

教學導師臨床視導對新進教師 教學效能影響之研究

張德銳¹ 丁一顧²

摘要

本研究主要目的有二：一是分析新進教師教學效能現況；二是探究教學導師所實施的臨床視導，其在實施前、實施中及實施後，對其所負責輔導的新進教師在教學效能上改變的情形。

針對上述研究目的，本研究以臺北市國中小學三十位新進教師為對象，採教學行為綜合觀察表為觀察工具，並以平均數、單因子變異數分析統計分析資料，以探究臨床視導實施的效果。此外，也以十二位新進教師為訪談對象，以深入了解臨床視導的歷程及其對新進教師教學效能的影響情形。

研究結果發現：新進教師在五個教學領域與十七個教學行為上，大多具有良好的教學效能；經臨床視導的實施，新進教師在三個教學領域、以及九個教學行為上的教學效能，有顯著進步。其次，訪談結果則發現：「教學導師與新進教師間具信任關係」、「教學導師能運用多樣的教學觀察工具」、「回饋會談教學導師扮演引導角色」，而且受訪新進教師也大都認為臨床視導的實施，對其教學效能有正向的影響。最後，根據研究結果，提出若干建議，以作為教學導師、新進教師、國民中小學、師資培育機構、以及未來進一步研究的參考。

關鍵詞：臨床視導、教學效能、新進教師

1 張德銳，台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授
電子郵件：derray@tmtc.edu.tw

2 丁一顧，台北市立教育大學師資培育中心助理教授
電子郵件：tim@tmtc.edu.tw

投稿日期：2005年2月25日；採用日期：2005年8月26日

The Impact of Clinical Supervision on Novice Teachers' Instructional Effectiveness by Mentor Teachers

Derray Chang¹ Yi-Ku Ting²

Abstract

The major purposes of this study were first, to explore the instructional effectiveness of novice teachers in Taipei elementary and secondary schools; and second, to examine the impact of clinical supervision on instructional effectiveness of the teachers.

The multiple research designs were employed in this study. A quasi-experiment design was used to verify the cause and effect relationship between clinical supervision and instructional effectiveness. In addition, a semi-structured interview was applied to collect the perceptions of the novice teachers about the process and influence of clinical supervision on their instructional effectiveness.

The main findings of this study were as follows: (1) The novice teachers' instructional effectiveness is high. (2) After clinical supervision treatment, some significant differences emerged with regard to the teacher's effectiveness of instructional domains and behaviors. (3) Establishing trust was the main task of pre-observation conferences. (4) According to the observation focus, mentor teachers would adopt different observation methods. (5) In feedback conferenced mentor teachers played the role of facilitator.

According to the research findings, several suggestions were proposed to mentor teachers, novice teachers, elementary and junior schools, teacher education institutes, and further study respectively.

Key words : clinical supervision, instructional effectiveness, novice teacher

1 Derray Chang, Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education
E-mail: derray@tmtc.edu.tw

2 Yi-Ku Ting, Assistant Professor, Center for Teacher Education, Taipei Municipal University of Education
E-mail: tim@tmtc.edu.tw

Manuscript received: Feb. 25, 2005; Accepted: Aug. 26, 2005

壹、緒論

教育是國家的根本，而教師則是教育活動的核心人物，因此，世界各國莫不以提高師資的素質為其教育的首要目標，而教師素質的管控應掌握「職前教育—導入教育—在職教育」等連續與完善的歷程。而其中，尤以導入階段，亦即師資生畢業後的教育實習及初任教師輔導階段，居於承先啟後的地位，可說是教師專業社會化的關鍵時期。

初任教師的導入輔導工作應是我國師資培育的重點工作之一，因此，有必要建立良好的初任教師的教學輔導模式，以做為推行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」(clinical supervision)不但對於初任教師以及新到他校服務教師(以下合稱新進教師)的教學成長有較大的影響力，而且新進教師也較能樂於接受輔導(Acheson & Gall, 1997; Glatthorn & Fox, 1996; Wiles & Bondi, 1986)。同樣的，國內教育學者(如呂木琳, 1995; 邱錦昌, 1991; 吳清山, 1990; 張德銳, 1995)對臨床視導的肯定也時有所見，咸認臨床視導所強調的與教師面對面的密切互動、有系統的教室觀察工具，以及民主非權威式的輔導風格，對於改進教師教學，增進教師專業成長，有所助益。

但是，臨床視導真能改進新進教師教學，增進新進教師教學效能嗎？雖然國外的研究大抵支持臨床視導的功能，但是迄今並未有完全的定論。例如，Acheson 與 Gall (1987: 24) 在肯定臨床視導之餘，便指出「臨床視導和教師表現之間的聯結以及臨床視導與學生表現之間的聯結，仍未具說服性的證據。」因此，本研究即根據 Acheson 與 Gall 的建議，以準實驗設計(quasi-experimental designs)中的時間系列(time-series design)來探討臨床視導對新進教師教學效能的影響。

有鑑於此，本研究目的乃在於探究教學導師(mentor teacher)所實施的臨床視導對新進教師教學效能的影響，並根據研究結果提出建議，以提供教學導師、新進教師、國民中小學、師資培育機構、及未來研究之參考。

具體而言，本研究之研究問題為：(1)國民中小學新進教師教學效能現況為何？(2)臨床視導的實施，在經過一段特定的時間後，其對新進教師教學領域的教學效能有何影響？(3)臨床視導的實施，在經過一段特定的時間後，其對新進教師教學行為的教學效能有何影響？(4)半結構式訪談的受訪者，所陳述的臨床視導實施過程及其對新進教師教學效能的影響為何？

貳、文獻探討

一、臨床視導的意義與實施程序

吳清山（1990）認為臨床視導中「臨床」的概念，指的是密切的觀察、詳細的觀察資料分析，以及視導人員與教師間面對面的互動關係。這樣的觀點，恰與Goldhammer與Cogan的看法相類似。Goldhammer（1969: 19-20）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。

而Cogan（1973: 54）則認為臨床視導是：

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，間接提升學生學習成效之方案、程序和策略的基礎。

因此，研究者認為，臨床視導乃是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、支持與協助，藉由此種密切而正面的分享與交互作用，改進教師教學行為及促進專業成長。也就是說，臨床視導的實施應包括三大階段：分別是計畫會談、教學觀察與回饋會談的循環歷程（Acheson & Gall, 1997）（如圖 1）。

首先，臨床視導實施程序第一步驟指的是「計畫會談」。在計畫會談階段裡，視導人員宜讓教師有機會先表達個人的教學關注、需求及抱負，而視導人員的角色在於協助教師釐清這些觀點，並與教師共同決定教室觀察的時間、地點與焦點。

