

性與專業的判斷。

D.C. Lortie 也指出，「教室是教師所指揮的小天地；行政者褒貶兼具地指出，在教師本身與行政人員之間，隔著一道門」。他又認為，教師重視教室中的獨立性，最關心教學，因而漠視不直接影響教學的組織事宜。有趣的是，Lortie 研究的對象為美國的小學教師，而一項對於英國中等教師的研究也獲致相同結論。格瑞絲研究教師角色衝突的問題發現，教師從其工作的自主感，獲得相當大的滿足。很多教師在教室自主權受保障的情況下，都願意支持校長的一般辦學政策（林清江 民73：236）。

第三節 班級經營的內涵

班級經營是教師或師生遵循一定的準則，適當而有效地處理班級中的人、事、物等各項因素，以發揮教學效果，達成教學目標的歷程。班級經營所涉及的人、事、物等因素，範圍廣泛、內容繁多，而且可能會因學校、班級差異而稍有不同。Froyen(1993)將其分為教學內容經營（Content Management）、學生行為經營（Conduct management）、師生協議經營（Covenant management）。黃政傑、李院盛（民82）則將班級經營分為：行政、環境、時間、課程與教學、班級人

際關係、常規與偏差行爲六個層面；單文經（民83）分爲時空環境、學習環境、多元文化、班級活動及班級常規等面相；吳清山等人（民81）則分爲行政、教學、學生自強活動、常規和班級氣氛等六個層面。綜言之，班級經營可分爲行政經營、教學活動經營、常規經營、班級環境與班級氣氛等五個層面。茲分別說明如下（吳清山等 民81:91）：

一、行政經營

班級活動猶如一個小型的機構，內部有許多行政工作需要處理，至少包括班級目標的設定、班級經營計劃與行事曆的訂定和執行、檔案資料及班級事務的處理等，舉凡認識學生、座次安排、生活照顧、班會活動、班規訂定、校令轉達、各項競賽、學生問題處理．．．等，都算是行政經營的一部份，從廣義的角度來看，幾乎涵蓋了班級教務、訓導、總務、輔導等工作的處理。班級行政經營應兼顧經濟及有效，其目的在達成學校教育目標及滿足成員個人目標（林新發 民82：4-5；吳清山等民81：91）。

二、教學活動經營

活動是教室組織的基本單元。所謂活動是指師生藉由共同參與，以實踐教育目標之組織性行爲。班級內教學時間通

常劃分為幾個時段（block），有的三、五分鐘，有的一、二十分鐘左右。教學活動包括座位上工作（seatwork）、複誦(recitation)、呈現活動(presentations)和小團體活動。

依據 Yinger(1977)對小學老師進行十二週的教學活動類型研究後，指出小學教師在十二週的時間中，運用了五十三種活動。這些活動包括書面報告、圖書館教學、閱讀小組(reading-groups)、閱讀實驗室(reading labs)、默讀、數學競賽(math gams)、數學單元(math units)、創造性寫作(creative writing)、讀報、拼音連綴(spelling bees)、每週讀本(weekly readers)科學單元、室內美術課(art in room)、組合(assembling)、烹飪(cooking)、戶外旅行(field trip)、體育、與音樂教師上音樂課、電影觀賞、宴客(treats)...等等，不一而足。Stodolosky,Ferguson, 及 Wimpelberg 等人(1981)在一項為期兩年，於二十二個學區中五十八個小學班級所完成的研究中，則把班級的活動劃分為十七種類型。其中包括：座位工作、分組的座位工作(diverse seatwork)、個別化的座位工作(individualized seatwork)、複誦(recitation)、討論、講述(lecture)、演示(demonstration)、檢查功課(checking work)、測驗、分組工作、影視視聽教學、競賽、學生報告(student reports)、給學生指示、準備活動、個別指導(tutorial)，以及其它等。

Berliner(1983)曾經描述，在三所學校中，從幼稚園至六年

級的七十五個班級，共進行了十一種不同的活動。在這項研究之中，活動類型的劃分是依據：時間的久暫、學生人數的多寡、學生的回應是公開的或個別的、參與者的角色、內容與過程的安排、穩定性、參與專注的情況，以及評鑑和回饋的作法等因素。這十一種活動是：閱讀圈(reading circle)、座位工作、單向的呈現(one-way presentation)、雙向的呈現(two-way presentation)、以媒體為中介的呈現(mediated presentation)、默讀(silent reading)、製作或寫作(construction)、競賽(game)、遊戲(play)、轉換(transitions)、雜項事務等。

