

正向教學視導的理論基礎與實施程序之探究

丁一顧* 莊念青** 李亦欣***

教學視導乃是改善教與學重要的關鍵。本文旨在分析正向教學視導的意義、實施歷程、理論基礎、以及相關實徵研究。本文發現，正向教學視導主要建基於正向心理學，而正向關係、傾聽與正向提問技巧、發覺教師優勢、分析未來目標、找出解決策略等，都是正向教學視導的重要意義，其次，目標形成、發覺能力、工作進展、以及省思則是正向教學視導的主要實施歷程；另外，正向教學視導能提升被視導者之自我效能、目標達成、滿意度、能力及降低負向情緒。最後，本文根據研究結果提出未來實務推動與研究之建議：(1)透過研習培育，強化正向教學視導素養；(2)鼓勵籌組社群，建立正向視導學習平台；(3)結合公開授課，推動學校本位正向視導；(4)考量教師需求，發展差異化正向教學視導；(5)循序實務推動，精練正向視導實施歷程；(6)持續實證探究，驗證正向教學視導效果。

關鍵字：正向教學視導、正向心理學、視導人員

* 臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教授

** 臺北市立大學教育行政與評鑑研究所博士候選人

*** 臺北市立大學教育行政與評鑑研究所博士候選人

通訊作者：丁一顧，e-mail: tim@utapei.edu.tw

壹、緒論

學校教育的良窳乃是國家競爭力的重要關鍵，因此，世界各國莫不以提升學校教育品質作為其國家訂定重要教育政策方針之方向。而觀乎美國所推動的各種教育法令中，從 2001 年倡導的《把每一個小孩帶上來》(No Child Left Behind)，到 2015 年推出的《每位學生成功法案》(Every Student Succeeds Act)，更可具體瞭解，教育先進國家已然更主動且積極的要提高每一位學生的學習與成效，進而提升其國家的整體的教育品質。

教育品質的提升首在於學校的教學，而且，「教」與「學」是學校教育的主要目標，所以，教學應該是整個教育的核心（呂木琳，2002）。相關研究（Blase & Blase, 2000; Herman & Herman, 1994）認為，教師教學的良窳會直接對學生的學習成就產生影響。雖然，相當多研究都認為，校長教學視導對教師教學品質之改善、以及學生學習成效之提升有所影響（呂木琳，1999；邱錦昌，1995；楊振昇，1999；Nolan & Hoover, 2011），然而，其實不僅是校長，乃致於縣市教育局督學、學校主任、以及教師（歐用生，1996）、國教輔導團團員（張素貞、吳俊傑，2011）等都應扮演教學視導與輔導的角色，以提升學校教學品質。

劉仲成（2003）、陳建志與陳亭燭（2013）、Palandra（2010）、Glickman（1990）等研究皆指出，教學視導的任務包括：直接協助教師成長（教學觀察與回饋）、提升教師專業成長、領導課程與教學發展、促進教學團隊發展、以及培養行動研究能力等。我國於 2014 年公布 12 年國民基本教育課程綱要總綱之「柒、實施要點」則包括八個項目，分別為課程發展、教學實施、學習評量與應用、教學資源、教師專業發展、行政支持、家長與民間參與及附則等，其中，前五項與教學視導的任務息息相關，由此可知，我國中小學要推動 12 年國民基本教育課程綱要，實施教學視導應是相當重要任務之一。

Glickman、Gordon 與 Ross-Gordon（1995）指出，視導工作要能改善學校教學，則其一定要成為主動的力量（an active force），亦即，視導工作不應限於問題的解決，而似乎更應積極與主動研擬提升教學工作的發展性方案。然而，傳統教學視導卻較屬問題解決派典（problem-solving paradigm）的觀點，關注「問題是什麼？」，也就是於視導的過程發現問題、分析問題、確認原因、移除問題原因。但是，以教學情境複雜多樣來看，有時並無法將問題中的單一原因分離；而且，就算確認原因也不見得能排除；再者，即使能將問題原因排除，其狀況可能還是會再恢復原狀（Bannink, 2015），因此，此種教學視導的實施效果就有待商榷。

其實，多數教師都不喜歡視導，並對視導展現出防衛的態度（呂木琳，

2002)。此外，傳統視導為改變被視導者的行為，經常以威脅和施壓的方式來對待被視導者，所以，視導者總是較常使用憤怒的語句（Reyes, 1981），促使視導過程視導者與被視導者經常處於緊張之狀態（Jones & Wade, 2015）。而林世元、呂錘卿（2012）研究亦發現，視導者於教學視導時展現積極正向行為，對教師將產生正向的影響，諸如：提升教師工作動機、強力連結好的教學行為、增強教師自信心；如視導者於教學視導時展現負向行為，則對教師將產生負面影響，例如：消極順應、逃避抵抗、結盟抵制。顯見視導者若於教學視導之際展現出正向行為與情緒，則將有助於提高於教學視導的效果。

正向教學視導強調視導者與被視導者間正向關係的建立、被視導者優勢能力的發現（Bannink, 2015; Jones et al., 2015; Wade & Jones, 2015）、以及善用提問來發展未來目標的「解決方案」（Bannink, 2015; De Jong & Berg, 2002; Jones et al., 2015; Wade et al., 2015），也就是說，傳統教學視導較關注當前的問題與困境，而採正向教學視導者不但認為被視導者是有能力，且有意願將問題與困境轉為未來發展的目標，並針對未來目標發展出解決方案。

