

第四章 教育視導的理論基礎與意識形態分析

第一節 教育領導理論與領導風格分析

在教育視導中，「領導」不單只是在人格角色中的一系列能力，而領導的模式也是達成組織任務時的一個方法與途徑。視導人員必須對組織有所瞭解，才能與組織結構內這些行為結合上。行政領導理論在文獻中，傳統裡有四個主要脈絡：第一是組織的科層體制(bureaucracy)，第二是決定過程(decision-making)，第三是「人際關係」(relationship)，第四是權力與影響(power and influence)。學校是社會中的產物，且是服務導向的組織，因此視導人員對專業情境愈瞭解，在工作上會更有效率(Ovens,1970)。

根據 Cross(1964)的觀點，組織是一個團體或合作的系統，具有下列特徵：「可以接受的目的模式」、「認同感」、「持續不斷的互動」、「分化的功能」及「組織目的之統整意識」。因此，個人在組織中才會產生相互關係：「在這個系統或結構中一起工作」、「尋求達成目的或目標的努力」、「有不同的角色、功能和責任」及「有一套共同的信念和律則」(Barnard, 1938; Gaus, 1936; Alfonso, Firth & Neville, 1981; Pfeiffer & Dunlap, 1982)

就歷史的向度中，組織的發展可以劃成三個時期（黃昆輝，民 78；吳清山；民 80；Owens,1970）：

- 一、科學管理時期(1910~1935)。
- 二、人際關係時期(1935~1950)。
- 三、行為科學時期(1950~~)。

科學管理，或稱古典理論，是泰勒(Taylor)所倡導。他深信經

過規劃所有的成員都能成為有效率的機器。泰勒的觀點著重在動機和經濟的根本效益。在這種結構，強而有力的中央控制結合緊密的視察，在本質上才能促進活動和功能上合作。也就是古典理論強調—所謂「正式組織」中的專門化、監督、階層化和分工。其後另一個大師費堯(Fayol)更提出：計畫、組織、命令、協調及控制的重要理念。在管理的十四原則中，最重要的是：「指揮統一」、「權威」、「倡導」及「士氣」。

科學管理學派的基本特徵，如下分析（黃昆輝，民 78，頁 71-72）：

- 一、時間和動作研究(time and motion studies)
- 二、分工與明細化(division of labor and specification)
- 三、工作標準化(standard standardization of task)
- 四、指揮統一(unity of command)
- 五、控制幅度(span of control)
- 六、功能獨特(uniqueness of function)
- 七、正式組織(formal organization)

這一個階段學校受到組織行為強調功能與責任，對於「人的因素」較少考量，也引來批評。Raymond Collahan 認為：「教育應突破管理與效率觀念—不要問學校如何以最經濟及有效經營，而要問該採那些步驟，才能給兒童帶來最佳教育」（轉引自張建邦，民 61）。於是，教育行政管理逐漸修正觀念。

第二個時期「人際關係」，這個理論基本上是科學管理的反動；強調「人際關係」對組織發展的重要性，反應科學管理學派所建構的機器模式。代表人物有梅堯(E. Mayo)、馬士洛(A.H.

Maslow)。羅遜伯格(F.J. Roethlisberger)、巴納德(C . I. Barnard)、賽蒙(H.A. Simon)、麥克格雷格(D. McGregor)等。認為組織是由人群之間的互動關係所組成的系統，因此非正式的組織功能是非常重要的，要增進人員的合作，必須建立有效的溝通網路。有名的「霍桑研究」(Howthorne studies)，提出「團體動力」(group dynamics)、「民主視導」(democratic supervision)、「士氣」(morale)、「動機的行為概念」(behavioral concepts of motivation)，証實人在社會中的活動與行為，會影響到工作滿意度與組織生產效能。而組織的成員不是「經濟人」，而是「社會人」。這個時期也是所謂行政管理中的「Y 理論」階段。「Y 理論」認為人們對自己所確認的目標，有自我導引及自我控制的能力；自我滿意度和自我實現的願望，能使人朝向組織的目標盡心努力。因此，視導人員要相當重視人際關係的觀念，注意在視導時的「民主程序」、「介入」和激勵技巧及「領導中的社會關係」等因素。

人際關係學派的重要觀念、原則，如下列：

- 一、尊重人格的原則。
- 二、相互利益的原則。
- 三、積極激勵的原則。
- 四、意見溝通的原則。
- 五、人人參與的原則。
- 六、相互領導的原則。(張潤書，民 65)

第三個時期「行為科學時期」，這個階段在管理對領導開始關注複雜的組織中的非正式與正式關係。為了調合「科學管理」和「人際關係」各有所偏的管理概念，試圖以統整的透視來探討

行政管理問題。認為不但要提高效能，達成組織的目標，更要增進滿足個人的需求。只有對組織之機構層面與個人層面兼顧，才能促進組織的發展動力。本階段最重要的發展是「系統理論」的建立。有關系統分析、系統管理、系統設計等概念，開始廣泛的應用到教育目標、行政決策、領導型態、評鑑模式、溝通模式等。代表人物有卡斯特(F. E. Kast)、蓋哲(J.W. Getzels)、羅森威(J.E. Rosemzweig)、麥哥里(J.E. Megley)、費德勤(F.E. Fiedler)等。強調組織是一個「開放系統」，要注意到與外在環境的互動關係。又領導者要兼顧法理權威及其它的權威等，在領導的方式也要隨情境做權變型領導。每一個組織系統都包括有五個次級系統：(1)目標與價值。(2)技術層面。(3)結構層面。(4)心理與社會。(5)管理層面(Kast, 1974)。

行為科學學派的主要理念與觀點，如下分析：

- 一、對組織結構及成員行為等同重視。
- 二、對正式組織與非正式組織都予重視。
- 三、對獎賞兼顧生理與心理需求。
- 四、主張領導依情境而定，採用權變式領導。
- 五、兼顧組織目標與成員需求的達成。
- 六、組織是開放系統，故強調整體性及創新適應。(謝文全，民82)

就組織結構而言，傳統獨斷與科層組織的主要概念，在強調：行政效能、目的統一、標準化、穩定性、單一執行、指揮統一、合作分工、權威代表、控制幅度及安全性等。早期理論在階層組織是金字塔型式。而現在學校逐漸修正科層結構，愈來愈彈性的反應著變革的教育情境。專家的影響已凌駕過政治的影響。

在影響教育視導的組織管理理論，Wiles & Bondi(1986)認為是在四個框架部份，即組織結構、組織歷程、組織關係、組織影響等。「組織結構」部份誠如前面的敘述，而「組織過程」方面是一個不斷循環的面對變遷，步驟上包括分析、計畫、執行和評鑑等，任務領域如表 4-1 之分析：

表 4-1 組織結構之任務分析

範圍	任務
計畫訂定	預估
	計畫圖表
	工作流程分析
	財務計畫
	管理技術
決策歷程	操作研究
	管理資訊系統
計畫管理	任務分析
	溝通系統
	長程計畫
人事行政	工作分析
	人力循環
	測驗/分類
績效與監督	財務計畫
	內部檢核
	長程計畫預算

因此，視導人員必須去瞭解如何在學校向系統上有效的運用與協助。學校是一個開放系統，在輸入與輸出，包括教師、教材、建築和基金等，要如何互動以產生最大的效應。視導人員能應用這些理論及行為主義的律則去規劃與支持教育體系的改進。

「組織關係」方面，早期科學管理學派所強調的是科層結構中的正式關係，對於非正式關係未曾慮及。而組織中的非正式關係是非常重視「人際因素」，即所謂「動機」、「士氣」及「人員溝

通」等。Mayo 是最早提出「小團體互動」(small group interaction) 用來因應管理中的非人性因素。Lewin (1951)的「團體動力」(group dynamics)或「場地理論」(field theory)說明了組織關係中的元素：需求、價值、個人期望、團體特質和組織中的心理情境及文化規範等。個人的行為的改變是受到團隊規範與文化規範的支持及增強。Peter 和 Waterman(1982) Blanchard & Johnson(1982)的調查研究發現：卓越的組織，在生產中最重要的效能因素是「人的因素」(human factor)。因此，學校視導中，視導人員提供必要的支持與增強是非常重要的。Maslow 與 Herzberg 的階層理論，可以做為比較的參照，如圖 4-1：

馬斯洛(Maslow)	赫芝柏格(Herzberg)
自我實現	激勵因素 工作本身 成就 成長的可能 責任
自尊 地位	晉升 地位
歸屬感 與社交活動	保健因素 人際關係： 視導監督 同儕 部屬
安全與生存	視導-技術
生理的需求	公司政策與行政
	職務安全感
	工作
	薪資 個人生活

圖 4-1 Maslow 與 Herzberg 的階層理論對照表

資料引自：Wiles & Bondi (1991)：Supervision- a guide to practice,p38. New York：Macmillan.

在教育視導中，視導人員要善用酬賞制度(reward system) 和

監督機制(control mechanism), 建立和諧與健康的人際互動關係。視導是組織關係中的「中介因素」, 要如何掌握良好互動, 視導人員在組織中之個角色形態, 要有恰如其分的表現, 如表 4-2, Benne & Sheats (1948) 之分析:

表 4-2 教育視導人員的角色型態

<u>團體任務角色</u>	<u>團體維持角色</u>	<u>個人角色</u>
倡導貢獻者	鼓舞者	攻擊者
資料尋求者	和諧者	阻擋者
意見尋求者	協議者	尋求認可者
資訊給予者	守護者	自我告解
意見給予者	標準制定者	玩樂者
經營者	團體觀察者	尋求協助者
合作者	追隨者	特別利益
導向者		抗辯者
評鑑與批判		
活力者		
程序技術專家		
紀錄者		

準此而論, 教育視導是學校行政的督導之「中介歷程」, 如何落實任務之施行, 「團體維持角色」扮演相當功能性的責任。

就「組織影響」(organizational influence) 方面, 至少有四個領域: 即「變革的研究」、「領導模式」、「政策決定」和「政治角色」。所謂「變革」, 包括改變的型態、改變的模式、改變的策略與改變的阻礙等。譬如, 在組織的改變, 有的是演化的

(evolutionary), 是自然的改變 (natural change); 有所謂順勢靜態改變 (homeostatic), 是反映的改變 (reactive change); 和創新變動改變 (neomobilistic), 也就是計畫的改變等 (Guba, 1967)。

Bennis (1966) 更舉出八種變革的型態：「計劃改變、教條灌輸改變、強制改變、技術性改變、互動改變、社會化改變、累積的改變和自然改變」等。因此，要深入了解這些改變的成因：

