣。

團體活動宜儘量選擇與團體目標和個人或團體教育評估有關的，以抗大團體活動的效能層面。

三、團體認同與督導向心力

要團體產生認同，比較容易在結構性的團體中。在此團體認同的意思是：「在團體成員的觀念中，認爲成爲一個團體的成員是重要的，因而態度是認真且願意去解決團體的問題，建立團體的力量，保護它，爲它的成功而滿足，爲它的失敗而受苦。」這樣的認同是一段過程的結果，在個人經驗了團體的力量和成就之後，才會

擴大他的自我和發展他對團體的認同。

〈團體認同之指標〉

團體認同的兩個指標是團體的凝聚力和我們的感覺。影響團體凝聚力產生的因素是，每一個受督導者的需要和人格。在團體開始的時候，個人害怕被暴露於批評中，以及失敗和受人觀察的情境中。因此，他會有比較高的焦慮，一直要到他覺得他是「在朋友中」，對團體中其他受督導者有信心，對他們所做和所感覺的自己覺得彼此很像。並且共同有一種認識和情緒，即團體督導的目的是為了學習，而不是彼此攻擊時，他才能放下他的焦慮，放鬆他的防衛，而準備運用他所擁有的來學習。此時，督導者才能發揮他更大和正向的潛力，以影響成員。

「我們的感覺」強，團體凝聚力程度也會強，對團體的認同也強，但在某些時候，它是具危險性的，對團體本身和團體以外的個人和團體，也不見得會有好處。那是因為當「我們感」的發展已使得下列情況的出現之故。

- (一) 團體成爲一個舒服的俱樂部，跟學習已沒多大關係。
- (二) 團體成爲機構中的次級團體，且被用來對抗督導或抵制專業教育的要求。

(三) 團體成爲一個孤島，用以避開與機構中其他工作人員的關係，以及對他們該負的責任。

(四) 團體對那些不是這般幸運地與人聯合的學生逞威風。

(五) 團體成爲面對課程所應負責任的避難所。

此時的團體，對他們本身而言，可能有好處，但這種情形放在社會體系的彼此關係與影響上來，也就不得不考慮它對其他社會系統的影響。因爲，我們必須依系統理論的觀點，把團體也視爲一個社會系統看待。

四、團體規範與督導秩序

在團體一方面產生凝聚現象同時，另一方面也會發展出它的規範。團體規範在面對專業的規範時，往往似乎必須有所調整。故督導者，尤其是要分辨專業或個人理想的規範，以及實際行爲表現所根據的規範；因爲，受督導者在督導者面前所表現「正確的」的規範，和他們實際運作或所感覺可爲標準的規範有所不同。他們會應付社會工作的價值或規範，却未必接受它，也許會視社會工作的價值或規範爲一種「政黨路線」，這是對督導者最大的挑戰，也最阻撓他們在專業上的成長，使得進一步的分析與策略必須執行。

另一項令督導者困擾的情形是，不易區分其合法性和適當性，對此，不同的規範與偏離或違悖專業基礎的規範。庫陸庫亨(Kil-nokohn)把代表這兩類規範使用的受督導團體定名爲「偏離者」或「變異者」。

偏離者(the deviant) 他們所根據的規範與專業組織往往是相對的。他們反對或破壞了專業所根據的人道的精神以及對人的信念，如他們可能堅持人沒有改變的可能，並懷疑對人提供協助的努力是否有價值。

變異者(the variant)：他們所根據的規範並不與專業規範相悖，只是他們所表現的不同，但結果却豐富了團體的次文化，最後會增加團體的豐富和產品。

比如，當在分析一個個案時，除了考慮心理動力的因素以外，也衡量文化的因素，或者考慮有關的機構政策和處理計畫等類的事。督導對於後者，不宜太過約束，她不如放寬對他們的許可，否則會抹煞他們的創造力和對團體的貢獻的，不能不放開督導者的胸襟和專業職責。

督導者一方面不管團體的規範爲何，團體的成員有那些，他和

成員維持一個了解的和諧互惠的關係；另一方面他必須協助受督導個別或團體地去瞭解並接受專業價值。在此，督導者的任務不是教受督導者如何做，督導者要將他自己視為一個有活力的和示範性的專業價值的象徵，他要使專業價值令人感到有興趣，也是健全有人性的和可以達成的標的。

五、團體合作過程與督導激勵作用

一個團體要有效地發揮其功能，就需要共同合作行動，而通常這些合作的過程在機構中已經制度化或被理所當然地接受。所以，當受督導者來到機構之後，可以很快地就緒，開始參與團體的進行，以及在團體中彼此支持和分攤工作。但是這種情形的缺點是，達成目標所用的方法和途徑太受限制，它只能承襲舊有的、易導向僵化的、以及喪失評估合作的過程所帶來的學習和發展機會。

