

開放社會的 教育視導取向 發展性視導

吳宗立

壹、前言

教育是促進國家發展與社會進步的動力，教育投資遂成為厚植國力的基礎，而廣受各國重視。為了使教育資源的投入，獲致最大的教育績效，則有賴教育計畫與政策之推展，而教育計畫與政策之落實，則需健全的教育視導發揮功能，輔導學校行政之運作，增進教師教學效能，使學生學習成功。

教育視導（Educational supervision），中外學者論述頗多，通常包括視察、輔導、指導、管理、領導等內涵，具體而言，教育視導是教育行政歷程的主要部分，也是教育行政的重要功能，關係整個教育行政制度的效能，視導人員基於學生學習效果，達成教育目標與理想（黃昆輝，

民72；謝全文，民80）。因之，教育視導工作以改進教學與增進行政效果為基本要務（蔡保田，民74），能提供積極支援性的服務。

由於我們社會發展至今，政治已漸民主化、經濟已漸富裕化、社會已漸分殊化、文化已漸精緻化、思想已漸活潑化，可說已具有多元開放社會的雛形（楊國樞，民71）。在意見表達公開，決策民主化，社會價值多元化，重視民主法治的開放社會中，發展性視導模式（Developmental supervision）強調民主、合作、協助、服務和發展的視導歷程，對於協助學校行政之革新，增進教師專業知能的成長，強化教學的效果，具有深遠的影響。

貳、發展性視導模式

一、理論假設

Glickman(1987)提出發展性視導模式，主要值基於下列假設：

1.每一個人的背景、經驗、教師思維（Teacher operate）在專業發展的層次不同，教師分析教學問題的能力，解決問題的策略也有差異；

2.教師思維層次不同，能力、效能有別，故在視導上需要不同的方式。低發展層次（Lower developmental levels）的教師需要任務結構明確和指示性的視導，而高發展層次的教師，則需要較少任務結構和更多作決定行動角色；

3.視導的最終目標應是增加每位教師的能力，自我指導（Self-directed）朝向高的思維層次，自我解決教學問題。

基於此，發展性視導係由教育視導人員運用權變（Alternative）的視導技術，協助教師改進教學和增進認知的成長（Gordon, 1990），也是一種合作解決問題的歷程（D. Tanner & L. Tanner, 1987）。Borders（1989）更進一步指出，發展性視導是一種持續學習的歷程，所有視導工作均經歷了從生手（Novice）到諮商專家的發展過程。教育視導人員尤需針對教師本身的動機、能力、性情等不同的發展階段，而採用不同的視導方式，才能增進教師的教學效果，同時使他在教師專業上繼續成長（楊百世，民78）。綜合而言，發展性視導乃在使視導人員增進教師對其教學改進意願上的承諾，其所採行的視導方式具有彈性與權變的特質。

二、視導歷程

發展性視導方式取決於教師的發展階段。教師的發展階段則依其關懷動機（Concern）和思想能力（Abstract thinking）而定（Glickman, 1990）。關懷動機係指教師對學生及其團體關心的程度；思維能力則指教師發現問題及解決問題的能力。從關懷動機和思維能力層面，均可區分成低、中、高三種程度，配合教師的發展階段，基本上，發展性視導分為三個階段進行（Glickman & Gordon, 1987）：

（一）診斷分析（Diagnostic）

發展性視導之實施，首先即需診斷分析教師對教學和課程的關懷的動機，並決定教師思維能力的層次。一般而言，低思維層次的教師，較難確認教學問題或產出解決方案，故需尋求專家或權威的建議，以完成複雜教學問題，並提出一、二個方案，惟需輔導選取改進計劃之次序；高思維層次的教師，能從資訊中認定問題，選擇因應策略，並能預期後果，從中選擇最適合的反應。

