

96-124

## 臨床視導簡介

張德銳

台北市立師範學院國民教育研究所

### 壹、臨床視導的意義、特色與實施階段

在一九五〇年代末期，美國哈佛大學教授 Robert Goldhammer (1969)、Morris Cogan (1973) 與他們的同事，爲了有效地視導哈佛大學教學碩士班研究生的教學實習工作，乃開始發展臨床視導的理念。後來臨床視導的理念不僅被廣泛地運用在美國師資培育機構的教學實習課程上，更擴大應用到全美中小學的教學視導工作。

國內學者吳清山(民 79, p.186) 認爲臨床視導中「臨床」的概念，並不是指諮商或治療的型式，而是指密切的觀察、詳細的觀察資料分析、以及視導人員(即教學輔導人員，如實習輔導教師、實習指導教授)與教師間面對面的互動關係。這一點，由 Goldhammer 和 Cogan 對臨床視導所下的定義，可見一斑。Goldhammer (1969) 認爲臨床視導是：

一種透過對教師實際教學的直接觀察，來獲取資料的歷程；在這種歷程中，視導人員和教師面對面地互動，以便分析和改進教師的行爲和活動。( pp. 19-20)

同樣的，Cogan (1973) 認爲臨床視導是：

一種設計來改進教師教室表現的原理與實務。它從教室中所發生的事件，來獲取主要資料。資料的分析結果以及視導人員和教師間的關係，是直接改進教師教室行為，間接提昇學生學習成效之方案、程序和策略的基礎。( p. 54)

臨床視導是一個非常有特色的教學輔導系統。依據 Acheson 和 Gall (1996, p. 12) 的看法，臨床視導具有下列十三個重要特質和假設前題：

- 1.爲了改進教學，教師必須學習特定的智識和行爲技巧。
- 2.視導人員有責任幫助教師發展：( 1 ) 利用系統化資料來分析教學過程的技巧；( 2 ) 實驗、適應及修正課程的技巧；( 3 ) 廣泛地使用各種教學技術及技巧的能力。
- 3.視導所強調的是教師如何教、教什麼，它的目標是增進教學，而不是改變教師的人格。
- 4.基本教室觀察證據所做成的教學假定及其測試是視導計畫及分析的重心。
- 5.視導會議應處理少數幾個教學議題，而這些議題是重要的、與教師相關的、教師可以改善的。
- 6.回饋會議的重心在於成功教學模式的增強以及教學弱點的建設性分析，而不是對失敗教學模式的指責。
- 7.視導是基於觀察的證據，而非不具體的價值判斷。
- 8.視導計畫、教室觀察及教學分析的歷程是一個連續的、累積的歷程。

9.視導是一個施與受的動力過程，在這過程中，視導者和教師是同事，他們追求共同的教育理解。

10.視導過程主要是以教學的分析為中心。

11.每一個教師既有責任又有自由來提出教學議題、分析及改進自己的教學、以及發展個人的教學風格。

12.視導能被知覺、分析及改進就如教學一樣。

13.視導人員對於自己視導行為的分析及評鑑也有責任與自由，就如同教師對自己教學的分析及評鑑一樣。

至於臨床視導的實施階段，Acheson 和 Gall (1996) 將臨床視導分為三個階段：(1)計劃會議，(2)教室觀察，(3)回饋會議。Goldhammer (1969) 將它劃分為五個階段：(1)觀察前會議，(2)教學的觀察，(3)分析和策略，(4)視導會議，(5)會議後之分析。另 Cogan (1973) 則分為八個階段如下：

- 1.建立視導者及教師之間的關係；
- 2.與教師一起計畫課程；
- 3.計畫教室觀察的策略，如觀察目標、過程及教室相關的安排等；
- 4.從事教室教學觀察；
- 5.分析觀察所得的教與學的過程；
- 6.計畫與教師開會的策略；
- 7.與教師開會；
- 8.更新計畫，策劃未來。

以上三種實施階段的劃分法，有仔細，有簡明扼要，然究其內容，則大同小異。茲以 Goldhammer 五階段劃分法，圖示如下

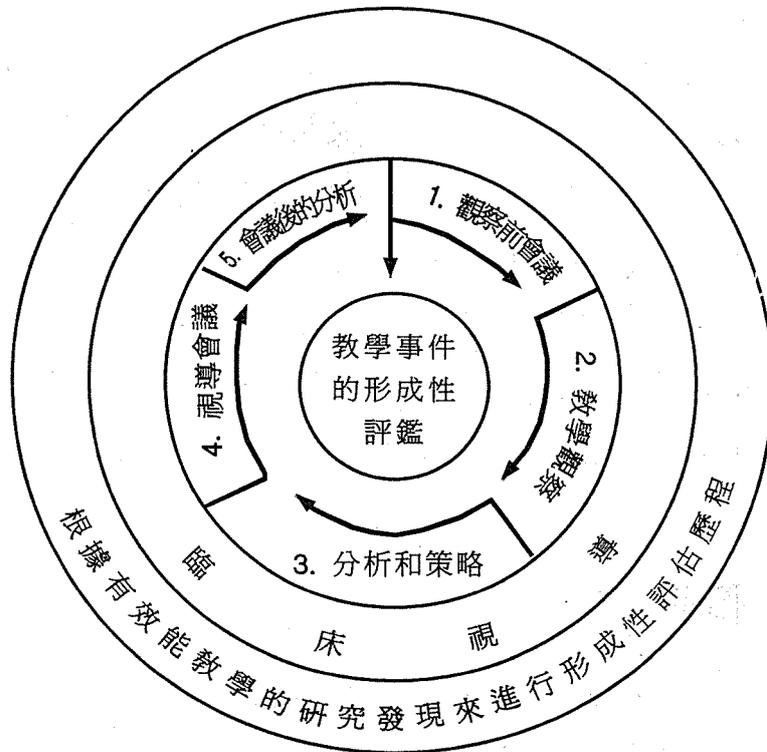


圖 1-1 臨床視導的歷程

資料來源：Beach and Reinhartz, 1989, p. 158.

