

第五章 結論與建議

本章將針對我的研究實施的歷程進行回顧與重看。在一連串的事件中，自己做了什麼，這個部份是比較能條理描述出來，也較容易釐清。但自己改變了嗎？又改變了什麼？這個部份除了透過自我的反省實踐外，還需要來自外部的評鑑，以獲得更加客觀的肯定。期望藉由這樣回顧，有更深切的體驗及更多的成長。

第一節 研究歷程帶來的收穫

當初進行這個研究的主要目標，是要發展出一套適合自己班級教室紀律問題的處理模式，以改進班級上課的狀況，而在敘說我所經歷的過程時，我更想去觀照自己在專業能力上的發展。

從整個研究的執行上，難免有所阻礙。我與A、B、C三位教師，歷經了將近一整個學年的時間，有契合、有排拒，但我們依然願意一起去做一件事，去檢視我們自己過去的教學。在整個研究所帶來的助益，並不僅利於我，對於三位研究夥伴，也為他們帶來了轉變。研究實施的歷程中，運用了札記、對話、課室觀察等方式，協助自我省思，與夥伴們進行互動交流，這些方法為我們帶來了難能可貴的經驗觸動。

一、對專業對話的認同

研究中的對話，聚焦在教學的問題上，採用了「對事不對人」的專業性對話模式，是有助於提昇專業發展的方式之一。

對話是一種很花費時間，且不一定有具體成效的歷程，但偏偏是本研究進行時，促進反省思考的一種重要方式。參與對話的老師，大家彼此的理念不盡相同，但是對話並非一開始就有如此好的成效，參與的人是否有意願、有時間，且都能將自己的想法與解決問題的策略坦然佈公，便是影響對話成效的果因素。如同我將遭遇到問題的狀況及當時的情緒，做一清楚分享、其他教師樂於將經驗與大家分享，以及對話過程中不斷的提問，才能使對話內容更加聚焦，更能朝向問題解

決的方向前進。

進行對話有助於消除彼此意見的分歧與凝聚共識，參與研究的同儕教師有一些深刻的體認：

(一) 教師溝通的質量提昇，凝聚教師情感

原本只是同一學年的班群教師一同進行本研究，經過一學年的淬煉，大家對於教學都想盡一份心力，力求進一步的成長，從原本定期的班群會議對話，轉變成在空間時間、運作、方式上，展現出彈性與多元之有效互動。當需要有人商討或諮詢時，專業對話就是最佳的選擇，行動的支援上，能適時得到彼此的援助。

(二) 明確的對話內容，有助於對主題的認同及問題解決

對話，使同儕教師也有重新關注教學事件的機會。除了分享每天層出不窮的教室事件外，隨著增加的對話機會與次數，進一步探討事件的起因與改進的策略，對關注的主題進行深層的釐清與批判，對話的內容深度也相對增加，彼此以負責任的態度正視問題，進而構思問題的解決方案。

(三) 增加教師之間的相互了解與學習

每位參與對話的教師，都有其能力專長與教育信念異質的角色。透過對話，可以激發多元的想法與行動策略，結合個人實務經驗與專家學理知識，得以延展自我的能力與經驗，有助於相互提昇教師的專業發展。

二、課室觀察有助於專業發展

A教師或是自己擔任教學者時，總是能深刻感受與享受到自我專業成長的歷程，這是種更真實的學習，也能同時提昇教學者與觀察的雙方的專業能力。

(一) 提供符合情境脈絡的教學回饋

因為課室觀察造成的教師情境共同性，讓教學者也更有尋求回饋的動機，所得的回應也較具體而符合情境脈絡，對於專業發展實有助益。這樣的幫助，比起透過對話所做的修正，更來得實際有效。

(二) 良好的觀察者態度，幫助教師建立信心。

值得注意的是課室觀察前，帶給教師的心理壓力，迫使教學者更加積極備

課，可以是一種助力，但亦有可能是一種阻礙，其中觀察者的支持角色就更顯得重要，一個肯定或支持的眼神，就可以增強教學者的信心。反之，若因為觀察者的失望舉動，則容易打擊教學者信心。

（三）檢視教學活動，察覺問題所在

課室觀察的重要在於對教學實況的描述與詮釋，不僅在重新檢視教學者的教學流程，同時也在培養觀察者有無能力察覺問題，也考驗著教師是否能真誠的反省，督促教師注意自己的盲點。

三、札記促進自我的省思

研究過程中的反省札記，撰寫方式擬定為特定事件的記載，幫助教師正視教學問題，提供教師進行反省思考，激盪不同的想法與策略。

（一）札記的保密性，促使教師真誠面對自我

札記的撰寫為私人保密的關係，使得撰寫的過程較無後顧之憂，不必擔心撰寫內容可能導致的影響，內容得以深入書寫，且教師的情緒感受得以真誠渲洩，而非虛應故事，同時，這也是一種教師壓抑情感的抒發管道，藉此做自我調整。

（二）提供事件原因的深究，具有自我提醒的意義

札記的書寫從陌生到熟悉，逐漸發展出屬於自己的撰寫風格，將課堂上孩子們發生的話語詳實記載，不再只單由自我陳述的問題了解或解釋事件，更重視整個問題背後的來龍去脈，使得自我有具體的參照方向。

我在札記的記錄中，多就事件進行描述，但未見於往後教學有積極性的驗證或解決，雖然能秉持詳加描述的精神，卻缺少對自我責任的關懷，缺少詳細驗證或解答，使問題未能得到有效解決。

第二節 教學信念轉折歷程與因素

究竟我在研究的歷程中，真正改變了什麼？我再度去翻閱第四章，發現閱讀的當下，自己仍會沈浸於敘說當時的事件中，我想嘗試站著一個旁觀者的立場去看待並做再一次的省思，將自己抽離那樣的情境畫面，或許能萌發出不同的經驗

想法。

在第四章的敘寫當中，除了對自我的再認識，也包含對自我概念的統整、連貫與再建構。感受和省思，是自我面對教室紀律問題，重新再認識的來源。但是，我看到自己遭遇到挫折，卻又好勝、愛面子，接納他人意見卻又抱持懷疑。我嘗試要更堅定自己的做法或想法，在描述裡試圖做自我觀念的澄清與辯護，想要做個和善親切、關懷學生的好老師，但卻又想維護我的權威界線。崇尚如奶奶一般的高權威教師身份，卻又想以鼓勵、關懷的態度對待學生，自身以往的學習經驗，在我的心中，仍是只有模仿學習，沒有融會貫通，是一段段獨立的概念。我的想法和感受似乎是一個複雜體，即使瞭解自己的想法，卻一直淪陷在自我衝突裡，因此，我也將回顧研究過程中，看到的事件及想法整理出來，再仔細的重看自己。

在研究中，我看到了自己對待學生的嚴格，但這樣的嚴格並非出自於我的個性使然，反而是對學生立下了期望的標準所致，而這樣的期望標準只是想達到學生安靜聽課、專心學習的好學習圖像，才發現我所期望的學生及課堂，似乎是我小學時候求學情境的翻版。原來我在培養和我相似的學生，當課堂的表現和我越相似，學生的行為就自然的被我視為理所當然。相反的，和我愈不同，則那樣的行為表現會被歸於負面的。所以總認為教室要由我掌控一切才有安全感，但結果似乎只為了捍衛自己訂定的規範，反而窄化了師生互動的空間。

