

第一章 緒論

國小自然課的課堂中，老師安排了實驗的操作。黑板上，寫著斗大的條例規則：「1. 安靜坐好。2. 分配好工作。3. 組長領材料。4. 進行實驗。5. 實驗結束收拾乾淨。」當老師正在分配材料時，開始有吵雜的聲音出現，有的組別的學生正把玩著領取到的器材，講臺上的老師，一邊繼續發給材料，一邊用嘶孔的聲音提醒學生不要說話，安靜坐好，但只聞音量愈來愈大。下課鐘聲一響，學生開始坐立不安，有的站立，有的轉頭，有的開始自動收拾課本，有些坐在教室後方組別的同学，已有一些衝出教室自動下課去了……留下了在教室中，滿臉無奈、不知所措的教師！

如果你是一位國小教師，或曾經是一位老師，可曾在教室紀律問題的處理上，遭遇到挫折、感到無力？即便答案是否定的，當你自己與內心對話時，是否能確定你都能適當地處理好每一種不同型態的教室紀律問題？

第一節 研究動機

近年來教育改革的呼聲越來越高，九年一貫課程的推展、建構式教學的實施，一直不斷隨著時代在進步，隨著課程、教材在持續地翻新，教師的管教問題也逐漸開始受到許多的關注。以美國為例，從 2002 年蓋洛普民意調查大眾對公立學校的態度中，發現從 1969 年至 1999 年，管教問題幾乎是每年學校所關注的首要問題；從 2000 年至 2006 年，僅次於校園財務問題，管教問題仍每年都高居第二名（王鍾和，2006）。在台灣，隨著《教師法》中規定教師有輔導管教學生之義務，以及之後頒布的《教師輔導與管教學生辦法注意事項》都在在顯示著，教育之中管教問題的重要性。顯然可見，管教問題實是當前教師的一項重要挑戰，而管教的層面很廣泛，包含了對學生的外在行為、心理思想、生活適應、態度、紀律……等多方面問題的糾正與教導。

過去許多有關父母管教的相關研究(吳麗娟,1998、孫碧蓮,2001;Stephen, 1988;Hart, Dewolf, Wozniak & Burts, 1992)中,都證實父母若採用關懷接納、民主、誘導式的管教方式時,子女會有較好的生活適應;反之,若父母是採用嚴格、放縱、高要求的管教時,子女則會有較差的生活適應以及較多的不良行為表現。同樣地,教師是學校教育的施行者,如同家庭教育中的父母角色,教師就像是學生在學校中的父母,可以見得,教師的管教方式也應與學生的行為表現間有密切的關係。綜合以上言之,教師是班級的靈魂人物,教師在班級的管教方式,對整個班級、學生,以及教學和學習的成效有莫大的影響。

每個學習階段的學生,都有其主要的問題,教師需藉由妥善的管教方式去引導改善。在國小教室中,教室紀律問題則是長久以來每位教師都必須面對的課題。以美國為例,根據該國民教育統計中心的研究顯示,百分之七的美國教師表示他們的學生有行為上的問題;百分之二十九的教師表示,由於學生不良的行為,讓他們曾經很想辭去教書的工作(Cangelosi, 2000)。Mansfield, Alexander, & Ferris(1991)針對全美國教師作抽樣調查,發現有百分之四十四的教師認為學生品行不端,已嚴重的干擾他們的教學。是故,在教室中的場景,當在進行教學過程中,學生發生了種種脫序或橫逆的行為時,教師實必須針對這些紀律行為予以處理,以維持教學活動的順暢。

因此,為避免教學以外的事物影響教室內的正常教學,對教室紀律的控制往往優先於教學,更是為教師所重視(Liberman & Miller, 1990);而處理教室紀律問題的管教方式,被認為是教學成功的先決條件,是為教學做整頓的工作(簡紅珠,1996)。張秀敏(2003)也指出學生紀律行為的管教,是當前國小教師最感困擾的議題,也是教師焦慮的主要來源,甚至是造成教師離職的主要原因,故教師如何建立其適當的管教方式及策略,解決學生的管教問題,實是當前教育中的首要問題之一(引自王鍾和,2006)。在教師的眾多管教方式中,「體罰」在過去被認為是最有效、也是最為快速改變學生行為的方式。臺灣雖然在2000年教育部已宣布禁止體罰,於2007年禁止體罰的法令也在立法院通過,但許多的

新聞報導及調查研究（黃順利，2000；高琇芬，2001；修淑芬，2004）皆指出體罰式的管教方式似乎仍存在，但這也是最備受爭議的方法。隨著禁止體罰法令的通過，零體罰的口號喊得震天價響，站在以人為本的立場，確實應該尊重每個人的身體自主權與人格發展權，教師在管教方式上的選擇及應用，如何引導學生學習接受一些約束和規範，便更顯得重要。

教室內若有一套良好的教室紀律，就可以讓學生專心於課堂活動，為自己的行為負責，以及表現出良好的人際關係；此外，我們也可以發現，透過良好的教室紀律以維持良好的教室秩序，可以促進學生學習、增進社會化、培養民主精神、滿足心理需求，以及增加學習的樂趣（金樹人，1994）。因此，教室紀律不只是一種外在的行為規範，更是社會民主文明的基石，同時也是學生學習與心理需求的安定劑。教師對於教室紀律問題有了良好的方法去應對處理，才能進一步追求教學效能的提昇。

如今，我們的社會是開放的、多元的，學生的特性也都存在著差異，無論在一般的家庭中、學校裡，或是因應教育的變革，對於紀律問題的管教處理方式，都有許多不同於過去的看法及觀念。身為在教育最前線的教師們，不能只具有模仿的能力，照著過去研究的結論或書本上指導的方式，照本宣科，數十年如一日，而是應該尋求自身內在的思想革命，必須具備自我反省、自我分析、自我發展與自我更新的特質或能力（陳金生、林明地，2001）。Daresh(2001)亦提出反省是教師或教育人員發展專業重要的一環，藉由反省，可以激勵個體在教育實踐上的批判。

在順應整個管教方式變革的潮流時，最重要的關鍵在教師是否對於自身的教學有所覺察，而非單純的高學歷教師，或是政策制度的配合就可以（歐用生，1999）。教師平日即應反省自己的方法及技巧，對自己和教室進行研究，親身看到並體驗到革新的過程，去重新學習和再社會化，改變自己的教育觀，主動建構可供社會檢驗的教學觀，發展出一套屬於自己的模式，否則教師首當其衝，自己被繁多的策略所淹沒，又遑論給予學生正向、明確的教導（林淑美，2000）。

從上述的論述來看，反省思考能力的培養，已然成為教師專業發展的具體做法之一，亦是一種時代的趨勢。在這樣的潮流下，促使我步上反省實踐的列車。我在職期間，雖參與過各種讀書會、研習、經驗分享或成長團體，但心裡總備感慚愧。心裡知道對自己的教學及班級經營方面，尚有不滿意的地方，但卻又不知如何著手去改進。在偶然一次分享經驗的機會中，有一位老師讚美著另一位A老師教學的種種，談及他上課時，自從使用了那位老師的建議方法後，幾乎不用生氣，更無需像媽媽般地對學生耳提面命，不用花太多時間管理常規，卻能輕易讓學生們遵守上課約定，並樂於學習。聽在現在關於教師管教學生的新聞層出不窮，教改議題倍加重視之際，這些耳語讓我打從內心深為感佩。

省思自己的教學，教室紀律問題的處理，著實是令我最頭痛的問題。每每因為處理課堂上的紀律問題，使得課程進度延遲，學生學習不連貫，或是教室氣氛沈重，影響師生關係。過去在我的觀念裡總認為，在課堂中學生所發生的紀律問題，直覺上就以上課愛說話最是常見，發生頻率也極高，自己的推測，這應該是因為學生本身的注意力不能集中所致。另一方面，因為「愛說話」的紀律問題，有明顯的行為表現，甚至有時會影響到其他同學的學習，所以若發生在教學的過程當中，必定得中斷教學，來處理這類的紀律問題，有時便因此耽擱了教學。教室管理的技巧對於一個教師來說，甚是重要，也不知道在書上或研習場合中聽過、看過了多少良策方針，可是總沒有如今聽到這麼一個實例，那麼具有震撼性。

我知道因為每個教師的個人特質不同，班級學生的特性不同，不能只是模仿，否則在自己看過那麼多的班級經營策略的圖書之後，對一些發生的紀律問題的處理，就不會仍然感到手足無措了。

教師總是教室獨立王國裡，唯一的教學者，對身為教師的我們而言，要清楚看到自己的教學專業能力或溝通策略對學生學習過程的影響，實屬不易，所以通常會藉由觀摩、省思其他教師的教學開始，很多附帶的學習也會透過觀察他人整天所從事的活動而自然發生（饒見維，2003）。找到一個老師教起來輕鬆，學生學起來快樂又有效率，班級氣氛和諧，又能使學生在品德規矩上提昇的教學方

法，我想是大部份教師夢寐以求的事。因此，我再次省思，如何做才能讓學生在教室課堂上主動的遵守規矩呢？這當然涉及了很多種因素，但自己能從何處開始著手呢？

我是一個有六年教學經驗的老師，課堂進行中，偶然當學生發生「聊天說話」、「幾乎無視於老師的存在」或是「發呆不聽課」的情況時，我的反應也會不一樣，有時會採用權威式的方式喝止，有時會好言勸說，但無論如何，心裡的一個念頭，就是希望這一切的脫軌，能盡速消失，恢復課堂的平靜。久而久之下來，對於課堂紀律問題的處理，也沒再那麼去注意了。

平時在學校的我，常常與學校的教師之間，個別有經驗上的分享，是一種非正式的談話，談到的話題內容有：學生問題、課程內容、教學問題、家庭問題，以及一些私人感受等，各種類別無所不包。如 Holly(1989)所說，教師間最有助益、最有意義的活動，乃是在課間、上課前、下課後的非正式交談。有一天，與班群的老師們一同閒聊，某位老師談到處理班上紀律問題的方式：

「我才不管事情怎麼發生的，只要在上課時間，擾亂了我上課的節奏，都是錯的，因為是在上課中耶！我都要給那些小朋友處罰。自己可以判斷是什麼時間，不用找一堆藉口。」

另一位洪教師提出了一個問題：「這樣好嗎？會公平嗎？」

「我才不管，本來影響上課就不對啊！只是有的家長很不明理，這樣就寫聯絡簿反應說這樣他家孩子覺得被委屈，明明不是他先弄的，為什麼一起被處罰？這些家長也奇怪，不去想想自己的小孩做了些什麼事，這是一個大團體，又不是只注意他家一個小孩。」 (2006/05/23/對)

聽到了彼此間的談話，令我突然心裡一驚，教室紀律問題的處理，不只是單純的孩子與老師課堂上的問題處理，家長對於課業學習之外的事，同樣地也希望老能給予學生正向引導，對於學生事件有公平的處理。

與他們談話後，跳回到自己的腦海裡，浮現了自己與孩子們上課的情境。開始覺得自己有些處理方式不夠完善，似乎也不夠注意到學生的感覺。腦海裡思

緒的衝撞，幾乎都是圍繞著教室紀律問題的處理方式主題打轉。此後，當有機會與同事或朋友們閒聊時，也常會分享此話題，試圖了解其他教師的觀點。

與眾多同儕朋友的分享經驗當中，我發現了教師之間不斷地在找尋一些具體的策略與技巧，例如：要使學生安靜上課，有的提出了要嚴格一點，有的分享設獎勵辦法，有人則說警告學生就可以做到了。這些內容的提點，在我的想法裡，凝聚成一個觀點：教學是一種極富情境及變化性的活動，牽涉到人、事、物的複雜多元性，即使是專家或資深教師也無法提供一套教學公式；有時一些教學通論準則，反而會淪為紙上談兵。觀摩其他教師教學，要依樣畫葫蘆並不難，但更重要的是教師如何將所獲得的另一項理解及技巧融入個人的教學風格，再巧妙地應用於自己的班級課堂上，與自己班上的學生有優良的互動。因此，反省實踐的功夫更顯得重要，這樣的過程，是一個不斷檢討改進的歷程，當自己能自我反省而力求改進，才能讓自己的教學專業邁向盡善盡美的境界。

因此，在年復一年，日復一日性質相似的工作環境與內容中，為了能讓自己重新自我檢視，所以擬定了這個自我研究計劃，有系統地去關注自我專業能力的提昇，對自己做一個徹底又具體的反思。

教師工作是一種專業工作，而教師則是持續發展的個體，可以透過持續的學習與探究的歷程，來提昇專業表現與水準（饒見維，2003）。Borich(1992)在「為專業成長做計劃」中指出，想要在專業的領域上有成長進步，不僅僅需要相關的專業知識，還要具有改變的意願（willingness）。因此，若要改進自己在處理教室紀律問題的方法，必須自己先有想改變的念頭。此外，教室的情境是多變且獨特的，唯有長久的接觸與觀察，才能掌握群體中所發生事件之意涵；教師的專業能力是建構於實務互動中反省探究的過程，教師必須透過實際的教學、察覺自己在學科知識、教室管理、教學技巧、學生輔導、與人際關係之處理上的不足，由自我批判與反省當中，構築適合自己及適合所處群體的方法模式（王振興、熊同鑫，1999）。

第二節 研究目的與問題

教師的教學實務，須不斷的經過觀察、理解轉型、實施教學、評估教學、反省教學的動態歷程。所以，我期望藉由這樣的過程，了解自我的教學實務，並藉由向同儕的請益與學習，把自我轉變的歷程一個個條析出來，加以檢視。究竟我在學生教室紀律的處理上，經歷了哪些改變？而導致改變的因素又為何？我又如何從一連串省思與實踐的過程中，試圖找出適合自身的教學實務策略？是如何在複雜的情境下，進行自我研究，面對自我的短缺，以改善自我教學實務能力的歷程？藉由實務中不斷探索問題的歷程，進一步了解自己的紀律問題處理方式，尋找對於自身最有效的教室紀律處理模式與策略。

教師有能力針對自己的實務情境加以批判改進，或是提出最貼切的改進建議（饒見維，2003）。因此，由教師本身來研究自己的專業實務是最直接、最適當的方法，同時透過反省探究的過程，了解自我轉變的歷程，有助於提昇專業與終身學習。范信賢（2003）也曾提及在研究教師轉變的歷程當中，受益最多是自己，透過他人的經驗，反身觀照自我，進而解答自己所遭遇到的困惑。

因此，本研究最主要目的在探究自我在教學實務方面的成長與改變歷程，提昇本身在教室紀律問題處理方面的專業能力。同時，也希望藉由本研究，能幫助研究者自我或想進行教學轉變的教師，在未來教學的歷程裡，追求不斷地自我更新，為提昇教學專業能力，提供不同角度的思考，達成激勵專業發展的目的。

在本研究當中，我對於下列關注的問題，進行探究：

- 一、進行同儕課室觀察之前，我在教室紀律問題處理方面具備了哪些能力？我又秉持著何種信念或觀點來處理教室紀律問題？
- 二、在進行課室觀察的過程中，我這方面的專業能力是否因此有所提昇？是哪些因素提供了助益？
- 三、協同進行研究的夥伴得到哪些專業成長？