## 一、觀察前會議

本階段的目的是：培養視導人員和教師間的關係，並為往後的實施階段建立一個視導契約或默契。由於視導人員與教師之間是否熟稔、關係是否良好，以及教師能否尊敬和信任視導人員，深深影響視導的效果，可見其重要性不容忽視。

在觀察前會議，視導人員除了必須努力和教師建立良好的人際關係之外，亦應透過良好的發問技巧，瞭解教師對教學的關注所在。然後，

把教師所關心的教學議題，轉換成可觀察的行為。其次，便可安排對教師進行教室觀察的時間和地點，選擇教室觀察的工具，以及釐清教室觀察的脈絡。這些脈絡例如有：（1）我要觀察的是那一堂課？（2）學生以往學習情況如何？教師期待學生在這一堂課學到什麼？（3）教師會使用那些教學策略？那些評量策略？（4）當教師在教這堂課時，我有那些要特別注意的地方？當視導人員在釐清教室觀察的脈絡時，要試著以教師的角度來瞭解其教學世界，而非以視導人員的立場和觀念架構出發。當然，視導人員也應控制想要指導的衝動，儘量依教師自己設定的方向前進。

## 二、教學觀察

在約定好教室觀察之後，視導人員必須依約做密集式的教室教學觀察。尤須就教室觀察事件，做仔細的記錄。誠如 Manatt（1981）所言，假如視導人員在進行教室觀察時，沒有將某一發生過的行為或事件記錄下來，那麼時間一久，視導人員對該行為或事件的記憶，將十分有限，甚至蕩然無存。如此，視導人員有觀察到但是沒有記錄下來的教室行為或事件，將等於從未發生過的行為或事件。因此，視導人員在教室觀察時，應有勤做筆記的習慣，並且善於運用錄影機、錄音機等輔助工具，來蒐集最完整、最正確的資料。

Acheson 和 Gall（1987; 1996）在其〔教師臨床視導的技巧——職前教師及在職教育適用〕、〔另外一對眼睛——教室觀察的技巧〕二本書中皆曾提出「選擇性的逐字紀錄」、「語言流動」、「移動型態」、「在工作中」、「佛蘭德互動分析系統」、「軼事紀錄」等教室觀察工具。另張德銳、簡紅珠、裘友善、高淑芳、張美玉、成虹飛（民85）在〔發展性教師

評鑑系統〕中亦曾發展出「教學行為綜合觀察量表」、「教室觀察報告表」等工具。茲說明這些工具如下：

(一) 選擇性的逐字記錄 (selective verbatim)

所謂「選擇性」的意義，是指視導人員並非將師生間所有的溝通過程全部記錄下來，而是在觀察與記錄進行之前先與教師協商，共同決定視導人員所要觀察、記錄的口語事件，然後在教學過程中將有關此一口語事件一字不漏地記錄下來 (Acheson & Gall, 1996, p. 73)。例如下表便是一名國小老師在國語第三冊第 14 課「小老鼠救獅子」的教學開始後十分鐘內「所發問問題」的選擇性逐字記錄。

選擇性逐字記錄的實施方法相當簡便。視導人員僅需一枝筆與一張紙，並在其所觀察之教師的課堂上進行記錄即可。觀察之後，視導人員提供一份選擇性逐字記錄手稿，使教師夠針對自己與學生之間的語言深入分析。例如，從表 1-1 中，教師如果仔細審視，便可發現：(1) 老師十分鐘內所發問問題的數量相當的多；(2) 老師善於利用問題引導學生進入主題；(3) 老師善於把同一個問題靈活移轉至數位學生，提高學生參與層度；(4) 老師所提出的問題以「事實」(fact) 的問題較多，而「高層次認知」(higher cognitive) 問題較少；(5) 少數問題 (如 Q 1、Q 12、Q 29) 包含數個問題，將使學生回答困難；(6) 少數問題 (如 Q 1、Q 2) 的措詞重複出現，將使學生養成不注意老師所問問題的習慣。

表 1-1 一位國小教師國語科教學「發問問題」之選擇性逐字記錄

- 
- Q 1：你最喜歡什麼動物？爲什麼呢？哪位小朋友可以告訴老師你最喜歡什麼動物？爲什麼？偉偉，你說說看？
- Q 2：爲什麼？爲什麼？
- Q 3：哪位小朋友要說說看你喜歡什麼？小智，你說說看？
- Q 4：卓卓，你說說看？
- Q 5：好可愛！再請一位小朋友說說看？丁丁，你說說看？
- Q 6：爲什麼？
- Q 7：今天老師也帶了一些小圖案，各位小朋友猜猜看它們是什麼好不好？
- Q 8：這是什麼動物？雅雅，你說說看？
- Q 9：獅子對不對？
- Q 10：小朋友有沒有看過真的獅子？在哪裡？子傑？
- Q 11：在木柵動物園對不對？
- Q 12：獅子有哪些生態習慣？它的特性是什麼？婉如，你說說看？
- Q 13：哦！是這樣的啊，還有哪位小朋友說說看？你說，偉偉？
- Q 14：公的獅子有一些鬚鬚，母的有沒有？
- Q 15：這個獅子在做什麼？
- Q 16：小朋友看到獅子都會怎樣？
- Q 17：哪個小朋友告訴老師，獅子是屬於什麼類的？
- Q 18：哺乳類要喝什麼？
- Q 19：獅子的性情怎麼樣？
- Q 20：小朋友怕不怕？
- Q 21：獅子和老虎？它們倆個長的一樣嗎？
- Q 22：哪裡不一樣？
- Q 23：小朋友猜猜看這是什麼？
- Q 24：小朋友，看過真的老鼠的舉手？
- Q 25：子源，你在哪裡看過老鼠？
- Q 26：文如，你在哪裡看過老鼠？
- Q 27：老鼠會把農夫的稻子怎麼樣？
- Q 28：哪位小朋友再來說說看小老鼠有什麼特性？
- Q 29：小老鼠長的怎麼樣？最喜歡做什麼？小老鼠有什麼習慣？
- Q 30：哪位小朋友能再說說看？
- Q 31：小朋友想不想看真的老鼠？
- Q 32：它的頭是不是尖尖的？
- Q 33：它到處在找什麼東西？
- Q 34：好，小朋友，爲它鼓鼓掌，好不好？
-

