

# 米国における指導主事の 職務遂行形態に関する研究

広島大学大学院 菅 井 直 也

## Abstract

### A Study on Styles of Instructional Supervisors in the United States

Naoya SUGAI, Graduate School, Hiroshima University

In this study, I intend to examine some researches which deal with the relationship between supervisory styles of supervisors as perceived by teachers and the level of teachers' need satisfaction.

According to these researches following points may be cleared up.

(1) Teachers will feel high job satisfaction, when they are under the supervisory behavior of the supervisor which is not administrative or contributory, but supportive.

(2) Supervisor will be recognized as helpful and productive by teachers when he/she does not emphasize direct behavior as telling and criticizing, but emphasize indirect behavior as asking and listening.

These points are recognized by even supervisors. And supervisor who recognizes him/her-self high indirect recognizes him/her-self productive than teachers' recognition.

## I はじめに

米国における指導主事 (Supervisor) は、学校における教育課程、学習指導を中心に、その他教育諸活動について、教職員に指導助言を与えるための組織的機能を果たす専門的職員を指し、かつ児童生徒にとってのよりよい学習経験を準備する目的で教師の成長を助長することを任務とする教育職員である。その職務内容は、具体的には、教師が教授—学習過程を改善することを援助するために教室を訪問して観察をすること、教師が教授技術を改善するのを援助すること、教師の革新的アイデアに対し関心をもって指導すること、新しい教材、教授法について教師を啓蒙すること、教師がその可能性を発展させるにふさわしい環境を提供すること、教授上の問題点について教師と協議し、教師と共に解決にあたること、教師たちの間に変革を生み出すための触媒として機能することなどである。

本稿は、このような職である指導主事の職務遂行の形態が、教師にとってどのように認識されているか、また、指導主事自身の認識とどのような相違がみられるかを手がかりにして、米国における指導主事の職務遂行形態を分析し、若干の考察を加えようとするものである。

指導主事の職務遂行形態に関する調査研究として、ここでは、プロバンス (A. J. Provence) が1978年に行なったもの<sup>(1)</sup>と、ブランベルグ (A. Blumberg) が1978年に行なったもの<sup>(2)</sup>とを参照することにする。

プロバンスの調査は、マズロウ (A. H. Maslow) の「欲求階層説」にもとづくハーツバーグ (F. Herzberg) の「動機づけ—衛生理論」を理論的背景として、指導主事の職務遂行形態を「寄与的 (contributory) 指導助言」と「支持的 (supportive) 指導助言」との2極に分け、教師の行なう教授改善に

対する指導主事の支持性及び寄与性の両側面を強調することにより、支持性の強弱、寄与性の強弱の組合せで4種類の職務遂行形態の型を区分している。

プロバンスは、これら指導主事の職務遂行の型に対する教師の認識を、高等学校で指導監督にあたる指導主事について、484人の教師に質問紙<sup>(8)</sup>を用いて調査し、あわせて教師の欲求満足 (needs satisfaction) の程度<sup>(4)</sup>をも測定している。すなわち、彼は、教師の認識する指導主事の職務遂行の形と、教師の欲求満足の程度との間の関係を検討することによって、教師の職務満足 (job satisfaction) を手かかりとして、指導主事に望まれる職務遂行形態を探ろうとしているのである。<sup>(5)</sup>

他方、ブランベルグは、指導主事の行動の型を、フランダース (N. Flanders) の研究に従って、直接性 (directness) 及び間接性 (indirectness) の高低に着目して4つの型に区分し、これに対する教師の認識を質問紙によって調査し、ギッブ (J. Gibb) によるコミュニケーション理論の研究に基づいて、教師と指導主事との間のコミュニケーションの性質を、支持的 (supportive) 及び防禦的 (defensive)<sup>(6)(7)</sup>として検討しているほか、指導助言 (supervision) の生産性に対する教師の認識についても検討を加えている。さらにブランベルグは、指導主事の行動の型や生産性の認識について、教師による認識と指導主事自身による認識との相違を追究している。<sup>(8)</sup>これにより、指導助言に対する教師と指導主事との見方の相違が、傾向として明らかにされることになる。