四、在本研究結束後，我在處理教室紀律問題上有何改變？所產生的改變是否能使教學更具效率？對學生的學習有什麼正向影響嗎？

第二章 文獻探討

教育的內外環境，隨著社會及時代的脈絡不斷在變遷，新的教育改革方案、新的學生樣貌、新的教師專業要求不斷地在產生，對教育造成了巨大的影響時，一個有反省力的教師，應該如何回應在教學工作上易遭遇到的困局？是應該要盲目實施那些已被質疑的策略？還是人云亦云，別人說什麼是好的，就跟著做什麼？亦或是單獨依賴經驗與直覺呢？我想，答案並非是肯定的。那究竟在教師精進自己的過程中，教師是如何察覺所遭遇的問題，如何找尋具有幫助的策略，讓自己有更健全的思考以獲得所需呢？

回想自己能成為一位教師，是經歷了漫長的歷程。在大學的師範教育裡，培養了教育的基本知能；實習教師的導入階段，嘗試進入教學現場，模仿在職老師的專業技能；直到現在，自己以在職教師的身份，持續追求專業的成長。從事教育工作之後，究竟自己專業能力的發展情形如何？我有能力去審視自己缺乏的是什麼？繼而能加強補足這個缺口嗎？進入教育研究所就讀，以及在我服務的學校參與教師專業發展評鑑的試辦，是開啟我再度省思自我專業能力的重要媒介，讓我更有機會審視自己，甚至思考如何與同儕一起發展。

Doyle(1986)曾經指出班級經營是教師解決常規問題時，所使用的行動與策略。Emmer(1987)則指出班級經營是教師建立和維持有秩序的行為，預防干擾學習的手段與方法。翁秀彩(1999)也認為班級經營與常規管理、規矩、秩序、紀律等名詞有相同的概念共通性。早期的班級經營似乎與秩序(order)或紀律(discipline)劃上等號，但實際上，班級經營的內容繁多，範圍也較廣泛，包含了行政經營、學校經營、常規管理、學習管理、人際關係管理、親師溝通等面向(吳清山等，1999；郭明德，1999)。Brophy(1988)認為創造與維持一個學習環境以傳達教學目標所採取的行動，包含建立規則與程序、維持對學業活動的注意力與專注。張以儒(2001)指出班級經營雖然是一種教師控制，但仍以教學為主要的目標，對教室的各種事務加以控制處理，激發學生合作、參與班級活動，

達到教學目標。即使班級經營的範圍及定義，一直在拓廣及延伸中，但是教室的紀律處理一直以來，便是屬於常規的管理，是班級經營的重要內涵之一，是一個教師在計劃與進行教學的活動時，最直接關注的問題。這樣班級常規紀律問題中各式各樣的人、事、物，若能被有效處理，才能有助於教學品質的提昇，促進學生的學習，增進教師的教學效能。

因此，在本研究當中，我所關注的焦點—「教室紀律問題的處理」，對於本身而言，是教室裡重要的班級經營實務問題，困擾我許久，每每學生出現的問題或反應都常令我意想不到，可是這卻又是教室學習活動進行時，最需要、也最常處理的事件。關於此方面的專業能力，我希望透過一連串的課室觀察、反省、對話及實踐，這樣持續性學習和精鍊的歷程，進行自我省思，以達到自我更新，追求教師專業上的發展。此外，教師有能力對自己的實務情境加以批判改進，或是提出最貼切的改進建議(饒見維，2003)。所以，教師必須讓自己是一個學習者，也是一個研究者，應就自己工作場域各種條件，進行教學研究，唯有能力去解決自己在教學上面臨之困境，教師的專業才能被肯定、被發展，也才能提昇自己的教學效能，達到提昇學生學習成就的最終目標。

教室紀律是我在班級經營方面最受挫的一環，同時這也是研究夥伴大家所關注的議題所在，因此在這一章節裡，我先從學術文獻上，對「教室紀律」做初步的瞭解，進而從「班級經營效能」探討教室紀律帶給班級及學生學習的影響，並了解「教師專業發展」的策略、過程及活動，以期在研究過程中，能幫助自我解決遭遇的教學問題，促進專業成長。同時在研究的過程中，「課室觀察」及「教學反省」為自我進行教學檢視的工具，因此也做為文獻蒐集的主要方向，期望在自我研究的過程中，透過一連串的課室觀察及教學反省，重新審視自我，提昇教學專業能力。

第一節 教室紀律

一、教室紀律的定義

在文獻中，常有許多相同或相似的名詞，如：規矩、規律、規範、規則、秩序與紀律等，在英文中則有 regulation, procedure, norm, rule, order, discipline 等（陳湘玲，2000；張國松，2002）。教室紀律是學生在教室內日常生活的一種規律，也是教師或教師和學生共同合適地處理教室內的人、事、物等因素，使教室成為最適合學習的環境，以易於達成教學目的的一套有系統或不成系統的規則（李錫津，1990）。

單文經（1994）曾指出，在班級課堂中，學生參與各項活動時，有關學生言行舉止，應遵守的規範，都可以視為是教室的紀律，其中包括了規則（rules）和程序（procedures）：兩者在本質上都是有關對學生行為的期望和規範，這些期望，可能以明文規定或口頭約定呈現，也可能是以隱含的方式。規則意謂一般性的期望或標準，用以規範學生個人的言行舉止，程序意指經過認可的做事方法或行為準則，而且也被用來傳達教師對學生言行舉止的期望。

李淑慧（1996）認為，以生活層面的關懷出發，將兒童置於班級社會體系的學習情境中，為使教室的一切的學習活動皆能在井然有序的情況下進行，使兒童能在最短的時間內、最好的情況學習，並獲得最好的社會適應，所受到的一些控制與約束，為教室成員所共享與認同；這些教室生活中存在的紀律，稱之為「教室生活紀律」。

陳湘玲（2000）認為，教室紀律是在班級之中，學生參與各項活動時應遵守的規範，可分為班規（classroom rule）和例行活動程序（classroom procedure）二者。班規是指教室行為的一般標準，包括教師可接受、認可的和期望的教室行為，及教師不允許、不認可和禁止的教室行為。而例行活動程序則是完成每天、每週或每月的例行活動所做的規定。

另一方面，洪若馨（2003）則是認為在教室中，為了維持教室秩序或教學活動的順暢進行，由教師或師生所共同遵守之規範，即為教室紀律，這些被期待或禁止的行為，更是培養學生得體的言行舉止、良好的人際關係、以及應對進退之良好行為的品德教育。此外，Field & Boesser (1998)也認為紀律(discipline)是幫助兒童為他們的行為學習負責，且為他們自己的行為判斷對錯。

Emmer, Evertson, & Worsham(2000)指出教室的紀律，與例行活動程序都是意指對於行為的期望。教室的紀律是指教室行為的一般標準或期望，而例行活動程序則是為了完成某個特定的活動所做的規定。

綜合上述，根據學者們所提的教室紀律之界定，得知教室紀律是一套教室內合理可行的規則，利於教師維持良好的教室秩序，便於教師處理例行教室問題事件的方法。教室紀律乃為學生生活在教室或班級內的一種法則，需要大家共同遵守，藉以使教學活動在井然有序的狀況下進行，順利而流暢地完成課室的學習活動，並進而能提供良好的教室環境，提高教學品質，促進學習品質，增進學生社會化，增加學習的樂趣，而另一方面，教師藉由清楚的紀律制定、說明和規範，讓學生在學校產生安全感，行為有所依循，培養其自我控制的能力。

二、教室紀律之問題類型

班級是由學生與教師共同組成的環境，因此，在班級教室內，紀律問題的發生，可能就是社會互動遭遇到困難的一種反應。Mcmanus(1989)曾具體指出在班級當中，經常出現的一些教室紀律問題，例如：上課遲到、打人、上課中要求上廁所、無禮、缺交或沒寫作業、在教室追逐或走廊奔跑、講話、課堂中玩耍、亂丟東西、老師講話時也講話、破壞公物、搖晃椅子、辱罵他人、亂畫課本、過早收拾書包課本、拒絕接受懲罰、早退、做自己的事……等。Tully & Chiu(1995)針對實習教師在學校所遭遇到的學生紀律問題進行研究，大致上將行為分為五種：

（一）干擾上課（disruption）：當學生出現此類行為時，會中斷教學的進行，例如：講話。

(二) 挑戰權威 (defiance)：此種行為是指學生不遵守教師所下的指示，例如：不服從。

(三) 不專心 (inattention)：亦即無法專注於上課的活動中，例如：上課中做其他的事。

(四) 攻擊行為 (aggression)：例如辱罵別人、打架。

(五) 其他 (miscellaneous)：例如說謊、偷竊、哭鬧等。

上述的五種行為當中，最常見的分別是干擾上課、挑戰權威、與不專心的行為，共佔了所有行為的 91%。

國內也有多位學者針對教室紀律問題的類型提出看法。朱文雄 (1990) 將一般教室常發生的共同紀律問題，依身體所使用的部位，分為下列四種：

(一) 口部方面：包括不舉手就發言、罵髒話、上課吃東西、聊天。

(二) 眼部方面：包括上課看其他書、發呆、東張西望。

(三) 手部、腳部方面：包括傳紙條、上課離開座位、做其他事。

(四) 其他方面：例如不按時交作業。

以上這些教室常發生的問題，一旦顯現出來，教師就必須迅速採取有效的處理策略，以避免教室的紀律產生惡化的現象，影響課堂的教學與學習。

簡紅珠 (1993) 指出，在學校的各個年級當中，常見的教室違規紀律問題也各有不同，低年級的學生較偏向課堂規矩問題，如：上課愛說話；而中高年級的學生則較偏向作業問題與交友的問題。

張秀敏 (1998) 也將教室內的紀律問題，依照其發生行為的程度輕重，分成了五大類，茲分述如下：

(一) 不成問題：此類行為如短暫不注意、發呆、寫作業稍微停頓。但這類型的問題尚不致於太嚴重。

(二) 輕微的問題：例如擅自離席。這類的問題一發生，可能會妨礙教學活動的進行。

(三) 干擾活動：例如傳紙條、吃東西、寫作業或分組工作時過度交談，但此類問題的影響不大。

(四) 中度問題：此類的問題是指只影響二個人或某幾個人的學習，例如分心、亂走動到他人座位。

(五) 擴散問題：指個人的行為問題，會影響到班級的上課秩序和整個教室的學習氣氛，如大叫、聊天交談。

陳玉鈴(2002)將學生在教室內經常發生的紀律問題分為三類：違反學習規範、違反社會規範、挑戰教師權威等。其內涵如下：

(一) 違反學習規範：舉凡學生所有會擾亂到教室秩序的行為，及表現出影響他人或本身的學習行為都可包括在內。如：上課講話、傳紙條、不先舉手就發言、忘記帶學用品等。

(二) 違反社會規範：指學生違反了社會及學校的一般既有的規定，或是涉及到不道德的行為皆屬此類。如：戲弄同學、亂丟垃圾、罵髒話、破壞公物等。

(三) 挑戰教師權威：此類行為係指學生故意與老師敵對，在態度或言語上表現出不服從或不尊敬的行為。如：頂嘴、不服從老師的指示、對老師態度不尊敬、拒絕接受處罰、故意和老師唱反調等。

此外，除了與課堂規矩息息相關的紀律問題外，兒童個人特質的反映，或者是學生過去不良適應累積的結果，所產生的行為問題，也可能帶入課堂的紀律問題當中，但老師同樣必須去處理。Quay(1986)指出兒童常見的行為問題有六個層面：

(一) 行為不佳。例如：打人、不合作、不服從、沒有禮貌等。

(二) 注意力問題。例如：不專心、發呆、心神不定、缺乏堅持性等。

(三) 動作過度。例如：愛講話、過動不安、製造噪音等。

(四) 社會性攻擊。例如：逃學、偷竊等。

(五) 焦慮或憂鬱式的退縮。例如：害羞、緊張、過度敏感、膽怯等。

(六) 精神症、無反應。例如：困惑、眼神呆滯、拒絕講話、憂鬱等。

以上六個層面的行為問題多為情緒困擾或障礙所造成，易被忽略，但這也是需要教師多加關注的地方。

由此可見，有關教室中學生所產生的紀律問題之類型，進行探討之學者也相當多，雖然每位研究者所提出之類型不盡相同，使得教室的紀律問題形形色色，更會因為學生的年齡階段而有所差異，但無論這些紀律問題何時何地出現在課堂當中，都是教師必須去處理解決及面對的任務，這樣才能避免影響課室中的教學與學習。

三、教師面對教室紀律問題處理方式

從處理方式的型態來說，把教師處理教室紀律的方式分為民主、權威與放任三種方式加以研究，結果發現在民主型管教下的學生具有良好的學習態度和精神，班級氣氛亦較為融洽；而權威型管教下的班級秩序雖較為良好，但學生表現則較為被動；至於放任型管教下的班級，各方面的表現均較差（引自王鍾和，2006）。

也有學者將教師管教方式分為嚴厲專制型(hard-boild autocrat)、開朗專制型(The benevolent autocrat)、放任型(laissez-faire)、民主型(democratic)（吳明隆，1992），結果發現學生在嚴厲專制管教下容易諉過，而且情緒亦多不穩定；在開明專制管教下，學生容易養成依賴，缺乏自動自發的精神；在放任管教下，學生之情緒亦多不穩定，只有在民主管教下的學生情緒較為穩定，自動自發且自律自愛。

國內外許多學者指出，若持不同觀點及方式對教室紀律管理加以界定，就會產生不同的影響與結果，「視紀律等於控制」者，正面結果為安靜的氣氛，一致的行為，負面的結果為限制了創造力，減低彈性；而「視紀律等於自我信賴與責任者」，正面結果為問題解決，設定且達成目標，負面結果則易造成團體需求被忽略，團體中的少數人過度發揮。至於視「紀律等於處罰者」，正面結果乃為依所期望的去改變行為，負面結果則產生侵略的反應（吳明隆，1992、孫敏芝，1995、金樹人，1998；Brophy, 1983；Butler, 1978；Wolfgan 等人，1995；Martin

& Quilling, 1981)。

由於各班的班級事件具相當的不確定性及不可預測性，教師在進行教學及維持秩序上，必須予以回應，因此，教師往往變成是一回應者，而非班級活動的設計者(Woods, 1980)。而有關教師因應的研究相當多，教師如何處理教室紀律問題此一課題的研究，則大都是從教師使用的策略(金樹人,1998;張秀敏,1998; Johns & Espinoza, 1996; Woods, 1980)、教師秉持的原則(高強華,1996;張德銳、陳賜福節譯,1991;Brophy, 1983)、或教師採行的技巧(朱文雄,1990;張德銳、陳賜福節譯,1991;Brophy, 1983)等三方面來著手進行探討。教師在面對與處理這些學生紀律問題行為時，主要所使用的策略，通常是師生約定規則、設計有趣活潑的教學活動、下課後再做處理、與利用學生的聯絡簿等。另所謂的「原則」，係指當老師發現學生出現違規的紀律行為時，教師用來處理學生紀律問題的方法，並經過多次因應後所歸納出的大方向，常被提及的原則，包括真誠關愛、民主尊重、規定要能清楚簡潔、及教師以身作則等。至於所謂「技巧」，則指老師用來處理學生紀律行為之具體方式，通常教師採行的技巧可分為預防性技巧、支持性技巧、及矯正性技巧。