## (二) 語言流動 (verbal flow)

「語言流動」是記錄誰對誰說話的技巧，如教師問學生、學生回答、教師稱讚、學生提問題等。「語言流動」和「選擇性逐字記錄」這兩種技巧都是記錄教室的語言行為，但是選擇性逐字記錄較強調語言內容的正確性，而語言流動則較強調發訊者與收訊者的語言溝通與溝通類型 (Acheson & Gall, 1996, p.96)。

進行語言流動的第一步是畫一張班級座位表，表中每一格代表一位學生，並將學生的姓名或其他基本資料（如性別、學業成就水準等）填在空格內，以便讓教師更容易瞭解他們對學生的反應是否會因為學生的個別特徵而有差異。表中用箭號表示語言互動的流向，箭號的起始點，代表發問問題者，箭頭的方向，則表示直接回答此一問題者。

視導人員所畫出一個國語老師的「語言流動」如圖 1-2，其中的橫線代表無人坐的空位，學生的性別分別用 M（男生）或 F（女生）表示之。視導人員將上課的行為分成四種類型來記錄：教師問問題、學生問問題、教師正向反應、教師負向反應。因為許多學生上課中彼此講話，所以視導人員決定使用雙向箭頭記錄這種行為，這一次的記錄共 22 分鐘 (Acheson & Gall, 1996, p.99)。

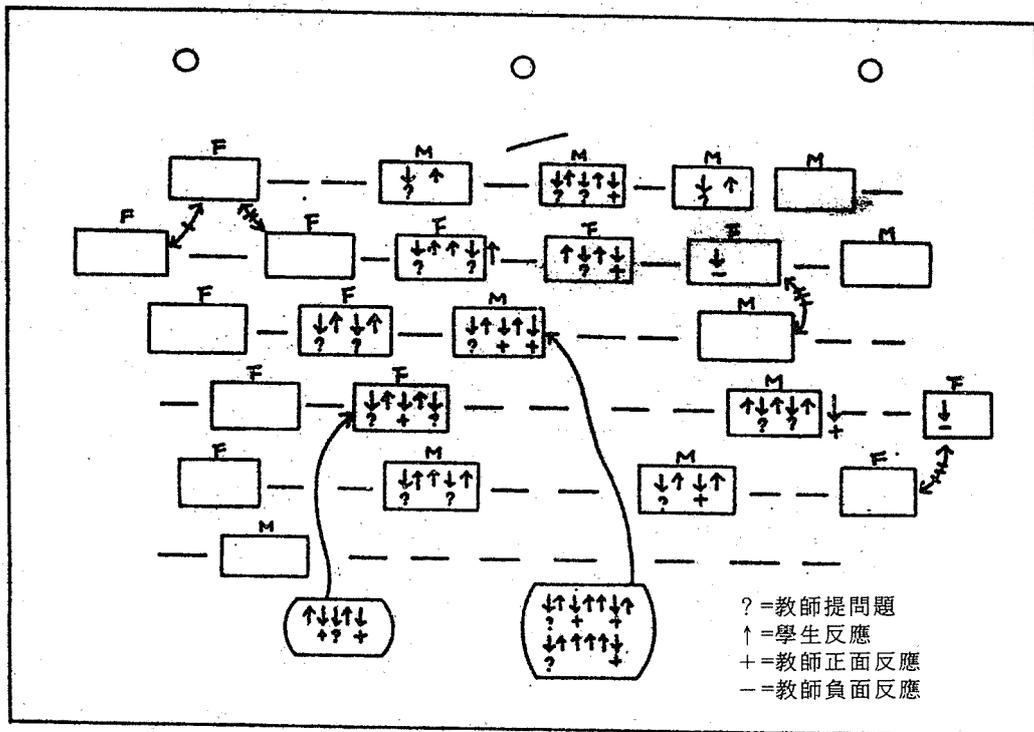


圖 1-2 一位國語老師的語言流動圖

資料來源：Acheson and Gall, 1996, p. 100

語言流動資料的分析可以有以下幾種不同的類別 (Acheson & Gall, 1996, pp. 99-101) :

1. 座位偏好: 如在圖 1-2 中可以看出教師大部份的問題都是問她可以直接看到的學生 (中間部份), 其他部份 (左右兩邊) 的學生則被忽略了。

2. 學生偏好: 圖 1-2 以性別來區分學生特徵, 在這張圖表中有女生 13 人、男生 11 人; 教師問 20 個問題中, 有 12 個 (60%) 問題是針對男生, 8 個 (40%) 問題針對女生; 12 個正向回饋中, 男生佔 8 個 (66%), 女生佔 4 個 (33%); 教師所做的二個負向反應都是針對女生; 在本次討論中, 13 個女生中有 9 個 (70%) 和 11 個男

生中有 4 個（36%）並未參與。以上資料皆顯示教師較偏愛男生。另外，圖中有兩位學生，一男一女，在整個參與過程中占上風（視導人員需要增加格子來記錄他們的資料），教師問的問題中有 30% 是針對這二位學生的，而且這二位學生占了學生反應的一半以上。

