

社區志願服務與同儕團體督導

廖榮利

——臺灣社區發展的另一種新動力

壹、督導模式分析與同儕督導認知

一、督導模式分析

督導體制的健全化是提升人羣服務行業服務水準的必要途徑之一，已高度專業化行業的督導制度之完整性，是有目共睹的事（如醫學）。督導在社會工作專業化過程中的重要性，是有識之士所共同體認到的課題。建構督導模式也是社會工作教育者和訓練官所共同企盼的事，如今在西方社會所被建立的督導模式有以下三種分類法。

(一) 互他山的督導六種模式

互他山 (Watson) 的督導分為六種模式，而同儕督導為其中一種模式。

(Skidmore, 1983; 廖榮利, 1991)

被視為一種比較完善的督導模式分類法，就是互他山所建構的六種督導模式。他是以芝加哥兒童照護協會為例，所建立的六種督導模式。這六種模式分別為：

1. 個別指導模式 (tutorial model)：即督導者與受督導者是一對一的關係。

2. 個案諮詢模式 (case consultation)：即工作人員與諮詢者是以一對一關係為基礎，雙方都有學習的利益並能相互的貢獻。

3. 團體督導模式 (supervisory group)：即指個別督導的擴大，包含一位督導者及一羣受督導者。

4. 同儕團體督導 (peer-group supervision)：即沒有指派的督導者，成員以平權方式參與並輪流當主席。

5. 合夥督導 (tandem supervision)：即指由同儕團體模式發展出來的，雙方工作者自我發揮功能，彼此督導對方。

6. 團隊督導模式 (the team supervision)：即成員來自機構內不同的領域，而會議議程事先由成員已擬訂，經由團體的互動對個案做決策。(Skidmore, 1983; 廖榮利, 1991)

這六種模式若從成員關係的角度來看，個別督導、個別諮商、以及團體督導皆屬上下間的關係，而同儕督導與合夥督導却是平等的關係。可見同儕團體和合夥督導意會着重視自主 (autonomy)、負責 (responsibility)、以及創造力 (creativity)。

(二) 艾普斯登 (Epstein) 的督導四種模式

若從自主性、負責度、以及創造力等三個向度來考量，督導可分為四種模

式。(Skidmore, 1983)

1. 成長模式 (growth emphasis)

即督導者的首要職責是教育，以提升工作者服務案主的能力；其次是協助工作者發展自我認知、以及管理工作的流程、授權給工作者。藉着定期、有計畫的個別督導來控制工作者的表現。

此模式對於希望獨立自主的工作者而言，會產生衝突；而理論性的解釋為在人格發展中，所普遍經驗到的權威和依賴 (authority-dependency) 的衝突。

2. 準自主模式 (quasi-autonomous emphasis)

此種模式是巴可古和史其歐 (Babcock & Schour) 開始提出，他們主張應視社會工作為一種工作 (work)，而不是焦慮的個人經驗。因此，督導者的職責和成長模式比較，去除了協助與干預，只有行政和教育，而且是針對工作者的需要、才能、興趣而採取的督導型態。

此種模式的督導者，其職責只是促進工作者的專業發展，真正專業發展的責任是在工作者自己。較常採用討論會 (seminars)、諮詢等方法來進行團體學習。

3. 團體督導 (group supervision)

這有許多種形式，有時可以是由一個團隊 (team) 而組成。督導者的角色也有許多種，有時是領導者兼行政者，有時却不負有督導責任，即監督、協調、以及教育的任務由團體之外的督導者來執行。

一般認為此種方式有助於問題的解決，減少權力與地位的等級，以及提供革新和負責的誘因。此種模式的基本結構是團隊會議 (team meeting)，為處理特定問題則會增加討論會或非正式的會期。

4. 自主模式 (autonomous practice)

此種模式中的工作者擁有對實務的權利及權力，而不受外在的監督控制，但須在社會認可 (social sanction) 的條件下，即包括風俗、執照、以及專業組織的監督等。