其次，則是「教學觀察」階段，視導人員應選定教學觀察工具，諸如選擇性逐字紀錄（selective verbatim）、語言流動（verbal flow）、在工作中（at task）、互動分析（interaction analysis）及軼事紀錄（anecdotal record）……等，以記錄教室教學所發生的任何問題與事件。

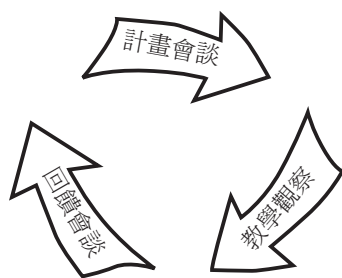


圖 1 臨床視導循環的三個階段

資料來源：Acheson & Gall (1997: 11)。

最後，則為「回饋會談」階段，此階段中，視導人員與教師應共同檢視觀察資料，並鼓勵教師做有關教學方面的推論，以設計一套自我成長的方案。當然，視導人員也應於此階段檢視自我視導表現，以為另一個視導循環作準備，藉以不斷提升教師教學成效及促進教師專業發展。

二、臨床視導與教學效能相關實徵研究

國外在臨床視導的研究上，已累積不少的成果，且大都有正向與肯定的效果，這些功效包括有：(1)增進教師教學風格與教學技巧（Bartlett, 1987; Hosack, 1988; Jones, 1992; Kent, 2001; Kerr, 1976）；(2)提高教學效能與態度（Bartlett, 1987; Briggs, 1985; Caruso, 1993; Crutchfield, 1997; Osborn, 1996; Vinson, 1995）；(3)提升學生學習成效（Briggs, 1985）；(4)增加教學輔導的功效（Kent, 2001）；(5)促進教師專業成長（Langmuir, 1998; Morley, 1996）。

至於國內在臨床視導的研究上，亦有許多研究出現，包括：(1)促進教學自省與自覺（萬榮輝，2002；劉益麟，2001；簡毓玲，2000）；(2)提升教學能力與技巧（許正宗，2003；賴廷生，2002）；(3)提高教學效能（利一奇，2002；張德銳，2003；簡毓玲，2000）；(4)促進教師專業發展（許正宗，2003；賴廷生，2002）；(5)提升學生學習成就（利一奇，2002）；(6)增加教學輔導的功效（陳文彥，2003；陳麗莉，2002）。

不過仍有少數研究（如賴政國，2001；Acheson & Gall, 1987; Gibson, 1985; Steinhaus, 1987）發現其間的影響並不顯著，實值進一步驗證。因此，本研究乃以時間系列準實驗設計，以驗證臨床視導對新進教師教學效能的影響。

參、研究方法

一、研究架構

本研究之研究架構如圖 2 所示，其中，自變項是教學導師臨床視導在新進教師的運用，依變項則是新進教師教學效能，亦即，所有新進教師在教學行為綜合觀察表（係發展性教學輔導系統的工具二）上的觀察評量分數，包括五個教學領

域與十七個教學行為之教學效能得分，並比較其在臨床視導前後的成長情形。

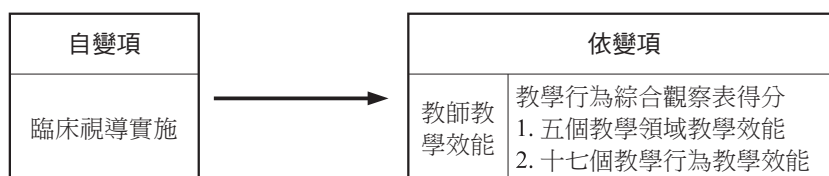


圖 2 研究架構圖

二、實驗設計

本研究採準實驗設計，比較三十位新進教師在臨床視導實施前、中、後，教師教學效能表現的程度，以探究臨床視導的效果。

G O1 X O2 X O3

圖 3 研究設計圖

在圖 3 中，G 代表參與此臨床視導試驗的三十位新進教師。O 1 代表臨床視導前的教學觀察（在九十一學年度第一學期開始的十月份）；X 代表臨床視導的實驗處理（由教學導師所進行，教學導師係臺北市中小學從事校內教學輔導工作的資深優良教師）。在本研究中教學導師對其所負責輔導的新進教師每一個月進行一次視導循環為原則，實驗期間共進行約五至六次視導循環；視導前教學導師在臺北市教師研習中心接受五天臨床視導職前訓練，視導過程中另接受一天的在職成長課程，以便教學導師更熟悉臨床視導指導的理論與技術。O 2 代表臨床視導後的第一次教學觀察（在九十一學年度第二學期初的二月份）；O 3 代表臨床視導後的第二次教學觀察（在九十一學年度第二學期末的五月份）。

此外，為期能深入了解臨床視導的過程及其對新進教師教學效能的影響情形。本研究也採取隨機取樣的方式，隨機抽取十二位新進教師進行半結構訪談。

三、研究對象

本研究係以臺北市各公立國中小為研究場域，而參加本次實驗的學校計有五所國中小學。其中，國中有五位新進教師、國小有二十五位。在半結構訪談方面，則「隨機取樣」抽取十二位新進教師，進行臨床視導的實施過程及其對教學效能影響的訪談。

四、研究工具

包括張德銳等（2000）所研發的教學行為綜合觀察表與臨床視導及教學效能訪談大綱。

(一)教學行為綜合觀察表

1. 內容與架構

教學行為綜合觀察表乃是由觀察者（評分者）對教師教學表現進行評分的工具，其內容則是發展性教學輔導系統十七個教學行為中的四十七個教學行為指標。

2. 填答與計分

教學行為綜合觀察表的填答者為觀察評分者，至於其計分的方式，則是依教學影帶中的教師教學情形進行評分，每一題項的評分有正負得分的分別，正向得分（係出現良好的教學表現）劃記最高二次，每次劃記一次得原始分數「+1」分，負向記分（係出現不良表現或該出現良好表現卻未表現）最高劃記亦為二次，每劃記一次則得原始分數「-1」分，結合每位教師在各教學行為下之各指標的各分數，則為該名新進教師在該教學行為的原始分數，並經過百分比計分轉換的方式，即為該教學行為的正式教學觀察分數，最高 100 分，最低 0 分。

3. 鑑別度與信效度分析

本研究所採用的教學行為綜合觀察表，乃是經過多次理論與實務的分析，所以具有相當不錯的鑑別度與信效度（張德銳等，2000）：

就鑑別度分析而言，其高分組各題項的平均數皆在 4.77 至 5.00 之間（該量表於二〇〇〇年施測時係採五點量表），而低分組得分則居於 3.96 至 4.68 之間，且高低分組在每一題項的得分差異也都達 .001 顯著水準，代表每一題目均具有高度的鑑別度。

