

# 社會工作的督導關係與督導倫理

——黃清高——

## 壹、前言

任何應用性的工作之被稱為「藝術」，是因為其面臨的對象有太多的變數是無法控制的。因而，只好在其有限的知識基礎上，做試誤性的(Try & Error)選擇。也就是說它是「運用之妙，存乎一心」。它所需要的兩個條件是：以充分正確的知識做為判斷的基礎，再以「創造力」做組合與應用。其目標是要臻於人們所肯定的理想。例如：軍事學是一門科學，戰爭却是藝術；生理學、解剖學、藥學是科學，診斷與醫療行為却是藝術；心理學、社會學、社會心理學是哲學兼科學性質，心理治療、諮商、社會工作、教育都是藝術；物理、化學、數學是科學，工程却是藝術。

「人」是這一切複雜因素的中心。人的生理，仍有未被全然了解的地方，人的精神活動，更有相當多的領域未被揭曉：人類的認知過程(Cognitive

Process)。至今依然是心理學家的黑盒子(Black Box)。夢的解析，依然是Freud的假說。人類的創造活動是如何產生的？依然是個迷。總之，面對「人」，這一最複雜的個體，有太多的變項是未掌握之內的。因而，與其有關的活動，多只能以「藝術」稱之。在工作，並無所謂「不偏不倚，中庸之點」的存在，而是盡量去接近人們可以接受的「範圍」。社會工作在本質上，即是這樣的過程，幫助人們生活在可以接受的社會適應範圍之內。

社會工作的「藝術」傾向之所以會高，是因為其抱著太大的理想，企圖彌補各制度的邊陲地帶，以解決社會生活適應的整個問題。因而，其所面臨的不可控制的變項就更多(謝雪芳，1981：122-128)，其工作中的「應測」成分相對增高，原理原則的有限性加大，經驗變成「熟能生巧」的重要因素。

然而，任何職業的專業化過程中，想要獲取Greenwood所謂的「社會認可」，則確保其服務品質是最重要的。因而，與服務品質之增進有關的一切活

動，乃構成社會工作專業訓練的主要內容。「督導」可以說是專業訓練的延伸，也是機構在職訓練的一種方法，且對於經驗與教育的結合是最直接而深入的。其「教育性」的功能也因此被認為是最重要的，也是它不同於行政督導關係的重點所在。(廖榮利，1980：5)

本文擬由社會工作督導的特質與功能探討督導情境中的關係與應有的倫理，並分析督導者與被督導者在面臨壓力時所使用的各種防衛性的反應，進而提出因應之道。

## 貳、督導情境中的動力因素

### 一、督導者與被督導者間的關係

此處所用的督導者(Supervisor)乃採取廣泛的定義，包含對工作者(Worker)職務有關並負有教育及行政責任的上級人員。其關係主要源於下列五項：1. 行政的、2. 評鑑的、3. 教育的、4. 家長式

的，5. 諮詢的 (Hawthorne, 1979: 196-205)。由這五種關係，可以歸納為 Kadushin (1972)，所謂的三項功能，即：行政的 (Administrative)、教育的 (Educational) 與支持的 (Supportive)。由這種關係來看，督導者與被督導者，那麼他們之間的關係是深入 (Intense)、親密 (Intimate)，而又複雜的 (Complex)。被督導者對督導者的情感是矛盾的 (Ambivalence)，因為督導者負責行政的監督考核，又是工作者支持的來源。因而，長久以來，一直有工作取向 (Task-oriented) 與情感取向 (Emotion-oriented) 之權衡。伴隨這種關係而來的複雜情緒如焦慮、依賴、敵意、情感轉移等現象，也成為督導關係的主要動力因素。以下將對上述的關係做較詳細的分析。

## 二、源自於學習情境的動力因素

### (一) 動機引發學習

人類為了適應生存環境，滿足需求，乃引發了各種活動的超策力，我們稱之為「動機」(Motivation)。在 Maslow 的動機層級中所列舉的各種動機都是人們活動的基本動力，其滿足與否，則有賴於各種技術的獲取。社會學家稱其為「社會化」(Socialization) 的過程，因此，學習是人類社會中的主要活動。動機就是學習的原動力。

在教育心理學上，認為一個人的學習成績受兩種因素所決定：一是智力，一是動機。學習本是自動的吸收和積極的反應。教導者不能給予學習者智力，亦不能代替學習。因此，其最重要的職責乃是

