

協同行動研究——以班級經營之常規改善為例

林素卿

國立臺灣體育學院教育學程中心副教授

本研究旨在透過協同行動研究協助高職之初任教師，對班級經營的實務及所遭遇的問題，加以反省與改進。研究成員包括筆者及三位高職導師(二位資深、一位初任)，蒐集資料的方法，包括座談、班級經營日誌及訪談。初任教師將「班級常規」界定為行動研究的焦點，小組成員透過不斷的討論，提出各種可能性和不同的觀點，幫助初任老師反省班級的實務、發展行動策略、付諸實施、再檢討與修正。在研究的過程中，初任教師雖常陷入理論與實務之間差距的困惑中，但在研究小組的支持與陪伴下，對高職教師的角色的扮演有更深的體會，學習從學生與不同老師的角度中，看待問題，再根據班級的特性和策略實施的結果，逐步修正自己的班級經營理念與策略。

關鍵詞：行動研究、協同行動研究、反省、專業發展、班級經營

緒論

一、研究動機與目的

班級經營問題日益嚴重，以美國為例，根據該國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 (Jones,1996)。Mansfield、Alexander 和 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。Veenman(1984)認為「班級常規訓練是美國初任教師感到最嚴重的問題」(p.153)。違反教室常規的情形在其他國家也是一個越來越嚴重的問題，例如：日本(Takahashi & Inou,1995)、加拿大(Kelebay, 1994)、德國(Greszik,1995)等。我國也不例外，國內很多研究 (例如：陳麗欣，1992；蔣治邦，1992；陳皎眉，1992；黃德祥，1997；李梅芬，1995；蔡德輝、楊士隆，1995；林素卿，2000) 指出干擾教室的行為

包括：上課意願低落、說謊、不合群、暴力行為、逃學、偷竊、考試作弊、破壞公物、抗拒教師管教、破壞教室秩序等等。

面對班級經營的問題，教師必須透過反省與探究，找出問題的原因，發展解決的策略，而這種反省與探究是構成行動研究的基本要素。亦即，行動研究是一種由從業人員所從事的研究，目的在於對工作的實際狀況有更清楚的瞭解，進而加以改進。行動研究在啟發各階段的教師，使其成為具有反省與探究能力的專業人員方面，有相當大的貢獻(Noffke & Zeichner, 1987;Noffke & Brennan, 1991; Knecht, 1997)。

協同行動研究是行動研究的另一種型態，可針對單一班級的問題，或者發生在許多不同班級之同一問題進行研究。研究小組的成員可以是由二人所組成的，也可以包括數位教師、行政人員、大學教授或其他校外單位的人員，只是這些小組的成員，如同個別研究教師一樣，遵循相同的探究和反省的循環——計

畫、行動、觀察和自我反省等活動 (Sagor,1992 ; Calhoun, 1993)。本協同行動研究的目標，是教師藉由大學教授協助從事行動研究，增進教師的專業成長，也提供大學教授接觸現今中小學教育的問題和改進教育實務的機會 (Saurino,1996)。

綜合上述，本研究擬達成以下幾點研究目的：

- (一)瞭解初任教師如何透過協同行動研究，從事其班級經營實務之反省。
- (二)瞭解初任教師如何透過協同行動研究，改進班級經營所遭遇之問題。
- (三)瞭解初任教師在協同行動研究過程中所獲得之專業發展。

二、名詞界定

- (一)行動研究(action research)：是一種自我反省的探究，是一種由從業人員在社會的情境中，爲了改進自身工作的實務及對這些實務的瞭解和解釋實際所發生情境的合理性和公平性而產生的研究。在方法上，包括計畫、行動、觀察和自我反省等活動，其特色是活動與活動之間呈一螺旋式的循環(Carr & Kemmis,1986；林素卿，2001, p.56)。
- (二)協同行動研究(collaborative action research)：可針對單一班級的問題，或者針對不同班級中，相同的問題進行研究。研究小組的人員可能是由二個人或數位教師、行政人員、大學教授或其他校外單位的人員所組成的。如同個別研究教師所進行的行動研究一樣，這些小組的成員，遵循相同的探究和反省的循環—計畫、行動、觀察和自我反省等活動從事研究 (Calhoun,1993；Sagor,1992; Saurino, 1996；林素卿，2001, p.56)。

本研究的協同行動研究小組成員，包括一位師資培育者(筆者)及二位資深的教師及一位初任教師。根據初任教師兼導師個人所感興趣或關注的班級經營問題，提出研究的計畫。然後藉由團體

成員的互動，集思廣益，釐清各研究問題的性質、計畫、行動、觀察、和自我反省等活動的意見交流與分享，改進班級經營的實務，增進研究小組人員的專業發展。

- (三)反省(reflection)：乃是對於問題所涉及的範疇，主動的、持續的及小心謹慎的考量問題背後所支持的任一信念，或導致行爲結果的假設性形式的知識信念(Dewey, 1933)。根據 Van Manen(1977) 的觀點，反省分爲技術、實務和批判等三種層次的反省。技術反省(technical reflection)是對於「如何(how to)」層面問題的反思，所關心的是如何才能有效的達成預期目標的方法。實務反省 (practical reflection)是對於「什麼(what to)」層面問題的反思。此種反省關心什麼才是對學生有益的，其目標在於使學生能從有意義的學習活動中，更加理解他們所學習的材料。批判反省(critical reflection)是對於「爲什麼(why to)」層面問題的反思。此種反省關心的是教育目標的最終價值，及使學校和社會更具公平性、公正性、合理性的途徑。本研究所指的反省是指班級導師在班級經營的過程中加入反省的成份，對其班級經營過程之適切性與正當性，主動的、持續的、及小心謹慎的提出批判反省。並將其反省的結果回饋於班級經營的改進之中，藉以改善教室情境的品質及達成自我的專業成長。

- (四)專業發展 (professional development)：是指從業者透過持續的學習與探究歷程來提昇其專業水準與專業表現(饒見維，1995)。本研究所指的专业發展是指透過協同行動研究，能使研究人員及參與本研究之教師，能產生自己的知識、改進班級經營的實務，建構適合其班級情境的教育理念。

- (五)班級經營 (classroom management)：係指教師爲激勵學生積極參與班級活動並營造有利的學習環境所做的所有事務(Sanford,Emmer,&

Clements,1983,p.56)，此定義強調教師必須安排教室的物理環境、制定班級常規、計畫教學與進行教學、管理學生的事物、處理學生的問題行為、運用有效的溝通技巧、和組織學生特別的學習團體等方面，以促進學生對班級活動

的參與與合作。本研究所指班級常規的經營是班級經營的一環，係指教師為激勵學生積極參與班級活動，防止或解決學生干擾行為，所做的所有事物。

文獻探討

本研究的文獻探討包括二部份：一為行動研究的定義、目的與特色；二為班級常規的經營的策略。以下將做概略性的討論。

一、行動研究的定義與目的

許多學者對行動研究提出不同的界定。McKernan (1991)界定行動研究是由從業人員所從事的研究，其目的在解決自己的問題和改進實務，不以書寫研究報告，或出版作品為主，而在於尋求對事件、情境和問題的理解，以增加其解決實際問題的有效性，是屬於一種專業發展的形式。Carr 和 Kemmis (1986)從批判—解放的觀點界定行動研究是從業人員在社會情境中，為了改進自身的實務及對這些實務的瞭解、和解釋實務所發生情境的合理性和公平性，而自我反省探究的一種形式。MacMillan(1996)從教育情境的角度，認為行動研究是由教師所主導的研究，著眼於教師自身的問題，目的在解決教室、學校、或者某一教育場域中的問題。Sprinthall、Schmude 和 Sirois(1991)認為行動研究是一種有彈性的研究過程，研究者可能運用任何方法 (或者方法與方法的結合) 解決一個實際的問題

二、行動研究的特色

行動研究是對傳統社會科學研究方法的另一選擇，因為它具有以下特點：

(一)行動研究是從業者於特定場域中對特殊問題的研究：行動研究是從業人員在社會情境中，

為了改進自身的實務及對這些實務的瞭解、和解釋實際所發生情境的合理性和公平性，而自我反省探究的一種形式 (Carr & Kemmis,1986;Elliott,1987; McKernan, 1991; Zuber-Skerritt,1992；林素卿，2002)。