這樣有趣的現象，也讓我再度思考自己的教學信念，究竟在研究中，歷經了什麼樣的轉變？因為教師的教學信念不僅影響著教師在教學中的思考、選擇、判斷和決定，也影響著教師對經驗及個人教學行為的詮釋(李毓清、楊志強，2000)。

一、教學信念的建構內涵

在教學的過程中，信念會指引著一個人的行為與行動，而教師個人所持有的信念，也是教師教學行為的指南針，讓教師在教學情境中，得以做出判斷與決定，教學信念對教師而言，有著十分重要的角色。在完成研究資料的敘述與分析後，在整個研究中，不難發現自我的教學信念，深刻的影響班級教室紀律建構的歷程。而研究的發現也顯示，自我欲維持良好的教室紀律，卻運用與自己信念不一

致的建構策略，以下將針對自我教學信念的部份，接續進行討論。

（一）教學核心信念

一個人持有的信念很多，但王恭志（2000）將信念分為核心信念、中間信念與邊緣信念三種。而個人的信念重要與否，則與之相關，愈接近核心信念則越容易在個人表現的行為上，具有主導性，且不容易被影響而改變，反之，愈接近邊緣信念者，則較易因外界因素而動搖、改變。

若以這樣的信念分類來看自我的教學信念，可以從研究資料中發現，自我認為教師最重要的任務，必須幫助學生達成學習目標，使學生能有效學習，專注於課堂上課內容。同時，我也認為國小低年級的教育，教師有責任提供一個正向、關懷的教育環境，讓學生在快樂、和諧的氣氛中學習，並認為學生在學習上，具有個別差異，教師須接納學生的能力不同，予以鼓勵與協助。

再深入分析之，我的教學信念系統中，最重要的核心信念是「使學生專注課堂，達成有效學習」、「教師有責任提供學生正向、關懷、快樂的學習環境」，以及「學生是有個別差異的」。因為這些信念的主導性，引導了自我在教室中，相當重視教室的安靜，也影響運用建構教室紀律的策略，同時在對待學生的公平性上，是有所差異的。

另外，教學信念系統的中間信念則是對「教師是輔導者」的看法，同時因為核心信念與中間信念互相牽動，也就是教師必須幫助學生達成學習目標，因此，也讓自我對於國小低年級教師的角色，更加肯定，認為教師應該有主導權，而且必須為幫助學生達成學習目標而設定方法。

在了解自我的教學信念後，其實各個信念並不是單獨存在的狀態，而是每個信念之間，會彼此互相牽動、聯結，這誠如黃淑苓(1997)所指出的，信念之間會互相糾結，產生不同的關聯，以一種結構化的型式存在，如此的說法與本研究的研究結果有異曲同工之妙。在研究自我的教學信念後，發現對學生、教育的目標，及教師角色與責任的看法，兩兩之間互有聯結，環環相扣，形成了一個相互牽引的系統狀態。

(二) 教學信念特徵

仔細探究研究資料，可以從自我的教學信念中，找到如Nespor(1987)所發現的信念特徵之中，「信念具感情與評價成分」及「信念具有選擇性」二大特徵。

1. 信念具感情與評價成分

我在經營一個班級，或是在課堂的教學中，認為一個安靜的教室，學生都能專注學習，師生關係是和諧的班級氣氛，是我心中最想要達到的理想國度。因此，無論如何皆要努力帶領學生往這樣的目標前進。這是一個理想的境界，雖然不同於自己目前所帶班級實際存在的狀況，但我依然努力使這個理想情境概念化，因為我一直相信，只有這樣的教育環境與氣氛，才能帶給學生更有效、更有品質的學習。而這樣子的信念是基於個人的偏好、心情和主觀的評斷，所以也使得自我的教學信念符合了信念系統裡，具有感情與評價的成分。

2. 信念具有選擇性

「學生是有個別差異的」及「教師是輔導者」的這二種信念，來自於我的成長與學習環境所影響。在求學時期，接觸了教育的現場，接受了教師前輩的指引，使得我的信念從個人的經驗、文化、知識傳遞的過程裡，透過各種遭遇的事件、偶然的插曲故事，並配合自我的背景經歷，內心會從中選擇所認同的觀點，建構自我所認同的信念，使信念具有選擇性。

但也因為信念的情感及評價成分，以及具有的選擇性，個人早期的信念逐漸整合形成個人的信念系統後，就很難被改變，同時也會影響到新概念的接受與處理，這即是信念的偏執（蘇冠榮，1999）。而我的信念系統中，也有如此的信念偏執存在著。因為我的求學與成長過程的經驗，讓我認定了「專注」是學生最好的課堂學習態度，「安靜」是最佳的上課氣氛。因此，在教學工作上，我皆遵循心中所認定的信念，也極力遠離我所認定的不佳態度與環境。所以在遇到班級的教室紀律問題時，同儕教師所提出的「給孩子多一點討論機會」、「教室不見得都要安靜無聲」如此與我的信念不一致的建議時，無形中自我會先阻擾這些訊息的接收與處理，使新的訊息無法順利在舊有信念系統中立足。另外，自我所認同

的「學生是有個別差異的」及「教師是輔導者」這二種信念，在研究中也發現，兩者隨教學的年資增長而更加堅定，這也是符合了信念偏執的特徵。

二、教學信念的影響因素

雖然信念有偏執的特徵，整合成個人的信念系統後，也不容易被動搖、改變，但是教師信念的形成，並沒有停止的終點，反之，教師的教學信念在建構的過程中，有可能在經歷衝擊後，促使信念轉換變遷，進而形成新的信念，是一個循環的歷程。

在本研究中，除了再次釐清我的教學信念之外，也了解影響自我教學信念形成的內在個人因素，包括我的求學經驗與個性；另一方面也對造成信念轉折的外在環境因素，包括學生、教學經驗、同儕教師及情緒等，進行探究討論。

（一）內在個人因素

在研究中，可以清楚發現自我原有的教學信念，來自於求學經驗與個性的影響使然。

1. 求學經驗

每一位教師的教學特質，被自己孩提時代的記憶影響深遠，而這些記憶是來自於父母、師長及重要他人的管教累積組成的（Wolfgang, 1995）。我的祖母是一位國小教師，從小在祖母的耳濡目染之下，產生了身為教師所擁有的個人形象，並承襲了與祖母相同的教師權威。

在求學的歷程中，幼稚園、國小的階段，所接觸到老師，也都是相當具有威嚴，要求嚴厲，他們所營造的學習環境和評量方式，雖然讓人感到有壓力，但卻能為學生帶來卓越的學習成就，讓我能夠順利進入明星私校就讀。因此，在我任教之後，我認為教師的角色是具有權威的，並且相信只要教師的嚴格要求，必能帶給學生優秀的學習成就表現。

但是，國中時期的導師，運用了自由成長的方式在教導我，且在我從未深入追求的科學領域內，多做了引導，使我體會到學習真正的快樂與樂趣，這時期對自我教學信念的建立，是相當有影響力的。這與我過去求學感受到的學習壓力截

然不同，所以我也開始相信，教師除了是個權威者，同時也必須是能循循善誘的輔導者，如此的信念，促使自我在面對教室紀律問題時，可以展現教師嚴格要求的一面，亦能嘗試用親善委婉的態度對待學生，要讓孩子在適性的環境下，不斷的激發出學生的潛能，這些都是來自於求學經驗的省思。二種建立於過去自我求學經驗的信念，同時存在我心，也無形中產生了一股拉距的力量，彼此較勁，但國中時期的正向回饋，以及國小遭遇的體罰負面經驗，使得自己還是較偏愛和諧關愛的教學引導方式。