1. 是個體需要的自覺或壓力造成的改變。
2. 是追求利益的改變。
3. 經驗或嚐試執行的改變。
4. 可能分流的評估之改變。
5. 採取完全實施的改變。

另一個重要的部分是「領導模式」：包括領導的特質、影響領導的

特質的情境及領導的轉換。視導人員必須了解一些基本的領導特質：如（1）鼓舞、了解和獎賞表達的能力。（2）建立工作的情境。（3）溝通的風格。（4）監督技巧。（5）小團體管理。（6）知覺心理學。蓋領導的明細行為：是應用角色和任務的選擇，面對問題以激勵期望之溝通模式、透過經驗與資訊改變個人的認知，給予適宜的酬賞的動機模式。要言之，領導行為在組織影響中要建立情誼替代監督控制的刻板模式（Beach & ReinHartz,1989；Wiles & Bondi,1991）。

而在「組織決策」與「政治角色」，有六個部分要去釐清：

- 一、政策形成（policy formation）
- 二、政策審議（policy deliberation）
- 三、政策支持（organization of policy support）
- 四、支持承諾（support endorsement）
- 五、政策公佈（policy promulgation）

六、政策實現 (policy effectuation)

Campbell (1980) 認為傳統上的信念教育是一種專業，政策決定由代表的董事會為之。但這種意識形態已面臨挑戰，即(一)學校的效能責任。(二)學校政策決者的代表性。因此，視導人員必須了解管理和穩定組織的方法，評估內在操作系統與外在壓力及衝突的解決。學校系統在行政管理上是複雜的權力結構，典型的教育董事今已無法自最後的權威執行教育政策。學校人員在政策運作必須尋求公眾的認可。

在 1900 年~1990 年之間，Wiles & Bondi (1991) 歸納，組織的發展趨勢，分析如圖 4-2：

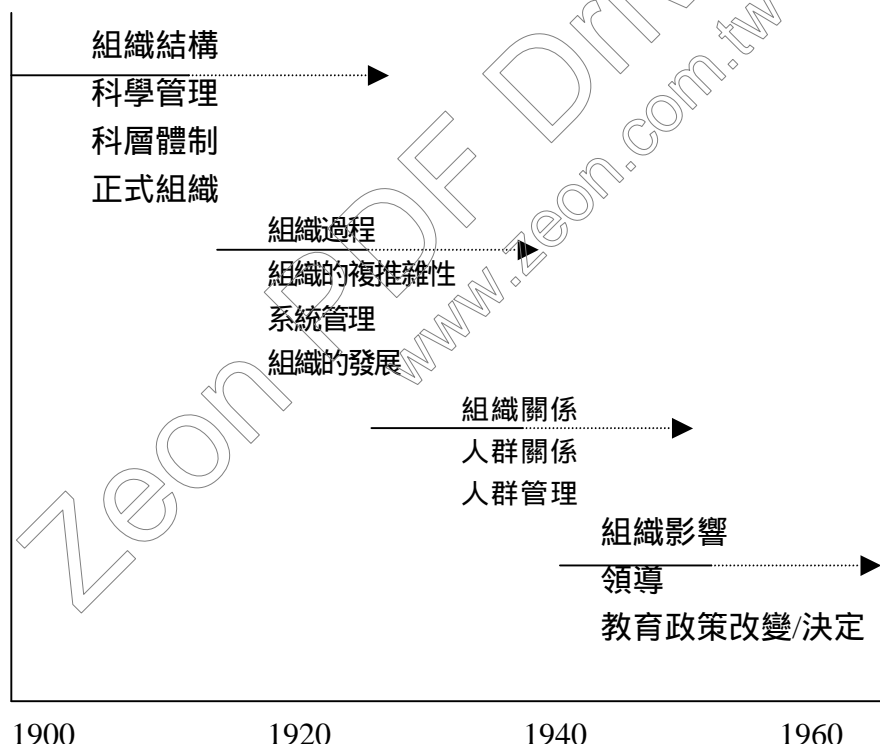


圖 4-2 組織的發展趨勢

資料來源：Wiles & Bondi (1991) : Supervision—a guide to practice,p44. New York : Macmillan.

領導在視導不是一個職稱的功能或職務的指派。職稱的頭銜也許有合法性的正式權威，但不保證具有領導的職能。領導在教育組織中是一種情境的現象，是由個人的整體感受決定，在團體的規範中，透過長期的互動而形成。在視導中領導角色是多樣化的，一般而言，認為是專家、講座、訓練師、補救者、指示者、聯繫者、演示者、模範者、提倡者、面質者、諮商者、顧問者、觀察者、資訊收集者、分析者、診斷者、設計者、管理者、評鑑者等十九項功能。

在領導的理論，最早是由 K.Lewin, R.Lippit 和 R.K.White 三人所提出的單層面領導，即「專制、民主、放任」的模式。其後 R.Likert (1967) 在「管理系統理論」提出四種不同的領導模式，「專斷系統」(exploitive authoritative)，「仁慈的權威」(benevolent authoritative)，「商議式系統」(consultative system)，「參與式系統」(participative democratic)。其後，發展了雙層面的領導方式理論，如 A.W.Halpin 的運用「倡導」(initiating) 與關懷 (consideration) 的層面，探究組織中的領導效能；Blake & Mouton 的管理方格論 (the managerial grid)，強調「人員考量」(concern for people) 和「績效考量」(concern for production)，而 W.J.Redin 則提出包括關係層面、效能層面、任務層面的領導 (羅虞村, 民 84)。在領導的理論比較如表 4-3：

表 4-3 領導的理論比較分析

理論家	關涉組織任務	關涉個人關係
1.巴納德	效能	效率
2.愛吉歐尼及帕生斯	工具性活動	表意的活動
3.卡萊特及然德	達成目標	團體維繫
4.蓋哲斯及古霸	律則的	個殊的
5.霍爾屏	倡導	關懷
6.卡茲	績效導向	員工導向
7.貝爾斯	任務性領導者	社會性領導者
8.鮑瓦斯及席修爾	強調目標 工作的促成	支援
9.布朗	系統導向	人員導向
10.史多迪爾	強調績效 倡導 代表 承擔角色 說服上司導向	容忍自由 容忍不確定 關懷 調和需求 預測的準確性 統合

資料來源：羅虞村（民 84）。領導理論研究，頁 185，台北：文景。

事實上，傳統的領導行為，根據學者分析有三種，如表 4-4：

表 4-4 領導行為基本的三種類型

主張	X 理論	Y 理論		專家或專業
領導行為	專斷式： 領導在告知成員如何 做。	參與式： 領導成員 共同參與。	民主式： 領導在尋求 從成員找到 主要規則。	放任式： 領導讓團體 成員做自我 決定。

(引自 Mondy, Dahay & Sharp, 1983)

在教育視導中，「專斷式領導」是一種直接途徑；而「民主式領導」是運用參與式途徑。Mann (1965) 認為視導人員需具有三種技巧：(1) 人群關係技巧。(2) 技術性技巧。(3) 行政技巧。就視導的職權，Mondy 等同意 French & Raven (1959) 歸納的五種形式：獎賞權力(reward power)、強制權力(coercive power)、法定權力(legitimate power)、參照權力(referent power)和專家的權力(expert power) 而 Mondy 也認為教育視導中要稍稍運用一點正式的法定權是重要的權威依據。

一般而言，在領導的發展，從獨斷的、父權的、協議的、民主的及謙讓的等。「獨斷式」的領導，是用「告諭式」的：給予命令、要求服從、重視權威、訂定目標與標準。「父權式」領導是令其接受(sell)的方式，有別於前者「tell」的型態；「協議式」領導式運用「共同涉入」；「民主式」領導採取共同決定；「謙讓式」領導式放棄權力，領導只是一種象徵代表。事實上，任一種領導都是隨著情境而變動，譬如在立即的危急時刻，當然在領導

是不用協商的而採取獨斷模式。然在教育視導中，「民主式領導」與「授權」是絕對依循的信念，如此才能激勵教師並促進專業和學校的發展；同時非正式的反應心聲(informed voice)，是要視導人員傾注關懷的(Gold & Evans,1998)。

有關學校領導的參照模式，Leithwood(1987)就「做決定、目標、因素與策略」，與不同層面，及不同領導風格等，做了比較分析，如表 4-5：

表 4-5 不同領導風格的比較分析表

層面與風格	做決定方面	目的方面	因素方面	策略方面
4 層面 系統問題解決式	運用多元技巧方式，以密合朝向高層次的參與。	從多元的公共資源中做抉擇。	嘗試去影響所有因素對成就上的容忍許可。	運用廣泛多元的策略。
	教育目標歷程導向，並以個人、專業及研究資源為本。	對全體學生的高度企圖心。	從研究與專業判斷中推論期望。	抉擇的規準，包括目的、因素、內容和可能的阻礙。
	期望的、倡導的與監督的決定歷程。	轉換成短期目標成計畫。		
		期望的、倡導的與監督的決定歷程。		
3 層面 方案管理式	運用較多的技巧，抉擇的規準是緊急與人員的涉入程度。	從部份的公共資料做選擇。	嘗試去影響的因素是可以容許的學校方案。	依賴少數建立的良好測試策略。
	學校方案的決定歷程是本於個人與專業資源訊息。	主要在特殊的學生。	期待的因素是明細化的。	以學生之需要為本，渴望公平、一致及有效的時間管理。
	預期更多的決定過程。	鼓勵成員運用目標去計畫。當被要求或特別須要時，進行目標倡導。	期待是來自個人經驗或偶爾的研究。	運用的因素分析策略是源自個人大部份經驗及系統的指導。

表 4-5 不同領導風格的比較分析表（接上頁）

層面與風格	做決定方面	目的方面	因素方面	策略方面
2 層面 人道管理式	作決定主要是運用參與方式，以關涉的人員之動機與喜悅為本。	學校效能是源於重要的人際互動關係。	嘗試影響的因素是可以容忍的人際關係。	策略選擇注重在人際互動關係。
	傾向於考量作定對於學校氣氛的影響。	目標雖然強烈但受到限制。	期望結合的包圍心，唯是模糊不清的。	抉擇的根本是對學校、環境整體的歡點與整體的責任。
		目標沒有被系統化使用在計畫上。	期望大部份源自個人的經驗和信念。	運用了少許三系統化因素分析策略。
		如被要求便轉換目標給他人。		
1 層面 行政管理式	運用獨斷式作決定。	來自個人需求。	嘗試影響的因素是容忍學校的表現，與日復一日的例行作業。	選擇的策略都是在行政的監督。
	以學校的平順做行政決策的導向歷程。	重視學校、行政甚於師生。	期望目標模糊。	策略大多受到工作與不同權威的限制。
	決定過程是反抗的，不一致的並缺乏激勵。	教學的目標只是考慮個人的責任。	期望都是根源於個人的經驗。	嘗試用因素分析策略，當被要求時。
		如被要求即轉換目標給他人。		

資料來源：引自 Beach & Reinhartz (1989) : Supervision focus on instruction, pp.67~68. New York : Happer & Row.