引發學習者的學習動機，激發其內在的學習慾望，再引導其正確的學習方法。(田世平, 1979: pp. 11-16)

### (二) 情緒影響動機

影響學習的因素很多，包括身心狀況及環境條件。此處乃針對影響動機的情緒因素做討論。

與社會工作督導關係最密切的兩門知識體系是教育學與精神醫學，因為社會工作督導是一種特殊的學習情境，師生之間是一種特殊的人際關係。其動力因素包含著正、負兩面的反應。因此，情緒 (Emotion) 的因素 (包括意識與潛意識的活動) 乃在日常的學習中，扮演重要的角色：

1. 早期發展過程的影響：教育者和父母一樣，都是知識的傳達者，其對父母的反應會影響到對教育者的接受程度。

2. 情緒因素與成就能力的發展與知識的習得，均有密切的關係，學習的障礙，也多與情緒有關。

3. 防衛模式 (Modes of Defense) 及情感轉移情境中，心理內容的了解，才能有助於學習的引導。

4. 情感上給予充分且安全的支持，有助於良好的發展。(Zetzel, 1953: 143-149)

### (三) 督導情境中存在著學習壓力

督導情境中，受督導者往往會感受到很大的壓力和焦慮，主要有下列數項 (Kadushin, 1979: 182-195)：

1. 督導者會被要求改變，包括認知與行為。而改變本身是一種對過去的否定及其價值的挑戰，而

因伴隨著焦慮、抗拒和防衛。

2. 改變的威脅：成人比兒童嚴重，因為它否定了過去所認同的對象，並承認其錯誤。

3. 自主性面臨挑戰：學習必需某種程度的坦白，並依賴於教導的指導，必需放棄某些自主性。

4. 對自尊的威脅：學習必需承認自己在某方面的無知或有限，因而，曝露在易受傷害的狀態下，冒著因工作的不足之處而受批評與責難的危險。

5. 面對評價的感受，直接而尖銳：督導的評價直接關係到升遷、考績與個人自尊，在學生班級有團體可做掩護，在督導關係中則直接面對，無所遁形。

## 三、源於行政結構的因素

督導者在組織結構中，擔任關鍵人 (Key Person)、中間人 (Man in the Middle) 的角色，具有機構所賦予的權威、執行機構的目標與政策，其對受督導者的影響有下列數項：

1. 行政工作的分派：工作量的分配、職位的分派。

2. 擔任工作者 (Worker) 與機構 (Agency) 之間如中介橋樑、訊息管道的控制是主要權力。

3. 評鑑工作直接影響升遷、考績與加薪。

4. 考核工作影響到其日後的前程發展。(羅澤沁, 1980: 34, 9)

5. 是支持來源的掌握者。(Levy, 1980: 216-218)

因此，督導者與受督導者是處在一種權力不平

衡的狀態下互動的，受督導者的反應就受著這種權力運作狀況及督導者領導型態所影響。

行政結構的另一因素是組織結構與規章。科層化(Bureaucracy)的程度及規章的內容，直接影響工作者工作的執行與在機構中的活動。正確的結構設計(Structure Design)是發揮工作效率所不可少的，其最後執行結果，則是上述諸因素的互動所造成的。

### 叁、督導情境中的權力因素

#### 一、權力的意義

Goldammer 和 Shils 將權力定義為：個人依其意願以影響他人的行為。Max Weber 則將其定義為：個人可無視於反抗而實現其意念的能力，這種定義都是相當政治性的。Charles S. Levy 在其督導倫理(The Ethics of Supervision)一文中(1980)，引用社會心理學家 Thibaut 和 Kelley 的觀點，由社會交換理論(Social Exchange Theory)為權力下定義：兩人社會互動過程中，對於彼此期待中的收獲(Outcome)的控制，而影響到對方的行為與成本和收益(Cost-reward)的比率之謂。其前提乃是資源(Resource)與權力的兌換關係。依 Foa & Foa 的資源理論(Resource Theory)，資源的種類有：金錢(Money)、愛(Love)、地位(Status)、訊息(Information)、服務(Service)與貨品(Goods)。資源的定義是

：別人需要而且可以傳達者。當一個人擁有別人所需要的資源愈多，其權力就愈大。一個人對他人想獲得的資源之決定權愈大，對其行為的影響力就愈大，對方想獲得其所需資源，就必需付出較多的代價來換取。即需求多、資源少的一方為弱，反之則強。(Foa & Foa, 1976: 99-131)