一位有經驗和成熟的工作者，若能免除機構的定期督導，則他能成為更能自動引導的人，並為自己的工作負起責任。(Munson, 1979) 從艾氏所指出的這四個模式，吾人可以發現同儕團體督導應是屬於其第三個模式中的一種，已具有相當程度的專業自主性，這也是同儕督導的特性之一。

(二) 韋京博等人的督導三種模式

韋京博和史懷哲 (Marion Winberg & Mary Schwartz) 曾提出三個不同却又彼此關聯的社會工作督導模式。

1. 成長模式 (growth model)

即指早期的學徒模式，藉着資深的社會工作人員對其督導而學習；督導者所憑藉的是精神動力學的哲學觀點，他有責任去分析和修正受督導者的態度，使之成為有效的工作者。

2. 角色系統模式 (role system model)

即重視督導者與受督導者關係的交流本質，包括：溝通、角色期待、對控制機轉的相互一致看法，皆為此模式的中心成份。

3. 同儕團體督導 (peer-group supervision model)

即由角色體系模式的交流基礎發展而來；成員有共同的目標且此團體是經謹慎建構和有規範的團體，其哲學基礎有四：其一為：每人擁有「我」的位置，其二為：對自己的行動、互動、以及信念負有責任。其三是：其目標明顯。以及其四是：團體中分享與團隊一致的看法，並參與其中。

因此，在此種督導模式中，每個人有其平等的地位，而成員間的互動是具有創造性的、負責的、以及彈性的，如此能促使教育的、促進能力的 (enab-

ling)、以及行政的督導產生。(Hamlin, 1982)

以上所列舉的三大分類方法，很明顯看出後二者可被視為依專業自主程度來區分。吾人也可找到同儕團體督導在這連續尺度（continuum）上的定位；在走向專業化的同時其督導方式也將隨之朝向專業自主的一端。因此，同儕團體督導可說是介於權威與自主之間的一種過渡型態。

貳、同儕團體督導與成人參與學習

一、同儕團體督導與成人參與學習

從成人教育（adult education）的觀點而論，適合成人的教學方式，已從傳統的演講和授課方法轉變為團體討論、角色扮演、以及其他參與性的活動等。曼得爾（Mandell, 1983）認為傳統的個別督導在今日已開始受到懷疑，它不再是訓練和社會化新進人員的最有效方式，而同儕團體督導、諮詢、以及在職訓練是更具民主的訓練方法，它能激發工作者的自信心和個人創造力，進而促進其繼起的（專業）發展（continuous development）。

由上所述，吾人可以想知同儕團體督導在近年來漸受重視的主要理由，並了也是在其他已發展的督導方式中，屬於最引人興趣和具有挑戰性的方式之一，值得吾人正視。

同儕團體督導所強調的是，參與的成員享有其平等的權利與地位，並且其成員的同質性高。他們可經由定期的集會討論，共同決議討論的內容；而由指派或輪流的團體領導者來主持討論，個別工作者對於所獲得的訊息擁有自我決定的權利（廖榮利、劉安屯，一九八三）同儕團體督導所呈現出的是培養個別

工作人員的專業自主性和專業獨立性，希冀減輕督導者對工作者的過度控制或改變工作者過度依賴督導者的態度。足見，此種督導方式的另一獨特性。

一般說來，在同儕督導過程中，乃針對工作者所服務的個案之討論為主要目的；但在這種動態的互動中，成員間的相互學習和團體壓力，所形成的影響也是個別工作者所無法避免的。這也是個別工作者自我成長的另一種保證。

二、同儕團體督導的本質與特性

事實上，此種方式的督導，兼具民主平權和團體過程的本質。民主平權使工作者能平行溝通並擁有自我決定的權利，而團體過程又是另一種複雜的系統（與個別督導比較之）。對此，艾貝茲（Abels, 1979）認為團體是一種教育系統及互助系統，那是因為團體能解決個人所面臨的問題，進而達到專業自主與自我實現的動機。同時在團體中，他也可以和其他成員發展專業認同。而且，藉着在互動過程中的參與和瞭解自己與團體目標的關聯，進而完成個別成員與團體的目標。（Munson, 1979）