綜合上述各種不同教室活動的分類，有二點必須說明。首先，有些活動名稱不盡相同，例如講述、演示和以視聽媒體呈現，但形式上卻是相似；同樣地，有些形式上相似，但是實際內容卻不盡相同，如社會科與自然科的座位上工作便有很大的差異。其次，以實際運用於教室的時間長短而言，往往少數幾種類型的活動佔用班級大部分的時間。以美國一般的中小學班級為例，大約有50%的時間花在座位工作，35%的時間花在大班講演或複誦，15%的時間花在轉換和其他事情上。在美國小學的讀書課中，教師主導的小組教學十分常見。同儕的分組活動，在英美兩國也都很少見。學生個別作功課或大班上課的活動時間仍是最多佔最大比例（Doyle 1986:398）。

三、常規經營

教室規矩（rules）（或稱為常規）是很難定義的一個名詞。它與秩序(order)通常都會出現在教室管理的文獻中。Blankenship (1985)對教室常規的定義是：「教室中的社會規範，學生行為的好壞常以這些規範來判斷。」Doyle(1986)對教室秩序的定義是：「在可接受的範圍內，學生遵守已設計好的行動，而這些行動是促成教室活動的必要條件。」（引自柯華葳 民77：74）

班級常規是學生在教室日常生活中的一種規律（吳鼎 民63:412），也是教師或師生共同合宜地處理教室中人、事、物等因素，使教室成為最適合學習的環境，以達成教學目標的一套系統或不成系統的規則。這一套規則由教師所訂或師生共同約定，用以配合教師教學或指導班級活動進行，使學生建立穩定的生活模式，知道自己究竟應該如何作為，也知道別人對自己行為的期望，同時會把握分寸，做適當合理的回應（吳清山等 民81:322）。教師建立班規，不僅告訴學生他對他們有何行為上的期望，而且也讓學生明白遵守或不遵守班規的後果。如果教師能以前後一致的方式來執行班規及行為後果，那麼學生所處的學習環境即變為可預測，學生的自尊自重也得以提昇(Gibson 1980)。

許多研究者 (Emmer , Evertson & Anderson 1980 ; McDaniel 1984 ; Sanford , Emmer & Clemeuts 1983) 的研究指出，有效的教師通常在學期開始的最初幾天，透過教室規則的建立與實施，為學生創造一個經營良好的班級。在此種經營良好的教室裡，學生不但高度參與學業活動，而且在心情上也覺得非常輕鬆愉快 (Sanford , Emmer & Clements 1983) 。無怪乎 McDaniel(1984) 認為班級常規的訂定與指導是有效教師所應具備的主要行為管理技能之一（轉引自 蔡克容民77:73）。班級常規的範圍幾乎包括學生在學校生活所有的內容，但很難完全列出所有項目。以我國目前情況而言，國小訓導工作手冊中以活動適用場所的不同，將班級常規分成「教室規約」、「上下學規約」、「集會公約」、「運動場所規約」、「其他校內規約」、「家庭生活規約」及「校外生活規約」等七項（教育部、廳局 民75：52-55）。

以教室生活而言，吳鼎(民63)將其分為「點名」、「出入教室」、「上課」、「收發課卷」、「值日生工作」；柯華葳(民77)在「教室規矩——一個觀察研究報告」中，將班級常規分為14項：1.上課鈴聲時的規矩，2.坐的規矩，3.聽課的規矩，4.上課說話時的規矩，5.老師說話時學生的規矩，6.唸（書）時的規矩，7.聽寫時的規矩，8.上課中一般規矩，9.在課堂上寫習作及收本子的規矩，10.下課時的規矩，11.排隊時的規矩，12.下午班到教室時的規矩，13.放學的規矩，14.其他