3. 語言行為偏好：從圖 1-2 中教師所使用正向反應與負向反應情況看來，14 次反應中，只有 2 次負向回饋，但都針對女生。

### （三）移動型態（movement patterns）

另有一種使用座位表來記錄教師與學生在課堂上的移動情形，稱為「移動型態」。這種工具比較適用於教師監督、協助學生練習工作以及學生分組討論的教學型態。在這種技巧中，視導人員的任務是記錄教師與學生如何從教室一端移動到其他地方，將焦點放在師生移動上，以瞭解教師是否運用來回走動來幫助學生和吸引學生注意力，以及學生是否因為想躲避作業或根本無事可作而到處移動（Acheson & Gall, 1996, p.101）。

圖 1-3 顯示用移動方式所記錄到的資料。資料中顯示教師在本節課開始時是站在教室的前面，然後移動到 1 號學生的旁邊，接著前往 13 號學生的位置...等等。雖然教師和學生共有 15 次的討論機會，但是教師所移動的位置顯然偏於左下角，而對於右上角的學生就比較忽略了。此外，就學生移動而言，固然有部份學生是由老師指導移向或者自發性有目的地移向閱讀資料室、參考資料室等，但是仍有少數學生無目的地移向茶水間（如 15 號學生）、閱讀資料室（如 23 號學生）。



#### (四) 在工作中 (at task)

有效教學的研究發現，學生們「在工作中」的行為與他們的學習有很大的關聯。換句話說，當學生在課堂上，如果大部份的時間都在工作中，那麼他可能比其他在工作中時間較短的同儕所學到的更多 (Acheson & Gall, 1996, p.90)。由此可見，對學生在工作中時間長短的測量有其重要性。

「在工作中」觀察技巧的目的是，瞭解學生在班級中的活動是否符合教師所期望的行為。因此，在觀察者使用這個技巧之前，他必須瞭解教師期望學生在這一節課做些什麼。換句話說，教師須先界定清楚「在工作中」的行為內涵。至於觀察記錄的程序，如以圖 1 - 4 為例，可以包含下列 7 個步驟 (Acheson & Gall, 1996, pp. 90-92)：

1. 觀察者在教室中的某一位置就定位 (最好座在教室前面、面向學生)，以便可以觀察到全班每位學生的學習情況。
2. 畫出今天全班學生的座位表。
3. 在每一方格上標上學生的姓名、性別及其他特徵，以便分析學生的學習情況是否和學生特徵有關。
4. 用字母或其他符號來說明觀察的行為，例如：A 代表在工作中 (明顯的)；P 代表在工作中 (被動的)；O 代表非在工作中 (明顯的)；T 代表非在工作中 (講話)；D 代表非在工作中 (分心 / 白日夢)；H 代表正要求或接受教師的協助。
5. 依上述符號系統，有順序的記錄每位學生行為，以便判定學生是否在工作中。每一輪記錄所需時間常視學生人數而定。
6. 第一輪記錄完畢後，重複步驟 5 開始進行第二輪、第三輪... 等等。
7. 標示出每輪開始觀察的時間，將時間標示在某一角落 (如圖

1 - 4 將時間標示在右上角)。

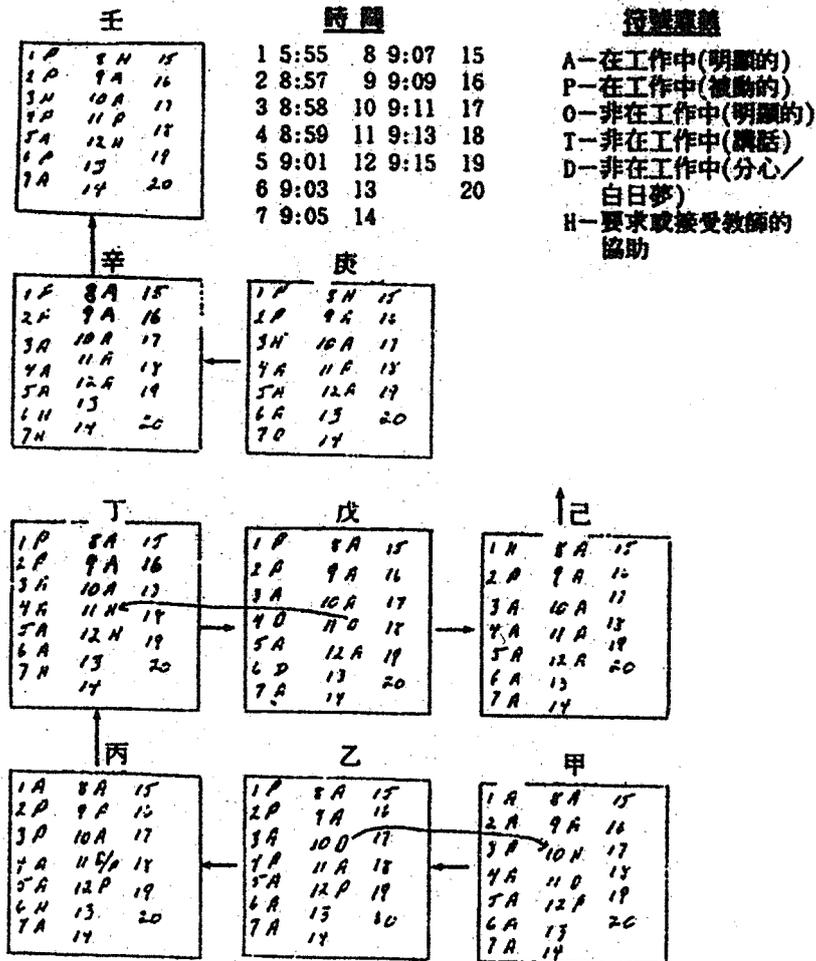


圖 1-4 在工作中的座位表

資料來源：Acheson, 1987, p. 74

當視導人員將圖 1-4 資料呈現給教師時，教師也許會發現：雖然大多數學生在大多數時間係在工作中的，但是當教師在協助（尤其是長時間協助）某一位學生時，往往會干擾到隔壁學生，而引起隔壁學生的分