（一）成人學習的原則之運用與同儕團體督導

同儕團體督導乃運用成人學習的原則，以達成督導的教育、支持、行政三大功能。其原則包括（Knowles, W. S., 1977）

1. 成人的學習者其需要是自我導引取向的。
 2. 在同儕團體督導的情境中，成員可帶入豐富的經驗和知識。
 3. 成人學習者的發展需求，可以在已選定的專業角色上發揮功能。
 4. 以問題中心為取向，使成人學習者能更有效率的去解決問題。
- 從成人學習的上述原理，運用團體的方式來運作時，對每位成員的能力和

特殊興趣均應加以瞭解，並充分掌握此項資源，以促進個人與其他成員的成長。(Hamlin II, 1982)

此外，建立一個開放性和教育性並重的團體氣氛，也是非常重要的；藉此，成員能彼此交換看法和經驗，以達到充分溝通的目的。同時，他們也能在維持一種相互信任和尊重的關係之下，成員間才能針對重點提出批判却不傷害對方。這也是成人教育原則之一，即學習情境必須是寬容的、支持的、自由的、以及自然舒暢的。(Hamlin II, 1982)

(二)同儕團體督導之功能與限制

不可否認的一項事實是，每一種督導模式皆有其功能與限制。因此，吾人必須講究如何掌握並予以適當運用，以發揮其應有的功能。同儕團體督導的功能有：

〈功能〉

1. 它是一種既經濟且符合成本效益的督導型態。通常每星期一次，每次一到兩個小時就已足夠，並且對目前急迫的問題也可優先討論，包括採取彈性方式延後已排定的議程。這也是同儕團體的重要內容。

3. 它肯定工作者的專業自主與責任，使得工作者對自己的能力進行評估，促使其發展專業的哲理及界定對案主的責任。同時，它也讓工作者發現過去對督導者和機構的依賴程度，進而體驗出專業獨立的重要性。

3. 其成員間可共享彼此的經驗與知識，認為它是同儕團體，但每個成員所專長的部分也可能會有差異，所以他們之間能相互學習和成長。

4. 其成員的同質性高，因而其所能產生的專業性問題也可能類似。並且，針對類似問題的討論會比較容易，並且更有豐富的結果。(Timberlake, 1982; Munson, 1979)

1982; Munson, 1979)

〈限制〉

同儕團體督導的限制有：

1. 由於其團體的人數多，往往不可能做到每一成員都有機會於每週提出其問題。

2. 其團體中會產生衝突，有的成員欲享有更多權力，也會限制團體的功能。

3. 若所有成員的需要未被完全的考慮，則團體將產生問題。以上是針對團體本質而言，再就同儕團體而論：

4. 它適用於經驗豐富且有專業自主意願的工作人員，否則其功能將無法全部達成。

5. 由於其團體領導者不固定，行政連繫上比較困難。

6. 其教育成份少，對專業的提升比較困難。

以上所論及的功能與限制，雖限制較多，但也未嘗不是可預防和可避免的。相對而言，其功能所具有的實質價值也是不可忽視的。只是，與專職工作者比較之下，社區志願工作者的同儕團體督導，其限制可能會更大，除非他們均屬於有經驗的人士。因此，其成員的組成和諮詢的配合，更形重要。

叁、同儕團體督導的原則

與其他督導方式一樣地，同儕督導有效地發揮督導功能，須使用一些明確可以遵循的一些原理原則。誠因在同儕團體督導模式中，並沒有一位指定的督導者，因此，在同儕團體督導中，團體的建構和團體規範的確立，乃是非常重要的事。

一般言之，同儕團體督導的運用，係在機構中實施，有一資深工作員或機構中社會工作的主管人員負責擔任同儕團體的策劃及此方案的領導者。爲了有

效達成實施同儕團體督導的目標，團體的策劃及領導者，在團體形成之前，他必須協助申請參與同儕團體的工作人員，坦誠和開放地考慮參與的適合性，並協助其評估自己參與的就緒程度 (readiness) (Fizdale, 1958)。