總要言之，教育視導的目的是在協助學校行政管理，並支援

教師改進教學，故視導人員的領導行為是否能恰如其分，並建立起良好的互動關係，也往往影響教育視導過程品質與和諧，所以視導人員對於領導理論應有深入的瞭解，才能有助於工作的發展。

Zeon PDF Driver Trial
www.zeon.com.tw

第二節 教育視導人員與學校人員間互動歷程分析

「視導」一詞，在中世紀時的拉丁文之本義是：「對錯誤或偏離題意的經文去詳細查閱或審視的過程」(Smyth, 1991)。其後，也引申成指「一般的管理、指導、監督和視察」。早期的視導模式，強調嚴格的監督並緊密的檢核學校之一切設施。誠如 Spears (1953) 所說：「學校視導只是在維持學校既有的標準，而不在做理想的改進」。在歷史的脈絡中，評鑑性功能與科層化監督，一直是教育視導的刻板模式。

大部分的學者都同意，教育視導的目的與功能之一，是協助改進教學，提昇教師在專業上的知能，以強化教育事業成效 (江文雄, 民 67 ; 李祖壽, 民 68 ; 邱錦昌, 民 87 ; Daniel Tanner, 1987 ; Oliva & Pawlas, 2001 ; Sergiovanni, 1982 ; Wiles & Bondi, 1986)。故教育視導在基本上與學校有下列的互動：提供教師教學回饋、強化教師專業知能、協助教師因應變遷以及反應教師困難意見。又教育視導另一個主要功能是根據制定規準，對於學校的經營及管理運作情形，進行檢核及評鑑。所以視導人員與學校行政與教師之間，宜有合作及互信互重的良好互動。

不過，Goldhammer 等學者 (1993:3~4) 指出，「長期以來，視導功能相當的低落，甚至帶著負面的意義。大多數的教師認為視導只是偶爾的一兩次教室視察，對教學並無幫助。一旦在教學上遇到困難或問題，大多向同僚請教，很少會向視導人員求助。」換言之，教師一般都認為視導是一種威脅或壓力。Cogan (1973)、Achson & Gall (1992) 的研究都證實這樣的反應：教師們對視導

具有防衛性的反應，也不認同視導會獲得幫助。傳統的視導之概念，是等同於評鑑考核，因此當教師知道要被視導時，常顯得焦慮不安。在習慣於自我主宰的教室王國裡，部分教師甚至視「視導」是一種專業自主的侵犯。

Acheson & Gall (1992) 同時指出：視導這一個名詞一直沒有很清楚的概念，以致於在教師的心中，意味著視導人員是「不受歡迎闖入的監視者」；而這些監督的評核，都是負面式消極懲罰性的責難，譬如上級對下級的挑剔找碴。這也無怪早期美國的視導人員，在背後被謔稱為「窺視者」；而我國「督學」在過去也被冠以「毒蛇」的惡名。據國內研究：陳秋美（民 68）、林武（民 73）、邱錦昌（民 87）等分析我國教育視導工作，都指出了這些現象。事實上，強調民主化視導著重在支持與協助，相對於科層化視導是結合績效責任的評鑑功能，基本上是兩難的衝突（Tanner & Tanner, 1987）。

Adolph Unruh (1970: 20~22) 指出在視導人員與學校人員的互動中，包含了社會性、心理性和教育性的歷程因素：

一、就社會性歷程：

在社會脈動中，人際關係和社會角色，以及科層體制的位階，都會影響視導與被視導間的互動。從前，視導被教師認為大多代表「監督性功能」。教師們被要求須遵守課程綱要及教科書，以及一些特別規定。現在大多數的教育人員認為是專斷的、教條的、不實際的模式。解決教育問題的方法，必須更民主化，更人際關係導向，以及更創新的模式。視導工作有賴團隊和合作關係。

在社會歷程中最重要原素是「互動」。互度最基本的乃在

人際關係的建立，有了人際關係才能產生相互合作，而共同追求在專業上不斷的成長。第二個社會歷程中的元素是「參與」，如果都不經過共同討論與計畫決策的參與，是很難期望會有一致性的認知與行動。缺乏參與，也缺乏激盪及激勵。第三個社會歷程的要素是「溝通」，溝通是人際關係中的門戶，視導可以透過這個中心歷程，提供分享期望和理解力的方法，從而建構統一或不同的論點。要之，社會歷程是在建立良好的的人際關係，在視導中關懷學校及教師的感受，需求與態度等。

二、就心理歷程：

有很多的視導是從「心理範疇歷程」著力。譬如問題解決、教師的感覺與情緒和各種不同類別的心理機制及人格等。

就問題解決的歷程，是從問題的確認、發展假設、蒐集資料、評鑑資料，最後對這些發現做詮釋。目前，學校體系中最盛行的是運用「行動研究」(action research)。成功的視導必須了解如何去協助教師的盲點，或不良的教學習慣及偏好，運用更合理的教學技巧，減少衝突或對抗（包括與家長中互動的不良情緒）。在心理歷程裡，視導要建構積極且主動的開放性系統：包括民主化、同理心、積極回應的、互動性支持、創造性、協助擴散思考及變革的指引等。

三、就教育性歷程：

美國學者 Wiles 認為「視導是一種為老師的服務，協助他們完備良好的教學」(Wiles, 1967)。事實上，良好的視導包括提供專題討論、理論、諮商、獨立研究、公約協議、學校訪視等。

教育視導中最重要的是給予教師任一需要的協助，尤其是教

學上的支援與問題的解決。另一個重要的功能是讓教師定義他們的角色，以及這個角色在學校的社會體系中，與他人做互動和支援。在今日教育視導也產生很多新的主張，對於視導者與被視導者之間有相當的認知性影響，如 Sulliuian (2000) 的分析：一、教學是十分複雜的而難於去簡單的定義它。二、個人比組織益趨重要。三、大部分的教師是自我引導、負責任及有能力的。四、視導是真正合作的歷程。五、質的研究對班級教學改進與量的研究是具同樣的效度。六、更多的方法比傳統視導有用。七、最好的視導是能對教師質問的問題提出批判分析。

總括而言，在教育性歷程中，視導要提供學校與教師有更遠邁的願景，在整個圖像裡包涵：社區支持、行政管理、公共關係、課程發展及人員促進及各種相關的服務。也就是說，最重要的視導機能--就是教育領導。

教育視導雖然被認為是一種激勵或指導，但是不保證每一項視導都能獲得成功的支持。一些質的研究發現缺乏效率的視導人員是：偏執的 (intolerant)、非同理心的 (nonempathic)、洩氣的 (discouraging)、防衛的 (defensive) 和無趣的 (uninteresting) 等 (Watkins,1997)。

Magnuson, Wilcoxon & Norem (2000, p189~202) 指出造成教育視導缺乏效率的六個主要因素是：

- 一、缺乏整體的平衡 (unblanced)：某些視導的部分過於強調，而造成其他部分被排除；注重視導的細節而忽視全面性的觀察。
- 二、缺乏進步的發展性：不佳的視導是來自無法回應被視導者，

在動態上與變革的需求；視導人員仍然強調靜態的本質及一些不合時宜的技巧與需求。

三、對異見的不相容：要求被視導者必須隨著視導之口令起舞或模仿，而且不允許有創新的機會。最常見的是缺乏耐性、僵化嚴格的，損人的及缺乏彈性化。

四、專業上的拙劣及人格歸因：缺乏標準化或參照的典範模式，也缺乏諮商技能。令被視導者感覺是粗暴侵犯、冒失打擾及利用剝削。

五、未經訓練：很多關於這一方面的抱怨，執行視導任務的人並未曾有合宜的準備與專業的成熟度；甚至缺乏正式的訓練。

六、缺乏專業上的同理：即專業上的冷漠。不曾試著關懷被視導者的成長與未來，只是一些制式行為，缺乏理想性與遠大目標。

同時，也分析互動不良的視導在「組織/行政」、「技術/認知」、「關係/情義」等層面的形成原因如下：

一、組織/行政（organizational/administrative）層面：

視導人員沒有建立一個可以參照的母群體；在視導的情境中缺乏績效標準，或對視導過程的期望做明白的澄清。也忽略在第一次的評核中，確認被視導者的需求。又視導會議與下一次的視導，缺乏適切的準備或設計。對隨之而來的視導沒有特定目標，也沒有持續要追蹤事項。同時，視導人員沒有檢視視導紀錄。

二、技術/認知（technical/cognitive）層面：

視導人員在視導的過程指依賴簡單的基本模式，或個人經驗，沒有考慮從事更深入的引導。個人的人格與專業上的侷限，

也造成對被視導人員的限制。不良的視導大部分都是模糊、抽象的回饋。換言之，沒有效能的視導視缺乏技巧與理論導向。

三、關係/情感 (relational/affective) 層面：

參與式的視導強調提供安全的情感與視導過程的人性化，而拙劣的視導是過度的批評；對於被視導者的專業與發展需求欠缺敏感度，錯認為視導是一種「消毒」的必要活動，而加注一些外在標準。也就是視導人員無法把握，在心理方面，從「思考、學習、教學」去做輔導；在社會方面，從「互動、導向、同化」等高度去諮詢；在教育技術方面，無法進行「組織、協助、溝通」去達成視導任務。

無庸置疑的，教育視導在過程中和諧關係的建立是相當重要的。拙劣或無效率的視導大部份成因，是由於沒有良好的互動。Usher & Borders (1993) 與 Long, Dotson & awls (1996) 等就視導的互動關係，提出了所謂「非指揮式 (non-directive) 和自我揭露視導風格 (self-disclosing supervisory styles)」。這種風格包括六個要件：「大量的合作」、「願意聆聽不同意見」、「消除視導人員是專家的角色」、「被視導者能力的增強」、「鼓勵批判思考及創造性」、「參與視導的過程給予支持」。

