

【附件三】教育部教學實踐研究計畫成果報告格式

教育部教學實踐研究計畫成果報告

Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號/Project Number：PED1090381

學門專案分類/Division：教育

執行期間/Funding Period：2020.08.01-2022.01.31

大學課程太理論？運用「實務訪談」的多元評量設計改善
「班級經營」課程中實務面向之不足
(班級經營)

計畫主持人(Principal Investigator)：洪承宇

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：國立臺灣大學師資培育中心

成果報告公開日期：■立即公開 □延後公開(統一於 2024 年 4 月 31 日公開)

繳交報告日期(Report Submission Date)：2022.03.24

結案報告

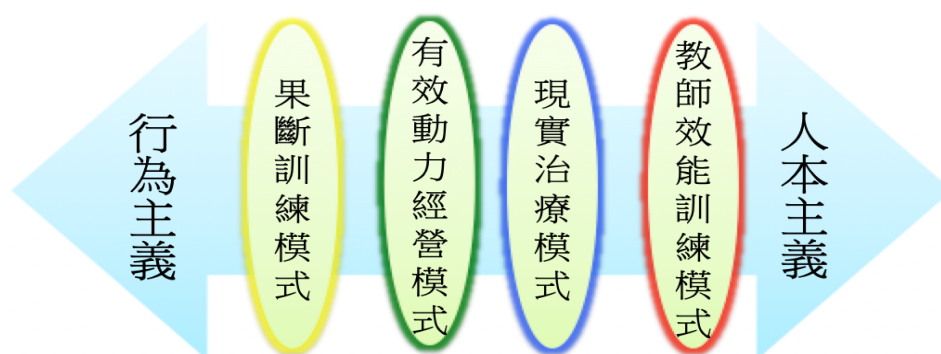
(本文部分內容已投稿至《中等教育》期刊)

本校師資培育課程中的「班級經營」課程希望從大學課堂中幫助師資生成為一位具備完整管理知能的教師(導師)。然而，即便教師們傾囊相授，廣邀有經驗教師分享帶班經驗，都印證荀子所言：「不聞不若聞之，聞之不若見之，見之不若知之，知之不若行之」，欠缺實踐的課程很難讓師資生體會班級經營的現況與挑戰。

因此，筆者每學期都在思考如何將實務案例帶入課程中，加強師資生實務能力。在閱讀了相關文獻，例如 Stoiber 發現使用「真實案例」進行觀察與討論的實驗組同學在對於班級經營事務做決定時，有較深度的反省思考(Levin, 1995)。史丹佛大學師資培育課程 (Stanford Teacher Education Program) 在 Principles of learning for teaching 課程中要求師資生撰寫案例訪談教師與學生，師資生彼此給予回饋並思考處置變通方案，最後寫下案例評估報告與教學修正意見。此份美國知名學者的共同研究啟發了此份研究計畫，筆者因而想將「個案觀察訪談」的教學方式帶入班級經營課堂中，期待能解決目前偏重理論、大學與中學連結斷裂、無法評估師資生實務能力之問題。

筆者此門課先從「班級經營的四大理論」(果斷訓練模式、有效動力經營模式、現實治療模式、教師效能訓練模式)切入，介紹不同的經營理論，此四個理論橫跨了從行為主義到人本主義的光譜(如下圖)，而每一位教師的班級經營風格大致都落在光譜左右的連續軸上的某一點，因此筆者把這四個理論作為引領入門的重要理論。為使師資生容易理解各理論之內涵，筆者儘量以自身過去的帶班實例作為輔助；期中考以申論

題方式進行紙筆測驗，然而從作答情況與「期中教學評鑑文字意見」(線上填寫)可以察覺台大學生雖然善於將理論記憶並複製到考卷上，成績十分優異，然而請他們舉例回答時則顯見對於教學現場認識不足；期中教學評鑑亦有同學表示「理論過於抽象、不易理解與記憶、不知道如何運用在現場、請老師再多舉一些現場實際情況等」，使筆者授課過程中頗有挫折。