進一步思考當前有關正向教學視導之相關研究，國內則僅限郭昭佑、鄭芳蘋（2017）曾作過相關文獻之介紹與評述，顯示此領域應該有值得探究與發展；此外，沒有一種視導模式能滿足所有情境中的視導者與被視導者的需求（Wade et al., 2015），因此，本文主要在透過正向教學視導之介紹，藉以建構多元且完整的教學視導模式，進而提供國內研究與各類視導者更多的選擇。準此，本文首在闡述正向教學視導的相關概念，包括正向教學視導的意義與歷程、以及正向教學視導的理論基礎；其次，則分析正向教學視導的相關實徵研究；最後，則作一結論，並據以提出未來實務與研究之建議。

貳、正向教學視導相關概念

一、正向教學視導的意義

從視導的發展史來看，從一開始是原型臨床模式（1960 年代-1970 年代初期），歷經人文藝術模式（1970 年代中期-1980 年代初期）、技術教導模式（1980 年代初期-1980 年代中期）、乃至於後來的發展省思模式（1980 年代中期至今）（Pajak, 2000），其中，發展省思模式中之「認知教練」則嘗試從認知與思考的觀點出發，來支持個體主體性的發展，並善用「融洽」與「正向假設提問」等技巧來營造信任感、正向關係、以及思考解決策略（丁一顧，2009），此等概念可說是已然具正向視導（positive supervision）的雛形。其後，正式將正向心理學應用於視導，才可說是正式提出正向視導的概念，諸如：正向視導（Bannink,

2015; Jones et al., 2015)、敘事取向視導 (narrative supervision) (White & Epston, 1990)、優勢本位臨床視導 (Strength-based clinic supervision) (Wade et al., 2015) 等。

Gall 與 Acheson (2010) 指出，教學視導乃是視導者與教師之間面對面互動、以及關係建立的一種過程。而 Howard (2008) 曾指出，臨床視導最主要的功能乃在於重建被視導者的幸福感 (well-being)，而意義、工作全心投入、自我效能、心流 (flow) 以及韌性等正向因素則對幸福感有正向與積極的影響。所以，正向教學視導應該是將正向因素融於視導的活動中，藉以建立與教師間的正向關係以及提升其幸福感。

本文於歸納郭昭佑、鄭芳蘋 (2017)、Bannink (2015)、De Jong 與 Berg (2002)、Hynes (2015)、Jones 與 Wade (2015)、Wetchler (1990) 等研究之觀點後，認為正向視導乃是視導者信任並與被視導者建立正向關係，視導者透過傾聽與正向提問技巧，發覺被視導者的優勢或能力，引導被視導者進行目標分析及促發其發展出達成未來目標的解決策略，並提供被視導者省思與正向回饋，進而提升被視導者的能力。

雖說，視導、教學視導與臨床視導用詞是可互換的 (Zepeda, 2017)，不過，教學視導主要還是以教與學為焦點，並以改善教師教學、提升教師教學專業與學生學習品質為要 (呂木琳, 1999; 邱錦昌, 1995; 楊振昇, 1999; Nolan et al., 2011)。因此，本文認為正向教學視導還是應該以教與學為關注點，也就是說，正向教學視導乃是視導者信任教師以及與教師建立正向關係，聚焦於教師教學與學生學習，善用傾聽與正向提問技巧，發覺教師的優勢或能力，引導教師針對教學問題之目標進行分析，促發教師找出達成目標的解決策略，並提供給教師省思與正向回饋，進而改善教師教學、提升教師教學專業素養與學生學習品質。

深入比較分析發現，教學視導發展從原型臨床視導到當前的認知教練視導，其間的概念越來越能符應現場教師所偏好的平等、合作、與具學習特性的視導模式，不過，正向教學視導卻嘗試立基並應用認知教練所倡導的關係建立、提問與省思之上，另外更加關注正向情緒的投入，而此或許是因為正向情緒不但具感染力，也更能創造出支持學習的肥沃土壤 (Fredrickson, 1998; Fredrickson & Branigan, 2001)、擴展注意力、增加直觀與創造力 (Fredrickson, 2001; Wade et al., 2015)、提升彈性思考、速度、正確性 (Wade et al., 2015)，亦足以顯示正向教學視導的意義性與價值性，也能啟發學術與實務界進一步理解教學視導未來可能的走向與發展趨勢。

值得一提的是，正向教學視導雖有相當多的優點，然而，其實施之際也衍

生些許的困境，諸如，(1)抗拒心態：視導者與被視導者已習慣於如果要成功，則應改善弱點與問題，因此，對於較不強調此等觀點的正向視導就較產生抗拒；(2)畏懼心態：被視導者擔心自己並不具有任何的優勢或能力，而且懷疑順著優勢或能力發展，不知是否會與預定的目標有所衝突 (Magyar, 2015)；(3)對正向情緒量的質疑：每一個體對正負向情緒感受不同，所處情境也不一，採固定比值較無法適應所有個體 (Bannink, 2015)。