嚴格說來，一位明智的督導，從團體開始時，引發受督導者的觀念、想法、以及參與，漸進式地去培養所謂的「工作契約」(working agreement)，釐清每一位受督導者的責任領域，並且讓每個人接受他們能力所能勝任的工作，包括依據他們的能力在團體中作決定。但是，萬一督導者給團體一個印象，以為他們可以作任何的決定時，這對專業教育而言，是成爲相當有危險的結果。比如他們可能因而覺得他們自己有權評估自己的實習成果，減少實習的時數，不必作記錄，以及去改變機構的中心政策等。

面對此，我們發現在實習的場合，會有不少的規定和要求，以對受督導者有些約束。並且這些規定和要求，盡量坦白相告，會更有益處。即明白地限定他們可在團體督導會議中討論和決定的範圍；提供社會工作服務時，若有不能肯定的方法和覺得疑惑之處，課堂所學和實習所見不一致之處，對一個社會問題不甚清楚處，以及其他機構關係和對社會工作價值不明白之處。

不過，儘管是由團體來討論和決定這些事，但是，他們仍是在督導之下進行的。督導者幫忙構思問題帶到會議中受督導者了解在衝突時，他們所使用錯誤的心理防衛，並協助他們看見這種防衛並無濟於問題的解決。之後，受督導者將會學習到擴大這樣的經驗，並將這經驗應用到他對案主所提供的服務之上。如此處理，不僅會發揮督導者教導(tidactive)上的功能，也具備情緒處理之功能。這是教育過程中必需滿足的兩大功能，使得督導者及時運作於受督導者身上。

〈督導者的難題〉

督導者與受督導者彼此間轉移和反轉移的心理互動，和在工作者與案主關係中所發生是相似的。發生於督導關係中的常是因爲「權威」之故。有時是督導者這一方面的困難，可能的反應有兩種。首先，比如，她害怕而跳過對學生面對個案時所產生焦慮的同理心，反而認同案主所受的「傷害」，轉過來對受督導者發脾氣，或覺得自己不配當一位教師，或者與受督導者較沒有經驗者的競爭。

其次，他會有使用權威的經驗不愉快，有多少權威就有相對少的責任，所以寧可放棄或拒絕一個清楚的權威的定義。

〈受督導的難題〉

來自受督導者這一面的困難有二：(一)受督導者對權威的懼怕、挑戰、以及敵對，這些態度與其早期的對權威的經驗是有關連的。(二)面對的限制不夠肯定，以及教育目標的強調不夠清楚，因而害怕受到挑戰、比較、以及競爭。

面對上述的情況，督導者可以試着：類化受督導者這一類的經驗，可協助他們善用專業關係來提供服務，同時也可進一步改善自己的人際關係。因此，督導者是決不容許由團體來討論，然後，督導者要站在資助的立場，清楚地觀察討論的進行，進一步應隨着進

行步驟留心思考團體所討論的內容，並作適切的回應。

對於參與團體的成員，此種團體作決定的過程是一個教學相長的機會。當參與的每一份子思考：是不是每一個成員都參與了作決定的過程？要達成決定的必要因素可得嗎？如何處理令人感到混亂和疑惑的情緒因素？在團體中地位高的人是否對團體其他人有不合適的影響？什麼事情由團體來決定是合適的？此一決定是必要作嗎？它的可行性如何？類此思考過程對參與的人而言，是必需且有益的，因為從這思考之評估的過程中會產生新的觀點，對促進成員面對問題和思考解決辦法，有腦力激盪的功效。

六、團體衝突與督導調適

且說在日常生活上，衝突在人與人之間是不可避免的，何況在旨在謀求解決問題團體之中。事實上，衝突不見得只具破壞力，如果處理得當，是有其建設性的效果的。衝突可在任何人（團體）與人（團體）之間，可能存在於受督導者彼此間，督導者與受督導者之間，以及整個團體和其他工作者或機構或其他個人與團體之間，衝突是社會人際間無時不在的一種現象。

在團體督導的情境中，督導者是學習者（受督導者）的認同對象，他在他們面前是個示範人，也是社會工作活動的具體彰顯。如果他能視衝突為正常現象且會理性地加以處理，則受督導者將從他的行為表現中學到更多，勝過他對這話題所教和所說的一切。督導者應該協助這一類的情緒或心理衝突，並加以妥善處理，而讓它發酵到造成對受督導者的學習往前是個障礙，對專業的信心和認同裹足不能往前。

肆、團體動力向度與團體督導動力(二)

一、團體互動（溝通）模式與督導反應

日常我們在許多文獻中，曾閱讀過許多社會學家或心理學家們對「小團體」的有關互動和溝通的研究報告。這些研究所得對我們的功用不僅是供我們用而已，它們更是我們思考的題目和內容。我們也許可以思考：何以在五或六人組成的團體中，甲成員會選擇乙成員形成次團體呢？在團體早期，也許可用同樣的背景，即來自同一個機構、城鄉、學校等來解釋，等到團體稍稍發展後，這些因素就不足以解釋了。