本稿では、この両研究を中心として、指導主事の果たすべき指導助言のあり方の一端を明らかにすることとした。

## Ⅱ 指導主事の職務遂行形態に関するプロバンスの調査

プロバンスは、欲求階層説に基づくハーツバーグ (F. Herzberg) の「動機づけ—衛生」理論<sup>(9)(10)</sup>に基づいて、指導主事の役割を、教師に対する動機づけの役割を果たすこと、及び教師の衛生要因を満足させることの2点に要約した上で、以下の2つの型の指導助言を提示する。

動機づけ要因の提供に重点を置く指導助言を「支持的 (supportive) 指導助言」と呼ぶ。この型の指導助言は、承認、責任、達成、仕事それ自体などによる満足に特徴づけられる刺激を教師に提供しようとする。具体的には、教師の教授改善の努力を奨励し促すこと、教授学習過程において教師を援助する目的で教室を訪問すること、よりよい教授法を開発しようとする教師を援助することなどが含まれる。<sup>(11)</sup>

また、衛生要因を充足させる役割の強い指導助言を、「寄与的 (contributory) 指導助言」と呼ぶ。この型の指導助言は、個人間の人間関係の調整、物的な労働条件の整備、管理的諸活動に強い影響を及ぼす。具体的には、教科書や消耗品を整えること、教師の仕事の割当てを行なうこと、あるいは教師をしてそれらの必要に気づかせること、会議を主宰すること、命令による管理の系統を作ることなどがなされ、そうすることによって、安全への欲求や社会的欲求に対する不満足を防ぐ努力がなされる。<sup>(12)</sup>

プロバンスは、教師の行なう教授改善に対する指導主事の支持性及び寄与性の両側面を強調することにより、指導主事の型を4つに区分している。<sup>(13)</sup>すなわち、支持性の強弱と寄与性の強弱との組合せである。この区分に従って、彼は、指導主事の職務遂行の型に対する教師の認識と、教師の欲求満足の程度とを、高等学校の教師484名を対象に、質問紙を用いて調査し、これらの間の関係を検討している。

その結果、プロバンスの得た結論は、以下の6点である。

1. 教師の職務満足 (教師の欲求満足を点数化したもので表現されたもの)<sup>(13)</sup>と、その教師にかかわ

る指導主事の型に対する教師の認識との間には関連がある。

2. 自分にかかわる指導主事の型を、高支持・高寄与ととらえる教師の欲求満足度は、低支持・高寄与ととらえる教師の欲求満足度よりも高い傾向にある。

3. 自分にかかわる指導主事の型を、高支持・高寄与ととらえる教師の欲求満足度は、低支持・低寄与ととらえる教師の欲求満足度よりも高い傾向にある。

4. 指導主事の型を、高支持・高寄与ととらえる教師の欲求満足度と、高支持・低寄与ととらえる教師の欲求満足度との間には、特に差異は認められない。(0.05水準の検定結果による)

5. 欲求満足度と、学校規模、校内の部門組織の教師数、教師の性別、教師の年齢、教職経験年数などとの間には、差異は認められない。

6. 学校間及び担当教科間には、統計上有意な欲求満足度の差は認められない。<sup>(14)</sup>

これらの結果から、教師の職務満足の程度は、指導主事が高支持・高寄与であるととらえられている時に高くなることが明らかになる。職務満足の程度に関してみた時、高支持・高寄与ととらえられている型の指導主事は、他の2つの型の指導主事、すなわち、低支持・高寄与な型、及び、低支持・低寄与な型の指導主事と比べる時に差異を示すが、高支持・低寄与な型の指導主事との間には、何ら差異がみられない。つまり、指導主事が支持的であると教師に認識されているか否かが、教師の職務満足に対して大きな影響を与えているということになる。このことから、指導主事の果たす寄与的な仕事、言い換えれば、管理的機能を果たす側面は、教師の職務満足には強い影響を及ぼしていないことが明らかになる。管理的な職務は、教師の職務満足を積

