

一個國民小學實施學校本位 教學視導之行動研究

李光榮

台南縣內角國小校長

摘 要

本研究之目的在於建立一個可運作的「學校本位教學視導模式」。本研究以六班之小型學校為研究場域，校長（即研究者）與全校老師為研究參與者，透過行動研究方法，企圖建構一結合臨床視導、同儕教練視導與個人化專業成長等教學視導模式理念的學校本位教學視導模式，藉以提昇教學品質，達成教學成效，建構學校專業文化。

在學校本位教學視導模式的實施中，除校長角色為視導者外，其餘老師兼具教學者與視導者雙重角色。在為期三個月的視導歷程中，每位教師皆接受三次的視導，同時也接受其他老師的邀請，擔任視導人員。

實施學校本位教學視導後，發現在教學視導制度的實施過程中，學校教師確實能在合作、平等的視導與被視導關係中，藉由擔任教學與視導的雙重角色，對自身教學進行反思並經由學習他人的教學中提升教學專業。校長亦可以在發揮自身領域專長的條件下，在教學視導中成功扮演學科專家與領導的角色，獲得被視導者的信任，促進教師專業之提升，以作為提升學校整體的專業成長之組織文化的元素。研究者最後以研究參與者之意見分析結果為基礎，重新修正「學校本位之教學視導模式」，提升其適用性。

關鍵詞：行動研究法、學校本位教學視導、臨床視導、同儕教練視導

壹、緒論

隨著時代潮流快速轉向知識社會之際，我國教育部自 2000 年起實施九年一貫課程教育改革，以因應社會劇烈變革趨勢，同時回應全民對教育改革之期待，冀望能整體提升國民素質與國家競爭力。九年一貫課程受人文主義、後現代主義、知識社會論與建構主義影響（教育部，2003），重視學生學習權、強調教育鬆綁、教師自主、學校本位課程等概念，倡導統整課程的知識結構，並由學科型態轉向統整領域結構型態，隱含權力下放的改革趨勢。

然而此種權力下放理念所導引的教育改革，相對要求一種對等的績效責任，即學校整體成員在獲得教育自主性的同時，也需展現對等的教學效能與績效。效能的展現應當以學生之學習成效為核心，特別是九年一貫課程重視學生十大基本能力的養成，各領域也依據十大基本能力明定不同階段學生所應達成的能力指標，因而學生之指標能力的獲得與否，成為教學效能是否達成的規準，而影響學生學習成效之最重要因素即是教師的教學實務能力。雖然教師教學實務能力的養成乃築基於豐富的實務教學經驗，但教學年資的多寡並非重點，藉自我反思而隨時調整教學策略提升經驗才是關鍵。是以，如何促進教師在教學實務中進行反思，隨時升級，成為達成教育成效的顯著問題，此問題的解決與學校能否建構一種促進教師間經驗與知識學習、分享（Hargreaves, 2000）等機制有關。國內學者楊振昇（1999）認為可藉由有效的教學視導（instructional supervision）制度的建立，來提升教師教學效能與品質，國內諸多研究也指出此趨勢，認為教學視導工作乃是改進學校教學，促進教師自省，提昇教師教學效能的重要途徑之一（利一奇，2002；阮靜雯，2000；劉澤宏，2000；賴政國，2001；萬榮輝，2002）。

然而盱衡我國當前教學視導制度之推展，正面臨定位不明確、教學視導人員任用不健全、教學視導人員專業智能不佳以及教學視導成效不彰等困境，而學校本位之教學視導制度成為此困境的有效解決方案（楊振昇，1999），學者呂木琳（1999）亦贊同此觀點，認為教學視導如要落實執行，除教育當局及視導人員的領導外，學校校長、主任、資深教師，都應該負有教學視導的責任，亦即學校本身就要有教學視導的機制。因此學校本位的教學視導制度應當成為教學的核心工作（張德銳、李俊達，1999），應予以推廣並加以制度化（阮靜雯，2000），但仍需考量學校視導人員在缺乏完整進修與經驗下，致使觀察缺乏深度而得出膚淺結論的問題（陳聖謨，1998）。

學校本位教學視導制度推行的成敗，仰賴校長以身作則之領導，亦即校長必須能夠倡導教學視導，並進行教學領導。國內諸多研究也指出校長進行教學領導有助於教

師教學效能的提昇（吳雨錫，2002；李新寶，2001；張碧娟，1998；歐曉玫，2001；謝建成，2001）。此影響主要源自於校長參與視導歷程，能喚起老師自省、自覺，進而深入了解有效能教學的內涵與方法，而提昇教師的教學效能（簡毓玲，2001）。然而，學校通常是在一種切割、控制的文化下運作，教師行動於孤立與依賴的專業環境之中（Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2001），因而校長企圖透過教學視導來改變學校文化與信念並提升教學成效，應同時進行學校文化之變革，塑造關懷的專業學習社區之學校文化（林明地，2000）。

綜言之，九年一貫課程革新重點在於教學創新，教學創新之目的則在於達成學生的基本能力，而學生基本能力的獲得則需仰賴教師之教學品質與教學效能。然而在學校實務中，教師與教師之間通常相互孤立，教學專業知識分享困難，無法有效地提升教師之教學品質與效能。雖然教學視導的實施能成為提升教師教學品質與效能的有效策略，但長久以來教學視導制度受限於各種因素，致無法普及於教育現場，此種困境可藉由校長倡導之學校本位視導模式的建立來獲得紓解。

基於上述，本研究乃以研究者所服務之學校為對象（研究者本身擔任校長），透過行動研究取徑，企圖建構一結合臨床視導、同儕視導與個人化專業成長等教學視導模式理念之學校本位教學視導模式，藉以解決長久以來學校教學視導成效不彰與教師間相互孤立問題，期待在校長倡導與參與教學視導歷程下，能恆常提昇教師間教學專業知識的分享與合作，提升教學成效、建構學校專業文化。是以本研究之主要目的在於建構一可運作之學校本位教學視導模式為核心，同時也希望了解教學視導歷程中對於教師之影響，研究目的如下：

- 一、瞭解教學視導之實施對教師之影響。
- 二、瞭解教師對擔任視導者與被視導者角色的知覺。
- 三、瞭解教師對實施過程的建議與修正意見，以建構可運作之學校本位教學視導模式。
- 四、瞭解教師對校長在教學視導中所扮演之角色知覺。

貳、相關文獻探討

一、教學視導的相關概念

（一）教學視導的概念分析

「教學視導」是教育視導的一環，意指對教學的視導與輔導。國內學者對於教學視導的概念理解，一般而言乃以促進教師改進教學品質、提升學生學習成效與促進教師專業成長為主要論點（呂木琳，1999；李珀，1999；阮靜雯，2000；吳清山、林天佑，2001；邱錦昌，1995；楊振昇，1999；謝文全，1999），但仍各有其強調之重點面向。

部分學者著重教學視導歷程中參與者間的合作、服務、平等關係，邱錦昌（1995）指出教學視導是民主合作、協助及服務的哲學觀，教師與視導人員是合作平等的關係，視導人員應當協助老師增進教專業之能的成長，改善教學與學習的情境，以提升學生教育與生活經驗品質的成長，以實現教育的理想目標；此種由合作、平等之關係所建構的教學視導場域，可促進視導人員間合作、互信的良性互動，藉以幫助教師提升教學品質，促進教師專業發展，提高學生學習效果，並革新課程內容與教學方法（楊振昇，1999）；阮靜雯（2000）綜合學者意見，指出教學視導是以改進教學為目標，經由教學視導人員與教師共同計劃、觀察、分析與回饋的步驟，以民主的方式，透過各種協調服務，與教師行為產生有系統交互作用的歷程。

有些學者則關注權力關係的角度，將教學視導視為是一種上對下，具視導權力及能力者對教師之教學歷程檢視，學者謝文全（1999）認為教學視導是有視導權能者對教學所做的觀察、分析、輔導與改進的歷程，藉以提升教學的效果；除關注於視導專家的角色外，學者吳清山與林天佑（2001）也強調科學系統化的視導歷程的重要性，將教學視導視為特定教育專業人員，針對學校或教師之教學措施進行系統性的視察與輔導；築基於此種科學系統化的觀點，李珀（1999）發展有效教學效能指標，作為教學視導的觀察工具，認為教學視導是指從事教學視導的專家，在蒐集有關效能教學的相關資料後，進入教學觀察，並在觀察教學後提供教師改進意見，如此反覆直到教師達到目標為止，藉由客觀、專業的評估，促使教師不斷自我檢討改進教學。而關於教學視導者問題，簡毓玲（2001）指出校長、督學、行政人員、教師、專業的視導人員若經訓練即可成為一教學視導者，得對教師教學進行觀察記錄、分析、討論輔導及協助其改進教學的歷程。

