

行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告

臨床視導在國小實習教師教學輔導 之需求性研究

計畫類別：個別型計畫

計畫編號：NSC 88-2413-H-033-004

執行期間：87年8月1日至88年7月31日

研究主持人：張德銳

研究助理：吳林輝、賴佳敏、林建銘

處理方式：可立即對外提供參考
一年後可對外提供參考
二年後可對外提供參考
(必要時本會得展延發表時限)

執行單位：台北市立師範學院
中華民國八十八年六月

中文摘要

本研究旨在瞭解國小實習教師及實習輔導人員知覺臨床視導在教學輔導的理想需求程度、實際實施程度、理想與實際的差距，以及影響差距的可能因素，並比較不同社會人口變項的差異情形。

本研究採用文獻分析法蒐集相關資料，編成「國小實習教師教學實習臨床視導調查問卷」，隨機抽樣調查台北市 170 位國小實習教師、172 位國小實習輔導教師、46 位國小校長、44 位師資培育機構實習指導教師，並以平均數、標準差、單因子變異數分析、多變量變異數分析及 t 檢定等統計方法進行資料分析。

本研究並根據問卷調查結果，以立意取樣方式，選取理想與實際差距較大的國小校長二名、國小實習教師、實習輔導教師及實習指導教師各四名，依「國小實習教師教學實習臨床視導訪問指導」進行半結構訪問，深入了解影響理想需求與實際實施程度差距的可能因素。

本研究發現如下：

- 一、 國小實習教師及實習輔導人員知覺臨床視導在教學輔導的理想需求程度高於「通常需要」。其中，國小校長、實習指導教師高於國小實習教師、實習輔導教師；碩、博士高於大專畢業者。
- 二、 國小實習教師及實習輔導人員知覺臨床視導在教學輔導的實際實施程度低於「通常實施」。其中，中小學教學年資滿 15 年以上者高於未滿一年者；曾參加教學視導訓練累計達 12 小時(或修習相關課程一學分)以上者高於未曾參加者。
- 三、 國小實習教師及實習輔導人員知覺臨床視導在教學輔導之理想需求與實際實施程度的差距，經 t 考驗達極顯著水準，並因職務角色、最高學歷、中小學教學年資不同而有顯著差異，惟未因性別、受視導訓練情形、師資培育管道類型不同而有顯著差異。
- 四、 影響臨床視導在教學輔導之理想需求與實際實施程度差距的可能因素，包括「人的層面」、「對臨床視導的誤解層面」及「人和臨床視導工具的結合層面」。

本研究並根據上述研究發現，分別對教育行政機關、師資培育機構、教育實習機構提出具體的建議，做為改進國小實習教師教學輔導之參考；此外，亦對於未來的相關研究提出具體的建議，做為進一步研究之參考。

A Study of the Perceptions of Ideal and Actual
Applications of Clinical Supervision Techniques for
Elementary School Intern Teachers in Taipei City

Derray Chang , Lin-Hue Wu, Jia-Miin Lai and Jien-Ming Lin

ABSTRACT

The purposes of this study were: (1)to understand the ideal application of clinical supervision techniques to intern teachers; (2)to explore the actual application of clinical supervision techniques by mentor teachers, principals, university professors; (3)to analyze the discrepancies between “ideal” and “actual” applications of clinical supervision techniques; (4)to investigate the reasons for those discrepancies.

In addition to theoretical analysis, the research methods of the study were a questionnaire survey and a semi-structure interview. The subjects of the study were 170 intern teachers, 172 mentor teachers, 46 principals, and 44 professors. The instrument was “ The Perceptions of Ideal and Actual Applications of Clinical Supervision Questionnaire”. The data from questionnaire survey were analyzed using Mean, STD, one way ANOVA, MANOVA, and t-test.

Based on the results of the discrepancies between “ideal” and “actual” applications of clinical supervision techniques, four intern teachers, four mentor teachers, two principal, and four professors were identified for a semi-structure interview.

The instrument was “ The Clinical Supervision Interview Guide”. The data from semi-structure interview were analyzed with reference to three dimensions for those discrepancies.

According to the research findings, this author proposes several suggestions for teacher education institutes, educational administration authorities, and elementary high schools respectively.

目 次

第一章 緒 論	1
第一節 問題背景.....	1
第二節 研究重要性	2
第三節 研究目的.....	2
第四節 待答問題.....	3
第五節 重要名詞詮釋	4
第六節 研究範圍與限制.....	6
第二章 文獻探討	8
第一節 實習教師教學輔導的理論與研究	8
第二節 臨床視導的理論與實務.....	16
第三節 臨床視導在實習教師教學輔導上的應用	49
第三章 研究方法	58
第一節 研究架構.....	58
第二節 研究對象.....	59
第三節 研究工具.....	60
第四節 實施程序.....	67
第五節 資料處理.....	68
第四章 結果與討論.....	70
第一節 國小實習教師及實習輔導人員知覺臨床視導理想需求程度	70
第二節 國小實習教師及實習輔導人員知覺臨床視導實際實施程度	79
第三節 國小實習教師及實習輔導人員臨床視導理想需求與實際實施程度知覺差距	88

第四節 影響國小實習教師及實習輔導人員臨床視導理想需求與實際實施程度知覺差距的可能因素.....	96
第五章 研究發現、結論與建議	112
第一節 研究發現.....	112
第二節 結論	115
第三節 建議	117
參考文獻.....	123
壹、中文文獻	123
貳、西文文獻	126
附錄.....	133
附錄一 國小實習教師臨床視導問卷(專家學者調查表)	133
附錄二 國小實習教師教學實習臨床視導調查問卷(預 試問卷)	141
附錄三 國小實習教師教學實習臨床視導調查問卷(正 式問卷)	144
附錄四 國小實習教師教學實習臨床視導訪問指導(初 稿).....	147
附錄五 國小實習教師教學實習臨床視導訪問指導(正 式).....	149

表 次

表 2-1	國內實習教師最常知覺問題的研究結果摘要表	10
表 2-2	國外實習教師最常知覺問題的研究結果摘要表.....	11
表 2-3	臨床視導實施程序的比較.....	25
表 2-4	計畫會談格式範例.....	28
表 2-5	一位國小低年級教師上國語課的選擇性逐字記 錄.....	31
表 2-6	一位國小低年級教師上數學課的軼事記錄.....	40
表 2-7	教學行為綜合觀察量表(行為領域 D : 溝通技 技巧).....	45
表 2-8	教室觀察報告表(五-D 3)	46
表 3-1	本研究之母群體、問卷抽樣率、回收率、可用 率.....	59
表 3-2	本研究問卷調查之受試樣本基本資料分析	60
表 3-3	本研究半結構訪問之受訪樣本基本資料分析	61
表 3-4	協助本研究問卷編製之專家學者名單	62
表 3-5	本研究預試問卷之專家內容效度分析	63
表 3-6	本研究預試問卷(理想需求)之因素分析摘要表.....	64
表 3-7	本研究預試問卷(實際實施)之因素分析摘要表.....	65
表 3-8	本研究預試階段資料(理想需求)各因素內部一 致性係數.....	66
表 3-9	本研究預試階段資料(實際實施)各因素內部一 致性係數.....	66
表 3-10	本研究預試問卷(理想需求)各因素內部一致性 係數	67

表 3-11 本研究預試問卷(實際實施)各因素內部一致性 係數	67
表 4-1 受試者對於「理想需求程度」整體、各因素、 各題目知覺得分的統計分析表	71
表 4-2 不同社會人口變項受試者對於「理想需求程度」 整體知覺的單因子變異數分析及事後比較摘要 表	74
表 4-3 不同社會人口變項受試者對於「理想需求程度」 各因素知覺的多變量變異數分析摘要表	75
表 4-4 不同社會人口變項受試者對於「理想需求程度」 計畫會談因素知覺的單因子變異數分析及事 後比較摘要表	76
表 4-5 不同社會人口變項受試者對於「理想需求程度」 教室觀察因素知覺的單因子變異數分析及事 後比較摘要表	77
表 4-6 不同社會人口變項受試者對於「理想需求程度」 回饋會談因素知覺的單因子變異數分析及事 後比較摘要表	78
表 4-7 受試者對於「實際實施程度」整體、各因素、 各題目知覺得分的統計分析表	80
表 4-8 不同社會人口變項受試者對於「實際實施程度」 整體知覺的單因子變異數分析及事後比較摘 要表	83
表 4-9 不同社會人口變項受試者對於「實際實施程度」 各因素知覺的多變量變異數分析摘要表	84

表 4-10 不同社會人口變項受試者對於「實際實施程度」計畫會談因素知覺的單因子變異數分析及事後比較摘要表	85
表 4-11 不同社會人口變項受試者對於「實際實施程度」教室觀察因素知覺的單因子變異數分析及事後比較摘要表	86
表 4-12 不同社會人口變項受試者對於「實際實施程度」回饋會談因素知覺的單因子變異數分析及事後比較摘要表	87
表 4-13 受試者對於「理想需求與實際實施程度」整體、各因素、各題目知覺的得分差距統計分析表	89
表 4-14 不同社會人口變項受試者對於「理想需求與實際實施程度」整體知覺差距的單因子變異數分析及事後比較摘要表	91
表 4-15 不同社會人口變項受試者對於「理想需求與實際實施程度」各因素知覺差距的多變量變異數分析摘要表	92
表 4-16 不同社會人口變項受試者對於「理想需求與實際實施程度」計畫會談因素知覺差距的單因子變異數分析及事後比較摘要表	93
表 4-17 不同社會人口變項受試者對於「理想需求與實際實施程度」教室觀察因素知覺差距的單因子變異數分析及事後比較摘要表	94
表 4-18 不同社會人口變項受試者對於「理想需求與實際實施程度」回饋會談因素知覺差距的單因子變異數分析及事後比較摘要表	95

圖 次

圖 2-1	三種視導的關係.....	19
圖 2-2	臨床視導循環的三個階段.....	26
圖 2-3	一位國小教師上閱讀課學生的學習專注情形圖.....	33
圖 2-4	整理自圖 2-3 學習專注的資料摘要	34
圖 2-5	一所高中英文課的語言流動圖	36
圖 2-6	一所高中英文打字課的移動型態圖	38
圖 2-7	FLANDERS 的互動口語行為分類	42
圖 2-8	時間線標記.....	43
圖 2-9	受訓練教師與未受訓練校長認定理想與實際 視導行為比較	51
圖 3-1	本研究之研究架構圖	58
圖 4-1	受試者對於「理想需求程度」各題目知覺的得 分折線圖.....	72
圖 4-2	受試者對於「實際實施程度」各題目知覺的得 分折線圖.....	81
圖 4-3	受試者對於「理想需求與實際實施程度」各題 目知覺的得分差距折線圖	90

第一章 緒 論

第一節 問題背景

師資培育係一連續發展的歷程，主要包括三個階段：職前教育階段、導入階段、在職教育階段。其中尤以導入階段，亦即師資培育機構學生畢業後的教育實習階段，居於承先啟後的地位，可說是教師專業社會化關鍵時期。

教育實習是實習教師將師資培育機構之教育理論、計畫付諸實際行動，提供統整其所學，考核其教學與行政能力，從而增加其實際能力，並建立獻身教育事業信念的綜合課程(黃炳煌，民 70)。由於教育實習功能的重要性，所以教育實習又被稱為「師資培育的畫龍點睛」(方炎明，民 68；楊銀興，民 82)。

在大部分專業領域人員(如醫生、護士、律師、建築師、社工師)的培育過程中，都有實習制度的設計。實習制度雖然在我國師資培育中亦行之有年，但是師資培育法在民國八十三年公布之後，教育實習的功能才開始被重視。由於教育行政機關採取教師檢定與教育實習結合的做法，也就是只要實習成績及格即發給合格教師證書，更突顯教育實習的重要性。由此可見，在新的師資培育制度當中，教育實習無論對於實習教師的專業成長，或對於師資培育的品質管制的影響均遠較舊制為大。

教育實習是實習教師從學生角色轉換到正式教師角色的過渡階段。短短一年當中，實習教師不但面臨「理想角色觀念」與「實際角色期望」之間的差距，而且遭遇到教師專業自主導向與學校科層體制導向之間的衝突，當這種「現實的震撼」(reality shock)發生的時候，實習教師們往往無法將過去在師資培育機構所培養的態度與知能，充分運用在實際的教學情境中，進而產生焦慮與無力感(林生傳，民 79；Brock & Grady, 1997；Glatthorn & Fox, 1996；Gold, 1996)。因此，如何建立一個良好的實習輔導系統，以化解實習教師的實習困境，以及支援實習教師不斷的專業發展，進而使實習

教師經過教育實習的歷程後，成為能教、會教、願教的教育工作者，乃是當前我國師資培育非常重要的課題。

第二節 研究重要性

我國要建立良好的教育實習輔導系統，除了需要在制度上妥善規劃，以及在人員、經費、設備上大量投入之外，更需要一個可行的教學輔導模式，來作為推行實習教師教學輔導工作的依據。而衡諸歐美各國目前所實施的各種教學輔導模式當中，臨床視導不但對於實習教師的教學成長有較大的影響力，而且實習教師也較能樂於接受輔導(Acheson & Gall, 1996；Glatthorn & Fox, 1996；Wiles & Bondi, 1986)。同樣的，國內教育學者(吳清山，民 79；呂木琳，民 87；邱錦昌，民 84；張德銳，民 83)對於臨床視導也相當肯定，認為臨床視導強調有系統的教室觀察、與教師面對面互動，及民主的輔導風格，有助於改進實習教師教學，促進實習教師專業成長。

惟臨床視導雖然在歐美相當盛行，但在國內仍屬萌芽階段，尤其在我國實習教師的教學輔導實務上，其需求性仍屬未知。而為了探究此一需求性，我們有必要瞭解：(1)實習教師以及實習輔導人員(實習輔導教師、校長、實習指導教師)認為臨床視導的理想需求程度為何？(2)實習教師以及實習輔導人員在臨床視導的實際實施程度為何？(3)臨床視導的理想需求與實際實施程度，兩者之間是否有差距，又差距有多大？(4)如果以上兩者差距顯著，則影響差距的可能因素為何？對於以上四個問題的瞭解，將有助於我國改善實習教師的教學輔導工作，進而促進實習教師的教學改進與專業成長。

第三節 研究目的

本研究旨在瞭解國小實習教師及實習輔導人員知覺臨床視導在教學輔導的需求性，提供教育實習機構、師資培育機構、教育行政機關改善實習教師的教學輔導工作，進而促進實習教師教學改進與專業成長的參考。其具體目的如下：

- 一、瞭解台北市國小實習教師及實習輔導人員知覺臨床視導在教學輔導的理想需求程度，並比較不同社會人口變項知覺的差異情形。
- 二、瞭解台北市國小實習教師及實習輔導人員知覺臨床視導在教學輔導的實際實施程度，並比較不同社會人口變項知覺的差異情形。
- 三、瞭解台北市國小實習教師及實習輔導人員知覺臨床視導在教學輔導之理想需求與實際實施程度的差距情形，並比較不同社會人口變項知覺的差異情形。
- 四、探討影響台北市國小實習教師及實習輔導人員知覺臨床視導在教學輔導之理想需求與實際實施程度差距的可能因素。

第四節 待答問題

根據研究目的，本研究將回答下列問題：

- 一、台北市國小實習教師及實習輔導人員知覺臨床視導在教學輔導的理想需求程度為何？
- 二、不同社會人口變項的台北市國小實習教師及實習輔導人員，在臨床視導理想需求程度的知覺是否有顯著差異存在？
- 三、台北市國小實習教師及實習輔導人員知覺臨床視導在教學輔導的實際實施程度為何？
- 四、不同社會人口變項的台北市國小實習教師及實習輔導人員，在臨床視導實際實施程度的知覺是否有顯著差異存在？
- 五、台北市國小實習教師及實習輔導人員知覺臨床視導在教學輔導之理想需求與實際實施程度的差距為何？
- 六、不同社會人口變項的台北市國小實習教師及實習輔導人員，在臨床視導理想需求與實際實施程度知覺的差距上是否有顯著差異存在？
- 七、影響台北市國小實習教師及實習輔導人員知覺臨床視導在教學

輔導之理想需求與實際實施程度差距的可能因素為何？

第五節 重要名詞詮釋

茲將本研究的重要名詞及研究變項的概念性定義及操作型定義加以界定如下：

壹、實習教師

係指依據「師資培育法」(民 83)及「高級中等以下學校及幼稚園實習教師資格檢定及教育實習辦法」(民 85)的規定，修畢師資職前教育課程，經初檢合格，取得實習教師資格，並經師資培育機構輔導至特約的教育實習機構參加教育實習者。本研究稱「實習教師」僅限於在台北市各國小參加教育實習者。

貳、實習輔導人員

係指輔導實習教師參加教育實習，提供實習教師諮詢輔導，並(或)評量其實習成績的人員，包括教育實習機構首長(校長)、遴選擔任實習輔導工作之教師，以及師資培育機構遴派擔任實習指導工作的教師。本研究稱「實習輔導人員」包括國小校長、國小實習輔導教師、師資培育機構實習指導教師三者。

參、教學輔導

係指對實習教師教學所實施的協助、支持、諮詢與輔導的措施或方案。在本研究中所指為實習輔導人員，為改進實習教師的教學行為，提昇學生學習效果，而提供給實習教師的協助、支持、諮詢與輔導的措施與方案。教學輔導在英美先進國家的教育期刊雜誌中常被稱為教學視導(instruction supervision)。惟「教學視導」此一名詞因帶有視察之意涵，往往較難為國內教師所接受，故本研究以「教學輔導」稱之。

肆、臨床視導

係指教學視導的一種型態，由視導人員與教師共同合作，在和諧、民主、互信、尊重的關係中面對面的接觸，透過觀察技巧詳細紀錄教學過程中師生互動的情形，瞭解教師實際的教學行為、活動與表現，並給予教師回饋與激勵，藉由此種密切而正面的交互作用，改進教師教學行為及促進其專業成長。本研究所指臨床視導分為計畫會談、教室觀察及回饋會談三個階段，每個階段則可細分為若干實施技巧。

伍、理想需求程度

係指國小實習教師及實習輔導人員知覺臨床視導可以改進實習教師的教學，促進其專業成長，因而有需要對實習教師實施臨床視導的程度。本研究理想需求程度的操作型定義，係指「國小實習教師教學實習臨床視導調查問卷」所測得的臨床視導理想需求程度分數。受試者的分數越高，表示認為臨床視導的理想需求程度越高；反之則越低。

陸、實際實施程度

係指實習教師及實習輔導人員知覺臨床視導在其教學實習輔導實務上，實際實施臨床視導的程度。本研究實際實施程度的操作型定義，係指「國小實習教師教學實習臨床視導調查問卷」所測得的臨床視導實際實施程度分數。受試者的分數越高，表示認為臨床視導的實際實施程度越高；反之則越低。

柒、社會人口變項

係指與個人有關的社會基本資料。本研究所指的社會人口變項包括受試者的性別、最高學歷、中小學教學年資、教學視導受訓情形及師資培育管道類型等。僅就其重要者說明如下：

一、職務角色

本研究係指受試者在實習中扮演的職務角色，分為「國小實習教師」

、「國小實習輔導教師」、「國小校長」、「師資培育機構實習指導教師」四種。

二、師資培育管道類型

係指實習教師、校長、實習輔導教師接受師資養成教育的師資培育管道類型，及實習指導教師任教的師資培育機構類型，分為「師範校院」、「非師範校院(含一般大學教育院、系、所，教育學程、學士後國小師資教育學分班)」二種。

第六節 研究範圍與限制

壹、研究範圍

一、研究對象

本研究的研究對象僅限於台北市國小(含公私立國小)實習教師及實習輔導人員，其他地區及國小階段以外的實習教師及實習輔導人員，並不在本研究的研究範圍內。

二、研究內容

在主題方面，本研究探討僅限於臨床視導理想需求及實際實施程度的知覺；在變項方面，係以性別、最高學歷、中小學教學年資、教學視導受訓情形及師資培育管道類型為預測變項(predictor)，探討臨床視導在教學輔導之理想需求及實際實施程度等結果變項(outcome variable)的影響。

貳、研究限制

一、研究推論的限制

本研究僅針對台北市公私立國小實習教師及實習輔導人員施測及訪問，如要將結果推論到上述地區或國小以外時，應特別謹慎。

二、研究方法的限制

本研究採「立意取樣」實施半結構訪問，了解影響理想需求與實際實施程度差距的可能因素，受時間、人力及方法限制，訪問結果仍有待進一步研究驗證。

第二章 文獻探討

第一節 實習教師教學輔導的理論與研究

壹、實習教師教學輔導的重要性

教學是相當複雜的行為，雖然具有一般性的原則，但是實際的學生、教學情境卻是複雜多變的，相同的教學方法或技巧，對某些學生、情境管用，對另外的學生或情境卻可能不適用。所以，縱使實習教師在職前教育階段學習了相當多的教學理論，仍然需要有機會在真實教學情境中培養足夠的應用能力，才能真正學以致用。

「教學實習」是整個師資培育的核心，實習教師在實習過程中，是否能將教學理論加以統整與實踐，培養熟稔豐富的教學知能與技巧，正是能否成為勝任教師的重要關鍵。實習教師在真實的教學情境中，必須不斷改進教材教法，並觀察學生的反應，藉以累積實際教學經驗，增進教學專業知能，才能成為真正的專業教師。但是在實習期間，實習教師卻面臨「理想角色期望」與「實際角色期望」之間的差距，遭遇教師專業自主與學校科層體制之間的衝突，這種「現實震撼」(reality shock)，往往使實習教師在實際教學情境中難以發揮職前教育所培養的態度與知能，因而產生焦慮及無力感(林生傳，民 79；張芬芬，民 73；楊深坑、歐用生、王秋絨、湯維玲，民 83；Brock & Grady, 1997；Glatthorn & Fox, 1996；Gold, 1996)。

國內外許多研究也發現，實習教師在教學實習上常遭遇到班級常規管理、激發學生動機、學生行為輔導、課業輔導、教材教法等方面的困擾(林生傳，民 79；張芬芬，民 77；謝寶梅，民 80；謝美蓮，民 72；薛梨真，民 83；Coates & Thoresen, 1976；Veenman, 1984)，若這些困擾不能適時透過教學輔導措施加以解決，則勢必會影響實習教師的專業成長及教學品質。

貳、實習教師的工作困擾

一、國內的研究

國內教育學者林生傳(民 79)研究發現，國小實習教師困擾相當多，在 42 項所提出的困擾中，有 5 項是 70% 以上的實習教師有時、時常或總是感到困擾的，有 11 項是 60% 以上的實習教師有時、時常或總是感到困擾的，其中較具代表性的包括：(1) 學生無精打彩，不知如何使學生用功(76%)；(2) 用愛心教導學生似乎沒有效果(75%)；(3) 學生個別差異太大，無法因材施教；(71%)；(4) 不知如何有效提高學業成績(70%)；(5) 秩序太差，有關競賽成績落後(57%)；(6) 不熟悉教學資源的運用(57%) ..等。由此可見實習教師工作困擾的比例相當高，實在不容忽視。

本研究嘗試整理國內有關實習教師知覺困擾的研究(李保玉，民 77；林生傳，民 79；游自達，民 76；葉學志，民 82；楊深坑、歐用生、王秋絨、湯維玲、劉文惠，民 80；楊素卿，民 76；楊銀興，民 82；謝寶梅，民 82；薛梨真，民 80；顏素霞，民 82)，歸納如表 2-1。

結果發現，由於各研究選用題項內容不一致，且研究數量不多，因此實習教師困擾問題的趨勢並不非常明顯，不過大致上仍可約略看出實習教師感到困擾的問題依序是：(1) 學生行為輔導困擾；(2) 教室常規管理欠佳；(3) 學生課業表現不理想；(4) 專業知識不足；(5) 教材、設備與資源不足；(6) 行政工作負荷重；(7) 未能有效運用教學方法；(8) 難以激發學生興趣；(9) 進修管道與時間不足；(10) 不易適應學生個別差異..等 19 項。

二、國外的研究

國外學者 Broadbent 及 Cruickshand(1965)調查 282 位中小學實習教師，發現實習教師的困擾依序是：(1) 教學方法；(2) 學生的評鑑方面；(3) 紀律管理；(4) 與家長的關係；(5) 教室中的例行事務與教材；(6) 個人問題-如缺乏自信心。

表 2-1 國內實習教師最常知覺問題的研究結果摘要表

順序	問題	所有研究 出現次數	小學階段 出現次數	中學階段 出現次數
----	----	--------------	--------------	--------------

		N=55	N=32	N=23
1	學生行為輔導困擾	7	4	3
2.5	教室常規管理欠佳	5	2	3
2.5	學生課業表現不理想	5	3	2
6	專業知識不足	4	3	1
6	教材、設備與資源不足	4	3	1
6	行政工作負荷重	4	2	2
6	未能有效運用教學方法	4	2	2
6	難以激發學生學習興趣	4	3	1
9.5	進修管道與時間不足	3	2	1
9.5	不易適應學生個別差異	3	3	0
12	家長配合程度低	2	2	0
12	不熟悉教材內容	2	1	1
12	班級人數過多	2	1	1
15.5	教學負擔過重	1	0	1
15.5	師生關係待加強	1	0	1
15.5	與家長關係待加強	1	0	1
15.5	與同事關係待加強	1	0	1
15.5	理論的應用困難	1	0	1
15.5	時間管理不妥	1	1	0

Coates 及 Thoresen(1976)整理了 15 篇有關實習教師工作困擾的研究，發現實習教師主要困擾有：(1)教室常規管理的能力；(2)獲取學生的喜愛；(3)有關科目內容的知識；(4)如何處理個人發生錯誤或教材用盡的情境；(5)如何建立個人與同事、學校及家長之間的關係等五方面。

Veenman(1984)分析了 83 篇實習教師困擾之研究，結果發現最常提及的困擾，其順序為：(1)教室常規管理；(2)激發學生興趣；(3)適應學生個別差異；(4)學生表現的評量；(5)與學生家長關係；(6)班級活動組織；(7)教材與設備不足；(8)處理個別學生困擾；(9)教學負擔過重；(10)與同事關係 ... 等 24 項，詳如表 2-2。

表 2-2 國外實習教師最常知覺問題的研究結果摘要表

順序	問題	所有研究出			
		小學階段出 現次數 N=558	小學階段出 現次數 N=160	中學階段出 現次數 N=140	中小學階段出 現次數 N=258
1	教室常規管理	77	22	23	32
2	激發學生興趣	48	11	16	21
3	適應學生個別差異	43	15	12	16
4.5	學生表現的評量	31	9	8	14
4.5	與家長關係	31	11	4	16
6.5	班級活動組織	27	10	2	15
6.5	教材與設備不足	27	9	6	12
8	處理個別學生的困擾	26	7	8	11
9	教學負擔過重	25	6	7	12
10	與同事關係	24	6	8	10
11	課程與活動計畫	22	6	4	12
12	有效運用教學方法	20	5	6	9
13	了解學校政策	19	6	5	8
14	了解學生程度	16	3	6	7
16	熟悉教材內容	15	5	5	5
16	與行政人員關係	15	4	1	10
16	行政工作負荷	15	4	4	7
18	學校設備不配合	14	6	2	6
19	實習遲緩學生的輔導	13	3	6	4
20	文化不利學生的輔導	12	3	2	7
21	有效運用教材	11	3	2	6
22	缺乏休閒時間	10	1	2	7
23	不適當的指導	9	2	1	6
24	班級人數過多	8	3	0	5

資料來源：Perceived Problem of Beginning Teacher, by S. Veenman, 1984, Review of Educational Research, pp.154-155.

綜上所述，可見實習教師在實習期間普遍遭遇困擾，包括教室常規管理、學生行為輔導、激發學生興趣、適應學生個別差異、學生表現的評量及班級經營等方面，都是國內外實習教師所感到困擾的問題，非常需要支持、輔導與協助，如果實習指導教師或實習輔導教師能隨時提供寶貴的實務經驗，並給予適當的教學輔導，將有助於協助解決實習教師的工作困擾。

參、實習教師教學輔導的功能

一、實習教師方面

許多文獻資料顯示，因為缺乏適當的輔導與協助，許多潛力看好的實習教師感到心灰意冷而放棄教職(Ryan, Newman, Mager, Applegate, Lasley, Flora, & Johnston, 1980)。Schlechty 及 Vance(1983)指出，實習教師約有 15% 在教完一年後不再留任，部分原因是無法達到教學理想所致，主要原因則是第一年即遭遇無法克服的困難。Blackburn(1977)研究 100 位接受輔導與 100 位未接受輔導的實習教師，結果發現一年後未接受輔導的教師有 20 位表示不願繼續任教，而接受輔導的教師則只有一位表示不願繼續任教；Hegler 及 Dudley(1987)的研究亦有類似的結果。

此外，實習教師在教學技巧上呈穩固的發展，但受過輔導的教師比未受輔導而自我摸索的教師進步得快(Odell, 1989)。同時，受過輔導後，實習教師所提的不再侷限於教學的問題，而進一步提出教學方式對學生所產生的影響問題(Odell, Loughlin & Ferraro, 1987)。

二、實習輔導教師方面

實習輔導教師被視為是教學輔導的靈魂人物，因此相當受重視，由於需要給予實習教師輔導與協助，並且常需提供示範與做為觀摩對象，因此常促使實習輔導教師自發性的再次檢視自己的教學方法、教學過程及班級經營方式(Hopkins & Moore, 1993)，有助於實習輔導教師的專業成長。此外，為了讓實習輔導教師有充分的知能輔導實習教師，也會辦理相關的教育訓練活動，讓實習輔導教師在和實習教師的互動當中，感受到專業成長與工作滿足感，並且能獲得相當程度的自我肯定(Ishler & Edelfelt, 1989)。

三、師資培育機構與實習學校關係方面

教學輔導措施需要結合師資培育機構、實習學校共同合作，因此可以建立起師資培育機構與實習學校的合作關係。實習學校一方面接受師資培育機構投入的資源協助，並引進教學的新觀念與新資訊，帶給實習學校正面的影響與衝擊；另一方面也從教學輔導過程中，瞭解師資培育機構職前

教育課程所產生的問題，提供適當的回饋資訊給師資培育機構，做為課程發展與修訂的參考。師資培育機構一方面藉由實習學校的協助，建立一個由師資培育機構進入實際教學情境的銜接系統，提供實習教學體驗真實教學情境的機會；另一方面也從教學輔導過程中，瞭解學校實際教學所面臨的問題，進行相關研究工作，尋求可行解決途徑，協助實習學校解決問題(Hopkins & Moore, 1993；Ishler & Edelfelt, 1989)。

綜上所述，實習教師教學輔導的功能包括實習教師、實習輔導教師、師資培育機構與實習學校的合作關係三個方面。對於實習教師而言，可以增加留任比率、增進教學表現；對於實習輔導教師而言，可以增加專業成長與工作滿意；對於師資培育機構與實習學校的合作關係而言，師資培育機構豐富的資源可以協助學校發展，帶進教學的新觀念與新資訊，實習學校則可以提供適當的回饋資訊給師資培育機構，做為課程發展與修訂的參考。總而言之，實習教師教學輔導的功能是多元的，師資培育透過實習教師的教學輔導而得以健全推展。

肆、實習教師教學輔導的相關研究

一、國內的研究

國內有關實習教師教學輔導的相關研究在近十幾年才開始受到重視，研究重點包括任教意願、工作困擾及實習輔導方案。李保玉(民 77)以問卷調查 227 位國小實習教師，發現實習教師受其他教師的幫助比校長、主任、組長幫助多，而實習指導教師所給予的指導並不多；研究建議指定實習輔導教師，並減少實習指導教師指導人數及給予合理待遇。

林生傳(民 79)研究發現，實習教師對實習制度感到不滿，認為實習輔導措施不足，企盼能加強。研究結果並顯示，國小實習教師中若校長持以較關心者，「同事關係」、「教學設備、條件與負擔」的困擾較少；能提供請教對象者，「教學方面」的困擾較少；安排輔導座談者，在「同事關係」、「教學設備、條件與負擔」的困擾較少；研究並建議切實檢討制度，實習學校應多給予實習教師關心，安排輔導座談。

薛梨真(民 80)研究發現，國小實習教師任教與輔導安排情形並不理想，惟輔導對於工作困擾者有正面影響，實習教師尋求協助的對象依序是學校同事、學年主任、主任、校長、實習指導教師、大學師長；研究並建議改進實習教師實習制度，加強對實習教師的輔導，安排觀摩資深教師教學，定期舉行有關人員座談。

邱兆偉(民 81)研究發現，實習教師期望師資培育機構設諮詢專線、加強提供相關資料、辦理研習活動等，對實習學校則建議指派資深教師輔導，多安排觀摩教學，實習輔導教師給予津貼等。

張芬芬(民 81)以人種誌研究方式探討實習教師社會化，發現實習輔導制度流於形式，對個人無具體幫助，實習學校校長權威主義、形式主義掛帥，實習學校教師之次級文化則趨於實務導向，實習教師孤立於自己的班級中；研究建議職前教育階段培養實習教師批判反省能力，師資培育機構開設科際整合課程，觸發實習學校教師工作者的自覺，建立尊重老師的學校教育環境。

康自立、郭秋勳(民 82)研究發現，師大結業生遇困難請教的對象依序為同科目資深教師、自己想辦法、同校大五實習生相互請教、同校學長、大學同班同學。

薛梨真(民 83)分析 12 篇相關研究，結果發現：(1)在實習輔導現況方面，實習輔導制度並未落實；(2)實習指導教師輔導的實習教師人數過多且分散各地，有交通困難問題；(3)安排特定人員給予實習教師個別指導的實習學校不多。研究結果建議：(1)在教育行政機關方面：各縣市廣設研習中心、輔導團及教育行政人員宜發揮輔導功能，各輔導單位及人員加強協調分工、分發特約實習學校實習、充實輔導人員知能等；(2)在師資培育機構方面：加強職前教育的實務或整合課程；(3)在實習學校方面：安排良師，切實予以個別指導、安排觀摩資深教師教學機會、實習教師減少授課時數、實習輔導教師減授時數或給予津貼。

二、國外的研究

Franc(1970)以 75 位小學實習教師為研究對象，請他們依次序排列出當

他們面臨困擾時獲得幫助的來源，結果如下：行政人員(30%)、同事(23.7%)、自己(16.7%)、視導人員(12.4%)、專業期刊雜誌(10.2%)、班上學生(2.1%)、大學教師(1.6%)、父母(1.6%)、在職進修課程(1.1%)、諮商員(0.5%)。在這十項來源中，前三項約佔 70%左右，此外，視導人員及專業的期刊雜誌亦提供不少助益。

Newberry(1977)調查 23 位實習教師，發現最大的幫助來源來自於校內資深的同事，其中以任教同一年級、隔壁教室及教學理念相近的老師幫忙最大。Shelley(1978)研究指出，學校中的同事是解決實習教師困擾的主要人物，其次為學校諮商員及臨床教授(clinical professors)。

Edmonds 及 Bessai(1979)調查 1018 位加拿大的實習教師，在他們所列的協助或指導的來源中，過半數的實習教師受到校內資深同事很多的幫助；有 40%的人受到校長很多的幫助；也有 30%的人認為在辦公室與同仁的非正式討論有很大的幫助。另外，有三分之一的人認為專業的期刊雜誌、在辦公室與同仁的非正式討論、學年會議等會有「一些」幫助；也有五分之一的人認為副校長 同樣是實習教師的會有「一些」幫助。Edmonds 及 Bessai 還請他們排列出最有效的前五個幫助來源，結果依大小順序如下：(1)校內的資深教師或同事；(2)校長；(3)專業期刊雜誌；(4)辦公室同仁非正式的討論；(5)副校長。

Elsner(1984)對實習教師、指導教師、行政人員觀察一年的研究中，發現實施輔導計畫後，確實有助於實習教師下列四項的成長：(1)計畫技巧；(2)掌握班級討論；(3)課程準備；(4)學生管理等表現。Ebers(1984)、Smith(1988)的研究亦發現以學校為基礎的輔導方案，對實習教師的教學表現有積極正向的效果。

雖然不是所有的實習教師在第一年任教中，未接受輔導的均會有不利的發展，但許多研究報告指出，輔導措施的實施對促進實習教師專業發展有正面影響，實習教師可感受到激勵與支持(Huffman & Leak, 1986；Huling-Austin,1989)。有效的輔導方案在國外許多研究已指出，將有助於減少實習教師的教學問題與困擾(Fagan & Walter, 1982；Huling-Austin, 1989；

Sanford, 1988)。

綜上所述，國內研究結果顯示，對實習教師的教學輔導尚有待落實，實習教師需要有更專業的輔導人員協助，除實施個別指導、安排觀摩資深教師教學機會外，尚需減少實習教師及實習輔導教師的授課時數。此外，大多數研究指出實習教師實習時遇到困難或問題，會尋求協助，其中國內外的研究均一致呈現求助對象最多的是學校同事，而這些同事有自己喜歡的、教同科目、教同年級、隔壁班、同時結業、或母校校友等不同特性出現；少數的研究則發現求助最多的是行政人員或者自己摸索解決。許多研究報告亦指出輔導計畫實施後，對於實習教師的專業發展有正面影響，實習教師可以感受到激勵與支持，減少許多實習上的困擾。

第二節 臨床視導的理論與實務

壹、臨床視導的意義

一、教育視導的意義

要瞭解臨床視導的意義，最好先探討教育視導、教學視導的意義，然後探討三者的關係，如此對於臨床視導會有較清晰的瞭解。早期的教育學者認為，教育視導係上級根據既定標準，對於所有的教育活動進行視察與輔導，目的在達成教育目標(孫邦正，民 43；雷國鼎，民 58；Good, 1973)。例如孫邦正(民 43)便認為：

教育視導是根據一定的標準，對於教育事業的實施情形，作精密的觀察，將教育事業的實況，認識清楚；再根據視察的結果，加以正確的判斷；然後予被視導人員以積極建設的指示和輔導，使教育事業得以進步(p.2)。

隨著現代組織理論與民主思潮的發展，學者們對視導的觀念逐漸改變，除了採取服務觀點，注重團體合作歷程外，並強調參與人員應互相尊重信任，共同合作完成視導目標。謝文全(民 79)認為：

教育視導是教育行政的一環，係視導人員基於服務的觀點，有計畫的運用團體合作的歷程，藉視察與輔導協助視導人員改進其行為，以提

高其工作效能，進而增進受教育者(即學生)的學習效果，達成國家的教育目標與理想(p.369)。

二、教學視導的意義

教師教學良窳攸關教育品質與成效，因此視導重點從一般性的教育視導，逐漸轉移到以教學為主的視導(李祖壽，民 68；黃昆輝，民 61；Wiles, 1955)。教學視導是教育視導的一環，教學視導的對象及範圍僅限於教學事務(陳金進，民 65；張德銳，民 83)；Harris(1985)更指出教學視導是教育視導的核心：

教學視導乃是校內人員充分運用各種資源，致力於維持或改變學校的運作方式，藉以直接影響改善教師的教學歷程，進而增進學生的學習效果(pp.9-10)。

教學視導範圍可分為廣義與狹義，廣義包括輔導教師進行課程發展與計畫、視導教師教室教學、安排教師在職進修、評鑑教師教學成效等改進教師教學的工作，狹義則係指觀察教師課堂教學活動，輔導教師改進教學方法(張德銳，民 83)。Glatthorn(1984)則將教學視導的歷程加以清楚的界定，他認為：

教學視導是一種促進教師專業成長的歷程，在此一歷程中，視導人員提供教師其教室師生互動的觀察回饋，並協助教師充分運用這項觀察回饋，以提昇教師的教學效率(p.2)。

Goldhammer(1969)、Cogan(1973)與他們的同事，認為傳統的視導存在著一些問題，例如視導範圍太廣、視導內容無法配合教師的實際需求，視導次數太少、以及視導人員和教師之間的關係並不融洽等等，為了解決這些問題，乃逐漸發展出臨床視導的概念、理論與技巧，成為一套有系統的教學視導模式。

三、臨床視導的意義

在 1950 年代末期，美國哈佛大學教授 Goldhammer(1969)、Cogan(1973)與他們的同事，為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)認為臨床視導中「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 及 Cogan 對臨床視導所下的定義，可見一斑。Goldhammer(1969)認為臨床視導是：

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為和活動 (pp. 19-20)。

同樣的，Cogan(1973)認為臨床視導是：

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)。

Acheson 及 Gall(1996)則強調：

我們希望提倡一種視導的權變模式，與其直接指示不如交互影響，與其權威不如民主，與其視導者中心不如教師中心。這樣的視導風格就稱為臨床視導。「臨床」意指教師和視導人員之間關係的提示，焦點集中於教師在教室裡的真實行為(p.9)。

綜上所述，臨床視導的意義可以歸納為：「臨床視導是教學視導的一種型態，由視導人員與教師共同合作，在和諧、民主、互信、尊重的關係中面對面接觸，透過觀察技巧詳細紀錄教學過程中師生互動的情形，瞭解教師實際的教學行為、活動與表現，並給予教師回饋與激勵，藉由此種密切而正面的交互作用，改進教師教學行為及促進專業成長」。

四、教育視導、教學視導與臨床視導的關係

教學視導是教育視導的一環(陳金進，民 65；Glickman, 1981)，臨床視導則是教學視導的一種型態、技巧及過程(呂木琳，民 87；Goldhammer,

Anderson, & Kraiewski, 1993)。Goldhammer 等人認為，教育視導最重要部分在於教學視導，而教學視導核心正是臨床視導，他們以圖 2-1 說明教育視導、教學視導及臨床視導三者之間的關係。

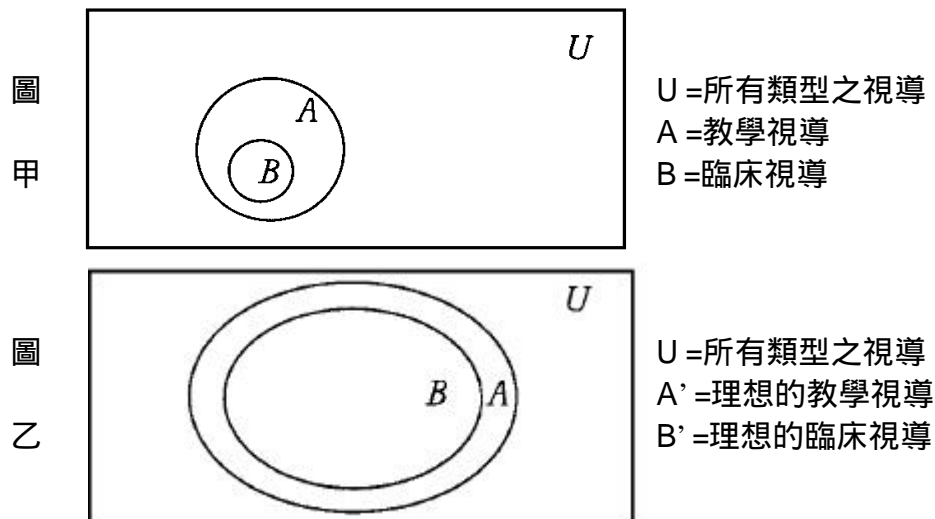


圖 2-1 三種視導的關係

資料來源：Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers(p.36), by R. Goldhammer, R. Anderson, & R. Kraiewski, 1993, N.Y.: Holt, Rinehart and Winston.