(二)行動研究是一種自我專業反省的探究過程：Winter (1996) 從專業發展的角度認為行動研究是一種專業探究的經驗，這經驗涉及實務本身的了解和對實務的分析；是連接研究者和研究參與者，進入專業社群的方法；是一種學習過程；是一種實務和反省之間的聯結；是一種在熟悉經歷中，嘗試有新思考的過程；是一種特定經歷和一般思想之間關係的聯結。Winter 認為從業人員的行動研究是專業工作的擴展，不是外來所附加的，因在研究過程中涉及到實務的改變，這改變就是一種專業發展。

(三)行動研究過程沒有統一的模式：因為統一的模式，可能會限制行動研究之研究途徑的多樣性。不過從不同行動研究中，仍可歸納出一些典型的階段與過程，例如尋得研究的起始點；釐清情境；發展、觀察、反省行動的策略並付諸實行；公開研究後所得之知識 (Altrichter, Posch & Somekh,1993)。

(四)行動研究強調螺旋式循環的過程：行動研究之研究特徵是一種連續的、緊密地連結，涉及對行為的反省(Altrichter, Posch, Somekh,1993；夏林清，1997)。Kemmis 和 McTaggart(1988)指

出行動研究的過程涉及四個基本元素(計畫、行動、觀察、反省)及行動研究螺旋：1. 計畫(planning)是指小心地確認行動計畫，預先思考可能有的狀況與限制。2. 行動(act)是指深思熟慮、小心謹慎的將計畫付諸於實踐。3. 觀察(observation)是指蒐集行動的證據，包括過程、方法、影響和環境等，以作為反省的基礎。4. 反省(reflection)是指在瞭解過程、方法和問題時，考慮社會情況中的各種可能性，透過討論和不同觀點的說明，幫助研究者反省。5. 行動研究螺旋(action research spiral)指上述計畫、行動、觀察和反省等四元素構成一個循環的週期和形式，由第一次循環進入另一次的循環，再重新修正計畫、修訂行動和觀察與反省。

(五)行動研究結果僅適用於研究實施的情境：Best 和 Kahn(1989) 指出行動研究乃著眼於立即性的應用，強調此時此地問題的解決。所以研究的結果只適用於該研究場域中的對象，不具有普遍的有效性。行動研究目的在解決特定的問題，研究結果不加以概括化，僅適用於研究實施的情境(歐用生，1996；Womack, 1997；Zuber-Skerritt,1992)。

(六)行動研究是平等參與和合作的過程：外來的專家與場域中的參與研究者之間是共同合作的，參與研究的人皆具有平等參與的機會，對研究有相同的貢獻(Zuber- Skerritt, 1992)。

(七)行動研究是詮釋的和批判的過程：行動研究者是以探究中的人們對問題的觀點和詮釋為基礎，有效達成研究的目的。參與者不僅在其既定的社會政治約束之下尋求實務的改進，而且充當對那些約束和自我批判的代言人(Zuber-Skerritt,1992)。

綜合上述，行動研究的定義雖不盡相同，但有些明顯的共通性。歸納如下：行動研究是從業人員在場域中所從事的研究，研究的問題是由參與者本身所確定的，而非專家學者。行動研究的目的主要有三：改

進參與者自己實務的合理性和公正性；增加參與者對這些實務的理解；改進這些實務所實行的環境(情境)。對教育而言，行動研究是一種教師自我反省的探究過程，為了改進教師們教學工作的實務及對這些實務的瞭解、和解釋實際所發生情境的合理性和公平性，而產生的研究。行動研究具以下七點特色：1. 是從業者於特定場域中對特殊問題的研究；2. 是一種自我專業反省的探究過程；3. 研究過程並無統一的模式或特定方法；4. 強調螺旋式的循環過程；5. 研究結果僅適用於研究實施的情境；6. 是平等參與和合作的過程；7. 著重詮釋和批判。

三、班級常規經營的策略

班級經營係教師為激勵學生積極參與班級活動，並營造有利的學習環境，所做的所有事務，包括：安排教室的物理環境、制定班級常規、計畫教學與實施、處理學生的問題行為、經營良好的人際關係等方面。因本研究主要在改進班級常規，故僅就班級常規經營方面做探討(林素卿，2000，pp.216-218)。

(一)班級常規的主要功能：Emmer 等人 (1989) 指出好的班級經營是基於學生瞭解什麼行為是被期待的。換言之，小心規畫後的班級常規系統，是行為的預期方式，能使教師更容易和學生溝通，表達其對學生的期望。基此，教師應發展一系列的班級常規，以達成兩種主要的功能：(1) 溝通教師對學生教室行為的期望；(2) 建立清楚的行為規範 (Burdon,1983；Paine,et al.,1983；Jones,1987)。

(二)建立班級常規的重要時刻：Emmer 和 Evertson (1981) 發現學年度的開始，是建立有效班級常規的重要時刻，研究指出如果教師能在開學後的第一週與第二週花較多的時間，建立班級常規與對學生期望的標準，將減少學生違反常規的機會(Jones, 1987；McManus, 1995)。因此，常規的建立應該盡量開學後的第一週與第二週完成。Chernow 和 Chernow(1981)認為開學

的第一天，對班規的建立而言，非常重要的時刻。其建議開學之前，必須預先作準備，開學當天一切都應就緒，包括學生座位的安排，當天的活動內容與進度等。教師儘可能提早到學校，檢查班級的環境，確定每一個學生用具是否足夠等。並將當天的活動內容及進度，公告於黑板或公佈欄上，讓學生清楚知道當天的活動及被期望完成哪些事。

(三)制定班級常規的步驟與原則：為了制定有效的班級常規，教師可採取以下五種步驟：界定班級的活動；決定活動的必要社會行為；決定對那些社會行為需要列出規條；對所列之規條，用積極的方式加以表達 (Medland & Vitale, 1984; Jones & Jones, 1986)。在發展班規的過程中，學者們提出幾點原則以為教師發展班級常規的參考：(1)儘量制定較少的規條；(2)只制定你有意願去執行的班級常規；(3)只制定你有能力去執行的班級常規；(4)確認你所定的班規與校規沒有衝突；(5)考慮如何建立合理又能適用於不同班級活動的班級常規 (Educational Research Service, 1996, p.12)。

(四)師生共同制定班級常規：此外，教師和學生都應該參與教室常規的建立 (Paine, et. al, 1983; Hamby, 1995)。為了幫助學生表現更好的行為，訂立適當的常規，教師應與學生共同檢閱所欲訂立的規條，最好是讓每位學生想想何以訂立每一個規則的原因，這將有助於教師洞察及瞭解學生們的思想。之後，教師應該清楚地和學生溝通常規，用積極的和功能性的辭彙去清楚地解釋訂立每一個規則的原因 (Educational Research Service, 1996; Buck, 1992; Doyle, 1986; Paine, et. al, 1983)。

(五)執行班級常規的原則：Chernow 和 Chernow(1981)指出為有效執行班級常規，教師必須掌握二點原則：(一)教師以身作則，提供學生適當的角色楷模，進而幫助學生透過一

個合理方法去處理挫折。教師情緒穩定是很重要的，如果教師動不動就發脾氣，大聲斥責學生，很容易讓學生感覺到每個人都無法自我克制；教師如果要求學生的行為，達到某些標準時，自己也必須以身作則，達到相同的標準，例如：要求學生上課準時，自己也要準時上課；要求學生不抽煙，自己也要不應抽煙。(二)合理性(sound rationale)，常規的建立可以節省時間，給學生安全感，使他們免於"嘗試錯誤"(trial and error)。常規的內容必須要合情、合理、和可行。再者，幫助學生界定自己的情緒，學習將感受到的情緒與表達情緒的行為分開，用能被接受的方式表達其情緒。教師在處理學生違反班級常規時，也應將讓學生理解“感覺與行為”之間的不同。

(六)增進學生自律的途徑：Chernow 和 Chernow (1981)進一步提出增進學生自律(self-discipline)的途徑：1. 建立良好的師生關係；2. 運用邏輯結果(using logical consequences)。在言詞和行為中分辯出“懲處”和“邏輯結果”之間的差異。懲處是跟著用規則而來的，懲處傳送是不受尊重的或沒有愛的訊息。但邏輯結果是給學生有選擇：“如果我做了這件事，教師發現後，我肯定會...”意謂在學生行為之前，即知道偷竊、上課談話、考試作弊等行為之後果；3. 增進學生作決定之能力，學生需要感覺，他們參與決定之過程。例如對他們指出，每一天他們為自己製造多少的決定，而他們必須為他們所做的選擇負責任；4. 發展學生互相尊重。使學生理解教室中沒有任何一個人，比另一個人更有價值。學生必須尊重教師，教師必須尊重學生，學生與學生更應該彼此尊重；5. 要早些建立了每學年的目標，且將目標張貼在公佈欄上。這些目標必須與學生共同建立，透過此過程，使學生成長，增加他們的思想。讓學生思索如何才