一般說來，同儕團體督導較適用的對象，須具備下列要項：

一、成員須具備的要項

1. 至少對於社會工作專業服務略有經驗。
 2. 對於本身社會工作專業知識和技能的發展感興趣，並且有學習意願。
 3. 對於專業的整合及專業的成長與發展具有職責感。
 4. 人格發展較為健全，並且能與他人愉快相處，能尊重他人的經驗和背景，也能分享他人對事務的見解。
 5. 自我意願地申請參與加入同儕團體。
- 當團體形成之後，團體的領導者要以同等的學習者身份參與其中，除了負責有關團體與機構其他單位的聯繫外，並無特殊權威或特殊職責，為了有效發揮同儕團體督導的功能，團體進行時，應該善於運用下列幾項基本原則。

二、督導運作的基本原則

1. 確認每位成員的同等地位

同儕團體督導，乃建立在知識和技術的相互交流基礎上，只有成員的地位平等獲得確認，才能有效協助每位成員認識自己過去的經驗、知識、以及技能的特殊價值，也有如此才能有效地協助成員間彼此的尊重。如果團體中出現了特殊權威人物或出現了特殊的專家，那麼，將產生依賴性，無法促成自我認識，也無法達成知識和技術的充分交流。(Fizdale, 1958) 因此，維持成員平等地位是必要的。

2. 確認每位成員對團體負有同等責任。

由於在同儕團體中沒有指定督導者，也沒有特殊權威，負特殊重任的角色，團體的維繫和進行，必須由每位成員分擔負責。通常，採用輪流主持團體會議或輪流負責提出報告，乃是這個原則的具體表現。此外，共同評估團體需要，共同決定團體目標，也是這項原則的運用。

3. 會議內容進程彈性安排的原則

通常同儕團體督導會議是每週或每雙週一次，每次兩個小時。成員往往沒有足夠的機會，提出其工作中遭遇的問題。因此，為了適應個別特殊需要，常採取彈性原則，容許將已安排好的進程計畫延擱，優先討論個別成員在工作上遭遇的特殊壓力問題。(Ham-in II, 1982)

4. 個別成員獨立和自決的原則

在同儕團體中，團體並不為個別成員負有責任，在共同學習目標的前提下，個別成員可以獨立安排報告的內容和形式，對會議的結論可以自己決定，他也為自身的學習負責。因此，是成員的自律自決而不是他律作用。

5. 成員間彼此協助和互相支持的原則。

在工作中，成員難免會感受到壓力和遭遇到困難，這些問題往往也會伴隨成員早期不良的情緒生活經驗帶到同儕團體當中，這種現象必須獲得適當的支持，除了情緒的支持外，成員間也有專業上相互支持的責任，在互相協助的目的之下，成員必須是協調合作的。

簡單地說，上述這些原則，乃是同儕團體之建構和規範，所確立的基本內涵，須適當運用這些原則，並將有助於團體形成一種良好學習環境，使之形成有助益於每位成員從中學學習之良好經驗，這須成員均有深切的認知和共識。

三、同儕團體中的成員

誠因同儕團體中的各成員享有相同的權利，因此，也就沒有指導者與受指導者之分。於是在團體中的成員和團體主持人，各有其角色扮演的準則。

(一) 成員的資格

這也是此種模式的限制。成員資格的界定也未有一定準則，茲以一個諮商中心的同儕團體督導為例來說明其成員的先決條件。

〈一個理想的成員之條件〉

1. 成員要有充分的知識和技術以服務案主。

2. 成員要有充分的自我認知和專業的整合度 (professional integrity)，他要知道何時需要外界諮詢，如何尋找以及如何將之整合於他的實務工作中。