#### 二、督導者與被督導者間的權力分析

由前一節的分析，可以看出督導者在行政、教育、支持三方面，都是被督導者所必需的。教育與諮詢功能是「訊息」資源的傳遞，行政功能涉及「地區」與「服務」，同時間接影響「金錢」(薪資、獎金)。支持功能是「愛」的一種方式。另在學習的壓力情境中的各種因素，也都涉及「愛」的這項資源。至於受督導者所擁有的資源則只涉及少部分的「愛」(支持)及「地位」(工作員的表現，亦影響督導的考績)，但都不是具有直接和關鍵性的性質。因此，可以看出雙方的權力關係，呈現相當不平衡的狀態，但督導者對被督導者，並非絕然的控制(fate control)，而是彼此有所影響(Behavior control)。但被督導者資源少，對督導者所擁有的資源需求較多。因而，督導者就有較大的權力。

因為督導者對被督導者所需的資源有較多的決定權。因此，被督導者必需付出相當多的主性、威脅、自尊和努力等來做為督導給予較高評價的代價。這種付出是一種中愉快的感受，權力低的一方，會設法提高自己權力的地方，以減少付出的辛苦，

這即是所謂的權力平衡策略。

### III、督導情境中的權力遊戲(Power Game)

Berne 對遊戲(Game)的解釋是：它是一連串互補而又各懷鬼胎的往來(Complementary Ulterior Transaction)，彼此都期待著想要的收益(Outcome)是划得來的(Pay off)，並希望其收益是最大。這種互動必需有某種程度的實現機率，而不全是幻想。為了遊戲的繼續，也必需讓對方有所獲益才行。這理論和社會交換理論有本質上相像之處。不同的只是遊戲理論的交易行為未明朗化之前，權力關係較不明顯。(Hawthorne, 1979: 196)。

因為被督導者在權力差距下為了平衡，而採取各種策略以爭取獲得較好的評價或避免直接威脅。同樣的，督導者因本身之知識、技術或心理的不足，為了防衛，也會採取各種策略來保護自己。因而，雙方各有其方法。然而，其原因都是一樣的，即當感到自己不足時，無法勝任或圓滿達成工作目標的一種違反專業工作倫理的行為。

#### (一)被督導者的權力遊戲

△改變控制要求層次的方法  
「慾勇對機構的反抗(Seduction for Subversion)」

主要特徵是反對組織所要求的報表及例行工作。故意指出案主的利益是最重要的，故意花很多時

間給案主，藉口沒有時間可以寫報表。將「專業自主」(Professional Autonomy)解釋為「做自己的事情」而不管科層組織的控制與要求。這通常也是較有天賦的工作者不耐組織報表及例行公事的一種反應。如果督導者也認同這種看法或是厭煩於組織的要求，為表現其權威的有效性，就會落入這種陷阱之中。

## 2. 好來好去

對督導者灌迷湯、奉承，使其不好意思太嚴格。這是「一種情感上的勒索」(Black Mail)，督導者常很難抗拒這種情感上的滿足，以陶醉在無所不知的幻象中。

## △對督導關係重新定義的方法

這種把戲會生效的先決條件是：督導關係的模糊不清。如同 Goffman 所說：遊戲允許一個人經由對情境的定義來控制他人的作為 (Conduct)。例如：將督導定義為純然的諮詢關係或改為治療關係，均可以避免較多的壓力，無經驗或對督導性質不了解的督導者很可能就會被控制。

## 3. 將「師生關係」改變為「治療關係」

被督導者常訴說「自己」多於對「工作」的訴說。要求督導者幫助他處理個人的問題，表現出一副病人或案主的樣子，並將工作上困難，歸諸此一問題所引起。一旦這個遊戲成立，要求自然就減緩了。Elizabeth R. Zeitzel 在其「督導的動力基礎」(The Dynamic Basis of Supervision) 一文 (1953)，特別著重這種關係的分析，並強調其不可改變的重要性。如果督導者不知道這種限制，

加上親密需求或虛榮心做祟，很容易就會被挑起這個「工作者案主」的關係。

## 4. 變督導關係為朋友或同輩關係

在 Kadushin 的研究中 (1979)，被督導者多半很期待督導關係只是諮詢關係，以減少壓力。在這個遊戲中，被督導者會用拉關係、攀交情的方式，設法和督導者建立私人情感。那麼，「好朋友間是不應該有評鑑關係的」，要求就不會加諸其上了。