能達到目標，要求每位學生寫下，未來一年自己的工作，及建立某種特定行為的目標。學生把這些個人的目標，放入信封裡，教師將其收集起來。在整年中，至少二至三次，發回這些信封給學生，要他們評鑑自己進步情形；6. 教師需要反覆指導學生，如何處理每天生活的

挫折。教師不能假設學生從處理昨天生活的挫折經驗中，就已學會或記得如何控制處理今天的挫折；學生亦需要在自我克制方面感到些許的成就感，與受到真誠的讚揚，因此，教師不要吝於給學生鼓勵，即使是一個簡單讚美詞。

研究設計與實施

本研究旨在透過協同行動研究，讓參與本研究之高職初任導師對班級經營的實際及所遭遇的問題加以反省與改進。在研究方法方面，擬就研究設計、研究人員、資料的蒐集與分析，以下逐一析述。

本研究的研究設計(如圖 3-1 所示)。茲說明如下(Sagor,1992；McKernan, 1991；Carr & Kemmis, 1986；林素卿，2001)：

一、研究架構

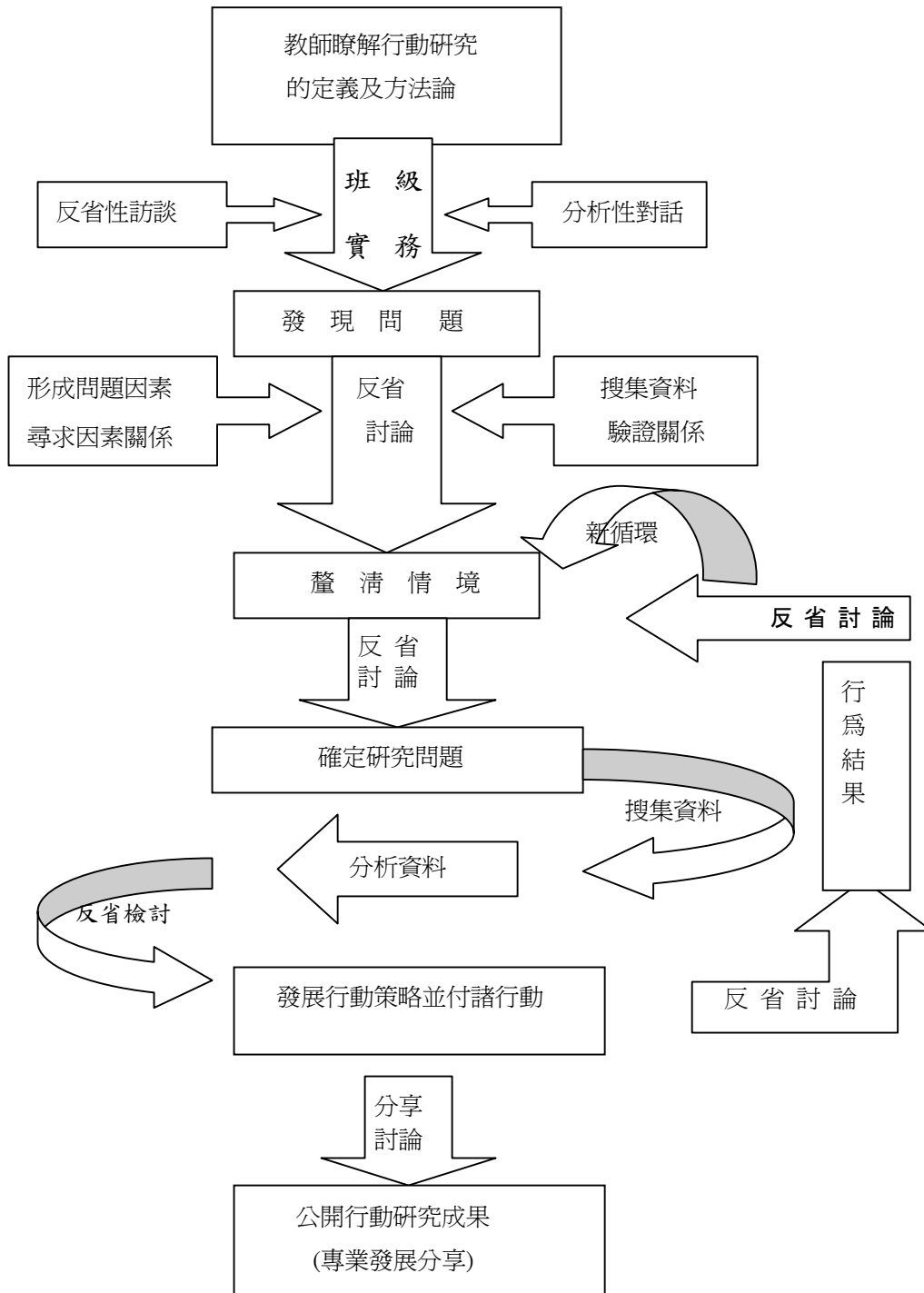


圖 3-1 研究概念圖

(一)發現問題：研究小組的成員將透過對話的方式，幫助教師發現問題的起點。在此階段，本研究採用 Sagor (1992)在「如何實施協同行動

研究」(How to conduct collaborative action research)一書中所建議的二種方法：反省性的訪談(reflective interviewing)及分析性的對話

(analytic discourse) 幫助初任教師發現問題。在分析性對話後，要求初任教師用簡潔的句子，描述自己的問題。

- (二)澄清研究問題：在澄清研究問題的階段，研究小組的成員將透過腦力激盪的方式，幫助參與研究之初任教師找出可能造成問題的因素，此階段有三個步驟：找出可能造成問題的因素、找出所列因素之間的關係、驗證所列舉因素之間的關係。
- (三)確定研究問題：在行動研究中，確定研究的問題是最重要的步驟。初任教師必須清楚地知道所要研究或解決的問題是什麼，以激發其研究動機，且能夠清楚和簡短地陳述所欲研究的問題，其陳述中必須包括幾個要點：是哪一類的問題？誰是問題的主角或是誰被問題所影響？造成問題的因素是什麼？改進的目標為何？能採取的策略有哪些？
- (四)蒐集與分析資料：蒐集資料的方法很多(Altrichter, Posch, & Somekh, 1993)，例如：學生的作業簿、教學日誌、訪談、觀察、分析課程表和工作計劃、學生報告或考試測驗、會議記錄、教科書等。資料搜集後必須加以分析，主要的分析方法有二種：1. 建構性的方法：摘要資料、發展資料的類別和登錄資料。進一步量化資料，發現資料間的關係及意義。2. 批判性的方法：檢核支持資料的信度及尋找任何反對它的證據。
- (五)發展行動策略並付諸實踐：筆者建議參與研究之初任教師多方面蒐集解決問題的策略，包括閱讀相關的文獻、訪談其他教師或專家、徵詢學生的意見等，再擬出採用之策略後，於小組會議中提出討論，透過對話的方式，幫助初任教師找到適當的行動策略。在發展行動策略並付諸實踐後，研究者必須觀察、自我反省、批判行動策略與實踐情形，檢視行動後的結果。如未能解決所提出的問題，必須重新回到釐清

情境的階段，再次澄清問題、蒐集資料、分析資料與發展行動策略，再付諸實踐。如未能解決所提出的問題，必須再重複以上的步驟，直到問題得到解決。

- (六)分享研究的成果：教師寫作發表知識的過程，能增加教師反省的能力，提昇教學的品質，使教師在專業發展上，扮演積極的角色，強化其自我專業的自信及地位。因此，於研究告一段落後，分享個人研究的過程與心得，以及所建構的班級經營理論和知識。

二、參與研究之人員

本研究小組成員包括三位高職導師(二位資深教師：莉莉及祺祺；及一位初任教師：元元)及師資培育者(筆者)。參與本研究之教師乃透過參與研究學校的校長，根據以下規準(criteria)所推薦而得：

- (一)為初任導師者：係指任教一至三年之教師，且目前擔任導師工作者。選擇初任教師為研究者，是因為初任教職之教師，較缺乏經驗，在班級經營方面常會遭遇許多困擾的事情。人在困擾、迷惑、和混亂的情況下，常會從事反省並企圖尋求資源或方法，以解決其困惑(Knecht,1997)。且筆者認為如果每位初任教職之教師能投入於行動研究，將有利於反省和探究能力的培養，對個人的專業發展將有莫大的助益。
- (二)資深教師兼導師者：係指任教於中學多年(十年以上)，對於經營班級有豐富的實務經驗，且為該校師生所肯定者。邀資深教師為本研究之參與人員，主要的目的為彌補筆者在中學導師方面專業之不足。資深教師在本研究扮演輔導與諮詢的角色，在研究的過程中，透過深入的對話，幫助初任教師澄清問題、發展策略、觀察與反省。
- (三)具有積極自我概念及高度參與熱忱者：上述二類教師皆須具有積極自我概念且有志於解決