心。例如老師在 1 0 輪時，協助甲生，卻引起乙生的分心。同樣的，老師在第 1 1 輪時，協助丁生，卻引起戊生的不注意。老師便可針對此一教學狀況，提出補救措施。

#### (五) 佛蘭德互動分析系統 (Flanders Interaction Analysis System)

「佛蘭德互動分析系統」是一種頗為知名的教室觀察技術。該系統有兩個主要特徵：(1) 語言互動分類；(2) 時間線標準。語言互動分類如圖 1-5 所示，其中第 1、2、3、9 類顯示教師「間接教學風格」(indirect style of teaching)，而第 5、6、7、8 類則通常被認為是「直接教學風格」(direct style of teaching)。第 4 類及第 1 0 類是中立行為。一般而言，間接教學風格與促使學生主動學習及提高學生學業成就有關，但在有些情形下，老師仍需用直接教學風格，如呈現新的內容或給予指導時採用之 (Acheson & Gall, 1996, p. 131)。

教師講	反應	1. 接納學生的感覺：以一種非威脅的態度，對學生的感覺和態度予以接受或澄清，學生的感覺可能是積極的，或消極的，預測性和回憶性的感覺都包含在內。 2. 消極或鼓勵：稱讚或鼓勵學生的行為，包括紓解緊張但不傷人的笑話、點頭、或說「Um hm?」及「繼續下去」(Go on)等。 3. 接受或使用學生的觀念：澄清、建立或發展學生建議的觀念，當老師引入更多自己的觀念時，則屬第五類。
		4. 問問題：以教師的觀念為本，就內容或程序詢問學生，並期待學生回答。
	自發	5. 演講：就內容或程序陳述事實或意見，表達自己的觀念，提出自己的說明，引述權威而非學生的意見。 6. 指示：指示或命令，希望學生順從。 7. 批評或辯護權威行為：糾正學生的行為，大叫學生出去，解釋教師為何採取這種措施。
學生講	反應	8. 學生講——反應：學生對教師的反應，教師引發內容、誘導學生發言或組織情境，學生沒有表達自己意見的自由。
	自發	9. 學生講——自發：學生主動說話，表達自己的觀念，引發新的話題，自由地發展自己的意見和思想，問深思熟慮的問題，超過當時的情境。
靜止		10. 靜止或疑惑：暫時停頓，短時間的安靜，以及觀察者對師生的溝通不瞭解。

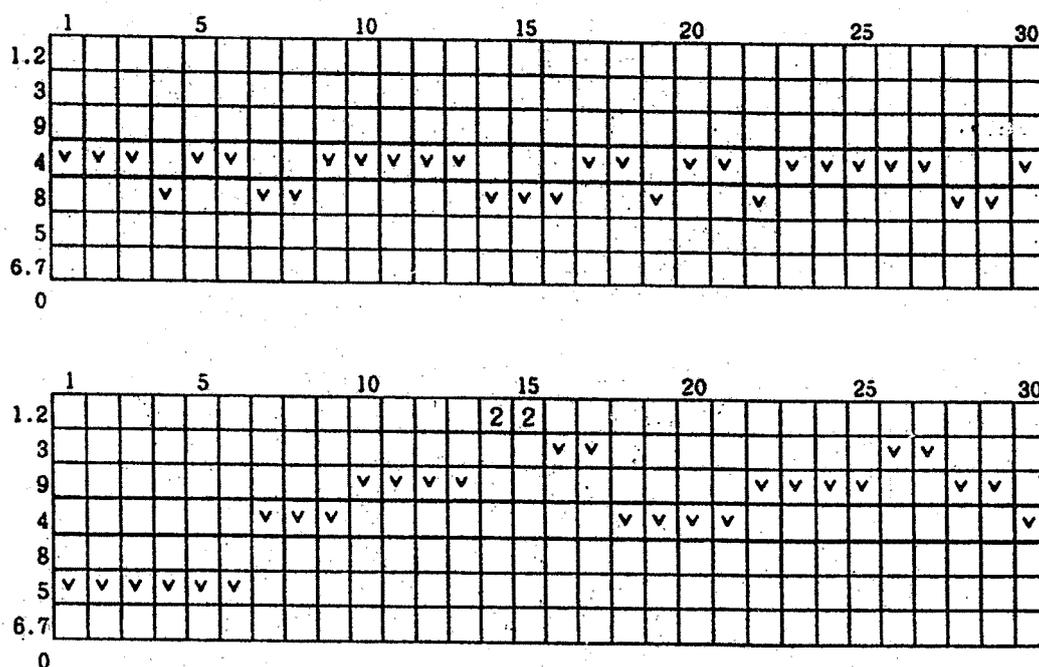
圖 1-5 佛蘭德互動分析分類

資料來源：Acheson and Gall, 1996, p. 130

在系統中，「時間線標記」(timeline coding) 係被用來記錄師生互動的行為。圖 1-6 舉了兩個採用時間線標記的範例。在圖 1-6 之中，每一欄位代表三秒鐘的觀察，30 個欄位記錄 30 個觀察行為，也就是 90 秒鐘的教室互動情形。圖 1-6 中，第一個表的特徵集中於第 4 類及第 8 類行為，亦即老師快速的問問題，而學生則被動的回答問題，且交談層次也只限於對事實的回答。第二個表則呈現較豐富、較間接的師生對