一般規矩。

四、班級環境

Weinstein(1977,1979)認為：教師對班級環境的重新安排，諸如角落學習區的調整，可以影響小學低年級學生對角落學習區的選擇使用。此外，他又指出：班級擺設與空間設計的調整，對學生的學習成就與語言溝通影響較小，但對學生態度與行爲的影響較大（轉引自張煌熙 民82:37）。

良好的班級環境，不但能直接幫助學生學習、增進學習效果，而且又能發揮境教效果。所以，班級環境的佈置，常常成爲班級經營的主要內容之一。而班級環境所要探討的內容，以班級的物質環境和教室的佈置爲主。班級的物質環境，包括教室的座落方向、通風整潔、光線、課桌椅的擺設．．等；而教室的佈置，包括公佈欄的設計、作品展示、榮譽榜、益智設計、圖書規劃，以及教室走廊的綠化和美化．．等。當然，有關班級經營環境的佈置應儘量顧及其教育性、實用性、整體性及安全性。

五、班級氣氛

班級氣氛是藉由班級社會體系中各成員間的交互作用而產生。由於各成員之間的價值觀點、態度、期望與行爲交互

影響，經過一段時日之後，自然形成一種獨特的氣氛，瀰漫在整個班級之中；它影響每一成員的思想、觀念或行為模式。換言之，班級氣氛是隨著各班師生互動以及學生間相互交往而形成，它在形成之後，又影響了班級中個別分子的行為。所以，許多學者認為班級氣氛是一種社會壓力 (social press) 或環境壓力 (environment press)，它不知不覺地塑造了學生的態度與價值，也影響了學生在教室中的學習活動（朱文雄 民 78:192）。Santrock(1976)曾經探討班級學習環境中的幾個面向，如快樂和悲傷等情緒，與學生學習動機的維繫以及二者之間的關係。研究者以隨機方式，將小學一、二年級的學生分配到不同的實驗組裡。在前往某一個教室的途中，實驗者或是說一個快樂的故事，或是說一個悲傷的故事，或是根本不說任何故事。同時，實驗者在說快樂的故事時，就表現得很快樂；在說悲傷的故事時，就表現得很悲傷；根本不說任何故事時，就保持中性的表現。不同的教室中，也用不同的圖畫來加以佈置：快樂的、悲傷的、或中性的。在教室之中，實驗者要求學生作一些功課，但是常常打斷他們，分別要求他們以快樂的、悲傷的、或中性的方式來進行思考。另外，學生可以隨興停止他們所作的功課。

實驗的結果發現，凡是在以快樂的圖畫佈置的班級中，進行快樂思考，而且碰到快樂實驗者的學生，與其他兩組的情況相比較留在教室學習的時間都較久。此研究結果指出了

學生是否能有恆地進行學習，關鍵不單在於學生的自制力或是興趣的高低，還可能受到其所處的學習環境的影響。此外，Bower（1960）研究發現：學業成就、基本學科技能和學校適應之間有密切的關係。學業成就低落的原因，除個人的智力、學習方法以及情緒困擾等有關因素外，教師的人格特質、教導方式以及期望等因素所形成的班級氣氛，亦具有舉足輕重的影響力。Brookover,（1974）認為，班級氣氛可以使學生產生較好的學習成績，但是，一旦外在的要求消失了，學生會產生茫然不知所措之感；Rosenthal（1969）亦深信：在溫暖、自我強化（Self-strength）、熱忱、進取、有計劃的班級中學生有較好的學業成就（盧美貴 民69:164）。

其次，教師的領導方式也是影響班級氣氛的重要因素。Aderswon H.H.將教師的領導型式區分為「控制型」(dominative contacts)與「統合型」(integrative contacts)兩類，並分析其中師生互動的狀況。結果發現：採獨裁領導方式的教師，在班級中會製造出普遍獨裁的氣氛，其學生較易表現出精神渙散、攻擊與不合作的行爲。相反的，表現出社會統合行爲的教師，傾向於擴展學生自我引導(self-directive)的機會，以及與教師、同儕合作的態度，學生較爲自動(項必蒂 民68)。