從回顧過去的研究文獻，大體而言，在權威、嚴厲專制的管教型態中，教師多會使用強迫禁止的方式，阻止學生不良之行為；而在開朗專制、民主尊重的管教型態中，教師多會使用正增強、積極鼓勵的態度，改變學生之行為態度；而在較放任的管教，教師則多半採取不予理會、忽視的方式來面對學生紀律問題。無論是哪一種型態，教師處理教室紀律的方式，對於學生的個性發展、態度、學習成就都具有影響力。本研究在蒐集實證資料時，將不特別再區分策略、技巧、原則或紀律問題的型態，而是以觀察教師在面對學生上課教室紀律問題時，其採取的管理措施、處理問題的具體方法，以及學生的反應與回饋為研究的主軸。

此外，教師在處理教室紀律問題上，觀念及現狀的轉變，更需費心力。記得自己小時候，國小教育就是軍隊式的嚴厲管教，一個口令一個動作的時代，唯老師的訓誡是從。但是受到社會變遷、少子化以及教育革新的影響，教師不當處

罰學生而挨告的新聞屢見不鮮，國小校園的班親會組織已普遍成立，教師在面對教室紀律的問題時，考慮的面向增多了。我也逐漸重視自己對於處理教室紀律這方面的專業能力以及實務經驗，能不能讓學生及家長滿意？能不能對學生達到正面的助益？這使得我體認到教師專業發展的需要。當然，除了自我察覺之外，最重要的是自身的能力，所以我開始投入心力在自己班級經營上的學習與成長，期望有所獲益。

第二節 班級經營效能

早期的班級經營幾乎等同於教室秩序或常規的建立，其原因不外乎是希望教師能維持班級秩序，對教室的時間和空間有妥善管理，讓教學活動能夠順暢進行，協助學生改正或矯治不良或偏差的行為，指導學生從事自我管理，最終期望提高學生學習成就，以達成教育的目的（吳清山，1999；吳明芳，2001；單文經，1995；魏麗敏，1996；Jones & Jones, 1995）。Emmer & Stough(2001)指出教師的教學，其目的在提供學生學習，學生要能從事學習的任務，教學才有意義。所以一切會干擾妨礙教學活動，或使學生分心的教室紀律問題，都是教師在執行班級經營策略時，所須努力去排除的。因此，也可以說班級經營的範疇當中，教室紀律問題的處理與掌握，能讓教師能有效地訂定各種規矩，發展一套班級組織共同的行為規則，營造良好的學習環境，剔除干擾教學的不妥善行為，提昇班級學生的學習，以發揮班級經營的效能。

一、班級經營效能的意義

Doyle(1986)認為班級的教學，具備有二大功能，一個是學習，另一個是秩序。學習是教學所提供的功能，但是秩序則是經營所提供的功能。如果只有單單良好的秩序，並不能提昇學生的學習，則這樣的班級教學及經營只是淪為空談。黃德祥（1986）認為班級經營的效能，必須包含有四項特性。第一，效率（efficiency）：是否教師能有效地處理班級的事務、學生的秩序規矩，進行教學

活動。第二，效果（effect）：學生的行為與學習，是否有良好的表現或成果。第三，績效（performance）：學生的學習成就是否合乎教師的期望，班級的氣氛是否良好，教師的教學有什麼成效。第四，自我效能（self-efficacy）：教師是否有能力去掌握班級狀況，是否能成功帶領學生達成教育的目標。若在以上這四項特性當中，所獲得的結果是正向及肯定的，才能說具備了良好的班級經營效能。另外，楊士賢（1987）也提出對班級經營效能的看法，一個班級在學生的學習成就、教師的教學品質、班級的紀律常規表現、課堂氣氛及環境及親師溝通等各方面，都具有良好的績效，能夠達成教師所預期的教育目標，則可視為具有高戒的班級經營效能。郭明德（1999）則認為班級經營效能是指各班級的教師，在班級當中努力經營所展現的各項成果。

所以，良好的班級經營效能，被視為是教師達成教育目標，為學生創造優良的學習情境，有效處理在班級中的人、事、物，使教師的教學品質有良好績效的依據，最終目的在達到學生的學習成就進步，使其能有傑出的行為表現。

二、班級經營效能的評量

對於教師的班級經營效能評估，是可以從一些具體的指標來蒐集資料的。國內學者張德銳（1994）提出國小教師的教室管理，其評鑑的規準有：增進教學的效果、充份利用教學時間、有良好的教室學習環境、建立教室的良好秩序、促進學習效果、激發兒童自治自律的態度。陳雅莉（1994）對班級經營的成效進行實證性研究，其評鑑的面向則由四個層面著眼：班級整潔、秩序常規、學業成就、班級的氣氛。吳清山（1996）指出有效能的班級經營，有具體的特徵，包括：學生違規行為少、同學相處衝突少、班級的學習環境品質佳、學生的學習表現好、班級時間管理佳。楊士賢（1997）曾對班級經營效能進行實證性的研究，其評鑑的標準有：學生的學習效果、教師的教學品質、教室的常規表現、環境的經營、班級的氣氛、親師溝通等層面。

張以儒（2001）研究綜合高中教師之班級經營，所使用的效能指標則是包含了下列項目：教學的品質、班級常規、班級學習的環境、班級氣氛、師生關係、

親師關係以及學生的輔導等。吳宗立（2002）認為教室的一切，是以學習與成長為目標，教師的行為舉止能帶領學生進步，班級成員之間能彼此正向互動的機會愈多，使整個團體健康有活力，即是一個擁有高度班級經營效能的班級。宋美貞（2004）指出教師對班級而言，具有一定的重要性，良好的班級經營策略，應該要能營造良好的學習環境，讓學生寓教於樂，樂於求知，發揮提高學習成就的效能。班級是一個小型的社會體系，成員之間有著複雜的互動關係，是師生互動、學習生活和成長的地方。所以在班級的經營上，教師應該要有策略能有效預防學生的偏差行為、建立有秩序的學習環境及良好的師生關係，最重要的是達到促進學生學習效果的目的，才能說是發揮了班級經營的效能（吳明隆，2006）。

對於教師班級經營效能的評鑑，除了教師自評外，由學生來評鑑教師也是可行的方式（傅木龍，1995；陳聖謨，1997）。外國學者 Miller 指出，學生每天與教師的接觸時間長，只要所問的問題與學生的背景經驗有相關，學生是一個專業的教師觀察者，可以做出較客觀、公平的批判。此外，Peterson 也支持學生評鑑教師，因為學生是教學的消費者，和教師的相處時間長，可以獲得班級內的發展、師生關係以及溝通情形的豐富訊息，並且由多位學生的角度或表現來評鑑一位教師，也會提高信度（引自戴佑全，2000）。

三、教室紀律與班級經營效能

班級是師生互動、學習課業、生活成長的場域，可以視為一個複雜的小社會體系（吳明隆，2006）。班級經營當中，教師扮演著重要的引導者及規劃者的角色，同時也擔負起培養學生正確行為的責任。班級經營的範疇很廣泛，在過去班級經營內涵的相關文獻中指出，班級經營的面向包括了班級級務的經營與處理、紀律管理、教室環境的佈置、班級氣氛的營造、教學管控等，如表 2-2-1 所示。其中常規管理這一部份，是眾多學者公認，班級經營中所不可獲缺的面向，可以見得，教室紀律著實在班級經營當中，具有舉足輕重的地位，是教師所必須加以重視的一部份。

表 2-2-1 班級經營相關文獻整理

年代	學者	班級事務處理	紀律管理	教室環境的佈置	班級氣氛的營造	教學管控
1987	朱文雄	◎	◎	◎		◎
1997	吳清山	◎	◎	◎	◎	◎
1997	楊士賢	◎	◎	◎	◎	◎
1998	張秀敏	◎	◎	◎	◎	◎
1998	林進材	◎	◎		◎	◎
1998	陳師榕		◎	◎	◎	◎
1999	郭明德	◎	◎	◎		◎
1999	陳木金	◎	◎	◎		
2002	謝旻晏	◎	◎	◎		
2003	呂淑娟	◎	◎	◎	◎	
1995	Jones & Jones		◎	◎	◎	◎
1993	Froyen	◎	◎			
2000	Cangelosi	◎	◎		◎	◎

* 資料來源：研究者整理。

班級經營自 1970 年被討論至今，對於班級經營的效能所提出的理解與掌握，在表 2-2-2 中綜合國內外學者的看法做摘要呈現。雖然許多學者的觀點有些微不同，但從大多數的學者觀點中，認為班級經營效能的發揮，最後在乎的是教師是否能有效達成教學目標，藉由班級經營影響學生的學習成效。此外，良好的班級經營效能，也可以根據是否能有效掌控、管理班級事務及常規秩序來做判斷。

表 2-2-2 不同學者對班級經營效能的觀點

年代	學者	班級經營效能觀點
1970	Johnson & Bany	班級經營是建立和維持班級團體的秩序，以達成教育的目標。
1987	Emmer	教師所作的一連串的行為和活動，主要目的為培養並鼓勵學生積極的參與班級活動，使學生能專心學習以達成教育目標。
1988	Brophy	教師採取多元策略以創造和維持學習環境，達成教學目標。
1990	朱文雄	指教師針對教學做有效管理，掌握且控制常規，並指導學生的學習行為，以達成教學目標。
1994	張春興	在師生教學的互動歷程中，教師對學生的學習行為及常規做出管理，藉以形成良好的教學環境。
1995	Jones& Jones	藉由班級經營，創造正向的班級人際關係，激發學生學習動機，以減少學生不當行為，促進學生學習。
1996	王文科	教師為使教學活動得以順利進行，佈置學習情境、控制學生學習行為及維持教室秩序，以有效達成教學目標。
1996	魏麗敏	教師運用有效的技巧，對班級學生適當的控制或處罰，以增進學生有效的學習及呈現良好的行為，增加知識與技能，提高學業成效，符合教育目標的期望。
2001	謝文全	教師對班級中的人、事、物作適當的處理，能有效進行教學，達到教學的目標。
2001	陳志勇	教師能妥當而有效的處理班級中的事物，使學生得以正常學習、開發其潛能，以發揮教學成效。
2002	吳清山	教師遵循一定的準則，適當及有效地處理班級中的所有事物，以發揮教學效果，最後達成教學目標。
2003	黃麗花	教師在教室情境中，運用有效的方式或技巧，施予學生適當的管教、

		引導、掌控或處置，以呈現學生良好的行為及有效學習，促進教育目標之達成。
2006	于冬梅	教師對班級事務能有效掌握，進行全面性且整體的規劃，減少教室裡學生不當的行為，激發學生學習動機，使教學活動在愉快的氣氛中順利進行，以求師生彼此的潛能發揮。

* 資料來源：研究者整理。

第三節 教師專業發展

教師一職是對學生或學習者提供的公共服務，要有專門的知識與技能，對所教導的學生教育與福祉，負起個人與協同的責任感，教師被期許有嚴謹的態度，並不斷地研究進修發展其專業能力（引自吳清山、黃旭鈞，2005）。教師專業發展被視為是一個明顯、被認同的研究領域，同時也受到來自各界的期許與重視。那什麼是教師專業發展？又有何策略可以促進教師專業發展呢？

一、教師專業發展的內涵

教師專業指的是教師在扮演其角色時，所具備的一些教育專業知識、專業技能、專業態度（蔡培村，1995；陳美玉，1998）。周淑卿（2003）提出教師專業包括了「知能」、「承諾」、「成長」、與「自主」四個層面。國內也有學者張德銳、簡賢昌和丁一顧（2006）認為教師專業發展的旨在增進教師的專業知識、技能與情意，以提升教學成效，協助學生學習。而教師專業發展的理想，在引導教師自我成長，並且透過互動的模式，使教師之間彼此激盪，促使各方面的專業發展（饒見維，2003）。

教師專業發展在過去十年所浮現的研究領域，這方面的文獻已經成為改善教師和學校教學表現的宣傳資訊，它提供公開討論教師專業的未來及教師工作的本質之研討。外國學者 Leithwood(1992)也提出了「教師專業發展的多方面描述」，合併了三個面向：專業知識的發展、心理的發展、和職業循環的發展。

Bell & Gilbert(1994)仔細地描述教師專業發展的樣貌，認為教師專業發展可以視為是教師的學習，而不是被視為要求教師的改變。在學習上，教師發展他們的信念與觀念、教室實踐，致力於伴隨改變而來的感覺，教師專業發展的過程中，有兩方面的特徵：第一，新理論的想法和新教學建議的輸入；第二，試驗與評鑑這些新理論和教學觀念的實踐。

Miller & Silvernail(1994)則把教師專業發展重點放在教師反省、內省、自我分析和質問上面，他們認為專業發展包含老師的尋找和傳遞支持他們實踐的基本原理。Day (1999)提出專業發展是一個過程，藉著這個過程，教師重新探究、變新、延伸他們的承諾為改變行動者，成為教學的道德目的；也藉此他們學習，批判性地發展知識、技巧、計畫，並透過他們教學生活的對話，來和學生、年輕人及同儕分享與實踐。

Evans(2002)指出教師專業發展是一個過程，間接提高了教師的專業地位，促進了教師知識、技能與實踐。發展的方式並無固定，但每一個教師都自己一套的發展模式。教師的專業發展，有二個重要的發展要素：態度發展(attitudinal development)和職能發展(functional development)，即教師的智識、動機、程序性和生產性等方面的改變。

綜合言之，專業發展可視為是為了加強教師的專業知識、技能和態度的一種多元化成長歷程，每位教師用自己的模式自主學習新的理論、觀念及方法，並藉由與同儕或學生對話的經驗分享、省思與實踐，以改善教學，並提昇專業性。

我自己本身教師專業發展的開始，來自於我從前的教師、教學經驗，和我在當實習教師時的觀察學習，有一種先入為主的印象，擔任教師的人通常從小就是喜歡上學和學習的好學生，可是國小對我來說，代表著一個嚴格管教、充滿權威的環境，並不是一個讓人欣然接受的地方，而是一個社會化和一個取得證書和成功的地方。這樣的環境與觀念，讓我很想對於學校教育及教師的工作做更深入的了解，並且懷有一絲教育改革的企圖。當我大學畢業，進入國小教育現場進行實習，這樣的希望還存在我心中，因此我關注教育實境中教師的專業發展。

現在的我，了解曾經教過我的那些老師，並不是他們沒有技巧或者是不關心他的學生，而是當他們還是學生的時候，他們的老師也是這樣教導他們的，正如Waller(1932)所說的，這樣的學校生活造就了這樣的老師，這樣的老師也這樣的教導他們的學生，我們也如他們一樣，現在正在模仿著他們的教導。因此我漸漸的變成以了解教師立場的觀點來了解教師，而不是以批評的觀點來理解。教育環境中，我可以遇到一些不同觀點或不同意自己觀點的教師，但是如果只是追求教學技能的卓越，或是模仿優秀的教學法，這會讓教師專業發展的方向變得既窄小且功利。因此，要能察覺教師彼此間存在的差異性，從當中獲得不同觀點和想法的習得，以擴大教學視野。所有的教師需要新的知識，從課程設計與班級教學實務的互動中，學習調整自我觀念，身為一位具有熱忱的教育工作者，更重要的是來自於教育現場本身的自省，才能找出自己本身專業發展的需求。