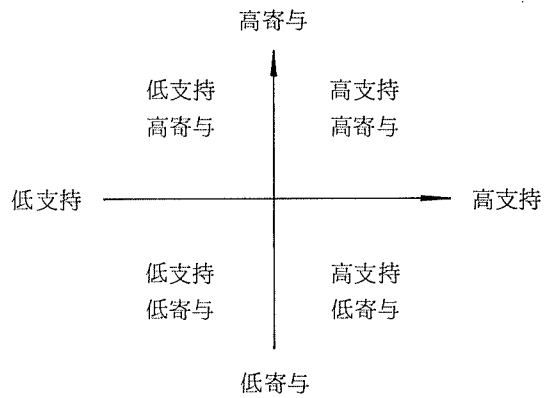


図 1

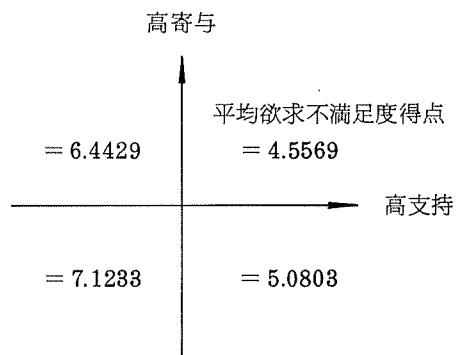


図 2 指導主事の職務遂行の型と、そのもとにある教師の欲求(不)満足度

※(註 4)に示す算法により、満足度の高い回答ほど低得点で示されている。このため本文中の記述とは正反対を示す。

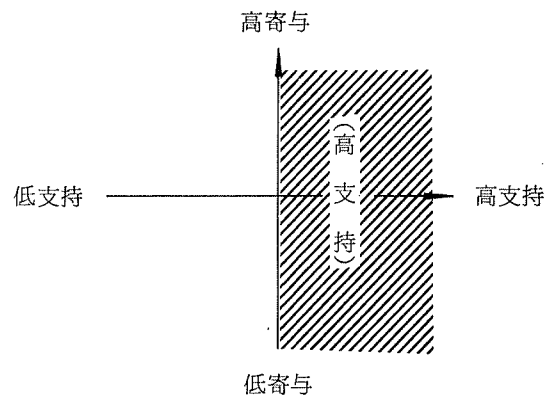


図 3 教師に職務満足をもたらす指導主事の型

極的に満たすことにはならないということになる。そしてこの場合、寄与的であるかどうかは問題にならず、寄与的な仕事の成果の上に支持的な仕事が成果をあげるという階層的な構造にはならないことが明らかになった。<sup>(図3)</sup>

### Ⅲ 指導主事の職務遂行形態に関するブランベルグの調査

ブランベルグは、ギップ<sup>(15)</sup>の研究に依拠して以下のような体系をつくり、指導主事の行動に対する教師の認識を調査した。すなわち、指導主事の行動が支持的内容(問題解決的、自発性重視的、平等重視的、暫定的、感情移入的、記述的)であるか、防禦的内容(統制的、戦略的、優先的、確定的、中立的、評価的)をもつかである。<sup>(16)</sup>

ブランベルグの調査では、これらを問う調査票が、都市、地方、郊外各地方の初等及び中等学校の教員166名に送られ、彼らの指導助言に当たる指導主事の行動の評価と、ここで評価された指導主事の行動に対して教師が望んでいる行動の強調点とが回答として集計された。これによって、教師が認識する指導主事のとる行動の型と、教師によって望まれている行動との間の喰い違いの有無を明らかにすることができる。

この調査において、教師によって認識された指導主事の行動の型は、先に述べたフランダースの研究に従って、次の4種類に分類された。すなわち、高直接的・高間接的、高直接的・低間接的、低直接的・高間接的、低直接的・低間接的の4つである。

ここで、直接的と呼ばれる行動は、教師に対して論説をしたり、批評を行ったりすることなどを指し、間接的と呼ばれる行動は、教師に問いかけ、教師の声に耳を傾けたりすることなどを指す。指導主事が、直接的行動、間接的行動の双方を強調していると教師が認識している場合、この型の指導主事を高直接的・高間接的な型の指導主事と呼ぶ。低直接的・低間接的な型の指導主事は、受動的な行動しかとらず、何事もあまり多くのことをしない。いわば、誤れる民主的役割に埋没して、ひたすら受動的になっているといえることができる。<sup>(17)</sup>