綜合上述討論，在視導目的上，上述觀點皆指出教學視導能改進教師教學，提昇教師教學專業；而由視導者的角色而言，一些研究者特別強調視導者應為具有權能者或是專家，而這些專家可以是專業培養的視導者，或是受過專業訓練的校長、老師或行政人員等；而就被視導者與視導者間的關係而論，部分學者指出視導歷程應當是一種合作、平等、民主的關係；另外就由視導的技術來看，部分學者特別強調系統性的

視導與輔導過程。

另外在教學視導概念發展研究上，Glickman、Gordon 與 Ross-Gordon (2001) 將「成功的學校」由傳統學校、合意學校轉向同儕學校的發展類比到視導典範的發展，指出視導經歷典範的轉移朝向同儕視導模式，成功的視導必須經歷由傳統或合意型視導朝向同儕視導，並認為此種視導具有如下特質：教師與視導者間的具有同儕關係而非階層關係、視導成為教師及視導者間的共同範疇、在教學的提升上，促進教師間的彼此合作、教師參與在不斷的反思探究歷程中。

藉由上述對教學視導之意義與其歷史轉折的討論，研究者認為教學視導之概念內涵至少應關注於以下幾點：1. 視導人員與被視導者間的權力平等關係；2. 合作與非指導式的視導取徑 3. 視導人員身份的開放性 4. 系統性的教學資料蒐集技術 5. 應以提昇教學品質與促進教師反思為目的等五個層面。

(二) 教學視導模式

教學視導具有多種模式，包括臨床視導 (clinical supervision)、發展性視導 (developmental supervision)、區分視導 (differentiated supervision)、同儕教練視導 (peer coaching supervision)、自我評估視導 (self-assessment supervision) 等 (呂木琳, 1998, 1999)，然就學校本位之適當模式而言，張德銳與李俊達 (1999) 指出臨床視導模式、同儕教練模式、個人化專業成長模式等模式是學校本位之最佳教學視導與評鑑模式，以下分別進行說明。

1. 臨床視導模式

臨床視導乃關注於教師真實教學、專業事件的第一手資料取得，在分析被觀察之專業行為、活動過程中，涉及觀察者與被觀察者間面對面與所關聯之互動 (Goldhammer, Anderson & Krajewski, 1993)。因而，臨床一詞是指教師與視導人員「面對面」的關係，用以增進教師教學能力的方法與過程，其方式為透過系統程序，蒐集教師教學的第一手資料，並針對教學類型加以紀錄分析，以達成改進教師教學與促進教師專業成長的目的。

臨床視導具有多種模式，如表 1，雖然有各種不同的實施階段，但均包含三個要素：(1) 在觀察前皆與教師進行對話與溝通；(2) 有各種教室觀察類型；(3) 信形觀察的追蹤行動。對應於此三要素，臨床視導過程中包含三個階段：(1) 觀察前會議；(2) 觀察；(3) 觀察後會議 (Oliva & Pawlas, 2001)。

在臨床視導所使用之觀察工具之發展上，學者張德銳 (1996) 參照 DETEK，修訂發展性教學評鑑系統的視導工具，其內涵包括 6 個教學領域、19 個教學行為、75 個行

一個國民小學實施學校本位教學視導之行動研究

為指標；李珀（1999）則根據德州與佛州教學視導規準，指出 4 個教學領域、9 個教學規準共 44 個行為指標等。在應用上，臨床視導模式則能改善教學技巧、建立自我的實踐智慧、並能在個人的教學中驗證理論化知識（賴政國，2001），由於臨床視導理論完備，程序周詳，確實可行，也發展最早，因此廣被採用（呂木琳，1998）。

表 1

臨床視導的五種模式

Goldhammer (1969)、 Goldhammer 與 Krajewski (1980) 五階段模式	Mosher 與 Purpel (1972) 三階段模式	Cogan (1973) 八階段模式	Acheson 與 Gall (1980) 三階段模式	Bellon 與 Bellon (1982) 三階段模式
1. 觀察前會議	1. 計劃	1. 建立教師與視導者間的合作關係 2. 與老師共同規劃 3. 規劃觀察的策略	1. 規劃會議	1. 觀察前會議
2. 觀察	2. 觀察	4. 進行教學觀察	2. 教室觀察	2. 教室觀察
3. 分析與策略	3. 評鑑或分析	5. 分析教學過程 6. 規劃會議的策略		
4. 視導會議		7. 進行會議	3. 回饋會議	3. 觀察後會議
5. 後視導分析		8. 重新進行規劃		

註：採自 *Supervision for today's schools* (p. 398), by Oliva, P. F. & Pawlas, G. E., 2001.

New York: John Wiley & Sons.

2. 同儕教練視導模式

同儕教練是一群同儕教師，經過一個協調者或領導者整體協調後，彼此為對方執行臨床視導的計畫。在同儕教練模式中，教師能彼此觀察，分享策略，並參與引導性的實際工作作為教師發展的追蹤，又經由回饋、反思與持續探究的方式增進學習（Zepeda, 2003），其成敗在於同儕間的關係（呂木琳，1998）。

因此，同儕教練有助於為教師創造出一種安全、相互聯繫以及能與他人共同工作的能力。同儕教練中，教師與視導者的關係，由對教師（to them）的視導轉換成教師與他人合作（with one another）的關係，同儕間的教練需要一種鼓勵同僚關係的環境，並提供教師彼此學習與支持的機會並引發有關教學的實質討論。因而同儕視導則可以避免被視導者被視導的壓力，容易收到效果，因此廣受歡迎（呂木琳，1999）。

在同儕教練模式中，教師組成小組，互相擔任視導者以及被視導者，並依據以下

步驟進行教學改進的工作：研習、示範教學、指導式練習和回饋、實際應用所學技巧。此種模式特別強調一種合作、平等、互助的關係。

Zepeda（2003）指出同儕教練模式包括觀察前會議、觀察與觀察後會議三階段，如圖 1。

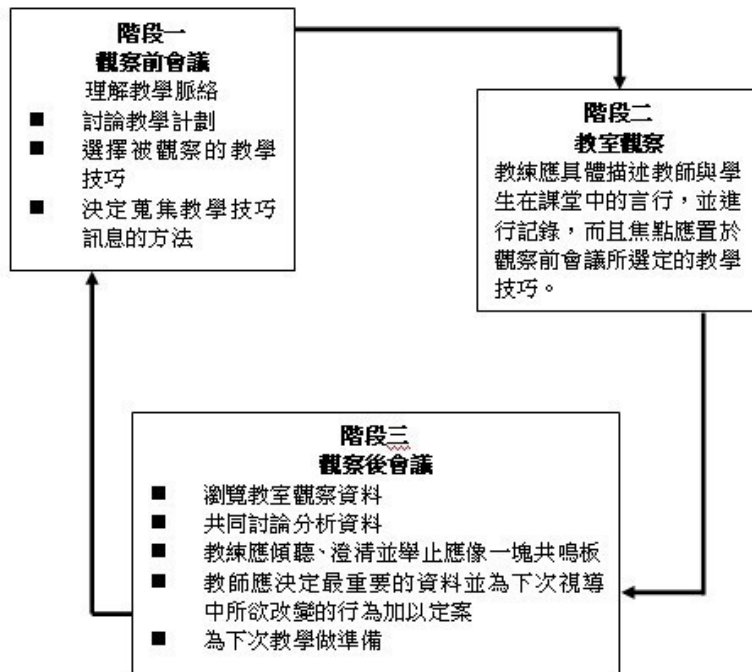


圖 1. 教練模式

註：採自 *Instructional supervision: applying tools and concepts* (p. 170), By Zepeda, S. J., 2003. Larchmont, N.Y.: Eye On Education.