就 Cronbach's α 信度分析來說，教學行為綜合觀察表十七個教學行為的 α 信度均高於 .97，顯示這十七個教學行為內的各行為指標的內部一致性很高。

再就因素分析結果來看，在各教學行為所包含的行為指標中，只抽取一個因素的情況下，十七個教學行為內各教學行為指標均有不錯因素負荷量（分別介於 .36 到 .65 之間）。

此外，本研究為讓觀察評分員的評分不會因個人主觀因素，而產生差異過大的評分結果，因此，除於評分前實施訓練外，並進行七位觀察評分員的評分者信度考驗，其結果發現七名評分者對十七個教學行為平均等第評鑑，其 Kendall 和諧係數為 .79，轉換為卡方值為 88.68，達 .001 顯著水準，顯示這七名評分員對十七個教學行為的評分可信度相當一致。

(二) 臨床視導及教學效能訪談大綱

本工具係研究者自編，用於新進教師之訪談，旨在瞭解受訪者對臨床視導之實施經驗、實施感受及其對教學效能的影響。訪談題目共有八大題，每一大題有一至數個小題，其中的例題如下：(1)請你描述一下你們的計畫會談通常做什麼？怎麼進行？你有沒有在會談中，告知你的輔導者你的教學關注？你的輔導者有沒有針對你的關注點提供協助計畫？(2)你是怎麼準備教學觀察的？你的輔導者又是怎樣進行觀察的？(3)你們是怎樣進行回饋會談的？會談中你扮演怎樣的角色？(4)你覺得臨床視導對你的教學效能有幫助嗎？如果沒有，為什麼？

五、實施程序

本研究所進行的教師教學效能測量共三次，前測係臨床視導實施前進行，中測係在臨床視導的第二學期初施測，後測則發生在臨床視導的第二學期末，其實施程序如下：

(一)實施前測

在研究進行前，於十月下旬針對所有新進教師進行教學錄影與評分，以為本研究的前測分數。

(二)臨床視導實施介入

對所有新進教師進行為期七個月的臨床視實驗處理，而有關臨床視導的實驗處理，主要是由教學導師與新進教師每月共同進行一個視導循環，每個視導循環則包括計畫會談、教學觀察與回饋會談等三步驟的工作。

計畫會談主要在與新進教師建立良好關係以及瞭解其教學關注；教學觀察主要在運用有系統的教學觀察工具，收集新進教師教學表現的資料；回饋會談主要則在提供新進教師教學觀察資料，並鼓勵新進教師做教學反思。預計每月進行約一次的視導循環，而從二〇〇二年十月至二〇〇三年四月止，大約進行共五至六次臨床視導循環。

(三)實施中測

於二〇〇三年二月初，開始對於所有參與實驗的新進教師再進行第二次的教學錄影與評分。

(四)實施後測

於二〇〇三年五月初臨床視導循環實施結束後的一週後，再針對所有參與實驗的新進教師進行第三次的教學錄影與評分，以作為研究的後測分數。

(五)進行訪談

於第三次教學錄影與評分完成之後，針對每一位受訪者進行約一小時的訪談，以瞭解臨床視導實施過程及其對新進教師教學效能之影響。

(六)資料分析

將所蒐集到的教學效能分數與訪談資料，進行量化與質性資料的分析。

六、資料處理

在量化資料處理上，根據對新進教師進行教學錄影與評分之結果，以 SPSS 統計軟體計算新進教師三次教學效能平均分數，以瞭解新進教師教效能現況。接著採取單因子變異數分析，以探究臨床視導實施前、中、後，新進教師在五個教學領域、十七個教學行為之教學效能的差異情形。

在質性資料的處理上，則將訪談資料依本研究之研究目的與問題歸納出若干主題，並整理出系統化的理念架構，以為量化資料的佐證。

肆、結果與討論

一、新進教師教學效能的現況分析

(一)教學領域教學效能分析

從表 1 可知，新進教師在各教學領域教學效能的平均分數，都是第三次高於第一次、第三次高於第二次，顯示經過臨床視導的指導，新進教師教學效能都有所進步。其次，除 B 領域（活潑多樣）與 D 領域（班級經營）外，

其餘三個領域的教學效能得分都是高於八十分以上，顯現新進教師都有不錯的教學效能現況。

表 1 新進教師教學領域之教學效能平均數摘要表

領域	得分平均數		
	第一次	第二次	第三次
A 教學清晰	70.69	79.94	84.52
B 活潑多樣	53.61	56.01	59.41
C 有效溝通	75.74	77.37	84.01
D 班級經營	51.31	54.62	64.28
E 掌握目標	68.86	65.05	83.91

(二)教學行為教學效能分析

從表 2 可知，新進教師在各教學行為上的平均分數，依觀察時期之不同而逐漸增加（第三次高於第二次，第二次又高於第一次）的包括：A1、A2、B3、C1、C3、D1、D3、E2 等八個教學行為；此外，除 B1 與 D4 外，其餘 15 個教學行為第三次教學效能皆高於第一次；再者，有十三個教學行為的第三次教學效能得分高於 60 分，其中，而 A1、C1、D2、E1 等四個教學行為，更是高達 90 分以上，顯示在經七個月的臨床視導以後，新進教師在各教學行為上，多有不錯的教學表現。

表 2 新進教師教學行為之教學效能平均數摘要表

行為	得分平均數		
	第一次	第二次	第三次
A1 掌握所授教材的概念	80.27	90.55	96.94
A2 清楚地教導概念及技能，形成完整的知識架構	61.10	69.33	72.10
B1 引起並維持學生學習動機	53.88	48.47	43.33
B2 運用多元的教學方法及學習活動	60.27	65.27	63.88
B3 使用各種教學媒體	49.72	56.11	76.66
B4 善於各種發問技巧	50.55	54.16	53.75
C1 運用良好的語文技巧	80.37	82.59	95.92
C2 適當地運用身體語言	78.33	78.05	78.88
C3 用心注意學生發表，促進師生互動	68.51	71.48	77.22
D1 營造和諧愉快的班級氣氛	51.94	52.77	55.55
D2 妥善布置教學情境	61.66	60.55	95.55
D3 建立良好的教室常規和程序	42.77	51.66	68.61
D4 有效運用管教方法	48.88	53.51	37.40
E1 充分地完成教學準備	74.16	72.77	98.61
E2 有效掌握教學時間	74.62	74.81	87.03
E3 評量學生表現並提供回饋與指導	61.38	60.98	77.50
E4 達成預期學習效果	65.27	51.66	72.49