圖甲代表三者間的實際關係，U 代表的教育視導範圍，包括教學視導、課程視導及行政視導，A 代表的教學視導僅佔其中一小部份，顯示未受重視，B 代表的臨床視導也只處於教學視導邊陲，更僅是小局部實施，他們認為原因包括：(1)對教學視導本質、目標及歷程缺乏共識；(2)負責教學視導人員不同、工作內容也不同，阻礙視導團隊間交流；(3)未指派專人負責教學視導，導致兼職行政人員心有餘而力不足；圖乙是理想典型，A' 代表的教學視導佔教育視導的大部份，B' 所代表的臨床視導也佔教學視導大部分，顯示臨床視導是教學視導的主要方式，透過臨床視導的實施，大部份教學視導目標及功能可以達成，同時也使教學視導成為整個視導工作的核心，讓行政視導及課程視導都能發揮支援教學視導的作用。

貳、臨床視導的目標

臨床視導的主要目標在於改進教師課堂教學行為，促進教師專業成長(Sergiovanni & Starratt, 1979)。Acheson 及 Gall(1996)更具體指出，臨床視導的目標有五項，茲分項說明如下：

一、提供教學客觀回饋

臨床視導的目標是提供教學客觀回饋，就好像提供一面鏡子一樣，忠實客觀地呈現教師的教學行為與師生互動情形，讓教師能清楚明白的觀察到真實的自己。教師的實際教學行為可能與其心裡所認知的有很大差距，舉例來說，教師可能認為自己經常鼓勵學生表達意見，但是直到他們聽了自己上課的錄音，才發現通常有三分之二的時間都是教師在說話，幾乎支配了整個教學過程，而學生能夠表達意見的時間實在不多。

二、診斷解決教學問題

臨床視導的目標是診斷解決教學問題，就像學生碰到學習問題需要教師給予診斷及補救教學一樣，教師遭遇教學問題時，雖然有時可以自己分析原因並設法解決，但無法解決時就需要視導人員介入，協助診斷及解決問題。臨床視導利用會談技巧幫助教師澄清自己理想的教學型態，利用觀察記錄協助教師清楚客觀地瞭解自己的實際教學情形，讓教師從其中看出兩者之間的落差，然後進一步引導教師發現造成落差的原因，協助教師解決問題。

三、協助發展教學策略

臨床視導的目標是協助教師發展長久有效的教學策略，而不是只有在每次教師有燃眉之急的問題與危機時，視導人員才派上用場。假使臨床視導的唯一目標只是幫助教師解決立即的問題與危機，則臨床視導的價值將大打折扣。有經驗的視導人員會使用會談及觀察資料，幫助教師多練習多數教育學者認為有效的教學策略，並接受客觀資料的回饋，進而熟稔增進學習、激發學生、教室管理..等方面的教學策略。

四、協助教師專業發展

臨床視導的目標是協助教師專業發展，讓教師瞭解取得教師資格並不

是教師培育的最終目標，教師需要把自己當成專業人員，不斷地從事自我發展，並將教學技巧、策略的發展當成終身的努力。如果視導人員能不斷改進視導技巧，學習新的視導技巧，對於教師而言，將提供追求專業發展的最佳示範。因此，臨床視導的目標固然著眼於教師教學行為的改進，但是也透過視導人員與教師的良性互動，激發教師尋求專業成長，不斷地增進專業知能。

五、評鑑教師教學績效

臨床視導的目標中，最受爭議的是評鑑教師教學績效。由於評鑑教師教學績效的目的，在於做為升遷、繼續任用、解聘或者其他決定的參考依據，對教師能否留任工作或者升遷的影響很大，所以教師對此感到焦慮與威脅感，而隱藏自己的問題，甚至以排拒或敵視的態度面對視導，使得臨床視導的其他目標難以達成。因此，有些視導人員在實施臨床視導時，會刻意避免讓教師有被評鑑的感受，以減輕教師內心對視導的不愉快感受。更有些學者(如張德銳，民 83)則主張臨床視導是為協助教師改進教學所進行的一種形成性評鑑，而最好不要把它用來當做考核教師教學績效的總結性評鑑。

綜上所述，臨床視導的目標包括提供教學客觀回饋、診斷解決教學問題、協助發展教學策略、協助教師專業發展、評鑑教師教學成效；概括而言，其主要目標在於改進教師課堂教學與促進教師專業成長。

參、臨床視導的基本假設與特徵

臨床視導是一個非常有特色的教學視導系統，從臨床視導系統設計中，可以反映出幾個基本假設，並顯現出若干特徵，茲分別說明如下：

一、臨床視導的基本假設

綜合學者們(Acheson & Gall, 1996 ; Cogan, 1973 ; Cooper, 1982 ; Goldhammer et al., 1993 ; Harris, 1985 ; Hopkins & Moore, 1993 ; Weller, 1971 ; Wiles & Bondi, 1986)對於臨床視導的論述，可歸納出臨床視導的基本假設如下：

(一)教師是具有學習能力及意願的專業人員

臨床視導假定教師願意學習有效教學的行為，也能夠主動研究解決教學問題的方法，藉此累積足夠的知識及技能，改進其教學表現及促進專業發展，所以在臨床視導的過程中，教師並非被動的接受者，而是主動的參與者，視導的重點以教師的需求為主，視導人員只需在必要時給予協助，不宜越俎代庖。因此臨床視導的成敗取決於教師是否對視導工作與視導人員誠心的接納，以及教師是否具有主動創造性的精神。

(二)教學是可分析、了解及控制的複雜行為

臨床視導假定教學的複雜性來自於教師的行為、學生的反應、以及各種不同內容的課程，惟其仍會依照某種規律而固定的型態出現，具有一定的法則可尋，所以在課堂教學中，正確而客觀地觀察及記錄下教師的行為、學生的反應等交互作用情形，並進行分析，就成為改進教學的重要線索。因此，臨床視導的成敗取決於是否正確使用觀察與記錄教師教學行為及學生的反應，並進行適當的教學分析。

(三)尊重互信為自我發展與專業成長的基礎

臨床視導假定在教師與視導人員彼此尊重信任及相互支持的環境中，教師最能夠去追求自我發展與專業成長，所以臨床視導的關係是平等的同儕關係，在臨床視導過程中，教師及視導人員都是教學專家，在和諧開放的氣氛中，共同為視導的目標努力。因此，臨床視導的成敗取決於是否

尊重教師的人性尊嚴，視導人員與教師間的關係是否被看成是相互對等的

。

(四)視導就和教學一樣可以被知覺、分析及改進

臨床視導假設視導行為就和教師的教學一樣，可以被觀察、分析、討論，就像教師對自己的教學要有反省能力一樣，視導人員也應評估檢討自己的視導行為，並且經由被視導教師提供意見，做為擬訂改進視導行為策略的依據。

二、臨床視導的特徵

綜合學者們(Anderson, 1986 ; Acheson & Gall, 1996; Weller, 1971)對於臨床視導的論述，可歸納出臨床視導具有以下幾個特徵：

(一)有系統的諮詢

臨床視導的第一個特徵，是提供教師有系統的諮詢。臨床視導是包括計畫會談、教室觀察及回饋會談等有系統的連續性歷程，在此歷程中，透過目標設定、教學觀察、分析回饋及成長計畫等一系列的活動，提供教師有系統的諮詢，使教師清楚地了解本身教學的優缺點，進而促進其專業成長。

(二)教學改進為焦點

臨床視導的第二個特徵，是以教師教學改進為焦點。臨床視導焦點在教師如何教、教什麼，包括觀察記錄教學過程中師生的互動情形，根據觀察資料進行的教學假設與試驗，進而修正教師教學行為，達到建立有效教學行為、增進教學表現的目的，但並不嘗試改變教師的人格。

(三)視導目標的設定

臨床視導的第三個特徵，是著重視導目標的設定。臨床視導目標的設定，係以教師成長需求為主要考量，在計畫會談中由教師及視導人員共同參與研擬，並取得共識；目標設定時，一次僅處理少數幾個教學議題，這些議題是重要的、與教師密切相關的，並且是教師能夠改善的。

(四)客觀的資料

臨床視導的第四個特徵，是強調客觀資料的蒐集與應用。臨床視導在

教室觀察時，重視教師教學行為描述性資料(descriptive data)的觀察與蒐集，然後客觀陳述具體事實，不任意加以價值性的批判。蒐集方法係根據所要蒐集資料種類、課程內容，以及實際教學情境等因素來決定。

(五)教學類型的分析

臨床視導的第五個特徵，是重視教學類型的分析。臨床視導根據教室觀察的資料，進行教學類型的分析，視導人員應該將分析好的資料加以妥善的組織，以方便回饋會談時提供討論，使教師能清楚地了解本身教學的優缺點，並在視導人員的協助下提出具體的改進措施。

(六)彈性的方法與步驟

臨床視導的第六個特徵，是彈性的方法與步驟。臨床視導有多元方法與彈性步驟，可視需要選用調整，例如計畫會談可配合教師關注選擇適切觀察工具，教師與視導人員如已具良好關係，且瞭解視導程序基本概念時，則計畫會談可適當省略或縮短，將重點放在教室觀察與回饋會談。

(七)教師及視導人員角色的確定

臨床視導的第七個特徵，是教師與視導人員的明確角色。教師與視導人員各有本身的職責及角色，視導人員負責發展與維持與教師自然和諧的合作關係，並引導臨床視導方向及實施歷程；教師則基於對教室情境及學生的瞭解，實際掌握整個教學活動的進行，視導人員僅從旁協助，不越俎代庖為教師解決問題。

(八)接受訓練的視導人員

臨床視導的第八個特徵，是受過專業訓練的視導人員。臨床視導人員不僅需接受臨床視導訓練，同時也最好具備成人學習理論、人際關係、人際溝通、輔導諮商等方面的專業素養。

(九)積極正向的視導氣氛

臨床視導的第九個特徵，是視導人員與教師間積極正向的視導氣氛。臨床視導強調對教師人格尊嚴的尊重，在剛開始視導時，重視視導人員與教師良性互動關係的建立；在視導過程中則以鼓勵、探討及合作的態度來對待教師；在回饋會談時，重心在於成功教學模式的增強及教學弱點的建

設性分析，而不是對失敗教學模式的指責。

肆、臨床視導的實施程序

學者們對於臨床視導實施程序的看法(Acheson & Gall, 1996 ; Cogan, 1973 ; Goldhammer et al.,1993 ; Mosher & Purpel, 1972 ; Pavan, 1991)略有不同。為了方便對照起見，本研究謹將這些人的看法列如表 2-3。

從表 2-3 所列的臨床視導實施程序比較來看，有的區分較為細膩，如 Cogan(1973)主張分為八個階段；有的學者的區分較為簡要，如 Mosher 及 Purpel(1972)、Acheson 及 Gall(1996)均主張分為三個階段，而 Pavan(1991)、Goldhammer 等人(1993)則認為應區分五個階段。

表 2-3 臨床視導實施程序的比較

Acheson 及 Gall	Mosher 及 Purpel	Pavan	Goldhammer 等人	Cogan
1.計畫會談	1.計畫	1.計畫	1.觀察前會議	1. 與教師建立良好關係 2. 與教師共同計畫 3. 擬定觀察的策略
2.教室觀察	2.觀察	2.觀察 3.分析	2.教學觀察 3.分析與策略	4. 觀察教學 5. 分析教學與學習的歷程 6. 擬定會談策略
3.回饋會談	3.評鑑分析	4.回饋 5.反省	4.觀察後會議 5.會議後分析	7. 舉行會談 8. 重新擬定新計畫

資料來源：Determining the usages of clinical supervision (p.18), by B. N. Pavan, 1991.(ERIC Document Reproduction Service. No. ED336374)

本研究認為，Acheson 及 Gall 將臨床視導的實施程序分為「計畫會談」、「教室觀察」、「回饋會談」三個階段，較為簡潔、清晰、易懂、可行，因此將以做為本研究之重要依據。Acheson 及 Gall(1996)所主張的實施程序各階段重點如圖 2-2 所示，謹說明如下：

1.計畫會談：視導人員和教師先開會，讓教師有機會先表達個人的關注焦點、需求及抱負，視導人員的角色在於協助教師釐清這些觀點，讓彼此都清楚教師的教學狀況、教師認為的理想教學，以及彼此是否有差異存在，並達成共同合作蒐集觀察資料的決定。

2.教室觀察：視導人員系統地觀察教師教室教學，並採用共同決定的方法蒐集資料，像是選擇性逐字紀錄、語言流動、在工作中、互動分析及軼事紀錄.....等方式，紀錄先前計畫中所設定的目標行為情形。

3.回饋會談：視導人員及教師共同檢視觀察資料，視導人員鼓勵教師做有關教學方面的推論，設計一套自我成長的方案。

由圖可知，臨床視導是一種循環的歷程：「回饋會談」，不但是是一個視導循環的結束，也是另一個視導循環的開始。也就是說，視導人員在此階段必須為另一個視導循環作準備，以便進一步觀察及評鑑教師教學進步的情形，藉以不斷提昇教師教學成效及促進教師專業發展。

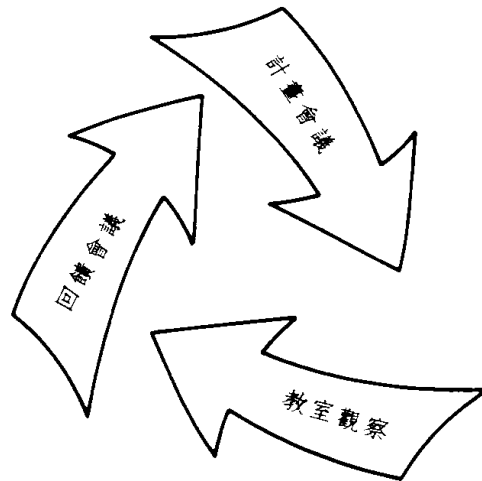


圖 2-2 臨床視導循環的三個階段

資料來源：Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications (p.11), by K. A. Acheson, & M. D. Gall, 1996(4th ed.). NY: Longman.

伍、臨床視導的實施技巧

臨床視導的每一個實施階段都具有數個實施技巧。茲依臨床視導的三個階段，分別說明各階段可能使用的各種技巧。

一、計畫會談

計畫會談是臨床視導程序的第一階段，負有引導整個臨床視導的功能。透過計畫會談，實習教師和視導人員可以建立更和諧的關係，並藉由彼此的討論，為往後程序建立一個完整的架構，其實施技巧如下(Acheson & Gall, 1996; Cogan, 1973; Goldhammer et al., 1993)：

(一)維持並增進良好的關係

教學視導人員要尊重實習教師，摒除個人的好惡，建立與實習教師良好的工作關係。與實習教師建立良好的關係，除了要先具備深厚的專業學養之外，要誠以待人，這是與人相處的基礎，要贏得實習教師的信任，教學視導人員和實習教師一定要相誠以待，否則不可能建立真正良好、彼此信賴的關係。

教學視導人員與教師溝通最多的方式還是語言，就以稱讚教師的語言來說，稱讚要適切，不宜空談或過度，要有事實的根據，才能收到好的效果。視導人員並且要注意自己的肢體語言，發揮能得到好感的動作，例如笑容、傾聽、專注的眼神等，同時要避免可能引起負面感覺的動作，例如談話時眼神不專注、抬下顎、習慣性撲克臉、雙手交抱胸前、握手不夠熱情等。

(二)確認教師關心的教學議題

教師和視導人員雙方都必須進一步澄清並確認教師所關心的教學議題是什麼，以便一方面提供視導人員視導時的依據，另一方面也使教師本身更清楚自己關注的教學重點。教師越能夠清楚自己的需求，則他改進教學的可能性就越大。

視導人員在與教師討論時，可以透過良好的發問技巧，瞭解教師對教學的關注所在，包括討論實習教師的教學目標、計畫採取的教學策略及其在教學時所期望學生表現的行為；或者先瞭解實習教師的所需要解決的困擾或問題。此外，為了方便觀察起見，輔導人員應該協助實習教師把他的教學關注轉化成可以觀察的具體行為。

(三)模擬教室觀察可行方案

這種模擬可以只是口頭上的計畫，也可以是實際的角色扮演。教師在教學時可能遭遇一些突發而不易掌握的狀況，如果能夠先行演練，將可以使教師及視導人員更清楚問題形成的原因，找出解決的方法，據以修正原先擬定的課程計畫。Goldhammer 等人(1993)詳細的列出一個觀察會議的架構，詳如表 2-4。

表 2-4 計畫會談格式範例

-
- 1.視導人員與教師之間建立一個協議，包括：
 - a.將要觀察單元之目標。
 - b.單元目標與整個教學計畫的關係。
 - c.預定觀察的教學活動。
 - d.教學活動中可能會有的改變及其他重要事項。
 - e.教師盼望得到回饋的事項或問題。
 - f.教學活動和問題的評估程序。
 - 2.建立觀察的機制和原則包括：
 - a.觀察的時間(什麼時候觀察)。
 - b.觀察的長度。
 - c.觀察的地點。
 - 3.建立進行觀察的特定計畫。
 - a.視導人員坐在哪裡?
 - b.視導人員應否與學生討論課程?如果要，何時?課前或課後?
 - c.視導人員是否尋求一個特定的行動?
 - d.視導人員是否應與學生互動?
 - e.是否需要特別的材料或準備?
 - f.視導人員如何離開觀察現場?
-

資料來源：Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers(p.55), by R. Goldhammer, R. Anderson & R. Krajewski, 1993 (3rd ed.). NY: Holt, Rinehart and Winston.

(四)對視導步驟及原則取得共識

觀察前，輔導人員要觀察的行為重點及所要蒐集資料的類型，讓實習教師參與決定。如果實習教師要自己蒐集其教學表現的資料時，輔導人員會提供方法或協助；輔導人員也可以提供豐富、可用的觀察技巧，與實習教師共同討論選用合適的觀察方法與工具。

在計畫會談中，教師和視導人員必須同時安排好「回饋會談」的時間、地點、方式、以及應負的職責。教師對視導越了解，他的信任感就會越

強。此外，教師及視導人員也必須確認臨床視導實施的必要性，並了解彼此在視導時應擔任的角色，以增加教師接受臨床視導的意願，提高臨床視導成功的可能。

綜上所述，計畫會談是讓實習教師和視導人員有面對面溝通的機會，瞭解彼此的計畫，研商觀察的細節，使觀察進行順利。這些細節如果沒有妥善的安排，有時會影響觀察的效果，甚至損及教師和視導人員的關係。當然這些觀察計畫的約定並非一定以文字形式訂立協議不可，如果教師覺得不自在或有所排斥，口頭上的默契也是可以的。千萬不可毫無彈性，否則不但無法達成視導目的，反而弄壞了整個觀察的計畫。

二、教室觀察

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」、「以座位表為基礎的觀察紀錄」、「廣角鏡技巧」及 Flanders 互動分析系統等其他教室觀察工具。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]乙書中亦曾發展出「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)。例如表 2-5 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 2-5 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 Q1、Q12、Q29)包含數個問題，將使學生回答困難；(6)少數問題(如 Q1、Q2)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。

(二)以座位表為基礎的觀察紀錄

有些對實習教師和學生行為的觀察記錄技巧，是以座位表為基礎，這種技巧稱為「以座位表為基礎的觀察記錄」(seating chart observation records，簡稱 SCORE)。SCORE 觀察記錄程序，包括四個基本步驟：

1. 觀察者在教室中的某一位置就定位(最好坐在教室前面、面向學生)，以便觀察到全班每位學生的學習情況。
2. 畫出當天全班學生的座位表。
3. 依需要在每一方格上標上學生的姓名、性別(可以用 M 表示男生、用 F 表示女生)及其他特徵(如學業成就)，以便分析學生的學習情況是否和學生特徵有關。
4. 用字母或符號註記於紀錄表中，代表所要觀察的行為。

SCORE 技巧和其他觀察系統比較起來，顯得簡單多了。最主要的優點是以班級座位表為基礎，將觀察記錄的結果用一些簡易的符號將觀察的重點記在一張紙上，因為實習教師經常使用班級座位表，因此不但容易

表 2-5 一位國小低年級教師上國語課的選擇性逐字記錄

- Q1：你最喜歡什麼動物?為什麼呢?哪位小朋友可以告訴老師你最喜歡什麼動物?
為什麼?偉偉，你說說看?
- Q2：為什麼?為什麼?
- Q3：哪位小朋友要說說看你喜歡什麼?小智，你說說看?
- Q4：卓卓，你說說看?
- Q5：好可愛!再請一位小朋友說說看?丁丁，你說說看?
- Q6：為什麼?
- Q7：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?
- Q8：這是什麼動物?雅雅，你說說看?
- Q9：獅子對不對?
- Q10：小朋友有沒有看過其他的獅子?在哪裡?子傑?
- Q11：在木柵動物園對不對?
- Q12：獅子有哪些生態習慣?它的特性是什麼?婉如，你說說看?
- Q13：哦!是這樣的啊，還有哪位小朋友說說看?你說．偉偉?
- Q14：公的獅子有一些鬚鬚，母的有沒有?
- Q15：這個獅子在做什麼?
- Q16：小朋友看到獅子都會怎樣?
- Q17：哪個小朋友告訴老師，獅子是屬於什麼類的?
- Q18：哺乳類要喝什麼?
- Q19：獅子的性情怎麼樣?
- Q20：小朋友怕不怕?
- Q21：獅子和老虎?它們兩個長的一樣嗎?
- Q22：哪裡不一樣?
- Q23：小朋友猜猜看這是什麼?
- Q24：小朋友，看過真的老鼠的舉手?
- Q25：子源，你在哪裡看過老鼠?
- Q26：文如，你在哪裡看過老鼠?
- Q27：老鼠會把農夫的稻子怎麼樣?
- Q28：哪位小朋友再來說說看小老鼠有什麼特性?
- Q29：小老鼠長的怎麼樣?最喜歡做什麼?小老鼠有什麼習慣?
- Q30：哪位小朋友能再說說看?
- Q31：小朋友想不想看真的老鼠?
- Q32：它的頭是不是尖尖的?
- Q33：它到處在找什麼東西?
- Q34：好，小朋友，為它鼓鼓掌。好不好?

資料來源：師資培育與教育革新研究(頁 112)。張德銳，民 87。台北：五南。

記錄，觀察記錄的結果也容易解釋。此外，這種技巧有一個特別的優點，就是能使焦點集中在班上某些學生身上，協助實習教師瞭解這些學生的學習情形，同時也觀察全班學生的活動情形。

SCORE 技巧也有一些限制，因為這種技巧將教學中的某些行為獨立出來觀察，容易使人對這些觀察所得的資料做過分簡化的結論；同時，觀察時也應該注意該次觀察是否屬於常態，或特別安靜或短暫失控，做為修正觀察結果或另行擇期觀察的依據，否則也可能做出錯誤的推論。

Stallings, Needels & Sparks(1987)曾提供了一些例子，有的以學生學習專注(at task)為記錄重點，強調學生的注意力與投入；有的以師生語言流動(verbal flow)為記錄重點，強調師生語言溝通的方向與性質；也有的以師生移動型態(movement patterns)為記錄重點，強調師生在教室裡的移動型態。茲摘要說明如下：

1.學習專注(at task)

有效教學的研究發現，學生們「學習專注」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學所學到的更多(Acheson & Gall, 1996)。由此可見，學生學習專注時間長短的測量有其重要性。

「學習專注」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，以圖 2-3 為例，除了依前節所述 SCORE 技巧的四個基本步驟外，還必須依事先所設定的符號系統(例如：A 表示學習專注-讀自唸課文；B 表示學習專注-跟著教師讀課文；C 表示離開了座位；D 表示正在說話；E 表示離開了教室；F 表示正在玩耍)，有順序的記錄每位學生的行為，以便判定學生是否學習專注。每一輪記錄所需時間視學生人數而定，第一輪記錄完畢後，重複進行第二輪、第三輪...等等的觀察記錄，並將每一輪開始觀察的時間，標示在某一角落。

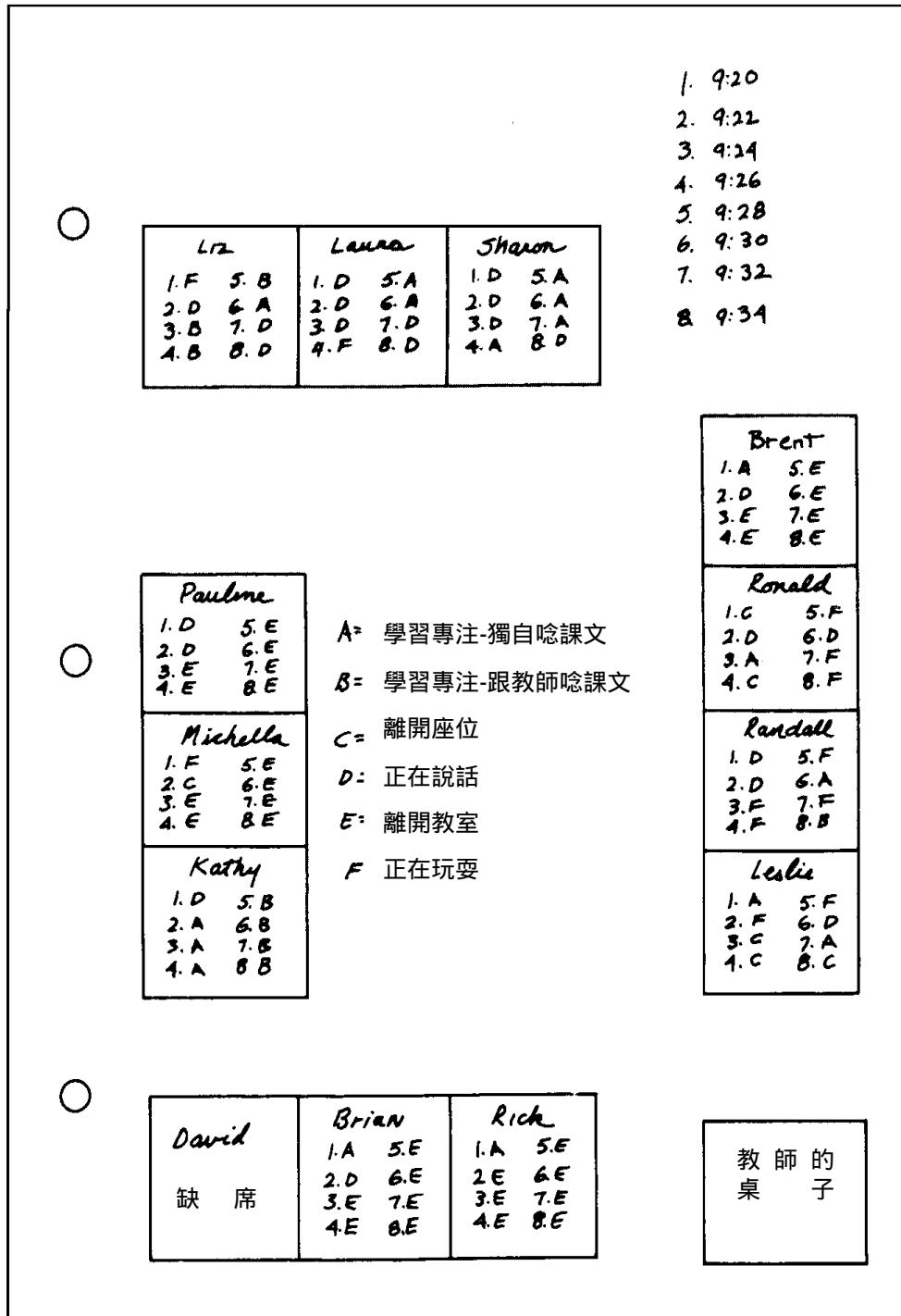


圖 2-3 一位國小教師上閱讀課學生的學習專注情形圖

資料來源：Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications(p.92), by K. A. Acheson & M. D. Gall, 1996 (4th ed.). NY: Longman.

行為類別	9:20	9:22	9:24	9:26	9:28	9:30	9:32	9:34	Total	%
A. 學習專注-獨自唸課文	4	1	2	2	2	4	2	0	17	18%
B. 學習專注-跟老師唸	0	0	1	1	2	1	1	2	8	8%
C. 離開座位	1	1	1	2	0	0	0	1	6	6%
D. 正在說話	5	8	2	0	0	2	2	3	22	23%
E. 離開教室	0	1	5	5	5	5	5	5	31	32%
F. 正在玩耍	2	1	1	2	3	0	2	1	12	13%

圖 2-4 整理自圖 2-3 學習專注的資料摘要

資料來源：Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications (p.95), by K. A. Acheson & M. D. Gall, 1996(4th ed.). NY: Longman.

圖 2-3 所呈現的是一位國小教師上閱讀課時學生學習專注的情形。這位教師擔心 Randall 及 Ronald 二位學生上課時總是在玩和說話，因此。教師和視導人員都同意使用「學習專注」技巧，來記錄班上學生學習專注的情況，視導人員觀察及記錄班級的師生移動型態，大約每二分鐘一次，共觀察記錄 16 分鐘。紀錄完成之後，將資料整理分析如圖 2-4。

在圖 2-3 中，教師首先注意到的是 Randall 及 Randall 曾用功一次，令教師驚訝的是 Liz、Laura 及 Sharon 等三人竟然有大部分的時間都在說話，圖 2-4 更顯示：平均有 6% 的學生在上課時間離開位置（計算方法是：全班 12 人，觀察八次，計 96 人次，其中六人次離開座位，6 除以 96 等於 6%）、有 23% 的學生在說話、有 32% 的學生離開教室及 13% 的學生在玩耍。教師認為閱讀課進行的情況不理想，可能跟他們座位的安排方式及師生互動不夠有關，因此他打算調整他們的座位，並且設法發展增加師生互動的解決方案。

2 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)。

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 2-5，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)。

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

(1)座位偏好：如在圖 2-5 中可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 2-5 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，在整個參與過程中明顯占上風(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 2-5 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。

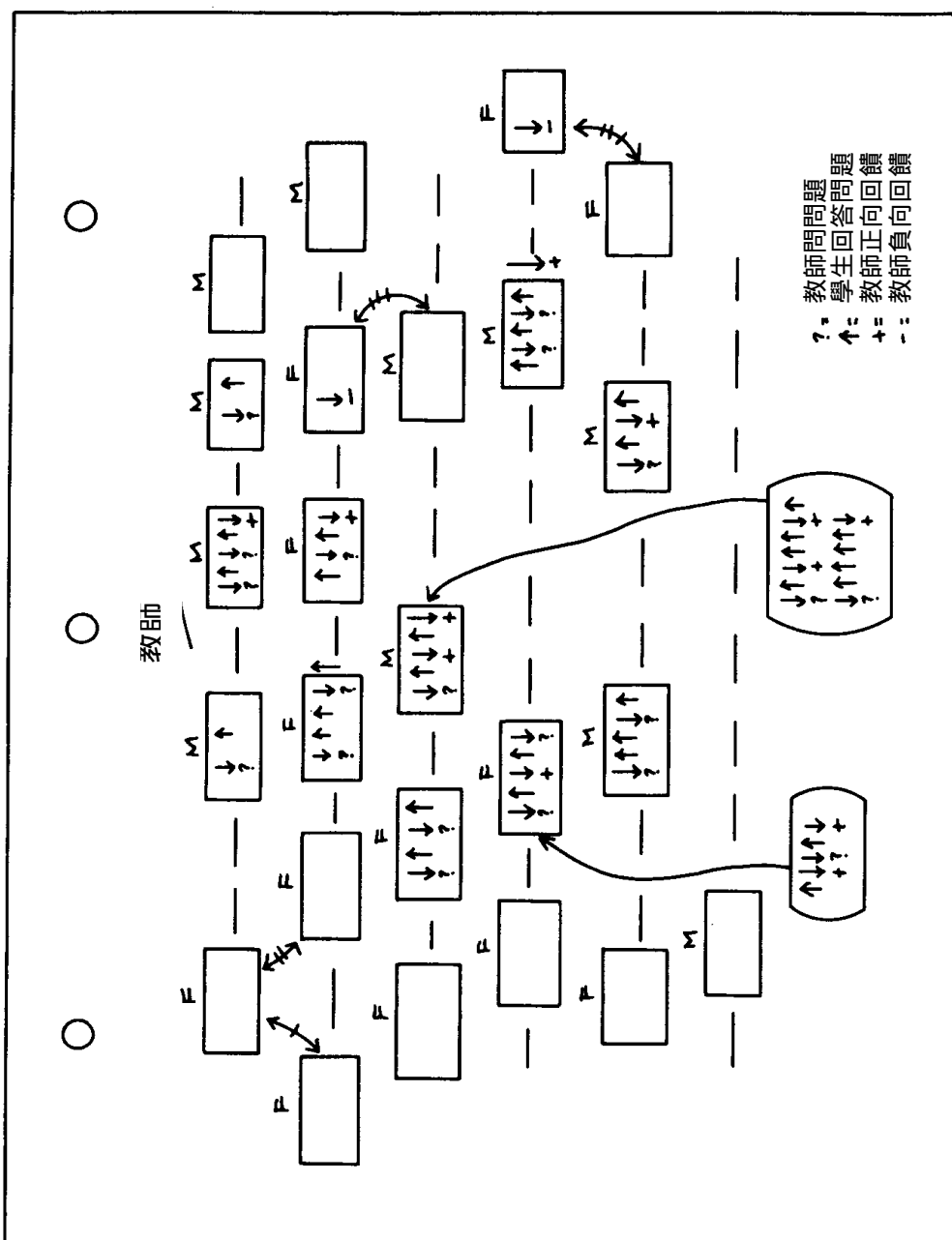


圖 2-5 一所高中英文課的語言流動圖

資料來源：Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications (p.100), by K. A. Acheson & M. D. Gall, 1996(4th ed.). NY: Longman.