これら4種類の指導主事のうちに、最も有用な指導主事であると教師に認識されているのは、間接的行動とともに直接的行動をも強調する組み合わせ——すなわち、高直接的・高間接的な型の指導主事であるという調査結果をブランベルグは得ている。<sup>(18)</sup>

このことが意味するのは、教師が最も有用であるとみなしている指導助言は、指導主事(あるいは他の援助機関)が、教師に問いかけ、彼の意見に耳を傾け、その意見を採用したりすることばかりでなく、指導主事が教師に対して意見を述べ、場合によっては批判をして、指導主事から教師へのコミュニケーションが同時になされることであるという点の示唆である。

低直接的・高間接的な型及び低直接的・低間接的な型にあっては、指導主事は教師に対

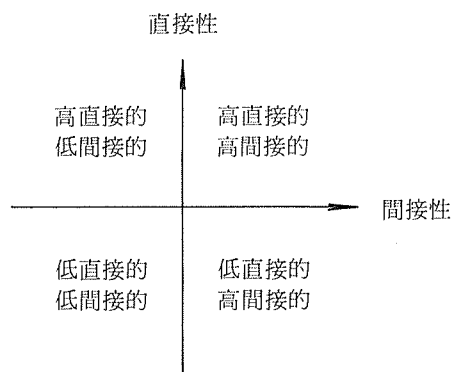


図 4

して、教師が学ぶべきものをほとんど提供しない。<sup>(図5)</sup> 高直接的・低間接的な型の場合には、教師に対して与えられるものはあるにもかかわらず、それは教師から退けられ、受け入れられない。というのは、指導主事と教師との間の人間関係を見るとき、教師が何かを教えられ、語りかけられる対象とされているにすぎず、教師が指導主事から価値ある人物として認められ、耳を傾けられるという場面がほとんど提供されないからであろうというのが、ブランベルグの解釈である。<sup>(19)</sup>

このことと併せて、指導主事が、教師に対する単なる助言者としての位置づけから、計画者、指揮者、オーガナイザーとしての位置づけへと変化しつつあるという傾向<sup>(20)</sup>を考えると、指導主事に求められているのは、教師の側からの働きかけを十分に受け止めながらも、教師に対して直接的な指導を行ない得る職務遂行のあり方ということになる。

次に、教師が指導主事の行動の中に見出しているコミュニケーションの支持性に注目すると、教師たちは、高直接的・低間接的、高直接的・高間接的、低直接的・低間接的、低直接的・高間接的の各型の順に、問題解決指向的ではなく統制指向的な行動をとっていると認識していることが明らかにされている。<sup>(図6)</sup> 教師たちが、高直接的・低間接的な指導主事の行動の型を、平等指向的なものではなくて、すぐれて指導主事優先を指向している行動の型と認識しているのは当然としても、教師たちの認識によれば、統制指向的と指摘するさきの各型の順に、教師を指導するにあたっての、教師を放任しない積極的な計画性（これをブランベルグは戦略性と呼ぶ）が必要であるということである。さらに、指導主事が教師の行動に対して中立的ではなく、教師の主張に左右されやすい、感情移入傾向を調査した結果、低直接的・高間接的、高直接的・高