二、不同教學時期，新進教師教學領域教學效能差異分析

表 3 乃是不同教學時期，新進教師教學領域教學效能變異數分析，從表中可知，不同教學時期，新進教師在「教學清晰」、「班級經營」、「掌握目標」等三個領域，其教學效能間達顯著差異。

進行事後比較發現，三個教學領域均是第三次教學效能優於第一次教學效能；而「班級經營」與「掌握目標」兩教學領域，則第三次又優於第二次教學領域之教學效能，顯示經過七個月臨床視導指導，新進教師在此三領域上教學效能有不錯的進步。

表 3 不同教學時期，新進教師教學領域教學效能之變異數分析摘要表

教學領域	次別	人數	平均數	標準差	F 值	事後比較
教學清晰	1	90	70.69	21.80	5.41**	3>1
	2	90	79.94	18.47		
	3	90	84.52	9.61		
活潑多樣	1	90	53.61	19.05	1.24	
	2	90	56.01	20.88		
	3	90	59.41	19.93		
有效溝通	1	90	75.74	20.92	2.54	
	2	90	77.37	17.94		
	3	90	84.01	16.76		
班級經營	1	90	51.31	17.45	8.76***	3>1
	2	90	54.62	18.21		3>2
	3	90	64.28	11.77		
掌握目標	1	90	68.86	22.39	9.58***	3>1
	2	90	65.05	22.14		3>2
	3	90	83.91	14.34		

** $p < .01$ *** $p < .001$

三、不同教學時期，新進教師教學行為教學效能差異分析

表 4 是不同教學時期，新進教師教學效能變異數分析，從表中可發現，不同教學時期，有十個教學行為之教學效能達顯著差異（包括 A1、B3、C1、D2、D3、D4、E1、E2、E3、E4）。

進一步進行事後比較可知，第三次教學效能優於第一次者包括有：A1、B3、C1、D2、D3、E1、E2、E3 等八個教學行為，其中，B3、C1、D2、D3、E1、E2、E3、E4 則又第三次教學效能高於第二次教學效能，顯示經過七個月臨床視導的實施，新進教師在這些教學行為之教學效能，有不錯的改變。另外，D4（有效運用管教方法）教學效能第二次反而比第三次來得高。

表 4 不同教學時期，新進教師教學行為教學效能之變異數分析摘要表

行為	觀察次別	樣本數	平均數	標準差	F 值	事後比較
A1	1	30	80.27	25.37	5.99**	3>1
	2	30	90.55	19.04		
	3	30	96.94	8.88		
A2	1	30	61.1	22.84	2.54	
	2	30	69.33	22.81		
	3	30	72.10	15.76		
B1	1	30	53.88	36.79	1.30	
	2	30	48.47	39.94		
	3	30	43.33	41.94		
B2	1	30	60.27	22.91	0.50	
	2	30	65.27	18.32		
	3	30	63.88	25.64		
B3	1	30	49.72	37.87	6.24**	3>1
	2	30	56.11	37.77		3>2
	3	30	76.66	36.71		
B4	1	30	50.55	33.16	0.16	
	2	30	54.16	31.86		
	3	30	53.75	32.97		
C1	1	30	80.37	18.89	7.47***	3>1
	2	30	82.59	19.28		3>2
	3	30	95.92	9.88		
C2	1	30	78.33	26.94	0.01	
	2	30	78.05	25.47		
	3	30	78.88	31.15		
C3	1	30	68.51	33.21	0.64	
	2	30	71.48	33.45		
	3	30	77.22	27.73		
D1	1	30	51.94	28.84	0.32	
	2	30	52.77	27.45		
	3	30	55.55	22.03		
D2	1	30	61.66	24.03	33.87***	3>1
	2	30	60.55	24.55		3>2
	3	30	95.55	12.32		

表 4 不同教學時期，新進教師教學行為教學效能之變異數分析摘要表（續）

行為	觀察次別	樣本數	平均數	標準差	F 值	事後比較
D3	1	30	42.77	33.38	8.95***	3>1
	2	30	51.66	32.78		3>2
	3	30	68.61	31.38		
D4	1	30	48.88	28.75	4.74*	2>3
	2	30	53.51	25.33		
	3	30	37.40	24.97		
E1	1	30	74.16	28.89	9.76***	3>1
	2	30	72.77	32.67		3>2
	3	30	98.61	6.22		
E2	1	30	74.62	22.82	3.49*	3>1
	2	30	74.81	26.08		3>2
	3	30	87.03	17.76		
E3	1	30	61.38	29.07	4.47*	3>1
	2	30	60.98	29.48		3>2
	3	30	77.50	28.29		
E4	1	30	65.27	32.46	3.90*	3>2
	2	30	51.66	34.63		
	3	30	72.49	31.11		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

四、臨床視導歷程與效能訪談分析

本研究將訪談資料歸類成四個主題，分別是：「計畫會談內容與過程」、「教學觀察內容與過程」、「回饋會談內容與過程」、「臨床視導對教師教學效能的影響」。

(一)計畫會談內容與過程

計畫會談的主要目的，乃在於建立教學導師與新進教師的關係、瞭解教師教學關注、以及釐清教室觀察的脈絡。

由於輔導教師與新進教師間配對，大都是由學校直接指派的，因此，其間關

係的建立也就比較需要時間，透過長時間自然的接觸，不斷地相互適應。而此種關係建立的過程在一位新進教師訪談資料說到：

「我覺得這是急不來的，剛開始的時候當然會比較謹慎一點，畢竟她是我的輔導老師，做學生的人要乖一點，後來經過很多次的互動後，我們也成立一個讀書會，就是說，我們共同選一個時間，每個禮拜的一個固定時間，然後大家針對共同一本書，那也可能是內容的分享，或者是教學技巧的分析。這樣子固定的一個聚會，變成自然而然的的時候，見面的次數就變多了，像這樣的互動次數多，所以就可以很自然而然地熱絡起來。除此之外就是老師也會另外安排就是其他的互動時間，比如說：我們可能會一起出去外面吃個飯啊，像去吳老師家，吳老師家的牛奶很好喝，到現在還記得印象深刻喔！這就是說像這樣互動的累積，我覺得，它本身是一個制度而起，但是我覺得這已經變成一個關係、一段感情這樣。」（新進教師J）