此時，可能是職業的目標、共同的防衛、更高的智性秉賦，才是形成團體的原因所在。即使是在三或四人中的團體中，同樣也存在着這類偏好的選擇；對團體而言，並不足為奇，也不構成困擾；但是，如果這個次團體是被用來切斷與其他團體成員的溝通，或是控制整個團體以抵制督導或嘲弄社會工作專業教育，那就不得不留心而避免這些功能的發揮。

不過，團體互動的結果是，常會產生領導者的。但問題也隨之而至：為什麼在這個場合中，甲是領導者，而在另一個場合中却是乙？這種情形的發生，有多少是甲或乙的個人特質所致？有多少是因為情境的特殊所致？究竟這團體的領導是與督導反應的管道，順服於督導，抑或是表達團體敵意的工具？這些都是督導者不能不細查之處，足見對團體動力探究之價值所在。

團體的互動常受到團體成員角色和地位的影響。地位高的人，看起來比較能讓別人「聽見」他們所發表的；在作「決定」時，他也比較具有影響力。在小團體中所扮演的角色往往和人們在較大社會中所扮演的角色相關。因此，小團體可能提供了一個很好對自己所扮演角色調整和反省的機會。許多過去的因素也會決定一個人當前的角色，一個被期望調整的角色對這個人來說是將來的根據點。這根據點和目前的角色間的差距會引起角色虛空的焦慮，團體此時

的任務是提供發展新角色的條件，如此始能為團體展開新的生機。

督導者如何利用上述的團體特殊現象呢？

(一)第一個目的在建立角色和地位的基礎。

很低的地位和角色對個人或團體而言都具備破壞性，阻礙了教育目標的達成。團體中的代罪羔羊、小丑和敵對者常不能充分利用團體為着他的專業成長，且團體可能利用了社會工作所不以為價值的情境或行為來獲得滿足。

(二)第二個目的是角色的彈性和分配。

最好所有的受督導者均有機會輪流扮演各個角色，包括領導者、消息提供者、問題分析者、健康的懷疑者、評估者等。當同一個角色一直由同一位學生扮演時，會變得機械化而缺少變化，於是團體會覺得「看！他一定會這樣反應」。而大多數的受督導者喜愛安靜的角色，同情聽者的角色；因為，這類角色會使他們覺得舒服，但是督導的教育目的就是要創造角色的差異和分配這些角色。

有一些安靜的受督導者在經歷扮演領導的角色時，對自己是個很大的成長。

(三)第三個目的是督導要把他所有角色中的某些角色，包括那些反應社會工作重要價值和方法的角色，由受督導者來扮演（擔任）。等他們普遍地在團體中發展了更多的認知後，通常由督導者所扮演的角色，所發揮的功能比如表示對被遺棄者、受傷者或受挫者的關心，對教育目標達成的努力，關心每一位學生的學習成就，尋求解決人類問題更好的方法，思考更多有關的觀念或機構或制度和專業的思想，當需要時，對每一位學生個別的督導，即評估他們學習的困難和成就，可交由受督導的團體成員去扮演，畢竟同輩間的相互支持與說服較具效能。

團體在什麼時候和如何在會議中，看團體角色分配和扮演的情况

形，來討論某些角色的敵意面 (virulent negative)？但要留心的是，討論到什麼程度，這種公開對個人的面質 (confrontation) 是不是那些人所能忍受的？所幸的是，督導者可以在私下單獨個別與那些人討論過，可從課堂的進行，論題和建議等資料不同來源了解整個（包括個人和團體）的情況，並仔細思考過後，才決定是否及如何處理團體中角色扮演的負面影響。

再進一步，團體並不以角色外表表面的改變的目的，而是以角色在專業自我學習過程中的內化為目的，即內在的實質改變為最終目標。

二、團體中之權威與督導之執行

每個團體都了解「權威」，因權威控制團體的行動和決定。一個實習學生，承受着學校的期望與要求，並且與象徵且強化這些要求的督導者一起學習和工作，督導者要對他們的學習負責，也要評估他們的學習成果。對他們而言，這就是權威。所以，承認且學習適應於這權威是重要的。

前面提到由受督導者分享督導的角色和權威有關，藉此受督導者學習對督導權威的舒適，不過條件是督導者自己的人格要成熟，而不要以為這種角色的分配是對自己督導資格或能力的挑戰，督導者的自覺與專業自我要發揮其應有的功效。

在適當的時候，發揮團體討論的權威是有益的。因為團體成員可能依賴督導者作決定，她自己不願對所作決定負責，也可能表面同意督導的建議，却在私下反對，但經過討論後，團體的分工以及成員負責任的擴大會較實在。而這樣的經驗可以類化到處理個案之上，以發揮督導的多層面及持續功能。