## △減少權力差距的方法 (Reducing Power Disparity)

5. 製造督導者不懂的情境——形成「他也不例外」。

被督導者設法打擊督導者的威信，故意製造督導者不懂的情境，然後回過頭來教督導者，以減輕權力差距的壓力，同時也可以暴露自己不懂的那一面。

## 6. 強調「經驗至上」

這是新進的督導員最容易遭遇的挑戰。被督導者故意講一些自己特有的經驗，例如已婚，或曾經面臨某種特殊遭遇，這是沒有經驗的督導者所無法體會的。藉此來壓低督導者的地位。

## △控制情境的方法

## 7. 問不完的問題

被督導者會故意提出一連串的問題讓大家去討論，並強調這些問題的重要性，督導者不得不注意並給予適當的處理。這樣，就不會重點放在其個人的工作問題上，甚至沒有時間討論。如果督導者為

了想表現知識豐富，或為了表示對屬員意見的尊重，結果就讓企圖得逞。

## 8. 苦肉計型

先將錯誤、過失不足之處一一報告出來，承認短處，深深自責，強調下次改進，自己先做了結論。這樣，不但不需再討論，也會換得許多支持和鼓勵。

## 9. 推卸責任型

將問題丟出去，表現對督導的強烈依賴，要求每個步驟都要給答案。讓督導者——去做答。甚至呈敵意反應如：「我就是不知道才問你嘛！」「你是督導，就是要解決問題！」

## 10 其他

如：故意扯離主題，故意將問題停在抽象層次；故意停在目標上，而不談內容；故意只談症狀而不談原因；或是故意激怒督導者，使其失去鎮定，以壓低其地位；或故意拿出社會工作的原則，要求別人接納、支持、關懷，不可以施加壓力等，都是可能發生的遊戲。

## (二) 督導者的權力遊戲

督導者也會有一些防衛的遊戲來應付壓力，例如：權威的不確定、渴望被喜歡、希望被受督導者認可的需要。權威面臨挑戰、信心不足等，都是督導者潛在的壓力來源，通常新的督導者不太能適應新的權威和責任，整個行為會被搞亂。同時，督導功能中的諸多角色，需要努力和經驗才能整合起來。當其對應有的權威角色不熟悉或是受個人對權威



經驗的影響，或是個人人際關係有困難，都會在督導關係中造成很大的障礙。爲了處理這種困難，通常採用的有兩種策略：

1. 是放棄權威 (Game of Abdicaton)：逃避對督導權威清楚的界定與應用，前五種屬之。

11. 是權力的遊戲 (Game of power)：將自己的權威視爲全能的，封閉自己，使用絕對權威，對每個人有固定的工作分配，故意造成被督導者的無助與順從。後四種即是。

茲再分述如下： (Hawthorne, 1979: 196-205)

1. 藉口「時不我予」 (They Won't Let Me) 督導者將其一切的決定都歸諸於原則與慣例。避免突破、創新或做任何決定。藉口是：「不是我，而是情勢不允許，法令規章不允許」，這樣可以保持想有所爲的形象，同時避免了有所創新的不安全決定。

2. 藉口「我忙死」 (Poor Me)

整天忙於統計、報表和各種調查，每天有開不完的會和行政工作。因此，他沒有時間和工作員討論個案。因此，不但獲得主動積極的形象，同時深獲工作員的同情。不會有進一步的要求。

3. 藉口「我們是同一陣線的」 (I in Rely One of You)

此情感取勝，當成員有抱怨或不滿時，傾向於爭取同情和爭取贊同的方式。他往往是迷人的或是海派的，依賴個人特質爭取支持，而非依賴專業知識。總之，他永遠是羣衆的一份子，也是一個大好

人。

4. 一成不變的把問題彈回去

他的口頭禪是：「您的想法呢？」讓發問者自己去思考，另一個極端的方法是：要求工作員針對此一問題去做進一步的深入研究。或是擇一時間，以後討論，如此一來，滿足「民主」，也滿足「權威」的需求。

5. 不傷和氣

大家不撕破臉，結果甚至狼狽爲奸，雙方都樂得輕鬆。

6. 隨時提醒：「誰是老闆？」

視自己爲絕對的權威，不容挑戰、不容懷疑和妥協的，事事要工作員遵照他的意思去做，事事要求報備、請示。時時予部屬訓誡、提醒，或故意在言語中，加強對部屬的「擁有」關係。