此外，教學視導是視導者與被視導者間的互動，所以仍要關注被視導者在概念思考與教育承諾上的發展，才足以提出較符合被視導者需求的教學視導模式，此乃是發展性視導的重要概念 (Beach & Reinhartz, 2000; Glickman, 1990)。而 Fredrickson 與 Losada (2005) 研究則發現，正向比值 (positivity ratio) 以 3 : 1 較屬合宜的數值，而當正向比值大於 3，則會比小於 3 的個體較感到幸福與快樂。不過，仍應考量個體對正負向情緒的感受，亦即當負面情緒對個體並無影響時，則正向比值可稍低，反之則正向比值應更高。因此，視導者於推動正向教學視導之際，其正向情緒之展現與被視導者接受量之考量亦應如是，亦即，未來於推動教學視導之際，似可整合正向教學視導、差異化視導、以及認知教練視導等概念，並考量被視導者接受正向情緒之合宜量，其後再發展出類似差異化正向教學視導的概念與作為，以提升與精進教學視導之效果。

二、正向教學視導的實施歷程

Vygotsky (1978) 指出，如能以鷹架 (scaffolding) 及近側發展區 (zone of proximal development) 的概念支持個體滿足發展需求，則個體會產生最大的學習，亦即，當被視導者要獲得更大的能力時，則視導者應該引發或提供被視導者更多的知識與經驗以作為鷹架，以解決逐漸增加的挑戰，而此過程其實就是視導者協助被視導者引發及釐清其當前所具備的知能、優勢及理解 (Jones et al., 2015; Vygotsky, 1978)，進而引導被視導者面對挑戰與學習，而此等發展性視導的概念就如同正向教學視導的實施歷程。

有關正向教學視導之實施歷程，Bannink (2015) 則指出，正向教學視導包括 4 大支柱：目標形成 (goal formulation)、發覺能力 (finding competencies)、工作進展 (working on progress)、以及省思 (reflection)，茲分別說明如后：

支柱一：乃是「目標形成」。視導者的任務在引發被視導者的目標（或提供引導）以及與被視導者共同發展達成目標的路徑，並透過目標與路徑促使被視導者產生正向且具動機性的希望感 (hope) (Jones et al., 2015; Snyder, 2000)，所以，設定適當的目標就顯得相當重要，然而，過於容易達成的目標乃是一種平庸的目標，而具有挑戰性或延伸性目標 (stretch goals) (延伸出舒適程度之外的目標) 將能導致被視導者能力的成長 (Snyder, 2000)。

至於「目標形成」上，正向視導關係的形成是最重要的，因為，視導一開始的不良印象或錯誤刻板印象將比善念更具抗拒性與破壞性（Jones et al., 2015），因此，正向視導過程首先要透過融洽（rapport）的建立，營造雙方正向關係；其次，邀請被視導者設計出其發展的目標（未來的偏好）、比較目標與現在狀況的差異、以及拉近差異的策略。諸如：「在視導結束後，你想要達成什麼？」、「做為一位視導者，我如何瞭解這次的視導對你是有用的？」。然而，傳統目標形成常採用負面詞句，諸如：「在家我想做『較少』的文書工作」，因此，正向視導之目標形成則應強調：採取正向名詞、是過程形式、儘可能的具體化、能為被視導者控制的範圍、以及採用被視導者的語言（Bannink, 2015）。

支柱二：「發覺能力（或優勢）」，所謂「發覺」能力（或優勢）乃是聚焦在已存在的能力（或優勢）以及問題的例外情況，藉以提升被視導者的正向情緒與內在動機（Bannink, 2015）。而有趣的是，關注能力（或優勢）總是因為「惡總是比善更強大」（bad is stronger than good）（Baumeister, Bratslavsky, Finkenauer, & Vohs, 2001），而且，不良的情緒、回饋與訊息總比善更具快速、影響效果（Jones et al., 2015），此外，Jones-Smith（2014）亦指出心靈總具負面偏誤（negativity bias），所以導致多數個體無法瞭解自我的優勢，而 Seligman（2002）卻從習得無助感的觀點強調優勢的重要性。因為，使用優勢可讓個體更具發展性、促使內在能力有發展性的過程，不過，其過程並非僅將缺點轉變為優勢，而是將缺點轉變成為功能性的能力（functional competence）或者是「例外」（Jones-Smith, 2014）。

「發覺能力」係指邀請被視導者從成功的故事中分享與發現自己的優勢與能力（Bannink, 2015），而優勢可藉由正式測量或較無結構性的對話加以確認（Jones et al., 2015），此種對話內容則諸如：「你如何完成那件事？」、「你如何決定那樣做？」；此外，尋找問題的例外也是發現能力的另一種方法，也就是說，針對現在或過去問題作些許的小改變，就是「問題的例外」，而且一旦這種例外有效，則被視導者就會更注意自己的能力，並且期待其他改變會發生。至於「問題的例外」則可透過提問加以瞭解，諸如：「何時會出現一點點未來偏好目標的情況？」、「何時問題會緩解或消失？」、「你何時將問題作較佳的管理？」（Bannink, 2015）。

當然，發覺能力也可透過問卷調查的方式瞭解被視導者的能力或優勢，此方面較常被提及的問卷包括：「性格優勢問卷」（The Values Inventory of Strengths）（Peterson & Seligman, 2004）、「品格優勢問卷」（Survey of Character Strengths）（Peterson, 2006a；Seligman, 2002）以及「能力發現剖析測驗」（The Clifton Finder）（Buckingham & Clifton, 2000）。其中，Seligman（2002）、Peterson（2006a）所發展出 6 大美德、24 項行動優勢分類的「品格優勢問卷」（Survey

of Character Strengths) ,則是提供被視導者瞭解自己在「智慧與知識 (wisdom and knowledge) 、勇氣 (courage) 、人道 (humanity) 、正義 (justice) 、修養 (temperance) 、超越 (transcendence) 」等 6 大美德下共 24 項行動優勢或能力的表現狀況。