三、團體組織結構與督導步驟

整體說來，在團體督導中的團體組織與結構，不完全是正式的，也不完全是非正式的，而是比較介於兩者之間的，盡量縮小正式和非正式間差距的組織和結構是必要的，因為這樣的組織和結構提供一種舒適和自由的氣氛，會讓成員們覺得可以安全地分享他們的觀點、關切、以及感覺；就是在犯了錯的時候，本人也不必害怕被過分指責而加以隱藏，也就是說，常常團體中會出現暗流、潛伏的感覺和期望，因為不能正式公開表達之故，只能藉由非正式的結構或組織來表述，否則就只好藉由偏差的方式表達之。

但是，在正式的結構下，也往往能有很好的問題的提出，有些人也只有正式的結構下，才會覺得安全和有把握，而把自己的觀點和建議提出來，覺得自己的看法和見解受到保障並可能被考慮。但是，同時正式的結構和組織，也會約束和要求對所發表內容的責任。督導者宜對此正規結構和組織之限制，有深切的體認。

團體的結構情形如何受教育情境的影響，比如時間的長短，每週的次數，評估的間期，個案由誰提出和如何提，角色的分派包括主席和委員會工作的決定等，均須透過督導的協助，受督導者們會找出處理最恰當方式，對他們而言最有意義，又有相當自由的結構型式，如此才是他們的明智抉擇。

四、團體心理歷程與督導感應

在個人身上的心理過程和防衛機轉，投入團體時，更容易表現出來。發生於團體成員和督導者關係之間的常是情感的轉移和反轉移。認同的正面功用可使學習者從他所欣賞的督導者身上接受形成他自己專業自我的特質，但此處要留意的是，過度依賴的關係之產生。

〈面對過份退縮的受督導者〉

對於過份退縮的受督導者，可以問她：現在發生了什麼？案主

的感覺可能如何？案主防衛的是什麼？或者刺激或引發受督導者思考及進一步接受學習和發展的責任。另一種過度依賴的受督導者是在發問，就是很瑣碎的事他也在問，面對這一類的受督導者，督導者有權利和責任叫他停止發問，而他自己停下來好好地想一想。

〈面對過分獨立的受督導者〉

督導者在碰到過分獨立的受督導者時，往往會覺得權威受到了挑戰，此時，他宜細察是否自己期望被比自己較能力差的人所需要。對於這些依賴的受督導者，宜告訴他們，支持他們：在大多數的個案中，他們都可以處理他們的焦慮，並且該伸展他們的注意力於更廣擴的專業事務上。

每一位受督導者因在同一個空間同時地分享一位督導者所提供的督導服務，因此較不願意把督導者當作是自己獨一的認同對象。雖然，團體的情緒會使依賴的情形加強，使得團體更像是個治療團體，但有些強勢的依賴關係可望鬆弛團體成員的防衛，但最後仍必須鼓勵他們力量的發揮和問題解決能力的裝備度。

團體中的競爭對抗乃是司空見慣的事，此種情形就像發生於兄弟姐妹間的一般。每一個團體成員都努力地表現聰明些，好在同輩中顯得比他人突出，令督導者對自己較有印象。競爭有它健康的的一面，但它也很容易歪曲價值和學習。在團體中，家庭的經驗，過去受教育的經驗會影響競爭，對抗這一類的互動。比如一位在一百多人班級裏的學生，他很計較自己在班上的名次是第六還是第八，當他來到這麼一個大約五或六人左右之封閉性小團體，他會發覺不知該如何處理長久以來一直累積且程度強的競爭衝動。

面對此團體中有此一學生，督導者此時宜針對這個點，表示地位高低的觀點現在必須加以修正，不宜再是單面或單線的向度，社會工作有許多的空間，大可在不同的空間以不同的方式來發展自己

。如果要問「團體中誰較好？」這樣一個籠統的問題，恐怕不容易或不會有答案。分數和名次實在不合社會工作的精神。這點相當需要督導者加以澄清；因為，這種競爭的精神和方式，在臺灣尤為嚴重，十分影響社會工作專業教育目標的達成，是督導者須特別用心之處。

團體也提供相當的安全感，讓成員們作「現實考驗」另一次體驗機會，他們可試試自己的新觀點，而在未應用到他將服務的案主身上之前，評估這些觀點。至於其他團體成員，包括督導者在內，他們的反應可以加以糾正，以調整這些受測觀點的偏差。因此，在督導團體中可自由地想像和推理，這是實際處理個案時所不容許的，因此受督導者宜趁當年所能學得的以備到時之用。

此外，投射、代罪羔羊、以及轉移等心理過程也存在於團體過程中，督導者若不僅想瞭解這些心理動力的過程，並且想控制他們的對團體的影響，就不能不對個人在團體中的心理動力，以及團體成員間的互動，有進一步的瞭解。

