

# 托兒所視導歷程與受輔經驗之 個案研究

張碧如 \*

## 摘 要

本文是一個托兒所訪視輔導歷程的個案探討，目的在了解訪視輔導的歷程，以及參與者對視導的感受，進而討論影響視導的因素，並提供幼稚園所訪視輔導計劃落實的參考。本次訪視工作共進行 5 次到園輔導，從開始著重信任關係的建立，到發現研究對象具有潛能，並將主導權轉移給研究對象，之後達到教師增能的目的。在針對研究對象的訪談中發現，訪視工作帶給教師及園所改變與成長的動力，而且認為視導人員如能以隨和、坦言、尊重、為對方著想等立場，並表現出針對問題、回答具體可行的專業，可以在信任關係中，達到學校本位及教師增能的專業發展。

**關鍵詞：**訪視輔導、教師增能、學校本位、教師專業發展

---

\* 張碧如，屏東科技大學師資培育中心副教授

電子信箱：brchang@mail.npust.edu.tw

來稿日期：2013 年 3 月 2 日；修訂日期：2013 年 4 月 25 日；採用日期：  
2013 年 10 月 14 日

# A Case Study of the Supervision Process and Experience in a Nursery School

Bih-Ru Chang\*

## Abstract

By describing a supervision process and the experience and reflection from participants' perspectives, this paper discusses the factors influencing the effectiveness of supervision. The focuses of each visit to a nursery school are gradually changed. In the beginning, building a trusty relationship is the target. However, when the supervisor noticed that teachers are full of potential and are willing to invest themselves into their professional development and school change, the target changed to provide opportunities for them to be empowered. From the teachers' experience, the supervision process does bring force to make a change. What they are concerned about in the supervision process is more than the supervisor's attitude since they believe that the supervisor, if who is considerate, respectable, and is able to give directive suggestions, will bring a positive change.

**Keywords:** supervision, teacher empowerment, school-base, professional development

---

\* Bih-Ru Chang, Associate Professor, Center for Teacher Education Program, National Pingtung University of Science and Technology  
E-mail: brchang@mail.npust.edu.tw  
Manuscript received: March 2, 2013; Modified: April 25, 2013; Accepted: October 14, 2013

## 壹、緒論

幼稚園所的經營與特色，隨著時代不斷改變。因為出生率降低、園所競爭激烈所延伸的招生問題、家長對孩子教育過度重視、社會充斥對美語學習的狂熱等特色的時代，讓許多園所經營得意興闌珊，是幼稚園與托兒所轉型幼兒園必須經過的改制過程（教育部，2007），更讓很多園所在面對出生率降低、家長及社會風氣、以及政策改變考驗時，顯得相當沉重。

其實，許多園所都很努力的經營，也希望能提供幼兒最好的學習環境，但不見得知道該如何進行。可能的原因是，在競爭激烈的環境下，園所長期以來都各自為政、少能有分享與互動的機會，所以許多園所只能自己摸索。此外，園所與學術界幾乎沒有什麼互動，園所的很多觀念很難因學術界的刺激而更新（張碧如，2005a）。在政府的支持方面，每年都會舉辦的園所評鑑工作，其成效爭議又很大，甚至有人認為對園所的幫助有限（張碧如、段慧瑩，2004；陳淑芳，2004；廖信達，2001）。林林總總，不禁讓人感嘆，園所經營品質的改善與提升，似乎並沒有什麼具體有效的管道。

教育部訂頒的（發展與改進幼兒教育中程計畫）（教育部，1999），開始了對公立幼稚園評鑑及獎勵的重視，之後在 2006 年啟動 5 年的（教育部補助辦理公立幼稚園輔導計畫）（教育部，2006），是為其後續工作。其目的，在透過幼稚園及托兒所之相關輔導方案，以促進學前教育之發展，並適度加入輔導，作為幼托整合之前期準備，進而逐步提升幼教的整體品質。從計畫中補助範圍的廣泛，以及經費投入的情形，不難看出教育部對園所輔導的用心。

在這波 5 年輔導方案之前，其實已經有一些園所輔導的方案在進行了。由屏東縣政府社會局主辦的托兒所訪視輔導計畫，是針對屏東縣 2001 年至 2003 年公立立案托兒所評鑑成績不理想者，透過專業團隊的學者、專家之視導，以及與業者之實地對談，進行個別實地視導，以提升托育機構行政管理與教學效能（屏東縣政府，2004）。視導期間是在 2004 年初到 2005 年底，分 3 階段進行。作者從一開始即

參與視導團的工作，也與團內委員進行視導的行前、期中、期末檢討會議，對於視導工作有一些經驗。開始兩階段作者各輔導 1 個園所，分別到園 7 次及 5 次，但離開時都很擔心園所在視導結束後可能恢復以前的樣子（張碧如，2005a），在第 3 階段的視導中（2005 年下半年），因為視導園所的特色不同、視導方式也有了改變，而有一次自認為具視導成效的經驗。本文希望能分享該次視導歷程與受輔經驗，以提供目前幼稚園與托兒所進行輔導方案的參考。因此，研究的目的包括：

- 一、探討該次視導模式上的運用情形，以及學校本位視導模式的發展過程。
- 二、探討視導模式改變的影響因素。
- 三、探討視導經驗中，受輔者對視導者專業表現，包括態度、知能，以及技巧等的看法。

## 貳、文獻探討

### 一、視導模式

目前較廣泛探討的視導模式，包括臨床視導、同僚視導、發展性視導等。

#### （一）臨床視導

臨床視導（clinical supervision）由 Cogan、Goldhammer 與 Anderson 所創，是視導工作的基礎，它是由教師和視導人員面對面的關係，透過系統程序，蒐集教師教學的第一手資料，並記錄、分析，以達改進教學及促進教師專業成長的目的（邱錦昌，1995；張德銳，2007；張德銳、李俊達，1999；陳建良，2005）。換言之，臨床視導是以面對面溝通的方式，進行班級事件及教師教學的分析與改善的循環過程，而其目的在改進教師課堂之行爲。

臨床視導是目前被運用最廣泛的模式，但因為是由外來者主導，被視導者總有被監督的感覺，而且彼此間的信任關係很難建立，加

上人數比太少、視導者永遠不能放下重擔、視導時間太短，所以很難形成真正的改變（邱錦昌，1995；張清濱，2005；Daresh, 1989; Sergiovanni, 1990, 1993）。此外，Acheson 與 Gall（引自張德銳、丁一顧，2004）對臨床視導成效雖給予肯定，但也表示臨床視導與學生表現間的連結似未有說服性的證據，其原因是，視導者為外來者，不可能隨時在教室中，也可能並不了解學校的情形，很難給予最適切的協助與建議。最後，視導者在視導一段時間之後會離開學校，而經常的情形是，視導結束後學校可能恢復原來的運作模式（張碧如，2005b）。所以，如果沒有在視導理念上改變，臨床視導模式的缺點很難避免。

### （二）同僚視導

在對臨床視導的反思，以及體認教師是最了解教學問題與學校狀況、最能將改變融入日常生活中、最能提供立即回饋的人，所以在教師本身是最好視導者的觀念下（Daresh, 1989），有所謂同僚視導觀念的產生。同僚視導是由同僚來擔任視導的工作，因為他們是最了解園所狀況，也最能將改變納入日常生活中的人；教師及視導人員在同僚關係裡，要比其他關係更容易獲得成長與改變，也更容易引發出內在動力，以及達到教師自我增能的目標（張德銳，2007；張德銳、丁一顧，2004；陳建良，2005）。Powell、Berliner 與 Basanova（1992）認為，同僚間的研究小組，是形成教師專業增能的可行方式。Sergiovanni（1993）則強調，應該透過同僚之間的合作與互助，將學校營造成為一個學習型社區。