Lippitt & White(1958)曾以年齡十一歲左右的男學生爲對象，研究教師威權式(authoritarian)、放任式(laissezfaire)，以

及民主式 (democratic) 等類型的領導行爲，對於學生行爲的影響。結果發現，學生對於威權式的領導方式，有二種回應的方式，一爲侵略式的行爲，例如比較會反抗，或比較會挑剔；另一則爲冷漠式的行爲，例如比較不專心，且漫不關心。和教師領導較爲民主的另一組學生相比時，這二種威權式的學生，比較會看領導者的臉色採取行動，比較容易表示不滿，對別的同學校不友善，較少在團體提出自己的想法。

Lippitt & White(1958)比較了侵略獨裁 (aggressive autocracy)、冷漠獨裁 (apathetic autocracy)、放任式 (laissezfaire) 及民主式 (democratic) 等四組，在「教師在場的時候」、「教師不在場的時候」，以及「教師剛回來的時候」等三種情形之下，學生參與班級活動的行爲表現。結果發現，以民主式領導的班級，無論是在教師在場的時候或是不在場的時候，參與的程度都是差不多。當教師不在場的時候，以放任式領導的班級，維持最高度參與活動的行爲。研究者的解釋是，在這種情況之下，會有某些特定的學生，在教師不在場的時候出面領導。至於以侵略式和冷漠式領導的班級，其參與活動的程度，會因爲教師不在場而大幅降低，但是一旦教師返回，則又立刻提高(單文經 民83:130-131)。

Flanders(1963)以「教師影響」 (teacher influence) 的方式來探討教室內的師生交互作用與教室氣氛。他將教師影響學生

的方式分爲二類：一種是直接的影響或教師中心的談話，一種是間接的影響或學生中心的談話。這兩種類型的教師，對學生的影響是迥然不同的。教師採「直接的影響」，學生表現是被動的，很少有機會與班級談話，所以學生只對教師的談話作消極反應，甚至表現靜默或困惑，因此，其班級氣氛較消極；若教師採取「間接的影響」，學生是主動的，有很多發言參與機會，所以學生對教師的談話普遍作積極的反應，因此，其班級氣氛較具積極性(朱文雄 民78:200；陳奎熹 民77)。

上述國外的研究發現與國內研究相符(陳蜜桃 民70；王俊明 民74)。以統合型、民主型或者運用間接影響方式的老師，其班級氣氛較佳，充滿著溫馨、愉快與支持性的學習氣氛。因此級任教師應該運用適切的領導行爲影響班級，以形成良好的班級氣氛。這不僅對學生的學習行爲有很大的助益，對其人格的適應，亦有良好的影響。

最後，有些學者亦談到學生同儕團體之間，透過正式及非正式的交互作用，也會影響學生的態度和學業成就。朱經明(民70)之研究指出，學生之間(友伴)的關係與學業、德育、體育與群育成績有正相關，與智力、成就動機、內控信念、外向性、社經地位有相關；而受歡迎者在德智德體群四育之成績、成就動機、自我觀念、社經地位得分較孤立者

為高。在國外的研究結果，也證實青少年次級文化所產生的價值態度對學生產生影響。Coleman(1961)發現，男生往往以運動能力的強弱，女生以出風頭的程度，決定同學間的地位，學業成就反而不受重視。另外，Schmuck(1963)也以班級的同儕團體，特別是以小學生的友誼型態為主題進行研究。他從位於密西根州的鄉村、城市、和市郊的學校中，選取了二十七個班級七百個小學生，研究其友誼的型態。結果發現每班學生的情況都不一樣。在某些班級中，學生很喜歡同班的同學，並且很樂於和同學打成一片。另外一些班級，則是四分五裂或是成群結黨，有少數同學非常受歡迎，另外則有些學生被同學排斥。Schmuck發現，在那些比較能打成一片的班級之中，所有的學生都有較高度的自重感，也比較能發揮其學業的能力（轉引自 單文經 民83:133）。

第四節 秩序控制與吵鬧之 社會學分析

師生關係存有著某種矛盾性質。教師一方面與和學生維持良好關係，以促進學生學習動機和效果；另一方面如Waller(1932)指出的，教師是教室中權威人士，教師必須與學生維持適管的距離以隨時維持其權威及教室的常規（Jackson 1983；Lortie 1976；Sarason 1982；;Hargreaves 1972）。與學生保