（二）因應技術（Tactical）

因應技術階段著重在立即性的關懷，協助教師解決教學現況的問題，並配合教師思維層次，運用不同的視導方式。對低思維層次的教師，宜採指導式，提供教師資訊和建議；中思維層次的教師，宜採合作式，分享問題觀念、設計方案、商議行動計畫，以分享責任與最後決定；高思維層次的教師，則宜運用非指導式，視導人員以傾聽、澄清、鼓勵的方式，輔導教

師自我指導與成長。

(三)策略運用 (Strategic)

策略運用階段以增長教師思維能力，提升教師思維層次，並激發其解決問題的能力為目標，協助輔導教師運用其思維能力自我指導。一般策略為：(1)逐漸呈現教師對學生、教學的新觀念 (Idea)，提供

解決教學問題的技術和方法；(2)逐漸減少教師對教育視導人員作決定的依賴性；(3)對低思維層次的教師，視導人員參與其中，協助解決問題；較高思維層次的教師，視導人員則較少涉入。

有關發展性視導其歷程、目標、視導技術之運用如表一，可做為視導的參考。

表一 發展性視導的階段歷程

階 段	目 標	視 導 技 術
1. 診斷分析	決定教師抽象思考能力之現況	觀察與教師接觸，比較教師思考行為或研究教師抽象思考能力。
2. 因應技術	配合教學需要或解決教學問題	將視導取向（指導、合作或非指導）和教師的抽象思考能力配合。
3. 策略運用	增加教師抽象能力和自我指導	逐漸發展新觀點；漸次增加結構和教師的責任。

資料來源：Glickman & Gordon(1987), P67.

三、視導行為

在教育視導的歷程中，視導人員的行為可分為：(1)傾聽 (Listening)：眼神的專注；(2)澄清 (Clarifying)：提出問題澄清對教師的疑點；(3)鼓勵 (Encouraging)：鼓勵教師繼續說明其見解；(4)反應 (reflecting)：歸納並檢核教師的論點；(5)陳述 (Presenting)：對教師的論點表示意見；(6)問題解決 (Problem solving) 提出解決問題的方案；(7)商議 (Negotiation)：共同討論選取最佳方案；(8)指導 (Directing)：輔導教師如何做；(9)設定標準 (Standardizing)：設定完成決定方案的

標準和時限；(10)增強 (reinforcing)：激勵教師信心，讚賞達成目標的行動 (Glickman,1990)。視導人員採用傾聽、澄清、鼓勵、反應的行為，係非指導性人際取向 (Nondirective interpersonal approach) 的視導；採陳述、問題解決、商議的方式，係合作性人際取向 (Collaborative interpersonal approach) 的視導；採指導、設定標準、增強的方式則是指導性人際取向 (Directive interpersonal approach) 的視導，三者各有其不同的視導任務。Glickman (1990) 並將視導人員與教師互動的歷程歸納為四個類型，以提供教育視導之權變運用。

(一)非指導性

視導人員運用非指導性人際行為（傾聽、鼓勵、反應、澄清），對教師所作決定的探測行動，以促進教師思考，發展教師自我計畫（Self-plan）為主。

（二）合作性

視導人員和教師分享資訊，參與討論，提出解決教學問題的可行方案，並決定行動方針，以達到共同計畫（Mutual plan）為主要目標。

（三）指導性

視導人員指導教師選擇提供資訊，以達成預期設定的標準和時限，教師依視導人員的建議選擇行動，以視導人員的建議計畫為主（Supervisor-suggest plan）。

由於教師的發展階段各有不同，因之，視導行為取向也有差異。一般言，低發展階段的教師宜採指導性和指示性；中發展階段的教師，宜採合作性；至於高發展階段的教師則宜以非指導性的方式較具效果。

參、發展性視導評述

教師省思能力及高層次思考能力的增加，是教育視導成效的指標之一（邱錦昌，民83）。發展性視導強調民主、參與、合作以解決教學問題，促進教師之成長為主要任務，在視導歷程中，適應教師的省思發展層次，一如輔導諮商般，以體恤、關懷的心情，傾聽、專注、澄清、陳述的態度從事教育視導，應能得到教師的認同與接納，進而有助於教師的專業成長。