我經過了五年的師範學院師資專業的訓練，來到了學校這個教育的職場中，工作認真，十分樂在我的工作，並且對於這份工作有很高的使命感。可惜我一直是個受限制的專業者，受限於自己的直覺、理解、觀念及作法，有點像是固步自封。但在校園裡，我可以深深感受到對資深教師的敬重，他們身上累積多年的寶貴經驗，教學實務的傳承與指導，是在他處所無法獲得的。很多教師的專業能力一部份是來自實務經驗的累積，這些是即使參與過許多實用性課程也學習不到的珍貴寶藏。

在十多年前，教師用考試的紙筆測驗成果來領導教學，也許可以令家長滿意，但在文化價值多元化的現代，教師若不追求自己的專業成長與發展，給予學生更有創意、更活潑有趣的學習，恐無法滿足家長的需求了。因此，如何共享教師之間的資源與經驗，分享自我價值及所持有的教育意識型態，正向面對專業發展的需求，提供一個教師之間彼此專業成長的契機，是一個值得我們深思的問題。

Russell & Munby(1991, p.164)指出，你若詢問任何一個教師或教授「你如何學習教學？」也許得到的回答是「藉由教學」或「靠著經驗」，接下去幾乎不會有更多的回應，好像答案是明顯而肯定的。但究竟教師是如何學習？如何發

展教師專業呢？而又有哪些途徑促進教師專業發展？

二、成人學習

教師是一個成人，故討論到教師的專業發展，就要考慮成人學習的特徵。Knowles (1978) 曾指出成人學習有五個特點：第一，成人習慣於控制自己的生活並為其負責，認為自己是獨立且自我指導的，當他們處於受到少數控制或感覺缺少知識時，會顯得有些不安。第二，成人將個人經驗帶入學習活動中，經驗是成人自我意識的核心，它可經由適當的學習結構轉換成新的知識及認知，並可成為學習者共同分享的豐富資源。第三，成人體會到其需要了解某事時，就會想要學習尋求學習的慾望多半來自於想變得更有效率的需求。第四，成人希望用擁有的知識去完成任務，並且希望所學與需求相關，甚至希望所解決的問題與解決方式是相關連的。第五，成人尋求學習的經驗將會有助於滿足自身的內在需求。所以，成人的學習是一種為滿足需求的自主學習活動，透過經驗的共享，在合作或社會行動中提昇學習與增加實踐效能。

一些國內外學者(王秋絨,1997;黃富順,1989;鄧運林,1995;Law & Glover, 2000; Mezirow, 1985) 提出成人傾向於自我導向的學習，所有的學習活動皆為當前的生活或工作環境所反應。成人本身是一個成熟的個體，學習是來自內在的渴望與需要，是促使成人學習的主要動機。成人會依據社會角色發展任務的需要而投入學習，考慮是否與實踐有高度相關，亦即反省實踐是成人學習的動力。在成人的成長過程中所累積的多重經驗，異質性很高，是最豐富的學習資源，但同時經驗也容易產生負面影響，所以應加強同儕互動的活動，以避免成人因為原有的習慣、偏差和成見，妨礙了新觀念、新事物和新思考方式的接受。

Darkenwal & Merriam(1982)歸納出讓成人學習者去學習的目的，是因為成人希望透過發展反省思考和解決問題能力，獲得適應那些影響他們生活所必要的態度、知識、技能和行為，達到自我滿足和自我實現，改進個人和社會環境，並且透過與他人合作，有助於社會的轉變，同時讓自我在組織中的工作更

有效率。似乎成人學習都是出於主動的學習；不過有兩種情形下，成年人可能為非自願學習者。第一，當成年人在法律上被判刑，需要接受再學習計畫的時候，例如：藥物勒戒或司機違規接受交通安全再教育；第二，當成年人遭遇徹底改變生活情勢的時候。這些情勢包括失業或離婚，重大疾病或者事故，或是親人過世。由於這些情勢，個人可能開始作為一個非自願學習者，但是當時間和情勢改變，是可能成為一個自願的學習者。

一般成年人成長的動力可能來自於心理的驅動狀態，以滿足自我需求；另一方面也可能是來自於外在的壓力，在環境要求或壓力下為維持現狀或跟上變化而促使成人開始學習（沈珊珊，2000）。我也是個成人，同時也肩負著教師的身份，對我自己而言，教師的專業發展就是一項學習，我就是一個成人學習者。自己本身關於教室紀律問題處理方面的關照，是一種生存環境變化壓力下的自發性學習，以自我導向學習為重心。雖然可以從班級經營的書本裡獲知一些理論及方法，但時代的變遷及知識型態的改變快速，家長愈來愈關注孩子在學校所接受的教育，學校已然成為了提供教育的服務場所，教師也如同企業員工般，教學的專業能力隨時接受著大眾的檢視。再者，加上學校組織中為教師安排的正規進修研習課程，畢竟只是教師專業發展中的一小部份，自己必須藉由不斷地自主性學習，協助自己了解我的需求與能力，讓自我在教學上的專業能力有所進步。特別是本研究關注的教室紀律處理這種教學實務能力，可以邊做邊學，透過學校組織內的人際關係，不斷的對話、反思與回饋，從其他教師的工作經驗，補充自我實質經驗累積上的欠缺，來提昇自我的能力，試圖為改進學生的學習而努力，同時也期望能激發學校中同儕互相合作的氛圍，改變傳統學校中單打獨鬥的教師角色，帶動教師的專業發展。

三、從成人轉化學習看教師專業發展

教育的革新一直都在考驗教師的專業知識與能力，教師專業成長的重要性、提昇教師專業素養也一再被強調，因此也出現許多形式的進修活動，如：讀書會、專業對話、同儕視導、長短期研習等。不同形式的專業成長活動，各有其正面的

功能存在，對教師的專業知識與能力成長有助益，但也容易造成以功利式的思維來看待教師的專業成長，所關切的只是進修的時數。

Mezirow 在 1978 年發表了成人轉化學習理論，他認為轉化學習是一項持續成長與發展的過程，隨時伴隨在教師的身旁，讓教師不斷檢視自我，持續批判反省，達成新的或更高層次的觀念，並依此付諸實行。

由成人轉化學習理論看教師的專業發展，是因為教師本身是成人，由成人的學習理論來看，更能了解教師專業成長的內涵。教師的專業成長，除了知識能力的增進外，更重要的是要能轉化觀念並加以執行，新知識與新觀念的不斷產生，才能使得價值觀更加多元化。

轉化學習理論著重於成人的學習，透過認知過程、經驗意義的結構、內在意義與反省，以了解成人如何詮釋所獲得之經，及如何形成自我的意義（Clark, 1993）。

Mezirow (2000) 指出轉化學習是檢驗、質疑、確認及修正我們如何詮釋個人經驗的過程，成人經驗到兩難的困境，進行自我的檢視，並針對內在做批判的評估，並察覺到與期望的落差，將自我所不滿意的經驗或問題，與他人做關聯，以尋求新的行動方式。之後，嘗試建立能勝任的能力與自信的角色，努力學習實現個人計劃所需要的技能與知識，並致力於新行動的施行，且評估所獲得的回饋，進而建立個人的新觀點。

要進行轉化學習，學習者必需察覺到來自環境脈絡中的壓迫，有意識上的覺醒，想採取行動改變現狀。在學習的過程中，思考和反省是形成個人有意義觀點的重要過程，運用敘述故事的取向，了解整體及脈絡基礎，進而思考如何在過程中進行改變，發展轉換（Daloz, 1999）。

經過反省的過程，可以引發觀點的轉化，而反省即是個人有意識的與問題情境互動，並對經驗的內容賦予批判評估的過程（Mezirow, 2000）。當教師的角色轉變，或是遭遇非預期性的事件時，原有的意義觀點無法有效的處理新事件，則可以經由反省思考的歷程，對先前的經驗提出質疑及批判，之後經由協商、嘗

試改變，而完成轉化學習的歷程。這對教師而言，是一種有組織性的努力，協助教師探索其他的觀點，轉化舊有的理解方式，打破自己的詮釋架構，讓教師能更有整合性、多元化的經驗觀點。

當教師能透過批判性自我反省來修正自己舊有的信念時，自己就會有學習的需求，同時在反省檢視的過程中，來自他人的支持與協助，能協助自己正確進行批判，這即是促進教師專業成長的一種歷程，且教師個人的意義觀點會更有包容性，使自己的信念觀點朝向更成熟的方向改變。因此，教師的專業成長不僅只是教學技巧及知能上的提昇，更重要的是教師信念及意義觀點的改變與轉化，這才是高層次的教師專業成長。

四、教師專業發展的活動與策略

孫志麟(2004)指出教師的專業發展，是一種協同合作的學習，透過教師社群，進行專業對話、反思、研究，以改進教學。饒見維(2003)則是將發展教師專業的許多活動，分為「被動發展」以及「省思探究」二種類別。前者指的多為固定安排的正式課程、研習活動、專題演講、研討會、工作坊、實習輔導或是電視節目等活動；後者指的是參觀或觀摩教學、讀書互助會、一般的專業研究、行動研究或自我探究等活動。教師專業發展是一個持續學習的過程，一方面保留舊經驗中的良好傳統與策略，一方面不斷創新教學與增加知識，最後成為一個有個人特色、揮灑自如的自主教師，而過程當中，課室觀察、師徒制、行動研究、學校本位發展和專業平台等模式，均足以成教師專業交流和反思的渠道(李婉玲，2005)。

Russell & Munby(1991)說明教師發展是透過因實踐引起的難題再建構的過程而發生的：再建構包含了在看或聽的感受上的不同；以前舊有經驗的再建構幫助了在課程、工作坊或研討會中獲得的教育學知識的使用。再建構也間接調和了理論與實際，對實踐展現出新的意義和新的策略。Day(1999)則認為專業發展與成長須倚賴實際實踐狀況中的試驗和精煉建議，假設及原理基礎的預期，並致力於持續性在這之上的反思。Glattorn(1987)曾指出教師的專業發展，可以藉由

與專業對話、課程發展、同儕督導與切磋或行動研究等具體方式而達成，結合理論與實際，隨時檢視在教學上的實施。Miller & Silvernail(1994)提出三個專業發展的活動：「合作教師的培養」、「錄影帶觀察過程」、與「實習者的表現」。當教師遇到了問題，會開始閱讀或找其他教育者對話，彼此的交流，有時採取觀摩教學的方法，演試教學，專業發展就這樣產生了。

教師發展的活動與策略有許多可能的型態，自己的教師專業在發展時，勢必要有所選擇，要把握知行與反思相互交融的原理。要尋找單一的專業發展最佳方法是緣木求魚之事，應該在許多不同的教師專業發展策略當中，以自己的脈絡與情境，來做設計與調整，表現出多元的價值觀。

我自己的教師發展，起因於對自己教學現況不滿的覺察，教室紀律的控制對一位教師而言，是最基本且重要的。但在經歷過三屆（每屆二年）的低年級帶班教學中，我發現自己所使用的管教方法，仍停留在剛成為初任教師時，所學得的那些專業知能。但是在每一屆接到新學生時，我卻可以明顯感受到學生之間特質的不同。例如：學生的個性，由內向安靜，不大敢發言，逐漸變得多為能言善道；從唯命是從，變得即使給他合理的解釋，也未必能接受；從容易有同理心，到以自己感受為主。除了學生特質的變化，家長的態度也在改變中。例如：家長從放心交給學校管教，到積極協助課室級務；對於孩子在校的處罰，家長從與教師溝通了解，到直接不滿上訴或提告；更因此促生了學校的教師管教辦法細目。這些讓我思考到，若我再不進步，再不將專業能力提昇，很快的我將成為一個跟不上時代變化潮流的教師。

從過去到現在，究竟一些年資較長的教師，是如何在這樣快速變化的時代中，在專業上保有其傑出的特點？所以，我希望對自己進行自我研究，同時也藉由與同學年同儕間的合作與學習，在經驗交流及觀摩教學的過程中，吸收新知與他人的優點。我為自己擬定改善策略，是由先觀摩教學，學習同儕教師優秀的教室紀律問題處理策略，而後自己將之運用於本班的教學實際情境中，以求找出更佳的處理方法，解決自己對教室紀律問題處理的不滿意。

第四節 課室觀察

教室的情境，是相當多變且複雜的，教學的過程充滿許多不穩定模樣，像一個多樣式的萬花筒（kaleidoscope），也是一張可以重複書寫的羊皮紙（palimpsest），容許每一位教師自由發揮（Hamilton & McWilliam, 2001）。要提升教學素質，就需要教師能掌握不斷變化的知識和應變技巧。

洪志成、王麗雲（1999）認為反省是一個很重要的方式，個案教學是可以培養反省一個的重要方法。張民杰（2001）從接受過個案教學的學習者觀點來看，也認為個案教學是有助於養成批判反省的思考和習慣。對於在職老師而言，觀察其他教師的教學，可以省思他人的教學，並從而進階到省思自己的教學，是一個學習的過程，教學技巧在這樣的歷程中被傳授和學習，所以教學幾乎是一個省思他們教學和個人教學的過程（李婉玲，2005）。

一、課室觀察之意涵

教師在課堂上，要處理三、四十個學生，要掌控這些群聚在一起學習的不同個體，是一項複雜及困難的工作，這需要教師的隨機應變。而且，任何教學理論或知識，都要經得起實踐及解決問題的考驗，才能被教師所接受、內化及應用。

Evertson & Holley 認為課室的觀察，對於班級事件的了解，以及改進教學有所助益，觀看課堂教學，可以獲得有關班級氣氛、師生關係與互動，以及班級運作上的種種資訊（引自 Millman, 1987）。

課室觀察的目的是要使教師承擔學習者的角色，建立學習社群，減低教師工作的孤立性，調整教室的空間和資源，透過觀看其他教師的教學，對教師進行分析，掌握教學的因素、環節、面向來分享及交流，這就為教師提供了豐富多元的學習機會，能在教學情境中進行學習（Darling-Hammond & McLaughlin, 1996）。

在課室觀察的流程中，教師正探索著專業學習的方向，藉由外來行動、概念的輸入，徹底對教學進行省思與檢討，以達到教師教學行為上的轉變，促進教師的專業學習（Hoban, 2002）。

張德銳(1991)指出課室觀察即教室觀察，意義也與教學觀察相同，是運用系統抽樣的方式和記錄工具，了解教師的教學表現與教學問題，使被關注的事件或行為有所焦點，利於分析，做為改進教學的依據。

陳美玉(1998)認為課室觀察是一種有系統、有計畫的觀察活動，將教室內的事件賦予意義，而且每次觀察後的討論、反思、分享與批判，可以使教師從中獲得回饋，達到改善教學品質的目的。