2. 個性

自己其實是一個十分喜愛孩子的教師，雖然有著一顆愛玩樂的心，以及活潑熱情的個性，也常像個孩子王，但對自己卻有著較高的要求，總是謹守本分，想要將一切的事務都能盡力做到最好，盡到教導學生學習的職責。所以在教學時，我都會十分注重於學生在教室的任何舉動及行為，對於學生有干擾學習的行為時，我認為自己是有責任也有必要去阻止及改善的。過去許多的研究指出教師的個性及人格特質，亦是影響教師教學信念的因素(陳湘玲,2000;吳松樺,2002;翁崑泉2002;吳珮瓏,2004)，在本研究中，也能找到相符合的情形。

(二) 外在環境因素

除了內在的個人因素會影響到個人教學信念之外，外在環境因素亦有使個人信念轉折的影響，包括了學生、教學經驗、同儕教師及情緒等因素。

1. 學生

於研究之初，自己對待學生的態度，較偏於人本取向的觀點，偏愛以活潑、有樂趣的教學方式，經營自己的班級。但是，學生並沒有在我的用心安排活動和遊戲，以及展現的開放包容態度下，顯得主動積極學習，反而用不以為意或是唱反調的態度在應對教師，無教室的紀律，在這樣的衝擊下，使得自我選擇以另一種權威、嚴格的方式，來引導學生，經營班級。

在強權的管教下，學生也沒有因此而大幅進步，反而造成了師生之間的關係冷漠，除了引起負面情緒，自己的教學信心也大受挫折，因而再度引發了自己想

改變的心態。

隨著研究的進行，在嘗試調整自己之後，發現學生的態度變得較為積極、自律，顯然這是我所冀求的目標，我的教學信念也因此再度轉折。原來這才發現，自己的所做所為，無非是想培養學生的自律與積極學習，另一方面，原來自己也期望能當一個受到學生愛戴、喜歡的教師，因此，「學生」是一個影響自我教學信念相當直接而重大的因素。

2. 教學經驗

在研究中，發現獎勵辦法使用所造成的問題。在過去接觸國小學生的經驗中，即使是同年齡的孩子，其學習能力與程度皆不相同。從大學師資培育階段起，接觸了教學現場，即不再有學生具齊一能力的看法，同時也改以依學生能力給予鼓勵的型態，來帶領班級，以激勵不同程度學生的需要，但卻與孩子們重視的獎懲公平性相互衝突。同時，太多的積分制，致使學生卻被動的學習，在這樣的過程中，自我最後仍是選擇依能力給予獎賞，並且改變給予獎勵的型態，多加入了一些變化，使獎勵不再古板制式，因為最終的目的是鼓勵學生主動學習，這就是自我考慮改變獎勵制度方式的基礎，也顯示出自我的反省思考，這如同Osborne(1998)所言，教師會透過反省思考的歷程，來修正本身的知識與信念，並根據自己所知的一切，影響個人的教學行為。

3. 同儕教師

同儕教師之間的觀念與想法會相互影響，尤其是教學經驗豐富或班級經營優良的教師，更是帶來良多益處，以及令人有不同的思考方向（翁崑泉，2002）。自從任教於現在的學校，因為教室班群的設計，使得我與其他同儕教師有了討論教育問題的機會。雖然說同儕教師之間的觀念想法會相互影響，但在研究中，使得自我的教學信念，從人本取向變成權威嚴格，而後又調整回具彈性的關懷態度，並不是因為受同儕教師之間有人喜愛或極力贊成關懷取向的想法影響。真正自我教學信念產生轉折，是透過課室觀察時，感受到教師與學生相處和樂與美好，學生主動學習、規矩有禮的感覺，而非只有同儕教師之間觀念交流的影響。

但是，同儕教師在研究過程中，對我而言，扮演著相當重要的支持者角色。如吳珮瓏（2004）所言，教師在碰到教學問題時，若同們皆能溫暖的提供支援依靠，或是成為其學習模仿的對象，將會影響教師學行為及信念的轉變。對於我遭遇的教室紀律問題，同事們對於我的帶班狀況都很關心，在履次的對話中，熱心提供他們的經驗給我參考，願意讓我進行課室觀察，進行模仿與學習，甚至一同協助思考新的策略，彼此間建立了情感上的支持系統，身處於這樣的環境氛圍中，自然也較能敞開心胸，真實面對問題。

此外，從研究結果也可以發現，在歷經一連串的對話與省思之後，參與研究的同儕教師，觀點本來與我是有一些分歧的，後來卻彼此相互影響，我的教學信念逐漸轉折向人本取向，而同儕教師也開始贊成當學生行為確實過於偏頗時，教師還是得用較嚴格的方式來管教學生，這與 Sigel(1985)指出信念會因為個人的教育、獲得的訊息及與他人的互動，產生交互作用，發生改變，衍生出不同的信念類別，是相同的觀點。

教室裡，我是規範的制訂者，另一方面又是執行者，就教師的角色而言，在規範執行時是必須做到專業公允的立場，所以學生的表現所帶給我不一致的情緒狀態，是危機也是轉機。情緒帶來的危機，在於厭惡或無奈的負面感覺，會影響我對待學生的互動方式，容易無形中出現「放棄」的念頭；但是另一方面，自我也能理性的去降低情緒干擾，在對話中進行不斷思考，平心靜氣的調整對學生的管教方式，嘗試去依照班級學生的反應做調整。這使我深刻感受到在教師的情緒與外在言行中間，還有一項專業能力。

潘正德（1993）指出教師需具備教學專業知能與教學修養，教師個人良好的品德修養，最能令學生佩服，達到人格的感召。當我處理自身的負面情緒，對學生及自身而言，是一種經驗學習的歷程。我的失望及無奈，只是轉移教學上的挫折感，我的生氣、憤怒只是用威嚇去制止學生而非人格修養的感召，以及我的嚴厲態度，絕非是在傳達教育愛。透過了同儕教師的對話，用了專業要求來省思自己的行為及情緒，也讓我拋開個人的喜怒哀樂，多加考量學生，嘗試用彈性、關

懷的方式來修正我的想法，及適度調整自己的教師角色。

班上有人討厭教師，我是能接受的，但造成學生沒有學習的意願，也是我極力想去改變自己態度的原因。不論是嚴厲要求或是委婉勸導，才發覺自己在「嚴格」與「關懷」之間力求轉變，是希望能將對班級的無奈，變成引導學生自主學習的力量。我並不是要懲罰違規亂紀的學生，而是希望用另一種向上求好的方式，引導學生向我期望的表現邁進。

因為早期求學經驗及個性等內在個人因素的影響，形塑出自我教學信念，在任教的過程中，學生、教學經驗、同儕教師及情緒等因素的涉入，導致自我信念遭受到這些事件的衝擊，呈現了衝突、矛盾的狀態。

在核心信念方面，對於專注學習及安靜的教室環境，以及鼓勵不同能力程度的孩子學習，這些信念一直以來並未受到動搖，也沒有知覺有何不妥，故核心信念仍維持其原有之穩固地位。