同僚視導的視導者，可能是行政人員或任何教師，或者是學校裡的校長（席榮維，2006；張宗義，2007；陳建良，2005）。因為是著重在同事間建立的自我改善過程，也因為教師的專業自主性的成長是需要一段時間的引導（Daresh, 1989），所以同僚視導適合長期的改變。李順銓（2007）認為，同僚視導及同業審查是建構專業發展的策略，也就是透過同僚之間的討論、分享、彼此觀摩、互相支持等方式，而達到專業發展的目的。

### （三）發展性視導

發展性視導是由 Glickman（邱錦昌，1995；Daresh, 1989）綜合

各家學說所發展出來的。他認為，視導過程中因為每個人的狀況不同，適應階段也不一樣，所以視導者應該依教師的「概念思考的階段」及「對其教學改進意願上的承諾」兩個指標，來判斷要採取何種視導方式。當教師「投入承諾程度」及「抽象思考程度」都具一定水準時，可以給予更多的自主權；反之，當有所不足時，可能必須用更傳統、更「上對下」的方式。依據教師不同特性所採用的視導方式，包括：非指導式（nondirective）是由教師自我規劃計畫；協商合作式（collaborative）是由視導雙方共同計畫；直接指示訊息式（directive informational）是由視導人員建議計畫；直接控制式（directive control）則由視導人員指派計畫（邱錦昌，1995）。

## 二、學校本位專業發展

所謂學校本位專業發展（school-based improvement），是以學校層級為基準的管理模式，包括由行政人員、教師、學生、家長共同參與學校事務的運作、擔負學校改善的責任（張德銳、李俊達，1999）。萬新知（2006）強調以學校為中心，由校內成員組成教學視導小組，依學校之辦學願景、資源、教師與學生背景、社區特性等進行視導，充分尊重學校專業自主；而傳統的外部視導，則只居於協助與評鑑腳色。江文雄、陳瑞榮、江義平、林秀玉、林雅玲（2003）則強調，學校本位專業發展是以學校為中心，並由校內成員自行推動相關計畫。

對於如何形成學校本位的改變，建議者非常多，包括校長的領導、發展同僚團體關係，以及加強教師的專業發展等。首先，許多研究認為，校長的領導，是形成學校本位的最大動力（席榮維，2006；張宗義，2007；陳建良，2005）。1996年行政院提出的（教育改革總諮議報告書），開始重視學校本位管理模式，並強調校長應對教師之教學及服務等，負有協助、監督及評鑑之責。張宗義（2007）強調，世界新近國家，都是由校長或副校長來進行教學視導。陳建良（2005）也直陳，校長可以掌握學校本位教學視導，因此強調「校長專業檔案」的視導職能。

其次，同僚團隊的合作關係是形成學校改變的重要因素。

黃哲彬（2004）、張德銳、李俊達（1999）強調學校績效的責任（accountability），也就是學校成長責任是由學校本身來擔負，包括由學校成員共同發展學校目標、塑造學校整體文化，並透過同僚團隊合作，以打破孤立狀態、產生歸屬感等。同僚合作的重要性，在文獻中也多有探討（李順銓，2007；張宗義，2007；萬新知，2006）。例如，張宗義（2007）提出，視導的實施方式必需建立在同僚教學的夥伴關係上，萬新知（2006）也強調，學校本位視導是以校長及教師共同發展同僚視導模式。然而，李順銓（2007）提醒，同僚視導經常聚焦在同僚的關係，忽略彼此「教導訓練」的精神，也就是，同僚關係的目的在自我的提升，而不是人際關係的層次而已。其它建議還包括建立學校教育社區，例如，Sergiovanni（1993）提到，學校要改進，必須要從建立學習社區開始，也就是要營造一個好的改進氣氛，也讓這個學習社區的環境，引領改變的持續。

學校本位的改善，其目標是在提升教師的專業發展（professional development）。爲了達到教師專業發展目的，首先必須加強其反省性教學能力（郭木山，2004），以成爲具反省力的教師（reflective teacher）、行動者、作者，以及轉化的知識份子等。Powell、Berliner 與 Basanova（1992）強調教師對自己專業發展的責任，而且相信，從同僚研究小組的活動中（collegial study groups），教師可以藉由對自己負責的態度，達到增能的目的。蔡芸（引自郭木山，2004）則提到，要達到教師專業發展，可以鼓勵他們研究自己的問題，達到「教師即作者」的理想。

## 參、研究方法

本文爲一個托兒所視導歷程與受輔經驗的個案探討，主要是透過作者的視導歷程紀錄，包括視導內容紀錄、視導省思，並對被視導者進行個別訪談，以了解他們受輔經驗的看法，最後佐以所蒐集的文件資料，進行整理與分析。

## 一、研究場域與對象

個案是屏東縣政府社會局主辦的托兒所訪視輔導計畫所輔導的園所，也就是在 2001 至 2003 年評鑑成績不理想者，視導期間是在 2005 年的下半年。雖然被列為視導對象，也就是在之前評鑑中被認為是表現較差的園所，但它的體質算是不錯，當初是因為園所易主初期就接受評鑑，之前園所沒有留下資料，所以評鑑結果不理想。該園所位在屏東縣的鄉下，離屏東車站約 40 分鐘車程。該園是當地唯一的私立托兒所，月費 4,000 元，算是貴族學校，競爭對手是收費低廉的公立園所，包括 1 個公立托兒所，以及 1 個國小附設幼稚園。

園所有 1 位所長及大中小 3 個班級教師。所長自認為經驗不是很豐富，但希望能把園所經營好，配合意願相當高。大班教師非幼保相關系科畢業，是嫁到當地才開始嘗試教保工作，目前年資 3 年。中班教師在該園易主之前已在園所工作，是當地人、未婚。小班教師在教保領域工作了 15 年，年紀最大、經驗也最豐富。所長及 3 位教師才剛進修完，大部分是進修兒童福利專業人員訓練以及幼保相關學位的課程。作者在第一次訪視時，對 3 個班教師的觀察為：「大班教室的擺設有注意視高；教師說話很溫柔，也營造了一個很溫馨的睡覺氣氛。中班的白板稍高，教室中的圖書、積木算是豐富，教師為每位孩子準備一個資料夾。小班教室無教具歸位設計，但經營出還不錯的氣氛」（視 1 記）。也就是，就一個被評為表現不佳的園所來說，3 位教師算是具有幼教概念。研究對象的基本資料如表 1：

表 1

研究對象背景資料

| 職稱   | 年齡    | 學歷背景          | 資格及管道               | 教保年資 | 該所年資  | 婚姻情形 | 到當地原因             |
|------|-------|---------------|---------------------|------|-------|------|-------------------|
| 所長   | 62 年次 | 大學幼教系         | 幼稚園教師<br>主管人員（戊類課程） | 9 年  | 3.5 年 | 未婚   | 男朋友是當地人，並在園所擔任執行長 |
| 大班教師 | 6 年級初 | 專科非幼保<br>相關科系 | 保育人員（丙類課程）          | 3 年  | 1 年   | 已婚   | 嫁到當地，2 小孩         |

（續下頁）

| 職稱   | 年齡    | 學歷背景  | 資格及管道 | 教保年資 | 該所年資  | 婚姻情形 | 到當地原因     |
|------|-------|-------|-------|------|-------|------|-----------|
| 中班教師 | 69 年次 | 二專幼保科 | 保育人員  | 6 年  | 5 年   | 未婚   | 當地人，未婚    |
| 小班教師 | 57 年次 | 大學幼保系 | 保育人員  | 15 年 | 3.5 年 | 已婚   | 嫁到當地，2 小孩 |