D. Tanner & L. Tanner(1987) 指出，發展性視導具有下列功能：

(1)能促進教育改進、課程改良，並增

進教師教學及思考能力；

(2)能促進團體民主的發展，並使團體形成共同的目標；

(3)重視偶發狀況、整體關係及教師的成長；

(4)能以民主參與及問題解決的方法進行視導；

(5)重視教師、課程專家、行政人員、視導人員及學生對課程的發展。

教學是學校主要活動，教師教學效能的提升，有賴教育視導充分發揮功能。Ginkel, Konke & Rossicone 研究指出，大部分教師較喜歡合作型的視導方式，只有極少數的教師喜歡接受指導型的視導（邱錦昌，民83），頗符合發展性視導的精神。基本上，各縣市政府教育局督學、校長、主任，均應負有教學視導的任務，然而，長久以來，學校教師對督學、校長或主任，均仍存有權威性格的刻板印象，使得視導人員與教師互動的功能大打折扣。因此，教育視導人員如何突破此一限制，並參酌發展性視導的理念，靈活運用適切的視導方式，應是教育視導成敗的重要關鍵。

此外，發展性視導在實施上也有其限制，如非指導性視導乃在協助教師自我解決問題為主，唯事實上有些共同性問題仍需依賴所有教育人員貢獻經驗智慧，共同商議、合作，況且如何診斷教師思維的發展層次，權變運用不同的視導方式如何兼顧教師的服務士氣，使不同的省思能力的教師樂於接受不同的視導方式，這些均將是發展性視導模式中視導人員面臨的挑戰。

肆、結 論

教育視導工作是影響學校辦學成功的重要因素。教育視導也是一種領導技巧，視導任務在於領導團體朝向組織目標，是教育人員改進教學提高教學效率之行政行為（黃昆輝，民72）。因此，教育視導要觀察、輔導和評鑑學校校務及教學活動，其目的不在表現工作權威或考評教學成效，而是在提升教學品質，增進學生學習成效。

發展性視導具有諮商輔導的內涵和功能，能以民主合作的方式協助教師解決教學問題，促進教師專業成長。在開放社會中，追求專業化、精緻化、民主化、卓越化的教育呼聲中，發展性視導頗能契合時代潮流。觀諸教育視導的發展，自行政監督、效率取向、民主與人際關係取向、創造性視導取向，以至於新科管理取向（邱錦昌，民80），國外對以教師為主的教學視導極為重視，國內則以行政視導為主要職責，教學視導則未受到重視。因之，教育視導工作的改進應是教育革新的重要環節，使教育視導成為具有發展性的工作，應是努力的目標。

參考書目

- 邱錦昌（民80）。教育視導之理論與實際。台北：五南。
- 邱錦昌（民83）。美國教育視導趨向之研究，教育與心理研究，17，99-128。
- 黃昆輝（民72）。教育行政與教育問題。台北：五南。
- 楊百世（民78）。國民小學校長教學視導之研究，國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 楊國樞（民71）。開放的多元社會。台北：東大。
- 蔡保田（民74）。教育行政專題研究。高雄：復文。
- 謝全文（民80）。教育行政—理論與實務。台北：文景。
- Borders, L. D. (1989). A Pragmatic agenda for developmental supervision reseach. Journal Of Counselor Education and Supervision, 29 (1),16-24.
- Glickman, C. D. (1990). Supervision of instruction: A developmnt approach (2nd ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Glickman, C. D. & Gordon, S.P. (1987). Clarifying developmental supervision. Educational Leadership, 44 (8), 66-68.
- Gordon, S. P. (1990). Developmental supervision: An explortory study of a promising model. Journal of Curriculum and Supervision, 5 (4), 293-307.
- Tanner, D. & Tanner, L. (1987). Supervision in Education: Problems and Practices. New York: Macmillan.

（作者：高雄縣圓富國中校長）