課室觀察是一種教師成長方式，透過觀察整個教學流程，分析教學因素，強調教學的檢討、分享和省思機制，讓教師得到多面向的回饋及強化(黃顯華、徐俊祥，2005)。

綜合言之，課室觀察是一種檢視教師教學的利器，是一種給予教師彼此之間模仿、互惠、分享實務經驗的方式，也可以幫助教師察覺教學專業上之優缺點，增進其教學效能與再學習，促進教師的反省實踐。課室觀察有其實際的效用存在，依觀察目的的需要，可以設計適當的記錄工具。它的目的在於讓教師可以觀摩、反思他們的教學，間接進展到反思個人的教學優劣，開啟教師的內省能力(李婉玲，2005)。同時，透過教師間的觀察，也能根據觀察所獲得的資料與內容，給予教師教學專業能力的客觀建議及回饋，使得教師的教學能夠有效得到改善與進步，藉以促進教師的專業發展。

二、課室觀察的模式

一般而言，學校教師對課室觀察的模式大約有二種，一種在教室由上級學校行政長官觀察下級的課堂，帶著一點考核或評鑑的味道；另一種則是新手教師或初任教師觀摩資深教師的上課，有學習模仿的意味存在(李婉玲，2005)。

Glatthorn(1997)則進一步提出課室觀察有諮詢模式、合作模式與深入發展模式等模式。諮詢模式是由資深教師在觀看新手教師的教學後，提供建議及諮詢；合作模式在進行課室觀察時，課室觀察者和被觀察者二方是採互相合作的方式，先討論、課室觀察，最後再交換心得及討論，同時也可以共同編寫教案、準備教學內容以及設計教學活動；深入發展的模式則重在多次的課室觀察和示範模

仿的過程，在課室觀察後，觀察者嘗試在自己的課堂上，運用發展新習得的知識技巧，而後進行省思與改善。

課室觀察的模式，也可以採用小組同儕課室觀察的方式。由任教同級或同科之教師組成課室觀察小組，安排集體觀看一位小組成員上課的狀況，由教學設計、教學技巧、教學效能等每一個細節，都進行集體分析，是一種集體的學習與互相交流，彼此間透過討論來爭取共識，對不同情境的行動進行教學省思（黃顯華、徐俊祥，2005）。

課室觀察有時是多人觀摩一位教師教學，也有一對一的觀察，各有各的優點。前者可以集思廣益，從個人不同的觀點與方向去進行，所獲得的結果也是較多元的；後者則是在時間的配合上會較容易，且可以針對所感興趣的專業技能做仔細的觀察。

三、課室觀察的教學回饋

Weeks & Stepanek(2001)借鏡於日本課堂研究的經驗，提出了課室觀察的程序：(1)尋找關注的問題焦點。(2)教學及同儕課室觀察，進行錄影及觀察記錄。(3)針對觀察記錄結果，進行省思與評估。(4)按照評估結果進行教學修正，可由教師再進行課室觀察。(5)將教師的省思、分享與討論做一總結，進行成果分享。在這樣的實踐行動中，因為觀察者與被觀察者都在對教學進行思考與修正，可以讓教師在這樣複雜多變的課堂當中，教學專業能力得以成長，課堂的教學也更加得心應手。

Lovett & Gilmore(2003)指出在教師專業發展模式中，有學校學習文化、向他人學習、合作關係、學習網絡、對經驗作深入理解等五項重要的教師學習及發展原則，而課室觀察之中，即包含了這五大原則。互相的觀察學習，提供了教師教學支援及有智慧的刺激，這樣的氛圍讓學校的學習文化無分彼此，大家都是學習者，並且可以減低教師的孤立感，有更多的機會與其他教師進行專業對話，增加教師學習的視野。教師同儕間的課室觀察不存在考核及競爭的成份，基於信任與尊重，投入更多時間於有效的合作，建立一個學校學習網絡，讓彼此能有安全

感，在錯誤中學習省思，在真實的經驗中進行學習，拓展專業水平，對自我的教學做更深層的理解及多角度的思量，可見課室觀察與教師的學習具有密切關係。

教師在進行課室觀察時，所蒐集到的客觀具體資料，不僅可以給予被觀察者教學上之肯定與建議，更可作為改進教學的基礎。課室觀察與討論，可以幫助教師增進學科知識與教學知識，培養觀察分析的能力，強化學校的合作網絡，提昇教師教學的信心與學習動機，進而改善課堂教學的品質(Lewis, Perry & Hurd, 2004)。因此，課室觀察後，觀察者所提供的回饋，是一個使課室觀察意義化的關鍵過程；有了回饋，也才能給予教師思考的空間，對教師的教學有正面的影響，更能激發出不同教師的靈感與創意(Good & Brophy, 1994)。

每個人均有自己的長處，可以取他人之長，以補自身之短，增加彼此之間的合作，打破教室裡孤軍奮戰的窘境及同儕間的隔閡。由有經驗的老師來支援經驗少的教師，這樣的同儕指導的方式，可以引導教師開啟自省的能力，發展批判能力，讓學校的教師藉由課室觀察學習，形成一個相互學習的社群，有助於營造一個彼此幫忙和支持的組織氣氛。在這樣的環境中，教師在教學上的實踐及反思獲得了交流，長遠來說有利於學校實施發展計劃，同時也為教師提供了一個專業發展的良好環境。

所以在本研究當中，我自己透過和同儕合作，採用課室觀察的方法，希望可以彼此學習建立一個支持的合作關係，促進專業對話環境的建置，實踐教師的教學觀摩及教學理念與經驗的交流與省思，讓課室觀察成為一個有目的的活動，也是一個教師學習的歷程，讓教師之間可以在教學專業知識、態度、和技巧方面共同進步。

第五節 教學反省

本研究採自我研究的方法，是以自我為研究的對象，強調經由自我省思、自我改進行動、自我批判等歷程的研究。自我站在目前的位置上，透過細密的自我

批判與省思，檢視自己的言行表現，過程中不斷自我詳細審查，「反省」則被視為是最重要的程序。

自從 Dewey(1933)提到反省思考 (reflective thinking) 及反省行動 (reflective action)，強調反省是從經驗學習的一項重要手段。教師能以一個思考者、決策者，以及反省實踐者的角色，對實際的教學做反省，主動的追求專業成長。近年來提倡反省觀念最力者當屬 D. A. Schön，他在 1983 年提出一系列的反省實踐者 (reflective practitioner) 的著作，鼓勵專業人員在行動中反省，他相信專業人員在工作中，反省是改善專業，並增進專業人員信心的途徑。

隨著時代變遷，社會不斷進步，教育工作者必須及早關心學校教育中教室的發展狀況，這攸關到國家未來主人翁的價值觀念與行為的發展。在追求卓越的聲浪下，教師專業成長與發展逐漸成為關注的焦點。美國自 1980 年代起，呼籲教師對教學要進行反省思考，對專業的主體做反省批判 (林清江，1996)。

Barnes(1992)指出，教學唯有在教師改變建構方式下才會改變。教師教學的方向隨著社會脈絡與教學情境日趨複雜等因素而做修正，教師在教學的現場必須審視教學情境、學生特性及教學內容等，對教學脈絡有反省批判的思考，營造自己和學生成長與學習的機會。

教師的工作為了讓自我有充分的能力因應變動不羈的環境，勢必要追求不斷的自我更新，透過反省進行實踐，以促進其專業發展。為了解反省的意涵，本節擬從反省的意義與功能進行探究。

一、反省的意義

對於教師在教學上的反省批判，各家學者採用的觀點不同，因而有「教學中反省」(reflection in teaching)、「反省性教學」(reflective teaching)、「反省實踐」(reflective practice)、「反省性思考」(reflective thinking)、「行動中反省」(reflection in action) 等名詞的產生，但其實指的都是同一件事 (Calderhead, 1989)。

Schön (1987) 提出，反省是一種思想與行動的對話，藉此使實務者的技能

更加熟練。因此，在教學的過程中，教師能以直觀有效的方式去描述自我的思考，並依賴過去與情境的互動經驗，來擴展個人的知識，即是在進行反省的歷程。

反省是教師對自我行動加以分析的歷程。Kottkamp(1990)指出反省的目的擴展個人的選擇和決定的途徑，個人以外在觀察者的觀點來檢視行動，並加以深思並分析意圖，以改善目前或未來的行動。

反省也可視為是個人經驗的重新建構，包含了釐清問題、思考、產生更具變通性的回應或行動，藉著理解關於本身的問題及影響，為專業成長與發展開創新的契機，為自我發展更高層次的自我覺察能力（Lipton, 1993; Osterman & Kottkamp, 1993）。

所以，教師的反省是在教學實踐過程中，不斷思考改進的歷程，在檢討中提昇問題解決的創意、增進做選擇的品質、擴展知識的運用、落實增能賦權、改變個人的學習方式，促進自我的專業發展（謝文全，1999）。同時，這也是一個關注的歷程，促使教師檢視先前決定的思考與信念，此亦即是後設認知（meta-cognition）（Schuttlöffel, 1999）。後設認知可以支持教育人員在教學或行政上，發展出更通盤性的覺察歷程。

有時在實際教學的過程當中，教師因為專業能力有限，會希望透過學術研究或專業團體的協助，使反省能更加完善。陳麗華（1995）將反省的種類，依據教師主動性的差異，分成自發性自我覺察和結構式專業介入這二種。前者指的是教師基於自我意識的覺醒，透過如自我對話、反省札記的方式，自發性的省察教學與相關因素。後者則是透過教學專業人員的介入，採取督導、教學影帶、討論或課室觀察等方式，提供教師反省的機會。

綜合上述學者的說法，可以知道反省是一種非外顯的行為，教師可以藉由反省的功夫，對過去及現在所抱持的信念，以及實際或預期的教學行為，做仔細而審慎的檢視與思考。另一方面，可以透過訪談、行為觀察或自白等方式，去對教室中的問題進行了解，藉以調整自己的認知與作為，以求達到個人成長發展，與幫助學生學習的目的。

二、反省的歷程

個人反省的知識建構決定了行為的品質，而且反省也能更進一步的引導行為，賦與在特定脈絡下的經驗更豐富的意義（陳美玉，1999）。反省是一種慎思的思維，而我們所存在的實際世界卻是複雜的、變動的、不定的、及充滿抵觸性的，反省的定義雖然多元，但大部份都受到 Dewey 的影響（陳惠萍，1999）。

Dewey（1933）認為反省應該要有相當程度的邏輯性，所以提出了反省思考的歷程。

（一）思考問題來源

在這個時期中，個體會過濾各方的訊息，這些訊息代表可能解決問題的答案。個體會經過反覆的感情化思考，考量行動的目的、情境脈絡及資源等因素，評估所遭遇的問題難度與解決問題的可能性。

（二）診斷問題

當進行粗略的評估之後，將前一時期感受到的困難度，將以理智的衡量，使可能的問題明確化。之前出於情緒或感覺的因素，將轉換為理性、明確的具體問題。

（三）假設建立期

透過訊息，進行觀察與資料的蒐集，評估問題產生之可能性。所有的資訊不斷接受檢視，也越來越具備真實的可能性。

（四）分析精煉期

將初步的問題產生因素的假設，進行條理化的表達，進一步去分析問題解決的方向及策略，並思考這些方法的可行性。

（五）行動檢驗期

最後的階段則要付諸行動來檢驗，當暫時性的假設得到適當的支持時，則必須進一步交由實際行動來印證，才能確認實際是否也可能如推論般得到相同結果。

反省的過程大致上包含了問題的確認、釐清、蒐集資訊進行假設，以及最後的行動驗證，雖然各階段呈現了邏輯關係，但如 Dewey (1933) 所言，這些階段並非按一定的順序出現。

反省強調的是知行合一，教師在反省的過程中，必須採取積極主動的態度，在教學的實務中不斷自我檢視，藉此透過思考來整合自我的知識與專業行動，才能使經驗得到更新意義的轉換，進一步遷移、應用到其他情境中，以促成自我的專業成長。

三、反省的功能

教師以教學事件為媒介，重新思考學生、教材、課程及情境因素等不同層面，在教學事件裡的角色，從反省過程中了解問題的真相，養成教師批判省思的態度與習慣，促進專業的發展，但實際上，反省尚有其他的功能。

Orsterman(1990)指出反省可以為所遭遇的問題，尋求新的解決途徑，並促進教師之間在工作場所中的對話，以提升專業成長與發展。

Orsterman & Kottkamp(1993)認為反省是一項人力資源，透過專業發展的歷程，激勵教師個人和組織團體，同時滿足個人和學校組織的需求，產生合作式的學習社群。

Hart(1993)則是認為從事反省可以提升自我意識、目標和行動的一致性，挑戰傳統的實務，並尋找新的觀點，增進學習經驗的運用，以作為改善學習結果的質與量之策略。

Bolton(2001)指出反省可以幫助人們探究自身做決定的歷程，批判個人與同儕之間的關係，面對問題和困難的偶發事件時，能理性分析出實務與知識之間的落差，提高個人的學習需求。

洪福財(2002)則是提出反省可以協助教師對教學事件的重新理解，養成批判思考的習慣，使得教師專業自主成長。

綜合上述學者的看法，可以概要歸納反省的功能如下：

- (一) 藉由反省探求變通性的方法，以促進問題解決。

(二) 運用理論性、實證性，或經驗性等不同形態的知識，更加周延的思考，來分析問題情境脈絡。

(三) 在反省的歷程中，改變個人和組織的學習方式，由單打獨鬥走向合作共享，有利學習型組織的建立。

(四) 透過反省可以發展自我覺察的能力，檢視工作中的不足，激勵個人追求專業成長的動機。

(五) 反省結合了對知識的省思與行動的需求，了解到實務上的複雜性，縮短理論與實務之間的落差。

教師對教學事件進行反省，不僅是現象的重現，也針對事件背後的現象做批判，最後的目的則是能透過反省思考後的實踐改善現狀。所以，在反省的歷程中，教師也應該秉持開放的心胸，承擔責任的態度，去了解自己教學的成敗之處，權衡妥善方案去解決教學問題，達成教學目標，促成教師的專業成長及維護良善的教育品質。

第六節 教學信念

每個人看待事物，都有自己的信念，當然教師也不例外。除了與一般人一樣所擁有的基本個人信念之外，教師對於教學工作、學生、教學內容、及角色職責，更有著獨特的教學信念引導著個體的行動。因此，在本節當中將針對教師的教學信念做探究。

探討教學信念之前，首先要對信念做一個了解。

一、信念的內涵

(一) 信念的定義

王恭志(2000)認為信念是一種個人內隱的思想，受到先前經驗以及環境的影響，有一部份在潛意識當中，有一部份則在外顯行為當中，但二者都指引個人的實際行為，並左右著價值判斷。

