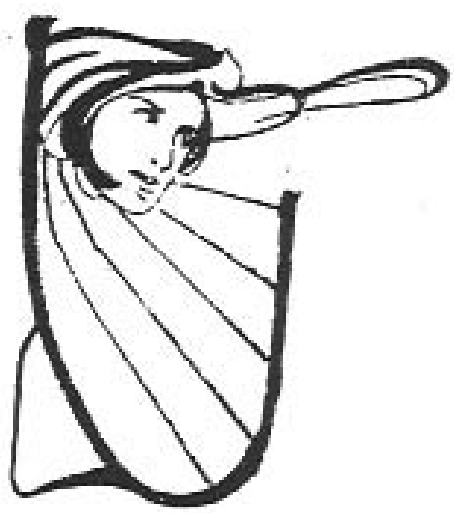
教學視導的模式與應用



張清濱

壹、引　言

學校行政的主要目的在於改進「教」與「學」，提升教育的品質。目前政府推動許多教育改革的措施，都在設法協助教師教得更好並使學生學得更好。教師是最基層的教育工作人員，教育政策及措施能否落實，教師具有關鍵性的影響力。

學校校長及主任乃是學校行政人員，他（她）們應扮演教學領導的角色。因此，校長及主任都是最直接的教學視導人員。師範校院的實習輔導人員、教育行政機關的教育視導人員及教學輔導人員，雖也扮演教學領導的角色，都不似學校行政人員與教師之間關係的密切。

本文試從教學視導的理論，探討教學視導的模式，進而提出應用的情境，俾供學校行政人員、教育視導人員、教學輔導人員及實習輔導人員參考。

貳、教學視導的模式

在教育文獻上，教學視導已發展成許多種的模式，各有其特色，茲舉下列五種，各校可依實際需要採行之。

一、臨床視導(Clinical Supervision)

㈠臨床視導的涵義

一九七〇年代，美國盛行臨床視導，現仍倍受重視。臨床視導可說是教學視導

的一種技術和過程，皆在改進教師課堂裡的教學，視導人員（教學輔導人員）與教師（實習生）的關係，是一種面對面的接觸，是直接的、實地的視導。視導人員要詳細記錄教師在課堂裡教學的一切情形通常以錄音或錄影的方式錄製下來，然後進行分析，再與教師研商，擬定改進教學的方案，據以改進教學。

㈡臨床視導的過程

臨床視導的創始人Cogan（1973）把整個臨床視導的過程，稱之爲「臨床視導的循環」（the cycle of clinical supervision），可區分爲八個階段（phases），今列述如下：

第一階段：建立教師與視導人員之間的關係。
第二階段：與教師安排教學。
第三階段：設計觀察的策略。
第四階段：觀察教學。
第五階段：分析教、學過程。
第六階段：安排會商的策略。
第七階段：會商。
第八階段：擬訂改進教學方案。

㈢臨床視導的特色

臨床視導具有下列各項特色：

1.課堂內的視導

視導的目的在改進教學，而教學的改進始於課堂內的教學，新教學法的產生與應用，都在課堂內進行，視導應著重於課堂內的教學。

2.面對面的關係

臨床視導首在建立視導人員與教師之間的良好關係，此種關係的建立乃是臨床視導成敗的關鍵，視導人員與教師之間最有效的關係應是同事的關係（colleagueship）。

3.互信與互助

通常、視導人員坐在課堂內觀察教學活動時，教師會覺得忐忑不安。臨床視導強調互惠的援助，在和諧的氣氛下進行，因而視導人員與教師產生互信，教師緊張、焦慮的情緒得以紓解。



「在課堂內進行。」—「新教學法的產生與應用，

4.目標導向

臨床視導事先有週詳的安排與計畫，而非漫無頭緒的教學活動。它是一種目標導向，不論視導人員或教師，都應依循設定的目標，積極參與，完成視導的過程。

5.個別化

教師依據課程的教學目標，設計教學，進行教學，視導人員亦得依據教師的個別需要，針對所要解決的問題，給予適切的指導與協助。

6.科技化

傳統的教學視導大都流於走馬看花的弊病，臨床視導則充分運用科技設備進行「教」與「學」的分析。

7.立即回饋

教學觀察與分析完畢，教師可隨即檢視錄影帶或重放錄音帶，檢討教學的過程，提出心得或意見，提供回饋的機會。

8.教學相長

運用臨床視導，教師確可學到很多的教學技巧，用於改進教學。視導人員亦從而瞭解教師們教學上所面臨的問題及其優缺點，無形中增進了自己的專業知能。

二、情境視導（Contextual Supervision）

一情境視導的涵義

加拿大Saskachewan大學教育學院教授Ralph（1994）設計情境視導，用以協助實習生促進專業成長。此一實習課程安排在教育學院三、四年級，施以十六週的駐校實習，由班級輔導教師（classroom cooperating teachers）協助實習生進行實習，並由教育學院的實習指導教授（faculty supervisor）分派至該區給予指導，實習期間，實習指導教授至少必須舉辦小組討論會三次、訪視五次。