緊接著建立關係後所要做的事，則是教學關注的提出，而教學關注的提出大致可分為三種，其一是由輔導教師向新進教師提出，是較屬於輔導者中心的教學關注。其二則是，由新進教師主動向輔導教師說明自己教學上所遭遇的困難，請求輔導教師針對此方面來進行教學觀察，乃是一種受輔導者中心的教學關注。另外，則是由輔導教師與新進教師共同討論，透過互動的過程，共同發現新進教師的教學關注。

關於此三類型的教學關注，可從下面三位新進教師的分享知道：

「因為我比較懵懵懂懂，所以其實一開始的時候很多事情都是輔導老師主動詢問我：『你覺得希望看什麼』」那我就是說：『我覺得那就師生互動的部分』」。（新進教師J）

「會先寫一份課程大綱、計畫給輔導教師，談一下我之後請他觀察的那堂課要教什麼。…每次如果聊到這個班我不知道怎麼教，那他就說，有空就會過來看我教學。…也會在他來看之前，先跟他講說你覺得希望他

看什麼，如有些時候是班級經營，有些時候是教學流程。」（新進教師 G）

「我們會先討論，…，剛開始我有。後來他就說那我們這次看什麼，他也有建議。我們就是彼此，沒有說好像硬說這一次一定要我說，或他說。其實我們互動蠻好的。」（新進教師 K）

（二）教學觀察內容與過程

教學觀察的方式與工具會因不同輔導教師，而採取不同的方式。有些輔導教師可能坐於教室後面進行觀察，例如，「有好幾次她都是坐在後面，然後觀察有些人在講話，好像是使用語言流動吧。」（新進教師 L）有的則位於教室前觀察，又如：「有兩次她〔教學導師〕是站在前門的門口，幾乎站一節課，然後就看看看，就寫、就寫、就寫這樣子。」（新進教師 L）

然而，不管是位於教室中的任何一個位置，其最重要的目的在於觀察紀錄，而一般採用的觀察工具林林總總，有些教學導師會採用語言流動（一種以座位表為基礎的觀察工具，可以瞭解師生的口語互動偏好）：「有好幾次她〔教學導師〕都是坐在後面，然後觀察有些人在講話，好像是使用語言流動吧。」（新進教師 L）有些則採取教師移動（另一種以座位表為基礎的觀察工具，可以瞭解教師在教師中的身體移動狀況）之觀察技巧：「有一次是紀錄我的走位，她那一次有注意到我的走動比較少。」（新進教師 L）還有老師則是使用錄音、錄影、軼事紀錄、簡易筆記或手札等：

「除了錄影以外，輔導老師也會紀錄，比如說這次重點在溝通方面，另外的重點在學生的反應方面，她都有記錄，都很詳細哦！譬如說幾點幾分，我講了什麼話，學生有什麼反應，每次表格都兩三頁。常常就會看到自己有沒有幾句負面的語句，或是積極的鼓勵，都很清楚，甚至有時候還幫我錄音下來，所以除了錄音帶，錄影帶，還有她自己做的筆記」（新進教師 D）。

除此之外，有些教學導師則是使用發展性教學輔導系統的工具二：「〔教學導師〕拿那個…就是 ABCDE 教學領域〔發展性教學輔導系統中的五個教學標

準]全部擺在裡面，然後老師會畫正向負向記號在每一個行為指標上。」（新進教師H）。

（三）回饋會談內容與過程

在完成教學觀察後，輔導教師與新進教師都會約定時間進行回饋會談。有些「其實就是當天，看完〔教學觀察〕了之後，她〔教學導師〕馬上就會告訴我說她覺得什麼地方，我可以再改進的。」（新進教師F），是為觀察後立即進行的回饋會談；有些則是會另外約定時間來進行回饋會談：「看完之後就約個時間講一下。找個時間，然後她就把她記錄的東西給我看一下。」（新進教師I）

為了避免新進教師的防衛心態，在進行回饋會談時，輔導老師都是站在引導的角色，儘量由新進教師自己說出對自己教學的看法，省思自我教學的情況，進而引出其改進的策略。在新進教師訪談資料中就經常有這樣的告白：

「輔導老師會問：『會不會緊張啊？那你感覺如何啊？』而我就會自己先說某個小朋友上課發表不錯或是哪個地方怎麼樣？然後我的輔導老師就會說他發現我好像比較容易叫某些同學，偏某些部分，某些地方比較不容易注意到，或者是他會說覺得我可以再走動或如何，像這樣子，然後我們就會做這些討論。」（新進教師F）

（四）臨床視導對教學效能的影響

在經過七個月臨床視導的實施後，新進教師對自己在這些領域教學效能的提升，有不錯的感受。而這樣的經驗，從新進教師訪談中也有類似的分享：

「教學清晰的部分，因為我就把她[指輔導老師]當作是學生的一部分，所以，我其實還是會特別針對，如果今天她要來進行教學觀察，我還會把整個教學脈絡再想一遍，就把她當作學生，因為她也不懂[我以前所教過的]，就等於是想讓她聽得懂這樣，我覺得我那個概念會比較清楚…」（新進教師A）

「活潑多樣的改變就更不用講了，…比如說遊戲要怎麼玩，然後或者這個單元要怎麼切入，有時候會從什麼故事切入，或者是從歌曲切入」。

（新進教師 G）

「有效溝通方面，以前我常用罵[學生]的方式，那上一次她有給我一個建議，就是她分析我的教學，好像也是說負面的比較多，那這一次我就會在這一方面提醒我自己，就用正面的鼓勵，學生好像也比較容易接受…，我是覺得有效溝通的方面進步還滿大的。」（新進教師 D）

「班級經營比如說之前學生很隨便，我可能就會恐嚇他們不要太吵，…我罵完人之後就會心情不好，可能就會影響到我上課的情緒，可是後來跟輔導老師溝通之後，我覺得我比較會去注意這個部分，我覺得確實比較有效管理，…我還是覺得那個部分真的幫助我很多，我會特別去注意這個部分。」（新進教師 A）

由上可知，經過七個月臨床視導的實施後，受訪新進教師大多認為，其教學效能於「教學清晰」、「活潑多樣」、「有效溝通」、「班級經營」等領域皆有相當程度的提升。

五、討論

本研究乃探討臨床視導實施，對新進教師教學效能上的影響，而臨床視導階段乃是依照 Acheson 與 Gall（1997）的計畫會談、教學觀察與回饋會談三階段劃分法，新進教師教學效能則是採用張德銳等（2000）所編製之「教學行為綜合觀察表」為評量教學效能主要工具。