根據研究指出同儕教練模式乃是小學教師偏好的視導方式（李倫熙，2002），同時對教師專業的正面影響（利一奇，2002；萬榮輝，2002）。

3. 個人化專業成長模式

個人化專業成長模式與自我視導或個人視導等模式類似，皆強調於教師必須為自己的專業成長負起責任，並能藉由自我反思與檢視的歷程洞悉自我的教學表現，進而

提升自身的教學品質。此類模式通常由教師擬定自我精進的目標，透過與校長或同儕進行研商後進行，並在過程中由教師自行紀錄教學歷程資料（教學歷程、學生學習成果與師生互動等資料），視導人員針對所蒐集之資料進行檢視與評估，進而與教師所定目標進行比較而提出進一步改進建議。個人化專業成長模式具有五個步驟，包括目標設定、檢視設定之目標、目標設定修正會議、形成性評鑑與總結性評鑑（Sergiovanni, 1995）。

上述三種教學視導模式，各有其適用時機與特性，其中臨床教學視導之焦點在於強調視導專業並系統性地檢查教師的各種教學行為，較少注重在成員之組成與合作關係形式；同儕教練視導則關注和諧的同僚合作關係，藉由安全、平等與共同成長的專業發展環境，促進教學專業的提升，較少強調系統性的蒐集技術；個人化專業成長模式則將視導核心置於個人發展之上，以教師個人為主體，強調自我教學成長、反思，以教師之自我覺察為專業成長的主要動力，較少關注多人共同合作關係建立與系統性蒐集技術之上。本研究旨在結合三種教學視導模式優點，建構兼具合作關係、系統化蒐集技術與關注教師個人成長之學校本位視導模式。

二、校長角色對教學視導功能的影響

校長負有學校經營成敗之責，學校內的活動與措施，皆須以教育目的為核心，並以提昇學校效能為目的。因此教學視導模式的實施，若能由校長進行倡導、投入，必能發揮其功效。在教學視導中，校長與教師的合作則可區分為四種方式（Glickman, 2002）：

- （一）主導／控制型方式：領導者強調釐清、呈現、指示、展示、標準化與強化等行為，幫助老師發展出一份指定作業。所有的想法與行動由領導者單向提供，此方式通常在老師無法單獨處理或勝任教學工作，為維護學生受教權時採用。
- （二）主導／資訊型方式：領導者強調釐清、呈現、指示、展示、標準化以及強化等行為，是為提供可供老師選擇並承諾投入的各種選項，教師在各種選項中進行挑選以作成改善教學的計劃。
- （三）協同合作型方式：透過釐清、傾聽、解決問題以及協商等行為，幫助領導者與教師發展合理的契約，即領導者與教師在一個相互尊重與平等主義的關係下，共同構想未來應該採取的最佳行動策略。
- （四）非主導型方式：傾聽、鼓勵、釐清、呈現與解決問題等行為，是為了讓老師自

我規劃方案。此方式通常運用在老師之教學專業超越領導者之情境，此時領導者的角色乃在促進教師反思並提出改進計劃。

上述四種合作方式的選擇需考量與對合作老師的了解、教學重點的討論、教室教學情境與教師與學生學習的關聯等因素。

國內研究指出，校長投入教學領導與教學視導工作有助於提昇教師之教學品質與成效。在校長教學領導與教師教學效能之研究上，校長教學領導行為與教師教學效能具有典型相關，並對教師教學效能具有顯著預測力（李新寶，2001），而在校長教學領導與教師專業成長的關係上，校長教學領導與教師專業成長具有顯著相關（吳雨錫，2002），並建議校長應多從事教學視導工作，以提昇教學效能，校園實施教學視導，同時可以喚起老師自省、自覺，進而深入了解有效能教學的內涵與方法，並提昇教學效能（簡毓玲，2001）。

綜合上述，研究者以校長身分，在校園內倡導教學視導工作，其能發揮國內研究結論所指，對教師在教學效能上能有實際之助益。

三、學校本位管理與學校本位視導模式

（一）學校本位管理理念

學校本位管理築基於權力下放理念，是以學校層級為基礎的管理，教育行政單位的選擇與決定權下放到學校，由行政人員、教師、學生、家長共同參與運作學校事務，其範圍包括預算的編列、執行、教師的任免、課程的安排、教學實施及評鑑與一般學校層級的行政運作等。學校本位管理包括分權與參與式管理兩種特徵。分權化意指權力下放，學校擁有經費、人事與教學的決定權，權力與資源重新分配、角色重新定位；而參與式管理指由學校教師、行政人員、家長以及學生共同分享與參與決定。

因此在學校本位的運作中，學校是做決定的最基本單位，能讓決定更契合學校實際需求，其目的在增進學生的學習成就，改善教學與學習情境，提供教職員全面參與決定的機會，解決問題、提昇行政效能，並重組行政責任改變傳統權力結構。

（二）學校本位教學視導模式

教育改革常是世界各國提高其競爭力的主要策略，而教育改革的成敗端賴老師的作為和思考，其中教學則是最具體的表現。然而國內教學視導制度由於面臨定位不明、制度不全、專業不足與效果不彰等困境，使得學校本位的教學視導與評鑑成為最直接、最有效的改革方式（張德銳、李俊達，1999），學校為中心的教學視導與評鑑必定成為

改進教學的核心工作。

根據研究，學校本位教學視導是權力下放與學校本位理念下的產物（李倫熙，2002），亦是提昇教學效能之可行策略（周衷蓮，2002）；且能促進教師能認同學校本位教學視導理念，並建議進行推廣並與以制度化，是一種可以促進教師專業成長的制度（阮靜雯，2000）。

在學校本位管理之思潮下，學校本位教學視導成為提昇教師專業能力的良好途徑，本研究基於上述理念，積極建構一可運作之學校本位教學視導制度，有效地提升教師專業。在本研究中，學校本位教學視導係指學校基於學校特性，在校長倡導、參與全體教師的共識及合作下，運用各種可行教學視導形式與視導工具，所進行之促進學校教師教學專業知識與實踐之成長的機制。本研究所發展之學校本位教學視導模式乃結合臨床視導的系統化技術、同儕教練模式的同僚合作機制以及個人化專業發展注重個人之發展規劃等特點，試圖建立一兼具三種模式特性且合適於本校長期運作的學校本位教學視導模式。

參、研究設計

本研究採用行動研究法（action research），評估本校所建立之「學校本位視導模式」，進而修正實施程序，以促進教師進行自我教學反思與並提升效能。

一、研究方法---行動研究法

（一）行動研究之意義與理論基礎

「行動研究」乃是結合行動與研究，由實務工作者在實際工作情境中，根據自己在實務上所遭遇的實際問題進行研究，研擬解決問題的途徑策略，並透過實際行動付諸實施執行，進而加以評鑑、反省、修正，以解決實際問題（蔡清田，2000）。此論點指出行動研究之研究人員最好是實務工作者；而研究問題的提出依賴於與研究者相關之特定情境脈絡；研究過程則是實用主義之解決問題取向，並關注於策略提出與問題解決間的交互關係。

此種研究方法隱含研究者或實務工作者對自身情境脈絡的反思意涵，並包含兩種反思意義，一是研究者自身對於實務工作的自覺，其目的在於改進實務現況；另一則

是研究者企圖掌握教學專業的權力，掌握專業自主權，並在結構化的社會組織中，獲取解放。前一種反思的意向乃植基於道德的層面，著重於與自身實務相關的反省與改進，屬於實務反省 (practical reflection)；後一種反思的意向，則進一步反思研究者自身、實務情境脈絡與整體結構間的關係，由整體的觀點反思研究者在整體社會組織結構中的地位，是批判的反思 (critical reflection)。此兩種反思的意向指向行動研究之理論基礎的兩大理論依據：實務反省與批判解放 (蔡清田，2000；楊志能，2002)，並導引出相對應的行動研究形式。由實務反省的理論基礎導引出實務道德形式的行動研究 (蔡清田，2000)，強調教師即研究者觀念，強調實務困境中的自主判斷；而由批判解放的理論基礎則強調批判解放形式的行動研究，指研究者基於批判之自我反省的觀點，並針對社會制度進行理性批判，本研究傾向第一種類型行動研究。

(二) 行動研究的步驟

行動研究歷程是一持續不斷反省的循環，學者蔡清田 (2000) 指出教育行動研究過程應包括關注問題領域焦點、規劃行動方案、尋求合作夥伴、實施行動方案、進行反省評鑑歷程等。而 Herbert、Peter 與 Bridget (1997) 則認為行動研究階段應包括尋找一個起點、釐清情境、發展行動策略並放入實踐中、公開教師的知識等階段。本研究以學者蔡清田所提出之歷程為基礎，並納入 Herbert 等人所提之公開知識步驟，共區分六個步驟，如圖 2。