3.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)。

圖 2-6 顯示用移動方式所記錄到的資料。資料中顯示有六位學生在上課後進入或離開教室，其中一位學生並不屬於這個班級(用?表示者)，他進入這個班級和幾個朋友聊天，然後離開。教師認為這位神秘的學生可能是在沒課的時候到處遊蕩；資料也顯示兩位學生(Bill 及 Sandra)遲到，兩位學生(Janice 及 Keith)則在上課時間離開教室，然後又回來，而教師並不知道這件事情，還有六位學生在上課時到教室後方的供應中心(supply center)拿東西。此外，有些學生彼此聊天，有四位學生聚集在 Kathy 的座位旁邊，另外兩位學生則跑到窗戶邊看看外面發生什麼事情。教師在瞭解這樣的情形後，覺得應該做一些改變使學生上課更有秩序，但又不會失去所想要的輕鬆的氣氛。

(三)廣角鏡技巧

有些把焦點集中在少數特定教學行為的觀察記錄方法，像是「選擇性逐字記錄」及「以座位表為基礎的觀察記錄」..等，稱為狹角鏡(narrow lens)技巧。狹角鏡技巧必須事先設定觀察範圍與重點，過濾掉一些未計畫觀察的行為，這樣雖然有助於詳細記錄、深入分析少數的特定教學行為，並提供容易解釋的資料，不過也有可能被過濾掉的，正好是其中最有趣的部分，或者剛好是整個教學脈絡中的關鍵。

相對的，可捕捉與記錄大量教學現象的觀察記錄方法，稱為廣角鏡(wide lens)技巧。剛開始時，如實習教師無特別觀察項目時，可以採廣角鏡技巧廣泛蒐集資料，通常實習教師和教學輔導人員可以從中找到一些實習教師所關注的教學議題，或瞭解到實習教師教學行為的優缺點，藉以協助

實習教師針對待改進的教學行為，建立其自我成長的目標。

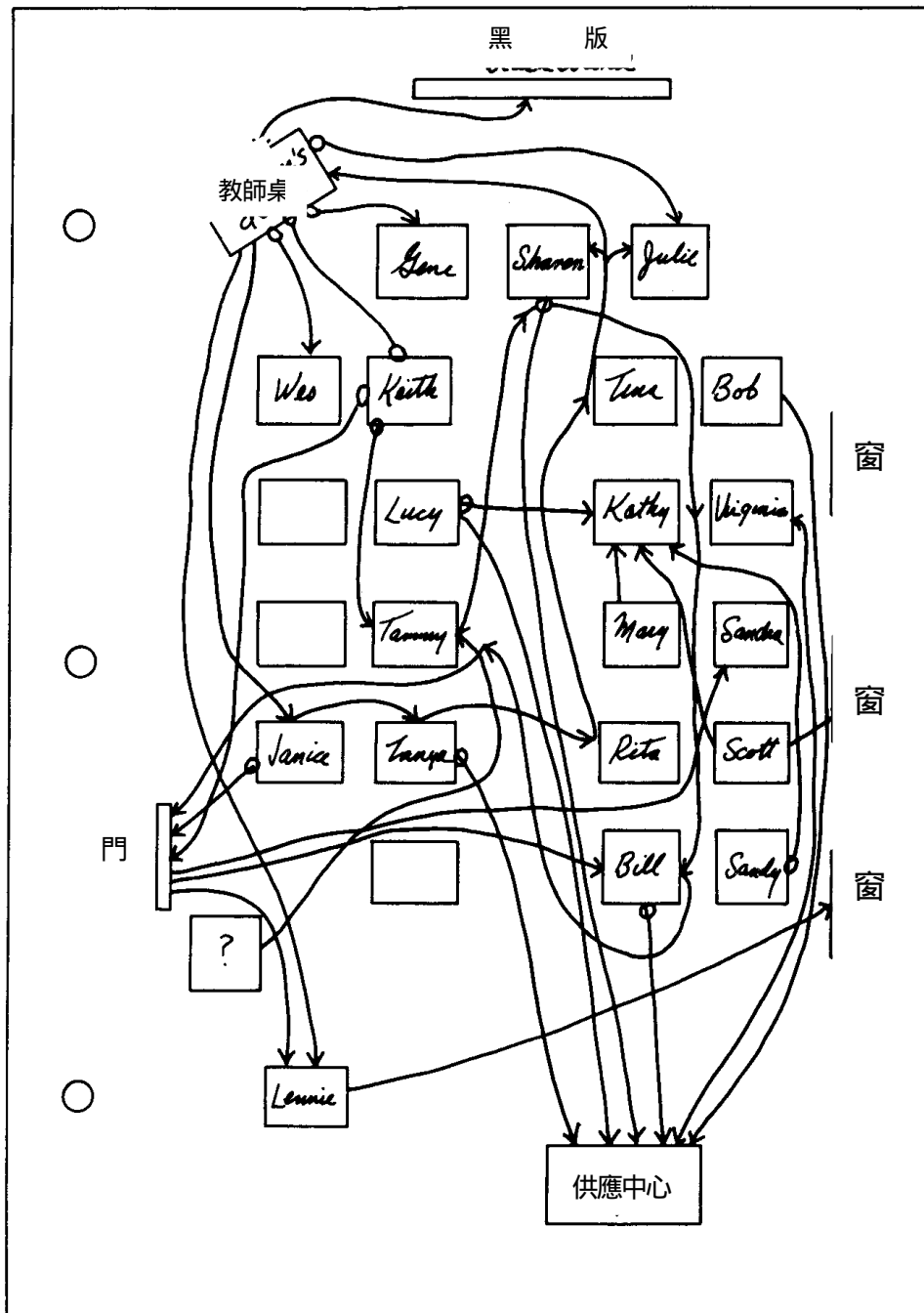


圖 2-6 一所高中英文打字課的移動型態圖

資料來源：Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications (p.103), by K. A. Acheson & M. D. Gall, 1996(4th ed.). NY: Longman.

Acheson 及 Gall(1996)提供了一些廣角鏡技巧的例子，非常具有參考價值，有的是以文字形式記錄教學的外在事實，稱為軼事紀錄(anecdotal records)；有的以影像、聲音形式記錄教學的外在事實，稱為錄影與錄音(video and audio recordings)；有的則由實習教師反省教學歷程，記錄教學的內在事實，稱為教師日誌(journal writing)。茲摘要說明如下：

1.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）。表 2-6 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」。

由表 2-6 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。所以為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「學習專注」的教室觀察工作。

2.錄影與錄音(video and audio recordings)

「錄影與錄音」是一個將實習教師上課情形，用錄影機或錄音機錄製下來的技巧。這項技巧適用於視導初期，當實習教師不能確定想被觀察的行為是什麼時，則可運用錄影與錄音廣泛地收集實習教師與學生行為的資料，提供視導人員與實習教師共同觀賞並進行教學行為的分析。

錄影與錄音主要的優點是，它能將上課情形再次忠實客觀的呈現，讓實習教師看到學生眼中的自己，而且由於它可大量記錄實習教師與學生的所說所為，完整捕捉教室裡互動的「感覺」，較有洞察力的實習教師能從其中觀察許多不同的實習教師行為與學生行為。

表 2-6 一位國小低年級教師上數學課的軼事記錄

說明：左邊的時間代表從 分 秒開始觀察，右邊的文字為教室情況。	
0:00	<p>老師走進教室，學生起立敬禮向老師問好。</p> <p>「小朋友今天看起來都非常有精神！」</p> <p>「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。」老師在黑板貼出單元名稱。</p> <p>「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。」</p>
1:30	<p>老師將材料發下，此時有學生在動盒子。</p> <p>「老師說開始才開始。」「開始！」</p> <p>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。</p> <p>「數數共多少，每個人都要數。」</p> <p>到第五桌，第六桌。第六桌有位學生在呆坐著。</p>
3:00	<p>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。</p>
4:30	<p>「請小朋友看老師，第一組，你們數出多少個積木？」</p> <p>又重複一次問題。「100 個。」</p> <p>「第十二組，你們數出幾個積木？」「99 個。」</p> <p>「第四組幾個？」「109 個。」</p> <p>「第十組幾個？」「100 個。」</p>
6:00	<p>「老師每個盒子裡都放了 100 個積木，有數到 100 個的舉手？」學生舉手。</p> <p>「很棒！大家給他們拍拍手。」學生拍手。</p> <p>「看老師，第三組、第五組停下來。」「告訴老師你們是怎麼數的？」</p> <p>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。</p> <p>「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。」</p> <p>「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。」</p> <p>此時有學生在話話，老師叫大家安靜，並在黑板上記錄表現好的四個組。</p>
7:30	<p>「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。</p>
9:00	<p>老師在第五桌前看。</p> <p>「不夠 10 的放一堆。」</p> <p>走向第四桌指導。</p>
10:30	<p>第六桌有位學生在發呆，第三組學生在搶桌下的積木；還有一組沒發完第五桌有人站著，第十桌有人在玩盒子。</p>
12:00	<p>「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。</p> <p>「拍手三下，面向老師。」</p>
13:30	<p>「第二組你們數出幾個積木？」</p> <p>「文文，你們算出幾個？」「117 個。」</p> <p>「佳佳，你們算出幾個？」「117 個。」</p> <p>「浩偉，你們算出幾個？」「117 個。」</p> <p>「第八組，你們算出幾個？」「117 個。」</p> <p>「淵帆，你們算出幾個？」「107 個。」</p> <p>「算出 117 個的組舉手。」</p> <p>大部分組都舉手。</p>

資料來源：師資培育與教育革新研究(頁 122-123)。張德銳，民 87。台北：五南。

有些實習教師最初可能會對錄影與錄音感到焦慮，這個問題可以透過讓實習教師在錄影前自己實驗使用此器材來緩和，或者讓實習教師保管他們自己的錄影帶、或向他們展示如何洗掉這些錄影帶的內容，解除實習教師心裡擔心錄影帶落入「不適當的人的手中」的恐懼。此外，視導人員也可以建議實習教師自己學習操作這些錄影、錄音器材，然後自己進行錄影、錄音，提供實習教師自我學習的重要經驗。

觀察記錄時，首先要擁有狀況良好的錄音或錄影設備，典型的輕便攝影機(VCR)應包括有麥克風、監視的螢幕、錄音機及電源線...等，並且最好是在上課以前，就將錄影與錄音的器材架設好，以避免干擾上課的進行。剛開始進行時，學生可能對這些器材感到好奇而可能產生干擾，所以應該將器材儘量擺設在不顯眼的位置(例如教室後方)，並且儘早讓學生習慣適應它的存在。

3.教師日誌(journal writing)

「教師日誌」是由實習教師定期記錄其教學經驗與問題，除了將每日教學所發生的問題與困難記錄下來外，也可以請實習教師記錄解決問題的方式及其效果，並記下他們的信念、感覺、見解及教育哲學等；或者讓實習教師的注意力集中在一個特殊的教學策略或課程上，請實習教師記下他們應用一種教學法(如合作學習)或學校採用新課程的經驗。

實施這項技巧的最大限制，是實習教師記錄日誌的意願問題。請實習教師將他們內心的想法與見解記錄下來，然後與視導人員分享，這可能會讓許多實習教師沒有安全感。另一個選擇是只有實習教師閱讀日誌，並由實習教師決定會議中討論的內容。換句話說，教師日誌的保密性是影響實習教師記錄意願的關鍵，因此視導人員必須事先與實習教師溝通，明白的確認日誌是否由實習教師保管，內容是否會與視導人員以外的人分享。

採用這項技巧時，實習教師與視導人員必須事先討論決定日誌記錄的內容與範圍，及多久記錄一次。記錄範圍必須合適，不可超過事先所設定的視導目標，但是允許實習教師描寫相關的脈絡因素，包括學校、社區或學生家庭對教學有影響的事件；視導人員定期閱讀日誌，並對希望在回饋

會談中與實習教師討論的部分加以註記，並且定期與實習教師見面討論日誌中所記錄的問題、見解、信念與感覺等。

(四)其他觀察記錄工具

1.Flanders 互動分析系統(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 2-7 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 10 類是中立行為。

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。
	自發	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。 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 2-7 Flanders 的互動口語行為分類

資料來源：Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications (p.130), by K. A. Acheson & M. D. Gall, 1996(4th ed.). NY: Longman.

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)。

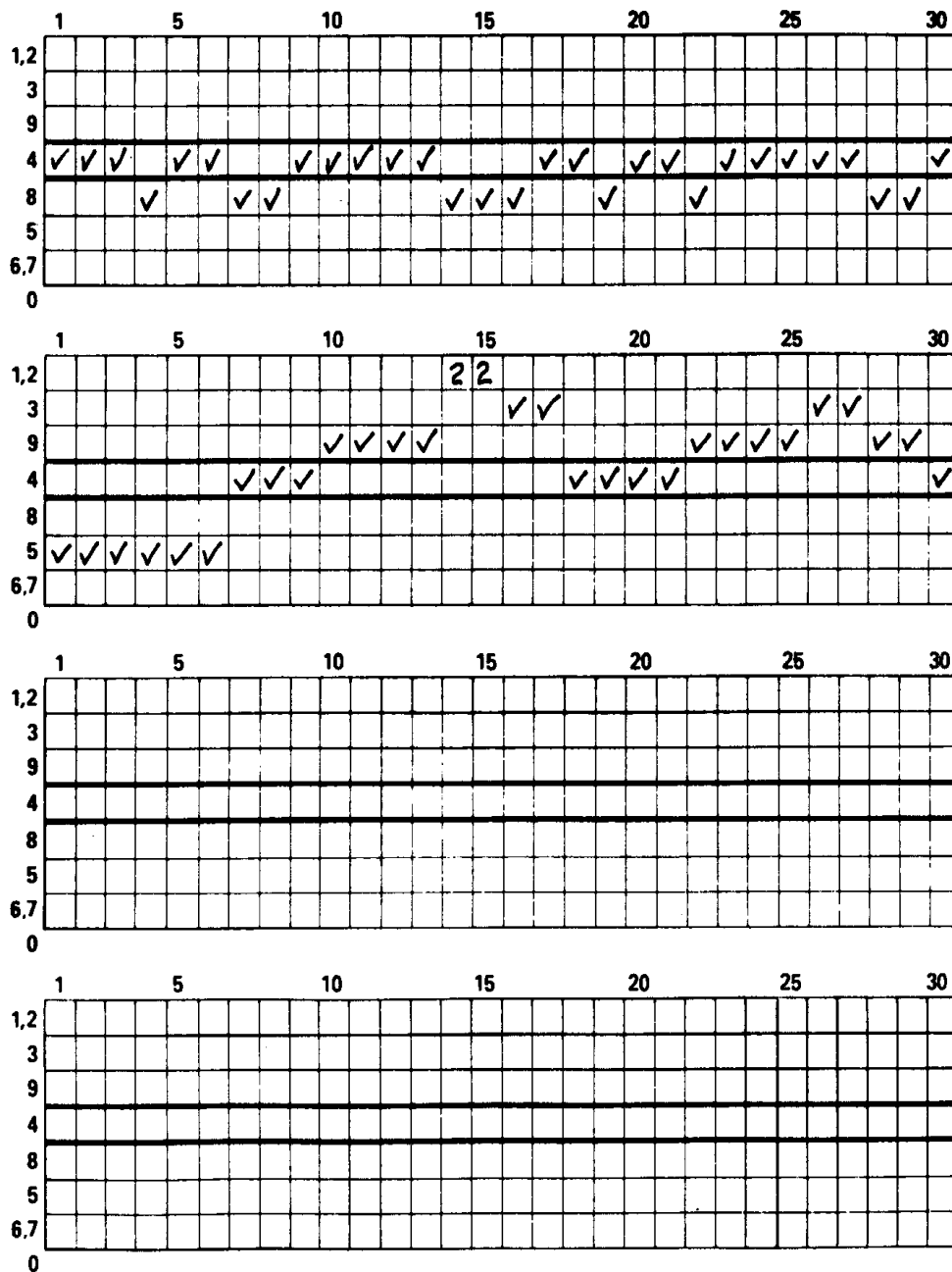


圖 2-8 時間線標記

資料來源：Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications (p.133), by K. A. Acheson & M. D. Gall, 1996(4th ed.). NY: Longman.

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 2-8 舉了兩個採用時間線標記的範例。在圖 2-8 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 2-8 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)。

時間線標記法的方式，比錄影帶或錄音帶更能快速地看出教學記錄。此外，由於電腦的科技發達，使用時間線標記法將可產生較高的效率。觀察者可以拿一支「光筆」或特殊的記錄紙做分類畫記，並將結果儲存至電腦，並利用電腦程式進行各式的分析後列印出來，快速地給實習教師立即的回饋。

2. 教學行為綜合觀察量表、教室觀察報告表

為了協助教師，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 2-7 即「行為領域 D：溝通技巧」的量表。

「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 2-8 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。

表 2-7 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 以清楚的文辭表達教學內容

- 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：發展性教師評鑑系統(頁 37)。張德銳等人，民 85。台北：五南。

表 2-8 教室觀察報告表(五-D 3)

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 10:00
 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：發展性教師評鑑系統(頁 61)。張德銳等人，民 85。台北：五南。

視導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。

綜上所述，視導人員應依據本身的能力及情境的需求，與教師共同討論，採取合宜的觀察工具，以避免資料的疏漏。因為要鉅細靡遺的記錄整個教學情形是不可能的事，所以有經驗的視導人員會使用若干方法以輔助記錄，如觀察用圖表、錄音錄影機、或筆記型電腦。

三、回饋會談

回饋會談是臨床視導中非常重要的階段，即使前幾個階段都進行良好，但如果回饋會談情況不佳，則一切努力都會徒勞無功。在回饋會談正式開始之前，輔導人員應營造溫暖和諧的氣氛。在會議進行當中，輔導人員應以客觀的資料提供實習教師回饋，其實施技巧如下：

(一)以客觀觀察資料提供回饋

客觀的觀察資料是回饋會談的重要基礎，如果所蒐集得到的資料不夠客觀，可能使實習教師感覺自己處於被批評的狀況，天生的自我防衛意識會促使實習教師產生疑慮並進而辯駁，這時客觀的觀察資料可以減少這方面的困擾。

已蒐集到的客觀觀察資料，如果是易於瞭解的形式呈現，例如錄影(音)帶、選擇性逐字紀錄等，輔導人員在回饋會談中可以邀請實習教師一起觀賞，或以簡要方式描述說明客觀的觀察結果，但應儘量避免可能具價值判斷的評論。

(二)發問澄清實習教師意見、感受

在呈現客觀的觀察資料後，輔導人員應鼓勵實習教師提出他對觀察資料的意見、感受，讓實習教師嘗試自己比較、分析，看看觀察資料有哪些地方和自己的感覺不一樣，為什麼會這樣..等，輔導人員應避免在實習教師還沒有充分陳述意見、感受前，就急著對觀察資料下結論。

如果實習教師對於客觀的觀察資料，採取否認、迴避的態度，或者所

陳述的內容是模糊不清的，輔導人員須以良好的發問技巧以及耐心加以引導，剛開始可以從較不具威脅性的部分著手，例如試探性地詢問實習教師想先討論資料的哪一個部分，或者讓實習教師談談當時自己在教學時的感受，哪些地方自己覺得做的不錯，將來還會繼續保留..等。

(三)用心傾聽、鼓勵發表意見

輔導人員必須注意，回饋會談的目的，是在提供客觀的回饋，幫助實習教師改進教學，回饋會談應以實習教師為中心，充分瞭解實習教師的需求與感受，因此在回饋會談進行當中，輔導人員應鼓勵實習教師發表意見，用心傾聽實習教師說話，瞭解實習教師真正的意見、感受，並對於實習教師所說的話表示理解與接納。

回饋會談時，要充分尊重實習教師的個別差異性與專業自主權，輔導人員應避免價值觀念和專業的偏見，不宜過於自我主張；也不要太強調每一位實習教師有同一個標準，諸如「某某老師做得如何，你也應該可以這麼做要求」。

(四)對好表現與成長給予讚美及鼓勵

讚美可以激發實習教師追求專業成長的動力，實習輔導人員應多予實習教師讚美。不過讚美必須明確、適當，像是「上課時，你能利用模型和黏土幫助學生認識立體概念，小朋真的很有興趣，效果不錯喔！」是明確而適當；如果只是說：「嗯！這節課真的教得不錯！」就不夠明確，不但沒有讓實習教師瞭解哪裡好，甚至可能會以為只是客套話，不是誠心誠意的。

如果實習教師的教學有很多地方需要改進，在看完客觀的觀察資料後，更可能使實習教師感到沮喪、挫折，或者採取防衛態度，拒絕做任何的回應或改變。因此，輔導人員要儘量從觀察資料中，找到若干值得肯定的部分著手，先給予肯定，建立起實習教師的自信心後，再慢慢給予引導，鼓勵其思考改進的策略。

(五)鼓勵推論、提出改進策略

要協助實習教師改進教學，最重要的是要讓實習教師深刻感受自己有

需要，而不是被動的接受輔導人員的要求。因此在呈現客觀的觀察資料後，應鼓勵實習教師推論影響教學活動進行、學生學習效果的可能因素，並自行提出改進目標、方法及理由。

輔導人員對於實習實習教師所希望改善的領域，可以推薦相關書籍或進修管道...等資源，如實習教師無法自行提出改進策略，則輔導人員可提出若干建議供實習教師參考。

(六)空際時期越短越好

空際時期行為(interval behavior)是指教室觀察後至回饋會談前所有發生的事情。空際時期行為會引發實習教師不必要的聯想，因此空際時期越短越好，最好是在計畫會談中就事先約定回饋會談時間。此外，輔導人員在教室觀察時，以及離開教室後，應謹慎不留下任何對實習教師教學正反面反應的訊息，一方面避免給予實習教師錯誤的暗示，一方面也是與實習教師保持良好的關係。

為了避免副作用，一般來說，空際時期越短越好，這段時期不應批評實習教師，無意中與實習教師面對面時，應使用中性溫和的語言和態度。例如老師問到：「我教得如何?」此時，輔導人員言語要小心，「很好!」或「有很多待改進的地方。」恐怕都不是好的同應。或許可以說：「等到回饋會談再詳細討論吧?」、「您覺得如何?」。

第三節 臨床視導在實習教師教學輔導上的應用

壹、應用情形

Krajewski 認為在臨床視導理論出現的最初 15 年裡，臨床視導只被視為教育上的一種觀念，而非可以在實際教學情境中付諸實施的措施。其後由於在許多學校體系裡，漸漸成功地提供了許多教育行政人員與視導人員臨床視導方面的在職進修課程與方案，才逐漸使臨床視導的概念廣為人接受，並在視導工作中付諸實施(Nsien, 1984)。

隨著觀念及方法的傳播，臨床視導雖然尚未達到普遍推廣的程度，卻

已經有越來越多的學校採用臨床視導的觀念及技巧，作為改進教學的工具 (Goldhammer et al., 1993)。許多研究(Cianfarano, 1990； Holodick, 1988； Kamyia, 1986； Martin, 1975； Matts, 1983)也指出，接受過臨床視導的教師比較肯定視導的功能，認為臨床視導是理想的教學視導模式，可以提供他們所需要的幫助。

Shinn(1976)以在職教師為樣本，評估理想視導頻率及他們喜歡學校校長使用各種臨床視導的技巧及使用次數，結果詳如圖 2-9。最重要的發現是所有的教師相信所有臨床視導技巧都是有用的，每個技巧不管常用或偶而用都有其優點，Shinn 曾使用問卷做許多後續研究，對於教師所需要的視導行為類型結果相當穩定，即使是泛文化的研究亦如此。

Holodick(1988)則研究發現，實施臨床視導的行政人員肯定其效能，而最常被應用的是「教室觀察」及「回饋會談」兩個步驟。而 Rodriguez(1991)的研究則發現，使用臨床視導的校長對於本身的教學領導較有信心，而擔任校長越久，越少使用臨床視導；校長應用「回饋會談」的次數顯著較多，整體而言，其他程序應用較少。

根據 Acheson 及 Gall(1996)的估計，在美國大約有 25 萬人提供教師全天或半天的在職教育，這些教育人員包括 8 萬位教育學者、視導人員及諮商者、10 萬個校長、副校長及大約 5 萬個支持人士，例如：閱讀指導者、媒體專家及心理健康專家等，每一位專業人員都有一次或多次和老師個別會談或者到老師的教室做觀察。每位在與教師有互動的歷程中，都會發現應用臨床視導技巧的用處或必要性。

綜上所述，臨床視導在歐美相當盛行，不過，目前在國內仍屬萌芽階段。臨床視導理論在國外，已有廣泛應用於教學視導與評鑑方面的研究，但在國內，除了學校曾辦理類似教學觀摩的活動外，普遍缺乏有系統的教學視導措施，雖然臨床視導的概念與技巧已經逐漸受到國內部分師資培育機構及教育行政機構的重視，而開始規劃加以推廣，但目前各校應用的情形仍不普遍，而教育研究者在這方面所做的實徵性研究也很少，在國內實習教師培育方面的研究，則更付諸闕如，有待努力。

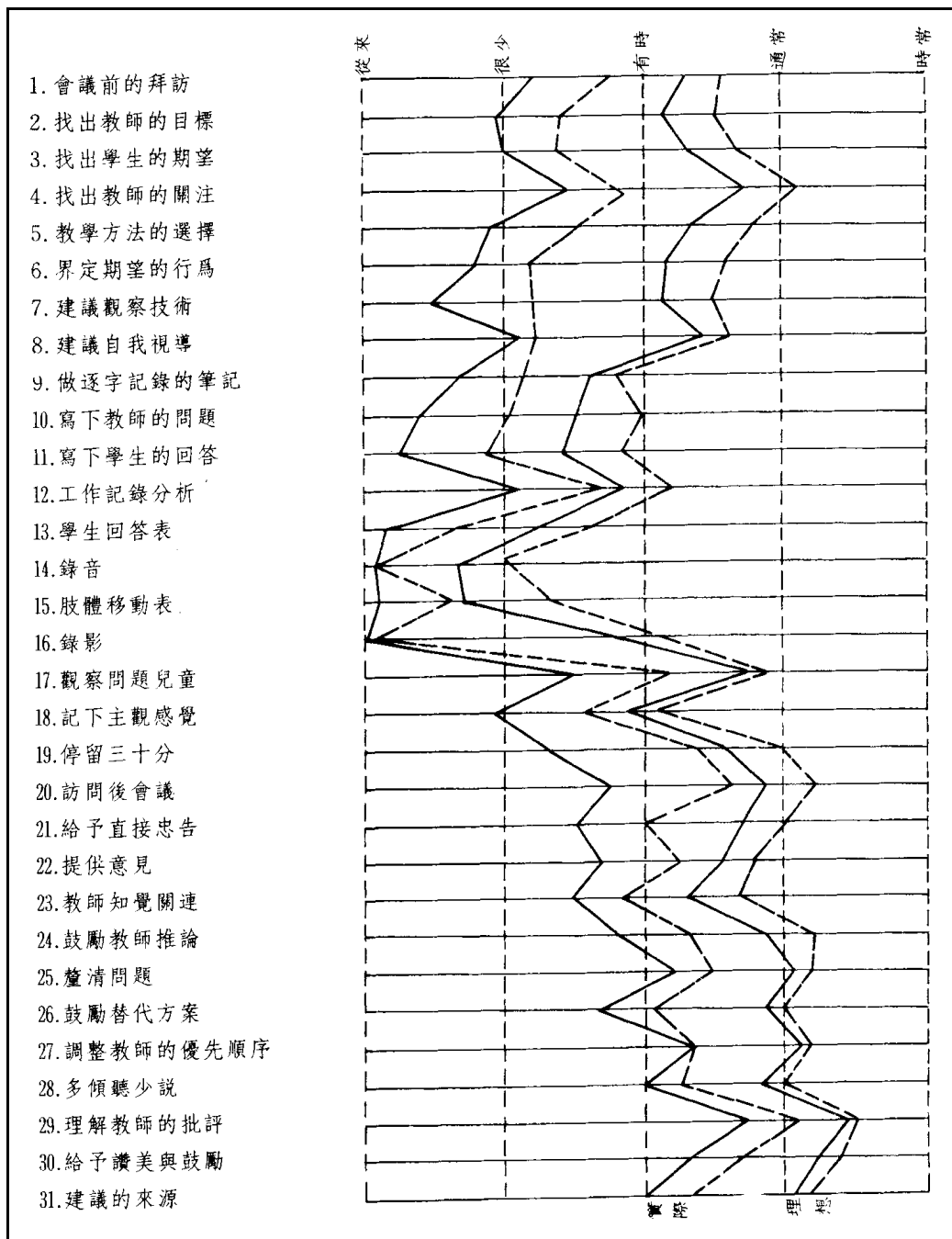


圖 2-9 受訓練教師(虛線)與未受訓練校長(實線)

認定理想與實際視導行為比較

資料來源：Teacher perceptions fo ideal and actual upervisory procedures used by California elementary principals (p.52), by J. L. Shinn, 1976. Unpublished doctoral dissertation Oregon University.

貳、效果

臨床視導的主要目要在於幫助教師改進教學，其效果如何呢？根據 Boyan 及 Copeland(1974)以臨床視導模式作基礎為視導人員發展出一套密集的訓練計畫，他們發現視導人員在這套模式訓練下，就能幫助老師在各種教學行為上有顯著的改進。同樣的，Garman(1971)及 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)也指出，至少在仔細控制的實驗室環境下，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。Beck 及 Serifert(1983)則提出設置專業人員，全心投入學校班級教學的系統中，以協助學校教師改進教學效能的構想。經由這些受過高度專業訓練的視導人員有系統、有意義的視導歷程後，有效地協助校長改進學校教學的效能，包括：(1)改進學校氣氛，由教師、學生與行政人員間的關係更易產生積極互動的氣氛；(2)提升學生的學習動機與成就；(3)改進教師的教學技巧與能力；(4)改進校長對學校的管理與領導地位；(5)對於教師評鑑的歷程獲得有力的支持。

Wiles 及 Bondi(1986)認為，臨床視導與傳統的視導方法比較起來，具有相當多的優點，包括：(1)臨床視導強調教師的參與及合作，因而可以打破教師孤立的現況，使教師和視導人員為改進教學的共同目標而奮鬥；(2)臨床視導透過系統的觀察、分析、討論，可以有效的增進教師的教學效果，使教師及視導人員對於教學行為有更大的影響力；(3)臨床視導強調教師及視導人員要互相尊重與信任，使教師及視導人員對於教學視導產生更積極正面的感受。

此外，許多研究(Bartlett, 1987；Dodds, 1984；Greene, 1992)顯示臨床視導對教師教學的效能及態度有正面的影響。例如臨床視導會使教師更肯定本身的專業能力及價值，感覺自己更有效能；可以幫助教師有效的改變教學策略，使其教學行為因此有顯著的成長；可以減低因教學工作而引起的焦慮，使教師能將精力集中於教學改進；以及提供教師決定教學上和專業上目標的機會，使教師願意承擔更多的責任等。

Greene(1992)的實證研究亦指出，Alberta 南部的 Medicine Hat 學區自 1985 至 1988 年，根據 Cogan 的臨床視導理論架構發展實施「教師視導及評鑑模式」實驗計畫，實驗結果頗有成效。該實驗基本上是要增進教師專業知能的發展及其自主能力及權責，亦即教師在整個教學歷程中，可以決定其教學上及專業上的目標，並且經由同僚彼此視導互動的關係來完成其所訂定的目標。最後評估實驗成效，認為是相當成功的，實驗雖已結束了，但是後續的良好效應仍然繼續存在。

Acheson 及 Gall(1996)主張臨床視導的效果可以在「微縮教學」(micro-teaching)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教學行為甚具效果，因此也間接證明臨床視導可改進教師教學。

假使臨床視導能改進教師教學表現，在學生表現上也應可觀察到效果，像學生態度、教室行為及學業成就的改善..等，都是可能產生效果的範圍。很可惜地，目前尚未能找出足夠令人信服的研究，顯示學生學習效果與臨床視導有關連。例如 Briggs(1985)研究發現：教師及行政人員認為臨床視導可以增進學生學習成效；但是 Hosack(1988)研究指出：不管教師是否接受臨床視導，其學生在寫作成績上並無顯著差異。

綜上所述，雖然對於學生學習效果影響的研究迄今尚無一致而肯定的論見，有待進一步研究驗證，不過，臨床視導在改進教師教學上的效果，已經獲得國外若干實證研究結果的肯定，而國內教育學者(吳清山，民 79；呂木琳，民 87；邱錦昌，民 84；張德銳，民 83)也認為臨床視導強調有系統的教室觀察、與教師面對面互動，及民主的輔導風格，有助於改進實習教師教學，能促進實習教師專業成長。

參、限制

雖然臨床視導有助於改善實習教師的教學表現，但是臨床視導在實施上仍然有不少的限制必須克服。首先要克服的是實習教師普遍對視導及評鑑存在著不安及不信任感，如果這種感覺無法去除，臨床視導便無成功的可能。Cogan(1973)從事許多教師視導的研究，就曾基於這些研究作下結論：「視導」在心理上幾乎無可避免的被教師視為一種威脅，會危及教師的專業自主及破壞其自信。

實習教師對於視導的威脅感，可能與過去對傳統視導的刻板印象有關，或者是受過去對視導的不良感受所影響。在傳統視導裡，視導人員經常是學校的校長，視導的目的常是評鑑教師的表現，當教師知道自己被評鑑時，較容易顯得焦慮，尤其是評鑑不佳會威脅到工作時，無怪乎教師對視導有負面反應，此外教師也覺得視導的產生是因為視導者的需要，而不是因為教師感覺有需要。

實習教師過去對於視導也可能有過不好的感受，像是許多實習輔導人員沒有通知老師就出現在教室裡觀察，而實習教師不知道視導者要觀察或評鑑什麼，是教室整潔？學生表現？教學策略？還是班級經營的維持程度？反過來說，實習輔導人員也許也沒有計畫要觀察或評鑑什麼，結果所蒐集的教室觀察資料就顯得沒有系統、主觀及模糊，而實習教師也沒有機會與實習輔導人員針對觀察資料及評鑑標準交換意見。

當實習教師不清楚總結性視導的判斷標準，更不信任實習輔導人員有視導能力時，實習教師所感受到的威脅也最大。要減輕實習教師對視導的威脅感，可以從讓實習教師參與視導的過程著手。例如：視導之前先與老師商討視導指標，並與實習教師共同分享客觀的觀察資料，以減少視導的負面影響。

其次，臨床視導需視情境需要選用及彈性調整視導方法及步驟，在計畫會談時，尚需配合實習教師的關注，選擇適切的觀察工具。因此，臨床實習輔導人員不僅需要接受臨床視導的訓練，同時也必須從實習輔導人員

本身的教學經驗、觀察教學、蒐集及分析資料、設計回饋會談、擬定視導策略..等方式中，培養與發展有關學習理論、教學策略、溝通技巧，以及組織變革的知識技能。

復次，臨床視導由於需要一對一的長期觀察與分析討論，因此需投入很多人力及時間。根據 Tobert(1988)的研究指出：完成一趟臨床視導至少需要 3.5 小時，而 Franco(1990)問卷調查了 427 位學校行政人員，結果也發現沒有使用臨床視導的最主要因素是因為所需時間太多。

最後，實習教師主動積極的參與也是臨床視導成功與否的基本要素之一；當實習教師不肯學習或不知道要學習什麼的時候，臨床視導的實施將面臨很大的困難。此外，臨床視導觀察分析的重點限於實習教師外顯的教學行為，雖然因此使視導目標比較具體明確，但是也容易忽略實習教師行為背後的觀念及態度，導致因為無法了解問題真正癥結而影響視導成效的情形出現(張清濱，民 80；Sullivan, 1980)。

綜上所述，臨床視導在實施上的限制，包括實習教師普遍對視導及評鑑存在的不安及不信任感、實習教師及實習輔導人員須經專業的訓練、需要投注較多的人力與物力、需要實習教師積極主動的參與，以及需要對實習教師行為背後觀念與態度做較深入的瞭解..等，有待教育行政機構、師資培育機構及學校等多方面，共同努力加以克服。

肆、未來發展遠景與建議

臨床視導強調密切互動、教室觀察及回饋會談，在理想上不但對一般實習教師教學成長有助益，對面臨教學困境的實習教師更有迫切性，不過，由於國內臨床視導尚屬於萌芽階段，尤其在我國教育實習輔導上臨床視導才剛起步(張德銳，87)，因此臨床視導發展重點，仍然以觀念的溝通及相關人員臨床視導知能的訓練充實為主(呂木琳，民 87)。

國內學者(吳清山，民 79；呂木琳，民 87；張德銳，民 83)也曾對師資培育實習階段推行臨床視導提出許多建議事項，謹綜合歸納如下：

一、溝通推廣臨床視導觀念

推展臨床視導最重要的是溝通及推廣觀念，讓師資培育界普遍認知到臨床視導的重要性，並建立起共識，才能逐步推動。目前實習輔導教師及實習指導教師，在輔導實習教師時，都有自己的一套方式，要強迫其完全接受臨床視導的理念，實際上是不可能的。但是，唯有教育行政機關、師資培育機構、以及實習學校都體認臨床視導功能後，臨床視導在我國實習輔導上才有廣泛實施的一天，至於溝通與推廣方式，則可透過學術研討會、座談會、演講、教育期刊論文、以及對教育行政機關的遊說等管道進行之(吳清山，民 79；呂木琳，民 87；張德銳，民 87)。

二、加強臨床視導研究與訓練

我國應加強臨床視導的研究，尤其是教室觀察工具與技巧的引進與發展，才能讓想要進行臨床視導的師資培育人員很方便就能實施教室觀察工作，同時我國亟需大量的訓練實習輔導人才，讓實際負責實習輔導工作的實習輔導教師、實習指導教師、甚至實習學校校長都能具有臨床視導的知能與技巧，才能勝任實習輔導工作。訓練的種類除了職前短期的訓練之外，也應該在實習輔導期間，透過研討會的形式，彼此交換臨床視導的心得與經驗。而訓練的方式則可採講解、教學錄影帶欣賞與討論、實務演練、角色扮演等方式(呂木琳，民 87；張德銳，民 87)。

三、給實習輔導教師良好的工作環境

目前我國對實習輔導教師缺乏誘因，資深優良教師大多不願意擔任這項工作，尤其是費力費時的臨床視導工作(臨床視導模式在各種教學視導模式中是較有成效但也較費時間的)，必須提供設法改善目前的工作條件，才能提高資深優良教師從事實習輔導工作的意願，包括：(1)酌減實習輔導教師的教學負荷，讓其有充裕時間從事教學輔導工作；(2)避免給予實習輔導教師太多的行政工作，讓其能專心從事教學輔導任務；(3)給予實習輔導教師合理的工作津貼以及加班費、差旅費補助；(4)給予表現優異的實習輔導教師敘獎及休假進修機會；(5)學校裡有關實習輔導的決定，應該邀請實習