根據研究結果發現，新進教師在各教學領域與教學行為上，都有不錯的教學效能表現，而這樣的研究結果與丁一顧（2004）的研究結果相類似，顯示不管是新進教師或實習教師，在經過臨床視導指導後，其教學現況都會有不錯的表現。

其次，本研究也發現：教學導師所實施的臨床視導有助於新進教師在「教學清晰」、「班級經營」、「掌握目標」三個教學領域，以及「掌握所授教材的概

念」、「使用各種教學媒體」、「運用良好的語文技巧」、「妥善布置教學情境」、「建立良好的教室常規和程序」、「充分地完成教學準備」、「有效掌握教學時間」、「評量學生表現並提供回饋與指導」、「達成預期學習效果」等九個教學行為教學效能的提升，而這樣的研究結果與國內外許多研究結果相類似。

例如，丁一顧（2004）曾針對實習教師進行臨床視導實施的實驗研究，在經過約七個月臨床視導指導後發現，接受臨床視導實施的實驗組實習教師比控制組實習教師在「教學清晰」、「班級經營」、「掌握目標」三個教學領域，以及「A1 掌握所授教材的概念」、「A2 清楚地教導概念及技能形成完整的知識架構」、「B1 引起並維持學生學習動機」、「B2 運用多元的教學方法及學習活動」、「B3 使用各種教學媒體」、「C2 適當地運用身體語言」、「D1 營造和諧愉快的班級氣氛」、「D2 妥善布置教學情境」、「E1 充分地完成教學準備」、「E2 有效掌握教學時間」、「E3 評量學生表現並提供回饋與指導」、「E4 達成預期學習效果」等十二個教學行為上，有較高的教學效能表現。比較兩項研究發現，兩研究結果在教學領域上的進步情形是一致的，而在教學行為上的進步顯並不完全一樣。不過，由於此兩研究的研究設計並不相同（準實驗研究時間系列設計與不等控制組前後測實驗研究設計）、研究對象不同（新進教師與實習教師），所以單組重複測三次教學效能的比較，與實驗組及控制組兩組前後測教學效能的比較分析，其效果或許就會有些許的差異，不過，整體來說，不管是教學領域或教學行為之教學效能的進步卻是相似的，顯然，臨床視導的實施，確實對教師教學效能的增進有其正向的影響，應該是相當值得推展的一項教育改革活動。

此外，Bartlett（1987）、Briggs（1985）、Caruso（1993）、Hosack（1988）、Jones（1992）、Morley（1996）、Osborn（1996）、Riordan（1995）、Seng（2001）、Vinson（1995）的研究結果，也都發現臨床視導的實施能增進教師教學效能。其中Bartlett（1987）、Briggs（1985）、Seng（2001）以及Vinson（1995）是採取問卷調查法，Riordan（1995）採訪談法，Morley（1996）使用觀察法。至於Caruso（1993）、Hosack（1988）、Jones（1992）、Osborn（1996）四者所使用的研究方法則是與本研究較為一致，亦即，這四個準實驗設計或實驗設計

的研究結果，皆支持臨床視導有益於教師教學效能的提升。

當然，也有部份研究結果呈現不同的看法，例如，Steinhaus (1987) 的研究發現認為臨床視導的實施對提升教師教學效能上並沒有正向的效應。而再進一步探究可知，該研究係對校長與教師所進行的問卷調查，探究受試者的知覺意見，並非是實地進行實驗研究，也沒有教學效能作精緻的量化測量，所以，研究結果的推論性有待進一步探究。

再者，賴政國 (2001) 也針對一位實習教師進行行動研究，並輔以訪談法調查臨床視導的實施成效，結果發現：臨床視導的實施，有助於實習教師明瞭自己教學缺失、改善教學技巧，但對班級經營的過程，並無明顯之效果。前半部的結果與本研究是類似的，但在「班級經營」教學效能上卻是不一致的，此種現象的可能原因是，每班學生不同，教學現場所衍生狀況也不一致，所以，該研究的個案實習教師雖認為其「班級經營」教學效能無明顯之進步，可能是個別的現象，但此種結論卻不應作過度推論。

另外，比較特別的是，在研究中 D4 (有效運用管教方法) 教學效能第二次反而比第三次來得高，造成此種情形可能的原因是，此行為所包括的三個行為指標中「D4.3 明確處理違行」在評分上所產生的問題，也就是說，經過臨床視導實施後，新進教師班級學生在第二次觀察後所表現的行為都已漸較偏向正向積極，違規行為就較少出現，在此種情況下，在第三次觀察時該行為指標的得分就較不高，因此，整體教學行為 (D4) 平均得分在第三次觀察就會較低。所以，未來研究應可針對教學效能評分工具，再訂更精細與適切的計分規範標準。

至於，本研究在訪談結果上發現：「教學導師與新進教師間具信任關係」、「教學導師能運用多樣的教學觀察工具」、「回饋會談教學導師扮演引導角色」、「臨床視導的實施能增進新進教師教學效能」。其中，「信任關係的建立」與丁一顧 (2004)、許雅惠 (2004) 的研究結果是一樣的；「運用多樣的教學觀察工具」與許正宗 (2003)、丁一顧 (2004) 的研究結果一致；而「教學導師扮演引導角色」研究結果則與賴政國 (2001)、丁一顧 (2004) 的研究發現是類似的；至於，「增進新進教師教學效能」部份，則與陳麗莉 (2002)、賴廷生 (2002)、丁一顧 (2004) 的研究結果是相同的，而此也顯示，臨床視導的實施

對新進教師教學效能確實有不錯的效果。

伍、結論與建議

一、結論

(一)新進教師具有不錯的教學效能

新進教師在五個教學領域與十七個教學行為上，大多具有良好的教學效能。多數新進教師，在經過近一學年的磨練和成長後，在教學觀察教學效能上，獲得高度的評價。

(二)臨床視導的實施，有助於新進教師教學領域教學效能的增進

不同教學時期，新進教師在「教學清晰」、「班級經營」、「掌握目標」等三個領域教學效能的變化，均達顯著差異。其中，三個教學領域均是第三次教學效能優於第一次教學效能；而「班級經營」與「掌握目標」兩教學領域，則第三次又優於第二次教學領域之教學效能。

(三)臨床視導的實施，有助於新進教師教學行為教學效能的提升

不同教學時期，新進教師在「掌握所授教材的概念」、「使用各種教學媒體」、「運用良好的語文技巧」、「妥善布置教學情境」、「建立良好的教室常規和程序」、「充分地完成教學準備」、「有效掌握教學時間」、「評量學生表現並提供回饋與指導」、「達成預期學習效果」等九個教學行為的教學效能達顯著差異。其中，前八個教學行為都是第三次教學觀察教學效能優於第一次的教學效能，而後八個教學行為則是第三次優於第二次的教學效能。