3. 成員要有能力去掌握機構的目標，也參與達成目標的諮商。

在上述的條件下，其成員為專職的個案工作人員和行政人員，且都有十年以上的經驗；他們都是成功的督導者，但較喜愛直接服務；他們都受過高級課程的訓練。

具備這些資格的成員，其所展現的是一種有能力且又有意願去學習（不滿足於現況）的個人；在團體中所反映出的是他能清楚地面對下列事項：他是否認同機構的目標與理念，他是否能尊重同儕，以及他能否觀察到某些專業的報償等。

(二) 成員的職責

工作者進入團體之後，他所擔負的任務可分為二類：首先，是工作者自己的責任，這包括：(1) 對所接的個案負全責，即由接案、轉介或提供服務，對其所使用的方法和技術負所有責任。(2) 對知道何時要諮詢負有職責。(3) 要定期的檢視其本身的工作結果，可經由對已結案的個案予以審查，或參考機構的統計資料，或參與團體會議等來評估。(4) 要認定自己的困難所在，並在團體中提出

，加以討論期能獲致解決途徑。

其次，是工作者對團體的職責。若從所欲達成的目標而言，個別工作者應在團體中決議：該討論的個案要如何處理此個案。同時，有時也要協助團體成員，給予個別諮詢，以得到比較有經驗成員的協助。若從成員所應扮演的角色而言，在一般討論團體工作的書籍中，都會例舉成員所扮演的角色。對此玻托 (David Potter) 等人的看法是：

〈成員的角色扮演〉

1. 目標取向的角色與行為，也就是設定出團體的目標、決定步驟、完成目標、以及評價行動等職責。

2. 團體取向的角色：即有助於團體凝聚力、士氣、以及目標達成的角色，例如：鼓勵、協調、改善溝通模式、減低緊張、順服意見、以及檢討等角色。

上述這二大類角色是團體成員所應積極扮演的，尤其是在同儕團體督導中，任務的達成與否是非常重要的，因為這關係到案主本身的福祉。同時，由於沒有督導者的存在，更需要成員的主動參與。

此外，團體成員應避免扮演自我中心取向的角色，例如：侵略、造成阻礙、撤退、刻意競爭以及玩世不恭等表現。畢竟，同儕督導是一種任務取向的團體，為求個人需求的滿足是不適當的。(周勳男，1978)

總之，團體成員的最終職責是要能定期的自我評估，這需要發展一種新的工作習慣與態度，讓自己能獨立地對工作負責，培養更自主的專業性格。

四、團體主持人的角色

同儕團體督導的主持人或稱之為團體領導者，是採輪流或指派的方式決定的。因此，幾乎每一位成員都有機會成為主持人，且其職責可分為團體外與團體內二類。在團體之外，他要負責協調聯繫的工作，以便順利推動團體的進行

。所以，他必須扮演負全責的領導人角色。

在團體內的職責，即包括了開場白及引導團體討論兩方面，同儕團體的督導是講求民主和開放的討論方式，因此如何催化成員的互動，掌握討論的焦點是他基本的職責。

至於他所應具備的技巧也與一般團體討論主持人的技巧相同；同時主持人更應儘量避免前段所提及的同儕團體督導的限制，例如：成員的權力衝突和需求未被全盤考慮等事項。

此外，對於成員工作執行的責任及評估，則是屬於機構行政者的職責，這是機構執行同儕團體督導方案前，即應設想到的事。

肆、同儕團體督導的過程與步驟

同儕團體的督導過程，實際上是運用一般團體的發展模式（即開始期、工作進行期、以及終結期），以及成人學習的原則而發展的。以英古拉茲（John D. Ingalis）等人的成人發展模式可將此種過程分為：