資料來源：作者整理

## 二、資料蒐集

### (一) 視導紀錄與視導省思

作者是該次視導的主導人，在視導前會做準備工作，也習慣將當天情形及省思在事後做成紀錄，也就是，視導紀錄包括視導過程的追憶紀錄以及事後的反省紀錄。視導紀錄盡量客觀呈現視導過程，個人想法則寫在省思中紀錄。作者共到園視導 5 次，詳細資料如表 2：

表 2

### 到園日期及視導內容

| 次數  | 日期         | 視導內容      | 資料代碼                |
|-----|------------|-----------|---------------------|
| 第一次 | 2005/09/22 | 認識環境、彼此認識 | 視導紀錄(視1記)、視導省思(視1省) |
| 第二次 | 2005/09/26 | 臨床視導      | 視導紀錄(視2記)、視導省思(視2省) |
| 第三次 | 2005/10/24 | 教師增能      | 視導紀錄(視3記)、視導省思(視3省) |
| 第四次 | 2005/10/29 | 家長講座      | 視導紀錄(視4記)、視導省思(視4省) |
| 第五次 | 2005/12/01 | 教師增能      | 視導紀錄(視5記)、視導省思(視5省) |

資料來源：作者整理

### (二) 訪談

在視導工作結束後，作者與視導的 3 位教師及 1 位所長進行訪談。根據胡幼慧(2002)，訪談最適宜的研究題材，是當資料不易從外面觀察，或只有少數人涉及，尤其是，當所需資料是針對過去所發生的事件、無法觀察的經驗，或者是受訪者的反省時。本文在探討教師參與視導過程的感受，包括個人的改變歷程及經驗反省，所以非

常適合訪談法。訪談是採取半結構方式（吳芝儀、李奉儒譯，1995；Vaughn, Schumn, & Sinagub, 1996），也就是，作者在事前擬好訪問大綱（interview guide），在訪問進行當中擔任引導者角色，除了必要的追問（probes）外，避免引導受訪者的思考。然訪談大綱資料如表 3；經研究對象同意進行全程錄音，之後轉騰逐字稿。4 場訪談資料代碼如表 4。

表 3  
訪談大綱

| 訪談對象：  | 訪談時間： | 訪談場次： |
|--|-------|-------|
| 訪談問題內容   |       |       |
| 1. 訪談對象背景資料（職稱、年齡、學歷背景、資格與管道、教保年資、該所年資、婚姻情形、到當地的原因）為何？ |       |       |
| 2. 您對個人在視導過程中給教師的印象是如何呢？                               |       |       |
| 3. 您對視導人員的專業知能表現的看法是如何呢？                               |       |       |
| 4. 您對視導人員所提供的協助看法如何？                                   |       |       |

資料來源：作者整理

表 4  
訪談日期及內容

| 次數  | 日期         | 受訪者  | 資料代碼              |
|-----|------------|------|-------------------|
| 第一場 | 2005/12/13 | 大班教師 | （2005/12/13 訪談大）  |
| 第二場 | 2005/12/20 | 中班教師 | （2005/12/20 訪談中）  |
| 第三場 | 2005/12/22 | 小班教師 | （2005/12/22 訪談小）  |
| 第四場 | 2005/12/22 | 所長   | （2005/12/22 訪談所長） |

資料來源：作者整理

### 三、資料分析

本文資料分析的持續過程，主要是依循資料縮減（data reduction）、形成類目（categories）、驗證（constant comparative process）等建構與再建構的持續過程，期望能使自己逐漸具備理解

及呈現資料結果的能力。所謂資料縮減，是將龐雜的原始資料（raw data）選擇、集中、簡化、編碼，使資料縮減成有條理、方便管理。之後，將蒐集到的資料以「聚斂」原則歸納出各種可能觀點，以形成類目、主題或類型，並考慮之間的相容性及差異性。之後持續比較，驗證假設與資料是否相互呼應，並藉由反覆閱讀及自我的批判省思，不斷檢視所得結論，期望在反省資料的關係和意義的過程中，能建立出研究的架構。以下茲就本文資料分析編碼舉例說明（如表 5）。

表 5

資料分析編碼說明

| 原始資料內文  | 資料編碼              |
|---|-------------------|
| 印象、感覺喔，很隨和、很容易親近。……就覺得你不是很嚴肅的人，因為剛開始所長說「教授」要來，想說會不會很嚴肅啊？（2005/12/20 訪談中）        | 受輔者對視導人員專業態度表現的感受 |
| 我覺得你真的很親和，有的教師會覺得高高在上，大概會讓你覺得沒有辦法暢所欲言……。很多是用威嚴或權威式的方式，我是比較不能接受。（2005/12/22 訪談小） |                   |

資料來源：作者整理

## 肆、視導的歷程

我國目前並沒有一套完善的教學視導系統可茲依循（席榮維，2006），所以視導模式大多是由視導者自行發展，或與被視導者共同建構。本次視導是基於作者本身的經驗，以臨床視導模式開始，但因教師們的專業知能比想像的高，也因為之前兩次視導的經驗，因此轉型為以園所為本位，希望利用同僚力量，讓園所教師能自我引導（self-directed），並達到增能（empowerment）的目的。其視導過程，可以分為以下幾個階段。

### 一、臨床視導的介入

在正式視導前，作者事先由以前園所視導的經驗以及對該園所觀

察的結果整理建議內容，並做成表格發給教師，主要建議包括：環境，尤其是角落的建立，以及教學方法，尤其是教案撰寫的說明。在視導會議中，作者嘗試詢問教師們的教學特色，說明他們所運用的教學模式較偏向單元教學及角落設計，以及是比較適合他們的方式，之後說明落實的建議。換言之，一開始，是比較採取由作者主導、教師被動接受的過程，也就是比較偏向臨床視導的模式。

在會議進行時，詢問教師平常教學上的困境。開始提問時教師們顯得很猶豫，尤其是談到家長問題時，之後漸漸踴躍，可能是發現作者可以針對他們的問題提出看法，也覺得該看法對他們有所幫助，因而越問越多。此現象也可以看出，「他們平時在教學上是有疑問的，只是因為沒有諮詢的管道與對象，大多只能獨自摸索。在針對教師問題回答時，教師更認真聽，而不像我一個人主導時，教師較為被動的聽，所以也是一個可以嘗試的視導方式」（2005/09/26 視 2 省）。教師們在平常的教學中是有疑問的，他們需要聽聽「專家」的建議、需要了解一下別的園所是怎麼做的，以及自己做得如何；這個現象也呈現出，教師們可能並沒有適當的諮詢管道及對象，因此發問的情形相當踴躍。

發現教師的理解比預期中好得多，之前視導其他園所要花 3、4 次時間還不見得能溝通的觀念，在該園所竟然一下就講完了，教師甚至找出以前做過的教案，要作者確定他們的概念是否清楚、做法是否正確。因為，「教師們本來就有這些理念，甚至有些是以前曾經落實過，只是因為當地家長的引導，讓他們漸漸不再依循理念來教學了」（2005/09/26 視 2 記）。這個觀察讓作者既愉快又擔心，愉快的是教師素質不錯，而且都剛進修完、對學理的理解相當清楚，所以期待有一次具有成效的視導經驗；擔心的是，教師都能理解作者的建議，如果這些建議都被改善了，之後作者要為他們做什麼呢？所幸之前就讀博士學位時受到的視導訓練，讓作者重新檢視視導的價值與意義，然後省思到，「臨床視導的限制是，當視導者主導越多，被視導者可能變得越被動；因為最後視導者必須離開，所以我應該盡量放手，讓每個人去找出自己的需求，以及找出達成該需求的方式，並盡量以增加教師的能力為目標。我的思維漸漸從臨床視導的主導，轉而以園所為