陳玉玲(2002)指出信念即是在個人特質、學習經驗、與成長環境三者的交互作用下，個體形成對某些事物堅定不移的觀點，具有認知、情意和行為三項成份。

Brown & Cooney(1982)則提出信念是一種具有時間性和脈絡性的決定因素，會影響個人的行動傾向和行為。

Bauch(1984)認為信念是個體的心理傾向，引導個體有一致的知覺方式，並對周遭的環境、事件做出反應。

根據學者的定義綜合之，信念其實就是人們內在的心智結構，會受到過去的經驗及環境的影響，使個人產生一套特有的應對進退原則，指引著個人的行為與價值判斷。

(二) 信念的特徵

從文獻及信念的研究中，Nespor(1987)和蘇冠榮(1999)一共整理出信念有七項特徵：

1. 存在的假定：信念通常在許多平凡的思維層面上，會包含了存在或非存在的假設，例如：老師相信好成績於努力認真讀書，因此個人就會朝這個信念使實體具體化。

2. 選擇性：信念常包含個體所想要選擇的世界或實體，即希望達到理想的情境目標。

3. 包含感情與評價的成份：因個人的偏好、主觀、心情，而使個人採取的觀點及做法會有差異。

4. 插曲式的貯存：信念的建構及貯存，會從過往的經驗組合而成，因此，各種意外事件、偶然特殊的插曲，便會記憶在信念系統中。

5. 不一致性：因為前四項特徵的作用，使每人的信念產生及組合有了不一致性及轉變。

6. 無邊際性：信念系統本身沒有限制及範圍，因此對於事件、情境與知識之間的聯結，充滿了可變性。

7. 偏執：個人早期的信念系統，一旦形成及整合之後只會隨時間的累積更加堅定，難以改變。

二、教學信念的意義

嚴銀和（1992）指出教學信念意指教師在教學歷程中，因個人特質、專業能力、學生特質、與教學情境不同之影響，對於教學歷程中的某些因素，相信能為學生帶來正面影響的個人獨特想法。

黃淑苓（1997）指出教學信念是教師個人信念系統中的一部分，大約可分為學習信念、教學信念、輔導學生的信念、教師角色信念、學科信念、教師專業發展信念等領域。

王恭志（2000）提出教學信念為教師在教學的過程中，對所有與教育相關的因素持有之觀點與看法。

黃姬芬（2002）將教學信念解釋為教師個人內在的心理過濾器，協助個體界定自己與其所處的教學環境，對訊息的接收作解釋與選擇，最後引導個人採取適當的教學行動。

吳松樺（2002）則認為教師會根據以往個人學習的經驗，對教學歷程中之事物、對象或命題持有的觀點，即為教學信念。

Middleton（1999）則認為教學信念是教師選擇教學方法、設計教材和評量學生學習的引導角色，有非常重要的地位。

綜合言之，教學信念是指教師認為應該要如何進行教學的信念觀點。會考慮教學的內容、方法、環境、學生等的因素，而後依據個人的學習經驗，篩選出適當的教學策略。

三、影響教學信念的因素

有學者認為影響教學信念的因素，可分為二大類，即內在個人因素與外在環境因素（。內在個人因素包括了個性、求學經驗、家庭經驗……等，外在環境因素則包括行政制度、學生……等（陳湘玲，2000；吳松樺，2002；翁崑泉，2002；吳珮瓏，2004）。

(一) 內在個人因素

針對學者們所做的研究結果做歸納，發現影響教師教學信念的內在個人因素包含了個性、家庭生活經驗、師資培育歷程、個人省思、個人的進修等（陳湘玲，2000；吳松樺，2002；翁崑泉，2002；吳珮瓏，2004）。

1. 個性：教師個人的特質，會影響到教學信念、教學活動和行為，例如：較有正義感、重規矩的老師，看到學生有不守規矩的行為，無論是否為自己班上的學生，都會過去管教。

2. 家庭生活經驗：教師在幼兒時期的家庭教育，以及接觸重要他人的經驗，也會影響教師成長之後的教學信念。

3. 師資培育歷程：不同的師資培育體系，在教師教學信念的培養上，存在有差異性，一般大學教育學程培育的教師，其教學信念會比師範體系的教師，更來得開放。

4. 個人省思：教師在教學的過程中，會透過質疑及反省的歷程，來修正本身的知識與信念，並進行調整，因而產生了個體間的差異。

5. 個人的進修：進修使教師有機會接觸不同於原有教學信念的訊息，進而有信念轉變的機會。

(二) 外在環境因素

除了上述的內在個人因素之外，在學者的研究中，也歸納了一些影響教學信念的外在環境因素，包括：學生、同儕教師、行政制度、教育政策等（陳湘玲，2000；吳松樺，2002；翁崑泉，2002；吳珮瓏，2004）。

1. 學生：學生是學習的主角，學生的反應與回饋，或是行為表現，都是影響教師教學信念的重要因素。

2. 同儕教師：同儕教師之間的觀念與想法，透過互相學習及模仿，會引發不同的思考，進而轉變原有的教學信念。

3. 行政制度：教師是學校整體的一部份，因此個人的教學信念與學校整體做法能否配合，是教師調整的自我教學信念的因素。

4. 教育政策：教育改革不斷衝擊教學體制，教師因此也得順應潮流，調整自己的教學信念，轉變舊有的看法與觀點。

除了上述學者進行研究所得的歸納項目之外，也有其他因素，例如：社會環境、家長、教學經驗……等，許多的項目也都會對教師的教學信念產生影響。

總而言之，教師的教學信念，受到內在及外在因素的衝擊，個體會進行思考及省思的過程，若教師本身有改變的意願，則原有的教學信念就會發生轉變。若是內在因素及外在因素的衝擊，不夠劇烈，導致無法進行省思的歷程，或沒有改變的意願，則個體會維持原有之教學信念。

第三章 研究方法與設計

在教學實際中所遭遇到的困難與問題，我擬由對同儕的課室觀察學習，試從自身的教學、省思，以及學生的表現與回饋，能有效的察覺出自己在教室紀律問題處理方面的缺失，進而找出改進教學的策略，試圖探究在研究過程當中，自我的改變，以及我的教師專業是否有所發展與成長，同時也期許能與同儕一起合作，提昇彼此的專業能力。

第一節 研究方法與歷程

一、研究方法

本研究採用自我研究(self-study)的方法，對自己的教學進行觀察及省思，以敘說故事的方式，與自己的經驗做對話，以察覺自我教學上的缺失，並對教學策略進行修正與改善，在研究歷程中，記錄下教學的點滴，對自身在面對教室紀律問題時的專業能力進行檢視，以尋找出一套適合自己的教室紀律問題處理模式，增進自我教學專業的成長。

自我研究(self-study)係指研究者透過內在動力的驅使，自主性實施自我評鑑，而評鑑方式由研究者自行決定，以實際情境及需求為考量，來進行自我檢視。通常是以小規模進行研究，研究者針對自我關注的焦點問題，利用任何被接受的方式，例如：檔案研究(Archival studies)、批判式與綜合性研究評論(Critical and comprehensive research review)、經驗調查、行動研究、後設分析(Meta-analysis)、與推論探究(Rational investigation)等，去進行深度的探討與研究（王夕堯、鄭惠丹，2000）。

自我研究是以自己做為主體，自己書寫出自己的生命過程，為自我辯解的一種活動，可以透過質疑自己的行為，解釋並演繹事情的脈絡，以釐清自我的定位。在這樣子的故事敘述當中，自我再評估過去行為的意義，也期待著未來計劃改變的結果（轉引自廖世德譯，2001）。

王麗雲(2000)認為自我研究者在敘事及省思的過程中，可以了解自己的生命受到哪些知識或權力關係的影響，經由這樣子的生命回顧，表達自己的意見、想法，清楚自己今日所造成之境況形成的原因，幫助個體重新認識自我，以重新建立自己的信心及獲得力量，而能夠積極去改變自己的行為。

所以，自我研究也可以做為尋求專業發展的方式之一，運用敘說故事的方式闡述工作經驗，並藉由對話、討論，讓自己對原本不了解或沒注意到的經驗，再次進行省思與分析，幫助自我找尋合適的專業發展方向，樹立主體性及找回自信心。同時，因為自我研究的規模小，所以幾乎可以完全按照自己預定的計劃掌控進度，蒐集所需的資料，增加檢視自我的角度與視野，激發自我的創新與進步，是一種促進自我成長的實用做法(王保進譯,2002;楊玉惠,2003;潘慧玲,2004)。

自我研究的方法，類似於Pinar所提出的「自我反省循環」概念(轉引自黃燕萍,2000)。他認為一個人的自省，讓思想有如跑道一樣，呈圓圈般不斷循環、環繞，指引自己找到方向及意念，愈向前進就愈清楚自己在做什麼。這個循環的歷程，有四個步驟：

- (一)喚起過去的記憶，回溯舊有的經驗，並加以描述呈現。
- (二)放眼前瞻，審視自己尚未達到或實現的目標。
- (三)在過去的經驗與未來的目標之間，進行分析批判，找出二者的關係，自己再從經驗中跳脫，站在一個客觀的立場去檢視、了解自己。
- (四)綜合所有分析，加以整合建立新觀點，使自我重新進入現在的情境。

自我研究容易讓人察覺自己的情感與價值取向，我的自我研究，即是以上述四個步驟為參考，強調改善教育現場的困境，希望能藉此研究，嘗試對自己能有更清楚的微觀檢視，近距離重新檢視自己的一些教學觀點，了解自己在環境脈絡裡的位置，也希望帶給他人不同樣貌的省思與分享。

二、研究工具

Kottkamp(1990)提出了九個可以激勵專業反省的方法，有：寫作、札記、個案記錄、事先策劃的情境、工具回饋、電子媒體回饋、隱喻、理念宣言、觀察

以及反省性晤談等。Osterman & Kottkamp(1993)認為反省的歷程起始於經驗，藉由檢視說和做的內容而加以確認改善，他們提出蒐集檢視資訊的方法有：訪談、文件報告、個案研究、觀察法、角色扮演、敘述（包含札記、自傳、個案記錄）等。Juniewicz(1996)指出七項可以使用在反省實踐的工具，包括評量、研究、直覺、經驗、檢視信念、分析工作內容和運用新知覺。蔡清田（2003）指出實務工作者針對工作領域所做的反省思考，提出分析問題、慎思熟慮、協同合作省思、實施反省以及評鑑回饋等五種行動反省思考模式。

運用於反思的方式相當繁多，而教育又是植基於生活情境中，教室更是施行教育的場所，在教學過程中，師生的語言或互動型態，也會受到整體的社會文化特質所影響，呈現的是一幅有著文化意義的教室圖畫(黃瑞琴，1991)。

基於教育現場存在的此種特質，我嘗試將上述方法，依據所使用的媒介做標準，將之分類，歸納出我在本研究中，進行反省思考所採行的具體做法，包括：寫作反省、觀察反省、對話反省、以及模擬反省等四大類，以質性研究的方法來進行本研究主題，將我所聽到、所做的、所說的，視為一個真相，當做經驗的再呈現，做為行動的傳達及檢視，配合課室觀察、札記、自我理念宣言、同儕討論等資料（如表 3-1-1 所示），以期能將教室活動及自我的改變，作真實的詮釋。

表 3-1-1 自我反省方式

	寫作反省	觀察反省	對話反省	模擬反省
本研究中所使用的反省方式	1. 札記 2. 自我理念宣言 3. 文件資料	1. 課室觀察 2. 錄影帶觀察	1. 同儕討論 2. 非正式對話訪談	1. 模仿教學

資料來源：研究者自行編製

以上四種在研究中所採行的具體方法，寫作反省是一項文字資料的呈現，慈詳細說明如下：

（一）札記

札記的撰寫有助於記錄下當時的事件，增進保留個人的記憶，也能使個人漸漸習慣於聽到自己的內在聲音（陳美玉，1999）。而在本研究中，我所採用的是關鍵事件的札記，針對在研究時程中所關注的重大或特定事件來記錄陳述，並寫下自己的心得感想、想法及觀念，期能從中強化自己的反省知覺，使其具有後設認知的功能。

（二）自我的理念宣言

指個人所抱持的信念、理論、價值觀與目標的一種書面陳述（Kottkamp, 1990）。在研究當中，我陳述出個人所欲實行的教學方法，或針對教室紀律問題處理所欲採取的方法，甚至是自身所抱持的信念觀點等。

（三）文件資料

則是包括了自我在教學專業活動當中，所產生的一些書面文字資料，例如：家長的回饋、同儕討論的分享記錄、課室觀察後訪談同儕的內容記錄、討論會議中的筆記及會議記錄等。

這些關鍵事件的札記，自我的理念宣言以及由他人所提供的較客觀的相關文件等，所有的文字資料記錄，將以一種自傳式敘說及生活敘事研究的方式呈現出來，可以檢視我這一路走來，所產生的變化歷程，以幫助檢核自我。

除了寫作反省之外，觀察反省、對話反省以及模擬反省都是藉以蒐集以上文字資料的實際作法。詳細說明如下：

（一）課室觀察：課室觀察即教室觀察，是有系統、有計劃的觀察活動，將教室內的事件賦予意義，並藉由觀察後的討論、省思、分享與批判，使教師獲得回饋，達到改善教學品質的目的（陳美玉，1998）。在本研究中，最初是由我觀察優秀同儕A教師的上課狀況，之後為求更加了解自我所關注的問題事件，亦有A教師觀察我上課的狀況。

（二）錄影帶觀察：對於優秀同儕或自己的上課的實況，要以錄影的方式記錄下來，提供課後與同儕教師在班群會議時共同觀看，以有助於自我省思。

(三) 同儕討論：利用班群會議的機會，同儕進行分享、討論，或心得交流，並針對所關注的議題做對話，以促進不同方向的思考。

(四) 非正式對話訪談：非正式對話訪談中的問題，出自於目前的脈絡，並就事件的自然過程提問，沒有預定的問題或措詞（王文科、王智弘，2002）。在課室觀察之後，對我所觀察的同儕，針對上課觀察到的事件，做簡單的訪談，以了解他處理狀況背後的原因及理念，釐清教學時的情境脈絡。

(五) 模仿教學：對優秀同儕教師進行課室觀察的過程中，我得到新的教學技巧或好的教學方法，便加以學習模仿，回去應用在自己的班級上。

三、研究伙伴的尋覓

在九十六學年度下學期，我所任教的學校正計劃參與教師專業發展評鑑之試辦計劃，許多同學年的老師也將進行同儕課室觀察的觀察與思省，有了這種因緣際會，在我的邀約下，我與同學年的A、B、C老師組成一個四人研究小組，恰好教室紀律問題的處理，也一直是我們所持續關注的教學專業能力之一，故小規模的研究小組就這樣誕生了。我們利用班群會議的機會，提出教室紀律的問題，大家進行討論，並且分享自己的看法及觀點，期望對這個議題，能整理歸納出一些頭緒，提供各位教師教學上的參考，以提昇教師教學專業能力。

此外，我們四個人都屬於同學年，學生班級之間的差異性並不大，在對彼此做教學上的回饋及討論時，所分享的內容都可提供給彼此做參考，加上各位教師的教學經驗豐富，持有的教學信念各有差異，帶班風格也有其特色，因此，有利於做想法上的溝通，對教室紀律的議題，能了解更多元的觀點，以激盪思考。以下即針對A、B、C三位教師，以及自我的專業背景與班級經營風格，做一概要介紹。