情境視導源自於Hersey & Blanchard's情境領導模式（1977），Glickman's發展視導模式（1990）及Glathorn's區分視導模式（1990），乃是促進師範生專業成長的領導途徑。

在情境視導的模式中，實習指導教師的視導型態（supervisory styles）必須與實習生的情境變項（contextual variables）相互配合，實習指導教師是一位資深的教育人員，諸如學區行政人員、班級實習輔導教師、大學指導教授、師傅，或具有領導角色教師同仁，實習生則是未專業前（preprofessional）的教育人員，與實習輔導教師具有密切的關係，想要學習或改進某一特定的技能或工作，在此一歷程中，最重要的情境變項是實習生的發展層次或準備度，發展層次包含表現的技能或能力（competence）及信心（confidence）。能力指實習生的知識、技能及先前經驗；信心則是自信的程度、意願、動機、興趣或從事教職的熱忱。

實習指導教師必須考慮其他特殊的情境變項，諸如國際及全國重大事件、社會、政治、經濟、學校政策及措施、人際關係、實習生的特質等，這些情境變項，單獨或混合在一起，都會影響視導的措施。情境視導模式可以協助實習生體會到這些因素的存在。

情境視導強調：視導的決定必須植基於普遍接納的人性價值諸如誠實、正直及尊重等。職是之故，義（justice）與仁（

beneficence）形成了此一模式的基礎。義係指對人格統整的公正對待與尊重，而仁則係一種美德，著重在被協助者的福利。

㈡情境視導的過程

根據這種道德的基礎，並且考慮情境的背景，視導人員（實習指導教師）判斷實習生的發展層次以決定其所需實習的演練的專業技能，並與其領導型態相互配合。實習指導教師的視導型態及實習生的情境因素，乃是情境視導的核心。情境視導的實施過程可分爲三個步驟，今列述如下：

1.判定實習生的發展工作（the developmental task）

實習輔導教師首先要與實習生共同決定實習生所要培養的教學技能。從實習方案中，實習輔導教師挑選出實習生每天的專業目標及其所應指導的教學技巧並應提供觀察回饋。

2.確定實習生的發展階段（the developmental stage）

實習輔導教師判定實習生的發展層次，亦即診斷階段。實習指導教師觀察實習生在校內實習的情況，在正式或非正式的會商與之討論，並問他（她）一些有關教學活動的問題，了解其教學的信心及能力。

3.視導型態配合實習生的發展

在確定實習的準備度層次之後，實習輔導教師採取第三個步驟：調適自己的工作及視導的型式，配合實習生的能力與信心。

㈢情境視導的研究發現

從許多的情境視導研究，發現它具有多種的效益，茲列述如下（Ralph，199）：

1.它是一種有用的領導方式，有助於塑造整個視導歷程的概念並引導視導的行動。
2.它是易於了解及應用。
3.它能支持視導的基本目標，協助參與者專業成長。
4.它眞正能顧及個別差異。
5.它考慮到當前師範教育的改革目標。

三、同儕視導（Peer Supervision）

㈠同儕視導的涵義

在教學視導的過程中，教師同仁乃是最可運用的資源之一。學校不乏有經驗的教師。同儕視導即由有經驗的教師來指導較無經驗的教師。他（她）們聚集一堂，可以分享經驗、交換教學心得與意見，互相學習，促進專業的成長。

Gardiner（1989）認爲：從視導的關係言之，視導可分爲二大派典——傳統性的派典（the traditional paradigm）與替代性的派典（the alternative paradigm）。前者著重在教學及課程設計；後者則強調學習，認爲學習不等於教學。學習的型態與教學的型態不能相提並論。實習教師可從不同的人，在不同的時間，用不同的方式學習。雖然大多數的實習教師，從他（她）們的指導教師中學習，他（她）們也可互相學習。