一、學習階段

英氏等人對成人發展提出了七個階段。這七個階段是：

1. 建立一個適合學習的氣氛：包括物理和情感兩方面。物理環境要舒適、安靜、以及外界干擾少；而情感的考慮是：成員彼此間要能融洽愉快地相處（尤其要合作重於競爭）。

2. 建構能共同計畫的結構，即成員的分工要清楚：主持人員有行政協調的

責任，要準備場地和排定議程等；團體成員有維繫團體的責任，並且是每個人有相等的職責；提出個案者須選定討論主題，決定該利用的工具，對於團體的討論他也有決定選擇權。

3. 對成員利益、需要、以及價值觀的預估：這是一個持續的過程，其採取的方式可以是藉由討論、調查、參考文獻來預估。

4. 團體目標的發展：依據對需求的預估而形成目標，作為學習的方向。

5. 設計學習的機會。

6. 執行學習的活動。

（上述的第5.和第6.階段都需要所有成員來共同決定）

7. 評估結果，這是很重要的步驟，每一個同儕團體要設立自己的標準，以評估是否達到團體預期的目標。（Timberlake, 1982）

從上述的學習階段我們可以發現，同儕團體是一種支持性的團體，成員彼此間相互給予情感與專業上的支持，也會被帶到團體之外而繼續維持，進而形成專業的次文化。

二、行政者的角色

同儕團體的組成，有時也可能會有行政者的加入，雖然每位成員是平權的，但是這「行政者角色」也會成為影響團體動力的因素，尤其與機構策略須結合和成員須平衡和整合時，此種角色執行更顯得有其必然性和重要性。

在團體初期，成員對於個案的討論也許會做保留，因為他們將原先在機構中與行政者的關係帶入團體，認為協助此個案的責任主要在行政者的身上。所以，團體可能會出現權力分配不公平的情況，以致於會失去同儕團體督導的功

能。此時，行政者應要去澄清每個人的職責，使成員瞭解沒有人能在團體中擔負所謂督導者的角色，只是會有人首先發現個案的困難，而在團體中討論，使成員更清楚團體的特性與個人的角色。

團體進行到此，也可能會發生成員之間的權力衝突；由於每位成員會嘗試去扮演新的角色，將自己視為督導者，磨擦也就會因而發生。此時，行政者應使成員意識到此情形，重新再認清：每個人將自己覺得對案主有益的建議，在團體討論中提出，而非是權力的爭奪。使他扮演積極的成員角色。

其目標是從成員開始認知：只要同在一機構內，大家都與同儕的工作品質無法脫離關係，機構的名聲也決定於大家對個案的貢獻。因此，成員之間的關係是直接影響的。一旦彼此有了認知，大家才會開始瞭解到：對同儕個案的真诚投入，以及自己的虛心學習，才是重要的。到此，行政者的角色已逐漸在團體中消失，此種無形的影響力是此種督導不可忽視的一部分，值得成員共同體認。

由上段的分析吾人可以發現：「行政者」在同儕團體中的角色，從最初期的(一)引導和澄清，(二)衝突階段的解決，(三)到成員共同維持團體並使任務能如期達成。接之，其行政督導的角色自然會漸趨減少，而由成員共同擔負。弗茲得爾(Ruth Fildale)認為行政者在同儕團體督導中，雖然並沒有外顯的角色，但仍有其應負的責任；觀察其他成員(有經驗的工作者)在團體中可能需要的外界資源，而在團體之外提供。例如：聘請特殊教育的諮詢者到機構為個案提供協助的。(Munson, 1979)行政者如此的作法，不僅能保持服務的品質，而且也是提升工作者的專業能力的另一種有效途徑。

五、團體動力分析

綜論同儕團體的督導過程，由於它是一個任務取向的團體，團體的衝突階

段應不會持續太久。若從團體動力學的觀點而論，此種督導過程的發展會受到以下因素的影響：

1. 個體動力：例如：成員的工作經驗，在機構中的職務等。由於理想的同儕團體督導，其成員是經驗豐富的工作者，所以，我們可以假設個別工作者的情緒需求應可控制，而較不會帶入團體。