7. 威脅要報請上級處理

這是第二年的控制法，時常威脅說：「我要報告上級」，「看上級怎麼處置」。這一方面是威脅，一方面是嫁禍他人。

8. 倚老賣老

「我走過的橋比你走過的路還多」，「我告訴你你是爲你好」，「你剛來，很多事情你不了解」，「我已經這樣做了這麼多年，一直都好好的啊」，「等等都是慣用語，將工作員看成是小孩子、無助的人，只有自己最懂。」

9. 「沒有我，你是做不好的」，「我是真心想幫助你」

此兩者都是以幫助對方爲由，却並不期待對方

的成功自立，事情成功了，是督導的效果；失敗了，則是沒按照指導去做。視工作員爲無能的人，就應該對督導沒有挑戰，只有依賴。以確保上級的安

#### 四、因應之道

上述的各種把戲正如同心理防衛機轉 (Defense Mechanism)，是應付心理壓力所不可少的，每個人都都會發展出一些固定的模式。Kadushin 說：最好的工作員是偶而玩玩這些遊戲的人，最差的工作員則是從來都不玩的人。顯然，在不影響服務品質，危害案主利益，傷害整體專業的情況下，偶而的防衛是被允許的。

另外，由其使用防衛的必需性來看，顯然最大的原因是來自於本身的不足與缺乏自信。因此，強化本身的知識技能乃是首要之務。否則，將是無窮盡的傷害。

最根本的，乃是督導者必需能拒絕去玩這種遊戲，拒絕來自這些遊戲的誘惑。而充實自己是最徹底的方法。同時，要善於運用「教育性的診斷」 (Educational Diagnosis) 引導成員產生自我的了解。將重點放在督導情境中的學習與表現，並兼顧其人際關係的發展傾向，對於不同型態的學習與工作方式：如書呆子型：只知辯論不知應用。幼稚型：需被讚賞。完美型：凡事求盡善盡美。自以爲是型：只做工作，不做記錄等，都要有個別不同的診斷，按照其需要與困難，予以不同的引導和幫助。(Zetzel, 1953) 但永遠不能忘記這是在「督導

——「工作員」的關係上進行的，避免傷害及專業。  
(Austin, 1959: 141-149)

當督導員能以「知識權威」來領導，充分發揮教育性及支持性的功能，則其本身不需再玩「把戲」的遊戲出現。在 Kadushin 的研究中 (1979)，發現工作員很不能忍受督導「無所不知的防衛方式」，而相當期待督導是能發揮專業知識技能的權威。所以，督導必需時時自省：自己的需要是什麼？為何有這樣的行為表現？然而，對於工作員本身的問題，卻要等到其心理有準備的情況下才提出。總之，督導人員必需恪守專業倫理的要求，以專業職業之達成為職志，採取民主主動式的督導取向，不斷自我充實、進修，才能充分達成督導的功能。

## 肆、督導倫理

倫理是共同約定的行動規範，有成文的，也有不成文的。重要的倫理，涉及整體利益者，會形成守則、規約或法令。不成文的，則可以有某種程度的彈性，其違犯的制裁，也是非正式的。但須建立在共同接受的基礎上。其本質都是價值 (Value) 的追求。是人類信仰與理想的呈現。故而，社會工作倫理所涉及的是其最根本對人的理想，兼有神學及人道主義的信念。(黃德志, 1983: 68-74)

一門專業，其所標榜的倫理必需是社會所能共同接受者，否則其專業無法獲得社會認可。而專業自主性 (Professional Autonomy) 乃建立在「知識權威」及「專業倫理」之上。如果將權力或力量 (Power) 做廣義的解釋，則倫理即是在約束「力量」的執行，以確保其運用在對社會有益的方向上。因此，它不但只是價值，往往也是長久經驗下的結晶與行之有效的結論。

督導倫理所實施的對象是「督導關係」，而督導關係所涉及的對象是「督導者與被督導者」。亦即規範督導者與受督導者間的互動過程中，所必需遵循的原則，並不涉及其他。例如：有關督導者對機構負責的部分，是屬於機構的組織規章所必需規定的；對於社會工作專業必需負責的部分，是屬於專業守則的範圍，是專業內每一份子均必需遵守的；對於國家、社會的責任，則屬於憲法及國家法律及專業倫理範圍。因此，督導倫理主要部分乃是針對督導者權力的使用予以範定其應作為或不作為。Charles S. Levy 提出五項最基本的，督導者所應遵守的倫理：