㈡同儕視導的特色

Gardiner（1989）指出：教與學的模式涉及三個互動的層級，提供了一個統整

的概念架構。第一個層級是內容，著重在教學的內容，尤其重視教學的結果。第二個層級是過程，著重在實習教師從其經驗中，建構其意義。第三個層級是後設學習（metalearning），也就是學習如何學（learn to learn），並且發展其特殊的教學型態。

在教學實習中，指導教師大都提供實習生學習的內容層級。相對地，情意性及情緒性方面的學習——如何教學，則可凸顯實習生相互學習的特色。同儕視導在學習如何教的歷程方面，貢獻至爲明顯。

㈢同儕視導的過程

同儕視導的方式大都著重在具體的教學途徑或發展有關教學的特殊知識與技能。其結果則在強調有關教導方面的內容及大眾知識（public knowledge）的獲得。Hawkey（1995）則從學習的派典，著重在實習教師的個人知識（personal knowledge），促進同儕互動的因素及學習如何教的歷程。

微觀教學（microteaching）在教學實習中常被採用。它是教師專業成長的一種途徑，着重在改進特定的教學技能。實習教師在同儕的協助或指導教師的指導下，進行教學，教學完畢，立即獲得回饋（feedback），然後根據回饋，重新教學。

有一位教師在四位學生的面前展示一張圖片。這張圖片看起來像樹枝上有五片棕褐色的樹葉。但是，學生們仔細一瞧，才發現其中的兩片「樹葉」竟是蝴蝶。然後，教師問這四位學生，看看他們是否能解釋這種現象。教室裏面，有一位教師同仁（指導教師）在旁錄影或記載詳情。這一節課只不過進行五分鐘而已。但在這短暫的時間中，有兩件事情發生：其一學生們發現蝴蝶有保護色，因此看來像樹葉，可避免敵人的攻擊；其二教師有機會練習發問的技巧。教學完畢，教師同仁（指導教師）隨即與擔任教學的教師共同討論，檢討教學的設計與教學的效果。教師得到回饋後，重新編製教案，向不同的學生再教學，其目的在於改進教學的技巧。這種過程就是微觀教學。質言之，微觀教學乃是教師自編小部分的教材在少數學生（通常四至八人）的面前，進行短時間（通常五至二十分鐘）的教學活動。此種方式可說是實際教學活動的縮影。

從上述教學的過程，微觀教學可以找出下列五項特點：

1.微觀教學是一種實際的教學活動。雖然這種教學情境只有幾個學生，但却有眞實的教學活動。
2.微觀教學減少一般教室的複雜性。班級人數、教材內容和教學時間均予縮減。
3.微觀教學有系統的培養教師特定的能力。
4.微觀教學的過程容易操作與控制。
5.微觀教學可以立刻獲得回饋。教師教完一小部分教材後，即可進行批評、討論。

四、協同視導（Collaborative Supervision）

㈠協同視導的涵義

在一般的視導過程中，經常會有一股緊張與憂慮的氣氛。這種氣氛常常腐蝕視

導的潛在功能。協同視導即在企圖降低緊張的氣氛並且擴大視導的功能，使視導成爲雙方都沒有威脅的經驗。

協同視導通常由三人組成，包括一位視導（教學輔導）人員及兩位在同一計畫或任教同一學科的教師。這兩位教師在視導人員的指導下，互相觀摩對方的教學。在互惠式的教學觀摩之後，視導小組召開會議，討論課堂教學的情形，探討教學的過程並提出問題。這兩位教師稱爲「協同教師」（collaborating teachers）。一方面，其中一位教師與視導人員合作，觀摩另一位教師的教學，並提供回饋。另一方面，他（她）們三人彼此合作，共同探討問題並尋求解決之道（Tsui, 1995）。

㈡協同視導的特色

從上述協同視導的涵義，我們可以歸納出下列五點特色：

1.協同視導不否認視導人員與教師之間不均等的權力關係。
2.協同視導企圖拉近視導人員與教師之間的關係。
3.視導人員扮演指導者（advisor）的角色，協助教師使理論與實際相結合，擴充他（她）們的視野。
4.協同教師不僅從視導人員中學習更多的教學經驗，也協助視導人員了解課堂教學的複雜性。
5.被輔導的教師互相觀摩，互相學習，互相分享經驗，彼此提供建議與批評。