在視導的風格方面，Friedlander & Ward (1984) 曾發展出一套「視導風格調查表」(The supervisory styles inventory)，即「SSI」。「SSI」是從三個層面去評估視導人員之視導風格：「吸引力」、「人際關係敏銳度」及「工作導向」。吸引力方面，包括一些特質如友善的、支持的、開放的、溫馨的。人際關係方面，包括視覺的、交付的、創造性的及資源協助。工作導向方面，括目

標導向、具體的、評鑑和教育性等。

而在 1970 年代以前學校視導大部分是「儀式化」的。多數的時間都運用在行政事務上。教師的評鑑系統趨於表面化與草率。到了 1988 年「視導」逐漸被重視是學校中重要的事物，在學校行政管理的理論歸納為兩種類型：人際關係模式與人際資源模式；前者是所謂「X」理論，後者即「Y」理論，其關係如下（Sergiovanni,1993:17）：

一、「人際關係視導人員」模式（the human relations supervisor）：

採用共同決定	增加教師 滿意度	進而	增加學校 效能
--------	-------------	----	------------

二、「人際資源視導人員」模式（the human resources supervisor）：

採用共同決定	增加學校 滿意度	進而	增加教師 效能
--------	-------------	----	------------

「人際關係的視導」期理論基礎是在策略上，讓教師們「感受」其重要性及要求參與介入，這種「感受」能提升教師對學校有較良好的態度，因此也願接受領導管理並在工作上有更高的效率。從「滿意度」這樣的角度而言，成就是來自於有意義與重要工作的貫徹達成。相對於此，「人際資源的領導」假設每個決定都可以做得更好，教師們在自我的權責與義務也會不斷的增加，使成功的可能性繼續增強。

近代教育視導強調的是：有效的視導必須能夠掌握時間管理，處理衝突和處理因應壓力。Pfeiffer（1978）在她的「人，計畫和權力-視導的困惑」一文，描述了三個趨勢導向：「人文化的」-重視人和過程、「技術文化的」-重視計畫和結果及「管理化的」

-重視權利與職務。事實上，在不斷演進中，視導的動機和關懷也不斷的隨著改變，以馬斯洛的「需求階層論」，就早期的傳統視導時期，著重在「安全需求」、「社會需求」的層面、然後才進入「自尊需求」層面。到了人際資源視導時期，除了「安全需求」、「社會需求」、「自尊需求」，更達到最上層的「自我實現」之層面。安全需求、社會需求、自尊需求等不外是薪資待遇、工作環境、個人生活、人際關係與地位之追求；而到了「自尊需求」與「自我實現」，則是成就、責任、進步與成長的可能性，積極追尋卓越的期望。教育視導任務即在培養教師朝向更高層次發展階段的努力。(Glickman,1995；Sergiovanni & Sturratt,1988)

另一個關鍵的焦點是「權威」的辨証。就組織管理分析，教育視導的權力是來自科層體制、個人、技術-理性、專業及道德等層面。當代視導的權威則是比較建立在「科層化」、「心理化」與「技術-理性」的前提。按照各項權威的假設分析，觀點如下(Sergiovanni & Sturratt, 1988:25-32)：

一、「科層體制」的權威假設，認為：

(一) 教師是階層系統中的從屬。

(二) 視導人員是可資信賴的，但從屬卻不能信賴。

(三) 教師與視導人員在目標與利益上是不同的，因此視導人員有監視督導的責任。

(四) 階層等同於「專家」；如視導人員理論上比教師知道的更多，外在的工作績效較佳。

二、「個人」的權威假設，認為：

(一) 教師與視導人員的目標與利益是不同的；彼此必須相互

去交換結果。

(二) 教師有其需求，而這些需求必須要求合作，尋求改變。

(三) 良好的關係與和諧的人際互動氣氛較能讓教師們感到滿意。

(四) 易於相處才能導致合作。

(五) 視導人員必須是專家，能了解教師之需求，且知人善用。

三、「技術-理性」的權威假設，認為：

(一) 視導與教學都是在應用科學。

(二) 科學的知識必須落實在實踐中。

(三) 教師是有良好技術的技術專家。

(四) 所謂價值、偏好或信念都是主觀且瞬息萬變的。

(五) 只有事實和客觀的證據才是真正的要件。

四、「專業權威」的假設，認為：

(一) 每種狀況都有不同的特質，因此沒有一種方法是放置四海皆準。

(二) 科學知識與專業知識是不同的；專業知識是來自教師實際的開創，「科學知識」的目的是在告知。專業的權威乃教師在教學上的滿意感，也是來自專業的內化之知識與價值。

五、「道德權威」的假設：

(一) 道德權威是援引自教師對整個社區的價值、理想與理念所產生的義務性及責任感；在這樣的情境下，教師們會有獨立與自我管理（self-managing）的期許。

依 Sergiovanni 分析視導政策與實際的權威來源，如下表 4-6：

表 4-6 視導政策與實際的權威來源分析

來源	假設	視導策略	結果
<p>科層體制 權威 階級 規定與條 文 委派 角色期望 期望教師 遵從</p>	<p>教師是隸屬於階層 化管理體系裡的成員 視導人員是可信任 的，但僚屬是不可信 賴的 在利益與目的，教師 和視導人員是不同的 ，因此要給予監視 階層化等同於專家 化，因此視導人員比 教師懂得更多 強調外在績效</p>	<p>是由「期望與視察」 形成的規定 仰賴預設標準去評 鑑教師 確認需求，而提供 在職服務 對教師之效能是直 接視導與緊密監督 如何激勵教師進行 改變</p>	<p>在監督下 教師依照 既定的技 術執行，在 工作表現 是貧乏的</p>
<p>個人權威 激勵技術 人際互動 技能 人際關係 領導 由意氣相 投的氣分 鼓舞改變，不期 望教師是 順從的</p>	<p>教師與視導人員的 目的與利益不同，但 是可交換彼此之需求 教師會有需求，而如 果需求能與工作配 合，完成後會請求改 變 意氣相投的關係和 和諧的人際互動，讓 教師易於共同合作 視導人員是各方面 專家，能成功的指導 人員</p>	<p>在視導人員與教師 之間意氣相投的推 展學校氣氛 期望與酬償 什麼樣的獎勵就什 麼樣的結果作為 運用個人權威，並 結合科層體制與技 術理性權威</p>	<p>教師的表 現反應是 依照獎勵 規定，除非 另有其他 因素，在工 作上表現 也是狹窄 的</p>
<p>技術-理性 權威 證據是來 自邏輯與 科學研究</p>	<p>視導與教學都是應 用科學 知識研究是特權的 科學知識在實踐中 是最上位的 教師是有技術的專 家 價值與信仰是無法 測量的；但是實際與 客觀的證據可以</p>	<p>運用實驗去辨識最 佳實務 將教學工作標準化 以反映出最好的方 法 給教師最好的在職 服務 監督的歷程在保證 順從 規劃激勵教師改變 的最佳方法</p>	<p>在適當的 監督下，教 師依照規 定的標準 去執行，在 表現上是 狹窄的</p>

(轉下頁)

表 4-6 視導政策與實際的權威來源分析（接上頁）

<p>專業權威 技能的廣闊知識和個人的專業知能 教師反映在普通的社會化專業價值及接受內化於心的教條</p>	<p>每一個情況都有獨特點，所以沒有最佳的方法存在 「科學知識」和「專業知識」是不同的，專業性是應用在教師的實踐上，而科學知識是廣博的不是處方性或實務性的。 權威不是外在而是自身的內涵 權威是來自訓練和經驗的脈絡</p>	<p>提供專業對話以作為外顯的專業價值和接受實際的信條 轉換入專業性的實際標準 提供教師更多的想法與需求之自由選擇 要求教師保持每個績效的標準 有效的協助、支持和專業發展的機會</p>	<p>教師依專業規範的回應，因此只要少許的監督，在表現上是開放的。</p>
<p>道德權威 義務感與責任是來自對社群價值理想與理念的共識。 教師反應共同的承諾與獨立感</p>	<p>學校是專業化的學習社群 社群的定義是共同的信念與價值 在社群裡，工作的有效性是與權力與良善一樣重要 人員的激勵是來自情感和自我利益的信念</p>	<p>◇辨認學校中心的外顯價值與信念在社群中的定義性 將信念與價值轉換成非正式規範的管理行為 依賴社群成員能力所反映的義務與責任 依賴社群中非正式規範系統去強化專業與社群價值</p>	<p>教師反映了社群價值與道德理性，他們的表現是廣闊和持續不變的</p>

資料來源：Sergiovanni & Sturratt(1993):Supervision-a redefinition, pp.33-35.New York:McGraw-Hill.

當然無庸置疑，教育視導是要讓學校邁向卓越，教師能有專業上不斷成長，而在學生學習的情境中，具有良好的學術性發展性，這也是視導的終極目的與價值。在權威的應用如果不能恰如其分的把握，必然互動不良。Hodgkinson (1991) 在「權力、領導與價值」中論及：「雖然領導者能從正式的科層中獲得正式的

法制之執行管理權，但權力的另一種意義完全是在於個人所建立的內涵。」就教育歷史發展中，長期以來教育工作者之一的教師們，認為視導是「無意義的」，只是對教師的一種「強制」壓力。故 Sergiovanni 認為改變這種刻板印象，宜就此去努力重新啟動視導策略與方法，以獲得支持性的認同。

Zeon PDF Driver Trial
www.zeon.com.tw

第三節 教育視導的心理學分析

「教育視導」關乎一種行為，也是實際的行動，在過程中必須熟悉從過去到現在，支配著學校系統的心理學說與思想。而視導人員在當代也被稱為是「社會生態學家」(social ecologist)，功能上在維護學校系統的健康本質。因此，Garmston, Lipton & Kasier(1999：243~244)等學者認為視導在心理角色方面中，有六個基本命題：

- 一、心理學原理形塑了視導的隱形功能。
- 二、在心理導向方面的和諧一致將有助改進教學。
- 三、個人的決定是本源於個別心理，而全體的決定也是源出心理現象。
- 四、溝通所應用的「文字」或「非文字」都是表現在外顯的心理狀態。
- 五、心理的壓力會抑制認知的功能。
- 六、個人心理會受到他所處的大系統影響。

十九世紀末心理學開始從哲學中脫離，但仍繼續以哲學的精神致力於對人類本質與行為的檢測。心理學試圖回答在哲學中主客觀的問題，並區別個體和全部，以及意義的本質。今日心理學被定義為心靈與精神的科學，是個人情感、思想、理論、價值、動機、特質、決定、行為、生理和學習的總合。而這些個人的心理的活動都受到個人的成長所影響，包涵發展因素、認知風格、文化氣息、教育理論和信念、心理狀態、人格自我等等(Costa & Garmston, 1994)。就影響學校體系的心理學說，Friman(1993：