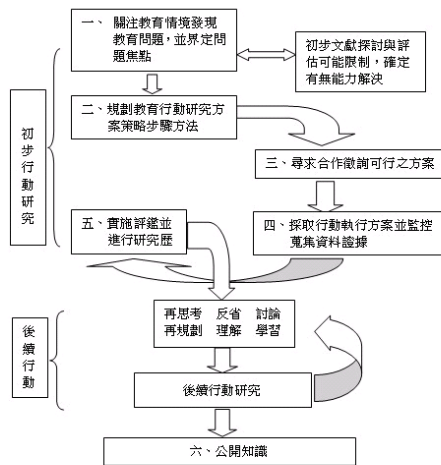


圖 2. 本行動研究所採用之研究循環圖

註：修改自行動研究及其在教育研究上的應用，蔡清田 (2000)。載於中正大學教育研究所主編，質的研究方法 (頁 307-326)。高雄：麗文文化。

二、研究參與者

本研究以台南縣蓮花國民小學（假名，以下稱為本校）為場域，係六班之小型學校。研究之參與者包括一至六年級級任導師、科任老師與校長（研究者）共 8 人。在視導模式實施中，被視導者包括一至六年級之級任教師與一名科任教師共 7 人，而校長，即研究者，則僅擔任視導者角色。

三、研究步驟與架構

（一）問題描述與確認研究主題

長期以來本校教師依舊停留於自我覺察的專業發展階段，教師個體與個體之間相互隔離，致使教學專業技能發展緩慢，因此為解決教師與教師間教學知識的分享，促進教師在教學專業上的互動，以有效地提升教師的教學反思、改善教學流程與策略，本校擬定學校本位教學視導模式作為解決策略，在本校教學視導模式中，校長作為教學視導模式的設計者、倡導者與視導者，以確保教學視導的順利進行並促進教學專業成長效果，同時引入臨床視導的系統性的蒐集技術、同儕教練視導的同儕合作關係架構以及個人化專業成長的精神，建構一得以在本校長期運作的學校本位教學視導模式。

（二）擬定可行之學校本位視導制度之行動方案

本研究所實施之「學校本位教學視導模式」，引入同儕視導的概念，讓參與視導的教師，身兼教學者與視導者的雙重角色，希望藉由相互視導，建立合作與平等的視導環境，教學相長相互學習，建立專業成長的文化；在教學視導之觀察歷程中，結合運用於臨床視導之教學行為觀察指標，並以這些行為指標為基礎，由本校教師選擇所欲精進之教學行為作為視導觀察重點，開啟個人化專業成長的可能性。本校學校本位視導制度之實施架構如圖 3，並說明如下：

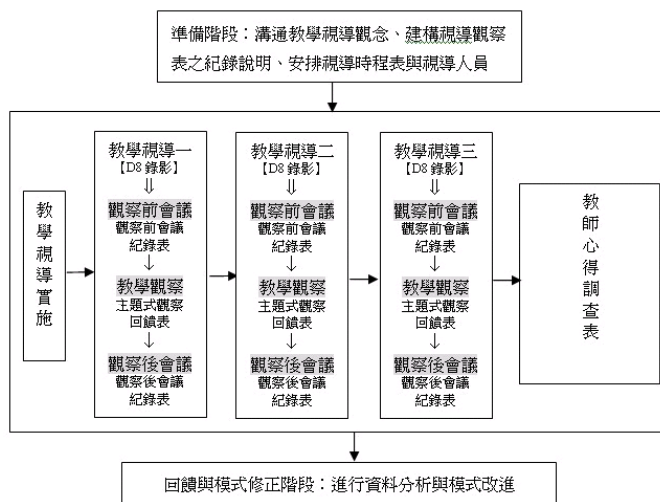


圖 3. 本校學校本位教學視導模式

1. 準備階段

在教學視導模式實施前，先與教師溝通相關的概念，以及教學視導之實施步驟以及所使用之相關紀錄表格的說明，本校除自行發展相關表格之外，也以國內學者李珀（1999）所發展之「有效能教學視導規準量表／觀察表」為基礎，由校長帶領進行校內教師進修與研習，讓參與教師了解視導制度之實施過程與觀察技術，並且建構有效教學效能的整體圖像，以作為本校教師選擇所欲精進之特定教學行為的參考焦點。

2. 實施階段

每位教師進行三次之教學視導，每次教學觀察由三個部分所組成，即教學視導前進行 10 分鐘之觀察前會議，並由被視導者填寫「觀察前會議記錄」（附錄一），在會議前被視導者需依據學者李珀所發展之「有效能教學視導規準量表／觀察表」之規準（共四個層面，九大指標，共 56 個規準），先選定所欲提升的指標，列出 1-3 項欲精進的規準，作為被觀察主題，並說明教學主題、目標和流程；在教學時，全程以 D8 拍攝，讓教學者自存參考；而在觀察時，視導人員則填寫「教學視導主題式觀察回饋表」（附錄二），詳細紀錄與被視導者所欲精進之技能相關之教學歷程，也促進視導者自身的反思；觀察後進行 10 分鐘之後視導會議，由視導者與被視導者進行對話、提供建議，被視導者需填寫「觀察後會議記錄」（附錄三），並依據回饋建議初步擬訂下次教學所欲提升之教學規準與具體教學策略。在觀察紀錄中，本校以狹角度（narrow-angle）（Acheson & Gall, 1997）之蒐集技術，關注獨特性的資料。

一個國民小學實施學校本位教學視導之行動研究

本研究共分三次教學視導，在三次教學觀察後，經由「教師心得分享調查表」（表 2）收集教師對視導過程之回饋資料。每次的視導人員乃由校長、及兩位由被視導老師邀請之教師來組成，視導時間則由教師自行選定。

3. 回饋與制度修正階段

經由教師在教師心得分享調查表上的自我報告之反應資料進行分析，並依據結論對本校所實施之教學視導模式進行修正，以建構適合之教學視導模式。

（三）徵詢行動方案意見

學校本位視導模式擬定之後，廣泛徵求教師之意見，作為修正行動方案之依據，經過徵詢過程後，方擬定正式之實施行動方案。

（四）實施學校本位視導模式之行動方案

本研究自 2006 年 3 月至 2006 年 5 月為期三個月。

（五）回饋與研究歷程之修正

此階段包括「回饋與制度修正」及「回饋與研究歷程修正」兩部分。在「回饋與制度修正」部分，著重本校所實施之視導模式的修正，目的在回答「哪種教學視導模式最適合本校？」的問題；而在「回饋與研究歷程修正」部分，則關注研究者對整體研究之反思歷程，目的在回答「由研究者的觀點，本研究歷程中，有哪些程序需加以改進？」之問題。