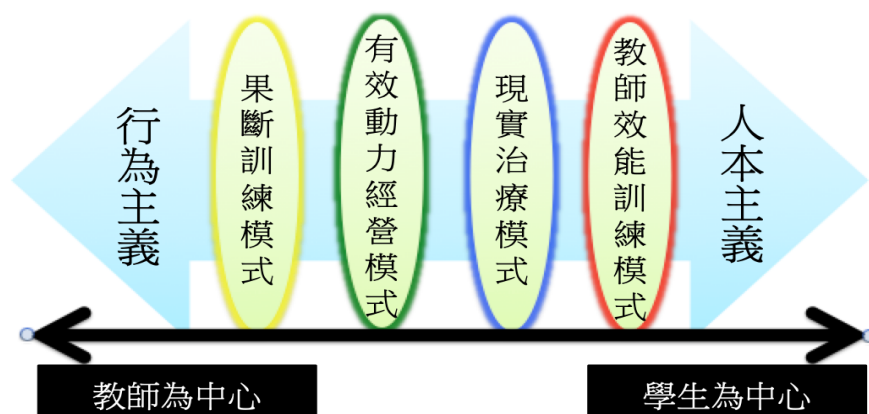


即使師資生在上述報告中全都拿到 A+的高分，仍舊不足以檢驗他未來會是一個善於經營班務的好教師(導師)，上述評量方式僅能證明他是一位「認真/會思考的好學生」，欠缺檢驗「實務能力」的部分。綜合上述之教學困境，史丹佛大學教育學程 (Stanford Teacher Education Program) 使用的案例訪談試圖解決當前問題。這份「實務訪談」要求修課學生以組 (每組六人為原則) 為單位，聯繫至少二位中學教師進行個別訪談，訪談內容為教師從初任至今，如何從一位生手走到成熟的階段的「生命故事」，在訪問過程中分享班經技巧、學生個案、輔導技術、甚至是從失敗中習得的經驗等，師資生將三位教師的訪談進行整理，並將之與「四大班經理論」進行對照，分析教師們在面對不同情境時，採取了哪些學派的作法，透過這個「模式對比過程」(pattern-matching process)，幫助他們從實際受訪個案中反思理論模型。並且，因應自從 2020 年初開始

的全球疫情，本次實務訪談融合了「遠距教學」中導師如何扮演班級領導之角色，各組蒐集到的教師敘事資料，會在課堂上發表，一整個學期下來，師資生們能延伸學習觸角到 10 多位來自不同國中、高中職、公私立學校、實驗教育、藝才班、數理語文資優班、年資深淺的教師們之導師經驗，並且在新冠疫情下如何將經驗運用於線上教學之中。

1. 文獻探討

「果斷訓練模式」、「有效動力經營模式」、「現實治療模式」、「教師效能訓練模式」是從行為主義橫跨至人本主義的主要班級經營理論，是筆者這堂課在期初的四個教學重點，從下方的文獻探討可見其理論的抽象性，其中又牽涉各自不同學派的觀點，需要相當的現場實務經驗方能將理論與實務結合；而本段的最後兩小節文獻探討則引用 Kolb 的經驗學習循環理論、史丹佛教育學程等實驗方法來說明如何藉由教學設計增加學生不同層次的學習體驗，進一步將理論與實務結合。



(1) 偏向行為主義的「果斷訓練模式」與「有效動力經營模式」

行為學派的班級經營理論相信環境能影響一個人的行為表現，人類會隨著外在情境而產生相對的回應。教師若能善用正負增強、懲罰、消弱、定時/變時增強、定率/變率增強、社會增強物、實際增強物等行為主義作法，就能創造一個環境，使學生表現出教師期望的行為。

1. 其中，最有名的就是美國學者 Canters 夫婦在 1970 年代提出的「果斷訓練模式」(assertive discipline)，他們認為「果斷型教師」是最好的班級經營典範，教師在關照自己的工作需求後，才能進一步謀求學生最大的利益，例如一個安靜的班級秩序即是教師的教學工作需求，若未能達成，教師就無法全心投入教學。成為一位「果斷」的教師才能同時使自己與學生需求滿足，這是一個以教師為中心 (teacher-centered) 的班級經營理念。

果斷訓練模式建立起一套結構性的執行方案，教師能依循從小至大的處置方式；此模式訓練教師堅持教育的原則，迅速處理學生問題並且貫徹實行。接下來的「有效動力經營模式」(the effective momentum management) 亦是以教師為中心的班級經營理論，Jacob Kounin 於 1970 年左右提出，他觀察了數十間班級，從分析上千個小時的師生互動 (momentum，動能、動態關係) 找出最佳的班級經營策略。