本位，並重視教師的自我增能（empowerment）」（2005/09/26 視 2 省）。

## 二、視導模式的轉型

在決定轉型後所召開的會議中，除針對前次討論的內容進行檢討與建議外，作者開門見山的提到對未來視導方式的想法及期許，也就是，「基本上我不再告訴他們該怎麼做了，而是希望他們提出自己的想法，也就是自己找出園所必須改善的地方，及擬訂出達成目的的規劃。我也說明，在鄉下地方觀念容易變得保守，剛好教師的素質都不錯，希望他們能用同僚的力量，來共同維持自己的成長」（2005/10/24 視 3 省）。

當作者開始不說話，並期待教師發言時，發現一片沉靜，作者只好再拋出建議。第一個建議是可以做園訊，然後大家說以前也曾想過，只是因為不太可能落實，所以就沒做了。作者提醒在落實時應注意到積少成多，以及拉家長進來參與等觀念，也鼓勵教師藉由平時撰寫文章，以累積自己的能力；此外還談了一些零零碎碎的觀念，例如組成讀書會、做親職走廊等。因為作者的釐清與鼓勵，教師們開始談得比較多，但主要還是作者在主導，換言之，教師還是需要作者起個頭才能銜接之後的規劃，但至少透過示範，他們比較知道如何找到想法、如何信任自己的判斷，並開始經驗形成改變的歷程了。

幾次視導會議結束後，所長都會將作者留下，談她覺得領導很辛苦，卻不知道該如何扮演好其角色的疑惑；她想再進修，卻認為頻繁進修會耽誤其領導工作，所以一直拖延；她覺得好累、覺得事情做不完等等。作者提到領導者應有的角色與工作、強調放手的重要性，並提醒她要從簡單的事情做起。在一次次的對談後突然發現，所長的根本問題是，她並沒有領導方面的概念，「終於想通所長覺得很辛苦的原因了，因為她其實並不具有領導的概念。想想也是，學前階段的許多領導者，事實上都沒有這方面訓練，而是因為他們是好教師，所以升起來當園長」（2005/12/2 視 5 省）。換言之，提供所長領導知能的建議，也是視導者所需具備的專業知能。

### 三、協助與支持的結束

經過鼓勵教師自訂園所發展計畫及落實，以及示範之後，隔了一個多月的時間才進行下一次視導，這也是緊湊視導進度中，時間隔最久的一次。中間有以電話連絡，知道他們真的有討論自我的需求及改變的方式，因此非常期待看看教師努力的成果。

一碰面，教師們表示今天是輕鬆期，因為他們該做的事「通通有做」，所以視導會議主要是讓作者看看他們最近的努力成果，言語間，感受到教師的興奮及成就感。成果包括教案、園訊、讀書會的紀錄。讀書會的模式是教師們自行發展出來的，而園訊，作者只建議做一頁，他們做了四頁。會議中，小班教師說了一句話，「他（所長）來規劃，我們（3 位教師）來打江山」（2005/12/1 視 5 記），呈現了對團體的認同。作者在給予建議後提到，希望他們能繼續做改變，而且要用自己的力量，當越願意付出，會發現收穫越大。在最後一次視導中，作者主要扮演聆聽、釐清、鼓勵者的角色，而且發現，當作者不在場時，教師的主導性反而更容易出現。

在教師們分享之後，大家隨意聊，然後聊到幼托整合的目前情形。教師們對該議題完全不了解，並表示，目前網路發達，他們也會上網，但有些訊息的理解很難單單透過網路，所以需要外來的直接協助，就像由作者來直接說明幼托整合情形，以及後續的影響，他們在這個基礎下再去看網路資料，才能夠理解。換言之，新資訊的提供，也是視導者必須扮演的角色。

## 伍、視導者的專業表現

以下僅就 4 位受訪者的受輔經驗，分享他們對視導人員的態度、專業知能，以及所運用的技巧等看法，來探討視導者的專業表現。

### 一、視導人員專業態度的表現

作者在視導過程中給教師的印象是如何呢？對此問題，沒有任何

教師在訪談時主動談及作者的專業，他們強調的是作者表現出來的態度。在態度方面，教師們的看法相當一致。

印象、感覺喔，很隨和、很容易親近。……就覺得你不是很嚴肅的人，因為剛開始所長說「教授」要來，想說會不會很嚴肅啊？（2005/12/20 訪談中）

我覺得你真的很親和，有的教師會覺得高高在上，大概會讓你覺得沒有辦法暢所欲言……。很多是用威嚴或權威式的方式，我是比較不能接受。（2005/12/22 訪談小）

感覺蠻好的。你的問題，嗯，很舒服的問答方式，對啊，不是很強勢。（2005/12/13 訪談大）

跟以往的經驗不同，以前來的教授通常都盛氣凌人。對呀，【你】直接都針對問題。……我覺得您給我的印象還蠻好的，不會讓我們有很大的壓力…我就覺得您很隨性啊、很好溝通。（2005/12/22 訪談所）

教師表示較能接受的是親切、輕鬆的視導關係，例如小班教師提到，「【作者】在服裝上的打扮 ok，沒有很正式。我要很正式的面對你，我就很有壓力，你愈隨和我就愈能夠把心裡的話告訴你；你一個高高在上的時候，我可能就很多的防衛，我可能不會把我的真心話告訴你」（2005/12/22 訪談小）。

此外，對被視導者的尊重，也是教師們很在乎的。

譬如說你在給我們要修改的部分的時候，其實你會尊重我們的意見，然後經過討論之後才是，才定案的，不會說我說要怎麼做就要怎麼做。對，其實都是有溝通的空間。……其實您跟我們那種溝通方式，我覺得說有什麼問題真的會很實際的講

出來、很切實的講出來，這樣會比較能解決問題……。印象深刻的地方，就是我那時候覺得其實有什麼事情都可以溝通。

(2005/12/22 訪談所)

## 二、視導人員專業知能的表現

視導要有成效，除了態度必須讓被視導者信任及接受外，專業知能也是一個重要因素。教師們對視導人員的專業知能表現的看法又是如何呢？在訪談中，她們沒有提到對作者專業知能的感受，但不斷強調作者的協助對他們是有幫助的。換言之，視導者具備多少知能不是重點，重點是要對他們有幫助。例如，作者是否有針對他們的問題回應、提供建議時是否考慮到他們的立場，以及提供的建議對他們是否有幫助等。大班及小班教師的看法是，

譬如說我們把我們的問題拋給你，你都會回應嘛！像我們的問題都蠻隱私的，對孩子來講，我們是不能跟其他人、其他家長做這方面的討論，所以我們把問題拋出去，你給我們做回應……。你真的有幫我們想。……像我有問題嘛，其他教師也有問題，透過問題的分析，其實這就是在建立一些關係了啦！

(2005/12/13 訪談大)

你問的問題都，還有拋出來的東西啦，我覺得都很實際。……因為我們的需求，我是覺得你有針對到教師的感受啦！然後有針對到教師，有切入到主題啦！我覺得這是我們想要的，所以，就會自然的覺得親切，就比較信任啦。(2005/12/22 訪談小)

在與教師們訪談的過程中，發現一些特殊現象。首先，家長溝通是教師們表示最困難、最無法著力的地方，尤其是偏遠地區家長的想法可能更偏向認知學習，而園所也可能在配合家長需求下，漸漸失去教育的堅持。視導者因此必須具備家長溝通的知能，甚至必須挺身而出的直接面對家長，以減緩對園所的困擾。作者在視導過程中便進行