此外，關於給予孩子一個正向、快樂的學習環境方面，受到學生態度的影響，短暫存在後，卻被我放棄，轉而採用嚴格方式，相信必須使用絕對的教師權威來管教學生。可是，因為與同儕教師的對話，促進了不同方向的思考，他們支持與協助的態度，讓我有面對問題的勇氣，也給予我觀摩學習的機會，讓我感受到理想中追尋的師生和諧融洽的學習氣氛，著實令人感動，也了解一個優秀且專業的教師，是需要具備良好的情緒控制能力。這也再次令我的信念產生轉折，決定對我原有的信念做些調整，給予孩子多一點空間及自主性，並嘗試與孩子們多一點溝通的機會，反而較能激發他們學習的動機。我相信，只有孩子真心信服教師的規定，願意配合遵守，才能讓他們在學習的過程中，行為更加自律，並且快樂、積極的學習，這才是我的教學及班級經營所希望達到的目的。

研究過程中，自我教學信念的變化，可利用下圖5-2-1來做概要說明與呈現。

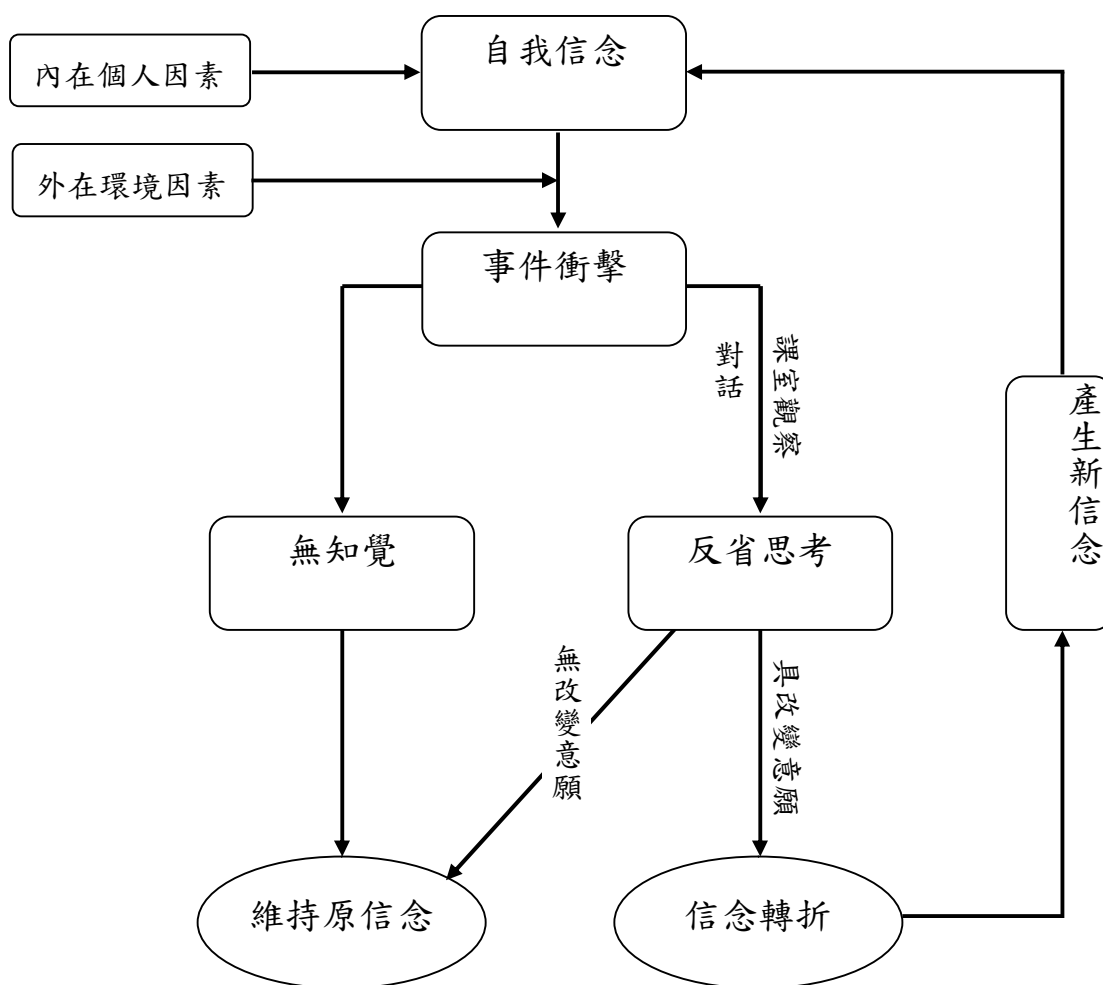


圖5-2-1 自我信念變化圖

透過本研究，看到了自我教學信念的形成與轉折，了解了背後產生影響的重要因素，最主要的還是因為有同儕教師的合作、支持與協助，讓我得以在專業成長的道路上，邁開大步向前進。

第三節 建議

我是謹守規定、好勝的人，在變化的過程中開始學習有彈性，給予孩子更寬鬆的期望標準，有正向的美好感受。教室是一個複雜的情境，影響班級運作及學生學習的因子非常多，要將一個複雜的教學歷程做片段完整的審視，宛如以管窺天。在此也根據本研究的進行與研究結果，提供幾點建議：

一、研究進行前，進行提問技巧的練習。

雖然在研究中帶給同儕教師及自我教學省思的機會，但因為授課時間難以調配，及同儕對話、提問技巧的不熟練，導致教學省思的空間受到侷限，這部份仍是本研究中的遺憾，也是後續值得深入觀照的地方。

二、做好自我心理調適，以循序漸進的方式克服自己的恐懼。

自我研究也是檢視自己過去經驗的過程，在本研究中，原本害怕課室觀察的我，以別人的進步做借鏡，說服自己去勇於改變，找尋自己的缺點。但因為害怕別人觀察的氣氛，起先以口頭詢問的方式請教同儕，之後進入到利用教學錄影的方式，最終能克服內心的恐懼，而接受課室觀察。這樣漸進的歷程，使個人較容易有信心去嘗試及挑戰自己的弱點。

三、選擇對研究主題有興趣及具有熱忱的教師，提供教學經驗分享

自我探究的歷程中，除了檢視自己的過去，同時也在他人的交流分享當中，對自我進行思考與省思的過程，達到自我成長與改變的目的。本研究中，A、B、C三位老師的共同參與，讓專業對話的內容更加豐富及充實。大家都有豐富的教學經驗，以及持有不同的教學信念，才能在專業對話的「衝突—平衡」過程中，找尋問題解決策略，將理論和實務配合。同時，也因為大家都對研究主題感興趣，因此讓研究中的問題解決具體方法，能互相分享，進而應用於各自的教學實務中。

這個研究敘說了我自己的故事，整理了所遭遇的經驗，雖然這個故事只是我人生故事中一點片段，但我希望能提供個人專業成長的成功經驗與他人分享。在故事中，我是一個說故事的人，但同時也在聆聽其他人的感受及想法，很誠實的面對自己在教學上的問題。幸運的，身旁的同儕教師能相互砥礪，彼此合作、加油，一同成長。

研究結束之後，我們的合作小組並未就此劃下句點，依然邁步前進，做為我們四個人之間的學習機制，仍然定期開會，做對話分享，一同協助遭遇困難的夥伴解決問題，繼續追求教學專業上的成長。除此之外，也開始有了讀書會，增進在理論方面的知能，期許自己能帶給班上的孩子們，更多正向的學習內容，創造