2. 團體的組成，包括團體的大小、成員的年齡、以及性別的差別等，也都是組成團體之前所要考慮的。

3. 外在體系，例如：團體維持的頻率和時間長度，所進行團體的團體的地點和空間等，以及外界如何尋求諮詢資源，也都是與外體系互動的情況。

4. 團體的目標：每個成員都必須在機構目標、個別目標、以及團體目標中找到一個定位，而將團體引入某一方向。

由此可知，同儕團體督導的過程仍是非常動態的，包括其多元因素、交互作用性、以及整合性的作用和歷程。

四、同儕團體督導的輔助工具

督導的模式有許多種，身為督導者，要如何適切的使用督導模式，是不可疏忽的。一般而論，督導者會採行多種方式並用(multi-methods)，以相互彌補個別方法上的限制，提高督導的效能，例如：個案諮詢、個別督導、科際整合的團隊督導等。督導者應就工作者、機構、案主三方面的需求予以考慮，而採用某些模式。

在此就以行政者的評估職責來探討。古然瓦得(Granovold)曾提出目標取向督導(SBO Supervision By Objectives)的概念，他認為此種督導是對權責考量(accountability)的貢獻，而且也是在服務輸送中，成就的合法化。目標取向督導包括兩部分：(1)績效客觀目標(performance objectives

；定出維持機構服務、單位產量的可期待性水準，或企求提升的水準。(2)個人發展的主觀目標 (personal development subjective)：針對個人專業能力的提升，定出特定和量化的活動，並由工作人員自我評估自己的階段性成績。(skidmore, 1983)。這種的評估方式能提供工作者一個較明確的工作目標，且對工作的結果也易於評價。但不可否認的是，它也有量化的缺點，因此，督導者應兼顧質與量的要求，以求客觀又不失於彈性的評估，才會達到更完美的後果。

至此，我們或許會思考到一個問題：同儕團體的督導，其基本的價值是重視工作者的專業自主與專業獨立，而在團體之外的督導者該扮演何種評估的角色，使成員（工作者）感覺到受重視而不被監督？這是屬於在組織中的管理課題，在此暫不深入討論。但是，一個重要的觀念是：工作者的專業程度愈高，其專業自主的權利應愈受重視。因此，督導者對權力與權威的運用並非是一成不變的；適時的激發工作者的創造力和獨立判斷的能力，才可提升其專業的層次。

伍、社區志願工作者之同儕團體督導

策略

一、志願工作者之同儕團體督導策略

臺灣的社區發展動力之一的社區志願服務運動，正在如火如荼開展之際，講究藉由同儕督導方法對社區志願工作人員的工作監督與教導，有其主觀和客

觀面的需要性與功能性。類似本文的資訊應有助於從事社區發展的專職及志願工作者，進步中求進步的一種新貫注面向，使得志願服務素質提昇、形象維護、以及服務對象受益。

〈區域社區志願服務聯盟〉

以一個社區中全體民間志願服務事業聯合組成的，一種同儕服務品質互評委員會，從事對各種團體志願服務企劃案的互審，對企劃案執行過程的協調，溝通與資訊交換活動，以及對各團體志願服務績效評估，應是一項比較系統化和周延化的團體同儕評估策略。

〈社區志願服務督導手冊〉

由上述委員會共同制訂，一種社區志願服務人員同儕團體督導手冊，並由各社區志願服務事業團體自行整合於各類團體人力發展暨志願服務人力管制方案中，應是一種必須的前置作業。接著，各團體定期持續執行志願服務人員同儕團體督導，並加以作適當的評估，也是必要的策略之一。

〈同儕團體督導活動之實施〉

各社區志願服務團體，宜依其志願工作人員之實務，編組成一個或數個同儕團體督導小組，並定期持續實施此種督導程序，是提昇志願服務素質的必要途徑。一般言之，每週一次，每次兩小時，每組八至十二或十五至二十人為宜。

至於要把同儕團體督導作為主要或次要督導策略，即以行政督導、專業督導為主，同儕團體督導為輔，抑或同儕團體督導為主，行政督導、專業督導為輔，則視各團體的主觀、客觀條件而定。不過，進行同儕團體督導的原理原則，是各團體均應共同體認和篤行的。