了一場與家長面對面的溝通，然後體會到偏遠地區親職溝通的困難。「發現教師真的需要有『專家』來跟家長溝通，因為他們是賣方，和家長的買方處於對立關係，很難真正達到親職教育目的。然而，這麼小的園所、這麼偏遠的地方，資源的獲得很難，而這也可以看出，資源上的城鄉差距是相當大的」（2005/10/29 視4省）。

其次，作者認為教師最有收穫的地方應該是角落佈置及教案撰寫，因為這是作者花費最多心力的地方，但教師卻認為是履歷資料等新概念的學習。分析後發現，教師們對本身已具有概念的提醒並不認為是收穫，只是增加其工作的動力而已；教師覺得有收穫的地方，是以前不具概念的學習。從此也可以得知，視導者必須了解教師、站在教師的需要，並著力在提供新經驗的學習。

收穫喔，都還好ㄝ，因為當時你教我們怎樣採取角落嘛，情境的佈置那個我都知道，只是都沒有去做，那，只是說可能你要加上要寫教案啊！更何況那些教案我們也做過，所以後來才改版，這次又重寫一次。沒有獲得什麼。……教師作自己一本的什麼資歷，那個我印象最深刻。因為我不知道要做那個，因為我想說一家幼稚園而已，只是把教師個人資料或是他的學歷證件……。因為我們園所是這樣子作，是把教師所有的什麼資歷全部夾在一本檔案夾，所以我不知道還可以做這樣子一本放在園所。（2005/12/20 訪談中）

中班教師的這段話也可以看出，教師們對平日的許多工作並沒有意識其意義，所長要求教師做履歷時，從來不覺得有什麼重要性，直到作者進入園所說明。換言之，工作意義與價值的了解，並將之傳遞給教師，也是視導者必須具備的知能。

### 三、視導人員技巧運用的表現

以下從信任關係建立、具體協助提供，以及溝通與鼓勵等方面，來分析視導相關技巧的運用。

視導的成效，立基於視導雙方信任關係的建立，作者也提醒自

己需在這方面特別努力。在第一次視導時，作者的努力包括，「先告訴他（所長）被視導或被視為不好的園所不算什麼，但希望此次的努力可以讓園所進步；我不是反對配合家長，因為園所也需要生存，但希望在配合家長的同時仍能保有專業；希望能找出彼此適合的視導方式，而不是要教師來配合我的方式，所以也歡迎教師提出意見及需求」（2005/9/22 視 1 記）。換言之，作者盡量站在園所的立場，也盡量表現協助的能力與誠意。此外，作者表達了期望教師累積自己能力的心意，例如，作者鼓勵教師整理自己的履歷資料，並拿了作者學生的範例讓他們參考。「在對談過程中，我盡量從教師利益與角度出發，而不是站在園所的角度，例如，教師以後可能會考研究所、會換工作，強化自己履歷是很重要的」（2005/10/24 視 3 省）。當教師覺得可以從視導者身上學到東西、以及感受到是為他們設想時，很自然的會產生信任關係。

此外，發現教師們需要的是直接、具體經驗的協助，而且，就是因為這些協助讓他們可以有成長的感覺，因此產生改變的動力。首先，教師提到視導者提供的視導總表，讓他們有一個具體的方向。「你有做一個表格，裡面有寫說在行政上面有什麼事情要用，那一張，嗯，我覺得那一張讓我們更清楚說，還有哪一個，要做哪一個，哪一步已經完成了，那個我感覺不錯。那一張表格讓我們更清楚」（2005/12/20 訪談中）。對中班的教師來說，他所需要的直接協助，就是到學校去吸收新的經驗。「打個比方，比如說我們這樣子上課、每天上班，久久一次去研習，你有到外面吸收不一樣的經驗，是不是，對孩子的相處，回到學校，整個人就感覺被充電、就更有衝勁」（2005/12/20 訪談中）。教師們也表示，最直接的鼓勵，是提供教師改變的動力。小班教師提到，因為每個人都有惰性，外來的推力對園所教師是相當重要的。

那個 push 真的是很，就像教師不講哪時候要交作業，誰要做啊！？沒人要做，那教師說交作業，大家都開始拼了，怎麼拼都要拼出來。……我覺得人都是被動的啦…。妳每次來，我們總是要有一些進度給你看對不對，有人監督是會比較紮實的走。

(2005/12/22 訪談小)

溝通技巧的運用也是相當重要的，它不僅幫助視導者更有效提供協助，也有助於信任關係的建立。首先，作者在行前提醒自己，「給予教師建議時要先與教師溝通觀念，再給予方法上的建議，以便教師更容易理解，而如果建議是教師無法接受的，也準備好隨時調整」（2005/09/22 視1省）。此外，溝通時，因視導者與被視導者的角度與經驗不同，溝通時要站在對方立場，而不能以自己的想法來假設教師的需求。例如，作者認為教學日誌撰寫的概念已經跟教師講得很生活化、很清楚了，教師卻不懂作者所指為何。又例如，當視導者講得比較含蓄時，反而讓建議不清楚。「那時候第一次才剛開始講，我們把【教學日誌】範本拿給你看的時候，我是覺得你沒講得很清楚，所以教師都說到底還要不要寫？因為你講得比較婉轉，但是大家聽得就比較不清楚」（2005/12/20 訪談中）。又例如，作者認為舉其他園所蒐集「向日葵」教材的例子很清楚，教師卻表示無法想像。小班教師就認為作者在某方面的溝通不夠具體，所以希望能有照片或其他具體的東西來協助溝通。

我是覺得說，如果我要跟我的主題能夠切入的話，我可能帶一些圖片給大家，大家能夠看看，或是拿一些 power point 的東西給大家看，我覺得那種感受比你用嘴巴講的還生動。例如有一次你講說有個園所的主題是「向日葵」，然後蒐集的資料很多，很多是家長協助蒐集的，很不錯。這我就很難想像，如果你有照片，嘿，我就知道了。（2005/12/22 訪談小）

## 陸、綜合討論

### 一、視導歷程的轉變

視導應該是一個階段性工作，其目的是讓被視導者具備自我改

進的能力，並讓視導者的必要性消失。因此，視導過程除了告訴被視導者如何做之外，更應該引導他們具備自我改善的經驗及能力。在這次視導中，作者嘗試從臨床視導模式，轉向以園所為本位，並強調教師專業自主及責任的方式，並發現，此想法是可行的。然後才發現，利用同僚的力量、強調自我增能，由園所人員共同參與學校事務的運作，可以達到園所本位及教師專業發展的目標。

一開始的輔導方式，是作者根據自己的專業背景及對園所的觀察，規劃出建議改變的內容、做成表格，並在正式視導時以講述及說明等方式，讓教師接受作者認為應該改變的內容，這種視導方式有較多的主導意味。作者認為，該視導方式，偏向 Glickman 發展性視導 (developmental supervision) 行為模式中的直接指示訊息模式 (directive informational interpersonal approach)，或 Cogan、Goldhammer 和 Anderson 所創的臨床視導模式 (Clinical Supervision) (引自邱錦昌，1995；張德銳，2007)。之後，因發現教師專業背景不錯，也相當積極主動，在第三次視導時，視導者與教師是以共同討論的方式，來建構園所需改變的地方，以及可能的改變方向，當時園訊就是共同討論出來的改變內容；換言之，作者從主導的視導模式，轉而讓教師參與及自主，因此進入了「協商合作的模式」。在最後一次視導時，教師們報告進行改變的情形，尤其是讀書會的辦理是由他們規劃並落實，所以已經進入「非指導模式」或「同僚視導模式」，也就是，作者的主導性消失，而以園所為本位，進行教師專業發展的工作。