（六）呈現研究結果

本研究進行後，將整個研究過程與結果，以研究報告之文本形式呈現，並公開發表，以供批判與提供相關洞見。

根據上述討論，本研究之架構整理成圖 4。

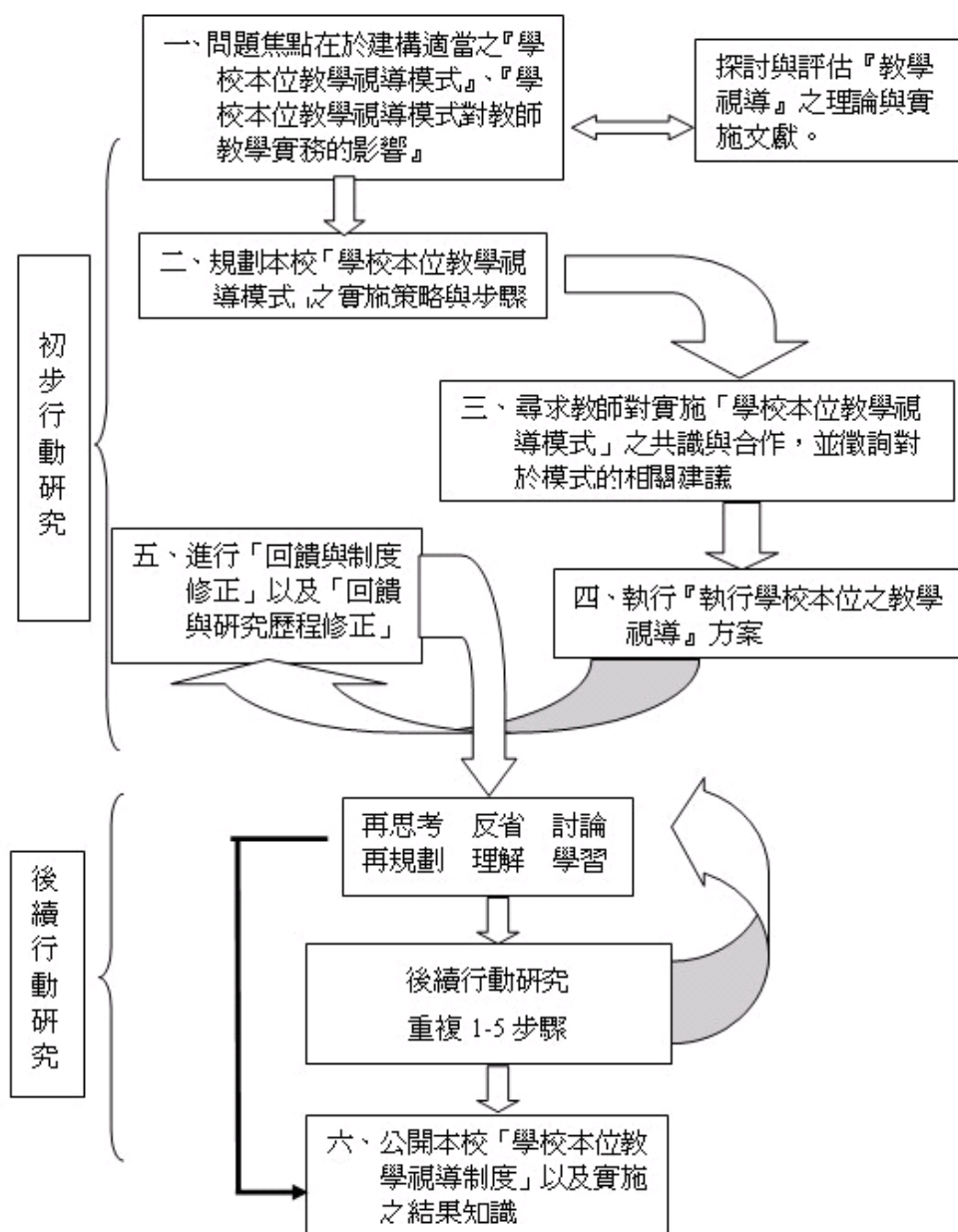


圖 4. 研究架構

五、研究工具

本研究依據研究步驟設計，自編視導前會議記錄表、教學視導主題式觀察回饋表、視導後會議記錄表、教師心得分享調查表。並以學者李珀所編之「有效能教學視導規準量表／觀察表」之規準為基礎，讓被視導者由其中選定 1-3 項作為教學視導所欲精進之指標。本研究以研究者自編之「教師心得分享調查表」做為本研究之研究工具，以了解本校教師在視導歷程中的經驗，茲說明如下：

教師心得分享調查表包含十三個開放性問題，用於蒐集研究參與者對於實施學校本位視導模式之看法，環繞在四個層面上，分別為（一）「教學視導模式實施後對教師的影響」（第 1-4 題與第 13 題）；（二）「教師對擔任視導者與被視導者角色的知覺」第 5-6 題；（三）主要在蒐集「教師對實施過程的建議與修正意見」（第 7-9 題）；（四）「教師對校長在教學視導過程中所扮演之角色知覺」（第 10-12 題）。

表 2

教師心得分享調查表問題

問題
1. 這段教學視導期間，是否帶給您壓力？您認為這種壓力來源主要是來自於哪些因素？
2. 在視導期間，每次的教學視導前，你會如何準備，以利視導之進行？
3. 歷經教學視導後，您認為在教學專業上，帶給您最大的影響是什麼，可否具體提出 2-5 點？
4. 在整個教學視導過後，您認為自己在有有哪些改變？
5. 當您在視導其他老師的時候，您認為最大的收穫是什麼？
6. 在這段視導期間，您同時經歷視導人員與被視導人員的角色，您認為擔任此兩種角色對您的教學有何幫助？
7. 就整個教學視導過程而言，您認為哪一個部分最需要改進？應該如何改進？
8. 就教學視導過程中所填寫的紀錄表而言，您認為哪一個部分最需要改進？應該如何改進？
9. 您認為誰來擔任視導人員的角色最好？
10. 您是否能夠接受校長到您的教室進行觀察，若不能請寫出原因好嗎？
11. 在本次的教學視導過程中，您認為校長在整個教學視導中具備何種角色？
12. 整體而言，本次教學視導過程中，校長對您的影響為何？
13. 如果能夠重新來過，您對自己的期許為何？

六、資料處理與分析

本研究根據參與研究教師（共七位）的自我報告（self-report）文本，透過文本分析方法進行資料分析，七位教師分別依甲師、乙師、丙師、丁師、戊師、己師與庚師

編號，每位教師之自我報告文本，也依據所反應之概念不同分別進行編碼並作為分析單位，如甲-01-01，意指甲師對第一題之反應中可被指認的第一種概念，乙-03-04 之編碼則指乙師在第三題上之自我報告中，可被指認的第四種概念。研究者依據各師在各題上所呈現的各種概念進行歸納分析，以建構本校教師在視導模式中所建構的經驗類型。

肆、研究結果分析與討論

本部分針對教師心得分享調查表的四個層面進行分析與討論。

一、「教學視導模式實施後對教師的影響」(1-4、13 題)

(一) 壓力與其來源因素

在視導歷程中，本校教師之壓力主要源自自身，此種壓力與教師企圖藉由充分教學準備並達成教學成果之期望有關。

在教師自我報告中，乙師認為「教學視導……壓力來源主要源於自己，為了構思上課的內容與教學進度(乙-01-01)」，此論點指出教師之視導壓力乃源於自身，且壓力之產生乃受到教學準備的影響，而丙師也認為教師自身期許乃是壓力的主要來源，他指出「在視導期間，壓力很大，這些壓力來源……乃是自己給予的(丙-01-01)」；另外戊師的觀點：「教學視導的壓力主要源於教師本身對教材內容的熟悉及教學活動流程的暢通與學習結果的預期(戊-01-02)」以及庚師主張「教學視導的壓力……主要源自於教師心理和教學活動設計、準備活動與教學流程等(庚-01-02)」，明確說明教學活動之事前準備成為教師在視導歷程之壓力產生的主要原因。

(二) 在視導的教學準備層面

根據本校丙師的觀點，認為落實教學準備歷程成為教學視導的必要做法，他指出「每次教學視導前，我會先依教學進度選定教學單元，詳閱教學目標，檢視學生的先備能力，設計教學活動，引導學習(丙-02-01)」，而丁師的主張也贊同教學準備的必要性，他認為「看要教什麼，然後參考相關教學指引，分析教材內容訂定目標，準相關教具(丁-03-02)」。甲師也描述同樣的教學視導前的準備情形，指出「一定要事先翻閱指引、習作與課本，熟悉學生概念是如何建立(甲-03-01)。因此本校教師在面對教學

一個國民小學實施學校本位教學視導之行動研究

視導時，通常進行適當的教學準備，包括選定適合的教學素材、參閱教學指引、了解教學目標，進而依據學生的能力決定教學策略。

(三) 教學視導對教師教學專業的影響

教學視導對本校教師教學專業上的影響，包括促進教學反思以及調整策略及行動兩方面。在反思層面上，甲師指出教學相長的重要性，他認為「透過別人眼光，了解自己的教學……藉由修正可以獲得多方面向的觀點(甲-03-01)」，此種藉由觀察他人以及他人建議以進行教學反思的情境也呈現在乙師與庚師的說法中，乙師指出「藉由別人正面的指正，讓自己了解在教學上的不足及需要改進的地方(乙-03-02)」；而庚師則主張「藉由教學視導有機會觀摩其他老師的教學，提供了自己成長及思考的空間(庚-03-02)」。

在策略與行動層面上，己師認為「會嘗試不同的教學策略，思考如何技巧地引導孩子，讓孩子達到預期成效(己-03-01)」，此說法呈現出其對於策略運用的彈性，而此現象也與庚師相似：「能針對缺失尋求改進方法，並嘗試多元教學方式，提升專業(庚-03-04)」。

是以，本校教師認為藉由參與視導歷程中，可以獲得別人的建議，並藉由觀摩與自己原有之教學模式相互辨證，以改進自身的教學，並藉由此反思辨證教學相長的歷程，調整教學策略，尋求多元教學策略，並產生行動策略。