658-664)歸納五個重要學派：

- 一、行為主義學派(behaviorist)
- 二、心理分析學派(psychoanalytic)
- 三、人文主義學派（存在主義學派）(humanistic / existentialist)
- 四、認知學派(cognitive)
- 五、家庭系統治療(family systems therapy)

教育視導從根本的定義而言，是「透過直接的協助教師、課程發展、在職訓練、團體發展和行動研究等，從而改進教學」(Glickman, 1985)和「視導主要在改進班級實務，和學校的整體促進」(Bolin & Panaristis, 1992)。簡言之，視導至少有三個基本的功能：「改進教學實務」、「發展個人學習潛能」及「促進組織能不斷創造更新工作的環境」。故而，當代的教育視導人員必須對影響學習及學校事務的心理學說，能有所瞭解；蓋做為社會生態學家的視導人員，要積極建構探究導向的態度，在工作中反應個人的權威責任，以精緻化視導工作。

從教育視導演進的歷程中，教育目的、學習概念、教學與課程的優先次序和視導實務的調適，都受到社會、政治與心理學的氣氛影響。譬如，1940年代受到 John Dewey 的影響，學術的心理學幾乎是排除行為主義，而由心理分析主宰。到了1950年科學主義戲劇化進入校園，在邁向課程的現代化再引進認知方法途徑而進入臨床實務。1960年代符應了社會趨勢，教育的新導向是邁向人文價值關懷。1970年代學校強調「過程與生產」、「研究導向」。1980年代強調教學效能，1990年以降，視導又尋求轉換與改變，就個人與組織發展雙重的影響，從事教育視導全品質的發

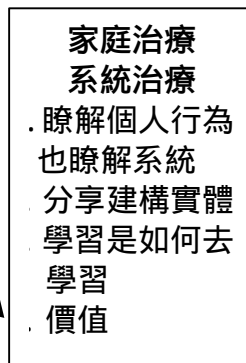
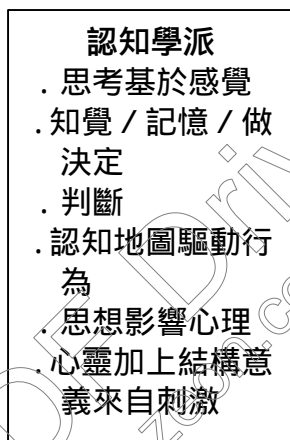
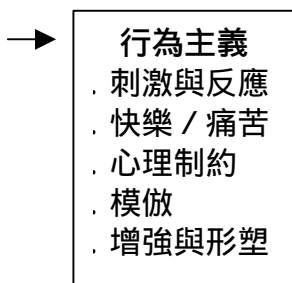
展建善 (Garmston,Lipton & Kaiser, 1999: 245~248)。

視導中主要的心理學說所建構的觀點：

- 一、行為主義：外在環境刺激的機械反應。
- 二、心理分析主義：尋求在衝突與平衡中的內在驅力。
- 三、認知主義：理性的產生是來自內在基模(internal schema)促進。
- 四、人文主義：自我發現(self-discovery)將導至全部潛能的實現。
- 五、家庭系統：個人的發展與他人發展是相互依賴的。

在心理學說的演進對視導實踐的影響，學者分析如圖 4-3：

從學術研究歷程



實際的臨床和哲學

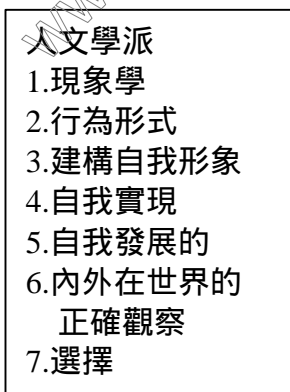
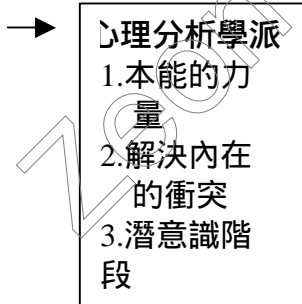


圖 4-3 心理學說的演進對視導實踐的影響分析

資料來源：Garmston., Lipton. & Kaiser.(1999): The Psychology of supervision,p.249 .in Handbook of research on school supervision, New York.

除了這五個主要學說，還有其它因素，如神經心理學與語言學等影響教育視導。在技術與教學模式，視導被認為是透過行為、技能與策略，來進行觀察。

Pajak(1993)比較了三種視導模式：Hunter 的「決策模式」、Joyce & Shower's 的「同儕領導」及 Acheson & Gall's 的「技術模式」，如表 4-7 之分析：

Zeon PDF Driver Trial
www.zeon.com.tw

表 4-7 三種視導模式比較

模式	Hunter 做決定模式	Joyce & Showers 同儕視導模式	Acheson & Gall's 技術模式
基本命題	視導是有賴於明細的學習理論去分析診斷的過程。	理論的運用是提昇師生學習與成長的實際。	在教師所關心的議題能積極回應。
心理學基礎	支配的導向： ．行為主義 從屬的導向 ．人文主義 ．認知主義	支配的導向： ．行為主義 從屬的導向： ．人文主義	支配導向： ．行為主義 / 社會學習理論 從屬導向： ．人文主義
訊息資源 / 蒐集方法	教師的手稿與學生的行為結果。	運用臨床視導的評估, 包括預測來決定教學目標。	運用大量資料蒐集方法。
視導結構	五個循環階段： 1. 延長在職訓練，教師行為與學生成就的教學因素。 2. 教室觀察。 3. 視導資料分析。 4. 視導會議。 5. 視導回饋。	四個階段 1. 個人或小團體。 2. 錄影帶或臨場的觀摩教學策略。 3. 提供不同的教學模式。 4. 運用可信賴的友伴關係教學，支持與回饋。	三個循環階段 1. 計劃會議 2. 教室觀察 3. 回饋會議
特點	．沒有前置觀察會議。 ．視導人員分析的資料決定教師之模式標籤。	．視導是同儕間的交互行動。 ．由同僚進行觀察。 ．在強而有力的過程提昇教學，並建立學習之社群。	．允許個人教學的風格與視導。 ．互動的。 ．民主化的。 ．教師中心的。

資料來源：Pajak, E. (1993)： Approaches to clinical supervision. Norwood, MA :Christopher-Gordon.

Hunter's 的做決定模式，是典型的行為主義，視導的進行與分析在解決教師之教學困境。Joyce 和 Showers 的同儕模式，強調教學有效性的四個領域：「教學模式」、「課程與課程實施」、「學校效能」及「教師效能」。除了行為主義，也開始注意到認知心理學的理论。至於 Acheson 和 Gall's 技術模式，受到行為主義與社會學習理論的影響，視導歷程著重「互動」、「民主」與以「教師為中心」的和諧關係。

另外，到了 1970 年代，視導受到人文心理學派(humanistic) 的影響，也有兩種的代表模式：Blumberg's 的人際協調模式 (interpersonal intervention)和 Eisner's 藝術途徑模式(artistic approach)，如表 4-8 的比較：

表 4-8 人際協調模式和藝術途徑模式比較

模式	Blumberg's 人際協調模式	Eisner 藝術途徑模式
基本命題	教學是不確定而且複雜的，因此視導人員與教師應做合作的問題解決。	<ul style="list-style-type: none"> 教學是一種藝術途徑，課程轉換源自教師的風格、價值與教育觀點。 課程內容是非常重要的教學目錄。
心理學基礎	支配導向： 人文學派 / 存在主義	支配導向： 人文學派 / 存在主義
訊息資源 / 蒐集方法	透過合作，包括人際的或教室，非教學層面的。	掌握教室案件及鮮明的，隱喻的語言。
視導結構	教師負責資料分析與應用，並在視導人員支持中成長與增進建立互動。	視導人員分享豐富的班級活動，同時做為鑑賞家，去欣賞發生的事件，評論、公開的說明反應。
特點	<ul style="list-style-type: none"> 高度教師中心。 學校是探究中心。 視導是成熟的學習典範。 	<ul style="list-style-type: none"> 強調教師的自我實現。 應用提昇老師領悟的隱喻。 尋求真誠的關係。

資料來源：Garmston. , Lipton. & Kaiser. (1999) : The psychology of supervision, p.255.

Blumberg's 的視導模式是建立在一種真誠的關係,在心理學認知受到人文心理的影響,對 Blumberg's 而言,「關係」與「責任」是滿足個人最關鍵的需求,要瞭解個體在工作環境中是在尋求滿意的心理需求。他相信和諧的關係,能令「視導」(supervision)和「評鑑」(evaluation)同時進行,並分別有它們的功能而不相互的干擾。非對於 Blumberg's 模式較著重於非教學性的人際關係本質,Eisner 的藝術途徑模式重點在教學與課程。而視導人員的角色是扮演鑑賞家的評論,就所有的表現公開的陳述。另外一個是「詮釋」的角色,包括行為、姿勢及行動都是一種隱喻(metaphor),也強調透過彈性的、創造的、智巧的和新奇的能力發展,而達到自我實現。

表 4-9 不同的心理學派觀點所發展的視導模式分析

<p>模式</p>	<p>Glickman 發展性視 導模式</p>	<p>Gosta & Garmston's 認知指導模式</p>	<p>反省指導模式； Zelchner & Linton's 反省行 動式； Gaman's 心靈反省式； Smyth & Retallick 批判意 識； Bowers & Flinders 文化反 應。</p>
<p>基本 命題</p>	<p>透過策略 和有意義 的互動，視 導人員能 協助教師 在認知發 展中成 長。</p>	<p>．建基在四個假 設： 1.教學的複雜性和 非定型，本質需 要長期不斷的在 脈絡上做調整。 2.所有行為都是來 自個人和主觀的 知覺。 3.技術性的改變的 行為，必須有感 於改變的體認。 4.有效的指導媒 介，才能在實際 中更有效能。</p>	<p>．實踐知識的建構來自個人的 反省。 ．反省在檢測教學中的假設 與價值，以保持潛在中的 不斷修正。</p>
<p>心理 學基 礎</p>	<p>支配導 向： ．認知理論 從屬導 向： ．行為學派 ．人文學派</p>	<p>支配導向： ．認知理論 從屬導向： ．人文學派 ．系統理論</p>	<p>支配導向： ．認知理論 從屬導向： ．系統理論(Smyth & Retallick； bower & Flinders) ．行為主義(Bower & Flinders)</p>
<p>訊息 資源 / 蒐集 方法</p>	<p>目標性資 料(在教室 觀察前的 前置會議 已有協 定)。</p>	<p>目標性資料(在事 前的計畫會議已 有協定)。</p>	