## 二、影響模式改變的因素

讓作者決定進行改變的原因，是因為教師的專業表現相當不錯。一開始對教師的專業表現只是一種直覺及猜測，進行研究時，嘗試將這個直覺概念化，之後接觸到 Glickman (邱錦昌，1995；Daresh, 1989) 的發展性視導，了解視導者可以依教師對其教學的「投入承諾程度」，及其本身的「抽象思考程度」，來判斷應採取的視導方式及理念。本文發現，4位園所人員的「投入承諾程度」及「抽象思考程度」都相當好。在投入承諾方面，教師們都非常積極主動、會因為有進步

及成就感而興奮、會主動問問題，也不太在乎工作量的多少；在概念思考方面，4位人員都具有幼教概念，如維持視高、與孩子互動溫和等，而作者提到一些改變的觀念，他們馬上可以理解，甚至提到，很多概念他們本來都有，只是缺乏外在動力而漸漸不做了。所以，當作者放手的時候，教師們很自然的接手，並開始慢慢自行規劃及落實改變。作者也發現，該過程增加教師許多工作量，但因為教師的「投入承諾程度」較高，並不認為是辛苦，因而很快感受到進步與成就；而其「抽象思考程度」較高的結果，讓他們有能力自行思考如何改善園所，也形塑了對團體的認同感（commitment）。小班教師「他來規劃，我們來打江山」一句話，就是團體認同的例證。

除了「投入承諾程度」及「抽象思考程度」外，研究還發現，教師的年資與經驗，以及人格特質，也會影響視導及互動的方式。在本文中，小班教師的經驗豐富，也對自己的專業相當有自信，所以不認為視導者在協助他們成長，而只是提供動力、讓他們做應該做的事而已；相較之下她較少問問題、很快的可以抓到作者傳達的意思，也能夠達到改變的目的。大班教師因經驗較少、個性較含蓄，會需要作者對她的情境佈置給予意見。換言之，因教師年資與經驗的不同，以及個性的差異，所使用的視導方式與態度也必須不同。這與李順銓（2007）的看法，也就是成員間的人格特質，是影響視導成效的重要因素，也是決定採用何種視導方式的結論相符合。張宗義（2007）也強調，教師的教學信念、人格特質、合作氣氛、所投注的時間等，是視導能否有成效的關鍵因素。該結論，也與本文的結果相符合。

### 三、受輔者對視導專業表現的看法

#### （一）受輔者對視導者態度的看法

作者在視導過程中的態度及互動方式，呈現了一個間接行為的視導風格。本文的受輔者也直陳，他們可以接受作者的視導方式，就是因為親切尊重的視導風格。

根據胡立霞（1999），國小教師大部分偏好非指導式視導風格，其次是合作式和指導式。褚希雯（引自張宗義，2007：49）的研究也發現，校長及教師都認為理想的校長視導風格，為非指導式的。

Blumberg (引自邱錦昌, 1995:9) 則結論出, 教師們較喜歡間接作風, 而不喜歡直接指揮作風的視導方式, 然而, 視導人員較傾向於用直接指揮式而非間接方式, 也就是, 教師與視導人員間的交互行為, 似乎不是以雙方所期待的方式進行。因為被視導者對視導態度的偏好, 蕭美智 (2004) 建議, 實施教學視導時, 宜採合作式或非指導式的風格, 因為這是被視導者較能接受的視導態度。劉仲成 (2005) 則因國小校長的教學視導以協同合作式居多, 而建議採用間接行為作風的視導風格, 不過他也發現, 強勢的督導方式, 對整體學校專業發展與組織績效的影響最為顯著。

因為國人對視導的接受程度, 其實是不足的, 因而呈現視導者態度的重要性。根據呂木琳 (2002)、席榮維 (2006)、張德銳 (2007)、江文雄等 (2003), 多數教師對視導有防衛心態, 甚至以各種方式拒絕。江文雄等 (2003) 強調, 這是因為目前國內學校行政人員或教師相當缺乏教學視導的概念。因此, 張德銳 (2007) 提醒, 在進行教育視導時, 必須更以教師的角度去考量; 張宗義 (2007) 也強調, 建立夥伴關係是視導工作中非常重要的一環, 所以, 傳統的上對下視導模式, 是必須改善的。

本文的結果與文獻大致符合, 尤其是, 如此的視導風格是被視導者可以認同, 視導者也因此感受到教師的認同與成長。換言之, 在質化研究的實際視導經驗中, 再次驗證視導者採用間接視導風格的重要性。

## (二) 對視導者專業知能的想法

幼稚園所輔導時所需的知能, 也就是園所成員所需要的專業協助, 包括課程、教學、班級經營、親師溝通等。這些知能是許多文獻中曾經探討過的。本文著重在發現其他專業知能的需求, 包括偏遠地區家長的溝通能力, 以及領導者的知能等。

首先, 在提出教學上的疑問時, 發現家長的問題是教師們最關心、表示最難處理, 也認為在鄉下更為嚴重的議題。教師們承認, 因為招生的壓力及家長的要求, 他們會配合家長需求來更動教學方向, 久而久之就不再堅持原有的教育理念了。換言之, 教師們能了解教育理論, 但實務因家長的引導, 而可能無法依據理論進行教學。因此,

視導者如能具備偏遠地區親師溝通的經驗與能力，除可以引導教師釐清觀念或進行改善外，也可以如本次視導者為園所進行一次親師座談，除進行示範外，也藉此釐清家長的疑問。

另一個特殊經驗是，領導知能的提供在視導過程中也相當重要。根據文獻，許多幼兒園所的經營者並沒有足夠的訓練來面對時代變革。例如，Katz 以及 Vander 均認為（引自李文正、張幼珠譯，1999），在幼稚園中，許多園長是在年輕或經驗不足時就擔任園長的工作，而其派任領導職務的考量是依據被派任者個人特質、性向或與幼兒相處的情形，而不是根據正式的訓練計劃、教職員管理理論、臨床督導理論或其他相關的領導技巧理論。這些沒有相關訓練的園所長在經營園所時，多是緣用個人的價值判斷或其他也無相關訓練園所長的經驗分享，所以經常在缺乏學理依據下做錯誤的嘗試。他們就算知道需要配合時代改變，但對如何改變以及改變的可能策略等，大多毫無頭緒。其實，領導者的角色是相當重要的。張宗義（2007）強調，為達到領導的目標，一個領導者必須具備人際關係技巧，以及衝突解決、決策制定、團隊建立、形成改變等能力。劉仲成（2005）也指出，視導的成效主要決定於校長的專業度上；陳建良（2005）更因此建議，校長必須建構其專業檔案，以為落實其視導職能。

本文的所長一直強調領導工作的困難，其接受該職務的原因是其男朋友為執行長，實際的領導知能相當缺乏。在接受領導工作後，有困難無法向教師尋求協助，又沒有其他支援的情形下，只好一直硬撐。因此，在視導過程中，對領導者的協助，包括示範及溝通領導概念等，也是視導者必備的知能。

### （三）視導者相關技巧

為了將所知道的理論與實務，以及最容易落實的方式傳遞給教師們了解，視導者必須具備相關技巧。作者在本次視導過程中，重視信任關係的建立、重視對教師們的實質協助、重視溝通與鼓勵等，都須具備相關技巧。以下僅就文獻中對這些技巧的探討進行分析，以與研究結果相驗證。