(四) 教師在視導後的具體改變層面

在自我報告中，本校甲師提出由後設觀點對自身教學進行監控的影響性，他指出「自己能由後設教學的觀點，審視自己的教學歷程(甲-04-01)」，而此種自我教學監控的情形也發生在乙師與丁師的說法中，兩師皆關注自身的缺點控制上，乙師指出「課堂中隨時提醒不要犯了自己的老毛病(乙-04-03)」；而丁師也有類似回應：「能在課程進行時，隨時注意應該改進之處(丁-04-02)」。另外，庚師則指出教學視導歷程中對其在教學策略運用的廣度，他指出：「能多給予孩童正向鼓勵、運用分組教學提升要效果(庚-04-01)」，而已師則關注教學媒體的運用上：「重視媒體製作與小組討論的運用(己-04-02)」。

是以在教學視導後的具體改變層面上，本校教師展現在監控自身教學歷程與增進教學策略運用上。

(五) 教師對自己的教學期許層面

依據自我報告文本，其中丁師期待自身能進行更具效率的教學，他指出「期望能修正自己，做更有效率與意義的教學(丁-13-01)」，而乙師也具有類似觀點，認為「將

之前可以改進的先列出來，提醒自己免於重蹈覆轍，並改進教學（乙-13-02）」；丙師則強調多元教學方法的重要，主張「希望能蒐集更多的教學方式……祛除刻板的教學模式，以注入新的教學方法（丙-13-03)」。因此在教學期許上，本校教師期待自己能整體提升教學流程與效率，運用不同教學模式，掌握學生的學習並達成教學目標。

綜合上述教學視導之實施對本校教師之影響結果指出，本校視導歷程中，教師所承受的壓力，主要源自於教師對於自身的教學準備與結果的期望，由於教學準備能決定教學效果的產出程度，因此本校教師為教學視導所進行之教學準備，成為其主要壓力成因。值得注意的是，在本校教師的自我報告中並未有人將壓力來源指向「被視導」情境，此種教師在教學視導中關注自身教學準備而忽視「上對下視導」過程所形成之壓力源的情形，僅能被認為是在本校注重平等合作之教學視導關係下，所可能出現的各種情況之一，至於是否完全是本校視導模式的影響必須另行評估。

而在視導準備上，本校教師呈現出一般教學準備模式，即決定教材→查閱教學指引→瞭解教學目標→決定策略→蒐集教材；在教學視導對教師在教學專業影響上，本校教師經歷反思辨證→策略→行動的教學反思與行動歷程，此歷程使本校教師較能覺察地監控自身教學歷程，反思自身的教學策略與缺失，而增進教學策略之廣度。此種著重精進教學專業的視導特點，可化解教師對教學視導的抗拒，也可在實際上促進教學技巧之精熟，此結果頗符合個人化專業發展視導模式的理念。

二、「教師對擔任視導者與被視導者角色的知覺」（第 5-6 題）

在作為「視導者」與「被視導者」角色對本校教師的影響層面上，本校教師經歷兩種學習之心理歷程，包括同儕相互學習歷程與反思行動歷程，並影響教師的教學準備歷程。

（一）同儕相互學習歷程

教師自我報告文本分析中，庚師指出其在教學方法與班級經營上的學習經驗，他認為：「能夠看到各種不同教學與班級經營策略之實現的可能性（庚-05-04）」；而丙師也具有同樣的回應，指出「讓我學習到不一樣的教學方法與班級經營策略（丙-05-02）」；甲師則將此種過程比喻成一種強制進修過程：「同儕視導相互觀摩，是強制進修，欣賞別人教學藝術（甲-05-01)」。綜言之，本校教師教學視導歷程中，能欣賞他人的教學，學習到不同的班級經營與教學方式，這些現象確認教學視導有助於教師知識之分享。

（二）反思行動之歷程

依據自我報告之分析，本校教師能藉由觀察他人之教學方式與經驗改進自身的缺點，本校乙師就指出此種影響，認為「與他人不同的教學方式與經驗，改進自己較弱的地方，一段時間之後收穫滿滿（乙-06-02）」，因此擔任視導者與被視導者歷程中有助於教學方法的傳播，可由本校丙師的反應得到驗證，他指出「教學視導可以檢視自己的教學，與學校同仁相互切磋，提升專業能力（丙-06-01）」，因此藉由教學視導「教師跨出教室王國的勢力範圍，有效率地相互學習（甲-06-03）」。此結果也類似於上述所提及之教學視導對教師在教學專業上的影響性，也就是藉由教學視導歷程的實施，不僅在實施歷程中促使教師進行楷模學習及反思行動，也對教師的專業發展層面展現類似的影響性。

綜言之，本校教師在作為視導者與被視導者角色之知覺反應結果指出，視導歷程提供同儕進行互為楷模的學習成長機會，並促進自己的反思與行動，此種知覺使教師有機會藉視導制度實施合理地走出並進入他人的教室王國，使自己的既定教學模式受到客觀評論機會而得以精進。本校教學視導也讓教師在短時間內，經驗並了解多種教學模式的運用與限制，促進教師本身對所既有教學模式的更新與調適。因此，在視導中教師歷經了教學心理上的轉變，成為變革學校文化的契機，在本校教學視導模式的歷程中，教師已開創相互欣賞、理解，建構專業知識相互分享的組織文化與氣氛。

三、「教師對實施過程的建議與修正意見」（第 7-9 題）

就本校教師對本次教學視導實施過程之建議與修正意見之反應，可以綜合以下幾個改進層面：

（一）在視導過程上

教師認為視導前會議過於接近上課時間，容易延誤上課，因此建議能夠提早進行，如：「視導前會議能提早三天進行，讓老師有充分進行觀念澄清的機會（戊-07-01）」、「時間過於緊湊影響上課」；而對於視導次數上，則未有定論，如有老師認為「每學期大約 1-2 次（己-07-01）」，也有老師則指出「教學視導本身已成為一種常態（甲-07-02）」的不同意見。

（二）在採用的紀錄工具上

整體而言，教師對本次教學視導所採用之紀錄工具皆可以完成。

（三）在適當的視導人員人選上

學校教師認為實際具有教學經驗的老師皆可以來擔任視導人員，本校丙師就認為

「適合擔任的是實際具有教學經驗的教師（丙-09-01）」，但在這些實際教學經驗教師中，以具有豐富教學經驗之專業人士或教師較適合，才能給予具體與可行的教學建議。本校庚師與丁師皆認同此種看法，庚師認為「視導人員可以視教育專業人士或教學經驗豐富者……視導人員具教學專業較能為教師所接受（庚-09-02）」；而丁師則主張「教學豐富者可以給於正面積極的教學建議（丁-09-02）」。

統整上述對教學視導歷程改進意見，本校教師主要關注在視導前會議與教學視導實施時程過於接近（通常是教學視導實施前一節下課），導致視導成員之意見無法及時反映在所教學視導中，而失去較多的成長機會；至於對視導人員的選擇上，則傾向由專業人士或教學經驗富者來擔任。綜合教師意見，本校將教學視導前會議調整到教學視導實施當日之前三天前，而由教師互推教學經驗豐富者（2-3人）成立視導小組，但為維繫同儕學習的合作氣氛，本校仍要求視導者本身必須同時為被視導者。

四、「教師對校長在教學視導過程中所扮演之角色知覺」（第 10-12 題）

根據教師對校長在視導過程中所扮演之角色知覺意見，經由分析指出以下三項結論：

（一）教師可以接受校長作為視導者角色

在自我報告中，本校乙師認為「無論是否有人在教室觀察，該做的事情都一樣（乙-10-02）」，此觀點指出教學視導本身之焦點在於教學本身，而非他人的觀察，因為「教學必須是公開經得起檢視（丁-10-01）」；而對於接受校長擔任視導者角色上，教師認為必須以校長能展現其教學專業為條件，本校甲師就指出其接受校長成為視導者是「因為校長是學有專精，具教育理念的專業教育人士（甲-10-02）」，而庚師也採取類似觀點，認為「校長的教學專業給我更多進步的機會與空間（庚-10-02）」。

是以，本校教師在教學視導歷程中，乃專注於教學活動本身，不會因校長進入現場觀察而有所改變，且能在校長作為專業促進者的角色下接受校長成為視導者。

（二）校長在視導過程中為教學專業者、視導進行的主導者與督導者

多數教師認為校長在教學視導歷程中，能運用專業知識，促進教師反思與提出肯切建議，甲師即指出校長專業知識的重要性，認為「校長的教學專業知識背景，提供老師在領域上求新求變（甲-11-02）」，而丙師與己師也呈現相同的看法，丙師指出「校長……能帶領大家走向教學專業領域（丙-11-02）」，而已師則認為「校長具備教學專業

能力，能給予修正與建議（己-11-03）。此外，校長也在教學視導中扮演主導者與督導者，本校丙師即指出「校長主導整個教學視導、是發起者也是主持人（丙-11-01）」，此種觀點也與己師所認為「校長是一個策劃者與指導者（己-11-01）」的觀點相同。