良好的學習環境。

此刻的我，也反問自己，我的專業成長在研究結束後，究竟還要觀照些什麼？我細細思索，之前被我忽略掉的部份—給孩子更多的自主及彈性，仍是我需要繼續努力的地方。我也開始嘗試給予學生更多的討論空間，將自己與同儕教師的對話經驗轉移至學生身上，期望對話也能帶給孩子們更廣闊、更多元的收穫，也幫助師生之間的觀念溝通，共同找尋師生信念觀點的和諧平台。

雖然這個研究是結束了，故事看似也完結了，但事實上，在我教學生涯中的精采故事情節，不斷的在上演。自我研究是一個協助自己持續成長的工具，期許自己的成功經驗，能提供另一次成功經驗的參考，也不忘提醒自己，成長之路無盡頭，只有邁開大步向前行。

參考文獻

中文部份

- 于冬梅（2006）。雲嘉地區國民小學級任教師運用增強、懲罰與班級經營效能關係之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 王夕堯、鄭惠丹（2000）。自導研究與自我學習。建構與教學，15。
- 王文科（1996）。有效的班級經營模式。教育實習輔導，3(2)，3-9。
- 王文科、王智弘（2002）。質的教育研究－概念分析。台北：師大書苑。
- 王保進譯（2002）。H. R. Kells 著。大學自我評鑑（Self-study process）。台北市：正中。
- 王建軍、黃顯華（2002）。課程發展與教師專業發展。載於一個都不能少：個別差異的處理－小學生在中、英、數三科學習動機與模式發展與研究計劃的理論與實踐。台北：師大書苑。
- 王秋絨（1997）。成人教育的思想與實務－現代、後現代的論辯。台北：心理。
- 王恭志（2000）。教師教學信念與教學實務之探析，教育研究資訊，8(2)，84-98。
- 王振興、熊同鑫（1999）。行動、反思與成長：一位自然科教師的自我教學研究。科學教育學刊，7(1)，1-15。
- 王鍾和（2006）。國中教師管教方式與學生生活適應之研究。彰師大教育學報，9，65-73。
- 王麗雲（2000）。自傳／傳記／生命史研究在教育上的應用。載於中正大學教育研究所主編，質的研究方法。高雄：麗文。
- 朱文雄（1990）。班級經營。高雄：復文。
- 朱文雄（1991）。教室不當行為管理方法－從鉅觀到微觀。國教天地，90，9-15。
- 吳宗立主編（2002）。班級經營－班級社會學。高雄：復文。
- 吳明芳（2001）。國民小學教師班級經營策略與班級經營效能關係之研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。

- 吳明隆（1992）。皮德思「處罰與紀律觀」的啓示。《現代教育》，7(3)，132-148。
- 吳明隆（2006）。《班級經營：理論與實務》。台北：五南。
- 吳松樺（2002）。《教師教學實踐之個案研究：以國小一年級教師為例》。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 吳珮瓏（2004）。《幼稚園教師教學信念及其轉變因素之研究》。國立嘉義大學幼兒教育學系碩士論文，未出版。
- 吳清山（1996）。教師管教權責之探討。《初等教育學刊》，5，124-135。
- 吳清山、李錫津、劉緬懷、莊貞銀、盧美貴（1999）。《班級經營》。台北：心理。
- 吳清山（2002）。創意教學的重要理念與實施策略。《台灣教育》，614，2-8。
- 吳清山、林天佑（2004）。行動學習。《教育研究月刊》，125，156。
- 吳清山、黃旭鈞（2005）。教師專業倫理準則的內涵與實踐。《教育研究月刊》，132，44-58。
- 吳麗娟（1998）。《青少年心理發展與適應之整合性研究：父母自我分化、教養方式對青少年子女自我分化、因應方式及適應影響之研究暨親職教育課程效果之實驗研究》。臺北：行政院國科會科資中心。
- 呂淑娟（2003）。《我國高職（中）工業類科學校導師班級經營與領導效能相關之研究》。國立彰化師範大學工業科技教育研究所碩士論文，未出版。
- 宋美貞（2004）。現代導師的角色與班級經營策略。《E 世代校園》，43(1)，54-59。
- 李美華譯（2007）。《正向管教法》，74-75。台北：人本基金會。
- 李婉玲（2005）。《教師發展－理論與實踐》。台北：五南。
- 李淑慧（1996）。國小一年級兒童教室生活紀律之研究。《教育研究資訊》，4(4)，13-35。
- 李錫津（1990）。班級常規輔導。載於吳清山（主編），《班級經營》，322-396。台北：心理。
- 李毓清、楊志強（2000）。教師信念之研究：以普通大學的教學程學生為例。《台中幼兒教育年刊》。

- 沈珊珊(2000)。教師專業成長的誘因與動力－自制度面分析。**學校行政雙月刊**，**9**，28-31。
- 谷瑞勉(2006)。幼稚園班級經營－反省性教師的思考與行動(第二版)。台北：心理。
- 周淑卿(2003)。教師敘事與當代教師專業的開展。**教育資料集刊**，**28**，407-420。
- 林生傳(1992)。新教學理論與策略。台北：五南。
- 林進材主編(1998)。班級經營－理論與策略。高雄：復文。
- 林淑美(2000)。營造一個促進學生思考的國中生物教室之行動研究。國立高雄師範大學科學研究所碩士論文，未出版。
- 邱連煌(2000)。認知行為改變：問題解決訓練。**國教天地**，**140**，49-60。
- 金樹人(1998)。教室裡的春天－教室管理的科學與藝術。台北：張老師出版社。
- 柯華葳(1989)。大班幼兒對幼稚園內規則的認知研究。**家政教育**，**11(2)**，58-63。
- 洪志成、王麗雲(1999)。個案教學與師資培育。載於中華民國師範教育學會主編師資培育與教學科技，111-136。台北：台灣書店。
- 洪若馨(2003)。國小一年級級任教師常規建立之行動研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 洪福財(2000)。臺灣地區幼兒教育歷史發展及未來義務化政策之探討。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版。
- 范信賢(2003)。課程改革中的教師轉變：敘事探究的取向。國立台北師範學院教育研究所博士論文，未出版。
- 修淑芬(2004年4月6日)。2成2受罰生會恨。中時晚報。檢索日期：2007年7月25日。網址：
<http://times.hinet.net/SpecialTopic/930401-child/5815546.htm>
- 孫志麟(2004)。開啓專業學習的新視窗：教師的知識管理。**教育研究月刊**，**126**，5-18。

- 孫敏芝(1995)。國民小學教師對班級常規觀點之質化研究。屏東師院學報，8，43-70。
- 孫碧蓮(2001)。雙親家庭父親管教方式與子女行為表現之探討。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 翁秀彩(1999)。班級經營如何可能？一所國民小學內四個班級教室生活故事的社會學報告。私立東海大學社會學研究所碩士論文，未出版。
- 翁崑泉(2002)。國小教師社會科教學信念之研究—以二位低年級教師為例。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 高強華(1996)。教室的管理。載於黃光雄主編：教學原理，358-369。台北：師大書苑。
- 高琇芬(2001年6月15日)。人本調查體罰七成學生內心的痛。文教報。檢索日期：2007年7月25日。網址：
<http://www.cdn.com.tw/live/2001/06/15/text/900615e1.htm>
- 高淑慧(1995)。學習型組織理論之研究。國立政治大學公共行政研究所碩士論文，未出版。
- 張以儒(2001)。綜合高中教師領導行為與班級經營效能關係之研究。國立彰化師範大學工業教育學系碩士論文，未出版。
- 張民杰(2001)。案例教學法之研究及其試用—以教育行政課程試用為例。國立台灣師範大學教育學系博士論文，未出版。
- 張秀敏(1996)。增進國小教師班級經營知識與實務改進之實驗研究。載於國立高雄師範大學教育學系承辦：國科會教育學門研究計畫成果發表會。
- 張秀敏(1998)。如何做好班級經營。載於徐綺穗(主編)，班級經營—理論與實務，143-165。台南：南師院輔導處。
- 張秀敏(2003)。學生行為管教的方法與策略。國教天地，152，8-19。
- 張國松(2002)。班級團體動力。載於吳宗立(主編)，班級經營班級社會學，頁27-60。高雄：復文。