輔導教師參與(張德銳，民 87)。

四、給實習指導教師良好的工作條件

目前教育部教師資格檢定及教育實習辦法第十八條規定：「各師資培育機構擔任實習輔導工作之實習指導教師，每位以指導二十五名實習教師為原則，並得酌減實習指導教師原授課時數二至四小時。」這種要實習指導教師在每週減授二至四小時的工作條件下，做好 25 名實習教師的輔導任務實在很難做到。因此建議：(1)教育部應給予師資培育機構專責的實習指導教師編制；(2)如果不能給予編制，則必須大力減輕每位實習指導教師所負責指導的實習教師人數在 10 名左右(張德銳，民 87)。

五、減輕實習教師工作負擔

楊惠琴(民 86)研究指出：部分實習教師在進入實習機構後，就任由實習機構調遣派任，龐大的工作量，可能造成實習教師精神與體力的耗損，不僅無法多進行教學觀察、接受教學觀察與回饋、以及學習與適應學校環境，反而可能因為過多的壓力而產生焦慮與不安，磨損其教育熱忱，因此建議：(1)遵守師資培育法的規定，實習教師所擔任的教學時數不得超過正式教師的二分之一；(2)為了避免影響教學實習，行政實習的安排以不超過二個月為原則，並安排在寒暑假(張德銳，民 87)。

第三章 研究方法

第一節 研究架構

本研究依研究目的及文獻分析所得，確定研究架構如圖 3-1 所示，由圖可知：本研究依序採文獻分析、問卷調查及半結構訪問法，圖上方空白箭頭表示順序，圖中虛線箭頭表示該研究方法所探討的焦點。

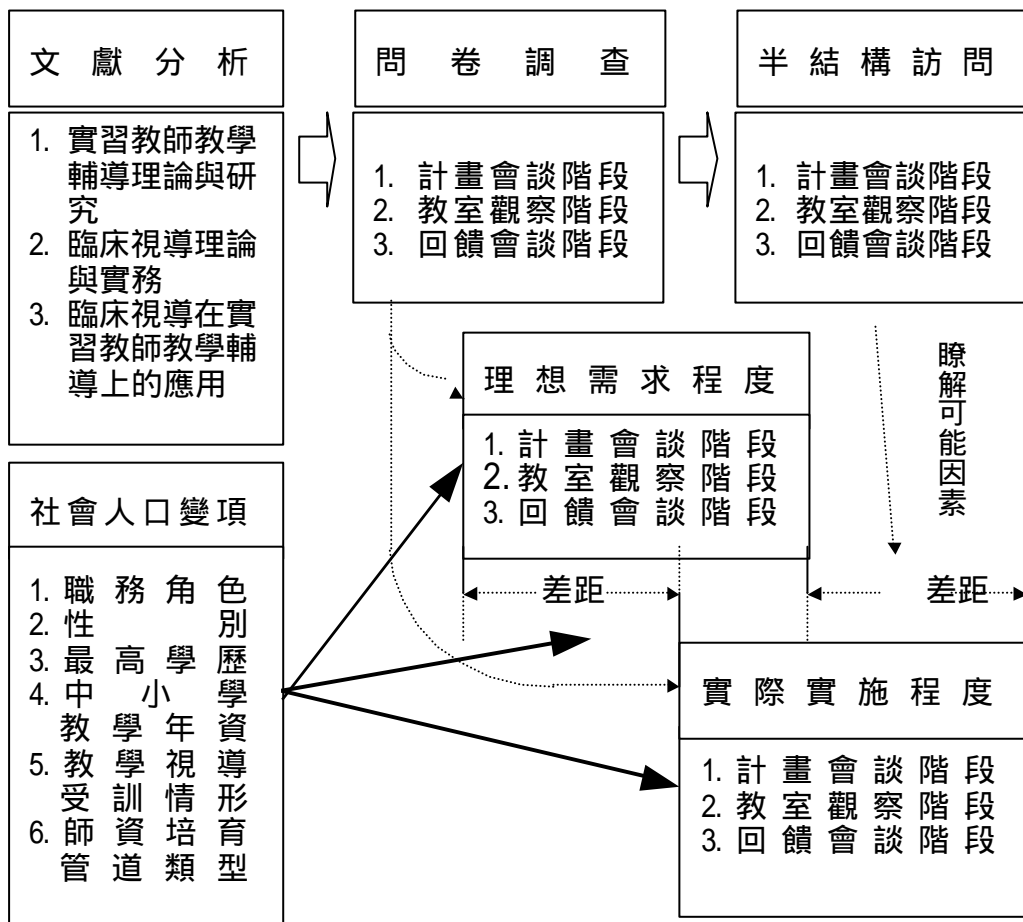


圖 3-1 本研究之研究架構圖

首先，以文獻分析所得編成問卷，分計畫會談、教室觀察、回饋會談階段，蒐集國小實習教師及實習輔導人員對臨床視導在教學輔導的理想需求、實際實施程度及理想與實際的差距，並編製訪問指導，根據問卷分析結果立意取樣進行訪問，了解影響理想與實際差距的可能因素。

本研究包含預測變項(predictor)與結果變項(outcome variable)，預測變項為受試者社會人口變項(職務角色、性別、最高學歷、中小學教學年資、教學視導受訓情形、師資培育管道類型)；結果變項指受試者知覺臨床視導在教學輔導之理想需求、實際實施程度及理想與實際差距。

第二節 研究對象

壹、問卷調查

本研究以台北市公私立國小實習教師及實習輔導人員為母群體，經委請教育局及師資培育機構分別提供台北市國小實習教師之實習輔導教師及實習指導教師名冊。師資培育機構畢業生以代理教師方式授課者，本研究界定為代理教師，有異於實習教師予以剔除。名冊確認後，國小實習教師、實習輔導教師、校長、師資培育機構實習指導教師母群體分別為 498、498、147、92 名。

本研究受人力、物力限制，採「簡單隨機取樣」方式。各類名冊成員均先給予連續性編號，並以亂數表隨機選取國小實習教師、實習輔導教師各 200 名、國小校長 50 名，另師資培育機構實習指導教師母群體較小且回收率較低，故抽取 70 名，共抽取 520 個樣本。問卷共回收 434 份，回收率達 83.46%，可用問卷 426 份，可用率達 81.92%，本研究抽樣數、問卷回收率、可用率，詳如表 3-1，其受試樣本基本資料詳如表 3-2。

表 3-1 本研究之母群體、問卷抽樣率、回收率、可用率

研究對象	母群體 人數	發出 問卷數	抽樣率	回收 問卷數	回收率	可用 問卷數	可用率	
國小實習教師	498	200	40.2%	170	85.0%	166	83.0%	
實習輔導人員	國小實習輔導教師	498	200	40.2%	172	86.0%	170	85.0%
	國小校長	147	50	34.0%	46	92.0%	46	92.0%
	師資培育機構實習指導教師	92	70	85.4%	46	65.7%	44	62.9%
合計	1,225	520	42.4%	434	83.5%	426	81.9%	

表 3-2 本研究問卷調查之受試樣本基本資料分析

社會人口變項	組	別	人 數	百 分 比
職 務 角 色	國小實習教師		166	39.0%
	國小實習輔導教師		170	39.9%
	國小校長		46	10.8%
	師資培育機構實習指導教師		44	10.3%
性 別	男		126	29.6%
	女		300	70.4%
最 高 學 歷	大學、專科		336	78.9%
	碩、博士		90	21.1%
中 小 學 教 學 年 資	未滿一年		167	39.2%
	滿一年，未滿十五年		109	25.6%
	滿十五年以上		150	35.2%
教 學 視 導 受 訓 情 形	未曾參加過		254	59.6%
	曾參加，累計未達 12 小時		118	27.7%
	曾參加，累計達 12 小時以上		54	12.7%
師 資 培 育 管 道 類 型	師範校院		355	83.3%
	一般大學或學士後師資班		71	16.7%

貳、半結構訪問

本研究的半結構訪問，係用來深入了解影響臨床視導在教學輔導之理想理想需求與實際實施程度差距的可能因素，因而採取「立意取樣」的方式，參酌受試者曾否參加臨床視導研習情形，選出兩位校長、四位實習指導教師、四位實習輔導老師及四位實習老師。

由於問卷調查係採不記名，因此事先於校長、實習指導教師回郵信封註記編號，以茲識別，作為抽樣訪談的依據；而實習輔導老師及實習老師則由研究小組挑選合適人選，寄發問卷予他們再填答問卷，做為訪談的依據，其社會人口變項基本資料如表 3-3。

第三節 研究工具

壹、國小實習教師教學實習臨床視導調查問卷

一、問卷架構

本問卷係依據 Acheson 及 Gall 在 1996 年提出的臨床視導實施階段編製，分為計畫會談、教室觀察及回饋會談三個主要因素。

表 3-3 本研究半結構訪問之受訪樣本基本資料分析

編號	受訪者化名	學校化名	職務角色	性別	最高學歷	教學年資	教學視導訓練	師培育管道
一	祥老師	五福國小	實習教師	男	大學	未滿1年	6-12小時	師範校院
二	倩老師	六合國小	實習教師	女	大學	未滿1年	6-12小時	師範校院
三	林老師	七賢國小	實習教師	女	碩士	未滿1年	6-12小時	師範校院
四	郭老師	八德國小	實習教師	女	大學	未滿1年	6-12小時	師範校院
五	陳老師	一心國小	實習輔導師	女	專校	15年以上	未曾參加	師範校院
六	凡老師	二聖國小	實習輔導師	女	大學	5-10年	6-12小時	師範校院
七	吳老師	三多國小	實習輔導師	女	大學	15年以上	6-12小時	師範校院
八	李老師	四維國小	實習輔導師	女	大學	15年以上	6-12小時	師範校院
九	陳校長	忠孝國小	校長	男	大學	15年以上	未曾參加	師範校院
十	林校長	仁愛國小	校長	女	碩士	15年以上	6-12小時	師範校院
十一	莊教授	信義師院	實習指導師	女	大學	15年以上	6-12小時	師範校院
十二	林教授	和平師院	實習指導師	女	碩士	15年以上	6-12小時	師範校院
十三	鄭教授	禮勇師院	實習指導師	女	博士	15年以上	未曾參加	師範校院
十四	陳教授	禮勇師院	實習指導師	女	博士	15年以上	未曾參加	師範校院

二、預試問卷編製

(一)預試問卷初稿研擬

參酌 Acheson 及 Gall(1996)發展之問卷，加以轉譯修訂後，由研究小組就問卷架構及內容題意討論，將語意晦澀、分類不當題目潤飾增刪後，編成「國小實習教師臨床視導問卷」初稿，按照架構順序排列，每因素有 8 至 12 題不等，計 31 題。

(二)專家學者修正

問卷初稿編製完成後，擇期邀集 10 位專家學者進行座談，會中針對問卷架構、內容及提議等各方面，提出相當多意見，經研究小組進一步研商後，根據座談會意見修訂問卷。協助問卷編製專家學者名冊詳如表 3-4 所示。專家學者意見調查表如附錄一。

表 3-4 協助本研究問卷編製之專家學者名單

姓名	學	歷專	長現	職
江文雄	國立政治大學公共行政碩士	教育行政、師資培育	國立臺灣師範大學教授	
余霖	國立臺灣師範大學教育碩士	學校行政、中學教育	台北市立大直高中校長	
吳清山	國立政治大學教育學博士	教育行政、學校效能	台北市立師範學院校長	
林天佑	美國紐約州立大學博士	教育行政、教育計畫	台北市立師院教授	
邱錦昌	國立政治大學教育學博士	教育視導、教育行政	國立政治大學教授	
張清濱	國立政治大學教育學博士	教育視導、學校行政	臺灣省中學教師研習會主任	
陳順和	國立臺灣師範大學教育碩士	學校行政、國民教育	台北市市健康國小校長	
曾燦金	台北市立師範學院教育碩士	教育行政、國民教育	台北市政府教育局科長	
謝文全	美國愛荷華州立大學博士	教育行政、師資培育	國立臺灣師範大學教授	
簡紅珠	美國喬治亞大學博士	課程與教學、教學研究方法論	國立新竹師範學院教授	

專家學者意見調查後，挑選「適合」選項百分比在 60%以上，而「適合」及「修正後適合」選項百分比合計 80%以上者保留，如表 3-5。根據專家學者意見將初稿第 10、11、12 題修訂成預試問卷第 10、11 題，其餘保留並修正題號及文字，編成預試問卷共 31 題如附錄二。

(三)預試問卷填答與計分方式

本問卷採李克特式(Likert-type)四點量表，在左、右兩側分別有「理想需求程度」及「實際實施程序」反映項目，從「總是」、「通常」、「很少」到「從不」，由受試者根據感受與實際觀察，各勾選適當反映項目。計分係依序給予 4、3、2、1 分，計算各因素及整體問卷總分。

三、正式問卷編製

(一)預試施測

預試問卷編成後，採簡單隨機方式抽取國小實習教師、實習輔導教師各 50 名、國小校長、師資培育機構實習指導教師各 12 名進行預試。問卷回收 120 份，回收率 96.8%，有效樣本為 116 份，可用率為 93.5%。

(二)因素分析

本研究採驗證性因素分析(confirmatory factor analysis)(鄭富森，民 81)，經統計分析如表 3-6、表 3-7。茲依統計結果，挑選決定係數(R^2)高且能為其所屬因素顯著預測的試題，其中第 17、18、19 題因未達顯著水準予以剔

除，保留試題共 28 題並修正題號，編成正式問卷如附錄三。

表 3-5 本研究預試問卷之專家內容效度分析

因素	題號	適合		修正後適合		不適合		結果
		N	%	N	%	N	%	
一、計畫會談	1.	6	60%	3	30%	1	10%	✓
	2.	8	80%	2	20%	0	0%	✓
	3.	7	70%	2	20%	1	10%	✓
	4.	7	70%	3	30%	0	0%	✓
	5.	9	90%	1	10%	0	0%	✓
	6.	9	90%	1	10%	0	0%	✓
	7.	7	70%	3	30%	0	0%	✓
	8.	7	70%	3	30%	0	0%	✓
二、教室觀察	9.	6	60%	3	30%	1	10%	✓
	10.	6	60%	3	30%	1	10%	✓
	11.	9	90%	1	10%	0	0%	✓
	12.	9	90%	1	10%	0	0%	✓
	13.	9	90%	1	10%	0	0%	✓
	14.	9	90%	1	10%	0	0%	✓
	15.	6	60%	3	30%	1	10%	✓
	16.	7	70%	2	20%	1	10%	✓
	17.	7	70%	1	10%	2	20%	✓
	18.	9	90%	1	10%	0	0%	✓
	19.	9	90%	1	10%	0	0%	✓
三、回饋會談	20.	10	100%	0	0%	0	0%	✓
	21.	10	100%	0	0%	0	0%	✓
	22.	10	100%	0	0%	0	0%	✓
	23.	9	90%	1	10%	0	0%	✓
	24.	10	100%	0	0%	0	0%	✓
	25.	9	90%	1	10%	0	0%	✓
	26.	9	90%	1	10%	0	0%	✓
	27.	9	90%	1	10%	0	0%	✓
	28.	8	80%	1	10%	1	10%	✓
	29.	10	100%	0	0%	0	0%	✓
	30.	8	80%	2	20%	0	0%	✓
	31.	7	70%	3	30%	0	0%	✓

表 3-6 本研究預試問卷(理想需求)之因素分析摘要表

因素題號	因素聯合預測各題之標準化參數估計值			決定係數	
	因素一	因素二	因素三		
一、計畫會談	1.	0.7916 ***	-0.2643 **	0.1531	0.5598
	2.	0.7811 ***	-0.0889	0.0824	0.6119
	3.	0.8418 ***	-0.0300	-0.1201	0.5622
	4.	0.6326 ***	0.0782	0.0910	0.5638
	5.	0.7238 ***	0.1023	-0.0938	0.5349
	6.	0.8092 ***	0.1419	-0.2230 *	0.5898
	7.	0.6528 ***	-0.1839 *	0.3293 ***	0.6204
	8.	0.8188 ***	0.1964 **	-0.1438 *	0.7413
二、教室觀察	9.	0.1321	0.6302 ***	0.1180	0.6543
	10.	-0.0667	1.0181 ***	-0.1285 *	0.8086
	11.	-0.1165	1.0167 ***	-0.1521 *	0.7376
	12.	0.1312	0.7776 ***	-0.1145	0.6275
	13.	-0.1199	1.0451 ***	-0.2116 **	0.7319
	14.	0.0641	1.0728 ***	-0.4815 ***	0.7490
	15.	0.0478	0.7883 ***	0.0023	0.6744
	16.	-0.1120	0.8062 ***	-0.1337	0.4420
	17.	-0.0173	0.4277 ***	0.3163 **	0.4459
	18.	0.1418	-0.0447	0.4407 ***	0.2652
	19.	-0.0574	0.0821	0.7142 ***	0.5374
三、回饋會談	20.	-0.0227	0.0250	0.6854 ***	0.4722
	21.	-0.1041	0.2282 **	0.6861 ***	0.6159
	22.	0.0611	0.1348	0.5764 ***	0.5145
	23.	-0.0859	0.2480 **	0.6577 ***	0.6152
	24.	-0.1481 *	0.0984	0.8959 ***	0.7561
	25.	-0.0281	0.0222	0.7550 ***	0.5646
	26.	0.1852 *	-0.1128	0.7623 ***	0.6751
	27.	0.0143	-0.1887 *	0.8274 ***	0.5256
	28.	0.2084 *	-0.2425 **	0.7547 ***	0.5736
	29.	0.1398	-0.0770	0.6957 ***	0.5540
	30.	-0.0074	-0.2679 **	0.9041 ***	0.5618
	31.	-0.1547	0.0335	0.8126 ***	0.5477

N=116 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

表 3-7 本研究預試問卷(實際實施)之因素分析摘要表

因素題號	因素聯合預測各題之標準化參數估計值			決定係數	
	因素一	因素二	因素三		
一 計畫會談	1.	0.7451 ***	-0.2600 *	0.1135	0.4334
	2.	0.8473 ***	0.0098	-0.1667	0.5727
	3.	0.6431 ***	0.0683	0.0926	0.5735
	4.	0.8752 ***	-0.2345 *	0.1117	0.6374
	5.	0.9227 ***	-0.0091	-0.1247	0.7090
	6.	0.6006 ***	0.3423 ***	-0.1026	0.6377
	7.	0.6106 ***	0.0022	0.1295	0.4938
	8.	0.7996 ***	0.0077	-0.0036	0.6442
二 教室觀察	9.	0.2812 **	0.6951 ***	-0.2083 *	0.5769
	10.	0.1528 *	0.9955 ***	-0.3889 ***	0.7053
	11.	-0.0578	1.1753 ***	-0.4496 ***	0.7180
	12.	-0.1774	0.8122 ***	0.0568	0.5541
	13.	0.0462	0.8848 ***	-0.1785	0.6205
	14.	-0.1112	1.2988 ***	-0.5706 ***	0.7737
	15.	-0.1125	0.5885 ***	0.2913 **	0.5731
	16.	0.0748	0.8240 ***	-0.3098 **	0.4445
	17.	0.0627	0.2010	0.4150 ***	0.3951
	18.	-0.0985	-0.0302	0.7294 ***	0.4205
	19.	-0.0384	0.0914	0.6412 ***	0.4741
三 回饋會談	20.	-0.0076	-0.0263	0.8483 ***	0.6782
	21.	-0.0114	0.1253	0.6370 ***	0.5326
	22.	0.1472	0.0256	0.7107 ***	0.6951
	23.	-0.0407	0.3058 **	0.5215 ***	0.5668
	24.	-0.1663 *	0.2230 *	0.7366 ***	0.6628
	25.	-0.1879 *	0.2282 *	0.7073 ***	0.6047
	26.	0.1184	-0.1731 *	0.8977 ***	0.7207
	27.	0.0893	-0.2467 *	0.8555 ***	0.5457
	28.	0.1774	-0.0980	0.6688 ***	0.5170
	29.	0.1067	-0.0961	0.6978 ***	0.4868
	30.	-0.0891	-0.1924	0.9408 ***	0.5685
	31.	-0.1415	0.1995	0.8812 ***	0.4454

N=116 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

(三)信度分析

本問卷信度採用 L. J. Cronbach 所創用的 係數，茲以因素分析選題後之 28 個題目，就預試階段資料進行內部一致信分析，以求得本問卷之內部一致性信度，茲說明如下：

根據統計顯示，本問卷全部題目在理想需求程度之反映項目的 Cronbach 係數為.9532，在實際實施程度部分則為.9506；至於各因素內部一致性之分析結果，詳如表 3-8、表 3-9。本問卷無論在理想需求或實際實施程度之反映項目，各因素之 Cronbach 係數均在.8934 以上，顯示本問卷之信度頗高。

表 3-8 本研究預試階段資料(理想需求)各因素內部一致性係數

因素名稱	Cronbach 值
因素一 計畫會談	.9025
因素二 教室觀察	.9241
因素三 回饋會談	.9344

問卷全部題目之 Cronbach 值：.9532

表 3-9 本研究預試階段資料(實際實施)各因素內部一致性係數

因素名稱	Cronbach 值
因素一 計畫會談	.8942
因素二 教室觀察	.8934
因素三 回饋會談	.9309

問卷全部題目之 Cronbach 值：.9506

(四)效度分析

1.專家內容效度：

根據專家學者意見(詳如表 3-5)，本問卷全部試題經 60%以上專家評定為「適合」，並經 80%以上專家評定為「適合」或「修正後適合」，而正式問卷第 2、4-8、13、14、18-25、27、28 題則經 100%專家評定為「適合」或「修正後適合」，顯示本問卷具良好之專家內容效度。

2.建構效度：

本研究以預試資料進行驗證性因素分析(詳如表 3-6、表 3-7)，正式問卷各試題皆為其所屬因素顯著預測，且表 3-10、表 3-11 中各因素相關係數

介於.5484 .6881 之間，顯示各因素有所關聯，亦容許其分別獨立。

表 3-10 本研究預試問卷(理想需求)各因素的相關係數

	計畫會談	教室觀察	回饋會談
計畫會談	1.0000	0.5867***	0.6881***
教室觀察	-	1.000	0.5484***
回饋會談	-	-	1.000

***p<.001

表 3-11 本研究預試問卷(實際實施)各因素的相關係數

	計畫會談	教室觀察	回饋會談
計畫會談	1.0000	0.6322***	0.6340***
教室觀察	-	1.000	0.6173***
回饋會談	-	-	1.000

***p<.001

貳、國小實習教師教學實習臨床視導訪問指導

訪問指導初稿如附錄四，考量訪問時間僅一小時，改採大綱方式，並視回答提出深一層探索問題，經專家學者指導修訂後編成正式訪問指導如附錄五。內容首先是訪問者自我介紹，簡述研究目的、計畫及訪問時間，請求同意錄音，並說明錄音帶處理方式以建立互信關係；其次詢問其知覺臨床視導在教學輔導之理想需求、實際實施程度、兩者差距、可能影響因素及具體建議..等；最後，說明紀錄確認方式並表示感謝。

第四節 實施程序

壹、先期研究

本研究自八十七年七月起蒐集文獻並編製問卷，問卷初稿送請 10 位專家學者審核修訂後預試，運用因素分析考驗建構效度，採 L. J. Cronbach 創用的 係數進行信度考驗，八十八年四月完成正式問卷修訂及印製。

貳、問卷調查

正式問卷於八十八年五月施測，抽樣確定後，師資培育機構實習指導教師部分以信函、問卷及回郵信封逕寄受試者填答寄回；此外，實習教師

、實習輔導教師、校長部分，則均製成抽樣名冊隨同信函及問卷分送各校，請校長協助依抽樣名冊分送並彙整擲回。為提高回收率，除師資培育機構實習指導教師未寄回者再寄發信函、問卷及回郵信封催收外，其餘則均以電話聯繫實習學校校長協助催收。

參、半結構訪問

半結構訪問於八十七年六月進行，由研究者根據問卷調查資料的分析結果，選取國小實習教師及實習輔導人員各若干位後，先以電話與預定受訪樣本聯繫，徵詢其受訪意願後排定訪問日程，然後依據訪問日程進行訪問。實際訪問前，先行選取一位師資培育機構之實習指導教授進行訪問，提供研究者實務上之觀摩與訓練，並於觀摩後研討相關注意事項。

接著即依據訪問日程，逐一進行訪問。訪問前，研究者均再事先聯繫受訪樣本，確認訪問地點及時間。每位訪問時間均為一小時。訪問時先徵詢受訪樣本同意後進行錄音(方便訪問能流暢進行，並避免將來整理的記憶錯誤影響訪問資料的正確性)，並依訪問指導內容順序進行訪問，然後根據受訪者的回答，進一步提出更深一層的探索問題(訪問者不提出自己意見或觀點，避免影響受訪樣本的反應)。訪問結束後，即根據錄音帶，針對受訪樣本的談話內容進行逐字記錄，並就所得資料進行歸納整理工作。

第五節 資料處理

壹、問卷調查資料之處理

一、平均數與標準差

探討待答問題一、三、五，用以了解台北市國小實習教師及實習輔導人員知覺臨床視導在教學輔導之理想需求程度、實際實施程度，以及理想需求與實際實施程度的差距情形。

二、單因子變異數分析(one-way ANOVA)

探討待答問題二、四、六，用以了解台北市國小實習教師及實習輔導

人員知覺臨床視導在教學輔導之理想需求程度、實際實施程度，以及理想需求與實際實施程度差距情形之整體知覺，是否因社會人口變項不同而有顯著差異存在，結果若達顯著差異水準 0.05，再以 Scheffe' 法進行事後考驗。

三、單因子多變量變異數分析(one-way MANOVA)

探討待答問題二、四、六，用以了解台北市國小實習教師及實習輔導人員知覺臨床視導「計畫會談」、「教室觀察」、「回饋會談」等因素之理想需求程度、實際實施程度，以及理想需求與實際實施程度的差距情形，是否因社會人口變項不同而有顯著差異存在，結果若達顯著差異水準 0.05，再以 Scheffe' 法進行事後考驗。

四、t 考驗

探討待答問題五，用以了解台北市國小實習教師及實習輔導人員知覺臨床視導在教學輔導之理想需求與實際實施程度的差距情形是否達顯著水準，以「國小實習教師教學實習臨床視導調查問卷」全部題目總分、各因素得分、各題得分進行統計考驗。

貳、半結構訪問資料之處理

本研究為避免記憶的錯誤而導致訪問資料的正確性，受訪樣本均徵求同意採取現場錄音，訪問之後根據訪問受訪樣本時所錄製的錄音帶，針對訪問的焦點，進行逐字的記錄，並依據訪問紀錄內容綜合歸納出若干主題，嘗試建構較完整的系統架構，然後挑選出較重要之訪問內容分別予以歸類，整理成訪問結果。

第四章 結果與討論

第一節 臨床視導的理想需求程度

壹、臨床視導理想需求程度知覺現況

一、研究發現

(一)整體知覺

受試者對於「理想需求程度」知覺得分統計分析如表 4-1，各題目知覺得分折線圖如圖 4-1。就整體受試者而言，對於「理想需求程度」整體知覺得分為 3.31 分(平均數除以題數)，高於「通常需要」程度。

(二)各因素知覺

受試者對於「理想需求程度」各因素知覺的得分中，以「回饋會談」因素的 3.49 分最高(平均數除以題數)、其次為「計畫會談」因素的 3.38 分，而以「教室觀察」因素的 2.98 分最低，接近「通常需要」程度。

(三)各題目知覺

受試者對於「理想需求程度」知覺得分高於 3.5 分的試題，除了「找出實習教師的目標與策略」3.51 分外，其餘六題均屬於「回饋會談」因素，依得分高低順序分別是「觀察到進步時適度給予讚美」3.68 分、「應其請求提供改進意見」3.59 分、「對其說話表示理解與接納」3.58 分、「觀察後共同討論觀察的結果」3.55 分、「用心傾聽，鼓勵其發表意見」3.55 分、「直接給予改進教學的忠告」3.52 分。

至於得分低於 3 分的試題共有四題，均屬於「教室觀察」因素，其由低至高依序是「錄音、錄影」2.73 分、「記錄實習教師的移動路線」2.77 分、「逐字記錄學生說的話」2.84 分、「逐字記錄實習教師說的話」2.89 分。

表 4-1 受試者對於「理想需求程度」知覺得分統計分析表

因素	題號	試題摘要	題數	人數	平均數	標準差	平均數/題數
一、計畫會談			8	420	27.01	3.51	3.38
	1.	觀察前的晤談	1	426	3.49	0.58	3.49
	2.	找出實習教師的目標與策略	1	422	3.51	0.58	3.51
	3.	找出實習教師對學生的期望	1	425	3.27	0.60	3.27
	4.	找出實習教師的教學關注	1	425	3.45	0.57	3.45
	5.	轉化為可觀察的具體行為	1	425	3.28	0.60	3.28
	6.	實習教師參與決定觀察計畫	1	424	3.25	0.66	3.25
	7.	提供實習教師自行觀察方法	1	425	3.45	0.56	3.45
	8.	提供多種觀察方法共同選擇	1	424	3.30	0.63	3.30
二、教室觀察			8	419	23.84	4.37	2.98
	9.	客觀、有系統的記錄	1	424	3.23	0.67	3.23
	10.	逐字記錄實習教師說的話	1	423	2.89	0.73	2.89
	11.	逐字記錄學生說的話	1	424	2.84	0.74	2.84
	12.	記錄個別學生學習專注情形	1	424	3.18	0.62	3.18
	13.	記錄實習教師的回饋類型	1	425	3.08	0.66	3.08
	14.	記錄實習教師移動的路線	1	424	2.77	0.79	2.77
	15.	以簡短文字記錄師生互動	1	425	3.13	0.70	3.13
	16.	錄音、錄影	1	425	2.73	0.79	2.73
三、回饋會談			12	415	41.86	5.08	3.49
	17.	觀察後共同討論觀察的結果	1	424	3.55	0.56	3.55
	18.	鼓勵其比較觀察情形與知覺	1	425	3.42	0.60	3.42
	19.	鼓勵其推論及陳述感受	1	425	3.37	0.60	3.37
	20.	發問澄清其意見與感受	1	425	3.31	0.61	3.31
	21.	鼓勵其思考並提出改進策略	1	424	3.45	0.58	3.45
	22.	鼓勵其自訂改進目標與方法	1	424	3.43	0.58	3.43
	23.	用心傾聽，鼓勵其發表意見	1	422	3.54	0.55	3.54
	24.	對其說話表示理解與接納	1	424	3.58	0.54	3.58
	25.	觀察到進步時適度給予讚美	1	422	3.68	0.50	3.68
	26.	針對改善領域推薦相關資源	1	423	3.47	0.57	3.47
	27.	應其請求提供改進意見	1	423	3.59	0.52	3.59
	28.	直接給予改進教學的忠告	1	420	3.52	0.59	3.52
整體知覺			28	408	92.70	11.23	3.31

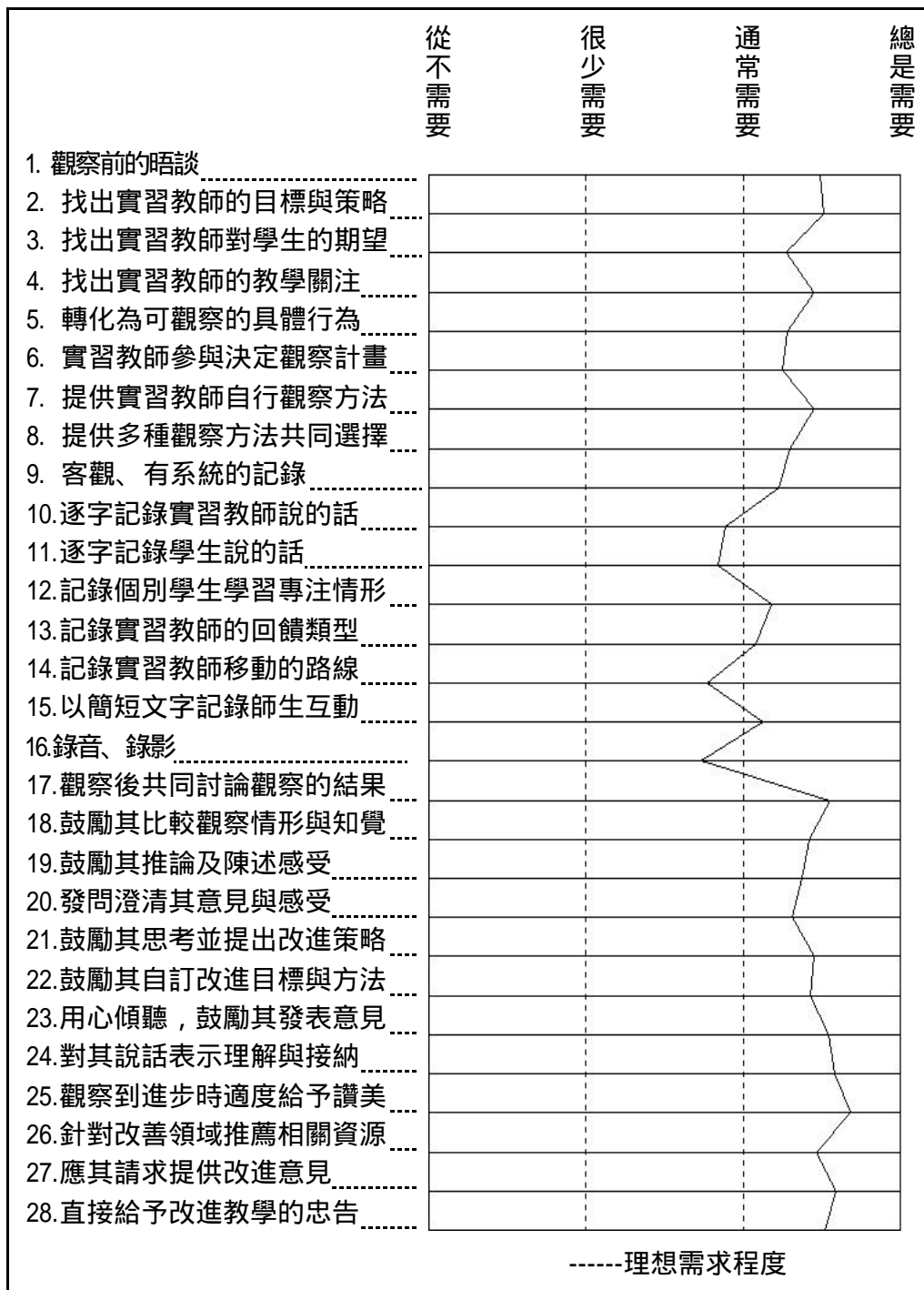


圖 4-1 受試者對於「理想需求程度」各題目知覺得分折線圖

二、討論

前述發現與李俊達(民 85)研究相當一致。該研究發現受試者對於臨床視導的知覺中，得分高低依序是「觀察後會議」、「觀察前會議」、「教

學觀察」。學者邱錦昌(民 84)亦調查發現，國小教學視導人員最需加強的視導步驟，依序為「教學視導人員之演示教學」、「教學視導人員進行研究分析與追蹤輔導」、「視導前與教師舉行溝通座談」，比率最低者為「對教師之教學進行觀察評量」。

國外 Shinn(1976)調查美國加州小學受視導訓練教師及未受訓練校長，發現理想得分最高六題，均屬「回饋會談」因素，包括「對其說話表示理解與接納」、「觀察到進步時適度給予讚美」、「鼓勵其自訂改進目標與方法」、「針對改善領域推薦相關資源」、「發問澄清其意見與感受」、「鼓勵其思考並提出改進策略」；得分最低五題，均屬「教室觀察」因素，包括「錄音」、「記錄實習教師移動路線」、「記錄教師回饋類型」、「逐字記錄教師說的話」、「逐字記錄學生說的話」。

Al-Tuwijri(1985)調查沙烏地阿拉伯教學視導人員，發現理想得分最高六題，均屬「回饋會談」因素，包括「觀察後共同討論觀察結果」、「直接給予改進教學忠告」、「應其請求提供改進意見」、「鼓勵比較觀察情形與知覺」、「鼓勵推論及陳述感受」、「發問澄清其意見與感受」；得分最低五題，均屬「教室觀察」因素，包括「錄音」、「錄影」、「記錄實習教師移動路線」、「記錄教師回饋類型」、「逐字記錄學生說的話」。

Adwani(1981)對沙烏地阿拉伯的研究亦有類似發現。

回饋會談的理想需求程度最高，可能與回饋會談強調間接視導方法有關，包括鼓勵、澄清、傾聽、理解、接納、適度讚美、推薦、建議....等；此外也可能與回饋會談是實習輔導人員與實習教師之間，針對改進教學彼此分享心得、經驗交流、互動最為密切的階段....等。

教室觀察的理想需求程度最低，可能與教室觀察帶給實習教師的「威脅感」有關。Cogan(1973)從事許多教師視導的研究，他的結論是：「視導」在心理學上幾乎無可避免被教師視為一種威脅，會危及教師專業自主及破壞自信。而 Acheson 及 Gall(1996)也從實務面探討，認為傳統視導通常扮演「評鑑」功能，因此被視導者較容易顯得焦慮，尤其是如果評鑑結果績效不佳可能威脅工作時，當然會有負面感受；此外，過去不少視導者在未

經計畫、未事先告知情況下，進入教室中觀察教師，當然也使得被視導者心裡忐忑不安，因此排斥教室觀察是可以被理解的。

貳、不同社會人口變項的知覺差異情形

一、研究發現

(一)整體知覺差異情形

不同社會人口變項受試者對於「理想需求程度」整體知覺的單因子變異數分析及事後比較摘要如表 4-2。

表 4-2 不同社會人口變項受試者對於「理想需求程度」整體知覺的單因子變異數分析及事後比較摘要表

類 別 組	別 人 數	平均數	標準差	平方變異數	F 值	Scheffe' 事後考驗	
職務角色	1.國小實習教師	166	91.08	11.18	3.25	7.68***	4>1
	2.國小實習輔導教師	165	91.72	10.90	3.28		4>2
	3.國小校長	46	97.70	9.89	3.49		3>1
	4.師資培育機構實習指導教師	40	97.98	11.44	3.50		3>2
性 別	1.男	122	92.23	12.51	3.29	0.32	
	2.女	286	92.91	10.66	3.32		
最高學歷	1.大專畢業	325	91.37	10.98	3.26	23.87***	2>1
	2.碩、博士	83	97.94	10.72	3.50		
中 小 學 教學年資	1.未滿一年	161	91.71	11.66	3.28	1.30	
	2.滿一年，未滿十五年	103	93.95	11.29	3.36		
	3.滿十五年以上	144	92.94	10.66	3.32		
教學視導 受訓情形	1.未曾參加過	244	91.72	11.45	3.28	2.40	
	2.曾參加，累計未達 12 小時	111	94.35	10.79	3.37		
	3.曾參加，累計 12 小時以上	53	93.8	10.79	3.35		
師資培育 管道類型	1.師範校院	338	92.38	11.46	3.30	1.64	
	2.非師範校院	70	94.27	9.97	3.37		
整 體 知 覺	全體受試者	408	92.71	11.23	3.31		