Kounin (郭明德, 2001; Kounin & Gump, 1958)提出的基本理念如下：

1. 漣漪效應 (ripple effect)：針對班上少數學生不當行為直接給予指正，其影響效果可以擴散至旁觀者，遏止其他類似的不當行為，換句話說則是指

「以一儆百」、「殺雞儆猴」。Kounin 希望老師訓誡內容明確、語氣堅定與心平氣和，避免憤怒。

2. **掌握全局 (withitness)**: 教師在課堂上除了專注教學外，同時也應該留意講台下學生一舉一動，觀察教室內的風吹草動，以利一旦發現問題能簡潔明暢地迅速解決。
3. **順暢的教學活動 (smoothness, momentum)**: Kounin 認為教師上課出現失序狀態時，常將原因歸咎於班級經營能力不足，然而，其實往往是因為課程安排不夠流暢所致，當課堂節奏過慢時，學生便有閒遐分心；若教師能提供連貫的教學程序，學生才能投入其中進入心流 (flow) 的狀態。
4. **同時處理 (overlapping)**: 教師能夠同時處理兩件以上事情時，稱為同時處理；例如在教學過程中，留意到有同學分心時，教師能移動至該生身旁給予提醒，讓學生瞭解到教師即使投入教學時，也能觀察到教室裡的情況並加以處理，此時教學更有效能。

外在環境的控管是這兩個理論的核心要點，因此都被歸類在行為學派的範疇裡。然而，後續的心理學派開始對於這些教師為中心的理論給予批評，認為其只留意到教師的需求，卻忽略學生才是教室的主人，並且許多學生長期且嚴重的偏差行為（例如：飲酒、中輟、霸凌、吸毒等），這兩個理論有其侷限性，反而應該透過長時間個別化輔導機制，才可能產生效果，因此人本學派的出現給予了班級經營理論另一種的觀點。

(2) 偏向人本主義的「現實治療模式」與「教師效能訓練模式」

人本學派與行為學派最大的差別在於，人本學者強調「人的主體性」並且人身為權利主體具有尊嚴與價值，不應受到環境或權力關係的操控。以 Carl Rogers 為首的人本學派，強調輔導者與被輔導者的對等關係，並且輔導者無條件積極關注個體的整體經驗，學校的功能除了傳遞知識外，更重要的是幫助學生察覺自我、反思行為、看見自己擁有的選擇權並作出願意承擔後果之決定、最終能鍛練自我健全發展。

心理學家 Glasser 根據其多年輔導偏差青少年的經驗，發展出「現實治療」(reality therapy) 的策略，Glasser 從選擇理論 (choice theory) 角度出發，認為學生的不當行為的背後都有需求 (生理、愛、自由、自主等) 未滿足的情況，老師的角色在於幫助當事人找到能夠滿足其需求的「選擇」，並思考選擇背後的代價，協助當事人作出最合適的決定。現實自療的步驟為：

1. 教師無條件積極關注
2. 透過提問與對話，協助當事人正視問題行為，並對自己行為作出價值判斷
3. 學生在教師協助下自行「規劃新的行為改善策略」，並獲得學生承諾
4. 若新的行為改善策略無效，則重新擬定策略，重覆上述步驟

上述過程中，教師耐心陪伴學生，並且堅持不可放棄。相較於行為主義，人本學派摒除「罰懲」手段，認為外控手段是對人的主體性之否定。而同樣身

為心理學家的 Thomas Gordon 提出了最後一個「教師效能訓練模式」，認為人與人之間常使用不恰當的語言，阻礙溝通的進行，例如主導式語言（directive statements）、命令、威脅、警告、盤詰等，都是溝通的擋路石（road-blocks）（郭明德, 2001）。相反的，教師應具備「聆聽」的技能，例如：

1. 敲門磚（door opener）：「你願意談論它嗎？」「我對你講的很有興趣！」
2. 積極聆聽（active listening）：教師覆述學生的話語並且一步步深入探問，讓學生知道老師理解他的意思，同時避免教師誤會學生傳達的想法。
3. 我訊息（I-Message）：對於學生不當行為，不直接給予責備，反而陳述該行為造成的後果，以及教師內心的真實感受，藉此引起學生的同理心，進而瞭解到自己行為對他人造成的困擾。
4. 確認問題、想出可能解決方法、評估解決方法、選擇最佳方法、實施選定的方法、實施後的評估：透過上述三種聆聽技巧，幫助當事人確認問題癥結，再運用「現實治療」技巧，找尋可能的解決方法，並且貫徹計畫之執行。

人本學派的優點在於鼓勵教師與學生之間建立良好的信任關係，以平等接納方式協助學生釐清自身問題，並且積極協助其改進，而非站在學生的對立面，或者運用權力不對等的懲罰方式嚇阻學生再犯。因此，人本學派的班級經營往往師生關係較佳，教室氛圍亦較正向，師生之間建立良好的依附關係。然而，其缺點是（1）對於智力較差的同學，可能無法正視自己問題並且