A教師，教學年資約15年，國小一到六年級的教學經驗完整，並曾獲得九十二學年度國小優良教師獎，加上他的個性積極樂觀，樂於與人分享經驗，很適合做為我模仿學習的對象，也可以扮演引導與顧問的角色，帶領我和他一起學習與省思。在家長的口中，他是一位溫柔和藹的教師，做事不急不徐有條理，以禮

教人，相當強調孩子的品格教育。

B教師，教學年資約13年，在本校任教的六年內，曾獲得二屆校內提名優良教師，擔任過四年的班群召集人及副學年主任。為人謹慎，做事仔細，相當要求學生的學習態度，重視學生的學習成效。對於課程的準備，更是花費心思，常常替學生安排課外的教材。教導孩子更是仔細，每一個步驟都會清楚說明，並確實要求。因為個人篤信宗教的緣故，相信人心向善，除非學生的行為過於乖張頑劣，否則極少看到B教師對學生發脾氣。

C教師，教學年資約7年，本身在體育運動方面相當專長，每年都代表學校參加教師組的排球比賽，常榮獲全國前幾名的優秀成績。個性較為活潑，做事較為隨性，情緒表達很直率，因此，對於學生的管教，能以理勸說，亦能厲言訓斥。他的學生擁有極高的自主性，明瞭自己上課時該做些什麼，即使C教師不在教室，學生們仍然可以按照作息，維持良好的教室秩序。所以，也常看到他們的學生有很多自由運用的時間，可讓他們學習自己有興趣的事。

至於我自己，教學年資約6年，年年都負責學校的教學媒體製作，設計的作品參加台中市國民小學教師自製教學媒體製作曾榮獲優等，並常為學年設計創新的教學活動及學習單，對於科技融入教學的應用頗有專長，對於大型的團康活動，也有多次的帶領經驗。我喜歡和小朋友玩在一起的感覺，更認為孩子們來上學就應該是快樂的，因此，也經常應用許多的遊戲及教學媒體進行教學，期望給孩子更有趣的學習，也希望藉此營造優良的師生關係。

根據上述，我與A、B、C教師的背景資料，簡單整理如下表3-1-2所示。

表3-1-2 參與研究者的背景資料

參與研究者	教學年資	個人特質	班級經營風格
A教師	15年	積極樂觀，樂於分享	溫和有禮，重視品德教育
B教師	13年	謹慎仔細，脾氣佳	重視學習，相信人心向善
C教師	7年	活潑直率，做事隨性	給予學生自由空間，必要時也會嚴格管教。
自己	6年	巧思創新，開朗活潑	重師生關係，強調遵守規則

因為教師之間彼此教學信念及個人特質的差異，對於班級經營事件的看

法，也因之有所不同，無形中提供促進我學習的一個機會與挑戰，希望在不同的觀點中，找到屬於自己的新思維。

我藉由課室觀察的方法，觀察模仿其他同儕優秀的班級經營技巧，但只有 A 教師願意配合這樣的研究。我們配合自己在職工作的條件，調整設計出自己的課室觀察方式。我們的課室觀察是由我利用自己班級科任課的時間，去觀察優秀資深的 A 老師教學，再就我所觀察到的觀點，與他做討論與交流。討論後，我們會一同共同思考較佳的方法，再各自將所得到的新策略，嘗試應用在自己的班級教學中，並與其他同學年老師分別討論應用後之成效。

這僅僅是我的模仿學習的一環而已，要做到對自我教室紀律問題的了解，也必須讓其他教師對自我進行課室觀察，從他人客觀的觀點中，找尋真正的問題關鍵，A 教師當然也都能竭力配合。因此在研究的過程中，A 教師扮演著主要的協同研究者的角色。雖然 B 和 C 二位教師並未參與我們二個人的課室觀察，但是，他們卻樂於加入討論、對話的行列。除此之外，對於我的教學錄影帶，也能在觀看後，提出他們的看法，以豐富研究資料的來源，增加資料的可信度。

四、研究時程

A 老師和我一樣對於教室紀律問題的處理，都同樣感興趣，他也願意與我進行協同研究，我們選擇以課室觀察為研究的方法後，便經常討論有關研究的內容。為求能儘快熟悉研究現場與掌握教室氣氛，我於 2007 年 5 月份至 2007 年 6 月份這段時間，以蒐集資料的能力培養為主要目的，開始進入教室現場，進行第一階段的課室觀察（如表 3-1-3 所示）。

一開始，我利用自己任教班級科任課的時間，每週擇一時段到 A 老師的教室做課室觀察，每次四十分鐘，訓練自己觀察紀錄的能力。在這段期間共計進行了五次課室觀察，每週也將自己到研究現場觀察紀錄的情境與遭遇的困難或問題，提出來與指導教授及一同修業的研究生討論，更與同學校的同事間討論課室觀察發現的問題，傾聽他們的觀點，共同尋求更合適的解決之道，以減少研究紀錄的主觀性，及增加資料的客觀性。

為了不影響上課的自然情境，又能正確掌握教室中的脈絡，所以採用參與觀察的方式，每次我都選擇坐在教室後方來進行觀察，並希望A老師在上課前提到我的存在，將我這個另一個班級的教師，視為班上的一份子。隨著觀察次數的增加，與小朋友建立起彼此的情誼之後，學生已不會太過於在意我這個觀察者的存在時，才開始進行第二階段研究，以消除研究中可能產生的觀察者效應。

表 3-1-3 第一階段課室觀察時間表（2007 年 5 月~ 6 月）

	日期	時間	觀察科目
第一階段	2007.05.16(三)	09:30~10:10	生活
	2007.05.24(四)	08:40~09:20	國語
	2007.05.29(二)	10:30~11:10	數學
	2007.06.07(四)	08:40~09:20	國語
	2007.06.13(三)	09:30~10:10	生活

我在第一階段中所得到的資料內容，則是利用 2007 年 7 月到 8 月的時間，做語錄的謄寫練習，及觀察工具表格的修改。於 2007 年 9 月至 11 月間，再度進入 A 老師的班級中，進行第二階段的課室觀察。第二階段的課室觀察時間表如(表 3-1-4) 所示。

表 3-1-4 第二階段課室觀察時間表（2007 年 9 月~11 月）

	日期	時間	觀察科目
第二階段	2007.09.20(四)	08:40~09:20	國語
	2007.10.04(四)	08:40~09:20	生活
	2007.10.30(二)	10:30~11:10	數學
	2007.11.01(四)	08:40~09:20	國語
	2007.11.07(三)	09:30~10:10	生活

第二階段即以「教室紀律」為焦點，進行課室觀察，並開始蒐集資料，記錄

A教師的課堂上出現之相關資訊，尋找是否有適合自己使用的教室紀律問題處理策略，得以進行模仿學習。

此階段仍以每週一次課室觀察為原則，研究時間的選擇，考量了學校的行事，故安排從2007年9月起，至期中學習評量之前，為一個完整的教學段落。在第一階段及第二階段當中，並未指定觀察的科目，因為隨著科目的不同，上課的情況及氣氛會有所不同，如此可以蒐集到較豐富且多元的教室紀律相關資料。

2007年11月至2008年1月這段時間內，開始著手撰寫研究計劃，2008年2月至4月則為研究的第三階段，也就是A教師觀察自我課堂的教學。第三階段採用的課室觀察方式，仍規劃為每週一次，不限定觀察科目，每次四十分鐘，共計六次，同時也將上課的情況錄影下來，以方便自己課後觀看。在課室觀察後，我也會將所發現之問題或狀況提出，與A教師或B、C教師一同在班群會議中討論。

此外，在課室觀察後，我也主動與A教師進行非正式對話訪談，期望對實務經驗及事件脈絡做更深入的理解，從他人的回饋獲取一些教學上的建議。同時，因為B和C二位教師沒有參與我的教學課室觀察，因此，我也在本研究第三階段的班群會議中，提供教學錄影帶讓他們一同在班群會議中共同觀看，並對所關注的教室紀律，當場記錄並提出他們的看法，再進行對話與討論，希望能從更多元的角度來看關注問題。

整個研究時程，包括研究問題及工具的設計與修改、課室觀察、蒐集文獻和研究資料、與教授和同儕的討論及訪談、資料的整理與分析，研究計劃及報告的撰寫，大約是十二個月的時間（如下表3-1-5所示）。

表 3-1-5 研究計劃甘特圖

學年度	95 學年度下學期						96 學年度上學期						96 學年度下學期			
年度	2007												2008			
月份	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	01	02	03	04	05	06
蒐集文獻																
與教授、同儕進行研究討論																
找尋研究伙伴																
第一階段課室觀察																
語錄謄寫練習																
研究題目、工具之設計與修改																
第二階段課室觀察																
和同儕教師的專業對話與非正式對話訪談																
第二階段課室觀察資料整理																
撰寫研究計劃																
研究第三階段																
課室觀察後自我的教學應用																
撰寫關鍵事件札記																
蒐集學生學習表現成果																
蒐集家長回饋資料																
資料的總分析整理																
研究報告的撰寫																

* 資料來源：研究者自行整理

五、資料的詮釋與分析

在第二階段進行時，已較能掌握所需的資料及方向。同時，因為教授的提醒，重新掌握自我研究的主體為「自己」的概念，對於研究蒐集的資料，我與A老師經常一同做反省與檢視，經常有對話性的討論，更著重於第三階段中，A教師對我的課室觀察資料與對話。B和C教師加入我們的討論與對話，也提供不同角度的檢視，進行三角檢核，是否在我所記錄述說的事件中有所疏漏？或是否適當？有無真實呈現生活事件？讓本研究的資料能更豐富且能客觀地進行分析，在陳述資料後給予意義的賦予和詮釋。

那麼如何證明我所做的詮釋是適當且沒有偏誤的呢？如何得知我所截取到的意義是重點所在呢？我在研究中採取下列四項作法：

（一）清楚正確的轉錄我們非正式對話訪談的資料。每次的對話，在經過研究參與者的同意後，都能加以錄音，並記錄下對話討論重點。每次專業對話內容，都必須與教室紀律或班級經營等議題相關，包括：教室問題事件的陳述、討論解決策略的過程、及各自分享應對的方法等。

（二）我的每一次課室觀察都進行錄影，提供同儕教師在班群會議當中共同觀看。對於每一項陳述的事件，便可採用多個角度來加以詮釋。

（三）將所做的詮釋觀點，與協同研究夥伴A、B、C老師進行溝通、調整，以加強內容的可確認性。

（四）在自我轉變的部份，則由協同研究夥伴來提出建議與回饋，並蒐集來自家長的回饋，以及陳述學生的想法來加以驗證。

六、研究資料的編碼

在本研究的分析資料中，將對所有參與本研究的對話者及受訪者，以匿名方式敘述，以保障研究倫理，讓所有角色都能自主敘說資料蒐集的方式採用訪談、錄影記錄、口述語意談話等多元方式，讓資料能交叉驗證，使呈現的內容有更豐富的情境脈絡、客觀性和真實性。

在本研究所蒐集的多方資料當中，包括了教學札記（其中包含所記載學生的想法及感受）（如附件一）、家長的問卷回饋（如附件二）、及課堂觀察記錄（如附件三），還有與研究夥伴進行的非正式對話訪談等語音資料。

家長的問卷回饋則來自於協助班級每週二次晨光時間的媽媽，他們在晨光時間並無教學活動，單純到校陪同孩子們早自修，協助教師於開會不在教室時的常規管理，對於班級紀律有相對程度的了解。本研究的目的是改善自我教室紀律的管理，影響到學生的學習與行為表現，在研究的後期，也希望藉由家長所提供的客觀回饋，重新審視自我的進步，因此，對於這些晨光時時間的家長，發下了家長回饋問卷單（如附件二），以增加研究中的客觀資料，提高研究的可信度。

從 2007 年 5 月起，至 2008 年 4 月共 12 個月的研究期間，所獲得的研究資料種類及數量統計如表 3-1-6 所示：

表 3-1-6 研究資料種類及數量統計表

	階段	課室觀察記錄	班群會議同儕討論大綱記錄	與 A 教師的非正式對話訪談記錄	家長回饋	自我教學札記
數量	第一階段	5 次	2 次	1 冊	0 份	1 冊
	第二階段	5 次	4 次		0 份	
	第三階段	5 次	10 次		9 份	
共計		15 次	16 次	1 冊	9 份	1 冊

* 資料來源：研究者自行整理

以上這些研究資料當中，第一階段課室觀察所獲取的資料，以練習觀察、記錄、訪談能力之培養為目的，在研究的正式資料分析中並不納入。觀察記錄、同

儕討論記錄，以及與A教師的訪談記錄表格，如附件一所示。這些重要的資料記錄，將依日期（西元／月／日）及資料來源的方式編碼，資料編碼的符號說明及編碼原則如下（表3-1-7）所示：

表 3-1-7 資料來源編碼原則

編碼類型	意義	範例
YYYY/MM/DD/課	表示此資料為在某年某月某日的課室觀察記錄	2006/04/19/課 即表示在2006年4月19日所做的課室觀察記錄
YYYY/MM/DD/對	表示此資料為在某年某月某日進行的同儕專業對話	2006/04/19/對 即表示在2006年4月19日所做的同儕專業對話記錄
YYYY/MM/DD/訪/P	表示此資料為在某年某月某日對某位研究夥伴所做的非正式訪談內容	2006/04/19/訪/A 即表示在2006年4月19日對A老師所做的非正式訪談
YYYY/MM/DD/札	表示此資料為在某年某月某日中，得自教學札記的內容	2006/04/19/札 即表示在2006年4月19日所記錄的教學札記
家長回饋	家長問卷	

第二節 我的經歷與教學理念

自我研究（self-study）是對自己進行探究的一種自發性和經常性評鑑活動，具有主動、積極、持續的特色，重點在發現研究者本身的優勢與問題，再根據優勢與問題發展出自我改善、創造優質、卓越的有效策略，以持續符合外界的期望。因此，研究者本身是主要的資料來源，更是自我研究中的主角，脈絡情境的影響更是重要的一環。以下先就我的經歷及教學理念，對自己的過去做一番回顧及了解，做一完整及詳實的呈述，以便在研究中，清楚明白自我改變的歷程。

一、我的經歷

曾幾何時，那個呀呀學語、懵懂無知的小女孩，已卸下稚氣的臉龐，步入知識的殿堂；曾幾何時，那個穿著白衣領、百葉裙，在迴廊中享受唯有讀書好

的陽光年代，如今，姿態也落得婷婷大方。曾在挑燈夜戰、眾人皆睡我獨醒的青澀時光中，找尋自我人生的定位與目標，而今，也成為了學生口中的老師。一路細細回顧，那多樣化的數十寒暑，有著年幼的我、青澀的我、用功認真的我，成就了今日的我。這一切，都開始於一九七九年，那個來自台中的我。

（一）幼年期

我是個出生於勞工階級家庭的孩子，有一個疼愛我的哥哥，從小就定居在台中市這一塊美麗的地方。早期的生活，並不富裕，父親為了工作，便將母親與我們二個孩子託付給祖母。

當時的祖母，是一個國小教師，幼齡期的兄妹倆，白天就跟著到國小裡，看著祖母上課，以及跟著大哥哥和大姐姐們一同寫字、念書，對於當時的我們來說，所有的文字就像符號一般，雖然不懂、不認識，卻也跟著寫得有模有樣。有時假日心血來潮，也會與哥哥在家裡模仿起祖母上課威風的樣子，裝一裝學生被處罰時的可憐模樣，這些就像我們茶餘飯後的遊戲，對於國小校園及教室的接觸，也從如此小的階段即開始。