(四)受訪新進教師大都認為臨床視導各階段的實施相當多樣且各有不同的重點，並對其教學效能有正向的影響

1. 教學觀察時間、教案設計內容、教學觀察重點等，是計畫會談的會談重點

在計畫會談中，新進教師主要是與教學導師討論教學觀察時間是否恰當、教學簡案內容及流程適當性，以及提出教學觀察的重點。而教學關注的提出大致可分為三種，其一是較屬於輔導者中心的教學關注；其二乃是一種受輔導者中心的教學關注；另外一種，則是由教學導師與新進教師共同討論發現新進教師的教學關注。

2. 因教學內容與需求不同，教學導師會採取不同的教學觀察工具與技術。新進教師覺得撰寫教學計畫、約定教學觀察時間是準備教學觀察的主要工作。觀察的方式與工具則因不同的需求，而採取不同的方式，大致有：錄影、錄音、以座位表為基礎的觀察工具（在工作中、語言流動、教師移動）、軼事記錄、發展性教學輔導系統的工具二、簡易筆記或手札等。

3. 回饋會談大多於教學觀察後立即進行，教學導師則扮演會談引導角色。回饋會談的進行大多是教學觀察後立即進行，少數則另行約定時間進行會談。而會談的過程，教學導師多是站在引導的角色，儘量由新進教師自己說出對自己教學的看法，省思自我教學的情況，進而引出其改進的策略。

二、建議

(一)對師資培育機構的建議

1. 檢視現行課程架構，將臨床視導列為重要課程內容

本研究量的觀察與質的訪談結果都可發現，臨床視導確實對教師教學效能有不錯的效應，應是值得師資培育機構重視與推展的課程。因此，本研究建議，師資培育機構應重新檢視現行課程內容，儘量將臨床視導列入必修課程；不過，如

果列入必修課程有其困難，當然也可將臨床視導融入某些必選修課程內容之中（例如各科教材教法和教育實習課程），以強化師資生臨床視導的理論與技巧。

2. 彙集教育實務人員觀點，研發不同領域教學效能指標

本研究乃是以「發展性教學輔導系統」的五個領域、17 個行為、及 47 個教學行為指標為教學效能分析標準，由於其已經多年理論與實務的修正，有不錯的信效度。然而，為促使此工具更適合不同教學領域（或科目）的使用，本研究也建議，師資培育機構應廣召各領域（科目）學者專家、中小學教師，進行不同領域（科目）教學效能指標的研發，藉以發展更適當的教學效能評量工具。

(二) 對國民中小學的建議

1. 廣徵實務人員觀點，研擬校本式臨床視導實施模式

本研究以 Acheson 所倡導的三階段論做為臨床視導實施的步驟，而經過實證性研究也發現其正向的功效。因此，本研究建議，為讓教學實務人員體認臨床視導可行性與方便性，學校應於臨床視導實施之前，與所有現場教師共同討論與擬定較符應學校本位式的彈性模式與步驟，或研發出各種較簡易式的教學觀察工具，以利個別學校情境的彈性實施，進而協助發展各校實施臨床視導的效益與特色。

2. 結合群組，實施團體式臨床視導

臨床視導對新進教師教學效能的影響已如前述，然而以目前教師教學工作負擔繁重的情況下，要全心全力實施臨床視導的工作，對輔導教師和受輔導教師都將是一項沉重負擔。因此，本研究建議，未來學校在實施臨床視導之際，除了一對一的個別輔導外，亦可以以班群、同一學年、或同一教學領域（科目）為單位，成立臨床視導合作小組，以團體輔導的方式，共謀教學問題的解決。

(三) 對教學導師的建議

1. 主動協助新進教師，發揮同儕輔導功能

新進教師初任教學工作，往往由於經驗不足、教學環境不熟悉、教學任務繁雜艱鉅，而有教學適應上的困難，亟需資深優良教師伸出友誼的手，並經由臨床

視導，提供新進教師教學協助。因此，一位資深優良教師除了在教學上的自我精進外，在專業倫理上，實有義務主動對新進教師提供協助，這種「大手牽小手」、「師傅帶徒弟」的精神，不但是建構教學專業社群的必要條件，也是同儕臨床視導的精義。

2. 放下身段，與新進教師彼此相互學習

資深教師除了經由同儕臨床視導，主動協助新進教師精進教學之外，在與新進教師互動的過程中，也可以謙和地向新進教師學習新的教學模式或教學科技，如資訊融入各科教學。透過同儕臨床視導這種民主、平等、合作、雙向學習的模式，能夠與新進教師共同學習與成長，共臻教學專業的新境界。

(四)對新進教師的建議

1. 敞開心胸，悅納臨床視導

本研究研究結果發現，臨床視導對新進教師教學效能確有不錯的影響。然而，臨床視導實施成功與否的關鍵，首應考量能力和意願兩大因素，尤以意願更為重要。因此，每位新進教師實應自我體認，臨床視導實施的主體是新進教師本身，受惠最大亦是新進教師，所以，新進教師理應主動積極展開雙臂，放開心胸接受同儕教師的專業觀察與輔導，以提升自我教學效能。

2. 善用工具，自我檢視教學成效

本研究乃是以發展性教學輔導系統的工具二「教學綜合觀察表」，作為評量新進教師教學效能的依據，而由於此工具已經國內教學實務人員長期的應用與修正，具有不錯的信效度，因此，建議其他新進教師可以此工具所包括的五個領域、十七個行為、四十七個行為指標，做為自我檢視教學效能的利器，隨時於教學前、教學中或教學後，用此工具的各行為指標逐一檢視自我教學的成效或優缺點，以作為尋求協助的教學關注；當然，新進教師也可以較細部的觀點，每週或每月以一至兩個領域作為檢視與省思的標的。

(五)對未來研究的建議

1. 在研究對象上

本研究主要是以台北市三十個國中小新進教師進行三次教學觀察，以驗證臨床視導對新進教師教學效能的影響，其次，並從中抽取十二位新進教師為訪談對象。因此，本研究建議未來在臨床視導與教學效能的相關研究上，應可考量將研究地區擴展至臺北市以外的學校，探討台灣地區北、中、南、東各地區學校教師，實施臨床視導後，其教學效能是否有如臺北市中小學教師般的正向效應；其次，研究對象之範圍除國中小外，也可推廣至幼稚園、高中職以及大專院校的研究；至於，研究對象則可包括師範院校師資生、大學教育學程學生、實習教師、代理代課教師、兼任教師、初任教師、主動尋求成長教師、教學有困難教師、特教類科教師、特定教學領域（科目）教師等，俾更深入完整理解臨床視導對教師教學效能的效益。