〈改變引起的焦慮〉

焦慮的產生往往與年齡有關，對年紀愈大的人來說，會愈有此種由於被期待改變態度所引起的焦慮。此種專業教育上所期待的改變作用，不僅僅是在觀念上的改變而已，往往要求在行為和人格上的改變。此種改變所帶來的焦慮，不僅因為要放棄習慣的和熟悉的而去接受和學習新帶來的焦慮，也因為意味着對從前的認同模式或對象的不忠而來。

所以，在一個人員未對情境有過考慮之前，他是不會冒然從事於自己的改變的。此處所指的情境包括他自身被期待的角色與職責，他願意放棄的和他願意表露的事項。正因此，他就有可能使用各種不同的方式表現他的控制心理。通常的情形是，他會由於自身

固執的防衛和情緒的混亂所帶來的抵制，會消耗他一部分（或大部分）他欲達成學習某一種任務的力量。

其實，人們在團體中也會有一種健康的抵制；此種抵制是可以受到接納和鼓勵的，尤其在團體過程的開始階段，提出問題且在相信及接受一些事之前，仔細思量 and 嚴格的檢查。根據一些人對此種抵制的臨床觀察發現，在團體進行中果然一開始就處理此種抵制的受督導者，後來學習得比較快速且有效。足見，抵制心理有消除學習障礙的功用。

五、團體組成與督導效能

瞭解團體的此一向度，有助於督導者瞭解團體的互動，以及控制或安排互動對團體的影響。團體組成分子的差異性太多時，必須花費比較大的功夫去協調，以獲致團體成員均同意的目的、興趣、以及活動項目。至於成員份子的同質性太高時，則易於產生由於因缺乏差異性所帶來的刺激，並且，可能產生太大的舒適感，而彼此太符合。所以，團體的組成份子最好其差異性不宜太大，其同質性也不宜太高。

其他的因素，比如成員的年齡、工作經驗、以及社會階級等，也和同質性或異質性等因素一樣地，會影響團體的互動，而且這些因素之間常是交互影響的，不宜單獨地看它的作用和影響，比如一個由一位四十歲以上和五位二十才出頭的成員所組成的團體，在其運作上，要比有兩個四十歲以上和四位二十出頭的團體，要困難得多。

六、團體大小與督導品質

督導者個人的工作量不宜太多，也就是她所要帶領的督導團體是有一定的限制的。因為，她必須花費不少時間在下列的工作項目上：(一)閱讀受督導者的記錄。(二)支持團體及個別督導會議。(三)出席

機構與學校的實習聯席會議。(四)與其他機構與學校的聯繫工作。以及(五)督導者個人的工作報告及記錄的撰寫等。

受督導者人數的多寡，也是督導者須考量的項目。多少人的團體才能使受督導者獲致至大的學習功效，是考慮人數多少人的重點。團體成員的人數太多時，其結果會失去個別化的意義；同時也減少各種不同成員參與機會，尤其是對那些比較缺乏衝動的、溫和的、以及退化型的團體成員來講，由於團體人數太多，成員的互動頻率也相對地減少，學習效果也差。不過，人數太少時，互動頻率也受影響，甚至於與個別督導沒有兩樣。

所以，通常一個督導團體是五到六人，三或四到七個人也可以提供較佳的團體經驗，端視團體環境之一些條件，而改變團體的大小。

團體大小的向度，在考量它時，宜把它和其他的向度一併考慮在內。比如，一個團體中，有兩個學生的學習難比較特殊，督導者可能需要給這兩個人更多的時間，不管是個別地或在團體中均必須如此。因此，督導者所能負責的人也就相對地減少，且這個團體人數也自然會變少。換言之，考慮團體大小時，也要考慮團體的組成份子，如此才能使該團體對其參與成員之學習功效提高。

七、團體發展階段

團體發展之觀念乃受到佛洛伊德和其他個人發展模式的刺激而形成的。一般說來，在團體開始的階段，團體成員和督導者表示對團體督導的期望，並且，他準備去處理在團體中出現的焦慮和自我偏見，此時由於角色置空，團體中的受督導者易於使用以前的方式處理焦慮，結果適得其反地，往往會加強此種焦慮，此團體此時也會因而呈現緊張。

如此發展的結果，漸漸地會使團體中的角色形成一種分化的現

象，並且，在團體成員彼此的相互支持之下，且進一步為團體的任務要如何去達成或共同的抉擇；到了最後的階段，就會產生所謂「熱情的影響」，使得結局的社會氣氛常常是圓滿甚至熱情洋溢的。相反地，此時，可能也會有對團體過程的批評，但是，主要的情緒和感覺比較會傾向於：「這是一個美好的經驗」，或「終於被釋放了」，或「終於結束了！」等。事實上，既然一齣戲已經展開，該做的也做了，最後期望表達出來的感覺，按常理應該是傾向於美好共享的，這恐怕也是人性所趨吧！