- 張德銳（1991）。教學視導的權變途徑。國立編譯館館刊，20(2)，249-273。
- 張德銳、陳賜福節譯（1991）。有效能的教室管理和教室紀律。國教世紀，26(6)，14-23。
- 張德銳（1994）。國小教師教室管理評鑑系統之研究。台北市立師範學院初等教育學刊，3，29-58。
- 張德銳（1996）。班級紅綠燈－有效的班級常規管理。班級經營，1(2)，23-27。
- 張德銳、簡賢昌和丁一顧（2006）。中小學優良教師專業發展歷程之研究。教育資料與研究，68，23-41。
- 郭明德（1999）。國小教師自我效能、班級經營策略與班級經營成效關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版。
- 郭明德、陳彥文、李逢堅、陳真真、王春展譯（2003）。R. T. Tauber 著。班級經營－理論與實務。台北：華騰。
- 陳木金（1999）。國民小學教師班級經營策略評鑑指標建構之研究。藝術學報，64，147-168。
- 陳世佳（2004）。以教師專業的成長為目標之教師評鑑。教育研究月刊，127，33-44。
- 陳玉鈴（2002）。國民小學教師常規管理信念與違規行為處理策略之關係。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳志勇（2002）。屏東縣國小教師領導風格與班級經營效能關係之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳金生、林明地（2001）。我國校長職前儲訓方案之現況與成效意見反應之研究。載於第七次教育行政論壇：中小學校長培育、證照、甄選、評鑑與專業發展國際學術研討會論文集，73-86。台北：國立台北師範學院國民教育研究所。
- 陳依萍（2002）。反省實踐取向教育人員專業展：以校長為例。台大：師大書苑。

- 陳美玉（1999）。**教師專業：教學理念與實踐**。高雄：麗文。
- 陳美如（2004）。教師專業的發展與深化：教師課程領導之為何？如何？與限制。
教育研究月刊，126，19-32。
- 陳師榕（1998）。**國民小學級任教師全面品質管理特質與班級經營效能之相關研究**。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳湘玲（2000）。**國小一年級級任教師班級經營策略之個案研究**。國立臺東師範學院教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳雅莉（1994）。**教師教育信念與班級經營成效之研究**。國立台北師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳惠萍（1999）。教學檔案在教師專業發展上之應用。載於中華民國師範教育學會主編**師資培育與教學科技**，183-212。台北：臺灣書店。
- 陳聖謨（1997）。國小教師對教師評鑑制度之態度研究。**國立台南師範學院初等教育學報**，10，417-441。
- 陳漢森（2000）。**踏上教師專業之路**。台北：稻田。
- 陳麗華（1995）。反省性教學的概念架構與實施方法：以國小社會科為例。發表於國立台灣師範大學教育研究中心主辦師資培育的理論與實際。
- 傅木龍（1995）。英國中小學教師評鑑制度研究。載於中國教育學會主編，**教育評鑑**，頁 273-308。台北：師大書苑。
- 單文經（1994）。**班級經營策略研究**。台北：師大書苑。
- 單文經（1995）。國民中學班級常規的經營策略。**教育資料與研究**，6，9-11。
- 黃姬芬（2002）。**國小教師管教信念與管教行為相關之研究**。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 黃淑苓（1997）。**英國實習輔導教師之研究**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 黃富順（1989）。**成人心理與學習**。台北：師大書苑。

- 黃順利（2000）。**國小教師權威性格、自我效能信念、學生行爲信念與體罰態度及行爲之相關研究**。國立台東師範學院教育研究所碩士論文，未出版。
- 黃瑞琴（1991）。**質的教育研究法**。台北：心理出版社。
- 黃德祥（1996）。班級的常規經營。**學生輔導**，45，54-59。
- 黃燕萍（2000）。我是誰？一個女準教師性別主體意識的啓蒙過程。**兩性平等教育季刊**，13，75-79。
- 黃顯華、徐俊祥（2005）。**從教師專業發展和課程發展的角度觀察和反思一所學校的更新過程**。發表於第七屆兩岸三地課程理論研討：課程發展、教師發展與學校更新。香港：香港中文大學教育學院。
- 甄曉蘭（2003）。教師的課程意識與教學實踐。**教育研究集刊**，49，63-94。
- 楊士賢（1997）。**國民小學級任教師班級經營信念與班級經營能關係之研究**。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 楊玉惠（2003）。**我國大學評鑑實施與制度規劃之探討**。論文發表於淡江大學教育學院高等教育研究中心、財團法人國家政策研究基金會主辦之「大學院校品質指標建立之理論與實際學術研討會」，台北縣。
- 廖世德譯（2001）。**故事、知識、權力—敘事治療的力量**。台北：心靈工坊。
- 歐用生（1998）。**教師專業成長**。台北：師大書苑。
- 歐用生（1999）。新學校的建立—九年一貫課程的展望。載於教育部：**國民教育九年一貫課程系列叢書（一）：理念與實務**，6-15。台北：教育部。
- 潘正德（1993）。如何建立良好的師生互動關係。**學生輔導通訊**，25，24-31。
- 潘淑滿（2003）。**質性研究：理論與應用**。台北：心理。
- 潘慧玲（2004）。**邁向下一代的教育評鑑：回顧與前瞻**。論文發表於台灣師大教育研究中心主辦之「教育評鑑回顧與展望學術研討會」，台北市。
- 蔡培村（1995）。**成人教育與生涯發展**。高雄：麗文。
- 蔡清田（2003）。**教育行動研究**。台北：五南。
- 鄧運林（1995）。**成人學習與自我導向學習**。台北：五南。

- 戴文琪（2003）。台灣「班級經營」博碩士論文之整合研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版。
- 戴佑全（2000）。台北縣市國民中小學教師對「學生評鑑教師教學」意見調查之研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 謝文全（1999）。中小學校長培育、任用、評鑑制度。**教育資料與研究**，28，1-5。
- 謝文全（2001）。**中等教育－理論與實際**。台北：五南圖書出版公司。
- 謝旻晏（2003）。國民小學初任教師班級經營現況、困擾與改善成長策略之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 簡紅珠（1993）。師範學生學科與學科教學的知識基礎。論文發表於「師範生專業素養學術研討會」，國立台東師範學院。
- 簡紅珠（1996）。質的教學研究。載於黃光雄主編：**教學原理**，438-440。台北：師大書苑。
- 魏麗敏（1996）。班級經營的理論與輔導策略。**學生輔導**，45，32-45。
- 饒見維（2003）。**教師專業發展－理論與實務**。台北：五南。
- 蘇冠榮（1999）。從教師信念與理論閱讀心得檢視 Rogers 教育理論與教學實務的連結。國立中正大學教育學研究所碩士論文，未出版。
- 嚴銀和（1992）。臺中市忠孝國小六年級智優生學業成就與智商、家庭社經水準之關係。**台中師範學院進修班學生獨立研究專輯**，1，1-17。