視導結構	<ul style="list-style-type: none"> . 五個循環階段： 1. 事前會議 2. 教室觀察 3. 視導分析 4. 事後會議 5. 評論（修正或改進） 	<ul style="list-style-type: none"> . 三個循環階段： 1. 計畫會議 2. 教室觀察 3. 反省 / 應用會議 . 三個循環階段： 1. 事前觀察 2. 蒐集資料 3. 事後觀察 	<ul style="list-style-type: none"> . Schon：三個互動層次：學生與學習現象、老師與學生、視導人員與老師。 . Zeichner & Liston：明確的教學事件及教師專業目標之反省。 . Gaman：明確的教學事件及最近的教學事件。 . Smyth & Retallick：詳細描述的教學情事。 . Bower & Flinders：有特別明細化的觀察資料。
特點	<p>三種視導選擇：直接的、合作的、間接的，依視導人員對教師的分析而定。</p>	<ul style="list-style-type: none"> . 三個基本目的： 1. 信賴 2. 學習 3. 整體法 . 強調視導要運用語言和關係工具去做認知發展的媒介 	<ul style="list-style-type: none"> . Zeichner & Liston：教師的技能培養運用研習討論，和保持反省的過程 . Garman：教師的反省在行動上和再共同的努力 . Smyth & Retallick：視導讓教師對一般性之假設批判中解放出來 . Bowers & Flinders：視導人員在班級脈絡中做分析，在教室決定也提供潛意識的示範

資料來源：Garmston, Lipton, & Kaiser. (1999) : The psychology of supervision, p.257.

就表 4-9，Pajak(1993)也分別提出不同的心理學派觀點所發展的視導模式，如：Glickman's 的「發展性視導」是建構在發展理論，在教師與視導人員間「一對一」(one-to-one)的合作互動。Costa 和 Garmston's 的「認知指導」模式，和 Schin Zeichner, Listor 和 Garman Smyth, 和 Retallick, 以及 Bowers 和 Flinders 的反省實踐模式，如上表所述。

從心理學觀點中建構 的各種各同途徑之視導模式，在深層

的心理裡所持有之目的與內容上，都影響了視導的實踐。視導人員提供資訊，分析資料和發展策略俾便與學校人員互動，同時也致力於情境與生活經驗的擴大。準此，視導人員另一個替代是媒介者(mediator)。是諮商員、共同學習者，也是指導者。視導發展的模式大部份的特質是演化自心理學理論，早期的臨床實際和當代的視導模式，大多自心理分析理論中淬起，譬如在視導裡，就主客觀理論和實踐做各種發展階段的假設，反映出所謂「Glickman 發展性視導模式」。而「認知指導」其五種模式所反映在視導的實踐，可以循著脈絡找到心理分析理論的源頭。要言之，視導的模式大都是建立在心理學理論上，並試圖發展出個人知識的建構。

就學校是動態的系統觀點而論，視導從系統理論的導向開展新的運作；視導人員甚至在變革中成為「社會生態學家」，關注組織內的資源，以便增加系統能力成長的適應。「生態學的心智」之視導人員推動學校邁向全方位(holonomy)的發展，透過分享與隱喻的激勵，讓教育視導模式在實際的需求，達到多樣化及民主化的促進。用傳統的觀點去看視導，雖然還有用，但已經明顯的不足。社會與學校都在急遽的變革，視導的實際也必須跟著轉變。當代的趨勢，學校視導的焦點大都在「關係」、歷程和結構性成果，而較少去著眼在「人」、「職務」與「階層」。有效的教育視導考量的是「正確的領導」、「正確的時間」和「正確的情境」。教育視導的領導是「高品質」和「全方位服務」，所以在視導的歷程唯有深刻的熟悉心理之機制，才能建立良好的互動，而成就視導的終極目的 - 改善學校。

第四節 教育視導的本質與趨勢發展

就視導的本質而言，Dull（1980）把視導這一個專有名詞的定義整理歸納，藉以澄清其概念上的意涵及範圍。從1949年代起，視導被認為是：「視導是攸關教學改進歷程，同時也激勵協助教師成長。視導方案其實就是教學改進方法之一。」其後，Mooren（1952）也本著這個概念詮釋：「視導這個名詞，是用在描述有關教與學情境中，提供直接的或根本上的改進之活動。」

Barr（1947）：「視導是一種專家的技術性服務，主要在研究與改進有關學習與學生成長的狀況。」基本上，視導被認為是類同「專家」的地位。Franseth（1955）同意這種說法：「良好的視導是一種絕佳的諮詢資源，提供學校行政及教師作為最佳教學領導服務。」Harris（1975）有更嚴謹的澄清：「視導與教學工作高度的相關，而非與學生高度相關；其主要功能是針對學校整體的運作管理，而不單單只是一項工作或特別任務獲一套技巧而已，視導是在導引學校就其『教』與『學』的歷程之維護與改進。」

要之，視導是作為各層級學校中有關教學改進設計的關係。從西方的發展歷史，概念上便聚焦在教學的導引。Wiles（1967）也做了他個人在視導概念的解析：「視導人員是資訊發布的人，協助建立溝通的橋樑，讓彼此能相互傾聽；他們扮演著聯絡員角色，也就相關的問題提供資源，分享理念與經驗，並激勵成員支持嘗試新的事務。但視導的權威並沒有減弱，是透過責任性與創造性的提升成長，不再是依賴性與強制性的監督行為。」

包括 Robert Alfonso，Gerald Firth 和 Richard Neville（1995）

對「視導」的觀點，都認同是「教學行為體系」。這個定義，有三個主要關鍵之意涵：

第一、是導具有官方形式，而非任意、偶然決定的活動；即有組織的需求與正式權威。

第二，視導是直接的影響到教師的行為。

第三，視導的終極目的是對學生與教師的協助。

不過，視導與行政管理兩者在意義上仍有所不同，Burton 及 Brueckner 也做了這樣的區別：「行政管理較偏重在設計上的運作與計畫經營，而視導所關心的是教與學中的假定；然則，行政管理與視導在功能上是不能分離或彼此割捨。二者之間是協調、相關 互補，在教育系統中共相支持，目的都在提供有利的學習。」

過去傳統的學校視導是很少有計畫，並且採用權威式的方式進行。今日的視導剛好相反，是重視學校整體的「教與學知情境分析」，並強調多樣性功能。視導的過程要產生「目標化」、系統化、民主化、創造性及成長中心導向與產出性的動力。而成功的視導其最重要的因素，視需具有良好的人際關係。因此，「VISION」的文化模式是視導與被視導者之間最好的互動策略（Baber ，Garrett & Holcomb-McGoy ，1977）。

所謂「VISION」的文化模式，視導透過諮商的解讀去同理被視導者其經驗所建構的現象世界：標準是怎麼形成的決定，根據什麼樣的準則以及對於這些標準的個人感受。「VISION」模式就是-----

「V」：建構的現象世界是來自他們的價值與信念體系。

「I」：反映在他們現象世界的內、外在刺激，用以詮釋他們

的經驗與意義性。

「S」：在目標與行為的期望事件建構自他們個人或文化意義及偏好的現象世界。

「I」：透過語文或非語文的互動風格，做互動的學習與自我表達。

「O」：運用操作性策略及程序，以達到目標的完成。

「N」：發展特殊觀點以尋求身心精神之完備需求。

換言之，「VISION」模式是一種視導人員新典範模式，可以發展出溝通的有效性。透過「同理的了解」建立信賴及清楚的溝通循環。

事實上，教育視導的發展也受到三個因素的影響；即（1）教育領導的發展。（2）公眾學校的普設。（3）政府介入的管理。

「教育」在演進中有很大的改變；譬如圖 4-4 之分析：

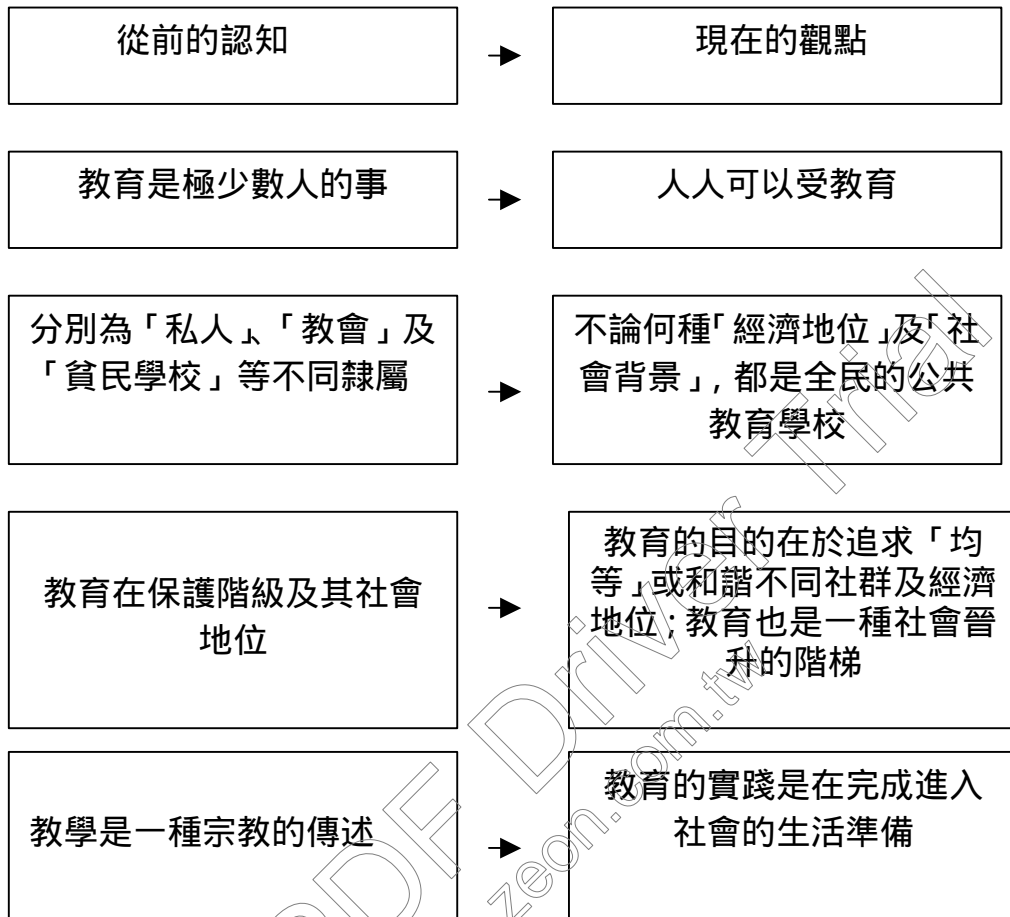


圖 4-4 教育演進改變圖

資料來源：Marks, Stoops & King-stoops. (1995). Handbook of educational supervision ,p.13. Boston: Allyn & Bacon.