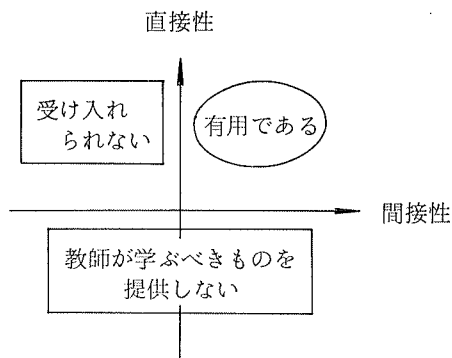


図5 指導主事の職務満足の型に対する教師の受け取り方

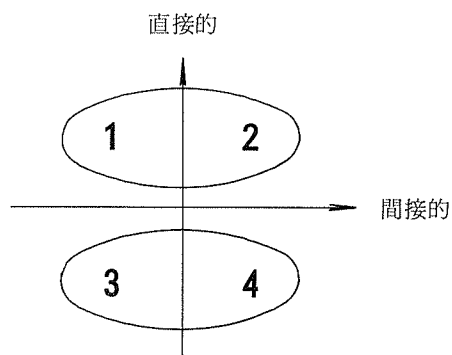


図6 指導主事が統制指向的と認識されている順位

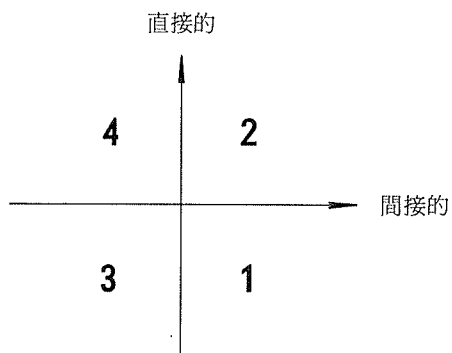


図7 指導主事が教師に対する感情移入を強める傾向

間接的、低直接的・低間接的、高直接的・低間接的の各型の順にその傾向が強いと教師は認識しているようである。<sup>(図7)(21)</sup>

これらの結果は、指導主事と教師との間の相互活動の性格と、指導主事の行動の型との間の関係の意味を明らかにしているとみることができる。例えば、高直接的・低間接的と呼ばれる行動の型をとる指導主事は、教師との間に、防禦的な相互活動<sup>(22)</sup>を生み出している。この型の指導主事を他の型の指導主事と区別して認識した教師たちは、この型の指導主事によってなされる行動を、統制的、戦略的、優越的、さらに評価に焦点を置いてなされる行動であると認識している。<sup>(23)</sup>

総合すると、教師たちは、指導主事の行動の大部分が直接的であるときに最も防禦的になり、直接的な行動が間接的な行動と結びついているときに、次の程度に防禦的であると認識していることになる。教師たちは、指導主事が、基本的に、間接的な行動様式で行動し、もし、直接的な行動があっても、ほとんど明らかになっていないとき、指導主事とのコミュニケーションが最も支持的になっていると認識しているのである。<sup>(図8)</sup>

つぎに、ブランベルグは、教師が認識した指導主事の行動の型と、指導助言の生産性との関係を検討している。ここでは、「指導助言は、時間とエネルギーの実に生産的な使い方である」と、「指導助言は、時間とエネルギーの無駄使いである」という2つの項目を両極とする8点尺度で、教師の認識する指導助言の生産性観を序列化し、その教師にかかわる指導主事の行動の型と対比したのである。これによると、指導主事の生産性を認めた教師たちは、低直接的・高間接的な型のもとにある教師たちであり、次いで高直接的・高間接的、高直接的・低間接的、低直接的・低間接的な各型の指導主事のもとにある教師たちであった。<sup>(図9)</sup>

前の二つの類型の指導主事のもとにある教師の認識する指導助言の生産性の尺度の平均は近似しており、後二者の類型の指導主事のもとにある教師の認識したものと明瞭な差があった。すなわち教師たちは、指導主事が基本的に間接的に行動するか、あるいは間接的かつ直接的に行動する時、教師と指導主事との間の相互活動が生産的であると認識しているようである。そして、指導主事の行動が直接的であるとき、教師と指導主事との間の相互活動の生産性は全く低くなるという結果が明らか<sup>(24)</sup>にされている。