班級經營問題。因本研究必須於課後花費較多時間，從事對導師工作的反省，且必須撰寫教學日誌、觀察記錄、記錄個案研究的過程、心得與結果，故須甄選具有高度參與熱忱者，方有利於研究的進行。

三、進入研究的情境

筆者是以協同研究者的角色進入研究場域，扮演教師從事行動研究的協助者。根據 Bogdan 和 Biklen(1982)，進入研究情境有二種基本策略，一是暗中進入策略，研究者可能在該場所中擔任某種角色(如義工或助理老師)，沒讓現場的人知道；另一種是公開策略，事先徵得同意進入研究現場。本研究採公開策略，事先徵得學校校長的同意，並與參與研究的教師見面溝通，方進入研究現場與教師們共同探討班級經營的實務。希望透過協同合作的過程，提昇該校教師研究能力與專業發展，也提供筆者接觸現今中小學教育的問題和改進師資培育實務之機會。

四、資料蒐集的方法

(一)座談：本研究原則上，每二週舉行一次座談，直到專案結束為止。座談的目的除了協助參與本研究之教師瞭解從事行動研究的理論與方法，增進教師間的互動，提高研究的動機之

外，研究小組的成員主要透過對話的方式，協助初任教師澄清研究問題的情境，討論所遭遇的問題及解決問題的策略，並分享研究過程中的結果及心得。

(二)班級經營日誌：本研究各參與研究之導師將每天撰寫處理該班級事務之日誌，尤其是對於所要研究的問題或學生，必須每天詳加描述發生的事件、情境或問題且對其描述加以分析。如果有採取任何反應或處理的方式，則加以評斷與反省。最後，思考新的途徑或以不同的角度思考因應的策略。

(三)訪談：本研究採半結構的訪談方式，先將訪談的問題以綱要的方式列出，在訪談的過程中，根據訪談的對象、氣氛或情境決定問題的順序及用字遣詞。本研究於研究結束後，訪問參與研究之導師有關參與研究之後所得之感想，包括：對導師角色的體驗和從中所獲有關班級經營的專業發展等。

五、資料處理

本研究資料分析方面，採 Patton (1990)建議的步驟。首先，集合所有原始性資料；其次，組織、分類和編輯原始性資料，使其成為易分辨和易取得的資料檔。最後，依研究問題與發現的類型，進行交叉分析。

研究結果—行動研究的故事

一、研究場域—廣一愛

元元老師(假名)任教的班級是英里高職(假名)廣告設計科一年級愛班(簡稱「廣一愛」)。班上共有四十一位學生，男生五位，女生三十六位。學生的特質：「活發好動，熱情坦率，有意見會直接表達」。就好的方面而言，該班的學生很容易與老師打成一片；就

不好的方面而言，學生自制能力弱，常規差。無論是早自習、午休、自習課，總是吵吵鬧鬧的。唯有元元老師在教室時，學生才能稍加自制些，如果元元老師分身處理學生或個人事務時，學生就會毫無顧忌的聊天和嬉笑。

二、班級經營的理念

剛接導師之初，元元老師滿腔熱血，對導師的角色充滿了憧憬，希望自己能成爲一位民主、溫暖、和善、親切、關心學生，也爲學生所喜愛的導師。希望在她的帶領下，班上學生能熱情、團結、自制自律。在學生行爲的處理上，她最希望培養學生責任感、易於合作、勇於表達自己的情感。然而第一次當導師，發現理想與現實之間有很大的差距。初接班級時，元元老師爲學生的行爲一度感到沮喪，她覺得高一學生的思想和行爲，爲什麼與國中生差不多，吵鬧、嬉戲、作業遲交、不懂自制。尤其常規問題一直是她感到頭痛的部分，希望透過協同行動研究的過程，改善班級常規的問題。

三、「改進班級常規」行動研究的循環

(一)尋得問題的起始點：在第二次座談會，筆者與參與本研究的二位資深導師協助初任教師(元元)發現班級經營中所關心的、所感興趣的或所遭遇的問題。在幾番對話後，則請元元老師用簡潔的句子，描述自己班級經營的問題，她的問題是：「學生很吵，班級常規很差」，因此，研究小組初步鎖定這個問題爲協同行動研究的問題。要求元元老師會後，即針對所提的問題，開始觀察，並撰寫觀察日誌，以確認所提的問題是否存在。

(二)釐清問題的情境：在一個多月的觀察，研究小組的成員即透過座談的方式，幫助元元老師找出可能造成問題的因素，此階段有二個步驟，說明如下：

1. 找出支持問題的證據

透過元元老師的班級經營日誌、訪談科任教師、與資深教師不定時的造訪班級，所看到的現象，小組成員發現「班級常規」確實是元元老師經營班級時，所遭遇的問題。從元元老師的日誌，發現以下現象：

(1)同學上課聊天、有人走來走去...

上體育課，我從七樓往下看，當領隊在前面解說時，正正和尹尹互相丟擲道具，進進和霖霖正看著他

們的表演；蘭蘭動作很大，一下子勾著同學的肩膀，一下子走來走去，完全不聽前面的人在說話，和不同的人談笑著(元元日誌 2000/10/07)。

(2)作業遲交...

開學至今，每週都有學生遲交週記，詢問其他任課教師，亦表示有同樣問題，學生無法準時繳交作業，通常所持的理由是—沒有做或忘記帶(元元日誌 2000/10/25)。

(3)無法完成作業，受罰時無悔意...

色彩學的進度，已進入科展作品上色的階段...週一課業輔導課結束時，再三叮嚀，沒想到週四上課時，仍有 16 位同學(將近一半)沒有完成西卡紙上的鉛筆稿，我很生氣，所以，以罰站作爲處分。罰站時，還有同學開心的交談，似乎沒有悔意(元元日誌 2000/10/09)。

(4)詢問科任教師有關常規好壞，學術科老師看法不一...

元元老師除了自己所觀察到的現象外，她也詢問該班的科任教師，有關該班常規的問題。學科及術科教師對該班的常規，看法不一。學科教師認爲情況並不嚴重，只是表達意見時，態度過於直接，對於不能接受的決定，會把情緒寫在臉上。術科方面，尤其是字學老師，則搖頭以對，表示同學在專業教室上課的情況，最不理想，走動、交談、嬉戲，甚至還提供吵鬧名單給元元老師。繪畫教師則曾因同學上課遲到、講話，履勸不聽，而處罰學生交互蹲跳。

2. 找出可能造成問題的因素

在分享元元老師的觀察日誌與口頭描述之後，研究小組透過腦力激盪的方式，找出可能造成問題的因素，並一一列在紙上。在尋找問題因素的過程中，筆者與資深教師皆以拋出問題的方式，激發元元老師反省教室實務。首先，要求元元老師僅僅描述她所看見的一些現象。其次，再問教師這現象背後的意義是什麼？試著要她解釋行爲背後所蘊藏的原因：

(1)學生本質活潑好動是常規不好的根源...

元元老師認爲該班常規的問題，來自於學生的特

質，她認為班上的學生大都活潑好動，熱情坦率，自制能力弱，所以在早自習、上課、午休、自習課時間，秩序混亂，吵鬧不休。

(2)秩序不好與學生學業基礎不夠、就讀類科息息相關...

但研究小組的其他老師持不同的看法，莉莉老師認為與學生的先備知識和學習動機有關，祺祺老師則認為與學生所就讀的類科有關，以下是小組成員之間的對話(座談記錄 2000/11/14)：

莉莉：我覺得高職學生的國中學業基礎，普遍不好，高中教材，在無先備知識下，往往無法吸收。例如我任教的會計學，學生因為基礎不夠，學習來相當吃力。

祺祺：我覺得和學生所唸的類科有關，廣告設計科的課程，偏重術科...術科課秩序管理不易，一群活潑的好友坐在一起，同儕彼此影響...未養成尊重老師的習慣等都可能造成班級常規不良的原因。

筆者認為上述的原因都有可能影響班級常規，宜進一步確認問題的原因，找出原因後，方能發展有效的策略，改進問題。

(三)確定研究的問題：經過研究問題的澄清後，元元老師確認改進「班級常規」是其行動研究的問題之一，其改進的目標為：「班級常規」要求學生能自律與自治。因限於篇幅，本文僅就研究小組針對「班級常規」所發展的策略及實施後的觀察與反省，加以描述。

(四)發展策略：在確認研究的問題後，筆者提供元元老師有關「班級經營」的書籍及講義，並建議她多方面蒐集解決問題的策略，包括閱讀相關的文獻、訪談其他教師或專家的作法、徵詢學生的意見等。之後，就班級常規擬出所欲採用的解決策略，於小組會議中討論。經過一個星期的探索，元元老師提出三點策略：

1.設計「我的奮鬥」，要求學生自我反省...