二、社區服務事業經營理念與同儕團體督導策略

從策略的預估而言之，同儕團體的督導模式是否可行，往往涉及到機構的哲理信念、行政者的管理哲學、以及工作者的專業水準。若再從臺灣目前社會工作專業化程度而言，或許並不適合普遍採行；但是，對於有經驗的工作者而言，可以嘗試在沒有權威壓力下的督導情境中，維持專業水準並激發其潛能，而達到同儕團體督導的功能。

因此，督導者認可了工作者的專業素質，以及有適當的人數可進行團體討論，在此條件下，運用同儕督導是可行的。尤其，從社會工作管理的層面觀之，機構人力資源的充分開發，以發揮至大專業功能，並為服務受益人創造至大福祉，運用各種督導模式（包括同儕督導）是有其必要性的。（廖榮利，一九九一）

與專業工作人員的同儕團體督導之可行性和適切性比較之，此種督導模式使用於志願工作人員，其功能之有限和其限制之多，是易於想像得知的。只是在臺灣的社區服務機構，專業人力不足，專業督導人力更缺乏之客觀條件之下，社區志願服務同儕團體督導之實施，是進步中求進步之一種替代性策略。也許社區發展中心可以為此種督導模式之推展，舉辦系列的研討活動，並出版讀物，召集臺灣地區各地方社區志願服務團體，人士共同探討此一課題。

參考書目

- Austin, M.J. (1981). *Supervisory Management for the Human Services*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Abels, P. A. (1970). "On the Nature of Supervision: The Medium to the Group." *Child Welfare*, 49(3), 304-311.

- Austin, L. N. (1952). "Basic Principles of Supervision." *Social Casework*, 33(10), 411-419.
- Austin, L. N. (1961). "The Changing Role of the Supervisor." *Smith College Studies in Social Work*, 31(3), 179-175.
- 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.
- Garrett, A. (1954). "Learning Through Supervision." *Smith College Studies in Social Work*, 24:9-19.
- Getzel, G. S. et al. (1971). "Supervision in Groups as a Model for Today." *Social Casework*, 52(3), 154-163.
- 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.
- Hawthorne, L. (1975). "Games Supervisors Play." *Social Work*, 20:7-13.
- Judd, J. et al. (1962). "Group Supervision: A Vehicle for Professional Development." *Social Work*, 68(1), 96-102.
- Knowles, M. (1985). *The Modern Practice of Adult Education*. New York: Association Press.
- Knowles, M. (1983). *Self Directed Learning*. Chicago: Association Press.

- Knowles, M. S. (1977). "Adult Education." *Encyclopedia of Social Work*, 17:52-55.
- Kadusin, A. (1974). "Supervisor-supervisee: A Survey." *Social Work*, 19(3), 288-298.
- Kadusson, A. (1976). *Supervision in Social Work*. New York: Columbia University Press.
- Kaslow, F. W. (1972). "Group Supervision." In F. Kaslow (ED.), *Issues in Human Services*, 115-141. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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. (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.
- Miller, I. (1960). "Distinctive Characteristics of Supervision in Group Work." *Social Work*, 5(1), 69-76.
- 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, T. D. et al. (1980). *Educational Supervision: A Learning Theory Approach*. *Social Casework*, 87(3), 240-246.
- Morton, S. (1979). "Dimensions of Student Supervision: A Point of View." *Social Casework*, 78(1), 150-156.
- Rosenblatt, A. et al. (1975). "Objectionable Supervisory Styles: Student's Views." *Social Work*, 20:19-23.
- Resnick, H. et al. (1981). *Change 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.
- 周勤勇 (1978)。有效的討論。臺北：幼獅文化公司。
- 黃幼龍譯。上松筠著 (1980)。團體討論。臺中：光啓出版社。
- 廖榮利 (1977)。督導技術。臺北：全國社區發展研訓中心。
- 廖榮利 (1990)。「督導之社會工作理論素養」。社區發展，52:30-45。
- 廖榮利 (1991)。社會工作管理：人羣服務經理藝術。臺北：三民書局。
- 廖榮利 (1991)。社會工作概要：含社會行政、勞工行政。臺北：三民書局 (中)。