ところで、教師たちが認識した、指導主事

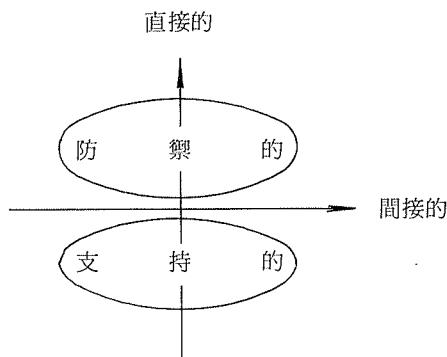


図8 指導主事と教師との間のコミュニケーションの性格

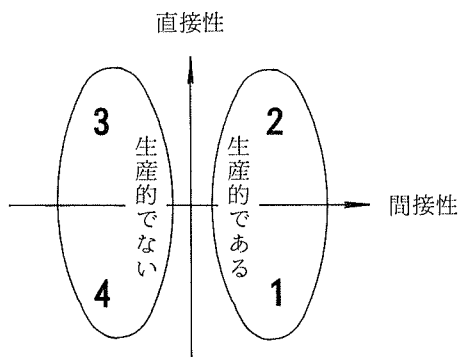


図9 教師の認識する指導主事の生産性の順位

の行動の型と、教師たちの指摘する指導主事に対する願望との間の食いちがいについては、生産性についての指摘と同じく、低直接的・高間接的、高直接的・高間接的、低直接的・低間接的、高直接的・低間接的の各型の順に、食いちがいの指摘が少ない。<sup>(図10)(25)</sup> 教師たちは、高間接的な2つの型の指導主事が、教師たちの期待と向上心とにかなう様式で行動していると評価し、低間接的な型の指導主事に対しては、指導主事の行動のもたらすものと、教師の求めるものとの間に大きな食いちがいが生じていると認識しているのである。さきの、生産性に関する検討の結果と合わせて考えると、生産性が高いと評価されている型の指導主事は、教師の求めているものとあまり食いちがいを生じない行動様式をとり、生産性が低いと評価される型の指導主事は、教師の求めるものとの間に大きな食いちがいを生んでいるといえることができる。

以上、教師の認識を手がかりにして、指導主事の行動を検討して来たが、ここで、指導主事自身が、教師と同様の認識を指導主事に対して、すなわち自分自身に対してもっているかどうかを検討することが必要となる。人が組織上の地位、役割を変えるとき、彼は異なった見方で仕事上の問題を見、彼の行動姿勢が影響されるということは、リーバーマン (S. Lieberman) の研究以降、知られていることである。人は、準拠集団が変わると、新しい準拠集団での態度を採用する傾向があるということである。また、組織内の低位の地位は、より狭い範囲の職務機能と責任領域とを担当しているが、地位の階層が高くなるに従い、職務機能と責任領域とが拡大される。より高い地位に就くことにより、下位の地位よりも広い視野での相互活動をする機会が増え、下位の地位にある者よりもはるかに多くの情報を得ることができる。その地位にある個人をとってみても、必然的に広い視点から問題を見るようになり、これら問題に対する彼の態度は、下位の地位では生じ得なかったであろう変化を遂げることになる。

このことを、教師と指導主事の場合で検討するために、ブランベルグは、教授の改善に直接の責任を持つ指導主事45人を標本にして、教師に対するものと共通の調査を行なった。この結果を、教師に対して行なった調査の結果と比較することにより、以下の結論を得ている。

1. 指導主事は、教師の認識している以上に、自分の行動を直接的でないものとみており、より間接的な行動とみている。すなわち、指導主事自身は、行動の型を直接性において低く、間接性において高いと性格づけているが、この指導主事の行動は、教師からは、高度に直接的であり、間接性において低い型として認識されている傾向がみられる。
2. 指導助言の結果として教師が自分自身について学ぶべきものを、指導主事は、教師よりも広く認識している。言い換えれば、指導主事は、自分の行動を、教師が自分自身への洞察を助けるためには比較的有効であると認識しているが、教師たちからは、そのように認識されていない。
3. 指導主事は、教師たちからは、はるかに支配的な優越性と中立性との双方を持つ者として認識されている。統制指向性、確実性、評価、戦略に関しては、教師の認識と指導主事の認識との間に相異はな

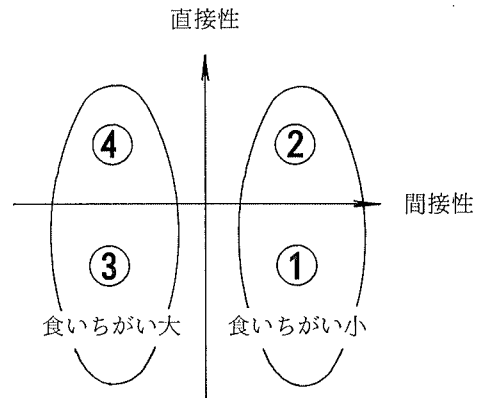


図10 実態と願望の食いちがい(少ない順)