話方式。老師以課文主題提出一些訊息，然後邀請學生提出其對問題的想法。在每位學生回答後，老師認同學生的意見並加以鼓勵（Acheson & Gall, 1996, pp. 133-134）。

圖 1-6 時間線標記



資料來源：Acheson and Gall, 1996, p. 133

#### (六) 軼事記錄 (anecdotal records)

「軼事記錄」是一個將教室中大量的教學現象，用簡短的文句記錄下來的技巧。此種技巧較適用於視導初期，當教師不能確定想被觀察的行為是什麼時，則可運用軼事記錄廣泛地收集教師與學生行為的資料。記錄時要客觀公正，文字要描述事實，不要具有評論性。例如可用「三個學生在打哈欠，珍妮在看窗外」代替「學生很無聊」。另外，軼事記錄也應對課堂的脈絡有所描述，如「房間很溫暖，牆上的溫度計寫著 25

℃」(Acheson & Gall, 1996, pp.108-109)。表 1-2 即一位國小低年級數學教師在 15 分鐘的軼事記錄，教學單元是「1000 以內的數」。

表 1-2 一位國小低年級數學教師之軼事記錄

- 
- 說明：左邊的時間代表從x 分x 秒開始觀察，右邊的文字為教室情況。
- 0:00 老師走進教室，學生起立敬禮向老師問好。  
「小朋友今天看起來都非常有精神！」  
「在一年級的時候我們已經會數 100 以內的數，今天我們要數 1000 以內的數」  
在黑板上貼出單元名稱  
「待會老師會發積木下去，各組要一起討論盒子裡面有多少積木，還有，你們是用什麼方法數的？怎樣才能數得又正確又快？待會數完不要急著把積木裝進盒子裡，這樣子待會才好檢查」。
- 1:30 老師將材料發下，此時有學生在動盒子  
「老師說開始才開始」「開始」  
學生開始討論，老師一桌桌地巡堂，先第一桌，第二桌，再到第四桌  
「數數共多少，每個人都要數」  
到第五桌，第六桌。第六桌有位學生在呆坐著。
- 3:00 學生繼續討論，老師在前三桌走動，看所有的學生。此時第八組有位學生在發呆，積木由他對面的學生數，教師站在講台看各組的情形，問各組學生好了沒。
- 4:30 「請小朋友看老師，第一組，你們數出多少個積木？」  
又重複一次問題？100 個  
「第十二組，你們數出幾個積木？」99 個  
「第四組幾個？」109 個  
「第十組幾個？」100 個
- 6:00 「老師在每個盒子裡都放了 100 個積木，有數到 100 個的舉手？」學生舉手  
「很棒！大家給他們拍拍手」學生拍手  
「看老師，第三組、第五組停下來」。「告訴老師你們是怎麼數的？」

- 有的組是將十個擺一堆再數；有的組是一人數一小堆，四個人一起數  
「所以，老師發現合作是很重要的，如果大家都很認真很快就數完了」  
「把十個擺一堆來數比較快，現在各組把白積木收回黃盒子，交給組長」  
此時有學生在講話，老師叫大家安靜，並在黑板上記錄表現好的四個組
- 7:30 「老師現在要發下紅色盒子的積木，老師要你們把十個合成一堆，這樣數比較快，數完後不要把積木收回盒子裡，待會才好檢查」老師將盒子發下，學生開始排積木，討論聲漸大……
- 9:00 老師在第五桌前看  
「不夠 10 的放一堆」  
走向第四桌指導
- 10:30 第六桌有位學生在發呆，第三組學生在搶桌下的積木；還有一組沒數完，第五桌有人站著，第十桌有人在玩盒子
- 12:00 「安靜！有多出不到 10 的，可以兩組合在一起。第八組加油！」此時第四桌有位學生肚子不舒服，老師走向他，讓他去上廁所，其他學生在講話。  
「拍手三下，面向老師。」
- 13:30 「第二組你們數出幾個積木？」(117 個)  
「文文，你們算出幾個？」(117 個)(未算完)「要加油！」  
「佳佳，你們算出幾個？」(117 個)  
「浩偉，你們算出幾個？」(117 個)  
「第八組，你們算出幾個？」(117 個)  
「淵帆，你們算出幾個？」(107 個)  
「算出 117 個的組舉手」  
大部分組都舉手
- 

由上表的資料，可見老師能明確的指示學生經由分組練習認識 1000 以內的數。雖然絕大多數學生都能夠依教師期望進行學習，但是仍有少數學生有發呆的情形。所以爲了確定每位學生的個別學習情況，視導人員也許可以建議進一步進行「在工作中」的教室觀察工作。

#### (七) 教學行爲綜合觀察量表、教室觀察報告表

爲了協助教師，特別是實習教師改進教學、促進教師專業成長，張

德銳等人（民85）曾提出一系列的教師自評、教室觀察、學生報告工具。其中「教學行為綜合觀察量表」共有六頁，分別針對教師教室教學的「清晰」、「多樣性」、「關懷」、「溝通技巧」、「工作取向」、「教室管理與紀律」等六個行為領域，提出觀察記錄。表 1-3 即「行為領域D：溝通技巧」的量表。

表 1-3 教學行為綜合觀察量表

行為領域 D：溝通技巧

D1 運用良好的口語溝通技巧

- 老師說話速度適中，不疾不徐。
- 老師發音正確，咬字清晰，但是語調的變化比較少。
- 老師沒有使用贅詞和口頭禪。

D2 以清楚的文辭表述教學內容

- 老師的板書工整，繪圖精確。
- 老師會提醒學生作業練習要注意的地方，如：「單位要寫喔！」

D3 適當地運用身體語言

- 老師上課儀態很好，沒有不雅動作。
- 老師視覺靈活，以眼神和兒童保持適當的接觸。

D4 用心傾聽學生說話，促進師生互動

- 老師發問後，會注意學生的回答，不隨便干擾。
- 老師對同學的回答會複述並補充說明，對同學回答有解釋不周延的地方，會加以探究，找出同學的回答是否正確合理。
- 同學回答錯誤時，老師會由自己或要求其他同學提供答案，再檢查其他全班同學是否也答對。