設計「我的奮鬥」看板，預計每週五的班會時間，

全班同學做自我反省，反省的項目分為秩序、整潔、學業成績，分別做成不同形狀的紙片，在背面寫上姓名。如果本週比上一週進步，而且自己的進步對班級整體具有正面的影響，可以將代表的圖形貼在表進步的格子內；沒有進步也沒有退步，貼在表停止的格子內；退步或是該週表現對班級有負面的影響，就必須貼在表下降的格子內。元元老師希望藉由每週一次的反省活動，讓學生學習對自己的行為負責，思考如何改善班級秩序。

2.運用週記表達老師改善秩序的決心...

在週記中強調老師對改善秩序的用心與苦心，希望幹部配合，徹底執行自己所屬的任務，並在週記中規勸愛講話的同學。

3.個別約談表現不好的學生...

對於履勸不聽或科任教師黑名單上的學生，元元老師以午休時間個別約談。試圖了解學生行為背後的因素，找出適合的方式，引導其改變。

元元老師的上述策略，偏重學生的自我反省及老師的關心，試圖從學生的認知和態度加以改變，而非以賞罰等外在的因素來約束學生的行為。

4.小組成員建議制定賞罰制度...

對於元元老師的策略，與會老師大部份深表贊同，然而莉莉老師提出不同的看法。依她的經驗，大部份高一的學生還處於他律的階段，宜制定明確的賞罰制度約束學生的行為。她分享了她的作法：

莉莉：我的作法是先班會時間討論行為的賞罰制度與標準...請風紀股長上課鐘

響，就站在講台上登記，再依原先訂好的班規處置，效果不錯！因此，建議元元老師是否應在班會時間，師生共同訂出破壞班級秩序的處罰與獎勵的辦法？(座談記錄 2000/11/21)

對於莉莉老師的建議，元元老師持不同的看法，她說：

我希望學生能自我反省，自治自律，不希望學生為期待老師的獎勵而努力。在週記中，我持續鼓勵行

為好的學生繼續維持，並感謝他們對班上的付出。

就行動研究的精神，在場域中的從業者是研究的主導者，還是尊重元元老師本身的觀點，研究小組所提的意見，僅能供其參考，最後的決定還是在元元老師。

(五)實施、觀察、反省、修正：接下來的幾週，元元老師很努力的將她的策略實施於班級經營之中，但在元元老師的日誌中(2000/11/22; 2000/11/23; 2000/11/27)，描述了一些班級常規的現象，例如：班上在上課鐘響後，依舊未能立即安靜。元元老師認為還是可以多給同學一些緩衝的時間，但是一方面，她也在想對策...

1.聽聽同學的看法...

元元老師也曾為班級秩序問題和班長葦葦討論多次。葦葦的意見和莉莉老師提的類似，建議元元老師制定懲罰制度，例如在黑板上登記上課說話同學的名字，再把名單交給老師罰站或罰錢。但元元老師還是堅持不訴諸懲罰，希望學生能自律。為讓學生養成自律的習慣，寧願採用較溫和的方法。

2.商請科任教師上課時早些進教室...

針對少數同學，無法上課鐘響，立刻回到座位上，元元老師決定商請各科任課教師能早一點進入教室，讓學生沒有說話或走動的機會。

3.上課儀式：「起立、敬禮、坐下」...

元元老師吩咐班長，老師一進教室，要喊「起立、敬禮、坐下」，依她的經驗，相信有了這個過程¹，

學生可以收心進入上課的心情。

4.秩序已有改善...

在十二月五日小組會議中，元元老師針對改善班級常規策略實施的成果，提出分享，她表示，在「我的奮鬥」記錄中，同學有明顯的進步，她說：

「我的奮鬥」進行到第三週，剛開始學生集中在「退步」欄位，現已改善，大部份的同學已進步到「停止」欄位。第一週只有兩人出現在「進步」欄位，第二週出現了四位，本週已經增加到七位。在進行反省的過程中，我會先提醒學生用誠實面對自己的行為，並強調對自己的行為負責(座談會記錄 2000/12/5)。

元元老師，為確認該班「班級常規」的改善情形，她約談了班長及科任教師，他們都一致認為該班的秩序已有明顯的改善，她說：

班長認為班上秩序已經有進步，但還有改善的空間。因為，上課鐘響後，還是有一些同學，無法馬上回到自己的座位等老師來，有人雖回到座位上，但仍無法安靜。字學老師²表示上課的情形，已有改善，比較認真、安靜，這幾週已經沒有成績不及格的人，作業遲交情形也只剩四人(座談會記錄 2000/12/5)。

元元老師也從週記中，了解學生對於秩序改進後的看法。從學生的描述，她發現秩序改善後，能增進師生間好的互動，也能提高學生學習的興趣，她說：

從部份學生的週記得知，現在他們很喜歡上繪畫課³，甚至利用午休時間到繪畫教室練畫，也沒有再發生處罰的事件了(座談會記錄 2000/12/5)。

¹元元老師表示去年她剛任教時，因為所教的班級全部都是三年級，上課時並沒有敬禮的儀式，據學生說這是學校的「特色」，但發現學生會三三兩兩進入教室，自顧自的聊天，無視老師的存在，所以要上課一陣子後，學生才能集中精神聽課。如果在專業教室上課，集合的時間會拖很長，更難進入上課狀況。今年元元老師一開學，就要求所任課的班級，上課要「起立、敬禮」對老師表達敬意。沒想到有意外的收穫，發現學生會在起立聲中安靜下來，短暫的安靜後，再坐下來時，主導權就在老師手中，可以開始上課。下課時，元元老師更常常利用起立的時刻，大家安靜下來時，抽點學生回答下次上課要準備的工具和上課內容，其他同學也會集中精神注意聽。

²字學老師曾向元元老師表示該班在專業教室上課的情況最不理想，甚至還將吵鬧者名單給她。

³繪畫教師曾因學生上課遲到、講話，處罰學生互蹲跳。

元元老師認為運用週記與學生溝通是不錯的作法，她說：

我覺得學生較能接受感性的訴求，不論是週記或約談，只要能以溫和的態度表達我對他們的期望，他們都能虛心接受我的建議，並在週記中，將自己的想法和改變的過程與我分享。我相信只要能肯定他們的改變，並不厭其煩的表達我對他們的期望，讓學生覺得老師是真心誠意的想幫助他們改善缺點，他們真的會慢慢改善現有的狀況。當然，目前一切仍在觀察中(座談會記錄 2000/12/5)。

從小組會議中，筆者感受到元元老師的用心、喜悅和對班上同學充滿希望的神情。筆者也希望該班的同學能一天比一天自治自律，努力向學。

(六)教室亂象，死灰復燃：班級常規的改善，非一朝一夕，在行動策略實施初期，元元老師、任課教師與班上學生都看見班級常規明顯的改善，但一段時間後，元元老師的日誌中，又開始出現以下事件：

1.上課又開始吵鬧不休、早自習吃早餐...

班長一再告訴我，班上同學真的很吵，每次打鐘完都不馬上回到自己的座位；國文小老師告訴我，每次她宣布事情時，同學都不聽，事後，才責怪她沒有講清楚或根本沒有講，她覺得很苦惱(元元日誌 2000/12/12)。

早自習時間，常看到同學桌上還有早餐，邊吃邊聊天；課輔時，不論有沒有考試，總是有幾個人，在我走進教室後，才回到座位(元元日誌 2000/12/14)。

2.打掃時間上福利社...

打掃時間，負責擦窗戶的尹尹、進進、霖霖看不見人影。副衛生股長也不知道他們到哪裡去了；詢問負責外掃區的慧慧，問她男生們有沒有認真掃，她很勉強的說：「還好，掃得很草率」(元元日誌 2000/12/13)。

午休時間，外掃區的人已經打掃完回來，只有尹尹和進進沒有回到教室，霖霖說他們去福利社。已經有很多人向我反應，這幾個學生不打掃，連副衛生進

進也感到很頭痛...(元元日誌 2000/12/14)。

3.情緒浮燥、秩序沒進步...