規劃出解決方案；(2) 急迫性攻擊暴力行為無法及時因應；(3) 教師可能缺乏人本學派輔導訓練，對於正向溝通對話、協助釐清問題、訂定改善計畫等，需要一定的師培訓練方能有效執行。

(3) 史丹佛大學教學研究與我國近年相關研究

史丹佛大學教育學程 (Stanford Teacher Education Program) 的 Principles of learning for teaching 課程為一學期之課程，各科的同學針對自己教學科目撰寫一個教學實例，然後透過配對討論、小組焦點討論 (稱為「案例論壇」case conference) 等方式，不斷改寫此教學實例，最後將檢視學生們是否對於教學方式、教材、評量、學生可能反應等，有更細緻深入的思考，並且能夠與課堂上的理論進行結合；此研究並且訪談了授課教師與學生，以瞭解此一作業安排是否有益於實務學習 (Hammerness, Darling-Hammond, & Shulman, 2002)。本篇文章的發現有：(1) 修課學生們在撰寫案例時，能隨著同儕討論的增加，更加地深入思考情境或文化等因素；(2) 學生們在思考實例時，亦會融入相關教育學理論，從作業中可觀察到他們理論與實務之結合。執行此一實驗的教師為 Lee Shulman、Linda Darling-Hammond、Karen Hammerness 皆為經驗豐富的課程與教學學者，他們嚐試改革師資培育課程並提出此項作法，獲致良好成效；因此，此研究之架構與操作形式成為筆者此計畫的重要參考依據。

回顧國內的相關研究，下表列出與本研究較有相關之班級經營研究，其中張

民杰(2008)認為「案例教學法」為有效的教學方式，實習教師每次的返校座談會議中，可以請他們分享真實情境下遇到的學生問題，透過實習教師們相互之間腦力激盪與反思，可以找到最佳的輔導策略，有助於理論與實務的連結。另外，實地學習（進入學校現場觀摩）在近年的文獻中也認為是有助於師資生在職前教育階段提早瞭解學校文化、熟悉學校運作的作法，能幫助師資生在進入實習階段前已對教學現場有充份的瞭解。綜覽近年研究，可發覺「實務案例」與「實地學習觀摩」具有相當之成效。接下來筆者將介紹本計畫之研究設計，可以明顯發現「實務案例」與「實地學習觀摩」構成了本研究之核心，試圖將案例與實地經驗學習融入班級經營的課堂教學。

4. 研究方法

相較於上述史丹佛教育學程的研究設計，該修課學生自行構思一個教學情境，並以案例形式預想課堂中發生的可能情況；筆者則採用更為直接、真實情境的方式，要求修課學生直接進入中學現場訪談教師，以瞭解班級經營常見的情況與挑戰，每組都會採訪三個真實個案並於期末上台分享。教學目標為：(a) 增加實務案例，促進課堂理論與現場實務之結合；(b) 建立大學與中學之連結，提早進入教學現場。

「班級經營」課程會將修課生（約 40 多名）分為 5 組，每一組 6 人，每一組都必須訪談 2 位現職教師（曾經有過擔任導師經驗），此作業稱為「班級經營實務訪談」。本計畫是請學生以「訪談法」進行 2 位現職教師之研究，並與四大班級經營理論進行「模式對比」（pattern matching）。筆者將從各組完成之報告檢視此評量之設計真的有助於「理論與實務結合」、

「連結大學與中學現場」，進而從中判斷是否此報告能幫助筆者「評估師資生實務能力」。質性研究最常採取詮釋取徑 (interpretive approach) (Cohen, Manion, & Morrison, 2007) , 此取徑受建構主義影響甚深，認為知識是經驗與想法不停地堆疊累積而成，社會科學研究皆在揭露社會真實的一部分；受訪教師同樣也傳遞出不同面向的班級經營模式，他們可能在面臨不同情況時，分別使用了行為或人本學派的不同處置方式，各組如何呈現受訪者想法，並且給予妥適的詮釋，一直都是質性研究重點所在，也是筆者評估各組報告的重要面向。

5.研究結果

(以下擷錄自本研究投稿至《中等教育》之部分結果，更完整部分可參考該刊物三月份完整刊登文章)