い。

4. 指導助言の生産性に関しては、指導主事は、教師のために使った時間は、より生産的なものであったと認識している。<sup>(26)</sup>

続いてブランベルグは、教師に対する指導主事の行動の生産性について、指導主事自身の認識の中に相異があるかどうかを検討している。教師が認識した教育指導職の行動に対する生産性評価と同じ水準で指導主事自身の行動の生産性を評価した指導主事群と、教師の認識した生産性評価より、少なくとも一尺度高く、自身の生産性を評価した指導主事群とに分け（教師よりも低く評価した指導主事の回答は2件のみで分析に耐えない）、指導主事が自分自身を高直接的と認識しているか高間接的と認識しているかについて検討すると、高直接的と認識している指導主事では、生産性評価によって区分した2群の間に相異はみられない。これに対して、自分自身を高間接的と認識している指導主事では、その多くが自らを生産的であると評価しているのである。<sup>(27)</sup>

これらのことから、指導主事と教師とは、指導主事の行なう指導助言を別々の角度から見ていることが明らかである。ここに、指導助言の結果を異なる見方で評価する二者（指導主事と教師）間のコミュニケーションの問題の中心が存在していると考えられよう。

#### Ⅳ おわりに

米国における指導主事の職務遂行の形態について、プロバンスやブランベルグの調査の意味するものは、教師が自己の職務に満足するのは、管理的な指導助言ではなく、支持的に援助する指導助言がなされる場合であり（プロバンスの調査）、また、教師から有用な存在であり生産的であると認識されるのは、教師に対して論説し批評するといった直接的な行動ではなく、教師に問いかけその意見に耳を傾けるというような、間接的な行動である（ブランベルグの調査）ということである。

ここで、ブランベルグの言う直接性を、指導主事から教師への指導監督的行動の強さ、間接性を、教師から指導主事へのフィードバック機能の強さのことと解釈すれば、教師と指導主事との間に双方向のコミュニケーションが確立したうえで、プロバンスの調査が明らかにするような、動機づけ要因を提供する指導助言が行なわれるとき、教師の求める指導助言の姿が実現することになると考えられよう。指導主事から教師に対する方向のみが強調されるとき、指導主事の行動は教師の受け入れるところとはならず、また教師からのフィードバックが存在する場合であっても、教師に対する方向が強調されている場合には、統制的な指導助言として認識されることになる。また、教師から指導主事へのフィードバックが強調されている場合には、指導主事の行動が生産的であると評価され、実態と願望の食い違いも少なくなるのが容易に理解される。

これらのことは、指導主事自身によっても、多かれ少なかれ認識されており、自分自身を高間接的であると認識している指導主事は、教師の評価以上に、自らを生産的であると認識しているのである。

本稿においては、米国における指導主事の職務遂行の形態と、それに対しての指導主事及び教師の認識を、主としてコミュニケーションの方向性の面から明らかにしてきたが、教師と指導主事との間のコミュニケーションの強さのみならず、そこで問題にされる内容のもつ管理的あるいは指導助言的な性格との関わりにおいて、指導主事のあり方が検討されなければならない、また教師と指導主事との間のみならず、教育委員会、教育長をも含めた、教育行政の組織全体の中における指導主事の位置づけについて

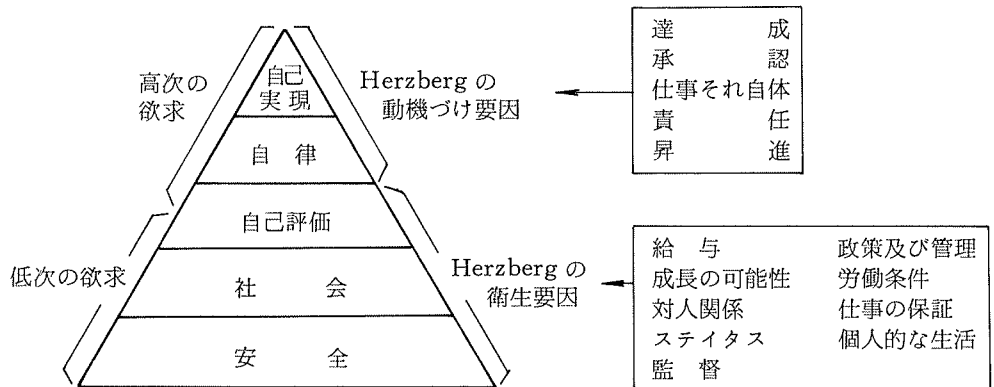


検討を加える必要があろう。これが筆者にとっての次の課題である。

(註)