在信任關係上，視導員及被視導教師之信任及合諧關係，攸關視導工作的成效（呂木琳，1998；邱錦昌，1995；張宗義，2007；張德銳，

2007；Daresh, 1989）。爲了建立這個信任及合諧的關係，許多研究強調必須形成同僚間的合作氣氛。例如，張宗義（2007）提到平等的夥伴關係的重要性，蔡棋安（2005）也指出，推動學校本位視導的最佳方式，爲「鼓勵教師同僚間相互合作，分享教學經驗」。爲了達到這個支持與信任關係，宣導與溝通是不可減少的（張宗義，2007）。

在實質的協助上，根據研究（邱錦昌，1995；Daresh, 1989; Sergiovanni & Starratt, 1993），視導工作能否幫助教師的改變與成長，會直接影響視導者對視導成效的觀感；也就是，要達到視導目的，視導者必須讓被視導者有成長的感受。利一奇（引自張宗義，2007：50）強調，除了信任關係外，訓練與支持也是同僚教練成功的條件，因此，視導者必須提供應有的訓練與支持。Cogan（1973）認爲，在建立視導人員與教師間的良好關係之後，視導者還必須幫助教師建立視導及程序的共識，以及引導教師在視導工作上擔負起新的角色與功能。

在溝通的技巧方面，主要是希望因溝通而了解，進而建立共識、形成支持。張德銳（2007）強調了解與共識的重要性，他認爲，共識是推行學校本位視導的動力，了解是彼此支持的基礎；唯有透過溝通及宣導，才能使同仁了解視導的意義，及出現支持的成效。江文雄等（2003）也認爲，因爲國人對視導仍有排斥觀念，可以藉由溝通減少該排斥，進而讓大家願意配合視導的措施。張宗義（2007）也認爲，校長必須花費更多心力在溝通及消除疑慮上，如此才能營造一個專業、溫暖、分享、信賴及支持的環境。

## 柒、結論與建議

### 一、結論

在視導歷程的轉變方面，本文一開始採取由視導者主導的模式，後來因爲被視導者對視導內容相當有反應、會主動詢問、視導重點很快就溝通完畢，視導模式轉變爲以園所爲本位、增加被視導者自主

性，以及重視自我增能的經驗等。換言之，視導是一個階段性工作，視導過程除了指導園所該如何改進外，更應讓他們具備自我改善的經驗及能力，因此，結合同僚的互相合作、加強園所領導知能的訓練，可以落實園所本位改善及教師專業發展的目標。

在影響視導模式改變的因素方面，被視導者的「投入承諾程度」及「抽象思考程度」外，教師的年資與經驗，以及人格特質等，也會影響視導的進行。

在視導者的專業表現方面，態度、專業知能、視導技巧等，是影響視導者專業表現的主要內涵。首先，被視導者對視導者態度的感受要比對其專業知能的感受強，而被視導者較能接受的，是親切尊重的視導風格。其次，對被視導的實際協助、家長溝通、新概念的獲得、領導的知能等，是視導者專業知能表現的重點。最後，信任關係、具體協助、溝通技巧等的運用，可以表現出視導人員在技巧運用上的成果。

## 二、建議

### （一）應持續辦理幼稚園所的輔導工作

幼稚園所是需要外來協助的，尤其是偏遠地區，因此視導工作在配合 5 年計畫後，仍應持續進行。首先，教師是有疑問的，只是沒有諮詢的管道及對象，而偏遠地區的資源更是少，所以輔導及支援管道很重要。建議大規模的計畫及經費的溢入，否則城鄉差距還是會繼續存在。此外，網路雖然無遠弗屆，但可能必須有一定的理解才達到網路傳達訊息的目的，這也是需要有輔導進入的原因。

### （二）視導工作應協助園所發展學校本位的概念與能力

園所應意識到學校本位發展的重要性，並擔負起自我成長的責任。目前園所輔導是政府學前教育的重大政策，所以投入的人力及經費相當多，但是，輔導工作有結束的日子，園所應學習擔負起本身的改善責任，以達學校本位發展的目的。為了協助園所發展學校本位的概念與能力，在 5 年計畫，甚至未來的視導過程中，應試圖突破視導者為主導的臨床視導模式，加強園所本位發展、自我增能等輔導，並在後續追蹤中繼續考評。

(三) 視導者應接受視導訓練，以加強其視導態度與技巧

目前視導者多由教育學者擔任，他們對教育理論與實務嫻熟，卻不見得具備相關態度與技巧，因此建議接受相關訓練，且訓練重點應在態度及技巧的運用上。在態度方面，被視導者比較喜歡間接行為之視導人員，因此，視導人員應建立溫和、坦白直言、尊重、站在被視導者立場等態度；在技巧方面，尤其應著重在信任關係的建立以及溝通技巧的運用等。

(四) 除教學相關專業外，視導者也須具備家長溝通及領導等相關知能

視導者必須是教學與課程的專家，也必須具備實務經驗，才能針對疑難問題回答、協助也才會具體可行。園所品質提升的困難之一，是家長引導教學，以及大部分園所領導者並未具有領導知能的相關訓練，因此，視導者必須具備親師溝通及領導專業的相關知能，並協助建立園所領導者與其他園所的互相協助關係。

(五) 輔導工作應從自主性較高的園所或教師開始

視導者在視導時，應針對被輔導者的特質選擇適合的輔導方式。對於素質不錯且願意投入的教師，只要開啓他們改變的動力，他們就能源源不絕的發揮本有的能力，而產生持續的改變；對於無法投入，或抽象思考較弱的教師，可能需要更多的主導。因此，建議視導工作可以針對素質不錯的園所做起，讓園所品質快速及有效提升，並藉由高素質園所及教師增能的結果，讓他們變成種子園所，因而擴大視導的資源。

## 參考文獻

- 江文雄、陳瑞榮、江義平、林秀玉、林雅玲（2003）。職業學校學校本位教學視導策略規劃與實證研究。*中華技術學院學報*，27，282-306。〔Chiang, W. H., Chen, R. J., Lin, S. U., & Lin, Y. L. (2003). The research of strategy planning and experiment for the school-based instructional inspection of the vocational school. *Journal of*

- Chia Institute of Technology*, 27, 282-306. ]
- 吳芝儀、李奉儒（譯）（1995）。質的評鑑與研究（原作者：M. Q. Patton）。臺北市：桂冠。〔Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. (Wu, Z. Y., & Lee, F. R., Trans.) Taipei: GueiGuan. ]
- 呂木琳（2002）。教學視導——理論與實務。臺北市：五南。〔Lu, M. L. (2002). *Clinical instructional supervision: Theory and practice*. Taipei: Wu Nan. ]
- 李文正、張幼珠（譯）（1999）。成功的托教行政管理：園所領導之鑰（原作者：J. Rodd）。臺北市：光佑。〔Rodd, J. (1998). *Leadership in early childhood: the pathway to professionalism*. (Lee, W. Z. & Zhang, Y. Z., Trans.). Taipei: Kuang Yu. ]
- 李順銓（2007）。同僚視導在教學專業發展的再概念化。北縣教育, 59, 31-35。〔Lee, S. Q. (2007). The re- onceptualization of geaching professional development in colleguage-supervision. *Taipei County Education*, 59, 31- 35. ]
- 邱錦昌（1995）。教育視導的理論與實際。臺北市：五南。〔Qiu, J. C. (1995). *The theory and practice of education supervision*. Taipei: Wu Nan. ]
- 屏東縣政府（2004）。屏東縣兒童保育資源中心——九十三年度巡迴輔導團參考手冊。屏東縣：作者。〔Pingtung County. (2004). *The resource center of Pingtung Child Care: Reference book of Counseling Group in 2004*. Pingtung: Author. ]
- 胡幼慧（2002）。焦點團體法。載於胡幼慧（主編）質性研究：理論、方法及本土女性研究實例（頁 223-238）。臺北市：巨流。〔Hu, Y. H. (2002). Focus group. In Y. H. Hu (Ed.), *Qualitative Research: Theory, Methods and Examples of Local Femals* (pp.223-238). Taipei: Chuliu. ]
- 胡立霞（2000）。國小教師教學視導風格選擇取向與教師人格特質相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院國民教育研究所，臺北市。〔Hu, L. X. (2000). *The relationship between*