不過，此時，也許還會有人擔心再要求的會是什麼，其中也許會有人表達其願意更進一步成為成熟的社會工作者，此時的督導者宜趁視此種「暈的效果」(glowing effect)，且要為學生的下一個步驟作準備。一般的督導是到此即告結束，但是，對於一位務實盡責的督導者來說，他仍然須下功夫，雖然大家覺得終於結束了，責任已盡，得到釋放的機會；但是，他仍然值得致力於擴大正面的影響，以朝向塑造合格的社會工作者，此一最終的目標努力的。

必須確認的是，團體的發展是循着各階段漸進的，如果早先一個階段的任務未盡完成，它會影響下一個階段，在後來的階段成員也會因而受苦，他們必須加倍精力去補足此一差距，這實在是得不償失的。比如，若在早先的一個階段中沒有建立好其應建立的角色，在下一個階段裏，成員就必須耗費精力於其角色的建立和澄清上，致使無法有效進行下一階段的發展任務。

八、各向度間的交互性

上述十三項向度，都是彼此相互影響的。往往一個情況出現時，並不是那麼清楚地能夠區分是那個向度在作用着；但是，這些向度的考慮，還可以協助督導者來作成教育診斷 (educational diagnosis)。他從一開始，就會考量一位受督導者在此一團體結構之

下，他會從那裏開始，他會朝那種方向行動多少，他的學習模式如何；然後，再考慮其參與的質和量，他也會思考此一學生會那麼樣深思熟慮地行動之可能理由。其理由是由於討論主題 (Salient topic) 的關係，抑或他此種表現是因著在某些特殊環境之下的緣故，甚或是此點本來就是他的行為模式所在。

同時，在此督導者還會進一步想到的是：此一團體的特徵和團體的組成份子有那些，他們的特點為何，其中某些個別成員所提出來討論的問題為何，他們又以何種方式提出來。其中包括：他們說話的習慣、速度、以及方式。說話速度緩慢的人，往往他的思考也比較緩慢，當他還在想怎樣說出來時，別人却已替他說完了。如此發展下去，他就可能不會再想在團體中發表其想法了。上述這種思考方向，會有助於督導者以動態分析式之評價方法，去瞭解和協助受督導者，包括一位剛步入社會工作領域之工作者或學生。這也是比较高層次的督導者思考方向。

伍、團體督導中督導者之功能和角色

督導者在團體督導中的最主要角色是「教人」和「指導人」的角色，在團體督導的整個過程中，他會用心去培養一種安全、溫暖、以及類似父母對子女扶助關係之氣氛，他會經常支持受督導者；但是，他也從不會疏忽於教育他們。換言之，此種支持並不足以讓受督導者滿足其神經質的需求 (neurotic needs)，而是要有一種有保留和有啓發性的支持，其中應允許必要的批評，且此種批評背後有其必要的考量在內，如此才能發揮督導的教育功能。

概括地說，督導的功能有三：即支持的功能、教育的功能、以及行政的功能。後者旨在維持機構服務的水準。在督導的互動過程中，必須存續的一種信念是：督導者和受督導者彼此要能瞭解：「

我們都是凡人，我們也都在忙着」。然後，藉着擴展了的知識和擴大的經驗，受督導者試着學習其獨立思考的機會和模式，以及就與督導者相似的方式去接觸案主和瞭解案主。然後，才試着改變從開始時，對人們所採取的一種判斷的態度到一個瞭解的態度。這是如此一個學習結合的過程，督導之教育目標得以達成。如此，不僅能使受督導者的情緒和人際關係得以朝向發展與成熟；同時，他們也獲得往前繼續學習必須的知識和工具。這就是督導活動的終極目標所在。

簡言之，一位從事團體督導的督導者，他就是一位有經驗的作者，他要懂得教與學的系理，他也會運用領導的藝術，他要具備一種能彈性應變、冷靜理性、以及包容接納不同學習態度者之性格特質，以及他要去評估和綜合分析各種不同的情境和思考。其他角色與職責有：

- (一) 督導者要熟悉所須強調的地方，以提高團體成員專業發展的目標。
- (二) 督導者要瞭解每一位團體成員和他們彼此互動的模式。
- (三) 督導者要深知如何多方面使用專業自我 (professional self)，以發揮其示範性功能。
- (四) 比如他要從原來的教員備解者轉換成一位善解人意的傾聽者，以促成小成員鼓勵和肯定，並對成員的質疑和排別，從事平衡、協調、以及整合作用。
- (五) 督導者要從原有的個別評估員，轉換成對團體的專業目標標展之能力促成者 (enabler) 與協助者。
- (六) 督導者要協助團體成員發表、澄清、以及集中其思考內容。
- (七) 督導者要引導團體成員學習的方向，尤其對一些特殊的個案，要使受督導者學習到其應知的知識與技藝。