2. 在研究內容上

本研究乃是探究臨床視導的實施對新進教師教學效能的影響，而教學效能的內容則主要是以「發展性教學輔導系統」的五個領域、十七個行為、及四十七個教學行為指標為分析標準。因此，本研究也建議，未來臨床視導研究內涵的規畫上，除了可繼續進行臨床視導與教學效能的研究之外，亦可考慮：(1)不同教學視導技術的比較研究：如分別實施臨床視導（實驗組）與傳統式教學視導（控制組），以比較其對教師教學效能或教學行為的影響；(2)對教師教學行為或態度影響的研究：如「臨床視導對教師工作滿意度影響之研究」、「臨床視導的實施對教師視導態度影響研究」等；(3)對學生學習行為影響的研究：如以臨床視導實施後，比較學生在學習成就上的改變；(4)對教師專業發展影響的研究：如以臨床視導的實施與否為自變項，而以教師教學省思為依變項，探究兩者之間的相關性等，都是可待開發的研究領域。

3. 在研究方法上

本研究採用教學觀察的三次量化資料，進行資料的統計比較，並佐以訪談分析，以瞭解臨床視導對教師教學效能的影響。因此，本研究建議，未來進行臨床

視導與教學效能相關研究時，似可多增加一組「控制組」，以進行實驗研究的控制組與實驗組的比較分析，相信定會讓研究結果更具說服力。

致謝

本文係國家科學委員會補助專題研究計畫：「教學導師臨床視導對新進教師教學效能影響之研究」，編號：NSC 91-2413-H-133-003 之部份研究成果，特此敘明並誌謝。

參考文獻

中文部份

- 丁一顧（2004）。**臨床視導對國小實習教師教學效能影響之研究**。台北市立師範學院國民教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 利一奇（2002）。**國小教師實施同儕教練之行動研究**。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 呂木琳（1995）。臨床視導與教師專業成長。載於國立教育資料館、中華民國師範教育學會（主編），**邁向二十一世紀的師範教育**（頁263-314）。台北市：師大書苑。
- 吳清山（1990）。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**（頁185-200）。台北市：師大書苑。
- 邱錦昌（1991）。**教育視導之理論與實務**（第一版）。台北市：五南。
- 許正宗（2003）。**國民小學初任教師臨床視導之個案研究**。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 許雅惠（2004）。**台北市國民小學教學輔導教師制度試辦現況與實施成效之研究**。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 張德銳（1995）。**教育行政研究**。台北市：五南。
- 張德銳（2003）。**教學導師臨床視導對新進教師教學效能影響之研究**。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（NSC 91-2413-H-133-003）。台北市：台北市立師範學院。
- 張德銳、蔡秀媛、許藤繼、江啟昱、李俊達、蔡美錦、李柏佳、陳順和、馮清皇、賴志鋒（2000）。**發展性教學輔導系統——理論與實務**。台北市：五南。
- 萬榮輝（2002）。**國小資深教師實施同儕視導之研究**。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。

- 劉益麟 (2002)。同儕視導的實踐與反省——台北市安安國小教學現場實錄。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳文彥 (2003)。臨床視導應用於實習教師教學實習之個案分析。初等教育學刊，16，184-205。
- 陳麗莉 (2002)。發展性教學輔導系統應用研究——一位國小實習教師教學成長歷程。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 賴政國 (2001)。國小教師實施臨床視導之行動研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 賴廷生 (2002)。國小實施發展性教學輔導之研究——以二位實習教師為例。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 簡毓玲 (2000)。國民小學校長教學視導對教師教學效能影響之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

西文部分

- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (1987). *Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications* (2nd ed.). New York: Longman.
- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (1997). *Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications* (4th ed.). New York: Longman.
- Bartlett, B. F. (1987). *Perceived effects of clinical supervision on elementary school teacher*. Unpublished doctoral dissertation, Colorado State University, Colorado, CO.
- Briggs, A. D. (1985). *Teachers' and administrator' perceptions of clinical supervision*. Unpublished doctoral dissertation, Northern Arizona University, Nebraska, AZ.
- Caruso, M. (1993). *An evaluation of a clinical supervision course format*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 395225)
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gibson, R. J. (1985). *The effectiveness of clinical supervision in modify teacher instructional behavior*. In J. Y. Jones (1992). A comparison of perceived effectiveness of

- clinical supervision with traditional methods of supervising Unpublished doctoral dissertation Oklahoma State University, Oklahoma.
- Glatthorn, A. A., & Fox, L. E. (1996). *Quality teaching through professional development*. CA: Corwin Press.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- 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, University of South Florida, Florida, FL.
- Jones, J. R. (1992). *A comparison of perceived effectiveness of clinical supervision with traditional methods of supervising (teacher evaluation)*. Unpublished doctoral dissertation, Oklahoma State University, Oklahoma, OK.
- Kent, S. I. (2001). Supervision of student teachers: Practices of cooperating teachers prepared in a clinical supervision course. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(3), 228-244.
- Kerr, B. J. (1976). *An investigation of the process of using feedback data within the clinical supervision cycle to facilitate teacher individualization of instruction*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, PA.
- Langmuir, D. A. (1998). *Making sense of teacher collaboration: A case study of two teachers' engagement in clinical supervision*. Unpublished doctoral dissertation, University of British Columbia (Canada).
- Morley, V. S. (1996). *Use of audiotape analysis for clinical supervision of novice teachers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut Connecticut, CT.
- Osborn, W. J. (1996). *A study of the impact of clinical supervision on classroom teacher behaviors at one community college*. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas, Kansas, KS.
- Riordan, G. P. (1995). *Teachers' perceptions of collaboration and clinical supervision*. (ERIC Document Reproduction Service. No. ED 385494)

- Seng, T. W. (2001). *Practicum student teachers' reflectivity, practicum performance and clinical supervision*. Retrieved March 13, 2004, from <http://www.aare.edu.au/01pap/toh01357.htm>
- Steinhaus, L. M. (1987). *Clinical and nonclinical supervision practices in Wyoming schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wyoming, Wyoming, WY.
- Vinson, B. M. (1995). *A comparison of sense of efficacy before and after clinical experience for pre-student teaching novices in an elementary methods program*. (ERIC Document Reproduction Service. No. ED394914)
- Wiles J., & Bondi, J. (1986). *Supervision: A guide to practice* (2nd ed.). Columbus, OH: C. E. Merrill.