1. 督導者不只是要將倫理的行動 (Ethical Action) 視為最好，最可行的。更重要的是要將其視為「應該的」(Right) 事情。因為被督導者是相對的弱勢者，督導者應關照其發展和福利，不只因在督導範疇內，同時也是社會工作所面對的「人類」

(Human Being) 的一員。

2. 在任用工作員時，督導員就對其工作的安排負有職責，必需將其安排至適當可勝任的位置工作，方能兼顧被督導者及專業倫理的要求。

3. 對工作員開始工作的成敗負有責任，因此，必需為其提供工作所需的各種援助，以幫助工作有好的開始。包括機構要求、人際關係、工作特殊面所需具備的知識技能、其工作所需等。督導者必須記住，這是督導的義務。

4. 督導者必需顧及被督導者的志願理想與發展的機會。協助了解兩者間的關係，幫助他做前瞻性的考慮。所以，對他的關注，不只是在即時的督導情境，還要去看未來的結果。

5. 隨時幫助工作員去了解他目前是處在什麼工作狀態中？他所被期待的是什麼？什麼表現是被讚許的？並要分擔工作員的工作成敗責任。因為督導員負有評鑑的權力。

顯然，以上五項倫理必需融入於督導的內容中，才能充分發揮功能與職責。也才能避免權力遊戲的得逞。

## 伍、結 論

廿世紀以還，許多職業都在走向專業化，與民生有關的首先被社會所接受，關係較不直接的，則

有較漫長的奮鬥歷程。每個職業、每個組織，有其理想上應該運作的境界，有其合乎理性的設計。但是，所有的法令都會被人性所修正。亦即，人性「私利」(Self-interest)的一面，常是使「理論」和「實務」差異的最大主因。因此，Max Weber 的科層組織(Bureaucracy)永遠是個理想型(Ideal Type)。Karl Marx的「各盡所能，各取所需」也永遠只是個「烏托邦」(Utopia)。禮記禮運篇的「大同」，同樣也只是個「來生的天堂」。「利之所在，弊乃其焉」；倫理並不必然因專業性的提高而成正比。心理學家的實驗，發現人類「誠實」(Honest)的德性是相當值得懷疑的(Nelson, 1969)。因而，經由後天的倫理訓練要求成員「不愧屋漏」的遵守，並不是那麼可靠。因此，督導工作在此時扮演了相當重要的角色。一方面，由於社會工作的無利可圖，一方面源於早期宗教慈善色彩要求犧牲奉獻的精神，使其倫理層面變得相當突出。督導人員一方面掌握知識技能的執行評鑑，一方面也監察其倫理的遵守程度，加上社會工作本身特質，而能維持對案主較多的保障。對於上述權力遊戲，也因社會工作本身強調的人性尊嚴面，而能較其他專業更容易化解。

合格的督導員之選拔，是確保服務品質的重心。也是避免專業淪為工作人員情緒之犧牲品的屏障。但最後的歸結是：專業教育水準的提昇才是根本之計。

## 參考資料

### 一、中文部分：

廖榮利

1980 督導技術，中華民國社區發展研究訓練中心，訓練叢書之11。

1983 「社會工作專業教育的特質」臺灣的社會工作教育，中華民國社區發展研究訓練中心，頁1—11

王克先

1979 「學習心理學」正中

二、英文部分：

Kadushin, Alfred

1979 a. "Games People Play in Supervision" Social Work Supervision-Classic Statement and Critical Issue, Edited by Carlton E. Mun Son. Free Press. pp. 182-195.

1979 b. "Supervision-Supervise. — A Survey" The Same Book pp. 244-257.

Hawthorne, Lillian.

1979 "Games Supervisors Play". The Same Book. pp. 196-205.

Levy, Charles. S.

1980 "The Ethics of Supervision" Social Work Ethics, N.Y. Human Science Press, pp. 216-225.

Austin, Lucille N.

1952 "Basic Principles of Supervision" From Social Casework 33. (December 1952) pp. 411-419.

Zetzel, Elizabeth.

1953 "The Dynamic Basis of Supervision" From Social Casework 34. (April, 1953) pp. 143-149. FSAA.

Nelson, Edward, A.

1969 "Sources of Variance in Behavioral Measures of Honest in Temptation Situations Methodological Analysis". Developmental Psychology. 1969. 1. pp. 265-279.

Foa, E.B. & Foa, V.G.

1976 "Resource Theory of Social Exchange" from J. W. Thibaut J. T. Spence & R. C. Carson (eds). "Contemporary Topics in Social Psychology" General Learning Press. pp. 99-131.