（三）校長能提供有效之領域及一般性教學技能

在教學視導歷程中，教師認為校長提供兩方面的影響性，首先是領域專長上的協助，丙師認為：「澄清教師本身的數學觀念、教法與迷思（甲-12-01）」，此說明指出校長在視導中能發揮特定領域專長，引領教師精進，戊師也指出相同的觀點，認為「校長提供數學觀念與教法（戊-12-01）」等；另一方面，本校教師則認為校長能促進教師的一般教學能力，並針對一般性教學問題提出建議與策略，丙師即認為校長發揮其一般教學專業，為教師提供有效策略，他指出「校長能提出更好的教學策略，使我教學更進步（丙-12-02）」，此種功能也得到庚師的肯認，庚師認為「校長視導……使自己不斷反思教學活動設計與教學方式，建構有效的教學方式（庚-12-01）」。

綜言之，本校教師認為教學乃係個人專業的展現，能公開檢視，因此視導歷程可由具教學專業的人士來進行觀察，而校長也僅屬教學專業人士之一，校長是否參與視導並不會影響教師被視導的意願。此結果說明在本校教學視導模式所架構的關係下，校長可以在扮演專業角色下，降低科層體系下的權力作用。

是以本校教師認為，校長在視導中扮演教學專業的促進者的角色，也是教學視導模式的主導者與督導者，校長必須能促進特定領域課程專業與一般教學專業，亦即本校教師接受校長進入教學視導歷程中作為一個視導者，必須以校長本身具有教學專業為前提，校長必須能夠在教學視導歷程中，發揮對教師的課程與教學領導作用，由專業發展關係而非上與下的權力關係，來促進雙方合作並導引視導活動的進行。

伍、結論與反思

一、結論

本校所實施之「學校本位教學視導模式」，融合了同儕視導、臨床視導與個人化專業成長模式，有效地營造出一種安全、和諧與合作的視導環境，並且能夠促進教師進行教學反思、自我對話與行動，提升教師在教學中自我監控的能力與對教學的期望。本研究結論分述如下：

（一）學校本位教學視導模式之實施對教師的影響

綜合上述教學視導實施對本校教師之影響分析指出，本校教師在視導歷程中的壓力主要源於教師自身對教學目的達成與教學準備歷程，而非直接源於被視導之壓力；在視導準備上，本校教師在視導歷程中能以平常心看待視導歷程，與平常教學類似呈現出一般性教學準備模式，即採定教材→查閱教學指引→瞭解教學目標→決定策略→蒐集教材之教學策略；而在教學專業影響上，本校教師在視導歷程中經歷反思辨證→策略→行動過程，此歷程具體影響教師在教學歷程中，覺察並監控自身的教學歷程、增進教學技能策略廣度，改進自己的缺點。在實施教學視導後，本校教師能提高對於自身的教學期望，希望在教學專業上更精進投入。

（二）教師作為視導者與被視導者雙重角色的知覺

本校教師同時作為視導者與被視導者角色的設計，係同儕視導模式之應用，在此種教學視導規劃與運作下，本校教師認為能增進同儕互動且建立楷模學習的專業成長機會，教師有機會使固有的教學模式受到評論與建議，而得以促動反思並採取行動，此種設計利於教師專業文化建立並促進教師教學知識分享，打破長期以來教師相互孤立的教學現況。

（三）教師對校長擔任視導者的知覺

對於校長作為一個視導者而出現在教師的教學現場，本校教師認為校長也僅是教學專業人士之一，並認為教師個人教學專業是可以被公開檢視，因此校長的出現並不會影響其對於教學視導的歷程，此結果顯示本校之教學視導設計，能將視導歷程鎖定在教學專業之上。

在本校之教學視導模式下，校長在視導中扮演一個具有課程領域專業以及一般教學專業的教學專業的促進者，也是視導模式實施的主導者與督導者。校長能夠在視導中真正扮演一個教學專業促進者角色，發揮對教師實際教學的促進與領導作用，也成為教師接受校長作為一視導者的條件，此種條件之建立有效地降低校長擔任視導者所構成之權力關係的影響性，而開啟一種合作、安全、平等及專業促進之教學視導氣氛的可能性。是以若校長無法展現出對教學專業上的促進作用，而僅形訴一種官僚式的倡導關係，應將影響教師參與視導的意願。

（四）學校本位教學視導模式的調整

根據教師對於教學視導模式的實施歷程的改進建議，將教學視導歷程，修正如圖 5。本教學視導模式之修正主要在組成由教師互推產生的 2-3 人之教學視導小組，並將校長納入作為當然之視導人員，且將觀察前會議提前至教學前三天實施，以利教學者能夠

採納視導小組成員建議，修正教學流程，增進教學廣度。

二、研究反思

（一）學校本位教學視導對教師的實際教學是否具有持續影響性

在實施視導模式後，本研究指出學校實施教學視導模式確實對於教師的教學歷程具有正向的影響，然而此種影響性是否具有持續性並貫穿於日常的整個教學歷程中則無法評估，持續地實施視導模式應是促使教師將改變運用於實際教學上的可行策略。

（二）校長作為視導者的反思

由於研究者本身作為校長之角色，因此在視導模式實施歷程中，研究者企圖透過自身的倡導與投入，以及運用校長在學校階層組織中所具有之相對權力，提昇教師的參與動機，然而，校長之倡導策略相對於教師而言屬於外燦動機，並不是說服教師真誠參與的因素。教師真誠參與的開端，乃與實施視導中教師感受到受尊重而解除被視導的壓力有關，如同一位教師所指：「坦白而言，那是一種很奇妙的心理歷程，之前會找些藉口排斥視導，但對於實施過程中壓力反倒不大」。而壓力的解除築基於校長及視導同僚在整個視導過程中所營造出一種尊重、和諧與平等的氣氛，特別的是教師對校長在視導中的態度，影響整個視導制度之可行與否的要素。

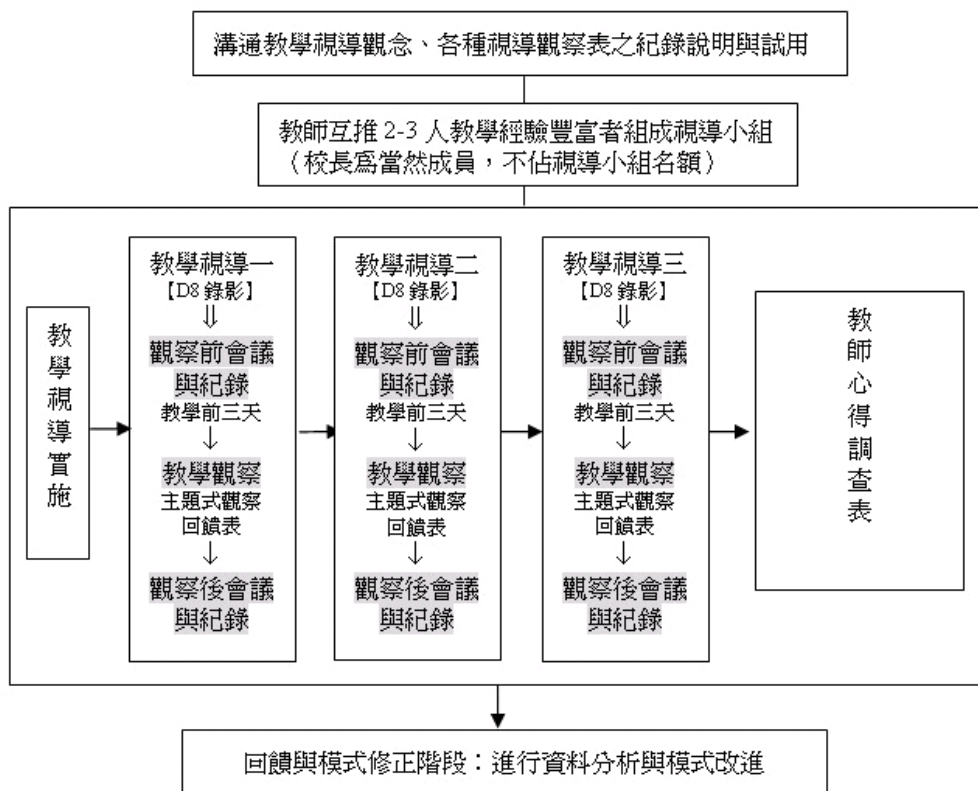


圖 5. 本校教學視導模式修正圖

是以前在本校教學視導的推行中，由於校長在教學視導歷程中確實為教師提供有效之教學建議，成功扮演教學專業者而非監督者之角色，因此促使老師跳脫「校長－教師」間科層體制結構下的制度化權力關係，而專注於教學專業之提升上，讓既有的權力關係僅存教學視導實施與持續推行的制度性功能，此種校長全然地作為一教學專業促進者角色的論點，為校長倡導與推動學校本位之教學視導制度提供可行做法。