遠距教學實施後，因為時空的隔閡，許多教師第一時間能即時介入的干涉主義作法，在網路上都無法實施，雖然上述受訪者提供了行為主義外控策略以提高同學的課堂參與率，但受訪教師仍備感不足。過往學校被視為彌補家庭所欠缺的照顧、知識傳遞、品格養成、文化刺激等功能，然而面臨遠距教學情況時，反向地需要家中主要照顧人填補學校教師無法就近監督指導的教育功能，然而家長是否能在陪伴、科技硬體設備、家庭環境是否安靜，是受訪者 A、B、C、H 等受訪者認為家庭條件的關鍵因素。甚至受訪者 B (2021) 進一步分享自己學生的案例，該生原生家庭的教養功能不彰，平常該生尚可在學校向導師、輔導室求助、排解情緒，然而疫情爆發後只能被迫與不睦的家人朝夕相處，該生的身心健康情況令老師們感到憂心，該師的觀點也反應了疫情爆發以來，雖然未必全然是家庭因素，但多國研究發現青少年的憂鬱與自殺有增加的趨勢 (Manzar, Albougami, Usman, & Mamun, 2021; Mayne et al., 2021)。

提到遠距中輟時，有趣的是十位受訪者中，受訪者 G 與 H (2021) 都指出班上有同學平常上課經常缺曠，課程參與度不高，然而改為遠距教學後，反而會準時上線，也更願意投入線上討論與活動；據此，顯見不同教學法的使用可能適合不同學習風格的學生，線上教學的便利性與科技融入的新鮮感，意外地使教師觀察到部分同學適合的學習模式與提升學習興趣的可能。國中任教的受訪者 D (2021) 從這段線上教學的體驗中，也察覺到師生關係在過程中產生了微妙的變化。他用了「可能就是距離產生了美感」來描述與學生關係的改善，他認為平常實體相處較常因為班級事務的緣故，師生關係較容易有磨擦和衝突，但因為改為線上課程後，移除掉班級瑣碎事項的干擾，彼此對話轉變為更深層心理、情感的互動，教師在無法立即介入與糾正學生行為的空間限制下，反而將溝通帶往更具備耐心、同理的心靈交流層次；同樣的，受訪者 A (2021) 也表示他會將過往下課約談同學的習慣改為線上，也更容易能以私訊給予鼓勵，學生也會主動私訊老師提問與討論，他認為這是一種正向溝通方式的轉變。受訪者 J (2021) 認為在遠距限制下，教師無法直接監促同學，是能夠培養自主學習能力的時機，教師轉而從旁協助，讓學生學習對自己的學習負責。從上述訪談資料中可以看到，教師在遠距教學的時空情境下，許多班級事務或學生情況無法如同實體課程立即介入，這個不得已的「時間差」可能使教師有更多時間冷靜思考更好的處置，事情處理在遠端也仰賴「有效溝通」方能達成，比以前更有耐心的溝通對話也因為遠距教學而產生；教師的管教範疇因為疫情在「收」與「放」之間得重新斟酌，教師意識到自身的能力與限制，從而調整教學觀，干涉型的教學風格也不得不朝向注重師生共享權力的互動主義或是更強調以學生為中心的非干涉主義的方向邁進。

遠距教學翻轉了校園原有的結構與文化，從實體轉向虛擬打破了許多傳統班級經營所未嘗試的做法，例如線上班親會、遠距諮商等；相較於疫情前導師的角色是否有所轉變？受訪者均感受到班級經營的難度明顯提升，導師更需要成為班上「資訊的整合者」，除了聯繫遠距中輟的學生外，有時科任教師的線上教室網址更改、解決個別學生無法上課突發狀況、行政單位發布資訊、各科線上作業繳交等，都需要導師作為資訊整合的樞紐；受訪者 H (2021) 明顯感受到導師的角色加重，同時學校能否為導師建立好支持聯絡網，免得教師在數位資訊落差下對於工作產生無助感。外在環境變遷下，受訪者 B 與 D (2021) 則是樂觀地表示因為疫情的強迫要求下，不得不實驗過去不敢嘗試的教學方法，對於 ICT 融入教學與遠距輔導即使在疫情過後也是可以繼續延續使用，這些「不得不」的作法最後開展出意外的收穫，也可以看出臺灣教師處變不驚並且在試誤學習中尋找有效教學的專業能力。

6. 參考文獻

- 張民杰. (2008). 以案例教學法增進實習教師班級經營知能之研究. In (Vol. 20, pp. 147-176): 國民教育研究學報.
- 郭明德. (2001). *班級經營: 理論, 實務, 策略與研究*. 台北市: 五南.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Shulman, L. (2002). Toward expert thinking: How curriculum case writing prompts the development of theory-based professional knowledge in student teachers. *Teaching Education, 13*(2), 219-243.
- Kounin, J. S., & Gump, P. V. (1958). The ripple effect in discipline. *The Elementary School Journal, 59*(3), 158-162.
- Levin, B. B. (1995). Using the case method in teacher education: The role of discussion and