支柱三：「工作進展」，視導者應具有成長心向 (growth mindset) 的概念，瞭解自己或被視導者能力是不穩定的、能被提升的。因此，進行工作進展之際，視導者應建立在被視導者先前成功的經驗上，透過量尺式問題 (scaling questions) ，引導被視導者朝向未來目標 (未來偏好) 進展，諸如：「接下來你的下一 (小) 步是什麼？」、「如果 10 分最高，0 分最低，你覺得你現在的狀況是幾分？」、「在完成此次視導之後，你期待你是幾分？」、「你如何達到那個目標？」 (Bannink, 2015)。

另外，Bannink (2015) 也提及 20 種引導被視導者工作進展的方法，諸如：「做點不同的事」 (do something different) 、「發想挑戰」 (create challenge) 、「挑戰負向思考」 (challenge negative thoughts) 、「使用優勢」 (use strengths) 、「產生心智圖」 (create a mind map) 等。其中，「使用優勢」乃是邀請被視導者進行品格優勢問卷的自評，並確認個人前 5 項優勢行為，然後再請被視導者觀察如何運用這些優勢行為促使個人立足現在狀況而更精進，此不但可促使被視導者產生更大的「心流」，且被視導者也會覺得更具能力 (Bannink, 2009)。

支柱四：「省思」，省思是引導視導者與被視導者支持其作決定的必要技巧，省思不僅是針對失敗、也可針對成功之處，諸如：「在同樣的情境中我將重複做什麼？」、「在同樣的情境中我將做什麼改變？」當然，視導者與被視導者可於每一步驟之後、或完成許多步驟之後，透過大量的提問或問題來省思個人的專業與表現，諸如：「假如我有機會再進行此步驟，我會做什麼？」、「我擁有什麼能力與素質？」、「1 年、5 年、或 10 年之後，我的表現可能是如何？」 (Bannink, 2015)。

而除了以視導者與被視導者的省思來作為改善與未來決定之參考外，也可藉由被視導者所提供的回饋資料來進行，而此則諸如 Miller、Duncan 與 Hubble (1997) 所發展的「晤談評分量表」 (Session Rating Scale, SRS) ，此量表分為三部份：(1)視導者與被視導者的關係；(2)目標與主題；(3)方法等。而藉由得分之高低，視導者可進一步自我省思未來如何強化視導技巧，例如，假如被視導者回饋是高分的話，則身為一位視導者，下次我將會有如何不同的表現？ (Bannink, 2015; Miller, Duncan, & Hubble, 1997)

此外，Bannink (2015) 也提出 22 種供視導者與被視導者進行省思的方法，諸如「三張椅子」 (sit on three chairs) 、「未來的你給自己的一封信」 (write a letter

from your future)、「改變沒感恩的想法」(change ungrateful thoughts)、「正向式回想」(positive reminiscence)、「品嚐你的一天」(savor your day)等。其中,「品嚐你的一天」乃是邀請被視導者用 2-3 分鐘去省思當天兩件愉快的經驗,然後要求他們儘可能的將此種快樂經驗持續延伸。

雖然 Bannink (2015) 依據此 4 大支柱,進而發展出正向教學視導 6 個步驟:(1)建立正向的關係;(2)目標形成;(3)發覺能力與例外;(4)工作進展;(5)省思與回饋;(6)後續追蹤。不過,本文研究者認為,此 6 個步驟對於教學視導實務推動者而言,似仍稍嫌抽象與熟悉感不足。而觀乎國內教師專業發展實踐方案(教師專業發展評鑑前身)所主張的教學觀察三部曲(觀察前會談-教學觀察-回饋會談)已然推展十幾年,對國內各類視導者及教師而言,其步驟不但較簡易、且熟悉度也頗高。

不過,教學視導的內容其實不應僅侷限於教學觀察(Zepeda, 2017),而是舉凡課程、教學、與學生學習等相關「事件」都應含括在內,而此概念恰與 Costa 與 Garmston (1994) 所倡導的認知教練實施歷程:「計畫-事件-省思」有些相似,尤其,如果不限僅於教學觀察上,則對於未來 12 年國民基本教育課程綱要之推動,諸如課程發展、素養導向教學設計與評量、學生學習成效分析與改善等,其應用性與價值性應該會較高。

準此,本文於歸納與分析教專評鑑、認知教練、正向視導、以及焦點解決短期治療(Solution-focused brief therapy, SFBT)等步驟後,認為正向教學視導之實施歷程應可包括:目標(goal)、優勢(strength)、進展(progress)、省思(reflection)等四個步驟(簡稱 GSPR):

(一)目標:視導者應先與教師進行觀察前會談,藉以瞭解教師教學脈絡(諸如教學目標、教學活動、教學評量等)與未來教學(或教學事件)發展目標,當然,此過程中不管是正向關係或融洽的建立,也都是必要的。

(二)優勢:係視導者與教師共同討論與分析其教學觀察(或教學事件)所具備的優勢或能力,以及仍可調整或改變之處為何,而於此過程,則視導者可善用各種正向提問技巧,藉以瞭解教師的優勢能力。

(三)進展:以教學觀察(或教學事件)所發現之優勢或能力為基礎,確認未來於此教學優勢上如何更精進與發展,此外,也可針對待調整與改變之處,思考其「例外」,以確認出如何讓此狀況緩解或消失的方法及工作進展。