「我的奮鬥」反省板上，秩序部分一直沒有進步，本週只有三個人是在「進步」的欄位。向班上實習教師詢問，他表示學生情緒感覺很浮躁，無法專心上課(元元日誌 2000/12/15)。

元元老師表示她原先以為學生的秩序已大幅改善，但這三個星期以來，她覺得又有死灰復燃的現象，吵鬧與不認真打掃，令她覺得很沮喪。

(七)元元老師的困惑與衝突—同理心行不通？學生真的很被動，需要懲罰嗎？改變作風，但懲罰還是無效：在十二月二十六日小組會議中，元元老師針對改善班級常規所遭遇的問題，提到小組會議中討論。當筆者問她是否想過讓學生「死灰復燃」的原因，她說：

我想是我不夠了解我的學生吧，我一直相信學生會讓我的誠意感動，假以時日，學生一定能自律的。但結果還是一樣，他們還是很被動。記得我念高職時，我的自尊心很強，會自我克制、自我要求，做錯事，不論是在家中或學校，都不希望父母或老師責罵，我相信好好說，一樣可以讓人改過遷善。

以前每次和長輩起衝突，都是因為他們大聲的責罵我，他們越大聲，我就愈聽不進去，甚至只想反駁、抗拒。我渴望被尊重，希望被讚美，而我一直相信我的學生也有同樣的心情。所以，我實在不喜歡責罵或處罰學生。但是，如果我不處罰學生，他們根本不怕，班上的秩序會一直糟下去。學生自治力差，只要我一不注意，他們對自我的約束，就又鬆懈下來，恢復到以前的狀態(座談記錄 2000/12/26)。

筆者感覺得出來，元元老師一直處在困惑與衝突之中，她想以同理心對待學生，但學生的狀況不同，必須找出適合的方式，因材施教，才能有效的改變學生。她不願意採用處罰的方式，但眼見別人嚴懲之下，學生規規矩矩，服服貼貼，她感覺挫折，感到理論與實際之間的差距，當筆者問及從這件事情中，覺得該做哪些調整，她說：

我想起莉莉老師之前的建議。所以，我改採風紀股長一上課就到講台上登記名字，把不馬上回自己座位或講話的同學記下來，將名單交給我，我再進行約談和處罰，但是沒有用(座談記錄 2000/12/26)。

(八)尋找改變無效之原因：詢問原因，元元老師表示她宣布了新作法的隔天早自習，仍看到學生交頭接耳，自由走動著。風紀股長本身在趕作業，座位前圍著幾個同學，不知道在做什麼。副風紀則在收作業。問風紀股長為什麼這麼吵，卻沒有站在講台，也沒有名單，風紀股長無奈的苦笑。元元覺得很挫敗，為什麼學生沒有把她的話聽進去呢！面對元元老師的挫折感，研究小組展開以下的對話，試著找出問題的原因，發展適當的策略(座談記錄 2000/12/26)：

祺祺：事後有進一步瞭解當天究竟發生了什麼事嗎？

元元：我覺得是風紀股長與副風紀二人無暇管秩序，也可能她們心太軟，不願意同學被老師處罰。

莉莉：妳認為新作法無法執行，是否與班上的幹部有關？

元元：我想是的！如果班級幹部不能以身作則，徹底執行導師交辦的事，所擬的策略就無法執行。所以，最近我打算撤換班長。

莉莉：為什麼在學期中換班長呢？

元元：因為班長對於我所交辦的事，置之不理，並且早自習、上課睡覺；中午不吃飯，午睡時間偷吃麵包；不負責任，打掃馬虎，不能以身作則是我撤換他的原因。

(九)再發展策略：接著，元元老師針對改善班級秩序，提出新的作法：

1. 採用「秩序登記表」...

採「秩序登記表」，每節課由該科的小老師上台登記，以避免風紀股長的心太軟。在表格的下方列出登記名字的標準：(1) 上課鐘響，沒有馬上回到自己的座位；(2) 大聲喧嘩；(3) 左右交談；(4) 未帶課本及

工具。只要被登記一項，就罰一次值日生，小老師必須在表上簽名，以示負責。

從作風上的改變，筆者感覺到元元老師對學生看法的改變。之前，她一直想以自我青少年時期的感受，同理學生的感覺，用鼓勵代替責備。但發現學生的表現與其期望相差甚遠時，不免灰心，沮喪。取而代之，採用較高壓的管理手段。問及是否曾與全班同學討論秩序登記表的意義及作法，元元老師表示沒有，只在班會時公布。但是，事先集合過各科小老師，向他們說明表格的使用方法，要求他們務必配合，否則會先處罰小老師。

2. 小組成員建議由全班一起輪流擔任秩序負責人，繼續運用週記與約談的方式，了解學生的想法...

對於元元老師的新策略，莉莉老師建議由全班一起輪流擔任秩序負責人，讓大家都負起一些責任，老師則以抽查方式，評鑑每位秩序負責人，做得好的給予獎勵。另外設計個人秩序表，固定檢查、自己評定，也訂定賞罰。筆者認為莉莉老師的建議，與之前的預先建立獎賞制度類似，再加上元元老師原先所使用的「我的奮鬥」個人行為反省表，應已兼顧行為的制約及自我對行為的認知與反思。

但元元老師對莉莉老師的建議「由全班同學一起輪流擔任秩序負責人」有不同的看法，她說：

付予全班同學管理秩序的責任，是很好的構想。但是，如果有一部份的人無法配合，可能會影響執行的效果；另外，「個人秩序表」，我一直在做，例如「我的奮鬥」，只是沒有訂定賞罰制度，我還是覺得讓同學對行為反省的過程中，是主動的，出自於內心的，不要受外在的獎賞影響。否則，學生恐怕被懲罰，而無法誠實的面對自己的行為。

(十)再實施、觀察、反省：

元元老師非常用心，不斷修正策略，只為了改善班級秩序問題。只是筆者認為行為是環境與個人認知的交互作用，除了約束學生的行為外，希望也能從認

知的改變著手，建議元元老師繼續運用週記與約談的方式，了解學生的想法，進而影響或導正學生的行為。元元老師採納了筆者的建議，一方面採小老師「秩序登記」的方式，一方面用約談與週記的方式與學生溝通。

之後，元元老師表示在她軟硬兼施，恩威並濟下，班級常規又有稍許的改善。然少數學生，例如：

霖霖、尹尹、進進的行為還是時好時壞。研究小組也發現元元老師班級「秩序問題」與上述幾位同學息息相關。因學期即將結束，研究小組建議元元老師，將下學期研究的焦點轉移到這些少數學生身上，由全班學生轉為少數學生的個案輔導。將霖霖、尹尹、進進行為的改變，列為下學期的努力的重點，展開行動研究的第二階段的循環研究。

結論與建議

一、衣帶漸寬終不悔，為依消得人憔悴——行動研究的循環

協同行動研究強調從業者與研究者之間的合作，透過二者的合作，可以對教育工作者提供更有利的支持系統，此系統有利於鼓勵教育工作者，在工作中進行教育的實驗與改進行動。在座談會中，研究小組透過反省性訪談與分析性對話後，初任教師元元確認「班級秩序不佳」是其班級經營所面臨的問題。之後，元元老師即針對所確認的問題，提出不同的策略、付諸實施、觀察與反省。在研究的過程中，研究小組常透過不斷的討論，提出各種可能性和不同的觀點幫助她反省。反省之後再重新計畫、行動、觀察、和反省構成另一個循環的週期。亦即，一次循環，再進入另一次的循環，重新修正計畫、修訂行動、和更多觀察和反省。以下簡單摘述元元老師改進班級常規問題行動研究的循環：

(一) 找出可能造成問題的因素

在元元老師分享其觀察日誌與口頭描述之後，研究小組透過腦力激盪的方式，找出可能造成問題的可能因素，包括學生活潑好動、學業基礎不足、無法適應老師的教法、就讀類科等因素有關。筆者認為上述的原因都有可能影響班級常規，宜進一步確認問題的原因，找出原因後，方能發展有效的策略改進問題。

(二) 發展策略

元元老師先就班級常規，擬定所欲採用的策略，在小組會議中，提出討論。透過對話的方式，研究小組試著幫助元元老師找到適當的行動策略。元元老師提出三點策略：設計「我的奮鬥」看板，預計每週五的班會時間，由班上同學進行一次自我反省；運用週記表達老師改善秩序的決心；個別約談常規表現不好的學生。