(六) 督導者要能掌握團體的過程和學習的重點，比如藉由某成員的事件或個案之討論，當他做總括性概念化時，及時有力地加強團體成員獲得必要的認知與改變。

督導者若要認真有效地扮演上述角色和達成任務，他必須具備的條件有如下各項。

〈團體督導者的必備條件〉

- (一) 督導者要能勝任個案和團體工作實務，促使個案工作者或團體工作者，均能從團體督導中獲得專業認同與成長的機會。
- (二) 督導者要能有效地傳遞知識和示範技藝，以實質上協助團體成員學習到工作技藝。
- (三) 他要能評估團體成員的表現和專業發展的需求，以促成其後續的發展與改變。
- (四) 他要能在必要時，分別地使用各種少見的督導方式，包括在團體中對個別成員之會談。
- (五) 他要能隨時瞭解督導應有的專業權威與判斷，並適當地使用此種權威與判斷。

二、督導者的自我期許與專業期望

督導者對自己的期許是：就微視面言之，充實自己以做好督導工作；就中介面言之，確立自己的生活信念與人生哲學，以成爲志業取向的專業督導者；就鉅視面言之，使自己實質上成爲在地方上和國家的信念，以及世界公民的身份中負起道德、社會、以及文化面的責任，以時時反省自身專業生涯的計畫和自己在人類中和專業中所佔的位置，所扮演的角色，以及可發揮的功能。

如此的一位督導者，他對督導工作和對受督導的工作者或學生，是有一份專業情操，那就是視督導爲一種享受和學習，也是一種分享成長的喜悅，而不是只達成任務甚至例行公事罷了！

陸、團體督導之功效評估

一、一般功效

最簡明的認知是，團體督導乃是一種團體教育歷程，旨在發揮參與者專業成長之一種社會化功能。因此，欲評估團體督導之功能，必須從各方面考量，其中包括：對督導作用本身，對受督導者，對督導關係，對督導者，以及對團體以外的功效。

對於督導工作本身來說，由於團體督導每單以能容納的對象較多，所以幾乎所有的受督導者均能在同一個方式之下，接受同樣的督導內容。不過，督導者必須花費更多的時間，在督導會議的準備工作上。

二、對受督導者的功效

對於受督導者羣來說，他們之間相互學習和互助合作的機會增多；因此，他們瞭解和學習機會也多。比如，在從事團體公共抉擇的過程中，他們能學習到下列各項：

- (一) 學習對問題和過程的總括和歸納的能力。
- (二) 藉由與成員間之分享以擴展自身的經驗，並學習概化的能力。
- (三) 對執行任務和交待責任，有更豐富的經驗。
- (四) 對於課程內容的運用有較佳的整合作用。
- (五) 有機會澄清課堂所學尚未明白之處，即核對課程上尚未完全瞭解之處。
- (六) 但是，當有些受督導者藉機會隱蔽自己時，不但，他的學習效果較差，並且他也會影響整個團體的學習和進度。
- (七) 有時在團體內會有結伙的情形，或者由於新成員之加入，那些沒有結伙的和新成員往往會被冷落，被排斥的現象，如此

會影響整個團體的順利進行。

(六)對個人的批評所帶來的回饋有時來得太多、太快、以及太強烈時，會超出督導者所能處理的，反而會造成不良的影響。

三、對督導者的功效

對於督導者來說，團體督導功效有

(一)他必須花費較多的時間在各式各樣的準備和計畫工作之上。

(二)如果能以個別督導輔助，給予個人較充足的時間和考慮，也不致有不適當之處，否則團體督導會由於人數和時間之故，無論在教導上和情緒處理上的功能，對個別的受督導者的貢獻，均會是有限的。

(三)若是督導者不熟悉團體動力及其程序，則將難以有效運作和控制團體督導情境，如此自然會影響其應有的功效。

(四)督導者本身的欠成熟，也易於造成團體不愉快的經驗和阻礙團體成員的學習功效。比如，有些督導者會忽略對團體成員負面情緒表達之處理；甚至於可能由於他自己害怕衝突場合的出現，而使自己誤用不當的防衛機轉；以及可能由於他深怕自己的權威經不起考驗或挑戰，自身的權威形象會被破壞，而防衛整個團體對他的可能挑戰。

七、團體督導之批判

使用團體督導之首要前提是，須視此種團體為一個社會實體 (Social reality) 和社會系統 (Social system)，並且要認知其特徵和整合作用，以及與其他社會系統間的關係。比如，它和案主、督導者、機構，以及督導者所歸屬的學校、專業、社羣，以及其不同的參與者之參考團體等社會系統，都有可能不時反映出其間的關聯性和交互作用。