(四)省思:由視導者與教師共同針對整個教學視導過程及結果進行省思與回饋,以促進視導者與教師之個人與專業上的提升。

三、正向教學視導的理論基礎

(一) 正向心理學

正向心理學起源自 1990 年代後期 (Bannink, 2015)，主張此理論之一的 Seligman 強調「習得樂觀感」(learned optimism)，強調改變自己的生活，讓生活更加快樂、成功與有意義，以建構具幸福感與圓滿 (flourish) 的人生，而此種新興的心理學即為「正向心理學」(positive psychology)。而 Seligman (2002) 更提出，正向心理學乃是建基在三大支柱之上，分別為：(1)正向情緒，包括主觀的經驗、情緒與思維，諸如，滿足、快樂、希望等；(2)正向特質，係指經由「後天學習」或「遺傳因素」所產生的美德或長處，諸如，優勢、品德、能力等；(3)正向組織，強調組織環境能促發個體正向情緒與特質的發展。

至 2011 年代，Seligman 又將正向心理學的三大支柱發展成五大因素，分別為：正向情緒、全心投入、意義、正向關係、以及成就感 (Bannink, 2015; Seligman, 2011)，而正向心理學的目的就是藉由強化「正向情緒、全心投入、意義、正向關係、成就感」來「邁向圓滿」(flourishing)之境，以提升整體生活的圓滿 (白榮銓, 2013; Seligman, 2002, 2011)。

(二) 希望感理論

Jones 與 Wade (2015) 認為，個體具希望感是成功成長與學習過程的重要因素。雖然在 1950 年代時，醫界與心理學界都指陳希望感對於健康與幸福感的重要性 (Bannink, 2015)，然 1959 年之際，Menninger (1959) 更提出：希望感乃是優勢與病人康復的重要根源，希望感也是對目標達成的期望，亦是一種對冒險、前進、自信追求的期望；到了 1990 年代，Snyder 與其同事進一步發展出希望感理論 (hope theory)，並主張希望感雙因素認知模式，而在其所提倡的理論當中，認為希望感除關注目標的達成外，也強調達成目標的動機和規劃，因此，他將希望感定義為是一種正向的動機式狀態，而此種狀態乃是建基於達成目標的動機或意志力 (agency)，以及達成目標的策略或徑路 (pathways) (Lopez et al., 2004; Snyder, 1994,2000)。

有關此理論中的目標設定，乃是期待設定困難、具挑戰性且能夠達成的目標-「延伸性目標」，然而，此種延伸性目標並不侷限於問題解決，而是能增加幸福感，且當能持續設定及滿足延伸性目標，則是一種促使個體更具正向與優勢本位觀點的方法，再者，樂觀與希望感間也具有高度正向關係 (Bannink, 2015)。

(三) 正向組織學派

1. 賦能機構

Peterson (2006b) 乃是「賦能機構」(enabling institutions) 理念之先驅，此概念相對於個人幸福的概念，是屬於組織層級的組織幸福感，也就是說，「賦能機構」乃是組織共享目的、公正、尊嚴、及助人善用優勢以促使機構產生更有利結果的一種概念與作為。

2、心理資本

Luthans (2002) 認為，組織行為需要採取更主動、研究本位的正向方式來強調員工之優勢，而非僅強調員工缺失的治療。而 Luthans、Norman、Avolio 與 Ivey (2008) 的研究則指出，所謂正向心理資本包括：希望、韌性、樂觀、效能感，而且正向資本與員工的表現、滿意度、承諾都具有正向相關。因此，心理資本不僅能提升員工之潛能，更能促發正向與支持性組織氣氛，並進而提高員工之表現。

(四) 拓展與建構理論

正向情緒的拓展與建構理論 (Broaden-and-Build Theory) 主要在闡述正向情緒的適應性價值 (Wade et al., 2015)，此如同 Fredrickson (2001) 在探究拓展與建構理論後發現，正向情緒不僅是一種結果，也是達成員工心理成長與改善幸福感的一種方法。所以，正向情緒可以促使員工產生願意趨向或接近的回應行為，而負向情緒則聚焦在逃避或攻擊行為的窄化回應。另外，根據正向情緒的拓展與建構理論，Fredrickson (1998)、Fredrickson 與 Branigan (2005) 就認為，喜悅、興趣、滿意、自豪、愛等正向情緒，能夠拓展人類短暫性思考與行動技能，並建立其持續性與長期性的資源與策略。

綜上所述，不管是正向心理學、正向組織學派、希望感理論、或是拓展與建構理論，都是強調與關注個體之正向情緒、動機與關係，而非僅關注個體缺失的改善，也都認為正向情緒、動機與關係能提升個體之幸福、圓滿、潛能與資源，亦能提升組織正向氣氛。具體而言，正向教學視導所立基的理論主要具有三大特性：

(一) 正向情緒：強調正向情緒會影響個體的生活圓滿，而所謂的正向情緒則如，滿足、快樂、希望、喜悅、樂觀等。

(二) 正向動機：強調個體對目標達成的正向期待與意志力，而且一旦問題解決、目標達成，則就會增加個體的幸福感。

(三) 正向關係：強調個體間正向關係的重要，因為，唯有正向的關係，則個體間的行為就會交互影響，進而邁向圓滿與幸福之境。

而正向教學視導也是希望透過教學視導之過程，提升教師教學專業與組織效能，所以，視導者如能善用此等理論展現正向情緒、正向動機與正向關係，進而影響被視導者之正向改變，相信教學視導之功效將是可期待的。

參、正向教學視導相關實徵研究

依據 Bannink 與 Jackson (2011) 之主張，認為正向心理學與關注解決方案 (solution-focused) 是有其相似性的，例如，兩者都是屬變革的正向方法、都在探究個體的優勢與資源等；此外，優勢本位視導 (strength-based supervision) 也是應用正向心理學於視導上 (Wade et al., 2015)，強調幸福、快樂與優勢，所以也可說與正向教學視導有相關的。因此，本文所論述的正向教學視導之相關實徵研究則共包括正向視導、關注解決方案視導與優勢本位視導等。

本文經歸納 Triantafillou (1997)、Koob (2003)、Barrera (2003)、Hsu (2009)、Grant 與 O'Connor (2010)、Treworgy (2010)、Asai (2017) 等研究後發現，當前國外與正向教學視導有關之實徵研究共計 7 篇，其中，研究對象為學校教育相關人員有 3 篇、醫療相關人員有 4 篇，而有關學校中的研究對象則都是大學生或研究生，而以中小學教育現場中的教師或視導者為研究對象之相關實徵研究者則尚付諸闕如；至於在研究方法上，7 篇實徵研究中有 6 篇使用問卷調查法、1 篇採質性研究法，顯見問卷調查法應可快速獲得大量的資料，所以廣為許多研究者所使用。

至於在此 7 篇實徵研究中，其研究結果大致如下：(1) 現況分析：關注解決方案的視導包括 7 個因素，分別為：正向開場與問題描述；確認正向式視導目標；探究被視導者與服務對象的例外；發展其他可能方案；提供回饋與臨床教育；形成一小步；探究差異與改變 (Hsu, 2009)；(2) 相關性分析：關注解決方案的視導者與被視導者自我效能感間是具有相關的 (Barrera, 2003)、優勢本位 (吸引力、彰權賦能、人際敏感、關係支持) 視導與低倦怠感、高同理滿意度之間具有相關性 (Treworgy, 2010)；(3) 預測力分析：關注解決方案之視導能有效預測被視導者的自我效能感 (Koob, 2003)；(4) 影響效果分析：關注解決方案之視導能讓被視導者更具滿意度、更具能力、能改善被服務者狀況 (Triantafillou, 1997)、提升自我效能 (Asai, 2017; Grant & O'Connor, 2010)、增強目標達成、降低負向情緒 (Asai, 2017; Grant et al., 2010)、以及增加正向情緒 (Grant et al., 2010)。

整體而言，關注解決方案與優勢本位視導的實施雖都會產生正向影響效果，不過，由於國內當前尚未有正向教學視導實施之直接相關實徵研究，顯示此領域有值得進一步耕耘。此外，要瞭解正向教學視導最重要的施測對象除視導者本人之外，應該是與教學視導之直接影響者的教師為主；再者，問卷調查法乃是調查研究當中，最常使用的一種方法（黃寶園，2007），所以，如要大量、快速調查研究對象對正向教學視導的看法，問卷調查法應是可行的方式。值得一提的是，（準）實驗研究法是最科學的研究方法，其不但能清楚解釋變項間的關係，亦最能達成解釋、預測與控制行為的目的（郭生玉，1995），也應該是未來探究正向教學視導效果可考量的方法之一。

肆、結論與建議

教與學乃是教育的核心，而要改善學校中的教與學，則教學視導乃是重要的關鍵環節。本文發現，正向教學視導關注視導者與教師正向關係的建立，視導者透過傾聽與正向提問之技巧，發覺教師的優勢並引導教師進行教學問題之目標分析，促發教師找出達成目標的策略，進而提升教師教學專業及學生學習品質。此外，從正向教學視導相關實徵研究也發現，正向視導與自我效能感、低倦怠感、高同理滿意度間具相關；而且，正向視導能提升被視導者之自我效能、目標達成、滿意度、能力及降低負向情緒。所以，應該是一項相當值得倡導、推動與研究的教育革新活動。

準此，為有效於國內推展、實施與探究正向教學視導，藉以建構更整全之教學視導模式網絡，並提供各種視導人員另類的教學視導型式選擇，本文擬提出下述建議，也就教於各教育先進：

一、透過研習培育，強化正向教學視導素養

從相關研究發現，正向教學視導對被視導者有諸多的正向影響效益，顯示正向教學視導值得中小學推廣與運用。因此，本文建議，未來教育行政機關與學校應可於各類視導人員（如督學、輔導團員、校長、學科召集人、同儕教師、教學輔導教師等）之培訓與成長過程當中，適切融入正向教學視導相關理論、知能與實務，藉以強化中小學校各類視導人員正向教學視導之素養。

二、鼓勵籌組社群，建立正向視導學習平台

正向教學視導雖有不錯的效果，不過，此理論與實務要能於國內本土化與在地化，則仍有待繼續努力。準此，本文建議，未來教育行政機關與學校應鼓勵各類視導人員能籌組專業學習社群，並將正向教學視導列為其社群探究與發

展的議題，持續透過社群參與者的研討、分享、參訪與學習，有效在國內扎根與深化正向教學視導的理論與實務。

三、結合公開授課，推動學校本位正向視導

公開授課與專業回饋乃是 12 年國教課綱實施的重點之一，因此，未來於推動教師公開授課之際，似可結合並採用正向教學視導之概念與作為，亦即，於公開授課之備課、觀課與議課過程中，視導人員與教師藉由正向與融洽關係的建立，並善用傾聽、正向提問與正向回饋等技巧，發覺教師的教學優勢與可調整之處，並引導教師找出達成目標的解決策略，進而提升教師教學專業及學生學習品質。