㈢協同視導的過程

依據Tsui（1995）的研究，協同視導包括三個部分：

1.課堂的教學觀察：由兩位協同教師及視導人員參與。
2.教學錄影：將協同教師的教學實況全程錄影。
3.觀察後會商的錄音：就教學實況錄影，提出檢討，並全程錄音，提出改進意見與批評。

㈣協同視導的價值

協同視導的模式源自於同儕觀察（peer observation）。它的價值普遍受到肯定。它可使教師不受時空的限制，並且提供批判性自我反省的機會。Fanselow（1990）指出：當我們觀察到別人獲得自我知識（self-knowledge）及自我領悟（self-insight）的時候而產生自己的替代方案，我們也就建構了自己的知識。協同視導頗類似此一說法。當教師觀察別人教學而有所領悟的時候，他（她）自己也就學會如何教學。惟有教師建構自己的教學知能，教學才能獲得改進。

教師同仁在研討教學過程的時候，大都討論一些涉及「如何」（hows）的問題。如果教師過份重視技術層面的問題，可能會忽略了反省的探究發展。因此，協同視導也要由視導人員協助教師批判思考一些「爲何」（whys）的問題，探討較廣泛且具理論性層面的問題。換言之，視導人員協助教師克服了同儕觀察過程中的學徒成分（apprenticeship elements）。

此外，協同教師所扮演的角色頗類似一般教學輔導的合作教師（cooperating teachers）都在協助對方改進教學。然而，二者稍有不同。合作教師通常是具有經驗的課堂教師，扮演師傅（mentors）的

角色，有時還扮演評量者（evaluators）的角色。但協同教師則不然，旨在協助對方透過教學的過程，學習如何教學，而不扮演評估者（assessors）的角色。這樣有助於平衡二者間的權力關係，降低緊張的氣氛，鼓勵教師採用變通的方法，彼此分享經驗。

五、發展性視導（developmental supervision）

㈠ 發展性視導的涵義

發展性視導的創始人Glickman（1987）認爲教師的背景、經驗、思惟等在專業發展的層次不同。因此，教師分析教學問題的能力及解決問題的策略也有個別差異。既然教師的思惟層次不同，能力及效能有別，視導人員就應根據教師專業發展的層次，施予不同的視導技術，協助教師的專業成長。發展層次低者，給予任務結構明確及指示性的視導；發展層次高者需給予較少任務結構及更多作決定行動的角色。

㈡發展性視導的過程

發展性視導方式取決於教師的發展階級。教師的發展階段又依其關懷動機（concern）和思惟能力（abstract thinking）以爲斷（Glickman, 1990；吳宗立，民84）。前者係指教師對學生及其團體關心的程度；後者則指教師發現問題及解決問題的能力。這兩個層面可區分爲低、中、高三個程度以確定教師的發展階段。根據上述的說法，發展性視導可分爲三個階段進行（Glickman & Gordon, 1987；吳宗立，民84）：



「低思維的教師需尋求專家權威的建議，以完成複雜的教學問題」

1.診斷分析（diagnostic）

視導人員首先應診斷分析教師對教學和課程的關懷動機程度及其思惟能力的層次。低思惟層次的教師需尋求專家或權威的建議，以完成複雜的教學問題；高思惟層次的教師，則從資訊中認定問題，選擇因應策略，從中選擇最合適的反應。

2.因應技術（tactical）

本階段着重在立即性的關懷，協助教師解決教學現況的問題，並配合教師的思惟層次，採取不同的視導方式。對於低思惟層次的教師，宜採指導式；中思惟的教師，則採合作式；高思惟的教師則宜運用非指導式，鼓勵教師的自我成長。

3.策略運用（strategic）

發展性視導最後的一個階段，要運用策略，增強教師的思惟能力，提升教師的思惟層次，並激發其解決問題的能力。視導人員常用的策略包括⑴逐漸發展新觀念，⑵逐漸減少教師對視導人員作決定的依賴性，⑶對於低思惟層次的教師，視導人員參與其中，協助解決問題；對於較高思惟層次的教師，視導人員則較少涉入。