也因為經看到祖母的上課狀況，是如此的有威嚴，所以，在我的心中，也留下了「教師具有絕對的權威」這樣的觀念，而當學生的人，則只能乖乖聽訓，接受老師的一切教導。

（二）幼稚園學習階段

我在五歲那年，首度登上了學習的殿堂。依稀記得第一天上課的情景，在一陣呼天搶地中，我被帶到了幼稚園，開始了學習的歷程。因為幼年期對校園的接觸，感覺上幼稚園應該要過得很快樂，但我自己，卻一直恐懼著校園的生活，因為我遇到了一個很兇的老師，無論是午休或是點心時間，總是能聽到某些小朋友被大聲訓斥。所以，在這個階段中，上學，對我來說是一種酷刑，我很不喜歡老師，討厭學校。還好，幼稚園只念了一年半的時間，便離開了那個令人厭惡的環境，至今，這個時期的點滴，以及對老師的印象都是兇惡的感受，仍深刻在心中。

（三）國小學習階段

七歲時，我進入學區內的國小就讀。當時的那所國小，整體的發展及學生的學習成就，都是數一數二的，常常有教育局的人員率團訪問，也常有外縣市的學校來參觀，市內的一些大型比賽也都在我的母校舉行。因為常有外賓來訪，學校對於我們教室的整潔、課堂秩序以及課業成就，是相當要求的，幾乎所有的老師都把這些列為班級重要任務，也因此可以看到在午休時間，無論是在走廊上或教室裡，都有人因為不遵守規定，而被體罰，甚至因為月考成績退步被打。

我對於這樣的風氣，只有一種想法，我一定要遵守規矩，好好念書，才不會被處罰。但可惜的是我小學的六年學習中，仍逃不過被體罰的命運，原因除了上課講話，也有成績退步，其中印象最深的一次，是上課時我問同學聽不懂的地方，卻被老師當成在聊天而受罰。被處罰的當下，好痛，深刻的記憶留存在腦中，也立下一個志願—「我以後也要當老師，而且我不會像老師一樣不明事理處罰學生」。但同時，我自己也感受到，我的成績表現能夠維持一定的水準，都是因為有了老師的嚴格督促，所以即使學習有所壓力，但我仍樂在其中。

所幸，在小學的成長階段中，也有美好的回憶，我所遇到的四年級老師帶給我莫大的影響，她是一個特立獨行的教師，在當時升學主義盛行下，她所堅持的是「人的教育」，也就是不以成績為學習的主要目的，反而處處以學生立場做為考量標準，並依照班上同學的個別差異，給予學業上適度的要求，帶起大家自動認真的學習精神。也因為她，在進入課業較深難的高年級時，自己有一個認知，我可以依據自己的能力，學習自己想要的東西。

（四）國中階段

國中上了私立中學這個注重課業成績的學校，整個生活重心都放在書本上，私立學校對學生有著更多的規範與期待，以培養紳士及淑女為目標，平時的常規及禮儀態度要求都嚴格無比。但這裡的師資著實令人敬佩，每位老師一開口，就知學問內涵的豐富。學校的重金獎勵，及完善的榮譽制度，讓學生幾乎都能自動自發遵守規約，主動求知。

在這段期間裡，學校的師資與設備完善，也啟發了我在自然科學方面的興趣。在每天課餘時間中，我就跟著老師到實驗室做實驗，看著一瓶一瓶的溶液相混在一起，產生了意想不到的結果，心中就不由得興奮起來，這也是在每天與書本為伍的日子裡，唯一的休閒了。

這個時期的我，體會到學習是學生的職責，教師只是站在引導、輔助的角色，因為教師的激勵，使我主動學習，也在歷程中體會到學習的樂趣。我感激教師的教導，也佩服他們的身教與言教，更讓我相信一位為學生著想的教師，能使學生信服，也能激發學生主動學習的意願，增進更多的學習成就。

（五）高中階段

經過了三年努力苦讀，我順利考上了高中，我的導師是個樂觀幽默的人，與我們這些大女孩相處，可以說是亦師亦友，如此影響下，我的個性開始逐漸轉變成開朗而活潑，也因為老師的感召，全班凝聚力強，常常班際的比賽，都是由我們班囊括第一。

高中時期的我，也開始參與社團，和同學互動頻繁，讀書變成了家庭作業，在學校，活動才是主角，可以說是一邊熱中運動，一邊認真讀書。這樣的生活，讓我真正知道讀書的樂趣，上學變成了我的最愛，也培養了日後喜愛運動的興趣。上高中的目的，是為了考上好的大學及自己有興趣的科系，同時也考慮將來就業的方向。比較私人機構及公務機構的保障，及對教師一職的憧憬，便以教職做為我的目標。

在一個如此開放而自由的學習環境中，教師給予我們的束縛更少了。一切的學習都出於自主，但因為和諧的師生的關係，讓我的學習過程充滿歡笑，當我在立下志願成為教師的同時，也希望做個與學生關係良善、亦師亦友，受到學生愛戴的教師。

（六）大學階段

大學如願考上了師範學院，主修教育行政的相關課程，開始接觸不同的學習型態，盡是些討論報告、專題研究。從多次的討論中，我學習到不少東西，包括

別人處理問題的態度、對事件的分析方式以及統整資料的能力，學習到與人合作的最佳方式等，我想，這些都是很難從書本上得到的。但也許是還未實際進入教學的現場，當時的我並不能徹底了解在大學時所修習的課程，究竟對自己有何幫助？也還未察覺自己若將成為教師，到底這階段該培養什麼樣的能力？

（七）實習階段

大學畢業後，在老師的推薦下，我選擇到高雄市實習。高雄市的國小教育，有許多方面都走在其他各縣市的前端，例如：九年一貫課程剛推行，高雄市就有許多的課程設計及發展。在這裡實習，對於我的教師之路，可以說有很大的助益。

當時我遇到的實習輔導教師，正巧遇到懷孕時期，因此，班級中的許多事務，老師都希望我能大力協助與幫忙。本以為會在老師的指導下進行，但是相反的，一切都得自己從頭摸索。每次遇到班級教學問題，就會與其他實習老師一同討論，或是在有空時去觀摩隔壁班教師的教學，或者自己找書本或上網查詢一些策略或方法。

除了班級的教學實習外，我也需要參與學校的行政工作，因為過去在自己的學習階段中，對自然、科技、數學等各學科都有涉獵，加上大學主修的課程，因此，包括新生入學、特殊學生的安置、資優班或資源班的教學、研習活動的策劃及資訊媒體的使用，甚至科展、國語文競賽等，都被校長及主任要求參與協助，無形中更擴展了自己的教學視野。

比起其他的實習老師，我的實習階段辛苦多了，但卻讓自己在進入學校獨當一面之前，已建立了自己的一套教學模式。實習結束前夕，更有榮幸被邀請回臺南師範學院，對應屆畢業的學弟妹們，做一場實習經驗的演講與經驗分享。實習期間，從理論性的知識走到真正所接觸的教育環境，心中體認到了難免有種理想與現實的差距。在這裡，所有的師長都提供了在教學與處事上，他們寶貴而實用的經驗，讓我也因此成長了不少，也對教師這一份職業，還抱著無限的熱忱。

（八）正式任教階段

實習結束之後，以公費生的身份，分發至現在任職的學校，投入了教育現場，

更加能瞭解身為老師所應肩負的責任，秉持著實習時的熱忱，開始任教。我任教的學校，剛成立不久，而我因為個性較樂觀，被分派至低年級帶班。學校的一切都在草創階段，所有教師的首要任務，就是設計規劃出一套合適的課程。在我初任教師的時期，將實習所學靈活運用，讓我的學生除了在課業方面，也能在品德、體能及興趣上有所提昇，整體而言，我的班級可說是全學年中最具特色、最靈活的班級。

我的學校因為人力尚在充實階段，每個老師必須負起的責任相對就更大，但經過實習階段的磨練，對我而言，我卻期待著在努力的當中，再去學習些對自己有益的東西。於是開始嘗試自己沒有接觸過的任務，除了課程、主題活動的設計外，也自製了電子媒體教材、訓練舞蹈團隊，以及帶隊參加具趣味性的科學園遊會，很高興也都能在這些方面，獲得優秀的表現。

但同時，另一項隱憂也慢慢顯現。當自己在班級外的事務有所斬獲時，班級教學的能力卻似乎沒有太大的進步，因為感覺每換一屆學生，好像就更難管理，許多班級經營部份也更顯得難徹底執行，師生之間的關係不如第一年任教時那麼密切。此時正好考上了研究所，在一邊進修一邊教書之際，發現教學專業能力停滯不前的大問題。因此，便期望自己能透過研究，去瞭解自己的狀況，做一些改善。

二、我的教學理念

對於自己而言，正式接觸到教學相關課程及實務，應該是從大學時期開始。培育下一代是教育人員所需承擔的責任，教師應該站穩領航者的角色，我的教學理念從大學學生時期到任教階段，隨著階段的不同，也有些微的轉變。

（一）大學時期

我在就讀師院時期所學的教育相關課程，大多著重在教育行政知識及理論方面，對於國小的教學實務，並沒有機會深入地探究，即使有相關的課程，接觸學生的機會也很少，且大多是表演或作秀的性質居多。一年短時間的實習也大多著重於教學觀摩及行政運作的學習，鮮少顧及學生「人」的特質，及幫助學生學習

等方面的問題。當時自己最常有的想法是：「原來教育工作也挺簡單的嘛！只要按照計劃流程進行，就沒有問題了。學生也會跟著老師的要求，一個口令一個動作。」因此，大學時期的我，對於教學的觀點，較屬於一種成果的呈現，老師要負起謹慎規劃的責任，只要有完善的事前計劃，班級的一切都可達到理想目標。

（二）實習階段

在一年的實習時間，自己在摸索當中成長，當時最常問自己的問題是：「這樣的教學，學生會不會乖巧聽話？上課會不會不好玩或太無聊？這樣有沒有達到課本要求我教的內容？家長的回應會不會是負面的？」直到實習最後一次的演示教學觀摩會之後，一位學校的老師給我一個觀念，他說：「對我而言沒有上不好的課，會上不好是因為沒有抓住那一課要上的重點，如果老師能抓住課程的精神，把重點引出來，其他的不過是附屬的細節罷了！沒有一位教師能做到十全十美，教學的目的是教導孩子，並非迎合家長的喜好。當你找到了課程的重點，最重要的就是學生要能有興趣學習，學生自己有興趣學，自然會專心聽講，課後會努力複習，上課時的常規根本就不需要你去擔心，自己就會安靜上課了。你要學的是怎麼抓住要點？用什麼方式去引起學生的興趣？這才是比較重要的地方。」我就是懷著這樣的想法，離開實習學校，進入了職場。

（三）初任教職

在教學實務上，我認為教與學是相長的，自己在與孩子相處中，利用遊戲，利用情境，提供一些有創意的小策略，以吸引孩子的學習興趣。除了一般課程上的統整，如何將課本內的東西，讓學生在能力範圍內，做最深、最廣的學習，是這個階段期許自我努力的方向。

在這個時期，我對於死板、規矩多的上課情境，並不是那麼認同，因為我希望上課時能利用機會讓學生發言，表達意見，訓練學生在大眾面前說話的勇氣，也能有討論對話的機會。而在班級經營方面，與家長維持良好的親師合作關係，在課餘，對於家長提出的問題，都盡力尋求解決之道，希望帶領我的班級，朝向學生快樂學習、喜歡上課的目標邁進，也希望用一個亦師亦友的身份，營造開放

自由的氣氛來教導我的學生。所以，教過我的班級的科任教師，都說我的學生反應不錯，又很活潑可愛，若有缺點的話，就是問題的討論，因為大家的發表太熱烈了，總是沒完沒了，很難掌握進度。

與同儕的相處上，學校定期開班群會議，進行教學經驗的分享與討論，針對教學現場或課程內容上可能出現的問題做研討並解決問題，以增進彼此的教學實務能力。當然，除了教學實務上的進修，豐富的教師專業知能展現，更是提昇學生學習動機及學習成效的關鍵，我盼望能在研究所深造，使我學習更專精的教育知識，將之應用於實際教學歷程中，不僅是自我的充實，更不愧於當老師的職責。

（四）繼續教學

正式任教的第四年起，接觸到的學生特質愈來愈多元，遭遇到的班級問題也愈來愈多樣，當初任教時所懷抱的心情，也因此有了些微的改變。我又常自問：「學生每天快樂的上學，就是成功教學嗎？學生到學校接受教育的目的又是什麼？」因此，我對於教室的規矩、學生的行為態度以及課業的要求，從開放尊重學生、柔性規勸，轉而變成嚴格、教師中心的方式，若是違反了規定，或是沒有達到要求，便會給予懲罰。

如此的改變，也對自己帶來了一些衝擊，看到了孩子們的臉上，不再經常出現笑容，我感覺學習對他們來說是一種壓力，上課也像極了老師自導自演，照著劇本走的獨角戲，有時真的很無奈。但相對的，他們的行為舉止，以及課業的成就，卻更顯得服從及安靜，也得到家長的支持與肯定。頓時，一個問題浮現在我的心中，對於學生在教室紀律的要求，似乎對於他們的學習與個性培養是有影響的。我突然不知該如何是好，面臨了一種兩難的困境，因為教室環境的孤立安排，教學不知不覺被侷限在自己的小王國裡，好想尋求一個突破，讓自己在教學上，發展出新的羽翼，卻又找不到出路。

分析我的過去，對於教學的理念及觀點，從一種計劃性的安排，到人性的考量，也會重視學生及家長的反應；而在教室紀律方面，從開放、自由，轉而嚴格要求；對於學生課業從符合學生目前能力即可，到期望能提昇突破現狀；對於教

學專業方面，從班級的級務、教學，到嘗試行政或團隊的事務，但始終沒有達到自己的理想心象—各方面都能面面俱到。雖然自己的教學專業，不論是學科知識與表現、教學態度、班級經營或是教學法，在學校的評價都不差，學生和家長也都覺得我是一個認真的老師。但是，每當自己沈靜下來時，在心裡存在的那些不安、不滿與無措就會再度的冒出來叫囂著。

還好此時，有了機會進入研究所進修，在一次次與教授和同儕的課堂對話中，我發現要改變，就得從自己開始，也有許多的方式是可以達到教師的專業發展的。因此，每當課程與學校教學相關，便會藉此省思自己的教學，做一個聯結與檢視，期許自己能透過研究進行改變。

總而言之，國小階段的課程是基礎的，孩子們面對未來還有一條漫長而又遙遠的路程，在這學習的起點，希望能讓孩子們保有一份學習的興趣，身為國小教師的我，不論是在教學技巧、班級經營或專業知能上，也須時時自我省察，不斷學習，學習的意義不在於成就多麼偉大的事業，而在於學到了什麼，期許自我努力，為自己規劃出「老師豐富的教，學生充實的學」的教育生涯。