(三) 實施、觀察、反省、修正

接下來的幾週，元元老師很努力的將她的策略實施於班級經營之中但學生致序問題尚無明顯的改善。元元老師認為還是可以多給同學一些緩衝的時間，但是一方面，她也在思考改進的對策，包括約談班長；商請各科任課教師能早一點進入教室，讓學生沒有說話或走動的機會；請班長上課時喊「起立、敬禮、坐下」，她相信有了這個過程，學生可以有所警覺，進入上課的心情。三週過後，在小組會議中，元元老師表示同學有明顯的進步。

(四) 再發展策略

班級常規的改善，非一朝一夕，在行動策略實施初期，不論元元老師、任課教師與班上學生都看見班級常規明顯的改善。但一段時間後，學生又開始出現學生上課吵鬧不休、早自習吃早餐、打掃時間上福利社、情緒浮躁、不專心上課等現象。元元老師表示她

原先以為學生的秩序已大幅改善，但這三個星期以來，她覺得又有死灰復燃的現象，令她覺得很沮喪。經建議後，再次尋找原因，發現班上股長不能以身作則，於是她撤換班長，改變作風，再提新策略：設計「秩序登記表」、繼續運用週記與約談的方式，了解學生的想法，進而影響或導正學生的行爲。

(五) 再實施、觀察、反省

元元老師表示在她軟硬兼施，恩威並濟下，班級常規又有稍許的改善。然少數學生，例如：霖霖、尹尹、進進的行爲還是時好時壞。研究小組也發現元元老師班級「秩序問題」與上述幾位同學息息相關。因學期即將結束，研究小組建議元元老師，將下學期研究的焦點轉移到這些少數學生身上，由全班學生轉為少數學生的個案輔導。將霖霖、尹尹、進進行爲的改變，列為下學期的努力的重點，展開行動研究的第二階段的循環研究。

二、回首來時路，點滴在心頭——專業的發展

許多研究指出，教師從事行動研究所獲得的專業成長是多方面的。例如 Pine(1981)研究發現，教育者投入行動研究，在態度上會變得更開放，思考上會變得更有彈性，能夠以新的想法去解決所面臨的問題；Simmons (1985)研究指出參與行動研究專題的教師，在思考技巧、敏感度、與同事溝通的意願和專業態度方面皆有明顯的改變；Oja 和 Pine(1988) 研究指出行動研究活動能釋放教師的創造潛能、激發探究自我情況的能力、增加解決教育問題的主動性、提高課程和教學上的決定權力和自信；Noffke 和 Zeichner(1987) 的研究發現，參與行動研究的教師，有以下幾方面的改變或成長：(一)改變教師對於專業技能、角色的定義及研究的態度；(二)增加教師自我的價值與自信；(三)改變教師發展階段和關注的階段；(四)增加教師對教室事件的認識；(五)改變教師的氣質能傾向於反省；(六)增加教師對某些特定教育信念的認識；(七)在理論與實務之間，能發展出較一

致性和較多的連貫性；及(八)擴大教師在教學、學校教育、和社會方面的視野 (pp.4-5)。

在專案結束時，筆者訪問元元老師從事行動研究的感想。她表示真的很辛苦，花好多時間觀察學生，撰寫班級日誌，每月二次的座談會。座談前還得準備「功課」，想一想如何將自己所遭遇的問題，有條不紊的陳述，當時覺得很辛苦，有好多次都想放棄，但一想到研究小組的成員，彼此坐下來討論問題與分享意見，從中所得到的支持與快樂，及對學生那份愛，還是讓她堅持下來。以下是元元老師從二方面回答筆者有關專業成長的問題：

(一)對高職導師角色的體驗

元元老師表示剛接任該班導師時，常規不好是她最感頭痛的問題。雖曾苦口婆心加以規勸，但是成效有限。在參與研究的這些日子來，雖然使用了不少的策略，但學生行爲時好時壞，成效仍然有限。雖然一路走來很辛苦，有時挫折感很重，但是常能在意外的機會中，找到堅持下去的力量。在這段日子的探索與觀察中，她發現學生有自己的想法和作法，也有自己的堅持，導師對他們的影響並不明顯，班級中自有一股推動的力量。元元老師從自己作風上的改變，發現如果導師干涉太多，學生很容易會反彈，所以在行爲的約束上，必須簡單明確，堅守原則。原則不可以破壞，一但破例，或是不守原則，之後的管理經營將難上加難。另外，高職的導師必須扮演亦師亦友的角色，不斷給予學生鼓勵和引導，然而在角色的拿捏上，必須掌握其間的分寸，尤其在一開始接班時，班級導師不適合開始就扮演起亦師亦友的角色，因為學生往往無法拿捏其中的分別，而產生角色的混淆，進而造成日後常規經營上的困難。

(二)對班級經營方法的體認

元元老師認為自己非教育科系出身，沒有充足的教育理論基礎，也沒班級實務經驗，一切都是從零開始。第一次當導師，僅能從坊間班級經營的書籍中，

學習一些帶班的理論，及詢問前輩們的意見。在參與研究的過程中，元元老師更積極尋找專業的書籍來參考，而且在座談會中，研究小組的老師會提供一些個人的經驗，從中獲益良多。元元老師認為一路走下來，總覺得跌跌撞撞的，可說是邊做邊學，越是領悟到「班級經營」，似乎沒有所謂的「最好的方法」，老師必須有熱忱的心，敏銳的洞察力，冷靜的頭腦，見招拆招，如果認不清楚招式，就冒然出招，會惹來遍體鱗傷，也會從中失去自信心。因此，必須綜合理論與實務，再加上自己對學生的觀察，比較能掌握什麼情況，要用什麼方式來處理，什麼樣的學生，該用什麼方式來對待。導師必須學習從不同學生與教師的觀點，看待問題，再根據班級的特性和策略實施的結果，逐步修正。總之，要做好班級經營就要多想、多看、多學，打開心胸，向用心的資深老師請教其經營的策略，透過經驗的傳承，作為經營班級的參考，還需培養更多的耐性，不斷進修學習及運用多種策略經營班級。

三、對初任導師沮喪、衝擊與困惑的建議

在研究的過程中，筆者發現初任教師元元是一位非常認真及用心的老師，或許缺乏經驗，在班級經營的作法上，一方面似乎堅持師資培育教育中所建立的理想；但一方面又質疑自己的堅持是否適當。尤其當看見別班導師強勢的領導下，班級秩序井然時，她又開始懷疑自己當初的堅持—「愛的教育、人本的理念」，在此階段教育的適用性。所以，會隨著學生時好時壞的行為，出現不同的情緒反應，並陷入理念與實務的衝突中，她說：「因為我曾經被傷害過...我不想用嚴厲、處罰、辱罵的方式來對待我的學生...但事實告訴我，給學生自由和尊重後的結果，是學生的脫序與不知自我約束...但我質疑只要學生一有任何不符合老師期待的行為出現時，就以扣分、記過、當掉作威脅，當這些籌碼都用完之後，教育還剩什麼...」。

面對元元老師的衝突與困惑，研究小組提出以下的建議：

(一)帶班要有方法！只是理念的堅持，並無濟於實務的改善

對於元元老師的愛心與耐心，研究小組有目共睹。相信多數的教師都希望用愛的教育代替教條式的強迫教育，以潛移默化的方式，改變學生不好的行為。筆者也相信每位有教育理想的老師，都希望學生在學校可以快樂的學習，能堅持「愛的教育及人本理念」的老師非常值得敬佩。然而教育重在因材施教，因帶班要有方法，不同特質的班級，宜採用不同的帶班方式。筆者相信天下沒有不可教的孩子，只是還沒找到適當的方法罷了！再者，「堅持原則」及「建立制度」對導師是非常重要的，在研究的過程中，筆者發現元元老師非常心軟，以致於一再姑息學生，造成「雖有班規，執行不力」的現象。當然，這與元元老師的理念有關，在她的意識中，一直不願意接受「學生是被動」的觀點，所以有時堅持自己的作法，而拒絕接受研究小組所建議的方法，在經歷挫折後，元元老師更能瞭解理論與實務之間的差距，發展出較適當的帶班方法。

(二)他律型的學生，必須先用社會規範加以約束，慢慢再將社會規範內化成生活的一部份，屆時才能談自律...

元元老師起初非常堅持以勸導與感化的方式，來教導學生自律。但研究小組認為「自律」不是與生俱來的，必須透過教育的過程。光是勸導與感化不足以培養學生自律的行為，尤其是對於尚處他律階段的孩子，必須用社會的規範加以限制，軟硬兼施，賞罰分明，慢慢將社會規範內化成生活的一部份，屆時才能談自律。然而，自治與自律的養成，非一朝一夕，如果在先前的教育經驗中，並沒有人教導學生自律，一下子要他們自治是不易的，只能慢慢來。研究小組建議可以要求學生將一整天的行為加以記錄，再要求參照學校要求的作息表、校規的規定等，讓他們察覺自我行為與學校之間的差距，自我察覺後，老師再從旁指導。

(三)找出問題的來源，方有利於改善班級常規

筆者發現元元老師班級的常規問題，似乎都是由某些特定學生所引發的，例如：霖霖、尹尹、進進這三位學生，名字一再的出現在元元老師的日誌與座談之中，班上大部份的學生，還是循規蹈矩，用心向學

的。缺乏經驗的教師，有時會陷於少數學生的問題之中，而無法察覺，誤以為是全班性的問題。筆者認為帶班要先掌握製造問題的來源，針對這些特殊的學生，採取個別的輔導策略，方有利問題的解決。基此，建議元元老師將研究的焦點，轉移到這些個別學生的身上，作為下一階段行動研究的問題。

參考文獻

- 李梅芬(1995)：國中生的社會聯結與偏差行為之研究。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 林素卿(2000)：國民中學班級經營問題及解決策略之研究。《教育學刊》，16, 211-254。
- 林素卿 (2001)，學校行動研究在九年一貫課程統整與實施上之應用。載於中華民國課程與教學學會主編：行動研究與課程教學革新(頁49-74)。臺北市：揚智文化。
- 林素卿(2002)，教師行動研究導論。高雄市：復文。
- 夏林清等譯(1997)：行動研究方法導論—教師動手做研究。臺北：遠流。
- 陳皎眉(1992)：我國國民中學問題學生家庭狀況調查。教育部輔導工作六年計畫專案研究報告。
- 陳麗欣 (1992)：國中學生生活方式與校園暴力被害經驗之關係。《國立嘉義師範學院學報》，6, 157-198。
- 單文經(1994)：班級經營策略研究。臺北：師大書苑。
- 黃政傑、李隆盛主編(1997)：班級經營—理念與實際。臺北：師大書苑。
- 黃德祥 (1997)：學生違規及暴力行為的成因與處理。載於黃政傑、李隆盛主編：班級經營—理念與策略(pp.115-129)。臺北：師大書苑。
- 歐用生(1996)：教師專業成長。臺北：師大書苑。
- 蔣治邦(1992)：影響國民小學問題學生家庭因素之研究。教育部輔導工作六年計畫專案研究報告。
- 蔡德輝、楊士隆著 (1995)，青少年犯罪問題之探討，發表於青少年的社會因應與身心健康研討會，中國心理學會主辦。
- 饒見維(1995)：教師專業發展—理論與實務。臺北：五南。
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work—An Introduction to the methods of action research*. NY: Routledge.
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (1989). *Research in Education* (6th ed.). New Jersey: Simon & Shuster.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Buck, G. H. (1992). Classroom management and the disruptive child. *Music Educators Psychologist*, 12, 310-316.
- Burdon, P. R. (1983). *Classroom management guidelines for teacher education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 237 507).
- Calhoun, E. F. (1993). Action research: Three approaches. *Educational Leadership*, 51 (2), 62-65.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. Philadelphia, PA: The Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
- Chernow, F. B., & Chernow, C. (1981). *Classroom discipline and control: 101 practice techniques*. West Nyack, New York: Parker Publishing Company, INC.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Educational Research Service (1996). *What we know about classroom management to encourage motivation and responsibility*. Arlington, Virginia: The Information Source for School Decisions.
- Elliot, J. (1987). Educational theory, practical philosophy and action research. *British Journal of Educational Studies*, 35(2), 149-169.
- Emmer, E. T. & Evertson, C. M. (1981). Synthesis of research on classroom management. *Educational Leadership*, 342-347.
- Emmer, E. T., Everston, C. M., Sanford, J. P., Clements, B.

- S., & Worsham, M. E. (1989). *Classroom management for secondary teachers* (2nd ed.). New Jersey: Englewood Cliffs.
- Greszik, B. (1995). Violence in schools: Results of an inquiry carried out in Kassel. [German] *Zeitschrift fur Padagogik*, 41 (2), 265-284.
- Hamby, J. V. (1995). *Straight talk about discipline*. Clemson, South Carolina: National Dropout Prevention Center.
- Jones, F. H. (1987). *Positive classroom discipline*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Jones, V. F. & Jones, L. S. (1986). *Comprehensive classroom management: Creating positive learning environments* (2nd ed.). Newton, Mass.: Allyn and Bacon, Inc.
- Jones, V. F. (1996). Classroom management. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 503-521). New York: Macmillan Library Reference USA.
- Kelebay, Y. G. (1994). The sound and fury at concordia: "Highly Confidential." *Canadian Social Studies*, 29 (1), 13-15.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Victoria: Deakin University.
- Knecht, A. (1997). *Action research and reflection in pre-service teacher education*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, Columbus.
- Mansfield, W., Alexander, D., & Farris, E. (1991). *Teacher survey on safe, disciplined and drug free schools*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 338 996).
- McKernan, J. (1991). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. New York: St. Martin's Press.
- McManus, M. (1995). *Troublesome behavior in the classroom: Meeting individual needs* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Medland, M. & Vitale, M. (1984). *Management of classroom*. New York: CBS College Publishing.
- Noffke, S. E., & Zeichner, K. M. (1987). *Action research and teacher thinking: The first phase of action research on action research project at the university of Wisconsin—Madison*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. (Washington, DC. April 20-24).
- Noffke, S.E., & Brennan, M. (1991). Student teachers use action research: Issues and examples. In B. R. Tabachnick & K. M. Zeichner (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education* (pp.186-201). Bristol, PA: The Falmer Press.
- Oja, S. N., & Pine, G. J. (1988). Collaborative action research: Teachers' stages of development and school contexts. *Peabody Journal of Education*, 64, 1.
- Paine, S. C., Radicchi, J., Rosellini, L. C., Deutchman, L., & Darch, C. B. (1983). *Structuring your classroom for academic success*. Champaign, Illinois: Research Press Company.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA.: Sage Publication.
- Pine, G. J. (1981). *Collaborative action research: The intergration of research and service*. Paper presented at the American Association of College Teachers of Education, Detroit.
- Sagor, R. (1992). *How to conduct collaborative action research*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sanford, J. P., Emmer, E. T., Everston, & C. M., Clements, B. S (1983). Improving classroom management. *Educational Leadership*, 41, 56-60.
- Saurino, D. R. (1996). *Teacher team collaborative action research*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 397 005).
- Simmons, J. M. (1985). *Action research as a means of*

- professionalizing staff development for classroom teachers & school staffs*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED275 639).
- Takahashi, S., & Inou, W. (1995). An essay on school violence and safety education in Japan. *Thresholds in Education*, 21(2), 26-28.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Winter, R. (1996). Some principles and procedures for the conduct of action research. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp.13-27). Bristol, PA: Falmer Press.
- Womack, S. T. (1997). *What action research is: A review of the literature* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 414 255)
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action research in higher education—Examples and reflection*. London: Kogan Page Limited.

Using Collaborative Action Research to Improve Classroom Discipline

Su-ching Lin

Associate Professor, Teacher Education Program Center, National Taiwan College of Physical Education

Abstract

This study of collaborative action research projects, conducted by one teacher educator and several classroom teachers, focuses on how action research improves the practitioner-researcher's own understanding of (her/his) educational practices. The goal was to help the novice teacher examine problems associated with her own practice and initiate strategies and techniques to attempt solutions to these problems, primarily problems of classroom management and discipline. The literature review for this study covers two areas: action research and classroom management. The key concepts and general design of this study are based on action research: the strategies or steps included posing a question, planning, acting, observing, and reflecting. The knowledge gained from each loop (cycle) was used as the basis for further planning, acting, and reflection. Three classroom teachers (one was a novice teacher, two were expert teachers) from the same junior high school participated in this study. Data were collected from a number of different sources: classroom diaries written by the novice teacher, seminars, and semi-structured interviews. Data analysis involved three stages: organizing data, coding data, and analyzing and interpreting data.

This study found that collaborative action research can give teachers a greater breadth and depth of understanding of their own pedagogical strategies and thus result in more intelligent teaching on their part. The novice teacher in this study became more sensitive to individual differences within her own classroom and tried to improve the effectiveness of her classroom management. Although participants in this study agreed that collaborative action research was a good way to improve classroom discipline and to support one another's professional development, there was also some consideration of the potential problems and limitations of classroom management action research.

Keywords: action research, collaborative action research, reflection, professional development, classroom management