***p<.001

由表可知，不同社會人口變項受試者對「理想需求程度」整體知覺得分範圍在 3.25-3.50 分，介於「通常需要」與「總是需要」之間。換句話說，不論全體受試者，或職務角色、性別、最高學歷、中小學教學年資、教學視導受訓情形、師資培育管道類型等變項之各組受試者，均認為臨床視導在國小實習教師教學輔導之需求性相當高。

單因子變異數分析結果顯示，國小實習教師及實習輔導人員對「理想需求程度」整體知覺，因職務角色、最高學歷不同而有顯著差異(職務角色 $F=7.68, p<.001$ ；最高學歷 $F=23.87, p<.001$)，未因性別、中小學教學年資、教學視導受訓情形、師資培育管道類型不同而有顯著差異。

經進一步以 Scheffe' 進行事後多重比較發現，在職務角色方面，國小校長、師資培育機構實習指導教師對「理想需求程度」整體知覺得分分別為 3.49 分、3.50 分(平均數除以題數)，顯著高於國小實習教師的 3.25 分及國小實習輔導教師的 3.28 分；在最高學歷方面，博碩士對於「理想需求程度」整體知覺的得分為 3.50 分，顯著高於大專畢業的 3.26 分。

(二)各因素知覺差異情形

不同社會人口變項受試者對於「理想需求程度」各因素知覺的多變量變異數分析摘要如表 4-3。由表可知，國小實習教師及實習輔導人員對「理想需求程度」各因素知覺，因職務角色、最高學歷、中小學教學年資不同而有顯著差異(職務角色 $Wilk' =.895, p<.001$ ；最高學歷 $Wilk' =.934, p<.001$ ；中小學教學年資 $Wilk' =.963, p<.05$)，但並未因性別、教學視導受訓情形、師資培育管道類型不同而有顯著差異。

表 4-3 不同社會人口變項受試者對於「理想需求程度」各因素知覺的多變量變異數分析摘要表

社 會 人 口 變 項	<i>Wilk'</i>
職 務 角 色	.895***
性 別	.984
最 高 學 歷	.934***
中 小 學 教 學 年 資	.963*
教 學 視 導 受 訓 情 形	.981
師 資 培 育 管 道 類 型	.995

* $p<.05$ *** $p<.001$

經進一步以 Scheffe' 進行事後多重比較，其結果分別如表 4-4、表 4-5、表 4-6。茲分項說明如下：

1. 「計畫會談」因素

由表 4-4 中可知，在「計畫會談」方面，國小校長對於「理想需求程度」知覺的得分為 3.54 分(平均數除以題數)，顯著高於國小實習教師的 3.31 分；碩博士對於「理想需求程度」知覺的得分為 3.52 分，顯著高於大專畢業的 3.34 分。

表 4-4 不同社會人口變項受試者對於「理想需求程度」計畫會談因素知覺的單因子變異數與事後比較摘要表

類別組	別	人數	平均數	標準差	平均數 /題數	F 值	Scheffe' 事後考驗
職務角色	1.國小實習教師	164	26.45	3.74	3.31	4.81**	3 > 1
	2.國小實習輔導教師	168	26.95	3.31	3.37		
	3.國小校長	45	28.31	2.77	3.54		
	4.師資培育機構實習 指導教師	43	28.02	3.62	3.50		
性別	1.男	124	26.92	3.68	3.36		
	2.女	296	27.04	3.45	3.38		
最高學歷	1.大專畢業	331	26.69	3.52	3.34	12.94***	2 > 1
	2.碩、博士	89	28.18	3.26	3.52		
中小學 教學年資	1.未滿 1 年	165	26.54	3.79	3.32	2.69	
	2.滿 1 年，未滿 15 年	107	27.50	3.51	3.44		
	3.滿十五年以上	148	27.18	3.14	3.40		
教學視導 受訓情形	1.未曾參加過	251	26.78	3.56	3.35		
	2.曾參加，累計未達 12 小時	116	27.31	3.51	3.41		
	3.曾參加，累計 12 小時以上	53	27.40	3.30	3.42		
師資培育 管道類型	1.師範校院	350	26.90	3.55	3.36		
	2.非師範校院	70	27.54	3.30	3.44		
整體 知覺	全體受試者	420	27.01	3.51	3.38		

p<.01 *p<.001

2. 「教室觀察」因素

由表 4-5 中可知，在「教室觀察」方面，國小校長、師資培育機構實習指導教師對於「理想需求程度」知覺的得分分別為 3.22 分(平均數除以題數)、3.33 分，顯著高於國小實習教師的 2.86 分、國小實習輔導教師的 2.95 分；博碩士對於「理想需求程度」知覺的得分為 3.26 分，顯著高於大專畢業的 2.91 分。

表 4-5 不同社會人口變項受試者對於「理想需求程度」教室觀察因素知覺的單因子變異數與事後比較摘要表

類 別 組	別 人數	平均數	標準差	平均數 /題數	F 值	Scheffe' 事後考驗	
職務角色	1.國小實習教師	165	22.87	4.33	2.86	12.30***	4 > 1
	2.國小實習輔導教師	168	23.60	4.11	2.95		4 > 2
	3.國小校長	44	25.77	4.11	3.22		3 > 1
	4.師資培育機構實習 指導教師	42	26.62	4.18	3.33		3 > 2
性 別	1.男	124	24.10	4.91	3.01		
	2.女	295	23.74	4.13	2.97		
最高學歷	1.大專畢業	333	23.27	4.22	2.91	29.63***	2 > 1
	2.碩、博士	86	26.06	4.25	3.26		
中 小 學 教學年資	1.未滿 1 年	166	23.19	4.58	2.90	3.23*	
	2.滿 1 年，未滿 15 年	106	24.44	4.26	3.06		
	3.滿十五年以上	147	24.15	4.14	3.02		
教學視導 受訓情形	1.未曾參加過	249	23.37	4.46	2.92		
	2.曾參加，累計未達 12 小時	116	24.68	4.08	3.09		
	3.曾參加，累計 12 小時以上	54	24.26	4.31	3.03		
師資培育 管道類型	1.師範校院	348	23.72	4.48	2.97		
	2.非師範校院	71	24.44	3.79	3.05		
整 體 知 覺	全體受試者	419	23.84	4.37	2.98		

*p<.05 ***p<.001

3. 「回饋會談」因素

由表 4-6 中可知，在「回饋會談」方面，國小校長、師資培育機構實習指導教師對於「理想需求程度」知覺的得分均為 3.63 分(平均數除以題數)，顯著高於國小實習輔導教師的 3.43 分；博碩士對於「理想需求程度」知覺的得分為 3.64 分，顯著高於大專畢業的 3.45 分。

表 4-6 不同社會人口變項受試者對於「理想需求程度」回饋會談因素知覺的單因子變異數與事後比較摘要表

類 別 組	別 人數	平均數	標準差	平均數 /題數	F 值	Scheffe' 事後考驗	
職務角色	1.國小實習教師	163	41.71	5.19	3.48	4.53**	4 > 2
	2.國小實習輔導教師	167	41.13	5.13	3.43		
	3.國小校長	44	43.55	3.81	3.63		
	4.師資培育機構實習 指導教師	41	43.61	5.00	3.63		
性 別	1.男	124	41.28	5.56	3.44		
	2.女	291	42.11	4.86	3.51		
最高學歷	1.大專畢業	329	41.38	5.15	3.45	14.45***	2 > 1
	2.碩、博士	86	43.69	4.41	3.64		
中 小 學 教學年資	1.未滿 1 年	164	41.91	5.27	3.49	0.32	
	2.滿 1 年，未滿 15 年	104	42.13	5.18	3.51		
	3.滿十五年以上	147	41.61	4.81	3.47		
教學視導 受訓情形	1.未曾參加過	248	41.61	5.38	3.47		
	2.曾參加，累計未達 12 小時	114	42.26	4.62	3.52		
	3.曾參加，累計 12 小時以上	53	42.17	4.59	3.51		
師資培育 管道類型	1.師範校院	344	41.77	5.19	3.48		
	2.非師範校院	71	42.31	4.57	3.53		
整 體 知 覺	全體受試者	415	41.86	5.08	3.49		

p<.01 *p<.001

二、討論

在「理想需求程度」方面，國小校長、師資培育機構實習指導教師在整體知覺及教室觀察因素知覺的得分上，均高於國小實習教師 國小實習

輔導教師；此外，國小校長在計畫會談因素知覺的得分高於國小教師，在回饋會議因素知覺的得分高於國小實習輔導教師；師資培育機構實習指導教師在回饋會議因素知覺的得分則高於國小實習輔導教師。上述發現可能與國小校長在學校裡常扮演教學領導的角色；而師資培育機構實習指導教師常扮演教學視導者有關。

博碩士的整體知覺、計畫會談因素、教室觀察因素、回饋會談因素知覺的得分，均高於大專畢業者，這可能表示教師進修較高學歷者，對於專業成長的需求較高，對於臨床視導的理想需求也較高。另國外許多研究(Cianfarano, 1990；Holodick, 1988；Kamyia, 1986；Martin, 1975；Matts, 1983)發現，接受過臨床視導的教師比較肯定視導的功能，認為臨床視導是理想的教學視導模式，可以提供他們所需要的幫助；惟本研究未發現類似情形，有待進一步研究加以驗證。

第二節 臨床視導的實際實施程度

壹、臨床視導實際實施程度知覺現況

一、研究發現

(一)整體知覺

受試者對於「實際實施程度」知覺得分統計分析如表 4-7，各題目知覺得分折線圖如圖 4-2。就整體受試者而言，對於「實際實施程度」整體知覺的得分為 2.91 分(平均數除以題數)，低於「通常實施」程度。

(二)各因素知覺

受試者對於「實際實施程度」各因素知覺的得分中，以「回饋會談」因素的 3.21 分最高(平均數除以題數)、其次為「計畫會談」因素的 2.92 分，而以「教室觀察」因素的 2.45 分最低，介於「通常實施」與「很少實施」之間。

表 4-7 受試者對於「實際實施程度」知覺得分的統計分析表

因素	題號	試題	摘要	題數	人數	平均數	標準差	平均數/題數
一、計畫會談				8	406	23.38	4.14	2.92
	1.	觀察前的晤談		1	421	3.08	0.66	3.08
	2.	找出實習教師的目標與策略		1	417	3.02	0.67	3.02
	3.	找出實習教師對學生的期望		1	419	2.84	0.69	2.84
	4.	找出實習教師的教學關注		1	419	3.04	0.67	3.04
	5.	轉化為可觀察的具體行為		1	420	2.75	0.74	2.75
	6.	實習教師參與決定觀察計畫		1	418	2.77	0.77	2.77
	7.	提供實習教師自行觀察方法		1	419	3.13	0.72	3.13
	8.	提供多種觀察方法共同選擇		1	419	2.79	0.75	2.79
二、教室觀察				8	410	19.62	4.40	2.45
	9.	客觀、有系統的記錄		1	420	2.70	0.74	2.70
	10.	逐字記錄實習教師說的話		1	419	2.33	0.74	2.33
	11.	逐字記錄學生說的話		1	419	2.29	0.71	2.29
	12.	記錄個別學生學習專注情形		1	421	2.79	0.80	2.79
	13.	記錄實習教師的回饋類型		1	421	2.55	0.74	2.55
	14.	記錄實習教師移動的路線		1	415	2.20	0.78	2.20
	15.	以簡短文字記錄師生互動		1	420	2.68	0.81	2.68
	16.	錄音、錄影		1	421	2.06	0.86	2.06
三、回饋會談				12	411	38.47	5.87	3.21
	17.	觀察後共同討論觀察的結果		1	419	3.32	0.67	3.32
	18.	鼓勵其比較觀察情形與知覺		1	421	3.06	0.71	3.06
	19.	鼓勵其推論及陳述感受		1	420	2.99	0.74	2.99
	20.	發問澄清其意見與感受		1	421	2.90	0.71	2.90
	21.	鼓勵其思考並提出改進策略		1	422	3.10	0.69	3.10
	22.	鼓勵其自訂改進目標與方法		1	422	3.04	0.72	3.04
	23.	用心傾聽，鼓勵其發表意見		1	421	3.36	0.62	3.36
	24.	對其說話表示理解與接納		1	422	3.42	0.59	3.42
	25.	觀察到進步時適度給予讚美		1	421	2.85	0.77	2.85
	26.	針對改善領域推薦相關資源		1	420	3.04	0.71	3.04
	27.	應其請求提供改進意見		1	422	3.42	0.59	3.42
	28.	直接給予改進教學的忠告		1	419	3.30	0.64	3.30
整體知覺				28	385	81.37	12.34	2.91

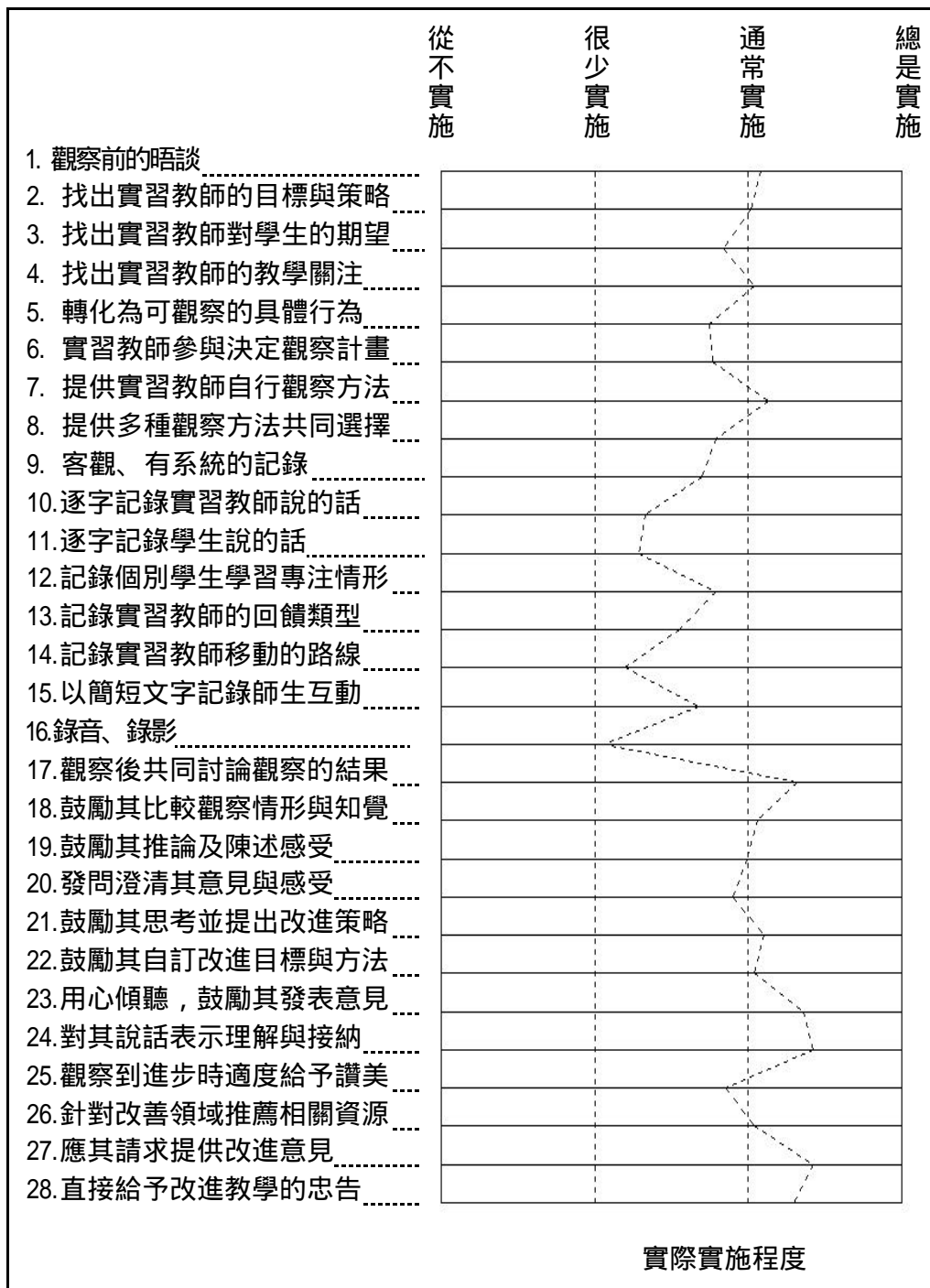


圖 4-2 受試者對於「實際實施程度」各題目知覺的得分折線圖

(三)各題目知覺現況

受試者對「實際實施程度」知覺得分高於 3.0 分的試題，除了「提供實習教師自行觀察方法」3.13 分、「觀察前的晤談」3.08 分、「找出實習

教師的教學關注」3.04分、「找出實習教師的目標與策略」3.02分等四題外，其餘九題均屬「回饋會談」因素，依序是「對其說話表示理解與接納」3.42分、「應其請求提供改進意見」3.42分、「用心傾聽，鼓勵其發表意見」3.36分、「觀察後共同討論觀察的結果」3.32分、「直接給予改進教學的忠告」3.30分、「鼓勵其思考並提出改進策略」3.10分、「鼓勵其比較觀察情形與知覺」3.06分、「針對改善領域推薦相關資源」3.04分、「鼓勵其自訂改進目標與方法」3.04分。

至於得分低於 2.5 分的試題共四題，均屬於「教室觀察」因素，依序是「錄音、錄影」2.06分、「記錄實習教師移動路線」2.20分、「逐字記錄學生說的話」2.29分、「逐字記錄實習教師說的話」2.33分。

二、討論

國外 Holodick(1988)研究發現，實施臨床視導的行政人員肯定其效能，而最常被應用的是「教室觀察」及「回饋會談」兩個步驟。換句話說，「回饋會談」在國內外研究中，均是臨床視導在實際實施上使用比率較高的部分，至於教室觀察部分，國內外的研究發現並不一致，這可能與各研究所界定的觀察方法或技術內容不完全相同有關。

國外 Shinn(1976)調查美國加州小學受過視導訓練教師及未受訓練校長，結果發現實際實施上得分最高六題，均屬「回饋會談」因素，包括「對其說話表示理解與接納」、「觀察後共同討論觀察的結果」、「觀察到進步時適度給予讚美」、「發問澄清其意見與感受」、「鼓勵其自訂改進目標與方法」、「鼓勵其思考並提出改進策略」；得分最低五題，均屬「教室觀察」因素，包括「錄影」、「錄音」、「記錄實習教師的移動路線」、「逐字記錄學生說的話」、「記錄教師的回饋類型」。

Al-Tuwijri(1985)調查沙烏地阿拉伯的教學視導者發現，在實際實施上得分最高六題，均屬「回饋會談」因素，包括「觀察後共同討論觀察的結果」、「直接給予改進教學的忠告」、「應其請求提供改進意見」、「鼓勵其比較觀察情形與知覺」、「鼓勵其推論及陳述感受」、「發問澄清其意見與感受」；得分最低五題，除了「找出實習教師對學生的期望」外，其

餘四題均屬「教室觀察」因素，得分由低至高依序是「錄音」、「錄影」、「記錄實習教師的移動路線」、「逐字記錄學生說的話」。Adwani(1981)針對沙烏地阿拉伯的二項研究亦有類似發現。

貳、不同社會人口變項的知覺差異情形

一、研究發現

(一)整體知覺差異情形

不同社會人口變項受試者對於「實際實施程度」整體知覺的單因子變異數分析及事後比較摘要如表 4-8。

表 4-8 不同社會人口變項受試者對於「實際實施程度」整體知覺的單因子變異數分析及事後比較摘要表

類別組	別人數	平均數	標準差	平均數 題數	F值	Scheffe' 事後考驗	
職務角色	1.國小實習教師	147	80.15	13.72	2.86	3.25*	
	2.國小實習輔導教師	158	82.44	11.15	2.94		
	3.國小校長	42	84.98	9.51	3.03		
	4.師資培育機構實習 指導教師	38	77.68	13.08	2.77		
性別	1.男	117	79.79	12.83	2.85	2.76	
	2.女	268	82.06	12.08	2.93		
最高學歷	1.大專畢業	304	81.46	12.30	2.91	0.08	
	2.碩、博士	81	81.04	12.58	2.89		
中小學 教學年資	1.未滿一年	149	79.78	14.20	2.85	4.84**	3 > 1
	2.滿一年，未滿十五 年	95	80.09	11.15	2.86		
	3.滿十五年以上	141	83.91	10.52	3.00		
教學視導 受訓情形	1.未曾參加過	225	80.01	12.60	2.86	3.72*	2 > 1
	2.曾參加，累計未達 12小時	111	83.86	10.82	2.99		
	3.曾參加，累計12 小時以上	49	81.98	13.63	2.93		
師資培育 管道類型	1.師範校院	322	81.32	12.14	2.90	0.04	
	2.非師範校院	63	81.65	13.41	2.92		
整體 知覺	全體受試者	385	81.37	12.34	2.91		

*p<.05 **p<.01

由表可知，不同社會人口變項受試者對「實際實施程度」整體知覺得分範圍在 2.77-3.03 分(平均數除以題數)，接近「通常實施」。換句話說，不論全體受試者，或職務角色、性別、最高學歷、中小學教學年資、教學視導受訓情形、師資培育管道類型等變項之各組受試者，均認為臨床視導在國小實習教師教學輔導之實際實施情形尚可。

單因子變異數分析顯示，國小實習教師及實習輔導人員對「實際實施程度」整體知覺，因中小學教學年資、教學視導受訓情形不同而有顯著差異(中小學教學年資 $F=4.84, p<.01$ ；教學視導受訓情形 $F=3.72, p<.05$)，未因職務角色、性別、最高學歷、師資培育管道類型不同而有顯著差異。經進一步以 Scheffe' 進行事後多重比較發現，在中小學教學年資方面，中小學教學年資滿十五年以上者對於「實際實施程度」整體知覺得分為 3.00 分(平均數除以題數)，顯著高於未滿一年者的 2.85 分；在教學視導受訓情形方面，曾參加教學視導訓練累計未達 12 小時者對於「實際實施程度」整體知覺得分為 2.99 分，顯著高於未曾參加教學視導訓練或研習者的 2.86 分。

(二)各因素知覺差異情形

不同社會人口變項受試者對於「實際實施程度」各因素知覺的多變量變異數分析摘要如表 4-9。

表 4-9 不同社會人口變項受試者對於「實際實施程度」各因素知覺的多變量變異數分析摘要表

社 會 人 口 變 項	Wilks'
職 務 角 色	.910***
性 別	.974*
最 高 學 歷	.967**
中 小 學 教 學 年 資	.957*
教 學 視 導 受 訓 情 形	.957*
師 資 培 育 管 道 類 型	.985

*** $p<.001$

由表可知，國小實習教師及實習輔導人員對「實際實施程度」各因素知覺，因職務角色、性別、最高學歷、中小學教學年資、教學視導受訓情形不同而有顯著差異(職務角色 $Wilks' =.910, p<.001$ ；性別 $Wilks' =.974,$

$p < .05$; 最高學歷 $Wilk' \lambda = .967$, $p < .01$; 中小學教學年資 $Wilk' \lambda = .957$, $p < .05$; 教學視導受訓情形 $Wilk' \lambda = .957$, $p < .05$), 未因師資培育管道類型不同而有顯著差異。經進一步以 Scheffe' 進行事後多重比較, 其結果分別如表 4-10、表 4-11、表 4-12。茲分項說明如下：

1. 「計畫會談」因素

由表 4-10 可知, 在「計畫會談」方面, 師資培育機構實習指導教師對於「實際實施程度」知覺的得分為 2.60 分(平均數除以題數), 顯著低於國小實習教師的 2.90 分、國小實習輔導教師的 2.99 分、國小校長的 3.05 分; 女生對於「實際實施程度」知覺的得分為 2.96 分, 顯著高於男生的 2.83 分; 中小學教學年資滿十五年以上者對於「實際實施程度」知覺的得分為 3.02 分, 顯著高於未滿一年者的 2.87 分。

表 4-10 不同社會人口變項受試者對於「實際實施程度」計畫會談因素知覺的單因子變異數與事後比較摘要表

類 別 組	別 人數	平均數	標準差	平均數 /題數	F 值	Scheffe' 事後考驗	
職務角色	1. 國小實習教師	157	23.20	4.22	2.90	7.64***	1 > 4
	2. 國小實習輔導教師	163	23.96	4.01	2.99		2 > 4
	3. 國小校長	44	24.36	3.07	3.05		3 > 4
	4. 師資培育機構實習 指導教師	42	20.83	4.36	2.60		
性 別	1. 男	121	22.63	4.07	2.83	5.82*	2 > 1
	2. 女	285	23.71	4.14	2.96		
最高學歷	1. 大專畢業	319	23.65	4.07	2.96	6.01*	1 > 2
	2. 碩、博士	87	22.43	4.29	2.80		
中 小 學 教學年資	1. 未滿 1 年	158	22.92	4.46	2.87	4.01*	3 > 1
	2. 滿 1 年, 未滿 15 年	103	23.00	4.27	2.88		
	3. 滿十五年以上	145	24.16	3.56	3.02		
教學視導 受訓情形	1. 未曾參加過	243	23.09	4.20	2.89	2.88	
	2. 曾參加, 累計未達 12 小時	112	24.18	3.71	3.02		
	3. 曾參加, 累計 12 小時以上	51	23.02	4.57	2.88		
師資培育 管道類型	1. 師範校院	338	23.24	4.09	2.90		
	2. 非師範校院	68	24.12	4.32	3.01		
整 體 知 覺	全體受試者	406	23.38	4.14	2.92		

*** $p < .001$

2. 「教室觀察」因素

由表 4-11 可知，在「教室觀察」方面，中小學教學年資十五年以上者對於「實際實施程度」知覺的得分為 2.58 分，顯著高於未滿一年者的 2.35 分；曾參加教學視導訓練累計未達十二小時者對於「實際實施程度」知覺的得分為 2.59 分，顯著高於未曾參加者的 2.37 分。

表 4-11 不同社會人口變項受試者對於「實際實施程度」教室觀察因素知覺的單因子變異數與事後比較摘要表

類 別 組	別 人數	平均數	標準差	平均數 /題數	F 值	Scheffe' 事後考驗
職務角色	1.國小實習教師	161	18.85	4.89	2.36	3.15*
	2.國小實習輔導教師	164	20.05	3.98	2.51	
	3.國小校長	45	20.71	3.45	2.59	
	4.師資培育機構實習 指導教師	40	19.68	4.53	2.46	
性 別	1.男	122	19.66	4.55	2.46	0.02
	2.女	288	19.60	4.34	2.45	
最高學歷	1.大專畢業	324	19.49	4.47	2.44	1.34
	2.碩、博士	86	20.10	4.08	2.51	
中 小 學 教學年資	1.未滿 1 年	163	18.80	4.98	2.35	6.91** 3 > 1
	2.滿 1 年，未滿 15 年	100	19.46	3.96	2.43	
	3.滿十五年以上	147	20.63	3.77	2.58	
教學視導 受訓情形	1.未曾參加過	240	18.98	4.51	2.37	6.59** 2 > 1
	2.曾參加，累計未達 12 小時	117	20.68	3.88	2.59	
	3.曾參加，累計 12 小時以上	53	20.17	4.48	2.52	
師資培育 管道類型	1.師範校院	343	19.64	4.32	2.46	
	2.非師範校院	67	19.49	4.80	2.44	
整 體 知 覺	全體受試者	410	19.62	4.40	2.45	

*p<.05 **p<.01

3. 「回饋會談」因素

由表 4-12 中可知，在「回饋會談」方面，女性受試者對於「實際實施程度」知覺的得分 3.24 分，顯著高於男性的 3.13 分。

表 4-12 不同社會人口變項受試者對於「實際實施程度」回饋會談因素知覺的單因子變異數與事後比較摘要表

類 別 組	別 人數	平均數	標準差	平均數 /題數	F 值	Scheffe' 事後考驗
職務角色	1.國小實習教師	159	38.35	6.61	3.20	0.84
	2.國小實習輔導教師	166	38.45	5.325	3.20	
	3.國小校長	44	39.66	4.77	3.30	
	4.師資培育機構實習 指導教師	42	37.74	6.29	3.14	
性 別	1.男	124	37.54	5.85	3.13	4.46* 2 > 1
	2.女	287	38.87	5.85	3.24	
最高學歷	1.大專畢業	324	38.43	5.84	3.20	0.06
	2.碩、博士	87	38.61	6.02	3.22	
中 小 學 教學年資	1.未滿 1 年	160	38.24	6.73	3.19	1.35
	2.滿 1 年，未滿 15 年	103	37.93	5.40	3.16	
	3.滿十五年以上	148	39.08	5.12	3.26	
教學視導 受訓情形	1.未曾參加過	242	38.17	6.09	3.18	0.76
	2.曾參加，累計未達 12 小時	117	38.85	5.27	3.24	
	3.曾參加，累計 12 小時以上	52	38.98	6.15	3.25	
師資培育 管道類型	1.師範校院	343	38.47	5.78	3.21	
	2.非師範校院	68	38.47	6.34	3.21	
整 體 知 覺	全體受試者	411	38.47	5.87	3.21	

二、討論

在「實際實施程度」方面，師資培育機構實習指導教師的計畫會談因素知覺的得分，均顯著低於國小校長、國小實習輔導教師、國小實習教師，其原因可能與實習指導教師指導的實習教師人數多，且分散各地，溝通聯繫上相當困難有關。

其次，女性受試者的計畫會談、回饋會談因素知覺的得分高於男性；大專畢業者的計畫會談因素知覺的得分高於碩博士者，其原因有待進一步研究加以探討。

復次，中小學教學年資滿十五年以上者的整體知覺、計畫會談因素知

覺、教室觀察因素知覺的得分，均高於未滿一年者，這可能與實習輔導人員中小學教學年資越久，參與教學視導的經驗較豐富，人際互動上的技巧越趨圓熟，較常於觀察前與國小實習教師溝通、討論有關。

最後，曾參加教學視導訓練累計未達 12 小時以上者的整體知覺、教室觀察因素知覺得分，均高於未曾參加教學視導訓練或研習者，這可能與參加教學視導訓練時間較長，對於臨床視導的重要性及可能產生的效果比較清楚，對於臨床視導的實施也較具信心有關。

第三節 臨床視導理想與實際的差距

壹、臨床視導理想與實際差距現況

一、研究發現

(一)整體知覺差距

受試者對於「理想需求與實際實施程度」知覺得分差距統計分析如表 4-13，各題目知覺得分差距折線圖如圖 4-3。就整體受試者而言，對於「理想需求與實際實施程度」整體知覺的得分差距為 0.4003 分(平均數除以題數)，經 t 考驗結果顯示，兩者差距達極顯著水準($t=18.79, p<.001$)。

(二)各因素知覺差距現況

受試者對於「理想需求與實際實施程度」各因素知覺的得分差距中，以「教室觀察」因素的 0.5265 分最高(平均數除以題數)、其次為「計畫會談」因素的 0.4564 分，而以「回饋會談」因素的 0.2783 分最低。

經 t 考驗結果顯示，受試者對於「理想需求與實際實施程度」的知覺差距，在這三個因素方面均達極顯著水準(教室觀察 $t=18.91, p<.001$ ；計畫會談 $t=18.79, p<.001$ ；回饋會談 $t=13.62, p<.001$)。

(三)各題目知覺差距現況

t 考驗結果顯示臨床視導在教學輔導之理想需求與實際實施的知覺差距，在各題目方面均達極顯著水準。其中，受試者對於「理想需求與實際實施程度」知覺的得分差距低於 0.25 分者共有六題，均屬於「回饋會 表 4-13 受試者對「理想需求與實際實施程度」知覺得分差距統計分析表

因素	題號	試題摘要	題數	人數	平均數	標準差	平均數/標準差	t值
一、計畫會談			8	404	3.65	3.91	0.4564	18.79***
	1.	觀察前的晤談	1	421	0.41	0.64	0.4062	13.04***
	2.	找出實習教師的目標與策略	1	416	0.49	0.66	0.4880	15.12***
	3.	找出實習教師對學生的期望	1	419	0.43	0.65	0.4272	13.46***
	4.	找出實習教師的教學關注	1	419	0.42	0.66	0.4153	12.89***
	5.	轉化為可觀察的具體行為	1	420	0.53	0.72	0.5286	15.06***
	6.	實習教師參與決定觀察計畫	1	418	0.49	0.75	0.4856	13.30***
	7.	提供實習教師自行觀察方法	1	419	0.32	0.68	0.3198	9.63***
	8.	提供多種觀察方法共同選擇	1	418	0.51	0.74	0.5120	14.14***
二、教室觀察			8	405	4.21	4.48	0.5265	18.91***
	9.	客觀、有系統的記錄	1	419	0.53	0.76	0.5251	14.17***
	10.	逐字記錄實習教師說的話	1	417	0.55	0.75	0.5540	14.99***
	11.	逐字記錄學生說的話	1	419	0.55	0.72	0.5465	15.50***
	12.	記錄個別學生學習專注情形	1	420	0.39	0.72	0.3905	11.15***
	13.	記錄實習教師的回饋類型	1	421	0.52	0.75	0.5226	14.21***
	14.	記錄實習教師移動的路線	1	414	0.56	0.80	0.5628	14.27***
	15.	以簡短文字記錄師生互動	1	420	0.45	0.78	0.4548	12.01***
	16.	錄音、錄影	1	421	0.66	0.94	0.6580	14.37***
三、回饋會談			12	404	3.34	4.93	0.2783	13.62***
	17.	觀察後共同討論觀察的結果	1	418	0.22	0.61	0.2249	7.59***
	18.	鼓勵其比較觀察情形與知覺	1	421	0.36	0.66	0.3634	11.35***
	19.	鼓勵其推論及陳述感受	1	420	0.37	0.69	0.3738	11.14***
	20.	發問澄清其意見與感受	1	421	0.41	0.67	0.4109	12.61***
	21.	鼓勵其思考並提出改進策略	1	421	0.34	0.66	0.3444	10.70***
	22.	鼓勵其自訂改進目標與方法	1	421	0.39	0.70	0.3943	11.59***
	23.	用心傾聽，鼓勵其發表意見	1	419	0.17	0.56	0.1742	6.34***
	24.	對其說話表示理解與接納	1	421	0.15	0.49	0.1473	6.17***
	25.	觀察到進步時適度給予讚美	1	419	0.18	0.55	0.1838	6.83***
	26.	針對改善領域推薦相關資源	1	418	0.43	0.68	0.4282	12.96***
	27.	應其請求提供改進意見	1	420	0.17	0.50	0.1714	7.06***
	28.	直接給予改進教學的忠告	1	415	0.22	0.53	0.2169	8.33***
整體知覺			28	375	11.21	11.55	0.4003	18.79***

***p<.001

從 不 實需 施要	很 少 實需 施要	通 常 實需 施要	總 是 實需 施要
--------------------	--------------------	--------------------	--------------------

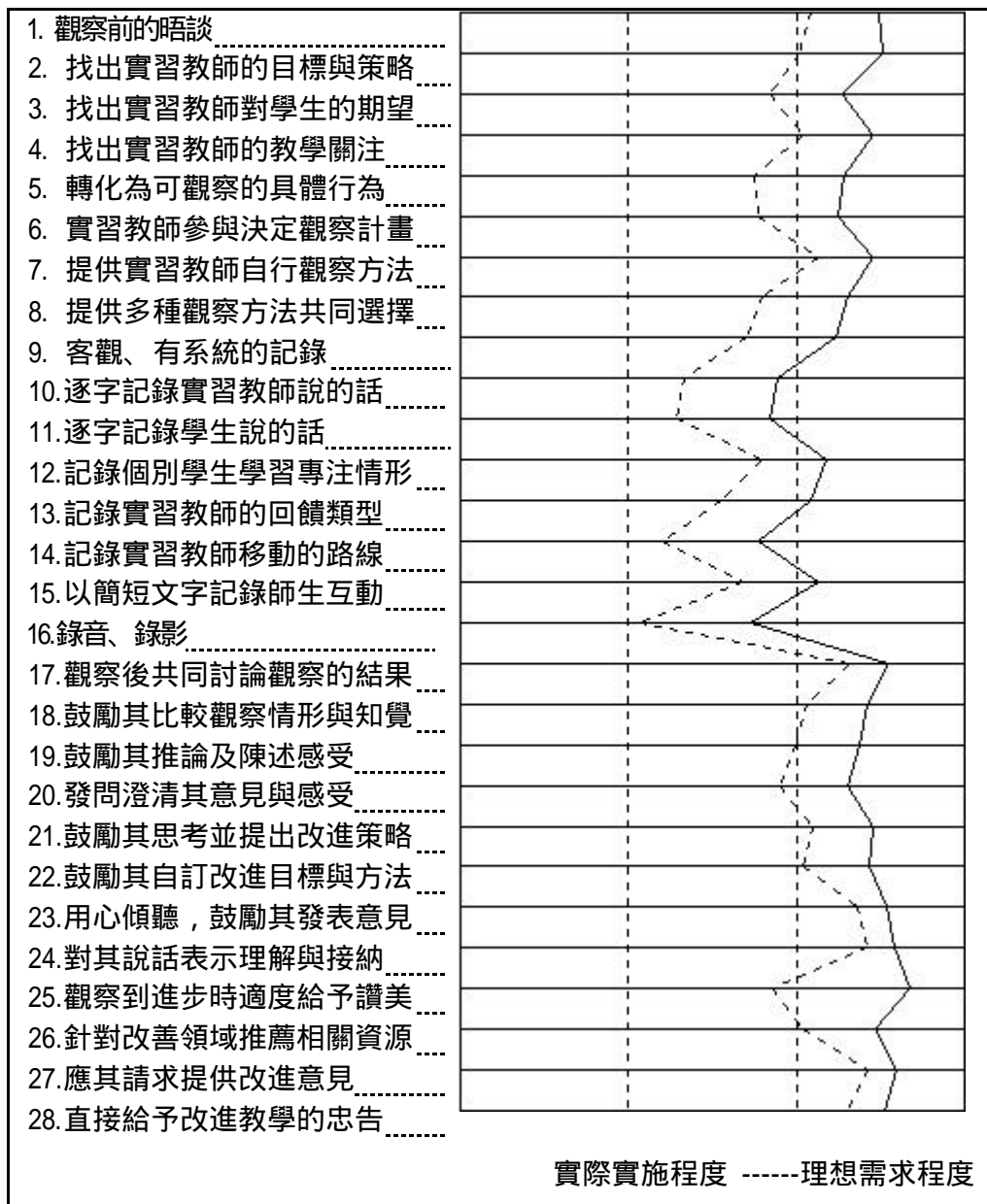


圖 4-3 受試者對「理想需求與實際實施程度」各題知覺得分差距折線圖

談」因素，依得分差距高低順序分別是「對其說話表示理解與接納」0.1473 分、「應其請求提供改進意見」0.1714 分、「用心傾聽，鼓勵其發表意見」0.1742 分、「觀察到進步時適度給予讚美」0.1838 分、「直接給予改進教學的忠告」0.2169 分、「觀察後共同討論觀察結果」0.2249 分。