四、考量教師需求，發展差異化正向教學視導

本文從相關文獻中發現，正向教學視導過程中，正向比值以 3:1 為合宜關鍵數值，然亦應考量負向情緒對被視導者的影響與感受，以調節出最適配之正向視導作為。因此，未來各類視導人員於實施正向教學視導之際，除應思考每位教師在概念思考與教育承諾上的發展外，也應考慮每位教師感受正向情緒合宜的數量，並進而發展與展現出差異化正向教學視導的概念與作為，藉以提升與精進教學視導之效果。

五、循序實務推動，精練正向視導實施歷程

從相關文獻中發現，正向視導之實施程序包括 4 大支柱與 6 個步驟，不過經由分析亦可知，此等步驟在實務推動上稍嫌抽象且熟悉度不足。所以，未來似可循序漸進引導各類視導人員實際實踐正向教學視導，並參考本文所發展的 GSPR 模式、教師專業發展實踐方案之教學觀察三部曲、以及認知教練的計畫-事件-省思等實施程序，藉以精練、調整與發展出可行的本土化正向教教學視導實施歷程。

六、持續實證探究，驗證正向教學視導效果

截至目前為止，國內外有關正向教學視導之相關實徵研究可說是較不足的，顯示此領域有值得開發與研究。因此，本文建議，未來似可以正向教學視導為主題，採準實驗研究前後測之方法，且為達三角檢測之效，可以教師及視導者為問卷施測對象，以瞭解視導者於接受正向教學視導之培訓後，教師在教學專業與教學效能之改變情形，藉以驗證正向教學視導之真正效益。

參考文獻

- 丁一顧（2009）。國民小學校長認知教練對五大心智能力狀況影響之研究。臺北市：高等教育。
- 白榮銓（2013）。邁向圓滿：掌握幸福的科學方法 & 練習計畫。科學研究，52（9），44-47。
- 呂木琳（1999）。教學視導與學校九年一貫課程之規劃。課程與教學季刊，2（2），31-48。
- 呂木琳（2002）。教學視導-理論與實務（二版）。臺北市：五南。
- 邱錦昌（1995）。教育視導之理論與實際。臺北市：五南。
- 林世元、呂鍾卿（2012）。國民小學校長教學視導之微觀政治分析：從控制到增能賦權。臺中教育大學學報：教育類，26（1），1-29。
- 郭生玉（1995）。心理與教育研究法。臺北市：精華。
- 郭昭佑、鄭芳蘋（2017）。教學視導的新趨勢：正向視導概念的發展。教育研究月刊，278，110-119。
- 張素貞、吳俊傑（2011）。從「深耕」到「精進」-九年一貫課程與教學輔導機制 的推動。教育資訊與研究雙月刊，98，101-124。
- 陳建志、陳亭燭（2013）。校長教學視導、教師知識分享與教師專業發展之關係：運用中介效果模式驗證。當代教育研究季刊，21（2），69-111。
- 黃寶園（2007）。心理與教育研究法。臺北市：華立。
- 劉仲成（2003）。校長教學視導：提升教師有效教學的策略。南投文教，18，10-16。
- 楊振昇（1999）。我國教學視導制度之困境與因應。課程與教學季刊，2（2），15-30。
- 歐用生（1996）。教師專業成長。臺北市：師大書苑。
- Asai, K. (2017, October). *Comparing solution focused and problem focused questions among Japanese people*. Paper presented at the Eighth Pacific Rim Conference on Education: Cooperation in Education Across Regions and the World, Sapporo, Japan.

- Bannink, F. P. (2009). *Positive psychologie in de praktijk* [positive psychology in practice]. Amsterdam, Netherlands: Hogrefe Uitgevers.
- Bannink, F. P. (2015). *Handbook of positive supervision: For supervisors, facilitators, and peer groups*. Boston, MA: Hogrefe.
- Bannink, F. P., & Jackson, P. Z. (2011). Positive psychology and solution focus - Looking at similarities and differences. *Interaction: The Journal of Solution Focus in Organization*, 3(1), 8-20.
- Barrera, I. (2003). *The impact of solution-focused supervision on social workers* (Unpublished doctoral dissertation). California State University, Long Beach, California.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5(4), 323-370.
- Beach, D. M., & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory leadership-focus on instruction*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Buckingham, M., & Clifton, D. O. (2000). *Now discover your strengths*. New York, NY: Free Press.
- Costa, A. L., & Garmston, R. J. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- De Jong, P., & Berg, I. K. (2002). *Interviewing for solutions*. Belmont, CA: Thomson.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. A. (2001). Positive emotions. In T. J. Mayne & G.