西文部份

- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco; Jossey-Bass.
- Barnes, D. (1992). The significance of teachers' frames for teaching. In H. Munby & T. Russell (Eds.). *Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection*. The Falmer Press.
- Bauch, P. A. (1984). The impact of teachers' instructional beliefs on their teaching : Implications for research and practices. *ERIC Document Reproduction Service No. ED252954*.
- Bell, B. & Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal, and social development. *Teaching and Teacher Education*, 10, 5, 483-497.
- Bolton, G. (2001). *Reflective Practice: Writing and Professional Development*. London: Paul Chapman publishing Ltd.
- Borich, G. D. (1992). *Effective Teaching Methods*. Ohio: Menill.
- Brophy, J. E. (1983). Classroom organization and management. *The Elementary School Journal*, 4, 265-283.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In Wittrock, M. C. (Eds). *Handbook of Research on Teaching*. N. Y.: Macmillan.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1-18.
- Brown, C. A., & Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), 13-18.
- Butler, M. J. (1978). Discipline and the educational proceed: Coping in the classroom. *ERIC Document Reproduction Service No. ED 170293*.
- Calderhead, J. (eds.) (1987). *Exploring Teachers Thinking*. London: Cassell.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- Cangelosi, J. S. (2000). *Classroom Management Strategies (4th ed.)*. New York: John Wiley & Sons.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical*. Basingstoke: The Falmer Press.
- Clark, M. C. (1993). Transformational Learning. In S. B. Merriam (ed.), *An Update on Adult on Learning Theory*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Daloz, L. A. (1999). *Mentor: Guiding the Journey of Adult Learner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Daresh, J. C. (2001). US school administrator development: Issues and a plan for improvement. 載於第七次教育行政論壇：中小學校長培育、證照、甄選、評鑑與專業發展國際學術研討會論文集，189-202。台北：國立台北師範學院國民教育研究所。
- Darling-Hammond, L., & Mclaughlin, M. W.(1996). Policies that support professional development in an ear of reform. In M. W. Mclaughlin & I. Oberman(Eds.), *Teacher Learning: New Policies, New Practices, Chapter 16*. New York and London: Teachers College Press.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer.
- Day, C. (2000). Teachers in twenty-first century: Time to renew the vision. *Teachers and Teaching theory and practice*, 6(1), 101-115.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of The Relation of Reflective Thinking to The Educative Process(2nd ed.)*. Lexington: D. C. Heath.
- DiGiulio, R. (2000). *Positive classroom management: A step-by-step guide to successfully running the show without destroying student dignity (2nd ed.)*. London: Stage.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock(ed.) *Handbook of Research on Leaching*. New York: Macmilan.
- Emmer, E.T.(1987).Classroom management. In M. J. Dunkin (Ed.). *The international encyclopedia of teaching and teacher education*, 437-446. Oxford: Pergamon Press.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychology*, 36(2), 103-112.
- Evans, L.(2002). What is teacher development?. *Oxford Review of Education*, 28(1), 123-137.
- Evertson, C. M. (1989). Improving elementary school classroom management: A school-based training program for beginning the year. *Journal of Educational Research*, 83(2), 82-90.

- Evertson, C. M., Emmer, T. E. & Worsham, M. E. (2000). *Classroom Management for Elementary Teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development: The case of lesson study. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 393.
- Fields, M. V., & Boesser, C. (1998). *Constructive Guidance and Discipline*. Upper Saddle River, N.J. : Merrill.
- Froyen, L. A. (1993). *Classroom Management: The Reflective Teacher-leader*. New York: Macmillan.
- Ghaye, A., & Ghaye, K. (1998). *Teaching and Learning Through Critical Reflective Practice*. London: David Fulton.
- Glasser, W. (1990). *The Quality School: Managing Students Without Coercion* (revised ed.). New York: Harper Collins.
- Glatthorn, A. (1997). *Differentiated Supervision*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Good, T.L. & Brophy, J.E. (1994). *Looking in Classroom*. New York: Harper Collins.
- Hamilton, D. & McWilliam, E. (2001). Excentric voices that frame research on teaching. In Richardson, V. (ed.)(2001). *Handbook of Research on Teaching*. N.W.: AERA.
- Hart, C. H., Dewolf, D. M., Wozniak, P., & Burts, D. C. (1992). Maternal and paternal disciplinary styles: Relations with preschoolers' playground behavior orientations and peer status. *Child Development*, 63, 879-892.
- Hoban, G. F. (2002). *Teacher Learning for Educational Change: A Systems Thinking Approach*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Holly, M. L. (1989). Teacher professional development: Perceptions and practices in the USA and England. In M. L. Holly & C.S. McLoughlin (Eds.), *Perspectives on the Teacher Professional Development*. New York: The Falmer press.
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (1995). *Comprehensive classroom management: Creating positive learning environments for all students (4th ed.)*. Needham Height, MA: Allyn & Bacon.
- Juniewicz, T. (1996). *Principals' Use of Reflective Practices*. Unpublished Ed. D. Thesis, University of Maine.
- Knowles, M. S. (1978). *The adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf.

- Kottkamp, R. B. (1990). Means for facilitating reflection. *Education and Urban Society*, 22 (2), 182-203.
- Law, S. & Glover, D. (2000). *Educational Leadership and Learning: Practice, Policy and Research*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K. (1992). The principal's role in teacher development. In: M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.). *Teacher Development and Educational Change*, 86-103. London: Falmer.
- Lewis, C., Perry, R., & Hurd, J. (2004). A deeper look at lesson study. *Educational Leadership*, 61(5), 18-22.
- Liberman, A. & Miller, L. (1990). The social realities of teaching. In A. Liberman(Ed.). *School as Collaborative Cultures*, 153-163. N.Y.: The Falmer Press.
- Lipton, L. (1993). *Transforming information into knowledge: Structured reflection in administrative practice*. ERIC Document Reproduction Service No ED361903.
- Lovett, S. & Gilmore, A. (2003). Teachers' learning journeys: The quality learning cycle as a model of professional development. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(2), 189-211.
- Mansfield, W., Alexander, D., & Farris, E. (1991). *Teacher survey on safe, disciplined and drug free schools*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 338 996.
- Martin, B. B. & Quilling, J. (1981). *Positive approaches to classroom discipline*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 228707.
- Mcmanus, M. (1989). *Troublesome Behavior in The Classroom: A Teacher's Survival Guide*. New York: Routledge.
- Mezirow, J. A. (1978). Perspective transformation. *Adult Education*, 28, 100-110.
- Mezirow, J. A. (1985). A critical theory of self-directed learning. In S. Brookfield (Ed.). *Self-directed Learning: Theory and Practice*, 17-30. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. A. (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow & Associates(eds.) *Learning As Transformative: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Middleton, J. A. (1999). Curricular influences on the motivational beliefs and practice of two middle school mathematics teachers : A follow-up study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 99(3), 349-358.