- teacher preferences of instructional supervisory style of instructional supervisors and teacher's personality among elementary school teachers* (Unpublished master's thesis). Department of Education, National Taipei University of Education, Taipei. ]
- 席榮維 (2006)。以微觀政治觀點分析校長的教學視導。《學校行政雙月刊》，36，17-25。 [ Xi, R. W. (2006). The analysis of the school principals' teaching supervision from the viewpoint of micro-political study. *Journal of School Administration*, 36, 17-25. ]
- 張宗義 (2007)。教學視導的實施原則與建議。《北縣教育》，59，45-53。 [ Zhang, Z. Y. (2007). The practice principles and suggestions of teaching supervision. *Taipei County Education*, 59, 45- 53. ]
- 張清濱 (2005)。《教學視導與評鑑》。臺北市：五南。 [ Zhang, QBin (2005). *Teaching supervision and evaluation*. Taipei: Wunan. ]
- 張碧如 (2005a)。托兒所視導輔導之歷程與成效探討。《兒童與青少年福利期刊》，9，153-162。 [ Zhang, B. R. (2005a). An investigation of the process and effectiveness of supervision in day care centers. *Journal of Children and Teenagers' Welfare*, 9, 153-162. ]
- 張碧如 (2005b)。幼稚園所評鑑與視導理念之分析與探討。「94學年度優質幼兒教育學術研討會」。國立屏東科技大學，屏東縣。 [ Zhang, B. R. (2005b). The analysis and exploring of ideals in evaluation and supervision of kindergarten. *Paper presented at the Academic Seminar of Excellent Children Education in 2005*, National Pingtung University of Science and Technology, Pingtung. ]
- 張碧如、段慧瑩 (2004)。從評鑑看臺灣私立學前教育機構——以臺中、花蓮為例。載於陳漢強 (主編)，《兩岸民辦幼兒教育》(頁239-256)。臺北市：五南。 [ Zhang, B. R., & Duan, H. Y. (2004). The evaluation of Taiwan private preschool education institutes: From examples of Taichung and Hualien. In H. D. Cheng (Ed.), *Private Children Education Institutes in China and Taiwan* (pp. 239-256). Taipei: Wu Nan. ]
- 張德銳 (2007)。學校本位教學視導的推動策略——從教師的觀點談

- 起。北縣教育, 59, 14-18。〔Zhang, Derray. (2007). The strategy of school-based instructional supervision: From the viewpoint of teachers. *Taipei County Education*, 59, 14-18.〕
- 張德銳、丁一顧 (2004)。臨床視導對新進教師教學效能影響之研究。初等教育學刊, 17, 27-56。〔Zhang, Derray., & Ding, Y. G. (2004). The impact of clinical supervision on the teaching effectiveness of primary school student teachers. *Journal of Taiwan Normal University: Education*, 17, 27-56.〕
- 張德銳、李俊達 (1999)。推動學校本位的教學視導與評鑑。技術及職業教育雙月刊, 52, 2-6。〔Zhang, Derray., & Lee, J. D. (1999). The advancing of school-based instructional supervision and evaluation. *Journal of Technology and Vocational Education*, 52, 2-6.〕
- 教育部 (2006)。教育部補助辦理公私立幼稚園輔導計畫。臺北市：作者。〔The Ministry of Education. (2006). *The counseling program of conducting the public and private kindergarten*. Taipei: Ministry of Education.〕
- 教育部 (2007)。幼兒教育及照顧法 (草案)。臺北市：作者。〔Ministry of Education. (2007). *The law of child education and care*. Taipei: Author.〕
- 郭木山 (2004)。學校本位教師專業發展之意含與實踐。教育資料與研究, 62, 108-117。〔Guo, M. S. (2004). Meaning and practice of school-based teacher professional development. *Journal of Education Resources and Research*, 62, 108-117.〕
- 陳建良 (2005)。建構「校長專業檔案」視導職能。北縣教育, 37, 139-147。〔Chen, J. L. (2005). The establishing of supervision function in school principles' professional files. *Taipei County Education*, 37, 139-147.〕
- 陳淑芳 (2004)。臺東縣幼稚園評鑑實施成效研究。臺東大學教育學報, 15 (2), 87-122。〔Chen, S. F. (2004). Meta-evaluation of kindergarten evaluation in Taitung. *NTTU Education Research*

- Journal*, 15(2), 87- 122. ]
- 黃哲彬 (2004) 論推動學校績效責任之執行策略。教育趨勢報導, 8, 3-9。 [ Huang, Z. B. (2004). The strategy of advancing school accountability. *Trend of Education Report*, 8, 3-9. ]
- 萬新知 (2006)。教師自我診斷視導之分析與策略。學校行政雙月刊, 41, 26-42。 [ Wan, X. Z. (2006). The analysis and strategy of teachers' self-diagnosis in supervision. *Journal of School Administration*, 41, 26-42. ]
- 廖信達 (2001)。幼兒園所評鑑政策之分析。中華民國幼兒教育改革研究會 90 年度學術研討會, 臺北市。 [ Liao, X. D. (2001). The snalysis of policies of evaluation kindergarten. *The Academic Seminar of Child Education Revolution in the Republic of China*. Taipei. ]
- 劉仲成 (2005)。國民小學校長教學視導、學校專業發展與組織績效之研究 (未出版之博士論文)。國立臺北師範學院教育政策與管理研究所, 臺北市。 [ Liu, C. C. (2005). *A study on principal's supervision of instruction, school professional development and organizational performance of primary schools in Taiwan* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education Policy and Management, National Taipei University of Education, Taipei. ]
- 蔡棋安 (2005)。國民小學學校本位教學視導實施內涵與策略之研究——以桃園縣為例 (未出版之碩士論文)。中原大學教育研究所, 桃園縣。 [ Tsai, C. A. (2005). *A study of the contents and strategies for school-based instructional supervision of elementary schools: Taoyuan County as an example* (Unpublished master's thesis). Department of Education Policy and Management, Chung Yuan University, Taoyuan. ]
- 蕭美智 (2004)。校長實施臨床視導之研究——以臺北縣快樂國小為例 (未出版之碩士論文)。國立臺北師範學院教育政策與管理研究所。 [ Hsiao, M. C. (2004). *A study of an elementary school principal's conducting clinical supervision: Taking example by Taipei County Happy Elementary School* (Unpublished master's thesis).

Department of Education Policy and Management, National Taipei University of Education, Taipei. ]

- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton.
- Daresh, J. C. (1989). *Supervision as a proactive process*. Prospect Heights, IL: Waveland.
- Powell, J. H., Berliner, D. C., & Basanova, U. (1992). Empowerment through collegial study groups. *Contemporary Education*, 63(4), 281-284.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1993). *Supervision: A redefinition*. San Francisco, CA: McGraw-Hill.
- Sergiovanni, T. J. (1990). Adding value to leadership gets extraordinary results. *Educational Leadership*, 47(8), 23-27.
- Sergiovanni, T. J. (1993). *Building community in schools*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Vaughn, S., Schumn, J. S., & Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.