其他行為（請詳細敘述）

行為表現摘要：

觀察證據	D1	D2	D3	D4	其他
高度表現	高度	高度	高度	高度	高度
中度表現	中度	中度	中度	中度	中度
低度	低度	低度	低度	低度	低度

資料來源：張德銳等人，民 85，頁 37

「教室觀察報告表」則係針對每個行為領域內所欲深入診斷分析的教學行學，進行實地的觀察、描述和評鑑工作。表 1-4 即「第 D 個領域、第 3 個教學行為」的報告表。視導人員在約 40 分鐘的教室觀察記錄時，應客觀描述，避免主觀意見、判斷和假設。同時要記錄正向和負向的證據。其次，觀察時應先就教學行為的順序，作有次序的觀察和記錄，然後才能不依據順序，自由觀察和記錄。視察人員在觀察結束離開教室後，應立即努力回憶教室事件，並重新謄寫所觀察到的證據，俾使觀察記錄更為完整可讀。最後，依據觀察證據，評估教師的教學表現，從「高度表現」、「中度表現」、「低度表現」圈選其一。

表 1-4 教室觀察者報告表  
(五一D3)

教師姓名 陳文靜 任教年級 六 任教科目 數學  
 學生名稱 台北市三德國小  
 課程內容 高年級總結測驗題(一)小組討論及複習 時間 9:30 至 10:10  
 觀察者：校長( )督學( )其他(  ) 日期：84.6.8

教學領域：D 溝通技巧  
 教學行為：D3 適當地運用身體語言

教學行為指標及觀察證據

- D3.1 適當地使用面部表情和手勢，傳達意義與情感
- 老師的表情一貫保持冷靜嚴肅，較少變化。
  - 老師用手勢加強表達所講述的內容。
  - 老師手持麥克風，會影響手勢表達功能的發揮。
- D3.2 保持與學生適當的眼神接觸
- 老師眼觀四面，耳聽八方，注意各角度同學的上課情形和表現。
  - 老師隨時以眼神和巡迴走動注意討論認真的小組和同學，然後給予口頭讚美或全班「愛的鼓勵」。
  - 老師一發現不注意、不認真討論或講話的小組或同學，馬上給予糾正。
  - 老師和同學說話時，眼神注視對方，態度和藹。
- D3.3 動作表情和說話內容一致
- 老師面部表情保持冷靜、動作較少。
  - 老師動作表情和說話內容，並沒有發現不一致，不協調的地方。
- D3.4 上課時保持良好的儀態
- 老師上課穿著服飾整潔大方。
  - 老師上課儀態端莊，沒有不雅的動作。

觀察結論：請圈出最適當的教學行為之等級

行為標準	D3.1	D3.2	D3.3	D3.4
高度表現	高 度	<u>高 度</u>	高 度	<u>高 度</u>
中度表現	<u>中 度</u>	中 度	<u>中 度</u>	中 度
低度表現	低 度	低 度	低 度	低 度

資料來源：張德銳等人，民 85，頁 61

### 三、分析和策略

觀察資料的分析是臨床視導活動的中心課題；它協助視導人員對教師教室表現做客觀正確的判斷 (Beach & Reinhartz, 1989, p.157)。在此一階段，視導人員將教室觀察所得到的原始資料，或做質的歸納整理，或依行爲或事件的分類標準，作統計上的劃記；然後就每一行爲類別或事件類別的百分比、平均數、標準差、以及其他統計量數，製作圖表，以便於視導人員通盤瞭解和正確解釋教師教室表現水準及其教學問題所在。如此，視導人員對教師教室表現水準和教學問題之所在所做的判斷，將較爲客觀正確。

在資料分析之後，如有必要，視導人員可先就教師教學表現的缺失情形，預思一些改進建議。惟視導人員所建議的教學改進策略，必須遵守當初教學視導契約的有關規定，並且考慮到視導人員和教師的合作關係、視導人員所具備的權力基礎、以及教師的教學經驗、能力和工作意願 (Sergiovanni, 1987, p.194)。

### 四、視導會議

在視導會議正式開始之前，視導人員應營造溫暖和諧的氣氛。在會議進行當中，視導人員應以客觀的資料提供教師回饋。然後，以良好的發問技巧以及耐心，引出教師的意見、感受及推論。其次，在尊重教師專業自主權的前提下，鼓勵教師自行提出改進目標、方法及理由；如教師無法自行提出改進策略，則視導人員可提出若干建議供教師參酌。最後，視導人員應給予教師在專業成長上的練習和比較機會。

## 五、會議後的分析

緊接著視導會議之後，視導人員應該仔細評估和檢討自己的視導行為。視導人員必須捫心自問下列問題：「截至目前為止，我的教學視導措施是否有效率和有效能？」「我的視導知識、技巧、目標，有哪些地方需要修正？」「教師的人格需求和期望，是否獲得適度的尊重？」「教師是否共同參與教學視導有關的決定？」「今後我應如何加強和教師的關係，以利視導工作的推行？」...等等。視導人員在思索這些問題的答案之後，應自行提出改進策略並努力付諸實行。

由圖 1-1 可知，臨床視導是一種循環的歷程：「會議後的分析」，不但是個視導循環的結束，而且也是另一個視導循環的開始。也就是說，視導人員在此一階段，必須為另一個視導循環作準備，以便進一步觀察和評鑑教師教學進步的情形，藉以不斷地提昇教師的教學成效和促進教師的專業發展。