- (1) A. J. Provence, The Relationship between Secondary school and teacher job satisfaction, (Doctoral dissertation, The State Univ. of New Jersey, 1978)
- (2) A. Blumberg, Supervisors and teachers, 1980.
- (3) この質問紙は、プロバンスによって Teachers' Perception of Supervisor Questionnaire と呼ばれ、「あなたの直属の指導主事は、部下によってなされる教授上の努力を奨励し、促進していますか。」「教師が教授—学習の過程を改善するのを援助するために授業を観察していますか。」等の18項目(寄与的、支持的それぞれの型を強調するもの9項目ずつ)に5点尺度で回答を求める形のものである。
- (4) 欲求満足の程度とは、欲求に対する期待の程度と、現実に満足している程度との差を指している。例えば、「教授方法の決定に当たって、それに参加する機会が与えられていますか。」という問いに対して、現在どの程度か、本来どの程度であるべきと思うか、という2つの回答を求め、その差を算出することによって欲求(この例では参加欲求)が満足されていない程度とする。各々7点尺度による。
- (5) 拙稿「米国における教育指導職の職務遂行形態と教師の意識に関する一考察」、1982、中国四国教育学会『教育学研究紀要』第28巻。
- (6) ギップは、次のような区分をしている。
  - 支持的 (supportive) 行動の特徴
    - 問題解決性 (Problem solving)
    - 自発性 (Spontaneity)
    - 平等性 (Equality)
    - 暫定性 (Provisionalism)
    - 感情移入 (Empathy)
    - 記述性 (Description)
  - 防禦的 (Defensive) 行動の特徴
    - 統制性 (Control)
    - 戦略性 (Strategy)
    - 優先性 (Superiority)
    - 確実性 (Certainty)
    - 中立性 (Neutrality)
    - 評価性 (Evaluation)
- (7) A. Blumberg, op., cit. pp.65-66. 参照。
- (8) Ibid.
- (9) 河野和清「教師の動機づけ (motivation) に関する研究」、1978、『広島大学教育学部紀要(第一部)』第27巻 参照。

(10) ハーツバーグの理論をマスロウの「欲求階層説」と対比して示すと下の図の通りである。



河野：前掲論文による。

(11)(12) A. J. Provence, op., cit., pp. 11-13. 並びに拙稿前掲論文参照。

(13) (4)に基づく集計をしたもの。

(14) A. J. Provence, op., cit., 並びに拙稿前掲論文。

(15) J. Gibb, "Defensive Communication." 1969, Journal of Communication, 11.

(16) A. Blumberg, op. cit., p. 65.

(17) Ibid. pp. 65-70.

(18) Ibid. p. 67.

(19) Ibid.

(20) 拙稿 「米国における教育指導職の役割——1950年代以降の調査研究を中心として——」、1981、中国四国教育学会『教育学研究紀要』第27巻、参照。

(21) A. Blumberg, op. cit., pp. 67-68.

(22) (6)参照。

(23) Ibid. pp. 71-73.

(24) Ibid.

(25) Ibid.

(26) Ibid.

(27) Ibid.

### 参 考 文 献 (註に引用したものを除く)

- ① T. S. Sergiovanni & R. J. Starrat, Emerging patterns of supervision, 1972.
- ② A. Blumberg, Supervisors and teachers, 1974.
- ③ W. H. Lucio & J. D. McNeil, Supervision in thought and action, 1971.
- ④ The A. S. C. D. Working Group on Supervisory Practices; "Issues in Supervisor Rolls" Educational Leadership 34, 1976.

⑤ R. J. Alfonso, G. R. Firth & R. F. Neville ; Instructional Supervision, 1975.