㈢發展性視導的特色

發展性視導係配合教師的發展層次，採取適當的策略、技術，協助教師改進教學。因此，它具有下列三點特性：

1.權變性（alternative）：視導人員運用權變的視導技術，協助教師提升思惟及解決問題的能力，增進認知的成長。

2.合作性（cooperative）：它是一種合作解決問題的過程。對於中思惟層次的教師，視導人員必須與教師共同設計方案，探討行動計畫，分享問題的觀念。

3.持續性（continuous）：發展性視導也是一種持續性的學習歷程，由生手到專家的發展過程，協助教師專業上的繼續成長。

叁、教學視導模式的應用

教學視導應用甚廣，包括師範校院及教育學程在校生的教學實習、師範校院及教育學程畢（結）業生的教育實習、研習會及研習中心的教師進修、省縣市國教輔導團的巡迴輔導、中小學的教學觀摩及校內進修，均有其應用之價值。茲分別列述如次：

一、師範校院及教育學程在校生的教學實習

師範校院及教育學程在校生必須接受爲期數週的教學實習。此一階段稱之爲在校生實習。師範校院及教育學程實習輔導教師如能運用各類教學視導模式，觀察、分析實習生的教學行爲，提供實質的協助，對於培養實習生的教學基本能力，必有相當的助益。

二、師範校院及教育學程畢（結）業生教育實習

以往師範院校結業生分發中小學實習，爲期一年，實習期滿，成績及格始能畢業。但衡諸實情，各校都乏人指導。新修訂公布的師資培育法明文規定師範校院及教育學程畢（結）業生應經教育實習一年，實習期滿並經教師資格複檢及格，始能核發教師證書。在這一年教育實習期間，實習指導教師如能善用教學視導模式，必能提升畢（結）業生的教學能力及素質。

三、研習會教師進修

研習會經常舉辦各項教師進修，旨在增進教師專業知能及提升教師專業精神。爲充實教師的專業知能、改進教學方法，研習會辦理新課程實驗及教學研習、校長及主任儲訓研習時，均可運用各類教學視導模式，展現其過程與技術，讓教師們體驗一番，以資推廣。

四、國教輔導團巡迴輔導

國教輔導團赴各縣市中小學介紹有效教材教法、教學評量及教具製作，事先如能妥善安排，將教學演示錄製下來，隨即進行教學分析，並進行檢討，教師們必定獲益匪淺。優良教學錄影帶亦可拷貝分送各校使用，擴大效果。

五、中小學校內進修

各校經常辦理各科教學觀摩，但大都

乏人指導，極易流於形式。學校校長、教務主任、學科召集人負有協助教師研究、進修、改進教學的責任。校長可運用臨床視導的技術，觀摩教師的教學。教務主任及學科主任亦可利用週三進修或各科教學研究會，運用協同視導，共同改進教學。即使教師同仁之間，也可進行同儕視導，彼此分享經驗，互相學習。

肆、結　　語

本文介紹這五種教學視導模式，都有其優缺點。臨床視導乃是教學視導的主流，較有系統但頗費時間。同儕視導雖簡便，如同儕之間缺乏經驗，則教師無法學到教學技能。協同視導，三人同組，互相學習，但有時不易找到同科目的視導人員及同仁。情境視導及發展性視導，雖能切合教師的需要及發展階段，但不易診斷教師的情境及發展階段。惟有不斷演練，不斷進修，靈活運用，才能臻於完善。

參考文獻

吳宗立（民84），開放社會的教育視導取向——發展性視導，研習資訊，第12卷，第4期，8－12。

Cogan, M. L. (1973). Clinical supervision. Boston: Houghton Mifflin Company.

Fanselow, J. (1990). Let's see: Contrasting conversations about teaching, in Second language teacher education, ed. J. Richards and D. Nunan. New York: Cambridge University Press, 194.

Gardiner, D. (1989). The anatomy of supervision. Washington, D. C. : Open University Press.

Glatthorn, A. (1990). Supervisory leadership: Introduction to instructional supervision. Glenview, IL. : Scott, Foresman / Little, Brown.

Glickman, C. D. (1990). Supervision of instruction: A developmental approach (2nd ed.). Bpston: Allyn & Bacon.

Glickman, C. D. & Gordon, S. P. (1987). Clarifying developmental supervision. Educational Leadership, 44(8), 66－68.

Hawkey, K. (1995). Learning from peers: The experience of student teachers in school-based teacher education.

Hersey, P. (1985). The situational leader. New York: Warner. Journal of Teacher Education, 46(3), 175-183.

Ralph, E. G. (1994). Helping begining teachers improve via contextual supervision. Journal of Teacher Education, 45(5), 354－363.

Tsui, A. N. M. (1995). Exploring collaborative supervision in inservice teacher education. Journal of Curriculum and Supervision. 10(4).

（作者：本會主任）