- A. Bonnano (Eds.), *Emotion: Current issues and future developments* (pp. 123-151). New York, NY: Guilford Press.
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. A. (2005). Positive emotions broaden scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19, 313-332.
- Fredrickson, B. L., & Losada, M. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 678-686.
- Gall, M. D., & Acheson, K. A. (2010). *Clinical supervision and teacher development* (6th ed.). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Glickman, C. D. (1990). *Supervision of instruction: A development approach* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (1995). *Supervision of instruction: A development approach* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Grant, A. M., & O'Connor, S. A. (2010). The differential effects of solution-focused and problem-focused coaching questions: A pilot study with implications for practice. *Industrial and Commercial Training*, 42(2), 102-111.
- Herman, J. J., & Herman, J. L. (1994). *Education quality management: Effective schools through systemic change*. Lancaster, PA: Technomic.
- Howard, E. (2008). Managing stress or enhancing well-being? Positive psychology's contributions to clinical supervision. *Australian Psychologist*, 43, 105-113.
- Hsu, W. S. (2009). The components of the solution-focused supervision. *Bulletin of Educational Psychology*, 41(2), 475-496.
- Hynes, S. D. (2015). The intersection of positive psychology and leadership development. In J. C. Wade, L. I. Marks, & R. D. Hetzel (Eds.), *Positive psychology on the college campus* (pp. 279-298). New York, NY: Oxford University Press.
- Jones, J. E., & Wade, J. C. (2015). Positive supervision and training. In J. C. Wade, L. I. Marks, & R. D. Hetzel (Eds.), *Positive psychology on the college campus* (pp. 191-217). New York, NY: Oxford University Press.
- Jones-Smith, E. (2014). *Strengths-based therapy: Connecting theory, practice, and*

skills. Los Angeles, CA: Sage.

Koob, J. J. (2003). The effects of solution-focused supervision on the perceived self-efficacy of therapists in training. *The Clinical Supervisor*, 21(2), 161-183.

Lopez, S. J., Snyder, C. R., Magyar-Moe, J. L., Edwards, L. M., Pedrotti, J. T., Janowski, K., Turner, J. L., & Pressgrove, C. (2004). Strategies for accentuating hope. In P. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 388-404). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.

Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16, 57-72.

Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J., & Ivey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate – Employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 219-238.

Magyar, J. L. (2015). Positive psychology in the classroom. In J. C. Wade, L. I. Marks, & R. D. Hetzel (Eds.), *Positive psychology on the college campus* (pp. 133-166). New York, NY: Oxford University Press.

Menninger, K. (1959). The academic lecture: Hope. *The American Journal of Psychiatry*, 12, 481-491.

Miller, S. D., Duncan, B. L., & Hubble, M. A. (1997). *Escape from Babel: Toward a unifying language for psychotherapy practice*. New York, NY: Norton.

Nolan, J. Jr., & Hoover, L. A. (2011). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice* (3rd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Pajak, E. (2000). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Palandra, M. (2010). The role of instructional supervision in district-wide reform. *International Journal of Leadership in Education*, 13, 221-234.

Peterson, C. (2006a). The values in action (VIA) classification of strengths: The un-DSM and the real DSM. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *A life worth living: Contributions to positive psychology* (pp. 29-48). New York, NY: Oxford University Press.

- Peterson, C. (2006b). *A primer in positive psychology*. New York, NY: Oxford University Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York, NY: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*. New York, NY: Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. New York, NY: Free Press.
- Reyes, D. J. (1981). Business and industry have found that positive supervision works. *Educational Leadership*, 38(7), 544-545.
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York, NY: Free Press.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope*. San Diego, CA: Academic Press.
- Treworgy, S. L. (2010). *Supportive and strength-based supervision as predictive factors of compassion fatigue, burnout and compassion satisfaction among female sexual assault advocates* (Unpublished doctoral dissertation). University of La Verne, California.
- Triantafillou, N. (1997). A solution-focused approach to mental health supervision. *Journal of Systemic Therapies*, 16(4), 305-328.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wade, J. C., & Jones, J. E. (2015). *Strength-based clinic supervision: A positive psychology approach to clinical training*. New York, NY: Springer.
- Wetchler, J. L. (1990). Solution-focused supervision. *Family Therapy*, 17, 129-138.
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: Applying tools and concepts*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Research on Theoretical Basis and Implementation Process of Positive Instructional Supervision

Ting, Yi-Ku * Chuang, Michelle ** Lee, Yi-Shin ***

Instructional supervision was an important key to improve teaching and learning. This paper aimed to focus on the meaning, the theoretical basis, implementation procedure and the related empirical research regarding positive instructional supervision. The study first indicated that positive instructional supervision was grounded in positive psychology, and its core meanings referred to positive relationships, listening and positive questioning skills, finding teachers' competencies, analyzing future goals, and finding strategies for solutions. Second, the main implementation process of positive instructional supervision included goal formulation, finding competencies, working on progress, and reflection. In addition, positive instructional supervision was able to improve those supervisees' self-efficacy, goal attainments, satisfaction, capacity, and to reduce their negative emotions. Finally, the research suggested the following strategies for the future implementation and studies: (1) Strengthening positive instructional supervision competence through workshops; (2) encouraging the practice of learning communities and developing learning platform for positive instructional supervision; (3) promoting school-based positive instructional supervision via public instruction; (4) developing differentiated positive instructional supervision to meet individual teacher's need; (5) nurturing step-by-step practice for positive instructional supervision and refining its implementation process; (6) continuing empirical inquires and research to manifest the effect of positive instructional supervision.

Keywords: positive instructional supervision, positive psychology, supervisor

專論

- * Ting, Yi-Ku, Professor, Institute of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei
- ** Chuang, Michelle, Doctoral Candidate, Institute of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei
- *** Lee, Yi-Shin, Doctoral Candidate, Institute of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei

Corresponding Author: Ting, Yi-Ku, e-mail: tim@utaiei.edu.tw