- Miller, L. & Silvernail, D.L. (1994). Wells Junior High School: evolution of a Professional Development School. In: L. Darling-Hammond (Ed.). *Professional Development Schools: Schools for Developing Profession*, 28-49. New York, Teachers College Press.
- Nespor, J. K. (1987) . The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Osborne, J. (1998). Science education for the future. *School science Review*, December 1998, 80 (291) , 19-24.
- Osterman, K. F. (1990). Reflective practice: A new agenda for education. *Education and Urban Society*, 22(2), 133-152.
- Osterman, K. F. & Kottkamp, R. B. (1993). *Reflective Practice for Educators: Improving Schooling Through Professional Development*. Newbury Park: Corwin Press, Inc.
- Quay, H. C. (1986). *A critical Analysis of DSM II as a Taxonomy of Psychopathology in Childhood and Adolescence*. In T. Million & G. Kleman(Eds.). *Contemporary, directions in psychopathy*. New York : Guilford Press.
- Reitz, A. L. (1994). Implementing comprehensive classroom-based problems for students with emotional and behavioral problems. *Education and Treatment of Children*, 17, 312-322.
- Russell, T. & Munby, H. (1991). Reframing: the role of experience in developing teachers' professional knowledge. In D. Schön (Ed.) *The Reflective Turn*. New York: Teachers College Press.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating The Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Schuttloffel, M. J. (1999). *Character and the contemplative principal*. ERIC Document Reproduction Service No. ED438599.
- Sigel, I. E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems : The psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stensmo, C. (1995). *Classroom management styles in context: Two case studies*. ERIC Document Reproduction Service No. ED388644.
- Stephen, A. S. (1988). Parental self-esteem and its relationship to childrearing

- practices, parent-adolesce interaction, and adolescent behavior. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 1063-1072.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research : Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newsbury Park, CA: Sage.
- Tobin , K. G. & Tipins, D. J. (1994) . Referents for changing a science curriculum : A case study of one teacher's change in believes. *Science and Education*, 3, 245-264.
- Tully, M., & Chiu, L. H.(1995). Student teachers and classroom discipline. *The Journal of Educational Research*, 88(3), 164-171.
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: Wiley.
- Weeks, D. J. & Stepanek, J. (2001). Lesson study: Teachers learning together. *Northwest Teacher*, 2(2).
- Wolfgang, C. H. & Kelsay, K. L. (1995). Discipline and social studies classroom, grades k- 12. *The Social Studies*, 175-182.
- Woods, P.(1980). *Teachers Strategies*. London: Fontana.
- Wubbels, T., Breakelmans, M., van Tartwijk, J., & Admiral, W. (1999). Interpersonal relationships between teachers and students in the classroom. In H. C. Waxman & H. J. Walberg (Eds.), *New Directions for Teaching Practice and Research*, 151-170. Berkeley, CA: McCutchan.

附件一 教學札記範例

2006. 8. 22

今年算起來備課方面是蠻輕鬆的。課本使用的版本又沒有換，學習單、教具都可以再用了。真的不錯！這樣就可以省下很多備課的時間了。唯一最需要費點心的，就是在讓他們儘早熟悉環境吧！低年級的小朋友，上學最怕想家、不適應陌生的環境，學期初總是有很多場親子離別記的上演，今年我早想好一些遊戲應付這個狀況了。像是早安操、老師說、烏龜翹，我想應該都還是用的上的遊戲。課程方面還好，但我覺得A教師有點太緊張了，可是他明明帶班經驗豐富。他說每次看到教室外有家長在看著他上課，就壓力好大！課都上不下去了。我是覺得應該不會那麼嚴重吧！我以前的教室剛好在接送車道旁，每天第四節一定有家長順道來看看，剛開始難免很討厭，不過有時我還會跟小朋友說有人看要表現好一點，剛好用來管秩序。久了，其實那些家長也不會再感興趣啊！不過倒是最後一節課都要按課表上課，這倒是一個麻煩的地方，不能自由運用。

2007. 3. 11

「小立，現在是上課時間，你如果要丟垃圾，應該要舉手跟老師說，或是等到下課時再去丟，有禮貌的好寶寶是不會在上課時隨意走動喔！」

「要說話，請舉手！有舉手，我才知道要聽誰說話，沒有輪到你，就先耐心等待，保持安靜喔！」

（但一下子過後）

「老師，我告訴你，……」、「我知道那個……」（教室一片吵雜聲）

今天這樣子的上課狀況，我真的只能搖頭嘆氣，只有一個亂字可形容！說了又說，講了又講，怎麼還是左耳進，右耳出，真是氣死我了。真的搞不懂，這些學生來到學校，上課也玩，下課也玩，那張嘴一直動個不停，真的很吵。不管你用什麼方式，學生根本就是亂成一團，效果很差，到底是我太沒用了，還是他們太壞了啊？算了，如果教不聽，幹嘛那麼費力氣啊！真是氣死人了。

附件二 家長回饋問卷

親愛的家長們，您好！

本學期辛苦您了！感謝各位家長的與協助，讓寶貝們有個美好愉快的晨光時間，收穫也相當豐富。從入學至現在，班上的寶貝們成長了許多，不知您是否也感受到他們的成長了。在此，想請各位家長協助填寫這份不具名問卷，請您給予最真實的回饋，以幫助我了解自我在教室紀律處理上的優缺點，再次感謝您！也謝謝您對班上無私的付出！

欣慧 師

*請於您認為適當的答案內打勾！

- | | 是 | 否 |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. 老師對學生是採絕對的權威在管教學生的問題行為..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. 老師會嚴格要求學生遵守班上的規定..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. 教師對於違規行為會予處罰，即使學生的理由正當..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. 對於違規的學生，老師通常自行管教，不假手他人..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. 老師處理學生行為問題的態度是嚴厲的，不和善的。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. 老師對於學生的反應或建議，完全視若無睹，不加採納。.... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. 老師的獎勵制度，會使學生較自動學習，行為也較良好..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. 老師會給予學生充分的自由..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. 處理行為違規之學生時，老師會重視其內心的感受..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. 學生犯錯時，老師一定會仔細查明原因再處理..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. 在管教學生時，老師會給學生充分的說明解釋機會..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. 老師願意聽學生解釋問題的原因，使孩子更能勇於面對自己的問題..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. 老師相當重視教室上課的秩序，希望保持安靜..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. 上課時，若有學生不專注，老師都會提醒他..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. 老師訂定的教室紀律規則，學生大部份能主動遵守..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. 學生會因為想獲得老師的獎勵加分，作業會認真完成..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. 對於違規的學生，老師會給予改過的機會..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. 班上學生遵守教室紀律，是被動且需老師隨時督促的..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. 學生喜愛上學，因為師生關係是融洽且和善的..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. 老師態度變嚴格，是因為少部份學生履勸不聽..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

◎老師在教室紀律方面的要求，使您的寶貝在哪些方面的表現上進步了呢？

(請舉例說明)

附件三 課室觀察記錄表

資料編碼 觀課日期 觀察時間	科目名稱 教學者 觀察地點	事件描述	個人思考
----------------------	---------------------	------	------

同儕之間對此次課室觀察記錄事件的分享與省思

同 意 書

本人同意接受私立東海大學教育研究所碩士班研究生林欣慧於教學時進行課室觀察、教學錄影，並進行對話分享及訪談等研究工作，以蒐集與碩士論文最適切相關的研究資料，其研究結果僅供學術與教學分享之用，無其他用途。

同意人：_____

日期：_____