這樣教育概念發展，也使視導從初始之「監督」，不斷演進而形成多樣的角色與功能。在變革與轉換中，教育視導其角色，關係與及功能一直都是非常爭議性。基本的定義比較主張「視導是種強調監督、管理及教學評鑑。」有的學者則強調民主化的實踐，如 Harrison (1968)；Bolin (1987) 認為教育視導是「科學性」、「發展性」及「民主化」的教育歷程；也有學者認為教育視導是一個區域性活動，主要的範疇在了解區域內的學校與班級之

實際情形。到了 1980 年代以後，臨床視導（clinical supervision）的興起，幾乎變成了「視導」的同意語（Goldhammer,1992）。

回溯教育視導的歷史背景，科層體系與學校之間，最根本的衝突是來自「專業性」與「自主性」的認知不同，在監督與評鑑之間尋求平衡的鬥爭，也常令教育視導人員感到挫折。以美國而論，最早的教育視導是由神職人員及當地委員會擔任，其後授權教育局長監督，二者都採用「專斷式途徑」與科層組織化的管理領導。二十世紀初期工業化的影響，使教育視導有所改變，主張科學管理模式接著社會績效模式等，都強調量化去評估教育的效能。

Marks（1992）歸納教育視導改變的原因乃：（1）視導工作比起過去的任務與項目工作增加更多，而這樣的拓展是來自對教育本質的論辯，和相對於個人與社會之間不斷地批判思考結果。（2）教育視導的方法變得更具目標性與實驗性，這些變遷的發展是源於教育受到科學化運動的影響。（3）視導工作鼓勵參與性與互動歷程；方案或計畫的執行是透過團體討論建立共識。（4）視導活動是提供機會，與面對挑戰的實際領導。此外，視導的工作必須在心理與精神上具備協同性（cooperative）、同理心（empathy）、服務心（service）、創造力（creativity）、開放心胸（open mindedness）、評鑑（appraisal）及團體動力之技能等特質。

當然不能否認的，1920 年代起的社會績效模式（social efficiency）到 1990 年代以後的全品質管理模式（Total Quality Management），這些來自企業組織和管理的理論，都直接或間接的影響教育視導的實際及運作。在「O.D」與「T.Q.M.」的風潮

下，教育視導產生四種趨勢改變：「(1) 從個別的焦點轉移到團體表現。(2) 從微觀轉向宏觀的整體脈絡。(3) 視導自從事監督與評鑑轉向去協助增強的功能。(4) 強調社區的創造，包括學校與社區關係及學校的服務 (Glickman & Kanawati, 1999)。」

這些趨勢一反傳統對於「教育視導」的刻板概念，從前的問題都集中在：教育視導如何去影響學生的成就表現；影響視導效能的因素是什麼；對不同視導模式如何比較；如何能將新的教學方法在實際中去鼓吹宣導；什麼樣的知識、技能與態度，能有效的提升視導；企業的管理與組織理論要如何應用使學校更有效能 (Glickman & Kanawati)。而「再建構」的風潮與學校本位管理 (school-based management, SBM) 的鼓吹，教育視導工作當然要調整。如 SBM 主張「自主性與決定參與」；而後者，根據 Murphy (1991) 的歸納，包括：改變組織結構、改變管理模式、重新設計教師工作、重新分配資源、改善教學與學習過程。視導的角色面對學校新的問題，在功能上與領導的任務也不斷創新。以符合促進學校效能的需要與需求。

Anderson 和 Snyder (1999) 總括的說：自 1980 年代以後，教育視導以不被認為是一個次級及弱勢團體，也不再是被這個學術社群認為是「主流之外」的事物；視導的領論實際與研究基礎，開始受到關注並有新的體認與發展。新的視導觀念，包含同儕臨床視導 (peer clinical supervision)、良師模式 (mentoring)、行動研究 (action research)、教學團隊平台 (collective work on teaching platforms)、方案評鑑 (program evaluation) 等。學校是學習的社群而不純粹的只是組織層面，在工作宜應用更深層化、專業化及

道德關懷，降低階層式的主宰，才能在領導上結合共同的信念；視導角色更趨重要，必須要有高瞻(advocate) 發展及倡導的心，才能達到新的期望 (Sergiovanni,1993)。在主動、積極與互信互敬下，透過與學校人員的腦力激盪、分享及合作性，而淬練、修正及豐富學校的行政與教學工作。

要之，視導的規準如下：

- 一、視導的系統必須與學校、社區的價值、教育目的、管理風格、教學概念等契合。
- 二、對於系統的需求提供承諾與資源。
- 三、決定視導的基本目的，而過程須與視導吻合。
- 四、持續的承諾與不變的政策。
- 五、教師的參與以提昇視導品質。(Tracy,1999:103)

未來，在教育視導的趨勢會有很多的轉變，也提供了教育行政與視導人員在發展中的省思。Wood (1998) 便對「傳統」(traditional) 與「轉變」(transformative) 的視導模式與概念，做了分析比較，如表 4-10：

表 4-10 傳統與轉變視導模式與概念分析比較

	傳統的視導	轉變的視導
教學定義	相關的機械性過程，能夠被觀察或評鑑的。	在教師高度複雜性和不確定的過程中，需要經過不斷的去評鑑和做決定的部分。
視導定義	教師與視導人員是「一對一」的互動，並被動的回應被評鑑的訊息。	視導人員與教師主動創造支持合作的學習情境，焦點在鼓勵教師檢視與反省教學。
誰來視導	校長、學科專家、中央官員	教師自身、其他教師、學科專家、校長
視導角色	透過教室觀察及評鑑，去批判教師表現的監督。	協助創造教學情境的支援者： 1. 協助教師追求意義，鼓勵冒險創新精神。 2. 提供訓練、分享與評鑑。 3. 提供成長的資源。
視導人員與教師關係	在互動中著重的是績效與改進教學的能力與表現。是「階層化」關係。	互動的關係在鼓勵創新： 1. 教師感到安全，並開放各個教學層面，也承認可能的缺失。 2. 視導的焦點在建立專業的獨立性，並激發專業成長。是「倚賴的」合作與互動關係。

表 4-10 傳統與轉變視導模式與概念分析比較 (接上頁)

<p>評鑑模式的壓力</p>	<p>總結式評鑑：在一套規準下，透過簡單的班級訪視，對教師之表現與能力作評斷。</p>	<p>形成性評鑑：透過行動或探究的策略，以同儕或自我評鑑，進行反省思考或同儕間的檢核與澄清。</p>
<p>理論假設</p>	<p>視導人員的識見與知識，比被視導教師更重要。</p> <p>有效的教學研究已建立規準，能評價教師行為作為增加學習效能之參考模式。</p> <p>外在的績效責任能激勵教師改進教學表現。</p>	<p>教師「合作的互動學習」優於「被評鑑的互動學習」。</p> <p>假如教師的教學適宜，便能增強學生的學習能力。</p> <p>教師是專業的，具有改善教學的內在承諾。</p>
<p>專業成長</p>	<p>系列的在職進修、研習、參與會議、諮商協助。</p>	<p>有廣泛性的機會，包括創造性、經驗性與學校其他教師之間的學習分享。</p>
<p>視導政策</p>	<p>品管的政策著重在監督或直接指揮教師工作。</p>	<p>發展教師能力的建構政策。</p>

資料來源：Wood C. J. (1999) : Human dimensions of supervision, p.1091. in Handbooks of research on school supervision, New York.

傳統的視導式「管理導向」、「權威形象」和「支配與監督」；在觀念上是認為視導人員是行政領導管理與知識專家。而轉變的視導，在概念上認為創造一個學習的環境，比建構一個「監督教學能力缺乏的管理系統」更重要；合作互動的關係絕對是優於「一對一」的階層化互動。故在未來視導的轉變與發展趨勢，誠如 Garman 所強調而教育視導的深層省思：一、對觀察結果採取探究的途徑。二、以自我反省作判斷的基礎。三、是合作的，視導者的主要職責是在為教師增權和增能(引自歐用生，民 92：113)。

Zeon PDF Driver
www.zeon.com.tw

第五節 教育視導的意識形態分析

意識形態 (ideology) 一詞，在它的基本意涵，指的是「一套具有宰制性的信念與價值體系，代表那個世代中的支配性或主流思潮」(彰明貴，民 70：5-6)。就視導的意識形態而言，三百年來典範的應用無疑的將「視導就是視察」(supervision as inspection) 做為最高的指導原則。事實上，教育的視導哲學是來自教育哲學、歷史傳統及文化情境的形成。所謂意識形態是受到經濟的、政治的與社會理論所支持的思想形體；意識形態因而被認為是一種「思想上的典範」。至於「典範」(paradigm) 這個字原本是源自希臘文中的「paradigma」，意指「模範」(model)、「模式」(pattern)、「範例」(example)。到孔恩 (T. Kuhn) 時應用到最高潮。

學者 Smith(1975:19) 認為典範是建基於對世界的一套假設，它為我們解釋這個世界，同時幫助我們去預測那些行為。而 Barker (1992) 對「典範」的概念定義為：「是一套規矩與標準，在完成兩種作為：其一，是建立或定義範圍；其二，它告訴人們如何在內在的範圍中啟動，從而邁向成功。」故按照歷史的觀點與發展的趨勢，教育的世界中一直是維持傳統的意識形態對抗：諸如怎樣去監督學校如何教學，課程應包涵什麼，如何經營學校與環境間的關係，以及如何進行視導工作。因此，每一個不同的或特別的時期，都反映了那個世代中的宰制之意識形態形勢，也形成了主導的典範形式。

從教育歷史的演進，Eye, Netzer & Krey (1971) 等人，將

視導的意識形態劃分成四個時期：即一、行政視導時期(the period of administrative inspection)。二、效能導向時期 (the period of efficiency orientation)。三、團體協力合作時期 (the period of cooperative group effort)。四、研究導向時期(the period of research orientation)。換言之，它代表四個視導階段時的主要意識形態之信念：即「視察」(inspection)、「效能」(efficiency)、「團體協力合作」(cooperative group effort)和「研究導向」(research orientation)。