上述這些關係均會影響受督導者在團體督導程序上之互動和學習。當然，也只有從這麼一個大的架構下，才能協助受督導者根本上整合於社會工作之學習歷程中。

比較分析之下尚可發現，團體督導要面對的情境，比起個別督導的情境，更為複雜和多樣化，使得督導者更加難以有效地掌握。因此，督導者要具備相當程度的人格成熟度和整合能力，使他在面對此種團體時，才會感到安全感，有信心，以及有興趣。他所應具備的才能有下列各項。

參考書目

- Austin, M. J. (1987). *Supervisory Management for the Human Services*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Austin, L. N. (1961). "The Changing Role of the Supervisor." *Smith College Studies in Social Work*, 31(3), 179-175.
- Austin, L. N. (1952). "Basic Principles of Supervision." *Social Casework*, 33(10), 411-419.
- Abels, P. A. (1970). "On the Nature of Supervision: The Medium to the Group." *Child Welfare*, 49(3), 304-311.
- Devis, D. (1965). "Teaching and Administrative Functions in Supervision." *Social Work*, 10(2), 83-89.
- Fizdale, R. (1958). "Peer Group Supervision." *Social Casework*, 39(8), 443-450.
- Getzel, G. S. et al. (1971). "Supervision in Groups as a Model for Today." *Social Casework*, 52(3), 154-163.
- Garrett, A. (1954). "Learning Through Supervision." *Smith College Studies in Social Work*, 24:9-19.
- Hawthorne, L. (1975). "Games Supervisors Play." *Social*

- Work, 20:7-13.
- Hamlin II, E. R. et al. (1982). "Peer Group Supervision for Supervisors." *Social Casework*, 63(2):82-87.
- Hamilton, G. (1954). "Self-awareness in Professional Education." *Social Casework*, 35(9), 371-379.
- Judd, J. et al. (1962). "Group Supervision: A Vehicle for Professional Development." *Social Work*, 68(1), 96-102.
- Kaslow, F. W. (1972). "Group Supervision." In F. Kaslow (ED.), *Issues in Human Services*, 115-141. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kadusin, A. (1974). "Supervisor-supervisee: A Survey." *Social Work*, 19(3), 288-298.
- Kadusion, A. (1976). *Supervision in Social Work*. New York: Columbia University Press.
- Knowles, M. (1983). *Self Directed Learning*. Chicago: Association Press.
- Knowles, M. (1985). *The Modern Practice of Adult Education*. New York: Association Press.
- Knowles, M. S. (1977). "Adult Education." *Encyclopedia of Social Work*, 17:52-55.
- Leader, A. L. (1957). "New Directions in Supervision." *Social Casework*, 38(9), 462-468.
- Laura, E. (1983). "Is Autonomous Practice Possible?" in *An Introduction to Clinical Social Work Supervision*, by Munson, C. E. New York: Haworth Press.
- Miller, I. (1960). "Distinctive Characteristics of Supervision in Group Work." *Social Work*, 5(1), 69-76.
- Miller, I. (1987). "Supervision in Social Work." *Encyclopedia of Social Work*, 18:748-756.
- Middleman, R. R. et al. (1985). *Competent Supervision*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Munson, C. E. (1983). *An Introduction to Clinical Social Work Supervision*. New York: Haworth Press.
- Munson, C. E. (1979). *Social Work Supervision*. New York: The Free Press.
- Morton, S. (1979). "Dimensions of Student Supervision: A Point of View." *Social Casework*, 78(1), 150-156.
- Morton, T. D. et al. (1980). *Educational Supervision: A Learning Theory Approach*. *Social Casework*, 87(3), 240-246.
- Rosenblatt, A. et al. (1975). "Objectifiable Supervisory Styles: Student's Views." *Social Work*, 20:19-23.
- Resnick, H. et al. (1981). *Ghang from Within*. Philadelphia: Temple University Press.
- Robinson, V. (1949). *The Dynamics of Supervision Under Functional Controls*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Rowley, C. W. et al. (1966). "The Team Approach to Supervision." *Mental Hygiene*, 50, 60-65.
- Scherz, F. M. (1958). "A Concept of Supervision Based on Job Responsibility." *Social Casework*, 39(8), 435-442.
- Wax, J. (1987). "The Pros and Cons of Group Supervision." *Social Casework*, 40(6), 307-313.
- 廖榮利 (一九九〇), 「督導在社會行政體系——專業與科層之整合。」社區發展季刊, 五七:一八一-二六。
- 廖榮利 (一九九〇), 「督導之社會工作理論素養。」社區發展季刊, 五七:六一-七十一。
- 廖榮利 (一九九一), 「社會工作管理——人羣服務經營藝術。」臺北:三民書局, 頁一八九-二〇二, 「團體督導:原則與技術」
- 廖榮利 (一九九一), 「社會工作概要——社會行政、勞工行政。」臺北:三民書局 (代)。頁二二二-二三四, 「社會服務經營藝術」。