(三) 一個教師自我增能 (empowerment) 的起點

隨著教師專業評鑑之發展，教學視導的概念逐漸受到重視。教學視導原本就是法定制度，但卻成效不彰，況且教師通常將教學視導與教師評鑑概念的加以聯結，致使教師普遍對教學視導相當排斥，畢竟沒有人喜歡被評鑑。然而，為免教學效能不彰而

影響學生受教權益，一種促使教師成長的視導模式必須實施。藉由本校教學視導模式的實施經驗，指出「學校本位教學視導模式」卻有其可行性。

參考文獻

中文部份

- 利一奇 (2002)。《國小教師實施同儕教練之行動研究》。未出版之碩士論文，國立台北師範學院課程與教學研究所，台北。
- 吳雨錫 (2002)。《國民小學校長教學領導與教師專業成長關係之研究》。未出版之碩士論文，國立台中師範學院國民教育研究所，台中。
- 吳清山、林天佑 (2001)。教育名詞：教學視導。《教育資料與研究月刊》，34，74。
- 呂木琳 (1998)。《教學視導理論與實務》。台北：五南。
- 呂木琳 (1999)。教學視導與學校九年一貫課程之規劃。《課程與教學季刊》，2(2)，31-48。
- 李珀 (1999)。利用教學視導系統提昇教師之教學品質。《課程與教學季刊》，2(2)，49-70。
- 李倫熙 (2002)。《中、韓國民小學學校本位教學視導之比較研究》。未出版之碩士論文，國立政治大學教育研究所，台北。
- 李新寶 (2001)。《國民中小學校長教學領導與教師教學效能之研究》。未出版之碩士論文，國立新竹師範學院學校行政研究所，新竹。
- 阮靜雯 (2000)。《國民小學學校本位教學視導與教師專業成長之研究》。未出版之碩士論文，國立政治大學教育研究所，台北。
- 周衷蓮 (2002)。《我國縣市政府教學視導實施之研究》。未出版之碩士論文，暨南國際大學教育政策與行政研究所，南投。
- 林明地 (2000)。校長課程領導與學校本位課程。載於財團法人國立台南師院校務發展文教基金會主編，九年一貫課程從理論、政策到執行(頁 155-183)。高雄：復文。
- 邱錦昌 (1995)。《教育視導之理論與實際》。台北：五南。
- 張碧娟 (1998)。《國民中學校長教學領導、學校教學氣氛與教師教學效能關係之研究》。

未出版之博士論文，國立政治大學，台北。

張德銳（1996）。*發展性教師評鑑系統*。台北：五南。

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。

教育部（2003）。*教育改革 Why & How*。台北：教育部。

陳聖謨（1998）。學校教學視導實施現況的檢討與建議。*教育研究雙月刊*，59，68-75。

楊志能（2002）。*國民中學九年一貫課程實施之行動研究：以高雄市翠屏國中環境教育為例*。未出版之博士論文，國立高雄師範大學，高雄。

楊振昇（1999）。我國教學視導制度之困境與因應。*課程與教學季刊*，2（2），15-30。

萬榮輝（2002）。*國小資深教師實施同儕視導之研究*。未出版之碩士論文，國立台北師範學院課程與教學研究所，台北。

劉澤宏（2000）。*高中教學品質視導模式之研究*。未出版之碩士論文，國立彰化師範大學工業教育研究所，彰化。

歐曉玫（2001）。*彰化縣國民小學校長教學領導之研究*。未出版之碩士論文，國立台中師範學院國民教育研究所，台中。

蔡清田（2000）。行動研究及其在教育研究上的應用。載於中正大學教育研究所主編，*質的研究方法*（頁 307-326）。高雄：麗文文化。

賴政國（2001）。*國小教師臨床教學視導之行動研究*。未出版之碩士論文，國立台北師範學院課程與教學研究所，台北。

謝文全（1999）。教學視導的意義與原則-並以英國教學視導制度為例。*課程與教學季刊*，2（2），1-14。

謝建成（2001）。*台北縣國民中小學校長教學領導與教師專業成長之調查研究*。未出版之碩士論文，國立台北師範學院國民教育研究所，台北。

簡毓玲（2001）。*國民小學校長教學視導對教師教學效能影響之研究*。未出版之碩士論文，國立台北師範學院國民教育研究所，台北。

外文部份

- Acheson, K. A. & Gall, M. D. (1997). *Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications* (4th ed.). New York: Wiley & Sons.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership- a developmental approach* (5th ed.). MA: Allyn & Bacon.
- Glickman, C. D. (2002)。教學視導—做老師的最佳學習拍檔(陳佩正譯)。台北：遠流。(原著出版於2002)。
- Goldhammer, R., Anderson, R. H., & Krajewski, R. J. (1993). *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers* (3rd ed.). Orlando, Fla.: Harcourt Brace Jovanovich.
- Hargreaves, D. (2000). *Effective education in the knowledge economy*. OECD Policy Brief.
- Herbert, A., Peter, P., & Bridget, S. (1997)。行動研究研究方法導論：教師動手做研究(夏林清等譯)。台北：遠流。(原著出版於1993)。
- Oliva, P. F. & Pawlas, G. E. (2001). *Supervision for today's schools*. (6th ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The principalship: a reflective practice perspective* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Zepeda, S. J. (2003). *Instructional supervision: applying tools and concepts*. Larchmont, N.Y.: Eye On Education.

文稿收件：2007年10月04日

文稿修改：2007年12月03日

接受刊登：2008年02月15日

附錄一
教學視導觀察前會議紀錄表

教學視導觀察前會議紀錄表			
教學者		會議日期	
		會議地點	
教學領域			
教學主題			
主要教學目標與流程概述			
1-3 項 欲精進之教學技能	簡述自己在本次教學中所欲提升之教學能力（1-3）項（依據學者李珀所編定之有效能教學視導規準量表/觀察表之指標選定）		

附錄二 教學視導主題式觀察回饋表

教學視導主題式觀察回饋表			
教學者		觀察日期與時間	
視導者		觀察地點	
教學者所欲提升之教學能力			
教學情境簡圖	<div style="border: 1px solid black; width: 200px; height: 150px; margin: 0 auto;"></div>		
特定教學行為記錄			
出現時間	師生互動流程概述		
記錄教學行為出現之時間 09：10 09：16	01T：(教師提問或提示) 02S1：S1 學生反應與動作 03T：教師再提示與回應 04S2：S2 學生回應與動作 05T：教師提示與回應 06S：S (一群學生) 回應		
建議事項			

李光榮

附錄三
教學視導觀察後紀錄

教學視導觀察後紀錄			
教學者		會議日期	
		會議地點	
教學領域			
教學主題			
自我教學反思			
視導建議			
教學能力之指認			
具體提昇策略			

An Action Research on the Implementation of School-based Instructional Supervision in an Elementary School

Guang-Rung Lee

**Principle, Neijiao Elementary School
Tainan County**

Abstract

The purpose of this study is to construct a appropriate school-based instructional supervision model in an elementary school (located in Tainan County, Taiwan.), and to investigate the experiences of teachers and principal's roles in the process of implementing school-based instructional supervision.

In this research process, researcher (the principal of The Lotus Elementary School) uses the method of "action research" to approach the process of implementing instructional supervision. During the three months of implementing instructional supervision, all of participators (including all teachers in this School) play a dual role, i.e., a teacher and a supervisor, except researcher as a single role of supervisor. Every teacher is supervised three times, and is invited to be a supervisor by other teachers. The members who participate in each process of supervision consist of three teachers (the principal and two teachers). After analyzing those responses from analysis teacher's self-reports on questionnaire, the researcher re-construct the proper model of school-based instructional supervision, and conclude that teachers have enhanced instructional skills and have reflected on their instructional process during the period of implementing school-based instructional supervision. The principal can be a proper instructional supervisor on the condition that the principal is a teaching expert or a certain curriculum expert in instructional supervision process.

Key words: action research, school-based instructional supervision, clinical supervision, peer coaching supervision.