這主宰了視導風格的四個意識形態，Daffy (1998) 做了分析說明它們的形成與影響：

一、行政視導的時期 (1642~1875)

行政視導大略在十七世紀和十八世紀間。在那個時期，視導的本質與歷程主要的功能在檢察稽核 (inspectoral)。很自然的形成「視導就是視察」(supervision-as-inspection) 這樣的意識形態信念。因為，包括「管理委員會」及其它代表，視導的任務核心在確定教師能謹守社區期望及宗教和道德的標準。這個時期還可以劃分殖民時期 (the colonial era)，後革命時期 (the post - revolution era) 和普及學校時期 (the common school era)。然而每一個階段都分別有各自之期望與關心的重點。但是無論學校形態、組織結構與教學方法等是如何的不同；「政策」、「目的」與「課程」之決定，都不是來自教師而是「主管當局」的命令。強調一致性的要求。

視導人員 (supervisor) 或視察人員 (inspector)，都擁有評鑑教師的權力，並列有詳細的規定。這個時期的教育視導在意識形

態中包括三種特質：一、權威與專斷的規則。二、強調監督以革除不適任教師。三、透過監督委員會形成一套標準。要言之，這個時期的視導作業，在關鍵性的概念就是「視察」(inspect)。而視察就是在評定教師的教學行為，誠如 Spears (1953:12) 所說：「學校的視導，只是在保持學校既有的標準，而不是在做理想的改進。」

二、效能導向時期 (1876 ~ 1936)

這個時期開始於美國的內戰 (Civil war) 和工業化初期。在強調以生產導向的觀念下，全國製造業協會 (National Association of Manufactures) 甚至倡議為符應工業社會的需求，所有公立學校應廣設技職訓練課程。NAM 批判學校缺乏效能，還不如把青少年送入工廠提早獲得技術，會更利於美國工業社會的發展 (Rippa,1988)。因此，美國的教育意識形態，逐漸受到這種「商業意識形態」--強調「效能性」(efficient) 的洗禮，一直延續到後來的「全品質管理運動」(total quality management, TQM) 故爾，視導在強調「教學效能」(instructional efficiency)。在 1911 年，全國教育委員會 (National Education Association) 成立「時間經濟委員會」，鼓勵以科學方法研究教育問題，並建構以「測驗」去評估及檢測學校之績效。「科學效率」形成視導的追求典範。但是，視導仍然不是民主化的歷程，這是一個非常吊詭的概念。

在效能導向時期，有些觀念的開展讓美國教育做很大的啟思。如 Piaget 的「認知發展理論」； Pestalozz，提出教育須根源

於「兒童的感覺」；Froebel 的「幼兒園概念」；Montessori 推動的「感覺教育」和 Binet's 的「智力測量」，在教育上有很劃時代的啟蒙作用。特別是 Dewey 的實驗學校（Laboratory school），強調「兒童中心」與「做中學」；自由精神相互尊重和「兒童自我管理訓練」等，改變了許多傳統的教育。

在這個時期，視導人員在教育組織中，開始積極扮演管理者角色。視導人員好比工廠的監工（factory foremen），學生是原料，教師是處理原料的工人。學校的行政管理目的在提昇效能與效率。視導人員在視導的過程，關注著教師的教學是否具備更多的發問技巧；在學科上有否熟知「目標學習」（object learning）（Lemlech & Marks, 1976）。在視導人員與教師之間，已經開始使用「會商」（conferencing）、「改進」（improving）、「建構」（contractive）及「成長」（growth）等這些名詞。教育的「績效責任」形成了視導的主要風潮。

三、團期協力合作時期（1937~1959）

在這一個階段中，有幾項重大的事件對教育產生很重要的影響：即經濟大蕭條（The Great Depression），女性教育機會的增加和「民權運動」（Civil Rights Movement）等。一直到這個時期「合作性」和「民主化」的概念才開始出現在視導的過程。從經濟大恐慌及女性接受教育的意識抬頭，社會不斷變遷與轉換，透過廣泛的參與及論辯而形成教育政策。同時，教師的角色逐漸獲得重視，並獲允諾參與決定的過程，共同肩負改進學校教學品質的責任。

視導，被認為是一種「動力歷程」，因此激勵鼓舞專業人員

問題彼此觀念的相互改變。每一位在學校們工作的成員，對彼此間之專業都有一定的敏感度。因為，如果成員間彼此有更多的正確認知和熟悉，才更有機會去做問題解決。這個時期的意識形態信念之主要元素包括：改進一對一的視導，團隊溝通，對他人之間的敏感度，人際間合作以及專業化（wright,1939）。

無疑的，在這樣視導的意識形態下，整個學校視導工作不再是單向獨斷行為，「專業化」的概念不斷被提起。冀望透過專業化與人際互動合作提昇學校效能。但強調共同分擔責任並不是意味著教師導向取代視導人員的領導地位，也沒有假定了視導人員是被動的，等待教師去發現問題與反應問題。相對的，在視導的過程，視導人員應就整體的學校組織架構，有關教學，課程獲行政管理各部分，提供階層順序概念：並根據這體系與架構，激發教師澄清問題並有效教學。「專業化」與「團隊互動」在視導的發展中，也建構新的典範（Wiles,1955）

四、研究導向時期（1960~至今）

這個階段的初期是由於蘇俄人造衛星「sputnik」號，讓美國對其學校教育效能產生焦慮的反省。也因為驚恐國力日下，而引發教育多項改革運動：如 1950 年代行政革新，強調產出效能（produce efficiency）、公平性（equity）、績效責任（accountability）專家化（expertise）等，並將這個方案稱為「組織再造」。及至 1960 年代，教育改革的訴求是「教育行政決定」應分權與去中央化（decentralization）到了 1980 年代，教育改革則倡議「重回基本能力運動」「the back to basic movement」；這樣的反思，主要是因為教育上極差的表現，包括過於簡單的選修

課程，學術標準的低落，學生留校學習時間的短少，大量的「功能性文盲」等等，遂引起社會大眾的檢討。在 1983 年 9 月卡內基基金會（Carnegie Foundation）公佈一篇報告：「高級中學：美國中學教育報告。」對於教育的現況充滿悲觀，並提出十二點之「行動事項」做為改進的建言。事實，影響至深的尚包括有 1980 年代中期的兩篇報告：一是 Holiens Group (1986) 的「明日教師」，另一是卡內基教學專案小組（Carnegie task force on teaching as a profession）的「國家的準備：面對二十一世紀的教師」。這兩篇研究的焦點，都著重在教師備課等的改進方案。同時都建議成立國家標準委員會（National Standards Board），從事推動改革和教育人員證照的檢核。

教育改革提出一些呼籲：「學校教育應避免權力集中化」；「給教師們更多的自主性和機會，與同僚共同參與做決定」；「致力於學習能力定位」；「要求更多的家長共同參與教學事務」；「小班以及小校教學」等之改革議題。在這樣的信念，遂與興起了「臨床視導」（clinical supervision）的視導形式，也一直影響至今。

「臨床視導」（clinical supervision）是由 1960 年代哈佛教育研究所的兩位教授 Cogan 和 Anderson 所發展出來（Acheron & Gall, 1992；Glatthorn, 1990；Goldhammer, Anderson & Krajewsk, 1980）。Cogan 從其他的科學領域中借用「臨床」這個名詞，並運用在視導的過程中；也就是「參與活動的進行，從而蒐集觀察教師在教學裡與學生在教室中真正的行為，分析並探究教學上的效能」（Acheson & Gall, 1992）。要言之，臨床視導與傳統的普通視導（general supervision）的不同：（一）視導人員與

教師面對面的關係，(二)視導的焦點是教室中教師的真實行為。

Goldhammer (1969) 將臨床視導按照視導的歷程，劃分成五個階段；而其後 Cagan (1973) 則將臨床視導模式發展成數個步驟。1980 年代以降，這樣的視導模式遂成為典範的意識形態工具，並廣為行政人員與視導人員所接受。臨床視導的典範提倡「反省性思考概念」，讓視導人員與教師做為教學本質上質的探究方法 (Smyth, 1988)。也運用明細性的規準去分析教學，使績效責任的理想因而能落實於教育的實際 (Tracy & MacNaughton, 1989)。

臨床視導的計畫強調教師的「自我了解」(self-understanding) 和「合作關係」(collaborative relationships)，也凸顯了視導的民主化意識產生。

在這樣的趨勢下，自然的演進「同儕視導」(peer supervision) 模式 (Alfonso & Goldsberry, 1982) 到了 1990 年代，同儕視導結合「顧問教師」(mentor teachers)，「領導教師」(lead teachers) 和「教學指導員」(instructional coaches) 等，形成專業化的視導，幾乎比視導人員更具影響 (Pavan, 1991)。

其後，又有新的視導典範 - 「全品質管理」(TQM) 的引進，希望透過管理的過程將學校轉換成高效能的學習組織 (Blankstein & Swain, 1994; Bradly, 1993)。準此而論，有二種意識形態支配教育視導的領域：一是「臨床視導」(clinical supervision)，另一是「成效評鑑視導」。前者的視導目的，在協助個別教師做改進教學 (improve teachings) 專業成長。後者，是對學校的整體做檢核的工作。

然而在知識經濟思潮風起雲湧的現在，又有新的視導典範興起，即「知識活動視導」(knowledge work supervision) (Crosby,1986； Deming, 1982； Ishikawa, 1985； Juran, 1989； Taguch & Clausing, 1990)。所謂「知識活動視導」，在方法上是同時檢核三個組織的變項：包括教學、課程和學校系統的每一部份。可以預見的，「知識活動視導」會受到抗拒，因為它不同於過去教學視導只是針對個別教師，而是將視導焦點轉換到 - 知識活動的過程、社會性事物及外在情境等三個變項上的交互關係，對視導的模式與策略，又是一種新的挑戰與衝擊。

要言之，視導在它的歷史發展中，必然受到該世代的意識形態與思潮，主宰其視導的精神及模式；譬如從「視導就是視察」(supervision as inspection)，「視導是社會效能」(supervision as social efficiency)、「視導民主化」(democracy in supervision)、「視導科學化」(scientific in supervision)、「視導是領導」(supervision as leadership)、「臨床視導」(clinical supervision)，到今日「不斷變遷的概念」(change concepts)等；每個世代都有它的視導重點與策略，而這些作為都在對於教育目標或組織成效，期望達到「系統化」與「效能性」的努力。然而視導的任務是「協助」或「評鑑」，長期以來這兩難困境，在視導的領域中仍然沒有解決(Tanner & Tanner, 1987)。