## 貳、臨床視導的實施效果

Acheson 和 Gall (1996, pp. 12-14) 曾詳細分析臨床視導的目的有五：(1) 提供教師日常教學客觀的回饋；(2) 診斷並解決教學問題；(3) 協助教師發展使用教學策略的技巧；(4) 評鑑教師是否升遷、續聘等；(5) 協助教師發展對持續專業發展的積極態度。

根據 Acheson 和 Gall 的看法，臨床視導的主要目的在於改進教師教學，特別是實習教師尤為適用，但是臨床視導是不是真有這種效果呢？實證研究指出臨床視導模式在美國教育界採用多年之後，是有其長處與效果的。例如 Eaker (1972) 曾調查教師及行政人員對於臨床視導的感受

和看法，結果發現教師與行政人員均贊同臨床視導的基本假設前提。Boyan 和 Copeland (1974) 曾以臨床視導為基礎，發展出一項視導人員的密集訓練計畫，他們發現受過訓練的視導人員，能夠幫助教師明顯的改進其教學行為。同樣的，Garman (1971) 和 Kerr (1976) 發現臨床視導能夠使教師的教學行為產生有利的改變。Reilkoff (1981) 更指出：

雖然臨床視導的結果仍未受嚴格統計分析的檢驗，但是現有的工作確實建議：最少在仔細控制的實驗室情境下，臨床視導實務對教師語言互動、教學策略和教學行為，能夠產生統計上顯著的貢獻。(p. 29)

Wiles and Bondi (1986, p.232) 也認為臨床視導模式與傳統視導方法比較之下，具有以下優點：(1) 視導人員和教師是為共同的目標(即改進教與學的條件)而奮鬥，(2) 視導人員與教師對教學行為具有更大的影響力，(3) 視導人員與教師對於教學視導具有更積極正面的感受。

Acheson 和 Gall(1996, p. 20)則主張臨床視導的效果可以在「微縮教學」(microteaching) 研究文獻中得到間接支持。微縮教學是臨床視導的重要技巧之一。所謂微縮教學即是將教學技巧分割成較細小而具體的技巧，每次練習一個或數個技巧，並將之錄音或錄影，使教師能就自己教學情形得到回饋，然後再加以練習。有許多研究顯示微縮教學對改進教師某些特定的教學行為甚具效果，因此，也間接證明了臨床視導可以改進教師教學。

## 參考書目

### 一、中文部份

- 方炎明(民68)。主要國家教育實習制度概述，載於師大學生實習指導委員會編印：67學年度師範校院實習研討會記錄(頁18-39)。台北：國立台灣師範大學。
- 林生傳(民82)。實習教師的困擾問題與輔導研究。教育學刊，第10期，頁33-103。
- 呂木琳(民84)。臨床視導與教師專業成長。輯於國立教育資料館、中華民國師範教育學會主編：邁向二十一世紀的師範教育(頁263-314)，台北：師大書苑。
- 吳清山(民79)。臨床視導在教育實習上的應用，輯於中華民國師範教育學會主編：師範教育政策與問題(頁185-200)，台北：師大書苑。
- 邱錦昌(民80)。教育視導的理論與實務。台北：五南。
- 黃炳煌(民70)。師範院校教育實習之探討。台灣教育，第372期，頁7-18。
- 張芬芬(民73)。師大結業生分發實習前後教學態度與任教意願之比較研究。國立台灣師範大學教育研究所未出版碩士論文。
- 張德銳(民84)。教育行政研究。台北：五南。
- 張德銳(民85)。美國良師制度對我國實習輔導制度之啟示。初等教育學刊，第5期，頁41-64。
- 張德銳、簡紅珠、裘友善、高淑芳、張美玉、成虹飛(民85)。發展性教師評鑑系統。台北：五南。

楊深坑、歐用生、王秋絨、湯維玲（民83）。各國實習教師制度比較。  
台北：師大書苑。

楊惠琴（民86）。教育實習制度的理想與實際，輯於中華民國師範教育  
學會主編：教學專業與師資培育（頁227-268），台北：師大書苑。

楊銀興（民84）。國民小學實習教師工作、生活困擾問題及其尋求解決  
方式的探討。國教輔導，第34卷第3期，頁57-65。

## 二、英文部份

Acheson, K. A. (1987). *Another set of eyes: Techniques for classroom observation*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Acheson, K. A. & Gall M. D. (1996). *Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications* (4<sup>th</sup> ed.). New York : Congman.

Beach, B., & Reinhartz, J. (1989). *Supervision: Focus on instruction*. New York : Harper & Row.

Boyan, N. J, & Copeland, W. D. (1974). *A training program for supervisors: Anatomy of an educational development*. Journal of Educational Research, 68, 100-116.

Brock, B. L., & Grady, M. L. (1997). *From first year to first rate: Principals guiding beginning teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

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

Eaker, R. E.(1972). *An analysis of the clinical supervision process as*

- perceived by selected teachers and administrators.* Doctoral Dissertation, University of Tennessee.
- Garman, N. B. (1971). *A study of clinical supervision as a resource of college teachers of English.* Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.
- Glatthorn, A. A., & Fox, L. E. (1996). *Quality teaching through professional development.* Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Gold, Y. (1996). *Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction.* In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.) (pp.548-594). New York: Macmillan.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision.* New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kerr, B. J. (1976). *An investigation of the process of using feedback data within the clinical supervision cycle to facilitate teachers' individualization of instruction.* Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.
- Manatt, R. P. (1981). *Evaluating teacher performance.* Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development. (Videotape) .
- Reilkoff, T. (1981). *Advantage of supportive supervision over clinical supervision of teachers.* NASSP Bulletin, 65, 28-34.
- Sergiovanni, T. J. (1987). *The principalship: A reflective practice perspective.* Boston: Allyn and Bacon.

Wiles, J. & Bondi, J. (1986). *Supervision: A guide to practice (2nd ed.)*.  
Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.