

# 國小專家與新手教師的班級管理實作 與決定之研究

簡紅珠

本研究是一個微觀的探索性研究，旨在探討和比較國小專家與新手教師的班級管理實作與決定，並試圖依據研究發現提出一個班級管理的決定模式。本研究以「受限的參與觀察法」和「立即回溯晤談法」收集相關資料。研究樣本包括在國小班級管理方面被校方推薦為優秀且經本研究確定為專家教師者3人以及師範校院結業生的新手教師3人。研究結果指出，專家與新手教師在某些班級管理實作方面的不同是由於教學經驗與教學知識的不同所致。專家教師能依教學經驗而視學生的年齡與能力彈性運作班級管理的各種措施，且善於運用教師知識以獲致成功的班級管理。在班級決定方面也發現專家與新手教師的班級管理實作大部份在開學時即已決定，之後透過每日教學後的反省，做必要的修正，很少在教學互動時做出臨時的新的班級管理決定。教學互動時，新手教師比專家教師更易受環境刺激的影響而決定是否干預。專家教師在做班級管理決定時，比新手教師更會統整和應用各種知識。不論專家或新手教師，教師個人的班級管理信念和個人性格明顯影響其班級管理決定與實作。本研究以研究結果並參酌其他學者的決定模式，提出一個班級管理的決定模式。

關鍵字：專家、新手、國小教師、班級管理、實作、決定

Keywords: expert、Novice、Elementary School Teachers、Classroom Management Practice、Decision-Making

## 壹、緒言

教學包括二組主要的活動：教學與管理。教學活動是用來協助學生達成教學目標，如計畫教學、呈現教材、發問問題、評鑑學生的進步情形、診斷學生需求……等，都屬於教學活動。班級管理的主旨是產生和維持教室情境，使教學能有效地進行，如獎勵良好表現、培養師生關係、建立有益的團體常模行為等，都是管理活動的一些例子。班級管理通常被認為是教學的先決條件，是為教學做整頓的工作。有些教師常把管理置於教學之上，以致有些學者，如 Brophy(1982) 和 Buike(1981) 提出警告，不要把教學屈居於管理之下。

最近，教育學者常喜歡用二種譬喻去形容教師。其一乃是，教師是技術精熟的

管理者 (the teacher -as- skilled- manager)；其二乃是，教師是決定者 (the teacher-decision-maker)(Yinger, 1986)。一如其他行業，教師必須精通專業技能，以能成爲協助學生學習的管理者。教師效能之評鑑也以此爲依據。然而最近幾年來，教師除了被認爲是管理者之外，還被比喻爲「決定者」。一些教學技能，如診斷、處理、問題解決、以及決定，都被視爲基本的教學技能 (Shavelson, 1973)。許多教育學者認爲，在許多情況下，「決定」已成爲另一種教師必須精通並且能加以應用的技能。Jackson(1968)以爲教師之決定發生在教學的三個階段，即：教學前或教學計畫階段、教學互動或實際教學階段、和教學後或反省和評鑑階段。

以往有關班級管理的研究多數是採用觀察法。研究者觀察教室中師生外顯行爲的表現。此乃屬於「過程—結果」的研究派典。Doyle(1986)指出，班級管理基本上是一種心智技能 (intellectual skill)，因此這個領域的研究應該朝向認知模式的方向去發展。在美國，以認知心理學角度去探討班級管理也因此而興起，但研究數量還是相當有限 (Smith, 1991)。在國內，有關的研究更是鳳毛麟角。教師在班級中的決定受其教學計畫的影響很大。教學計畫所設計的教學工作可作爲教師的心智腳本或心像，藉此把教師在課堂上必需做有意識的決定減到最低。雖然事先的計畫影響教師的互動決定，但Doyle(1986)指出，教師在教學時，其所知覺與處理不斷發生之違規行爲的互動決定對班級管理的成功與否，具有關鍵性的影響。由於學生的違規行爲不可預測，教師不能只依計畫行事。有效班級管理決定，不管是在教學前、教學中、或教學後，都顯得相當重要。以上所述乃爲本研究的動機之一。