至於得分差距高於 0.55 分者共有三題，均屬於「教室觀察」因素，其得分差距由高至低依序是「錄音、錄影」0.6580 分、「記錄實習教師移動的路線」0.5628 分、「逐字記錄實習教師說的話」0.5540 分。

二、討論

有關影響國小實習教師及實習輔導人員對於臨床視導在教學輔導之理想需求與實際實施程度知覺差距的可能因素，將另以半結構訪問方式加以探討，其研究發現於第四節中加以呈現及討論，本節不再贅述。

貳、不同社會人口變項的知覺差距的差異情形

一、研究發現

(一)整體知覺差距的差異情形

不同社會人口變項受試者對「理想需求與實際實施程度」整體知覺差距的單因子變異數分析及事後比較摘要如表 4-14。

表 4-14 不同社會人口變項受試者對於「理想需求與實際實施程度」整體知覺差距的單因子變異數分析及事後比較摘要表

類 別 組	別	人數	平均數	標準差	平均數題數	F 值	Scheffe' 事後考驗
職務角色	1.國小實習教師	143	10.60	11.69	0.3786	8.86***	4 > 1
	2.國小實習輔導教師	155	9.48	9.54	0.3885		4 > 2
	3.國小校長	41	12.15	8.31	0.4338		4 > 3
	4.師資培育機構實習指導教師	36	20.00	17.23	0.7143		
性 別	1.男	116	12.35	12.18	0.4412	1.65	
	2.女	259	10.69	11.25	0.3820		
最高學歷	1.大專畢業	298	9.87	10.13	0.3526	20.41***	2 > 1
	2.碩、博士	77	16.38	14.89	0.5849		
中 小 學 教學年資	1.未滿一年	145	11.74	13.47	0.4192	4.74**	2 > 3
	2.滿一年，未滿十五年	92	13.64	11.89	0.4872		
	3.滿十五年以上	138	9.03	8.40	0.3225		
教學視導 受訓情形	1.未曾參加過	220	11.28	11.30	0.4029	0.28	
	2.曾參加，累計未達 12 小時	106	10.64	9.23	0.3801		
	3.曾參加，累計 12 小時以上	49	12.10	16.41	0.4322		
師資培育 管道類型	1.師範校院	313	10.95	11.37	0.3909	0.98	
	2.非師範校院	62	12.53	12.43	0.4476		
整 體 知 覺	全體受試者	375	11.21	11.55	0.4003		

P<.01 *P<.001

由表 4-14 可知，不同社會人口變項受試者對於「理想需求與實際實施程度」整體知覺的得分差距範圍在 0.3225 分(平均數除以題數)至 0.7143 分之間。換句話說，不論全體受試者，或職務角色、性別、最高學歷、中小學教學年資、教學視導受訓情形、師資培育管道類型等變項之各組受試者，均認為臨床視導在國小實習教師教學輔導之理想需求與實際實施程度有相當的差距。

單因子變異數分析結果顯示，國小實習教師及實習輔導人員對「理想需求與實際實施程度」整體知覺差距，因職務角色、最高學歷、中小學教學年資不同而有顯著差異(職務角色 $F=8.86, p<.001$ ；最高學歷 $F=20.41, p<.001$ ；中小學教學年資 $F=4.74, p<.01$)，但未因性別、教學視導受訓情形、師資培育管道類型不同而有顯著差異。

經進一步以 Scheffe' 進行事後多重比較發現，在職務角色方面，師資培育機構實習指導教師對於臨床視導在教學輔導之理想需求與實際實施程度整體知覺差距，顯著高於國小實習教師、國小實習輔導教師及國小校長；在最高學歷方面，博碩士對於臨床視導在教學輔導之理想需求與實際實施程度整體知覺差距，顯著高於大專畢業；在中小學教學年資方面；滿一年，未滿十五年者對於臨床視導在教學輔導之理想需求與實際實施程度整體知覺差距，顯著高於滿十五年者。

(二)各因素知覺差距的差異情形

不同社會人口變項受試者對於「理想需求與實際實施程度」各因素知覺差距的多變量變異數分析摘要如表 4-15。

表 4-15 不同社會人口變項受試者對於「理想需求與實際實施程度」各因素知覺差距的多變量變異數分析摘要表

社 會 人 口 變 項	Wilk'
職 務 角 色	.901***
性 別	.987
最 高 學 歷	.935***
中 小 學 教 學 年 資	.968
教 學 視 導 受 訓 情 形	.984
師 資 培 育 管 道 類 型	.985

*** $p<.001$

由表 4-15 可知，國小實習教師及實習輔導人員對於「理想需求與實際實施程度」的各因素知覺差距，因職務角色、最高學歷不同而有顯著差異(職務角色 Wilk' =.901, $p < .001$ ；最高學歷 Wilk' =.935, $p < .001$)，但並未因性別、中小學教學年資、教學視導受訓情形、師資培育管道類型不同而有顯著差異。經進一步以 Scheffe' 進行事後多重比較，其結果分別如表 4-16、表 4-17、表 4-18。茲分項說明如下：

1. 「計畫會談」因素

由表 4-16 可知，在「計畫會談」方面，師資培育機構實習指導教師對於「理想需求與實際實施程度」知覺差距的得分為 0.9048 分(平均數除以題數)，顯著高於國小實習教師的 0.4030 分、國小實習輔導教師的 0.3804 分、國小校長的 0.4972 分；博碩士對於「理想需求與實際實施程度」知覺差距的得分為 0.7241 分，顯著高於大專畢業的 0.3829 分。

表 4-16 不同社會人口變項受試者對於「理想需求與實際實施程度」計畫會談因素知覺差距的單因子變異數與事後比較摘要表

類別組	別	人數	平均數	標準差	平均數 題數	F 值	Scheffe' 事後考驗
職務角色	1.國小實習教師	16	32	37	0.4030	15.32***	4 > 1
	2.國小實習輔導教師	12	34	36	0.3804		4 > 2
	3.國小校長	4	38	31	0.4972		4 > 3
	4.師資培育機構實習 指導教師	4	74	57	0.9048		
性別	1.男	12	42	43	0.5403		
	2.女	28	36	37	0.4205		
最高學歷	1.大專畢業	37	36	34	0.3829	36.28***	2 > 1
	2.碩、博士	8	59	47	0.7241		
中小學 教學年資	1.未滿一年	17	30	41	0.4498		
	2.滿一年，未滿十五 年	10	43	42	0.5784		
	3.滿十五年以上	15	32	31	0.3776		
教學視導 受訓情形	1.未曾參加過	22	32	36	0.4649		
	2.曾參加，累計未達 12 小時	11	31	31	0.3975		
	3.曾參加，累計 12 小時以上	5	45	50	0.5441		
師資培育 管道類型	1.師範校院	37	39	36	0.4611		
	2.非師範校院	6	36	34	0.4328		
整 體 知 覺	全體受試者	44	35	39	0.4564		

*** $P < .001$

2. 「教室觀察」因素

由表 4-17 可知，在「教室觀察」方面，師資培育機構實習指導教師對於「理想需求與實際實施程度」知覺差距的得分為 0.8719 分(平均數除以題數)，顯著高於國小實習教師的 0.4969 分、國小實習輔導教師的 0.4437 分；博碩士對於「理想需求與實際實施程度」知覺差距的得分為 0.7425 分，顯著高於大專畢業的 0.4709 分。

表 4-17 不同社會人口變項受試者對於「理想需求與實際實施程度」教室觀察因素知覺差距的單因子變異數與事後比較摘要表

類 別 組	別 人數	平均數	標準差	平均數 /題數	F值	Scheffe' 事後考驗
職務角色	1.國小實習教師	160	3.98	4.57	0.4969	7.18*** 4 > 1
	2.國小實習輔導教師	162	3.55	3.88	0.4437	
	3.國小校長	43	5.02	3.89	0.6279	
	4.師資培育機構實習 指導教師	40	6.98	5.85	0.8719	
性 別	1.男	121	4.40	4.42	0.5506	
	2.女	284	4.13	4.52	0.5163	
最高學歷	1.大專畢業	322	3.77	4.17	0.4709	1607*** 2 > 1
	2.碩、博士	83	5.94	5.23	0.7425	
中 小 學 教學年資	1.未滿 1 年	162	4.32	4.99	0.5401	
	2.滿 1 年，未滿 15 年	99	5.01	4.61	0.6263	
	3.滿十五年以上	144	3.54	3.64	0.4427	
教 學 視 導 受訓情形	1.未曾參加過	237	4.38	4.62	0.5469	
	2.曾參加，累計未達 12 小時	115	3.96	3.72	0.4946	
	3.曾參加，累計 12 小時以上	53	4.04	5.34	0.5047	
師資培育 管道類型	1.師範校院	338	4.08	4.43	0.5104	
	2.非師範校院	67	4.87	4.74	0.6082	
整 體 知 覺	全體受試者	405	4.21	4.48	0.5265	

***p<.001

3. 「回饋會談」因素

由表 4-18 可知，在「回饋會談」方面，師資培育機構實習指導教師對於「理想需求與實際實施程度」知覺差距的得分為 0.4750 分(平均數除以題數)，顯著高於國小實習輔導教師的 0.2205 分；博碩士對於「理想需求與實際實施程度」知覺差距的得分為 0.4067 分，顯著高於大專畢業的 0.2445 分。

表 4-18 不同社會人口變項受試者對於「理想需求與實際實施程度」回饋會談因素知覺差距的單因子變異數與事後比較摘要表

類 別 組	別 人數	平均數	標準差	平均數 /題數	F值	Scheffe' 事後考驗
職務角色	1.國小實習教師	157	3.67	5.63	0.2808	431** 4 > 2
	2.國小實習輔導教師	164	2.65	3.72	0.2205	
	3.國小校長	43	3.67	3.53	0.3062	
	4.師資培育機構實習 指導教師	40	5.70	6.71	0.4750	
性 別	1.男	123	3.74	5.36	0.3117	
	2.女	281	3.16	4.73	0.2636	
最高學歷	1.大專畢業	322	3.77	4.17	0.2445	1063** 2 > 1
	2.碩、博士	83	5.94	5.23	0.4067	
中 小 學 教學年資	1.未滿 1 年	158	3.69	6.00	0.3075	
	2.滿 1 年，未滿 15 年	100	4.01	4.82	0.3342	
	3.滿十五年以上	146	2.50	3.40	0.2083	
教 學 視 導 受訓情形	1.未曾參加過	238	3.36	4.79	0.2801	
	2.曾參加，累計未達 12 小時	114	3.33	4.31	0.2778	
	3.曾參加，累計 12 小時以上	52	3.25	6.63	0.2708	
師資培育 管道類型	1.師範校院	336	3.23	4.75	0.2691	
	2.非師範校院	68	3.88	5.74	0.3235	
整 體 知 覺	全體受試者	404	3.34	4.93	0.2783	

**p<.01

二、討論

在「理想需求與實際實施程度」的差距方面，師資培育機構實習指導教師的整體知覺、計畫會談因素、教室觀察因素、回饋會談因素知覺，均為國小實習教師及實習輔導人員中理想與實際差距最大者，其原因可能與實習指導教師指導的實習教師人數多，且分散各地，聯繫困難，且輔導來去匆匆，視導時間不足有關。

博碩士的整體知覺、計畫會談因素、教室觀察因素、回饋會談因素知覺的得分差距，均高於大專畢業者，其原因可能表示教師進修較高學歷者，對教學輔導抱持較高的理想性有關。

中小學教學年資滿一年，未滿十五年者的整體知覺的得分差距，高於滿十五年者，這可能與實習輔導人員中小學教學年資越淺者，對教學輔導抱持較高的理想性有關。

第四節 影響理想與實際差距的可能因素

本研究半結構式訪問採取立意抽樣方式，參酌受試者曾否參加臨床視導研習情形，選出兩位校長、四位實習指導教師、四位實習輔導老師及四位實習老師。由於問卷調查係採不記名，因此事先於校長、實習指導教師回郵信封註記編號，以茲識別，作為抽樣訪談的依據；而實習輔導老師及實習老師則由研究小組挑選合適人選，寄發問卷予他們再填答問卷，做為訪談的依據。

本研究在文獻探討部分，曾論及臨床視導在實施上的限制，包括實習教師普遍對於視導及評鑑存在的不安及不信任感、實習教師及實習輔導人員須經專業訓練、需要投注較多的人力與物力、需要實習老師積極主動的參與……等，這在本研究的訪問內容中，也有獲得類似的發現。本節謹依「人的層面」、「對於臨床視導工具的誤解層面」及「人與臨床視導工具的結合層面」加以探究，茲分項說明如下：

壹、人的層面

一、具體現象

從人類進化的角度來看，人類不同於萬物的最大特徵在於其具備求「進步」的心。訪談中可以發現不論是即將為人師表的實習老師、教育下一代的實習輔導老師、學有專精的實習指導教師或是掌控學校運作的校長都有期待自己或實習老師進步的希冀，這是無庸置疑的。只是，這份希冀只是放在心中的一小顆種子，並沒有適當地給予這顆種子水分或養分，讓它發芽茁壯。他們之中有的之前參加過研習、有的在訪談過程中聽說簡介臨床工具的內容，每一位老師都覺得這套工具非常具有價值。但真正實施的老師、真正將這套工具用在幫助實習老師成長上的人卻是寥寥無幾，所發現具體現象包括：

(一)認知的差距

一位實習指導教師說：「這套工具很好，我覺得應該做的是實習輔導老師，也就是原班導師。他們才是在第一現場的人，才能發揮最大的效果……」(實習指導教師 4)；實習輔導老師卻表示：「像這樣一套專門的工具應該有專業訓練的人來做，例如他們的實習指導教師……」(實習輔導老師 4)；校長也反應說：「這不屬於我的業務，我都是交給教務處去處理，那因為師院沒有給我們明確的規定，所以我也不便去要求教務主任做些甚麼……」(校長 2)。

這是認知上的差距，毫無疑問的他們都希望能幫助實習老師成長，能做好經驗傳承的工作。但當提到這個可以讓實習老師有很大成長空間的工具時，他們卻都認為這應該由另一個人來做。這是最大的問題點，任何一項觀念要被推行時必須要大家有共識，在心中認為自己可以盡一份力量，這個理念才能被推廣。可是今天的國民小學校園中傳承的精神愈來愈淡薄了，接受實習老師的「實習輔導老師」並沒有對「實習輔導」有很充分的認知，可能是因為學校分派、班級狀況太多需要人支援或是任何不可抗力的因素而成為實習輔導老師，實習輔導老師的心中其實沒有很充分的認知也沒有足夠的動力讓他們去做。

「我會很少實施是因為一學期我只去觀察學生的教學一兩次啊!我能

做到的真的很有限……」(實習指導教師 4)。在實習指導教師的心中這份工作是和實習老師相處時間最久的原班導師應該去做的，一學期去看一、兩次實習老師教學效果很有限。現場教學觀摩之後的討論會也只是針對整體所有實習老師的表現做一個回饋，並不是針對單一老師進行討論，唯有實習老師在平時和原班老師的互動中，他們的收穫才能最大。因此，在他們的認知上由實習輔導老師來做這個臨床視導教學最為適合。

除了教學，在行政的體系上，校長認為師資培育機構應該告訴他們做甚麼?怎麼做?或者乾脆有一個明文的規定，這樣他們也才好要求主任們跟著執行，校長說:「因為沒有一個統一的規範告訴我們怎麼做，只能看各校的主任囉……」(校長 1)。更細部的細節，例如從日常的教學中觀察實習老師並給予回饋，校長們認為這是實習輔導老師的工作，並非學校行政人員的任務。

(二)理念推廣的不足

「教學視導」的重要性是每個老師或校長都承認的，它提供實習老師很大的幫助，縮減他自行摸索的路程，同時，因為有互動、有協助也可以增進實習老師對教育的熱誠。

我選擇實習而沒去代課是因為我覺得應該在教學上學習更多東西，這樣對於未來的教育工作會有很大的幫助……(實習老師 1)。

在我第一年當校長時，我發現實習老師沒有輔導真的不行，事實上呢，他把班級帶得亂七八糟，有好幾堂課甚至要我陪他一起上課……(校長 1)。

我們以前當老師的路都是自己摸索過來的，當然有很大的成長，不過也很辛苦，視導真的是必須的(實習輔導老師 4)。

這是一個傳承的工作，我很樂意做的……(實習輔導老師 3)。

他們都對「實習時的教學視導」寄予厚望和熱情。因此，聽到「臨床視導」的概念他們都覺得很棒。可惜，聽說過或使用過的人數卻不多，理念上有在推廣的必要。

臨床視導系統很有幫助，可惜之前我們都不知道……(實習輔導老

師 2)。

我根本沒聽說過有這樣的研習,更別說參加了....如果有人願意推廣,我當然覺得是功德無量囉.....(實習指導教師 3)。

如果可能,我認為應該廣大推展這項系統,甚至由教育局來要求全部小學實施,我相信一定會對實習老師幫助很大.....(校長 2)。

對於這套系統,他們或許用過也或許連聽都沒聽說過,不論是實習老師、實習輔導教師、實習指導教師或是校長都對於「實習老師應該接受視導」這樣的概念抱持肯定的態度,但是對於「臨床視導」這套系統卻所知有限,在理念上、實際做法上實在需要多方宣導與推廣,才能將之發揮,真正對於實習老師產生幫助。

(三)心態保守的設限

自古至今的包班制使小學老師成為一個班級中最重要的領導者,也等於被孤立於班級之內。對於多數的小學老師而言,他們的心態是:「我不去干涉你,你也不要進我教室來看我上課,大家楚河漢界劃分清楚」。這個心態導致老師不願讓外人進入教室內看他上課,更遑論「臨床」的視導了。

形成這個心態的因素是因為這批老師所受到的師資培育課程即是如此。他們在師資養成的過程接受嚴密的訓練而畢業後的成長就完全靠自己的摸索而得,這樣的經驗使他們認為如果實施臨床視導當然很好,即使不能實施實習老師也一樣會有所成長。再者,國小校園內保守的風氣讓他們學會了「以不變應萬變」的保守心態,不願意接受新的嚐試,因此有礙於理念的推廣。

在實習老師部分,理想需求層面和實際實施仍有差距,問到為何不要求實習輔導老師用這套工具來幫助他們,多數實習老師說「我並沒有要求輔導老師用這套工具來幫助我,因為老師的班務已經很多了,實在不敢要求他.....」。在實習老師的心中,對於原班導師義務的指導已經心存感激,沒有理由也沒有立場要求老師用這套新的工具幫忙他們。

(四)時間調配的不均

對於實習老師而言,他們都承認使用臨床的視導對於實習老師會有很

大的幫助，可惜真正做到的很有限，因為它很花時間。對於班導師而言，小學老師的工作是重要且繁雜的，除了教學，其餘的時間都在班務的處理上。

我們班小朋友的問題很多，通常我們都是一個老師上課，另一個老師就負責處理掌控班上的情況，不太有時間去做很專業的視導.....(實習老師 3)。

其實我們根本沒有時間做這些額外的工作，為了提供學生好的學習，我們必須花很多時間備課，也要改作業，做些班務的，真的沒甚麼時間.....(實習輔導老師 4)。

我的空堂時間如果有十六節，大概有十四節都花在和他們討論上了，好累喔.....(實習輔導老師 4)。

有位實習輔導老師認為小朋友的作業要給予立即的回饋，因此她堅持今日事今日畢，小朋友的作業一定當天改完發給他回家訂正，所以一有空閒時間，她就改小朋友的作業。有位實習輔導老師笑著抗議著，同時也突顯出小學帶級任的老師辛苦的一面，在時間的運用及分配上要實施臨床的視導確實是有些困難。

而實習指導教師是大學中的教授，本身在大學中也有固定的課程要上，再加上作研究、做專案或兼任行政工作，其實可以抽離出來的時間真的不多，參觀教學的回饋會議都是針對所有的實習老師而非專門針對單一老師進行討論，這也是「時間」的問題。多數實習指導教師表示：

我帶的學生太多，且都分配在不同的學校實習，再加上我自己在學校也有課要上，能一個學期看每個學生教學一次就很不錯了，根本無法做到臨床視導步驟中事前「計劃會談」的部分.....(實習指導教師 1、2、3、4)。

我們的回饋回談多是針對整體的表現提供一些建議，而非專門討論某個人或某個同學.....(實習指導教師 2)。

二、影響因素

上述現象屬於「人的層面」，惟其多與制度設計有關。由於相關法規在制度設計上仍有欠缺，導致教師們無法在提供實習老師的專業成長上多做一些努力。綜觀民國八十八年公佈發行的「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法」中僅就實習教師進行實習的程序加以規定，未詳細規範實習老師及實習輔導老師的權利及義務，在教育部所公布的「教育實習合作契約書」草案中對於實習輔導老師的產生方式、實習老師的專業成長部分也都沒有詳細的規範，茲分項具體說明如下：

(一)實習辦法未明確區分「師資培育機構」及「實習學校」職責

由於實習辦法未明確區分「師資培育機構」及「實習學校」職責，造成雙方都在等待對方來要求或執行的情況，以至於實習學校的校長、老師認為師資培育機構應該善盡督導之責；而在師資培育機構教授們的想法中，實習學校的行動與否才是提供實習老師最大幫助的關鍵。

因為實習辦法未明確規範實習學校及師資培育機構的職責，僅在實習法第十六條中規範教育實習分為平時輔導、研習活動、巡迴輔導、通訊輔導及諮詢輔導分別由實習學校縣市政府及師資培育機構負責辦理。在這條法令中並沒有對平時輔導、研習活動的時間、次數或是內容細節有更明確的規範，即易流為空洞；再者，在執行上也因為法規內容的空洞以至於無法有效的執行及監督而造成職權不明且責任不清的情況。

(二)對實習輔導老師無資格限制或獎勵制度

「實習輔導」是一項傳承的工作，應建立「能夠擔任實習輔導老師是一份光榮」的觀念，同時也應對於實習輔導老師的選取明定資格條件。有了完善的獎勵制度能讓優良教師能有動力投入實習輔導老師的工作，為教師的傳承盡一份心力；有了周延的實習輔導教師選取資格限制也可增強實習老師的專業成長能力，但在目前的法定中並沒有如此的規定，造成實習學校在選取實習輔導老師時困難重重，只要有老師願意從事這項工作即可，無法鼓勵優秀的資深老師投入實習輔導的工作，同時學校也無法對實習輔導老師作資格上篩選或限制。

(三)未給予實習輔導老師授課時數上的優惠

由現行台北市國民小學普通班教師每週授課時間來看，國小級任老師每週授課時間以 950 分鐘為原則，而科任老師以 920 分鐘為原則。法規中明文規定兼任行政人員的教師，如組長、主任等老師可以依照學校班級數的大小而有不同減課的時數，但在這項規定中並沒有提到實習輔導老師任何減課或減少行政負擔的措施。形成實習輔導老師們心有餘而力不足的情形，無法和實習老師有更多促進其專業成長的對話時間。

貳、對臨床視導的誤解層面

一、具體現象：

除了理念上的共識，在工具的層面上是否能達到和理念互相結合的效果是眾人選擇使用的關鍵。「臨床視導」的推動不只是理念上的推展，尚包括在「臨床視導」中所選擇使用工具的考量。工具的效用性及使用的方便性是最重要的切入點。根據訪談結果，受訪者對於「臨床視導」工具使用上誤解的具體現象包括：

(一)認為「臨床視導」忽略教學的脈絡，不能符合教學情境

教學是有情境的，每一堂上課時師生的心理狀態、教室的環境、課程的內容、甚至於教室內的突發狀況都或多或少會影響教學的情境。而教師必須依據當時的情境採取適當的應變方式以維持學生的權益。因此教學是有脈絡性的，「臨床視導」工具中最令使用者感到困擾的是這些工具或許以次數來記錄，也或許以勾選方式紀錄，所記錄得都僅是在某各時間內所發生的情況，將整個課程分割為一小段一小段時間來記錄，忽略了教室內的情境，也讓人看不到教學的脈絡。一位實習指導教師表示：

這樣分割式的教學觀察會造成知其然，不知其所以然的情況……我們把每堂課做分割來做觀察，可是事實上教學活動是無法切為零零碎碎來看的，這樣一來教學的脈絡不見了嘛……(實習指導教師 1)。

進一步探究，造成脈絡不見的因素是由於使用者所選擇的工具是屬於量化的方式來進行紀錄，而缺乏質化的描述。另外，「臨床視導」的工具中採用逐字記錄的方式讓老師們質疑它的功效，因為它忽略了老師的專業

自主性，做觀察的老師有能力將整體的情境考慮進去而做出經過統整轉化的建議，而非僅是忠實地呈現實習老師的教學。

如果我一整堂課都在做紀錄，我會沒有機會思考，因為我只是整節課就記那些東西我只會用我的感覺去抓重點來記(實習輔導老師 2)。

(二)認為工具不夠簡化，造成使用上的困擾

以觀察中的逐字記錄為例，造成觀察者很大的困擾，它們在使用上多無法真正做到。大部分教師在觀察實習老師上課時都一邊處理學生的事情、準備教材或是批改作業，當他發現台上老師再上課時的言語或教學內容出現問題時，才會把它以簡短的文字記下來，留待下課再和實習老師討論。多數實習輔導教師、實習指導教師表示：

我沒有逐字記錄，因為根本來不及嘛(實習輔導老師 1、2、3、4)。

我這題會勾選不完全實施的原因是因為我根本沒有逐字記錄，通常學校會準備一張評量的問卷，我們都是填那張問卷的(實習指導教師 3、4)。

如果可以用畫箭號就會方便很多了....(實習指導教師 1)。

工具太過繁雜造成使用者在使用上的困擾也會影響其在選擇工具時的心象，大部分的老師還是會選擇自己較熟悉的方式，例如用簡短文字來做紀錄；剛開始使用的老師也用選擇較簡便的工具作為切入點。一位實習輔導教師就表示：

逐字記錄我是沒用過，我們大多會用一些像語言流動等用簡單符號可以紀錄的方式，這樣比較方便啦....(實習輔導老師 3)。

(三)認為紀錄太過表象，缺乏和教材之間的連結

「我不只是看實習老師在班級經營上的成果，我會看他對於教材熟不熟悉，對於教材的掌握如何，可是我覺得這套工具似乎在這方面比較缺乏.....」(實習指導教師 2)。實習指導教師們或多或少都提到他們認為臨床視導中所使用的工具太過表像化，是較屬於技能、教學技巧的學習，而缺

乏和教材之間的連結。「我覺得它比較不去探討主題……主題不關心，成長的有限……」(實習指導教師 4)。所謂的「主題」就是指教材，教學中的兩大部分是教學方式以及教材，這兩部分無法同步進來就會造成一些疏失。「現在來說這兩者是平行線，比較傾向於兩個獨立的系統，而非有所交集，這實在是相當可惜的事……」(實習指導教師 4)。這是工具本身設計上的缺乏。

(四)認為工具發展不夠完善，沒有細分各項人員的工作

實習老師進入國小實習時每個人員所關注的焦點不同，一致的希望是有所成長。實習輔導老師也就是原班老師和實習老師接觸時間最多、也最了解彼此的教學，他們所扮演的是一個師傅的角色，而實習老師就好像是徒弟般跟著師傅學習。此時實習輔導老師的責任及所關注的焦點是用他們資深的教學經驗來指導實習老師在班級經營或教學方式上的求取進步。一位實習指導教師表示：

在幫助實習老師成長的工作上，我覺得每個人的責任不相同，我一學期頂多去看實習老師上課一次，我能做的很有限，真正讓他在教學上有所成長的應該是他的原班導師吧……(實習指導教師 1)。

實習指導教師因為沒有跟著實習老師進班實習，也非國小現職老師，但在教材及教學理論的研究上有其專業性，因此，他可以提供有關理論上或教育上的協助。身為學校行政人員的校長所關注的焦點是在行政實習上的指導，希望以自己本身豐富的行政經驗來增加實習老師在學校行政事務處理上更加熟練。這三種不同身份的人有三份不同的關注焦點及專長、專業，但在「臨床視導」的工具中並沒有去區隔這三者的工作或定位，多是在針對實習老師班級經營能力或是教學能力的提昇，較著重「技能」層面，而忽略教育專業上的視導，似乎造成某些偏頗。

依文獻探討結果，臨床視導工具至少有四類，包括(1)選擇性逐字紀錄；(2)以座位為基礎的觀察紀錄；(3)檢核表和時間線標記；及(4)廣角鏡紀錄。針對這四類工具可以發現其實「臨床視導」是可以很質化的。它所希望提供給實習老師的是客觀的改進依據，同時也相信「人」有追求進步的力

量及改進自己的思考性。因此它強調「忠實」的呈現，亦即將實習老師自覺需要改進的教學情況、或一字不漏地紀錄下來、或只紀錄教學的大要，讓實習老師及實習輔導老師以此為依據去討論其教學的盲點及改進的空間。

其工具之一，選擇性逐字紀錄是指視導人員再觀察與紀錄之前先與教師協商，一起決定視導人員所要觀察、紀錄的口語事件，然後再教學的過程中將有關此一口語事件一字不漏的紀錄下來。這項工具執行時是不加入個人主觀評斷的意見，完全將特定的教學情況如實呈現，再由視導人員與實習老師一同針對紀錄的內容加以討論及對話，以期求得下一次教學在特定項目的修正及進步。這項工具應該是訴諸文字且十分質化的。

工具之二，以座位為基礎的觀察紀錄，在這項工具中的觀察紀錄可分為三項，一是「學習專注」，它的觀察目的是為了了解學生在班級中的活動是否符合教師所期望的行為，觀察者使用代碼來記錄學生是否是主動的學習者、被動的學習者或是因為其他原因而心不在焉。它是透過觀察者的眼睛去看學生們在班級中的行為並做簡單歸類後記錄下來的工具，而後實習老師和視導人員一同依據學生上課反應的情況加以討論以求本身的專業成長。二是語言流動，是指紀錄對誰說話的最基本技巧，強調發訊者與收訊者的語言溝通及其溝通類型。而紀錄學生移動方式的教師移動圖也是指視導人員紀錄教師與學生從教室的一端移動到其他地方，因為「教師的移動方式」可顯示出教師的偏好，同時也將影響班級控制及學生的注意力；而學生的移動方式可以反應出他們是否「在工作中」。實習老師及視導人員於課堂結束後再根據上課的紀錄內容加以討論。

工具之三，檢核表及時間線標記，這是依據教師訓練中 Flanders 互動分析系統發展而來的，著重在紀錄教師與學生的互動情形，它將教師和學生的講話內容分為反應性及自發性，以數字來代替並做成紀錄，憑紀錄結果進行討論。

工具之四，廣角鏡的技術使用軼事紀錄、手寫紀錄教師日誌或錄影帶與錄音帶的紀錄來指捕捉與紀錄大量的教學現象，以期看到原先未計畫看

的東西來提供未選取改進教學技巧的教師提供了良好的起點。

以上四類工具有些是量化的，有些是質化的；有些是有特定焦點的，另有些記載整個教學歷程的。實習輔導人員宜根據教材的屬性以及實習教師教學關注的焦點，選擇合宜的教室觀察工具，因此臨床視導是不會和教材脫節的。當然，實習輔導人員除了詳實紀錄實習教師的教學歷程之外，在教室觀察之前必須和實習教師進行「計畫會談」，藉此瞭解實習教師教學的單元、重點、方法、歷程等教學脈絡，因此臨床視導是不會忽略教學脈絡的。可惜的是，實習輔導人員對臨床視導認識不深，以致對臨床視導產生種種誤解，進而影響採行臨床視導的意願，更惶論能夠主動搜尋或研發其他種種適合觀察國小實習教師教學的工具了。由於臨床視導工具的研發不足，而實習教師的教學情境卻是千變萬化，就很難充分滿足實習教師的教學成長需求了。

二、影響因素

更深入來說，師資培育機構沒有主動推展臨床視導工作以及實習學校沒有積極主動出擊，是形成實習輔導人員對於臨床視導工具誤解的一大關鍵。師資培育機構的缺失，容後再述，而由實習學校層面來探究造成理論面和實務面差距的原因可分為下列數點：

(一)實習學校沒有主動出擊，只是等待別人提供完善的實習輔導制度制度，無法做到傳承的工作

擔任實習輔導老師負起的傳承的責任是一件很有意義的事情；而實習老師在實習學校的經驗對他以後的教師生涯會產生重大的影響。教育行政機關、實習學校和師資培育機構應成為鐵三角，互相互動 彼此支持為我們下一代的師資奉獻自己的心力。反觀現在的實習學校並沒有主動出擊，在師資培育機關或制度面尚未有所修正時，實習學校所做的就是「等待」。少數實習學校自行研擬出一套方式來評鑑在校實習的實習老師，例如自行發展出一套評鑑實習老師的問卷或給分標準，但是大部分的實習學校，看不出來有甚麼作為。

(二)實習學校沒有慎選實習輔導老師的共識

實習學校最了解自己的老師知道誰的年資最久、誰的資格最老或是誰最熱心，因此在選擇實習輔導老師的工作上，實習學校扮演相當重要的角色。但在目前的法令規範下，實習學校失去了慎選實習輔導老師的共識。

「新制的師資培育法」中規定由實習學校來遴選實習輔導老師再薦送師資培育機構，其遴選原則有三，第一是要有能力輔導實習教師者、二要有意願輔導實習教師及具有教學三年以上之經驗者。這三項規定流於空洞，唯一有規可循的是第三項條件「具有教學三年以上之經驗者」，這讓實習學校幾乎是以此標竿來尋找實習輔導老師，只要校內有符合這樣條件的老師願意擔任此一職務，實習學校通常沒有任何異議，失去了慎選實習輔導老師的信念及共識。

參、人和臨床視導工具的結合層面

一、具體發現

臨床視導工具是由視導人員來施行的，而使用者和工具的結合度深深影響到工具的使用成效。由人和工具的結合層面來探究「臨床視導」理想和實際實施之間差距的原因最能找出差距的癥結點，最重要的具體發現是視導者研習時間過短、訓練不足、熟練度不夠以至於無法完全運用。實習老師表示：

如果真的要推動臨床視導這套系統，第一個可能就是要將這些老師做一個密集式的訓練，一個比較長的研習，可能是一個禮拜或是多久，讓他們很熟悉這套系統的模式還有工具的使用.....(實習輔導老師 4)。

像我雖然受過研習的訓練，但是現在你叫我去做教室觀察，我可能還是很惶恐，我可能要把資料看過很多遍這樣，但我覺得這部分可以從實務經驗去累積，就是可能我第一次做的不是很好，第二次、第三次、第四次....可能就會比較熟練，做得比較好.....(實習輔導老師 3)。

要把教學問題轉化為可觀察的具體行為，我們很少這樣做，一方面是我們沒想到這樣做而另一方面是因為我們沒有受過相關的訓練，所以也不知道要怎麼去做.....(實習輔導老師 2)。

因為體認到臨床視導對於自身成長的重要性，實習輔導老師都願意使

用這套系統，但一致的共識是他們所接受的訓練不足。可能只是受過一次為期半天的研習活動，讓他們在理念上接觸了這個新觀念也很樂意去做，但實際實施時卻發現根本無法做到，即使可以做到無法非常深入，歸結出原因是因為他們所受到的訓練不夠，無法很熟練地使用各項工具，更無法切確掌控「臨床視導」工具的精神。實習輔導老師表示：

我只會用我自己的感覺或這種方式去紀錄，而沒有說使用逐字紀錄的方式.....(實習輔導老師 4)。

這題勾選很少實施是因為它要求要逐字紀錄，我是有紀錄可是沒有逐字啊，根本不可能逐字紀錄下來，不可能的嘛!.....(實習輔導老師 1, 2, 3, 4)。

我去參加過一天的研習，很不錯，可我還是不會做，因為研習中沒有讓我們練習啊，我只能挑一下較簡單的來做.....(實習輔導老師 3)。

對於有心的實習輔導老師而言，他們有熱誠想要幫助這群實習老師追求成長，但是不足的訓練讓他們的理想無法實現或是在進行時打了折扣。除了實習老師和實習輔導老師覺得訓練不夠外，校長也希望這方面的研習能擴大辦理，受到相關的訓練。一位校長就表示：

我希望它是有一個一種，對於不同背景的人，不管是老師或是主任、校長都有機會參加，我想我這樣說好了，可以先用一種，透過校長會議或是教務主任會議，先說明有這樣的一個制度，先做一個概念上的介紹，然後再開始辦研習，那這樣的一個這個回來以後就跟主任校長說我們要辦這樣一個研習會，這個研習會可能會要辦很多期，那校長、主任老師有興趣都可以申請參加，我想這樣的機會，我們想說是給一個均等的機會讓每個人都有機會參加，而不只是實習輔導老師.....(校長 1)。

除了上述三者人員，在師範院校的實習輔導教授也都感覺到訓練不夠是造成理想需求和實際實施差距的最大關鍵。實習指導教師表示：

任何工具都是做參考的，必須要能靈活運用，可是要靈活運用的第一要件是對於這套工具十分熟悉.....(實習指導教師 4)。

上次的研習其實不太夠，只有半天而已，而且也沒有讓我們有練習

的機會....(實習指導教師 1)。

你問我為甚麼在理想的需求面和實際實施面差距這麼大,因為我根本不熟悉這套系統所使用的工具,我也認為在理想層面上它是很重要的,可是到目前為止我沒有機會也沒有時間好好地把它弄的很熟悉....(實習指導教師 4)。

上次研習之後,有幾個實習老師用這套系統,我就請他們回來解說他們的經驗,結果經驗分享的成效也不太好,因為使用的老師也不太熟練,不能講得很透徹,所以我認為這是理想和實際差距的主要原因....(實習指導教師 4)。

我根本沒參加過研習,更別說知道如何使用了....(實習指導教師 3)。

二、影響因素

我們深入去探究「訓練不足」的因素可以歸納出師資培育機構並沒有發揮他應有的宣導培訓功能,因為實習指導教師的人數有限且並非第一線的工作人員,更應該提供實習輔導老師良好完善的訓練,讓他們第一線面對實習老師時能提供幫助。師資培育機構行動的不足而導致理想面和實際實施層面的差距因素如下:

(一)師資培育機構沒有強力宣導「臨床視導」的理念

人的層面和工具層面結合最重要的關鍵是師資培育機構,不論是理念的宣導或是技術的訓練它都有絕對的影響力。在「臨床視導」這個系統的宣導上,師資培育機關並沒有投注太多心力以至於造成大多數實習老師及實習輔導老師,甚至於只有少數一兩所師院的實習指導教師聽說過這個觀念,其餘教師都處於根本沒聽過或就算知道也不十分清楚的階段。

實習老師是由師資培育機構培育而成的,而除了大學中的訓練外,在小學的實務經驗也是相當重要的。師資培育機構若能做好和實習學校之間的聯繫必能提供最充實的學習給實習老師。但現今師資培育機構在這上面的著力不足,無法提供新訊息或是宣導新理念給實習學校及實習教師而導致在理想層面和實際實施層面的差距。

(二)師資培育機構沒有建立訓練層次的機制

在整個新制教師實習法的規定中，實習老師暫時離開師資培育機構進入實習學校的第一線訓練人員是原班導師，亦即實習輔導老師。實習老師和實習輔導老師朝夕相處，共同經營一個班級：同時也是一對一，師徒制的學習和訓練，和大學中一位實習指導教師指導二、三十位實習老師的情況相去甚遠，無論在知、情、意各方面的輔導上功效一定大過實習指導教師。

現今師資培育機構並沒有建立一個訓練層次的機制，由實習指導教師來宣導理念和提供實習輔導老師足夠的訓練，讓這批第一線的工作者能將「臨床視導」的理念及工具運用在實習老師身上，就如同師傅訓練徒弟一般。而師資培育機構的實習指導教師再由實習老師的表現驗收這套系統的成果。現在在這三層的結構中，了解這套系統且能運用自如的少數幾位實習指導教師自行實施當中的工具來幫助實習老師；不清楚這套系統的實習指導教師自己都無法將系統中的工具運用自如了更遑論教導實習輔導老師了。

而實習輔導老師不清楚這套系統中不同工具的精神及功效，自然也無法提供實習老師或和實習老師一起討論針對他們教學最好的改進之道。這樣一層一層的訓練機制沒有建立所以造成理想需求層面和實際實施層面的差距。

(三)師資培育機構沒有做到後續增強的工作

「臨床視導」系統的推廣不足是它無法實際施行的一個重要關鍵，另一個關鍵點在於師資培育機構沒有做到後續增強的工作。同樣地，在使用臨床視導系統的工具時也應該透過類似這些管道互相交流。彼此相互討論、交流有助於理念的澄清及使用技術的增進更有助於這套系統的後續推展。一位實習指導教師表示：

我覺得讓實習老師他們透過網路互相交流是個很不錯的方式，他們可以說一說自己的經驗，同時可以分享一下彼此的想法，挺不錯的……(實習指導教師 4)。

造成理論面和實務面差距很大的原因之一是因為現今的師資培育機構沒有從事後續增強的動作，不論是對實習學校、實習輔導老師或是實習老師都僅僅在理念宣導時做一次的研習，而沒有讓老師們使用後再做一番交流增強的工作，使得老師們在使用上遇到問題時無法找人諮詢或討論而逐漸失去繼續進行「臨床視導」系統的熱誠和動力，也造成理想層面和實際實施層面的差距。

第五章 研究發現、結論與建議

第一節 研究發現

壹、臨床視導理想需求程度

一、知覺現況

就整體受試者而言，對於「理想需求程度」整體知覺的得分為 3.31 分(平均數除以題數)，高於「通常需要」，但低於「總是需要」程度。在各因素知覺的得分中，以「回饋會談」因素的 3.49 分最高、其次為「計畫會談」因素的 3.38 分，而以「教室觀察」因素的 2.98 分最低，接近「通常需要」的程度。

二、不同社會人口變項的差異情形

國小校長、師資培育機構實習指導教師在整體知覺及教室觀察因素知覺的得分上，均高於國小實習教師、國小實習輔導教師；此外，國小校長在計畫會談因素知覺的得分高於國小實習教師，在回饋會議因素知覺的得分高於國小實習輔導教師；師資培育機構實習指導教師在回饋會議因素知覺的得分則高於國小實習輔導教師。上述發現可能與國小校長在學校裡常扮演教學領導的角色；而師資培育機構實習指導教師常扮演教學視導者有關。

博碩士的整體知覺、計畫會談因素、教室觀察因素、回饋會談因素知覺的得分，均高於大專畢業者，這可能表示教師進修較高學歷者，對於專業成長的需求較高，對於臨床視導的理想需求也較高。

貳、臨床視導實際實施程度

一、知覺現況

就整體受試者而言，對於「實際實施程度」整體知覺的得分為 2.91 分(平均數除以題數)，高於「很少實施」，但低於「通常實施」程度。各因素知覺的得分中，以「回饋會談」因素的 3.20 分最高(平均數除以題數)、

其次為「計畫會談」因素的 2.92 分，而以「教室觀察」因素的 2.33 分最低，接近「很少實施」的程度。

二、不同社會人口變項的差異情形

師資培育機構實習指導教師的計畫會談因素知覺的得分，均顯著低於國小校長、國小實習輔導教師、國小實習教師，其原因可能與實習指導教師指導實習教師人數多，且分散各地，溝通聯繫上相當困難有關；女性受試者的計畫會談、回饋會談因素知覺的得分高於男性；大專畢業者的計畫會談因素知覺得分高於碩博士者，其原因有待進一步研究加以探討。

中小學教學年資滿十五年以上者的整體知覺、計畫會談因素知覺、教室觀察因素知覺的得分，均高於未滿一年者，這可能與實習輔導人員中小學教學年資越久，參與教學視導的經驗較豐富，人際互動上的技巧越趨圓熟，較常於觀察前與國小實習教師溝通、討論有關。

最後，曾參加教學視導訓練累計未達 12 小時以上者的整體知覺、教室觀察因素知覺得分，均高於未曾參加教學視導訓練或研習者，這可能與參加教學視導訓練時間較長，對於臨床視導的重要性及可能產生的效果比較清楚，對於臨床視導的實施也較具信心有關。

參、臨床視導理想與實際實施程度的差距

一、知覺差距

就整體受試者而言，對於「理想需求與實際實施程度」之整體知覺的得分差距為 0.4003 分(平均數除以題數)，經 t 考驗結果顯示，兩者的差距達極顯著水準。

受試者對於「理想需求與實際實施程度」各因素知覺的得分差距中，以「教室觀察」因素的 0.5265 分最高、其次為「計畫會談」因素的 0.4564 分，而以「回饋會談」因素的 0.2783 分最低，經 t 考驗結果顯示，理想與實際的差距均達極顯著水準。

二、不同社會人口變項的差異情形

在「理想需求與實際實施程度」的差距方面，師資培育機構實習指導

教師的整體知覺、計畫會談因素、教室觀察因素、回饋會談因素知覺，均為國小實習教師及實習輔導人員中理想與實際差距最大者，其原因可能與實習指導教師指導的實習教師人數多，且分散各地，聯繫困難，且輔導來去匆匆，視導時間不足有關。

博碩士的整體知覺、計畫會談因素、教室觀察因素、回饋會談因素知覺的得分差距，均高於大專畢業者，其原因可能表示教師進修較高學歷者，對教學輔導抱持較高的理想性有關；中小學教學年資滿一年，未滿十五年者的整體知覺的得分差距，高於滿十五年者，這可能與實習輔導人員中小學教學年資越淺者，對教學輔導抱持較高的理想性有關。

肆、影響理想與實際差距的可能因素

影響國小實習教師及實習輔導人員對於臨床視導理想需求與實際實施程度差距的可能因素，大致上可以依性質歸納為「人的層面」、「對臨床視導的誤解層面」、「人和臨床視導工具的結合層面」三類。

一、在「人的層面」

在「人的層面」，影響因素包括：認知上的差距、理念推廣的不足、心態保守的設限、時間調配的不均等，進一步深究發現，實習辦法並未明確區分「師資培育機構」及「實習學校」職責、對實習輔導老師無資格限制或獎勵制度、亦未給予實習輔導老師授課時數上的優惠。

二、在「對臨床視導的誤解層面」

在「對臨床視導的誤解層面」，影響因素包括：認為臨床視導忽略教學的脈絡，不能符合教學情境、工具不夠簡化，造成使用上的困擾、紀錄太過表象，缺乏和教材之間的連結、工具發展不夠完善，沒有細分各項人員的工作等，進一步深究發現，實習學校沒有主動出擊，只是等待別人提供完善的實習輔導制度制度，無法做到傳承的工作、也沒有慎選實習輔導老師的共識。

三、在「人和臨床視導工具的結合層面」

在「人和臨床視導工具的結合層面」，影響因素包括：視導者研習時

間過短、訓練不足、熟練度不夠以至於無法完全運用等，進一步深究發現：師資培育機構沒有強力宣導「臨床視導」的理念、沒有建立訓練層次的機制、也沒有做到後續增強的工作。

第二節 結 論

謹依據研究發現，綜合歸納結論如下：

- 一、 國小實習教師及實習輔導人員認為，臨床視導在國小實習教師教學輔導上的需求性，高於「通常需要」的程度。其中以回饋會談的需求性最高，教室觀察的需求性最低。
- 二、 整體而言，國小實習教師及實習輔導人員對於臨床視導在國小實習教師教學輔導上的需求性，因職務角色與最高學歷的不同而有差異，惟未因性別、中小學教學年資、教學視導受訓情形、師資培育管道類型不同而有差異。其中國小校長、師資培育機構實習指導教師對於臨床視導的需求性高於國小實習教師、國小實習輔導教師，在教室觀察部分尤其如此；而最高學歷為碩、博士者對於臨床視導的需求性也高於大專畢業者。
- 三、 國小實習教師及實習輔導人員認為，臨床視導在國小實習教師教學輔導的實施情形，低於「通常實施」的程度。其中以回饋會談的實施程度最高，教室觀察的實施程度最低。
- 四、 整體而言，國小實習教師及實習輔導人員在教學輔導上實施臨床視導的程度，因中小學教學年資與教學視導受訓情形的不同而有差異，惟未因職務角色、性別、最高學歷、師資培育管道類型不同而有差異。其中中小學教學年資較長、教學視導受訓時間較長者，實施臨床視導的程度較高。雖然如此，但單純就計畫會談因素而言，師資培育機構實習指導教師實施臨床視導的程度是最低的。
- 五、 國小實習教師及實習輔導人員認為，臨床視導在國小實習教師

教學輔導的實施情形，與理想的需求有相當程度的差距。其中以教室觀察的差距最大、回饋會談的差距最小。

六、整體而言，國小實習教師及實習輔導人員在教學輔導上實施臨床視導的程度與理想需求的差距，因職務角色、最高學歷、中小學教學年資的不同而有差異，惟未因性別、教學視導受訓情形、師資培育管道類型不同而有差異。其中師資培育機構實習指導教師在理想與實際上的差距是最大的；最高學歷為碩、博士者在理想與實際上的差距大於大專畢業者；而實習輔導人員中，中小學教學年資較短者在理想與實際上的差距也大於年資較長者。

七、影響國小實習教師及實習輔導人員對於臨床視導在理想需求與實際實施程度差距的可能因素包括「人的層面」、「對臨床視導的誤解層面」及「人和臨床視導工具的結合層面」。「人的層面」包括：認知的差距、理念推廣的不足、心態保守的設限、時間調配的不均等，「對臨床視導的誤解層面」包括：認為臨床視導忽略教學脈絡、認為工具不夠簡化、認為紀錄太過表現，缺乏與教材之間的連結、工具發展不夠完善，沒有細分各項人員的工作等；「人與臨床視導工具的結合層面」包括：輔導人員研習時間太短、訓練不足、熟練度不夠等。

第三節 建 議

壹、對教育行政機關的建議

一、檢討修訂教育實習辦法

本研究發現，由於教育實習辦法對於師資培育機構及教育實習機構的職責缺乏明確規劃，造成實習指導教師、實習輔導教師、校長之間的認知差距。本研究建議檢討修訂教育實習辦法，除明確規範師資培育機構及教育實習機構的職責，讓師資培育機構及教育實習機構都能清楚自己的定位

，負起該負的責任外，對於平時輔導、研習活動時間、內容細節也應該有更明確的規範，以便能加強監督、考核，避免師資培育機構及教育實習機構之間，因職權不明、責任不清產生認知上的差距，導致教育實習兩頭落空。

二、激勵實習輔導人員士氣

本研究發現，目前的實習輔導系統，缺乏完善的獎勵制度，讓優良教師有動力投入實習輔導工作。本研究建議研訂周延的實習輔導教師遴選辦法，並設法改善目前的工作條件，提高國小教師從事實習輔導工作的意願，包括給予實習輔導教師合理的工作津貼以及加班費、差旅費補助，給予表現優異的實習輔導教師敘獎及休假進修機會，學校裡有關實習輔導的決定，應該邀請實習輔導教師參與，此外，亦將國小教師擔任實習輔導教師的資歷及表現，納入未來教師分級制度的整體規劃中。

三、減輕實習輔導人員負擔

本研究發現目前實習輔導人員均係兼任，其工作負擔甚重，實習指導教師指導實習教師人數均在一、二十人以上，分散各地，而僅減二至四堂課，而國小實習輔導教師則未減課，因此缺乏與國小實習教師計畫、回饋及互動的時間。本研究建議設法提供實習輔導人員較佳的工作條件，減輕實習輔導人員的工作負擔，具體方式包括降低國小實習輔導教師授課時數，並避免給予實習輔導教師太多的行政工作，另實習指導教師建議由師資培育機構遴選教師專任，讓其能專心從事實習指導工作。

四、建立推動臨床視導共識

本研究發現國小實習教師及實習輔導人員對於臨床視導的認識仍明顯不足，不瞭解臨床視導的重要性，亦未建立起實施臨床視導的共識。本研究建議教育行政機關定期邀集師資培育機構、教育實習機構研討推動事項，並寬列經費，透過辦理教師研習活動、座談會、發行刊物……等方式，大力推廣臨床視導，讓師資培育機構、教育實習機構以及教育行政機關相關人員普遍認知到臨床視導的重要性，並建立推動臨床視導的共識。

貳、對師資培育機構的建議

一、培訓臨床視導專業知能

本研究發現實習輔導老師所受訓練不夠，無法很熟練地使用各項工具；調查結果也發現，教學視導訓練對於提高實際實施的程度，有相當程度的影響。本研究建議師資培育機構擴大辦理臨床視導研習，讓實際負責實習輔導工作的實習輔導教師、實習指導教師、甚至實習學校校長都能具有臨床視導的知能與技巧，才能勝任實習輔導工作。這樣的培訓最好能在實習活動展開前舉辦，實習活動展開後則定期辦理座談會，充實輔導人員專業知能，並彼此經驗交流、心得分享。

二、加強臨床視導工具研發

本研究發現實習輔導人員認為工具不夠簡化，使用上有困擾。這一並面是實習輔導人員的誤解，因為臨床視導需視情境需要選用及彈性調整視導方法及步驟，並配合實習教師的關注選擇適切的觀察工具，但另一方面不可諱言的，實習輔導人員工作繁重，可能並沒有足夠的時間自己設計適用的工具。本研究建議加強臨床視導工具的發開，開發出適合於國內實習輔導人員所使用的觀察工具，然後由實習教師根據這些教學規準自我檢核，也由實習輔導人員檢核實習教師的教學表現，然後再根據需要，與實習教師商討選用適合的觀察方法或工具進行臨床視導。

三、調整實習指導教師角色

本研究發現實習指導教師所扮演的巡迴輔導角色，由於指導實習教師人數過多，且分散各地，加上均係由師資培育機構教師兼任，在師資培育機構、實習學校、實習指導教師、實習輔導教師以及實習老師合作關係相當鬆散情況下，專業倡導的功能難以發揮，對於實習輔導專業上的要求難以落實。本研究建議調整師資培育機構實習指導教師的角色，由師資培育機構教師專任，專心扮演實習指導的「協調者」角色，充分發揮其協調與專業倡導功能，提供實習輔導教師必要的協助與知能、技巧的培訓。

四、研議臨床視導納入課程

本研究發現國小實習教師及實習輔導人員認為，臨床視導在實習教師教學輔導上的需求相當高，但是卻有半數以上未曾參加過教學視導訓練，因此即使願意使用這套系統，實際實施時也不易掌控臨床視導的精神。本研究建議師資培育機構應研議，將臨床視導納入師資培育的養成課程中，透過各科教材教法及教育實習等課程，落實推動臨床視導，從觀察教學、蒐集及分析資料、設計回饋會談、擬定視導策略...等方式中，培養與發展有關成人學習理論、教學輔導策略、溝通技巧，以及組織變革的知識技能。

參、對教育實習機構的建議

一、推廣臨床視導正確觀念

本研究發現國小實習教師及實習輔導人員對於臨床視導存有相當多的誤解，包括認為臨床視導忽略教學脈絡、工具不夠簡化、紀錄太過表現，缺乏與教材之間的連結、工具發展不夠完善，沒有細分各項人員的工作等。本研究建議教育實習機構，透過辦理教師研習活動、座談會、演講、發行刊物.....等，加強臨床視導正確觀念的推廣，讓實習教師、實習輔導教師，對於臨床視導都能有正確的觀念。

二、發展臨床視導小組團隊

本研究調查發現，國小實習教師及實習輔導人員對於臨床視導在實習教師教學輔導上的需求性，因職務角色不同而有所差異，而訪談結果也發現校長、實習輔導教師、實習指導教師之間，對於該由誰來實施臨床視導，存在著認知上的差距，造成臨床視導推動的落空。本研究建議，由教育實習機構發展臨床視導小組團隊，由校長或教務主任召集，由實習輔導教師、實習教師共同參與，邀請實習指導教師定期指導，訂定實習輔導計畫，規劃臨床視導推動事宜，並透過經常性的聚會，彼此分享經驗，研討所遭遇的疑難問題。

三、審慎遴選實習輔導教師

本研究發現實習輔導人員是否具有意願輔導實習教師，是影響臨床視

導能否發揮效果的因素之一，尤其是國中實習輔導教師與實習教師朝夕相處，對實習教師最具影響力。本研究建議教育實習機構在遴選實習輔導教師時，除了考量教學專長與經驗外，最好能尊重其擔任的意願，於事先徵詢意見，並審慎遴選曾參加過教學視導訓練或研習，熟悉臨床視導實施方法，並具有熱心助人之人格特質，能與實習教師建立良好關係者。

肆、對未來相關研究的建議

一、研究對象方面

本研究限於人力、時間與經費，僅以台北市國小實習教師及實習輔導人員(國小實習輔導教師、國小校長、師資培育機構實習指導教師)為研究對象，故研究結果只能推論至台北市的國小實習教師及實習輔導人員。今後若研究人力、時間及經費許可的話，甚至研究的對象可以擴大至國中、高中、高職，或擴及台北縣、臺灣地區，俾更為完整而深入瞭解臨床視導在其他教育階段或其他地區實習教師的教學輔導的需求性。此外，由於臨床視導不僅在師資培育實習階段教學輔導有需求，甚至也可嘗試應用於現職教師的教學輔導，所以研究的對象若能擴及現職教師，也可以瞭解臨床視導在現職教師教學專業成長上的需求性。

二、研究變項方面

本研究僅在探討國小實習教師及實習輔導人員知覺臨床視導的「理想需求程度」、「實際實施程度」及「理想需求與實際實施程度的差距」，而臨床視導的各項實施技巧的「可行程度」如何則尚未加以探討，亦可列入未來研究之參考。另本研究探討之社會人口變項僅限於職務角色、性別、最高學歷、中小學教學年資、教學視導受訓情形、師資培育管道類型等，未來可以考量納入年齡、任教學科等。

三、研究方法方面

本研究係以問卷調查為主，輔以半結構訪問，惟受限於時間、經費及人力，所以未能輔以觀察法，實為美中不足之處。今後研究若能配合觀察法實施，所得結果將更為客觀。此外，未來研究亦可採用個案研究法或實

驗法，就某一所實習學校，提出臨床視導實施方案付諸施行，探討實習學校推展臨床視導，是否能有效提昇輔導實習教師教學的品質，將可使臨床視導更具實用性。

四、研究內容方面

本研究發現不同職務角色、性別、最高學歷、中小學教學年資、教學視導受訓情形之國小實習教師及實習輔導人員對「臨床視導」的整體知覺及各因素知覺有顯著差異。而造成顯著差異背後的真正原因仍有待進一步探究，因此，今後研究若能就這幾組變項的差異原因做更進一步的研究，將有助於發現造成差異的真正原因。

參考文獻

壹、中文文獻

- 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紀錄(18-39頁)。台北：國立台灣師範大學。
- 李保玉(民77)。教育實習與在職教師輔導策略。國立台東師範學院專案研究，台東。
- 李俊達(民85)。國民小學教育人員臨床視導知覺之調查研究。台北市立師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版。
- 李祖壽(民68)。教育視導與教育輔導。台北：黎明。
- 吳清山(民79)。臨床視導在教育實習上的應用。載於中華民國師範教育學會主編，師範教育政策與問題(185-200頁)。台北：師大書苑。
- 呂木琳(民87)。教學視導。台北：五南。
- 林生傳(民79)。實習困擾的分析與化解之道。載於中華民國師範教育學會主編，師範教育政策與問題(169-184頁)。台北：師大書苑。
- 林生傳(民82)。實習教師的困擾問題與輔導研究。教育學刊，10，33-103。
- 邱兆偉(民81)。師範學院結業生之追蹤研究：教學實習成效與校外資源之運用。國立高雄師範大學專案研究，高雄。
- 邱錦昌(民84)。教育視導之理論與實際。台北：五南。
- 孫邦正(民43)。教育視導大綱。台北：台灣商務。
- 師資培育法(民83)。
- 高級中等以下學校及幼稚園實習教師資格檢定及教育實習辦法(民85)。
- 康自立、郭秋勳(民82)。中等教育師資培育機構教師擔任大五結業實習輔導工作之研究。教育部委託研究，台北。
- 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碩士論文，未出版。
- 張芬芬(民77)。實習教師社會化之探討。台北市立師範學院學報，19，351-380

- 張芬芬(民81)。國小實習教師社會化之人種誌研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版。
- 張清濱(民80)。臨床視導評述。國教輔導，30(3)，16-20。
- 張德銳(民83)。教育行政研究。台北：五南。
- 張德銳(民87)。師資培育與教育革新研究。台北：五南。
- 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。
- 陳金進(民65)。國小校長的教學視導任務。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 游自達(民76)。國小實習教師工作困擾問題之研究。國立台灣師範大學碩士論文，未出版。
- 黃昆輝(民61)。視導工作的新趨勢。師友月刊，65，8-21。
- 黃炳煌(民70)。師範院校教育實習之探討。台灣教育，372，7-18。
- 楊素卿(民76)。師院結業的實習教師對學校工作適應之調查研究。教育文粹，1(16)，158-185。
- 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。
- 楊深坑、歐用生、王秋絨、湯維玲、劉文惠(民80)。我國實習教師制度之規劃研究。國立台灣師範大學專案研究，台北。
- 楊惠琴(民86)。教育實習制度的理想與實際。載於中華民國師範教育學會主編，教學專業與師資培育(227-268頁)。台北：師大書苑。
- 楊銀興(民82)。師範學院結業實習教師工作及生活困擾問題之研究。台北：師大書苑。
- 楊銀興(民84)。國民小學實習教師工作困擾、生活困擾問題及其尋求解決方式的探討。國教輔導，34(3)，57-65。
- 葉學志(民82)。當前中等教育師資培育機構教育實習制度及其發展模式研究。國立彰化師範大學專案研究，彰化。

- 雷國鼎(民58)。教育行政。台北：正中。
- 鄭富森(民81)。從一個新的方向來重建因素分析模式。測驗年刊, 39, 297-307。
- 薛梨真(民80)。國小實習教師實習困擾與輔導策略之研究。高市鐸聲, 2(1), 62-70。
- 薛梨真(民83)。國民中小學實習教師任教狀況與實習輔導之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文, 未出版, 高雄。
- 謝文全(民79)。教育行政—理論與實務。台北：文景。
- 謝美蓮(民72)。論教學實習。公民訓育學報, 1, 315-356。
- 謝寶梅(民80)。初任老師的特質與困難。國教輔導, 30(5), 50-60。
- 謝寶梅(民82)。國民小學初任教師工作問題體驗教學能力具備情形及工作滿意看法調查研究。國立台中師範學院專案研究, 台中。
- 顏素霞(民82)。屏東師院結業實習生實習困擾及實習現況之調查分析。載於教育部編, 八十一學年度師範校院教育學術論文發表論文集(初等教育組)。教育部中教司。

貳、西文文獻

- 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* (4th ed.). NY: Longman.
- Anderson, A. L. (1986). *Clinical supervision concept and implementation by elementary principals*. Unpublished doctoral dissertation, Temple University.
- Bartlett, B. F. (1987) . *Perceived effects of clinical supervision on elementary principals*. Unpublished doctoral dissertation, Colorado State University.
- Beck, J. J., & Seifert, E. H. (1983). A model of instruction – Is there a better model? *NSSP Bulletin*, 52-59.
- Blackburn, J. (1977). *The first year teacher : Perceived needs, intervention strategies and results*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, NY. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 135768)
- Boyan, N. J., & Copeland, W. D. (1974). A training program for supervisors : Anatomy of an educational development. *Journal of Educational Research*, 68, 100-116.
- Briggs, A. D. (1985). *Teachers' and administrators' perceptions of clinical supervision*. Unpublished doctoral dissertation, Northern Arizona University.
- Broadbent, F., & Cruickshank, D. (1965). *The identification and analysis of problems of the first year teachers*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 013786)

- Brock, B. L., & Grady, M. L. (1997). *From first year to first rate: Principal guiding beginning teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Cianfarano, S. A. JR. (1990). *Perceptions concerning practices and principles of clinical supervision by authorities, administrators and instruction personnel*. Unpublished doctoral dissertation, Northern Arizona University.
- Coates, T. J., & Thoresen, C. E. (1976). Teacher anxiety: A review with recommendation. *Review of Education Research*, 46(2), 159-184.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cooper, J. M. (1982). Supervision of teachers. In H. E. Mitzel et al.(Eds.), *Encyclopedia of Educational Research* (5th ed.). NY: The Free.
- Dodds, P. S. (1984). *The effect of peer clinical supervision on the concern of student teachers*. Unpublished doctoral dissertation, Huston University.
- Ebers, S. M. (1984). *Relationships among major training and experience variables and beginning teachers performances on the TPAI*. Georgia University Doctorl Dissertation.
- Edmonds, E. L., & Bessai, F. (1979). *First class, a survey of Canadian teachers in their first year of service*. (ERIC Document Reproduction Service. No. ED 183526)
- Elsner, K. (1984). *First year evaluation results from Oklahoma's Entry-year Assistance Commitees*. Paper present at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, New Orleans. (ERIC Document Reproduction Service. No. ED 242706)
- Fagan, M. M., & Walter, G. (1982). Mentoring among teachers. *Journal of Educational Reseach*, 76(2), 112-118.
- Franc, L. H. (1970). Problems perceived by seventy-five beginning elementary school teacher. *Dissertation Abstracts International*, 31(7),

3387A.

- Franco, J. C. (1990). *Training and implementation of clinical supervision in the state of Alaska*. Unpublished doctoral dissertation, San Francisco University.
- Garman, N. B. (1971). *A study of clinical supervision as a resource of college teachers of English*. Doctoral dissertation, Tennessee University.
- Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiated supervision* (ERIC Document Reproduction Service. No. ED 245401).
- Glatthorn, A. A., & Fox, L. E. (1996). *Quality teaching through professional development*. CA: Corwin.
- Glickman, C. D. (1981). *Development supervision: Alternative practices for helping teachers improve instruction*. (ERIC Document Reproduction Service. No. ED 206487)
- 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. 48-594). NY: Macmillan.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision*. NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Goldhammer, R., Anderson, R., & Krajewski, R. (1993). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers* (3rd ed.). NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Good, C. V. (Ed.) (1973). *Dictionary of Education*(3rd ed.). McGraw Hill Book.
- Greene, M. L. (1992). Teacher supervision as professional development: Does it work? *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(2), 131-148.
- Harris, B. M. (1985). *Supervision behavior in education administration* (3rd ed.). Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall.

- Hegler, R., & Dudley, R. (1987). Beginning teacher induction: A progress report. *Journal of Teacher Education*, 38(1), 53-56.
- Holodick, N. A. (1988). *Clinical supervision practices as reported by elementary school principals*. Unpublished doctoral dissertation, Temple University.
- Hopkins, W. S., & Moore, K. D. (1993) *Clinical Spervision: A practical guide to student teacher supervision*. Wm. C. Brown Communications .
- Hosack, C. K. (1988). *Using peer coaching to improve the implementation of a process approach to writing instruction: a clinical supervision model*. Unpublished doctoral dissertation, South Flordia University.
- Huffman, G., & Leak, S. (1986). Beginning teachers' perceptions of mentors. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 16-21.
- Huling-Austin, L. (1989). Beginning teacher assistance Programs: An overview. In Association of Teacher Educators (Ed.), *Assisting the beginning teacher* (pp.5-18). Virgin: Reston.
- Ishler, P., & Edelfelt, R. A. (1989). Impact of beginning teacher assistance program. In Association of Teacher Educator (Ed.), *Assisting the beginning teacher* (pp.57-58). Virgin: Reston.
- Kamyia, M. (1986). *A survey of teacher responses comparing clinical supervision with existing supervisory practices and teacher evaluation in Japan*. Unpubished doctoral dissertation, Oregon University.
- Kerr, B. J. (1976). *An investigation of the using feedback data within the clinical supervision cycle to facilitate teachers' individualization*. Doctoral dissertation, Pittsburgh University.
- Manatt, R. P. (1981). *Evaluating teacher performance*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development. (Videotape).
- Martin, G. S. (1975). *Teacher and administrator attitudes toward evaluation*

- and systemic classroom observation.* Unpublished doctoral dissertation, Oregon University.
- Matts, G. E. (1983). *A Comparative study of teachers' perceptions of teacher development and supervisory practices under clinical and traditional supervision practices in selected Colorado schools.* Unpublished doctoral dissertation, University of Colorado at Boulder.
- Mosher, R. L., & Purpel, D. E. (1972). *Supervision - The reluctant profession.* Boston Houghton Mifflin.
- Newberry, J. M. (1977). *The first year of experience: Influences on beginning teachers.* (ERIC Document Reproduction Service. No. ED 137299)
- Nsien, E. J. (1984). *The perceptions of clinical supervision by experts and instructional personnel in a public secondary school.* Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania University.
- Odell, S. T. (1989). Developing support program for beginning teachers. In Association of Teacher Educators (Ed.), *Assisting the beginning teacher* (pp.19-38). Virgin: Reston.
- Odell, S. T., Loughlin, C. E., & Ferraro, D. P. (1987). Functional approach to identification of new teacher needs in an induction context. *Action in Teacher Education, 8*, 51-57.
- Pavan, B. N. (1991). *Determining the usages of clinical supervision* (ERIC Document Reproduction Service. No. ED336374).
- Reilkoff, T. (1981). Advantage of supportive supervision over clinical supervision of teachers. *NASSP Bulletin, 65*, 28-34.
- Rodriguez, A. J. D. (1991). *The relationship between clinical supervision practices and instructional leadership of elementary principals.* Unblished doctoral dissertation, United States International University.
- Ryan, K., Newman, K., Mager, G., Applegate, J., Lasley, T., Flora, R., &

- Johnston, J. (1980). *Biting the apple: Accounts of first-year teachers*. NY: Longman.
- Sanford, H. S. (1988). *A study of the responsibilities of State Departments of Education Beginning Teacher Induction Program*. Alabama University Doctoral Dissertation.
- Schlechty, P. C., & Vance, V. S. (1983). Recruitment, selection and retention: The shape of the teaching force. *The Elementary School Journal*, 83(4), 469-487.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt. R. J.(1979). *Supervision-human perspectives*(2nd ed.). NY: McGraw Hill Book.
- Shelley, K. C. (1978). Crying Time: A study of the first tree months of teaching. *Dissertation Abstracts International*, 39(12), 7293A, 7294A.
- Shinn, J. L. (1976). *Teacher perceptions of ideal and actual supervisory procedures used by California elementary principals: The effects of supervisory training programs sponsored by the Association of California School Administrators*. Unpublished doctoral dissertation, Oregon University.
- Smith, J. A. (1988). *School factors influencing the success and satisfation of beginning teachers: An exploratory study*. Kentucky University Doctoral Dissertation.
- Stallings, J., Needels, M., & Sparks, G. M. (1987). Observation for the improvement of classroom learning. In D. C. Berliner, & B. V. Rosenshine (Eds.), *Talks to teacher*(pp.129-158). NY: Random House.
- Sullivan, C. G. (1980). *Clinical supervision: A state of the art review*. Alexandriam, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tobert, R. P. (1988). *How extensively and in what forms is clinical*

- supervision being used in Colorado public elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Colorado at Boulder.
- Veenman, S. (1984). Perceived problem of beginning teacher. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Weller, R.(1971). *Verbal communication in instructional supervision-an observational system for and research study of clinical supervision in groups*. NY: Teacher College.
- Wiles J., & Bondi, J.(1986). *Supervision: A guide to practice*(2nd ed.). Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Wiles, K. (1955). *Supervision for better schools* (2nd ed.). Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall.