相關研究文獻指出，班級管理一直是教師最感無力與焦慮沮喪的一個領域，更是世界性的新手教師的最大難題 (Veenman, 1987)。造成這種新手教師之難題的原因是什麼呢？行爲主義者認爲這是因爲新手教師缺乏班級管理的知能，而持認知觀點的人則以爲這是由於新手教師對學生、班級事件與情境沒有足夠的知識，也缺少能自班級情境中建構意義的基模以引導有效的班級管理。最近二、三十年來，認知心理學家試圖比較在一些富於複雜認知之領域中，如下棋 (deGroot, 1965) 或物理 (Chi, Feltovich & Glaser, 1981; Larkin, McDermott, Simon & Simon, 1980)，專家與生手的表現，以解釋專家知能 (expertise) 的特質。研究的結論乃是，專家的認知基模比生手的更精緻，基模之間更能互相連結，並且隨時可運作。此種認知結構上的差異導致二者在思想與行爲上的不同。

有關專家教師與生手教師的研究發現指出，其他領域之專家知能的特質也同樣出現在教學領域中，例如專家教師比生手教師具有發展較佳的基模；專家教師比較能做即興的表現，故能避免僵硬的教學計畫；專家教師不斷地自我檢視和自我調整行爲，並從事較多的後設認知；生手教師不斷地更改教學程序，而專家教師卻能很自如地運用一套例程序。在班級管理方面，專家教師比生手教師更能一心多用，

表現出工作取向的態度，並且能更快地把班級帶入井然有序的狀態中；專家教師也較能注意班級教室的多重層面。

專家教師與生手教師的決策過程（在計畫階段、教學互動階段、及教學完成階段）也有不同。專家教師要求較多的訊息，並且在計畫階段也比生手教師做較多可供參考的決策(Housner & Griffey, 1985)。專家教師比生手教師更能預測上課時的特殊情況，並且為這些情況，準備對付的計畫(Sherman, 1983)。專家教師與生手教師在教學過程中，也表現不同的決定傾向。當專家教師在教學中察覺到問題時，他們似乎可以做立即的調整；相反地，生手教師似乎不知道班級情況進展得如何，因此也較少調整教學(Sherman, 1983)。在教學完成階段，專家教師比生手教師對自己的教學內蘊特質之批評多於其對表面特質之批評；專家教師也比較能做選擇性的課後反省思考(Borko & Livingston, 1989)。

綜上觀之，比較專家與生手教師的班級管理實作及其底蘊之認知思考，能使我們探知教師的經驗、信念、決定與思維在教學和管理方面的專家知能上所扮演的角色。國內此方面的研究甚為厥如。如果專家教師的決定思慮與過程在其班級管理上扮演著重要的角色，則師範教育方案必須考慮如何培養職前教師具備明智決定的知能，以減少新手教師班級管理的挫敗感，此乃本研究的動機之二。

基於上述研究的動機，本研究的主要目的有下列幾項：

1. 探討和比較國小專家與新手教師的班級管理實作。
2. 探討和比較國小專家與新手教師於何時決定其班級管理實作。
3. 探討和比較國小專家與新手教師班級管理決策的前置因素(antecedent)。
4. 探討和比較國小專家與新手教師教學互動時班級管理決策所依據的線索(clues)。
5. 根據研究結果，提出一個教師班級管理決策模式。
6. 根據研究結果，提出對師資教育的啓示。

## 貳、研究方法與設計

### 一、研究對象

本研究是一種探索性微觀研究。研究樣本為專家教師與新手教師各三人。三位專家教師皆任教於新竹市區，學生家長社經地位中等的學校。此三位教師經由其任教學校的校長、教務主任和同事依據研究者所列的效能班級管理規準，即(1)學生高度參與班級活動，(2)學生很少干擾教學或學習，(3)教師有效利用教學時間，(4)班級氣氛友善、輕鬆但卻是工作取向，而共同推薦，並經本研究者確認為專家教師者。

專家教師的平均年齡為 42.7 歲，其平均任教年資為 22.5 年，其中一人為男性。三位專家教師分別擔任中（三、四）年級、高（六）年級的級任教師。新手教師是初任全時教職者，但實際上是師院應屆結業生，正從事第五年的師院課程——教育實習。其中二位是初等教育系結業生；另外一位是數理教育系結業生，三位新手教師亦任教於新竹市內一所學生家長社經地位中等的學校，其平均年齡為 22.5 歲，平均任教年資為 0 個月（在研究開始之時）。其中一人為男性。三位新手教師亦分別擔任於中（三、四）年級、高（五）年級的級任教師。專家教師皆為已婚且有兒女。新手教師則都是未婚。新手教師中有一人曾經在師院修過「班級經營」的課程。三位新手教師僅有的教學經驗是大四時為期一個月的集中實習，但那不是獨當一面的教學，而是二、三個實習教師同時擔任一個班級的教學。

## 二、研究方法

針對研究目的，本研究採用觀察法和晤談法收集相關資料。

### 1. 觀察法

本研究採用「受限的參與觀察法 (limited participant-observer style)」。研究者進入教室，坐在教室後面觀察教師教學、學生學習、以及師生互動，並且詳細記錄觀察所得。一有想要請問受試者的問題，則立即在札記上記下。研究助理則錄影每一觀察時段的班級情境，以便研究者事後能一再觀看，而求記錄鉅細靡遺。研究者並且利用下課時間和小朋友閒談他們老師的班級管理情形。每位受試平均被觀察 20 堂課。其中 12 堂課集中在開學的三个星期，此乃因為相關研究指出，開學之始的班級管理措施是決定班級管理是否有效的最重要時刻 (Emmer, Evertson & Anderson, 1980)。其餘 8 堂課則分配在中期末從事觀察，以探討教師（尤其是新任教師）班級管理的發展情形。

### 2. 晤談法

研究教師教學互動思考的研究方法一般採用刺激回憶法，但 Yinger(1986) 指出刺激回憶法只能探得受試者對當時行動後的反思 (reflection-on-action) 而不能捕捉互動思考的全貌或行動中的省思 (reflection-in-action)。基於此點考量以及受試教師很難抽出時間再觀看自己的教學以進行刺激回憶，故本研究決定採用立即回溯晤談法 (retrospective interview)。

晤談分兩種：一種是「立即回溯晤談法」，是在受試者教學結束後立即進行的。研究者請受試回憶在上一節的教學中，他/她是否做了某些決定？以及他/她是「何時」、「為什麼」、「以什麼」、和「如何」，來做這些決定？除此之外，研究者亦針對受試者所表現的，且是本研究興趣焦點的班級管理實

作，進一步探問教師的決定，並探察教師是否從事教學後的評鑑與反省？第二種晤談則是半結構式晤談，是在所有觀察都結束時舉行，目的是讓受試者自我評鑑其班級管理，以進一步探求主宰其實作的認知、信念或哲學。

### 三、資料處理

由觀察和晤談所得的大量資料的分析分成二個部份來處理。

#### (一)班級管理實作部份

每次觀察完畢，研究者立即整理觀察的田野筆記，並一再觀看受試者的教學錄影帶，以補述現場觀察所遺漏的地方。之後以選擇式編碼方式，在文字資料中辨識各個受試者在本研究所關注的五個班級管理層面，即(一)班級秩序的維持，(二)學習環境的佈置，(三)時間的利用，(四)教學活動的實施，(五)訊息的溝通的實作情形，並以文字詳細描述之。研究者不斷地交叉比較專家教師與新手教師在每一個層面之實作情形，以找出其「異」與「同」之處。

#### (二)決策部份

研究者將受試者晤談的錄音資料予以轉寫，並參酌研究者的現場晤談筆記，再加以整理，使資料清晰可讀，然後一再閱讀這些資料，並應用個案交叉持續比較的方法和開放式編碼方式進行資料的分析。使有關教師班級管理決策之假設(hypotheses)或陳述(propositions)產自資料本身(Glaser & Strauss, 1967)。研究者在呈現每一個假設或陳述時，都舉受試者所述說的原始資料為例，忠實地加以闡釋，並讓受試者驗查，以確定研究的效度與信度。

## 參、研究結果與討論

研究資料經過分析之後的結果指出，國小專家教師與新手教師在班級管理實作與決定二方面，有同亦有異。茲討論於下。

### 一、班級管理實作部份

本研究從五個層面來探討受試教師的班級管理實作。

#### (一)班級秩序的維持

爲了維持班級的秩序，教師通常的措施乃是訂定學生教室生活的例常程序(routines)和班規(rules)並建立獎懲辦法。本研究中的專家與新手教師都知道必須在班級活動的結構中，例如學生如何進入教室；文具用品如何擺放；上課時如何發言；教學活動轉換時，應如何配合；自習時，應該如何從事學習…等，

建立一些常規程序，以使秩序井然，活動得以順利進行。所以在開學的第一天，即一一交待學生應該遵守的生活常規並將班規貼在教室前面的佈告欄，或空白的牆壁上。但專家教師比新手教師所訂定的常規項目較周全，指示較明確，而且會先加以示範，讓學生練習一些必要的行爲。這正如 Brophy(1987) 所說，教導學生常規和規則並傳達教師正面的期望是教師協助學生控制其行爲的方法之一。在最初的三個星期，二組受試教師都時常叮嚀學生注意常規。隨著學期的進展，叮嚀的次數逐漸減少。專家教師所訂定的常規詳細且固定，很少會做重大的改變，但新手教師所訂定的常規一旦無法奏效，則他們會嘗試新的做法。專家教師也比新手教師更善用學生羞恥心的方法來糾正學生違規的行爲。

專家教師在掌控學生上課情緒上是十分積極的。上課鈴聲一響，專家教師就都已在教室中等候學生進入教室，有的站在門口，有的站在講台上，看著學生一一進入教室，學生看見教師在注視他們，也就不敢大聲談笑說話。新手教師則在鈴聲響時，都未立即出現在教室，而是讓班長先維持秩序，過二、三分鐘後才進入教室。

這或許是新手教師還無法辨認小學教師與中學或大學教師不同之處。因為新手教師甫自師範學院畢業，他們腦中還殘留大部份大學教授在上課鈴聲響了幾分鐘後才走進教室的印象。殊不知小學教室裏，如果上課時教師不在場，學生是很難安靜下來的。這也印証其他研究的發現，即新手教師不了解小學教室中的生活 (Carter et al., 1987.; Hollingsworth, 1989; Peterson & Comeaux, 1987; Sabers et al., 1991).

雖然二組受試教師都明定班規，但在執行上，專家教師言出必行，態度前後較一致，且有始有終地執行，因此能建立教師及規則的權威性，新手則常常無法貫徹當初所訂定的規則。班級管理的研究者建議，隨著學生的年紀與能力水準，教師必須調整規則和常規以及示範和教導的方式 (Reynolds, 1992)。在本研究中，專家教師與生手教師都善用獎勵，包括物質的與精神的。中年級的教師多採給圈圈、乖乖卡等代幣制，外加口頭讚美；高年級的教師則大都採用精神獎勵。二組教師常用小組秩序比賽的方式，來激發學生的榮譽感，進而達到維持秩序的效果。根據研究文獻，效能教師會私底下處理學生的違規行爲，以保持學生的面子 (Brophy, 1987)。本研究的專家教師能顧及學生的年級和自尊心，並以說理的方式去處理問題。

## (二)學習環境的佈置

國小班級人數多而空間小，遂使想要配合教學而佈置一個有益學習的環境的意圖，成爲空談。二組教師大都在自然課和社會科分組活動時，才會變化桌

椅排列。平時上課，桌椅都是一排一排並列。二組教師對座位的安排，首先考慮的是學生的身高，然後考慮讓男女學生並坐。二組教師有時也會安排上課愛說話的學生坐在前面。女教師比起男教師，不管是專家或新手，都較會配合節日佈置教室；也會把學生優良的作品貼在佈告欄，以資鼓勵，但一學期觀察下來，研究者發現專家教師變換教室佈置的次數多於新手教師，且展示的學生作品上面都批有老師的評語，而新手教師給學生的評語並不如專家教師的多樣與明確。例如作文，專家教師不但替學生打分數、畫圈圈，而且還加上眉批。此外，二位男教師，一位是專家教師，另一位是新手教師，則比較不注意教室物品的擺放。專家男性教師的班級雖然顯得零亂，但亂中有序，學生仍然知道教具用品擺放在何處。

### (三)時間的利用

國小每節課為時四十分。本研究中的專家教師由於能一心多用，加上對教材的熟練，以及課前的充分準備，因此比新手教師更能充份利用上課的時間。例如在上課之前即把生詞、重點、數學式子、應用題…等寫在黑板或紙板上；或者利用學生齊聲朗讀的時候，書寫板書。由於常規訓練良好，專家教師不必花費多少時間去維持秩序，這點與文獻中效能班級管理的研究發現相符合。

新手教師在開學的前幾個星期中，一堂課約有三分之一的時間是用來管理秩序和處理違規行為，而在往後的日子裡，班級管理欠佳的新手教師仍然需要花上五分之一的時間去管理學生的秩序。新手教師如果教的不是自己專長的科目（如自然），再加上沒有充份準備（國小級任教師擔任五、六種科目是常有的現象）且欠缺教學經驗，則就往往要花費將近二十分鐘的時間解釋一個簡單的概念，而學生依然滿臉困惑。到後來爲了趕進度，也就匆匆把教材帶過。

### (四)教學活動的實施

班級管理和教學是相互依賴的。決定有效班級管理的一個重要因素是教學能否引起學生高度的參與。本研究中的專家教師與新手教師在此方面有很大的不同，專家教師的班級是十分工作取向的。教師使用多種教學方法和活動（如小組活動、角色扮演、合作學習、自習…等），從學生實際生活經驗出發，配合各種教具的使用，使教材深入簡出，引導學生由具體思考進入抽象思考。相對之下，新手教師的教學策略就顯得貧乏、呆板、沈悶。因爲不知如何變化教學，往往照本宣科而無法把教材和學生生活經驗相連結，學生學習興趣低落，不是坐立不安，就是一臉茫然。由此可見本研究中的新手教師的學科知識與學科教學知識明顯的不足，因而影響其教學與學生專注的維持，即使短暫地維持住秩序，學生也漸漸因滋生不起興趣，而蠢蠢欲動。學科知識與學科教學知識對有效班級管理的重要性可見一斑 (Carlsen, 1988; )。教學知識乃隨著經驗與

反省而會逐漸發展出來，有關新手教師的研究無不指出這個現象（請參見 Reynolds, 1992）。

#### (五) 訊息的溝通

訊息的溝通包括語言與非語言的溝通。在語言溝通方面，二組教師上課的音量適中，發言清晰。但在講話速度方面，專家教師不疾不徐，新手教師有的說話快速，有的則太慢。專家教師會使用學生易懂的語彙，新手教師則常會使用超越所教年級學生理解能力的語彙，如新手教師 #1：「這一課你們都“精熟”了嗎？」專家教師在講到重點時，會加重語氣，再三提醒學生注意。

在非語言的溝通方面，專家教師擅長用手勢和表情傳達意思，吸引學生的注意，且無形中使教室安靜許多。學生發表意見時，教師也很認真、耐心地聽。新手教師則以個人平日的表達習慣來和學生溝通，有的會用豐富的表情，有的則表情甚少。這似乎顯示出，新手教師還未進入當小學老師的情況中。

## 二、 決定部份

研究者針對研究問題，將資料經過持續比較分析之後，產生下列幾種關於專家教師與新手教師在班級管理決策方面的相同、相異、以及無所謂異同之處的陳述或假設。

(一)專家教師與新手教師對如何維持班級秩序大部份在開學時即已決定，教學互動時的班級管理只是執行此計畫。之後透過每日教學結束時的反省，做必要的修正。除非在上課時有異於平常的事件發生，非得採用特殊的方法處理，否則在教學互動中很少做臨時的、新的決定。雖然新手教師在所訂定的班級常規一旦無法奏效時，會嘗試新的做法。但新的決定也都是在課後反省時所做的。

據研究者觀察，當學生秩序失控時，教師會加以干預和制止，新手教師甚至要花 1/5 的上課時間來維持班級秩序，但受試教師並不認為這是互動決定的結果，他們覺得這是一種針對學生違規行為所做的自然反應。這種研究發現和 Borko 等人所指出的大抵類似，即教師有時不自覺自己已做了決定 (Borko et al., 1979)。

不管專家或新手，在開學之前都已計畫好班級管理策略。專家教師的教學經驗相當豐富，因此具有的策略很多，雖然專家教師已將這些策略「例行化」(routinization)，但卻能視學生特質而彈性應用。新手教師甫為人師，心中可用的班級管理策略不多，更談不上將這些策略「例行化」了。他/她們很焦慮，因而不斷反思，做不同的班級管理決定和實作，以提高自己班級管理的成效。也就是為何很多新手教師的教學法和班級管理策略都有時常改變，前後不一致的現象。



(二)教學互動時，專家與新手教師決定是否採取干預的管理策略都視學生行為而定。比起專家教師，新手教師更容易受情境刺激（如時間因素）而決定是否干預。

(三)專家教師在做教學或管理決定時，都會應用和統整各種知識，如教室知識、學校情境知識、學科知識、學科教學知識、學生特質知識。新手教師除了自己專長的學科的知識尚算具備之外，其他知識都明顯缺乏，以致於常常訂定出一些無法執行的班規和程序，也無法激發學生的學習動機、興趣、和注意力。專家教師豐富的教學經驗和育兒經驗使他們能統整和應用各種知識，因而在教學和秩序管理上，都能得心應手。舉例來說，專家教師了解教室生活中的規定，如果由學生討論後共同決定，則學生比較願意遵守，因此生活常規都由學生自己決定，教師不做硬性規定，只從旁指導。

Shulman(1987)指出，一位成功的教師必須發展出學科與學科教學知識。本研究的新手教師是級任老師，因此必須擔任五、六種科目的教學。新手中有一位是師院數理教育系的結業生，除了數學和自然，他同時也必須教國語。研究者發現他在教數學時，得心應手，不但講解清楚，而且舉例恰當，學生反應熱烈。然而上國語課時，卻是照本宣科。另外一位初教系結業的新手教師對數學教學也很覺困難。因為欠缺學科和學科教學知識，新手教師不知道某一特定學科的教學工作的性質，所以無法利用這項前置因素，擬定適合學生能力與興趣的活動，在學生感覺無趣時，也大都不知如何去調整教學。他們逕自地趕進度，務必教完學校指定的課程範圍，而不管學生是否理解了教材。

由於對多數學科的教學工作性質較清楚，專家教師也較能視學科教材，決定安排激發學生興趣的學習活動，如社會科常用小組討論和上台發表的活動。教學與班級秩序相互影響的例子，在專家教師的教室中可以看得出來。由於教學生動，學生興趣高昂，秩序也就良好；秩序良好，所以像討論這種教學法才可行。

新手教師對學校情境以及學生特質欠缺了解可由他們訂定出一些學生無法做到的規定看出來。此外，新手教師也欠缺對學生家庭背景的了解，而這往往是因為他們害怕被家長干涉他們的教學和教育，因此決定不願意與家長聯絡，也因為如此，他們比較無法和家長配合，以共同輔導問題學生。

(四)教師的班級管理信念影響教師的管理決定。信念對行為與實作的影響，文獻已有討論(Nespor, 1987; Munby, 1982; 1984)。在本研究中，教師的班級管理信念也影響其實作的決定。但本研究者也發現，專家和新手教師二組之間以及自己組內，對班級管理持有各自的信念，很難截然將之劃分為兩組截然對立（如放縱 vs 專制）的特色，而歸納出專家組和新手組之間的異與同。有的專家教師

是民主，有的卻是權威，新手教師的情況也是如此，但專家教師的班級管理信念都是正向與積極的。

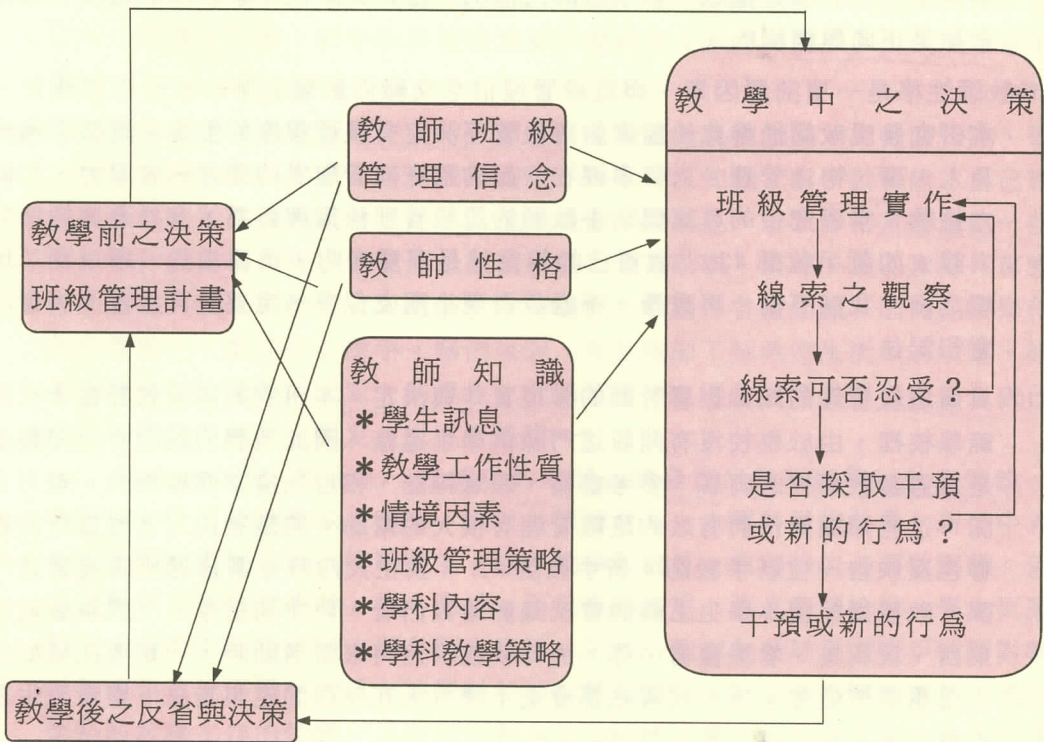
- (四)教師性格是一項前置因素，與班級管理信念交織而影響教師的班級管理決定。本研究發現教師性格此一因素對班級管理決定有某種程度的影響。班級管理涉及人、事、物之管理。人與事混在一起的確在向管理者的個性、容忍力、和能力挑戰。本研究中的專家與新手教師的班級管理決策與行為，有些是其性格的表露，如新手教師 #3:「我自己的個性就是不愛嘮叨，重覆地講。所以定了班規之後，我就不愛一再重覆。不過我發現小朋友似乎一定要一再重覆，才會注意和記住。」
- (五)具備班級管理的知識影響教師的管理實作與決定。本研究的專家教師當年在師範學校裡，由於學校沒有開設這門課供學生選修，因此他們的班級管理知識都是透過請教學校的同事、參考書籍、報章雜誌、和自我摸索而獲得的。無可否認，這些知識對他們有效的班級管理有很大的幫助。知識對決定管理實作的影響也反映自一位新手教師。新手教師 #2:「我在大四時曾選修過班級經營這門課。教授播放國小學生上課的實況錄影給我們看，我才知道學生上課時會偷吃東西、玩玩具、看漫畫書…等。那時我就決定將來當老師時，一定要注意如防止這類事情發生。所以我現在都會走下講台，在座位間走來走去，察看學生是否專心。」

### 三、簡紅珠所提出的班級管理決定模式

本研究依據研究發現並參考國外學者所提出的教學決定模式，而提出一個試驗性的班級管理決定模式（見圖一）。此模式不僅顧及教師在教學前、教學互動、以及教學後的班級管理決策及其間的相互關係，並且也考量影響班級管理決策的諸種因素，是一個較能捕捉教師班級管理決策之全貌的模式。

## 肆、結論與建議

本研究的主要目的是比較國小專家與新手教師的班級管理實作與決定，研究結果指出，專家和新手教師在班級管理實作的五個層面：班級秩序的維持、學習環境的佈置、時間的利用、教學活動的實施、和訊息的溝通，有相同也有相異之處。在班級管理決定方面，也發現六個專家與新手教師相同與相異以及無所謂異同的有關班級管理決定的假設（限於篇幅，請參見「參」）。



圖一 簡紅珠所提出的班級管理決策模式

由上述的研究發現，可以得知本研究的結果支持其他有關專家與新手教師的研究結果。新手和專家教師在班級管理實作上的某些不同，是因為新手教師的認知基模尚不如專家的，那麼精緻，以致於無法連結各種知識，做出明智決策以解決班級管理的問題。另一方面，由於經驗的缺乏，使一些必須透過經驗之反省，才能獲得的智慧，也無從產生。這種必須由日積月累而獲得的經驗，是師資培育機構無法提供的。然而上述專家教師班級管理知能中，有某些則是師資培育方案可以加以規畫而提供給即將成為新任教師的師院生，以減少新手教師在班級管理方面遭遇到足以使其喪失教學信心與喜悅的挫敗感。以下是一些建議。

1. 師資培育機構應該開設班級經營的科目，供職前教師選修，並讓學生提早進入小學班級教室去觀察，以獲得有關教室生活的知識。學校也應該安排讓職前教師觀察專家教師的班級管理，以獲得有效班級管理的知能。
2. 引導職前教師培養正確且積極的班級管理信念。
3. 重視新任教師的導入教育。由本研究的結果得知，新手教師缺少學校情境的知識和學生特質的知識，以致無法訂定出合宜可行的班規。國小中的相關單位應

該對新任教師實施導入教育，讓新任教師及早認識學校的環境及其運作。除此之外，更應該讓新任教師在開學之前認識學生、家長、和社區。新的師資培育法執行後，實習教師的一年實習應該分成兩個階段來實施。前半年只能讓實習教師觀察見習但不能試教，使實習教師充份了解教室生活的生態系統和學生特質；後半年則為試教，讓實習教師實施並考驗自己的班級管理信念和實作。

4. 師資培育機構和任教學校應該教導職前教師如何與學生家長溝通。由本研究中的三位新手教師害怕、不願、或沒有與家長聯絡的情形看來，今日的學生家長已成為新手教師的一大壓力。如何發展職前教師和新任教師與學生家長溝通的能力，實在是刻不容緩的事。

## 參考書目

- Borko, H., & Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26(4), 473-498.
- Brophy, J. (1982). *Classroom organization and management*. (Occasional Paper. No. 54). East Lansing, MI. Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Brophy, J. (1987). *Educating teachers about managing classrooms and students* (Occasional Paper No. 115). East Lansing, MI:Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Buik, S. (1981). *The shaping of classroom practices:Teacher decision* (Research Series No. 97). East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Carlsen, W. (1988). *The effects of science teacher subject-matter knowledge on teacher questioning and classroom discourse*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, Stanford.
- Carter, K., Cushing, K., Sabers, D., Stein, P., & Berliner, D. (1988). Expert-novice difference in perceiving and processing visual classroom information. *Journal of Teacher Education*, 39, 25-31.
- Chi, M. T. K., Feltovich, P. J., & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5,121-152.
- Clark, C.M., & Peterson, P. L. (1976). *Teacher stimulated recall of interactive decision*. (A research report). Palo Alto, CA: Stanford Center for Research and Development, Stanford University. (ERIC Document Reproduction Service No. 124 555).
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.)(pp.255-296). New York: Macmillan.
- deGroot, A. (1965). *Thought and choice in chess*. The Hague: Mouton.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C.Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (3rd ed. ) (pp. 392-431). New York: Macmillan.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Co.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American*

*Educational Research Journal*, 26(2), 160-189.

- Housner, L. D., & Griffey, D. C. (1985). Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, 45-53.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Larkin, J., & McDermott, J., Simon, D. P., & Simon, H. A. (1980). Expert and novice performance in solving physics problems. *Science*, 208, 1335-1342.
- Munby, H. (1982). The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional Science*, 11, 201-225.
- Munby, H. (1984). A qualitative approach to the study of a teacher's beliefs. *Journal of Research in science Teaching*, 21, 27-38.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum Studies*, 19(4), 317-328. Peterson, P. L., & Commeaux, M. A. (1987). Teachers' schema for classroom events: The mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction. *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 319-331.
- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35.
- Sabers, D., Cushing, K.S., Berliner, D. C. (1991). Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensionality, and immediacy. *American Educational Research Journal*, 28(1), 63-88.
- Shavelson, R. J. (1973). What is the basic teaching skill? *Journal of Teacher Education*, 24, 144-150.
- Shavelson, R. (1983). Review of research on teacher's pedagogical judgments, plans and decisions. *Elementary School Journal*, 83(4), 392-413.
- Sherman, M. A. (1983). Pedagogical conditions in physical education: Differences between experts and novices. In T. J. Templin & J. K. Olson (Eds), *Teaching in physical education* (pp. 19-34). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Smith, B. (1991). *The Influence of Context on Teachers' Classroom Management Decisions*. (ERIC Reproduction Service, No. 331 817)
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Wolcott, H. F. (1988). Ethnographic research in education. In R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education*. Washington DC :American Educational Research Association.
- Yinger, R. T. (1986). Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 263-282.

簡紅珠，現任國立新竹師院國教所教授