附錄一

國小實習教師臨床視導問卷(專家學者意見調查表)

敬愛的教育界先進：

您好！為建立本問卷的專家效度，懇祈惠賜卓見。本問卷係根據 Acheson 及 Gall 三階段臨床視導的實施程序所編製，目的在了解臨床視導在國小實習教師教學輔導上的需求性，調查對象包括國小實習教師、國小實習輔導教師、師資培育機構實習指導教師。

茲將各部分之特性及編製的題目臚列說明於下。若有修正意見，也請您不吝指教，將意見直述於該題之意見修正欄，以為研究者修改之參考。

您的意見至為寶貴，請惠予撥冗填答。謝謝！

臺北市立師範學院國民教育研究所 印製

中華民國八十八年一月

[名詞淺釋]

「臨床視導」是教學視導的一種型態，由視導人員與教師共同合作，在和諧、民主、互信尊重的關係中面對面的接觸，透過觀察技巧詳細紀錄教室裡教學過程中師生互動的情形，瞭解教師實際的教學行為、活動與表現，並給予教師回饋與激勵，藉由密切而正面的交互作用，改進教師教學行為及促進其專業成長。

修正意見： _____

[填答說明]

第一部分至第三部分的每一個問題之後都有兩組反映項目，一組為「理想需求程度」，另一組為「實際實施程度」。每組反映項目都包括五個反映意見，請根據您的看法，在兩組反映項目中各選擇一個符合您看法的意見，分別在「內打」✓」。

修正意見： _____

[問卷內容]

第一部分：計畫會談階段

在「計畫會談」階段，「臨床視導」強調：視導人員與教師建立良好關係，透過良好發問技巧瞭解教師的教學關注，把教師關心的教學議題轉換成可觀察的行為，安排對教師進行教室觀察的時間及地點，選擇教室觀察工具，及釐清教室觀察的脈絡。

修正意見： _____

總通偶很從
是常爾少不
如如如如如
此此此此此

適修不
正後適
合合合

1. 觀察前，輔導人員先和實習教師晤談。
理想需求上
實際實施上
修正意見： _____
2. 觀察前，輔導人員先瞭解實習教師的教學目標及計畫採取的教學策略。
理想需求上
實際實施上
修正意見： _____
3. 觀察前，輔導人員先瞭解實習教師在教學時所期望學生表現的行為。
理想需求上
實際實施上
修正意見： _____
4. 觀察前，輔導人員先瞭解實習教師的教學關注所在及所需要解決的困擾。
理想需求上
實際實施上
修正意見： _____
5. 觀察前，輔導人員協助實習教師把他的教學關注轉化成可以被觀察的具體行為。
理想需求上
實際實施上
修正意見： _____
6. 觀察前，輔導人員要觀察的行為重點及所要蒐集資料的類型，讓實習教師參與決定。
理想需求上
實際實施上
修正意見： _____
7. 如果實習教師要自己蒐集其教學表現的資料時，輔導人員會提供方法或協助。
理想需求上
實際實施上
修正意見： _____
8. 觀察前，輔導人員提供多種可用的觀察技巧，與實習教師共同討論選用合適的觀察方法與工具。
理想需求上
實際實施上
修正意見： _____

第二部分：教室觀察階段

在「教室觀察」階段，「臨床視導」強調：視導人員依約做密集式教室觀察及記錄，並運用「選擇性的逐字紀錄」、「以座位表為基礎的觀察記錄」、「廣角鏡技巧」及「Flanders 互動分析系統」..等教室觀察工具及錄影機、錄音機等輔助工具，蒐集客觀、正確及完整的資料。

修正意見： _____

	總 是 如 此	適 合
9.在觀察期間，輔導人員將教學過程中師生的互動情形有系統地記錄下來，以便進一步分析。 修正意見： _____	理想需求上 <u>實際實施上</u>	適 正 後 適 合
10.在觀察期間，輔導人員依約定的重點，將上課時實習教師或學生說的話一字不漏的記錄下來。 修正意見： _____	理想需求上 <u>實際實施上</u>	
11.在觀察期間，輔導人員將實習教師對學生所問的問題記錄下來，以便針對教學進一步分析。 修正意見： _____	理想需求上 <u>實際實施上</u>	
12.在觀察期間，輔導人員將學生對實習教師發問的反應記錄下來，以便進一步分析。 修正意見： _____	理想需求上 <u>實際實施上</u>	
13.在觀察期間，輔導人員將個別學生是否專注於學習活動的情形記錄下來。 修正意見： _____	理想需求上 <u>實際實施上</u>	
14.在觀察期間，輔導人員將學生參與討論的次數及實習教師給學生的回饋類型記錄下來。 修正意見： _____	理想需求上 <u>實際實施上</u>	

總 通 偶 很 從
是 常 爾 少 不
如 如 如 如 如
此 此 此 此 此

適 修 不
正 後 適
適 適 合
合 合 合

15.在觀察期間，輔導人員將實習教師或學生在教室裡移動的路線記錄下來。

理想需求上
實際實施上

修正意見：_____

16.在觀察期間，輔導人員從教學過程中廣泛蒐集資料，並將師生的互動情形以簡短的文字記錄下來。

理想需求上
實際實施上

修正意見：_____

17.在觀察期間，輔導人員將教學過程中師生的互動情形用錄音機、錄影機錄下來。

理想需求上
實際實施上

修正意見：_____

18.輔導人員鼓勵實習教師將教學過程中自己的想法、感受、心得記錄下來，做為意見交換的參考。

理想需求上
實際實施上

修正意見：_____

19.在觀察期間，輔導人員針對實習教師認為特別有學習困難的學生進行觀察與記錄。

理想需求上
實際實施上

修正意見：_____

20.在觀察時，輔導人員至少要觀察一整堂課。

理想需求上
實際實施上

修正意見：_____

第三部分：回饋會談階段

在「回饋會談」階段，「臨床視導」強調：視導人員營造溫暖和諧的氣氛，以客觀的資料提供教師回饋，以良好的發問技巧以及耐心，引出教師的意見、感受及推論，並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，給予教師在專業成長上的練習及比較機會。

修正意見：_____

總 通 偶 很 從
 是 常 爾 少 不
 如 如 如 如 如
 此 此 此 此 此

適 修 不
 正 後 適
 合 合 合

- 21.在每次教室觀察後，輔導人員和實習教師共同討論觀察所得結果。
 理想需求上
 實際實施上
 修正意見： _____
-
- 22.教室觀察後，輔導人員鼓勵實習教師將自己的知覺與輔導人員實際觀察的結果做對照比較，瞭解兩者之間的差距情形。
 理想需求上
 實際實施上
 修正意見： _____
-
- 23.教室觀察後，輔導人員鼓勵實習教師針對觀察所得結果加以推論，並引導其陳述感受與意見。
 理想需求上
 實際實施上
 修正意見： _____
-
- 24.教室觀察後，輔導人員利用發問技巧協助實習教師澄清其意見與感受。
 理想需求上
 實際實施上
 修正意見： _____
-
- 25.教室觀察後，輔導人員鼓勵實習教師思考影響教學的可能因素，並提出改進的教學策略。
 理想需求上
 實際實施上
 修正意見： _____
-
- 26.在教室觀察後，輔導人員鼓勵實習教師自行提出改進目標、方法及理由。
 理想需求上
 實際實施上
 修正意見： _____
-
- 27.輔導人員在晤談時，傾聽實習教師說話的時間，應該比自己發表意見的時間多些。
 理想需求上
 實際實施上
 修正意見： _____
-

總 通 偶 很 從
 是 常 爾 少 不
 如 如 如 如 如
 此 此 此 此 此

適 修 不
 正 正 適
 後 後 適
 合 合 合

28.輔導人員在晤談時，對於實習教師理想需求上
 所說的話表示認同，並表現出聽懂實際實施上
 的樣子。
 修正意見： _____

29.當輔導人員觀察到實習教師在教學理想需求上
 上有進步時，適時地給予讚美與鼓勵。實際實施上
 修正意見： _____

30.輔導人員對於實習教師所希望改善理想需求上
 的領域，能推薦相關書籍或進修管道等資源。實際實施上
 修正意見： _____

31.在教室觀察後，輔導人員給予實習理想需求上
 教師關於教學方面的意見。實際實施上
 修正意見： _____

32.在教室觀察後，輔導人員給予實習理想需求上
 教師改進教學的直接忠告。實際實施上
 修正意見： _____

[基本資料]

1.填答者身份：
 國小實習教師
 國小實習輔導教師
 師資培育機構實習指導教師
 修正意見： _____

2.性別：
 男
 女
 修正意見： _____

3.最高學歷：

- 高中、五專畢業
- 大學畢業
- 碩士(含研究所四十學分班)
- 博士
- 其他

修正意見： _____

4.師資培育類管道：

- 畢業(或任教)於師範校院
- 畢業(或任教)於一般大學教育院、系、所
- 畢業(或任教)於一般大學教育學程
- 畢業(或任教)於學士後中等學校師資教育學分班

修正意見： _____

5.教學年資(中小學累計教學年資，含代課年資)：

- 不滿五年
- 五年(含)以上，未滿十年
- 十年(含)以上，未滿十五年
- 十五年(含)以上

修正意見： _____

6.教學視導受訓情形：

- 未曾參加教學視導相關研習或訓練
- 參加過教學視導相關研習或訓練，累計未達六小時
- 參加教學視導相關研習或訓練累計達六小時(含)以上，但未達十二小時
- 參加過教學視導研習或訓練累計達十二小時(含)以上
- 曾修習教學視導相關課程一學分(含)以上

修正意見： _____

如果您還有其它的寶貴意見，請填在這裡：

填完了，辛苦您了！衷心感謝您的指導！

附錄二

國小實習教師教學實習臨床視導調查問卷(預試問卷)

敬愛的教育先進您好：

本問卷係根據阿契生(K.A.Acheson)及高爾(M.D.Gall)三階臨床視導實施程序所編製，目的在了解臨床視導在國小實習教師教學輔導上的需求性及實際實施狀況，做為改進教學實習輔導的參考。調查對象包括國小實習教師、實習輔導人員(國小校長、實習輔導教師、師資培育機構實習指導教師)。

由於每個人有自己的想法和看法，答案並無所謂對錯。本問卷所得資料只做綜合分析，不做個別的呈現，所以請您放心就實際的感受填答。您的意見非常寶貴，請惠予撥冗填答，並於一週內寄回。謝謝您！

臺北市立師範學院國民教育研究所印製
中華民國八十八年五月

壹、【名詞淺釋】

「臨床視導」是教學視導的一種型態，由實習輔導人員與實習教師共同合作，在和諧、民主、互信、尊重的關係中，透過觀察技巧詳細記錄教室裡教學過程中師生互動的情形，瞭解實習教師實際的教學行為、活動與表現，並給予實習教師回饋與激勵，藉由密切而正面的交互作用，輔導實習教師改進教學行為及促進專業成長的一種歷程。

貳、【填答說明】

第一部分至第三部分的每一個問題之後都有兩組反映項目，一組為「理想需求程度」，另一組為「實際實施程度」。每組反映項目都包括四個反映意見，請根據您的看法，在兩組反映項目中各選擇一個符合您看法的意見，分別在「內打」✓」。

參、【問卷內容】

第一部分：計畫會談階段

在「計畫會談」階段，「臨床視導」強調：實習輔導人員與實習教師建立良好關係，透過良好發問技巧瞭解實習教師的教學關注，把實習教師關心的教學議題轉換成可觀察的行為，安排對實習教師進行教室觀察的時間、地點，以及選擇適宜的教室觀察方法與工具。

理想需求程度

總通很從
是常少不
需要需要需要

實際實施程度

總通很從
是常少不
實施實施實施

1. 觀察前，實習輔導人員先和實習教師晤談。
2. 觀察前，實習輔導人員先瞭解實習教師的教學目標和計畫採用的教學策略。
3. 觀察前，實習輔導人員先瞭解實習教師在教學時期望學生表現的行為。
4. 觀察前，實習輔導人員先瞭解實習教師所關心的教學問題和需要解決的困擾。
5. 觀察前，實習輔導人員協助實習教師把他所關注的教學問題轉化成可以被觀察的具體行為。

理想需求程度

總是需要
通常需要
很少需要
從不需要

實際實施程度

總是實施
通常實施
很少實施
從不實施

- 6.觀察前，實習輔導人員要觀察的行為重點及所要蒐集資料的類型，讓實習教師參與決定。
- 7.觀察前，如果實習教師想要蒐集自己教學表現的資料時，實習輔導人員會提供方法或協助。
- 8.觀察前，實習輔導人員提供多種可用的觀察技巧，與實習教師共同討論選擇適合的觀察方法與工具。

第二部分：教室觀察階段

在「教室觀察」階段，「臨床視導」強調：實習輔導人員依約做密集式教室觀察及記錄，並運用各種教室觀察方法與工具，以及錄影機、錄音機等輔助工具，蒐集客觀、正確及完整的資料，以便進一步分析。

理想需求程度

總是需要
通常需要
很少需要
從不需要

實際實施程度

總是實施
通常實施
很少實施
從不實施

- 9.觀察時，實習輔導人員將教學過程中師生的互動情形，客觀、有系統地記錄下來。
- 10.觀察時，實習輔導人員依約定重點，將上課時實習教師的對話、對學生發問的問題、或對學生回答的反應，逐字記錄下來。
- 11.觀察時，實習輔導人員依約定的重點，將上課時學生所說的話、或學生對問題的回答，逐字記錄下來。
- 12.觀察時，實習輔導人員將個別學生是否專注於學習活動的情形記錄下來。
- 13.觀察時，實習輔導人員將學生參與討論的次數及實習教師給學生的回饋類型記錄下來。
- 14.觀察時，實習輔導人員將實習教師或學生在教室裡移動的路線記錄下來。
- 15.觀察時，實習輔導人員將所有教學過程中師生的互動情形，以簡短的文字記錄下來。
- 16.觀察時，實習輔導人員將教學過程中師生的互動情形用錄音機、或錄影機錄下來。
- 17.觀察時，實習輔導人員針對實習教師認為特別有學習困難的學生進行觀察與記錄。
- 18.實習輔導人員鼓勵實習教師將教學過程中自己的想法、感受、心得記錄下來，做為意見交換的參考。

第三部分：回饋會談階段

在「回饋會談」階段，「臨床視導」強調：實習輔導人員以客觀的資料提供實習教師回饋，以良好的發問技巧以及耐心，引出實習教師的意見、感受及推論，並在尊重實習教師的前提下，鼓勵實習教師自行提出改進目標、方法及理由，給予實習教師在專業成長上的練習和比較機會。

理想需求程度
總是需要
通常需要
很少需要
從不需要

實際實施程度
總是實施
通常實施
很少實施
從不實施

- 19.觀察後，實習輔導人員和實習教師共同討論觀察的結果。
- 20.觀察後，實習輔導人員鼓勵實習教師將自己的知覺與實習輔導人員實際觀察的結果做對照比較，瞭解兩者之間的差距情形。
- 21.觀察後，實習輔導人員鼓勵實習教師對觀察所得結果加以推論，並引導其陳述感受與意見。
- 22.觀察後，實習輔導人員利用發問技巧協助實習教師澄清其意見與感受。
- 24.觀察後，實習輔導人員鼓勵實習教師思考影響教學的可能因素，並提出改進的教學策略。
- 25.觀察後，實習輔導人員鼓勵實習教師自行提出改進目標、方法及理由。
- 26.晤談時，實習輔導人員用心聆聽實習教師說話，並鼓勵其發表意見。
- 27.晤談時，實習輔導人員對於實習教師說的話表示理解與接納。
- 28.當實習輔導人員觀察到實習教師在教學上有進步時，適時地給予讚美與鼓勵。
- 29.實習輔導人員對於實習教師所希望改善的領域，能推薦圖書刊物、錄帶、錄音帶、電腦網路、或管道等社會資源。
- 30.觀察後，如果實習教師提出請求，實習輔導人員可以提供關於改進教學方面的意見。
- 31.觀察後，實習輔導人員直接給予實習教師改進教學的忠告。

肆、【基本資料】

- 1.性別：
 - (1)男
 - (2)女
- 2.最高學歷：
 - (1)高中、高職、專科畢業
 - (2)大學畢業
 - (3)碩士(含研究所四十學分班結業)
 - (4)博士
 - (5)其他(請說明)_____
- 3.中小學教學年資(累計教學年資，含代課年資，不含實習)：
 - (1)未滿一年
 - (2)滿一年，未滿三年
 - (3)滿三年，未滿五年
 - (4)滿五年，未滿十年
 - (5)滿十年，未滿十五年
 - (6)滿十五年以上
 - (7)其他(請說明)_____
- 4.教學視導受訓情形(參加教學視導相關研習或受訓情形)：
 - (1)未曾參加過
 - (2)曾參加，累計時數未達六小時
 - (3)曾參加，累計時數達六小時(含)以上，但未達十二小時
 - (4)曾參加，累計時數達十二小時(含)以上
 - (5)曾修習相關課程一學分(含)以上
 - (6)其他(請說明)_____
- 5.師資培育管道類型：
 - (1)師範校院畢業
 - (2)一般大學教育院、系、所畢業
 - (3)一般大學畢業修畢教育學程
 - (4)學士後國小師資教育學分班結業
 - (5)其他(請說明)_____

謝謝您的協助

附錄三

國小實習教師教學實習臨床視導調查問卷(正式問卷)

敬愛的教育先進您好：

本問卷係根據阿契生(K.A.Acheson)及高爾(M.D.Gall)三階段臨床視導實施程序所編製，目的在了解臨床視導在國小實習教師教學輔導上的需求性及實際實施狀況，做為改進教學實習輔導的參考。調查對象包括國小實習教師、實習輔導人員(國小校長、實習輔導教師、師資培育機構實習指導教師)。

由於每個人有自己的想法和看法，答案並無所謂對錯。本問卷所得資料只做綜合分析，不做個別的呈現，所以請您放心就實際的感受填答。您的意見非常寶貴，請惠予撥冗填答，並於一週內寄回。謝謝您！

臺北市立師範學院國民教育研究所印製
中華民國八十八年五月

壹、【名詞淺釋】

「臨床視導」是教學視導的一種型態，由實習輔導人員與實習教師共同合作，在和諧、民主、互信、尊重的關係中，透過觀察技巧詳細記錄教室裡教學過程中師生互動的情形，瞭解實習教師實際的教學行為、活動與表現，並給予實習教師回饋與激勵，藉由密切而正面的交互作用，輔導實習教師改進教學行為及促進專業成長的一種歷程。

貳、【填答說明】

第一部分至第三部分的每一個問題之後都有兩組反映項目，一組為「理想需求程度」，另一組為「實際實施程度」。每組反映項目都包括四個反映意見，請根據您的看法，在兩組反映項目中各選擇一個符合您看法的意見，分別在 內打“✓”。

參、【問卷內容】

第一部分：計畫會談階段

在「計畫會談」階段，「臨床視導」強調：實習輔導人員與實習教師建立良好關係，透過良好發問技巧瞭解實習教師的教學關注，把實習教師關心的教學議題轉換成可觀察的行為，安排對實習教師進行教室觀察的時間、地點，以及選擇適宜的教室觀察方法與工具。

理想需求程度

總 通 很 從
是 常 少 不
需 需 需 需
要 要 要 要

實際實施程度

總 通 很 從
是 常 少 不
實 實 實 實
施 施 施 施

1. 觀察前，實習輔導人員先和實習教師晤談。
2. 觀察前，實習輔導人員先瞭解實習教師的教學目標和計畫採取的教學策略。
3. 觀察前，實習輔導人員先瞭解實習教師在教學時期望學生表現的行為。
4. 觀察前，實習輔導人員先瞭解實習教師所關心的教學問題和需要解決的困擾。

理想需求程度
 總是需要
 通常需要
 很少需要
 從不需要

實際實施程度
 總是實施
 通常實施
 很少實施
 從不實施

5. 觀察前，實習輔導人員協助實習教師把他所關注的教學問題轉化成可以被觀察的具體行為。
6. 觀察前，實習輔導人員要觀察的行為重點及所要蒐集資料的類型，讓實習教師參與決定。
7. 觀察前，如果實習教師想要蒐集自己教學表現的資料時，實習輔導人員會提供方法或協助。
8. 觀察前，實習輔導人員提供多種可用的觀察技巧，與實習教師共同討論選擇適合的觀察方法與工具。

第二部分：教室觀察階段

在「教室觀察」階段，「臨床視導」強調：實習輔導人員依約做密集式教室觀察及記錄，並運用各種教室觀察方法與工具，以及錄影機、錄音機等輔助工具，蒐集客觀、正確及完整的資料，以便進一步分析。

理想需求程度
 總是需要
 通常需要
 很少需要
 從不需要

實際實施程度
 總是實施
 通常實施
 很少實施
 從不實施

9. 觀察時，實習輔導人員將教學過程中師生的互動情形，客觀、有系統地記錄下來。
10. 觀察時，實習輔導人員依約定重點，將上課時實習教師所說的話、對學生發問的問題、或對學生回答的反應，逐字記錄下來。
11. 觀察時，實習輔導人員依約定的重點，將上課時學生所說的話、或學生對問題的回答，逐字記錄下來。
12. 觀察時，實習輔導人員將個別學生是否專注於學習活動的情形記錄下來。
13. 觀察時，實習輔導人員將學生參與討論的次數及實習教師給學生的回饋類型記錄下來。
14. 觀察時，實習輔導人員將實習教師或學生在教室裡移動的路線記錄下來。
15. 觀察時，實習輔導人員將所有教學過程中師生的互動情形，以簡短的文字記錄下來。
16. 觀察時，實習輔導人員將教學過程中師生的互動情形用錄音機、或錄影機錄下來。

第三部分：回饋會談階段

在「回饋會談」階段，「臨床視導」強調：實習輔導人員以客觀的資料提供實習教師回饋，以良好的發問技巧以及耐心，引出實習教師的意見、感受及推論，並在尊重實習教師的前提下，鼓勵實習教師自行提出改進目標、方法及理由，給予實習教師在專業成長上的練習和比較機會。

理想需求程度

總
是
需
要

通
常
需
要

很
少
需
要

從
不
需
要

實際實施程度

總
是
實
施

通
常
實
施

很
少
實
施

從
不
實
施

- 17.觀察後，實習輔導人員和實習教師共同討論觀察的結果。
- 18.觀察後，實習輔導人員鼓勵實習教師將自己的知覺與實習輔導人員實際觀察的結果做對照比較，瞭解兩者之間的差距情形。
- 19.觀察後，實習輔導人員鼓勵實習教師針對觀察所得結果加以推論，並引導其陳述感受與意見。
- 20.觀察後，實習輔導人員利用發問技巧協助實習教師澄清其意見與感受。
- 21.觀察後，實習輔導人員鼓勵實習教師思考影響教學的可能因素，並提出改進的教學策略。
- 22.觀察後，實習輔導人員鼓勵實習教師自行提出改進目標、方法及理由。
- 23.晤談時，實習輔導人員用心傾聽實習教師說話，並鼓勵其發表意見。
- 24.晤談時，實習輔導人員對於實習教師的話表示理解與接納。
- 25.當實習輔導人員觀察到實習教師在教學上有進步時，適時地給予讚美與鼓勵。
- 26.實習輔導人員對於實習教師所希望改善的領域，能推薦相關書籍刊物、錄影帶、錄音帶、電腦網路或管道等社會資源。
- 27.觀察後，如果實習教師提出請求，實習輔導人員可以提供關於改進教學方面的意見。
- 28.觀察後，實習輔導人員直接給予實習教師改進教學的忠告。

肆、【基本資料】

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1.性別： <ol style="list-style-type: none"> (1)男 (2)女 2.最高學歷： <ol style="list-style-type: none"> (1)大專畢業 (2)碩士(含研究所四十學分班結業)、博士 (3)其他(請說明)_____ 3.中小學教學年資(累計教學年資，含代課年資，不含實習)： <ol style="list-style-type: none"> (1)未滿一年 (2)滿一年，未滿十五年 (3)滿十五年以上 (4)其他(請說明)_____ | <ol style="list-style-type: none"> 4.教學視導受訓情形： <ol style="list-style-type: none"> (1)未曾參加過 (2)曾參加，累計時數未達十二小時 (3)曾參加，累計時數達十二小時(含)以上；或曾修習相關課程一學分(含)以上 (4)其他(請說明)_____ 5.師資培育管道類型： <ol style="list-style-type: none"> (1)師範校院畢業 (2)非師範校院畢業(一般大學畢業、或學士後國小師資教育學分班結業) (3)其他(請說明)_____ <p style="text-align: right;">謝謝您的協助</p> |
|---|---|

附錄四

國小實習教師教學實習臨床視導訪問指導(初稿)

一、開場說明：

老師，您好！

我是台北市立師院國民教育研究所張德銳教授的研究助理，我們所做的研究是探討「臨床視導」在國小實習教師教學輔導的需求性，以國小實習教師、實習輔導教師、實習指導教師為對象，先進行問卷調查，然後根據統計分析結果，抽取若干人進行訪問，以便對結果能有較深入的解釋與探討。這次訪問的時間，大概需要一個小時左右，首先感謝您在百忙當中，願意接受我的訪問，謝謝您！

其次，為您簡單說明「臨床視導」的性質。「臨床視導」是學視導的一種型態，由視導人員與教師共同合作，在和諧、民主、互信尊重的關係中面對面的接觸，透過觀察技巧詳細紀錄教室裡教學過程中師生互動的情形，瞭解教師實際的教學行為、活動與表現，並給予教師回饋與激勵，藉由密切而正面的交互作用，改進教師教學行為及促進其專業成長。

我要訪問您的重點包括：您認為臨床視導在國小實習教師教學輔導的理想需求程度如何？實際實施程度如何？兩者的差距以及影響差距的可能原因是什麼？此外也希望您能提供一些比較具體的建議？您談話的內容，我會在整理完畢後請您確認，並且在論文中以代號表示，不會呈現您的真實姓名，請您放心。另外，為了方便訪問紀錄的整理，不知道您是否能夠同意我使用錄音機，我會在訪問紀錄整理完畢，請您確認紀錄內容時，一併將錄音帶交還給您處理，請您放心。

二、開始訪問：

(一)開始：

首先，能否請您談一談，您目前正在進行的國小實習教師教學輔導的情況怎樣？

(二)關於計畫會談階段：

「臨床視導」的實施程序，包括「計畫會談」、「教室觀察」及「回饋會談」三個階段，在「計畫會談」階段，強調視導人員與教師建立良好關係，透過良好發問技巧瞭解教師的教學關注，把教師關心的教學議題轉換成可觀察的行為，安排對教師進行教室觀察的時間及地點，選擇教室觀察工具，以及釐清教室觀察的脈絡。

1.從理想情況來說，您覺得國小實習教師的教學輔導對於「臨床視導」的需求程度怎樣？

2.那麼實際情況怎樣呢？兩者的差距如何？可能的影響因素是什麼？

(三)關於教室觀察階段：

在「教室觀察」階段，「臨床視導」強調視導人員依約做密集式教室觀察及記錄，並運用「選擇性的逐字紀錄」、「以座位表為基礎的觀察記錄」、「廣角鏡技巧」及「Flanders 互動分析系統」..等教室觀察工具及錄影機、錄音機等輔助工具，蒐集客觀、正確及完整的資料。

1.從理想情況來說，您覺得國小實習教師的教學輔導對於「臨床視導」的需求程度怎樣？

2.那麼實際情況怎樣呢？兩者的差距如何？可能的影響因素是什麼？

(四)關於回饋會談階段：

在「回饋會談」階段，「臨床視導」強調視導人員營造溫暖和諧的氣氛，以客觀的資料提供教師回饋，以良好的發問技巧以及耐心，引出教師的意見、感受及推論，並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，給予教師在專業成長上的練習及比較機會。

1.從理想情況來說，您覺得國小實習教師的教學輔導對於「臨床視導」的需求程度怎樣？

2.那麼實際情況怎樣呢？兩者的差距如何？可能的影響因素是什麼？

(五)關於國小實習教師及實習輔導人員的知覺差異及建議事項

1. 您認為國小實習教師及實習輔導人員三者對於臨床視導的知覺是否可能有所差距？可能的影響因素是什麼？

2. 為了推動臨床視導，藉以改進國小實習教師的教學輔導，您對於教育行政機關、師資培育機構、實習學校，以及您自己的工作...等方面有怎樣的具體建議呢？

三、結束致意

感謝您接受我的訪問，謝謝您！您談話的內容，我會在整理完畢後請您確認，同時並將錄音帶還給您，等研究報告發表修正後，我會寄一份給您。謝謝您的支持與協助，謝謝！

附錄五

國小實習教師教學實習臨床視導訪問指導(正式)

一、開場說明：

老師，您好！

我是台北市立師範學院國民教育研究所張德銳教授的研究助理，我們正進行「臨床視導在國小實習教師教學輔導的需求性研究」，根據調查發現受試者認為理想需求與實際實施的程度差距相當大，且國小實習教師、實習輔導人員(含國小校長、實習輔導教師、師資培育機構實習指導教師)的知覺也有差距，我們想瞭解影響差距的可能因素，做為改進國小實習教師教學輔導的參考。

訪問時間大概需要一個小時左右，感謝您在百忙當中抽空接受訪問。您談話的內容，將會整理成書面資料後請您確認，並在論文中以代號表示，不會呈現您的真實姓名。另外，為方便記錄的整理，請求您同意我使用錄音機，錄音帶會在記錄整理完畢後交還給您處理，請放心。

二、開始訪問：

(一)計畫會談階段：

在「計畫會談」階段，「臨床視導」強調：實習輔導人員與實習教師建立良好關係，透過良好發問技巧瞭解實習教師的教學關注，把實習教師關心的教學議題轉換成可觀察的行為，安排對實習教師進行教室觀察的時間、地點，以及選擇適宜的教室觀察方法與工具。您認為在這些重點中，理想需求的程度與目前實際實施的程度差距較大的是哪些方面，可能的影響因素是什麼呢？

(二)教室觀察階段：

在「教室觀察」階段，「臨床視導」強調：實習輔導人員依約做密集式教室觀察及記錄，並運用各種教室觀察方法與工具，及錄影機

、錄音機等輔助工具，蒐集客觀、正確及完整的資料，以便進一步分析。您認為在這些重點中，理想需求的程度與目前實際實施的程度差距較大的是哪些方面，可能的影響因素是什麼呢？

(三)回饋會談階段：

在「回饋會談」階段，「臨床視導」強調：實習輔導人員以客觀的資料提供實習教師回饋，以良好的發問技巧以及耐心，引出實習教師的意見、感受及推論，並在尊重實習教師的前提下，鼓勵實習教師自行提出改進目標、方法及理由，給予實習教師在專業成長上的練習及比較機會。您認為在這些重點中，理想需求的程度與目前實際實施的程度差距較大的是哪些方面，可能的影響因素是什麼呢？

(四)其他：

為了推動臨床視導，藉以改進國小實習教師的教學輔導，您對於教育行政機關、師資培育機構、實習學校，以及您自己的工作...等方面有怎樣的具體建議呢？

三、結束致意

感謝您接受我的訪問，謝謝您！您談話的內容，我會在整理成書面資料後請您確認，同時將錄音帶還給您，等研究報告發表修正後，我也會寄一份給您。謝謝您的支持與協助，謝謝！

參考書目

壹、中文

- 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紀錄(18-39頁)。台北：國立台灣師範大學。
- 李保玉(民77)。教育實習與在職教師輔導策略。國立台東師範學院專案研究，台東。
- 李俊達(民85)。國民小學教育人員臨床視導知覺之調查研究。台北市立師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版。
- 李祖壽(民68)。教育視導與教育輔導。台北：黎明。
- 吳清山(民79)。臨床視導在教育實習上的應用。載於中華民國師範教育學會主編，師範教育政策與問題(185-200頁)。台北：師大書苑。
- 呂木琳(民87)。教學視導。台北：五南。
- 林生傳(民79)。實習困擾的分析與化解之道。載於中華民國師範教育學會主編，師範教育政策與問題(169-184頁)。台北：師大書苑。
- 林生傳(民82)。實習教師的困擾問題與輔導研究。教育學刊，10，33-103。
- 邱兆偉(民81)。師範學院結業生之追蹤研究：教學實習成效與校外資源之運用。國立高雄師範大學專案研究，高雄。
- 邱錦昌(民84)。教育視導之理論與實際。台北：五南。
- 孫邦正(民43)。教育視導大綱。台北：台灣商務。
- 師資培育法(民83)。
- 高級中等以下學校及幼稚園實習教師資格檢定及教育實習辦法(民85)。
- 康自立、郭秋勳(民82)。中等教育師資培育機構教師擔任大五結業實習輔導工作之研究。教育部委託研究，台北。
- 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碩士論文，未出版。
- 張芬芬(民77)。實習教師社會化之探討。台北市立師範學院學報，19，351-380。
- 張芬芬(民81)。國小實習教師社會化之人種誌研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版。
- 張清濱(民80)。臨床視導評述。國教輔導，30(3)，16-20。
- 張德銳(民83)。教育行政研究。台北：五南。
- 張德銳(民87)。師資培育與教育革新研究。台北：五南。
- 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。
- 陳金進(民65)。國小校長的教學視導任務。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。

- 游自達(民76)。國小實習教師工作困擾問題之研究。國立台灣師範大學碩士論文，未出版。
- 黃昆輝(民61)。視導工作的新趨勢。師友月刊，65，8-21。
- 黃炳煌(民70)。師範院校教育實習之探討。台灣教育，372，7-18。
- 楊素卿(民76)。師院結業的實習教師對學校工作適應之調查研究。教育文粹，1(16)，158-185。
- 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。
- 楊深坑、歐用生、王秋絨、湯維玲、劉文惠(民80)。我國實習教師制度之規劃研究。國立台灣師範大學專案研究，台北。
- 楊惠琴(民86)。教育實習制度的理想與實際。載於中華民國師範教育學會主編，教學專業與師資培育(227-268頁)。台北：師大書苑。
- 楊銀興(民82)。師範學院結業實習教師工作及生活困擾問題之研究。台北：師大書苑。
- 楊銀興(民84)。國民小學實習教師工作困擾、生活困擾問題及其尋求解決方式的探討。國教輔導，34(3)，57-65。
- 葉學志(民82)。當前中等教育師資培育機構教育實習制度及其發展模式研究。國立彰化師範大學專案研究，彰化。
- 雷國鼎(民58)。教育行政。台北：正中。
- 鄭富森(民81)。從一個新的方向來重建因素分析模式。測驗年刊，39，297-307。
- 薛梨真(民80)。國小實習教師實習困擾與輔導策略之研究。高市鐸聲，2(1)，62-70。
- 薛梨真(民83)。國民中小學實習教師任教狀況與實習輔導之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄。
- 謝文全(民79)。教育行政—理論與實務。台北：文景。
- 謝美蓮(民72)。論教學實習。公民訓育學報，1，315-356。
- 謝寶梅(民80)。初任老師的特質與困難。國教輔導，30(5)，50-60。
- 謝寶梅(民82)。國民小學初任教師工作問題體驗教學能力具備情形及工作滿意看法調查研究。國立台中師範學院專案研究，台中。
- 顏素霞(民82)。屏東師院結業實習生實習困擾及實習現況之調查分析。載於教育部編，八十一學年度師範校院教育學術論文發表論文集(初等教育組)。教育部中教司。

貳、西文

- 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* (4th ed.). NY: Longman.
- Anderson, A. L. (1986). *Clinical supervision concept and implementation by elementary principals*. Unpublished doctoral dissertation, Temple University.
- Bartlett, B. F. (1987) . *Perceived effects of clinical supervision on elementary principals*. Unpublished doctoral dissertation, Colorado State University.
- Beck, J. J., & Seifert, E. H. (1983). A model of instruction – Is there a better model? *NSSP Bulletin*, 52-59.
- Blackburn, J. (1977). *The first year teacher : Perceived needs, intervention strategies and results*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, NY. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 135768)
- Boyan, N. J., & Copeland, W. D. (1974). A training program for supervisors : Anatomy of an educational development. *Journal of Educational Research*, 68, 100-116.
- Briggs, A. D. (1985). *Teachers' and administrators' perceptions of clinical supervision*. Unpublished doctoral dissertation, Northern Arizona University.
- Broadbent, F., & Cruickshank, D. (1965). *The identification and analysis of problems of the first year teachers*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 013786)
- Brock, B. L., & Grady, M. L. (1997). *From first year to first rate: Principal guiding beginning teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Cianfarano, S. A. JR. (1990). *Perceptions concerning practices and principles of clinical supervision by authorities, administrators and instruction personnel*. Unpublished doctoral dissertation, Northern Arizona University.
- Coates, T. J., & Thoresen, C. E. (1976). Teacher anxiety: A review with recommendation. *Review of Education Research*, 46(2), 159-184.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cooper, J. M. (1982). Supervision of teachers. In H. E. Mitzel et al.(Eds.), *Encyclopedia of Educational Research* (5th ed.). NY: The Free.
- Dodds, P. S. (1984). *The effect of peer clinical supervision on the concern of student teachers*. Unpublished doctoral dissertation, Huston University.

- Ebers, S. M. (1984). *Relationships among major training and experience variables and beginning teachers performances on the TPAI*. Georgia University Doctoral Dissertation.
- Edmonds, E. L., & Bessai, F. (1979). *First class, a survey of Canadian teachers in their first year of service*. (ERIC Document Reproduction Service. No. ED 183526)
- Elsner, K. (1984). *First year evaluation results from Oklahoma's Entry-year Assistance Commitees*. Paper present at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, New Orleans. (ERIC Document Reproduction Service. No. ED 242706)
- Fagan, M. M., & Walter, G. (1982). Mentoring among teachers. *Journal of Educational Reseach*, 76(2), 112-118.
- Franc, L. H. (1970). Problems perceived by seventy-five beginning elementary school teacher. *Dissertation Abstracts International*, 31(7), 3387A.
- Franco, J. C. (1990). *Training and implemention of clinical supervision in the state of Alaska*. Unpublished doctoral dissertation, San Francisco University.
- Garman, N. B. (1971). *A study of clinical supervision as a resource of college teachers of English*. Doctoral dissertation, Tennessee University.
- Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiated supervision* (ERIC Document Reproduction Service. No. ED 245401).
- Glatthorn, A. A., & Fox, L. E. (1996). *Quality teaching through professional development*. CA: Corwin.
- Glickman, C. D. (1981). *Development supervision: Alternative practices for helping teachers improve instruction*. (ERIC Document Reproduction Service. No. ED 206487)
- 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. 48-594). NY: Macmillan.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision*. NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Goldhammer, R., Anderson, R., & Krajewski, R. (1993). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers* (3rd ed.). NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Good, C. V. (Ed.) (1973). *Dictionary of Education*(3rd ed.). McGraw Hill Book.
- Greene, M. L. (1992). Teacher supervision as professional development: Does it work? *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(2), 131-148.

- Harris, B. M. (1985). *Supervision behavior in education administration* (3rd ed.). Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall.
- Hegler, R., & Dudley, R. (1987). Beginning teacher induction: A progress report. *Journal of Teacher Education*, 38(1), 53-56.
- Holodick, N. A. (1988). *Clinical supervision practices as reported by elementary school principals*. Unpublished doctoral dissertation, Temple University.
- Hopkins, W. S., & Moore, K. D. (1993) *Clinical Spervision: A practical guide to student teacher supervision*. Wm. C. Brown Communications .
- Hosack, C. K. (1988). *Using peer coaching to improve the implementation of a process approach to writing instruction: a clinical supervision model*. Unpublished doctoral dissertation, South Florida University.
- Huffman, G., & Leak, S. (1986). Beginning teachers' perceptions of mentors. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 16-21.
- Huling-Austin, L. (1989). Beginning teacher assistance Programs: An overview. In Association of Teacher Educators (Ed.), *Assisting the beginning teacher* (pp.5-18). Virgin: Reston.
- Ishler, P., & Edelfelt, R. A. (1989). Impact of beginning teacher assistance program. In Association of Teacher Educator (Ed.), *Assisting the beginning teacher* (pp.57-58). Virgin: Reston.
- Kamyia, M. (1986). *A survey of teacher responses comparing clinical supervision with existing supervisory practices and teacher evaluation in Japan*. Unpublished doctoral dissertation, Oregon University.
- Kerr, B. J. (1976). *An investigation of the using feedback data within the clinical supervision cycle to facilitate teachers' individualization*. Doctoral dissertation, Pittsburgh University.
- Manatt, R. P. (1981). *Evaluating teacher performance*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development. (Videotape) .
- Martin, G. S. (1975). *Teacher and administrator attitudes toward evaluation and systemtic classroom observation*. Unpublished doctoral dissertation, Oregon University.
- Matts, G. E. (1983). *A Compative study of teachers' perceptions of teacher development and supervisory practices under clinical and traditional supervision practices in selected Colorado schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Colorad at Boulder.
- Mosher, R L., & Purpel. D. E. (1972). *Supervision - The reluctant profession*.

- Boston Houghton Mifflin.
- Newberry, J. M. (1977). *The first year of experience: Influences on beginning teachers*. (ERIC Document Reproduction Service. No. ED 137299)
- Nsien, E. J. (1984). *The perceptions of clinical supervision by experts and instructional personnel in a public secondary school*. Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania University.
- Odell, S. T. (1989). Developing support program for beginning teachers. In Association of Teacher Educators (Ed.), *Assisting the beginning teacher* (pp.19-38). Virgin: Reston.
- Odell, S. T., Loughlin, C. E., & Ferraro, D. P. (1987). Functional approach to identification of new teacher needs in an induction context. *Action in Teacher Education*, 8, 51-57.
- Pavan, B. N. (1991). *Determining the usages of clinical supervision* (ERIC Document Reproduction Service. No. ED336374).
- Reilkoff, T. (1981). Advantage of supportive supervision over clinical supervision of teachers. *NASSP Bulletin*, 65, 28-34.
- Rodriguez, A. J. D. (1991). *The relationship between clinical supervision practices and instructional leadership of elementary principals*. Unblished doctoral dissertation, United States International University.
- Ryan, K., Newman, K., Mager, G., Applegate, J., Lasley, T., Flora, R., & Johnston, J. (1980). *Biting the apple: Accounts of first-year teachers*. NY: Longman.
- Sanford, H. S. (1988). *A study of the responsibilities of State Departments of Education Beginning Teacher Induction Program*. Alabama University Doctoral Dissertation.
- Schlechty, P. C., & Vance, V. S. (1983). Recruitment, selection and retention: The shape of the teaching force. *The Elementary School Journal*, 83(4), 469-487.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt. R. J.(1979). *Supervision-human prespectives*(2nd ed.). NY: McGraw Hill Book.
- Shelley, K. C. (1978). Crying Time: A study of the first tree months of teaching. *Dissertation Abstracts International*, 39(12), 7293A, 7294A.
- Shinn, J. L. (1976). *Teacher perceptions of ideal and actual supervisory procedures used by California elementary principals: The effects of supervisory training programs sponsored by the Association of California School Administrators*. Unpublished doctoral dissertation, Oregon University.
- Smith, J. A. (1988). *School factors influencing the success and satisfation of*

- beginning teachers: An exploratory study*. Kentucky University Doctoral Dissertation.
- Stallings, J., Needels, M., & Sparks, G. M. (1987). Observation for the improvement of classroom learning. In D. C. Berliner, & B. V. Rosenshine (Eds.), *Talks to teacher*(pp.129-158). NY: Random House.
- Sullivan, C. G. (1980). *Clinical supervision: A state of the art review*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tobert, R. P. (1988). *How extensively and in what forms is clinical supervision being used in Colorado public elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Colorado at Boulder.
- Veenman, S. (1984). Perceived problem of beginning teacher. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Weller, R.(1971). *Verbal communication in instructional supervision-an observational system for and research study of clinical supervision in groups*. NY: Teacher College.
- Wiles J., & Bondi, J.(1986). *Supervision: A guide to practice*(2nd ed.). Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Wiles, K. (1955). *Supervision for better schools* (2nd ed.). Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall.